

淑徳大学高等教育 研究開発センター —— 年報 ——

2015

第2号

CONTENTS

1. 巻頭言 …… 田中 秀親
2. 論文・論説・研究ノート
 - ・大学教育のイノベーション …… 下山 昭夫
 - ・「福祉マインド」を活かした
キャリア教育を“創る” …… 戸塚法子他
 - ・学修成果のアセスメント活動と
教育プログラムのアセスメント …… 野坂美穂他
 - ・学士課程教育の構築と
大学教育の質的転換 …… 矢尾板俊平
 - ・中規模大学における
学生支援型IRの展開 …… 荒木 俊博
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
 - ・各学部の実践について
 - ・平成26年度大学間連携共同教育
推進事業FDについて

目 次

巻頭言	1
論文・論説・研究ノート	
大学教育のイノベーション	3
「福祉マインド」を活かしたキャリア教育を“創る”	13
学修成果のアセスメント活動と教育プログラムのアセスメント	31
学士課程教育の構築と大学教育の質的転換	53
中規模大学における学生支援型IRの展開	63
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	73
各学部の実践について	77
平成26年度大学間連携共同教育推進事業FDについて	97

巻頭言

淑徳大学高等教育研究開発センターは創立から2年目を終えるところであり、ここに『年報』第2号を発行いたします。

本センターは、『年報』創刊号の巻頭言で触れましたように、アクティブラーニングの全学的導入と大学間連携共同教育推進事業の取組みの中心機能を担う機関として産声を上げました。センター員並びに学部・学科の教職員の皆さまの熱心な取組みにより、これらは順調に成果を上げつつあります。これまでの本センターの取組みは、たとえばアクティブラーニングの導入に見られるように、ややもすれば新しい教育手法を理解し、それを如何に本学に組織的に導入するか、に重点が置かれてきたきらいがあります。いわば、「外から」の導入と普及化です。これはこれで大変な労力を費やさねばならず、また教育改革を中心とした学長ガバナンスの浸透と並行して実行してゆく必要があり、これからも大いに進めてゆくところ

ところで、本センターの名称には「開発」という文字があります。また規程に示された業務には、「教育手法の研究開発」及び「学習成果測定の研究開発」とあり、同様に「開発」があります。これからはこの研究開発についても積極的に取り組む必要があると思っています。具体的には、初めの取っ掛かりとして、ルーブリックの開発と導入に着手しています。ルーブリックの概念自体は既存のものですが、多様な学部から構成されている本学においてどの分野・科目群から始めるのか、測定の指標を如何にするのか、未開拓の分野への進出です。しかも、この研究開発は、大学教育におけるアセスメント（評価）の問題と大いにかかわる点でもあり、今後の教育改革の大きな柱になることは明らかです。

今、大学教育は、さまざまな面で変わらざるを得ない、変えてゆかねばならない時代にあります。特に、教育の質の向上を、教職員がともに全学的に、しかも独りよがりではなく第三者による評価を得ながら、進めなければなりません。教育改革の中心の一端を担う本センターに課された課題は、益々、多様でかつ重要なものになってゆきます。本年報に掲載された論考等が少しでも、これらの改革に向けた参考になれば幸いです。

最後に、『年報』第2号の発行に携わった編集並びに執筆者の皆さまに、感謝とお礼を申し上げます。

2015年3月9日

淑徳大学高等教育研究開発センター長 田 中 秀 親

大学教育のイノベーション

— 単位制度の実質化からみた取組み課題 —

淑徳大学総合福祉学部 教授 下山 昭夫

要 約

今日、大学教育あるいは社会的機関としての大学は変革期のなかにある。高等教育機関である大学は、構造改革の状況下にある。

本稿では、「単位制度の実質化」をキーワードに、大学教育を成り立たせているいくつかの仕組みのうち、授業形態と単位数の設定、履修者数のあり方、シラバス、成績評価の方法、履修登録の制限、GPA制度等について、早急に取組むべき課題を論じている。すぐに着手できるものもあれば、議論に一定程度の時間を要するものも取り上げている。そのいずれの場合にしても、「単位制度の実質化」は大学教育改革の方法の一つであることに留意しなければならない。「単位制度の実質化」は教育改革のスタートであり、それは到達地点ではないことを共有しなければならない。

1. 問題の背景と本稿の目的

1-1. 問題の背景

本稿は、2008（平成20）年12月の『学士課程教育の構築に向けて（答申）』中央教育審議会（以下、「学士課程教育答申」）から、「単位制度の実質化」に立脚した大学教育のイノベーションに関する議論を起こすことにする。

「学士課程教育答申」では、「単位制度の実質化」に関して、「我が国の大学教育のシステムは、単位制度を採用しており、この的確な運用は、教育の質の維持、国際的な通用性の確保の観点から不可欠」（p.20）であるにもかかわらず、「国際的な比較からも、我が国の大学生の学習時間は短い」（p.20）としており、大学教育の根幹をなす「単位制度の空洞化」を強く指摘している。学士課程教育を構築するうえで、具体的な改善策では「学習時間の実態の把握」をふまえ、「教育内容・方法の改善」、「教育課程の体系化」、「きめ細かな履修指導と学習支援」を提起し、高等教育機関としての「教育の質の向上」を求めている。

次いで、2012（平成24）年8月の『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～』中央教育審議会（以下、「教育の質的転換答申」）では、「学士課程教育の質を飛躍的に充実させる諸方策の始点とし

て、学生の十分な質を伴った主体的な学修時間の実質的增加・確保が必要である」（p.11, p.14）と強調している。この答申では、学修時間の増加を、教室での学修時間の確保と教室外での学修時間の確保により、量的な学修時間の確保を求めるとともに、「学生の主体的な学修を促す教育内容と方法の工夫が不可欠」であるとして、「アクティブ・ラーニング」などの教育方法の導入を提起している。

この2つの答申をみていくと、「単位制度の空洞化」を克服するために、教室内の授業のみならず、教室外での学修時間を確保する工夫が不可欠となる。加えて、アクティブ・ラーニング等の導入による教育方法の改善、教育課程の体系化（シラバスやナンバリング等を含む）、履修指導や学習支援なども、「単位制度の実質化」を推進する重要な方策に位置づけられる。

「大学教育における質の保証」が求められ、大学の教育機能の抜本的な見直しが政策課題となる背景には、現在の大学の人材養成機能への不満や疑義があるのかもしれない。あるいは、大学に対する社会や産業界の期待と、大学自身が抱えている自らの社会的役割との間に大きなギャップがあるからではないだろうか。

表1の日本経済団体連合会の調査をみていくと、人材養成の面で、「企業の大学への期待」と「大学の教育面での力点」にはギャップのあることがわかる。大

学は専門分野の知識の修得等を重視するのに対して、企業サイドは専門分野の知識の修得には大きな期待は寄せていない。企業サイドが求めるのは、「知識や情報を集めて自分の考えを導き出す訓練」64%、「理論に加えて、実社会とのつながりを意識した教育を行なう」42%である。また、企業と大学で大きく食い違うものには、特定の課題についてチームで取り組む経験である。「特定の課題に対するグループワーク」とでも言うべき教育手法に力点をおく大学はほとんどないのである。

表1 人材養成面での企業の期待と大学の認識のギャップ：文系

	企業の大学への期待	大学の教育面での力点
専門分野の知識をしっかりと身に付けさせる	31%	80%
専門に関連する他領域の基礎知識も身に付けさせる	26%	39%
知識や情報を集めて自分の考えを導き出す訓練をすること	64%	59%
チームで特定の課題に取り組む経験をさせる	28%	4%
理論に加えて、実社会とのつながりを意識した教育を行なう	42%	30%

出所：日本経団連「企業の求める人材像についてのアンケート結果」2004年

さらに、同じく日本経済団体連合会の他の調査（「産業界が求める人材像と大学教育への期待」2011年）によると、文系大学生に期待するもの（複数回答）は、表2のとおりである。この調査からも、産業界と大学の人材養成の面でのギャップは著しいことがわかる。産業界は「論理的思考力や課題解決力の育成」を求めており、「専門分野の知識」の育成を求めてはいない。

表2 産業界の大学教育への期待：文系

論理的思考力や課題解決能力を身に付ける	76.9%
チームを組んで特定の課題に取り組む経験	42.7%
実社会や職業とのつながりを理解させる教育	37.0%
職業意識や勤労感醸成に役立つプログラム	30.4%
一般教養の知識を身に付ける	27.9%
ディベートやプレゼンテーションの訓練	24.0%
専門分野の知識を身に付ける	19.1%

出所：日本経団連「産業界が求める人材像と大学教育への期待」2011年

ところで、われわれは自らが属する大学の教育機能をどのように理解したらよいのであろうか。あるいは、グローバル化する経済社会における大学の社会的位置をどのように再認識したらよいのであろうか。少々古いのであるが、ここに一つの「仮説」（表3）がある。M.トロウによる「高等教育制度の段階移行に伴う変化」の「仮説」である。これによれば、現在の大学は「ユニバーサル型」に位置づけられる。「エリート型」、「マス型」、そして「ユニバーサル型」の3つの段階の間で「高等教育の主要機能」を比べると、「ユニバーサル型」では産業社会に適応しうる全国民の育成となっている。「マス型」で大学教育を経験した教員は、「ユニバーサル型」の大学教育に十分には適応できていないのかもしれない。まして、大学教育の主要機能のイメージを「エリート型」で持っているとなると、現実との乖離は大きいといわざるをえない。

ともかく、これは「仮説」である。ではあるが、自らが属する社会的機能集団を外側から、第三者的にみる視点の一つとして有効性がまったくないということはないであろう。

1-2. 本稿の研究目的

ともあれ、本稿では、大学教育改革の柱の一つである「単位制度の実質化」に焦点をあて、それが大学の教育システムの構成要素に与える影響について考察し、われわれが取り組むべき課題の議論と、できればいくつかの提言をすることになる。「単位制度の実質化」を取り上げるのは、それが現在の大学教育システムの基本的なソフトウェアだからである。

「単位制度の実質化」は「大学教育における内部質保障」の方法の一つである。ただし、それを十全にしえたととしても、厳しい環境下におかれている大学の存続に直結するというわけではない。「単位制度の実質化」は、あくまでも「最低基準の充足」に過ぎないことに留意すべきである。「単位制度の実質化」を議論する際は、同時に、「さらに何をすべきか」を考えたおかねばならない。

2. 単位制度と学生の学修時間の現状

2-1. 学校種により異なる単位制度

教育システムとしての単位制度は、大学のみならず高校でも採用されている。ただし、高校と大学とでは、

表3 高等教育制度の段階移行に伴う変化

高等教育制度の段階	エリート型	マス型	ユニバーサル型
該当年齢に占める大学在学率	15%まで	15%以上～50%まで	50%以上
高等教育の機会	少数者の特権	相対的多数者の権利	万人の義務
大学進学要件	制約的(家柄・才能)	準制約的(一定の制度化された資格)	開放的(個人の選択意思)
高等教育の目的観	人間形成・社会化	知識・技術の伝達	新しい広い経験の提供
高等教育の主要機能	エリート・支配階級の精神や性格の形成	専門分化したエリート養成+社会の指導者層の育成	産業社会に適応しうる全国民の育成
主要な教育方法・手段	個人指導・師弟関係重視のチューター制・ゼミナール制	非個別的な多人数講義+補助的ゼミ	通信、TV、コンピュータ、教育機器等の活用
学生の選抜原理	中等教育での成績または試験による選抜(能力主義)	能力主義+個人の教育機会の均等化原理	万人のための教育保証+集団としての達成水準の均等化

出所：M. トロウ(天野郁夫・喜多村和之訳)『高学歴社会の大学』東京大学出版会 1976年

表4 学校教育段階ごとの教育に関する制度：単位制度

	中等教育(高等学校)	高等教育(大学)
授業の内容と時間数に関する制度	<p>○教育内容、卒業に必要な単位数、必修の履修教科・科目等は学校教育法施行規則と学指導要領で規定。</p> <p>○単位制度：単位に参入するのは、授業時間数のみ。予習や復習などは単位時間に含まれていない。</p>	<p>○学修内容は法令で規定されていない。</p> <p>○卒業に必要な単位数等は、大学設置基準等で規定。</p> <p>○1単位は45時間の学修を要する内容で構成される。</p> <p>○単位制度：事前の準備や授業の受講、事後の展開という学修の課程に要する時間が単位に参入される。</p>

出所：「教育の質転換答申」p.31

単位を認定する際の時間数の計算方式の考え方が異なる。表4のように、中等教育(高等学校)は教育内容等の教育課程の基準が法令により定められており、単位制度についても、単位に参入するのは授業時間数のみである。われわれが高校時代にごく当たり前にやっていた、復習や宿題は単位制度の枠外にあったようである。対して、高等教育(大学)では、学修内容は法令により規定されることはない。また、卒業に必要な単位数等は大学設置基準に規定されているが、学生が主体的に事前の準備、授業の受講、事後の展開という学修の課程に一定時間をかけて取り組むことによって単位を授与する仕組みとなっている。1単位を付与するには45時間の学修を基本とし、教室での授業がそれに満たない場合、当然教室外での事前の準備学修や事後の展開や学修を含めて単位認定がなされることになる。要するに、大学の単位制度からすると、教室での授業だけでは単位認定するだけの学修時間数が不足しているのである。

2-2. 大学設置基準における単位数と学修時間の考え方

大学設置基準第21条により「各授業科目の単位数

は、大学において定める」。その際、「単位数を定めるに当たっては、1単位の授業科目を45時間の学修を必要とする内容を持って構成することを標準」とし、「授業の方法に応じ、当該授業による教育効果、授業時間外に必要な学修を考慮」することとなっている。つまり、1単位を付与するには、授業を含め事前学修や事後の学修を含め45時間の学修が必要なのである。したがって、2単位を付与するには90時間の学修時間を教室内と教室外において確保されていなければならない。

大学設置基準の単位数と学修時間の考えをもとに計算すると、一般的な「半期：1 Semesterで15回の授業実施」における1日当たりの総学修時間や履修登録授業科目数は次のように算出される。

- ・卒業要件：124単位、1単位 = 45時間 = (授業1時間 + 関連する学修2時間) × 15週
- ・1学期で修得すべき単位 = 124単位 ÷ 4年間 ÷ 2学期 = 16単位
- ・1学期の学修時間 = 16単位 × 45時間 = 720時間
- ・1週間の学修時間 = 720時間 ÷ 15週 = 48時間
- ・1日の学修時間(1週間を6日で計算して) 48時間 ÷ 6日 = 8時間

つまり、今日の大学の基本的な教育システムである「単位制度」に基づく、学生の教室内外での学修時間は毎日8時間、1週間で48時間を想定し、1 Semester（半学期）で授業科目数の登録は8科目程度、履修登録単位数は16単位となる。

大学教育の基本システムとして大学設置基準が想定している、Semesterごとの履修登録科目数と単位数は以上のとおりである。

2-3. 学生の学修時間の現状

実際の学生の学修時間はどの程度であろうか。いくつかの調査からみていこう。

中教審でも使われている東京大学大学経営政策研究センターの『全国大学生調査』2006-8年（大学分科会大学教育部会資料、2011年8月）によると、学生の一日の平均的な活動時間の分布は、「学修時間」が4.6時間（＝授業・実験2.9時間＋授業に関する学修1.0時間＋卒論0.7時間）である。その他は、「アルバイト」が1.8時間、「サークル」が0.9時間、「読書等」が0.8時間である。平均像としては、一日の授業・実験は2.9時間であるから2つ授業を受講しているのであるが、授業以外の授業に関連する学修時間は1時間程度でしかない。したがって、授業科目一つについて、教室外の学修の平均的な時間は30分といったところである。

これでは、大学設置基準が制度上要求している学修時間が充たされない。「単位制度の実質化」をすすめるには、教室での授業以外の学修時間を如何に確保するかが勝負どころとなってこよう。ともあれ、このような学生の学修時間の短さの背景の一つは、教室外の学修課題が明示されていないことであろう。シラバスにおいて教室外の学修課題を明示することが重要となろう。また、成績評価と単位認定についても、それが期末試験一つで判断されるのであれば、期末試験のための準備はしても、学生の多くはそれ以外では学修する意欲が減退するかもしれない。

いま一つ、深刻な事態がある。学生の高校時代での学習時間が減少してきていることである。これは、大学入試が選抜機能が喪失していることによるであろう。『ベネッセ教育研究開発センター第4回学習基本調査』（2006年）によると、1990年の第1回調査から2006年の第4回調査までの間、高校生の学校外における平日の学習時間は一部を除いて減少傾向にある。

・偏差値55以上の高校生は

〈1990年114.9時間→1996年108時間→2001年98.8時間→2006年105.1時間〉

・偏差値50～55未満の高校生は

〈1990年112.1時間→1996年83.6時間→2001年67.0時間→2006年60.3時間〉

・偏差値45～50未満の高校生は

〈1990年89.2時間→1996年70.0時間→2001年56.8時間→2006年62.0時間〉

「偏差値50～55未満」と「偏差値45～50未満」の高校生の平日の学校以外での学習時間が大きく低下している。「偏差値55以上」の入試難易度の高い大学を目指すであろう高校生の日々の学校以外での学習時間には大きな変化はないのであるが、いわゆる中間層の偏差値の高校生で学習時間が激減している。

入学後に、あるいは入学以前から学生の学修習慣を身に付ける取組みが必要である。また、大学での学びは教室外での学修が不可欠であることを、浸透させていくことが重要となる。

3. 単位制度の実質化による大学教育のイノベーション

以下では、大学教育のイノベーションの方法論としての、「単位制度の実質化」に関連するいくつかの取り組み課題について検討していく。

3-1. 授業形態と単位数の設定

講義、演習、実習、実技等の授業形態ごとに、適切な単位数を設定することから「単位制度の実質化」への取組みがはじまる。通常、講義科目は2単位、少人数で実施されることが見込まれる演習科目は1単位が設定される。実技や実習科目については、実際の学修時間や事前の準備等を含めて単位数が検討されよう。

ここで留意しなければならないのは、大学設置基準によると「単位数の設定は大学単位で行なわれる」ということである。これは、学位授与権が最終的には学長にあることに由来するのであろう。また、学部や学科間での転学部や転学科を容易すること、あるいは学生の進路変更に対応しようとするならば、授業形態ごとの単位数の設定は大学全体として標準化や統一性が図られていることが求められる。

演習系の授業科目の単位数を1単位にすると、学生が登録する授業科目数が増えること、またカリキュラ

ムの授業科目数が増えることを懸念する意見がある。しかし、GPA制度やキャップ制の厳格な運用、また履修モデルとナンバリングの実施等によりそれを防ぐことは可能である。むしろ、同じような授業科目について学部や学科間での単位数の設定が標準化されていない場合、それは大学としての一体性、ひいては社会的機関としての学長のガバナンスの正当性を揺るがすことになりはしないだろうか。

3-2. 授業時間と授業回数の確保

「単位制度の実質化」では、1セメスターにつき15回以上の授業回数が確保されていることが前提である。休講した場合、補講を行なうことになる。ここで取り上げるのは、「公認欠席制度」である。どのような経緯で制度化されたのかは不明であるが、廃止の検討に着手する必要があるだろう。公認欠席制度は事情（授業期間中の実習等）により授業を欠席した場合、担当教員の裁量により欠席を認めるというものである。問題なのは、担当教員により欠席の扱いが異なることである。制度運営が個人の裁量に任されているということ自体が構造的欠陥である。また、学生によっては「出席の扱い」を主張する者もいる。病気や慶弔のような止むを得ない事情以外で、授業の欠席を「公認」ということは、教育システムの制度設計上の問題でもある。学修時間に立脚する単位制度では、「欠席が公認される」という仕組みは想定していないのではなかろうか。「止むを得ない事情による欠席の扱いは、教育課程の修了や卒業判定の権限を有する者が運用により対処すべき」であり、それを公式化して制度化すべきものではなかろう。

次に、1回の授業ごとに「90分」の授業時間は確保しなければならない。大学では「90分」授業は「2時間」として扱われる。その起源を筆者は確認できていないが、60分授業を2回繰り返すよりも、大学生であれば90分にした方が学修に集中し教育効果があがるという想定であるからかもしれない。対して、90分の授業時間を確保すると、休み時間が10分しかないので、教室間の移動ができないおそれがあるという反論がでてこよう。であれば、休み時間を15分もしくは20分にすればよい。いずれにせよ、学生の集中力の状況等から、将来的には60分授業への切り替えも検討対象となろう。

3-3. 履修者の少人数化と開講クラス

個々の授業の教育効果を高めるためには、一般的には履修者は少ない方がよいであろう。むしろ、講義科目や演習科目等の授業形態ごとの履修者数の適正規模は、教員の力量、多数派を形成する学生のタイプ、教室の形状等により一様ではない。教室数の制約や教員の持ちコマ負担から開講するクラス数をむやみに増やすこともできないだろう。

講義科目の場合、大教室での講演会のような授業では大きな教育効果を期待することはできない。そこで、講義科目を100人未満の数十人規模とした場合、教室の形状にもよるが、マイクは必要なくなる。アクティブ・ラーニングを円滑に実施するためにも、講義科目における受講者数は極力少なくする必要がある。例えば、1学年で200名の入学定員の場合、必然的に2クラス開講が必要ではないだろうか。加えて、学業不振の再履修者用のクラスが必要となる。3クラス開講となる。また、成績優秀者が対象となる上乘履修用のクラスも必要となる。

このように「単位制度の実質化」は、必然的に開講クラス数の増加とそれに伴う人件費負担の課題を惹起する。

3-4. シラバスの見直しと担当者間の調整

「単位制度の実質化」を推し進めるうえで、シラバスの果たす役割は大きい。シラバスには、その授業の到達目標や授業回ごとの内容、成績評価の基準等々が記載される。授業に関する学生との「契約書」でもあり、担当教員はシラバスに従って授業を展開していくことになる。前述したように、「単位制度の実質化」との関係で留意すべきは、シラバスのなかに教室外での学修課題が明確に提示されていることである。シラバスには、授業を受けるに当たっての事前学修と受講後の事後学修が明確に指示されている必要がある。教室外学修を学生が取り組むようにするには、事前学修や事後学修の成果を確認する機会を設けるとともに、それらを成績評価や単位認定に反映する仕掛けが必要となる。

いま一つ、看過してはならないのは「同一授業・同一シラバスの原則」を打ちたてることができるか否かである。同一の授業科目を複数開講する場合、シラバスに記載される到達目標や授業内容等は同一になることが求められる。ただし、担当者が異なる場合、シラ

バスの記載事項を同じにすることはできても、実際の授業展開を同じにすることは現実的には難しい。とはいっても、同じ教育内容になるような努力は求められる。

複数開講クラスでは履修する学生が異なるから、成績評価の結果の分布は必然的に同じにはならない。とはいっても、同一名称科目のうち、一方は単位取得が容易であり、他方が難関であるというのでは、学生の扱いに不公平が生じる。担当者間の調整では、成績評価の方法や厳格化の程度、そして成績評価の結果の分布についても調整対象のテーマとなりうる。

3-5. 成績評価の方法・基準と単位認定

成績評価は、シラバスに明示された到達目標に達しているかどうかによる。通常、試験による成績評価が用いられる。成績評価の方法として、一回の期末試験のみで評価してよいのだろうか。学生の授業への取り組み姿勢の維持、教室外の学修活動への緊張感の保持等の観点から、授業の中途段階での「確認テスト」「小テスト」「中間レポート」を課し、あるいは教室外の学修課題の提出とその内容を成績評価に反映させるような工夫が必要であろう。成績評価の方法は、現状においては教員個々に任されている。再度繰り返すが、同じ名称の授業科目の場合は、成績評価のあり方はどうあるべきであろうか。また、特定の教育課程に属する授業科目の場合、授業科目によって、期末試験のみで成績評価される授業科目と中間テストや中間レポートも課している授業科目が混在するというのはどうであろうか。教育課程の編成・実施方針に基づいて個々の授業科目が配置されているのだから、成績評価の方法と基準のあり方は、まさにFD事項ではないだろうか。

一般的な成績評価は100点満点のうち60点を取得していれば合格としている。成績評価の区分は90点以上をS、80～89点をA、70～79点をB、60～69点をC評価としている。B評価やC評価をどのように考えたらよいのであろうか。到達目標に達している成績であるから単位認定できるのである。60点や70点しか取得していないということは、本来修得しておくべき学修内容の3割から4割は理解していないということなのか。60点以上は「合格」という考え方自体を再検討すべきであろう。また、6割や7割しか理解できていない学生を、そのままにして次のステップの授業科目を履修させてもよいのだろうか。60点以上を合格と

して単位認定しても、そのようなケースでは次のセメスターまでの間に追加の学修を課す必要はないだろうか。本来、到達目標に達するというのは点数評価で言えば、80点ないし90点の取得が求められる。そこに達するまで複数回の機会を用意すべきではないか。

教員は履修する学生の成績評価を行なうのであるが、それは試験で60点を取得できる学生とそうでない学生を振り分けるのに主眼があるのではない。成績評価が終了ではなく、そこはスタート地点と理解すべきかもしれない。学修の成果が一定の水準に到達しなかった学生に対して、その後に追加の学修課題を提供すべきかもしれない。

それでは、不合格学生へはどんな対応が考えられるであろうか、いくつか考えてみたい。

最終的な学生の成績が60点以下だといって、もう一度すべてやり直す必要はない。できなかった箇所のみ、やり直せばよいのではないだろうか。例えば、50点の学生はもう一度すべての授業を受講しなければならないのか。できなかった箇所のみ、再度受験すればよいのではないだろうか。あるいは、理解が不十分な箇所のみを再度確認するという対応もありうる。補習授業を行い、学修成果を確認する。テキストが定まっているのであれば、教材資料が配布されているのであれば、不足分の再レポートを課すといった方法もとりうるであろう。

ただし、10点、20点、30点といった成績の学生は次のセメスターで再履修となるが、その前に履修上の指導が必要であろう。

3-6. 履修登録の制限：キャップ制

大学設置基準第27条の二において「履修登録の上限」設定の努力義務が規定されている。また、「所定の単位を優れた成績を持って修得した学生については、……定める上限を超えて履修科目の登録を認めることができる」とある。大学設置基準は、履修登録の上限の具体的な数値を示していないが、努力し成績優秀な学生には上乘せ履修のルートの設定を想定している。大学設置基準における履修登録の制限は、「努力する学生が報われる」制度となっている。

なぜ、政策当局は「履修登録の上限」の具体的な数値を示さないのか。この背景を類推できる資料がある。大学審議会の議事録である。少し長くなるが紹介しておこう。大学審議会大学教育部会議事録（1998

年)によると、大学設置基準の改正に当たり、キャップ制との関連で、事務局からの提案である「大学の定めるところにより、各年次において36単位を越えないことを標準として……」とすると、「大学によっては、36単位以上を上限とするところも出てくるおそれがある」という意見が提示され、「標準」の一文を入れることによって上限設定がなし崩しとなることが危惧されている。さらに、「現行の設置基準の単位制の趣旨からすれば、1年間の単位数の上限の基準は9科目36単位が適当」という意見が表明されている。さらに、「せっかくカリキュラム改革をしても、平気で1年間に履修する単位を40単位組んでしまう。これは、学生に寝ずに勉強せよとしているのか、夏休みも返上で勉強させようとしているのか。おそらくそうではないだろう。単位を一体どのような基準で計算したらよいのか分からない」のであろうという、大学が単位制度を採用していることの意味が理解されていないことが委員から指摘されている。国公私立の学長をメンバーとする当時の審議会では、単位制度に関する理解が不十分なままに、いわゆるキャップ制の具体的な数値を明示することによる混乱が危惧されていたのである。

履修登録の制限がないままに、学生が多数の授業を履修することは、それぞれの授業による学修が中途半端になりかねない。キャップ制は、このような学生の単位の過剰な早取り傾向を抑制する機能が期待されている。就職活動に備えるためにも余裕を持って高学年次にすすみたいという気持ちがわからないでもないが、入学時から努力を積み重ねて意欲的に学修に取り組めば、上乘履修の仕組みにより早い段階から単位の修得が進むのであるから、就職活動等に支障が生じることはないはずである。むしろ、そのような努力型の学生こそ、採用する側は求めているのではないだろうか。

ところで、今日のキャップ制の数値の状況はどうなっているのだろうか。国立教育政策研究所の「大学生の学習状況に関する調査」(2014年4月)によると、「履修登録している授業科目数」の平均は9.19科目である。この調査は、全国の国立・公立・私立大学の理系・文系の学生をくまなく対象にしている。おおむね、日本の大学生が履修登録している授業科目数の平均値は1 Semester当たり約9科目ということになる。

北海道大学の総長室・教育改革室では、十分な学習

時間を確保する工夫によって、「単位の実質化をはかり、卒業時の学生の学力の質の確保」を図ることを目指し、1週間の学習時間は各学期20単位、1週間に60時間程度の学習が上限であるとしている。また、玉川大学では1 Semester16単位のキャップ制を導入し、卒業所定要件単位を128単位に設定したため、入学時から単位をキチンと修得しないと卒業が難しくなるような制度改正をしている。

3-7. GPA制度の運用

GPAとは授業科目の成績評価ごとに0~4などのグレードポイントを付し、そこから学生それぞれの客観的な成績評価の平均値を算出する仕組みである。GPAの計算方式では、不合格科目が多数ある場合はもちろん、4単位科目の単位取得ができなかった場合、途中で履修放棄した授業科目がある場合、それらは0として計算されるためGPAのポイントは低くなる。GPA制度のもとでは、的確な履修計画の策定と学修への取組みが求められる。それゆえ、適切な運用には、精緻な履修モデル(あるいはナンバリング)と履修計画策定上のアドバイスが不可欠である。

GPA制度が正当に稼動する前提には、いくつかの要件がある。一つは、教育課程ごとの人材養成の目標を目指した履修モデルの存在である。いま一つは、個々の授業科目における成績評価と単位認定に対する信頼性と正当性の確保と確立である。学生が獲得するGPAポイントは奨学金の付与等で活用されるから、その運用は透明性を確保しつつ厳格かつ適切でなければならない。「単位制度の実質化」においてGPA制度は重要な位置にあるのであるから、その機能と意義の再確認は、まさにFDのテーマとなろう。

3-8. 体系的な教育課程：ナンバリングを目指して

「単位制度の実質化」は、それぞれの大学の人材養成の目標を達成するための方法の一つである。人材養成の目標を達成できたか否かは、学生の学修の成果によって判断できる。学修の成果を高めるには、一つ一つの授業それ自体が充実し、学生の知的関心を高め主体的な学修への取組みを促す必要がある。加えて、授業科目を履修する順番があるはずである。どのような学修でも入門や基礎からはじめるはずである。たとえば、最初に、教育課程全体を俯瞰する授業科目、入門

と概論の科目を経て、初級、中級、上級へとすすんでいくのであろう。したがって、体系的な教育課程では、シラバスに、科目間の連携が説明されることになる。

現在ある履修モデルを見直し、近い将来、われわれが取り組むことになる授業科目の「ナンバリング」もFDのテーマとなろう。「ナンバリング」が教育改革の次のステップである。

体系的な教育課程は、学位の授与方針に基づいた教育課程の編成・実施方針から策定される。授業科目の履修に関しての系統性と順次性の確認は、その教育課程においてどのような「学位を授与するか」による。「ナンバリング」を行なう前に、それぞれの学部や学科の学位授与方針等々についても再度確認しておかねばならない。

4. 残された取組み課題

「単位制度の実質化」を目指すことは、大学の教育システムの正当性を確立する営みでもある。これまで、現状をふまえての今後の具体的な取組み課題のいくつかについて議論してきた。明日にでも実施できるものもあるが、FD等で十分に検討し堅実に実施のスケジュールに載せる必要があるテーマもある。

ここでは、本稿の締めくくりとして「単位制度の実質化」を支える仕組みについて付言するとともに、関連する教育改革の課題について付記しておこう。

4-1. 学生の学修をサポートする仕組みの再構築

制度やシステムは時間が経過すれば、残念ながら、環境不適應の状態になりうる。受験生層や入学する学生を分析したうえで、入学前教育や修学基礎教育の見直しも検討課題である。一度作った制度やシステムでも、常に見直しと修正の作業が求められる。PDCAサイクルが稼動していなければならない。

例えば、アドバイザー制度についても、その名称でよいのか、また役割や責任そして権限のあり方についても検討対象となろう。制度を運用するために教員の持ちコマを削減しているところがある。「学生の面倒をみよう」あるいは「面倒見のよい大学」にするには、それなりの業務が発生するのであるから、教育課程表の見直しはもとより「教員の業務と役割」それ自体も検討しなければならない。

学生の学修をサポートするには、「学生のカルテ」が是非とも必要である。病院は患者の、社会福祉施設は利用者の情報を一括して管理し、もっとも適切な医療行為なりサービスを提供する。教育機関である大学にもそれが必要ではないか。その場合、カルテにどのような機能を期待するか、誰が扱うのか、どのような情報を収集するのか、情報管理の方法と権限等々について、制度化し運用する前に入念な準備とシステムに関する教職員の情報共有がなければならない。「学生のカルテ」は、使い次第では教育効果を高めたり学生の退学率を引き下げることが期待できる。他方、使い勝手が悪ければ「壮大な無駄」となりうるであろう。

4-2. 教育課程外の教育事業の展開

大学教育は様々な規制のもとにある。学校教育法や大学設置基準等の法令に加え、大学基準協会等による認証評価、履行状況調査（アフターケア）、呼び水の各種の補助金制度がある。このような様々な規制のなかで、大学としての教育の特色はどこから対外的に示すことができるのであろうか。

いまさら説明するまでもないことであるが、今後、教育課程とその関連事項に関しては、さらに規制が強化されていく、可能性が高いのではないだろうか。であれば、「勝負は教育課程外の教育事業」ということになる。「クラブやサークルの活性化」も検討対象となろうが、「単位制度の実質化」を教育方法の改善ツールとするならば、「学生に学修させる大学」あるいは「学生が主体的に学修する大学」そして「教育に力点をおく大学」として、教育課程外の教育事業の高度化、活性化、メニューの拡大等に着手する必要がある。例えば、キャリア支援の一環として、すでに実施しているのであるが、各種の外部の検定試験の受験層の発掘とメニューの多様化が挙げられよう。学生による自主的な教員採用試験や公務員採用試験、あるいは特定の業界・業種研究のためのグループや研究会の立ち上げのための支援策なども、「サークル等の顧問制度」の見直しを含め研究すべきテーマである。

4-3. 学修時間の増加による「規律と態度」の醸成

そもそも、学生の学修時間の増加・確保という「時間量」の変化は、その結果としての「教育の質」を高めることに結びつくのか、という疑問があろう。たしかに、学修時間を増加させても、それは単純には「教

育の質向上」とはならないであろう。だからといって、学修時間を増加させる必要がない。現状のまま放置してよい、というものではない。

入学してくる学生には、高校時代に高い評定平均値を獲得した学生がいる。5段階評価ですべての教科が5点の学生もいるし、4点台の評定平均を獲得してきた学生も少なくない。このような高水準の学習成果を獲得するには、並大抵の努力ではできないものである。一定程度の学修習慣が身につけている学生を放置してよいのか。

また、学修に要する時間そのものを増加させることは、学生をして「日常的に学修する生活」を形成することになる。日々、課せられた課題にコツコツと取り組む経験、自らが課したあるいは教員から課せられた課題を達成する経験は、社会人になるうえでも重要なことである。途中でモノゴトを放り出さない、最後までやり遂げる人材を世間は求めているのではないだろうか。学生の学修時間の増加による「単位制度の実質化」は、学修量を増やすことによって社会人としての「規律と態度」の醸成につながるのではないだろうか。

参考文献

浅田和伸（2013）「平成24年度学校法人の運営等に関する協議会所管事項説明資料」（高等教育局企画課）。

天野郁夫（1974）「教育計画論」麻生誠編『社会学講座 第10巻 教育社会学』東京大学出版会 205-224。

潮木守一（1974）「教育変動」麻生誠編『社会学講座 第10巻 教育社会学』東京大学出版会 189-204。

国立教育政策研究所（2014）『大学生の学習状況に関する調査』。

私立大学情報教育協会（2014）『平成24年度 教育改革FD/ICT 理事長・学長等会議 討議資料』。

大学改革フォーラム実行委員会（2013）『〈大学改革フォーラム〉大学教育の未来を探る～大学改革支援プログラムの検証と展望～』。

大学審議会大学教育部会第95回議事録：1998（平成10）年4月23日。

中央教育審議会（2008）『学士課程教育の構築に向けて（答申）』。

中央教育審議会（2012）『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）』。

筑波大学（2008）『シラバス作成のためのガイドライン』

トロウ，M（天野郁夫・喜多村和之訳）（1976）『高学歴社会の大学』東京大学出版会。

日本学術会議（2010）『回答 大学教育の分野別質保証の在り方について』。

日本大学FD推進センター（2012）『日本大学FDハンドブック——“自主創造”学習のためのLearning Guide——』

日本大学FD推進センター（2012）『日本大学FDハンドブック——“自主創造”教育のためのTeaching Guide——』

橋本鉦一（2011）「戦後における大学生論の系譜」『季刊家計経済研究』No.91。

義本博司（2009）「大学教育改革と福祉系大学の在り方について（福祉系大学経営者協議会講演資料）」（当時・高等教育局大学振興課長）。

「福祉マインド」を活かしたキャリア教育を“創る”

— 社会福祉学科におけるキャリア教育の試み —

淑徳大学総合福祉学部社会福祉学科 教授 戸塚 法子

淑徳大学兼任講師 田島 博実

淑徳大学総合福祉学部社会福祉学科 准教授 松山 恵美子

淑徳大学兼任講師 高田 亮

淑徳大学兼任講師 栗原 啓悟

要 約

福祉系キャリアデザイン関連科目を通じ、アウトプットとして“福祉マインド”のさまざまなカタチと学生がどのように出会い、それぞれを咀嚼し、さらに多様な実体験を経ながら“福祉マインド”のありよういかに問いかけていったのか、そのプロセスとそこからの分析・考察を、福祉系キャリア教育の順次性、体系的性にそってまとめていく。完成年度を迎えた一連の社会福祉学科キャリア教育科目の展開に関する第一次報告書としても位置づけていきたい。

はじめに：戸塚

最近、わが国ソーシャルワークの専門雑誌に掲載された論文のある文章が目が引かれた。「社会福祉系大学から国家試験受験資格をもたずに卒業する学生（希望した、しないにかかわらず）に、ユニークな実践が展開できるようなソーシャルワーク教育をいかに展開できるのか、資格制度に規定されないソーシャルワーク教育の意義を積極的に見直すべき時期にきているのではないかと捉えることもできる。むしろそちらの側の教育にソーシャルワーク教育の本質が存在するように捉えることも可能であろう（志村 2011：50）」という一文である。もはや、ソーシャルワーク教育の本質は、国家試験受験資格取得に向けた一斉型教育の線上からは見出しにくくなっているということであろうか。では“ソーシャルワークの本質”とは如何なるものだろうか。ここではそれを十分議論する紙幅まではないため別の機会に譲るが、少なくともその議論の核心に、表題にも掲げた“福祉マインド”が含まれてくと筆者は考える。

社会福祉士及び介護福祉士法制定以降、本法に基づく社会福祉士養成教育がスタートして約20数年が経過した。本法は、養成教育の根拠法とされ、これに基づいて教授内容は詳細に定められ、その意味で養成教

育の“均質化”に向けた大枠づくりに貢献した。だが「国家資格は施策の推進やサービス提供者としての最低限の援助の質を担保する意味があるが、ソーシャルワーカーとしての100%の専門性は担保されているわけではない。専門性の深化が図られ、実践に深みや広がり、柔軟性をもてるようになるのは、専門職としての義務である（吉川 2011：41）」との指摘もある。そうしたなか、まさに実践に深みや広がり、柔軟性をもたせるうえで考慮すべきものが“福祉に固有なマインド（以下、福祉マインドと表記する）”ではないだろうか。筆者はこの“福祉マインド”を、社会福祉学科で学ぶ学生達と、福祉系キャリアデザイン関連科目を通して問いかけていくという一連のプロセスに、ある意味で大きな期待を寄せている。そしてまさにその“挑戦”は始まったばかりである。

過去3年間（2012～2014）の社会福祉学科卒業生による進路¹を比較すると、福祉系進路としての高齢、障がい、児童福祉法人の占める割合が約5割程度あるものの、それ以外の進路先として福祉系企業、サービス業、卸売・小売業、製造業、金融・保険業がとりわけ断続的に飛躍を見せてきている。つまり社会福祉学科卒業生の約半分が第一次福祉機関（福祉を第一の目的とする実践現場）以外の就職先に進んでいることになる。こうした事情を鑑みると、社会福祉学科から

“社会福祉学士”の学位を携え社会に巣立っていく卒業生が、福祉の学び舎で4年間身につけた専門的知識や技術を新たな地でいかに魅力的に活かしていったら良いのか、そうした議論の中核で求められるのも“福祉マインド”であると筆者は考える。

最終的に本稿全体を通して、“福祉マインド”のありように問いかけていくキャリア教育のメソッドを科目毎に提起し、広く関係する方々から忌憚のないご意見を頂戴するとともに、平成26年度に完成年度を迎えた一連の社会福祉学科キャリア教育科目の展開に関する第一次報告書としても位置づけていきたい。

展開の方法

福祉系キャリアデザイン関連科目を通じ、アウトプットとして“福祉マインド”のさまざまなカタチと学生がどのように出会い、それぞれを咀嚼し、さらに多様な実体験（演習、インターンシップ）を経ながら“福祉マインド”のありようにいかに問いかけていったのか、以下には、そのプロセスとそこからの分析・考察を、社会福祉学科における福祉系キャリア教育の順次性、体系性にそってまとめていく。

1. 社会福祉学科が育む“福祉マインド”とは
(戸塚法子)
 2. “福祉マインド”を核にしたキャリア教育の拡がりに挑む—ビジネスへの挑戦—
(戸塚法子)
 3. 学部教育における「福祉系キャリアデザイン」の実態とその意義
(田島博実)
 4. 2～3年生のキャリア教育「福祉系ビジネスインターンシップⅠ・Ⅱ・Ⅲ」における実践的な取り組み
(松山恵美子：4-1～4-3、高田亮：4-4～4-5)
 5. 3～4年生のキャリア教育としての「コミュニティ福祉ビジネス」
(栗原啓悟)
- 「まとめ」は、松山恵美子と戸塚法子で結んでいく。

1. 社会福祉学科が育む“福祉マインド”とは

“福祉マインド”は社会福祉領域での実践のありようを語る時、しばしば登場する言葉の一つである。その際この言葉を用いる我々は、それがもつ意味合いを明確にふまえながら用いている感はあまりない。戸塚は学科長在職時（2011年4月～2015年3月）、学科における一連のキャリア教育を本格的に興していくに

あたり、この言葉をまずはどう捉えるか、その答えをキャリア教育科目相互の展開を通して見極めていこうと考えた。

類似語として「おもてなし」「思いやり」「気くばり」「ホスピタリティ」「サービス」といった言葉が既に広く用いられており、社会福祉における援助のあり方を説明するうえで、たびたび含まれてくる言葉でもある。これらの言葉には、辞書での意味を中心としていくつかの意味あいも付帯している。それらも含め整理・比較したものが表-1である。表にあるように「おもてなし」「ホスピタリティ」には、その時々で出会った「人」を思いやり、気くばりをもっておもてなしをするという意味がある。それに対し“福祉マインド”“福祉マインドを活かしたサービス”は、どう意味づけることができるのだろうか。それらに対する明確な定義も定着していないなか、戸塚らは「福祉系キャリアデザイン（1年後期）」2014年度・最終講義時に、受講学生に対しアンケートのかたちで“福祉マインド”と“福祉マインドを活かしたサービス”について考えるところを書き出してもらうことにした。それを整理したものが表-2と3である。その結果、「おもてなし」「ホスピタリティ」の意味内容と比べ特徴的だったのが「できないことだけを助ける」「生活の改善ヶ所を一緒に探したり話しを聴いたりしながら、最後まで寄り添ってくれるはたらきかけ」「コミュニケーションをとることで楽しくなったり元気にしてくれるはたらきかけ」という内容であった。筆者はこうした学生からの声に基づき、図1で示す“3つの「かける」型サービス”の第一次試案を提起したい。具体的には、まず相手へ声をかけることによって相手を良く知ること（傾聴、共感に基づいた相手への理解）。そして相手から寄せられた要望、悩みに、どのように寄り添っていくかという“気にかける（配慮していく）”行為、その上で相手（本人、家族を含む関係者）の力（ストレングス）を見極め、微弱なゆえに埋もれてしまっている力を見出し、強めていく（相手の力を信じ、その力に期待をかけていく）行為を、いわゆる“社会福祉領域での援助プロセス”に準拠しながら実践していくことこそ“福祉マインド”を活かしたはたらきかけなのではないだろうか。

この3つの行為が融合する“福祉マインド”を活かしたはたらきかけは、業種・業態を問わずさまざまなカタチのものが考えられる。そうしたとき、従来、社

表1 “福祉マインド”と類似語の比較 (作表 戸塚)

	(お)もてなし	思いやり	気くばり	ホスピタリティ (Hospitality)	サービス (service)	福祉マインド
定義/語源	<ul style="list-style-type: none"> ・とりなし、つくろい、たしなみ、ふるまい、身に備わったものごし。 ・モノを持って成し遂げる。 ・裏表のない「心」でお客様をお迎える。 	<ul style="list-style-type: none"> ・他人の身の上や心情に心を配ること、また、その気持ち。 ・想像、推察。 ・思慮、分別。 ・気づかい、心づかい。 	<ul style="list-style-type: none"> ・配慮、心配り、心づかい、気遣い、心掛け、顧慮、細心、気兼ね。 	<ul style="list-style-type: none"> ・接待、歓待の精神、手厚いもてなし。 	<ul style="list-style-type: none"> ・奉仕する、仕える。 	<ul style="list-style-type: none"> ・共感、思いやり、敬意の姿勢をもつ。 ・相手を思う気持ち。 ・親身で暖かみのあるもの。 ・困っている人の立場になる心づかいを意識的につかうこと。
起源	<ul style="list-style-type: none"> ・平安、室町時代に発祥した「茶の湯」より始まったとされる。 			<ul style="list-style-type: none"> ・ Hospics (ラテン語)「客人等の保護」。発展した言葉としては Hospital、Hotel、Hospice がある。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ servitus (ラテン語)が語源。「奴隷」。 	
特徴	<ul style="list-style-type: none"> ・出過ぎない控え目な行為。 ・見えない心を見えるものとして表わす。 ・相手に余計な気遣いをさせない。 ・その人の“真のニーズ”を捉えて行動する。 			<ul style="list-style-type: none"> ・「今、この場で、この人におもてなしをする行為。 ・思いやりを伴ってその人にサービスを提供すること。 ・見返りをもとめない、他者へのいたわり。 	<ul style="list-style-type: none"> ・相手が主で、サービスを提供する側が従。 ・いつでも、どこでも、誰にでも。 ・対価が発生する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・問題を解決して終わりではなく、自分の意思を引き出してもらえるようなはたらきかけ。 ・心こもったもの。 ・マニュアルだけにとどまらないもの。 ・一時的ではなく、継続的なもの。 ・課題解決に向けて、背中を押してくれたりサポートしてくれること。 ・一緒に改善点を探してくれる。

3つの「かける」型サービスのありかたを“究める”
 —「福祉マインド/ともいき」を活かした教育を創る—

本来、福祉領域で役立てるために蓄積してきた「対人援助の知識や技術」を福祉領域はもとより、その垣根を超えて、広くさまざまなジャンルに活かしていくべく、「福祉」という原点を大切にしながら、ビジネスの基本的な知識や技術を取入れながら「福祉」を学ぶ学生ならではの発想力や創造性を鍛え、その時代を生きる「人」に馴染むサービスのカタチに挑戦していく。

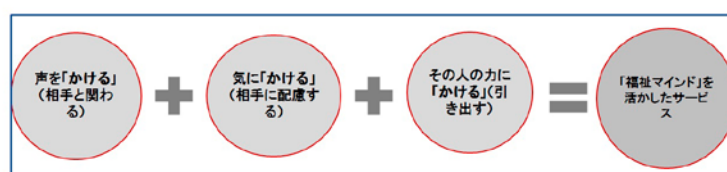


図1 3つの「かける」型サービス：試案 (作図 戸塚)

会福祉領域での援助を通して蓄積してきた専門的知識や技術を、社会福祉の垣根を越え多様なキャリアへと活かしていくために、社会福祉を学ぶ学生ならではの“オリジナリティー”を鍛え抜き、時代を生きる人々に期待され続ける柔軟な“福祉マインド”のカタチを更新し続けていきたい。

2. “福祉マインド”を核にしたキャリア教育の
 拡がりに挑む —ビジネスへの挑戦—

ソーシャルワーカー（社会福祉士）養成プログラムは、ビジネス（含：社会的企業、起業）との融合がどこまで可能なのだろうか。冒頭でも述べたように、社会福祉学科における一連の福祉系キャリア科目では、社会福祉士養成科目にビジネスの知識・技術を組み合わせることを通して“オリジナリティー”を模索しつつある。そうした流れを鳥瞰図的に表わしたものが図2

表2 2014年度「福祉系キャリアデザイン」(履修者数122名) 受講生が、最終講義後にまとめた「福祉マインド」の定義(表作 戸塚)

	定義の内容(大枠での分類による):色付の部分が意見が多かったもの
1	<ul style="list-style-type: none"> ・人々を幸せにすること。困っている人に手を差し伸べること。人を大切に思い、誰かの役に立つこと。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(皆が少なからず人の役にたつ心を抱えている)。その人の温かさ。親身に暖かみのあるサービス。 ・人に尽くすこと。その人のことを常に一番に考えて行動し、少しでも幸福にしようとする。 ・自分のことを大切にすること。他人のことも社会を構成する仲間としてしっかり考えていく必要がある。 ・相手のことを考えて行動すること。お客様の立場を思い、考えを少しでも理解すること。 ・誰もが快適に過ごせるように「思いやる心」。誰でもどんな人でも気持ち良く生活を送れるような心遣いをする。 ・社会的に弱い立場の人のために、その人が辛い思いや救えないような状況にならない為に救ってあげるマインド(思いやりの心)。思いやりの気持ちをもった行動こそが福祉マインド。 ・利用者の目線と考え、自分を大切にできるように相手を大切にすること。
2	<ul style="list-style-type: none"> ・高齢者だからできないではなく、差別・偏見なく平等に接して扱うこと。どのような人にも同じように気配り、心くばりをする。自分にもその行いが良い形でかえってくる。見返りを相手に求めるものとは福祉マインドではない。 ・誰もが平等に同じことを共有し、差別をせずにすべて同じ人間であり、同じ権利を有していることと意識すること。 ・皆がすべて「福祉マインド」を有していれば、同じように楽しむこと、同じ権利を持っていること(交通機関、スーパー、ショッピングモール、アミューズメントパーク、観光地、施設、病院等)。健常者と対等に関わっていく。
3	<ul style="list-style-type: none"> ・自分を犠牲にして行動すること。自分より相手を尊重し優先すること。他人を大切に思う、力になりたい、支えたいと思う心。 ・他人を思いやる精神。利用する人のことを考えて、どのようにしたら生活しやすいか、利用しやすいかを考えて、そうした社会をつくりたいと思う気持ちのこと。(隣人を思い助け合うことが減少してきている現代だからこそ必要)困っている人は本当は何に困っていて、お金がなく困っていたらなぜお金がないのか、仕事がないからか、無駄づかいが多いからか、さまざまな目線や視点で考えること。困っている人に気づいて援助できるかということ。 ・「もし自分がこのような状態だったら」「こうされたらどうだろう」と想像してみることも大切。一人ひとりが考えていくことで福祉マインドによって私たちが成長できる。ただ話を聞いてくれるというだけでなく、理解しようとしてくれる人。自分のことを理解しようとしてくれることが伝わってくる人。
4	<ul style="list-style-type: none"> ・さまざまな考えを利用者に向けること。気にすること。その人の困りごとを想像する。共感をしながらアドバイスもしながら受け入れること。それによって相手の気持ちも軽くなり次に進むことができる。
5	<ul style="list-style-type: none"> ・あまり学校に来なくなってしまった友達、クラスメートのことをどうしたら良いのか考えること。
6	<ul style="list-style-type: none"> ・優しい心。利用者のニーズを受け止め、実行するためにどのような取り組みや方法をとれば良いのか。そのことを考える人が持っているもの。 ・心の中で「この人を助けたい」「行動しなければ」と意識すること。人の喜びを自分の喜びと感じること。
7	<ul style="list-style-type: none"> ・一方的に助けるのではなく、共に助け合い、問題や困難に立ち向かうこと。そしてみんなが幸せになれるようにすること。 ・自分は何ができるのかを考え、支え合っていく方法を共に探す。お互いが少しでも良い気持ちになれること。
8	<ul style="list-style-type: none"> ・高齢者や障害者に席を譲る、乗降を手伝う。落し物を拾って届ける。目の不自由な方や高齢者のためのカゴでの転倒防止や会計の際にお金の出す位置を低くする。
9	<ul style="list-style-type: none"> ・利用者を何よりも優先して考え、利用者の望んでいる方向へと導き、手助けすること。サービスの強要やニーズを無理に引き出すことは福祉マインドではない。
10	<ul style="list-style-type: none"> ・社会で過ごす全ての人が平等に暮らせるノーマライゼーションのようなもの。安定した平等な生活環境。「すみません」「ごめんください」が先に出てくるような(悪いことをしていないのに謝る)ことではなく、全ての人にとって暖かい場所づくり。
11	<ul style="list-style-type: none"> ・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。その人の生き様や個人を理解することも必要。クライアントとの悩みや問題の根底にある困り事などをコミュニケーション能力を活かして探り出す。その際クライアントの心理状態や精神状態に配慮し緊張をやわらげたり、話しやすい雰囲気づくりが必要。 ・私たちの周囲に対する注意力。(テレビのCM等で人々に注意を促すサービスも)相手にやさしく丁寧な対応。相手に共感してもらうことが大切。
12	<ul style="list-style-type: none"> ・自分が相手に何かすることに対して見返りや利益を求めないという気持ち。自然と人特有の「感情」を用いて自然と相手を思いやる心。
13	<ul style="list-style-type: none"> ・健常者と障がい者の仕事に関する壁が無くなるのは福祉マインドの考え。
14	<ul style="list-style-type: none"> ・互いに助け合う「共生の心」。人は大切にされていると関与することができれば、相手のことも大切にしようと思うため、お互いを大切にすることでよりよい循環が生まれ、明るい社会を構築できると考える。 ・誰かが探し物をしていたら自分の物を探す気持ちで手伝う。自分を犠牲にして他人を生かすのではなく、自分を活かして他者を活かすという「共生の精神」。自分があるから他者に支援をすることができる。
15	<ul style="list-style-type: none"> ・同じような生活を営むことが当たり前だと感じるマインド。
16	<ul style="list-style-type: none"> ・利用者に自分の価値観を押しつけ「きっとこうであるからこのサービスは必要だろう」というあいまいな考えで利用者を援助することは福祉マインドに反する。相談者も福祉サービスの一つ。
17	<ul style="list-style-type: none"> ・面談こそが福祉マインドを活かせるサービス。人に関わる技術を活かすという点では直接相対する形になる面談が一番。人見知りするタイプからすると本音を出せる環境やシチュエーションを整えてくれるのはとても助かる。
18	<ul style="list-style-type: none"> ・福祉マインドは基本的なことは一緒で人それぞれ違った「福祉マインド」を持っていて良いと考える。
19	<ul style="list-style-type: none"> ・福祉マインドと思っていることは受容、共感、傾聴というコミュニケーション技術。
20	<ul style="list-style-type: none"> ・何にでも福祉的な見方をする。
21	<ul style="list-style-type: none"> ・保育、幼稚園の先生、小学校、中学校、高校の教師も福祉の分野である。このサービスを活用していない学生は皆無。子どもたちが良い学びができるよう、新たな興味が展開されるよう授業を工夫する。
22	<ul style="list-style-type: none"> ・福祉的な目線、例えば人が生活していく上で困難なことやその人が暮らしている環境をよい方向に導くことなどから物事を捉えること。福祉という目線だけで捉えるのではなく、一般的な考え方にプラスして福祉という考えを取り込めばより良くなるのではないか。身体、知的に、精神的に、経済的に生きづらさを抱えているも共通しているのは、社会で生活していく上で生きづらさを抱えているということ。
23	<ul style="list-style-type: none"> ・社会全体に必要なもの。すべての人が「幸福」であると感じられるには、誰もが過ごしやすい環境とは何かを全ての人が常に考えていくこと。
24	<ul style="list-style-type: none"> ・福祉マインドを持っていけば、相手のことをよく考えるようになり、様々なサービスも生まれてくる。利用者のニーズは何かということを考えるのも福祉系マインドだと思う。利用者主体で物事を考えていくマインド。
25	<ul style="list-style-type: none"> ・通常のサービスに+αがあるサービス。仕事に関係する話だけでなく、その他の場面でも気にかけてくれることや思いやりのある行動。自分が気にならないくらい自然にやってくれること。
26	<ul style="list-style-type: none"> ・福祉の技術と専門的知識を学んだこと、困っている人の立場になる心づかいを意識的に使うこと。
27	<ul style="list-style-type: none"> ・「いのちの尊厳」のためにある。
28	<ul style="list-style-type: none"> ・その人の為ばかりを考えていては、ただの甘えになってしまうので、その人とともに苦しみも悲しみも乗り越えることで本当の意味で、その人の為になると思う。これが福祉マインド。
29	<ul style="list-style-type: none"> ・目の前の人が笑顔になること。

表3 2014年度「福祉系キャリアデザイン」(履修者122名中108名回答)受講生が、最終講義後にまとめた「福祉マインド」を活かしたサービスとして期待するもの(作表 戸塚)

	内容(大枠での分類による):色付の部分が見え多かつたもの
1	・世界に障害者はいても仕事に障害はない。障害が故に本人が努力してもできないことをサポートして欲しい。一人ひとりの障害や力を発揮できる仕事を見つけ工夫して誰でも仕事に就ける可能性があるので福祉系マインドを活かしたサービスで誰でも職につけるサービス。 ・障害者でも働きやすくなるサービス。
2	・車椅子の人達のために段差を少なくしたり、手すりをつけたり、文字を見やすく、分かりやすくしたりするために工夫したりといったサービス。
3	・交通事故や急な病気でなかなか外出できないような状況になったらサービスしてほしい。買い物をしてきてもらったり行きたいところへ連れて行ってもらうという事。(若い時、介護されることがどうしても受け入れられなかったり、家族も忙しく迷惑をかけたくないといった時に気軽にサービスを提供してくれるような企業。介護とまでは行かないが、少し支えてくれるようなサービス)
4	・相手の感じていること、ニーズを察して、私たちのニーズを解消してくれるように物を提供してくれると、今まで不満だった生活が少し楽しくなっていく。気持ちの共有、お互いが思い合い、利益のことばかりを考えない。
5	・タクシーの福祉マインドサービス。足腰の悪い高齢者や障害者のお出掛けや旅行時の専用車(電車やバスは旅行しづらい)
6	・困っていることを助けてくれるサービス。単なる何でも屋ではなく、身の周りのことではできないことの手助けをしてもらいたい(自炊ができれば料理を教えてください、金銭管理が苦手なら節約の方法や、いる・いないの仕分け方法を教えてください)と。できないことだけ助けてもらって、できることはやる。その人その人に合ったサービスを提供してもらいたい。買い物ができない人にパソコンを使ったネットで買い物ができるようなサービス。一緒に家事や掃除、洗濯をする自立サービス。今ある自立サービスをもっと幅広く。どのようにしたら自分ができるようになるかを教えてもらい手助けしてもらおう。一時的な幸せではなく継続的な幸せを獲得してもらおう。自分のニーズに合わせたサービス。 ・自分のことを親身になって考えて、課題を解決できるように背中を押してくれる、サポートしてくれるもの(風邪や病気で病院へ通っているがなかなか治らないときに、私の日常生活の改善点を一緒に探してくれたり、悩みがありそれがストレスとなって体調不良をおこしていた場合、話を聞いてくれたり、カウンセラーを紹介してくれたりして病気を治すサポートをしてくれる)。また社会、地域のなかで生きていけると実感できる点も期待したい。 ・自分が困っているときに手を差し伸べてくれたり声をかけて自分の想いを聞いてくれるような手厚く、親切なサービス。何かあってもサポートしてくれたり、最後までそばにいて寄り添ってくれるサービス。サービス提供者も優しく、気配りのできる人。 ・自分一人で困難なことに手を貸してくれるようなサービス。買い物などに付き添ってもらい、届かないところにある商品をとってくれたり、難しい金額の計算を手伝ってくれたりするようなもの。何から何までやられてしまうと、自分の存在を否定されたような気がする。必要な時に限る手助けサービス。 ・どうしたら人に優しいサービスを提供することが出来るかが重要。 ・人と助け合ったり、人を思いやったり、困っている人の力になるなどの、相手のことを思うサービス。 ・相談ののってもらった場合でも、ただ問題を解決して終わりではなく、自分の意思を引き出してもらえるようなサービス。
7	・特定された人のみではなく、全ての人が利用しやすいサービス。今この世界に存在している全ての人々において使うことのできるもの。
8	・自分の力だけでなく、お互いと考えて、時には例題などのヒントも使って解いていく。そうすることで問題がわからなかった人がその問題のどこを苦手としているのかがわかってきて、それを伝えることにより、本人が自覚し解答に向かっていく。自分もわからない問題であれば周囲も巻き込んで答えを導く。そうすることで自分もまた成長していく。
9	・利用者、提供者双方に影響を与えるサービス。
10	・障害者専用の駐車場だけでなく高齢者専用の駐車場。スーパーやショッピングセンターの出入り口付近に車を駐車できるようにするサービス(身体への負担を少なくする)。
11	・サービスをしっかりと説明してもらったり、サービス終了後もしっかりと気にかけていく。何かあったときもすぐに対応していく。
12	・老人ホームの入居を待っている方々にも、よりよいサービスが受けられるような対策の期待。
13	・気遣い。普段生活しているなかでも、音楽、携帯を見ながら歩かない。点字ブロックを避けて歩く。みんなが安全に過ごせる環境をつくること。
14	・地域のつながりのなさを解決する。支え合って生活できるような環境をつくり周りが気づけるようにして欲しい。相談をしたいけれど緊張で思っていることを伝えられないなど、事前に電話等でコミュニケーションが図れたりできること。 ・暮らしやすい環境。
15	・何かに対して困ったときに、何も不安を抱かずに頼れるサービス。不安を抱くことがないということは、相手を信用し信頼していなければならない。
16	・何かをしてもらうというとその負い目を感じてしまう。そう感じずに気持ちよく使えるサービス。
17	・スーパーの買い物など、一人でも出来るようなサービス。食品が高いところにあると高齢者などは届かずとることができない。店員に声をかけることもできずに諦めてしまう傾向にある。低いところと並べたり、近くに危険ではない踏み台を置いておくなどして一人で買い物ができるようなサービス。補助道具を配慮したサービス。車椅子、松葉づえ、高齢者でつえ使用の方が歩きやすく、低めの位置からでも見えやすい所に商品を並べかえてほしい。商品を低めの位置からでも見えやすい所に並べ替える。背の低い人、車椅子の人でも商品がとれるようにボタン一つで上下できるような陳列棚。通路を広くすることで身体の不自由な方も利用しやすくなる。商品を低めの位置におくことで小さな子どもにも見えやすくなる。移動や荷物もちを手伝ってくれるサービス。現存するサービスの中でも見つけて利用しづらいサービスを見つけてやすくすること。 ・それぞれに合うサービスが提供できること。 ・少ない予算の中から、多くの方が利用できるように点字での商品説明、中国語、韓国語、英語での訳、障がい者や足の不自由な人、車椅子利用者のためのエスカレーター、エレベーターの設置、買い物カゴに近視の人や老人のためのルーペの設置。店のバリアフリー化(全ての人が安心して喜んでいただけるようなサービス)。 ・軽量のアルミ製カート、つり銭トレイのカルトンの工夫。 ・無料のバスを設置し、デパートやスーパー等で運んでくれるサービス。
18	・自分のことをよく考えてくれるサービス。自分の話を熱心に聞いてくれるサービス。機械的、事務的な対応ではなく、自分を「個人」として扱ってくれること。人の心、思いやり、優しさのあるサービス。
19	・普通に介護してもらうのではなく、心のこもった介護。
20	・子どもがいて家を空けなければならないとき、少しの間、子どもの面倒を見てくれるサービス。
21	・旅行会社でも、利用する方に合わせたプランの作成。その方に合ったコースを作成する。全ての方々が安心して快適に利用できるようにしていくことが大切。 ・障害者の方でも旅行を楽しめるサービス。車椅子の方でも泊まれるように完全バリアフリーな部屋を設置すること。観光地(特に神社、寺)は、身体障害者の方が行きづらい場所があるので、介助や案内をしてくれる方が常時いるようにするサービス。旅行は身体が動く人だけのものではないので、すべての人が楽しめるように、旅行会社、ホテル、観光地も「福祉マインド」を意識し誰でもが楽しい旅行ができるようにする。 ・高齢者や障がい者の方が気にせず旅行を楽しめるプラン。階段の多いところやトイレの遠いところを避ける。その人に合った旅行を勧めてくれる。移動やごはんなど気になるようなところまできちんと付き合い相談ののって気ままに行けること。 ・車椅子でどこへでも行ける世界、障害があってもその土地の観光を自由に回れるなど。その人が行きたいところへ思うがままに自由に向かうことが出来、全ての人と同じように楽しめ、笑えるような暖かい場所づくりのことである。そして全ての人が全ての人を心から受け入れられること。快適に旅行ができる。 ・家族構成に合わせたプランを提供する。マニュアルだけに留まらないサービス。 ・バリアフリーやユニバーサルデザインの概念が整った場所が全国各地に広がっていくこと。エレベータ、エスカレータ、スロープや手すりを設置するなど、至るところで福祉マインドを取り入れた活動をしていくこと。

