

2019 年度 IR 推進委員会報告書

仙台白百合女子大学

2019 年度の IR 推進委員会では、①教学に関連した IR、②入試(学生の受け入れ)に関連した IR、③事務局(業務改善)に関連した IR、④内部質保証に関連した IR 等に取り組むこととした。それぞれに担当者(WG)を決め、WG が取り組むべき具体的な課題を設定して調査を行うこととした。その各 WG(代表者)からの報告書を取りまとめ、2019 年度 IR 推進委員会報告書とした。なお、本報告書の構成は次の通りである。

第 1 部 教学に関連した IR 報告

「PROG テスト」、「2019 年度学生生活実態調査」、「2019 年度 CAP・GPA に関するアンケート」から見た GPA スコアの意義

第 2 部 入試（学生の受け入れ）に関連した IR 報告

本学受験者とオープンキャンパスとの関連について
ランク指数と GPA の関係性について

第 3 部 事務局（業務改善・人材育成）に関連した IR 報告

よりよい人事評価システムへの移行と人材育成方策に向けて

第 4 部 内部質保証に関連した IR 報告

内部質保証（学習成果の向上）のために必要なこと

第 1 部

教学に関連した IR 報告

IR 推進委員会

結城裕也・堀籠未来・佐藤一樹

「PROG テスト」、「2019 年度学生生活実態調査」、 「2019 年度 CAP・GPA に関するアンケート」から見た GPA スコアの意義

はじめに

教学関連 IR では、「PROG テスト」、「2019 年度学生生活実態調査」、「2019 年度 CAP・GPA に関するアンケート」の 3 つのテストおよびアンケートの各項目が、GPA (Grade Point Average) とどのように関連し、GPA を規定する要素となり得るのかについて分析を行った。本報告では、以下の項目に関する分析を行った。

- ・「PROG テスト」(リテラシースコア, コンピテンシースコア)
- ・「2019 年度学生生活実態調査」(アルバイト経験, ボランティア経験)
- ・「2019 年度 CAP・GPA に関するアンケート」(一週間あたりの勉強時間(授業時間を除く), 成績評価で特に気にする内容)

1. PROG テストスコアと GPA スコア

PROG (Progress Report On Generic Skills) テストとは、学校法人河合塾と株式会社リアセックが共同開発したジェネリックスキル(汎用的な能力・態度・志向)を測定するためのアセスメントプログラムである。PROG テストは、実践的に問題を解決に導く力である「リテラシー」と、周囲の環境と良い関係性を築く力である「コンピテンシー」の 2 つに大別されている。さらにリテラシーは、新しい問題やこれまで経験のない問題に対して知識を活用して課題を解決する力を、情報収集力や情報分析力など 6 つに分類したうち「情報収集力」、「情報分析力」、「課題発見力」、「構想力」の 4 つの能力で測定するものである。コンピテンシーは、周囲の状況に上手に対応するために身につけた意思決定の特性や行動スタイルである「対人基礎力」、「対課題基礎力」、「対自己基礎力」の 3 つの能力で測定するものである。

上記のジェネリックスキルに関わる各要素が、GPA スコアと関連があるのかについて無相関検定を行った ($n=475$) (Table 1)。ここでは特に、PROG テストの「リテラシー」、「コンピテンシー」と GPA の関連に限定して述べる。

無相関検定の結果、GPA スコアとリテラシーの間に有意な弱い正の相関があり ($r=.21, p<.01$)、実践的に問題解決に導く力があるほど GPA スコアが高くなることが示唆された。一方で、GPA スコアとコンピテンシーの間には相関が見られなかった ($r=.03, n.s.$)。また、リテラシーとコンピテンシーには相関が見られなかった ($r=-.04, n.s.$)。

以上の結果から、実践的に問題を解決に導く能力が高いほど GPA スコアも高くなる傾向があることが示されたが、相関係数が低いことを考えても過度な解釈には注意が必要である。

GPA スコアは、筆記試験型で評価される科目も演習等の非試験型で評価される科目も同一の基準で算出される。したがって、GPA スコアを筆記試験型と非試験型に分類して算出した場合、リテラシーは筆記試験型と相関があり、コンピテンシーは非試験型と相関がある可能性も指摘できるため、今後の課題としたい。

Table 1. PROGテストスコアとGPAスコアの相関係数

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
P R O G テ ス ト	1. GPA	-									
	2. リテラシー	0.21	-								
	3. 情報収集力	0.16	0.71	-							
	4. 情報分析力	0.13	0.59	0.29	-						
	5. 課題発見力	0.07	0.50	0.23	0.12	-					
	6. 構想力	0.19	0.64	0.27	0.24	0.20	-				
	7. コンピテンシー	0.03	-0.04	0.00	-0.02	-0.05	-0.02	-			
	8. 対人基礎力	-0.02	-0.05	-0.02	-0.05	-0.04	-0.03	0.91	-		
	9. 対自己基礎力	0.06	-0.02	0.01	-0.01	-0.03	-0.02	0.81	0.66	-	
	10. 対課題基礎力	0.13	0.06	0.09	0.10	0.01	-0.01	0.36	0.18	0.17	-

2. 一週間あたりの勉強時間と GPA スコア

次に、一週間あたりの勉強時間（授業時間を除く）と GPA スコアの関連性について無相関検定を行った（ $n=111$ ）。その結果、2変数間に相関は見られなかった（ $r=.001$ ）。したがって、必ずしも勉強時間を確保すれば GPA が高まることは示されなかった。これは、資格系の学科においては学年が上がるにつれて科目の勉強よりも資格のための勉強に時間を費やす可能性があるため、GPA には反映されづらい可能性が指摘される。資格のための学習を始める前の学年に限定し分析した場合、異なる結果が見出される可能性もある。

