

# 関西大学 高等教育研究

第4号  
2013年3月

関西大学教育開発支援センター

## 関西大学高等教育研究 第4号

### 目次

#### 【論文】

- ・ ライティングの力を構成するさまざまな能力…………… 1  
田中 俊也・砂山 琴美
- ・ 考動力を育む学習環境“コラボレーションコモンズ”のデザイン…………… 9  
岩崎 千晶・池田 佳子
- ・ IR (Institutional Research) の実施状況と特徴  
—国立大学における取り組み状況に注目して—…………… 19  
岩崎 保道

#### 【研究ノート】

- ・ Active Learning の理論と実践に関する一考察  
LA を活用した授業実践報告 (4) …………… 29  
三浦 真琴・竹村 祐哉
- ・ Problem Solving Strategies in Action in the Curriculum Development for Basic  
Academic Skills An ICT Enhanced Course for Better Communication …………… 55  
山本 敏幸・田上 正範
- ・ 関西大学キャリア教育を担当して…………… 61  
原田 輝彦
- ・ 私立大学における SD (Staff Development) の現状…………… 71  
岩崎 保道

【彙報 (教育推進部専任教員の活動)】…………… 81

【投稿規程】…………… 87



# ライティングの力を構成するさまざまな能力

田中俊也  
砂山琴美

## 要旨

本研究では、自分自身が認知しているライティングの力と、それに関連する諸変数間の関係を、主に共分散構造分析の手法を用いて分析し、ライティングにまつわるさまざまな心理的要因相互の関わりを検討した。

被調査者は大学生 123 名であった。質問項目は、大きく 4 つの尺度から構成された。普段からちゃんと物事を考えたり、それを楽しんだりする動機づけがどの程度あるのかを測定する「認知欲求」、社会的場面における自己制御能力を測定する「社会的自己制御力」、対人コミュニケーション力のうちの「自己主張」、「他者受容」、「関係調整」の力、それに「認知されたライティング力」であった。

分析の結果、ライティング力には認知欲求の高さが直接的に影響を及ぼしていること、認知欲求は、自己制御力と相まって対人コミュニケーション力に影響を及ぼし、まわりまわってそれがライティング力に影響するというルートも見出された。

**キーワード：** ライティング、認知欲求、自己制御、対人コミュニケーション、共分散構造分析  
writing, cognitive needs, self-regulation, interpersonal communication, SEM

## はじめに

文章を書く力は、生きる力に繋がる。

直接的な相手との「語り」が主要なコミュニケーション手段であったころには、「書く」ことはそれほど重要なことではない。相手との時空の共有によって、そこでの語りの「メッセージ」部分は、その時空の共有にともなう文脈性によって内容が補われ、いわゆる「言わずもがな」の状況がうまれる。文脈がメッセージを語ってくれ、「沈黙は金」というアフォリズムすら登場しうる。

ところが、今日のような知識情報基盤社会においてはそうはいかない。コミュニケーションの時空は分断され、メッセージはメッセージでのみ完結する必要に迫られる。人間の記憶力の限界からも、伝えたいすべてのメッセージを一気に語ることはできない。ここに「書く」という手段が登場する。

そのためには、情報の取捨選択、その構成や創造、新たな情報の発信等は、そうした社会の中

で生きる者にとっては不可欠な要件となる。脱文脈化の中でのメッセージの完結性の要求である。

若い人たちがこれから参入していこうとする社会はまさにそうした社会であり、そうした社会人になるための、基礎的力としての「書く」力に代表されるそうした能力の育成は、大学教育にとっても 1 つの重要な教育目標となる。「生きる力」の教育の一環である。

本稿では、そうした、情報の取捨選択、その構成や創造、新たな情報の発信等を書く力と定義し、日本語での「書く」という表現からくるイメージの制約から解放するためにそれを「ライティングの力」「ライティング力」と定義し、それに関連するいくつかの能力や資質・力量との関連を見ていくこととする。

ライティングの力はパフォーマンスとして表に現れる場合もあれば、その自覚・認知という形で必ずしも表に現れない形もとりうる。本研究では、教師や他者がパフォーマンスをアセスメントした結果としてのものではなく、後者の、自分で

自分をどのように認知しているか、という形でライティング力を定義する。

ライティングは、自分で自分をみつめ、統制した結果としての、自己の表現形態であると同時に、それは、他者とのコミュニケーションを前提としたものでもある。そこで、それらも変数として扱うことにする。

さらにそうした力は、一般的に、ものごとをきちんと考えたり関わったりしようとする個人の認知欲求特性とも関連すると考えられる。

こうした、認知欲求の強さ、自己統制力、対人コミュニケーション力、ライティング力の関係を検討する。

諸変数間の関係は、基本的に相関係数の大きさ（0～1）、方向（+または-）で検討することができるが、それは因果関係を意味しない。そこで、本研究では、因果性に言及できるモデルから、その構造を探索的に探っていくことを目的とする。

## 方 法

### 1. 対象

関西地区の私立 K 大学、123 名（男性 48 名、女性 75 名）を対象に調査が実施された。

### 2. 調査期間

平成 24 年 11 月上旬から 11 月下旬。

### 3. 調査票の構成

自己制御力、対人コミュニケーション力、認知欲求、ライティング力を測定する質問項目は以下のとおりである。それぞれ項目の後ろの●印は反転項目であることを示す。また、項目番号は実際の調査票で用いられた番号であり、特に意味はない。

### 認知欲求

本尺度は、神山・藤原（1991）が Cacioppo & Petty（1982）の作成した 34 項目からなる「認知欲求尺度」を翻訳し、翻訳した尺度の信頼性・妥当性を検討し日本人に合うように作成し直された 15 項目からなる認知欲求尺度の日本語版である。どれだけ普段からちゃんと物事を考えたり、それ

を楽しんだりする動機づけがあるのかを測定する際に用いられる。本尺度は以下の 15 項目で構成されており、そのうちの 8 項目は反転項目である。各項目に対して「7. 非常にそうである、6. そうである、5. 少しそうである、4. どちらでもない、3. あまりそうでない、2. そうでない、1. 全くそうでない」の 7 段階で評定してもらい、それらを 1～7 点で得点化した。

質問項目は以下の通りである。

#### 【 質問項目 】

1. 長時間一生懸命考えることは苦手な方である。●
2. 課題について必要以上に考えてしまう。
3. 深く考えなければならないような状況は避けようとする。●
4. 自分の人生は解決しなければならない難問が多い方がよい。
5. 問題の答えがなぜそうなるのかを理解するよりも、単純に答えだけを知っている方がよい。●
6. 常に頭を使わなければ満足できない。
7. 一度覚えてしまえばあまり考えなくてもよい課題が好きだ。●
8. 一生懸命考え、多くの知的な努力を必要とする重要な課題を成し遂げることに特に満足を感じる。
9. あまり考えなくてもよい課題よりも、頭を使う困難の方が好きだ。
10. かなり頭を使わなければ達成されないようなことを目標にすることが多い。
11. 必要以上に考えない。●
12. 考えることは楽しくない。●
13. 自分が人生で何をすべきかについて考えるのは好きではない。●
14. 簡単な問題よりも複雑な問題の方が好きだ。
15. 新しい考え方を学ぶことにはあまり興味がない。●

### 自己制御力

本尺度は、原田・吉澤・吉田（2008）によって作成された、社会的自己制御（SSR：Social Self-Regulation）を測定する尺度である。自らの

行動を調整する能力である自己制御のうち、とくに社会的場面における自己制御能力を測定する際に用いられる。本尺度は、自己主張、持続的対処・根気、感情・欲求抑制という3つの因子を含む、以下の29項目で構成されており、そのうちの8項目が反転項目である。各項目に対して「5. よくあてはまる、4. ややあてはまる、3. どちらともいえない、2. あまりあてはまらない、1. まったくあてはまらない」の5段階で評定してもらい、それらを1～5点で得点化した。

質問項目は以下の通りである。

#### 【 質問項目 】

##### <自己主張>

- 4.先生から不当なことを言われても黙っている。●
- 7.やりたいことに自分から進んで参加できる。
- 9.友達の考えに流されることなく、自分の考えを言うことができる。
- 12.自分が正しいと思っていることでも、人から「間違っている」といわれる可能性があるときは何も言わない。●
- 13.多数派の意見とは違っても自分の意見を言う。
- 17.話し合いの場で、進んで自分の意見を述べる。
- 22.嫌なことを頼まれたとき、嫌だという気持ち伝えることができる。
- 23.友達が嫌がらせや悪ふざけなどをしているときでも、よくないと伝えることができない。●
- 25.仕事・課題や遊びなど、周囲の人にいちいち聞かずに、自分のアイデアで進めることができる。
- 26.順番に並んでいるときに横から入り込んでくる人がいたら注意をする。
- 27.周囲の人と自分の意見が違っていても、自分の意見を主張する
- 28.たとえ言いにくくても、間違っていることは指摘できる。
- 29.自分が考えていることを相手にわかるようにはっきり言う。

##### <持続的対処・根気>

- 1.皆でやるべき課題があるときは、遊びたい衝動に駆られても我慢できる。

- 3.やりとおさなければならない仕事があるときは、どんな誘惑があっても最後までやりとおすことができる。

- 6.やりたくないことや興味のないことは、皆と一緒にやらなければならないときでもサボってしまう。●

- 15.困難なことでも、集中して取り組む。

- 16.周りから決められた役割が困難なことでも、すぐにあきらめたりせずに、我慢してやりとおす。

- 19.集団のなかで、自分の決められた役割があるときは、どんな誘惑にも負けずに取り組む。

- 20.面倒くさいことは人に押し付ける。●

##### <感情・欲求抑制>

- 2.自分がされて嫌なことは人にもしない。
- 5.相手から不快なことを言われても、自分の感情を露骨に表したりはしない。
- 8.納得のいかないことがあったとき、すぐにかんしゃくを起こしたりせず、落ち着いて話すことができる。
- 10.友達から間違いを指摘されたら、素直に自分が間違っていたことを認める。
- 11.自分の考えだけを聞いてもらおうとするのではなく、相手の考えも聞いて、分かってあげようとする。
- 14.自分が気に入らない人には、つい過剰に注意をしたり、文句を言いすぎたりしてしまう。●
- 18.自分の意見を否定する相手の意見を受け入れることができない。●
- 21.嫌なことがあっても、人やものに八つ当たりをしない。
- 24.自分の思い通りに行かないと、すぐに不機嫌になる。●

#### 対人コミュニケーション力

本尺度は、藤本・大坊（2007）が言語および非言語による直接的なコミュニケーションを適切に行う技能であるコミュニケーション・スキルを測定するために作成した尺度である。「自己統制」、「表現力」、「解読力」、「自己主張」、「他者受容」、「関係調整」という6つの下位スキルが測定でき

る。本研究では、後者の3つの対人スキル尺度(「自己主張」、「他者受容」、「関係調整」)のみを使用した。各尺度は4項目から構成されており、以下の全12項目である。各項目に対して「7. かなり得意、6. 得意、5. やや得意、4. ふつう、3. やや苦手、2. 苦手、1. かなり苦手」の7段階で評定してもらい、1～7点で得点化した。

質問項目は以下の通りである。

#### 【 質問項目 】

<自己主張>

- 2.自分の主張を理論的に筋道を立てて説明する。
- 6.会話の主導権を握って話を進める。
- 8.まわりとは関係なく自分の意見や立場を明らかにする。
- 11.納得させるために相手に柔軟に対応して話を進める。

<他者受容>

- 3.友好的な態度で相手に接する。
- 5.相手の意見をできるかぎり受け入れる。
- 7.相手の意見や立場を尊重する。
- 10.相手の意見や立場に共感する。

<関係調整>

- 1.人間関係を第一に考えて行動する。
- 4.感情的な対立による不和に適切に対処する。
- 9.人間関係を良好な状態に維持するように心がける。
- 12.意見の対立による不和に適切に対処する。

#### ライティング力

本尺度は、井下(2008)を参考に本研究のために、自分の書く力を個々人がどれだけ認知しているか(ライティング力認知)を測定するためにオリジナルに作成したものである。本尺度は、以下の5項目から構成されている。各項目に対して「6. そう思う、5. ややそう思う、4. どちらかというと思う、3. どちらかというと思わない、2. あまりと思わない、1. 全くと思わない」の6段階で評定してもらい、1～6点で得点化した。

質問項目は以下の通りである。

#### 【 質問項目 】

- 1.レポートや論文などを書くことに苦手意識はない。
- 2.ノートには板書だけではなく、自分なりの補足説明やメモも書く。
- 3.今まで、自分の考えを文章にして発表する機会が多くあった。
- 4.自分の意見や考えを、ちゃんと言葉で表現できる。
- 5.読み手側を意識して文章を書くことは苦ではない。

#### 4. 手続き

大学の教職科目の授業時間中に調査協力を募った。第二筆者が調査について教示した後、質問紙を配布し授業終了後に回収した。それに加え、第二筆者のサークルや学部の友人にも協力してもらった。

## 結 果

### 1. 各尺度の内的整合性

認知欲求の高さを測定する15項目について、その内的整合性を確認するために $\alpha$ 係数を算出したところ $\alpha=.811$ と十分に高い値が得られた。これらの15項目で認知欲求の高さを測定する信頼性が確認できた。

さらに、今回は、ライティング力については、井下(2008)等を参考に独自に設定した項目であったので、その内的整合性が確認された。ここでは $\alpha=.762$ であった。

その他の項目については、既存の尺度をそのまま使用したので、特に尺度の内的整合性については改めて検討しないこととした。

### 2. 尺度間の相関

尺度間の相関をみたのが表1である。下位尺度を持つ自己制御力については、3つの下位尺度とすべて正の有意な相関がみられた。また、対人コミュニケーション力についても、3つの下位尺度とは高い正の有意な相関がみられた。

認知欲求、自己制御力、コミュニケーション力、ライティング力の間にはそれぞれ正の有意な相関がみられた。

表1 尺度間の相関

	認知欲求	自己主張	持続的対処・根気	感情・欲求抑制	自己制御力	対人的自己主張	対人的他者受容	対人的関係調整	対人コミュニケーション力	ライティング力
認知欲求	1	0.321	0.247	0.196	0.426	0.418	0.243	.175	0.354	0.532
自己主張	***	1	.034	-.174	0.49	0.695	.078	.141	0.394	0.421
持続的対処・根気	**	n. s.	1	0.26	0.713	.110	0.244	0.316	0.286	.162
感情・欲求抑制	*	+	**	1	0.597	.018	0.535	0.4	0.397	.081
自己制御力	***	***	***	***	1	0.465	0.474	0.474	0.6	0.373
対人的自己主張	***	***	n. s.	n. s.	***	1	0.265	0.397	0.715	0.519
対人的他者受容	**	n. s.	**	***	***	**	1	0.596	0.77	0.21
対人的関係調整	+	n. s.	***	***	***	***	***	1	0.861	.112
対人コミュニケーション力	***	***	**	***	***	***	***	***	1	0.354
ライティング力	***	***	+	n. s.	***	***	*	n. s.	***	1

3. 性別と各尺度得点の関係

表2は、各尺度での得点の男女差を検定した結果である。t検定の結果からは、どの尺度においても性差は得られなかった。したがって、性差はないものとして、以下の分析を行う。

表2 性差の検定

	男女の平均の差の検定		
	t 値	自由度	有意確率 (両側)
認知欲求	.018	120	.985
自己制御力	-.802	120	.424
対人コミュニケーション力	1.002	120	.319
ライティング力	-.480	120	.632

4. 因果モデルの検討

(1)基本的分析方法

上記4変数について、すべて観測変数と定義し、Amos20を用いて、標準化を経た共分散構造分析を行った。基本的には、「ライティングの力」を内生変数(従属変数)として扱うモデルと外生変数(独立変数)の一部として扱うモデルを考え、想定される因果性にパス図を書き込んだ。

その後Amos20の「探索的モデル特定化」の機能を利用して、主に $\chi^2$ 値を中心とした指標(BIC 0、BCC 0)での適合の良さを指標に2<sup>パス数</sup>個の適合度結果から最適なものを2, 3抽出した。その際、想定した内生変数にパスが向かわないモデルは、それらの指標の値が適切(0により近いもの)であっても不採用とした。

その後、抽出したモデルで、改めて通常の分析手順に基づき、推定値、適合度等を算出した。

(2)ライティング力を従属変数としたモデル

認知欲求や自己制御力といった個々人の特性が

対人コミュニケーション力やライティング力にどのような影響をもたらすのか、について検討したのが図1である。

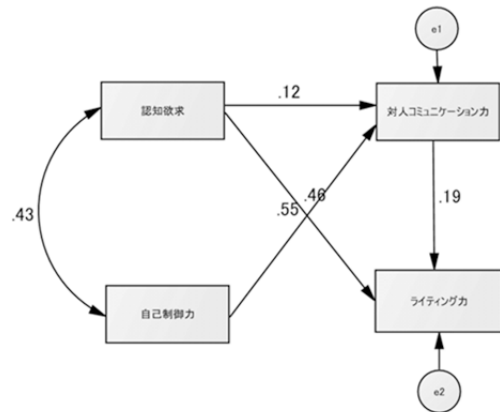


図1 ライティング力への影響

本モデルの適合性については、 $\chi^2$ 値の有意確率 .289, GFI=.995, AGFI=.954, CFI=.999, RMSEA=.032 であり、適切な適合度指標が得られたものと解釈できる。

認知欲求と自己制御力との相関は  $r=.43$  であり、基本的に両者は相互に影響しあっている。

図1のパスは、認知欲求→対人コミュニケーション力以外は無意味な係数であった(認知欲求→ライティング力; .55,  $p<.001$  : 自己制御力→対人コミュニケーション力; .46,  $p<.001$  : 対人コミュニケーション力→ライティング力; .19,  $p<.05$ )。

ここから、ライティング力には、認知欲求から直接来るパスと、自己制御力が対人コミュニケー



ション力に影響を及ぼし、それが媒介してライティングに影響を及ぼすパスの2種類があることが分かる。

### (3)ライティング力を独立変数の1つとしたモデル

ライティング力は、それがあることによって他の変数に影響を及ぼす、というみかたも可能である。その観点から、2種のモデルを検討した。

#### 3-1 媒介変数モデル

図1と同様の変数間の配置を想定し、ライティング力が対人コミュニケーション力に向かう、という、コミュニケーション力をターゲットにしたモデルを検討したのが図2である。

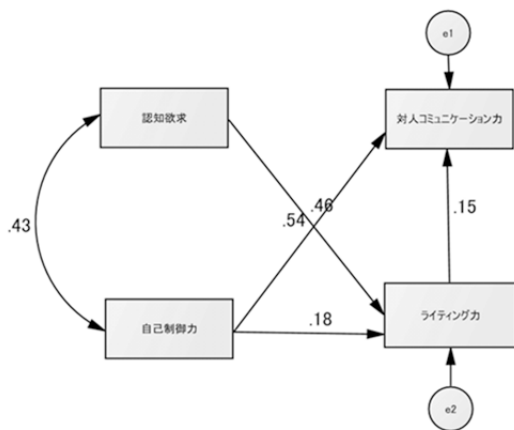


図2 ライティング力からの影響(媒介)

本モデルの適合性については、 $\chi^2$  値の有意確率 .4789,GFI=.998,AGFI=.979,CFI=1.000,RMSEA=.000 であり、きわめて適切な適合度指標が得られたものと解釈できる。

図2のパスは、すべてのパスで有意な係数が得られた(認知欲求→ライティング力;.54、 $p<.001$  : 自己制御力→対人コミュニケーション力;.48、 $p<.001$ : 自己制御力→ライティング力;.18、 $p<.05$  : ライティング力→対人コミュニケーション力;.15、 $p<.05$ )。

この結果から、ライティング力は、認知欲求からの強い影響、自己制御力からの影響を受けてそれらの結果としてコミュニケーション力にも効果を発揮することがみてとれる。

#### 3-2 直接モデル

図1, 2の、相関ありを前提とした外生変数の1つにライティング力を置き、そこからのパスを検討したのが図3である。

本モデルの適合性については、 $\chi^2$  値の有意確率.148 で、これまでのモデルに比べて値が低く、適合性はそれほどよくはない。しかしながら、GFI=.992,AGFI=.916,CFI=.991,RMSEA=.095 であり、一定の適合度指標が得られたものと解釈できる。

ここでのライティング力と自己制御力の相関は.37で  $p<.001$  で有意であった。

それぞれに引かれたパスを検討すると、認知欲求から対人コミュニケーション力へのパスが係数.12で、これだけは有意ではなかった。

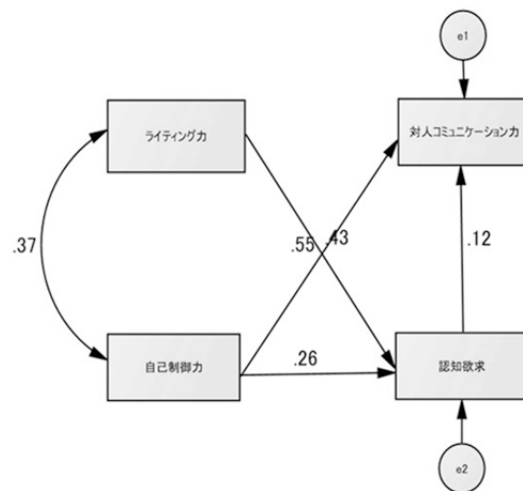


図3 ライティング力、自己制御力からの影響(1)

ライティング力から認知欲求へのパスは.55( $p<.001$ )、自己制御力から対人コミュニケーション力へのパスは.43( $p<.001$ )、認知欲求へのパスは.26( $p<.001$ )ですべて有意であった。

以上のことから、ライティング力は認知欲求へ直接的な影響力を持つがそれが媒介して対人コミュニケーション力につながるとは考えられないことが分かる。また、自己制御力は、認知欲求に対しても対人コミュニケーション力に対しても影響力を持つことがいえる。

図3の、対人コミュニケーション力と認知欲求間のパスを逆転して、最終的な従属変数を認知欲求に指定したモデルを探索的モデル特定化の手法で検討した結果が図4である。

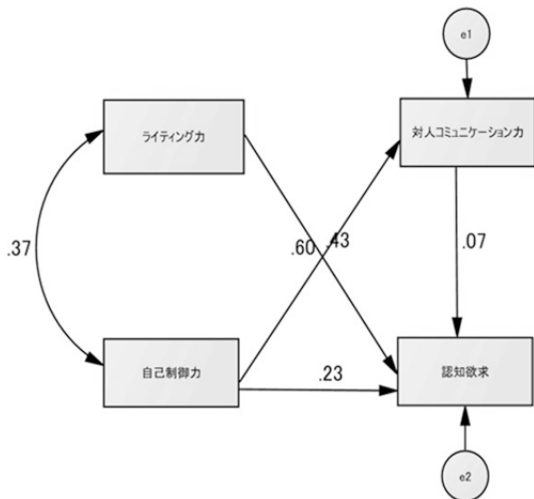


図4 ライティング力、自己制御力からの影響(2)

本モデルの適合性については、 $\chi^2$  値の有意確率は.05で、適合性があるとは言いが、.05以上であることを前提に他の適合度指標をみたところ、GFI=.985, AGFI=.848, CFI=.977, RMSEA=.153であり、AGFIやRMSEAの値からも適切な適合度指標が得られたとは言えない。

しかしながら、参考程度に図4に言及すれば、ライティング力から認知欲求への係数、自己制御力から対人コミュニケーション力への係数は高く(それぞれ.60,  $p < .001$  : .43,  $p < .001$ )それぞれがダイレクトにそれぞれの力・能力に大きな影響を及ぼしていることがわかる。

## 考察

本研究で明らかになったことをまとめておきたい。

**諸概念の関係** 先ず、用いられた4つの概念間の関連である。認知欲求の強さ、自己統制力、対人コミュニケーション力、ライティング力の間にはすべて高い正の相関があり、互いに影響しあう、類似した概

念であることがわかる。

**ライティング力を構成するもの** 図1、2から明らかのように、ライティング力には認知欲求の高さが直接的に影響を及ぼしていることがわかる。認知欲求とは、上記質問項目で示されるように、ものごとを深く考え、そのことそのものを好む傾向の強さであり、これは対象へのコミットの動機、分析的関与の動機の強さを示すとも考えられ、これが自分のライティングの力についての認知に大きく関与していることがわかる。

一方で認知欲求は、自己統制力と相まって対人コミュニケーション力に影響を及ぼし、まわりまわってそれがライティング力に影響するというルートも明らかになった。ここで、自己制御力そのものがダイレクトにはライティング力に影響を及ぼさない、という点に注目することが重要であり、対人コミュニケーション力がライティングに影響しているという点も重要である。

**ライティング力が生み出すもの** 次に、ライティング力が他の要因にどのような効果をもたらすかについての検討を行った。

図3、4から明らかのように、ライティング力は単独には対人コミュニケーション力に影響を及ぼさず、認知欲求に対しては直接の影響をし、自己統制力からの影響と相まって対人コミュニケーション力に影響するが統計的には有意なものではなかった。

また、対人コミュニケーション力から認知欲求にパスを引いた場合(図4)も、ライティングから認知欲求へ、自己統制力から対人コミュニケーション力へという影響力のみが有意であり、認知欲求と対人コミュニケーション力との互惠性は確認できなかった。

**総括** 以上の諸結果から、変数間の影響力については以下のようにまとめることができる。

- ものごとを深く考え、そのことそのものを好む傾向の強さである認知欲求はライティングの力に影響を及ぼし、その逆も言える。したがって、認知欲求を高めるような教育的配慮・カリキュラムを組めばそれがライティングの力の形成にいい影響を与えるものと考えられる。

- 社会的場面における自己制御能力を測定する自

自己制御力は、外に向かう自己主張、現在の状態維持の持続的対処・根気、内に向かう感情・欲求抑制の力が含まれ、アサーティブなコミュニケーション力と結びつくと考えられるが、予想通り、対人コミュニケーション力には強い影響力を持っていた。これと認知欲求が相まって対人コミュニケーション力を形成し、それがライティングの力に影響を及ぼすことが明らかになったので、こうした自己制御力を、課外の活動等を通して養っていくことが回りまわってライティングの力の形成に寄与することが示唆された。

以上のことより、正課・課外の活動のカリキュラム構成・活動計画を精査していくことがライティングの力の形成に少なからず効果を持つ、といえる。

## 文 献

Cacioppo, J.T. & Petty, R.E. (1982). The need for cognition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 116-131.

原田知佳・吉澤貴之・吉田俊和 (2009). 社会的自己制御 (Social Self-Regulation) 尺度の作成—妥当性の検討および行動制御/行動接近システム・実行注意制御との関連—パーソナリティ研究、17, 82-94.

藤本学・大坊郁夫 (2007). コミュニケーション・スキルに関する諸因子の階層構造への統合の試み パーソナリティ研究 15, 347-361.

井下千以子 (2008). 大学における書く力考える力—認知心理学の知見をもとに 東信堂

神山貴弥・藤原武弘 (1991). 認知欲求尺度に関する基礎的研究 社会心理学研究、6, 184-192.

菊池章夫 (1988). 思いやりを科学する 川島書店

\*本研究は、第二筆者の 2012 年度文学部卒業論文「書く力はコミュニケーション力に繋がるのか—認知欲求、完全主義、自己統制から見る書く力とコミュニケーション力—」のデータをもとに、第一筆者が改めて分析しなおしたものである。

# 考動力を育む学習環境“コラボレーションコモンズ”のデザイン

岩 崎 千 晶  
池 田 佳 子

## 要旨

本稿は、協同的な学習や学習者が自律的に学ぶことにより、自ら考え行動する「考動力」を育むための学習環境“コラボレーションコモンズ”をいかにデザインしたのかについて論じている。具体的には、学習環境を構築する際に検討すべき Scott (2012) の提示する 6 つの質問に答えていくことで、コモンズで生成することが望ましい学びや育成したい学生像を検討し、コモンズの運用や学習支援の在り方について述べる。

**キーワード** コラボレーションコモンズ、ラーニング・コモンズ、学習環境デザイン、学習支援

## 1. コモンズ開設の背景

ラーニング・コモンズ、ステューデント・コモンズ等、コモンズと称する施設が大学生の学びを支える学習環境として開設されている。その背景には、PISA 型能力 (OECD2001) に代表される新しい能力を育成したり、学力格差を縮めるために学習者を授業外に支援したりするための学習環境を整備しようという大学側の意図がある。新しい能力は、高等教育分野では学士力 (中央教育審議会 2008)、社会人基礎力 (経済産業省 2006)、就職基礎能力 (厚生労働省 2004) が挙げられる (松下 2010)。これらの新しい能力には、3 つの力を育成することの必要性が共通して述べられている。それは、自律的に学ぶこと、他者と協同して学ぶこと、道具を相互作用的に活用して学ぶことである。

このような力を育成するために、大学は何を提供すればよいのか。そのためにはいくつかの方法が考えられるが、そのひとつがアクティブ・ラーニングである。アクティブ・ラーニングは、協同的な学習や学生自らの思考を促す能動的な学習を行い、学習者が自律的に学ぶことを重視している。自律的な学習は授業内にとどまらず、授業外においても学習者が継続して学習することを重視している。このような学習を可能にするうえで鍵となるのが、ラーニング・コモンズのような学習を促

す環境の構築である。

ラーニング・コモンズは、主に図書館において協同的な学習、自律的な学習を支援する学習施設である。ラーニング・コモンズでは、ライティングの指導等をする学習者支援の機能を備え、学力に課題を抱える学生が授業外に自分で学ぶことを支援している。文部科学省も 2012 年 8 月 28 日の答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」において、学修時間を増加させるために、授業外学習を促進するための学習環境を整備することの重要性を指摘している。以上のような背景から、関西大学はコモンズを整備することになった<sup>1</sup>。

### 1.1 さまざまな特色を持つコモンズ

ラーニング・コモンズの特徴として、河西 (2010) は図書館メディアを活用した自律的な学習支援、協同的な学習の支援、ライティング等のアカデミックスキルの支援を提示している。従来の図書館では、館内静粛が当たり前で、学習者は沈黙を保ち、個別に学習を進めるスタイルが主流である。一方、ラーニング・コモンズでは、学習者が図書館機能を活用して対話をしながら、協同的に学ぶことを促進しようとしている。静粛を保つ機能と対話を通じて協同を促す機能、この 2 つの機能を

備えた図書館が現在大学で相次いで設置されている。たとえば、国立大学では、筑波大学、名古屋大学、金沢大学、大阪大学、私立大学では東京女子大学、立命館大学等があげられる(山内 2011)。

コモンズは、図書館に設置するラーニング・コモンズに限られるわけではない。大阪大学は図書館のラーニング・コモンズに加えて、全学共通科目を学ぶ学舎にステューデント・コモンズを設置している。ステューデント・コモンズは、大学の教育目標である「教養」「デザイン力」「国際力」を総合的に追求する学習活動を展開するための共有空間(コモンズ)(大阪大学 2012)であり、カフェがあるラウンジスペースや全壁面がホワイトボードになった協同学習スペースがある。このように、コモンズには、学生同士のコミュニティを支える場としての機能に加え、学習の目的や学生生活の特色に応じた施設があり、その特色に応じてラーニング・コモンズ、ステューデント・コモンズといった名称がつけられている。

## 1.2 コモンズを構築する際に問うべきこと

コモンズを構築する際、大学は何から検討すればよいのか。従来のやり方は、施設の運用やサービスをどう展開するべきなのかを検討することから始まっていると Scott (2012) は批判している。そして、まず考えるべきことは、その施設でどんな力を培った学生を育成したいのかという学びの特性を検討することであると主張している。そのために、繰り返し検討すべき事柄として以下の 6 つの質問を掲げている。

「質問 1：私たちがすすんで仮想学習スペースよりも、従来型の学習スペースを建築したいと思わせる、このスペースで起こるであろう学習とはなにか。質問 2：学生が勉強に使う時間を増やし、勉強の生産性の向上を促進させるためには、このスペースをどのようにデザインするのか。質問 3：学習スペースの設計は単独学習から協同学習までのどこの領域に焦点を当てるべきか。質問 4：スペース・デザインによって知識の権限についての要求をどの様に扱うのか。質問 5：このス

ペースは教室外での学生と教員の交流を推進するように設計すべきか。質問 6：このスペースで教育経験の質を高めるにはどうするか。(Scott 2012「ラーニング・コモンズ」第 7 章、勁草書房、筆者により一部修正)」

Scott (2012) は、この 6 つの問いを幾度となく繰り返して検討することで、よりよい学習環境の構築へとつながっていくと指摘している。

## 2. 本稿の目的

本稿では、Scott の提示する 6 つの質問を検討することで、関西大学におけるコモンズをどうデザインしたのかに関して論じる。その際、各学部の専門領域により特定されない部分に焦点をおいたコモンズの議論を行う。これは Scott が質問の前提としていることでもある。

## 3. 関西大学におけるコモンズの概要

2012 年度私立大学教育研究活性化設備整備事業において採択された取組として、関西大学は 2013 年 4 月に「コラボレーションコモンズ」を開設する。関西大学は、これまで連続採択されたライティング支援、アクティブ・ラーニングの促進、ピアコミュニティ活動、留学支援の GP に加え、高度教育研究、ボランティア活動を促進し、成果を上げてきた。これらの学内の教育活動を有機的に結合、実質化させた学習環境としてコラボレーションコモンズを整備することで、他者と協力し合いながら、考え、行動する「考動力」を培った人材を育成する。

