ISSN 2187-4468

日本大学ＦＤ推進センター

日本大学ＦＤ研究

第5号

日本大学ＦＤ研究　第５号
目　　次

論　文

○　効果的リスニング活動のための理論と実践
—アクションリサーチを通して— ····· 1
小林 和歌子

○　医学生の医師国家試験模擬問題作成による学習習熟度の評価の試み ····· 15
野村 泰之・原田 英誉・鴫原 俊太郎・大島 猛史・地家 真紀・兼板 佳孝・藤田 之彦

活動報告

○　大規模授業におけるアクティブラーニング
—平成 28 年度商学部 FD 講習会報告— ····· 27
竹村　亮・金　雲鎬・岡田　太・菅野 正泰・芝村　良・服部 訓和・根田 正樹

○　「学生が変える日本大学」3 章
—「日本大学 学生 FD CHAmmiT 2016」における取り組み— ····· 51
太田　翔・久木 亘佑・橋本 茉梨加・徳田 萌乃・大木 秀俊・建部 弘輔・新井 洋祐・岩田 雄真

『日本大学 FD 研究』投稿要項 ····· 69

『日本大学 FD 研究』執筆要領 ····· 72

平成 27 年度　日本大学 FD 推進センター活動報告書 ····· 75

編集後記

日本大学全学ＦＤ委員会教育情報マネジメントワーキンググループメンバー
日本大学通信教育部教授　陸　亦群

論　文

効果的リスニング活動のための理論と実践
―アクションリサーチを通して―

小林　和歌子

日本大学文理学部

Theory and Practice for Effective Listening Activities
― An Action Research Study ―

Wakako KOBAYASHI

College of Humanities and Sciences, Nihon University

リスニングは4技能の内，最も難易度の高い活動だと言われている（Rost, 2002; Peterson, 1991）。リスニングの理解は複雑な過程であり，聞き手はそれぞれの音を識別したり，語彙や文法構造を理解し，イントネーションやストレスを解釈するために，活発に活動しなければならない。何故リスニングは初級者にとって特に難しいのだろうか。本論文では，初級者・中級者・上級者の間の聴解の差，効果的なリスニングの授業，3つのリスニングの目的，リスニング戦略を教示すること等を理論的に考察しながら，実際の教室でアクションリサーチを行いそれらの理論の妥当性を質的に検証する。

Some researchers mention that listening is one of the most difficult of the four primary language skills (Rost, 2002; Peterson, 1991). Vandergrift (1999) explains that listening comprehension is a complex process in which listeners play an active role in discriminating between sounds, understanding vocabulary and grammatical structures, interpreting intonation and stress, making use of all the skills mentioned above, interpreting the utterance within the socio-cultural context. For not only Japanese learners of English, but also many EFL learners, listening is the thing they feel most frustrated with. I pick up three to four reasons for Japanese learners' listening difficulties. How could we teachers help them in dealing with these difficulties?

キーワード：リスニング戦略，リスニング難易度，アクションリサーチ，効果的リスニング授業

Keywords:
listening strategy, listening difficulty, action research, effective listening lesson

Literature Review

The Input Features that Affect Listening Ease or Difficulty

Anderson and Lynch (1988) claim that firstly, a principle feature of language input that affects the ease or difficulty of listening is information organization. There are two types in this criterion: narrative texts and expository texts. In narrative texts, when events are described in the order in which they occurred, the story is better understood than if the events are described out of chronological sequence. Any description or flashback seems to make the information more difficult to understand. In expository texts, listeners were able to remember and pass on more of the content (a) when the text had an informative

E-mail: kobayashi.wakako@nihon-u.ac.jp

投稿：2016年7月13日　　受理：2016年11月29日

title, and (b) when the main point in the text came before illustration of those points.

The second feature of the input that affects the ease or difficulty of listening is familiarity of topic. In listening, background or schematic knowledge can be shown to play a powerful role in listening performance. The teacher should choose listening material on familiar topics at least in the early stages of a course.

Thirdly and fourthly, there are two difficulties confronting a listener: “processing load” and “support material”. As for “processing load”, two factors that influence the difficulty of listening are the amount of information that has to be processed and the amount of time available. For example, it would be more difficult to respond to the instruction, “Give me the brass screw”, if there were many screws of varying sizes and materials in view, or if you were under time pressure. As for “support material”, learners benefit from further help in the form of visual support material, such as pictures, videos, maps, etc. that is designed to assist their interpretation of what they hear.

Awareness of these features of the input and the task as potential sources of listening difficulty, teachers could present learners with a gradual increase in difficulty, which is likely to raise learners' motivation.

Differences among Beginners, Intermediate, Advanced Learners in Listening

According to Peterson (1991), there are differences among beginning, intermediate, and advanced students in terms of listening.

Beginning level learners lack ability in bottom up processing, because they have not yet developed cognitive categories against which the language must be heard. They perceive the new language as undifferentiated noise. They are not yet able to segment the speech stream into word units. Learners have no idea about phonological rules which change sound in certain environments or cause reduction of sound. With regarding structural competence, they are not familiar with rules for word formation, inflection, and word-order rules. Their vocabulary store is nonexisting.

Intermediate level learners have moved beyond the limits of words and phrases: their memory can retain longer phrases and sentences. They can listen to short conversations or narratives that are one paragraph in length. They are able to get the gist, find both the main idea and some supporting details. They are ready to practice intermediate discourse level skills; predicting what will happen next, and explaining relations among events and ideas.

Advanced learners listen in the language to learn about the content of other areas. They can listen to longer texts, such as radio, TV, academic lectures, and their vocabulary include topics in current events, history, and culture. Again, they can deal with a certain degree of abstraction. They can fill in gaps and can make inference when the text is incomplete or their background knowledge is lacking.

Peterson (1991) explains that language learning depends on the movement from controlled to automatic processing; Bottom up processing and schemata use promote restructuring of language data so that greater segments of text can be grasped as a whole in top down processing.

Effective Lessons in Listening

Hedge (2000) and Rost (2002) indicate that the stages of effective listening lessons are as follows:

(a) Pre-listening・・・Students and teacher prepare themselves for the task and familiarize themselves

with the topic. The teacher tries to arouse interest and create expectations. There may be some preparation of key vocabulary concepts. In this stage, the teacher tries to build schemata, or background knowledge of learners.

(b) Teacher preparation for task (While listening) ･･･ The teacher makes sure learners understand the requirements of the task. (ex.) make notes, fill in a chart.

(c) While-Listening ･･･ Learners carry out the task. This is usually an individual listening, but it may also involve pair or group work.

(d) Teacher feedback on task (While listening) ･･･ Teacher helps learners to see if they have completed the task successfully.

(e) Post-Listening ･･･ The follow up task or tasks can take many forms (ex.) detailed language study, integrated skill work.

According to Hedge (2000), the elements of effective lessons in listening include activities assigned before, while, and after listening. For listening activities, she recommends to include the five steps stated above. The rationale for this sequencing is to maximize the effect of the lesson as a whole. The Pre-listening activities are to build schema for the activity; teacher preparation ensures learners understand what to do. Then the main task is conducted by the learners. Teacher feedback after listening is to ensure students understand the purpose of the task and the follow up activities are to remind the learners to know what was learned or to have been utilized during the lesson as much as possible.

Rost's Three Purposes for Listening

Rost (2002) explains that there are three purposes for listening as follows:

(1) Selective listening: Informational input to task

Selective listening exercises are aimed at helping learners derive specific information from texts, even when the texts themselves are well beyond the learners' current level of linguistic and content knowledge. There are three principles: (a) providing information in large enough context that allows the listeners to make inferences. (b) providing tasks support which focuses learners' attention on information to be derived from the text. (c) assisting listeners in a pre-listening phase to predict the form that the information will take and to anticipate the cues that will precede the needed information. This consists of a well- structured pre-listening phase which should make the context explicit, consequently clarifying purposes for listening, and establishing roles, procedures and goals. In selective listening, task outcome should be closed. The post-listening phase should allow for simple negation of information and feedback on outcome.

(2) Global listening: Semantic input to task

Global listening exercises are aimed at helping students construct an overall sense, gist of text. It is helpful in developing the ability to identify topics and transition points between topics. There are four principles: (a) building expectations of the topic before listening, (b) providing redundant cues to the same information in order that listeners can build inferences, (c) providing minimal task structure and allowing for rather open responses and (d) evaluating the outcome.

(3) Intensive listening: Formal input to tasks.

Intensive listening exercises are aimed at focusing learner attention on features of the language system once text meaning has been established to some extent. There are four principles: (a) Drawing

attention to language features in a text which affects interpretation of the text (i.e. phonological features, grammatical features, lexical features, and discourse features); (b) Assuring that features to be focused upon are learnable by the learners; (c) providing closed outcomes; and (d) allowing opportunities for learners' questions about the feature.

Based on the nature of these purposes, it is obvious that the sequence of the activities should be in the order of global → selective → then intensive listening. Therefore, a sample lesson plan will be as follows.

(a) First, learners are given some information on the subject of the listening, and they listen to a text with a task to identify the topics and transition points between topics, and understand what is meant.
(b) Next, the same text will be listened to again with a task. This time, they try to get a specific point.
(c) Lastly, when the meaning of the text has been established, the text is listened again with a task to look for specific language features, such as phonological, grammatical, lexical, and discourse features.

Effective EFL Listening Comprehension Strategies

While listening, the learners use top-processing or bottom-up processing or both. Here top-down means using our prior knowledge and experiences; bottom-up processing means using information we have about sounds, words' meaning, and discourse markers to assemble our understanding of what is heard one step at a time (Brown, 2006). Rubin (1988) argues that listening comprehension is a highly interactive skill, and it plays an important role in the process of language learning / acquisition, facilitating the emergence of other language skills. For these reasons, an awareness and deployment of effective listening comprehension strategies can help students capitalize on the language input they are receiving.

First of all, O'Malley and Chamot (1990) have validated a body of language learning strategies and an accompanying classification scheme grounded in cognitive theory. Though listening strategies are clearly a way to ease the burden of listening and should be directly taught to learners, with so many strategies available, how can teachers benefit learners? Brown (2006) suggests that systematically presenting (a) listening for main ideas, (b) listening for details and (c) listening and making inferences helps students to understand better. Vandergrift (1999) also indicates that the pedagogical sequence of pre-listening, while listening, and post listening activities could guide learners through the mental processes for successful listening comprehension, and promote acquisition of metacognitive strategies in three categories: planning, monitoring and evaluating. Rost (2002) also presents six listening strategies of successful L2 listeners, explaining that these strategies are often practiced by successful L2 listeners and by incorporating them into listening activities, the teacher gives all students an opportunity to practice them: (a) predicting, (b) inferencing, (c) monitoring, (d) clarifying, (e) responding, and (f) evaluating (See Appendix A).

Research Questions

I present two research questions as follows: (a) How can a self-assessment checklist influence learners' attitude towards listening activities? (b) How can implementing listening strategies effect the participants' listening activities?

Method and Participants: An Action Research Study

Participants of this study are 15 students (10 male and 5 female) who are all in the first year and belong to the faculty of history in a university in Tokyo area. Their proficiency level is relatively lower than other classes, and many of the participants have from Eiken 3rd grade to 4th grade. The class, in which the focus is put on speaking and listening, is held once a week, 90 minutes.

In the first semester, they have 15 classes in all. The data by the questionnaires were collected two times in June and July by the instructor. The participants use the textbook, ***Interchange 2***, 4th edition by J. Richards from Cambridge University Press.

This research follows the form of action research. Nunun (1992) argues that a form of research which is becoming increasingly significant in language learning is action research. Kemmis and McTaggart (1988) claim that the three defining characteristics of action research are (a) it is carried out by practitioners, (b) it is collaborative, and (c) it is aimed at changing things. Cohen and Manion (1985) offer a similar set of characteristics. They argue that action research is first and foremost situational, being concerned with identification and solving of problems in a specific context. It is important for the teacher to reflect on, return to and extend the initial inquiry (Nunun, 1992).

Procedure: In -Classroom Practice

Sample Lesson (1)
Instrument: ***Interchange 2***, Unit 4, Exercise 11: Listening (Tempting snacks)
Process of a listening activity in a class (June, 2016)
(a) Implementing listening strategies (See, APPENDIX A)
(b) Pre-listening
(c) While-listening
(d) Post-listening
(e) Distributing a questionnaire (See, APPENDIX B)
(f) Collecting the questionnaire

Sample Lesson (2)
Instrument: ***Interchange 2***, Progress Check Exercise 2: Listening (I really need a change)
Process of a listening activity in a class (July, 2016)
(a) Reviewing listening strategies (See, APPENDIX A)
(b) Pre-listening
(c) While-listening
(d) Post-listening
(e) Distribute a questionnaire (See, APPENDIX D)
(f) Collecting the questionnaire

Results

Table 1: *Results for the Self-Assessment Check Sheet* (n = 15)

Self-Assessment Check	A (can)	B (cannot)
Q1: Listening to English Sounds	46.7%	53.3%
Q2: Inferring word meaning	20%	80%
Q3: Understanding meanings as listening	33.3%	67.7%
Q5: Inferring the main idea of theme	46.7%	53.3%
Q6: Predicting what will come next when I am listening to English	26.7%	73.3%
Q7: Mental control	60%	40%
Q8: Concentration	73.3%	26.7%
Q9: Self -Assessment	40%	60%

Q1: Do you like listening activities? And why?

① No, As it is too fast, I can not catch the information and feel difficult. (Kodai and many)

② Not really. Although I read on the text and can understand them, I can not catch the words while listening (Yasuna and Takuma).

③ Yes, I can enjoy listening to the information. (Yuuma)

Q2: Did you think it is good to know the listening strategies when you solve listening quizzes?

① I think it is good and effective to know the strategies. (Kodai and many)

② I try to use the strategies which I learned, however, as it is so fast, I cannot use them while listening (Sayaka and Ran)

③ Not really (Yuuma)

Q3: Which listening strategies did you use and why?

① Inferencing (Kodai, Hiroki, Takuma, Rin)

② Predicting (Yasuna, Nao, Kana, Tomoaki,,Kaede, Takuma

③ Monitoring (Ran)

④ Clarifying(Sayaka, Kotaro, Hideaki)

⑤ All (Ryuu)

⑥ None (Yuuma)

Q4: Do you want to solve listening activities more? What kind of listening activities do you want to solve?

① Yes,: Eiken examination (Yasuna), daily conversation (Ran, Hiroki, Hideaki) easy one (Nao) phone conversation (Sayaka) chatting with friends (Kana) announcement in the airport (Tomoaki) story telling (Yuuma) Japanese culture (Rin)

② Not really, Noting special (Ryuu, Kotaro, Kaede)
③ I like the way as it is. (Kodai)

Q5: If you have any comments on listening activities, please write here.
① I want to do my best because I am not good at listening (Kodai, many)
② Difficulty levels were appropriate, so they were really good. (Hiroki)
③ Listening is very difficult (Tomoaki)
④ Listening is difficult but listening to President's speech might be interesting (Takuma)
⑤ I sometimes feel sleepy while listening. (Yuuma)
⑥ I wanted to listen more in the classroom. (Rin)

Limitations and Suggestions for Future Research

First, as this is action research, as Nunun (1992) mentions, extreme caution needs to be exercised in making strong claims about from research outcomes. Despite these problems, I still believe that the investigation was worth carrying out and reporting, particularly as it is the sort of investigation which can be replicated rather easily by other teachers. Second, since the number of participants is small (i.e. 15 students), it is difficult to generalize the results of this study. Third, the data collection period was very short. Next time, I would like to collect data longitudinally, in order to see the changes in the students through time. Also the participants are the students from the faculty of history in a metropolitan university. I would like to collect data next time from students whose major is English, because I imagine that the result of the self- assessment checklist might be different from this study, especially with regard to inferring word meaning and understanding meaning as listening. Lastly, it would be of interest to compare the difference between the two groups and to explore the similarities and differences in the nature of their motivation in listening.

Theoretical and Pedagogical Implications

First, in this study, being aware of the features of the input and task as potential sources of listening difficulties, the researcher could present learners with a gradual increase in difficulty, which is likely to raise learners' motivation in learning. As theories by Anderson and Lynch (1988) and Peterson (1991) show, the findings in this study could also contribute to the effectiveness of distributing the listening strategies in the future.

Second, it is noteworthy that the pedagogical implication of the effective lessons in listening by Hedge (2000) and effective EFL listening comprehension strategies by O'Malley and Chamot (1990) is of paramount importance. It suggests that the potential application of various teachers' strategies to implement the listening strategies in the classroom could trigger learners' stronger motivation, self-confidence and willingness to communicate in L2 listening.

Third, I suggest that practitioners who know how to develop more effective listening lessons could hold a workshop as a Faculty Development activity which aims to introduce the likely effectiveness of

distributing the self-assessment checklist and the listening strategies in the classroom. The implication of this study is that for researchers and practitioners, to connect the proximal objectives in the classroom to their distal objectives in the future seems to be an important aspect for the success of English as a lifelong learning endeavor.

Lastly, the effectiveness of conducting an action research is potentially of interest to practitioners who are looking for concrete ways in the classroom to enhance students' motivation, metacognitive awareness, and autonomy. Practitioners who are looking for ways to enhance learners' motivation might want to add some extra activities to make this treatment more powerful. For example, listening activities could be planned to help students to develop more detailed proximal classroom objectives and to raise their motivation in listening in and out of the classroom.

Discussions and Conclusions

Since I had conducted the listening activities as the literature review section suggests, the process of the listening activities went smoothly and well. First, the pictures in the textbook enabled the participants to more easily understand the content of the listening. Second, schema building activities in the pre-listening activity helped the participants to predict what they were going to listening to, and more easily answer the questions. Thirdly, as Table 1 shows, Q7: (60%) and Q8: (73.3%) were answered positively by the majority of the participants, which implies that they were trying to control their mental condition and keep their concentration while listening to tasks which were relatively difficult for them. On the other hands, as Table 1 shows, in Q 2 (20%): Q3 (33.3%): Q6 (26.7%), they were not good at the skills of inferring the meaning of words, understanding the meaning while listening, and listening as expecting with evolution, which implies that the participants who are lower proficiency levels, cannot guess unknown words and/or try to translate word-by-word while listening. Therefore, it should be suggested that schema building, such as vocabulary learning, are really important especially in the pre-listening phase, as Rost (2002) claims. Fourthly, in Q9 (60%), the participants did not know how to study so that they could increase listening proficiency, therefore, more detailed activity or instruction such as shadowing or dictation should be included in the future class activities. Fifthly and lastly, Sato (2010) claims that in the self-assessment checklist, Japanese tend to underestimate their own ability and critical about themselves, which might have produced the negative results. It has also been reported that Japanese tend to be modest and that higher proficiency L2 leaners assess their ability more critically (Matsuno, 2009).

As the results for the questionnaire in APPENDIX D, the most participants answered negatively toward the listening activities, as I had expected. Since they did not have enough vocabularies, grammatical knowledge, cultural background knowledge, I found that they need more bottom up knowledge building before conducting listening tasks. In spite of my negative expectation, many participants answered that it was really effective to know listening strategies when they try to solve the listening quizzes, which was really positive and promising. Therefore, it could be pointed out that even lower level learners should be provided sufficient knowledge on listening strategies, before solving listening tasks, in pre-listening phases, which should be the answers to Research Question 1 and 2.

As a conclusion, I would like to sum up the arguments that we researcher teachers should prepare for implementing listening strategies even for the lower level learners so that we could seek for an effective

listening lesson in a longitudinal landscape. Furthermore, not only by implementing listening skills and listening strategies, but also by conducting overall English teaching which aims to increase all four skills (reading, listening, speaking and writing), it is important to connect this action research with more effective teachings which aim for more practical communicative proficiency in the future.

References

Anderson, A. & Lynch. T (1988). Graded development of listening skills. In *Listening*, 44-59, Oxford: Oxford University Press.

Brown, S. (2006). *Teaching listening*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cohen, L. & Manion, L. (1985). *Research methods in education*. London: Croom Helm.

Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in language classroom*. Oxford: Oxford University Press.

Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). Introduction. In S. Kemmis and R. McTaggart (eds.). *The action research reader*. Deakin: Deakin University Press.

Matsuno, S. (2009). Self, peer and teacher-assessments in Japanese university EFL writing classrooms. *Language Testing*, 26, 75-100.

Nunun, D. (1992). *Research method in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

O'Malley, J.M. & Chamot, A.U. (1990). Learning strategies in second language acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.

Peterson, P. W. (1991). A synthesis of methods for interactive listening. In Marianne Celce-Murcia (ed.). *Teaching English as a second or foreign language*. 106-122. New York: Newbury House.

Richards, J. (2014). *Interchange, 2, 4th edition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rost, M. (2002). *Teaching and researching listening*. London: Longman.

Rubin, J. (1988). *Improving foreign language listening comprehension*. Washington, D.C.: US Department of Education.

Sato, T. (2010). Validation of the EIKEN Can-do statements measure using Rasch measurement. *The Japan Language Testing Association (JLTA) Journal, 13*, 1-20.

Uesugi, K. (2006). Listning no Koukateki Gakusyuuhouno Shidou. *Kanagawakenritsu Sogou Kyouiku Center Chouki Kensyuin Kensyuu Houkoku 4*, 97-100.

Vandergrift, L (1999). Facilitating second language listening comprehension: acquiring successful strategies. *EFL Journal Volume 53*, 168-176.

APPENDIX A
A Handout for Learning Listening Strategies
(Adapted from Rost, 2002)

Teaching concept: Listening Strategies of Successful L2* Listeners

These strategies are often practiced by successful L2 listeners. By incorporating them into listening activities, the teacher gives all students an opportunity to practice them.

1. **Predicting**: Predicting information or ideas prior to listening.

2. **Inferencing**: Drawing inferences about complete information based on incomplete or inadequate information.

3. **Monitoring**: Monitoring one's own performance while listening, including assessing areas of uncertainty.

4. **Clarifying**: Formulating clarification questions about what information is needed to make a fuller interpretation.

5. **Responding**: Providing a personal, relevant response to the information or ideas presented.

6. **Evaluating**: Checking how well one has understood, and whether an initial problem posed has been solved.

* L2 = second language

Appendix B
Listening Self-Assessment Check Sheet（Japanese Version）
（Adapted from Uesugi, 2006）

項目：AかBの当てはまるものに○をつけて下さい。

1．英語の音声の聞き取り

A　英語の音声を聞いて，知っている単語と結びつけることができる

B　文字で見れば理解できるが，音声になると聞き取れない

2．単語の意味を推測する

A　聞き取れない語句があっても，前後関係からある程度単語の意味を推測することができる

B　聞き取れない語句を推測することが苦手である。

3．意味のまとまりを認識し聞いた順番に理解する

A　意味のまとまりごとに，聞こえてきた順番に理解することができる

B　日本語に訳してから理解しようとしているので，耳に入ってくる順番に情報を処理することができない

4．話の要点（キーワードや重要な情報）理解する

A　キーワードを押さえる聞き方をしていて話の要点を理解することができる

B　重要な情報を聞き逃してしまい，話の要点が理解できない

5．話の概要（話題やテーマ）を推測する

A　分からない語彙や表現があっても，推測することで話の概要を理解することができる

B　分からない語彙や表現で行き詰まり，話の概要を推測できない

6．展開を予想しながら聞く

A　次に何が話されるのか展開を予想しながら聞くことができる

B　先を予測しながら聞くことが苦手である

7．精神的コントロール

A　不安を軽減したり自分を励ますなどして，リラックスして前向きに取り組むことができる

B　緊張してしまい聞き取れないことがある

8．集中力の継続

A　理解できないところがあっても，推測するなどしてあきらめずに聞き続けることができる

B　聞き取れないところがあると，そこでつまずいて集中力がとぎれてしまう

9．自己診断

A　弱点を発見し自分なりのリスニング学習法を考えることができる

B　リスニング学習法が分からない

APPENDIX C
Listening Self-Assessment Check Sheet (English Version)
(Adapted from Uesugi, 2006)

Instruction: Choose A or B.

1. Listening to English sounds
   A. I can connect the unknown words and known words after listening English.
   B. Although I can understand the meaning when I read them, I cannot understand the meaning when I listen to them.

2. Inferring the word meaning
   A. I can infer the word's meaning from the context even when I cannot listen to.
   B. I am not good at inferring the word's meaning when I cannot listen to.

3. Understanding meanings as listening
   A. I can understand the meaning as a chunk when I listen to English
   B. I cannot process the information as I try to translate English into Japanese.

4. Understanding the key words or the gist of the passage
   A. I can understand the key words or gist while listening.
   B. I cannot catch the gist because I always miss the important information.

5. Inferring the main idea of theme
   A. I can understand the main point by inferring even when I cannot understand everything.
   B. I cannot understand the main point because I get stuck with the unknown words.

6. Predicting what will come next when I am listening to English.
   A. I can listen to English as I expect the evolution.
   B. I cannot listen to English as I expect the evolution.

7. Mental control
   A. I can relax while listening to English as I can encourage or make myself positive.
   B. I cannot listen to English because I feel nervous.

8. Concentration
   A. I can keep my concentration and try to guess the meaning even when I cannot understand everything.
   B. I cannot keep my concentration when I get stuck with unknown words.

9. Self-Assessment
   A. I can understand how to learn listening by myself.
   B. I cannot understand how to learn listening.

APPENDIX D
A Questionnaire on Awareness for Listening Activity

1. Do you like listening activities? And why?
   リスニングは好きですか？　また何故ですか？

2. Did you think it is good to know the listening strategies when you solve listening quizzes?
   リスニングの問題を解くときにリスニングストラテジーを知っていることは良いと思いましたか？

3. Which listening strategies did you use and why ?
   どのリスニングストラテジーを使いましたか，またそれは何故ですか？
   ① predicting　② inferencing　③ monitoring　④ clarifying　⑤ responding　⑥ evaluating

4. Do you want to solve listening activities more? What kinds of listening activities do you want to solve?
   もっとリスニングの課題をやってみたいと思いますか？　どんな課題ですか？

5. If you have any comments on listening activities, please write here.
   リスニングの課題に関して何か感想があれば書いてください。

Thank you so much for your cooperation.
ご協力有難うございました。

論　文

医学生の医師国家試験模擬問題作成による学習習熟度の評価の試み

野村泰之*[1)]，原田英誉[1)]，鴫原俊太郎[1)]，大島猛史[1)]，地家真紀[2)]，兼板佳孝[2)]，藤田之彦[3)]

[1)]日本大学医学部耳鼻咽喉・頭頸部外科学分野，[2)]日本大学医学部社会医学系公衆衛生学分野，
[3)]日本大学医学部医学教育企画推進室

Discussion about preparing for the National Examination for Medical Practitioners through making simulated questions about Vertigo and Disequilibrium

Yasuyuki Nomura[1)], Hideyo Harada[1)], Shuntaro Shigihara[1)], Takeshi Oshima[1)], Maki Jike[2)], Yoshitaka Kaneita[2)], Yukihiko Fujita[3)]

1) Department of Otolaryngology-Head and Neck Surgery, Nihon University School of medicine
2) Department of Social Medicine, Division of Public Health, Nihon University School of medicine
3) Division of Medical Education Planning and Development, Nihon University School of medicine

〈目的〉医師国家試験模擬問題を作成することで，医学部における知識の総まとめと医師国家試験への対策を「能動的に」修得させることを目的とした。
〈方法〉日本大学医学部の6年生（3名）の自由選択コースのうち筆者の担当する「めまい・平衡障害」を希望履修した3名の男子学生に，めまい・平衡障害に関する基礎的ならびに臨床的な総復習をおこなうとともに，医師国家試験の模擬問題を1人3問ずつ作成させた。問題およびその解答解説も作成させ自ら医師国家試験への対応と学習方法も考察させた。
〈結果〉3名の学生が作成した模擬試験，解説，ならびに考察を踏まえて学習習熟度をVASスケールで測ったところ，履修前と比して履修後には大きな学習効果を得た。
〈結論〉受け身の座学と異なり，自分たちで問題を作るとなると「能動的な」学習作業と内容への深い理解が必要である。医師国家試験に向けて医学部生自らが模擬問題を作成・解説し考察することは，極めて有益な学習方法と考えられた。

【objective】The aim of this study was to have medical students obtain “active” learning in the field of Vertigo and Disequilibrium as preparation for the National Examination for Medical Practitioners.
【methods】The three medical students of Nihon University School of Medicine who participated in this Elective Course pertaining to “Vertigo and Disequilibrium”, which this author instructed, were conducted to make simulated examination questions for the National Examination for Medical Practitioners. Through making three questions each while also providing explanations and discussions in regards to the answers, basic and clinical medical knowledge were required and considered to accomplish it. After making the simulated examinations we estimated their subjective impressions about this task through a questionnaire with VAS (Visual Analogue Scale).
【results】Those three students could complete their tasks. VASs were used to measure the subjective learning effect for each student and they showed great positive achievements.
【conclusion】An “active” and “positive” attitude towards learning is necessary if the students need to make the simulated examinations by themselves. It also requires deeper and precise knowledge and comprehension more than passive classroom lectures. Creating the examination questions and explaining them seemed to be a very effective and applicable learning method.

キーワード：医師国家試験，耳鼻咽喉科，平衡，めまい，医学部生

Keywords:
National Examination for Medical Practitioners in Japan, Otolaryngology, Equilibrium, Vertigo, Learning Method for Medical Students

*E-mail: nomusan@siren.ocn.ne.jp

投稿：2016年9月28日　　受理：2017年1月24日

緒　　言

日本大学医学部6年次の春に5週間にわたっておこなわれる自由選択学習は，教員たちが独自に作成したシラバスを参考にして1コース3人まで学生が自由にコースを選択できる授業枠である。内容は教員の独自性に任されており，海外での臨床実習，学外での臨床実習，学内で研修医に準じた臨床実習，基礎医学実習のコースなど様々である。耳鼻咽喉科の「めまい・平衡障害への対処法」コースはそのうちの1つである。

本稿でとりあげた平成23年度の「めまい・平衡障害への対処法」コースは，これまでの学年で修得した耳鼻咽喉科のめまい平衡領域における基礎的ならびに臨床的内容を総復習するとともに，学生自らが医師国家試験に準じた模擬問題を作成することで学習内容への自発的な理解を誘導し，同時に医師国家試験へ向けた学習方法に関する啓発を得られるように試みたプログラムである。

受け身の座学と異なり，自分たちで問題を作るとなると「能動的な」学習作業と内容への深い理解が必要である。本プログラムではめまい・平衡障害分野に関する医師国家試験模擬問題作成を通じて，個々の細目に対する知識を深めるとともに，国家試験受験に臨む姿勢として能動的な学習方法の経験を目指した。本邦の医師国家試験の模擬問題を作成させた実習報告はこれまでに渉猟されず，また，本報告は医学部生たちの貴重な学習記録でもある。

対象と方法

対象と準備学習：

対象は平成23年度6年次自由選択学習「めまい・平衡障害への対処法」コース履修者3名である。担当教員の指導のもとで学生3名が各々3問ずつの模擬問題を作成することとした。そのために必要な知識と経験を蓄積するために6年生3名は以下の準備学習を担当教員の指導のもとで行った。

(1) めまい・平衡障害関連の疾患群の全体像の把握

めまい・平衡障害を来す疾患をリストアップし，各々の疾患の発症機序，病態生理，症状，検査，鑑別診断，治療をまとめた。また5年次の講義にも参加し，既に習った同じ内容を反復して学習することで知識をより深く定着させるようにした。

(2) 過去6年間分の医師国家試験問題（耳鼻咽喉科領域）の分析

過去6年間分の医師国家試験の耳鼻咽喉科領域の分析を行った。問題を反復して解いて解答と解説も行い，その際には臨床医の観点から何を問われているのかを学生に伝え，医師国家試験問題に対する考え方を「単に問題を解く」というレベルに留まらず，その背景にある疾患，病態のメカニズムを把握できるようにした。

(3) 講義と実習の反復による基礎的知識（生理・形態・組織など）の習得

繰り返して中耳･内耳器官の解剖学，組織学の学習も含めた耳鼻科の中耳疾患，内耳疾患の講義を行った。並行して学生は外来での実習や手術見学，献体を用いた解剖を行っておりそれらの内容に沿うように講義を繰り返した。

ⅰ）めまい外来実習：めまい外来で実習し，学習した疾患の患者さんを通して，教科書上の知識であった症状・検査・治療を，実際の臨床の現場で体験するようにした。短い時間内の実習ではあったが，学習内容をフィードバックすることにより最大限の学習効果をねらった。

ⅱ）各種検査の実習：めまい・平衡障害分野で行われている各種検査を学生自らも実習し体験した。カロリックテストをはじめとする平衡機能検査でこれまで机上で用いられてきた「めまい」を実際に自分

の感覚として体験するようにした。その他にも聴力検査，バランス検査を行い，臨床の現場で何を検査し，普段学習していることが実際にどのように行われているかを実体験し知識の定着を図った。

iii）解剖検体による内耳平衡器の機能形態学実習：本学の自由選択学習「肉眼解剖学」担当の今田正人准教授，当該コース参加の6年生の了承を得て献体を用いた中耳・内耳器官の解剖を行った。中耳・内耳器官を解剖することで機能形態学を実習した。

iv）参考文献の検索引用の方法：参考文献の検索引用の方法を体得し，同時にインターネットでの検索方法も学習した。

方法：

(1) 医師国家試験模擬問題作成

問題作成に当たっては，国家試験で求められている内容をより効率的に学習するため，出題基準を参照することで理解を深めるようにした。めまい・平衡障害関連の模擬問題は各人3題ずつ作成し，1問は付図を用いた長文問題として全ての解答解説も作成した。ただし本課題では医師国家試験に用いられる多肢選択課題の選択肢規定や文章の表現方法の細目などいわゆる「出題形式」規定にはこだわらず，学生の学習に重要な疾患，病態，検査，診断，治療といった内容自体の修得を重視した。

(2) 学習の習熟度自己評価の解析

自由選択学習コースを終了したのちに習熟度自己評価アンケートを用いて習熟度をみた。**図1**に示す設問で自己評価を求めた。評価方法としては明視化しやすく数値化が可能という両面から，0から100までのVAS（Visual Analog Scale）での回答とし，結果をWilcoxonの符号付き順位検定で解析した。

設問1：自由選択コースを受ける前（及び終えた時点で）の、当該領域（めまい平衡領域）に関する自分の知識度・理解度を示して下さい。
（0：全く判らない　～　100：100％判る）

設問2：自由選択コースを受ける前（及び終えた時点で）の、国家試験受験に対する当該領域（めまい平衡領域）の問題への自分の自信を示して下さい。
（0：全く解けないであろう　～　100：100％解けるであろう）

設問3：自由選択コースを受ける前（及び終えた時点で）の、国家試験受験に対する自信を示して下さい。
（0：合格しそうもない　～　100：合格するであろう）

設問4：このような模擬試験作成は国家試験への勉強方法として有用だと思いますか。
自由選択コースを受ける前（及び終えた時点で）の印象を示して下さい。
（0：有用でない　～　100：有用である）

図1　習熟度自己評価の設問

(1) 誤っている組み合わせはどれか。2つ選べ。

a Ménière病――聴覚補充現象陽性　b 良性発作性頭位めまい症――回転性めまい　c 前庭神経炎――内耳性難聴

d 突発性難聴――中耳性難聴　e 中毒性平衡障害――両側性難聴

(2) 正しいのはどれか。

a Ménière病のめまい発作は、非回転性めまいおよび垂直性眼振が主である。

b 前庭神経炎では、温度眼振検査（カロリックテスト）にて眼振が出現しやすい。

c 突発性難聴でめまいを伴う場合は、予後不良である。

d 耳毒性薬物は、蝸牛を選択的に傷害するため、めまいは起こらない。

e Ramsay Hunt症候群のtriasのうち、内耳神経症状は含まれない。

(3) 難聴とめまい発作を呈する疾患はどれか。2つ選べ。

a 耳硬化症　b Ménière病　c 良性発作性頭位めまい症　d 前庭神経炎　e 外リンパ瘻

(4) 70歳男性。数ヶ月前からの両耳難聴を主訴に来院した。両側耳鳴もある。会話による意思疎通ははかれた。結核の既往はない。鼓膜は左右とも異常を認めず、眼振は認めなかった。適切な治療はどれか。

a 人工内耳装用術　b 補聴器装用　c 鼓室形成術　d 鼓膜チューブ留置術　e 副腎皮質ステロイド投与

(5) 60歳の女性。昨日、朝起きようとしたところ突然天井がグルグル回るため、寝床でじっとしていた。めまいは約30秒で軽快した。昨日は部屋を暗くして一日寝ていた。本日、めまいの回数が減ったので、起きて洗濯物を干そうとしたところ、周囲がグルグルと回るめまいが出現したため、心配になり受診した。頭痛はない。誤りはどれか。2つ選べ。

a 耳石器の耳石が半規管内におちこんで発症すると考えられている。

b 頭部CTにおいて、小脳橋角部に異常陰影を認める。

c 耳鳴、難聴などの蝸牛神経症状は伴わない。

d 予後は良好であり、多くは経過観察で軽快する。

e めまいが起こりにくい頭位を積極的にとることで、回復が早くなる。

(6) 45歳男性、めまいを主訴に来院した。先日突然景色が回転するようなめまいに襲われ吐き気も催した。めまいは1時間ほどで消失し、意識障害はない。昨日も同様の発作が起きている。また同時に右耳の耳鳴りと難聴も自覚している。鼓膜所見で異常は認めず、頭部CT、MRI検査でも異常は見られなかった。この疾患で誤っているのはどれか。

a 内リンパ液の循環障害が原因である。　b 純音聴力検査で感音性難聴を呈する。　c ストレスとの関連が示唆されている。

d 高音域の聴力低下で発症する。　e 利尿薬が治療に用いられる。

(7) Frenzel眼鏡をかけたときの、頭位眼振検査の図を示す。懸垂頭位・左下頭位時の眼振を記載する欄はどれか。(図 3)

(8) 32歳女性。耳鳴を訴えて来院した。前日、4歳の長男を抱え上げたところ右耳に衝撃を感じた。以降、右耳鳴、右難聴およびめまいが出現する。左向き水平回旋混合性眼振を認める。

