

# 淑徳大学高等教育 研究開発センター —— 年 報 ——

2017

第4号

## CONTENTS

1. 巻頭言 …… 下山 昭夫
2. 論文・研究ノート
  - ・IR 機能継続における  
データマネジメント活用の一考察  
………… 荒木 俊博
  - ・「福祉マインド」の一般化に  
向けた多面的展開を探る  
………… 戸塚法子他
  - ・「さんぽ」を導入教材とした  
「地域活動と社会貢献」における  
学修成果の事例  
………… 土井 進
  - ・大学の体験学習における  
ループリックの活用と果たす役割  
………… 米村 美奈
  - ・クリッカーを使った中規模  
アクティブ・ラーニング授業の  
運用と効果  
………… 駒崎 久明
  - ・グループワーク型授業における  
ループリックの作成とその機能  
………… 本多 敏明
3. 活動報告
  - ・高等教育研究開発センターの  
活動報告について
  - ・淑徳大学高等教育研究開発センター  
自己点検評価報告書  
(平成 25 年度～平成 28 年度)

# 目 次

巻頭言 .....	1
<b>論文・研究ノート</b>	
IR機能継続におけるデータマネジメント活用の一考察 .....	3
「福祉マインド」の一般化に向けた多面的展開を探る .....	19
「さんぽ」を導入教材とした「地域活動と社会貢献」における学修成果の事例 .....	35
大学の体験学習におけるルーブリックの活用と果たす役割 .....	45
クリッカーを使った中規模アクティブ・ラーニング授業の運用と効果 .....	57
グループワーク型授業におけるルーブリックの作成とその機能 .....	67
<b>活動報告</b>	
高等教育研究開発センターの活動報告について .....	79
淑徳大学高等教育研究開発センター 自己点検評価報告書（平成25年度～平成28年度） .....	81



## 巻頭言

淑徳大学高等教育研究開発センター『年報』第4号をお届けします。

前号に引き続き、本号でも多数の論文・研究ノート等を収載しお届けすることができ、さらに内容についても教育手法の研究開発や実践的取り組みの分析など多岐にわたり、充実したものとなっています。本務ご多用のなか、ご執筆各位に対して、ご玉稿をお寄せいただいたこと深謝申し上げます。

ところで、私たち大学の教職員には「教育研究活動の業績管理」に関して、いくつかの取組課題があります。一つは、担当する授業科目の「担当能力を証明する教育研究業績」です。具体的には、授業科目の担当の根拠となる論文やテキスト等の「業績」のことです。各自の興味や関心に限定された教育研究活動では、「申請等で求められる業績としては不十分」なケースがあるかもしれません。二つ目は、教育方法あるいは授業運営の手法等の研究や開発に関する業績です。この『年報』の役割は当然後者であり、今後とも、多くの方たちのご寄稿を期待しております。

さて、いわゆる2018年問題に直面する今、それぞれの大学は、生き残りをかけて教育改革に取り組んでいます。ここでは、J.S.ミルの言葉を引きながら、教育改革に取り組む我々が常に留意しておくべき事柄を紹介しましょう。それは、「教養教育」の位置づけ、あるいはとらえ方とでもいうべきものです。

1867年にJ.S.ミルが「セント・アンドルーズ大学名誉学長」に就任する際の講演が、岩波文庫から出版されています（J.S.ミル（竹内一誠訳）『大学教育について』岩波文庫）。J.S.ミルは次のように「大学教育の任務」を語っています。「大学の目的は、熟練した法律家、医師、または技術者を養成することではなく、有能で教養ある人間を育成すること」としています。さらに、「専門職に就こうとする人々が大学から学び取るべきものは専門的知識そのものではなく、その正しい利用法を指示し、専門分野の技術的知識に光を当てて正しい方向に導く一般教養（general culture）の光明をもたらす類のものです。」このように、J.S.ミルは大学教育の本質的な目的を教養教育であるとしているのです。

とはいえ、J.S.ミルは「法律学校や医学校があるのは結構」と語り、現代風に言うと専門職養成のための高等教育を否定してはいません。J.S.ミルが強調したかったのは、「教養教育こそが大学教育の礎」だということではないでしょうか。今日の大学教育改革では、この「教養教育」の位置づけ、教育内容そして教育方法が、その成否に重大な影響を与えるかもしれません。

2017（平成29）年10月31日

淑徳大学 高等教育研究開発センター長 下山昭夫



# IR機能継続におけるデータマネジメント活用の一考察<sup>1</sup>

淑徳大学 大学改革室 主任 荒木 俊 博

## 要 約

本稿の目的は、様々な理由から大学が取組んでいるIRを組織的に取組む為、データマネジメントをどのように適用するか考察する事である。データから情報に変換し報告するIRは、補助金の政策誘導からも取組みがされているが、IR機能及び活動をどのように組織として継続していくかについては人に頼りきらないIRを進めていく必要がある。

本稿では、企業におけるデータマネジメント理論を大学のIR活動へ活かす事ができるかを、IRの情報支援サークルやIRの事例報告をもとに検証を行った。

## はじめに

近年、Institutional Research（以下、「IR」という。）が日本の高等教育で注目されている。その理由として、教育成果の可視化、中長期計画によるKPI（key performance indicator、重要業績評価指標）の設定、補助金事業の対象や補助金採択の要件、大学ポートレートを始めとしたステークホルダーに対する情報公開が重要となっており、これらを推進する上でIRに大きな役割が期待されている。多くの大学ではIRを担う部局・部署の整備やIR担当者を配置しているものの、IRは萌芽期もしくは発展途上の段階であり、各大学のIR担当者は試行錯誤を行いながらIRに資する活動に取り組んでいる。一方、IRを中長期的に進めていく課題として、IRを担う組織や人材を継続的に担保していくかが挙げられる。例えば、IRを担う人材からは、IRを担当する教員の募集があっても任期付きの公募が多く、数年でその任期が終わってしまう事が考えられる。また、職員がIR担当となっても、数年で行われる人事異動によって、IR業務の引継ぎがされたとしても、新しい担当者は新たにIRの知識を積み、経験を蓄積しながら、所属大学のIRを構築していく必要がある。大学がIR機能を維持していく為には、常にスキルと経験を持つIR担当者が絶えないように複数名を配置する必要であるといえる。つまりIRを行っていくには、属人的ではなく組織的なIR機能をどう構築するかということを各大学は検討する必要がある。

IRを組織的にどのように取り組んでいくかは既に

先行研究や先行事例では積み重ねがなされている。しかし、取組み例は散見されるが、様々な取り組みをどのように組織としてマネジメントしていくかについては研究の蓄積がほとんど見受けられない。本稿では、IR活動を組織的に行っていく上で、どのようなマネジメントをするかに焦点をあてている。その為、IRを組織的に継続する為の先行研究や先行事例を整理するとともに、企業等におけるデータを活用するデータマネジメントを基に組織におけるIR活動の持続性についての検証を行う。この検証によって、組織的にIRを行うステップの示唆を目的とする。

## 1. IRの定義及びIRの役割

### 1-1. IRの定義

日本の高等教育で注目されているIRとはどのようなものであるか。IRはアメリカでは数十年前から取り組まれている。典型的な事例としてSaupeの「機関の計画立案、政策形成、意思決定を支援するための情報を提供する目的で、高等教育機関の内部で行われる調査研究」（Saupe 1990：6）がアメリカのIRの定義である。一方、日本の研究者やIR担当者においてもIRの定義が紹介されている。例えば、金子はIRを「①データ収集・蓄積、②特に教育機能についての調査・分析、そして大学経営の基礎となる情報・分析の提供をさす」（金子 2011：4）とし、高田は「データに基づく大学経営の意思決定の支援」（高田 2015：29）、寫田・藤原・小湊は「必要な時に、必要な情報を、必

要とする依頼者に提供する業務およびそのためのデータの情報への変換業務」(寫田・藤原・小湊 2016: 288)とIRの定義をまとめている。

また、IRの定義を区分した研究として小林は日本型IRの定義について狭義と広義があるとして(小林 2016: 8)、①狭義のIRとは、学内外の様々なデータを収集分析し、意味のある有益な情報として、学内外の関係者に報告すること、②広義のIRでは、単にデータを提供したり、強味や弱みを明らかにするだけではなく、財務計画や戦略計画を作成する担当者として重要な役割を果たすとIRの定義を2つ区分している。

さて、この日本のIRの定義の議論を明確にする上で、データと情報のそれぞれの意味づけを明らかにする必要がある。DAMA Internationalによると(DAMA International 2010: 2)、データとは事実がテキストや数値、グラフィック、イメージ、音、ビデオの形をとったものを表す、情報はコンテキストの中に置かれたデータであると定義している。言い換えると、数値などのデータを意味ある集合体や分析の作業を行うことによって、価値ある情報になる。つまり、データと情報は異なる定義であると言える。よって、寫田・藤原・小湊の定義は、データと情報の意味づけを踏まえ、定義がなされていると言える。

これらの日本の研究者が提唱するIRの定義の特徴として、データや情報を収集や蓄積し、それらを提供する業務といった共通項が見られる事である。SaupeのアメリカのIRの定義と比較すると、日本のIRの定義は、意思決定支援ではなく情報を提供する事に主眼が置かれていると言える。

## 1-2. 日本の大学のIRの役割

アメリカのIRは主な活動対象として、小林・浅野は(小林・浅野 2014: 8)は、①学生の学習成果の評価・学生のアウトカム調査、②カリキュラムと学生サービス、③データの分配、情報提供、報告書作成、④大学評価・アカウンタビリティの支援外部機関への報告、⑤競合機関の分析、⑥卒業生の労働市場分析、⑦プログラムの検討(見直し)、⑧予算および財政計画策定、⑨戦略的學生募集管理といくつかの文献から類型化を行いまとめている。つまり、アメリカのIRは教学、学生支援、認証評価、キャリア支援、財務や大学運営、入試募集と教育研究や運営管理まで非常に幅広い業務を担当している。

それでは、日本で広がりつつあるIRは、どのような役割や活動が構築されているのであろうか。例えば、沖は日本でIRが有効的に取り組まれた事例として(沖 2011: 142-152) ①教育や経営の指標を作成し運用する経営機能改善、②機関間のデータ比較や機関内でのデータ収集に基づいた教育機能改善、③データベース構築や大学の情報を収集提示するファクトブック作成といったデータ収集、④入試累計と満足度や学生の類型化といった教育改善を挙げている。続いて加藤は日本のIRについて(加藤 2012: 229-230)、評価対応支援業務と教学改善支援業務があるとし、国立大学は大学評価を中心であり、私立大学は学生の実態を把握し教学改善を主な目的としていると区分している。

実際にIRはどのような業務を担当しているのかについては、東京大学のIR調査からその実態を見ることができる。この調査ではIR組織の担当業務について問を設定しており、IRが担当している業務として回答大学が30%以上の割合を示しているものは(劉 2014: 42) ①執行部への情報・分析への提供、②認証評価への対応、③文部科学省の大学政策のウォッチ、④大学改革動向のウォッチ、⑤学生による授業評価の分析、⑥学生の達成度調査、学生による教育の評価調査など、⑦成績やGPAなどの分析、⑧大学情報公開への対応、⑨学生調査、⑩ポートレートへの対応、⑪中期計画(戦略計画)策定、⑫休学、留年、中退などの要因分析がある。これらのIRの役割や活動は各研究者による大局的な視点や調査結果により示されているものであり、日本のIRの役割はアメリカのIRの役割とあまり相違ない事が見て取れる。

## 1-3. IRの定義及び活動に関するまとめ

IRの先行研究は、アメリカのIRが紹介される事が多く、日本でもIR活動が導入し浸透しつつある現状が伺える。またアメリカと日本のIRの定義は同一ではなく、アメリカでは意思決定支援を含み、日本はデータから情報へ変換し報告もしくは提供するとされている。一方、日本のIRの定義は研究者による大局的な視点でも現場のIR担当者でも相違はない。

IRが活動する領域については、アメリカでも日本でも非常に幅が広い事は先行研究や調査により同様である示すことができる。IRは大学の教育研究や管理運営に関連するものであり、大学の教育の質保証が言



われ、さらに大学間の受験生獲得といった競争激化が年々厳しくなる昨今では、どのようにして大学の諸活動にデータや情報を活用する事が求められている。IRは各大学で取り組み、どのようにその機能を維持していくかはIRの課題であるとも言える。

## 2. IR組織の実態と課題

### 2-1. IR組織の実態

日本の大学において、どの程度の大学がIRに取り組んでいるか、例えば授業評価や学生調査を実施しているかどうか、またどのような部署が行っているかといった全国的な調査は数少ない。まず、IR機能に絞って言えば、岡田による2009年に実施された調査報告がある。これは「IRに関する20の機能についてその機能の今後の方向性との関係、すなわち現在の担当箇所によって今後の方向性に差異が見られるかについて検討する」（岡田 2011：25）調査であり、この調査結果では、「IRの機能がすでにあるかという点に関しては、当然のことながらすでにある機関もあればまだないという機関もある」（岡田 2011：25）とし、IR機能は大学にはあるとはしながらも日本の大学におけるIR組織の実態が2009年の時点ではあまり明らかにされていない。

しかし2013年に報告された調査、全国規模の調査且つ国立・公立・私立と設置形態を問わない日本の大学のIR組織の実態を明らかにしたものとして、東京大学が2013年12月に全国すべての国公私立大学を対象に行い「大学のインスティテューショナル・リサーチ（IR）に関する調査研究」がある。この557大学から回答があったこの調査の報告は劉がまとめ報告しており、IR組織の結果として（劉 2014：40-79）①IR組織の設置状況は約四分の一、②IR設置組織の割合は国立で40.9%、私立で24.7%、公立で10.2%と設置者別で大きな差が見られる、③IR組織の専任職員数は最小1名、最大13名、平均3.5名となっている。

### 2-2. 私立大学におけるIR組織の実態

それでは私立大学のみを対象とした場合、どのようなIR組織もしくはIR機能を所持しているかといった実態把握がされているのだろうか。1つ目として大学行政管理学会の大学事務組織研究会が行った「私立大学事務組織実態調査<sup>3)</sup>」がある。この調査は2012年に

実施し、調査結果として（大学行政管理学会大学事務組織研究会 2014：80）、私立大学におけるIRを担う組織の設置状況について、①「IR組織がある」は77大学（34.4%）、②「IR組織がない」は147大学（65.6%）と報告している。併せて、「2000年以前の設置は3大学に留まる。2000～2006年設置も14大学のみで、それ以外の圧倒的多数の大学で過去5年の間に設置されている」（大学行政管理学会大学事務組織研究会 2014：80）と報告し、2007年以降に私立大学にIR組織が多く設置された結果を示している。

また、近年の私立大学を対象とした補助事業である、私立大学等改革総合支援事業（以下、「支援事業」という。）からも、どれぐらいIR組織が私立大学に設置されているかが見てとれる。支援事業は私立の大学、短期大学及び高等専門学校（以下「大学等」という。）が申請可能であり、大学等が改革の現状に合わせ、各タイプの各項目に応じて定められた配点に対し、申請校は該当する得点の合計を申請する。支援事業に選定された大学は、経常費補助等の増額等の支援を得られる。この支援事業のタイプ1「建学の精神を生かした大学教育の質向上」の中でIRは、①どのような組織であるか、②支援事業で定めているIRの要件を充たしているかが問われており、平成28年度は、タイプ1に申請をした678大学<sup>2)</sup>の内80.0%の大学がIRを担当する部署や委員会を設置している。

### 2-3. IR組織の課題

前節までに、様々な調査結果や補助金の結果から、ここ10年における大学のIR組織の設置は急速に進んでいる事が分かった。特に私立大学は、支援事業を契機とし、IR組織を設置している状況がある。松宮はこの状況を「私立大学等改革総合支援事業を契機とした、IRの突然の隆盛には課題が多いと感じている。現状は本質を伴った「普及」というよりも、形式的な「流行」に過ぎないのではないか」（松宮 2016：27）と述べている。私立大学は補助金対応の為だけにIRが各大学で普及し、実質的なIRではないのではないかと懸念を示している。つまりIR組織の課題として、組織設置は進んだが、各大学の文脈にあった組織をどのように構築し、大学内で位置付けるかがある。またIR組織が小さい場合、例えば調査結果に示されているIRを担当する職員が1名であった場合、少人数のIRが進むとIRは属人的になり、他に代替ができ



ない、もしくはIR担当者が所属機関を退職、もしくは異動をすると新たな担当者がIR機能を維持していくには多大な負担になるという課題もある。特に中規模小規模大学では、IRの仕事に専門職員を複数つけることが経営や人材資源の観点から難しい。各大学は、少ない人数でIRを担うか、例えばIRコンソーシアムといったコンソーシアム型のIRを取り入れ、一定の制約はあってもIRを取り組んでいくのかを選択する必要がある。

また大学のIR初期における課題であるが、類似するものとして、寫田・大野・末次・藤原は、「IRオフィスの設置から運用初期までに着目し、典型的と思われる10の質問とその回答」を取りまとめている。(寫田・大野・末次・藤原 2015)。この質問は、各大学のIRに取り組む過程で出た質問であり、課題であると言える。この質問を、表1にまとめ、質問内容を組織の課題に該当するものを示す。

これらの10の質問は、各機関でIRに取り組む際に直面する初期段階での課題であり、学内でIRを継続的に運用していくにはまずこれらを解決しなければならぬといえる。

次にIR全般から見たIR全般の課題について整理を行う。加藤は(加藤 2012: 233-236) ①様々な教学データの一元化に向けての課題、②特に学部間の教学情報においた情報共有と連携における課題、③何を行えば大学に貢献できるか明らかでないIRと経営の問題を挙げている。ここで言える事が、データが各部局や部署にあり、特に各学部が持っているデータを一元的に

する事が難しく連携できない状況が見てとれる。またデータに関する課題として、岩野は入試・広報担当の大学職員へのアンケート調査から(岩野 2016: 26-27)、①適切な情報を公開する前提となる統一された仕組みやルールを整備されていないこと、②学内の情報収集・分析等が進まないために、業務の改善や効率化につながる課題発見ができない、③学内の他部署から収集できない情報があると指摘している。また同じようなデータに関する課題として、山本は所属機関でIRを進めていく上での課題として、「データベースの数の多さやデータ定義の複雑さといったデータの「蓄積・共有」段階に課題がある」(山本 2016a: 78)としている。IRの課題で数名から出されているものとして、データの一元化やルール化、また各部局や部署に散らばったデータの取り扱いであろう。

これらの課題の解決方法の一つとして、柳浦は「日本の大学でIRが機能し、データ重視の経営を実践するために必要なステップは3つに分けることができる。」(柳浦 2013: 21)とし、「学内を一元化したデータベースの構築を行い、必要な時にデータを取得できる仕組みを構築する事」と提言している。(柳浦 2013: 21)である。しかし、データベースの導入には多大な費用、また導入する事になってもデータ定義の洗い出しや再定義などかなりの時間を必要とする。また導入までにかかなりの時間を要する為、他のデータ収集に関する課題解決方法も策案する必要がある。

表1 IRオフィスを運用する際の留意点および組織の課題

No	質問内容	組織の課題に該当するもの
Q 1	IRオフィスを設置したい。IRオフィスを学内のどこに設置すればいいか。	○
Q 2	IRオフィスを設置したい。どのような人材を配置すればよいか。	
Q 3	IRオフィスを配置する人員を捻出できない。	
Q 4	IRオフィスを設置した。具体的に何をすればよいか。	○
Q 5	IRオフィスを設置したが、改善が進まない。どうすればよいか。	○
Q 6	IR担当者の仕事は地味な感じがするが、もっと活躍できないのか。	
Q 7	データの収集がなかなか上手くいかないがどうしたらよいか。	○
Q 8	分析が上手くいかないがどうしたらよいか	
Q 9	IRオフィスをどのように学内に根付かせればよいか。	○
Q 10	IRオフィスが学部等からなかなか信用してもらえない。どうすればよいか。	○

出典：寫田・大野・末次・藤原(2015: 28)より著者加筆

### 3. データマネジメントとIRの比較

#### 3-1. IRと情報支援サークル

本章では、IRがデータを大学が活用するプロセスである情報支援サークルモデルに沿って、大学がデータから情報を変換する為、企業におけるデータマネジメント理論を整理するとともに、大学がデータマネジメント理論をどのように応用し、どのような段階で適用できるのかを明らかにする。

さてIRをどのように実務を支える為、あるいはIR実務を進める為の一般的な方法として、IR先進国のアメリカでは図1に示す情報支援サークルのモデルが提唱されている。

この情報支援サークルは「組織がデータを情報へと変換し、その情報をインテリジェンスの向上へと用い

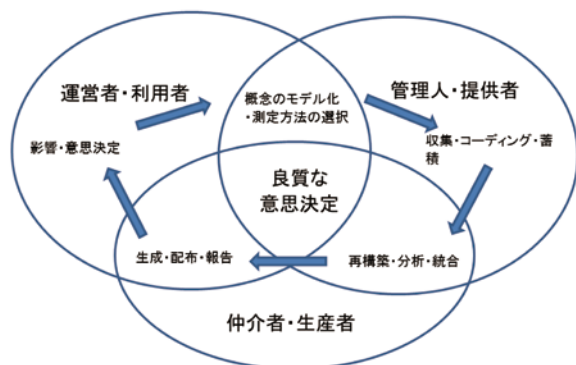


図1 情報支援サークルモデル  
出典：(McLaughlin・Howard 2001：250)

るプロセス」(McLaughlin・Howard 2001=2002：250)を具体的に示している。この情報支援サークルは3つの主要な役割と5つの機能を内包し、McLaughlin・Howardはこれらの概要として次のように述べている(McLaughlin・Howard 2001=2002：250)。

3つの役割としては、(1) データの提供者あるいは管理人 (custodian)、(2) データを情報へ変換する仲介者 (broker)、(3) 情報をインテリジェンスの向上として用いる顧客あるいは管理運営者 (manager) がいる。5つの機能には(1) 状況を特定し、(2) データを開発し、(3) データの焦点を状況にあわせ、(4) 管理運営者に結果情報を提供し、(5) 問題の文脈の中で情報を用いる、といった活動が含まれる。それらをつなぐ円環は、過去の決定と基に課題を継続的に特定することや、学習プロセスが継続するという特性から生まれる。

このモデルでは、どの機能をどの役割が果たしているかを示している。またこの役割と機能についてMcLaughlin・Howardから、3つの役割と5つの機能を表2に示す。

これらの役割や機能は、IR担当者やIR担当部署が行う仕事を示しているものの非常に幅が広い役割や機能であり、例えば役割として運営者・利用者、機能は影響・意思決定などはIR担当者としては担う事は考えられない。また情報の蓄積は情報データベース構築

表2 情報支援サークルの3つの役割と5つの機能

	役割・機能名	概要
3つの主要な役割	管理人・提供者	内部及び外部のデータの供給者。
	仲介者・生産者	情報形成するために、データを再構築し、分析し、統合する。
	運営者・利用者	機関の管理運営者や、情報の使用者。
5つの機能	概念のモデル化・測定方法の選択	問題や状況を把握・特定し、どのような測定が必要か、どのような概念モデルかをまとめる。
	収集・コーディング・蓄積	どのようなデータが利用可能であるかを把握することや、データを確保するための資源の利用可能性を明確にする。またデータベース構築も含まれる。
	再構築・分析・統合	データを情報へと変換する。また問題状況の分析の段階で定義された変数に含まれるデータを分析・再構築することであり、その状況に焦点をあてるようにデータを分析する。
	生成・配布・報告	特定の状況に対する多様な分析の結果を解釈し、一般化する。
	影響・意思決定	使用者の知識基盤を拡大する。

出典：McLaughlin・Howard (2001=2002：250-257) より筆者作成

と結びつく事もあり、情報関連部署が担う事もある。つまり、IR担当者やIR担当部署は、この3つの主要な役割や5つの機能、情報支援サークルを全て担う訳ではない。また、日本の大学において、3つの役割と5つの機能を持った情報支援サークルをどのように構築するかといった先行研究はあまり見られない為、どのように情報支援サークルをどのように構築していくかは模索段階である。

### 3-2. データマネジメントと定義と機能

企業では、組織としてデータをどのように意思決定に活かす為に、IRの情報支援サークルと同質の概念としてデータマネジメントの理論や必要な機能が確立されている。

データマネジメントとは、「データを活かして業務を改善し続けるとともに、新たな業務とそこで使うデータを設計する。そのためには、データを経営資源あるいは組織の資産ととらえて設計・登録・更新・活用することと、一連の行為をより安全に、かつ効果的に実施するための諸活動が欠かせない。これらを総称して『データマネジメント』と呼ぶ」（株式会社データ総研2015：10）と定義され、また「データをビジネスに活かすことができる状態で継続的に維持、さらに進化させていくための組織的な営み」（一般社団法人

日本データマネジメント・コンソーシアム データマネジメントの基礎概念を定義する研究会2013：93）といった定義もされている。つまり、データマネジメントは、企業がデータを財産と捉え、データを用いて企業自身が情報へと変換し知識へ進化させるための取組である。

IRや企業のデータマネジメントも、データを情報へと変換し、それぞれの諸活動にデータや情報を活用するという点においては、類似的な活動である。この企業のデータマネジメントは、情報支援サークルを細分化する形で何を行うかといった実行すべき事項が細かく提示する事ができる。

データマネジメントには、企業がデータを活用するに必要な主たる10個の機能がある。これらを実施及び管理していくことで、企業がデータの活用を推進できるとされる。それぞれの機能には、それぞれのゴールがあり、また機能を確保するにはどのような事を企業や大学は何に取り組みばいいのかを表3に示した。

表3では、データマネジメントの主要機能と機能概要、各機能のゴール、各機能確保の為に実施する事を示している。この機能は10個あるが、これらは全てが同位の位置づけではない。まずはデータガバナンスが上位概念にあり、他の9個の機能を内包し統括する事が重要であるとされる。（図2）

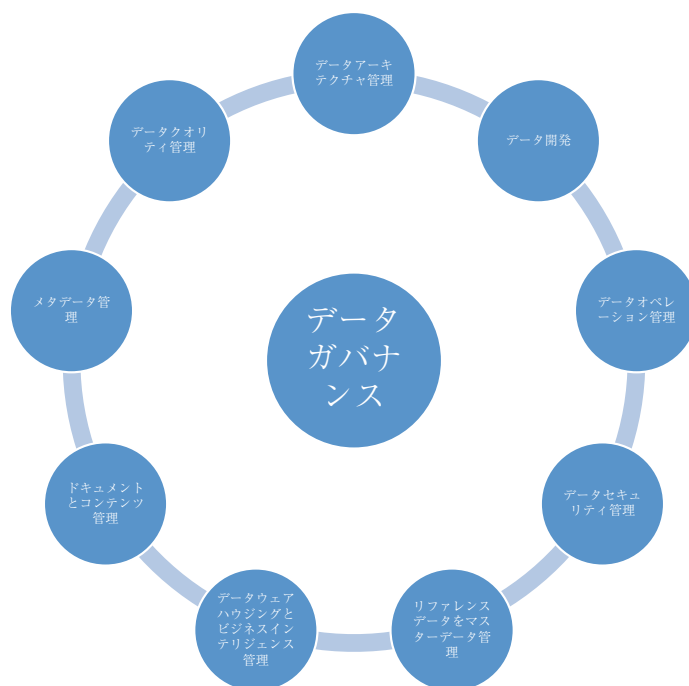


図2 データマネジメント10の機能の概念

出典：DAMA International（2010：2）より著者作成

表3 データマネジメントの10個の機能

データマネジメントの主要機能	機能概要	機能のゴール	機能確保の為に実施する事
1. データガバナンス	データの管理および利用にまつわる計画、監視、統制。	1-1. データに関する戦略、ポリシー、標準、アーキテクチャー、手続き、評価指標について定義し、承認を受け、伝達する。 1-2. 法規制遵守とデータに関する方針、標準、アーキテクチャー、手続きへの適合を強化する。 1-3. データ管理のプロジェクトとサービスの提供を講演し、追跡調査し、監督する。 1-4. データに関する問題を管理し、解決する。 1-5. データ資産の価値を把握し普及させる。	①データを管理する組織、データ管理の執行役の設置、(データガバナンスを統括する全体の評議会と各部門別の評議会をサポートする) データガバナンスオフィスを置く。 ②データや情報の作成や収集、整合性を統括するにあたって管理目的と基本ルールをまとめたデータポリシーを作成する。 ③データ標準に関するガイドラインを作成する。 ④法規制を遵守する。
2. データアーキテクチャ管理	データ資産管理のための青写真作成。	2-1. 高品質のデータを提供するためのビジョンと展望を備えた計画を作成する。 2-2. データに関する共通的な要求を特定し定義する。 2-3. 概念的な構成を設計し、現在と将来にわたるエンタープライズのデータの要求を満たす計画を作成する。 (エンタープライズは、企業や事業、企画を意味する)	⑥情報ニーズの定義をする為、情報ニーズの把握をする。 ⑦(密接に関連しあう成果物をまとめた) エンタープライズデータモデルを策定、開発、維持する。 (例えば、入学試験受験者番号と学籍・学生証番号を別とするのではなく、同一とするといった事もモデルを検討する)
3. データ開発	分析、設計、テスト、配備、維持。	3-1. ゴールに関する要求を特定し定義する。 3-2. データ構造とデータ要求に対する他のソリューションを設計する。 3-3. 要求を満たすソリューションの構成要素を導入、維持する。 3-4. 必要に応じ、データアーキテクチャーとデータ標準への適合を保証する。 3-5. 構造化データ資産の、整合性、セキュリティ、有用性、保守性を保証する。	⑧データ要件の定義・分析と、要件をサポートするデータ構造の設計を行うデータモデリングを行う。 ⑨効果的な分析や設計を行うため、情報のニーズ(情報要求)を分析する ⑩データ用語集を含めたデータモデルを作成する。(データ個々ではなく、データの連結性も含めたものであり、例えば受験生(合格者)・学生の定義を明らかにし、所定の書類を出した・授業料を払ったといった手順を踏むと、学生になるという概念を示す) ⑪データがどのように他のデータに関係するかを制約するかを示すデータルールを明らかにする。(学生の履修は半期で18単位まで履修可能といったものもデータルールである。) ⑫データ要素が特定の値を持った場合取るアクションを指示するアクションルールを明らかにする。 ⑬物理データベースや、統合データベースを設計する。
4. データオペレーション管理	データ収集から廃棄までのサポート機能。	4-1. 構造化データ資産の整合性を保護、保証する。 4-2. データの可用性をライフサイクルにわたって管理する。 4-3. データベーストランザクションのパフォーマンスを最適化する。	⑭データベースの運用環境や保守管理といったサポートを行う。 ⑮外部データを入試、データベースに読み込む。 ⑯データのリカバリーの確保やバックアップを行う。 ⑰データの保存管理を計画する。(あるデータを何年保存するかといった計画を示す)



データマネジメントの主要機能	機能概要	機能のゴール	機能確保の為に実施する事
5. データセキュリティ管理	プライバシー、気密性、適切なアクセスの保証。	5-1. データ資産に対する適切なアクセスと変更を実現し、不適切なアクセスと変更を防ぐ。 5-2. プライバシーと気密性に関する法規制の要件に応える。 5-3. プライバシーと気密性に係るすべてのステークホルダーのニーズを保証する。	⑱ データセキュリティの統制の仕組みを考案し、統制によって法律または規制による要求事項を満たしていることを証明し、統制導入を文書化する。 ⑲ ユーザー、パスワード、グループのメンバー資格の管理を行う。 ⑳ データアクセスの閲覧と許可の管理を行う。 ㉑ 情報の機密性を分類する。(例えば一般公開可、内部のみ公開など)
6. リファレンスデータとマスターデータ管理	ゴールドバージョンと複製バージョンの管理。	6-1. 調整済みで高品質なマスターデータとリファレンスデータの正式なソースを提供する。 6-2. 標準の再利用と行使によって複雑性を減らす。 6-3. ビジネスインテリジェンスと情報統合の取り組みをサポートする。	㉒ 信頼における真実を表すデータを明確にし、作成するマスターデータを管理する。 ㉓ 他のデータと区別や分類するためのリファレンスデータを管理する。(例えば、東京国際空港(羽田空港は、国際共通コードとして「HND」と表記する。))
7. データウェアハウジングとビジネスインテリジェンス管理	報告と分析を可能にする。	7-1. 知識労働者の効率的なビジネス分析と意思決定をサポートし、可能にする。 7-2. ビジネスインテリジェンス活動をサポートする環境とインフラストラクチャを整備し維持する。	㉔ 様々なデータを統合するデータウェアハウスを構築する。 ㉕ ビジネスインテリジェンスツールを使用する環境を整備し維持する。(ビジネスインテリジェンスをBIと標記することもある)
8. ドキュメントとコンテンツ管理	データベースの外部にあるデータの管理。	8-1. あまり構造化されていないデータ資産の可用性を保護し、保証する。 8-2. 非構造化フォーマットのデータと情報を効果的かつ効率的に取り出し、利用できるようにする。 8-3. 法律上の義務と顧客に応じる。 8-4. 保持、リカバリー、コンバージョンを通じて事業継続性を保証する。 8-5. ドキュメント(紙面等)保管の運用コストを統制する。	㉖ タグがない、行や列に構造化されていないデータを管理し、利用できるようにする。 ㉗ ドキュメント(紙面資料)を保管管理する計画を作成し、運用する。なお計画には、管理すべき機関や廃棄する基準も含まれる。
9. メタデータ管理	メタデータの統合、統制、供給。 ※メタデータとは、組織で使われるデータやプロセス、データルールなど様々なものを内包する。例えば、データ定義、データを保有するシステム、データ値の範囲、データやファイル構造などがある。	9-1. 用語と使用法に関する組織的な理解をもたらす。 9-2. 多様な情報源からのメタデータを統合する。 9-3. メタデータへの容易で統合されたアクセスを提供する。 9-4. メタデータの品質とセキュリティを保証する。	㉘ メタデータ戦略を作成し、メタデータを作成し維持するといった管理活動を行う。 ㉙ メタデータを統合する。 ㉚ メタデータを配布・提供する。
10. データクオリティ管理	データクオリティの定義、監視、改善。 例えばデータのクオリティとは、データが適切に見つけられる、性格、十分なデータセキュリティ、データの一貫性などがある。	10-1. あらかじめ定義したビジネスからの期待と関連付けて、データの品質を改善する。 10-2. データクオリティの統制をシステム開発ライフサイクルに統合するために、その要件と仕様を定義する。 10-3. 測定、監視、および報告のプロセスを提供し、データクオリティを容認できるレベルにする。	㉛ データを利用するのに適した状態とするため、データクオリティの要件を定義し、運用する。 ㉜ データクオリティの要件をテスト・検証する。 ㉝ データクオリティの継続的な検証と監視を行い、問題が起こった場合は対応する。

出典：DAMA International (2010) より筆者加筆し作成

企業におけるデータマネジメントは、各部門や部局がそれぞれデータをその部門の文脈に沿って、データを定義し保持するのではなく、どのようにしてデータ戦略を策定し、運用するかが重要である。その上で、情報ニーズの把握、データ定義やデータ用語を明らかにする、データベースの維持管理、データセキュリティ、どのデータが正しいか信頼できるマスターデータの管理、リファレンスデータの整理、報告の為にデータウェアハウスやビジネスインテリジェンスの導入、データルールやプロセスなどのメタデータの定義の明確化、データの質の確保が重要である。

### 3-3. 情報支援サークルとデータマネジメント

大学のIRの情報支援サークルは、テキストや数値といったデータから情報へ変換し、それを循環させる仕組みである。一方、企業のデータマネジメントの枠組みは、データを全体としての定義づけを行い、データに対する責任体制を明確にし、データを活用するにはどうしたらよいか機能を明確にし、具体的な方策を示したものであるといえる。この情報支援サークルの5つの機能とデータマネジメントの10の主要な機能及び機能確保の為に実施することを対応表としてまとめたものが表4である。

IRの情報支援サークルと企業のデータマネジメントの機能をそれぞれに当てはめると、「収集・コー

表4 情報支援サークルとデータマネジメントの対応表

データマネジメント		情報支援サークル 5つの機能				
データマネジメントの主要機能	機能確保の為に実施する事	概念のモデル化・測定方法の選択	収集・コーディング・蓄積	再構築・分析・統合	生成・配布・報告	影響・意思決定
1. データガバナンス	①データを管理する組織、データ管理の執行役の設置、データガバナンスオフィスを置く。	○	○	○	○	○
	②データや情報の作成や収集、整合性を統括するにあたって管理目的と基本ルールをまとめたデータポリシーを作成する。	○	○	○		○
	③データ標準に関するガイドラインを作成する。		○			
	④法規制を遵守する。		○			
2. データアーキテクチャ管理	⑥情報ニーズの定義をする為、情報ニーズの把握をする。	○				
	⑦(密接に関連しあう成果物をまとめた)エンタープライズデータモデルを策定、開発、維持する。	○	○			
3. データ開発	⑧データ要件の定義・分析と、要件をサポートするデータ構造の設計を行うデータモデリングを行う。		○			
	⑨効果的な分析や設計を行うため、情報のニーズ(情報要求)を分析する	○	○			
	⑩データ用語集を含めたデータモデルを作成する。		○			
	⑪データがどのように他のデータを関係するかを制約するかを示すデータルールを明らかにする。		○			
	⑫データ要素が特定の値を持った場合に取りアクションを指示するアクションルールを明らかにする。		○			
	⑬物理データベースや、統合データベースを設計する。		○	○		
4. データオペレーション管理	⑭データベースの運用環境や保守管理といったサポートを行う。		○			
	⑮外部データを入試、データベースに読み込む。		○	○		
	⑯データのリカバリーの確保やバックアップを行う。		○	○		
	⑰データの保存管理を計画する。		○	○		

データマネジメント		情報支援サークル 5つの機能				
データマネジメントの主要機能	機能確保の為に実施する事	概念のモデル化・測定方法の選択	収集・コーディング・蓄積	再構築・分析・統合	生成・配布・報告	影響・意思決定
5. データセキュリティ管理	⑱データセキュリティの統制の仕組みを考案し、統制によって法律または規制による要求事項を満たしていることを証明し、統制導入を文書化する。		○			
	⑲ユーザー、パスワード、グループのメンバー資格の管理を行う。		○			
	⑳データアクセスの閲覧と許可の管理を行う。		○			
	㉑情報の機密性を分類する。		○			
6. リファレンスデータとマスターデータ管理	㉒信頼における真実を表すデータを明確にし、作成するマスターデータを管理する。		○			
	㉓他のデータと区別や分類するためのリファレンスデータを管理する。		○			
7. データウェアハウジングとビジネスインテリジェンス管理	㉔様々なデータを統合するデータウェアハウスを構築する。		○	○	○	
	㉕ビジネスインテリジェンスツールを使用する環境を整備し維持する。			○	○	○
8. ドキュメントとコンテンツ管理	㉖タグがない、行や列に構造化されていないデータを管理し、利用できるようにする。		○			
	㉗ドキュメント（紙面資料）を保管管理する計画を作成し、運用する。なお計画には、管理すべき機関や廃棄する基準も含まれる。		○			
9. メタデータ管理	㉘メタデータ戦略を作成し、メタデータを作成し維持するといった管理活動を行う。		○	○		
	㉙メタデータを統合する。		○	○		
	㉚メタデータを配布・提供する。		○	○		
10. データクオリティ管理	㉛データを利用するのに適した状態とするため、データクオリティの要件を定義し、運用する。		○	○		
	㉜データクオリティの要件をテスト・検証する。		○	○		
	㉝データクオリティの継続的な検証と監視を行い、問題が起こった場合は対応する。		○	○		

出典：筆者作成

ディング・蓄積」にデータマネジメントの要素が偏っているものの、情報支援サークルの全ての機能にデータマネジメントの機能やデータマネジメントの機能確保の為に実施する事をそれぞれに対応する事ができる。つまりIRの情報支援サークルをまわし、データを情報へ変換するためには、企業のデータマネジメントや有用性があると見なす事ができる。なおこのモデルについて、前節の柳浦の（柳浦 2013：21）データベースを大学に導入するという課題解決手法は、データマネジメントの機能の中では1つの手段ではあるものの、他にも実践すべき課題解決手法が多々あること

がデータマネジメントの各機能から示唆されている。

### 3-4. IRを継続的に取り組むための手法

IRの組織や機能を分析した研究だけではなく、IRを大学で進める為にはどうしたらいいかといった事例報告やIRを実施する上での工夫といった事例が、論文や実践報告となっている。本節では、先行研究や実践報告から、既に日本の大学ではIRに取り組むにあたってどのような仕組みが構築、また工夫されてきたのかをデータマネジメントの10の機能の類型に従ってまとめる。



先行研究や事例の中で多くみられるデータベース構築に関する事例がある。例えば神戸大学の例として土橋・浅野は（土橋・浅野 2015：6-14）、データベースの構築を行い、その結果としてデータ資料集の作成が挙げ、データ資料集は、大学パンフレットといった自大学のデータの羅列ではなく、大学の基礎情報や社会に公表されている他大学を含む様々なデータとの比較情報を記載する取り組みである。データベースを策定することは必要なデータを必要な時に取り出すことが可能であり、各教職員が個々でデータを持つのではなく、データの共有化を図ることにある。同様に関西学院大学でもデータベースを開発している。これは認証評価を基にしたものであり小野は「認証評価の項目ごとに独自に開発した約40の「基本的な指標」を定め、それに基づくデータを収集・蓄積し、自己点検・評価に活用してきた」（小野 2011：64）とデータベースの機能を説明している。この2つの事例はいずれも国立大学の事例であるが、小規模中規模大学を対象とし、林はIR担当部署が全てのIRを担うのではなく部局レベルの分散型IRを推進する上で（林 2016：27）、「学内の主要なデータを統合したデータベース（データウェアハウス）を構築し、適切なアクセス権を整備することも重要となる」と指摘している。なお、分散型IRの事例として國學院大学では、「プロジェクト活動でデータ感度を磨いた職員がそれぞれの部署をリードし、各自が他部署のデータを取り込んで分析する」（株式会社進研アド 2013：9）IRを実施しており、常設のIRを担う部署ではなく、各部署がIR機能を持つことによって分散したIR機能を持つようにしている。

