

学習成果測定の結果はだれのもの？

—可視化されたデータを学生個人に届ける意義—

Writer

教育開発推進機構 鳥居 朋子 / 石本 雄真

No. 28



質保証の文脈に見る学習成果測定の課題

高等教育の質保証は、21世紀初頭の国際的な課題です。大学のユニバーサル段階にある日本も例外ではありません。もとより、高等教育の質保証は外部質保証と内部質保証の対概念で説明される包括的な枠組みです。ユネスコ・ヨーロッパ高等教育センターの定義によれば、外部質保証とは、機関（プログラム）の質の審査・維持・向上のための機関間または機関の上位にある制度（大場，2009）であり、認証評価の制度等がこれに相当します。一方、内部質保証とは、機関（プログラム）の一連の活動に関する質の監視（monitoring）と向上（improvement）に用いられる大学内部の仕組みを意味します。この内部質保証については、大学基準協会等の認証評価機関が提起するように、大学の構成員が恒常的なシステムとして主体的に構築することが求められています（工藤，2012）。特に、内部質保証システムの観点から学習成果測定の結果を教育の質向上に活用していくことが重視されています。

質保証のアクターとしての学生への注目

大事なことは、こうした内部質保証システムの担い手として、だれがアクターになるのか？という問いです。大学自治への学生参加の伝統が根強いドイツやオランダ等の大学では、質保証のアクターに学生が位置付けられています。一方、フィンランドのヘルシンキ大学では、学習成果測定の結果を学生個人に返すオンライン・システムを開発し、かれらの学びの振り返りとともに、教職員によるカリキュラム改善等にデータを活用しています。前者の場合、学生は自動的な営為としての質保証に直接的に関与するアクターの性格を、後者の場合、学生は学習成果を出す当事者として質保証に間接的に関与するアクターの性格を帯びていると見なせます。

CONTENTS

- | | |
|---|--|
| 01-03 学習成果測定の結果はだれのもの？
—可視化されたデータを学生個人に届ける意義— | 06 シリーズ【教育の質保証】
/ 産業社会学部 学生参画型 FD懇談会 —ここに全構成員自治あり— |
| 03 FD glossary
/ データウェアハウス | 07 シリーズ【接続教育】
/ 立命館論文大賞
～高校生の“書く”ことへのチャレンジを応援し、教育機会の場として高校教育へ貢献～ |
| 04 第三者の意見紹介
/ データを意味ある情報に変換する報告
/ Association for Institutional Research 参加報告 | 08 Peer のこえ
/ JA（ジュニア・アドバイザー）の活動を通じて学んだこと |
| 05 センター報告
/ 2013年度秋 TERI入力状況について | |

それでは立命館大学の場合はどうでしょう。本学は、4年に一度開催される全学協議会に代表されるように、学生参加が活発な大学の一つに数えられます。実は、「学びの実態調査」が設計・開発された2009年度には、当時の学友会の執行部から、近い将来に学習成果測定としての同調査の結果を学生に返して欲しいという要望が寄せられていました。しかしこれまでのところ、学部や教學機関等と協働しながら段階的に開発が進められている学びの実態調査は、学部に対する報告や全学へのレポートティング(学びのIRレポート:ウェブ版)というフィードバックの流れは構築してきたものの、学生個人へのフィードバックについては未完の課題だったのです。

学部とIRプロジェクトの連携によるフィードバック資料の開発

しかし、個人へのフィードバックを行いさえすれば直ちに学生たちが質保証のアクターになるわけではありません。学生自身が学びの実態調査の結果を手がかりに、学習の主体として振り返りを行うことが必要になります。これまでのよう集計結果を返すだけでは、「自分とは関係ないこと」と受け取られてしまいがちです。たとえば、心理学等の調査アンケートを実施し集計結果をフィードバックすると、「私の結果はどうですか?」と尋ねられ、「ピンとこない」というような反応を示されることがあります。学びの実態調査も同じく、意識の高い学生でない限り、集計データを見て自分のことと捉え学習の改善につなげることは難しいでしょう。これをふまると、現在のフィードバックのあり方では、学生が質保証のアクターとなるための有用なツールとして学びの実態調査を十分に活かすことができていないと言えます。