コラボレーションコモンズは、ライティング、グローバル、ボランティア、ピア、ICT、ラーニングエリアから構成される専門エリアに加え、コラボレーションエリアを設けている。

専門エリアでは、各専門性を活かした学びの生成と学習支援を行う。ライティングエリアでは、レポート作成に関するワンポイント講座や TA によるライティング支援を行う。グローバルエリアでは、学生スタッフを導入し、留学生による外国語交流会、留学生との TALK セッション、留学情

報の提供、留学をした学生との交流会、留学生向け相談受付アワーを実施する。ボランティアエリアやピアエリアでは、ボランティア・ピアに関する情報の提供や活動に参加する学生への説明会を実施する。ICTエリアでは、グループでPCを囲んで作業ができる。ハードスペックのPCを備えており、動画、マルチメディアプレゼンテーション、冊子を制作、作成できる。ラーニングエリアは、プロジェクタ、モニター、ホワイトボードを配置し、ゼミでの学習、サークルや課外活動の勉強会、研修などグループワークを実施しやすい環境となっている。

コラボレーションエリアは、多目的スペースとなっている。このエリアには、ゼミや課外活動の発表を行える KU ステージ、くつろぎながら雑誌や新聞を読むコラボレーションラウンジがあり、エリアの利用案内・予約、機材貸出を KU コンシェルジュが担う。また、コモنزの全域には無線 LAN を構築しており、ノート PC、iPad を貸し出し、ICT を活用した学習を推進している。

このような機能を持つコラボレーションコモنزでは、正課や課外における学生同士の学び合いを促進し、グローバル・ライティング等の専門性を持った学生スタッフが学習支援をし、学生の学びを深めることを目指している。つまり、コモنزで生成する活動には、学生、学生スタッフ、教員、職員様々な立場にいる関与者が関わるため、「学生同士のコラボレーション」、「学生と学生スタッフとのコラボレーション」、「学生スタッフ同士のコラボレーション」、「学生、教員、学生スタッフ、職員とのコラボレーション（ひいては社会とのコラボレーション）」といった多層のコラボレーションが生成されることが想定される。互いに協力し合うことで、相互作用がおこるコモنزになるよう願いを込めてコラボレーションコモنزと名付けた。

#### 4. コラボレーションコモنزのデザイン

コラボレーションコモنزをどのようにデザインしたのかについて、Scott が掲げる 6 つの質

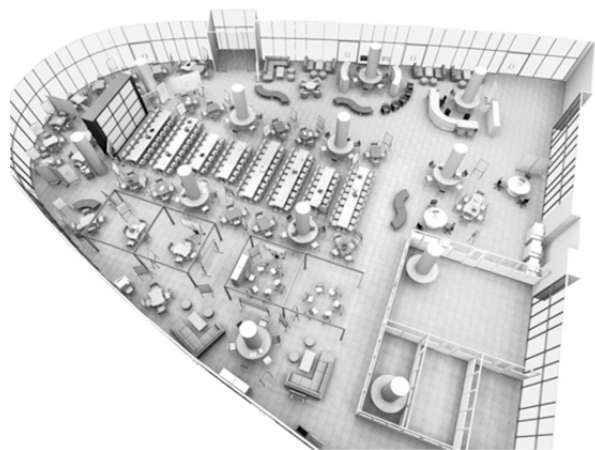


図1 コラボレーションコモنزイメージ図

問に答えていく形で提示する。

**4.1 「質問 1: 私たちがすすんで仮想学習スペースよりも、従来型の学習スペースを建築したいと思わせる、このスペースで起こるであろう学習とはなにか。」**

**(1) 考動力をはぐくみ、正課と課外をつなげる学習**

北米では授業を撮影して WEB で公開する OPEN エデュケーションや e ラーニングが盛んに行われているため (鄭 2008)、仮想学習スペースと物理的な学習スペースでおこる学習の違いについて十分に議論する必要があると Scott は指摘している。関西大学は、「学の実化」を建学の理念とし、学問と実際を融合させ、考え行動する「考動力」を培った学生の育成を目指している。そのためには、授業で学んだ理論や概念を活かして、実際の社会における問いや課題に対して思考し、解決策を見出し、行動していく力を培った学生を輩出する必要がある。たとえば、異文化コミュニケーションを学ぶ学生が、実際に地域の国際交流センターでボランティアに参加することで、授業で学んだ事柄を実社会で生かしていく。さらに、活動内容やそこで学んだことを学習成果として学内で発表したり、地域の人とイベントを企画したりすることもあげられる。また、教職科目を受講している学生が学校ボランティアに参加することで、

実際の学校において授業で学んだ教育方法がどう活用されているのかを学ぶこともある。異文化について考える学生が、教職について学ぶ学生と連携し、小学校で異文化理解のためのボランティアをするなどの発展的な活動も考えられる。

このような活動を支援するために、ボランティアエリア、ピアエリア、グローバルエリアが必要となる。こうした学習は正課にとどまるものではなく、課外活動にも及ぶものである。この接続を促すことで、考動力の育成や学修時間の増加にもつながる。このような理論と実践の往還を促す環境を整備することで、本学コモンズは知識基盤社会にふさわしい、知の創出を他者と協同し生み出す拠点となる。

## (2) 授業外におけるグループ学習

学生同士のグループワークによる調べ学習やプレゼンテーションを初年次教育や演習に取り入れている教員は多い。調べ学習の一連のプロセスは授業内で完結するものではなく、授業外での活動を伴う。授業外に学生同士で集まり、授業の準備をすることは学習内容の理解深化や学修時間の増加にもつながる。

調べ学習を効果的に行うには、インターネット接続ができる環境やスライドを作るための PC が必要になる。グループで話し合い、調査結果を整理するにはホワイトボードが便利である。また、プロジェクタとモニターがあると授業前に調べ学習の成果を発表するためのプレゼンテーションの練習ができる。本学には、現在グループ学習用に図書館 2F のグループ閲覧室（6 人掛けのテーブル席 4 つが 2 室）や、IT センターにグループワーク用の PC を備え付けた部屋（5 人掛けのテーブル席が 2 つ）、また学部に自習室が設けられている。しかし ICT 環境が整い、グループ学習を実施しやすい環境が十分整っているとはいえない。そこで、ラーニングエリアを設け、ワイヤレスネットワークを構築し、PC、iPad、プロジェクタ、モニター、ホワイトボードを利用できる環境をつくることにした。

## (3) 書く力をはぐくむ学習

学生が主体的に学んでいくためには学生の基礎的な能力として、書く力の向上は欠かせない(鈴木 2009)。学生は、授業のレポート課題、卒業論文、就職活動のエントリーシートなど自らの学習成果を示すために書くことが求められているが、それは、書く力がこれまで学んだことを統合的に思考表現する力であるからである。学生は、初年次教育や全学共通科目である「文章力を磨く」「スタディスキルゼミ（レポートを作成する）」などの授業で、書くための基礎的な技術を授業で学ぶことができる。しかし、卒業論文を書くためには、ライティングに関する授業に加えて、他科目で課されるレポートを作成するプロセスを通じて、卒業論文を書くために求められる応用的な書く力を育成する必要がある。そのためには、授業で課されるレポートやゼミでの卒業論文の準備段階において、個々の学習者が自分の状況に応じてライティングに関する指導を受けられる場所が必要である。早稲田大学、ICU、熊本大学など他大学では、TA が指導を行うライティングに関する学習支援が充実している（佐渡島 2009、畠山 2011、渡邊 2011）。そこで、本学にもライティングエリアを設けることにした。エリアには、ライティング TA が文章力ワークショップ講座や論文の指導を行う場所や、ゆったりと論文の構想を考えるソファ席を設けた。また、インタラクティブホワイトボードを設置し、実際に書いた文章をどのように改善するのかを学習者らに提示しながら、指導できるようにした。

なお、関西大学では 2012 年より第一学舎にもライティングラボを設けており、ライティング TA が常駐してライティングの支援をしている。

## (4) グローバル力を培う学習

現代社会ではどの職業分野でも、立場、文化背景が異なる多様な人々に関わる。こうした環境下でも、互いに違いを尊重しつつ、生産的な解決策を検討できてこそ、真の「考動力」を培うことができたといえる。これを、本稿では「グローバル力」と定義する。グローバル力を育むには、留学

生との交流事業に参加したり、海外の学生とテレビ会議システムを利用し議論をすることなどが考えられる。留学生や外国に関心を持つ大学生同士が話し合うことで、異文化の人間とどう接し、共生していけばよいのかについて考えることができる。

そこで外国語に関心を持つ学生スタッフを導入したグローバルエリアを設け、留学生主催の会話交流会を実施できるコーナーや、日本人学生と留学生が気軽に話ができるソファ席、海外の大学とテレビ会議ができるモニターを整備するようにした。

#### (5) 学習成果、活動成果を発信する学習

学生の学習成果は、教員に向けた試験やレポートだけではない。とりわけアクティブ・ラーニングでは、試験やレポートで学生を評価する方法に加えて、プレゼンテーションやその資料であるビデオやマルチメディアを学習成果として評価することがある。ボランティア活動に参加した学生が、活動内容をビデオで紹介し、それをボランティア先の受け入れ団体が評価するという真正の評価という方法もある。

これは正課の学習に限ったことではない。学生の中には、問題意識を抱えた学生同士が集まり、課外活動の成果としてフリーペーパーを発行する学生団体もある。しかし本学ではグループで動画や冊子を作成できる環境は十分ではない。そこで、ICTエリアを設け、正課の学習成果や課外活動での活動成果を発信するために、マルチメディアプレゼンテーション制作に対応するハイスペックのPCを設置し、グループで話し合いながら制作に取り組める場を設置することにした。

#### (6) コラボレーションを誘う

これまでに提示した学習は、それぞれが独立し、個々の学生が展開していくものではない。調べ学習、文章を書くこと、グローバル力を高めることは学習者の学びのプロセスの中に埋め込まれており、それぞれがつながりをもつ。学習者は授業をいくつも受けており、学習するために必要なタイミングで、各エリアを活用する必要がある。そこ

で、オープンなアクセスエリアとしてコラボレーションエリアを設け、各エリアを活用した学生がコラボレーションエリアで学びを深め、相互作用を生み出していく場となることを目指すことにした。

例えば、異文化を考える、コミュニケーション論、外国語等の授業を受ける学生は、授業外にグローバルエリアで情報収集やテレビ会議システムで意見交換を行う。その成果をまとめるため、ICTエリアで動画や冊子、WEB を制作する。レポートを書く際は、ライティングエリアでTAの助言を受け、課題解決を提言する文章力を高める。学習支援スタッフの支援を受けることで、学生は主体的に授業外学習を進めることができる。

このように、学生同士が協同的に学んでいく環境を支えることは、学生の自律的な学び、対話を介した協同的な学びを生み出すきっかけになるのではないだろうか。また、そのためには、学習者同士が互いの活動を「見える」ようにするのがのぞましい。「隣のグループが、何かおもしろそうなことをやっている、ちょっと話しかけてみようか」、こんな思いが新たなつながりをうみ、学習者同士の対話による協同的な学びが生成されることになる。O'Connor (2005) も、人は他者が学習をしている姿を見て学ぶ「並んだ学習」があると指摘し、そうした環境を作ることの重要性を指摘している。そこで、エリアは仕切らずにオープンなスペースとした。また、メイン・キャンパス中央に位置し、大学生協があり、学部を超えた学生、教職員が集う場として成立している「凜風館」1Fのオープンスペース(1012㎡)に開設することにした。凜風館であれば、学部にとどまらず、他学部の仲間ができ、学習者が学部の学びを新たな視点からとらえたり、より深めたりするきっかけになると考えている。

#### (7) 仮想学習のスペースを活かす学習

これまで述べてきたような学習は仮想現実の場のみでは生み出せない。本学には、CEAS/Sakai、S-maqs、まなかんウェブなどの仮想学習スペースともいえるシステムがある(植木 2011)。これら



のシステムはいずれも、授業中に限らず、授業外の学習にも着目して設計されており、学生の自習学習を促進する手立てとなっている(本村 2013)。加えて、他者と協同した学習を促す手立てともなっている。たとえば、学生たちは議論のプロセスを CEAS/Sakai に記録したり、S-maqs を活用して提示された結果をもとにグループで話し合うことができる。しかし、本学では学生らが授業外に集い、CEAS の画面を見ながら議論をし、その成果を CEAS やまなかんウェブに記録するような活動を実施する場が十分に整備されていなかった。授業外にも協同して学べる場を整備してこそ、学生はシステムをより有効的に活用できると考える。

そこでコラボレーションコモンズでは Wifi の構築、ノート PC・iPad の貸出を行うと共に、マルチメディアを制作できる ICT エリア、まなかんウェブを活かしレポート作成を支援するライティングエリア、海外とのテレビ会議を行うグローバルエリア等を整備し、システムを活かした学生による自主学習、協同的な学習の実現を支援する。

#### 4.2 「質問 2：学生が勉強に使う時間を増やし、勉強の生産性の向上を促進させるためには、このスペースをどのようにデザインするのか。」

スワニーサウス大学の学生調査によると、学生は食堂やカフェ、キャンパスの道で学習に関する話を友人らと行っている場合が多く、学生が好む学習スペースの特徴として、利便性と快適性を挙げている (Scott2012)。利便性は学習に必要なものが整っていること、快適性は具体的には飲食がとれる、休憩が取れる、音楽が聴ける、くつろぐ場所があるなどを意味する。そして次に静寂が続く。つまり、学生は友人同士でお茶を飲みながらソファに座り学習をするという利便性と快適性を追求する一方で、静寂な環境も望んでいる。この結果に基づくと、利便性と快適性、ならびに静寂な環境を確保するためのゾーニングをし、学生が目的に応じて学習の場を選ぶことが望ましいと考える。関西大学では、図書館や各学部の自習室において個人で学ぶ静寂な環境は確保されてい

る。しかし、学生同士の対話を保ちつつ、利便性と快適性を持った学習空間に関しては、改善の余地がある。

以上のことから、コラボレーションコモンズでは他者との交流や快適性、利便性に重きを置いた学習環境の場とした。静寂や個別学習に関しては、図書館等の場所を活用し、学習者が自分の学習スタイルに応じて適切な場所を選ぶことができるようにした。

#### 4.3 「質問 3：学習スペースの設計は単独学習から協同学習までのどこの領域に焦点を当てるべきか。」

本学が目指す「考動力」をはぐくむためには、学生同士が議論をするという協同学習が欠かせないと考える。しかし、対話を介した協同的な学びを重視するために、個別で学習する空間が消失してしまっただけではいけない。学習は、協同で学ぶ部分も重要であるが、そこで学んだことを元に一人で省察すること、文献を整理し自分なりの考えを再構築することも必要になるからである。そのため、静粛を保ち個別学習を促す機能と、対話による協同的な学びを重視する機能を持つことが必要となる。

4.2 節で述べたように本学では個別で学習する施設はすでに整備されつつあると言える。そこで、コラボレーションコモンズでは、協同学習に重きを置いた学習スペースを設計することにした。しかし、グループワークをしながらも、時には個人でじっくり考えることを希望する学生もいると考えるため、協同学習に焦点を当てつつも、学生が一人で学習できる席もいくつか確保した。

#### 4.4 「質問 4：スペース・デザインによって知識の権限についての要求をどの様に扱うのか。」

知識の権限を強化するために設計された典型的なスペースについて、Scott(2012)は、教員がホワイトボードの前に立ち、学生が教員の方を向いている教室を例示している。この背景には、行動主義に基づく知識伝達による知識観がある。これ

は、教員が知識を伝達することで、学生が知識を獲得することができるという考え方である。これを効率的に行えるのが、教卓と学生の席が向かい合っている講義型の教室である。

しかし、現在高等教育で必要だとされている新しい能力は、構成主義に基づく知識構築による知識観が主軸となりつつある。コモンズにおいても、教員や学生とのやり取り、学生同士のやり取りを通じて、学生の知が再構成、構築されて、学生が変容していくという考え方を重視した取組みを行う。そのため、コラボレーションコモンズでは、教員による権限を強化するのではなく、学生による知の生成に関する権限を保持するようにした。学生同士が互いに教えあい、学び合う。それをサポートするために、学生同士がグループで学べるテーブル席などに加えて、学生の知の生成を支える学生スタッフを導入することにした。それがライティングエリアやグローバルエリアで活躍する学生スタッフである。

#### 4.5 「質問 5：このスペースは教室外での学生と教員の交流を推進するように設計すべきか。」

コモンズでは、教員と学生の交流よりもむしろ、学生同士が協力し合うことで考動力を育成することを目指している。そのため、教員が直接的に学生と関わることを推進する設計とはなっていないが、学生と教員との交流を排除しているわけではない。授業外のゼミ活動やレポート作成には、教員の指導が関わっている。たとえば、教員がライティングエリアでレポート指導をうけるようにと学生に助言した際は、教員と TA が連携を取り、学生の指導にあたるといった具合に連携をとることを心掛けるようにしている。

しかし、教員の指導があればコモンズがより充実したものになる可能性が高い。そこでコモンズでの学びをより深めるためにライティング、グローバル、ICT 等のエリアを担当する教員が参加するワーキンググループを設けることにした。学生スタッフと教員が連携を取ることで、コモンズでの活動を改善し、より深めていく。

#### 4.6 「質問 6：このスペースで教育経験の質を高めるにはどうするか。」

コモンズでの学びの質を高めるためには、学びを深めるために専門エリアを行き交うことが有益であると考えられる。たとえば、教育に関心を持つ学生が、学校ボランティアに参加し、その様子を紹介する動画や冊子を制作する。この際には、ボランティアエリア、ICT エリア、発表には KU ステージを活用する。このように、専門エリアを行き交い、越境していくことで、視野を広げ、学生と学生がつながり、新たな学びへと展開させていきたいと考えている。

そのために、学生が目的に応じた学習を円滑にサポートできるよう学生スタッフへの教育を充実させ、スタッフ同士の交流を行う必要がある。エリアでの学生スタッフの知や経験をエリア内にとどめるのではなく、情報を共有し合うことで、エリアのスタッフ同士の交流を可視化し、越境をめざす。例えば、グローバルエリアとライティングのスタッフが協力して、留学生支援のライティング講座を実施したり、ボランティアエリアとグローバルエリアスタッフが学生参画型の交流事業を企画・運営したりすることなどがあげられる。また、エリアを担当する教員同士が交流することで、合同研修を開催したり、ワーキンググループで各エリア間での新たな企画の実現も期待できる。

### 5. 今後の展望と課題

本稿では Scott の提示する 6 つの問いに応えることで、コラボレーションコモンズのデザインについて検討した。コラボレーションコモンズでは、正課にとどまらず、課外活動も組み込んだ学びを支援する学習環境の実現を目指している。日常的な知識に加え、学術的な知識の融合を目指すことで、理論と実践の往還がなされ、考動力が育成されるを考える。本稿では、いくつかの例をあげてどのような学びの生成を目指すのか、またそれをどう支えるのかについて論じた。しかし、ここにあげた学習は一例である。学生が実際に多層なコラボレーションをはぐくむことで、今後広がり

持つことを期待している。

また、コラボレーションコモンズの運用や効果を評価していくワーキンググループや委員会を立ち上げ、検証結果を元に、学びの質やスタイルに応じたコモンズを形成的に評価し、改善していく。さらに、こうした学習環境は、コラボレーションコモンズだけにとどまるものではない。関西大学は大規模大学であるため学生数が多く、キャンパスも広い。今後は、学生が目的に応じて、コラボレーションコモンズ、図書館、ITセンター、学部の学舎における授業外の学習環境を選べるように整備していくことが重要になる。そのためには、学生や教員に対して授業外の学習に関する調査をし、学部の教育の目的、全学的な教育目的に応じた授業外の学習環境をデザインし、実質化させていく必要がある。

#### 参考文献

- 鄭仁星、鈴木 克明、久保田 賢一 (2008) 「最適モデルによるインストラクショナルデザイン—ブレンド型 e ラーニングの効果的な手法」『東京電機大学出版局』
- 畠山珠美 (2011) 「ライティング・センター：構想から実現へ(＜特集＞ラーニングコモンズと利用者サポート)」『情報の科学と技術』 61(12), 483-488
- 金沢大学附属図書館「金沢大学中央図書館ラーニング・コモンズパンフレット」
- 河西由美子 (2010) 『“自律と協同の学びを支える図書館” 学びの空間が大学を変える』ポイックス, 101-12
- 松下佳代 (2010) 「＜新しい能力＞は教育を変えるのか—学力・リテラシー・コンピテンシー」『ミネルヴァ書房』
- 溝上慎一 (2007) 「アクティブ・ラーニング導入の実践的課題」『名古屋高等教育研究』第 7 号, 269-287
- 本村康哲、岩崎千晶、山本敏幸、池田佳子、冬木正彦 (2013) 「ユーザ中心の教育支援環境～学生と教員の実態とニーズを反映したシステム

の設計と運用～」e ラーニング協議会総会・フォーラム 2012, 7-8.

O'Connor, Richard A. (2005). "Seeing duPont [Library] within Sewanee and Student Life," an appendix to

Task Force Final Report (2005): pp. 59-70.

佐渡島紗織 (2009) 「自立した書き手を育てる：対話による書き直し」『国語科教育』, 66, 11-18

Scott Bennet (2012) 「高等教育における学習スペースの設計に当たって最初に問うべき質問」、加藤信哉、小山憲司編訳「ラーニング・コモンズ 図書館の新しいかたち」勁草書房

鈴木宏昭 (2009) 「学びあいが生み出す書く力—大学におけるレポートライティング教育の試み (青山学院大学総合研究所叢書)」丸善プラネット

植木泰博, 伊部奏美, 井阪孝信, 木本茉結, 徳尾有紀, 冬木正彦 (2011) 「CMS/LMS 環境で利用できるスマートケータイ出席確認小テストシステム S-maqs」『情報処理学会研究報告. コンピュータと教育研究会報告』 2011-CE-111(11), 1-6

渡邊 淳子 (2011) 「ライティング教育に向けた指導法および教材開発：2010 年度基礎セミナー 共通講義「レポート作成の基本」報告」『大学教育年報』 14, 25-32

山内祐平 (2011) 「ラーニングコモンズと学習支援」『情報の科学と技術』 61 卷 12 号, 478-482

付記

なお本研究の一部は、文部科学省科学研究補助金・若手研究 (B) (課題番号 24700917) の助成を受けている。

本稿は、岩崎千晶 (2012) 「学生の授業外学習を支える学習環境を考える—ラーニング・コモンズ、ステューデント・コモンズ—」関西大学教育推進フォーラム第 2 号に大幅に修正加筆を加え、新たに執筆した。

註1

関西大学は、2012年度私立大学教育研究活性化設備整備事業において採択された取組「考動力」を育む学習環境「コラボレーションコモンズ」の構築（取組担当者岩崎千晶）として2013年4月にコラボレーションコモンズを開設する。



# IR (Institutional Research) の実施状況と特徴

## —国立大学における取り組み状況に注目して—

岩崎 保道

### 要旨

本稿は、IR (Institutional Research) の実施状況と特徴を明らかにするものである。その方法として、IR に関する先行研究を踏まえ国立大学における取り組み事例を分析する。

国立大学の法人化 (2004 年度) 以降、事業成果を客観的に評価したり次期政策のエビデンスとなる科学的な分析データが重視されるようになった。特に、法人評価の結果は「第三者評価の結果を大学の資源配分に確実に反映される」ことから、大学データを戦略的に活用することが国立大学の課題となっている。国立大学が法人化の趣旨を真に活かした事業展開するためには、科学的な根拠に基づいた政策判断が重要になる。そのためにも優れた情報分析の手法や取り組みを導入することが大学機能の向上に必要になると考える。

前述の目的を達成するため、以下の展開により検討を行う。第一に、国立大学における IR の必要性に関する先行研究を紹介する。第二に、IR に関するアンケート調査結果を紹介することにより、IR の実施状況を概観する。具体的には、日本生産性本部 (2012) 及び高田ほか (2012) による調査結果を紹介する。第三に、国立大学における IR の取り組みとして、三大学の取り組みを紹介する。教学データを中心にするものや大学全体に関わるデータを対象にして情報分析するものなど、各大学の趣旨に応じた体制が構築されている。第四に、まとめとして国立大学における IR の特徴を整理する。

筆者は、勤務校において IR や大学評価に関わる業務を行っている。これまでの評価業務を通じて、大学データの管理や情報分析は大きな役割を担う実感を持った。特に IR は大学改革に資する情報を提供する職責を持つ業務と考え、高等教育の質的向上につながることを期待して当該研究を行うものである。

keywords IR:Institutional Research , 国立大学: National Universities, 高等教育: Higher education

### はじめに

本稿は、IR (Institutional Research) の実施状況と特徴を明らかにするものである<sup>1</sup>。その方法として、IR に関する先行研究を踏まえ国立大学における取り組み事例を分析する。近年、我が国の大学において IR が注目され、IR 組織が次々と設置されている。日本生産性本部 (2012) の調査結果によると、約 2 割の大学が IR を設置している。この動向は、情報分析が一部の大学において重視されつつある表れであると思われる。また、山田 (2011,p.1) は IR が注目されている理由について「大学での学習を通じての教育の質の保証を求め

る動きの急速な進展のなかで、高等教育全体のみならず個々の大学における教育成果の提示が重要な論点となってきていることが要因である。評価される大学にとっては、教育成果を測定するにあたって、教育に関するデータをどのように集積し、測定し、そしてそれらの結果を改善につなげていくかということが「教育の質保証」のベースであると認識されるようになってきた」と指摘した。このように高等教育の質保証が重視されるなか、IR が大学事業の成果やその検証手段として注目されている。

一方、所轄庁においては情報分析の取り組みを

政策的に推進している。2012年に文部科学省は「大学改革実行プラン」を公表し、大学改革方向性を「社会との関わりの中で、新しい大学づくりに向けた改革を次の方向で迅速かつ強力に推進する」として「I. 激しく変化する社会における大学の機能の再構築、II. 大学の機能の再構築のための大学ガバナンスの充実・強化」と述べた。このうち、II. の具体的な方策として「大学ポートレート」及び「客観的評価指標の開発」を示した。前者は、大学情報を自らの活動状況を把握・分析することを趣旨の一つとしている。後者は、大学の教育力、研究力、地域貢献、国際性などに関する強みを客観的に明らかにすることを趣旨の一つとしている。また、大学評価・学位授与機構においては2010年にIR研究会が設置され、IRに関する調査研究が行われた。

国立大学におけるIRに注目した理由は次の点にある。国立大学の法人化（2004年度）以降、事業成果を客観的に評価したり次期政策のエビデンスとなる科学的な分析データが重視されるようになった。特に、法人評価の結果は「第三者評価の結果を大学の資源配分に確実に反映される」ことから、大学データを戦略的に活用することが国立大学の課題となっている<sup>2</sup>。国立大学が法人化の趣旨を真に活かした事業展開するためには、科学的な根拠に基づいた政策判断が重要になる。そのためにも優れた情報分析の手法や取り組みを導入することが大学機能の向上に必要なと考えられる。

冒頭で示した目的を達成するため、以下の展開により検討を行う。第一に、国立大学におけるIRの必要性に関する先行研究を紹介する（本稿の1.）。第二に、IRに関するアンケート調査結果を紹介することにより、IRの実施状況を概観する。具体的には、日本生産性本部（2012）及び高田ほか（2012）による調査結果を紹介する（本稿の2.）。第三に、国立大学におけるIRの取り組みとして、山形大学、高知大学、佐賀大学の取り組みを紹介する。教学データを中心にするものや大学全体に関わるデータを対象にして情報分析するものなど、各大学の趣旨に応じた体制が構築されている（本稿の

3.）。第四に、まとめとして国立大学におけるIRの特徴を整理する（本稿の4.）。

筆者は、勤務校においてIRや大学評価に関する業務を行っている。これまでの評価業務を通じて、大学データの管理や情報分析は大きな役割を担う実感を持った。特にIRは大学改革に資する情報を提供する職責を持つ業務と考え、高等教育の質的向上につながることを期待して当該研究を行うものである。

## 1. 国立大学におけるIRの必要性について

秦（2011）は国立大学におけるIRの必要性について下記の四点にまとめた。その特徴は「1. 財務面での必要性」「3. 教育の質保証の確保の必要性」などで示された通り、国立大学の法人化の影響が大きいと思われる。すなわち、自主自律した大学経営を展開するための手法として情報活用の必要性が生じたのである。その範囲は財務、管理運営、教育など大学全般に関わる情報である。また、「2. 法人評価、認証評価、中期目標・中期計画、情報公開の義務化」は法人評価において、事業計画に沿って達成状況を管理する目標管理型の評価システムであることから、データ蓄積などエビデンスを作成する必要性が高い。「4. 他の国立大学との比較の必要性」は事業評価の観点によるランキングである。その活用方法として運営費交付金の配分に直結する可能性があるため、国立大学の関係者は大きな関心を払っている。

以上のように、IRは大学情報をデータ化（可視化）して教育や管理運営を改善させる趣旨を持つ。このなかで、他の設置者（公立大学、私立大学）と大きく異なる点は、国立大学法人評価との関わりである。つまり、教育や管理運営の事業評価となる中期計画の達成状況の評価結果は、当該国立大学の事業評価として社会に公表されるとともに大学財政にも反映されることになる。運営費交付金が毎年1%削減されているなか、国立大学にとって国立大学法人評価の影響は非常に大きい。

国立大学におけるIRの必要性(秦,2011,pp.29-31)【筆者が一部修正】	
1. 財務面での必要性	法人化に伴い自らで経営し運営することとなれば、それに必要な経営情報の収集やその分析は不可欠である。
2. 法人評価、認証評価、中期目標・中期計画、情報公開の義務化	法人評価や中期目標・中期計画、認証評価の効果を検証するためのエビデンスとしてIRが必要とされる。また、大学情報を外部へ公開するにあたり、公開するに相応しいデータやフォームが求められることとなった。
3. 教育の質保証の確保の必要性	国立大学では中期目標・中期計画の策定や業績評価において、教育に関する計画・目標の設定とその業績評価は必須事項であり、それらを遂行するには教育IRによる情報収集・分析は重要な業務である。
4. 他の国立大学との比較の必要性	一緒に歩んできた国立大学同士でも、少なからず競争相手として意識することが必要となった。その理由は、運営費交付金の配分が評価や成果に基づいて決定されていくようになるとの見方が大方であるからである。

## 2. IRに関する調査研究

我が国において IR に関する調査研究は増えつつある。本章では、IR の取り組み実態や課題に関する調査研究の成果を紹介する。実施割合の動向や課題点など、興味深い調査結果が示されている。

### 2.1 日本生産性本部による調査研究

日本生産性本部（2012）は IR に関するアンケート調査を実施した<sup>3</sup>。

図 1 は IR の実施割合をみたものである。「実施している」は 19.0%に止まり、「実施していないが検討中」(50.0%)が最も高かった。ただし、今後、実施割合は高くなる可能性がある。設置者別に実施割合をみると、「実施している」は国立大学 33.3%、公立大学 9.1%、私立大学 21.4%であった。国立大学は IR への取り組みが他の設置者に比べ、やや積極的といえる。図 2 は IR を実

施していない理由を示すものである（図 1 において「IR を実施していないが検討中」「IR を実施しておらず、今後も予定なし」と回答した大学に対する質問）。「IR を行えるだけのノウハウがあるスタッフがいないから」（60.6%）、「IR を行うだけの人員数がないから」（42.4%）は IR を組織するスタッフに関わる課題であり、回答割合が比較的高かった。「IR を行うことのメリットが明確ではないから」（27.3%）、「何について、どのように行うのか分からないから」（18.2%）は比較的低い割合であった。これらは IR の意義や必要性について十分な認識がされていない回答グループと思われる。

以上の結果より、一部の大学が IR について積極的に取り組んでいる印象を受ける。

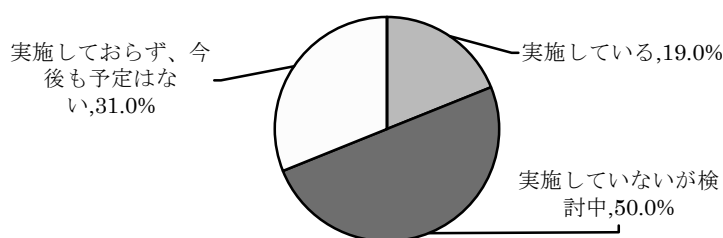


図1 IRの実施割合(n=42)（日本生産性本部,2012,p.7)