データを収集しデータベースを構築するだけではなく、データに関連する事例として、どのようにデータを可視化し提示するかといった事例がある。鳥田は（鳥田2015）茨城大学のデータ集としてファクトブックを作成し、ファクトブックは、IR業務を軌道に乗せるには、定期的な情報の消費先（活用先）を作ることが肝要で、情報の活用先の確保として重要であると示している。同様のファクトブックの取り組み例として九州大学の大学評価情報室が取り組みを行い、（高田・高森・森 2014：105）ファクトブックの作成を行う課程を通じて、情報支援サークルの、課題・データの特定、データの収集・蓄積、データの再構築・分析、データの報告、データの活用を担っている。しかし、問題点としてはニーズの把握を行わないと意思決定支

援のIRの根本的な目的は達成できなかったと報告されている。

データ集、つまりファクトブックの作成やデータベースを構築するにはデータをどのようにして集めるかといった指針も必要である。大学評価コンソーシアムでは、2011年から2013年の大学評価コンソーシアムが年に1回行っている大学評価担当者集会の成果として、データ収集のためのガイドラインを作成し、コンソーシアムのホームページで公表されている。このガイドラインは、評価という側面と大学レベルで解決できる問題という条件下であるがデータの収集と蓄積について（大学評価コンソーシアム 2013：2-4）①データ収集の目的とデータ定義を明確にする、②執行部の理解、③各部局との連携強化をデータ収集に留意すべき事項として挙げている。

データをどのように見せるかについて、データマネジメントの「データハウジングとビジネスインテリジェンス管理」にあるビジネスインテリジェンスツール（以下、「BIツール」という）を挙げている事例もある。ビジネスインテリジェンスは、垣松は（垣松 2009：18）①事実データを見ることにより、思い込みを排除、②大量のデータの中に埋もれた知識を発見できる、③得られた知識を使って仮説検証を行い、業務を改善、さらに手に入れたデータを使い分析というサイクルによって“事実”の背後にある“真実”に迫れるようになると3つのメリットを挙げている。このビジネスインテリジェンスの活動を行えるようにしたツールがBIツールである。BIツールは、データを情報へと変換する過程が動的に行えるようになるものである。例えば、表計算ソフトで学部別のGPAの平均を各学生のGPAから算出したグラフを作成した場合、学科別に見たい場合はそれぞれグラフを作成する必要がある。一方、BIツールはあらかじめ条件を設定しておけば様々な条件のグラフを瞬時に表示する事が可能である。このBIツールをIR活動に導入すると「動的レポートを導入し、学内で必要とされている情報を能動的に提供できれば、IR室に寄せられるアドホックなデータリクエスト数も減らすことができる」（藤原 2016：7）としている。またBIツールを導入した事例として、上智大学の例が挙げられる。相生・林はビジネスインテリジェンスツールである「Tableau」を用いた上智大学のIR推進のメリットについて述べており（相生・林 2016：72-77）、操作性や生産性、パ

パフォーマンスのメリットについて表5に示すように述べ、入試やGPA (Great Point Average) 分析、財務などへの分析に活かしている。また社会人が日常的に使用しているExcelとの近似性が高く、研修も充実していると紹介されている。

しかしBIツールには課題もある。BIツールは情報を可視化するには適したツールであり、簡易な統計分析も可能となるとソフトウェアもある。しかしそれらをどのように可視化を行うのか、言い換えれば各大学の文脈にあったデータの可視化の雛型を作るには、多少の知識と経験、時間を要する。

次に橋本は中小規模の大学を想定して(橋本 2016 : 24-25)、IRの取組を組織に定着させる障害として、データの利用許可の課題を挙げ、解決策の提示として①「データ利用の目的」と「行動の主体」をはっきりさせる、②「学内データの一覧(データカタログ)」を作ることを示している。データカタログは、データの定義書とは異なり、データを保管している部署やデータのファイル様式などを記載し、IR担当者が異動に伴い変更があっても、すぐにデータの在りかを把握できるものである。明治大学でもIRカタログが試行され、「IRカタログの構成は、①IRの目的・使い方、②本編(分析レポート州)、③Q&A、④データ定義集」(山本 2016b : 15)といった内容になり、橋本が提唱するデータ定義集を進めた形として、IRを実質的に進めるため学内に周知・理解するためのカタログとなっている。

杉原は自身の小規模大学でのIR業務の経験から(杉原 2016 : 27)、IRへの関心や適正がありそうな教職員を急遽配置した状況や学内資源が少ない状況下でIRを進めていくために、①学内の解決したい課題から、リサーチクエッションを立てる、②関係者へ実施プロセスの相談を行う、③調査実施後は素早くフィー

ドバックを行うと3つのプロセスを挙げている。杉原は、システムありきのIRではなく、人的ネットワークを生かしたIRが小規模大学には必要であると挙げている。

アメリカでは、IR人材の育成はOJTだけではなく、学士レベルでのIR履修証明プログラムがある。藤原は(藤原 2015 : 19-30)自身が受講したIR履修証明プログラムを例示に複数の履修証明プログラムの比較を行い、プログラムで行われているものは、IRの概論からデータマイニングやデータ分析、インターンシップといったものであるが、実際の求人とは若干の乖離が見られると指摘している。日本では初中級者向けのプログラムを構築するのが適切であり、能力のルーブリックや必要不可欠なスキルセットを収集、整理することが必要であるとしている。そこで大学評価コンソーシアムではコンソーシアムに在籍するIRや評価の担当者へのアンケートをもとに、日本のIR担当者のルーブリックを構築している。大学IRコンソーシアムのIR担当者のルーブリックは、大学IRコンソーシアムに登録している評価・IR担当者の意見を基に作成されたものであり、現場の知見が集約されている。個人の資質のスキルに必要なIR継続性の取り組みとして、橋本は「報告」の機能について、①資料の構成・内容を練る段階、②図表を作る段階、③説明する段階」(橋本 2014 : 12-17)に分け、報告技能の重要性を挙げるとともに、それぞれの段階に必要な文献を紹介し、IR担当者に必要なスキル習得を進めている。

### 3-5. データマネジメントとIRの関係の考察

日本の大学のIRの取り組みとして、データベースの構築、データ集やファクトブックの作成、BIツールの活用、人的ネットワークの構築、IR担当者

表5 ビジネスインテリジェンスとExcel

	ビジネスインテリジェンスツール	Excelとの相似性
操作性	Excelのピボットテーブルを操作する感覚で、様々なグラフやレポートが作成できる。	ピボットテーブルや表作成からグラフ作成は可能である。
生産性	メジャーやディメンションの組み合わせや豊富なフィルタ機能により分析作業の生産性が向上。	ピボットテーブルでグラフは作成可能だが、動的レポートまでの機能はない。
パフォーマンス	大容量データについて、超高速のデータ分析を実現。上智大学では350万件を超える履修データの分析を実施。	近年のExcelの1枚のワークシートは1,048,576行、16,384列が限界である。

出典：相生・林(2016 : 72-77)を基に著者作成

要なルーブリックの作成及びスキルの修得がある。先行研究や実践事例報告だけでは、細かい内容まで伺い知る事ができず、データマネジメントの10への機能の類型には限界があるが、表6のように類型化を行った。

コミュニケーションや人材に関する事例は、データを管理する人や組織を指すデータガバナンスとした。また、データベースやデータ集及びデータカタログは、1つの機能に絞るのではなく、いくつもの機能を担っている為、複数のデータマネジメントの機能があると見られる。先行研究や実践事例を見ると、大規模大学では、データベースの取り組みの事例が見受けられるが、小規模中規模大学ではデータカタログの作成やBIツールの導入など、比較的経済的負担が少ないものの導入事例が見受けられる。データマネジメントでは、データガバナンスがデータマネジメントの上位概念であり、データガバナンスに関する諸活動を着手する事が大学においてIRを組織的に進めていく上で必要である。また既に取り組み事例がある、データオペレーションやメタデータ管理といった6つに関しても大学としてどのように取り組みをしていくかは検討しなければならない事項である。

一方、データアーキテクチャ管理・データ開発・データセキュリティ開発はIRの活動であるかは今後

慎重な議論が必要である。これらのいずれはIRに関する事項ではなく、情報管轄部門といった部署、教学システムといった各システムを担当する部署が担う事が考えられる為である。つまり、本稿ではIRを観点としている為、IRの先行研究や事例の中では取り上げていない事も考えられ、各大学では既に行っている活動であろう。

これらの事からデータマネジメントは、データガバナンスを含め、IR活動において既に領域によって行われており、IR活動を進めていく上では一つの示唆となると考えられる。

## おわりに IRの持続的展開について

本稿は、企業のデータマネジメントと大学での導入について、IRの意義や役割、IR組織の実態、データマネジメントとIRの取組みの先行研究の整理を行うとともに、先行研究や事例報告を基に考察を行った。これらから、大学はIRをどう持続的に行っていくかは、IR組織やIR担当者に全てを任せるのではなく、データマネジメントの構築、さらにはデータマネジメントを包括するデータガバナンスの構築が必要である。その為には、データ収集に関する課題を洗い出し、どのようにしてデータを活用するか、活用するに

表6 データマネジメントとIRの先行研究・実践事例の類型

データマネジメント	先行研究及び実践事例の取り組みの類型					
	IR先行研究・事例	データベースの構築	データ集やファクトブックの作成	データカタログの作成	人的ネットワークの作成	ルーブリックの作成(スキルの修得)
1. データガバナンス				○	○	○
2. データアーキテクチャ管理						
3. データ開発						
4. データオペレーション管理	○					
5. データセキュリティ管理						
6. リファレンスデータとマスターデータ管理	○	○				
7. データウェアハウジングとビジネスインテリジェンス管理	○	○				
8. ドキュメントとコンテンツ管理			○	○		
9. メタデータ管理			○	○		
10. データクオリティ管理			○	○		

出典：筆者作成

は組織としてどのようなデータマネジメントを行っていくのかを検討する必要がある事が導き出される。また、データマネジメントを理解する人材についても養成や配置が必要であり、大学はIR担当者を配置するとともにデータマネジメントやデータガバナンスを理解し担う人材を配置する必要があると言える。

本稿では、あくまでも大学におけるIR機能継続のためのデータマネジメントを検討の中心にすえた為、学校法人全体のデータマネジメントの観点については十分に論じてはいない。また、大学におけるデータマネジメントの取組み実態の量的調査も必要となる。これらについては、今後の課題としておきたい。

## 注

- 1 本論は、著者の修士論文「中規模小規模大学におけるIR (Institutional Research) の持続的展開に関する研究—組織と人材の観点から—」を再構築し、加筆・修正したものである。本稿の執筆にあたり、篠田道夫先生（桜美林大学大学院大学アドミニストレーション研究科教授）にご助言とご指導をいただいた。また、IRの研究を進める上で上畠洋佑先生（金沢大学国際基幹教育院特任助教）には、実践研究の貴重なご機会をいただくとともに、ご助言いただいた。厚く御礼申し上げます。
- 2 大学、短期大学、高等専修学校含む。

## 引用（参考）文献

- 相生芳晴・林裕佳, 2016, 「BIツール「Tableau」を活用したIR推進について」『大学時報』65 (370), 72-77.
- 一般社団法人日本データマネジメント・コンソーシアムデータマネジメントの基礎概念を定義する研究会, 2013, 『データマネジメント概説書JDMC版Ver1.1 ビジネスとIRをつなぐ—データマネジメントとは—』一般社団法人日本データマネジメント・コンソーシアム.
- 岩野摩耶, 2016, 「科研費（奨励研究）による職員のIR研究②～日本におけるIRデータ収集の3つの課題～」『文部科学教育通信』383, 26-27.
- 岡田聡志, 2011, 「私立大学におけるIR機能の担当箇所と今後の方向性との関係」『高等教育におけるIR (Institutional Research) の役割』私学高等教育研究所, 25-42.
- 沖 清豪, 2011, 「日本におけるインスティテューショナル・リサーチの可能性と課題—実践例からの示唆—」沖 清豪・岡田聡志編著『データによる大学教育の自己改善—インスティテューショナル・リサーチの過去・現在・展望—』株式会社学文社, 139-156.
- 小野 宏, 2011, 「関西学院大学におけるIRの現状・課題・展望」『関西学院大学高等教育研究』創刊号, 59-79.
- 垣松直幸, 2009, 「ビジネスインテリジェンスの概要」株式会社NTTデータ技術開発本部ビジネスインテリジェンス推進センター編著『BI革命』NTT出版株式会社, 17-68.

- 加藤善子, 2012, 「機能するIRのかたち—大学内での現実的な設計をめざして—」『信州大学人文社会科学研究』(6): 228-239.
- 金子元久, 2011, 「IR—期待, 幻想, 可能性—」『IDE—現代の高等教育』2-3月号: 4-12.
- Gerry W. McLaughlin・Richard D. Howard, 2001, "IR Theory, Practice, Occupational Ethics," Ado, Richard D. Howard, Institutional Research Decision Support in Higher Education, Tallahassee: The Association for Institutional Research. 2002, 林 隆之『IRの理論・実務・職業倫理』玉川大学出版部, 233-273.)
- 小林雅之・浅野茂, 2014, 「調査の目的と概要」東京大学『大学におけるIR (インスティテューショナル・リサーチ) の現状と在りかに関する調査研究』東京大学, 1-15 ([http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/itaku/\\_icsFiles/afidfile/2014/06/10/1347631\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/itaku/_icsFiles/afidfile/2014/06/10/1347631_01.pdf), 2016.12.5)
- 小林雅之, 2016, 「IRとは何か—日本型IRの追求—」小林雅之・小林雅之・山田礼子編著『大学のIR 意思決定支援のための情報収集と分析』慶應義塾大学出版株式会社, 3-15.
- 馬田敏行, 2015, 「ファクトブック作成に向けた大学概要の活用について」『大学評価とIR』(1), 31-38.
- 馬田敏行・大野賢一・末次剛健志・藤原浩司, 2015, 「IRオフィス運用の際の留意点に関する考察」『大学評価とIR』(2): 27-36 ([http://iir.ibaraki.ac.jp/jcache/lib/docu/002\\_h2705/002-h2705-32\\_shimada\\_etal.pdf](http://iir.ibaraki.ac.jp/jcache/lib/docu/002_h2705/002-h2705-32_shimada_etal.pdf), 2016.12.24)
- 馬田敏行・藤原宏司・小湊卓夫, 2016, 「日米における中規模大学のIR活動に関する事例研究」『名古屋高等教育研究』(16): 287-304.
- 株式会社進研アド, 2013, 「職員によるプロジェクト活動でデータ感度と提案力を磨く」『Between』(10-11月号), 8-9.
- 杉原 亨, 2016, 「地方短期大学におけるIR～卒業生調査の実践より～」『文部科学教育通信』391, 26-27.
- Saupe, Joe L, 1990, The Functions of Institutional Research, Tallahassee: The Association for Institutional Research.
- 大学行政管理学会大学事務組織研究会, 2014, 『大学事務組織の強化書』特定非営利活動法人学校経営研究会.
- 大学評価コンソーシアム, 2013, 「データ収集作業のガイドライン—効率的・効果的な評価差表のためのデータ収集の課題と対応—」大学評価コンソーシアム ([http://iir.ibaraki.ac.jp/jcache/documents/guideline/h25-0212\\_Hyouka\\_guideline\\_data\\_management.pdf](http://iir.ibaraki.ac.jp/jcache/documents/guideline/h25-0212_Hyouka_guideline_data_management.pdf), 2016.12.23)
- 高田英一, 2015, 「IRの大学経営への戦略的活用」岩崎保道編著『大学の戦略的経営手法』大学教育出版, 29-43.
- 高田英一・高森智嗣・森雅生, 2014, 「IRにおけるデータ提供と活用支援のあり方について—九州大学版ファクトブック「Q-Fact」の取組の検証をもとに—」『大学評価研究』13, 101-110.
- 土橋慶章・浅野茂, 2015, 「IR業務で収集した情報の効果的活用に係る一考察—神戸大学におけるデータ資料集の作成を通じて—」『大学評価研究』1, 5-14 ([http://iir.ibaraki.ac.jp/jcache/lib/docu/001\\_h2702/001-h2702-11\\_tsuchihashi\\_asano](http://iir.ibaraki.ac.jp/jcache/lib/docu/001_h2702/001-h2702-11_tsuchihashi_asano)).



- pdf, 2016.12.5)
- DAMA International, 2010, The DAMA Guide to The Data Management Body of Knowledge, Bredley Beach : Thchnics Publications LLC. (=2011, 株式会社データ総研『データマネジメント知識体系ガイド 第一版』日経BP社.). データマネジメント知識体系ガイド 第一版. (データ総研, 訳) 日経BP社.
- 株式会社データ総研, 2015, 『データマネジメント業務改善の正攻法』日経BP社.
- 中井俊樹, 2013, 「IRの実践のための指針」中井俊樹・鳥居朋子・藤井都百編著, 『大学のIR Q & A』玉川大学出版部, 15-22.
- 橋本智也, 2014, 「IR業務の継続性を担保するー「報告」技能を習得するために文献紹介ー」『大学職員ジャーナル』2014, 12-17.
- 橋本智也, 2016, 「学内データの利用について同意を得る～具体的な進め方の提案～」『文部科学教育通信』386, 24-25.
- 林 英明, 2016, 「教学IRに関わる私大職員の視点から～立教大学 教学IR部会の事例報告」『文部科学教育通信』384, 26-27.
- 藤原宏司, 2015, 「米国におけるIR理履修証明プログラムについての一考察」『大学評価とIR』(2), 19-30 ([http://iir.ibaraki.ac.jp/jcache/lib/docu/001\\_h2702/001-h2702-31\\_fujiwara.pdf](http://iir.ibaraki.ac.jp/jcache/lib/docu/001_h2702/001-h2702-31_fujiwara.pdf), 2016.12.24)
- 藤原浩司, 2016, 「BIツールを用いた学内データの動的可視化について」『大学評価とIR』6, 3-11.
- 松宮慎治, 2016, 「私立大学等改革総合支援事業によるIRの「流行」とその問題点」『文部科学教育通信』(387): 26-27.
- 文部科学省, 2017, 『平成28年度平成28年度私立大学等改革総合支援事業 設問毎・回答毎の該当件数』文部科学省 ([http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afiedfile/2017/03/07/1340519\\_306.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afiedfile/2017/03/07/1340519_306.pdf), 2017.8.30)
- 柳浦 猛, 2013, 「米国のIRの現在地から日本における実践上の課題を考える」『Between』(10-11月号): 20-21.
- 山本幸一, 2016a, 「意思決定を支援するIRー議題の素材を提供する明治大学のIRー」『大学時報』(370), 78-85.
- 山本幸一, 2016b, 「設立初期のIRオフィスにおける意思決定支援の効果的運用に係る検討」『大学評価とIR』(6), 12-20 ([http://iir.ibaraki.ac.jp/jcache/lib/docu/006\\_h2807/006-h2807-02\\_yamamoto.pdf](http://iir.ibaraki.ac.jp/jcache/lib/docu/006_h2807/006-h2807-02_yamamoto.pdf), 2016.12.24)
- 劉 文君, 2014, 「日本の大学におけるIRの現状」東京大学『大学におけるIR (インスティテューショナル・リサーチ)の現状と在りかに関する調査研究』東京大学: 40-101 ([http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/itaku/\\_icsFiles/afiedfile/2014/06/10/1347631\\_02.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/itaku/_icsFiles/afiedfile/2014/06/10/1347631_02.pdf), 2016.12.5)

A Study on Utilization of Data Management in  
permanence of Institutional Research

TOSHIHIRO Araki

# 「福祉マインド」の一般化に向けた多面的展開を探る

## — ネガティブ福祉からポジティブ福祉へ —

淑徳大学総合福祉学部社会福祉学科 戸塚 法子

淑徳大学総合福祉学部社会福祉学科 松山 恵美子

### はじめに (戸塚)

「福祉」がこの激しい時代の流れのなかで生き残っていくために、また福祉分野とは直接関連性のない異業種、異業態との「共存」において、今後「福祉」はその魅力をどのように発信していったら良いのだろうか。筆者らはこのことに対して何らかの方向性を見つけるべく「福祉マインド」という言葉に着目した。

福祉の政策でもなく、福祉分野に限った対人支援でもなく、もう少しグローバルな観点から「福祉」における支援のエッセンスを多くの方々に理解してもらい、取り込んでいただきたい、そんな思いから、他領域と一番親和性があると考えられる「福祉マインド」という言葉に着目した。本稿ではこのマインドを基に、今後ますます多様化し変化する時代の流れと私たち一人ひとりの歩みが調和できるよう、市民のライフスタイルを積極的、建設的に下支えしていく基盤として「福祉マインド」を捉え直してみたいと考えた。

そして「福祉援助=3K(きつい、暗い、汚い)」と言った従来からのネガティブな福祉イメージから「新福祉援助=新3K(個性重視、共生、カッコいい)」といったポジティブな福祉へのパラダイム転換を図るべ

く、「福祉マインド」にもとづく新・福祉援助論構築へののがかりを掴んでいきたい。さらに「新福祉援助」を担う、福祉の専門教育を受けた人材輩出先の開拓に向け、「福祉マインド」にもとづく「新福祉援助」が異業種に取り込まれていく場合の“雇用可能ゾーン”についても見極めていきたい。従来から長きにわたり漠然と取り上げられてきた「福祉マインド」という言葉に新たなミッションを託すことで見えてくる雇用マーケットも模索していきたい。

### 1. 社会の変化と「福祉マインド」 一枠を超えて育み、広げていくべきもの—

#### 1-1. 人口構造の変化と「福祉マインド」(戸塚)

近年の我が国における人口年齢構造を見ると、15歳未満の減少と65歳以上の増加が著しく、少子高齢化が急速に進んでいることがわかる(図1)。人口ピラミッドの変遷で見ると、いわゆる「富士山型」から「釣鐘型」へと変化してきており、今後は少子化が進むことで一層「つぼ型」へと形状が変わっていくことが予測されている。他方(図2)からも明らかなように、日本は世界最速で最高齢国へと変貌をとげつつある。

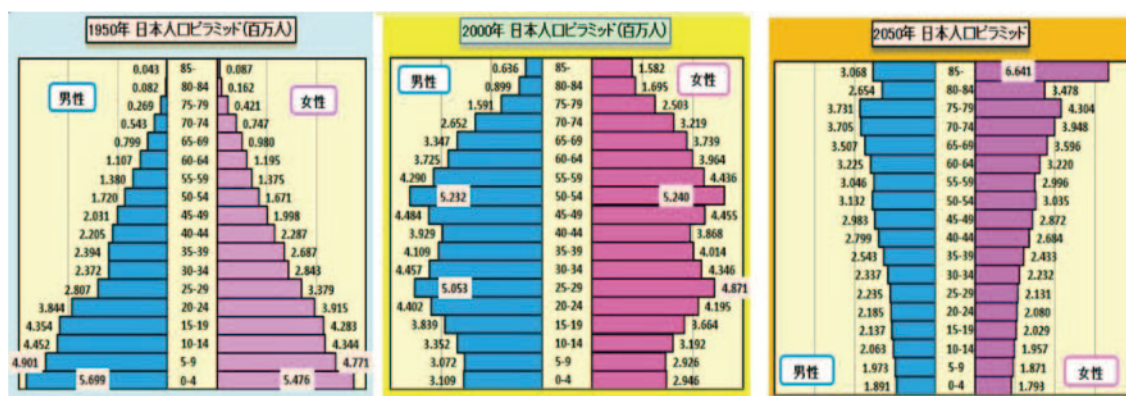


図1 日本の人口ピラミッドの変遷<sup>1</sup>



こうした時代の流れのなか、それまで体験しなかった心身両面での大きな変化を体験する高齢者の方々が人口全体の多くを占めるようになってくると（その一方で極端な少子化も進行していくと）、心身両面でデリケートな課題を抱える方々、高齢者、子ども、その身近にいる家族／介護者を支える、福祉領域とは縁の薄い他業種、異業種の方々が、従来からの「福祉」の捉え方に大きく揺さぶりをかけるようになってくる。つまり、福祉マインドは「一部の方」に対してだけのマインドではなく、全ての業種を取り込んだ、「全ての方」への、そして「ユニバーサル」な次元から捉え直していくことが求められているように思われる。筆者は、福祉の一般化（ポジティブ福祉）への志向が、まったなしの状況にまでできていると考える。そして福祉の今後の方向性を改めて見つめなおしていくなか、福祉とそれ以外の業種との「共生／ともいき」のヒントも見えてくるように思われる。

## 1-2. 産業構造の変化と「福祉マインド」(松山・戸塚)

人口構造の変化からは（図2）、団塊の世代が75歳以上、そして団塊の子ども世代が50歳代に入ると、労

働人口となる世代人口が急激に減少することがわかる。また後期高齢者世帯の急増、家族構成に伴う消費支出の変化など、新たな課題も見えてくる。（図3）の「日本再興戦略2016」の成長戦略第二ステージとして内閣府が提示した資料の一部では、IoT、ビッグデータ、人工知能、ロボットといった「第4（n）次産業革命」といわれる革新的技術を活かして社会的な問題を解決することが課題とされている。福祉・医療の世界においても同様で、健康産業の活性化と質の高いサービス提供の仕組みづくりに新しい技術を活用していく体制を整えてきている。このことは、これまで求められてきている福祉・医療のスキルを前提としつつ、革新的技術を支える（利用できる）人材の育成、求められるスキルの幅も広がってきていることを示している。潜在需要を開花させる新たな製品・サービスの創出も必須であり、豊かな柔軟な思考のできる人材が求められている。

内閣府は、2017（平成29）年6月に成長戦略2017のなかで「改新的技術を活かして一人一人のニーズに合わせたサービス提供による社会課題の解決と成長のフロンティア」というサブタイトルのもと、（図4）の

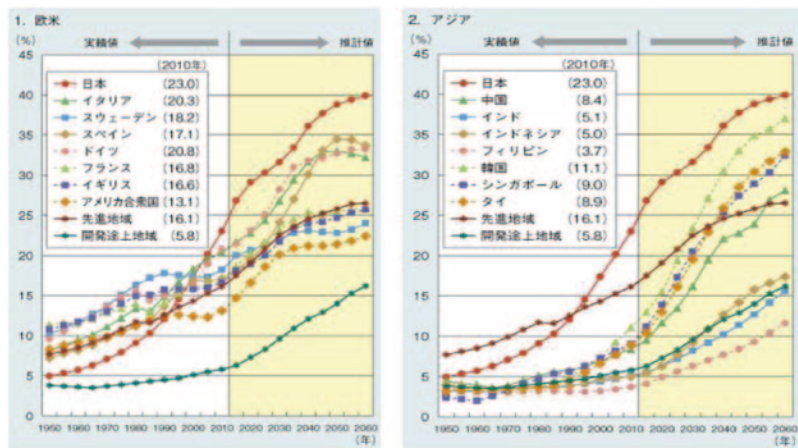
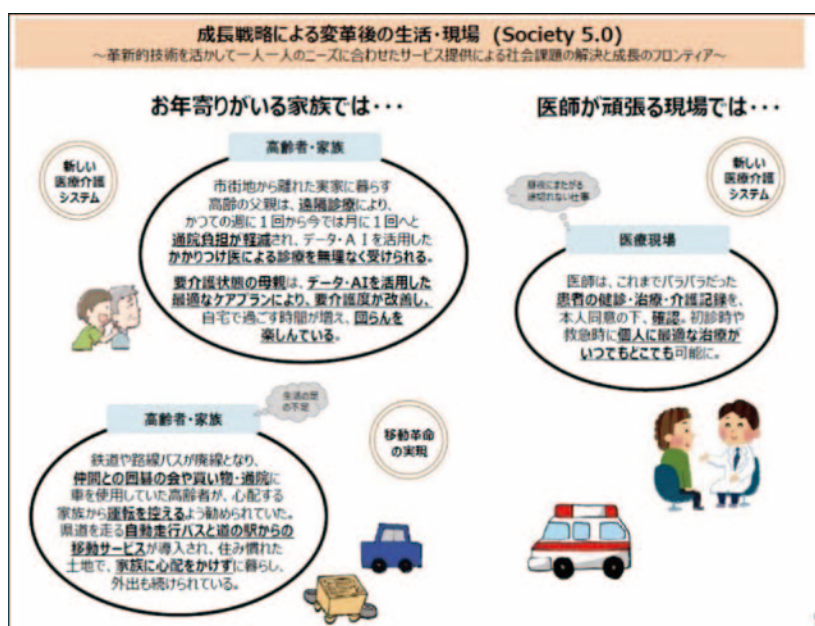


図2 高齢化社会国際的動向<sup>2</sup>

**「成長戦略第二ステージ」**  
IoT(Internet of Things)、ビッグデータ、人工知能、ロボット・センサーの技術的ブレークスルーを活用する「第4次産業革命」である。  
第4次産業革命の中では「医療」、「介護」の姿も一変する。さまざまなニーズに、質の高いサービスを柔軟かつ効率的に提供していく。  
成長産業化に向けたサービス提供ビジネスモデルの確立が大きな課題である。

図3 成長戦略第二ステージ<sup>3</sup>

図4 成長戦略第二ステージ 改革後の生活・現場 (一部)<sup>4</sup>

ように生活や現場での様々な場面における具体的な狙いと、改革後の状況を公表した。

相手の目線に降り、ニーズの実現をサポートし、過干渉になることなく、相手の力が十全に発揮できるかたちで課題解決を進めていく力量を持った人材の根幹にもやはり「福祉マインド」があると考えられる。そして今回内閣府が提示した生活現場のなかには、本学学生が卒業後の就職先として志望するサービス業およびヒューマンサービス業も数多く含まれていることが注目に値する。卒業後、総合福祉学部のなかでさまざまな福祉のカタチを学び、学んだ福祉のカタチをそれぞれの職場にさらに馴染むように活かしていくためには、「福祉マインド」を据えた福祉系キャリア教育や科目間連携を含めた教育手法の検討が肝要であると考えられる。福祉の専門知識や技術、対人支援スキルはもちろんのこと、その前提となる時代の技術に対応していく福祉マインドの習得と意識も欠かせないと言えよう。

## 2. 「福祉マインド」とは

### 2-1. 「福祉マインド」と「ホスピタリティ」(戸塚)

冒頭で述べた「福祉マインド」の一般化に向けて、さらなる前進をしていくためには、「福祉マインド」と境界域において微妙な重なりを有する用語との差別化を明確に打ち出していくが必要になってくる。

その一つがホスピタリティマネジメント領域におけ

る「ホスピタリティ」という用語との差別化である。日本ホスピタリティマネジメント学会を牽引してきた吉原によれば、「ホスピタリティ価値は、「自律」「交流」「対等・パートナー」といったキーワードを有する概念」であると指摘する(吉原、2014: p14<sup>5</sup>)。また山口は「ホスピタリティは人を受け入れる精神であり、その精神から生まれる行為であり、その結果、発展的な関係性を築く可能性のあるもの」という立場をとっている(山口、2015: p11<sup>19</sup>)。徳江らもホスピタリティをめぐるいくつかの見解に触れ、整理・分析をしている(徳江、2011<sup>6</sup>)。こうした言及をふまえても、「福祉マインド」は「ホスピタリティ」と全くことなるものではなく、むしろ重なりを有するものであると捉えることは可能である。ではそのなかにあっても「福祉マインド」らしさとは何であろうか。

「福祉マインド」に象徴される福祉領域で発展してきた援助活動は、人々の暮らしのなかで絡みあい、複雑な様相を呈するまでに至った“(個人的なネットワーク内資源では解決が難しい)生活上の諸問題”に対し、個人・集団・地域レベルからの多様な働きかけを試み、多くの成功事例を蓄積してきている。福祉援助論に参与してきた先達達は、そうした事例から福祉に固有の援助原理や原則を発見し、福祉援助の礎を築いてきた(→岡村重夫「全体性の原理」「個別性の原理」他)。

これまで福祉領域での援助活動が対象としてきた生活問題は、それ自体、高齢者とその家族/介護者、家

庭的に複雑な事情を抱える子どもとその親、あるいは何らかの障がいを抱えた方々が、自身の暮らしを通して巻き込まれた問題であるため、悩みの“揺れ幅”も各人各様、固有の事情によりさまざまである。援助者はそうした方々と二人三脚で当該問題の解決に向けた道を歩むため、援助者に求められる“支援のスパン”としては一定期間生じることになる。援助者はその間、常に当事者の目線に降り、当事者の抱える生活問題を複合的、重層的に読み解き（アセスメント、モニタリング）、当事者の持てる力を最大限に活かしながら解決していくこととともに携わっていく。その援助過程を下支えする福祉固有の価値観（「福祉マインド」）は、そうであればこそ、福祉領域を離れ、我々の日常場面において個人のみだけでは克服が難しい心理・社会的な問題に対し、真価を発揮する／応用できるとも考えられるのである。「福祉マインド」そのものは、本人のポジティブさの発揮に直接働きかける類のものではない。しかし、ポジティブさを引き出す過程で本人の前に立ちはだかる何らかの“壁”をくずし、本人の心身を整えていくうえで有用なマインドであると筆者は考える。あえて「福祉マインド」のコア部分を示すならば、(図5)のように表現することができるであろう。

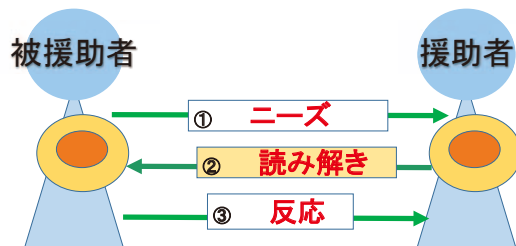


図5 福祉援助の観点に基づく「福祉マインド」：戸塚案



図6 新福祉援助を象徴する“3つの「かける」”：戸塚案

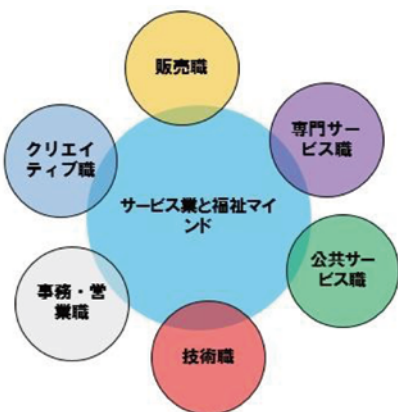
相手のSOSの声を聴き（傾聴）、相手の目線に降り（共感）、その思いを読み解き（アセスメント）、そして相手の潜在的力を引き出し・利用しながら（エンパワー）、その人らしい解決への歩みに関与していくこと（図6）。「福祉マインド」は、相手の悩みを“我が事・丸ごと<sup>(注1)</sup>”のように捉え、相手の自己実現（ポジティブさの発揮）に、まさに福祉型援助の観点で関与していくマインドと言い変えることが可能である（→新福祉援助）。

ほんの少しの手助けがあれば、その“壁”を乗り越

えられる、そんな生活上のつまずきを抱え一人で悩んでいる方々と関わり、本来のその人らしさを発揮させていく過程に、今こそ福祉領域で培ってきた「福祉マインド」に基づく関わりノウハウを活かし、その方がよりたくさんの輝きを放てるようにサポートしていく行為を、他領域の方々にも理解して欲しいと考える。

2-2. 多くの業種で垣間見える「福祉マインド」(戸塚)

セオドア・レビット（ハーバードビジネススクール名誉教授）は、「サービス産業といったものは存在しない。あるのは、サービスの構成比が他の産業に比べて大きい小さいか、というだけである。全ての産業は、サービス産業なのだ<sup>(注2)</sup>」と言及している。この指摘を学生の就職と重ね合わせるならば、学生が志望する先は（図7）にあるように、ほぼ全ての業種が、



- 専門サービス業：社会福祉士、看護師、保育士、通訳、精神保健福祉士、介護士、他
- 販売職：スーパー、ホテルスタッフ、ツアーコンダクター、キャビンアテンダント、他
- 公共サービス職：消防士、警察官、教師、役所に勤める公務員、他
- 事務・営業職：営業、事務、経理、他
- 技術職：プログラマー、整備士、他
- クリエイティブ職：レポーター、アナウンサー、ダンサー、俳優、他

図7 学生が志望する就職先



何らかのかたちでのサービス業であるということは疑う余地もない。しかもそのほとんどの業種が「対面」し、相手の意向を聞き取り、相手からの依頼の実現に関与していく仕事であると括ることができる。

「福祉マインド」は「(すべての人々にとって豊かな生活づくりを支援していこうとする確実な志向性をもつ)マインド」と捉えるのであるならば、そうした「マインド」が反映される(効果を発揮する)フィールドを学生達に具体的に示すことが求められる。ここではその初めての試みとして、いろいろなアングルから「福祉マインド」と親和性が高いさまざまな業種の一例を取り上げてみたい。

### 2-2-1. 学習×「福祉マインド」(戸塚)

近年「進学塾」という括りではなく、日常生活、周囲の人間関係に何らかの不自由さを感じている子どもたちに対する「補習塾」に相当する塾として、さまざまな事情を抱える子ども達の潜在的な力を引き出すため、ユニークな支援を展開するところが出てきている。その一例が(図8)のさくらんぼ教室である。ここは「勉強や友達付き合いが苦手な子、発達障がいがある子ども達が、一人ひとりの力に応じた学びのできる学習塾」として、当該教室での教材はすべてオリジナルを使い、子どもの学びたいという力をしっかりと受けとめ、伸ばしている。また、社会でのルールや人

づきあいを身につけることを目的としたソーシャル・スキルズ・トレーニングも必要に応じ実施している。就学前から小・中・高校生、そして社会人までの間、ひとりの人生に寄り添いながら成長を支えていく、こうした生活に密着した支援において欠かせないものも、「福祉マインド」であろう。

次に掲げる株式会社公文教育研究会(KUMON)の学習療法センターでは、これまで子どもに対して培ってきた教育上の指導ノウハウを活かしつつも、(図9)にあるような「脳の健康教室」という高齢者を対象とした全く新しい試みを展開している。2003年にスタートしたこの「脳の健康教室」は、「認知症予防」を目的にスタートしているが、地域の人々のかけがえのない出会いや交流の場ともなっており、地域コミュニティづくりの担い手として貢献してきている。さらに、全国の高齢者施設の職員達とさまざまに事例検討を積み重ねてきている実績ももつ。高齢であるがゆえに伴う知的能力の不安定さ、しかし少しずつ持続的に訓練することで見えてくる大きな可能性に寄り添いながら、お年寄りの生活の質の向上、精神面の向上への貢献に大きく舵をきった挑戦的な例になろう。

さらに近年、比較的活動的に動き回り、自身の生活を楽しんでいる「アクティブシニア」層に特化した(図10)のような商品展開も現われてきている。一人ひとりの特殊な事情を理解したうえで、その方の学びや広



図8 学習塾×「福祉マインド」<sup>7</sup>



図9 高齢者を対象とした教室×「福祉マインド」<sup>8</sup>

がりに焦点化し、その企画が提供する学びの奥深さ、楽しさを前面に押しだしていく、そうした展開も見られている。

このように、子どもや高齢者、そしてアクティブシニアの一人ひとりがおもつ学びへのニーズに丁寧に寄り添いながら、個のおもつ力を引き出していき、こうしたサービス領域でも「福祉マインド」はその可能性を発揮することが期待されていくのではないだろうか。

### 2-2-2. 宅配便×「福祉マインド」(戸塚)

宅配×福祉マインドの例としては、宅配会社のもっている配送ネットワークをそのまま利用するかたちで、宅配を展開する地域の独居老人の見守りに大きな貢献を行う取組例が出てきている。今回取り上げたのはヤマト運輸が展開するサービスである。ヤマト運輸では、2010年9月、岩手県西和賀町においてそうした初の取り組みがスタートしたと言われている。同社のHPによれば、当該地域を担当していたセールドライバーが、配達でよく顔を合わせていたお客(高齢者)の孤独死がきっかけとなり、同社の「まごころ宅急便」という運輸ネットワーク+見守り機能+買い物代行を結びつけた画期的な商品を生産させるに至っている。

自治体とも連携することでさらに強固な「見守りネットワーク」をつくりあげていっている。

独居老人のなかには、一日のなかで誰かと対面して会話をするのは唯一宅配便のスタッフだけ、という方もめずらしくないと言われている。そうであればこそ、宅配便スタッフとのささやかな「ふれあい」は、格別の楽しさを提供していることも事実である。宅配便スタッフから見れば、日々馴染んだ地域で気づく、ちょっとした異変は、その地域に精通しているからこそ感じる重要な「違和感」なのかも知れない。こうしたサービス展開においても、「福祉マインド」は貢献をしていくことができるように思われる。

### 2-2-3. コンビニ×「福祉マインド」(戸塚)

コンビニエンスストアも買い物をめぐる人々の不便さに、新しい切り口で展開をし始めている。買い物不便地域に住む住民(主に高齢者層)に対し、生活の「便利」「楽しみ」を届ける仕組みを登場させてきている(図12)。

コンビニの利用客は、時代を反映したさまざまな地域特有の特徴・課題も映し出していき。例えば新興住宅地にあるコンビニには若い親や幼い子ども達がよく

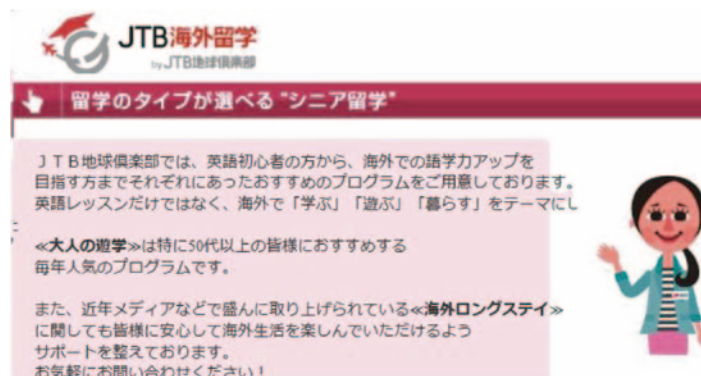


図10 シニア留学×「福祉マインド」<sup>9</sup>



図11 宅急便×「福祉マインド」<sup>10</sup>

訪れ、高齢者層が多く暮らしているような地域のコンビニには、当然高齢者の方がよく訪れる。したがって、それぞれの地域にあった仕様、いわゆる当該地区の「コア・ユーザー」が安心して便利に買い物ができるよう、そしてユーザーが抱える生活上の困りごとにも安心して相談できるような、新しい「便利（コンビニエンス）」も商品として並べられてきている（図13）。