	内容（大枠での分類による）：色付の部分が意見が多かったもの
22	・家族の関係を直して、課題があるようならば、家族全員で解決できるように取り組めるように調節することも福祉マインドの一つ。
23	・車椅子利用者で普通に家で暮らしたいと考えたと、階段、段差、障害物の少ないバリアフリーの充実した家で住みたいと思う。そうした配慮のなされたサービス提供を受けたい、期待したい。利用者の心を理解してもらえようサービス。階段にスロープ、自動ドア。 ・点字ブロック（ど真ん中ではなくお互いが利用しやすい位置に）、音の出る信号機、聴覚障害者には字幕を。不便のないサービス。
24	・タイガーマスク運動を広げる。タイガーマスクを募集して、もっともっと大きいことができればユーモアもある子ども達も喜ぶ。
25	・DVDレンタルショップでDVDやCD等の商品の位置がとて高い。車椅子からの目線は低く、見上げてタイトルを見るのが大変。本屋でも本棚を可動式に。場所も狭く移動も大変そう。レジは人間が立っているときの高さに合わせてあるため、お金を支払うときに、手を伸ばして支払わなければならない。もう少し低いレジ場があっても良いのでは。快適に過ごせる工夫。そうした人達に進んで声をかけたり、気にかけてたり、その方たちをサポートできたら良い。
26	・本職の人が相談を受けてくれるというだけでも安心度がだいぶ違う。専門的な知識は専門の人にしか分からないので、まずそういった状況が用意されているだけで行って見ようと思う。
27	・コミュニケーションを取ることで楽しくなったり元気にしてくれるようなサービス。このようなサービスが進歩することで福祉系マインドサービスを期待する人も多くなる。幅広く考えればコミュニケーション一つをとっても福祉系マインドは生かされるし相手の望むことを自分の出来る限りの中で支援する。 ・障がいがある人も全員が楽しめるようなサービス。障かいを抱える人に接する機会がある人となない人がレクリエーションやスポーツや音楽を一緒に楽しむことで解決する。職員の声かけ、援助、会話などでも相手に合わせた接し方で思いやりを示す。
28	・建物の設計やインテリアデザインを考える際に、福祉マインドをどんな人でも住みやすく、使いやすくすることを前提にする。家を建てるときに小さい子どもから高齢者、障かいるなどが同じ家に住んで不自由、不便に感じることがない、家族全員が生活しやすく笑顔があふれるような暖かみをつくり出すサービスが増えること。
29	・「福祉系マインド」を活かしたサービスとは、第一印象は普通の一般的なサービスよりも何となくやわらかく、優しいイメージをもつ。利用者の立場から考えて多くの人に役に立つと思う。人の心の暖かさを身に染みて感じることができるサービス。
30	・健康診断などの自分の身体の現状を知ることのできるサービス。自分の身体と向き合う機会。
31	・趣味や特技、好きなこと、苦手なことに対してのお手伝いをしてくれるサービス。今自分が楽しむためには持っている力をきちんと使い、さらにもっと楽しんだりする為に手助けしてくれるサービス。
32	・普段は会うことの困難な人といつでもつながっていられるような「仲間の糸」のような大切な連絡手段の方法をしてくれるようなサービス。
33	・障かいる者、高齢者の方が無理なく身体を動かして健康な身体をつくっていきけるようなサービス。
34	・施設を利用している方に対して、施設でずっと同じ生活をしているのではなく、一人ひとりの趣味や特技、過去に働いていた職業などを活かしたイベントを増やしていく。若かった頃を思い出してもう一度経験できるような機会をつくること。それによって施設内で新たな楽しみができて、また身体を動かす作業をすることで物忘れの解消にもなると思う。

いわゆる“社会福祉学科”のなかで
ビジネスを語ることへの挑戦
社会福祉学科のカリキュラムに“ビジネスの芽”を取り込んだら
ら……。 (福祉の科目+ビジネスの芽)

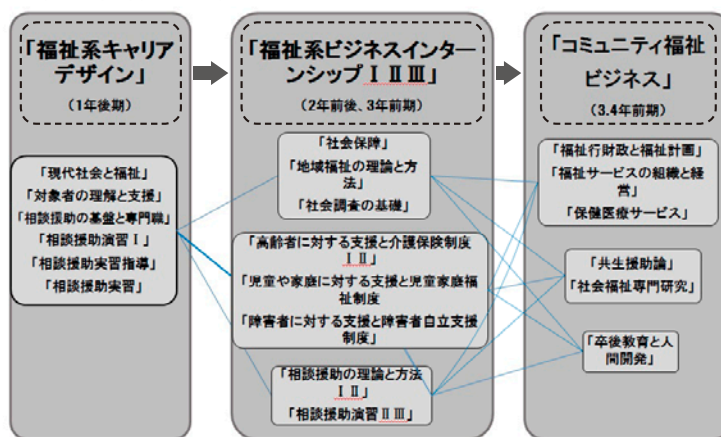


図2 社会福祉士養成科目とビジネスの融合 (作図 戸塚)

である。1年次以降、社会福祉学科で展開する福祉専門科目（社会福祉士養成科目）は、ビジネスで役立つ児童、障がい者、高齢者に関わる知識をもさまざまに提供する。その意味では福祉系キャリア養成科目と重なり合うなかで、何らかの“オリジナリティー”を見出すことは可能である。

2011年からの4年間、人が自らの生活を通して抱え込む生活上のさまざまな問題と向き合うビジネスとい

う場合には、まさに“福祉マインド”を活かせる余地を底知れず含んでいることが、授業「福祉系キャリアデザイン」等を通して見えてきた。社会福祉を学ぶ学生は、福祉系の進路先で発揮する専門性を鍛え抜くことはもちろんのこと、“福祉マインド”に関心を寄せ、取り込もうとする一般企業、福祉企業等においても大きな可能性を秘めた人材であると考える。

学生を育てる側にたつと、弾力性のある若い力をそ

のまましなやかに伸ばすにはどうしたらよいのかと日々考えさせられることが大である。しかし、一人ひとりの学生がさまざまに馳せる「柔らかな想い（“福祉マインド”）」をどう磨いていき、どうカタチに現せるようにサポートしていくか、その教育メソッドこそが今後一番の焦点になってくるのであろう。

3. 学部教育における「福祉系キャリアデザイン」の実践とその意義

本節では、淑徳大学総合福祉学部社会福祉学科一年生を主な対象として開講している、「福祉系キャリアデザイン」の主旨・目的、講義の構成と特徴、受講者の反応・受けとめ方、成果と課題について述べる。

3-1. 「福祉系キャリアデザイン」の主旨・目的

近年は、各大学でキャリアデザインと称する講座、企業人や学外の実務家・専門家を講師に招いた講座が広く開講されている。そのなかでも、本講座は社会福祉学科生を対象としている点で大きな特色がある。

従来、社会福祉学科の学生は、卒業後の進路として行政関係、福祉施設、社会福祉協議会などの公益団体を選ぶことが多かった。しかし近年は、社会福祉関連科目を通して学んだ知識・技術を、民間企業・団体でさまざまな仕事に活かしていくことを志す学生も増えてきている。本科目はそうした変化をふまえて、「“福祉マインド”を携えつつ、企業や民間団体での仕事を志望していく際の基本的視点、能力、知識、そして現代企業人として社会に貢献していくための基礎的かつ実践的な態度・資質を学び、自己実現への動機づけを身に付けてもらうこと」を目指している。そのために、次の3点を具体的なねらいとするものである。

- ①働くことの意義を考え、職業について理解していく。
- ②自分の考える将来像に向けて、自分自身のキャリアをデザインしていく方法を学ぶ。
- ③職業選択の考え方を理解し、大学卒業までの短期的・長期的計画を明確にする。

3-2. 講座の構成

本講座は、毎回異なる講師によるオムニバス形式の講座で、企業・団体、行政などの最前線からの「現実的かつ実践的な講義」を行っている。また、講義だけ

表4 キャリアデザイン講座の構成 (作表 田島)

①授業のガイダンス、「働くことを考える」グループワーク
〈民間企業による“福祉マインド”を活かした事業展開〉 ②食品スーパーの地域貢献と「お客さまに喜ばれる」店づくり ③旅行業の働き方と旅行企画づくり ④番組制作会社の事業と障がい者への配慮（字幕作成） ⑤介護サービス企業の経営と人材育成 ⑥地域新聞社の事業活動を通じた地域活性化の取り組み ⑦電機メーカー（特例子会社）の障がい者雇用の考え方と実践
〈公共サービスや非営利組織の仕事と地域貢献〉 ⑧生活協同組合の「食・くらし・福祉」の事業化 ⑨心身の障がいやハンディキャップをもつ人たちの教育事業（教室） ⑩警察本部：警察官の仕事と地域社会の安全を守る ⑪消防局：消防士の仕事と地域社会の安全を守る
〈キャリアカウンセラー等の専門家による講義〉 ⑫女性の就業、キャリア形成の工夫と課題（シンクタンク研究員） ⑬マナー講座：社会人としての基本的なマナーの理解と習得（研修講師） ⑭職業レディネス・テストの実施・解説と自己理解（キャリアカウンセラー）
⑮まとめとふり返し、レポート提出

でなく、グループワークによる演習、意見交換と発表など、双方向の能動的学習（アクティブラーニング）を取り入れている。

表4は、これまでの講座の構成（半期15回）を示したものである。

以上のとおり、この講座は、初回のガイダンスと最終回を除いて、3タイプのテーマおよび講師により構成されている。

- ①民間企業による“福祉マインド”を活かした事業展開の講義
- ②公共サービスや非営利組織の仕事と地域貢献の講義
- ③キャリアカウンセラー等の専門家による実践的講義
簡単にふれておくと、①は主に民間企業（株式会社）の事業経営や雇用において、福祉的な視点・アプローチを活かした取り組みを行っている事例である。企業の経営者・役員やマネージャークラスが講師になることが多い。②は公益団体やNPO（非営利組織）、行政の事業で、顧客やクライアント、地域社会への貢献を第一に重視している事例である。③は、上記の①②とは異なり、職業選択や将来のキャリアを考えるための講義で、職業レディネス・テストを通じた自己理解、女性の働き方の学習、社会人の基本的マナーの実践的習得を意図している。

3-3. 授業内容の特徴と工夫

先にふれたように、福祉系キャリアデザイン講座では、企業・団体・行政などの第一線で働いている人の話を聞き、さまざまな仕事を知り、働くことの意味・意義を考える。それと同時に、自己理解や興味・志向性の発見・確認につなげることをねらいとしている。

そこで、授業内容の特徴と工夫を整理してみると、前述の3タイプの講師による講義ということに加え、次の点があげられる。

1) 質疑応答、意見発表などの双方向型授業

双方向性を考慮した能動的学習（アクティブラーニング）という観点から、講義を聞くだけでなく、講師が問いかけて、受講者の回答や意見を引き出すようにしている。企業などの初対面の講師でも、わかりやすい具体的な課題設定や、率直な問いかけがあれば、学生の積極的な反応を引き出せることがうかがわれる。

2) グループワークなどによる意見交換、体験的学習

数回の授業では、受講者で少人数のグループをつくって意見交換をするグループワークを行っている。例えば、1回目のオリエンテーションでは、職業の定義を示し、就職の実態に関する映像を見せううえで、働くことの意味、職業の興味・志向性についてグループでディスカッションし、事後学習のペーパーにまとめている。

食品スーパーの講師（教育研修部担当者）の場合、自社で導入している「サービス介助士」³の研修の一環として、高齢者擬似体験を行っている。足に重りをつけたり目を見えにくくするゴーグルをつけたりして、学生が教室内を歩くことで、高齢者の不便な身体状態を実体験し、高齢顧客の立場にたつことの意味を理解できるようにしている。

3) 事前学習と事後学習の提出

事前学習と事後学習は、受講者の積極的な学習をうながすために全ての科目で設定されているが、本講座では、明確に課題を指示し、授業の開始前と終了時に提出するようにしている。事後学習は、その回の講義内容について、理解した内容、感想・意見などを小テスト用のリアクションペーパーにまとめるものである。また、事前学習は、次回の講義テーマに関することを調べて、用紙に記入・提出している。

3-4. 受講者の取り組み、反応・感想

講座の受講者の態度、反応をみると、社会福祉学科

の1年生が中心ということから、キャリア選択や就職活動が差し迫っている雰囲気はないが、将来のための準備的な学習をしようとする姿勢がみられる。例えば、グループワークへの参加を通じて、他の学生との意見交換により視野が広がる、考えが深まるという感想が寄せられている。また、リアクションペーパー（事前学習・事後学習）の記述をみると、用紙の表裏にわたり詳細に書き込んでいるものが目につく。与えられた課題について、その場合で考えをまとめ、自分の言葉で書く力が身についてくると考えられる。受講者の感想から、特徴的な記述を掲載したものが表5である。

表5 受講者の講義内容に対する感想(事後学習から) (作表 田島)

<p>〈電機メーカーの障がい者雇用〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・企業が、障がい者の多様な価値観を大切に、要望を配慮したり、能力を発揮できる工夫をしていることに驚かされた。 ・ダイバーシティの考え方は、多様な価値観の創造（イノベーション）であり、気づきやぶつかり合いから、一人ひとりの力が最大に発揮され、企業の向上につながると知りました。 ・創業者の「障がい者だからという特権なしの厳しさで、健常者の仕事よりも優れたものを」という言葉は、やる気が出て、各人のモチベーションも上がりそうです。 ・「障がいを感じさせない、感じない、いきいきと働ける環境づくり」、「してあげる」のではなく、「ともに考える」自然なコミュニケーションなど、合理的配慮を当たり前に行なっているのが素晴らしい。
<p>〈食品スーパーの顧客サービス（高齢者・障がい者への配慮、サービス介助士の研修）〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・来店者の年齢や時間帯のことをよく考えて、各店舗で一番いいサービスを提供している。また、軽いアルミでつくられたカートや、小さい文字でも見えるルーベ、大きな標識、段差の色分けなど、高齢者への配慮がすごいと思った。 ・高齢者に合わせた店づくりに力を入れていることで、誰にでも優しい店にしようと努力していました。高齢者の気持ちを考えるために、高齢者擬似体験を全社員に行うとか、ホスピタリティ・マインドやノーマライゼーションの気持ちをもって接客することを推進し、サービス介助士を全店におくことは素晴らしいと思いました。
<p>〈旅行会社の企画づくり〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・旅行先とのつながりを大切にすることで、地域の活性化とともに、各地の魅力を伝えてコミュニケーションをすることができる。 ・ワークショップというのは、大学の講義ではとても少なく、他の人の考えていることなど意見交換ができ、いい経験となった。色々な人の意見を聞き、自分と同じ考え、違う考えなど多くの知識を取り入れることができた。 ・身体的・心理的ニーズに合った企画をつくるために、旅行代理店でも、お客様の話を受け止めて（受容）、共感することが必要だと思った。 ・福祉が旅行会社にもつながっているのだと思いました。受容、共感、傾聴の大切さを改めて学びました。

3-5. 企業にとっての“福祉マインド”と今後の課題

本講座の講師依頼などを通じて、民間企業（株式会社）のスタッフの反応を聞いた経験からすると、“福祉マインド”という用語が企業人にそのまま理解・受容されるのはやや難しい面がある。そこで、企業経営や事業活動になじみやすい用語に変換して提示するのが適当と思われる。例えば、以下のようなキーワードを挙げるができる。

- ①消費者志向、顧客満足（CS = Customer Satisfaction）
- ②社会貢献、地域貢献
- ③企業の社会的責任（CSR = Corporate Social Responsibility）
- ④ユニヴァーサルデザイン（Universal Design）⁴
- ⑤ホスピタリティ（Hospitality, おもてなし）
- ⑥ダイバーシティ・マネジメント（Diversity Management）

これらのキーワードは、主に1980年代以降から唱えられてきたもので、産業社会と企業経営をめぐる構造的変動と社会的潮流が反映している。まず、70年代から先進産業国では「脱工業化」（post-industrialization）の段階に入り、画一大量生産から消費者の多様なニーズに配慮する多品種少量生産に移行してきた。また、高度経済成長期をへて企業組織が大規模化した結果、地域社会との関係が希薄化したり、個々の顧客・消費者の姿が捉えにくくなったりした。さらに、かつての公害問題から地球環境・資源問題へと産業活動の負の影響が拡大・広域化し、社会的責任を意識せざるをえなくなってきた。

以上のような産業社会の構造的変化から由来する課題とともに、人口高齢化が進行し、消費者・生活者個人の属性・意識・ライフスタイルなどの多様性がつよく意識されるようになってきた。また、サービス経済化や情報化がいっそう進展し、顧客や消費者、クライアントへのきめ細かな配慮・対応が企業経営の死命を制するほどの重要性をもつようになった。こうした緊要な経営課題に対して、“福祉マインド”の考え方と実践は、1つの効果的アプローチを提供すると期待することができる。すなわち、顧客・消費者をマスとして捉えるのではなく、特徴や個性をもった個人（あるいは特定のグループ）としてアプローチする際に、“福祉マインド”や「福祉援助技術」をもっていることで、対象者への認識、気づき、支援がより深まり、既存のサービスレベルを超えて、高い顧客満足を与えることができると考えられる。

このように一般企業の取り組み事例を通じて、“福祉

マインド”の意義を実践的に検証・確認することにつながる。今後も、多様な事業展開をしている企業・団体や経営者の講義にふれることで、“福祉マインド”の幅広い展開可能性を学習していけると期待できるだろう。

4. 2～3年生のキャリア教育—福祉系ビジネスインターンシップⅠ・Ⅱ・Ⅲにおける実践的な取り組み

社会福祉学科2年生を主な対象として開講している「福祉系ビジネスインターンシップⅠ」および「福祉系ビジネスインターンシップⅡ」、社会福祉学科3年生を対象として開講している「福祉系ビジネスインターンシップⅢ」の主旨・目的、講義の構成と特徴、学生の取り組みとその反応・感想と課題について述べる。

4-1. 「福祉系ビジネスインターンシップⅠ・Ⅱ・Ⅲ」の主旨・目的

2012年、中央教育審議会大学分科会における審議のまとめとして「予測困難な時代において生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ」というメッセージが公表された。そこでは教育の質的転換の必要性の背景として学生の学修時間の低さが問題視されている。それに伴い、単位制度の実質化として学修時間の増加や教育メソッドの改善としてアクティブラーニングなどの検討がなされ、同時に入学時から卒業時まで学生がどのように成長できたか、何を教えるかではなく、何ができるようになったかへの発想の転換が必要となった。図3は文部科学省中央教育審議会による「学士力」と経済産業省による「社会人基礎力」を示したものである。それぞれの学科の専門性に引きつけ

（参考）「学士力」と「社会人基礎力」について

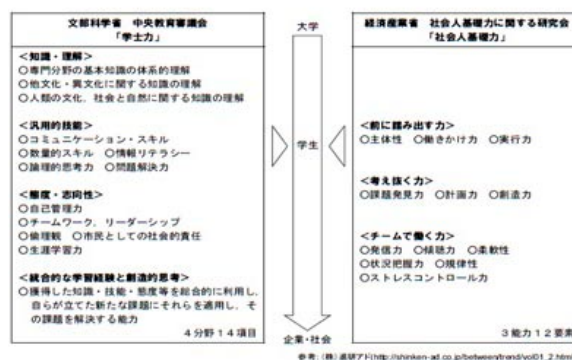


図3 学士力と社会人基礎力

ながら「学士力」および「社会人基礎力」として、どのような力を育てていくことが必要かを示している。

社会福祉学科入学時の学生の多くは「国家資格（社会福祉士、精神保健福祉士）を取得したい」と答えているが、2ヶ月後の6月の時点で「資格はとらない」と回答する学生もおり（2013年度：10名（4.5%）、2014年度：19名（9.0%）⁵⁾）、学年があがるに従ってその割合は増えていく傾向が顕著に表れる。「学士力」「社会人基礎力」の養成、その一方で社会福祉学科の学生の傾向を鑑みると、社会福祉学科ならではの“福祉マインド”を活かすべく特徴ある教育メソッドの検討が必要だと松山は考えた。課程登録をしている学生、登録していない学生に関係なく、地域や社会と接するなかから実際に学生自身が得た多くの経験をもとに社会福祉学科で培った“福祉マインド”の活かし方について考える力、発想していく力を育てていくことを目的とした授業の構成を検討した。

4-2. 「福祉系ビジネスインターンシップⅠ・Ⅱ・Ⅲ」の講座の構成

開講当初の福祉系ビジネスインターンシップⅠ・Ⅱでは、図3の「知識・理解」「汎用的技能」に基づき“福祉マインド”や「ソーシャルワークの知識・技能」などを一般企業のなかで活かすとはどういうことかに焦点を当て、「企業」や「仕事」について考え、まとめ、発表するといったグループワークの実施、また、自己覚知、社会人としてのマナー講座、数量的スキルの理解などを授業のなかに組み込んできた。しかし、これら知識・技能について一方的に受けるだけではなく、授業外での実践を経験することで知識・技能が統合され、学生自身が学習（知識）の必要性に気づくのではないかと考えた。学生自身が段階的に目標を設定していくためには、座学での専門知識の学び、次に体験学習（実習）というこれまでの教育の流れから、授業（大学）の外で（教員が見守るなか）地域や企業の方と活動することを体験（経験・実習）しつつ学びを深めていくという逆転の発想の教育メソッドへの切替えが重要だと考えた。これらを踏まえ、図3の「統合的な学習経験と創造的思考」に着目し、「福祉系ビジネスインターンシップⅠ・Ⅱ・Ⅲ」の3つの科目を図4のように体系化した。福祉系ビジネスインターンシップⅠ・Ⅱは学生主体による地域・社会への参加型（体験）学習となるプレ・インターンシップ⁶⁾の経

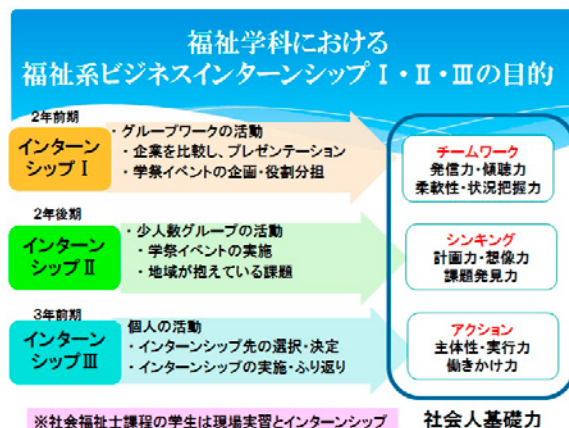


図4 福祉系ビジネスインターンシップの体系図（作図 松山）

験を通して学生自身が課題を設定する機会とする、次段階となる福祉系ビジネスインターンシップⅢは実社会でのインターンシップの経験を通して、新たな課題へとステップアップする機会とするダブル型インターンシップを特徴とした。社会福祉学科で培った“福祉マインド”の活かし方を見極める情報把握力、また、サービス、ホスピタリティなど、ビジネスとしてのアプローチとして考えていく計画力、柔軟な発想力を養成するために、多くの経験ができる教育メソッドと経験から考えを深めていく場（時間）を講義内容に取り込んだ。

4-3. 授業内容の特徴と工夫

2014年にベネッセ教育総合研究所が「社会が求める力と学生の成長を促す主体的な学び」として公表した調査報告書のなかに、社会人1～3年目と社会人10～12年目の人を対象に実施したアンケート調査がある。その結果、リーダーとして認められる資質として、第二次産業（機械が中心となる産業：製造業・建築業・メーカー等）では「プレゼンテーションスキル」、第三次産業（人が中心となる産業：サービス業・教育・介護・医療等）では「主張する力」「チームワーク」「目標設定力」が重要とされた。さらに興味深い結果として『第二次産業の管理職は高校時代に部活動でリーダー的な存在だった者が多く、第三次産業の管理者は文化祭などの学校行事で活躍した者が多い』との意義深い報告がされている。福祉系ビジネスインターンシップⅠを履修した学生のほとんどが引き続き福祉系ビジネスインターンシップⅡを履修するため、授業の一環として大学でこのような活動を経験することが学生の成長に繋がるのではないかと考えた。そこ

で、大学祭でのイベントとして「子どもを対象としたお仕事体験」を企画し、実施した。近隣の小学校への配布用として学生が作成したチラシ（図5）と実施後の学生の感想を表6に示す。

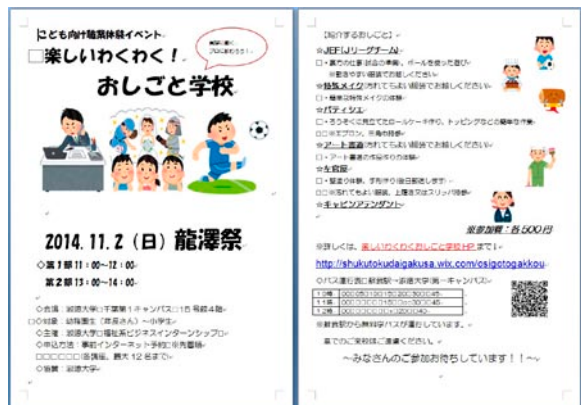


図5 大学祭で実施したイベントのチラシ

表6 受講者の反応・感想 (作表 松山)

<p>これまでの私は、このような企画を避けてきたけど、今はこのような企画が楽しいと思う自分があります。少し成長だと思います。</p>
<p>私はこれまで委員長などの人を引っ張る立場というのは苦手だったが、今回自分から立候補という形で委員長を出来たというのは、とても良い経験になったと思う。</p>
<p>自分が責任を持って何かをやるということを積極的にやるのがなかったが、今では企画を担当し当日の運営をするなど、自らが動くことができるようになったところが成長したと感ずる。</p>
<p>私という個にとらわれて自分ひとりで何もかも背負ってしまい自分が潰れたとしても一人で成し遂げようとしていました。だけど今の私は周りの人の声に耳を傾けつつ、意見を取り入れて個人ではなく複数で何かを成し遂げることが大切だと感じられるようになった。</p>
<p>これまでは少しでも大変なことは投げ出してしまうことが多かったが、今は投げ出さずに最後まで集中してやり遂げることができるようになった。</p>
<p>前の私とは比較にならないほどコミュニケーション能力がついた。あらゆる企業の方からアポイントを断られたり厳しいことを言われたおかげだと思ふ。メンタルが強くなった。また辛いことや厳しいことに逃げないこと。そうすると周りに迷惑がかかるということ。</p>
<p>人と関わることに恐怖心がなくなった。今回は授業での仲間も初めて関わる人が多かったし、お仕事の講師（学校の先生やアルバイト先の大人と違い、フレンドリーではない）の方と関わるような機会も珍しかったが、企画を作るために一丸となって変に硬くなることもなく取り組むことができるようになったことは成長だと思ふ。</p>
<p>様々な経験ができた。確認を取らなければいけないことや自分の意見を他の人に伝えることができるようになり、他の人と連携が少しできるようになった。苦手だなと思うことを、まったくやらないのではなく、挑戦しようという気持ちができるようになった。</p>

4-4. 受講者の取り組み

福祉系ビジネスインターンシップの授業の一環として企画した、こども向け職業体験イベント「楽しいわくわく！おしごと学校」の活動への取り組みについてまとめる。

1) 活動の目的

この活動は、「地域を元気にするイベントを実施する」ことをテーマに、地域社会を巻き込みながらイベントを企画・実施することを通して、実際のビジネスのプロセスを疑似体験することを目的とする。また、「こども向け職業体験イベント」の実施・企画することに関しては、「こども向け」「職業体験」「イベント」という3つの観点からそれぞれ意義があると思ふ。

① 「こども向け」であるということ

「福祉マインド」という意味においては、いかに社会をよくしていくかという視点をもちながらビジネスに取り組んでいくことが重要である。この活動では、その中でも「こども」、とりわけ小学生に焦点を当てている。小学生の今を考えることに加え、小学生が将来どのような大人になることが良いのかもイメージして、学生自身の小学校時代のことも思い出しながら体験内容を企画することも重要である。そうした経験をとおして、「福祉マインド」を活かしながら社会に貢献していくことを考えるきっかけにつながると考える。

② 「職業体験」であるということ

「職業体験」をするということは、こどもに体験してもらい職業がどのようなものかを知ることからはじまり、実際にその職業に従事する人たちの協力を得ながら体験内容を作り上げていくことが不可欠である。忙しい本業の合間を縫ってこのイベントに協力してもらうためには、イベントの趣旨をしっかりと伝え、それに共感してもらうことが重要となる。また、実質的な負担も生じることから、この活動に協力することにより間接的にでも本業のビジネスに活かされるメリットを伝えていくことも重要である。そうした過程でのコミュニケーションを通して、伝える力、プレゼン力などの、ビジネスをする上で最も重要になるスキルを身につけることができる。また、社会人と接し、仕事に対する思いを直に聞くことにより、働くことへの意識を高めることにもつながると考える。

③ 「イベント」であるということ

通常、一般企業で行われているインターンシップでは、業務の一部を見学または体験することが主

である。その点、「イベント」の企画・実施を体験するという点には、短いサイクルで成果までたどり着けるという利点がある。そのため、企画の立案から実施までの一気通貫でビジネスのプロセスを経験することで、一つの新規事業をミニマムな形で作り上げるスキルを身につけることができる。また、段階に応じて、企画開発、マーケティング、会計など、多岐にわたる業務を応用させていく必要があることから、ビジネスを疑似体験するには最適であると考えられる。さらにイベント当日には、お客さま（イベント参加者）の反応を直に感じることもできるため、自分たちが積み上げてきたことに対する達成感も得られることができると考える。

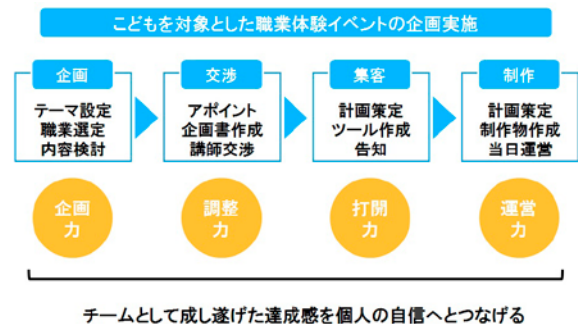


図6 職業体験イベントの企画実施までの流れ (作図 高田)

このような3つの観点から、「こども向け職業体験イベント」の企画・実施は、多面的にビジネスを疑似体験することができ、将来の自分の働くことのイメージをもつきっかけになるのではないだろうかと考えた。

2) 活動の概要および流れ

授業の形態としては、まず前期後半の授業で「イベントの作り方」の講義をするとともに、企画の構想を行った。企画の構想にあたっては、イベントの趣旨にあったタイトルの検討をしたのち、全体の企画をする1チームとそれぞれの職業選定をする6チームとの担当分けを行った。7月後半には、担当講師が実際に行っている同様のイベント現場に、ボランティアスタッフとして参加したり、見学したりするなどして、最終的な完成形のイメージの共有を図った。後期からは、チーム分けした3～4名からなるグループごとのグループワークにより制作を進めた。グループごとの主な活動内容は以下の通りである。

〈全体企画チーム〉

- ・全体企画の取りまとめ（時間割、部屋割などの検討）

- ・大学との窓口
- ・告知ツール（チラシ、ホームページ）の制作
- ・千葉市教育委員会への後援名義申請（最終的に非承認）

〈職業選定チーム〉

- ・体験職業の選定
- ・講師候補への交渉・アプローチ
- ・体験内容の検討
- ・会場レイアウトの検討

4-5. 今後の課題

① イベントの自分ごと化

自分で考えて率先して行動するというよりは、言われたことに対してのみ行動するという受け身の姿勢が一部の学生で見られた。ひとつ一つの作業プロセスの意味の理解がしっかりとできていないことが原因であると思われる。そのため、一部の学生にとってはイベント自体が自分ごとではなく、他人ごととなってしまっていたようである。ただ、言われたことは真面目に行うことができるという面もあるので、今後はそれを自分で考えて行動するという方向に持っていく必要があると考える。

また、企画書や運営マニュアルなどの見本を提示するとそれをそのまま真似た形になってしまいがちである。学生にとってもはじめての経験であるため仕方がない部分もあるが、このことに関して、自分たちで考えながらオリジナルなものを作り上げていけるよう方向づけしていく必要があると感じる。

② 教員への過度な依存

体験する職業のラインナップが、最終的には教員のネットワークで選んだものとなってしまった。そのため、協力を依頼する際も事前に根回しした上でのアプローチとなってしまい、厳密に共感を得るための交渉やプレゼンをしたかという懐疑的な面がある。実際のビジネスではすべてがお膳立てされた上で交渉を行うということは基本的にはないため、当然断られるということもある。そうした失敗を経た上で、次はどうアプローチしようかという学習効果が生まれてくるものだと思うが、そうした過程を踏まぬままに終わってしまった感否めない。また体験内容の打ち合わせなどでも、もっと自分たちが何をしたいかといった意見が反映できるように仕向けていく必要があると感じる。

③ 時間的な制約

実質的に企画が動きはじめたのが、9月中旬の後期開始からということもあり、11月初旬の大学祭まで、2ヶ月もない中での活動となった。さらに、一週間に一回90分の授業の中だけの活動となると、どうしても時間的な限界があるように感じる。それがそのまま①や②の課題にもつながっているのではないかと感じる。そのため今後は、前期の使い方や他の授業との連動なども含め、検討していく必要があるのではないだろうか。

取り組みをはじめて初年度ということではいろいろと課題もあったが、その一方で、イベント当日の学生たちには成長を感じる姿も見られた。事前申し込みが芳しくなかったこともあり、当日の呼び込みに集客できるかがかかっていたが、危機感から息を切らせながらがんばっている学生の姿が印象的だった。また、こちらが与えたちょっとしたアドバイスに対して、グループ内で真剣に議論して方向性を見出そうとする様子も見られた。そうした様子を見てみると、少しなりとも当初の目的を達成できたのではないかと感じる。

事業のスタートというものは何をしても苦労はつきものであると思うが、この苦労を無駄にしないためにも、今年度の学生たちにはこの経験を次年度の学生たちに引き継いでいってもらいたい。

5. 3～4年生のキャリア教育としての「コミュニティ福祉ビジネス」

「コミュニティ福祉ビジネス」は、2014年度の完成年度から開始した授業である。コミュニティ福祉ビジネス論の初年度の授業展開について、①授業の狙い、②授業内容と進め方、③今後の課題を中心にまとめる。

5-1. 「コミュニティ福祉ビジネス」の趣旨・目的

コミュニティ福祉ビジネスでは、起業家（経営者）に必要な「実現能力」の向上を目指す。この目的は、学生が卒業後、在学中に身につけた“福祉マインド”を社会で実現するために必要なより具体的な方法論を習得させることである。企業や社会で必要とされるキャリアを大別すると以下のとおりである。社会に求められるキャリアの4類型を示す。

- ①知的労働者（営業職、企画職、管理職）に求められるのは、指示通りに行動する運用能力である。
- ②専門家（国家資格者、個人事業主）に求められるのは、計画通りにプロジェクトを動かす管理能力である。
- ③起業家（経営者）に求められるのは、0からビジネスを作り出す実現能力である。
- ④資家（経営者）に求められるのは、ビジネスの潮流を読み取る審査能力である。

2～3年次生向け福祉系ビジネスインターンシップでは、②専門家（国家資格者、個人事業主）に必要なプロジェクト管理能力の向上が可能である。次に続くコミュニティ福祉ビジネス論では、③起業家（経営者）に必要な実現能力の向上を狙うこととした。

5-2. 講座の構成

コミュニティ福祉ビジネス論の概要は社会福祉学科の3年次、4年次を対象とした科目である。4月8日から7月15日までの15回の授業の目標は、以下の3つである。

コミュニティ福祉ビジネス論の目標と進め方

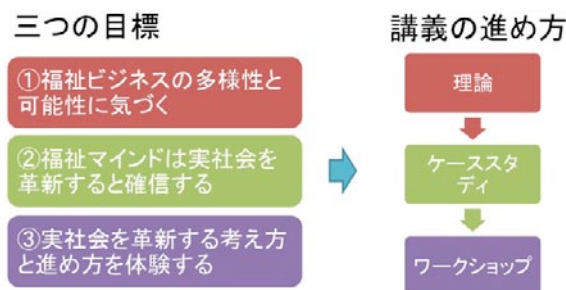


図7 コミュニティ福祉ビジネス論の目標と進め方（作図 栗原）

①福祉ビジネスの多様性と可能性に気づく

社会福祉学科で国家資格取得の受験を行わない学生も、社会福祉学科のカリキュラムに沿って“福祉マインド”教育を受け、「社会福祉士から見た福祉」の視点がしっかりと身につけている。しかし、「福祉マインド」=社会福祉士から見た福祉」という図式だけが成り立つ場合、「福祉マインド」は社会福祉士に成らなければ発揮できない」という結論に陥ってしまう。その結果、社会福祉士を目指さない学生にとって、“福祉マインド”は人生にとって意味のない思想へと落ち

ていってしまう。これは望むべき結果ではない。そこで、「福祉マインド」=ヒトを幸せにするための活動(事業)」という新たな視点と事例を提示し、「社会福祉士以外」の視点で「福祉マインド」の拡がり(多様性)と可能性に気づいてもらうことが必要と考えた。

②「福祉マインド」は実社会を革新することができる
と確信する

「福祉マインド」は社会福祉士にだけに通じる狭い思想ではない。社会福祉士受験を行わない学生が民間企業に就職した場合でも、「福祉マインド」は十分に通用するはずである。そこで、実際に社会福祉士の領域以外で「福祉マインド」が発揮され成功している事例に触れ、「福祉マインド」への確固たる自信と確信を得ることが必要と考えた。

③実社会を革新する考え方と進め方を身につける

社会福祉士として「福祉マインド」を実現するための考え方や方法は示されている。そこで、コミュニティ福祉ビジネス論でも「福祉マインド」を「事業」として実現するための考え方や方法を具体的に示すことが必要と考えた。

これら3つの目的を達するため、理論、ケーススタディ、ワークショップを組み合わせることで授業を進めた。

5-3. 授業内容の特徴と工夫

1) 福祉ビジネスの多様性と可能性に気づく理論

コミュニティ福祉ビジネス論では、経営学をベースに授業を行う。一見、福祉と経営は逆方向を向いているように思われるが、その認識は誤りである。実社会で福祉に取り組もうとした場合、「経営」がなければ絶対に成功しない。その理由は、「カネ」という側面だけではない。そもそも元々経営という単語は仏教用語で「この上もない善」という意味であり、現在の経営は「目的を達成するために続ける (Going Concern)」と意味である。つまり、経営の本質とは「この上もない善を社会で実現するために行動を続ける」ことである。経営学的手法を用いれば、調査し、分析し、目標を立て、実現するために計画を立て、行動し、理想の実現に近づくことができる。そこで、「福祉マインド」を学ぶだけでなく、これを実現する手段として、経営学の講義を行った。

理論で考え方を学ぶ

- ①組織として特定の領域に取り組む状態を事業(ビジネス)と定義
- ②ビジネスを、ヒト、モノ、カネ、情報の体系として整理、分析
- ③福祉マインドを実現する考え方を経営学を基に学ぶ



図8 理論で考え方を学ぶ(作図 栗原)

2) ケーススタディで当たり前を疑い、革新事例を知る

「福祉マインド」=ヒトを幸せにするための活動(事業)」という新たな視点と事例を提示し、「社会福祉士以外」の視点での「福祉」の拡がり(多様性)と可能性に「気づく」ために、ゲストスピーカーによるケースを用意した。

具体的には、中古のOA機器を扱うリベラル株式会社では、知的障がい者を正社員雇用し、創業からずっと増収増益を重ねている。一般企業でも減多になしえない立派な経営実績である。この事例を取締役である上田氏がゲストスピーカーとして発表し、障がい者も一方的に守られる存在ではなく独り立ちできる存在である、福祉関連企業も一般企業を超えるような立派な実績と収益を実現することができる、という事例が発表された。

ケーススタディで当たり前を疑い、革新事例を知る

ゲストスピーカーによるケーススタディで

- ①自らの固定的、画一的概念に気付く
- ②事例から、世の中は革新できるという可能性に気付く

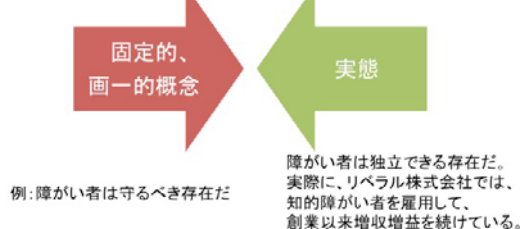


図9 ケーススタディで当たり前を疑い、革新事例を知る(作図 栗原)

5-4. 受講者の取り組み、反応・感想

1) グループワーク

千葉県産業振興財団が主催するベンチャーカップ千

業の学生ビジネスコンテスト学生部門入賞にむけてビジネスプランを作成するグループワークを行った。

2) コミュニティ福祉ビジネスのスケジュールとアウトプット

4月8日のオリエンテーションから、4月15日の現状認識、4月22日の現状分析、6月3日の解決策の立案、6月17日のビジネスプラン作成、7月15日のベンチャーカップ千葉への応募書類作成という流れで、15回の授業を行った。1チーム4人でビジネスプランを作成し、4つのビジネスプランを作成した。しかし、今回は審査の結果ビジネスプランは4つとも最終選考には残らなかった。

コミュニティ 福祉ビジネス論のアウトプット



図10 コミュニティ福祉ビジネスのアウトプット(作図 栗原)

5-5. 今後の課題

1) 概念の枠について

グループワーク上でも、固定的思考が邪魔をして議論が進まないことも多々あった。講義終盤でも、学生から「可哀想でない人を対象としたビジネスは、福祉ビジネスで取り組むべきではない」という発言がでるなど、学生がもつ「可哀想な人を助けることが福祉」という固定的思考の枠を外すことは成し得なかったと感じている。多面的思考を短期的に習得することは難しい。そこで、コミュニティ福祉ビジネスの講義だけでなく、福祉系キャリアデザイン、福祉系ビジネスインターンシップと連動して長期的な習熟機会の提供に挑戦していきたい。

2) ビジネスノウハウについて

学生は、コミュニティ福祉ビジネスを受講して初めて事業やビジネスに関する知識に触れる。そのため、事業やビジネスに関する理解はどうしても浅くなる。この弱点を補完する学生ならでは、の発想力や本質的

視点の発揮に期待したいところだが、想像力の発揮や本質的視点からの発想も疎い学生が多いことが把握できた。これは、今まで想像力や本質的視点を必要とする機会がなかったためと推測される。そこで、次年度以降については、発想力や本質的視点の発揮する機会としてグループワークの回数をできるだけ増やし、知識の活性化や想像力の発揮、本質的支援からの発想を習得する取組に挑戦したい。

3) アウトプットについて

ビジネスに関する考え方を習得することなのか、コンテストに入賞することなのか、授業中の優先順位付けは曖昧だった。学生からも、「ビジネスプランコンテストで優勝したら起業しなければ成らないのか」という不安の声も聞こえた。コンテスト入賞は学生の就職だけでなくその後のキャリア形成に大きくプラスの効果をもたらすことは間違いない。今後も、コンテスト入賞を目指したカリキュラムの修正に挑戦したい。

4) 最後に

学生のアウトプットは社会人が最初にするビジネスプランと同等のレベルまで達していた。ただし、社会人のビジネスプランには、一回作って終わりではなく、何度も何度もビジネスプランを書き直し、練り上げる工程が存在する。2014年度のコミュニケーション福祉ビジネス論では大切な「ビジネスプランを練り上げる工程」を体験するところまで到達できなかったことが、最大の反省点である。これからも、「計画しました」「実行しました」「ダメでした」「終わり」ではなく、次につながる授業、カリキュラムの作成、練り上げに挑戦していきたい。

6. まとめ

2011年に開講、2014年に完成年度を迎えた一連の社会福祉学科キャリア教育科目の目的、展開（取り組み）、課題についての第一次報告書としてまとめた。1年生を主な対象学年とする福祉系キャリアデザインでの授業では一般企業やNPOなどの様々な取り組み事例を通じて“福祉マインド”の意義を実践的に検証・確認することができた。学生も同じ思いを抱いたことは事後学習で提出された学生のレポートをから判断できる。2年生からの福祉系ビジネスインターンシップⅠ・Ⅱ・Ⅲではダブルインターンシップを取り入れ、地域および企業の方々との活動を経験した。

2014年度は大学祭でのイベントの企画、実施のなかで、それぞれのグループが置かれた困難やその場面ごとに自然な形でファシリテーター的な役割を果たす学生が現れたことから、履修学生の一人ひとりにとって成長の場であったことは間違いないと考える。最終段階となるコミュニティ福祉ビジネスは試行錯誤のなかでの授業展開であったが、“福祉マインド”の拡がり(多様性)と可能性に学生が気づき、具体的に考え始める場となった。が、“福祉マインド”を「事業」(ビジネス)として考え、実現するための考えを具体的に示すという段階には達しなかった。

1章で戸塚が示した、いわゆる“社会福祉領域での援助プロセス”に準拠しながら実践していく“福祉マインド”、そして3章で田島が示した企業からみた“福祉マインド”、また5章で栗原が示した事業のなかで実現するための“福祉マインド”など、社会福祉学科キャリア教育科目の展開を通して奥の深い拡がりのある“福祉マインド”について改めて考えさせられた。「おもてなし」「ホスピタリティ」といった気遣いに対し“福祉マインド”を活かしたサービスとは何か、どのような意味づけ、定義づけとすることができるのかの追求は、社会福祉学科キャリア教育科目の大きな課題である。個々の学生が持っている「柔らかな想い(“福祉マインド”)」をどう磨いていくか、カタチとするためにどのようなサポートを必要なのか、そのための教育メソッドについて、これらについては様々な業界の皆様、関係する多くの方々からのご意見を頂戴しつつ、一歩ずつ確かに育てていかなければならない。

注

- 1 淑徳大学Guide Book(大学案内)2013年度版、2014年度版、2015年度版の総合福祉学部社会福祉学科就職実績(円グラフ)に記載されたデータを参考とした。
- 2 2011年～2014年までは「コミュニティ福祉ビジネス論」という科目名で実施していたが、演習形式の授業内容のため2015年度から「コミュニティ福祉ビジネス」に変更した。

- 3 サービス介助士は、公益財団法人日本ケアフィット共育機構が認定している民間資格である。高齢者や障がいのある人を手伝うときの「おもてなしの心」と「介助技術」を学び、相手に安心してもらいながら手伝いができる人のことを意味している。2014年9月現在で、交通・流通・金融・飲食などのサービス業を中心とする多様な分野で約11万人が活躍しているとされる(日本ケアフィット共育機構ホームページ <http://www.carefit.org/> アクセス日 2014年12月)。
- 4 ユニヴァーサルデザインは、できる限り多くの人々に利用可能なように最初から意図して、機器、建築、身の回りの生活空間などをデザインすること。ユニヴァーサルデザインの実践は、企業にとってはユーザー層の拡大と顧客満足度の向上につながり、行政にとってはさまざまな立場の人々と共に街づくりを進める礎となる(国際ユニヴァーサルデザイン協議会ホームページ <http://www.iaud.net/> アクセス日 2014年12月)。
- 5 総合福祉学部社会福祉学科の全1年生を対象として、前期終了の時点での希望する課程についての調査を実施している。これは後期科目のクラス編成を目的とした調査であるが、そのデータを参考とした。
- 6 プレ・インターンシップとは大学3年次に取り組みインターンシップより前に、早期から実社会での体験を経験していく就業力の向上に繋がる活動のことをいう。

引用・参考文献

- 今井賢一(1983)『日本の産業社会』筑摩書房。
- 梅澤 正(2000)『企業と社会』ミネルヴァ書房。
- 志村健一(2011)「資格制度がソーシャルワークの教育と研究にもたらしたもの」『ソーシャルワーク研究』相川書房 Vol. 37 No. 32。
- 田島博実(2009)「経済社会の変動と雇用システム」, 時井聰・田島博実編著『現代の企業組織と人間』学文社。
- 服部勝人(1996)『ホスピタリティ・マネジメント』丸善。
- 吉川公章(2011)「精神保健福祉士とソーシャルワーカー」『ソーシャルワーク研究』相川書房 Vol. 37 No. 32。
- 文部科学省文部科学省ホームページ 中央教育審議学:「予測困難な時代において生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ」(審議まとめ)。アクセス日:2014年10月 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/1319183.htm
- ベネッセ教育総合研究所ホームページ:特集「主体性」を引き出す, 大学教育への挑戦。アクセス日:2014年11月, http://berd.benesse.jp/up_images/magazine/U_P02-30.pdf

Career education by “welfare mind”

NORIKO Totsuka
HIROMI Tajima
EMIKO Matsuyama
RYO Takada
KEIGO Kurihara

学修成果のアセスメント活動と教育プログラムのアセスメント¹

— IR活動の試行を通じた間接アセスメントの可能性について —

淑徳大学サービスラーニングセンター 助手 野坂 美穂²

淑徳大学コミュニティ政策学部 准教授 矢尾板 俊平³

1. はじめに

近年の高等教育改革の議論の中に、教育の質保証の在り方に関連して、いかに学修成果のアセスメントを行っていくべきか、という論点がある。こうした論点に基づき、多くの大学においてルーブリックの活用、学生適応調査、コンピテンシーテスト、グループフォーカスインタビュー等の多様なツールを通じた学生の学修成果のアセスメント活動の方法が検討されている。このような議論は、政府の教育再生実行会議第4次提言にも反映されるとともに、さらに文部科学省中央教育審議会2014年12月22日の答申「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について（以下、高大接続答申）」においても、以下のような問題意識が提示されている。

「大学において育成すべき力を学生が確実に身に付けるためには、大学教育において「教員が何を教えるか」よりも「学生が何を身に付けたか」を重視し、学生の学修成果の把握・評価を推進することが必要である。」

現在の高等教育改革の中核は、「学修成果の質的向上」にあると言える。そのため、アクティブラーニングや教室外プログラムなどのハイ・インパクト・プラクティスの推進、教学マネジメント、カリキュラムマネジメントの推進、アセスメントツールの開発などが各大学に求められている。

学生の学修成果をアセスメントする意義は、大きくは3つのレベル（学生個人、プログラム、大学全体）でのPDCA（Plan Do Check Action）サイクルを確立することにより、大学において効果的な教育活動を推進していくことができる点にある。

本稿では、学修成果のアセスメント活動について、

学生個々の学修成果を向上させるためのアセスメント活動と、教育プログラムの改善につながるアセスメント活動について検討を行う。具体的には、学修成果のアセスメントの意義、手法について整理するとともに、IR活動の意義やアセスメントプランについて整理する。また、2014年度に著者らが作成した学生調査票とその実施結果を踏まえて、サービスラーニング等の教室外プログラムの効果を測定することで可能となる教育プログラム評価のためのアセスメントツールについて、今後の間接評価手法の可能性と開発における課題を明らかにする。以上を踏まえて、今後の学修成果のアセスメントの方向性を考察する。

2. 学修成果のアセスメント活動とは何か—先行研究のサーヴェイ—

本節では、先行研究を整理しながら、学修成果のアセスメント活動について整理する。

Astin (1984) は学修成果について、次のように指摘する。「学修成果は単に高等教育機関における教育の質の産物というよりも、むしろ高等教育機関が提供する学習機会に、学生がいかに積極的に参加したかに規定されるものである」。またOECDは、次のように学修成果を定義している。「学修成果とは、学習の結果としてもたらされる個人の変化や利益を意味し、そうした変化や利益は、能力または達成度という形で測定することができる」。文部科学省中央教育審議会の2008年12月24日答申「学士課程教育の構築に向けて」（以下、学士課程答申）では、学修成果を以下のように示唆している。「プログラムやコースなど、一定の学習期間終了時に、学習者が知り、理解し、行い、実演できることを期待される内容を明言したもの。学習成果は、多くの場合、学習者が獲得すべき知識、スキ

ル、態度などとして示される。またそれぞれの学習成果は、具体的で、一定の期間内で達成可能であり、学習者にとって意味のある内容で、測定や評価が可能でなければならない。

さらに深堀（2012）は、以下のように整理をし、学修成果の定義を示している。「学習成果とは、プログラムや科目ごとに掲げられた教育目標を、学生がどの程度達成することができたかが測定できるように、その「範囲」と「水準」を具体的に詳述したものである」。このように、何らかの学修成果に基づき、「教員が何を教えたか」ではなく、「学生が何を学んだか」という視点でのOutcome-based education（成果に基づく教育）に基づき、どのような教育プログラムが効果的であるのかという点に現在の高等教育改革では関心が集まっている。すでにOECDでは、高等教育における学修成果の評価として、AHELO⁴のフィージビリティ・スタディが実施されている。また米国においてAAC&U⁵のLEAP⁶プロジェクトでは、学修成果の具体的な指標として、学士課程の学生が修得すべき能力を示している。日本においても文部科学省中央教育審議会の「学士課程答申」で、学士課程の学生が4年間の専門の学びを通じて培うべき「学士力」として、学修成果の指標を示している。

公益財団法人日本高等教育評価機構の「平成25年度認証評価に関する調査研究」では、2013年に国内の日本高等教育評価機構の会員校である317校を対象としたアンケート調査結果が報告されている。それによると学修成果の内容を定めているかどうかという質問への回答は、「大学全体で定めている」が36.2%、「学部ごとで定めている」が20.1%、「定めていない」が36.6%、「その他」が19.4%、「無回答」が1.5%であったという結果が示されている。この報告書から、多くの大学が学修成果の内容を定めている、もしくは現在、対応を進めていることがわかる。

同報告書では学修成果を点検・評価する方法についても質問についての回答結果も報告されている。大学全体で学修成果の内容を定めている大学においては、単位の修得（88.7%）、卒業・学位授与（85.6%）、学生との面接（42.3%）、GPA制度（57.7%）、国家試験の合格率（35.1%）、就職率（49.5%）、授業アンケート（66.0%）、外部資格試験等の合格率（28.9%）、教育目的等の達成度（23.7%）、ルーブリック（5.2%）、ポートフォリオ（29.9%）、学生カルテ（21.6%）、学

内共通テスト（13.4%）、その他（11.3%）という結果であることが示されている⁷。また学部ごとで学修成果の内容を定めている大学においては、単位の修得（92.6%）、卒業・学位授与（79.6%）、学生との面接（46.3%）、GPA制度（50.0%）、国家試験の合格率（46.3%）、就職率（46.3%）、授業アンケート（66.7%）、外部資格試験等の合格率（31.5%）、教育目的等の達成度（31.5%）、ルーブリック（3.7%）、ポートフォリオ（22.2%）、学生カルテ（27.8%）、学内共通テスト（11.1%）、その他（7.4%）という結果であることが示されている⁸。こうしたアンケート結果からは、国内の多くの大学において、学修成果のアセスメントは主に単位の修得や卒業・学位授与を通じて行われているという実態が把握できる。

国際的には、AAC&UのVALUE⁹ Rubrics、米国のCLA¹⁰ OECDのAHELOなどの直接評価、米国のNSSE¹¹やCSS¹²などの間接評価のアセスメントツールを通じた学修成果のアセスメントが行われている。日本においても、2012年8月28日の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～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」（以下、質的転換答申）以降、このようなアセスメントツールを活用した学修成果のアセスメント活動について提案がなされている。

そこで、学修成果のアセスメント活動に関する先行研究を整理してみよう。深堀（2012）では、以下のように、学修成果のアセスメント活動が教育の質保証に向けて注目されていることを指摘している。「学習成果アセスメントとは、学生が大学教育をとおしてどのような知識・技能・態度を習得したのかを、客観的かつ直接的に測定することをめざす取り組みであり、大学教育の質保証における新たなアプローチとして注目されてきている」。

アセスメント活動とは、Gelmon（2001）は「教育改善のために計画や今後の方針の根拠となる事実をそろえる自己評価の枠組みのことである」と述べ、PDCAサイクルにおける「評価」（Check）過程に該当することを示唆している。アセスメント活動は、学修成果を測定し、評価し、改善につなげるための作業プロセスであると位置づけられ、まずはその学修成果を可視化する作業であると考えられる。

このような学修成果のアセスメントの目的には、どのようなものがあるだろうか。その点について、深堀

(2012) は次のように説明する。「学習成果アセスメントの目的は二つある。第一の目的は教育改善であり、教育改善のための学習成果アセスメントは、適切な教育課程と教授・学習アプローチの実践をとおして、学習成果が確実に習得されているかどうかを点検し、不断の教育改善を実現していくツールとして活用されている。学習成果アセスメントの第二の目的は、アカウントビリティ（説明責任）である。政府や適格認定を行う機関（認証評価機関）が大学に対して、学生に学習成果を確実に習得させているかどうかを確認し、適格性を認定するエビデンス（証拠）の一つとして、提出を要請するものである」。またアセスメント活動の重要性について、石森（2011）では、指標を活用したセルフアセスメントは、各自が自身の学びを客観的に振り返り、自尊心の高まりやモチベーションの向上が期待され、メタ能力や自己省察を促進させる効果があると示唆している。

アセスメント活動はどのようなプロセスを経て、どのような手法を用いて行われるのであろうか。まずアセスメント活動のプロセスについて、Bringle&Hatcher（2000）は、①リフレクション、②プロセスの評価またはモニタリング、③アウトカムの評価、④相関、⑤経験的研究という5つの活動を通じて行われると整理している¹³。そのプロセスの中で行われるアセスメント手法としては、深堀（2012）は以下の手法を挙げている。「学生調査等によって学生に自らの学習行動の成果に関する報告を求める間接アセスメントと、テスト・制作・実演・観察等によって学習成果の実態を客観的にとらえようとする直接アセスメントが挙げられる」。また、この他の手法として、ルーブリックの活用、コンピテンシーテスト、到達度確認テスト、グループフォーカスインタビュー等の手法も挙げられる。

さらに、学修成果の測定指標はどのようなものが考えられるであろうか。渋井他（2012）に基づきながら、学修成果の測定指標について、学修成果の測定方法と教育内容・活動と学修成果とをそれぞれ直接的であるもの、間接的であるものを区分けすると、表1のようになる。

ここで各測定指標の例について、渋井他（2012）に基づいて整理してみる。まず、学修成果の測定方法が直接的で、教育内容・活動と学修成果との関係も直接的である測定指標としては、卒業論文、学科試験、卒

表1 学修成果の測定指標の分類

		教育内容・活動と学習成果との関係	
		直接的	間接的
学習成果の測定方法	直接的	教育による直接的な効果を直接測定する方法 例) 卒業論文、学科試験、卒業試験、GPA、ポートフォリオ等	教育による間接的な効果を直接測定する指標 例) CLA、MAPP等のジェネリックスキルの統一試験等
	間接的	教育による直接的な効果を間接測定する指標 例) 単位修得、卒業率等	教育による間接的な効果を間接測定する指標 例) 満足度アンケート、到達度アンケート等

