

実践研究報告

総合的學生支援のための IR 機能構築に向けた データマップモデルの作成

小野 宏 (企画室 (新基本構想担当)・研究代表者)
伊藤 香織 (企画室)
小田 秀邦 (吉岡記念館事務室 (神学部担当))
木村 己 (学長室 (総合的學生支援担当))
新谷 陽介 (広報室)
土田 系 (校友課)
古川 靖洋 (総合政策学部)

要 旨

学内の多様なデータを収集・分析し、政策立案等に活用する IR の事例が本学においても増えてきている。本研究会は、そうした活動を促進するため、特に学生に関するデータを統合することを直近の課題と考え、その全体像を一覧することが可能な見取り図「データマップモデル (Data Map Model; 以下、DMM と記す)」を作成する事に取り組んだ。

DMM の列はデータの種類であり、「学生基本情報」「入試」「学業成績」「学生生活」「学習状況」「就職」「特別学生支援」の7つに大分類し、47項目とした。行はデータの属性で、「データの内容・定義」「メインシステム」「サブシステム」「フォーマル／インフォーマル」「管理責任部署」「入力担当部署」「収集方法」「対象者」「収集状況」「閲覧可能者」「利用目的」「利用目的の明示」「データの基準時点」「データ更新の有無」「データ蓄積の期間」「学生個人への紐付け」の16項目とした。

本研究で作成した DMM によって、本学の多様な学生データの全体像を概ね把握し、データを分析した場合の成果を想定することができた。同時に現在のデータのあり方について多くの課題が浮き彫りになった。これらの課題を克服しながら、学生個人に紐づいたデータを収集・結合し、蓄積・管理する仕組みを整えとともに、データ分析を行って教育改善や政策支援に結び付けるなどの IR 機能を構築・推進していくことが求められている。

1. なぜデータマップか

1.1 IR とは

IR (Institutional Research) は、自らの大学の教学・運営に関する様々なデータを収集・分析する組織的機能 (および部署) を指し、米国・豪州などの高等教育機関において広く定着している。定義としてもっとも引用されているのは Saupe (1990) による「IR は、高等教育機関にお

いて、計画策定、政策立案、意思決定を支援する情報提供のために内部で行われる研究」であるが、実際の機能や活動内容は米国・豪州の大学においても多様である。IRを行うために多数の専門家を配置し、財務分析を中核に据えながら、入学者、退学者、卒業率、学位取得率などのデータや教育効果、教育満足度などに関するデータを収集・分析して計画策定を支援する部署を有する大学もあれば（鳥居，2005；JMA，2011）、数名の担当者のみでデータを収集・整理・公表することにその主な役割をとどめていることが推測される大学も多い（加藤、鶴川，2009）。

1.2 日本における IR の現状

日本の大学においても IR は近年強い関心を集め、先進的な取り組み事例が出始めているが、大学によって目的・内容・方法は異なり、実態にはかなりの幅がある。組織体制においても、IR と名の付いた部署・担当者を設けている大学は少なく、むしろ既存の部署がそれぞれの業務目的に応じて特定の範疇での IR 機能を持ち始めているのが多くの大学の実状といえる。

日本の大学における IR の具体的な取り組み内容は、おおまかに 3 つに類別できる。一つは、国立大学法人評価、認証評価、自己点検・評価などを契機に「評価」「情報」「分析」などを組み合わせた名称の部署を設け、大学全般のマネジメント分野のデータを対象として収集・分析し、経営支援に活用しているもの（小湊、中井，2007）。二つめは、教育改善に資する IR を「教学 IR」と称し、学習の環境・経験・状況・成果などについての学生調査を中心に据えて学生の学びの実態を解明しようとするもので、主に大学教育センターを拠点として進められているもの（山田，2010；岡田ら，2011）。三つめは、学生に関する学内のデータを入口（入試）から出口（就職）まで結びつけて統合し、その分析に基づいてより高度な学生支援をめざしているもの（福島，2012）。そのいずれかあるいは複数が融合する形で取り組んでいる事例が多い。

1.3 本学の IR の現状

本学においても、IR を前述のように広く捉えると、いくつかの萌芽的な動きが見られ、客観的なデータを収集・分析し、それを政策立案に活用する事例が増えてきている。

キャリアセンターでは、就職に関するデータと学業成績、学生生活、入試に関するデータなどを結びつけ、分析によって得た知見をもとに各学部との相談を行うなど、教育と就職支援の連携を進めている。

一方、入試部も、同様に入試段階から就職までの学内データを結びつけ、入試形態ごとに学業成績や学生生活、就職などの特性を数量的に把握し、入試政策の見直しなどに結びつけている（資料 1）。

経済学部など 4 学部は 2011 年度、同志社大学を中心とした「国公立 4 大学 IR ネットワーク」に参加して、学生の学習に関する調査を実施した。同ネットワークが開発した IR システムによって学生調査の結果と GPA（Grade Point Average）など学業成績との関連を調べたり、他大学との比較を含めた分析を開始したりしている（資料 2）。

また、大学では 2010 年度、学生支援を担当する部署（入試部、キャリアセンター、学生部、国際教育・協力課、教務部、高等教育推進センターなど）が個別に進めてきた支援活動の連携を強めて総合化するために、総合的學生支援小委員会を設置して 2011 年 3 月に答申「総合的學生支援

の枠組み構築に向けて」をまとめた（資料3）。そこには、「新たな枠組みによる総合的な学生支援を実現するためには、学生に関する情報を入学（入学前）の時点から卒業（卒業後）の時点まで収集し、統計的に処理して分析することによって問題点やニーズを把握することが必要となる。…（中略）… 前述したようなデータを分析することによって、特定の学生集団が持つ特性や問題点、ニーズを把握し、総合的な学生支援の施策を検討する」と記されている。

このほか、評価情報分析室では認証評価、自己点検・評価にかかる基礎的なデータを2005年から「評価指標データベース」に収集・蓄積して学内構成員が見られるようにしている。企画室の新基本構想推進事務局も、新中期計画（2009-2013年）の成果検証に取り組み、施策やそれを構成する計画（プログラム）ごとにアウトプット指標を設定し、データを収集・蓄積している（小野，2011）。

1.4 学生データ統合の必要性

前述した入試追跡報告書（資料1）は、最終章で今後の課題に触れており、「(学内に) 複数のデータベースが散在しており、相互に連携していないため、調査資料の作成のためには多額の資料制作費を要している」「統合的データベースの開発もしくは既存データベースの連携化が急務であり、長期に継続してデータを収集保管するシステムが求められる」と指摘している。

また、他大学の先進的な事例を見ても、教育改善や学生支援策の提案・立案・評価・検証のために、学内に散在しているデータを集約して入口から出口までを結びつけて分析に取り組む事例が徐々に始まっている。

本研究会では、こうした内外の状況を鑑み、IRのなかでも特に総合的學生支援を重視し、「学内に散在する学生データの統合」が本学における直近の課題と考えた。

1.5 本研究の目的

本学においても「学生データの統合」の必要性については一定の理解が得られているが、議論がなかなか進まない要因の一つは学内に散在する学生データの全体像をほとんどの教職員が把握しておらず、データを分析・活用する具体的なイメージが湧きにくいいため、議論が抽象的で散漫になる傾向が見られる。

こうした経緯と理由から、「学生データの統合」の実現に向けた議論を促進するためにも、本研究の目的は、学生に関するデータの全体像を俯瞰できる見取り図である「データマップ(DMM)」のモデルを試作することとした。

2. DMM 作成の方針と手順

2.1 DMM 作成方針

今回のDMMに掲載するデータは、原則として学生個人に紐づいているものを対象とした。「個人に紐づいているデータ」とは学生個人のIDで結合することが可能なものである。結合されたデータは特定の属性を有する学生集団の傾向を分析できるほか、個人の時系列の変化を分析することもできる。

DMMの列項目はデータの種類であり、行項目はデータの属性に関するものとし、学内の学生

に関するデータを俯瞰することができる。

2.2 DMM 作成の手順

2011年4月～2012年3月の期間に18回の研究会を開催し、以下のプロセスで各メンバーが調査を行い、DMM案の作成、問題点の修正、再調査などを繰り返して精緻化を図った。

- (1) 総合的學生支援小委員会が各部署にヒアリングしてまとめたデータ項目の整理(列項目の設定)
- (2) データ属性として調べるべき内容の設定(行項目の設定)
- (3) 研究メンバーが分担して各部署を調査し、DMMの原型を作成
- (4) 列項目を主要な50項目程度への絞り込み
- (5) 行項目を調査結果に基づいて吟味し、必要な項目への絞り込み
- (6) 行・列を絞り込んだDMMを作成
- (7) DMMから今後のデータ収集・管理・分析に関する課題の抽出

3. DMMの解説

3.1 列項目の解説

データを「学生基本情報」「入試」「学業成績」「学生生活」「学習状況」「就職」「特別学生支援」の7つに分類し、47項目に絞り込んだ。

3.1.1 学生基本情報 (18項目)

大学の業務に必要な基礎的なデータで「1. 学籍番号」「2. 在籍状態」「3. 学生種別」「4. 学部」「5. 学科」「6. 専攻」「7. 学年」「8. 学生氏名」「9. 生年月日」「10. 性別」「11. 留学生」「12. 国籍」「13. 入学年月日」「14. 卒業年月日」「15. 退学除籍年月日」「16. 演習科目名」「17. 指導教員名」「18. 保証人都道府県」がある。これ以外にもシステム上には多くの項目が保存・管理されており、「語学科目」「卒論テーマ」「本人住所」「本人電話番号」などがある。

3.1.2 入試 (4項目)

入学前後のデータで、正確に言えば入学試験の段階でのデータであり、「19. 入試形態」「20. 入試成績」「21. 高校評定平均値」「22. 出身高校名」で構成される。

今後の課題として、分析を想定した場合、データとして「第一志望か第二志望か」「オープンキャンパスに参加した経験があるか」「本学他学部を併願しているか」などのデータがあることが望ましい。

3.1.3 学業成績 (6項目)

学業成績のデータとして「23. GPA」「24. 取得単位数」「25. 言語科目の成績」「26. 履修登録状況」および特定学部については「27. TOEICの成績」「28. TOEFLの成績」がある。

3.1.4 学生生活 (5項目)

「29. クラブ・サークルへの参加」に関しては、部員名簿の提出によって登録団体の参加者全員のデータを収集している。それ以外の「30. 家計状況」「31. 下宿か自宅か」「32. 奨学金の受給状況」はいずれも奨学金申請書によるもので全員のデータではない。その他「33. 学生生活の充実度」のデータがある。

3.1.5 学習状況（7項目）

学習に関するデータとして「34. 図書館の利用状況（入館状況）」「35. 図書館の利用状況（貸出状況）」「36. MDS（複数分野専攻制）の履修」「37. JD（ジョイント・ディグリー）の履修」「38. 国際教育プログラム（1ヶ月未満）の経験」「39. 国際教育プログラム（1ヶ月以上）の経験」などのデータ項目が実際に収集されている。

また、「40. 4大学 IR ネットワーク調査」は原則的に学籍番号を記入する学生調査で、個人に紐づいたデータとなっている。学習環境、学習経験、学習状況の調査とともに学習成果（汎用的な能力と英語運用能力）についての自己アセスメントがあり、設問項目は140近くに上る。

このほか、「授業の出席率」「登校頻度」「キャンパスへの滞留時間」などもデータとして収集できることが望ましい。

3.1.6 就職（5項目）

就職に関するデータとしては、「41. 進路」「42. 就職先」「43. 就職先への満足度」「44. キャリアセンターでの面談の利用」「45. キャリアセンターでの個人面談の満足度」がある。このほか、「インターンシップの経験」「正課科目（ライフデザインプログラム）の履修」などのデータも保存・管理されている。

3.1.7 特別学生支援（2項目）

総合支援センターにおいて相談に来訪した学生の「46. 相談内容領域」、障がい学生が必要とする「47. 支援種別」などのデータがある。

3.2 行項目の解説

データの属性については、「a. データの内容・定義」「b. メインシステム」「c. サブシステム」「d. フォーマル／インフォーマル」「e. 管理責任部署」「f. 入力担当部署」「g. 収集方法」「h. 対象者」「i. 収集状況」「j. 閲覧可能者」「k. 利用目的」「l. 利用目的の明示」「m. データの基準時点」「n. データ更新の有無」「o. データ蓄積の期間」「p. 学生個人への紐付け」の16項目とした。

3.2.1 a. データの内容・定義

列の各データの内容を具体的に説明した項目。各データは、定義に基づいて分類あるいは数量化されており、その定義などを記している。基盤となるシステムに登録されているデータは、情報システム室、学長室学部等業務改革推進プロジェクトチーム（以下、業革PJT）などにおいて統一した「テーブル定義」「コード一覧」で整理されている。

3.2.2 b. メインシステム

「3.2.3 c. サブシステム」と合わせてデータの所在を表すための項目。

基盤となるシステムを大分類の「b. メインシステム」と小分類の「c. サブシステム」に分ける。「b. メインシステム」は、(1)「学生システム」(2)「奨学金システム」(3)「就職システム」(4)「図書館システム」の4つに分類した。これらの各システムに保有されているデータは、それぞれアクセス権限に差はあるものの、原則として全学的に公開・共有されている。

(1)～(4)のシステムは各々がほぼ独立して運用されており、現状ではデータ連携が十分とはいえない状況にある。例えば、「学生システム」が持つ成績情報と「奨学金システム」の採用

情報、あるいは「就職システム」の進路情報には十分な連携がなく、関連立てて検討することは難しい。

また、システム上にあるデータの所在は、現在運営されているシステムの分類に沿って示したが、システムがリプレースされるとその分類の方法も大きく変更される可能性がある。

なお、インフォーマルデータ（「3.2.4 d. フォーマル／インフォーマル」にて後述）は「ローカル管理」として分類する。

3.2.3 c. サブシステム

「c. サブシステム」は、前項目の「b. メインシステム」とセットでデータの所在を示すための分類である。例えば、「b. メインシステム」の一つである「学生」システムには、「入試サブシステム（各種入試）」「入試サブシステム（一般入試）」「学生（学籍）サブシステム」「教務サブシステム」といった4つのサブシステムが存在し、それらサブシステムが保有する情報には、「入試成績情報」「入学手続情報」「学生基本情報」「履修情報」「成績情報」などがある。データの所在を正確に示すためには「c. サブシステム」をさらに分類し、直接データが保存されるデータベースまで掘り下げる必要があるが、データベースの持ち方はシステムによってさまざまであることから、一般的な分類として「メイン」「サブ」システムのみ、現状を記す。なお、本研究においては、散在する学内システム群を構造的な観点から分類しており、現在システムを利用する際に画面上でなされている分類とは必ずしも一致しない。また、例えば図書館システムにおける「目録／蔵書管理」の情報など、学生個人に紐づかないものは割愛している。

一つのメインシステムに属するサブシステム間では、データの連携が比較的なされている。しかしながら、前述のようにメインシステム間の連携がない現状では、別のメインシステムに置かれているデータ間の関連性を発見することは難しい。

3.2.4 d. フォーマル／インフォーマル

基盤となるシステム（メインシステム・サブシステム）に登録され、部課を跨いで広く共有されるデータは「フォーマル」、個人のPCや部課の共有フォルダで管理しているものは「インフォーマル」と呼称する。インフォーマルデータは、個人的に、あるいは部課内に限定して使用されているものである。

表1 メインシステム・サブシステムの類型

メインシステム	学生システム	奨学金システム	就職システム	図書館システム
サブシステム	●入試サブシステム（各種入試） ・ 各種入試情報[志願/判定] ・ 入学手続情報	●奨学金サブシステム ・ 貸付/給付情報 ・ 返還情報	●就職サブシステム ・ 進路希望情報 ・ 内定/進路情報	●図書管理サブシステム（仮称） ・ 図書貸出/返却情報
	●入試サブシステム（一般入試） ・ 入学手続情報			●入館管理サブシステム（仮称） ・ 図書館入館に係る情報
	●学生(学籍)サブシステム ・ 学生情報[基本/課外活動/指導教員] ・ 学籍異動情報 ・ 進級/卒業判定情報			
	●教務サブシステム ・ 履修情報 ・ 成績情報 ・ 資格（教職/MDS）情報			

学内には、メイン・サブシステムで保有するフォーマルデータだけでなく、特定の学生に関するデータ、個別アンケート調査によって得られたデータなど、一部署のみで収集・蓄積・管理しているインフォーマルデータが数多く存在している。学生に関する多様なデータの結合を考える場合、メインシステム間の連携によるフォーマルデータの結合だけでなく、インフォーマルデータとの結合も課題となる。

3.2.5 e. 管理責任部署

各データあるいはそのデータを保有しているデータベースを管理している部署を示す項目。「管理」には、データ等の使用・閲覧の申請に対して許可を与える権限を有していることを含んでいる。

現状は、「e. 管理責任部署」と「f. 入力担当部署」の区別があいまいである。管理責任部署にデータ等の使用・閲覧の許可申請をした場合、その部署の判断で許可を出さずに入力担当部署等に確認をとったり、会議体で許可を出す場合などがあったり、ルールが確立されていない。今後データの活用等が積極的に進んでいくうえで明確なルール作りが必要である。

3.2.6 f. 入力担当部署

各データの入力を担当している部署を示す項目。「3.2.5 e. 管理責任部署」の欄を参照されたい。

3.2.7 g. 収集方法

各データの収集方法を示す項目。各データが作成される最初の時点で何から（どのように）収集したかという「データの出所」を示す。

データは、各システムの自動計算で取得されたり、他のシステムとの連携によって取得されたり、申請書、調査回答等をもとに入力担当部署で入力・作成されたものなどさまざまな方法で収集されている。

3.2.8 h. 対象者

各データの対象者の正確な範囲を示す項目。（1）在学生全員（2）特定の学生集団、で分類している。（2）特定の学生集団の場合は、その属性を記した。

3.2.9 i. 収集状況

「3.2.8 h. 対象者」で記された範囲の中でのデータの収集状況。（1）全員（対象者全員のデータを収集）（2）一部（対象者の一部のデータを収集）、に分類されている。

「対象者」と「収集状況」は以下のように整理できる。

- A) 在学生全員のデータの収集をめざして、全員のデータが収集できている。
- B) 在学生全員のデータの収集をめざしているが、一部のデータしか収集できていない。
- C) 特定の学生集団のデータの収集をめざして、その集団全員のデータを収集できている。
- D) 特定の学生集団のデータの収集をめざして、その集団の一部のデータしか収集できていない。

ただし、表2のCの中には、特定の学生集団のデータしか収集していないものの、データ収集していないそれ以外の学生を何らかの方法で定義することによって在学生全体のデータにすることができるものが含まれている。例えば、「34. 図書館の利用状況（入館状況）」は入館したことがある学生のデータしか蓄積されていないが、データのない学生は「図書館に入館したことが

表2 対象者と収集状況の類型

対象者 収集状況	在学生全員	特定の学生集団
全員	A	C
一部	B	D

ない」と定義できるので、結果的に在学生全体のデータとして収集することが可能である。

なお、DMMにおいては、完全に全員のデータを収集している場合を「全員」、特別な理由でごく少数のデータが欠けている場合を「全員（欠損あり）」と分けて記した。

3.2.10 j. 閲覧可能者

各データを閲覧できる者を示す項目。学生システムに含まれるデータは、業務上、同システムを利用する職員（学部・センター）が閲覧可能となっている。インフォーマルデータの場合は、担当部署の職員のみが閲覧可能である。

3.2.11 k. 利用目的

データ収集の目的を示す項目。「学籍データ」などは学生の基礎情報として多目的な利用を前提に収集されているが、特定の目的に基づいて収集されているデータも少なくない。

3.2.12 l. 利用目的の明示

各データを収集する際に、「利用目的の明示」がなされているかを示す項目で、以下のとおり分類できる。

- ①利用目的を明示している
- ②利用目的を明示していない
- ③システム上で生成されるデータ

本学においては、個人情報保護法の施行に伴い、「個人情報保護に関する基本方針」、それに基づく「個人情報管理規程」が制定されていて、学生に関するデータは③の場合などを除いておおよそ規程の定めに基づいて利用目的が公表されている。しかし、一部のデータは収集の際の利用目的の文言が不明確なものもあり、改善の必要がある。

なお、現状ではそれらのデータを統合してIRとしての分析に利用することについては明示されていない。

3.2.13 m. データの基準時点

各データの基準となる時点を示す項目。ある時点のデータであればその時点に記載している。なお、基準時点は必ずしもデータを収集した時点とは限らず、アンケート調査では調査結果を回収した時ではなく調査票を配付した時となることもある。

3.2.14 n. データ更新の有無

データが更新されている状況を示す項目。「①随時（有り）」「②定期（有り）」「③なし」に分類する。さらに更新のある場合（①あるいは②）は、上書き型（以前のデータに上書き更新）か

追加型（以前のデータを保持して新規データを追加更新）かも記す。学生の在籍中にデータが更新されない場合は「なし」とする。DMM 上には、「①随時（上書き）」「①随時（追加）」「②定期（上書き型）」「②定期（追加型）」「③なし」の5通りで表記する。

3.2.15 o. データ蓄積の期間

データの蓄積期間を示す項目。規程や内規で定められたデータの保有期間がある場合はその期間を記す。定められていない場合は「規程なし」とする。

成績データ（原簿）の保存期間については永久と定められているが、システム上では2006年度以前の卒業生・退学生（以下、卒退生とする）のデータは削除されており、成績に関するデータは原簿（紙）が残るだけである。2007年度以降の卒退生はシステム上で保持している。

このため、2006年度以前の卒退生の成績に関する問い合わせには膨大な量の成績原簿をたどる必要があり、加えて成績データの統計処理も困難である。成績データは大学における最も重要なデータのひとつであり、現存する2007年度以降の卒退生のデータはデジタルデータとして永続的な保存を図るべきである。

3.2.16 p. 学生個人への紐付け

各データが学籍番号などの ID によって学生個人に紐づいているかを示す項目。

DMM に掲載している列項目は、学生個人に紐づいているデータを基本としているが、「33. 学生生活の充実度」だけが個人に紐づいていない。このため33は本来的には DMM に組み入れるべきではないのだが、「学生生活の充実度」（あるいは「学生生活の満足度」）は学生生活を分析する上で総合指標とも呼ぶべきものであり、記名式アンケートで集めるべき必須データと考えてあえて記載した。

4. 個人情報の取り扱いに関する課題

今後、学生データを結合して分析に利用する場合、個人情報保護の観点からデータの取り扱い方が重要な課題となる。

本研究は、学生個人を容易に特定できる項目のデータ（氏名、学籍番号、住所など）を暗号化することによってデータ全体を匿名化し、学生個人に紐づいてはいても、学生個人の特定はできないデータとして扱うことを前提としている。換言すれば、学生個人を特定した情報として大学の日常的な業務の中で個別学生の支援に役立てるような活用方法については除外しており、あくまでも学生集団の傾向を統計的に分析し、政策の立案等を支援する材料とすることを目的としている。

このように特定項目を暗号化したデータが個人情報保護法で定義している「個人情報」や「個人データ」²に当たるかどうかについては、各大学の現在の対応において共通認識が確定しているとは言えない状況である。

個人情報保護法における個人情報の定義は「…氏名、生年月日その他の記述等により、特定の個人を識別することができるもの」に加えて「(他の情報と容易に照合することができ、それにより特定の個人を識別することができることとなるものを含む)」と付記されている。この（ ）で記されている部分を厳密に解釈すれば、例えば少人数のゼミなどに所属している場合、氏名、学籍番号、住所などが暗号化されていても、「学部・学科」と「ゼミ」と「所属クラブ」などそ

の他のデータなどで個人が絞り込まれる可能性もある。

また、個人情報保護法は、「第5章 雑則」の第50条（適用除外）において「個人情報を取り扱う目的の全部又は一部がそれぞれ当該各号に規定する目的であるときは、前章（編注：「第4章 個人情報取り扱い事業者の義務等」）の規定は、適用しない」とし、第3項に「大学その他の学術研究を目的とする機関若しくは団体又はそれらに属する者 学術研究の用に供する目的」としている。本研究が前提としている暗号化された個人情報や個人データの分析が「学術研究」に当たるかどうかについても議論が分かれるところである。IR（Institutional Research）との呼称からも研究的な要素が含まれていることは事実だが、同時に目的の中心には大学の政策立案等の業務に役立てることが明確に存在する。本質的に学術研究と業務の中間にあるIRが、第50条によって個人情報保護法の適用を除外されるものかどうかは現段階では結論づけられない。

IRによる学生データ統合の目的は、学生集団の傾向を分析し、学生支援に役立てようとするものであり、少なくとも本研究においては個人を特定したデータとして利用することは想定していないことや、全学では2万人を超す学生のデータで「容易に」は照合できないことなどを総合的に勘案し、暗号化をしたデータを個人情報として取り扱う必要があるかどうかについては改めて検証したうえで、大学として明確な判断が必要である。

ただし、これらのデータは、少なくとも収集する段階では完全な個人情報である。個人情報保護法に基づいて定められた本学の「個人情報管理規程」は第12条（個人情報の収集）第1項において「収集する個人情報の利用目的を明文化し、公表する」とあり、同第14条（個人情報の利用）第1項においては、「個人情報の利用は、予め開示した利用目的の範囲内で行い、その範囲を超えて利用を行ってはならない」と記している。

このため、データ収集の際に本来の利用目的だけでなく、総合的學生支援のIRにも利用する旨を明示しておくことが求められる。

2011年度にヒアリングを含めて他大学の事例を調べたところでは、在学生のデータを統合して分析に利用している大学が増えてきているが、本研究のように学生集団の傾向を分析することに目的を限定してデータを暗号化・匿名化している場合もあれば、個別学生を支援することを目的に個人を特定したデータを保有している場合もあり、個人情報として扱うかどうか、利用目的の明示の有無やその方法については対応にかなりの幅があった。

桃山学院大学を含む学校法人桃山学院では、個人情報の取り扱いに関して、個別データごとではなく、入学時にさまざまな利用目的を一括して具体的に示し、学生の同意を得ている³。さまざまな部署で収集した個人情報を集約してIRに活用する場合は、各部署での明文化・公表が抜け落ちる危険性を回避するために一括で利用目的を明示して同意を得ておくのが一つの有力な方法である。

このほか、同規程は、第13条（個人情報の保管）において、「学院で保管する個人情報は管理単位、管理単位グループごとに施錠管理、アクセス権の制限等、合理的な安全管理対策を行う」と記しており、集約されたデータを利用する許可を誰がどのような条件で付与するのかという点を明確に定めておく必要がある。現在は今回のDMMで示したデータのうちフォーマルデータ（本学の基盤システムに保管されているデータ）は、基本的に担当部署の職員が認証に基づいてシステムに入って見られるようになっていて、教員の閲覧は担当科目の履修生のデータに限定さ

れている。

加えて同規程は、個人情報委託先・取引先等、外部に開示、提供する場合は機密保持契約を締結することや、業務委託契約に委託業務遂行以外の目的での利用の禁止、違反時の損害賠償等の条項を設けることを義務付けている。

これらは、本研究が前提とする学生のデータを個人情報として扱わなければならないかどうかによって対応が大きく変わる。

上記のように総合的學生支援の IR を実践するに当たっては個人情報保護の視点から検討すべき点は少なくない。特に注意すべき「センシティブ（機微）情報」（家計状況、奨学金の受給状況、特別支援学生関連など）についての取り扱いについても慎重な検討を経ておくことが必要と思われる。

5. 提言

今回作成した DMM を見ると、大学にさまざまな学生データが蓄積されていることが改めてよく分かる。実際にはこれよりもずっと多くの種類のデータが各システムや学内各部署に保有されており、こうした学生個人に紐づいたデータを統合して蓄積し、単純集計、クロス集計、特定集団の傾向、項目間の相関、年次進行での変化、年度ごとの差異など基礎的な分析を行えば、学生生活や学生の学びと成長の実態に関して有益な知見が得られ、教育改善や学生支援などの新たな方策のヒントを見出せる可能性が高く、すでに本学でもキャリアセンターや入試部がこの点について実績を有している。さらに、データは計画立案の際だけでなく、実施した施策の有効性の検証にも活用が見込まれる。