反対に、若い共働き世帯が多く住む地域では、大型休暇ともなれば、親の置いて行ったお金を握り締め、昼弁当を買いに来る光景も見られる。好きなものばかりを買い求めていく光景は「常連の子ども」であればこそ、定時に入るアルバイトのスタッフにはよく目にする光景であろう。利用の頻度はあるにせよ、我が家のもう一つの冷蔵庫のようにコンビニを利用するコア・ユーザーに対し、何か“+α”の展開も模索できるように思われる。「福祉マインド」を根っこにもちながらそうした光景が目飛び込んできたとき、一過性の接客とは異なる何か違った接客のヒントが見えてくるのではないだろうか。実際に福祉を学ぶ学生達も一定数が「コンビニ」でアルバイトをしている。そうした学生達が自らの「福祉マインド」を「見える化」させていくことによって「こんなサービス欲しかった」と言われるような新しいサービス展開が現われて

くるように思われる。

また、当該地域に暮らすさまざまなユーザーにとって、自身の生活に馴染み深い店舗であるが故に、気恥ずかしくてうまく伝えられない多様なニーズの解決に、柔軟な選択肢を用意するコンビニ側の新たな挑戦姿勢は、まさに「コンビニエンス」なのであろう。そうした挑戦例も、従来福祉領域で培われてきた「福祉マインド」を新たなパラダイムで展開させていく格好の「場」となっていくものと考えられる（図14）。

#### 2-2-4. 外食×「福祉マインド」（戸塚）

身内の「晴れの日」といった誰しもが出会うお祝い会食の機会、久しぶりに話したいこともたくさんあったのに「食」の悩みでせっかくの誘いを断ってしまう、そんな悲しい後悔が残らないよう、「ケアフード」という発想を提案したレストランがある。肉の固まりのように見えて実は硬くない、ジュレやムースといった手法で食材を加工して提供することで、高齢者の方の“食の安寧”に貢献する一つの取り組みが生みだされたのが（図15）に見られる取り組みである。このレストランでは、さまざまな方々との対話を通じて、楽しくおしゃれな新しいメニューの考案にも意欲的に取り組んでいる。ケアフードを支える“食べることを



図12 買い物弱者対策（移動販売車）×「福祉マインド」<sup>11</sup>



図13 コンビニエンス×「福祉マインド」の例<sup>12</sup>



図14 時代の変化に対応するコンビニ×「福祉マインド」<sup>13</sup>図15 外食産業×「福祉マインド」<sup>14</sup>

楽しむ”ということを通じて、食に連なるさまざまな悩みを一人ひとりの方に乗り越えてもらい、楽しく前向きに暮らしていただきたいとの願いがこめられている。こうした取り組みにも「福祉マインド」は馴染んでいくと考えられる。

### 2-2-5. 教育×「福祉マインド」(戸塚)

次に教育という側面で見ると、近年の教育現場において避けて通れない課題として挙げられてきているものに、通常学級に在籍する発達障がいの子どもの存在がある。平成29年7月23日付けの日本経済新聞では、小中学校生の6.5%が発達障がいの可能性があるとの指摘がなされている(図16)。日本経済新聞で紹介されたこの実態は、文部科学省初等中等教育局特別支援教育課が実施した第2回目(平成24年)の「通常の学級に在籍する発達障がいの子どもの可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」の結果に基づくものであった(図17)。文部科学省が発行した調査結果によると、発達障がいの可能性のある児童の割合が第1回目と比較すると、6.3%から6.5%へ0.2ポイントアップが見られるとの指摘がなされている。また同報告書によればそのような児童に対し「いずれの支援もなされていない」との回答は38.6%

## 日本経済新聞

2017年7月23日(日)

### 小中学生の6.5%に発達障害の可能性 4割は支援受けず

2017/07/27

全国の公立小中学校の通常学級に在籍する児童生徒のうち、人とコミュニケーションがうまく取れないなどの発達障害の可能性のある小中学生が6.5%に上ることが6日、文部科学省の調査で分かった。推計で約60万人に上り、40人学級で1クラスにつき2、3人の割合になる。しかし4割弱の児童生徒は特別な支援を受けず、専門家は「支援策を話し合う校内委員会などが十分に機能していない」と指摘している。

調査は今年2～3月、東日本大震災の被害が大きかった岩手など3県を除く1200校を抽出して実施。約6万2千人の授業中や学校での行動を録音、報告をもとに調査が判定した。

調査方法が異なるため前回の2002年の調査とは単純比較できないが、発達障害の可能性のある児童生徒の割合は0.2ポイント増えた。男子は全体の9.3%、女子は3.6%だった。学年が上がるにつれて減り、小1は9.8%だったが、中3は2.2%だった。

図16 普通学級における発達障害の可能性のある子どもの割合と支援状況<sup>15</sup>

であった。この数字から教員が発達障がいの可能性のある児童に対し理解や知識が必ずしも十分ではないことが予想される。

こうした実態から、通常学級に在籍する多様な障がい児に対し、今後さらに手厚い教育的配慮の必要性が見えてくる。教師側がこうした児童の行動を見誤り、不適切な対応をしてしまう場合も指摘されてきている



	推定値 (95%信頼区間)		推定値 (95%信頼区間)
学習面又は行動面で著しい困難を示す	6.5% (6.2%~6.8%)	現在、いずれかの支援がなされている	55.1% (52.8%~57.4%)
学習面で著しい困難を示す (A)	4.5% (4.2%~4.7%)	過去、いずれかの支援がなされていた	3.1% (2.5%~3.9%)
行動面で著しい困難を示す	3.6% (3.4%~3.9%)	いずれの支援もなされていない	38.6% (36.4%~40.9%)
B:「不注意」又は「多動性・衝動性」の問題を著しく示す	3.1% (2.9%~3.3%)	不明	3.1% (2.1%~4.7%)
C:「対人関係やこだわり等」の問題を著しく示す	1.1% (1.0%~1.3%)		
学習面と行動面ともに著しい困難を示す	1.6% (1.5%~1.7%)		
AかつB	1.5% (1.3%~1.6%)		
BかつC	0.7% (0.6%~0.8%)		
CかつA	0.5% (0.5%~0.6%)		
AかつBかつC	0.4% (0.3%~0.5%)		

図17 文部科学省による第2回目「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」の結果

ところである。

発達障がい児の場合、たくさんの専門知識さえ有していれば、適切な支援ができるとは限らない。小学校の発達障がい児に関する深刻な実態は、その前段階としての保育所や幼稚園でも現われてきている。既に教師として、また保育士として、こうした子ども達が発信するさまざまなSOSと向き合ううえで、やはりここでも「福祉マインド」という精神的土台が、環境改善や個の理解に向けた選択肢への広がり大きく関与するものと思われる。

## 2-2-6. IT×「福祉マインド」(松山)

株式会社ぐるなびの特例子会社である株式会社ぐるなびサポートアソシエ<sup>16</sup>は、障がい者雇用を目的として設立された。管理スタッフ数名を除き、障がい者は2017(平成29)年時点で24名、精神障害、身体障害、発達障害などさまざまな障がいを持った職員が雇用されている。精神・発達障害のある社員へは、その不安を解消するために週に1回1人15分程度の週次面接を通して、心の悩みなどを打ち明ける場を設けている。また日々、起床時間と就寝時間の記入、業務の課題や反省点とともに健康状態も把握するなど、障がいを理解したうえで1人1人ときちんと見つめあえる環境を職場に用意している。

業務内容は主にパソコンを使った事務作業である。PDF化した資料をWebにアップする、顧客の登録の代行業務など、集中力が必要な内容が多い。障がい者ではあるが、「働いて、貢献して、稼ぐ」ことで、「人として成長し、自立することができる力を引き出していけると信じている」とHPで伝えている。一方、管理者となるスタッフへは1人1人と向き合っていく手法や基本となる考え方についての社員教育を何度も繰

り返していくことで少しずつマインドを育てていくことが重要だという。その教育で育まれたマインドと日々の仕事を通じた経験の積み重ねで、各自の能力を引き出し、個々のマインドが育っていくという。まさに「福祉マインド」だと考える。

## 2-2-7. 生協×「福祉マインド」(松山)

生活協同組合パルシステム千葉では私たちの日々の「暮らし」にあるさまざまな課題に取り組んでいる。子育て支援から介護・福祉援助まで、まさに特別な人のみを対象としているのではなく、すべての人が自分らしく安心して生活できること目指した活動をしている(図18)。そこには地域に住む方々と同じ目線で物事を見て課題を見出す力、目では見えないものを見る(感じる)マインドが必要となる。そのために直営農場で生産者と組合員と共に「食」「暮らし」「子育て」などについて学ぶ場を設けることで、生の意見を定期的に収集している。また、寝たきりとなっている方でもご自身の持つ力を引き出し、日常の生活動作につなげていくという生活の再構築にも取り組んでいく気持ちちは「福祉マインド」ではないだろうか。



図18 生活協同組合での取り組み<sup>17</sup>

### 2-2-8. 専門的サービス×「福祉マインド」(松山)

株式会社アーバンフューネスコーポレーションは葬儀社である。「いい葬儀 お客様センター<sup>18</sup>」によると「悪いお葬式とは思っていたイメージと違う葬儀。金額が予算と違ったなどの理由がほとんどで、こうしたことが無いのがいい葬儀」だという。また良い葬儀社とは「丁寧な対応、わかりやすい説明、希望にあった提案をしてくれる。わかりやすいパンフレットが用意されており、支払い期日に余裕がある。」と記されている。

株式会社アーバンフューネスコーポレーションの代表取締役社長兼CEOの中川氏は、葬儀は悲しみを残すだけではいけないのではないかと、残された人や家族のこれからも含めた葬儀にしたいとの思いから、HPで次のように語っている(図19)。身近な大切な人の死は誰しも悲しくつらいものである。そのようなお客様に寄り添い、ともに幸せだった時間を引き出し、思い出を振り返ることで、残されたご家族の心にしっかりと新たな命として刻み込んでいだけでなく、明日からしっかり生きていこうとする一歩踏み出す気持ちへと繋げていく。そのような社員教育も含め、「福祉マインド」ではないだろうか。

## 3. ヒューマンサービス業における「福祉マインド」とバーンアウト

### 3-1. 「福祉マインド」に欠かせない相手と築く関係づくり(戸塚)

ヒューマンサービスの活動領域としては、医療、教育、福祉やそれら以外にもさまざまな職種がある。山口氏は「社員は自身のニーズや価値観と会社から求められる価値観との間で加重な負担、ストレスを抱

える場合がある」と指摘している<sup>19</sup>。春の時点で意気揚々と新社会人としてのスタートを切ったとしても、組織から求められるルール、次々に課せられるノルマ、顧客との微妙な交渉、同僚との対話の行き詰まり、営業成績の伸び悩み等、いったん社会に出れば学生時代とは質の異なる多くの「壁」に突き当たることになる(図20)。そんなとき、同じ目線で話しを聴いてくれる仲間やふところの深い上司に恵まれるか否かでも、「壁」の乗り越え方は格段に異なってくる。逆にそうした機会に恵まれない場合、離職へと加速することにもなりかねない。仲間や部下が身近な人からの深刻なサインをキャッチしたとき、その話しに寄り添い、そこに潜むSOSの正体を読み解くことができたならば、少なからず「離職」や「やる気モード」回復に貢献すること間違いなしと考えられる。組織特有のしがらみから生じる対人支援においても、やはり「福祉マインド」の発揮はSOSの読み解きに大いに貢献できると考えられる。

洞口氏は「顧客への心遣いは、サービスを行う各人から生み出されるもの」と指摘している。つまり、サービスに携わる個人の日々の意識のありようが、顧客へのこころ遣い、ホスピタリティの程度に直結するということになる。一人ひとりの社員のありように「福祉マインド」が織り込まれることで自然とサービスの展開に幅と奥行きが出てくることになりはしないだろうか。

くり返し登場してきている、相手の声を聴く、その目線に降りて(=共感)、相手の思いを汲み取り、解決へと導いていくには、その相手との「あいだ」に築かれる“関係の質”に、大きく左右されることは疑う余地もない。(図21)のように、そこに展開される人間関係、悩みを抱える相手への「入り込みかた」が、

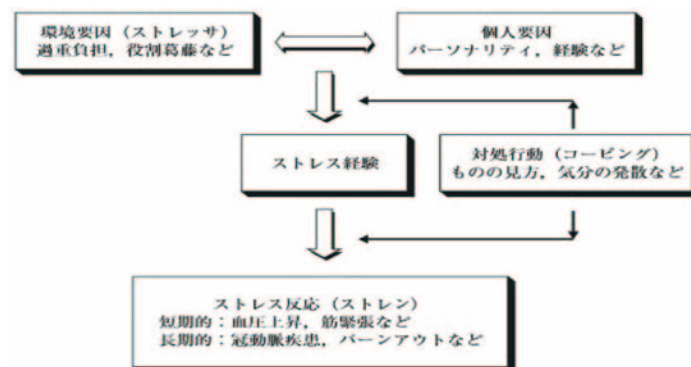


図20 バーンアウトの因果図式<sup>20</sup>

その後の相手との関係性に大きく影響することになる。相手の「思い、気持ち」にしっかり寄り添うことができたかどうかにより、それ以降の解決に向けてのプロセスが異なってくるからである。相手への「入り込みかた」が適切であれば、自然と関係性が育っていくことになる(図21 ①→⑤)。このプロセスがうまく運ぶことで、互いの間に「心のベルト」がしっかりとかけられていくことになる。

(図21の⑤)まで到達してはじめて、「信頼関係(ラポール)」ができたと言える。「福祉マインド」は、こうしたプロセスを下支えするうえでも大きく貢献すると考えられる。

### 3-2. 「福祉的マインド」ではなく「福祉マインド」 (戸塚)

これまでの事例からも見えるように、一部の限られた方々への「福祉」という先入観から抜け出し、すべての方々の暮らしやすさ、生き活きとした生活シーンを創り上げるために、その方特有の「生活世界」や「目線」から一緒に進んでいくことが、「福祉マインド」の最大の特徴である。しかし「福祉マインド」はあくまで「マインド(精神・意識)」であるため、知識や技術の習得とは次元が異なり、私たちの身体にじわじわとしっかりしみ込ませていかねばならないものである。即座に身につくものではないため、「福祉マインド」をもった人材を輩出していくにあたっては、継続的に教育・訓練の機会をいろいろと工夫していくことが重要になる。「福祉的(といった少し漠然とした意

味合いの)マインド」志向ではなく、「(すべての方々のその方らしい生活を支援し続けていこうとする志向性をもった)マインド」でなければならない。

日本学術会議、社会学委員会社会福祉学分野・分科会報告(H27.6.19)のなかで「社会福祉学における「福祉マインド」は、人間の尊厳などの価値を踏まえて自らが社会的役割を実行するために必要な要素である。……(中略)……福祉マインドを身に付けた者は、生活問題に直面する人々を認識・発見し、それらの人々の相談に応じ、必要に応じたサービスの利用を支援するとともに、関係するさまざまな専門職や事業者、ボランティアなどとの連携を図ることを通じて、地域社会の資源を掘り起こし、個人と社会の問題を解決する能力をもつことができる」と記されている。しかしこのことは社会福祉領域のみならず、さまざまな対人領域にも通じる内容であろう。

そうであるならばなおのこと、「福祉マインド」を学生やキャリア関係者が取り込み、「見える化(=行動化)」させてその効果を一般化させていくためには、「福祉マインド」を醸成させていくための機会や教育・体制づくりを本格的に整えていく必要が出てくる。

## 4. 社会福祉学科における「福祉マインド」の醸成に向けたキャリア教育

### 4-1. 社会福祉学科におけるキャリア教育の現状 (松山)

社会福祉学科では、学部として7年前に大規模なカ

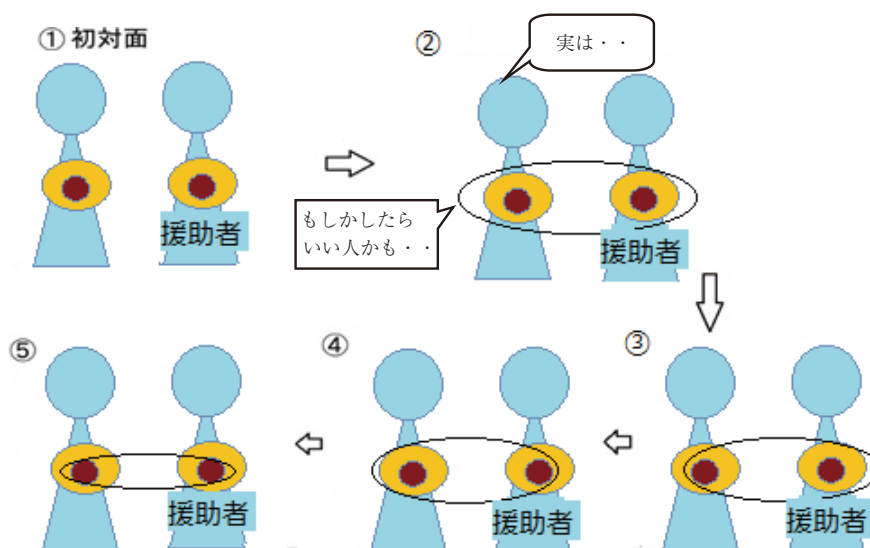


図21 福祉マインドの醸成



リキュラム改革を行ったことに伴い、それまでグレイゾーンとして十分な対応ができずにいた、①「免許・資格」から中途離脱した層、②「免許・資格」に関心をもたない層、③「免許・資格」に関心はあるが就職先として一般企業も考えている層の学生に対して、将来に向けた目標探しと目標の設定、設定した目標に向けた段階的スキルアップを目指していく仕組みを検討した。加えて社会福祉学科卒という「福祉を学んだことによる価値」を実践の場で活かせるように、社会福祉士という国家試験受験資格とは大きく異なる福祉目線から考えるビジネス（図22の点線枠の部分）を基軸とする履修モデルを設定した（本学社会福祉学科でいうところの「福祉系ビジネスモデル」）。福祉系ビジネスインターンシップでは、ⅠそしてⅡで学んだ総仕上げとして、自分達で企画した催しを大学祭で実践、また社会のちょっとしたお困りごとをビジネスで解決することを目指したプランニングを企画書としてまとめ、

学生ビジネスコンテスト（ベンチャーカップ千葉）に応募し、そのビジネス企画の斬新性・収益性の総合評価が最終審査にまで駒を進めるに到っている。

社会福祉学科生として、福祉という教育風土のなかで自然と培われてきた「福祉マインド」によって、顧客の目線に降り、隠れたニーズを読み取る感覚が育てられ、彼らの発想に見られる独創性に一役かっているように思う。（図23）は社会福祉学科生が1年後期に履修する「福祉系キャリアデザイン」で取り上げる内容になる。本学科での場合、10月以降に社会福祉士受験に不可欠な施設実習がスタートするため、企業か施設か進路に迷う学生達にとって、どちらも選択が可能な履修プログラムに設計上なっている。施設実習にいったあと、企業へと方向転換する学生達も一定数存在することから、同時期にそうした学生のモチベーションを維持する仕掛けとしても、当該科目群が果たす役割には大きいものがある。

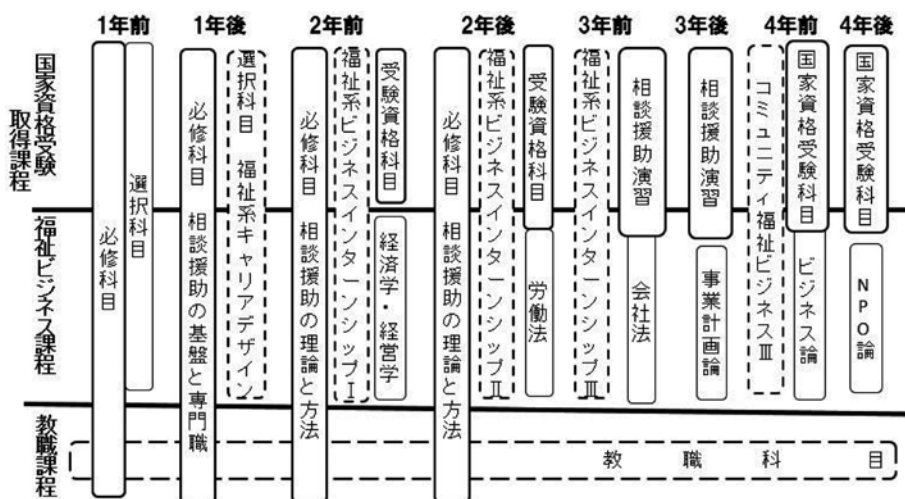


図22 社会福祉学科のキャリア教育

サービス業×福祉マインドの働き方	サービス業における様々なマインドについて考える
シニア世代向けビジネス×福祉マインド	これから迎える高齢社会に向けた社会の取り組み
シニア層向け教育ビジネス×福祉マインド	広い視野で福祉を考えてみよう
家族×福祉マインド	葬儀におけるホスピタリティ
障がいをもつ子どもの教育ビジネス×福祉マインド	教育×福祉 を考える 一誰でもが学べる環境を
メディア×福祉マインド	テレビ業界における「字幕」が果たす役割
家族構成の変化×福祉マインド	福祉マインドを活かす成年後見人
女性の働き方×福祉マインド	女性の働き方とキャリアデザイン
生協×福祉マインド	家族をまるごとげんきに作るサービスの在り方とは
観光ビジネス×福祉マインド	旅行業界において福祉マインドが果たす役割
コンビニエンスストア×福祉マインド	コンビニが果たす役割の変化 社員に求めるホスピタリティ精神の向上とは

図23 福祉系キャリアデザインの主な内容（年度により内容は変更される）

今年度（平成29年）より、やはりグレーゾーンから抜け出せずにいる他学科生が社会福祉学科の独自科目である福祉系キャリア関連演習科目の履修が可能となった。これまでにない新しい雰囲気が広がり、たくさんの刺激も生まれている。こうした意味でも総合福祉学部におけるキャリア科目は、あくまでさまざまな業種、業態を「福祉目線」で捉えることにより、見えてくる「気づき」「ひらめき」を、授業の素材として活かしつつ展開している。その意味では厚生労働省が打ち出す資格教育路線とは異なり、「福祉目線」「福祉マインド」に基づき、企業で展開されている取り組みを見ていく、という視点を貫き、授業全体を進めていることは、学部としても大きな特徴になる。表1は「福祉系キャリアデザイン」の履修生が、最終回の15回目に総仕上げとして捉えた「福祉マインド」になる。「誰かの役に立つこと」「相手が快適に過ごせるようにおもいやる心」「通常のサービスに+ $\alpha$ があるサービス」等が学生から出てきている。これらも、それまでの13回の授業を通して、さまざまなゲストスピーカーの話しから、学生達の内側にじわじわと現われてきた

「こたえ」ではないかと思う。これはほんの一部である。詳細は高等研究年報第2号を参照してほしい<sup>(注3)</sup>。

#### 4-2. 社会福祉学科におけるキャリア教育の課題（松山）

2017（平成29）年の後期科目「福祉系キャリアデザイン」の初回の授業（履修数114）でアンケートを実施した。国家資格である「社会福祉士、精神保健福祉士を取得して働きたい」と回答した学生は65人、「できれば取得したい」30人、「迷っている」は7人、「取得しない」は12人であった。また、「一般企業も視野に入れて考えていきたい」と回答した学生は20人、「まだ決めていない」は28人という結果となった。

これまで前述してきたように団塊の世代は戦後の貧困な時代から高度経済成長期、バブル期という、社会の環境が大きく変わる時代を経験してきた。高齢者の生活意識や価値観は育ってきた環境で随分異なることが推測される。2013（平成25）年の厚生労働省の労働市場分析レポートによると、人口構造の変化とともに、年々労働力人口が減少していくなかで福祉分野の

表1 学生が捉えている福祉マインド

人を大切に思い、誰かの役にたつこと。社会に貢献したいと考えているマインド
人に喜んでもらえるような心を育むようなもの。その人の温かさ
相手の事を考えて行動すること。誰でもが快適に過ごせるように「思いやる心」
さまざまな考えを利用者に向けること。気にすること。お困りごとを想像すること
利用者のニーズを受け止め、実行するための取組みや方法を考えるマインド
ニーズに対して共感と思いやりと敬意の姿勢をもつこと
通常のサービスに+ $\alpha$ があるサービス
受容、共感、傾聴といったコミュニケーション技術
特定の人ではなく、すべての人と接するのに大切なマインド
これからの社会に必要とされる対人支援の技術

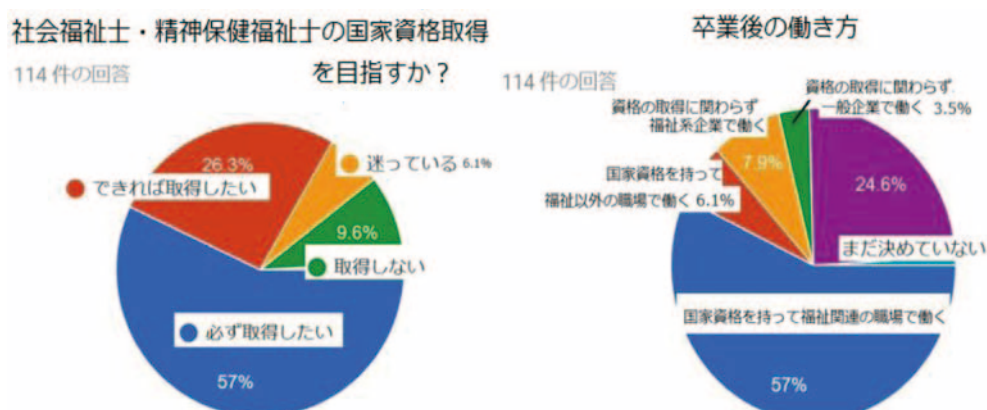
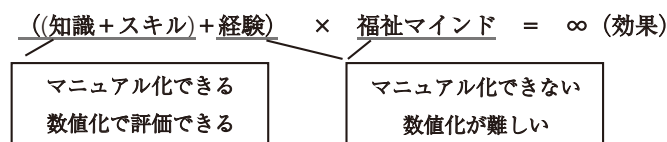


図24 社会福祉学科1年時の職業観

図25 福祉マインドの効果性<sup>(注4)</sup>

雇用者数はこの10年で207万人増加してはいるが、離職率も大きな課題としている。ヒューマンサービス職のバーンアウトも関係してくる。厚生労働省による発表では福祉・医療の離職率は男性の場合は1年未満、女性の場合は2年未満での離職率が高く、経験を積んでいくと全産業平均と大きな差異はないという結果がある<sup>21</sup>。

授業でのアンケートから、社会福祉学科での学びのなかで個々の「福祉マインド」が育ってきていることはわかった。今後の課題としては、「福祉系キャリアデザイン」のなかで、社会の仕組みの変わり方や高齢者の意識の変化、離職となる背景などを講義に組み込み、意見交換する機会を作っていく。そのうえで「福祉マインド」をさらに深めつつ、今後どう活かしていくかを自分自身で考えさせると同時に、仕事に活かせる「福祉マインド」を身に付けていくキャリア科目としていきたい。

## 5. 結びにかえて (戸塚)

現在「福祉マインド」の一般化に関する研究は、いまだ緒についたばかりである。今後は(図25)に示すように、「福祉マインド」をあらゆる複数の要素から成る尺度開発を通して検討を深めていくことにより、教育的・実践的效果の可視化を実現していきたい。

「福祉マインド」の可視化を通し、一人ひとりが「×福祉マインド」として取り込むことに加え、その個人が属する何らかの集団や組織を通して「×福祉マインド」がさらなる拡がりを有し、ひいては組織力やチーム力強化にも貢献していけるのではと考える(図25)。

そうした「×福祉マインド」の効果性を検証していくとするならば、「×福祉マインド」自体、それまでの福祉領域における援助活動の枠組を超え、多くの企業活動、教育活動、地域貢献活動を淀みなく廻し続ける潤滑油のごとき「マインド」として多方面で取り込まれていくことになる。

「×福祉マインド」が、人的対応を不可欠な要素とするさまざまな業種・業態にとって重要な「マイン

ド」として認識されるよう(「福祉マインド」の一般化)、引き続き研究を深めていきたい。

## 注

- 1 厚生労働省は2016(平成28)年に「我が事・丸ごと」地域共生社会実現本部を設置した。2017(平成29)年より「地域における住民主体の課題解決強化・相談支援体制の在り方に関する検討会(地域力強化検討会)」として実施されている。
- 2 セオドア・レビット(ハーバード・ビジネススクール名誉教授)マーケティングの権威。「サービスは産業の副産物でもなければ、何の富も生み出さないものでもない。情報化社会では経済的な成果や成長がより多くのサービスによってもたらされていることを示している」と述べ、サービスはマーケティング・ツールであり、人はサービスの背後にある「期待」を求めていると指摘している。
- 3 戸塚法子、松山恵美子(2015)『「福祉マインド」を活かしたキャリア教育を“創る”』、淑徳大学高等教育研究開発センター年報2015第2号、pp13-28
- 4 菅谷正美氏による本学の科目「福祉系キャリアデザイン」での講義(2016:平成28年9月22日)内の配布資料の一部に許可をいただき「経験」を付け足し、福祉マインドの効果とした(松山)。福祉業界での離職率(入職1年未満に退職した割合)が高いというデータがあるが、厚生労働省の調査では経験を積んでいくと離職率が減少していくという結果がでてくる。福祉関連の経験に限らず学生時代にさまざまな体験をすることで、知識への理解度が深まるとした。

## 引用・参考文献

- 1 国立社会保障・人口問題研究HP, <http://www.ipss.go.jp/syoushika/tohkei/suikai07/suikai.html#chapt1-1>, アクセス日2017年7月20日
- 2 内閣府 平成26年度版高齢社会白書5章高齢化の国際的動向, [http://www8.cao.go.jp/kourei/whitepaper/w-2014/zenbun/26pdf\\_index.html](http://www8.cao.go.jp/kourei/whitepaper/w-2014/zenbun/26pdf_index.html), アクセス日2017年7月20日
- 3 内閣官房日本経済再生総合事務局(平成28年6月2日閣議決定), [http://www.kantei.go.jp/j/headline/pdf/seicho\\_senryaku/seichosenryaku2017\\_2.pdf](http://www.kantei.go.jp/j/headline/pdf/seicho_senryaku/seichosenryaku2017_2.pdf), アクセス日2017年7月30日
- 4 日本再興戦略2016これまでの成果と今後の取組 配布資料, 内閣官房日本経済再生総合事務局, 2016年6月, アクセス日
- 5 「ホスピタリティマネジメント—活私利他の理論と事例

- 研究一」吉原敬典，白桃書房，2014
- 6 「サービス&ホスピタリティ・マネジメント」徳江順一郎，産業能率大学出版部，2011
  - 7 さくらんぼ教室，<http://sakuranbo-class.com/>，アクセス日2017年6月30日
  - 8 公文学習療法センター，<https://www.kumon-lt.co.jp/>，アクセス日2017年6月30日
  - 9 JTB地球倶楽部，<http://ryugaku.jtb.co.jp/senior/>，アクセス日2017年7月1日
  - 10 ヤマト運輸株式会社見守り・買い物支援，<http://www.kuronekoyamato.co.jp/yt/government/case/>，アクセス日2017年6月10日
  - 11 ファミリーマート株式会社，[http://www.family.co.jp/company/news\\_releases/](http://www.family.co.jp/company/news_releases/)，アクセス日2017年6月10日
  - 12 株式会社ローソン，[www.lawson.co.jp/company/fc/](http://www.lawson.co.jp/company/fc/)，アクセス日2017年7月1日
  - 13 株式会社セブンイレブン・ジャパン，<http://www.sej.co.jp/csr/feature/index.html>，アクセス日2017年6月10日
  - 14 シェ・ケン，<http://www.chezken.co.jp/rs/care.html>，アクセス日2017年6月10日
  - 15 文部科学省，平成25年度版 障害者白書，[http://www8.cao.go.jp/shougai/whitepaper/h25hakusho/gaiyou/pdf/h1\\_02.pdf](http://www8.cao.go.jp/shougai/whitepaper/h25hakusho/gaiyou/pdf/h1_02.pdf)，アクセス日2017年6月10日
  - 16 株式会社ぐるなびサポートアソシエ，<https://corporate.gnavi.co.jp/recruit/gsa/info.html>，アクセス日2017年6月30日
  - 17 生活協同組合パルシステム千葉，<http://www.palsystem-chiba.coop/kurashi>，アクセス日2017年6月10日
  - 18 いいお葬式お客様センター，<https://www.e-sogi.com/erabu/erabikata.html>，アクセス日2017年6月30日
  - 19 「感動経験を創る！ホスピタリティマネジメント」，山口一美，創成社，2015
  - 20 「バーンアウト（燃え尽き症候群）ーヒューマンサービス職のストレス」，久保真人，<http://www.jil.go.jp/institute/zassi/backnumber/2007/01/pdf/054-064.pdf>，2017年6月10日
  - 21 厚生労働省新規学卒者の離職情報，<http://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/0000137940.html>，アクセス日2017年7月10日





# 「さんぽ」を導入教材とした「地域活動と社会貢献」における学修成果の事例

## — 総合的な学習の時間の指導法を活用して —

淑徳大学人文学部 教授 土 井 進

### 要 約

本研究は、平成29年度前期に実施した人文学部の必修科目「地域活動と社会貢献」（表現学科2年57名、歴史学科2年41名の2クラス）において、総合的な学習の時間の指導法を活用して、「さんぽ」を導入教材とし、「グループ討議」「探究課題の設定」「調べ学習」を経て「レポート（A4判2頁）」を作成し「口頭発表」をすることによって、学生が「地域活動と社会貢献」の本質について考察した学修成果の事例を報告するものである。

### 1. 研究の目的と方法

「地域活動と社会貢献」（1単位・演習）という卒業必修科目は、淑徳大学の創立精神である大乘仏教の「共生」の精神を体得することを目指している。本研究の目的は、「地域活動と社会貢献」の趣旨を学生が深く理解し、身近な地域の「さんぽ」という具体的な地域活動を実践することによって、学生が地域社会とつながり、社会貢献への第一歩となる学びを体験することにある。

この目的を達成するために、総合的な学習の時間の指導法を用いることにした。学生は「さんぽ」（50分）という身近な地域における活動を3回実践する。そして、自分の目で深く地域を観察し、「さんぽ」によって気づいたこと、分かったこと、思ったことを、200字原稿用紙に記録していく。「さんぽ」においては、出会った地域の人々と会話をすることも課題となっている。次に3回の「さんぽ」で書き溜めた3枚の200字原稿を基にして、任意の4人で「グループ討議」を行う。くじ引きによって決まった4人による「グループ討議」を3回積み重ねることによって、他者の気付きから多面的多角的な視点を学び、自らの「探究課題」を設定するヒントを得る。その後、自らの「探究課題」を設定し、「調べ学習」を3回行い、A4判2頁のレポートにまとめ、5分間「口頭発表」するという授業計画を構想した。

### 2. 「さんぽ」を導入教材としたねらい

本学では、建学の精神を体験的に学ぶ「地域活動と社会貢献」が卒業必修科目となっており、筆者は今年度初めてこの科目を担当することになった。シラバスを模索する中で総合的な学習の時間の指導法を用いて、学生が主体的に対話的な深い学びを実現できるように15回分の授業計画を策定した。

その概略は、学生が「地域活動と社会貢献」というなじみの薄い授業の糸口をつかむことができるように、東京都板橋区前野町・ときわ台・中台地域を3回にわたって、それぞれ約50分間自由に「さんぽ」し、地域の課題をつかませることにした。配布した資料は、この地域の20年前の住宅地図であった。学生は「さんぽ」が終わると教室にもどり、今日の「さんぽ」で分かったこと・思ったことを200字原稿用紙にまとめた。

「さんぽ」に対する学生の反応の中には、「今までにない珍しい授業だと思った。『さんぽ』といわれても、ときわ台に住んでいる私は、わざわざときわ台を『さんぽ』しようとは思わなかった。」と困惑した様子のレポートもあった。一方、教室での講義ではなく自由に「さんぽ」できることに解放感を覚えて、潔く出かけていく学生の姿もあった。

筆者は、「さんぽ」が地域を見つめ、そこから「探究課題」を発見する上で、大きな動機付けになること

を、昨年度の千葉キャンパスでの「教育学概論」の授業において体験した。すなわち、千葉キャンパスから淑徳共生苑までの片道約30分の「さんぽ」で、目にした地域素材を各教科等の授業の教材として開発するという内容の授業であった。筆者が驚いたことには、85名が開発した教材は、ユニークでとても興味深いものであったことに加え、その内容が全教科、全領域への広がりをもっていたことであった<sup>1</sup>。

この体験から、「地域活動と社会貢献」という授業科目においても、思い切って「さんぽ」という手軽な地域活動を導入教材とすることが、学生の主体的で、対話的な深い学びを引き出す上で効果が期待できると確信したのであった

### 3. 「さんぽ」による地域の課題の発見例

この授業科目は、2年生の前期に開設されているので、学生は淑徳大学に入学して1年半近く経ち、前野町やときわ台に慣れ親しんできた頃である。「さんぽ」で分かったことや思ったこととして取り上げられた事柄を、ある学生は次のように整理している。

#### ① 新旧入り交じる町並み

由緒あるお寺や神社が点在する中に、最近できた商業施設やマンションなどがあつた。古き良きものを大切にしながら、このあたりに住む人にとって住みよいという、町自身にも、そして人間にもやさしい町に変わってきているのだと感じた。

#### ② リッチ?

東京23区内なのに広い一軒家に住まわれている方、アパートやマンションの経営をなさっている方や、自慢の(高そうな)お車のメンテナンスをされている方が見えた。これらの例は、お金持ちの方々に住まわれている証拠なのではないかと感じた。

#### ③ 若者が少ない?

児童や学生の登校・下校時間帯を除いて、あまり若者を見かけないと感じた。若者は通学のためにこちらに「来ている」のであって、実際にこの町に「住んでいる」のは、高齢の方が多いのではないかと。

#### ④ ペットを飼っている

「さんぽ」へ行く時間帯が夕方だったためか、犬の散歩をされている方を良く見かけた。

しかも、2〜3匹同時に散歩されている方も見受けられた。犬の年齢は4〜5歳が多いようだ。これは

上記の若者が少なく、高齢の方が多いことに関係しているのではないだろうか。子ども世代が仕事や結婚によって他の場所に移り住み、親世代がこちらに残った。子どもがいなくなり、寂しくてペットを飼い始めたのではないかと。

次に、学生が「さんぽ」を通して分かったことや思ったことの事例を紹介する。

○私は、授業において3回ずつ行った「さんぽ」と「グループ討議」から、前野町の地形について研究しようと考えた。その理由は2つある。1つ目は、坂の多さだ。私自身、腰・両膝・両股関節を負傷しているため、日々歩くことに関して苦勞することがある。その中でも特に、階段や坂道は膝への負担が多い。「さんぽ」をしていく中で、そういった私自身の身体の不調から、前野町の坂道の多さが気になったのだ。そこで、なぜ前野町は坂道が多い地形になっているのか疑問に思ったため、「前野町の地形」を探究課題に設定した。2つ目は、道の狭さだ。毎回の「グループ討議」で、必ず1人は前野町の道の狭さについて話していた。この道の狭さにも、何か地形との関係があるのではないかと考えたのだ。

○私は前野町に2年間通ってきているが、こうして道をじっくり見ながら歩く、というのは初めての経験だった。そこで思ったのが、今までゴミが多いとは思ったことのなかった前野町も、よく観察すると100%きれいな町とは言い切れないということだ。そこで私は、一体どのような場所に、どんなゴミが落ちているのか、その改善策はないのか、を考えたいと思いこの「前野町クリーン度向上のススメ」という探究課題を設定するに至った。

○町の観察を目的に前野町を歩くのは初めてであったので、いつも通っている町なのに、新鮮な気持ちで歩くことができた。そして歩いていく中で、改めて自転車の行き来が激しい町だと感じた。それに対して歩道が狭く、自転車用の道もないため、危ないのではないかと思う。また、飼い犬の散歩をしている人をたくさん見かけた。そのためなのか、細道では犬のフンの後始末がされていないのを多数見かけた。一部の飼い主だけなのかもしれないが、最低限のマナーだと思うので、いかがなものかと感じた。しかし、総合的に見ると、個人的な思いではあるが、日頃の町中を行き来する人の多さを考えれば、前野町はきれいな方なのではないかと思った。だからこそあと一歩、何か改善策は

ないだろうか、と考へて「ときわ台のマナー」を探究課題とした。

○普段、何気なく通っている場所でも、少し寄り道するだけで様々な面を見せてくれた。地域への理解が深まれば深まるほど、地域に適した街づくりの課題も見えてくると思う。したがって、今回のような地域社会を「さんぽ」して回る体験的授業は、創造性が発揮されるので良いと思う。

#### 4. 「グループ討議」による多面的多角的な視野の共有

##### (1) 前野町・ときわ台地域の課題

前野町に住んで2年目になる学生は、同じ町の中を、限られた距離、限られた時間を「さんぽ」したにも関わらず、学生個々において視点・観点が異なっているのだと感じたと述べ、「グループ討議」で話し合われた主な地域の課題を次のように整理している。

○交通面での問題点（信号無視・スピード違反・歩道を走る自転車・バスの中でのマナー）

○地形についての考察（坂道が多い・道が細い・道の形が湾曲・複雑で入り組んだ住宅街）

○施設の種類と数量（幼小中高大の教育機関が多い・病院が多い・公園と児童遊園が多い）

○緑豊かな自然環境で、子育てしやすいという声を聞いたなどの意見が数多く挙げられた。

##### (2) 「さんぽ」の考察文に内容を表すタイトルをつける

「さんぽ」から教室に戻った学生たちは、「さんぽ」を通して何が分かったか、どう思ったか、を書く200字原稿に取り組み提出した。筆者は、受け取った200字原稿にすぐに目を通し、その場で、内容に応じた適切なタイトルをつけるように指示した。このタイトルがやがて「探究課題」名を設定するためのヒントになるからである。

3回分書き溜めてきた「さんぽ」の考察文をまとめて検印を押し、最初の「グループ討議」の日に返却した。ここからが、総合的な学習の時間の学びの第2段階に入る。総合的な学習の時間の成否は、学生一人一人が自らの「探究課題」を設定できるように、様々な情報を獲得することにあるといえよう。「探究課題」が定めれば、学生の能動的な学びが開始される。学生一人一人が、仲間の発言を聞き情報交換する対話的な