(出所) 渋井他（2012）

業試験、GPA、ポートフォリオ等が考えられる。また学修成果の測定方法が直接的であるが、教育内容・活動と学修成果との関係が間接的である測定指標としては、CLA、MAPP等のジェネリックスキルの統一試験等が考えられる。

次に学修成果の測定方法が間接的で、教育内容・活動と学修成果との関係も間接的である測定指標としては、満足度アンケート、到達度アンケート等のようなものが考えられる。そして学修成果の測定方法が間接的であるが、教育内容・活動と学修成果との関係が直接的である測定指標としては、単位修得、卒業率等が考えられる。

松下（2013）は、縦軸に直接的・間接的、横軸にオルタナティブ・アセスメントのパラダイム・心理学的アセスメントパラダイムを設け、学習評価を4つのタイプに区分している。そして直接評価は、テストやレポート、作品などを課すことで成果を直接的に評価するのに対し、間接評価は学生に「何ができると思っているか」を答えさせることによって、学習成果を間接的に評価することであるとしている。また、心理測定的パラダイムは数値化できる量的データを用いて、評価者の主観的判断が含まれない客観性を重視するのに対し、オルタナティブ・アセスメント（代替の評価）は、むしろ数値化されにくい学習成果を見るために、質的データを重視する点が特色であると示唆している。この枠組みからすれば、セルフアセスメントは、間接・心理学的測定アセスメントのカテゴリーに属すると考えられるとしている。

間接評価はプロセス評価とも言い換えることができる。この点について、山田(2010)は以下のように述べている。「直接評価は、学習成果を直接に測定する方法として通常は受け止められ、直接評価をベースに学習成果や教育効果を探る先行研究が積み重ねられており、間接評価は、質問紙調査やインタビュー等あるいは授業評価で実施されるが、学生の期待度や満足度、学習行動の把握、関与(エンゲージメント、インボルブメント)や経験を把握することにより、成果へと導く教育の過程を評価するという機能を持っていることから、プロセス評価とも言い換えられる」。

間接評価もしくはプロセス評価のためのアセスメントツールにはどのようなものがあるだろうか。Steinke and Fitch(2007)は、以下のように整理している。「アセスメントのツールは、フォーマット(リサーチ・スケール、エッセイ、プロトコルの記述、インタビュー/質的アプローチ)によって構成され、アセスメントの目的は、知識の適用、クリティカルシンキング、問題解決、知的発展といった一つないし複数の認知的成果に関連づけられる」。

このように整理すると、学修成果のアセスメント手法や指標には、多様な手法や指標が存在し、多様なアプローチ方法があることが理解できる。そして、単位の修得や学位授与だけではなく、学生の学修成果を多様な側面から、多様な手法を用いて、形成的にアセスメントを行っていくことで、より学生の学修成果を正確に可視化し、学生の成長に寄与する教育プログラムを提供することができる。

3. 学修成果のアセスメント活動とIRの機能

(1) 3つのレベルのアセスメント活動

学生の学修成果のアセスメント活動には、少なくとも3つの意味があると考えられる。第1に、学生の学修成果を可視化し、把握することで、学生の成長に寄与する、という「学生の学修支援」という意味がある。第2に、「質保証」の仕組みとして、単位や学位授与という「結果」だけではなく、その学修内容の質とプロセスも保証することで、大学の4年間で、学生が「何を修得することができたのか」ということを保証する意味がある。そして第3に、そうした学生の学修成果の構築に、どのような教育プログラムが貢献したのか、さらには学生の学修成果を通じて、大学が提

供する教育プログラムの評価を行うことで、プログラムの改善に結び付けていくという意味がある。

また学生の学修成果のアセスメントには、アセスメントの対象となるレベルも整理して行われるべきであろう。ここでは、大きく3つのレベルについて考えたい。①学生個人の学修成果のアセスメントと評価、②教育プログラムレベルのアセスメントと評価、③大学全学(機関)レベルのアセスメントと評価の3つのレベルである。

第1のレベルは、学生個人の学修成果の改善を目的としたアセスメント活動である。学生個人の学修成果をアセスメントすることにより、そのアセスメント結果を評価し、学生個人の学修成果の改善を促すことで、アセスメントプロセスを通じた学生の学修成果の改善と成長を可能にする。従来、学生の学修成果のアセスメントにおいては、1点刻みの試験による評価、GPAを通じた評価などが主に行われてきた。しかしながら、こうした試験評価やGPA評価では捉えきれない要素もある。例えば、試験やGPA評価では、知識の修得、理解についてはある程度、測定することができるかもしれない。しかし、コンピテンシーレベルで学生が何を身に付けたのか、学生が大学の提供するプログラムを通じて、いかに成長したのか、その成長過程において、どのような経験や体験の履歴があるのか、学生の学修行動が学生の学修成果にどのように結び付いているのか、という点は把握し難い。そこで、試験以外の学修成果の成果物¹⁴を対象にルーブリックを活用したり、アセスメントテストやアンケート調査等を活用したりして、学生の学修成果を測定・評価・リフレクションを行うことで、学修成果を改善するための取り組みを行っていくことが必要である。

また、このレベルにおいては、リフレクションを通じて、いかに学修プロセスの中で、学生個人が自らの学修成果を評価し、改善することができるか、という学生の「評価力」を養成することも重要となる。

第2のレベルは、学部学科単位でのアセスメント活動である。このレベルでのアセスメントは、学生の学修成果を踏まえて、教育プログラムの評価プロセスの中で、プログラムの改善を目的としたアセスメント活動となる。

想定される教育プログラムは、少なくとも学位プログラム(カリキュラム全体)と個別的教育プログラムに分けることができる。学位プログラム(カリキュラ

ム全体)においては、大学全体や学部学科のDPや教育目標に基づき、学生の学修成果が、そのDPや教育目標に達成しているかどうかをアセスメントすることで、学部学科の教育プログラム全体の評価が可能となる。到達目標に達しない学生の全体に対する割合によって異なるはずであり、もし「大多数」の学生がそうであれば、カリキュラムの見直し等の改善が必要になるかもしれない。つまり、カリキュラム改正の根拠を提供することができ、カリキュラムマネジメント活動にも寄与することができる。学位プログラムレベルのアセスメント方法としては、学生個人の学修成果をルーブリック、到達度テストやコンピテンシーテスト等で測定した上で、学位プログラムレベルで集計し、評価を行っていくという方法が考えられる。また学生調査、学修行動調査等の間接評価を通じたアセスメント、さらには単位取得率や卒業率等の指標も活用できると考えられる。

ここで、もうひとつ検討すべき点は、個別の教育プログラムの評価プロセスであり、それにはカリキュラムの一部もしくは正課外、もしくは授業科目レベルのアセスメントが該当する。これらの教育プログラムが大学全体や学部学科のDPや教育目標に基づき、学生の学修成果が、そのDPや教育目標に達成しているかどうか、各教育プログラムで設定される教育目標(到達目標)に応じて、学生が教育目標を達成することができたのか、もしくは、その教育プログラムは、学生の成長にいかにか寄与することができたのか、ということ測定し、評価することで、教育プログラムの改善に結び付けることができる。こうしたアセスメント活動においては、例えば、学生個人の学修成果をルーブリック、到達度テストやコンピテンシーテスト等の直接評価手法を通じて測定した上で、教育プログラム単位で集計し、評価を行っていくという方法が考えられる。また、学生調査、学修行動調査、グループフォーカスインタビュー等の間接評価を通じて、個別プログラム単位で集計されるデータに基づき、評価を行っていくという方法も考えられる。

そして第3のレベル(対象)は、大学全体(機関)レベルでのアセスメント活動である。大学全体のDPや教育目標に基づき、学生の学修成果が、そのDPや教育目標に達成しているかどうかをアセスメントすることで、大学全体の教育プログラムの評価が可能となる。これは、「内部質保証」のプロセスであり、第三

者評価(自己点検評価等)のプロセスとしても位置付けられる。また、こうした評価結果に基づき、大学の資源配分、管理に関する意思決定を支援することができる。さらに、学修成果のデータだけではなく、募集状況、就職率、退学率(もしくは在籍率)、社会からの評価等のデータを総合的に分析し、他大学やベンチマークとの比較を行うことで、大学が抱える課題を明らかにし、学修環境、学修機会、教育プログラムの改善に役立たせることができる。

このように考えると、学修成果のアセスメントは、学生の学修成果の改善プロセスを支援するだけでなく、大学経営、教学マネジメントを支援する活動にも寄与し、まさにIR活動の一環として位置づけられる。

(2) IR活動

2014年2月12日の文部科学省中央教育審議会大学分科会「大学のガバナンス改革の推進について(審議まとめ)」は、IRを次のように説明している。「一般に、教育、研究、財務等に関する大学の活動についてのデータを収集・分析し、大学の意思決定を支援するための調査研究を指す」。また山田(2013)は、次のように説明している。「個別大学内のさまざまな情報を収集して、数値化・可視化し、評価指標として管理し、その分析結果を教育・研究、学生支援、経営等に活用することが具体的な活動内容である」。その上で、「各大学での内部質保証システムとしても機能するともいえる」と指摘する。さらに、山田(2013)は、ボルクワイン氏の「ゴールデン・トライアングル」の概念を紹介し、「このトライアングルにおいては、業務報告と政策分析、計画策定、エンrollment・マネジメント、財務管理、質保証、学習成果のアセスメント、プログラムの検討、効果測定等を中心として実施されていること」が、このゴールデン・トライアングルにおいて示されていることを述べている。

ここで学修成果のアセスメントという視点から、IRの機能を考えてみよう。IR担当者は、各大学のアセスメントポリシーとそれに基づいたアセスメントプランの中で、アセスメント活動に必要なデータを収集し、分析し、評価を行い、その評価結果を、大学全体レベルにおいては、学長や副学長等に報告する。学部学科レベルにおいては、学部長、学科長に報告を行うことで、教学マネジメントや教育プログラムの改善に対する情報を提供する機能があると考えられる。ま

た、学生個人の多様な学修成果を集計し、分析し、学部長や学科長を通じて、教員アドバイザーにフィードバックされることで、個々の学生にとって適切な学修支援を行っていくことも可能であると考えられる。特に、IR活動の中で、学生の学修支援を実施していくためのIR活動は「学生支援型IR」と位置付けられる。学生支援型IRの実施にあたっては、学生の学修成果のアセスメント活動を、直接評価、間接評価等の多様な手段を活用し、学生個人の学修成果を把握していくことと同時に、学生間の比較、大学間の比較を通じて、評価を行うことで、学生の学修成果の改善を促すための支援、教育プログラムの提供を行っていくことができる。

学生支援型IRを検討する上で、念頭に置いておく必要があるのが、Astin (1993) のI-E-Oモデルであろう。このモデルは、学生の既得情報 (Input) が環境 (Environment) を通じて、いかに成果 (Outcome/Output) につながることを示したモデルである。ここでいう環境とは、大学における人間関係、学修内容、学修経験など、大学のキャンパスにおいて経験する様々な要因を意味している。このモデルを想定し、学生の個々の学習成果の改善、教学マネジメントや教育プログラムの改善に結び付く情報を提供することを考えれば、学修成果のアセスメントは、単位取得や学位取得等の「成果」だけを測定するのではなく、学生の既得情報も把握する必要があるし、学修経験等の環境要因等の学修プロセスも把握する必要がある。

学生支援型IRの視点に立てば、具体的なアセスメントプランに基づき、多様な手法を通じて、複数のタイミングに、学修成果を多様な側面からアセスメントしていくことが重要となる。

例えば、入学時、1年次終了時、2年次終了時、3年次終了時、4年次終了時 (卒業時) の年1回、計5回のタイミングが想定できる¹⁵。このタイミングにおいて、ルーブリック、アセスメントテスト、コンピテンシーテスト等の直接評価、学修行動調査、アンケート調査、グループフォーカスインタビュー等の間接評価を通じて、学生の学修成果をアセスメントする。そして、その結果を分析し、学生個人の学修成果の向上を促すとともに、大学全体レベルでの集計、学部学科レベルでの集計、教育プログラム単位での集計を行い、分析を行い、教育改善と質保証のためのフィードバックを行うというプランが考えられる。そして、こ

のようなプランを具体的に実施することがIR担当者の役割となる。

また、学修成果のアセスメントにおいて重要なのは、その結果に基づき、学生自身がリフレクションを行うことである。リフレクションを通じて、学生自身がその期間内に達成できたことと課題に自ら「気づく」機会を提供することが重要である。そうした「気づき」が学生の自己効力感の向上を促していくと考えられる。また学生のリフレクションを促すという意味では、ルーブリックを活用した自己評価や相互評価も有効であろう。

リフレクションのタイミングとしては、各学年における中間評価として、前期末 (もしくは後期開始時) に、リフレクションの機会を設けることも有効であると考えられる。例えば、各学期の学修成果物に対し、ルーブリックで評価を行うとともに、その学期において自身が立てた目標を振り返り、達成できたことと課題を明らかにする。そして、次の学期の目標を設定するなど有効であると考えられる。

4. サービスラーニング教育のプログラムアセスメントツールの開発—設計と試行—

次に、個別の教育プログラムレベルのアセスメント活動を行うための間接評価ツールを検討したい。筆者らは、2014年度において、サービスラーニング教育のプログラムアセスメントの間接評価手法を検討した。

まず学生の学修成果に関わるアセスメント活動については、直接評価として、ポートフォリオやその他の成果物を対象としたルーブリックの活用が有効であると考えられる¹⁶。また間接評価として検討したのは、学生調査を通じた教育プログラムのアセスメント方法である。教育プログラムを評価し、改善に結び付けていくためには、個々の学生の学修成果についてルーブリックを通じて測定するとともに、プログラムとして、学生にどのような効果を与えることができたのかを知るためには、学生調査の実施・分析が重要となる。

今回、サービスラーニング教育のプログラムアセスメントのための学生調査の質問項目を作成するに当たり、下記の学術機関の質問票を参考とした。質問項目は、4・5・6リカートスケールの選択式または記述式のいずれかであった。

- ・ Creighton University (Assessment Worksheet / Assessment Rubric Sample / Student Perception Pre-Assessment / Student Perception Post-Assessment)¹⁷
—ネブラスカ州オマハ市。1878年創立。私立総合大学。
- ・ Northeastern University (Student Pre-Service Assessment / Student Final Evaluation)¹⁸
—マサチューセッツ州ボストン市。1916年創立。私立大学。
- ・ The University of New Orleans (Student Service Learning Self-Assessment)
—ルイジアナ州ニューオーリンズ、1956年創立。州立大学。
- ・ Western Calorina University (Student Assessment of Service Learning / Student Assessment of Service Experience (Growth & Development))¹⁹
—ノースカロライナ州、1889年創立、州立大学。
- ・ Suffolk University (Service Learning Assessment - Student Survey)
—マサチューセッツ州 ボストン市 1906年創立。総合私立大学。
- ・ NSSE (National Survey Student Engagement)
—全国学生調査

また、質問票の作成にあたっては、先行研究を参照し、Cummings. et. al. (2013) と Prentice & Robinson (2013) における以下のセルフアセスメントの指標も参考とし、調査票を24の質問項目を作成し、4リカートスケールで測定することとした。

質問項目については、文末の付表を参照されたい。これらの指標の多くは、「学士力」の概念に結び付く項目であるとも言える。例えば、本調査を通じて、サービスラーニング教育の活動が、学生の「コンピテンシー」の形成とどのように関係しているのか、等の疑問に答えることができる可能性がある。

作成した質問票を用い、2014年11月に、コミュニティ政策学部の「政策学概論」と「政策形成論」の受講者を対象に、調査を実施した。「政策学概論」は1年生の必修科目であり、これまでサービスラーニングセンターが実施する課外研修、政策学概論の事後学習として設定された学外での活動、この他、コミュニティ研究等で学外での活動に参加している学生が受講している。「政策形成論」は、2年生以上が履修可能

表2 セルフアセスメントの指標①

指標	内容
チームワーク	チームワーク、他者との共同作業、協働、説明責任
リーダーシップ	リーダーシップ、責任、自己と他者の動機づけ、イニシアティブをとる
コミュニケーション	コミュニケーションスキル、プレゼンテーションスキル、公共での演説、レポートライティング、クライアントとのコミュニケーション
組織・計画	組織、プロジェクト計画、時間管理、締切やタイムラインに間に合わせる目標設定
テクニカル・スキル	技術的専門性、プログラミング、デザインプロセス、検証、技術的手順
現実世界での経験	現実への適用、社会での現実的な見解、現実生活への経験
顧客の認識	顧客のニーズ、顧客のサポート
コミュニティの認識	コミュニティのニーズ、コミュニティへの貢献、サービスの価値

出典：Cummings. et.al. (2013)

表3 セルフアセスメントの指標②

指標	内容
クリティカルシンキング	コミュニティの問題の明確化、根本的な問題の追求、問題への代替案の提案、あらゆるバイアスへの情報の評価
コミュニケーション	スピーキングスキルを活用して効果的にコミュニケーションを図る、会話を聴く、ライティングスキルを活用して効果的にコミュニケーションを図る、特定の代替案やアイデアについて効果的に議論する
キャリア&チームワーク	強いリーダーシップ、チーム内や他者との上手く作業をすることができる、彼らが興味のある仕事やキャリアに関する日々の責任の現実的な理解を有する／社会に貢献するキャリアで働くためのスキルを獲得する
市民としての責任	人々はコミュニティに時間を費やすべきであると考え／ローカルコミュニティの問題について考える／近い将来、近隣を改善することを計画する／ローカルな社会問題にプラスの影響を与えることができると思える
グローバル理解とシチズンシップ	独自の文化よりも文化を伴う活動を快適に思う／他の国々の人々の多様な文化を知る／国際的な問題について様々な視点があることを理解する／仕事上で何ができるのかを認識するまたは活動がローカルコミュニティを超えたインプリケーションをもたらす
学術的發展と教育的成功	コースの科目の内容がどのくらい日々、利用されているのかについて理解する／コースの現場での活動が含まれる時、よりよく学ぶ／大学でのアカデミックな学習と現実社会での経験の結びつきが分かる／教育的目標を終えるためにコミットする

出典：Prentice&Robinson (2013)

な科目で、サービスマニエールセンターが実施してきたプロジェクト、政策形成論の事後学習として設定された学外での活動に参加経験のある学生が受講している。アンケートの実施にあたっては、無記名形式で行われ、集計段階から個人が特定されないように配慮した。

本稿では、サービスマニエール教育のプログラムアセスメントの試行として、本調査のデータを活用し、以下の2点について確認する。

第1に、サービスマニエールプログラムへの参加回数と参加満足度、参加した意義との関係についてである。プログラムに参加する回数が増えれば、参加満足度や参加した意義は高まるのかどうかをクロス集計に基づき確認する。

第2に、サービスマニエールプログラムへの参加満足度や参加した意義は、学生のコンピテンシーとどのような関係があるのか、という点である。この点については、各変数間の相関関係を調べる。

まずデータの集計と分析にあたって、記述統計量を表4で表している。今回の分析において、有効回答数は133であった²⁰。なお変数の表記については、特にコンピテンシーに関わる質問を、具体的なコンピテンシーと結び付けるため、それぞれの質問項目を以下のようなコンピテンシーとして表記することとした。

(変数と質問項目の対照関係)

【チームワーク】質問(2) 課外活動によって、他人と共同作業を行う際の、チームワークの重要性について学んだ。

【他者理解】質問(3) 課外活動によって、他人を思いやる気持ちや他人の意見を理解し尊重する重要性を学んだ。

【多様性理解】質問(4) 課外活動によって、様々なバックグラウンドを持つ人々の存在を知り、様々な意見があることを学んだ。

【遂行力】質問(5) 課外活動での経験で、他者からの指示を正しく理解し、それを適切に実行することができた。

【他者への働きかけ】質問(6) 積極的に自分から他者に働きかけることができた。

【自己理解と成長】質問(7) 課外活動によって、自己の強みや弱みを知るなど自分への理解が深まり、自己が成長したように感じた。

【新たな視野や多様な視点の獲得】質問(8) 課外活動によって、新たな視野や多様な視点(見方や意見)が持てるようになった。

【キャリアデザインへの貢献】質問(9) 課外活動の経験は、自分の将来のキャリア(進路)を考える上で、役に立った。

【リーダーシップと役割の認識】質問(10) 課外活動の経験は、自分の果たすべき役割やリーダーシップの重要性を学んだ。

【自己管理・計画性】質問(11) 課外活動の経験は、限られた時間内に作業をこなすための計画性が身についた。

【マナー・モラル】質問(12) 課外活動によって、マナー(時間を守る、挨拶)やモラル(道徳観・倫理観)が身についた。

【社会への関心】質問(13) 課外活動によって、現実社会が直面する問題や地域の問題に関心が持てるようになった。

【シティズンシップ】質問(14) 課外活動の経験で、自分自身の市民としての役割や、市民としての責任感について学んだ。

【コミュニティへの貢献】質問(15) 課外活動の経験を通じて、自分のしたことが地域のコミュニティに貢献したという実感を持つことができた。

【モチベーション】質問(16) 今後も地域のコミュニティに積極的に参加し、役に立ちたいと思う。

【知識と経験の統合】質問(17) 課外活動の経験と教室内の授業で学んだ知識を結びつけて、現実の問題を理解することができた。

【これまでの知識の貢献】質問(18) 課外活動の経験では、自身の過去の経験や知識が役に立った。

【情報収集】質問(19) 課外活動において、必要な情報を収集し、その中から自分の独自の意見や視点を見いだした。

【コミュニケーション力】質問(20) 課外活動の経験では、自分の意見を適切な言葉で表現し、相手に説得的に伝達することのできる力が身についた。

【課題解決力】質問(21) 課外活動を通じて、現実の社会問題や地域の問題を認識し、それに対する課題の解決を図る力が身についた。

【批判的思考力】質問(22) 物事に対し全てを受け入れるのではなく、批判的な視点から物事を捉え、考えることができる力が身についた。

表4 記述統計量

	度数	最小値	最大値	平均値	標準偏差
課外活動への参加回数	133	1	6	1.89	1.056
チームワーク	133	2	4	3.23	.572
他者理解	133	1	4	3.12	.603
多様性理解	133	2	4	3.17	.597
遂行力	133	2	4	3.02	.529
他者への働きかけ	133	1	4	2.75	.690
自己理解と成長	133	1	4	2.84	.661
新たな視野や多様な視点の獲得	133	2	4	3.02	.596
キャリアデザインへの貢献	133	1	4	2.86	.757
リーダーシップと役割の認識	133	1	4	2.95	.619
自己管理・計画性	133	2	4	2.94	.625
マナー・モラル	133	1	4	3.28	.620
社会への関心	133	2	4	2.91	.609
シティズンシップ	133	1	4	2.79	.675
コミュニティへの貢献	133	1	4	2.80	.701
モチベーション	133	1	4	2.98	.651
知識と経験の統合	133	1	4	2.79	.604
これまでの知識の貢献	133	1	4	2.80	.723
情報収集	133	1	4	2.75	.656
コミュニケーション力	133	1	4	2.73	.740
課題解決力	133	2	4	2.77	.598
批判的思考力	133	1	4	2.84	.638
活動への満足度	133	1	5	2.39	.767
活動に参加した意識	133	1	5	2.19	.709
有効なケースの数(リストごと)	133				

次に、サービスマニエールプログラムへの参加回数と参加満足度、参加した意義との関係を確認するため、それぞれクロス集計表を作成した。

表5では活動の参加回数と満足度との関係をクロス集計表で整理している。クロス集計表からは、概ね参加した満足度は「非常に満足した」、「満足した」というポジティブな評価を得ていることがわかる。

表6では活動の参加回数と参加した意義との関係をクロス集計表で整理している。クロス集計表からは、概ね参加した意義は「非常に意味があった」、「意味があった」というポジティブな評価を得ていることがわかる。

ここから示唆されることは、本年度実施されたサービスマニエールプログラムは概ね、学生にとって、満足度や参加する意義が高い活動であったと評価することができる。しかし、参加する回数が多い学生が少ないため、参加回数が与える影響については把握できていない。この点は、学生調査の対象者の母数を増加することにより、異なった結果を示す可能性がある。

例えば、調査対象の母数が増えた場合に、今回の調査結果からの示唆ではないが、今後のアセスメントツールの開発という視点から、参加回数が多い学生の満足度や意義が低くなったケースを考えてみよう。まず、プログラムが安定的に提供できていないことによ

表5 課外活動への参加回数と活動への満足度のクロス表

		活動への満足度					合計
		1	2	3	4	5	
課外活動への参加回数	1 度数	2	30	26	4	1	63
	課外活動への参加回数の%	3.2%	47.6%	41.3%	6.3%	1.6%	100.0%
2 度数	課外活動への参加回数の%	14.3%	60.0%	20.0%	2.9%	2.9%	100.0%
	3 度数	1	16	9	1	0	27
4 度数	課外活動への参加回数の%	3.7%	59.3%	33.3%	3.7%	0.0%	100.0%
	5 度数	0	1	2	0	0	3
6 度数	課外活動への参加回数の%	0.0%	33.3%	66.7%	0.0%	0.0%	100.0%
	合計	11	69	45	6	2	133
	課外活動への参加回数の%	8.3%	51.9%	33.8%	4.5%	1.5%	100.0%

表6 課外活動への参加回数と活動に参加した意義のクロス表

		活動に参加した意義					合計
		1	2	3	4	5	
課外活動への参加回数	1 度数	6	31	24	1	1	63
	課外活動への参加回数の%	9.5%	49.2%	38.1%	1.6%	1.6%	100.0%
2 度数	課外活動への参加回数の%	17.1%	62.9%	17.1%	2.9%	0.0%	100.0%
	3 度数	3	19	5	0	0	27
4 度数	課外活動への参加回数の%	11.1%	70.4%	18.5%	0.0%	0.0%	100.0%
	5 度数	2	2	0	0	0	4
6 度数	課外活動への参加回数の%	50.0%	50.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%
	7 度数	0	2	1	0	0	3
8 度数	課外活動への参加回数の%	0.0%	66.7%	33.3%	0.0%	0.0%	100.0%
	9 度数	1	0	0	0	0	1
合計	課外活動への参加回数の%	100.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%
	合計	18	76	36	2	1	133
	課外活動への参加回数の%	13.5%	57.1%	27.1%	1.5%	0.8%	100.0%

り、参加したプログラムごとに提供できる満足度や意義に違いが出てしまうという可能性がある。この点はプログラム設計の段階に課題があり、その改善を行っていく必要があるだろう。もう一点、学生が参加する

表7 サービスラーニングプログラムへの参加満足度と学生のコンピテンシーの関係

チームワーク	Pearsonの相関係数	-.479**	キャリアデザインへの貢献	Pearsonの相関係数	-.430**	モチベーション	Pearsonの相関係数	-.549**
	有意確率(両側)	.000		有意確率(両側)	.000		有意確率(両側)	.000
	N	133		N	133		N	133
他者理解	Pearsonの相関係数	-.479**	リーダーシップと役割の認識	Pearsonの相関係数	-.307**	知識と経験の統合	Pearsonの相関係数	-.328**
	有意確率(両側)	.000		有意確率(両側)	.000		有意確率(両側)	.000
	N	133		N	133		N	133
多様性理解	Pearsonの相関係数	-.414**	自己管理・計画性	Pearsonの相関係数	-.298**	これまでの知識の貢献	Pearsonの相関係数	-.271**
	有意確率(両側)	.000		有意確率(両側)	.000		有意確率(両側)	.002
	N	133		N	133		N	133
遂行力	Pearsonの相関係数	-.358**	マナー・モラル	Pearsonの相関係数	-.310**	情報収集	Pearsonの相関係数	-.242**
	有意確率(両側)	.000		有意確率(両側)	.000		有意確率(両側)	.005
	N	133		N	133		N	133
他者への働きかけ	Pearsonの相関係数	-.374**	社会への関心	Pearsonの相関係数	-.313**	コミュニケーション力	Pearsonの相関係数	-.399**
	有意確率(両側)	.000		有意確率(両側)	.000		有意確率(両側)	.000
	N	133		N	133		N	133
自己理解と成長	Pearsonの相関係数	-.415**	シティズンシップ	Pearsonの相関係数	-.308**	課題解決力	Pearsonの相関係数	-.467**
	有意確率(両側)	.000		有意確率(両側)	.000		有意確率(両側)	.000
	N	133		N	133		N	133
新たな視野や多様な視点の獲得	Pearsonの相関係数	-.483**	コミュニティへの貢献	Pearsonの相関係数	-.519**	批判的思考力	Pearsonの相関係数	-.214*
	有意確率(両側)	.000		有意確率(両側)	.000		有意確率(両側)	.014
	N	133		N	133		N	133

**は、1%水準で有意(両側)を示し、*は、5%水準で有意(両側)を示す

プログラムが増えることにより、「評価力」が身に付くことで、プログラムへの「評価」、自己評価が厳しくなるという可能性も考えられるだろう。

次にサービスラーニングプログラムへの参加満足度や参加した意義は、学生のコンピテンシーとどのような関係があるのか、という点を確認する。

表7は、サービスラーニングプログラムへの参加満足度と学生のコンピテンシーに関する変数との相関関係を確認したものである。今回の質問票では、参加満足度については、「①非常に満足した ②満足した ③どちらでもない、④やや不満だった ⑤非常に不満だった」という回答となっており、各コンピテンシー

については、「4:強くそう思う、3:そう思う、2:あまりそう思わない、1:全くそう思わない」となっているため、基本的には負の相関関係が想定され、マイナスの符号が付いていることに問題は無い。

相関関係を確認すると、強い相関関係は確認されないものの、「モチベーション」(今後も地域のコミュニティに積極的に参加し、役に立ちたいと思う)、「コミュニティへの貢献」(課外活動の経験を通じて、自分のしたことが地域のコミュニティに貢献したという実感を持つことができた)との関係が中程度の関係にあることがわかった。この結果から、サービスラーニング活動への参加満足度が高い学生は、活動の経験を

通じて、コミュニティに貢献したという実感を持つことができたり、今後も参加し、役に立ちたいと思うようになることが推測することができる。この点では、サービスラーニング教育目標と活動内容の方向性が一致している可能性が高いと判断できる。

この他に、「チームワーク」（課外活動によって、他人と共同作業を行う際の、チームワークの重要性について学んだ）、「他者理解」（課外活動によって、他人を思いやる気持ちや他人の意見を理解し尊重する重要性を学んだ）、「新たな視野や多様な視点の獲得」（課外活動によって、新たな視野や多様な視点（見方や意見）が持てるようになった）、「課題解決力」（課外活動を通じて、現実の社会問題や地域の問題を認識し、それに対する課題の解決を図る力が身についた）という変数とも中程度の相関関係が確認され、サービスラーニング活動が、これらのコンピテンシーの形成に、何らかの関係を与えていることが推測できる。

次に、サービスラーニングプログラムへの参加意義と学生のコンピテンシーとの関係について、それぞれの変数と相関関係を確認した。

相関関係を確認すると、強い相関関係は確認されないものの、「モチベーション」との関係が中程度の関係にあることがわかった。この結果から、サービスラーニング活動への参加したことに意義を強く感じている学生は、活動の経験を通じて、今後も参加し、役に立ちたいと思っていることが推測される。この側面からも、サービスラーニング教育目標と活動内容が方向性として一致している可能性が高いと判断できる。

この他に、「新たな視野や多様な視点の獲得」、「コミュニケーション力」、「課題解決力」というコンピテンシーにおいて、中程度の相関関係が確認され、サービスラーニング活動が、これらのコンピテンシーの形成に、何らかの関係を与えていることが推測できる。

今回の分析は、アンケートの対象者が小規模であるため限定的な解釈でしかないが、これらの相関関係から、サービスラーニングプログラムに参加し、満足度が高い、もしくは参加した意義があると考えている学生にとっては、その経験は今後も地域のコミュニティに積極的に参加し、役に立ちたいという「モチベーション」を引き上げる学修成果を得ている可能性があることが推測することができる。また、「チームワーク」、「他者理解」、「新たな視野や多様な視点の獲得」、「課題解決力」、「コミュニケーション力」といったコンピ

テンシーも活動に参加した経験から学修成果として得ている可能性があることが推測できる。このような点から、限定的ながら間接調査は教育プログラムの評価に有効な手法であると推測できる。

今回の調査では統計のサンプル数が少ないため、考察を深めるために、一部の学生（無記名のため、個人は特定できない）の回答結果に焦点を当て、分析を行った。焦点を当てる学生は、満足度が非常に高い学生数13名、その中から参加回数の多い学生（3回から5回）上位10名、さらに大学生生活の満足度が高いもの5名を抽出した結果が、以下の通りである。「身に付いた」は、「強くそう思う」「そう思う」と回答した場合、「身に付いていない」は、「あまりそう思わない」、「全くそう思わない」と回答した場合とする。

① 学生A（満足度が非常に高く、参加回数5）

活動を通じて身についた能力やスキルは、マナー・モラル、シティズンシップ、コミュニティへの貢献であり、自分がしたことがコミュニティにどのように役立ったか、また市民としての役目を理解したようである。これに対して、活動を通じて身につけられていない能力やスキルは、遂行力、他者への働きかけ、自己の理解と成長、リーダーシップ、コミュニケーション力といった、他者と関わる中での自身が何をすべきか、その役割についての把握と、経験を通じた行動力や成長である。また、経験と知識との統合、情報収集力、課題解決力、批判的思考力といった、課題に対応するためのスキルも今後の課題である。

② 学生B（満足度が非常に高く、参加回数4）

身についたスキルや能力は、チームワーク、他者理解、他者への働きかけ、リーダーシップ、マナー・モラル、モチベーション、これまでの経験と知識との統合などである。これに対して身につけられていないと思っているスキルや能力は、これまでの知識の貢献、情報収集、コミュニケーション力、課題解決力、批判的思考力である。

学生Bは、他者との関係の中で積極性やチームワークは身につけられたと感じているものの、コミュニケーション力は「あまりそう思わない」としており、これに対する説明としては、学生間でのチームワークは上手くとれているが、地域と人とのコミュニケーションがあまり上手くとれていないと感じている可能

表8 サービスラーニングプログラムへの参加意義と学生のコンピテンシーの関係

チームワーク	Pearsonの相関係数	-.385**	キャリアデザインへの貢献	Pearsonの相関係数	-.390**	モチベーション	Pearsonの相関係数	-.536**
	有意確率(両側)	.000		有意確率(両側)	.000		有意確率(両側)	.000
	N	133		N	133		N	133
他者理解	Pearsonの相関係数	-.354**	リーダーシップと役割の認識	Pearsonの相関係数	-.340**	知識と経験の統合	Pearsonの相関係数	-.349**
	有意確率(両側)	.000		有意確率(両側)	.000		有意確率(両側)	.000
	N	133		N	133		N	133
多様性理解	Pearsonの相関係数	-.382**	自己管理・計画性	Pearsonの相関係数	-.316**	これまでの知識の貢献	Pearsonの相関係数	-.283**
	有意確率(両側)	.000		有意確率(両側)	.000		有意確率(両側)	.001
	N	133		N	133		N	133
遂行力	Pearsonの相関係数	-.254**	マナー・モラル	Pearsonの相関係数	-.275**	情報収集	Pearsonの相関係数	-.388**
	有意確率(両側)	.003		有意確率(両側)	.001		有意確率(両側)	.000
	N	133		N	133		N	133
他者への働きかけ	Pearsonの相関係数	-.307**	社会への関心	Pearsonの相関係数	-.382**	コミュニケーション力	Pearsonの相関係数	-.437**
	有意確率(両側)	.000		有意確率(両側)	.000		有意確率(両側)	.000
	N	133		N	133		N	133
自己理解と成長	Pearsonの相関係数	-.405**	シティズンシップ	Pearsonの相関係数	-.249**	課題解決力	Pearsonの相関係数	-.435**
	有意確率(両側)	.000		有意確率(両側)	.004		有意確率(両側)	.000
	N	133		N	133		N	133
新たな視野や多様な視点の獲得	Pearsonの相関係数	-.494**	コミュニティへの貢献	Pearsonの相関係数	-.352**	批判的思考力	Pearsonの相関係数	-.286**
	有意確率(両側)	.000		有意確率(両側)	.000		有意確率(両側)	.001
	N	133		N	133		N	133

**は、1%水準で有意(両側)を示し、*は、5%水準で有意(両側)を示す

性が考えられる。また、課題解決力や批判的思考力などの個人的なスキルについては、あまり身につけていないと感じている。

③ 学生C (満足度が非常に高く、参加回数4)

活動を通じて身につけられたと感じているのは、社会への関心、シティズンシップ、コミュニティへの貢献であり、これからも地域活動に参加したいというモチベーションの高まりが見られた。また、チームワーク、他者理解、多様性理解、新たな視野や多様な視点の獲得についてもプラスに感じている。

活動を通じて身につけられていないと感じている

スキルは、自己理解と成長、これまでの知識の貢献、情報収集、課題解決力といった個人的スキルと、コミュニケーション力遂行力、他者への働きかけ、リーダーシップと役割の認識といった他者との関係のなかでの積極性である。学生Cについても、学生B同様に、学生間でのチームワークや他者理解は深まったが、地域パートナーのコミュニケーションがとれていないことが可能性として考えられる。

④ 学生D (満足度が非常に高く、参加回数3)

学生Dが身につけられたと感じているのは、他者への働きかけ、チームワーク、他者理解、多様性理解、

リーダーシップと役割の認識、自己管理・計画性、マナー・モラル、キャリアデザインへの貢献である。活動を通じて身につけられていないスキルや能力は、知識と経験の統合、これまでの知識の貢献、情報収集、課題解決力、批判的思考力といった個人的スキルである。それに加え、コミュニティへの貢献、モチベーション等が挙げられ、自分たちの活動が地域にどのような役に立ったのか、どのような意義があるのかについて、今一度振り返りを行う必要がある。

⑤ 学生E（満足度が非常に高く、参加回数3）

活動で身につけられたスキルや能力は、チームワーク、他者理解、多様性理解、遂行力、他者への働きかけである。身につけられ他と感じているスキルや能力は、コミュニティへの貢献、モチベーション、知識と経験の統合、これまでの知識の貢献、情報収集、コミュニケーション力、課題解決力、批判的思考力である。他者との関係を構築するうえでの、積極性と行動力が今後の課題である。

以上では学生5名の傾向を見てきたが、共通する傾向として活動を通じて得られた学修成果は、主に他者との関係構築に関するものである。反対に、活動を通じて身につけられていないと感じている学修成果は、個人スキルである。

次に、各質問項目を以下のようにカテゴリー化した上で、上位13名を分析すると、一定の傾向が見られた。

- ①「自己規律」（マナー・モラル・自己管理）
- ②「他者への理解」（他者理解、多様性理解、チームワーク）
- ③「他者への積極性」（他者への働きかけ、リーダーシップと役割認識、）
- ④「他者との関係構築」（コミュニケーション力）
- ⑤「社会への関心、地域活動の意義の理解」（社会への関心、シティズンシップ、コミュニティへの貢献）
- ⑥「自己スキルと自己の成長」（知識の貢献、情報収集、課題解決力、批判的思考力、自己成長と理解）

活動を通じて、①の自己規律が身についたと強く思っている学生が最も多く、他者の関わる前提としてのマナー・モラル、自己管理は得られたようである。自己規律については、挨拶や時間管理等、他者と関わる上での前提である。次に、活動を通じて、②の「他者への理解」を得られたと感じている学生が多い。こ

れについては、活動そのものが個人的作業ではなく、チームワークを必要としており、チームワークを機能させる上で、まずは他者を理解し、その多様性を認識する必要がある。続いて、学生が身についたと感じているのは、③「他者への積極性」である。他者と関わるうえで、受け身な場合での関係性も考えられるが、活動において必要なのは他者へ働きかける積極性である。積極性の発展として、リーダーシップを発揮する学生もいるであろう。だが、リーダーシップを発揮する学生がいる一方で、リーダーとしての役割が得意ではない学生もいる。このため、リーダーシップを発揮する学生と、そうでない学生が各々の役割を認識し、チームとして成立することが理想的であると思われる。

続いて、学生が活動を通じて身につけられていないと感じているスキルは、④「他者との関係構築」、すなわち「コミュニケーション力」である。記述の通り、学生間でのコミュニケーションは上手く図れているが、地域パートナーとのコミュニケーションはあまり得意ではないというケースが考えられる。これについては、「学生とのコミュニケーション」と「地域パートナーのコミュニケーション」というように、質問項目をより細分化することで、明らかになると思われるが、これについては、今後の課題とする。最後に、個人的なスキルについては、いずれの項目も「あまりそう思わない」と回答しており、学生は活動を通じて個人的なスキルは、あまり身につけられていないと感じている。あるいは、学生にとって自己評価そのものが難しいことの表れとも考えられる。

次に、学生が活動により得られていないと感じていることは、「社会への関心、地域活動の意義の理解」である。自身の活動がどのように地域に役に立ったのか、また市民としての責任はどのようなところにあるのかという意味づけには、学生と教員と地域パートナーを含めて振り返りを行うことが有効であろう。

最後に、学生が活動を通じてもっとも身につけられていないと感じているのは、「自己スキルと自己の成長」であるが、学生にとってそもそも自己評価そのものが難しいあるいは過少評価する傾向にある可能性が考えられる。あるいは参加した活動が、それほどハードルが高くなく、課題解決力や批判的思考力を必要としていなかったかもしれない。この場合、活動そのものを見直し、ある程度、課題解決力を必要とする活動

を選定しなおす必要がある。

以上の分析結果から得られた新たな仮説としては、学生が地域活動の経験により、得られるスキルや理解には段階がある。ということである。今回の調査では、活動から得られたのは、①「自己規律」(マナー・モラル・自己管理)、②「他者への理解」(他者理解、多様性理解、チームワーク)「他者への積極性」、③「他者への積極性」(他者への働きかけ、リーダーシップと役割認識)の段階までであり、④以降、つまり④「他者との関係構築」(コミュニケーション力)、⑤「社会への関心、地域活動の意義の理解」(社会への関心、シティズンシップ、コミュニティへの貢献)、⑥「自己スキルと自己の成長」(知識の貢献、情報収集、課題解決力、批判的思考力、自己成長と理解)は身についたと感じていない。④以降を得るには、学生自身が地域へのコミットメント(足を運ぶ回数)を高めること、そして学生が自身で認識できていないこと、たとえばシティズンシップやコミュニティへの貢献の意味については、教職員や地域パートナーが補足して、学生に教えることも必要であろう。

本稿では、本学生調査を活用し、教育プログラムの評価として、2つの視点から検討を行ったが、本学生調査は様々なアセスメント評価に活用することができる。例えば、学生の授業時間外の学修時間、アルバイトの状況、大学生活への満足度が、教育プログラムの参加にどのように影響を与え、それが学修成果にどのようにつながっているのかを把握することも可能であろう。またプログラムに参加する上での課題が、学修成果に及ぼす影響も把握することも可能である。そして今回の調査は無記名で行ったが、記名式で調査を行い、さらにGPA、学修行動調査等の他の調査とデータを接続することができれば、より効果的なプログラムに改善するための情報を得ることができる。さらに、科目間連携等のプログラム間の効果的な組み合わせ(コーディネーション)にも活用することができる。

また学生個人への支援という側面においても、他のデータと結び付けるとともに、経年変化、他大学との比較によって、学生の学修成果、学修状況、学修成果を向上させるための学生の課題を明らかにすることが可能になると考えられる。

このような情報をIR担当者が各教学部門に提供することで、教育プログラムの改善を図ることができる

とともに、学生個々の学修成果を向上させるためのサポートも可能となる。

次に学生調査の設計に関わる今後の課題をまとめる。今後の課題は以下の3点である。第一にセルフアセスメントの複数回の実施による累積的な学習成果のデータ収集が必要である。学生の入学後、サービ斯拉ーニング活動に参加する前のアセスメントの実施、サービ斯拉ーニング活動に参加している段階、卒業直前の段階など、段階的にセルフアセスメントを実施することで教職員が学習成果をより明確に把握することが可能となる。また今後は、学生へのインタビュー、各プロジェクトに参加した学生にグループフォーカスインタビューを実施することで、サービ斯拉ーニング活動が学生に与える影響とその学習成果について、より効果的に掌握することができると思われる。これらのアセスメントはまた、これまでのサービ斯拉ーニング活動の学生支援が適切であったかどうか、また今後はどのような学生支援が望ましいのかについて、教職員らにとっての振りかえりの機会ともなりうる。

第二に直接評価と間接評価の適切な組み合わせである。今回の調査は、セルフアセスメントとして間接評価を実施したが、直接評価も併せて学習成果を総合的に評価する必要がある。学生の経験や関与の度合いを測定するために開発された学生の自己評価を基本とした間接評価と組み合わせることが、直接評価のみでは把握できない成果にいたる過程を測定することが可能となる(山田, 2010)。

第三に今回の調査では学生に限定してアセスメントを実施したが、サービ斯拉ーニングといったアクティブラーニングにおいては、様々なステークホルダーに向けたアセスメントが求められる。たとえば、Driscoll, Holland, Gelmon, et. al (1996) は、サービ斯拉ーニングに参加し、影響を与える様々なステークホルダーの異なる知覚を捉え、サービ斯拉ーニングプログラムの継続的改善を促す包括的アセスメントモデル(comprehensive assessment model)を開発した。彼らは、サービ斯拉ーニングにおける投資が、機関の教育的ミッションを提供する有効性とそのインパクトが測定されなければならないことを認識している。また、Bringle, Clayton and Price (2009) は、学生、コミュニティ、組織スタッフ、教員、教職員/スタッフ、コミュニティの住人にアセスメントを実施するSOFAR (Students, Community, Organizational Staff, Faculty, Campus Administrators/

Staff & Community Residents) モデルを提示している。SOFARモデルは、コミュニティ・キャンパスの協働に関わる主な5つのステークホルダーの構成者を表す。SOFARは、知識のある循環の外部の問題を可視的に認識し、明確にする手段である。換言すれば、パートナーシップを向上するキャパシティを構築する可視的なリフレクションツールを活用するためのモデルである (Bringle, Clayton and Price, 2009)。以上の多面的・包括的なアセスメントは、学生の主体的な評価だけでなく、より客観的な評価ももたらされる。

5. 結びに代えて

本稿では、学修成果のアセスメント活動について、学生個々の学修成果を向上させるためのアセスメント活動と、教育プログラムの改善につながるアセスメント活動について検討を行った。第2節においては、先行研究のサーヴェイを通じて、学修成果のアセスメントの意義、手法について整理を行った。これまでは、単位取得や学位授与等を通じて、学修成果のアセスメントが行われてきたが、学修成果の多面的、多様な側面からの把握のためには、形成的にアセスメントを行っていくことが求められる。そのために、ループリック、アセスメントテスト、コンピテンシーテスト等の直接評価、学修行動調査、学生調査、グループフォーカスインタビュー等の間接評価等、多様な手法や指標を通じて、多面的な方法でアプローチしていく必要があることがわかった。それにより、学生の学修成果を正確に可視化し、学生の成長に寄与することができる教育プログラムを提供が可能になると考えられる。

第3節においては、学生個人レベル、学部学科レベル、大学全体レベルの3つのレベルに分けて、それぞれのアセスメント活動をどのように取り組むべきかを整理するとともに、IR活動の意義について整理した。IR活動は、大学の経営支援的な側面とともに、学生の学修成果のアセスメント活動を通じて、学生支援の側面も持っている。この点で、学生支援型IRのプランも整理することができた。

第4節においては、2014年度に開発した学生調査票とその試行結果を踏まえて、サービスラーニング等の教室外プログラムの効果を測定することで可能となる教育プログラム評価のためのアセスメントツールにつ

いて、今後の間接評価手法の可能性と開発のための課題を検討した。今回は学生調査の質問票作成が目的であったため、調査対象は少人数であり、限定的な結果の解釈しかできないことを前提に、アセスメント結果の把握を行った。それにより、間接調査がプログラムのアセスメントに有効な手法である可能性が示唆された。

本稿で検討してきたように、学修成果のアセスメント活動は、現在の大学教育においては、必要不可欠な活動であると言える。その意味のひとつには、「内部質保証」システムとして、いかに、学生の学修成果を可視化し、把握し、分析し、評価し、それを保証するのかという点で、直接評価、間接評価ともに、「質保証システム」を構築する重要な要素であることである。もうひとつの意味は、学生の学修成果を向上させていくためには、学修成果をアセスメントし、学修成果の向上を促していく仕組み(学生支援型IR)が必要であり、その仕組みを持つことは、大学にとっての強みとなるだろう。さらに、大学経営の視点からも、大学の経営の意思決定において、学生の学修成果を正確に把握しておくことは極めて重要になる。また、学士課程答申以降、質的転換答申、高大接続答申等の文部科学省中央教育審議会、また政府の教育再生実行会議の議論の流れを踏まえても、将来的な認証評価の評価対象は、より学生の学修成果の質的な向上を図るための仕組みとしてのPDCAサイクルの構造と、それを実効化するための仕組みに向けられる可能性がある。そこで、アセスメントポリシー、アセスメントプランの策定と、そのプランを実施するためのIR体制、アセスメントツールの整備は、大学の喫緊の課題となるだろう。

最後に、学修成果のアセスメントに関わる課題を一つ挙げておく。それは、「チューニング」の問題である。各大学が目指すべき学修成果の質を設定した時に、その学修成果の質が社会との関係の上で、適切な質であるのかどうかを検討していく必要がある。例えば、「学士力」という学士課程を通じて培われるべき学修成果の項目(指標)に応じて、各大学で学修成果の目標(質)を設定するものと考えられる。このときに、社会が要請する「質」とかけ離れたものであれば、その学修成果の目標はあまり意味を持たない。そこで、社会との関係の中で、チューニングの作業を行っていく必要がある。例えば、ループリックを作成して、

学士力を測ったとしても、その内容が社会的に要請されるレベルとどの程度、整合性があるのか、等の検討はしなければならないだろう。この点については、すでに第4節の課題の提示において触れているが、各大学がどのような「チューニング」の仕組みを持ち、社会から要請される学修成果の質を保証していくかという点については、今後、検討しなければならない論点である。

注

- 1 本稿の執筆にあたり、磯岡哲也先生（淑徳大学学長特別補佐、コミュニティ政策学部教授）から有益な示唆を頂いた。またコミュニティ政策学部3年生の木村有花さんにも協力を頂いた。心より感謝申し上げます。本稿は、淑徳大学が取り組みを進めている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の構築」（代表校：関西国際大学）における国内外の先進事例調査、FD研修会等を通じた研究調査と教育取り組みの成果である。関係者の皆様に感謝申し上げます。なお、本稿における全ての誤謬は、筆者たちの責任であることは言うまでもない。
- 2 淑徳大学サービスラーニングセンター助手、コミュニティ政策学部兼任講師
- 3 淑徳大学コミュニティ政策学部准教授、コミュニティ政策学科長、高等教育研究開発センター員、博士（総合政策）
- 4 Assessment of Higher Education Learning Outcomesの略
- 5 Association of American Colleges & Universitiesの略
- 6 Liberal Education and America's Promiseの略
- 7 回答にあたっては複数選択可となっている
- 8 回答にあたっては複数選択可となっている
- 9 Valid Assessment of Learning in Undergraduate Educationの略
- 10 Collegiate Learning Assessmentの略
- 11 National Survey of Student Engagementの略
- 12 College Senior Surveyの略
- 13 Bringle & Hatcher (2000)は、5つの活動を具体的に、以下のように整理している。①リフレクション：経験に従事する人のセルフアセスメントに向けて方向づけられる情報を生み出す活動、②プロセスの評価またはモニタリング：どのようにクラス、コース、プログラムが促進されるかについて情報を生み出す活動、③アウトカムの評価：クラス、コース、またはプログラムの結果としてどのような成果が生じたかについて情報を生み出す活動、④相関：クラス、コース、またはプログラムの側面の間にもどのような関係が存在するかについて情報生み出す活動、⑤経験的研究：なぜ特定の成果が生じたかについて情報を生み出す活動。
- 14 例えば、ポートフォリオ等が挙げられる。
- 15 さらに、大学入学前のアセスメントとして、プレースメントテスト、高校生調査等の活用なども考えられる。米国では、SAT、ACT、TASP、TOEFL等が活用されている。

この意味について、山田（2009）は、以下のように説明をしている。「大学の正規的教育課程での授業を履修する上での困難性のある学生を特定し、彼等への補習授業や能力別授業が編成されている。あるいは学生自らが自分の学習上の弱点を自己認識するための、自己診断ツールとして利用されている場合もある」。

- 16 コミュニティ政策学部では、「コミュニティ研究Ⅱ」の科目でルーブリックを開発、試行したほか、現在、実践科目で活用できるサービスラーニングのルーブリックの開発を、コミュニティ政策学部のルーブリック研究会で進めている。
- 17 URL: <http://www.creighton.edu/aca/servicelearning/tutorial5/>
- 18 URL: <http://www.northeastern.edu/servicelearning/resources/assessment.html>
- 19 URL: <http://www.wcu.edu/about-wcu/leadership/office-of-the-provost/ugstudies/center-for-service-learning/service-learning-forms-resources/service-learning-assessment-evaluation.asp>
- 20 本調査では、学生調査の対象数が少ないため、分析結果は必ずしも有意ではない。本分析は、その分析結果そのものに意味があるのではなく、プログラムアセスメントツールの開発として、どのような分析が可能であるかを試行し、今後のアセスメントツールを開発することが目的である。

参考文献

- ・ Antonette T. Cummings & James Huff, William C. Oakes, Carla B. Zoltowski (2013) "An Assessment Approach to Project-Based Service Learning" *American Society for Engineering Education*.
- ・ Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, Vol.25, No.4, pp.297-308.
- ・ Astin, A. W. (1993) *Assessment for Excellence: The Philosophy and Practice of Assessment and Evaluation in Higher Education*, Phenix, Arizona: ORYX Press.
- ・ Barbara A. Holland (2001) "A Comprehensive Model for Assessing Service-Learning and Community University Partnerships" *NEW DIRECTIONS FOR HIGHER EDUCATION*, No.114, pp.51-61.
- ・ Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (2000) "Meaningful measurement of theory-based service-learning outcomes: Making the case with quantitative research. *Michigan Journal of Community Service Learning: Strategic Directions for Service-Learning Research* [Special Issue], pp.68-75.
- ・ Bringle, R. G., Phillips, M. A., & Hudson, M. (2004) "The measure of service learning: Research scales to assess student experiences." Washington, D. C.: American Psychological Association.
- ・ Chadwick, S. A., & Pawlowski, D. R. (2007). "Assessing institutional support for service-learning: A case study for organizational sense making." *Michigan Journal of Community Service Learning*, Vol.13, No.2, pp.31-39.
- ・ Driscoll, Amy; Holland, Barbara; Gelmon, Sherril; Kerrigan, Seanna (1996) "An Assessment Model for Service-Learning:

- Comprehensive Case Studies of Impact on Faculty, Students, Community, and Institution” *Michigan Journal of Community Service Learning*, Volume 3, Issue 1, pp.66-71.
- ・ Furco, Andrew (1999) *Self-Assessment Rubric for the Institutionalization of Service-Learning in Higher Education*. Berkeley, CA: Service Learning Research and Development Center. University of California at Berkeley, www.servicelearning.org/filemanager/download/Furco_rubric.pdf
 - ・ Gelmon, Sherril B. (2000) “Challenges in Assessing Service-Learning.” *Michigan Journal of Community Service Learning*, pp.84-90.
 - ・ Gelmon, Sherril B. (2000) “How Do We Know That Our Work Makes A Difference? Assessment Strategies for Service-Learning and Civic Engagement.” *Metropolitan Universities*, Vol.11, pp.28-39.
 - ・ Gelmon, S. B., Holland, B. A., Driscoll, A., Spring, A., and Kerrigan, S., (2001) “Assessing Service-Learning and Civic Engagement: Principles and Techniques” *Campus Compact*.
 - ・ Marchel, C. A. (2004). Evaluating reflection and sociocultural awareness in service-learning classes. *Teaching of Psychology*, Vol.31, No.2, pp.120-123.
 - ・ Mary Prentice & Gail Robinson (2010) “Improving Student Learning Outcomes with Service Learning” AMERICAN ASSOCIATION OF COMMUNITY COLLEGES.
 - ・ OECD (2013). AHELO feasibility study report, Vol.2. OECD.
 - ・ Pamela Steinke & Peggy Fitch (2007) “Assessing Service-Learning” *Research & Practice in Assessment*, Vol.1, No.2, pp.1-8.
 - ・ Pickeral, Terry & Karen Peters (1998) *Assessing Internal and External Outcomes of Service-Learning Collaborations*. Providence, RI: Campus Compact, 1998. www.mc.maricopa.edu/other/engagement/Outcomes/FullText.pdf
 - ・ 石森広美 (2011) 「高等学校におけるグローバル教育の設計と評価 —アセスメント運用のケーススタディー—」東北大学大学院教育学研究科研究年報, Vol.60, No.1, pp.437-459.
 - ・ 沖裕貴 (2014) 「大学におけるルーブリック評価導入の実際—公平で客観的かつ厳格な成績評価を目指して—」立命館高等教育研究 Vol.14, pp.71-90.
 - ・ 公益財団法人日本高等教育評価機構 (2014) 『平成25年度認証評価に関する調査研究』
 - ・ 志々田まなみ, 熊谷慎之輔, 佐々木保孝 (2009) 「サービスマスラーニングにおけるセルフアセスメントに関する一考察—教育的体験を学習成果につなげるための「ふり返し」に着目して—」広島経済大学研究論集, Vol.32, No.2, pp.1-9.
 - ・ 渋井進, 金性希, 林隆之, 井田明 (2012) 「学習成果に係る標準指標の設定へ向けた検討: 国立大学法人評価における評価結果報告書の分析から」大学評価・学位研究, Vol.13, pp.3-19.
 - ・ デボラ・ナッシュ (2008) 「高等教育における学習成果アセスメント—特筆すべき事例の比較研究—」OECD教育関連ワーキングペーパーNo.15, pp.1-46.
 - ・ 深堀聡子 (2012) 「学習成果アセスメントのインパクトに関する総合的研究 (研究成果 報告書)」国立教育政策研究所, pp.1-200.
 - ・ 松下佳代 (2013) 「学習成果の評価の現状と課題」Kawaijyuku Gudline, pp.46-49.
 - ・ 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
 - ・ 文部科学省中央教育審議会答申 (2012) 『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～』2012年8月28日
 - ・ 文部科学省中央教育審議会答申 (2014) 『新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について』2014年12月22日
 - ・ 山田礼子 (2009) 『大学教育を科学する: 学生の教育評価の国際比較』、東信堂
 - ・ 山田礼子 (2010) 「大学教育の成果測定—学生調査の可能性と課題」クオリティ・エデュケーション Vol.3, pp.15-32.
 - ・ 山田礼子 (2012) 『学びの質保証戦略』、玉川大学出版部
 - ・ 山田礼子 (2013) 「IR (Institutional Research): エビデンスデータにもとづくマネジメント手法」、日本私立大学協会附置私学高等教育研究所監修、『大学改革を成功に導くキーワード30: 「大学冬の時代」を生き抜くために』学事出版, pp.28-33.