また、今回 DMM で示したような学生に関するデータについては、専門部署が管理するデータウェアハウス（時系列に整理・統合されたデータの倉庫）に長期的に蓄積され、各学部・部署の要望に応じてデータを整理して提供するという機能が学内に構築されることが必須だと考える。その際には、「3. DMM の解説」の「3.1 列項目の解説」「3.2 行項目の解説」や「4. 個人情報の取り扱いに関する課題」で指摘したような課題を克服することが前提となる。本研究では、前述したように、個人情報の収集に際しては、IR での利用を考慮して、入学時などに一括して学生に利用目的を明示しておくことを強く推奨する。

データの分析については、本学の現在のガバナンスや組織構造からすれば、各学部・各部署が基礎的な分析能力を養って分散的に進めることが基本となるだろう。たとえば、教育や学習に関しては高等教育推進センターあるいは学部などが担うであろうし、就職に関してはキャリアセンター、入試に関しては入試部、といったようにそれぞれの専門部署が固有の問題意識の下で分析を行う形をとらざるを得ない。高度な分析が必要になれば専門部署とそのための人材が必要になることも将来的にはあるだろうが、当面は統計に通じた教員と職員の協力によって対応するのが現実的と思われる。

そのうえで、データ分析から学生への総合的な支援の必要性が認識されれば、大学の学長府（本学で言えば学長室）のもとに各部署が集まって、分析結果をもとに総合的學生支援の方策を検討し、連携して施策を立案・実施していくことが望まれる。

〔注〕

- 1 平成21年度採択文部科学省大学教育充実のための戦略的連携プログラム「相互評価に基づく学士課程教育質保証システムの創出 国公私立4大学 IR ネットワーク」で同志社大学、北海道大学、大阪府立大学、甲南大学による。事業期間は2009-2011年度。本学は2010年度に経済学部と商学部が、2011年度は2学部に加えて法学部、神学部が調査に参加。同ネットワークは2012年7月からは参加校を公募して「大学 IR コンソーシアム」に発展させており、本学も参加している。
- 2 個人情報保護法では、第一章総則の第二条（定義）において「個人情報データベース等」を「個人情報を含む情報の集合物であつて、次に掲げるもの」として（1）特定の個人情報を電子計算機を用いて検索することができるように体系的に構成したもの（2）前号に掲げるもののほか、特定の個人情報を容易に検索することができるように体系的に構成したものとして政令で定めるもの、としており、第四項において「個人データ」を「個人情報データベース等を構成する個人情報をいう」と定義している。
- 3 <https://www.andrew.ac.jp/privacy/>
学校法人桃山学院ホームページ「個人情報の取り扱いについて」。桃山学院個人情報保護規程も PDF で掲載されている。

参考文献

- Sauep, J. L. (1990) "The Function of Institutional Research. 2nd Edition." Association for Institutional Research
- 鳥居朋子 (2005) 「大学におけるインスティテューショナル・リサーチの実効性に関する考察—米国及び豪州の事例を手がかりに—」『名古屋高等教育研究』第5号、185-203
- 社団法人日本能率協会 (2011) 『IR (Institutional Research) 研究 米国視察団報告書』
- 加藤毅、鶴川健也 (2009) 「大学経営の基盤となる日本型インスティテューショナル・リサーチの可能性」『広島大学高等教育研究開発センター』第41集、237-247
- 小湊卓夫、中井俊樹 (2007) 「国立大学におけるインスティテューショナル・リサーチ組織の特質と課題」『大学評価・学位研究』第5号、19-33
- 山田礼子 (2010) 「教育の質の保証と IR : 学生調査の活用」『コア・FYE 教育ジャーナル』4号、玉川大学学士課程教育センター
- 岡田有司、鳥居朋子、宮浦崇、青山佳世、松浦初、中野正也、吉岡路「大学生における学習スタイルの違いと学習成果」『立命館高等教育研究』11号、167-181
- 福島真司 (2011) 「入学前から卒業後まで一貫して私たちの学生を知り抜くために」『Between』2012 2-3月号、8-9
- 藤原将人、近森節子、浅野昭人、吉井直宏 (2009) 「教学分野の政策策定を支援する Institutional Research (IR) の構築—立命館大学における教学分野 IR の定義、組織体制、工程—」『大学行政研究』4号、17-31
- 小野宏 (2011) 「関西学院大学における IR の現状・課題・展望」『関西学院大学高等教育研究 2011』59-79

参考資料

- 資料1 関西学院大学入試部 (2012) 「入学者追跡調査・入学試験制度評価ワーキング・グループ調査報告書」(学内資料)
- 資料2 同志社大学・北海道大学・大阪府立大学・甲南大学 (2012) 「相互評価に基づく学士課程教育質保証システムの創出 国公私立4大学 IR ネットワーク最終年度事業成果報告書」
- 資料3 関西学院大学総合的學生支援小委員会 (2011) 「総合的學生支援の枠組み構築に向けて」(学内資料)

データマップモデル (2012/3/31現在)

学生基本情報												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
項目 (データ項目)	学籍番号	在籍状態	学生種別	学部	学科	専攻	学年	学生氏名	生年月日	性別	留学生	国籍
別項目 (データ項目)												
a データの内容・定義	学生固有の番号 (I D)	在籍状態種別 (通常/卒業/休学/退学/离校)	学生種別 (正規/科目等外)	所属学部 / 研究科	所属学科	所属専攻 (コース)	年次	学生氏名 (漢字)	生年月日	男/女	留学に否か	国名
b メインシステム	学生システム	学生システム	学生システム	学生システム	学生システム	学生システム	学生システム	学生システム	学生システム	学生システム	学生システム	学生システム
c サブシステム	学生(学籍)サブシステム	学生(学籍)サブシステム	学生(学籍)サブシステム	学生(学籍)サブシステム	学生(学籍)サブシステム	学生(学籍)サブシステム	学生(学籍)サブシステム	学生(学籍)サブシステム	学生(学籍)サブシステム	学生(学籍)サブシステム	学生(学籍)サブシステム	学生(学籍)サブシステム
d フォーム/インフォームル	フォーム	フォーム	フォーム	フォーム	フォーム	フォーム	フォーム	フォーム	フォーム	フォーム	フォーム	フォーム
e 管理責任部署	学務課 (兼部PT)	学務課 (兼部PT)	学務課 (兼部PT)	学務課 (兼部PT)	学務課 (兼部PT)	学務課 (兼部PT)	学務課 (兼部PT)	学務課 (兼部PT)	学務課 (兼部PT)	学務課 (兼部PT)	学務課 (兼部PT)	学務課 (兼部PT)
f 入力担当部署	学部・研究科	学部・研究科	学部・研究科	学部・研究科	学部・研究科	学部・研究科	学部・研究科	学部・研究科	学部・研究科	学部・研究科	学部・研究科	学部・研究科
g 収集方法	システム生成	システム生成 (初期値=通常)	出席簿より入力 サブシステムへ入力	出席簿より入力 サブシステムへ入力	出席簿より入力 サブシステムへ入力	出席簿より入力 サブシステムへ入力	システム生成 (初期値=1年)	出席簿より入力 サブシステムへ入力	出席簿より入力 サブシステムへ入力	出席簿より入力 サブシステムへ入力	出席簿より入力 サブシステムへ入力	出席簿より入力 サブシステムへ入力
h 対象者	在学生全員	在学生全員	在学生全員	在学生全員	「学科」が存在する 学部→所属の学生	「専攻」が存在する 学部→所属の学生	在学生全員	在学生全員	在学生全員	在学生全員	留学生	在学生全員
i 収集状況	全員	全員	全員	全員	一部	一部	全員	全員	全員	全員	一部	全員
j 閲覧可能者	職員 (学部・センター)	職員 (学部・センター)	職員 (学部・センター)	職員 (学部・センター)	職員 (学部・センター)	職員 (学部・センター)	職員 (学部・センター)	職員 (学部・センター)	職員 (学部・センター)	職員 (学部・センター)	職員 (学部・センター)	職員 (学部・センター)
k 利用目的	各学生に固有の番号付与するための付付	大学業務における基本情報として利用	大学業務における基本情報として利用	大学業務における基本情報として利用	大学業務における基本情報として利用	大学業務における基本情報として利用	大学業務における基本情報として利用	大学業務における基本情報として利用	大学業務における基本情報として利用	大学業務における基本情報として利用	大学業務における基本情報として利用	大学業務における基本情報として利用
l 利用目的の明示	システム上で生成	システム上で生成	あり	あり	あり	あり	システム上で生成	あり	あり	あり	あり	あり
m データの基準時点	入学時 (学籍発注時)	入学時 (学籍発注時)	入学時 (学籍発注時)	入学時 (学籍発注時)	入学時 (学籍発注時)	入学時 (学籍発注時)	入学時 (学籍発注時)	入学時 (学籍発注時)	入学時 (学籍発注時)	入学時 (学籍発注時)	入学時 (学籍発注時)	入学時 (学籍発注時)
n データ更新の有無	なし	随時 (上書き型)	随時 (上書き型)	なし	なし	なし	定期 (上書き型)	なし	なし	なし	なし	なし
o データ蓄積の期間	卒業後は学籍簿 (総) 200年度以降の卒業生はシステム上でも保持	卒業後は学籍簿 (総) 200年度以降の卒業生はシステム上でも保持	2007年度以降卒業生はシステム上でも保持	卒業後は学籍簿 (総) 200年度以降の卒業生はシステム上でも保持	卒業後は学籍簿 (総) 200年度以降の卒業生はシステム上でも保持	卒業後は学籍簿 (総) 200年度以降の卒業生はシステム上でも保持	卒業後は学籍簿 (総) 200年度以降の卒業生はシステム上でも保持	卒業後は学籍簿 (総) 200年度以降の卒業生はシステム上でも保持	卒業後は学籍簿 (総) 200年度以降の卒業生はシステム上でも保持	卒業後は学籍簿 (総) 200年度以降の卒業生はシステム上でも保持	卒業後は学籍簿 (総) 200年度以降の卒業生はシステム上でも保持	卒業後は学籍簿 (総) 200年度以降の卒業生はシステム上でも保持
p 学生個人への紐付け	〇	〇	〇	〇	〇	〇	〇	〇	〇	〇	〇	〇

	学生基本情報					入試					学業成績		
	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
行項目 (データ項目) (編集項目)	入学年月日	卒業年月日	退学除籍 年月日	演習科目名	指導教員名	保証人 都道府県	入試形態	入試成績	高校評定平均値	出身高校名	GPA	取得単位数	
a データの内容・定義	入学年月日	卒業年月日	退学除籍年月日	基礎演習 / 研究演習 などの科目名	基礎演習 / 研究演習 などの教員名	保証人入試形態	入試成績 (素点)	入試成績 (素点)	調査書の評定平均値	出身高校名	GPA (GPA = (科目の単位数) × (その科目の評定の印) / (総修業単位の総和) の総和 + (履修科目を四捨五入) の当該年度の単位取得単位数の内、入学時から当該年度のGPAを保持。(その時点で)	取得単位数	
b メインシステム	学生システム	学生システム	学生システム	学生システム	学生システム	学生システム	学生システム	ローカル管理	学生システム	学生システム	学生システム	学生システム	
c サブシステム	学生 (学籍) サブシステム	学生 (学籍) サブシステム	学生 (学籍) サブシステム	学生 (学籍) サブシステム	学生 (学籍) サブシステム	学生 (学籍) サブシステム	入試 サブシステム	—	入試 サブシステム	学生 (学籍) サブシステム	教務 サブシステム	教務 サブシステム	
d フォーマル / インフォーマル	フォーマル	フォーマル	フォーマル	フォーマル	フォーマル	フォーマル	フォーマル	インフォーマル	フォーマル	フォーマル	フォーマル	フォーマル	
e 管理責任部署	学長室 (兼書記)	学長室 (兼書記)	学長室 (兼書記)	学長室 (兼書記)	学長室 (兼書記)	学長室 (兼書記)	学長室 (兼書記)	学部・研究科	学長室 (兼書記)	学長室 (兼書記)	学長室 (兼書記)	学長室 (兼書記)	
f 入力担当部署	学部・研究科	学部・研究科	学部・研究科	学部・研究科	学部・研究科	学部・研究科	学部・研究科	学部・研究科	学部・研究科	学部・研究科	学部・研究科	学部・研究科	
g 収集方法	システム生成 (卒業判定情報より)	システム生成 (卒業判定情報より)	退学除籍情報よりシステム入力	システム生成 (履修データより)	システム生成 (履修データより)	システム生成 (履修データより)	システム生成 (履修データより)	システム生成 (履修データより)	システム生成 (履修データより)	システム生成 (履修データより)	システム生成 (履修データより)	システム生成 (履修データより)	
h 対象者	在学生全員	卒業 (予定) 者	退学 (予定) 者	演習講師 (単位取得) 者	演習講師 (単位取得) 者	在学生全員	在学生全員	在学生全員	在学生全員	在学生全員	在学生全員	在学生全員	
i 収集状況	全員	一部	一部	一部	一部	全員	全員	全員	全員	全員	全員	全員	
j 閲覧可能者	職員 (学部・センター)	職員 (学部・センター)	職員 (学部・センター)	職員 (学部・センター)	職員 (学部・センター)	職員 (学部・センター)	職員 (学部・センター)	担当部署の職員のみ	職員 (学部・センター)	職員 (学部・センター)	職員 (学部・センター)	職員 (学部・センター)	
k 利用目的	大学業務における基本情報として利用	大学業務における基本情報として利用	大学業務における基本情報として利用	大学業務における基本情報として利用	大学業務における基本情報として利用	大学業務における基本情報として利用	入試実行のため	入試実行のため	入試実行のため	入試実行のため	入試実行のため	卒業判定、退学判定において成績表示するため	
l 利用目的の明示	あり	システム上で生成	システム上で生成	システム上で生成	システム上で生成	あり	システム上で生成	あり	あり	あり	システム上で生成	システム上で生成	
m データの基準時点	学籍異動 (卒業) 時	学籍異動 (卒業) 時	学籍異動 (退学) 時	学籍異動 (退学) 時	学籍異動 (退学) 時	入学期 (学籍発生時)	志願登録時	受験時	志願登録時	志願登録時	各学期末	各学期末	
n データ更新の有無	なし	なし	なし	なし	なし	随時 (上書き型)	なし	なし	なし	なし	定期 (上書き型)	定期 (上書き型)	
o データ蓄積の期間	卒業後は学籍簿 (紙) に記載 / 2007年度卒業生はシステム上でも保持	卒業後は学籍簿 (紙) に記載 / 2007年度卒業生はシステム上でも保持	卒業後は学籍簿 (紙) に記載 / 2007年度卒業生はシステム上でも保持	卒業後は学籍簿 (紙) に記載 / 2007年度卒業生はシステム上でも保持	卒業後は学籍簿 (紙) に記載 / 2007年度卒業生はシステム上でも保持	卒業後1年卒業後は学籍簿 (紙) に記載 / 2007年度卒業生はシステム上でも保持	卒業後は学籍簿 (紙) に記載 / 2007年度卒業生はシステム上でも保持	卒業後は学籍簿 (紙) に記載 / 2007年度卒業生はシステム上でも保持	卒業後は学籍簿 (紙) に記載 / 2007年度卒業生はシステム上でも保持	卒業後は学籍簿 (紙) に記載 / 2007年度卒業生はシステム上でも保持	2005年度入学生から導入 / 成績簿は永久保存 / 2007年度以降卒業生はシステム上で七保持	成績簿は永久保存 / 2007年度以降卒業生はシステム上で七保持	
p 学生個人への紐付け	〇	〇	〇	〇	〇	〇	〇	〇	〇	〇	〇	〇	

	学業成績					学生生活					学習状況				
	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37		
行項目 (別項目 (コア項目) (標準項目)	言語科目の成績	履修登録状況	TOEICの成績	TOEFLの成績	クラブ、サークルへの参加	課外活動の参加	下宿か自宅か	奨学金の受給状況	学生生活の充実度	図書館の利用状況(入館状況)	図書館の利用状況(貸出状況)	MDS(機敏分野専攻制)の履修	J.D.(ジョイントディグリー)の履修		
a	各言語科目の成績	当該学期に履修している単位数	TOEICの点数	TOEFLの点数	大学公認の課外活動への参加	自宅/自宅外	奨学金受給の有無	奨学金受給の有無	アンケート調査等を実施しているか(「へ」の回答)	入館した人物・日時等の情報(遠隔情報はないので滞在時間とは別)	図書館貸し出しの利用者・書籍・期日	MDSの登録状況(開始年度、登録プログラム名、修了状況など)	ジョイント・ディグリー制度の利用状況(学生との購入状況、修了年度の卒業状況など)		
b	学生システム	学生システム	ローカル管理	ローカル管理	学生システム	奨学金システム	奨学金システム	奨学金システム	ローカル管理	図書館システム	ローカル管理	ローカル管理	ローカル管理		
c	教務システム	教務システム	—	—	学生(学務)システム	奨学金システム	奨学金システム	奨学金システム	—	図書館システム	奨学金システム	—	—		
d	フォーマル/インフォーマル	フォーマル	インフォーマル	インフォーマル	フォーマル	フォーマル	フォーマル	フォーマル	インフォーマル	インフォーマル	インフォーマル	インフォーマル	インフォーマル		
e	学芸室(棟並R1)	学芸室(棟並R1)	学芸室(棟並R1)	学芸室(棟並R1)	学芸室(棟並R1)	学芸室(棟並R1)	学芸室(棟並R1)	学芸室(棟並R1)	学芸室(棟並R1)	学芸室(棟並R1)	学芸室(棟並R1)	学芸室(棟並R1)	学芸室(棟並R1)		
f	科目開講書	科目開講書	科目開講書	科目開講書	科目開講書	科目開講書	科目開講書	科目開講書	科目開講書	科目開講書	科目開講書	科目開講書	科目開講書		
g	教員からの成績報告書	教員からの成績報告書	TOEIC事務処理データ	TOEIC事務処理データ	TOEIC事務処理データ	TOEIC事務処理データ	TOEIC事務処理データ	TOEIC事務処理データ	TOEIC事務処理データ	TOEIC事務処理データ	TOEIC事務処理データ	TOEIC事務処理データ	TOEIC事務処理データ		
h	在学生全員	在学生全員	在学生全員	在学生全員	在学生全員	在学生全員	在学生全員	在学生全員	在学生全員	在学生全員	在学生全員	在学生全員	在学生全員		
i	全員	全員	一部(約9割)	全員	全員	全員	全員	全員	一部	全員	全員	全員	全員		
j	職員(学部・センター)	職員(学部・センター)	担当部署の職員のみ	担当部署の職員のみ	職員(学部・センター)	職員(学部・センター)	職員(学部・センター)	職員(学部・センター)	担当部署の職員のみ	担当部署の職員のみ	担当部署の職員のみ	担当部署の職員のみ	担当部署の職員のみ		
k	卒業判定、遠隔授業において成績表に表示するため	卒業判定、遠隔授業において成績表に表示するため	英語運用能力の把握	英語のクラス分けと成績に反映	学生指導	奨学金の給付	奨学金の給付	奨学金の給付	入館統計に利用、全額や年次報告にて報告	入館統計に利用、全額や年次報告にて報告	入館統計に利用、全額や年次報告にて報告	入館統計に利用、全額や年次報告にて報告	入館統計に利用、全額や年次報告にて報告		
l	システム上で生成	システム上で生成	あり	あり	あり	あり	あり	あり	システム上で生成	システム上で生成	システム上で生成	システム上で生成	システム上で生成		
m	各学期末	各学期初	TOEIC実施時期(教務5.6月、国際1.4月、経済2.9月)	TOEIC実施時期(教務5.6月、国際1.4月、経済2.9月)	年度初め	奨学金出庫時	奨学金出庫時	奨学金出庫時	調査時	調査時	調査時	調査時	調査時		
n	定席(追加型)	定席(上書き型)	定期(追加型)	定期(追加型)	定期(上書き型)	定期(追加型)	定期(追加型)	定期(追加型)	なし	定期(追加型)	定期(追加型)	定期(追加型)	定期(追加型)		
o	成績原簿/永久保存	成績原簿/永久保存	2005年度～経済学部	1995年度～国際学部	システムでは、データが消えるまで、保存は永久保存	システムでは、データが消えるまで、保存は永久保存	システムでは、データが消えるまで、保存は永久保存	システムでは、データが消えるまで、保存は永久保存	期限なし(新入団体の定期保存)	定期(追加型)	定期(追加型)	定期(追加型)	定期(追加型)		
p	学生個人への紐付け	学生個人への紐付け	2007年度以降卒業退学生システムでも保持	2007年度以降卒業退学生システムでも保持	システムでは、データが消えるまで、保存は永久保存	システムでは、データが消えるまで、保存は永久保存	システムでは、データが消えるまで、保存は永久保存	システムでは、データが消えるまで、保存は永久保存	×	〇	〇	〇	〇		

LUNA の利用度を高めるための 成功事例に関する総合的研究

福 井 幸 男 (商学部・研究代表者)
平 山 健二郎 (経済学部)
川 村 暁 雄 (人間福祉学部)
陳 礼 美 (人間福祉学部)

要 旨

本研究は2011年度の「LUNA の利用度を高めるための成功事例に関する総合的研究」に関する研究活動報告である。コンピュータを教育現場に導入して、教育効果を高めようとする試みはおそらく半世紀前以上から続けられてきた。文系においても、「情報処理論」あるいは「経営機械化論」という科目に象徴されているように、人手を省いて経営コストを下げるという主旨を学生に体感させるために、文理統合型の経営工学科あるいは管理工学科で強力に推進されてきた。最近の LUNA のような CMS では、学生の学びの履歴を確実にデータベースに残そうという主旨を謳い文句に推進されてきたように思われる。

本稿は、この課題に対する研究員の一連の試行錯誤の結果をまとめた。平山は、Twitter を併用して、学生に対する授業支援に LUNA を活用した実践教育記録である。福井は、レポート支援システムと従来の手書きレポートの実践的な比較研究である。川村は、優れた実践活用事例を立ち上げている玉川大学の紹介レポートである。陳は、アメリカ、カナダおよび英国のソーシャルワーク教育での CMS の活用事例に関する文献研究である。これら 4 本の論考は、LUNA の利用度を高めるための、実践的な、あるいは論理的な挑戦の一つである。個人的な感想として、LUNA の利用度をあげるためには、平山や川村が指摘しているように、一年生の必修の情報の授業において、LUNA の操作を必ず教えることが不可欠と思われる。

はじめに

本研究は2011年度の表題に関する報告である。この課題に対する研究員の一連の試行錯誤の結果をまとめた。平山は、Twitter を併用して、学生に対する授業支援に LUNA を活用した実践記録である。福井は、レポート支援システムと従来の手書きレポートの実践的な比較研究である。川村は、優れた実践活用事例を立ち上げている玉川大学の紹介レポートである。一年生の段階ですべての入学生に LUNA に似たブラックボード社のソフトの取り扱い方を情報実習のカリキュラムに取り入れているところが学ぶべき点である。専門課程において教員に負荷がかからないところが優れている。アメリカ、カナダおよび英国のソーシャルワーク教育での CMS の活用

事例に関する、陳礼美准教授の英文論考については、従来の face-to-face の教育に something new をいかほど CMS が付与でき、革新的な教育を創造できるかを文献研究によって問うていることを予めお断りしたい。

1. LUNA 導入に向けての試み (平山健二郎)

1.1 はじめに

本学では3年ごとに学内 PC システムをリプレースしており、その際に CMS (Course Management System) も入れ替わることが多い。2007年度秋学期から2010年度春学期まではパナソニック製の「授業連絡ボード」と名付けられたシステムが採用され、私自身は教材の配布とレポートの提出に使っていた。とくに後者の場合、ゼミ生20数人のファイルの圧縮ファイルをダウンロード (以下、DL と略記) でき、解凍すれば学生の氏名、学籍番号、提出年月日時刻がファイル名に表示されるので非常に便利であった。

ところが2010年度秋学期から導入された LUNA と名付けられた CMS (実際にはアメリカでは標準的と思われる Blackboard という CMS をベースにしている) ではレポートの圧縮ファイルが DL 出来るところまでは同じだったが、ファイル名が文字化けを起こしており、誰が出したものが分からないという致命的欠陥があった。いちいちファイルを開けてみないと、誰のものか判明しないのである。早速、高等教育推進センターに相談したところ、「年度途中なので、対処が難しい」との悲しい知らせであったが、実は1、2ヶ月のうちに対処して頂け、文字化けは解消され、学籍番号だけは表示されるようになった。しかし学籍番号だけでは誰が提出したのかすぐには明確ではないので、名簿ファイルと比較参照しながら、誰が出したかを特定する手間がかかるという問題が残った。

LUNA 導入の際には高等教育推進センター開催の講習会があり期待を持って参加したが、教員数は20名もいただろうか。(大学教員は教室に入ると「お殿様」であり、十年一日のように同じことをしていても、誰もそのことを指摘してくれないので時代遅れになったとしても本人は気づかない。したがって新しいものへの挑戦がおろそかになりがちである。) 各学部の教務補佐の方もかなり参加されていたように思う。(あとで教員に教えてあげよう、ということで代理で出席されていたのだろうか。) この講習会では基本的な使い方を学んだ訳だが、LUNA は非常に高度な機能を備えており、どのように活用すれば良いのか、具体的な事例の紹介を継続的にして頂けたらと思った次第である。

1.2 講義科目への ICT 技術導入の試み

2011年度はマクロ金融論 (春学期)・ミクロ金融論 (秋学期) という講義科目での LUNA の導入を試みることにした。この科目の履修登録者は250名程度で、実際の出席者は70~100名程度であった。毎回の講義で使うパワーポイントのファイルは講義の2日前までに LUNA の教材のところにアップロードし、適宜、DL して目を通しておくなり、配付資料の形に印刷して講義の際にさらに追記してもらうようにした。アクセス記録によれば、出席している学生の7~8割は見ていたようであるが、印刷して授業に持って来ているのは、出席者の半分ほどであったと思われる。(講義の数回に1回はミニツペーパーを配布するために、教室を回ったので、その際に観

察してみた。)

一般に大人数の講義科目ではいくら質問を促しても挙手して質問してくれる学生は皆無に近い。そこで春学期のマクロ金融論では LUNA の掲示板にフォーラムを設け、質問を書き込んでもらうようにしたが案の定、全く誰も何も書き込まなかった。これは以前の CMS の場合（授業連絡ボード）でも同じであった。教材としてパワーポイントのファイル以外にも関連資料として PDF ファイルや URL を掲載し、それらについてもコメント・質問を期待したが全く誰も反応しなかった。

ところが我々の研究課題のチームメートである人間福祉学部の陳先生は授業で Twitter を活用されていると伺い、早速私も挑戦してみることにした。私は従来より、講義の数回に一回はミニッツペーパー（あるいはリアクションペーパーとも言われるようであるが）を配布し、感想や質問を書いてもらっている。次の授業の際に10枚程度、それについてコメントしたり、回答したりしているが、配布に時間がかかるし、もちろん授業後の回収・整理にも時間がかかる。そこで授業用に新たに Twitter のアカウントを作成し、その名前を授業で開示して、フォローするようお願いした。「Twitter を使えば、紙の配布や回収に手間がかからず効率的であるし、また授業時間以外にも書き込みが出来るから非常に便利である」と伝えた。

早速授業中にフォローを開始してくれた学生さんも2、3名いたが、最終的にフォローしてくれたのは10名程度にとどまり、質問を投げってくれたのも2、3名だけであった。そこで仕方なくミニッツペーパーを再度配布し、どうして Twitter でフォローしてくれないのか尋ねたところ、以下の様な回答が寄せられた。

