

# 淑徳大学高等教育 研究開発センター —— 年 報 ——

2014

第 1 号

## CONTENTS

1. 巻頭言 …………… 田中 秀親
2. 論文・論説
  - ・共生のリーダーシップ開発へ向けて  
…………… 境 忠宏
  - ・学生の参加型授業のデザインと  
エンゲージメント・マネジメント  
…………… 矢尾板俊平
  - ・サービスラーニングにおける  
振り返りの構造化に関する考察  
…………… 野坂 美穂
3. 活動報告
  - ・高等教育研究開発センターの  
活動報告及び大学間連携事業の  
取組みについて
  - ・各学部取組みについて

# 目 次

巻頭言 .....	1
<b>論文・論説</b>	
共生のリーダーシップ開発へ向けて .....	3
学生の参加型授業のデザインとエンゲージメント・マネジメント .....	13
サービスラーニングにおける振り返りの構造化に関する考察 .....	25
<b>活動報告</b>	
高等教育研究開発センターの活動報告及び大学間連携事業の取組みについて .....	39
各学部取組みについて .....	43



## 巻頭言

昨年（2013年）4月に発足した淑徳大学高等教育研究開発センターは、ここに『年報』創刊号を発行することができました。この年報は構成内容から分かるように、単なる年間活動報告書ではなく、本学の教育理念や現在実践しつつある教育方法等に関わる研究論文を掲載しています。このことは、本センターの設立の経緯に深くかかわっています。

一つは、淑徳大学は今から10年以上前の2003年3月に、将来の大学の在り方を見通して、学部教育改革を含む4つの軸からなる大学改革に着手しました。教育改革の一つの現れとして、コミュニティ政策学部の開設と、そこにおけるサービスラーニング手法の導入がありました。サービスラーニングの導入の中心を担ったのは「サービスラーニングセンター」で、3年前にはそこから『サービスラーニングセンター年報』が創刊されました。

もう一つは、大学間連携共同教育事業「主体的な学びのための教学マネジメントシステムの構築」への参加でした。淑徳大学を含む4大学と共同で、連携FDや教育プログラムの開発等を進める中で、アクティブラーニングやルーブリック開発等に大学として推進する機関設置が必要になりました。

これら二つは教育改革の具体的な取組みであり、それらを実質的に担い、かつまた本学の教育研究の改善・改革を進めるうえでの研究開発機能を併せ持った機関として本センターは設立されました。すなわち、現在進行中の様々な取組みを支援するだけでなく、将来を見据えた本学の教育の質を高めるための手法の研究開発機関としての取組みが求められています。後者の取組みはまだ端緒にいたばかりですが、専任のスタッフ並びに教職員によるワーキンググループの活動が今後期待されています。また、本センターは大学附置の機関であり、ここでの取組み内容は全学的に共有されるとともに、ともするとキャンパス・学部・学科単位で独自に行われているFD活動の連携強化や方向付けを担当する機関ともなっています。この側面に関する研究論文の掲載もめざしたいと思っています。

最後に、本センターの立ち上げから僅か1年にして『年報』を発行できたのは、ひとえに編集並びに執筆に携われた皆様の熱意と努力であり、感謝とお礼を申し上げます。

2014年3月

淑徳大学高等教育研究開発センター長 田中秀親



# 共生のリーダーシップ開発に向けて

## — 革新誘発のリーダーシップとストレスマネジメント —

淑徳大学経営学部観光経営学科 教授 境 忠 宏

### 要 約

リーダーがチームメンバーの協働への貢献意欲や革新への挑戦意欲に及ぼすのかを、ストレスの影響を緩和し意欲を引き出すためのリーダーシップという点から検討した。調査結果からは、共生のリーダーシップが役割葛藤から生じるストレスを緩和し協働への貢献意欲を引き出し、信頼と委譲のリーダーシップが作業過重とともに革新への挑戦意欲を引き出すことが見いだされた。

### 問 題

リーダーシップ研究は、「将来の有能な管理者の事前選抜基準の解明」という産業界からの要請に応えようとしたリーダーシップ特性論から「既存管理者のリーダーシップ訓練プログラムの開発」を目指したリーダーシップ行動論を経て、「管理職の適正配置のための選択条件の抽出」のためのリーダーシップ条件論、さらに「職場のチーム開発や人材育成の支援」のためのリーダーシップ発達論へと進展してきた。近年では、リーダーシップの機能や成果の組織との相互作用が重視され、なかでも生産性や満足度だけでなく革新も誘発するリーダーシップの在り方が注目されている。

しかし、革新誘発のリーダーシップではチームの創造性の喚起とともにストレスの拡大も伴うことが指摘され、Boyatzisら（2006）は、リーダーのフォロアーとの共鳴や共生によるリーダーシップとストレスマネジメントとの統合の重要性を指摘している。境ら（2007）も、「革新誘発のチームマネジメント」でこの点を指摘しているが、ここではチーム編成のあり方によるリーダーシップとストレスマネジメントとの複雑な関係も示唆されている。事実、石川（2008）は研究開発チームにおける変革型リーダーシップとストレスとの関係がチーム内での支持的関係により変化することを見出している。

本研究は、職場の革新誘発のためのリーダーシップがチームメンバーのストレスといかに関係し、それがチームメンバーの協働への貢献意欲や革新への挑戦意欲にどのように影響するのか、さらに職場の支持的関係がチームメンバーのストレス克服を介してリーダーシップ効果へのストレスのネガティブな影響をいかに緩和するかを実証的に検討することで、革新誘発のためのリーダーシップにおけるリーダーとフォロアーとの共生関係構築の重要性を明らかにしようとするものである。

## 1. リーダーシップ研究の発展

20世紀初頭から加速されたリーダーシップの行動科学研究は、表1にあるように、将来の優秀な管理職候補者の事前選抜のための基準の明確化という産業界の要請に応えようとしたリーダーシップ人物論（あるいは特性論）から出発している。そこでは、「偉大な成果をあげたリーダーには共通の性格特性があるはず」という基本的仮説のもと心理学的手法を用いて歴史上あるいはその時点における偉大な成果をあげたリーダーの性格を分析し「知能」、「教養」、「責任感」、「参加性」、「地位」など様々な共通特性を抽出している。

しかし、これらの性格特性とリーダーシップ成果との間に一貫した関係は見いだされていない。

そのため、オハイオ州立大学のリーダーシップ研究グループは「リーダー行動記述調査票」による現実の職場でのリーダー行動の膨大な実証調査を実施している。その結果の因子分析からは、「生産性の強調」・「構造化」・「配慮」・「感受性」の4次元が抽出されたが、そのうち役割分担や指示関係の明確化による組織編成に関する「構造化」とメンバーの感情やメンバー間の関係への対応による集団統合に関する「配慮」が分散全体の6割以上を説明することから、この二つがリーダーシップ行動の基本的次元とされた。この結果か

ら、三隅（1984）は、「構造化」を集団の目標達成にかかわる次元としてリーダーシップのP（Performance）機能、「配慮」を集団の統合維持にかかわる次元としてリーダーシップのM（Maintenance）機能と命名し、P機能もM機能も最大限に発揮するPM型リーダーシップのもとで集団の生産性もメンバーの満足度も最大化するというリーダーシップPM理論を提唱している。この理論は、「集団の目標達成過程と統合維持過程を最大化するリーダーシップのもとで集団成果は最高となる」というトートロジー気味な点は否めないが、その使いやすさという点からリーダーシップ診断やリーダーシップ開発などで広く活用されている。しかし、この理論には上記の論理的問題以上に実践においても大きな問題を秘めている。実際の職場でのリーダーシップの発揮では管理者の勤務時間の制約という強い資源的制約条件が存在する。管理者の1日の勤務時間をTとし、P行動に要する時間をP(t)、M行動に要する時間をM(t)とするとリーダーシップの発揮には次式に示されるような制約条件が存在する。

$$P(t) + M(t) \leq T$$

したがって、リーダーシップ行動論では上記の制約式のもとでのリーダーシップ行動への投入時間の最適化問題の解決方法が求められることになる。この点に関して、リーダーシップ訓練で個々のリーダーシップ行動に要する時間の短縮化（行動の迅速化）で上記の制約条件を緩和できるという考え方もありうるが、それは必ずしも最適化条件の解明とはいえない。

これに対して、Fiedler（1967）はリーダーシップ訓練による行動の迅速化での制約条件の緩和より、P行動やM行動がより効果的となる条件を明らかにしたリーダーシップ条件適合理論を提唱している。Fiedler（1967）は、リーダーとメンバーの人間関係の良さ（メンバーは満足）対悪さ（メンバーは不満）・集団の課題の構造化（解決が容易）対非構造化（解決が困難）・リーダーの地位勢力の強さ（影響力が大きい）対弱さ（影響力が小さい）の組み合わせで8つの条件を設定し、人間関係は良く・課題は構造化されており・地位勢力が強い、あるいは、人間関係は悪く・課題は構造化されておらず・地位勢力は弱いという状況がリーダーにとって極めて有利か極めて不利な極限状況あるいはそれに近い状況ではP行動のもとで集団の成果は

高まり、それ以外ではM行動のもとで集団の成果が高まることを見出している。ここから、Fiedler（1967）は、リーダーシップ訓練よりも職場変革や人事異動による個々の管理者の得意なリーダーシップスタイルと集団状況とを適合化する状況工学的的方法の方がより効果的としている。

条件適合理論は集団状況とリーダーシップとの関係の最適化解を求めようとする第一歩ではあるが、では何故そうなるのかという理論的説明は十分とは言えない。境（2003）は、「メンバーのリーダーへの依存性」という視点からこの関係を理論的に説明しようとしている。集団の成果はメンバー間の協働により達成されるがその基盤となるのはメンバー個々人の役割遂行である。メンバーがその役割を十分に果たすには職務遂行に必要な情報や知識と職務意欲を引き出すことのできる誘因や報酬が必要となる。しかし、組織はなお構成員全員にそれぞれに見合った情報や報酬をフルに提供することはできないでいる。ここからメンバー個々人は職務遂行に必要な情報の不足という情報ギャップや職務意欲喚起に必要な報酬の不十分さという誘因ギャップに直面することになる。これらのギャップの解消がメンバーのリーダーへの依存性を生み出し、情報ギャップを解消するためのリーダーシップがP行動であり、誘因ギャップを解消するためのリーダーシップがM行動である。したがって、リーダーは自らの置かれている集団状況を診断し、そこでのメンバーの依存性を判定したうえで、それに応じたリーダーシップを柔軟に選択することで集団の成果を高めることができる。

しかし、このようなリーダーシップは、その時点で生じているギャップを埋めるだけの、いわば「対症」型のリーダーシップでしかない。より長期的には、役割遂行に必要な情報を提供できる職務や職場あるいは意欲喚起に十分な報酬や処遇を可能とする組織や制度への変革でのギャップの解消という「変革」型のリーダーシップが必要となろう。さらに、環境変化が加速する現在、メンバー個々人の保有する情報や知識の高度化あるいは達成感や充実感など自らで自らを内発的に動機づけうる欲求への高次化での依存性の低減という「発達」型のリーダーシップも必要となる。したがって、リーダーシップでは、現状での集団成果向上のための対症的な行動だけでなく、より長期の時間的視野のもとでの組織の変革や人材の開発のための「革

表1 リーダーシップ研究の発展動向

	特性論 →	行動論 →	条件論 →	発達論 →	変革論
実践目的	将来の有能な管理者の事前選抜	既存管理者のリーダーシップ訓練	管理職候補者の適正配置	職場チーム全体の能力向上	環境に対応した組織の持続的変革
研究仮説	有能なリーダーには共通した性格特性があるはず	成果を上げるリーダーには固有の行動次元があるはず	特定のリーダー行動が成果を上げる集団条件があるはず	集団成員の発達を促すリーダー行動が必要となるはず	集団成員の変革意欲喚起を促すリーダー行動があるはず
研究知見	次の4次元を抽出 ・知的能力 ・社会的技能 ・達成動機 ・ストレス耐性	次の4次元を抽出 ・生産性強調 ・構造化 ・配慮 ・感受性	次の3条件を抽出 ・課題構造 ・人間関係 ・地位勢力	次の3課題を抽出 ・リーダー依存性の解消 ・組織や制度の適合化 ・フォロアーの成長支援	次の4次元を抽出 ・理想的同一化 ・動機づけ喚起 ・知的刺激 ・個別的配慮
実践問題	性格との因果関係曖昧	時間的制約条件軽視	適合性診断条件複雑	時系列的統合困難	ストレス増幅の恐れ

新」型の行動も必要となる。このような時系列的な階層性を明確にしているのが、Bassら（1994）の多因子リーダーシップ理論である。

## 2. 革新誘発のリーダーシップ研究

リーダーシップ研究においてリーダーのこのような革新誘発行動の重要性を早くから指摘しているのがBurns（1978）であるが、Bassら（1994）はこれらの考え方を発展統合し、放任（Laissez-fair）から交換（Transaction）さらに変革（Transformation）への階層構造を有する多因子リーダーシップ理論を提唱している。

Burns（1978）は政治的指導者のリーダーシップスタイルを分析し、フォロアーや国民との取引価値を最大化することで影響力を行使しようとする交換型（Transactional）のリーダーシップスタイルとフォロアーや国民と理念やビジョンを共有し一体となってことを進めようとする変革型（Transformational）のリーダーシップスタイルがあることを指摘している。Burns（1978）は、そのカリスマ性のもと国民と価値観を共有し一体となって運動を進めたガンジーをその代表例とし、これからの時代ではこのような変革型のリーダーシップこそが必要としている。

Bassら（1994）らは、Burns（1978）を発展させ、交換型リーダーシップと変革型リーダーシップを統合する多因子リーダーシップ理論を提示している。Bassら（1994）はリーダーよりもフォロアーに焦点をあて、交換型と変革型は決して対立するものではなく、フォロアーの成果が期待通りであれば交換型が有効で

あるが期待に達しないあるいは期待以上の成果を求めようとするときには変革型が必要となるとしている。また、カリスマ的影響力の基盤となる情緒的要素を分析し、カリスマ性は変革型リーダーシップの必要条件ではあるが十分条件とは言えないとしている。ここから、Bassら（1994）は、フォロアーが期待以上の成果をあげるには、リーダーは目標だけでなくその背後にある価値観への気づきを促し、自己利益よりも集団や組織を優先させ、より高次の自己実現欲求を引き出すことで「フォロアーすべてが有するはずの潜在的可能性の顕在化」を動機づけねばならないとし、変革型リーダーシップにはカリスマ性も含めた次の4つのリーダーシップ因子が必要としている。

### 変革型リーダーシップ（Transformational Leadership）の4因子

#### 因子1. 理想的同一化（Idealized influence）

リーダー自らが高い道徳心や倫理観を示すとともにフォロアーにビジョンやミッションを明確に伝達することでロールモデルとしてのリーダーへの同一化を引き出すこと。

#### 因子2. 動機づけ鼓舞（Inspirational motivation）

シンボルや情緒的訴求で自己利益を超えたチームスピリッツを引き出しフォロアーの共有されたビジョン実現に向けたより高い成果創出を鼓舞すること。

#### 因子3. 知的刺激（Intellectual stimulation）

組織の慣習や前例だけでなくフォロアー個人々の信念や価値観も見直し職場や組織の問題への新たな視点でのより創造的で革新的な取り組みを促すこと。



#### 因子4. 個人的配慮 (Individualized consideration)

フォロアー一人ひとりの成長欲求に配慮し権限の移譲などで主体的挑戦を促すことでコーチやアドバイザーとしてフォロアー個々人の自己実現を支援すること。

これらの変革型リーダーシップの4因子は近年のビジョナリーリーダーシップ論にも大きな影響を与えているが、Bassら(1994)はそれがリーダーシップに必要なすべてではなく、期待通りの成果を生み出そうとするときにはリーダーとフォロアーとの価値取引に基づく交換型のリーダーシップも必要であり効果的ともし、次の2因子を上げている。

#### 交換型リーダーシップ (Transactional Leadership) の2因子

##### 因子5. 報酬随伴性 (Contingent reward)

集団や組織の期待する成果をあげたフォロアーには彼ら／彼女らが求める誘因や報酬を提示あるいは提供することで期待する目標達成へと動機づけること。

##### 因子6. 例外排除 (Management-by-exception)

誘因や報酬の剥奪あるいは非難や懲罰を提示することでフォロアーの集団や組織の期待や規範からの逸脱を抑制すること。

さらに、実際の集団場面ではこれらのいずれをも放棄しているリーダーも存在するとし、リーダーシップ因子に次の1因子も設定している。

#### 放棄的リーダーシップ (Nonleadership) の1因子

##### 因子7. 自由放任 (Laissez-faire)

リーダーとしての責任を放棄し、意思決定は遅く、フォロアーに集団の成果をフィードバックすることもなく、フォロアーの欲求を満たそうともしないこと。

### 3. ストレスマネジメントと共生のリーダーシップ研究

石川(2008)は、日本の研究開発チームを対象とし、変革型リーダーシップが内発的動機づけを通して研究開発者の創造的成果の向上をもたらすものの、その効果はリーダーとフォロアーとの価値交換での信頼関係に媒介されることも見出している。石川(2008)はそれを変革型リーダーシップが誘発するストレスに起因するとし、変革型リーダーシップとストレスとの関係

を詳細に分析している。Lepineら(2005)は、変革がもたらすストレスには、作業過重や時間的圧迫さらに責任の重さなど目標達成や個人的成長のために乗り越えなくてはならないチャレンジストレスと政治的駆け引きや役割曖昧化さらに雇用不安など目標達成や個人的成長には不必要なヒンドランスストレスがあり、両者とも心身面には負の影響を及ぼすもののチャレンジストレスはモチベーションを高め成果を向上するのに対してヒンドランスストレスはモチベーションを損ね成果を低下させるとしている。石川(2008)は、産業用部品製造の中堅企業3社の開発研究員245名への調査から、信頼関係が良好な場合に変革型リーダーシップはチャレンジストレスを強めヒンドランスストレスを弱めることを見出している。

しかし、Boyatzisら(2006)は、変革型リーダーシップだけでなく、社会的影響力の行使により期待された効果を引き出そうとするリーダーシップはフォロアーに強いストレスや反発を生みだすとともにリーダーにも強いパワーストレスを経験させリーダーシップの継続をも困難にするとし、パワーではなくコンパッションを基盤とする共鳴的リーダーシップの必要性を提唱している。リーダーシップの基盤とされる社会的影響力の行使は次のようなパワーストレス症候群を発現させフォロアーだけでなくリーダーをも消耗させることになる。パワー行使の必要性はパワーストレスを喚起し感情的な自己統制とともに慢性的なストレスを出現させ、右側前頭葉前部皮質の神経回路を活性化することになる。それは副交感神経系(PSNS)の活動を抑制し交感神経系(SNS)を活性化する。SNSは副腎皮質刺激ホルモン放出ホルモンおよびエンドロフィンやその先駆体を分泌させそれらはコルチゾールを増量する。コルチゾールは免疫グロブリンAと細胞障害リンパ球の分泌を抑制し免疫機能を低下させるとともに神経細胞を過剰に興奮させ新たな生成を妨害する。さらに、エンドロフィンやその先駆体は収縮や拡張での血圧を上昇させ、防衛や不安などでのストレス感情を強め、状況が脅威的と認知させることでパワーストレスをさらに強め慢性化することになる。一方、他者の感情に共感しそれに応えようとするコンパッションは、左側前頭葉前部皮質を活性化しオキシトシンなどの脳下垂体ホルモンを分泌させることで副交感神経系(PSNS)を興奮させる。PSNSは、エピネフリンやその先駆体を減少させ免疫グロブリンAを増加させる

ことで免疫機能を強化する。また、エピネフェリンやその先駆体の減少は、収縮と緊張での血圧を下降させ、未来に期待する楽観や希望の感情を体験させることで他者の感情への共感やそれへの対応意志をさらに強めることになる。ここから、Boyatzisら（2006）は、パワーの行使はリーダーを消耗させ短期的には有効でも長期的な持続を困難にするものであり、コンパッションを基盤とするリーダーシップのもとでのみ組織の発展とリーダーも含めたメンバー個人々の成長が可能となるとしている。

Boyatzisら（2006）のリーダーシップ論は、Golemanら（2002）の情緒的知性（EQ）を発展させたものであり、日本でもEQリーダーシップ論として広く注目されている。しかし、Boyatzisら（2006）がもっとも重視しているコンパッションはそれにとどまるものではない。コンパッション（Compassion）は「他者の苦悩や苦難を共有し慈悲や支援を与えようとする深い感情」とされるが、Boyatzisら（2006）は自分たちが言うコンパッションはそれよりも孔子のいう慈悲の徳の情緒的表現である「憐」の概念に近いとしている。仏教では「同情」は「苦悩やその原因から他者を解放しようとする願い」であり、「愛」は「他者を幸せにしよとし、その方法を見つけようとする願い」とされるが、Boyatzisら（2006）の言うコンパッションは「望んでいる目標に近づけないという他者の苦悩への援助だけでなく他者の夢や希望のさらなる拡大や実現の支援をも含む」ものである。Boyatzisら（2006）は、このようなコンパッションのみがリーダーシップだけでなく個人々のキャリアさらに組織や社会の持続的発展を可能にするとしている。

この考え方は、「人々が共に支えあい、共に何かを創り出し、それを共有していくことで共に成長する」という本学の共生の理念を基盤としたリーダーシップ論に近いものといえる。しかし、Boyatzisら（2006）がその方法論としているのは「コーチング」でのリーダーシップにとどまっており、本学の「together with him」に代表される「リーダーも含めそこに集う人々すべての支えあい」という視点はなお弱い。この点、Bassとともに変革型リーダーシップ論の代表的研究者であるAvolioら（1996）は、リーダーが変革型のリーダーシップを一方的に発揮するのではなくメンバー全体がリーダーシップを共有し相互に発揮しているときにリーダーシップ効果はより強まるという「シェア

ドリーダーシップ」の重要性を指摘している。また、石川（2013）は、研究開発チームを対象とした調査研究で変革型リーダーシップをメンバー全体が共有し発揮しているときに集団の効力感や成果がより高まることを実証している。

## 4. 調査研究

### 1) 調査の目的

本研究は、図1にあるように、職場のリーダーシップやソーシャルサポートが心身両面でのワークストレスや協働への貢献意欲さらに革新への挑戦意欲というワークモチベーションにいかなる影響を及ぼすのかを検証しようとするものである。

とくに、いかなるリーダーシップスタイルがワークストレスを喚起し、どのようなリーダーシップスタイルがワークストレスを解消するのか、さらに、協働への貢献意欲を高め革新への挑戦意欲を誘発するのはいかなるリーダーシップスタイルなのかを、ソーシャルサポートの影響も含め検討する。

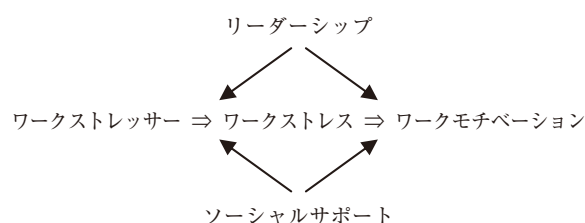


図1 調査の目的

### 2) 調査の方法

2013年8月のスクーリング開講時に淑徳大学通信教育部の社会人学生80名に対してアンケート調査を実施した。サンプル構成は、男性25名・女性54名・不明1名、20代12名・30代27名・40代21名・50代16名・60代2名・70代1名・不明1名で、職種は専門技術職23名とサービス業18名が中心で規模は10人未満15名から100人以上12名と広く分布している。

調査項目としては、リーダーシップはBassら（1994）の多因子リーダーシップ調査票の21項目を筆者が邦訳したものをを用いたが、因子分析からは次の4因子が抽出された。Bassらの変革型リーダーシップの4因子は2因子に集約され、交換型リーダーシップの2因子も1因子に集約されたが、放任型リーダーシップは独立して抽出された。なお、（ ）内はBassら（1994）

の設定している因子名である。

第1因子への負荷量の大きい上位3項目は次のようなものである。

- ・私たちに込み入った問題でも新しいものの見方や考え方を示唆してくれる (知的刺激)
- ・自分が私たちがどのように考え見ているのかを正直に話してくれる (個別的配慮)
- ・私たちは私たちのリーダーとして全幅の信頼を置いている (理想的同一化)

これらはオープンなコミュニケーションでメンバーとの信頼関係を構築しようとする行動であることから本研究では「信頼のリーダーシップ」と呼び、これら3項目の合計をスコアとした。