①この患者に認められるオージオグラムはどれか。

a（図4a）　b（図4b）　c（図4c）　d（図4d）　e（図4e）

②診断はどれか

a 中毒性難聴　b 突発性難聴　c 外リンパ瘻　d Ménière病　e 良性発作性頭位めまい症

(9) 65歳男性、一年前から徐々に右耳の聞こえが悪くなり、ふらつくような動揺感を自覚したため来院した。頭部MRI検査の結果を次に示す。(図5) この疾患で有用な検査はどれか。2つ選べ。

a インピーダンスオージオメトリ　b 自記オージオメトリ　c オルファクトメトリ(嗅覚検査)　d 聴性脳幹反応検査　e 視力検査

図２　学生が作成した実際の模擬問題

a	b	c
e	f	g

d
h

図３　模擬問題（7）付図

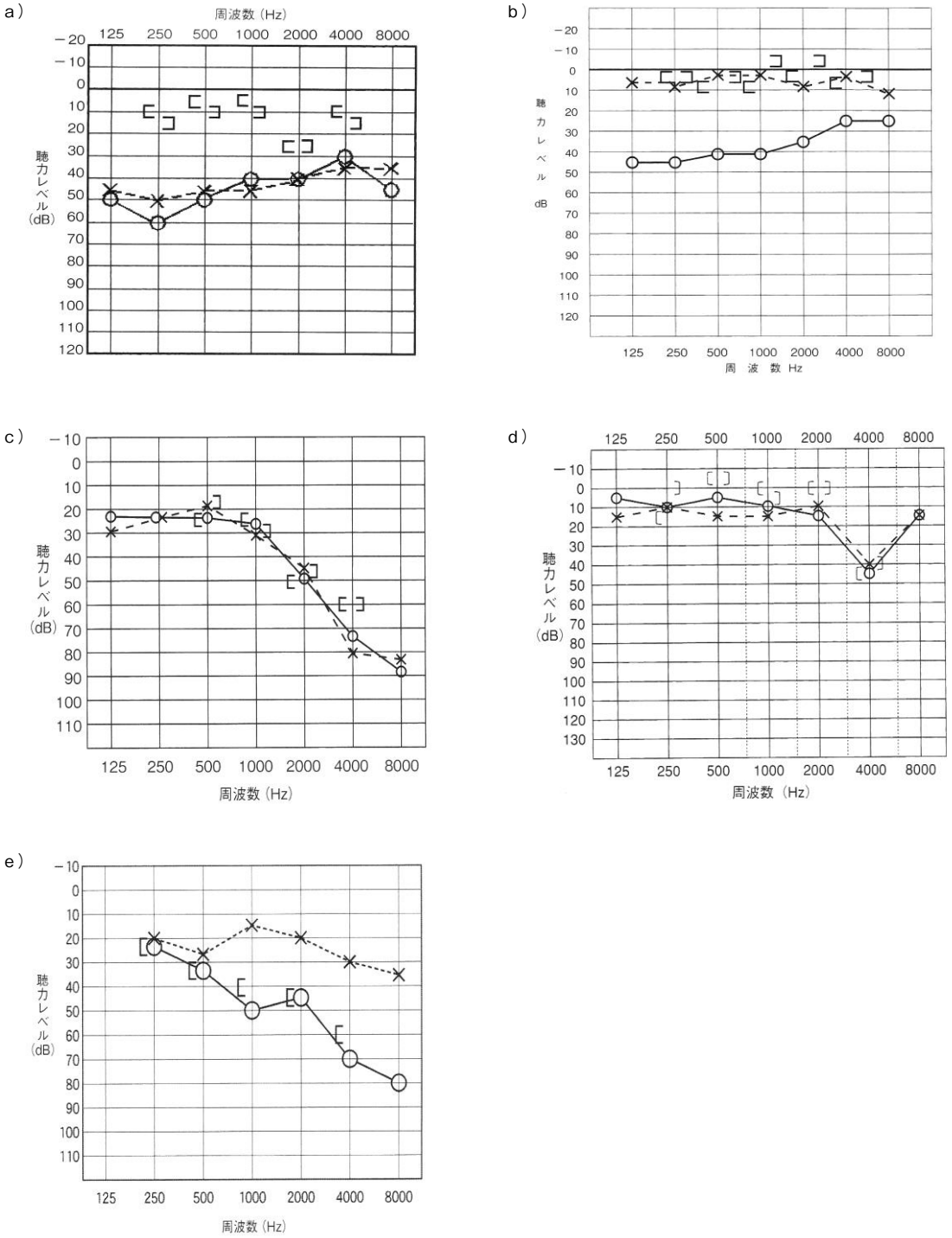


図４ a-e　模擬問題（8）付図

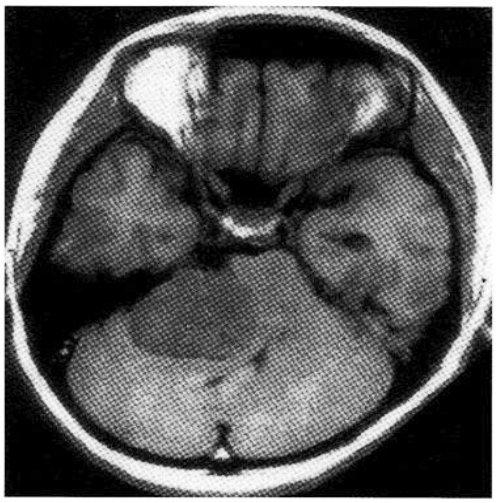


図５　模擬問題（9）付図

結　　果

結果１：模擬問題と解答解説

自由選択学習生３名が各々３問ずつ計９問の模擬問題ならびにその解答解説を作成した。学生たちが作成した模擬問題を**図２**に示す。そして学生たちが作成した解答と解説を下記に示す。作成に際して学生たちが参考にした資料を引用文献としてある。

問題（1）：正解はｃとｄである。前庭神経炎は前庭神経の障害によるめまい疾患であり，難聴を伴わないことが特徴である。突発性難聴は突然発症する感音性難聴やめまいを主訴とする疾患であり，中耳性の難聴ではなく内耳性難聴を認める。各疾患が内耳性，中耳性どちらの疾患なのかの判断は多くの設問で問われている頻出事項である。（切替ら，2004）

問題（2）：正答はｃである。Ménière 病のめまいは非回転性よりは回転性のものが多く，水平回旋混合性眼振を多く認める。垂直性眼振は中枢性の疾患でみられることが多い。前庭神経炎では発症時には水平回旋混合性眼振を認めるが，カロリックテストを行った際の眼振の検査反応が生じないことが特徴である（半規管麻痺）。耳毒性薬物とはアミノグリコシド系抗生物質やループ利尿薬，鎮痛剤（アスピリン等），抗癌剤（シスプラチン）などを指す。耳毒性薬物では蝸牛症状のみならず前庭症状も生じる事があり，徐々に増悪する。特に両耳に生じることも特徴である。Ramsay Hunt 症候群は外耳道の疱疹・同側の末梢性顔面神経麻痺・同側の内耳神経症状（感音性難聴や末梢性めまい）を trias とする疾患である。突発性難聴の予後不良因子として，めまいを伴う場合や，高度難聴，高齢者などが挙げられる。また症状が現れてから治療開始までの時間が長引くにつれて予後が悪化するため，突発性難聴が疑われた場合は速やかに薬物治療を開始すべきである。（喜多村ら，1999）

問題（3）：正答はｂとｅである。耳硬化症はアブミ骨の変性による中耳疾患で，めまいは伴わないので除外される。次に良性発作性頭位めまい症（BPPV）は耳石器からの耳石の脱落が原因で，前庭神経炎は前庭神経のみを侵す炎症疾患であるため，両疾患ともに難聴や耳鳴りという蝸牛症状は伴

わず除外される。Ménière 病は内リンパ水腫が，外リンパ瘻は外リンパ液漏出が病因であり，各リンパ液は蝸牛と前庭の両方に行き渡っているため難聴，めまいの両症状が認められる。(切替ら，2004)

問題（4）：正答はｂである。両側難聴・耳鳴が主訴であるが，両側難聴を認める疾患として老人性難聴，中毒性平衡障害（耳毒性薬物）が挙げられる。Ménière 病も両側難聴を認めることはあるが，本症例ではめまいの主訴はなく眼振も認めていないので Ménière 病などの平衡障害をきたす疾患である可能性は低い。鼓膜所見に異常を認めていないので中耳炎等の炎症も否定できる。本症例では老人性難聴と中毒性平衡障害の鑑別がポイントであるが，結核の既往がないことや動揺性のめまいがなく，年齢も考慮すると老人性難聴と診断できる。人工内耳装用術は両側聾や高度難聴に適応されるが，会話による意思疎通がはかれる程度の難聴であることから人工内耳装用術の適応ではない。鼓室形成術や鼓膜チューブ留置術は中耳の炎症による疾患に対する治療であり，副腎皮質ステロイドは突発性難聴や Ménière 病に用いられることが多い。老人性難聴には補聴器装用がよい適応であり，本設問では補聴器装用が解答として導くことができる。（切替ら，2004）（国試マニュアル 100％耳鼻咽喉科第 6 版，2008）

問題（5）：正解はｂとｅである。良性発作性頭位めまい症(BPPV)は近年頻出されており本問は要注意である。ａは BPPV の発症機序を示したものである。ｃは Ménière 病との鑑別点である。Ménière 病の原因は諸説あるが内リンパ水腫が主な原因と言われており，内リンパ管を含む半規管および蝸牛に症状が出現する。それはめまいや耳鳴･難聴となって現れる。ｄもその通りで，予後は良好であり，経過観察，運動理学療法，内服投与などが用いられることがある。小脳橋角部に異常陰影を認める代表的な疾患は聴神経腫瘍でありｂは BPPV とは直接関係のない選択枝である。ｅに関しては，浮遊した耳石の位置を移動させる運動療法が用いられたりするために，むしろめまいが誘発されるような頭位を取ることで回復が早くなる。ただ運動療法とだけ記憶するのではなく正確な知識が求められるように今後はなるかもしれない。（喜多村ら，1999）

問題（6）：正答はｄである。本問は BPPV と並んで頻出の疾患である Ménière 病に関する知識を問いている。めまいを呈する疾患はいくつか挙げられるが，繰り返す激しい回転性めまいという記述を見たら Ménière 病を考えなくてはならない。蝸牛症状が見られるため前庭神経炎や BPPV などは除外できる。鼓膜所見では真珠腫性中耳炎が，また頭部画像検査では聴神経腫瘍などの鑑別疾患が除外される。Ménière 病は前述のとおり内リンパ水腫が病因であるためｅのように利尿薬は治療の一つとして用いられる。ｄについては，高音域よりも低音域の聴力低下で発症することが特徴的である。低音域の感音性難聴を示しているオージオグラムが与えられ，Ménière 病を選ばせる問題も必須の知識と言える。（切替ら，2004）（野村ら，1999）

問題（7）：設問①は主訴が右側の難聴・耳鳴であり，めまいもあり左向き水平回旋混合性眼振を認める。ａは耳硬化症，ｂは右伝音性難聴，ｃは両側感音性難聴，ｄは騒音性難聴，ｅは右感音性難聴のオージオグラムである。右難聴，右耳鳴，めまいを認めるため右側の内耳性疾患を示すオージオグラムであるｅが解答となる。長男を持ち上げたときより症状が発生しているので，本疾患はいきんだ時に生じている。重い荷物を持ち上げるという，内圧の上昇を起こす誘因があることから外リンパ瘻を考える。中毒性平衡障害は両側性の感音性難聴が認められ病歴から否定的である。突発性難聴は突然発症する感音性難聴であるがこれも病歴から否定できる。Ménière 病も難聴，耳鳴，めまいを認めるが本症例は症状の反復もないので否定的である。BPPV では難聴を認めないため，否定できる。以上より設問②の解答は c. 外リンパ瘻である。オージオグラムの判読は耳鼻科領域でも最も重要な要素と言っても過言ではない。（喜多村ら，1999）

問題（8）：本問はまず，頭位眼振検査と頭位変換眼振検査の違いに留意すべきである。a･b･c･e･f･g が頭位眼振検査であり，d･h が頭位変換眼振検査である。よって d･h は正答から外れる。残る 6 つの中で懸垂頭位を表すものが a･b･c であり，仰臥位を表すものが e･f･g である。また右下頭位が a･e，正面が b･f，左下頭位が c･g である。問われているのは懸垂頭位・左下頭位時の記入欄であるから c が正答となる。頭位変換眼振検査では h が坐位，d が仰臥位での記入欄である。近年になって BSL（Bed Side Learning：臨床実習）で学んだ手技や検査内容を問う問題が増加傾向にあり，いかに検査を実体験しているか，また病棟での実習を大切にしているかが重要になってきている。（第 99，100，101，102 回医師国家試験問題，2005-2008）

問題（9）：正答は b と d である。年齢，進行性の難聴，浮遊感・動揺感などの中枢性のめまい，頭部 MRI 検査での右小脳橋角部に存在する腫瘤陰影などから聴神経腫瘍と診断できる。聴神経腫瘍では自記オージオメトリで一過性閾値上昇を認め，聴性脳幹反射ではⅠ - Ⅴ波間の潜時の延長を認める。中耳疾患ではないので a のインピーダンスオージオメトリは有用ではない。嗅覚に異常は来さないので c のオルファクトメトリは有用ではない。また Bruns 眼振を認めることはあるが，視力は障害されないので e の視力検査は否定できる。（切替ら，2004）（野村ら，1999）（第 105 回医師国家試験問題，2011）

結果２：VAS による習熟度の検討

設問 1 ～ 4（図 1）における結果を**図 6** a ～ d に示す。自由選択コースを受ける前（履修前）と自由選択

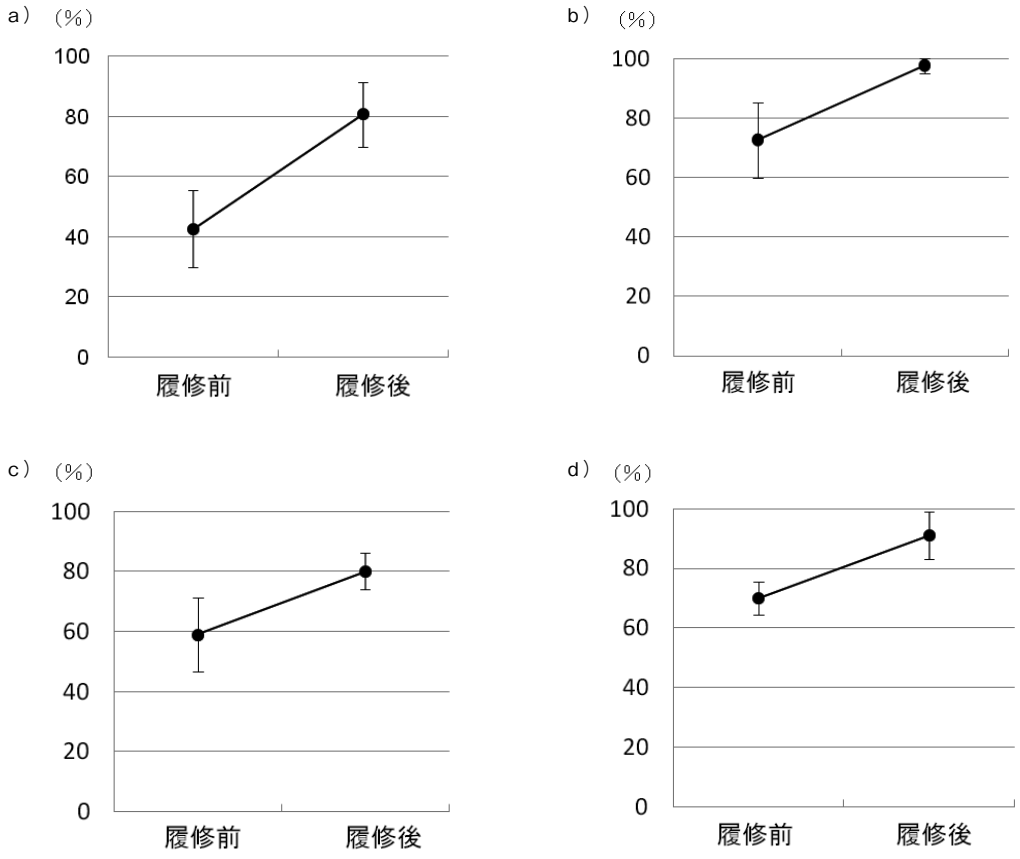


図 6 a － d　習熟度自己評価 3 名の平均値（± S.D.）：6 a）設問 1，6 b）設問 2，6 c）設問 3，6 d）設問 4

コースを終えた時点（履修後）を比較して，3名全員が全設問でVAS値の向上を認めた。図6には3名の平均値（± S.D.）を示した。習熟度は大きく向上したものの有意差には到らなかった。

考　察

本学の医学生を仁徳，知識，技術と論理的思考の備わった良い臨床医に育てるためには，医学に対するしっかりした学習方法を自ら身につけさせることが肝要である。今回対象とした6年次学生3名は，講義や実習の体験に沿いながら模擬問題と解答解説を自ら作成し，学習に対する習熟を図った。作成した問題と解答解説ならびに3名の習熟度は結果に示した如く，学生の数が3名と少ないために有意差は得られなかったものの，習熟度に関する4つの設問すべてに3名全員が向上を示しており当初のコース目標を達成した。

めまい・平衡障害分野の特徴ならびに国家試験へ向けての学習法について6年次学生3名が作成した考察の要旨を以下に述べる。

『　医師国家試験におけるめまい・平衡障害分野では，出題される疾患は限られている。必修問題の知識として，末梢性・中枢性めまいの鑑別，オージオグラムでの各疾患の特徴，眼振検査図の解釈，各疾患の病態生理が挙げられる。5年次のBSLを通して，実際に検査を体験し，記憶を確かなものとすることも有効な手段である。頻出の疾患として，Ménière病，良性発作性頭位めまい症（BPPV），前庭神経炎，中毒性平衡障害，Ramsay Hunt症候群が挙げられる。多くの疾患は難聴の有無・種類，めまいの有無・頻度，症状は両側性なのか片側性なのか，随伴症状は何か，といったことをきちんと理解すれば問題も解けるであろう。これらがパターン化されて出題されているため，要点を押さえた学習を行えば容易に答えを導くことが可能である。

効果的な学習方法として重要なのは，各疾患の縦と横の繋がりを整理して頭に入れることで，縦の繋がりとは各疾患の病態生理から始まり，疫学，症状，検査，鑑別診断，治療，予後と順序立てて記憶すること，横の繋がりとは例えばめまいを来す疾患をいくつか挙げ，それらの鑑別点を押さえるといった内科診断学的な理解である。このように二次元的に学習することで知識が網目のように広がっていく。

問題を解く上で重要となるのは提示される年齢，性別，症状，経過，検査結果などから疾患を鑑別していくことである。また各疾患にはキーワードとなる典型的な重要事項が必ず存在するので，それらを問題文から抽出し疾患と結びつけていくことが重要である。もちろん実際に医師として働き始めてからの臨床現場では必ずしもその典型例が当てはまるわけではなく，非典型的な症例も存在するため『絶対こうだ』という先入観は危険である。しかしながら，出来る限り多くの典型例を頭に入れておくことが必要で，そこからさらに応用例への対処がなされ得る。』

以上のように6年次学生3名は今回のコースを通じて得た学習について自ら考察した。単に知識を暗記するというわけではなく，学習方法という方法論から眺めた医学部の講義や実習，国家試験に向けての対策，さらには将来医師になってからの医療知識・技術習得に至る考察となっている。このように今回のコース履修を通して，単に試験対策にとどまらず多岐にわたる学習方法を自ら思索し体得する契機になったと考えられた。そして本邦の医師国家試験の模擬問題を作成させた実習報告はこれまでに渉猟されず，画期的な手法と考えられた。

表 1）2011 年度「めまい・平衡障害への対処法」シラバス

1. コース番号：耳鼻咽喉・頭頸部外科学－３
2. コース名：めまい・平衡障害への対処法
3. 募集学生数：３名
4. 担当教員名：○野村泰之，鴨原俊太郎，池田 稔
5. 実施場所：外来，病棟（5B），医局
6. 連　絡　先：板橋病院耳鼻咽喉科医局（内線 2542・2544）　9：00 ～ 16：00
   オフィスアワー：9：00 ～ 16：00
7. GIO
   めまいや平衡障害への対処法を検討する。
8. SBOs
   1）めまいの概念を理解する。
   2）めまいや平衡障害の発症機序を検討する。
   3）めまいや平衡障害の疾患を検討する。
   4）めまいや平衡障害の検査・診断法を検討する。
   5）めまいや平衡障害の治療を検討する。
   6）宇宙酔いや動揺病の病態機序を検討する。
   7）国家試験の過去問を検討する
9. LS
   1）指導医のもと，実際のめまいや平衡障害を経験する。
   2）指導医のもと，めまいや平衡障害の検査法を経験する。
   3）めまいや平衡障害の論文を読み理解する。
   4）宇宙酔いや動揺病の論文を読み理解する。
   5）宇宙酔いや動揺病の解決策を検討する。
   6）国家試験の過去問を経験する
10. Tutor からの一言
    めまいや平衡障害は多くの科にまたがる病態で医師には必須の項目です。
    その基礎から患者さんへの対応，さらには内耳への重力の入力が変わる環境としての宇宙医学の進歩を学びましょう。
11. 学習・指導内容の週間予定表

11．学習・指導内容の週間予定表（適宜、変更の場合あり）		
1週目	午　前	午　後
月	オリエンテーション、施設説明	オリエンテーション、施設説明
火	講義予習	講義（前庭、内耳）、個人課題の選定
水	個人課題の学習（過去の知見について）	耳鼻科めまい専門外来の見学
木	個人課題の学習（過去の知見について）	平衡機能検査の理論と実習
金	個人課題の学習（過去の知見について）	文献検索の方法について
土	個人課題の学習・国試過去問について	
2週目	午　前	午　後
月	進捗進度の確認修正、今週の到達目標	平衡機能検査の見学、実習
火	個人課題の学習（選定課題の準備）	講義（ＮＡＳＡとＪＡＸＡについて）
水	個人課題の学習（選定課題の準備）	耳鼻科めまい専門外来の見学
木	筑波宇宙センター見学	
金	筑波宇宙センター見学	
土	個人課題の学習	
3週目	午　前	午　後
月	進捗進度の確認修正、今週の到達目標	平衡機能検査の見学、実習
火	個人課題の学習（プレゼンテーション準備）	講義（宇宙環境と平衡）
水	個人課題の学習（プレゼンテーション準備）	耳鼻科めまい専門外来の見学
木	個人課題の学習（プレゼンテーション準備）	
金	個人課題の学習（プレゼンテーション準備）	
土	個人課題の学習・国試過去問について	
4週目	午　前	午　後
月	進捗進度の確認修正、今週の到達目標	平衡機能検査の見学、実習
火	個人課題の学習（レポートの作成）	講義（めまい疾患）
水	個人課題の学習（レポートの作成）	耳鼻科めまい専門外来の見学
木	個人課題の学習（レポートの作成）	
金	個人課題の学習（レポートの作成）	プレゼンテーション①
土	個人課題の学習・国試過去問について	
5週目	午　前	午　後
月	進捗進度の確認修正、今週の到達目標	平衡機能検査の見学、実習
火	個人課題の学習	講義
水	個人課題の学習	プレゼンテーション②
木	個人課題の学習	
金	統括	
土	統括	

謝　辞

入局以来の長年にわたり大変お世話になりまして本自由選択学習当時の医学部耳鼻咽喉・頭頸部外科学分野の主任教授でいらした池田 稔先生ならびに解剖学教室にて献体を用いた解剖実習に快く協力を賜りました日本大学医学部機能形態学系　今田正人先生に深謝申し上げます。また解剖実習において場所を提供していただいた日本大学医学部6年生（当時）の金子寛幸君，町田洋一郎君，光星翔太君に深謝申し上げます。そして本論文共著者の原田英誉君とともに当該コースを履修していた松尾純一君，白倉真之君のご活躍と良き医者人生をお祈りいたします。

引用・参考文献

切替一郎･原著，野村恭也･編（2004），新耳鼻咽喉科学（第10版）（南山堂），51-54，170-180，185-190，192-195，217-221ページ。

喜多村健，森山寛・編（1999），.NEW 耳鼻咽喉科・頭頸部外科学（初版）（南江堂），20-21，65-67，70-78，83ページ。

国試マニュアル100％耳鼻咽喉科（2008）（第6版）（医学教育出版社），80-81ページ。

野村恭也，小松崎篤，本庄巖・編著（1999），21世紀 耳鼻咽喉科領域の臨床8 めまい・平衡障害（第1版）（中山書店），365-376，421-431ページ。

第99回医師国家試験G問題別冊（2005），厚生労働省，G問題第11問.

第100回医師国家試験A問題別冊（2006），厚生労働省，A問題第11問，Ⅰ問題第4問.

第101回医師国家試験A問題別冊（2007），厚生労働省，A問題第12問.

第102回医師国家試験A問題別冊（2008），厚生労働省，A問題第42問.

第105回医師国家試験A問題別冊（2011），厚生労働省，A問題第57問.

活動報告

大規模授業におけるアクティブラーニング
―平成28年度商学部FD講習会報告―

竹村　亮*，金　雲鎬，岡田　太，菅野正泰，芝村　良，服部訓和，根田正樹

日本大学商学部

本稿では，「大規模授業におけるアクティブラーニング」をテーマとして開催された平成 28 年度商学部 FD 講習会と，その際の配布資料の改訂版を紹介する。

キーワード：アクティブラーニング，グループワーク・グループディスカッション，LMS，eラーニング

はじめに

アクティブラーニングという言葉は誤解を招きやすい。とくに，その目的が忘れられ，世間一般で言われているようなアクティブラーニングの手法のみがひとり歩きしている感がある。ここでは，松下や溝上（松下，2015；Bonwell & Eison, 1991；溝上，2014）を参考に，アクティブラーニングとは，

- 聴いたり調べたりすることを通して知識を獲得し，
- それについて自身で考察することで知識を内化し，
- それを自身の言葉で発表・表出しながら知識を外化する学習

であると考える。

確かに，アクティブラーニングでは，これまでの知識の内化偏重の学習に対する反省から，話す，議論する，書くといった発表・表出活動を通して，知識を外化する活動に眼目が置かれる。しかしながら，初等教育ならともかく，単に何らかの「活動」をとり入れた学習がアクティブラーニングというわけではない。自身の考察を経て,「知識の外化を目的とした」発表･表出活動を伴う学習がアクティブラーニングなのである。

このような学生のアクティブラーニングを実現するためのアクティブラーニング型授業を，溝上（溝上，2014）はその技法と戦略の観点から以下のようなタイプに類別している。

タイプ１：コメントシート・ミニッツペーパー，小レポート，小テスト，演習の実施等。
これらは教員主導で比較的講義中心型であり，それほど綿密な計画・戦略を必要としない。

タイプ２：ディスカッション，プレゼンテーション，体験学習等。
これらも比較的教員主導で講義中心型であるが，ある程度の計画･戦略が必要となる。ただし，タイプ１と比べて，学生主体の学修へと視点の移行がなされている。

タイプ３：協同･協調学習, 調査学習, ディベート, LTD（Learning Through Discussion）話し合い学習法，ピアインストラクション，PBL（Problem-Based Learning），PBL（Project-Based Learning），

*E-mail: takemura.ryo@nihon-u.ac.jp
投稿：2017年1月10日　　受理：2017年2月6日

チーム基盤学習，発見学習等。

これらは学生主導型の授業であり，教員側には綿密な計画・戦略が必要となる。

上記に加えて溝上は，タイプ0として，授業中の話し方や板書，スライドの工夫などを挙げている。これらの技法も，やり方によってはアクティブラーニング型授業の一種と考えることもできる。

より高次のアクティブラーニング型の授業を行うためには，教員の側に大きな意識の変革が必要となる。伝統的な講義形式の授業では，教員は知識を伝える役割をおもに担っていたのに対して，アクティブラーニング型の授業では，教員はおもにファシリテーターの役割を担うことになる。知識の伝達役から，学生が自身で考え学びそれを表現するための補助役，学生の自発的な学習・考察を促す誘導役へと，教員の役割が大きく変わることとなる。このような意識の改革を単独で行うのは勇気のいることであり，一般には非常に難しい。

しかしながら，本学商学部にはさいわいアクティブラーニング型の授業をすでに取り入れ，展開している教員が少なからずおり，それらの取り組みはこれまでにもさまざまな機会に紹介されてきた。さらに，2016年6月末に商学部において実施されたアクティブラーニングに関する授業改善アンケートの結果からも，アクティブラーニングを含めた授業改善に対する教員の意識の高さがうかがえる。（商学部の授業改善アンケートについては後述の根田の項を参照。）そのような状況のなかで，2016年11月17日，商学部学務委員会・商学部教育改善委員会・日本大学理事長特別研究（アクティブラーニングのためのLMS研究グループ）の主催により，「大規模授業におけるアクティブラーニング」をテーマとした講習会が開催された。講習会の講演者は，すでにアクティブラーニング型授業を展開している商学部の教員である。各講演者の発表内容は以下のようなものである。

1　金雲鎬「アクティブラーニングのための授業構成―考える授業を目指して―」

特別な機材は使わなくても，授業の構成を工夫することによってアクティブラーニングは実現することができる。（1）与えられたテーマについて考察し，（2）小レポートとしてまとめる。（3）その小レポートを発表させ全体でディスカッションを行う。この（1）～（3）のサイクルを1回の授業のなかで2度，講義･解説の前と後に回すことにより，学生の知識の内化，考察，知識の外化の過程を実現することができる。

2　岡田太「大人数授業でのグループワーク・グループディスカッションの方法」

グループワーク・グループディスカッションは，教員からの一方的な知識の伝達ではなく，調査作業等を通じて学生自身に知識を獲得させ，それをグループ内で発表することで知識を外化・共有する方法である。ここでは，学生自身が知識の伝達役をも務めることとなり，教員はファシリテーターとしての役割をおもに担うこととなる。（教員は決して楽ができるわけではない。いつも以上の準備が必要となるのは言うまでもない。）

3　菅野正泰「LMSを活用した授業理解力の向上」

LMS（Learning Management System: 学習管理運営システム）はすでにほとんどの大学で導入されており，レポート管理や演習の実施等に広く活用されている。LMSはアクティブラーニングに限らず教育一般において，教員にとっても学生にとっても必須のツールとなっている。とくに大規模授業においてLMSは重要な役割を果たし，本学にも必要不可欠なものである。（が残念ながら今のところ本学にはまっとうなLMSは導入されていないのが現状である。）

以下の発表では，日本大学理事長特別研究「日本大学におけるeラーニングの戦略的活用の研究」および

「自主創造型パーソン」の育成を目標とした全学共通教育における効果的なアクティブ・ラーニング開発に関する研究」を通して得られた知見に基づき，とくにアクティブラーニングのためのLMS Glexa（グレクサ）の活用方法が紹介された。（LMS Glexaについては，（服部，2016；芝村，2016；竹村，2015；竹村，2016）等を参照。）

4　芝村良「LMS Glexaによる学習管理―経済統計学１・２の事例紹介―」

学習意欲の維持・向上のためには，教員から学生へのフィードバックとメンタリングが重要となる。LMSをうまく活用することによって，比較的容易に課題ごとの「成績」と「受講姿勢の相対評価」を学生に随時フィードバックすることができる。これによって，学生一人ひとりに，各段階での自身の「理解度」と「学び方（学習態度）」について自己点検させることで，学習意欲の向上をはかり，能動的・自律的な学習に導くことができる。

5　竹村亮「eラーニングによるリメディアル教育（数学A）」

本来は高等学校で習得すべき知識であっても，学生のさまざまな入学形態の違いや学生個々の学習意欲の違い等によって，学生の知識は一定ではない。それを対面授業で補足していると，それだけで授業時間が終わってしまうことにもなりかねない。そこで，授業に必要な基礎知識をeラーニングで自習させる。プリントや書籍と異なるeラーニングの主なメリットは，LMSで学習状況等を随時チェックできることである。これにより，対面授業ではその基礎知識を前提とした発展的授業やアクティブラーニング型授業を展開することができる。

6　服部訓和「eラーニングシステムGlexaを用いた日本語アカデミックライティング」

あくまで対面での指導がメインであるという観点から，それを補うためのツールとしてLMSを活用する。とくにLMSによってレポート等の一括管理が可能となり，それに関わる作業コストを大幅に削減することができる。また学生にとっても，LMS上の学習記録や提出課題のデータはそのままラーニングポートフォリオとして活用できる。とくにLMS Glexaは，フォーラム機能など種々の機能を有しており，リアルタイム相互添削（教員による添削より効果が高い）等も可能である。

以下ではまず，上記商学部FD講習会の開催に至った背景を概説し，今後のFDの課題について議論する。続いて，講習会での配布資料の改訂版を紹介する。

講習会と運動としてのFDの課題

根　田　正　樹

1．二つのアンケート

商学部において「大規模授業におけるアクティブラーニング」と題する講習会が企画・開催された背景に二つのアンケートがある。一つは学生による授業評価アンケートであり，例年，前学期末および後学期末に実施しているものである。他の一つは「平成28年度における授業の運営等」に関するアンケートで，講義科目を担当する教員を対象として行ったものである。当然のことながら，前者は授業を受ける立場からのものであり，後者は授業を行う立場からのものであるが，両者の質問事項には「授業への能動的参加」という共通の項目が形を変えて用意されている。これに対する回答には両者の思いに随分と「ずれ」が見られる。

このずれを捨象したままでは，どんなに優れた研究をしている教員であっても，授業の目的を達成できないことは明らかであり，とりわけ大規模授業ではより深刻なものとなる。教育改善委員会は，こうした問題意識のもとに，アクティブラーニングを意識した授業を行っている同僚教員のなかから協力者を得て講習会を開催したものである。ここでは，最初に二つのアンケートに見られる「ずれ」を紹介し，FD に関わる課題に言及することとする。

2．学生の授業評価アンケートにみる授業への能動的参加について

授業評価アンケートの「授業は全体として充実したものであったか」という質問について,「強くそう思う」「そう思う」と回答する学生は 70％を超えており, 多くの学生が出席･受講している姿勢が窺われる。他方で,「授業内容は, あなたにとってどのようなレベルでしたか」の質問については,「難しかった」が 21.83％,「やや難しかった」が 50.72％となっており，両者を合わせた回答は 70％を超える。

３分の２を超える学生が授業は難しかったと回答しているが,「この授業科目を１回受けるに当たり，授業時間外で学修（予習，復習，課題等）にどのくらい取り組みましたか」という質問については，まったく取り組んでいないが 31.16%という回答を示している。授業の難しさと学修をしないことの関係は明らかではないが，その後の学修意欲に大きな影響を及ぼす可能性が少なくないとみることもできる。ちなみに「この授業を受けるに当たり，図書館をよく利用しましたか」という質問についても,「全く利用していない」という回答が 60.03％にのぼっている。

アンケートでは，担当教員が学生に対して授業へ積極的参加を促すための方策を講じたかどうかに関する質問も用意した。しかし，回答からは教員の講じた方策が十分でなかったり，もしくは教員の意図が十分に伝わっていないことを窺わせた。すなわち，これを列挙すると以下の通りであった。カッコ内の数字は「そう思う」と回答しなかった学生の割合である。

・この授業科目に関し, 授業時間外（授業終了直前を含む）に, 担当教員に質問などをしましたか。(63.08%)
・この授業科目に関し，授業時間外に学生間でともに学修しましたか。(56.68%)
・この授業を通じて自分の考えを表現・発表する力が伸びたと思いますか。(51.01%)
・この授業では，学生の発言など授業参加の機会が多かったと思いますか。(50.68%)
・授業時間外の学修（内容，方法等）について，担当教員から具体的（シラバスに明記を含む）に示されましたか。(40.20%)
・レポートや小テスト等の課題に対し，担当教員から学生へのフィードバック（評価や講評等の開示）はありましたか。(37.76%)
・この授業を通じて考える力が伸びたと思いますか。(36.56%)

3．教員を対象とした授業改善アンケート（回答した専任教員 61 人）

教員を対象としたアンケートでは，まず「先生の授業では，どのような工夫をされていますか？その工夫を教えてください。以下の選択肢から当てはまる番号を「複数」選んで○を付けてください。」という質問であるが，これに対する回答のうち，上位５項目を挙げると，次のような結果が示された。すなわち，①講義資料の工夫（78.7%），②小テスト（55.7%），③理解度チェック（44.3%），小レポート（44.3%），プレゼンテーション（44.3%），④グループディスカッション（39.3%），⑤コメントシート（32.8%），グループワーク（32.8%）である。この後，ディベート，反転授業，ブレインストーミング，問題解決学習などが続く。

次いで「今後取り入れてみたい工夫について，不安や課題に感じることはありますか？　以下の選択肢から「複数」選んで○を付けてください。」という質問である。これに対する回答のうち, 上位５項目を挙げると，次のような結果が示された。すなわち，①受講者が多すぎる（47.5%），②機材や設備（18.0%），③準備

が大変（13.1%），一人では大変（13.1%），④評価（9.8%），進め方（9.8%），⑤教室整備・手配（6.6%）の順である。

このアンケート項目では教員の抱える不安や課題として受講者が多すぎることが第1にあげられている。そこで，商学部における大規模授業をみると，平成28年度前学期における受講者数100名以上の講義数は187である。その内訳を受講者数の階層順に整理したのが次の表である。

表1　受講者数階層順大規模授業数

受講者数	前学期科目	通年科目	計
101人～200人	87科目	10科目	97科目
201人～300人	54科目	4科目	58科目
301人～400人	28科目	2科目	30科目
401人～518人	2科目		2科目
計	171科目	16科目	187科目

4．アンケートから想像される大規模授業の風景

これらの大規模教室で受講する学生数と先に紹介した学生および教員のアンケート結果を重ねると，次の授業風景が想像される。

学生の多くは授業に出席し受講しているが，そのうちの70%の学生は授業が難しいと感じている。原因は別として30%の学生は予習や復習を全くしていないし，比較的多くの学生は教員に質問もせず，また友人と一緒に勉強することもなく，学修に能動的に参加しないままに終わっている。

一方，教員の多くは学生に授業内容を理解させようと，たとえば配布する講義資料に工夫を加えたり，小テストなどで学生の理解度をチェックしながら授業を行っている。プレゼンテーションやグループディスカッションなど学生の授業参加を促す工夫をする教員もいる。しかし，受講者が数百人に達する授業を複数担当している場合には，理解度をチェックしながら授業を行おうとしても，それをカバーするための機材や設備が十分でなく，またTAなどの補助者もいないことから，単独で学生を能動的な学修へ導くことが困難である（机上に300枚くらいのチェック用紙の束が二つ三つ上がっていることを想定されたい。）。このため，一方的な授業であることを承知しながら，また思うように効果が上がらないというもどかしさを憶えながら，シラバスに従って授業を行っているとみることができよう。

5．講習会と運動としてのFDの課題

これまでも学生の意識情況は授業改善アンケートによって把握されてきた。しかし，学部や教員が手をこまねいていては学生の意識情況に変化は生じないが，教員が変化すれば，学修に対する学生の意識も変化することが期待できる。すなわち学修に関心のある学生はその関心をより一層深めるであろうし，関心のなかった学生は関心を持つようになる。しかし，そうなるためには克服されなければならない2つの問題がある。

第1は教員が変化できるかどうかである。これまで教員のFDに関する意識や実態を把握する調査はなされてこなかった。教員について，ともすれば研究のみを重視し，FDについては一部の関心のある教員を除いては頓着していないという理解が一般になされているが，この度のアンケートを見る限りは，その理解は偏ったものといわざるをえない。多くの教員は，既述のようなもどかしさを憶えながら授業を行っている。そのもどかしさは，教室での問題を自分だけのものとして捉え，教員間においての問題意識の共有化が図られていないという，いわば孤立化に起因するところが少なくないと見ることができる。

第２の問題は大学が変化できるかである。大学であっても，授業の規模は小さければ小さいほど教育効果が上がることは論を俟たない。しかし，経営上の要請から一定数の学生は確保せざるをえないことから，大規模な授業の出現を避けることはできない。そうした中で，学生を能動的な学修に導き，教育の質的向上を図ろうとした場合，その役割を担当教員の個人的技量のみに任せようとするのは目的達成という観点からは現実的ではなく，大学も「もどかしさ」を感じる教員の声なり要望を具体化する方向での支援が必要とされよう。つまり教員の教授する環境の整備がFDの向上につながるという側面があることを認識する必要がある。ちなみに，商学部では授業内容を学生に伝えるための道具，例えば黒板，プロジェクター，配布資料の印刷機などは用意されているが，学生からのリアクションは用紙に頼るという昔ながらの方法しかない。このため，講習会では，他大学に出講している教員より，大規模授業へのLMSの導入について本学は周回遅れであるとの指摘があったことを付言しておく。

こうした状況を踏まえ，教育改善委員会は，学務委員会と共同で，そして平成28年度理事長特別研究「アクティブラーニングのためのLMS研究」に従事し，すでにGLEXAという学習管理システムを実証的に使用している教員の協力を得ながら，「大規模授業における能動的学修」をテーマとし，授業の多様な運営方法を相互に開陳し合う講習会を企画・実施したものである。そうすることにより「ずれ」や「もどかしさ」の共有化を図り，そこから一歩踏み出していくという，いわば運動としてのFDプログラムの狙いがあるといってよい。もとよりFDに関する文献を研究したり，識者の講演を行うことも意味はあるが，しかし，同じ教室で，同じ学生を対象として行われている他の教員の授業方法を認識し合うことにより，一層実際的な，現実的な授業の改善を図ることができるといえよう。

なお，本講習会には専任教員の半数が参加したが，終了後，会場をパソコン教室に移し，理事長特別研究「アクティブラーニングのためのLMS研究」に従事しているスタッフがGLEXAの操作に特化した講習会を開催したところ，14，5名の教員が参加した。また当日参加できなかった教員からも開催要請が寄せられている。こうした活動が運動としてのFDの成果ということができ，今後も同様の活動をアクティブに行うことが期待されるといえよう。

（注）本文中，意見にわたるところは私見であることをお断りする。

1　アクティブラーニングのための授業構成―考える授業を目指して―

金　　雲　鎬

①　当該授業名

商学Ⅰ

②　おおよその参加学生数

200人

③　目的

目的（1）「学習側面」：商学の基礎・基本知識を身に付けること

目的（2）「学習以外」：考える力を鍛える，対話力を高める，学生のモチベーションを高める

④　事前準備・必要機材等

授業時間（90分）でどれだけ学生の知識が伸びるかをイメージしてから授業に臨むことが重要

⑤　具体的な実施方法・手順・手続き

（1）授業の目的と流れ説明，前回授業の簡単な復習（授業開始～ 10 分）

（2）考える時間＆ディスカッション時間 i （10 分程度）

・その日の授業内容の中で最も重要な内容について，説明に入る前に考える時間を設ける（5 分程度）

＊注意：考えたことを書かせることが重要

例）「流通の機能」がその日のテーマの場合は，「流通とは何か，また流通において商業者はなぜ存在するかについて考えて，簡単に書いてください」

・考えたことを発言させて，ディスカッションへ誘導（5 分程度）

＊注意：発言してない人に発言の優先権を与える

例）考えの時間に教室を巡回しながら，よい（？）答えを書いている学生２～３人に，マイクを回すことを付けておく。そしてディスカッション時には，まずこの２～３人に発言してもらい，それをネタに全体学生にまで発言を広げる