- ・なぜ Twitter なんですか。他のサービスに比べて何がすぐれているのでしょうか。
- ・当方 GREE を使っておりまして、その期間が長かった分、新しい分野に手を伸ばすのがいささか億劫というか、何というか…
- ・なぜフォローしないかは、やはりプライバシーの問題やフォローされたときに教授に迷惑がかかってしまうと思ったからです。
- ・ツイッターを使わない理由は、使っているケータイがスマートフォンでないからです。そのため、手軽にツイッターを見ることができず、いちいちパソコンから見るのが面倒だからです。
- ・ツイッターを iPhone に入れましたが、利用法がよく分かりません。次回、どう利用していくのか、教えて下さい。
- ・私がツイッターをしない理由は他人のつぶやきに興味がないからです。同じ理由で他人の日記を見るミクシィなども興味がありません。
- ・僕がツイッターをやらない理由は、いちいちパスワードの入力が面倒臭いからです。更にスマートフォンでやろうとしても、時々フリーズして強制終了してしまうので使いづらいと思います。
- ・先生のツイッターをフォローすると、自分のをフォローされたときに、私生活のしょうもないツイートを見られるのが恥ずかしくてフォローできません。(笑)
- ・ツイッターはめんどくさいからやってないです。多分登録してもほったらかしになると思

ます。

- 私はツイッターはやっていません。どうすれば良いのかよく分からないからです。
- Twitter は一度フォローしようとしたのですが、失敗してから面倒になり、挫折しました。
- ツイッターのアカウントのしかた、つかい方が分からないです。
- 私は今、Twitter はやっていません。何となくタイミングを逃してしまったので… (笑) あとやり方もいまいち分かっていないというのがありますが。ただ、ある人から「Twitter をやってプラスになることはあってもマイナスにならない」と言われたのでやってみようかなあと思ったりしているところです。
- ツイッターはそんなに重由 (ママ) ですか? 重要なら登録します。
- SNS に時間を使うのがもったいなく感じるので、今まで利用しませんでした。
- ツイッターをまだ始めていないのは、ツイッターを今の段階では自分にとって必要とは思っていないからです。しかし、いずれ始めると思います。
- 私が twitter をやらないのは、今さら始めてもなあと思っているからです。Facebook ではやらないのですか?
- ツイッターはミクシーをやっているのですが、これ以上携帯中毒になりたくないからです。
- 私はツイッターやミクシーなど全くしたことがありません。楽しそうとは思いますが、めんどくさそうという気持ちが勝ってしまうからです。
- ツイッターを始めようと思いますが、なかなか難しいです。
- なぜかログインできないのでツイッターできません (笑)。
- ツイッターはいちいち PC を立ち上げてやらなければいけないし、一端見だすと長時間はまってしまうので、あえて手を出さないようにしています。
- ツイッターを使うメリットはないと思っているので全然使っていない。(一応登録はしています)
- 先生のツイートはたまに拝見しますが、フォロー (というか twitter を) していません。他の人のものを見るのはいいのですが、自分は世界の人が見れる状態のデジタルな媒体で、学校名を含むプライバシーに関わることを書きたくないからです。
- ツイッターはミクシーをやっているのですが、やりません。
- ツイッターはパケット代がかかるためやりません。パソコンでつぶやくにしても、いちいち立ち上げるのが面倒でかつ時間の無駄です。私にとっては利益が感じられません。
- ツイッターは使い方がよく分からないので登録してないです。
- ツイッターをやることで得られるメリットをあまり感じられません。最大のメリットを教えてください。またフェイスブックのメリットも教えてください。
- Yahoo! Japan やミクシーや LUNA などすべて毎日チェックするのはともしんどい上に、時間もかかるのでツイッターまで増やすと他に時間を割けられなくなってしまうかもしれないのでツイッター登録はやってません……。
- Mixi をやっているのですが twitter はしなくてもいいかなって思っています。Mixi ですら活用していないので。
- ツイッターはそれほど重要なんでしょうか。

- スマートフォンを持っていない、また PC からやるのもなかなかの手間なのでツイッターで
きずにいます。
- Twitter やろうとは思っているんですが、いつもやろうとして、終わります。
- Twitter はスマートフォンではないので…やり方が分かりません。すみません。

一部の学生は時間がない等の理由をあげて Twitter を使いたくないと確信犯であるが、多数派は面倒であるとか、SNS はミクシィで十分だ、Twitter の使い方がよく分からない、スマートフォンじゃないから、などの消極的な理由であった。

これを経済学的に解釈すれば、やはり教員に積極的にアプローチするという意欲・需要があまりない、ということになる。授業科目では一方的に「講義を聴く」というスタイルが一般的であり、「単位取得の要件である」というような義務的な課題としない限り、なかなか学生からのアプローチには期待できないという状況である。

1.3 今後に向けて

その現況を「学生にやる気がない」として放置することが望ましいとは思えない。授業や教員に積極的にアクセスしてもらうような工夫をする必要がある。授業に熱心な経済学部の若い同僚に教を乞うたところ、いくつかの有益な文献を教示頂いた。たとえば、林（1999）は『学生参画授業論』というタイトルが示すように学生に授業に参画させることを提案している。それは普通の講義科目でも可能だというのが著者の主張であり、鼓舞される内容となっている。また浅野（2002）はどちらかというと言習のような少人数科目での取り組みが主体で講義科目には向かないグループワーク等の紹介が多いが、その旺盛なチャレンジ精神には学ぶべき点が多い。

2012年度は国際金融論・国際金融システム論という科目を担当するが引き続き、ICT 技術、とくに LUNA という CMS を利用する試みを続けたいと思う。

2. 多人数授業におけるレポート評価の活用事例（福井幸男）

2.1 活用の一例 レポートチェック

LUNA を利用して、レポート課題を提出させた。ただし、次年度の本格的な利用を前提にして、LUNA によるレポートおよびこれを紙ベースで印刷したレポートの二種類を提出させた。これは、研究のために時間を割いて始終パソコンに向かい合っている教員側とすれば、学生の400人超のレポートに画面を通じてチェックすることは精神的にも肉体的にも苦痛であるからである。これは避けたい。本来、紙ベースのレポートが個人的な見解としては望ましい。書き方や字体、紙の種類、厚みそして色合いもある。これが学生の個性を示している。今回のプロジェクトの目的を考えて、WEB ベースを併用した。LUNA では、レポートを提出した学生リストは、下記の形式を取っている。

フィールドの最終欄に、レポート提出者には○、未提出者には空欄となる。2011年11月に実施した LUNA 上のレポートの提出者は、一年305人（履修登録者313人、以下同様）、二年40人（48人）、三年15人（27人）、四年6人（18人）およびその他1人（5人）の総計367人（411人）であった。

表1 LUNA の表示形式

学生番号	氏名	userID	学籍番号	最終アクセス	レポート課題
・	・	・	・	・	・
・	・	・	・	・	・
・	・	・	・	・	・

2.2 レポートの二重分類

学部事務室前に従来から設置しているレポートボックスに投函させて回収した紙ベースのレポートとの突合せ作業を実施した。学生には次の注意をおこなった。

「添付ファイルの課題を Word でまとめてください。そして、LUNA でアップしてください。ファイル名は、たとえば山田さんの場合は、必ず STATIYAMADA としてください。最初の STAT1 は統計学 1 の略で YAMADA は提出者の名前です 英数文字のみです。さらに、プリントして、商学部レポートボックスに投函してください。両方をしてください。片一方だけでは間違帳につけません。同じレポートが出ましたら、残念ながら 2 人とも単位ありません。」

結果は次の表 2 に示される。

次の諸点が明らかとなる。

- (1) LUNA 上での未提出者に関してはすべて紙ベースでも提出していないことが確認できた (44 名)。逆に紙ベースの提出をしていないけれども LUNA では提出している学生 11 人は、これらについて、個別ファイルのサイズを見ると、
 - (1-a) 3 人のファイルは 0K つまりサイズ 0 のファイルであることが判明した。個別的に見ると、すべて空であった。紙ベースのレポートは 3 人ともに提出していることから、なんらかの理由でこのような事態となったと思われる。
 - (1-b) 残り 8 人については、何らかの理由で紙ベースのレポートを提出していない。
- (2) 紙ベースで提出した学生 356 人はすべて LUNA でも提出済みである。
- (3) LUNA ベースと紙ベースの中味が一致しない学生は、計 8 人あった。(a) 参考資料を紙ベースに挟み込んだもの、(b) LUNA で提出した後で間違いに気づき、紙ベースでは変更を加えたものである。これは LUNA システムとしての提出期限をすぎたものは受け付けないからである。
- (4) 仔細に見ると、一年生の男子学生 1 名については、ワードでまとめたあとの LUNA 上への貼り付けに不備があったのか、WEB では文字化けしていた。2 名の学生については数式記号の一部が文字化けしていた。

表2 レポートの提出の分類

		LUNA		計
		提出	提出しない	
紙ベース	提出	356	0	356
	提出しない	11	44	55
	計	367	44	411

- (5) LUNA で提出したが紙ベースのレポートを出していない学生の評価をどうするのか、これは難しい。私が読むのは紙ベースのレポートであるので、評価の対象にあがってこない。二つの形式で提出せよとの要請を満たしていないわけだから、評価に該当しないという見解もなりたつ。LUNA 投稿したものの空ファイルの学生に関しては逆に紙ベースで提出しているので、評価の対象として問題はない (1-2項参照)。

3. 終わりに

LUNA の利用には、システムとしての魅力がある。学生のレポート提出の有無をリストとしてチェックできる。これはレポートの整理に非常に有効である。反面、画面上でのレポートを読むことは相当の負担となる、大人数の場合は特にそうである。紙ベースの場合は、気軽にどこでも、重さだけを我慢すれば読むことができる。そして、個性的なレポートは横に取っておくこともできる。強調点をマジックでなぞったり、コメントを書き加えたり、彼らの個性を感じることができる。

結論はこうである。学生には LUNA と紙ベースの併用を求める。教員は提出されたレポートを、番号順に整理するという手間をかけずに、読んでいく。そして個性が光るものは横にとり置く。再度取り置いたものを読んで、優秀なものを選ぶ。学生がレポートを提出したかどうかは、LUNA のリストで確認する。教員の手間は、とくに三桁の受講生の場合はレポートの学籍番号順の並べ替えという作業をしなくてよい。これは大きな魅力である。

LUNA による課題

統計学基礎 2011

① LUNA と ② レポートボックスの二重投稿です 片方の投稿では整理の都合上、罫魔帳につけない

- 1 区別のつかない三個の袋には、RR、RW そして WW の玉がそれぞれ入っている。ただし、R は赤玉、W は白玉を意味する。今、一個の袋を選んでその中から玉を一個取り出したところ、R であった。残りの玉が R である確率を求めてください。ベイズの定理の応用問題です

略解 $P(A|R) = P(A \cap R) / P(R)$

ここで、分子 = $P(A \cap R) = P(A) \times P(R|A)$ (1)

$$\begin{aligned} \text{分母} = P(R) &= P(\Omega \cap R) = P((A \cup B \cup C) \cap R) \\ &= P((A \cap R) \cup (B \cap R) \cup (C \cap R)) \\ &= P(A \cap R) + P(B \cap R) + P(C \cap R) \end{aligned} \quad (2)$$

(2)式の各要素は、(1)式から、つぎのように書くことができる。したがって、

$$\begin{aligned} P(A|R) &= P(A) \times P(R|A) / [P(A) \times P(R|A) + P(B) \times P(R|B) + P(C) \times P(R|C)] \\ &= (1/3) \times 1 / [(1/3) \times 1 + (1/3) \times (1/2) + (1/3) \times 0] = 2/3 \end{aligned}$$

- 2 区別のつかない三個の袋には、RRR、RW そして WW の玉がそれぞれ入っている。ただし、R は赤玉、W は白玉を意味する。今、一個の袋を選んでその中から玉を一個取り出したところ、R であった。残りの玉が R である確率を求めてください。
- 3 区別のつかない八個の袋は、RR が入った6袋の他に、RW そして WW の玉がそれぞれ入ってい

る。ただし、Rは赤玉、Wは白玉を意味する。今、一個の袋を選んでその中から玉を一個取り出したところ、Rであった。残りの玉がRである確率を求めてください。

- 4 テキスト p. 88の問題3-12において、健全な債務者の○パーセントが二回月払いに遅れる経験があるとして計算をやり直してください。ただし、○には貴方の学生番号末尾の数字×10が入ります。たとえば、1234の学生なら、末尾4の10倍の40となる。
- 5 同じく問題3-13において、恋愛結婚の○パーセントが一年以内に結婚するとして、計算をやり直してください。ただし、○には貴方の学生番号末尾二桁目の数字×10が入ります。たとえば、1234の学生なら、末尾二桁目3の10倍の30となる。
- 6 積極的な山田君は就職活動で一次面接に進める確率は○パーセントである。10社受けて、少なくとも一社、会社面接に進める確率を計算してください。○には貴君の学生番号下二桁を入れる。たとえば23。
- 7 自らが自由に選んだデータを使って、2-5節の相関係数を計算してください。その際に、フリーハンドで散布図を描いてください。データの出所を明記してください。たとえば、△株式会社「有価証券報告書」、総務省 (2010)『国際経済要覧』池田書店、山田市郎 (2011)「経営情報システム」岩波書店、インターネットでは、<http://ijd.mc/showletterdata.co.jp>

提出されたレポートのコメントを最後に紹介する。問題7の相関係数の問題については、1006井出優太の「出身大学別の年取と偏差値」、1119の河村太貴の「2011bj リーグの勝利数とリバウンド数」、1313佐久間美優の「各国の面積と空港数」、1180森中香詠美の「人気モデル」、1298村井亮の「ヨーロッパのサッカーの観客数と勝ち点」、0080小柳陽平の「プロ野球投手の防御率と四球数」、1288神田有里子の「AKBの売り上げ枚数とオリコン順位」1118植村優希の「中学・社会科の点数と学年平均点」、1305井宮仁美の「ドラマ主題歌ランキングと視聴率」そして9310尾島佳奈の「コンビニの店舗数と人口」に若々しい個性が光っていた。とくに、「面積と空港数」は秀逸であった。ヨーロッパ各国の面積は小さいが空港の数は日本より多い。ドイツ・イギリスはその典型である

3. 玉川大学におけるブラックボードの活用について (川村暁雄)

3.1 はじめに

日本でブラックボードシステムを積極的に活用している大学の1つである玉川大学¹を訪問し、ブラックボードの活用の実態や利用促進の方法について取材した。お話をうかがったのは、情報教育学が専門で、同大学のブラックボードシステム導入について中心的な役割を果たしてこられた照屋さゆり准教授 (リベラルアーツ学部リベラルアーツ学科) である。

3.2 導入の経緯

玉川大学では、1998年より経営と短大において Lotus Notes ベースの Learning Space というソフトを活用していた。

その後、2003年にブラックボードなど3種類の教育システムを試用した後、ブラックボードの導入を決定した。2004年より Blackboard@Tamagawa として運用が行われている。

現在では、50%の受講生が何らかの形でブラックボードを用いて学んでいる (資料配付、課題の回収等のみも含む。表3参照)。現在はシステム Ver. 8を利用しているが、Ver. 9も試験運用しておりまもなく導入予定である。運用をサポートするためには、学園にeエデュケーションセンター (専任1名、非常勤1名および学生バイト) が設置されており、日常的なサポートの他、

表3 玉川大学のBB利用率

学部名	コース数	活用率
文学部	265	64.8%
農学部	169	49.5%
工学部	203	40.8%
経営学部	385	76.3%
教育学部	226	34.1%
芸術学部	187	31.5%
リベラルアーツ学部	242	71.1%
コア	183	50.3%
教職関連科目	15	36.6%
総計	1875	48.3%

出典) e-Education NewsLetter 2011, vol. 1

ビデオの加工やアップロードなどの支援業務を行っている。

3.3 利用推進のための体制

ブラックボードの利用推進のために、1年からとにかく毎日ブラックボードにログインしなくてはならないような運用が全学的に採用されている。具体的には、学校からのおしらせなどをブラックボード上で提供している。

なお、照屋准教授の在籍するリベラルアーツ学科では、1年対象の必修科目としてITリテラシーがあり、照屋氏の指導の下、ブラックボードのあらゆる機能をとにかく経験することとしている。その後、他の教員がブラックボードの機能を活用したいときには、すべての学生がすでに利用経験があるという状況に持って行くためである。

1年生対象にブラックボードの活用を深めるため、同学科では、他にも多くの授業で活用が図られている。具体的には、英語(週5コマ)、日本語表現、音声表現などの授業でブラックボードを積極的に活用している。とりわけ英語はネイティブの教員が中心となってブラックボードの利用を推進してきた。オンライングリッシュと呼んでいるが、ビデオ教材を用いて、授業時間以外の時間に学生がビデオを見て、課題をこなすなど授業時間以外の教育にも積極的に活用されている。利用するビデオには、さまざまなものがあり、英語教員が玉川大学の他の教員を英語でインタビューしたものなどもある。こうした教育を行うようになった背景には、かつてNTT DoCoMoが提供していたニュース配信プログラムを教育に活用していたということがある。このサービスが廃止された段階で、授業時間以外に学生に課題を提供する方法として始められた。

3.4 Eラーニングによる補講

玉川大学で特徴的な活用方法として、ブラックボードシステムを用いたEラーニングにより補講を行うという方法がある。これは、一昨年の新型インフルエンザ流行にともなう休講や、2011年の地震後の節電のための休講に伴う補講でも活用された。補講をEラーニングで行う場合には、文科省の指針に従い、1コマ分学生が時間を使うこと、双方向性があることなどの条件



e-Education NewsLetter 2010 Vol. 3より

を満たさなくてはならず、単に資料をアップしておくだけという形はとらない。こうした条件を満たすかどうかは各学部の教務担当者が個々の授業について判断を行う。

たとえば、同大学発行の e-Education NewsLetter (2010 Vol. 3) に紹介されている芸術学部パフォーミング・アーツ学科の法月敏彦教授のブラックボードを用いた補講では、(1) 補講ビデオ (約15分)、(2) 課題論文の熟読 (所要時間120分以上)、(3) 課題報告書の作成 (所要時間120分以上)、(4) 報告書の送付 (電子メール添付) とい

う内容で行われている。授業時間の100分に加え、単位認定に必要な予習復習の時間200分も含められていると考え、これで授業一回分の補講としたという。ビデオを15分としたのは、受講生の集中力の持続可能時間等を配慮したためである。また、板書ではなくキーワードを磁石付きの透明ファイルに入れ、適宜ホワイトボードに貼りながら進めるなど、ビデオ講義用のノウハウを活用している (写真参照)。

なお、リベラルアーツ学科では、多くの教員が参加するオムニバス形式の授業がありそのビデオをとっている。このビデオを活用し、ブラックボードにアップし、15分程度ビデオを見てから課題を行う等の方法でEラーニングの授業を組み立てることも行っている。ビデオはオリジナルだけではなく、YouTube のものも活用する場合もある。

3.5 ブラックボードの活用方法：双方向性を増すための工夫

ブラックボードの活用方法としては、授業に使う資料を事前にアップロードし学生に予習をしてもらい、課題をブラックボードを通じて提出してもらい、メーリングリストで情報を提供するなどの方法がもっとも敷居が低い方法としてある。しかし、さらに双方向性を増すことにより教育効果の向上につなげることが望ましい。

今回取材した照屋氏は、掲示板機能を用い、学生に課題を提出し調べ物をしてもらうという方法を採用していた。ITリテラシーの授業 (1クラス30名) では、デジタルに関係する事柄について学生に調べさせて、掲示板にアップさせる (ただし他の学生と同じ情報をアップしてはならない) などの方法でとりあえず書き込みをさせるといった方法もとっている。また、何か論題を決め、賛否を問い、自らの意見を書かせると同時に他人の意見について反論をするというのを最低3回行わせるなどの課題を掲示板で行うという手法もあるとのことだった。チームで作業する場合にも掲示板を活用し、学生のグループ作業を評価につなげるということも可能であり、照屋氏の授業ではこうした方法がとられている。

このように、ブラックボードのメリットとしては、双方向性のある教育ができるということがある。もっとも典型的なのは、ディスカッション、掲示板でのやりとりなどの方法であるが、資料やビデオを提示し課題を課すという方法でも、自分で学ぶ力を付けるためのツールとはなると

いう。ただし、双方向性を生かした教育を行うためには、学生が提出した課題に対して回答を行う必要がある。その分、やりとりが増え負担が増えるというマイナスもあるという。

3.6 その他のブラックボードのシステムの有効性

3.6.1 アウトカムシステム

ブラックボードには、アウトカムシステムというオプションで追加できるシステムがあり、玉川大学では試験的に試した。これは、教育方針、カリキュラムポリシー、カリキュラムマップを作成し、個々の授業の成果を達成段階に応じて数値化して評価するルーブリック（Rubric）とリンクさせることにより、教育効果を目標に対応させた形で測定可能なものとし、可視化するというものである。だが、実際にカリキュラムポリシーをベースにカリキュラムマップを作り、ルーブリックとリンクさせていくというところまでやるのが大変だという。照屋氏によると、おそらくアメリカでは大学評価・認証に必要とされているから使われているのではないのかとのことであった。

3.6.2 ポートフォリオ

ブラックボードのポートフォリオは、学生のインプットを一定の形に整え、ウェブなどでアウトプットするものである。実習の記録などを抜き出し、アクセス権のレベルを設定しポートフォリオとして外部に公開するなどの方法もある。

利用方法としては、たとえば教育実習やインターンシップの実習記録を、担当の教員、助言者、受け入れ団体の関係者などがリアルタイムで閲覧したりコメントしたりすることができるシステムを構築するなどがある。ただ、実際に活用してみたところ日本の職場ではインターネットへのアクセスが制限されていることが多く、職場からアクセスできない場合が少なくない。このため現段階では十分に活用できていない。

3.7 ブラックボード活用の推進体制

玉川大学では、全学的にブラックボードの活用を推進するという方針があり、そのためのサポート機関（eエデュケーションセンター）が置かれている。1年時でのブラックボードへの習熟を促進するためのカリキュラム、お知らせをブラックボード配信するなどの運用などの学生の利用推進政策の他、ニュースレター（e-Education NewsLetter、A4版4ページ年間4回発行）を発信し、活用事例を学内で共有するところみも行われている。同ニュースレターは2005年から発行されており、これまでに25号発行された²。また、補講をEラーニングで実施できるという運用も、ブラックボード活用へのインセンティブを高めることとなっている。

3.8 おわりに

今回の調査では、ブラックボード活用のコツから推進のための全学的な体制の必要性までうかがうことができた。とりわけ、本学でも活用できそうな経験としては以下の点を見ることができた。

- 1) 定期的に具体的なコツを共有し教員に模範を示す情報発信を行うこと。
- 2) 学生がブラックボードへのログインを日課とするよう、付加価値のある定期的な情報配信を

ブラックボードを通じて行う全学的な体制を作ること。

3) 1年生のカリキュラムの中でブラックボード活用を促すこと。

4) 補講をEラーニングで行うことを認めるなどの手法を用い、教員の自由度と教育効果の向上の両立を目指すこと。

4. ソーシャルワークにおけるCMSの現状と文献展望 (陳礼美)³

2010年度の情報通信白書では、第一章「ICTによる地域の絆の再生」において、次の諸点が指摘された。①核家族や個人間のつながりが希薄化、多様化して、ふれあいの機会が減少してきた。②人口高齢化と人口減少は、地方を直撃しており、地域の見守り役が課題となっている。③ソーシャルメディアなどのICTコミュニケーションツールを活用した地域の絆の再生が期待されている。とくに、デジタルデバイドといわれる格差は看過できない問題と思われる。

ソーシャルワークに携わる関係者にとって、ICTに習熟することは緊急の課題の一つとなっている。アメリカのNASWおよびASWBの二つの学会団体は、ICTに関する規範を発表した。

ICTを学ぶ有力な方法は、ウェブを利活用したCMS(Class Management System)である。たとえば、ブラックボードあるいはWeb CTがある。教員にとってはこうしたツールは教育効果を高める効果を持つものであり、諸外国で活用されている。そこで、本稿では、アメリカ、カナダ、イギリスでの活用事例を文献紹介によって明らかにした。

この文献研究で明らかになった諸点として、CMSは遠隔地教育のツールとして多用されていること、さらにICTを使わない従来の教育方法との複数の比較研究の結果、①従来の方法はICTを使った遠隔地教育よりも効果が高い、②効果は同程度、という相反する統計結果を導出している。興味深い研究成果としてICT云々よりも教える側の個人的な熱意や魅力が学生の関心や興味をひきつけるとの分析がある。さらに、こうした教員の学生へのCMS活用への働きかけや時折の使い方のコメントが重要と指摘する研究もある。なぜならば、多くの学生はCMSのハンドリングに慣れておらず面倒さを感じているからである。

最後に、ソーシャルワークへのCMSの適用に関する現状については、まだまだ十分な研究が欧米においても集約されておらず、より総括的で数量的な研究の展開が今後待たれるところである。従来、ソーシャルワークではグループワークとかロールプレイなどの対面活動が主流となっており、CMSのような「faceless teaching」は考慮されることはなかった。しかし、デジタルデバイドという現代の問題に対処するためにも、CMSの利活用に関する研究は進展されるべきである。

〔注〕

- 1 関東の著名な私立大学。東京郊外の町田にキャンパスがあり、学生数は6,600名。幼稚園から小中高、大学まで有する総合的な教育機関である。学部によりPCの推奨モデルを決定、全員が所持することを義務づけるなど情報教育には力を入れている。
- 2 同大学のウェブサイトよりすべてダウンロード可能である。
- 3 本節は原論文「Use of CMS in social work education: A review of the literature from the United States, United Kingdom, and Canada」の要約である。高等教育推進センターホームページ研究助成2011年度報告書を参照。

参考文献

浅野誠 (2002) 『授業のワザ一挙公開』 大月書店

林義樹 (1999) 『学生参画 授業論』 第2版 学文社

Ministry of Public Management, Home Affairs, Posts and Telecommunications (2010). *Heisei 22 Nen Ban Joho Tsushin Hakusho* [White Paper of Information Technology, in Japanese].