(持ち出し禁止)

課外活動（教室外活動）に関するアンケート調査

これまでに参加した大学での課外活動（教室外の活動）を振り返り、アンケート調査に正確に答えてください。
* 適当に○をつけていることが、こちらで判明した場合、もう一度、記述していただきます。

(留意事項) 本アンケート調査は、サービスラーニングの教育における質的向上を図る研究分析を実施することを目的とした調査です。アンケートから得られたデータを、個人が特定されない二次データの形で加工し、研究分析を行います。本個票から得られる個人情報の管理については厳重に取り扱いますので、ご安心ください。

なお、本研究分析の結果は、高等教育研究開発センター年報第2号に掲載される予定です。

下記の項目について、自身に当てはまるものに○をつけてください。

- (1) 性別： ①男性 ②女性
- (2) 学年： ①1学年、②2学年、③3学年、④4学年
- (3) 1週間の授業以外の勉強量（宿題、読書、新聞を読む、ニュース（時事問題等）を見るを含む）
①0時間、②1～5時間、③5～10時間、④11時間～15時間、⑤16時間～20時間、
⑥20時間以上
- (4) あなたは、アルバイトを週にどの程度していますか。
①全くしていない、②週に1～2日、③週に2～3日、④週に4、5日、⑤ほぼ毎日
- (5) あなたは、大学生活に満足していますか。
①非常に満足している、②満足している ③どちらでもない、④やや不満がある
⑤非常に不満である
その理由は何ですか。
()

課外活動について

(1) あなたは、これまでにどのような課外活動に参加しましたか。当てはまるものすべてに○をつけてください。

- ①課外研修 ②中央区ふるさと祭り ③ジェフユナイテッド ④千葉ロッテ ⑤東金みのりの郷（10月25日・26日） ⑥千葉オープンカフェ（6月28日）、⑦千葉イルミネーション、⑧車椅子バスケット
⑨白旗の七夕祭、⑩白旗での勉強会（矢尾板）
⑪その他 ()

下記の各項目については、当てはまるものに○をつけてください。

- (2) 課外活動によって、他人と共同作業を行う際の、チームワークの重要性について学んだ。
強くそう思う そう思う あまりそう思わない 全くそう思わない
4 - 3 - 2 - 1

- (3) 課外活動によって、他人を思いやる気持ちや他人の意見を理解し尊重する重要性を学んだ。
 強くそう思う そう思う あまりそう思わない 全くそう思わない
 4 - 3 - 2 - 1
- (4) 課外活動によって、様々なバックグラウンドを持つ人々の存在を知り、様々な意見があることを学んだ。
 強くそう思う そう思う あまりそう思わない 全くそう思わない
 4 - 3 - 2 - 1
- (5) 課外活動での経験で、他者からの指示を正しく理解し、それを適切に実行することができた。
 強くそう思う そう思う あまりそう思わない 全くそう思わない
 4 - 3 - 2 - 1
- (6) 積極的に自分から他者に働きかけることができた。
 強くそう思う そう思う あまりそう思わない 全くそう思わない
 4 - 3 - 2 - 1
- (7) 課外活動によって、自己の強みや弱みを知るなど自分への理解が深まり、自己が成長したように感じた。
 強くそう思う そう思う あまりそう思わない 全くそう思わない
 4 - 3 - 2 - 1
- (8) 課外活動によって、新たな視野や多様な視点（見方や意見）が持てるようになった。
 強くそう思う そう思う あまりそう思わない 全くそう思わない
 4 - 3 - 2 - 1
- (9) 課外活動の経験は、自分の将来のキャリア（進路）を考える上で、役に立った。
 強くそう思う そう思う あまりそう思わない 全くそう思わない
 4 - 3 - 2 - 1
- (10) 課外活動の経験は、自分の果たすべき役割やリーダーシップの重要性を学んだ。
 強くそう思う そう思う あまりそう思わない 全くそう思わない
 4 - 3 - 2 - 1
- (11) 課外活動の経験は、限られた時間内に作業をこなすための計画性が身についた。
 強くそう思う そう思う あまりそう思わない 全くそう思わない
 4 - 3 - 2 - 1
- (12) 課外活動によって、マナー（時間を守る、挨拶）やモラル（道徳観・倫理観）が身についた。
 強くそう思う そう思う あまりそう思わない 全くそう思わない
 4 - 3 - 2 - 1
- (13) 課外活動によって、現実社会が直面する問題や地域の問題に関心が持てるようになった。
 強くそう思う そう思う あまりそう思わない 全くそう思わない
 4 - 3 - 2 - 1

(14) 課外活動の経験で、自分自身の市民としての役割や、市民としての責任感について学んだ。

強くそう思う	そう思う	あまりそう思わない	全くそう思わない
4	- 3	- 2	- 1

(15) 課外活動の経験を通じて、自分のしたことが地域のコミュニティに貢献したという実感を持つことができた。

強くそう思う	そう思う	あまりそう思わない	全くそう思わない
4	- 3	- 2	- 1

(16) 今後も地域のコミュニティに積極的に参加し、役に立ちたいと思う。

強くそう思う	そう思う	あまりそう思わない	全くそう思わない
4	- 3	- 2	- 1

(17) 課外活動の経験と教室内の授業で学んだ知識を結びつけて、現実の問題を理解することができた。

強くそう思う	そう思う	あまりそう思わない	全くそう思わない
4	- 3	- 2	- 1

(18) 課外活動の経験では、自身の過去の経験や知識が役に立った。

強くそう思う	そう思う	あまりそう思わない	全くそう思わない
4	- 3	- 2	- 1

(19) 課外活動において、必要な情報を収集し、その中から自分の独自の意見や視点を見いだした。

強くそう思う	そう思う	あまりそう思わない	全くそう思わない
4	- 3	- 2	- 1

(20) 課外活動の経験では、自分の意見を適切な言葉で表現し、相手に説得的に伝達することのできる力が身についた。

強くそう思う	そう思う	あまりそう思わない	全くそう思わない
4	- 3	- 2	- 1

(21) 課外活動を通じて、現実の社会問題や地域の問題を認識し、それに対する課題の解決を図る力が身についた。

強くそう思う	そう思う	あまりそう思わない	全くそう思わない
4	- 3	- 2	- 1

(22) 物事に対し全てを受け入れるのではなく、批判的な視点から物事を捉え、考えることができる力が身についた。

強くそう思う	そう思う	あまりそう思わない	全くそう思わない
4	- 3	- 2	- 1

(23) 課外活動に参加する上での問題点は何ですか。当てはまるもの全てに○をつけてください。

- | | |
|--|---|
| <p>①交通費の問題、②時間管理（アルバイトや授業とのかね合い）、
 ③活動場所が学校から離れている、④面白くない・興味がない、⑤課題が多い、
 ⑥想像していた活動内容とは異なった、⑦内容に関する事前の説明が不十分だった。
 ⑧その他（</p> | ） |
|--|---|

(24) 課外活動に参加した後、あなたは満足しましたか

- ①非常に満足した ②満足した ③どちらでもない、④やや不満だった ⑤非常に不満だった

(25) 課外活動への参加は、あなたにとってどの程度の意味や意義がありましたか？

- ①非常に意味があった ②意味があった、③どちらでもない、④あまり意味がなかった、
⑤意味がなかった

上記(25)のいずれかに回答したうち、意味や意義を感じた理由あるいは感じなかった理由を記述してください。

()

(26) 今後、どのような課外活動プログラムであれば参加したいですか？自由に記述してください。

()

ご協力いただき、誠にありがとうございました。

※本アンケートに関する問い合わせ先

淑徳大学コミュニティ政策学部准教授 矢尾板俊平 shumpei@soc.shukutoku.ac.jp

淑徳大学サービスラーニングセンター助手 野坂美穂 nosaka25@soc.shukutoku.ac.jp

学士課程教育の構築と大学教育の質的転換¹

— カリキュラムマネジメント、アクティブラーニング、アセスメント活動 —

淑徳大学コミュニティ政策学部 准教授 矢尾板 俊 平²

1. はじめに

現在、大学教育は、18歳人口の減少や大学のユニバーサル化などに直面し、大きな教育改革の議論の流れの中にある。2014年度の文部科学省『学校基本調査』によれば、2014年度の現役生の大学進学率は、48.1%であり、過年度卒業生を含めると51.5%であった。一方で、大学全体の在学者数は、2011年度が過去最高で、2014年度には285万6,000人と3年連続の減少となっている。さらに大学への入学者数は608,247人で、2013年度に比べて5,936人の減少となっている。このような時代背景の中で、文部科学省中央教育審議会や教育再生実行会議では、大学教育の質的転換と学士課程教育の構築に向けた議論が急速に展開し、進展している。

本稿の目的は、2005年1月28日の文部科学省中央教育審議会答申「我が国の高等教育の将来像」以降の論点を整理するとともに、学士課程教育の構築と大学教育の質的転換のためには、どのような視点で取り組みを進めていくべきか、という点について、カリキュラムマネジメント、アクティブラーニング、アセスメント活動の視点から検討することにある。

2. 大学教育の質的転換と機能別分化

2005年1月28日に、文部科学省中央教育審議会は「我が国の高等教育の将来像」（以下、将来像答申）を答申した。将来像答申では、2005年以降、2015年から2020年頃までに想定される高等教育のグランドデザインを示している。特に、答申では、進学率が50%を超える大学のユニバーサル化時代における「高等教育の多様な機能と個性・特色の明確化」や「質保証」等に着目している。将来像答申は、現在の高等教育改革の大きな流れの起点となっていると言える。前者について将来像答申では、大学の機能別分化の必要性を示

唆している。具体的には、①世界的研究・教育拠点、②高度専門職業人養成、③幅広い職業人養成、④総合的教養教育、⑤特定の専門的分野（芸術、体育等）の教育・研究、⑥地域の生涯学習機会の拠点、⑦社会貢献機能（地域貢献、産学官連携、国際交流等）といった機能を大学は有しており、「各大学は、固定的な「種別化」ではなく、保有する幾つかの機能の間の比重の置き方の違い（＝大学の選択に基づく個性・特色の表れ）に基づいて、緩やかに機能別に分化していくものと考えられる」という認識を示している。

現在、文部科学省では、「スーパーグローバル大学創成支援事業」、「地（知）の拠点整備事業」、「大学間連携共同教育推進事業」、「大学教育再生加速プログラム」等の補助事業が取り組まれているが、これらの事業は、大学の機能別分化を促進するためのスタートアップ支援であると位置づけることができる³。今後、グローバル化の流れが進む中で、「国際化」、「地域」、「研究」、「教育」といったキーワードの中で、少なくとも表1-1で示すようなマトリックの中で、各大学がどの機能に比重を置いていくかを判断していくことが求められるだろう。また各大学が選択するポジショニングにより、教育改革の内容や環境整備の内容は若干、異なってくる。それに伴い、各大学が獲得を目指す補助金事業も異なってくるだろう。

表1-1 大学の機能別分化とポジショニング

	研 究	教 育
グ ローバル	A	B
地 域	C	D

つまり、大学経営という観点からは、自らの大学をどのような機能・ポジショニングに位置づけ、取り組みを進めていくのか、という戦略的な思考が重要となる⁴。

一方、どのような機能・ポジショニングを選んだとしても、大学教育において求められるのは、学びの「質保証」である。つまり、「教員が何を教えるのか」ではなく、「学生が何を修得するのか」という観点から、そのラーニングアウトカム（学修成果）を保証することが求められるのである。

文部科学省中央教育審議会においても、将来像答申以降、大学における学びについてラーニングアウトカムを重視した教育（学生が何を修得するのか）に質的に転換する方向に議論されてきた。具体的には、2008年12月24日の「学士課程教育の構築に向けて」（以下、学士課程答申）において、将来像答申の中で示した知識基盤社会の中で、学生が4年間に於いて、どの大学においても、専門性の中で培い、コンピテンシーとして修得すべき「学士力」が整理された。

また、2014年12月22日に答申された「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について」（高大接続答申）では、それらのラーニングアウトカムを「生きる力」、「確かな学力」と表現し、「「生きる力」「確かな学力」を更に発展・向上させるよう、教育内容、学習・指導方法、教育環境を抜本的に転換する」（高大接続答申 p.20）ことを求めている。

さらに、学士課程答申では、質保証の観点から、教育プログラムのPDCAサイクルを構造化させるために、ディプロマポリシー（学位授与の方針）、カリキュラムポリシー（教育課程の編成方針）、アドミッションポリシー（入学者受け入れの方針）の「3つのポリシー」の必要性を示唆している。また2012年8月28日に答申された「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～」（以下、質的転換答申）では、アセスメントポリシー（大学全体としての共通の評価方針）の必要性を示唆し、ルーブリック等の具体的なアセスメント手法を提案している。

ディプロマポリシー、カリキュラムポリシー、アドミッションポリシーの3つのポリシーもしくは、アセスメントポリシーも加えた4つのポリシーを設定する意義は、以下のように整理することができる。

各大学は、専門性も含め、学生に4年間で何を修得させるのか（ディプロマポリシー）を設定し、そのために、どのような学生を受け入れ（アドミッションポリシー）、どのような教育プログラムを準備するの

か（カリキュラムポリシー）。さらに、学びの成果をどのように測定、把握、評価し、学生個々の成長を促すとともに、卒業認定を行うのか（アセスメントポリシー）、ということをもどのような方針で行っていくのか、ということをも明らかにすることで、教育内容の取り組みの継続的な改善を促しながら、教育の質保証を行っていくということである⁵。

この点についてはすでに、以下のように質的転換答申において整理がされている。

「まず、成熟社会において学生に求められる能力をどのようなプログラムで育成するか（学位授与の方針）を明示し、その方針に従ったプログラム全体の中で個々の授業科目は能力育成のどの部分を担うかを担当教員が認識し、他の授業科目と連携し関連し合いながら組織的に教育を展開すること、その成果をプログラム共通の考え方や尺度（「アセスメント・ポリシー」）に則って評価し、その結果をプログラムの改善・進化につなげるという改革サイクルが回る構造を定着させることが必要である。また、学位授与の方針に基づいて、個々の学生の学修成果とともに、教員が組織的な教育に参画しこれに貢献することや、プログラム自体の評価を行うという一貫性・体系性の確立が重要である。」（質的転換答申 p.17）

将来像答申から高大接続答申に至るまでの議論には、大きくは以下のような論点がある。

- ①大学教育の質的な転換のためには、いかなる教育手法が必要なのか。
- ②大学教育の質的な転換のためには、いかなるカリキュラム（教育課程）が必要なのか。
- ③大学教育の質的な転換のためには、いかなる学修成果のアセスメントが必要なのか。

こうした問題意識の中で、2012年8月28日に答申された「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～」（以下、質的転換答申）が具体的なデザインを示し、ポスト質的転換答申での議論で、これらの取り組みをどのように推進していくか、という視点で議論が行われている。

3. 学修プロセスとしてのアクティブラーニング

まず、大学教育の質的な転換のためには、いかなる

教育手法が必要なのか、という点について確認してみよう。

質的転換答申では、この点について、以下のように整理されている。

「学生の主体的な学修を促す具体的な教育の在り方は、それぞれの大学の機能や特色、学生の状況等に応じて様々であり得る。しかし、従来の教育とは質の異なるこのような学修のためには、学生に授業のための事前の準備（資料の調べや読書、思考、学生同士のディスカッション、他の専門家等とのコミュニケーション等）、授業の受講（教員の直接指導、その中で教員と学生、学生同士の対話や意思疎通）や事後の展開（授業内容の確認や理解の深化のための探究等）を促す教育上の工夫、インターンシップやサービラーニング、留学体験といった教室外学修プログラム等の提供が必要である。学生には事前準備・授業受講・事後展開を通して主体的な学修に要する総学修時間の確保が不可欠である。一方、教育を担当する教員の側には、学生の主体的な学修の確立のために、教員と学生あるいは学生同士のコミュニケーションを取り入れた授業方法の工夫、十分な授業の準備、学生の学修へのきめの細かい支援などが求められる。」（質的転換答申 p.9-10）

質的転換答申は、学士課程教育を通じて、学生の学習時間の増加と、「生涯学び続け、主体的に考える力」の修得という量と質の両面に着目し、事前事後学習に関する工夫、能動的学習（アクティブラーニング）の導入、教室外プログラムの導入、学生の学修成果の可視化（ループリック等の導入）の必要性を求めている⁶。質的転換答申の議論の起点が学修時間の増加にある点について、川島（2014）は次のように指摘している。「主体的な学びの在り方は、各授業それぞれにおける学生の参画や双方向授業の展開といったマイクロシーンに留まるものではない。むしろ重要なポイントは、『質的転換答申』においても強調されているように、授業の予復習の確実な達成を基盤とした学習プログラムとそれを担保するシステムの構築である」。

すなわち、大学教育の質的転換のために、いかなる教育手法が必要か、という問いに対する答えひとつは、学生の学習時間の伴う授業デザインとアクティブラーニングの導入が必要である、ということである。

質的転換答申では、「生涯にわたって学び続ける力」や「主体的に考える力」を修得するためには、アク

ティブラーニングへの転換が必要であるとの認識を、以下のように示している。

「生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材は、学生からみて受動的な教育の場では育成することができない。従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換が必要である。すなわち個々の学生の認知的、倫理的、社会的能力を引き出し、それを鍛えるディスカッションやディベートといった双方向の講義、演習、実験、実習や実技等を中心とした授業への転換によって、学生の主体的な学修を促す質の高い学士課程教育を進めることが求められる。学生は主体的な学修の体験を重ねてこそ、生涯学び続ける力を修得できるのである。（質的転換答申 p.9）」

さらに、高大接続答申においても、以下のように整理されている。

「『主体性・多様性・協働性』を育成する観点からは、大学教育を、従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、学生が主体性を持って多様な人々と協力して問題を発見し解を見出していくアクティブ・ラーニングに転換し、特に、少人数のチームワーク、集団討論、反転授業、実のある留学や単なる職場体験に終わらないインターンシップ等の学外の学修プログラムなどの教育方法を実践する」（高大接続答申 p.20）

溝上（2014）はアクティブラーニングを以下のように定義している。「一方向的な知識伝達型講義を聴くという（受動的）学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う」。

この定義から、アクティブラーニングとは、一般的な知識の修得に加え、学生が何らかの授業への主体的な関与と経験、その省察を通じながら、学生が主体的に「確かな学力」を構築するためのプロセスであると考えられる。このように考えれば、アクティブラーニングは、授業形態、手法ということだけではなく、学生の知識基盤の構築のための学修プロセスそのものであり、それを促すための授業デザインの在り方であると言える。つまり、いかに学生にとってインパクトが

ある学修経験（体験）を提供するか、ということがアクティブラーニングを検討する上で重要なのである。すなわち、知識を習得するだけでなく、学修経験を積み重ねながら、習得した知識をアクティブラーニングや教室外プログラムを通じて、いかにディープラーニング（深い学び）に結び付けていくか、という点についての検討が必要となる。

このように考えると、アクティブラーニングは教室内、授業内における活動に留まらない。例えば、事前学習や事後学習の内容、他の講義科目との連携、教室外プログラムの活用なども、学生の「確かな学力」の構築のためのプロセスとして捉え、「深い学び」を通じた学生の学修成果を高めるためのマネジメントという視点がアクティブラーニングには重要となる。このように考えると、アクティブラーニングは個別の科目の中だけで議論されるものではなく、カリキュラム全体の中でそのデザインを考えていく必要がある。

この点について、川島（2014）は以下のように指摘している。「アクティブ・ラーニングの取り組みは、カリキュラムの中に、理念的にも制度的にも明確に位置づけられる必要がある。このことは、とりもなおさず、科目間の到達目標や教育方法の調整を不可避とするものであり、それによって構築されたカリキュラム学生の成長が達成されていくということ、つまりは「アクティブ・ラーニングをカリキュラムで生かし」「カリキュラムによって学生を育てる」というプログラムに基づく学士課程教育の本来のあり方につながるものである」。

将来像答申以降、高大接続答申に至るまで、継続的にアプローチされてきた問題の本質は、教育課程（カリキュラム）の質的転換であったと理解できる。そのために、学生が4年間で身に付けるべきコンピテンシーを「学士力」として整理し、その学士力を修得するための教育課程、教育内容とそのデザインを示唆してきたのである。また、そうした改革を実効化するために、2014年2月の文部科学省中央教育審議会大学分科会の「大学のガバナンス改革の推進について」（審議まとめ）では、学長のリーダーシップの確立、教職協働に基づくガバナンス改革を提言している。つまり、近年の大学教育改革で一貫して議論されてきた論点は、大学教育の質的な転換のためには、いかなるカリキュラム（教育課程）が必要なのか、という点であると言えよう。

4. カリキュラムマネジメントとカリキュラムマップ

大学教育の質的転換のためには、教育課程の改革が不可欠である。すでに質的転換答申では、学修時間の実質的な増加・確保のために、具体的に、教育課程の体系化、組織的な教育の実施、授業計画（シラバス）の充実、全学的な教学マネジメントの確立の必要があると指摘している。例えば、教育課程の体系化について、どのように示唆されているのであろうか。質的転換答申の内容について、確認してみよう。

「大学、学部、学科の教育課程が全体としてどのような能力を育成し、どのような知識、技術、技能を修得させようとしているか、そのために個々の授業科目がどのように連携し関連し合うかが、あらかじめ明示されること。なお、大学としての学位授与の方針に対して授業科目数が過多であったり、科目の内容が過度に重なっている場合は、その精選の上に体系化が行われる必要がある。また、科目を履修する学生をはじめ、当該大学、学部、学科等が提供している教育課程の内容に関心を持つ全ての人に教育課程の体系が容易に理解できるように、科目間の関連や科目内容の順次性や難易を表現する番号をつけて整理する（ナンバリング）など、教育課程の構造を分かりやすく明示する工夫が必要である。」（質的転換答申 p.15）。

この点について、川島（2014）は以下のように指摘する。「教育課程の体系化の具体的な作業は、カリキュラムの改訂（リ・デザイン）に他ならず、それは、DPから導かれる科目構成と到達目標の見直し、教育内容、教育方法の検討、担当者の配置等、従来からの人と制度が葛藤のごとく錯綜した「歴史的建造物」の建て直しを意味するものであり、より具体的に即した方法論（タクティクス）がなければ改革のための橋頭堡を築くことは望めない」。

教育課程の改革、すなわち「確かな学力」を修得するためのカリキュラム改革には、高大接続答申が以下のように指摘するようなカリキュラムマネジメントの確立が重要になる。

「このため、各大学においては、大学教育で身に付ける力等を明確にした上で、ナンバリングの導入等も含め、個々の授業科目等を越えた大学教育全体としてのカリキュラム・マネジメントを確立し、教育課程の体系化・構造化を行うことが求められる。」（高大接続

答申 p.20)

カリキュラムマネジメントとは、マクロレベルでは、ディプロマポリシーに基づいた学生の学修成果を目標としたカリキュラムデザインの作業、ミクロレベルでは、そのカリキュラムを実効化するために必要な授業計画（シラバス）の在り方、科目間連携や教員間連携等の組織的な教育の体制整備、アクティブラーニングのデザイン⁷、学修成果の測定と評価というような作業が必要となる。

ここで、まずマクロレベルにおけるカリキュラムデザインについて、佐藤（2014）は、以下のように示唆している。「カリキュラムをデザインすることは、学生の学習経験の総体を制御するということである。つまり、カリキュラム・デザインを担う者には、学生の卒業要件である124単位に相当する5,580（124×45）時間をデザインしているという自覚と責任が必要である」と指摘し、「第一に優先すべきは学生の学習の量と質」であると述べている。その上で、佐藤（2014）は、カリキュラムデザインを3段階に分け、第一段階で目標設計し、第二段階でスコープ（領域）を設定し、第三段階でシーケンス（順序）を設定することが有効であると指摘している。また、カリキュラムマネジメントには、カリキュラムマップの作成が有用であると示唆している。

ここで、カリキュラムマップの基本的な要素⁸を考えてみよう。

カリキュラムマップの作成のためには、まずディプロマポリシーとカリキュラムポリシーの確認を行い、ディプロマポリシーと各科目との関係性の整理とカリキュラムの順次性の整理が必要である。

前者の作業には「カリキュラムマトリックス」の作成が有効であると考えられる。図3-1は、筆者が検討を進めているカリキュラムマトリックスの基本的な構造である。

まず縦にカリキュラムの科目名を記載していく。次に横にディプロマポリシーに応じた学生が4年間で修得すべき知識、技能、態度を並べていく。ここでは、大学全体のディプロマポリシーの内容と学部学科レベルにおけるディプロマポリシーが項目ごとに記載される。具体的には、学士力の各要素、学士力以外の大学全体として保証する知識、技能、態度、学部学科ごとに保証する知識、技能、態度などが記載される⁹。そして、各科目がどのような学士力や、大学全体のディ

プロマポリシー、各学部学科の専門分野に対応するかをチェックしていくのである。つまり、各科目がどのようなスコープ（領域）に関わっているのかが明示化される。このときに、主要な項目に◎、関係する項目に○、△と表記方法を工夫することで、各科目の特色がさらに明示化される。

	修得する知識、 技能、態度①	修得する知識、 技能、態度②	修得する知識、 技能、態度③
科目名A			
科目名B			
科目名C			

図3-1 カリキュラムマトリックス

ここで学士課程教育の本質を考えれば、カリキュラムの中で、仮に学士力を養成する科目が設定されていたとしても、各専門科目においても学士力を養成するための工夫がなされている必要がある。学士課程答申においては、特定の科目に任せず、専門科目においても養成していくことが、以下のように求められているからである。「学士課程教育では、完成教育よりも、専門分野を学ぶための基礎教育や学問分野の別を超えた普遍的・基礎的な能力の育成が強調されている。そこで、教育課程の体系性に関しても、学問の知識の体系性だけでなく、当該大学の教育研究上の目的に即して、専攻分野の学習を通して、いかに学生が、学習成果を獲得できるかという観点に立つことが一層大切となる。」（学士課程答申 p.15）

例えば、ライティング、プレゼンテーション、ディスカッション等の技能は、該当科目だけで完結するものではない。該当科目において、こうした技能の基礎、基本を習得した上で、専門分野での学びの中で、専門的な知識と結び付けながら、このような技能を活用することで、専門的知識と相乗効果を持ちながら、学修成果を高めていくことができるだろう。学士課程教育における学士力の養成は、学士力を構成する知識、技能、態度と専門的な知識が結び付くことで、普遍的、基礎的な能力として完成していくと考えられるのである。このように考えれば、専門分野の科目においても、各科目でどのような学士力を養成していくかを明らかにし、分担をしていく必要がある¹⁰。

次にカリキュラムの「樹形図（体系図）」¹¹の作成が必要である。「樹形図」では、各専門分野の到達目標

に対し、学生がどのような順序で学んでいくかをツリー構造で示すことができる。例えば、コミュニティ政策学部の科目の樹形図（体系図）で、政策学分野の政策過程に関わる科目は、図3-2のように順序付けられている。

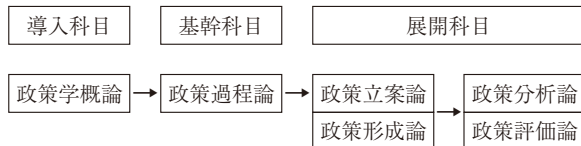


図3-2. 政策学分野の政策過程に関わる樹形図

コミュニティ政策学部の履修の手引きでは、政策学分野の政策過程に関わる科目について、以下のような分野別教育目標が設定されている。

「政策過程は、具体的に解決すべき公的問題を政策課題として設定し、その課題解決に向けた施策及び計画づくりを行う政策立案、立案した政策をその機関内及び関係部局の合意を得て練り上げる政策形成、形成した政策の執行を決定する政策決定、決定された政策を執行する政策実施、そして、実施した政策の効果を測定し、次の政策立案またはその政策の廃止等に活かす政策評価の一連のプロセスである。その総論及び各段階のそれぞれの政策過程に関する基礎的な知識について、体系的に理解する。」

こうした分野別教育目標に応じて、科目が設定され、その科目が取り扱う内容が決められる。その上で、配当年次が決められ、学生が順次的に履修していくことで、学生にとって、適切なタイミングで、適切な内容を段階的、発展的に学んでいくことが可能になる。教員にとっても、該当科目以前に履修学生が修得してきた知識を前提に授業を行うことが可能になることで、効果的に授業運営が実施できると考えられる¹²。

そして、「カリキュラムマトリックス」と「樹形図」を組み合わせることで、「カリキュラムマップ」が完成する。このカリキュラムマップでは、ディプロマポリシーに対応したカリキュラムポリシーに基づくカリキュラム構造について、各科目がどのような学士力や専門分野での知識と対応し、どのような順序で学んでいけるのかを明示化することができる。そしてカリキュラム構造が明示化されることで、ナンバリング等を通じた授業科目の精選、教員間連携を通じた授業内容の調整等を可能とし、124単位を一体的に捉えた

学位プログラムの中で、学生が効果的に学ぶことができると考えられる。

ここでアクティブラーニングとの関係で考えれば、カリキュラムマネジメントを通じて、各科目において、いかなるアクティブラーニングに取り組むか、ということも重要になる。つまり、どのような科目間連携が必要となるのか、どの科目がどの教室外プログラムと連携すべきなのか、カリキュラムマトリックスの中で位置付けられている学士力の要素を養成するためには、どのような授業手法や形態を導入すべきなのか、という点を検討する必要がある。その意味でも、カリキュラムとアクティブラーニングは有期的に結び付いていると考えられる。

4. アセスメント活動とカリキュラムマネジメント

最後に、大学教育の質的な転換のためには、いかなる学修成果のアセスメントが必要なのか、という点について検討する。将来像答申以降、近年の大学の教育改革においては、「出口」の質保証が議論されてきた。質保証を主眼に置けば、4年間の学修成果を測定し、評価する仕組みが必要となる。そこで、質的転換答申では、学修成果の評価について以下のように触れている。「[学修の成果に係る評価等の基準において、] 成果の評価に当たっては、学修時間の把握といった学修行動調査やアセスメント・テスト（学修到達度調査）、ルーブリック、学修ポートフォリオ等、どのような具体的な測定手法を用いたかを併せて明確にする。（質的転換答申 p.20）[] 内は筆者加筆。」

高大接続答申においても、アセスメントポリシーの策定を求めているが、アセスメントポリシーに基づいた学修成果の測定、評価をいかに行うかというアセスメントプランを策定し、それを明示化することも重要である。

本学の高等教育研究開発センターでは、2013年度末にアセスメントプランを策定し、2014年度において具体的なアセスメントツールの開発を進めてきた。2013年度末に策定したアセスメントプランでは、大学全体の教育目標に対しては、大学全体のルーブリックを活用しながら、形成的評価と総括的評価とを行うこととしている。

また学士として備えるべき3つの能力（学士力）については、大学全体のルーブリック、コモンループ

リック等も活用しながら、対象科目の成績評価を通じた測定を形成的評価や総括的評価を通じて行うこととしている。ここで想定されるのは、次のようなアセスメント活動である。学士力が要請する基本的な知識、技能、態度を養成する基礎教育科目については、その科目の成績評価で測定、評価する。また専門科目を通じた学士力の修得は、専門科目においてコモンルーブリックを活用して測定、評価する。そして学期ごと、または総括的評価においては、大学全体のルーブリックを活用する。多様な方法、多様な機会を通じて、学生の学修成果を測定し、評価することが可能になる。

そして専門分野の学びを通じた知識や技能の修得については、形成的評価としては、各学期でアセスメントの対象となる科目を設定し、その科目の成績評価、もしくは科目の到達目標に対するルーブリックでの評価等を通じて測定し、評価をするというものである。この点においても、多様な方法で複合的に測定し、評価を行えるように想定している。

さらに卒業時に行う質保証としての総括的評価では、各学部のカリキュラムにおいて設定されている学士力を修得したことを測定する科目¹³において、「建学の精神」の理解および「統合的な学習経験と創造的思考力これまでに獲得した知識・技能・態度等を総合的に活用し、自らが立てた新たな課題にそれらを適用し、その課題を解決する能力」(統合的学習能力)を測定することとし、この科目を通じて作成される成果物を対象に、ルーブリックを用いて測定、評価することを想定している。また専門分野における知識や技能については、各学部学科の特徴に応じて設定することとし、例えば、国家試験や資格試験の合格を以て測定するケース、ルーブリックや到達度テストを活用するケースなどが想定されている。

アセスメント活動の意義は、学修成果を測定し、評価することにあるのではなく、その評価に基づき、学生個々の学修成果の改善や向上を促すことにある。そのために、学修成果を可視化し、測定し、評価することにより、学生が自己の学修活動を「振り返る」機会を設けることが重要となる。すなわち、リフレクションの機会を、いかに効果的に設けるかがポイントとなる。

そこで、2013年度末に策定したアセスメントプランでは、リフレクション活動を、各学期末(9月、3月)に、アドバイザークラス等でリフレクション(振り返り)の機会を設け、学生自身のリフレクションと次学

期の学修成果に関する目標設定を行うことを想定している。これによって学生個人が就職活動等において、自らの学びの成果を表現することを可能にするとともに、学修への意欲を高める効果が考えられる。

学修成果を可視化し、測定し、評価するためには、どのような成果物を対象とするのか、という点についても議論を行っていく必要がある。例えば、ルーブリックを活用する場合には、そのルーブリックは対象となる成果物(課題)と整合的でなければならない。また、具体的な成果物がレポートであるのか、ビデオ等で録画された活動内容そのものなのか、もしくはポートフォリオに記載された記録なのか、など、多様な成果物も想定される。それによって、可視化し、測定できる内容も変わってくる。この点は、アセスメント活動において、特にルーブリックを活用する際に注意する必要がある。

ここでカリキュラムマネジメントの視点からアセスメント活動について考えてみる。アクティブラーニングとカリキュラムが有機的に結び付いているのと同様に、アセスメント活動もカリキュラムも有機的に結び付いている必要がある。

例えば、ルーブリック(大学全体のルーブリックやコモンルーブリック)を活用する場合には、カリキュラムマップとの整合性が必要となる。つまり、各科目でどのコモンルーブリックを活用するかは、カリキュラムマップにおける該当科目の位置付けによって変わってくるのである。

また大学全体のルーブリックにおいても、カリキュラムの中で、学生が得られる学修経験と整合的でなければならない。つまり、形成的評価において、各学期末に大学全体のルーブリックで、当該学期における学修成果を可視化し、測定し、評価するということは、その学修成果を担保する学修経験の機会を提供する必要がある。そこで、どのような科目やプログラムを通じて、学修経験を提供するのは、カリキュラムの問題となる。

このように考えれば、カリキュラムとアクティブラーニングとアセスメント活動は、学生の学修成果の向上を目標に、有機的に結び付き、複合的に組み合わせりながら、構造化されることが重要であると考えられる。

5. 結びに代えて

本稿では、近年の大学教育の質的転換に関わる議論を整理した。将来像答申以降、大学は機能分化の流れの中で、大学は、それぞれの大学の特色に応じて、資源の「選択と集中」に直面しているが、その一方で、どの大学においても学生の学修成果（ラーニングアウトカム）を保証することが求められている。

文部科学省中央教育審議会では、その保証すべき学修成果として「学士力」を、学士課程答申において提案し、質的転換答申や高大接続答申において、学士課程教育への質的転換に向けた具体的な教育改革のメニューを提示している。

これらの議論の中で一貫して求められているのは、教育課程の改革であり、いわば学士課程教育への教育課程改革こそが、大学教育の質的転換を促す核であることがわかる。

このような視点で、現在、大学教育の現場で取り組まれている多くの取り組みを考えると、質的転換答申以降、各大学で取り組みが進められているアクティブラーニングの推進も、学修成果を可視化し、測定し、評価するアセスメント活動も、教育課程すなわちカリキュラムのマネジメントに有機的に結び付き、一体的にマネジメントしていくことが、大学教育の質的転換を実現ならしめるということが明らかになる。すでに、文部科学省中央教育審議会大学分科会の「大学のガバナンス改革の推進について」（審議まとめ）では、

全学的な教学マネジメントを可能にするガバナンス改革を提言し、具体的に、2014年の通常国会において、学校教育法の改正に結び付いている。また教育再生実行会議の第三次提言や第四次提言を通じて、大学のガバナンス改革、教学マネジメント改革の推進を、国として支援することが提案され、具体的な支援プログラムの取り組みが進められている。

本稿での検討内容を整理すると、図5-1のようになる。つまり、目標を学生の学修成果の向上とした場合、カリキュラムマネジメントを軸に、深い学びを促すアクティブラーニング（ディープアクティブラーニング）と学修成果のアセスメントがいわば三位一体の形で有機的に結び付き、一体的にマネジメントされることにより、学士課程教育への質的転換が図られると考えられる。

この点こそが、将来像答申以降、学士課程答申、質的転換答申、高大接続答申で一貫して提示され、発展してきた、どの大学においても共通して求められる大学の教育改革の方向性であると考えられる。

このような改革を進めていくための課題は多くある。例えば、学習環境という点に視点を移した場合、学生がどのような環境で学ぶのか、という点は、本稿の残された課題である。この点については、ラーニングコモンズの活用等の議論を行う必要がある。また深い学びを促すディープアクティブラーニングの具体的な手法についても本稿の残された課題である。この点については、成田・大島・中村（2014）や松下（2015）

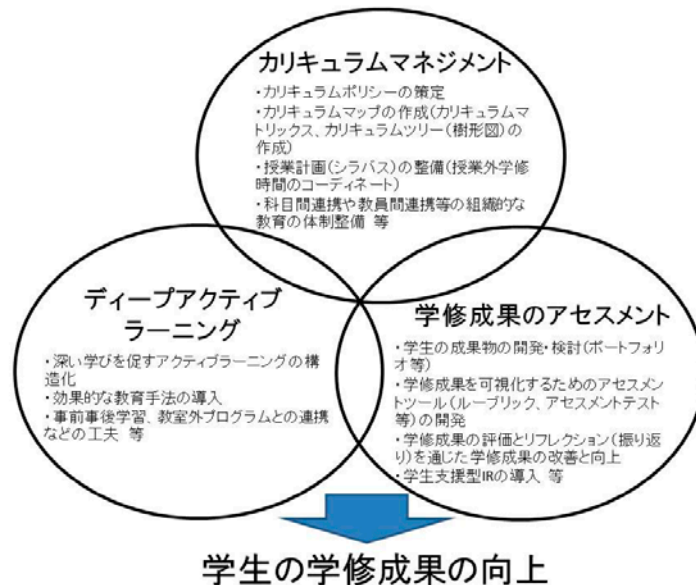


図5-1 学士課程教育への質的転換に必要な3つの要素

などが参考になる。また反転授業も注目すべき教育方法であると考えられる。

さらに、こうしたカリキュラムマネジメントを誰が担うのか、という点も検討する必要がある。この答えは、カリキュラムコーディネーター¹⁴の具体的な権限を検討する必要がある。カリキュラムコーディネーターは、高度専門職として、マクロレベルにおけるカリキュラムポリシーの策定やカリキュラムデザインだけではなく、ミクロレベルにおける必要な授業計画（シラバス）の整備や調整、科目間連携や教員間連携¹⁵等の組織的な教育における調整、アクティブラーニングのデザイン、カリキュラムレベルにおける学生の学修成果の測定と評価に基づくカリキュラムの改善等を行う権限と役割を担うことが想定される。この点についても、今後、より詳しい検討を行っていく必要がある。

現在、多くの大学改革の現場で、取り組みが進められている。そうした取り組みが、例えば、カリキュラム改革、アクティブラーニング、ルーブリックなどミクロレベルでの取り組みだけで終わってしまえば、その効果は限定的であろう。こうしたミクロレベルでの取り組みに実効性を伴わせ、効果を引き出すためにはマクロレベルでのマネジメントが必要である。

今後の学士課程教育の進展と実効化には、マクロレベルでの一体的なマネジメントが求められるのである。

注

- 1 本稿の執筆にあたり、磯岡哲也先生（淑徳大学学長特別補佐、コミュニティ政策学部教授）から有益な助言と示唆を頂いた。また野坂美穂氏（淑徳大学サービスマネジメントセンター助手）には、本稿を執筆するための情報収集に協力を頂くとともに、示唆を頂いた。心より感謝申し上げます。また本稿は、2012年度より本学が取り組みを進めている文部科学省大学間連携共同教育推進事業における国内外の先進事例調査を通じて得た知見に基づき、筆者の個人的な見解として整理されたものである。
- 2 淑徳大学コミュニティ政策学部准教授、コミュニティ政策学科長、淑徳大学高等教育研究開発センター員、博士（総合政策）
- 3 近年の補助事業においては、補助期間以降の取り組みの計画とその計画への大学としてのコミットメントが重要視されている。
- 4 当然ながら、各大学がひとつのポジションを選ぶだけではなく、複数のポジションを複合的に選ぶことも選択として十分に考えられる。
- 5 高大接続答申では、これらの方針を一体的に策定し、法令上で位置付けることが必要であることを示唆している。
- 6 文部科学省は、質的転換答申が示唆する高等教育改革を

- 実効化させるために、2014年度より「大学教育再生加速プログラム」を事業化し、アクティブラーニングの導入、学修成果の測定、高大連携、入試改革等の個別テーマについての支援を通じて、各大学に教育改革を促している。
- 7 アクティブラーニングについては、前節で検討を行った。
 - 8 現在、多くの大学でカリキュラムマップが作成されているが、そのモデルは各大学で異なる。現時点においては、少なくとも各大学のディプロマポリシーに基づくカリキュラム構造が明示化される工夫がなされていけば、各大学の特色に応じてより良いモデルを採用することが望ましいと考えられる。
 - 9 当然ながら、各学部学科の専門分野の学びも記載される。
 - 10 日本学術会議では、専門分野ごとの「大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準」を作成している。この中で、例えば、経済学であれば、「経済学を学ぶことを通じて、抽象的思考、演繹・帰納的思考、数量的スキルなどの経済学に固有な能力や、論理的・批判的思考能力、情報収集能力、数値データの理解・活用、コミュニケーション能力などのより一般的な能力が培われる」というように、経済学の学びを通じて、学士力が養成されることが示されている。
 - 11 本学では「学科履修体系図」と呼んでいる。
 - 12 この点については、教員間連携が重要になる。
 - 13 本学においては、例えば「総合課題研究」や「卒業論文」等が該当する。
 - 14 カリキュラムコーディネーターは、教員からは、全学レベルでは教学担当の副学長や学長補佐、学部学科レベルでは学部長、学科長等が担う役割であると考えられる。
 - 15 教員ベースではなくカリキュラムベースで科目設計を考えれば、カリキュラム内の同一科目を複数の担当者がそれぞれ担当する場合に、授業の到達目標、授業内容、使用するテキスト等も同一である必要がある。そこで教員間連携が必要となるが、そのためにはカリキュラムコーディネーターが教員間連携のコーディネートをを行うケースが想定される。

参考文献

- 川島啓二（2014）「学士課程教育の体系化を導くカリキュラム・デザイン」、ベネッセ教育総合研究所『大学生の主体的な学習を促すカリキュラムに関する調査報告書 ケーススタディ編 [2013年]』、ベネッセ教育総合研究所、2014年3月、pp.10-11.
- 佐藤浩章（2014）「『主体的な学び』を促進するカリキュラム・デザイン」、ベネッセ教育総合研究所『大学生の主体的な学習を促すカリキュラムに関する調査報告書 ケーススタディ編 [2013年]』、ベネッセ教育総合研究所、2014年3月、pp.40-41.
- 成田秀夫・大島弥生・中村博幸（2014）『大学生の日本語リテラシーをいかに高めるか』、ひつじ書房.
- 松下佳代（2015）『ディープ・アクティブラーニング』、勁草書房.
- 溝上慎一（2014）『アクティブラーニングと教授学習パラダ

- イムの転換』, 東信堂.
- 文部科学省中央教育審議会答申(2005)『我が国の高等教育の将来像』2005年1月28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.
- 文部科学省中央教育審議会答申(2012)『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～』2012年8月28日.
- 文部科学省中央教育審議会答申(2014)『新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育, 大学教育, 大学入学者選抜の一体的改革について』2014年12月22日.
- 文部科学省(2014)『学校基本調査—平成26年度(確定値)結果の概要—』.

中規模大学における学生支援型IRの展開¹

淑徳大学 大学改革室 荒木 俊博

要 約

教育の質的転換が求められている現在、IRは情報公開や教育の質保証から重要な役割を担っている。著者が勤務する淑徳大学は、平成24年度に採択された大学間連携共同教育推進事業の取組みの一つである学生支援型IR構築の事例をもとに、学生支援型IRとIRの要件を明確にし、抽出された課題から中規模大学でどのように学生支援型IRを展開すれば良いかを示す。

1. はじめに

2012年8月28日に出された文部科学省中央教育審議会「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）」（中央教育審議会，2012）（以下、「質的転換答申」）では、将来の予測が困難な時代に答えのない問題を発見し解決する力が求められており、その為に高等教育が質的転換を行い、教育課程の体系化や組織的な教育の実施、全学的な教学マネジメントの確立を方策として挙げている。質的転換答申には、質的転換を図るため速やかに取り組むことが求められている事項として、大学情報の発信や学修成果の把握の具体的方策・開発、大学評価の改善等を挙げ、迅速着実に実施を求めている。

筆者が勤務する淑徳大学は、学長のリーダーシップのもと、2012年9月に関西国際大学・くらしき作陽大学・北陸学院大学が共同の教育・質保証システムを構築する教育改革を行う取組みとして大学間連携共同教育推進事業²（以下、「連携事業」）「主体的な学びのための教学マネジメントシステム」に採択された。連携事業の柱は、①教学マネジメントの確立、②HIP（High-Impact Practices）の充実、③学習成果の可視化の3つ³であり、具体的にはアクティブラーニング（能動的学修）や教室外体験学習プログラムの導入、学修成果の測定としてルーブリックや到達テストの開発や学生支援型IRの導入、ディプロマポリシー（学位授与の方針）及びカリキュラムポリシー（教育課程の編成方針）の見直しやアセスメントポリシー⁴の整

備に取り組んでいる。

本稿では、連携事業における学生支援型IRの定義の整理を行い、平成26年度に淑徳大学高等教育研究開発センターで行った学生支援型IRの取組みを基に、学生支援型IRの展開に向けた示唆を明らかにするものである。なお、本稿は著者の個人的な見解を示すものであり、組織の見解ではない事を申し添える。

2. IRとは何か

IRは近年、大学情報の公開、大学ポートレート⁵の運用開始、学修成果の質保証や評価、私立大学ではIR室を設置し専任の教職員を置くかIRの委員会を設置することが私立大学等改革総合支援事業の採点項目となっているなどから、非常に注目をされている領域である。特に学修成果の評価は、文部科学省中央教育審議会答申「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について～すべての若者が夢や目標を芽吹かせ、未来に花開かせるために～」において、アセスメント・ポリシー⁶の確立を前提として「学生の学修履歴の記録や自己評価のためのシステムの開発、アセスメント・テストや学修行動調査等の具体的な学修成果の把握・評価方法の開発・実践、これらに基づく厳格な成績評価や卒業認定等を進めることが重要である。さらに、評価に係る専門的人材を育成することも必要」とし、大学教育の質的転換の断行するためにアセスメントは必要不可欠であると示しており、IRは今後重要な役割を示すことが考えられる。

それではIRとは、何であろうか。IRの定義は諸所あるが、IRが発展しているアメリカではSaupeが「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, 1999)と定義している。つまりIRは学内に散らばるデータの集約分析を行い、大学執行部に意思決定支援のための情報を提供することが目的であり、IRそのものが意思決定を行う事ではない。また、日本ではIRを機能面から見た類型化が試みられており、江原は「学生調査で得られたデータを活用してIR活動につなげていく学生調査活用型、IRで得られた知見を利用してFDに生かすFD連携型、入学から卒業までのプロセスを組織的に管理するエンロールメント・マネジメント(EM)にIRを活用するIM型、IRの目的を学生支援に絞る学生支援指向型」(江原, 2013)の4つの類型を示している。またIRが調査研究を行う領域は、教育的領域だけではなく、経営的領域も含まれている。例えば、教育的領域であれば、学内に散らばる学生属性、成績や授業出席率等のデータや、また教育の質を評価するためのアセスメント活動における事項、経営的領域であれば財務が該当する。

併せて、IRと高等教育研究についても整理を行う。IRはSaupeの定義では調査研究を行うとあるが、山田はIRと高等教育研究を「高等教育研究とIRはどちらもデータをベースとして実証的な研究を行う点では共通点が見られるが、高等教育研究がそうした分析から普遍的な理論を見出し、知識を発展させ、学問として体系化することを目的とするのに対し、IRは組織や大学機関単体の意思決定に役立つような特殊な情報を提供することに重きが置かれている」(山田, 2011)と整理している。IRの調査研究とは言っても、情報から真理を追究する事が最終目的ではなく、機関の意思決定支援の為の調査研究を行う事が目的であり、高

等教育研究とIRは同一のものではない。

3. 学生支援型IR

IRの定義は前章で述べたが、本章では本稿における学生支援型IRの定義を明らかにする。学生支援型IRは、大学間連携事業の主担当大学である関西国際大学は平成21年に採択された「平成21年度大学改革推進等補助金(大学改革推進事業)」において既に取組んでおり、濱名は学生支援型IRを「IRの目的は大学の意思決定を支援することであり、教学だけではなくガバナンスのツールにもなる。学生支援型IRは集合化したデータを取り扱うのではなく、個人のデータ同士をつないで分析を行い、個々の学生の変化を追跡・特定できるのが強み。」(濱名, 2012)と述べている。また「平成21年度大学改革推進等補助金(大学改革推進事業)」報告書において学生支援型とIRの要件が記載されており、抽出し比較整理をしたものが表1である。

さて、連携事業では「平成21年度大学改革推進等補助金(大学改革推進事業)」で得られた知見を活用し、学生支援型IRとして学生のデータを特定のクラスターで分類し、定点観測することにより、学生の成長、プログラムや授業の評価に活用することを目的としている。集約分析した情報を学生の成長や支援だけではなくプログラム・授業評価に活用する事も目的となっている。学生支援型IRは、学修成果の質保証や教育の評価を行うため機関にデータを提供することを主眼とするのではなく、教員・学生及び学生を支援する部署に情報提供を行う事によって評価を行い、学生を成長させるためのPDCAサイクルをまわす役割を担うものであり、機関の計画立案等の支援を行うIRとは目的や報告対象が大きく異なるのである。

表1 IRと学生支援型IRの整理

	必要なデータ	具体例	報告対象	分析単位	比較対象
IR	クラスター化したデータ	学部学科ごとの入学者数・退学者数・卒業生数、GPAの平均値、校舎面積、教室数等	学長など執行部	大学、学部、学科	ベンチマークとなる大学、同規模大学
学生支援型IR	学生個々のデータ	個人属性データ(学籍、各種プログラム等参加履歴、GPAや取得単位数、各科目の成績、就職先や就職先の分野等)	指導教員、学生本人、学生支援部署等	特定のクラスター、個人	学生、先輩、同級生

大学教育充実のための戦略的大学連携支援プログラム報告書より、著者作成

4. 淑徳大学の学生支援型IRの取組み

(1) 活用したデータ

本章では、平成26年に淑徳大学高等教育研究開発センター⁷が行った学生のパネルデータを結合・集計した事例を示す。連携事業の学生支援型IRは、大学全体で行う必要があるが、著者が勤務する大学はキャンパスが複数、そしてキャンパスによってデータの持ち方やシステムが異なる。どこにデータがあるか、またデータ定義の整理は作業中である為、本稿では著者が在籍する千葉キャンパスのコミュニティ政策学部⁸のみのデータを用いた事例としている。

さて本事例は、淑徳大学コミュニティ政策学部⁸のサービラーニングセンターが実施しているプログラムの参加の有無による学生の傾向を明らかにするため、コミュニティ政策学部平成25年度入学生のデータを活用、併合及び集計し、サービラーニングセンター運営委員会に報告を行ったものである。活用したデータは次の通りとなる。

①学生属性情報（入試区分）

学籍情報より入試区分の情報を抽出し、AO入試、公募推薦、指定校推薦、一般入試等となるが、AO入試はⅠ～Ⅵ期と試験実施時期が長期に渡っており、また試験区分によっては受験者が少なく個人が特定できる可能性がある事から、同種類同時期の入試区分は同一のグループにまとめている。本データは教学システムからCSVで出力を行った。

②教室外体験学修プログラム（正課外プログラム）の参加回数（平成25年度）

平成25年度コミュニティ政策学部では、サービラーニングセンターにおいて、多様なサービラーニングプログラムが実施された。本事例では「正課外」言い換えれば単位にはならないプログラムに積極的に参加する学生の傾向を見る為、サービラーニングプログラムの各学生の参加回数のデータを使用する。本データは、サービラーニング運営委員会委員長に依頼を行い、サービラーニングセンターからExcelで加工したデータを頂戴し活用した。

③大学入試センターモニター調査

連携事業では、独立行政法人大学入試センター（以下、「大学入試センター」）が開発したモニター調査を平成25年度及び平成26年度に実施している。モニター調査（H25年4月およびH26年4月）の問題は、

大学入試センター研究開発部の特別研究「新しい試験の開発に関する調査研究—大学での学修に必要な基本的能力の測定—」の一環として試作されたものを用いた。モニター調査の採点データおよび分析結果については、大学入試センター研究開発部から提供を受けた。試作問題の開発についての詳細は、報告書（大学入試センター研究開発部、2014）にまとめられている。モニター調査は、言語運用力テスト（17点満点）、数理分析力（25点満点）で構成されており、平成25年度コミュニティ政策学部の学生は平成25年4月上旬に調査を実施、116名の内84名が受験している。本調査のデータは、連携事業の主管である高等教育研究開発センターよりデータを提供いただいた。

④学生の教学データ（GPA及び取得単位数⁹、授業出席率）

GPAデータおよび取得単位数、授業出席率は平成25年度末のものを各システムから抽出を行った。本データは教学システムからCSVで出力を行った。

⑤授業時間外学習時間の調査（平成25年度実施）¹⁰

学生の本学での学びに対する意識や行動の変化を継続的に追跡し、本学がどのような学習支援や教育サービスを提供していくべきかを明らかにするため、淑徳大学の学生（全1～3年次生）を対象として平成24年度より、学生が授業時間以外に学内及び学外において1日にどのぐらいの学習を行っているかの調査を実施している。平成25年度は、平成25年11月中旬～1月中旬に学生証番号を記載する方法で調査を行いコミュニティ政策学部平成25年度入学生の65.2%がアンケートに回答した。

これらのデータは、いずれも学生証番号も含まれており、表計算ソフト及びデータベースソフトを使用してデータ併合を行い、集計は表計算ソフトを用いて行った。

(2) 集計結果

今回用いたデータは、データを管理する方法や管理する部署が異なるものであるが、学生証番号を主キーとして結合する事ができる。なお、学生が特定できる可能性がある少人数のカテゴリーの集計結果は本稿では一部記載を省略する。

①大学入試センターモニター調査結果と1年次累積GPA

大学入試センターモニター調査で行った数理分析力及び言語運用力の試験と1年次累積GPAの散布図を作成した。散布図では試験未受験を0点として併せて

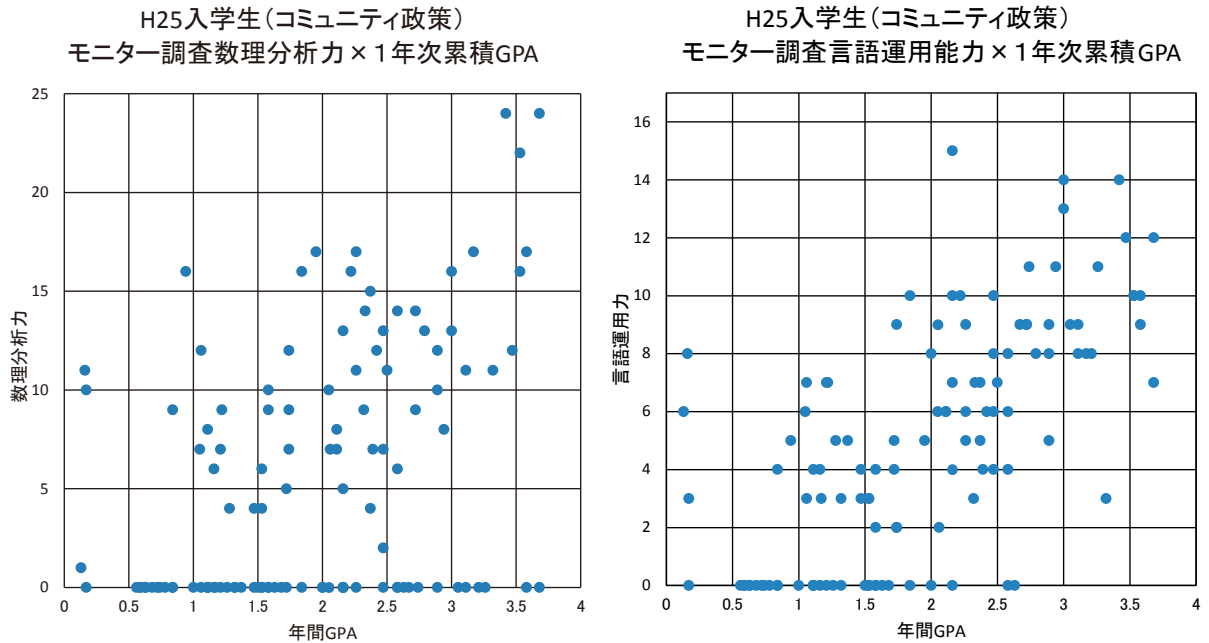


図1 大学入試センターモニター調査×1年次累積GPA

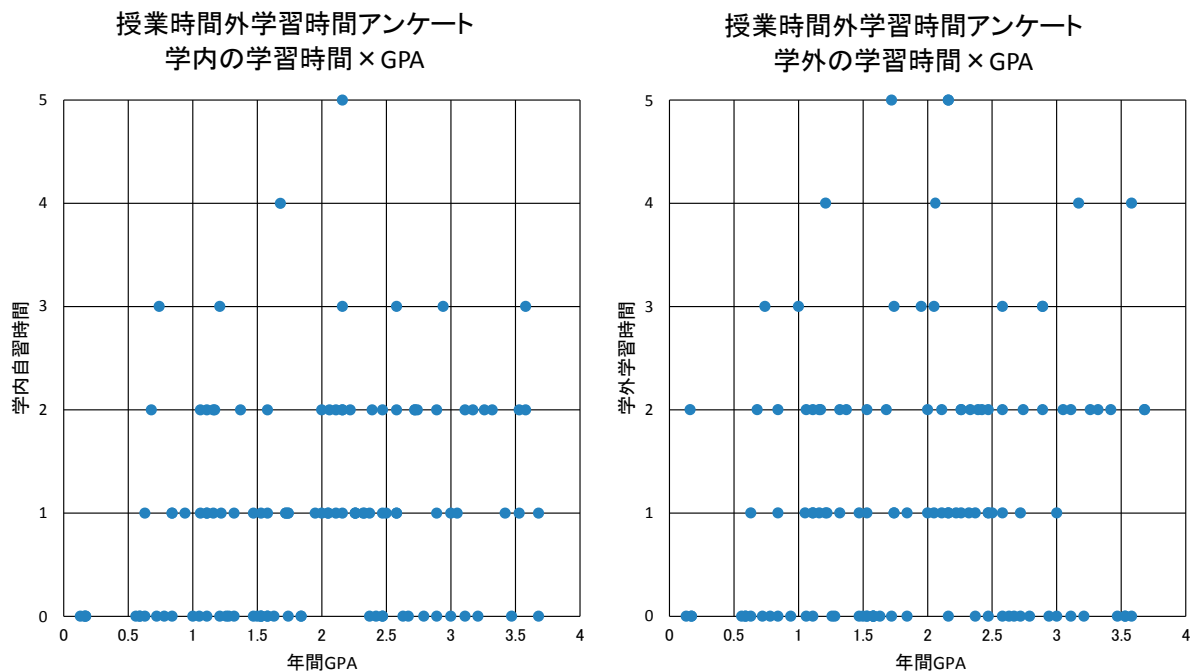


図2 授業時間外学習時間調査結果×1年次累積GPA

記載している。これらの相関値は、数理分析力と1年次累積GPAは0.54、言語運用力と1年次累積GPAは0.56となっている。

大学入試センターのモニター調査は大学の学修に必要な能力を測るが、1年次累積(年間)GPAとは高くはないが相関が見られる。またモニター調査を受けていない学生は、GPAが1.00~2.00に多く集中しており、新入生時に欠席する学生は、GPAが低い傾向に

ある。4月時に欠席をする学生については、学生を見守る必要がある。

②授業時間外学習時間調査結果と1年次累積GPA

学生の授業時間外(学内あるいは学外)の勉強時間と1年次累積GPAの散布図を作成した。調査の質問は、1日に学内あるいは学外でどれだけ学修時間をしているかとしており、「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」と回答の選択肢を設けている。授業時間外学習時間調査も調査当日に欠席だった学生など未実施の学生がいるが散布図には未受験者の傾向も記載している。

淑徳大学の授業以外の学習時間は、学外学習時間が学内学習時間と比較して長い傾向にあるが、コミュニティ政策学部も同様の傾向が見られる。また散布図では、1年次累積GPAが3.0以上でも学内の学習時間が30分未満という学生も見られ、必ずしもGPAが良いからといって学習時間が長い、反対にGPAが1.00といっても学習時間が長いといった事例も見受けられる。また相関値は、学内の学習時間とGPAは0.10、学外の学習時間とGPAは0.14を示している。

③サービラーニングプログラム（正課外）の入試区分別参加率

サービラーニングセンターのデータを活用するにあたって、サービラーニングプログラム（正課外）

表2 入試区分別 サービラーニングプログラム参加率

入試種別名称	対象者数	参加率 (%)
AO入試（Ⅰ・Ⅱ期）	39	61.53%
AO入試（Ⅲ・Ⅳ期）	18	33.33%
AO入試（Ⅴ・Ⅵ期）	7	57.14%
センター利用入試Ⅰ～Ⅲ期	13	61.53%
一般入試Ⅰ期（2/3）	14	64.28%
公募推薦入試	4	33.33%
指定校推薦入試	15	60.00%
特待生入試（AO・指定校）	6	83.33%
合計	116	57.76%

に対して入試区分ごと¹¹の参加率の作表を行った。なお、平成25年度入学生116名の内、参加者合計は67名、不参加者¹²は49名となっている。

サービラーニングプログラム（正課外）の参加は平均と比較すれば、AO入試Ⅲ期以降や公募推薦入試が低い傾向見られる。

④サービラーニングプログラム（正課外）参加の有無別の各種数値平均値

サービラーニングプログラム（正課外）プログラムの参加の有無の学生ごとに大学入試センターモニター調査、1年次の主な基本教育科目、授業時間外学習時間のアンケートの結果の平均値を表3に示した。

この参加の有無による大きな違いとして、大学入試センターモニター調査結果、コミュニケーション・スキルの科目である表現技法Ⅰ・Ⅱや英語Ⅰ・Ⅱ、1年次後期のGPA及び1年次累積GPAは2つのカテゴリーにおいて大きな違い見られる。情報処理や学習時間についてはさほど大きな差異は見られない。そこで大学入試センターのモニター調査の例をとって次に散布図を示す。

⑤サービラーニングプログラム参加の有無別 大学入試センターモニター調査の結果

サービラーニングプログラム参加の有無により大学入試センターモニター調査結果の平均値は、差異が見られる。散布図は、参加者も不参加者も言語運用力試験10点以下、数理分析力は15点以下の層に多く見られる。参加者が不参加者より試験の平均値が高いの

表3 サービラーニングプログラム（正課外）参加の有無別の各種数値平均値

	言語運用能力	数理分析力	表現技法Ⅰ	表現技法Ⅱ	英語Ⅰ	英語Ⅱ	情報処理法	情報活用法	専門概論科目（前期）
	平均値 (17点満点)	平均点 (25点満点)	GP（グレードポイント） （平均値）						
教室外参加（69）	7.67	13.00	2.42	2.15	2.32	2.74	2.71	2.19	2.68
教室外不参加（49）	5.69	9.06	1.98	1.60	1.78	1.91	2.53	1.80	2.12
	年間出席率	前期出席率	後期出席率	前期取得単位数	後期取得単位数	累積単位数 1年次	前期GPA	後期GPA	累積GPA 1年次
	%			MAX18		MAX36	平均値 MAX4.00		
教室外参加（69）	89.68	94.11	85.77	15.58	16.03	33.37	2.49	2.01	2.25
教室外不参加（49）	78.55	83.89	75.12	13.70	12.73	26.96	1.78	1.28	1.49
	通学時間	学内学習時間	学外学習時間	サービラーニング参加回数	※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				
	平均値※1	平均値※1		平均値					
教室外参加（69）	2.44	1.65	2.00	2.54					
教室外不参加（49）	2.44	1.56	1.85						