（3）講義・説明（60 分程度）

（4）考える時間＆ディスカッション時間 ii （10 分程度）

・ i で学生が書いた内容を修正させる。知識の伸びを目で確認させる。

例）「講義・説明した内容を参考にしながら，（2）で書いたものを添削して，みなさんが思う正解を書いてみてください」

⑥　実施する上での留意点

- 授業時間に必ず考える時間を設ける
- 考えるネタを用意する
- 考えたことを書かせる
- 同じ人だけが発言しないように工夫する（発言してない人に発言の優先権を与えるなど）
- 知識がどれだけ伸びたかを比較させる
- 活発な発言を誘導するために，ディスカッションに入る前に何人か発表者を決めておく

⑦　学生および教員にとっての利点・難点

- 学生にとっての利点
  - ➢ 考える機会が増える
  - ➢ 発言の機会が増える
  - ➢ 知識がどれほど伸びたかが目で確認できる
- 教員にとっての利点
  - ➢ 学生の理解度がリアルタイムで確認できる
  - ➢ 学生とのコミュニケーションの機会が増える
- 学生の集中度が高まるために私語の対策にもなる

2　大人数授業でのグループワーク・グループディスカッションの方法

岡　田　　太

①　当該授業名

保険論Ⅰ

②　おおよその参加学生数

167名（2016年度）

③　目的

- アクティブ・ラーニング
- グループワークによる調査，発表，討論を通じて発展学習を行う
- 作成したレポートのフィードバックの代わり
- 居眠り防止，学生に汗をかかせる

④　事前準備・必要機材等

作成したレポート，2～3の教室（討論できる環境の確保）

⑤　具体的な実施方法・手順・手続き

- 第1週，グループワークの告知，グループ分け（4～5人）課題を明示し，選択させる（15～20分）
  自殺統計の分析，自殺実態・原因の分析，自殺対策の現状と課題，自殺と生命保険
- 第2週，計画書の提出（A4用紙1枚）
  （1）サブテーマの設定，（2）構想（200字），（3）キーワード，（4）目次と担当者の氏名，
  （5）参考文献リスト
  授業内に説明させ，必要に応じて修正のうえ提出（60分～）
- 第3週，次回発表の準備（15～20分）
- 第4週，2～3つのグループ毎に分け，発表，質疑応答を行い，終了後，レポートとワークシートの提出（90分）
  レポート10,000字～（図表込みで1人あたり2,500字から3,000字が目安）
  ワークシート（A4用紙1枚両面）　各評価項目につき4段階評価，報告の概要，良かった点，改善点，討論のポイントや質疑応答，今後の課題

⑥　実施する上での留意点

- グループワークへの参加を平常点として加算する
- 期末試験で関連問題を出し，学習効果の定着を図る

⑦　学生および教員にとっての利点・難点

- 授業への参加，居眠り防止
- 共働作業を学ぶ
- 重要ではあるが，敬遠されがちな課題への取り組み

- 他の学生の意見や考えを学ぶ良い機会
- どの程度学習効果があるかは不明だが，講義を聴くだけよりは良いと学生は感じているようである（過去のアンケート調査より）
- グループまたはグループ内の意識差
- 脱落する学生が若干名いる
- 講義時間の実質減少

参考：2016 年度の発表組み合わせ

保険論Ⅰ　グループワーク発表組み合わせ

	教室	組み合わせ	担当者	サブテーマ	テーマ
1	1603	A	清原、古川、片岡、岩崎、加藤	自殺を減らすには今、何をすべきか	
2	1603	A	平賀、森田、堀口	自殺をする人の特徴	
3	1603	A	川田、笹間、山岸、山田、増岡	世界と日本を比べる	
4	1603	B	依田、濱野、村尾、三田、吉沼、千村	若年層と中年層の自殺の自殺数の違いは何が関係してい	
5	1603	B	根本、有村、榎本、原田		
6	1603	B	佐藤、小林、中村		
7	1603	C	唐沢、入野、大澤、堤、岡田	自殺によってもたらされる影響や自殺防止策がわかってい	
8	1603	C	佐藤、榎本、細井、久野、福原	年代別による実の原因と実態	
9	1603	C	山口、浅井、鈴木	日本と海外の自殺率を比べて	
10	1603	D	古賀、岡本、三塚、高橋、嶌田		自殺の原因・実態
11	1603	D	片山、榎園、佐伯、山口、菅井	年代別の自殺要因	
12	1603	D	新城、飯島、森谷、伊藤、岡安	なぜ自殺は起きるのか～その原因と結果～	
13	1603	E	武井、高橋、篠崎、郡司	様々な視点から見た自殺の実態	
14	1603	E	水野谷、小倉、佐々木		
15	1603	E	神藤、浅間、高村、西口	自殺の原因について	
16	1603	F	高畠、山口、阿部、武田、佐藤	年代別にみる日本人の自殺率の増加の原因と実態	
17	1603	F	水澤、小林、桑山、大塚	日本に自殺が多い社会的背景	
18	1603	F	阿部、村上、高橋、飯島、濱田	なぜ自殺は起こるのか	
19	1603	G	中尾、千葉、荒井、久保、渡辺	自殺者の年齢層と時期と時間帯について	
20	1603	G	内田、山下、岡本、大戸、富	日本における自殺の特性と要因	
21	1603	G	齊藤、大谷、大森、高寺、熊川	様々な要因からみた自殺の実態	
22	1603	H	中野、飯田、千徳、泉	自殺者の自殺理由と健康問題について	
23	1603	H	平川、江副、中野、露木、八幡	未成年者と成人の自殺の比較。また、日本とアメリカでの自	自殺の原因・実態 自殺対策の現状と課題
24	1603	H	佐藤、宇田川、小倉、片岡	自殺はなぜ起こるのか	
25	1601	I	加藤、山下、倉吉、重野	年齢階級別の自殺の実態と原因の分析	
26	1601	I	田中、今井、渡邉、原	増えつつあるいじめによる若者の自殺	
27	1601	I	高橋、穴澤、中島、及川		
28	1601	J	四十万、柳生、木村、後藤		
29	1601	J	露木、馬場、加藤、川島、小池	各分野における自殺対策の現状と課題	
30	1601	J	青山、鎌田、堀川、山下、佐野	自殺者数の推移からわかる自殺対策の現状とそこから見え	自殺対策の現状と課題
31	1601	K	大島、二石、前田、岡山	私たち一人ひとりが自殺予防の主役となるように。	
32	1601	K	町島、細村、木下、吉水	若年労働者に対する自殺対策の現状と対策	
33	1601	K	尾崎、陳、細田、田口、金子		
34	1601	L	三澤、丸川、松本、遠藤	自殺と生命保険にはどのような関わりがあるのか	
35	1601	L	紺野、富岡、岩崎、浅見	生命保険金が支払われる理由	自殺と生命保険
36	1601	L	一瀬、近藤、切中、大竹、岸本	生命保険会社の自殺に対する危険選択について	

3　LMS を活用した授業理解力の向上

菅　野　正　泰

①　当該授業名

コーポレート・ファイナンス，ファイナンス，統計学，確率・統計など前任校等での授業（一部，現任校のコーポレート・ファイナンス１・２でも実施）

②　おおよその参加学生数

科目により，受講者数：50 名～ 300 名

③　目的

- 受講生への連絡
- 講義資料の配布
- レポート課題の提出・管理
- 演習問題の実施

④　事前準備・必要機材等

- LMS（Learning Management System: 学習管理運営システム）
- LMS への受講学生データのセットアップ
- LMS の学生への使用方法の案内（初回授業で）。前任校では，LMS 開発会社のインストラクターに依頼したときもあります。
- LMS への登録教材（ネットテスト等）

⑤　具体的な実施方法・手順・手続き

- 受講生への連絡

【教員】LMS のお知らせ機能を使って授業連絡する。いつでも，どこからでも連絡可。授業内容の周知，急な変更があった場合等に便利。

- 講義資料の配布

【教員】LMS に講義教材（PPT のスライド，エクセルシート）を授業の前に登録。

【学生】講義前にダウンロードして，必要に応じて印刷。

- レポート課題の提出・管理

【教員】レポート課題を作成して LMS にアップ。

【学生】期限まで，いつでも，どこからでも電子ファイルを LMS 経由で提出可能。

【教員】全体および個別の提出状況をシステムで閲覧可能。未提出者に提出するよう促す。

【教員】提出されたファイルを一括もしくは個別にダウンロードした後，ファイルをクリックして読んで採点。LMS の画面上で，ワンクリックでファイルを開き読んだ後，LMS 上でそのまま採点する場合もある。採点後は一覧でチェック。

【教員】LMS 経由で評価をフィードバック。

【教員】期末成績評価時にレポート課題の採点表（LMS で自動作成）を利用。

- 演習問題の実施

【教員】LMS の言語・アプリケーションで問題を作成。自身が使っていた LMS は，特殊なアプリであったため，ICT 補助スタッフ（外部より大学が雇用。商学部と同程度の学生数を要するキャンパスで 2 名程度常駐）に作成を依頼。

【教員】LMS に問題ファイルをセットアップ。タイマーにより，解答時間を設定。

【教員】授業で該当箇所を講義。課題として，LMS の問題を翌週までに解くように指示。

【学生】解答期限まで，いつでもどこでも解答可能。

【教員】翌週，レポート課題の板書による解説。

⑥　実施する上での留意点

演習問題の得点を平常点として配点もしくは成績不芳時のプラスアルファとすることで，学生に復習するインセンティブを与える。

⑦　学生および教員にとっての利点・難点

●　講義資料の配布

教員が講義資料を印刷・配布する負担を軽減。

大規模授業（100 人超）では特に有効。

＊「商学部共有フォルダ」の問題点

そもそもシステムではないので，受講生管理，ファイルのバージョン管理，セキュリティ管理等ができない。

外部からアクセスできないため，わざわざ大学に来ないと資料を入手できない。

⇒　学生の不満が聞こえてくる。

●　レポート課題の提出・管理

紙での処理は教員・学生双方に負荷大。

特に大規模授業では，教員の採点・得点処理の負荷が大きい。そのため，レポートを平常点として配点することが困難。

●　演習問題の実施

演習問題の取り組みを成績評価に入れることで，半強制的に復習する環境を学生に提供することが可能（学生の自発的な復習を期待するのは困難）。

計算問題等，学生が自ら手を動かさなければ，身に付かないような場合に特に有効。

●　その他機能

受講者への連絡，アンケート等，授業を実施する上で基本的な機能を利用することが可能。

4　LMS Glexa による学習管理―経済統計学 1・2 の事例紹介―

芝　村　　良

①　当該授業名

経済統計学 1・2

②　おおよその参加学生数

例年の受講者数は，経済統計学 1 が 120 名，経済統計学 2 が 100 名である。いずれも，抽選後の人数である。PC 教室（48 人定員× 2 教室を使用）で実習を実施する関係で，例年抽選を行っている。

③　目的

2015 年度後期より LMS（Learning Management System）Glexa を活用したブレンド型講義を実施している。その目的は，統計分析の Excel 課題（計 3 回）の「成績」と「受講姿勢の相対評価」の 2 点について，担当教員から各受講生に対して随時フィードバックすることによって，受講生一人一人に，途中時点での「理解度」と「自分の学び方」の良し悪しについて自己点検させることである。このことによって，（特に成績下位層の）学習意欲を向上させ，能動的・自律的学習に導くことが期待できる。

④　事前準備・必要機材等

（1）LMS Glexa

（2）Excel 課題，課題の解答，課題の解説コンテンツ

（3）受講生のログイン ID・パスワードの設定
（4）受講生用の LMS Glexa 操作マニュアル

⑤　具体的な実施方法・手順・手続き

本講義では，14 回の講義のうち，10 回を通常教室における講義にあて，残り 3 回を PC 教室における統計分析実習にあてている。具体的な LMS Glexa の活用方法としては，① Excel 課題の受講生への配布（**図 1** 参照）と完成した課題の受講生から担当教員への提出，②課題解答例（正解）の配布と課題の解説ページ（**図 2** および**図 3** 参照），③課題の成績・受講姿勢の相対評価の通知（**図 4** 参照），の 3 つである。タイムラインについては，**図 5** の通りである。

課題は提出期限後 1 週間で採点して，受講生ごとに各自の点数と平均点について通知する。本講義の課題では，統計的方法を用いた計算だけではなく，分析の結果を解釈させる記述問題を多く出題している。正解が決まっている問題であれば，LMS Glexa のシステムに自動的に採点させることができるが，論述問題のように正解が決まっていない問題の場合は，教員による採点が必要であるために，本講義では担当教員が採点を行っている。

受講姿勢の相対評価については，出席状況，授業の受け方，疑問点の解消方法，といった受講姿勢について LMS Glexa 上でアンケート（**図 6** ～**図 8** 参照）を行ない，全受講生に課題提出時に回答させている。彼らに正直に回答させる工夫として，このアンケートの回答内容が成績評価には一切影響しないことを，また回答率を高める工夫として，未回答の場合は平常点を減点することを，それぞれ受講生に説明している。受講姿勢のアンケートでは，回答する選択肢ごとにそれが学習上望ましい回答であるほど点数が高くなるように配点しておき，各受講生の点数を LMS Glexa に自動採点させる。その点数をもとに受講生一人一人を担当教員が A（上位 25％以内）～ D（下位 25％以内）の 4 段階で相対評価する。

上述したように課題の成績と併せて受講姿勢の相対評価についても通知する理由であるが，各自の「課題の成績」≒「講義内容の理解度」を，「各受講生の能力」の結果としてではなく，「受講姿勢」という各受講生の「学び方」の結果として認識させるためである。近年，私が講義を通じて感じているのは，大学生としての本来の学び方（考えながら話を聞いて能動的にノートを取る，分からないことを専門書で調べて考えてみる）を知らず，さらには自分の学び方が適切かどうかを意識すらせずに受講しているように見受けられる学生が増えていることである。特に成績が下位の学生にその傾向が強いように感じられる。そこで，受講姿勢を相対評価することによって，①各受講生の受講姿勢を受講生全体のそれに位置づけて通知することによって，大学生本来の学び方をしている受講生が「意外に」多いことを知らせること，また，②講義内容の習得には大学生本来の学び方を実践することが必要であることを理解させること，の 2 点を本教材の狙いとした。なお，受講姿勢の相対評価の通知については，各自の相対評価順位の通知と併せて，全体の回答分布についても公表している（**図 9** 参照）。

最後に，2015 年度後期に開講した経済統計学 2 の受講生の成績データを分析した結果を紹介する。**図 10** は，3 回の課題を全て提出した 85 名の受講生の成績を分類したものである。課題ごとに平均点が異なるため，各受講生の課題の点数を偏差値化した上で，A（上位 25％以内）～ D（下位 25％以内）の 4 段階で相対評価した。例えば，図 10 の左端の棒（度数は 9 名）は，課題①の成績が A であった者のうち課題②と課題③の成績も A であった受講生数を示している。図 10 のうち，課題①で成績が D または C であった受講生についてその後の成績の推移についてまとめたものが**表 1** である。表 1 からは，課題①で成績が下位 50％以内に位置した受講生のほとんどが，課題②以降で成績順位を改善させたことが明らかとなった。つまり，成績のみをフィードバックするよりも，成績の原因となっている受講姿勢についても受講生にフィードバックする方が，その後の講義内容の理解度を高める上で有効であると言える。

以上のように，本講義では，従来型の講義が主体であり，LMS の活用はあくまでも補助的な程度に留まってはいるものの，それでも LMS Glexa は有効なツールであると実感している。

図１　課題配布と提出のページ

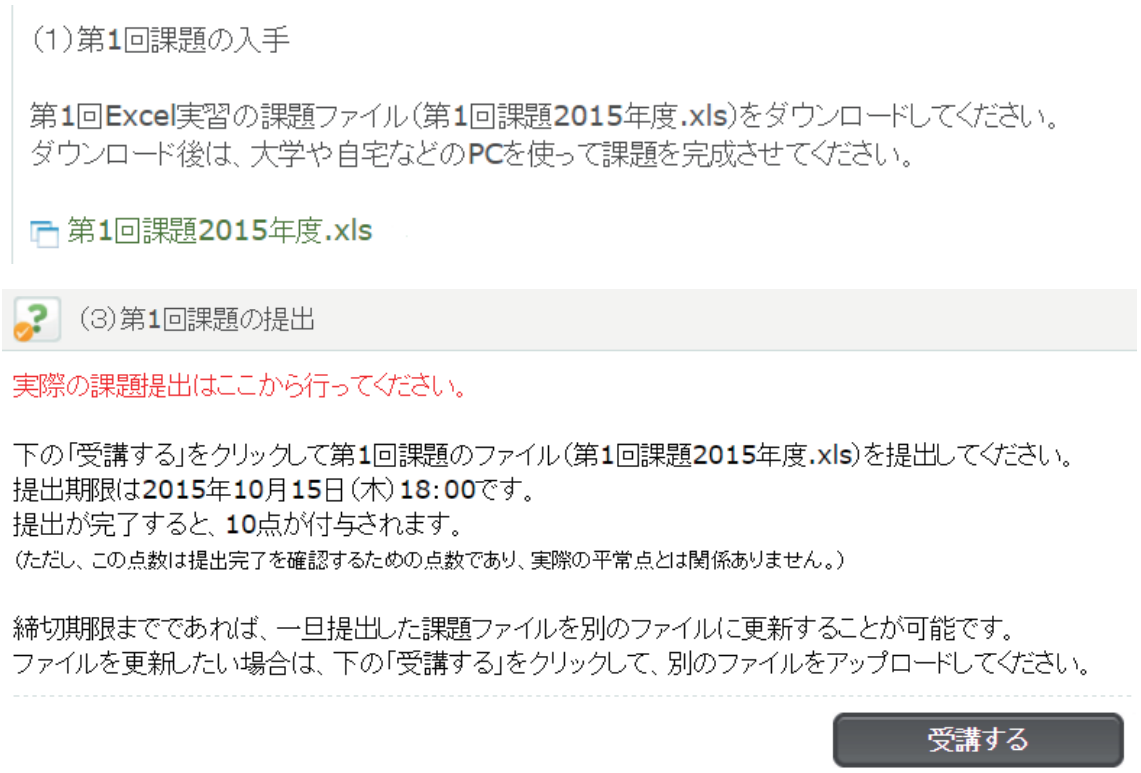
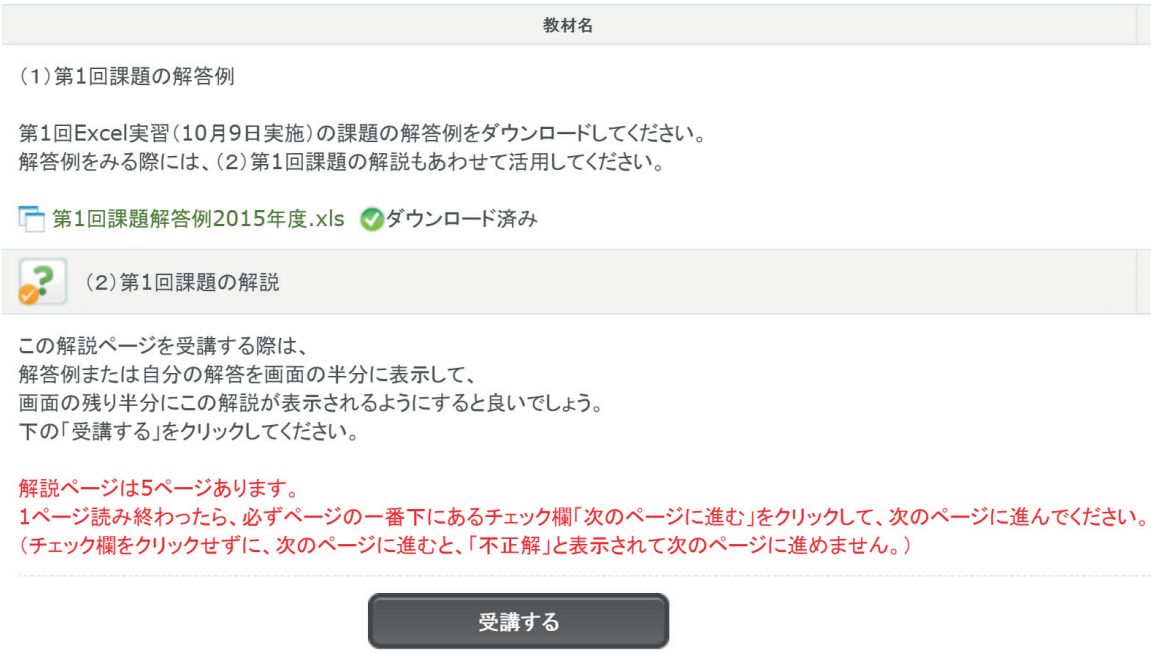


図２　課題解答例（正解）の配布と課題の解説ページ



⑥　実施する上での留意点

（1）通年で1回・10分程度，LMS操作方法について説明する必要がある。

（2）LMS操作方法の簡単なマニュアルを作成・配布する必要がある。

（3）担当教員が受講生一人一人について相対評価の順位付けをし，また成績を個別に通知するために，1回の課題毎に2時間程度作業することが必要となる。この手間の問題は，LMS Glexaの仕様を将来的に変更して「自動化」することができれば解決する。

図３　課題の解説ページ例

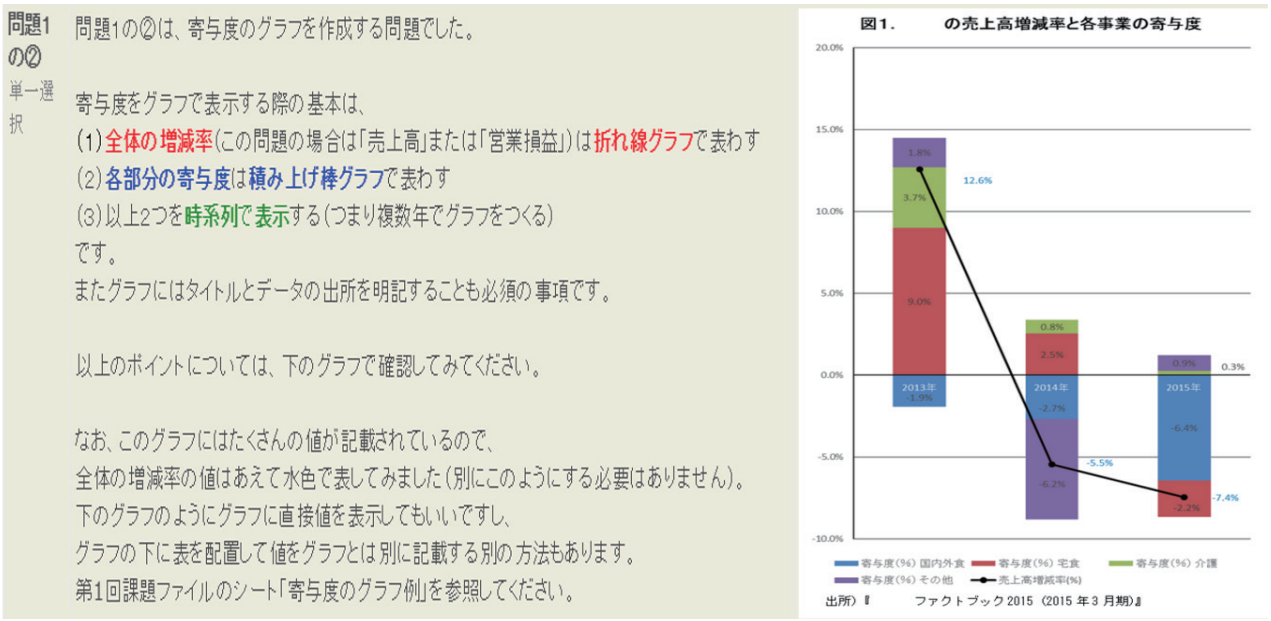


図４　課題の成績・受講姿勢の相対評価の通知

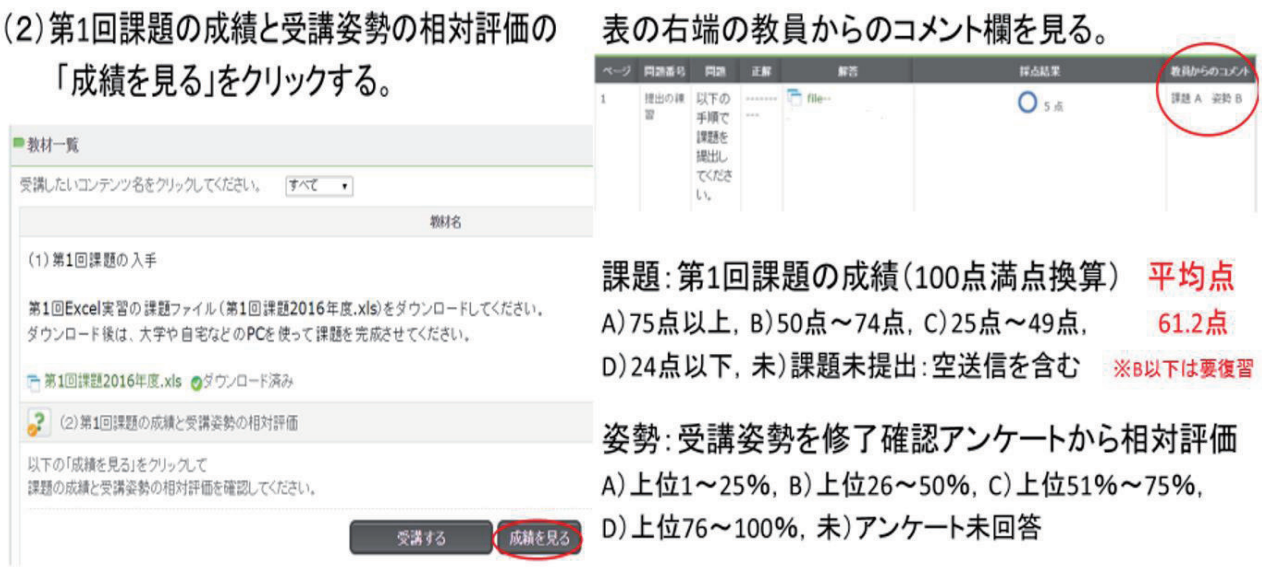


図5　タイムライン

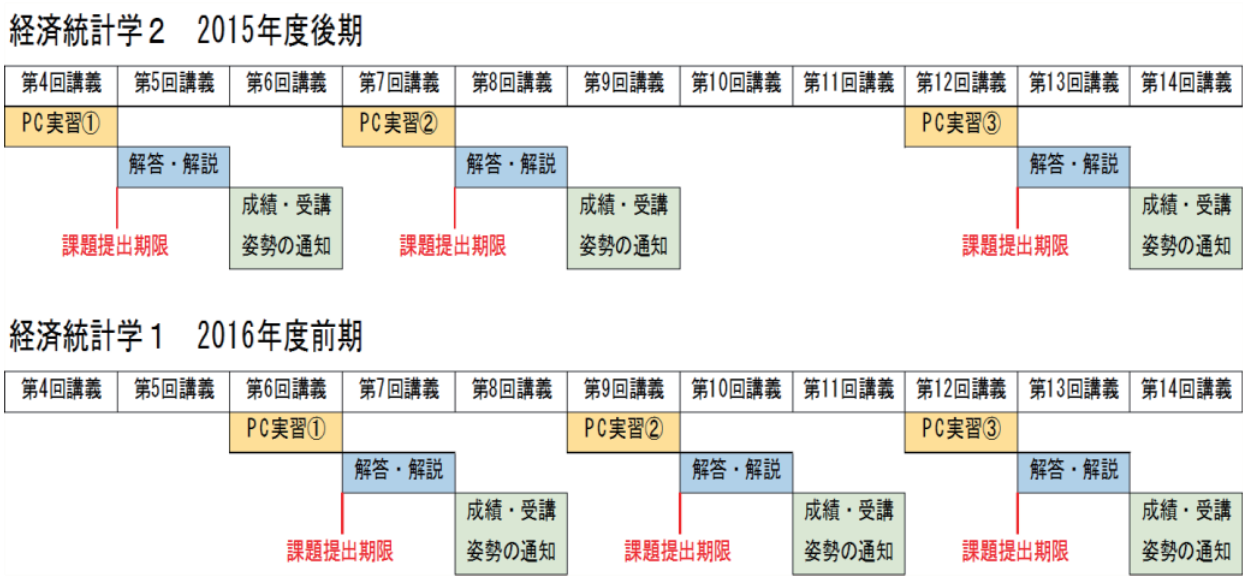


図6　受講姿勢のアンケート項目①

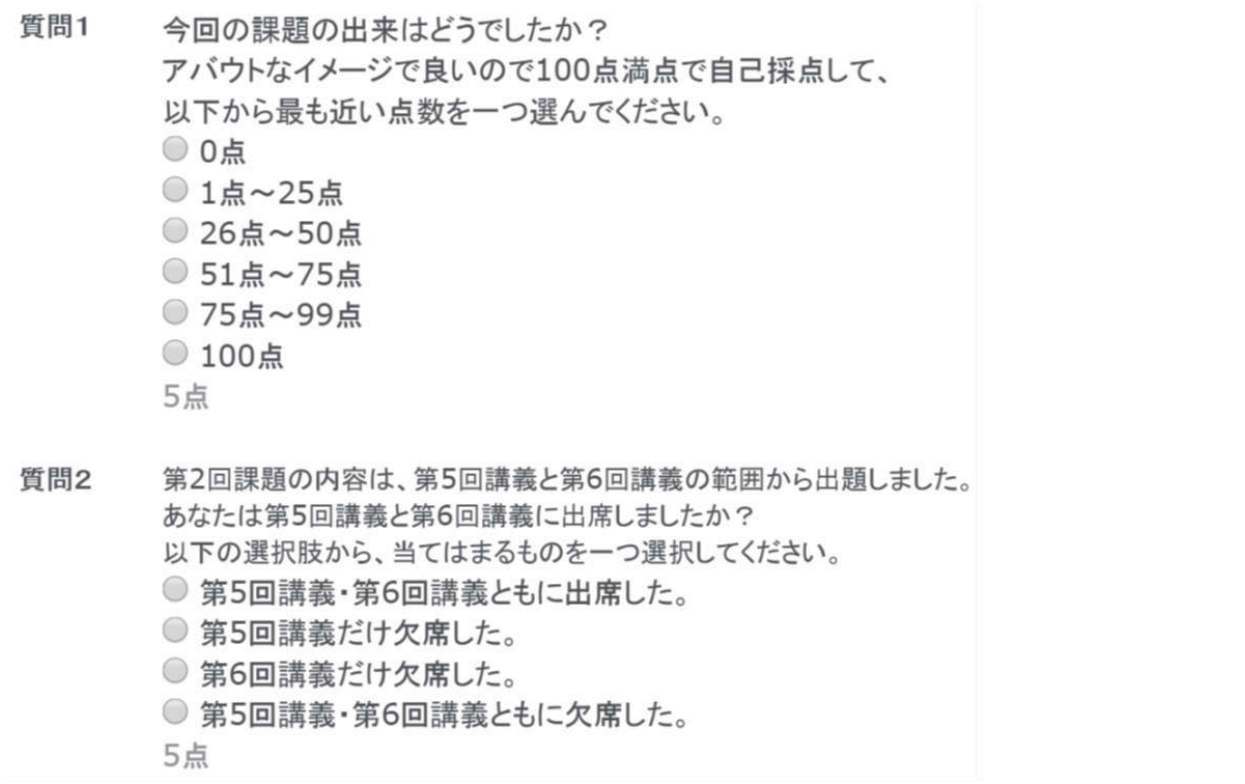


図7　受講姿勢のアンケート項目②

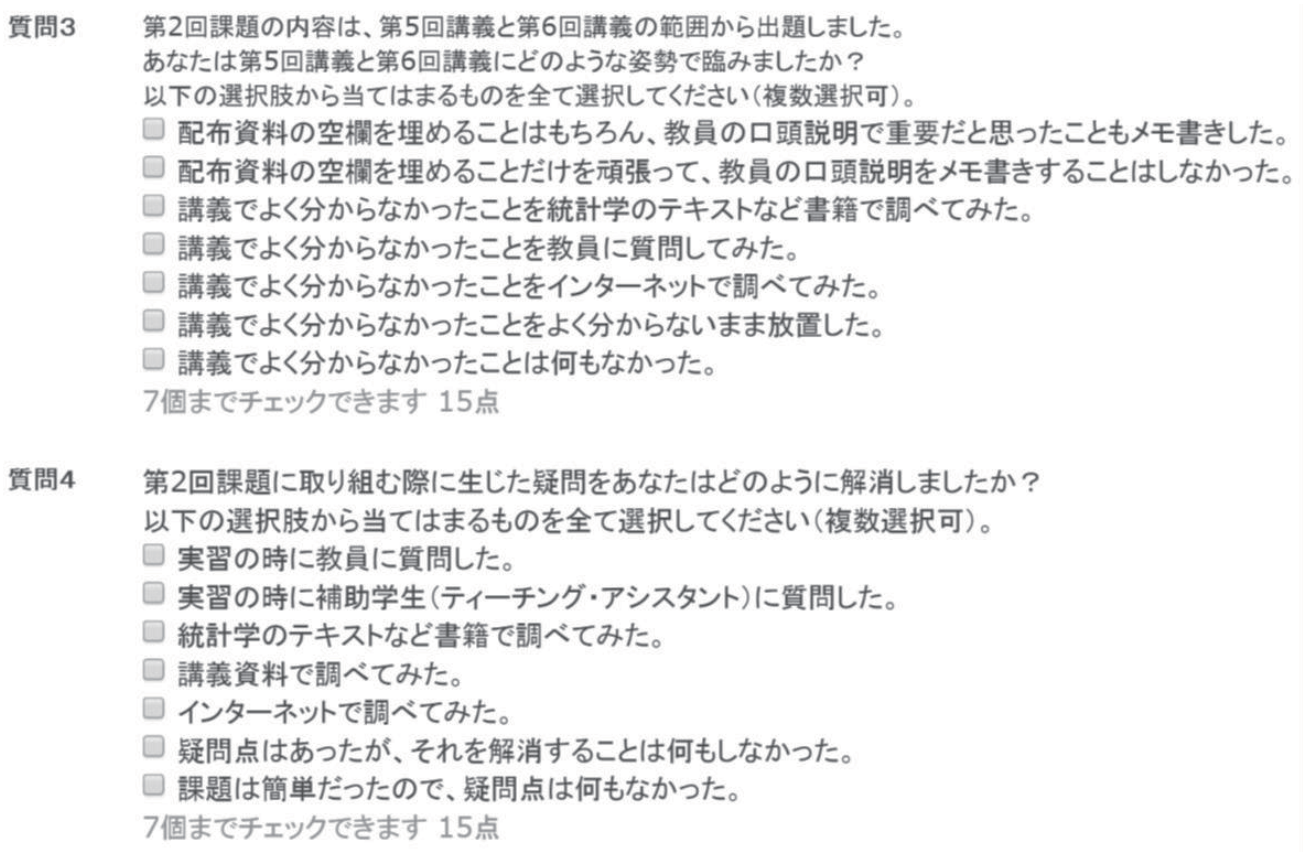


図8　受講姿勢のアンケート項目③

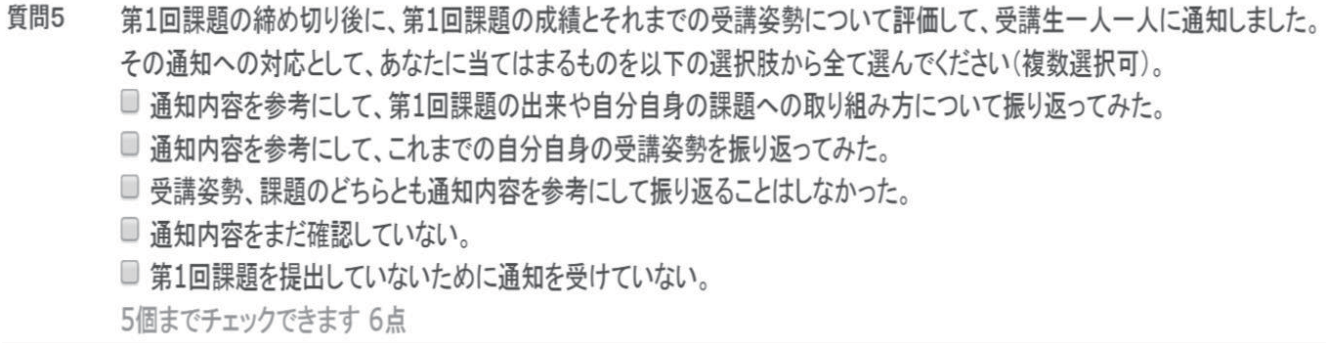


図９　受講姿勢アンケートの回答分布

3　第1回課題の内容は、第2回講義と第3回講義の範囲から出題しました。
あなたは第2回講義と第3回講義にどのような姿勢で臨みましたか？
以下の選択肢から当てはまるものを全て選択してください（複数選択可）。

選択肢別解答数

○	配布資料の空欄を埋めることはもちろん、教員の口頭説明で重要だと思ったこともメモ書きした。	47 (58%)	
×	配布資料の空欄を埋めることだけを頑張って、教員の口頭説明をメモ書きすることはしなかった。	21 (26%)	
○	講義でよく分からなかったことを統計学のテキストなど書籍で調べてみた。	22 (27%)	
○	講義でよく分からなかったことを教員に質問してみた。	1 (1%)	
△	講義でよく分からなかったことをインターネットで調べてみた。	35 (43%)	
×	講義でよく分からなかったことをよく分からないまま放置した。	16 (20%)	
×	講義でよく分からなかったことは何もなかった。	1 (1%)	

図 10　３回の課題の成績分布（グラフ下の AA，AB，…，DD は，課題②と課題③の相対評価を意味している）

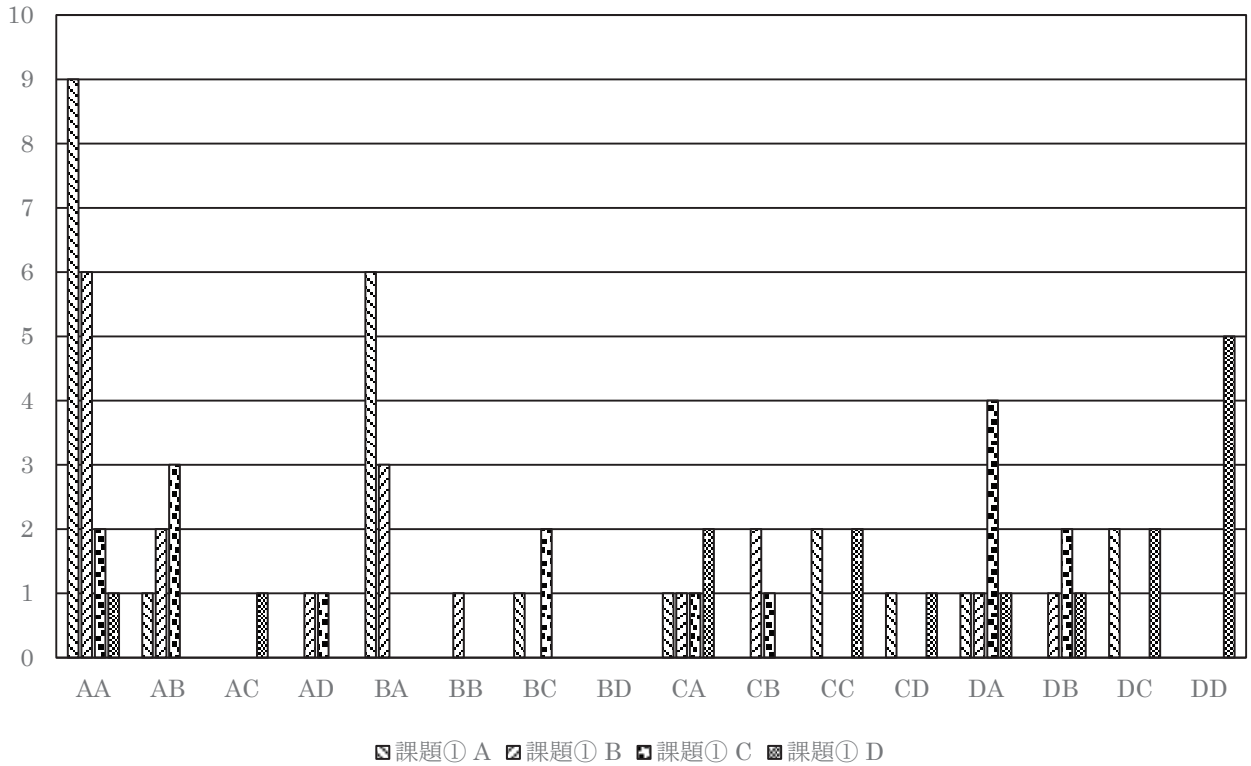


表1　2015年度経済統計学2の成績データの分析

【課題①で成績D】・・・16人		
課題②以降も全てDの評価	5人	31.3%
課題②以降は成績が上昇した者	11人	68.7%
うち		
課題②以降は全てC以上の評価	6人	54.5%
課題②以降、1回以上AまたはBの評価	8人	72.7%