3. アルバイト経験と GPA スコア

アルバイト経験（「アルバイト経験なし」（ $n=64$ ）、「以前はアルバイトをしていたが今はしていない」（ $n=59$ ）、「現在アルバイトをしている」（ $n=410$ ））によって GPA スコアに違いがあるかを検討するため、一要因分散分析を行った。その結果、アルバイト経験の違いによって GPA スコアに有意な差は見られなかった（ $F(2, 530)=1.12, n.s.$ ）。そこで、「アルバイト経験なし」と「以前はアルバイトをしていたが今はしていない」を統合して「現在アルバイトをしていない」（ $n=123$ ）とし、「現在アルバイトをしている」と合わせて2条件で t 検定を行った（Figure 1）。その結果、「現在アルバイトをしている」（ $M=2.73, SD=0.59$ ）よりも「現在アルバイトをしていない」（ $M=2.84, SD=0.60$ ）方が、GPA スコアが高い傾向にあった（ $t(531)=1.74, p<.10$ ）。これは、アルバイトをすることで勉強時間や睡眠時間の確保に苦慮する可能性が指摘される。学費や生活費の捻出のためにアルバイトをせざるを得ない環境の学生もいるため、一概に学業中心の生活を強いることは不可能ではあるが、学業とアルバイトのバランスを考慮した上で計画的に日常生活を送る必要があろう。

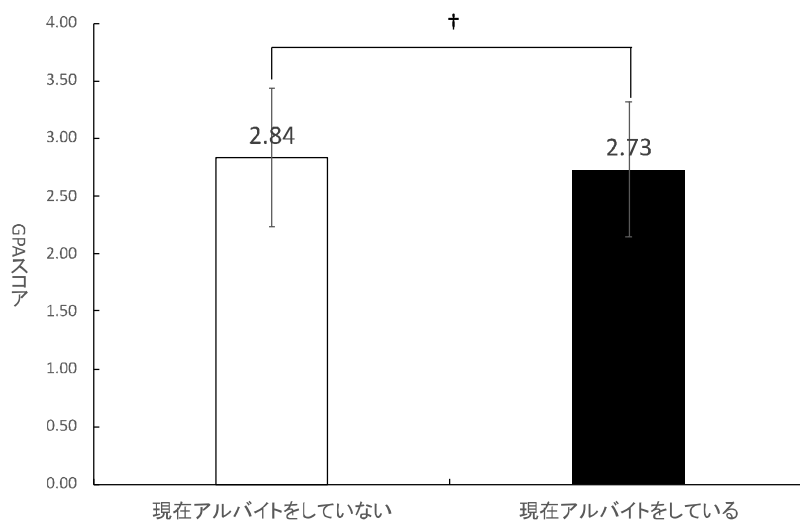


Figure 1. アルバイト経験によるGPAスコア

4. ボランティア経験と GPA スコア

ボランティア経験の有無（「ボランティア経験あり」（ $n=258$ ）, 「ボランティア経験なし」（ $n=275$ ））によって GPA スコアに違いがあるかを検討するため、 t 検定を行った（Figure 2）。その結果、ボランティア経験の有無によって GPA スコアに有意な差が見られ（ $t(531)=4.94, p<.01$ ）, 「ボランティア経験なし」（ $M=2.63, SD=0.62$ ）よりも「ボランティア経験あり」（ $M=2.88, SD=0.54$ ）の方が、GPA スコアが高かった。

近年、社会でもボランティア活動が盛んに行われており、その流れを受けて、課外活動の一環としてボランティア活動を行う中学・高校も増えてきた。そのため、ボランティア活動経験のある学生が主体的にボランティア活動に取り組んでいるかは不明であり、この結果からボランティア経験が GPA スコアを高める効果があるのかは明確に述べることはできない。しかし、ボランティア活動によって得た知識、経験が大学内での学びにポジティブな影響を及ぼすことも考えられるため、大学としてボランティア活動を積極的に推進することの意味はあると思われる。

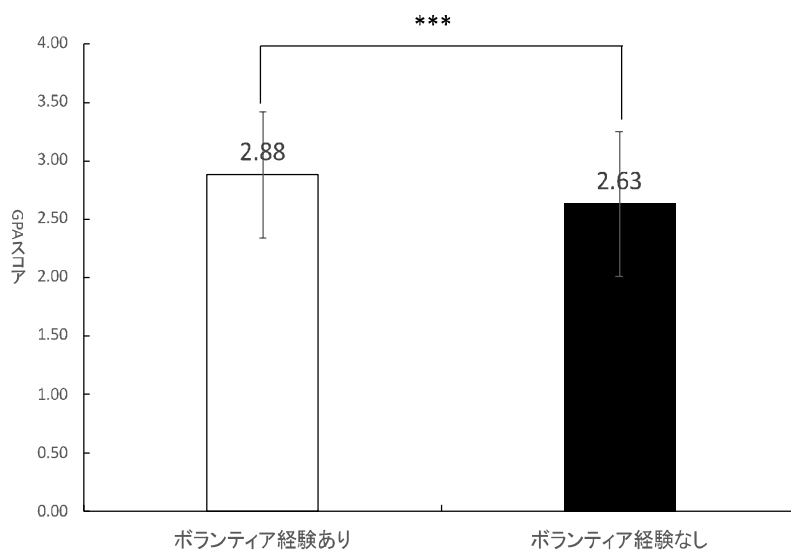


Figure 2. ボランティア経験によるGPAスコア

5. 成績評価で特に気にする内容と GPA スコア

成績評価について特に気にする内容（「100 点満点の素点による点数を特に気にする」（ $n=17$ ），「S, A, B, C の評価を特に気にする」（ $n=49$ ），「単位が取れたかどうかだけを気にする」（ $n=23$ ），「成績評価は気にしない」（ $n=23$ ））によって GPA スコアに違いがあるかを検討するため，一要因分散分析を行った（Figure 3）。なお，「成績評価は気にしない」と回答した学生はいなかったため，それ以外の 3 つの条件で比較した。その結果，成績評価で特に気にする内容によって GPA スコアが異なることが示された（ $F(2, 86)=5.97, p<.01$ ）。Tukey 法による多重比較を行ったところ，「S, A, B, C の評価を特に気にする」方が「単位が取れたかどうかだけを気にする」よりも GPA スコアが有意に高いことが示された。したがって，単に単位を修得したかを気にする学生よりも，学業の成果がどのように評価されているかを重視する学生で GPA スコアが高かった。