また、教員にとってはどうでしょうか。上述のように内部質保証を実現する上で集計された全体の傾向を示すことは非常に重要ですが、個々人の学生と向き合う際にはその学生の結果を知りたいと感じることもあるでしょう。そのため、調査結果は教員が取り組む内部質保証には有用でも、学生を内部質保証のアクターとして育むためのツールにはなり得ていません。そこで、学びの実態調査のデータを個人の学習改善に活かし、また教員が個人の指導に活用できるようにするために、スポーツ健康科学部との協働により、個々人の結果を本人にフィードバックするという試みに踏み出しました。

フィードバック資料「学びのあしあと」

結果を示すうえで、見やすさに気を配ることは極めて重要です。いくら貴重なデータを示されても、見づらいレイアウトであれば見る気は起きません。そこで学生や教員のアイデア、意見をふまえて、フィードバック資料「学びのあしあと」(図1)を作成しました。

この「学びのあしあと」には、学びの実態調査で得られた「正課における成長感」の結果とGPAの情報が示されます。ただし、学びの実態調査は100%の学生が回答しているわけではありません。このため、成長感の結果を示すだけでは白紙となってしまう学生も出てきます。それでは学習改善にはつながらないため、調査に回答していない学生であってもGPAだけは表示されるようにしました。

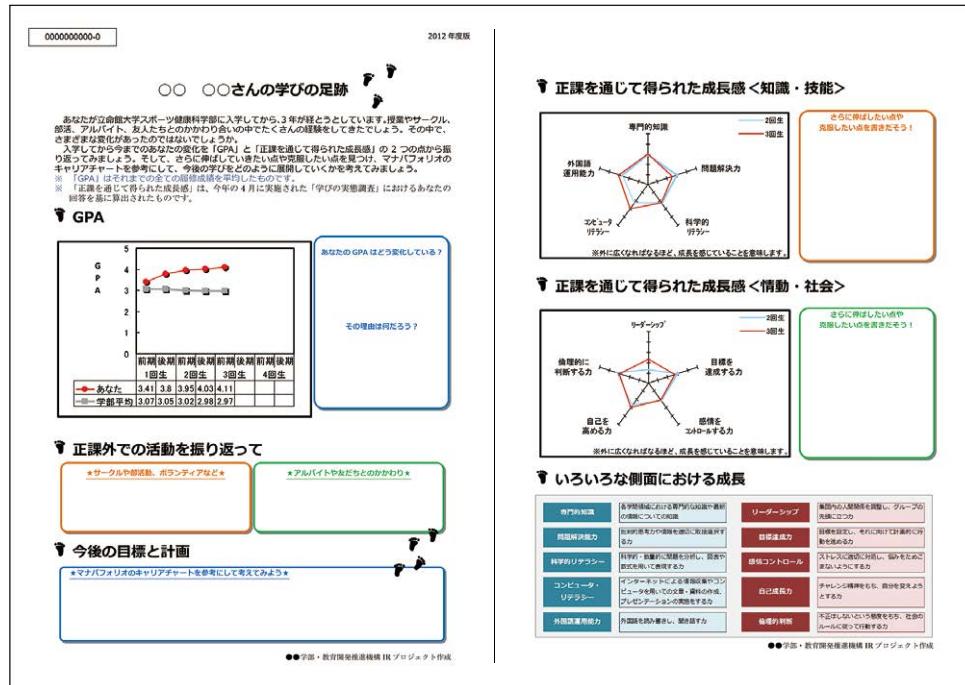


図1 「学びのあしあと」のイメージ

「成果における成長感」は5つの側面ごとに2つのレーダーチャートとして表示されます。GPAは半期ごとの累積GPAを折れ線グラフで示しています。今回は3年生を対象としてフィードバックを行ったため、過去2年分のデータを示し、2年間の推移がわかるようになります。また自らの振り返りに用いて今後の目標や計画についても考えることができるように、自由記入欄も設けました。振り返りについては正課だけではなく、学生の成長に大きく関連していると考えられる正課外についても記入できるようになっています。このようにして作成された「学びのあしあと」は主にゼミの場で教員から学生に手渡されました。