【課題①で成績C】・・・16人		
課題②以降、全てC以下	0人	0.0%
課題②以降、一度もDにならなかった者	10人	62.5%
課題②以降、1回以上AまたはBの評価	16人	100.0%
うち		
課題②以降は全てAまたはBの評価	5人	31.2%

5　eラーニングによるリメディアル教育（数学A）

竹　村　　亮

①　当該授業名

数学A（基礎数学）

②　おおよその参加学生数

受講者約80～100名

③　目的

- リメディアル教育
  高校での既習事項で本授業に必要な基礎的知識（授業で扱うまでもないが苦手な学生が一定数いる項目）の復習。
  （式の展開・1次方程式・連立方程式・不等式・平方完成・因数分解・分数の計算・平方根・指数対数・基礎的微分計算）
- 上記の基礎知識を前提として，授業では文章題・応用問題・経済学への応用を講義・演習形式で行ったり，アクティブラーニング型授業を展開する。

④　事前準備・必要機材等

- eラーニングシステム（LMS）
- eラーニング教材（簡単な解説と練習問題）
- 学生へのログインID・パスワードの配布

⑤　具体的な実施方法・手順・手続き

- 〔前回授業〕
  上記の前提知識が必要となる前の回の授業で，eラーニング課題を使って復習しておくように指示する。できる自信があるのならやらなくても良いとする。（任意課題。成績には無関係。）
  当日授業の演習（挙手制・演習点あり）で，前提知識の不足が原因で計算に時間がかかりすぎたりできなかったりした場合には演習点は無し。

- 〔授業前〕
  各自eラーニングで授業外学習。（一応，紙の課題プリントも配布するが，解答は配布していない。（eラーニングでは自動採点で解答表示。））
- 〔当日授業中〕
  授業の最初にプリントを1枚配布し，10分間でeラーニング課題を含めた前回の復習を各自で行う。（小テストのような形式。回収はしない。授業でやった問題やeラーニング課題であり，プリントやノートを見れば分かるため，基本的には質問も受けない。答え合わせもしない。友人どうし相談も可（むしろそれを望む）。）（授業の終了も10分間延長する。5時限目なので可能。）
  講義および挙手制による演習。講義ノートには約1000問（多分）の練習問題が載っており，演習で行う練習問題は例題と同じような簡単な計算問題で，毎回延べ100人程度が当たる。一度に4～8人を当てる。同一の問題に複数人を当てる場合もある。演習の目的は正解を書くことではなく，その場で解法や概念を理解することであり，その場で質問を受けたり，間違いを指摘したりする。演習中は周りの友人との相談も可。演習後は，多くの学生が間違うような注意点は解説するが，全体に向けての厳密な答え合わせは通常はしない。

⑥　実施する上での留意点

- 現在はeラーニング課題は「自主課題」（やってもやらなくても成績には影響しない）としているが，授業中の演習でも基本的な計算ができていない学生もいる。そのような学生に対する対策としては，後からシステムで確認して，その回の演習点を無くす等の対応も可能。
- モチベーションを高めて課題受講者を増やすためには，eラーニング課題を何時間勉強して，何点とったか等をLMSで確認して，演習点や平常点として加算することもできる。

⑦　学生および教員にとっての利点・難点

- 電車の中でもスマホで勉強できる。（結果的にはPCで受講する学生が多い。）
- 繰り返し復習できる。（2，3回繰り返す学生もいる。）
- 授業では応用・発展問題に集中できる。
- アクティブラーニング型授業を展開する時間を確保できる。
- 最初のeラーニング教材の作成がたいへんだが，一度作成すればずっと使える。
- 採点の必要がない。（自動採点）
- eラーニングによる確認テスト（300問からランダムに30問出題）で到達度を測れる。
- （4年生の）救済措置として使える。
- （5分くらいでできる）簡単な問題を用意して，授業内の適当な時にアクセスさせて解かせれば，出席確認や小テストにも使うことができる。ただし，スマートフォンを持っていない学生への対応は必要。
- 講義を撮影し，動画教材として配信することもできる。
- 学習管理ができる。（いつ，どのくらい教材にアクセスしたのかのデータ。）

なお，来年度からeラーニングによる小テストを行う予定である。応用に入る前の基礎部分が終わる段階で，1週間限定で公開し，80点以上で演習点を加算する。半期で3回程度行う予定。

eラーニング教材例（平方完成）

5-1-平方完成

ページ: 1 / 3

$y = ax^2 + bx + c$ という形の一般の2次関数の頂点を求めるためには、
この式を$y = a(x + p)^2 + q$ という形に変形すればよい。
この形なら頂点も求めることができ、グラフも描ける。
このような式変形操作を、**平方完成**とよぶ。

(注)変形する形は、$y = a(x + p)^2 + q$ でも、
$y = a(x - p)^2 + q$ でも同じことである。

(例)$y = x^2 + 4x + 1$ を平方完成してください。

方法1(パズル式)

1. 目標は、$y = x^2 + 4x + 1$ を
   $y = (x + p)^2 + q$ の形に変形すること。
2. $y = \underline{x^2 + 4x} + 1$ の下線部分(x を含む部分)に注目する。
   ここを、$(x + 2)^2$という形に変形したい。

$$\begin{array}{ccc} x^2 & + & 4x \\ x\text{をとる} \downarrow & & \downarrow x\text{をとって} \\ (2\text{をとる}) & & 2\text{で割る} \\ (x & + & 2)^2 \end{array}$$

3. まず、下線部 $x^2 + 4x$ のx^2 の指数2をとってx とする。

以下の関数を平方完成してください。

1　$y = x^2 - 2x = (x + p)^2 + q$
p=[　　], q=[　　]
10点

2　$y = x^2 + 4x + 10 = (x + p)^2 + q$
p=[　　], q=[　　]
10点

3　$y = x^2 - 4x - 1 = (x + p)^2 + q$
p=[　　], q=[　　]
10点

4　$y = x^2 - 3x = (x + p)^2 + q$
p=[　　] / [　　],
q=[　　] / [　　]
20点

5　$y = x^2 - 2x + 10 = (x + p)^2 + q$
p=[　　], q=[　　]
10点

6　$y = x^2 - 3x + 2 = (x + p)^2 + q$
p=[　　] / [　　],
q=[　　] / [　　]
20点

7　$y = x^2 + bx + c = (x + p)^2 + q$

6　eラーニングシステムGlexaを用いた日本語アカデミックライティング

服　部　訓　和

①　当該授業名

文章表現1（アカデミック・ライティング）

②　おおよその参加学生数

30名（抽選）

③　目的

- 初年次教育の一環をなすスキル教育科目。1クラス30名上限，共通シラバス。
- 原則として初年次対象だが，2年次以上対象のクラスが3クラスある。
- リポートや論文を執筆するうえで必要となるさまざまなスキル，および基礎的な文章力（ロジカルシンキング等を含む）を身につけることに加え，身につけたスキルを今後の4年間の学修の中で活かしていくことを目標とする。

④　事前準備・必要機材等

- eラーニングシステム（LMS）およびeラーニング教材（準備時間0分～）
- クラスの作成・学生登録・PC変更等の指導・練習問題作成
- 学部PCで作業可能
- 個人HP

⑤　具体的な実施方法・手順・手続き

予習課題　･･･授業での学びの前提となる課題（Ex.事前に文章を書く→講義→修正）
出席作文　･･･毎時間，簡単な問いを発し，短い文を書く（Ex.日大商学部の良いところ）
練習問題　･･･授業内容を踏まえた確認・応用問題（Ex.文献表記・注記等）
課題問題　･･･授業内容の理解度テスト・課題提出（Ex.作成した課題のファイル提出）
相互批評　･･･フォーラム機能を利用したリアルタイム相互批評（Ex.文章をフォーラムに挙げ，相互にコメントを書く／全体で課題を共有）
個人HP　･･･文献検索の方法や検索リンク集を公開（Ex.図書館での資料収集ミッション）

⑥　実施する上での留意点

- 学生のPCスキルに差があるので，最初に利用する際には指導が必要（一度でOK）。
- あくまで対面での指導および直接の添削がメインであり，それを補うものと考える。添削や対面指導にかけるコストを確保するために，LMSに任せられること，任せた方が良いことは任せるという考え方。

⑦　学生および教員にとっての利点・難点

《学生》

（1）スキル項目等を中心に，確認や復習が容易になる（文献表記，注記の方法等についての練習問題作

成／資料の DL）

（2）欠席した際に授業から脱落する可能性が減少する（講義ビデオ等の参照（未実施），配布資料ダウンロード）

（3）学修，課題提出が，いつでもどこでも何度でも可能になる（文章などは自宅で書き，情報教室で提出し，授業に出席するといった流れ）

（4）成果物のアーカイブ／ラーニングポートフォリオ（提出した成果物や課題等が一括で管理されるので，学修成果を可視化・保存できる）

→学修機会の増大・単位取得率向上

《教員》

（1）成果物・成績管理が容易になる（ファイル提出によるレポート一括管理／エビデンス）

→教務課の事務量減少にも効果

（2）成績評価が容易になる（成績・出席等が保存され，設定次第でさまざまに自動的に得点を付し，集計できる･･･提出ファイル等は，自動的にファイル名・提出日時が付される／一括ダウンロード可）

（3）資料配付・共有が容易に（資料を LMS 上でダウロードしておくだけ）

（4）学修管理（学生の学修時間や学習状況，到達度を，リアルタイムで把握）

（5）課題の管理，製作・修正，再利用，共有等が LMS 上で一元化

（6）個別の学生に個別のファイルを返却することができない（改善予定）

→指導方法の選択肢拡大・留年生減少

追加を計画している LMS プラグイン（未確定：2016 年 11 月現在）

（1）学生マイページ（学生が自身の学習記録や成果物，点数や成績等をふり返る）

（2）レポートプラグイン（紙媒体ベースの課題等も PDF 化して蓄積可能に）
＋授業支援ボックス（紙をスキャン→ PDF 化して蓄積→個人自動識別・返却）

（3）ポートフォリオ／学生の活動記録（オリジナルのフォームを作成し，活動の記録・蓄積ができる／一覧の自動出力）

（4）ポートフォリオ／ルーブリック評価機能（評価基準の明確化・可視化）

【追記】上記追加予定項目のうち，（1）学生マイページ，（3）ポートフォリオ／学生の活動記録，（4）ポートフォリオ／ルーブリック評価機能については，日本大学理事長特別研究「「自主創造型パーソン」の育成を目標といた全学共通教育における効果的なアクティブ・ラーニング開発に関する研究―学部横断型教育の実現と中途退学者防止対策を含む学修支援体制の構築について―」（2016：研究代表＝近藤健史）における研究活動の一環として，2016 年 12 月に導入された。その結果として，「個別の学生に個別のファイルを返却することができない」といった上記改善項目の一部はすでに改善されている。

むすびに

本稿で紹介した授業方法は，大人数授業に限らず，少人数授業であっても適用可能なものである。もちろん，すべての授業で同じようなアクティブラーニング型授業を行うのが良いとは思わないし，世間一般に言われているような形のアクティブラーニング型授業を展開する必要があるとも思わない。それぞれの授業内容に応じた適切な授業方法があるものと思われる。しかしながらたとえそうであっても，半年ないし1年間の授業で，学生が自身で考え学ぶ機会が一切必要ないような授業は無いのではないだろうか。たとえどんな授業であっても，そのような機会を作り出す，効果的に活用するために，ここで紹介した授業方法がなんらかのヒントになるのではないだろうか。

ここに掲載した資料は，誰にでもやる気さえあればすぐにでも真似できるように，という観点からできるだけ詳しい実践方法を中心に作成した。今回の講習会および上掲の資料が，大学教育・授業のあり方について再考する契機となれば幸いである。

引用・参考文献

Bonwell, C.C., & Eison, J.A.（1991）“Active learning: Creating excitement in the classroom”. ASHE-ERIC Higher Education Report. No. 1.

服部訓和（2016）「LMSの導入と評価：日本大学におけるeラーニングの戦略的活用の研究（商学部パイロットプログラム）」『研究紀要』日本大学通信教育部，第29号，301-328.

福田弥夫，関根二三夫，池田実，成毛信男，鬼頭俊泰，竹村亮，芝村良，佐藤健一，山添謙，大嶽龍一（2016）「日本大学におけるeラーニングの戦略的活用に関する研究―日本大学理事長特別研究公開シンポジウム開催報告―」『日本大学FD研究』第4号，111-127.

福田弥夫（2016）「日本大学におけるeラーニングの戦略的活用に関する研究」『研究紀要』日本大学通信教育部，第29号，167-170.

京都大学高等教育研究開発推進センター編（2012）『生成する大学教育学』第1版，ナカニシヤ出版，東京.

松下佳代．京都大学高等教育研究開発推進センター編著（2015）『ディープ・アクティブラーニング：大学授業を深化させるために』第1版，勁草書房，東京.

溝上慎一（2014）『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』第1版，東信堂，東京.

成毛信男，金指崇，服部訓和（2014）「日本大学理事長特別研究入学前教育：TOEICeラーニング教材の開発とその評価」『総合文化研究』第19巻第3号，日本大学商学部，1-28.

成毛信男，服部訓和（2016）「入学前教育：TOEIC eラーニング教材の開発とその評価II」『研究紀要』日本大学通信教育部，第29号，221-258.

日本イーラーニングコンソシアム編（2007）『eラーニング活用ガイド』第1版，東京電機大学出版局，東京.

日本イーラーニングコンソシアム編（2008）『eラーニング白書』2008/2009年版，東京電機大学出版局，東京.

大嶽龍一（2016）「日本大学における「教育のオープン化」にむけて」『研究紀要』日本大学通信教育部，第29号，173-196.

Prince, M.（2004）“Does active learning work?: A review of the research”. Journal of Engineering Education. 93（3）. 223-231.

佐藤健一（2016）「日本大学理事長特別研究パイロットプログラム（2012～14）eラーニングによる入学前教育の開発研究」『研究紀要』日本大学通信教育部，第29号，197-220.

芝村良（2016）「大学入学前教育のための e-learning 教材の開発と実践―商学・経済学を学ぶための数学（1）―」『研究紀要』日本大学通信教育部，第 29 号，271-300.

竹村亮（2015）「LMS glexa を用いた論理学 e-learning 教材の開発」『総合文化研究』日本大学商学部，第 21 巻第 2 号，51-72.

竹村亮（2016）「eラーニングを用いたアクティブラーニングの試み― LMS glexa を用いた反転授業―」『日本大学 FD 研究』第 4 号，13-26.

冨永敦子，向後千春（2014）「eラーニングに関する実践的研究の進展と課題」『教育心理学年報』Vol. 53，156-165.

山添謙（2014）「日本大学商学部における初年次教育に関する一考察―入学試験形態と初年次前学期の学修活動との関係―」『総合文化研究』第 19 巻第 3 号，日本大学商学部，29-45.

山添謙（2016）「日本大学商学部におけるパイロットプログラム受講者の学修状況」『研究紀要』日本大学通信教育部，第 29 号，329-345.

活動報告

「学生が変える日本大学」3章
―「日本大学 学生FD CHAmmiT 2016」における取り組み―

太田　翔*[1),2)]，久木亘佑[1),3)]，橋本茉梨加[1),4)]，徳田萌乃[1),5)]，大木秀俊[1),6)]
建部弘輔[1),7)]，新井洋祐[8)]，岩田雄真[9)]

[1)]「日本大学 学生FD CHAmmiT 2016」学生スタッフ，[2)]日本大学商学部会計学科3年，
[3)]日本大学法学部法律学科4年，[4)]日本大学法学部新聞学科4年，[5)]日本大学文理学部国文学科3年，
[6)]日本大学国際関係学部国際総合政策学科3年，[7)]国際関係学部国際総合政策学科4年，
[8)]日本大学生産工学部機械工学科4年，[9)]日本大学生物資源科学部生命化学科4年

本稿は，日本大学における「日本大学 学生 FD CHAmmiT 2016」の開催に至るまでの過程と開催後のアンケート結果から，学生スタッフの視点で今後の課題と展望を述べたものである。

「日本大学 学生 FD CHAmmiT 2016」は，一般的な学生 FD イベントと異なり，様々な学部から成り立っている日本最大規模の総合大学だからこそできる“日本大学独自の学生ＦＤサミット”と言える。平成 26 年 2 月 26 日に開催された第 1 回目の「日本大学 学生 FD CHAmmiT 2013」から今回で 4 回目を迎えた。本活動報告が，今後日本大学の「学生 FD 活動」を更に発展させることを期待する。

キーワード：ＦＤ（Faculty Development），学生ＦＤ，「CHAmmiT 2016」

はじめに

「日本大学 学生ＦＤ CHAmmiT」（以下「CHAmmiT」とする）とは，簡潔に言えば，「学生ＦＤサミット」の「日本大学版」であると言うことができる。「学生ＦＤサミット」は，全国の大学から参加者が集い，毎年春，夏の 2 回開催される。開催校の特色を活かした企画を通して，「教育」について語り合う場となっており，十分な知識を持つ参加者もいる。また，各大学（団体）の活動報告の場という性質も持つ。このように，学生ＦＤサミットの参加者は，「学生 FD」に既に何らかの形で関わっている人が多い。

一方，「CHAmmiT」は例年，特に学生は初めて参加する人の割合が高い。そのため，「CHAmmiT」においては，「初めて参加した人でも理解でき，興味を持てる」ような企画を考えなければならない。

このような背景のもと，2016 年 3 月 12 日（土）から 13 日（日）に，本学文理学部を会場に「学生ＦＤサミット 2016・日本大学 学生 FD CHAmmiT 2015」が同時に開催された。参加大学は 68 校，556 人の参加者が一堂に会した。「キャンパスを彩る三原色」を全体テーマとし，それぞれの大学における学生・教員・職員の三位一体の在り方を模索した。そして本学での「学生ＦＤサミット」開催を経て，他大学から得た知識を踏まえたことにより「CHAmmiT 2015」は確実に次の段階にステップアップしたように感じている。

*E-mail: hippo_k_0704@yahoo.co.jp
投稿：2017年1月30日　　受理：2017年2月21日

1 「CHAmmiT 2016」開催までの流れ

本節では，「CHAmmiT 2016」当日及び開催に至るまでの概要について，実施報告を通じて述べる。

4月上旬から5月上旬に学生コアスタッフ8名が選出され，6月上旬より企画・運営の主軸として活動を開始した。学生スタッフは，各学部等から公募枠8名と推薦枠17名が選出され，10月上旬より学生コアスタッフと協働し，企画・運営の準備・当日の運営を行った。

今回の学生コアスタッフは，前回の「CHAmmiT」から学生コアスタッフや学生スタッフを経験した者が多く，一方で，どちらも経験したことのない者の参画が少ない状況であった。

学生コアスタッフミーティングとは，学生コアスタッフのみで行うミーティングのことであり，開催までに企画検討合宿を含めて5回行われた。企画の骨子を完成させ，学生スタッフに共有するための方法を検討した。どのような狙いで今回の「CHAmmiT」を開催しようと考えているのか，学生コアスタッフ間でも考えを1つにまとめていく必要があった。学生コアスタッフと学生スタッフとの間には上下関係をつくらないことは最初の方針で決定していたが，学生スタッフの疑問点や不安を解消するのは，他でもない学生コアスタッフである。そのような関係を目指した次第である。

結果として，学生スタッフミーティングでは役割班別ミーティングに費やす時間が増え，学生コアスタッフだけでは検討しきれなかった企画内容をより細部について検討した。学生スタッフには，ファシリテーション研修・実践をとおして，しゃべり場の雰囲気に慣れてもらい，彼らの視点を取り入れるため，分かりにくかった点や，やりにくかった点を積極的にヒアリングした。

1－1　第1回学生コアスタッフミーティング（平成28年6月4日）

始めに，「学生参画型FD活動」について職員スタッフより説明があり，次に，前回学生スタッフの経験者である学生コアスタッフが，「学生FDサミット 2016・CHAmmiT 2015」についての体験談を発表した。説明･体験談の内容を共有することで，学生スタッフ未経験者の学生コアスタッフにおいては「CHAmmiT」のイメージをとらえることができ，また「CHAmmiT 2016」の企画にそのイメージを活かすことができた。続いて，自己紹介を含む「プチしゃべり場」を実施した。しゃべり場を体験することにより，学生コアスタッフ及び教職員スタッフとの距離を縮めるとともに，ファシリテーターの役割やしゃべり場の雰囲気を学ぶことができた。最後に，役割の分担を行った。「学生FDサミット 2016・CHAmmiT 2015」の事後ミーティングにおいて，学生コアスタッフと学生スタッフ間のコミュニケーション不足が指摘されていた。この課題は，前回の学生スタッフを経験した者が多かったからこそ，解消すべく検討する必要があった。そのため，今回の学生コアスタッフ8名の役割分担は以下のとおりに決定した。

「代表」（1名）　学生スタッフの総括。外部交渉。全部門の補助。
「副代表」（2名）　代表のサポート。企画運営，広報資料，総務との連携。ミーティングの進行。
「企画・運営担当」（2名）　企画の立案・検討。企画内容決定後は，当日の運営面の検討。
「広報・資料担当」（2名）　参加者募集のポスター作成。当日参加者に配布する資料の作成。公式Facebookなど参加を促すための広報活動の検討，実施。
「総務」（1名）　ミーティング内容の記録。学生コアスタッフと学生スタッフとの連携の促進。

「副代表」は前回の1名から2名に増やした。「企画・運営担当」及び「広報・資料担当」には，代表・副代表を設けなかった。これは，肩書きに固執せず，担当以外のメンバーとの意見交換を積極的に行い，連携を深めた方が良いと考えたからである。そして「総務」は，前回の反省を活かすために設けられた。10月以降に合流する学生スタッフと円滑にコミュニケーションを図ること，また，学生コアスタッフで検討して

きた内容を記録・報告することを重視した。

1－2　第2回学生コアスタッフミーティング（平成28年7月2日）

第2回ミーティングでは，初めに「CHAmmiT 2016」当日までのスケジュールの確認を行った。「学生FDサミット 2016・CHAmmiT 2015」のスケジュールを参考に，各担当の作業到達の目安とした。次に，「CHAmmiT 2016」の目標について意見交換をした。「CHAmmiT 2016」の企画を通して参加者に対し「何を得て，気づいてほしいのか」という点にフォーカスし以下のとおり目標を定めた。

目標「学生FDに触れ，授業に対する意識の変化を通して，日本大学への帰属意識を高める」

参加者に期待することとして，①参加者に学生FD活動を知ってもらうこと。②企画を通して，授業や大学での学びに対する意識の変化を起こしてもらうこと。③学部の枠を超え，様々な学部の人と接することで日大の一員であることを再確認し，帰属意識を高めてもらうこと。目標を含めて以上4点を基本方針とした。

最後に，「CHAmmiT 2016」のキャッチフレーズを検討した。キャッチフレーズは，「YOUは何しに日大へ？～ぼくらが創る理想の学び」。参加者に日本大学について考えてもらいたいという想いと，その時点の企画内容としてシラバスを創る案が出ていたため，それに関連した内容をサブタイトルとして入れることにより，参加者に今回の「CHAmmiT 2016」に具体的なイメージをもってもらう趣旨で考案した。

1－3　学生コアスタッフ企画検討合宿（平成28年8月1日・2日）

企画検討合宿は，日本大学軽井沢研修所で行われた。企画･運営担当の学生コアスタッフから「CHAmmiT 2016」企画案のプレゼンテーションを行い，企画案の決定と運営についてディスカッションした。企画内容としては，①オープニング，②しゃべり場，③エンディング・トークセッション，④懇親会となり，「①オープニング」は，企画説明としゃべり場の方法に関する説明などは，例年と比べ，シンプルかつ必要な内容のみにまとめることに決定した。参加者にとって，多くの説明を受けるより，実際に体験した方がより「学生FD」の理解につながると考えたからである。「②しゃべり場は」，今回の「CHAmmiT 2016」のメイン企画として第2回コアスタッフミーティングで提案があった，「理想の授業を創る」をテーマにしゃべり場を通してシラバスを作成することに決定した。理想の授業を考えるにあたり，参加者が既存の授業の良い点・改善点を見直すことができ，学部間，学科間で交流することにより新しい視点に気づくことができると考えたからである。「CHAmmiT 2016」の目標に基づいており，本学における学生FD活動の一環として深い関わりがある為このテーマを掲げた。

しゃべり場の構成は以下の通りである。

1　学部ミーティング①　　「学部あるある」アイスブレイクを含む
2　オール日大ミーティング①　「自学部自慢」
3　学部ミーティング②　　「理想の授業」
4　オール日大ミーティング②　「発表」

「③エンディング」では，参加者に今回の企画を通じて体験したことが“実は学生FD活動の一つである”という“種明かし”を行い，参加者に“気づき”を与えることとしたい。そして，トークセッションに移り，本学における学生FD活動を実際に行っている団体及び学部による活動紹介を行い，参加者が所属学部で学生FD活動を行うきっかけを作りたいという思いでエンディング・トークセッションを企画した。

次に，広報活動について意見交換をした。芸術学部の学生スタッフの協力により，「CHAmmiT 2016」のポスターについては，当該学生スタッフのデザインをポスターとして使用することに決定した。また，

「CHAmmiT」イメージキャラクターの“フラワードックくん”の提案があり採用すると合意した。そしてTwitter，Facebookなど SNS を利用し，活動報告を行うことで多くの人へ周知し，その活動報告をもとに意見を集め更なる活動の広がりを期待し，実施をすることにした。宣伝の向上のためポスターとともに，「CHAmmiT」とは何かを多くの人へ知ってもらうため，各学部等に設置し配布するフライヤーの作成も決定した。

続いて，全学 FD 委員会プログラム WG リーダー河相教授による KJ 法・ファシリテーションについて講義が行われた。その後ファシリテーション実践を行った。ファシリテーターの経験がない学生コアスタッフがファシリテーターとなり，しゃべり場におけるファシリテーターの役割及びファシリテーションの心得の理解を深める目的で，①グループへの気配り，②中立的立場，③対話の軌道修正の 3 点について意識して取り組んだ。

企画検討合宿を終え，「CHAmmiT 2016」のおおよその企画の骨子が構築できた。

1－4　第 3 回学生コアスタッフミーティング（平成 28 年 9 月 17 日）

第 3 回ミーティングは企画検討合宿において検討が十分なされていない「CHAmmiT 2016」当日のタイムテーブル及び役割分担について検討した。今回のタイムテーブルは，メイン企画であるしゃべり場を充実させるとともに，企画ごとのつながりに統一性をもたせることで，今回の「CHAmmiT」全体を通して参加者の「学生 FD 活動」への理解を向上させることを目的とし，タイムテーブルの作成を行った。

次に，企画及び運営に関する役割分担について検討し，以下の通り決定した。

・オープニング・エンディング班（1 名）　オープニング・エンディングの運営，司会原稿の作成。
・トークセッション班（1 名）　トークセッションの運営，各学部・団体に登壇の依頼。
・しゃべり場班（2 名）　しゃべり場の運営，ファシリテーションマニュアル作成，しゃべり場に関する資料作成。
・資料作成班（2 名）　当日配布するパンフレットの作成。
・広報活動班（2 名）　SNS による活動報告，宣伝活動。
・懇親会班（1 名）　懇親会の運営。

以後，学生スタッフと共に上記の班別で当日までの準備を行う。

1－5　第 1 回学生スタッフミーティング（平成 28 年 10 月 1 日）

このミーティングから学生スタッフも加わって活動を行う。初めに学生コアスタッフによる「CHAmmiT 2016」の企画の説明，ファシリテーション研修を行った。次に，当日学生スタッフはしゃべり場のファシリテーターを担うため，しゃべり場を行い，早速ファシリテーション実践を行った。学生スタッフのほとんどがしゃべり場を経験したことがない状況であり，初めは意見があまり出されなかったが，徐々にしゃべり場の雰囲気が変わり活発に意見が飛び交うようになった。続いて，前回の学生コアスタッフミーティングで決定した役割班に学生スタッフを分担し，企画について各班に分かれてミーティングを行った。その際に実施計画書の作成も行った。実施計画書は，主に当日のプログラムについて「事前準備」と「当日の進行･運営」の視点から提示したものである。「事前準備」では，当日に必要な資料を誰がいつまでに作成していくか，当日必要な備品を記入した。また，当日のタイムテーブルをさらに細分化し，時間ごとにスタッフはどのような動きをしてほしいのか，企画の具体的実施内容を一覧に示した。

1－6　第 2 回学生スタッフミーティング（平成 28 年 11 月 5 日）

第 2 回学生スタッフミーティングは各学部等の文化祭の時期と重なり，学生コアスタッフ及び学生スタッ

フの参加率が半数程度で，進行しにくい状況であった。初めに，前回の学生スタッフミーティングでの復習としてファシリテーション研修を行った。ここで「ファシリテーションマニュアル」（当日のファシリテーションを行う学生スタッフの為の行動指針），「オール日大ミーティング②」における発表方法を共有した。発表方法は，「学部ミーティング②」で作成したシラバスを印刷して各自に配布し，それを用いて「オール日大ミーティング②」で各自発表を行う方法（以下“個人発表”）とした。また“個人発表”の時間配分について指摘があり，第4回学生コアスタッフミーティングでの検討事項となった。

次に，スケジュールの都合で，急遽しゃべり場実践を2回行うことになった。1回目のしゃべり場では「学部あるある」をテーマに行い，2回目は「理想の授業」をテーマにしゃべり場班が作成した“シラバス作成の見本”をもとにシラバス創りを行った。2回とも学部混在のオール日大ミーティングと同じグループ構成となったが，本来学部ミーティングを想定したテーマ設定ではあったものの，あるグループは学部をひとつ選択して，その学部を想定して意見をまとめシラバスを作成し，別のグループでは，あえて学部を特定しない状態でシラバス作成をする2つのパターンでしゃべり場が進行した。結果として，1つの学部を想定してしゃべり場を行ったグループは想定した学部に特化した授業が完成し，その他のグループは学部間の特色を取り入れ多様性に富んだ授業が完成した。当日に近い状況でしゃべり場を実施し，しゃべり場の時間配分とファシリテーションの方法について確認することができた。

1－7　第4回学生コアスタッフミーティング（平成28年11月26日）

第4回ミーティングは実際の会場となる法学部にて行った。初めに，当日のしゃべり場で使用する教室及びオープニング・エンディングで使用する講堂の視察を行った。教室移動の時間，学生スタッフの配置など細部についてイメージをすることができた。次に，各班の実施計画書を共有し，企画の最終確認及び当日使用するパンフレット案の内容確認を行った。第2回学生スタッフミーティングで懸案事項として挙げられた“個人発表”の時間配分について検討した。すでに各企画とも時間配分がタイムテーブルで決まっており，短縮することが困難だったため，全体のタイムテーブルは変更せず，しゃべり場内で時間を調節し，対応することに決定した。続いて，最終的なしゃべり場のコンセプト及びテーマを検討し，以下の通り決定した。

・学部ミーティング①「自学部のお気に入りの授業」
　単なるアイスブレイクに留まらず，参加者がより具体的に「CHAmmiT」の目的を理解できるように促す。自学部の授業やカリキュラムの特色を整理するなど「現状を把握する」ための時間とする。
・オール日大ミーティング①「自学部自慢」
　学部ミーティング①で話し合ったことを他学部と共有する。他学部と自学部とを比較することで，改めて自学部の魅力，改善点に「気付く」ための時間とする。
・学部ミーティング②「あったらいいな，こんな授業」
　2回のしゃべり場で得た自学部の特色を活かし，自学部の魅力を再発見できるような授業企画（シラバス）を実際に「創る」時間とする。グループでの話し合いをとおして，何を学ぶために日本大学へ来たのか，これからどのような姿勢で大学での学びを深めていく必要があるのかなど，個人レベルでも改めて気付きを与えられるようにしていく。
・オール日大ミーティング②「個人発表」
　「学部ミーティング②」で作成したシラバスを発表する時間とする。アイディアをアウトプットする時間を取ることで参加者に参加意識を持たせるためである。また，他学部との情報共有，意見交換の場となることを期待した。

最後に，視察をもとに当日の全体の流れについて最終確認を行った。

1－8　第3回学生スタッフミーティング（平成28年12月3日）

最終回のミーティングとなる第3回ミーティングは，当日に向けて改めて企画内容や第4回学生コアスタッフミーティングで決定したしゃべり場のコンセプトを学生スタッフと共有すること，タイムスケジュールに沿って各企画を確認することにより，今回の「CHAmmiT」の趣旨を改めて見つめなおし，当日のイメージを膨らませていくことを目的とした。始めに，企画の全体像及びタイムスケジュールを学生スタッフに共有した。次に，しゃべり場班が作成した“シラバス作成見本”，“ファシリテーションマニュアル”をもとにしゃべり場でのシラバス作成のコツ及びファシリテーションの方法についてスタッフ全体での最終確認を行った。

1－9　前日リハーサル（平成28年12月17日）

準備では，まずしゃべり場で使用する各教室の設営を行った。各階に担当を定め，当日使用する資料のセット，机・椅子の設営，班ごとの備品の設置を行った。次に，オープニング・エンディングで使用する法学部1011講堂の設営を行った。特に設営では，学生スタッフとの連携に重点を置き作業を進めた。作業の進捗状況を共有し，作業が遅れている班については人員を増やし作業効率の向上を図った。続いて，全体ツアー（当日の流れ，ファシリテーターの動き，会場について各教室を巡り全員で確認する作業）を行った。そこでは，しゃべり場で使用する資料の説明を行いしゃべり場の流れについて確認した。その後，当日の運営について各係の役割分担の確認を行った。当日は受付係，誘導係，ステージ係，トークセッション係，懇親会係に分かれ行動をする。最後に，係別に作業を行った。受付・誘導・懇親会係は各階にポスター等の掲示を行い，ステージ係は当日使用するパワーポイント，オープニング・エンディングの進行の確認，照明など細部の確認を行った。同時に，学生スタッフミーティング欠席者のフォローのため，ファシリテーション研修を実施した。

リハーサルは全体を通してスムーズに進行することができ，残りは当日を迎えるのみとなった。問題点としては，リハーサルの段階で当日の学生スタッフのインフルエンザや他行事による欠席者見込みが数名出ていたことであった。しゃべり場のグループの数と学生スタッフの数が足りなくなることになったため，不足となることが予想されるファシリテーターの補てんを検討しなければならなかった。運営について若干の不安を残した状況であった。

1－10「CHAmmiT 2016」当日（平成28年12月18日）

当日ステージ係は8:30に集合し，オープニング･エンディング及びトークセッションの最終調整を行った。トークセッションにおいて登壇する4学部の学生も参加しリハーサルが進められた。リハーサルは受付開始直前まで続き，細かい修正を繰り返し行った。そのほかの学生スタッフは9：00に集合し，設営状況，受付の確認を行った。学生スタッフの出欠確認も行われ，前日のリハーサルでの不安要素であった，ファシリテーターの補てんについては，学生コアスタッフ4名が対応することとなった。いよいよ9：50から参加者の受付を開始した。

今回は，亜細亜大学からの見学の申し出があったため同大学の学生及び教職員がオブザーバーとして参加した。本学のFD活動に興味を持っていただけたこと，しゃべり場を通して交流できたことはとても良い刺激になった。今後，CHAmmiTや学生ＦＤサミットなど多くの場面で交流し，互いの「学生FD活動」がさらに活発化するよう相乗効果を生まれることを期待したい。

当日のタイムテーブルは以下のように進行された。

10：30～11：15　オープニング

オープニングではＦＤ推進センター長加藤直人副学長からの開会のご挨拶の後，CHAmmiT について解説，企画説明を行った。先にも述べたが，今回の「CHAmmiT」はしゃべり場の体験と，その後の“種明かし”による“気づき”を得ることを目的としているため，あえて「FD 活動・学生 FD 活動」の具体的な内容には踏み込まず概要のみ説明し，しゃべり場が行われる各教室に移動を行った。

11：30～12：20　学部ミーティング①「自学部のお気に入りの授業」

最初のしゃべり場となる「学部ミーティング①」では，昼食を摂りながら自己紹介し，「自学部のお気に入りの授業」について意見交換した。事前にファシリテーターからシラバス作成を主旨としていることを伝え，主な内容はおすすめの授業・ゼミについて意見が挙げられた。中にはなかなか意見が出てこないグループもあったが，ファシリテーターが，サークル活動，学食の話など，話題を提供することにより，和やかな雰囲気を作り，そこから授業内容に話題を転換させ，シラバス作成に必要な意見を拾い上げていくことができた。どのグループも「学部ミーティング①」の段階から緊張がほぐれしゃべり場を楽しんでいるように見受けられた。ファシリテーターの話題の提供について，“ファシリテーションマニュアル”に記載されていたことの多くをファシリテーターが実践することで，しゃべり場を円滑にスタートすることができた。

12：30～13：10　オール日大ミーティング①「自学部自慢」

「オール日大ミーティング①」では，「学部ミーティング①」で話し合った内容をもとにしゃべり場を展開した。他学部の学生と交流し，自学部には無い授業形態や学修分野についてグループ全体で共有した。例えば，文系の学部には実験は無く，授業クラスがない学部があるかと思うと，科目によっては生き物を扱う授業，作品を創る授業，校外に出て調査をする授業があるなど学部学科ごとに多様な色が存在する。参加者の多くは所属学部には無い様々な意見や考え方に刺激を受け，深い関心をもって耳を傾けていたことは大きな成果であろう。

13：25～14：45　学部ミーティング②「あったらいいな，こんな授業」

「オール日大ミーティング①」で改めて気づいた所属学部の魅力や他学部から得たシラバス作成に必要な情報を踏まえ，シラバスの作成に取り組んだ。シラバスに記載する情報をスムーズに取りまとめるグループもあれば，授業形式に過大な意見が交わされ集約することに時間をとられるグループもあった。しかし，結果的にはどのグループも制限時間内にシラバスを作成することができた。作成したシラバスは次の「オール日大ミーティング②」“個人発表”の際に必要となるため，グループごとのファシリテーターがシラバスのコピーを行った。その間にほかの参加者は“個人発表”の練習を行った。「学部ミーティング②」の時間配分について“ファシリテーションマニュアル”において細かく定めていたことと，ファシリテーターのしゃべり場の進行のサポートが実を結び，結果につながったと感じた。

14：55～15：25　オール日大ミーティング②「個人発表」

「学部ミーティング②」で作成したシラバスをオール日大ミーティングのグループで発表した。実際に作成されたシラバスを以下に記す。

・法学部　　「理想国家建設論」
・文理学部　　「文 VS 理ディスカッション」，「文理キャリア」，「真・自主創造～自己満足のススメ」，「裏・文理学部論」，「文理学部概論Ⅰ・Ⅱ」
・経済学部　　「グランドデザイン演習」

・商学部　「スティーブ・ジョブズ論」
・芸術学部　「合コン基礎演習」,「日大ビフォーアフター」
・国際関係学部　「世界の郷土料理」,「国際調理学実習」
・危機管理学部　「防犯コミュニケーション実習」
・スポーツ科学部　「コーチング実習@日本大学保体審」
・理工学部　「ホンマでっか理工」,「理工総合プロジェクト～家をつくる～」,
「理工学部協働演習」
・生産工学部　「もの・ことづくり演習」,「学生創造型未来工房」
・工学部　「公園設計」
・医学部　「他職種連携」
・歯学部　「歯学部生への入り口」
・松戸市学部　「初めての付属病院のお手伝い」
・生物資源科学部　「NUBS コラボ企画」,「生物資源フルコース学」
・薬学部　「世界の薬剤師」
・通信教育部　「地方創生論～住みたい地域ランキング１位にするには？」

ここでシラバスに掲載した「評価方法」及び「授業形式」について分析する。
「文系学部」「文理学部」「理工系学部」「医療系学部」「生物資源科学部」の５つに区分して集計を行った。
・「文系学部」　法学部，経済学部，商学部，芸術学部，国際関係学部，危機管理学部，通信教育部
・「文理学部」　文理学部
・「理工系学部」　理工学部，生産工学部，工学部
・「医療系学部」　医学部，歯学部，松戸歯学部，薬学部
・「生物資源科学部」　生物資源科学部
「文理学部」「生物資源科学部」については，学部の特性上，他の３つに区分することが難しかったため，学部単位での集計となっている。①，②については，１つのシラバスにおいて，複数項目選択可とした。それぞれ記入された部分を反映させている。
この集計結果をもとに各系統でどの項目について重要視しているのか，また，全体の傾向を探る。