National Association of Social Workers and Association of Social Work Boards (2005). *Standards for Technology and Social Work Practice*. <http://www.aswb.org/pdfs/TechnologySWPractice.pdf>

LUNA を利用した授業運営についての実践研究報告

内 田 啓太郎 (高等教育推進センター・研究代表者)
地 道 正 行 (商学部)
池 田 瑞 穂 (共通教育センター)

要 旨

本報告では、2011年度関西学院大学高等教育推進センター共同研究助成「LUNA の運用と開発に関する研究」(研究代表者は内田啓太郎)の成果を報告する。いずれの報告者も関西学院大学で運用中の LMS である LUNA を利用した授業実践を行っており、その授業科目についても講義、演習、実習とおよそ大学で実施されている授業形態を一通りおさえている。そのため LUNA の利用事例を集約した初めての報告として位置づけてよい。各報告であるが、内田は学部初年次向け科目である「スタディスキルセミナー」での利用実践について報告している。地道は商学部で開講されている社会科学系講義科目での利用実践について報告している。池田は文系学部対象の情報科学科目での利用実践について報告している。以上の報告では内田および地道報告に関しては主に授業で提示、配布する各種資料の活用方法について、池田報告に関しては主に教員および授業補佐の学生の視点から活用方法について具体的に報告し、各自が LUNA の利用可能性について論じている。

スタディスキルセミナーにおける LUNA の利用実践報告 (内田啓太郎)

はじめに

本報告では筆者(内田)が2011年度に担当した2つの授業科目(スタディスキルセミナー「プレゼン力を身につけよう!」および同「文章力を身につけよう!」)においてLUNAをどのように利用したのか報告する。すでにLUNAの利用に関しては2011年度春学期終了時点の状況を別稿にまとめている[1]¹。本報告では別稿の内容に加えて2011年度秋学期に実施した授業におけるLUNAの利用についても報告する。

なお本報告ではLUNAにおいて利用できる各機能を4つの視点(コミュニケーション的機能、告知的機能、教材管理的機能、成績管理・評価的機能)にまとめ、それらの視点から具体的に記述する²。

1. 「プレゼン力を身につけよう！」での利用

この科目は初年次向けであるスタディスキルセミナーのひとつとして2011年度に新設、開講された³。科目の趣旨はプレゼンテーション能力の育成を主眼としている。ただし科目の位置づけは初年次向けであるが実際には2年生以上の学生も多く履修しており、学生たちの所属学部も多様であることに留意されたい。

1.1 コミュニケーション的機能

この科目では教員と学生のコミュニケーション、学生間のグループワークを進めるためにLUNAの「掲示板」機能を利用した。「掲示板」機能には学生全員がアクセスできるものと特定の学生をグループ化したうえでアクセスさせるものがある⁴。

春学期では出席をカウントするために授業ないし教員への感想や質問を書き込ませた。これは学生からみて手軽な反面、授業終了後に書き込みを行うため、書き込みを忘れてしまうなどのミスも少なくない件数発生した。秋学期は春学期での反省を踏まえ、出席管理はコメントペーパーを利用することでカウントし、授業に関する質問は教員に直接伝えるかLA経由で受け付けることにした⁵。

秋学期からは「掲示板」を利用してグループごとに実施するプレゼンのテーマを議論したうえで書き込ませることにした。これらの書き込みに対しては教員からアドバイスの形で返信を行うことで双方向のコミュニケーションになるよう努めた。

春学期、秋学期の両方でLUNAの「グループ」機能を利用してグループワークが円滑に進むように学生へ勧めたが、全体的に低調な利用状況であった。ただし「ファイル交換」機能については頻繁に利用されていた。

1.2 告知的機能

春学期、秋学期ともにLUNAの「教材」機能を利用しグループで実施するプレゼンのスケジュールを掲示、告知した。ただしこれはLUNAにアクセスし、当該のページを閲覧する必要があるため、「お知らせ」機能も併用することで学生に直接告知が届くよう注意した。

このほかにも「お知らせ」機能を利用し、プレゼンを実施するうえで必要な作業の内容や締め切り日をこまめに告知することで「リマインダー」的に利用したり、スライド作成作業に有用と思われるチップスなどの情報もできる限り告知しておいた。

1.3 教材管理的機能

春学期、秋学期を通じて授業中に配布、提示した資料は全てPDFファイルに変換したうえでLUNAに置くことにした⁶。これはLUNAの「教材」機能を活用しており、複数の資料をまとめてフォルダに入れて置くなど、できる限り一覧性を良くすることを念頭においた。この機能を利用するにあたり、LUNA(の「教材」ページ)を授業の「テキスト」や「参考図書」になぞらえ必要な情報へいつでもアクセスできるように整理することを目的としていた。

この科目では具体的に以下の資料をLUNAに掲載、公開した。

- 授業中に配布、提示した資料（プレゼンのテーマ案、スライド作成チップス、三角ロジックの組み立て方、など）
- プレゼンのスライド
- プレゼンに対する相互評価を記入したシート⁷

なお LUNA に公開した後、すみやかに「お知らせ」機能を通じて学生に向けてその旨を告知することを怠らないよう注意した。

1.4 成績管理・評価的機能

成績管理・評価のために LUNA の「お知らせ」「教材」「掲示板」機能を組み合わせて利用した。具体的な利用についてその一部はこれまでに述べてきたが、「掲示板」機能を利用した出席管理そしてプレゼンの「評価シート」を公開することにより成績評価に関する情報をリアルタイムに公開したことが中心的な利用である⁸。とくに後者については量的評価として点数を集計して公開すること、質的評価として記入されたコメントをそのまま（教員が編集せずに生の形で）公開することを LUNA の利用を通じてスムーズに行えたわけである。

2. 「文章力を身につけよう！」での利用

この科目もスタディスキルセミナーのひとつとして2011年度に新設、開講された。科目の趣旨としては論文およびレポート作成能力の育成を主眼としている。ただし科目の位置づけや学生の所属学部については「プレゼン力を身につけよう！」と同様であることに留意されたい。

2.1 コミュニケーション的機能

この科目は春学期において「掲示板」機能を出席管理のために利用したが秋学期以降は取りやめた。その理由は「プレゼン力を身につけよう！」の授業で取りやめたことと同じ理由である。

一方で、春学期、秋学期ともグループワークのために「グループ」機能を利用することを学生へ勧めたが、実際には「グループ」機能の掲示板についてはほとんど利用されず、「ファイル交換」の方がよく利用された⁹。

2.2 告知的機能

この科目では「お知らせ」機能を頻繁に利用した。具体的には「教材」ページに公開した各種資料についての告知や、次回の授業についての予告、グループ論文や個人論文の提出場所についての告知が主な「お知らせ」であった¹⁰。

2.3 教材管理的機能

「プレゼン力を身につけよう！」とは異なり、この科目では授業に関する資料の種類や量が多く、そのため LUNA の「教材」機能に大きく依存することとなった。秋学期は春学期における利用状況を振り返り、なるべく学生がアクセスしやすいように情報整理を心がけた。具体的には「グループ論文」「授業での配付資料」「授業中の作成物」にカテゴリ化して資料などを掲載、公



図1 「教材」ページの利用の様子

開した。

たとえば「グループ論文」ではLUNAを通じて提出された論文を授業時間内にグループ内で読み、教員から口頭で修正意見を述べることを行った¹¹⁾。また学生からお互いのグループが執筆した論文を読みたいという希望もあったためLUNAに掲載した論文を、自由に閲覧できるようにした(図1を参照)。

また「授業での配付資料」としてはKJ法やマインドマップといった「アイデア出し」の手法についての解説資料や、論文を執筆するうえで最低限必要なルールなどを資料としてまとめたものを公開した(図2を参照)。

最後に「授業中の作成物」としては授業中に実施したミニ課題についてのコメントペーパーやKJ法の成果をデジタル化したうえで公開した。

2.4 成績管理・評価的機能

この科目では成績評価のために「グループ論文」と「個人論文」をLUNAの「掲示板」機能を通じて提出させた。それ以外はLUNAの機能をとくに利用していない。

3. まとめ

ここでは2.で報告した実践例をもとに、2011年度を通じてLUNAを利用した経験からスタディスキルセミナーにおけるLMS(Learning Management System)の利用についてまとめておきたい。

3.1 教材の提示および管理の面から

LUNAとして利用されているLMSソフトウェアであるBlackboard Learnはコンテンツのカ

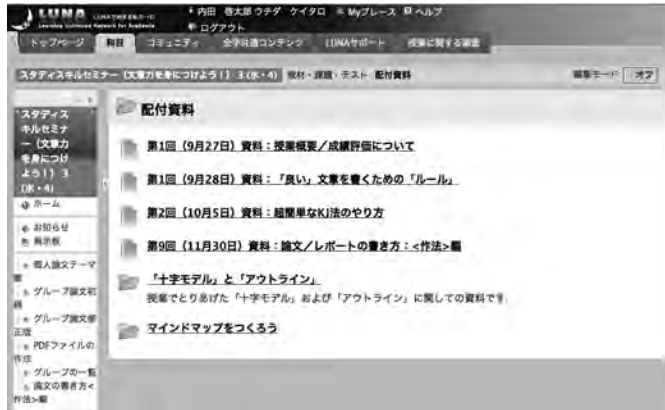


図2 「教材」ページに授業での配布資料を掲載した様子

スタマイズにおける自由度が非常に高いため、逆に掲載、公開したい資料の「見せ方」に工夫が必要だと考えている。

筆者は春学期のふりかえりをもとに秋学期は授業で提示、配布する資料を大まかにカテゴライズして掲載することにした。資料名はその資料の位置づけを表すよう詳しく名付けることを心がけ、同じ位置づけ、同じカテゴリの資料は並べて掲載した。さらに「フォルダ」を作成することで別ページにまとめて資料のリストが表示されるように整理した（図1と図2を参照）。

さらに「科目」全体の情報整理を目的としてLUNAの「科目メニュー」を活用した（図3を参照）。ここには「教材」ページを含めた全てのページへのリンクを掲載することができるため、科目に関する情報のナビゲーションとして機能させることができた¹²。

春学期の経験からLUNAを授業資料の公開、配布の「場所」として活用することのメリットを筆者は実感できていたので、秋学期はさらに情報へのアクセスのしやすさを考慮しながら資料を公開していった。年度を通じての経験からわかることは適切なカテゴリ分けと全体の情報へのナビゲーションを提供することが必須である、ということだ。前者は「フォルダ」を適宜切りわけることで対応できるだろう。ただしあまり「深い」フォルダは逆にアクセスがしづらくなると

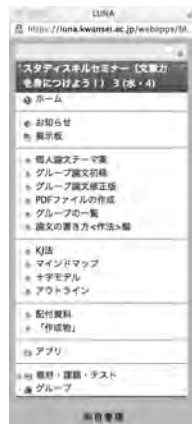


図3 「科目メニュー」の様子

思われるので注意が必要である。後者に関しては「科目メニュー」をきちんとカスタマイズすることで使いやすいナビゲーションを提供できるだろう。

3.2 「お知らせ」機能の活用

LUNA に資料を整理してアクセスしやすい形で掲載、公開した後でアクセスしてもらわなければ意味がない。そのため資料の掲載、公開について、さらに授業に関するあらゆる連絡について効率的に行うことは必要である。

LUNA では「お知らせ」機能を利用することで授業に関する告知を行える。具体的にはLUNA の「科目」ページにある「お知らせ」ページに書き込み、掲示することになる。ただしそのままだと学生がLUNA にアクセスしない限り「お知らせ」の存在に気づかないため、「お知らせ」を掲示する際には同時に学生へ向けて同じ内容がメールされるように注意した¹³。大抵の学生は大学から付与されているメールアドレスを定期的にチェックするか、自分が頻繁に利用するメールアドレス宛に転送させる設定を行っているため、「お知らせ」機能を有効に利用できたと考えている。

3.3 課題の提出について

スタディスキルセミナーではグループワークの成果などを適宜提出させたり、教員から「宿題」を課したことがあった。また成績評価の必要条件として複数の課題を提出させることも行った¹⁴。LUNA には独自の機能として課題提出を管理する機能があるが、この科目ではそのような機能を使わず「掲示板」を通じて提出させた。

理由としてはスレッド形式の掲示板を利用する場合、課題を「書き込み（記事）」として自由にファイル添付させて提出させることができ、それに対して教員やLA から「返信」の形でコメントを記述することも容易だからである。少なくとも筆者の場合はこのやり方でとくに不都合を感じることはなかった。

3.4 コミュニケーションの「場」を目指して

ここまで記述してわかったのは、現時点でLUNA は教材管理や課題（成績）管理のツールとしては非常に高い完成度をもっている反面、教員と学生ないし学生同士のコミュニケーションの「場」としては機能しづらい、ということであった。授業を実施した経験から推測するほかないが、LMS において活発なコミュニケーションを期待するならば、LMS をどう利用するのかという枠組を超えて授業全体の設計自体をどう組み立てるのかを考えねばならないだろう。

筆者としては教材管理や課題（成績）管理のツールとしてLUNA を利用する経験はある程度得られたと考えており、さらに効果的な利用方法を追求していきたい。その一方でLUNA をコミュニケーションの「場」としてどう活用できるのかについても怠りなくそのための手法を開発していきたい。

社会科学系講義科目における LUNA の利用（地道正行）

この節では、筆者が本学商学部において担当する講義科目である「統計学基礎」と「ビジネスモデル分析」において授業支援システム LUNA（以下 LUNA と略す。）を活用した事例を紹介する。

1. 統計学基礎

「統計学基礎」は商学部における専門基礎科目として位置づけられる選択必修科目である。主な履修者は1年生であり、定員650名のうち、半数の学生に対してクラス指定が行われ、毎年2名の教員が春、秋学期にそれぞれ週二回ずつ講義を担当している。いわゆる「大講義」科目であり、例年数百名の履修者が存在する¹⁵。この講義では、書籍とハンドアウトの中間に位置する教材を生協にて製本したものを「テキスト」として販売しており、講義はこのテキストに沿って行われる。テキストは7章からなり、各章の章末には「演習問題」が用意されている。一般に、経済・経営・商学部等に代表されるいわゆる文系学部の学生にとって、統計学は理系的な色合いが強く、「取っつきにくい」という印象を持たれる可能性が高い科目である。この「バリア（障壁）」を取り除くためには、教員が実際に問題を解いてみせることが重要であると思われるため、各章が終わるごとに章末の演習問題の解答を行うことにしている。LUNA 導入以前はすべて「板書」にて解答を行っていたけれども、用語などのもっとも基本的な問題に対する解答は、いちいち板書するよりも LUNA 上に PDF ファイルを注釈とともにアップロードしておき、学生の都合がよい時間にダウンロードさせる方式をとることにした。このことから、後日用語についての質問をする学生には「LUNA 上のファイルをダウンロードしてください」と指示しておき、LUNA に学生を誘導することによって学生が自学できるようにつとめた¹⁶。LUNA におけるログを見る限り、学生もこのサービスはよく利用しているようである。LUNA が導入される以前は、ファイル共有サービス¹⁷にファイルをアップロードしておき、ダウンロードさせるような方法で行っていた。このサービスも慣れると便利であったけれども、ファイルを一見してそれがどのようなものかわかりにくいといった欠点があった。LUNA はこの点が克服されているという意味で利便性が向上している。よって、非常にプリミティブな利用法であるが、この機能（ファイル提供）だけでも利用価値が非常に高いと思われる。

2. ビジネスモデル分析

筆者が所属する商学部の専門課程は6つのコース（会計、経営、マーケティング、ファイナンス、ビジネス情報、国際ビジネス）から成り立っており、カリキュラム体系には各コースの専門科目が配置されている。今回、LUNA を利用した「ビジネスモデル分析」は「ビジネス情報コース」の専門科目であり、2年生以上の学生を対象として開講されている¹⁸。例年、最大百名程度の履修者が存在する¹⁹。講義内容はビジネスに関連する現象として「待ち行列」と「在庫管理」などのトピックを取り上げ、目標はこれらのモデルを用いた現象のとらえ方に関する基礎的な事

項を学ぶことである。また、講義形式としては、イントロダクションとオリエンテーションをプレゼンテーション形式で進め、実際の講義は板書によって行い、さらに演習を通じて基本的な問題を学生自身によって解いてもらうことによって理解を深めるように配慮している。この科目は、先に上げた「統計学基礎」よりもさらに理系色が強いいため、「演習」はこの講義において欠かせない要素である。この演習において利用する資料（問題含む）を LUNA が導入される以前は、別途コピーしたものを配布したり、生協にて冊子化したものを販売するなどして対応していたが、LUNA の導入後はトピック毎の資料と問題集を PDF ファイルとして冊子化したものを LUNA にアップロードし、その資料の場所を講義の際に周知し、ダウンロードを促すようにした。この結果として、事前にプリントアウトしたものを持参する受講生も存在したが、思わぬ使用のされ方として、iPhone や Android が搭載された、いわゆる「スマートフォン」から LUNA に接続し、問題などを適宜参照しながら演習に取り組む学生が現れた。このような利用法は、これからの教育現場で主流となる可能性を持っており、この講義において自然な形で現れたことは興味深い経験であった。(図 4 は iPhone から LUNA 上のビジネスモデル分析の教材のダウンロードページにアクセスしたときのスクリーンショットである。)

また、この講義では数式処理システムである Maple を使った演習も行っており、その際の演習資料や問題などを教材として LUNA から配布した。この場合も、ファイルをその内容や予定(演習が行われる日程など)の注釈をつけてダウンロード可能としておいて、学生にその旨周知しておく、学生は事前に資料を入手することができ、予習することも可能である。このような利用の仕方も、ハードコピーやファイル共有サービスを利用していた場合には困難なことであったように思われる。

3. 補足と LUNA の授業利用に関する注意

この節では筆者が2011年度に担当した講義科目における LUNA の活用事例を紹介した。最後に、補足として講義科目に共通する活用事例と注意事項を与える。



図 4 iPhone から LUNA 上のビジネスモデル分析の教材のダウンロードページにアクセスしたときのスクリーンショット

講義中に履修生全員に周知しておいた方がよい事項（基本的に重要な質問やテキストの誤植など）に気づくことがあるけれども、このような場合への対応として、LUNA 上に文書を掲載することによって回答（または解答）の質を受講生全員に対して均一に保証することが可能となる。このことは一見地味であるが、LUNA などの授業支援システムがない場合を考えると、口頭もしくは紙にプリントアウトしたもので回答していた場合に比べて格段の正確さがあることが理解できよう²⁰。

もちろん、受講生全員が LUNA を利用することが可能であることを前提としている。よって、（特に初学年の学生に対しては）各講義のはじめにその科目における LUNA の利用法を実演する機会を複数回持っていることを言及しておきたい。（当然、マニュアルが存在する場所などについてもこのときに指示する。）

以上、筆者の活用事例を紹介してきたが、このことが読者の方々にとって学習・教育環境の向上へとつながる一助となれば幸いである。なお、筆者も現時点ではまだ基本的な利用にとどまっており、活用できていない機能やサービスの利用に向けて日々挑戦を続けて行く所存である。

文系学部対象の情報科学科目における LUNA の利用（池田瑞穂）

はじめに

2010年度秋学期より導入された関西学院大学の LMS である LUNA は不具合点が多く存在していた [2]。担当するコンピュータ関連の授業では150名の定員のものもあり、LUNA 利用が必要不可欠のため、不具合点の早急な対応を依頼した結果、システム不具合に関してかなり修正され改善されてきた。

LUNA の機能は大変充実しているが、直感的に利用するには難しいインターフェースとなっている。各機能がユーザにとってわかりにくい分類のため、授業運営における各作業に対して LUNA のどの機能を利用できるかが明確でないなどの問題点がある。アプリケーション利用において、コンピュータリテラシーの知識が不十分な場合、アプリケーションの全ての機能を網羅しようとし挫折感を感じる傾向にあるが、LUNA のユーザにおいても同様の状況がみられた。すなわち機能が多い場合、アプリケーション主導の利用となりユーザ主導になりにくい。

2011年度に担当した全授業において LUNA を有効利用するための方法を検討し実施した。「どのような目的で、どのように使うか」といったシナリオに基づいた教員のアクティビティの視点から、各アクティビティにおいて利用できる LUNA 機能を提示し、実際に利用した例と利点、問題点などに関して述べる。さらに、授業における学生のコンピュータ利用の現状と合わせて今後の利用に関して考察する。

1. LUNA 機能の利用状況

2011年度に担当した講義科目や演習科目の授業の受講総数は約600名であり授業補佐（以降 SA と略す。）総数は18名である。そのうちの演習科目は授業内容に応じてコンピュータの基礎

表1 授業における教員のアクティビティと LUNA 機能の利用状況

教員のアクティビティ	LUNA 機能	LUNA 利用	LUNA 以外利用
授業実施	(1) 出席をとる	出席管理	○
	(2) 教材を配布する	課題レポート	○
	(3) 講義を行う	ホームページ	○
	(4) 質問を受け付ける	Wiki 掲示板	○
課題実施	(1) 課題を課す	課題レポート	○
	(2) 試験を実施する	テスト	○
	(3) 成績評価を行う	成績管理 名簿ダウンロード	○
評価	(1) アンケートを実施する	テスト	○
	(2) 授業記録をつける	日誌・ホームページ・ブログ	○
連絡する	お知らせ	○	

科目、Web 制作科目、コンピュータ言語科目の3つの種別に分けることができたため、各種別における利用状況を述べる。

授業運営に当たり、教育効果を高めつつ効率的に教育を実施するための方法論であるインストラクショナルデザイン（以降 ID と略す。）の1つである ADDIE モデルを取り入れている [3]。表1に ID の「実施」に関係するフェーズである「授業実施」、「授業評価」と、「評価」において教員のアクティビティにて利用可能な代表的な LUNA 機能を列挙している。各アクティビティを元に授業で実施した状況を紹介する。

1.1 「授業実施」

(1) 出席をとる

演習科目では出席を自動的に取得できる従来のシステムを利用したが、講義科目では PC 利用ができないためコメント用紙を利用した。

(2) 教材を配布する

各授業担当時（2004年度～）より「教育用ホームページサーバ」にて「授業用 Web サイト」[4] を授業ごとに作成し利用してきた。これら「授業用 Web サイト」のうち、その Web ページを講義資料として利用する科目以外である講義科目やコンピュータの基礎科目のものを LUNA の環境にそのまま移行した。「授業用 Web サイト」のコンテンツとして、授業に関するお知らせ、毎回の授業内容、レジュメ、授業の補足説明などが含まれている。従来の方法では、学外からは「リモート PC」を用いて閲覧する必要があったが、LUNA にログインするとその Web サイトを閲覧できるようになり、学外からのアクセスが容易となった。

(3) 講義を行う

演習など授業にて PC を利用する科目においては LUNA のホームページ作成機能を用いて教材を作成することができる。しかし、すでに「授業用 Web サイト」を作成し、教科書として利用するだけでなく WAMP 機能²¹の機能を使って質問ページや学習進捗管理など様々なツールを

実現しているため〔4〕LUNA を利用しなかった。

(4) 質問を受け付ける

質問受付においては、授業内外での直接のやり取り以外としてメールを利用してきた。講義科目では出席票を兼ねたコメント用紙を利用し、記述されている質問項目に対して掲示板を利用して回答する方法とした。掲示板を利用させるための試みを行ったが、「掲示板」にアクセスする学生は少なく効果が期待できなかった。

1.2 「課題実施」

(1) 課題を課す

課題レポートの受付は講義科目では従来どおり紙提出、または、メールにてファイル添付を採用した。しかし演習科目は全て LUNA の課題提出を利用した。コンピュータの基礎科目では基礎の強化を図る内容であるため定期的に課題を提出させるといった方策をとっている。科目によっては150名といった大人数であるため扱う課題数は大量である。従って LUNA の課題レポート提出機能は欠かせない。

Web 制作科目では制作物を提出させる方式である。画像や映像など1ファイルが大容量のファイルも多数提出させるため、それらを格納したフォルダを圧縮した1つのファイルを提出させている。この圧縮ファイルも大容量であるが LUNA で扱うことができている。

コンピュータ言語科目においては論理的思考を鍛えることを目的としているため、最大10～20ライン程度の小さなプログラムを多く作成させ提出させている。単元毎にフォルダにプログラムファイルや実行ファイルなどを格納させ、圧縮したファイルを単元毎に LUNA に提出させる方式を採用している。授業外でも履修生が自習する度合いが高い。従来は授業外での提出はファイルをメールに添付する形であったが、LUNA を用いることによって授業内外関係なく課題管理が容易な不定期提出が実現できている。

(2) 試験を実施する

共通教育センターの科目「コンピュータ基礎」では情報倫理やセキュリティの学習の教育として e-Learning コンテンツである INFOSS「情報倫理」²² を利用してきた。2010年度秋学期に LUNA に移行している。テキストと5つの修了テストからなり、LUNA の科目にリンクされている。

2010年度秋学期には不具合点が多く授業で利用できる水準になかったが、2011年度春学期の授業にて運用できるようになった。ただし、締め切りまで何度もチャレンジできる履修者の自習運用の設定にした場合、ブラウザの操作の関係でテスト途中で中断した場合の記録が「結果の計算中」として残るため削除しなければ評価に影響が出るといった仕様の問題が残っている。この対応を LUNA サポート担当者が削除対応をすることで利用可能となった。

(3) 成績管理を行う

成績管理機能においては課題レポートの提出状況の確認と課題レポートダウンロード機能、履修生名簿ダウンロードを利用し、Microsoft Excel にて管理する方式を採用した。科目によっては受講人数が30名以上となるため LUNA に成績をアップロードし LUNA にて管理する方式より効率的であると判断したためである。

1.3 「評価」

(1) アンケートを実施する

1.2「(2) 試験を実施する」にて説明した通りテスト機能が安定してきたためアンケートもLUNA 機能を用いて実施した。

(2) 授業記録をつける

LUNA の機能において日記、Wiki、ブログが利用できると考えられるが、以前より「授業用 Web サイト」内で公開しているため、LUNA の機能を利用しなかった。

1.4 「連絡する」

連絡は「授業用 Web サイト」やメールを用いて行っていたが、それだけでなくLUNA の「お知らせ」を用い周知した。履修生全体に連絡が漏れ無く伝達が可能となった。

2. LUNA の有効利用に関する考察

表1に示す教員のアクティビティに対するLUNA 機能は、授業の種別において大きな差異は認められなかった。すなわち、演習科目と講義科目の利用において同一機能で運用することが可能である。しかし、多数のLUNA 機能においてどの機能を用いればよいか明確にする必要がある。以下にLUNA 利用の利点や注意点、改善点を示す。

2.1 LUNA 利用の利点

LUNA は課題提出時に期限などさまざまな機能を設定できるため、提出方法を工夫することにより授業でのフィードバックを容易に得ることができ、授業進行の調整が可能である。2011年度秋学期にはテスト機能も安定して来たため、授業内での試験にも利用できている。また、多くの大容量の提出物も提出させることができ、課題管理も容易である。お知らせ機能を用いると履修生に一斉に連絡することができる。運用方法を工夫すると講義科目、演習科目問わず強力なツールとなると考えられた。

2.2 LUNA 利用の注意点

LUNA 機能は機能ごとに1画面になっているため、機能を多く利用すると教員のみならず学生にとっても閲覧しなければならないページが増える。閲覧漏れが発生する可能性が否めない。表1の教員のアクティビティに対して代表的なLUNA 機能を挙げているように、1つのアクティビティに対して必要最小限の機能利用に絞り込む必要があると思われる。

ブログなどを用いる場合、一般のWebサイトなどと同様、内容の更新の頻度によっては閲覧者が閲覧しなくなる可能性も出てくる。必須事項の連絡に関しては「お知らせ」機能を用いるなど情報の重要度に応じて機能選択する必要がある。

2.3 LUNA の改善点

テスト機能において1.2「(2) 試験を実施する」にて述べたように人の手を借りなければならぬ仕様であるため、評価の精度がその人の手に依存している。また、内容の変更や提示する文

言が直感的にわかりにくいなどの小さなユーザビリティの問題が多く存在する。現在、学生の世代が分かり易く利用できるようなフリーのアプリケーションが多く提供される情勢であり、そちらと比較することによって LUNA 利用を嫌煙する傾向も少なくない。まずはユーザが体感する部分すなわちユーザインタフェースの不具合や教員が一番必要とする履修生を評価するための機能部分であるテスト、課題提出の部分の仕様の不具合を早急に改善する必要があると思われる。

3. 今後の LUNA 利用方法の可能性について

昨今ではコンピュータを利用しない講義科目においては LUNA にレジュメをアップロードし提示している。そのため、スマートフォンやタブレット PC などのモバイル端末を用いて LUNA からダウンロードしたレジュメなどのファイルを他のソフトウェアを利用して閲覧する履修生が増えてきている。授業中に提示した資料などもモバイル端末のカメラを利用し撮影し保存する光景も見られるようになってきた。それらの資料をインターネットを利用したファイルを共有できるアプリケーションを利用して情報を保存し、同時に他の学生と共有するなど従来の授業形態では考えられなかった利用法が履修生に普及してきている。今後、モバイル端末の普及が進むと、一方的になりがちな講義形態が、掲示板などを用いて授業内にて学生からのアクションを得ることができるようになり、授業の活性化が図れると考えられる。ただし、モラル等の問題も併発すると予想され、新たな課題も発生すると思われる。

講義科目とコミュニティで掲示板を利用した。講義科目においては掲示板に書き込んだだけで点数をつけることを伝達したが殆ど利用する気配がないままであった。コミュニティに関しても掲示板を利用しノウハウを蓄積しようと頻繁に働きかけたが、コンピュータ利用に比較的長けている SA のみ試みるだけであった。他の学生に自分の意見を文字にして広く周知し長期閲覧することに抵抗があったようである。また、入力した内容に対してのコメント、すなわち他人の評価が気になったりするような状況が見えた。