この結果から推測されることとして，卒業後の進路希望が比較的定まっている学生においては詳細な評価を重視する一方で，資格を取得しない，あるいは卒業後の進路が明確ではない学生においては，「卒業できれば良い」という単位を修得することを重視する傾向があるのではないだろうか。その結果，特に卒業後の進路希望が明確な学生は，近年の就職活動において GPA スコアが採用基準の一部として重視されていることを意識し，詳細な評価を重視すると考えられる。仮にこの推測が正しいとすれば，大学入学後の早い段階で十分なキャリア教育を行い，将来に対する明確なビジョンを持たせることが学習意欲や GPA，ひいては就職率にも影響を及ぼすと考えられる。

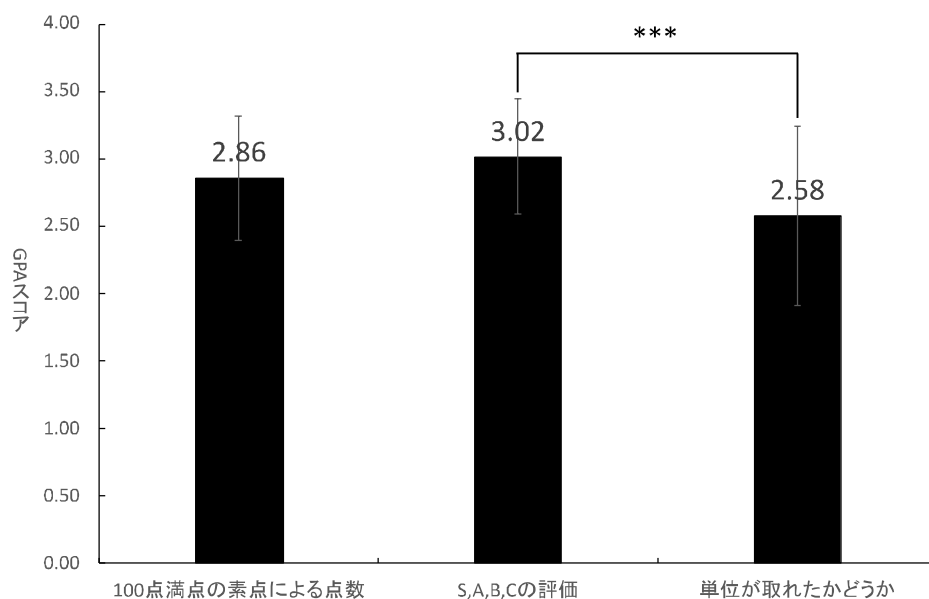


Figure 3. 成績評価で特に気にする内容とGPAスコア

まとめ

教学関連 IR では、「PROG テスト」、「2019 年度学生生活実態調査」、「2019 年度 CAP・GPA に関するアンケート」の 3 つのテストおよびアンケートの各項目が、GPA スコアとどのように関連し、GPA スコアを規定する要素となり得るのかについて分析を行った。その結果、いくつかの点では今後の重要な示唆を得られたものの、本調査における問題点も明らかとなった。それは、各データにおけるサンプル数に大きな偏りがあるということである。GPA スコアは在籍学生すべてのデータを活用できるが、「2019 年度学生生活実態調査」の有効回答率は 75.9%、「2019 年度 CAP・GPA に関するアンケート」の有効回答率は 13.1%と決して高くない。これらのアンケートへの回答は出来る限り協力を求めているものの任意回答であることから、必ずしも本学の実態を正確に反映しているとは言えない。したがって、今後の教学 IR を推進していくためには、的確な質問で構成されたアンケートを実施することはもとより、いかにして有効回答数を増やしていくのが最重要課題であると考ええる。

第 2 部

入試（学生の受け入れ）に関連した IR 報告

IR 推進委員会

呂 光暁・石岡宏美

第一章 本学受験者とオープンキャンパスとの関連について

目的

本調査は、受験生がオープンキャンパスに参加した割合を見るための、基礎資料の作成を目的として行われた。入学試験の種類別に、受験者・合格者・入学者が、それぞれオープンキャンパスに参加した割合を調査し、受験生とオープンキャンパスの関連を調べるための基礎資料として用いられることが期待される。

方法

調査対象者

オープンキャンパスに参加し、アンケートに記入した高校 3 年生が対象である。2016 年度の来場高校生は 560 名で内 3 年生は 286 名、2017 年度の来場高校生は 607 名で内 3 年生は 319 名、2018 年度の来場高校生は 701 名で内 3 年生は 307 名である。

オープンキャンパスに参加した全高校生の約半数が、高校 3 年生の参加であった。

表 1

	2016 年度	2017 年度	2018 年度	平均
全高校生の参加者数	560	607	701	622.7
全高校 3 年生の参加者数	286	319	307	304
	51.1%	52.6%	43.8%	48.8%

調査方法

年間に複数回参加した場合も 1 回の参加でカウントしている。但し、参加したがアンケート未提出の生徒が複数存在していると思われるので、データは参考値である。

調査項目

調査項目は、(1) AO 入学試験 (I 期)、(2) AO 入学試験 (II 期)、(3) AO 入学試験 (III 期)、(4) 姉妹校 AO 入学試験、(5) 姉妹校推薦入学試験、(6) 姉妹校推薦入学試験 (エンカレッジコース)、(7) 姉妹校特別入学試験、(8) 指定校推薦入学試験、(9) 公募推薦入学試験、(10) 一般入学試験 (A 日程)、(11) 一般入学試験 (B 日程)、(12) 一般入学試験 (C 日程)、(13) センター利用入学試験 (A 日程)、(14) センター利用入学試験 (B 日程)、(15) センター利用入学試験 (C 日程) の 15 種類を入試別に集計を行った。

受験者と合格者、入学者別に、高校 3 年次に 1 回でもオープンキャンパスに参加した人数と、その割合を算出した。

結果

表 2 は、本学受験者におけるオープンキャンパス参加者の割合を年度別に纏めたものである。年々受験者数は増えているが、その中でオープンキャンパス参加率は年を追う毎に減少している。