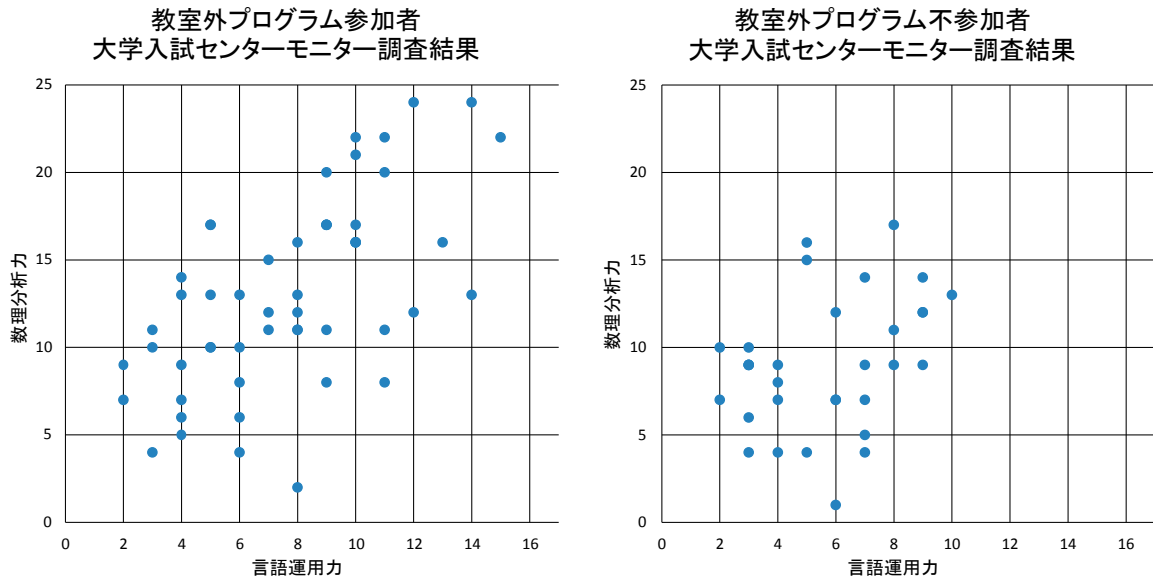


図3 サービスラーニングプログラム参加の有無別 大学入試センターモニター調査の結果

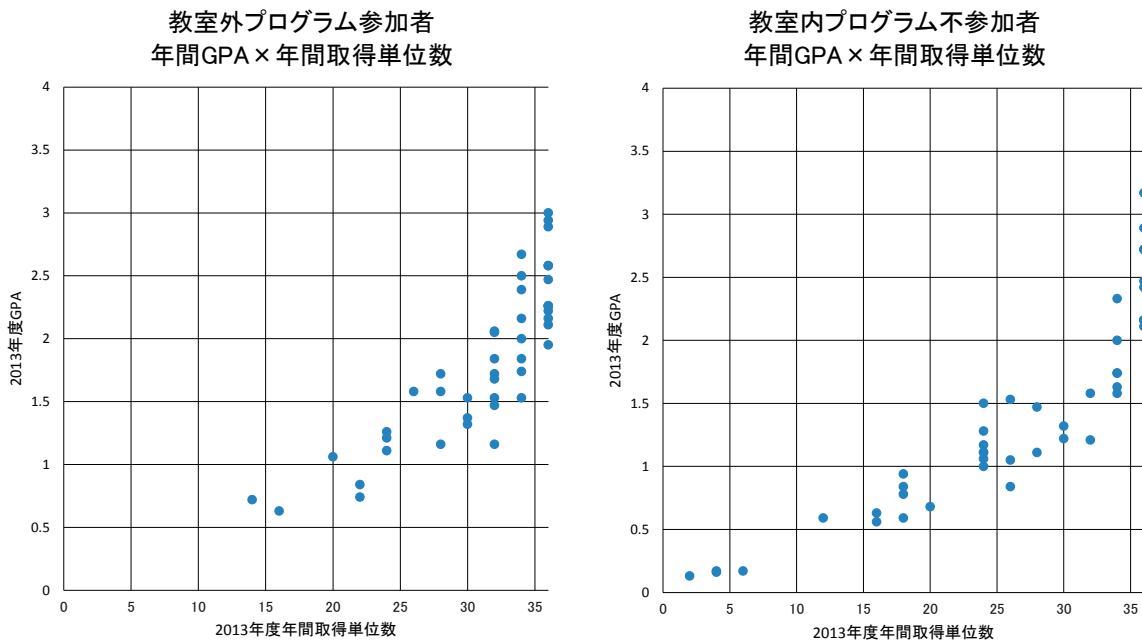


図4 サービスラーニングプログラム参加の有無別 GPAと年間取得単位数

は言語運用力が10点以上、数理分析力が15点以上の一部の層に寄るものと見られる。サービスラーニングプログラムの参加する学生は、ほとんど一定の特定範囲に集中している。

⑥ サービスラーニングプログラム参加の有無別 GPAと年間取得単位数

⑤では入学時の各学生の学修に必要な基本能力の分布を示したが、ここでは1年間の結果である1年次累積GPAと取得単位数の散布図を示す。

実はサービスラーニングプログラムの参加の有無による分布は、不参加者は年間取得単位数・GPAとも年間取得単位数20単位以下、GPAは1以下の学生が多くみられ、表3で示したようにサービスラーニングプログラムの参加の有無による平均値の差異に影響していると見られる。

⑦ 情報科目における成績分布

表3の情報科目の平均値は、英語科目等と比較して差異は少ないが、実際の分布を可視化するため、散布

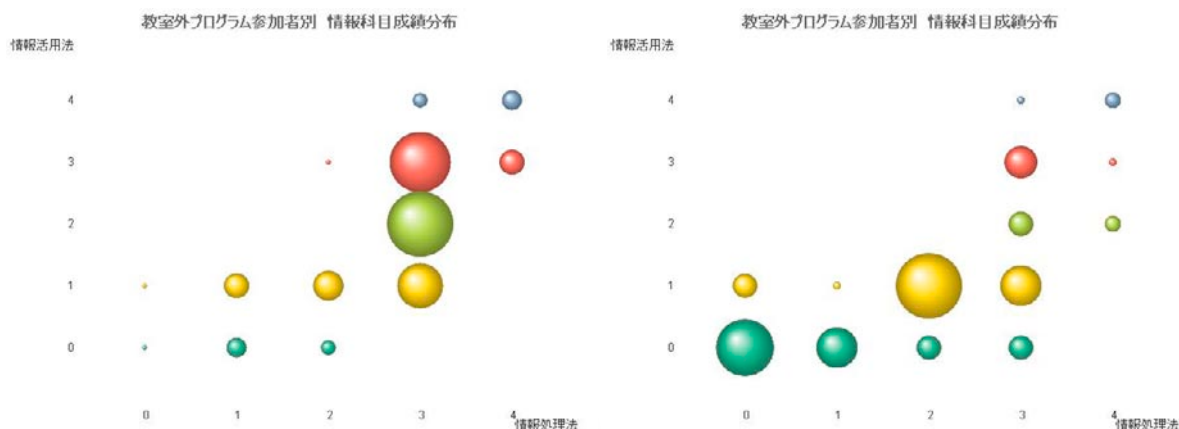


図5 サービスラーニングプログラムの参加別 情報科目の成績分布（左 教室外参加、右 教室外不参加）

図ではなくバブルチャート（図5）を作成した。バブルチャートは、1年次前期の科目である情報処理法（パソコンの基礎知識やWordやExcelの基礎）と1年次後期の科目である情報活用法（PowerPoint、Excelのデータベースの活用）の母数の人数の割合を示している。

情報科目の平均値の差異は少ないが、サービスラーニングプログラム参加者は、情報処理法も情報活用法においても成績が良い学生が多い傾向にある。不参加者は、情報処理法、情報処理の基本は身につけているものPowerPointやデータベースといった内容の情報活用法は苦手であると考えられる。

バブルチャートは、3つのデータを2次元で表し、全体の概要は非常に把握しやすい。Excelでは、X、Y軸のデータの他に円の大きさとなるZ軸の数値を作成する必要があり、新たな作業が発生する。作業を省略する為、本バブルチャートは、Business Intelligence (BI) ツール（以下「BIツール」）を用いて作成を行った。

(3) 本事例のデータ集計結果

正課外プログラムのサービスラーニングプログラムに参加する学生は、プログラムに興味を持ち、意欲が高いと見られる。集計結果を見ると、プログラム参加不参加に関わらず一部の学生を除き、入学直後の学修に必要な能力や、1年間のアウトプットとしての累積GPAはカテゴリーでは平均値の差は見られるが、一部の学生が平均値を押し上げており、今後は細かいクラスターでの集計分析、また多変量解析も今後取り組む必要もある。また学習意欲や学習習慣や日常生活でどのように時間を使っているかと調査する学修行動調査結果¹³のクロス分析も有効であると考えられる。

5. 学生支援型IRの課題と展開

本稿では、淑徳大学がIRや学生支援型IRを構築し、コミュニティ政策学部平成25年度入学生のデータを活用したデータ集計結果を報告した。今回の報告は学生支援型IRの定義から鑑みると非常に大きなカテゴリーであるが、平成27年度以降複数キャンパスを持つ中規模大学が学生支援型IRを構築する上での課題と展開を検討したい。

学生支援型IRは、IRとは異なり細かいクラスター、もしくは学生個人を追う必要があるIRの類型である。今回の事例において課題と考えられる事項は次の4点であった。

- ①学生情報をつなぐにあたり、どこにどの情報があるか
- ②（調査法や統計に長けていない者が担当となった場合）データをどのように繋ぐのか
- ③データの集計分析を細かいクラスターや学生単位で行う場合は作業量が膨大となり、どのように簡略化を行い、報告（レポート）をどのようにして（迅速に）行うか
- ④学生支援型IRはどのような組織体制で行うのが望ましいか

まず学生の個々の情報が、どの情報が最新か、またどのようなデータ定義を持っているかを明らかにする必要がある。今回の事例では、大学間連携事業を担当する高等教育研究開発センターが所有している大学入試センターモニター調査結果及び授業時間外学習時間の調査、システムにある学籍及び教学データ、授業出欠管理システムの出席情報の情報をつないでいる。IR担当者のみが情報がどこにあるかを理解して

いても、人事異動や退職等で担当者が変更となった場合は、IR業務を引き継ぐ事は簡単ではない。また情報がどこにあるかを可視化する事で、IR担当者だけではなく、執行部やIR担当者以外の教職員が把握し、IRの幅を広げることができる。

今回はコミュニティ政策学部を対象とし事例では、主にExcelを用いて集計を行った。学内に散らばっているデータはExcelの形式だけではなく、様々なシステムやデータ管理ソフトで保存されている。これらのほとんどのデータはCSV形式での出力は可能であり、データを手元に揃えることはデータがどこにあるかさえ分かれば難しくはないが、学生の番号をキーとした複数のデータ併合は、Excelでは容易ではなく、時間を要する作業である。データ併合だけではなく集計や分析作業の簡略化にはデータベースソフト、統計ソフト、データハウスウェア等の導入が有効である。また全国の大学のIRの取組みを調査した劉は「IRで使用しているソフトはエクセルの使用が94.7%であり高いレベルでの分析ができる他のソフトの使用は比較的低い割合である」(劉, 2014)と示しており、それらを使用できる人材・能力の確保及び育成が不可欠である。特に職員が集計等担当する場合は、調査法や統計学の教員への相談や担当授業に出るといった学内資源の活用や、書籍やMOOC¹⁴などを活用する事も考えられる。

学生支援型IRはIRより細かく分析する必要がある為、学部学科数や学生数が多くなれば作業量が飛躍的に増える。また報告対象も執行部の限られた人ではなく非常に幅広い。データの分析は先述の集計と同じくデータハウスソフトや統計ソフトが有効であるが、報告はBIツールの導入も有効である。BIツールは、無償で使えるものもあり、情報管理や可視化に優れている。グラフ作成も設定さえされていればカテゴリーを変更してのグラフ作成、例えば学生ごとの出席率のグラフを作成、カテゴリーや学生個人で比較するという作業がメニューボタン一つでできるツールもある。

最後に学生支援型IRの組織体制について検討する。IRは1つの部局にIR機能を集中させる、IRの機能を各学部学科に持たせるなどいくつか方法があるが、学生支援型IRは教員・学生や学生支援部署と密接に繋がっていないければ、成果を出すことは難しい。学部学科数や学生数が多くなれば、作業量も増える事から、

IR機能の部署は学生支援型IRの構築や自動で計算や可視化できるグラフの様式の作成を担当、各学部（もしくはキャンパス）はこれらの結果の報告を担当するという組織体制が必要である。IRはデータの集計から分析、そして報告という流れがあるが、集計分析はIR担当部署、報告は各学部等が担う事、また結果や分析案はIR担当部署に戻すといった学生支援型IRのサイクルの構築が必要である。

注

- 1 本稿を執筆するにあたり、高等教育研究開発センター年報編集委員長矢尾板先生をはじめ、サービスマニエールセンター運営委員の先生方に助言をいただき、厚く御礼申し上げます。またデータ集計は、大学改革室 三橋氏に一部取り組んでいただいたデータも活用している。併せて感謝申し上げます。
- 2 大学間連携共同教育推進事業は、地域や分野に応じて大学間が相互に連携し、重点的な支援を行うことにより、教育の質の保証と向上、強みを活かした機能別文化を推進することを目的とした取組みである。http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/renkei/
- 3 大学間連携共同教育推進事業ホームページ <http://www.kuins.ac.jp/kuinsHP/extension/renkei2013/index.html>
- 4 質的転換答申の用語集では次のように定義している。「学生の学修成果の評価（アセスメント）について、その目的、達成すべき質的水準及び具体的実施方法などについて定めた学内の方針。
- 5 私立大学のみ平成26年10月6日から運用開始されている。<http://up-j.shigaku.go.jp/>
- 6 アセスメント・ポリシーは、質的転換答申において、「学生の学修成果の評価（アセスメント）について、その目的、達成すべき質的水準及び具体的実施方法などについて定めた学内の方針」と定義している。
- 7 淑徳大学高等教育研究開発センターは2013年4月、淑徳大学の附属機関として教育研究の改革・改善に関する事項を取扱い、淑徳大学の教育の発展・向上に資することを目的としている。
- 8 平成22年度開設した入学定員125名の学部であり、学外のサービスマニエールプログラムを特徴とする。また学部附属組織として、サービスマニエールセンターがある。
- 9 コミュニティ政策学部は、単位の上限制度（CAP制）が年間36単位となっている。
- 10 「淑徳大学授業時間外学習時間に関する調査報告書」は、淑徳大学高等教育研究開発センターのホームページで公開している。
<http://www.shukutoku.ac.jp/develop/kankoubutu/post.html>
- 11 入試区分による成績や退学・就職の分析や傾向は、平成26年度実施のIRプロジェクトで報告が行われている。
- 12 不参加というカテゴリーは、自由参加であるサービスマニエールプログラムでは適当ではないが、本稿ではカテゴリー分けを行う為、このように表記する。

- 13 平成26年度は、コミュニティ政策学部平成26年入学生を対象に、学修行動調査を実施している。
- 14 MOOCはオンラインで公開された無料の講座を受講し、修了条件を満たすと修了証が取得できる教育サービス。日本ではJMOOCが平成26年4月から講座を開講し、統計学等も学ぶ事ができる。<http://www.jmooc.jp/>

参考文献

江原昭博, 2013, 「日本型IRの現在地—「自学にとって」機能的なIRの設計を」『Between』2013年10-11月号, 4-5.

大学入試センター研究開発部, 2014, 「平成23-27年度特別研究「新しい試験の開発に関する調査研究」報告書「大学での学修に必要な基本的能力の測定」, 大学入試センター研究開発部.

濱名篤, 2012, 「第2回外部評価委員会記録」『大学教育充実のための戦略的大学連携支援プログラム データ主導による自律する学生の学び支援型の教育プログラムの構築と学習成果の測定 最終報告書(平成24年3月)』, 238.

劉文君, 2014, 「日本の大学におけるIRの現状」『大学におけるIR(インスティテューショナル・リサーチ)の現状と在り方に関する調査研究』, 東京大学.

山田玲子他, 2011, 「高等教育におけるIR(Institutional Research)の役割」私学高等教育研究所, P1-P2.

中央教育審議会, 2012, 「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～」文部科学省 (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm, 2014.1.23)

中央教育審議会, 2014, 「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について～すべての若者が夢や目標を芽吹かせ、未来に花開かせるために～」文部科学省 (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1354191.htm, 2015.1.29)

Saupe, J.L., 1999, "The Function of Institutional Research 2nd Edition". Association for Institutional Research.

Development of the student support type IR of a medium-scale university

TOSHIHIRO Araki

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、2014年度毎月1回、定例のセンター会議を開催し、会議後は、第2部・第3部として研究会を開催し、第2部で「ハイ・インパクト・プラクティス研究会」、第3部は「ループリック研究会」をテーマに議論を行っている。

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をテレビ会議システムによって進捗状況を確認するための毎月の会議に参加している。

・会議日程（2014年4月から2015年2月現在）

- 2014年度：①4月26日（土）千葉キャンパス
 ②5月31日（土）千葉キャンパス
 ③7月17日（土）東京キャンパス
 ④9月6日（土）千葉キャンパス
 ⑤10月11日（土）千葉キャンパス
 ⑥11月8日（土）千葉キャンパス
 ⑦12月13日（土）東京キャンパス
 ⑧1月31日（土）千葉キャンパス
 ⑨2月28日（土）埼玉キャンパス

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「ループリック」などの取り組みの普及を行った。その中で、各キャンパス・各学部で実施されたFDに講演者として参加し、取り組みの紹介や普及に努めた。

- 2014年6月3日（木）看護栄養学部FD研修会（芹澤）
 2014年6月19日（木）千葉キャンパス FD研修会（芹澤）
 2014年7月29日（火）教育学部 FD研修会（芹澤）
 2014年9月2日（火）埼玉キャンパス 全教員会及びSD（磯岡、芹澤、矢尾板）
 2014年11月19日（水）人文学部 コモンループリック説明会（磯岡）

- 2014年11月25日（火）埼玉キャンパス コモンループリック説明会（磯岡）
 2014年12月17日（水）人文学部FD研修会（芹澤）
 2014年12月11日（木）総合福祉学部 学科別にコモンループリック説明会（磯岡）
 2015年1月15日（木）看護栄養学部 コモンループリック説明会（芹澤）
 2015年1月22日（木）総合福祉学部、コミュニティ政策学部第4回FD研修会（芹澤、矢尾板）

※括弧内は、該当する講演の講演者名

さらに、本年度の高等教育研究開発センターの取り組み、関連する研究論文を掲載した「高等教育研究開発センター年報」を発刊する。

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。また教室内のアクティブ・ラーニングや教室外プログラムについては、連携大学間で担当者によるテレビ会議が毎月行われた。

2014年度の大学間連携共同教育推進事業の取り組みは、連携校（淑徳大学、北陸学院大学、くらしき作陽大学）は各大学内で事業を推進した。

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

- 日 時：2014年7月9日（水）
 場 所：北陸学院大学
 内 容：北陸学院大学FD研修会（初年時教育における企業と連携したPBL型授業の実践）
 日 時：2014年8月7日（木）
 場 所：くらしき作陽大学

内 容：KSU高等教育研究センター主催第1回公開講演会開催として、大学間連携事業共同教育推進事業の連携大学から授業改革について発表があり、パネルディスカッションを実施。

日 時：2014年8月20日（水）～21日（木）

場 所：関西国際大学尼崎キャンパス

講 師：立教大学経営学部 日向野 幹也氏

内 容：関西国際大学FD研修会（グローバル人材養成を目的とした立教大学BLPの戦略他）

2014年11月22日（土）には、関西国際大学尼崎キャンパスにて大学間連携共同教育推進事業シンポジウムが実施され、本学からは、磯岡哲也学長特別補佐、白井伊津子教授、高等教育研究開発センター 芹澤高斉准教授、高等教育研究開発センター 黒沢伸夫、荒木俊博 大学改革室室員が出席し、文部科学省 大臣官房 審議官 義本 博司、大学協議会会長小笠原正明、独立行政法人大学入試センター 教授 大塚 雄作、関西国際大学 学長 濱名 篤を交え、大学間連携共同教育推進事業の取り組み状況「教学マネジメントの改善と学修成果～学生支援型IRの可能性～」と題しての各連携校の取組発表と今後の課題等について議論を行った。

（2）教学マネジメント改革について

大学として学士課程教育の質保証を行っていくために、多様なレベル（全学レベル、学部・学科レベル、プログラムレベル、科目レベル等）、多様な対象（教員、職員、学生等）に対して、多様な方法（GPA、ルーブリック、到達度テスト、アンケート調査、学修適度調査、フォーカスインタビュー等、直接的・間接的な方法）でアセスメントを多面的、複合的に実施していく必要がある。大学間連携共同教育推進事業では、「学修成果の測定」においては、ルーブリックや到達度テストの開発が進められており、それらのアセスメントツールを活用しながら、学生の学修成果を測定し、評価するためのプランが必要であるため、2014年3月に「淑徳大学のアセスメントプラン」を策定し、大学協議会に提出した。2014年度は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、学士力のルーブリック等の大学全体のルーブリックを作成、平

成27年度に試行する予定である。

また平成27年度シラバスから、26年度から導入したアクティブ・ラーニングを取り入れた授業科目の手法を記入する欄を設け更なる充実を目指している。そして、そのシラバスについては、第3者（学科長）がチェックを行うこととし、組織的なシラバスチェック体制の確立に向けて取り組みを進める。

さらに、2014年4月には大学入試センター開発テストを実施した。2015年度も行うように準備している。淑徳大学は学生主体の教育を目指しており、社会のニーズに応えられるよう教育改革を学長のリーダーシップでスピードを上げて進めている。

（3）アクティブ・ラーニングの推進

大学間連携共同教育推進事業では、2013年度にハイ・インパクト・プラクティスの充実に向けて「学生の主体的な活動と学修成果の獲得を意識したアクティブラーニング型授業の要件」を連携部会で議論し、策定した。この要件をもとに、2014年2月には、専任教員を対象に、2013年度の科目においてどのようにアクティブ・ラーニングを導入したかを調査するアンケートを実施した。更にその上で、2015年度からは、教員は最低2科目をアクティブラーニングを実践することが、大学協議会で決定された。

またPBL（Problem Based Learning）型のアクティブ・ラーニングの導入もサービスラーニングセンター中心に実践された。

各学部の取り組みの詳細は、別ページに掲載している。

（4）教室外プログラムの開発

大学間連携共同教育推進事業では、ハイ・インパクト・プラクティスの充実に向けて、「学生の主体的な活動と学修成果の獲得を意図した教室外プログラムの要件」を連携部会で議論し、策定した。

本学では、これまでインターンシップ、サービスラーニング、ボランティア、フィールドワーク等のプログラムは実施されており、実習も行われている。

教室外プログラムの開発にあたっては、既存のプログラムを発展させる形で、授業内のアクティブ・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を行った。

これらの取り組みについては、2014年11月22日に

開催された大学間連携共同教育推進事業シンポジウムにおいて、「サービラーニングの具体的な実践事例の報告」というテーマで淑徳大学におけるサービラーニング教育の事例を報告した。

各学部の取り組みの詳細は、別ページに掲載している。

(5) ルーブリックの開発について

ルーブリックの開発にあたっては、各学部でそれぞれ検討が進められている。千葉キャンパスでは、2013年5月より2014年度も「ルーブリック勉強会」が開催され、総合福祉学部、コミュニティ政策学部、看護栄養学部、2014年4月に学部開設した人文学部の教員による合同勉強会として取り組みを進めている。

例えば、国際コミュニケーション学部では「コミュニケーション英語科目」、コミュニティ政策学部では「コミュニティ研究Ⅱ」、看護栄養学部では「小児看護学概論」、「フィジカルアセスメント」、「基礎看護学実習Ⅰ」、教育学部では「履修カルテ」において、ルーブリックの開発が進められた。また「ライティング」のルーブリックの試行版を開発し、「表現技法」の科目で試行された。この他、教員個人も意欲的にルーブリックの開発を行っている。2014年度は、淑徳大学の教育目標及びビジョンに従った全学的なコモンルーブリックの開発を行い、それらをシラバスに落とし込み学生の質保証を担保するために2015年度からの使用

が決定した。

各学部の取り組みの詳細は、別ページに掲載している。

(6) 海外先進事例調査研究について

大学間連携共同教育推進事業の連携4大学の中で、淑徳大学はサービラーニングの取り組みやアセスメントの開発を大きな柱として担当している。その為、2014年度は海外先進事例調査研究として、2015年2月16日(月)に、アメリカのオレゴン州ポートランドのポートランド州立大学へ、淑徳大学のサービラーニングの取り組み及びアセスメントのコンサルティングを受け、またInstitutional Research及びカリキュラムマネジメント等の調査を行った。

(7) 国内先進事例調査研究について

2014年度は教室外プログラムのサービラーニングプログラムや教育の質向上の事例としてSA制度について取り組んでいる西南学院大学に7月15日(火)にヒアリング調査を行った。また12月9日(火)に関西学院大学三田キャンパスへ、「アカデミックコモンズにおける学習支援」、2月13日(金)に「ルーブリックを用いた学修成果の測定とアセスメントについて」、3月3日(火)北九州市立大学に「サービラーニングの取り組み」3月4日(水)山口県立大学に「大規模授業におけるアクティブラーニング」についてヒアリング調査を実施した。

各学部の実践について

総合福祉学部

1. (総論) 総合福祉学部の取り組みについて

総合福祉学部では、佐藤俊一学部長の指示を受けつつ、教育向上委員会（村上信委員長）が中心となり、3学科長との連携のもと、H26・27年度からの課題に継続的に取り組んでいる。同時に、大学間連携共同推進事業との連携もはかられた（具体的な実施状況は次項参照）。

今年度の方針としてまず挙げられていたのは「自分の授業でアクティブラーニング（能動的学修）に取り組む」というもので、昨年度のFD研修会などを通して学んだアクティブラーニングを、意識的に授業に取り組む活動が推進された。講義形式の少なくとも一つの授業でアクティブラーニングを取り入れた授業を実施するというものである。「授業公開・相互参観」の実施状況を見るに、すでに取り入れられていた科目では、具体的にどのような学修成果を得るためにアクティブラーニングを取り入れるのかが意識されており、また、あらたに導入する主に多人数講義の科目などでは、どのような方法が可能なのかを模索しつつ試行するという状況が看取された。なお、アクティブラーニングを取り入れることで高い教育的効果を得るには、受講生数も一つの課題であり、受講生数が200人以上、100人以上の多人数科目の状況について、状況調査が行われた。

また、ルーブリックについては、前期のFDにおいてその意義や作成方法を学び、8月以降、各学科において、作成のための部会が設けられるなどした。とくに、社会福祉学科では、次年度からの活用に向けて、複数ある実習科目について、戸塚学科長を中心に精力的に準備が進められている。なお、広く活用できるルーブリックとして、高等教育開発センターよりコンルーブリックを紹介し、次年度の試行的運用を促している。

さらに科目間連携についても、関西国際大学より上

村和美教授をお招きし、関西国際大学での取り組みについて詳細にお話しを伺えたことは、大小の規模に拘わらず、今後の各教員間の連携への取り組みを促す契機となった。

以上に加えて、初年次教育の充実をはかるべく、「基礎学習力開発プロジェクト」（委員長 白井伊津子）が始動した。考える、感じる、行動する学生を育成するための方策について、検討が行われている。

2. (各論1) FD研修会や勉強会の開催について

・総合福祉学部FD研修会（コミュニティ政策学部と合同）

第1回 平成26年5月29日（木）13：00～14：30
テーマ「学生のインターネット・コミュニケーション利用における教育的指導方法について」（特別講師 吉岡譲治氏）

第2回 平成26年6月19日（木）17：30～19：00
テーマ「ルーブリックについて」（講師 芹澤高斉准教授）

第3回 平成26年10月2日（木）
テーマ「科目間連携の実現のために」（関西国際大学学長補佐 上村和美教授）

第4回 平成27年1月22日（木）
テーマ「学生の主体的な学びとアセスメントおよびルーブリック」（講師 矢尾板俊平准教授、芹澤高斉准教授）

・実習教育センター合同FD

実習教育センター合同FD 平成26年9月25日（木）
15：30～17：00
テーマ「実習のリスクと実習中断のガイドライン」

・社会福祉学科

学科会議 平成26年5月8日

報告（コミュニティ政策学部第1回ルーブリック勉強会、S.ウィリアムズ）

学科会議 平成26年6月12日

報告（コミュニティ政策学部第2回ルーブリック勉強会、伊藤千尋）

日本精神保健福祉士養成校協会全国研修会（6月28～29日）分科会「ルーブリックの活用について」に参加（伊藤）

第1回ルーブリック作業委員会 平成26年10月28日
作業委員会（戸塚法子学科長、稲垣美加子（社会福祉士）、松山恵美子（インターンシップ）、黒川雅子（教育実習）伊藤千尋（精神保健福祉士））が発足。芹澤先生にアドバイザーとしてご参加いただく。

第2回ルーブリック作業委員会 平成26年11月20日（木）
芹澤先生にアドバイザーとしてご参加いただく。大項目として3項目「実習への取り組み」「他者と自分の関係性」「理論と実践の統合」を設定し、学科FDの内容について検討を行う。

第3回ルーブリック作業委員会 平成27年1月8日（木）
芹澤先生にアドバイザーとしてご参加いただく。学科FDで検討した中項目を整理し、次回学科FDの進め方について検討を行う。

学科FD 平成26年12月11日（木）

教室外プログラムにおけるルーブリック作成のワークショップを開催。

学科会議 平成26年12月11日（木）

磯岡哲也教授より「コモン・ルーブリック活用のお願い」について情報提供。

・実践心理学科

全教員会実践心理学科分科会 平成26年4月5日

次の2点について、配布資料などをもとに情報交換及び討論。

- 1) 実践心理学科現カリキュラムにおける科目間の相互関連調査の報告とその活用方法について
- 2) 各科目の到達目標の設定の仕方とその評価方法について

学科会議 平成26年5月8日

4年次の「心理学ワークショップ」と「総合課題研究」の評価方法についての検討

学科会議 平成26年6月12日

カリキュラムについて検討

ルーブリック検討会

平成26年8月8日、8月16日、9月5日

実践心理学科科目には学外実習が存在しないた

め、2年次に開講している学内実習「心理学基礎実習」のルーブリック作成に取り組んでいる。同科目の担当教員3名（専任の神信人、非常勤の渡辺由希氏、松本良恵氏）で、8月から9月の3日間にわたって、授業内容並び評価規準に関する打ち合わせを行い、ルーブリック原案を作成した。心理学基礎実習のルーブリックは、「研究目的と意義の理解と伝達」「研究方法の理解と伝達」「能動的協働性」の3つの規準が採用された。作成されたルーブリック案は、9月13日の総合福祉学部教員ガイダンス実践心理学科部会（参加者9名）でさらに検討され、今後の活用方法や他の演習・実習科目への応用可能性等について議論された。

学科会議 平成26年12月11日（木）

磯岡哲也教授より「コモン・ルーブリック活用のお願い」について情報提供。

・教育福祉学科

第1回FD研修会 平成26年4月5日（土）15：00～16：00

テーマ「教職科目における問題の共有」（幼保、小・特別支援、保体・養護の3グループに分かれて開催）

第2回FD研修会 平成26年6月5日（木）14：40～16：10

テーマ「公開研究授業とシンポジウム」

「国語」（教職科目、2年3年対象、幼小課程必修）授業者 白井伊津子
シンポジウム16：20～17：20 15-801
パネリスト 「小学校専門科目講義の課題」熊木真見子

司会 仲本美央、記録 竹下智美

第3回FD研修会 平成26年7月31日（木）14：00～15：00

テーマ「教職体験研究（見学実習）のルーブリックについて」

第4回FD研修会 平成26年9月13日（土）全教員会分科会

テーマ「教育実習の充実に向けて」

第5回FD研修会 平成26年12月4日（木）

11月下旬 山西哲也講師「特別活動」（教職科目、3年生必修、火3クラスもしくは金3クラス）の授業を参観。その内容をもとに、テーマ「学生同

士のディスカッションを生み出す授業づくり」に基づいて議論。

司会 仲本美央、記録 白井伊津子

学科会議 平成26年12月11日(木) 磯岡哲也教授より「コモン・ループリック活用のお願ひ」について情報提供。

3. (各論2) アクティブ・ラーニングの開発について

教育福祉学科は、昨年度より、学科全教員による授業参観を行い、授業に即してテーマを設定し、議論を行っている。その中で、本年度の第5回FD研修会(平成26年12月4日(木))として実施した公開授業参観を取りあげる。

テーマは「学生同士のディスカッションを生み出す授業づくり」である。あらかじめ11月下旬に、山西哲也講師の「特別活動」(教職科目、3年生必修、火3クラスもしくは金3クラス)の授業を学科教員が参観し、その授業展開をもとに、テーマに基づいて議論を行った。

当該科目の毎時の授業スタイルとしては、事後学習の振り返りを導入とし、本時の課題に進む。学生は主に、本時の課題に沿って、特別活動の意義や問題点について話し合いをもつ。その後、押さえておくべき重要事項について教師が説明を行い、まとめとするというものである。授業の中心となるディスカッションの部分をどうすれば活発にできるかという点が授業者からの問題提起であった。

学科教員による議論において問題となったのは、①グループ討議活発化の方策、②学生の受講態度の差、③座席指定の有効性、④知識伝達量、⑤受講環境、⑥教室環境などである。

まず①については、学生たちは座席近辺で4名から6名程度のグループを作り、話し合いをおこなっていたが、さまざまな見方考え方を互いに知ることや、話し合いにおける緊張感を高めるためにも、各グループ代表者による全体発表を行ってもよいのではないかの意見が出ていた。②③は関連しており、所属する学科によって意欲に差が見られることに関して、グループで話し合うためには、座り方も重要であることが確認された。すなわち、日頃の仲間同士で近くに座りよりも、緊張感のある相手とグループになって、違った

視点からの意見を聞く機会があるのは学生にとっての刺激となり、座席指定の有効性が認められるというものである。⑤⑥は、環境整備にかかわる。今回の使用教室は極端な縦長で、机間指導をするにしても、後方の学生の意識が低くなるということ、後方のエアコンの音が大きいため、議論の妨げになるということなどが挙げられた。何より、机が可動式でないのは、グループ学習のスタイルには向かないということが問題視された。少しの意見交換であれば、身体の向きを変えるなどで済ませられるが、まとまった時間をとって深い議論にすすませるには、それなりの体勢が大切であるということは一致した見方である。なお、④については、アクティブ・ラーニング導入にあたって、課題とされることであり、どのようにすれば必要十分な知識も身につけさせられるのか、引き続き考えるべきひとつの重要なテーマである。

最後に、議論中心にすすめる授業例として、白井が「文学作品と文学表現」において実施しているLTDの授業スタイルを紹介した。

4. (各論3) 教室外プログラムの開発について

社会福祉学科1年生を対象とする「相談援助実習I」を取り上げる。社会福祉学科では、従来から社会福祉援助技術現場実習(相談援助実習)が、3年生以上で履修可能な科目として編成されており、主に3年生が連続して4週間の実習に取り組んできた経緯がある。2012年度より、新たなカリキュラムに改訂され、1年次に「相談援助実習I」として第一段階の実習を60時間、3年次に「相談援助実習II」として第二段階の実習を120時間以上実施することとなっている。

これは福祉系大学に進学したものの、資格取得や専門職志向が充分でない学生や、ソーシャルワーク実践と介護の区別が明瞭でない学生など、曖昧な動機やイメージを具体化して将来の進路選択を早い時期に可能にすること、大学でのソーシャルワークの学びに具体的な現場イメージをもって臨めるようにすることを意図している。関連施設である淑徳共生苑の全面的な協力を得て、1年次に「相談援助実習I」として導入・基礎実習が展開されている。

教育過程において1年次からの現場体験には様々な意見があると思われるが、実習を経験した学生の意見からは、早い段階に実践感覚を疑似体験できることで、

講義科目への動機づけが強化された様子が見え、今後も淑徳大学の特性を加味した豊かな実習教育を提供できるように改善に取り組んでいきたい。

5. (各論4) ルーブリックの開発について

社会福祉学科では、今年度からルーブリックの開発に向けて具体的な取り組みが始まっている。9月に開催された教員ガイダンスの学科分科会(参加者27名)にて、芹澤准教授より「ルーブリックについて～教室外プログラム用ルーブリック作成に向けて～」というテーマで情報提供していただき、専任教員だけでなく、非常勤教員も含めて意見交換をおこなった。

その後、学科内にルーブリック作業委員会を発足させ、すべての教室外プログラムの共通ルーブリックの作成、学科内での普及方法について検討を進めてきた。

作業委員会で作成したルーブリック案については、学科FD研修(2回開催)を通してさらに検討を重ねている。次年度からの円滑な導入を目指して、講義形式でなく、ワークショップ形式(3つのグループに分かれて、中項目・規準の検討)で実施し、教員全体で共有しながら進めており、今年度中の完成を目指している。次年度以降は、実際にルーブリックを活用しな

がら、試行改善に取り組んでいく予定である。

実践心理学科では、科目として教室外プログラムが存在しないため、2年次に開講している学内実習「心理学基礎実習」のルーブリック作成に取り組んでいる。同科目の担当教員3名(専任1名、非常勤2名)で、授業内容並びに評価規準に関する3日間の打ち合わせを経てルーブリック案を作成し、作成されたルーブリックを基に教員ガイダンス学科分科会(参加者9名)で検討を進めてきた。今後はルーブリックの活用方法や他の演習・実習科目に応用できる可能性等についても議論を重ねていきたい。



社会福祉学科FDにおけるルーブリック作成のワークショップの様子

国際コミュニケーション学部

1. (総論) 国際コミュニケーション学部の取り組みについて

国際コミュニケーション学部は、すでに全学科で募集を停止しており、平成26年度現在、経営コミュニケーション学科4年次生、人間環境学科3、4年次生、文化コミュニケーション学科2、3、4年次生および過年度生が在籍している。したがって学部としての取り組みは基礎教育分野よりも専門科目領域へ移行しており、同じキャンパス内の経営学部と教育学部でも生かせる内容の開発も視野に入れている。

学生が主体的に学ぶ教育方法の充実のため、アクティブラーニングを実施する科目を2科目以上とし、担当授業シラバスの「授業形態」に明記することになった。

図書館のラーニング・コモンズの新設以降、入館者の数が増え続け、本年度も埼玉キャンパスの3学部全体で利用者が増加傾向にある。授業でも積極的に活用され、アクティブラーニング（能動的学修）が推進されつつある。

2. (各論1) FD研修会や勉強会の開催について

前期全教員会 4月3日

13:40~15:10

FD研修会講演

演題「大学教育アントレプレナーシップ ~新時代のリーダーシップの涵養~」

講演者：立教大学経営学部教授

BLP主査・リーダーシップ研究所長

日向野幹也

15:20~16:20

分科会「国際コミュニケーション学部のアクティブラーニングについて」

後期全教員会 9月9日

10:00~11:00

大学間連携共同教育推進事業中間報告

「教育の質的転換の動向とその取り組み」

学長特別補佐 磯岡哲也

「教育改革の現状と大学間連携共同教育推進事業について」

コミュニティ政策学部准教授 矢尾板俊平

「ルーブリックについて」

高等教育研究開発センター准教授 芹澤高斉

11:10~12:10

分科会「学科・コースの教育目標達成の進捗状況報告とアクティブラーニングへの対応」

ルーブリック説明会 11月25日

12:30~13:30

「コモン・ルーブリックの活用について」

学長特別補佐 磯岡哲也

ルーブリック：ライティング・プレゼンテーション、チームワーク、学修成果の統合、ルーブリック活用アンケートに関する説明会

国際コミュニケーション学部の在籍学生は募集停止にともなって限られてきており、初年時教育も終了しているため、長期的展望を要する新しい教育手法の導入が困難になってきている。今後は、対応できる範囲でアクティブラーニング、ルーブリックを積極的に取り入れ、在学生への教育的効果の向上を考えてゆく必要がある。

3. (各論2) アクティブ・ラーニングの開発について

「総合研究イギリス」

イギリスの文化について幅広く総合的に研究する講義科目であり、分野としては、主として音楽、ケルト人の歴史と文化、紋章の歴史と意匠について解説する。プリント教材の配布、板書、映像資料による講義が中心であるが、受講生の主体的学びを促進するために、3回のレポートを課した。

「レポート1」イギリス音楽の伝統、イギリス音楽の特質について、受講生各自がジャンルを問わず曲を選んで、レポートをまとめる。

「レポート2」紋章の意匠について講義で説明を聞いた後、現在でも使われているイギリスの紋章、企業・スポーツ団体等のロゴデザインを各自、正確に

模写して、そのデザインに込められた意味やモチーフを説明する。

レポート課題の内容は昨年通りであるが、提出後、優秀レポートを公開し、優れている点を詳細に解説した。「レポート3」配布リストからイギリス映画を選び、映画の中で描かれるイギリスの衣食住を中心とした文化の特徴を特定のシーンを取り上げて詳しく説明し、レポートをまとめる。

昨年同様、受講者自身が最も興味のある素材を取り上げるレポートを作成することで、講義で得た知識をより深く定着させる学習効果はあったと期待するが、今年も時間の関係で、最終レポートの優秀作紹介やグループ、個人によるプレゼンの実施までには至らなかった。次年度は実現を目指す。

4. (各論3) 教室外プログラムの開発について

文化コミュニケーション学科フィールドワーク (資料1)

「フィールドワーク」は当該学科所属学生が、専攻する学問分野における問題関心に沿って座学に終わらぬ現地調査、学界動向把握、体験に基づく知見の獲得等を目指す科目である。研究あるいは研究対象の「現場」に立つことによって、演習・講義とは異なる成果を得ることが期待される。

上記の点と並ぶこの科目の重要な特徴は、現地調査のみではなく、入念な事前調査および調査結果の整理・発表によって、研究成果の深化とアウトプットを通しての社会還元を必要とすることである。これらが全て揃うことによって、単位が充足される。

「フィールドワーク」のプログラム内容は、学科会での検討や学生によるアンケートによって毎年、見直しされている。現状では後発の「短期海外研修」プログラムに比べると、一般学生向けのアウトプットの場が設定できていない点が今後の課題であろう。

5. (各論4)

コミュニケーション英語クラスにおけるルーブリック

評価導入

学習目標の明確化は言うまでもなく、評価の透明性は学生の学習動機維持に重要である。既存の評価方法に加え、平成27年度4月より、学習目的明確化、評価の透明性を向上させるルーブリック評価のコミュニケーション英語クラス導入に向けて、ルーブリック試作の現状を報告する。

平成26年度コミュニケーション英語クラスにおけるルーブリック使用の現状

現在コミュニケーション英語科目で使用しているテキストの一つである *Skills for Success* (Oxford 出版社) の教師用マニュアルには単元毎の目標、評価基準にルーブリックが提示されている。統一シラバスではルーブリック評価を担当教員に用いるように依頼はしていないが、スピーキングや期末プレゼンテーションにルーブリックを学生に提示し目標、評価方法を明確化している教員もいる。

埼玉キャンパスでは1年生を対象に必修英語科目として「コミュニケーション英語Ⅰ,Ⅲ」は読解・文法を中心に、「コミュニケーション英語Ⅱ,Ⅳ」はスピーキング・リスニングを中心に学習する。

今回のルーブリック試作モデルでは、先ず「コミュニケーション英語Ⅰ,Ⅲ」読解・文法用のルーブリックを作成して評価に試用する。「コミュニケーション英語Ⅱ,Ⅳ」については、早急に試作ルーブリックの作成、次年度試用を目指す。

コミュニケーション英語Ⅰ,Ⅲ読解・文法

埼玉キャンパスでは本年度新たに作成した統一シラバスを27年度より用いるので、シラバスに明記されている学習項目(スキーマ活性化、テキストタイプ別読解、メインアイデア・トピックセンテンスの読み取り、サポーティングアイデアの理解、未修単語の推測・予測、パラグラフ間の繋がり、事実と意見の識別、速読(スキミング、スキヤニング)読解に関わる文法・語彙力)を評価項目に設定し、0~3の内、到達目標を2とし作成した。(資料2)

資料1

コース	研修内容	研修目的	概要
レクリエーション文化	アウトドア・レクリエーション体験	レクリエーションの企画・運営と安全管理方法を学ぶ	実地での自然探究とレクリエーションの企画（1泊2日）
観光文化	羽田空港見学	空港業務に必要な能力、心構えを、特に英語を使う職業を中心に学ぶ。	羽田空港内の施設を見学し、空港職員の業務を観察。空港スタッフにインタビュー（日帰り）。
観光文化	外国人向け「はとバス」体験	外国人観光客を迎える観光業務の実態を知る。	外国人向けの「はとバス」に客として乗る（日帰り）。
観光文化	ボストン美術館見学	ジャポニズム美術を通して、欧米人による日本イメージを知る。	「ボストン美術館展」（東京都美術館）を見学する（日帰り）。
英語コミュニケーション	京都・太秦映画村と大阪USJ見学	日本と欧米の映像文化の相違を学ぶ。	太秦映画村とUSJで、日本と欧米の映像表現の相違を見る（2泊3日）。
英語コミュニケーション	鎌倉探訪	日本文化を英語で説明することができるようになる。	鎌倉文化の諸特徴、すばらしさを英文レポートにまとめる（1泊2日）。
英語コミュニケーション	British Hills English Camp	英語でのアクティビティを通して、英語・英国文化を学ぶ。	英国文化を模した施設でのアクティビティ（2泊3日）
日本語・日本文化	雑司ヶ谷・三鷹探訪	日本文学形成の風土を知る。	雑司ヶ谷・三鷹周辺の文学関連施設を見学する（日帰り）。
日本語・日本文化	京都探訪	「源氏物語」を生み出した風土を知る。	平成27年度に実施予定。
歴史文化	京都探訪	京都に残された旧跡、寺社等から日本の歴史を肌で実感する。	平成26年度3月に実施予定。

*各プログラムの事前学習、事後学習の内容は省略した。

資料2

Criteria	3	2 (到達目標)	1	0
スキーマ	自力で題名、写真等からスキーマを活性化できる。スキーマを本文読解に活用でき英文をトップダウンで読解できる。	題名、写真等からスキーマを活性化することを思い出せるとできる。スキーマを本文読解に活用で大分できる。	教員のサポートで、題名、写真等からスキーマを活性化させる努力ができる。	教員のサポートがあっても、題名、写真からスキーマを活性化することが難しい。
テキストタイプ	自力でパッセージのテキストタイプが瞬時に把握でき、テキストタイプに合わせた読解の準備ができる。	パッセージのテキストタイプは、時間を掛ければ把握でき、テキストタイプに合わせた読解の準備がある適度できる。	教員のサポートで、パッセージのテキストタイプがあればある程度把握でき、テキストタイプに合わせた読解の準備が少しできる。	教員のサポートがあっても、テキストタイプが把握できず、テキストタイプにあった読解ができない。
メインアイデア	自力で、段落のメインアイデアがしっかりと読み取る事ができる	段落のメインアイデアが時間を掛ければある程度読み取る事ができる。	教員のサポートで段落のメインアイデアが少し読み取る事ができる。	段落のメインアイデアの意味が掴み取れない。
トピックセンテンス	自力でトピックセンテンスを瞬時に探して読み取ることができる。	トピックセンテンスを時間を掛ければ読み取ることができる。	教員のサポートでトピックセンテンスをある程度読み取ることができる。	トピックセンテンスの意味が分からず教員の補助があっても読み取ることができない。
サポーティングアイデア	自力でメインアイデアのサポーティングアイデアがしっかりと読み取れ、段落の意味が理解できる。	メインアイデアのサポーティングアイデアが大まかに読み取れ、パッセージ・段落の意味が大体理解できる。しかし、詳細までの正確に理解ができない。	教員のサポートで、メインアイデアのサポーティングアイデア大体読み取れる。	メインアイデアとサポーティングアイデアの区別ができない。
単語の推測・予測	自力で、未知の単語であっても本文のコンテキストから、もしくは前後関係から推測ができ、本文の理解に支障がない。	未知の単語が本文のコンテキスト、もしくは前後関係から大体推測ができ、本文の大意を理解するには支障がない。しかし、詳細まで理解には支障がある。	教員のサポートで、未知の単語が本文のコンテキスト、単語前後関係から推測ができる単語がある。	未知の単語が出てくると本文の大意を理解することもできない。

Criteria	3	2 (到達目標)	1	0
パラグラフの繋がり	自力で、パラグラフ・段落の理解は十分で、パラグラフ間の繋がりが読み取れ、パッセージ全体の大意、詳細がしっかり理解できる。	パラグラフ・段落の理解はできており、パラグラフ間の繋がりも大体理解でき、パッセージ全体の大意、詳細も大まかに理解できる。	教員のサポートがあれば、パラグラフ・段落の理解は不十分だが、パラグラフ間の繋がりも少しずつ理解できるようになってきた。	パラグラフ・段落の理解ができないので、パラグラフ間の理解はほとんどできない。
事実・意見	<ul style="list-style-type: none"> * 本文の事実・意見の識別がしっかりできる。 * 作者の意図が理解できる。 * クリティカルに読む自分の意見が持てる。 	<ul style="list-style-type: none"> * 本文の事実・意見の識別が少しずつできるようになってきた。 * 作者の意図を理解するよう努力している。 * クリティカルに読む努力をしているが自分の意見はまだ持てない。 	<ul style="list-style-type: none"> * 教員のサポートで、本文の事実・意見の区別が少しできる。 * 教員のサポートで、作者の意図は、少しできる。 * 教員の促し補助でクリティカル読み始める。 	<ul style="list-style-type: none"> * 事実・意見の違いが理解できず読み取れない。 * 作者の意図の読み取はまだできない。 * 教員の促し補助があっても自分の意見をもつのはむずかしい。
スキミング スキヤニング (速読)	自力で、全ての文・単語に目を止めずに重要単語、表現だけに注意を払い必要な情報を得ることができる。	全ての文・単語に目を止めずに重要単語、表現だけに注意を払うことができるようになってきているが、必要な情報を十分得ることはできない。	教員のサポートまたは自らハイライトを行うことで、全ての文・単語に目を止めずに重要単語、表現だけに注意を払い、必要な情報を少し得ることができる。	教員の補助があっても全ての文・単語に目を止めずに読解することは難しい。
文法・語彙	自力で、様々なテキストタイプが十分理解できる程度の基礎文法力・語彙を持っている。英検準一級程度	様々なテキストタイプは十分理解できないが、簡単な一般的な文章をほぼ正確に理解する基礎文法力・語彙を持っている。英検2級程度	教員のサポートで簡単な文章の大意を読み取ることができる基礎文法力・語彙を持っている。英検準二級程度	教員の補助、日本語解説がないと簡単な英文も自力では理解できない。

看護栄養学部

1. (総論) 看護栄養学部の取り組みについて

ループリックについて、FD委員会とともに研修会を企画し、学部全体での理解を深めた。また看護学科では、学科全体で臨地実習におけるループリックの導入のための検討・勉強会を行い、一部について試行を始めている。栄養学科においては1期生である3年次生が初めて臨地実習を行うのにあわせて、ループリック開発、試用を行っている。アクティブラーニングは各教員がシラバスに盛り込み、実施が促進された。

2. (各論1) FD研修会や勉強会の開催について

(1) 研修会の開催

看護栄養学部FD研修会

日時 6月3日 16:15~17:45

目的 アクティブラーニング・ループリックの原則(基本的な知識)を学ぶ

研修テーマ ループリックの基礎

講師 淑徳大学 高等教育研究開発センター

芹澤高斉先生

(2) 勉強会の開催

第1回 看護学科ループリック勉強会(実習のループリックの作成)

日時: 4月17日 16:10~17:30

進行: 田中学科長 参加者26/28名

- 挨拶・目的(学部長)
- ループリックの基本的骨格と作り方(小野)
- 各領域長から、現在の実習目標・評価の説明(2分×7領域)
- グループワーク
各領域の目標・評価表を持寄り、共通する要素(求める能力)の抽出と言葉の定義

(参照した内容)

- ・大学の理念
- ・看護学科のカリキュラムポリシー、ディプロマポリシー
- ・現在の学生・本学の学生の特徴
- ・文科省 学士課程においてコアとなる看護実践

能力と卒業時到達目標

・厚労省 看護師に求められる実践能力と卒業時の到達目標

- 各グループからの発表
- 全体でのディスカッション

第2回 看護学科ループリック勉強会(実習のループリックの作成)

日時: 6月20日 15:45~18:10

進行: 茂野FD委員長 参加者22/28名

- グループワーク① 要素として挙げられた一項目「倫理」についての言葉の定義
- 各グループからの発表と全体でのディスカッション
- グループワーク② 1年次~3年次の実習の各段階の基準
- 各グループからの発表と全体でのディスカッション

*各グループからの定義と基準の内容を廊下の壁に貼って書き込みができるようにし、次回までに統合していく。

【第2回で整理された方針】

- ・実習で使えるものに内容を絞っていくこと
- ・本学科での基準の考え方(Capstone: 領域別実習終了時 Milestone: 基礎実習I~領域実習前半まで3段階 Benchmark: 入学時)

第3回 看護学科ループリック勉強会(実習のループリックの作成)

日時: 7月17日 16:00~18:00

進行: 茂野FD委員長 参加者28/28名

スーパーバイザー: 高等教育研究開発センター
芹澤高斉先生

- グループワーク 言葉の定義・基準の記入(各グループにつき1観点ずつ)
- 各グループからの発表(各10分以内)
- ディスカッション 約25分

*質疑応答を踏まえて、各ワーキンググループで訂正し、1週間以内に最終表現を廊下に張り出す。

第4回 看護学科ルーブリック勉強会（実習での試行にむけて）

日時：平成26年9月18日（木）16：00～17：00

進行：田中学科長 参加者26／29名

スーパーバイザー：高等教育研究開発センター

芹澤高斉先生

1. 「倫理」のルーブリックの完成
2. 学生への周知方法の決定
3. 中間評価（形成的評価）・最終評価の時期と方法の決定
4. 学生へのフィードバック方法の決定
5. 分析の時期と方法の検討

栄養学科ルーブリック等勉強会

日時：平成26年11月20日（木）17：30～19：00

（於 千葉キャンパス）

参加者6／11名

コミュニティ政策学科で実施しているルーブリック勉強会に参加し、カリブレーションの実際を体験。その際、あらためて矢尾板先生からルーブリックに関する説明をして頂いた。

3. (各論2) アクティブラーニングの開発について

*委員会レベルで取り組んでいるため、委員会ごとにまとめた。

【教務委員会】

（取り組み内容）

担当する科目で一科目にアクティブラーニングを取り入れるという目標を受けて、すべての教員にお願いした。

（進捗状況と今後の対応）

以前から演習、実習、講義の中でグループワークなどを取り入れており、導入率は平成24年度の調査で86%（内訳：看護学科95%、栄養学科33%）を占めていた。その必要性や効果に対する認識は、もともと高いと推察される。

看護学科ではむしろ重なりが多くなって、しかも時間内に終わらないために時間外の演習となることもあり、学生の負担になっていることが分かった。科目（領域）によってグループメンバーが異なるので、学生から集まりにくいと苦情が出ているため、今後やり方を考えていく必要がある。

【FD委員会】

（取り組み内容）

科目間の連携・調整や、相互研鑽を目的として授業公開を実施している。共有フォルダ内に「公開授業参観申し込み一覧表」を作成して調整を図っており、平成25年度からは、更にアクティブラーニングを取り入れている科目や授業を一覧表に表示し、参観しやすいように改善している。

（進捗状況）

授業公開のうち、アクティブラーニング参観人数（11月末まで）

前期：13件（看護学科11件、栄養学科2件）

後期：4件（看護学科3件、栄養学科1件）

授業参観報告書のうち、アクティブラーニングについての内容 15件（以下抜粋）

- ・対象者を地域在住の方に依頼したことは非常にリアリティある演習ができたと考える。つまり学生には適度な緊張感を与え、入念な練習をしてきたことや実際の場面での接し方などコミュニケーションのとり方も言葉づかい、態度など一つ一つの行動が学びになったと思われる。また、実施の様子を写真・実物等、視聴覚による媒体を通して発表できたことは、経験しなかった学生にとっても学びを共有できる良い機会になったと思われる。
- ・学生の発表内容はパワーポイントにまとめられ、各グループでケアの根拠性の明確化や工夫がみられた。発表姿勢はもとより発表を見ていた学生の態度も非常に良かった。学生同士の意見交換も活発であり、関心の高さを伺わせた。
- ・グループダイナミクスが弱いグループへの働きかけがあり、学生が活発に意見を出せるようにファシリテートされていたと思う。
- ・グループワークでは、1人の学生が2つのテーマのことについて3人のグループで取り組み、発表会にあたってはテーマで話し合ったグループとは異なるメンバー4人のグループで共有し発表されていた。また、1・2回目の4人のグループメンバーは異なっていた。多数の異なるメンバーと意見を共有できる機会があることは、様々な発見や学びにつながる。一方、グループワークと発表会が同様の共有機会であることから、どちらか一方にまとめ、発表内容を充実させる方法もあると思う。

4. (各論3) 教室外プログラムの開発について

【看護学科臨地実習 (正課)】

(現状の課題)

看護学科の臨地実習は「学生の主体的な活動と学修成果の獲得を意図した教室外プログラムの要件」を満たしている。しかし系統的に学びを積み重ねるようにデザインされておらず、各領域で独自に実施されているため、「ディプロマポリシー」や「卒業時の到達レベル」との整合性を持つように、全体で考える必要がある。

(今後の対応)

看護学科全体で勉強会の機会を持ち、実習のルーブリックを作成・試行中

【ボランティア講座 (正課外) 地域連携委員会】

(取り組み内容)

講義・体験学習・ゼミナール・実施を通してボランティアを学ぶ、年間10回の講座を開講している。

(進捗状況)

今年度の受講学生は56名。講義・ゼミナールが終了し、講座から提示されたボランティア活動、または自主的に見つけたボランティア活動を実施している。

(現状の課題)

講座における教員体制の基盤が脆弱であること。特に後学期は看護学科の実習指導により、担当教員が不在のことが多く、十分な業務への取り組みができていない。また、学生のカリキュラムが過密な中で学生自身が求めるボランティアの実施ができていない。

(今後の対応)

事務部に学生へのボランティアの提示や手続き上の処理等について移管できる部分を依頼する。

5. (各論4) ルーブリックの開発について

(1) 看護学科の臨地実習

詳細は2の「勉強会の開催」として報告した。基準の段階をまず全体で決め (Capstone: 領域別実習終了時 Milestone: 基礎実習 I ~ 領域実習前半までの3段階 Benchmark: 入学時)、その後、参加者から提案された「内容の一部 (倫理) について作成する」方法で取り組んだ。後期に行われている3年次生の領域別実習において、作成した「倫理」のルーブリックを試用している。また、2年次生の基

礎看護学実習 II においても、作成した内容を目標や評価項目に反映させた。規全体や運用方法など、今後全体で検討が必要である。

また、これに関連して、以下の2点について、取り組み開始前のゼロポイント調査を実施した。

- ・看護学科教員を対象としたアンケート調査 (4月17日)
「実習で学生が主体的に行動できていると感じている」「学生の自己評価と教員の評価が一致しないことがある」「実習成績の評価で判断に迷うことがある」「実習目的・目標についての他領域との相互理解」「実習目的・目標についての実習側 (病院・施設等) との相互理解」などの項目について、新任教員以外を対象に5段階リッカート尺度で回答してもらった。

- ・看護学科学生を対象としたアンケート調査 (5月2日)
「学習活動自己評価尺度 一看護学実習用 (4段階リッカート尺度)」を用いて、領域別実習終了後の4年次生を対象に回答してもらった。さらに、実習評価についての意見を記入してもらい自由記載欄ももらった。

(2) 対人関係援助論 I

授業が開講される前に「きく力」「伝える力」「共感性」の3つの観点についてルーブリックを作成し、開講時に学生に説明・配布し、最終講義時に自己評価を行い提出してもらった。

(3) 小児看護学実習

小児看護学領域で、領域実習の「アセスメント力」「看護実践力」についてのルーブリックを作成し、今年度の実習で実施・担当教員間でカリブレーションを行った。

(4) 栄養学科の臨地実習

今年度 (1期生の3年次生後期) から開講される臨地実習において、ルーブリックをとり入れる試みを始めている。具体的には担当教員が作成したルーブリックを臨地実習終了後の総合講座 (事後指導) にて導入し、その結果をふまえて更に検討を進めていく予定である。

コミュニティ政策学部

1. 2014年度の取り組みについて（総論）

本年度も昨年度に引き続き、大学間連携共同教育推進事業の取り組みを通じて実施しているアクティブラーニングの導入、教室外プログラムの開発、ルーブリックの開発と試行に関する取り組みを行った。特に、毎月定例で開催している「ルーブリック勉強会」では、「コミュニティ研究Ⅱ」のルーブリックの開発を行うとともに、サービスマッピングのルーブリックの開発に向けた議論を進めている。

本年度は、各教員がシラバスに担当講義科目のうち、少なくとも1科目にアクティブラーニングの実施を「授業形態欄」に記載した。次年度に向けては、各教員の担当講義科目のうち、2科目以上にアクティブラーニングの実施を「授業形態欄」に、具体的な内容と授業内における展開について記載することとし、その点について学科長がシラバスチェックを行うという取り組みを行った。

またカリキュラムマップの作成に向けた作業を進めた。カリキュラムマップの作成に向けては、各科目と学士力との対応関係が整理された「カリキュラムマトリックス」、カリキュラムツリー（樹形図）が必要である。そのため、各専任教員から協力を得て、「カリキュラムマトリックス」の作成に向けた作業を進めた。

さらに、サービスマッピング教育の学修成果の可視化を行うためのアセスメントツール（学生調査）の開発等を進めている。

科目間連携では、本年度は、講義科目と教室外プログラムとの連携を一部で行った。次年度に向けては、複数の科目間での連携を試行していきたい。

2. (各論1) FD研修会や勉強会の開催について

(1) 研修会の開催

・FD研修会

日 時 2014年6月19日（木）

講 師 芹澤高斉氏（高等教育研究開発センター准教授）

内 容 ルーブリックについて

日 時 2014年10月2日（木）

講 師 上村和美氏（関西国際大学学長補佐・学習支援センター長、教授）

内 容 科目間連携について

日 時 2015年1月22日（木）

講 師 矢尾板俊平氏（コミュニティ政策学部准教授 コミュニティ政策学科長）
芹澤 高斉氏（高等教育研究開発センター准教授）

内 容 学生の主体的な学びとアセスメントおよびルーブリック

・連携FD

日 時 2014年11月14日（金）

講 師 山田和人氏（同志社大学文学部教授 PBL推進支援センター センター長）

内 容 「社会連携型PBLの学習効果と学習支援 —同志社大学プロジェクト科目（全学設置・テーマ公募制）に即して—」

(2) 勉強会の開催

毎月1回（通常は、教授会後）、定例の「ルーブリック勉強会」を開催し、前期は「コミュニティ研究Ⅱ」のルーブリックの開発に向けた議論を行なった。後期には「コミュニティ研究Ⅱ」の学生の事後レポートを対象に、ルーブリックでのアセスメント及びカリブレーションを実施した（11月）。またサービスマッピングのルーブリックを作成するために、実践科目（ケーススタディ）のルーブリックの作成に向けた議論を行った。また11月の勉強会には、看護栄養学部栄養学科の教員も参加し、カリブレーションを通じて、ルーブリックについて意見交換を行った。