「学びのあしあと」への反応

それでは、この「学びのあしあと」は学生や教員にどのように受け止められたのでしょうか。IRプロジェクトでは、受け取った学生と手渡した教員の双方に聞き取り調査を行いました。まず学生からは受け取った事実についてあまり覚えていないとのコメントが多く出されました。必ずしも、個人の結果をフィードバックすれば強く印象に残るというわけではないようです。また学びの実態調査に回答してからフィードバックまでにしばらく時間が経過しているため、フィードバックの時点で参考にするのは難しいという意見もありました。一方で、レーダーチャートで示された自分の強みや弱みは就職活動での自己分析と比較したり、自己アピールに用いたりすることが可能という声も聞かれました。返却のあり方として、教員からのコメントがあると参考にしやすいという意見も多く寄せられました。教員からは、フィードバックの資料として個別に示された結果は、概ね抱いていた学生像と一致するものの、一部で意外な面に気づくことがあったというコメントが得られました。また、活用の手引きや指導ツールがないと指導に活かすことが難しいという指摘もあり、FD組織としていかに学部を支援するかという点で大きなヒントを掴みました。

フィードバックの課題と展望

迷うことなく、学習の結果を示す学習成果のデータは、学びに取り組む学生自身のものであり、なおかつかれらを支援する大学のものであると言えましょう。特に学生にとっては、学びの軌跡を振り返りつつ、現状を修正し、将来を展望するといった学修マネジメントを行う上で意義があります。さらに、内部質保証のシステムが大学の構成員によって支えられたものにするために、学習成果測定の結果を組織的に活用していくことが大切でしょう。そうした意味で、教職員もまた質保証のアクターとして学生とともに成長していく必要があると言えます。

今回、学生本人に個別に返却するという新たなフィードバックの流れを開発したことは、これまで学生にとって遠いものであった調査結果を、より身近なものにする上で大きな前進だったと言えるでしょう。今後IRプロジェクトでは、さらに印象に残る資料に改訂するといった可視化に関する工夫や、教員からの返却方法を充実させるといった改善をはかることによって、調査結果が教職員と学生の双方にとって有意義なものにしていきたいと考えています。

参考文献およびサイト：

- 大場淳（2009）『第7章 フランスにおける高等教育の質保証』羽田貴史・米澤彰純・杉本和弘編著『高等教育質保証の国際比較』東信堂、pp.177-195。
工藤潤（2012）「学士課程教育と学士力の実質化—認証評価からみた現状と課題ー」『大学教育学会誌』第34巻第2号（通巻第66号）、pp.17-22。

FD glossary

データウェアハウス - Data warehouse: DW -

データウェアハウスは、業務情報を格納して保存・蓄積するデータベースのことです。例えば、高等教育機関で活用される場合、データウェアハウスでは、教育、研究、財務、学生のそれぞれに関わる情報がプログラム処理を施すことで一元的に提示され一覧化可能になります。システム構築により、異なる部署のデータや異なる年度のデータをつなげて提供することができます。複数のデータを照合してより正確なデータを構築できること、継続的かつ定型的に組織に関する情報を提示できること、問い合わせ内容に合わせてデータを整形できることなどがデータウェアハウスの利点として指摘されています。中でも、データウェアハウスの最大のメリットは、一元的に整理されたデータに基づいて全体像を眺望でき、さらにはそのデータを分析して全体状況を探究することができることにあります。こうしたデータの統合的整理により、IRの分析や内部質保証システムの構築の進展が期待できます。