表 2

	2016 年度	2017 年度	2018 年度	平均
全受験者数	402	473	556	477
OC 参加者数	286	319	307	304
	71.1%	67.4%	55.2%	63.7%

表 3 は、オープンキャンパスに参加した高校 3 年生が、本学を受験した割合である。受験者に占めるオープンキャンパス参加者の割合が、2018 年度が特に低迷している。

表 3

	2016 年度	2017 年度	2018 年度	平均
受験者数	402	473	556	477
受験者数 (OC 参加者)	152	171	168	163.7
OC 参加率の受験率	37.8%	36.2%	30.2%	34.3%

表 4 は、オープンキャンパスに参加した高校 3 年生が、本学に合格した割合である。合格者に占めるオープンキャンパス参加者の割合が、2018 年度が表 3 同様に低迷している。

表 4

	2016 年度	2017 年度	2018 年度	平均
合格者数	393	458	531	460.7
合格者数 (OC 参加者)	139	167	162	156
受験者における OC 参加率	35.4%	36.5%	30.5%	33.9%

表 5 は、オープンキャンパスに参加した高校 3 年生が、本学に入学した割合である。入学者に占めるオープンキャンパス参加者の割合が、2018 年度が表 3・4 同様に低迷している。

表 5

	2016 年度	2017 年度	2018 年度	平均
入学者数	196	238	268	234
入学者数 (OC 参加者)	119	142	137	132.7
入学者における OC 参加率	60.7%	59.7%	51.1%	56.7%

次頁より、調査項目に列記した 15 種類の入試別に分析を行った結果である。

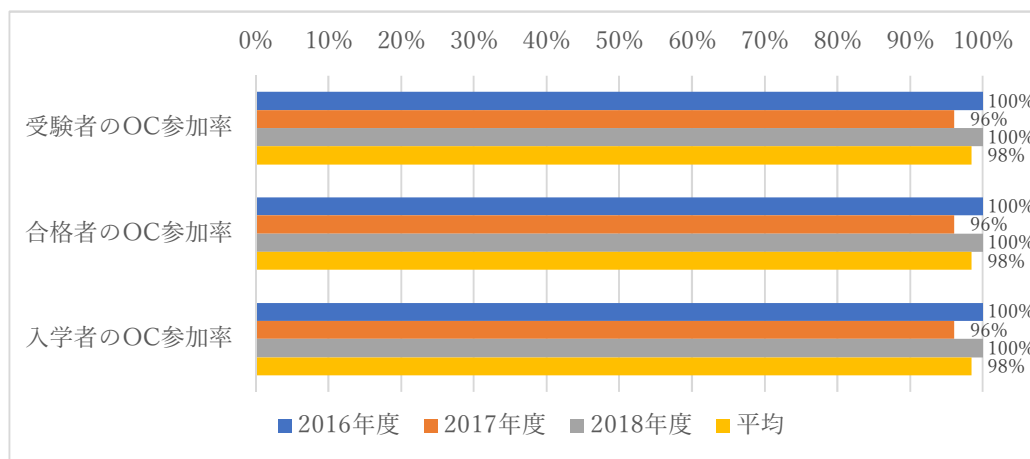
(1) AO 入学試験（Ⅰ期）

受験者・合格者・入学者共に、ほぼ全ての生徒がオープンキャンパスに参加している。年間で最も初めに行われる入学試験であり、試験項目に面接試験も含まれることから、オープンキャンパスで大学を訪問していることが予想される。

表 6

	2016 年度	2017 年度	2018 年度	平均
受験者数 (OC 参加者数)	19(19)	25(24)	17(17)	20.3 (20.0)
合格者数 (OC 参加者数)	19(19)	25(24)	17(17)	20.3 (20.0)
入学者数 (OC 参加者数)	19(19)	25(24)	17(17)	20.3 (20.0)

図 1



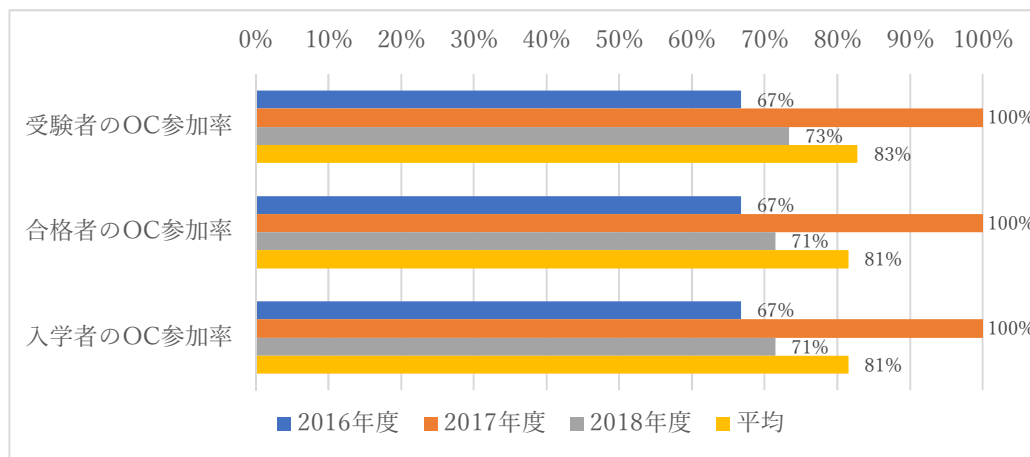
(2) AO 入学試験（Ⅱ期）

受験者・合格者・入学者共に若干の不参加生徒が見受けられる。特に 2018 年度の参加者数が複数人減少している。

表 7

	2016 年度	2017 年度	2018 年度	平均
受験者数 (OC 参加者数)	3(2)	11(10)	15(11)	9.7(8.0)
合格者数 (OC 参加者数)	3(2)	10(10)	14(10)	9.0(7.3)
入学者数 (OC 参加者数)	3(2)	10(10)	14(10)	9.0(7.3)