LUNA 機能において特に掲示板や Wiki など自分の意見を公開するようなツールを利用する際にはユーザのコンピュータリテラシーとは別の問題が潜んでいるように感じている。その問題も考慮した効果的方法を今後も探っていきたい。

〔注〕

- 1 2011年度春学期の LUNA を利用した授業実践については「プレゼン力を身につけよう！」のみを別稿にまとめた。
- 2 これら 4 つの「視点」は別稿にて採用したものである [1]。筆者は LUNA の各機能を複合的に利用していたので、このように筆者独自の「視点」として 4 つに類別することが妥当だと判断した。具体的には別稿を参照されたい。
- 3 2011年度は春学期秋学期ともに 2 クラスを開講した。1 クラスの定員は 30 名である。なお「文章力を身につけよう！」も同じクラス構成で開講した。
- 4 具体的には LUNA の「グループ」機能に含まれている掲示板機能を利用した。
- 5 スタディスキルセミナーでは 2011 年度の秋学期より学生による授業参画の趣旨のもと LA (Learning Assistant) 制度が導入された。2011 年度の秋学期にはクラスごとに 2 名の LA が配属された。
- 6 プレゼンのスライド (Microsoft PowerPoint のファイル) や黒板・ホワイトボードに板書した内容を撮

影したもの（画像ファイル）などはPDFファイルに変換せず、そのままの形で掲載、公開した。

- 7 プレゼン評価は実施グループに加えて聞き手、教員、LAによる相互評価を行った。あらかじめ評価のポイントとなる項目を印刷しておいた用紙（シート）を配布し、それに基づき点数を記入、さらにコメントとして自由に記述をさせた。
- 8 単位認定にあたる成績評価においては、このプレゼンの（相互評価による）「点数」に加えて教室内でのグループワークの様子や授業への出席状況なども加味することで総合的に評価している。
- 9 この科目（「文章力を身につけよう！」）では複数名の学生からなるグループをつくり、論文を共同執筆させた。そのためのグループワークが必要となりLUNAの利用を勧めた。
- 10 この科目では授業中に取り組んだ課題以外にも、グループで共同執筆した論文（グループ論文）と個人で執筆した論文（個人論文）を提出することを成績評価の必要条件としていた。
- 11 教員からは授業中に修正意見を述べるだけでなく、事前にLUNAの「掲示板」機能を通じてコメントしておいた。
- 12 LUNAの画面では通常、「科目メニュー」とページの内容が表示される「コンテンツエリア」が並置された表示となる。ただし「コンテンツエリア」の表示領域を拡大することで「科目メニュー」を隠すことができる（意図せずに隠れてしまう）ため、学生には注意を促した。
- 13 LUNAでは「お知らせ」を作成、掲示する際に、その内容を学生全員へメールとして同報する機能がある。
- 14 たとえば「文章力を身につけよう！」では「グループ論文」および「個人論文」の2つを課題として提出することを学生へ義務づけた。
- 15 ちなみに、2011年度は453名の学生が履修した。
- 16 ただし、すべての演習問題の解答をLUNAでダウンロードできるようにはあえてしていない。
- 17 ネットワークドライブ（いわゆる“Yドライブ”）を利用した学内サービス。
- 18 ただし、次年度（2012年度）からはカリキュラム改変が行われる予定であり、この科目も単位数や内容などが変更される予定である。
- 19 ちなみに2011年度は71名の学生が履修した。
- 20 訂正などについて授業中に「言った」にも関わらず「聞いていない」や、訂正のプリントを何百枚用意して配布しても、「もらっていない」など本質的でないけれども、対応には追われる問題を避けることができる。
- 21 Windows, Apache, MySQL, PHP
- 22 日本データバシフィック株式会社製

参考文献

- [1] 内田啓太郎, “スタディスキルセミナーにおけるLMSを利用した授業実践と展望”, 関西学院大学高等教育研究 (2012), pp.113-127.
- [2] 池田瑞穂, “LMS運用管理に関する考察”, 関西学院大学高等教育研究 (2012), pp.129-137.
- [3] Gagne, R. M., Wager, W. W., Golas, K. C., & Keller, J. M., “Principles of instructional design (5th Ed.)”, Wadsworth/Thomson Learning (2005).
- [4] 池田瑞穂, “インストラクショナルデザインに基づく学習活動ログによるWeb教材コンテンツの分析と実装”, 関西学院大学情報科学研究 (2010), pp.17-24.

第 2 部
記 録

PART 2
DOCUMENTS

第3回高等教育推進センターFD講演会

日 時：2012年12月18日(火) 15:10～17:00

場 所：関西学院会館 レセプションホール「風の間」

学 長 挨 拶

井 上 琢 智（関西学院大学 学長）

ご紹介いただきました学長の井上です。私の学生時代の後半は大学紛争の真ただ中で、そのときは、マスプロ教育のあり方が大きな問題として取り上げられました。それまで関西学院の先生方は研究センターであったのが、大学紛争以降に関西学院では改革が行われ、さまざまな文書の中に、それまで「研究」と「教育」と書いてあったのが、「教育」と「研究」というように書かれるなど、研究から教員へと大きな転換がはかられました。しかし、必ずしも教職免許状を必要としない大学教員にとっては、他の教員の授業のやり方を学んで、それを改善することは、個人的にはあったかもしれませんが、組織的にはなかなか難しかったと思います。そして今、大学がよいよユニバーサル化した段階では、この組織としてのFDを本気で取り組み、その一つの手段として今日のような講演会を通じて、それぞれが自分に合った教育方法を見つけることが必要だと思っています。

そういう意味では、山田先生からアクティブラーニングをご講演いただいて、その中身をご紹介いただけることは本当にありがたいと思っています。FDを教育技術という狭義で考えるのではなく、より広義から考えた上での取り組みをぜひお聞きかせいただいて、ともに勉強していきたいと思っています。山田先生にはご苦勞をおかけしますが、よろしくお願ひしたいと思います。

講師紹介

司会：北村 昌幸（関西学院大学 高等教育推進センター副長）

それでは、本日の講師である山田礼子先生をご紹介いたします。山田先生は神戸のご出身で、同志社大学の文学部社会学科をご卒業されました。後にアメリカに留学され、カリフォルニア大学ロサンゼルス校で社会科学比較教育学専攻の修士課程と博士課程を修了、1993年にはPh.D.の学位を取得しておられます。その後、プール学院大学の助教授を経て、母校である同志社大学にご着任なさいました。現在は、同志社大学の社会学部教授でいらっしゃいます。また、同志社

大学の高等教育・学生研究センター長の重責をも担っておられ、ほかにも、初年次教育学会の学会会長、大学教育学会の常任理事、日本高等教育学会の理事、中央教育審議会の大学教育部会専門委員といった数々の役職を兼任しておいでです。

その傍ら、講演活動やシンポジウムへの登壇など、非常にエネルギッシュに活動されています。近いところでは、先週の金曜に島根大学で開かれた教学 IR シンポジウムに招かれ、基調講演とディスカッションを担当されました。私はポスターで拝見しただけですが、島根大でのご講演からわずか4日後に本学での講演をお引き受けくださることになると知りまして、本当に感嘆を禁じ得なかったです。

全国をそのように飛び回っておられ、大変お忙しいにも関わらず、執筆活動も非常に盛んです。実は同志社大学のホームページにある教員紹介を拝見したのですが、そこに登録されていた山田先生の論文などの研究業績の数が179件もございました。ちなみに講演数は46件となっていました。実際にはもっとたくさんあるのではないかと思います。

日本経済新聞などにもたびたび原稿をお書きになっていらっしゃいますが、ここでは先生の単著の中から幾つかをご紹介しますと、「プロフェッショナルスクール—アメリカの専門職養成」(1998年)、「社会人大学院で何を学ぶか」(2002年)、「アメリカの学生獲得戦略」(2008年)等多数あり、2012年には「学士課程教育の質保証へむけて—学生調査と初年次教育からみえてきたもの」、「学びの質保証戦略」を刊行なさっています。

今、申しあげましたタイトルからうかがえますように、山田先生はアメリカの大学教育に非常にお詳しいわけですが、そうした国際比較の観点から、学生の成長や高等教育のあり方をずっと研究してこられたのだと思います。

本日はまさに、そうした国際比較という観点で、「日米中韓の大学における授業の現状—アクティブラーニングの視点から—」という題目のご講演をいただくことになっております。それでは、ご紹介はこれまでにさせていただきますので、ご講演をよろしくお願いたします。

講演「日米中韓の大学における授業の現状 —アクティブラーニングの視点から—」

山田 礼子（同志社大学 社会学部教授、高等教育・学生研究センター長）

はじめに

皆さん、こんにちは。過分なご紹介で本当にありがとうございます。ご紹介いただきました山田でございます。本日は「日米中韓の大学における授業の現状—アクティブラーニングの視点から—」ということでの講演でございますが、実は、本日講演させていただく内容は、初めての内容になります。

と申しますのも、私は今年国内研究という形で、同志社は社を使って入社というのですが、入社後初めてのサバティカルをいただきまして、1年間お休みをいただいております。お休みといっても実際にはほとんど休みになっていませんが、中国への出張授業以外は、通常のときのよに授業を持っておりませんので、比較的時間がとれることはとれたわけでございます。

そこで、20年ぶりぐらいに母校のUCLAに客員として3カ月ほど席を置かせていただきました。卒業以来、久しぶりに授業を受け、そして自分自身がAsian Educationという大学院生を対象としたセミナーを4回ぐらい担当させていただきました。そのことで自分がアメリカの大学院で教える経験を持ったことと同時に、いかにアメリカの学生が日本の学生と比べて勉強させられているかということをもう一度見てみたいと思いましたので、学部の授業などにも参加しました。そういったことなども含めて、きょうの話に反映させていただいております。

中国と韓国の事例は、これは本当にパーソナルな内容になってしまうので、一般化することは、難しい部分はあるかと思えます。中国に関しましては、1年に1回、私どもの教育文化学科の大学院と中国人民大学とが連携している同志社の大学院のプログラムに集中授業で行っておりますので、その経験をお話させていただき、韓国につきましては、共同研究者が延世大学にいますので、1年に1回ほど招聘を受けまして、その共同研究者が担当している授業で出張授業をしてくださいということで、今年度も11月に行ってきたばかりでございます。そういう経験から、少しお話しさせていただくことになるかと思えます。

1. 中央教育審議会の答申が意味するもの

1.1 学士課程教育の構築

さて、前半部分はおさらいですが、今回、学士課程教育の構築が中央教育審議会の答申の焦点になったかと思えます。恐らく皆様の中でも、どうやって学生たちを主体的な学びに転換させていくかということで、大変お忙しい中、心を砕いていらっしゃるのではないかと考えます。いずれにしても、学士課程教育が中央教育審議会の答申で初めて注目されたのは、2008年の審議のまとめ、あるいは2008年の答申であったかと思えます。その中では、知識基盤社会における大学

教育の量的拡大を受けとめつつ、国際通用性を備えた学士課程教育の構築を目指すことが確認されたわけです。

したがって、関西学院大学様でも「ディプロマ・ポリシー（出口）」、「カリキュラム・ポリシー（中身）」、「アドミッション・ポリシー（入口）」を明確にされておられていると思います。また、実際には明確化するだけでなく、実質的に機能しているかということが求められているかと思えますので、関西学院大学様でも実質化に向けての努力をされてきたのではないかと思います。学士力も初めて、この2008年の答申の中では明らかにされましたが、実はこの学士力には様々な項目が挙げられていますが、先進国、あるいは開発国も含めて、多くの大学で卒業時に保証すべき内容として提示されているものとその多くには重複される部分があるかと思えます。

1.2 学士課程教育の質的転換

そうした経過の中で、2012年には中央教育審議会による『審議のまとめ』と『答申』が出されました。このときに、「予測困難な時代において、生涯学び続けて主体的に考える力を育成する大学へ」ということが言われたわけですが、メッセージとして一番大事だったことは、学士課程教育の質的転換ではないでしょうか。先ほど井上学長先生が、ご自身の受けられた時代の大学教育を振り返られて、研究からマスプロ教育へ変わったこととお話しされましたけれども、まさに今回は、そのマスプロ教育が批判された時代と同じように、学士課程教育を質的に転換していくことが日本の中で認められたこと、確認されたことであります。

そのキーワードの一つに学修時間の増加があります。むしろ、実はこの学修時間の増加が多くの日本の大学の中でひとり歩きしてしまっていて、学修時間を増加させれば質的な転換になるのかがということがしばしば言われます。しかし、実態はそうではありません。学修時間を増加させるためには、教授内容、あるいはシラバスのつくり方、全てが関わってくることです。そのあたりも、後ほどデータをお見せしながら説明したいと思います。

中央教育審議会大学分科会 2012年 審議のまとめと答申

- 中教審 大学分科会 大学教育部会による審議のまとめ「予測困難な時代において生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ」

メッセージ

学士課程教育の質的転換



キーワードの一つが
学修時間の増加

1.3 日本の教員は研究至上から教育志向へ

その2008年の答申から2012年までの大学環境の変化をちょっと振り返ってみますと、多くの教員が研究至上から教育志向へ変わってきたことは間違いのないかと思えます。これにつきましては、実は広島大学を中心として1990年代から国際比較研究を行ってきております。それはアカデミック・プロフェッションの研究でして、最初に日本の教員が研究志向だと指摘されたのは、1994年のデータに基づいたことでした。

これを簡単にご紹介いたしますと、当時13カ国1リージョン、例えば、日本、アメリカ、中国、イギリス、ドイツ、オランダ、南アフリカ、チリ、メキシコ、ロシア、香港などがあつたかと記憶していますが、そういう国の教員を対象に、研究時間あるいは教育志向を尋ねたものでした。そうすると、その13カ国1リージョンの中で、日本の教員は最も研究志向が強いことが明らかになったわけです。当時、比較的研究志向の大学に調査が少し偏っていたこともあつたのかもしれませんが、それでも、例えば短期大学、そして教育中心の大学と呼ばれるところも含めて、多くの日本の教員は研究に多くの時間を割いていることが明らかになりました。一方、ロシア、あるいは中南米の国々、こういうところは教育志向であるということ、アングロ・サクソン系の国の教員は、研究と教育を両立させるといった、バランスさせるような志向が強いことが明らかになりました。

これを、10年以上たった2010年に、再度、今度はアジアの国々を多く含めまして、アカデミック・プロフェッションの研究を広島大学を中心として大がかりに行ってきております。私も、この研究の一員として関わっておりますが、その結果を簡単に紹介いたしますと、この15年ぐらいの間に日本の教員の多くは、研究時間以上に教育に時間を費やすようになってきたことが明らかになっております。言い換えれば、これは日本の大学の教員たちのイシューともいえるところでございますが、アドミニストレーションに時間を割くことも多い、教育に時間を割くことも多い、そして研究に時間を割くことも多いということで、非常に忙しいという実情がわかっております。いずれにしましても、多くの日本の教員は、今やもう研究至上ではなく、教育志向へと変容してきていることは間違いありません。

1.4 日本の高等教育への批判

大学の環境は変化しており、95%の大学がシラバスを作成しております。しかし、そのシラバスは、形式的なシラバスが多いと思っております。後でお見せいたしますが、実質的なアメリカの大学のシラバスとは若干違うのではないかと思います。

また、ほとんどの大学が初年次教育を導入するようになってきており、これは分野を超えて、いずれの分野においても85%程度の大学が初年次教育を導入するようになってきております。そして、多くの大学がアクティブラーニング手法とプログラムを導入するようになってきております。この背景にはもちろん、今はございませんけれども、GPなどの存在が大きかったのではないかと思います。

しかし、そうは言っても、日本の高等教育への批判はかなり強いと感じます。特に産業界や社会からの大学教育の質や大学生への強い批判は存在しております。このあたりは、大学と社会との非接続性といいますか、連携のなさ、あるいはお互いを誤解し合っている面もあるかもしれま

せん。また、メディアによる調査への回答者の60%が、日本の大学はグローバル化した社会に対応した知識やスキルを身につけさせる教育を提供していないと批判しております。

ただ、そうは言っても、昨今の日本の大学の現状をあまりご存知でない一般の方たちも多いわけですから、それこそ、もっともっと大学も実情、あるいは情報を外に向けて発信していく必要があるかなとは感じております。

2. 主体的な学修時間の確保に関する問題

2.1 答申からみる学修状況

さて、そうした中で、日本の高等教育の質的転換の必要性の背景を見てみたいと思います。

答申の中で、授業や授業外での1日の学修時間は8時間あるべきだと言われております。この学修時間の8時間というのは、授業と授業外学修を含んだ時間になります。しかし、日本の学生の1日あたりの平均学修時間は4.6時間となっております。授業に出席する時間が長いとすると、授業外の学修時間がおのずと低いこととなります。また、アメリカの大学生と比較すると低いということも書かれております。特に理学、保健、芸術分野と比較した場合、社会科学分野等の学生の平均学修時間が低い、あるいは短いことも指摘されています。

この答申の中で引用されているデータは、東京大学の大学教育関係のセンターが行ってきた学生調査のデータを使っていますが、実は私どもも2004年からJCIRPと呼ばれる、アメリカや韓国とも比較できるような大学生調査を行っておりまして、そのデータを見ても、ほぼ同じ傾向が出ております。ですから、ある意味で深刻な状況であることは間違いないのではないかと、個人的には確信している次第です。

2.2 JCIRP からみる学修状況

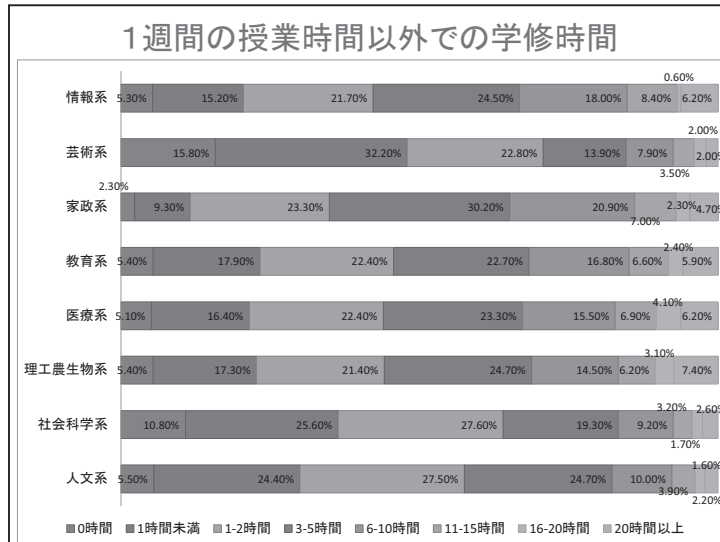
それでは、JCIRP 継続データからみる学修状況をご紹介します。

JCIRP データをまずご紹介しなければならぬのですが、これは先ほど申し上げたように、アメリカのUCLAが1966年から開発してきた大学生調査、CIRPと呼ばれる大学生調査の新入生版と大学生調査版を2004年から日本に合うように項目を変換しながら、それでも国際比較ができるようにということで開発してきたものです。JCSSのほうが大学生調査で上級生である2年生、3年生、4年生用です。JFSが、これはJapanese Freshman Surveyの略ですので、新入生調査、特に入学して間もない6月から7月頃までの調査になります。JJCSSは、これは短期大学基準協会と連携して行っているものでして、短期大学生版です。毎年どちらかを実施しています。短期大学生調査は、短期大学基準協会を通じて評価のエビデンスデータとして各短期大学が使うようにということで毎年行っているものでございますが、2011年現在で全調査参加者数は約92,300人、調査に参加する大学・学部・短期大学数は590にもなっております。

今年度はJCSSで調査を行っておりまして、現在、実際に調査をさせていただいているわけですが、関西学院大学様も、ある学部でこの調査にも何年か前に参加していただき、今年度も参加していただいていると思います。

そのデータを見ますと、1週間の授業時間以外での学修時間は以下のようになっています。私どもは、かつては、例えば学年別の傾向、あるいは入学試験による傾向、あるいは学生のタイプ

による傾向などをずっと見てまいりましたけれども、今年度は何に焦点を当てているかという
と、やはり分野別になります。分野別での違いが中央教育審議会の中でも大きな話題になってい
ます。とりわけ、その中で批判の対象になってきているのが、特に社会科学系であります。私も
社会科学系の教員の一人として、どうしてこんなに学修時間が少ないのかと言われますと、実際
にそうだし、しばしば、社会科学系を変えなければいけないと指摘されております。その要因と
いうのは一体何かな、あるいは社会科学系にいい傾向というの、どういうところがあるのかな
ということも関心の対象になりますから、分野別に見たのがこちらの資料になります。



そうすると、確かにどの分野に限っても、1週間の授業時間以外の学修時間を20時間以上確保
している割合は、月曜日から金曜日までの5日間としてみても、少ないと感じます。ただ、そう
は言っても、アメリカでSTEM（Science, Technology, Engineering and Mathematics）と呼ばれ
る分野である理工農生物系、あるいは情報、そして医療、教育、家政系といった体系的な学びが
必要な分野、また医療系や家政系、あるいは教員養成系は資格に関連した分野ですが、そういっ
たところは、やはり授業時間以外での学修時間は長い傾向があります。けれども、社会科学系、
人文系などは学修時間が短い傾向があります。これはやはり確認されたところであります。

一方で、この1週間の授業や実験への出席時間を見ると、非常に日本は長いです。20時間以上
という割合が結構多くなっています。これは新入生以外の学年のデータですから、2年生、3年
生、4年生のデータで、4年生はそれほど多くはないですけど、2年生、3年生でも長くなっ
ています。とりわけ家政系や医療系、STEMなどの体系的な、あるいは資格で決められているよ
うなカリキュラムの分野は、授業の出席時間が長い傾向があります。

2.3 単位の実質化ができていない現状

これは何を意味しているかということ、先ほどの授業以外での学修時間と、授業や実験への出席
時間を考えますと、単位の実質化が全くできていないことを示すデータになります。もう一つ、
日本の学生の特徴としては、分野別に限らず、授業以外での学修時間がゼロ時間である学生が一

定の割合で存在していることとなります。こういう学生の場合、それをどう見ていくか、例えば中退に結びつく傾向が強い、あるいは大学に出てこなくなる傾向が強いといった危険要因をはらんでいる可能性もあります。あるいは、もう退学してしまって、仕事に就けばいいでしょうけれども、そうでない場合もあります。こういう一定の学生をどう予知し、予見して、それにどう扱うかということも、恐らく今後、日本の大学にとって必要になってくるところではないかと思えます。

そういう中で、授業以外での学修時間が短く、一方で1学期に履修する授業数が多いといった単位の実質化ができてないことに加えまして、主体的に学ぶ、つまり中央教育審議会の答申の中で、学士課程教育の質的な転換の根本となる主体的な学修にはなっていないのではないかという深刻な状況が浮かび上がってまいります。

学修時間と授業への出席時間

- 全体的少ない学修時間
- 授業以外での学修時間が0時間である学生が
いずれの分野にも一定の割合で存在
- 社会科学系の学生の学修時間が相対的に低
く、人文系の学生の学修時間も同様に低い
- 1学期に履修する授業数が多い



主体的な学修時間の確保はなされていない

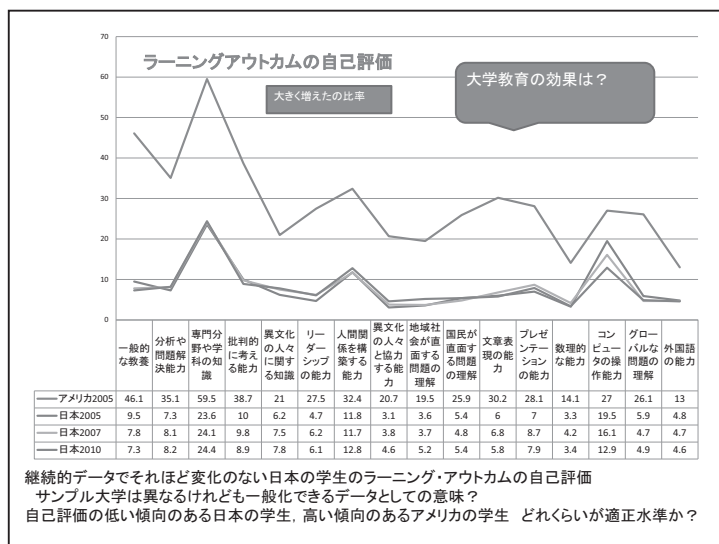
3. ラーニングアウトカムとアクティブラーニングの関係

3.1 ラーニングアウトカムからみる自己評価

そこで今度は以下のデータを使いまして、いわゆる学習成果、ラーニングアウトカムの自己評価を見てみたいと思います。

これは大学教育の効果を、それこそ学士力に関連した項目に近いものです。例えば知識の分野、一般的な授業の教養や専門分野や学科の知識といった部分、あるいはその分析や問題解決能力、異文化の人々に関する知識、あるいはリーダーシップの能力といったところ、そして国際、地域社会に関連する問題とか、グローバルゼーションに関連した項目、あるいは文章表現、プレゼンテーションの力といった項目について自己評価で聞いてみたものです。

ここで表しているのは、問いに対して greatly increase (「大きく増えた」というようにアメリカでは聞き方をしておりますけれども、その「大きく増えた」部分だけを取り上げてきました。一番上の部分がアメリカの2005年の大学生調査のデータ、あとは日本の2005年、2007年、2010年です。ここで一つ注意しておきたいのは、2005年のデータはほとんど研究大学が参加した



データになります。それで見ても、アメリカは高いです。一方で日本の2005年・2007年・2010年は、でこぼこがありません。

3.2 自己評価における問題点

問題点としては、日本の学生は自己評価が低い傾向があるわけですし、高い傾向があるアメリカの学生と比べたらどのくらいが適正水準かというのは、これはなかなか難しいところです。恐らく、このあたりは、それこそ心理学専門の回答に関する研究を進めてこられた方々との共同でなければ、どれくらいが適正水準かと言えませんが、確かにアメリカの学生は、greatly increase と somewhat increase という項目がありますと、greatly increase に丸をつける傾向が強く、日本人はそうでないことが明らかであります。

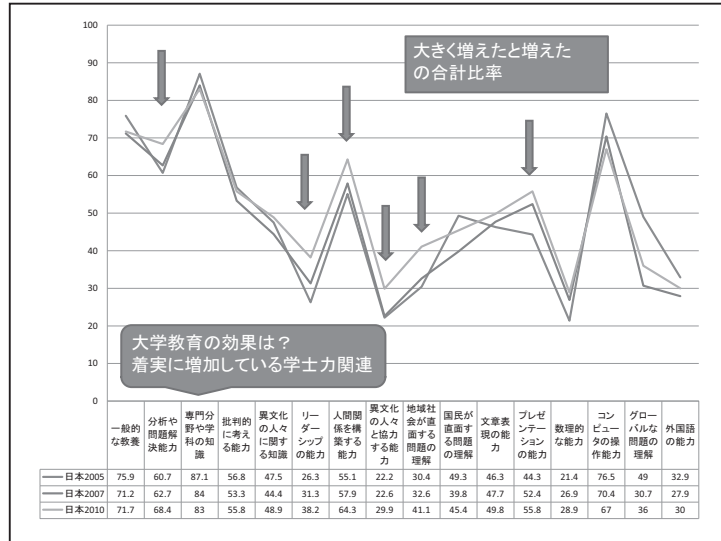
先ほど申し上げたように、2005年の日本の場合、これはほとんど研究大学が参加している場合であり、サンプルは異なりますけれども、一般化できるデータとして見ることはできます。とすると、やはりアメリカの学生と比べても、適正水準がどこにあるかは別として、やはり日本の学生の自己評価は低い部分があることは明かであります。