(2014年度の開催日)

第1回：4月17日（木）、第2回：5月15日（木）、
第3回：6月19日（木）、第4回：7月17日（木）、
第5回：9月18日（木）、第6回：10月16日（木）、
第7回：11月20日（木）、第8回：12月18日（木）、
第9回：2月12日（木）

3. アクティブラーニングの導入について

昨年度から継続して、双方向型の授業、ペアワーク、グループ・ワーク、プレゼンテーションを実施している。このような取り組みをベースに、学生の「参加型講義」を増加させていくために、LITE (Learning in Teaching)、LTD (Learning Through Discussion)、PBL (Problem Based Learning)、ワークショップ形式などのアクティブラーニング手法の導入も、一部の授業を通じて行っている。次年度も、大学間連携共同教育推進事業において作成された「学生の主体的な活動と学修成果の獲得を意識したアクティブラーニング型授業の要件」に基づき、授業デザインを検討していく必要がある。

また、「政策過程論」において、クリッカーを試用するなど、大規模教室におけるアクティブラーニングの導入も検討を行っている。次年度の課題としては、大規模教室におけるアクティブラーニング手法の導入と効果の検証が挙げられる。また、WEBシステム等を活用した反転授業も検討していきたい。

4. (各論3) 教室外プログラムの開発について

本学部では、学部附置のサービスラーニングセンターが中心となって、正課内(実践科目)、正課外におけるサービスラーニングをベースとした教室外プログラムが実施されている。本年度は、これまで実施してきたプログラムを精査し、効果的なプログラムの開発を行ってきた。

特に、1年次における「課外研修」は、1年生全員が、サービスラーニングセンターが企画・運営したいずれかのプログラムに参加し、自身の学びや将来の

キャリアを考えるにあたり、有効なプログラムとなった。

また、実践科目やサービスラーニングセンターが主催するプロジェクトは、地域コミュニティとの連携、企業との連携、スポーツ分野など多岐に渡り、学生たちにとっては、学修意欲を高め、教室内で得た知識の実践の場となった。

さらに、サービスラーニング教育の学修成果のアセスメントに関しては、ルーブリックを開発している他、学生調査を開発し、試行することで、直接的アセスメント、間接的アセスメントの両面から、学生の学修成果を測定するための準備を進めている。

次年度に向けても、サービスラーニング教育を推進するとともに、大学間連携共同教育推進事業において作成された「学生の主体的な活動と学修成果の獲得を意図した教室外プログラムの要件」を満たすようなプログラムの開発を進めていく。

5. (各論4) ルーブリックの開発について

ルーブリックの開発・活用にあたっては、学部としては「コミュニティ研究Ⅱ」のルーブリックを開発し、試行した。また教員個人においても、各科目でルーブリックの開発と試行が行われた。さらに、本年度の後期においては、「ケーススタディ」のルーブリックを開発するための議論を重ねた。

「コミュニティ研究Ⅱ」のルーブリックは、昨年度、開発したルーブリックを修正した。このルーブリックに基づき、「コミュニティ研究Ⅱ」の事後レポートを教員が採点し、カリブレーションを行った。その結果、「コミュニティ研究Ⅱ」の「ルーブリック」の課題を認識することができた。

経営学部

1. (総論) 経営学部の取り組みについて

経営学部では昨年度の経営学部刷新委員会と4つのワーキングチームによる検討に基づき、本年度からカリキュラムを一部修正し、「入門セミナー」をⅠ・Ⅱと通年化し、キャリア設計科目「キャリアデザインⅠ・Ⅱ」を2年次まで拡大し、さらにキャリア支援科目、経営実務科目を新設・拡大した。また、実践科目(「企業経営研究Ⅰ／Ⅱ／Ⅲ」「観光経営研究Ⅰ／Ⅱ／Ⅲ」「インターンシップ」「短期海外研修」「ボランティア研修」「フィールドワーク」)の卒業要件を変更して8単位以上とし、事実上の選択必修とした。新設科目のいくつかは次年度開講するが、それらも含めてカリキュラム修正の効果を検証しながら、従来の科目との連携・組織化を今後進めていくことが課題である。

2. (各論1) FD研修会や勉強会の開催について

- ・2014年4月3日 FD研修会(全教員会第二部)「大学教育アントレプレナーシップ～新時代のリーダーシップの涵養～」講師:日向野幹也教授(立教大学経営学部)
- ・同日 全教員会分科会経営学部(座長:廻洋子学部長) 第二部研修会に関連したグループディスカッション
- ・2014年6月24日 「科目間連携&ループリック」ワーキンググループ(齊藤先生、山田先生、野木村先生、鎌田先生、駒崎、廻学部長、成松経営学科長) 入門セミナーへのループリック試験運用・改善、専門科目のループリック試作、紹介事例の共通化など
- ・2014年7月29日 FD研修会「情報管理の徹底について:インターネット上の情報拡散の事例を通じて」齊藤鉄也准教授(経営学部)
- ・2014年9月9日 全教員会第二部 大学間連携共同教育推進事業中間報告
- ・同日 全教員会分科会経営学部「本学経営学部学生の自習時間(授業時間以外の勉強時間)をながくするには」座長:廻洋子学部長
- ・2014年11月25日 コモン・ループリック説明会 講師:磯岡哲也教授

今後の課題は、個々の授業の改善にとどまらず、学部・学科として組織的に連携して改善とその成果を共有化することが挙げられる。

3. (各論2) アクティブ・ラーニングの開発について

『組織行動論』(平成26年度前期専門教育科目展開科目経営学分野、3年次開講、選択2単位、水曜3限、担当駒崎准教授、履修者30名)について報告する。

組織行動論は経営学の中ではMBAコースの一般必修科目である一方で、企業組織での就業経験がない学生にとっては中々実感が伴わない内容である。そこで、履修学生に実際に組織(チーム)を構成し、その中で活動から学んでもらうことを狙い、授業の前半は「行動分析マネジメント」についての講義を行い、後半は6人×5チームのグループワークを行い、進めた。成績評価は、課題(レポート等)6件×10点+最終試験40点の合計100点とした。

第2回の授業でランダムに1グループ6人、計5グループを作り、その後メンバーは固定させた。各グループには専用のノートを与え、毎回の作業やディスカッションの記録を取らせるようにした。

課題は、「組織とは何か?」レポート(第1回)、「グループをチームにするには?」レポート(第2回)、「図の解釈」レポート(第4回)、「『良いレポートを提出する』行動を組織的に可能にするには?」レポート(第9回)、テキスト内容に関する課題レポート(第12回)の計6件であった。当初は12件の課題を予定していたが、授業の進行速度から判断して半分減らした。また各回のグループワークのテーマは、当初は前半の講義内容をなぞって理解させるものにしてしたが、第5回以降は、各チーム固有の課題や講義内容の応用、発展的なチャレンジ課題に変更し、また1回の授業だけではなく、2~4回かけて取り組むこととした。

開講初年度の授業で当初の授業計画から変更がいくつかあり、又各回の講義とグループワークのテーマ、レポート課題の一貫性は必ずしも取れていなかったのが反省点である。また、成果物に対するフィードバック

クや共有化の時間が確保できず、やりっぱなしになってしまっている。さらに関連科目である『経営組織論』（吉田教授）との連携が今後の課題であろう。

4. (各論3) 教室外プログラムの開発について

観光経営学科・夏期講座「ブライダルビジネス入門」について報告する。本講座は後期の本格的な「ブライダルビジネス講座」の前段階として、講師に長い間ブライダル業界で経験を積んだ檜森陽子先生をお招きして開催した。2014年8月4日（月）～8日（金）にかけて、3日間の座学、2日間の学外実習で構成された5日間にわたる講座であった。

初日は座学でブライダルビジネスの基礎知識（市場、産業の概要、業界の抱える課題）を学習し、2日目は檜森先生に引率されウエディングドレスショップ『ノバレーゼ銀座』を見学した。スタッフのレクチャーを受けた後で店舗内を見学しグループをはめてドレスの素材を実際に触れて確かめたり、ヘアスタイルをセットした上でドレスを試着することを学び、最後に質疑応答を通じてビジネスの現場に触れた。3日目は、座学で業界についてレビューした後に様々なウエディング施設と運営について学んだ。4日目は、ハウスウエディング施設を見学し支配人から説明を受けた。5日目最終日は、2か所の見学とブライダル業界

の基礎知識を整理しまとめながら、後期の授業に向けてより具体的なテーマをあげていった。

今年度は、夏期講座の参加者は5名であり、後期の「ブライダルビジネス講座」の科目履修者が全て参加したわけではない。次年度に向けて、この教室外プログラムと正規授業の連携を深めていくのが課題である。

(参考) 経営学部 blog

<http://www.shukutoku.ac.jp/keiei/blog/2014/09/140804BlidalKenshu.html>

5. (各論4) ルーブリックの開発について

観光経営学科では、入門セミナーⅠ・Ⅱのレポート課題（前期2000字以上、後期4000字以上）について、選択テーマ（学食の改善、オリジナルグッズ、特定企業の課題）とレポート形式（章立て、参考文献リストの書き方等）を共通化して指導した上で、その評価についても教員間で差が出ないように独自のルーブリックを開発した（別紙添付資料）。これにより、複数の教員間で評価の差は最小限に抑えられた。

今後の課題は、大学間連携事業で提案されたコモン・ルーブリックとの刷り合わせ、共通課題に沿ったコモン・ルーブリックのカスタマイズ化である。

ルーブリック【入門セミナー：レポート版】

学籍番号		氏名			
到達目標	内容	A	B	C	D
テーマに沿った内容のレポートを書ける	テーマを理解している	指定テーマから、さらに自分の述べたい内容に絞っている	指定テーマについて、自分で調べたことを加えて網羅的に述べている	指定テーマについて、指示通りに述べている	指定テーマ以外のことを書いている
レポートの構成を理解し、書くことができる	テーマに関連する資料等にあたっては 1：全体の流れを書いている 2-1：現状を調べて、まとめ 2-2：他との比較のうえで問題抽出をしている	調べる内容を明確に定め、適切な資料にあたっている 全体の流れを詳しく述べ、かつ述べようとしていることを書いている 現状について適切な資料を引用し、網羅的に書いている 比較対象を取り上げる理由とその現状をあげて、2-1や資料に触れて図表等を用いて比較し、問題抽出している 事実のみを述べている 2章で抽出した問題から着目する問題と理由について根拠を示して述べている 3-1であげた理由に触れながら、資料等から根拠を示して、具体的に自分の考えを述べている。事実と自分の考えを書き分けている 流れに沿ってまとめを述べ、かつポイントについて詳しく述べている 形式に沿って記載しており、文献資料が適切である すべて「である」調であり、レポートにふさわしい文章になっている 適切に段落を設けており、短すぎる章がない 指定のフォントや分量を満たしている	調べる内容が不明瞭な部分はあるが、関連資料にあたっている 全体の流れを文章で詳しく述べている 現状について指定した資料を引用し、網羅的に書いている 比較対象を取り上げる理由とその対象の現状をあげて、2-1に触れながら比較をして問題抽出している 事実のみを述べている 2章で抽出した問題から着目する問題とその理由を述べている 資料等から根拠を示して、具体的に自分の考えを述べている。事実と自分の考えを書き分けている 流れに沿って文章で述べている 形式に沿って記載している すべて「である」調である 適切に段落を設けている 指定のフォント、文字数・行数で書いており、分量を大幅に満たしている	網羅的かつ関連のないものもあるが、資料にあたっている 全体の流れを述べているが、箇条書きに近い 現状について網羅的に書いているが、資料の引用がほとんどない 比較対象を取り上げる理由をあげて問題抽出しているが、2-1とのつながりが薄い 自分の考えを述べている 着目する問題とその理由を述べているが、2章とのつながりが薄い 出所は不明確であるが根拠を示して、自分の考えを述べている。事実と自分の考えが混同している部分がある まとめを述べているが、箇条書きに近い 形式に沿っていないところがある 一部の文献のみを記載している 「である」調と「です、ます」調が混在しているところがある 段落の体裁を満たしていないが、区切りはつけている 指定のフォント、文字数・行数で書いているが、段落との間を1行空けるなど空白が目立つ	資料にあたっていない 全体の流れを書いていない 箇条書きになっている 現状について書いていない 資料の引用がまったくない 比較対象を取り上げる理由を述べていない 比較や問題抽出をしていない 着目する問題とその理由を述べていない 2章とのつながりがない 解決策を述べていない 根拠がない 全体のまとめを書いていない 箇条書きになっている 参考文献がない 形式に沿っていない 「である」調になっていない 「です、ます」調との混在が多い 段落になっていない 箇条書きを羅列している 指定のフォント、文字数・行数ではない 分量を満たしていない
指定通りのフォーマットで書ける	適切に段落を設けている	適切に段落を設けており、短すぎる章がない 指定のフォント、文字数・行数で書いており、分量を大幅に満たしている	適切に段落を設けている 指定のフォント、文字数・行数で書いており、分量を満たしている	段落の体裁を満たしていないが、区切りはつけている 指定のフォント、文字数・行数で書いているが、段落との間を1行空けるなど空白が目立つ	指定のフォント、文字数・行数ではない 分量を満たしていない

教育学部

1. (総論) 教育学部の取組みについて

教育学部は、本年度で2年目を迎え、アクティブ・ラーニング、教室外プログラム、ループリックの各領域において、いくつかの進展が見られた。

FD研修会については、埼玉キャンパス全体で4回実施され、本学部の全ての教員が参加し、さらに、教育学部内においてループリックに関する勉強会を開催した。

アクティブ・ラーニングについては、専任教員が担当する科目のうち、約半数の科目(演習科目を含む)においてアクティブ・ラーニングが行われた。各教科における実施回数については、教員によってばらつきはあるものの、全ての教員が意識的にアクティブ・ラーニングを実施した。

教室外プログラムについては、昨年度同様1年生においては「フィールド・スタディーⅠ」(1年生必修科目)が実施され、今年度新たに「フィールド・スタディーⅡ」(2年生選択科目)、2年生初等教育コースにおいては「淑徳教師養成塾」によるボランティア活動(単位認定なし 希望者のみ)、2年生幼児教育コースにおいては、「子育て支援プログラム」によるボランティア活動(単位認定なし 希望者のみ)が行われた。

ループリックについては、昨年度作成した「豊かな人間性」の修正を行うとともに、実習科目(フィールド・スタディーⅠ、Ⅱ、Ⅲ、保育実習Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ、教育実習(小学校版・幼稚園版))の8科目のループリック作成に着手した。

2. (各論1) FD研修会や勉強会の開催について

教育学部では、埼玉キャンパスで実施されたFD研修会に専任教員全員が参加した。また、ループリックの作成について、学部で1回勉強会を開催した。具体的な研修会、勉強会は以下の通りである。

【第1回FD研修会 平成26年4月3日】

- ・「全教員会分科会研修」
- ・「大学教育アントレプレナーシップ—新時代の

リーダーシップの涵養」

講師 立教大学 経営学部 教授

日向野 幹也 先生

【第2回FD研修会 平成26年7月29日】

- ・「情報管理の徹底について—インターネット上の情報拡散の事例を通して—」

講師 淑徳大学 経営学部 准教授

齋藤 徹也 先生

【教育学部 勉強会 平成26年7月29日】

- ・「ループリックの作成について」

講師 淑徳大学 高等教育研究開発センター

准教授 芹澤 高斉 先生

【第3回FD研修会 平成26年9月9日】

- ・「全教員会分科会研修」
- ・「ループリックの作成について」

講師 淑徳大学 高等教育研究開発センター

准教授 芹澤 高斉 先生

【第4回FD研修会 平成27年2月17日】

- ・「発達障害学生の特性と大学で求められる支援」

講師 福島大学子どものメンタルヘルス支援事業推進室 特任教授 黒田 美保先生

全体のFD、勉強会を通して、特にアクティブ・ラーニングとループリックの開発について、新しい視点を得ることができ、学部内での共通理解を図ることができた。

3. (各論2) アクティブ・ラーニングの開発について

1年生の必修科目である「キャリア・デザインⅡ」を取り上げる。「キャリア・デザインⅡ」は、初年時教育の一環で行われている科目であり、「卒業後に教員・保育士として働く自分のイメージを具体化すること」を主なテーマとしており、教員・保育士になるために必要な人間観・職業観への理解を深めるとともに、自らの課題を明確にし、2年生以降の学習プランを作成することが達成目標である。

授業展開としては、演習と講義が半々であるが、前半は「自己理解」をテーマに、グループワーク、ディ

スカッションを行い、その後振り返りを通して各自の生き方の癖や特性について理解を深めた。

授業の後半は、「人間観や職業観の理解」が目的であり、初等教育コースと幼児教育コースに分かれて授業を行った。初等教育コースは埼玉県の「県政出前講座」を活用し、埼玉県教育委員会などから講師を派遣してもらい、小学校教員に必要な知識などを座学で学習し、毎回それに関連したレポートの作成をした。また、「教員・保育士養成支援センター」の先生方のサポートを得ながら、教員採用試験に対して具体的なイメージが持てるような授業を行った。

幼児教育コースも、「教員・保育士養成支援センター」の先生方のサポートを得ながら、実際の保育場面で活用できるものをグループで作成し、その後学部全体で発表会を行った。さらに、幼稚園長や保育所長、児童養護施設長をゲスト講師として招き、それぞれの先生方の話を座学で学習し、毎回レポートの作成をした。

自己理解のワーク、現場の先生方の講話、具体的な制作活動などを通して、自己理解、人間観や職業観などを深めることができたが、一方でこうした授業を通して「自分は教員や保育士に向いていないのではないかと不安を感じすぎてしまう学生もいると考えられるため、今後はこうした学生へのサポートも視野に入れながら、授業を展開していく必要がある。

4. (各論3) 教室外プログラムの開発について

本年度より、初等教育コースは「淑徳教師養成塾」(以下「教師養成塾」という。)において、幼児教育コースは「淑徳子育て支援プログラム」(以下「子育て支援プログラム」という。)において、それぞれ2年生をボランティアの人材として近隣の小学校や保育所、子育て支援センターに派遣した。

「教師養成塾」、「子育て支援プログラム」ともに、学生に実践的指導力を身につけてもらうためのプログラムである。具体的には、子どもたちへの学習補助や保育補助などを通して、実際に子どもたちと触れて、児童期や乳幼児期の子どもたちへの理解を深めるとともに、小学校や保育所の具体的な仕事内容、連携の在り方などについて学ぶプログラムである。

本プログラムは、単位認定は無く、希望者のみの参加であるが、本年度は「教師養成塾」に30名、「子育て支援プログラム」に14名の学生がそれぞれ参加し、学部全体としては、半数弱の学生が参加した。期間は、「教師養成塾」は約1年、「子育て支援プログラム」は約8ヶ月であった。プログラムの展開としては、両プログラムとも事前・事後指導を行い、ボランティア活動中は、専任教員、教員・保育士養成支援センターの特任教員が随時指導を行う形で行われた。

ボランティアを行った学生からは、実際に児童や乳幼児の子どもたちへの理解が深まり、小学校や保育所の仕事内容などを具体的に理解できたという感想や授業で教わったことを実際の現場で確かめることができたという感想も得られ、深い学びを得ることができた。しかし、その一方で、途中で脱落してしまう学生も出てしまい、事前に目的意識を明確にする必要性が課題として挙げられた。来年度は、こうした課題を踏まえて、プログラムの内容を修正していく予定である。

5. (各論4) ルーブリックの開発について

本年度は、学部で勉強会を開催するなど、ルーブリックの作成を積極的に行った。学部全体で特に取り組んだルーブリックは、実習科目に関するルーブリックである。教育学部では、フィールド・スタディーⅠ、Ⅱ、Ⅲ、保育実習Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ、教育実習(小学校)、教育実習(幼稚園)の計8つの実習があり、それぞれのルーブリックについて担当教員を決め、暫定的に作成を終えたものと、現在作成中のものがある。

ルーブリックに関する新しい試みとしては、フィールド・スタディーⅠ(1年生必修科目)において、教員、学生本人の評価だけでなく、実習先の小学校や幼稚園の先生方に実習評価をルーブリックで行ってもらうことにしたことが挙げられる。本原稿の執筆段階(2月上旬)では、実習中であるため、まだ評価は返ってきていないが、実際に評価を行ってもらった実習先の先生方の感想も聞きながら、今後のルーブリックの活用方法について学部全体で検討していく予定である。

人文学部

1. (総論) 人文学部の取り組みについて

人文学部は、人類が創り出した言語による表現と人類が積み重ねてきた歴史を教育研究活動の主軸にすえて、ただ単に新しい知識を創造するだけではなく、幅広い視野から物事をとらえ、的確な判断を下すことができる人材の養成を目的として開設された。本学部は、表現学科と歴史学科の二つの学科から構成されるが、いずれも理論的な知識にとどまらず、実際にそれらを応用し地域社会に広く貢献できる幅広い職業人の輩出を目標とする。本学部は、今年度よりスタートした新しい学部であるが、上記の目標を達成するために、アクティブ・ラーニングや教室外プログラムを初年度より、授業の中に積極的に導入した。ただ、新設の学部である本学部においては、他学部と比較して大学教育に関して豊富な経験を有する教員は、必ずしも多いとは言えず、大学におけるFDの必要性、大学における教授法のあり方等、高等教育の基礎的な部分の確認を兼ねて研修会を実施したところである。個々の教員は、大学教育改革に積極的意義を見出しているもので、その問題意識を次年度に具体化できるように学部学科として組織的に取り組んでいきたい。

2. (各論1) FD研修会や勉強会の開催について

・人文学部FD研修会

平成26年11月19日(水) 15:00~17:00

テーマ「大学間連携共同教育推進事業『主体的学びのための教学マネジメントシステムの構築』とコモン・ループリックについて」

講師：淑徳大学学長特別補佐・コミュニティ政策学部教授 磯岡哲也氏

内容：関西国際大学を代表校とし、本学も参加している四大学による大学間連携共同教育推進事業の概要と関西国際大学で作成されたコモン・ループリックの概要について解説がなされた。教員の中には、早速自分自身の講義で使用することを表明した者もあり、学部教員

間での関心度は強いものがあつた。

平成26年12月17日(水) 15:30~17:00

テーマ「アクティブ・ラーニングとループリック」
講師：淑徳大学高等教育研究開発センター准教授 芹澤高斉氏

内容：まず、前半部分では文部科学省中央教育審議会の2008年の答申、同審議会の2012年の答申に盛り込まれた「学士課程教育」に関する解説がなされ、続いて前回の研修会で触れられていた大学間連携共同教育推進事業の取り組みの現状について改めて説明があつた。後半部分では、アクティブ・ラーニングをめぐる基本的な考え方やループリックの活用方法について解説がなされた。

3. (各論2) アクティブ・ラーニングの開発について

表現学科では、1年次からアクティブ・ラーニングを積極的に行い、①参加型・双方向型の授業 ②本物に触れる機会(学外授業、ゲスト講師に現場のプロフェッショナルを迎える等) ③協同創作(演劇、グループ創作)を柱に、授業を開発・実施してきた。

一例を挙げるなら、1年次に前期・後期を通じて演劇について学ぶ「創作表現技法(演技)」がある。担当教員は文学座の演出家 望月純吉 特命教授で、学生は演劇を通して表現の基礎技術のみならず、チームワークの重要性も学ぶ。

演劇は、舞台の上にさまざまな要素を結集して創造する総合芸術のため、役者、脚本、演出、舞台監督、照明、音響、衣装など、各持ち場の連携とチームの集中力が欠かせない。観客に伝えるためのコミュニケーションだけでなく、チームで協同するために必要なコミュニケーションもあわせて学ぶことができ、表現学科のカリキュラム上の大きな特色になっている。

この授業の成果を発表する場が「演劇発表会」である。前期は学内のスタジオで実施、後期は東京キャンパスの体育館に本格的な照明や音響をセットした大舞

台で、各グループのオリジナル台本30分という大作に取り組んだ。当日は、父兄や友人など約100人が客席に並び、公演後は俳優の渡辺 徹 客員教授から講評もいただいた。中には、直前に役者が交代したグループや脚本がなかなかまとまらず迷走したグループもあったようだが、意見を出し合い、協力し合いながら、当日までに何とか形にして、堂々たる演技や趣向を凝らした演出が実現できていた。1年間の演劇授業を終えた学生の感想は大きく3つに分かれる。「チーム全体でひとつの作品を作り上げるため、誰か一人が欠けても完成しないことが分かった」「いろいろ問題があったが何とか力を合わせて解決でき、達成感を味わった」「もっと早く準備を進めていれば、さらに完成度の高いものになった点が悔やまれる」。企画・創作力のみならず、チームワーク力、問題解決能力、プロジェクトマネジメント力が育まれつつあることが分かる。

授業の課題としては、照明、俳優など外部の専門家を招くにあたっての事前学習の徹底、モチベーションの低い学生に対する他科目教師と情報共有・連携しながらの指導などが挙げられる。

4. (各論3) 教室外プログラムの開発について

歴史学科では、平成26年12月19日(金)に埼玉県川越市を対象としたフィールドワークを実施した。同地を選んだ理由は、川越市が「小江戸」と呼ばれることからわかるように、江戸時代以来の景観を現在に至るまで残しており、午後の半日を使ってフィールドワークを実施するには適切な空間規模であったことによる。

フィールドワーク実施に先立ち、歴史学科の教員3名で事前に川越市内の史跡を踏査し、併せて川越市立博物館を訪問。フィールドワークの趣旨について説明した上で展示解説を依頼し、当日の打ち合わせを行った後、同地域の歴史的環境についてレクチャーを受けた。その内容は、クラスアワー等の時間を利用して、学生にフィードバックした。

当日は、歴史学科47名の学生を8班に分けて、事前学習の段階で決めておいたルートを踏査し、ワーク

シートに調査した内容を記入した。途中、中世史を専門とする遠藤ゆり子准教授により川越城跡の解説を経て、川越市立博物館の見学を2班に分かれて実施した。フィールドワークを終了した後、クラスアワーの時間を利用して、フィールドワークで学んだこと、新たに発見した事柄の整理を行った。その研究成果は、学生自身の手で模造紙にまとめ、学内に掲示した。初年度であることもあり、教員の方で、かなり細部にわたってプログラムを作成したが、次年度からは、先輩となるべき2年生や1年生の主体性を引き出すような適切な指導を、実施できるように努めたい。

5. (各論4) ルーブリックの開発について

学芸員資格課程科目として開講している「生涯学習概論」において、シラバスに明記した事前学習・事後学習の学習効果を高めるために、関西国際大学から提供されたコモン・ルーブリックのうちで「ライティング・ルーブリック」を活用した。事前・事後の提出状況を学生に意識化させ、併せて基礎知識確認小テストの評価を自覚させるための項目をカスタマイズして実施した。

また、課題探求学習「博物館で江戸時代の実物を見学し、自らの課題を探求する主体的学習」においてプレゼンテーション・ルーブリックを活用した。このルーブリックは教員だけではなく、同級生からも評価されるものである。

これらのルーブリックの活用により、自己の学習状況が具体的かつ明確に可視化されるため学生の中には、学習向上意欲が高まった者もいたが、変化の兆しが見えない学生も依然として存在する。その最大の原因は、コモン・ルーブリックに書かれた「評価基準」としての文章それ自体が、学生にとっては難解であることによる。

改めて認識すべきことは、ルーブリックが教員のためにあるのではなく、学生のために存在するという点である。学生と教員の双方向による教育の充実化のためにいかにカスタマイズすべきか、この点が今後の課題である。

活動報告

平成26年度大学間連携共同教育推進事業FDについて

1. FDの概要

2014年度高等教育研究開発センターでは、大学間連携共同教育推進事業を全学に推進する上で、大学間連携FD研修会を9月と11月に開催した。本FDは、IRと教室外プログラムをテーマとし、下記の通り2回開催した。

I. 淑徳大学 大学間連携共同教育推進事業
2014年度第1回大学間連携FD研修会

- ①日 時：平成26年9月26日（金）16：00～18：30
- ②テーマ（演題）：「IRの意義と導入の方法について」
- ③プログラム：
- (1) 開会挨拶（足立 叡 淑徳大学学長）【16：00～16：05】
 - (2) プログラム1「大学間連携事業の評価」（関西国際大学 濱名 篤学長）【16：05～16：35】
 - (3) プログラム2「IRの意義と導入について」（Randy L.Swing, Ph.D.）【16：35～18：25】
 - (4) 閉会挨拶（磯岡 哲也 学長特別補佐、コミュニティ政策学部教授）【18：25～18：30】
- ④招聘講師：Randy L.Swing, Ph.D.（米国AIR（Association for Institutional Research）Executive Director）
濱名 篤（関西国際大学 学長）
- ⑤概要：
- 本学が学生支援型IRを進めていく為に、第1回大学間連携FDは、「IRの意義と導入の方法について」を諸演題とし、関西国際大学学長 濱名 篤氏に「大学間連携共同教育推進事業の評価」について、平成24年度から取り組んでいる大学間連携共同教育推進事業の淑徳大学3年目までの取り組みについて講評があった。次に米国のインスティテューショナル・リサーチ協会（AIR）の専務理事であるランディ L.スウィング（Randy L.Swing）博士に「IRの意義と導入について」について、IRの概要、機能及び業務だけではなく実際に作成されているファクトブックやダッシュボードについての紹介をいただいた。

⑥参加人数：37名

なお、プログラム2「IRの意義と導入について」（Randy L.Swing, Ph.D.）の資料及び講演録は、本報告書P.99から掲載している。

II. 淑徳大学 大学間連携共同教育推進事業
2014年度第2回大学間連携FD研修会

- ①日時：平成26年11月14日（金）15：00～17：30
- ②テーマ（演題）：「教室外プログラムの可能性を考えるー学生をいかに成長させるかー」
- ③プログラム：
- (1) 開会挨拶（田中 秀親 淑徳大学副学長、高等教育研究開発センター長）【15：00～15：05】
 - (2) 基調講演 「社会連携型PBLの学習効果と学習支援ー同志社大学プロジェクト科目（全学設置・テーマ公募制）に即してー」（山田 和人氏 同志社大学 PBL推進支援センターセンター長）【15：05～16：05】
 - (3) 休憩【16：05～16：15】
 - (4) パネルディスカッション「淑徳大学の教室外プログラムについて」【16：15～17：25】
パネリスト
山田 和人氏（同志社大学 PBL推進支援センターセンター長）
廻 洋子（淑徳大学 経営学部 学部長）
本多 敏明（淑徳大学 サービスラーニングセンターセンター長）
コーディネーター
矢尾板 俊平（淑徳大学 コミュニティ政策学部コミュニティ政策学科 学科長）
 - (5) 閉会挨拶 磯岡 哲也（淑徳大学 学長特別補佐）【17：25～17：30】
- ④招聘講師：山田 和人氏（同志社大学 PBL推進支援センターセンター長）
- ⑤概要：
- 第2回FDは同志社大学PBL推進支援センター長の

山田和人氏に同志社大学で取り組んでいる社会連携型のPBLの学習効果や評価と学生支援について講演いただいた。また、パネルディスカッションでは淑徳大学のサービスマーケティングプログラムプログラムや教室外プログラムに参加した学生2名から事例報告がなされ、プログラムにおける学生や教員の役割や成果等についてディスカッションが行われた。

⑥参加人数：51名

2. 2014年度第1回大学間連携FD研修会プログラム2講演資料及び講演録

次ページから、2014年度第1回大学間連携FD研修会の講演録及び資料を下記の通りに掲載する。

- ①プログラム1「大学間連携事業の評価」（関西国際大学 濱名 篤学長）講演録
- ②プログラム2「IRの意義と導入について」（Randy L.Swing, Ph.D.）講演資料
- ③プログラム2「IRの意義と導入について」（Randy L.Swing, Ph.D.）講演録

プログラム1 講演録

大学間連携事業の評価

関西国際大学 学長 濱 名 篤

濱名でございます。

どうか宜しくお願いいたします。

本当は私も、資料を皆様方にお配りした上でお話ししなければいけなかったんですが、ランディ・スウィング先生が月曜日からお越しになり、今日も関西国際大学でコンサルテーションしていただきました。また、昨日・今日と私どもの大学ではリフレクション・デイという、学生たちにレポートや答案用紙を返却し、成績も全部渡して学期の振り返りをする日でしたもので、昨日と今日で私は、学生の前で、20分ぐらいのプレゼンテーションを都合6回いたしました。

そのうちの1回にはスウィング先生に入っていて、関西国際大学がいかに良い大学かという事を学生たちにしっかりPRをしていただくというのを交えてやってまいりましたものですから、うっかりとハンドアウトをお送りすることを怠りまして、後程お配りできると思います。ただ今はワードの画面を見ながらお話をさせていただこうと思います。

それで、私が何に基づいてこういう取り組みについての評価、中間評価をさせていただくのかと言いますと、皆様方にも後程お配りするように承っておりますが、項目ごとの内容についての申請書に書かれた内容、3年目の目標、目標に対する現状、残された課題という、エクセルで4枚に渡りかなりビッシリとした内容の資料によります。

それともう一つは、こちらの方が出発点になりますけれども、教育・研究・管理運営等に関する目標と成果指標というもので学部ごとの形式になっておりますものをいただいております。これが2枚。これは元の淑徳大学の資料で言えば2014年5月人文学部が追加されて9月11日の大学協議会にお出しになられたもので、最近のことで皆様方のご記憶にもあるかと思えます。それとコミュニティ研究2のルーブリックのサンプルをいただいて、他にもコミュニティ政策学部のものを送っていただいたんですが、申し訳ないんですがそこまでちょっと見られなかった。ということでございます。

私の話は、まず全体としては、まあ足立先生に大変失礼、あるいは皆様方にも失礼なことなんですが、文部科学省からお2人ほどお見えになってますけれども、大学間連携推進事業の審査でヒアリングに呼ばれたんですね。

当時の評価は、なんとというか、文句なし採択の大学は呼ばれなかったんですね。で、論外もまた呼ばれなかったんです。ではどういう大学が呼ばれたかといいますと、ボーダーライン上というところが呼ばれた訳なんです。

私は「何でこんな、やらなければいけないと真ん中のストレートボールの取組みなのに呼ばれなければいけないんだ。」と大変憤りまして、その時、磯岡先生も一緒に行っていたかと思えますけれども、控室でも怒っていたんです。

私が最初に、「なぜこの4大学でやろうとしてるのかということにご懸念がございましょうけれど……」と言出し説明をしたら、「まるで私の質問メモを見てたのかの如くのご説明ありがとうございました。」と主査に言われました。

「改革」ということでは関西国際大学の名前はよく出ていた。しかし淑徳、くらしき作陽、北陸学院は、「何故出てきたのか？つながりはどうなのか？」と、こうした改革についてこれまであまり知名度が高くない大学だと思われていたものですから、書類選考で「本当にこの顔ぶれで大丈夫なの？」という疑問を持たれて呼ばれた訳です。

それが3年前でございますので、今回の書類を拝見して、最初に申し上げたいのは、本当に組織的に短期間で取り組まれてきたということが非常によくわかりますし、順調に成果を上げてこられたということです。採択する側の審査の時には、「大丈夫です。みんなやる気があるから」と、当時も申し上げました。どういう3大学ですか？という問いには、「共通しておりますのは、私をFDにお呼びになった大学であること。つまり私をFDでお呼びになるということは関西国際

大学のようにはなりたくないとは思っておられないことである。」とお答えしました。

同じような方向を目指したいという、要するに共感性がある大学にお声をかけていて、無論、順調にいったらっしゃる大学もあれば、課題山積の大学もおありになるのですが、そういう点では我々は「同土」として4大学が協力をしていますし、幸か不幸かというか、意図的にですけれども、近くの大学は誘わなかったと。目前の競争相手と一緒に協働するというのは大変難しいということです。

更に言えば、その3大学から昨年一年間、関西国際大学にファカルティメンバーをフルタイムで派遣をしていただいて、本学のやり方を、問題点も含めて見ていただくのが一番良いということで、その結果である訳なんです。

総論的にも大変順調に成果を上げていらっしゃると感じました。でもこれは学長のリーダーシップと高等教育研究開発センターのご努力の賜物だと思います。これから色々細かい事を申し上げますけれども、やはり総論的には順調に行っているという風に申し上げてもいいと思います。

それで、まず私が拝見したのは順番から言うと4項目で、この事業は4項目、4つの事業から構成されています。

ご記憶にあるかと思いますが教学マネジメントの確立が一つ目。

二つ目がハイ・インパクト・プラクティスの充実。これは教室内ではアクティブ・ラーニング。教室外でのインターンシップであるとかサービスラーニングのようなプログラムの導入とも含みますが。

3本目の柱が学修成果の評価方法の開発で、まあこれは一番ホットなトピックになっています。

そして、4番目が学生支援型IRという形でございます。学生の個人データを蓄積していきましょうという事業です。

それは何のためか。

今日、ランディ先生に来てもらった大きな理由は、どうも「IR」について、これはマジックワードになると。IRを使えば何でも問題がなくなるかの如くの、何と言うか期待度が、先行しすぎていて、「IRで何ができるのか」ということと、「IRを通して何をやるか」というところに混乱があるということです。我々はIRの中でも、学生の個人データを

うまく活用しながらやっています。

常にこの4大学に共通しているのは、学生の多様性に直面しており、多様な学生に対して1種類のストラテジーが効果的とは限らないので、多様な学生のタイプに応じたいくつかの支援ができるようにIRを活用しようとしている点です。

IRの用途は、一つはトップマネジメントのデシジョンメイキングに使うという点もあれば、ファカルティメンバーやスタッフの皆さんが学生の指導や支援に当たるときに使えるようにという、この両面を考えての事業だった訳です。

その中でまず私が考えたのはどこからかと言いますと……。

お誘いした段階では関西国際大学はディプロマポリシーもありましたし、カリキュラムポリシーも一応作っていました。KUIS 学習ベンチマークという全学共通の到達目標があって、その下で学部・学科ごとに学部規則で、学科ごとの目標を一応定めているというところから自分たちがスタートしてましたので、その次の段階のところからやっていきました。まず淑徳大学の活動をチェックするためには、教育・研究・管理運営に関する目標と成果指標、ここからスタートしなければなりません。

私が中教審での議論の中で申し上げてきたことは、そこから始まっています。

つまり、全ての人たちにとって良い教育はないわけですから、それぞれの大学の入学者に応じた目標があること。目標を立てるだけの大学は山ほどあるんですが、ほとんどの大学はどういう状態になったらその到達目標が達成されたのかということがわからない曖昧なままになっている。だからこの二つがスタートであると思います。

よくあるのは、まず目標を定めて、内容、方法と進めて、最後にアセスメント評価をやろうとするので、大体途中で忘れてしまう。だから、まず目標を立てたら、その目標達成というのはどういう状態をもって測るのかを決めることです。

先にこちらを拝見しました。

教育改革の基本というのはここに書いてあるとおりです。

組織内で、まず到達目標が明確になっているか。

二つ目は、その到達目標が組織内で共有されているか。あるいは学部ごとに、その全体方針に従って目標

がカスタマイズされているか。そしてそのためにどのような状態に達することが目標達成になるのかという評価の基準と評価方法が明確になっているということ、それが他の構成員に対して、学長が判断するのでも文部科学省が判断するのでもなくて、可視化・共有されることが必要だという風に考えます。

その中で、到達目標の明確化についてはどうかと言うと、ここにありますようにDP・CPの見直しはなされたようなんですけども、何がどのようになされ、どの点をどのように改善したのかが、拝見した資料ではよくわからない。大項目ごとの目標の記述はわかるんですが、どのような学習成果を身に付けさせたいのでしょうか？というのがよくわからない。

要するに「淑徳大学を卒業したら何ができるようにしたいの？」ということが読み取りにくいというところが一つあります。

二点目の、到達目標の共有については、学部ごとに拝見しますとはっきり申し上げて大分バラつきがある。非常に抽象度の高い学部と、具体的にその後、活動に移す事を前提においた目標になっている学部とがあり、どこがどうかと言うのはちょっとパブリックでは申し上げにくいところもあるんですが、全体的にこのシートで言うと、左側の方がなんとなく出来が良くて右側の方が、どことは申し上げませんが何となく項目ごとに見るとちょっと……というところがあります。

更に問題は、学部ごとに出された目標は誰がどのようにチューニングするんでしょう、ということです。チューニングというのはバラつきを縮小していったり、ここはちょっと直した方がいいんじゃないかという事を言うのか。開発センターがおやりになるのか、あるいはそういう判断は学長なりトップマネジメントのところで行われるのがよくわからない。

少なくとも、その比較をされていった場合に、調整をしないとまずいだろうと思います。

ですから逆に言うと、競争意識の利用と書いてますけれども、出来の良いいところに追いつけ追い越せという気持ちをお互い持っていただかないと、やはり格差が拡大していくというリスクがあります。

それで評価基準と方法の明確化については【Can/Do型】の目標、これは良い目標だと思いますね。学生たちが「何々する事ができるようになる。」というのが目標としては一番共有しやすいのですけれども、数値目標化している学部や項目がある一方で【Do型】＝

「何々をします。」……することが目標になっていて、やって何を生み出すのかというのがよくわからない目標があったり、【Wish型】＝「何々したい。」とか、「こうなりたい。」とかって書いてらっしゃる目標があったりして統一とまではいっていないのが現状でしょう。

しかし、かなり明確化は進んできています。

評価基準や方法の可視化については、成果指標については方向性が記述されていても、いつまでに、どこまで達成するのか不明確な学部が残っていたりします。こういう方向へ行きたいというだけでは、まあどちらかと言うと「願望」なのですね。

で、こういうものは、どの単位で事業のチェックをするのかと言えば、やはり毎年チェックをされるのだろうと思いますので、先の目標はここだけでも、今年はこちらまではやるんだという事を定められないと、いくらでも逃げ道がありますし、皆を動員するための目標としては共有しにくいというところがございます。

次に、こちらの4枚もののシートの、事業の目的に対する進捗状況なんですけど、目標の記述については残念ながらまだバラつきがある、あるいは期限が明確ではないところがあるので、ここは内部チェックをしていただいた方が良くと思うんですが、進捗状況についてはいくつかランダムに疑問を書かせていただきました。FDに関する記述はあるんですが、今年のFDで何をどこまで浸透させるのかと、いう事が今一步よく伝わってこない。

参加状況はどうなっているんでしょうか？あるいは参加者に対するアンケートの方式・内容・結果はどのようになっているんでしょうか？

というのが、そこがわからないので我々としてもコメントする場合の材料がちょっと足りなかったかな、という風に思います。

シラバス改革については一定の効果が期待されるんですけども、どのように成果を確認していくのでしょうか？

例えば、どの状態のシラバスを今年の目標として、高等教育研究開発センターは考えておられるのか、あるいは学部で思っただけなのかという事について、学部間のバラつきはまだかなり大きいですし、書きぶりとしてもはっきりしないところがあります。

アクティブラーニングの導入については現実的な方策を取ってらっしゃると思います。

まず1科目でも、とにかくこういうアクティブラーニングを入れようという発想は、私は一つのきっかけとして凄く良いと考えています。アクティブラーニングの導入については一定の成果が上がっているようですね。個別科目の導入の度合いとか効果についてどのように評価するのかという点を考える必要があります。「とりあえず1科目入れましょう。」は、わかっているんですけども、それでは入れたものについて、科目ごとに高等教育開発センターがエビデンスチェックをされていくのか？あるいはその科目を取った学生が、授業評価であるとか、あるいは到達するべき能力をどのように身につけているのかをどのようにチェックしようとされてるのかが、今一步よくわからない。

ですからどちらかというところ、まだ「さあ、やろう。とにかく始めよう。」というところが良く伝わってきますし、学部ごとにやっぱり工夫をされてる事も良くわかるんですが、そのあたりのものがないと、次の段階でフィードバックする方法が弱いかなという事が懸念されます。

そして教室外プログラムの開発。これも書いてらっしゃるんですが、比較的記述が少ないんですが、誰がどのように行っていくのでしょうか？という形で……まあ熱心な先生が引き続きやっっていけるのかなという感じがしました。

教室外プログラムについては、プログラム開発とか評価方法・基準についての責任体制はどうなっているのか？やっってくださいの人が少ないとどうしても特定の先生の頑張りに期待するところが大きくなるんですけれども、それを大学がオーソライズしてやっっていく、あるいは学部を超えてやっっていくのか、学部単位のまま今後もやっっていけるのか？学部単位でどのようにカリキュラムに組み込んでいくのか、つまりプログラム開発の次のストーリーとして、それぞれの卒業要件124単位の中にどのように組み込んでいくかというストラテジーがよくわからないんです。

サービラーニングの進捗状況・方向性が今一步順調に見えないのは、こういうこともあるのかなと感じます。

つまり、やっている先生に任せっきりで、全体としてそれらを評価して、もっと自分のところの学部はこれをもっと力を入れていく価値があるというエビデンスを見せないと、このサービラーニングは非常に有力であり有効であり自分たちの目標達成に効くんだとい

うことが伝わりにくい。だから非常に苦労が多いのだけれども、そういう点ではアセスメントを組み込まなければならぬでしょうね。

それと、アクティブラーニングやサービラーニングの効果測定について苦戦されている状況が伺えるのですが、大学が掲げる教育目標にどう水路付けるんでしょうか、それとも科目単位の目標達成に水路付けられるんでしょうか？

我々がセットアップしている事業というのは、例えば方法論の導入であるとか、効果の測定という先程言いました4本柱ですね。だけどそれを実際に組み込んでプログラムをマネジメントするのは学部・学科の単位なんです。

こういう様々なパーツというのは一つの学部・学科のプログラムという文脈の中に落とし込まなければならぬんですが、その時には、学部・学科にずっとお任せしていくという方向性で行くのか、全学の方針というのがあって、その方針をカスタマイズしようとしているのかというのが、資料を拝見していて今一步クリアに伝わってこないところがある。

そのあたりは、やはり次の段階でははっきりさせるべきでしょう。

黎明期というのは、皆に「頑張ってください。」と言って、やってる事を褒める。それで、実施率も上がっていく。そこまでいいんですけれども、最終目標は淑徳大学の学習成果、あるいは淑徳大学の方針に基づく学部・学科の目標を達成するための、これらは全部手段なんです。

その手段を、最終的に導入して到達目標が達成できたかどうかというのを、学科の自己評価というような形でやっっていくのか、大学の方針と整合性があるというような形で見ていくのか、その辺のストラテジーが必要だという気がします。

ルーブリックの活用については、これは一つの例なんですけれども、どんな形で最終的な評価をしていくのか。我々のこの事業は事業としてアプライをしているので、採択されやすいように、例えば「アクティブラーニングの導入率何%アップ。」とか、申請時に数値目標を入れるようにしました。だから入れてるんですけれども、それは50%上がる事が目標じゃなくて、50%上がった結果、淑徳大学の教育が改善される。各学部学科の教育が改善されるという、そこと結びつけなければ数値目標のためにやらされてる感というのが、教

員から受け容れられにくいということなんです。学習支援型IRのシステム構築についてはご苦労が多いようなんですけれども、IRデータ活用の方針とか執行がどの程度進んでいるのでしょうか？

今日私は、先ほど言いましたリフレクション・デイの際に、淑徳大学も今年から入られますが、IRコンソーシアムのデータと自大学を比較するんです。

そうするとうちの学生たちも自分たちに自信がないので、自分たちの学習環境が非常にアクティブで良い環境だということに全然気づいてない。それを見せる。それをIRデータを使って、うちのデータを取り出して参加大学全体と比較します。我々がIRコンソーシアムに出すデータについては、もっと細かくパネルデータとして持っているので、更なる分析もできます。

我々は淑徳大学、あるいは北陸学院大学、あるいはくらしき作陽大学と、このコンソーシアムを作っているのは、そういう「大きなIRコンソーシアムのデータだけでできない細やかな学生支援のための情報をきちり作っていきましょう。」ということなんです。

それを学生支援に活用していくわけですが、我々の方が良いデータを持っているという自信はあります。しかしその活用のためには、どういう風にやっていくのかということが重要です。

学内的にこの事業の有効性を発揮させようと思うと、やはり試行してみないとわからない点がある。

うちもFDで、このIRデータを使って教員の皆さんに、これでこんな風に今までわからなかった事がわかるんですよ、ということをお話をしてるんですけども、そこらの方向性はどうなんでしょうか？

あと、学生個人のパネルデータに依拠する我々のデータ活用の本格稼働への課題を、どいう風子に考えておられますか？ということなんです。

私たち4大学というのは、どうしてもお互い離れてるとはいえ気になるので、うちが一番悪いと嫌だという気持ちをお持ちのような大学のグループなんです。ところが比較対象として、IRコンソーシアムもそうなんです、我々のデータを全部集めたものと自大学の比較であるならば、平均より良いとか悪いという事はわかってるんです。

今お誘いしてるのは、ビッグデータを作らなければならないということなんです。

更に次の段階では、もうちょっと新しいメンバーを入

れて、もっと大きいビッグデータにして個別大学があまり見えないようにした方が良い。

他大学との比較を、データを示して話をすると、学生は「へえ〜、そうなんだ。」と思うわけです。「あ、うちの教育環境は良いんだ。うちの方がコミュニケーション能力とか異文化理解力は高まっているんだ。」という事がわかりますと、学生の自分への自己評価が変わってくる。

そういう事を是非、行っていただき、淑徳大学の強みというようなものを活用できるようにしていく。そのための課題を考えていただきたい。

それと、FD・SDの到達目標とスケジュール、これはテクニカルな事ですけど、考えてください。

教育改革の責任はどなたが担われるのでしょうか？

学部の実践を尊重して進めるとありますが、どのようなメカニズムで調整してるのでしょうか。

やはり学部間のチューニングは必要です。

淑徳大学さんの場合は学部数が多いですから、スタート段階では各学部の自主性・主体性を考慮されると思いますが、来年から文部科学省のガバナンス改革で学長の責任権限が強まっていった時に、今のやり方からどう方向付けをされるのかということについて考えてください。

ループリックについては、ちょっとまだ弱いかと思うのは、縦の項目の記述法が不揃いなところと、いくつかのところでクライテリアが逆転してるとか、あんまり段階的になってないというところがあるんです。それらについては、関係者の方々が見ていただければと思います。

終わりに、やはり意思決定と参加をどのようにこれから進めていくのか。

つまり、民主的な手続きと、あるいは大学全体としての方針を、学長を含めて大学としてどんなマネジメントで進めていかれるのか、まさにそれが教学ガバナンスの大きなポイントになってくると思います。

いただいている時間よりオーバーしてしまったのですが、私がいただいた資料を基に考えさせていただいた事は、このようなところでございます。

皆様方の、少しでもお役に立てればと思います。

ハンドアウトをお配り出来なかった事を改めてお詫び申し上げます、私のコメントをこれまでにさせていただきたいと思ひます。

どうもありがとうございました。

プログラム2 IRの意義と導入について 講演資料

Institutional Research in the United States

Randy L. Swing, PhD
Executive Director,
Association for Institutional Research

Shukutoku University, Japan - September 26, 2014

What is Institutional Research?

A set of activities that provide support for institutional planning, policy formation, and decision-making.

Joe Saupe, 1990

- Not a single activity, but a collection
- Support, may not be main decision makers
- For use in decision-making

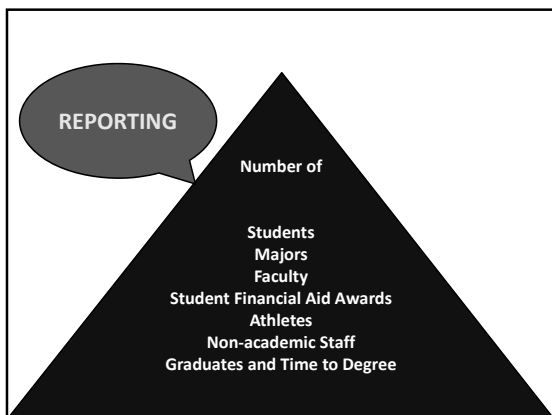
What is Institutional Research?

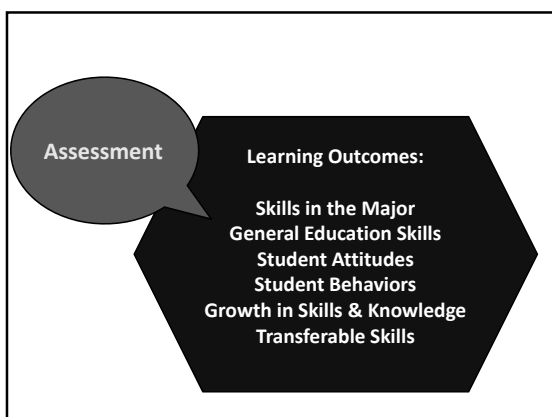
Organizational Intelligence¹

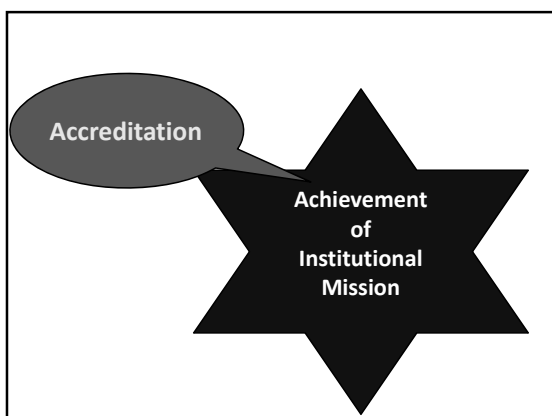
1. Technical/Analytical Intelligence²
2. Issues Intelligence²
3. Contextual Intelligence²

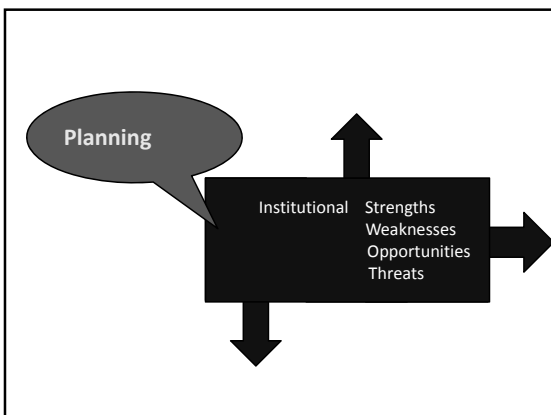
¹ Cameron Fincher, 1978
² Pat Terenzini, 1993

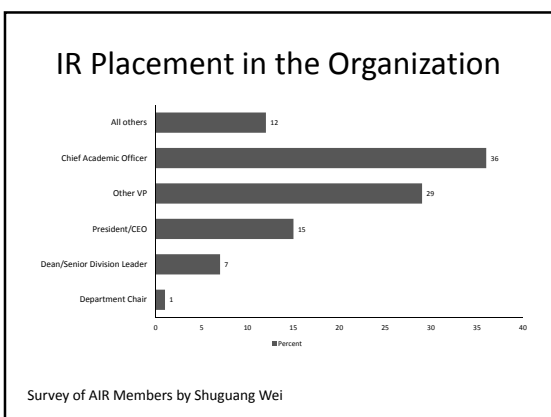
- Data, Tools, Statistics, Research Design
- Institution Specific Issues & Working with Key People
- History, Culture, & External Environment

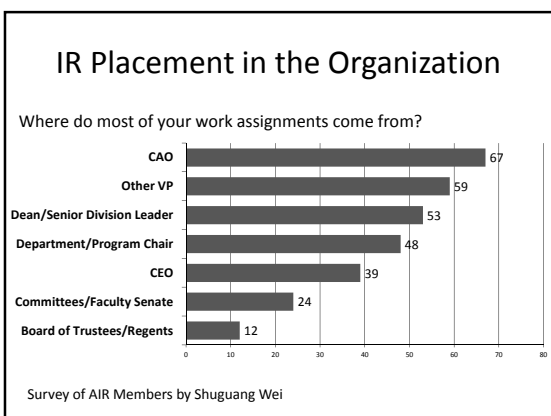


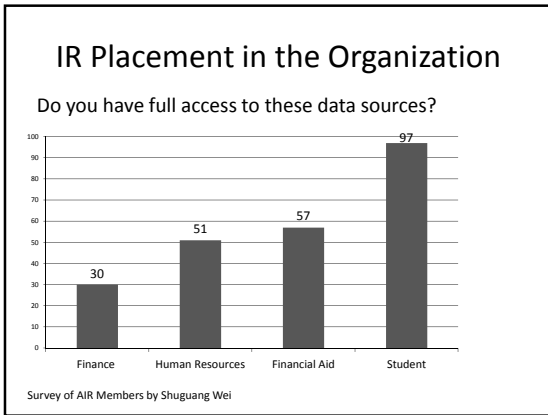












Common IR Tasks

Tasks Centralized in IR Office	% of offices
Coordinating Survey Data Collection	77%
Using Federal Data for Peer Comparisons	73%
Producing the College Factbook	73%
Reports for College Guidebooks	67%
Federal and State Data Reporting	67%
Peer Institution Benchmarking	66%
Attrition/Graduation Rate Studies	66%
Analyzing National Databases	65%
Studies of Student Satisfaction	58%

Volkwein, 2012

Common IR Tasks

Developing Comparison Institutional Groups
Peer Groups
Aspirational Groups
State/Cohort Groups


Which best describes your role in creating peer groups for DFRs?	
Peer group(s) was/were selected primarily by me	16.5%
I assisted others in making the selection	24.7%
The selection was made without my involvement	19.6%
The selection was automatically generated by NCES	13.4%
I do not know how the selection was made	13.4%
Other	12.4%

AIR survey, 2013

Integrated Postsecondary Education Data System (IPEDS)


- Institutional Characteristics
- Enrollments: Enrollment, Residence,
- Instructional Activity
- Total Entering Class
- Student Financial Aid
- Student Persistence and Success
- First-Year Retention Rates, Graduation Rates
- Institutional Resources
- Human Resources: Employees, Salaries, Staff
- Finances

Data Feedback Report
Issued to each college president by the
U.S. Department of Education



Factbook & Dashboards

Appalachian State University
Headcount Enrollment History
Fall 1981-2009



REPORTING is another major set of tasks.
Internal Reporting (Factbook)
External Reporting (IPEDS)

Dashboards

Does your office manage one or more dashboard?	
Yes	53.7%
No	46.3%
What are the primary audiences for your dashboards? Select all that apply.	
Campus/institution administrators	91.8%
Faculty/staff	49.3%
General public	19.2%
Students	11.0%
Parents	4.1%
Other	16.4%
<i>Board of Trustees; Legislature; Board of Directors</i>	
Who has primary responsibility for maintaining the dashboards?	
Institutional Research (IR) or equivalent	82.4%
Information Technology (IT) or equivalent	10.8%
Unsure/I do not know	2.7%
Vendor	0.0%
Other	4.1%

AIR survey of members: September 2013

Dashboards

Which best describes who can view the dashboard results.	
Limited to select campus administrators only	31.0%
Internal to the campus – general staff/faculty/administrators only	23.9%
Open access	15.5%
Limited to staff inside my office/department only	9.9%
Internal to the campus – general staff/faculty/administrators and students only	9.9%
Other	9.9%

Only 16% are open access

AIR survey of members: September 2013

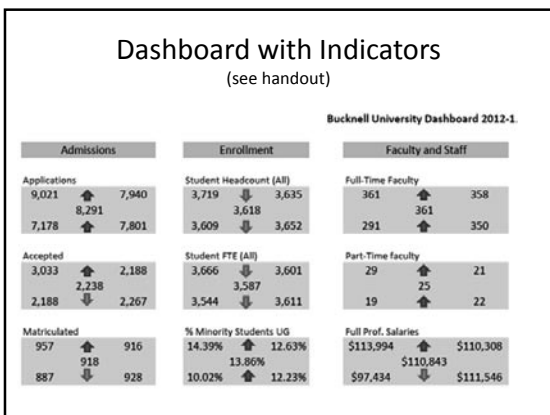
Interactive Dashboard

Home > Institutional Research > Analytic Tools > Degrees

2007-08 to 2011-12

Group Results by: Year View Report

University of Louisville Degrees Conferred by Year/Major						
Major	2007-08	2008-09	2009-10	2010-11	2011-12	5 Year Average
Accountancy	127	111	117	102	96	111
Accounting Certificate	14	21	28	30	24	23
Administration of Justice	143	153	159	150	176	156
African American Theater	2	0	2	1	1	1
Amer Sign Lang-Interpreting St	0	0	0	0	9	2
Anatomical Sciences and Neurobiology	13	15	8	17	11	13
Anthropology	23	27	33	35	42	32
Applied Geography	0	0	0	0	2	0
Art	59	78	69	86	72	73
Art Education	8	6	12	7	6	8
Art History	17	13	7	19	6	12



Professional Vocabulary of IR

Many IR terms are defined by federal reporting standards, others are borrowed from social science research methodology

Number of individuals in a group

Full-Time Equivalent Sums based on level of participation

First time in college and full time load.

Freshman who return for a sophomore year

Survey Research in IR Functions

- Document the current state (Input¹)
- Examine interaction with college resources (Environments¹)
- Document the result of college participation (Outcomes¹)

```

graph TD
    ENVIRONMENT --> INPUT
    INPUT --> ENVIRONMENT
    ENVIRONMENT --> OUTCOME
    OUTCOME --> ENVIRONMENT
    
```

¹. Adapted from Astin, 1990

IR Research

- Institutional research CAN be scholarly, publishable research



*New Directions
in Institutional
Research*



*Research in Higher
Education –
leading journal in the field*

- Action Research, not experimental design

The Association for Institutional Research (AIR)

- Professional Networking
- Skill Development
- Resources
- Conferences and Training Events
- News and Updates



4,000 members
1,500 colleges and universities

<http://www.airweb.org>

Contact Information

Randy L. Swing, Ph.D.
Executive Director, AIR
Tallahassee, Florida 32308 USA
rswing@airweb.org

NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS

IPEDS DATA FEEDBACK REPORT 2012

What Is IPEDS?