図 2



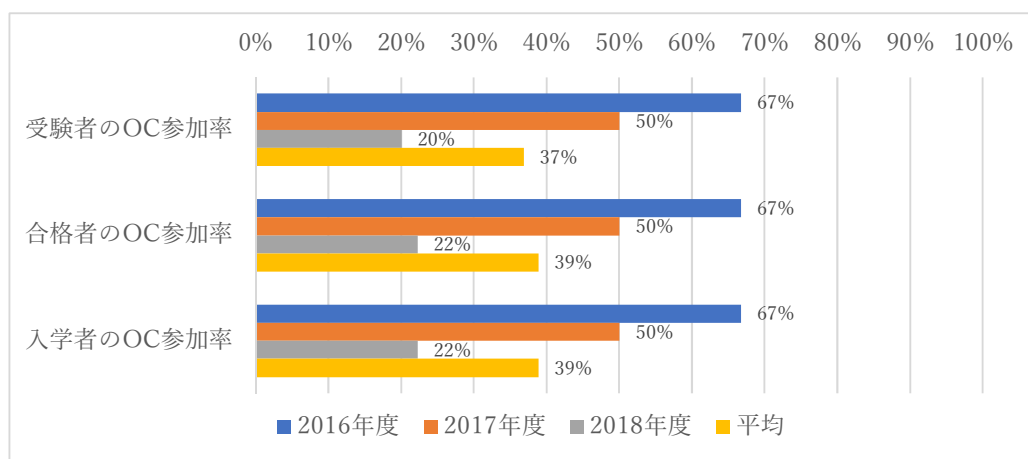
(3) AO 入学試験（Ⅲ期）

AO 入学試験（Ⅰ期）や AO 入学試験（Ⅱ期）と比較して、明らかに受験者・合格者・入学者のオープンキャンパス不参加が目立つ。2017 年度と 2018 年度の参加者数が複数人減少している。

表 8

	2016 年度	2017 年度	2018 年度	平均
受験者数 (OC 参加者数)	3(2)	6(3)	10(2)	6.3(2.3)
合格者数 (OC 参加者数)	3(2)	6(3)	9(2)	6.0(2.3)
入学者数 (OC 参加者数)	3(2)	6(3)	9(2)	6.0(2.3)

図 3



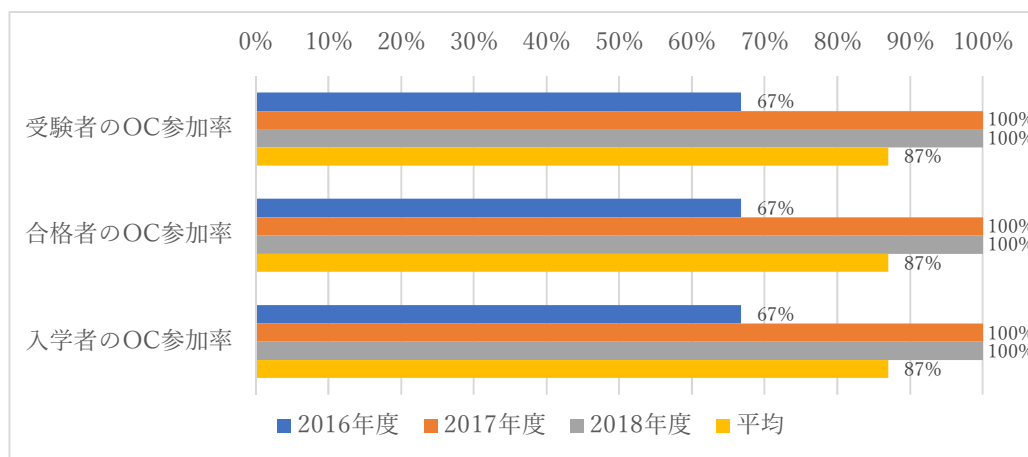
(4) 姉妹校 AO 入学試験

集計もれかアンケート未提出かは不明だが、2016 年度の参加率が 67%と低い。2017 年度及び 2018 年度は、参加率が 100%となっている。

表 9

	2016 年度	2017 年度	2018 年度	平均
受験者数 (OC 参加者数)	9(6)	6(6)	8(8)	7.7(6.7)
合格者数 (OC 参加者数)	9(6)	6(6)	8(8)	7.7(6.7)
入学者数 (OC 参加者数)	9(6)	6(6)	8(8)	7.7(6.7)

図 4



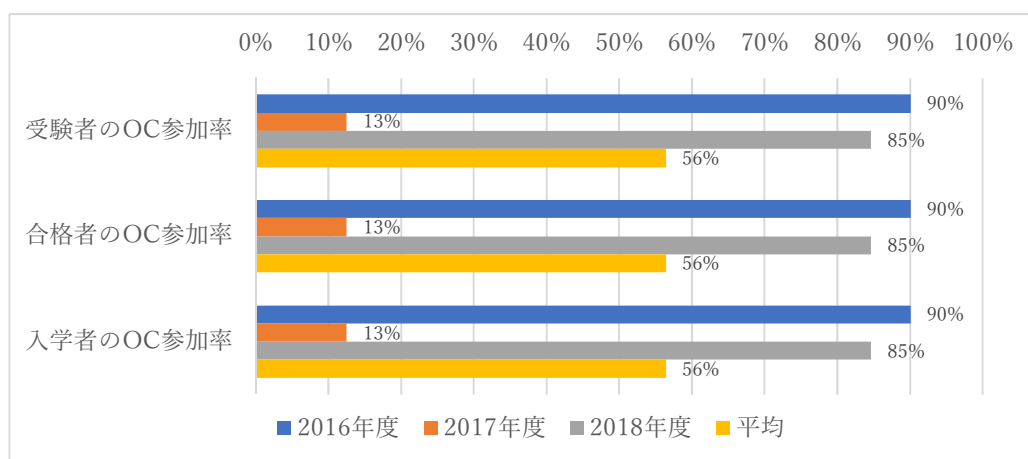
(5) 姉妹校推薦入学試験

集計もれかアンケート未提出かは不明だが、2017 年度の参加率が集計上 13%と低い。多年度は参加率が 85%～90%と比較的高い割合である。

表 10

	2016 年度	2017 年度	2018 年度	平均
受験者数 (OC 参加者数)	10(9)	16(2)	13(11)	13.0(7.3)
合格者数 (OC 参加者数)	10(9)	16(2)	13(11)	13.0(7.3)
入学者数 (OC 参加者数)	10(9)	16(2)	13(11)	13.0(7.3)