3.3 学習成果の向上

次のデータですが、これは少し変えてみました。日本の2005年、2007年、2010年を、「大きく増えた」と「増えた」を合わせた比率であります。

そうすると、違う側面が見えてきます。2005年より比べて、2010年のラインがかなり上に来ていることがおわかりになるかと思えます。とりわけ矢印の部分ですね。例えば、「分析や問題解決能力」、「リーダーシップの能力」、「異文化の人々と協力する能力」、「地域社会が直面する問題の理解」、あるいは「人間関係を構築する能力」、そして「プレゼンテーションの能力」といったところが随分変わってきております。

この、継続データから見ることといたしまして、例えばこういうことが考えられるのではな



いかと、私どもは仮説を立てて研究してまいりました。自己評価によりますけれども、ゆっくりだが着実に学習成果は上がっている。そういうことが見えるわけです。国際比較は単純ではなく、自己評価には国民性、文化性が反映されています。ですから、ここに韓国の共同研究者がとっているデータを入れますと、また違う側面が見えてくるかなと思います。でもいずれにしても、何が上昇させている要因なのかを考えていくつもりにしております。

3.4 アクティブラーニングの導入

そこで一つ、仮説として考えてきたのは、アクティブラーニングの導入の進捗が提示されているということです。私自身も多くの大学がアクティブラーニングを導入すると期待しておりますし、先ほど申し上げたように、多くの大学がアクティブラーニングを導入して、教員もFDを通じて、アクティブラーニングを取り入れるようになってきているのではないかと考えています。そこで、その関係を見てみたいと考えております。

では、アクティブラーニングとは一体何かというと、実社会で直面する複雑、多様な正解が一つではない課題に適切に対応できる思考力、創造力、及び課題探求能力を育成するために効果的な手法であり、それには体験学習やディスカッション、学生のプレゼンテーションによる双方向対話型の授業、あるいは学生がみずから資料や文献を探して、授業の事前・事後の学習に関わるなども含まれると言われております。

ただ、そうは言っても、なかなかアクティブラーニングを全ての授業に入れると効果があるのかということや、アクティブラーニングと座学で学ぶべき知識の部分、これをどの程度の割合で組み合わせるかといったことは全くわかっておりません。また、アクティブラーニングに親和性の高い学生とそうでない学生もいるはずでありますから、そのあたりの研究は実は進んでないのが実情です。この点はこれからの課題になると思います。

3.5 アクティブラーニングとは

アクティブラーニングで言えば、これは、第一人者は京都大学の溝上慎一先生、心理学を研究の母体とされておりますけれども、彼はこの部分を研究しておられます。それを参考にさせていただきますと、アクティブラーニングの分類として学生参加型の授業があります。これは、コメントや質問を書かせて、それに対するフィードバックを行う形の授業です。そして協同学習。これは久留米大学におられる、やはり心理学を研究のよりどころとされている安永先生などは、この協同学習の研究をされながら実践をされております。あるいは、各種の学習形態を取り入れた授業、例えば課題解決学習、課題探求学習、問題解決学習、問題発見学習、これらなどは医学部や医療系、看護系などで多く取り入れられてきた方法です。それから PBL、Problem Based Learning、あるいは Project Based Learning という方法です。これは同志社でも大がかりにずっと行ってきております。ただし、この評価は大変難しく、私も去年、教務主任をしていた関係で、学生たちの発表を聞いて評価をしなければならなかった経験がありますが、適切な評価は本当に難しいです。だから、どうやって彼らがこの PBL の効果を教育的に上げたかというのは、教員によっても評価の基準が定まっておきませんので、まだまだ未知数のところがあるというのが実感です。

3.6 なぜアクティブラーニングなのか

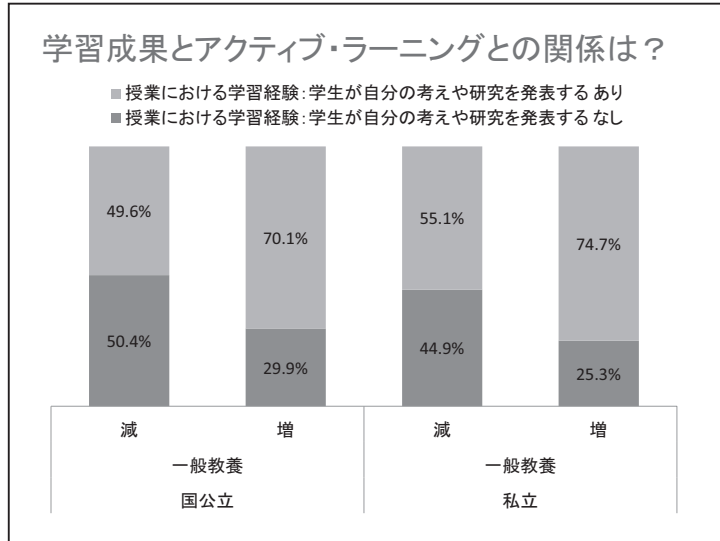
では、なぜアクティブラーニングかということですが、やはりポスト近代社会で、知識伝達型から新たなティーチングとラーニングの形態へ移行するのが前提になるものであるということでもあります。この場合は、いわゆるラーニングとティーチングは、教育から学習へ変わりつつある。その教育から学習へ変わるというのは、教えて学生がそれを覚え込むという、いわゆるバンキングスタイルの授業から、学びというかラーニング、いわゆる相互作用という考え方でポスト近代社会は変わってきていることになります。これは言い換えれば、社会に入っても同じようなことでありまして、企業の中でも繰り返しをするよりは新しいことを見つけ出していくことが当然必要になってまいりますので、多分大学の中での仕事も同じようなことだろうと思いますが、それに合わせた形態であるのではないかということです。

実践知、応用知の獲得にはアクティブラーニングに親和性がありますし、知識伝達型や暗記型では、リーダーシップ性とか多様性とか、創造性、チャレンジ性、個性性においては達成することに限界があることは、いろんな研究の蓄積から指摘されているところであります。

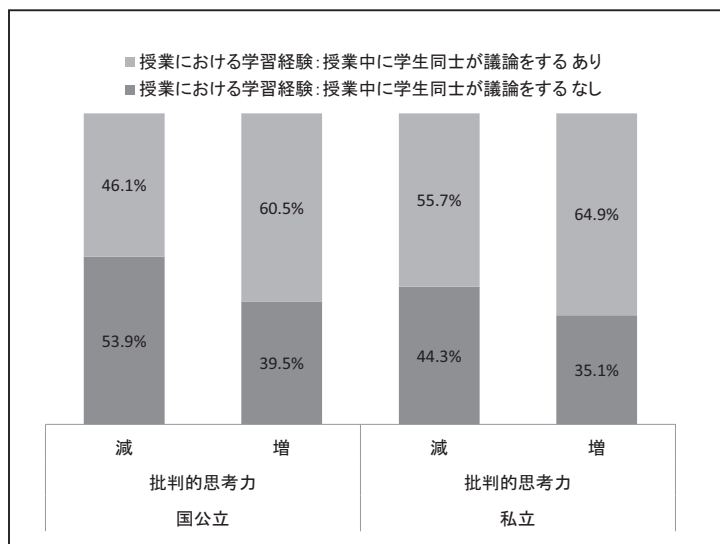
3.7 学習成果とアクティブラーニングの関係

それでは、先ほどの JCIRP のデータを使って、学習成果とアクティブラーニングの関係を見てみたいと思います。これは設置形態別に、国公立と私立に分けて一般教養がアクティブラーニングを受けた場合と受けてない場合ではどうだったかを見たものであります。これは学生が自分の考えや研究を発表する機会がある、ないというもので見たものですが、やはり国公立、私立の大学の学生、設置形態を問わず、やはり増えた、そういう機会があった場合のほうが増えたと答える比率が70%を超えております。

次に同じような学生が、自分の考えや研究を発表する機会があったほうが専門分野や学科の知



識が増えた、また分析や問題解決が増えたとする学生が、やはり国公立を問わず、70%ぐらいになっています。次に批判的思考力ですが、学生自身が文献や資料を調べる機会が事前、事後にあった場合ですが、これは先ほどよりも若干高く80%ぐらいになってきています。授業中に学生同士で議論があるかどうかですが、ここは難しいところで、ディスカッションが批判的思考力、あるいはクリティカル・シンキングなどに効果的だとよく言われますけれども、先ほどのような機会と比べると、これは若干比率が下がってしまいます。60%台ですから、増えていない、減ったとしている学生たちとも、先ほどのような項目よりは差が小さくなっていくことがわかりだと思えます。



下表は、分野別でどういった経験があるかというものを優位なものだけ見たものですが、これを見ると、学生自身が文献や資料を調べる機会やプレゼンテーションの機会が多いのは

人文系であるのがわかります。また、仕事に役立つ内容の授業との関連性が高いのは医療系が高くなっています。逆に、TAの活用度が高いのはSTEM、つまり理工農生系であることがわかります。

分野別にみる授業での学習経験										
授業における学習経験	全体		人文系		社会科学系		理工農生系		医療系	
	平均	SD	平均	SD	平均	SD	平均	SD	平均	SD
学生自身が文献や資料を調べる	2.98	0.82	3.14	0.77	2.9	0.81	2.99	0.78	3.04	0.84
学生が自分の考えや研究を発表する	2.78	0.78	3.04	0.7	2.79	0.76	2.6	0.77	2.76	0.79
実験、実習などを実施し、学生が体験的に学ぶ	2.67	0.97	2.32	0.95	2.51	0.93	2.92	0.92	3	0.95
学生が仕事に役立つ知識やスキルを学ぶ	2.65	0.89	2.32	0.82	2.63	0.84	2.33	0.78	3.09	0.88
学生同士が授業中に議論をする	2.6	0.82	2.69	0.82	2.65	0.79	2.33	0.78	2.73	0.84
学生にコメント付でレポートが返却される	2.51	0.82	2.5	0.8	2.41	0.83	2.63	0.77	2.57	0.82
学生の意見が授業に取り入れられる	2.44	0.79	2.51	0.78	2.49	0.79	2.28	0.76	2.43	0.8
TAが授業を補助する	2.3	0.95	1.91	0.9	2.25	0.9	2.89	0.84	2.25	0.95
Maximum score of each item is 5										

- 仕事に役立つ内容の授業との関連性の高い医療系
- プレゼンテーションの経験が多い人文系
- TAの活用度が高い理工農生系

今度は専門分野別で教員のかかわり度を見てみると、教育課程や授業、学習能力向上への指導、手助け度が高いのはSTEM系であります。やはりこれは学問領域にも関連した特徴があらわれています。また、研究プロジェクトや大学院進学などのかかわり度も、高いのはSTEM系であることも、このデータから見えてまいります。

しかし、今度は、専門分野とアクティブラーニング、能力・スキル向上の違いを見ると、先ほどの幾つもあった授業における学習経験の項目を因子分析して分けたものが「人間関係力」と「現代的課題対応力」と「認知的能力」という三つになります。それで見ると、全分野において自分の考えを発表する機会がある授業を受けた学生のほうが、機会がない学生よりも、「人間関係力」、「現代的課題対応力」、「認知的能力」の獲得度が高いことが統計的にはあらわれております。言い換えれば、アクティブラーニングの手法を入れると、こうした部分はやはり向上していることが言えます。

もう一つおもしろいのは、学修時間は、実は人文系や社会科学系では低かったことはお示しいたしました。しかし、人間関係力、現代的課題対応力における、この自分の考えを発表する機会は、比較的、人文系、社会科学系により有効に機能していることがデータから判明しています。つまり、言い換えれば、社会科学系の学生、あるいは人文系の学生の授業外での学習時間は短いけれども、その授業で使う方法によって、アクティブなラーニング、それは言い換えれば、相互作用的にラーニングをすることが効果的に働くのは、実は人文系や社会科学系の学生たちに、よりそれが顕著であるということです。ですから、そこでFDとの関連性で言えば、授業の中でどのように学生たちがアクティブに学ぶか、それが最終的には学修時間につながっていけば良いのですけれども、そのことが一つのヒントとして見えてきます。

専門分野とアクティブラーニング、能力・スキル向上の違いは？

専門分野	人文系		社会科学系		STEM		主効果(F値)		交互作用
	機会あり	機会なし	機会あり	機会なし	機会あり	機会なし	専門分野	自分の考えを発表する機会	
自分の考えを発表する機会							2.98*	90.73***	2.1
人間関係力	22.2	21.3	22.4	20.9	22.2	20.6			
	3.32	3.54	3.25	3.37	3.32	3.61			
現代的課題対応力	21.28	20.12	20.91	19.89	20.42	19.17	16.97***	80.16***	.34
	3.17	3.82	3.05	3.19	3.01	3.08			
認知的能力	19.27	18.15	19.08	18.05	19.26	18.14	1.10	120.3***	.11
	2.33	2.68	2.41	2.62	2.24	2.85			
上段：平均値、下段：標準偏差									
*p<.05 **p<.01 ***p<.001									

- 全分野において「自分の考えを発表する」機会がある授業を受けた学生の方が機会がない学生よりも、「人間関係力」「現代的課題対応力」「認知的能力」獲得度が高い
- 「人間関係力」、「現代的課題対応力」における「自分の考えを発表する機会」は比較的人文系、社会科学系により有効に機能

4. 米国におけるアクティブラーニングの事例

それでは、ここからは米国での授業等に入りたいと思います。米国での問題意識、先ほど言いましたように、3ヵ月弱アメリカにいて経験したわけですが、アメリカでも実際に学修時間が短くなってきていることが指摘されております。もちろん、日本に比べたら学修時間は長いことは間違いありませんが、最近では学修時間の減少が指摘されています。そこで、最近の10年間の大きなアメリカでの研究のテーマは、主体的な学びをどうやって確保できるかがテーマになってきており、具体的には、学生がかかわるエンゲージメント（関与、参画）を増加させるための方策についての研究や提案がなされてきています。

それらが、学生を主体的にかかわらせる授業方法や授業内容、アクティブラーニングの研究や実践、それを支える環境に関する研究で、そうした研究が蓄積されてきています。例えば NSSE ですが、これは National Survey of Student Engagement という、私どもは CIRP を使っておりますけれども、もっと学生の関与あるいは参画というところに焦点を絞った調査で、その中でも新しい方向性が出てきています。まず、学習スケールが新機軸になったことで、アイデア・経験・理論がどれだけ深く事例や場面を想定して分析・検討されるように設定されているかということや、情報の価値・論点・方法を検討して結論を導く上で適切に判断されているか、実際の問題や新しい状況に理論や概念を適応されているかなどが焦点になってきています。

これは確かに、アメリカの動向を見ていると明らかでありまして、まず、Collegiate Learning Assessment という CLA という標準試験がありますが、この設計にある程度関わってきた先生がスタンフォード大学のリチャード・シェイベルソン教授という方です。CLA というテストは、まず知識からそれを実際に応用して、例えば難しい問題があったときに、どう解決するかといったことが設定されたテストになっています。これを私は自分でもできるかなと思ってトライしてみましたが、なかなかできるものではありません。まして、知識伝達型で育ってきた日本の学士課程の学生がこれを解けるかといったら、ほぼ無理だと思います。ほぼ無理とは少し言い過ぎかもしれませんが、非常に敷居が高いテストだと思います。ですから、アクティブラーニングを問

題解決や問題設定に変えていこうとするならば、実際の場面でどうするか、どう解決するかを入れない限り、それはなかなか難しいのではないかということも、こういう新しい機軸からも見えてまいります。

具体的な項目は、教室のディスカッションや宿題に多様な視点（人種、宗教、ジェンダー）が反映されるように設定されているか。教室のディスカッションや宿題に他の授業での学び（アイデアや概念）を統合させることができたか。教室外で教員と指定図書や教室での学びの内容について話し合ったか。他の学生の考えや意見をよく理解しようとしたかといったものも入っております。2番目の項目などは、それまでは教室の中だけでの学びで従来は完結していたものが、学問間やクラス間の連携といますか、学びの連携がなければだめだということが、ここに表されています。

4.1 大学院の授業の例

次に資料のシラバスをごらんください。これは大学院のシラバスになります。12ページにもわたっています。10週間の授業で12ページのシラバスです。グレーディングのところもよく見ていただければわかるように、非常に細かく記載しています。私はこの授業を受けましたけれど、これは高等教育の分野に入学してきたマスターの1年生、あるいはドクターの1年生が受けなければいけない設定になっている授業でして、理論的な授業です。

これを見ますと、まず前提として、この1週間で設定されているリーディング、これを読んでこなれば授業についていけないようになっていきます。常にアメリカの授業の大変さについては言われることですが、久しぶりに経験して、「そうだったな」とあらためて確認しました。毎回のリーディングは200ページ以上になります。ただ、これを予習していないとついていけないのはどうしてかということ、学生がグループに分けられていて、毎回、その週のリーディングのうち、五つか六つあったら、そのうちのどれかを学生たちが発表と問題提起をして、それについてディスカッションをしなければならないことが設定されています。前半の100分ほどがこれに費やされており、それほど学生たちが多いわけではありませんから、発言をしなかったり、あるいは発言に対して何もしなかったら目立つということがあります。とても居心地が悪くなります。私は途中から参加しましたので、最初読んでいっておりませんでしたから、すごいプレッシャーになって、もう、久しぶりに勉強しました。大学院時代も大変だったのですが、今回もかなりプレッシャーになりました。

4.2 学士課程の授業の例

もう一つ、今度はUCLAの学士課程の授業を見たいと思います。UCLAはご存知のように研究大学です。ですから、先ほど大学院の授業をご紹介いたしましたけれども、あの授業をやらうとすると、1年間でドクターの学生の研究指導なんかは別にしましても、授業を持っているのは、年間に3から4科目です。もちろん、そこにはドクターの学生の研究指導、あるいはマスターの学生の研究指導も入ってきますが、日本のように、担当コマ数が多いということはありません。ただし、この12ページのシラバスを4時間の授業で設定して本当にやらうと思うと、事前の準備は大変だろうと思いました。これだけこなそうと思うと、本当に授業にかかる準備時間が、1日

というか、10時間ぐらいかかるのではないかと思います。

一方で、UCLA は先ほど申し上げた研究大学ですから、まず研究をしなければなりません。そこで、かなりの役割を担っているのが大学院生です。学士課程の1年生レベルの科目などはTAが担っていることも今回わかりました。実はたくさんのループリックがあることもわかりました。どんな科目でもTA研修やTAと教員との連携が基本になっています。TAが採点する際にも、とても細かいループリックが提示されていて、それに従って採点していきますので、ぶれがないことになっています。夏休みの集中授業の場合は9週間、あるいは8週間で、大体、学生は2から3科目を履修します。

次にご紹介するのは、日本語会話上級クラスの事例であります。毎回その授業が、大体朝の9時から10時半まで、月から金の毎日で9週間あります。完全に独立していて、これをTAが授業を担当しています。毎週、授業後に担当教員と打ち合わせをします。数回、日本人学生をクラスに会話の練習のために参加させることや、3回の中間テスト、90分の筆記テストと15分の会話テストの実施をしています。TAとして中間テストにも毎回参加して、指導の教員と半分に分かれて会話テストを採点しています。学生の会話を聞き採点をして、それをTAと教員が相互に検証して点数をつけていくことになります。宿題の中身は担当教員があらかじめ作成しています。そのため、TAになるためのテストとして、英語能力のテスト、筆記プラス、プレゼンテーションを受験して、合格後にTAとなる制度が整っていることも前提にあります。

ただし、そうは言っても、文法とか非常に学術的な部分、これは担当教員が担当しますが、TAが担当するのは会話の部分で、会話のクラスなどを担当いたします。授業内容は会話や単語や言葉の使い方についてで、教科書をきっちりやって、教科書を中心にしませうけれども、教科書の内容は具体的で実践的なので、そうした場面を説明しなければなりません。私が参考に見ていたときは病院での病気の説明のシミュレーションを行っていましたが、これは結構、難しいです。ただ風邪とかでなくておなかが痛いけれども、それがどういう状況であるのかということなど、専門的な説明をしなければなりません。日本の風習の違いを場面で説明することになります。

オフィスパワーも設定していますが、オフィスパワーに来る学生は、日本と同じだろうと思いますが、同じ学生で、成績がよい学生、真面目な学生であるということでした。毎日、宿題と3日に1回の単語テストが8～9週間続くので、学生は真剣に単語を覚えます。学生数は17人、院生が3人、14人が学部生、専攻は日本語専門の4年生と3年生で上級クラスです。また、これは当たり前のように、このクラスを登録するためには学生たちは試験を受けなければいけませんので、その試験に合格しなかったら、このクラスは受けられないことになっています。

あと、教室の設備は日本のほうがかなりよいという感じはいたしました。また、履修者が多い科目は、複数クラスを設定していますし、履修の制限があり、50人以下までになっています。そのため、教員との密接な連携のもと、多くのTAが授業を担当していて、TAが授業を担当するため、シラバス、授業モジュール、ループリックが作成されています。

なぜTAがというと、やはりこれは日本でも今後考えていくべきところだと思いますが、全ての科目を教員が持つわけではなく、教員は研究に専念する時間も確保しなければなりません。TAといってもドクターの学生がほとんどですから、奨学金と相殺して、授業料免除という場合

もありますし、将来の教員になるための訓練という意味の位置づけもあります。実際にそういう学生にいろいろインタビューしますと、先ほど申し上げたように、授業の準備は大変ですし、なかなかドクター論文を書くのが大変だと言っていました。

米国の授業をまとめてみますと、主体的な学修時間は、結果的には確保される構造になっています。リーディングが多い、ディスカッション主体の授業、多く実施されるテストやクイズ、詳細に設定された成績評価というものがありますので、勉強しなきゃ、やっぱりだめだということです。研究大学では今、言ったようなことがあります。TA が授業を担当できるように詳細なルーブリックを開発して利用していることと、TA も将来の教育者になれるような、自立した教員として授業を担当する風土になっているということでもあります。

5. 中国の事例

今度は中国、韓国の授業ですが、これはもう本当にパーソナルですから、一般化できない部分もあるかと思います。

まず、中国ですが、学士課程教育では初年次セミナーは存在していません。授業の大多数は講義型、知識伝達型の授業になります。日本で行われているゼミナールは一般的ではなく、授業評価も一般的ではありません。プレゼンテーション、ディスカッションなど、アクティブラーニングの経験もほとんどありません。知識伝達型、暗記型がまだ機能していると思いました。ただし、高校と大学での接続が機能しているので、やはり基礎学力などは担保されていると感じました。そこではと気づいたのですが、アクティブラーニングは中国の体制に合わないのかもしれませんが、学生が授業の中で自由にディスカッションする、プレゼンテーションすることは、今の中国の体制、大学もそうですから、そういうところでは親和性がないのかもしれませんが、むしろ、アクティブラーニングよりは知識伝達型、暗記型のほうが、中国では機能していますから、そういう意味でいうと、日本のほうが一歩進んでいるわけです。そのため、FD もそれほど重要な要素ではないと思います。

むしろ、いま中国が何に力を入れているかということ、ワールドクラスの大学になることを目標にしていますから、研究に力を入れています。先生方は授業に時間を割くよりも、研究のほうに時間を割いてほしいということが、大学としての一つの方向性として明らかになっております。

6. 韓国の事例

次に、韓国の事例ですけれども、延世大学で授業をしたときにいろいろ聞いたところ、延世大学ではまず80%は英語での授業になっています。これも3年ぐらい前に行って授業をしたときもおっしゃっていたのですが、延世大学も著名な研究大学の一つですから、やはり中国と同じで、ワールドクラスの大学になることが韓国としても大事だということでした。そうすると、まず、准教授レベルはまず英語での論文を書くことが大事だということで、年に1本書かなければいけないと言われているそうですが、授業もある程度、免除されると言われておりました。

英語での授業に変えてきた方法としては、まず新しく採用する教員に、英語で授業ができるかもテストすることから始めています。もちろん韓国語しかできない先生もたくさんおられますが、そういう先生たちが退職された後にそうしているそうです。ですから数年前に行ったとき

は、50%ぐらいとおっしゃっていましたが、今回行ったときには80%に変わっていました。

ここで私どもは、韓国、アメリカ、そして日本、アメリカはちょっと難しいですけども、どの分野で共同研究をしようかと言ったときに、共通性はどこかという話になりました。そうすると、まずソーシャルサイエンスやヒューマニティーズというのは、アメリカではアクティブラーニングが盛んですから、日本ではちょっと難しいなと感じました。そうすると、お互いに共通でできるのはどこかというところでは STEM でした。理工農生系に焦点を当てて、一緒に学生が、どういう学習成果あるいは成長するかという研究をしようかとなっていますが、逆に STEM の問題は、アメリカでも日本でも韓国でも同じような問題を抱えています。

6.1 STEM の問題

ここでは韓国のことを申し上げますけども、STEM では英語で授業を行うわけですが、比較的ほかの分野に比べると数式など言語の共通性は高いです。ですから、私が教育開発センター長をしていたときによく言われたのは、日本の学部生や大学院生も、プレゼンテーションができるような英語の授業に変えてほしいとよく言われました。もう、それで十分だと。確かにそれは、学部生であっても大学院生でもできるわけです。ただし、自分でプレゼンテーションしても、その次の段階になかなか到達できない、そこが難しいからと言っておられましたけども、韓国でも同じことが起こっています。STEM の授業では、英語で数式を使うことや、説明をすることはできます。しかし、中身が簡単ではないから、ディスカッションとか、そういう問題解決まで至るだけの高度な中身を話すことが難しいと言われてきたわけです。そのあたりが専門分野の問題になっていて、これは日本でも同じようなことだと思います。また、STEM に入学している学生たちは国際的に同じような傾向があるのかどうかわかりませんが、真面目だけでもアグレッシブに発言する傾向がないかもしれないと思います。これはアメリカなどで言われていることです。そういう共通性があるということですけども、いずれにしても、そういう問題が韓国の STEM にはあるということでありました。

6.2 韓国の学修時間の長さ

国際化を意識した授業と言っても、先ほど言ったように STEM のプレゼンテーションは、非常に限られています。アクティブラーニングの度合いは、日本と比べてもまだそれほど浸透しておりません。ただ、私どもの日本の学生たちの学修時間のデータと韓国の学生たちの学修時間のデータを比べた場合、韓国もやはり学修時間が長いです。どうしてかと伺ってみますと、実は授業のための学修時間というよりは、全ての授業が英語で行われるようになってきていることと、日本に比べてやっぱり国内市場が小さいので、グローバル化した市場の中で生きていかなければならないという危機感が強いから、韓国の人たちは、学生も含めて、まず英語を学ぶことが前提にあります。ですからダブルスクールや TOEFL などの勉強をして海外の大学院に行くなど、そういうことを目指している学生が多いということでした。その時間がやっぱり学修時間の長さで反映されているのではないかと共同研究者は言うておりました。

7. グローバル化時代における大学のあり方

韓国ではいろいろ印象深いことがありました。まず、私の授業で日本人の学生が1人いました。交換留学生かなと思うとそうではなくて、小学校のときに父親の仕事の関係で韓国に駐在で来られて、そのまま延世大学に進学したとのことでした。ですから、延世大学に入るために共通試験を受けて入学しています。その学生さんからいろいろ聞きましたら、日本語も上手ですし、「日本の大学に行こうと思わなかったのですか」と伺いましたら、「思わなかった」という返事でした。「去年、交換留学で慶応大学に1年行かせてもらいましたから、それで十分です」という答えでした。

かつて、そういう学生はあまり多くはなかったと思います。例えば、欧米でしたら、駐在や向こうで育った学生が、学費は高いけれども国際競争力とかグローバル化した流れを見て、アメリカの大学に進学して日本に戻らないということはありませんでした。この点については、私の昔の研究テーマでもありましたから、調べたこともございました。しかし、アジアの大学でも既に、そういう傾向が少しずつ見られるようになってきたことも、今回延世大学に行って認識した次第でありますし、グローバル化した時代における大学のあり方とは何かを、実は私自身も再考する契機にもなりました。