第2因子への負荷量の大きい上位3項目は次のようなものである。

- ・私たちに何事でも常に新しい視点で考え新しい方法を見出すよう促す (知的刺激)
- ・私たちに悩みや困りごとがあれば気軽に相談に行ける (個別的配慮)
- ・私たちが人間的に成長できるよういつも気を配ってくれる (個別的配慮)

これらは知的刺激や課題解決支援でメンバーとの共同での成長関係を構築しようとする行動であることから本研究では「共生のリーダーシップ」と呼び、これら3項目の合計をスコアとした。

第3因子への負荷量の大きい上位3項目は次のようなものである。

- ・私たちがやりたいように仕事をさせ何も言わない (放任)
- ・私たちに何かを求めるようなことは一切ない (放任)
- ・私たちに仕事で達成すべき水準を明確に理解させようとする (例外排除、ただし負荷量はマイナスのため逆転項目とする)

これらはメンバーに指示や要求を一切明示しない行動であり本研究でも「放任のリーダーシップ」と呼び、これら3項目の合計をスコアとした。

第4因子への負荷量の大きい上位3項目は次のようなものである。

- ・私たちに今までと同じやり方で仕事をするよう促す (放任)
- ・私たちに設定された基準や水準を守るよう指示する (例外排除)

- ・私たちの今の仕事があまくいってればあえて何かを変えようとはしない (例外排除)

これらは前例や慣習を踏まえ求められる水準を達成させようとする行動であり本研究では「統制のリーダーシップ」と呼び、これら3項目の合計をスコアとした。

ストレスは島津ら (1997) の95項目からなるストレスラー・ストレス反応尺度を参考に24項目を設定したが、因子分析からは次の4因子が抽出された。なお、( ) 内は島津ら (1997) の設定している因子名である。

第1因子への負荷量の大きい上位3項目は次のようなものである。

- ・職務内容についての説明が不明瞭である (役割不明瞭)
- ・職場内で、自分の責任範囲がどこまでか分からない (能力欠如)
- ・複数の上司の指示に、くい違いが多い (役割不明瞭)

これらは役割の曖昧さや葛藤を示す項目であり本研究では「役割葛藤」によるストレスラーと捉え、これら3項目の合計をスコアとした。

第2因子への負荷量の大きい上位3項目は次のようなものである。

- ・夜、いろいろな考えが頭に浮かんできて眠れない (不眠傾向を独自に設定)
- ・寝つきが悪い (不眠傾向を独自に設定)
- ・最近体の調子が良くない (不調傾向を独自に設定)

これらはいずれも著者が独自に設定した項目であるがいずれも不眠や不調を示すものであり本研究では「身体的ストレス反応」とし、これら3項目の合計をスコアとした。

第3因子への負荷量の大きい上位3項目は次のようなものである。

- ・数多くの仕事をこなさなければならない (過度の負担)
- ・ノルマや納期に追われる業務を担当している (過度の圧迫)
- ・仕事で良い結果を出すよう非常に期待されている (過度の負担)

これらはいずれも仕事での過度の負担や荷重を示す項目であり本研究では「作業過重」によるストレスラーと捉え、これら3項目の合計をスコアとした。

第4因子への負荷量の大きい上位3項目は次のよう

なものである。

- ・最近、ちょっとしたことでイライラする（怒り）
- ・最近、悩んでいる（抑うつ傾向を独自に設定）
- ・このごろ職場にいきたくない（抑うつ傾向を独自に設定）

これらはいずれも情緒不安定や抑うつ傾向を示す項目であり本研究では「心理的ストレス反応」とし、これらの3項目の合計をスコアとした。

ソーシャルサポートでは次の3項目を設定し、その合計をスコアとした。

- ・困難な仕事をするとき、手助けをしてくれる人がいる
- ・親身になって、仕事上の問題について相談にのってくれる人がいる
- ・仕事上で適切なアドバイスや情報を与えてくれる人がいる

協働への貢献意欲では次の3項目を設定し、その合計をスコアとした。

- ・私は今の仕事でもっと頑張ろうと思っている
- ・私は今の職場にもっと貢献しようと思っている
- ・私は今よりも重い責任でも喜んで受け入れたいと思っている

革新への挑戦意欲では次の3項目を設定し、その合計をスコアとした。

- ・私は今の仕事で創造性を発揮したい
- ・私は職場の変革や革新に挑戦したい
- ・私は会社に新しい視点や方法を提案したい

### 3) 調査の結果

これらの項目への「1. まったくあてはまらない」から「5. よくあてはまる」の5段階での評定値の各3項目の合計を各変数の測度として分析を実施した。したがって、各変数のスコアは3から15へと分布することになる。

各測度の平均と標準偏差は表2に示す通りである。

ストレスサーでは役割葛藤に比べ作業過重が強いが身体的ストレス反応と心理的ストレス反応に違いは見られなかった。リーダーシップでは統制のリーダーシップと共生のリーダーシップのスコアが高く放任と信頼のリーダーシップのスコアが低いものであった。

表2 各変数の記述統計量

変数 (欠損値を除くサンプル数)		平均値 (標準偏差)
ストレスサー	役割葛藤 (80)	6.80 (3.09)
	作業過重 (80)	9.97 (3.12)
リーダーシップ	信頼のリーダーシップ (79)	8.35 (3.58)
	共生のリーダーシップ (79)	9.27 (3.51)
	統制のリーダーシップ (79)	9.41 (2.30)
	放任のリーダーシップ (79)	8.29 (2.18)
ソーシャルサポート	ソーシャルサポート (78)	11.51 (3.09)
ストレイン	身体的ストレス反応 (80)	7.17 (3.44)
	心理的ストレス反応 (80)	7.36 (2.71)
モチベーション	協働への貢献意欲 (79)	10.31 (3.16)
	革新への挑戦意欲 (79)	10.56 (3.09)

これらの変数間のステップワイズ法による重回帰分析の結果は、表3に示すとおりである。なお、欠損値を除き重回帰分析に用いたサンプル数は77名である。

ストレスサーとリーダーシップおよびソーシャルサポートを説明変数とし、ストレス反応を被説明変数とした重回帰分析からは、身体的ストレス反応は作業過重により強まりソーシャルサポートにより弱められることと心理的ストレス反応は役割葛藤により強まり共生のリーダーシップにより弱められることが見いだされた。同様な説明変数で協働への貢献意欲と革新への挑戦意欲を被説明変数とした重回帰分析からは、貢献意欲は共生のリーダーシップにより高められ、挑戦意欲は作業過重とともに信頼のリーダーシップと放任のリーダーシップで高められることが見いだされた。

さらに、ストレス反応を説明変数とし協働への貢献

表3 重回帰分析の結果

被説明変数		ワークストレス		モチベーション	
		身体反応	心理反応	貢献意欲	挑戦意欲
ワーク ストレスサー	作業過重	0.32**			0.30**
	役割葛藤		0.35**		
リーダーシップ	共 生		-0.23*	0.61***	
	信 頼				0.44***
	統 制				
	放 任				0.26**
ソーシャルサポート		-0.29**			
重回帰係数		0.44***	0.47***	0.61***	0.55***
ワークストレス	身体反応				
	心理反応			-0.35**	-0.25*
重回帰係数				0.35**	0.25*

\*P<0.05 \*\*P<0.01 \*\*\*P<0.001



意欲と革新への挑戦意欲を被説明変数とした重回帰分析からは、心理的ストレス反応は協働への貢献意欲と革新への挑戦意欲とともに低めるものの、身体的ストレス反応は協働への貢献意欲と革新への挑戦意欲のいずれにも影響しないことが見いだされた。

#### 4) 結果の考察

重回帰分析の結果は、図2のような関係を示している。

役割葛藤は心理的ストレス反応を強め、心理的ストレス反応は協働への貢献意欲と革新への挑戦意欲とともに低めるというLepineら（2005）の指摘するヒンダランスストレスラーとしての特徴を示している。一方、作業過重は身体的ストレス反応を強めるものの身体的ストレス反応はソーシャルサポートにより緩和され、作業過重は革新への挑戦意欲をむしろ高めるというチャレンジストレスラーとして機能している。

リーダーシップでは、共生のリーダーシップが役割葛藤というヒンダランスストレスラーへの心理的ストレス反応を緩和し協働への貢献意欲を引き出すというBoyatzisら（2006）の指摘する関係が見いだされるとともに、信頼のリーダーシップが革新への挑戦意欲を引き出すというBassら（1994）の指摘する関係も見いだされた。しかし、Bassら（1994）がリーダーシップ

の放棄とする放任のリーダーシップが、むしろ革新への挑戦意欲を引き出すという関係も示されている。これは、このようなリーダーシップは、日本の組織ではリーダーシップの放棄というよりメンバーの主体性を重視した「委譲のリーダーシップ」とむしろ積極的に捉えるべきで、オープンなコミュニケーションでの信頼関係の構築とメンバーの主体性を尊重し権限を委譲するリーダーシップのもと作業過重という直面する問題解決に向けての革新への挑戦意欲を喚起することを示すものと思われる。

ここから、これからのリーダーシップ研究では単に短期的な集団成果の向上という視点だけでなく、革新への挑戦意欲の喚起によるメンバー一人一人の成長の促進や協働への貢献意欲の強化によるチーム全体での成長さらにそこで直面するストレス克服の支援などより多様化するリーダーへの要請に応えうるリーダーシップのあり方を文化的文脈の影響も加え明確化していく必要がある。

#### 5. リーダーシップ研究の今後の方向

リーダーシップの行動科学研究は、偉大なリーダーの性格特性に焦点をあてた特性論から現実の管理者の行動次元を実証的に明らかにしようとする行動論をへ

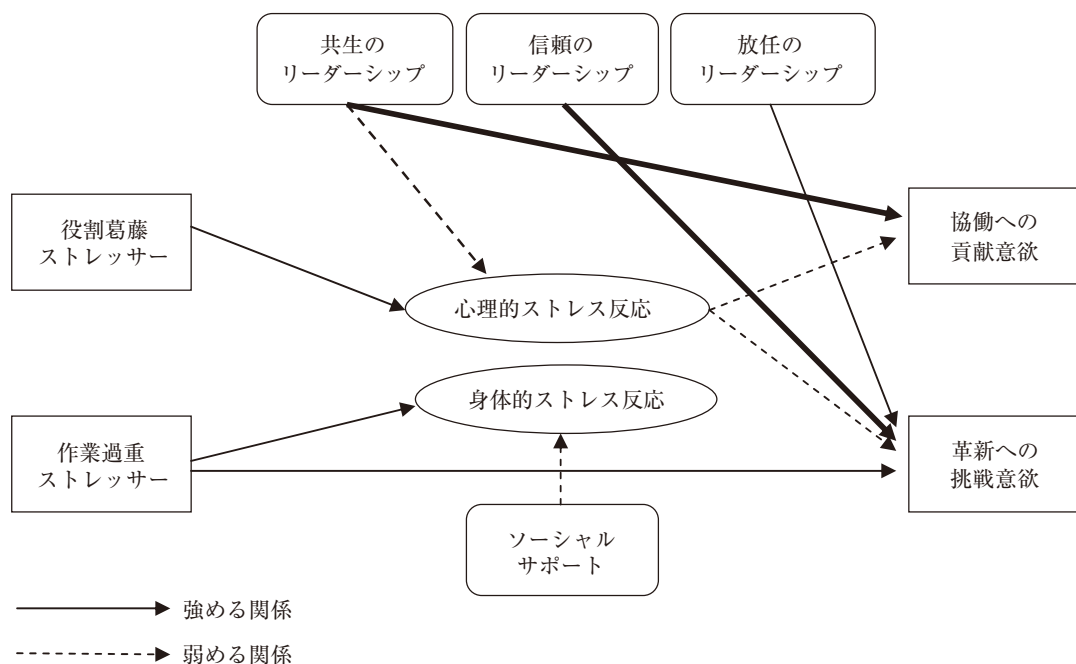


図2 各変数間の連関

てリーダーのリーダーシップスタイルと集団状況との、さらにフォロワーの直面する課題状況とリーダーシップや組織との、最適な適合関係を重視する機能論や発達論へと発展してきた。しかし、現在では次の2点でリーダーシップ研究は大きな転換点を迎えているといえよう。

一つは、リーダーシップの機能への期待や要請の拡大である。リーダーシップが実現すべき成果は、単に短期的な集団の目標達成や統合維持にあるのではなく、フォロワー一人ひとりのより長期的な成長の実現やそれを通じた集団や組織そのものの変革の推進である。これは、リーダーとフォロワーさらにメンバーとチームとが共に成長していくことのできる共生関係の構築課題といえるが、それにはBassら(1994)のリーダーへの要請課題に応じた階層的な多因子リーダーシップ理論とともにそこでのストレスマネジメントのためのBoyatzisら(2006)の神経生理学的視点も組み込んだ共鳴的リーダーシップ理論も統合しうるリーダーシップ研究の新たな枠組みの構築が求められよう。

二つには、変革型リーダーシップ論でも重視されるカリスマ性のように、特定の成果を上げるのに必要なリーダーの資質要件研究への回帰である。ただし、それはかつての偉大な成果を上げたリーダーたちの共通の性格特性を抽出したリーダーシップ特性論とは次の2点で大きく異なるものである。第一には、結果としての集団成果とリーダーの性格特性との関係の統計的抽出ではなく、長期的に成果を上げ続けるための集団過程とリーダーの性格特性や行動特性との関係の理論的解明が必要となる。第二には、本研究でも明らかとなっているように、ストレスを緩和し協働への貢献意欲を喚起する共生のリーダーシップや革新への挑戦意欲を誘発する信頼のリーダーシップや委譲のリーダーシップのそれぞれの発揮に必要なリーダーの性格特性や行動特性の明確化である。

第一の点について、バトソン(2012)は「他者が援助を必要としていることを知覚したことへの他者志向的な感情反応」である共感的配慮が利他的動機づけを喚起するとしている。この共感的配慮はBoyatzisら(2006)の指摘する「隣」に近いものであるが、真島(2010)は利他的行動の誘発には「情けは人のためならず」と表現される他者に対する利他的行動がまわりまわって別の他者から報われるという間接的互惠性実現のための社会的仕組みこそが重要となることを指

摘している。したがって、特定の社会的文脈の中での個々人の特性とリーダーシップ効果との関係のより詳細な理論構築が必要とされよう。

第二の点について、Olinerら(1988)はナチスからのユダヤ人の救済という英雄的な援助者の性格分析から利他的パーソナリティの次元を抽出しているが、このような試みはリーダーシップ特性論と同じ問題点を秘めている。一方、ゴールマンら(2002)は、共感や共鳴に必要な要件として、自分の感情の認識力・自分の感情の統制力・他者の感情の認識力・他者との関係の調整力という情緒的知性の4次元18項目を挙げているが、それがいかにしてメンバーの協働への貢献意欲や革新への挑戦意欲を引き出しうるかは必ずしも明らかにされてはいない。この点、Pratiら(2003)は、情緒的知性の高いリーダーが集団メンバー全体の情緒的知性を高め、それがチーム全体の創造的態度を創りだし、そのもとでの変革型リーダーシップの発揮が革新を誘発するというリーダーの性格特性とチームの有効性との関係についての理論モデルを提示している。

長谷川良信(1963)は淑大(短大)理想の人間像として、終生研究的態度をすてない「解りの人」、情緒情感が知性に裏付けられた「ゆとりの人」、信念に自信を持ち周りに善意好意を発散する「頼りの人」の「三りの人」を挙げているが、知的能力だけでなく社会的共感力もあわせ持ち「人々が共に支えあい、共に何かを創り出し、それを共有していくことで共に成長する」という本学の利他共生の理念を実践しうるリーダーシップを育み発揮していくには、このような理論モデルのもとでチームメンバー全体の人間的成長を促し創造的協働を引き出すためのリーダーの資質要件さらにはその開発方法の明確化が強く求められているといえよう。

#### 引用文献

- 1) Avolio, B. J., D. I. Jung, W. Murry, & N. Sivasubramaniam (1996) Building Highly Developed Teams: Focusing on Shared Leadership Processes, Efficacy, Trust, and Performance. in M. M. Beyerlein and D. A. Johnson (eds.), *Advances in Interdisciplinary Study of Work Teams Vol. 3* pp173-209 Greenwich, CT: JAI Press.
- 2) Bass, B. M., & B. J. Avolio (1994) Improving organizational effectiveness through transformational leadership. Thousand Oaks, CA: Sage.
- 3) バトソン C. D., 菊池章夫・二宮克己訳(2012) 利他性の人間学-実験社会心理学からの回答 新曜社

- 4) Boyatzis R. E., M. L. Smith, & N. Blaize (2006) Developing Sustainable Leaders through Coaching and Compassion. *Academy of Management Learning & Education, Vol. 5 No. 1* pp8-24
- 5) Burns, J. M. (1978) *Leadership*. New York: Harper & Row.
- 6) Fiedler, F. E. (1978) The contingency model and the dynamics of the leadership process. in L. Berkowitz (eds.) *Advances in Experimental Social Psychology, VOL. 11*. pp209-225 New York: Academic Press.
- 7) ゴールマン, D., ボヤティス, R., & A. マッキー, 土屋京子訳 (2002) EQリーダーシップ 日本経済新聞出版社
- 8) 長谷川良信 (1963) 淑大 (短大) 理想の人間像 長谷川仏教文化研究所編 大乘淑徳教本所収 pp103-106 学校法人大乗淑徳学園本部
- 9) 石川淳 (2008) 変革型リーダーシップと開発研究者のストレス-変革型リーダーシップがチャレンジストレスとヒンドランスストレスに及ぼす影響-立教ビジネスレビュー 創刊号 pp49-61 立教大学
- 10) 石川淳 (2013) 研究開発チームにおけるシェアードリーダーシップ: チームリーダーのリーダーシップ、シェアードリーダーシップ、チーム業績の関係 組織科学 Vol. 46 No. 4 pp67-82 白桃書房
- 11) Lepine, J. A., N. P. Podsakoff, & M. A. Lepine (2005) A meta-analytic test of the challenge stressor-hindrance stressor framework: An explanation for inconsistent relationship among stressors and performance. *Academy of Management Journal, 48* pp764-775.
- 12) 真島理恵 (2010) 利他行動を支える仕組み-「情けは人のためならず」はいかにして成り立つか-
- 13) 三隅二不二 (1984) リーダーシップ行動の科学 有斐閣
- 14) Oliner, S.P., & P.M. Oliner (1988) *The altruistic personality: Rescuers of Jews in Nazi Europe*. New York: The Free Press.
- 15) Prati, L. M., C. Douglas, G. R., Ferris, A. P., Ammeter, & M. R., Buckley (2003) Emotional intelligence, leadership effectiveness, and team outcomes. *International Journal of Organizational Analysis, 11*, pp21-40.
- 16) 境忠宏 (2003) 集団過程とリーダーシップ 境忠宏編 共生のコミュニケーション学所収 pp81-116 研成社
- 17) 境忠宏, 桑原寿 (2007) 革新誘発のためのチームマネジメント 産業経営研究 29号 pp1-17, 日本大学経済学部 産業経営研究所
- 18) 島津明人, 布施美和子, 種市康太郎, 大橋靖史, 小杉正太郎 (1997) 従業員を対象としたストレス調査票作成の試み: (1) ストレッサー尺度・ストレス反応尺度の作成 産業ストレス研究, 4, pp41-52

# 学生の参加型授業のデザインとエンゲージメント・マネジメント<sup>1</sup>

## — 2013年度「政策立案論」の取り組みを事例に —

淑徳大学コミュニティ政策学部 准教授 矢尾板 俊 平<sup>2</sup>

### 要 約

本稿の目的は、本年度、淑徳大学コミュニティ政策学部の講義（「政策立案論」）において実施した学生の参加型授業の取り組みについて整理し、検討を行うことによって、今後の学生参加型授業のデザインとエンゲージメント・マネジメントへの示唆を検討することにある。

本稿では、日本における高等教育を取り巻く環境の変化の中で、まず「学士力」を始めとする高等教育に求められる「質保証」の内容と、それに向けた先進事例を整理する。次にどのような学生参加型授業が求められているのかを整理するために、2013年度の「政策立案論」で実施した取り組みの事例を紹介した。その上で、今後の課題を明らかにした。

### 1. はじめに

本稿の目的は、淑徳大学コミュニティ政策学部における2013年度の「政策立案論」で実施した学生参加型授業の取り組みを整理し、今後の学生参加型授業のデザインとエンゲージメント・マネジメントへの示唆を明らかにすることである。

2012年8月28日の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）<sup>3</sup>」（以降、「質的転換答申」）では、現代社会において学士課程教育の質的転換が求められているという問題を提起し、以下のように、学生の主体的な学びを促す教育方法の導入を求めている。「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。（p.9）」

アクティブ・ラーニングとは、「質的転換答申」の用語集において、次のように定義されている。「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の

総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である（p.37）」

ここで、学生の主体的・能動的な授業参加の必要性について考えてみよう。

金子（2007）は、大学教育をめぐる環境の変化と大学教育が果たすべき新しい課題の下で、大学教育が変化することを可能にするためには、以下のように考えることが必要であると述べている。「学生の自己・社会確信を固定的なものと考えず、在学中にダイナミックに変化するものと考えることが不可欠となる。その中心となるのは、学生の大学教育への主体的な参加と、そこでの深い経験、そしてそれが新しい興味や意欲につながる、というサイクルである（p.154）」。金子（2007）の指摘を踏まえると、アクティブ・ラーニングを通じて、学生の「主体的な参加」と「深い経験」、そしてそれが学生にとって「新しい興味や意欲につながる」ようなサイクルが授業デザインとして構造化される必要があると理解することができる。また金子（2007）は、米国では1980年代以降の高等教育の新しい試みとして、「学生の学習への動機づけをはかるとともに、他方で教育の成果として高度の判断や



コミュニケーションの能力を身に付けさせることが求められたのである。(p.99)」と指摘し、「主体的学習 (Active Learning)、学習への参加 (Engagement in Learning) といったキー・ワードをもった教育改革運動が進められた」と述べている。

また金子 (2013) は、「大学生に対する大規模調査」の結果に基づき、「管理指向<sup>4</sup>」型の授業改善や「誘導指向<sup>5</sup>」型の授業改善は進んでいるものの、「参加指向<sup>6</sup>」型の授業の普及は、「まだきわめて限られている (p.68)」ことを明らかにしている。そして金子 (2013) は、「授業プラクティスの形態は、学生の自律的な学習時間に重要な関係をもっていること (p.69)」を指摘し、参加型授業で学生の学習時間を増やす効果が明確であることを指摘している。この点について、金子 (2013) は、その効果を次のように説明している。「「グループワーク」、「授業中に学生に意見を述べさせる」などの授業法が一般に行われている大学では、週あたりの学習時間が1時間程度高い。またとくに着目されるのが試験や提出したレポートなどの「課題へのコメント」が返されることであって、2時間程度の差を作ることがわかる。(p.70)」。さらに「大学での履修意欲が高くなり学生に対して有意な効果を持つ (p.70)」ことも指摘する。すなわち、アクティブ・ラーニングの導入を通じた学生の主体的な授業への参加 (エンゲージメント) の促進<sup>7</sup>が、「質的転換答申」が求める質を伴った学修時間確保を入口とした学士課程教育の質的な転換にとって重要であると考えられる。

本稿では、このような問題意識を踏まえながら、「主体的な学び」を通じて獲得することが求められる「学士力」について確認をするとともに、「政策立案論」で実施した学生参加型授業のデザインについて、その取り組み内容を整理し、今後のエンゲージメント・マネジメントへの示唆を考察する。

## 2. 学士力とハイ・インパクト・プラクティス

2008年12月24日の文部科学省中央教育審議会「学士課程教育の構築に向けて (答申)<sup>8</sup>」(以降、「学士課程答申」)では、以下のような「各専攻分野を通じて培う学士力～学士課程共通の学習成果に関する参考指針～」(すなわち、学士力)を示している。

まず知識・理解が挙げられている。これは「専攻

する特定の学問分野における基本的な知識を体系的に理解するとともに、その知識体系の意味と自己の存在を歴史・社会・自然と関連付けて理解する。(p.12)」というものであり、「(1) 多文化・異文化に関する知識の理解、(2) 人類の文化、社会と自然に関する知識の理解」で構成されている。

次に汎用的技能が挙げられている。これは「知的活動でも職業生活や社会生活でも必要な技能 (p.12)」であり、(1) コミュニケーション・スキル、(2) 数量的スキル、(3) 情報リテラシー、(4) 論理的思考力、(5) 問題解決力で構成される。

そして態度・志向性が挙げられている。これは(1) 自己管理能力、(2) チームワーク、リーダーシップ、(3) 倫理観、(4) 市民としての社会的責任、(5) 生涯学習力で構成される。