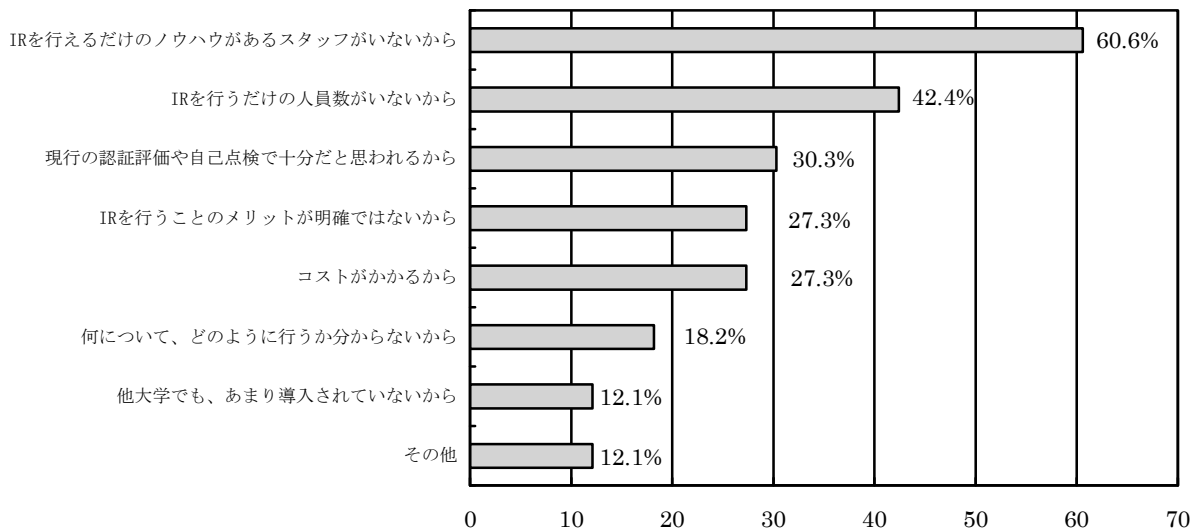


図2 IRを実施していない理由:複数回答可 (n=33) (日本生産性本部,2012,p.9)

## 2.2 高田ほかによる調査研究

高田ほか (2012) は国立大学の理事等を対象として IR に関するアンケート調査を実施した<sup>4</sup>。図3は IR 機能が必要な理由を問うものである。集中する項目はないが、経営改善や外部環境への対応に必要と回答した割合が比較的高かった。ただし、教学分野への必要性が低い割合だった点は、山田 (2011,p.11) が「個々の大学における教育成果の提示が重要な論点となってきた」という指摘と矛盾している。次に、図4は IR に関する課題を問うものである。課題は、組織面、人材面、情報処理施設等、データ面、コスト面、外部環境面など広範囲にわたっている。特にデータ面の課題である「大学内に分散している情報を調整・統合することが困難である」(55.8%)が最も高い割合だった。

以上の結果は、IRの基礎的段階が構築できていない大学が多いことを示している。IR業務は情報の収集・整理が整備されていることが前提である。これが不十分であればIRが機能不全に陥る可能性が高い。また、「政府の政策的な支援が必要」が約4割、「大学間の連携が必要」が約3割あった。これは、「自発的・自律的なIRの構築が困難」と捉える大学の割合であろう。所轄庁の支援や他大学との協働体制が実現できれば、個々の大学の負担(労力など)は軽減できるかもしれない。

なお、高田ほか (2012,p.30) は「国立大学としてのニーズ、ヒト、モノ、時間等の経営資源を踏まえつつ、IRのあり方の検討を迅速に行う必要がある」とまとめた。

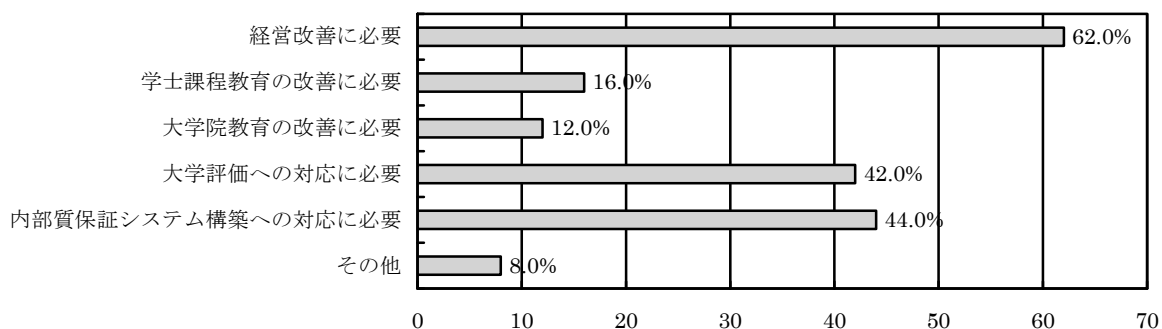


図3 IR機能が必要な理由 (n=52) (高田ほか,2012,p.114)

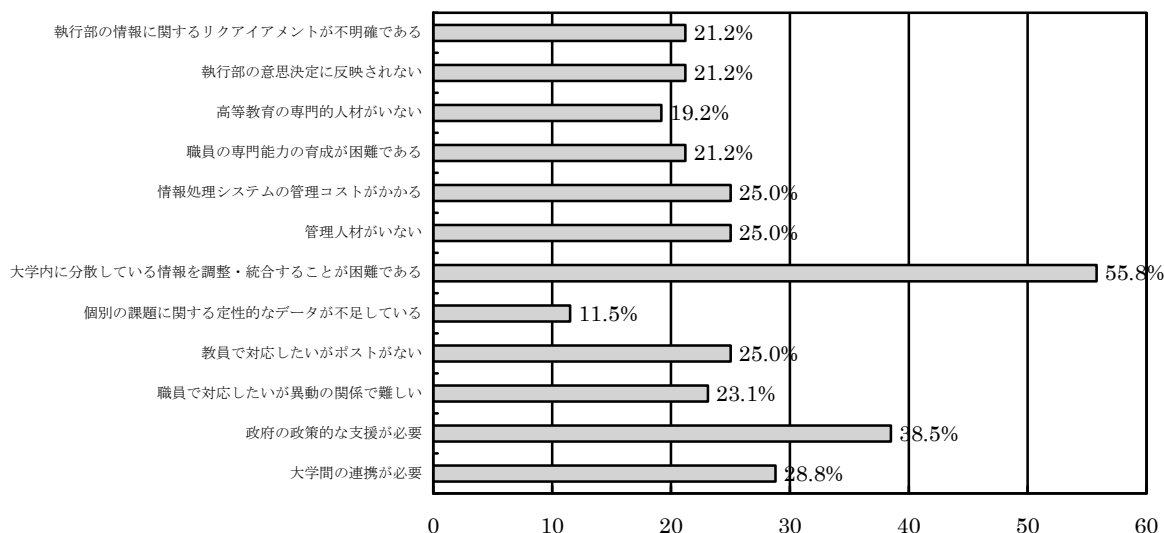


図4 IRに関する課題【全体】 (n=52) (高田ほか,2012,p.120)

### 3. 国立大学における IR の取り組み事例

IRの趣旨や制度は大学によって異なる。その理由は、大学によって必要とされる情報が同じではないからだ。大学の基礎的データ、教学データ、財務データなど多様な情報のうち、目的や活用方法に応じたデータ分析が望まれる。本章では、国立大学におけるIRの取り組み事例として、エンrollment・マネジメントの事例や総括的な情報分析を行うものなど三大学を取り上げる。

#### 3.1 山形大学における EM

山形大学では2007年度にEM（エンrollment・マネジメント）室が設置された（その後、2011年4月にエンrollment・マネジメント部に昇格した）<sup>5</sup>。EMは全学的な取り組みとして、学生の大学への期待、満足度、成長の自覚、目標達成感等を向上させることを中心においた教育改革マネジメント・サイクルの実現を目指すものである。これは、管理会計的IRを志向するEMIR統合システムであり、意思決定に資するIRの取り組みといえる。EMの基本的なコンセプトは学生の立場になって考える姿勢を持つこと、つまり「学生を知り抜くこと」にある。そのためには、分析的な視点で学生を捉える、・会議で学生のニーズを決めない、・学生をわかつたつもりで議論しない、・学生を知ることを決してあきらめない、

といった観点で主観的な考えや憶測をベースに議論せず、データやFACTを中心にした科学的な観点により議論することを前提にしている。

図5は山形大学におけるIRの取り組みである。「総合的學生情報データ分析システム」は、学生の大学への期待、満足度、成長の自覚、目標達成感等を向上させることを中心においた教育改革マネジメント・サイクルの具現化を目指すものである。学生一人ひとりの入学前情報、在学中の教育や学生生活の情報、就職情報、卒業後のデータを収集・分析することにより、学生情報を分析することができる。学生個人の入学～在学～卒業の経年的状況をデータ化することから、全体的な傾向を知ることができる。つまり、どのような入学生がどのように学習成果を示し、学生生活を送っているのか。また社会に出ていくのか。さらに、在学する大学に対してどう評価しているのか。学生を消費者として捉えるのなら、消費者が在学学校と関わるあらゆるデータは重要な情報である。

なお、山形大学の第2期中期計画では「大学の諸活動に関するデータを集約するシステムを構築し、評価や戦略策定に活用する」と定め、2012年度計画では「大学の諸活動に関する基礎データの収集及び大学情報データベースの研究者データの充実を図り、学内での情報共有を促進させる」としている。

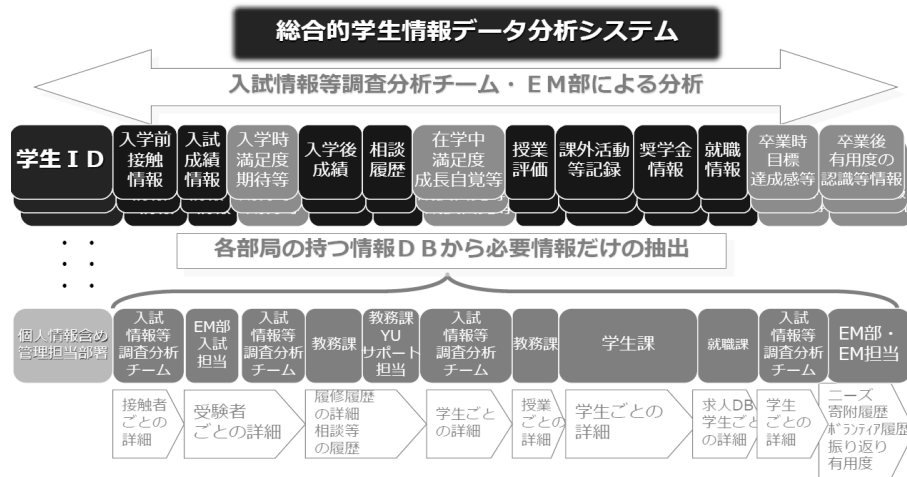


図5 山形大学におけるIRの取り組み（福島,2012）

### 3.2 高知大学における情報分析・評価管理システム

高知大学では教育研究活動及び管理運営のさらなる向上を目指し、大学の理念と目的の実現に資するため、教職員が一体となった内部質保証システムとして2012年度より評価改革機構を設置した。同組織は大学改革に資するための諸施策の策定及び提言や自己点検・評価に関する企画・立案及び実施、中期目標・中期計画及び年度計画における助言及び評価などを行っており、学内におけるさらなる自己点検・評価を推進する業務を行っている。評価改革機構には組織評価部会（法人評価、認証評価などを取り扱う）、個人評価部会（教員評価システムや事務職員評価を取り扱う）、情報収集分析部会（教員データベースや学生データベースなどを取り扱う）及びそれらを取りまとめる運営委員会で構成される（図6）。同機構の検討結果は役員会に具申される（役員会より諮問を受け改革提言を行う）。学内外のデータを分析した結果を根拠として政策判断に活用することを目的としている。

同機構における部会は三つに分かれているが、強い関連性を持つ部分がある。例えば、情報収集分析部会における大学情報データベースは、組織評価部会で取り扱う法人評価、認証評価の基礎資料となる。また、個人評価部会における教員評価

システムの基礎データは、情報収集分析部会で取り扱う教員データベースに提供される。各部会で大学評価を分業して取り扱うことにより、検討内容や責任体制が明確になる。このことにより、大学機能の強化に活用できる期待が持てる。

なお、評価改革機構の設置は第2期中期計画において「教職員が一体となった評価改革機構（仮称）を組織し、確実な改善を実施するとともに取組内容を公表する」と定め、2012年度計画では「評価改革機構の業務を開始し、評価基準並びに評価方法等の検討を行う」としている。

### 3.3 佐賀大学におけるIR室

佐賀大学では2012年度に以下の機能を有する学長直下組織を設置した（図7）。IR室の業務として以下のものがある（国立大学法人佐賀大学インスティテューショナル・リサーチ室設置規則より抜粋）。(1)情報の提供及び分析を通じた計画策定の促進及び支援、(2)情報の提供による意思決定の支援、(3)高等教育政策の分析、情報の提供及び政策関連テーマの研究、(4)評価、説明責任、自己点検プロセスの調整及びそれに必要な情報の提供、(5)学生意向調査、エンrollment・マネジメント研究等の支援、(6)データベースを利用したデータ収集及び検証並びに当該データベースの整備、(7)収集データの分析及びその解釈並びにコンサルテーション、(8)政府等へのレポート作成及び外

## 高知大学評価改革機構

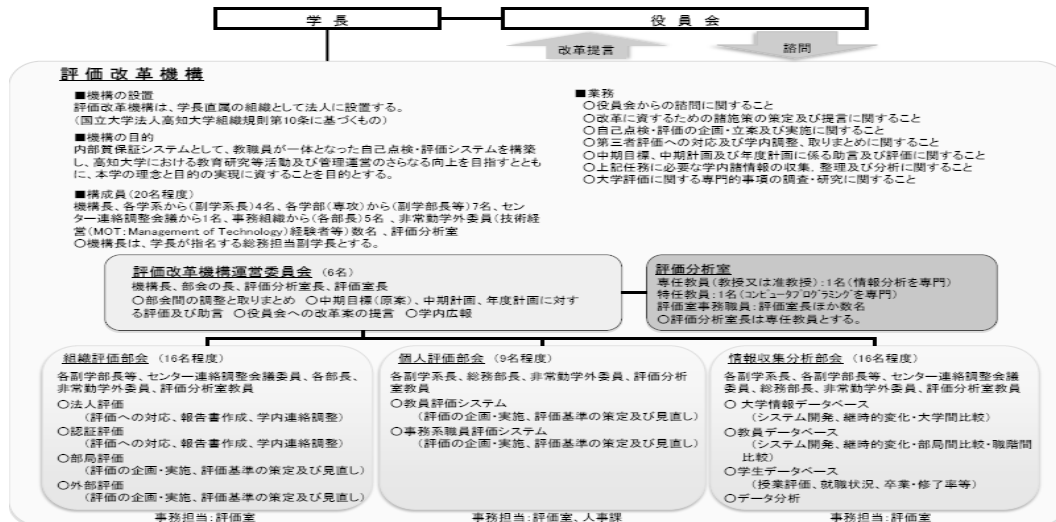


図6 高知大学におけるIRの組織体制(高知大学ウェブサイト:

[http://www.kochi-u.ac.jp/outline/tenken\\_hyouten.html](http://www.kochi-u.ac.jp/outline/tenken_hyouten.html)) 2012年11月16日確認。

部出版物へのデータ提供の支援、(9)学内におけるデータ及び情報の普及活動並びにデータ分析報告の支援。同大学は「情報提供機能」に加えて「影響機能(現場のモチベーション向上)」の2つの機能を備えたIRを目指し、経営戦略に必要なPDCAサイクル支援の実質化に弾みをつけます」としている(佐賀大学ウェブサイト,2012)。

なお、IR組織の設置に関して、佐賀大学の第2期中期計画では「学長を支える業務執行体制の円滑かつ機動的な運用、各部局等との連携協力、経営協議会など外部有識者の意見の活用、大学経営に必要な分析データの活用などにより、戦略的な大学運営を行う」と定め、2012年度計画では「大学運営に必要なPDCAサイクルを支援するIR体制を整備し、学内データの活用・分析方法やIR開発関連システムの準備を進める」としている。

### 3.4 小括

三大学とも、IRを専門に取り扱う組織がある。ただし、このなかで大学評価(法人評価、認証評価)を業務に含む大学は高知大学だけであった(山形大学および佐賀大学は別の部署が大学評価を担当している)。大学評価と関連付けてIRを行うか、あるいは大学評価と一線を引いて独立した形態でIRを行うかは各大学のIR体制によって異なる。

また、各大学において取り扱う情報は様々である。高知大学及び佐賀大学においては、教育・研究・管理運営の各情報を対象としており、山形大学は教学情報が対象となっている。分析手法や活用方法は異なるが、「大学情報を活用することにより、戦略的な大学経営に資する」ことを志向している。

### 4. 国立大学におけるIRの特徴

2章ではIRの実施状況を概観した。IR組織を設置する大学は約2割に止まる状況やIRの必要性を認識しながらも様々な課題を抱えている状況を紹介した。3章では三国立大学におけるIRの取り組み状況を紹介した。明確な目的を持ったIRの組織体制が構築されている状況を説明した。

以上の検討結果を踏まえ、国立大学におけるIRの特徴を整理する。

第一に、国立大学におけるIRの取り組みは、大学間によって相当な格差が生じている。山形大学や佐賀大学などのようにIRに対して積極的に取り組む事例がある一方、2.1で述べたように国立大学でIRを実施していない割合は約8割あった。IRの実施を検討中の大学も相当数あるが、データの蓄積や分析者の育成(あるいは経験を積む)

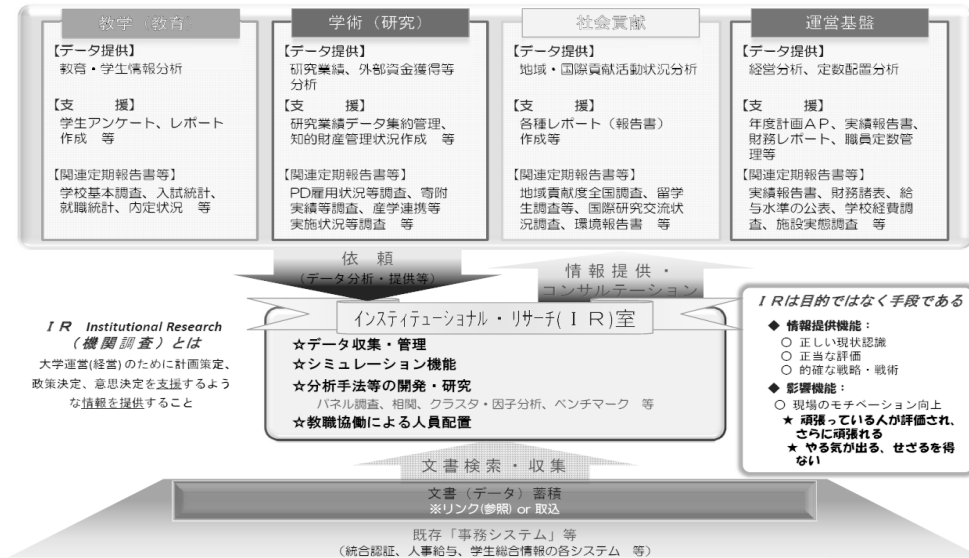


図7 佐賀大学におけるIRの取り組み(佐賀大学,2012)

には一定時間を要するため、先行する大学に比べると実効性の面で遅れが生じることになる。

第二に、多くの国立大学がIR機能の必要性を認めながらも、十分浸透していない要因は内外の取り巻く環境にあると思われる。図2、図4をみると、コストやポストの問題が挙げられている。国立大学の場合、「学長裁量ポスト」により教員を採用する大学もあり、人件費の捻出が大きな課題となる。

第三に、国立大学におけるIRの取り組みは「教学重視」「管理運営を重視」「大学評価と関連付けて展開」など多様性に富んでいる(ただし、他の設置者においても同様の状況である可能性がある)。大学によってIRの趣旨や取り組み方法が異なるため当然のことであるが、その大学の規模や目標にマッチングしたIR体制が構築されなければならない。このことは、すべての大学に通用するといった画一的なIR体制を作ることは難しいことを意味する<sup>6</sup>。

以上が本稿の検討結果である。冒頭で説明したように、国立大学においては大学機能の再構築が大きな課題となっている。第2期中期目標・計画においては、第1期の事業実績を踏まえ、より具体的な事業成果を社会に対して明示する義務がある。IRはその手段として活用できる可能性を持つ。

今後、我が国においてIRを活用した成功事例や研究成果が蓄積すれば、より効率的で精度の高い分析が行える期待が持てる。そのためにも各大学は大学情報の活用方策について、あらゆる観点から検討することが重要である。IR改善のための考察は重要なテーマであり、継続して取り組む予定である。

### 参考文献

高田英一、高森智嗣、森雅生、桑野典子(2012)「国立大学におけるインスティテューショナル・リサーチの機能・人・組織等に関する意識と現状—IR担当理事に対するアンケート調査結果を基に」大学基準協会大学評価・研究部『大学評価研究』11.

日本生産性本部大学人事戦略クラスター(2012)「大学 教職員の人事処遇制度に関するアンケート結果概要」,pp.7-9.

秦敬治(2011)「日本の国立大学におけるIRの現状と課題に関する考察」大学基準協会大学評価・研究部『大学評価研究』(10),pp.29-31.

福島真司「山形大学型EMコンセプトとEMIRへの挑戦」大学評価担当者集会2012,p.15 ※2012年12月20日に引用許可を得た。

山田礼子 (2011) 「ベンチマーク評価と連動する  
学生調査と IR－日本版学生調査 (JCIRP) の役  
割と活用」日本私立大学協会附置私学高等教育  
研究所『高等教育における IR (Institutional  
Research) の役割』,p.1.

佐賀大学ウェブサイト (2012) 「佐賀大学メール  
マガジン第 58 号」

(<http://www.saga-u.ac.jp/viewnews.php?ui=c2FnYXUyMDEx&fd=dG9waWNz&newsid=108>) 2012 年 11 月 19 日確認。 ※2012 年 12 月 10 日に佐賀大学企画評価課より引用許可を得た。

---

1 本稿では IR を「①データ収集・蓄積、②特に教育機能についての調査・分析、③大学経営の基礎となる情報・分析の提供」と定義する。

2 国立大学法人法の概要については、文部科学省ウェブサイト

([http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/houjin/03052704.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/houjin/03052704.htm)) を参照されたい (2012 年 11 月 19 日確認)。

3 日本生産性本部が 758 大学 (国立大学 86 校、公立大学 77 校、私立大学 595 校) に対して調査を依頼した。同調査において、IR とは「教員や学生に関する情報の調査分析を行い、その結果を中長期あるいは年次の戦略的計画策定や評価機構より要請された報告書を作成するなどの業務」と定義している。なお、2012 年 10 月 10 日に日本生産性本部より引用許可を得た。

4 2011 年 12 月～2012 年 1 月の間に高田ほかは 86 国立大学法人に対してアンケート調査を実施した。その結果、50 国立大学法人から回答を得た。

5 山形大学では EM を「大学調査などによって支えられ、戦略的なプランニングによって組織され、学生の大学選択、大学入学、在学中の教育サービス、休学・退学の阻止、(卒業後も含めた) 学生の将来などに関わる支援諸活動を総合的にマネジメントすること」と定義した。

6 ただし、大学 IR コンソーシアムのように、複数大学の限定した情報について共通したデータを比較・検討する方法もある (詳細は大学 IR コンソーシアムウェブサイト:<http://www.irnw.jp/index.html> を参照されたい)。



# Active Learning の理論と実践に関する一考察

## LA を活用した授業実践報告 (4)

三浦真琴  
竹村祐哉

### 1. PBL 型授業の採択あるいは継続に関する混乱

学生が「知識」に対して active となるのは、その「知識」が彼・彼女にとっての真理・真実になる時、あるいはそれを予感できる時である。それは成果物としての知識を示されたり、与えられたりする時ではなく、知識に接近する過程にある時、あるいはこれを経た時である。この知的探検の旅において、学生は知識を静的ではなく動的なもの

として、断片ではなくあらゆるもの一ことに自分自身と連関する存在として認識する。そこでは成果物としての「答え」より、出発点としての「問い」の魅力を感じ、その意味や価値についても知ることになる。ついには自ら「問い」を発見、発掘することも可能になる。かかる知の体験には PBL 型授業が好個の手法であると論者は考えている。

表 1 PBL 型授業を実施する大学数の推移

2010 年度		2010 → 2011		2011 年度		備考
◎	267	◎	130	48.7	◎	
		○	26	46.8		
		△	23			
		×	76			
		?	12			4.5
○	86	◎	10	11.6	○	70
		○	29	33.7		
		△	25	31.4		
		×	19			
		?	3			
△	95	◎	8	8.4	△	96
		○	4	4.2		
		△	39	41.1		
		×	39	41.1		
		?	5	5.3		
×	141	◎	12	8.5	×	272
		○	5	3.5		
		△	7	5.0		
		×	105	74.5		
		?	12	8.5		
?	63	◎	22	30.1	?	65
		○	6	8.2		
		△	2	2.7		
		×	33	45.2		

※中央欄[2010→2011]の対象は 2010 年度と 2011 年度データの比較が可能な 557 校

※表中、四種の記号の意味は以下のとおり。  
◎:PBL 型授業を全学展開している大学  
○:半数以上の学部で実施している大学  
△:半数未満の学部で実施している大学  
×:PBL 型授業を全く実施していない大学  
?:一年度分しかデータがない大学

※表の読み方:中央の欄の「◎ 130 48.7」は、2010 年度に PBL 型授業を全学展開していた大学のうち、2011 年度にも同様に全学展開した大学が「130 校 (48.7%)」あったことを示す。

※データは『大学の實力 2011』および『大学の實力 2012』(中央公論新社)に依拠。

前号では、2011 年度のデータに基づき、過半数の大学において PBL 型の授業がなんらかの形態で実施されていることを紹介した。しかしながら、他年度のデータと比較してみると、PBL 型授業が活況を呈しているとは言えないのではないかと

う印象が浮かびあがってくる。

表 1 には 2010 年度ならびに 2011 年度の両年度における PBL 型授業実施の有無等を表した。中央欄には左欄 (2010 年度) の各状況にあった大学が翌年度にどのような状況に変化したのか、ある



いは変化しなかったのかを示してある。

2010年度にPBL型授業を全学的に展開していた大学は267校あったが、2011年度には182校に減じている。このうち少なくとも二年度にわたってPBL型授業を全学展開している大学は130校であり、2010年度実施校の半数に満たない。前年にPBL型授業を全学的な規模では展開していなかったか、あるいは全く実施していなかったが、2011年度に全学展開をするようになった大学は

わずかに30校しかない。また、2010年度においてPBL型授業を全く実施しなかった大学が141校であるのに対し、2011年度では、ほぼ倍の272校を数えるにいたっている。

このように概観しただけでもPBL型授業は拡大というよりは縮小の傾向にあるように思われる。2年度に限られるが、この存廃の傾向を確認するために表1（就中、中央欄557校の動向）をもとに作成したのが表2である。

表2 2010-11年におけるPBL型授業の存廃傾向

区分	校数	(%)
廃止	134	24.1
縮小	74	13.3
拡大	46	8.3
維持		
PBL展開済	198	35.5
PBL未展開	105	18.9
総計	557	100.0

PBL型の授業に未着手（未展開）の大学とこれを廃止または縮小した大学とを併せると313校を数える。これは二年度間の比較が可能な大学（557校）の56.2%を占める。他方、PBL型授業を展開する現状の規模を維持している大学と実施の裾野を拡大させた大学を併せると244校（43.8%）であり、前者との間に70校（12.4%）の差がある。PBL型授業を廃止した大学は全体のほぼ4分の1を占め、その着手に逡巡する大学も全体の2割弱存在するなど、PBL型授業は活況を呈しているところか、拡大はおろか、継続や着手を展望できない状況にあるのではないかと、少なくともこのデータに基づく限り、そのようなことが考えられる。その背景にいかなる理由や事情があるのかについては精査を待たなければならないが、現時点では少なくとも以下の三点を考えることができる。

一つはデータの取り方の問題である。返答する（返答を求めた）部署が適切であったのか、問われた大学関係者にPBL型授業に対する理解の深淺、情報の多寡などのばらつきがなかったかなど、検証する必要があるかもしれない。ちなみに関西大学にはPBL型授業を実施する科目が確かに存

在しているのに、『大学の實力』に示されたデータでは「PBL型授業を全く実施していない大学」に分類されていた。個別の科目に目を向ければ、PBL型授業はただいまより盛況を迎える喜ばしい予感を与えるものになるはずだとは論者の希望的観測だが、学部を調査対象のユニットにしたために、その機運を伝えることを損じてしまったきらいがある。調査方法（あるいは調査者）のさらなる改善（あるいは反省）が求められるところであろう。

二つめはPBL型授業を巡る問題や課題が浮上してきたことである。その問題の最たるものはアウトカムへの疑義である。例えばPBL型の授業は予想以上の学習効果をもたらしてはいないという分析結果、手間暇がかかる割には効果が小さいのではないかとこの意見がある（Norman G.R. & Schmidt H.G.(1992)、Colliver J.A.(2000)など）。そのような分析結果に耳を傾ける必要についてはこれを認めるものの、知識の転移ではなく、知識の獲得に至る過程の（追）体験に軸足を置く手法において、アウトカムをペーパーテストのスコアで測定することが、この手法の価値や意義を判断

するに当たって適切であるか否かについて慎重であってほしい、さらなる検討を重ねてほしいという声を大にする必要があるだろう。そもそもペーパーテストで計られるのは主として知識の轉移の確かさであるというのに、そこに新たな手法を持ち込みながら、知識の取得状況に関する測定手法が以前と同じであるという矛盾が確かに存在していることを等閑視するのは何故なのか。そのこと

を失念してはならないはずである。前号においても触れたように、善意の教師自らの努力に専ら依存しながら、定量的な観点からアウトカムが小さい、あるいはないと評価されるのであっては、教師の負担感、徒労感がいや増しになるばかりである。このことに大学教育関係者は慎重を期さなければならない。

表3 専門分野別・学問領域別 PBLに関する論文・書籍数

分野 年	保健	工学	教育	社会科学	理学	教養	家政	人文科学	総論	芸術	農学	キャリア	対象	出版数
2000	8	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	9	13
2001	6	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	10	12
2002	8	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	9	9
2003	17	3	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	21	21
2004	9	3	5	-	2	-	-	-	-	-	-	-	20	22
2005	8	16	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	27	28
2006	12	3	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	17	19
2007	20	7	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	32	34
2008	8	6	2	4	1	1	-	-	-	-	-	-	22	29
2009	17	8	3	1	0	1	-	-	-	-	-	-	30	37
2010	8	4	-	1	3	1	-	-	-	-	-	-	17	27
2011	11	5	4	2	2	1	1	1	2	1	1	-	31	36
2012	10	9	1	2	-	-	2	1	-	-	-	1	26	29
合計	142	70	25	11	8	4	3	3	2	1	1	1	271	316

※データはNDL-OPACによる(2012年9月29日まで)。“Problem based learning”をキーワードに検索をかけた結果をもとに高等教育機関に関するものを「対象」としてカウント。なお、海外の情報でも国内向けに翻訳されたものは含む。

三つめは、学問領域や専門分野によって PBL 型授業に関する知見や情報の蓄積に大きな開き、差異があることである。表3には PBL に関する論文や書籍を主たる専門分野あるいは領域別に分類した。蓄積が豊かな医療系分野では、先に指摘した課題を克服するために新たな工夫の試みがなされている<sup>1</sup>。他方、蓄積が十分であるとはいえない分野では PBL 型授業の意義や価値について否定的な評価、判断がなされることがある、少なくとも積極的な評価がなされるには時間と努力を要すると推測するのもあながち不当なことではないと思われる。

しかしながら論者自身は、PBL 型授業が万能ではなく、そこに課題あることを認めながらも、殊に初年次学生を対象とした科目においては有効、有用な手法であると、その可能性を信ずるものである。その印象は論者の実践経験に基づいている。

小人数グループでのワークを中心に、知識への接近プロセスを体験する PBL では、課題(問い)の成立の可否をグループメンバーの合意によって、すなわち社会性・公共性に鑑みて決定することができる。その課題を探求するに当たってはメンバーと役割を分担したり、議論や思索を重ねたりすることによって、知的プロセスを共有する。ここ

でグループメンバー間に共通感覚が芽生える。さらには「問い」と「答え」をパッケージとして受け取るのではなく、「問い」を深めることによって次第に「答え」に近づいていく体験をすることによって、知の獲得を実践的に感知することができる。このような共通感覚ならびに実践感覚は中村（1992）のいう『臨床の知』に近いものであるのかもしれない。少なくともその獲得の営為について当事者ではないことを暗黙の前提とした『科学の知』とは対極にあるものだと論者は捉えている。これは、あるいは Sfard（1998）のいう“Participation Metaphor”とリンクする部分が大きいと考えることもできる。いずれにしても“my version of knowledge”を獲得するために必要な環境であり、条件であり、意識であり、心構えであると言ってよい。

前号では小規模クラスにおいて guiding questions を用いずに展開する PBL 型授業の実践について報告した。答えだけでなく問いをも発見すること、すなわち「問いを学ぶ」ことが高校を卒業するまでに擦り込まれた学習スタイルを刷新することに有用であり、大学における学問のスタートにふさわしいと考えて展開した授業実践では、論者なりの手応えを感じているが、今号ではこれをサイズの大きなクラスに援用した事例について報告する。

## 2. 大規模ならびに中規模クラスにおける PBL 型授業の展開

『大学教育論』は今年度で開講 4 期目を迎える全学共通科目である。期を重ねるにつれて方法やコンテンツには少しずつ手を加えているが、基本的なコンセプトは変わらない。大学の起源に言及し、現在に至るまで大学がおかした二つの大きな過ちを説明し、原点とも言うべきボローニャ・モデルへの回帰、すなわち「学生中心の大学」の再構築に向けて大きなうねりが生じていることに触れた上で、日本ではまだ顕著となっていないこの動きを自らの大学から始めよう、その中心となる