図 5



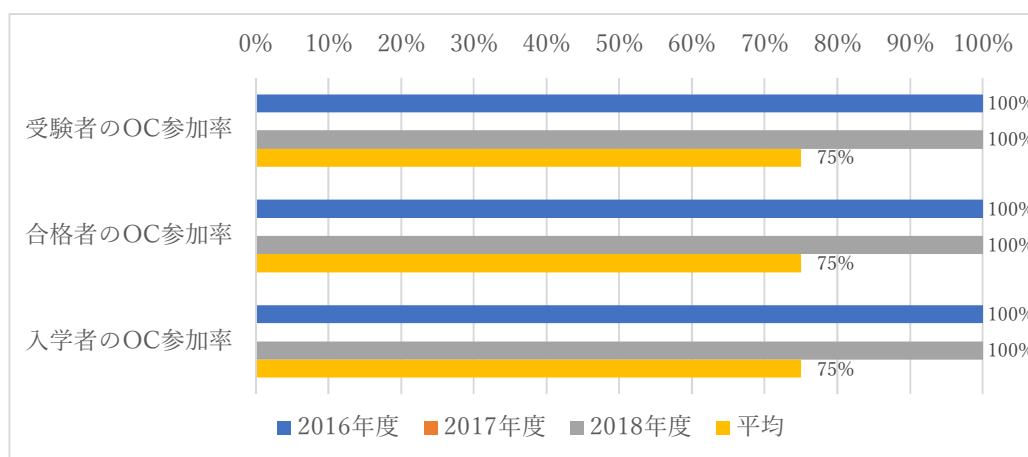
(6) 姉妹校推薦入学試験（エンカレッジコース）

受験者・合格者・入学者共に、ほぼ全ての生徒がオープンキャンパスに参加している。今年度は、仙台白百合学園高等学校の学内で、エンカレッジコース向けの説明会を開催予定である。

表 11

	2016 年度	2017 年度	2018 年度	平均
受験者数 (OC 参加者数)	1(1)	1(0)	2(2)	1.3(1.0)
合格者数 (OC 参加者数)	1(1)	1(0)	2(2)	1.3(1.0)
入学者数 (OC 参加者数)	1(1)	1(0)	2(2)	1.3(1.0)

図 6



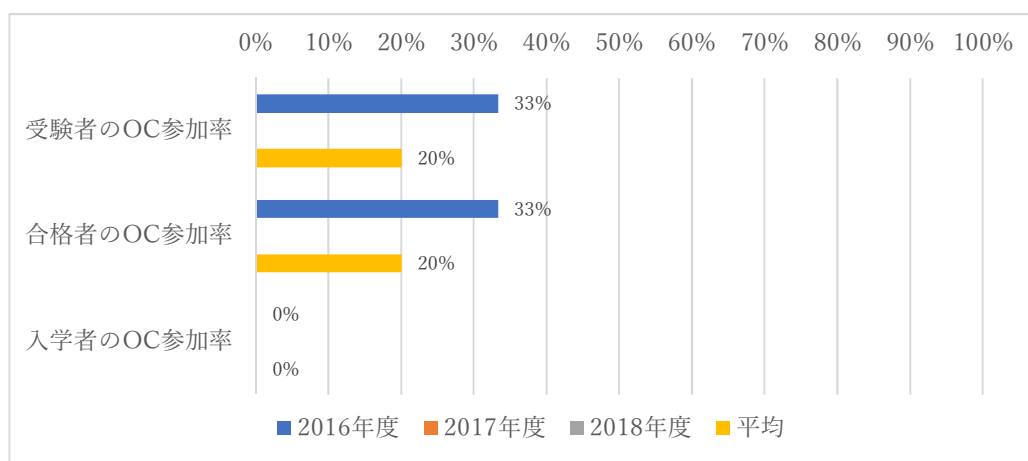
(7) 姉妹校特別入学試験

元々が、本学を第一希望としている生徒ではないので、オープンキャンパス不参加が目立つ結果となった。

表 12

	2016 年度	2017 年度	2018 年度	平均
受験者数 (OC 参加者数)	3(1)	0(0)	2(0)	1.7(0.3)
合格者数 (OC 参加者数)	3(1)	0(0)	2(0)	1.7(0.3)
入学者数 (OC 参加者数)	0(0)	0(0)	2(0)	0.7(0.0)

図 7



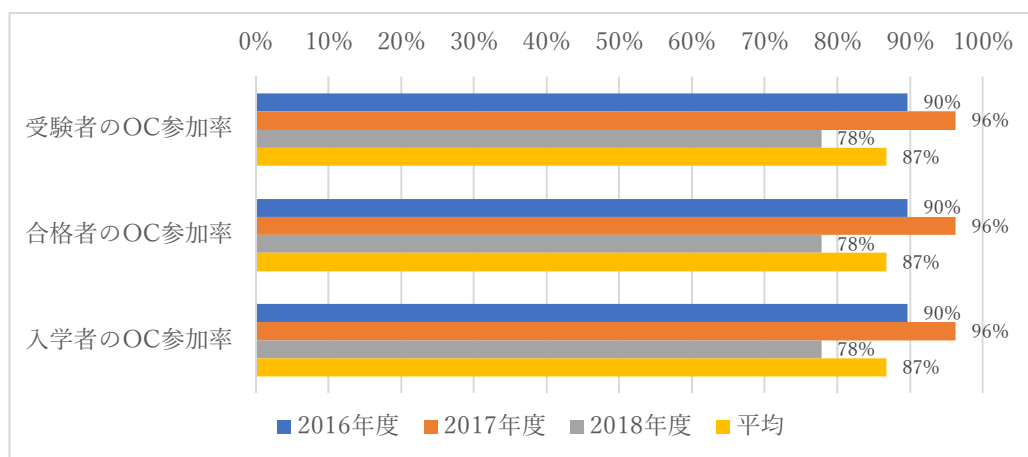
(8) 指定校推薦入学試験

試験項目に面接試験が課せられるため、オープンキャンパスに参加し、入学を決意する生徒が多いと思われる。

表 13

	2016 年度	2017 年度	2018 年度	平均
受験者数 (OC 参加者数)	48(43)	53(51)	72(56)	57.7(50.0)
合格者数 (OC 参加者数)	48(43)	53(51)	72(56)	57.7(50.0)
入学者数 (OC 参加者数)	48(43)	53(51)	72(56)	57.7(50.0)