さらに、統合的な学習経験と創造的思考力が挙げられている。これは「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」とされている。

これらの要素で構成される学士力は、分野横断的に学部・学科の分野に捉われないことなく、4年間の学生が修得すべき知識、技能、資質であるとし、「学士課程答申」では次のような方向性を示している。

「これは分野横断的に、我が国の学士課程教育が共通して目指す学習成果に着目したものであり、我が国の学士課程の多様な現実 (アメリカのリベラル・アーツ型から医歯薬学教育等の職業教育まで) を踏まえる必要があるという認識に立ち、できる限り汎用性があるものを提示するよう努めた。参考指針は、どの分野を専攻するのか、将来像答申の掲げる諸機能のいずれに重点を置くのかを問わず、それぞれの大学、学部・学科において、自らの教育を通じて達成していくものとして受け止めていただきたい。(p.11)」

これらの知識、資質、技能は、特定の科目で修得させるのではなく、学生の4年間で履修する124単位の各科目中で修得していくべきものであると考えられる。

またこれらの「学士力」は、高等教育において国際的に見ても求められているスキルと同様のスキルであると言える。例えば、The Assessment and Teaching of 21st-century skills (ATC21s)<sup>9</sup> [21世紀型スキル]では、「思考の方法」として、①創造力とイノベーション、②批判的思考、問題解決、意思決定、③学びの学習、

メタ認知（認知プロセスに関する知識）が挙げられている。また「仕事の方法」として、①情報リテラシー、②ICTリテラシーが挙げられている。さらに「仕事のツール」として、①コミュニケーション、②コラボレーション（チームワーク）が挙げられ、そして「社会生活のスキル」として、①地域と国際社会での市民性、②人生とキャリア設計、③個人と社会における責任（文化に関する認識と対応）というように、上記の10のスキルが21世紀に必要とされるスキルとして定義されている<sup>10</sup>。

さらに、AAC & U (Association of American Colleges and Universities) では、Liberal Educationにおいて身に付けるべき能力をLEAP (Liberal Education and America's Promise)<sup>11</sup>で示している。LEAPで示されている能力は、(1) 人類文化、物理的、自然世界の知識、(2) 知的で実践的なスキル、(3) 個人および社会的責任、(4) 学習の統合と応用である。

知的で実践的なスキルには、①探究・分析力、②批判的・創造的思考力、③文章と口頭でのコミュニケーション力、④数量的リテラシー、⑤情報リテラシー、⑥チームワークと問題解決力が含まれている。また個人および社会的責任には、①市民としての知識と参加（国際社会および地域）、②異文化に対する知識と適応、③倫理的な推論と行動、④生涯学習の基礎とスキルが含まれている。そして、これらの知識、技能、資質についての「学修成果（ラーニングアウトカム）」を測定するツールとして、VALUE (Valid Assessment Learning in Undergraduate Education) Rubricが開発されている。

LEAPと「学士課程答申」を比較すると、LEAPで示す内容と「学士力」とは共通項が多く、「学士課程答申」で示される「学士力」は高等教育として、グローバルスタンダードなものであることが再確認される<sup>12</sup>。

これらの知識、技能、資質を身に付けることは、従来型の一方向的な授業だけで修得することは困難であり、双方向型、学生の参加型の講義を展開していくことが必要だと考えられる。そこで、こうした知識、技能、資質を身に付けることを目標として、近年、国内の大学において、学生が主体的に参加するための教育手法、授業プラクティスを導入する教育改革が進んでいる。例えば、同志社大学では2004年度より全学部にプロジェクト科目の提供を開始し、現在ではPBL

推進支援センターを設置している<sup>13</sup>。また「質的転換答申」で紹介がなされている金沢工業大学や立教大学の取り組みなどの事例も参考になる。立教大学経営学部のBLP (Business Leadership Program) では、日向野(2013)によれば、アクティブ・ラーニングとアクション・ラーニング<sup>14</sup>の2つの手法が採用されている。

アクティブ・ラーニングの手法には、ペア・ワーク、グループワーク、プレゼンテーション、ディベート、ディスカッション、ロールプレイ、Lite、LTD、ジグソーなどの手法がある。これらの手法に加え、PBL (Project based learning または Problem based learning<sup>15</sup>) の手法を活用する事例も多くある。2012年の「社会人基礎力育成グランプリ」のグランプリを受賞した福岡女学院大学の取り組みは、浮田・吉松・南川・伊藤・長田(2013)で整理されているが、ゼミ内における互惠関係を構築しながら、PBLのテーマに取り組んでいる様子を知ることができる。また早稲田大学の取り組みについて、田中(2014)は、早稲田大学の学生が、2012年度末までに500人以上の学生が民間企業等の33のプロジェクトに参加し、企業の方と議論をしたり、問題解決法を提案したりしていることを述べている。

この他にも河合塾(2011)、河合塾(2012)、小田・杉原(2012)、清水・橋本(2012)、清水・橋本(2013)などで、多くの実践例や先進事例が紹介されている。

これまでの議論を整理すると、次のように考えられる。まず、学生が修得すべき「学士力」(もしくはLEAPのThe Essential Learning Outcomesや21世紀型市民スキル)がある。これらの知識、技能、資質を修得するためには、従来型の講義では限界がある。そこで学生が主体的に参加できる、主体的に学ぶことができるような授業デザインが必要になる。その授業デザインの方法として、多様な授業プラクティスやアクティブ・ラーニングの手法の導入が行われる。さらに実施した授業プラクティスやアクティブ・ラーニングによって、どのように学生の学修成果(アウトカム)が変化したのかを測定し、評価する必要がある。これらの取り組みが構造化されたサイクルになるような授業デザインを考えることが重要となる。

この点に関連して、AAC & Uが提唱するハイ・インパクト・プラクティスを確認しておく。AAC & Uは効果的な教育プラクティスとして、ハイ・インパクト・プラクティスを提唱している。ハイ・インパクト

ト・プラクティスとは、Kuh（2008）によれば、①初年次セミナーと経験、②共通の学習経験、③協同履修、④Writing intensive course、⑤協同による課題やプロジェクト、⑥フィールド調査、⑦多様性やグローバルな学習、⑧サービ斯拉ーニング、コミュニティにおける学習、⑨インターンシップ、⑩卒業研究やプロジェクトである。ハイ・インパクト・プラクティスは、学生の主体的な学びを促す教育方法として効果的であると考えられている。

ハイ・インパクト・プラクティスの導入にあたっては、本学は、2012年度文部科学省大学間連携共同推進事業「主体的な学びのための教学マネジメントシステムの構築」（関西国際大学、淑徳大学、北陸学院大学、くらしき作陽大学）において、教学マネジメント改革やアセスメントシステムの開発と同様に主要な事業の柱として取り組みを進めている。

### 3. 「政策立案論」の内容

教室での学びにおいて、学生の主体的な学び、学生の授業への主体的な参加を促進するための重要なポイントは、学生同士のディスカッションや学習（ピア・ラーニング）を通じた学生同士のコラボレーションが可能になるような授業デザインを設計することであるとえられる。言い換えれば、効果的なアクティブ・ラーニングの手法を導入しながら、学生のエンゲージメントの仕組みをデザインすることを考える必要がある。

その取り組みの事例として、2013年度の「政策立案論」の取り組みを整理する。「政策立案論」では、学期間を通じた取り組みテーマを設定し、そのテーマに応じた講義（知識、理論や考え方のインプット）とグループワーク（思考、表現を通じたアウトプット）を行うPBL（Project Based Learning）の形式を採り、学生参加型授業の構築を行った。

#### 3-1. 講義の目的、到達目標、修得を目指す「学士力」

ここで講義の概要を確認しておく。まず「政策立案論」は専門教育科目の展開科目（政策学分野）に位置付けられる科目である。政策系科目においては、例えば、1年次後期に「政策学概論」（必修科目）で政策を学ぶための基礎知識を習得し、2年次前期の「政策過程論」（選択科目）で政策プロセスについての基礎

知識を習得する。その上で、2年次後期で「政策立案論」や「政策形成論」で、政策過程の中の「立案」と「形成」を学ぶという体系となっている<sup>16</sup>。

具体的な「政策立案論」の講義内容は、学部設置時に作成された 淑徳大学コミュニティ政策学部「大学の学部等の設置届け出に係る申請書類」の『基本計画』において、次のように設定されている。

「本講義は、政策過程の各論であり、この一連の過程において、政策立案の原則、その手法、手続きなどを理解することがねらいである。政策の企画・立案の段階では、政策課題に対処する上で最も効果的・効率的な対応や施策は何かを検討し、さらに具体的なスケジュールや目標達成年次の設定、費用その他実現を図る上での条件等の分析検討が必要である。これらの取り組みについて、その視点及びその手法について解説するとともに、今日の市民参加の現状や具体例などを紹介しながら、実践的な政策立案を学ぶ。」（淑徳大学コミュニティ政策学部「大学の学部等の設置届け出に係る申請書類」）

上記を踏まえて、シラバスでは到達目標として、「政策を立案するために必要なデータを収集し、解釈し、政策立案に結び付けることができる」、「政策立案に必要な価値基準、考え方、思想を理解している」などを設定している。また講義方法として、「授業中にアクティブ・ラーニングを取り入れる。（事前学習の内容の相互確認、グループ・ディスカッションなど）」、さらに評価方法として「ルーブリックを活用する」などを学生に伝えた<sup>17</sup>。

また各専攻分野を通じて培う「学士力」の中で、「政策立案論」で身に付けることができる知識、資質、技能を挙げれば、「コミュニケーション・スキル」、「数量的スキル」、「論理的思考力」、「問題解決力」であると想定できる。

#### 3-2. PBLのテーマと工夫

2013年度の「政策立案論」で、学期間を通じて取り組む基本テーマ（プロジェクト）は、産学NPOの地域連携による地域活性化であり、具体的には2013年12月1日（日）に幕張海浜公園で開催された「グルメラン in 千葉<sup>18</sup>」をいかに盛り上げるか、というものであった。「グルメラン in 千葉」は、「グルメ（食）」と「マラソン（健康）」を結び付けたマラソン大会であり、JTBコーポレート株式会社千葉支店が中心になっ



て、地域活性化を目的に、開催した企画である。

「政策」の主体は、行政機関などの公共部門だけではなく、企業、NPOなどの民間部門も主体となり得る。特に、現代社会においては、公共部門における財政制約の問題などもあり、公共政策に民間部門が関与することも大きく期待されている。また「政策」の範囲も、公共政策だけではなく、民間企業における戦略、様々な単位の社会（コミュニティ）も「政策」として考えることができる。2013年度の政策立案論は、このような視点も踏まえて、企業やNPOなどの戦略も含めた総合的な政策立案論を想定し、講義を進めるにあたり、地域活性化のプロジェクトをテーマに設定したのである。

講義を展開するにあたり、外部ステークホルダーとして、「グルメラン in 千葉」を地域側からサポートする企業、NPOの方や専門家の方と連携し、講義内で検討したアイデアを実際に実現させることも視野に入れて講義を展開した。仮想的に設定されたテーマに基づき、アイデアを考えたとしても、それが教室内で完結してしまうというPBLであれば、学生のモチベーションの向上にも限界が生じるかもしれない。そこで学生にとって教室内でのグループワークの結果が現実に実現をする可能性がある、すなわち講義と現実社会を有機的に結びつけることによって、学生の授業内における緊張感を高め、参加のモチベーションを向上させることを工夫として取り入れた。これによって、グループワークへの学生の参加意欲が高まるようにした<sup>19</sup>。

### 3-3. 講義内容

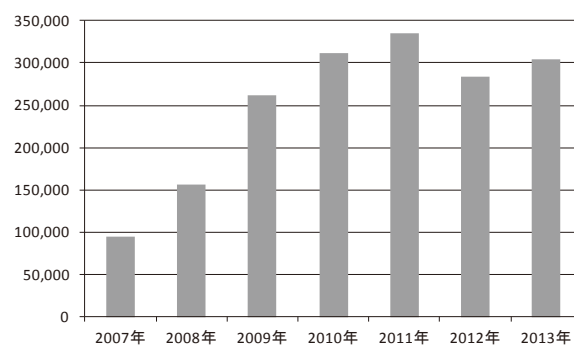
各回の授業デザインは、講義（知識のインプット）とグループワーク（思考のアウトプット）の時間のバランスに配慮し、基本的には前半に知識のインプットを行い、その知識に基づき、後半に思考のアウトプットをグループワークを通じて行うこととした。また、グループワークの後に、個人でのワークシートの作成や協働作業での成果物の作成と発表を行った。つまり、インプットした知識を、思考を通じてアウトプットし、それを他者と共有し、「まとめ」と「振り返り」を行うという構造を授業デザインの基本構造とした。

例えば、授業のテーマを「政策立案のための情報収集」とした回では、知識のインプットとしては、「情報収集の方法～量的データと質的データ」、「データを分析する～データマイニング」、「データに基づいて考

える」という内容の講義を行う。その後、PBLのテーマである「グルメラン in 千葉」の企画に結びつくように、同種の企画として成功事例と考えられる「東京マラソン」や「富里スイカロードレース大会」の情報やデータを提供し、グループワークを行う。当該回においては、「Q1.なぜ、人びとは「東京マラソン」に参加したいと思うのか?」、「Q2.なぜ、人びとは「富里スイカロードレース大会」に参加したいと思うのか?」、「Q3.グルメランへの参加者を増やすためには、どのようにすれば良いのか?」などの質問についてグループワークで「話し合い」をし、「話し合った」結果について、いくつかのグループに発表をしてもらい、その後、個人がワークシートを作成する、という流れである。グループワークを行う際に重要なのは、グループワークの議論に必要な情報を、いかに適切な方法で、適切な量を提供するか、ということである。当該回では参考1のような情報をレジュメとして配布する形で提供した。

#### （参考1）政策立案のための情報収集で提供した情報

○東京マラソンに関わるデータ（図は申し込み者数の推移）



	2007年	2008年	2009年	2010年	2011年	2012年	2013年
申込者	95,044	156,012	261,981	311,441	335,147	283,988	304,508
出走者	30,870	32,426	34,972	35,028	36,449	36,407	36,676
完走者	29,822	31,563	33,763	33,101	35,501	35,129	35,251

出典：東京マラソン公式ホームページより

○東京マラソン参加費：

マラソン：国内 10,000円、海外 12,000円  
10km：国内 5,000円、海外 6,000円

○千葉県内のマラソン大会

第30回富里スイカロードレース大会

申し込み数：26,424名（定員13,000人）  
 参加費5 kmと10km：3,500円+手数料で  
 合計4,000円から4,133円  
 3 km：2,000円+手数料で2,500円-2,633円

この他の回では、「競争の戦略」、「マネジメント」、「マーケティング3.0」などのテーマを知識のインプットのテーマとし、授業内で講義を行った後、それぞれのテーマで「グルメラン in 千葉」につながるような企画書を作成するためのグループワークやワークシートの作成を行った。

講義内のグループワークの結果を集約していく過程で、地元産の食材を使ったグルメの提供などの提案が生まれたため、それを販売するブースの空間デザインについて考えることが必要となった。そこで建築士の方をゲストに招き、空間デザインについて解説をしていただき、その解説を参考にしながら、グループワークを通じて「空間デザイン」をスケッチし、発表するワークを行った。また、その販売ブースのロゴマーク<sup>20</sup>を考えるために、デザイナーの方をゲストに招き、ロゴマークを作成するために必要な知識を解説してもらい、グループワークを通じてロゴマークを作成し、発表するワークを行った。発表されたロゴマークは、デザイナーの方に仕上げをいただき、当日のブースの正式なロゴマークとして活用することになった。

そして12月1日（日）の「グルメラン in 千葉」では、受講生の一部がスタッフとして参加し、教室内外での学びの成果を教室外で体験することができた<sup>21</sup>。

「グルメラン in 千葉」の終了後は、「グルメラン in 千葉」のイベントとしての振り返りを行った<sup>22</sup>。さらに、そうした「振り返り」を含めて、「成功する事業戦略とはどのようなものか」というテーマを講義内で検討し、また資金調達を含むファイナンス戦略や財務諸表を基にした政策立案に関する知識のインプットを行った。

そして、これまでのグループワークや「振り返り」、「振り返り」後の知識のインプットを統合し、「政策立案の実践」として、次のような課題の取り組みを行った。「①あなたが興味を持っている企業の経営者であると仮定し、その会社の強み、対象となっているマーケット、業界の動向、その企業のリスクを把握し、その会社を成長させるための戦略を投資家向けに提案してください。②あなたが住んでいる自治体の市長であ

ると仮定し、その自治体の内部環境と外部環境を把握し、あなたの自治体を「住みやすさ日本一」にするための提案をしてください」。課題は、①か②のいずれかを選択するものとした。これは将来の進路に合わせて、自分の興味関心に近いテーマで検討することがモチベーションを高めると考え、主体的に選択できるようにした。取り組み方法としては、授業の前週にテーマを提示し、次の授業までの事前学習として必要な情報の収集などを行い、授業内で、自ら収集してきた情報に基づき、授業中にグループワークを行い、その結果をいくつかのグループがプレゼンテーションを行い、検討内容を全体で共有した。

### 3-4. 到達度の確認

2013年度の「政策立案論」では、試験を「最終課題」として、「到達度の確認」と位置付け実施した。成績は「到達度」に応じて評価されることになる<sup>23</sup>。測定する「到達度」は、シラバスで示した到達目標の「政策を立案するために必要なデータを収集し、解釈し、政策立案に結び付けることができる」、「政策立案に必要な価値基準、考え方、思想を理解している」である。特に、「政策を立案するために必要なデータを収集し、解釈し、政策立案に結び付けることができる」という点と「政策立案に必要な考え方を理解している」点を確認することにした。

最終課題は、立案すべき政策のミッションを提示し、政策立案に関わるデータを解釈し、与えられた条件を踏まえて、授業内の時間で仮想的に政策立案を行い、それを文章で表現するというものである。実施にあたっては、暫定版の「ループリック」を配布し、文章表現や企画書の形式や質に関わる基準を示した。これらの工夫により、「政策立案論」で身に付けることができる知識、資質、技能は、「コミュニケーション・スキル」、「数量的スキル」、「論理的思考力」、「問題解決力」を測定する「到達度テスト」を試行した。「最終課題」の内容を参考2で紹介する。

#### （参考2）2013年度「政策立案論」の到達度確認のための「最終課題」

問. 下記の図表は、文部科学省『学校基本調査』に基づく、毎年度の千葉市内の大学の学部生数と千葉県内の大学を卒業する学生の数です。いま、あなたは千葉県内・千葉市内の大学生が千葉県内・千葉市内の官

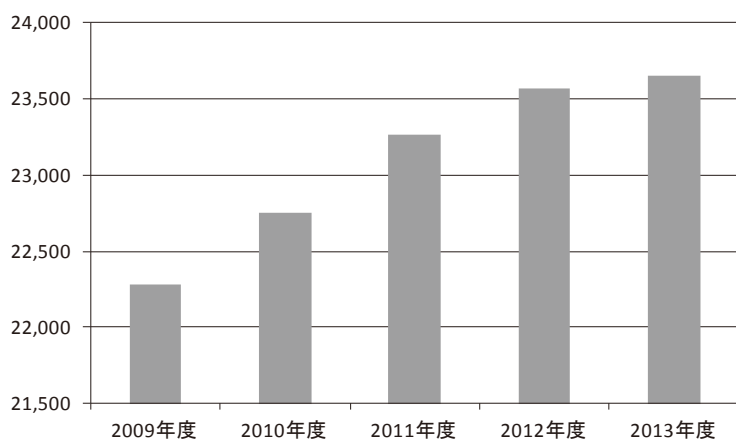
庁や企業との「マッチング」を行うためのイベントを企画しようとしています。下記の条件と、この情報を踏まえて、あなたなりに、どのようなイベント内容を企画し、どのような方法で参加者を募集するか、またそのイベントを3年間継続して開催し、3年後に1万人の学生が集まるようなイベントにするための3年間の事業計画を作成してください。

**【条件】**

- (1) この企画のミッションは、「学生がワクワク」し、自分のやりたい仕事に気づき、就職活動を応援すること。
- (2) 「合同企業説明会」や民間企業が行う「就活塾」などが同時期に開催される予定になっています。

- (3) あなたには、専門家の社会人の知人が多くおり、あなたのことを全面的にサポートしたいと思っています。
- (4) 会場費に500名単位の会場で、約30万円、1,000名単位の会場で約50万円、1万人単位の会場だと、約300万円かかるとします。またポスター等の作成費用には、1,000枚で10万円かかるとします。さらにパンフレットを作成するためには、5000部で60万円かかるとします。
- (5) 200名規模の「劇場」において、あなたは有名なエンターテインメント企業と連携して、毎月1回、自由に企画ができることができます。

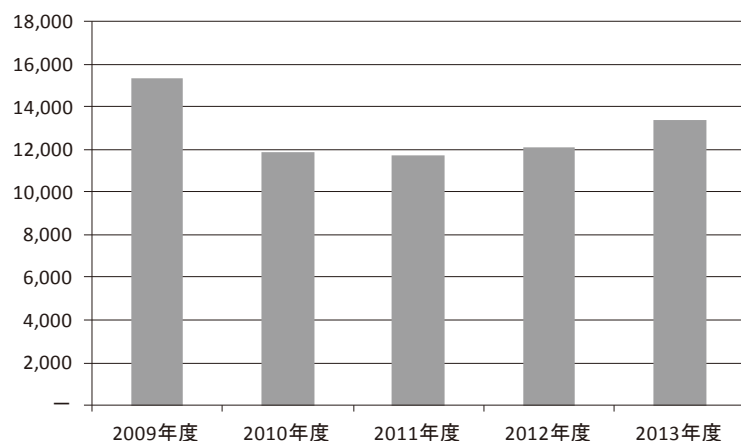
**【データ1】** 千葉市の学部生数（実数）の推移



2009年度	22,285
2010年度	22,756
2011年度	23,270
2012年度	23,573
2013年度	23,648

出典：文部科学省『学校基本調査』

**【データ2】** 千葉県の上年度の卒業生数のうち就職者の数の推移



	卒業生数	進学数	就職数
2009年度	23,314	3,127	15,335
2010年度	20,858	3,129	11,906
2011年度	20,732	3,164	11,730
2012年度	21,585	3,059	12,083
2013年度	22,010	2,841	13,397

出典：文部科学省『学校基本調査』

### 【留意点】

以下の点について留意しながら検討すること。①課題の明確化と課題を取り巻く環境（将来変化も含め）、②課題を取り巻くステークホルダー、③課題解決のストーリーづくり、④収支計画の妥当性、⑤3カ年の事業計画・戦略の妥当性。

学生は、留意点を踏まえながら、データを読み取り、活用するとともに、それぞれの条件で示されている「制約」や活用することができる「手段」を考慮しながら、「学生の就職活動」を応援するという問題を自ら解決する方法を検討する問題となっている。この問いには、あらかじめ用意された唯一の「答え」が存在するのではなく、その思考のプロセスを再現し、問題解決のための「答え」が講義で身に付けた知識に基づき、導き出せるかどうかを問う問題となっている。さらに問題のテーマを「就職活動」にしたことで、3年生にとっては、自分自身の直近の問題を解決するための「思考」となり、2年生にとっては1年後の就職活動に向けた準備を考えるきっかけになる「問い」となることで、「到達度」を測るだけではなく、学びの内容が自身の問題解決に結びつくことに学生自身が気づくことを期待して問題を設定した。

### 3-5. 取り組みの「振り返り」

2013年度の「政策立案論」は、PBLを通じたアクティブ・ラーニングの導入を試行し、学生の参加型授業を意識した授業デザインを行った。その授業デザインについて、学生はどのように感じたのかを測定するため、「最終課題」の実施と同時に授業デザインに関するアンケートを実施した<sup>24</sup>。下記では、授業デザインに関わるアンケートの質問内容と回答を記載する。

Q1. この授業で取り組んだグループワークの感想を教えてください。

	全 体	3 年生	2 年生
楽しかった	67.1%	52.4%	71.9%
どちらでもない	28.2%	33.3%	26.6%
楽しくなかった	4.7%	14.3%	1.6%

Q1では、グループワークの満足度を確認するための質問を行っている。最終課題を提出した85名のうち、約67.1%が「楽しかった」と回答している。注目

すべきは、学年による違いであり、3年生（21名）は52.4%が「楽しかった」と回答し、2年生（64名）は71.9%が「楽しかった」と回答しており、学年ごとの特徴が出ている。