データを意味ある情報に変換する

Writer 名古屋大学高等教育研究センター 中井 俊樹

第三者の意見紹介



『大学のIR Q&A』

中井俊樹・鳥居朋子・藤井都百編

2013年9月に玉川大学出版部から『大学のIR Q&A』を刊行しました。立命館大学の鳥居教授、川那部准教授らと議論しながら、IRの実践に必要な知識と技能を収集し整理しました。

IR（インスティチューションナル・リサーチ）は、多様なデータを用いて大学の意思決定を支援するための情報を提供する活動です。情報を提供するというのは、単にデータを提供するのとは異なります。大学にはさまざまなデータがありますが、多くのデータはある事実を表した無機質なものにすぎません。IRの業務は、データから意味のある情報へと変換する作業と言い換えることもできます。

データを意味のある情報に変換するには、そのデータがどのような意味を持っているのか、他のデータとどのような関係があるのかなど、問題意識を持って仮説を立てたり解釈したりすることが必要です。たとえば、ある学部の中退率が3%だった場合、その数値が適切な範囲内にあるのか、それともそうでないのかは、その数値だけを見てもわからないでしょう。なぜなら、情報として解釈するための基準がないからです。男女別、学部別、学年別、入試形態別、中退率の要因別などで比較すると、課題をより把握することができ、対応策の検討にも役立つでしょう。また、他大学や全国平均のデータとの比較は、自大学の特徴を明らかにしたり、組織内で課題を共有したりする際に役立つでしょう。

政策的にもIRが推進されている現状をみると、教育改革に向けてデータを活用していく事例は今後増加するでしょう。特に学修時間や教育の成果に関わるデータを収集して教育改革につなげる取り組みが早急に求められていると言えます。その際には、学修時間や教育の成果に関するデータをいかにして意味のある情報に変換するか、つまり学生の学習や成長の改善に向けたカリキュラム改革につなげられるかどうかが課題となるでしょう。

巻頭記事で紹介されたフィードバック資料「学びのあしあと」は、先駆的な事例です。学生から収集したデータをカリキュラムや学生支援に反映させるだけでなく、学生個人に直接フィードバックを与えることで学習や成長につなげていこうという挑戦的な試みです。記事でも指摘されているように、課題は残されているようですが、IRの可能性を感じさせる取り組みと言えます。学生個人への直接的なフィードバックがより効果的に活用されるには、学生のデータを学習や成長に示唆を与える情報にどのように変換できるのか、また学生に自分の経験を振り返りその後の学習に活用していくというリフレクションの能力と習慣をどのように身につけていくのかという2つの鍵があるように思います。

報告

Association for Institutional Research 参加報告

Writer

教育開発推進機構 IRプロジェクト
川那部 隆司 准教授

2013年5月18日～22日に、Association for Institutional Research (AIR) 第53回年次大会が米国カリフォルニア州ロングビーチで開催されました。AIRにはIRに関わる高等教育研究者や職員、専門家が一堂に会します。教育開発推進機構からはIRプロジェクトの教員2名が参加し、日頃の研究成果として、大学スポーツに参加するアスリート学生の学習成果に関する研究を発表し、他機関の研究者たちと活発に意見交換を行いました (Kawanabe, T. & Torii, T. Exploratory research on learning outcomes of student athletes in Japan)。

データに基づく教育改善が強く求められている今日、IRは高等教育機関に欠かすことができません。今大会では、データ収集や分析、理解しやすい可視化の手法といった、従来のIRの課題に関する発表に加えて、単なる数字や記号の羅列を、意味ある情報に変換し、教育改善への道筋（ストーリー）を描くことの必要性が強調されていました。また、これを実現するために、機関内の風通しをよくして、同じ目的で動いている人同士あるいは部署同士が連携していくことの重要性が指摘され、今後の本学におけるデータに基づく教育改善を考えるうえで、非常に有用な情報を得ることができました。帰国後は、こうした議論も含めて研究成果を学内の関連部署と共有しました。