学びによって、自らの「探究課題」のイメージをふくらませることを期待して設定したのが、3回の「グループ討議」であった。

「さんぽ」の3回分の考察文は、あくまでも学生の個人的な観点からの思索である。これを仲間と情報交換しあうことによって、自分の気付かなかったところが分かるとともに、自分の気付いたことを仲間に発信することができる。このようにしてコミュニケーション力の向上を図りつつ、対話的に学ぶことによって、地域社会に対する視野を広げ、ユニークな「探究課題」が設定されることに期待をかけた。

##### (3) 「グループ討議」の会場は淑徳大学東京図書館

「グループ討議」は会場を図書館に移し、4人掛けの大きなテーブルのある部屋に設定した。くじ引きによって決められた席に着き、初めに進行係を決め、次いで一人3分ずつ「200字原稿」を基に発表してから、「グループ討議」を20分間行った。その後、「グループ討議」によって分かったこと、思ったことを200字原稿に書いて提出する、という授業の進め方であった。会場を図書館に移したのは、学生間の固定化した人間関係をほぐすためであった。教室での授業においては、いつも一人だけ離れて座っている学生がいた。この学生を集団の中に入れるために、3回の「グループ討議」の座席は、毎回くじ引きとした。この手法が功を奏し、この学生は仲間の中に入ることができ、立派にレポートを仕上げることができた。

##### (4) 「グループ討議」による情報の共有

「グループ討議」をすることによって、前野町やときわ台についての多面的多角的な見方ができるようになったことについて、次のようなレポートの記述が見られた。

○私が「グループ討議」によって分かったことは、一人一人の着眼点の違いだった。3回の「グループ討議」でグループの人たちの意見を聞いていると、やはり、他の人の着眼点と自分の着眼点は違うことがよくわかった。例えば複数の人間が同じ場所を歩いたとしても、着眼点は一人一人違うところに目を付けたのではないかと思った。自分では気にもかけないところに目をつけている人が多く、それを発表していくことで、一人一人の視点の幅が広がり、考えも深まっていくことが分かり、「グループ討議」の意義が良くわかった。

○グループ討議を3回行って分かったことは、一人ひとり視点が違うということだ。討議を行う前は、皆同じ前野町を歩くのだから、まったく同じとまではいなくても、似通った感想を持つのだろうと思っていた。しかし、実際に聞いてみるとまさに十人十色で、人それぞれだった。「人は自分とは違う見方、感じ方をする」ということを、ごく当たり前のことだが改めて気づかされた。

○3回行った「グループ討議」では、私が行けなかった場所について知るだけでなく、行った場所であっても、私とは違った着眼点をもっていることが分かった。私が興味深かったと思った発言は、「掲示板の多さ」と「娯楽施設の少なさ」について指摘した発言であった。まず、「掲示板の多さ」についてであるが、私自身登下校においてよく見かけていた。そこには、地域で行われている行事が1年間途切れることなく貼られていた。このことから、地域での行事の多さだけでなく、昔ながらの掲示板を利用した宣伝の仕方の良さを感じた。次に「娯楽施設の少なさ」について、常盤台と前野町は都会でありながら若者の娯楽施設が少ない、という指摘があった。そこで、例えば老若男女が利用できる「カラオケ」のような娯楽施設があると良いと思った。

○私と同じ意見を持っている人が、少数ではあるが存在することが分かった。私は常盤台に住んでいるので、授業の空き時間に簡単に家に帰ることができるが、千葉や埼玉、神奈川などの遠方から来ている学生はそうはいかない。暇を潰す場所がないと嘆いていた。

○「さんぽ」では、建物と人々の2つの視点に注意して歩いた。まず建物については、住宅街を中心に回った。住宅は20年前の地図と変わっていないところが多く、長年ときわ台に住んでいる人が多いということが分かった。変わっているところが多いだろうと推測していたので、実際に「さんぽ」して見て驚いた。また、ときわ台周辺には工場が多い印象も受けたが、地図にもあり、現在も建物自体は確認できたが、稼働している様子のないものも見受けられた。見た目だけではわからない変化もたくさんあるのだろうと思った。次に人々に注目した際は、昔ながらの光景がたくさん残っている印象だった。おもちゃ屋さんの前や公園で子どもたちが楽しそうに遊んでいる光景はとても微笑ましかった。また、近所の主婦同士が道端で話す、いわゆる井戸端会議を目撃することができたり、のど

かな景色が残っていることを改めて実感できた。

○同じく「さんぽ」をしても、人それぞれ見たいもの・興味があるもの・ふと目に入ったものが違う。だからこそ、しっかり情報を共有すること、そして、その情報を知って自分ならどうしたい、自分ならどう思う、などの想像力・考察力が大事だと気づいた。

○私は「さんぽ」において基本的に道を見ていたために、比較的町の構造に関してしか考えてはいなかったが、他者の意見を聞くにつれて、人によって見る観点が違うことが分かった。他人と沢山の意見や情報を共有することにより、自分だけでは全く分からなかったようなことや、意識していなかったことがわかるということが分かった。

## 5. 「探究課題」名と地域の参観者の前での発表会

歴史学科41名の発表を5回に、表現学科57名の発表を5回に分けて、それぞれ元の教室で行った。学生たちの学びの成果を地域社会の人たちに聞いてもらい、アドバイスを受けたと考えた。そこで学生支援部長の配慮で板橋区役所の政策企画課の職員に3回、都市計画課の職員に2回、発表を聞いていただくことができた。また、日頃お世話になっている町内会長さんや商店主さんが発表会に足を運んでくださった。

### (1) 学生が設定した「探究課題」名と地域の参観者

歴史学科 第1回発表会 6月22日(木) 5限

司会者：学生2名	参観者：板橋区役所政策企画課2名
前野町と豊島氏の熊野神社	未来の憩いの公園、前野公園
私の住む阿見町とときわ台の土地の比較	地域と「イオン」などの店
板橋の魅力的な坂道	神社、寺院と子どもたち
野菜栽培による社会貢献	東武鉄道株式会社によって分譲された常盤台住宅地

歴史学科 第2回発表会 6月29日(木) 5限

司会者：学生2名	参観者：町内会長2名、商店主2名
坂を通してみる前野町の生活	公園と児童遊園
公園について	公園の発祥と歴史について
大学周辺の建物・施設と地域交流	板橋区の環境
板橋区の遊びと携帯について	板橋区内人気の街 No. 2 前野町
大型商業施設の影響	



## 歴史学科 第3回発表会 7月6日(木) 5限

司会者：学生2名	参観者：板橋区役所都市計画課3名
建物の変容	板橋区子育て支援
街の坂と階段	地域の地形について
東武東上線とときわ台	前野町の昔と今
建物面積について	家族愛
坂道	

## 歴史学科 第4回発表会 7月13日(木) 5限

司会者：学生2名	参観者：なし
西熊野神社	この街の地形
板橋区の環境	淑徳大学周辺地域の公園について
都会と田舎の暮らしの違い	自然と人間の共生
板橋区の教育と福祉	町の飲食店と地域のつながり

## 歴史学科 第5回発表会 7月20日(木) 5限

司会者：学生2名	参観者：なし
前野町の特徴	板橋区の自然と公園について
板橋区の街の発展	大学周辺の公園
地域の神社(熊野神社)	板橋区と商業
板橋区の自然環境について	

## 表現学科 第1回発表会 6月26日(月) 5限

司会者：学生2名	参観者：板橋区役所都市計画課2名
ときわ台における公園の役割	淑徳周辺の町のこれからの課題
印刷所と工場	板橋の道と交通
なぜ前野町は坂が多いのか	学生が求めるものと可能性
地域の結びつきについて	大学に来るとき必ず通る「歩道」
忘れてほしくない掲示板と人々のつながり	

## 表現学科 第2回発表会 7月3日(月) 5限

司会者：学生2名	参観者：なし
穏やかな街並みを壊さないお店	常盤台とときわ台
前野町の道について	常盤台の野良達
多くの公園、少しの遊具	ときわ台の坂
命は大事	前野町と工場の歩み

## 表現学科 第3回発表会 7月10日(月) 5限

司会者：学生2名	参観者：板橋区役所政策企画課ほか4名
前野町の坂と寺社	前野町になぜ人は集まるのか
ときわ台の過去と現在	2つの熊野神社
公園の存在意義	常盤台の環境
なぜ常盤台にゲーセンがないのか	地域猫活動が野良猫を減らす効果
工場と印刷所	ときわ台の街並み
学校と坂の関係性	新旧ときわ台

## 表現学科 第4回発表会 7月17日(月) 5限

司会者：学生2名	参観者：なし
ときわ台の銭湯について	板橋区の坂と道と路上駐車と
前野町には坂が多い	板橋区の坂
見知った場所の知らない一面	記憶のカギは「匂い」?
ときわ台のマナー	前野町の変化
ときわ台って娯楽施設少なくてね?	公園としての在り方
前野町の地形	

## 表現学科 第5回発表会 7月24日(月) 5限

司会者：学生2名	参観者：板橋区役所政策企画課2名
ときわ台にあるもの・ないもの	安心・安全の拠点「前野公園」
公園の遊具の存在	公園について
地域の目が多くある場所	なぜときわ台には坂が多いのか
「ときわ台」の湾曲した道、高級住宅地	前野クリーン度向上のススメ
掲示板のより良い活用の仕方	猫の気持ち・人の気持ち・社会の気持ち
「見守り活動」の現状と課題	なぜこの大学周辺に印刷所などが多いのか
地形と地名、経済事情	緑と公園
繋がるコミュニケーションの場	意外と危ない道
ときわ台から大学までの道	

## (2) 板橋区役所都市計画課の職員と学生との街づくり懇談会

平成29年7月6日(木) 5限の授業が終わったあと、表現学科の学生有志2名と歴史学科の学生有志4名が残り、7号館3階大講義室で18:00~19:30まで、板橋区役所都市計画課の職員3名による板橋区の街づくりについての懇談会が行われた。

この懇談会では、学生が「板橋区」に抱くイメージや問題点・改善点についての意見が求められ、6名全員がそれぞれの思いを述べた。その場で複数の学生から挙がったイメージが、「閑静な住宅街」ということと、「お金持ちが多い」ことであった。不満な点として学生が指摘したのは、「交通面での不安が大きい」とこと、「娯楽施設がない」ことであった。

一方、板橋区役所の職員からは、「住みやすい・そして住み続けたい町づくりのために、できそうな工夫の案はないか」、「板橋区を有名にするにはどうしたらいいか」、などについての学生のアイデアを聞くものであった。ある学生は、坂道が多いが前野町の人

たちはマイナスに受け止めるのではなく、適度な運動になるとプラスに受け止めているのを受けて、板橋区のきれいな坂道に沈む美しい夕日の写真を撮って、板橋のPRに活用してはどうか、と提案する者もあった。

## 6. 総合的な学習の時間の手法による「地域活動と社会貢献」の本質に迫る学修成果の事例

総合的な学習の時間の指導法による学修成果と考えられる学生の考察を次に紹介する。これはレポートの最後の項目として指定した、「地域活動と社会貢献に関する考察」の欄に記述されたものの一部である。

### (1) 「さんぽ」という地域活動が社会貢献に発展

○この授業の最初に学んだことだが、「地域活動と社会貢献」の時間は、言わば大学版の総合的な学習の時間であった。この時間がどんなものかと問われれば「身の回りの良い面も悪い面も話の種として楽しみつつ、同時にそれらをより良くする方法を皆と考える時間」であると私は答える。

○この授業を受けて、普段は考えもしない「地域活動と社会貢献」について考えることができた。このことは、将来どの土地に住んでも必要になってくると思うため、今のうちから自分で調べて地域を知る、という経験が出来て良かった。今後はその街の課題など、より良くするためにはどうしたら良いのかを考えていこうと思う。

○最後の「発表」に至るまで、「さんぽ」「地域の人々の声を聞く」「グループ討議」「調べ学習」を通じて、「地域活動と社会貢献」の結びつきを学んだ。実際にときわ台を「さんぽ」することによって、私がこの地域の住人になったらと、考えながら歩いていると、良いところや改善すべきところなどが浮かんできた。

○私はこれまであまり地域社会に触れる機会がなかったので、地域とふれあう機会をこの授業を通してもつことができたことは、少し新鮮だと思った。「地域活動と社会貢献」という授業の意義は、我々に対して、何気なく過ごしているこの街を振り返ることで、街に愛着を持ち、その地域だけではなく、同じ観点で自分たちの地元も振り返り、愛着を持つようになる。そうすることによって、自分たちの世代を発端とした、地方の台頭と日本全体の振興を推奨する意義が、この授業に込められているのではないかと考察した。簡単に

言い換えてしまうならば、この「ときわ台」という街を観ることによって、いろいろな場所で、同じような観点で観るためのトレーニングのような授業じゃないか。ここに必修科目「地域活動と社会貢献」のねらいが込められているのではないかと私は感じた。

### (2) 地域を深く知ることによって、地域への愛着が沸く

○「探究課題」を設定し、「調べ学習」を行ったことで、「地域活動と社会貢献」の授業は講義を聞いて得た知識が身になるのではなく、自らが「さんぽ」をしたり、その地域について「調べる」といった「行為」をすることで、その地域の意外な一面を発見し、地域への愛着が沸くということがわかった。このことから私は、地域活動や社会貢献を実践することは、よりその地域を深く知ることにつながり、さらに愛着が沸くのではなかと考える。そして、愛着が沸くというのは、その地域についてのどんな知識よりも大切なことだと私は思う。

○この授業の「さんぽ」「地域の人に聞く」「グループ討議」「探究課題の調べ学習」を通して、私は「地域」というものがどのようなものであるのか、ということを知りたいと思っている。今まで身近にあっても知ることができていなかったこの地域の雰囲気や特色を知ったことで、自らが暮らす地域を考えるきっかけとなった。そして、どのようなことが社会貢献に通じるのかということを知りたい。これからも考え続けることが重要だと思った。

○「地域活動と社会貢献」という講義を受けて、私は前野町についてももっと知りたいと思うようになり、前野町を知っていくことが嬉しく感じるようになったからだ。縁あって引っ越してきた街。だからこそ、この街のことを知りたい。この街について考えたい。そう思うようになったのは、この講義を受けたからだと思う。

○私が今いる地域について調べ、知ることこそが、社会貢献への第一歩であると思う。地域を知ることによって、そこに愛着が生まれ、良くしていこうと思えるからだ。そのためこの授業のように主体的で、対話的な深い学びを実現できる授業を続けていくべきだと思う。

○私は初め社会貢献をするためには、大きな事業や活動でしか実現できないものと思っていた。しかし、「さんぽ」という身近な地域活動をすることによって、そ

の地域の住民である高齢者や子どもと一緒に行事やボランティア活動などに参加し、交流を深めることによって、情報交換をすることができれば、それは地域振興や社会貢献につながると考えるようになった。

○前野町についてこんなに考えたのは初めてで、この授業がなければなかった機会かもしれない。私の地元でなくても、お世話になっている前野町について、考えを深めることができ、とても良かったと思う。それどころか私の地元の町についても、こんなに考えたことはなかったので、「地域活動と社会貢献」はとても良い機会を与えてくれる授業であったと感じた。

### (3) 「さんぽ」をきっかけとして地域に眼を開く

○私は、社会貢献の第一歩は、地域社会のことを意識する、ということが大切なのではないかと考えた。普段何も考えず生活していたが、今回の「さんぽ」がきっかけとなって、野良猫の危険性を知り、それに対し板橋区がどのような活動をしているのか、ということが分かった。このように、住民一人一人が地域社会を意識し、地域活動に対し前向きに取り組むようになれば、社会貢献につながるのではないかと私は考察した。

○私はこれまで「地域活動と社会貢献」というと、ゴミ拾いや老人ホーム、保育園などのボランティアなどをしないと地域活動や社会貢献をしたことにならないというイメージがあった。しかし、「さんぽ」の実践を通して、地域の特色や特徴を知る、地域の人々と話をするこも、立派な地域活動や社会貢献になるのだ、ということがしっかりと理解できた。

○ときわ台を「さんぽ」し、調べてみて今まで通学路という印象しかなかった道や街について違う視点で見ることができ、また新たに知ることも多かった。地域について考えるためには、まず知る必要があると分かった。社会貢献という少しとっつきにくい印象もあるが、私は身近なものに興味を持つことがスタートになるのだと思う。

○この授業の「さんぽ」「グループ討議」「探究課題の調べ学習」を通して、私は「地域」というものがどのようなものであるのかということ学んだと思っている。今まで身近にあっても知ることができていなかったこの地域の雰囲気や特色を知ったことで、自らが暮らす地域を考えるきっかけとなるかもしれない。そして、どのようなことが社会貢献に通じるのかというこ

とを、これからも考え続けることが重要だ、と考える。

○今回の調べ学習によってときわ台について少しわかったような気がする。「さんぽ」などの地域活動によって今の状況を自分の目で確認し、過去に遡ることによってどうして今の状況になったのかを知り、それを活かしてこれからどう良くしていくのかを考えることで、社会に貢献していけるのだ、ということ学んだ

### (4) 社会貢献への第一歩は身近な地域に関わることから

○私が今いる地域について調べ、知ることこそが、社会貢献への第一歩であると考えている。地域を知ることによって、そこに愛着が生まれ、良くしていこうと思えるからだ。そのため、この授業科目のような主体的で、対話的な、深い学びを実現できる授業を続けていくべきだと思う。

○「地域活動と社会貢献」という授業の意義は、我々に対して、何気なく過ごしているこの街を振り返ることによって、街に愛着を持ち、その地域だけではなく、同じ観点で自分たちの地元も振り返り、愛着を持つようになる。

○この授業において自ら探究課題を設定し、自ら調べることによって、この前野町の地域がどのように生まれたのか、自分がこれからどうすべきかが分かった。地域は生物ではないが、多くのエネルギーが集まって生まれ、時に変化し、時に傷つきながら私たちと共に「生きている」のだと感じる。その中に私たちが参画し、そのエネルギーを血液のように地域全体にめぐらすことに役立つことこそが地域活動と社会貢献なのではないかと思う。

### (5) 淑徳大生からの「地域活動と社会貢献」への提言

○私は板橋区と淑徳大学が結んでいる連携協定を実質化し、地域社会と大学教育が連携して展開されるようになると、板橋の地域を少なからず発展させる大きな原動力になるのではないかと考える。

○地域に貢献することは、「あいさつ」からでも始められると思う。あいさつをすれば、お互い気持ちがいいし、人とのつながりを持つことができる。そして、つながりを大切にしたいという意志表示になると思う。それが広がっていくことで、さらに穏やかな町づくりができるのではないかと考える。社会貢献は、たった一言

からでも始められるのだと考える。そして、公園という場所は、つながりを生む場所のひとつになり得ると思う。

○私からひとつ提案したいことがある。それは、「歩道での道の譲りあい」である。なぜなら、前野町は歩道がそれほど広くなく、その歩道にあるバス停周辺での人とのすれ違い、自転車とのすれ違いがやや困難になる場合があるからである。雨の日だと特に厳しい。私自身も雨の日にバスを待つ人々によって非常に通行しづらかった経験がある。そこで、通行人やバス停利用者の各々がお互いに通行の妨げにならないように気遣うことが必要だと私は考えた。これにより、前野町へ訪れた人も、その住人も、より気持ちよく街を利用できるのではないかと思う。

○人と人との目に見えない繋がりをどう表現するか。掲示板はそれを表現する最適な手段の一つである、と私は考える。私は、掲示板という一観点から、ときわ台という町を見てきたが、この観点からだけでも、この町の人たちの繋がりの強さがよくわかった。

そして、欲を言えば地域住民だけでなく、常盤台に通勤している人や学生なども見て、そこから有益な情報を得ることができる掲示板を作ることが重要である、と考える。私は、掲示板を通して、地域社会の人と人の繋がりを広げていくことが、地域の活性化に貢献するのではないかと考察した。

○「常盤台は閑静な住宅街で交通の便もよく、暮らしやすい町です。」これは、常盤台にある不動産会社の方に、私が引っ越してくる際に言われた言葉である。実際に2年暮らしてみて、その言葉に嘘がなかったことを実感している。だが、そんな常盤台に物足りないと感じていたのも事実だ。しかし、住民全体で町の景観を守ろうとしている常盤台の姿は正しいものだと感じている。そんな町にいる私たちにできることは、少しでも町を美しく保つため、ゴミのポイ捨てをしなかったり、道路を広がって歩かなかったりするなど、当たり前のことを当たり前に行うことではないだろうか。

## 7. ときわ台の湾曲した道を「探究課題」として究明した学修成果の事例

### (1) 「ときわ台」の湾曲した道

ときわ台駅から淑徳大学に通って2年になるという

ある学生は、これまでに通ったことのない道を通ろうとすると道に迷うことがあったという。そこで、この学生は「さんぽ」の場所を常盤台住宅地に定めた。実際に「さんぽ」しながら住宅地に入ってみると、湾曲した道のせいで、方向感覚を狂わされるほどであったという。それはなぜなのか。そして、その湾曲した道の周辺に多くの高級住宅が並んでいたが、それはなぜなのか、を究明することを「探究課題」として設定した。

### (2) 東武鉄道直営 常盤台住宅地案内図との出会い

この学生は、『家とまちなみ/68』(2013) 一般財団法人住宅生産振興財団という書物に出会って、湾曲した道路の由来を突き止めた。「ときわ台」が徐々に発展し始めたのは、昭和11(1936)年、東武東上線「ときわ台駅」が開通してからである。駅の開通を発端に、「ときわ台を健康のための土地、『東武直営の健康住宅地』として」、売り出したのであった。そして、「ときわ台」地域全体で推していたのが、「並木のプロムナード」と呼ばれる、「ときわ台」の湾曲した道路であった。地図1.「東武鉄道直営 常盤台住宅地案内図」に明らかなように、駅から放射線状に伸びる直線道路を楕円形で束ねるようなC字型の道路が横たわっている。ここには道路の真ん中に樹木帯がある「並木のプロムナード」(写真1)と呼ばれる湾曲した道が作られ、樹木帯には木や花が植えられている。また、車の進入を防ぐ「クルドサック」(写真2)と呼ばれる樹木の植え込みが作られた。このようなC字型の道路に囲まれた場所が高級住宅地として売り出されたのであった。

## 8. 考察

「地域活動と社会貢献」(1単位・演習)という授業を、平成29年度前期に表現学科2年生57名、歴史学科2年生41名の2クラスにおいて、初めて担当する機会をもった。多くの初対面の学生たちと総合的な学習の時間の手法を用いて主体的で、対話的な深い学びを実現することができたことに誇りと喜びを感じている。

「さんぽ(地域の人々へのインタビューを含む)」「グループ討議」「調べ学習」「レポート作成(A4判2頁)」、「5分間の口頭発表」を終えた学生には、発表を聞いた学生全員ならびに参観者、教員からの「感謝状」が





地図1. 東武鉄道直営 常磐台住宅地案内図



写真1. 並木のプロムナード



写真2. クルドサック

贈呈された。学生一人一人が個性的な「探究課題」に取り組み、写真なども取り込んで自分らしいレポートを発表してくれたことに対して、「発表を聞かせていただいて、大変役に立ちました。ありがとうございました。」というリード文に続けて、各自が一行文の感謝状を書いた。学生同士が相互に称えあうことが「地域活動と社会貢献」の授業に最もふさわしい結びであると考えたからだ。

「総合的な学習の時間」は、「生きる力」を育成するための花形科目として、1998（平成10）年に新設されたが、学校現場では必ずしも定着したとは言えない状況にある。しかし、2018（平成30）年版の学習指導要領では新しく仕切り直して、児童・生徒の「思考力・判断力・表現力」を培うためになくてはならない

科目として重視されている。教員養成におけるコアカリキュラムにおいても「科目に含めることが必要な事項」として、「道徳、総合的な学習の時間等の指導法及び生徒指導、教育相談等に関する科目」に位置づけられている。

大学の演習科目においても、学生の思考力・判断力・表現力を錬磨するアクティブ・ラーニングとして、総合的な学習の時間の指導法を活用することが有益であると考えられる。

#### 参考文献

- 1 土井進（2017）「身近な地域の「さんぽ」による地域教材の開発」土井進『教職概論・教育学概論』pp.157-163 淑徳大学

The Case Study on the “Community Activities and Contribution to the Society”  
by Applying the Teaching Method of Integrated Learning.

SUSUMU Doi

# 大学の体験学習におけるルーブリックの活用と果たす役割

淑徳大学総合福祉学部 教授 米村 美奈

## 要 約

近年、学校教育においてより高い学習成果向上を目指し、学修者の主体的学習方法としてアクティブ・ラーニング（Active learning）が取り入れられ、活発化している。その流れから評価の仕方自体に工夫が求められ、質的学びの過程評価を得意とするルーブリックが導入されている。実際のアクティブ・ラーニングにおいてルーブリックを活用し、使用した全学生を対象にその効果を明らかにするためにアンケート調査を行った。本稿は、その結果からルーブリックが果たす役割を分析し、今後の効果的なルーブリック活用方法の検討を試みるために課題を明らかにするものである。

## 1. 研究目的

学修者の自律性や主体性を重要視する学習方法として、アクティブ・ラーニングが多用されるようになってきている。そうした中で自律性や主体性を見出し、適正な評価を実施することが教育効果につながると考えられる。そこでルーブリックが絶対評価のひとつの方法として導入され、学びの質を評価できるものとして使用されている。それは、自律性を促すために教員からの一方的な評価に終始せず、自己評価を導入することや評価内容を明確化し、提示することで最終的な成果の評価だけではなく、学習プロセスを対象とした評価にもつながると言われている（寺嶋2006）<sup>1</sup>。

ここでは、実践したアクティブ・ラーニングの実施中と事前事後にルーブリックを活用し、学修者の自己評価を試み、その直後にルーブリックを活用したことに関することについてアンケート調査を行った。アンケート調査をもとにルーブリック活用における効果を検討し、今後の有効な活用を目指すための課題を考察する。この考察においては、実際にルーブリックが学修者にとって学習目標を理解し、行動指針となり自己の態度に影響を与えるものとなり得ているのかを検討する。さらに、学習目的の理解と自己態度の関係性を分析し、ルーブリックの効果を明らかにすることを本研究の目的とする。

## 2. ルーブリック導入の背景

2008（平成20）年12月の文部科学省中央教育審議会「学士課程教育の構築に向けて」の答申において、高等教育機関での「単位の実質化」や「成績評価の厳格化」等の必要性が提示された。それと同時に文部科学省令「大学設置基準二十五条の三」において、教員の教授能力向上を目指すFD（ファカルティ・ディベロップメント）が義務化され、組織的に授業の内容及び方法の改善を図るための研修及び研究を実施することが求められている。

この答申の中でわが国の高等教育機関の教育の内容や方法、学修評価の質の管理に対する危惧が示され、それが学士課程の教育の質の低下を招き、世界におけるグローバルな競争の進出への危機感を呈している。こうした点を強調するのは、それまでの大学の学習成果の具体化や明確化が曖昧であり、学位授与方針が実質的に機能していないことの指摘である。ここには、「大学全入」といわれる現在において、大学の卒業生全体の学力が低下したとする実証的分析結果はないと断りながらも、社会にある不信感が払拭できていないと大きな課題を提起している。こうした課題を提示しつつ、学士課程教育は、民主的社會を支え、職業人養成、世界をリードする研究者養成等を目的とし、これを踏まえた自律的な高等教育機関の機能と役割を求めている。

そこで、学修成果をあげるために学修者の主体的な学習方法として、アクティブ・ラーニングの積極的導

入が推奨され各教育機関で意識的に実施されるようになってきている。そうした中では、知識を伝授することに偏ることなく、実社会で有用となる課題解決能力等の獲得が求められるようになっており、その成果をあげるために思考、判断、意欲、態度、技能等を身に付ける必要があり、これらの能力が評価対象となってくる。そうした流れから既存の学修評価だけでは不足があり、評価の仕方自体にも工夫が求められてきたのである。そして冒頭の「成績評価の厳格化」が求められるところで評価基準を明確にする必要があり、数量的に評価しづらい質的な学びの過程の評価を得意とするルーブリックが導入されていったのである。

こうしたことを背景に法令の整備も進み、2011（平成23）年4月に改正された「大学設置基準」では、「成績評価基準等の明示等」の第二十五条の二の2において、「大学は、学修の成果に係る評価及び卒業の認定に当たっては、客観性及び厳格性を確保するため、学生に対してその基準をあらかじめ明示するとともに、当該基準にしたがって適切に行うものとする」と定め、成績評価基準の明示の必要性が明確化された。単位、卒業認定に至る全ての大学の教育内容の目標達成度を客観的に明示することが大学教育の質保証になるとされたのである。

### 3. ルーブリックの効用

ルーブリックは、高等教育機関のみならず、初等、中等教育機関でも広く用いられるようになってきている。それは、児童、生徒、学生の能動的学習態度を促し、到達目標を明らかにすることを目指し、成果の達成度基準を文字化して示せるとして広く評価されてきたものである。教育の目標達成度の観点から評価する絶対評価では、評価規準とそれを判断する評価基準（レベル）が必要となる。ルーブリックは、それらを一覧表として明示することによって、ひと目で全体を見極めることができる。表の行には、学習活動に応じた具体的到達目標となる評価指標と最上段の列に指標に即した評価基準（レベル）が配点表として示されている。そして、評価指標ごとに行動や求められる内容が記述されている。

こうした内容が表によって一覧に示されることで達成水準が明確となり、教育を受ける学修者は、事前に公開されることで自らがなすべきことがより明確化さ

れ、学習における能動的姿勢構築に役立つとされている。さらには、学習後の振り返りの際にも自己評価の指針として役立つことができ、次の学修時における自己課題が明確となり改善の試みが容易となりうる。

教員である田宮は、成績評価の側面を強調しつつ、便利なツールとしてのルーブリックの効用について主要な点9点を以下のように示している。

- (1) 評価観点・評価規準・評価基準を明確に提示することにより、授業および成績評価に対するアカウンタビリティを確保できる。
- (2) 教員の意図をはっきりと示すことができる（学習目標の明示化）。
- (3) 採点のふれが少なくなる（公正な評価、評価の一貫性）。
- (4) 採点時間の短縮を図れる。
- (5) 学生への素早いフィードバックに適している。
- (6) 学習目標と到達レベルを学生が把握しやすいため、能動的学習の促進に適している。
- (7) 増加傾向にある学生参加型授業での評価に適している。
- (8) 教員間の情報共有に適した形態である。
- (9) 自らの成績評価の盲点を知ることができる（同僚教員・学生からの指摘や示唆によって、より彫琢された形に修正できる）。

そして、同僚とのコミュニケーションツールとして役立つため、授業改善にも役立つことを指摘し、その合理性を評価している。（田宮2014）<sup>2</sup>

また、アメリカで大学教員向けに書かれ、改訂版の出版もされ日本、中国でも訳されている著名な書籍である『Introduction to Rubrics』では、ルーブリックを使う理由として、(1) 時間短縮によりタイミングよくフィードバックが可能。(2) 詳細なフィードバックを学生が活用できる。(3) 批判的思考力を伸ばす方法となる。(4) 教員と他者のコミュニケーションが活発化する。(5) 教員の教育技法の向上に寄与する。(6) 多様な学生に対して平等な学修環境づくりとなると6点を上げてその効用を示し、ルーブリックは、使いやすいため、講義だけではなく大学のあらゆる学修場面において有効であるとしている（ダネル・アントニア2014）<sup>3</sup>。



#### 4. ルーブリックを活用した合宿ゼミの実際

淑徳大学（以下、本学とする）の建学の精神は、「利他共生」であり、「他者に生かされ、他者を生かし、共に生きる」ということを表し目指している。学祖長谷川良信（以下、学祖とする）は、「フォア・ヒム（彼のために）ではなく、トゥギャザー・ウィズ・ヒム（彼と共に）でなければならない」（長谷川1918）<sup>4</sup>と示し、学祖は、この体現者を大乘仏教の修行僧である「菩薩」とし学生の目指す姿としている。

本学は、こうした建学の精神を学びの基底として位置づけるとともに教育目標としている。しかし、建学の精神のそのものの学び方やその過程や評価のあり方は示されていないために、大学が掲げた理念が具体的に学修の学びとして発展されにくいという課題がある。建学の精神を教育理念としてどのように学士課程教育に組み込んでいき、具体的方法を提示できるかが現在の大学教育において求められているといえよう。

そこで本学の「利他共生」を実学として学び、合同合宿ゼミにおいて学び方を示すとともにルーブリックを用いて評価基準を明らかにすることを試みた内容が以下のものである。

##### (1) 合同合宿ゼミのプログラム

本学の建学の精神である「利他共生」を「人とともに生き、人を理解する姿勢でかかわる」ことをグループ体験によって実践的な力として養うことを目指し、2つのゼミの合同で合宿ゼミを開催している。この合宿ゼミでは、課題図書を指定し、課題図書に対するレポート提出を義務付けられた上での出席が必修となっている。年に1回1泊2日か2泊3日で開催し、ゼミ（専門研究）に在籍中の3、4年生時に2回の参加が通例となる。年ごとに多少のスケジュール改定のためにプログラムの見直しが行われているが教員のレクチャー（ミニ講義）を実施し、グループ・ディスカッションとしてのグループ活動自体に変更はない。ディスカッションを行うグループは、2つのゼミメンバーが混合になることだけを意識的にし、無作為に選んだメンバー5～7名ほどのグループを編成する。そのグループ内で約60分程度のディスカッションを2日間で10回程度繰り返し実施する。ディスカッション以外には、レクレーションや懇親会の時間も設けており、これらをすべて学びの場として位置づけている。（表1）

こうした合同合宿ゼミを2005（平成18）年から実施し、10年間続けてきたが、あくまでもこれは教育の一貫であり、大切な学びの場としてゼミ活動に位置づけていることに変わりはない。しかし当初は、評価軸を持たずに学生の主観的学びを共有することを重視し、成績評価にも反映していなかった。改めて、3年前から学士課程教育のひとつとして位置づけ、これまで数値化しづらかった「人とかかわる力」の養成の評価指標をルーブリックとして明らかにすることでより質的な学びの過程の評価の充実を試みることにした。

以下が学生に対してレクチャーの際に説明している合同合宿ゼミの具体的な内容である。なお、以下の内容は、文章化して冊子形式で学修者に配布している。

##### 1) 合同合宿ゼミの目的

本学の建学の精神「利他共生」の具体的な養成に向け、対人関係（Interpersonal Relationship）の基本である「人とかかわる力」の形成を目指す。

##### 2) 合同合宿ゼミの目標

グループでの互いの「かかわり」を通して、「聴くこと・見ること・話すこと・感じること」の意味を体験的に学び、「人とかかわる力を養う」ことを目指す。

##### 3) 対人関係の構築と合同合宿ゼミとの関係

私たち人間は、その原理的な意味において、そもそも「関係を生きる人間」として存在している。それだからこそ、空気のように「人間関係」は、誰でも当たり前に営めるものとして、通常は意識せずに日常にある。しかし、一旦その人間関係の中で何かが起こるととたんに人間関係が日常においてテーマ化される。そして、そこで人間関係のギクシャクした様相の居心地の悪さを感じ、その原因を相手の不適切な言動に還元させてしまうことがしばしば起こり得る。それでは、その関係の改善や変化は、望めない。例えば、予想外の相手の変な言動は、相対する自分の言動により作り出されていると考え、相手のおかしな言動を起こさせた原因の半分は、相対する自分にあるのだと考えることができる（F.フロム-ライヒマン1963）<sup>5</sup>。こうした時に私たちは、相手よっての自分の有り様を振り返ることが必要となる。一方的に生まれてくる人間関係は、ありえないのである。私たちは、常に個体として存在しているのではなく、相手との関係の中で存在している。相手の反応で自分は変わり、自分の反応で相手の反応も起こる。

こうした人間関係のあり方に目を向け、合同合宿ゼミ

表1 2014年度「全体プログラム日程」〈1泊2日〉

時程	1日目	時程	2日目
8:40	バス：蘇我駅（スクールバス停留所）集合	7:00～	朝食会場
8:45～9:35	蘇我駅発～フォレストアカデミー着	7:00～8:00	朝食
9:35～10:00	会場設営	8:10～8:25	教員レクチャー3
10:00～10:30	教員レクチャー1	8:25～9:25	グループ・ディスカッション8 ループリック
10:30～10:35	休憩	9:25～9:35	休憩
10:35～11:25	グループ・ディスカッション1 ループリック	9:35～10:35	グループ・ディスカッション9
11:25～11:35	休憩	10:35～10:50	教員レクチャー4
11:35～12:25	グループ・ディスカッション2	10:50～11:00	休憩
12:25～13:10	昼食	11:00～12:00	グループ・ディスカッション10
13:10～14:00	グループ・ディスカッション3	12:00～12:50	昼食
14:00～14:10	休憩	12:50～14:20	ループリック 全体会 集合写真
14:10～15:00	グループ・ディスカッション4	14:40～	解散
15:00～15:15	教員レクチャー2		
15:15～15:25	休憩		
15:25～16:10	グループ・ディスカッション5		
16:10～16:20	休憩		
16:20～17:10	グループ・ディスカッション6 ループリック		
17:10～17:15	休憩		
17:15～18:05	グループ・ディスカッション7		
18:05～18:20	夕食準備		
18:20～20:50	夕食懇親会・レクレーション		
20:50～	宿泊部屋へ		

ミの全日程を通して、相手とのかかわり合いを大切に  
した「人間関係」の構築を目指し、「人にかかわる力」  
を養うことを目標とする。

#### 4) 合同合宿ゼミでの実践的な学び方

複数回実施するグループ・ディスカッションを中心  
にグループや他のメンバーとの互いの「かかわり」を  
通して、「聴くこと・見ること・話すこと・感じるこ  
と」の意味を体験的に学ぶことを目指す。グループ・  
ディスカッションにおいては、話し合う内容は決まっ  
ておらず、その場で自由に展開することができる。全  
員が共通しているのは、事前に読んでレポートを作成  
したテキストが同じであるということである。ここで  
の学びは、グループ・ディスカッションだけではなく、  
懇親会やレクレーション、部屋内での行動等の全  
日程内の場において実践する全てであり、それをオリ  
エンテーション等で説明を行い学生への意識付けの上

で開始する。

#### 5) グループ学習という方法を用いること

今回の合同合宿ゼミでは、グループとしてゼミ単位、  
学年単位やグループ・ディスカッション単位、部屋単  
位等の複数のグループがその場において存在する。そ  
れぞれのグループの中のつながりにおいて他者との違  
いを認め（異質性の包摂）、「間」<sup>あいだ</sup>を大事にするグル  
ープ体験を各自が実践する。そこでは、他者も活かし、  
自分も活かされるグループ体験を目指していく。

#### 6) ループリックでの自己確認の要請

参加学生に対し、ループリックの説明は、合同合宿  
ゼミ開始段階において、「合同合宿を通して出来るよ  
うになってもらいたいこと（実践学習の基準）」を表  
にして示している。ループリックは、いわゆる単位認  
定の成績評価に使用するのではなく、合宿ゼミにおい  
て学修者が実践する目標の基準となるということを含

せて説明する。

全体プログラム表(表1)にルーブリックと書かれたところのグループ・ディスカッションの際、4回ほどその時点での「自己評価」を実施し提出する。なお、本ルーブリックでは自分だけの主観で「自己評価」できない項目もあり、その自己評価が可能となるようにグループメンバーの力も借りて行なうことを各自が考えて実行することになる。

## 7) 人にかかわる力の体験的学びとルーブリック

合同合宿ゼミにおいて目指す人とのかかわりは、向き合う相手が異なり、また、相手も自分も常に同一ではないという前提の関係性であり、そこには完成はないと言えるであろう。そして、「人はひとりでは生きていない」という事実において、「人にかかわる力」は、生活上の基盤となる能力であり、さまざまな場面で求められている。この「人にかかわる力」を相手との関係の中で構築することが肝要である。何よりも「人にかかわる力」は、ひとりでトレーニングすることはできず、人とかかわる中で学び構築していくしかないのである。

合同合宿ゼミに特化した「対人関係の形成力の養成ルーブリック」(表2)を作成した。評価指標の内容は、①相手の話を聞き適切な反応ができる ②自分の思いや考えをわかりやすく伝えることができる ③相手に視線を送ることができる ④相手の気持ちや場の雰

囲気を感じ取ることができる ⑤グループメンバーとともに人にかかわる態度を育むことができることを目指す5項目を軸としたものである。横軸は、学習成果の評価基準として、キャップストーン (capstone)、マイルストーン (milestone)、ベンチマーク (benchmark) というレベルの下に書かれている5～1に数字に対象の評価内容が提示されている。レベルのうち、ベンチマークは基準となる水準という意味であり、最初のレベルである、キャップストーンは、最高レベルに評価の内容を示す。マイルストーンは、ベンチマークからキャップストーンに行くまでの目標という意味となっている。3年間使用したルーブリック自体に変更はなく、同じものを使用している。

## 5. ルーブリック評価実施後のアンケート調査結果

### (1) アンケート調査の目的と対象者

2014年から2016年度の3回の合同合宿ゼミに参加した学生全員(対象者)がルーブリックを行った。そして、ルーブリック使用後にアンケート調査を実施した。(表3)これは、合同合宿ゼミ中や終了後にルーブリックを行ったことに関するルーブリックを使用後に学生の受けとめ方や感じ方について明らかにすることを目的とする調査である。

表2

対人関係 (Interpersonal Relationship) の形成力の養成ルーブリック						
定義					学籍番号	
人にかかわる力お体験的に学び、以下のことをできるようにする。 ①相手の話を聞き適切な反応ができる。②自分の思いや考えをわかりやすく伝えることができる。③相手に視線を送ることができる。 ④相手の気持ちや場の雰囲気を感じ取ることができる。⑤グループメンバーとともに人にかかわる態度を育むことができる。					氏名	
評価基準 (levels)	capstone		milestone		benchmark	
	5	4	3	2	1	
人にかかわる態度 (criteria)	聴く	話者に対する反応を適切にできる	話者に対する自らの反応や対応のあり方を内省し、修正できる	話者の言葉のみならず、気持ちを理解することができる	話者の話しの内容を理解している	他者が話しているときに聴く態度を保つことができる
	話す	自分の伝えたいことを複数人と共有できる	自分の伝えたいことを相手と共有できる	自分の伝えたいことを、相手の状況・状態を見極め、伝えることができる	他者に的確な情報伝達と自分が伝えたい気持ちを伝えることができる	他者に的確な情報伝達ができる
	見る (視線)	相手が話しやすい視線を送ることができる	他者と視線を交わすことができる	その場に応じて注目すべき相手に視線を向けられる	人の目をみるることができる	人の顔を見ることができる
	感じる (五感をつかう)	いま・ここでの場の状況を感じ取ることができる	いま・ここでのかかわりのなかで相手と共感しあえる	いま・ここでの相手の全体を受け止める	相手の気持ちを感じ取ることができる	自分以外の人に関心を向けることができる
グループになる	グループメンバー全員が自分らしくいられるようにはたらきかけることができる	グループ内で自分の役割を創造することができる	グループメンバーに対し、相手を尊重した行動ができる	グループメンバーひとり一人を個別化した人として理解する	グループ活動に参加できる	