もう一つは、また韓国の話になりますけれども、初年次教育国際フォーラムに今年の7月に久しぶりに行きましたところ、アジアの先生が多かったのでびっくりしたら、日本人は3人だけでした。他のアジア系の人はい体どこの人だろうと思ったら、全員韓国人でした。つまり、日本で10年ぐらい前文科省によるGPがありました。GPで採択されたら、その資金を使って、例えば海外の初年次教育の視察に行くとかはありました。それが今、韓国で行われています。日本で行われていたGPが韓国の教育省の政策になっています。そういう競争的資金で、初年次教育に関するGPが登場しています。韓国から20人以上の教員、大学職員が参加していたということで、日本の10年ほど前の状況に非常に似ていると感じました。韓国の高等教育はソウルを中心としていますので、地方の大学は、経営的に難しくなっているのです。教育志向が変わってきて、学生を魅力的な教育で獲得しようとしていることを、今回改めて感じたところであります。

まとめ

日本ではアクティブラーニングの概念は浸透しつつある段階であると思います。ただし、その手法の実践や効果の研究蓄積は発展段階ですから、人によってアクティブラーニングの受けとめ方も違いますし、その効果というところの未知数があるかと思います。アクティブラーニングをいかにして、主体的な学びと深い学び、学修時間の増加に結びつけるかは、今後の課題であると思います。一方、米国では、アクティブラーニングと主体的な学修時間の相関は確実に見られるだろうと感じています。中国では、まだアクティブラーニングは浸透していないと感じましたし、韓国では教育志向の政策が導入されつつある段階ではないかということです。

ご清聴、どうもありがとうございました。

第2回高等教育推進センターSD講演会

日 時：2012年11月15日(木) 17:00～19:00

場 所：関西学院大学 図書館ホール

開 会 の 辞

村 田 治（関西学院大学 高等教育推進センター長）

本日は、横田先生からは、「改革推進の担い手となる中堅・若手職員に向けて」というテーマでご講演いただきます。私も、大学の教授をやって二十何年になりますが、若い人が外でいろいろな情報を求める、あるいは、それを自分の中で消化していくのはすごく大事だなと思います。基本的に私立大学は、職員の方がある程度中心になって担っていく必要がありますので、若い方がどんどんいろんな形で知識を吸収をしてもらうのはものすごく大事だと思っております。

8月に中教審の答申が出まして、その中では、学生が自分で考え、生涯勉強し続けることが重要であるとされています。学生が自分で考え、勉強し続けるのはもちろんですが、大学にいる我々も自分で考え、生涯勉強し続けることが求められているかと思います。そういう意味では、我々自身も一緒に勉強していかないといけないと思います。

私事で恐縮ですが、先日、横田先生が会長を務められていた大学行政管理学会の近畿の部会に参加させていただき、非常に興味深く聞かせていただきました。何年前にも、同じく近畿部会に講師として招かれたこともあり、本日このようにご挨拶させていただくのは、非常におもしろい縁だなと思います。

では、本日はよろしくお願いたします。

講師紹介

司会：澤谷敏行（関西学院大学 高等教育推進センター次長）

それでは、講師の横田利久さんをご紹介します。横田さんは大学行政管理学会の常務理事を2005年から2年間、そして2007年からは2年間学会の会長を務められました。私も2005年から2年間ご一緒させていただきました関係で、横田さんとはいわば同じ釜の飯を食った仲間だと思っておりますので、横田さんと呼ばさせていただきます。

横田さんは東京生まれで、中央大学をご卒業後、中央大学の職員一筋に働いてこられ、今年は恐らく39年目になられると思います。現在、中央大学の横浜山手改革推進室担当部長という要職についておられます。ご講演でも少し触れていただくとは思いますが、最近ニュースで流れた問

題については、横田さんご自身は無関係ですので、その点は断っておきたいと思います。

大学職員としての経歴については後ほどご本人から講演の中でも紹介されるだろうと思いますので省かせていただき、学外での活動歴、あるいは著書、論考について、簡単に紹介させていただきたいと思います。

学外での役職については、いろいろな役職を歴任されておりますが、主なものを紹介させていただきます。2009年まで日本私立大学連盟の広報委員会のハンドブック編集委員長をされてきました。現在は、読売新聞の大学の實力検討委員、財団法人岩國育英財団理事長、筑波大学大学研究センター「大学マネジメント人材養成プログラム」の外部評価委員を務めておられます。

また、長年、横田さんは大学改革における大学職員の役割を追求してこられました。その著書や論考では、1994年に日本私立大学連盟から発行された「私立大学のマネジメント—職員必携」という本があり、学部、大学院教育の改革について分担執筆されました。あと、1998年に東海高等教育研究所から「大学改革と大学職員」、2003年には朝日新聞 AERA ムックの「大学改革がわかる」、2006年にはミネルヴァ書房の「大学力—真の大学改革のために」、2008年に IDE 大学協会「大学行政管理学会と職員」、2011年には日本能率協会「大学職員ナレッジ・スタンダード」など、ほかにも多数ございますが、主には大学職員について書いておられます。

本日の講演テーマは「改革推進の担い手となる中堅・若手職員に向けて—私が気づき 学んだこと 伝えたいこと—」ということですが、これまで、さまざまな改革にかかわってこられてた経験を通じて、横田さんご自身が学んだことや、私たちに伝えてくれることなど、お話いただければと思いますので、じっくりお話を伺って、その経験に裏づけされた職員論というようなところまで、聞けたらいいなと思ってます。

それでは、横田さん、よろしく申し上げます。

講演「改革推進の担い手となる中堅・若手職員に向けて —私が気づき 学んだこと 伝えたいこと—

横田 利久（中央大学 横浜山手改革推進室担当部長）

皆さん、こんにちは。今、ご紹介いただきました中央大学の横田でございます。

本日は、私の39年の職員体験をご紹介させていただき、その中から、ああいう失敗はやらないほうが良いなということを含めて勉強していただければありがたいと思います。したがって、気楽に聞いていただいて、何か役に立つことがあったら、それでよかろうという程度で結構でございます。

お手元にお届けした資料は大きく二つあります。「私の仕事と学び体験」と「私が気づき 学んだこと 伝えたいこと」というレジュメになっています。最初に、「私の仕事と学び体験」で、これまで何をしてきて、どんなことを目標に何をやって、どんな成果が上がって、どんな教訓を得たかという話をかいつまんで、お話をさせていただきます。また、その中から「私自身が気づき、学んだこと、伝えたいこと」を、お話させていただこうと思います。

1. 私の仕事と学び体験

1.1 学員会（1974～76年）

1974年に母校の職員になりました。今でしたら考えられないほど暇な職員でした。きっと大手大学なんてみんなそうだったと思います。何で自分を採用したのかなというぐらい仕事がなく、毎日、私は新聞を読んでいました。2カ月ぐらいずっと新聞を読んでいたら、課長が頭かきかき、「横田君ね、仕事中は新聞を読むのは勘弁してくれないか」というんです。2カ月ぐらいたってからですよ。

私の斜め前の人が新聞や雑誌をずっと読んでいたのですが、彼は仕事で読んでいたんですね。学員会というのは同窓会ですから、「彼は会報や雑誌を発行するために、新聞や雑誌から卒業生の活躍などのニュースを拾うために毎日読んでいる。あなたはその仕事じゃないんだからやめてくれないか」と2カ月ぐらいたってから初めて言われました。その間、みんなにこにこしながら、私が新聞を読んでいるのを見てたのです。同窓会に専任職員が全部で10人もいて、みんな、毎日世間話をしながら、たまに来る卒業生の住所変更とか動静調査をやっている程度だったんです。暇に耐えかねて、2年目から組合活動をやりました。

1.2 経済学部（1976～83年）

中央大学は、理工学部だけを残して、1978年に文科系全学部、当時3万人近くいましたが、多摩に全学移転するという大事業がありました。中央大学には、埼玉や千葉から通勤されていた方が多かったんですが、多摩というのは八王子の方ですから、その人たちは、1時間ほどの通勤時

間が2時間以上になってしまうわけです。山の中を切り開くような大変なところへ、一人も犠牲者を出さずに行くと言うわけです。私は組合で、若気の至りで、最年少で書記長をやりまして、年がら年じゅう団交をやっていました。仕事は2、3割で、ほとんど組合活動をやっていました。

一職員であればまだ入って2、3年の頃ですから、分掌に分けられた細かい事務をちよろちよろやってる程度だったのが、いきなり組合活動で、しかも書記長という立場にたったものですから、割と全学的な視点から物を見る、あるいはいろんな情報を得る立場になりました。後から考えると、その点は大変勉強になりました。また、移転の条件闘争で200項目を掲げて、これを全部潰す団交をやっていましたから、教員組合ともよく合宿もやり議論もしました。そうした中で、教員の考え方をすごく学びました。

この頃のことで『忘れられない戸田学長からの叱責』があります。これは移転の前年、つまり1977年の秋ぐらいからは、反対学生が毎日デモで学校を取り巻き授業妨害をして授業にならなかつたんですが、授業を何とか成立させようと職員が毎日動員されて、学生の前面に立って授業を防衛するわけです。学生とぶつかり合いになり、けが人が続出していました。

当時の戸田学長は、後に大学審議会の大学院部会長や最初の私学振興財団の理事長とを務められた高等教育界では有名な方なのですが、ある日、組合として会見を申し入れて、「学長、この混乱を一体どうするんですか」と訊ねました。日ごろ私をかわいがってくれてる方だったので、「横田君、今、混乱と言ったね。混乱というのは、それは学外の例えば新聞記者とかそういう人が言うならわかる。君は職員だろう。君自身がこの問題をどう考えるんだ。混乱というのは余りにも第三者的な言い方じゃないか」と言われて、そのときにガーンと来ましたよ。確かに、どちらかといえば、組合は要求一辺倒ですから、どうすんだ、どうすんだと当局に言っていれば済んでいたわけですが、本当に大変だったのは実際に当局の方や責任を持ってやってる方、その中でも一番大変なのは学長で、教学執行部や法人執行部の方でした。

そのときに、なるほど、自分のスタンスはあまりに当事者意識がないなと感じました。半年ぐらい毎日のように授業にならない中で、当事者意識がどのようなものか少し頭の中に浮かんできました。

移転後は、経済学部で学生の面倒を見ていました。私が面倒を見ていた学生は、いわゆる問題学生というか困難を抱えてる学生ばかり。具体的に言うと6年生以上なんです。5年まではどうってことないですが、6年生以上って何らかの困難を抱えているんです。経済的困難だったり、精神的な困難や仕事との両立問題だったり、6、70人いました。それを一手に対応して面倒を見ていた名物職員ではあつたんです。

1.3 経理部 (1983~91年)

その後、法人部門の仕事もしたいと思い、希望して経理部に移りました。経理部は、言ってみれば法人本部で、組合をやっていた時からすると、ある種大学当局なんです。当局ってのはどんなものだろうと思っていたのですが、経理部だけでなく、人事部も総務部もなかなか当局らしくないということでちょっとがっかりしました。職員一人ひとりに聞いても、あるいは部長に聞いても、「いや、それは理事会が決めること」「いや、これは常任理事が決めること」。だんだん後ろに逃げていっちゃうんです。それはないだろう、自分が中大の移転後の財政を何とか立て直さ

ねばならんと思いました。私はヒラから副課長になるような年齢のころでしたが、課長に大学行政管理学会の初代の常務理事、創設者の一人がおられたので、その人と組んでいろんなことをやりました。

一番苦勞し、冷や冷やもし、そして、勉強になったのは、今ではどこでもやっている学費の定率漸増方式の導入です。これは、関西では立命館なんか、昔から経常費補助金の率と物価上昇率との見合いでやっていましたけども、まだまだ多くの大学が、お金がなくなると学費を新入生からどんと上げて、結果的に前の年度に入った学生と、その翌年度に入った学生が、同じ授業科目をとっていたとしても学費が極端に違うということがあり得たわけです。また、お金が足りなくなったらどんと翌年から上げる。在学生を上げると大学紛争になっちゃいますから、翌年から上げる。当然ながら、在校生のしわ寄せが新入生にいくわけです。こんな仕組みはおかしいということで、同一年度に在学している学生の学費は同じであるべきだという理屈で定率漸増を導入しました。

東でいうと中大とか法政、西でいうと立命館、関大がどことなく雰囲気似ていて、経済的に恵まれない学生の味方の大学みたいなイメージがありました。このままでは、今後計画的な教育研究条件の改善や施設改善ができないということで、学費改定をしようということになりました。

そこで、長期財政検討委員会を立ち上げ、ここで徹底的に他大学比較をやりました。驚いたことに、中央大学が53万平米もある多摩に移転して、建物を建てて立派だろうと思っていたのですが、10年ちょっとの間に、ほかの大学も土地を買い、建物も建てていて、中大はちっとも広くも大きくもない大学に成り下がってたんです。この実態を見せながら、まずベースを上げた上で定率漸増4%の学費改定を提案しましたが、これが大変でした。

学部の教授会に、まずは財政状況を説明し、それから学費改定の説明をして提案するわけです。1回、2回では終わらなくて、3回説明に行った学部もあります。私は直接いわれませんでした。課長は学内で有力教員から、「おまえは大学を潰す気か」みたいなことを言われたりしていました。こちらがひるんでしまうと紛争になるな、と感じていました。

大学紛争って学生が騒ぐから起こるのではなく、内部で議論が分かれて分裂し、それと学生と一緒に起こるんです。学生が騒いでるだけだと、実際には紛争にならないんですが、寸前までいきました。それこそ昼、夜、いろんな先生にお会いして説明して、何とかご理解をいただいたわけです。そのときに、ここで譲り、こちらが自信のない対応をすると、あるいは、ここで説明をごまかすと、紛争になるなという体験を何度かしました。教授会での説明は大変厳しいものでした。1学部に100人、出席率は当時7割ぐらいですから、70人ぐらいいるわけです。そこで財政の説明をすると、当然、手を挙げて質問する人が何人かいるわけです。ちゃんと説明できるかどうか、それで説得できるかどうか、こちらもかなりぎりぎり勉強をしました。最終的には説明し切って、ご理解をいただき、それで財政的な見通しを立てて新しい学部・学科増に取り組んだわけです。

課長と2人で中心にやりましたけれども、自分でも一皮むけたなと思ったのは、やっぱり逃げずに説明をし切ったことです。職員とか理事会は、ラフに説明しても何とかなる。でも、教授会、教員にはきちんと説明しないとご理解いただけない。ご理解いただくために、逃げずに説明をす

る。あと、筋をきちんと立てて堂々と説明をすることを勉強しました。そういう姿勢を貫いていくと、最終的には何とかご理解いただける、という経験をしました。あなたが職員として一皮むけた経験はどこですかといわれれば、まずはここだったかなと思います。

1.4 新設学部 (1991~97年)

その後、中大も新しい学部をつくらうと、慶応に次いで総合政策学部を立ち上げようということになったわけであります。これも、立ち上げを俺にやらせろと、自分で志願をしました。

この総合政策学部づくりの話は、30回以上、特に90年代の半ば2000年代の初めまでに、いろんなところで話をさせていただきました。今見てみると、こんな内容のことは、みんなどこでもやってるような学生サービスのイロハみたいな話であります。

ただ当時は、学生サービスを徹底的にやるという発想はまだまだ少なくて、そういう取り組みをしてるということで注目を浴びました。少しこの辺のお話をさせていただきます。もはや、そんなことは当然やってるよという話だとは思いますが。

新しい学部をつくるときに、大学改革の必要性という話がどこの大学でも出ていました。皆さんご存じのように91年に設置基準が大綱化され、教育方法も含めて、割と自由にカリキュラムが組めるようになりました。それ以来、学部・学科の新増設が中心でありますが、大学改革が進んでいったわけです。

1.4.1 職員にとっての大学改革

この総合政策学部は、ちょうど91年7月に設置基準が大綱化された一番乗りの学部ですが、私はその設置構想のときからずっと中に入っていました。その時に、「大学改革、大学改革と言うけれども、教学現場の職員にとっての大学改革とは何ぞや」ということを自らに問うたわけです。

当時、職員は偉そうに、「教員が大学改革をしっかりとやらなければいけない」みたいなことを結構いっていたんですが、じゃあ、職員はどうなんだ、職員は何をするのか。机に踏ん反り返って威張ってるだけで、学生には「おい、こら」で済ませる。私の学生時代は、事務室に聞きに行こうものなら大変で、「そんなことは掲示板に出てるから外を見ろっ」といわれていました。こっちも、事務室とはそういうものだ、学内警察官くらいに思っていましたから、しょうがないわ、職員ってのはそんなもんだらうって、怒らずに掲示板を見に行きました。

私も学部の新入生ガイダンスをさんざんやりましたけれども、こういう言い方をしていました。「皆さんはきょうから大人です。社会人と一緒です。大学へ来たら、登下校の際には必ず掲示板を見ること。掲示板を見ないことによる不利益は、みな大人であるあなた自身が負うんです。」みたいなことをいって、そうやって手抜きで逃げていたわけです。私も実際にやっていたけど、電話がかかってきたら、怒って切っちゃうんです。6,000人もいる学生に電話をかけてこられたら、これは仕事にならないですから。電話をかけてきた人に「あのね、そういうことはちゃんと掲示板に書いてあるの。一人ひとり電話で対応していたら仕事にならないでしょう、掲示板見なさい」と切っちゃったり。6,000人相手の学部事務室では、それが普通だったんです。

これは丁寧にとすると怒られた。「おまえが勝手に一人でいい子ぶって丁寧にとすると、前の人はちゃんと電話で答えてくれましたって学生に言われる。そういうことは困る」と。だから、とに

かく電話では原則受け付けない。さすがに父母が電話してきたときは別ですが、学生だったら「とにかく、掲示板見ろ」ガッチャン、と、やってたんです。

こんなことでいいのか、と思い、私は職員にとっての、教学現場職員にとっての大学改革は学生サービスの革新だと確信をして、初心に戻ってやろうと始めたわけです。

1.4.2 事務室の方針

レジュメに方針が5つ書いてありますが、これは後で作文をしたわけではありません。四角の中は具体的にやったことで、皆さんに説明をするために書いておりましたが、方針については、総合政策学部の事務室、5人から始まって最後は7人になりましたけど、最初に事務室を開室したときに、また、半年に一度業務分担を変えるときに、みんな、これでやるぞと、紙で書いて、確認し合った内容です。

- 方針1. 新学部らしく、初心に帰り何でも挑戦する。
- 方針2. 学生参加の学部づくり（学部の歴史・文化・伝統は学生が創る）。
- 方針3. 学生サービスの内容を革新する。
- 方針4. 入り口（入試）から出口（就職）まで、学部事務室が一貫してコミットする。
- 方針5. 我々にとっての最高の報酬は給与よりも感動である。

1.4.3 方針1. 新学部らしく、初心に帰り、何でも挑戦する

方針1は、とにかく何でも挑戦、トライ&エラーということ。横並びは一切無視、意地でも無視ということ。さんざん無視して、後でずいぶん反動もありましたけれどもすべて無視しました。

何かやるときには、法人部門の人事や経理、イベントをやるとなれば管財へ行って折衝するわけです。折衝すると、だいたい「ほかの学部ではそういうの認めてないんですよ」といわれるわけです。「新しい学部なんだからとにかくやらせてくれ。やってみてうまくいかなかったら、ほかの学部はまねしなきゃいいし、やらなきゃいい。もしうまくいけば、ほかの学部にも広げればいいじゃないか。そのために新しい学部をつくったんでしょ」といってやるんですが、どの部署からも「気持ちはわかるんですけど、なかなかあなたのとこだけを特別優遇するわけにはいかん」と返されるわけです。私はもともと経理にいたので、どこをどうやれば踏み倒せるかというのがわかっていたものですから、ありとあらゆるものは全部踏み倒しました。お金がないわけじゃないし、後で叱られるのは私が叱られればいいと思って、ほとんどやり倒しました。横田じゃしようがないと理解してくれた人もいたし、私が直接折衝に行くと、半分は親しみをこめてなのでしょうが、「横田が来たから気をつけろ」という部長とか課長がいたりして、「あいつが来たら大変だ、金を持っていかれちゃう」とか言われてました。

1.4.4 方針2. 学生参加の学部づくり（学部の歴史・文化・伝統は学生が創る）

方針2からは、いくつかの印象に残っていることをご紹介します。今では、学生参加の学部づくりはどこでもやっておられると思います。今でも続いてますが、SAを組織して、新入生オリエンテーションを全部彼らに企画・運営をさせるとか、学部ビデオをつくるか、学部の広報誌をみんな彼らに任すとかをやってきました。一方で失敗もしました。学部広報誌を2万部刷ったものの、授業紹介の中にそのまま学部広報誌に掲載するには非常に微妙な表現があって、2万部

全部を刷り直したりしました。そういうことも勉強になったし、一方で、この広報誌をつくりたいからこの学部に来たんだなんていう学生が毎年何人もいました。

1.4.5 方針3. 学生サービスの内容を革新する

方針3では、窓口の公平・平等論は、これは手抜きを合理化するだけの理屈である、ということとです。公平にしなきゃいけない、平等にしなきゃいけないというのは、私は大嫌いで、手抜きを合理化しているにほかならない。

笑い話がありまして、1997年前後のことですが、学生厚生補導研究会—私大連の学生部の人たちが集まる勉強会—の研究会に、新しい学生サービスのあり方について講師で招かれたのですが、公平とか平等なんて、そんなものはくそ食らえだとやったんです。

来られていた学生部の方たちは、非常に理想に燃えた人たちで、あんな乱暴なことを言うのはけしからんと、夜の講師を囲んだ懇談会に3割ぐらい来なかったんです。半分以上、6割か7割は、「横田さんの話はおもしろかったし、それはいうとおりだ」というのと意見が割れちゃったんです。公平・平等であるべきだという意見と、私の公平・平等なんてのはそんなものくそ食らえという意見と。それこそ、「一人一人に対応したサービスでいいじゃないか、遅れたレポートだって、ちゃんと叱って受け付けなければいいじゃないか」「そんなことはとんでもない」という議論になりましたが、いろいろ楽しい思いをしました。

立教のある事務部長の方が、その方はずっと学生部や学生支援を担当されてこられていて、立教は学生サービスがすごく充実しているのですが、つい最近彼女に筑波大学の職員プログラムで講演を依頼した際に「実は横田さんの学生厚生補導研究会の夏の合宿を聞きまして、公平・平等じゃなくてもいいんだと思って、そういう考え方もあるんだと目からうろこで気が楽になったんです」と、半年ぐらい前にいわれて、あの乱暴な講演が役に立ったこともあったんだと思いました。

また、私たちがやって、どうということないのに割と後で話題になったのは、学生の名前覚え競争です。私の昔からの友人に、日能研の代表の方がいまして、その方が「教室の運営責任者は700人の生徒とその保護者の顔と名前がわかってないと運営責任者をやらせないんです」といっていました。それで、学生の名前覚え競争をしたわけです。私も総定員1,000人のうち、何とか700人ぐらいまでは覚ええました。名前を、学生証発行カード控えとかで一生懸命覚えるわけです。名前を覚えると、事務室の前を通りかかったり、学校の中で会ったりしたら、名前を呼んで声をかけるようになる。最初のうちは、彼らは職員に名前を呼ばれてびっくりするわけです。「私、何かミスしましたか」とか「何か手続き間違いしましたか」と。「いや、そんなことないんだ、元気でやってるか、大学おもしろいか」とかいうと、ぱっと顔が明るくなるんです。この人、私のことを見ててくれている、覚えてくれてるんだ、と。

もともと事務室をオープンにして、学生が必ず通るようなところに事務室をつくってましたけど、声をかけた学生が、翌日から事務室に顔を出すようになりました。「今日も来ましたよ」とか言って、よくやって来ました。

当然一人では覚え切れないので、事務室で分担して、ほかの職員が学生としゃべっていると、後で「おい、あの子、何ていう名前だったっけ」と言って、お互いに覚え合いました。私はこのときに副課長から課長になってましたけど、最前線の職員は学生をみんな覚えてました。本当に大

したものでした。とにかくもう名前で呼ぶ、顔が会ったら名前で呼ぶ。だから、中大って大きな大学だから、こんなことがあるとは思わなかったという学生がかなりいました。大学に行ったら、自分は大群衆の中の一人になってしまうから、自分がしっかりしないとどうにもならないと教えつけられていたんでしょうね。でも、総合政策に来ると、非常に家庭的で、あそこへ行くと職員の何さん何さんが自分のことをよく知っていてくれて、いろんなこと話すんです、みたいな人が山ほどいる。事務室も毎日夜11時ぐらいまで、10時までは必ず開けていたんです。傘まで貸したりいろんなことしてました。

ですから、今でもずっと当時の学生とは行き来がある、今は Facebook でやたら行き交って、つながりが今でもいっぱいあるんです。ここで自分は、教学の職員として一つ仕事ができたと感じました。

今は、いわゆる第三領域も含めて、教務の分野に職員が活躍する、あるいは教員と職員の境界領域みたいな分野が出てきましたが、90年代の初めぐらいまで、要するに大学改革が大きな潮流になるまでは、教務の事務職員が何をやってたかということ、学籍、成績、履修管理と、あとは教授会の世話でした。要するに学生の管理をしている。学生を管理するんだったら楽なほうがいいですから、機械的に管理することになるわけです。中大の場合は学部ごとに事務室があり、学部の職員の定員が事実上決まっていて、13人から15人いるんですが、やっているのはほとんど学生管理でした。

ところが、そういう仕事って、教務システム以外のところは、余り専門知識という感じではない。だから、いろんなことを学生とかかわりながらやっていて楽しいんだけど、最終的に自分には何が身につくのかと疑問を持った人も多く、少し自信のある職員は、教務系では、私は TDK といってるんですけど、図書館、電算、国際交流、昔の言い方ですよ、に行きたがっていました。法人系では、人事とか経理に行きたがっていました。人事、経理だと、何となく潰しがきく、大学職員だけれども何だか社会的にも多少通用しそうだという感じで、そういうふうに思っていました。

その頃のいわゆる教学分野の職員は、大学職員症候群の典型であり、教授会・教員の指示待ちです。そして、少なくとも90年代の初めまでは、教授会・教員が決めたことを、期日までに定められた方法で誤りなく処理をする職員が優秀な職員だと思われてたんです。ルーチンがきちっと回らないと話にならないですし、教員も安心して教育、研究できないですから、そういうタイプはタイプとして必要なんですが、その先にいかなかった。

そういう中で、やるべき職員の教学上の分野がいろいろある中に、非常にわかりやすく、かつ取り組みやすいことに、学生サービスの充実があった。そんな感じでしょうか。

今は、ありがたいことにこの面でもいろんな分野が出てきて、専門性も必要だし、勘と経験と度胸だけでは対応できず、きっちり勉強しなきゃいけない分野がふえてるわけですが、私たちのときはそんな時代でした。

1.4.6 方針 5. 我々にとっての最高の報酬は給与よりも感動である。

5番目は、偉そうですが報酬は給与よりも感動だということです。いろんなことをやって、確かに感動させていただきました。第1期生を送ったときには、卒業式でみんな泣きました。私たちもいい年をして、学生に感謝して泣きました。給与よりも感動が欲しいということでやり続けた結

果であります。

大きな失敗は、総合政策をつくったときに、先ほど申し上げたように傍若無人にやり続けたものですから、他学部から見ると随分不興を買いました。「あまりにも特殊、特別にやり過ぎだ、いくら新しい学部だっけいかなものか」と、また、「横田ら、そこにいる職員が問題だ」みたいなことを随分いわれました。でも、単純に6番目の学部をつくるんだったら新しい学部なんてつukらない、という信念を私は持っていました。いろいろやってみて、トライ&エラーでいいじゃないかと、そういうふうな信念を持っていたから、職員でありながら、かなりいろんな勝手なことをやって、かえって不信を買ってしまいました。

1.5 研究開発機構 (1999~2002年)