Q2. この授業の内容や、授業内で取り組んだグループワークを通じて、自分の知識は深まったと思いますか？

	全 体	3 年生	2 年生
思 う	68.2%	42.9%	76.6%
どちらでもない	28.2%	52.4%	20.3%
思わない	3.5%	4.8%	3.1%

Q2では、授業内での知識のインプットやグループワークが自分の知識が深まることに貢献したかどうかを確認している。すなわち「深い学び（ディープ・ラーニング）」に結びついているかどうかを確認するための質問である。最終課題を提出した85名のうち、約68.2%が「思う」と回答している。注目すべきは、Q1と同様に学年による違いであり、3年生（21名）は52.4%が「楽しかった」と回答し、2年生（64名）は76.6%が「思う」と回答しており、Q1と同様に学年ごとの特徴が出ている。

Q3. 授業内で取り組んだグループワークを通じて、問題関心や興味は生まれたと思いますか？

	全 体	3 年生	2 年生
思 う	77.6%	66.7%	81.3%
どちらでもない	21.2%	28.6%	18.8%
思わない	1.2%	4.8%	0.0%

Q3では、授業内での知識のインプットやグループワークを通じて、関心や興味を喚起したかどうかの確認である。すなわち、今後の「主体的な学び」に結びつく可能性があるかどうか、もしくは授業時間外での学修に結びつく可能性があるかどうかを確認するための質問である。最終課題を提出した85名のうち、約77.6%が「思う」と回答している。注目すべきは、Q1、Q2と同様に学年による違いであり、3年生（21名）は66.7%が「楽しかった」と回答し、2年生（64名）は81.3%が「思う」と回答しており、Q1と同様に学年ごとの特徴が出ている。



Q 4. この授業の内容や、授業内で取り組んだグループワークを通じて学んだことは、今後の自分の活動に役に立つと思いますか？

	全 体	3 年生	2 年生
思 う	71.8%	71.4%	71.9%
どちらでもない	22.4%	14.3%	25.0%
思わない	3.5%	9.5%	1.6%

Q 4では、授業内での知識のインプットやグループワークが、今後の活動に結びつくかどうかを確認した。この点は、「学士力」における「生涯学習力」の修得、「政策立案論」での学びが他の授業や教室外プログラムに有機的に結びつく可能性があるか、その可能性と自己認識を確認するためのものである。最終課題を提出した85名のうち、約71.8%が「思う」と回答している。学年別に見ると、「思う」と答えた3年生は71.4%、2年生は71.9%でほぼ変わらない。注目すべきは「思わない」と答えた3年生が9.5%であるのに対して、2年生が1.6%であることである。

Q 6. 授業内で取り組んだグループワークについて、あなた自身の自己評価を10点満点中、何点を付けますか？

全 体	6.2 点
3 年生	5.6 点
2 年生	6.4 点

Q 6では授業内で取り組んだグループワークについての自己評価を確認した。最終課題を提出した85名の平均点は、6.2点であった。学年別に見ると、3年生の自己評価は5.6点、2年生の平均点は6.4点であった。この平均点の差については、自由記述欄において3年生の回答で「グループワークが苦手である」等の回答が記載されており、そのような精神的なハードルの違いが影響しているように読み取れる。

Q 7. あなたがこの授業の成績を、自分自身で付けるとしたら、10点満点中、何点を付けますか？その理由も含めて、教えてください。

全 体	6.2 点
3 年生	6.1 点
2 年生	6.3 点

Q 7では授業全体の自己評価を確認した。最終課題を提出した85名の平均点は、6.2点であった。学年別に見ると、3年生の自己評価は6.1点、2年生の平均点は6.3点であり、この点ではあまり大きな差は生じなかった。この点は、グループワークについては、苦手意識などによって、自己評価に差が生じていたが、授業そのものの満足度は比較的に高かったと言えるかもしれない。

このようにQ 1からQ 4、Q 6とQ 7の回答<sup>25</sup>から次のようなことが考えられる。もちろん、母数が3年生と2年生では異なるので、1名の回答の重みは異なる。そのため、この結果の信頼度はあまり高くないと言えるかもしれない<sup>26</sup>。しかし第一次的な接近であるとしても、学年ごとの差は「アクティブ・ラーニング」に慣れているかどうか、が、「アクティブ・ラーニング」からの満足度、「アクティブ・ラーニング」による効果に対して影響を与える可能性を示唆していると言えるかもしれない。これは、金子（2013）の次の指摘に結びつくように考えられる。「大学生調査」の結果を踏まえて、次のように指摘している。「授業中の意見」あるいは「グループワーク」などについては、そうした授業をより頻繁に経験した学生ほど、その効果に対する評価が高い。（p.73）。つまり、「学生が一定の新しい授業方法を評価するようになるには、そうした授業への一定の「慣れ」が必要であることを示している。たしかにグループワークなどは、学生が積極的に、他の未知の学生と協力して作業をしなければならない。また学生参加についても、緊張を要求される。そうした形での参加が、自分に意味があることを理解するには経験が必要なのである。（pp.73-74）」。

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推進事業『主体的な学びのための教学マネジメントシステムの構築』が開始されたのは、2012年度であった。現在の2年生は1年次の後期から何らかのアクティブ・ラーニングなど「主体的な学び」を促すことを意識した授業デザインを体験してきた。一方、現在の3年生は2年次の後期からの体験となっている。この点から想定できることは、「主体的な学び」を促すことを意識した授業デザインを体験することは、できるだけ早い時期から始めることが、精神的なハードルを引き下げるためにも必要ではないかということである。このように考えれば、入学前教育や初年次教育の重要性も高まると考えられる<sup>27</sup>。



このようにアクティブ・ラーニングの導入においては、そのための授業デザインと同時に、学生の「主体的な学び」を促すための教育への慣れも重要な視点となる。この点は、1科目ごとの課題というよりは、学部・学科等の教育組織単位もしくは学位プログラム単位での課題であると言える。つまり「主体的な学び」を促すための取り組みを、どの時点から開始するのか、その取り組みをどのように継続していくのか、等を組織的にデザインし、マネジメントをしていく必要があると言える。その上で、学生にとっては、アクティブ・ラーニングを始めとする「主体的な学び」を促す取り組みが「ごく当たり前」のものと認識されることが重要であると考えられる。

#### 4. 結びに代えて

本稿では、日本における高等教育を取り巻く環境の変化の中で、まず「学士力」を始めとする高等教育に求められる「質保証」の内容と、それに向けた先進事例を整理した。次にどのような学生参加型授業が求められているのかを整理するために、2013年度の「政策立案論」で実施した取り組みの事例を紹介した。

これらの検討を踏まえて、今後の学生参加型授業のデザインとエンゲージメント・マネジメントへの示唆を検討したい。

まず授業レベルにおける授業デザインとエンゲージメント・マネジメントとしては、まず講義内容に関わる知識を獲得するようなインプットが重要となる。そのインプットした知識を活用しながら、協同学習を経ながら、知識を活用し、思考結果をアウトプットしていく。その際に、アクティブ・ラーニングの手法は、学生にとっては「当たり前」の手法であり、「慣れているもの」として活用し、学生のモチベーションを上げながら「主体的な学び」につなげていく。「主体的な学び」につなげるためには、学生の学修成果の共有とそれぞれのリフレクション（振り返り）をしていくことも重要である。さらに、その知識の活用場として、教室外における活動を組み合わせることは、さらに有効であろう。その意味では、①知識のインプット、②アクティブ・ラーニングを通じた思考のアウトプット、③学修成果の共有とリフレクション、④教室外での活動（学び）、⑤教室外での学びのリフレクションが有機的に結び付き、構造化され、継続し、循環し

ながら、らせん状に展開していくような授業デザインが、授業レベルにおいて求められるエンゲージメント・マネジメントに必要なと言える。さらに学生のモチベーションを向上させていくような工夫も検討する必要がある。

次に学位プログラムレベル（学部・学科レベル）における組織的なエンゲージメント・マネジメントとしては、学生がアクティブ・ラーニングにどれだけ「慣れている」ことかということが、学修成果に影響を与えるとすれば、なるべく早い時期にアクティブ・ラーニングになれるような取り組みを行っていく必要がある。例えば、入学前セミナー、新入生セミナーなどのプログラムでの実施、初年次教育などを通じた体系的な実施、さらには各科目における実施などが求められる。この点で、同学期に開講する科目においては科目間連携や教員間連携を通じて、学生のエンゲージメントをいかに高めるかということを確認し、授業における取り組みの連携も必要になるかもしれない。さらに学生個々の目標設定と各学期におけるリフレクションを通じた学生のモチベーションの向上、キャリア教育の実施等も重要であると考えられる。また学生の1週間の学習の-effortをマネジメントすることも重要であろう。

前者の授業レベルの取り組みとしては、学生参加型授業のデザインをいかにやっていくかということが大きな検討課題となる。この点においては、本稿で整理した2013年度の「政策立案論」における実践を通じて、事例が参考のひとつとなるだろう。また先行研究の中にも多くの参考事例がある。

今後、検討をしていかなければならないのは、後者の学位プログラムレベルにおけるエンゲージメント・マネジメントであろう。金子（2013）では、学生の「慣れ」以外に、教員側の手法への「習熟」も重要な点であることを示唆している。教員の「習熟」度についてはFDを通じて行っていくことが主な方法であると考えられるが、教員個人だけの取り組みではなく、いかに学部・学科レベルで組織的にエンゲージメントのマネジメントを行っていくかということを仕組み化していくことが、今後の大きな課題であると言える。

## (参考文献)

- Griffin, P. and McGaw, B. (2012) *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*, Springer.
- Kuh, G.D. (2008) "High-Impact Educational Practices: What they are, Who has access to them, And why they matter," Association of American Colleges and Universities.
- 浮田英彦・吉松朋之・南川啓一・伊藤文・長田太郎 (2013) 『弱みを強みに変える本気が目覚める課題解決型学習』, 梓書院.
- 小田隆治・杉原真晃 (2012) 『学生主体型授業の冒険2 - 予測困難な時代に挑む大学教育 -』, ナカニシヤ出版.
- 金子元久 (2007) 『大学の教育力 - 何を教え、学ぶか -』, ちくま新書.
- 金子元久 (2013) 『大学教育の再構築 - 学生を成長させる大学へ』, 玉川大学出版部.
- 河合塾 (2011) 『アクティブラーニングでなぜ学生が成長するのか - 経済系・工学系の全国大学調査からみえてきたこと -』, 東信堂.
- 河合塾 (2013) 『「深い学び」につながるアクティブラーニング - 全国大学の学科調査報告とカリキュラム設計の課題 -』, 東信堂.
- 清水亮・橋本勝 (2012) 『学生・職員と創る大学教育 - 大学を変えるFDとSDの新発想 -』, ナカニシヤ出版.
- 清水亮・橋本勝 (2013) 『学生と楽しむ大学教育 - 大学の学びを本物にするFDを求めて -』, ナカニシヤ出版.
- 淑徳大学コミュニティ政策学部, 「大学の学部等の設置届け出に係る申請書類」.
- 田中愛治 (2014) 「国際人育成進む 教育改革」, 日本経済新聞 20面, 2014年1月14日付朝刊.
- 日向野幹也 (2013) 『大学教育アントレナーシップ』, ナカニシヤ出版.
- 文部科学省中央教育審議会「学士課程教育の構築に向けて (答申)」, 平成20年12月24日.
- 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)」, 平成24年8月28日.
- 湯浅且敏・大島純・大島律子 (2011) 「PBLデザインの特徴とその効果の検討」, 『静岡大学情報学研究』, 16, p.15-22, 2011.

## (参考情報)

- AAC & U 「LEAP」プロジェクトの情報  
<https://www.aacu.org/leap/vision.cfm>
- The Assessment and Teaching of 21st-century skills (ATC21s)  
<http://atc21s.org/>  
<http://21stskillscenter.blogspot.jp/2013/05/21-21st-century-skills.html> (日本語)
- 星千枝, 「CRET 研究交流レポート - ATC21S DWP 輪読会参加 -」  
<http://www.cret.or.jp/foreign/13/>
- グルメラン in 千葉  
<http://gourmet-run.com/event/2013/chiba.html>

## (注)

- 1 本稿の執筆にあたり、2012年度文部科学省大学関連携共同推進事業「主体的な学びのための教学マネジメントシステムの構築」(関西国際大学、淑徳大学、北陸学院大学、くらしき作陽大学)における研究調査や研修、議論を通じて多くの示唆を得た。濱名篤氏(関西国際大学学長)、磯岡哲也氏(淑徳大学コミュニティ政策学部教授)、芹澤高齊氏(淑徳大学高等教育研究開発センター准教授)に感謝申し上げます。また「政策立案論」のゲストとしてご参加いただいた山本直史氏(千葉市議会議員)、石井伸一氏(iPLUS ONE)、黒澤健一氏(Kurosawa Kawaraten)、浅井由剛氏(株式会社カラーコード)、有馬誠氏(JTBコーポレート株式会社)に御礼を申し上げます。本稿の全ての誤りの責任は、言うまでもなく筆者にある。
- 2 淑徳大学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、博士(総合政策)
- 3 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm)
- 4 金子(2013)は、「管理指向」型の授業改善について、以下のように述べている。「教員は一方向的に講義し、学生の自主的な学習にまかせ、成果は最終試験で確認する、というパターンへの、もっともわかりやすい修正は、学生への授業への出席の強制、あるいは最終試験だけでなく、中間にもテストやレポートを課す、という方法の導入である。(p.66)」
- 5 金子(2013)は、「誘導指向」型の授業改善について、以下のように述べている。「従来の、学術的な論理あるいはカリキュラムの要求に従って講義を行うというパターンから、学生が興味を持つように誘導する、あるいは学生の理解の程度を考慮して、わかりやすく話をする、という方向での改善である。(p.66)」
- 6 金子(2013)は、「参加指向」型の授業改善について、以下のように述べている。「授業中に学生に意見や考えを述べさせる、学生にグループを作らせて討論させ、それを授業で報告させる、あるいは試験やレポートなどの提出物に適切なコメントを付して学生に返す、などの方法が考えられる。(p.67)」
- 7 アクティブ・ラーニングの手法を導入する際に注意しなければならないのは、アクティブ・ラーニングの手法を導入することが「目的」となっており、学生の主体的な参加(エンゲージメント)につながっていないことである。アクティブ・ラーニングの手法の導入は、学生の主体的な参加(エンゲージメント)を目的とする「手段」であり、この点に注意すれば、アクティブ・ラーニングの手法の導入においては、授業デザインにおけるエンゲージメント・マネジメントの仕組みを構築する必要がある。
- 8 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm)
- 9 <http://atc21s.org/>
- 10 日本語で表記された情報については、以下のWEBサイトが有用である。

- <http://21stskillscenter.blogspot.jp/2013/05/21-21st-century-skills.html>  
また、以下のWEBサイトの情報も有用である。  
<http://www.cret.or.jp/foreign/13/>
- 11 <https://www.aacu.org/leap/vision.cfm>
  - 12 淑徳大学の教育目標も、「学士力」に対応した項目で構成されている。
  - 13 同志社大学PBL推進支援センター：<http://ppsc.doshisha.ac.jp/index.html>
  - 14 日向野（2013）によれば、アクション・ラーニングとは「主にリーダーシップ・スキルとしての質問力を獲得するためのトレーニング手法であって、問題解決行動を共有し、その過程を経験として振り返ることによりリーダーシップを鍛えていく手法である(p.61)」と説明している。
  - 15 Project based learningとProblem based learningの違いについて、湯浅・大島・大島（2011）は次のように指摘している。「プロジェクト型学習では、プロジェクトの成果物が学習目標の大きな割合を占めるため、知識の適用により主眼が置かれるのに対し、問題基盤型学習では、学習サイクルのプロセスに大きな比重が置かれるため、新しい知識の獲得により主眼がおかれる」
  - 16 さらに3年次以降に、「政策分析論」や「政策評価論」を学び、政策プロセスのPDCAサイクルのそれぞれの活動について体系的に学ぶことができるカリキュラムとなっている。
  - 17 当初はTwitterなどのSNSの活用も計画したが、本年度の講義ではグループワークの活動に重点を置いたため、あまり活用することは無かった。ただし、授業内容をFacebookページに掲載することで、学生が「振り返り」を行うことは可能とした。この点は次年度への課題とする。将来的には、クリッカーなどの活用も有効であると考えられる。
  - 18 <http://gourmet-run.com/event/2013/chiba.html>
  - 19 この点は、PBLなどの高次のアクティブ・ラーニングにおける重要なポイントになると考える。学生参加型の授業デザインの中で、学生（受講者）のモチベーションをいかに上げるかという仕組みを設計することで、学生のエンゲージメントを高め、「深い学び」につながっていくと考えられる。
  - 20 ロゴマークとは、その政策や企画を「言葉」とは異なる方法で、自分たちのメッセージを他者に伝える手段のひとつであると考えられる。ロゴマークのデザインとは、その政策や企画のコンセプトを共有し、それを他者にできるだけわかりやすく伝えることが求められる。この点では、「政策立案」におけるツールのひとつとして有効な手段であると考えられる。
  - 21 講義内で検討したブースについては、講義担当者の4年生の実践科目（ワークショップ）の学生の企画と一緒に出展がなされた。
  - 22 「グルメラン in 千葉」のランナー申込者数は約1,600名であり、講義開始時に設定されていた1,500名を超えることができた。
  - 23 本稿の執筆時点では、「最終課題」は実施されているが、その成績評価は完了していない。
  - 24 アンケートの実施にあたり、アンケートの回答内容は成績評価とは無関係であることを伝えた。しかし、最終課題と合わせて実施し、回収することになったため、アンケートの回答内容が完全に学生の意識の中で成績評価と独立している可能性は否定できないことを付け加えておく。
  - 25 Q5は、講義に招聘したゲストに関する質問を確認したため、本稿では省略した。
  - 26 この点については、今後、アンケートの対象となる母数が増加していくことで信頼性が高まると考える。
  - 27 2013年度に実施した入学前準備セミナー（2014年度入学予定者向け）において、コミュニティ政策学部の入学予定者には、12月より「コモンリーディング」を実施し、入学前からアクティブ・ラーニングやハイ・インパクト・プラクティスの教育方法に慣れてもらえるように意識的に取り組んでいる。

# サービラーニングにおける振り返りの構造化に関する考察 —モノレール・プロジェクトにおける振り返りシートの試行的導入—

淑徳大学サービラーニングセンター 助手 野 坂 美 穂

## 要 約

振り返りは、サービラーニングの成果や学習効果に影響をもたらす中核のプロセスであるが、日本では、実践報告の蓄積は多く見られるものの、振り返りの構造化に関する研究はまだ深く浸透していない。本研究では、既存研究を整理したうえで、特定のプロジェクトに向けた振り返りシートの作成・導入を試みた。振り返りシートから明らかとなった意義と課題、そこから振り返りをデザインするSLスタッフの役割について考察を提示した。

## 1. 研究の背景と問題意識

振り返り (reflection)<sup>1</sup>は、サービラーニングの重要なプロセスの一つであり、振り返りによってサービラーニングの成果がもたらされる。振り返り活動は、学生自身に加え、共にプロジェクトを経験したプロジェクトメンバーやプロジェクトを支援したSLスタッフ、さらにはコミュニティパートナー<sup>2</sup> (地域の連携先)、地域社会のボランティアも含めて行われるべきである。このような多様なアクターが参加した振り返りは、学生個人の気づき以上に様々な発見があり、継続的にフィードバックさせることで個人の成長と同時に、プロジェクト全体の効果的な実施を促すことができる。

米国の高等教育における振り返りは「構造化」が進んでいる一方で、日本の大学では一部では取り入れられつつあるものの、振り返りの重要性に対する認識が浅く、まだ十分な議論が進んでいない状態にある。森定 (2010) は、アメリカではサービラーニングの振り返りに対する研究蓄積が多いのに対し、日本では実践報告は蓄積されつつあるが、「振り返り」に焦点を当てた研究はまだ緒についたばかりであると述べている。教育手法としてのサービラーニングの成果をより効果的にするには、プロジェクトのプロセスに応じた振り返りの構造化に重点を置くべきであると思われる。本稿では、振り返りの構造化に着目し、既存研究を整理したうえで、ある特定のプロジェクトに振り返りシートを試行的に導入し、振り返りの構造化の意義と課題について考察した。

## 2. 先行研究

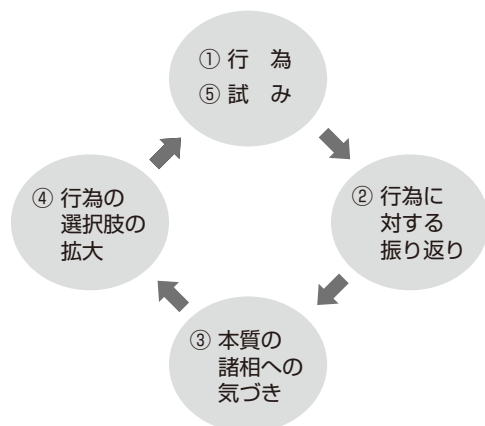
### 2-1. 振り返りとは

#### (1) 振り返りの定義

振り返りとは、経験に伴う戸惑いをはじめ、学習と深い洞察を果たすことのできる活動的かつ意図的なプロセスである (Dewey, 1910)。振り返りは、特定の学習課題について経験を意図的に考慮するものである (Bringle and Hatcher, 1997)。また、経験、思考、信念、直感、真実についての基準を求めるプロセスであるとされている。それは、個々にまたは集団的な試行として達成され、個人内部の状態 (信念、感情、想定) と外部環境 (行為、関係、パワーダイナミクス、障害) の双方の配慮を必要とする (Eyler and Giles, 1999)。体験的な学習における一般的な「ふりかえり」とは、したこと・起こったこと・そしてそれに対する自身や他者の反応とそれらが与える影響をふりかえることを指す (和栗, 2008)。以上の定義からすれば、振り返りとは、個人的および集団を通じて経験を反芻することによって、自己を再解釈するプロセスであるといえる。そして、「学ぶとは何であるのか」について考えることで、次の学びの動機付けとなる。

コルトハーヘン (2010) によれば、経験による学びの理想的なプロセスとは、行為と省察が代わるがわる行われるものであるとし、「経験における理想プロセス」として、図1の「ALACTモデル」を提唱した。下記に見られるように、行為と振り返りのサイクルによって、経験が意味づけされる。





(出所) コルトハーヘン (2010)

図1 ALACTモデル

振り返りとは、そもそも「何を」振り返るのだろうか。Dewey (1910) は、当事者が直面している問題が、「何を」「何のために」「どのように」省察するかを規定するため、具体的に何をどのように省察するかは事例によって異なることと述べている。「何を」振り返るかについて、Mezirow (1991) は振り返りの概念を三つに区別している。一つ目は「内容の振り返り」であり、問題の内容や説明についての振り返りである。二つ目は「プロセスの振り返り」であり、問題解決の方法について考えることである。三つ目は「前提の振り返り」であり、前提を振り返ることで問題自体の妥当性が問い直されることである。振り返りは、私の行為の結果が自分の意図を超えてどのように広がっていったか、私の行為・意識を生み出した要因は何だったのか、そのときそれ以外の行為の可能性はなかったのかといったことがらに意識的・方法的に注意を向けることでなければならない(和栗, 2008)。

コルトハーヘンは、振り返りのプロセスでは、以下の問いに対して理解するものとした。

- ・私は何を学びたかったのか？
- ・私はそのことをどのようにして学ぼうとしたのか？
- ・私はどのような学びの瞬間に気づいたのか？
- ・その瞬間、どのように学んだのか？
- ・何が学びを手助けしてくれて、何が学びの邪魔をしたのか？
- ・わたしの学び方にはどのような問題点や長所があるのか？
- ・私の学び方以外の方法として、どのようなものがあるか？

りうるか？

- ・省察を終えたいま、これから先に直面するであろう学びであるか？
- ・時期を乗り越えていくための方法として、どのようなものが思いつくのか？

(出所) コルトハーヘン (2010)

以上からすると、「何を」振り返るのかについては、単にサービスラーニングの内容や自身の行動を振り返ればよいというものではなく、その前提やプロセスなどを具備した上で熟慮しなければならない。

## (2) 振り返りによる効果

次に、振り返りを行うことで、どのような効果が得られるのかについて検討する。Eyler and Giles (1999) は、地域社会の問題を学習、学生自身がより深い理解や技能を達成しようとする経験について、他者と共に振り返る過程を通じて、学びが惹起されると述べている。振り返りは、学生の関心を、出来事の新しい解釈へと直接方向づけるものである (Bringle and Hatcher & Muthiah, 2004)。和栗 (2008) は、効果的な体験的な学習プログラムには、体験を一過性の刺激にとどめるのではなく、体験を紐解き整理し次の行動へつなげていくための大切な作業であると指摘する。振り返りを伴うサービスラーニングと学生の学習成果の意図的な関連付けは、相互に強化させる。