## (2) アンケート調査の対象者数と回収率

2014年度 51名/2015年度 45名/2016年度 33名  
合計数は、129名（延べ人数）である。3年間全回に  
おける回収率は、100%であった。

## (3) アンケート調査手法

対象者を同じ一箇所の会場に集め、アンケート調査  
用紙をその場で配布し、実施後にその場で回収した。

アンケート調査は、合宿ごとに1回ずつで3回実  
施したのみである。（2014年度：平成26年11月27日、  
2015年度：平成28年1月6日、2016年度：平成29年1  
月5日）

## (4) アンケート調査結果

アンケート調査における設問1～10の結果を以下に  
見ていきたい。

### 〈設問1〉評価基準（聴く、話す、見る、感じる、グルー プになる）を意識した。

この設問において、「あてはまる」と「ややあては  
まる」と回答した学修者は、2014年度76.5%、2015年  
度62.2%、2016年度81.8%と3年間とも6～8割を超  
す高い数値を表している。実際の主な活動場面におい  
て、グループ・ディスカッションであるために、やや  
もすると他者の話を聴かずに一方的に話し続けてし  
まったり、反対に全く自発的な発言をせずにお客様状  
態を続ける学修者の姿がないわけではない。しかし、  
学修することにおいて、実践できたかどうかにかかわ  
らず「聴く、話す、見る、感じる、グループになる」  
ということ自体を学修の場で意識することができたとい  
う意識を持たない意義は大きいといえる。「聴く、話  
す、見る、感じる、グループになる」ということは、  
記憶にとどめたことでできるようになるものではなく、  
まずは意識して自分で試みて身体を使って身につ  
けていかなければならないものであるということだから  
である。

### 〈設問2〉評価基準（1～5）における自分の位置（現 状）の確認に役立った。

この設問において、「あてはまる」と「ややあては  
まる」と回答した学修者は、2014年度72.6%、2015年  
度73.3%、2016年度75.7%と3年間とも7割を超す高  
い数値を表している。評価基準が文字化されているこ  
とで自らの現状を理解することに役立っているといえ

るであろう。言い換えれば、ルーブリックが主体的な  
自己評価に役立っているともいえよう。

### 〈設問3〉やるべきことがルーブリックによって明確 となった。

この設問において、「あてはまる」と「ややあては  
まる」と回答した学修者は、2014年度66.7%、2015年  
度57.8%、2016年度75.7%であった。この合同合宿ゼ  
ミでは、「人にかかわる力を養う」ことを目指し、実  
際的に「聴く、話す、見る、感じる」ことを主体的に  
行なっていくことになるのであるがこれが、日常的に  
も実施していることであるため、その実践を改めて意  
識的に行うことが難しいともいえるのである。そこ  
で、学修者がその場で何をなすべきなのか具体的に理  
解することがより重要となるのである。一方で「あまり  
あてはまらない」、「あてはまらない」と回答した者  
が2014年度13.8%、2015年度20.0%、2016年度6.0%存  
在した。「やるべきことが明確になった」のは、ルー  
ブリックとは異なる要素のものから明確となったと感  
じているということも考えられる。例えば、他の学修  
者からの働きかけや教員からのレクチャー等で「やる  
べきことが明確となった」ということも仮定できるた  
め、ルーブリックが役立っていなかったと性急に結論  
付けることは出来ないであろう。

### 〈設問4〉合宿中の「人に関わる力」の形成のための 具体的な行動指針となった。

この設問において、「あてはまる」と「ややあては  
まる」と回答した学修者は、2014年度51.0%、2015年  
度66.7%、2016年度69.7%であった。

一方で「どちらともいえない」と回答しているもの  
が2014年度39.2%、2015年度24.4%、2016年度24.2%  
であった。常に頭において合宿の全日程をこなすまで  
の効力をルーブリックが発揮するところまでに至って  
いないということがいえる。

また、〈設問3〉やるべきことがルーブリックによ  
って明確となった。の設問において、「あてはまる」と  
「ややあてはまる」と回答した3年間合わせた学修者85  
名のうち、〈設問4〉合宿中の「人に関わる力」の形  
成のための具体的な行動指針となった。の設問におい  
て、「あてはまる」と「ややあてはまる」と回答した  
学修者は、75.3%（85名中64名）であった。学修者が  
自己のすべきことが明確になっていることにより、必



然的に「どのように行動すべきか」という具体的な行動指針にさせることにつながっていることが8割近い数字からもわかる。

#### 〈設問5〉自己評価を上げるように合宿中は心掛けた。

この設問において、「あてはまる」と「ややあてはまる」と回答した学修者は、2014年度64.7%、2015年度46.7%、2016年度57.6%であった。3年間共に半数近いかそれ以上の学修者がルーブリックにおける自己評価を上げるように心がけていたということがわかる。ルーブリックの評価結果は、成績評価には全く加味されないということは、教員から学修者に説明をしたことで十分理解している前提である。しかし、合同合宿ゼミの活動が成績評価にかかわらなくても積極的に取り組む姿勢や意欲がでていることがわかる結果といえるであろう。

また、〈設問4〉合宿中の「人に関わる力」の形成のための具体的な行動指針となった。この設問で3年間合せて、「あてはまる」と「ややあてはまる」と回答した学修者の79人うち、〈設問5〉自己評価を上げるように合宿中は心掛けた。の回答を「あてはまる」と「ややあてはまる」とした者は、(79名のうち50名) 63.3%であった。ルーブリックが具体的な行動指針となったと感じている学修者の6割以上が自己評価を上げるように心掛けて実践しようとする意欲と態度が現れていることがわかる。

#### 〈設問6〉自己評価によって自分を客観的に見れるようになった。

この設問において、「あてはまる」と「ややあてはまる」と回答した学修者は、2014年度54.9%、2015年度47.7%、2016年度60.6%であった。ここまでの他の設問において、「あてはまる」と「ややあてはまる」を合わせると6~7割を超す結果が出ていたことを比較すると、5割を下回る数値の結果ということは他の項目と比較すると高い数値を示しているとはいえない。自己を客観的に見ること自体が難しい作業であるということと、自分ひとりだけで客観的に見ようとしたところでグループ・ディスカッションの場では他者との関係が色濃く関係してくるので実は難しいものである。特に、この合同合宿ゼミで目指している「グループになる」という他者との関係を結ぶ行為を自発的に行っていないと、自分一人で自分を客観的にながめ、

理解できるということはできないこともあるということであろう。〈設問1〉の評価基準(聴く、話す、見る、感じる、グループになる)を意識した。この設問において「あてはまる」と「ややあてはまる」と答えた者のうち3年間を合計(94名のうち52名) 55.3%が「自己評価によって自分を客観的に見られるようになった。」と回答している。したがって、概ね、評価基準を意識していると感じている者は、自分を客観的に見られるようになったとも感じていることがわかる。

また、反対に〈設問6〉自己評価によって自分を客観的に見れるようになった。「あてはまらない」と回答したものは、2014年度2.0%、2015年度0.0%、2016年度3.0%と低い数字ではあったが「どちらともいえない」と回答した者が2014年度33.3%、2015年度38.6%、2016年度27.3%とほぼ3割の者が実感として客観的に見る体験が出来ていないといえる。ルーブリックを用いることによって意識化することはできたとしても、意識化したことがすぐにできるようになることは異なることが改めて確認することができた。

#### 〈設問7〉合宿全体の目的がルーブリックによって理解できた。

この設問において、「あまりあてはまらない」、「あてはまらない」と回答したものは、2014年度11.7%、2015年度20.0%、2016年度6.0%であった。文字化したものを配布し、レクチャーによって教員が説明をした上で、途中の行程においてルーブリックを使用した場合も合宿の目的がルーブリックによって確認できない学修者が2割に達する年度があることがわかる。ルーブリックによってではなく、他からの働きかけにより合宿全体の目的が明確になったということも考えられるが、この結果からルーブリック自体の内容となるその質の検討が必要であるともいえる。

特に〈設問9〉合宿中の自分の言動に影響を及ぼさなかった。この設問において、「あてはまる」「ややあてはまる」と回答した者は、2014年度43.1%、2015年度42.3%、2016年度18.2%であった。〈設問9〉合宿中の自分の言動に影響を及ぼさなかった。の設問において、「あてはまる」「ややあてはまる」と回答した3年間で47名は、〈設問7〉合宿全体の目的がルーブリックによって理解できた。の設問において「あまりあてはまらない」、「あてはまらない」と回答した者が3年間に於いて、17.0%(47名中8名)いたことがわかる。

このようにループリックによって目的が理解できずに自らの言動に影響を及ぼさない者が2割弱いることがわかった。学修者の言動に影響を及ぼすことにつながるループリックが期待される場所であるが、先に述べたループリックの質を問う振り返りの必要性が明らかとなったと言えるであろう。

#### 〈設問8〉複数回の自己評価で合宿参加態度（取り組み姿勢）の修正に役立った。

この設問において、「あてはまる」「ややあてはまる」と回答したものは、2014年度62.7%、2015年度66.7%、2016年度75.7%であった。全ての年度において6割を超え、2016年度に至っては、7割を超す数値が出ている。この設問は、活動における自己のあり方の「修正」がポイントとなる設問であるが、宿泊を伴う長時間の学修活動において、「修正」しながら取り組み続けることは参加者の前向きな姿勢が表現されていると理解することもできる。長時間続く学修や反復する学修内容には、特にループリック評価は意義をもつといえよう。そして、ループリックが前向きな姿勢を生み出す原動力となる役割を果たしているとも考えられるであろう。ループリックを複数回実施することで、学修者の学修意欲の継続的維持が起っていたことがわかった。

#### 〈設問10〉自己評価があることによって合宿中の行動に不自由さを感じた。

この設問において、「あてはまる」「ややあてはまる」と回答した者は、2014年度21.6%、2015年度8.9%、2016年度6.0%であった。これは、どの年度も低い数値であった。合同合宿中にループリックによって自己評価を行い続けて実施していたがそれ自体が学修者の行動のあり方を狭めるような不自由さを感じることはないということがわかる。ループリックは、他者からの評価ではない自己評価であるためか、不自由な要素はなく、学修者の負担感も少ないといえるであろう。

## 6. 考察

「教育評価」を専門的に研究している田中は、初等教育を例に引きながら「ループリックは何よりも子どもたちにとって学習活動や自己評価の指針としての役割をもつ」と述べ、その前提として「誰が実施しても、評価結果の精度が安定し、一貫していること」での信

頼性や「評価者間で評価基準が共通に理解され、評価対象であるパフォーマンスを同じループリックによって公平に評価することで、評価の一貫性が確保されているかどうかを検討する」という比較可能性の2点をループリックの効用として押さえている。（田中2008年）<sup>6</sup>さらに田中の論を支持し、ループリックが児童・生徒にもわかりやすい様式で公開されることの重要性を指摘しながら「児童・生徒自身が学習における課題を発見し、自ら改善することへとつながる」とその効果を示している（深見2012）<sup>7</sup>。上記に記したような「ループリックは何よりも子どもたちにとって学習活動や自己評価の指針としての役割をもつ」や「児童・生徒自身が学習における課題を発見し、自ら改善することへとつながる」の2点は、初等教育だけではなく、大学である高等教育機関におけるループリックの活用でも同様に合宿ゼミでのアクティブ・ラーニングにおいても効果が実証されたといえよう。本研究のループリックに対する学修者へのアンケート調査結果からは、概ね学修者である学生が「対人関係の形成力の養成」を目指して意識化し、主体的に取り組んだことが明らかとなった。

「対人関係の形成力の養成」を目指し、具体的に何を心がけて取り組んでいくことが必要なのか、ループリックを使いながら各自が明らかにし、積極的に取り組む姿勢もアンケート調査結果から明らかとなっている。合同合宿ゼミにおいて、ともすれば抽象的課題である「対人関係の形成力の養成」の学ぶ方向性やその方法が不明確になりかねないが合宿中の学びのプロセスも含め、具体的に理解でき試みることが出来たといえるであろう。それは、言いかえると教員が学修者に何を求めているかを明確にすることができたために学修者が学修目標と手段が明確になったということである。ここでは、ダネル・ステイブンスが指摘しているように「ループリックが採点指針であり、教具として使用することができる」ということの妥当性が見いだせるといえるであろう。（ステイブンス2014）<sup>8</sup>

さらに、学修者がループリックを実施するごとに、その時点での学習到達度を評価することができる。自己評価はもちろんであるが、この度の合宿ゼミでは試みてはいたがループリックで自己評価を行なった時点で教員が介入し、その都度振り返りながら到達度を見極めつつ、助言や指導を実施できる可能性がある。そのような指導の可能性があるとなると学修者と教員の間で

常に学修目標と到達度を確認しながら学修を進めることができ、学修効果が上る可能性を見出だせるというであろう。

今後は、アンケート調査結果からルーブリックそのものの質をどう確保していくのかという課題が明らか

となった。ルーブリックが学修においての意義が明らかとなったからこそ、その質の担保の重要性が増すということになるのである。今後、ルーブリックの質の向上とその担保の方法について引き続き検討を重ねて行きたいと考える。

表3

合同合宿ゼミでのルーブリックの使用に関するアンケート

合同合宿ゼミで使用したルーブリックの改善に向けたアンケートへのご協力をお願いします。アンケートの回答が成績評価などに影響することは全くありませんので率直に回答してください。本データは今後の教育の向上や研究のために匿名化されたデータとして集計し使用することをご承知おきください。なお個人を特定した分析は行わないことを申し添えます。

1	2	3	4	5
あてはまる	ややあてはまる	どちらともいえない	あまりあてはまらない	あてはまらない

1. ルーブリックの評価規準（聴く、話す、見る、感じる、グループになる）を意識して合宿中は行動した ----- 1.....2.....3.....4.....5
2. ルーブリックは評価基準（1～5）における自分の位置（現状）の確認に役立った ----- 1.....2.....3.....4.....5
3. 合宿中にやるべきことがルーブリックによって明確になった ----- 1.....2.....3.....4.....5
4. ルーブリックは合宿中の「人に関わる力」の形成のための具体的な行動指針となった ----- 1.....2.....3.....4.....5
5. ルーブリックの自己評価を上げるように合宿中は心掛けた ----- 1.....2.....3.....4.....5
6. ルーブリックの自己評価によって自分を客観的に見れるようになった 1.....2.....3.....4.....5
7. 合宿全体の目的がルーブリックによって理解できた ----- 1.....2.....3.....4.....5
8. ルーブリックで複数回の自己評価を繰り返すことによって自分の合宿参加態度（取組み姿勢）の修正に役立てた ----- 1.....2.....3.....4.....5
9. ルーブリックは合宿中の自分の言動に影響を及ぼさなかった ----- 1.....2.....3.....4.....5
10. ルーブリックの自己評価があることによって合宿中の行動に不自由さを感じた ----- 1.....2.....3.....4.....5

ご協力ありがとうございました

表4 ルーブリックの活用に関するアンケート結果（2014～2016年度）

設問		年度	【1】 あてはまる	【2】 やや やや	【3】 どちらとも	【4】 あまり	【5】 あてはまらない	合計
1	評価規準（聴く、話す、見る、感じる、グループになる）を意識した	2014年度	14 27.5%	25 49.0%	6 11.8%	5 9.8%	1 2.0%	51 100.0%
		2015年度	8 17.8%	20 44.4%	11 24.4%	4 8.9%	2 4.4%	45 100.0%
		2016年度	10 30.3%	17 51.5%	4 12.1%	2 6.1%	0 0.0%	33 100.0%
		3年間計	32 24.8%	62 48.1%	21 16.3%	11 8.5%	3 2.3%	129 100.0%
		2014年度	13 25.5%	24 47.1%	11 21.6%	2 3.9%	1 2.0%	51 100.0%
2	評価基準（1～5）における自分の位置（現状）の確認に役立った	2015年度	9 20.0%	24 53.3%	9 20.0%	2 4.4%	1 2.2%	45 100.0%
		2016年度	7 21.2%	18 54.5%	6 18.2%	1 3.0%	1 3.0%	33 100.0%
		3年間計	29 22.5%	66 51.2%	26 20.2%	5 3.9%	3 2.3%	129 100.0%
		2014年度	11 21.6%	23 45.1%	10 19.6%	6 11.8%	1 2.0%	51 100.0%
		2015年度	8 17.8%	18 40.0%	10 22.2%	8 17.8%	1 2.2%	45 100.0%
3	やるべきことがルーブリックによって明確になった	2016年度	7 21.2%	18 54.5%	6 18.2%	1 3.0%	1 3.0%	33 100.0%
		3年間計	26 20.2%	59 45.7%	26 20.2%	15 11.6%	3 2.3%	129 100.0%
		2014年度	7 13.7%	19 37.3%	20 39.2%	4 7.8%	1 2.0%	51 100.0%
		2015年度	9 20.0%	21 46.7%	11 24.4%	4 8.9%	0 0.0%	45 100.0%
		2016年度	8 24.2%	15 45.5%	8 24.2%	2 6.1%	0 0.0%	33 100.0%
4	合宿中の「人に関わる力」の形成のための具体的な行動指針となった	3年間計	24 18.6%	55 42.6%	39 30.2%	10 7.8%	1 0.8%	129 100.0%
		2014年度	9 17.6%	24 47.1%	13 25.5%	5 9.8%	0 0.0%	51 100.0%
		2015年度	8 17.8%	13 28.9%	17 37.8%	6 13.3%	1 2.2%	45 100.0%
		2016年度	5 15.2%	14 42.4%	10 30.3%	3 9.1%	1 3.0%	33 100.0%
		3年間計	22 17.1%	51 39.5%	40 31.0%	14 10.9%	2 1.6%	129 100.0%
5	自己評価を上げるように合宿中は心掛けた	2014年度	8 15.7%	20 39.2%	17 33.3%	5 9.8%	1 2.0%	51 100.0%
		2015年度	7 15.9%	14 31.8%	17 38.6%	6 13.6%	0 0.0%	44 100.0%
		2016年度	8 24.2%	12 36.4%	9 27.3%	3 9.1%	1 3.0%	33 100.0%
		3年間計	23 18.0%	46 35.9%	43 33.6%	14 10.9%	2 1.6%	128 100.0%
		2014年度	8 15.7%	25 49.0%	12 23.5%	4 7.8%	2 3.9%	51 100.0%
6	自己評価によって自分を客観的に見れるようになった	2015年度	8 17.8%	16 35.6%	12 26.7%	7 15.6%	2 4.4%	45 100.0%
		2016年度	9 27.3%	16 48.5%	6 18.2%	1 3.0%	1 3.0%	33 100.0%
		3年間計	25 19.4%	57 44.2%	30 23.3%	12 9.3%	5 3.9%	129 100.0%
		2014年度	7 13.7%	25 49.0%	15 29.4%	4 7.8%	0 0.0%	51 100.0%
		2015年度	5 11.1%	25 55.6%	12 26.7%	2 4.4%	1 2.2%	45 100.0%
7	合宿全体の目的がルーブリックによって理解できた	2016年度	4 12.1%	21 63.6%	5 15.2%	3 9.1%	0 0.0%	33 100.0%
		3年間計	16 12.4%	71 55.0%	32 24.8%	9 7.0%	1 0.8%	129 100.0%
		2014年度	5 9.8%	17 33.3%	19 37.3%	8 15.7%	2 3.9%	51 100.0%
		2015年度	7 15.6%	12 26.7%	16 35.6%	5 11.1%	5 11.1%	45 100.0%
		2016年度	4 12.1%	2 6.1%	14 42.4%	12 36.4%	1 3.0%	33 100.0%
8	複数回の自己評価で合宿参加態度（取組み姿勢）の修正に役立てた	3年間計	16 12.4%	31 24.0%	49 38.0%	25 19.4%	8 6.2%	129 100.0%
		2014年度	3 5.9%	8 15.7%	9 17.6%	15 29.4%	16 31.4%	51 100.0%
		2015年度	1 2.2%	3 6.7%	5 11.1%	19 42.2%	17 37.8%	45 100.0%
		2016年度	1 3.0%	1 3.0%	5 15.2%	12 36.4%	14 42.4%	33 100.0%
		3年間計	5 3.9%	12 9.3%	19 14.7%	46 35.7%	47 36.4%	129 100.0%
9	合宿中の自分の言動に影響を及ぼさなかった	2014年度	3 5.9%	8 15.7%	9 17.6%	15 29.4%	16 31.4%	51 100.0%
		2015年度	1 2.2%	3 6.7%	5 11.1%	19 42.2%	17 37.8%	45 100.0%
		2016年度	1 3.0%	1 3.0%	5 15.2%	12 36.4%	14 42.4%	33 100.0%
		3年間計	5 3.9%	12 9.3%	19 14.7%	46 35.7%	47 36.4%	129 100.0%
		2014年度	3 5.9%	8 15.7%	9 17.6%	15 29.4%	16 31.4%	51 100.0%
10	自己評価があることによって合宿中の行動に不自由さを感じた	2015年度	1 2.2%	3 6.7%	5 11.1%	19 42.2%	17 37.8%	45 100.0%
		2016年度	1 3.0%	1 3.0%	5 15.2%	12 36.4%	14 42.4%	33 100.0%
		3年間計	5 3.9%	12 9.3%	19 14.7%	46 35.7%	47 36.4%	129 100.0%



## 注

- 1 寺嶋浩介・林朋美 (2006) 「ルーブリックの構築により自己評価を促す問題解決学習の開発」、『京都大学高等教育研究 第12号』京都大学高等教育研究開発推進センター p.63
- 2 田宮憲 (2014) 「ルーブリックの意義とその導入・活用」、『高等教育開発センターフォーラム Vol. 1 (創刊号)』帝京大学高等教育開発センター pp.127-128
- 3 Dannelle D, Stevens and Antonia J. Levi, Introduction to Rubrics: Second Edition Sterling Stylus Publishing. 2013 (=2015 佐藤浩章監訳・井上敏憲、俣野秀典訳『大学教員のためのルーブリック評価入門』玉川大学出版部 pp.13-22)
- 4 長谷川良信 (1918) 「社会事業とは何ぞや」長谷川良信全集 編集委員会編 (1974) 『長谷川良信全集 第1巻』日本図書センター p.8
- 5 この点については、F.F-Reichmann, Psychoanalysis and Psychotherapy: The university of chicago press. 1959 (=1963 早坂泰次郎訳『人間関係の病理学』「精神療法家に必要な人間的職業的条件についての覚書」誠信書房pp.74-106) に詳しいので参照されたい。
- 6 田中耕治 (2008) 『教育評価』岩波書店 pp.142-144
- 7 深見俊崇 (2012) 「授業研究と評価」、『教育工学における学習評価』ミネルヴァ書房p.185
- 8 前掲書3 p.104

## 参考文献

- 文部科学省令 (2012) 『大学設置基準』1956年10月22日  
 文部科学省中央教育審議会答申 (2008) 『学士課程教育の構築に向けて』2008年12月24日  
 溝上慎一 (2015) 『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』(株)東信堂  
 高浦勝義・松尾知明・山森光陽編著 (2005) 『ルーブリックを活用した授業づくりと評価①小学校編』(株)教育開発研究所  
 高浦勝義・松尾知明・山森光陽編著 (2005) 『ルーブリックを活用した授業づくりと評価③生活・総合編』(株)教育開発研究所  
 高浦勝義 (2013) 『絶対評価とルーブリックの理論と実際』黎明書房  
 田中耕治・香川大学教育学部附属高松小学校 (2011) 『活用する力を育むパフォーマンス評価』明治図書出版 (株)  
 須藤敏昭 (2012) 『大学教育改革と授業研究—大学教育実践の「現場」から』(株)東信堂

The Utilization and expecting role of the active learning of  
experiential learning in a university

MINA Yonemura

## クリッカーを使った中規模 アクティブ・ラーニング授業の運用と効果

淑徳大学経営学部 准教授 駒崎久明

### 要約

2016年度後期「人間行動論／人間の心理と行動」と2017年度前期「コミュニケーション論」の授業それぞれで、クリッカーを使った授業を1回行った。その運用ケースをレポートし、学生のレスポンス・シートからの感想、さらには中間試験・期末試験における当該授業の教育効果を検証する。

### はじめに

淑徳大学では2012年度から始まった大学間連携共同教育推進事業の一環として、2014年10月より大規模授業のアクティブ・ラーニングを推進するため、各キャンパスにクリッカーが導入された。著者が初めてこのクリッカーを体験したのは、本学千葉キャンパスで2015年8月6日に行われた「2015年度第1回大学間連携FD研修会」の際であった。自分の選択した回答がその場で集約されるという非常にインパクトのあるワークショップであった。その後、埼玉キャンパスでは守谷賢二先生が授業で一度使われた後は利用がなかった。そこで2016年2月16日に行われた埼玉キャンパス2015年度第2回FD研修会で、著者が報告担当になった際、参加者にクリッカーの利用を体験していただいた。報告のテーマは「コモン・ループリック（ライティング）によるレポート採点とシャトル・カードのすすめ」であったが、参加者の事後アンケートによる感想では、むしろクリッカーのインパクトの方が大きく、焦点が分散してしまったと反省したことを記憶している。

### クリッカーを使った授業の準備

淑徳大学に導入されたクリッカー一式は、株式会社内田洋行の「EduClick HE」といシステムで、一式のケースの中には教員用リモコン1台、学生用リモコン100台（他に予備10台）、無線レシーバー1基、ソフト

ウェアインストール用CD1枚、コントローラIDリストCD1枚、取扱説明書、A4判の簡易ガイド（準備編・操作編）、保証書などが入っている。事前にソフトをインストールしたPCに無線レシーバーをUSB端子で接続し、Microsoft PowerPointの画面をプロジェクターで投影し、問題の提示や回答結果の提示を行う。

事前準備の流れはおおよそ以下の通りである。

- 1) PCへEduClick HE用ソフトウェアをインストールする。
- 2) 無線レシーバーを接続した上で、PowerPointを起動して教員用リモコンを登録する（必要に応じて設定を変更する）。
- 3) PowerPointのスライド上で問題を作成する。
- 4) 「回答開始」でPowerPointのスライドショーを実行しながら動作確認をする。
- 5) 「名簿・回答記録管理」で履修者名簿と学生用リモコンのIDを対応づけする<sup>1)</sup>。

インストールするソフトは、EduClick HE本体プログラムと問題作成用のPowerPointのアドインソフトで、Office2010/2013の場合、32bit版／64bit版によりインストール方法が少し違うが、取扱説明書の手順に従ってインストールする<sup>2)</sup>。

その後PowerPointを起動して、まずリモコン設定とレシーバー動作確認を取扱説明書に従って行い、教員用リモコンのIDを登録する。PowerPointのメニューバー「アドイン」にインストールしたEduClick HEのメニューが出てくる。

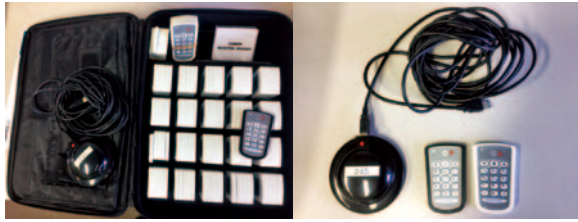


図1 EduClick HEシステム一式(左)と無線レーザー、教員用リモコン、学生用リモコン(右)

PowerPoint上のスライドで問題を作成するには、基本的には選択問題で、回答の選択肢は9つまで設定できる。その他、問題の正解や配点を指定して点数計算することや回答に要する時間制限を設定することができる。

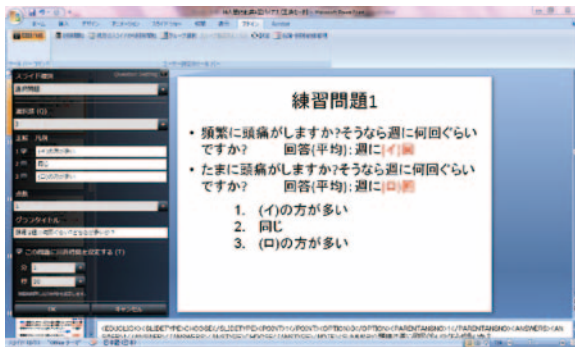


図2 EduClick HEの「問題作成」

## 「人間行動論／人間の心理と行動」でのクリッカーを使用した授業

2016年度後期「人間行動論／人間の心理と行動」(選択2単位、木曜5限)は、国際コミュニケーション学部の学生には「学部共通教養科目」であり、経営学部と教育学部の学生には「基礎教育科目－総合教育科目－人間理解科目」で、著者は2011年度からこの授業「人間行動論」を担当していて、2012年度経営学部開設時の新カリキュラムでは「人間の心理と行動」と名称が変更された。授業の前半6回は意思決定論、後半7回は行動分析学について講義している。2016年度の履修者は97名であった。

その第4回授業『「正しい」選択を歪めるもの：バイアス』では、印南(1997)が紹介する「質問の言葉づかいによる回答の差」(図3、Loftus, 1975、Harris, 1973)とTversky & Kahnemann (1981)の「フレーミング効果」(図4、a、b、c、d)を概説している。図4でケース1(b)・ケース2(c)共に

## 意思決定に影響する要因：言葉使い

- |                              |                  |
|------------------------------|------------------|
|                              | 回答(平均)           |
| ・ 頻繁に頭痛がしますか。そうなら週に何回ぐらいですか。 | 週に2.2回           |
| ・ たまに頭痛がしますか。そうなら週に何回ぐらいですか。 | 週に0.7回           |
| ・ 頭痛薬のうち、いくつくらいを試してみましたか。    | 5.2種類            |
|                              | 1. 5. 10種類       |
| ・ 頭痛薬のうち、いくつくらいを試してみましたか。    | 3.3種類            |
|                              | 1. 2. 3種類        |
| ・ 映画はどのくらい長かったですか。           | 130分             |
| ・ 映画はどのくらい短かったですか。           | 100分             |
| ・ そのバスケット選手はどれくらい背が高かったですか。  | 79インチ            |
| ・ そのバスケット選手はどれくらい背が低かったですか。  | 69インチ            |
|                              | 1インチ=2.54センチメートル |

(Loftus,1975; Harris,1973)

図3 質問の言葉使いによる回答の差

死亡者数の期待値は等しい。対策AとCは確実な結果であり、対策BとDは不確実な結果で確率に従って変化するリスクのある選択肢である。どちらかを選ぶのは個人の好みの違い、すなわち個人の効用の違いであり、リスク回避志向の人は確実な結果(対策AとC)を好み、リスク志向の人は良い結果が出る可能性(対策BとD)に賭ける、と予想される。しかし、TverskyとKahnemann(1981)は、全く同じ意思決定問題で選択肢の特徴が全く同じでもその問題の心的構成の仕方によって選択結果が異なることを示した。つまり、「助かる」という利得を強調するケース1(図4(b)、ポジティブ・フレーム)ではリスク回避の対策Aが選ばれ、「死亡する」という損失を強調するケース2(図4(c)、ネガティブ・フレーム)ではリスク志向の対策Dが選ばれると予想される。

以前の授業では、ケース1・ケース2でそれぞれ対策を学生に選ばせ手元でメモさせた後、図4(d)のスライドを提示しながら、対策AとC、AとD、BとC、BとDの4つの組み合わせのうちどれを選んだか挙手してもらい、人数を数えて板書で集計していた。今回はケース1・ケース2でクリッカーを使って選択・回答させ、そのデータをその場でExcelファイルにエクスポートした上でピボットテーブルで集計した。

## 授業後の感想：シャトル・カード第4回の記述から

出席者79名(うち早退4名)のうち、「リモコン」「機械」「ボタン」「チャンネル」など直接クリッカーを指す言葉を使い、その授業が「おもしろかった」と感想を書いたもの36名、間接的にクリッカーの感想を書いているもの6名であった。感想の例を表1に示す。



練習問題

- アメリカで600人の人々を死に追いやると予想される特殊なアジア病が突然発生したとします。
- この病気を治すために二種類の対策が提案されました。これらの対策の正確な科学的推定値は以下の通りです。あなたはどちらの対策を採用しますか？

(a)

ケース1

- 対策A: 200人助かる 罹患者600人中
- 対策B:
  - 600人助かる確率1/3
  - 誰も助からない確率2/3
- 対策Aと対策Bどっちを選ぶか？
  1. 対策A:
  2. 対策B:

9

(b)

ケース2

- 対策C: 400人死ぬ 罹患者600人中
- 対策D:
  - 誰も死なない確率1/3
  - 600人死ぬ確率2/3
- 対策Cと対策Dのどっちを選ぶか？
  1. 対策C:
  2. 対策D:

10

(c)

実際の選択結果？

- AとCを選んだ人？
  - AとDを選んだ人？
  - BとCを選んだ人？
  - BとDを選んだ人？
- AとC、BとDが選ばれる割合は同じと言えますか？
- あなたの選択は リスク回避(A&C)、または リスク志向(B&D) で一貫していますか？

		ケース1		
		対策A	対策B	合計
ケース2	対策C	20	11	31
	対策D	22	20	42
合計		42	31	73

(d)

図4 フレーミング効果

表1 2016年度「人間行動論／人間の心理と行動」第4回シャトル・カードの記述例

リモコンを使った授業は、とても楽しかったです。私はリスク回避型でした。たぶん、自分は絶対と必ずという言葉が無いと信用できない人間なんだと思います。聞き方や聞く順番で回答が全く違ってしまうなんて人間の選択は、けっこう適当な生き物だと思いました。(観光経営1年女子)
今日はリモコンを持ちいた【用いた】授業を行った。他の授業や高校中学でも経験がなくはじめてのこころみだった。70人以上の選択を間違えることのないきかいで行ない、手間がはぶくことができるいい案だと思った。手をあげるより効率がいいので次もリモコンがよい。(経営1年男子)
日本【本日】の授業では、リモコンを使いとても新鮮でした。普通に授業をしているよりも、より自分が参加しているように感じる事ができて、とてもよかったです。(経営2年男子)
今日は、リモコンを使った授業でしたが新鮮でとてもおもしろかったです。授業に参加している実感が持てました。他の人の考え方も見えるのでよかったです。アジア病のところでは私はリスク志向を選択していました。(経営2年女子)
自分でリモコンを使い解答するのはおもしろく楽しかったです。今回の内容を学習する上でもはいつてきやすかったです。この前分からなかったところを最初に補足していただいたので、わからないことが解決しました。(経営2年男子)

注) 原文通り。【 】内は学生の記述を解釈したもの。

成績との関係

「人間行動論／人間の心理と行動」では第7回授業内で前半の中間試験を行っている。出題形式は、第2回から第6回までの授業内容を説明する25の文章((ア)～(ノ))の中から誤りがあるもの10を選択せよ、というものである。第4回授業でクリッカーを使った授業内容に関連する文章は(コ)(サ)(シ)で、(コ)(サ)は正しい文章、(シ)は誤りを含む文章である。

出題例：

- (コ) 全く同じ意思決定問題で、各選択肢の客観的特徴が全く同じでも、その問題の心的な構成の仕方によって選択結果が異なることがある。これをフレーミング効果、または心的構成効果と呼ぶ。
- (サ) 例えば、図[1]のような選択問題で、対策A・B・C・Dの死亡者数の期待値は等しいが、対策AとCは確実な結果をもたらし、対策BとDは結果が確率によって変化する不確実な結果を

もたらず。どちらを選ぶかはリスクを回避するか、リスクを志向するか個人の好みの違いであるはずだ。

- (シ) しかし、ケース1のように利得(いいこと)を強調する尋ね方では、人はリスク志向の選択肢であるAを選ぶ傾向があり、ケース2のように損失(悪いこと)を強調する尋ね方では、リスク回避の選択肢Dを選ぶ傾向がある。前者をポジティブ・フレーム、後者をネガティブ・フレームと呼ぶ。

アメリカで600人の人々を死に追いやると予想される特殊なアジア病が突然発生したとします。この病気を治すために二種類の対策が提案されました。これらの対策の正確な科学的推定値は以下の通りです。あなたはどちらの対策を採用しますか？

(ケース1)

対策A：罹患者600人中、200人助かる

対策B：600人助かる確率1/3、誰も助からない確率2/3

(ケース2)

対策C：罹患者600人中、400人死ぬ

対策D：誰も死なない確率1/3、600人死ぬ確率2/3

図 [1]

(太字が文章中の誤り箇所)

中間試験受験者90名のうち、(コ)(サ)(シ)それぞれを誤りのある文章として選んだ割合は、順に

9%、29%、58%であった。つまり正しく理解していた学生の割合は、順に91%、71%、58%で、3つとも完答した割合は41%であった。受験者90名のうち、第4回授業の出席者は74名、欠席者は13名、早退者は3名いた。それぞれの(コ)(サ)(シ)正解率と完答率を表2にまとめて示す。

Fisherの正確検定(2×3)の結果、(コ)(サ)(シ)完答の場合のみ正解率に有意な差が見られ(p=.024)、(コ)正解、(サ)正解、(シ)正解をそれぞれで見た場合は正解率に有意な差は見られなかった(順にp=.503、.092、.184)。つまり、第4回の授業を受けた学生は、欠席者や早退者よりも3文章の正誤を有意に正しく判断した(が、正解率は50%に満たない)、という当たり前の結果で、クリッカーを使った授業の効果とは言えない。また、それぞれの文章を正しく選べたかどうかは、授業の出席とは有意な関係は見られなかった。

クリッカーを使った授業の効果を検証するには、前年度(2015年度)のクリッカーを使っていない授業のデータと比較する必要がある。幸か不幸か中間試験の問題は2015年度と2016年度では変更がない。よって同様に比較検討することが可能である。表3に2015年度中間試験の同じ個所の結果を示す。

Fisherの正確検定(2×2)の結果、2015年度の中間試験では第4回授業の出席とフレーミング効果

表2 フレーミング効果に関する文章の正誤判断の正解者数(2016年度)

	出席者 74名	欠席者 13名	早退者 3名	受験者全体 90名
(コ) 正解	68名 (92%)	11名 (85%)	3名 (100%)	82名 (91%)
(サ) 正解	56名 (76%)	6名 (46%)	2名 (67%)	64名 (71%)
(シ) 正解	46名 (62%)	5名 (38%)	1名 (33%)	52名 (58%)
(コ)(サ)(シ) 完答	35名 (47%)	2名 (15%)	0名 (0%)	37名 (41%)

( )内は正解率

表3 フレーミング効果に関する文章の正誤判断の正解者数(2015年度)

	出席者 74名	欠席者 6名	受験者全体 80名
(コ) 正解	68名 (92%)	5名 (83%)	73名 (91%)
(サ) 正解	60名 (81%)	5名 (83%)	65名 (81%)
(シ) 正解	34名 (46%)	3名 (50%)	37名 (43%)
(コ)(サ)(シ) 完答	34名 (43%)	2名 (33%)	37名 (43%)

( )内は正解率

に関する文章の正誤判断の正解には有意な差は見られなかった((コ) 正解、(サ) 正解、(シ) 正解、(コ) (サ) (シ) 完答の出現確率はそれぞれ $p = .350$ 、 $.412$ 、 $.319$ 、 $.305$ 、いずれも n.s.)。

クリッカーを使った授業の効果を見るには、表2と表3から第4回授業出席者の正解率を2015年度と2016年度で比較すればよい。カイ二乗検定の結果、有意な差が見られたのは(シ) 正解の場合である。つまり、(シ) の文章に誤りがあると判断した受験者は、クリッカーを使った2016年度授業の方が有意に多い(カイ二乗値 $=3.918$ 、 $p = .0479$ )。但し、(コ) 正解、(サ) 正解、(コ) (サ) (シ) 完答には有意な差は見られなかった。

### 「コミュニケーション論」でのクリッカーを使用した授業

2017年度前期「コミュニケーション論」(選択2単位、木曜5限)は、国際コミュニケーション学部の学生には「コミュニケーション領域科目-コミュニケーション科目」であり、経営学部の学生には「専門教育科目-関連科目」で<sup>3</sup>、教育学部の学生には「自由選択科目」である。著者は2004年度からこの授業を担当していて、2017年度の履修者は51名であった。

毎年第1回「ガイダンス」で、練習問題として「①と②のコミュニケーション」というタイトルで学生にコミュニケーションの場面を思い浮かべてレスポンスシートの裏に絵を描かせ、同時に①と②に当てはまることと具体的に何をしているのか説明文を書かせている。そして次回までにスクリーンで読み取り、第2回「コミュニケーションの概念」で代表例を紹介し、その中から選んだ16枚のコミュニケーションの絵をグループ分けさせている。そして深田(1998)の「コミュニケーションの3つの概念タイプ<sup>4</sup>」を概説した後、

16枚の絵を3つの概念タイプ(またはその他)に分類させている。

前年度までは、レスポンスシートに3つの概念タイプとその他に分類させて考えさせるだけの練習であったが、2017年度ではクリッカーを使って選ばせ、その場で集計して提示してみせた。

### 授業後の感想：レスポンスシートの記述から

出席者43名のうち、「クリッター」「クリッチ」「クリッカー」「ボタン」「機械」など直接クリッカーを指す言葉を使い、その授業が「おもしろかった」「楽しかった」と感想を書いたものは7名、間接的にクリッカーを使った授業の感想を書いているものは9名であった。いくつかの事例を表4に示す。

### 成績との関係

「コミュニケーション論」では第14回授業内で試験を行っている。出題形式は、第2回から第13回までの授業内容を説明する25の文章(1.~25.)の中から誤りがあるもの10を選択する、というものである。第2回授業でクリッカーを使った内容に関する文章は1.で誤りを含む文章である。