センター報告

Title. 2013年度秋 TERI 入力状況について

Writer 教育開発推進機構 教育開発支援センター 副センター長 安岡 高志

TERI (Total Educational Reform Indicator: 教育改革総合指標) の意味と活用目的について

通称 TERI は本学に PDCA サイクルを導入する際（2007 年度）、十分に PDCA サイクルを理解していなくても、指示にしたがって升目を埋めてゆけば、PDCA サイクルの Plan ができるように設計されたアーカイブシステムです。しかし、システムの構築のみでは不十分でした。やはり PDCA サイクルの考え方を浸透させることが必要であったことに加えて大部な書き込みを要求するために十分な活用には至りませんでした。本年度から本格活用の新 TERI はこれらの点を反省して TERI 入力に対して支援のワークショップや講演を開催することを組み合わせました。また、学部・研究科の教學総括において重点行動計画としたもののみを対象とし評価項目を極力少なくしました。一部を除いて 2011,2012,2013 度の間にすくなくとも 1 回以上ワークショップやお話し合いをする機会を設けていただきました。新 TERI 活用の目的は一つか二つの取り組みを通して PDCA サイクルの手法と必要性をご理解いただき、順次他の取り組みにも活用していただくことです。

一方、TERI は Total Educational Reform Indicator の頭文字を取ったもので、意味は教育改革総合指標です。次のような評価基準により組織の成熟度を測定し、組織の変容を期待する他大学に見られない素晴らしいシステムです。

近年高等教育機関の質保証が注目されています。教育の質を保証するためには PDCA サイクルが十分に回ることが必至であり、TERI の評価 4 に組織がなることが必要です。

次の基準で判定すると皆さんの学部や研究科はどのレベルに当たるのでしょうか。評価 4 を目指しましょう。

立命館大学における教育改革総合指標の成熟度評価基準

評価 4 : 社会のニーズの変化に対して機敏に対応するための継続的、組織的な体制が整っているレベル

評価 3 : 実効性が検討され、合意が得られ、周知されているレベル

評価 2 : 具体的な検討が行われたが、学部・研究科教員全体の合意が得られていないレベル

評価 1 : 形式的な検討であったり、検討が行われていないレベル

TERI の入力状況について

「2012 年度以降の教學総括その他教學の点検および計画の取組みについて」（2012 年 12 月 17 日第 16 回教學委員会）において、新 TERI の 2013 年度本格実施を目指すものとし、2013 年 4 月下旬～5 月中を目途に、学部・研究科別の『重点行動計画』を策定し、新 TERI への入力と進捗管理を開始すると提起されています。そこで 2013 年 10 月 31 日現在実質的に入力済みである学部・研究科を下に示しました。まだ、いくつかの学部・研究科が未入力になっている状態です。

入力内容については入力済み学部・研究科の約半数が PDCA サイクルの意味をよく理解し、達成目標が設定され、その目標をどの程度達成したかを測定する評価指標と評価基準を定めています。これらの学部・研究科は今後十分に成熟組織へと変容することが期待されます。

まだ未入力の学部や研究科、あるいは入力はしてみたものの PDCA サイクルの意味が十分に理解できない、あるいは不安を感じるところは教育開発支援課にご相談いただければ何時でも何度でも対応いたします。

また、TERI は主に自己点検・評価（PDCA サイクルを回すこととほぼ同じ意味）を効率的に行うこととするアーカイブシステムです。自己点検・評価のパイロット学部を設定し、共同で TERI の入力から自己点検・評価まで支援を行いたく考えていますので、パイロット学部として立候補していただくことを期待しています。今後の学部の発展に PDCA サイクルが大きく貢献することは間違ひありません。

TERI 入力学部・研究科

産業社会学部、国際関係学部、文学部、映像学部、経済学部、経営学部、情報理工学部、スポーツ健康科学部、社会学研究科、応用人間科学研究科、言語教育情報研究科、先端総合学術研究科、経済学研究科、経営学研究科、情報理工学研究科、テクノロジー・マネジメント研究科、スポーツ健康科学研究科、公務研究科、法務研究科