Eyler and Giles (1999) は、効果的な振り返りを可能にするものとして、「継続 (continuity)」、「関連 (connection)」、「挑戦 (challenge)」、「文脈 (context)」、「指導 (coaching)」の五つの原則 (5C) を挙げている。

### <5つのC>

1. 継続的な (Continuous) - 振り返りプロセスは、サービスラーニングの前・中間・後に継続的に行われる。振り返りは、多くの場所で、一人または他者と行われる。
2. 関連した (Connected) - 振り返り活動の学習の成果は、コースまたは活動の学習の成果と直接的に関連するものである。振り返りは、行為と思考の統合である。
3. 挑戦する (Challenging) - 学習者は、インストラクター、アドバイザー、学生リーダー、あるいはコミュニティファシリテーターによって戦略的な思考の活用を通じて、表面的な思考から深く重要な思考へと移ることに取り組む。

4. 文脈化された (Contextualized) – 振り返りは、意義のある方法で、コースの内容、トピックス、経験に反応するとき文脈化される。
5. 指導 (Coaching) – 学生に対する教員の指導であり、コミュニティで活動するための精神的な支援、活動に向けての支援を行う。

出所：Eyler & Giles (1999)

続いて、振り返りは、個人レベル、学内の集団レベル (プロジェクトメンバー、SLスタッフ)、学外の地域社会メンバーを含めた集団レベルの三つに分けられる。個人レベルの振り返りの特徴を明確にするために、学生による振り返り (reflection) と自己評価 (self-assessment) の相違点・類似点を比較する。振り返りは自己に対する理解を深めることができ、重大な発見あるいは洞察へと導くことのできる個人的プロセスであるのに対し、自己評価は事前に決定されたパフォーマンス基準に基づく洞察、強み、改善をもたらすことに関わるプロセスである (Desjarlais and Smith, 2011)。この点で、自己評価は学習スキルを改善するための普遍のプロセスである。人々は自分自身についての洞察を得ることへの期待あるいは欲求がある場合に振り返りを行うのに対し、改善のための範囲や領域を明確にすることによって将来のパフォーマンスを改善する場合には自己評価を行う。以下の表1は、振り返りと自己評価の相違点を示したものである。

表1 振り返りと自己評価の相違

特性	振り返り	自己評価
成果	洞察	向上に対する強みと領域
コントロール	内的動機付け	外的動機付け
タイミング	経験直後に迅速に実施	パフォーマンスの効果が明確になるまで待機
継続性	連続した期間を行うことが重要	継続性は、あまり重要ではない (開始・終了)
焦点	反応的 (経験への反応)	主体的 (将来の変化を引き起こす)
方向性	回顧的	先進的
基準	パフォーマンスの基準はなし	パフォーマンスの基準あり
思考	分散的思考	収束的思考
オーディエンス	プライベート	メンターと他者

出所：Desjarlais & Smith (2011)

一方、振り返りと自己評価は次の点で共通している。それは、構造化されていること、連続的で目標化されていること、早期の経験あるいはパフォーマンスに基づくこと、分析を通じた改善・意味のある質の向上が重要であることである。

## 2-2. 振り返りの構造化

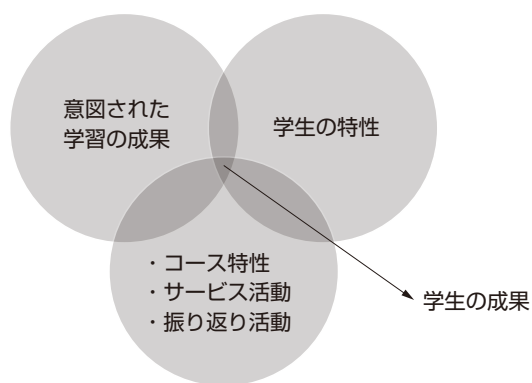
振り返りの構造化とは、SLスタッフ (あるいは教員) が振り返りの頻度とタイミング (サービス経験前・中間・後)、振り返りの形態と、小グループで行うかあるいは全員で行うか、またコミュニティパートナーを参加させるかどうかを、プロジェクトの内容に応じて決定することである (Campus Compact, 2001)。つまり、振り返りのプロセスにおいて、誰を参加させ、どの手法を選択するかを決定し、その組み合わせによって、より効果的なサービスラーニングとなり学生への学習効果をもたらす。

サービスラーニングでは、振り返りのプロセスの構造化が重要であり、振り返りをデザインし適切な形態を選択しなければならない (Campus compact, 2001)。Bringle and Hatcher (1999) は、以下の五つの点を含んだ振り返り活動が行われるべきであるという考えに立っている。第一に、コースの内容や学習課題とサービス経験を明確に結び付けること、第二に、活動を評価する基準、記述、期待という点で構造化されていること、第三に、学生が問題のより深く広範な調査に参加する能力を発達させるために学期の間に定期的に行うこと、第四に、批判的分析と内省的な実践を改善する方法を学生が学ぶために、指導者がフィードバックを与えること、第五に、学生にとっての個人の価値観を明確にし、発展させ、そして価値観を変える機会を含むことである。

構造化された振り返りは、定期的な振り返りが行われることにより目標からの逸脱を防ぎ、体系的に行われることで重要な局面を看過する機会を減らす (Reyman & Hammer, 2002)。また、自分の価値観や意見や考え、仮説や判断、実践の形式化を可能にし、そして学習者のより深い理解、その後の活動における意味や意義の構築につながる (National service learning clear house, 2005)。さらに、構造化が意味をなすのは学生に対してだけではなく、学習経験の重大な部分が指導者によって観察されず、コントロールしえないという現実によって強調される。実際にサービスを経験

するのは学生であるが、プロジェクトを主導する教職員がどこまで学生やプロジェクト内容を観察できているのかについては定かではない。そのため、振り返りの構造化によって、できるだけプロジェクトや学生の行動を明示し、共有化を図ることで、指導者がどのようにプロジェクトを進めていけばよいのかの手立てとなる。

以下の図2は、振り返りのデザインであり、意図された学習の成果と、学生の特性、そしてコース特性・サービス活動・振り返り活動の全てが重なってこそ、学生の効果を得ることができる。



(出所) Campus Compact (2001)

図2 振り返りのデザイン

### (1) 振り返りの方法

振り返りの構造化にあたり、振り返りの方法を選択する必要がある。振り返りは、読む、書く、為す、話すと4つの方法を、活動の特性に組み合わせながら展開される (Elyler & Giles Schmiede, 1996)。具体的な振り返りの方法として、ジャーナル (日誌) の記録やディスカッション、プレゼンテーションなど多様な手法の選択肢が用意されている。

ジャーナルは、自己理解を進め、コース内容とサービス経験を結び付ける効果的な手段である (Campus Compact, 2001)。書くことによる分析は、過去の学習、現在の経験、将来の行動の間の関係性の発展をもたらし、問題解決を促し、挑戦的な課題を克服することの手助けとなる (Bringle and Hatcher, 1999)。ジャーナルは単なる出来事の経緯の記述ではなく、状況を客観的に、主観的に、そして分析的に取り組むための記録である。指導者は、ジャーナルを定期的に見返して、学生が問題に取り組むための問題を投げかけると同時に、学生の思考プロセスを深めるために学生との対話

を図るべきである。ジャーナルの種類には、学生自身が考えや観察したこと、感じたことや質問を記録した「学生個人のジャーナル」と、サービス経験と結び付ける重要な問題や質問に学生の関心を方向づける「構造化されたジャーナル」、プロジェクトの異なる視点を学生に取り入れるためにチームメンバー間で相互作用を促すような「チームのジャーナル」、サービスプロジェクトで生じた各週の重要な出来事 (たとえばコンフリクトが生じた際に問題解決をどのように図ったか) を記録する「重大な出来事のジャーナル」がある (Campus Compact, 2000)。

その他に、プロジェクトのシミュレーションとチームの交流を図ることを目的とするケーススタディ、特定の学習成果や達成度に関する証拠を問うポートフォリオ、最終的なレポート、プロジェクトメンバー、ボランティア、スタッフなどを含めたディスカッション、プレゼンテーション、インタビューなどがあるが、基本的にはジャーナルの記録、ディスカッション、プレゼンテーションが実施される。特に、プレゼンテーションの実施は、学生がサービス経験を体系化し、サービス経験の達成を正式に認めるものという点で対外的にも行われるべきである。

### (2) 振り返りのプロセス

振り返りは、サービスラーニングの実施後のみ実施されるものではなく、プロジェクトの前・中間・後で実施される。学生の学習成果は、サービスの前・サービスの間・サービス後の3段階で振り返りを行うことで高められる (Elyler, 2000)。

- ① サービス経験前—サービス経験前は、ケーススタディや、コミュニティパートナーとの顔合わせも兼ねたプレゼンテーションやオリエンテーション、情報収集のための小グループあるいは大グループでのディスカッションが行われる。
- ② サービス経験の中間—サービス経験の間では、ジャーナルの記録として、自身への気づき (プロジェクト内での学生自身の考えや観察したこと、感情、活動内容、質問など)、プロジェクトへの問題 (問題は何か、どのようなコンフリクトが生じているのか、どのように問題を解決すべきかなど) を記入してもらう。また、小グループや全体でのディスカッションでは、プロジェクトの進捗度合や計画、活動内容について話し合う。

表2 サービスラーニング活動の振り返りのマッピング

	サービス前	サービスの間	サービス後
自身による振り返り	・自身の手紙 ・目標のステートメント	・振り返りの記録	・個人への振り返りシート ・フィルムや作品
メンバー間（チーム）での振り返り	・「希望と恐れ」を明確にする ・専門的な意見を対比させる	・重要な事実の発見 ・議論を整理する	・チームプレゼンテーション
コミュニティパートナーとの振り返り	・契約を締結する ・評価の必要性	・「学んだ教訓」-現場での報告	・コミュニティ・パートナーへのプレゼンテーション

出所：Elyer (2002)

③ サービス経験後—振り返りは、フィードバックを得て、受け入れることに対する参加者全員への機会である (Jacoby, 1998)。個人の価値観を明確にする振り返りへの参加は、個人的に達成されたタスクとは限らず、小規模のグループ活動や協働作業でも、価値観を明確にすることを促進する意味のある対話を生み出すことができる (Bringle and Hatcher & Muthiah, 2004)。学生が個人的に行うだけではなく、グループでの相互作用や、コミュニティパートナーを含めたディスカッションやプレゼンテーションは、異なる視点からの振り返りが可能となる。互いのジャーナルを参照することで、メンバーのチームへの貢献度や仕事量の負担の偏りを視覚化する。そしてお互いの活動に対するコメントが相互の活動へのフィードバックになり、互いのやる気を生み出す。

### (3) 振り返りに参加するアクター

振り返りでは、サービスを提供するコミュニティの人々との相互作用するための機会を学生に与えるべきである (Jacoby, 1996)。学生の自己の振り返りに加え、参加した学内の学生全員とSLスタッフ、学外のコミュニティパートナーを含めた振り返りを行うことで、学生は自分にはなかった多様な視点を得ることができる。また、プロジェクトを設計・選択する大学 (SLセンター) にとっても、プロジェクトの改善点や反省点を整理し、次のプロジェクトに反映させることで、より効率的なサービスラーニングの実施を促すことが可能となる。

他方、コミュニティパートナーを含めた振り返りでは、多くのことが明らかになる。たとえば、①コミュニティとの関わり、②クライアントに提供するキャパシティ、③経済的便益、④社会的便益 (新しいつながり、ネットワーク)、④運営・活動についての新たな

視野 (目標、活動、運営の変化)、⑤大学への気づき (イメージ、プログラムの自信、知識の変化)、⑥見込みのある学生 (将来的な雇用)、⑦継続的関係の確立 (契約の程度、特性、範囲の変更、将来のパートナーシップ) ⑧大学との相互作用の満足度 (大学・学生とのコミュニケーション、相互作用の程度) が明確となる (Driscoll and Holland et al, 1996)。また、サービスラーニングの鍵概念であるコミュニティパートナーとの「互恵性」を満たすうえでも、相手がプロジェクトや学生に対してどのように感じたかについて、コミュニティパートナーを含めた振り返りを行うことは不可避である。

### 3. 研究方法

本稿の研究方法は、質的研究法による事例分析である。振り返りの構造化として選択した手法は、ディスカッションとジャーナルである。ジャーナルには、フリースタイルのジャーナル、構造化されたジャーナルなどの様々なタイプがある。本研究では、サービス経験と結び付ける重要な問題や質問に学生の関心を方向づける「構造化されたジャーナル」として、振り返りシートを試行的に導入した。確実なふりかえりのために、書く際には設問を、ディスカッションの際には質問を構造化する方法がある。米国のサービスラーニング分野におけるふりかえりの知見では、「ふりかえりの3ステップ」として、何を (what?)、だから何/なぜ (so what?)、ゆえに何/どうする (now what?) という構造化が広く知られている (和栗, 2010)。本稿では、和栗 (2010) のふりかえりの3ステップをもとに、振り返りシートの質問項目を作成した。たとえば、プロジェクト内の問題は何かであったか (= What?)、プロジェクトの問題がなぜ生じたのか (= so what?)、それをどのように解決したか (= now



what?)を問うための質問を作成し、構造化を試みた。振り返りシートは、既にフォーマットとして完成されている幾つかの米国の大学のシートを参考にし、本プロジェクトの特性を考慮しながら作成した。振り返りシートの記入は、サービスマーケティングの中間段階と終了後の二回にわたり実施した。中間段階での振り返りシートは、無回答の箇所が目立ち、有効な回答結果があまり得られなかったため、紙幅の関係上省略する。中間段階では定期的に、インフォーマルな対話の中から、学生の感じていることや悩みなどを引き出した。事後的には、プロジェクトメンバー数名に個別にヒアリング調査を実施した。対照的に、コミュニティパートナーに対しての振り返りシートは、終了後の一回のみ実施した。今回の振り返りシートは初めての試みであり、試験的に実施したため、今回の反省点を踏まえて改善すべきである。

#### 4. 事例分析

以下では、千葉都市モノレール・プロジェクトにおける振り返りを通じて、振り返りの意義と課題について明らかにした。はじめにプロジェクトの実施概要を示し、その後、学生とコミュニティパートナーの振り返りシートの回答結果に基づき、それぞれの課題と振り返りの構造化の意義について考察した。また、振り返りをデザインするSLのスタッフは、プロジェクトを進行するうえでどのようなことに留意すべきか、その機能についても検討した。

##### (1) モノレール・プロジェクトの実施概要

プロジェクト企画～実施期間：

2013年8月中旬～11月下旬迄(約3か月間)

モノレール・プロジェクトの参加者：

- 大学側 淑徳大学学生(11名)
- サービスマーケティングセンター・スタッフ(2名)
- 地域側 千葉都市モノレール株式会社
- イベント企画会社、市民の方々

##### (2) プロジェクトの経緯

内閣府では、子どもと子育てを応援する社会の実現に向けて、子育て家族やその家族を支える地域の大切さについて理解を深めてもらうために、平成19年度から11月第3日曜日を「家族の日」、その前後各

1週間を「家族の週間」と定めている<sup>3</sup>。この内閣府の「家族の週間」にちなんで、千葉都市モノレールと淑徳大学の協働イベントは「家族」をテーマとして、同時期に開催することに決定した。プロジェクトの目的は、イベントを通じて地域住民の方々に千葉都市モノレールを知ってもらうこと、そして地域とのつながりを深めるきっかけを作ることとした。プロジェクトをより円滑化するために、イベント企画の会社との連携により、どのようなプロジェクトを実施できるかを検討し、企画・立案を行った。検討の結果、4つのプロジェクトを立ち上げることに決定した。そのプロジェクトは、以下の内容である。

- ① 子供1日駅長プロジェクト—モノレール周辺在住の小学生を対象に、一日駅長を募集した。応募結果の中から選ばれた小学生10数名が、1日駅長として仕事を体験した。
- ② モザイクアートプロジェクト—学生によるモノレール各駅の調査より、幾つかの駅は無人駅であり、その中で寂しくて暗い雰囲気の駅があることを発見した。駅に温かみをもたせるために、モザイクアートを展示した。まず、モノレール周辺に在住のご家族から家族写真を募集した。集められた数百枚の写真のコピーを貼り合わせて、千葉都市モノレールのマスコットキャラクター「モノちゃん」のモザイクアートを作成した。
- ③ 動物公園プロジェクト—動物公園駅にて家族でお弁当を食べ、家族の思い出を作るプロジェクト。
- ④ ぽっぽさんプロジェクト—日頃ほとんど交流のない駅員さんとモノレール利用者とのコミュニケーションを図るために、駅員の方にあだ名をつけて名札を下げてもらうことで、利用者に親しみを感じてもらうこと。これによって、利用者の増加を図る。

また、各プロジェクトを遂行するうえで、下記の活動も行われた。

- ・広報活動—ポスター、チラシの作成、メディアへのニュースリリースの作成。新聞社、テレビ局での告知。チラシ配り。
- ・対外的交渉—千葉都市モノレール会社、イベント会社との打ち合わせ。市民へのイベントの告知(チラシの配布)。各プロジェクトの進捗状況の報告。
- ・イベント開催に向けた準備作業—特に、当日必要な道具の準備、人員の配置、スケジュールの確認は綿

密に行われた。

### (3) 振り返りのプロセス

本プロジェクトの振り返り活動において、以下の方法を採用した。

- ① ジャーナル-ジャーナルのうち、重要な出来事のジャーナルの記述として、プロジェクトメンバーにノートを1冊もたせ、重要な出来事を記述するように促した。定期的に、SLスタッフがノートを見返すことで、今抱えている問題は何か、それについてどのような解決法が望ましいかを把握することができた。また、構造化されたジャーナルとして、振り返りシートを学生に記述してもらった。
- ② ディスカッション-ディスカッションは、プロジェクトメンバーのみでのディスカッション、SLスタッフとプロジェクトメンバーとのディスカッション、プロジェクトメンバー、SLスタッフ、コミュニティパートナーとのディスカッションの場を設けた。
- ③ プレゼンテーション-プレゼンテーションについては、各プロジェクトメンバーが最終報告をコミュニティパートナーに行う予定であったが、時間の関係上、今回は実施することができなかった。
- ④ パンフレットの作成-モノレール・プロジェクトの最終報告のプレゼンテーションに代わるものとして、対外的なパンフレットを作成した。

次に、プロジェクトメンバーの学生に振り返りシートを記入してもらった。プロジェクトメンバーの全員が回答した<sup>4</sup>。質問項目と回答内容を、以下にまとめて記した。

表3. 学生の振り返りシート (事後)

<p>(問 い) プロジェクト実施前に、自らに課した課題や目標は何ですか？</p> <p>(回 答) ・積極性を身に着けて、自分自身を成長させたい。 ・コミュニケーションの能力を養いたい。 ・プロジェクトを成功させたい。 ・地域住民に楽しんでもらうイベントを企画したい。</p> <p>(コメント) この質問については、個人的な課題（自己の成長や個人の能力の発達）とプロジェクトに対する課題（成功、地域住民との交流）が主たる回答であった。</p>
---

<p>(問 い) それらの課題や目標は、達成できましたか？</p> <p>(回 答) ①達成できた (N=2)、②おおむね達成できた (N=3)、③どちらでもない (N=3)、④あまり達成できなかった (N=2)、⑤全く達成できなかった (N=0)</p>
<p>(問 い) 達成できた理由、できなかった理由は何だと思いますか。</p> <p>(回 答) ・自分が、集中しすぎると周りに対しての注意力が欠けていることに気付いた。 ・スケジュール管理（アルバイト、授業、個人の都合）が行き届いていなかった。 ・責任のある仕事を任せられるとどうすればいいかわからなくなり、メンバーに頼ってしまった。 ・メンバー間で情報共有に差があったため。会議や打ち合わせへの参加率に差があり、参加していない人は情報共有ができていなかった。 ・有効な時間の使い方をみんなで考えるべきだった（計画性の欠如）。</p> <p>(コメント) この質問に対しては、自分に対しての気づきや反省を示唆する回答が多く、特に自分のウィークポイントへ気づき・発見があったようである。また、チームワークに関する回答として、チーム単位で仕事を行うことの重要性を再認識したと思われる。</p>
<p>(問 い) 今回のプロジェクトを通じて、自身に対しての気づきや評価できる点、反省点を書いてください。</p> <p>(回 答) ・自分の他人への細かな配慮が足りなかった。 ・少し積極性が足りず、そのため周りに負担をかけてしまった。責任感が足りなかったのではないかな。 ・今までは周りにいる友達に頼ることが多かったが、今回参加して自ら発言し行動できるようになった。 ・地域の会社との交流があり、よい体験をしたと思う。 ・グループ内での情報の共有が円滑だった（グループ内の連絡はLINEを使用）。 ・当日のイベント参加者が予想以上に少なかった。広報活動をもっと行うべきだった（事前の告知）。 ・形にはなったが、自己満足になってしまった気がする。</p> <p>(コメント) 個人的能力として、自主性や積極性を身につけたように学生自身は感じている。今回は、プロジェクトメンバーの数が比較的少なかったため、一人一人の役割があり、自分で行動する必要がある。チームワークとしては、参加率の違いによるメンバーの中のコミットメントやモチベーションに温度差があったことが反省点として挙げられた。</p>

<p>(問 い) メンバーとのコミュニケーションは上手く図れていましたか。</p> <p>(回 答) ①非常にうまくとれていた (N=0)、②上手くとれていた (N=2)、③ふつう (N=2)、④あまり上手く取れなかった (N=6) ⑤全く上手く取れなかった (N=0)</p>	<p>(問 い) 今回のプロジェクトは、コミュニティパートナーに対してどのような効果があったと思いますか。</p> <p>(回 答) ・正直、目に見える効果はわからない (N=3) ・これからイベントを行う際のヒントになるのではないかな。 ・子供駅長プロジェクトで、子供たちに千葉都市モノレールや、仕事内容について知ってもらえた。 ・千葉都市モノレールと地域との関係づくりに、少しは貢献できたのではないかなと思う。</p> <p>(コメント) 追加的なヒアリングでは、目に見える効果は分らない、自己満足で終わったのではないかなというようにポジティブな回答は得られなかった。また、やや積極的な回答として、モノレールについて市民に知ってもらえた、新しい試みや、モノレール会社と地域との関係づくりへの貢献などの回答があった。</p>
<p>(問 い) メンバーとコミュニケーションを図るうえで、難しかったことや問題はありましたか。あなたは、それをどのように克服しようと努めましたか。</p> <p>(回 答) ・メンバー間にグループがあり、グループ間の距離があったように思う。 ・学年・学部間での壁ができそうだったが、コミュニケーションをとることでお互いを知ることができた。 ・相手に説明が伝わらないときがあり、分かりやすく説明しなおした。 ・プロジェクトを進めていくうえで、意見の食い違いがあったが、なるべく情報の共有を心がけた。 ・自分が心がけていること同じ水準を、相手には要求しすぎないことが重要であると分かった。</p> <p>(コメント) 円滑なコミュニケーションを行うまでに、時間を要したようである。特に、学年・学部間でのコンフリクトや温度差があった。</p>	<p>(問 い) プロジェクトを準備・実施するうえで、大変だったことや問題がありましたか。あなた(またはメンバー)は、それをどのように克服しようと努めましたか。</p> <p>(回 答) ・イベントの内容をプロジェクトメンバー間で共有するために、毎日のように話し合いをしていたが、意思疎通やお互いのイベント内容の把握は難しかった。 ・日によって会議や打ち合わせの参加率が異なり、効率が悪かった。 ・コミュニティパートナーとの連絡上では、伝えたいことを伝えるのが難しかった。 ・当日のイベントは、参加者の集客(チラシ配りや呼び込み)が予想以上に難しかった。</p> <p>(コメント) 追加的ヒアリングからは、プロジェクトメンバー間・コミュニティパートナーとのコミュニケーションの難しさや、当日の予測しえなかった事態に対応することが大変であったとの回答が得られた。</p>
<p>(問 い) 地域側のパートナーとコミュニケーションを図るうえで、難しかったことや問題はありましたか。あなた(またはメンバー)は、それをどのように克服しようと努めましたか。</p> <p>(回 答) ・社会人との名刺交換や、会議への参加など緊張したが、良い経験になった。 ・社会人との名刺交換を通じて、人と人とのつながりが重要だと感じた。 ・地域パートナーとの関係は、難しい部分もあったが良い部分もあった。</p> <p>(コメント) 追加的なヒアリングでは、学生にとって、地域パートナーとのコミュニケーションとして特に連絡手段や予定調整が難しかったようである。学生は、これまで社会人とのコミュニケーション経験が少なかったため、意思伝達が問題であった。一方で、社会人との名刺交換や会議への参加は緊張感があったものの良い経験となったと回答があった。連絡手段は主にメールと電話だが、学生は授業中の場合、連絡に対応することができず、事前に電話にとれる時間を伝えておくべきだったことを反省点としている。</p>	<p>(問 い) あなたはこのプロジェクトを終えて、その成果に対してどの程度満足していますか。</p> <p>(回 答) ①大変満足している (N=2)、②満足している (N=2)、③ふつう (N=4)、④やや不満 (N=2)、⑤大変不満である (N=0)</p>