### 出題例：

1. 深田(1998)によれば、コミュニケーションには、意図・影響力中心の相互作用過程的概念タイプ、理解中心の意味伝達過程的概念タイプ、シンボル・言葉・会話中心の影響過程的概念タイプ、の3つの概念タイプがある。

(太字が文章中の誤り箇所)

試験受験者46名のうち、1.を誤りのある文章とし

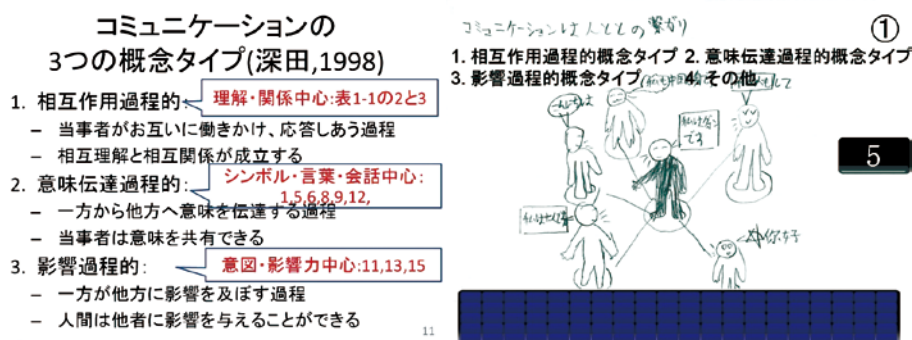


図5 コミュニケーションの3つの概念タイプ(左)と学生が描いたコミュニケーションの絵(右)

表4 2017年度「コミュニケーション論」第2回レスポンスシートの記述例

4択でやるやつをやったが人によって捉え方はそれぞれなんだと強く感じた。自分の入れた番号の人が多い時もあるれば、少ない時もあったので驚いた。今後もコミュニケーションに関する知識を深めていきたい。(経営3年男子)
コミュニケーションにもタイプが様々なんだと思った。コミュニケーション能力のタイプで自分が必要だと思っていたタイプが周りとはちがっていておもしろかった。クリッカー【クリッカー】は、画期的だと思った。(経営2年男子)
前回自分の描いた絵が今回出されるとは思ってもいませんでした。私でも、この絵はどのコミュニケーションの概念タイプにも当てはまらないと思っています。他の人の絵がどのタイプなのか、クリッカーを使用して考えるのはとても楽しくできました。コミュニケーションのタイプは2,612タイプもあり、そのうち15の概念に分けられるのはすごいと思いました。(観光経営2年女子)
みんなの反応がその場でわかっておもしろかったです。(経営2年女子)
絵を見て、どのタイプか答えるのをやってみて、私が考えたのと本人とは違うときが何回もあり、新しい発見ができました。普段何気なく会話している中にも4つのタイプに分類されることに驚きました。(観光経営2年女子)

注) 原文通り。【 】内は学生の記述を解釈したもの。

て選んだものは、37名(正解率80%)であった。受験者46名のうち、第2回授業の出席者は41名、欠席者は5名であった。第2回出席者のうち正解したものは35名(同85%)、欠席者のうち正解したものは2名(同40%)であった。Fisherの正確検定(2×2)の結果、第2回授業出席者の方が有意に多く正解していた(p=.041)。これは授業に出席した効果である。

クリッカーを使った授業の効果を検証するために、前年度(2016年度)のクリッカーを使っていない授業のデータと比較検討を試みる。

2016年度は履修者43名中、受験者は35名で、そのうち第2回授業の出席者は24名、欠席者は11名<sup>5</sup>であった。1.を誤りである文章として選んだものは、25名(同71%)で、第2回出席者のうち正解したものは18名(同75%)、欠席者のうち正解したものは7名(同64%)であった。Fisherの正確検定(2×2)の結果、正解率に有意な差は見られなかった。

第2回授業の出席者に限り、2016年度と2017年度試験の1.の正解者数を比べたものを表5に示す。Fisherの正確検定(2×2)の結果、有意な差は見られなかった。つまり、クリッカーを使った授業の効果は確認できなかった<sup>6</sup>。

表5 第2回授業出席者の3つの概念タイプに関する文章の正誤判断の比較

	2017年度	2016年度	合計
1. 正解	35名(85%)	18名(75%)	53名(82%)
1. 不正解	6名(15%)	6名(25%)	12名(18%)
合計	41名	24名	65名

## 考察

2つの授業事例を通じてクリッカーを使った授業は、学生にとってはインパクトがあり、参加型の授業として楽しいものであることは間違いのないと言える。特に自分の選択した回答と他の受講者の回答パターンを比較できることが、選択志向の違いや解釈の多様性の理解につながる。それは学生の授業に対する感想からも読み取れる。

ただし、その理解が頭の中で整理され定着し、試験の際に発揮されるかどうか、つまりクリッカーを使った授業の直接的な教育効果は、この2つの事例からは明確にはならなかった。「人間行動論/人間の心理と行動」では、(シ)の正解率は10%あがったが、関連する(コ)(サ)(シ)の完答率には大きな差は見られなかった。また「コミュニケーション論」では、正解パターンが違うため単純比較はできないが、1.の正解率に有意な差は見られなかった。

2つの授業を比べると、クリッカーを使った授業とその成果を確認する試験の間隔が異なる。「人間行動論/人間の心理と行動」は第4回授業でクリッカーを使い、第7回に中間試験を行っている。一方、「コミュニケーション論」は第2回授業でクリッカーを使い、第14回授業で試験を行っている。授業から試験までの期間が長いとクリッカーを使った授業の効果が薄れてしまうのかもしれない。また、前者の試験ではクリッカーを使う以前の元々の正解率がそれほど高くなかったのに対し、後者の試験では元々の正解率は比較的高かった。そのため、天井効果でクリッカーを使った教育効果が出にくかったのかもしれない。

2017年度後期の「人間行動論/人間の心理と行動」



	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	
1	16人組行動表(4回)バイアス																				
	Date	GroupName	PersonID	Name	Mac	Note1	Note2	Note3	「頭を揺らぐに回らしたか?」	「頭を揺らぐに回らしたか?」	「頭を揺らぐに回らしたか?」	「映画はどのくらい長かったか?」	「映画はどのくらい長かったか?」	「映画はどのくらい長かったか?」	「バスケットボールの試合はどのくらい面白かったか?」	「バスケットボールの試合はどのくらい面白かったか?」	「バスケットボールの試合はどのくらい面白かったか?」	ケース1: 対策Aと対策Bどっちも選ぶか?」	ケース2: 対策Aと対策Bどっちも選ぶか?」	ケース3: 対策Cと対策Dどっちも選ぶか?」	
2																					
3	2016/10/13 16:20:43	グループ指定なし							1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0
4	2016/10/13 16:20:43	グループ指定なし							1	1	1	3	0	1	0	1	1	2	0	2	0
5	2016/10/13 16:20:43	グループ指定なし							1	1	1	1	1	1	0	1	1	2	0	1	0
6	2016/10/13 16:20:43	グループ指定なし							1	1	2	0	1	0	1	1	1	2	0	1	0
7	2016/10/13 16:20:43	グループ指定なし							1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0
8	2016/10/13 16:20:43	グループ指定なし							1	1	1	1	2	0	1	1	2	0	1	0	0
9	2016/10/13 16:20:43	グループ指定なし							1	1	1	1	2	0	1	1	2	0	2	0	0
10	2016/10/13 16:20:43	グループ指定なし							2	0	1	1	2	0	0	2	0	2	0	2	0
11	2016/10/13 16:20:43	グループ指定なし							3	0	1	1	1	0	1	2	0	2	0	2	0
12	2016/10/13 16:20:43	グループ指定なし							3	0	3	0	1	0	1	1	0	2	0	2	0
13	2016/10/13 16:20:43	グループ指定なし							3	0	2	0	1	0	1	1	0	2	0	2	0
14	2016/10/13 16:20:43	グループ指定なし							3	0	1	1	1	0	1	2	0	2	0	2	0
15	2016/10/13 16:20:43	グループ指定なし							3	0	2	0	1	0	3	0	1	1	0	2	0
16	2016/10/13 16:20:43	グループ指定なし							1	1	0	0	0	0	1	1	0	2	0	2	0
17	2016/10/13 16:20:43	グループ指定なし							1	1	2	0	1	0	2	0	1	0	2	0	0
18	2016/10/13 16:20:43	グループ指定なし							1	1	3	0	1	0	1	2	0	1	2	0	1
19	2016/10/13 16:20:43	グループ指定なし							3	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	2	0
20	2016/10/13 16:20:43	グループ指定なし							2	0	3	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0
21	2016/10/13 16:20:43	グループ指定なし							3	0	3	0	1	0	1	1	0	1	0	2	0
22	2016/10/13 16:20:43	グループ指定なし							1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	2	0
23	2016/10/13 16:20:43	グループ指定なし							2	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0
24	2016/10/13 16:20:43	グループ指定なし							3	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0
25	2016/10/13 16:20:43	グループ指定なし							3	0	3	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0
26	2016/10/13 16:20:43	グループ指定なし							2	0	2	0	1	0	1	1	2	0	2	0	0
27	2016/10/13 16:20:43	グループ指定なし							3	0	1	1	1	0	3	0	1	0	1	0	0
28	2016/10/13 16:20:43	グループ指定なし							3	0	3	0	1	0	1	1	2	0	1	0	0
29	2016/10/13 16:20:43	グループ指定なし							1	1	3	0	1	0	1	1	0	2	0	2	0

図6 回答記録をExcelファイルにエクスポートしたものの名簿による学籍番号と氏名はまだ空欄のままである。

は木曜5限から4限開講に変わったため、履修者が200名を超えて全員に一度にクリッカーを使ってもらう授業はできなくなった<sup>7</sup>。

クリッカーを使う授業の運用上の注意点を以下の3点にまとめる。

- 1) 事前の準備段階では、特に初めて使う場合には、入念な動作確認が必要である。PowerPointのスライド上で問題を作成する場合、カウント(ダウン・アップ)タイマーやアンサープロGRESS<sup>8</sup>の表示位置を考慮に入れたレイアウトが必要である。
- 2) クリッカーの配布・回収の際には、補助スタッフの支援が必要である。学生の教室内の座席表もあった方が良い。これは高価なクリッカーの紛失予防のためである。
- 3) クリッカーを使った授業の教育効果を検証するためにも、「名簿・回答記録管理」が大切である。今回の2つの事例ではまだ手つかずの部分もある。

今後より多くの教員に授業でクリッカーを使ってもらうためには、勉強会・講習会を開催していくことが必要となるだろう。また、クリッカー式の貸出スケジュールの管理と授業中の配布・回収サポート体制が必要になるだろう。

注

- 1 最後のステップ5)は、省略したり、事後に行っても良い。

- 2 つまり、EduClick HEをインストールしたPCを教室に持っていき、そのPCを教室のプロジェクターに接続しないと利用できない。
- 3 経営学部1年生にとっては同名の科目がLearning Assistant (LA) 科目として配置されている。
- 4 理解・関係中心の「相互作用過程的概念タイプ」、シンボル・言葉・会話中心の「意味伝達過程的概念タイプ」、意図・影響力中心の「影響過程的概念タイプ」の3種類。同じ「コミュニケーション」という用語を使いながら、研究者により捉える概念の内容が異なる、と深田(1988)は指摘している。
- 5 そのうち2名は就職活動による欠席であった。
- 6 ただし、前年度の試験は同様の出題形式で、1)は誤りを含む文章であったが、他の24の文章の正解パターンが異なるので単純に結果を比較することはできない。
- 7 最終的に233名が履修登録し、埼玉キャンパスで一番大きな1-211教室で隣の席を1つ空けた指定座席に学生を座らせて講義している。原稿校正時点の第4回授業では、約半数の学生に1列おきにクリッカーを配布して授業を行い、同じ授業を受けながらクリッカーを使った学生と使えなかった学生の比較が可能になった。後半の授業でもう一度前回使えなかった学生にクリッカーを配って授業を行う予定だが、それでも二回ともクリッカーを使えない学生は出てくる。
- 8 学生用リモコンの回答状況を画面上に表示する青色の表の領域のこと。

参考資料・文献

EduClick HE 取扱説明書 株式会社内田洋行。  
 深田博巳(1998)『インターパーソナルコミュニケーション：対人コミュニケーションの心理学』、北大路書房。  
 Harris, J.C. (1973) Answering questions containing marked and unmarked adjectives and adverbs. *Journal of Experimental Psychology*, vol.97, pp.399-401.

- 印南一路 (1997) 『すぐれた意思決定：判断と選択の心理学』, 中央公論社.
- Loftus, E.F. (1975) Leading questions and the eyewitness report. *Cognitive Psychology*, vol.7, pp.560-572.
- Tversky, A. & Kahneman, D. (1981) The framing of decisions and the psychology of choice. *Science*, vol.211, pp.453-458.
- 淑徳大学 大学間連携共同教育推進事業 <http://www.shukutoku.ac.jp/university/action/related/> (閲覧日2017年9月1日)
- 淑徳大学 高等教育開発センター ニュース「書籍・クリッカーの貸出について」 <http://www.shukutoku.ac.jp/develop/blog/2014/10/post-4.html> (閲覧日2017年9月1日)

## Operation and effect of medium-scale active / learning class using Clicker

HISAAKI Komazaki





## グループワーク型授業におけるルーブリックの 作成とその機能

淑徳大学コミュニティ政策学部 准教授 本 多 敏 明

### 要 約

高等教育機関においてアクティブラーニングへの取り組みが進められている。教員が「何を教えるか」から学生が「何ができるようになるか」への教育の質的転換が求められ、学習成果のアウトカムを重視する方向へ移行している。そのなかで学習成果のアセスメントのツールおよび方法のあり方が大学のアカウンタビリティのひとつとして改めて問われている。本稿ではグループワーク型の授業の授業目標を教員と学生が共有するためのツールとして作成したルーブリックの作成過程およびその機能を確認した。

### 1. 問題の背景

中央教育審議会は2008年の「学士課程教育の構築に向けて（答申）」において、今日の大学教育の改革の力点が、教員が「何を教えるか」よりも学生が「何ができるようになるか」に置かれるべきことを指摘した（中央教育審議会 2008：8）。その後、2012年には「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）」において、「従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業」から「能動的学習（アクティブ・ラーニング）」への転換を促し（中央教育審議会 2012：9）、それだけでなく学習成果の評価の具体的な測定方法を明確にすることを大学が「速やかに取り組むことが求められる事項」のひとつとして求めている（中央教育審議会 同上：20）。

この測定方法の一例として、ルーブリック（rubric）がある。ルーブリックについては後述するが、このような近年の教育改革の方向性を太く貫いているメッセージは、グローバルな規模で激しい変化が起こり世の中の見通しがますます困難になることが予想される時代を学生が生き抜くためには、自ら課題を発見しその課題解決に必要な情報を他者と協働・交渉しながら収集・分析して物事を進めていくことができるような「主体的で能動的な人間」に成長することが急務であり、そのためには大学の教育スタイルを学生がより能動的に学ぶスタイルに変更するとともに、学生が身に

つけるべき学習成果が何であるかを組織的に明示しそれをアセスメントせよというものだろう。

とはいえ、「アクティブ・ラーニング」という旗印が大きく掲げられ全国の大学が取り組んでいる現状において、自戒を込めて言うのだが、まだ形式的な転換にとどまっている取り組みが少なくないといえるだろう。「アクティブラーニング」が急速に広まるなかで必ずしも目指される目標の実質が伴っていない現状への反省に立って、松下（2015）は「ディープ・アクティブラーニング」を提唱している。『『ディープ』という言葉を冠することには、〈外的活動における能動性〉を重視するあまり、〈内的活動における能動性〉がなおざりになりがちなアクティブラーニング型授業に対する批判が込められている」（松下 2015：19）。松下のこの指摘はアクティブラーニングをより内実あるものにするための批判であることはいうまでもない。批判の矛先である〈外的活動における能動性〉というのは「身体的活動と混同されやすいアクティブラーニングの現状」（松下 2015：18）を指している。それに対して、音楽教育を専門としながらアメリカ大学教育の研究・実践をおこなっているE.,F.,パークレーの「頭（mind）がアクティブに関与しているということ」を〈内的活動における能動性〉と受け止め、そこに〈外的活動における能動性〉との区別を見て取る松下は「ディープ・アクティブラーニングとは、外的活動における能動性だけでなく、内的活動における能動性も重視した学習」（松下 2015：18-19）と定義する。

この指摘はアクティブラーニングを推進する者にとっても否定的に捉える者にとっても首肯できるものではないだろうか。現今の「アクティブラーニング」に関する議論とはまったく異なる文脈からの次の指摘は、(ディープ)アクティブラーニングがめざす方向性を言い当てている。「もの静かであるからと言って、決して学びが不活発であるわけではない。逆である。……人は学ばば学ぶほど慎重になり、知性的になればなるほどもの静かになる」(佐藤 2012:128)。

筆者自身、当初はアクティブラーニングの導入をいきおい外的活動の面で進めるきらいがあったなかで、率直に言ってアクティブラーニングという形態が学生の成長にとって短期的にであれ長期的にであれどれだけの意味があるのかを考えざるを得なかった。そして、より効果的な方向への改善策を考えるにしても、先にも述べた一連の教育改革のなかで、学習成果のアセスメントはもとより、2時間ずつの事前・事後学習を促す15回の授業全体の設計、学科の3つのポリシー(アドミッション・ポリシー、カリキュラム・ポリシー、ディプロマ・ポリシー)の設定とそのなかにおける担当科目の位置づけ、そしてこれら全体的課題の組織的な実行など種々の要因を重ね合わせて一挙に考え直す必要性を前にたじろぐことが少なくない。しかしながら、実際に自分で取り組む前に云々するよりも、できることにひとつずつ取り組みその結果を言語化することで、現時点での有効性や反省点や可能性をまとめていくことが小さいながらも次の一步につながりうると考える。本稿ではこの〈内的活動における能動性〉を促すツールとしてのループリックに着目した。

## 2. 本研究の目的

学生が自ら能動的に学びを進めることを支援するのはどのようなことだろうか。そのためには、少なくとも一方向的な講義スタイルからの脱却を教員だけが目指すのではなく、学生の側にも意識の修正が求められる。とくに学生の側には、当該授業の授業目標をなるべく事前に読み込み、授業がどのような構成で展開されていくかを予めある程度は知ったうえで、受講内容を元に自らとの内的対話(新たな知、新たな疑問、ブレイクスルー等)を繰り返して受講し、ときに学びをレポートやプレゼンテーションのような形でアウト

プット(言語化)していくことが求められると筆者は感じている。それが内的にアクティブであるということであろう。

学生自身の内的対話が起これなければ、当該授業目標と自身の現状のズレを踏まえ、何をどのように改善していくべきかを学生自らが思案し行動することはできない。こうした当該授業の目標とそこに至るための段階的な道筋をできる限り言語化し一覧表で理解するための有効なツールがループリックであるといわれている。ループリックはこの他にも機能的にさまざまな側面を有している。例えば、教員と学生のコミュニケーション・ツールとしての側面も指摘されているし、いわゆる(標準)テストでは測定に向かないパフォーマンスの評価ツールとしての側面が強調されている。もちろん、これらの側面も重要であるものの、それを踏まえたうえで敢えて筆者としてはループリックが求められる最高水準(capstone)として示されている授業目標に向かって、学生の自己内対話を促進するツールとしての側面に注目したい。学生と教員の授業目標の共有が、学生が内的にアクティブになる第一歩と考える。

ループリックについては、もはや「周知のとおり」と言ってもよいかもしれないが、アメリカで約28,000部を売り上げベストセラーの「ループリックの教科書」ともいべきスティーブンス&レビ(2014)によると、「最も単純な言い方をすれば、ループリックとは『ある課題について、できるようになってもらいたい特定の事柄を配置するための道具』である」(スティーブンス&レビ 2014:2)。つまり、教員が授業をとおして学生に何を身につけてほしいかを事前に文章化して示すものである。「自分自身の教育、評価、スカラシップ(学識)に関わる基本的な前提や信念を言語化することになるのである。自分自身の学生時代を振り返り、自らを学生の立場に置き、『何を』学んだのかだけでなく、『どのように』学ばば最も効果的であったのか、つまり求められていることの中で何が明確であったか、どの課題が重要なのか、どのフィードバックが役立ったのかという点に焦点を当てて振り返ることになる」(スティーブンス&レビ 2014:9)。

したがって、ループリックを作成することが教員にとってもつ重要な意味のひとつは、自らが「何を教えるか」(もしくは、何を教えたいか、何を教えることができるか)に基づいてではなく、「学生が何ができ

るようになるか」(この科目の学習成果は何か)に基づいた全15回の授業設計の方向づけなのである。さらにいえば、その学習成果をどのタイミングでどのような課題でもって測定・評価することが適切であるかも教員が改めて考えることにつながってくる。そして、学生に身につけてほしい学習成果およびそのアセスメントが決まって初めて、全15回のそれぞれの各回の授業内容が決まってくるという一連のプロセスが、現在の教育改革が示す授業設計の方向性ではないだろうか。これを「逆向き設計 (backward design)」という(溝上 2015:39)ようだが、ルーブリックの作成は教員にはこのような(派生的な)効果ももたらすといえることができる。

本稿では、現在の教育改革に求められている目的を達成するためのツールのひとつとして、ルーブリックに着目し、筆者が担当するグループワーク型の授業のために作成したルーブリックの作成プロセスを示すとともに、それを実際に学生が自己評価ツールとしてどのように用いたか、また学習成果を促進するために今後どのように用いる可能性があるのかを明らかにしていきたい。そのためにまずは今回ルーブリックを用いた授業について確認する。

### 3. 対人関係トレーニングを目的とするグループワークの授業

筆者は、早坂泰次郎が提唱した「人間関係学」に基づくグループワークをいわゆる3・4年次の「ゼミ」でおこなっている<sup>1</sup>。早坂泰次郎やそれに類する人間関係をテーマとする書籍等をテキストにして、5～6人の少人数のグループを編成し、毎回グループごとにテキストの内容について話し合いをおこない、最後に教員がコメントをおこなうことで各回の授業は構成されている。

一見すると、外形的にはただの「おしゃべり」にしかならず、また学生自身も当初はそのように感じていることも事実だが、回数を重ねていくうちに、われわれが日々いろいろな人間関係において感じる辛さや窮屈さや不全感、ないしときとして鋭く問われる人との関わり方についてテキストで述べられていることが、じつはこの授業のグループワークの「いま・ここ」においても自らの人と関わるあり方として一瞬一瞬問われていることに学生は気づき始める。テキストを読んで理解したことが、自らの他者への関わり方に置き換えてみて、実際にできているかどうかを常に問われている。言い換えれば、テキストの読解の質(深さ)とグループでの人へのかかわり方が相関するといつてよいし、角度を変えて言えばテキストを深く読み込もうとする態度それ自体が、グループでの他のメンバーの言葉を、表情を、存在を受け止めようとする態度の涵養につながっている。つまり、この授業は、テキストの読解と少人数の固定メンバーでのグループワークの双方で成り立っており、テキストの読解およびそこでのグループワークにおける「見る」「聞く」などの他者へのかかわりそのものが人間関係における実践になっている。「われわれのグループ・アプローチにとって『見て、聞いて、感じる』ことは単なる観察法ではなくむしろコミットメント(自己投入)のプロセスなのである」(早坂 1991:236)。

本稿で取り上げるルーブリックは、この授業の一環として実施された合宿で用いられた。2014年から2016年にかけて毎年1回ずつ、もうひとつのゼミと合同合宿ゼミをおこなった(表1)。この合宿ゼミに参加する2つのゼミは、学部・学科は異なるゆえ専門も異なるものの、合同合宿ゼミの目的は「人に関わる力のトレーニング」をテーマとして、参考テキストを事前にそれぞれの授業で読んで臨んだ。ただし、いざ合宿が始まってみると、グループワークでの話題は敢えてテ

表1. 合同合宿ゼミの概要

年度	日程	会場	参加人数	ディスカッション回数(総時間)	ルーブリック回数(タイミング)
2014	12月25～27日 (泊3日)	A 研修施設	51名(3年30名、 4年21名)	10回(480分)	3回(冒頭、2日目最初、 最後)
2015	2016年1月5～6日 (泊2日)	B ホテル	45名(3年21名、 4年24名)	10回(480分)	4回(冒頭、1日目夜、 2日目最初、最後)
2016	2017年1月4～日 (泊2日)	A 研修施設	33名(3年11名、 4年22名)	12回(600分)	4回(冒頭、1日目夜、 2日目最初、最後)

キストの内容に限定せず、自由に話をするように学生たちに伝えている。また、途中4回の教員によるレクチャーをとおして、合宿ゼミの目的やルーブリックの各セルに書かれている記述語（discription）の説明をおこなうとともに、人間関係における「聴く」「見る」「話す」「感じる」について改めて確認し直す時間としている。

表1のとおり、合宿ゼミのスケジュールは各年度によっていくらか違いがある。例えば、2014年度は「2泊3日」だったが、2015・2016年度は「1泊2日」と短縮されている。とはいえ、2016年度は、グループディスカッションの回数・時間は、2014・2015年度よりも2回（120分）増えている。そしてルーブリックの実施回数やタイミングも年度によって若干だが異なっている。

この合宿の目的も、ただ「おしゃべり」をすることではないことは当然だが、学生全員がそれを理解しているとは限らない。年末あるいは年始に合宿に「招集され」、話し合いを「させられる」という受動的かつ後ろ向きな心持ちの学生も正直なところ初めのうちは少なくはない。さらには、残念ながら、最後まで合宿の意義が見出せなかったと最後の全体会での「感想」や「事後レポート」で表明する学生が1～2名いることもある<sup>2</sup>。それでも合宿の最後には深淺それぞれ自らの人に関わる力を明確に体験し発見していることが一人一人の感想や事後レポートからうかがい知ることができる。とはいえ、教員としてはやはりもっと多くの学生がもっと深い気づきに到達することを求めている。つまり、合宿をおこなうことによって学生がそれなりの変容（成長）を遂げるものの、合宿のプログラムとしてはまだまだ改善の余地が多分に残されている。例えば、合宿の時期、場所、グループ編成の仕方、テキストの選定、事前学習の方法など大小さまざま挙げられる。そのなかでも、合宿の目的ないしグループワークをとおして到達してほしい「人に関わる態度」といった合宿ゼミの目標を、参加当初からより深く理解し合宿ゼミのすべての時間をその目標に向けて取り組んで欲しいと考えた。そこで、合宿ゼミの目標を事前に効果的に伝え、教員と学生が共有することを大きな目標として、もう一人の教員と相談の上、次節のとおりルーブリックを作成することになった。

#### 4. ルーブリックの作成プロセス

ルーブリックの作成プロセスには、ステーブンス&レビ（2014：23）によると、「第1段階：振り返り」、「第2段階：リストの作成」、「第3段階：グループ化と見出し付け」、「第4段階：表の作成」といった4段階がある。この4段階に沿ったルーブリック作成プロセスを振り返る。

##### 1) 第1段階：振り返り

「第1段階：振り返り」は「学生に何を求めているのか、なぜこの課題を作ったのか、前回この課題を与えた際に何が起きたのか、学生に期待していることは何か」（ステーブンス&レビ 2014：23）についての教員の振り返りを指す。つまり、本稿で対象とする合同合宿ゼミにおいて、教員が学生に何を身につけてほしいか、もしくは経験してほしいと考えているのか、またそれに向けてなぜ少人数の固定メンバーでの10回にわたるグループワークを課すのかなどを教員が改めて確認をするということである。

今回のルーブリック作成にあたって、改めて教員間で合宿ゼミの目的を確認し合った。そのなかで、お互いが最も重視している点に若干の違いがあることが分かったものの、むしろ目指す方向性の一致が改めて見出せた。この点は、改めて合宿ゼミで何を大事にするかが教員間でより共有され、より強固になったという意味で重要だった。ややもすると「暗黙知」になっていることがらを改めて言語化することは、教員が自らの授業目標やそのための方法を改めて課題として対象化することにつながる。ルーブリックのタイトルである「対人関係（Interpersonal Relationship）の形成力の養成」（72頁の図1）はこうした教員間での振り返りの結果として付けられたものである<sup>3</sup>。

##### 2) 第2段階：リストの作成

次に「第2段階：リストの作成」は、「課題の具体的内容と課題が完成した際にできるようになって欲しい学習目標は何かに焦点を絞る」（ステーブンス&レビ 2014：23）ことを指す。第1段階でルーブリックの大枠が決まり、次に合宿ゼミでの課題とより詳しい学習目標にすべきことを決めていった。この合宿ゼミでは、最終的な課題としてレポートを課しているが、課題はそれだけではない。先述のとおり、10～12



回にわたるグループ・ディスカッションにおいてグループ・メンバーとの関わりそのものが最も重要な課題である。

とはいえ、このグループ・ディスカッションでの「人との関わり」とは具体的にどのようなことか、その関わりにおいて何を意識しどの程度を目標にしてほしいか、合宿ゼミをとおして最終的に何ができるようになってほしいかをより明確化しそれを文章化することは、学生の学びを助けるだろうし、そうでなければルーブリックを作成することはできない。したがって、改めて学生が何ができるようになってほしいかを教員間で挙げていった。ここでも改めて教員間で暗黙の了解のままに終わらせず、過去の合宿ゼミでの参加学生の状況を振り返ったり予想されるいろいろな場面を想定して、最終的に身につけるべき行動や態度などをともに言語化していった。その結果、大小合わせて約10個ほどのキーワードが挙げられた。

第1段階と同じようにこの作業でも教員間で共有できたことがらは、学生に到達してほしい行動や態度としてより強固なものとなった。また、この過程で合宿ゼミのいろいろな場面を想定するなかで、合宿全体のスケジュールを変更したほうがよい箇所もいくつか発見され、実際にスケジュールの変更もおこなった。その変更のひとつは、教員による4回のレクチャーのテーマをルーブリックの評価基準(criterion)に即したものに変更したことである。それゆえ、学生には合宿で求められることとレクチャー内容の統一性が従来より明確になったものと思われる。このことが意味しているのは、例えば数年間にわたって継続している授業のプログラムであってもそれが絶対的なものではなく、授業目標への学生の到達を優先した設計に変更できるということである。もちろん、さまざまな事情で授業プログラムの変更が難しい場合もあるだろうが<sup>4</sup>、その場合でも「学生が何ができるようになるか」に焦点を絞れば何が優先されるべきかの判断基準はより明確になるだろう。

### 3) 第3段階：グループ化と見出し付け

そして「第3段階：グループ化と見出し付け」は「第1、2段階で振り返った結果をまとめる。課題に期待する様々な事項をグループ化する。その際、ルーブリックの各評価観点に対応するものをひとまとめにし、各グループに見出しをつける」(スティーブンス

&レビ 2014: 23-24) ことを指す。

過去の経験を踏まえて、第2段階の時点で「聴く」「見る」「話す」「感じる」に評価規準はまとめられそうだったため、スティーブンス&レビ(2014: 29)が指摘するように、それぞれの最高水準(capstone)の記述語をある程度まとめることから始めた。次に各評価規準の最低ラインとして学生に期待している「benchmark」の記述語をまとめた。そのうえで、中間レベルである「milestone」のそれぞれの記述語を埋めていった。

これで当初は評価規準は4つにまとまったのだが、この4つにまとまったルーブリックを見たときに、果たしてこの4つの評価規準でもって教員が求めることを表現し尽くすことができているかを疑問に感じた。はじめはその疑問の根っ子が明確でなかったが、その違和感をもう一人の教員と話し合った末に「グループになる」というもうひとつの評価規準が加わるようになった。「加わるようになった」といっても、「グループになる」という評価規準がまったくなかったわけではなく、「聴く」「見る」「話す」「感じる」の各基準(levels)の記述語に「グループになる」ことが「混入」していたことが明らかになったのだった。それゆえ、「グループになる」というひとつの評価規準として独立させた。それによって、教員が学生に求めることがより区分けされ明確になったとともに、その他の4つの評価規準(「聴く」「見る」「話す」「感じる」)の各基準ごとの記述語の内容もより明確になったといえる。

評価規準が4つにまとまった当初はこの第3段階の「グループ化」の作業に困難は感じていなかったが、進めていく過程で「グループになる」という別の新しい評価規準として独立させることが妥当という考えに至った。これは筆者自身が「グループになる」ことを授業目標として(暗に)重要視していながらも、自分自身で自覚(対象化かつ言語化)できていなかったからであろう。しかし、ルーブリック作成プロセスを経ることによって、改めて教員自身の価値観を明確にし、自覚することができた。まさに「行きつ戻りつ」の作成過程であったが、この作成プロセスは教員(間)が学生が求めることを学生が身をもって実現するために効果的な授業とはどのようなものかを明確化しながら設計し、設計するなかで求めるべき学生の姿をいっそう明確化していく循環的な作業であった。たんに

ルーブリックというモノが作られたというよりも、まさに二人の教員でルーブリックのみにとどまらない授業を設計するというコトの経験であった。

#### 4) 第4段階：表の作成

最後の「第4段階：表の作成」は「第3段階で得られた評価観点〔規準〕と評価基準を（中略）ルーブリックの最終形式に当てはめる」（ステイブンス&レビ2014：24。〔 〕は引用者注）ことを指す。このようにして図1のルーブリックにまとめた。

こうしたルーブリックの作成プロセス段階におけるルーブリックの機能として特に次の2点が期待されることを強く感じた。ひとつは、ルーブリックによって合宿ゼミが到達目標として掲げる「人に関わる力」とは何かを事前に練り上げられた文章として学生に伝えられる点が第一である。ややもすると、グループワークなどで構成される合宿ゼミの意義は事後的にじわりと感じ取ることが多い。しかしながら、合宿ゼミの冒頭でルーブリックを提示することによって「人に関わる力」とは何かを文章で伝えられるため、学生は予感的にはあっても到達目標を意識できることが期待できる。そしてその「予感」がグループワークの過程で

実感したことと反響し（自己内対話を促し）、学習成果の育みを後押しすると考える。

もうひとつは、当該授業で筆者自身が教員としてなすべきことがいっそう確認できた。今回は二人の教員間であったが、こうしたより効果的な授業設計のプロセスこそ「FD」(Faculty Development)といえるのではないだろうか。いうまでもなく教員が授業目標やそのための授業設計を明確にすることは、学生にとってもこの授業で何を目標に何がおこなわれるかがしっかりと準備された中で学ぶことができる安心感をもたらす。このことは学生の学習意欲の維持ないし向上のための前提であるだろう。

このようにして作成されたルーブリック（図1）を今回の合宿ゼミでは学生による自己評価ツールとして用いた。次節では、実際に合宿ゼミでルーブリックを学生たちがどのように用いたか、どのような有効性が確認されたかを見てみよう。

#### 5. ルーブリックを用いた学生の自己評価

改めて表1の内容を整理すると、各年度でルーブリックを用いた学生の自己評価を2014年度は3回、

対人関係 (Interpersonal Relationship) の形成力の養成ルーブリック

平成26年11月27日 No.

評価基準 (levels)		定義				学籍番号
		人にかかわる力を体験的に学び、以下のことをできるようにする。 ①相手の話しを聞き適切な反応ができる。②自分の思いや考えをわかりやすく伝えることができる。③相手に視線を送ることができる。④相手の気持ちや場の雰囲気を感じ取ることができる。⑤グループメンバーとともに人にかかわる態度を育むことができる。				氏名
評価規準 (criteria)	評価基準 (levels)	capstone	milestone			benchmark
		5	4	3	2	1
人にかかわる態度	聴く	話者に対する反応を適切にできる	話者に対する自らの反応や対応のあり方を内省し、修正できる	話者の言葉のみならず、気持ちを理解することができる	話者の話しの内容を理解している	他者が話しているときに聴く態度を保つことができる
	話す	自分の伝えたいことを複数人と共有できる	自分の伝えたいことを相手と共有できる	自分の伝えたいことを、相手の状況・状態を見極め、伝えることができる	他者に的確な情報伝達と自分が伝えたい気持ちを伝えることができる	他者に的確な情報伝達ができる
	見る (視線)	相手が話しやすい視線を送ることができる	他者と視線を交わすことができる	その場に応じて注目すべき相手に視線を向けられる	人の目を見ることができる	人の顔を見ることができる
	感じる (五感をつかう)	いま・ここでの場の状況を感じ取ることができる	いま・ここでのかわりなかで相手と共感しあえる	いま・ここでの相手の全体を受け止める	相手の気持ちを感じ取ることができる	自分以外の人に関心を向けることができる
グループになる	グループメンバー全員が自分らしくいられるようにはたらきかけることができる	グループ内で自分の役割を創造することができる	グループメンバーに対し、相手を尊重した行動ができる	グループメンバーひとり一人を個別化した人として理解する	グループ活動に参加できる	

図1. 「対人関係の形成力の養成」ルーブリック

2015・2016年度は4回ずつ実施した。2014～2016年度まで、合宿ゼミ開始冒頭および合宿終了後の2回の実施はどの年度も同様であるが、その中間に2014年度は1回、2015・2016年度は2回ずつ実施した。したがって、2014年度（2泊3日）は3回（冒頭、2日目の最初、終了時）、2015・2016年度（1泊2日）は4回（冒

頭、1日目の終了時、2日目の最初、終了時）である。

各年度の5つの評価規準の平均値をグラフにまとめた（図2～16）。グラフの横軸（1～4）はルーブリック実施の何回目かを表している（2014年度は3回である）。縦軸は評価基準（5段階）についての学生の自己評価の平均値である。5つの評価規準すべてで、回

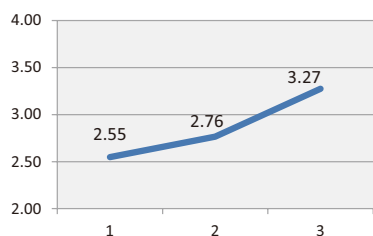


図2. 聴く (2014年度)

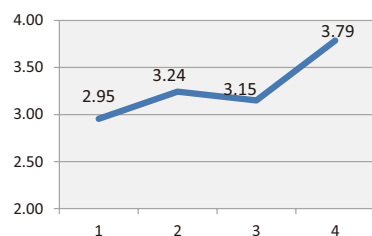


図7. 聴く (2015年度)

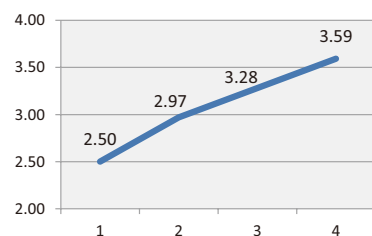


図12. 聴く (2016年度)

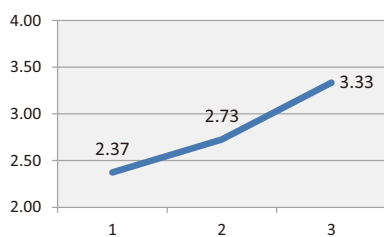


図3. 話す (2014年度)

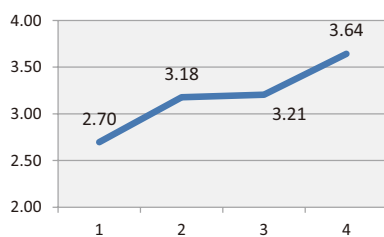


図8. 話す (2015年度)

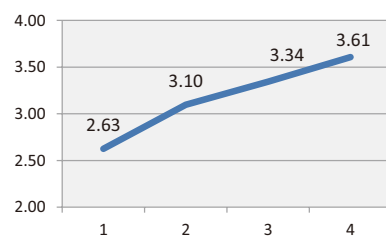


図13. 話す (2016年度)

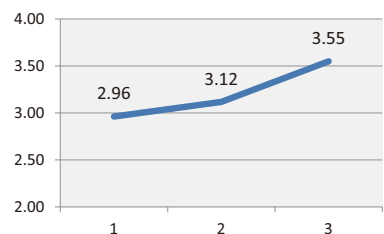


図4. 見る (2014年度)

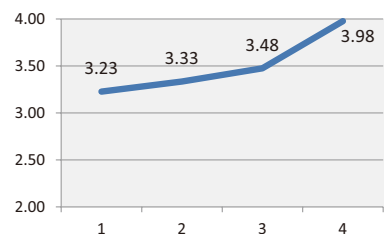


図9. 見る (2015年度)

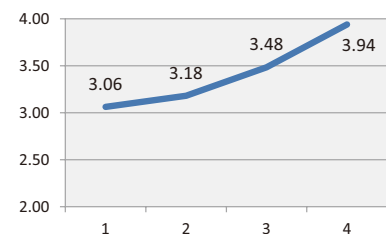


図14. 見る (2016年度)

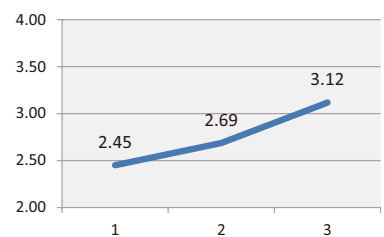


図5. 感じる (2014年度)

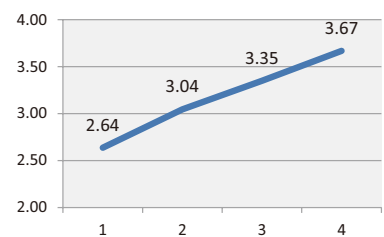


図10. 感じる (2015年度)

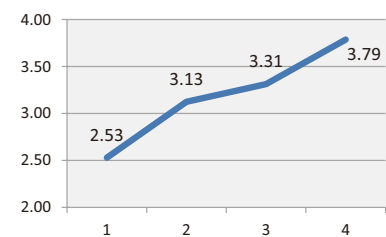


図15. 感じる (2016年度)

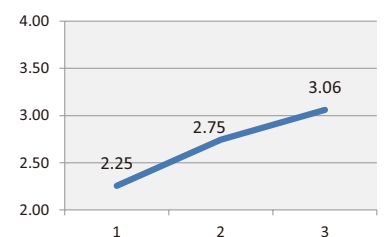


図6. グループになる (2014年度)

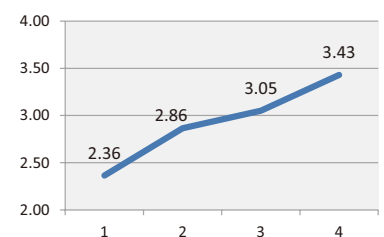


図11. グループになる (2015年度)