のは学生であるあなたたちだと呼び掛ける。それがこの科目のサブタイトル「大学の主人公は君たちだ！」である。しかし、この呼び掛けに対する受講生の最初の反応には「(〇〇を)～してほしい」という受動的なもの、あなたまかせのスタンス、さらに言うならば当事者意識の欠落ばかりが目立つ。かかる受講生の意識と科目のコンセプトの懸隔を埋めるために当該授業科目ではグループワークを活用する。教師からの指示や知識の提供を待つのではなく、学生が自ら動かなくては何も始まらないし、何も生まれないことを知るためにはパーソナルワークよりはグループワークに利があると考えからである（グルーピングにはいくつかの工夫を凝らしているが、そのことについての報告は他日を期したい）。このグループワークのファシリテーションは LA の活動に多くを負っている。LA がいなければこの科目を PBL 型授業として展開することは極めて困難、否、ほぼ不可能であると言ってよい。論者は現任校に着任して以来、小人数クラスを舞台とする複数の科目で PBL 型の授業を手がけてきたが、そのクオリティを高めてくれるのが LA である。その LA が適正数あれば中規模あるいは大規模クラスでも PBL 型の授業を円滑に運営することができると考えて実践に臨んでいる。以下の実践報告は LA の活動報告としての意味合いも含んでいる。

当初（受講申請確定前）の受講生が 400 人近くを数えた初年度は 4 名のメンバーからなるグループを約 100 組編成した後、ミラーリングを用いた自己紹介などでアイスブレイクをおこない、グループワークに入った。既習者がいないため LA 不在のまま授業が進んだが、教師一人では 100 ものグループのワークに目が行き届かず、LA の配置を願い出た。ここに履修登録をせずに受講していた学生一名のボランティアを得て、三名が教室の中を走り回りながらグループワークのファシリテーションを試みる授業が始まる。決して十分なファシリテーションではなかったが、毎時間、ファシリテーターとして関わるできないグルー

プが必ず発生することを勘案して、いくつかの工夫は試みた。その一つがテーマの選定ならびに修正に関するものである。この発想は小人数クラスで展開するPBL型授業(『スタディスキルゼミ(課題探求):前号で紹介済み』)と同じである。

テーマは各グループにおいて、それぞれに検討の上、設定することにした。検討の結果、たどり着いた複数の候補を教室で公表した後、他の学生(グループ)の反応を斟酌して、テーマの見直しあるいはその意義の再確認をする。このようにテーマはその候補を教師が示すこと一切なく、学生が決める。学生が自ら「問い」を発見することにより、授業の主体者、知の冒険者として育つという意味があると考えているからである。テーマ(問い)を自ら発見・発掘しなければグループの作業が進まないことを理解すれば、受講生の姿勢・態度は少しずつではあるが変化する。

テーマを決定したグループはその実現に向けた案を練り、企画書を書き上げる。その企画はプレゼンテーションによって公表することを前提にしてあるが、時間に制約があるため、100近いグループの全てがプレゼンテーションの機会を得ることはない。企画書の完成度、あるいは企画の斬新さ、一見しただけではわからない奥深さなどを勘案して、科目担当者が発表チームを選ぶことにした。しかしながら、その選にもれてもなお発表の意志・意欲を示すチームには機会を与えることにした。実際にはいくつものグループがプレゼンテーションを希望し、一グループ当たりの発表時間を短縮することによってその希望をかなえることになったが、それだけ学生たちの取り組みが真剣であり、充実したものであったとあってよい。先に述べたようにLAとボランティアそして教員の都合三名で全てのグループに対応するのは困難であったが、受講生の多くはそのことを理解し、辛抱強く待ってくれた。真摯な姿勢あればこそその理解であり、辛抱であったと思う。この年度は教室の形状もグループワークには不適切なものであり、つまりグループワークにとって不向きな環境しか

用意されなかったが、終盤のプレゼンテーションには耳目を傾けるべきものがいくつもあった。学生のレポートには、プレゼンテーションの機会を全グループに与えてほしいこと、そのためには受講者数がある程度、制限することもやむなしとしてもよいのではないかというリクエストや意見が散見された。これが次年度の課題となる。

2010年度にはPBL型授業を実施するのに適切な教室を要望し、教室の収容人員を受講者数の上限とした。また、LAも増員して、アメニティはかなり改善された。最終的な受講生は113名、LAは5名である。この期には毎回の小レポートに加えてルーブリックとポートフォリオを採用し、パーソナルワークならびにグループワークの進捗状況を各々が確認・共有できるようにした。終盤には全てのチームが取り組んだテーマについての調査・研究成果を報告する機会を得て、前年に一部の学生が不満とした機会の不公平感も払拭された。しかしプレゼンテーションを終えたチームの中には、その翌週から授業に来なくなるメンバーが散見され、また、企画自体が画一的あるいは画餅的であるとの誹りを免れないものも僅かながらあった。ポートフォリオがうまく活用されていなかったこと、ならびにグループ間の情報交換と共有が不十分であったことがその一因であると考え、これを克服することを次年度の課題とした。

2011年度は机と椅子が可動式の教室を確保したものの、最大規模の教室を利用することができなかったため、受講者数は67名に制限された。しかし、そこに6名のLAを配したので、従来に比してかなり充実したサポートができる布陣となった。授業では教師からの指示や知識の提供に学生が依存する姿勢を持たないようにと考えて科目担当者のインストラクションの回数を減らし、グループワークの時間を長く取るようにした。毎回の小レポートについては、これを科目担当者がワードプロセッサで打ち直し、そこにコメントを付したものを『大学教育論の広場』と称して、次回の授業の冒頭に受講生に配付した。このことに

よって受講生がどのような意見や考え、感想を持っているかをお互いに知ることができるようになり、やがてクラスの中に（少なくともグループの中に）一体感のようなものが芽生え始めてくる。それでも序盤においては自らが大学の主人公であるという意識はなかなか高まらず、それぞれのグループにおいてテーマの候補となるのは創造というよりは改善、改善というよりは不満の色彩が濃いものであり、誰かにその不満を解消してほしいという姿勢が目立った。これを払拭するために、新たに学生の登壇を企画することにした。

登壇を依頼したのは、科目提案委員会学生委員、ピアサポータ、LA である。主体的、積極的に活動していると科目担当者が判断した活動グループに所属する学生の面々である。これとは別に受講生ではない学生から登壇の申し込みがあった。その学生は受講の登録をせず本科目に出席している学生の知人で、学外の NPO 法人組織に所属しており、そこで多くの学生が自発的に活動していることを紹介してくれた。学生の活動を紹介した回の残りの時間はグループワークに充てるが、このように主体的、能動的に活動している学生の事例を複数知ることによって、すこしずつではあるが受講生に変化が現れた。既にグループで取り組むテーマはかなり絞り込まれていたが、そのテーマを「我が事」として認識しなおし、企画を見直し、自分たちの言葉で表現できるようになっていた。前年度に導入を試みたルーブリックとポートフォリオについては、受講生との通信（『大学教育論の広場』）を充実させ、また主体的に活動している学生の登壇を新たに設けることで、前年度の不足分を補えると判断し、当年度は用いなかった。

LA が上手にファシリテートしたおかげでグループ内のディスカッションは回を追うごとに熱を帯び、図書館や IT センターを利用するのみならず、学内の諸部署や他大学から情報を得るなど積極的な調査活動が見られるようになった。このように学生が自らテーマを選び、調査し、思考を重ねた成果はいずれもクオリティが高く、その発表

は受講生ばかりか LA と科目担当者の耳目を惹きつけるに十分であった。

授業評価アンケートによると、2011 年度はグループワークに満足感を覚えた受講生が最も多く（自由記述回答 45 件中 23 件：APPENDIX I 中、2, 3, 4, 6, 8, 10, 13, 17, 20, 23, 25, 26, 27, 29, 34, 35, 36, 40, 41, 42, 43, 44）、ついで自らが主体的に授業（作り）に関わることに満足した受講生が多かった（14 件：APPENDIX I 中、2, 3, 5, 7, 18, 20, 24, 25, 26, 27, 31, 38, 41, 45）。

他方、不満について記述されていたのは出席に関することであったが（同 28, 34）、この 2 名の学生は「出欠をとらない」ことの意味—授業には出席することではなく参加することに意味がある。したがって出席点は考慮しない。欠席は問題外であるが、出席さえしていればよいということではない、という意味—を勘違いしていた。次年度にはこのことに関する誤解が生じないようにしなければならない。他にはグルーピングに対する不満が 1 件（同 9）あったが、このことにも配慮する必要がある。

提案もしくは要望にも配慮すべきものが見られた。「グループワークの時間がもっとほしい」（同 19）という要望については、学生による登壇を開始した時期が期中中盤と遅かったため、自分たちのテーマの探求がなかなか佳境に入っていけないもどかしさがあったものと判断し、翌年度には学生による登壇を早い時期に設定することにした。

「facebook や twitter などの SNS を活用してはどうか」（同 12）については、論者に経験のないことではあったが、検討することにし、翌年度の中盤以降に実現をみることになる。

「科目担当者の話をもっと聞きたかった」（同 21, 37）については、論者が自ら話す時間を制限したことによるものと思われるが、教師によるさらなる話を聞きたいと感じるほど、グループワークを通しての課題探求が知的刺激に満ちたものであったのだと前向きに捉えたい。

この他、最後の授業時間において、例えば学生

が自ら設定するテーマとは別に教師がグループ数よりも少ないテーマ候補を示し、複数のグループが同じテーマを扱うコンペ形式のような課題探求とプレゼンテーションがあってもおもしろいかも知れないと新しいスタイルを提案したところ、これに賛同する意見があった（同 11）。しかしながら、期のはじめから教師がテーマを例示すると、それが学生達の自由な課題設定を妨げることになる懸念がぬぐえないので、次年度にこれを採用することは見送った。

受講生がグループワークや、自らが主体的に考え、動くことの意義と価値を十分に感得していたことについては、これを継続するために、翌年度も基本的に 2011 年度の方法を踏襲することにした。他方、不満についてはこれを払拭し、要望については可能な限り応えることを念頭に置いて、翌年度の授業に臨んだ。

2012 年度は前年度と同様、机と椅子が可動式の教室のうち最大規模のものを確保できなかったため、受講者数は制限され、最終的には 55 名となった。前年度から引き継いだのは、グループサイズ（1 グループ当たり 4 名）、受講生以外の学生による登壇、学生自らによるテーマ設定、受講者と科目担当者のコミュニケーションチャンネルの一つとしての通信『大学教育論の広場』の毎回発行である。

学生による登壇は前年度に開始時期が遅かったためにグループワークに十分な時間が取れなかったという意見が寄せられたことに鑑み、第三回目から開始し、前年度より登壇数を多くした。第三回目が LA による発表、第四回目が THINK×ACT による自分史年表作り、第五回目が Lin:KU の紹介および科目提案委員会学生委員によるプレゼンテーションとワーク、第六回目が LecKU、第七回目が Muster-Peace によるプレゼンテーションとワークである。いずれの回も受講生には好評で、学生が大学の、何より大学生活の主人公であるということを次第に強く意識するようになっていった。各グループによるテーマ設定や調査に関する

議論・検討は既に四回（第二・三・六・七回の学生による登壇のあとに）おこなったが、これをさらに充実させるために 90 分をフルにグループワークに使える授業時間を第八回目から第十回目までの三回に充てることにした。

学生による課題探求ならびにそのプレゼンテーションは確かな手応えを感じた前年度にひけをとらないほど充実していた。プレゼンテーションを終えたグループ（この時期にはグループではなくチームと呼ぶことにしてある）が、他のチームのプレゼンテーションにコミットしなかったり、その授業回に欠席したりすることが懸念されたが、プレゼンテーション後にグループディスカッションの時間を設定し、そこでプレゼンテーションに対する質問や意見、感想をまとめることにしたので、盛り上がった機運が衰微することはなかった。なお、プレゼンテーション後のグループディスカッションは LA からの発案である。

授業評価アンケートにおいては、自由記述回答 34 件のうち、主体性を感じることができたことへの満足感を示すものが 19 件（APPENDIX II 1, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 11, 13, 14, 18, 20, 21, 22, 25, 28, 29, 31, 33）、グループワークに対する満足を表したものが 16 件（同 2, 4, 5, 9, 10, 12, 14, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 27, 30, 32）あった。2 年度に亘って実践した内容と方法は、概ね受講生に理解され、受容されていると考えてよいだろう。以後も、これを基準として継続し、必要に応じてさらなる改善を施していきたいと考えている。

### 3. LA の成長

2011 年度及び 2012 年度のいずれにおいても LA に対する受講生の評価は好意的であり、肯定的であった（APPENDIX I : 4, 27, 28, 33, 39, 42 及び APPENDIX II : 6, 8, 12, 17, 19, 32）。科目担当者から見ても LA の活動は賞賛に値すると評価している。この科目に限らず、論者は自身の担当する科目に配属された LA に対しては同様の評価をしている。LA は年に数回しか開催されな

い研修ではなく、主として授業における活動、すなわち OJT を通じて成長していく。OJT は LA の成長にとって欠くべからざるファクターであるので、これをさらに有益なものにするべく、多くの教員は LA と授業前後の打ち合わせ・反省会を執り行っている。しかしながら論者はそのような授業前後の打ち合わせやリフレクションは原則としておこなわない。打ち合わせによって授業者の意図を通達してしまうと、LA がそれにしたがうばかりとなり、自ら考えたり、工夫したりする機会が奪われることになるし、省察はリフレクション・ペーパーに反映されることで十分であると考えてのことである。受講生にとってラーニング・モデルとなるべき LA が、科目担当者の指示にしたがって自らの行動を決めてしまうのは、active learning の浸透を願っている立場からは首肯できないことである。現に打ち合わせがなされなくとも、彼ら彼女たちは自らの行動に必要な事柄を真摯に選定し、時に検討を重ね、それをお互いに共有し、授業の現場において、それを遺憾なく發揮している。少なくとも論者の担当する授業科目においては LA との授業前後の打ち合わせや反省会については、その必要を現時点では認めていない。そのような、いわばレッセ・フェールのスタンスを LA のほとんどは理解し、受容してくれて、それぞれに知恵を絞り、意見や情報を交換し、さらにそれを共有して、授業をよりよいものにするべく活動と思索を重ねてくれている。

LA が主として授業における活動を通じて成長していく様子については稿を改めて報告することにして、今号では『大学教育論』を複数期にわたって担当し、自ら成長を遂げたばかりか、科目のよりよい展開に尽力してくれた LA (竹村祐哉君) について報告しておきたい。その報告に当たっては、LA が作成したリフレクション・ペーパーを読みやすいように編集したものを掲載する (APPENDIX III)。なお、当該 LA は授業期間中に教育実習などがあったために、授業に参加していない回があるが、それでもなお、彼のリフレク

ション・ペーパーには注目すべき事柄が記載されている。以下、そのペーパーに対するコメントを付していく。

LA は自身の活動に留意するのはもちろん、受講生の動静にも気を配るが、他の LA の様子までも視野に入れられる者はさほど多くはない。教室全体に目を配ることの中には他の LA の動きを把握し、あるいは予測することも含まれる。竹村 LA は、自身の活動や受講生の動静のみならず、他の LA の様子も冷静に観察しており、役割分担やそのバトンタッチにも気を配っている。それは今までの自身の反省に基づいた所作であるが、それを少しずつでも実現しようとする静かでありながら確かな決意が素晴らしいと論者は評価する (第2回授業 Reflection Paper より：以下、RP と略記)。

また、氏はモデル・プレゼンテーションの場で自らの体験や考えを開陳するのに精一杯である LA が多い中、その話を聞いている受講生とのキャッチボール、interaction に気を配っている (気を配ろうとしている) が、その姿勢に、彼のセンスと、そのセンスに甘んじない努力を感じる (第3回 RP)。

第4回目の授業は、学生による自発的・主体的なユニット “THINK×ACT” (関西大学広報部公認の組織) による創作である。今までに論者の担当するクラスで複数回「自分史制作の授業」をデザインし、実践してきた。彼ら彼女たちのねらい・コンセプトと、論者の担当する科目のねらい・コンセプトとのマリアージュは主として科目担当者にゆだねられるが、そのような制約あるなかで “THINK×ACT” のメンバーは初対面の受講生を上手に惹きつけてひとつの授業を創り上げていく。それは今までの大学教育論の学生登壇のコーナーにはなかったパターンであるが、竹村 LA はそのことを即座に読み取り、自らの立ち位置を探り当てている。自らのポジションを見つけられたからこそ、深い省察ができていると評価したい (第4回 RP)。

今期（2012年度秋学期）の授業においては、今までに比べて多くの学生（団体・組織）に登壇してもらったが、請われて（あるいは自ら志願して）登壇する学生に不安や緊張があることを見抜き、それをさりげなく緩和しようとする配慮している。そればかりかそのことに気づけないでいる新米 LA にも心を配っている。そこまでの成長があるのに、自らにさらにトレーニングを課し、そのトレーニングの成果を確認する心構えのあるのは、まさに「賞賛に値する」と論者は評価する（第5回 RP）。

LA の全員が論者の担当する科目のコンセプトや教育理念を理解しているわけではない（論者の担当する科目をひとつも受講したことのない LA も時間割の都合などの事情により配置されているからである）。したがって、科目担当者の本音としては、LA が自発的にありとあらゆることを決定していくことには不安を禁じ得ない側面がある。しかしながら竹村 LA は、LA による意志決定の意義・重要性を十二分に理解し、その意義が損なわれないように科目担当者に LA の合議の予想される方向をあらかじめ報告し、科目担当者の理解を取り付けている。そこまでのリーダーシップを持ちながら、なお、自身にとっての課題を探し、次回の行動目標に据えている（第6回 RP）。

登壇した学生によるプレゼンテーションの時間は、あらかじめ設定はしてあるが、その時の教室の状態に応じて延長あるいは短縮の必要が生じる。それは経験ある者にしか分からない感覚であるが、竹村 LA はプレゼンテーションの時間枠の変更が必要であると判断して科目担当者に相談をしてきた。そのような気づきも LA にとって必要な任務の一つであると再認識をしたばかりか、それをさりげなく後輩 LA に伝えているところが秀逸であると論者は判断する（第7回 RP）。

竹村 LA は授業開始前から LA としての作業を開始している。例えば、科目担当者からの指示がある前に、当日の授業の大まかな流れや、各グル

ープが何処で調査作業をするのかなどの情報を受講生に示すために可動式のホワイトボードに記載し、注意を促している。さらに、先述したように教室全体を見渡す視線を常に忘れることがない。今期は LA の人員が豊富にあったので、一人の LA が一授業時間当たり多くとも2グループを担当すればファシリテーションがつつがなく進むはずであったが、彼は可能な限り教室全体の状況を把握するために、あるいは LA とグループとの関係が固定されてしまうことがないように配慮していた。しかし、その立ち居振る舞いは他の LA にとってプレッシャーを感じさせるものではなく、ごく自然なものであった（第8回 RP）。

LA の名誉のために付言しておくが、科目担当者から LA に対して出される指示は、通常、確認レベルのものでしかない。LA の自発的な気づきあることを信じ、守りたいと願っているからである。しかし、竹村 LA はそれさえも自らの不備との省察をしている。プレゼンテーションの執り行われる授業において竹村 LA はしばしば司会を担当しているが、自己の役割のみならず、他の LA が担当する各種の役割とを視野に入れて、常にチームワークを考えている。そのチームワークの中で司会としてのミッションを自分なりに定義しているが、それはいかにも正しいと科目担当者は考える（第11回 RP）。

ここに至るまで、竹村 LA には自らに省察することがあり、それを乗り越えたいと願う気持ちがあることを記してきたが、それを優先させることなく、後進に司会などの業務を任せている。それは、受講生に LA として示すべき姿勢に対する意識が高いことの現れである。彼は受講生のみならず、後進の LA にも範を示している（第12回 RP）。

前期までプレゼンテーション後の受講生の反応の低さ（より具体的にはコミットメントの不十分なること）がこの科目における課題の一つとなっていた。これを克服するべく竹村 LA が提案したのが、プレゼンテーション後に書くグループでディスカッションを執り行うことであった。経験あ



る教師も心を悩ませる場面であるが、あるグループによるプレゼンテーションと、プレゼンテーションをおこなっていないグループとの間に架橋をしようとする姿勢は評価すべきことである。プレゼンテーション直後に質問を求めるのではなく、質問すべき内容・項目をグループ（チーム）として提出するという発想は、「質疑応答」というフレームワーク、スキーマを見事に乗り越えたものである。論者は他の科目においても、この発想を活かそうと考えている（第13回 RP）。

学生登壇者と同じく発表者にも細やかな心配りがなされているが、そればかりか、プレゼンテーションを見聞きしても学生が質問や意見を出せないことを意欲や姿勢に原因ありと安易に括ることをせず、その理由を探り、解決策を見いだそうとしている。それがプレゼンテーション後のグループディスカッションのアイデアに結びついたのである。LA としてグループワークのみならず、受講生の学習にどのように関わるのか、如何にしてそれをファシリテートするのがよいのか、そのことについて常に考え、発見をしようと努力し、工夫を試みようとしている（第14回 RP）。

そのアイデアは竹村 LA の発想に基づくものであるが、他の LA との協力関係を常に意識している。グループワークをサポートすることによって受講生と LA の間にラポールが形成されていくが、今期はプレゼンテーションが執り行われる授業回を盛り上げるために、LA が互いにアイデアを出し合ったり、役割分担を明確にしたりするように働きかけていた。その結果、LA の間にも強いラポールが形作られ、チームとしてのまとまりが以前に比して明らかに強く見られるようになった（第15回 RP）。

これは、もとより科目担当者の願うところであったが、担当者はこのことを文言で伝えることをせず、LA 自らが気付くのを待っていた。氏はこの願いに応えてくれたことになる。次年度は授業の冒頭より、そのような働きかけをする心づもりであるというので、大いに期待している。

以上、LA のリフレクション・ペーパーを紹介しながら、それぞれに簡単なコメントを付してきた。この LA の活動は受講生にとってのラーニング・モデルになるばかりか、他の LA にとってのモデルにもなっている。年に二回ほど開催されている研修は授業とは切り離された場所・文脈で実施される。そこではファシリテーションに必要なスキルなどを修得したり、磨いたりすることが主たる目的となっている。その研修にはもちろん意義があるが、今号で紹介した授業場面における相互研鑽、すなわち OJT が LA の成長につながっているのである。科目担当者であり、LA の活用者である教師は、そのことを銘記した上で、受講生の active learning のみならず、LA の active learning にも配慮する必要がある。

## 註

1 例えば東京女子医科大学では学生が自ら問題を発見できるように導く「改良型 PBL」が導入されている。国外では、オランダのマーストリヒト大学で PBL 学習チームが編成され、ニューメキシコ大学では学習者コミュニティが形成され、それぞれ学生の自主的・主体的・責任のある学習が促進されるように配慮されている。

## 参考文献

- 中村雄二郎 1992 『臨床の知とは何か』岩波新書
- Sfard, A., 1998 “On two metaphors for learning and the danger of choosing just one,” *Educational Researcher*, 27, pp.4-13
- Norman G. R. and Schmidt H. G. 1992 The psychological basis of problem-based learning: a review of the evidence. *Academic Medicine: journal of the Association of American Medical Colleges*, Sep. 67(9) pp.557-65
- Colliver J. A. 2000 Effectiveness of problem-based learning curricula research and

theory. Academic Medicine, Mar. 75(3)  
pp.259-66

B.マジュンダ、竹尾恵子 2004 『PBL のすすめー「教えられる学習」から「自ら解決する学習」へー』、学習研究社

先導的 IT スペシャリスト育成推進プログラム拠点間教材等洗練事業 PBL 教材洗練 WG 『PBL(Project Based Learning)型授業実施におけるノウハウ集(2011年7月改定案)』

読売新聞教育取材班 2010 『大学の實力 2011』中央公論新社

読売新聞教育取材班 2011 『大学の實力 2012』中央公論新社

※以下に『大学教育論』の方針が定まり始めた昨年度から今年度に至るまでの、学生による授業評価の結果を記載する。現行の授業評価アンケートは PBL 型の授業に対応していないので、すべて自由記述を採用している。

#### APPENDIX I

〔2011年度の授業評価アンケートの結果〕

1. 一言でいえば異色の講義であり、また、白眉の授業でした。言外の規則・ルールのような縛りにしたがって「それなり」の授業が行われても仕方がない中で、自由に言いたいことを言わせて頂き、率先して先生が「異議」を唱えていくスタイルに魅了されました。また、学生側も、テーマ通りの主体性を発揮できた、よい機会になったと考えます。日頃は、各自の考えを発表する機会に限定的で、しかも学説その他のルールに則った形式上のものと考えます。持論をぶつけ、反応をダイレクトに返してもらえることは、授業という枠を超えて有益だと感じました。とはいえ、私も実際に授業を受けるまでは、その点はわからず選択したのであり、さらにこのようなムーブメントを PR する必要があることを感じました。もっと発表したいなと思う、大変楽しい白熱教室でした。半年間

ありがとうございました！(法学部1年)

2. この授業は私にとって秋学期 No.1 でした！自分たちで調べたことに対して、こんなに考えたのははじめてだったし、ほかの人の発表一つ一つに対してこんなに考えたのははじめてでした。大学生活って何なのか、自分が本当にやりたいことは何なのか、ほかにもたくさん考えました。私の中で少しか何かが変わった気がします。自分たちが発表する内容を調べたり考えたりしているときに、結局、何が言いたいのかということを考えてときに、少し行き詰まることもありましたが、最後には自分たちなりの結論を得ることができました。このチームでやれたことが本当によかったです。何かこれから行動に移していけたらいいなと思います。(文学部1年)

3. この後期の授業を取って半年間、班を作り、一つのテーマを決め、みんなで調べて発表をするのが終わって、とても有意義な授業だと思います。大学の授業の中では、こんなに自分達が作り上げるようなものはなかなかないし、ゼミなどもあまり履修していないので、とても新鮮で楽しかった。大学から社会に出て行くための自主性だったり、自らの発想やアイデアをグループの中で生かしたりする力が身につくような授業でとても力になりました。(政策創造学部2年)

4. 私は正直、このような授業とは思っていませんでした。最初はどうしたらいいのか全く分かりませんでした。しかし、先生の話や LA の話を聞き、グループで話し合いをしていく中で、この授業で大切なことは何かというのが分かったような気がします。ここで学んだ大切なことをこれからの大学生活に必ず活かし、良い大学生活にしていきたいと思いました。そして、また先生の講義を受けたいと心から思いました。ありがとうございました。(社会学部1年)

5. 普段受ける授業は、先生が学生達の反応を見ずに、自分のペースでなされるものが多く、つまらない授業ばかりですが、この授業ではテーマ決めやプレゼンを学生主体で進めることができるので、楽しめました。半年間ありがとうございました。

(環境都市工学部 1年)

6. 実際、私はこの授業を受けるつもりはなく、抽選科目が消せなかったため、この授業を履修しました。私はグループワークなど、他人と接することを嫌う性格でしたが、本当にこの授業でグループワークをしてよかったと思いました。それは、他の人の様々な意見を知ることができ、みんないろんな活動をしているということがわかりました。協力して発表の準備をすることで、人を好きになることができたと思います。さらに、GPA、留学、科目提案など…様々なことを知ることができ、まさに大学をよくしていく、つまり自分が大学の主人公だと思えるような授業でした。今後もグループワークを嫌がらずに、積極的に参加していこうと思いました。(商学部 2年)

7. 「大学の主人公はキミたちだ」ということで、自分達の大学を自分達で考え、変えていこうじゃないかという、授業じゃないような授業で、とても刺激的で楽しかった。要望としては、1年間通してこの授業をしたいと思った。本当に自分たちの考えた大学の変えたい所を、いろいろな所にアプローチして、変える所までやりたかったという気持ちもあった。(法学部 2年)

8. 他の授業とはまた違った形式の授業で、新鮮さがあった、とても楽しく授業を受けさせていただきました。それぞれに分かれて好きなことを調べたりすることによっていろんなことを知ることができるし、とても自分の為になるような授業でした。この授業を通じて、少しは自分の視野が広がったのかなと思います。後輩にも推薦したいと思います。(法学部 1年)

9. グループワークで、年上ばっかなので縮こまってしまったので、せめて1年、2年ぐらいは分けてほしかったです。(社会学部 1年)

10. こんな感じの授業は初めてで、とても楽しかったです。僕はスポーツクラスで授業を受けることが多いので、一般生とふれあう機会がありませんでした。この授業はグループを作って、みんなで話し合っ一つのことを完成させるということをしてきました。それが他の授業とは違い、とても新鮮な気持ちで受けることができました。半年間ありがとうございました。(政策創造学部 1年)

11. 半年間でしたが、ありがとうございました。最初、先生のガイダンスきいて、天才と思ったぐらい、知的な人だと感じました。印象がすごかったです。水曜一限やのに、とても楽しかったです(∪∪)。とても良い授業でした。自分の発表も大事ですが、人の発表の方が大事ですし、自分のためにもなります。そこを分からず休む人は少しもったいないと思いました。先生が何個かテーマを決めて、やりたいテーマをグループで奪い合うぐらいの活発的な授業も楽しかったかなと思いました。僕はとても満足しました。(文学部 1年)

12. 先生が FACEBOOK、twitter に参加し、そこで授業外コミュニケーションを取る。もっと言うと、先生と SNS でつながる事を課題とし、おこなった授業への意見を出すことを宿題とするなどしてコミュニケーションを取る機会を増やすようにすれば…いいのかも。(商学部 3年)

13. グループワークができて、とても楽しかったです。大学の教室についていろいろと学んでいき、とても楽しかったです。これからも大学を大切にしていきたいです。(法学部 1年)

14. 大学教育について様々なことを考えることができた。少し大学教育について考えるということ

で、発表内容がかぶったりしてしまうことが残念で、全班、違う内容を考えるのは難しいと思った。GPAについては、正直、おかしいと思った。アメリカに合わせるのではなく、日本らしさも必要で、GPAについても、もっと学生にわかりやすく説明すべき。評価方法も考え直すべき。(政策創造学部3年)

15. 半年間ありがとうございました。私にとってこの授業はとてもいい経験になりました。授業1回が2000~2500円ということを知って驚きましたが、この授業は3000~4000円くらいの価値があるのではないだろうかと思います。それほど私にとってはタメになる授業でした。なので、特に要望などはありません。半年間、本当にお疲れさまでした。(法学部1年)

16. この半年間とても楽しかったです。来年度もこのスタイルで授業してもらいたいと思っています。あと、またいつか三浦先生の授業を受けたいと思います。しかし、私個人のお願いなのですが、来年は(a)/(b)等の通年スタイルの授業も作ってほしいです。そして1年かけてじっくり研究してみたかったなと思います。(文学部2年)

17. グループワークを様々な学部、学年の人たちとすることができて、とても楽しかった。この授業を履修して、本当に色々なことを知れたし、色々なことを考えるきっかけができたことが本当に良かった。大学教育に関して知識が高まったし、これからの大学生活に活かしていきたいと感じ、また友だちにもすすめたいと感じた。(法学部1年)

18. あっという間で半年間を過ごしたんです。この授業は、他の授業と違って、自分の意見や思いを言えるし、自由なふんいきでよかったです。(文学部1年)

19. 各グループ自分達が調べていることについて、もう少し調査時間がほしかった。授業の始まりの時間に委員会などの紹介も良いと思うが、その時間の方が、授業活動自体の時間よりも長くなってしまっている時もあったので、そこを改善してほしい。この授業から大学を変えようという目標はとても面白く興味深かったです。(商学部1年)

20. 大学教育論は本当にたのしい授業でした。他の授業と違い、グループで協力しないと授業は成り立ちません。また、普段の授業では、自分の気持ちや考えを人に伝えるということが少なく、自分は意見を述べるのが苦手だと分かりました。来年もこのような授業をとり、苦手を克服したいと思います。(文学部1年)

21. 三浦先生の授業は他の授業とは異なり、生徒と教授間のコミュニケーションが上手くとれており、親しみやすく、積極的に参加したくなるような授業でした。ゲストとして、アメリカの教育事情に詳しい人や、その他の有識者を招いて授業を展開していくと、さらに刺激的な授業になったと思う。また三浦先生自身が持っている知識であるとか、体験談をもっと聞きたかったです。(社会学部1年)

22. この授業を通じて、GPAや留学・学校環境など、多くのことを学生目線で知ることができた。人前で発表することの大変さ、伝えることの難しさも実感した。これからの授業の受け方や選択方法を見直し、今後の自分にとって利益となる大学生活をおくろうと思った。楽しかったです。(経済学部2年)

23. まずこの授業を選んでよかったと思うことは、学年や学部が違う人たちからとグループを組んで授業を進めていくというのは、他の授業では経験したことのないことで、いろいろな学部の話の聞けたり、先輩からこれからどういうふう大学生活

を送ってあげたいかなど、貴重な話をたくさん聞いて、すごく貴重な時間で、とても楽しかったです。この授業を受講して、よかったと思うし、他の人にもすすめていたと思いました。(商学部 1年)

24. 三浦先生が言っていた「来年はグループを最初に分けて、この授業をすすめる」が、とてもうらやましいです。テーマが最初から決まっていると、次に受ける人たちは、もっと自由に、遠慮なく、新たな個性的なアイデアを出せると思います。しかし、全くテーマもない状態から発表を創るという力を身につけられた私達もとてもいい経験でした。課題探求の授業も含め、一年間ありがとうございました。同じグループの人に自分のぶっ飛んだ発想を伝えたり、自分が折れたりして、いい発表を仕上げる経験ができて、三浦先生に感謝です。個人的にはもっと自由な発想をみんなから引き出すことが出来たらよかったのになと思います。ありがとうございました。(社会学部 1年)