The Integrated Postsecondary Education Data System (IPEDS) is a system of survey components that collects data from about 7,500 institutions that provide postsecondary education across the United States. IPEDS collects institution-level data on students (enrollment and graduation rates), student charges, program completions, faculty, staff, and finances.

These data are used at the federal and state level for policy analysis and development; at the institutional level for benchmarking and peer analysis; and by students and parents, through the College Navigator (<http://collegenavigator.ed.gov>), to aid in the college search process. For more information about IPEDS, see <http://nces.ed.gov/ipeds>.

What Is the Purpose of This Report?

The Data Feedback Report is intended to provide institutions a context for examining the data they submitted to IPEDS. Our goal is to produce a report that is useful to institutional executives and that may help improve the quality and comparability of IPEDS data.

What Is in This Report?

The figures provided in this report are those suggested by the IPEDS Technical Review Panel. They were developed to provide selected indicators and data elements for your institution and a comparison group of institutions. The figures are based on data collected during the 2011-12 IPEDS collection cycle and are the most recent data available. Additional information about these indicators is provided in the Methodological Notes at the end of the report. On the next page is a list of the institutions in your comparison group and the criteria used for their selection. Please refer to "Comparison Group" in the Methodological Notes for more information.

Where Can I Do More with IPEDS Data?

The Executive Peer Tool (ExPT) is designed to provide campus executives easy access to institutional and comparison group data. Using the ExPT, you can produce reports using different comparison groups and access a wider range of IPEDS variables. The ExPT is available through the IPEDS Data Center (<http://nces.ed.gov/ipeds/datacenter>).



Florida State University
Tallahassee, FL



IPEDS DATA FEEDBACK REPORT

COMPARISON GROUP

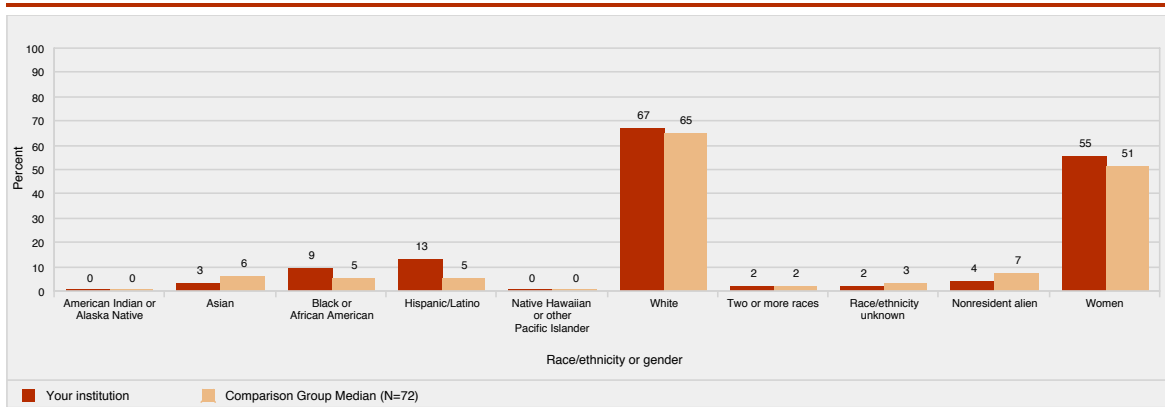
Comparison group data are included to provide a context for interpreting your institution's statistics. If your institution did not define a Custom Comparison Group for this report by July 15, NCES selected a comparison group for you. (In this case, the characteristics used to define the comparison group appears below.) The Executive Peer Tool (ExPT)(<http://nces.ed.gov/ipeds/datacenter/>) can be used to reproduce the figures in this report using different peer groups.

The custom comparison group chosen by Florida State University includes the following 72 institutions:

- ▶ Arizona State University (Tempe, AZ)
- ▶ Colorado State University-Fort Collins (Fort Collins, CO)
- ▶ CUNY Graduate School and University Center (New York, NY)
- ▶ Georgia Institute of Technology-Main Campus (Atlanta, GA)
- ▶ Georgia State University (Atlanta, GA)
- ▶ Indiana University-Bloomington (Bloomington, IN)
- ▶ Iowa State University (Ames, IA)
- ▶ Louisiana State University and Agricultural & Mechanical College (Baton Rouge, LA)
- ▶ Michigan State University (East Lansing, MI)
- ▶ Mississippi State University (Mississippi State, MS)
- ▶ Montana State University (Bozeman, MT)
- ▶ North Carolina State University at Raleigh (Raleigh, NC)
- ▶ North Dakota State University-Main Campus (Fargo, ND)
- ▶ Ohio State University-Main Campus (Columbus, OH)
- ▶ Oregon State University (Corvallis, OR)
- ▶ Pennsylvania State University-Main Campus (University Park, PA)
- ▶ Purdue University-Main Campus (West Lafayette, IN)
- ▶ Rutgers University-New Brunswick (New Brunswick, NJ)
- ▶ Stony Brook University (Stony Brook, NY)
- ▶ SUNY at Albany (Albany, NY)
- ▶ Texas A & M University-College Station (College Station, TX)
- ▶ The University of Tennessee (Knoxville, TN)
- ▶ The University of Texas at Austin (Austin, TX)
- ▶ University at Buffalo (Buffalo, NY)
- ▶ University of Alabama at Birmingham (Birmingham, AL)
- ▶ University of Alabama in Huntsville (Huntsville, AL)
- ▶ University of Arizona (Tucson, AZ)
- ▶ University of Arkansas (Fayetteville, AR)
- ▶ University of California-Berkeley (Berkeley, CA)
- ▶ University of California-Davis (Davis, CA)
- ▶ University of California-Irvine (Irvine, CA)
- ▶ University of California-Los Angeles (Los Angeles, CA)
- ▶ University of California-Riverside (Riverside, CA)
- ▶ University of California-San Diego (La Jolla, CA)
- ▶ University of California-Santa Barbara (Santa Barbara, CA)
- ▶ University of California-Santa Cruz (Santa Cruz, CA)
- ▶ University of Central Florida (Orlando, FL)
- ▶ University of Cincinnati-Main Campus (Cincinnati, OH)
- ▶ University of Colorado Boulder (Boulder, CO)
- ▶ University of Connecticut (Storrs, CT)
- ▶ University of Delaware (Newark, DE)
- ▶ University of Florida (Gainesville, FL)
- ▶ University of Georgia (Athens, GA)
- ▶ University of Hawaii at Manoa (Honolulu, HI)
- ▶ University of Houston (Houston, TX)
- ▶ University of Illinois at Chicago (Chicago, IL)
- ▶ University of Illinois at Urbana-Champaign (Champaign, IL)
- ▶ University of Iowa (Iowa City, IA)
- ▶ University of Kansas (Lawrence, KS)
- ▶ University of Kentucky (Lexington, KY)
- ▶ University of Louisville (Louisville, KY)
- ▶ University of Maryland-College Park (College Park, MD)
- ▶ University of Massachusetts Amherst (Amherst, MA)
- ▶ University of Michigan-Ann Arbor (Ann Arbor, MI)
- ▶ University of Minnesota-Twin Cities (Minneapolis, MN)
- ▶ University of Missouri-Columbia (Columbia, MO)
- ▶ University of Nebraska-Lincoln (Lincoln, NE)
- ▶ University of New Mexico-Main Campus (Albuquerque, NM)
- ▶ University of North Carolina at Chapel Hill (Chapel Hill, NC)
- ▶ University of Oklahoma Norman Campus (Norman, OK)
- ▶ University of Oregon (Eugene, OR)
- ▶ University of Pittsburgh-Pittsburgh Campus (Pittsburgh, PA)
- ▶ University of South Carolina-Columbia (Columbia, SC)
- ▶ University of South Florida-Main Campus (Tampa, FL)
- ▶ University of Utah (Salt Lake City, UT)
- ▶ University of Virginia-Main Campus (Charlottesville, VA)
- ▶ University of Washington-Seattle Campus (Seattle, WA)
- ▶ University of Wisconsin-Madison (Madison, WI)
- ▶ Virginia Commonwealth University (Richmond, VA)
- ▶ Virginia Polytechnic Institute and State University (Blacksburg, VA)
- ▶ Washington State University (Pullman, WA)
- ▶ Wayne State University (Detroit, MI)

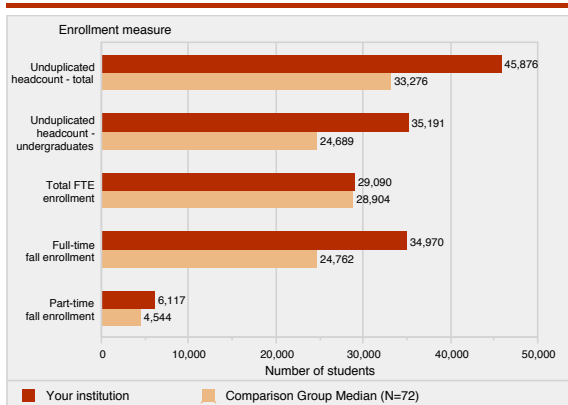
IPEDS DATA FEEDBACK REPORT

Figure 1. Percent of all students enrolled, by race/ethnicity and percent of students who are women: Fall 2011



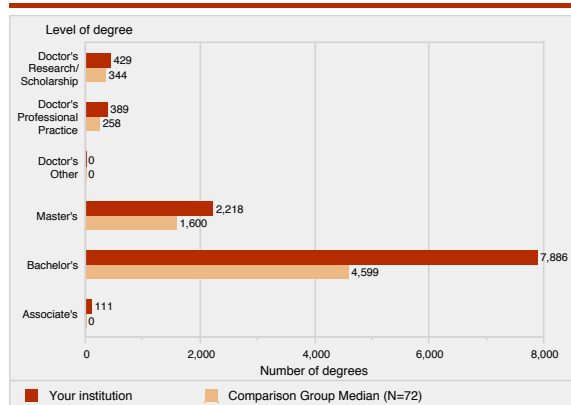
NOTE: For more information about disaggregation of data by race and ethnicity, please see the Methodological Notes at the end of this report. Median values for the comparison group will not add to 100 percent. See "Use of Median Values for Comparison Group" in the Methodological Notes at the end of this report for how median values are determined. N is the number of institutions in the comparison group.
 SOURCE: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, Integrated Postsecondary Education Data System (IPEDS): Spring 2012, Fall Enrollment component.

Figure 2. Unduplicated 12-month headcount of all students and of undergraduate students (2010-11), total FTE enrollment (2010-11), and full- and part-time fall enrollment (Fall 2011)



NOTE: For details on calculating full-time equivalent (FTE) enrollment, see Calculating FTE in the Methodological Notes at the end of this report. Total headcount, FTE, and full- and part-time fall enrollment include both undergraduate and postbaccalaureate students, when applicable. N is the number of institutions in the comparison group.
 SOURCE: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, Integrated Postsecondary Education Data System (IPEDS): Fall 2011, 12-month Enrollment component and Spring 2012, Fall Enrollment component.

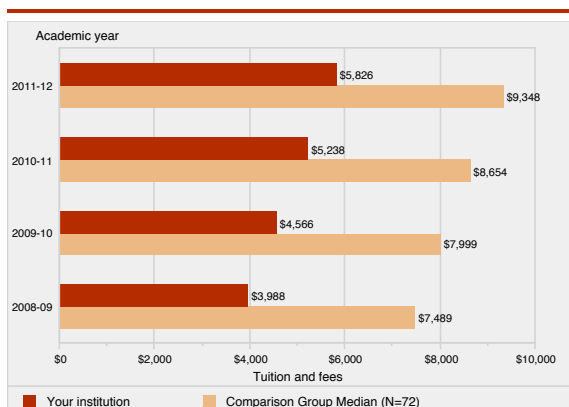
Figure 3. Number of degrees awarded, by level: 2010-11



NOTE: For additional information about postbaccalaureate degree levels, see the Methodology Notes. N is the number of institutions in the comparison group.
 SOURCE: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, Integrated Postsecondary Education Data System (IPEDS): Fall 2011, Completions component.

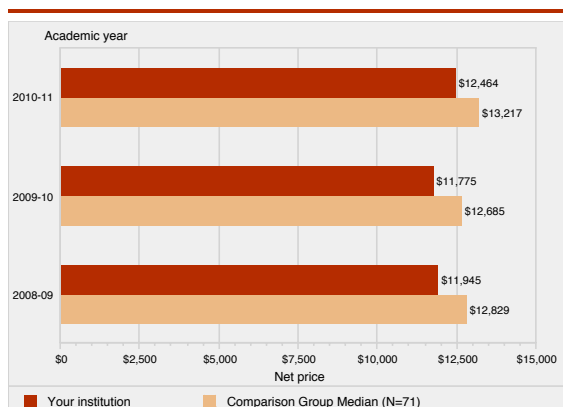
IPEDS DATA FEEDBACK REPORT

Figure 4. Academic year tuition and required fees for full-time, first-time, degree/certificate-seeking undergraduates: 2008-09--2011-12



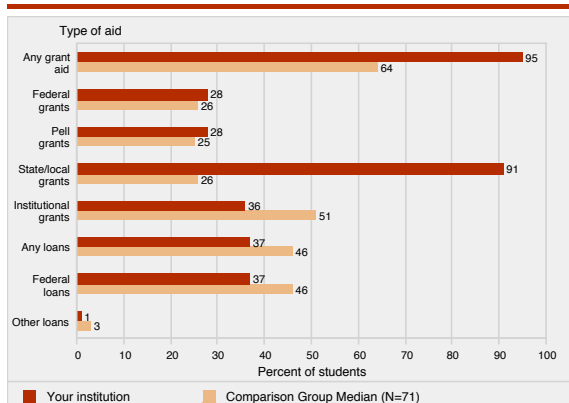
NOTE: The tuition and required fees shown here are the lowest reported from the categories of in-district, in-state, and out-of-state. N is the number of institutions in the comparison group.
SOURCE: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, Integrated Postsecondary Education Data System (IPEDS); Fall 2011, Institutional Characteristics component.

Figure 5. Average net price of attendance for full-time, first-time, degree/certificate-seeking undergraduate students receiving grant or scholarship aid: 2008-09--2010-11



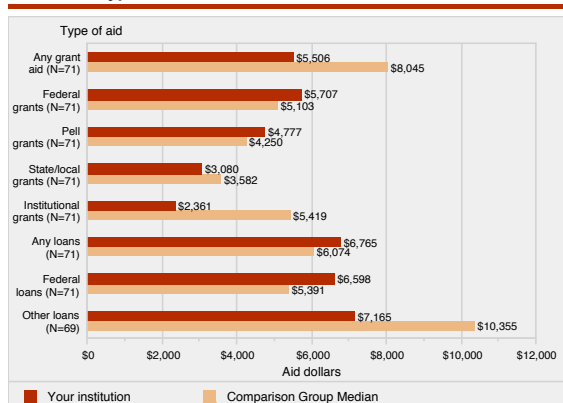
NOTE: Average net price is for full-time, first-time, degree/certificate-seeking undergraduate students and is generated by subtracting the average amount of federal, state/local government, and institutional grant and scholarship aid from the total cost of attendance. For public institutions, this includes only students who paid the in-state or in-district tuition rate. Total cost of attendance is the sum of published tuition and required fees, books and supplies, and the average room and board and other expenses. For more information, see the Methodological Notes at the end of this report. N is the number of institutions in the comparison group.
SOURCE: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, Integrated Postsecondary Education Data System (IPEDS); Fall 2011, Institutional Characteristics component; Winter 2011-12, Student Financial Aid component.

Figure 6. Percent of full-time, first-time degree/certificate-seeking undergraduate students who received grant or scholarship aid from the federal government, state/local government, or the institution, or loans, by type of aid: 2010-11



NOTE: Any grant aid above includes grant or scholarship aid from the federal government, state/local government, or the institution. Federal grants includes Pell grants and other federal grants. Any loans includes federal loans and other loans to students. For details on how students are counted for financial aid reporting, see Cohort Determination in the Methodological Notes at the end of this report. N is the number of institutions in the comparison group.
SOURCE: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, Integrated Postsecondary Education Data System (IPEDS); Winter 2011-12, Student Financial Aid component.

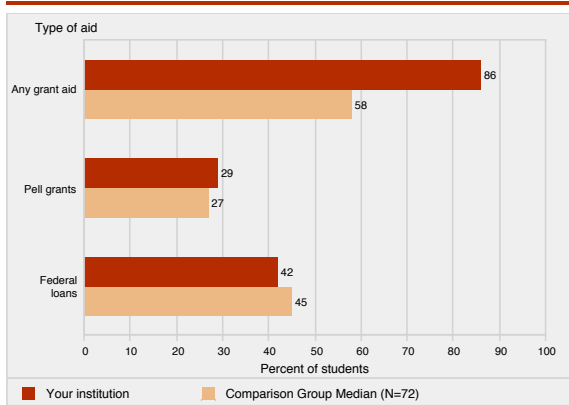
Figure 7. Average amounts of grant or scholarship aid from the federal government, state/local government, or the institution, or loans received, by full-time, first-time degree/certificate-seeking undergraduate students, by type of aid: 2010-11



NOTE: Any grant aid above includes grant or scholarship aid from the federal government, state/local government, or the institution. Federal grants includes Pell grants and other federal grants. Any loans includes federal loans and other loans to students. Average amounts of aid were calculated by dividing the total aid awarded by the total number of recipients in each institution. N is the number of institutions in the comparison group.
SOURCE: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, Integrated Postsecondary Education Data System (IPEDS); Winter 2011-12, Student Financial Aid component.

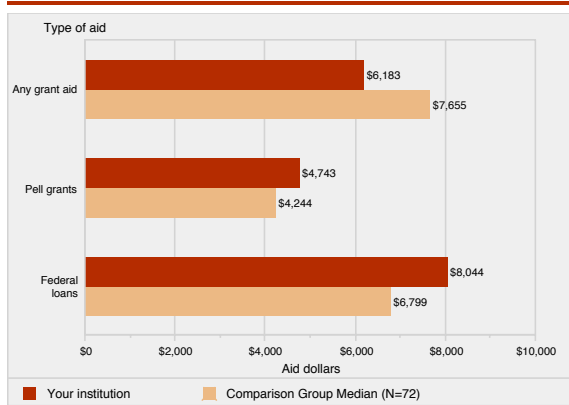
IPEDS DATA FEEDBACK REPORT

Figure 8. Percent of all undergraduates receiving aid by type of aid: 2010-11



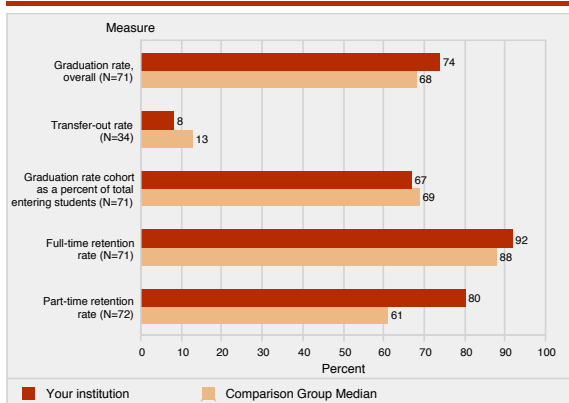
NOTE: Any grant aid above includes grant or scholarship aid from the federal government, state/local government, the institution, or other sources. Federal loans includes only federal loans to students. N is the number of institutions in the comparison group.
SOURCE: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, Integrated Postsecondary Education Data System (IPEDS); Winter 2011-12, Student Financial Aid component.

Figure 9. Average amount of aid received by all undergraduates, by type of aid: 2010-11



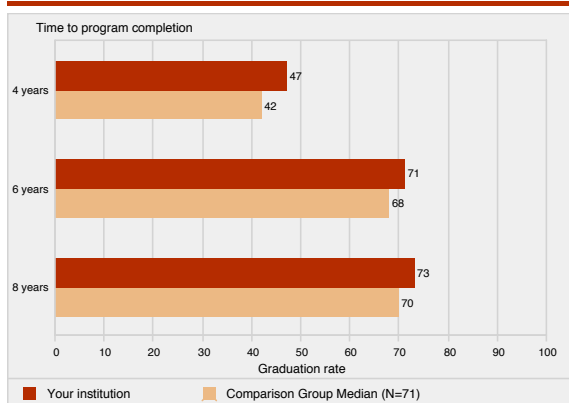
NOTE: Any grant aid above includes grant or scholarship aid from the federal government, state/local government, the institution, or other sources. Federal loans includes federal loans to students. Average amounts of aid were calculated by dividing the total aid awarded by the total number of recipients in each institution. N is the number of institutions in the comparison group.
SOURCE: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, Integrated Postsecondary Education Data System (IPEDS); Winter 2011-12, Student Financial Aid component.

Figure 10. Graduation rate and transfer-out rate (2005 cohort); graduation rate cohort as a percent of total entering students and retention rates of first-time students (Fall 2011)



NOTE: Graduation rate cohort includes all full-time, first-time, degree/certificate-seeking undergraduate students. Entering class includes all students coming to the institution for the first time. Only institutions with a mission to prepare students to transfer are required to report transfers out. Graduation and transfer-out rates are the Student Right-to-Know rates. Retention rates are measured from the fall of first enrollment to the following fall. 4-yr institutions report retention rates for students seeking a bachelor's degree. Median values for the comparison group will not add to 100 percent. N is the number of institutions in the comparison group.
SOURCE: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, Integrated Postsecondary Education Data System (IPEDS); Spring 2012, Graduation Rates component and Fall Enrollment component.

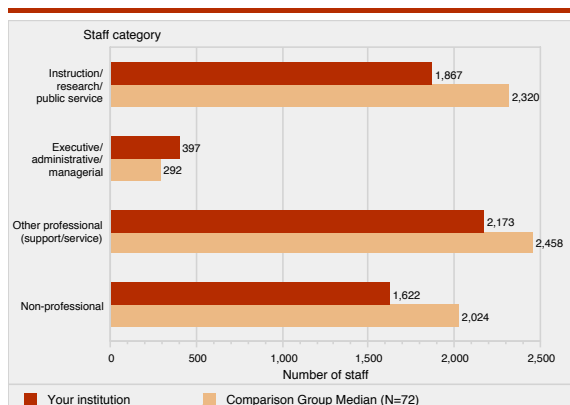
Figure 11. Bachelor's degree graduation rates of full-time, first-time, degree/certificate-seeking undergraduates within 4 years, 6 years, and 8 years: 2003 cohort



NOTE: The 6-year graduation rate is the Student Right-to-Know (SRK) rate; the 4- and 8-year rates are calculated using the same methodology. For more information see the Methodological Notes at the end of the report. N is the number of institutions in the comparison group.
SOURCE: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, Integrated Postsecondary Education Data System (IPEDS); Spring 2012, 200% Graduation Rates component.

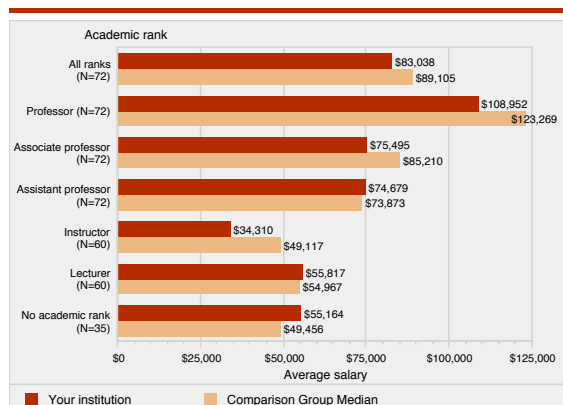
IPEDS DATA FEEDBACK REPORT

Figure 12. Full-time equivalent staff, by assigned position: Fall 2011



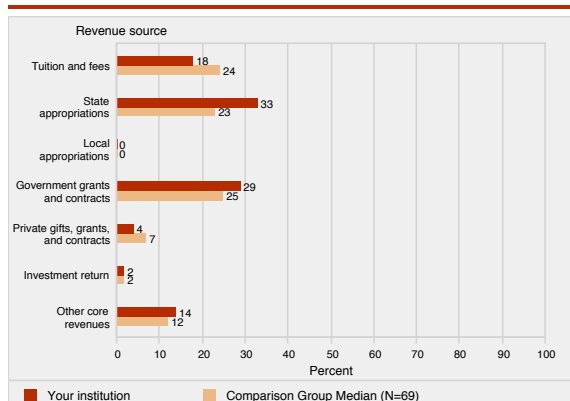
NOTE: Graduate assistants are not included in this figure. For information on the calculation of FTE of staff, see the Methodological Notes. N is the number of institutions in the comparison group.
SOURCE: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, Integrated Postsecondary Education Data System (IPEDS): Winter 2011-12, Human Resources component.

Figure 13. Average salaries of full-time instructional staff equated to 9-month contracts, by academic rank: Academic year 2011-12



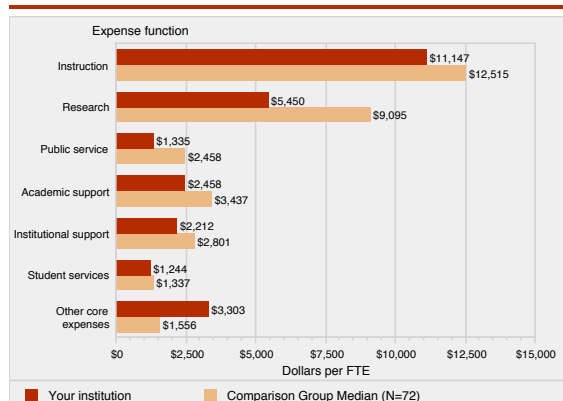
NOTE: Average full-time instructional staff salaries for 11/12-month contracts were equated to 9-month average salaries by multiplying the 11/12-month salary by .8182. Salaries based on less than 9-month contracts are not included. Medical school salaries are not included. N is the number of institutions in the comparison group.
SOURCE: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, Integrated Postsecondary Education Data System (IPEDS): Winter 2011-12, Human Resources component.

Figure 14. Percent distribution of core revenues, by source: Fiscal year 2011



NOTE: The comparison group median is based on those members of the comparison group that report finance data using the same accounting standards as the comparison institution. For a detailed definition of core revenues, see the Methodological Notes. N is the number of institutions in the comparison group.
SOURCE: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, Integrated Postsecondary Education Data System (IPEDS): Spring 2012, Finance component.

Figure 15. Core expenses per FTE enrollment, by function: Fiscal year 2011



NOTE: Expenses per full-time equivalent (FTE) enrollment, particularly instruction, may be inflated because finance data includes all core expenses while FTE reflects credit activity only. For details on calculating FTE enrollment and a detailed definition of core expenses, see the Methodological Notes. N is the number of institutions in the comparison group.
SOURCE: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, Integrated Postsecondary Education Data System (IPEDS): Fall 2011, 12-month Enrollment component and Spring 2012, Finance component.

IPEDS DATA FEEDBACK REPORT

METHODOLOGICAL NOTES

Overview

This report is based on data supplied by institutions to IPEDS during the 2011-12 survey year. Response rates exceeded 99 percent for most surveys. Detailed response tables are included in IPEDS First Look reports, which can be found at <http://nces.ed.gov/pubsearch/getpubcats.asp?sid=010>.

Use of Median Values for Comparison Group

The value for the comparison institution is compared to the median value for the comparison group for each statistic included in the figure. If more than one statistic is presented in a figure, the median values are determined separately for each indicator or statistic. Medians are not reported for comparison groups with less than three values. Where percentage distributions are presented, median values may not add to 100 percent. Through the ExPT, users have access to all of the data used to create the figures included in this report.

Missing Statistics

If a statistic is not reported for your institution, the omission indicates that the statistic is not relevant to your institution and the data were not collected. As such, not all notes listed below may be applicable to your report.

Use of Imputed Data

All IPEDS data are subject to imputation for total (institutional) and partial (item) nonresponse. If necessary, imputed values were used to prepare your report.

Data Confidentiality

IPEDS data are not collected under a pledge of confidentiality.

Disaggregation of Data by Race/Ethnicity

When applicable, some statistics are disaggregated by race/ethnicity. Data disaggregated by race/ethnicity have been reported using the 1997 (new) Office of Management and Budget categories. Detailed information about the recent race/ethnicity changes can be found at <http://nces.ed.gov/ipeds/reic/resource.asp>.

Postbaccalaureate Degree Categories

The use of new postbaccalaureate degree categories was mandatory in the 2011-12 collection year. These categories are: doctor's degree-research/scholarship, doctor's degree-professional practice, and doctor's degree-other. (The first-professional degree and certificate categories and the single doctor's degree category have been eliminated.)

Cohort Determination for Reporting Student Financial Aid and Graduation Rates

Student cohorts for reporting Student Financial Aid and Graduation Rates data are based on the reporting type of the institution. For institutions that report based on an academic year (those operating on standard academic terms), student counts and cohorts are based on fall term data. Student counts and cohorts for program reporters (those that do not operate on standard academic terms) are based on unduplicated counts of students enrolled during a full 12-month period.

Description of Statistics Used in the Figures

Average Institutional Net Price

Average net price is calculated for full-time, first-time degree/certificate-seeking undergraduates who were awarded grant or scholarship aid from the federal government, state/local government, or the institution anytime during the full aid year. For public institutions, this includes only students who paid the in-state or in-district tuition rate. Other sources of grant aid are excluded. Average net price is generated by subtracting the average amount of federal, state/local government, and institutional grant and scholarship aid from the total cost of attendance. Total cost of attendance is the sum of published tuition and required fees, books and supplies, and the average room and board and other expenses.

For the purpose of the IPEDS reporting, aid received refers to financial aid that was awarded to, and accepted by, a student. This amount may differ from the aid amount that is disbursed to a student.

Core Revenues

Core revenues for public institutions reporting under GASB standards include tuition and fees; state and local appropriations; government grants and contracts; private gifts, grants, and contracts; sales and services of educational activities; investment income; other operating and non-operating sources; and other revenues and additions (federal and capital appropriations and grants and additions to permanent endowments). Core revenues for private, not-for-profit institutions (and a small number of public institutions) reporting under FASB standards include tuition and fees; government appropriations (federal, state, and local); government grants and contracts; private gifts, grants, and contracts (including contributions from affiliated entities); investment return; sales and services of educational activities; and other sources. Core revenues for private, for-profit institutions reporting under FASB standards include tuition and fees; government appropriations, grants, and contracts (federal, state, and local); private grants and contracts; investment income; sales and services of educational activities; and other sources. At degree-granting institutions, core revenues exclude revenues from auxiliary enterprises (e.g., bookstores, dormitories), hospitals, and independent operations. Nondegree-granting institutions do not report revenue from auxiliary enterprises in a separate category. These amounts may be included in the core revenues from other sources.

Core Expenses

Core expenses include expenses for instruction, research, public service, academic support, institutional support, student services, scholarships and fellowships (net of discounts and allowances), and other expenses. Expenses for operation and maintenance of plant, depreciation, and interest are allocated to each of the other functions. Core expenses at degree-granting institutions exclude expenses for auxiliary enterprises (e.g., bookstores, dormitories), hospitals, and independent operations. Nondegree-granting institutions do not report expenses for auxiliary enterprises in a separate category. These amounts may be included in the core expenses as other expenses.

IPEDS DATA FEEDBACK REPORT

Equated Instructional Staff Salaries

Total salary outlays for full-time instructional staff on 11/12-month contracts were equated to 9-month outlays by multiplying the outlay for 11/12-month contracted instructional staff by 0.8182. The equated outlays were then added to the outlays for 9/10-month instructional staff to determine an average salary for each rank. Salaries are not included for medical school staff or staff on less-than-9-month contracts.

FTE for Enrollment

The full-time equivalent (FTE) enrollment used in this report is the sum of the institution's FTE undergraduate enrollment and FTE graduate enrollment (as calculated from or reported on the 12-month Enrollment component). Undergraduate and graduate FTE are estimated using 12-month instructional activity (credit and/or contact hours). See "Calculation of FTE Students (using instructional activity)" in the IPEDS Glossary at <http://nces.ed.gov/ipeds/glossary/>.

FTE for Staff

The full-time equivalent (FTE) of staff is calculated by summing the total number of full-time staff from the Employees by Assigned Position (EAP) section of the Human Resources component and adding one-third of the total number of part-time staff.

Graduation Rates and Transfer-out Rate

Graduation rates are those developed to satisfy the requirements of the Student Right-to-Know and Higher Education Opportunity Acts and are defined as the total number of individuals from a given cohort of full-time, first-time, degree/certificate-seeking undergraduates who completed a degree or certificate within a given percent of normal time (for the degree or certificate) before the ending status date of August 31, 2011, divided by the entire cohort of full-time, first-time, degree/certificate-seeking undergraduates minus any allowable exclusions. Institutions are permitted to exclude from the initial cohort students who died or were totally and permanently disabled; those who left school to serve in the armed forces or were called to active duty; those who left to serve with a foreign aid service of the federal government, such as the Peace Corps; and those who left to serve on an official church mission. Transfer-out rate is the total number of students from the cohort who are known to have transferred out of the reporting institution within the same time period, divided by the same adjusted cohort. Only institutions with a mission that includes preparing students to transfer are required to report transfers out.

Retention Rates

Full-time retention rates are defined as the number of full-time, first-time, degree/certificate-seeking undergraduate students who enter the institution for the first time in the fall and who return to the same institution the following fall (as either full- or part-time), divided by the total number of full-time, first-time, degree/certificate-seeking undergraduates in the fall of first entrance. Part-time retention rates are similarly defined. For 4-year institutions offering a bachelor's degree, this rate is reported only for those first-time students seeking a bachelor's degree. For less than 4-year institutions, the rate is calculated for all first-time degree/certificate-seeking students.

Salaries, Wages, and Benefits

Salaries, wages, and benefits, for public institutions under GASB standards, and private, not-for-profit institutions under FASB standards, include amounts paid as compensation for services to all employees

regardless of the duration of service, and amounts made to or on behalf of an individual over and above that received in the form of a salary or wage. Frequently, benefits are associated with an insurance payment. Private, for-profit institutions under FASB standards do not report salaries.

Total Entering Undergraduate Students

Total entering students are students at the undergraduate level, both full- and part-time, new to the institution in the fall term (or the prior summer term who returned in the fall). This includes all first-time undergraduate students, students transferring into the institution at the undergraduate level, and nondegree/certificate-seeking undergraduates entering in the fall. Only degree-granting, academic year reporting institutions provide total entering student data.

Tuition and Required Fees

Tuition is defined as the amount of money charged to students for instructional services; required fees are those fixed sum charges to students for items not covered by tuition that are required of such a large proportion of all students that the student who does not pay the charge is an exception. The amounts used in this report are for full-time, first-time, degree/certificate-seeking undergraduates and are those used by the financial aid office to determine need. For institutions that have differential tuition rates for in-district or in-state students, the lowest tuition rate is used in the figure. Only institutions that operate on standard academic terms will have tuition figures included in their report.

Additional Methodological Information

Additional methodological information on the IPEDS components can be found in the publications available at <http://nces.ed.gov/pubsearch/getpubcats.asp?sid=010>. Additional definitions of variables used in this report can be found in the IPEDS online glossary available at <http://nces.ed.gov/ipeds/glossary/>.

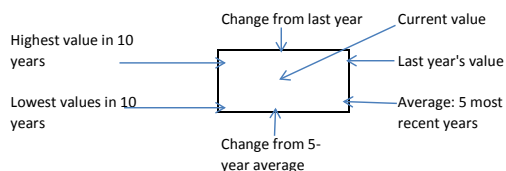
Eric J. Barron, President
Florida State University (ID: 134097)
222 S. Copeland Street, 321 Westcott Building
Tallahassee, FL 32306-1360

Bucknell University Dashboard 2012-13

Admissions	Enrollment	Faculty and Staff	Finance	Outcomes
Applications 9,021 ↑ 7,940 8,291 7,178 ↑ 7,801	Student Headcount (All) 3,719 ↓ 3,635 3,618 3,609 ↓ 3,652	Full-Time Faculty 361 ↑ 358 361 291 ↑ 350	UNGR Tuition \$45,132 ↑ \$43,628 \$45,132 \$39,434 ↑ \$42,180	Retention rate 94% ↑ 94% 95% 95% ↑ 94%
Accepted 3,033 ↑ 2,188 2,238 2,188 ↓ 2,267	Student FTE (All) 3,666 ↓ 3,601 3,587 3,544 ↓ 3,611	Part-Time faculty 29 ↑ 21 25 19 ↑ 22	Discount rate 30.9% ↑ 30.3% 30.4% 27.8% ↑ 30.1%	4-year grad. rate 89% ↓ 87% 85% 85% ↓ 87%
Matriculated 957 ↑ 916 918 887 ↓ 928	% Minority Students UG 14.39% ↑ 12.63% 13.86% 10.02% ↑ 12.23%	Full Prof. Salaries \$113,994 ↑ \$110,308 \$110,843 \$97,434 ↓ \$111,546	Student Indebtedness \$21,163 ↑ \$20,149 \$21,163 \$16,695 ↑ \$19,502	6-year grad. rate 91% ↓ 91% 90% 89% ↑ 90%
Yield 42% ↓ 42% 41% 30% ↑ 41%	% of International UG 5.20% ↑ 5.01% 5.20% 2.32% ↑ 4.22%	Assoc. Prof. Salaries \$86,361 ↑ \$84,141 \$85,885 \$71,705 ↑ \$83,634	Endowment (in thousands) \$599,399 ↑ \$575,367 \$599,216 \$355,905 ↑ \$532,699	# of Undergraduate Degrees Awarded 898 ↑ 839 882 835 ↑ 873
% of Students with Need Aid 66.23% ↓ 46.07% 43.79% 41.69% ↓ 44.81%	Male, UG 1,731 ↓ 1,721 1,684 1,684 ↓ 1,707	Asst. Prof. Salaries \$76,119 ↑ \$73,048 \$75,251 \$57,191 ↑ \$73,080	Endowment per Student \$166,403 ↑ \$160,973 \$166,403 \$119,434 ↑ \$147,511	% Post Grad. Study FT 24% ↓ 24% 18% 18% ↓ 22%
% of Students with Merit Aid 5.77% ↑ 5.24% 5.77% 0.22% ↑ 2.31%	Female, UG 1,889 ↑ 1,833 1,852 1,725 ↑ 1,837	% FT Profs. with Terminal Degrees 98% ↑ 97% 98% 95% ↑ 97%	Alumni Giving Rate 38.56% ↓ 35.62% 30.18% 30.18% ↓ 34.83%	% Post Grad. Study PT 4% ↓ 4% 3% 2% ↓ 4%
% of Students with Athletic Aid 2.61% ↑ 2.29% 2.61% 0.43% ↑ 2.31%	% Out-of-state enrollment UG 76% ↑ 76% 76% 68% ↑ 76%	% FT Tenured 63% ↑ 62% 63% 56% ↑ 62%	Funded Research (in thousands) \$3,454 ↓ \$3,454 \$2,616 \$1,048 ↓ \$2,948	Employment Rates 71% ↑ 60% 71% 59% ↑ 64%
Average SAT 1,308 ↓ 1,291 1,288 1,281 ↓ 1,291	% Pell Recipients, FT UG 11.60% ↓ 10.27% 10.07% 9.01% ↓ 10.34%	% Minority 16.90% ↑ 13.97% 16.90% 10.03% ↑ 14.31%	Operating Revenues (in thousands)* \$189,221 ↑ \$184,500 \$189,221 \$131,625 ↑ \$180,003	# of student Participating in summer research 62 ↑ 47 62 29 ↑ 49
% Ranked Top 10 % in HS 72% ↑ 60% 66% 59% ↑ 64%	% First Generation, DS UG 12.91% ↑ 12.63% 12.91% 12.12% ↑ 12.45%	# International 4.93% ↓ 3.07% 2.22% 1.66% ↓ 3.79%	Operating Expenses (in thousands)* \$179,256 ↑ \$172,852 \$179,256 \$122,964 ↑ \$173,028	# Students Participating in UG Research for Credit** 232 ↓ 234 232 291 ↓ 252
% Minority Students 15.14% ↑ 14.52% 15.14% 8.91% ↑ 12.66%	% Greek Participation, UG 47% ↓ 47% 41% 37% ↓ 44%	FT Male 215 ↑ 212 215 186 ↑ 211	Net Assets (in thousands)* \$837,894 ↓ \$837,894 \$808,958 \$621,965 ↑ \$759,975	# of Graduate Degrees Awarded 52 ↓ 43 34 34 ↓ 41
% International Students 1.92% ↓ 5.46% 4.79% 5.46% ↑ 4.66%	% Living on Campus, FT UG 89% ↑ 86% 86% 86% ↓ 87%	FT Female 146 ↑ 146 146 98 ↑ 139		
% First Generation* 14.32% ↑ 11.24% 12.31% 10.71% ↓ 12.28%	% Athletes, FT UG 22.60% ↓ 23% 21.22% 17.81% ↓ 21.34%	Student-to-Faculty Ratio 12 ↑ 10 10 10 ↑ 10		

* Nine years of data

** Three years of data



プログラム2 講演録 (英文)

IRの意義と導入について

Randy L.Swing, Ph.D.

Randy Swing

I'm very honored to be here. Thank you for the invitation.

(and) I understand that soon there will be an office of institutional research established, so I want to provide the books for the library to start your new office of institutional research.

(and) Let me thank also Dr. Hamana for a long-term friendship and educational opportunity for me. Your presentation (was) shows you are mastering this (so, very good!).

(so) Let me begin by talking about what institutional research is, (and) this is not as easy as it may seem because there are many varieties of institutional research, as President Hamana said.

(so) I think it's best to think of it as a set of activities: not as a defined set, but a large set that plays differently at every institution.

(so) It's not one single activity, but a collection.

It is supportive of decision-making, but often the IR office does not actually make decisions.

(and) It's for use in a lot of different decision-making, which could include faculty making decisions about their courses, or administrators making decisions about resource allocations; so decision-makers think of that as very broad.

(so) This definition was provided by one of the founders of institutional research, Joe Saupe, who is still alive. The field of institutional research was founded fifty years ago; so that's about how long we've been working to perfect this field of study.

(so) Another way of defining institutional research, I'd like to present, (and) this (is) comes from someone you may know from the United States. Pat Terenzini is one of the most famous researchers in higher education in the United States. He was an IR officer before he was a faculty member; (so that's what he brings).

(and) Cameron Fincher was the head of the Institute for Higher Education at the University of Georgia, and my mentor and graduate faculty member.

(so) They together have defined (that there are), that this idea that we are about organizational intelligence (alright?). It's what the campus knows about itself and how to organize itself.

(so) The first level of skills that an IR office has to have are technical and analytical intelligence skills.

(so) That means that they have to understand data, they have to understand statistics, they have to understand research design. So these are (your) the basic methodology tools that are needed to conduct institutional research.

(so) I want to make sure I clarify that these are exactly the skills that scholarly researchers need as well (alright?). (and so) That's

often the confusion that scholarly research for publication is different than institutional research. Although at its base, they share the same tools and intellectual capacities.

(so) The second (times) type of intelligences are issues intelligences. (and) Those are specific (to an) to a college, a university. They are knowing the key people who can make things happen (alright?). This is an insider's level of understanding: a specific organization.

(and) The third is contextual intelligence, which is about the history culture and external environment. (so) Cultural intelligence is understanding the higher education field very broadly, perhaps even nationally.

(so) Unfortunately, some presidents in the United States just tried to hire a statistician, (alright?). They're hiring only this piece up here (?). (and) That's not enough (alright?). (so) From here, (this) the person has to understand the campus they're on, which means that they change institutions. There's a learning curve, because you've got to know each institution (alright?). (but) Yet, they have to bring something that traditional scholars don't have, which is the knowledge of higher educational broadly (?).

(so) This is the high level. What I want to do for the rest of the time I'm with you is to dig down into specific examples of work. (but) Remember that there's the higher structure right above the examples I'm giving.

(so) A basic function is simply reporting, and that means counting often how many students are there, how many students are in each major, how many faculty are there, how many athletes, graduates, time to degrees. (so) These are simply keeping the official university totals of what's happening on a campus.

(so) This is a very important function. If a campus in America does report properly to the federal government, then they cannot receive student financial aid, so they would not be able to stay a campus; they would go bankrupt. (so) They have to get reporting right. (but) Yet, this feels like low functions for IR officers, who don't find this exciting work.

We also do assessment, and that's really learning assessment, learning outcomes. (and) This is really about skills, about general education skills, attitudes, behaviors, growth of those over time, transferable skills between majors or to the work force.

(so) This is my area of specialty in the field, in that I was the founding director of an assessment office at a major university and was in charge of assessing market, (and that's) so this is the part I like best.

Accreditation is another big function, and that is the process that American campuses have to go through to be recognized officially as a quality institution. (so) The IR office provides the data, does the studies, puts the reports together that are given to the crediting agencies and are major players in the crediting process.

It's also a really good example of how IR officers often work, which is that the accreditation committee will always be headed by a faculty member (alright?) with a direct supervision from the provost, the Chief Academic Officer. The IR officer is the team member who often carries the work, but not the flag. (so) Not the lead; very important, though.

The last function that I'll focus on is planning. (and) Planning is that process of an institution identifying its strengths, its weaknesses, its opportunities, and its threads. "S.W.O.T.," right? You may know that. (so) Institutional researchers will be very involved in deciding if a college should open a new major, should undertake some new role, or change the way it charges tuition, or even whether it should build a new building.

(so) Let me ask for your help in translating these terms, (Ethan?): (so) The Chief Academic Officer, the President/CEO, and the deans or department – multiple – department heads, and department chairs. (and) Other vice-presidents may be the vice-president of student affairs, business affairs; (so) not academic.

(so) This chart is about who the IR – the head IR – officer reports to. (and so) In the US, they are very aligned with academic affairs. That's the bulk.

Many report directly to the President.

(and) Actually, this number is high because (the) many provosts have multiple vice-presidents under them, so most of this line is probably to academic affairs as well, but not to the provosts at the top.

(so) We asked IR officers in a survey, "Where did most of their work come from?" (alright?); "Who's giving you orders" is as important as who you report to. (and) What they said was that the CAO (was), Chief Academic Officer.

(so, and then) This would be a staff member, probably, of the CAO.

(so) They get assignments from deans, who often have to do accreditation at the college at the smaller unit level, or who are asked to review faculties' salaries or faculty numbers, so that's the kind of work that would come from the dean.

(so) These are accumulative; you could do all, so it doesn't add to 100% to be clear, but many of them are still getting work directly from the President, who calls them in and asks for a specific piece of information.

(so) From this, let me see if I can say just a word about the kind of a life of an IR person (right?) – what their work life looks like. They are always very far behind; there are always more reports – more requests – than they can possible service. No matter how much they try to schedule their day, the president calls, and their day just got shifted (right?), so it's an ever-changing world they live in; lots of pressure to do it. (and) Because these data could impact funding at the very highest level, getting it wrong is serious, so they have to be very accurate.

(so) When I interview institutional researchers, and I ask them, "what is the one thing they really wish would change about their job?," they really wish they had time to read, research, and think. (and) That's what they have the least time to do.

(so) We ask them, "What data sources did they have full access to?," and this varies a great deal across campuses. As you can see, almost all of them have full access to student data. That would be classes enrolled, grades, the gender of students, age of students, that kind of information.

(so) Financial aid data is about what scholarships students are getting (right?). (and) Even though it's on a 60% have-full-access, our members have to report this to the federal government. So they often receive summary data from the financial aid office (right?). (and) The actual person who's responsible for submitting it to the federal government is an IR officer. They're called "Key-holders": they're the only ones who have the code to submit the data – to the federal government. (so) Even without full access, they are deep in the financial aid data.

(so) Human resources data would include promotion, tenure, but salaries as well. (so) This is sensitive data, and half of our folks have full access to that level of data.

(so) This is one area where private colleges and public colleges differ, in that private colleges are less likely to give access to this data – to their IR officers (right?). Public colleges – because salaries are public anyway – then they give that right, so you see a real division between public and private institutions on that particular arm.

(so) The finance data really is hardest for them to access – it's always in separate systems, and it's more securely locked – but this is the place where we're seeing the biggest change, because IR people are being asked to calculate a return on investment, "how much did it cost to get a result per person or per unit of result." (so) I think if this survey is redone in a few years, we'll see a real change in access to finance data.

(so) These are common IR tasks. We ask our members to tell us if they did these things often or frequently (alright?). (so) The

kinds of work that they do.

(so) While the numbers, I think, are helpful, (but) I want to spend a little time on this slide with what these things really are.

(so) Survey data would be student satisfaction – would be one (alright?), or monitoring the behaviors of students by collecting their actions (alright?) – how much they go to the library or how much they do things. So these are local surveys, usually.

(so) The IR officer will actually write the survey, write the questions (alright?), handle the distribution to students, the collection, the data, the analysis. So it's survey planning all the way through to reporting the results.

(so) The idea of peer comparisons – I think I will talk about (more) in more detail later – but the core ideas, that in America, because of the variety of campuses, if we want to compare the results of one campus to another, we have to make sure that the campuses that we're comparing are equal – that they should be compared. (so) Institutional researchers spend a lot of time figuring out which campuses they should compare or use as benchmarks.

(so) Facts books are – they used to be books – (that) every year the IR office published a hardbound paper book that had the charts and the graphs that described that campus. Now these are online, and they're electronic books. (but) Most campuses still, somehow, produce something that they call a "Fact Book," and it's simply the summary data that describes that institution.

(so) Guidebooks are the various publications that describe colleges that are sold to families and students who are trying to select a campus to go to – (so this) "Peterson's Guides", "U.S. News and World Report" (alright?). (so) The IR office has to annually give those publications the information that will be published about a campus – that students who are thinking about admissions will be looking at. So very important that we get this accurate, and that we do it timely, because if you were not in these books, then you would not be considered as a place to apply.

This work drives us crazy. This is the work that – there are hundreds of these guidebooks now, and websites. So IR shops have come to just develop a common set of data that they ship to each of them, rather than wait for the request to come (alright?), because it is overwhelming – the number of requests.

(so) The federal and state data reporting, I think I've covered already, but (this is) these are mandatory reports that we have to submit.

Interpreter clarification

"Federal" is for all universities, and "state" is for state universities?

It actually can be private, too. The state often supports private institutions.

(so) Up here I talked about "picking your peers." This is actually benchmarking against them. (so) This is where you go out and find the data from the different peer schools – have to aggregate it to create the benchmarks for comparison.

(so) This would not be as big of a challenge for your institution; but in the U.S., (of course) it's keeping students to graduation – that's our big challenge. (so) We spend a lot of our energy on who drops out, why they dropped out, and then "where did they go" once they dropped out, so that we know who our competition is.

(so) I think these are probably self-explanatory, then. (that) There are lots national data bases, and campuses are always wanting to compare themselves to any data that they can get access to.

(so) We asked institutional researchers in a survey to tell us about their work in developing peer groups. (and so) Let me start by expanding a little bit about peer groups.

(so) One way to think about this is that peer groups are those that have about the same number of students, about the same level of selectivity, and about the same mix of degrees. (so) In other words, the campus looks like other campuses that we would consider true peers.

The next are peer groups that we call “aspirational peers” (alright?). (and) These are the campuses we wished we looked like, but realistically wish we look like (alright?). They’re the ones that are just better than we are (alright?). So we’re benchmarking against an aspirational group.

(so) This is a very political process (alright?). You can imagine that the faculty want the aspirational group to be places that pay faculty higher salaries (alright?). The football coach wants to be against a bigger name football teams. The president doesn’t want too much aspiration because we look bad (right?). So it’s a very political process with lots of people interacting with the IR office in establishing this list.

The third are State or cohort groups, and these are groups that you are assigned to by virtue of being a member of some group. (so) They’re really not peer (right?). That’s the wrong word (right?). It just means, for instance, that I am going to be compared to all other institutions in the State of North Carolina if I’m one of the seventeen universities in North Carolina. (so) It often makes for bad benchmarking, but that’s what the newspapers (are) going to report. “Are you number one or number seventeen out of the list that are all in North Carolina.”

(so) This survey is really about a very specific peer group arrangement for something called the “DFR” (and I’ll look at the DFR in a minute); but in this case, if you don’t do anything, the federal government assigns you a peer group (alright?). (and) Many folks – many IR people – may not know how that happened. (so) This probably underreports the role of IR in forming these peer groups. But still, it’s true that primarily selected by the IR officer is not all that common; most IR people have to work with others in making this selection.

(so) I want to look at a DFR – it’s a “Data Feedback Report.”

(but) To explain that, I need to explain “IPEDS” first – the “Integrated Postsecondary Education Data System.” – IPEDS.

(so) This is the mandatory federal reporting system that all colleges that are “Title IV” institutions, which means “financial aid eligible”; (so) their students can receive financial aid.

(so) To my president-friends, you should understand that, in America, if a college fails to do IPEDS, they are fined a very stiff fine per day, and the presidents themselves can be held accountable for those fines. So, this is serious business.

I think it’s \$5,000 a day, so you might figure out when your salary is going to be used up (right?).

(so) I’m not going to do all of these, and I hope people can ask questions, but there are a series of seven surveys that have to be filled out. They occur from around September through February (right?). (and) They come in waves. (so) Each of the data collections focuses on a topic (alright?). (so) The enrollments will all be about students: how many of them, are they in residence, are they in-State, are they out-of-State. (You know) imagine all hundreds of questions we might ask about enrollments.

(so) I’ll pick another one. The Human resources one will tell how many employees, what kinds of employees they are, their level of education. We only do group salaries, so it’s not individual salaries sent to the federal government; but in aggregate, what was the amount paid to faculty, to student affairs officers, admissions officers.

(so) It takes about one year for the federal government to clean these data, and to release them to the public, so the data always lag just a little bit. (but) All of this is available from the website to any family members, student, faculty, anyone else who wants to look at these data.

(so) It's important to understand how IR has been changing. (that) IPEDS exists because the United States Congress funds it and establishes what will be collected at IPEDS. (so) The original purpose of IPEDS was to inform the United States Congress about federal policy for higher education.

(so then) Higher education researchers started using these data and began to challenge or seek certain kinds of data, so we started to see the addition of variables that would support scholarly research.

(so) Only in recent years did it become something totally new, which is consumer information. So now, these data are distributed for families and students who are selecting colleges. (so) It's the same data, but we're now providing it with the consumer information angle instead of congressional angle.

(so) What's important to notice is they were never designed for individual colleges to use for individual college improvement (alright?), even though we use them in those ways, which means there are lots of limitations. But that was not the intention, actually to make or have colleges be able to use them.

(so) That takes us to talking about the IPEDS data feedback report. This is not so important that I should use it as a big example, but I want to show you the kinds of things that we do, and it's a good example of how the data are used.

(so) Once a year, the institutional researcher receives a message from the federal government from the department of education that says, "Next week, your data feedback report will be sent to the president. Would you please look at this report in advance?" So, IR people get to intervene (right?) if the report has errors.

(so then) The next week, this shows up on the president's desk.

(so) If you look at page two.

This is a list of the campuses... (I'm sorry)... This whole report happens to be on Florida State University, so this is a real report. (so) Page two shows the comparison grid. It appears to me that the University of Florida did not choose their peer grid, but that the federal government's computer picked this set. (so) Seventy-two institutions that they say is similar to Florida State University.

The institutional researcher could have defined the peer group, so the federal government will allow us to define our own peer group if we want to do that.

(so) Normally, we would not have seventy-two campuses; A peer might be fifteen. (so) I was shocked when I saw this: seventy-two campuses.

(so) Let me just, really quickly, look at some of the figures. Figure one is about enrollment, and there you get: the red is Florida State University; the yellow or gold is the median of the comparison group (alright?). So, you can compare how you are against your comparison group.

(so) This is my hint that the computer picked this group, because the way the computer would match peer groups would be because they had students that looked like you – your students (alright?). (so) You see that there's the equalness here tells me the computer picked the group. So of course, they matched (alright?).

(so) That means that when I look at these other charts, if they are not also the same, then it means that Florida State is doing something different (right?). It's not about who they admitted; it must be about the activities that they're undertaking.

(so) Look at figure three: the number of bachelor's degrees awarded. Florida State is issuing a lot more degrees than similarly

situated institutions.

(so) On figure four, shows the tuition they charge, and you can see that Florida State is very inexpensive compared to other schools.

(so) Figure ten, on page five, shows how successful they are at graduating their students, and they graduate 74% of the entering class. In comparison, similar schools graduate 68%. (so) A good report, as well.

Figure eleven is useful to explain our graduation rates (right?). You see that 47% graduated within four years. So, even though we continue to call the Bachelor's degree a four-year degree, only about half of students actually graduate in four years.

(so) The six-year line includes those that graduate in four (alright?). (so) That's the ones who graduate in four plus the ones who graduate in the next two years. So, if you look out six years, you see that the success rate is 71% now.

(so) If you look at eight years, you see that there's almost no change. (so) Basically, if students graduate in six years, they will, and if they don't, we don't pick up many of those in the next two years.

Figure twelve is how many staff it took to make that happen.

(and) Figure thirteen are the average salaries by rank. (so, again) This is all disciplines – a large mix. So, the average may have a pretty wide range around it – this is the mathematical average.

(so) The data feedback reports show up on the president's desk, but actually, their IR office has access to this data for probably six months or more (alright?). (so) Many presidents have already seen this; they're not waiting on the federal government to release the data at all. (but) On some campuses, the president may see this because they don't have a well developed IR function. (and so) These reports end up being talked about in the cabinet level meeting – they do stimulate action.

(so) These are public. Anyone can go on the federal government's website and download the data feedback report for any campus in America. (so) I pulled this off the website – (that) they're publicly available.

(Alright, so) Let me keep pushing forward, looking again – I am pretty down deep in what IR people do (alright?). So, these are individual tasks.

(so) IR offices do facts books, as I said earlier. The more new version of this is that we do dashboards (alright?). Web-based distribution of information about our campus, that's often updated live.

(so) This is just an example of a factbook page (alright?). This is a value enrollment(?). (and) This is a really common way that we would report.

(so) A really important concept is that we establish cohorts, and they are established and they're locked down so that the same group of students that entered at a certain time are associated with a particular cohort. That they drop out, they come back, it doesn't matter; they still are always reported with this cohort. (so) This is first time they enroll at our institution.

(so) This particular chart tells you that in 2009, this institution had 16,968 headcount students (alright?). (so) They may have been part-time, full-time; but it's just how many people.

(so) Most of these students lived on campus, and they were undergraduates, but there were some graduate on campus.

(and then) There were off-campus students as well – some undergraduates, but not many (alright?), because that's not the way this campus operates – but an equal number of graduate students.

(so) Like all statisticians, the one thing an IR officer does very quickly is memorize what's the "N" for each group, because when I run a report, if I can't total to the "N", then I know I've got something wrong (alright?). (so) Once we establish these, (I will) if I'm doing any study on the 2009 group, I want to make sure that I can account for 16,968. And I will get where I knew that number by heart.

(so) Boring work, but very important because it establishes the base that we're going to use for everything else. (so) Each year, at a given time, the next line is put in (alright?). So the report never changes except for the new line (alright?).

(so) Let me do one more (because I'm)... This is maybe too deep, but I'm a nerd! I like data! (so) Look and tell me what you see in these patterns, but I'll share mine (rather to say). The one thing is this institution has been growing (right?). Look at the numbers. Steady move... uh-oh! They didn't grow well here (right?). But very steady, very predictable growth coming up (right?). (so) I can look at this and already tell you, this is a healthy campus (right?). If I see enrollments that are going up-and-down and up-and-down, then they've got problems (right?). (so) I can read the health of this organization in the numbers really clearly.

(so) You can also see that it's an undergraduate-focused campus, and they have chosen not to make their growth with graduate students – there's been a little bit – but they grew because of undergraduates.

Alright, it's too boring! I got to go on. (so) Here's another fact book page. (so) This is showing how we're not satisfied with the top level (right?). We start to disaggregate very quickly, so we tear every number apart to get its components. (so) If I knew that (let's see if I can get this right).....(so) This is entering freshmen, which does not total back to that other chart – that was all students (right? so). (but) If I have a headcount, then I want to start knowing, "Are they international students? What race are they? (and) What gender are they?" (right?) So, I start to tear these numbers apart to understand the components.

This is not a diverse campus (right?). (so) A lot of white individuals, and they have an equal number of males(oops)..... slightly more females than they do males. (so) I happen to know this campus, (and) so (I could exp) I know the explanation is that they have an education department. They have a large elementary education department, which is one of the explanations for why the females' numbers are a little higher.

(so) The number one rule in institutional research is "find the 'N'" (right?). If you don't have the number – the "N" – you're in trouble. The number two rule in institutional research is "don't ever present a number unless you present the context" (alright?). (Unless you) If all you saw was this (right?), (you) it's just numbers (right?). But if I show you last year's, now I can find the patterns; I can see what's changing or what's not changing. So, we'll always attempt to put context when we give numbers.

Just another chart: Here, we're looking at courses. (so) Sometimes we're counting students; sometimes we're counting faculty; sometimes we're counting courses. (so) This is the anthropology courses that are for freshman, sophomores, juniors, seniors, and graduate students. (and) I can now see that this is how many semester hours we are generating; this is how many students took those semester hours. (and) I can see that the anthropology section has grown a little bit (alright?) between the two years. So, it looks like anthropology is on the rise by the number of students taking the courses.

(so) Budgets of departments are often derived from the number of students served. (so) These are numbers the department chairs are eager to see every year.

(so) This is a survey that we did by our officers to find out if they do a dashboard out of their office, and what we found was that a little more than half of their offices manage a dashboard. (and) We asked, "who's the primary audience for that dashboard" against "select all that apply." (so) Those dashboards were designed for campus administrators to have immediate access to data about the campus (alright?) – is the main goal. (but) They also serve faculty and staff.

(so) Most IR officers in the U.S. are mature enough that they have their own IT staff. (so) They can maintain the websites, the

web pages, dashboards, doings of electronic surveys, they don't have to depend on the IT office (alright?) to do that for them. (and so) 82% are able to do this with their internal staff.

(so) The largest of the IR offices will have their own servers, (their own) sometimes their own backbone to the internet; they'll have an IT infrastructure that's separate from the IT. (and it's) One reason is for security since these have private data, then they want to secure them privately.