図 8



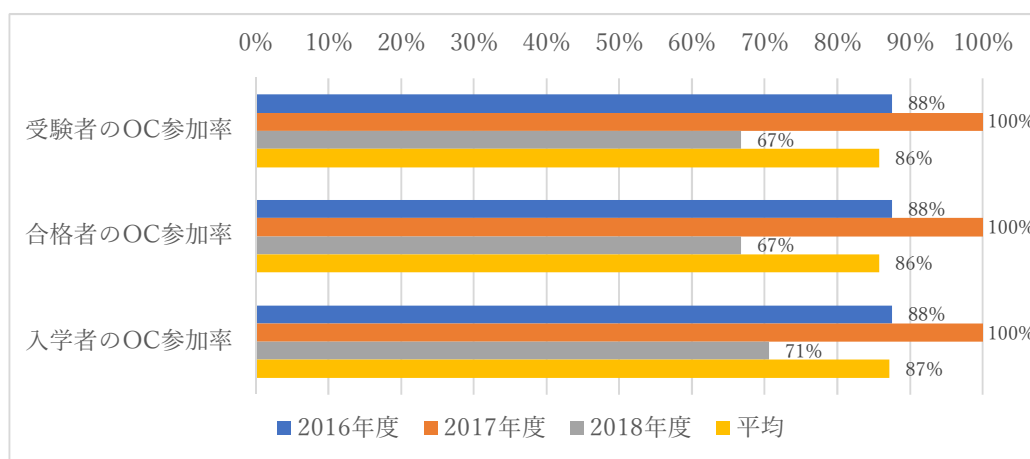
(9) 公募推薦入学試験

指定校推薦入学試験に比べ若干参加率が低い、オープンキャンパスに参加し、入学を決意する生徒が多いと思われる。

表 14

	2016 年度	2017 年度	2018 年度	平均
受験者数 (OC 参加者数)	24(21)	21(21)	18(12)	21.0(18.0)
合格者数 (OC 参加者数)	24(21)	21(21)	18(12)	21.0(18.0)
入学者数 (OC 参加者数)	24(21)	21(21)	17(12)	20.7(18.0)

図 9



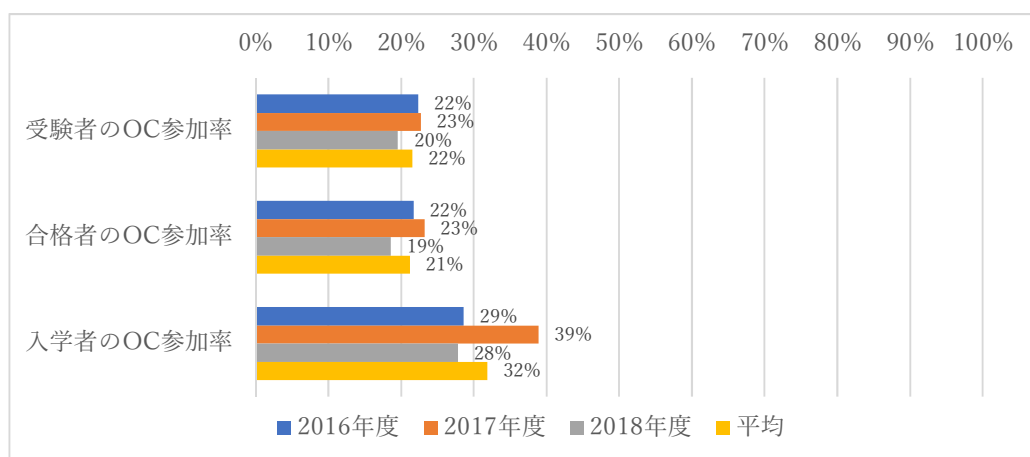
(10) 一般入学試験 (A 日程)

各種推薦入学試験と異なり、合格後の入学辞退が行えることもあり、受験者・合格者・入学者共に参加率が低い結果となった。しかし、入学者のオープンキャンパス参加率が、受験者や合格者と比較しても若干高いことから、本学志望度が比較的高い生徒が受験していることがわかる。

表 15

	2016 年度	2017 年度	2018 年度	平均
受験者数 (OC 参加者数)	130(29)	128(29)	128(25)	128.7(27.7)
合格者数 (OC 参加者数)	129(28)	125(29)	124(23)	126.0(26.7)
入学者数 (OC 参加者数)	49(14)	54(21)	54(15)	52.3(16.7)