25. はじめは“授業評価アンケート”というテーマから何を伝えるかが定まらず、どういう発表になるか不安でした。でも、自分たちの中で結論が出て、それをみんなの前でできて良かったです。自分たちのテーマ以外のことにもすごく興味を持ちました。この授業を受けるようになってから、確実に大学について考えることが増えたと、大学生活に前向きになったと思います。水曜日 1 限、眠かったけど、おもしろかった、たのしかったです。今、また、先生の教職概説を受けたら、前とは違った感じ方をするだろうなって思いました。すごくたのしかったです。ありがとうございました。(文学部 1年)

26. 私は授業でプレゼンをする機会やグループワークをする機会がすごく少なく、自発的に取り組まないと授業が成り立たないという経験をしたことが少ないので、この授業では学生が主体的とな

って行動する力が身についたと思います。私がこの授業を受講した理由は二つあり、一つ目はシラバスの内容に書かれていた学生が主体的となって取り組むこと、二つ目は大学の歴史について知りたかったということで、この二つを満たせたと思います。発表が終わってから、毎回、先生のコメントが新鮮で、先生から多くのことを学べたし、また自分から学ぼうという意欲もわきました。この授業を受講できてすごく良かったです。ありがとうございました。(法学部 3年)

27. いろいろな学部の人が集まって自分たちでテーマを決め、LA さんがいて、他の科目とはまったく違う内容で充実していたと思う。正直、最初は大学生になってまでグループワークなんかなくてもよいのではないかと感じていたが、大学生だからこそ必要ではないかと最終的には感じた。／先生も少し言っていたかもしれないが、テーマを絞ってグループワークを展開していったら、もっと深くなって良いのではないかと。／前の紙にも書いたが、学習意欲が高まったが、期末考査前に、この時期になったら単位のために勉強しているんだなと痛感する。もっとグループワーク的な科目が増えたらよいのにも思うが、それだったら楽しみたいからと、そればかりを取ってしまう人もいるかも…ということで難しい。／大学教育論の授業は終わったけど、引き続き問題意識をもって学習していきたい。／半年間ありがとうございました。(政策創造学部 1年)

28. 発表がそれぞれあっておもしろかった。けど GPA についてが 3 グループあったので、できればかさならないようにしていくのもいいと思う。／とりあえず単位の基準が知りたかった。シラバスには出席は関係ないと書いていたが…。じゃあ、この授業に出てなかった人、発表きてない人にも単位あげるんですか？／LA さんがいるのが良かった。はじめの頃にアドバイスしてくれる人がいるのは心強い。／4 回生の方が最後に話していた

ことが印象に残った。1回2000円の授業で、それだけみたら高いと感じるが、授業で出会う人やサークルなど、4年間を買うと思えば、そんなことはないと本当に言える気がした。まだ1年もたないけど、学祭の委員会に入れて、いろんな人と出会って、話して学祭成功させて、こんな機会を与えてくれたのも、大学やと思うと、授業だけでは決められないなと思った。(文学部1年)

29. 私は4回生で、最初はアクティブ・ウォーカーの皆様(年下)と仲良くできるかなと、とても不安でした。しかし三浦先生の協力もあり、とても良い発表ができたのではないかと考えております。また、4年間でこのような授業は初めて体験しました。とても実践的かつ周りの人たちともコミュニケーションがとれる、楽しい授業でした。本当にお世話になりました。ありがとうございます。私はもう卒業して来年度からは社会人となり、大学には在籍していませんが、もっとこのような授業が増えていけばいいのではないかと考えております。(政策創造学部4年)

30. まず、半期の短い間ですが、ありがとうございました。この授業を履修した理由の一つに、三浦先生の授業なんでもいいから一つはとってみろと友人に言われたからなんです、その意味がよくわかりました。理由は他の講師とは違う目線を持ってお話をしていただけることです。もちろん生徒の視点もあれば、もっと広い海外とかを交えた視点など、とても興味深かったです。他の講師の方は、すぐ大学内の話や社会の話をしたがるので、正直、もう聞き飽きたって感じなんです。本当に他の先生全員に三浦先生の授業を一回受けてほしいと思いました(笑)。あと良かったのは、先生は本当に博識だから、どんなテーマの発表でもわかりやすいフォローを入れていただけたのがとてもよかったです。今回、自分達に学び、考え、発表するという機会を与えて下さったことに感謝しています。次年度も先生の授業を是非とりたいの

で、そのときはよろしくお願いします。(商学部1年)

31. チームで一つのことを調べて発表する。本当にこの授業の目標とした学生主体の授業だったので、本当に楽しかったですし、自分の力にもなりました。しかも、それぞれのチームの発表を聞いて、学生の思った声を伝える、それはこれからの反映につながると思いました。ただ、自分から手を挙げられなかったのは、学生主体に反してしまっただけだと思えました。教職概説から三浦先生にお世話になって、もう一度、先生の授業を受けたい!友達にもこの先生の授業を知ってほしい!と心から思いました。先生の何気ない経験話が本当に自分の中で何かをかきたてるもので、先生との会話が楽しかったです。できることなら来年も取りたい!!そう思いました。また先生、別の授業、開講して下さい!!(文学部1年)

32. この授業は勉強という感じではなく、楽しく授業を受けられました。今まで考えてもなかったことや、新鮮な意見が聞けて、すごく楽しかったです。来年も、このような、発表などをする授業を取りたいです。(商学部1年)

33. この授業を通じて、たくさんの考え方(視点?)があることを実感しました。/LAのみなさんが、テーマに迷っているときに、いくつかの道順を提示して下さい、何度も助かりました。/教授のプロフィールを配ってほしかったです。なぜなら、「僕は~したことがあるんだけど」と経験談を話されることがありましたが、その経験談をもっと聞きたかったからです。/水曜1限は体に悪い。2限からが良い。/うわべを見るのではなく、裏面も見よう、考えようとする努力が大切なのだと感じました。(法学部2年)

34. この授業は他の授業とちがって、学生同士で交流できるので楽しかったし、大学について知ら

ないこともたくさん知れておもしろかった。ただ、出席をとらないので、チームのメンバーが全然来なくて、役割分担しても結局来ている人だけでやることになって、不公平だと思う。せめて出席はとるべきじゃないかと思う。もしくは2限にしてもらえれば出席率もよくなると思う。個人的に一番印象に残ったのは関大のマークが1000万かけてつくったという話が何気に印象深い。(商学部2年)

35. 抽選で当たって消すことができず、なんとなく受け始めた授業でしたが、グループワークで自分の気になっていたことを深く調べることができ、他の発表を聞いて、自分が知らなかったことや気づかなかったことも発見できて良かったです。(文学部2年)

36. この授業の良いところはグループワークを進めて行くところだと思います。グループワークによって、それぞれの意見をストレートに聞くことができるからです。(法学部1年)

37. 本当に有意義な授業だと思いました。大学に入ってから本当に無意味だと思ってしまう授業がほとんどの中、こんな有意義な授業を取れて嬉しかったです。三浦先生の話は本当にまわりが見えないぐらい集中してしまうくらい、興味深くおもしろかったです。ただ時間が少ないのが悲しかったです。三浦先生の話を知る授業を作って欲しいくらいです。(商学部1年)

38. この大学教育論という授業は、頭が良いとか賢い人が良いのではなく、誰でも意欲を持てば役に立つ知識が身につくので、素晴らしい授業だと思いました。こういう授業がたくさんあれば大学生活が良いものになると思いました。なので、後輩や友人に勧めたいと思います。近い将来、役に立つ知識が身につくととても良かったです。ありがとうございました。(政策創造学部2年)

39. まず私の反省から…。出席率があまり高くなかったことが心残りです。3回生秋学期、水曜2年に教職の授業を入れた、あら1限にミウラ先生の例の授業があるぞ、う～ん、どうしよう。何でミウラ先生は1限の授業が多いんだろう。朝起きられるだろうか…ええい、入れてしまえっ!!という幕開けで迎えた秋学期でした。ここまでで何が言いたいかというと、水曜1限は時間的につらいものがあるので、できれば3限とかにしてほしいなというのが一つです(あくまでも希望です)。/次によく本論です。LAさんがにぎやかなのが良いですね。たるたにさんの名司会、さすがたるたにさん☆これから有望なLAさんが発見されるといいですね。/人数については多い!っていうのが最初の印象だったので、この半分くらいになっても良いのでは。そのかわり学生同士の議論を増やしてもいいと思います。/大学教育論の広場のプリントをインフォメーション上などにアップしてほしいです。/先生のコメントがひかえめな気がしました。席が遠いからですかね?やっぱり少人数が良いなー。でも大学教育論とスタスキとは違いますから、そこは事情があるのでしょうか。以上です。半年間ありがとうございました。(文学部3年)

40. 大学教育論という授業をとって、1~4回生のさまざまな学部の人と出会い、話をするのはすごく刺激的でした。大学になぜ来ているのかなどを考える良いきっかけになりました。楽しかったです。この授業を取るまで、大学の先生とは、すごく近づきたいイメージがあったのですが、そのイメージが崩れました。半年間ありがとうございました。(法学部1年)

41. この授業は自分にとってすごくいいものになりました。学生が考えたことや、学生の生の声が聞けたことは、学生である自分にとってためになりました。そして自分も色んなテーマに対して考えることができたのが良かったです。グループワ

ークの中で色々な意見を聞けて、自分の考えと照らし合わせて、また違った考え方ができるのは良かったです。これからの大学生活を見直せるという意味でもいい授業でした！でも出席率が悪かったのが残念でした。(文学部1年)

42. 授業を通じて、LA はもちろん、他学部生と交流し、考動をすることで、新しい考え方を得られたので、これからの授業はもちろん、目の前に迫っている試験にもやる気がわきました。授業目標(目的)を達成できたのでは、と思います。来年もこの授業はあるということなので、今学期のプレゼンから得た新たな学生の提案を来学期の学生に引き継いで、より掘り下げていってもらえれば、授業の枠を超えて実現に進むと思うので、是非そうなれば良いと思いました。短い間でしたが、4回の卒業されるLAの方、萌先輩をはじめ、ありがとうございました。また大学生を頑張っています。(法学部1年)

43. グループで決めた事柄について深く調べて、みんなで議論する。関大に入学して初めてこのような授業を受けて、すごく刺激を受けたし、自分の中で成長できたと思う。また、関大の現状、日本の大学の現状、少ない情報だけど海外の大学の現状、この授業を受けて色々な事を知ることができた。今まで適当にやっていた授業評価アンケートも今ではしっかり答えるようになったし、自分が、今、関大のために何ができるだろうと真剣に考えた夜もあった。結局、答えは見つからなかったけど、残りの3年間、この授業を受けたことで変わってくると思う。この授業は今の自分、未来の自分のためになった。間違いない。半年間お世話になりました。(文学部1年)

44. この授業を受けて、まずグループが3回生と4回生の先輩方と同じグループになれて、話していくうちにいろんなことが勉強になりました。上回生と同じグループは初めてだったので、パワー

ポイントの作成や資料の集め方など、やはり上回生、すごく慣れていたし、パワポの作成のうまさは勉強になりました。それだけでもこの授業とった価値はあるんですが、関大生の喫煙についてのが分かり、普段何気なく設置してある喫煙BOXについて知れたのでよかったです。果たして関大は5年以内に完全禁煙になるのであろうか…。また他のグループの発表を聞いて、GPAとか、大学のことについてよく知れました。遅刻ばかりしてすいませんでした。この授業1限以外にしてほしいのが、唯一の私の要望でございます。三浦先生、半年間という短い間ではありましたが、お世話になりました。この授業楽しかったです。ありがとうございました。(文学部1年)

45. この授業を受けたのは、正直、時間割の関係だったが、授業が終わった今、とても意義のある授業だったと思っている。私は今でも大学の教育について、あまり考えたことがなく、大学側から与えられるものをただ受けている、受け身の体勢でしかなかった。そこに特に疑問を抱くこともなかったのだが、授業内で各グループの発表を聞いたり、学生団体の代表の方の話聞いて、それではダメなのだ気づいた。学生が今の制度や環境に疑問を持ち、それを解決もしくは緩和させる方法を考え、行動しなければ、よりよい教育制度は作れないということが分かった。今回の授業で学んだこと、疑問に思ったことを授業内だけで終わりにせず、これからも考えていきたいと思うし、また、他の人にも伝えていきたいと思う。半年間、楽しく授業を受けることができ、本当によかった。ありがとうございました。(法学部1年)

## APPENDIX II

[2012年度の授業評価アンケートの結果]

1. 私はこの授業で関大の改善すべき部分を多く見つけることができたと思う。一人一人の意見を尊重し合える授業に初めて出会えた。この授業は一人でも多くの学生に受講してもらいたい。



2. 学生の「すばらしい大学生活を送りたい」という熱意、思いに触れることができ、大変、良い刺激を受けました。その点が、この授業の最大の魅力だと思います。また、違う学年と交流できる機会は大変貴重だと思います。私自身、1 回生の時に全学部共通科目で尊敬できる先輩に出会い、3 回生になった今でもお世話になっています。そういったつながりができる機会は少ないと思うので、ぜひ、継続してほしいです。

3. 「学生が主体となる」ことを考えていく授業で、受け身ではなく、自ら動くのはとても新鮮で楽しかったです。先生からは色々な話を聞いて良かったです。後輩にオススメできる授業でした。

4. この授業は私にとって、とても新鮮なものでした。他学部、他学年の人たちとの交流がある唯一の授業でしたし、この授業があるまでは大学の現実とイメージのギャップや不満などがありながらも漠然と大学生活を送っていましたが、学生側からのアクションを起こす大切さも学びました。これからはまさに「大学の主人公」として、改善すべきところは改善させて大学をより良い場に変えていきたいです。

5. GW。『大学教育論の広場』の先生のコメント。全員分あり、とても大変だったと思う。一般科目でGW ができる授業は初めてで、とても新鮮だった。ディスカッションやGW は高校ではあまりなく、これこそ大学の授業という感じがした。

6. LA さんが司会などをして学生がこの授業を引っ張っていったことで、この授業の名前通り、学生主体の授業となれたことがよかったです。

7. 自分で考えて自分や大学生活を良くしていこうとする積極的な取り組みが楽しかったです。グループワークでは協力して調査ができました。

8. この授業はディスカッションが中心で、他にこのような形式の授業はあまりなく、貴重な授業だと思います。特に、学生アシスタント中心で授業が進んでいく点が良いと思います。ぜひまた受けたいですし、友人にもすすめたいです。頭をフルに動かす楽しい時間が過ごせました。

9. 少人数制であり、グループワークもあるため、自らが授業に参加しているという感覚が他の授業とは比べものにならないです。学生が主体的に行動することがこの授業ではとても磨かれるので、この授業をレギュラー化してほしいです。

10. 授業を受けて、私の大学人生をもう一度見直すことができました。大学がよくなるように考えている人があつまって、話し合うことができたことに感謝しています。とてもたのしく授業ができたし、良い経験になりました。

11. 大学教育論という授業は大学に入って初めて興味を持って、楽しい授業でした。もっと色々な事を学びたかったと少し後悔してしまっている自分がなげなく思えます。このような自分から動く事の出来る授業が増えていけば、大学の授業も少しよくなってくのではないかなと思いました。今後、この授業がこれから入ってくる新入生たちに良い刺激を与えてくれると信じているので、これからもこの授業は残ってほしいです。

12. LA もたくさんあり、良い意味で日本の大学の授業と違っていたと思います。この授業で寝ている人はほとんどいなかったし、学部や学年を越えて自分たちの学生生活や関大について真剣に考えていたと思います。海外に行って帰ってきて、こんな授業が日本にあるとは思っていなかったし、単位上とった授業でしたが、とても有意義でした。先生の知識やゲストスピーカーから得られることもとても多かったと思います。

13. 大学の主人公である私たち学生が、自ら調べ、他の人と意見を共有することができて、大変充実した 15 週でした。そして何ができるのか考え、実行に移していきたいなと思います。ありがとうございました。

14. この授業は自分の意見を発信したり、他のチームの意見を聞いたり、その中でたくさんの人とディスカッションして、自分の受けた講義は本当はこんなものなんだなあと思うぐらい、この授業がすごく大好きで、毎週楽しみにしていました。こんなスタイルの授業が増えてくれたらいいのになあと思いました。

15. 大学のシラバスとか知らないことが多くて、知るのがおもしろかったです。

16. 大学内の、これまで気に留めなかった事にまで興味を持てたところ。自分とは違う視点がこんなにあると実感できる場所。先生の熱意！

17. 海外の授業に似ていた授業でした。自分の考えていることが大学という大きな組織に伝わることによってすごく感動しました。また私も違う授業で LA をさせていただいたので、すごく勉強になりました。

18. 自分たちのやったことが実際に関西大学を変えることにつながるのだから、こんなに受けていて意味があると思った授業はないです。

19. 他学部・他学年の方と多く関わる機会を持てたこの授業は、とても自分にとってよいものとなりました。LA の方もすごくしっかりした方々、フレンドリーな方々で毎回の授業がすごく楽しかったです!!

20. グループワークを通して自分たちが大学をどういう風によくできるか、考えられて、本当に有

意義な時間を過ごせました。こういった自ら学べる授業はもっと増えてほしいと思います。

21. いろいろな学部・学年の人たちと出会えて、また、自分の知らない話を聞いたりできて、とても刺激になって良かった。グループワークをすることで、その準備、また自分の意志や考えがないと成り立たないと知ることが出来ました。すごく良い経験になって良かったです。

22. とてもおもしろい授業だった。先生が物知りで、いつもいろんな事を教えてくれます。授業内容も、学生側が動かないと成り立たないような学生主体の授業で、今の日本の大学には足りないものがここにはあると思いました。

23. 授業を通して、多くの知識を身につけられた。それはグループワークで発表形式だったので、とても良かったです。

24. グループワークをしたことで、様々な人々の意見を聞き入れ、交換し合えた。とても良い経験になった。私は卒業するが、後輩たちにはよりよい学生生活を過ごしてもらうために、関大がこれまで以上に良くなってほしいと思っている。

25. この授業は他の講義と違って、グループディスカッションを行ったり、プレゼンテーションを行って、それを聞いて質問し合ったりなど、自分達が主体的に臨めるものだったので、とてもためになる授業でした。

26. 今まで受けた授業の中で一番楽しくて為になりました！この授業を受けて、関大をもっと良くしようと考えている人がたくさんいると知り、自分も、よりいっそう思いました。この授業が一番楽しかったです!!

27. 一年間、大学で色々な授業を受けてきた中で、

この大学教育論が一番楽しい授業でした。他学部・他学年の人とすごく仲良くなれるし、自分達の大学生活を考え直し、見つめ直すことができました。色々な学部・学年の人の意見を知れるので、知識も広がって、すごく良い経験ができた授業でした。

28. 自分たちの通っている、4年間過ごす大学生活をどうすればよりよくできるか、“こうしてほしい”だけでなく、“こうしよう”など、自分から提案をし、真剣に考えることができました。“こうすれば”ではなく、はじめから自分で考えていくことがよかったです。

29. こんなに自分が参加できる素晴らしい講義は今までに受けたことがなかった。この授業を受けて、調べる力もついたり、ひいては就活に有利になる能力を身につけることができたと思う。また受講したいです。

30. ディスカッションが苦手だったので、毎週通してディスカッションをすると、最初の方より積極的に発言できるようになりました。

31. 自分達が主体の授業がよかった。他の学生の意見や考え方のおかげで、すごく刺激されたので、すごく楽しい授業でした。

32. 全体的に、他の授業と違って、LAさんとかも手伝ってくれたり、普段、交流がない人たちの交流ができるからよかった。

33. この授業は、今まで受けた授業とは違い、学生主体で本当に楽しいものでした。

34. 自分が通っている大学のシステムや大学自体について、議論するような講義は初めてで、今まで何となく、そして楽な授業ばかりを履修していましたが、この講義を受けた事によって、改めて講義の大切さを学びました。

### APPENDIX III

#### 第2回授業

<p>〔授業内容〕 グループごとにテーマ設定する</p>	<p>〔今回の重点〕 できるだけ、いろんなグループの話を聞いた。</p>
<p>〔活動内容〕 LAの自己紹介</p> <p>先生からのご講義—大学の起源—を聞く</p> <p>グループワークのファシリテーション—テーマ設定—</p>	<p>〔具体的内容など〕 教育実習における体験談を交えて話をした。しかし肝心なことを伝えられていなかったため、まだまだ甘いと思った。話す内容は直前までに頭の中にリストアップ。まとめと流れ確認。</p> <p>LAも一緒になって聞いていた。途中、遅刻者が入室してきたので、席の指示とプリント配付をおこなった。遅刻者の対応は、ある程度、授業回数を重ねたら、後輩に任せてもいいかもしれない。</p> <p>できるだけいろんなグループの話を聞くことに努めた。今までの自分は、ある特定のグループにしか焦点を当てておらず、全体を見る視野を持てていなかった。または先輩方に任せていた。今期は授業全体の把握に挑戦したい。そのためには、授業内で情報収集、授業外で情報整理。</p>
<p>〔所感〕 前回、授業に出られなかったため、遅れを取り戻す。課題テーマに関しては、毎年、同じようなものが出ているので、新鮮さやタイムリーな話題が出てきてほしい。</p>	

### 第3回授業

<p>〔授業内容〕 LAによるプレゼン・グループワーク（自分達のテーマについて）</p>	<p>〔今回の重点〕 みなさんがポジティブになるプレゼンを心がけました。</p>
<p>〔活動内容〕 LA 竹村祐哉からのプレゼン 「大学教育論に参加しているみなさんへ」—みなさんは主人公—</p> <p>グループワーク：前回の話し合いやテーマについて再検討</p>	<p>〔具体的内容など〕 学生のみなさんに、この学生生活を自らを主人公とし、ポジティブに、アクティブに、そして主体的に動いてほしいという願いを込めてプレゼンをしました。もう少し、まとめを深めるべきでした。途中から一方向の話になっていたため、双方向のやりとりを通して、みなさんと一緒に深めるプレゼンを目指します。まだまだこれから。日々成長！</p> <p>I.P.E.T.さんのグループに付きっきりでした。体育会系3人の男性と、おとなしい1回生の女性の班。みなさん、少しギャップを感じていたため、話し合いを四人全員にリンクさせることに努めました。「～学部はどうですか？どう思われますか？」「4回生の立場として、経験はありますか？」等々。</p>
<p>〔所感〕 昨年は先生に対話力をつけようと言われて反省していました。今年はねらい通りのことをしてくれたとのお褒めの言葉をもらいました（少し成長を感じました）。</p>	

### 第4回授業

<p>〔授業内容〕 自分史年表作り by THINK×ACT</p>	<p>〔今回の重点〕 学生の感想に対して、授業中・後にレスポンス返しました。</p>
<p>〔活動内容〕 自分史制作の説明—TxAさんから 自分史制作（個人ワーク）20分 自分史発表（モデル）—ACTさん 自分史共有（G.W.）30分 本日の感想</p>	<p>〔具体的内容など〕 本日はLA半分、参加者半分の気持ちで臨みました。自分史についてはTxAさんのメンバーの方がよく知っておられるので、一歩下がりながらもフォローすることを心がけました。一つ反省点があります。自分史を書けていない人の指摘をTxAさんから受けました。教室全体を巡回していたにもかかわらず、気づけずにいたことを反省します。観察ということに重点を置きすぎて、学生への手助けに力を入れられていなかった。全体を把握しながらも、個々への必要な支援ができるようにしていこう！</p>
<p>今日は空いている時間を見つけて、前回のプレゼンに対する学生のコメントにレスポンスを返していました。本人に直接話すことで、毎回の感想を見てくれていると知ってもらう。</p>	<p>学生からのコメントも一方向になってはいけないと思います。LAと学生の双方向の対話が授業を盛り上げていくと考えます。三浦先生がFacebookに「広場」をアップしてくださっているので有効に使っていこう！</p>
<p>〔所感〕 今日の自分史制作では、人それぞれ、自分の過去の振り返り方が違うことを知った（人生の上がり下がり線から書く人、人生のポイントを別紙に書いてから自分史に臨む人、人生のポイントを点で打ってから線にする人）。</p>	

### 第5回授業

<p>〔授業内容〕 Lin:KUの紹介／科目提案学生委員会のプレゼンとワーク</p>	<p>〔今回の重点〕 Lin:KU や科目提案委員の人たちと話し、サポートした</p>
<p>〔活動内容〕 Lin:KU さんのアンケートの配付や回収のサポート:アンケートの回収方法や時間などを Lin:KU さんと相談しました</p> <p>科目提案学生委員会のプレゼンをサポート</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・授業前に場づくりや本日おこなうことなどを共有し、お互いが動きやすいようにしました。</li> <li>・ワークの時、学生達が挙げた科目提案を深めることに努めました。</li> <li>・発表グループの推薦</li> </ul>	<p>〔具体的内容など〕 説明している時間やアンケートの記入時間に余裕があったので、アンケートの配付を手伝い、また回収について相談し、その後が円滑に進むように働きかけました。</p> <p>今日の LA の立場は、進行役でもまとめ役でもなく、サポート役だと考えたので、提案委員の方々のワークを活性化、深化させることに努めました。もっと他の LA さんも話し合いの時間を設け、全体理解の上で授業が進めば、より充実しただろうと考える!!→積極的に関わっていこう。自分はその間をつなごう！</p> <p>できるだけ多くのグループをワーク中に見て、話した中で、グループを紹介しました。教室全体を把握するトレーニングになりました。</p>
<p>〔所感〕 招待されて授業に来た方々は、少しの不安は緊張を抱いているので、LA が積極的に働きかけることが大切。</p>	

### 第6回授業

<p>〔授業内容〕 LecKU のプレゼンとワーク／グループワーク（発表に向けて）</p>	<p>〔今回の重点〕 LecKU のプレゼンをフォローしました</p>
<p>〔活動内容〕 本日の授業内容をホワイトボードに記した</p> <p>遅刻者へのグループワークのフォロー</p> <p>発表に向けてのスケジューリング</p>	<p>〔具体的内容など〕 学生は、今日、何をするのか、全く知らずに受け身の形で授業にやってくる。そんな人たちが一目で見通しを持ち、イメージを抱けることで、少し主体的になれると考えます。</p> <p>グルーピングが終わっている、またはグループワークが始まっている状況の中で、遅刻してきた学生に対して、どこのグループが適当か、入ってもよいかなどを考えながら対応しました。また、今までの内容や、今からやることなども伝えました。</p> <p>LA だけでこれからのスケジューリングが出来たことは大きな価値のあることだった。先生ともしっかりと共有し、学生にも公平に打ち合わせができたことも収穫である。私は何も声かけもせず、ただ手帳を持って二、三人に話しかけただけだったが、ほとんどの LA が集まって協議へつながったので、後輩に任せることができました。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・何もかも自分でやろうとせず、自分が他者に頼れるようになる。</li> <li>・後輩に活動の場を自然に見つけてもらえるように。</li> </ul>
<p>〔所感〕 来週から本格的にプレゼンに向けてのワークが始まるので、LA も発表に向けての見通しを持ってファシリテーションしよう！</p>	

## 第7回授業

<p>〔授業内容〕 Muster-Peace のプレゼン・ワーク／発表に向けてのテーマ設定と役割分担</p>	<p>〔今回の重点〕 時間を常に意識し、全体に働きかけた</p>
<p>〔活動内容〕 Muster-Peace さんが刷ってほしいプリントを支援ステーションへ持ちこみ、プレゼン準備をしました。プレゼン時間について、先生に尋ね、Muster-Peace の方に助言しました。</p> <p>テーマ設定に向けて LA の意識統一をおこないました</p> <p>前回までのグループごとの進捗状況が分からないグループの支援。第2、3回のプリントを提示、助言。</p>	<p>〔具体的内容など〕 教室に早く来ることで、プレゼン者のフォローや発表に向けての準備が出来るというメリットを今日改めて実感した。早く来ている以上、何か意味あることをやろう。 Muster-Peace の人が時間を気にされていたので、先生と相談し、多少、延びても大丈夫だということを伝え、気兼ねなく発表をしてもらうように配慮した。こんな小さな心配や疑問を解消することも LA の役割。</p> <p>時間がない中で、今日中にテーマを設定しなければならなかったため、LA みんなで受講生に働きかけられるように意識付けをした。ちょっとした声かけで授業が上向きにいく。</p> <p>受講生の立場になって考えると、グループでの話し合いは久しぶりで、テーマ設定が難しいと判断したため、フォローを加えました。少しは役に立ったようです。</p>
<p>〔所感〕 LA もいろんな方のお話から学ぶことが多い。プレゼン中に学んだことを学生と共有することが役割かな。／学んだことを深くできるように、学びの活性化を。</p>	

## 第8回授業

<p>〔授業内容〕 発表に向けてのグループワーク</p>	<p>〔今回の重点〕 12 チーム中 10 チームに対して、授業内に働きかけた</p>
<p>〔活動内容〕 本日の授業内容に関してホワイトボードに記した：「いよいよ発表に向けてのグループワークです。外へ出て活動されるチームは先生か LA に一声かけて下さい。10:25 までに戻ってください」</p> <p>グループへテーマの確認と見通しの相談</p>	<p>〔具体的内容など〕 前時と同様、本日、受講生がおこなうことを教室前方のホワイトボードに記、授業に入りやすいようにした。しかし、左記の書き方だと、外に出ることを強調しすぎていて、それ以前の話し合いや打ち合わせの重要性を欠いてしまっている。各グループの進捗から考えて、強調すべきはテーマの再考や調査方法などだった。</p> <p>各グループにテーマを確認し、進捗状況を把握しようとした。しっかり進んでいるグループが少ないにもかかわらず、危機感があまり感じられなかった。これは LA がもっと働きかけて、ペースをはやくする必要がある。今日は LA も少し甘いように見えた。経験者が他の LA に助言し、共通認識の上で授業を進めていくことだ。また外から帰ってきたグループに結果報告を聞くことも大切。</p>
<p>〔所感〕 後輩に伝えられることは何か。また、どのように伝えたら良いか、難しい。ここにも挑戦です！</p>	

## 第11回授業

<p>〔授業内容〕 プレゼン2グループ</p>	<p>〔今回の重点〕 司会を務めながら、他の LA さんと協力した。</p>
-----------------------------	--------------------------------------------

<p>〔活動内容〕 プレゼンに向けての準備 ー発表順番設定・タイムプランニング ・プレゼン説明</p> <p>プレゼンの司会</p>	<p>〔具体的内容など〕 プレゼンがスムーズに進むように、事前にやっておくべきことをおこなった。しかし、先生に指示されて行動に移したこともあったので、昨年を思い出して事に当たれてなかったと思う。経験者として、しっかりプレゼン全体をメイクしていこう。</p> <p>他の LA さんにタイムマネジメントやサポートをしてもらえたので、司会のみ集中しておこなうことができた。しかし、時間配分という点では、少し余裕を持ちすぎた。もう少し時間に関してはシビアにいこう。最も大切なことは学生の発表を充実させること。</p>
<p>〔所感〕 司会はやはり楽しい。司会とは、みんなの笑顔のきっかけづくりをできることだ。</p>	

### 第 12 回授業

<p>〔授業内容〕 3 グループの発表</p>	<p>〔今回の重点〕 今日は他の LA さん（後輩）に任せました</p>
<p>〔活動内容〕 発表の準備 ・ホワイトボードに発表の流れを示す ・発表グループの USB データを集める ・司会 LA さんと時間や手順を相談</p> <p>プレゼンの中で内容を深めるために、質問をしました。 (教務の職員さんが見に来られていたので)</p>	<p>〔具体的内容など〕 ☆今日は司会も他の LA さん、とりわけ後輩の LA さんがやることになっていたので、私はあまり出過ぎず、サポート役として臨みました。 ☆この「大学教育論」は LA 数も多いので、全員が様々な経験を積むことが大切だと考える。そこで先輩や経験者が前に出すぎると、他の LA さんの成長はない。経験者は、その経験の場を創り出し、与える立場がいいのかもしれない。それこそ“経験を活かす”ということだと考えた。</p> <p>☆大学の職員さんが大学教育論の授業に来られるのは減多にならないことなので、チャンスを活かすために質問しました。発表者のプレゼンを高めることができたのではないのでしょうか。</p>
<p>〔所感〕 今日一番に感じたこと。“発表者のプレゼンの充実”に尽きる。時間の確保・ファシリテーション・タイムキーパー・事前準備、これらを LA が促進する。</p>	

### 第 13 回授業

<p>〔授業内容〕 3つのグループによる発表/LA で 次回以降の相談</p>	<p>〔今回の重点〕 今回は司会のサポートや他の LA の場作りをしました</p>
<p>〔活動内容〕 プレゼン→質疑応答→三浦先生からコメント→発表者から一言</p> <p>LA 次回（あと 2 回）の司会、発表グループ、進め方などを話し合っただ。なかなかおもしろい討論になりました。</p>	<p>〔具体的内容など〕 ☆今回も司会を担当しなかったもので、マイク補助や質問者、プレゼン準備などにまわりました。なかなか忙しいですね。 ☆学生の中から「？」やコメントがあまり出てこない。これを自然に出すためにはどうすればよいか。元々の授業に臨む姿勢に関わるが、では全員の意欲が低いのか、そうではない。必ず LA にも何か変えられることがある。例えばアイスブレイクを導入しておく。提出用のプリントに書いている人を見つけて当てる。グループワークをして、深めてからにしてみる。など、色々、手立てを考えることに意義がある。</p>

	☆発表者の一言は、みんなへの感謝の言葉や、ふりかえりなどを言うことによって、初めて意味を持つ。この時間は本当に気に入っています。
〔所感〕	来年のために何を残せるか、あと2回、最後までしっかり全うします！そして来年度に活かす！

#### 第14回授業

〔授業内容〕 2つのグループによるプレゼン・グループワーク・全体シェア	〔今回の重点〕 あと2回なので、後輩のサポートにまわりました。
〔活動内容〕 2つのグループのプレゼンの準備、サポート ・どんな発表内容か聞く→司会者と共有 ・パワーポイントを前のパソコンにコピーする ・発表時間の把握→LAと共有→タイムテーブルへ ・グループメンバーと話し、リラックスさせる  発表の中から質問や課題、感想をグループ内で共有し、設定するワークへファシリテーション	〔具体的内容など〕 考えると、発表前にすることって、多いですね。でも、どれもが意味あることだと思います。より良いプレゼンへのサポートは、やり過ぎでも構わない。私たちが思っているより、発表者は緊張しており、不安でいっぱいである。一学期の中にプレゼンをする機会はそう多くないものと考え、みなさんにとって、この経験は大切になるだろう。発表者の成長のためのサポート…何ができるかな？  質問が浅かったり、特に何も思いつかないグループがあったので、「まず発表内容は理解できましたか？」と問うと、いまいち分かっていなかったもので、「どのへんが？」「どの言葉が？」と問うと、少し出ました。大切なのはプレゼンを聞いているときに、常に客観的に眺め、「？」を投げかけること。そして、都度、メモを取ることで考える。
〔所感〕	あと一回。最後までモチベーションを崩さずに臨む、受講者に笑顔で帰ってもらえるようにしよう。名残を惜しんでもらえたら、それなりに収穫がある！！

#### 第15回授業

〔授業内容〕 2つのグループのまとめ・ディスカッション・まとめ	〔今回の重点〕 今日もサポートとして、動き回りました
〔活動内容〕 2つのグループのプレゼンの準備（流れをホワイトボードに記す。発表順決定。LAによる話し合い）  ディスカッション内容を発表する際、コメントをホワイトボードに記録するLA さんのサポートをしました	〔具体的内容など〕 今日は、2回目のディスカッション方式を採り、LAも慣れてきたのでスムーズに行うことができた。また、吉本君がワークシートを作ってくれたことや、LA同士で流れの見直しができただけもある。改めてLA同士の結びつき、横のつながりが大事だと考えた。来期はもっと授業開始時や、その前からしっかりとその準備をしよう。  LA一人で記録できなかった場合の補助として、メモをしたり、コメントを覚えたり、助言をしたりしました。受講生から見やすいように心がけました。教室の後ろか前の、どちらのホワイトボードに書こうか、迷いました。先生の立ち位置からすれば前ですが、質問者の起点から考えれば後ろでした。
〔所感〕	今年も大学教育論が終わりました。あと一学期しか関われないことを考えると、来年度への志が沸いてきました！





# Problem Solving Strategies in Action in the Curriculum Development for Basic Academic Skills

## An ICT Enhanced Course for Better Communication

Toshiyuki Yamamoto, Ph.D.,  
Masanori Tagami, ME

*Abstract*—This paper is to share our experience of designing a new course to meet the new needs of the current society. The first is on the curriculum development for communication for the higher education. The mission of the higher education is to provide the optimal education matching the needs of the society with students who will be the future members of the society. It should be noted that the needs of the society is constantly changing. Thus, in order not to lose sight of the needs from the society, in other words, the focus of the mission of education corresponding to new needs, the mission of the higher education must be constantly adjusted. Recently it has been revealed that most university graduates, in three years after graduation, feel the needs for such fundamental skills as the problem solving (situation analysis, data collection and processing, agreement formation, etc.) as well as the teamwork and communication to build trust in a team, leadership. It is attempted to incorporate such features into the curriculum development for communication.