① 評価方法

文系	平常点	レポート	試験	プレゼン・発表	その他	
	7	6	1	5	7	
文理	平常点	レポート	試験	プレゼン	受講者同士の評価	その他
	3	2		1	2	3
理工系	平常点	レポート	試験	プレゼン・発表	受講生同士の評価	その他
	5	3		4	1	3
医療系	平常点	レポート	試験	プレゼン・発表		
	3	4		3		
生物資源	平常点	レポート	試験	企画	消費者アンケート	
	2	2		1	1	

「平常点」の他に，「レポート」「プレゼン・発表」を選択しているところが多いことが伺える。授業内容も同時に参照すると，講義や他学部から知識を得た後，自分たちのアイディアをアウトプットする機会とし

てプレゼンや発表を設定している。

また，文理学部と理工系学部，生物資源科学部では，受講生同士の評価，消費者アンケートといった，教員以外からの評価も成績に反映されるような多角的な評価方法を選択している。いずれの学部も，学科数が多いことが共通点と言える。多様な学科間に所属する学生はお互いと第三者の意見を取り入れ新たな視点を見出すことを求めていると考えられる。また「試験」を選択しているグループは，国際関係学部の１グループのみであった。しかし，授業内容に注目すると，世界の郷土料理を作る調理実習，食糧問題についてなど，講義，ディスカッションを実施する内容なので，「試験」の比重は大きくない。

② 授業形式

文系	講義	実技	実験	実習
	8	1		9
文理	講義	実技	実験	実習
	3	2	1	4
理工系	講義	実技	実験	実習
	2	2	1	5
医療系	講義	実技	実験	実習
	2	1		2
生物資源	講義	実技	実験	実習
	1			2

文系学部では「講義」と「実習」の併用が非常に多かった。理工系も「実習」の割合が高いが，他の項目も選択されている。生物資源科学部は，２グループあったが，いずれも「実習」を選択している。

上記二点の結果をみて，多くのグループが試験など与えられた課題より自ら進んで学び，そこから課題を設定する授業が望まれていることがわかった。そして学びを受ける環境として，基本的に所属各部に従来から実施されている授業形式を採用するケースが多く，授業内容で他学部・他学科間を横断する授業が多く作られる結果となった。

15：35～16：40　エンディング・トークセッション

エンディングは，参加者に対し「CHAmmiT 2016」の“種明かし”を行い，参加者に体験したしゃべり場，シラバス作成を通して授業について考えること，これらが「学生 FD 活動」であることに気づき，実感してもらうという企画とした。続いて，その学生 FD 活動を実際に行う４学部による，トークセッションに移った。文理学部は「文理 CHAmmiT」と「学生発案型授業」の説明を行い，国際関係学部・生産工学部・生物資源科学部の３学部は，活動内容について司会の学生スタッフからの質問形式で発表した。それぞれの発表の後参加者からの質疑応答を行った。「CHAmmiT 2016」を通して，本学における「学生 FD 活動」を理解し，実際に「学生 FD 活動」を行う学生の意見を聞き，所属学部に戻り１人でも多くの方が「学生 FD 活動」を実践できるきっかけにつながることを期待する。

参加者から感想を述べる時間を設け，“CHAmmiT を通して授業がこのように考えられ創られていることを知り，授業に対する意識が変わった”，“なかなか他学部と話し合って意見を述べる機会がないのですごくいい経験になった”，“今この場でここまで多くの人の前で感想が言える機会は他にはなく，とても刺激になった”など様々な感想を聞くことができた。その後アンケートの記入を行った。次に今回見学にお越しいただいた，亜細亜大学の代表者，全学 FD 委員会プログラムＷＧリーダー河相安彦教授の講評をいただき，学生 FD コアスタッフ代表太田翔による総括，最後に記念撮影を行い「CHAmmiT 2016」は閉会した。その後，

懇親会を行った。懇親会では，「学部ミーティング②」で作成した各グループのシラバスを掲示し，掲示されたシラバスを比較しながら，「CHAmmiT 2016」を振り返り，懇談した。

当日は学生・教職員スタッフ及び参加者の協力により円滑に終了することができた。

2　参加者アンケートから見る
～「日本大学 学生 FD CHAmmiT 2016」～

本節では，本学におけるすべての学部等から学生 133 名・教員 32 名・職員 25 名，合計 190 名が参加し，178 名（回答率 93.6%）から回答いただいたアンケート結果をもとに「CHAmmiT 2016」について，参加者の視点から探る。

1．今回のイベント以前に「FD」について知っていましたか？

CHAmmiT 2013	はい		いいえ	
	人数	割合	人数	割合
学生	21人	25%	62人	75%
教職員	32人	94%	2人	6%
全体	53人	45%	64人	55%

CHAmmiT 2014	はい		いいえ	
	人数	割合	人数	割合
学生	31人	25%	93人	76%
教職員	49人	98%	1人	2%
全体	80人	47%	92人	53%

CHAmmiT 2015	はい		いいえ	
	人数	割合	人数	割合
学生	24人	25%	78人	75%
教職員	46人	98%	1人	2%
全体	70人	49%	74人	51%

CHAmmiT 2016	はい		いいえ	
	人数	割合	人数	割合
学生	45人	36%	81人	64%
教職員	49人	94%	3人	69%
全体	94人	53%	84人	47%

2．今回のイベント以前に「学生 FD」について知っていましたか？

CHAmmiT 2013	はい		いいえ	
	人数	割合	人数	割合
学生	16人	19%	67人	81%
教職員	22人	65%	12人	35%
全体	38人	32%	79人	68%

CHAmmiT 2014	はい		いいえ	
	人数	割合	人数	割合
学生	29人	24%	93人	76%
教職員	40人	80%	10人	20%
全体	69人	40%	103人	60%

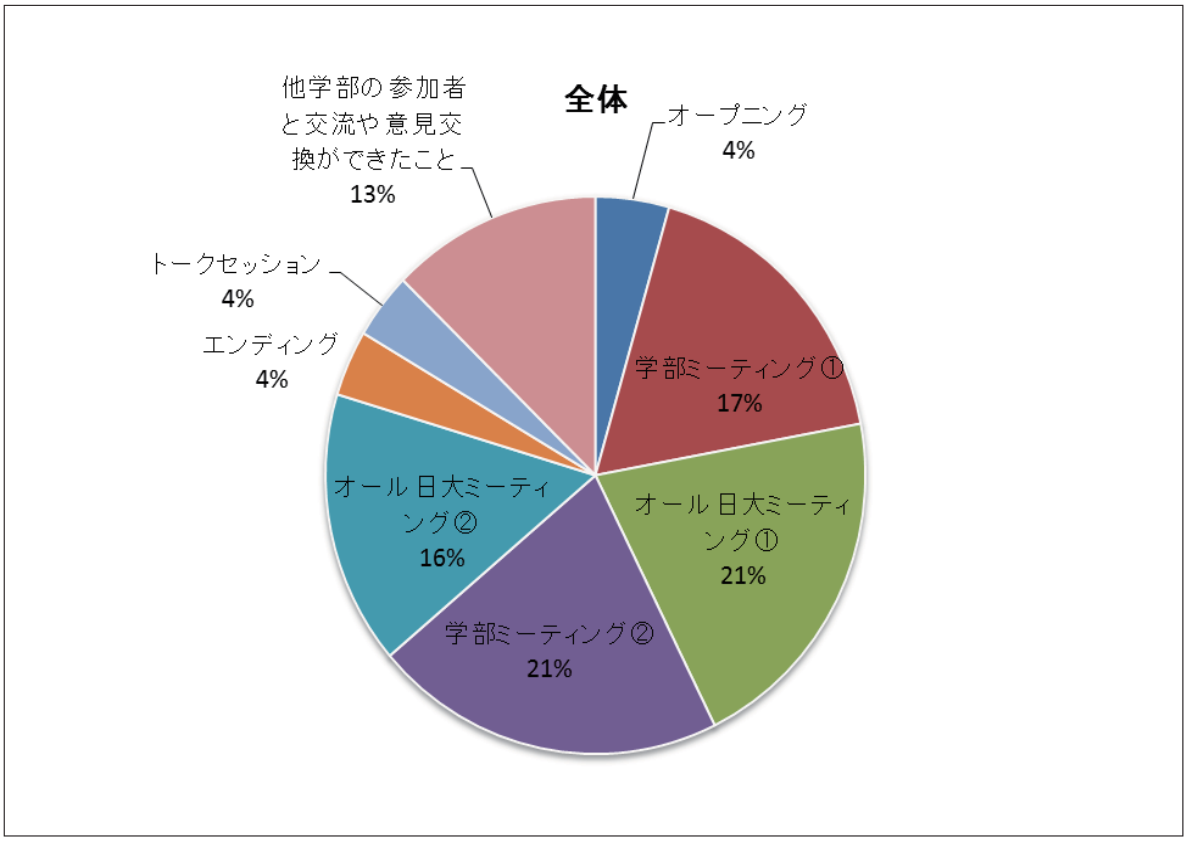
CHAmmiT 2015	はい		いいえ	
	人数	割合	人数	割合
学生	19人	20%	78人	80%
教職員	38人	81%	9人	19%
全体	57人	40%	87人	60%

CHAmmiT 2016	はい		いいえ	
	人数	割合	人数	割合
学生	44人	35%	82人	65%
教職員	47人	90%	5人	10%
全体	91人	51%	87人	49%

上記表は，「FD」と「学生 FD」の認知度について，過去の CHAmmiT アンケート結果と比較したものである。例年と比べ認知度は上昇しており，特に学生の「FD」，「学生 FD」の認知度は過去のアンケート結果より約 10%上昇する結果となった。昨年の「学生ＦＤサミット 2016」や今回を含む，継続的に行った「CHAmmiT」や，近日各学部より「学生 FD 活動」を行う団体が結成され，より身近に「FD」・「学生 FD」に触れるきっかけが増えたこと，「CHAmmiT 2016」において Facebook，Twitter など SNS の利用による情報発信及びフライヤーによる宣伝など広告活動に取り組んだことが効果として挙げられる。

今後も様々なアプローチを学部全体に行っていくことが必要である。

3．本日のイベントで有意義であったプログラムはどれですか？（複数回答可）



今回最も多く回答されていたのは「オール日大ミーティング①（21％）」,「学部ミーティング②（21％）」である。例年，学部ミーティング・オール日大ミーティングが回答の多くを占めているが，今回も同様の結果となり「しゃべり場」に対する満足度の高さがうかがえる。「CHAmmiT 2016」のメイン企画として力を入れた部分であるため，その結果が数字に反映されたと考えられる。一方で，トークセッションの満足度が低いことは意外であった。企画側としては，しゃべり場を通して学生 FD 活動を知り，トークセッションで実例を挙げ，所属学部に戻り，学生 FD 活動の活発化及び浸透を図る目的であったが，その点については力不足であったように思う。「CHAmmiT」全体としては，各企画にそれぞれ目的があり，その目的を参加者に印象付けるよう今後は工夫していかなければならない。

年々学生・教職員の「FD」・「学生 FD」に関する認知度は上昇している。今後はそこから一歩踏み出して，各学部等で学生 FD 活動を実施できるよう具体的な企画が望まれるように感じた。

3　トークセッション参加団体の活動

本節では，CHAmmiT 2016 のトークセッションに登壇した 3 学部についてそれぞれの活動を紹介する。

3－1　建部　弘輔（日本大学国際関係学部総合政策学科 4 年）

国際関係学部 FDWG は，2016 年に開催された「学生ＦＤサミット」のスタッフメンバーと当時国際関係学部ＦＤ担当の安元教授の 5 人で 2015 年 6 月 23 日に結成された。

主な活動としては，毎週木曜日の 9:30 から安元教授の研究室での会議と，学部全体しゃべり場の実施を行った。会議では，5 人で集まり，しゃべり場の準備や，より活動を国際関係学部に広げるための方法などを検討した。しゃべり場では，2015 年 10 月 4 日と 12 月 4 日の 2 回，いずれも広く意見を聞くために教員，職員，学生のべ 40 名の方に来ていただき議論した。

第 1 回のしゃべり場では国際関係学部らしく，「もっと international にするには？」というテーマで二つのグループに別れ話し合いを行った。主な内容としては，まず「international とは何か？」を議論し，その上で，「どうしたらもっとキャンパスを international に出来るか」についてポストイットと模造紙を用いて話し合った。

第 2 回のしゃべり場では「あったらいいなこんな授業，出来たらいいなこんな授業」をテーマに話し合った。主な内容としては，「こういう授業があればいいな」という主に授業の内容（ディスカッションやディベートなど）に関しての話し合いを行い，その後，「こういう授業が出来たら良い」という，授業のテーマ（文学，哲学など）について意見を出し合った。このときに意見として出た，「せっかく静岡にキャンパスがあるのだから，静岡県を知る授業が欲しい」という意見は，導入に向け，現在検討されている。

しゃべり場は意見を出して終わりではなく，国際関係学部 FDWG メンバーが意見をまとめ，学部長と学務担当の永塚教授に報告及び提出した。

今年度は担当教員の変更や中心となっていた学生の卒業などがあり，十分に活動が出来なかったが，今年の CHAmmiT で素晴らしい後継者が国際関係学部に誕生したので，来年，再来年と，活動してもらいたい。

３－２　新井　洋祐（日本大学生産工学部機械工学科４年）

生産工学部学生 FD は，2016 年 4 月に結成された。メンバーは，「学生ＦＤサミット 2016」のスタッフや参加者を中心に結成された。教職員のメンバーは，藤井孝宜教授（応用分子化学科），加納陽輔専任講師（土木工学科），教務課の職員の方々であり，三位一体での活動を行っている。我々の学生 FD は，FD 委員会に属する組織であり，しゃべり場で得た意見を FD 委員会に上程するまでが一つの活動になっている。2016 年度の主な活動として，CHAmmiT への参加，月に 1 回のミーティング，年 2 回のしゃべり場，ファシリテーション研修会を実施した。

また，2016 年度が活動の第一歩であったため，自分たちがどのようなスタンスで活動をしていくかを模索する年となった。そして，1 年目の年間パッケージとして，「スタートダッシュ充実化計画」と銘打って，活動を開始した。

1 月のしゃべり場のテーマは，メンバーや教職員と話し合い，大学生活の中で 1 年次の学びがとても大切であるという共通意見が出たことから，1 年生に着目したものとなった。また，事前にピアサポーター 1 とのしゃべり場を 10 月に行い，現在の 1 年生がかかえる問題点とピアサポーターに 1 年次の時とを思い出してもらい，当時を振り返っての反省点を抽出した。そして，事前にピアサポーターから得た意見をもとに，1 年生へのアドバイスを伝える会も 2017 年 1 月にしゃべり場と同日に行った。

また，このしゃべり場を行うにあたり，私たちスタッフが，ただの学生の集まりではなく，ある種のプロフェッショナル集団となるべく，専門講師の方によるファシリテーション研修を行った。2016 年度は，一回しか実施ができなかったが，将来的には様々な研修を経験することで，学生 FD を行う上での能力を養うと同時にスタッフ自身の能力向上にも力を入れていくことを画策している。

2016 年度は，生産工学部学生 FD 元年であった。2016 年度の活動基盤に短期・中期・長期の活動や目標を設定することまでを今年度の活動と設定し，2016 年度末に組織のあり方や方向性をより具体化する予定である。

我々の学生 FD は，ボランティアという位置付けであると同時に成果も求められる組織である。また，学

生 FD 活動は，大胆な変革や改革を行っていくものではなく，小さな改善を数多く実施するものである。その意識を持って活動をすることで，学生，教員，職員，そして学部全体に FD の波を広め，大学がより良い教育に触れられる場に変えていくことが我々の使命であると考える。

3－3　岩田　雄真（日本大学生物資源科学部生命化学科 4 年）

生物資源科学部の学生 FD は，主に過去の学生ＦＤサミット・CHAmmiT に参加したメンバーで構成されている。学生ＦＤサミット開催後に行った振り返り会で，学生や教員の多くが「生物資源科学部で何か学生 FD 活動を行いたい」と意見が出たことから始まった。月に 1 回程度メンバーで集まり，活動や目指すべき目標などを議論し，「FD 活動を通じて，より良い学生生活が送れる環境づくりを目指す。」という目標を立てた。具体的な活動としては，学部内でのしゃべり場開催などの案が出たが，学生 FD や CHAmmiT の認知度を上げる事が優先であると考え，学部内での広報活動の一環として CHAmmiT ポスターを作成し，本部が作成した「右も左も日大生」というポスターの横にオリジナルのポスターを掲示した。より目を引くポスターを作成し，興味を持った人に向けて小さなビラを作成し，学生 FD や CHAmmiT についての詳細を記した。

次に，授業に焦点を当てた活動を考え授業アンケートに着目した。授業の最終回に行われるマークシートの授業アンケートでは学生の意見をくみ取ることができる反面，授業の最後に行うためその学生にフィードバックすることができない。そこで，アンケート内容を私たちが考え，当該授業の半分が過ぎた時点で実施及び集計する。まず，教員に結果をフィードバックした後，私たちがアンケートの結果を分かりやすくスライドにまとめて授業中に紹介し，教員や学生に授業改善を行うようにした。

最後の授業で再び私たちが考えた授業アンケートを用いて授業アンケートの評価ならびに授業改善の効果があったかどうかを集計した。

私たちが授業アンケートの作成において留意した点としては，教員だけではなく，学生も主体的に授業改善を図るために工夫をした。例えば，アンケートの中に「より充実した授業にするためにあなた自身がしたいことはなんですか？」という質問項目を用意した。また，授業の中でもう一度説明してほしい点についても学生に聞くことで，学生の理解を深めようとした。

組織団体としてはまだ非公認団体で学生 5 人と教員 2 人，職員 2 人ずつと少数で，FD 委員会のもとで活動するのかなどの組織団体としての立ち位置も決まっていない。授業アンケートは試験的に 4 科目行ったところであるが，今後も学生と教員と職員で三位一体となって活動を継続していきたい。

4　学生コアスタッフ～ CHAmmiT を通じて～

本節では，学生コアスタッフ 5 名の視点から「CHAmmiT 2016」を通じて感じたこと，今後の展望について各々述べる。

4－1　久木　亘佑（日本大学法学部法律学科 4 年・CHAmmiT 2016 学生スタッフ副代表）

今回初めて，学生 FD 活動に参画した。数年前から学生 FD 活動の存在自体は認識があったが，具体的な活動について理解をしていなかった。「大学をより良くする」漠然とそんなイメージの中，どのような活動を行っているのか知りたいと思いコアスタッフに応募した。本学の「学生 FD」は大学が組織的に取り組んでいる FD 活動の一環であり，いわゆる「学生参画型 FD」と言われるものである。では具体的な活動とはなんだろう。それは今回で 4 回目を迎える「CHAmmiT」である。応募当時は「CHAmmiT」の知識も全く

ない状況であったが，学生コアスタッフに選任され，企画・運営に携わることとなり，やる気の反面若干の緊張と不安があった。しかし，第1回コアスタッフミーティングにおいて，教職員スタッフのFD活動についての講演，前回の「学生FDサミット 2016 春・CHAmmiT 2015」で学生スタッフを経験した同じコアスタッフのメンバーからの経験談を聴くことができ，不安は消え去った。また，疑問に思ったことについて真摯に応えてもらえたこと，意見を言いやすい環境であったことは，活動していく上でなにより大きな支えとなった。

CHAmmiT 2016では資料作成班を担当した。期限のある中で最高のものを作っていかなければならない。“読み手には何が必要なのか”常にそのことを念頭に置き作成にあたった。冊子のデザインは芸術学部の学生スタッフに協力してもらい作成した。それぞれの分野で協働することができるのが本学の強みであると改めて実感した。

CHAmmiT開催当日は，しゃべり場に参加し同じ法学部の学生と教職員と意見交換を行った。企画について学生・教職員ともに真剣に話し合い，同じ学生でも，部活動・サークル活動や学部祭実行委員など課外活動に取り組んでいる学生もいれば，学問に集中している学生もいて，多様な意見を聞くことができ刺激になった。特に印象に残ったのは，「学部ミーティング②」においてシラバスを作る際に，多様な意見があるなかで「専門知識を学科間若しくは学部間で学びたい」とどの学生も共通して述べていたことである。多くの学生が専門分野に対し自分の学科のみならず，他学科・他学部との交流することにより新たな見地を見出し，学びを追求したい。そんな想いが強く感じられた。今回のしゃべり場を通して所属学部の学びを改めて確認し，他学部の学びを理解し，日本大学における新たな学びの可能性に気づくことができたのではないだろうか。

「CHAmmiT」は学生・教職員が学びについて共に考えるきっかけとなる貴重な場だと思う。今後も引き続き開催し，参加した一人でも多くの人がFD活動を推進するようになることを切に願う。

4－2　橋本茉梨加（日本大学法学部新聞学科4年・CHAmmiT 2016 学生スタッフ企画・運営担当）

私は「CHAmmiT 2014」参加後，所属学部で学生FD活動をやってみたい思いから「学生FDサミット2016 春・CHAmmiT 2015」の学生スタッフに応募した。学生スタッフになって初めて，学生FDサミットと「CHAmmiT」では，規模も参加者の学生FDに対する認知度・関心の程度も全く違うことを知った。

今回の「CHAmmiT」では主に，企画全体のコンセプトや「しゃべり場」で話し合うテーマ決め，時間配分など運営上の構成を担当した。また，当日しゃべり場の舵取りをするファシリテーターのための「ファシリテーションマニュアル」を作成した。この「ファシリテーションマニュアル」は，当日ファシリテーターを務める学生スタッフに向けて作成した。狙いは，「運営スタッフ」として事前に「しゃべり場」という企画のコンセプトをきちんと理解し，当日のイメージを膨らませてもらうこと，そして実際にどのように参加者に話題を提供していくかという行動指針を示すことである。

「誰が読んでも，しゃべり場の運営ができるように執筆すること」が，このマニュアル作成の最大のミッションであった。企画担当を務める私自身が，スタッフの誰よりも「しゃべり場」という企画の意図を理解することが求められた。

ここで，「学生FDサミット」でのスタッフ経験が活かされることとなる。学生FDサミットで私は，広報・資料班を務めていた。参加者に当日配布する冊子の作成にも携わった。参加者は，冊子だけを頼りに企画に参加する。自ずと，読む側の立場になって必要な情報を載せることが非常に大切であるということになる。

実際に今回のマニュアルでも，加筆・修正を繰り返し，都度新しいマニュアルを学生スタッフに配布し，共有した。ミーティングでは毎回，当日扱うテーマでファシリテーション実践を試みた。説明不足の箇所を書き足したり，時間配分の調整をしたりと苦心した。何より，今回のしゃべり場の目玉企画として定めた「学

部ミーティング②」は，同じ学部同士のメンバーで構成された班で展開する予定のため，ミーティングでシミュレーションできなかったことが不安であった。

一方で，このマニュアルは，学生スタッフをはじめ，教職員スタッフにも熱心に目を通していただいたことで完成させることができたのは言うまでもない。「話し合うテーマに一貫性がない」「テーマが抽象的でイメージしにくい」など，的確な指摘を受けたからこそ，クオリティをここまで高めることができたのだ。

当日は急遽，他学部のファシリテーターを務めたが，私たちスタッフが検討を重ねた企画に対して参加者が真剣に向き合い，各々が大学に対する思いを伝えてくれたことが何よりも嬉しかった。

今後期待することは，学部ごとの学生 FD 活動の展開だ。私が所属する法学部は 3 回も「CHAmmiT」の会場となっているが，「学生 FD」という言葉を普段学内で聞くこともないし，参加者数も増えていない。難関資格取得や公務員試験に向けて勉学に励む学生がいる一方で，ただ何となく大学に来ている学生もそれなりにいるのが実情だ。

このような「何となく大学に来ている人」に，「CHAmmiT」を知ってもらえれば良いなと思う。学部ごとに学生 FD 活動の展開の程度，学生・教員・職員の関係性に差があるからこそ，「CHAmmiT」での他学部の人とのコミュニケーションが「所属学部の学びの環境への理解促進」や「自身の授業への参加意識に向き合う」きっかけとなるのではないだろうか。

真剣に向き合った分だけ，何かしら新たな気づきを得られるのが私にとっての「学生 FD」だ。個性豊かなスタッフに出会えたし，教職員スタッフからも何度も助言，サポートしていただいたことで，自分を少しでも表現する場所を得られたように思う。

4－3　徳田　萌乃（日本大学文理学部国文学科 3 年・CHAmmiT 2016 学生スタッフ企画・運営担当）

今回で 4 回目。一言で表せば，「攻めの CHAmmiT」だろう。日本大学で学生 FD 活動が 4 学部に広がり，どんどん活発になってきていると感じた。だからこそ今回は「学生 FD を知ってもらう」から「学生 FD を体感してもらう」へのシフトをしたいと思った。過去のアンケートを見て，より具体的な内容で，所属学部に持ちかえりすぐに活動できるような，そんな目標が浮かんだ。

企画での 1 番の悩みどころは，正反対の位置にあるものをどうまとめるかだった。例えば，学部が違うと学生 FD の在り方は大きく異なること，対して，参加者にはオール日大の帰属意識を持ってほしいこと。学生 FD を知らない参加者が多いこと，対してすでに学生 FD 活動を行っている参加者がいること。2 点とも絶対に外せない事であったし，どちらかに寄りすぎては崩れてしまう。それを均衡に扱える企画を創るのは簡単ではなかった。だがそれを乗り越えられたのは，細かい話し合いのおかげだ。コアスタッフと教職員の方々とのミーティングは毎回刺激的で有意義なものだった。

本番は個人発表であり，参加者には盛りだくさんの内容になったと思う。参加者の悩んでいる顔，笑顔，いろんな表情や「楽しかった！」という声に，「攻めれたな」と 1 人でにやりとしてしまった。

成功のカギは，積極的な参加者たちと学生スタッフのファシリテーションの力だろう。さらに，ずっと支えてくれていた教職員の皆様，コアスタッフにも感謝したい。コアスタッフが団結できた合宿の夜のわくわく感はきっと忘れない！

最後に，未来の CHAmmiT 運営の方々へ。CHAmmiT は，「自主創造」を最大限に体感できる最高の場所です。仲間と出会い，共に考え行動すればきっと素敵な「CHAmmiT」になります。“日本大学らしい学生 FD CHAmmiT” を創りあげていってください。

4－4　大木　秀俊（日本大学国際関係学部国際総合政策学科３年・CHAmmiT 2016 学生スタッフ広報・資料担当）

私は今回初めて「CHAmmiT」の運営の中心となるコアスタッフを務めさせていただいた。参加するきっかけとなったのはゼミの先生からの誘いとFD活動への興味からである。教員・職員・学生が三位一体となって参加するFD活動。初めはあまりよく分からずFD活動経験者のメンバーの皆さんに上手くついていけるのか正直不安であった。そんな私を他学部のメンバーにリードして頂きながら日々の打ち合わせを重ねる中で本番のイメージが少しずつ形成されていった。今回参加して感じたことは沢山ある。その中でも特に人と接すること，つまり「コミュニケーションの大切さ」を実感した。お互い初対面の人とどうすれば上手く話すことが出来るのか？まずは，「あいさつ」だと思う。日ごろ何となく交わしているあいさつが相手にとってどれだけ重要なのかを理解する必要がある。私自身の反省点としてはメンバーとのコミュニケーション不足である。迅速に必要な情報・状況を伝えるべきところを自分が全て背負ってしまうことは他のメンバーの迷惑にも繋がることになる。今後の期待としては学生FD活動の楽しさ・大切さを一人でも多くの方に知っていただくために認知度向上運動等の活動が必要だと考える。FDについて少しでも興味を示された方には是非一度参加してみる価値はあると思う。

私にとって今回のキャッチフレーズ「Youは何しに日大へ？～ぼくらが創る理想の学び～」はとても印象に残るものとなり，また参加者自身が真剣に考えさせられるものとなり，改めて残り少ない大学生活を有意義に送りたいと思う。

4－5　総　括

太田　翔（日本大学商学部会計学科３年・CHAmmiT 2016 学生スタッフ代表）

今回の「CHAmmiT 2016」は昨年度に引き続き，コアスタッフとして2回目の参加であった。2回目の参加で強く感じたことは，各学部での学生FD活動の活発化である。昨年度に文理学部で開催された「学生FDサミット2016春」及び過去3回開かれた「CHAmmiT」の成果が着実に現れていると考える。団体としては，日本大学の学部での学生FD活動を牽引してきた文理学部学生FDワーキンググループ，生産工学部の学生FD組織が現在設立されている。また，国際関係学部及び生物資源科学部でも団体設立の動きがある。このように「CHAmmiT」を経て，学生FD活動が広まっていくことは，嬉しいことで，今後各学部での活動の飛躍が楽しみである。

「CHAmmiT」では，学生FDについて何も知らない学生の参加者のみなさんにも，楽しみながら多くの気づきを得ていただけたと思う。その様子を見て「CHAmmiT」は，大学を新たな視点で見つめ直す場としての機能も持っていると感じた。私見だが，学生FD活動は，“やらされる活動”ではないと考えている。参加者一人一人の，学ぶ姿勢や意識を変えるきっかけとして果たす役割というのは，必ずしも目に見える成果に結びつく訳ではないが，非常に意義のあることだと思う。これからも，多くの学生，教員，職員の方々に考えるきっかけを提供する場として「CHAmmiT」には継続してもらいたい。

今後の「CHAmmiT」は，例年の要素を含みながらも，徐々に変化が必要になると考えている。先にも述べたように，学生FD活動を行う団体が増え，「CHAmmiT」としてできる活動も幅広くなると予測される。今回のトークセッションのように，より学生FD活動に焦点を当てた企画も取り入れながら，日大版サミットとしての「CHAmmiT」へ近づいていくことを期待する。また，「CHAmmiT」は今回で4回目を迎え，参加してきた学生の入れ替わりがある。企画運営を行う学生スタッフの引継ぎ等，継続して開催するための努力も必要である。

おわりに

何気なく大学生活を送っている中，ふとした“気づき”が生まれ，「CHAmmiT」を通して“気づき”が集まって，やがて参加者一人一人の“変化”へとつながっていくのだと感じた。何も意識することなくただ受けていた講義もそれぞれ目的があり，受講者に何を得られるように講義を展開しているのか，教員がどのような工夫を行っているのか気になるようになった。講義に対する視点が変わった。

筆者自身「CHAmmiT」を経験したからこそ気づき変わることができた。このような場を残すべきであり，一人でも多くの者が変わっていくことができれば「授業改善」がなされるであろう。

今後も本学の「学生 FD 活動」の発展に期待したい。

注

1．教員の補助として1年生全員の生活や修学をサポートする学部4年生・大学院生のことを指す。

日本大学　学生 FD　CHAmmiT 2016

学生スタッフ一覧

代表	太田	翔	[商学部]
副代表	久木	亘佑	[法学部]
副代表	石澤	翔太郎	[生産工学部]
企画・運営担当	橋本	茉梨加	[法学部]
企画・運営担当	徳田	萌乃	[文理学部]
広報・資料担当	日比野	有里	[芸術学部]
広報・資料担当	大木	秀俊	[国際関係学部]
総務(連絡・記録)	遠山	由理香	[歯学部]

小澤	由佳	[法学部]	齋藤	剛熙	[医学部]
松永	直樹	[法学部]	中西	庸輔	[歯学部]
三浦	沙菜	[法学部]	堀田	瀬奈	[歯学部]
工藤	駿佑	[法学部]	韓	奎香	[松戸歯学部]
手塚	大智	[文理学部]	直江	祐	[松戸歯学部]
大村	一希	[文理学部]	秀島	和	[松戸歯学部]
増田	拓海	[経済学部]	三輪	一樹	[松戸歯学部]
直井	瑞月	[商学部]	中里	日菜子	[松戸歯学部]
池田	和徳	[芸術学部]	宇佐美	乃理	[生物資源科学部]
建部	弘輔	[国際関係学部]	村田	樹紀	[生物資源科学部]
坂上	亮介	[国際関係学部]	小間	貴洋	[薬学部]
黒田	沙織	[危機管理学部]	濱田	潤	[通信教育部]
吉田	楓	[スポーツ科学部]			
藤盛	梓	[理工学部]			
坂本	裕菜	[生産工学部]			
杉山	裕太	[工学部]			

教職員スタッフ一覧

河相	安彦	[全学FD委員会プログラムWGリーダー・松戸歯学部教授]
村井	秀樹	[全学FD委員会プログラムWGメンバー・商学部教授]
米山	隆之	[全学FD委員会プログラムWGメンバー・歯学部教授]
八町	斉	[全学FD委員会プログラムWGメンバー・学務部学務課長]
佐藤	香生	[全学FD委員会プログラムWGメンバー・学務部学務課課長補佐]
後藤	裕哉	[全学FD委員会プログラムWGメンバー・学務部学務課課長補佐]
芳	祥子	[全学FD委員会プログラムWGメンバー・学務部学務課主任]

『日本大学ＦＤ研究』投稿要項

平成 24 年 7 月 4 日制定
平成 25 年 3 月 6 日改正
平成 25 年 4 月 1 日施行
平成 26 年 3 月 5 日改正
平成 26 年 4 月 1 日施行
平成 28 年 3 月 2 日改正
平成 28 年 4 月 1 日施行

日本大学ＦＤ推進センターでは，高等教育開発に関する論考や活動報告などを学内外に広く共有することにより，組織的な教育の質向上を図ることを目的として，『日本大学ＦＤ研究』を刊行する。『日本大学ＦＤ研究』を編集・刊行するために必要な事項を以下に規定する。

１　投稿資格

日本大学（大学院，短期大学部及び付属高等学校等を含む）の教員（非常勤教員含む）・専任職員・学生。

その他，日本大学ＦＤ推進センター長が適当と認めた者。

なお，学生が第一著者として投稿する場合は，本大学の専任教職員の推薦を得ること。

２　掲載原稿の種類

掲載原稿の種類は，次のいずれかとする。

①　論　　文

高等教育開発（授業開発，改善等）に貢献できる問題提起と意義があり，この分野において価値と有効性があるもの及び高等教育開発（授業開発，改善等）に関する研究成果をまとめたもの。〔査読付論文〕

※　未発表のものに限り，他誌への重複投稿は認めない。

②　活動報告

高等教育開発（授業開発，改善等）に関する実践報告（授業，学修支援の実践及び分析等）。

③　資料紹介

国内外における高等教育開発（授業開発，改善等）に関する研究資料で，日本大学ＦＤ推進センターの活動に資するもの。

３　執筆要項

別に定める。

４　投稿申請期間

投稿原稿は，原則として期限を設けず随時受け付ける。

５　投稿論文に対する審査

①　投稿論文の受付

投稿論文が受付されると，受付日を記載した受付書が送付される。

②　投稿論文に対する審査

投稿論文の審査は，編集委員会が定めた基準に従って，厳格かつ公平に行う。編集委員会は匿名査読者（以下，査読者という。）を選任する。なお，１投稿毎に２名の査読者が選任される。なお，具体的な審査基準は編集委員会が別途定める。

③　投稿論文の採否

投稿論文の採否は，編集委員会が査読結果報告に基づき，編集委員会が決定する。

条件付で採用の場合には，査読者から必要な修正が指示される。投稿者は定められた改訂期限内に編集委員会宛に改訂原稿を送付すること。その際には，改訂箇所を明示したリストを同封すること。

改訂原稿についても同一の査読者が再査読を行う。また，改訂原稿受付後，投稿者に対して掲載の可否を原則として１ヶ月以内に再通知する。

④　投稿辞退

条件付で採用の場合には，投稿を辞退することができる。この場合，投稿者はその旨を通知後２週間以内に文書で編集委員会に連絡しなければならない。

⑤　依頼(招待)論文

上記の規定に拘わらず，全学ＦＤ委員会からの付託により編集委員会が決定した依頼(招待)論文は，特別枠として掲載する。

⑥　投稿論文の受理

編集委員会が採用を決定した日を投稿論文の受理日とし，受理日を記載した受理書が送付される。

⑦　投稿論文の掲載

受理された論文は原則として２週間以内にＰＤＦ化し，日本大学ＦＤ推進センターウェブサイトに掲載する。なお，ＷＥＢ掲載日を発行日とする。

６　活動報告及び資料紹介に対する審査

投稿原稿が受付されると，受付日を記載した受付書が送付される。

投稿原稿は，編集委員会が審査の上，採否を決定する。

採用が決定された原稿は原則として２週間以内にＰＤＦ化し日本大学ＦＤ推進センターウェブサイトに掲載する。なお，ＷＥＢ掲載日を発行日とする。

７　編　集

全学ＦＤ委員会教育情報マネジメントワーキンググループを編集委員会とし，全学ＦＤ委員会教育情報マネジメントワーキンググループメンバーを編集委員とする。

なお，この他に若干名の編集委員を追加することができる。

８　刊行期日

原則として，年１回，毎年３月末日に刊行する。

なお，冊子に収録される原稿は当該年度１月末までに原稿が完成し，ＷＥＢ掲載ができたものを対象とする。

９　著作権

投稿者は，採用原稿における著作権のうち，複製権，翻訳・翻案権，公衆送信・伝達権について，日本大学ＦＤ推進センターに帰属し，学内外に公開することを了承する。

10　配付・公開

日本大学ＦＤ推進センターウェブサイトにおける公開に加え，冊子での配付を行う。

以　　上

『日本大学ＦＤ研究』執筆要項

平成 24 年 7 月 4 日制定
平成 25 年 3 月 6 日改正
平成 26 年 3 月 5 日改正
平成 28 年 3 月 2 日改正
平成 28 年 4 月 1 日施行

１　分　量

掲載原稿１篇の分量は，原則として以下を目安とする。

ただし，全学ＦＤ委員会教育情報マネジメントワーキンググループが認める場合はこの限りではない。

①　論文・活動報告

20,000 字以内（刷り上り 12 ページ以内，カラー2 ページ以内）

②　資料紹介

刷り上り 4 ページ以内（カラー2 ページ以内）

２　原稿の執筆要領

①　原稿の作成にあたっては，原則として Word ファイルで作成して，そのまま印刷できる完成原稿を提出する。なお，テンプレートはホームページに掲載してある最新版を用いる。

②　使用言語は，原則として日本語とする。

③　用紙は A4 版とし，上 30mm，下 25mm，左右 20mm の余白を設ける。横書き，１段組，字体は MS 明朝（和文）と Times New Roman（半角英数字）とする。原稿ではヘッダ，フッダは使用しない。

④　文字サイズは，タイトル：表題 14 ポイント，副題 12 ポイント，要旨：10.5 ポイント，本文：10.5 ポイントとする。和文タイトルは MS ゴシック体を使用し，英文タイトルは Times New Roman を使用する。見出しは，MS ゴシック体を使用し，大見出し 12 ポイント，小見出し 10.5 ポイントとする。

⑤　原稿は，1 行 48 文字，　1 ページ 41 行のフォーマットで作成する。

⑥　タイトルは和英の 2 ヶ国語を使用し，論文と活動報告には英文の要旨（300 語以内）を加える。

⑦　(1)タイトル（日本語），(2)氏名（日本語），(3)所属（日本語），(4)タイトル（英語），(5)氏名（英語），(6)所属（英語），(7)要旨（英語）の順で記載する。

⑧　3～5 個のキーワード（英文）と 3～5 個のキーワード（和文）を記載する。

⑨　英文はタイトルを含め，著者の責任において投稿前にネイティブチェックを受けるものとする。

⑩　常用漢字・現代仮名遣いを用い，句読点は「，」「。」を用いる。

⑪　図表を挿入する場合は，適宜，本文の字数を減らす。図と表は，それぞれ連番を付し，タイトルは 10.5 ポイント，出典は 9 ポイントとする。

⑫　条注は，本文の末尾に「注」というセクションを設け，一括して記載する。本文中での注の指示は「[1]，[2]，･･･」のように連番を付して上付きで示す。

⑬　本文中で参照した文献は，注のセクションの後ろに「引用・参考文献」というセクションを設け，アルファベット順に漏れなく記載する。別紙「引用・参考文献の記載方法」を参照のこと。

⑭　本文中に文献を引用する場合, 引用個所の後に著者の姓と年号を括弧付きで記入する。

また，著者名の後に引用する場合には，年号を括弧付きで記入する。著者が２名のときは両者の姓を併記し，和文名表記の場合は“と”， 外国語名表記の場合は“and” 3 名以上のときは筆頭著者以外を和文名表記の場合は“ら”，外国語名表記の場合は“*et al.*”と略記する。

例 :（日本, 2009），（日本と千代田, 2008），（日本ら, 2007），(Adams, 2007), (Adams and Smith, 2006), (Adams *et al*., 2004)

⑮　同一著者で同一刊行年の文献を複数引用する場合は, それぞれの刊行年の後ろにアルファベットを付して区別する。例：2011a，2011b

３　投稿手続き

①　原稿等は，以下のとおり申請時に本部学務部学務課あて提出する。

(1)　投稿申請書（日本大学ＦＤ推進センターウェブサイトから入手）

(2)　原稿電子媒体（ＣＤ等）

(3)　プリントアウトした原稿　2 部

②　投稿された原稿等（図版，写真，ＣＤなどを含む）は原則として返却しない。

４　校正等

初校校正のみ著者が行う。以降は，誤植等のみの対応を全学ＦＤ委員会教育情報マネジメントワーキンググループが行う。

以　上

【問い合わせ・原稿提出先】

日本大学本部学務部学務課

〒102-8275　東京都千代田区九段南４－８－２４

TEL　03-5275-8314

e-mail　adm.aca.eps@nihon-u.ac.jp

日本大学ＦＤ推進センターウェブサイト

http://www.nihon-u.ac.jp/about_nu/effort/fd-center/index.html

引用・参考文献の記載方法

引用・参考文献リストは，和文，外国語文を含めて，筆頭著者の姓のアルファベット順に配列し，同一筆頭著者の文献が複数の場合は発表順に，さらに同一年の場合は次の著者の姓のアルファベット順とし，以下の例のように記述のスタイルを統一して作成する。

1　雑誌掲載の文献は，(1)著者名，(2)発行年，(3)表題，(4)雑誌名，(5)巻・号，(6)開始－最終ページの順に記載する。

（例）

日本一郎・千代田太郎（1981），「日本における教育のありかた」『日本教育学会誌』第 18 号，328-334 ページ。

Anderson, J. E. and E. Van Wincoop (2003), “Gravity with Gravitas: A Solution to the Border Puzzle,” *American Economic Review*, 93(1), 170-192.