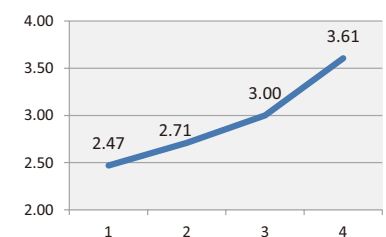


図16. グループになる (2016年度)

数を重ねるごとに自己評価が上昇していることを読み取ることができる（ただし、2015年度の「聴く」（図7）、「話す」（図8）のみ2回目と3回目下がっている）。特に、「見る」は他の評価規準に比べて最初から約「3.00」と平均値が高かった。そのぶん伸び率は低いものの、2015・2016年度は最後の第4回目には約「4.00」にまで上昇している。それに対して、「グループになる」は、どの年度でも第1回目は5つの評価規準のなかで最も低い（2.27～2.47）が、第4回目には2016年度では「1.14」ポイントも上昇するなど伸び率が最も高い。その他の3つの評価規準も約1.00ポイント弱の幅で着実に高まっていると自己評価されている。

もちろん、自己評価ゆえにその信頼性が問われる。言い換えれば、学生が「自分に甘い」評価をしただけかもしれないし、回数を重ねるごとに「上がっていないとおかしい」という「成長の強迫観念」があるからかもしれない。つまり、平均値の上昇は学生が「聴く」「見る」など5つの評価規準についての成長の実態を意味しているわけではないかもしれない。それとは反対に、1回目より2回目が低くなっている学生は評価規準ごとに1～5名いたのだが、その学生がどのような意味づけをもって低く評価したのかは、「事後レポート」を読んでみてようやく知ることではできなかった。ループリックの自己評価をおこなうと、最初は高く自己評価を付けるが、取組を重ねるなかで他の学生のパフォーマンスと自らを比較したり、自らをより反省的に捉えなおすことで2回目の自己評価は低くなると言われることがある。つまり、学生のパフォーマンスが低下したから低くなったのか、自己評価の眼が向上した（厳しくなった）から低くなったのか、外形的にはどちらも「自己評価点数が低くなった」がその理由が定かではないということである。この点に関連しては、残念ながら、本稿でも検討できていない。

このような疑問点が残るとしても、ループリックの自己評価からは、先に見たとおり5つの評価規準すべてで右肩上がりの上昇が見えたため、合宿ゼミが学生の自己評価にポジティブな意義づけをもたらしたといったん見ることができるだろう。もちろん、実態として成長したかは定かではないものの、前回より高く自己評価を付け（続け）ることによって「これから自分はそれができるように成長していく」とか「この評価に見合う自分になろう」という自らの努力によって

到達可能な予感的自己の姿の投影がおこなわれているのかもしれない。予感にとどまるかもしれないが、そのための努力を自らで自らに課すようになるという意味でポジティブな意義づけとすることができると思われる。

なお、このループリックに対して学生たちが合宿中にどのように感じていたのかについてアンケートを取ったところ、表2のような結果が得られた<sup>5</sup>。

ループリック作成の主たる目的であった「Q3. 合宿中にやるべきことがループリックによって明確になった」（65.9%）、「Q7. 合宿全体の目的がループリックによって理解できた」（63.6%）は約3人中2人だった。「人にかかわる力の形成」のために、どのようなことが求められているか、どのような「見る」「聴く」「話す」「感じる」「グループになる」を目標にするかが明確になったと3人中2人が感じている。

普段の毎週のゼミだけでは、ややもすると「目に見える」課題であるテキストの内容読解を主たる課題として学生が受け止めてしまいがちであるのに対して、ループリックを用いることで改めて自らの人へのかかわり方という普段の態度のままでは「見え（てこ）ない」側面（人への関わり）に光が当てられることで、学生が改めて授業の到達目標を意識することを助ける機能をループリックが果たしたといえるのではないだろうか。もちろん、この点は、ループリックを用いない合宿がおこなわれていないため厳密には比較できないため今後の検討課題であるものの、ループリックは教員が掲げる授業目標を事前に文章で示し学生が意識できる機能をもっていることをこのアンケート結果は示しているのではないだろうか。

さらにいえば、もはや古い例ではあるが写真フィルムの「ポジとネガ」の反転関係に照らして言えば、ループリックは授業の到達目標を「ポジティブ」に宣言（文章として明示）するだけでなく、文章として明示されない点は重要視されていないことも「ネガティブ」（規準として明示されていない）に示唆しているといえてよいだろう。本稿のループリックでいえば、この授業でのグループ・ディスカッションは、たんなる「おしゃべりの上手い・下手」のような「スキル」を問うているのではまったくないことを（暗に）知らしめている点も見逃してはならないだろう。ループリックは、いわば「自然的態度」の判断停止を学生に要請しており、「人に関わるさいの聴く・見る・話す・



表2. ルーブリック・アンケートの結果（「(やや) あてはまる」の度数とパーセント）

質問文	「(やや) あてはまる」	
	度数	パーセント
Q1. ルーブリックの評価規準を意識して合宿中は行動した	94	72.9
Q2. ルーブリックは評価基準における自分の位置（現状）の確認に役立った	95	73.6
Q3. 合宿中にやるべきことがルーブリックによって明確になった	85	65.9
Q4. ルーブリックは合宿中の「人にかかわる力」の形成のための行動指針になった	79	61.2
Q5. ルーブリックの自己評価を上げるよう合宿中は心掛けた	73	56.6
Q6. ルーブリックの自己評価によって自己を客観的に見れるようになった	69	53.5
Q7. 合宿全体の目的がルーブリックによって理解できた	82	63.6
Q8. ルーブリックで複数回の自己評価を繰り返すことで合宿参加態度（取組み姿勢）の修正に役立てた	87	67.4
Q9. ルーブリックは合宿中の自分の言動に影響を及ぼさなかった	47	36.4
Q10. ルーブリックの自己評価があることで不自由さを感じた	17	13.2

感じる・グループになる」という普段は意識が向きづらい側面（存在論的次元（早坂 1991））へ注意を差し向ける意識の転調（メタ視点への移動）が要請されていることを知らしめているともいえるだろう。この点を筆者に教えてくれたのは、合宿ゼミ全体の終了後に提出された「事後レポート」に学びを特に表していると思われる数名の学生の文章である。いくつか代表的なものを引用したい。

「ゼミ合宿で一番学べたことが“他者に関心を向ける”ということである。関心を向けることで相手に話しかける言葉が自然と出てくるし、向けなければ言葉も出てこないし、人も心を閉ざして関係が続かないと思った」（2016年度・4年・女性）。

「人間関係を築いていくというのは自分だけに目を向けていくのではなく、相手へと目を向けていくことが重要であり、そこで自分のことをどう客観的にみていくかということが大切になってくるということを学んだ」（2016年度・4年・女性）。

「人間関係を築くことは私自身とても苦手だと考えていたが、苦手だと考えているだけでは何も解決することはなく、それをどのように自分が変えていこうと考え、行動するかによって、苦手から自信へとつながっていくのではないだろうか」（2016年度・4年・女性）。

ここに引用した学生の文章には、いずれも「おしゃべり」の巧拙といった次元ではなく、人に関わる自ら

の態度が、ないしは自分と他者との「あいだ」から分派してくる「私」の体験的気づき（関係的存在としての気づき）が、さらには「意識としての私」を超えて身体的に他者へ働きかけたことで生まれた自信が言葉に結実していると思われる。

本稿ではここまでの検討にしかたどり着けておらず、年度ごとの変化やゼミごとの差、学年の違いなどの分析は間に合わなかった。今回のアンケート結果を全体的にまとめてみると、合宿ゼミ全体の目的や学生自らがやるべきことを意識できたことがうかがわれたものの、必ずしも学生たちの行動にまで影響を及ぼしたとはいえなかったといえる。

## 6. 残された課題

今回ルーブリックを作成し使用したことで見えてきた課題もあった。特に授業の冒頭では、ルーブリックの各セルに記載されている記述語の学生の理解の浅さがある。（目標型）ルーブリックの難点といってよいように思われるが、学生が自己評価ツールとして用いる場合には、ルーブリックのそれぞれの記述語に対する学生の理解の深度がはじめは不可避免地「浅い」ゆえ、自己評価の信頼性および妥当性が低いといわざるをえない。当初は記述語の理解が浅いもの、学習を進めていったうえで初めてルーブリックの記述語に込められた意味を深く読み取ることができる学生が出てくる。その段階に至ると、自己評価は「受動的評価（評価のための評価）」にすぎない当初の段階から、「能動

的評価（自分の成長のための評価）」に変わっていくだろう。

こうした難点を孕みながらも、3年間の合宿ゼミをととしてルーブリックを用いた結果として、筆者は対人関係トレーニングのような体験学習（パフォーマンス）を深めるためのツールのひとつとしてルーブリックがもつ可能性を感じた。ただし、だからこそ学生がより深く理解できるルーブリックの記述語の精度がつねに教員の側で検討されるべきであるし、プログラム全体（合宿ゼミ）におけるルーブリックの位置づけを学生に提示する教員の態度も学生の取り組みに大きな影響を及ぼすことにも再三の留意が必要であると考えらる。

当然のことだが、ルーブリックが作成されて「ある」だけでは意味がなく、学生が記述語に込められた意味を内面化できるような工夫が必要である。ルーブリックを作成するプロセスも大事であるが、それをどのように学生に提示し学生の具体的な行動レベルでの学びを促すことができるかもきわめて重要である。もし、ルーブリックの内面化に積極的に取り組まない学生がいたら、教員が目標とするあり方（ルーブリックに記載されている記述語）について1対1で直接的に伝えることも必要になるだろう。

## 注

- 1 筆者が所属する学部では「サービラーニング」への取り組みを積極的におこなっており、筆者のクラスでは特に地域の町内会・自治会主催の地域活動へ参加させていた。学生たちは、本稿で論じているグループワークで培った力を、サービラーニングをととして地域という教室外の場所で、多世代（特に高齢者や幼児・小学生等）と協働して関わる実践の場となっている。

- 2 本人は気づいていないものの、じつはこうした学生のほうが合宿ゼミに対する期待がきわめて高い。とはいえ、他者への表現形態が「意義が見出せなかった」という点でとどまってしまっていることは事実である。
- 3 「対人関係 (Interpersonal Relationship)」と「人間関係 (human relations)」との違いについては、早坂 (1991) を参照。
- 4 この合宿ゼミも本来は2泊3日で実施したほうが効果は高いかもしれないが、大学の学年歴や教員および学生の事情も考慮して1泊2日で実施している。
- 5 このアンケート結果の詳細については本年報所収の米村 (2017) を参照。

## 文献

- 足立毅編 (2015) 『臨床社会福祉学の展開』学文社  
 佐藤学 (2012) 『学校改革の哲学』東京大学出版会  
 スティーブンス、ダネル&レビ、アントニア (佐藤浩章監訳、井上敏憲・俣野秀典訳) (2014) 『大学教員のためのルーブリック評価入門』玉川大学出版部  
 田中耕治 (2008) 『教育評価』岩波書店  
 濱名篤、川島太津夫、山田礼子、小笠原正明編著 (2013) 『大学改革を成功に導くキーワード30』学事出版  
 早坂泰次郎 (1991) 『人間関係学序説』川島書店  
 松下佳代 (2012) 「パフォーマンス評価による学習の質の評価」『京都大学高等教育研究』(18号) 75-114頁  
 松下佳代 (2015) 「ディープ・アクティブラーニングへの誘い」松下佳代編著『ディープ・アクティブラーニング』勁草書房、1-27頁  
 松下佳代編 (2015) 『ディープ・アクティブラーニング』勁草書房  
 溝上慎一 (2015) 「アクティブラーニング論からみたディープ・アクティブラーニング」松下佳代編『ディープ・アクティブラーニング』勁草書房、31-51頁  
 山田礼子編 (2016) 『高等教育の質とその評価』東信堂  
 米村美奈 (2017) 「大学の体験学習におけるルーブリックの活用と果す役割」『淑徳大学高等教育研究開発センター年報 第4号』(本年報所収)

## Creating a Rubric and Its Function in Group-work Class

TOSHIAKI Honda





## 活動報告

## 高等教育研究開発センターの活動報告について

## 1. 高等教育研究開発センターの活動について

高等教育研究開発センターでは、原則2016年度はテレビ会議システムを用いて各キャンパスを繋ぎ、定例のセンター会議を8回開催した。同様に関西国際大学、くらしき作陽大学、北陸学院大学と共に大学間連携共同教育推進事業に関わる取り組み進捗状況の確認をするとともに、様々な研究会を開催し、議論を行った。

## ・会議日程（2016年4月から2017年3月現在）

- 2016年度：第1回 4月28日（木）  
 第2回 5月26日（木）  
 第3回 6月23日（木）  
 第4回 7月28日（木）  
 第5回 9月29日（木）  
 第6回 10月27日（木）  
 第7回 11月24日（木）  
 第8回 2017年1月26日（木）

また高等教育研究開発センターのセンター員は、各学部における大学間連携共同教育推進事業の推進役として、「ハイ・インパクト・プラクティス」や「ルーブリック」などの取り組みの普及及び実施報告の取りまとめを行った。

## 2. 大学間連携共同教育推進事業について

## (1) 連携会議、研修会、勉強会の開催について

大学間連携共同教育推進事業では、事業の推進に必要な情報収集と意見交換を行うために、連携会議、研修会、勉強会が開催された。また大学間連携共同教育推進事業を事業終了後も発展的な継続を目的として、2回の大学間連携FD研修会を開催した。いずれのFD研修会も、FD開催キャンパス以外の教職員が参加できるようテレビ会議システムで中継を行った。

## 第1回大学間連携FD研修会

- ①日時：2016年11月24日（木）12：30～15：00  
 （受付12：20～）  
 ②会場：淑徳大学千葉キャンパス 15号館302教室  
 ③講師：眞鍋 和博先生（北九州市立大学地域創生学群学群長、地域共生教育センター長）  
 ④内容：地域連携プログラムの展開とそのアセスメント手法  
 ⑤プログラム  
 (1) 開会挨拶【12：30～12：40】  
 田中 秀親（淑徳大学 副学長、高等教育研究開発センター長）  
 (2) 2016年度第1回大学間連携FD研修会【12：40～13：50】  
 講演「地域実践型大学教育の新展開～北九州市立大学の実験～」  
 眞鍋 和博先生（地域創生学群 学群長、地域共生教育センター長）  
 (3) 淑徳大学の地域連携プログラムについて【13：50～14：50】  
 (4) 閉会挨拶【14：50～15：00】  
 磯岡 哲也（淑徳大学 副学長）

## 第2回大学間連携FD研修会

- ①日時：2017年2月21日（火）13：00～14：30  
 ②会場：淑徳大学埼玉キャンパス 1号館309教室  
 ③講師：福島 一政先生（学校法人追手門学院 理事、追手門学院大学 副学長）  
 ④内容：追手門学院大学 アサーティブプログラムと高大連携

## ⑤プログラム

## (1) 開会挨拶【13:00~13:05】

田中 秀親(淑徳大学 副学長、  
高等教育研究開発センター長)

## (2) 2016年度第2回大学間連携FD研修会

【13:05~14:25】(質疑応答含む)

講演「選抜型から育成型への入試改革と高大連携  
～アサーティブプログラムとアサーティブ  
入試の取り組みを中心に～」

福島 一政先生(学校法人追手門学院 理事、  
追手門学院大学 副学長)

## (3) 閉会挨拶【14:25~14:30】

磯岡 哲也(淑徳大学 副学長)

また本学の高等教育研究開発センターのセンター員は、各連携大学の研修会、勉強会に出席した。

## (2) 教学マネジメント改革について

教学マネジメントに関する主な取組事項として、2016年度は新たに全学部の1・2年次生を対象とした「学修行動調査」を行い、結果は淑徳大学高等教育研究開発センターのホームページ上で公表している。また、2014年度に策定したアセスメントポリシーに基づいたアセスメントを実施する為、開発した学士カールブ

リック(大学全体のルーブリック)を作成し、全学部の1・2年次生に実施した。

## (3) HIPについて

平成28年度はシラバスチェックを行うとともに、教室外プログラムの要件をあてはめたプログラムの開発、教室外プログラムのノウハウの共有化の検討を行った。

## (4) 連携事業の報告について

大学間連携共同教育推進事業の5年間の成果の取りまとめとして、2016年11月10日(木)に神戸市で開催された、本事業主催のシンポジウムで看護栄養学部の小川センター員が成果を発表するとともに、本学の取組(教学マネジメント及びHIP事例)についてポスター発表を行った。

また5年間の集大成として、「主体的な学びのための教学マネジメントシステムの構築～平成24～28年度最終報告書」で本学の成果を報告した。なお、大学間連携共同教育推進事業の成果及び最終報告書は本学ホームページで公開している。

<http://www.shukutoku.ac.jp/university/action/related/>

## 活動報告

# 淑徳大学高等教育研究開発センター 自己点検評価報告書（平成25年度～平成28年度）

淑徳大学高等教育研究開発センター 大学改革室 荒木 俊 博

## はじめに

本自己点検報告書は、平成25年度に設置された淑徳大学 高等教育研究開発センターの平成25年度から平成28年度の活動について、点検評価を行ったものである。

本報告書の構成として、まず淑徳大学高等教育研究開発センターの概要や所管する業務についてまとめた後、平成25年度から平成28年度の各年度の自己点検評価を取りまとめた。4年間の自己点検評価は淑徳大学高等教育研究開発センターの目的、組織、業務といった観点から行う。

## 1. 高等教育研究開発センターの概要

### (1) 高等教育研究開発センターの目的と設置

高等教育研究開発センター（以下「センター」）は、大学の附属機関として、淑徳大学の教育研究の改革・改善に関する事項を取り扱い、大学の教育の発展・向上に資する事を目的として、平成25年4月1日に大学附置のセンターとして設置された（資料1）。

このセンターの設置の背景は、主に3点である。1点目は、淑徳大学学則第1条第1項<sup>1</sup>（資料65）を具現化し、これからの本学が進むべき道を示した淑徳大学ヴィジョン「共生社会の創成をめざして—継承と改革—」及びヴィジョンの展開軸「教育の方向、社会との関係、大学の運営」（資料66）において、教育改革を推進する為である。

2点目は、文部科学省中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」において、「学位授与方針の下、学長・副学長・学部長・専門スタッフ等がチームとなって改革サイクルが機能する全学的な教学マネジメントの確立を図ること」や「各大学は学修時間の増加・確保を始点として学士課

程教育の質的転換に直ちに取り組むこと」など、生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学運営を求められている事である。本学は平成22年度のコミュニティ政策学部の設置届出を契機として、このような大学運営を目指し、総合福祉学部教育福祉学科、経営学部、教育学部が設置され、各学部において主体的に考える力をどのように育成するかをカリキュラムの観点から検討されてきたが、全学的な教学マネジメントのもとに、教育方法や教育評価の取組みがされていなかった。

最後に、平成24年9月3日に採択された文部科学省の大学間連携共同教育推進事業「主体的な学びのための教学マネジメントシステムの構築」（以下「連携事業」）を連携大学（関西国際大学・北陸学院大学・くらしき作陽大学）とともに取り組む必要がある事である。連携事業は、大学として取り組む必要があり、連携事業を教学マネジメントの下に進める組織が必要であった。

これらの背景から、本学に大学附置機関として「淑徳大学高等教育研究開発センター<sup>2</sup>」を設置した。

### (2) 高等教育研究開発センターの業務

センターは、本学の教育の発展・向上に資する為に、表1に示す業務を取り行う事と高等教育研究開発センターに定めている（資料1）。

なお、これらの業務は学部教育向上委員会・研究科教育向上委員会<sup>3</sup>と共通する業務があり、センターは学部教育向上委員会・研究科教育向上委員会と連携を行いながら業務を行う事としている。

### (3) 高等教育研究開発センターの組織について

センターは、センター長およびセンター員で構成し、構成員としてセンター所属の教員を置くことができる。また業務を遂行するにあたっては、学部や研究科、

表1. 高等教育研究開発センターの業務

センター業務	具体的内容
1. 教育方法の研究開発に関する事項	教育プログラム開発（アクティブ・ラーニング、教室外体験学修プログラム）
2. 学修成果測定の研究開発に関する事項	評価方法の確立（ループリック、到達テスト等）
3. 組織的教育の支援に関する事項	組織的な教育（教員間連携、科日間連携等）や教授スキル向上への現場支援
4. 学士課程教育の質保証に関する事項	淑徳大学が保証する能力の内容（＝学士力）の点検、評価
5. その他の必要な事項	年報、業務関連資料の収集、シンポジウム等

大学改革室と連携を図り、連携事業を進める上で大学間連携共同教育推進事業の連携大学事と情報収集や発信及び連携する事が求められている（図1）。

またセンターは、重要な審議事項を審議するにあたっては、学長、副学長、学部長、研究科長、センター長、事務局長、大学改革室長及び学長が指名する者で構成された「淑徳大学 高等教育研究開発センター運営委員会」を置いている。この運営委員会は①センターの運営に関する事項、②センターの業務に関する事項、③センターの活動に関する点検・評価、④その他の必要な事項について審議を行う（資料1、2）。

なお、センターの構成員や自己点検評価は、センターが点検評価報告書を策定し、高等教育研究開発センター運営委員会が点検評価を行う。

## 2. 大学間連携共同教育推進事業について

### (1) 高等教育研究開発センターと大学間連携共同教育推進事業について

高等教育研究開発センターは、連携事業に関する事項の教育研究を行い、普及推進する役割を担う事としている。これはセンター立ち上げ時に、「センターが連携事業を主管する」と平成25年度第1回のセンターの会議で確認がされている（資料3）。

### (2) 大学間連携共同教育推進事業の概要

大学間連携共同教育推進事業は、文部科学省が進める、地域や分野に応じて大学間が相互に連携し、社会の要請に答える共同の教育・質保証システムの構築を行う取組の中から、達成目標が明確で高い成果が見込

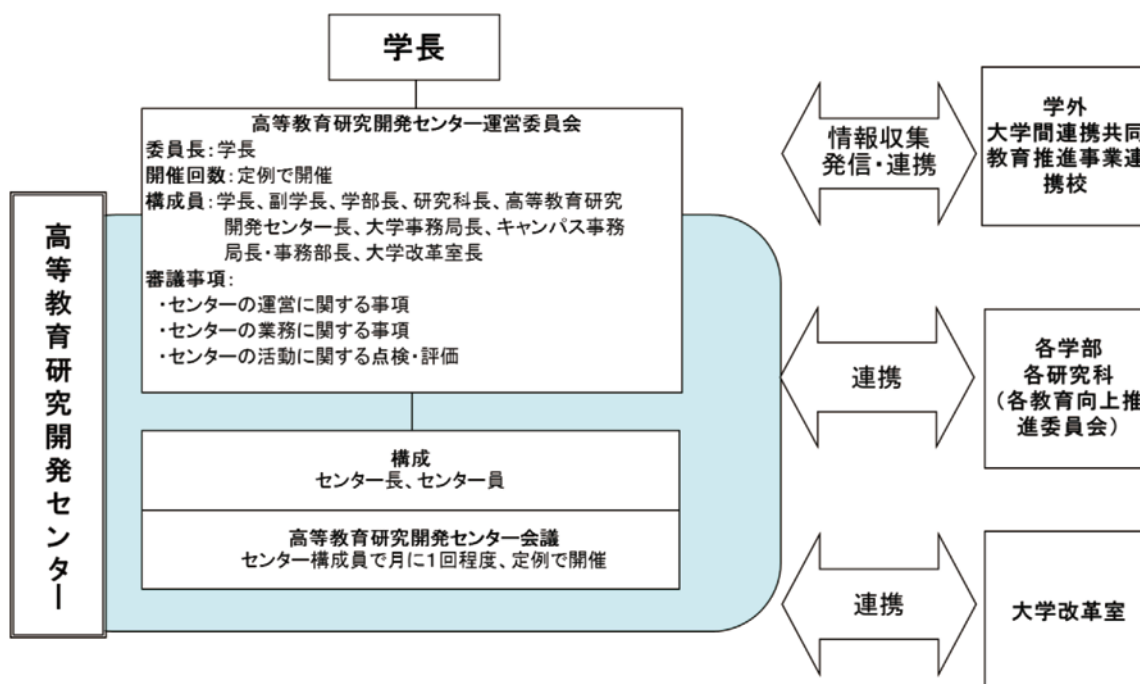


図1 高等教育研究開発センターの組織



まれる取組みを選定し、重要な財政支援を行う事により、教育の質保証や向上、機能別分化を推進する事を目的とする事業である。この事業は平成24年度4月に文部科学省より公募要領が出され、平成24年度～平成28年度が事業期間である。

### （3）大学間連携共同教育推進事業の内容と平成28年度までの到達目標

連携事業は、関西国際大学が代表校となり、北陸学院大学、くらしき作陽大学及び本学が連携を行い、「主体的な学びのための教学マネジメントシステムの構築」として申請を行い、平成24年度に採択がなされた（資料4）。

連携事業は、学士課程教育の質的転換を図る為、次の3つの柱を立て、それぞれの事業を行うものである。まず1つ目は、アクティブ・ラーニング（能動型学修）及びインパクトのある教室外体験学習プログラムなど、学生が主体的に学ぶ教育方法を充実する事である。これは連携事業ではHIP<sup>iv</sup>（high impact practices）として推進を行う。2つめに、学修成果を可視化するため、ルーブリック及び到達テストの開発を行う。3つ目に、全学的な教学マネジメントのもと「学位授与」及び「教育課程編成・実施」の方針に即してカリキュラムを見直すとともに、教員の個性を活かしながら、科目間・教員間連携を充実して組織的教育を確立する事である。さらに学生支援型IRを用いて、学生パネルデータを蓄積し、本取組みの評価・改善を行い、連携校以外でも適用できるように汎用化する事である（資料5、6）。

また、この連携事業では平成24年度から平成28年度までの達成目標として4つの数量的目標を掲げている。

1. アクティブ・ラーニングを導入する授業数を初年度から5年間で50%増加させる。
2. 教室外体験学習プログラムへの学生参加率を初年度から5年間で50%増加させる。
3. 原則として、本連携取組みの対象となるすべての教室外体験学習プログラムにルーブリックを導入する。
4. 学生の授業外学修時間が全体的に、初年度から5年間で20%以上伸びていること。

なお、目標は平成25～27年度及び平成28年度の大学の成果指標の一部にもなっている（資料7、8、9、10）。

### 3. 高等教育研究開発センター平成25年度～H28年度の運営方針と達成目標

高等教育研究開発センターの平成25年度からの4年間の運営方針は、センターの趣旨や業務、連携事業を主管するセンターとして次の4つを掲げた。また運営方針と合わせ、センターの4年間の定量的な目標については、連携事業の達成目標とする。

- ① 大学間連携共同教育推進事業を主管するセンターとして、全学に事業を推進し、教学マネジメントのもとに教学改革を進める。  
（センターの業務3及び4に該当、連携事業数量的目標4に該当）
- ② アクティブ・ラーニング（教室内）手法の調査研究と全学へ普及させる。  
（センターの業務1及び3に該当、連携事業数量的目標1に該当）
- ③ 教室外プログラムの開発と試行を進め、全学へ普及させる。  
（センターの業務1及び3に該当、連携事業数量的目標2に該当）
- ④ 教育評価ツールの開発と試行を進め、全学へ普及させる。  
（センターの業務2及び4に該当、連携事業数量的目標3に該当）

### 4. 平成25年度の点検評価（資料7、11）

#### （1）目標について

平成25年度は、本学がはじめて教育研究の改善改革に関する事項を取り扱うセンターを開設した事もあり、①センターの運営を軌道に乗せる、②センターの業務と関連部署の業務との調整を図る、③大学間連携共同教育推進事業関連の取組みを担う事の3点を目標とした。

#### （2）計画について

具体的計画としては、教育プログラムの開発、教育評価方法の検討、組織的な教育や教授スキル向上支援及び学士力の質保証の点検・評価の4つであり、これらの事項に取組むことである。なお、センターが取扱う事項のうち、教育プログラムの開発、教育評価方法の検討と組織的な教育や教授スキル向上支援は、大

学・学部の教育向上委員会が取扱う事項、学士力の質保証の点検・評価は、大学・学部の自己点検・評価委員会が取扱う事項と重複する部分があり、その分担の調整も図りながら、連携事業に取り組む事とした。またこれらの4つの分野については連携事業の取組みとほとんどが重なっている。この連携事業としては①全学におけるアクティブ・ラーニングの手法の学修と普及、②全学におけるルーブリックの開発と試行、③アセスメントプランの策定を行う事を平成25年度の計画としている。

### （3）取組み状況

平成25年度は主として次の活動を行った。

- i) 所轄事項を実行するためにセンター会議を設置し、その構成員は各学部から推薦された委員、センター専任教員及び事務局の計11名であり、毎月定例で、千葉キャンパスと埼玉キャンパスで交互に会議を年間9回開催した（資料12）
- ii) 連携事業に関する事項の研究を行う為、センター会議後に3つの部会（アクティブ・ラーニング、教室外プログラム、ルーブリック）を開催し、各項目について検討を行った。（資料12）
- iii) センターのホームページ開設や年報創刊によるセンターの活動内容の公開の実施。（資料11、13）
- iv) 大学間連携共同教育推進事業における取組みとして次の事項を行った。
  - ・連携事業に関する年間10回の定例会議、全体会議、連携事業外部評価委員会への参加。
  - ・アクティブ・ラーニングや教室外プログラムの定義を連携大学とともに策定し、学内に共有化。（資料14、15）
  - ・インターンシップやサービスマナー等の既存プログラムを発展させる形として、教室内のアクティブ・ラーニングと教室外プログラムを組み合わせた授業デザインを試行（資料11）。
  - ・学修評価について、ルーブリックを開発するため、千葉キャンパスで「ルーブリック勉強会」を行い、各学部の一部の科目でルーブリックを導入。またコモンルーブリックである「ライティング」のルーブリックを千葉キャンパスの表現技法Ⅱの授業で試行（資料11）。
  - ・平成25年4月に大学入試センター開発テストを全学部1年生に実施（資料16、17）全学生へ授

業時間外学習時間に関する調査の実施及び各学部へ報告（資料18）。

- ・専任教員を対象として、アクティブ・ラーニング導入に関する調査を平成26年2月に実施（資料19）。
- ・平成26年3月にアセスメントポリシー及びプランの策定（資料20）
- ・海外先進事例調査（全米カレッジ・大学協会）への参加及び国内事例調査（同志社大学）の実施（資料11）。
- ・組織的な教育スキル等の支援：大学並びに学部のFD/SD活動での講師を務め、またセンター会議での検討成果を披露し、意見交換を行った（資料11）。

### （4）点検・評価

平成25年度は、センター開設1年目且つ連携事業は2年目であり、アセスメントポリシー・プランの策定などによる教学マネジメントに関する取組み、アクティブ・ラーニングの定義の策定や普及に関する取組みや試行、ルーブリックを大学として開発するための勉強会の実施とルーブリックの試行などに取り組んだ。連携事業の担い手として、連携事業を普及推進する役割は十全に出来ていると言える。しかし、他委員会（特に学部や研究科の教育向上委員会）や部署との連携については役割の明確化や分担が出来ておらず、研修会の提案や講師の派遣などといった事は出来ているが、相互に連携出来ているとは言い難く、他委員会や部署との連携は課題である。また、アセスメントポリシーやプランについては、平成25年度は策定のみあり、アセスメントのマクロからミクロまでの段階や方法を示したに過ぎず、アセスメントポリシーやプランをどのように実質化をしていくかが課題であると言える。

連携事業の教学マネジメントからの視点の評価としては、学生や教員を対象とした調査やテストについては、全学部に対象とし実施が出来ている事は、評価できる。しかし、教室外プログラムの実施やルーブリックの導入、勉強会の実施などは一部にとどまり、大学として取組んでいるとは言えず、全学とした組織的な取組みにしていく事と連携事業の浸透が課題である。

## 5. 平成26年度の点検評価（資料8、資料21）

### （1）目標について

平成25年度で課題であった関連部署との連携調整を行いながら、連携事業関連の取組みを担い、全学に展開する事が目標である。

### （2）具体的な計画について

センターとして、平成25年度の課題である関連部署との連携を取るとともに、連携事業として、①定義を策定したアクティブ・ラーニングの手法の学修と普及、②全学のループリックの開発と試行、③アセスメントポリシーやプランの実質化、④連携事業を促進する上での事例調査を行う事を平成26年度の計画としている。

### （3）取組み状況

- i) 所轄事項を実行するため、高等教育研究開発センター会議を毎月定例として千葉・埼玉・東京キャンパスで順番に開催した。構成員は各学部<sup>v</sup>から推薦されたセンター専任教員、センター専任職員及び事務局の計13名であった。（資料8）
- ii) 教育向上委員会と調整して、大学間連携共同教育推進事業として大学全体のFDを第1回目はIR、第2回目は教室外プログラムをテーマに開催した。また他の委員会への委員として参画やFD講師として派遣を要請され、学部のFD運営に協力を行った。
- iii) 大学IRコンソーシアムに加盟し、コミュニティ政策学部1年次生を対象に、学生調査を実施した。（資料21）
- iv) センターのホームページでの活動報告や年報第2号を発刊した。なお、第2号の投稿については、創刊号より投稿数が増えている。（資料21）
- v) 全国高等教育研究所等協議会に加盟をした（資料27）
- vi) 大学間連携共同教育推進事業の実質的担当機関として活動を行った。
  - ・アセスメントポリシー具体化のため、「学士力ループリック」を作成した。また各学部の履修の手引きに掲載する、リフレクションの実施についての案内を作成し、各学部へ学士力ループリックとともに平成27年度以降の履修の手引きに掲載するよう働きかけた。（資料22、資料23）

- ・大学間連携共同教育推進事業の適応調査（11月）、授業時間外学習時間に関する調査（11～1月）、教員の主体的な学びを促す教育方法への取組み状況に関する調査（2月）を担い、集計分析して調査報告書を作成した。授業時間外学習時間に関する調査は、センターのホームページで結果を公表している。この授業時間外学習時間に関する調査は、加重平均値で見るとわずかに増加（H24年度学内0.446 学外0.588、H26年度学内0.476 学外0.648）している。（資料24、25）
- ・国内外において、アセスメント、教室外プログラム、大規模教室でのアクティブ・ラーニングに係る先進事例調査を行った。（資料21）
- ・平成26年4月に大学入試センターモニター調査を、スケジュール調整がつかなかった人文学部を除き実施した。（大学間連携H26モニター試験学部別結果）
- ・教室外プログラム開発の為、連携大学の関西国際大学の海外プログラムへ、センター員が同行参加を行った。（資料21）
- ・ループリックは、平成25年度と同様に、ループリック勉強会を開催し、総合福井学部のFDのテーマとされている、また全学部のいくつかの科目で開発したループリックか、コモンループリックを活用し始めた。（資料21）

### （4）点検・評価

平成26年度の活動として、センターの活動が大学全体に周知されているからか、センター年報への投稿論文の増加や学部FDへの講師の派遣要請がなされていた。特にFDについては関連部署（学部教育向上委員会）との連携が少し出来てきていると言える。またアセスメントポリシーやプランを実質化するため、ディプロマポリシーに基づいた学士力ループリックの開発を行った事、学生の授業時間外学習時間についても連携事業開始の平成24年度より増えている事から、センターの連携事業取組みの成果は少しずつであるが出ていると言える。

一方、各学部において勉強会やアセスメントに関する取組みは学部間格差が平成25年度に引き続きあり、学部内の中心人物の有無によって普及へのばらつきが見られる。特にループリックにおいてはコモンループリックの活用や教室外プログラムに関するループリッ

クの開発や試行の取組みは、学部間の差が顕著であり、特に教室外プログラムでのルーブリックの普及について加速化する事が肝要である。

## 6. 平成27年度の点検評価

### (1) 目標について

大学の教育の発展・向上に資するため、関連部署と調整しつつ必要な業務を行い、4年目となる大学間連携共同教育推進事業の取組みを担い、全学に展開する。

### (2) 具体的な計画について

連携事業は平成27年度で4年目であり、3年間で培ったアクティブ・ラーニングの普及やルーブリックの開発と試行を全学的に行う事にある。また併せて教室外プログラムの開発や、学修成果の測定についても行っていく。

### (3) 取組み状況

- i) 高等教育開発センター会議を毎月定例として千葉キャンパスで全10回開催した。構成員はセンター専任教員、センター専任職員及び事務局の13名である。(資料29)
- ii) 千葉キャンパスの教育向上委員会と共同で、「大規模教室におけるアクティブ・ラーニング」を演題にFDを実施した。(資料30、31)
- iii) 2014年度の全学授業アンケートの集計及び分析を行い、報告書を作成した。(資料32)
- iv) 「淑徳大学高等教育センター年報第3号」を発刊した。(資料29)
- v) 大学間連携共同教育推進事業の担当機関として活動を行った。
  - ・アセスメントポリシー具体化のため、「学士力ルーブリック」の改訂を各学部からの意見を踏まえ行った。なお、全学部の履修の手引きに学士力ルーブリック記載について、依頼を行った。(資料33、40)
  - ・全学部の1年次に大学入試センター開発のモニターテストを実施。(資料34、35)
  - ・大学間連携共同教育推進事業の授業時間外学修時間に関する調査(11～1月)、学修等行動調査(12月)、教員の主体的な学びを促す教育方法への取

組み状況に関する調査(2～3月)を担い、集計分析の上、調査報告書を作成した。これらの調査はIR推進室と共同し分析の上、報告を行っている。(資料36、37、38、39)

- ・専任行員に対し、担当講義科目2科目以上はアクティブ・ラーニングを取り入れ、シラバスに記載するよう調整。(資料9)
- ・海外事例調査の実施(資料29)
- ・全キャンパスに大規模教室等でのアクティブ・ラーニング推進の為にクリッカーを導入。(資料41)
- ・ルーブリックの開発は、教室外プログラムを中心に、各センター員が各学部の中心となり開発。その看護栄養学部の取組み結果は、平成28年度の大学教育学会で発表予定。(資料29)

### (4) 点検・評価

平成27年度は、センター員が各キャンパスのFD・SDで講師派遣を依頼されなど、千葉キャンパスの教育向上委員会と共同でFDを開催、新たに設置されたIR推進室<sup>vi</sup>と共同で各種調査結果の分析報告を行うなど、他機関と連携を図り業務を行っている。

また大学間連携共同教育推進事業の担い手として、アセスメントポリシー具体化のための「学士力ルーブリック」を、全学部1年次生対象に試行、教育評価活動を行った。なお学士力ルーブリックは、紙面で実施、学生本人かアドバイザー教員とセンターで保管するという目的の為、評価をつけた学士力ルーブリックを2枚用意する必要があるなど、学生に負担があった。平成28年度以降は全学部複数学年実施を目指し、学生や教職員が負担とならないような手法について検討する必要がある。また学生の授業外学修時間は、授業時間外学修時間に関する調査によると、平成24年度の学内0.446学外0.588から平成27年度は学内0.508学外0.651と増加しており、大学間連携事業の成果が出ていると考えられる。

平成28年度は最終年度のため、今までの取組みを全学として実施し取りまとめを行う必要がある。また平成29年度以降に向けて、センターの目的を踏まえながら、学内の教育研究の改善・改革のために、他の委員会や部署と調整の上、業務の整理を行い、センターの新たな方針や計画を立案する必要がある。



## 7. 平成28年度の点検評価

### (1) 目標について

大学の教育の発展・向上に資するため、連携事業の取組みについて全学への普及と取りまとめを行う。

### (2) 具体的な計画について

最終年度である連携事業は、全学へのアクティブ・ラーニングの普及やループリックの取組み全学的に行う事にある。また併せて学修成果の測定や学生支援型IRの確立を行っていく。

### (3) 取組み状況

- i) 高等教育開発センター会議を毎月定例として千葉キャンパスで全9回開催した。なお、平成28年度は、各キャンパスに設置されたテレビ会議システムを活用し行った。構成員はセンター専任教員、センター専任職員及び事務局の13名である。(資料42)
- ii) 連携事業の取組みとして、全学的なFDを2回開催した。1回目は、「地域連携プログラムの展開とそのアセスメント手法」を演題として千葉キャンパスで実施。2回目は埼玉キャンパスの教育向上委員会と共同で、「高大連携」を演題に実施した。
- iii) 2015年度の全学授業アンケートの集計及び分析を行い、報告書を作成した。(資料45)
- iv) 大学間連携共同教育推進事業の担当機関として活動を行った。
  - ・アセスメントポリシー具体化のため、引き続き「学士カールブリック」を全学部の履修の手引きに学士カールブリック記載について依頼を行うとともに、全学部の1・2年次生に実施を依頼した。(資料22、46)
  - ・全学部の1年次に大学入試センター開発のモニターテストを実施。(資料47)
  - ・大学間連携共同教育推進事業の授業時間外学修時間に関する調査(11～1月)、学修等行動調査(12月)、教員の主体的な学びを促す教育方法への取組み状況に関する調査(2～3月)を担い、集計分析の上、調査報告書を作成した。これらの調査はIR推進室と共同し分析の上、報告を行っている。(資料48、49、50)
  - ・本事業の成果の普及推進の為に、国内の大学をまわった。(資料51)

- ・ループリックの取組みについて、平成28年度の大学教育学会及び11月に行った連携事業のシンポジウムで発表を行った。(資料52)

### (4) 点検・評価

平成28年度は、連携事業の取り纏めの年という事もあり、前年度に引き続き、連携事業への全学への普及を行ったが、新規事項については特に実施していない事に課題がある。特に学士カールブリックや学修行動調査をどのように活用するか、またそれをどうしていくのかといった議論が出来ていない事は、アセスメントをしていく上で進捗がまったく出来ていない。

また学生の授業外学修時間は、授業時間外学修時間に関する調査によると、平成24年度の学内0.446学外0.588から平成28年度は学内0.536学外0.676と増加しており、大学関連連携事業の成果が出ていると考えられる。

## 8. センターの運営方針（H25～H28）に関する自己点検評価について

### (1) 教学マネジメントのもとの教学改革について

**方針：**大学間連携共同教育推進事業を主管するセンターとして、全学に事業を推進し、教学マネジメントのもとに教学改革を進める。  
**達成目標：**学生の授業外学修時間が全体的に、初年度から5年間で20%以上伸びていること。

#### i) 教学マネジメントのもとの教学改革の取組み

自己点検評価を行う前に、まずは教学マネジメントについて定義をする。教学マネジメントは「教育目標を達成するために教育課程を編成し、その実現のための教育指導の実践・結果・評価の有機的な展開に向け、内部組織を整備し、全体を運営すること」(濱名2013: 47)であるとされる。本学では学則や3つの方針(卒業の認定に関する方針、教育課程の編成及び実施に関する方針、入学者の受入れに関する方針)を定めており、これらを達成するために、各大学が組織的な取組を大学として行う事と言える。