The second is to report the two types of problem solving strategies in the curriculum development for the fundamental academic skills: one for the improvement of the quality of course contents to meet the needs for better communication skills; the other for implementing such methodological improvement into the traditional course operation and management system in support of the cutting-edge media technology.

Thus, this paper purports to share the experience of designing a new course for communication to build long-lasting trust through the process of problem solving in the curriculum design.

***Keywords-component; problem solving; curriculum development; curriculum design, fundamental academic skills; agreement formation; critical thinking; communication skills; trust building; media technology; SNS***

### I. INTRODUCTION

It has been a hot issue in the higher education in Japan how to implement the fundamental academic skills into the curriculum. The fundamental academic skills generally consist of the skills necessary to do well in an educational setting as well as in a social situation after graduation. As

shown in Figure I, they include basic skills to acquire necessary information, then to process it while synthesizing the prior learning experiences and knowledge, and to present the results in communication.



Figure I. Basic Academic Skills <sup>a</sup>

<sup>a</sup>

[http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/kisoryoku\\_image.pdf](http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/kisoryoku_image.pdf)

## II. FUNDAMENTAL ACADEMIC SKILLS

### A. Definition

The fundamental academic skills generally include proactive action with stick-to-itiveness, thinking skills such as problem-identifying/solving, planning a project taking possible risks in mind, as well as creativity, information processing skills (information gathering, sorting, prioritizing, logical thinking, meta-cognition) and cooperative communication skills in order to work in a team and to comply to the rules and conditions.

### B. Debate for Logical Thinking

The universities have incorporated in the curriculum the various fundamental academic courses to foster all components of the fundamental academic skills. For example, Kansai University has in the curriculum the fundamental study skills courses including problem-identifying, problem-solving, note-taking, report writing, presentation, computer literary, and debate. Debate is placed as one of the most advanced courses in the fundamental study skills courses, which incorporates the logical thinking and meta-

cognition skills. However, the debate course does not offer anything to build trust and good relation between students. Further, it has been found that emotion was not in any part of the communication in the debate. Rather, it is considered as virtue to hide emotion while debate is in progress.

### C. A New Approach and the Identified Problem

In order to remedy the lack of emotion in the debate course, it is proposed in this paper that a new course that incorporates communication and emotion or empathy be incorporated in the curriculum to enhance the series of courses for the fundamental academic skills.

In the course of such incorporation, trust building through communication is fostered through negotiation seminar and exercises in groups. But this type of communication requires strategies to combine lectures, seminars, exercises, and reflection both at the group level and at the individual level. Thus, it requires at least three hours in a session. It does not fit into the regular course schedule. The regular course consists of a 90-minute class per week ranging over 15 weeks in a semester. Thus, it follows that the two problems are identified and summarized in the following section.

## III. TWO PROBLEMS

The raised problems in a new course design are summarized in this section.

### A. Debate and beyond . . .

The issue is how to implement trust building through communication as a course establishing from the traditional formats such as lectures, seminars, exercises, experiments, and recitation. Debate was the utmost academic skill in which emotion or empathy was out of the range of such domain.

## B. Traditional time-frame

In order to generate maximum learning outcome, minimum of three hours is required per session. That is, the traditional time frame for the courses does not work. The issue here is how to stretch a three-hour session ranging over two weeks (a ninety-minute-long class in a week times two) while keeping students' retention and attention, not to mention, motivation.

A proposed optimal solution for each raised problem is given in the following two sections respectively.

## IV. DEBATE AND BEYOND . . .

It was observed that chances for the students to have debate in the daily life are less than chances for them to communicate with others in order to maintain good relation. In other words, people communicate daily to have or maintain good relationship. Furthermore, the difficulty of having debate in a course is that the emotional aspect of communication is ignored, which fundamentally constitute the foundation of the basic communication in the society. A question that naturally arises at this point is how to educate such basic communication skill as one of the fundamental academic skills. Finding an optimal solution for this is considered as our first problem.

After researching methodologies for communication, it was found that Dr. Roger Fisher at Harvard University developed a methodology for better communication with emotion incorporated in order to solve international conflicts. Afterwards, his methodology was applied to the business negotiation and has been taught at law schools as well as business schools in the U.S.

Dr. Roger Fisher's methodology has been considered as the methodology for building a long-term good relation between people.

For ease of exposition, the basic idea of Dr. Roger Fisher's methodology is summarized below. The main goal of the methodology is generally called negotiation to lead to say yes. In short, it is called the negotiation.

The negotiation requires prior preparation to set a mission, which is the optimal goal to be aimed at, in this case, for maintaining a long-term good relationship, [1]. In order to accomplish such mission, some preparation is needed. Since it is not usually possible to achieve the 100% of the mission through negotiation, a zone of possible agreement is set to limit the range between the maximum and the minimum goals prior to the actual negotiation. This zone of goals is called ZOPA, [2]. Furthermore, if all the options for possible agreements prepared for the ZOPA fail, the best alternative to the ZOPA, called BATNA, is further planned, as shown in Figure II, [3] & [4].

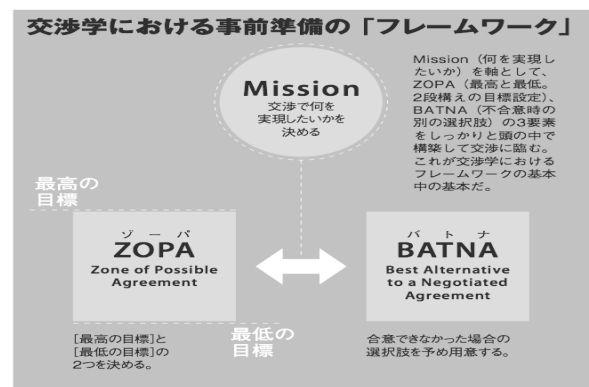


Figure II. The Framework for Negotiation<sup>b</sup>

<sup>b</sup> From: J. Tamura, et. al. (2010). "Visual Explanation: An Introduction to Negotiation", Nihon Keizai Shinbun.

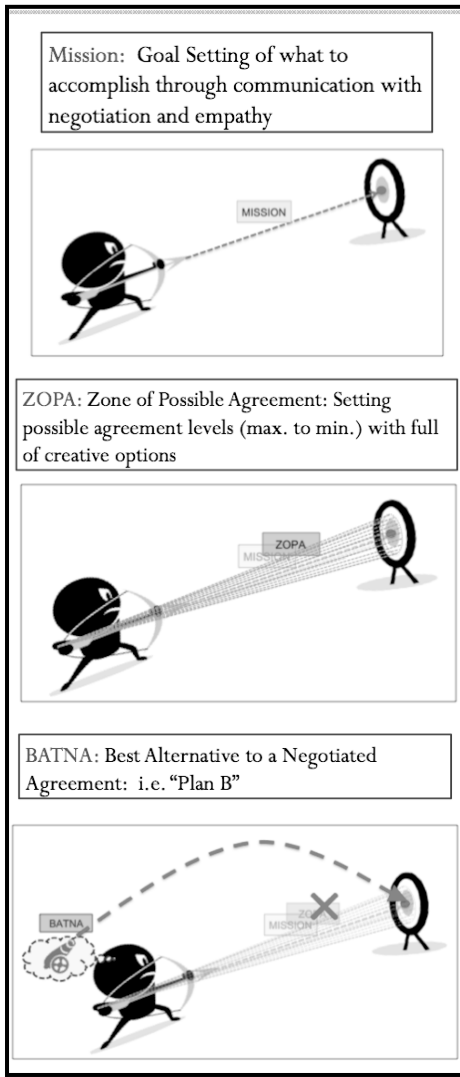


Figure III. Mission, ZOPA, and BATNA

The negotiation skills described above in Figure II & III demonstrate the skills for gathering information for a certain topic and then making a decision based on the information. By understanding the common framework of negotiation consisting of the mission, ZOPA, and BATNA, and by conforming to them, it is possible to demonstrate the logical thinking skill, the critical thinking skill, as well as the skill to conform to the rules and conditions, [3]. Further, by exercising the framework of negotiation, students can develop their communication skills to elicit information necessary for the negotiation as well as the arrangement skill for conducting the negotiation,

[4]. This can be only possible with the mission aiming at a long-term good relationship.

Having the basic concepts of negotiation, the negotiation methodology has been developed incorporating a case study and a role-play simulation.

Table I demonstrate the time allocation for one session of three hours. Figure IV shows the slides for the information for a case study and the instruction for exercises.

TABLE I. ONE SESSION FOR NEGOTIATION

0~20 min.	Explanation of the Negotiation Exercise The class is split into two groups.
20~50 min.	Reading the case synopsis common to both groups and synopses for their own groups
50~90 min.	Within group discussion: prep session Setting the mission, the ZOPA, and the BATNA.
90~120 min.	One-to-one peer negotiation session
120~150 min.	Reflection session in peers
150~180 min.	Feedback & Conclusion

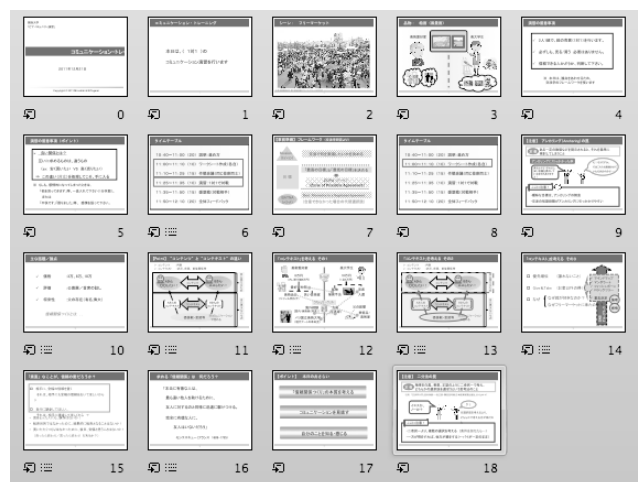


Figure IV. The basic structure of one session

## V. TRADITIONAL IN-CLASS CONTACT HOURS

In order to generate the maximum learning outcome for the designed negotiation course, it requires three hours in a session. However, the traditional time frame or contact hour for the course is 90-minute long, meeting only one a week. Thus, it requires two weeks of class contact hours in order to get hold of a session of three hours. Table II shows the schedule for the first and the second weeks. The problem is how to maintain students' motivation and attention to be stretched to the class on the second week. In other words, the retention of the learning experience from the within group discussion will be lost on the second week if nothing is done by the students. By the time when the class resumes on the second week, the students need to review what they learned on the previous week. In other words, much time will end up being wasted to refresh what the students learned on the first week.

TABLE II. ONE SESSION RANGING OVER TWO WEEKS

[first week]	
0~20 min.	Explanation of the Negotiation Exercise The class is split into two groups.
20~50 min.	Reading the case synopsis common to both groups and synopses for their own groups
50~90 min.	Within group discussion: prep session Setting the mission, the ZOPA, and the BATNA.

[second week]

0~30 min.	One-to-one peer negotiation session
30~60 min.	Reflection session in peers
60~90 min.	Feedback & Conclusion

Our proposed solution to this problem is as follows. After the within group discussion, the students are asked to post the minimum of five times to post their own strategic plans to the SNS designed for the class and to give comments to other members' posts. The two within groups have their own communities on the SNS and thus they do not have cross-membership to both within groups. The two within groups will not exchange their ideas on the SNS until the class on the second week.

Furthermore, it should be noted that due to the fact that over 80% of the students have their own smart phones on their own, the SNS can be accessible for 24/7 for most students, [5], [6].



Figure V. SNS Log-in Page

Although the discussion function of the e-Learning system on campus may serve the purpose, it is not as handy as the smart phone from the perspective of human interface since the students

need a networked computer to log in to such system.

## VI. CONCLUSION

Two problems that were raised in the process of developing a new course have been elaborated. One was to incorporate the communication with emotion to maintain a good relation into the fundamental academic skills courses. And the other was to retain and to maintain the students' retention of the course contents till the following week so that the first half of the three-hour session be smoothly fed into the second half of the three-hour session without psychological interruption with the help of technology.

Although the SNS was employed in this study, the group as well as the event feature of the facebook may be made use of in the next academic year, due to a better interface design of the smart phone.

## ACKNOWLEDGMENT

In order to make this study implemented in the

fundamental academic curriculum, we owe Prof. Masahiko Isshiki for his advice given to the course design. We also thank the CTL staff to be in support of providing the course with the learning assistants or facilitators for the negotiation sessions. Further, we would like to express our sincere gratitude to the video crew who patiently videotaped and encoded the entire course.

## REFERENCES

- [1] R. Fisher, & L. U. William. "Getting to Yes: Negotiating Agreement Without Giving In," New York: Penguin Books. 1981.
- [2] R. Fisher and S. Brown. "Getting Together: Building Relationships As We Negotiate," New York: Penguin Books. 1989.
- [3] J. Tamura, "Negotiation Strategies, An Introduction to Negotiation Based on Critical Thinking," Tokyo: Diamond Press, 2004
- [4] M. Isshiki, J. Tamura, and K. Sumida, "An Introduction to Negotiation," Tokyo: Nihon Keizan Shinbun Shuppansha, 2010.
- [5] B. E. Drushel and K. German. "The Ethics of Emerging Media: Information, Social Norms, and New Media Technology," New York, The Continuum International Publishing Group. 2011.
- [6] C. Fuchs, "Foundations of Critical Media and Information Studies," New York: Routledge. 2011.

# 関西大学キャリア教育を担当して

原 田 輝 彦

[キーワード]

キャリア教育、 大学全入時代の就職活動、 5W1H

## 要旨

1. 学生は、教員の宝である。宝である彼ら・彼女らにとっては“就職氷河期”の再来が囁かれる昨今の厳しい雇用情勢に直面する中で大学卒業後、就職活動＝「就活」の成否が4年間の大学生活に於ける最重要課題のひとつであることは間違いない。関西大学在学中に彼ら・彼女らは、社会人＝会社人として卒業後の身の振り方を決める方法を正課授業であるキャリア教育からそれぞれ如何に学んで行けば良いであろうか？

2. 大学全入時代を迎えて幼稚化が進んでいる学生諸君の精神構造を私が寛容に受け止め、「社会人として最低限持つべきマナー教育」に関しても、キャリアデザイン教育にあたって私を初めとする関係教員に課されている課題である。本稿では学卒後の職業キャリア形成上、有益と思われる関西大学キャリア教育実践の背景に置いている私自身の基本的考え方について、①「就職活動の現実」を正確に知らせると共に、②就活開始年次までに必要と目される具体的学力の目安を受講生に伝える授業での営みについて説明している。

また、同時に参考資料として単位認定を目的として標記1. で述べた課題に回答するために、私が作成した期末レポート課題を含む「授業のまとめ」(6,580字)を添付してある。就活を成功に導くために、必要な個々の学生の学力向上という教員にとっては自明の課題を如何にして達成させて行けば良いのか？

この問題を簡単に解く回答はない。しかしながら、学生自身のやる気を上手に引き出して行くならば、試行錯誤を通じて最適解に至る筋道に至る方法を発見できる筈だ。

## 1. はじめに

2007年4月、28年間の政策金融機関\*1勤務を終えて私は大学教員を拝命し、本学に赴任した。爾来在外研究期間を除いて、所属学部開講科目と共にキャリアデザイン教育\*2も担当している。学卒後、長期間従事してきた銀行員キャリアから教員キャリアに転じた私は、キャリアデザイン教育ではこのような自分自身の経験をも含めて、円滑に学生から社会人になるにはどうしたら良いか等具体的実践的に講義するよう努めている。

確かに、“就職氷河期”の再来が囁かれる昨今の厳しい雇用情勢に直面する中で大学卒業後、社会に出ようとしている現役学生諸君にとっては、就

職活動＝「就活」の成否が4年間の大学生活に於ける最重要課題のひとつであることは間違いない。殊に1996年に就職協定が廃止された後は、民間企業採用活動開始時期が最終学年到達以前である3年生秋学期にまで早まり、内々定が出される\*3翌年度春学期にかけての長期間にわたり、好むと好まざるとに拘わらず民間企業就職を希望している学生諸君の多くが“学業と就活の両立”という切実な課題を自分自身で解決することを余儀なくされている。今日、学業の合間を縫って多数の学生諸君がアルバイト・パート等に従事\*4していることは改めて指摘するまでもないだろう。生活費補填、実社会を垣間見る等々様々な動機で、彼



ら・彼女らは学生と非正規雇用労働者両方の立場を経験する。そして、大学卒業まで1年6ヶ月間以上が残されている3年生秋学期を迎えると、本業である勉強を集大成する大事な時期そっちのけで未知なる「フルタイム職業人生活」という新世界への切符を手にするべく、会社説明会・入社銓衡試験に身も心も翻弄される…。これがキャリアデザイン科目を受講する学生諸君が置かれている現状である。

就職後は授業料をこちらが払う学生時代とは全く異なり、会社から労働対価としての給料を受け取り、人生の大部分をそこで過ごす職場中心の生活へ移行することになる。就活はある人間が生涯キャリアの方向性をその時点で概ね\*5決定付ける重要な行為であるため、学生諸君にとっては大きなストレスとなる。これから渡っていく世間には多数の業種が存在している。就活では、その中から他人ではなくほかならぬ自分自身が勤めるのに相応しいと目される特定業種を選択すること自体が難しいし、業種選択後は更に文字通り星の数ほどある多数の会社群の中から1社だけを自分で選定する（選定される）過程を通過しなければならない。

これがキャリア教育を受講している学生諸君が置かれている周辺環境であることは、改めて言うまでもないことであり、社会人＝会社人として身の振り方を決める方法を大学正課授業として受講者の一人一人に如何に理解して貰うか、ということがキャリアデザイン教育にあたって、私ほか関係教員に課されている課題である。

この文脈で、学卒後職業キャリア形成上、私なりに有益と思われる関西大学キャリア教育実践の背景に置いている基本的な考え方について、数十年前の学生時代には今日の学生諸君同様に世間知らずであった自分の姿を顧みながら、簡潔にお示しすることが本稿執筆の意図である。

## 2. 「就職活動の現実」を正確に知らせる

> それでは何故、このような現実が今日時点

での若年者である皆さんに対して、将来の自分へのステップアップである就職に大きな不安を惹起しているのか、その原因や背景等を巡る学問的な考察を再度行うことは、今春学期に皆さんが履修した「キャリアデザイン2」(仕事の世界)のうち、私が分担したパートに関する単位認定を行う上でも大きな意義があるものと思われる。

(出所)：2012 年度春学期「キャリアデザイン2」(仕事の世界) 単位認定レポート課題から抜粋

私見による限り、残念なことに履修当初時点では私がこれまで教えてきたキャリアデザイン2「仕事の世界」を履修してきた現役学生諸君の多くは、世間知らずであった過去の自分の姿と同様に「明確な職業選択動機」＝フルタイムで働くことを通じて徐々に形成されていく学卒後「職業キャリア形成動機」を持っているとは思えない状況にある。例えば①飲みかけペットボトルの机上放置、②授業中の私語、遅刻・無断退席、③携帯電話による電子メール受発信行為、④帽子を被ったままの或いは携帯音楽プレーヤー・イヤホンを装着したままの受講状況等々、勤め先から給料支払を受けている「執務時間中の社会人感覚」に照らせば、凡そ許容され得ない受講態度 or 姿勢でキャリアデザイン科目を漫然と「履修」している姿が通例である。開講に際して、この科目が「受講生が自らの将来を考える機会を提供し、キャリアデザインを支援することを目的にしている」とシラバスで明示されているにも拘わらずである。履修登録に際しては下記の通り、授業概要(抜粋)が示されており、大学全入時代を迎えて幼稚化が進んでいる学生諸君の精神構造を私が寛容に受け止め、「社会人として最低限持つべきマナー教育」に関してもまたこの講義の中で行われるべきである、と自覚しているにしてもこの為体である。

## 授業概要

仕事の世界は生きている。社会のニーズに応じて新しい産業や職業が誕生したり、花形であった産業や職業が衰退したりする。このような仕事の世界を自分との関わりにおいて理解するには、仕事をとらえる視点、すなわち職業世界の「のぞき窓」を構築するとともに、企業の仕組みについて知ることが重要である。そして、仕事選びを行うには、探索を通して自分自身の職業世界を拡げることが求められる。本科目の目的は、情報収集・活用能力を高め、産業・職業・企業についての理解を促進して、受講生の仕事の世界を拡げることである。

**備考** 本科目は受講生が自らの将来を考える機会を提供し、キャリアデザインを支援することを目的として開講される。ワークシート、グループ討論、文章表現などの課題を含めた授業を展開するので、積極的に取り組まれない。

これでは担当教員が熱意を持って「勤め先を選択する行為は、生涯キャリアの方向を概ね決定付ける行為である」ことを幾ら教えたとしても、その意味を本当に理解しているか否かを判定する以前に、低い学力水準に彼ら・彼女らが留まっていることを図らずも証明していることになる。就活云々以前の状態であろう。

ところが、授業が進んで行くにつれてこのような状況は劇的に改善して行く。自分なりにその理由を考えてみた。紙幅の関係で現物添付は困難であるものの、期末の単位認定レポート及び授業評価アンケート自由記述の内容を精査していくと、受講生のこのような変化は労働原理・原則、労働力売買＝就業等抽象論に関しても勿論説明するが、単にそれだけではなくて入社後に行われるOJT等を通じて自分の「勤め先で要求される個別具体的労働能力を体系的に獲得するために必要な基礎知識を実践的に教える」という私の教育内容を受講生が評価してくれている結果である、と考えられる。このような状況は、何も単年度限りで観察されるのではない。これは私が担当してきた2008年度以降総ての年度で共通して経験してきた事実

である。

それは私が教員の立場からの上から目線ではなく、学生目線で具体的な「就職活動の現実」を正確に彼ら・彼女らに知らせることを心掛けているからであり、キャリアデザイン教育が持つ「受講生が自らの将来を考える機会を提供し、キャリアデザインを支援することを目的にしている」という他の開講科目とは異なる特質が授業を通じて受講生諸君に理解されるからであろう。

### 3. 就活開始年次までに必要と目される具体的な学力の目安を受講生に伝える

少子高齢化と日本社会に於ける高学歴化現象に伴い、実質義務教育化している高校卒業到達年次にあたる18歳人口のうち、進学希望者は学校さえ選ばなければ学則定員上全員誰でも大学に入学可能＝大学全入時代を迎えている。大学卒業者＝社会のエリート層を構成する階層という古典的自己規定は、明治時代はともかくとして今日では殆ど機能していない、と考えられる。大学が特権階層のためのものであった時代から、高等教育機関は1960年代半ば以降には中学・高校卒業で社会に出て行く若年層が減少して、同年代の多くの人間が大学進学を果たすという“大学の大衆化時代”を経、2000年以降今日ではユニバーサル化した時代＝前出大学全入時代に相応しく“多様化した入学試験制度”の下では、学力検査を受けることなく(!)多くの新入生を受け入れている状況に見舞われている事実を私たちは冷静に受け入れなければならない。時代の変化に伴い、大学構成メンバーである学生の入学時学力も大きく変化している。それでも、大学は依然として教育制度の上からは、最高学府に位置付けられている事実を私たちは再確認する必要がある。

今日の大学生の中には、①単純な分数計算が出来ない(算数)、②動詞三人称単数現在形には語末にsを付けることを知らない(英語)、③文章書き始め最初の一字は下げることを知らない(国語)、④日本とアメリカが戦争した歴史事実を知らない(社会)、⑤水は0℃で固体＝氷になり、100℃で

気体＝水蒸気になる理由を知らない（理科）等々彼ら・彼女らの両親世代に属する私たち世代が嘗て大学生であった時代では考えられない「学力」水準で入学許可を受けた諸君も少なからずいるのである。このような有様では、SPI 等実際の就活時に最初の選別に使われる社会常識検査をそのような諸君はクリアできる筈もなく、キャリア教育科目を受講する以前に一般開講科目をきちんと履修することを通じて、求人を出してきている会社が卒業予定者に対して自明のこととして希望している学卒者相当の学力を身に付けなければならないことは、改めて再確認するまでもなからう。

大卒者多様化現象を受けて、今日では単純に学歴を拠り所とするのでは自社が求める社員を的確に選抜できず、「大学は何処か」という学校歴による選抜をせざるを得ない、という採用担当者が漏らす本音を受講生に伝える責任がキャリア教育担当教員にはある、と私は考える。このような事実を元に私は就活開始年次までに必要と目される具体的な学力の目安を受講生に伝えており、3年生秋学期到達までに時間切れとならないように苦手科目克服ノウハウを含めて担当キャリア科目教育を実践している。元来、関西大学の受講生諸君は根が素直な青年が多い。授業で私は5W1Hを常時心掛けていた。このようにすることを通じて、受講生の学習意欲は向上し、結果も出せている。何故授業を受けるのか (why)、何を (what)、いつまでに (when)、どのように勉強して行けば良いのか (how)、どこで (where) 参考文献や必要な情報を入手するのか、誰に (who) 相談すれば有益な助言が得られるのか。

#### 4. まとめ

学生は、教員の宝である。彼ら・彼女らは初等・中等教育を曲がりなりにも終了して関西大学に進学して来ている。授業に際しては教員が一般論・抽象論のみに留まるのではなく、私たちが嘗てそうであったように知的成長余力を持ち、春秋に富む個々の学生が自己の課題解決に意欲を持つるようになるためには、**3.** で述べた通り各課題

に即した解決方策について「費用対効果」を学生自身に意識させながら、具体的に指導することに注力すべきである、と考える。個々の学生が持つ潜在的な可能性を引き出すことが、社会的にも歴史的にも私たち大学教員に要請されている。この文脈でも、学生に良い教育をするためには教員は良い研究者であらねばならないことは自戒の念も込めて当然である、と私は考えている。

以上

#### 注

- \* 1 日本政策投資銀行 <http://www.dbj.jp/>
- \* 2 キャリアデザイン2 「仕事の世界」、社会学部川崎先生はじめ複数教員と分担講義
- \* 3 実際の就職活動上は、会社から「内々定」通知を發出した学生宛に4年生10月時点で再度「内定」通知を交付する事例が大半である。労働法上一般的には「内々定」通知發出後は、学生と会社との間には学校卒業を条件とする労働契約が成立している、と解される。
- \* 4 学生の中には、複数のアルバイトを掛け持ちしている間に、勢い本業である学問を究めることよりも元々は生活費の補填、実社会を垣間見る等の動機で始めた筈の仕事の方が重要と思うようになる者も間々見られる。これは本末転倒であろうが、義務教育ではない大学で学ぶ者が自ら選択した結果に関しては、教員がとやかく異見する必要はない、と私は考えている。ただし、当人が果たして自分のキャリアを真剣に考え、そのような選択をしたか否かについては不明である。
- \* 5 1990年代初めのバブル経済崩壊後、今日に至るまでの日本経済は「失われた20年」とも言われる長期停滞状況から本格的脱出を果たせないままである。このため、第2次世界大戦終了後、高度経済成長過程で企業世界に定着するようになった(i)新規学卒一括採用、(ii)年功序列、(iii)終身雇用、(iv)ユニオン・ジョブ制度に基づく企業内組合等日本特有の労働慣行は、目下大きく変貌を遂げつつある。しかしながら、キャリア教育科目履修開始時点で受講生諸君の多くは、「寄らば大樹の陰」と漠然とした考え方であるものの、有名大企業就職を希望し

ている。彼ら・彼女らが新卒でこれら企業の正社員の座を得た後の社内キャリア形成に関しては、関西大学で私が教育する範疇を越えていることは言うまでもない。

## 参考文献

猪木武徳（2009）『日本の現代 11 <大学

の反省>』 NTT 出版

小方直幸ほか編著（2011）『リーディングス日本の高等教育④ 大学から社会へ人材育成と知の還元』， 玉川大学出版部

藤原書店編集部（1995）『大学改革 最前線 改革現場と授業現場』 藤原書店

以上

## 【資料】

### 2012 年度春学期 キャリアデザイン 2 (仕事の世界) 期末レポート論題

(全 20 題、100 点満点)

下記の文章を読み、下線部に関して知ること、乃至考えるところをできるだけ詳しく述べよ。

#### 記

#### A. 【問題提起】

若年者（15 歳～24 歳）の深刻な雇用情勢継続が相も変わらず喧伝されている。1980 年代以降、日本社会で顕在化している少子高齢化現象（\* 1）を踏まえるならば、若年者の人口がそれ以前の世代に属する若者が一殊に 1947 年～1949 年生まれの方々を中核とする「団塊の世代（\* 2）」—学校を卒業して社会人となった時代と比較して「少ない勤め先を巡り、新規就労のポストを合い争っている現時点の若年者が強いられている過酷な競争」から免れても良いのではないかという状況が出現してもおかしくない事象が一見成り立ち得るように思われるにも拘わらずである。この問題提起は、もし企業が 1990 年代初頭に崩壊してしまったバブル時代そしてそれ以前と同様に、今日も新規雇用を継続し続けているのであれば、今を去る 40 年程前には新人であった団塊の世代が退職した社内ポストに見合う人数と、新規就労を希望している若年者人口自体が大きく減少している分を合算するならば、人繰りの計算上人手不足になる筈なので、就職活動は今ほど深刻な状況を呈している筈はない、という前提条件がもし妥当すれば…の話である。

しかしながら、現実にはそうは問屋が卸さない。2012 年夏の現時点に於ける年回りで言えば、1990 年代後半に高卒で社会人の仲間入りをした人ならば、そろそろ 30 歳台後半に差し掛かっているバブル崩壊後の日本社会に出現した“就職氷河期”と同様に、或いは何と学内に (!) ハローワーク＝公共職業安定所（\* 3）が設置されている大学も散見されている現下の深刻な雇用情勢等（\* 4）に少しでも思いを致すならば、標記楽天的観察が的を射ていないことは明確であろう。