2　単行本の記載は，(1)著者名，(2)発行年，(3)書名(版)，(4)発行地名発行所名の順とする。

（例）

藤本隆宏（2004)，『日本のもの造り哲学』日本経済新聞社。

Krugman, P. (1995), *Development, Geography, and Economic Theory*, Cambridge: MIT Press.

3　分担執筆の場合は，(1)著者名，(2)発行年，(3)表題の次に，(4)編集または監修者名を加えて，(5)書名(版)，(6)発行地名発行所名，(7)ページの順とする。

（例）

日本一郎（2000），「戦後教育史」（日本一郎・千代田太郎編『日本の教育史(第 1 版)』朝倉書店），109-116 ページ。

Ye, Xinyue, and Mark Leipnik (2013), “Beyond Small Business and Private Enterprises in China: Global and Spatial Perspectives,” in Ting Zhang and Roger R Stough (eds), *Entrepreneurship and Economic Growth In China*, New Jersey: World Scientific, 289-316.

Wu, Chung-Tong, Xiao-Ling Zhang, Gong-Hao Cui, and Shu-Ping Cui (2014), “Shrinkage and Expansion of Peri-Urban China,” in Karina Pallagst *et al*., *Shrinking Cities - International Perspectives and Policy Implications*, London: Routledge, 166-167.

以　上

平成 27 年度

日本大学ＦＤ推進センター活動報告書

自主創造
日本大学

Faculty Development

日本大学ＦＤ推進センター

目　　次

日本大学における実効性あるＦＤ活動の展開に向けて
－ＦＤ推進センター基本計画（中期計画・長期計画）を振り返りながら－
ＦＤ推進センター長・副学長（学務担当）　加　藤　直　人

日本大学ＦＤ推進センター連携マップ

平成 27 年度調査・分析ワーキンググループ活動報告

平成 27 年度プログラムワーキンググループ活動報告

平成 27 年度教育情報マネジメントワーキンググループ活動報告

平成 27 年度日本大学ＦＤ推進センター活動状況

平成 27 年度全学ＦＤ委員会名簿

平成 27 年度全学ＦＤ委員会ワーキンググループ名簿

【 付 録 】
日本大学ＦＤ推進センターに関する内規
ＦＤ推進センター基本計画（中・長期計画）

※ 本報告書に掲載の役職・資格等については，平成 27 年度当時のものです。

日本大学における実効性あるＦＤ活動の展開に向けて
－ＦＤ推進センター基本計画（中期計画・長期計画）を振り返りながら－

ＦＤ推進センター長・副学長（学務担当）
加　藤　直　人

平成 20 年４月に日本大学ＦＤ推進センターが発足して，平成 27 年３月をもって７年となります。この間，本センターは，教育の質保証の取り組みの進捗に応じて基本計画を再検討し，本学にとって最も相応しい全学ＦＤ活動の在り方を模索して参りました。これまでの取り組みによって，日本大学としての全学ＦＤ活動のスタイルがようやく形作られてきたように思います。その意味では，平成 27 年度をもって，ひとつの区切りを迎えることができたといえます。

平成 27 年度を最終年度としている現行の基本計画（中期計画）では，「①日本大学におけるファカルティ・ディベロッパー（以下，FDer）の在り方の検討」，「②学生参画型ＦＤ活動の整備・強化」の２つが掲げられ，全学ＦＤ委員会調査・分析ワーキンググループ（以下，ＷＧ）・同プログラムＷＧ・同教育情報マネジメントＷＧの３ＷＧによって様々な取組が展開され，以下のような成果が得られました。

調査・分析ＷＧでは，①について，平成 26 年度に全国の私立大学を対象とした FDer に関する調査を実施し，また，平成 27 年度には同調査を本学内対象に行うことで，本学で合理的かつ実効性あるＦＤ活動を展開するための基本的要件が浮き彫りにされました。②についても，３年間に及ぶ学外の学生ＦＤ関連イベントへの参加や文献調査，学部等への意識等調査，「日本大学 学生 FD CHAmmiT」におけるアンケート結果の分析などを通じて，全学的なＦＤへの学生参画の在り方について示唆を得ることができました。

プログラムＷＧでは，FDer の養成を目的とした「全学ＦＤワークショップ」を企画・開催しました。これはワークショップ型の教育の質改善活動の手法がすでに根付いている医療系の各学部の協力を得て，平成 25 年度に始まりました。毎年，全学から教職員が参加し，ワークショップ型の手法が文系・理工系学部にも浸透していく仕組みが出来つつあります。②に関しても，平成 25 年度より「日本大学 学生 FD CHAmmiT」を，本学ではおそらく初めてとなる教育に関する全学部・通信教育部・短期大学部が参加するイベントとして企画・開催し，また，平成 27 年３月には，「学生ＦＤサミット 2016 春」を本学が主催，３回目を迎えた「日本大学 学生 FD CHAmmiT 2015」と同時開催しました。このことは，全学部等の学生・教員・職員に対して，教育の質保証へ向けた三位一体の取組への大きな動機付けになりました。こ

の３年間で，特に全学的にＦＤへの意識を喚起するという点において，プログラムＷＧの取組は成果を上げることができたと言えるでしょう。

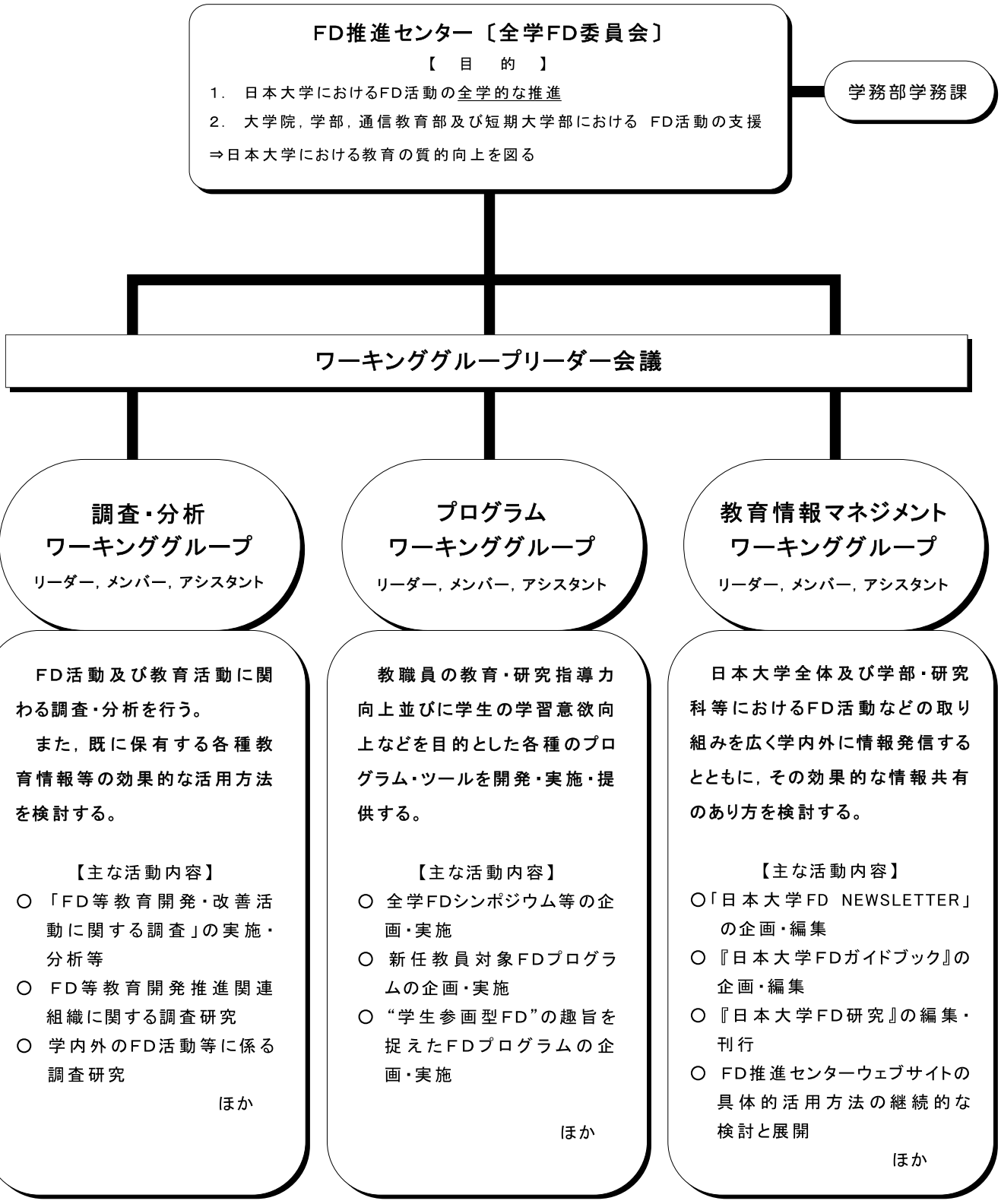
教育情報マネジメントＷＧでは，プログラムＷＧで企画・開催を担った「全学ＦＤワークショップ」や「日本大学 学生 FD CHAmmiT」を含めたイベントなどの概要や実績を広く学内外に共有すべく，「日本大学 FD NEWSLETTER」の発行などを通じ広報活動を行ってきました。教育の質保証のために本学がいかなる方針で臨み，それに対していかなる取組が行われて実績が上がっているかを全学の学生と教職員に周知する，教育情報マネジメントＷＧの役割もこれまでの全学的なＦＤ活動にとって欠くことはできません。

長期計画では平成 22 年度から「ＦＤを広義に捉えた「高等教育開発センター」（仮称）としての活動に向けた諸事業の持続的な展開」について調査・分析ＷＧを中心に検討が重ねられてきました。平成 28 年１月に開催された中央教育審議会（大学教育部会）では，期せずして，３つのポリシー（ディプロマ･ポリシー，カリキュラム･ポリシー，アドミッション･ポリシー）を踏まえた全学的な教学マネジメント構築の必要性について議論されました。５年にわたる調査検討の結果としてまとめられた長期計画の報告書は，まさにその問いかけに応えるタイムリーな提言になっています。本学において全学的な教学マネジメント体制を構築することに一刻の猶予も許されません。

このように，現在の基本計画は各学部等の皆様のご理解とご協力をいただきながら，中期計画・長期計画ともに概ね当初の計画を達成できたと評価することができるでしょう。しかしながら，我々はこれまでの本センターにおける教育の質保証への取組に満足してはいられません。学生の学びに対する姿勢や態度が変わり，大学教育に求められる学修成果がコンピテンスを意識するものに転換してきていることに鑑み，本センターでは，次期基本計画において，現行の中期計画における２本の柱を基本的に継承し，各学部等に着実に浸透していくような具体的な取組の検討や実施を推進していくことといたしました。

日本大学ＦＤ推進センターでは,各学部等における FDer 養成や学生のＦＤ活動への参画に向けた浸透策を通じ，それらを有機的に発展させながら，最終的に学生のラーニングアウトカム（学修成果）に結びつく努力を継続してまいります。

日本大学FD推進センター 連携マップ



平成 27 年度

調査・分析ワーキンググループ活動報告

日本大学ＦＤ推進センター

〔全学ＦＤ委員会調査・分析ワーキンググループ〕

調査・分析ワーキンググループに係る平成 27 年度における活動内容及び総括は，ＦＤ推進センター基本計画（中期計画・長期計画）並びに平成 27 年度活動計画に基づき，次のとおりである。

なお，平成 27 年５月 11 日開催の教学戦略委員会において教学ＩＲに関する検討の必要性が示され，当面，当ワーキンググループにおいて検討を担うことなり，２－①「教育改善に資するデータの収集及び分析に係る諸検討」が追加された。さらに，平成 27 年６月１日付けをもって示された「教育の質的転換に向けた検討について（指示）」により，２－②，２－③が追加された。

１　平成 27 年度活動計画
　①　「平成 27 年度ＦＤ等教育開発・改善活動に関する調査」の実施
　　（１）学部，短期大学部
　　（２）大学院研究科
　②　ＦＤ等教育開発推進関連組織に関する調査研究
　③　日本大学におけるファカルティ・ディベロッパー（FDer）の在り方に関する調査研究
　④　学生参画型ＦＤ活動に関する調査研究
　⑤　学生による授業評価アンケートの全学的統一に係る諸検討
２　平成 27 年度追加検討事項
　①　教育改善に資するデータの収集及び分析に係る諸検討
　②　学生による授業評価アンケートの結果の活用に係る諸検討
　③　教員の教育業績評価方法等の検討
３　ＦＤ推進センター基本計画（中期計画・長期計画）を踏まえた調査・分析ワーキンググループとしての総括

１－①　「平成 27 年度ＦＤ等教育開発・改善活動に関する調査」の実施

（１）学部，短期大学部

本調査は，各学部等におけるＦＤ活動の実態を継続的に把握することにより，今後の日本大学全体のＦＤ活動に資することを目的として,平成 20 年度より毎年実施しているものである（平成 22 年度は実施せず）。７回目となる今年度の調査は，14 学部，通信教育部及び短期大学部（三島校舎及び船橋校舎）に依頼し，全ての学部等より回答を得た。

今年度の調査は,『教育の質的転換に向けた検討事項』(平成 27 年６月１日)や『私立大学等改革総合支援事業調査』に関する項目を考慮し,設問の追加などいくつかの変更を行った。主な変更点は,「Ⅱ. 組織的なＦＤ等教育開発・改善活動」において,質問項目⑨「コース・ナンバリングの実施」,⑩「ルーブリック評価の実施」,⑪「アセスメントテストの実施」,⑫「シラバスの作り方(日本大学版)に沿ったシラバス作成の実施」,⑬「担当教員以外の第三者によるシラバス内容の確認」という設問を追加したことと,大項目２項目(「組織的なＦＤ等教育開発・改善活動に関する意識」,「教員の活動能力の向上に係るＦＤ等教育開発・改善活動」)を削除したことである。

Ⅰ. ＦＤ等教育開発・改善活動推進組織

全ての学部等にＦＤ等教育開発・改善活動を推進するための組織(名称の大半はＦＤ委員会)が設置されている。教職員の構成は教員が５～21 名,職員が１～11 名で教職員の合計は,最多が 31 名,最小が７名であり,昨年度とほぼ同じであった。

Ⅱ. 組織的なＦＤ等教育開発・改善活動

教育業績の評価方法としては,定められた教員評価基準を基に業績内容に応じた点数化を図り,昇格時の評価資料の一部として活用する事例,学部や学科の教育貢献賞の選定資料として活用されている。また,本学の教育力を示すエビデンスの１つとなり得るティーチングポートフォリオについては,１学部で既に実施され,複数の学部で実施の義務化を含めて検討されている。キャップ制の採用やＧＰＡ制度の活用に関しては,多くの学部等で実施されている。また,「教育の質的転換に向けた検討事項」に挙げられている事項で実施・検討が殆ど進んでいない項目として,コース・ナンバリングやルーブリック評価の実施があった。

Ⅲ. ＦＤ等教育開発・改善活動に係る講演会,ワークショップ,シンポジウム,事例報告会などの開催

11 学部等においてＦＤ等教育開発・改善活動に係る合計 52 件の行事が企画・実施されている。形式としては,シンポジウム,講演会,研修会,講習会,ワークショップなど多種多様であるが,アクティブ・ラーニングの推進につながる事例報告会やワークショップなどの実施が望まれる。

Ⅳ. 学生による授業評価アンケートの実施(平成 26 年度後期・平成 27 年度前期実施分)

平成 26 年度は多くの学部等で紙媒体でのアンケートが実施されているが,平成 27 年度か

らポータルサイトなどのＷＥＢを活用した実施方法が増加している。集計結果の公開は，多くの学部等で実施されているが，その分析や活用方法は，教員個人に任されている事例が多く，教育の質保証につながる組織的な推進が望まれる。

（２）大学院研究科

大学院研究科におけるＦＤ等教育開発・改善活動に関する調査を学部から独立して行うのは，平成 23 年度より毎年実施しているものであり，４回目となる。今年度の調査も，20 研究科に依頼し，全ての研究科より回答を得た。本年度は学部・短期大学部の調査項目の変更に伴い，大学院研究科についても変更を行った。前年度までは８項目であったが，本年度７項目とし，項目としては１項目減少した。本年度の項目は，「Ⅰ．大学院に係るＦＤ等教育開発・改善活動推進組織」，「Ⅱ．大学院に係る組織的なＦＤ等教育開発・改善活動」，「Ⅲ．大学院担当教員の教育能力の向上に係るＦＤ等教育開発・改善活動」，「Ⅳ．大学院学生に対する『学位の質保証』に係る組織的な取組み」，「Ⅴ．大学院ＦＤ等教育開発・改善活動に係る講演会，ワークショップ，シンポジウムなどの開催」，「Ⅵ．大学院学生による授業評価アンケートの実施　（対象：平成 26 年度後期・平成 27 年度前期実施分）」，「Ⅶ．資料提供」である。特に「Ⅳ．大学院学生に対する『学位の質保証』に係る組織的な取組み」は，「①大学院のグローバル化に対応するための取組み（基礎語学力向上への取組み，英語による授業科目の設置，英語のみで学位取得できる専攻やコースの設置，学位論文の英文による作成，英語による学位論文の審査や発表等）」，「②研究テーマや研究方法，詳細な工程等を記載した研究計画の作成や学生と教員との間で学位授与に必要なプロセスの共有」，「③複数の指導教員や異なる専攻の教員，学外審査員を加えた論文指導体制の構築」，「④研究の進捗状況や理解度等を適切に把握するための中間発表やそれに順ずる仕組みの整備」であり，大学院生の教育の現状を確認するのに最適な質問項目である。

Ⅰ．大学院に係るＦＤ等教育開発・改善活動推進組織

各研究科独自の活動計画が行われている。しかし，その方向性を十分に留意する必要がある。今後もさらに，各研究科における意義を見出す努力が必要であろう。

Ⅱ．大学院に係る組織的なＦＤ等教育開発・改善活動

「⑦私立大学ＦＤ連携フォーラム・実践的ＦＤプログラム（オンデマンド講義）の組織的活用」の設問では，実施・検討していないは 13 研究科，その他は１研究科であり，今後，積極的に参加するように，全学ＦＤ委員会で検討するべき事項の一つと考えられる。

Ⅲ．大学院担当教員の教育能力の向上に係るＦＤ等教育開発・改善活動

「⑤担当教員以外の第三者によるシラバスの確認体制の実施」は前年度と比較してあまり変化はなかった。シラバスは，大学院研究科の各専攻の各科目が具体的にどのような内容の教育を行っているかを示していることから，教育目標との整合性あるいは科目間で内容の重複や欠如がないかなどを確認することも必要である。このような観点から，今後も第三者によるシラバス確認の重要性を全学ＦＤ委員会でも周知する必要がある。

Ⅳ．大学院学生に対する『学位の質保証』に係る組織的な取組み

研究テーマや研究方法，詳細な工程等を記載した研究計画の作成や学生と教員との間で学位授与に必要なプロセスについて，各研究科での情報の共有が出来た。

Ⅴ．大学院ＦＤ等教育開発・改善活動に係る講演会，ワークショップ，シンポジウムなどの開催

事例等について資料に記載している。

Ⅵ．大学院学生による授業評価アンケートの実施

前回の調査とほぼ同様であった。大学院研究科での実施が増えない要因としては，授業形態が少人数制であることなどが挙げられている。

Ⅶ．資料提供

資料の提供については，学内利用での公開に限るが多い。資料の公開については，漏洩等の問題もあり得るので，慎重に検討するべき項目である。今後もＦＤ委員会で審議継続していく案件である。

問題点としては,「Ⅱ．大学院に係る組織的なＦＤ等教育開発・改善活動」での,「⑤語学力を含む修得能力の組織的な目標設定及び積極的な公表」と「Ⅳ．大学院学生に対する『学位の質保証』に係る組織的な取組み」の「①大学院のグローバル化に対応するための取組み（基礎語学力向上への取組み，英語による授業科目の設置，英語のみで学位取得できる専攻やコースの設置，学位論文の英文による作成，英語による学位論文の審査や発表等)」の設問は,混同して解答している研究科も散見された。今後の質問事項の検討課題の一つと考える。

１－②　ＦＤ等教育開発推進関連組織に関する調査研究

本調査研究はＦＤ推進センター基本計画（長期計画）における検討項目であり，本年度は５年間の調査研究期間の最終年度にあたる。そのため，別途，「ＦＤ等教育開発推進関連組織に関する調査」の最終報告書が提出される。その報告書によれば，本調査研究のねらいとして，「今後の全学ＦＤ活動の一層の実質化へ向けた組織体制の在り方，全学的な教育の質保証のための全学ＦＤ活動の在るべき姿，大学が一丸となった教学運営体制の在り方等について提言するもの」としている。そして，提言として，次の３点を挙げている。

（１）「高等教育開発室」の設置

これは，全学ＦＤを担うものであり，全学的に展開される教育と学部等が行う教育を「日本大学の教育」として整合性をとりながら，常に教育の質を保証するため，ＰＤＣＡサイクルを推進する体制を整えるものである。

（２）「教学ＩＲ室」の新設

これは，教育の質保証への取組のため，学部等の教学データを収集し，それを適切な手法で分析して，教学運営･改革のための企画・立案に資する客観的なエビデンスを提供する役割を担う組織となるものである。

（３）「高等教育推進機構」の新設

これは，教育の質保証を含めた本学における全学的な教学運営を統括する組織であり，上述の「高等教育開発室」と「教学ＩＲ室」，さらに本部に設置されている複数のＷＧや専門委員会で議論されている新たな全学的な教育の取り組みが，統一性と一貫性を堅持して，教学理念に基づく人材育成につながることを意図している。

１－③　日本大学におけるファカルティ・ディベロッパー（FDer）の在り方に関する調査研究

本調査研究は，ＦＤ推進センター基本計画の中期計画（平成 25 年度から平成 27 年度）の一つとして遂行されており，本年度は３年目（中期計画の最終年度）となる。前年度に実施した全国私立大学ＦＤ連携フォーラム参加校（本学を除く 31 大学）を対象とした「ファカルティ・ディベロッパー（FDer）に関する調査（以下，JPFF 調査とする）」を受け，本年度は，

本学の学部，通信教育部，大学院独立研究科（全 18 学部等）を対象とする同様の調査を実施した（以下，日大調査とする）。

調査期間は平成 27 年 7 月 1 日から 7 月 31 日とした。調査項目は JPFF 調査で使用した質問紙を参考にし，設問の一部を本学に適合する内容に修整すると共に，できる限り共通の設問となるように努めた。

今回の日大調査では，次の３つの主要調査課題を設定した。（１）FDer が担う役割，FDer に相応しい人材像，FDer を活かす組織形態・組織文化，（２）FDer の必要性，FDer に必要な能力，そして（３）FDer の配置・人数と FDer 養成に関する取り組みである。以下では，これら３つの調査課題について，項目を限定した上で回答結果を略述する。

（１）FDer に相応しい人材像

本質問について 13 の人材像を○×△の選択肢で回答を求めた結果，「ＦＤを中心となって推進する人」（○：73.9%）が最も多く，「ＦＤの実践的指導者である」（○：57%），「ＦＤに関する研修会を企画し，実施する人である」（○：56.5%）が続き，「学内ＦＤ委員会（ＦＤを扱う委員会）の委員である」「ＦＤの専門家である」「ＦＤに関する教育開発を企画・運営する人である」（○：52.2%）といった回答が上位を占めている。このような結果は，ＦＤを組織的かつ実践的に推進していける人材を FDer と位置づけており，そのような人材は学内ＦＤ委員会の委員であることを想定していることが推察される。

この点について JPFF 調査の結果は次のとおりである。「ＦＤの実践者である」（○：100%），「ＦＤに関する教育開発を企画・運営する人である」（○：91.3%），「ＦＤを中心となって推進する人である」（○：82.6%），「ＦＤに関する研修会を企画し，実施する人である」（○：82.6%）といった回答が上位を占めている。そして，「ＦＤの専門家である」（○：73.9%），「ＦＤに関して，特別な教育を受けた人である」（○：65.2%）といった回答が続いている。このような結果から，主体性を持ってＦＤを推進していける実践的な人材，そして一定の専門性を有する人材を求めていると考えられる。

（２）FDer の必要性

FDer の必要性に関しては，「必要である」と回答したのは 13 学部等・72.2%，「どちらとも言えない」と回答したのは４学部等・22.2%，「必要でない」と回答したのは１学部等・5.6%であった。なお，「必要でない」と回答したのは大学院独立研究科であり，「どちらとも言えない」と回答した４学部等のうち２学部等は大学院独立研究科であることも特徴であるといえる。

FDer が必要である理由は「大学（学部）組織全体で取り組むべきであり，指導力のある担当者の必要性を感じる」や「教育改善に向けた協議は行っているが，FDer など専門的知識を有している方がいた方がより改善が進むと思われる」というものが複数学部等より挙げられた。

（３）FDer の配置・人数と FDer 養成に関する取り組み

配置する FDer の人数は２人が望ましいとする学部等が最も多く，これに１人，２～３人，４～９人が続いている。また，配置方法としては，学部等ごとに配置・採用するのではなく，「必要に応じて学部へ派遣し，アドバイスをする方法」や「全学的なセンター（例えば，ＦＤ推進センター）から派遣してもらうことを想定している」という意見が挙げられた。

FDer の養成に関する回答結果では,「養成する」と回答したのは５学部等・27.8%,「養成しない」と回答したのは７学部等・38.9%,「どちらとも言えない」と回答したのは６学部等・33.3%であった。この回答結果で特筆すべきは,「養成する」と回答した学部等の分野が工学系，医歯系で主として構成され，いわゆる文系に分類される学部等はないことである。

本年度と昨年度において実施した「ファカルティ・ディベロッパー（FDer）に関する調査」の目的は，日本大学におけるファカルティ・ディベロッパー（FDer）の在り方を検討するための基礎資料を収集することである。FDer の実態を把握するための先行調査（例えば，文部科学省による平成 24 年度の調査など）では，FDer の活用に関する実態を概略的に捉えることはできるが，各大学による取り組みの詳細は把握することができなかった。このような意味においても,昨年度実施した JPFF 調査と本年度実施した日大調査は貴重な資料であると言える。なお，日大調査の調査結果の詳細は,「ファカルティ・ディベロッパー（FDer）の在り方に関する実態と課題―全国私立大学ＦＤ連携フォーラム参加校と日本大学との比較を踏まえて―」（執筆者：大嶽龍一・中村光宏・三浦光）として，日本大学ＦＤ推進センターが発行している『日本大学ＦＤ研究』第４号（2016 年発行，27～49 頁）に掲載されることを申し添える。

１－④　学生参画型ＦＤ活動に関する調査研究

本学における効果的な学生参画型ＦＤ活動（以下，学生ＦＤ）の在り方を明らかにするために，３年間にわたって学内外を対象としての調査検討を行ってきた。

「教育内容・方法の改善」に努力する教員や職員に係わる組織的なＦＤ活動については，義務化（2008 年「大学設置基準」改正）が果たされている。一方で学生ＦＤについては，そ

の目的や具体的な実施の方法について，大学ごとに異なる多種多様な姿を示しているのが現状であり，その方向性や有効性について，曖昧な部分が残されている。

狭義に捉えれば,学生の立場から見ての授業改善の試みと言えようが,広義に解釈すれば,学生自らが主体的に参画することを通じて，学習環境や学習意欲の改善の試みとも捉えることができる。また，このような幅広い解釈とそれに連動した多彩な運用が求められてもいる（2008 年『学士課程教育の構築に向けて（審議のまとめ)』・中央教育審議会)。この観点から学生ＦＤの可能性を見据えた時，大学入学者のユニバーサル化が進展し，個々の学生の学習意欲・目的意識の低下も見受けられる昨今の状況の内，自校意識の醸成も含め，自らが籍を置く学びの場で各自が何をでき得るのか，つまり「いま・ここ」で学ぶ意味を自覚するという意味合いにおいて，学生ＦＤは大きな意義を有することとなる。

こうした立脚点から学生ＦＤの有効性を考えると，14 学部（平成 28 年度より 16 学部)・通信教育部・短期大学部・20 研究科と，新旧さまざまで，それぞれに固有の歴史と特徴を有する学部等の組織から成り立つ本学に於いては，２つのレベルから学生ＦＤを推進する必要が認められる。ひとつは全学レベルでの学生ＦＤであり，もう一つは学部等レベルでの学生ＦＤである。この両者を有機的な関係をもつ両輪と位置づけて学生ＦＤを実施することが肝要となる。こうすることで，前者は日本大学に学ぶ学生としてのまとまり，つまり本学の統一性を提供する機会となり，後者は学部等ごとの個性，つまり本学の多様性を確認・強化する契機となる。

全学レベルでの活動は，日本大学としてのブランディング,「自主創造」という教育目的や本学で学ぶことの意味の浸透，そして，学部等を超えての交流の機会を図ることを通じての比較・相対化の契機の提供などが目的として想定される。その実践的な場として積極的に捉えるべきものが,「全学共通初年次教育科目:自主創造の基礎」と「日本大学 学生 FD CHAmmiT」の両者である。学部等レベルの活動では，学部等ごとの専門性や実情を把握しながらの活動が求められる。学部等別の課題を抽出するためにも全学レベルでの活動が尺度となろう。学部等別の活動の中身については，全国の大学で行われている多種多様な活動の在り方が手本となろう。学生スタッフの運用の仕方も，学部等ごとの課題となる。

こうした組織的・有機的な活動を行っていくためには，学生に期待するのみならず，教員や職員と連携しての三位一体の活動が重要となる。さらに，こうした諸活動の「ハブ」の役割を果たす存在として，情報の発信や共有，蓄積の担い手となろうＦＤ推進センターの役割も重要となる。

１－⑤　学生による授業評価アンケートの全学的統一に係る諸検討

平成 26 年度より,各学部等がそれぞれ独自に実施していた学生による授業評価アンケートに対して,全学共通の調査項目を追加し,実施･分析及び公表等を行うことが検討されてきた。その主な目的は,同一調査項目内における学部間や授業科目間の差異を分析し,情報共有を図ることで，大学全体として組織的に教育改善策を検討する事にある。

各学部における既存の授業評価アンケートに追加すべき全学共通統一調査項目として抽出された内容は，次に示すとおりであり，可能な学部等については昨年度実施分から適用し，本年度は全学部において適用がなされている。

（１）学修内容の具体的な明示

（２）学修時間に係る実態の把握

（３）学修行動の把握

（４）学修効果の測定

しかしながら,授業形態の種類や履修学生の人数によって,データの隔たりをいかに矯正するかといった課題等は昨年度より検討中である。また,全学共通調査項目においても,改善が必要とされている。そのため,本年度 12 月には,「学生授業評価アンケートに対する教員の意識調査」を実施した。これは,学生評価アンケートの実態を把握し,今後の日本大学全体の授業評価アンケート改善に資する事を目的としている。より信憑性のある結果を得るために,各学部等において,ＦＤ関連の委員会に属さない専任教員の中から,無作為に意識調査の対象者を抽出した。結果,各学部等から 338 の回答数を得ることができた。

この意識調査の質問項目には,授業評価アンケート集計後の公平性を問う項目,全学共通質問項目に対する意見を求める等の項目が含まれている。これらの項目を詳細に分析・検討する事により,今後,授業形態の違いやアンケート実施方法等の違いによって集計データに隔たりが出ないように全学共通質問項目を改善・検討していくことが必要となる。

２－①　教育改善に資するデータの収集及び分析に係る諸検討

本検討は今年度から新たに加わった項目である。本学において，教育改善に資するデータの収集及び分析（ここではいわゆる教学ＩＲ（Institutional Research）と捉える）とは，どのようなものなのか，まず，その意義及び目的を明確にすることが肝要である。

文部科学省大学改革推進委託事業「大学におけるＩＲ（インスティテューショナル・リサーチ）の現状と在り方に関する調査研究」報告書（2014 年３月）では，2013 年 12 月に全国

の国公私立大学 783 校を調査対象とし，ＷＥＢ調査を行っている。その中で，ＩＲについて，日本の大学では共通の定義や活動の認識はまだ成立していないとの前提に立ち，ＩＲの仮の定義として,「大学のミッションとその実現のための手段とりわけ情報収集と分析」としている。

日本大学ＦＤ推進センター『ＦＤ等教育開発推進関連組織に関する調査研究（平成 26 年度末・中間報告)』(平成 27 年３月発行）において，教学に関するＩＲを実施する組織として「教学ＩＲ室」を設置して，教育の質保証に関する施策の企画・立案を合理的に行うために，高度な分析手法を駆使して各学部等の教学データを分析・検討し，客観的な教学情報を提供することが望まれると,「教学ＩＲ室」の必要性について述べられている。

それでは，本学にとってどのような組織が相応しいのか，また，どのようにデータを収集するのが良いのだろうか。

上記の大学改革推進委託事業報告書では，ＩＲ組織に必要な担当業務として，回答割合の多い順に,「執行部への情報・分析の提供」,「認証評価への対応」,「文部科学省の大学政策のウォッチ」,「大学改革動向のウォッチ」,「学生による授業評価の分析」,「学生の到達度調査，学生による大学教育の評価調査」,「成績やＧＰＡなどの分析」,「大学情報公開への対応」,「学生調査（生活実態調査など)」などが挙げられている。

本学においては，まだ全学ＩＲ組織が設置されていないものの，上述のＩＲ組織の担当業務に含まれる業務のいくつかについては,既に大学単位または学部等単位で実施されており，個々のデータとして集計がされている。しかし，これらの集計データが有効に活用されているとは言いがたい。これらの集計データから，大学の教育活動や学生の学修活動に改善を必要とする点は何かと言った，大学に期待される内部質保証について分析し，その結果を踏まえた改善に向けた提言を全学に発信しなければならない。

本学の場合，専門分野が文系・理系・医歯薬系など多岐に渡っており，長年に渡りそれぞれの学部等に合った手法が熟成されている。これが本学最大の特徴であるから，すべての教育ＩＲ範囲を一律に「全学共通での実施」とすることは難しく，各学部等所有の集計データを活用し必要十分な範囲に限定して「全学共通」とし，全学共通データの分析や学生の教育改善に寄与する提言を行い，一方で，各学部等の特徴を生かした学部等単位での分析や提言がされるなどの手法を検討することが考えられる。

２－②　学生による授業評価アンケートの結果の活用に係る諸検討

各学部等において実施された全学共通統一調査項目に係るデータは，ＦＤ推進センターが

収集・分析し，ＦＤ推進センターのウェブサイト上等で公表し，全学的に制度的取組を推進することが昨年度より確認されている。

また，１－⑤でも述べられている「学生授業評価アンケートに対する教員の意識調査」では,各学部等が授業評価アンケート集計後に公表方法(ウェブサイト上,紙媒体等)をいかにすべきか,公表範囲（学科別,講義科目の種類別,教員別等）をどうすべきか，各教員が個人的にどのように活用しているか等の質問項目を設けている。これらの意識調査を分析し,全学共通調査項目に加え,各学部が独自に実施している授業評価アンケートの結果をいかに活用するかを模索する事が重要事項である。客観的に改善されたか否かを時系列で認識するには,評価があまり良くなかったアンケートの調査項目を各教員が抽出し,数値目標を提示する必要がある。また,アンケートの集計結果を踏まえ学生へのフィードバックも必要となる。一例としては,次年度のシラバスにアンケート結果を受けていかに授業を改善すべきかを記す項目を設ける等の案が検討されている。

２－③　教員の教育業績評価方法等の検討

本検討は今年度から新たに加わった項目である。本検討については何のために教員の教育業績を評価するのか，その目的とその活用方法を明確にしなければならない。その手始めとして，本年度は既に教育業績を活用しているいくつかの学部について，その状況を調査したので紹介する。

生産工学部では，研究と並んで教育の面からの評価も行うための教育貢献システムについて「教育貢献賞」を創設し，平成19年度から運用を開始している。これは，「教育貢献賞選考に関する申し合わせ」に基づき，授業評価アンケートの結果などを用いて点数化し，教育貢献賞を授与するものである。歯学部では，学内外における教育活動をリストアップして一覧表にし，報告している。また，理工学部では，教員の採用・昇格などにおける基礎資料として，研究活動の他に教育貢献についても点数化し，採用・昇格時におけるミニマムリクワイアメントとして，活用している。

これらのように，本学における教育業績の評価は，優れた教育貢献に対して表彰するためと，採用・昇格などにおける一つの基準にするために使われている。いずれにしても，多様な教育方法がある中で，リストアップした基準のみで公平な評価できるのか，また，その評価方法の信頼性は十分なのかなど，十分な議論と検討が必要であり，次年度以降の課題としたい。

３　ＦＤ推進センター基本計画（中期計画・長期計画）を踏まえた調査・分析ワーキンググループとしての総括

平成 27 年度はＦＤ推進センターが掲げている基本計画の長期計画（５年間）及び中期計画（３年間）のいずれも最終年度に当たる。そのため，これまでの調査・分析を踏まえて，本年度新たに行った調査研究等を含めた最終報告のまとめを行った。

まず，長期計画である「ＦＤ等教育開発推進関連組織に関する調査研究」については，他大学の聞き取り調査などを含む総合的な調査研究，その緻密な分析研究により，「高等教育開発室」の設置，「教学ＩＲ室」の新設，及び「高等教育推進機構」の新設の３つの提言を行っている。

また，中期計画の一つである「日本大学におけるファカルティ・ディベロッパー（FDer）の在り方に関する調査研究」では，昨年度の全国の私立大学の調査を受けて，本年度は本学の各学部等を対象とした調査を実施した。これらを基礎資料として，日本大学における FDer の在り方について，まとめを行った。

もう一つの中期計画である「学生参画型ＦＤ活動に関する調査研究」では，既に「日本大学 学生 FD CHAmmiT」が実施されていることを踏まえ，今後の課題として，「学生参画型ＦＤ活動の認知度の向上，継承性の担保，そして学部等単位での取り組みの基盤の提供」の３点の必要性についてまとめている。

学部，短期大学部及び大学院を対象としている「ＦＤ等教育開発・改善活動に関する調査」については，毎年実施しているものであるが，今年度は質問内容の大幅な見直しを行い，質問項目の削除及び新たな質問を加えて実施した。集計結果から，問題点の提示などが行われ，今後の改善活動に生かして行くことが望まれた。

「学生による授業評価アンケートの全学的統一に係る諸検討」では，全学共通のアンケート調査項目の妥当性について検討を行った。また，教員を対象としたアンケート「学生授業評価アンケートに対する教員の意識調査」を実施し，問題点の抽出を行った。