SERIES

教育の質保証

産業社会学部 学生参画型 FD 懇談会 －ここに全構成員自治あり－

2013年7月2日、普段は教職員しか利用しない産業社会学部大会議室に、学生18名、教員22名、職員8名、合計48名の本学関係者が集まりました。ここで約2時間、「基礎演習」や「基礎演習」に関わる学生のピア・サポート活動について意見交流を行いました。産業社会学部ではこうした意見交流の場を「FD懇談会」と称し、2011年度から現在までに計4回実施しています。学生、教員、職員の立場からこの取り組みを評価します。



学生の立場から－田中翔（4回生＊エンター、ES経験者）

産業社会学部におけるピア・サポートの代表的なものとして「エンター」と「ES」があります。今回の懇談会では両者の活動や役割の違いなどを話し合いました。話合いを通じて感じたのは、ES自身にとっても、ESを使う教員にとっても「ESは何をする役割なのか」が曖昧であるということです。学生としては、教員と学生の間に立つ存在として、その意味や役割を見つめ直すことが大切だと感じました。また、エンターとESはお互いに関わる機会が少なく、特にESは個人単位で活動することがほとんどであり、ES同士の関わりさえ少ないので現状です。そのため、これらの経験者がお互いの経験談を今回のような大人数で共有できる場は今までになく、とても貴重な機会だったと思います。今後はエンターやES担当者以外の学生も参加することが出来れば、また違った意見が出るのではないかと思いました。



* クラス懇談会、基礎演習、サブゼミ、新歓祭典、FLC（フレッシュマンリーダーズキャンプ）、オリエンテーション企画などにおける上回生が新入生の大学生活への導入を支援する制度。学部によって呼称が異なり、「オリター」とする学部もあります。

職員の立場から－山本愛（事務室職員4年目）

職員としてFD懇談会の準備段階から関わっています。学生たちは、教職員を前にしてはじめは緊張気味でも、ここは自由に話していい場所であるという安心感を得ると、本音を語ってくれます。学生自身は思うことを話している、という程度の感覚かもしれないですが、彼らの発言は授業や学部カリキュラムのどこが学生に伝わりにくいかを明快に指摘するなど、大学側への重要なフィードバックの役割を果たしています。



欧州では、教員が<teaching(教える)の専門家>であるならば学生は<learning(学び)の専門家>であるとして、質保証のプロセスへの学生参画を積極的に取り入れています。<learning(学び)の専門家>としての学生の存在に気づき、その役割を引き出し、活かすことが日本の高等教育改善および質保証に新たな展開を生み出すことを、このFD懇談会を経て確信しています（2014年度『立命館高等教育研究』にて詳細を報告予定）。

教員の立場から－景井充（教員13年目）

本学は、教員の教育力向上にとどまらず、学部全体の「教育の質向上」に向けた活動をFD活動と定義しており、それは実質的に学部創造活動となるわけですが、本学部でそれを実践する上で、ピア・サポート活動に取り組む学生諸君との連携は必須です。中等教育との懸隔が大きい産業社会学部の教學構造・特性——社会的諸問題を核とする学際性と専門性の両立——の中で、学生諸君が「教育の質向上」の鍵を握る“主体的学習者”となって十分な学習効果を上げるには様々な仕掛けが必要で、ピア・サポートは殊に重要だからです。本学部のFD懇談会は、「教育の質向上」活動の当事者として教員・職員・学生三者が協働する関係を作り出すための仕掛けです。懇談会の参加者は、フラットな関係が演出された会場で、旧来の教育的タテ関係を相対化しつつ、単なる教学改善のレベルを遥かに超え、“教員・職員・学生の協働による学部創造”に乗り出しています。



まとめ

本学部におけるFD懇談会の取組は、「全構成員自治」を掲げる本学に誠に相応しいものと、私達は自負しています。本学は、「全構成員自治」により学生諸君の主体性を陶冶してきた豊かな歴史を持ちます。教育・學習活動にもこの「全構成員自治」の理念を貫徹し具体化することこそ、「主体的学習者」の育成という高等教育における今日的課題に能く応え、「教育の質向上」を実現して本学に＜学びのコミュニティ＞を出現させる大学創造の王道であると、私たちは確信しています。