(so) Of these dashboards, and I'll show you some examples, I want to (make) point out that only 16% of them have open access to the public. (so) Interestingly, the federal government opens everything up. Campuses often run dashboards that they don't share with the public; that this is for internal use only. In fact, some of them limit it to only very specific administrators, who get to see it (alright?). So, a kind of different purpose (of) for dashboards.

(so) Here's an example of an interactive dashboard. It's not very creative design. Many of the interactive dashboards, now, are very creative in their design. There'll be charts, (and) color-coding, and more graphic (alright?). (but) The key that I wanted you to see is that the user gets to pick what year (alright?) or what range of years (alright?), and they could probably select this and get more detail just about the accounting numbers (alright?). (so) The whole point is for the user to be able to run their own report (alright?), limiting it to whatever group they're interested in.

(so) This comes from the University of Louisville, and (is) this is open-access, so I took this straight off the website (alright?).

(so) The next one is also boring by most websites, but because it has such a range that I could print on one page, I thought it would be useful. So, the handout is the full dashboard; this was just a clip of a little bit of it. So, you can see the big headings of admissions, enrollment, faculty and staff, finance, and outcomes (alright?). (and) The way they've organized this is that they have shown comparison numbers, and they've used arrows to indicate whether the trend is up or the trend is down. (so) The point is to be able to look at this chart quickly, and your attention should be drawn to the ones that are trending in the wrong direction (alright?). So, I can spot the difficult spots very quickly.

(so) Look at the little chart in the bottom right-hand side, which is the map of these numbers.

(so) The highest value in the last ten years whether it's gone up or down: last year's value, this year's value, the lowest value in the last ten years, and the average five most recent years – (so) in change from five most recent years. (so you see) This is (one-two-three-four-five-six) seven pieces of data organized into one little block (alright?) for quick reference.

(so) I didn't count carefully, but I think there are forty-six institutional research reports created and summarized on just one sheet of paper – (so) a lot of information.

(alright, so) Let me suggest – I'm kind of out of the weeds a little bit; we'll come back up – (and) just one of the things that I would acknowledge that institutional research does is that we are the keepers of the definition of terms that allow us to be able to talk to each other, and to use consistent definitions about the variables that we're monitoring.

(so) "FTE" – "Full-Time-Equivalent" – is something that we'll use regularly, and there's formulas that we've all agreed to for calculating this. So, if a student is taking twelve hours, that's one Full-Time-Equivalent.

(and so then) Actually, the federal government has three different definitions for how to tabulate Full-Time-Equivalents for Part Time Enrollees. (so) At least we know how to do it, although on a given campus, there may be three numbers that would be calculated, and they're all FTEs. So, you have to know FTE by which definition.

(so) The United States – these two numbers can be really different (alright?). Headcount is saying(?) how many people, and

this is the Full-Time-Equivalent of enrollment. Since so many American students are Part-Time (alright?) – then especially at a community college (alright?) – the headcount may be many times bigger than you would expect for the number of hours being consumed – the number of courses being consumed (alright?). So, it's important to know how many people we are dealing with and what their level of consumption is of our courses.

(so) I think your data would look really different than our data because those numbers would be closer, I assume.

Persistence has very specific definitions, and it is “of that cohort locked down at the first of the year, how many of them came back enrolled one year later at the beginning of the next year’s term or the next year after that,” so we have a persistence rate every year (beyond the first) – beyond the first and to second year as well.

(so) I saved this last one – FTFT – to last because I’m not very proud of this way of thinking about students. This is “First-Time in college and Full-Time.” (so) When IPEDs began collecting data in the ’60s, the dominant enrollment pattern was full-time students taking full-time loads. (so) We have not abandoned that, although that is no longer the dominant pattern. (so) If you look at IPEDs data, you need to understand that they are reporting on full-time, first-time students, which for a community college may only be 8% of their students. So, this is a real problem for us in comparing and benchmarking (alright?).

(so) Let me switch now to survey research in IR functions. The purpose of survey research would be to document the current state often to examine what students are doing, how they are interacting with the college, or to document the outcomes. (so kind of) Different reasons to do a survey with students.

(so) This is actually – especially for you – in talking about assessment. (so) In assessment, there is a basic model in the U.S., which is the “I-E-O Model” by Alexander Astin. It says that “In assessing, you have to have three data points.” (maybe do that).

(so) Input is for – I’ll use a (learning) student learning example (alright?). Input is “what did they know when they arrived?”

(and) The outcome, then, would be what they know when they leave (right?).

(so) If you only have two data points, you don’t know why they changed (right?). (so) All you know is they may have left better or worse, but (you don’t) if you don’t like that outcome, you don’t know what to do about it (right?). (cause) You just don’t know why.

(so) That means I need to know – this is Alexander Astin’s word, “environment.” I use the word “experiences” or “engagements” – I actually like “engagements”; it still keeps the “e” (right?) – (but... so) This is “what did the student do between ‘input’ and out to ‘outcome’.”

(so) What’s really important is that this allows you to statistically look for interactions (alright?) That’s just simply a statistical interaction model. (so) What I need to know is how much of this input created the outcome anyway, or how much was created differently because this input went through something before it became the outcome.

(so) The mistakes in student learning assessment is – what if you tested everybody at the end, and you knew exactly what they knew when they left (alright?), would that actually tell you anything? Well, no, if you didn’t know how they arrived (alright?), you wouldn’t know if they were higher or lower when they left.

(so) Ultimately, what you really want to know is – of the people who got the outcome you wanted, what did they do differently than the ones who didn’t get the outcome that you wanted.

(so) Early in the assessment movement in the United States, people wanted to simply count how many things students

did (alright?). (so) They would want to say, “more students go to the library” (alright?) or “more students spend more hours studying,” but these are all just “counts”; that’s not assessment (alright?). (so) Assessment means you have to know the input, then you have to know what happened, but then you have to know what happened what the outcome was. So, counting student behaviors can be useful, but it’s not assessment.

(so) This will take a really simple model. As a graduate student, I had to report – I had to read this book – and then I had to report on this. (and) I remember thinking, “This guy got famous thinking this up? I mean it seems so simple” (right?), until I became an assessment director, and I had to implement it, and that’s when the complexity shows up.

(so) If you take this really seriously, it means you have to know what happened inside a class, what happened outside of class while on your campus, what happened while they were at work, what happened at home (right?). (cause) All of these things contribute to the outcomes (right?). (so) It can be overwhelming (right?) to try to do all of that. So, we have to narrow. (but) Just to acknowledge: this is really difficult work.

(so) Just to make the point one more time: because it’s so confusing to people that IR people might do research that could be called scholarly, it could be published. (so) The Association of Institutional Research has the scholarly journal that is one of the highest ranked scholarly publications in America. (so this is) This is the kind of scholarship that only faculty often receive (alright?). (but) We also have something called “New Directions: Institutional Research,” which is all about actual research, practical research, how do you do this work (alright?). (so) Not scholar – not high scholarship, anyway – it is scholarly; it is peer-reviewed (alright?), but it’s a very different publication than this.

(so) The vast majority of research that’s created by institutional researchers never leaves the campus. It may never be printed or peer-reviewed at all because it’s for internal use, and because it’s focused on a single campus, then it’s difficult to get it published. It’s scholarly journals: (cause) they would want you to use national data or comparative data across a lot of institutions. (so) I’m passionate that the work our people do is scholarly, is reported, and just because it doesn’t get published in a journal (right?) is not the marker for success at all.

(so just a) This is the commercial at the end. (is the) The Association for Institutional Research is the professional society that I am the Executive Director of. Our business is professional networking, developing skills, providing resources, providing conferences and training events. We have 4,000 members; we represent 1,500 colleges and universities. (and) I’m a bad speaker because I meant to go find out how many Japanese members we have, and I forgot. (but) We have about thirty, I think, Japanese members, or at least in recent years, I think. (so) I’ll invite everyone to our next conference – that this is the big gathering of institutional researchers. Almost 2,000 members will be there presenting to each other how to do this work.

We publish monthly a newsletter that we don’t limit just to our paying members. (so) My apologies: it would be in English. (but) All you have to do: go to this website, and you can sign up – it’s free – or send me a note. We’d be glad to have you as subscribers. (and) It’s a way of learning about what’s happening with IR; there’s always features and articles, and tech tips, and other kinds of things. So, we’d be glad to have everyone subscribe to “eAIR.”

(so I don’t) I think we have just ten minutes or so (is right). (but) Are there questions, or (do) maybe you have other use left (of this time).

Only easy ones

Question

(so) The question is, in the IR placement within the organization, do IR offices receive directions from the Chief Academic Officers and report back, or do IR offices take initiatives in doing research and then informing the IR office – Academic Chief.....

Response

(yeah) We wish it were that we did the initiatives, and we were ahead of the curve. (so) Every IR officer will tell me a story about the one time that they were in the President's cabinet meeting, and somebody said, "I wish we had the data on blah blah blah," and they had anticipated it, and they pull it out of their briefcase. That's the dream come true is that we saw it coming. Usually, we're trailing behind. (so) The cabinet has discovered that there's a change in funding, or there's a problem. (and) Now, what they need to know is what are the data from the past that would help us decide what to do. (so) We're almost always caught in doing a research project right now that could have taken months in an ideal situation to do (right?).

Question

Can you give us some tips to have more universities develop IR offices in Japan?

Response

(so) The tip I really want to give you is (why) what you should avoid (right?), which is that most IR offices grew in the United States as IPEDS group. (so in other) It was federal-mandated reporting that actually pushed the IR offices along (right?). (and) I hope that you won't be founded on reporting as we were. The second one, which I think is good, is that the accreditors – the six regional accreditors – all demanded that there be data evidence (alright?). (so) That was when much of our techniques developed – is that we were actually trying to prove learning then (right?), which is different than reporting (right?), and more difficult set of things to do. (so) The whole student learning assessment movement came out of the accreditation driver (right?); the reporting came out of the federal government (right?).

Now, I know I've given you too much, but the last piece is the downturn in the economy. When colleges reduced the number of employees, they increased the number of institutional researchers (right?). So, we boomed all through the downturn – our memberships went up; everything went up – and it was because colleges had to figure out how to use scarce resources better (right?). (so) The focus was on decision-making and return-on-investment. (so) There are big different drivers at different times.

(so) It's Scotland, and England, and Australia. Institutional research is much more connected to classroom-based learning outcomes, helping faculty test initiatives, which I wish we did more of.

(so) The question that you didn't quite ask about how to develop these units. In the United States, we used to use the word, "shop" — "IR shop"? – like "workshop" (right?). We actually called it the IR "shop," not the IR "office" (right?) because it was where work got done. (and so) All the people doing IR worked together in the IR shop because you had to have special connection to the data bases (right?) and special software and equipment (right?). Today, the IR function has moved out of the IR office, and now it's all over campus. (so) That's a really different structure when every dean's office has somebody who's doing IR work for that college (you know), and that's the future of IR in the United States, is actually that proliferation out across the campus. (but) I think, in starting this work, you still need a central force – (you know) a central coach – to guide this work, at least originally.

(so) Another problem you're going to have is lack of capacity – lack of skilled people – to do this work. In the United States, if you'd go to our website, (I susp) I bet that there's 130 jobs posted on our website today: almost always 130 spaces if you want to be an institutional researcher (alright?). (so) Lots of competition for institutional researchers, and many schools cannot hire the kind of staff they need. (so) They have to hire someone who has some basic research skills, and they have to grow that person with professional development, which can take three years or more to bring them up, but that's the only way to get the office established.

(so) Most campuses like this would absolutely have to grow their own. Big campuses that can afford the top tier institutional researchers, when there's a vacancy, they hire a head-hunting firm. They can't just put an advertisement out; they have to have people out talking candidates into applying. (and) Those salaries will often be \$120,000 a year, \$150,000 a year, compared to say \$70,000 full professor salary. So, it's a great field to be in (alright?).

I average about twenty “H1B” applications a year. “H1B” is the process of a foreigner getting a work permit in the United States (for permanent) for the track for permanent residence. (and so) Colleges will write to ask me to provide the evidence of the shortage in the field, and the importance of this function for colleges (alright?) to help get visas for staff from overseas to come take these IR jobs. (so) It’s a real shortage. Sorry, Mr. President! Come on to America if you need a job!

(so) I think, I know we’re behind, I saw the questions (?)

(so) This is American time (right?). The end and start is rough; not exact!

Question

(so) The question is, how could we import American efforts in adapt and adopt in a proper way in Japan based on our experience that many of our higher education reformat efforts have been copied from the United States: the Carnegie Units, Accreditation, Active Learning. It comes from a very different culture. (and) We are aware that institutional research proliferated in correspondence to the ranking system, which is very foreign to the Japanese culture. So, can you give us some tips how we can adopt and adapt institutional research that would be compatible with our system.

Response

(yeah) That’s a big question that we will all be here all night! (but) It’s a very important one. (so) Let me build on my experience that I, with the invitation from Hamana, helped introduce freshman seminars in this country. (and) Actually, I kept telling people, “Don’t copy the U.S. model.” (cause) In that case, the U.S. model is that we need to have college students more willing to work in groups and not be so individual (right?).

(so) If you brought the freshman seminar that was designed to increase group-thinking to Japan, that makes no sense (right?). You have a different problem here. (so) I’m really aware that when you transport things to another culture, it’s got to be different to meet the needs. (so) Here, the questions I’d be asking you are, “What is it that a college president needs to be able to know about the college (right?) that could change the outcome” (right?). (and) You have a whole different set of those things that we do in the United States: our financial aid system is different. Our problem is not recruiting students but keeping them to graduation; that’s not your problem (alright?). Our problem is that we have a lot of underprepared students (alright?), and we’ve got to figure out how to be successful with those underprepared students. Now, (that’s become) that’s your problem now, too (right?). (so) I would say you could probably learn some things from how we’re trying to understand without no education (?) (alright?), (so) cause we share problems along those lines (alright?). (but) Your relationship to the federal government: totally different than ours. (so) These are the key pieces (is) are, in fact, for you to figure out: “What is it that if you knew will you prove your success?” (and) I think only you know that (right?).

I knew we’re too lapse (?). (so) Thank you, thank you.

プログラム2 講演録 (訳文)

IRの意義と導入について

Randy L.Swing, Ph.D.

本日はお招き頂きまして、誠にありがとうございます。大変光栄に存じます。

淑徳大学におきまして、間もなくIR部門が出来ると伺っております。その開始にあたって図書館用の本を提供したいと思います。

また、濱名先生に対し、長い期間にわたる親交と、教育的な機会を私に下さいましてお礼を申し上げたいと思います。あなたのプレゼンテーションでこの事がとても良く示されておりました。

はじめに、IRとは一体何なのかについてお話ししたいと思います。濱名先生が仰った様に、これはそう簡単なものではありません。なぜなら、一言でIRと言っても、様々な種類が存在するからです。

IRは一連の活動と捉えるのがベストだと思います。それは特定の活動ではなく、幅広い内容の活動であり、それぞれの機関において異なった形で実行されます。

つまり、IRは一つの活動ではなく、様々な活動の集合体なのです。

IRは意思決定を支えるものとして機能しますが、IR部門が実際に意思決定を行う事は通常ありません。

IRは様々な意思決定において利用されます。例えば、学部の教育コースに関する意思決定や、大学運営側の資源分配に関する意思決定などがあります。従って、意思決定者はIRを非常に幅広く捉えます。

この定義（表示物）はIRの創始者の一人であり、現在も存命のJoe Saupeの言葉です。IRの分野は50年前に出来、それ以来、我々は長年にわたってこの研究分

野を作り上げて来ました。

IRのもう一つの定義を紹介したいと思います。これは皆様もご存じかも知れないアメリカ人によるものです。Pat Terenziniはアメリカの高等教育において最も有名な研究者の一人です。彼は学部の教員になる前に、IRの幹部でした。これ（表示物）が彼の定義です。

Cameron Fincherはジョージア大学の高等教育研究所の所長でした。また、私の指導者であり、大学院の教員でもありました。

この二人は、IRとは組織の知的情報機関である。つまり、大学が己をどう理解し、どのように自身を運営すべきか、という考えに基づくものです。

IR部門が持つべき最初の能力は、技術的、分析的な情報処理能力です。

つまり、従事する人々はデータ、統計、調査設計を良く理解していないといけません。これらはIRを実施する上で必要となる基本的な方法論です。

一つ明確にしておきたい事は、これらの能力はまさに学術的研究が必要とする能力でもあるという事です。これは学術的研究の発表がIRとは異なるという混乱をしばしば招きます。しかしながら、基本的な部分においては、どちらも同じ方法と知的能力が必要です。

2番目に必要な情報は、大学での様々な出来事や問題点に関する情報です。これは大学固有のものです。これによって、物事を進める上での鍵となる人物を知る事が出来ます。これは特定の組織の内部者レベルの知識を指します。

3番目に必要なのは、様々な経緯に関する情報です。歴史や文化、外部環境に関する情報がこれに該当します。つまり、文化的知性とは、高等教育を大変幅広く理解する事、国家単位で理解する事であると言っても良い位です。

残念ながらアメリカの大学において、単に統計学者を雇おうとする学長もいます。彼らはこの部分(図について)しか雇っていないのです。そしてこれでは不十分なのです。IRの研究者は別の大学に行き、そこで彼らは自分達の居る大学について理解しなければなりません。それぞれの大学をまずしっかりと理解しなければならないという事は、最初の内は慣れるのに時間がかかるという事を意味します。それでもなお、彼らは従来の学者が持ち合わせていないものを提供しなければなりません。それは高等教育の幅広い知識です。

これが高次元の抽象的な話です。皆様とご一緒させて頂く残りの時間を利用して、業務の具体例を掘り下げたいと思います。ここで念頭に置いて頂きたいのは、私が挙げる具体例の背後には高次元の抽象的な構造が存在しているという事です。

IRの基本的な役割は単純な報告業務です。報告内容は通常、生徒数、各専攻別生徒数、学部数、運動部の生徒数、卒業生数、学位取得までの所要時間などがあります。これらの数字は公式の記録として残り、大学の現状を把握するのに役立つものです。

これは非常に重要な業務です。もしアメリカの大学が連邦政府に適切な報告をしなければ、学生用の助成金を受け取ることが出来ず、大学を維持出来なくなります。そして大学は倒産します。従って、大学は報告を正しく行わなければなりません。しかしこれをレベルの低い業務と感じるIR研究者は、この仕事にやりがいを感じません。

また、私たちは、習熟度に関する評価、学習結果など、様々な角度から学生を評価します。具体的には、一般教養における能力、態度や行動、成績の伸び率、専攻学で習得した能力の職業への応用に関する内容が含まれます。

これは私の専門分野でもあります。私は以前、ある大きな大学の学生評価部門の設立役員をしておりまして、そこで主に市場評価の業務を統括しておりました。従って、これは私が個人的に最も好きな部門でもあります。

大学の設置認可取得もまた大きな役割です。これはアメリカの大学が良質の大学として公式に認められる為には避けられないプロセスです。そこでIR部門は認可機関に必要なデータを提供し、調査を行い、まとめた報告書を提出します。従って、IRは認可取得のプロセスにおいて、大きな役割を果たします。

これはまたIRの研究者が普段どのように働いているかを象徴しております。つまり、認可取得委員会のトップは常に学部の教員の一人であり、その上に副学長が監督として存在しております。IRの研究者はあくまで実務を遂行する一員であり、代表を務める訳ではありません。先頭に立たずとも、非常に重要な役割を果たします。

最後に焦点を当てる役割は計画・企画です。計画とは、大学がその強み、弱点、機会、脅威を明確にするプロセスを意味します。これはご存じS.W.O.T.ですね。IRの研究者は、大学が新しい専攻を設けるべきか、新しい役割を担うべきか、学費の徴収方法を変えるべきか、さらに新しい校舎を建てるべきかの決定に深く関わります。

以下の用語の訳をお願いします。教育担当副学長、学長、そして学部長、学科長。その他の副学長は教務担当でない、学生課担当の副学長、商務担当の副学長です。

この表(スライドについて)はIR研究者長が誰に報告をしているかを示しております。アメリカでは、ご覧の通り教務担当と密接につながっており、これは大きな特徴です。

多くは学長にも直接報告します。

この(図について)、その他の副学長が多いという理由についてですが、これは教育担当副学長の下にその

他複数の副学長が組み込まれており、教務担当の管理職に報告が行われ、教育担当副学長には直接いかないうちからでしょう。

私たちは調査を行い、IR研究員らに「大抵の仕事はどこから来ているのか？」聞きました。「誰が指示を出しているのか」という問題は、「誰に報告をするか」という問題と同じくらいに重要です。そして彼らは「それは教育担当副学長である」と答えました。

そして、(図について)これは教育担当副学長の下部組織のメンバーです。

彼らは学部長達からも仕事を受けます。学部長達は大学における小規模の認可取得をしばしば担っています。また、学部における給与や人数についての見直しも依頼されます。従って、学部長から来る仕事はざっとこのような内容です。

確認までですが、(図について)これらは複数回答なので、全てを足して100%となるわけではありません。しかし、まだ多くの者が学長から直接仕事を受けています。学長は彼らと呼ばれ、特定の情報収集を依頼します。

これを踏まえまして、IRの研究員がどんな生活を送っているかについて述べてみようと思います。彼らは常に過剰な仕事量を抱えています。彼らが提供可能な量以上の報告書、依頼が常に舞い込んでいます。一日の予定をちゃんと立てようとしても、学長からの電話一本で全てが狂ってしまいます。つまり、彼らは絶えず変わる状況の中で生きています。そして大きなプレッシャーも伴います。というのも、彼らの提供するデータは上層部の資金運用に大きな影響を与えるからです。誤った情報は深刻な問題を引き起こす為、彼らの情報は非常に正確なものでなければなりません。

私がIR研究員と面談し、彼らに「仕事上何か変化を望むとしたら？」と尋ねると、彼らは物を読む時間、調べる時間、そして考える時間がほしいと言います。彼らにはこれらの時間が殆どありません。

私が彼らに、IRがどのようなデータの情報源を完全に

把握しているかを聞きますと、ご覧の通り(図について)、ほとんどのIRが学生データを完全に把握していました。ただ、大学によって大きなばらつきはありました。学生の情報には、履修科目、成績、性別、年齢などが含まれます。

奨学金データとは、学生がどのような奨学金を受けているかのデータです。このデータへ完全にアクセス出来るのはIR研究員の中の6割までですが、それでもIRのメンバーが連邦政府に報告しなければなりません。従って、IR研究員は奨学金部門から、まとめられたデータをもらいます。連邦政府に提出する実際の責任者はIR研究員です。彼らは「鍵を握る人」と呼ばれています。連邦政府にデータを提出する暗号を把握しているのは彼らだけです。奨学金データへ完全にアクセス出来ずとも、彼らは奨学金に深く関わっているのです。

人事データには昇進、終身雇用、給与に関する情報が含まれております。これらは繊細な情報です。従って、このレベルのデータへ完全にアクセス出来るのは、私たちの中の半数までです。

ここが私立大学と公立大学の異なる点です。私立大学はIR研究員にこれらの情報へのアクセスをなかなか与えないものです。一方、公立大学は給料が公になっているので、アクセスする権利をIR研究員に与えます。この点において、私立大学と公立大学の間で大きな隔りがあるのがお分かり頂けると思います。

彼らにとって最もアクセス出来ないのが財務データです。それはいつも別のシステムに保管されており、厳重にロックもされております。しかしこの分野が最近最も変わりつつあります。なぜなら、IR研究員は投資の回収率を計算するように依頼されます。例えば、「ある結果をもたらすのに一人当たりいくらのコストがかかったのか、もしくは結果の単位あたりいくらかかったのか。」などです。従って、数年後に同じ調査をしたら、財務データに関しては大きな違いがあるでしょう。

これら(図)はIRの通常業務です。私たちは研究員に、これらの業務にどのくらいの頻度で携わるかを聞

きます。
数字によって分かりやすくなっていると思います
が、このスライドの内容が本当は一体何なのかについて
少し説明したいと思います。

調査データには、例えば学生の満足度などがあります。
その他に、学生の行動を管理する内容もあります。
学生の図書館に行く頻度、どのような活動をどれだけ
行っているのかについて、彼らの行動データを集める
事によって調べます。従って、これらは大抵それぞれの
大学において行われる調査です。

IR研究員は実際にアンケート用紙を作成します。質
問もIR研究員が作ります。そしてアンケート用紙の
学生への配布から回収、データ管理、データ分析、全
てIR研究員がします。つまり、調査の設計から結果
の報告まで全てを行っているのです。

同等の者と比較する、という考えについては後ほど詳
しく述べますが、その核にある考え方というのは、ア
メリカではあまりに多種多様な大学が存在するので、
大学同士を比較する際、その比較対象となる大学が同
じレベルにある事、比較可能である事を確かめなけ
ればならない、という事です。従って、IR研究員は
どの大学を比較の対象にするか、基準にするかについ
て、多くの時間を費やします。

ファクト・ブック(実情調査書)としては、以前は
IR部門が毎年出版していたハードカバーの本があり
ました。本の中には、大学に関する詳細が、図表やグ
ラフという形で載っておりました。現在これらはネッ
ト上にあり、電子書籍として存在します。しかし、ど
ういう訳か、ほとんどの大学は現在もなお、ファクト
ブックと呼ばれるものを製作しています。これは単純
にその大学を表すデータをまとめたものです。

ガイドブック(大学案内)には様々な大学の詳細が
載っており、この出版物はこれからどの大学へ行こう
か検討する学生やその家族向けに販売されています。
"Peterson's Guides" や "U.S. News and World Report"
などがあります。IR部門は毎年これらの出版物に、
大学に関する情報を提供しなければなりません。この
情報は入学を検討する学生の目に触れます。従って、

この情報の正確性は大変重要であり、時期を逃しても
いけません。というのも、ある大学がもしこの類の本
に載っていないならば、その大学は出願先として検討さ
れないからです。

現在はこの類のガイドブックやウェブサイトが何百も
あるので、この業務は我々の気を遠くさせます。従っ
て、出版社や制作者から依頼が来る前に、IRショッ
プは統一されたデータ集を作り、それを単純に出版社
や制作者に送るようになりました。このような対策を
講じないと、その量に圧倒されてしまいます。

連邦政府と州政府に対する報告は、繰り返しになるか
も知れませんが、義務付けられた事であり、どうして
も提出しなければならないものです。

(通訳者の確認部分)

通訳: 連邦政府は全ての大学、州政府は州立大学を指
しますか?

ランディ先生: 私立もあり得ます。州は通常私立大学
も支援していますから。

先ほど同等の者を選ぶ事について触れました。これ
は、同じレベルにいる他者を基準にして自分自身を改
善しようとする事です。同じレベルの大学のデータを見
つけ、集積し、比較のための基準を設定するのです。

(図について) これはあなた方の大学においては、さ
ほど大きな困難とはならないでしょう。しかしアメリカ
では、当然ながら、全ての学生を卒業まで導き続け
る事が最大の課題です。私たちは、どの学生が中退し、
なぜ中退し、その後どこへ行ったのかについて大きな
労力を費やします。そうする事によって、私たちは競
争相手を知る事が出来ます。

これらはおそらく申し上げるまでもない、自明の事
でしょう。国内のデータベースは沢山存在し、大学はア
クセス可能なデータと自分達を照らし合わせ、常に比
較しようとしています。

私たちは調査を通して、IR研究員らに、peer group (同
レベルの大学グループ) の作り方について聞きました

ので、まずこのグループに関して少し説明したいと思います。

一つの考え方としては、peer groupは皆同じくらいの学生数、選抜制、学位の種類を持っています。別の言い方をすれば、大学同士が本当の同僚の様に似ているのです。

次のpeer groupは“aspirational peers（なりたいグループ）”と呼ばれるものです。このグループは、自分の大学の本来あるべき姿を立派に体現している他の大学群を指します。つまり、現実的には到達しておらず、あくまで「そうありたい」姿です。そのグループの大学は私たちの大学より少し優れており、だからこそ、私たちはそのグループの大学を基準に比較するので

す。これは非常に政治的なプロセスです。というのも、各学部は「なりたいグループ」の大学がそれぞれの学部により高い給料を払ってほしいからです。フットボールのコーチは有名なチームと比較されたいのです。しかし学長はこのような熱望（aspiration）はあまり好みません。なぜなら比較上、自分達が悪く見えるからです。よって、このリストが出来上がるまでには様々な人々がIR部門と交流し、そのプロセスは極めて政治的であると言えます。

3つ目のグループは、州グループ、または共通項グループと呼ばれるものです。これらのグループは、単にあなたがどこかのグループに属しているからというだけの理由で、一緒くたにするものです。つまり、本当の「同じレベル同士」ではないのです。そうなるとpeerという言葉は誤りになります。例えばノースカロライナ州には17の大学がありますが、私の大学がノースカロライナ州にあるからと言って、ノースカロライナ州の他の大学全てと比較されるようなものです。この様な比較基準の設け方は良くないのですが、新聞はまさにこの様なやり方で報道します。「あなたの大学はノースカロライナ州にある17の大学の内、ランキングでトップでしょうか、最下位でしょうか」。

（図について）これは“DFR”、“DFR”については後ほどお話ししますが、この図表は“DFR”の為の特

定peer groupの編成に関する調査です。この場合、もし何もしないでいると、連邦政府の方からpeer groupを指定してきます。IRに所属する多くの人々はこのpeerグループがどのような経緯で決まったのか分かりません。従って、これは（スライドの表示物）、IRがこれらの（図の）peer groupが編成される際にどのような役割を果たすかについて、十分に表していないと思います。IR研究員が主体となってこのグループを編成するケースは少なく、ほとんどのIR研究員はこの選抜を他の組織の人間と一緒に行わないといけません。

それではここで“DFR”を詳しく見ていきたいと思っています。“DFR”とはデータフィードバックレポートです。

“DFR”について説明する前に、まず“IPEDS”について説明しなければなりません。IPEDSとは、中等教育以降のデータシステムが統合されたものです。

これは連邦政府の報告システムで、「第4タイトル」に該当する大学はこの報告を行う義務があります。「第4タイトル」は「助成金の資格あり」を意味し、その大学の学生は援助を受ける事が出来ます。

学長の皆様にお伝えしたいのは、アメリカにおいて、もし、とある大学がIPEDS報告を怠ると、一日当たり厳しい罰金が科せられ、学長がその責任を負う事になります。従って、これは真剣に取り組まないとけない業務なのです。

罰金は一日5,000ドル（およそ50万円）なので、何日であなた方の給料が消えてしまうか計算できるでしょう。

（図表について）これら全てを網羅する訳にはいきませんが、質問は受け付けます。その様な中、連続した7つのIPEDS調査書が存在し、これらに記入する義務があります。これらは九月から二月の間に次々とやってきます。それぞれのデータ集積はあるトピックに焦点を当てています。学生登録であれば、それは学生に関する詳細なデータです。例えば、学生の人数、キャンパス内に住んでいるかどうか、州内の生徒か、

州外の生徒かなどです。学生登録に関する何百もの質問が想像できます。

もう一つ取り上げてみましょう。人事であれば、従業員数、従業員がどのような人たちなのか、彼らの教育水準について問われます。給与に関しましては、グループ内の合計額を報告します。個別の給与を連邦政府に報告する事はありません。学部の教員、学生課の人員、事務局の人員に支払われたそれぞれの合計を報告します。

連邦政府がこれらのデータを全てチェックし、公表するのに約一年かかりますので、多少の遅れは生じます。公表されたデータはウェブサイトで閲覧可能で、学生や家族、学部のメンバー、見たい人は誰でもアクセスできます。

IRがどのように変わってきているのかを理解する事が重要です。IPEDSはアメリカ議会の資金提供で成り立っており、内容も議会によって決められております。元々IPEDSの目的は、アメリカ議会に高等教育の政策に関する報告をする事でした。

高等教育の研究者はこれらのデータを使って特定のデータを追求・探索するようになりました。従って、学術研究を支える新たな変数も増えてきました。

近年やっと消費者向け情報が、新たなものとして登場しました。従って、現在これらのデータは、大学を吟味する学生や家族のために提供されています。同じデータではありますが、今は消費者向け情報として作成されており、議会向けには作成されておりません。

注目すべき点は、これらのデータが元々個別の大学が利用する為に設計されたものではないということです。また、それぞれの大学の改善の為に設計されたものでもありません。従って、私たちがそれらを利用するには制限が沢山あります。なぜなら、大学が活用する事はそもそも構想に入っていなかった訳ですから。

ここでやっとIPEDSデータフィードバックレポート(DFR)の話に戻る事が出来ます。これは重大な例として挙げるべきものではありませんが、データがどの

ように活用されているのかが良くわかる事例であり、私たちの活動をより深く理解して頂けると思います。

年に一度、IR研究者は連邦政府の教育省から通知を受けます。そこには、「来週、貴方のDFRが学長先生に送られます。その前にこのレポートを確認していませんか?」と書かれています。つまり、IR研究者はそのレポートに誤りがあれば直す事が出来ます。そしてその翌週にこのレポートが学長室に到着します。

2ページをご覧ください。

これは大学のリストです。ごめんなさい。(図表について)このレポート全てはフロリダ州立大学についてですので、これは本物のレポートです。2ページは比較表です。フロリダ大学はpeerグループを自分達で選んだのではなく、連邦政府のコンピューターがこのグループを選んだと思われまます。つまり、連邦政府のコンピューターによると、72の大学がフロリダ州立大学と似ている訳です。

IR研究者がpeerグループを定める事が出来た筈です。連邦政府は私たちが望めば、私たち自身でpeerグループを決める事を許します。

通常、peerグループの大学は72校も存在しません。大体15校程度です。従って、私はこの72という数字にショックを受けました。

ざっと、いくつかの図を見てみましょう。図1は学生数についてです。赤がフロリダ州立大学、黄色か金色は比較対象のその他の大学の平均値です。従って、自分の大学を他の大学と比較することが出来ます。

私がこのグループの選抜がコンピューターによって行われたと感じるのは、他の大学の学生の属性が先述の大学の学生たちの属性と似ているからです。この均等性がいかにコンピューターらしいのです。従って、当然そこは一致します。

これが意味するところは、他の図表を見て、もし他の大学と違いがあった場合、それはフロリダ州立大学が

何か違う事をしているという事です。どのような学生を入学させたかという問題ではなく、入学後、学生らがどのような活動に従事しているかという問題になるのです。

図3をご覧ください。授与された学士の学位の数です。フロリダ州立大学は、他の似た大学より遥かに多くの学位を授与しています。

図4は学費に関するものです。ご覧の通り、フロリダ州立大学は他の大学と比べて非常に安価です。

5ページの図10は、大学がいかにかに学生を無事卒業させているかを表しています。入学する学生の74%が無事卒業しています。他の似た大学は68%です。これは良いレポートです。

図11は私たちの卒業率を表すのに役に立ちます。ご覧の通り、47%の学生が4年以内に卒業しています。学士の学位は4年制の学位とも呼ばれ続けていますが、実際には約半分の学生しか4年で卒業しません。

「6年目」の部分は、4年で卒業する学生も含まれます。つまり4年以上、その後の2年以内に卒業する学生が含まれます。従って、6年の部分をご覧になると、卒業率が現在71%である事が分かります。

「8年目」の部分をご覧になると、卒業率がほとんど伸びていない事が分かります。基本的に、学生が6年以内に卒業できる場合、彼らは卒業します。しかしそこで卒業出来ないと、その後の2年間であまり卒業率は上がりません。

図12は、学生を卒業させるのに何人の教職員が必要であったかを表しています。

図13は、職階ごとの平均給与を表しています。これは全ての学部を含みますので、大きな混ざり方をした値となります。従って、平均値は実際幅広いと思われるです。これはあくまで計算上の数値です。

DFR（データフィードバックレポート）は最終的に学長室に到着しますが、実際IR部門はその前にこのデータに6か月間かそれ以上アクセスしています。

従って、多くの学長がこの内容を事前に見ています。彼らは連邦政府がデータを公表するのを待っている訳では決してありません。大学の中には、ちゃんとしたIR部門が無く、その代わりに学長がこのデータを見る事もあります。そして学長会においてこのデータが扱われ、行動を起こすきっかけとなります。

これらは公になっています。誰でも連邦政府のウェブサイトを開き、アメリカのいかなる大学のDFRもダウンロードする事が出来ます。このデータ（スライドの）も私がウェブサイトから引っ張ってきたものです。一般の人も閲覧可能です。

繰り返し見ながら、引き続き詳しくお話したいと思います。IRの人々が何をするか、随分詳しく述べてきましたね。そしてこれらは個別の業務です。

少し前にお話ししました通り、IR部門ではファクトブック（実情調査書）が作成されます。これの新しいバージョンがダッシュボードと呼ばれるものです。これはインターネット上に流される大学の情報で、リアルタイムで更新されます。

（スライド）これはファクトブックのあるページの一例です。ここは学生数に関する部分です。通常このような形で報告します。

とても重要なのは、私たちが分類された集団を設ける事です。これは一度定められたら不変の確定事項となります。従って、ある年度に入学した学生たちは、この分類に結び付けられます。彼らが中退しようが、復学しようが関係ありません。彼らは常にこの分類された集団とともに報告されます。（スライド）あくまで私たちの大学に初めて入学した時の学生として分類されます。

（スライド）この図表は、この大学の2009年の学生数が16,968人であった事を表しています。学生は正規の学生であったり、定時制の学生であったりしますが、とりあえず全体の学生数を表しています。

この学生の殆どはキャンパス内に住んでいる学部生でしたが、中にはキャンパス内に住む大学院生もいま

た。
キャンパス外から通う学部生もいましたが、それほど人数は多くありません。これはこの大学の運営形態上仕方ないのです。学部生と大学院生の数はこの点に関しては同じでした。

あらゆる統計学者がそうであるように、IR研究員がすぐに出来ることは、各グループのN数を覚えることです。調査を行い、合計がN数にならない時、何かが間違っています。N数がひとたび定まると、2009年のグループに関するいかなる調査をする場合でも、必ず16,968という数字になることを確認します。そしてこの数字は必ず暗記します。

退屈な仕事です。しかし、これはその他全ての業務のベースとなるので、大変重要です。これにより、毎年どの時点においても、新たな行が加わるだけとなり、基本的な部分は変わりません。

もう一つ例を取り上げたいと思います。深く行き過ぎかも知れませんが、私はオタクなのです。私はデータが好きなんです。これらのパターンをご覧になって、どのような事が分かりますか？私の方から申し上げますと、一つはこの大学が成長し続けているという事です。数字をご覧ください。堅実な成長。おっと、ここでは(図の箇所)あまり成長していませんね。しかし非常に堅実な、予測がとても可能な成長が示されています。私はこれを見るだけで、この大学が健全な状態であるとすぐに言えます。もし学生数が上がったたり下がったりを繰り返していれば、大学に何か問題があると分かるでしょう。私は数値を通して、この大学の経営がいかに健全に行われているのかがはっきりと分かります。

また、この大学が学士に焦点を当てている事が分かります。大学院生数を伸ばそうとしていません。少しは増えましたが、これはあくまで学士の増加によるものです。

はい、退屈ですね、次へ移りましょう。これはファクトブックの別のページです。(スライドについて)これは私たちがいかにトップレベルに満足しないかを示しています。私たちは構成要素を明らかにする為

に、素早くすべての数字を分解していきます。(図について)これは入学した生徒です。これはもう一つの図表と合計が合いません。あれは全ての生徒の合計でした。もし頭数があった場合、「彼らは海外からの学生なのか？人種は？性別は？」と、詳細を知りたくなるのです。従って、詳細の要素を理解する為に私はこれらの数字を分解していきます。

(図について)これは多様な人種で成り立つ大学ではありません。白人が多いです。そして、女子学生の方が男子学生よりわずかに多いです。私はたまたまこの大学を知っており、女性の方が多いのは、この大学には教育学部があるからです。この大学には大規模な初等教育学部があり、これが女性の方がわずかに多い理由の一つです。

IRにおいて第一の鉄則は、「N数値を把握する事」です。このN数値を把握していないと問題となります。IRにおける第二の鉄則は、「決して前後の脈絡無しで数字を提示してはならない」です。もしこれ(スライドの内容)しか見なかったら、ただの数字に過ぎません。もし昨年の数字が表示されていたら、パターンが見えてきます。何が変わりつつあるのか、何が変わっていないのかが分かります。従って、私たちは常に前後の脈絡と合わせて数字を提示しようとしています。

もう一つだけ、この図(スライド)をご覧ください。これは学科を表しています。私たちは学生を数えたり、学部単位で数えたり、時には学科単位で数えたりします。これは(スライド)人類学課程における一年生、二年生、三年生、四年生、大学院生の図表です。これによって、学期の時間数が分かり、何人の学生が何時間受けたかが分かります。人類学の部門は2年間で少し増加しました。つまり、人類学の専攻者数は上向きということになるのです。

学部予算額は概ね、学生数によって決まるので、学部長は毎年この数字に熱い目を注いでいます。

この調査では、IR研究員に彼らのIR部門がダッシュボード(インターネット上のリアルタイムの情報提供)を提供しているかどうかについて聞きました。そ

して半分以上のIR部門がダッシュボードを管理していました。私たちは調査で、「主に誰がダッシュボードを利用するのか」複数回答可で尋ねました。ダッシュボードは、大学の管理部門がすぐにデータにアクセス出来る様に設計されました。これが主たる目的です。しかし、同時に学部の教職員にも利用されます。

アメリカのIR部門の殆どは、それぞれのIT人員をもっています。従って、IRはウェブサイト、ホームページ、ダッシュボードの管理、電子調査の実施などを別のIT部門にやってもらう必要がありません。全てのIR部門の内82%が、部門内の人員でこれらの業務をこなしています。

大きなIR部門では独自のインターネットサーバーやハブシステムを持っています。大学のITとは別のITインフラを持っている訳です。この理由として、セキュリティ問題があります。IRには個人情報があり、この情報は内密にしておかなければならないのです。

ダッシュボードの公開様式について、ここで触れておきたいと思います。まず指摘したいのは、IRのダッシュボードの内、たった16%しか一般に公開されていません。一方で、興味深い事に、連邦政府は全てを公開しています。大学は大抵一般に公開しないダッシュボードを作り、それは大学内部専用のものとなります。実際、非常に限られた特定の管理職しか見られない場合もあります。従って、ダッシュボードの目的も様々です。

（スライドについて）これは双方向ダッシュボードの一例です。これはあまり創造的なデザインではないですね。今日の多くの双方向ダッシュボードはデザインが非常に創造的です。図表があり、色彩も豊かで、より多くの画像が使われます。鍵となるのは、利用者が年度、その期間を選ぶ事が出来、アカウント番号の項目のみの詳細を知る事が可能であるという事です。要は、利用者が自分の興味のあるグループだけに焦点を当てて調査を行う事が出来るという事です。

（スライドについて）これはLouisville大学のものです。一般に公開されていますので、ウェブサイトから

直接持ってきました。

次も退屈なウェブサイトですが、あまりに幅広い内容を1ページに収めてプリントできるので、利用価値があると思いました。配布物のプリントはダッシュボードの全容です。このプリント自体はある資料の一部です。（図について）入学者数、学生数、学部や教職員、財務、そして結果についての大きな項目が並んでいます。この制作者は比較数値を表示し、矢印を使ってその傾向が高くなっているのか低くなっているのかを表しています。大切な事は、図表をすぐに見る事が出来て、好ましくない傾向があったらそこに注意が行くという事です。従って、私は問題となっている箇所をすぐに発見できるのです。

お手持ちの資料の右下の小さな図表をご覧ください。これは数値の全体図です。

（図について）上がったか下がったかに関わらず、過去10年において最も高い数値：昨年の数値、今年の数値、過去10年において最も低い数値、最近5年の平均値、最近5年間からどのように変わったかについての値、この7つのデータが早見表として、一つの小さなブロックにまとめられています。

正確には数えていませんが、おそらく46のIR調査がこの1枚の紙の中で行われ、まとめられていますので、相当な情報量ですね。

これで少しは複雑な部分から脱したと思います。IRの業務に関して私が理解している事の一つに、私たちが専門用語の定義を守る門番役であるという事があります。私たちはこれらの専門用語を使ってコミュニケーションをとる事が出来、また、私たちが扱う変数を不変のニュアンスで表現することも出来ます。

例えば、FTE「フルタイム相当」という用語が良く使われますが、これを定める公式は決まっており、皆がこの公式に同意しています。従って、ある生徒が12時間取っていれば、それは1フルタイム相当となります。

実は、連邦政府は定時制の学生のFTEに関して、3つの異なった定義方法を持っています。それらの方法

を理解していても、例えば、ある大学に関する数字が3つあったとして、それらが皆FTEである場合、どの数字がどの定義によるFTEなのかをちゃんと理解していないといけません。

アメリカでは、(図について) これら2つの数字には大きな開きがある可能性があります。「学生数」はあくまで学生の頭数であり、これは(図) 学生登録数のFTE値です。アメリカでは定時制の学生が多いので……特に公立の二年生大学では定時制の学生が多いので、学生数は消費時間、つまり消費学科量の何倍も多いでしょう。従って、重要なのは、私たちがどれだけの人数を扱っているのか、そしてその人たちがどれだけの学科をこなしているかを知る事です。

日本ではこの2つの数字の差が小さいと思われるので、このアメリカのデータと比べて随分と違ったデータになると思います。

Persistence (直訳: 持続性) はこの場合、定まった意味を持ちます。それは「初年度に特定された同期グループの内、一年後にどれだけ学生として残っているか。また、そのまた一年後にどれだけ学生として残っているか。」です。従って、二年目以降、毎年持続率が出されます。

(図について) このFTFTは最後に持ってきました。というのも、私は学生に対してこのような見方をするのを、あまり好ましいと思っていないからです。この言葉は、「初めて大学に入学する全日制の学生」という意味です。IPEDが1960年代にデータを集め始めた頃、全日制の学生が、全日制の学科を履修する事が支配的でした。その名残で現在に至ります。IPEDのデータを見る時、その調査が全日制に基づき、全日制の学生についてのデータである事を認識しておかなければいけません。一方、公立の二年生大学では8%の学生しかこのカテゴリーに属しません。従って、これは大学間の比較、基準との比較を行う上で、非常に大きな問題となっております。

それではIR機能の調査研究に移りたいと思います。この調査研究の目的は現状を記録する事です。例えば、学生が何をしているのか、彼らが大学とどう関

わっているのかについて考察します。また、その結果も記録します。学生を調査するにも様々な理由があります。

(図について) 実はこれ、皆様の為に用意しました。評価について論議する際に大切な事です。アメリカでは、評価に関してAlexander Austin氏の「IEOモデル」という基本的なモデルがあります。このモデルでは、「評価には、3つのデータ要素が必要である」という事を提唱しています。

例えば、学生の学習で言えば、インプットとは、「学生の入学した時点での知識量」を指します。

結果とは、学生が卒業する時点での知識量を指します。

もし2つしかデータ要素がなければ、学生がその間に变化した理由が分かりません。分かるのは、学生が学力を伸ばして卒業したのか、落として卒業したのかだけです。そして、結果が好ましくない場合、どうする事も出来ません。なぜそうなってしまったのか、見当もつきません。

つまり、ここで知る必要があるのは、Alexander Austin氏の言葉を借りると、「environment環境」なのです。私は「experiences経験」や「engagements取り組み」と言った言葉を使います。私は個人的には「engagements取り組み」が好きです。一応eから始まるのは一緒ですよ。これは、「学生が『インプット』と『結果』の間に一体何をしていたのか」を表します。

重要な事は、これが(図について) 相互作用を統計的に探す事を可能にする事です。(図について) これは単純な統計的相互作用モデルです。私が知る必要があるのは、このインプットのどれだけが結果につながったのか、もしくは、インプットと結果の間にどれだけの变化が起きたのか、です。

学生に関する誤った学習評価法とは、例えば、学生全員に最終テストを受けさせ、卒業の際に彼らがどれだけの知識を持っているかを測るような事です。この方法で何が分かるのでしょうか。何も分からないでしょ

う。どのような学力で入学したかを知らない限り、学生の学力が伸びたのか、落ちたのか、何も分からないでしょう。

突き詰めると、本当に知りたいことは、好ましい結果で終わった学生たちが、好ましくない結果で終わった学生たちと比べて何が違ったのか、どのような違ったプロセスを歩んだのか、なのです。

アメリカにおける評価運動の初期段階では、人々は学生たちの活動の数のみを単に数えようとしていました。例えば、「より多くの学生が図書館に行きます」、もしくは「より多くの学生が多くの時間を勉強に費やします」などがありました。しかし、これらはただ数を数えただけの結果で、「評価」ではありません。評価とは、インプット、つまり入学時の状態を知り、その後何が起きたのかを知り、そして結果を把握する事です。学生の行動内容を数える事は役に立ちますが、それは決して評価ではありません。

（図や本について）これは簡単なモデルで表されます。私が大学院生だったころ、この文献（Astin氏の）を読まなければなりません。そしてこの文献のレポートを書かなくてはなりません。先ず思ったのは、「この男は、この考えを思いついただけで有名になったのか？随分簡単な事を言っているような気がする。」でした。しかし後に私が評価部の部長となり、これを実施しなければならなくなったとき、はじめてその複雑さが分かりました。

これを真剣に、まともにやろうとしたら、クラスの中で何が起きていたのか、授業以外の時間にキャンパスで何をしていたのか、アルバイトでは何が起きていたのか、家で何が起きていたのか、全てを知らないといけません。なぜなら、これらすべての要素が結果につながる訳ですから。しかしこれら全てを調べるのは気が遠くなる作業です。従って、調べる範囲を狭めます。しかし、それでもこれが大変難しい仕事である事を認めなければなりません。

確認までにもう一度説明します。というのも、IRが学術的な研究もするという事が、一般の人々にとっては理解しづらいからです。そしてこれらの研究は出版もされます。IR協会は、アメリカでランキング上位の学

術雑誌を出しています。（図について）これは学部の教授団が受けるような学問内容です。一方で、「New Directions: Institutional Research（IRの新しい方向性）」という雑誌もあり、これは実際の研究、実践的な研究、業務の正しい取り組み方、について網羅しています。学者による高度な学問内容ではありませんが、学術的であり、出版前に専門家による審査も受けています。ただ、先述の雑誌とは大きな違いがあります。

IRが行う研究内容の大部分は表に出る事無く、大学内に留まります。大学内部用の研究なので、出版されたり、他の専門家に審査されたりする事はありません。また、これらの研究は特定の大学に絞ったものなので、なかなか出版まで行きません。学術雑誌は全国の沢山の大学のデータ、比較データを求めています。私はIRの行っている仕事が学術的であり、発表されるべきだと強く信じています。出版されるか、されなかが成功の指標になるとは全く思えません。

最後に、（図について）これはコマーシャルです。IR協会とは、私が専務理事を務める専門家の協会です。私たちの仕事と致しましては、専門家のネットワーク構築、能力開発、資源の提供、会議の開催、研修会の開催などがあります。会員は4,000名ほどおり、1,500の大学を代表しております。私は代表者失格ですね。というのも、会員の内、日本人が何名在籍しているか調べるつもりだったのですが、忘れてしまいました。確か30名程だったと思います。近年は少なくとも30名はいたと思います。次の会議に彼ら全員を招待しようと思います。この会議はIR研究者の大集会となります。2,000人近い会員がそれぞれの研究方法をお互いに発表します。

私たちは月刊の会報を発行しており、これは会員費を払っているメンバー以外の人でも入手可能です。ただ、ごめんなさい、英語版となります。（図を見ながら）このウェブサイトを開き、後は申し込むだけです。もしくは、直接私に知らせてください、喜んで皆様を購読者とさせていただきます。ご購入は、IRの最新情報をお分かり頂く方法の一つです。毎回特集や記事があり、役立つ技術情報なども載っております。皆様がEAIRの購読者になる事は、我々にとっても大きな喜びです。

残り10分程度となりましたが、ご質問はございます

か。もしくは別の事にこの時間を割きますか？

質問はなるべく簡単なものにして下さいね。

質問 (原音) :

(配布物について) ナンバー2で、IRの役割として、デザインメイキングとは何か教えてください。ナンバー8、9において、依頼をするのはChief Academic Officerであり、報告を受けるのもChief Academic Officerとなっていますが、つまり、依頼をしてそれを報告する、依頼をされて報告するのがIRのメインの仕事なのか、そのとも、自分達で集めてそれを加工して、Chief Academic Officerに提言するのがメインなのか。つまり、クリエイティブな事をするのがメインなのかどうか、どちらでしょうか。そして、先生はどちらに軸足を置くべきだとお考えでしょうか。

回答 :

常にIRが主導権を握って先を行く存在であってほしいものですが、現実はそのではありません。IR研究員の誰もが口にする理想の状態というのは、学長会議において、誰かが「~のデータがあったらいいのになあ。」と言うと、IR研究員はそれをすでに予想していて、靴からそのデータをサッと取り出す、といった状態です。「(相手が) そう来るだろうと初めから分かっていた」というのは、夢です。現実とは逆で、要望に応える事に追われています。例えば、学長会が、資金運用に関して何か変わった事を発見したとします。こうなると、役に立つ過去のデータが急に必要となり、どうするか決めなければなりません。この様に、私たちは本来数カ月かかる様な調査に常に追われている訳です。

質問 (原音) :

日本の大学にこのIR室を定着させるポイントを3つ教えてください。

アドバイスとしては、まず何を避けるべきかが実に重要です。アメリカのIR部門のほとんどは、IPEDSのグループとして発達してきました。つまり、連邦政府が義務付けた報告活動によってIR部門は押し進められて来た訳です。従って、皆様のIRが報告活動のみによって成り立つ事が無い様に気を付けてください。アメリカのIRが発展して来た2つ目の理由は、良い

事で、認定機関が関係します。過去において、6つの地域の認定機関が裏付けとなるデータを要求しました。この時期に私たちの技術の大半が開発されました。私たちは学生の学習成果を証明しようとしていた訳で、これは単なる報告活動とは違います。そして、これにはより難しい内容が伴います。学生の学習評価の動きも、この認可取得の流れから生まれました。報告活動はあくまで連邦政府に由来するものです。色々話し過ぎましたが、アメリカのIRが発達した最後の理由は経済の下降です。大学が職員の数を減らす中、IR研究者を逆に増やしました。つまり、私たちは経済不況を通して栄えたのです。会員数も増え、全てが上向きでした。これは大学が、限られた資源をいかに効率よく使うかを追求しなければならなかったからです。焦点となっていたのは、意思決定と、投資の回収率でした。それぞれの時代によって、大きく異なった動機があるのです。

アメリカのIRとは違って、スコットランド、イギリス、オーストラリアのIRは教室ベースの学習成果と深く関わっており、これは学部が新しい案を取り入れる際に役立ちます。この点において、アメリカのIRは大きな課題を残していると言えるでしょう。

質問には出てきませんでしたが、問題はこれらの部門をいかに開発するかです。当初、アメリカでは「ショップ」という言葉を使っていました。「ワークショップ」のように「IRショップ」と。実際に私たちはIR「オフィス」と呼ばず、IR「ショップ」と呼んでいました。なぜなら、そこで業務が行われていたからです。データベースやソフトウェア、様々な機器には特殊な接続が必要だったため、IRの研究に従事していた人々は皆その職場で共に働きました。しかし今日、IRの機能はIRオフィスには無く、キャンパス中に広がっています。それぞれの学部において、それぞれのIR研究員が研究活動を行っている訳で、これは構造上、大変大きな違いです。これがアメリカのIRの将来進む方向です。つまり、キャンパス中にIRが広がる事です。しかし、これを始めるにしても、中心となる本部は必要でしょう。少なくとも初めはこの業務を先導する中心的指導者の様な存在が必要でしょう。

もう一つの問題は能力の不足です。つまり、能力のあ

る人材の不足です。例えば、私たちのウェブサイトをご覧になれば、130の職の募集が常時あるでしょう。これがアメリカの現状です。IR研究員の争奪戦は激化しており、多くの大学は必要な人材を確保出来ない状況にあります。従って、多くの大学は基礎的な研究技術を持つ人を雇い、その後専門的な育成をしなければなりません。育成には3年以上かかるかも知れませんが、IR部門を起ち上げるにはそれしか方法がないのです。この類の大学の殆どは、自前で育成するしかありません。一流のIR研究者を雇う余裕のある大きな大学は、空きが出来ると、まずはヘッドハンティング会社を雇います。単に募集の広告を出してもだめです。ヘッドハンティング会社の人に有望な人材を説得してもらわないといけません。そのため、年収は12万ドル（約1,200万円）、15万ドル（約1,500万円）となります。教授の年収は7万ドル（700万円）程度です。ですから、分野としては非常に恵まれていますね。

私は年間に平均20件程、「H 1 B」申請をしています。H 1 Bとは、外国人がアメリカで生涯働く許可を得るプロセスの事であり、永住権へのステップでもあります。大学側は人材の足りないIR職を埋めるために、海外からのIR研究員を取り入れようとしています。そして、そのような外国人研究員の為の就労ビザを取得する為に、この分野がいかに人材不足であるか、いかにこの分野が大学において重要な機能を果たすのか、その証明となるものを下さい、と大学側は私に求めてきます。本当に不足しています。学長閣下には申し訳ないのですが、皆様、どんどんアメリカに来て職に就いて下さい！

時間が押していると思います。質問が見えました。

これはアメリカ時間ですね。開始時間と終了時間がいまいで、正確ではありませんね。

質問（原音要約）：

日本の大学において、様々な改革が行われてきましたが、active learningにしても、認可取得や単位制など、ほとんどがアメリカから輸入してきたものです。その中でうまく行かない場合が多く、その原因の一つは日米のトップダウン方式の違いだと思います。アメリカでは教職員が自主的、主体的になって物事を変えていく風

土がありますが、日本ではトップダウンでないと中々物事が進みません。この点から見て、IRを日本で発達させる事は簡単ではなさそうです。どうすればアメリカ的なIRを、日本的なものに出来るのでしょうか？

回答：

それは一晩かけて話さないといけないくらい、大変な問題です。非常に重要です。これに関しましては、私の経験に基づいてお話ししたいと思います。私は濱名先生からのご招待を通して、日本の大学が初年次教育を導入する手助けをさせて頂きました。その際、私は日本人々に、「アメリカのモデルをそのまま真似てはいけません。」と唱え続けました。なぜなら、そもそもこのプログラムは、学生が個人的な勉強ばかりせず、もっと意欲的にグループワークを行わなければならない、というアメリカの問題を解決する為に出来たものだったからです。

従って、グループ思考の推進を目的とした初年次教育を日本に持ち込んでしまったら、本末転倒ですね。日本にはまた別の問題があると思います。ですから、何かを別の文化に持ち込む際、その文化のニーズに合ったものに変えなければならない必要性を私は重々承知しています。ここで皆様への質問として、「結果を変えていくために、大学の学長が知らなくてはならない事は何か？」があります。日本の一連のシステムはアメリカのシステムとは違います。例えば、アメリカの経済援助システムは日本のものと違います。また、アメリカの大学の問題は入学ではなく、学生をいかに卒業まで導けるかです。この点など、日本では違いますね。また別の問題として、大学が能力不足の学生を多く抱えてしまっている事があります。彼らをどう成功させるか、私たちはこの問題を解決しなければなりません。この問題は日本でも同じでしょう。この様に、日米が同じ問題に直面する場合がありますので、日本の皆様は、アメリカ人がどうやって対応しているのかを参考にすると良いと思います。あなた方と日本政府の関係は、私たちと連邦政府の関係と全く違います。従って、これらの重要事項はあなた方サイドで見出すしかありません。成功に必要な情報とは何なのか、それは皆様方がお分かりだと思います。

時間オーバーしました。どうも有り難うございました。

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

高等教育研究開発センター年報第2号を発刊することができました。本号は、創刊号に比べ、大幅に厚みを増し、本学の教育改革に関わる様々な内容を盛り込むことができました。まずは、ご執筆を頂いた皆様に、心から御礼を申し上げます。

論文は、計5本の原稿を掲載することができました。大学教育改革について、教育改善の取り組みの実践例について、IR (Institutional Research) について、など、昨今の高等教育改革の論点を網羅する内容となりました。また、本年度、大学間連携共同教育推進事業の連携FDで講師としてお越しになったランディ・スィング先生の講演録を掲載することができたのは、今後のIRの取り組みに向けて、重要な資料となると思いますし、これは本学だけではなく、国内の各大学の皆様にも有益な情報を発信する役割を、本年報が果たすことができたと思います。さらに、関西国際大学の濱名篤学長の講演録では、本学の教育改革の現時点の評価と課題を明らかにしていただいております、有益な資料になっていると思います。

教育改革は、PDCA (Plan-Do-Check-Action) サイクルを通じて、重層的に、断続的に、永続的に続いていかなければならないものです。本年報は、そうしたPDCAサイクルの中で、毎年度の取り組み内容 (Do) を可視化し、客観的に確認 (Check) し、改善 (Action) し、さらなる教育改善に結び付けていく (Plan) ためのツールであると思います。

また教育改革、教育改善を行っていくためには、取り組みの実践を検証したり、教育手法の研究開発を行ったりしていくも必要です。本年報が、そうした議論の場、実験の場となれば、編集担当者としては大変嬉しく思います。

そこで、本年報の編集方針を、高等教育研究開発センターの年報としての質を確保しながらも、幅広く、より多くの原稿を掲載させていただきながら、本学の教育改革を促進するための議論をしていくということを設定させていただきました。例えば、アイデア段階のものであっても、年報という言論空間の中で議論を通じて磨くことがき、その種が芽を吹き、花を咲かせるのであれば、大変素晴らしいと思います。そしてこの年報が、教育改革、教育改善のアイデアのバンクになれば、とも思います。

最後に、本号の編集にあたり、ご協力を頂きました皆様、特に大学改革室の荒木俊博さんには、編集作業の全てをマネジメントいただきました。心から感謝申し上げます。

『淑徳大学高等教育研究開発センター年報』編集委員会委員長

矢尾板 俊 平 (コミュニティ政策学部准教授)

淑徳大学高等教育研究開発センター年報
第2号

発行 2015年3月30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：矢尾板俊平
発行者 淑徳大学高等教育研究開発センター
〒260-8701 千葉県中央区大巖寺町200
電話043-265-9804
印刷 (株)正文社
〒260-0001
千葉県中央区都町1-10-6
電話043-233-2235

ISSN 2188-2401