研究開発機構の創設と推進ですが、これは、よく大学発ベンチャー1,000社導入とかで、産官学連携をどの大学もやり始めました。中大も遅れぎみですけど立ち上げました。立ち上げたときに、一体だれが事務局をやるんだ、事務局が一番大変じゃないか、それなら俺がやるしかない、ということで、私が事務局の責任者で始めたわけです。後に経産省や文科省からアドバイザーなどの専門家の支援制度ができましたが、当時始めたころには、まだなくて大変でした。

私の目標は、大型プロジェクト10個、外部資金3億の導入でした。この外部資金3億は理事会の基本方針の中にも入れてもらいました。

私の戦術は実に単純で、自分に研究分野の知識があるわけでもないのに、やったことはただひたすら、個別に「とにかく、いいですよ」と。

ロースクールをつくらうということもあり、市ヶ谷にあったアジア経済研究所が移転した跡地を買っていたものですから、そこに研究開発機構を入れて、「外部資金をとってくれば都心に研究室が別に持てますし、既存の支出基準とは別に研究費は相手が了解すれば自由に使えます」といって、私の親しい先生を勧誘して始めたわけです。もともと大きなプロジェクトを持っておられる先生がいて、それが牽引になったんですが、共同研究2年目にして目標の3億を突破。プロジェクトが12ぐらいできました。社会科学系だけだったら、当時たぶんトップだったんです。

ほら見ろ、絶対ニーズはあるんだ、大学教員の中にもやりたい人があるんだと、また調子に乗ってイケイケでやっておりましたが、管理の甘さで失敗もしました。

このときに、始末書その他を書いて、研究開発機構長に謝りに行きました。謝りに行ったら、その機構長は、私が非常に尊敬して仲もよかったんですが、「横田君が一生懸命やってくれたからここまで来たんだ」と慰められました。このときも泣きました、51歳でした。

1.6 経理研究所 (2002~06年)

その後、経理研究所の事務室長になりました。研究所の事務室長って、こんなこといったら申しわけないですけど、そんなに気合い入ってる人が行く部署じゃない。

ところが、たまたま本学の経理研究所はちょっと変わっていて、公認会計士の養成をやっていたへん実績があったんです。中大は公認会計士に強くて、既に下地がありました。専任講師やスタッフ、これは大学の専任講師じゃなくて、中大の法とか経済とか商を出て、経理研究所で勉強して公認会計士になった人や、大手監査法人にいる人を辞めた人に専任スタッフになってもら

い、それを専任講師と呼んでいる。スタッフは、在学中、3年、4年生のときに合格する人が2～30人いましたので、指導スタッフにして、一斉に雇ったわけです。講座を全部 Web 化したり、「答練」を Web で一斉にできるようにしたりして、そういう施策を所長と講師陣のリーダーと私でがんがやりました。

今は試験制度が変更になってしまったので、数は比較のしようがないですけど、当時、とにかく合格者100人を突破させようと目標を設定しました。昭和40年代には中大の合格者数が1番で、一橋、慶応が2番、3番ぐらい。私が入学したその頃は中央が司法試験も公認会計士も1番でした。さすがに慶応、早稲田には全然届かなかったですけど、ようやく4年目に合格者100人を突破しました。そして異動になって、また法人に戻っていったわけであります。

1.7 3部署兼務で（2006～09年）

法人に戻って3つの部署を兼務しました。

そこでの目標が新学部の開設、入学定員6,000人の実現です。今のところ5,480人ぐらいです。それから附属学校の拡充を始めました。

ここではいろんなこと、ビジネススクールや中学校の開設、それから合併をして中・高を手に入れました。神奈川県は日本で2番目の人口があり、非常に経済水準も高く、教育熱も高いということで、私はその合併を専門でやれということで派遣されたということであります。

これは総合企画本部で行ったときに知ったのですが、大手大学も中小も含めて、ほとんどの大学が、21世紀に向けての大学のグランドデザインや将来構想を立てそれを具体化するという形で、目に見える改革をやっている。でも、中大は目に見える改革をほとんどできていなくて、やったのはどっちかという箱物をつくっただけだった。

「この差はどこにあるのか。中大も一応教学グランドデザインとか、理事会基本方針とかいろんなもの出したけれども、それはどうなってるんだ。それをそのままにしておいて、また新たな将来構想委員会とか、そんなものを立ち上げてもしようがないじゃないか。」ということで、担当の常任理事と計らってやったのが各部署へのヒアリングの実施でした。教学のデザイン、理事会のデザイン、それらに、それぞれの部署で、どう取り組めて、取り組めなかったのか。取り組めなかったとすれば何が理由で、取り組めたとすれば何が理由なのか。それから、各部署の課題についても、全学デザインと関連するかどうかは別にして、なぜそれに取り組めたのか、取り組めなかったのか、についてヒアリングを行いました。各部署にヒアリングに入るときに、私が入ると刺激が強いので、私の部下の非常に有能な女性2人に入ってもらいました。そしたら出るわ出るわ、たいいてい、1、2回議論してたなごらしになってました。典型的なパターンが、何か改革案を出して、それを教員が入った委員会でもんでもらう。そのときに、どなたか1人か2人がちょっと慎重な意見を表明すると、それっきりそのまま塩漬けになってしまうことが多いんです。それは、否決、否認されたのかと言われたらそうじゃなくて、慎重論が出たので、また他日を見計らって、みたいな言い方で塩漬けになってるわけです。そういうのがいっぱいある。

結局、部署の責任者とか委員長をその気にさせていない。キーマンを説得していない。その場でちょっと慎重論が出されたら、それでひるんでそのままというのがいっぱいある。これを何とかしなきゃいけない。

それを全部「見える化」し、一覧表にして、部署長その他に配ったわけです。これが教訓。みんなに「見える化」してチェックしないと、課題の処理が先送りになったり、スピードがなかったり、塩漬けになってしまうということです。

1.8 学校法人横浜山手女子学園への派遣 (2009年～)

最後に、自分の直接やってきたことでは、横浜山手に行きました。思い、目標、その他はいろいろありました。合併ということで、この関西学院にも勉強に来させていただいて、聖和大学との合併や、千里国際学園との合併のことを教えていただきました。教えていただいて、当初はそれなりに順調に進んでおりました。

しかし、生徒の学力向上や、なかなか入学生徒・保護者のレベルに追いつかない旧山手教員の教育力向上などの課題が残っていました。見ていただくと、例えば偏差値は、2008年と2012年で比較してありますが、高校はこの1、2年で25ぐらい上がってます。中学校は20ちょっと。やっぱり偏差値が20とか25違うと、まったく違う生徒です。保護者からして違います。説明会をすると、年度を追うごとに保護者の方々の振る舞いから何からまったく変わりました。志願者も10倍ぐらい増えたわけです。

今年の2月1日にはTBSが取材に来て、経済状況も厳しく、志願者も減りぎみの中で、ひとり断トツに伸ばしている学校だということでNEWS23で報道されました。ところが、「入試不正事案」が発生し、それが新聞報道に至ったということで、一挙に調子に乗っていたのがこけたということでもあります。なかなか話しくいんですけれど、内容的にはほぼ報道のとおりであります。これには私にも一定の責任があります。今もなかなか厳しく、理事長および一部の常任理事を理事会で解任しましたが、それでも治まらない状況が続いております。

この教訓はなかなか難しいんですけども、一つは、現場で一生懸命やってるとある種の視野狭窄に陥るということです。厳しい環境の中で仕事してるんだから、もっといろいろなことに目を配るとか、勇気を持ってノーと言うとか、いろいろあるんですが、やっぱり視野狭窄に陥ってたんだろうと思います。

熱意を持ってやっている人がそれ故にのめり込んで、周りが見えなくなって、結果的には大学全体の足を引っ張っていったという側面は確かにあります。主役は気の毒なことにどうしても校長になっていますが、私も合併前は副理事長として、合併後は、法人も一緒になった関係で担当部長になってますから、それなりに影響力も責任もあったわけです。この時期にこんなに教訓を得て勉強になっても、あとの職員人生も余りないのですが。

2. 私自身が気づき、学んだこと、伝えたいこと

2.1 学んだこと、伝えたいこと

これだけですと、単に職員生活を語っているだけなので、少し整理して、自分が学んだこと、伝えたいことを、とりわけ若手・中堅職員の方に向けて、いくつかご紹介をさせていただきます。

つくづく思うのは、大学職員という役割・仕事の難しさと面白さということでもあります。

最初に司会の澤谷さんがいっておられましたけど、私は、大学改革における職員の役割とか、大学職員の役割とかいう話で、20年以上あちこちでしゃべってるんです。同じネタで同じことを

しゃべって、全く全然進歩していない。言い訳をすると、問うことに意味があって、結論を出すことに意味があるわけじゃないんですが、そのぐらい大学職員の役割っていまだに問われるわけです。

若いころはこう思っていました。大体ふざけた話で、株式会社における社員の役割という議論や講演なんて成り立たないだろうと。何で大学職員だけ大学職員の役割とかが議論され、講演されなきゃいけないんだと。それ自体がおかしいじゃないかと最初は憤慨していました。しかし今や実質的に役割も領域も広がってきて、変わってきたと思うんですが、私個人としてはあまり進んでいない。でも、これは問うことに意味があって、そのぐらい、難しさとおもしろさがあるんです。

とにかく私たちはここで生きているわけで、やっぱり学びたいし、成果を上げたいし、そこで仕事を通じて成長したいと思うわけです。ところが、そういうふうになると、私は民間企業よりよっぽど大学職員のほうが大変だと思うんです。私は、民間企業の方がよっぽど楽だ、とよく居直るんです。だって、自然に、嫌でも成長させられる仕組みがいっぱいあって、だめならリジェクトするかされるかしかない。だけど、大学職員の場合は、自分で自分を鼓舞する部分がないとなかなか難しい、ということです。

2.2 動くことで見えてくるもの

どうして難しいか。私はいろいろ動いてきて、私に対する評価も両方です。すごいと評価をする人も結構いますが、あいつは危ないという評価をする人もそれなりにいます。

ところが、動かないと見えないから、わからないですよ。動かないと問題にならないんですが、動いて何かやるとリスクだけが、しかも誰が起こした問題かが見えてしまう。そうなると、なかなか動きにくくなりまよ。しかも、職員って、大体皆さん優しいし協調性が高いですから、お互いに空気を読んで、自分の居場所を見つける人が多いですよ。冒険しないのが悪いと言ってんじゃないですよ。

最近ではSDとかなんとか言われて、意識が少し向いてきたかもしれませんが、上司でも、勝手に育てたい人が多いですよ。背中を見せて勝手に育てと。部下の育成という観点は、実は上司にもないし、人事にもない。

私が2008年に大学本部に戻ったときに、野村総研の常務だった人が常任理事で私の親分になったんですが、この人はすごい人で、朝、私に何か課題を命じると、昼前に「おい、できたか」と。午後に命じると、夕方には「できたか」。夕方命じると、翌日の朝に「できたか」と。難しい課題ばかりで、そんな簡単にできるわけじゃないんですが、大体3時間以内に調べ資料をつくり返さなきゃいけない。

その人が言っていたことであるほどなと思ったことは、とにかく大学の人は人を育てないということです。どんな本にも書いてあるのは、例えば上司の役割、特に課長の役割は、計画の達成と部下の育成、大体この二つですが、大学の人には余りそういう意識がない。今は多少あるかもしれませんが、以前は仕事に余裕があったから、志の高い人とかエネルギーのある人が勝手に育っていった。

でも、今はそんな余裕はない。加えて、近年、顕著になった困難さということでは、業務が高度化・効率化する一方、雇用形態は多様化して、特に中小の大学、あるいは公立大学なんて、専

任であれば現場監督職みたいになっています。とりわけ教務の現場はそうで、国立も公立も一部の私立にも、教務の現場は別に専任である必要はなく、愛想のいい笑顔が上手な派遣やパートの人たちを上手に管理するのがおまえらの仕事だ、みたいな発想の人が結構管理部署にいる。「研修にも行きたいんですけど行けないんです。行ったら仕事が回らない。」そういう中でなかなか大変だと思います。

業務の効率性と創造性という真逆の課題を同時追求しなきゃいけないので大変だと、私が手伝わせていただいている筑波の加藤先生はいつておられますけど、本当にそのとおりなんです。

ただ、難しいし大変だけれども、でも、やっぱり大学は多くの人の夢と希望を担っているということを実感することが多々あるわけです。それは、こういう大学改革とかいろんな新しい仕事をしていく中で、例えば、父母と話をすると、自分が送り出している息子、娘に対してどれだけの思いを持っているか、それから卒業生がどれだけ母校に期待してるかということが、ひしひしと伝わってきます。

新しい学部をつくった1年目に、売り込むために、教員と100社訪問をしました。多くの会社で、門の前やピロティーで卒業生がずらっと待ってるんです。中が大が当時40年ぶりに新しい学部をつくって、後輩の面倒を見なきゃいかんと、私らが訪問するときにOBが待っていてくれるんです。これは本当にありがたかった。人事に話に行くときにも、一緒についてきてくれる。そのぐらい、OBの方は大学に対する思いが深い。そういうことが動くと見えてくるわけです。

2.3 仕事で得た感動は一生モノ

たまたま自分は、この時期に何の縁か大学に職を得て、大学の共同体に参画させていただいているわけですが、彼らの思いを受けとめてやるだけの志、あるいは意気に感じる心がないと、父母や卒業生らに申しわけないと思うんです。たまたま、30年、40年、職員、あるいは教員としてその大学に職を得ましたが、大学がずっと長く続く中で自分がどれだけの貢献ができたか。ストイックな言い方すると、もしかしたら、自分よりも、ほかの人が教員になったり職員になったほうがよっぽど大学のため、学生のため、卒業生のためになったかもしれないと思うわけでありませう。そう思うと、やっぱり自分のやれることは目いっぱいやろうと思うわけでありませう。

したがって、職員の役割に限界がないと思うし、私自身は稚拙なやり方で、どちらかというところでは精神主義で根性論でやってきましたが、役割や仕事に限界はないということは、自分でも実感したところでありませう。たまたま、横田さんってどうしてそうやって元気でやれるんですかって聞かれるんですが、答えは、仕事で得た感動は一生モノだからってということですね。

とりわけ総合政策での体験がそうでしたが、幾つかの仕事で感動すると、その後は、サボろうとすると背中刻まれた刻印がズキズキうずくんですよね。感動が欲しいって。仕事で得た感動ってのは大体一生モノ、DNAになるんです。僕と一緒にやっていた仲間ってみんなそうです。それは長い職員生活の中では、何年かゆったりする時期もあるし、そんなずっと走ってられないのはわかるし、途中でメンタルで厳しくなっちゃった仲間も何人もいます。「横田さんと一緒にやった人は、独身の人はそのままずっと独身、家庭がある人は離婚、病気になった人も結構いますね」って誰かに言われて、よく考えたらその通り。「一番元気なのは、全然へこたれないのは横田さんですね」って言われて、ちょっと申しわけない気もしますが、ただ、仕事で得た感動は

一生モノということでもあります。

2.4 理解して実践するのではない

職員のプロとかプロフェッショナルリズムとは何かと良く聞かれますけど、答えはないんです。ただ、「プロとは何か」と問い続けながら仕事をする事だと思っています。いろんなところへ講演に行った最初のころは、プロの定義とか何とかしゃらくさいことを言っていたんですけど、最近はそういうことではなく、問い続けることに意味があると思っています。

私が、ぜひ強調したいのは、頭のいい人は皆さんそうなりやすいのですが、「学んで理解して実践する」のではありませんよ。「学んで、気づいたら実践する。さすれば本当に理解できる。」これ逆順にすると、物知りの知ったかぶりだけをつくるだけで、これが実に困っちゃうのです。

私は、心意気で仕事をする、意気を感じて仕事をする、楽しむ。学生とも、教員とも、これだと思っています。

今回の配付資料にも入れてありますが、私が書き散らした幾つかのエッセイの中に小田隆治先生という山形大学でFD・SDを一生懸命やっておられる人が出された「大学職員の力を引き出すスタッフ・ディベロップメント」という本の読書案内を依頼されて書きました。読んだときには本当感動しました。要するに意気を感じる、教職協働の原点がそこにある。お互いが意気を感じるところがありました。

2.5 教員の大変さを知る

学生の力を引き出し、教員を励まし、その気にさせる、これは当たり前のことであります。いつも言うことですが、ちょっとだけ紹介すると、教員を励ますにはまず教員の大変さを知ることだと思います。教員から信頼されるには、やっぱり大学とは何か、格好よくいえば学問とは何か、それから大学教員のスカラシップとは何か、みたいなことがわかってないと、教員から見ると、実務ができるから頼りになるんだけど、でも大学って何なのかわかってるのかなと不安になる。そういうところにはてながつくと、そこから先に行かない。もちろん、実務で頼りにされるのは重要なんだけど、大学という組織、共同体の本質を理解してるかどうか、教員に信頼されるためには、かなり重要だと私は思ってます。

職員が大学改革に参画するチャンスがあるのは大変ありがたい話ですが、成功すれば給与も上がり、身分だか資格も上がり、地位も上がり、評価も高まるわけです。しかも忙しければ、専任、もしくは、派遣や委託などのスタッフを、うまくつけてくれるわけです。

ところが、教員が大学改革に参加するときは、時間、コスト、リスクなど全て自分持ちです。かつ、失礼な言い方ですが、それが教員のアカデミックな世界で評価されるかということ、決してそんなことはない。でも、教員にも一緒に立ち上がってもらって、この大学と学生のために頑張ろうと思ってもらえるようにするためには、職員はどういう職員であらなければならないかということを考える必要があるということです。

職員は大学教員の大変さとすごさをきちんと理解しないと、うまくいかない。私も最初のころ教職協働って割とあったんですが、最近は教職協働って、あえてあまりいわない。もうだいぶ一般化しちゃって、スローガンだけが空虚に響いてもおもしろくない。いってみれば、あまり当の

教員には直接的にプラスになるかどうかわかんないことが多いわけですから。教員と信頼関係を持って、大学のために一緒にやるには、教員の大変さを知ることです。

2.6 一度言えばわかったというのは幻想

当たり前のことですが、一度言えばわかったとか、理解してもらえたとかいうのは、全く幻想だということです。あるいは責任逃れです。何か改革推進するときに、相手は一日中それを考えているわけではない。相手にとっては、百のうちの一つかもしれない。もともと本来業務じゃないと思っているかもしれない。受け止めるだけの時間的精神的な余裕が全くない人が対応しているかもしれない。だから、これ言ったからで、あとは動くと思ったら大間違いで、徹底的に説明、説得、ハウレンソウしないと物事は動かない。それが当たり前なんです。

ユニクロの柳井さんがおもしろいことを言っていて、立派な大学を出た社員がだめ、典型的にだめだという書きっぷりだった。要するに彼らは頭がいいから、一度言えば自分はわかっちゃやう。自分はわかっちゃやうもんだから相手もわかったものだと思ってしまう。だけど、特にサービス業って、10回でも100回でも1,000回でも何回でも同じことをいわなきゃいけない。そうしないと物事は動かないし、同じような質のサービスが提供できない。

これは柳井さんもそうでしたし、私のところの理事長をやった鈴木敏文さんも全く同じなんです。全国に15,000とか、世界にもセブンイレブンが出ていますけれども、言っていることは毎日同じことです。ちょっと視点や話題を変えてるだけで、言ってることは全然変わっていない。小学生でもわかるような理屈です。でも、それを徹底的に言い続けると、それぞれ一人一人の血肉になってしみ込んでいく。その上で、それぞれの現場での創意と工夫が出てくるんです。

私もそうなんです。私がだめなのは、説明するとわかったんだろうな、わかったよねという感じになってしまう。自分は割とすぐにわかるから。でも、相手はわかってない。本当に心からわかるまで何度も説明し、説得し、ハウレンソウする。そうしないと物事は動かない。「それは昔、私も提案したことがあるんです」「私、いったんですけど全然動かないんですよ」「上司が悪いんですよ」「教授会が悪いんですよ」「理事会が悪いんですよ」って、それはだめ。そこをやらずに、それでは動かない。

2.7 数値化、見える化

動かすためには何をするか。可能な限り数値化し、見える化をする。それからもう1点は、普通の人には、自分に関係ないこと、それから悪い情報は見たくない。誰も見たくない。けれども、見たくないものを見せ続けることが必要です。横浜山手では何十人もの人が教壇を去りました。その人たちに面談で大学から派遣された学園理事長は見せるものを見せつけたんです。頭の中ではそうなのかなと思っていても、見たくない、いわれたくない。それを見せるわけです。見せて、どう思いますかと迫るわけです。そういうことをきっちりしないといけない。この辺がきつと、私を含めて大学職員って緩いんだと思う。そこが、業績を上げてる社員なんかと違うんじゃないかなって気はしています。

2.8 本音で語り合える仲間

あとは最後に学びのネットワーク。今日も名簿の中には何十年前のFMICSのメンバー、30年も一緒に勉強会をやっているメンバーがいます。

学びのネットワークに参加すると、自分を相対化することができる。自分とか、自分の仕事とか、職場とか、大学とか、仕事のやり方、何でもいいですが、相対化する機会を持ち続けることは極めて重要です。それはもちろん情報ネットワークとしても重要なんですが、そういう視野とか視点を相対化する機会を持ち続けるということが自分を励ます機会になるんです。

今回資料添付している「大学マネジメント」の「『第一世代』の末端の一人として」を読んでいただけたらと思います。そこに書いてありますが、30年近く前から夏のシンポジウムと当夜の合宿は明け方まで車座になって話し合った。そのときに心を通わせた仲間たちは、今なお変わらず実践し続けており、彼らの大学の大半は改革が進み元気な大学となっている。そのうちの一人は、昨年、東日本大震災を機に大学職員をやめて、ふるさとの復興に貢献すべく現地に向かいましたが。

だから、つくづく思っているのは、本気でやり続ければいつかは必ず実現するということなんです。それから、そういう励まし合える、本音で語り合える仲間を学外に持ち続けることがいかに重要かということでもあります。学内だけでいくと、まあいいかってなるんです。だって学内ではAさん、Bさん、Cさんも、まあいいかでやってるし、自分も、まあいいかと。

もう1点は、今は皆さん本当に忙しいですから、ルーチン繁忙症になってしまうので、その予防・治療になるわけがあります。

2.9 「めげず、くさらず、へこたれず」

私が目指し続けている「職員道」ですけれども、とりわけ「職員が泥をかぶり、火中の栗を拾う」。いろんな場面で、ここで職員が泥をかぶれば、火中の栗を拾えば、うまくいったのになんていうことを嫌というほど見てきました。それは例えば教員と教員の間とか、もちろん法人と教学の間とか、理事と学部長の間とか何でもいいんです。卒業生と大学の間での不満とか。職員は結節点、それぞれインターフェースですので、そこで腰を引いちゃうか、職員が泥をかぶって前のめりで行くか、この差はえらく大きいわけです。でも、やっぱりそれが職員道かなと思います。機会費用が発生しても別に本人の責任でも何でもありません。でも、そこであえて火中の栗拾いができるかどうか。私も何だかんだ言わずと首にならずにここまで来てますから、いろいろ失敗しても何とかなる。

それから最後に、「めげず、くさらず、へこたれず」。失敗していいなと思うことはただ一点、失敗すると人に優しくなれるんです、これだけは言える。野球の選手も3割打てば一流だから7割失敗してもいいじゃないかと居直るところがありますが、とりわけ若いうちは失敗も本気でしたほうがいいです。悪いことをしない限りは、職を辞するようなことにはならないと思います。

私も、余りこれも記録に残してほしくないけれども、始末書を2回、辞表を1回出しています。でも、まだいます。慰留されたからなのか、ずうずうしくいると言うべきか、両方かもしれませんけれども。それでもいろいろな方から助けられて何とかやってこれた。それはなぜなんだろう

かと思うんですが、自分でもよくわかりません。ただ、言えるとすれば、余り自分のためではなくて、大学とか、学生とか、教員がいいようになればなと思ってやってきたのは確かかな。その辺で何とか助けていただいて首がつながっているのかなと思います。

そ の 他

OTHERS

『関西学院大学高等教育研究』 投稿要領

(2011年1月14日制定)

〈投稿要領〉

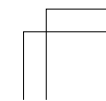
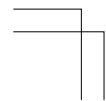
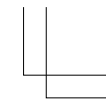
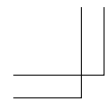
1. 本学の高等教育研究に関する専任教員等の業績を発表する目的をもって関西学院大学高等教育推進センター紀要を刊行する。
2. 掲載内容の区分は、研究論文、実践研究報告、研究ノートとする。
3. 掲載の可否および掲載順序は紀要委員会にて決定する。
4. 執筆有資格者は原則として本学専任教職員および任期制教員とする。
5. 原稿は原則として日本語あるいは英語を用いて作成する。
6. 原稿は原則として以下の作成要領により、ワープロソフトによって作成する。

〈作成要領〉

1. 原稿はA4版用紙を使用し、横書きとする。
2. 原稿は原則として15ページ以内とし、和文は1ページ1,400字(40×35行 写真・図表等含む)、欧文は1ページ3,440字(80字×43行 写真・図表等含む)とする。
3. 要旨は必ず作成する。(600字以内)
4. 使用漢字は常用漢字を、仮名づかいは現代仮名づかいを原則とする。数字は原則として算用数字を使用する。ただし、特殊な文字、用語ならびに記号の使用については紀要委員会に相談する。
5. 外国人名、外国地名は原語を用いるほかは、文中の外国語は活字体で表記し、なるべく訳語をつける。
6. 参考文献(図書および雑誌)は本文の最後に一括して次のとおりに記載する。
著者名、発行年、論文名、図書・雑誌名、出版社
7. 抜き刷は30部までを無料とし、超える部分は執筆者の負担とする。
8. 原稿はWord又はテキスト形式で作成し、電子データと印刷したものを併せて提出する。
9. 校正は原則として2校までとする。
10. 掲載された論文の著作権は関西学院大学高等教育推進センターに属する。
11. 掲載された論文等は、原則として電子化し、関西学院大学リポジトリ等を通じてコンピュータ・ネットワーク上に公開する。

執筆者紹介（掲載順）

内田啓太郎	関西学院大学高等教育推進センター准教授
神余 隆博	関西学院大学副学長 関西学院大学国際戦略本部長
新谷 陽介	関西学院大学広報室課長補佐
佐伯 昌洋	関西学院大学大学院文学研究科総合心理科学専攻前期課程
平田 薫	関西学院大学高等教育推進センター教育技術主事
成田 健一	関西学院大学文学部教授
地道 正行	関西学院大学商学部教授
西谷 滋人	関西学院大学高等教育推進センター副長 関西学院大学理工学部教授
久保田哲夫	関西学院大学高等教育推進センター長（2011年度） 関西学院大学総合政策学部教授
David Wright	関西学院大学言語教育研究センター英語常勤講師
武田 俊之	関西学院大学高等教育推進センター教育技術主事
小野 宏	関西学院大学企画室課長（新基本構想担当）
伊藤 香織	関西学院大学企画室主務
小田 秀邦	関西学院吉岡記念館事務室主査（神学部業務主担当）
木村 己	関西学院大学学長室主査（大学課業務主担当・総合の学生支援）
土田 系	関西学院法人部校友課主事
古川 靖洋	関西学院大学総合政策学部教授
福井 幸男	関西学院大学商学部教授
平山健二郎	関西学院大学経済学部教授
川村 暁雄	関西学院大学人間福祉学部教授
陳 礼美	関西学院大学人間福祉学部准教授
池田 瑞穂	関西学院大学共通教育センター准教授



2013年3月5日印刷
2013年3月11日発行

発行人 村田 治

発行所 関西学院大学高等教育推進センター紀要委員会
〒662-8501 兵庫県西宮市上ヶ原一番町1-155
高等教育推進センター内
電話 (0798) 54-7420
FAX (0798) 54-7421

印刷所 尼崎印刷株式会社
〒661-0975 兵庫県尼崎市下坂部3丁目9番20号