それでは何故、このような現実が今日時点での若年者である皆さんに対して、将来の自分へのステップアップである就職に大きな不安を惹起しているのか、その原因や背景等を巡る学問的な考察を再度行うことは、今春学期に皆さんが履修した「キャリアデザイン 2」(仕事の世界)のうち、私が分担したパートに関する単位認定を行う上でも大きな意義があるものと思われる。

#### B. 【事実を知る】

1. 国勢調査及び厚生労働省が取り纏めた各種の統計によると、若年者（ここでは皆さん方が属する 15 歳～24 歳）男子人口は 1995 年から 2010 年に至る 15 年の間に▲31.2%も減少したが、総合職＝基幹労働者. を中核とする同時期に於ける正規雇用者数は、標記数字を大きく上回って▲52.9%も減少した。同じ現象は学卒（＝大学卒業者）後 25 歳～34 歳の年齢層を構成する後期青年世代～そろそろ社会の中堅層に差し掛かる世代. に於いても同様に観察される。当該年齢層に属する男子人口の実数をみると、1995 年から 2010 年に至る 15 年間では▲51 万人も減少しているにも拘わらず、正規雇用者数は実に▲128 万人以上も減少していることに注意すべきである。

このことは、人口減少数に比較して優に2.5倍を超える規模で使用者（＝会社）との間で正規労働契約（＝雇用関係）にあった労働者数が減少していることを意味していることになる。太平洋戦争後長く続いてきた総合職・一般職の名で呼ばれる正規労働者が雇用契約期間の定めなく定年まで同一職場で雇用されてきた労働者に優しい職場環境が大きな音を立てて崩壊している現状を垣間見ることができると共に、各種報道等でも明らかな通り安定的とされてきたわが国雇用環境が新自由主義政策の名の下で構造変化を起こしている過程にあることを証明している。

2. 1950年代後半に出生し、1970年代末年に学卒後就職した私の世代は、あと数年で60歳に達しようとしている。私を含めてこの世代に属する者は、65歳定年制が実施される環境が近々揃う時代に生きているものの、そろそろ定年退職を迎えた後の生活設計について具体的に意識しなければならない時期に差し掛かろうとしている。

ところで、我々世代以上の学卒者は、就職先を選択するに際して一番気になる給料・期末手当、昇進・昇格等は勿論のこととして自分を取り巻く処遇環境一般に関する以下の事項が普通に存在していることを会社選びの重要な物差しとすることが、半ば当然の前提であった。すなわちバブル崩壊までは①終身雇用、②年功序列、③会社（一家）主義＝疑似大家族主義、④モーレツ社員、⑤右肩上がりの賃金体系、⑥社内教育（＝社内研修）が継続して受けられること、⑦社宅・独身寮・保養所等社員限定の優雅な福利厚生施設が存在していること、⑧厚生年金、⑨独自の企業内健康保険組合、⑩互助会・旧友会（\*5）等々枚挙に暇がなかったのである。これらは、三菱・三井・住友・安田等の旧財閥系大企業を中心とする恵まれた雇用環境にある正規雇用者が享受してきた特権的待遇である。しかしながら、これら待遇が日本の会社世界で一般化するようになったのは、意外にも第2次世界大戦が日本の無条件降伏（1945年8月15日）で終わりを告げた後になって以降のことであった。高度経済成長時代（\*6）、勤めている会社が次第に大きくなって行く過程で労働分配率が上がり、謂わば会社と正規雇用契約を締結している労働者が共存共栄していくことが可能であった折からの幸福な時代環境の中で、漸進的に日本の会社員世界全体に導入され、定着したひとつの「社会常識」であったことを知っておいた方が良い。

このことは、私たちのように間もなく社会の第一線から退く世代の子供世代に属する皆さん方にとっても、今後40年以上も末長く続くことになる勤め人生活をより一層幸せに送って行く上で参考になるものと考え。すなわち、明治維新（1868年）以降、3代将軍徳川家光以来「祖法遵守」の名の下に長く続いてきた鎖国体制下（1641年～1854年）で、日本国内完結型経済体制（\*7）を廃棄し、勃興しつつあった欧米国家の資本主義体制（\*8）に追い付き、追い越すために文明開化・殖産興業・富国強兵（\*9）スローガン近代国家形成にあたっての国是とした明治政府は、18世紀後半世界で最初に産業革命を経験したイギリス、日本よりも僅か3年後の1871年に国内統一を果たした新興プロイセンのドイツ帝国、肥沃な農地、穏和な気候等ヨーロッパで最も恵まれた地域にあると云われるフランス等の先進諸国を模範とする国造りに邁進したことは、今更ここで再説するまでもないことである。遅れて資本主義国家群に参加した日本は、従って急速な資本の原始的蓄積（\*10）に励まざるを得ず、三菱・安田の標記財閥はこの時期にかけて明治国家から特別の庇護を受けて成長した出自を有している。

3. この過程で日本の勤め人＝今日の言葉で言えばサラリーマン、は、今日のアメリカ合衆国で見られる能力主義（\*11）、厳しい身分差別（＝会社世界では雇員、見習、職工、社員、重役等、個人商店では丁稚、手代、番頭、主人等職務上の地位で表される身分的なヒエラルキー）が存在することは当たり前のことである、と受け止められていた。重役と平社員がそれぞれ受け取る給料は、サラリーマン社長が多いと言われる今日の大企業社会の常識に照らすと、到底信じられない程に巨大な格差があり、また「上役」は平社員よりも人格識見共に優れている「高級な方々」であるから平社員よりも上位職位

を占めているのである、従って、下の職位にある者は「身の程を知れ」とされることが多い非民主的・半封建的待遇を平社員が受容することは、当時の男尊女卑社会に於いては誰しものが受容すべき社会常識である、として堂々と罷り通る時代風潮があった。

4. この文脈で、2. で書いた「旧財閥系大企業を中心とする恵まれた雇用環境にある正規雇用者が享受してきた特権的待遇は」、朝鮮特需 (\*12) で日本経済が息を吹き返した後、1956 (昭和 31) 年版『経済白書』が「もはや戦後ではない」と敗戦時の混乱からの経済復興完了を宣言した後、所得倍増計画 (\*13)、「投資が投資を呼ぶ」(\*14) 1955 年以降第 1 次石油危機 (\*15) が勃発した 1973 年秋まで持続した高度経済成長時代の中で初めて勤め人社会に導入され、定着した制度であることを知って貰いたい。現下の深刻な雇用情勢を前に、所謂「就活 (シューカツ)」が 3 年生秋学期以降、4 年生春学期まで半年以上も長く続く大学生活で無事に乗り越えるべき最大の関門と受け止めざるを得ない現在の若年者にあたる「キャリア・デザイン 2」を履修した大多数の皆さんにとっては、①明治以降に近代化された日本に導入された勤め人生活で、厳しい競争に負けた労働者は即時解雇の憂き目に遭い、社会から脱落していくことが当然視される実力本位の雇用の仕組み (\*16) (現在のアメリカ合衆国と略々同様である。しかしながら、再挑戦する機会は日本以上に潤沢にある (\*\*17)) が、実は日本社会でも長らく社会的に容認されていたこと、及び②昭和 40 年代 (いざなぎ景気 (\*\*18)) /1965 年～1974 年) 時に絶頂期を迎えた高度経済成長時代に俳優・植木等が主演した映画の中で、楽観的に描かれ国民的人気を博した「サラリーマンは、気楽な稼業ときたもんだ」(スーダラ節) 式お手軽勤め人の人生は、明治以降これまで 145 年間に経過した近代日本の歴史の中でも戦後の僅か約 60 年間程度しか続かなかった、という事実を知るならば多少は気が休まるかもしれない。

### C. 【結論】

1. 標記では近代日本に於ける勤め人の待遇に関して、粗々の状況を説明してきた。問題は、皆さんが アメリカ合衆国で見られる能力主義型の正規雇用者に必要とされる「就活力」を、今後如何にして身に付けるかについて、授業で説明した事項以外にも何らかの参考になると思われる処方箋が提示できるか否かである。以下にそれを示すので、自分なりに咀嚼してほしい。

#### 2. 具体的事実に即した就活を心掛けること

##### a. 産業構造

日本の産業構造は 1990 年代末以降、大きく変化していることを知ること。昨年 3 月 11 日に発生した東日本大震災以前 1999 年以降の 12 年間をみると、①日本の屋台骨を支えてきた製造業被雇用者は実人員で▲262 万人/減少率で▲20.8%も減少している。小泉自民政権 (\*19) 末期以降、長らく日本人雇用の最終的な調整弁として機能してきた②建設業被雇用者は、公共投資削減等により実人員で▲143 万人/減少率で▲26.0%も減少している。

一方で、このところ新たな雇用分野としてマスコミでも屢々取り上げられる③医療・福祉分野では 2003 年以降の 8 年間に実人員で+151 万人/増加率もそこそこの水準となっている。

要すれば、男子労働者が多い①及び②での離職者を含む労働者が、従来は女子労働者が多かった看護師 (昔は看護婦とっていた) 等③の職種にも流れ込んでいる状況が推察される。

このほか雇用絶対数増減に深い関係がある企業数や廃業率及び新規開業率に目を転じると、2001 年以降 2006 年までの 5 年間に企業総数は全国ベースで▲約 10 万社も減少している。このように統計基準時点で総数に変動が見られるため、廃業後登記未抹消法人を含む数字である約 433 万社から単純に割算す

れば、企業総数は5年間で▲2.3%減少していることになる。業種分野別事業所総数を見ると、製造業は▲14.8%減少、卸小売業で▲11.2%減少、建設業では▲9.6%減少している反面、医療・福祉分野では+17.9%増加している等事業所構成状況が変化していることが分かる。このうち、医療・福祉分野は医師等の極一部の特定専門職を除いて給与水準は一般に低いため、同じ医療者でありながらも夜勤・早出等過酷な労働条件から看護婦（士）資格を持ちながらも、継続正規雇用者の立場から離れる人々の増加が懸念されている。

最後に新規雇用の場を提供する開業率を見る。開業率は2007年～2009年で3.7%の水準を示している。一方、同じ期間の廃業率は6.5%と高い状況が継続している。米国で起こったサブ・プライムローン問題に端を発する2008年を挟むこの時期、経営環境は「100年に一度の不況が到来した」と形容される程悪化したように、軒並み未曾有の苦境に陥り、事業所総数も大きく減少していることは前述した通りである。このことは、皆さん方若年者が会社員になる道を選択せずに所謂「起業」したところで、殆どの人はうまく行かないことを傍証している。起業家を多数輩出していることで世界に名高い米国シリコンバレーでも、death valley（死の谷）とって起業後3年後になっても倒産せずに事業継続の日が迎えられる会社は10,000社中でも僅か3社程度であること一失敗率99.97%—を知らない人が意外に多いことには留意すべきである。

#### b. 社会人予備軍である学生自身の employability 向上努力

デフレ・スパイラル（\*20）が長期間にわたり継続している今日、企業収益を向上させることはそれが前述した旧財閥系大企業に分類される会社であったとしても、嘗て無く厳しい状況が継続している。況（いわん）や大企業に比較すると、日本企業社会全体では、そのうちの99.7%を占めている圧倒的大多数を占める個人商店に「毛が生えた程度」の状況を余儀なくされている零細・中小企業を含む勤め先を皆さんが万一自発的・非自発的に選択した場合には、資金調達能力、顧客層、内部管理体制、人材面でそれらの「企業」は劣ることが多いため、将来のキャリアを構築していく観点からその得失を予想すれば、例外は勿論あり得るものの、厳しい選択になる事例が多だろう。関西大学に赴任して以来、長らくキャリア教育に従事している私が皆さんに確実に言えることは、「急がば廻れ」である。グローバリゼーションが喧伝されている今日、TOEIC等一部の公的な資格を在学中に優秀な成績で取得しておくことを除いては、採用担当者等大方の企業関係者も大学正課授業をきちんと受講して然るべき成績を挙げておくことこそが「学生の本分」である、と異口同音に語っていることの意味を理解するよう再度御案内する。法曹国家資格である司法試験、医師資格である医師国家試験合格等開業資格要件が厳密に法定されている国家試験を除き、「〇〇士」の類に分類される所謂「各種の資格」は、正規雇用関係にある一般職を含む基幹社員構成割合が減少して、非正規雇用者が激増している今日でも依然として「新規学卒一括採用を原則」とする大企業からの内定取得の決め手に繋がったという話は、寡聞にしてまず聞いたことがない。就職活動は決まった期日に、同じ基準に従って、受験者個々の合否を判定する公明正大な大学入学試験とは大きく異なっていることを再度確認せよ。皆さん方のように春秋に富む若い方々は、社会人になり、まず第一に被扶養者の身分を離れて経済的独立を果たして後、初めて職業人生を通じて各人が持つ長期的キャリアをデザインする趣旨で開講されてきた本件講義の意味をいま一度確認して頂きたい。

すなわち、自分自身のアイデンティティ＝自己同一性や生き甲斐の確保、そして生涯を通じて「なりたい自分になること」等ひとりの人間として生きていく上で、若さ故の未熟な状態から無理なく脱却して社会＝会社で活躍できる好環境を切り開くためにも、皆さんの周りに沢山居る筈である経験豊かな年上の社会人から学ぶことが多い筈である。しかしながら、それにも増して一層重要なことは①「一体何のた



めに自分は働くのか」②「働くことによって、自分はどのような社会参加が可能なのか」、そして③「そのためには何を具体的に、どのようにして学んで行くのか」等他ならぬ自分自身が会社＝社会から一人前の人間として評価される実質を将来構成することになる各人各様の employability を向上させる努力を、地道に泥臭く積み上げて行くほかにはないであろう。

以 上

# 私立大学における SD (Staff Development) の現状

岩 崎 保 道

## keywords

SD (Staff Development) , 私立大学: Private Universities , 高等教育: Higher education

## はじめに

本稿は、私立大学の人事担当者に対するアンケート調査分析を中心として私立大学における SD (Staff Development) の現状を明らかにするものである<sup>1</sup>。近年、大学職員(本稿では事務職員を意味する)に対する期待が大きくなっている。SD プログラム検討委員会(2010)は、大学職員に求められる知識・能力として「大学職員は単に事務を処理するだけでなく、理事者や教員組織との連携協力関係のもと、主体的に企画・立案能力を発揮し、課題解決を実践し、法人経営や大学運営をマネジメントしていく役割を担うことが求められる」と述べた<sup>2</sup>。また、山本(2004)は「来るべき時代の大学職員像」として「事務、事務屋から、高度専門職業人(プロフェッショナル)への意識転換」「ビジョン形成、概念構築、戦略思考、政策提言、デザイン、総合調整、合意形成、評価」「知的・専門的能力(高学習歴)と創造性」「全体的視野と政策的視点を持つ専門家」「国際コミュニケーションとネットワークのリテラシー」を示した<sup>3</sup>。このように、大学職員には高度専門職業人としての多様な役割が期待されている。これらは、大学改革、大学機能の高度化、大学競争力の強化の必要性などを背景としたものであり、大学の構成員である事務職員にも業務の高度化や新しい取り組みが要求されているのである。例えば、管理運営に関わる業務においては、教員と事務職員が協働体制で執行にあたる事例が増えてきた。大学を戦略的に改革する過程において、その作業にあたる人物の職種や職階がどうであるかは関係がない。以上の通り、大学職員には一定水準以上の能力や実力が求められる時代になった。別の観点か

らみると、大学職員の役割について新たな可能性が開かれた時代になった、ともいえよう。

そのような状況のなか、本稿は私立大学の SD に焦点をあてた。その理由は、私立大学における人事政策は自己判断によるものであり、他の設置者と状況が異なる点に注目したからである。国立大学法人と公立大学法人についても自律した人事政策が求められているが、設置者の意向が大学政策に反映されることが少なくない。例えば、国立大学法人においては、第1期中期目標において研修制度など SD を盛り込む大学が多く見られた。公立大学法人においては、プロパー職員と自治体から出向する職員が混在しており研修制度が自治体の人事制度の枠内で行われている事例がある。

以上を踏まえ、私立大学の SD によって大学にどのような効果がもたらされているのか、どのような課題があるのかなどの現状を明らかにしたい。表記の目的を達成するため、次の展開により検討を行う。

第一に、SD の実施状況を文部科学省の調査結果より紹介する。設置者別に取組状況をみると、私立大学は公立大学より高いが国立大学よりは低い位置付けである(本稿の1.)。

第二に、私立大学における SD の現状を明らかにするため、私立大学の人事担当者に対する SD に関するアンケート調査報告を行う。人事担当者が SD の効果や課題について、どのように捉えているのか注目されたい(本稿の2.)。

第三に、私立大学(二校)に対して行った SD に関する訪問調査の結果について報告する。両大学とも意欲的な取り組みを展開していたが、ビジョンと人材像について明文化されたものがない課

題を持っていた（本稿の3.）。

第四に、本稿の検討結果の取りまとめとして「SD を実施している私立大学は全体のなかで約7割あったが、そのうち効果があると回答した大学は過半数を割っていた」「約9割の私立大学がSDについて課題があると回答した」「他の大学と協働したSDを行う私立大学は約2割に止まり、協働型のSDについて効果やメリットがあると回答した学校は約4割であった」の三点を示した（本稿の4.）。

### 1. SDの実施状況

SDの実施状況を「図1 SDを実施した大学の推移」「図2 SDの具体的内容」によりみてみよう。

図1の通り、SDの実施割合は全ての設置者において増加している。2009年度における私立大学の実施割合は94.9%と高かった。これは、公立大学より17.0ポイント高いものの国立大学に比べ

### 5.1 ポイント低い値である。

次に、設置者別にSDの具体的内容をみてみよう（図2）。相対的に国立大学の割合が高く、公立大学が低い。私立大学は、その中間に位置付けることができる。このうち、私立大学を項目別にみると、「大学団体等関係機関・団体が実施する研修会に職員を計画的に参加させている」は451大学（76.6%）であった（国立大学は83大学（96.5%）、公立大学は43大学（55.8%））。それに続くのは「大学において職員に対する階層別、資格別、分野別等の研修を実施している」の241大学（40.9%）であった（国立大学は74大学（86.0%）、公立大学は18大学（23.4%））。このように、内外の研修会に参加する形態が比較的高い。また、「他大学又は自大学の大学・大学院に学生（通信制・夜間も含む）として計画的に派遣している」は28大学（4.8%）と低い割合であった（国立大学は21大学（24.4%）、公立大学は2大学（2.6%））。

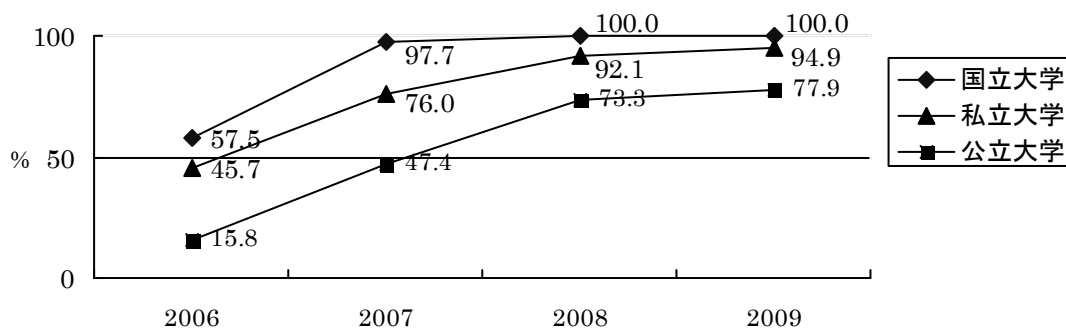


図1 SDを実施した大学の推移（設置者別）（文部科学省,2011）

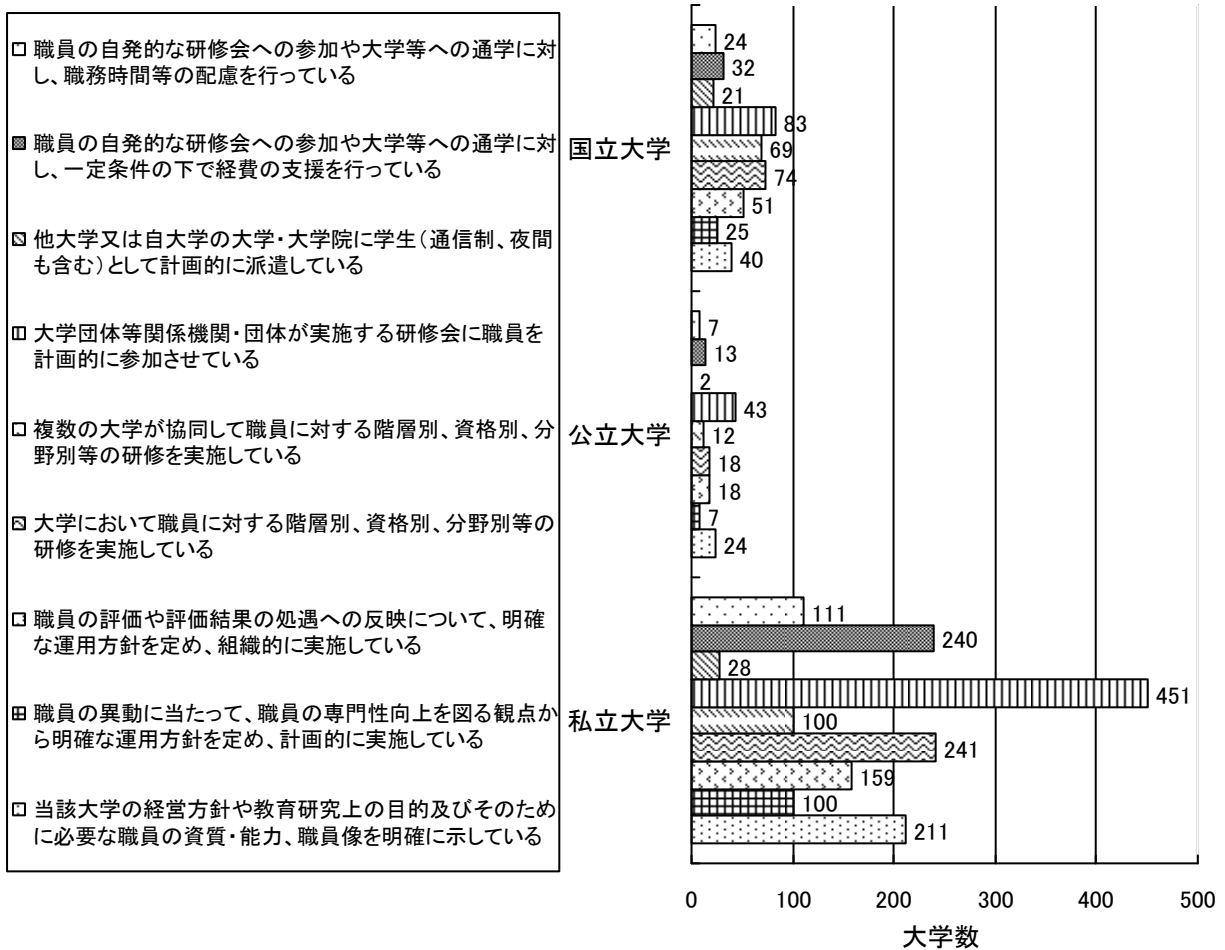


図2 SDの具体的内容(文部科学省,2011)

## 2. 私立大学に対するSDに関する調査報告

### 2.1.問題設定(調査の意図)

私立大学におけるSDの現状を明確にするため、次の観点を中心として設問(質問1~12)を設定した。観点:「SDの実施状況に関わるもの」「SDの必要性に関わるもの」「SDの取組方法に関わるもの」「SDにおいて重視している点」「SDの効果に関わるもの」「SDの課題に関わるもの」「協働型SDに関わるもの」。

### 2.2.調査の方法(対象者)

調査は、2011年の5月~6月に全国の475私立大学の人事担当者に対して郵送により依頼した(岩手県、宮城県、福島県については東日本大震

災に配慮して対象外とした)。その結果、136大学から回答を得た(回答率28.6%)。

### 2.3.調査結果

私立大学に対するSDに関する調査報告を表1(質問1~12)に示す。

表 1 私立大学に対する SD に関する調査報告

質問 1 学生収容定員数について (n=136)

No.	回 答	回答数 (%)
1	500 人未満	20 (14.7)
2	500~999 人	24 (17.6)
3	1,000~1,999 人	26 (19.1)
4	2,000~2,999 人	23 (16.9)
5	3,000~4,999 人	13 (9.6)
6	5,000~9,999 人	19 (14.0)
7	10,000 人以上	11 (8.1)

質問 2 SD の実施について (試行を除く) (n=136) 回答数 (%)

	はい	いいえ	検討中	答えられない
私立大	100 (73.5)	15 (11.0)	17 (12.5)	4 (2.9)

質問 3 SD の実施時期 (試行を除く) (n=100) 回答数 (%)

	1999 年度以前	2000~2003 年度	2004 年度以降	答えられない
私立大	30 (30.0)	7 (7.0)	52 (52.0)	11 (11.0)

質問 4 SD の必要性はどのような点にあるか (複数回答可) (n=100)

No.	回 答	回答数 (%)
1.	教育サービスの向上	60 (60.0)
2.	教員との協働体制の構築	43 (43.0)
3.	円滑な業務遂行	62 (62.0)
4.	人材育成の手段	88 (88.0)
5.	少数精鋭型の事務体制の構築	19 (19.0)
6.	組織連携	42 (42.0)
7.	その他	2 (2.0)

質問 5 SD の取組方法 (複数回答可) (n=100)

No.	回 答	回答数 (%)
1.	OJT	46 (46.0)
2.	学内研修	93 (93.0)
3.	外部セミナーや外部研修会	90 (90.0)
4.	自己啓発の奨励	52 (52.0)
5.	学外出向	13 (13.0)
6.	大学院への派遣	11 (11.0)
7.	その他	2 (2.0)

質問 6 SD はどのような点を重視するか (複数回答可) (n=100)

No.	回 答	回答数 (%)
1.	事務処理能力	59 (59.0)
2.	専門知識	65 (65.0)

3.	コミュニケーション能力	63 (63.0)
4.	プレゼンテーション能力	30 (30.0)
5.	情報機器の活用	11 (11.0)
6.	ビジネスマナー	22 (22.0)
7.	大学目標の理解	23 (23.0)
8.	その他	14 (14.0)

質問 7 SD の支援制度はあるか (n=100) 回答数 (%)

No.	回 答	回答数 (%)
1.	ある (以下は「ある」の内容:複数回答可)	65 (65.0)
	関係する情報の提供	22 (22.0)
	費用負担	61 (61.0)
	休暇制度	2 (2.0)
	業務上の負担軽減	5 (5.0)
	その他	3 (3.0)
2.	ない	35 (35.0)

質問 8 SD を実施した結果、大学運営に寄与する効果があったか (n=100) 回答数 (%)

	はい	いいえ	どちらともいえない	わからない
私立大	45 (45.0)	1 (1.0)	41 (41.0)	13 (13.0)

質問 9 SD の評価を行っているか (効果の検証を意味する) (n=100) 回答数 (%)

	はい	いいえ	答えられない
私立大	15 (15.0)	82 (82.0)	3 (3.0)

質問 10 SD について課題点はあるか (n=100) 回答数 (%)

No.	回 答	回答数 (%)
1.	ない	7 (7.0)
2.	ある (以下は「ある」の内容:複数回答可)	88 (88.0)
	効果が不明	15 (15.0)
	効果が検証できない	33 (33.0)
	大学目標につながらない	5 (5.0)
	体制が未整備	34 (34.0)
	職員の賛同が不十分	8 (8.0)
	費用の捻出	16 (16.0)
	時間確保	50 (50.0)
	負担が大きい	20 (20.0)
	適当な外部研修会がない	4 (4.0)
	その他	4 (4.0)
3.	答えられない	5 (5.0)

質問 11 他 の 大 学 と 協 働 し た SD を 行 っ て い る か (n=100) 回 答 数 (%)

	はい	いいえ	答えられない
私立大	17 (17.0)	82 (82.0)	1 (1.0)

質問 12 他 の 大 学 と 協 働 し た SD は 効 果 や メ リ ッ ト が あ る と 思 う か (n=100) 回 答 数 (%)

	はい	いいえ	わからない
私立大	44 (44.0)	0 (0.0)	56 (56.0)

## 2.4.結果の整理

質問 1 は、回答校の学生収容規模を把握するために設けた。偏るグループはないが、3,000 人未満の割合が 68.3%と中小規模大学の割合が多かった。大規模校の割合は比較的少なかった。

質問 2 は、調査時点 (2011 年度) における SD の実施状況を確認するために設けた。「はい」と「検討中」の合計が約 9 割あり、多くの私立大学が SD を実施する状況下にあることがわかる。

質問 3 は、SD の実施時期を把握するために設けた。約半数が 2004 年度以降に実施していたが 10 年以上前より実施していた大学は約 3 割あった。

質問 4 は、SD の必要性についてどう捉えているかを問うものである。「人材育成の手段」(88.0%)、「円滑な業務遂行」(62.0%)、「教育サービスの向上」(60.0%)などが挙げられ、多様な趣旨を持っていることがわかった。

質問 5 は、SD の具体的な取り組み方法を問うものである。「学内研修」(93.0%)、「外部セミナーや外部研修会」(90.0%)の割合が高く、ほとんどが研修会によるものであった。「その他」は「通信教育」「関係学会入金推奨」という回答があった。

質問 6 は、人事担当者が SD のどのような点を重視しているか把握するために設けた。集中する項目はないが「専門知識」(65.0%)、「コミュニケーション能力」(63.0%)、「事務処理能力」(59.0%)などの回答があった。「その他」は「マネジメント能力」「能力開発の向上」など多様な回答があり、戦略的人材となる期待が持たれていることがわかる<sup>4</sup>。

質問 7 は、SD の取り組みにあたり、大学がど

のような支援策を講じているか把握するために設けた。支援制度を設けている大学は 65.0%であった。その具体的な内容は「費用負担」「関係する情報の提供」などの回答があった。「その他」は「手当て支給」「通信教育補助」などの回答があった。

質問 8 は、SD による大学運営への効果を問うものであり、人事担当者が SD の効果をどのように捉えているのかを明らかにする。「どちらともいえない」及び「わからない」の合計が 54.0%であり「はい」(45.0%)を上回った。「はい」の根拠として多様な回答が寄せられた<sup>5</sup>。

質問 9 は、PDCA サイクルにおける Check (検証)の観点についての実施状況を問うものである。

「いいえ」(82.0%)の割合が高く「はい」は 15.0%に止まっていた。「はい」の手段として、いくつかの回答が寄せられた<sup>6</sup>。アンケート結果を根拠とするものが比較的多かったなか、「目標達成率で評価する」「学内研修(一部)については一次評価を実施」といった具体的回答があった。

質問 10 は、SD の課題について「ある」(88.0%)と回答した割合が高かった。その内容として「時間確保」(50.0%)、「体制が未整備」(34.0%)、「効果が検証できない」(33.0%)などの課題が挙げられた。「その他」はいくつかの回答があった<sup>7</sup>。

質問 11 は、他の大学と協働した SD の取組状況を把握するために設けた。協働型 SD を実践する大学は 17.0%に止まり行っていない大学が大部分であった。協働型 SD の取組事例としていくつかの回答があった<sup>8</sup>。

質問 12 は、協働型 SD の効果とメリットについて、どう考えるかを問うものである。「わからない」(56.0%)の回答が過半数を超え「はい」

は44.0%であった。「はい」と回答した理由として多くの回答があった<sup>9</sup>。なお、質問11において他の大学と協働したSDを行った17校のうち15校が「他の大学と協働したSDは効果やメリットがある」と回答していた(残りの2校は「わからない」という回答だった)。

調査結果をとりまとめると、以下ようになる。

第一に、私立大学におけるSDは、応用的・専門的な役割より基本的な人的能力の向上や教育サービスの向上を目指すものが高いと思われる。質問4の回答をみると、「人材育成の手段」(88.0%)、「円滑な業務遂行」(62.0%)、「教育サービスの向上」(60.0%)といった基本的な業務遂行能力の必要度が比較的高かった。また、質問6においても「コミュニケーション能力」(63.0%)、「事務処理能力」(59.0%)などの基礎的能力が重視されていた。

第二に、私立大学はSDの実施割合という点では比較的高い割合(73.5%)であったが、その効果は十分とはいえない。「SDを実施した結果、大学運営に寄与する効果」(質問8)が45.0%にとどまることや「SDについての課題点」(質問10)が88.0%あることを考慮すると、改善の余地が残されている可能性がある。課題点とは「十分な効果検証ができない」「自主性担保(自己啓発の推進と費用負担のバランス)」「中・高年の理解が得られない」など現実的な問題が寄せられていた。またSDの検証を行っていない私立大学は82.0%であった。

### 3. SDに関する訪問調査(二校)

筆者は、私立大学におけるSDの具体的状況を明らかにするため、2011年に私立大学(二校)に対する訪問調査を行った<sup>10</sup>。以下はその結果を取りまとめたものである。

#### 3.1. A大学に対する訪問調査

**訪問時期** 2011年8月

**面談者** 総務担当理事、事務局長、総務人事課長

##### A大学の概要

A大学は、関西に立地する学生数が3万人を超

えるマンモス校である。創立90年を超える伝統校であり、文系理系の学部を擁する総合大学である。事務職員数は約2,500人在職する大きな組織体で構成されている。SDについてはSD検討委員会(総務担当理事、事務局長、総務人事課長などが構成員)が主体となって8年前より取り組みが行われている。