<p><b>(問 い)</b> プロジェクトを実施するうえで、最も重要なことは何だと思いますか。</p> <p><b>(回 答)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・プロジェクトメンバーと地域のパートナー全員が、成功に向けて同じ方向を向くこと。</li> <li>・メンバーと地域パートナーの協力やコミュニケーションと信頼。</li> <li>・一人なら心が折れそうだが、仲間同士の協力があったこそ、プロジェクトが成立すると改めて感じた。</li> <li>・一人一人がしっかり行動すること。嫌なことをほかの人に押し付けないこと。</li> <li>・実施可能性と期間を踏まえた計画性。</li> <li>・メンバー同士の意思の疎通と情報共有、内容の把握と役割分担。</li> <li>・どんなことをすれば喜んでもらえるか相手の立場になって考えることも重要だと感じた。</li> </ul> <p><b>(コメント)</b> 今回のプロジェクトでは、特に相手の立場に立つことや、チームワークの重要性、責任感について学んだようである。</p>
<p><b>(問 い)</b> プロジェクト全体での反省点がありましたら、記入してください。</p> <p><b>(回 答)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・途中から進捗のペースが急加速したように感じたので、もっと早く始めるべきだった。</li> <li>・ボランティア内容の把握が遅かったので、行動に移すまで時間がかかった。</li> <li>・プロジェクト全体での反省は、メンバー同士での連絡が行き届いていなかったと思う。</li> <li>・モノレールの方に多大な協力を得て、我々がやらなければならない立場なのに申し訳ないと思った。</li> <li>・急なトラブルの対処や、準備段階でのハプニングへの対応⇒その場で決めて、柔軟に動く。</li> <li>・大変なことはいろいろあったが、イベント開催時の参加した子供の笑顔や、ご家族の嬉しそうな顔を見てプロジェクトに参加して良かったと思った。</li> </ul>

(出所) 筆者作成

続いて、コミュニティパートナーに振り返りシートを記述してもらうために、千葉都市モノレール株式会社とイベント企画会社に振り返りシートを8名に郵送した。回答者は、5名であった。

表4. コミュニティパートナーへの振り返りシート(事後)

<p><b>(問 い)</b> 今回のプロジェクトの時間量は、適当でしたか。 ①短かった (N=1)、②適当な時間量であった (N=4)、③長かった (N=0)</p>
<p><b>(問 い)</b> 学生の行動面について、どのように感じられましたか。</p> <p><b>(回 答)</b></p> <p>① 積極性・主体性</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・タイトなスケジュールの中、主体的に取り組んでいた。</li> <li>・前面に出て失敗することに意味があると思う。</li> </ul> <p>② 企画力 (アイデア)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・消費者の視点に立った企画立案は大変面白かった。</li> <li>・初めての提案の割には、25周年記念の趣旨を理解しており、良い企画であった。</li> <li>・学生のアイデアは楽しい。</li> </ul> <p>③ 計画性</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・進捗度合の共有がもう少し必要であった。</li> <li>・計画立案後は、全員が一つになってプロジェクトを推進していた。</li> <li>・段取りの大切さを経験してもらえたと思う。</li> </ul> <p>④ 課題解決力</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・時折、大学のスタッフに頼っている感じが見受けられた。</li> <li>・課題が何かを見つけるまでに時間がかかった。</li> <li>・周囲の協力が必要であるということを経験してもらえたのではないか。</li> </ul> <p>⑤ 学生のコミュニケーション力</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・メールでの情報共有は難しく、全員に行き届いていない場合があった。</li> <li>・一部のメンバーは、意思表示が明確であったが、そうでないメンバーもいた。</li> <li>・個人差が大きいのは仕方ないが、丁寧であった。</li> </ul>
<p><b>(問 い)</b> 学生とのコミュニケーションでむずかしかったことや問題点は何ですか。</p> <p><b>(回 答)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・メールだけでなく、電話、あるいは直接会ったときにもっと積極的に話すことが必要であった。</li> <li>・イベント会社の助力がなければ、モノレール会社と学生の会話は成立していなかったように思う。</li> </ul>
<p><b>(問 い)</b> 今回のプロジェクトの目的は何でしたか。</p> <p><b>(回 答)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・モノレールやモノレールで働く人、あるいはモノレールで出会う人と、コミュニケーションを図ることで地域の絆を深めること。</li> <li>・産学連携プロジェクトにより、地域 (市民) の家族とのつながりを深めること。</li> <li>・モノレール開業25周年を記念して、千葉モノレールの楽しさを再発見してもらう。</li> </ul>



**(問 い)**

今回のプロジェクトの成果に対して、どのように感じられましたか。

①大変満足している (N=1)、②まあまあ満足している (N=3)、③どちらともいえない (N=0)、④やや不満 (N=0)、⑤不満 (N=0)

**(問 い)**

今回のような大学と地域連携において、地域側のメリットや便益は何だと思われますか。

**(回 答)**

- ・子供と大人の間に位置する大学生の感性と行動は、共感を得やすい。
- ・住んでいる街の魅力が上がること。
- ・今回、会社の発案の企画では通らないことも、学生の立場であれば新しいチャレンジとして企画が通ることがあり、学生という立場は時には有効。
- ・社会的貢献度が高い事業であっても、企業が全面に出ると企業の思惑と感じてしまうところ、大学の連携によって、その意義がストレートに伝わる気がする。
- ・若い人のアイデアや実行力、イベントの企画立案は良かった。

**(問 い)**

今回のプロジェクトにおいて、地域活性化はありましたか。あるとすれば、どのような点ですか。

**(回 答)**

- ・仕掛けたプロジェクトによって、地域に新たなコミュニケーションが生まれた。
- ・モノレールとしてのCSRの向上に貢献した。
- ・活性化と言うには、遠かったかもしれない。
- ・地域という大きな枠としては、その効果は分かりづらいが、プロジェクトに参加された人々や家族には、プロジェクトのコンセプトであった「家族」の良さを感じてもらえたと思う。
- ・当社のお客様に大変いいサービスを提供できたと考えている。

**(問 い)**

地域と大学が連携するうえで、重要なことや意義は何だと思われますか。

**(回 答)**

- ・後輩に脈々と受け継ぎ、大学側はそれを風土として、地域はそれを文化として育てていくこと。
- ・「発信力」どんなに素晴らしい取り組みも、知ってもらわなければ内輪の話で終わる。
- ・新しい発想、切り口、やってみなければわからないことをやってみること。
- ・通常の生活、業務の中で交わることのない人々が、1つのプロジェクトを通じてお互いの考え方を学ぶ良い機会になる。
- ・準備段階ではメールではなく、顔を合わせた打ち合わせが重要。

**(問 い)**

今回のプロジェクトにおける学生・大学へのご意見・ご要望がありましたらご記入ください。

**(回 答)**

- ・大学内で今回のことが、どのように共有されたかを知りたい。
- ・プロジェクト、チーム、個人の得意・不得意、役割分担、命令系統などについて成果の品質を学生に保証してもらうことはできない。その点を事前に見極める力を大学の先生にお願いしたい。
- ・千葉モノレール開業25周年記念事業として行ったものであるため、地域の人々のモノレール25周年の思いや期待すること・夢などをまとめる取り組みも欲しかった。
- ・モノレール沿線の高齢化、商店街の活性化、観光資源の発掘など、時間をかけて課題解決してほしい。
- ・イベント告知がもっと早い段階で行われるべきだった。

(出所) 筆者作成

## 5. 考 察

学生とコミュニティパートナーの振り返りを通じて、振り返りプロセスの課題を見つけると同時に、SLセンターのスタッフの機能について考察した。主に果たすべき機能として、以下の二点を挙げた。

### (1) 振り返りプロセスにおける課題

学生の振り返りシートの記述については、その記述内容や水準に差が見られた。たとえば、全ての質問に回答する学生もいれば、幾つかの質問については無回答の学生のシートも見られた。また、こちらの意図していた以上の回答を記入する学生もいれば、こちらの質問の意図を把握していないようにみられる回答も見られた。今後は、サンプルとして記述例を示すことで、一定水準の回答が得られるような方法を考えていかなければならない。

### (2) 振り返りを通じた学生ならびにSLスタッフの課題

次に、振り返りを通じた学生の課題は、主に以下の二点である。第一に、学生のプロジェクトへの継続的参加への動機づけの問題である。プロジェクトに参加した後に、プロジェクトの内容が経験前に想定していた内容と異なっていた場合や、プロジェクトの成果が分かりにくい場合に、プロジェクトに対する学生のモチベーションが低くなる。この場合に、学生をどのように動機づけを行いコミットメントさせるかについての仕組みと、SLスタッフの力量が求められる。あ

るいは、プロジェクトに対するコミュニティパートナーの満足度と学生の満足度にギャップが見られる場合に、なぜそのギャップが生じているのかについて、プロジェクト後の振り返りにおいて明らかにすべきである。

第二に、学生の裁量の問題である。今回のモノレール・プロジェクトの初期段階では、SLスタッフがコミュニティパートナーとの打ち合わせや交渉を行ったが、中間段階では学生にほとんどを委譲した。また、チラシ・ポスターの作成やイベントの開催など何を行うのかについては、SLスタッフが決定したが、実際のチラシやポスターにどのような内容を記載するのかや、準備作業は学生が決定した。サービスラーニング活動の主体は学生であるため、どの程度学生の自主性に委ねるか、またSLスタッフがプロジェクト自身にどの程度関与するかについては、議論の余地がある。学生へのヒアリング調査からは、今回のプロジェクトにおいては企画・実施段階は自分たちの自主性に任せてほしかったが、コミュニティパートナーとの対外的な交渉時にはスタッフをもっと関与してほしかったという意見を得た。

このような課題を踏まえて、SLスタッフはいかに振り返りをデザインし、構造化すべきか。また、プロジェクトを円滑に進めるために、どのような機能を担うべきかについて考察した。まず、振り返りをデザインするにあたり、学習成果として学生がどのようなスキルや能力を身につけることを目的とするか、その目的を達成するためには、どのようなタイミングでどのような方法を選択して振り返りを行うかをSLスタッフが検討すべきである。中間段階では、コミュニティパートナーがプロジェクトに対して満足しているかどうかを調査し、満足していなければ改善に努め、プロジェクト内容の軌道修正を図ることができるように、コミュニティパートナーにも適宜、学生とともに振り返り活動に参加してもらうような機会を設定する。このようにして、サービスラーニング自身の効率性を図り、また学生の学習効果、コミュニティパートナーも満足する結果となるように、5W1Hを明確にした振り返りをデザインし、構造化すべきである。

次に、SLスタッフの主な機能として、サポート機能とコーディネーター機能を挙げた。

#### ① サポート機能

プロジェクトのデザインはSLスタッフによって行

われるが、デザインの上では細かな配慮が必要である。サービスラーニングの中間段階での振り返りでは、特に学生にとってプロジェクトの何が負担となっているかをスタッフが聞き出し、明らかにすることが必要であると感じた。今回のプロジェクトで学生の負担となっていたことは、メンバー間やコミュニティパートナーへの意思伝達の難しさ、学生自身の意思決定・判断の裁量、プロジェクトの進捗度の遅延による時間的な負荷などであった。特に、プロジェクト経験の少ない学生はプロジェクトの進捗度を把握していないため、プロジェクトの後半になって時間に追われてしまうことがある。振り返りによって、計画性の大切さを発見することもまた学習の成果ではある。しかし、学生は授業やアルバイトなどへの時間も必要であり、プロジェクトに費やすことのできる時間は限られている。プロジェクトに対する時間を負担に感じないようにするには、ある程度、SLスタッフが時間配分を考慮する必要がある。

#### ② コーディネーター機能

二次的な機能として、プロジェクトメンバー間やコミュニティパートナーとの間のコーディネーターあるいはファシリテーターとしての役割を務めることが必要であると感じた。振り返りの中間段階で、プロジェクトメンバー間でコンフリクトを抱えている場合、SLスタッフは定期的にディスカッションの場を設け、当事者間での解決が図れるように促すべきである。また、学生がコミュニティパートナーとの関係を構築するにあたり、学生の社会人スキルの不足により、適切な表現ができずに誤解を招いたり、明確な意思表示ができずに交渉が円滑にいかないことがある。このような場合に、SLスタッフは仲介者として、学生が相手に何を伝えたいのかをくみ取り、コミュニティパートナーへと伝えることが使命である。

## 6. 結論

最後に、振り返りの構造化の意義について論じる。まず、なぜ構造化が必要であるのかについて検討したい。第一に、効果的なサービスラーニングと質の保証を高めるためである。学生のサービスラーニングの効果として、動機と価値、道徳的成長、自己及び自己概念、学生の発達、態度、批判的思考、(Bringle et

al, 2004) や、高等教育を受けたものにふさわしい人間性・社会性の形成、専門学習への動機付けと理解向上、高等教育機関における社会貢献(桜井, 2007) などがある。サービスラーニングの学生の効果が、外部環境やプロジェクトの内的要因によって左右されないようにするには、振り返りの構造化が不可欠である。振り返りの構造化によって、サービスの質を高め、学習成果を高めることができる(Campus Compact, 2001)。また振り返りの構造化を行うことで、学生の進歩の度合いをモニターすることができる。構造化された振り返りは、コミュニケーションスキル、チームワークスキル、自己理解、リーダーシップ、問題解決を含むサービスラーニングに特定化される能力の範囲を強化し発展させることができる(Campus Compact, 2001)。第二に、サービスラーニングの意義を学生に認識させるためには構造化が必要である。サービスラーニング活動はただ行えばよいのではなく、ジャーナルやディスカッションといった振り返りの構造化により、問題意識や自分の学習目標、現状における課題とその問題解決を図るために何をすべきかについて洞察を得ることができると思われる。また、サービスラーニングのプロジェクトの経験者と初心者の学生間での大きい差異が生じないために振り返りの構造化が必要である。特に、振り返りの構造化によって、サービスラーニングのプロジェクトに初めて参加する学生に対して、自分が何の目的で何を達成しようとしているのかについて再認識する機会を与える。プロジェクトの途中で参加の動機を見失い、サービスラーニング経験の意義を見出すことができなくなってしまうと、当然、次のプロジェクトに参加しようとしなくなるものが懸念される。本学のサービスラーニングは、現状では正課外教育として行われており、学生の自主的な参加意思による。そのため、四年間で一度も参加しない学生もいれば、複数のプロジェクトを経験する学生もおりバラツキがある<sup>5</sup>。この意味で、サービスラーニングを初めて経験しようとする学生に対する学びのインパクトを与えることは重要である。初めての体験が学生にとって良い体験となれば、引き続き、他のプロジェクトへの参加することが予測される。第三に、コミュニティパートナーのコミットメントを高めるために、振り返りの構造化が行われるべきである。時として、コミュニティパートナーにとって、サービスラーニングの互惠性が得られない、あるいは満足度が

低いことがある。たとえば、Tryon & Stoecker (2008) の67機関のコミュニティパートナーのサービスラーニングに関する事後的なインタビュー調査では、コミュニケーションと関係構築、学生の管理・評価、文化コンピテンシー、短期のサービスラーニングに改善の余地があることが明らかになった。今回のプロジェクトの振り返りから、メールや電話ではなく、フェーストゥフェースでの情報のやり取りが必要であったとの回答があったように、相互の頻繁なコミュニケーションによって、互いの不満は解消されるものと思われる。プロジェクトの初期段階から、振り返り活動としてのディスカッションやプレゼンテーションにコミュニティパートナーにできるだけ参加してもらい、プロジェクトの目的や内容を大学とパートナーが意見交換しながら擦り合わせることで、満足度を高めることができると考えられる。

総じて言えば、振り返りの構造化によって、大学(SLセンター)がサービスラーニング活動(プロジェクト)内容とその成果について、学生とコミュニティパートナーに向けての説明責任を果たすと同時に、活動のプロセスの透明性を確保する手段となりうるものである。

#### 注

- 1 振り返りは、内省、振り返り、リフレクションと表現されるが、本稿では統一して「振り返り」とする。
- 2 サービスラーニングを行う上で大学が連携する地域社会のパートナーは、コミュニティパートナー(Community partner)や、コミュニティ機関(Community agency)、またはコミュニティ組織(Community organization)という言葉が使用される。
- 3 内閣府(2012)「家族の日 啓発ポスター」<http://www8.cao.go.jp/shoushi/kazoku/> (アクセス日 2013年12月20日)
- 4 途中でやむを得ない事情により、プロジェクトをリタイアした学生1名がいるため、全回答者数は10名である。
- 5 次年度では、プロジェクト参加率の向上に向けた新たな仕組みを検討中である。

#### 参考文献

- ・コルトハーヘン、武田信子監訳。(2010)、『教師教育学：理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ』学文社
- ・桜井政成(2007)「地域活性化ボランティア教育の深化と発展－サービス・ラーニングの全学的展開を目指して」立命館大学教育開発・支援センター Vol.7, pp.21-40.
- ・内閣府(2012)「家族の日 啓発ポスター」<http://www8.cao.go.jp/shoushi/kazoku/> (アクセス日 2013年12月20日)
- ・森定玲子(2010)「サービス・ラーニングにおける「ふり

- 「振り返り」の視点と方法に関する一考察：プール学院大学の実践を事例として」プール学院大学研究紀要 50, 117-128.
- ・ 和栗百恵 (2008) 「体験的な学習とサービスラーニング」早稲田大学平山郁夫記念ボランティアセンター
  - ・ 和栗百恵 (2010) 「「ふりかえり」と学習－大学教育におけるふりかえり支援のために－」国立教育政策研究所紀要第139集 pp.85-100.
  - ・ Ash, S. L., and Clayton, P. H. (2004) “The articulated learning: An approach to guided reflection and assessment.” *Innovative Higher Education*, Vol.29, No.2, pp.137-154.
  - ・ Barbara A. Holland (2001) “A Comprehensive Model for Assessing Service-Learning and Community-University Partnerships” *New Direction for higher education*, No. 114, pp.51-61.
  - ・ Bringle, R. G., and Hatcher (1997) “Reflection: Bridging the gap between service and learning.” *College Teaching*, Vol.45, No.4, pp.153-158.
  - ・ Bringle, R. G., and Hatcher, J. A. (1999) “Reflection in service-learning: Making meaning of experience.” *Educational Horizons*, Vol.77, pp.179-185.
  - ・ Campus Compact (2001) “Structuring reflection” <http://www.compact.org/initiatives/service-learning/>
  - ・ Elizabeth Tryon, Randy Stoecker (2008) “The Unheard Voices: Community Organizations and Service-Learning” *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, Vol.12, No.3, p. 47-61 .
  - ・ Driscoll, A., B. Holland, et al. (1996). “An Assessment Model for Service-Learning: Comprehensive Case studies of Impact on Faculty, Students, Community, and Institution.” *Michigan Journal of Community Service Learning* Vol.3, pp.66-71.
  - ・ Eyler, J. S., Giles, D. E., and Schmiede, A. (1996). *A practitioner’s guide to reflection in service-learning*. Vanderbilt University: Corporation for National Service.
  - ・ Eyler, J. and Giles, Jr., D.E. (1999). *Where’s the learning in service-learning?* San Francisco, CA: Jossey-Bass.
  - ・ Eyler, J. (2000). “What do we most need to know about the impact of service-learning on student learning?” *Michigan Journal of Community Service Learning*, Vol.7, pp.11-17.
  - ・ Eyler, J. (2002) “Reflection: Linking Service and Learning-Linking Students and Communities” *Journal of Social Issues*, Vol. 58, No. 3, pp. 517-534
  - ・ I.M.M.J. Reymen, D.K. Hammer (2002) “Structured Reflection for improving design processes” International Design Conference pp. 1-6.
  - ・ Jacoby, Barbara. (1996) *Service-learning in higher education*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
  - ・ John Dewey (1910) “How we think” D.C. Heath and CO., Publishers
  - ・ Joseph R. Ferrari and Laurie Worrall (2000) “Assessments by Community Agencies: How “the Other Side” Sees Service-Learning” *Michigan Journal of Community Service Learning*, pp. 35-40.
  - ・ Julie A. Hatcher, Robert G. Bringle, and Richard Muthiah (2004) “Designing Effective Reflection: What Matters to Service-Learning?” *Michigan Journal of Community Service Learning* pp. 38-46
  - ・ Lenore M. Molee, MaryE. Henry, Valerie I. Sessa, and Erin R. McKinney-Prupi (2010) “Assessing Learning in Service-Learning Course Through Critical Reflection” *Journal of Experiential Education*, Vol.33, No. 3 pp. 239-257
  - ・ Melissa Desjarlais&Peter Smith (2011) “A Comparative Analysis of Reflection and Self-Assessment” International Journal of Process Education, Vol.3, No.1, pp.3-19.
  - ・ Mezirow, J. (1991) *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass.
  - ・ National Service-Learning Clearinghouse (2005) “service learning” <http://www.servicelearning.org>
  - ・ Sarah L. Ash, Patti H. Clayton, and Maxine P. Atkinson (2005) “Integrating Reflection and Assessment to Capture and Improve Student Learning” *Michigan Journal of Community Service Learning* pp.49-60.
  - ・ Shinnamon A, Gelmon S and Holland B. (2001) “Methods and Strategies for Community Partner Assessment Service-Learning in the Health Professions.” *Community-Campus Partnerships for Health* pp. 1-11.