シリーズ 接続教育

立命館論文大賞～高校生の“書く”ことへのチャレンジを応援し、教育機会の場として高校教育へ貢献～

Writer 高大連携課 辻 浩史

現在の立命館論文大賞

立命館論文大賞は、2011年に、教育を取り巻く環境の変化を背景にして、「高校教育への貢献」という色を強めました。その結果、「高校生が意見を発表する機会」であることに加えて、新しい高等学校学習指導要領が掲げる「言語活動の充実」という教育目標を重視した、中等教育と高等教育の接続・連携に資する重要な一つの機会として実施しています。

そのため、現在の立命館論文大賞は、単なる感想文やエッセイではなく、「論文」という形式を課し、高校生にとっては高いハードルの論文部門6000字、入門編としての小論文部門3000字の2部門で構成しています。このことは、「論文」に求められる、世の中の事象に対して「問い合わせ」を立て、確かな「証拠」や「根拠」に基づいて“考え方”を「論理的」に展開するということが、中等教育と高等教育の接続・連携による人材育成の推進、大学入学後の教育効果への影響を見通した高大接続教育の実践と考えるからです。

高校生が①書くことへチャレンジすることで“論理的思考力や表現力などの「書く力」「調べる力」を伸ばすことに繋げる”、②社会問題に対して自らの考えを発信しようすることで“知見を広めることに繋げる”、③それらを通して自分自身に向き合うことで“自身の未来を描くことに繋げる”、ということを目指しています。

こうしたことから、立命館論文大賞を重要な教育機会と捉えていただいている高校もあり、学年をあげて生徒に執筆を課している高校が今年も増加しました。13年目を迎える今年は、全国から727作品の応募が寄せられました（2011年671作品、2012年664作品）。



高校教員・高校生への働きかけ

本学の取り組みへの理解の促進、応募の拡大に向けて、教育委員会や高校の先生方・高校生への働きかけに積極的に取り組んでいます。

まず、近畿2府4県と4つの政令指定都市の教育委員会には、後援に加え更なる具体的な連携について相談した結果、校長会（京都府、京都市、滋賀県、大阪市）で概要を説明する機会を提供していただきました。そして、入試対策としての小論文指導は別にして「論文作成」を指導している高校はまだ稀少だという実態を踏まえて、①高校生を対象にした「論文・小論文＜書き＞方講座」の開設（これには142名の参加がありました）と②滋賀県と京都府の国語科担当の先生方を対象にした「論文指導の研修会」の開催に取り組みました。これらの活動は、大学と高校・高校生を繋ぐ重要な機会として、今後、更に拡大・推進していくことを考えています。



今後の展開

論理的思考力と自分の考えを他者へわかりやすく伝えるという言語表現能力は、グローバル社会で求められる人材要件の基盤ともいえます。諸外国に目を向けると、中等教育はもとより初等教育段階から、「文章の構成」「文献を引用した文章の作成」などの「論文」作成の基本スタイルが教育されるケースもあります。一方、国内における“文章を書く”ことへの高校生の取り組みは、“夏休みの宿題として多くて原稿用紙4枚（1600字）の読書感想文を書く程度”に代表される状況です。そして、「論文」指導については、一部の高校や特定の先生方の問題意識に頼っているというのが現状です。その意味で、質・量ともに、立命館論文大賞への応募作品の“伸び”にはまだ期待が持てます。「言語活動の充実」に向け、高校教育現場が抱える課題や様々な施行錯誤に対して、立命館論文大賞が貢献できることは多岐にわたると考えます。高等教育の果たすべき責務、学内外における本学の取組意義に照らして、今後更に、立命館論文大賞の発展に取り組んでまいりたいと考えています。

Peer のこえ

JA（ジュニア・アドバイザー）とは、就職活動を終えたばかりの現4回生、大学院（博士前期課程）2回生の先輩が集まって、後輩の学生生活や進路・就職活動へのアドバイス、サポートを行うキャリアオフィス公認の就職活動支援団体です。