##### 質問内容と回答

###### 質問① SDの取り組み状況について

回答:規程はないが、外部研修会(私学団体が主催するものなど)、内部研修会(管理職研修、情報処理や語学スキル向上などの専門別研修)、海外研修(協定校に半年~1年程度、職員を派遣)、新人研修会(教育理念、業務内容、ハラスメント対策など)を実施している。

###### 質問② SDの効果と検証について

回答:SD検討委員会において、効果と検証について分析している(非公表)。効果については、期待する程度のものが表れていない。

###### 質問③ SDの課題について

回答:SD活動の意義や目的が全員に必ずしも伝わっていない。その理由は極めて受動的・他律的な職員がいることや研修後のアンケートの回答において業務上の負担の大きさを訴える意見が多かったことによる。また、研修内容がややマンネリ化し、研修内容と現場ニーズがマッチングしていないものがある。

###### 質問④ SDに関わる目標、計画について

回答:SD検討委員会が示した人材計画方針や計画に基づいたSDが実施されている(内容は非公表)。概要としては、中期の人材育成プランとその段階に応じた目標設定が示されている。

###### 質問⑤ 他の機関と協働したSDについて

回答:他の大学と協働したSDを実施しており、必要な取り組みと考える。異なったスクール・モットー、スクール・ミッションがあるなか、活動連携や情報交流が主流になるのではないかと。具体的にはSD集会の共同開催や講師の相互派遣が中心になるだろう。大学コンソーシアムなど地域の大学の連携がよく整備されている場合、この活用



が最も適当と考える。

#### 質問⑥ 今後のSDのビジョンと人材像について

回答:SDの大綱、行動理念は明文化されていないが、SD検討委員会が示した人材計画方針や計画に基づくSDが中心となる。将来的には職員評価によりSDの効果を検証していきたい。

### 3.2. B大学に対する訪問調査

訪問時期 2011年9月

面談者 事務局長、人事課長

#### B大学の概要

B大学は九州に立地する学生数が1万人超の大学である。創立60年を超える文系の学部を擁する総合大学である。事務職員数は約300人在職している。SDについては、15年前に事務局長が中心になってSDの検討チームを作った。現在は人事課が実施主体となっている。

#### 質問内容と回答

##### 質問① SDの取り組み状況について

回答:「職員研修ガイド」に基づき、内部研修会、外部研修会などのSDを実施している。また、毎年、他の私立大学と連携した合同研修会を開催している。さらに、職務に関連する大学院に修学する場合、学費の半額を補助している。

##### 質問② SDの効果と検証について

回答:研修制度運営委員会(総務部長、人事課長などで構成される)が中心となって研修後のアンケート調査を行い分析し報告書にまとめて報告会で発表している。

##### 質問③ SDの課題について

回答:(研修担当者としては嬉しいことだが)希望者が多い研修会がいくつかあり、業務上の調整が難しい。日程を調整したりローテーションにより対応するなどの工夫をしている。またSDの効果を検証するシステムが弱く改善に結びつける段階まで至っていない。

##### 質問④ SDに関わる目標、計画について

回答:ビジョンや目標を明文化したものはないが、年度ごとに策定する「職員研修ガイド」が計画に該当する。ただし、これは短期の策定であり

長期の観点で方針を定めたものはない。

##### 質問⑤ 他の機関と協働したSDについて

回答:前述の「他の私立大学と連携した合同研修会」や「大学コンソーシアムによる協働の研修会」が該当する。参加者より「いい刺激を受けた」「他大学と課題点が共有できた」などの意見が寄せられており、一定の成果が示されたと考えている。

##### 質問⑥ 今後のSDのビジョンと人材像について

回答:前述の通り、本学はSDに関わるビジョンや目標を明文化したものが無い。この点は今後の大学政策に関わる課題であるので段階的に整備したいと考えている。

### 3.3. 小括

A大学、B大学ともにSDを実施して一定期間が経過している。取組内容はやや異なるが、内部研修会と外部研修会が中心になっている。SDの効果の把握と検証は両大学とも行っていたが、SD全体を通じて実施されているのではなく、研修の一部分しか対象になっていないなどの課題が残されていた。この点は、検証システムが正しく機能しているかやや疑問である。他の機関と協働したSDについては、一定の効果が認められ、今後も継続して取り組む姿勢が見られた。

しかし、今後のSDのビジョンと人材像については両大学とも明文化されたものがなかった。この点は大きな課題となろう。すなわち、SDのビジョンと目指すべき人材像がないにも関わらず、年度計画が提示され、それに基づいてSDの取り組みが実施されている。これは長期の方針や到達目標が設定されないままSDが展開されていることになる。本来、SDは長期的な観点の下で策定されるべきはずだが、短期的な観点でSDが実践されていることになる。これは、SDという投資(費用投下)が一部無駄になっている懸念がある。大学は事務職員個々の能力やライフステージに応じた適切なSDの提供を心掛けていくべきである。

## 4. おわりに

本稿は、冒頭の目的(「私立大学におけるSD

(Staff Development) の現状を明らかにする) を達成するため、私立大学の人事担当者に対するアンケート調査及び訪問調査(二校)の分析を行った。以上の検討を踏まえ、次のとりまとめを行った。

第一に、SD を実施する私立大学は全体のうち約7割あったが、そのうち効果があると回答した大学は過半数を割っていた。また、効果が不明確であると回答した割合は過半数を超えた。この結果より、私立大学におけるSDの効果は浸透している段階とはいえない。さらに、3.1.で報告したA大学においても「効果については期待する程度のもので表れていない」という回答があった。この結果を大学はしっかり受け止めねばならない。

なお、(注5)より「効果がある」と回答した根拠をみると、「ビジネスマナー、教育サービスの向上」「プロジェクトチーム等の実現等」など明確な事例があった。一方、「実施の必要性は理解されつつある」「大学の職員であることを全員が再確認し意識の向上につながる」など事務職員の意識改革につながる回答がいくつか寄せられた。SDが浸透することにより、山本(2004)が「来たるべき時代の大学職員像」で示した戦略的な人材育成を趣旨とする人材像が主眼になるかもしれない。

第二に、約9割の私立大学がSDについて課題があると回答した。質問10で示された「体制が未整備」「効果が検証できない」という問題やA大学が示した「研修内容がややマンネリ化し、研修内容と現場ニーズがマッチングしていないものがある」という問題があることから課題を検証していく必要性を感じる。これは、人材育成の長期的なビジョンや到達目標を策定していないことが要因になっているのではないか。長期的ビジョンや到達目標の提示がなければ、SDの実実施計画に無理や無駄が生じてしまい、システムの不具合につながる可能性がある。

特に、PDCAサイクルの観点でSDを考えると、Check(評価)とAction(改善)をうまく結びつけることが重要である。そのため、SDの策定部門は長期的観点でデザインする必要がある。

第三に、他の大学と協働したSDを行う私立大学は約2割に止まり、協働型のSDについて効果やメリットがあると回答した学校は約4割であった。ただし、今後の取組状況によって変わるかもしれない。2.4.では他の大学と協働したSDを行う私立大学の多くが効果を認めていたことを示した。また、3.で報告したA大学、B大学は他の大学と協働したSDを行っていたが、その効果を認めていた。以上より、質問12において協働型SDの効果やメリットがあるのか不明と回答したグループは協働型SDの経験がないことが要因になっている可能性がある。

以上が本稿の検討結果である。大学によって人材育成方法やSD実施の趣旨は様々であるが、大学運営への貢献度及び実質的な効果を高めていくことがSDの課題といえる。私学特有の建学の精神に基づく個性豊かな教育を実現するため、大学職員にかけられる期待は大きい。

## 参考文献

- 秦敬治(2011)「SD(スタッフ・ディベロップメント)」岩崎保道編『大学政策論』、大学教育出版。
- 文部科学省(2011)「大学における教育内容等の改革状況について」
- 山本眞一(2004)『SD(スタッフ・ディベロップメント)が変える大学の未来』、文葉社。
- SDプログラム検討委員会(2010)「SDに関する提言(最終報告)」大学行政管理学会学会誌編集委員会編『大学行政管理学会誌』第13号。

## 注

<sup>1</sup> SDの必要性については、秦(2011)「SD(スタッフ・ディベロップメント)」岩崎保道編『大学政策論』、大学教育出版、pp.180-184.を参照されたい。

<sup>2</sup> SDプログラム検討委員会(2010)「SDに関する提言(最終報告)」大学行政管理学会学会誌編集委員会編『大学行政管理学会誌』第13号、p.232。

<sup>3</sup> 山本眞一(2004)『SD(スタッフ・ディベロップメント)が変える大学の未来』、文葉社、p.120。

4 「マネジメント能力」「企画力」「階層別教育、職員としての連帯を強める教育」「資格取得」「業務改善」「職員間の円滑な協働体制の構築」「能力発揮の向上」「課題発見、問題解決力、企画・提案力」「マネジメント・語学力」「チームビルディング」「アドミニストレーターとしての総合的な行政管理能力」「視野の拡大、情報収集、意識改革」「国際感覚の醸成」などの回答があった。

5 その根拠として「実施の必要性は理解されつつある」「部署間の連携が進んだ」「業務改善につながった」「残業時間の減少」「情報の共有化」「人間関係の向上・相互理解」「働く意欲の向上」「大学の現状理解・職員の相互啓発・交流に有益であった」「職員の能力向上」「現状の把握・問題の共有」「スキルの向上・意欲の向上」「ビジネスマナー、教育サービスの向上」「職員の相互理解と自覚及び職員としての専門的知識、判断力が強化された」「衛生管理者を育成した」「人脈・情報の拡大」「若手職員層の成長がみられた」「大学の職員であることを全員が再確認し意識の向上につながる」「業務の企画立案的な力が育成出来た」「組織間の連携が円滑になった」「業務に取り込む姿勢が変わった」「アンケート結果」「事務組織のレベルアップや目標の共有化が実現している」「プロジェクトチーム等の実現等」「職員間の情報交換が活発化した。タテ割り意識が希薄化した」「若年職員の専門知識が深化」「教育理念、将来計画の認識が進んだ」「職員間の相互理解、業務能力等の向上、専門知識の蓄積に効果があった」「ミッション・ビジョンの共有が強化された」「教職協働等に関し、啓蒙が進んできていると感じる」などの回答があった。

6 「アンケート調査（意識レベル）」「目標達成率で評価する」「報告書の内容を評価」「事務研修会にて分析」「学内研修（一部）については一次評価を実施」「研修報告、アンケート」「派遣研修には所定の報告を義務づけ効果をはかっている」などの回答があった。

7 「十分な効果検証ができない」「自主性担保（自己啓発の推進と費用負担のバランス）」「中・高年の理解が得られない」などの回答があった。

8 「3～4 法人合同の階層別教育」「近隣 5 大学及び私立歯科大学 8 大学における人材育成のための SD」「近隣の 2 大学との連携、プロジェクトチーム制で実施」「講師による講演を中心とした合同研修会」「相互評価点検校と定期交流」「北海道地区大学 SD 研修」「大学職員セミナー」「GP 事業」「共同研修会の実施」「近隣大学との共同利用施設主催の研修」「同一法人内大学と若手の人材育成」「文科省戦略的大学連携事業による 3 大学協働の SD 事業、全国の 6 大学との事務局長懇談会をベースとした SD 研修会の実施」「合同連絡会（同一業務部署間の情報交換）」などの回答があった。

9 「コンソーシアムで行った他大学との合同 SD は効果があったから」「他大学からの視点で物事の捉え

方が変わってくるという利点」「刺激となる」「学独では成り立たせにくい」「他の大学業務との比較からくる業務改善が図れる」「異なる職場文化を持つ者の対話により、お互いの良さと不足する点に気づく」

「より専門的な研修が実施できる」「大学間の情報共有やコミュニケーションの活性になる」「他大学職員との交流が強化され、広い視野を持つことができる」

「他大学の情報を得られる、意識改革につながる」

「大学間での職員のコミュニケーション促進」「中長期で相互に高めあえるため」「コミュニケーション能力、人脈、企画力等の向上」

「他大学の事例を参考にできるため」「自己を振り返る機会となる」

「他大の実例や経験を共有できる」「課題等の共有、経費の接分」

「大学共同の研究会による研修を受けているため、他大学との SD は効果があると考えている」「情報の共有。共通の問題点の解決」

「有用な情報・知識の交換・共有」「大学特有の閉鎖的体質を改善できる」

「異なる組織文化を理解し、視野を広げる」

「他大学の管理運営のあり方や、業務の進め方など参考になる点が多い」

「他大学の職員等と接したり意見交換することにより、刺激・啓発ができるため」などの回答があった。

10 A 大学及び B 大学に訪問調査を依頼した理由は、両校とも SD を実施してから数年以上経過しており、SD が定着化していると推察される点、その効果や課題が示されると期待される点による。

## 彙報（教育推進部専任教員の活動）

山本 敏幸

## 【教育研究活動】

&lt;論文&gt;

学術論文

- ・“A Proposal for Methodology for Negotiation Practicum with Effective Use of ICT”, The Turkish Online Journal of Educational Technology. (TOJET). 2012.09.

&lt;学会発表・国際会議&gt;

- ・“A Proposal for Methodology for Negotiation Practicum with Effective Use of ICT”. International Educational Technology Conference, IETC 2009, National Central University, Taiwan. 2012.06.

- ・“コミュニケーションスキルを育成する実践的なカリキュラム開発”, 私立大学情報教育協会、教育改革ICT戦略大会、東京. 2012.9.

- ・“A New Course Design for Advanced Communication: Debate and Beyond ...”. The 20<sup>th</sup> International Conference on Computers in Education (ICCE). Singapore. 2012.11.

- ・“e-Portfolio Way: a Paradigm Shift in Education from K-12 through Graduate School and beyond ...”. Workshop 04 at The 20<sup>th</sup> International Conference on Computers in Education (ICCE). Singapore. 2012.11.

- ・“e-Portfolio Way: a Paradigm Shift in Education, e-Portfolio at Kansai University”. Workshop 04 at The 20<sup>th</sup> International Conference on Computers in Education (ICCE). Singapore. 2012.11.

- ・“e-Portfolio Way: a Paradigm Shift in Education, e-Portfolio in K-12 Division at Kansai University”. Workshop 04 at The 20<sup>th</sup> International Conference on Computers in Education (ICCE). Singapore. 2012.11.

- ・“e-Portfolio Way: “. PBL-based Field Study through the Interaction/Collaboration with the Local Community”. Workshop 04 at The 20<sup>th</sup> International Conference on Computers in Education (ICCE). Singapore. 2012.11.

- ・“Reports on Effective Uses of the Video Enhanced Course”. 法政大学情報メディア教育研究センター、法政大学、東京. 2013.3.

- ・“e-Portfolio Assessment for the PBL Course – Analytics of Reflection as the Evidence of Active Learning”. Taiwan e-Learning and Digital Archive Program (TELDAP). Taipei, Taiwan. 2013.3.

- ・“A Paradigm Shift in Education – a new course for communication to build trust”. Taiwan e-Learning and Digital Archive Program (TELDAP). Taipei, Taiwan. 2013.3.

- ・“ビデオを活用したe-ラーニングで補講授業を行う試案”. 大学eラーニング協議会. 関西大学、大阪2013.3.

## 【学内外の活動】

&lt;学外&gt;

社会貢献

- ・日本CFO協会 アドバイザー（経理・財務スキルスタンダード試験のためのインストラクショナル・デザイン、テスト・デザイン、テスト分析）。

- ・ パナソニック・ラーニングシステムズ株式会社  
アドバイザー（インストラクショナル・デザイン、アンケート・デザイン、集計・分析）
- ・ IT教育研究所 研究員（インストラクショナル・デザイン、アンケート・デザイン）

## 産学協同・共同研究

- ・ 株式会社朝日ネット [ポートフォリオ]
- ・ デジタル・ナレッジ社（Clicaを活用したアクティブラーニングおよびポートフォリオとの連携）
- ・ IT教育研究所（交渉学を活用した信頼関係を築くためのコミュニケーション演習カリキュラム開発）

## 国際学会貢献

- ・ International Advisory Committee (TELDAP) : Member (2012.8 ~)
- ・ Session Organizer/Chair: Workshop #04: "e-Portfolio Way". The 20<sup>th</sup> International Conference on Computers in Education (ICCE). Singapore. 2012.11.
- ・ Session Chair: e-Learning (1). e-Learning (2). Poster Session. TELDAP. Taipei. Taiwan. 2013. 3. 14-16.
- ・ Judge for Psoter Session: Poster Session. TELDAP. Taipei. Taiwan. 2013. 3. 14-16.

## 他大学・教育機関とのコラボレーション

- ・ 慶応大学グローバルセキュリティ研究所：説得交渉学研修における成果の可視化
- ・ 金沢工業大学、神戸親和女子大学、台湾国立中央大学、国立台湾師範大学、国立蒋介石大学（高雄市）：海外の学会サポートスタッフ支援を通じた学生間の国際交流

## 共同研究

- ・ IT教育研究所：「学習者タイプ、学習スタイル・学習効果」
- ・ パナソニック・ラーニングシステムズ株式会社：

「e-ラーニングにおけるゲーミフィケーションの効果」

## &lt;学内&gt;

- ・ 教育推進部副部長
- ・ 教育開発支援センター委員会 委員
- ・ 教育開発支援センター専門委員会 委員
- ・ 教育推進企画委員会（企画懇） 委員
- ・ IT政策専門部会 委員
- ・ CEAS/Sakai 運用技術会議 メンバー
- ・ プロジェクト「全学ICT活用推進会議」 リーダー
- ・ 「ICT活用授業の普及活動 リーダー
- ・ 学生提案科目「"みず"から育てる関大ブランド」総括担当（秋学期より）
- ・ ラーニング・アシスタント 授業内支援体制トレーニング
- ・ 全学共通科目講義・ビデオ配信準備（ピア・コミュニティ演習）
- ・ FD Cafe 参加
- ・ ランチョンセミナー（ICT活用授業の普及活動）
- ・ 日常的FD懇話会：e-ポートフォリオについて講師

## &lt;担当授業科目&gt;

2012年度は以下の全学共通科目を担当しました。1クラスの学生数25名から89名の様々なクラスサイズで、多様なクラスダイナミクスを経験しました。すべてのクラスにおいてLA（ラーニング・アシスタント）を活用し、受講生の視点からの「学びの共有・共感」の環境作りを心がけました。

- ・ スタディスキルゼミ（パソコンで学ぶ）
- ・ スタディスキルゼミ（プレゼンテーション）
- ・ 基礎からの情報処理
- ・ ピア・コミュニティ入門／演習

三浦 真琴

讃歌〜』 於 大阪商業大学

【教育研究活動】

<論文等>

進化する授業評価 ～リファインの試み～

関西大学高等教育研究 第3号 pp.13-30

Active Learning の理論と実践に関する一考察  
LA を活用した授業実践報告 (3)

関西大学高等教育研究 第3号 pp.81-88

【学内外の活動】

<学外>

2012年3月14日 「基礎学力向上に関する研究会—教育力の進化—」

演題 『アクティブ・ラーニング入門—歩前』 於  
長岡技術科学大学

2012年10月10日 「平成24年度FD研修会」

演題 『関西大学教育開発支援センターの活動と  
三者協働型アクティブ・ラーニングの展開 ～LA

<学内>

・FD Café (新任教員研修会) の開催 (2012年4月21日)

・第8回FDフォーラムの企画・開催 (2012年11月7日)

・ランチョンセミナー 新シリーズ「グループワークをはじめてみませんか？」(計5回)

第7回 (2012年10月5日)・第8回 (同11月16日)・第9回 (同12月7日)・第10回 (同12月21日)・第11回 (2013年1月11日)

<担当授業科目>

スタディスキルゼミ (課題探求)

文章力をみがく

大学教育論

教職概説

総合演習

関西大学ピアコミュニティ入門

関西大学ピアコミュニティ演習

## 岩崎 千晶

## 【教育研究活動】

## &lt;論文&gt;

岩崎千晶, 池田佳子 (2013) 「考動力を育む “コラボレーションコモンズ” のデザイン」, 関西大学高等教育研究, 第4号, 9-17.

岩崎千晶, 山本敏幸 (2013) 「アクティブ・ラーニングを支える Course Management System “CEAS” を主軸とした ICT 活用による授業実践—教職科目・初年次教育科目を事例に—」, 関西大学インフォメーションテクノロジーセンター年報, 第3号, (印刷中)

## &lt;学会発表・国際会議&gt;

岩崎千晶, 川上智子, 岡本真由美, 柴健次 (2012) 「会計教育におけるモバイルラーニングを導入した知識構築型学習環境のデザイン」, 私立大学情報教育協会 ICT 利用による教育改善研究発表会, ICT 利用による教育改善研究発表会資料集, 62-63.

岩崎千晶 (2012) 「協同学習を重視した初年次教育において学習者が抱える課題と教育補助者による介入の分析」, 日本教育工学会研究報告集, JSET12-3, 69-76.

岩崎千晶 (2012) 「協同学習を重視した初年次教育における教育補助者の支援分析」, 日本教育工学会第28回全国大会論考集, 413-414.

金城洋子, 岩崎千晶, 堀田博史, 松河秀哉, 久保田賢一 「幼稚園教育実習における「子育て支援」の取り組み分析」, 日本教育工学会第28回全国大会論考集, 949-950.

田邊則彦, 江守恒明, 山本敏幸, 黒上晴夫, 岩崎千晶 (2012) 「エンロール・マネジメントを指向した e-Portfolio による教育支援—初等教育・中等教育における事例報告—」, 日本教育工学会第28回全国大会論考集, 149-150.

岩崎千晶, 金城洋子, 堀田博史, 松河秀哉, 久保田賢一 (2012) 「幼稚園教育実習における「子育て支援」の活動分析と実習生の学びに関する

考察」, 日本教育工学会研究報告集, JSET12-5, 185-190.

Toshiyuki YAMAMOTO, Masanori TAGAMI, Chiaki IWASAKI, Minoru NAKAZAWA (2012) ”A New Course Design for Advanced Communication: “Debate and Beyond...” A Technology Enhanced Course for Communication Incorporating Empathy”, ICCE, Proceeding of 20th International Conference on Computers in Education ICCE2012, 736-741.

Toshiyuki YAMAMOTO, Masanori TAGAMI, Chiaki IWASAKI, Minoru NAKAZAWA (2012) ”Workshop: e-Portfolio Way: a Paradigm Shift in Education from K-12 through Graduate School and Beyond”, ICCE, Proceeding of 20th International Conference on Computers in Education ICCE2012, 206-217.

實淵洋次, 岩崎千晶, 林田定男, 金田純平 2013年3月「ライティングセンターで文章指導を受けた学生のレポート分析—表記・表現面と構面に着目して—」『第19回大学教育研究フォーラム』, 106-107.

林田定男, 樋口隆太郎, 金田純平, 實淵洋次, 岩崎千晶 (2013) 「学生の文章力および卒業論文に対する意識の変化—アンケートと態度調査より—」『第19回大学教育研究フォーラム』, 134-135.

本村康哲, 岩崎千晶, 山本敏幸, 池田佳子, 冬木正彦 (2013) ユーザ中心の教育支援環境ユーザ～学生と教員の実態とニーズを反映したシステムの設計と運用～」『eラーニング協議会総会・フォーラム2012』, 7-8.

## &lt;講演・シンポジウム等&gt;

・「大学教員のためのFD研修会(ワークショップ)」  
日本教育工学会, コーディネータ  
テーマ: 「大学授業デザインの方法—1コマの授業からシラバスまで—」

2月20日 首都大学東京秋葉原サテライトキャンパス

<教育研究資金獲得>

【研究代表者】

文部科学省科学研究補助金・若手研究(B)「初年次教育における学習コミュニティ構築と2年次への接続を支える教育システムの開発」(課題番号24700917)(研究代表者:岩崎千晶)

学内研究費:平成24年度若手研究者育成経費「アクティブ・ラーニングにおける教育補助者の実践的思考様式に関する研究」(研究代表者:岩崎千晶)

【研究分担者】

文部科学省科学研究費基盤研究(C)「ICTを活用した「子育て支援」に関する保育力を育成する学習環境の開発(科研番号24501232)」(研究代表者:金城洋子)

学内研究費:平成24年度教育研究高度化促進費「関西大学におけるe-ポートフォリオを主軸とした教育のパラダイムシフト」(研究代表者:山本敏幸)

【取組代表者】

私立大学教育研究活性化設備整備事業「「考動力」を育む学習環境「コラボレーションコモンズ」の構築」(取組担当者:岩崎千晶)

【研究成果出版補助金】

平成24年度研究成果による出版補助金による図書出版採択

【学内外の活動】

<学内>

(1) 各種委員会委員等

- ・ 教育開発支援センター委員会 副センター長
- ・ 関西大学高等教育紀要編集委員会 副委員長
- ・ 教育推進フォーラム編集委員会 委員

- ・ コラボレーションコモンズ運営委員会 委員
- ・ 国際教育センター委員会 委員

(2) 教育開発支援センター

- ・ 学生の教育力活用プロジェクト プロジェクトリーダー

- ◇ TA, LA 規程策定
- ◇ TA ハンドブック作成, 編集, 発行
- ◇ TA 研修実施(9月, 3月)
- ◇ LA 研修企画・実施(3月)
- ◇ LA 合宿参加・講義(10月)
- ◇ LA 自主企画参加(12月)

- ・ ライティングプロジェクト 企画運営部会 部会長

平成24年度「大学間連携共同教育推進事業」大学教育推進プログラム「〈考え、表現し、発信する力〉を培うライティング/キャリア支援」

- ◇ ライティングハンドブック作成(執筆)
- ◇ 朝日新聞社連携企画「書きたいことは読みたいことですか?」(講師安永拓史)コーディネーター
- ◇ 初年次教育科目と連携したライティングラボ利用の取り組み

- ・ ICT 活用促進プロジェクト プロジェクト構成員

- ◇ ランチョンセミナー「クリッカーを活用してみよう」企画・実施(6月)

- ・ コラボレーションコモンズ開設にあたっての取組, 運営準備

私立大学教育研究活性化設備整備事業「「考動力」を育む学習環境「コラボレーションコモンズ」の構築」

- ・ コラボレーションコモンズに関する記者懇談会(1月)

- ・ 新任教員研修“FDカフェ”企画・実施(4月)
- ・ 第2回日常的FD懇話会「ラーニング・コモ



ンズについて考える」話題提供者（10月）

- ・ 第4回日常的FD懇話会「ライティングラボの活用」ゲストスピーカー（12月）

<学外>

- ・ 日本教育工学会 FD特別研修委員会委員

<担当授業科目>

スタディスキルゼミ（プレゼンテーション）

スタディスキルゼミ（課題探究）

教育方法技術論

メディア教育論

## 関西大学高等教育研究 投稿規程

関西大学教育開発支援センターでは、教育開発支援センター規程第2条第10項の規定に基づき、大学教育に関する情報の発信を目的として『関西大学高等教育研究』を年1回発行する。本規程では『関西大学高等教育研究』を編集・発行するために必要な事項を規定する。

### 1 名称

『関西大学高等教育研究』

### 2 編集委員会

『関西大学高等教育研究』の編集・発行にあたって、編集委員会を設ける。編集委員会は、『関西大学高等教育研究』に掲載される原稿の編集及び『関西大学高等教育研究』の発行にあたる。また、編集委員会は、原稿について執筆者との協議を通じ、内容の変更を求める場合がある。

### 3 投稿資格

関西大学教育職員、事務職員および関西大学大学院生  
その他、編集委員会が適当と認めた者

### 4 刊行期日

毎年3月末日

### 5 掲載原稿の種類

掲載原稿の種類は、「論文」・「研究ノート」・「その他」とする。掲載内容は、いずれも高等教育を題材にとったものとする。また、未発表のものに限る（ただし、口頭発表及びその配付資料はこの限りでない）。

投稿する場合、「論文」・「研究ノート」・「その他」のうち、希望するいずれかの区分を明記する。ただし、掲載にあたって区分の変更を求める場合がある。

・論文：高等教育研究に貢献できる問題提起と意義があり、この分野に関心を持つ教員や読者にとって価値と有効性があるもの。実践研究・事例研究を含む。

・研究ノート：高等教育に関する研究成果をまとめたもの。独創的な内容や新しい知見の含まれることを尊重し、一般に論文に求められる包括性・体系性・完結性は必ずしも満たさなくてもよい。

### 6 執筆要領

別途定める。

### 7 著作権

関西大学教育開発支援センターに帰属する。

### 8 Web上への公開

教育開発支援センターのホームページ及び関西大学学術リポジトリにおいて原則公開する。

## 関西大学高等教育研究 執筆要領

- 1 本誌に掲載される論文等 1 篇の分量（日本語の表題・著者名、英語の表題・著者名・抄録、日本語および英語のキーワード、図表を含む）は、原則として以下を目安とする。ただし、編集委員会が認める場合はこの限りではない。  
論文 : 20000 字（12 ページ）以内  
研究ノート : 10000 字（6 ページ）以内  
その他 : 内容に応じて適宜定める
- 2 原稿はワープロソフトで作成し、原稿ファイルの入ったメディア 1 部と印刷したもの 2 部を提出する。なお提出された書類等は返却しない。
- 3 サイズは A4 判、マージンは上下左右ともに 25mm、1 行 45 文字、1 ページ 40 行のフォーマットで作成する。図表を挿入する場合、上に示した総頁数を越えないようにする。
- 4 提出の際には 1 ページ目に表紙をつけ、区分、タイトル、執筆者（複数の場合は全員）の氏名と所属、連絡先（郵送先・電話・ファクス・E-mail アドレス）を記載する。
- 5 2 ページ目には、「タイトル」、3～5 語のキーワードを日本語と英語で記載する。論文の場合はこれに加えて抄録（Abstract）を記載してから本文を始める。抄録の分量は、日本語の場合は 600 字程度、英文の場合は 300 語程度とする。
- 6 句読点は「、」「。」を用いる。
- 7 図及び表には連番を付し、簡潔な見出しをつける。
- 8 本文における参考文献は、（著者名、刊行年）のように表示する。同一著者の同一刊行年の異なる文献を引用する場合は、刊行年の後にアルファベットを付して区別する。例：2006a, 2006b, …
- 9 「註」及び参考文献は、本文の末尾に一括して記載する。本文中での「註」の指示は、上付きの連番で示す。括弧は付けない。参考文献は、「註」の後に著者名のアルファベット順で記載する。また、参考文献の表記は別紙「参考文献の表記について」にしたがう。

## 参考文献の表記について

### 1 著書

日本語文献：著者名(刊行年) 『著書名』 出版社.

欧米文献：Surname, Initials.(Year), Title, Publisher.

関西太郎 (2007) 『高等教育と社会』, 関西大学出版部.

Kandai, T. (2007), “Modern Higher Education and Society”, Kansai UNIV Press.

### 2 編著書の分担執筆論文

日本語文献：著者名(刊行年) 「論文(章) タイトル」 編者名『著書名』 出版社, ページ.

欧米文献：Surname, Initials (Year), “Title,” in Editor’s Surname, Initials (Ed.), Title, Publisher, Pages.

関大太郎・千里次郎 (2003) 「関西大学における初年次教育の課題」 関大泰三・吹田四郎 編著  
『現代の大学教育問題』 関西大学出版部, pp.63-86.

Kandai, T. and Senri, J. (2003), “Debating on the first year experiences in Kansai university,” in  
Kandai, T and Suita, S. (Eds.), Issues on Modern Higher Education, Kansai UNIV Press,  
pp.63-86.

### 3 雑誌等掲載論文

日本語文献：著者名(刊行年) 「論文名」『雑誌名』, 巻号数, ページ.

欧米文献：Surname, Initials (Year), “Title,” Journal, Volume, Number, Pages.

千里太郎 (2007) 「高等教育のグローバル化」 『大学教育研究』, 第2巻第11号, pp.13-20.

Senri, T. (2007), “The Globalization of Higher Education,” Research for Higher Education, Vol.  
2, No. 11, pp.13-20.

○著者が複数の場合は、全員を記載する。なお、欧米文献においては、全員を Surname, Initials の順で記載する。

○英文の組織名・雑誌名等は、省略せずに正式名称で記載する。

例： (誤) AERA → (正) American Educational Research Association

## 執筆者紹介

田中俊也	関西大学文学部教授
砂山琴美	関西大学文学部
岩崎千晶	関西大学教育推進部助教
岩崎保道	高知大学評価改革機構
三浦真琴	関西大学教育推進部教授
竹村祐哉	関西大学文学部
田上正範	関西大学教育開発支援センター研究員
山本敏幸	関西大学教育推進部教授
原田輝彦	関西大学政策創造学部教授

(掲載順)

## 編 集 委 員

編集長：田中 俊也（関西大学文学部教授）  
副編集長：岩崎 千晶（教育推進部助教）  
委員：三浦 真琴（教育推進部教授）  
山本 敏幸（教育推進部教授）  
竹中 喜一（学事局授業支援グループ）  
河上 典江（学事局授業支援グループ）



## 関西大学高等教育研究 第4号

---

2013(平成 25)年 3 月 28 日印刷

2013(平成 25)年 3 月 28 日発行

編集発行 関西大学教育開発支援センター

〒564-8680 吹田市山手町 3 丁目 3 番 35 号

---

印刷 大都印刷株式会社

〒550-0014 大阪市西区北堀江 3 丁目 6 番 3 号