さて本学は、3つの方針については今まで各学部のみであった3つの方針を、平成25年度に大学全体の3つの方針を策定。平成28年度に見直しを行い、大学及び学位プログラムごとに策定を行っている。

センターは、センターの活動（資料11、21、29、53、54、55、56）を教学マネジメント体制に組み込むために毎月行う学部長会議Ⅵ・大学協議会Ⅶの報告事項に本センター員が連携事業の進捗状況や事業実施に関する依頼を行った。（図2）

図2は、連携事業を主管するセンターと本学の教学マネジメント体制を示している。各学部長及び各事務局長は学部長会議及び大学協議会の審議・報告事項について、各キャンパス・学部学科・事務局に報告及び共有を行い、センターのセンター員は、連携事業を推進するため、所属学部での情報収集及び事業推進の調整役を担う事としている。つまり各キャンパス・学部学科・事務局へは、教学マネジメント体制から学部長や事務局長から進める推進体制と、センター員が進め

る推進体制を本学は構築している。

この教学マネジメント体制のもと、平成25年度以降に大学全体として新たに取組まれた事として、①全学のFDの実施（資料11、21、30）②アセスメントポリシーの策定と実質化の一つとして学士力ループブリックとその試行（資料20、22）③全学生を対象とした授業時間外学習時間の調査（資料18、24、36）や、各学年段階的に実施している学修行動調査といった学生の教育に関する把握や間接評価指標となる調査（資料19、20、37）大学入試センターモニター調査の実施（資料16、17、34、47）が挙げられる。

達成目標における学生の授業時間外の学習時間については、平成24年度から実施されているが、平成24年度から平成28年度の授業時間外学習時間は図3の

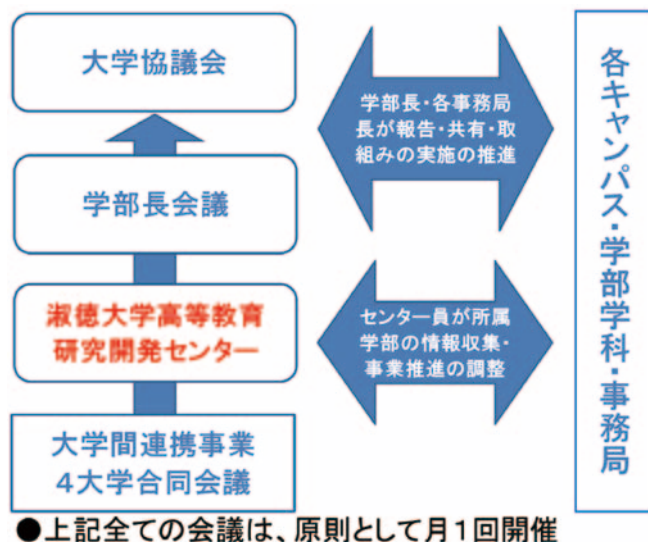


図2 淑徳大学 教学マネジメント体制と連携事業推進体制

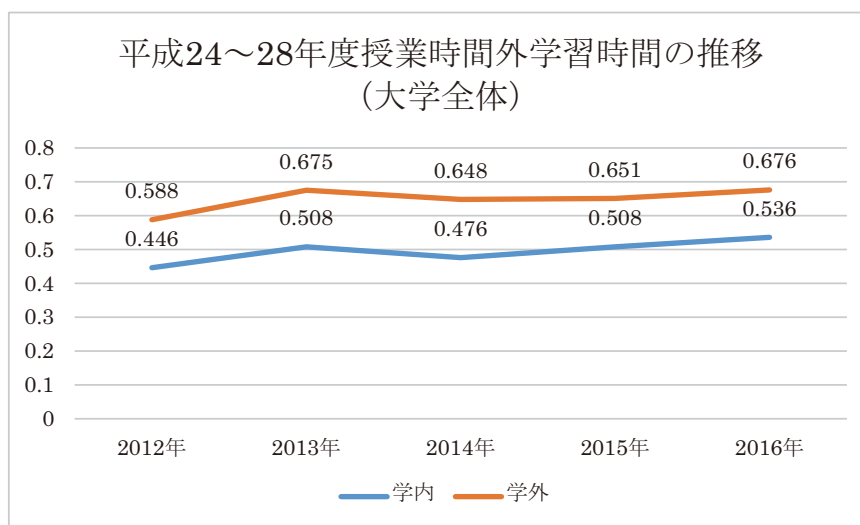


図3 授業時間外学習時間の推移

通りである。なお、この調査では学内と学外での1日の授業時間外学習時間を問い、「1. 30分未満、2. 30分～1時間未満、3. 1時間～1時間30分未満、4. 1時間30分～2時間未満、5. 2時間以上」の選択肢を「1は0時間、2は0.5時間、3を1時間、4は1.5時間、5は2時間」とし、加重平均値を算出した数値で経年比較を行った。

2012年と比較すると今年度は、学内の授業時間外学習時間は1.201倍、学外は1.149倍となり、学内の授業時間外学習時間は当初の20%増は達成しているが、学外の授業時間外学習時間は未達成であった。

## ii) 教学マネジメントもとの教学改革の点検評価

4キャンパスある大学全体への教学改革についてセンターが果たした役割として、平成24年以前には全学共通で実施されていなかった学生の学修行動の実態や学習時間の把握、大学全体の教員を対象としたFDの実施など、新規に実施されたという点においては評価できる。しかしそれぞれの取組みは独立して行われており、特に調査については、同質の質問があるなど、大学や学生に負担のかかるものになっている。また調査結果が、実施と報告分析のみに傾倒し、その結果が活かされているかどうか、調査そのものがどのように点検評価を行っているかは曖昧である。

また学生の授業時間外学習時間については、学内及び学外とも一定の伸びはあるが、学内の学習時間の伸びが目標を達成は出来ている。学内の学習時間の伸びについての要因は連携事業のセンターの活動だけではなく、各学部の教職員の努力や、各キャンパスにラーニングコモンズやフリースペースの設置など教育環境の整備も進んでいる事であると考えられる。

## iii) 教学マネジメントもとの教学改革への課題

センターは4年間の中で様々な取組が行われてきている。しかし、大学としての取組みであり、取組みを行う際はトップダウン形式で行う事が多い。これらの取組みはキャンパスや学部学科の取組みと連携・連結しているとはいいがたい。例えば学生に対する調査は、大学全体で実施している調査と学部独自の調査を実施している事があり、設問が重複しているものがあるなど、学生に余計な負担をかけている例も見られた。今後は、大学の3つの方針にしたが、大学と学部が連携を密に行い、大学として実施すべき事と学部が

その専門性や独自性を持って実施する事を整理していく必要がある。

学生の授業時間外学習時間については、本学は現在、①授業時間外学習時間に関する調査による1日単位の授業時間外学習時間、②学修行動調査による週当たりの授業時間外学習時間、③授業アンケートによる各科目の授業時間外学習時間によって学生の授業時間外学習時間の把握を行っているが、単位制度を鑑みながら、本学がどのように授業時間外学習時間を把握し、単位の実質化を計っていくかといった方策を策定する必要がある。

## (2) アクティブ・ラーニングについて

**方針：**アクティブ・ラーニング（教室内）手法の調査研究と全学へ普及させる。  
**到達目標：**アクティブ・ラーニングを導入する授業数を初年度から5年間で50%増加させる。

### i) アクティブ・ラーニングへの取組み

アクティブ・ラーニングは、平成25年度はアクティブ・ラーニングを普及させる為に、センターにアクティブ・ラーニング研究会を設置し、アクティブ・ラーニングの手法に関する連携大学へのFDへの参加やセミナーへ参加している。これは、センター員がアクティブ・ラーニングの手法を修得し、各科目の到達目標を達成する為に授業デザイン力を修得する為である。（資料57）またアクティブ・ラーニングは手法だけではなく、効果の高いアクティブ・ラーニングの授業の要件を、連携事業とともに取りまとめ（資料59）、全学へ周知を行った（資料60）。このアクティブ・ラーニングの手法と要件については、毎年専任教員対し実施している主体的な学びを促す教育方法に関する調査において、取組み状況を確認している。

またアクティブ・ラーニングを大学全体として推進していくため、平成26年度講義科目シラバス「授業形態」に、最低1科目はアクティブ・ラーニング形式を記載（最低1科目）し、各学科長が当該学科所属教員のシラバスを確認し、1科目も該当がない教員へは指導をいただきたいと依頼を行っている。また平成27年度のシラバスには同様の案内を行い2科目以上とし、アクティブ・ラーニングの取組みの拡大を計った。（資料61、62）

アクティブ・ラーニングの普及について、大教室で

のアクティブ・ラーニングが困難であるとの声がセンターに寄せられ、全キャンパスに大教室でのアクティブ・ラーニングを推進するツールとして、クリッカーの導入や、平成27年8月に大教室におけるアクティブ・ラーニングを演題に千葉キャンパスの教育向上委員会と共催でFDを開催した。

大学のアクティブ・ラーニング導入については、平成24年度から行っている専任教員を対象とした「主体的な学びを促す教育方法の調査」で確認する事ができる。この調査では、担当している科目において、いくつか調査用紙で提示するアクティブ・ラーニングの手法を授業で取り入れているかを調査している。なお、平成24年度は個々の教員について、平成25年度以降は専任教員の各科目を対象として調査を実施した。なお、何らかのアクティブ・ラーニングを取り入れている教員もしくは科目の割合を図4に示す。

この調査では平成28年度は、前年度と比較してアクティブ・ラーニングの導入率が下がったものの、90%以上は何らかのアクティブ・ラーニング手法が講義科目の中で行われている事がうかがえる。（資料19、25、37）

## ii) アクティブ・ラーニングの点検評価

アクティブ・ラーニングの導入については、「主体的な学びを促す教育方法の調査」の結果を見る限りは、何らかの手法は取り入れられている。しかしアク

ティブ・ラーニングの導入率の伸びについては、連携事業取組み年度から比較的高く、到達目標達成を測定するのは困難である。これは当初の目標設定の見通しの甘さは反省すべき点である。またアクティブ・ラーニングについて学生からの評価回答として、授業アンケートに「双方向型の授業（発表、討論、協同学習、調べ学習等）は、効果的に行われましたか」という設問がある。この設問の回答結果は2015年度前期後期とも、大学全体の学生の回答として肯定的な意見<sup>ix</sup>が約80%になっており、双方向型の授業については、学生は効果的と捉えられているようである。

## iii) アクティブ・ラーニングの課題

アクティブ・ラーニングについて、いくつか課題が考えられる。まず1つ目は、アクティブ・ラーニングの定義を再度大学として明らかにし周知理解をする事である。平成28年度の「主体的な学びを促す教育方法の調査」回答結果一覧（資料63）を見ると、取組んだアクティブ・ラーニングの内容として「授業に外部講師を呼んで質疑応答や、教員が言った事を各個人が頭の中でイメージさせる、テキストの音読」といったものがあり、どこまでをアクティブ・ラーニングとして捉えているかはセンターや学部学科の教員と相違があるように考えられる。また、シラバスの授業形態の欄にはアクティブ・ラーニングという語句を記載する事が求められ、アクティブ・ラーニングの言葉が独

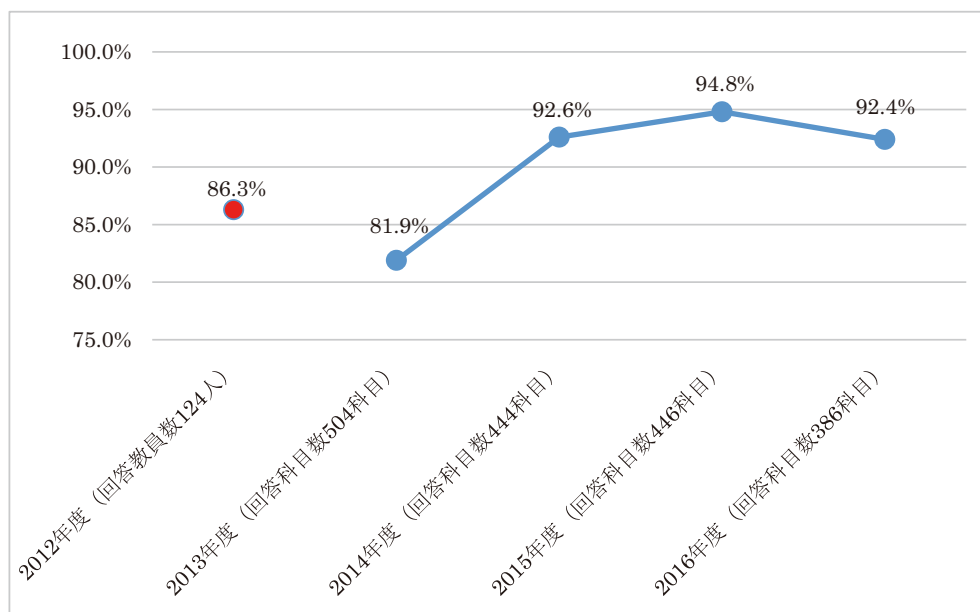


図4 主体的な学びを促す教育方法の調査 アクティブ・ラーニング導入率一覧

※2012年度は回答が教員を母数、2013年度以降は科目数を母数としている為にグラフの線をつないでいない。



り歩きしないよう、アクティブ・ラーニングの定義や考えについて整理する必要がある。併せて、教員がその科目の到達目標や教育内容にあった適切な授業デザインができるように、センターがアクティブ・ラーニングについて先行研究を基に整理する必要がある。

2つ目は人数が多い教室でのアクティブ・ラーニングへの取組みの推進である。既にクリッカーなどを導入<sup>※</sup>しているが、クリッカーの使用はもとより、ICTのみならず他の手法を使ったアクティブ・ラーニングの検討もする必要がある。

3つ目はアクティブ・ラーニングが導入されているが、その効果はどうであるかの検証がまだなされていないという事である。現在、大学教育学会において、課題研究の一つとして「アクティブ・ラーニングの効果検証」が取組まれている。この動向にも着目しながら、本学もIR推進室と連携して効果の検証に取り組んでいく必要がある。

### (3) 教室外体験学習プログラムについて

**方針：**教室外プログラムの開発と試行を進め、全学へ普及させる。  
**到達目標：**教室外体験学習プログラムへの学生参加率を初年度から5年間で50%増加させる。

#### i) 教室外体験学習プログラムの取組み

教室外体験学習プログラムと言っても、例えば課題発見能力を培う調査型やインターンシップ型、サービスラーニング型のプログラムなどがある。また正課内プログラムか正課外プログラムという区分もある。例えば、連携事業連携大学の関西国際大学では世界の

人々との多様な価値観や文化を理解し、自ら考え行動できる人間として成長するためのグローバルスタディを全学生の必修としている。本学は、コミュニティ政策学部でサービスラーニング教育を実施し、その為にコミュニティ政策学部へ附置されたサービスラーニングセンターにおいて、プログラムデザインやプログラムの実施、評価手法の開発に取り組んでいる。

また本学は、教室外体験学習プログラムを正課内プログラムか正課外プログラムという区分なく実習も含めたプログラムを教室外プログラムとし、開発と試行を進めてきた。特に連携大学の中では本学はサービスラーニングプログラムの開発と試行を担当し、センターはサービスラーニングセンターと連携を計り、本学の実践事例やサービスラーニングプログラムのパッケージ化について関西国際大学のFDや連携事業のシンポジウム及び外部評価委員会へ報告を行ってきた。

また教室外体験学習プログラム開発のために、関西国際大学のグローバルスタディにセンター員が参加を行い、センター内でプログラムについての報告が行った。

教室外体験学習プログラムへの学生参加率については、本学はプログラムの参加延人数を算出している(図5)。

年々教室外体験学習プログラムの参加人数が増えているのは、連携事業取組み期間は、年次進行中の学部学科の学生が正課内プログラムに参加している事が多く、教室外プログラムを新たに策定し、その人数は微増程度である。

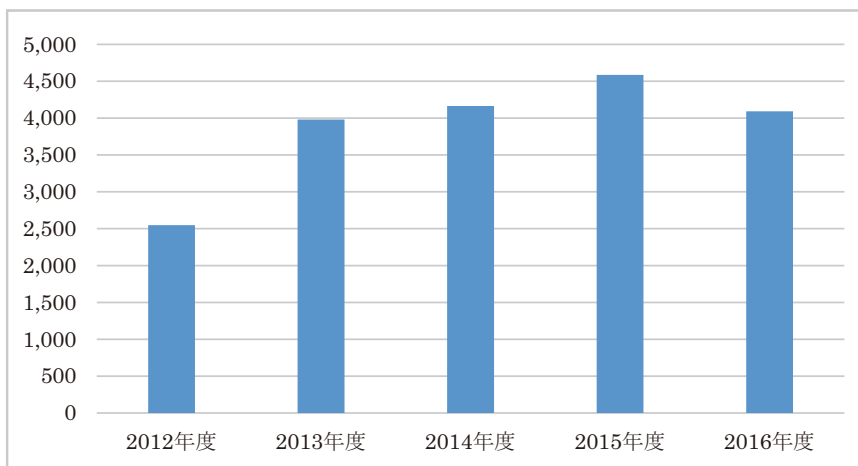


図5 教室外体験学習プログラム参加人数

## ii) 教室外体験学習プログラムの点検評価

教室外体験学習プログラムについて、本学はサービスマスラーニングプログラムを中心に取り組んでいるため、サービスマスラーニングセンターと連携を行い、サービスマスラーニングセンターの知見をセンター内で共有化している。しかしセンターが教室外体験学習プログラムの開発と試行が出来ているかという点においてはほとんどない。またインターンシップはキャリア関連部署で行っている事などから、センターが全様を把握するのは困難である。

## iii) 教室外体験学習プログラムの課題

まず、課題として各関連部署が様々なプログラムを開発実施しているが、センターとしては3つの方針と教室外プログラムについて整理する必要がある。その為には、センターは大学附置の組織として、各キャンパスで教室外体験学習プログラムを担っている各部署や部署（例えばサービスマスラーニングセンター、地域連携センター、キャリア関連部署、実習関連部署）と連携を図る必要がある。その中で、例えばインターンシップについても企業が管理運営するものから、大学が主導で管理運営するコーオプ型（教育）の開発支援をセンターが行っていくかの検討していく必要がある。

## (4) 教育評価について

**方針：**教育評価ツールの開発と試行を進め、全学へ普及させる。  
**到達目標：**原則として、本連携取組みの対象となるすべての教室外体験学習プログラムにルーブリックを導入する。

### i) 教育評価の取組み

教育評価の取組みとして、大きくは4つ挙げることができる。1つ目はマクロからミクロレベルにおけるアセスメントの方針やアセスメント活動を整理したアセスメントポリシー・プランを平成25年度に策定した事である（資料20）。この策定によって、本学がDPで示した内容の達成について、実施主体（大学・学部や学科・学生個人）や形成的評価や総括的評価においてどのような測定を行うかを明示した。

2つ目は、アセスメントポリシー・プランをもとに大学全体のディプロマポリシーの一部を形成的評価・総括的評価へ活用する「学士力ルーブリック」を平成

26年度に開発した事である（資料22）。また併せて学修成果のリフレクション（振り返り）についての案を策定し（資料23）、各学部でリフレクションの実施と学士力ルーブリックの実施を平成27年度入学生から段階的に実施している。なお、このルーブリックは平成27年度の試行を受け、平成28年度から一部改訂をしている。

3つ目は、ルーブリックの開発及び開発支援及び実施支援である。関西国際大学や連携事業で開発をした共通ルーブリックであるコモンルーブリック（リサーチ、プレゼンテーション、ライティング、多様性理解、チームワーク）の普及である。また教室外体験学習プログラムでルーブリックを導入する為、ルーブリックを作成する為の合同勉強会の講師としてセンター員が参加するなど開発支援を行った。

最後に学生の学修評価をするための間接評価ツールとして、学修行動調査の実施である。これは平成26年度にコミュニティ政策学部の1年次、平成27年度からは入学生と対象に実施し、大学や学部学科のマクロ面からの教育の課程の評価を出来るよう実施しているものである。

教室外体験学習プログラムへのルーブリックの導入については、図6の通りであり、目標達成には至っていない。

### ii) 教育評価の点検評価

連携事業の4年間の中で教育評価として、ルーブリックの普及、学修行動調査の実施を全学として実施できている事は評価できると考えられる。しかし、教育評価と言えばルーブリックのみではなく、ルーブリックも含め様々な間接・直接評価を組み合わせ包括的な教育評価を実施していく必要がある事は大学の構成員に理解してもらえるよう継続して努力する必要がある。

また学士力ルーブリックは、現状は個人のリフレクションのみに活用されているのみであり、学修行動調査は組織レベルの分析報告に留まっている。前者については、平成28年度に再構築をした3つの方針と再度照らし合わせや見直しを行い、マクロからミクロレベルまでの活用についての検討する必要がある。学修行動調査はIR推進室とともにマクロからミクロまでどのように活用し、教育評価を行っていくかを検討していく必要がある。特に連携事業の継続団体にあたる一般社団法人学修評価・教育開発協議会（以下「協議

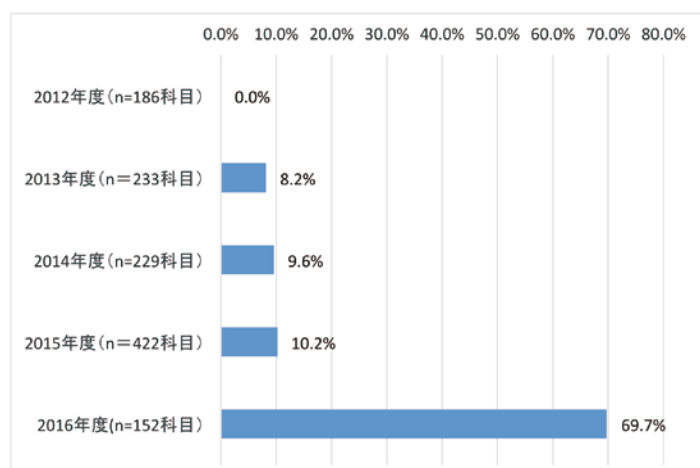


図6 教室外体験学習プログラムルーブリック導入率

会」)で共通の学修行動調査やその他の共通指標を用いたIRの開発は進めていく為、協議会と連携を図る必要がある。

教室外体験学習プログラムへのルーブリックの導入が目標値を下回っている要因の1つは、ルーブリックの着手が遅かった事が挙げられる。ほとんどの学部では平成27年度から着手したため、中々ルーブリックの導入まではいたっていない。

### iii) 教育評価の課題

今後への教育評価の課題として、まず教育評価をいつ、どのような方法で行うかを明らかにしたアセスメントプランが急務である。現在、学士力ルーブリックや学修行動調査が行われているが、本学の構成員や第三者に分かりやすく示せるように、教育評価手法や内容、実施時期を包括的にまとめたプランを示すことが必要である<sup>xi</sup>。

また合わせて、学士力ルーブリックを現在の方針やアセスメントプランとすり合わせながらの見直しが課題である。また間接評価手法はだいぶ導入が進んでいるが、直接評価をどのようにするかはまったく整理が行われていない。この整理についても数年間のスパンで取り組む必要がある課題であると言える。

### (5) センター全体に関する点検評価

センターは平成25年度に設置され、教育方法や教育評価に関する取り組みを、連携事業を軸として推進してきた。連携事業で目指している事は、高等教育政策に基づき、学生の「何を学ぶか」から「何ができるようになったか」とアウトカム重視の教育である。取

組みはセンター員の一部が中心となり、教育研究を進め、全学へ普及している。どちらかと言えばトップダウン形式で教育研究の改革・改善であった。今後も引き続き、教育手法や教育評価について、学外の動向にも注目しながら、本学の文脈に基づいた教育研究を行っていく事が必要である。

また得た知見は、年1回発刊する年報で出すだけであり、本学教職員へ常に成果を還元しているとは言い難い。例えばセンターの広報紙(レターなど)を作成し、本学教職員へ定期的に還元していく事も考えられる。平成29年度以降は、センター員のほとんどが兼任となる事から、センターの専任職員を中心に、本学の教育研究改革に取り組んでいく必要がある。

この4年間において、教育方法や教育評価の取り組みはかなり進んでいる。これらについては大学内に周知は進みつつある。特に淑徳大学ヴィジョンの3つの展開軸の1つ「大学の運営～教職員一体で大学の仕組み・運営を見直し、教育改革や組織変革を推進する」事については、センターは幾分寄与している。

## 9. 平成29～平成31年度のセンターの方針・活動に向けて

センターは、平成29年4月1日に改正した3つの方針を具体化し、本学の人材育成に資する為、平成28年度までの取り組みを受け、次の3年間の方針として次の3点を掲げる。

- 本学の教育の組織化を推進する。
- IR推進室と連携を行い、教育の評価の開発を行う。

- ・学士課程教育の質を充実させる教育研究を行い、全学に取組みを推進する。

これらの方針に沿って、各年度初めに開催する高等教育研究開発センター運営委員会において、前年度の取組みに関する自己点検評価と該年度の計画について審議を行う事とする。

以上

#### 根拠資料一覧

- 1 淑徳大学高等教育研究開発センター規程
- 2 淑徳大学高等教育研究開発センター運営委員会規程
- 3 平成25年度 第1回 高等教育研究開発センター会議記録
- 4 平成24年度大学間連携共同教育推進事業交付内定通知
- 5 大学間連携共同教育推進事業パンフレット
- 6 平成24年度「大学間連携共同教育推進事業」申請書
- 7 淑徳大学年報 2013（平成25）年度
- 8 淑徳大学年報 2014（平成26）年度
- 9 淑徳大学年報 2015（平成27）年度
- 10 平成28年度学部成果指標・目標 取組み計画表
- 11 淑徳大学高等教育研究開発センター年報 創刊号
- 12 高等教育研究開発センター 平成25年度会議次第まとめ
- 13 高等教育研究開発センター ホームページ及びブログ
- 14 大学間連携事業 平成25年度定例会議各回議事及び資料
- 15 大学間連携事業 平成25年度全体会議・外部評価委員会議事及び資料
- 16 H25モニター調査受験率一覧
- 17 H25モニター調査結果学部別
- 18 2013年度授業時間外学修時間に関する報告書
- 19 平成25年度『主体的な学びを促す教育方法への取組状況に関する調査』報告
- 20 淑徳大学アセスメント・ポリシー
- 21 淑徳大学高等教育研究開発センター年報 2号
- 22 淑徳大学学士カールブリック
- 23 学修成果のリフレクション（振り返り）について
- 24 2014年度授業時間外学修時間に関する報告書
- 25 平成26年度『主体的な学びを促す教育方法への取組状況に関する調査』報告
- 26 大学間連携H26モニター試験学部別結果
- 27 全国高等教育研究所等協議会設置の趣旨、会則
- 28 コモンルブリック活用アンケート
- 29 平成27年度高等教育研究開発センター年報 3号
- 30 大学間連携事業平成27年度第1回FDプログラム
- 31 平成27年度教育向上委員会活動報告書（総合福祉学部教育向上委員会、コミュニティ政策学部教育向上委員会）
- 32 2014年度淑徳大学全学授業アンケート全学報告書
- 33 平成27年度各学部履修の手引き
- 34 連携モニター調査結果（H25-27経年変化）
- 35 モニター調査結果の活用について
- 36 2015年度授業時間外学修時間に関する報告書

- 37 平成27年度『主体的な学びを促す教育方法への取組状況に関する調査』報告
- 38 2015学修行動調査学科別
- 39 2015学修行動調査GPA別
- 40 学士カールブリックに関する学部長アンケート結果
- 41 大学間連携共同教育推進事業平成27年度報告書（文部科学省提出版）
- 42 平成28年度高等教育研究開発センター名簿
- 43（淑徳）大学間連携事業平成28年度第1回FDプログラム
- 44（淑徳）大学間連携事業平成28年度第2回FDプログラム
- 45 2015年度淑徳大学全学授業アンケート全学報告書
- 46 平成27年度 第10回 学部長会議記録（280224開催）
- 47 モニタ試験GPA161130
- 48 2016年度授業時間外学修時間に関する報告書
- 49 平成28年度『主体的な学びを促す教育方法への取組状況に関する調査』報告
- 50 学修行動等調査の分析（学部長会議H29.2月資料）
- 51 国内大学出張報告書
- 52 大学教育学会誌 第38巻第2号（通巻第74号）2016年11月
- 53 高等教育研究開発センター会議記録一覧（H25）
- 54 高等教育研究開発センター会議記録一覧（H26）
- 55 高等教育研究開発センター会議記録一覧（H27）
- 56 高等教育研究開発センター会議記録一覧（H28）
- 57 文部科学省平成24年度「大学間連携共同教育推進事業」選定取組み「主体的な学びのための教学マネジメントシステムの構築」平成24～平成26年度事業報告書
- 58 文部科学省平成24年度「大学間連携共同教育推進事業」選定取組み「主体的な学びのための教学マネジメントシステムの構築」平成24～平成28年度事業報告書
- 59 平成25年度 第9回 高等教育研究開発センター会議記録
- 60 平成25年度 第6回 学部長会議記録
- 61 平成25年度 第9回 学部長会議記録
- 62 平成26年度 第7回 学部長会議記録
- 63 平成28年度 「主体的な学びを促す教育方法の調査」回答結果一覧
- 64 大学教育学会課題研究「アクティブ・ラーニングの効果検証」[http://daigakuyoiku-gakkai.org/site/wp-content/uploads/2016/04/kadai2015\\_03.pdf](http://daigakuyoiku-gakkai.org/site/wp-content/uploads/2016/04/kadai2015_03.pdf)
- 65 淑徳大学学則
- 66 淑徳大学「大学のビジョン」<http://www.shukutoku.ac.jp/university/shukutoku/vision/>

#### 注

- i 「本学は、大乘仏教の精神に基づき、社会福祉の増進と教育とによる人間開発、社会開発に貢献する人材の育成を目的とする」
- ii 学則第7条第4号にセンターを記載。
- iii 「教育向上に関する規程」により、大学教育向上委員会の業務は高等教育研究開発センターが行う。
- iv 例えば、アメリカのAAC&UのHPに説明がされている



- る。<https://www.aacu.org/leap/hips>
- v 平成26年度人文学部開設と、看護栄養学部から+1名のセンター員推薦があった為、増員となった。
  - vi 収集した大学の諸活動に関する情報の分析と提供により、本学の教育の質向上に向けた大学運営を支援することを目的とし、平成26年8月に設置された。
  - vii 大学協議会の審議・報告事項の事前検討・協議を行い、キャンパスや学部間の連携強化・拡充を図る為の会議。
  - viii 大学全般の重要事項を審議する機関。
  - ix 「大いにそう思う」と「そう思う」を肯定的とする。
  - x 連携事業の一環として、山口県立大学に大規模教室でのアクティブ・ラーニングの事例についてヒアリング調査を行ったが、ICTを用いて実施されていた。
  - xi なお、アセスメントポリシーについては、3つの方針のカリキュラムポリシーに教育評価について記載する必要があり、既に策定済みの為、具体化したプランの策定が不可欠。



## 淑徳大学高等教育研究開発センター規程

### (設 置)

第1条 淑徳大学学則第7条第1項第二号に基づき、淑徳大学（以下、「本学」という。）高等教育研究開発センター（以下、「センター」という。）を設置する。

### (目 的)

第2条 センターは、本学の教育研究の改革・改善に関する事項を取り扱い、本学の教育の発展・向上に資することを目的とする。

### (業 務)

第3条 センターは、第2条に規定する目的を達成するために、以下の業務を行う。

- 一 教育方法の研究開発に関する事項
- 二 学修成果測定の研究開発に関する事項
- 三 組織的教育の支援に関する事項
- 四 学士課程教育の質保証に関する事項
- 五 その他の必要な事項

### (連携する組織)

第4条 センターは、第3条に規定する業務を遂行するに当たっては、各学部、各研究科および大学改革室と連携を図るものとする。

### (構 成)

第5条 センターは、センター長およびセンター員で構成する。

- 2 センター員は、専任のセンター員と併任のセンター員の2種類とする。
- 3 センターは、センター所属の教員を置くことができる。

### (構成員の任務)

第6条 センター長は、センターを代表し、その業務を統括する。

- 2 センター員は、センター長の命を受け、センターの業務に従事する。

### (任 命)

第7条 センター長の任命は、学長が指名し、理事長が任命する。

- 2 センター員およびセンター所属の教員の任命は、学長が指名し、理事長が任命する。

### (任 期)

第8条 センター長の任期は、2年とする。ただし、再任を妨げない。

- 2 併任のセンター員の任期は、2年とする。ただし、再任を妨げない。

### (運営委員会)

第9条 センターの運営に関する重要事項を審議するため、高等教育研究開発センター運営委員会（以下、「運営委員会」という。）を置く。

2 運営委員会に関し必要な事項は、別に定める。

(事務)

第10条 センターに関する事務は、大学改革室が行う。

(規程の改正)

第11条 この規程の改正は、大学協議会の議を経て行うものとする。

附 則

この規程は、平成25年4月1日から施行する。



## 淑徳大学高等教育研究開発センター運営委員会規程

### (目 的)

第1条 淑徳大学高等教育研究開発センター規程第9条第2項に基づき、高等教育研究開発センター運営委員会（以下、「運営委員会」という。）について必要な事項を定める。

### (審議事項)

第2条 運営委員会は、高等教育研究開発センター（以下、「センター」という。）を適正かつ円滑に運営するため、次の事項について審議する。

- 一 センターの運営に関する事項
- 二 センターの業務に関する事項
- 三 センターの活動に関する点検・評価
- 四 その他の必要な事項

### (構 成)

第3条 運営委員会は、学長、副学長、学部長、研究科長、センター長、事務局長、大学改革室長および学長が指名する者（以下「委員」という。）をもって構成する。

2 運営委員会は、必要な場合、委員以外の者を招いて、意見を聞くことができる。

### (委員長および委員の任務)

第4条 運営委員会に委員長を置き、学長をもって充てる。

2 委員長は次の任務を行う。

- 一 運営委員会を招集し、その議長となり、議事を統括する。
- 二 審議事項について、関係部局への連絡および調整を行う。

3 委員は、運営委員会に出席して意見を述べ、決定した必要な任務を遂行する。

### (運営委員会の開催と召集)

第5条 運営委員会は定例で開催するものとし、委員長がこれを召集する。ただし委員長が必要と認めた場合、臨時に開催することができる。

2 前項の規定にかかわらず、委員の過半数以上が開催を求めた場合、委員長は速やかに委員会を招集しなければならない。

### 附 則

この規程は、平成25年4月1日から施行する。

この規程は、平成26年4月1日から施行する。

## 淑徳大学高等教育研究開発センター年報 編集内規

### (目 的)

第1条 淑徳大学高等教育研究開発センター（以下、センターとする）は、センターの事業内容や活動成果や研究成果を内外に公表することを目的に、淑徳大学高等教育研究開発センター年報（以下、本誌とする）を年1回刊行する。

### (編集委員会)

第2条 本誌の編集は、編集委員会が行う。編集委員会はセンター員から選任された編集委員長および編集委員若干名で構成され、事務はセンターで行う。

### (構 成)

第3条 本誌の掲載原稿は、依頼原稿および投稿原稿とする。

- 2 編集委員会は、本誌の目的趣旨に沿った原稿の執筆を依頼することができる。
- 3 投稿原稿は、次の種別とし、未公開のものに限定する。

#### 一 論文

本学における教育方法の工夫や取り組み内容、国内外の高等教育に関わるテーマについて、「問題の背景、目的、方法、結果あるいは事例、考察、結論」という形で構成された研究論文。ただし、分量は図表を含み400字×50枚程度を限度とする。

#### 二 研究ノート

本学における教育方法の工夫や取り組み内容、国内外の高等教育に関わるテーマについて、研究論文に準ずる構成を持つ研究報告、サーヴェイなど。ただし、分量は図表を含み400字×50枚程度を限度とする。

#### 三 資料

本学における教育方法の工夫や取り組み内容、国内外の高等教育に関わるテーマについて、学術的もしくは実践的に重要であると考えられる資料等。ただし、分量は図表を含み400字×25枚程度を限度とする。

#### 四 活動報告

高等教育研究開発センターの構成員と活動内容の報告、各学部における活動報告など。

#### 五 その他

その他、編集委員会が掲載を認めたもの。

### (投稿資格)

第4条 本誌投稿論文の（主著者としての）投稿資格を有する者は次の各号に掲げる者とし、投稿は公募とする。

- 一 本学高等教育研究開発センター員
  - 二 本学の専任教職員
  - 三 その他、編集委員会が依頼を行う者
- 2 この他、前号に掲げる者以外で、投稿の申し出をした者で、編集委員会が承認した者

### (人権の尊重)

第5条 事例研究・調査研究の記述にあたっては、対象者の人権を守るよう、最大限の倫理的配慮を行うものとする。

- 2 事例研究の対象となる個人には、発表についての合意を得るものとする。

## (執筆要領)

第6条 本規定に定める以外の本誌の執筆要領は、別に定める。

## (審査)

第7条 投稿原稿のうち、研究論文、研究ノート、資料については、編集委員のうち1名が原稿を確認し、編集委員会が審査を経て採否を決定する。

- 2 編集委員会は投稿された原稿について、審査に基づき、著者に修正を求めることができる。
- 3 編集委員会は、投稿された論文について、著者の同意を得て、種別を変更することができる。

## (掲載料と著作権)

第8条 投稿された論文に対する原稿料および掲載料はないものとする。

- 2 前項にかかわらず、投稿された原稿の印刷において特別な費用を要する場合は、執筆者に実費を請求することができる。
- 3 著作権は、淑徳大学に帰属する。

## (論文等の電子及び情報ネットワーク上での公開)

第9条 掲載された論文等は、原則として電子化し、高等教育研究開発センターのホームページ（及び情報ネットワーク）等を通じてコンピュータ・ネットワーク上に公開する。

- 2 前項にかかわらず、執筆者が前提に規定する電子化・公開を希望しない特別の理由を有する場合は、特別の手続きにより、編集委員会の承諾を得た上で、当該論文の電子化・公開を拒否することができる。
- 3 新聞等の著作権者を有する記事については、必ず事前に執筆者が著作権限者から了解を得るものとする。

## 附 則

この内規は、平成25年4月1日より施行する。

平成25年10月19日  
高等教育研究開発センター年報編集委員会

## 淑徳大学高等教育研究開発センター年報 執筆要領

「淑徳大学高等教育研究開発センター年報編集内規」第6条により、投稿原稿の形式、提出方法を次の各項のとおり定める。

### (執筆原稿)

- 1 原稿は、原則、横書きで、「MS-Word 2010」及びそれ以前のversionのMS-Word、もしくは「MS-Word」と互換性のあるソフトウェアを用いて作成し、フロッピーディスク、CD-ROM、USB等の電子媒体（「電子媒体」という。以下同じ。）を提出することとする。
- 2 表・図・写真は別添とし、本文中に挿入位置を指定すること（写真製版を要しない表等は、本文中の所定位置に記入してもよい）。なお、白黒印刷となることを留意し作成すること。
- 3 「注」は原則として論文の末尾に一括して記入すること。「注」の記載にあたっては、番号を1,2,3…とローマ数字を用い、本文の活字よりも小さいサイズとすること。
- 4 「参考文献」の記載方法は、専門分野によって特徴があるため、各分野の主なレフリー雑誌の様式に準ずることとする。ただし、参考文献リストの作成にあたって、以下の点について留意すること。
  - (1) 参考文献リストは、本文文末に記載すること。
  - (2) 欧文文献の場合は、著者のアルファベット順、年代順に、また、日本語文献ではアイウエオ順、年代順に、中国語、韓国語等は、当該言語の様式に従うこと。
- 5 論文の冒頭に、論文タイトル、執筆者名、執筆者の所属・役職、200字以内の要約を記載すること。また、和文論文の場合は、外国語（原則として英文）のタイトル、氏名を別紙に記載し、原稿と合わせて提出すること。

### (編集委員会による論文の確認)

- 1 審査の結果、編集委員会から修正が求められた場合は、審査レポートの内容を踏まえ、原稿を修正し、執筆者は決められた期日までに編集委員会に修正原稿を提出すること。編集委員会で、修正原稿について審査し、採否を決定する。

### (校正)

- 1 原則として誤植の訂正にとどめ、大幅な加筆、削除は行わないこと。
- 2 執筆者の校正の後、編集委員会が編集上必要と判断する場合は、執筆者の同意なしに訂正を行うことがある。

### (原稿の取扱い)

- 1 提出原稿の採否及び掲載順は、編集委員会が決定する。
- 2 原稿が上記の要領に従って書かれていない場合には、執筆者の同意なしに編集委員会で、要領に沿って変更することがある。

以上

## 編集後記

本号には論文1篇、研究ノート5篇を掲載することができました。本号において特筆すべきことは、IRのマネジメントに関わる重要な論文を掲載できたことです。また、福祉マインドやループリック、クリッカーに関わる実践報告を載せることができました。

私たち教員は、「研究」と言えば、それぞれの専門分野の研究をイメージします。しかし、忘れてはならないのは、どのように教育を行ったのか、あるいはどのように学内行政に関わったのか、それ自体も「研究」であるという事実です。

研究者である以上、自分自身が関わっているあらゆる業務を研究対象にすべきではないかと考えます。それが自分自身の専門分野の「研究」にも活かされると考えます。「雑用」と言う言葉はやめにしましょう。この年報では、これからも日々の業務に前向きに取り組んでおられる教職員の皆さんの成果を載せていきたいと考えています（久）。

2017年10月

『淑徳大学高等教育研究開発センター年報』編集委員長

森 田 喜久男（人文学部教授）

---

## 淑徳大学高等教育研究開発センター年報

### 第4号

---

発行 平成29年10月31日  
編集 淑徳大学高等教育研究開発センター年報編集委員会  
編集責任者：森田喜久男  
発行者 淑徳大学高等教育研究開発センター  
〒260-8701 千葉市中央区大巖寺町200  
電話043-265-9804  
印刷 (株)正文社  
〒260-0001  
千葉市中央区都町1-10-6  
電話043-233-2235

ISSN 2188-2401