今回はJAのおふたりから、活動を通じて学んだことをご紹介させていただきます。

JA 活動と自身の成長 | 文学部4回生 松島 弘敏

2013年度JAの代表として、約100名の内定者団体の組織全体としてのパフォーマンスを如何に高めるかを考えました。そしてそういった組織マネジメントにおいて、①適切な情報共有、②フラットでオープンな組織作り、③役割分担、の三点の重要性を実践で学び取る事ができました。

① 適切な情報共有

多忙なJAメンバーに如何に効果的に情報を伝達するか、大変難しい課題でした。対策として二つ心掛けました。一つは伝達情報の中にユーモアをはさみ、受け手が感じる負担を軽減することで情報吸収率を高めること。もう一つは受け手が情報を過不足なく、簡潔に、時間をかけずに受け取れるようにすることで、常にそれを意識したメールの配信、ミーティングの資料作りを心掛けました。

② フラットでオープンな組織作り

新しいメンバーが次々に入ってくるJAでは、誰でもすぐにアクティブに活動参加できるようにするために、フラットでオープンな組織にする必要がありました。そこでミーティング毎に全員でユニークな自己紹介をしたり、全体交流促進班を立ち上げて全体交流イベントの定例化を図るなどして、組織作りを進めてきました。

③ 役割分担

私は、団体活動というものは各メンバーが能動的に取り組むほど、楽しくモチベーションも上がり、その結果、組織全体としての成果も高まると考えています。そのため、全てのJAができる限り主体的に活動に参加できるよう、企画ごとの企画リーダー、チームの選出を進めました。もちろん任せて終わりではなく定期的にコンタクトを取り、フォローに努めました。

以上の三つの取組みを試行錯誤し一定の成果を出すプロセスを通じて、モノを考え実行に移す力が一段と上がったと感じています。私はこのような組織マネジメントを学生のうちに一度経験したいと考えていましたので、組織の仕組み作りにおけるチャレンジの幅の大きさから、JAでの活動は私には貴重な機会だったと思っています。ここで得たものを糧に更なる挑戦へ臨んでいきます！



JA を通じての 2つの成長 | 法学部4回生 梅井 紗矢香

JAの活動を通じて学んだことは二点あります。

まず、同じJAの仲間と一緒に仕事をすることで、「仲間と共に仕事をする喜び」を学びました。私はJAの活動に前期から携わっていましたが、後期の10月に約200名が参加した大規模企画と約10～20名が参加した複数回に渡る小規模企画の中心メンバーとして運営しました。その中で、イベントという一つの目標に向かって、JA個々人の培ってきた経験をもとに、協力して企画を創り上げることを経験しました。加えて、今回の企画は今年初めての試みであったため、限られた時間、ヒューマンリソースを最大限に活用し、就職活動を控え不安な学生の対応をすることは、企画の完成度や就職活動生（以下、就活生）への対応、運営方法に細心の注意を払う必要がありました。この活動を通じて、どのような観点から企画を作り、運営し、またJAをはじめとする人のモチベーション向上や協力について多く考え、行動し、仲間と共にひとつすることを創り上げる、ということを学びました。

もう一点は、自己の経験をもとに就活生との交流を通じて、「自己成長と不安解消」を実践しているを感じています。自分が経験してきたことを回顧し、就活生にアドバイスとして還元することによって、もう一度自分自身がどういう考え方を持って就職活動に取り組んでいたのかを考え、確固としたものにしています。また、就活生もそのようなJAの生の意見を求めているため、お互いwin-winな関係を結ぶことができていると思います。時には、「そろそろそんなんことも考えていたな。」と自分自身の就職活動を振り返りますが、「こんなことも考えているの？」と今の私が学ぶ部分も多くあります。

以上を通して、私はJAのリーダーとして、他のJAや就活生と関わることで、より企画運営方法や自分自身の進路決定を再び主体的に考えるようになりました。また私が不安に感じていたことを教訓にしたイベントを企画することで、後輩に貢献できていることに喜びを感じています。