また，「学生による授業評価アンケートの結果の活用に係る諸検討」では，アンケート結果の公表方法について検討した。授業アンケート結果を踏まえたＰＤＣＡサイクルに応じた授業改善の方法や，学生へのフィードバックの必要性についても言及した。

他に，今年度から新たに加わった「教育改善に資するデータの収集及び分析に係る諸検討」や「教員の教育業績評価方法等の検討」についても調査研究を行った。しかし，いずれも重要な課題であることから，性急な結論を避け，十分な検討が必要であるとした。

調査・分析ワーキンググループに係る平成 28 年度活動計画は，次のとおりとする。

平成 28 年度活動計画

1　ＦＤ等教育開発・改善活動に関する調査の実施

2　日本大学におけるファカルティ・ディベロッパー（FDer）の在り方に関する調査研究

3　学生参画型ＦＤ活動に関する調査研究

4　学生による授業評価アンケートの全学的統一に係る諸検討

5　教育改善に資するデータの収集及び分析に係る諸検討

6　学生による授業評価アンケートの結果の活用に係る諸検討

7　教員の教育業績評価方法等に係る諸検討

１　ＦＤ等教育開発・改善活動に関する調査の実施

① 本学学部及び短期大学部におけるＦＤ活動の実態を継続的に調査することにより，ＦＤ活動の実態や進捗状況及び経年変化を把握する。

② 本学大学院におけるＦＤ活動の実態を継続的に調査することにより，ＦＤ活動の実態や進捗状況及び経年変化を把握する。

２　日本大学におけるファカルティ・ディベロッパー（FDer）の在り方に関する調査研究

平成 25～27 年度の「FDer の在り方に関する意識調査の結果」に基づき，「①学部等における FDer の養成方策」と「②学部等におけるＦＤワークショップの企画」を検討する。

３　学生参画型ＦＤ活動に関する調査研究

全学レベル・学部等レベルでの学生参画型ＦＤ活動の有機的な連携の仕組みについて検討する。学部等ごとの固有性を活かした活動の雛形となるメニューを提供すべく，学内外の事例を分類・整理する。学生ＦＤ活動の学内外での情報発信・情報共有の諸方策を検討する。

４　学生による授業評価アンケートの全学的統一に係る諸検討

全学共通統一調査項目に係る調査結果のデータの分析を引き続き行い，これらの項目は改善が必要か否かを検討する。

５　教育改善に資するデータの収集及び分析に係る諸検討

本学における教育改善に資するデータの収集及び分析（いわゆる教学ＩＲ）の役割・必要性について検討し，どのようなデータが必要なのか，それをどのような方法で収集し，分析するのかについて，その方法等を検討する。

６　学生による授業評価アンケートの結果の活用に係る諸検討

平成 27 年度に実施した「学生による授業評価アンケート」に対する教員の意識調査の分析を行い，学生による授業評価アンケートの公開方法等を検討する。

７　教員の教育業績評価方法等に係る諸検討

本学において，何のために教員の教育業績を評価するのか，その目的とその活用方法を慎重に検討する。

以　　上

平成 27 年度

プログラムワーキンググループ活動報告

日本大学ＦＤ推進センター

〔全学ＦＤ委員会プログラムワーキンググループ〕

プログラムワーキンググループに係る平成 27 年度における活動内容及び総括は,ＦＤ推進センター基本計画（中期計画）並びに平成 27 年度活動計画に基づき，次のとおりである。

1　平成 27 年度活動計画 ①　全学ＦＤワークショップの企画・開催 ②　「学生ＦＤサミット 2016 春」・「日本大学 学生 FD CHAmmiT 2015」の企画・開催 ③　新任教員を対象としたＦＤプログラムの検討及び企画・開催 ④　全国私立大学ＦＤ連携フォーラム・実践的ＦＤプログラムの活用の検討 2　ＦＤ推進センター基本計画（中期計画）を踏まえたプログラムワーキンググループとしての総括

１－①　全学FDワークショップの企画・開催

・日　時　第１日目　平成 27 年 12 月 25 日（金）10 時～18 時 30 分
　　第２日目　平成 27 年 12 月 26 日（土）９時～17 時 40 分
・会　場　日本大学会館　907Ａ会議室，907Ｂ会議室
・対象者　①ＦＤ等教育開発を現在担当している，あるいは，ファカルティ・ディベロッパーとしてＦＤを企画・運営していくことが見込まれる教員
　　各学部等から１名
　　②教員と共に協働し，教育能力の開発を企画・運営する職員
　　各学部等から１名
・参加者　37 名

本年度は，ファカルティ・ディベロッパーの養成をさらに進めるため，前々年度及び前年度の参加者の中から，タスクフォースを３名選定（商学部・工学部・大学院総合社会情報研究科）し，全学ＦＤワークショップのタスクフォース経験者と協力してワークショップの運営を行った。概要は，次のとおりである。

第１日目[平成 27 年 12 月 25 日（金）]

９：45　受付
10：00　開会式　挨拶（ＦＤ推進センター長　加藤直人　教授）

10：05～10：30　オリエンテーション　他己紹介（タスクフォース　細田晴子　准教授）

10:30～11:30　講演　「教育から学習へのパラダイム転換と初年次教育」(伊藤芳久　教授）

11：30～11：35　総合プレアンケート（タスクフォース　保坂敏子　教授）

11：35～11：45　ワークショップの進め方（タスクフォース　大峰浩隆 教授）

11：45～11：55　初年次教育の問題点　（タスクフォース　藤田之彦 教授）

［ＫＪ法]についてパワーポイントを用いて説明

11：55～13：25　昼食をとりながら，グループ討議

13：25～14：07　Ａグループから順に，代表者による発表（５分)・討議（２分)。

学生，教員，職員の観点から問題点を整理するグループが多かった。共通していたのは，学生，教員，職員共に初年次教育へのモチベーションが低いという指摘であった。

14：07～14：17　問題点への対応

[二次元展開法]についてパワーポイントを用いて説明。

14：17～14：57　グループ討議

14：57～15：33　Ｂ・Ｃ・Ｄ・Ｅ・Ｆ・Ａの順に代表者による発表（４分)・討議（２分）

初年次教育の必要性の周知徹底，教職員のモチベーションの向上，改革意識の向上，教育効果を高めるための方法などの点が挙げられた。

15：33～15：40　休憩

15：40～15：55　コース・ユニットの決定[学修目標]（タスクフォース 菅野直之 准教授）

学修目標とその設定についてパワーポイントを用いて説明

15：55～17：25　グループ討議

17：25～18：07　Ｃ・Ｄ・Ｅ・Ｆ・Ａ・Ｂの順に代表者による発表（５分)・討議（２分）

GIOとSBOsの理解はできているものの,コースとユニットが十分に把握できていないため,設定を誤るグループがあった。また,目標記述の表現方法がかなり難しかった様子である。

18:10 ～18:20 第一日目の評価　アンケート記入（タスクフォース　アンケート集計

加納陽輔 専任講師　内ケ崎西作 准教授）

18:20～18:30　学修目標の修正①　討議での指摘を受けて各グループで検討

18:35～19:30　情報交換会（司会　プログラムＷＧ　安元隆子　教授）

挨拶（プログラムＷＧリーダー　河相安彦 教授）

各グループごとの感想，タスクフォースの感想など

（終了後，プログラムＷＧとタスクフォースのミーティング　第一日目の評価アンケートの概観と反省，第２日目の打ち合わせ）

第 2 日目［平成 27 年 12 月 26 日（土)］

9:00～9:10　第１日目の振り返り(タスクフォース 加納陽輔 専任講師 内ケ崎西作 准教授)

第１日目の評価アンケート集計を元に作成したパワーポイントを用いて振り返りを行う。学修目標の設定の難しさ，日程にゆとりがないなどの感想と共に，得るものが多く充実感がある，という意見も多かった。

9:10～9:40　各グループで昨日の学修目標の修正

9:40～10:00　学修方略（タスクフォース　平山聡司 教授）

学修のプロセスを説明した後，学修方略（LS）について，①学修方法の種類，②学修のための資源，③LS と行動目標（SBOｓ）との関係，④具体的な学修方法の立案方法についてパワーポイントを用い，説明した。

10:00～11:30　グループ討議

11:30～12:12　発表・討議

Ｄ□Ｅ・Ｆ・Ａ□Ｂ□Ｃの順で，発表（５分)・討議（２分）を実施した。特徴として，Ａは SGD が４時間，Ｂは SGD が２時間+E-learning２時間，Ｃはワークショップが 10 時間，Ｄは図書館にて教員を配置しない調査を２時間，Ｅはロールプレイ，Ｆは SGD が６時間，学修方略に入っていた。

12:15～12:45　学修評価（タスクフォース　四宮一総 教授）

プレ学修評価演習の後，学修のプロセスを説明した後，学修評価について，①学修評価の原則，②学修評価の手順，③形成的評価と総括的評価，④技能・態度・習慣の評価，⑤具体的な学修評価の立案方法についてパワーポイントを用い，説明した。

12:45～14:40　グループ討議

14:40～15:28　学修評価の発表

Ｅ・Ｆ・Ａ　□Ｂ□Ｄの順で，発表（４分)・討議（４分）を実施した。特徴として，Ａは口頭試験，観察記録，チェックリスト，Ｂは評定尺度及びチェックリスト，Ｃは評定尺度が７回，Ｄは客観試験，口頭試験，観察記録，Ｅはインターネットを利用した MCQ，ピア評価，Ｆは観察記録が６回，学修評価に入っていた。

15:30～15:37　ポスト評価演習実施

15:37～15:45　アンケート　総合ポスト･第２日目の評価(タスクフォース　千葉玲一 教授)

15:55～16:25　講演２　アクティブ・ラーニングの意義と実践（法学部　佐渡友哲 教授）

アクティブ・ラーニングの基礎，参加者による DATING，実践方法について講演された。

16:25～17:05　プロダクトまとめ・提出

17:05～17:10　評価演習プレ・ポスト概説（タスクフォース　四宮一総 教授）

17:10～17:20　総合プレ・ポスト第２日目の振り返り（タスクフォース　加納陽輔　専任講師）

17:30～18:20　閉会式（司会　プログラムＷＧ　髙畠亨　教授）

感想（全員　20 秒）

修了証・タスクフォース感謝状授与（プログラムＷＧリーダー　河相安彦 教授）

プログラムＷＧ感謝状授与（筒井仁 学務部特任事務長）

アンケート集計結果について（回収 32 名）

各学部等で生かしたいという意見が多く，ワークショップ未経験の教員の参加，ワークショップ等研修会の充実，ファカルティ・ディベロッパーの養成などが必要という意見も多かった。初めての職員参加については，教職協働の点から良い評価であった。また，大学院（通信制）では，“初年次教育”いうテーマであったため，生かしにくい面があるが，スクーリングで試みるという意見があった。

１－②　学生 FD サミット 2016 春及び日本大学 学生 FD CHAmmiT 2015 の企画･開催

「学生 FD サミット 2016 春及び日本大学 学生 FD CHAmmiT 2015」の開催

・日　時　学生ＦＤサミット 2016 春　平成 28 年３月 12 日（土）9：30～18：00
　　３月 13 日（日）10：00～12：30
　　日本大学 学生 FD CHAmmiT 2015　３月 13 日（日）12：45～17：00
・会　場　日本大学 文理学部 百周年記念館，３号館および本館
・対象者　学生ＦＤサミット 2016 春　：　全国の学生ＦＤ関連団体等
　　日本大学 学生 FD CHAmmiT 2015　：　日本大学全学部全学科の学生・教員・職員代表
・参加者　学生ＦＤサミット 2016 春　522 名（スタッフを含む）
　　日本大学 学生 FD CHAmmiT 2015　248 名（スタッフを含む）

ＦＤ活動に学生が参画する学生ＦＤに取り組む大学が全国的に増えて活動が活発化しつつある。ＦＤ活動は，本来，学生，教員，職員が三位一体となって大学を改革・改善していく取組であり，今後，学生ＦＤが重要性を増してくると考えられる。このような中，全国の大

学から学生・教員・職員が主に教育（授業）改善を目的として一堂に会し，年に１～２回開催されている全国的な学生参画型ＦＤイベントである「学生ＦＤサミット」が,「学生ＦＤサミット 2016 春」として日本大学で初めて開催された。さらに，日本大学の各部科校の教員，職員，学生が垣根を越えて闊達に議論する「日本大学 学生 FD CHAmmiT 2015 ～学生が変える日本大学～」も同時開催した。CHAmmiT は 2013 年度からスタートして今回が第３回となる。

企画・運営に当たっては，全学ＦＤ委員会プログラムワーキンググループメンバーと学務部学務課職員に加え,学生スタッフとして各学部等から推薦された学生 15 名と公募による学生 19 名が企画検討（事前のミーティング・準備等を含む）及び当日の運営，ファシリテーター等を担った。具体的な企画内容の作成と当日の運営は，学生スタッフが中心となり開催された。

開催当日までに，学生コアスタッフミーティング２回，学生スタッフ合宿１回，学生スタッフミーティング３回と前日リハーサル・設営を実施した。

○第１回学生コアスタッフミーティング

実施日：平成 27 年５月 16 日（土）

内　容：イベントの趣旨説明，実施組織（役割分担）の決定

会　場：日本大学会館

○第２回学生コアスタッフミーティング

実施日：平成 27 年６月 20 日（土）

内　容：企画検討，骨子検討，ポスター・リーフレット検討

会　場：日本大学文理学部

○学生スタッフ合宿（学生コアスタッフ７名と教職員スタッフ６名が参加）

実施日：平成 27 年８月３日（月）・８月４日（火）

内　容：企画案骨子の検討，ファシリテーション研修（講師：教職員スタッフ・河相安彦教授（松戸歯学部））

会　場：日本大学軽井沢研修所

○第１回学生スタッフミーティング

実施日：平成 27 年 10 月 17 日（土）

内　容：趣旨・企画骨子説明・意見交換・ポスター・リーフレット決定・しおり作成開始

会　場：日本大学会館

○第２回学生スタッフミーティング

実施日：平成 27 年 11 月 14 日（土）

内　容：しおり原案について検討・企画枠確定

会　場：日本大学会館

○第３回学生スタッフミーティング

実施日：平成 28 年２月 19 日（金）

内　容：『しおり』・企画案最終検討，CHAmmiT については最終的な動きを確認，協力校学生とのミーティング（打合せ・ファシリテーションほか）

会　場：日本大学会館

○前日リハーサル・設営

実施日：平成 28 年３月 11 日（金）

内　容：会場設営，機材等の最終確認，企画のリハーサル

会　場：日本大学文理学部

その他担当別ミーティングを複数回開催

○「学生 FD サミット 2016 春」の開催

・実施日：平成 28 年３月 12 日（土），13 日（日）

・会　場：日本大学文理学部

「学生ＦＤサミット 2016 春」は，３月 12 日（土）10：00 から日本大学文理学部百周年記念館において,大塚吉兵衛日本大学学長によるオープニングスピーチで幕を開けた。その後，オープニングではプログラム全体の流れや内容について寸劇やクイズ等を交えながら説明があった。参加者はオープニングから各大学のメンバーがシャッフルされた「基本グループ」ごとに着席した。「学生ＦＤサミット 2016 春」のテーマは「キャンパスを彩る三原色～足りない色は，補えばいい～」であり，三原色とは学生，教員，職員を表している，との説明があった。

11：00 からはポスターツアーで,「基本グループ」ごとにポスターを巡って各団体の取り組んでいるＦＤ活動について説明を受けた。ポスターツアーと昼食によって，グループ内のメンバーと打ち解けることができ，互いのＦＤ活動の内容などを把握することができた。また，参加者は優秀なポスターに投票した。

13：30 から３号館に場所を移して「分科会」が開催された。分科会は,「学生フレーム」,「教員フレーム」,「職員フレーム」,「ＯＢ・ＯＧフレーム」の４フレームが用意され，それぞれ２部構成となっており，参加者は２つのプレゼンテーションを聞くことができた。各フ

レームともに多くの聴衆を集め大盛況であった。参加者は学生，教員，職員，ＯＢ・ＯＧのそれぞれの立場から見た大学の課題や問題意識の違いなどを学ぶことができた。

15：10 からは３号館および本館において「しゃべり場①」と「しゃべり場②」が行われた。「しゃべり場①」のテーマは「理想の大学」,「しゃべり場②」のテーマは「私たちから見た，学・教・職」であった。参加者は各テーマで積極的に議論し，大いに盛り上がっていた。なお,「しゃべり場①」と「しゃべり場②」で参加者が入れ替わり，様々な意見の交換が可能となっていた。

17：15 からは，再び百周年記念館に戻り，一日目のまとめと参加者全員による写真撮影が行われた。

18：00 から百周年記念館において，参加者のほとんどが参加して懇親会が行われた。懇親会場には各大学のポスターも掲示され，参加者同士の情報交換の場となっていた。19：30 頃に懇親会が終了して，初日は幕を閉じた。

「学生ＦＤサミット 2016 春」の二日目は 9：30 から３号館および本館において「しゃべり場③」でスタートした。テーマは「私たちの三原色」であり,「しゃべり場①」,「しゃべり場②」の内容を踏まえ，理想の大学であるための学生，教員，職員の関係について意見が交わされた。

12：00 から百周年記念館において，エンディングが行われた。エンディングでは初日に行われたポスターツアーの優秀ポスター賞が表彰された。受賞したのは以下の３団体であった。

最優秀賞　日本大学文理学部

プレゼン賞　横浜国立大学

デザイン賞　中京大学

最後に，加藤直人日本大学ＦＤ推進センター長・副学長・文理学部長によりエンディングスピーチが行われ,「学生ＦＤサミット 2016 春」は幕を閉じた。参加した学生並びに教職員全員が達成感と充実感に浸っていた。

○「日本大学 学生 FD CHAmmiT 2015」の開催

・実施日：平成 28 年３月 13 日（日）

・会　場：日本大学文理学部

「学生ＦＤサミット 2016 春」に引き続いて,「日本大学 学生 FD CHAmmiT 2015」が開催された。

12:45 から百周年記念館国際会議場にて，加藤直人日本大学ＦＤ推進センター長・副学長・

文理学部長のオープニングスピーチによって幕が落とされた。2013 年度から３回目の開催となる今回は，前回以上の参加者数となり大変盛会であった。

13：10 から３号館にて「オール日大昼食」となった。学部をシャッフルしたグループに分かれてランチをとりながら，学生ＦＤサミットの振り返りの情報交換の場であった。

14:10 からは学部ごとのグループに分かれたしゃべり場「学部ミーティング」が行われた。ここでは，学生ＦＤサミットで得た他大学のＦＤ活動に関する知識を踏まえ、自学部で行うには何が必要か、自学部をさらに良くしていくために何ができるか等を学部ごとに話し合われた。最後に「自学部のアクションプラン」としてまとめられた。

15：10 から，「自学部のアクションプラン」を同じ学部同士で発表する「学部プレゼン」が行われた。さらに 15：35 からは，各学部が３つの教室に分かれて集まり，「自学部のアクションプラン」を基に「オール日大発表」が行われた。これによって，他学部のアクションプランを知ることができた。そして，ぜひ実行してほしいと共感できた学部に投票が行われた。

16：45 から百周年記念館国際会議場に戻りエンディングが行われた。エンディングでは，オール日大発表で行われた投票結果によって表彰が行われた。受賞したのは以下の３学部であった。

芸術学部（９班）

芸術学部（10 班）

生産工学部（18 班）

最後に河相安彦全学ＦＤ委員会プログラムワーキンググループリーダーおよび学生スタッフ代表工学部４年生の浅野和香奈さんからエンディングスピーチがあった。２日間にわたるイベントを体験し，参加者および学生・教員・職員スタッフの皆が，まさに三位一体となってやり遂げたという達成感と充実感を感じているようであった。

日本大学において「学生FDサミット 2016 春」を開催できた意義

ＦＤ推進センター基本計画（中期計画）の一つである「学生参画型ＦＤ活動の整備・強化」の最終年度末に，「学生ＦＤサミット」を本学主催で開催できたことは，同中期計画の諸施策の集大成として位置付けすることができるであろう。何よりも，「学生ＦＤサミット」を企画・運営する本学の学生，教員及び職員にとって，“日本大学をより良くしたい”という思いを一つにし，企画立案能力，コミュニケーション能力，調整力などを育成することに繋がり，ま

さに“自主創造型パーソン”を学生・教員・職員の三位一体で体現するものであったといえる。加えて，本学において全国的イベントである「学生ＦＤサミット」を開催できたことは，本学の名をＦＤあるいは教育の面における先駆的な大学の一つとして印象付けることができたと考えられる。

「学生FDサミット 2016 春」と「日本大学 学生 FD CHAmmiT 2015」の同時開催の意義

「学生ＦＤサミット」に参加し，他大学の学生や教職員と交流する意義は，次の理由から，極めて大きかったと考えられる。

① 本学の学生・教員・職員と他大学の学生・教員・職員とがＦＤ（教育改善，授業改善など）のテーマを介して直接対話することにより，双方にとって有用な刺激を得ることができた。

② 本学の学生・教員・職員が「学生ＦＤサミット」に参加することにより，他大学における学生参画型ＦＤの事例などに触れ意見を交わすことができたため，本学におけるＦＤ活動がより一層充実したものに繋がることが期待される。

③ 他大学からの参加者が本学あるいは本学からの参加者と接することで，本学が総合大学としての規模の優位性などをアピールする絶好の機会となった。

「日本大学 学生 FD CHAmmiT」は，本学における学びに焦点を当てた学生参画型ＦＤの視点からの取組であり，本学としての組織的な教育改善活動の一つであることから，今後も毎年継続して開催することに意義があると考える。

１－③　新任教員を対象としたFDプログラムの検討及び企画・開催

次の日時及び会場において，平成 27 年度「新任教員ＦＤセミナー」が開催された。

・ 日　時　平成 27 年５月 30 日（土）13 時 30 分～17 時
・ 会　場　日本大学会館　２階　大講堂
・ 対象者　原則として，平成 27 年４月１日以降，日本大学に新規に採用された大学（大学院及び短期大学部を含む）専任教員のうち，初めて専任として大学教員の職に就いた者。
・ 参加者　13 学部，通信教育部，１研究科より　計 117 名
・ 司　会　川上央（プログラムワーキンググループメンバー・芸術学部教授）

・「日本大学におけるＦＤ活動の取組」

日本大学ＦＤ推進センター副センター長・経済学部教授　辻忠博氏

辻忠博ＦＤ推進センター副センター長からは,文部科学省関連の中央教育審議会の答申書の話題を中心に，現在の大学においてＦＤの取組がいかに重要であるかということ及び全学的なＦＤ活動の概要についての説明がなされた。

ＦＤ活動については，

１　日本大学はＦＤ推進センターを設置し，中・長期的な計画のもと，全学的なＦＤ活動を展開していること。中期計画は今年で最終年度となる。

２　「日本大学 学生 FD CHAmmiT」を開催するなど，学生参画型ＦＤを強化しており，平成 26 年度は日本大学 学生 FD CHAmmiT 2015 と学生ＦＤサミット 2016 春の合同開催となる旨が紹介された。

３　全学ＦＤ委員会では，「調査・分析ワーキンググループ」「プログラムワーキンググループ」「教育情報マネジメントワーキンググループ」の３つに分かれ,ＦＤ活動を推進している。

以上の３点について，詳しく説明がなされた。

また，昨年度の「日本大学 学生 FD CHAmmiT 2014」のビデオが上映されるとともに,「日本大学 FD NEWSLETTER」や『日本大学ＦＤガイドブック』,『日本大学ＦＤ研究』などの刊行物が紹介され，日本大学のＦＤ活動が多岐に渡っていることが示された。

・「初年次教育における教育手法

-全学共通初年次教育科目「自主創造の基礎」の展開に向けて-」

日本大学歯学部教授　中島一郎氏

全学共通初年次教育検討ワーキンググループの中島一郎歯学部教授による「初年次教育における教育手法」の講演は，第一部が講義，第二部がグループに分かれてワークショップという形式で行われた。

第一部は，全学共通初年次教育科目「自主創造の基礎」を実際の事例を示しながら，授業の展開の方法，学生の反応，それに対する評価の基準等についての講演であった。「自主創造型パーソン」の育成のために問題解決型学習が必要なことや教育プログラムの導入には現状分析と教育の在り方についてのコンセンサス，学修目標を示すことなど，具体的な方法についての説明がなされた。また，成人学習理論(Malcom Knowles)に基づき，授業内でのコミュ

ニケーションのポイントや，学生にプレゼンテーションをさせる時のポイントについて，教育方略（SGD:Small Group Discussion）の必要性と，マインドマップなどの情報の可視化についての講義がなされた。

第二部は，参加者がそれぞれグループに分かれワークショップを行った。各グループで「初年次教育の教育評価を考える」というテーマに基づきＫＪ法で問題解決議論が行われた。まず，参加者がそれぞれ自己紹介をし，端的な意見の付箋紙を提示し，討議した。各グループとも最初から白熱した議論がなされ，時間が経つに連れ，討議もまとまり，非常に効果的であった。このセッションについてのアンケート「授業，ＦＤ活動に役立てることができそうですか？」の項目は，95％の参加者から役立てるとの回答を得た。

・　「全国私立大学ＦＤ連携フォーラム・実践的ＦＤプログラムの活用について」

日本大学本部学務部学務課課長補佐　大嶽　龍一 氏

学務部学務課の大嶽龍一課長補佐より，日本大学が加盟している「全国私立大学ＦＤ連携フォーラム」についての説明と同フォーラムが運営しているインターネットのサイトで視聴することのできる「実践的ＦＤプログラム」のオンデマンド講義の利用の仕方について説明があった。

「全国私立大学ＦＤ連携フォーラム」の主旨は，実践的なＦＤプログラムを共同開発・共同実施することを通じ，学生を主体的学生に育てることであり，現在は 33 大学が加盟している。日本大学は，平成 25 年度より参加している。

運営しているサイトにある実践的ＦＤプログラムオンデマンド講義については，講義の一覧が示された。大きく「教育」「研究」「管理運営」と分かれており，その次に対応レベルということでＬＶ１からＬＶ３まで，「新任教員向け」「一般教員向け」，管理職にある「教職員向け」と対応されていることが説明された。その後，実際の講義科目について，新任教員にお勧めのコンテンツが紹介された。また，大規模大学における初年次教育の重要性について，アメリカの事例が紹介された。

最後に閉会の総括が行われ，平成 26 年度の新任教員ＦＤセミナーは終了した。アンケート結果にみられるように，理解度での良好さや今回の講義の内容の活用の可能性などのパーセンテージが高く，効果的であったと言えよう。

１－④　全国私立大学FD連携フォーラム・実践的FDプログラムの活用の検討

全国私立大学ＦＤ連携フォーラム・実践的ＦＤプログラムについては,「新任教員ＦＤセミナー」のプログラムとして組み込んだように,告知活動や各学部等への周知を図っているが,活用の頻度が低いのが現状である。その現状を打開するために当ワーキンググループでは,いくつかの検討がなされた。その要点は，次のようなものである。

- ＦＤ関係の印刷物，例えば,『日本大学ＦＤガイドブックー“自主創造”のための Teaching Guideー』などにＵＲＬをインパクトのあるキャッチ・コピー付きで常に掲載する。
- ＦＤ関係のイベントや学務部関係のイベント等の開催時に,実践的ＦＤプログラムのオンデマンド講義の告知をする。実際に，新任教員ＦＤセミナーでは，学務部学務課の大嶽龍一課長補佐により講義内容について詳細な説明がなされた。
- 学習を始めようとする際に，どの講義から視聴すればよいか分かりづらいため，カリキュラム・マップ，あるいはシラバスのようなものを作り，日本大学版の学習ガイドを作成した。
- **JPFF 実践的ＦＤプログラムによる VOD 学習のためのカリキュラム・マップ**

項目	内容	JPFF　VOD 科目
1.FDについて知る	1-1.大学におけるFD活動を理解する。	FD概論Ⅰ FD概論Ⅱ 高等教育論Ⅲ
2.学習活動の設計	2-1.教授と学習に関する一般的理論を理解する。 2-2.学生はいかに学ぶかを理解したコース設計ができる。 2-3.学習者中心の授業の設計と計画ができる。 2-4.学習者中心の授業に必要な目標設定とその適切な記述ができる。 2-5.学習者中心の授業において適切な評価観点の設定と評価方法の選択ができる。 2-6.アクティブ･ラーニングを取り入れた授業の設計と計画ができる。	高等教育論Ⅰ 教育方法論Ⅱ 授業設計論Ⅰ 授業設計論Ⅱ

3.教授および学習活動の展開	3-1.高等教育において学習者中心の授業を実践するための教授・学習方略，方術を理解する。 3-2.学習を支援する様々なテクノロジーの特徴，利用方法を理解し，授業に用いる。 3-3.学習展開に応じて柔軟に授業を修正・転換できる。 3-4.学生と協同して授業を進めることに意欲をもつ。 3-5.専門分野における調査研究や実践のプロセス，成果を積極的に授業に取り込む。 3-6.アクティブ・ラーニングを取り入れた授業の実施ができる。	高等教育論Ⅱ 教授学習理論Ⅰ 教授学習理論Ⅱ 教授学習理論Ⅲ 教育方法論Ⅴ
4.授業の質の保証	4-1.教授・学習方略，方術に応じた教育効果の評価方法を理解する。 4-2.客観的かつ厳格な成績評価ができる。 4-3.教育効果の評価結果について学生に効果的なフィードバックができる。 4-4.自らの授業や実践を省察し，改善することができる。 4-5.アクティブ・ラーニングを取り入れた授業の評価ができる。	教育評価論Ⅰ 教育評価論Ⅱ 教育評価論Ⅲ 教育方法論Ⅳ 教育方法論Ⅴ
5.効果的な学習環境および学習支援環境の開発	5-1.学習コミュニティの形成を促進する。 5-2.様々なメディアやツールを活用し，効果的な学習環境の整備や学習支援ができる。 5-3.学習支援のためのツールや環境の開発ができる。	高等教育論Ⅵ 教育方法論Ⅵ
6.自己の専門性の継続的な発展	6-1.学生の多様性を認め，尊重する。 6-2.自らのキャリアの設計との継続的な開発に努める。	心理学Ⅰ 心理学Ⅱ 心理学Ⅲ

	6-3.大学教員集団の一員として働く。 6-4.常に高等教育や教授法に関する新しい知識を取り入れることに努める。	心理学Ⅳ 高等教育論Ⅶ 大学管理運営Ⅰ 大学管理運営Ⅱ プロジェクト・マネジメント
7.大学固有の必要とされる力	7-1.日本大学の教学について理解する。	大学管理運営Ⅶ 大学管理運営Ⅷ

２　ＦＤ推進センター基本計画（中期計画）を踏まえたプログラムワーキンググループとしての総括

全学ＦＤ委員会プログラムワーキンググループは,平成 25 年度から３か年にわたるＦＤ推進センター基本計画（中期計画），すなわち，①日本大学における FDer の在り方の検討，②学生参画型ＦＤ活動の整備・強化に従い，主として，次の４つのプログラム　（１）全学ＦＤワークショップの企画・開催，（２）「日本大学 学生 FD CHAmmiT 2015」，（３）新任教員を対象としたＦＤプログラム，（４）全国私立大学ＦＤ連携フォーラム・実践的ＦＤプログラムの活用を企画し展開した。今年度は最終年度となり,過年度の振り返りを含めた総括を行う。

（１）全学ＦＤワークショップ

本年度で第３回目となる本ワークショップの成果を以下に挙げる。

① 各学部等の参加者の３回の延べ人数は約 80 名となり，日本大学におけるＦＤ活動の周知，教育ワークショップの開催を含めた FDer の養成に大きな役割を果たしている。

② ワークショップ受講者の中から,運営またはタスクフォースとして次年度以降の業務に携わる教員等が着実に増えてきており,将来この方たちの各学部等におけるＦＤ活動のリーダーシップが期待される。

③ 今年度のワークショップは，職員が教学ワークショップ（教学ＳＤ）へと踏み込み，教員に加え参加をいただき，大きな成果を上げた。ＦＤ推進センターのミッションにあるように教職協働よる教育力の向上への第１歩を踏み出せたものと思われる。

④ ワークショップを実施するにあたり配布する参考資料は当初,教育ワークショップを

先導的に行っていた医歯薬系の資料を参考に実施していた。第２回目から，日本大学版ワークショップに関する資料作成を念頭に置き，医歯薬系以外の領域（人文科学，理工，大学院研究科）でも使用できる日本大学ユニバーサルの資料作成とブラッシュアップを行ってきた。将来の展望として，各学部等で教育ワークショップを行う際の日本大学オリジナルで，かつ共通で使用できる教育ツールとなることが望ましく，それを通してカリキュラムプラニングやシラバス作成の各学部等の標準化につながることを期待している。

以上を総括すると，全学ＦＤワークショップは３回の実施を通して，運営方法に関してワーキンググループ，学務課，タスクフォースなどが教職協働で実施され，熟達の域に達したと言っても過言ではない。また，参加者の感想等を総合すると，概ね実施に対し前向な意見が多く寄せられ，今後も継続的な実施が望まれる。

（２）日本大学 学生 FD CHAmmiT 2015

本年度で第３回目となる学生 FD CHAmmiT の成果を以下に挙げる。

① 日本大学 学生 FD CHAmmiT は本中期計画の初年度に第１回（CHAmmiT 2013）が実施された。以降今年度で第３回を迎えるが，本年度は「学生ＦＤサミット 2016 春・日本大学 学生 FD CHAmmiT 2015」の同時開催を行った。

② 「日本大学 学生 FD CHAmmiT 2015」の企画・運営に当たった学生スタッフは，CHAmmiT 2014 の運営スタッフ同様，準備段階からの運営能力の高さはもとより，学部横断が当然のようになされていることが特に印象に残った。このような伝統が今後も発展継承され，学部および全学的なＦＤ活動の更なる発展につながることを期待するものである。

③ 本学が主管した「学生ＦＤサミット 2016 春」のテーマである「教職学の協働，足りない色は補えば良い」を踏まえた「日本大学 学生 FD CHAmmiT 2015」が開催され，FD 推進センターのミッションである，教員職員学生が協働で教育力の向上，授業改善の取組に関する討議が活発に行われたと考えている。「日本大学 学生 FD CHAmmiT 2016」においても，ミッションに沿った行動計画が討議され部科校に浸透して行くことが期待される。

（３）新任教員ＦＤセミナー

中期計画初年度に，従来の講義形式で行われてきた本セミナーが形骸化・儀式化に陥らぬよう，実効性を高める仕組みの導入に特に留意し企画を行ってきた。そして過年度の検証を踏まえ，従来型の講習会方式とワークショップ参加型形式のハイブリッド型に移行し，実施を２回重ねてきた。参加者の反応は従来型に比較して概ねこの参加型に好評価をいただいている。今後もこの形式を継続し，新任教員の将来における各学部等のＦＤを担う人材としての第一歩を実り多いものにしていきたい。このような，新任教員研修は，日本大学全体のＦＤの活性化に通ずるものと考えている。

（４）全国私立大学ＦＤ連携フォーラム・実践的ＦＤプログラムの活用の検討

活用状況の把握に努めるが，周知や活用は未だ徹底されていない。そこで本年度は検討を重ね，①「より各教員が本プログラムに入りやすいような仕組み」，②「プログラム全体の概要をわかりやすくする仕組み」について議論を重ねた。その結果，本プログラムのカリキュラムマップを考案し，それをもとに，多岐にわたる講座内容を系統的に整理し，研修目標に基づきプログラムを選択できる仕組みとした。今後は，カリキュラムマップの各学部等への周知，その効果と実施の実態調査を実施し，検証を行って改善へ繋げるさらなるＰＤＣＡサイクルの確立が必要であると考えている。

そのほか，平成 26 年度全学ＦＤ委員会委員及び各学部教務課職員に対し全学ＦＤ委員会各種プログラムに係るアンケート調査を行った結果，それぞれ多様なテーマ・形式・開催時期の要望をいただいた。今年度それらをもとに検討を加え，複数のテーマの中から「教学ＩＲ」に関する調査を行い，テーマの絞り込みを行った。今後は，テーマの諸会議への提案を行い，具現化していくことが望まれる。

プログラムワーキンググループに係る平成 28 年度活動計画は，次のとおりとする。

平成 28 年度活動計画

１　日本大学におけるファカルティ・ディベロッパー（FDer）の在り方を踏まえた学部等への浸透策の検討

①　全学ＦＤワークショップの企画・開催

（１）全学ＦＤワークショップ参加者のタスクフォース養成に関する検討

（２）各学部等における FDer の活動に関するあり方の検討

（３）日本大学版ワークショップ資料作成の促進

（４）各学部等におけるワークショップ開催の促進に関する検討

② 新任教員を対象としたＦＤプログラムの検討及び企画・開催

（１）新任教員セミナーにおけるＦＤ活動の意義と実践の周知

（２）セミナー修了後の新任教員のＦＤ活動に関する調査

③ 全国私立大学ＦＤ連携フォーラム・実践的ＦＤプログラムの活用の検討

（１）活用促進のためのカリキュラムマップの作成・改訂

（２）カリキュラムマップの各学部等への浸透策の検討

（３）活用の調査と改善策の検討

④ 全学ＦＤシンポジウムの企画・開催に向けた検討

（１）ＦＤのミクロ・ミドル・マクロに基づくテーマの検討

（２）教学，ＦＤ双方に関連するテーマの検討と提案

2 学生参画型ＦＤ活動の在り方を踏まえた学部等への浸透策の検討

① 全学ＦＤワークショップの企画・開催

（１）全学ＦＤワークショップへの学生参加に関する検討

② 「日本大学 学生 FD CHAmmiT」「学生ＦＤサミット」の企画・開催

（１）学生 FD CHAmmiT への教職員・学生の参加促進に関する検討

（２）各学部等における学生ＦＤ活動に関する意識の把握と浸透に関わる方略の検討

（３）各学部等における学生ＦＤ活動の事例検討と紹介

③ 新任教員を対象としたＦＤプログラムの検討及び企画・開催

（１）新任教員に対する教職員・学生共同ＦＤ活動ミッションの浸透

1 ＦＤを企画・実施できるファカルティディベロッパー（FDer）の在り方を踏まえた学部への浸透策の検討

① 全学ＦＤワークショップの企画・開催

平成 28 年度も全学ＦＤワークショップの企画・開催時期及び規模等を検討する。また学部等への浸透策の検討を踏まえ，次の 3 点を平成 28 年度の重点課題とする。

（１）全学ＦＤワークショップ参加者のタスクフォース養成に関する検討。各学部等にお

ける FDer の活動に関するあり方の検討：

・過去３年度の全学ＦＤワークショップ参加者から平成 28 年度も全学ＦＤワークショップタスクフォースのメンバーを公募し，ファカルティ・ディベロッパー(FDer)として全学ＦＤおよび所属学部における運営および実務に携われる人材の養成を行う。

（２）日本大学版ワークショップ資料作成の促進

・日本大学版ユニバーサル資料の作成を継続して行う。全学ＦＤワークショップで用いた資料および提示スライドのブラッシュアップを全ての学問領域の教員職員の協力を得ながら継続的に行い，全学および各学部等でも活用できることを目的とする。

（３）各学部等におけるワークショップ開催の促進に関する検討

・上記（１）および（２）に基づき充実をはかり，各学部等での出張ワークショップなどの実施に関わる検討を行う。

② 新任教員を対象としたＦＤプログラムの検討及び企画・開催

本学の教育理念「自主創造」の理解，高等教育を取り巻く環境変化の認識といった従来の目的を踏まえ，ワークショップ形式による教育手法の研修を導入する。それにより，新任教員がＦＤに対する積極的な姿勢を身につけ，ひいては，将来における全学的なＦＤ活動の推進力となることを期待する。またセミナー終了後の新任教員のＦＤ活動に関する経時的な調査を検討する。

③ 全国私立大学ＦＤ連携フォーラム実践的ＦＤプログラムの活用の検討

今年度検討したカリキュラムマップの周知を検討し，実施に向けた方略の検討を行う。そして，周知の効果測定と検証を行い，継続して，実施率向上の改善のＰＤＣＡサイクルの確立を目指す。また，過年度から継続して検討している学務部関連のイベントでの供覧の促進について検討を行う。

④ 全学ＦＤシンポジウムの企画・開催に向けた検討

テーマ案の継続した検討と諸会議への提案と具現化。

2　学生参画型ＦＤ活動の在り方を踏まえた学部等への浸透策の検討

① 全学ＦＤワークショップの企画・開催

平成 27 年度実施したワークショップでは，ＳＤの一環として，職員の参加を実現した。平成 28 年度は学生ＦＤ活動の一環として，学生の本ワークショップへの参加を検討する。