## 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、毎月1回、定例のセンター会議を開催し、大学間連携共同教育推進事業に関わる取り組みの進捗状況を確認するとともに、第2部では「ハイ・インパクト・プラクティスの導入」や「ルーブリック」に関する情報を共有し、第3部では「アクティブ・ラーニング部会」、「教室外プログラム部会」、「ルーブリック部会」の各部会に分かれて、議論を行った。

## ・会議日程（2013年3月から2014年2月現在）

- 2012年度： 3月8日（金）千葉キャンパス  
 2013年度：①4月27日（土）千葉キャンパス  
 ②5月25日（土）埼玉キャンパス  
 ③6月22日（土）千葉キャンパス  
 ④7月20日（土）埼玉キャンパス  
 ⑤9月28日（土）千葉キャンパス  
 ⑥10月19日（土）埼玉キャンパス  
 ⑦11月16日（土）千葉キャンパス  
 ⑧12月7日（土）埼玉キャンパス  
 ⑨1月11日（土）千葉キャンパス

## ・部会メンバー（50音順）

- ①アクティブ・ラーニング部会：磯岡、白井、守谷  
 ②教室外プログラム部会：駒崎、矢尾板  
 ③ルーブリック部会：小野、芹澤、星野

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

2013年6月15日（土）淑徳大学特別研修会（磯岡）

2013年6月27日（木）看護栄養学部第2回FD研修会（矢尾板）

2013年7月18日（木）総合福祉学部、コミュニティ政策学部第1回FD研修会（白井）

2013年9月10日（火）埼玉キャンパスFD研修会（芹澤）

2013年9月14日（土）千葉キャンパス全教員会（芹澤）

2013年9月19日（木）看護栄養学部研修会（芹澤）

2014年2月25日（火）埼玉キャンパスFD研修会（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行われた。

2012年度には、以下の研修会・勉強会が開催され、出席した。

日 時：2013年2月21日（木）

場 所：関西国際大学尼崎キャンパス

講 師：創価大学 教育・学習活動支援センター長 関田一彦氏

内 容：協同学習、アクティブラーニング、教室外プログラムの事前・事後学習

日 時：2013年2月26日（火）

場 所：関西国際大学三木キャンパス

内 容：関西国際大学FD研修会（ジョージア大学：ドン・ルービン先生の講演）

日 時：2013年3月12日（火）

場 所：関西国際大学尼崎キャンパス

講 師：島根大学 教育開発センター准教授 森朋子氏  
内 容：ループリックの開発

2013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）は関西国際大学に教員を出向するとともに、各大学の学内で事業を推進した。本学からは高等教育研究開発センターの芹澤高斉准教授が関西国際大学に出向し、「ループリック」の開発、関西国際大学における教学マネジメント改革の取り組み、アクティブ・ラーニングの導入推進、教室外プログラムの開発に関わった。

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：2013年6月28日（金）  
場 所：関西国際大学尼崎キャンパス  
講 師：AAC & U テリー・ローズ氏  
内 容：ループリックに関する講演およびワークショップ

日 時：2013年6月29日（土）  
場 所：ハーモニーホール（神戸市）  
講 師：AAC & U テリー・ローズ氏  
内 容：ループリックに関する講演およびワークショップ（大学教育学会と共催）

日 時：2013年7月1日（月）  
場 所：日本私立学校振興・共済事業団  
講 師：AAC & U テリー・ローズ氏  
内 容：ループリックに関する講演

日 時：2013年8月2日（金）  
場 所：日本私立学校振興・共済事業団  
講 師：ワバッシュ大学 チャールズ・ブレイチ氏、キャスリーン・ワイズ氏  
内 容：IRに関する講演

日 時：2013年8月6日（火）  
場 所：関西国際大学尼崎キャンパス  
講 師：ワバッシュ大学 チャールズ・ブレイチ氏、キャスリーン・ワイズ氏  
内 容：関西国際大学FD研修会（IRに関する講演およびワークショップ）

日 時：2013年8月29日（火）  
場 所：関西国際大学尼崎キャンパス  
講 師：神戸女学院大学 古庄高氏  
内 容：主体的な学びを育む－協同学習とLTD話し合い学習法

日 時：2013年2月24日（月）、25日（火）  
場 所：関西国際大学尼崎キャンパス  
内 容：関西国際大学FD研修会  
（研修会において、矢尾板俊平准教授が「サービス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スラーニング教育の事例を報告）

2013年10月12日（土）には、関西国際大学尼崎キャンパスにて全体会議が実施され、本学からは足立観学長、磯岡哲也学長特別補佐、芹澤高斉准教授、荒木俊博大学改革室室員が出席し、大学間連携共同教育推進事業の取り組み状況と今後の課題について議論を行った。また、2014年3月3日（月）には、関西国際大学尼崎キャンパスにて、第1回外部評価委員会が開催され、本学からは磯岡哲也学長特別補佐、芹澤高斉准教授、矢尾板俊平准教授、荒木俊博大学改革室室員が出席し、大学教育学会会長の小笠原正明氏、独立行政法人大学入試センター教授の新井克弘氏、全国高等教育研究所等協議会理事の吉川政夫氏を外部評価委員とし、現在までの取り組みに関する意見交換を行った。

## （2）教学マネジメント改革について

本学では、教育目標、学位授与方針（DP）、教育課程の編成・実施方針（CP）の見直しが全学的に、組織的に行われており、「淑徳大学が保証する能力の内容」が定められている。また本学が社会から負託された大学の教育・研究の使命を遂行するため、大学として組織的に教育責任の遂行と教育成果の確認を行うとともに、教育活動において大きな比重を占める授業の改革や改善を推進するために、教員一人ひとりが授業の自己点検評価のPDCAサイクルを確立し、また大学および学部の機関レベルにおいて、組織的な授業の改革と改善に向けた改革と改善に向けた取り組みを推進し、学生の学習意欲を引出し、学習効果を高めるための取り組みを進めている。さらに全学レベル、学部学科レベル、教員個人レベルの自己点検評価システム

を構築し、PDCAサイクルにおける組織的なマネジメント体制を確立させている。

このように大学として学士課程教育の質保証を行っていくためのPDCAサイクルにおいては、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）において、多様な対象（教員、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、学修適応度調査、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。

また平成26年度シラバスから、授業に導入するアクティブ・ラーニングの手法を記入する欄を設けた。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た。

さらに、2013年4月には大学入試センター開発テストを実施した。

### （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、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。また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。

またPBL（Problem Based Learning）型のアクティブ・ラーニングの導入の試行も行われた。

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の試行を行った。

これらの取り組みについては、2014年2月24日に開催された関西国際大学のFD研修会において、「サービス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ス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「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「コミュニケーション研究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。

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

2012年度は、矢尾板俊平専任講師（2012年度当時、現在は准教授）が、2012年11月4日（日）から11月10日（土）までの期間と2013年2月3日（日）から2月10日（日）までの期間に米国に海外先進事例調査を行った。本調査は、関西国際大学、北陸学院大学、くらしき作陽大学の他の連携校とともに共同で実施した。

2012年11月の先進事例調査は、主に教室外プログラムの開発と教室外プログラムのアセスメントに関



する調査で、①ジョージア大学（海外研修プログラムの事例調査とアセスメントについて）、②ワバッシュ・カレッジ（IRの取り組みおよび国内・海外研修プログラムの事例調査とアセスメントについて）、③IUPUI（国内・海外研修プログラムの事例調査とアセスメントについての取り組み、ソリューションセンターの取り組み、サービ斯拉ーニング、インターンシップについての取り組み、アクティブ・ラーニングについての取り組み）の3か所でヒアリング調査を行った。なお、この先進事例調査先であったジョージア大学のルービン氏は2012年2月に、ワバッシュ大学のプレイチ氏とワイズ氏は2013年8月に来日し、東京および関西で講演を行っている。

2013年2月の先進事例調査は、主にルーブリックと教職課程の取り組みに関する事例調査で、①AAC & U（ルーブリックの開発について）、②Kentucky Council on Postsecondary Education（ケンタッキー州における教職課程のチューニングについて）、カリフォルニア大学フラトン校（カリフォルニア州における教職課程の取り組みおよび留学生の受け入れプログラムについて）の3か所でヒアリング調査を行った。なお、この先進事例調査先であったAAC & Uのローズ氏は、2012年6月に来日し、講演を行っている。

2012年度の米国先進事例調査の結果が2013年度の大学間連携共同教育推進事業の取り組みに反映されて、「ハイ・インパクト・プラクティス」の充実や「学修成果の測定」に向けた取り組みの基礎情報となっている。

2013年度の海外先進事例調査は、芹澤高斉准教授が全米カレッジ・大学協会（Association of American Colleges and Universities（以下、AAC & U））の年次総

会に参加して、情報収集や情報交換を行った。AAC & Uには州立、私立、コミュニティカレッジ、研究大学、総合大学を問わず現在約1,300の機関が加盟し、主としてliberal educationの質、活力、公的評価を高めることを目指した活動が行われている。

今回の会議は、「QUALITY, E-QUALITY, AND OPPORTUNITY How Educational Innovations Will Make-or Break- America's Global Future」というテーマで、2014年1月22日から25日までの期間で開催された。会議では、まず、大学における学びにおいて、学生が日本でいうところの学士力および社会人基礎力を身につけることが、社会の要請として重要性を増してきていることが確認された。

また、教室内のカリキュラムとともにサービ斯拉ーニングやインターンシップのような教室外のプログラムを活用し、学生が統合的な学修をすることが重要であり、その際、e-ポートフォリオを活用することの有効性に係る報告や活用事例などの発表が行われた。

日本でもeポートフォリオを導入する大学は増加しており、本学においても導入・活用について検討をすべき時期に来ていると感じた。

#### （7）国内先進事例調査研究について

本学では、千葉キャンパスと埼玉キャンパスで「ラーニングコモンズ」の運用が開始されているが、その運用を検討するにあたり、6月24日（月）に大正大学のラーニングコモンズを視察するとともに、9月17日（火）には同志社大学のラーニングコモンズを視察した。また同志社大学ではPBL推進センターでもヒアリング調査を実施した。

## 活動報告

## 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

総合福祉学部においては、佐藤俊一学部長が示した今後2年間の教育課題、「1. 初年次教育における学び方の学習」「2. 科目間・教員間連携の実施」「3. 大学で学ぶことのモチベーション」の3点、および大学間連携協同教育推進事業の課題(主体的な学びのための教学マネジメントシステムの構築)に従って、総合福祉学部にかかわる、大小の組織ごとにFD研修会が随時展開された。

すなわち、教育向上委員会(村上信委員長)は、これらの課題を受けて、今年度は、とくに「2. 科目間・教員間連携の実施」「3. 大学で学ぶことのモチベーション」と「アクティブ・ラーニング」の理解に重点を絞ったFD研修会を企画・実施するとともに、各学科にむけて、FD等の取り組みの実施を促すこととなった(実施状況は次項)。連携事業にかかわって、学部全体としては、コミュニティ政策学部と合同の第1回FD研修会「アクティブ・ラーニングについて」において、「アクティブ・ラーニング」型の学習が大学に求められている現状と、その具体例を紹介しつつ、授業への導入のための基礎的な理解をはかった。このFDを受けて、さらに各学科内で、アクティブ・ラーニングについての理解を深めること、あるいは実践例に基づいた課題への検討などが、学科の実状に基づいて行われた。同時に、「2. 科目間・教員間連携の実施」も、教学マネジメントの構築のために必須であり、各学科、各種の実習運営委員会、複数教員担当科目の担当者会ごとに、科目の目的と内容の確認や学生の実態把握、担当教員が抱える個々の課題についての検討や問題意識の共有がはかられた。

## 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25年7月18日(木) 16:30~17:30

テーマ「アクティブ・ラーニングについて」(白井伊津子)

第2回 平成26年1月30日(木) 14:30~16:00

テーマ「コーチングセミナー -人と組織の潜在的な能力を開花する-」((株)場活堂 泉一也氏)

・社会福祉学科FD研修会

第1回 平成25年9月14日(土) 11:25~12:55

テーマ「“福祉”を学ぶということへのモチベーション」(戸塚法子)および「大学改革フォーラムからの学びと課題」(戸塚法子、下山昭夫)

第2回 平成26年2月6日(木)

テーマ「アクティブ・ラーニング研修(創価大学)報告」(戸塚法子)「学科目と受験対策室との連携」(村上信)「受験対策室の負担を軽減させる効果的講義提案」(藤野達也)および「実習指導センターと学科教員、受験対策室との連携」(戸塚法子、実習指導センター担当者、受験対策室担当者)

・実践心理学科FD研修会

平成25年4月6日(土) 15:00~16:00

テーマ「科目間連携について」

平成26年1月30日(木) 16:20~17:40

テーマ「アクティブ・ラーニングFD」

1. 教育事例報告(神信人)

2. アクティブ・ラーニングの中身について(中坪太一郎)

・教育福祉学科FD研修会

第1回 平成25年4月6日(土) 15:00~16:00

テーマ「教員間連携一免許・資格課程ごとの懇談」①幼・保課程、②小・中・高(保

- 体)・養護・特別支援課程に分かれて開催
- 第2回 平成25年7月25日(木) 15:00~16:30  
テーマ「アクティブ・ラーニングの実践と課題について」
- 第3回 平成25年9月14日(土) 11:25~12:55  
テーマ「科目間連携—免許・資格課程ごとの懇談」。①幼・保・小課程、②中・高(保体)・養護・特別支援課程に分かれて開催
- 第4回 平成25年12月19日(木) 14:40~17:20  
テーマ「専門科目における双方向授業」  
第一部 授業合同参観(授業者:仲本美央、「保育内容(言葉)」)  
第二部 シンポジウム(パネリスト:土井浩信、榎沢良彦)
- 第5回 平成26年2月20日(木) 16:50~18:10  
テーマ「教育福祉学科におけるアクティブ・ラーニングを考える」
- ・実習教育センターFD研修会  
平成25年9月26日(木) 15:30~16:30  
テーマ「学校見学実習の成果と課題(教職体験研究)」(幼稚園教育実習及び保育実習運営委員会・教育実習運営委員会担当)
  - ・相談援助実習運営委員会宿泊FD  
平成26年1月27日13:00~1月28日12:00  
テーマ「実習教育の方法と内容について」  
①相談援助実習ⅠおよびⅡにおける到達目標について  
②実習指導科目における指導内容について  
③相談援助演習Ⅰ~Ⅴの教育内容と、実習教育の関連強化の方策について  
④変化しつつある学生への対応について
  - ・精神保健福祉援助実習運営委員会FD  
平成26年2月8日  
テーマ「新実習評価表(案)の検討について」
  - ・教育実習運営委員会FD研修会  
平成26年1月23日(木) 14:00~15:00  
テーマ「[「教職実践演習」について](黒川雅子)
  - ・幼稚園教育実習及び保育実習運営委員会  
平成26年2月12日(水) 10:00~16:00  
テーマ「これからの保育実習・幼稚園実習のあり方について」

掲出したように、学部、3学科、各種の実習運営委員会といった大小の組織において、FD研修会が年間を通じて開催された。その中で、**アクティブ・ラーニング**に関して特記すべきは、実践心理学科と教育福祉学科において、実際の授業事例に即して検討がなされたことである。具体的な事例を学ぶことが、個々の教員の授業のスキル向上に寄与することはいうまでもない。のみならず、そうしたアクティブ・ラーニングの手法の有効性が各科目の性格、内容とあわせて検討されたことによって、さまざまな課題が浮き彫りになった。大きくは、授業デザインに関するもの(科目の到達目標に応じた方法の選択、各時限の目標や課題の提示に応じた方法の選択、授業における知識量と理解度、事前・事後学習の活用法、形成的評価の効果的な時期、授業の規模と方法の選択など)と、カリキュラムの編成に関するものである。前者については、科目によって事情は異なるものの、モデルとなる授業例を広く提示するとともに、そうした例を教員が積極的に吸収するための環境の整備—学習機会の提供と授業研究の時間確保など—が求められよう。後者については、科目を体系的に見なおし、個々の科目の役割や到達目標を明確にした上で、科目間の連携をはかることの重要性が確認された。

また、各種の実習運営委員会のFDにおいては、実習目的の確認、実習内容の充実、多様な学生への対応、学内各部署間の連携強化などについて、議論が進められている。資格、免許に関わる必修科目としての充実をはかりつつ、今後は、実習科目を教室外プログラムとしても位置づけることで、学生のモチベーション向上にむけた、プログラムの多面的な検討が期待される。なお、評価に関しても、精神保健福祉援助実習運営委員会では、新たな評価表の検討が行われており、こうした検討の成果がルーブリックの導入に繋がるように、ルーブリックへの理解の浸透が喫緊の課題である。

さらに、科目間連携、教員間連携をテーマとするFDにおいては、学生の変化、多様な学生への対応がしばしば取り上げられている。ただし、そうした情報交換は、情報の蓄積とその適切な運用がなければ、概して場当たりのものになりかねない。今年度、社会福祉学科が、実習教育センターや国家試験受験対策室など、学内の関連部署と連携して学生情報の共有化をはかり、「学生総合データベース」(仮称)の構築にむ

けて歩みを進めていることは、学生支援の体系化の面でもたいへん意義深いことといえよう。

総合福祉学部の場合、学部の規模が大きいため、学部内の連携や速やかな情報交換には、いまだに困難が伴う。次年度は、教育向上委員会が、各学科の取り組みの共有化のためのFDを企画しており、相互の情報交換によって、教学マネジメントシステムの構築にむけた礎の築かれることが所望される。

### 3. (各論2)アクティブ・ラーニングの開発について

教育福祉学科仲本美央准教授による「保育内容(言葉)」の授業について取り上げる。当該科目は、教育福祉学科2・3年生対象の専門教育科目・展開科目である。3クラス開講で、1クラス15~50人の規模で実施。授業は、毎時、授業前半は講義形式、後半は受講者の考えや意見を発表して話し合うという形式を基本とし、授業全体の後半ではグループ討議・活動も含めて展開されている。発表やグループ討議は、教材(保育現場の実践例)をもとに学生に考えさせ、保育における指導指針の理解を図っていくことを目的として取り入れられている。

教育福祉学科では、FD研修として当該科目の授業を学科全教員で合同参観(12月19日4限)し、その後、専門科目における双方向授業をテーマとして話し合った。授業に対しては、授業者自身の研究と連動させて、自らが作製した視聴ビデオやワークシートを適宜用いるなど、授業への準備が周到に行われていること、グループ討議しやすい机の配置がなされていること、授業構成が練られており、学生が集中力を途切れさせることなく活発に意見交換をしていること、学生の未整理な発言に対して、授業者が的確にまとめて返していることなどが確認されて、高い評価を得た。

その上で、シンポジウムにおいて議論されたのは、

- ・グループ学習、グループ討議という形式をとることが、すなわちアクティブ・ラーニングではない。
- ・教師と学生との間でキャッチボールができてはじめて双方向授業だといえる。
- ・頭と身体を使って考えさせること。授業を受ける側の内的な情動は、目の輝き、身を乗り出すこと、思考の沈黙など、身体全体を通して現れ出てくるものである。

- ・発問の重要性。教師の問いかけを学生自身の問いとして捉えさせる、あるいは答えが一つでないものについて考えさせるなどの工夫が大切である。

といった点であり、さらに、今後の課題として、教師と学生のキャッチボールのひとつとして、リアクションペーパーなどへの対応があるが、大人数講義における対処の仕方や、かかえる学生の多さに反して、対応する教員側の時間の不足という問題、また、専門知識は、そもそも考えないと理解できないのもであり、その過程を踏んで理解を促すには、カリキュラムにおいて、演習と講義との組み合わせなどの工夫が必要であること、さらにカリキュラムの構成の仕方にも関わりますが、学生の大学で学ぶ意義、重要性に対する認識不足にいかにして気付かせていくのかという問題などについて、意識を共有することができた。

アクティブ・ラーニングに戻って集約するならば、学生が主体的に学ぶためのひとつの手法としてのグループ討議・学習ではあるが、それを取り入れるにあたっては、たとえば当該授業のように、考えることで理解を促すなど、学生の学びの中で、何のためにその方法を取り入れるのか、目的意識を明確にすることの重要性が確認された。加えて、その内容においても、討議(考えさせること)のための「発問」(問いの発し方、問いの内容・レベル)が、討議の質、学びの深まりを左右するということを念頭に置かなければ、真の意味で、主体的な学びは得られないということが導かれた。従って、場当たりにこうした手法を取り入れるのみでは、本来の目的を達成することは難しく、十全な授業準備と綿密な授業プランとが相俟った形で展開できるような教材の研究・開発、および授業スキルの研修を今後も引き続き重ねる必要があると思量する。



「保育内容(言葉)」授業風景





授業合同参観の様子

#### 4. (各論3) 教室外プログラムの開発について

教育福祉学科1年生を対象とする「教職体験研究」(前期)を取り上げる。授業は、教職を目指す1年生にむけたもので、「教職の意義、教師の役割、職務内容、教師に求められる資質・能力等について、校種を問わず幅広く関心をもって考察する。とくに、実際の子どもや教師の姿に触れることを通じて、自分の目指す教師像を描き直すとともに、4年間の学びへの動機づけを図る」という目的をもつ。規模は10クラス(1クラス17名程度)である。15回の講義のうち、第9回を見学実習①、第12回を見学実習②として、2時間分(1限、2限)を用いて、保育所、幼稚園、小学校、中学校、高校、特別支援学校への見学を実施している。2回の見学実習によって、少なくとも2種類の学校を体験し、なおかつ、見学実習①はクラスごと(2クラス合同)だが、見学実習②では、クラスの枠を外してグループを編成しなおすことで、学生の希望校種に基づいて見学できるようにしている。見学実習にあたっては、事前に実習先の施設・学校について調べ、

概要を把握するとともに、実習前の第8回、第11回の講義において、見学実習の心構えや目的、課題についてクラスやグループごとでの話しあいを行い、学生一人一人が課題をもって見学するように指導している。また、実習後は、学んだことや感じたことをレポートとして提出させるとともに、クラス内で発表を行い、教職への理解を深めるように仕向けている。

本年度は3年目の実施となるが、当該授業の担当者会議において、授業の打ち合わせと振り返りを綿密に行うことで、毎年、授業改善が図られている。たとえば、学生の見学希望先と校種のマッチングをはかるべく、見学実習②では、あらかじめアンケートをとって通常のクラスとは別のグループ分けを行うなどである。とはいえ、クラスごとに見学実習①は、希望校種とは異なる見学先の場合もあり、そうした際、学校間に共通する問題を学生に示すなど、見学実習の意義を徹底させなくてはならないという問題がある。また、いずれにおいても、より充実したプログラムの構築のためには、実習先との話し合い、連携を組織として強化する必要がある。

#### 5. (各論4) ルーブリックの開発について

総合福祉学部では、これまでに一部の英語科目において、ルーブリックが授業に用いられたことがあったが、本年度、その科目は開講されていない。学生にルーブリックを示し、授業の評価基準(規準)を共有するという試みは、次年度以降に持ち越される。まずは、広く教員間で、ルーブリック作成の目的から、その作成例をもとにした作成方法など、段階を追って学習する機会を設け、ルーブリックについての基本的な理解の浸透をはかっていくという段階である。

## 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、前年度の検討委員会に引き続き、2013年度当初から田中秀親副学長を委員長とする経営学部刷新委員会が設置され、そのもとに4つのワーキングチーム（以下WT）が作られ、2014年度からのカリキュラムの修正改革が検討された。WT1はキャリア教育について、WT2は導入教育（「入門セミナー」）について、WT3は実践科目（「企業経営研究Ⅱ・Ⅲ」「観光経営研究Ⅱ・Ⅲ」等）とその支援体制について、WT4は科目間連携についてである。9月には各WTの中間とりまとめが作られ、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）、キャリア支援科目（資格取得支援）、経営実務科目（基礎的スキルの習得）の新設・拡大、「入門セミナー」の通年化、「実践学習支援センター」の設置が提案され、教授会でも了承された。これらの改革により新年度からの入学生に対するカリキュラムを修正して充実させるとともに、在学生の実践的な学習を具体化するための体制が強化された。

### 2. (各論1) FD研修会や勉強会の開催について

経営学部は、埼玉キャンパスとして国際コミュニケーション学部・教育学部と合同でFD研修会や全教員会が行われている。その詳細については他学部の報告を参照されたい。

学部独自の勉強会としては、前述のWTごとにそれぞれの課題テーマについてミーティングの際に行われた。また、経営学部学生のGPA成績と入学時のCASEC英語テスト、日本語能力テストとの関係、学年学科男女差についてのデータを集計・分析した結果が学部全体と職員も交えた「経営学部学生の現状分析」報告会（5月28日）で発表された。学部初年度の男女の偏りによる傾向や入学時の基礎学力とその後の成績、退学状況との関係などについて検討された。基礎学力不足、不本意入学、コミュニケーションがとれない学生などが一定数存在することが示された。全体での認識を共有しながら個別に対応していくとともに、これらのデータの集計と分析を今後も継続し、さらに

課外プログラムの参加やルーブリック評価など他の指標との関連も検討していくことが今後の課題である。

### 3. (各論2) アクティブ・ラーニングの開発について

経営学部全体として個々の科目でどのようなアクティブ・ラーニングが行われているかは把握しきれていないので、報告者が担当する「人間行動論/人間の心理と行動」（学部共通教養科目/人間理解科目、選択2単位、後期）の様子をご紹介する。この科目は主に前半が意思決定論、後半が行動分析学を紹介して講義する構成になっており、受講者は両者を比較しながら人間の行動に影響を与える要因を考えられるようになることが目標となっている。毎回の授業はおおよそ前回の復習に15分、講義45分、ワーク15分、講義15分からなっている。各回のワークはその回のテーマを身近な問題で具体化したもので、例えば、規範的な意思決定モデルのワークとして、履修登録の際に学生自身が授業選択で重視する評価基準（内容、難易度、時間割など）とその重みづけを記述させ、選択候補となった具体的な授業を2つ上げて、それぞれについて評価基準ごとに5段階評価させたあと、加重平均を計算して総合評価を求め、実際の選択結果と比較させる。それを専用のレスポンスシートに記入して提出させる。このようなワークを毎回の授業の中で取り入れている。

3学部合同の授業のため大人数となってしまう、また教室の都合でグループをつくるのが難しい。フィードバックも一週間あいたが開いてしまう。それでも隣近所の友人と見せ合い相談しながらワークにはついてきているようである。今後の課題は、毎回のワークの成果（出来具合）とテスト成績評価との関係を検証していくことだろう。

### 4. (各論3) 教室外プログラムの開発について

正課内のプログラムとしては、「短期海外研修」（シンガポール）と「インターンシップ」がある。これらは国際コミュニケーション学部からの枠組みを継承しつつ、2013年度は経営学部として新たにシンガポール研修を開発し、2014年2月17日～21日に経営学科25

名、観光経営学科23名、合計48名の学生（2年生）が4泊5日のプログラムに参加した。また、2013年度は経営学科3名、観光経営学科6名、合計9名の学生（2年生）がインターシッププログラムに参加した。ルーブリックの導入などにより学習成果を可視化していくとともに、国際コミュニケーション学部の頃から積み重ねてきた受け入れ先との協力関係を維持継承していくことが今後の課題である。

正課外のプログラムとしては、体験学習：東京ガールズコレクション（第17・18回）への参加と川越観光開発がある。前者は2012年度の学部開設以来参加しているプログラムであり、イベント運営企業の事前研修を受けたのち当日のイベント運営業務を学生が遂行する。後者は観光経営学科の専門科目「埼玉の観光研究」の一環として立教大学、跡見学園女子大学とともに「川越まちなか再生支援事業」を手伝っており、本学の学生は「川越夜ごはんMAP」を担当し製作している。

## 5.（各論4）ルーブリックの開発について

経営学部の中期計画では、まず2014年度から開講する「企業経営研究Ⅱ・Ⅲ」、「観光経営研究Ⅱ・Ⅲ」などの正課内の体験型学習や実践科目にルーブリックを導入し、講義科目については実践科目での成果を見て検討することがあげられている。

また、「入門セミナー」におけるレポート作成やプレゼンテーションについてコモンルーブリック、また「キャリアデザインⅠ・Ⅱ」について、2014年度から試験的に導入できるよう試案がいくつか検討されている。ただし、試験的な導入についても担当教員の間でも温度差は大きく、またルーブリックによる評価と従来の方法による評価の関係性、ウェイトの置き方にもいろいろな考えがあり戸惑いが大きい。これらは担当教員間のミーティングを増やしていきながら、合意形成を進めていくことで、徐々に解消されていくであろう。

## 国際コミュニケーション学部

### 1. 2013年度の取り組みについて（総論）

- ・ 連繫事業とは別個に埼玉キャンパスにラーニング・コモンズ設置が企画され、他大学の視察を経て、9月、本学図書館1Fに新設された。新設以降、入館者の数が増え、授業での使用をつうじて、アクティブラーニング（能動的学修）推進に活用され始めている。
- ・ 教務委員会からの指示を受け、学生が主体的に学ぶ教育方法を充実させるため、平成26年度の担当授業シラバスに新たに「授業形態」の欄を設け、アクティブラーニングの具体的教育手法を明記した。
- ・ 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25年度現在で、経営コミュニケーション学科2学年、人間環境学科3学年、文化コミュニケーション学科4学年が残るだけの在籍状況となっている。連繫事業が終熄する平成28年には基本的に教育課程が終了となるため、新しく設けられた経営学部と教育学部でも生かせる内容に重点を置いて取り組みを進めてゆく予定である。

### 2. FD研修会や勉強会の開催について

#### FD研修会

平成25年9月10日（火）午前9時10分～9時50分

- ・ 前期全教員会での芹沢高斉准教授（高等教育研究開発センター）による講演「大学間連携共同教育推進授業について」

#### FD研修会

平成26年2月25日（火）午前10時30分～12時00分

- ・ 矢尾板俊平准教授（コミュニティ政策学部）による講演「主体的な学びを促すための学生の参加型授業のマネジメントについて」

#### メール会議

ルーブリック開発としては、先ず、今後も埼玉キャンパスで必修科目としてカリキュラムが継続し、受講生が多い必修英語「コミュニケーション英語」を選んだ。担当部署である外国語教育センターの担当教員に

取り組みの主旨を伝え、高等教育研究開発センター会議で紹介されたプリント資料、映像資料（ローズ博士公開講演、後述）、ウェブ上のレファレンスを提供して、主としてメールでのルーブリック開発の準備を開始した。課題、取り組みの方向性については添付資料2に譲る。

AAC & Uローズ副会長テレル・ローズ博士の公開講演（会場：兵庫県看護協会内ハーモニーホール、主催：大学教育学会、共催：関西国際大学）

「Liberal Education and America's Promise (LEAP) と VALUE Rubric の有効性」

～アメリカの高等教育における教養教育の展開とルーブリックを活用した評価～

1. で述べたように、国際コミュニケーション学部は募集停止によりカリキュラム漸次縮小の過程にあるため、埼玉キャンパス3学部全体を見据えながら取り組みを進める予定である。

### 3. 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、ケルト文化、伝説、紋章の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ットーを説明する。

「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。

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、時間の関係で、提出された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。今後は、ぜひ実現したい。

#### 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」は文化コミュニケーション学科所属の学生が、専攻する学問分野において学外における関心の対象の実態調査、研究の進展状況把握、体験に基づく知見の獲得等を目指す科目である。研究の「現場」に立つことによって、演習・講義といった、い

わゆる座学とは異なる成果を得ることが期待される。

本学科におけるこの科目は、学外調査のみによって達成されるのではなく、入念な準備および調査成果の深化とその発信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、見直されている。後発の「短期海外研修」プログラムに比べると、事後報告会の規模が小さく、発表形式も不統一な点に今後の改善が期待される。

#### 5. ルーブリックの開発について

コミュニケーション英語科目におけるルーブリック導入に関して (資料2)

## 看護栄養学部

### 1. 2013年度の取り組みについて（総論）

ループリックについて、FD研修会などを利用し、基本的な考え方や背景について学部全体で理解を深めた。また、コミュニティ政策学部との勉強会やワークショップなどで、実践的な方法についても試行状況・課題などを共有した。

### 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

##### ・FD研修会

日時 2013年6月27日（木）

講師 コミュニティ政策学部 准教授 矢尾板俊平先生

内容 主体的な学びとループリック

学部全体への普及のため、まず入門編としてご講演頂いた。中央教育審議会答申などの背景から、海外での状況、ループリックの概念や使用上の注意などの具体的な方法について至るまで、丁寧な説明があった。30名が参加し、評価や基準の記述についての質疑も行われた。

##### ・大学間連携共同教育推進事業研修会

日時 2013年9月19日（木）

講師 高等教育研究開発センター 准教授 芹澤高斉先生

内容 1. 大学間連携共同教育推進事業に関する中間報告

2. ループリックの開発と運用について

1) 講演「ループリックの特性をもとにした評価との関連付けについて」

2) ワークショップ（実際の使用とカリブレーション）

事業全体の進行状況や関西国際大学での取り組みについてご講演頂いた。さらに、ループリックの作成と使用についての課題を考える機会にするためのワークショップを行った。

ワークショップでは、40名が参加し、関西

国際大学で作成された「ライティング」についてのループリックを用いて、評価およびカリブレーションを行った。看護学科2年生の「対人関係援助論Ⅰ」のレポート1名分を参加者全員が評価した後、評価点の分散を確認し、意見交換を行った。さらに、「基礎看護学実習Ⅰ」で作成・試行したループリックについて、検討事項の共有を行い、芹澤先生からコメントを頂いた。

#### (2) 勉強会の開催

毎月1回、コミュニティ政策学部と合同で開催し、それぞれの学部での取り組みや課題についての報告や検討を行った。看護栄養学部からは、「基礎看護学実習Ⅰ」や「フィジカルアセスメント」についての報告を行い、今後の方向性について貴重な意見を頂いた。

合同で開催することによって、先進的なコミュニティ政策学部の取り組みから多くを学ぶことができ、また本学部での取り組みについても貴重なアドバイスを得ることができた。しかしながら、栄養学科教員の参加がなかったため、来年度に向けて開催場所や方法について学部内で検討が必要である。

### 3. アクティブ・ラーニングの開発について

本学部のアクティブ・ラーニングの導入率は、平成24年度の調査で86%（内訳：看護学科95%、栄養学科33%）を占めている。看護学科においては、領域内の（科目によっては領域を越えて）複数の教員が協力して試行されているものが多い。必修科目がほとんどであるため、1学年100名を対象に行う必要があるが、ほとんどの講義科目でアクティブ・ラーニングが取り入れられており、その必要性や効果に対する認識は、既に高いと推察される。

以下に、今年度新たに開講した科目「フィジカルアセスメント」についての一例を示す。

科目名：フィジカルアセスメント 2年次前期必修  
科目 1単位（月曜日4・5時限）

ねらい：対象者の身体的側面を、自身の五感を活用して、客観的かつ正確にアセスメントするために必要な知識・技術・態度を学ぶ。

授業形態：前半の「基礎的な知識・技術」については、主に講義形式で学ぶ。さらに、実技演習を通して看護師が行うフィジカルアセスメントの技術および態度を修得する。事前学習として毎回事前課題を課し、履修済みの知識について復習した上で授業に臨めるようにし、実技演習終了時には、毎回振り返りのレポートを課す。

後半の「事例検討」では、事前課題の個人ワークを課し、講義およびグループワークを通して理解を深める。グループワークは、4～5名で1グループとし、個人ワークに基づいてグループで内容を共有する。その後、全体の中でグループごとに発表し、それに対する意見交換と教員のコメントを行う形で進める。

(平成25年度講義要覧の内容に一部加筆)

この科目は、既習の「人体の構造と機能」を理解していないと、授業内容を理解することが困難となるため、事前課題を課して復習をさせた。更に、自ら考えたり調べたりしないと答えられないような事前・事後課題によって、自ら学ぶ力を伸ばすように工夫した。また、グループワークの人数・発表や意見交換の時間配分・発表内容などを考慮することによって、学生相互で学べるように工夫した。

#### 4. (各論3) 教室外プログラムの開発について

看護学科の臨地実習は、「教室外プログラム」と呼ばれることはないが、その内容は「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(案)」を満たしている。「これまでの講義や演習を通して学んだ知識・技術・態度を統合し、根拠に基づいた看護援助を、対象やその家族と関わりをもちながら実践することにより、基本的に総合的な看護実践能力を養うこと」を目的とし、基礎実習・領域別実習・総合実習と、4年間を通したカリキュラムとして既に確立されている。

しかしながら、実習相互のつながりについては、学

生が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、今後ルーブリック等を活用し、系統的な学びになるよう改善していく必要があると思われる。

#### 5. (各論4) ルーブリックの開発について

##### (1) 平成25年6月 科目名：小児看護学概論

小児看護学の理論演習の内容について、小児看護学領域(3名)で作成・試行し、他領域の2名の教員で授業を見学した。リアルタイムで評価できない基準や、表現について意見交換を行い、今後勉強会でも検討予定である。

##### (2) 平成25年6月 科目名：フィジカルアセスメント

授業担当者が作成し、科目担当者6名で試行した。学生には、事前課題と共に、作成したルーブリックを配布し、課題配布時・自己学習終了時・授業終了後の3時点で、自己評価させた。また、科目担当者が自己学習終了時(授業開始時)に課題を集め、担当学生の課題内容の評価を行った。自己学習終了時(授業開始時)の評価点における学生評価と教員評価の平均点の差異について、また、課題配布時・自己学習終了時・授業終了後の3時点における学生自身が評価した平均点の差異について、それぞれ統計的に有意な差異があるかを検定した。

t検定の結果、学生評価(自己学習終了時)と教員評価(授業開始時)には、統計的に有意な差異はなかった。課題配布時→自己学習終了後(授業開始時)→授業終了時の3時点での学生自身の自己評価点は、分散分析・多重比較の結果、それぞれ有意な増加が認められた。

##### (3) 平成25年7月 科目名：基礎看護学実習Ⅰ

実習委員会が作成し、実習担当者6名で試行・検討した。基準の抽象的な表現について、共通理解の必要性、行動レベルで評価することの困難性などが、学科内での検討事項として挙げられた。また、コミュニティ政策学部との勉強会でも検討し、基準の項目やカリブレーションの必要性などについて、アドバイスを頂いた。

## コミュニティ政策学部

### 1. 2013年度の取組みについて（総論）

本年度は、大学間連携共同教育推進事業の取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、大学間連携共同教育推進事業の取組み内容を共有した。

また、2013年12月16日（月）には、青柳涼子准教授、矢尾板俊平准教授、山本功准教授、本多敏明助教、石川紀文サービスラーニングセンター長が関西国際大学に出張し、関西国際大学の上村和美学長補佐・高等教育研究開発センター長、藤木清学長補佐・評価室長に関西国際大学の取組みについてヒアリングを実施し、意見交換を行った。

次年度に向けた取組みとしては、次年度のシラバス作成にあたり、各教員がアクティブ・ラーニングをシラバスに盛り込むこととした。

次年度に向けては、今年度の活動に基づき、「コミュニティ研究Ⅱ」のルーブリックの改善、サービスラーニングセンターの教室外プログラムの開発・向上、さらにはアクティブ・ラーニングの導入促進を進めていく必要がある。

### 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 2013年7月18日（木）  
講 師 総合福祉学部 教授 白井伊津子先生  
内 容 アクティブ・ラーニングについて  
総合福祉学部と合同で、白井先生よりアクティブ・ラーニングの手法に関する紹介がなされた。

##### ・千葉キャンパス全教員ガイダンス

日 時 2013年9月14日（木）  
講 師 高等教育研究開発センター 准教授

芹澤高斉先生

内 容 大学間連携共同教育推進事業に関する中間報告

関西国際大学に出向中の芹澤先生より、大学間連携共同推進事業の取組み状況の状況や関西国際大学における取組みについての紹介がなされた。

#### (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い、後期には「コミュニティ研究Ⅱ」の学生の事後レポートに基づく、ルーブリックを活用した評価、カリブレーションを実施し、ルーブリックに関する理解を深めた。

この他、看護栄養学部での取組みについての報告に基づく意見交換、大学間連携共同教育推進事業の取組みについての情報共有等を行った。

### 3. アクティブ・ラーニングの開発について

本学部では、すでに一部の授業において、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等が導入されている。このような取組みをベースに、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) などの手法を研究し、情報を共有し、導入していく必要があると考えられる。また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。

今年度、「政策立案論」を始め、いくつかの授業において、試行的に実施され、次年度に向けた課題等を検討した。

次年度に向けては、アクティブ・ラーニング手法の導入促進を進めていくとともに、授業デザインに関する情報共有を行っていく必要がある。



#### 4. (各論3) 教室外プログラムの開発について

本学部では、開設年度より「サービラーニング」の手法を取り入れた実践科目が行われており、さらに学部開設と同時にサービラーニングセンターが学部附置の機関として設置され、課外プログラムが実施されてきている。

本年度は、サービ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た。

特に1年次の必修科目である「コミュニティ研究Ⅱ」にルーブリックを導入したり、3年次、4年次の必修科目である「ケーススタディ」や「ワークショップ」において、一部の授業において、教室内のアクティブ・ラーニングと教室外でのサービラーニングを組み合わせた教室外プログラムの開発、試行を行った。

次年度に向けては、「サービラーニング」に関する学修成果のアセスメント方法に関する検討が課題であると言える。

#### 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。

「コミュニティ研究Ⅱ」のルーブリックでは、「評価規準」として、「主体性」、「コミュニケーション能力」、「課題解決能力」、「情報活用能力」、「体験と知識の統合」の5つが設定され、BenchmarkからCapstoneまでの4段階の「評価基準」が設定された。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」の課題を認識するとともに、「ルーブリック」で学修成果をアセスメントする際の「課題設定」に関する課題、アセスメントの対象となる成果の範囲等の課題も明らかになり、今後の学修成果のアセスメントシステムの構築に向けた課題を認識することができた。

## 教育学部

### 1. 2013年度の取り組みについて（総論）

教育学部は、平成25年度に開設された学部であり、本年度が1年目であった。以下に本年度の教育学部の取り組みについて概要を記す。

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、8月に関西国際大学で行われたアクティブ・ラーニングの勉強会には、1名の教員が教育学部を代表して参加した。

アクティブ・ラーニングについては、専任教員が担当するいくつかの科目（例えば「表現技法Ⅰ・Ⅱ」、「キャリア・デザインⅠ・Ⅱ」など）で実施された。

教室外プログラムについては、「入門セミナー」の授業において小学校また幼稚園に見学に行き、「レポートの書き方」の講義と連動させた授業展開を行った。さらに、2月上旬には、「フィールドスタディⅠ」の実習が行われた。

ルーブリックについては、文部科学省が示している教員の資質の1つである「豊かな人間性」に基づいて、専任教員全員により検討を行い、6つの規準から構成されるルーブリックを作成した。

### 2. 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。具体的な研修会は以下の4つである。

#### ・第1回FD研修

「前期全教員会分科会研修」平成25年4月3日

#### ・第2回FD研修会

「埼玉キャンパスの教学体制について」

平成25年7月30日

講師 副学長 田中秀規 先生

#### ・第3回FD研修会

「後期全教員会分科会研修」平成25年9月10日

「大学間連携共同教育推進事業について」

講師 淑徳大学高等教育開発センター

准教授 芹沢高斉 先生

#### ・第4回FD研修会

「主体的な学びを促すための学生の参加型授業のマネジメントについて」平成26年2月25日

講師 コミュニティ政策学部 准教授

矢尾板俊平 先生

全体のFDを通して、各教員が現在の大学の教学体制と今後の進むべき教学体制の方向性について理解を深め、学部で共通理解を図った。

今後の課題としては、特に大学間連携共同教育推進事業において重視されているアクティブ・ラーニングの手法やルーブリックの開発等について学部で部会などを作り、随時勉強会などを開催していきたいと考えている。

### 3. 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「表現技法Ⅰ」を取り上げる。「表現技法Ⅰ」の授業は、「読解と分析」がテーマであり、総合的な読解力の向上、理解力・分析力の向上、漢字力・語彙力の向上が主な達成目標である。授業展開としては、読むことの楽しさ、理解することの達成感を自覚できるような工夫がなされた。

具体的な授業の展開については、学生が比較的取りくみやすいミステリー短編集（宮部みゆき『我が隣人の犯罪』文春文庫、1993）をテキストに用い、シラバスおよび口頭において事前学習を具体的に明示した。事前学習では自分の気付いたこと、感じたことなどをまとめておくとともに、意味の不明な語句を随時調べることに取り組ませた。授業は、各自のまとめたものに基づいてグループディスカッションを行い、他の人の意見を聞きながら、多様な視点から読解できるよう展開していった。また、事後学習についても随時具体的に明示し、随時400字～1,200字のレポートの提出を求めた。

全体的にほとんどの学生が熱心に取り組み、各学生

なりに到達目標を達成できたが、事前学習を行ってこない学生も数名おり、グループディスカッションに参加できない学生がいた。今後の課題としては、どのような形で事前学習を徹底するかを学部全体で検討していきたい。

#### 4. 教室外プログラムの開発について

平成26年2月の1週目から2週間「フィールドスタディⅠ」の実習が行われた。本学部は、取得希望免許によって「幼児教育コース」（幼稚園教員免許・保育士資格）と「初等教育コース」（小学校教員免許）と分かれており、幼児教育コースの学生は幼稚園に、初等教育コースの学生は小学校に実習に行った。

授業のテーマは、幼稚園、小学校という現場に身を置いて、実際に子どもに触れ合い、教師の仕事を間近に観察し、さまざまな自分なりの気づきを検討することである。

授業展開としては、1年生ということもあり初めての実習であるため、事前学習として自分の目標を明確化し、教育者としての自覚を持たせることを目的として、実習先に「申請カード」を提出させた。また、実習に先立ち外部講師として幼稚園の園長先生、教育委員会の先生をお招きし、心構えについて話をいただいた。その後実際の実習が行われ、実習中は各幼稚園、各小学校において子どもの動き、教職員の動き、環境構成などを観察し、それらの内容を記録するとともに、自身の振り返りをするを学生たちに求めた。実習は2週間行われた。実習終了後は、各コースにおいてそれぞれが学んできた内容の発表、共有、検討を行った。

初めての実習であったが、座学では学べないことをたくさん吸収してきた様子がうかがえた。しかし一方で、「リアリティショック」のようなものを感じている学生も見られた。今後はこうした現象が生じた時の体制も含めた検討が必要であると思われる。

#### 5. ルーブリックの開発について

教育学部では、教職課程の「履修カルテ」の一部を

ルーブリックにしていく方向で現在検討を進めている。具体的には、「履修カルテ」の「必要な資質能力についての自己評価」に示されている項目と指標、さらに文部科学省が「求める教師像」として挙げている「豊かな人間性」と「高い専門性」に基づいてルーブリックを作成していく。

今年度は1年生ということもあり、専門科目の履修も少ないため「豊かな人間性」という視点から「履修カルテ」の「必要な資質能力についての自己評価」の項目を選択し、示されている指標に基づいて教員全員で検討を行いながら、ルーブリックを作成した（図1）。

なお、「豊かな人間性」の部分においては、幼児教育コース、初等教育コースともに同じものが求められると考えられるため、一部「教育者」、「保育者」という文言の違う部分があるが、共通のものを作成した。

ルーブリックの具体的な内容については、規準は「他者意見の受容」、「他者との連携・協力」、「社会人としての基本」、「教育時事問題」、「課題認識と探求心」、「自己統制」の6つで構成されており、評価基準をS、A、B、Cの4段階で設定した。今年度は、ルーブリックを学生の自己評価として用い、この自己評価に基づいてゼミ担当の教員が個別に面接を行った。また、自己評価で低い項目を選び、それをどのようにして達成していくのかという目標設定を行わせている。そして、平成26年3月までの半年間、その目標達成に向けて具体的な内容を設定させて取り組ませている。

今後のルーブリックの作成については、2年生以降専門科目の履修が増えるため、それに応じて科目間のつながりを踏まえた「高い専門性」に関するルーブリックを幼児教育コース、初等教育コースで作成していく予定である。また、今年度はルーブリックを自己評価として使用したが、今後は教員による評価も行っていきたいと考えている。しかしながら、教員による学生評価を行うためには、評価を行うための課題設定や成果物をどのように設定していくかが重要になる。今後こうした点も踏まえた検討を学部全体で行っていききたいと考えている。

## 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

多くの関係者の皆様のお力添えにより、無事に『淑徳大学高等教育研究開発センター年報』を創刊することができました。私自身、学内の年報の創刊に関わるのは、2010年度に創刊した『淑徳大学サービスラーニングセンター年報』に続き、2冊目になります。編集後記に代えて、私が2つのセンター年報の発刊に関わる中で、「センター年報」とは、どのような「性格」、「ツール」であるべきかという私見を述べさせていただきたいと思います。

まず、「センター年報」はPDCAサイクルの「ツール」として活用できるようにすることが必要なのではないかと思います。とりわけ、センター年報の役割は、1年間の活動（P→D）の記録を「見える化」することにより、C（測定・評価活動）につなげていくことであると考えています。そのため、各年度の「到達目標」を明示化し、1年間の活動をまとめることで、その「到達目標」が達成できたかどうかを確認し、達成できていれば、その「成功要因」を明らかにすることで、次年度以降の活動にも活かしていくことができると思います。一方、「到達目標」が達成できていないものがあれば、その「要因」を検討することで、次年度以降の活動において、「改善」（PDCAサイクルの「A」の活動）が可能になり、活動そのものを発展させていくことができると思います。本センター年報の編集においても、この点においては、さらに改善していく必要があると認識しており、その反省を第2号に活かしていきたいと考えています。

次に、本センター年報では、学内外の様々な高等教育に関わる研究成果、事例・実践からの知見を集め、高等教育に関わる研究や手法を向上させていくためのオープンで学術的な議論の場を設けることです。ここで言う「オープン」の意味は、立場も年齢も関係なく、自由闊達な議論ができるということです。「新しいアイデア」を生むためには、たくさんの「知識」や「情報」を集め、有機的にそれらを結び付けながら、創造的な活動を行っていく必要があると思います。現在、多くの大学でラーニングコモンズが設置されていますが、ラーニングコモンズは、そうした「創造的な」学びの環境を学生の皆さんに提供するためのものです。こうした「知識創造」のプロセスを支える「ツール」としての役割も、本センター年報にはあると考えられています。

本センター年報の構成は、大きくは高等教育に関わる研究、事例、実践に関わる論文・論説と1年間の高等教育研究開発センターの活動報告の2部に分かれております。論文・論説では、本号では、境忠宏経営学部教授、野坂美穂サービスラーニングセンター助手にご寄稿を頂くとともに、拙稿も掲載していただきました。また論文、論説のピアレビューを匿名の査読者の先生にお引き受けいただきました。さらに高等教育研究開発センターの活動報告については、各学部の高等教育研究開発センターのセンター員の先生方にご執筆頂きました。本センター年報の編集作業には、大学改革室の荒木俊博氏のご貢献なくして成り立ちませんでした。本センター年報の発刊に関われた多くの皆様のご協力とご支援に心より感謝申し上げます。

『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運営委員会（兼年報編集委員会）  
◎矢尾板俊平、白井伊津子、小野真希子  
（◎は運営委員長）

---

淑徳大学高等教育研究開発センター年報  
第1号

---

発行 2014年3月31日  
編集 淑徳大学高等教育研究開発センター年報編集委員会  
編集責任者：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