② 日本大学 学生 FD CHAmmiT の企画・開催

（１）平成 28 年度は「学生ＦＤサミット 2016 春」及び「日本大学 学生 FD CHAmmiT 2015」の同時開催となった。2016 年は日本大学 学生 FD CHAmmiT の開催になるが，教職学生共同参画のミッション達成のため，幅広い参加者の促進について検討を行う。

（２）各学部等における学生ＦＤ活動に関する意識の把握を行い，浸透に関する諸問題の検討に関する調査分析を行う。その上で，浸透に関わる方略の検討を行う。

（３）学生ＦＤ活動に関わる事例検討の紹介を，教育情報マネジメントＷＧと連携し，FD NEWSLETTER，ホームページ等を通じて行う。日本大学および他大学における事例を収集し内容について確認し，広報活動を行う。

③ 新任教員を対象としたＦＤプログラムの検討及び企画・開催

新任教員に対してＦＤ推進センターのミッションを確認してもらい，浸透をはかる。企画の段階で講演またはワークショップ（例えばＫＪ法）で教職員・学生共同実現へ向けた課題などのテーマで議論するなどの検討を行う。

以　　上

平成 27 年度

教育情報マネジメントワーキンググループ活動報告

日本大学ＦＤ推進センター

〔全学ＦＤ委員会教育情報マネジメントワーキンググループ〕

教育情報マネジメントワーキンググループに係る平成 27 年度における活動項目は，平成 27 年度活動計画並びにＦＤ推進センター基本計画(中期計画)に基づき,次のとおりである。

１　平成 27 年度活動計画
　①「日本大学 FD NEWSLETTER」の作成
　②『日本大学ＦＤガイドブック』の改訂
　③『日本大学ＦＤ研究』の編集・刊行
　④ ＦＤ推進センターウェブサイトの具体的活用方法の継続的な検討と展開
２　ＦＤ推進センター基本計画（中期計画）を踏まえた教育情報マネジメントワーキンググループとしての総括

１－①「日本大学 FD NEWSLETTER」の作成

平成 26 年度の「第６号」(平成 26 年６月１日発行）及び「第７号」(平成 26 年４月１日発行）の発行に続き，平成 27 年度は「第８号」(平成 27 年５月 13 日発行）を発行し,「第９号，第 10 号」(平成 28 年度発行予定）を企画した。

発行に際しては，関係者に多大な御協力と御負担をいただいていることから，この場をお借りしてお礼申し上げたい。

「日本大学 FD NEWSLETTER」は,多様なＦＤ活動の記録性と詳細な報告を期待されている。教員の立場からのＦＤ活動，学生ＦＤなどは既に特集されているが，職員のＦＤ活動（いわゆるＳＤ）の紹介はあまりなされてこなかった。その観点から,「第９号」においては教職協働の実践をテーマとした，教職協働の意義と背景説明を始めとして，本学における取組を紹介している。特集の１つとして，８月に２泊３日の日程で塩原研修所にて行われた日本大学教務事務研修会の様子が特集されている。この研修会は既に 42 回目を数え，今年も各学部の教務担当職員及び本部の職員 60 人が参加するなど意識の高さを伺わせるものになっている。全体研修では，山梨学院大学学習・教育開発センター顧問の船戸高樹氏による講演を通じ，本学において「自主創造」とは何であるかを職員同士において再確認し，学生のための大学改革の必要性が強調されました。また，グループ別の研修では，グループごとに様々なディスカッションが行われ，大変能動的な研修であったことが報告されている。後半では，法学部における学務担当の池田教授と宇田教務課長の対談を取材したものが載せられており,「学生のために」というキーワードの下で，教務課による正確な情報提供と教員による明確な方

針の策定を中心にして教職協働が実現した具体例が提供されている。また，本学における教職協働が目指すものをＦＤ推進センターの立場から議論した原稿も含まれている。
表紙には国際関係学部の安元教授に提供していただいた海外ゼミナールの様子（ロシアのマトリョーシカを合作する日露の学生たちの写真）を掲載する。

「第 10 号」は平成 28 年３月に文理学部で行われた「学生ＦＤサミット 2016 春」の特集号を予定している。全国的に行われている学生ＦＤサミットとは何であるか，またそのようなサミットが本学で開かれる意義が説明され，分科会，しゃべり場などのサミットの目玉について紹介する予定である。また，同時に開催された「日本大学 学生 FD CHAmmiT 2015」の様子と，本学における最近の学生ＦＤの広がりを紹介する予定である。

１－② 『日本大学ＦＤガイドブック』の改訂

『日本大学ＦＤガイドブック』は，『Teaching Guide』，『Learning Guide』に分けて発行されており，すでに号を重ねている。前者は主として教員用に編成されており，実際に授業を展開するうえで有益な情報が記載されている。後者は主として学生用に編成されており，とくに新入生が大学での学生生活を送るうえで必要な情報や具体的な授業に向き合う上で必要とされるスキルなどが盛り込まれ，同じように有益な冊子となっている。

今回の改訂作業は小幅な改訂に留めているが，さらに分かりやすく，さらに有用なものになったと確信している。しかしながら，一定の問題も抱えており，それは，いくつかの学部を除けば，おそらく，利・活用の頻度が必ずしも高くないという点である。これについては，ワーキンググループでの議論の中でも指摘されてきた問題であり，どのような局面で，これらのガイドブックを利・活用するべきか，あるいはもっと根本的な問題として，一定の頻度でこれらのガイドブックを利・活用できる「場」をどのように設定するかという課題が残されている。この問題については，引き続きワーキンググループで改善策を議論すべき重要な問題であると思われる。

そのような課題があるにせよ，大学全体のＦＤに対してこのガイドブックが一定の促進剤としての役割を果たしつつある，あるいはＦＤそのものの認識に対して一定の共通認識を与える有益な材料となりつつあることは大きな前進・成果となっているように思われる。

１－③ 『日本大学ＦＤ研究』の編集・刊行

平成27年度教育情報マネジメントワーキンググループ活動計画に基づき,『日本大学ＦＤ研究』の投稿原稿の募集と編集を行った。今年度の「第４号」は，日本大学ＦＤ推進センターの基本方針の下，高等教育の開発・研究に関する論考および活動報告を共有し，全学的に教育の質の向上を促進することを目的とする創刊精神が引き継がれ，論文１本，研究ノート４本，活動報告３本から構成された。今年度は，少人数教育の効果に関わる論考，eラーニングの実践やその戦略的活用，FDerの在り方に関する実態と課題，学生が主体的に取り組む実践例の「活動報告」など，多岐にわたるＦＤ研究の成果や本学におけるＦＤ実践活動成果の『日本大学ＦＤ研究』への寄稿が実って，教育情報マネジメントワーキンググループ活動計画（中期計画）が遂行された。

１－④　ＦＤ推進センターウェブサイトの具体的活用方法の継続的な検討と展開

前年度，以下に挙げる３つの検討項目を挙げた。①ＦＤ推進センターＷＥＢページに掲載している情報の更新（新規項目の追加掲載を含む）を継続的に行う。特に，平成 27 年度はＦＤ推進センター基本計画（中期計画）の最終年度であることを踏まえ，当該期間における調査・研究成果をＷＥＢ上で適宜公開することに対応できるような準備を整える。②レイアウトやコンテンツを見直し，視認性・可読性・情報提示の順序・操作性・利便性の向上を図るための改訂を検討する。③閲覧率を高めるための方法の一つとして，本学公式 Facebook の活用方法（投稿までの体制を含む）を検討する。

①と②については実施できた。しかし，③については，閲覧率が高まったかどうかの評価が困難である。本学公式 Facebook の活用方法（投稿までの体制を含む）までは十分に検討できていない。

２　ＦＤ推進センター基本計画（中期計画）を踏まえた教育情報マネジメントワーキンググループとしての総括

教育情報マネジメントワーキンググループの主な活動は,「日本大学 FD NEWSLETTER」を２号/年発行,『日本大学ＦＤガイドブック』(Leaning Guide と Teaching Guide) の２冊を改訂発行,『日本大学ＦＤ研究』を１回/年発刊,「ＦＤ推進センターＷＥＢサイト」の活用推進である。これらの刊行物は順調に発刊できている。しかし，これら刊行物の活用度合いの評価は十分になされていない。今後は，これらの刊行物の継続的な発行とその価値を高めるため

の方略が検討される必要がある。また，これら刊行物を利用してもらうため,「ＦＤ推進センターＷＥＢサイト」以外にも行える広報活動を検討したい。

教育情報マネジメントワーキンググループに係る平成 28 年度活動計画は,次のとおりとする。

平成 27 年度でＦＤ推進センター基本計画（中期計画・長期計画）が終了となった。今後は従来の基本計画を継承しながら活動する。しかし，教育情報が目まぐるしく錯綜する現代社会においては，中期計画３年は長過ぎると判断し，次年度からは中期計画２か年とする。

以下に教育情報マネジメントワーキンググループに係る平成 28 年度活動計画(案)を示す。

平成 28 年度活動計画

１　「日本大学 FD NEWSLETTER」の作成

２　『日本大学ＦＤガイドブック』の改訂

３　『日本大学ＦＤ研究』の編集・刊行

４　ＦＤ推進センターウェブサイトの具体的活用方法の継続的な検討と展開

１　「日本大学 FD NEWSLETTER」の作成

「日本大学 FD NEWSLETTER」（第９号）を４月に発刊予定である。内容は，教職協働の意義と背景説明，平成 27 年８月 19 日に行われた教務事務研修会と，法学部における学務担当と教務課長の対談などを取材したものが載せられている。その上で，本学における教職協働が目指すものを本推進センターの立場から議論した原稿も含まれている。その他，学部等における学習支援等の事例紹介を掲載する。

「日本大学 FD NEWSLETTER」（第 10 号）を発刊予定である。内容は，平成 28 年３月 12,13 日に行われた「学生ＦＤサミット 2016 春」，同時開催「日本大学 学生 FD CHAmmiT 2015」の特集を行う予定である。

平成 29 年度に発刊予定の「日本大学 FD NEWSLETTER」（第 11 号）と（第 12 号）の内容構成については会議を開催し決定していく予定である。

２　『日本大学ＦＤガイドブック』の改訂

『日本大学ＦＤガイドブック』は，一部の学部等において初年次共通の「自主創造の基礎」のテキストとしても使用されており，大きな変更なく刊行する予定である。また，従来どおりアンケート調査を行って改変点を検討する。

また，利用実績についてもアンンケート調査を行いたい。

３　『日本大学ＦＤ研究』の編集・刊行

平成 28 年度に『日本大学ＦＤ研究』（第５号）を発刊予定である。現在の日本大学ＦＤ研究は，論文のみが査読付き原著論文扱いとなっている。この扱いを変え，全ての投稿原稿に２名の査読者を着け，また原稿の種類も変更する予定である。投稿時期や査読システムについても変更を行った。細部については次年度検討を進める。

本邦において，ＦＤに関し成果物を投稿出来る雑誌は殆ど無いのが現状である。『日本大学ＦＤ研究』が投稿者の業績にも十分寄与し，また読者にも日本大学の各学部等のＦＤ活動を周知してもらえる雑誌になれるように編集していきたい。

４　ＦＤ推進センターＷＥＢサイトの具体的活用方法の継続的な検討と展開

①ＦＤ推進センターＷＥＢページに掲載している情報の更新を継続的に行う。②閲覧率を高めるための方法と閲覧率の評価法を検討する。他のＨＰや各学部等の学務系のＨＰとリンクをはる。また前年の検討事項であった本学公式 Facebook の活用方法（投稿までの体制を含む）を検討する。

以　　上

平成 27 年度　日本大学ＦＤ推進センター活動状況

日　　程	会議・セミナー等	議題・開催内容等
平成 27 年４月１日	**「日本大学 FD NEWSLETTER」（第７号）発行**	・全学共通初年次教育科目「自主創造の基礎 1」開講にあたり「全学共通初年次教育セミナー2014」開催 ・【連載】部科校における学習支援等の事例紹介 第５回［歯学部］「特別研究」を通して，広い視野を持った歯科医師を養成 ・【連載】授業改善のためのティーチングティップスの収集と情報提供 第６回 法学部における初年次教育の試み ・TOPICS///「日本大学 学生 FD CHAmmiT 2014」開催
平成 27 年４月１日	**『日本大学ＦＤガイドブック 2015』発行**	本学におけるＦＤ活動をさらに全学的に推進し，学部等におけるＦＤ活動を支援するための具体的方策の一つとして発行。前年度の内容に一部改訂を行った。
平成 27 年４月 20 日	**第１回全学ＦＤ委員会ワーキンググループリーダー会議**	・本部事務組織改編等に伴う平成 27 年度以降の全学ＦＤ委員会ワーキンググループの在り方について ・各ワーキンググループにおける活動の進捗状況及び課題等の共有について ・ＦＤ推進センター基本計画（中期計画・長期計画）等に鑑みた平成

		27年度の検討課題について ・新学部におけるＦＤ活動の推奨事項について ・ＦＤネットワーク“つばさ”への入会に向けた検討について
平成27年５月13日	**第１回全学ＦＤ委員会**	・平成27年度全学ＦＤ委員会委員について ほか
平成27年５月13日	**第１回全学ＦＤ委員会 プログラムワーキンググループ会議**	・プログラムワーキンググループに係る活動内容及び素案検討担当者について ・新任教員ＦＤセミナー2015の開催について ・「学生ＦＤサミット 2016 春」・「日本大学 学生FD CHAmmiT 2015」の企画・開催に係る諸検討について ・全学ＦＤワークショップ2015の企画・開催に係る諸検討について ・全国私立大学ＦＤ連携フォーラム・実践的ＦＤプログラムの活用に係る諸検討について ・全学ＦＤシンポジウム開催に向けた諸検討について
平成27年５月 13日	**「日本大学 FD NEWSLETTER」（第８号）発行**	・「日本大学教学戦略シンポジウム『教育のオープン化』の“いま”と“これから”」開催 ・「全学共通初年次教育セミナー2015春」開催
平成27年５月16日	**学生ＦＤサミット 2016 春・日本大学 学生FD CHAmmiT 2015 第１回学生スタッフ(コアスタッ**	・担当教職員紹介・趣旨概要説明・自己紹介 ・“学生参画型ＦＤ”・「日本大学 学生 FD CHAmmiT」・学生ＦＤサミッ

	フ)ミーティング	ト等についての説明 ・プレ・イベント（プチしゃべり場） ※はじめに自己紹介によるアイスブレイクを含む ・実施組織・役割分担
平成 27 年 5 月 22 日	**第１回全学ＦＤ委員会調査・分析ワーキングワーキンググループ会議**	・調査・分析ワーキンググループに係る活動内容及び素案検討担当者について ・「平成 27 年度ＦＤ等教育開発・改善活動に関する調査」に係る諸検討について ・ＦＤ等教育開発推進関連組織に関する調査研究に係る諸検討について ・日本大学におけるファカルティ・ディベロッパーの在り方に関する調査研究に係る諸検討について ・学生参画型ＦＤ活動に関する調査研究に係る諸検討について ・学生による授業評価アンケートの全学的統一に係る諸検討について ・教育改善に資するデータの収集及び分析に係る諸検討について
平成 27 年 5 月 25 日	**第１回全学ＦＤ委員会教育情報マネジメントワーキンググループ会議**	・教育情報マネジメントワーキンググループに係る活動内容及び素案検討担当者について ・「日本大学 FD NEWSLETTER」の作成に係る諸検討について ・『日本大学ＦＤガイドブック』の改訂に係る諸検討について ・『日本大学ＦＤ研究』（第４号）の

		編集・刊行に係る諸検討について ・ＦＤ推進センターウェブサイト（Facebook ページを含む）の活用に係る諸検討について
平成 27 年５月 30 日	**新任教員ＦＤセミナー開催**	高等教育を取り巻く環境変化，大学教員の役割・責務を認識するとともに，本大学の教育理念及び教学施策を理解し，自主創造の観点から，一層の教育の質向上に資すること目的として実施
平成 27 年６月 20 日	**学生ＦＤサミット 2016 春・日本大学 学生 FD CHAmmiT 2015** **第２回学生スタッフ（コアスタッフ）ミーティング**	・会場の下見（文理学部） ・今回の活動（開催）目標を決定 ・キャッチフレーズの検討（学生中心） ・キャッチフレーズの決定 ・夏合宿の準備
平成 27 年６月 24 日	**第２回全学ＦＤ委員会** **調査・分析ワーキンググループ会議**	・調査・分析ワーキンググループに係る新たな活動内容及び素案検討担当者について ・「平成 27 年度ＦＤ等教育開発・改善活動に関する調査」に係る諸検討について ・ＦＤ等教育開発推進関連組織に関する調査研究に係る諸検討について ・日本大学におけるファカルティ・ディベロッパーの在り方に関する調査研究に係る諸検討について ・学生参画型ＦＤ活動に関する調査研究に係る諸検討について ・学生による授業評価アンケートの

		全学的統一に係る諸検討について ・教育改善に資するデータの収集及び分析に係る諸検討について
平成 27 年７月　１日	**第２回全学ＦＤ委員会**	・ファカルティ・ディベロッパー（FDer）に関する調査（学内対象）の実施に関する件 ・全学ＦＤワークショップ 2015 の開催に関する件
平成 27 年８月　３日～４日	**日本大学 学生 FD CHAmmiT 学生コアメンバー合宿（軽井沢研修所）**	・スケジュール確認・合宿における到達目標について ・ＫＪ法・ファシリテーション等について ・企画案のプレゼンテーション ・企画案検討①「企画の決定，企画の順番の決定」 ・企画案検討②「タイムスケジュールの詳細検討」 ・ファシリテーション実践 ・ポスター・キャッチコピー検討 ・合宿以降のスケジュール・分担の検討・確認
平成 27 年９月９日	**第２回全学ＦＤ委員会プログラムワーキンググループ会議**	・「学生ＦＤサミット 2016 春」・「日本大学 学生 FD CHAmmiT 2015」の企画・開催に係る諸検討について ・全学ＦＤワークショップ 2015 の企画・開催に係る諸検討について ・全国私立大学ＦＤ連携フォーラム・実践的ＦＤプログラムの活用に係る諸検討について ・全学ＦＤシンポジウム開催に向けた諸検討について

		・危機管理学部・スポーツ科学部開設に伴うＦＤセミナー（仮称）の開催に係る諸検討について
平成 27 年 9 月 11 日	**第３回全学ＦＤ委員会調査・分析ワーキンググループ会議**	・「平成 27 年度ＦＤ等教育開発・改善活動に関する調査」に係る諸検討について ・ＦＤ等教育開発推進関連組織に関する調査研究に係る諸検討について ・日本大学におけるファカルティ・ディベロッパーの在り方に関する調査研究に係る諸検討について ・学生参画型ＦＤ活動に関する調査研究に係る諸検討について ・学生による授業評価アンケートの全学的統一に係る諸検討について ・教育改善に資するデータの収集及び分析に係る諸検討について
平成 27 年 10 月 6 日	**第２回全学ＦＤ委員会教育情報マネジメントワーキンググループ会議**	・「日本大学 FD NEWSLETTER」の作成に係る諸検討について ・『日本大学ＦＤガイドブック』の改訂に係る諸検討について ・『日本大学ＦＤ研究』の編集・刊行に係る諸検討について ・ＦＤ推進センターウェブサイト（Facebook ページを含む）の活用に係る諸検討について
平成 27 年 10 月 7 日	**第３回全学ＦＤ委員会**	・『日本大学ＦＤガイドブック 2017』の発行・改訂等に関する件
平成 27 年 10 月 14 日	**第２回全学ＦＤ委員会ワーキンググループリ**	・ワーキンググループにおける活動の進捗状況及び課題等の共有につ

	ーダー会議	いて ・平成 28 年度以降のＦＤ推進センター基本計画（中期計画・長期計画）策定に向けた検討について ・新学部におけるＦＤセミナーの開催について
平成 27 年 10 月 17 日	**日本大学 学生 FD CHAmmiT 第１回学生スタッフミーティング**	・挨拶・職員紹介・趣旨概要説明 ・アイスブレイク（自己紹介含む） ・ＦＤとは？学生ＦＤとは？ ・しゃべり場・ファシリテーションとは？ ・「しゃべり場」実践 ・「しゃべり場」振り返り・解説 ・企画概要・スタッフの役割等説明 ・学生スタッフ役割分担
平成 27 年 11 月 9 日	**平成 27 年度全学ＦＤワークショップ 第１回タスクフォースミーティング**	・開催要項 ・当日の運営等について
平成 27 年 11 月 14 日	**日本大学 学生 FD CHAmmiT 第２回学生スタッフミーティング**	・企画案報告共有 ・役割班別ミーティング ・おさらいファシリテーション ・ファシリテーション実践①，②
平成 27 年 11 月 18 日	**第４回全学ＦＤ委員会 調査・分析ワーキンググループ会議**	・「平成 27 年度ＦＤ等教育開発・改善活動に関する調査」に係る諸検討について ・ＦＤ等教育開発推進関連組織に関する調査研究に係る諸検討について ・日本大学におけるファカルティ・ディベロッパーの在り方に関する

		調査研究に係る諸検討について ・学生参画型ＦＤ活動に関する調査研究に係る諸検討について ・学生による授業評価アンケートの全学的統一に係る諸検討について ・教育改善に資するデータの収集及び分析に係る諸検討について ・学生による授業評価アンケートの結果の活用に係る諸検討 ・教員の教育業績評価方法等の検討 ・「平成 27 年度調査・分析ワーキンググループ活動報告書」の作成について
平成 27 年 11 月 24 日	**第３回全学ＦＤ委員会 教育情報マネジメントワーキンググループ会議**	・「日本大学 FD NEWSLETTER」の作成に係る諸検討について ・『日本大学ＦＤガイドブック』の改訂に係る諸検討について ・『日本大学ＦＤ研究』の編集・刊行に係る諸検討について ・ＦＤ推進センターウェブサイト（Facebook ページを含む）の活用に係る諸検討について ・「平成 27 年度教育情報マネジメントワーキンググループ活動報告」の作成について
平成 27 年 12 月 2 日	**第４回全学ＦＤ委員会**	・日本大学ＦＤ推進センターのミッションに関する件 ・平成 28 年度以降の日本大学ＦＤ推進センター基本計画に関する件 ・「学生による授業評価アンケート」に対する教員の意識調査の実施に

		関する件
平成 27 年 12 月 2 日	**第３回全学ＦＤ委員会プログラムワーキンググループ会議**	・「学生ＦＤサミット 2016 春」・「日本大学 学生 FD CHAmmiT 2015」の企画・開催に係る諸検討について ・全学ＦＤワークショップ 2015 の企画・開催に係る諸検討について ・全国私立大学ＦＤ連携フォーラム・実践的ＦＤプログラムの活用に係る諸検討について ・全学ＦＤシンポジウム開催に向けた諸検討について ・「平成 27 年度活動報告書」の作成について ・平成 28 年度プログラムワーキンググループ活動計画策定に向けた諸検討について
平成 27 年 12 月 5 日	**日本大学 学生 FD CHAmmiT 学生スタッフプチミーティング**	・会場下見(文理学部) ・プチミーティング
平成 27 年 12 月 11 日	**平成 27 年度全学ＦＤワークショップ** **第２回タスクフォースミーティング**	・確認事項等について ・設営確認・当日の集合について
平成 27 年 12 月 25 日～26 日	**全学ＦＤワークショップ**	「大学教育における諸問題の解決に必須な教育を推進するために，生涯にわたり教育への関心を高め，望ましいカリキュラム開発能力を発展させるとともに，基本的な教育技法を学び，各学部等におけるＦＤを企画・運営できる能力を修得する」ことを一般目標とし，テ

		ーマを「大学教育における課題の解決に向けてー教育能力の開発（Faculty development）を企画・運営できる人材の育成ー」として実施。
平成 28 年 1 月 19 日	**第４回全学ＦＤ委員会教育情報マネジメントワーキンググループ会議**	・「日本大学 FD NEWSLETTER」の作成に係る諸検討について ・『日本大学ＦＤガイドブック』の改訂に係る諸検討について ・『日本大学ＦＤ研究』の編集・刊行に係る諸検討について ・ＦＤ推進センターウェブサイト（Facebook ページを含む）の活用に係る諸検討について ・「平成 27 年度教育情報マネジメントワーキンググループ活動報告」の作成について ・「平成 28 年度教育情報マネジメントワーキンググループ活動計画」の作成について
平成 28 年 1 月 25 日	**第４回全学ＦＤ委員会プログラムワーキンググループ会議**	・「学生ＦＤサミット 2016 春」・「日本大学 学生 FD CHAmmiT 2015」の企画・開催に係る諸検討について ・「日本大学 学生 FD CHAmmiT 2016」の企画・開催に係る諸検討について ・全学ＦＤワークショップ 2015 の企画・開催に係る諸検討について ・新任教員ＦＤセミナー2016 の企画・開催に係る諸検討について ・全国私立大学ＦＤ連携フォーラ

		ム・実践的ＦＤプログラムの活用に係る諸検討について ・全学ＦＤシンポジウム開催に向けた諸検討について ・「平成 27 年度活動報告書」の作成について ・平成 28 年度プログラムワーキンググループ活動計画策定に向けた諸検討について
平成 28 年２月５日	**第５回全学ＦＤ委員会教育情報マネジメントワーキンググループ会議**	・「日本大学 FD NEWSLETTER」の作成に係る諸検討について ・『日本大学ＦＤ研究』の編集・刊行に係る諸検討について ・「平成 27 年度教育情報マネジメントワーキンググループ活動報告」の作成について ・「平成 28 年度教育情報マネジメントワーキンググループ活動計画」の作成について
平成 28 年２月８日	**第５回全学ＦＤ委員会調査・分析ワーキンググループ会議**	・「平成 27 年度ＦＤ等教育開発・改善活動に関する調査」に係る諸検討について ・ＦＤ等教育開発推進関連組織に関する調査研究に係る諸検討について ・日本大学におけるファカルティ・ディベロッパーの在り方に関する調査研究に係る諸検討について ・学生参画型ＦＤ活動に関する調査研究に係る諸検討について ・学生による授業評価アンケートの

		全学的統一に係る諸検討について ・教育改善に資するデータの収集及び分析に係る諸検討について ・学生による授業評価アンケートの結果の活用に係る諸検討 ・教員の教育業績評価方法等の検討 ・「平成 27 年度調査・分析ワーキンググループ活動報告書」の作成について ・平成 28 年度調査・分析ワーキンググループ活動計画について
平成 28 年 2 月 19 日	**学生ＦＤサミット・日本大学 学生 FD CHAmmiT 第３回学生スタッフミーティング**	・役割班別ミーティング ・企画概要・冊子の進捗状況共有 ・アイスブレイク ・サミット概要説明 ・他大学スタッフ役割説明 ・しゃべり場・ファシリテーションとは？ ・ファシリテーション実践①，② ・「しゃべり場」振り返り・解説 ・サミットに向けて
平成 28 年 3 月 2 日	**第５回全学ＦＤ委員会**	・平成 28 年度ＦＤ推進センター活動計画に関する件 ・新任教員ＦＤセミナー2016 の開催に関する件 ・「日本大学 学生 FD CHAmmiT 2016」の開催に関する件 ・『日本大学ＦＤ研究』に係る「投稿要項」「執筆要項」及び「査読要項」の改正に関する件

平成 28 年 3 月 11 日	**学生ＦＤサミット・日本大学 学生 FD CHAmmiT 前日設営，リハーサル**	・設営 ・リハーサル
平成 28 年 3 月 12～13 日	**学生ＦＤサミット・日本大学 学生 FD CHAmmiT（文理学部百周年記念館ほか）**	・オープニング ・ポスターツアー ・分科会 ・しゃべり場①～③ ・懇親会 ・エンディング ・CHAmmiT
平成 28 年 3 月 31 日	**『日本大学ＦＤ研究』（第４号）発行**	論文ノート１篇，研究ノート４篇，活動報告３篇，平成 26 年度ＦＤ推進センター活動報告を収録し発行

平成27年度　全学ＦＤ委員会名簿

平成28年3月31日現在

委員長	加	藤	直	人	（ＦＤ推進センター長・副学長）	
委員	辻		忠	博	（FD推進センター副センター長・経済学部）	
〃	吉	野		篤	（法学部）	
〃	吉	田	健	一	（文理学部）	
〃	中	村	光	宏	（経済学部）	
〃	村	井	秀	樹	（商学部）	
〃	川	上		央	（芸術学部）	
〃	安	元	隆	子	（国際関係学部）	
〃	三	浦		光	（理工学部）	
〃	藤	井	孝	宜	（生産工学部）	
〃	柴	田		宣	（工学部）	
〃	藤	田	之	彦	（医学部）	
〃	本	田	和	也	（歯学部）	
〃	河	相	安	彦	（松戸歯学部）	
〃	杉	田	治	男	（生物資源科学部）	※～12/13
〃	丸	山	総	一	（生物資源科学部）	※12/14～
〃	髙	畠		亨	（薬学部）	
〃	陸		亦	群	（通信教育部）	
〃	保	坂	敏	子	（大学院総合社会情報研究科）	
〃	杉	浦	保	友	（大学院法務研究科）	
〃	加	藤		浩	（大学院知的財産研究科）	
〃	雨	宮	史	卓	（短期大学部三島校舎）	
〃	矢	代	眞	己	（短期大学部船橋校舎）	
〃	羽	入	敏	樹	（短期大学部船橋校舎）	
〃	藤	森	基	司	（学務部長）	※～10/31
〃	松	林		肇	（学務部長）	※11/1～
〃	松	林		肇	（学務部次長）	※～10/31
〃	筒	井		仁	（学務部特任事務長）	
幹事	八	町		斉	（学務部学務課長）	

以　上

平成 27 年度　全学ＦＤ委員会ワーキンググループ名簿

ＦＤ推進センター

【調査・分析ワーキンググループ】

リーダー	三　浦　　光	理工学部学務担当・教授
メンバー	中　村　光　宏	経済学部教授
	藤　井　孝　宜	生産工学部教授
	本　田　和　也	歯学部教授
	雨　宮　史　卓	短期大学部三島校舎教授
	矢　代　眞　己	短期大学部船橋校舎教授
	八　町　　斉	学務部学務課長
アシスタント	大　嶽　龍　一	学務部学務課課長補佐　（～10/31）
	後　藤　裕　哉	学務部学務課課長補佐
	羽　川　亮　司	学務部学務課主任　（11/１～）
	権　藤　恵　子	学務部学務課
	五十嵐　　亮	学務部学務課

【プログラムワーキンググループ】

リーダー	河　相　安　彦	松戸歯学部教授
メンバー	村　井　秀　樹	商学部教授
	川　上　　央	芸術学部学務担当・教授
	安　元　隆　子	国際関係学部教授
	髙　畠　　亨	薬学部教授
	羽　入　敏　樹	短期大学部船橋校舎教授
	八　町　　斉	学務部学務課長
アシスタント	大　嶽　龍　一	学務部学務課課長補佐　（～10/31）
	後　藤　裕　哉	学務部学務課課長補佐
	羽　川　亮　司	学務部学務課主任　（11/１～）
	芳　　祥　子	学務部学務課

【教育情報マネジメントワーキンググループ】

リーダー	藤　田　之　彦	医学部教授
メンバー	吉　野　　篤	法学部教授
	吉　田　健　一	文理学部教授
	柴　田　　宣	工学部学務担当・教授
	杉　田　治　男	生物資源科学部教授　（～12/13）
	丸　山　総　一	生物資源科学部学務担当・教授（12/14～）
	陸　　亦　群	通信教育部教授
	八　町　　斉	学務部学務課長
アシスタント	大　嶽　龍　一	学務部学務課課長補佐　（～10/31）
	後　藤　裕　哉	学務部学務課課長補佐
	齋　藤　幸　枝	学務部学務課主任
	羽　川　亮　司	学務部学務課主任　（11/１～）

【　　付　　録　　】

日本大学ＦＤ推進センターに関する内規

（平成 20 年２月 26 日制定　平成 22 年３月 12 日改正
平成 20 年４月　１日施行　平成 25 年４月　１日施行
平成 22 年３月 16 日改正　平成 27 年３月 24 日改正
平成 22 年４月　１日施行　平成 27 年４月　１日施行）

（名称及び設置）

第１条　この組織は，日本大学ＦＤ推進センター(以下「センター」という)と称し，日本大学(以下「本大学」という)に置く。

（目　的）

第２条　センターは，本大学のファカルティ・デベロップメント(以下「ＦＤ」という)を全学的に推進するとともに，大学院，学部，通信教育部及び短期大学部(以下「学部等」という)のＦＤの支援を行い，もって本大学の教育の質的向上に資することを目的とする。

（活　動）

第３条　センターは，前条の目的を達成するため，次の活動を行う。

①　学内外のＦＤ情報の収集及び調査並びにＦＤ推進に係る各種の分析されたデータの提供

②　授業改善のための基本方針の策定

③　教員に対する研修会，講習会及び講演会等の開催

④　教員の教授活動のための相互研鑽の実施

⑤　学部等におけるＦＤの推進支援

⑥　学生による授業評価の全学的推進

⑦　本大学学生生活実態調査結果の教育的活用

⑧　自己点検・自己評価等の調査との連携

⑨　教員の教育・研究業績評価方法の検討

⑩　その他ＦＤに関する事項

（センター長）

第４条　センターに，センター長を置く。

２　センター長は，センターを代表し，その業務を統括する。

３　センター長は，副学長（学務担当）とする。

（副センター長）

第５条　センターに，副センター長を置く。

２　副センター長は，センター長を補佐する。

３　センター長に事故あるときは，副センター長がその職務を代理し，センター長が欠けたときは，その職務を代行する。

４　副センター長は学長が任命し，その任期は１年とする。ただし，再任を妨げない。

（全学ＦＤ委員会）

第６条　センターに，第３条各号に定める事業を推進するため，全学ＦＤ委員会(以下「委員会」という)を置く。

（委員会の構成）

第７条　委員会は，次の者をもって構成し，委員及び幹事は大学が委嘱する。

①　委　員

（１）　センター長

（２）　副センター長

（３）　学務部長

（４）　本部部長及び部次長　　若干名

（５）　各学部長，通信教育部長，大学院独立研究科長及び専門職大学院研究科長が推薦する教員　　各１名

（６）　短期大学部各校舎次長が推薦する教員　　各１名

（７）　センター長が指名する者　　若干名

②　幹　事

（１）　学務課長

（２）　本部部課長　　若干名

（委員長）

第８条　委員会の委員長は，センター長とする。

（委員会の招集）

第９条　委員会は，委員長が招集し，その議長となる。

（委員及び幹事の任期）

第 10 条　委員長，委員及び幹事の任期は，１年とする。ただし，再任を妨げない。

２　補充の委員及び幹事の任期は，前任者の残任期間とする。

（学長の出席）

第 11 条　学長は，随時，委員会に出席することができる。

（構成員以外の者の出席）

第 12 条　委員長は，必要に応じ，委員以外の者を出席させ意見を求めることができる。

（専門委員会）

第 13 条　委員長は，必要に応じて，専門委員会を置くことができる 。

２　専門委員会の委員長及び委員は，センター長の推薦に基づき，本大学が委嘱する。

（所　管）

第 14 条　センターに関する事務は，学務部が行う。

（内規の改正）

第 15 条　この内規を改正する場合は，委員会の審議を経て，常務理事会で決定しなければならない。

（内規等）

第 16 条　センターの運営その他に関し必要ある場合は，別に内規等で定めることができる。

附　　則

この内規は，平成 27 年４月１日から施行する。

〔平成２４年度第４回全学ＦＤ委員会承認〕

ＦＤ推進センター基本計画（中・長期計画）

ＦＤ推進センター

◆ **中期計画**〔検討期間：平成 25 年度～平成 27 年度（３か年)〕

① 日本大学におけるファカルティ・ディベロッパー（FDer）の在り方の検討

学部等において，授業改善，カリキュラム改善及び組織整備を目的としたＦＤを企画・実施できるファカルティ・ディベロッパー（以下，FDer）の在り方を検討する。

主な検討事項として，FDer に求められるコンピテンシー・モデルの構築，研修体系及びプログラム開発等が挙げられる。

② 学生参画型ＦＤ活動の整備・強化

学修の主体者である学生の視点を捉えたＦＤ活動を検討する。

主な検討事項として，学生による授業評価アンケートの効果的活用，ピア・サポーター(※)及び学生ＦＤスタッフの体系的かつ効果的な活用並びに支援体制の整備等が挙げられる。

※ ＴＡ（ティーチング・アシスタント），ＳＡ（スチューデント・アシスタント），オリター（オリエンテーション・コンダクター）及びボランティアなど。

◆ **長期計画**〔検討期間：平成 23 年度～平成 27 年度（５か年)〕

ＦＤを広義に捉えた「高等教育開発センター」（仮称）としての活動に向けた諸事業の持続的な展開

【平成 23 年度第１回全学ＦＤ委員会承認】

以　上

平成 27 年度日本大学ＦＤ推進センター活動報告書

発　行　平成 28 年５月

発行者　日本大学ＦＤ推進センター

〒102-8275　東京都千代田区九段南４－８－２４

日本大学会館　４階　日本大学本部学務部学務課

電話：03-5275-8314　ＦＡＸ：03-5275-8315

E-mail：adm.aca.eps@nihon-u.ac.jp



あなたとともに
100万人の仲間とともに

編　集　後　記

『日本大学ＦＤ研究（第５号)』をここに発刊できましたことに対し，投稿者のＦＤ活動に関する熱意，査読を御担当いただきました先生方の御尽力と全学ＦＤ委員会教育情報マネジメントワーキンググループ各位の献身的な努力に敬意を表するとともに，編集作業や細やかなサポートをいただいた本部学務部学務課のスタッフの方々に対して，心より感謝を申し上げます。

『日本大学ＦＤ研究』は，日本大学ＦＤ推進センターの基本方針の下，高等教育の開発・研究に関する論考および活動報告を共有し，全学的に教育の質の向上を促進することを目的とする教育論文集として創刊されました。「第５号」には，論文２編，活動報告２編の玉稿を頂きました。「効果的リスニング活動のための理論と実践―アクションリサーチを通して―」「医学生の医師国家試験模擬問題作成による学習習熟度の評価の試み」といった言語系，医学系まで広い分野にわたるＦＤ研究の成果が掲載されております。総合大学である日本大学における多様なＦＤ活動や，本学におけるＦＤ活動に対する理解が徐々に深まりつつあることを改めて実感することができました。

次年度からは，査読要項を改正し，投稿される論文のオリジナリティを重視することといたしました。各部科校から広くオリジナリティに富んだ論文，活動報告，取り組みならびに資料紹介等を収集し，より充実した『日本大学ＦＤ研究』の編集・刊行を行っていく所存ですので，多くの教職員の皆様から投稿をいただけますことを期待しております。最後に，本誌を効果的な情報共有の材料として利用し，日本大学におけるＦＤ活動・教育・研究の質の向上に役立てていただけましたら幸いです。

日本大学全学ＦＤ委員会教育情報マネジメントワーキンググループメンバー
日本大学生物資源科学部　教授
丸　山　総　一

編集

日本大学全学ＦＤ委員会教育情報マネジメントワーキンググループ

リーダー	藤田　之彦（医学部教授）
メンバー	江島　泰子（法学部教授）
	吉田　健一（文理学部教授）
	柴田　　宣（工学部教授）
	丸山　総一（生物資源科学部教授）
	陸　　亦群（通信教育部教授）
	八町　　斉（学務部学務課課長）
アシスタント	後藤　裕哉（学務部学務課課長補佐）
	齋藤　幸枝（学務部学務課主任）
	濱野　泰三（学務部学務課主任）

※所属，役職等については，平成28年12月現在のものです。

〔表紙デザインコンセプト〕

日本大学ＦＤ推進センターの諸活動が日本大学をはじめとするあらゆる教育界に広がり影響していくイメージを水の波紋としてデザインしています。

水滴（ＦＤの諸活動）が水面に落ちたとき，あらゆる教育界に波紋（影響，効果）が広がっていくイメージです。

また，水面で交わっている波紋は，教員や職員，そして学生の三者が交わっている様子を表しています。三者が相互に影響してはじめて水の流れができる。三者が相互に影響することで，はじめて教育の質的向上を図ることができる。そのようなイメージでデザインされています。

日本大学ＦＤ研究　第５号

発　行　平成２９年３月３１日

発行者　日本大学ＦＤ推進センター　センター長　加　藤　直　人

〒102-8275　東京都千代田区九段南４－８－２４

電話：03-5275-8314　ＦＡＸ：03-5275-8315

E-mail：adm.aca.eps@nihon-u.ac.jp

所管部署：日本大学 本部 学務部学務課

印刷：蓼科印刷株式会社

ISSN 2187-4468

Faculty Development

Nihon University Journal of Faculty Development

Vol.5

Nihon University
Faculty Development Center