図 10



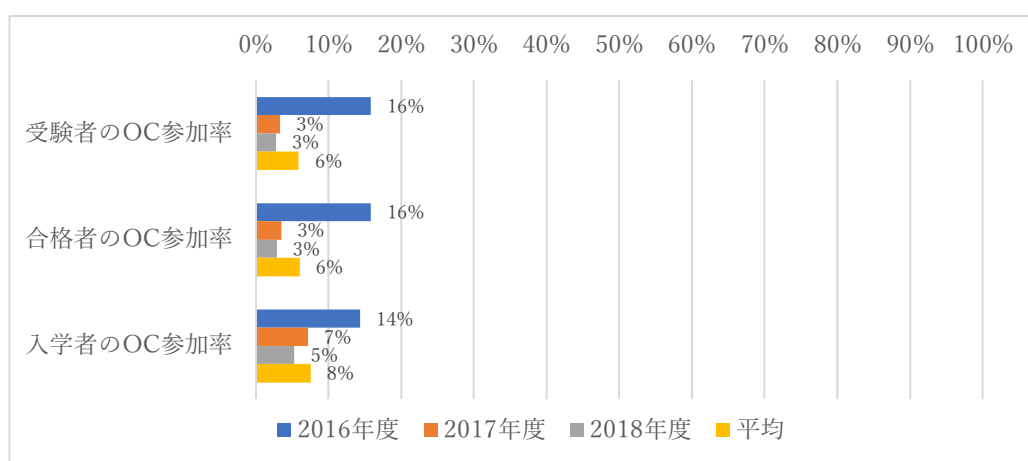
(11) 一般入学試験（B 日程）

一般入学試験（A 日程）と比較しても、受験者・合格者・入学者共に各年度一桁の参加者しかいない結果となった。

表 16

	2016 年度	2017 年度	2018 年度	平均
受験者数（OC 参加者数）	19(3)	30(1)	36(1)	28.3(1.7)
合格者数（OC 参加者数）	19(3)	29(1)	35(1)	27.7(1.7)
入学者数（OC 参加者数）	7(1)	14(1)	19(1)	13.3(1.0)

図 11



(12) 一般入学試験（C 日程）

各年度共に、受験者・合格者・入学者に一人のオープンキャンパス参加者が存在しない結果となった。

表 17

	2016 年度	2017 年度	2018 年度	平均
受験者数（OC 参加者数）	3(0)	7(0)	7(0)	5.7(0.0)
合格者数（OC 参加者数）	3(0)	7(0)	7(0)	5.7(0.0)
入学者数（OC 参加者数）	3(0)	5(0)	7(0)	5.0(0.0)

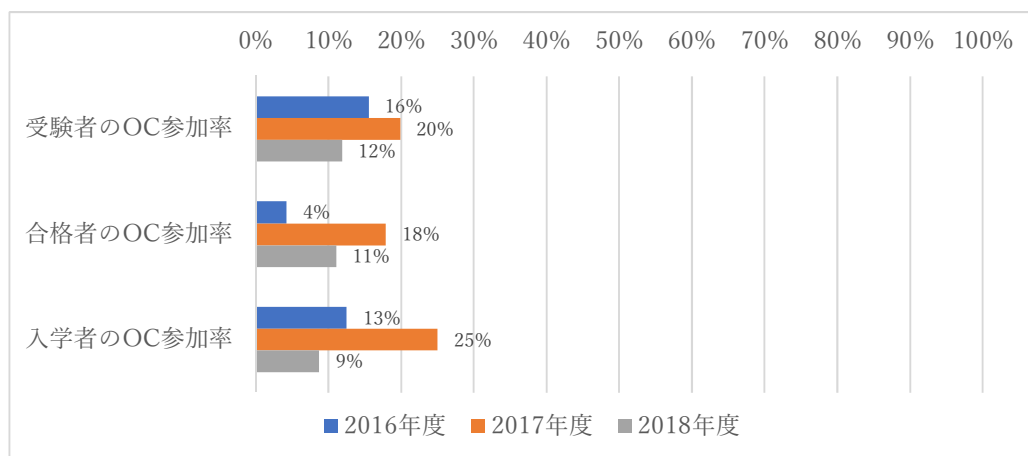
(13) センター利用入学試験（A 日程）

志願票を提出するだけで、入学試験の結果がわかることもあり、受験者・合格者・入学者共に参加率が低い結果となった。

表 18

	2016 年度	2017 年度	2018 年度	平均
受験者数（OC 参加者数）	103(16)	121(24)	177(21)	133.7(20.3)
合格者数（OC 参加者数）	95(4)	112(20)	163(18)	123.3(14.0)
入学者数（OC 参加者数）	8(1)	12(3)	23(2)	14.3(2.0)

図 12



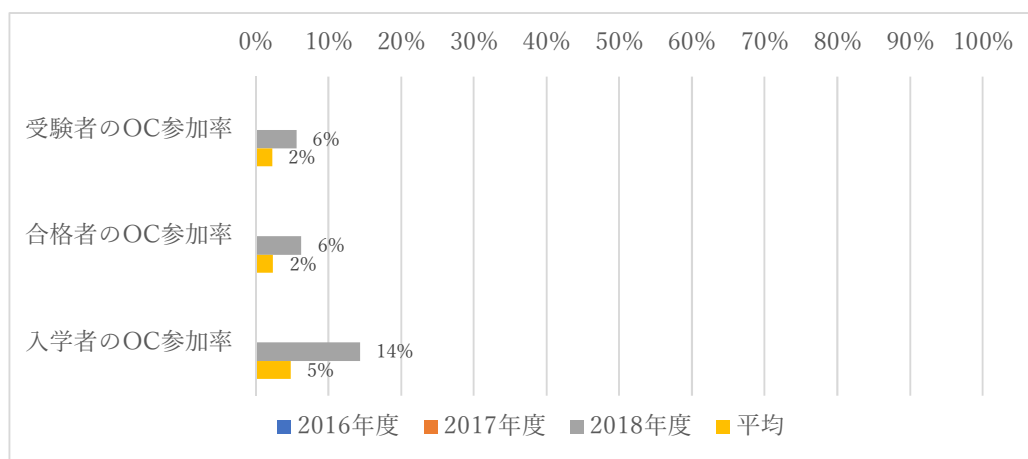
(14) センター利用入学試験 (B 日程)

センター利用入学試験 (A 日程) と比較しても、受験者・合格者・入学者共に 2018 年度のみ一桁の参加者しかいない結果となった。

表 19

	2016 年度	2017 年度	2018 年度	平均
受験者数 (OC 参加者数)	22(0)	32(0)	36(2)	30.0(0.7)
合格者数 (OC 参加者数)	22(0)	31(0)	32(2)	28.3(0.7)
入学者数 (OC 参加者数)	4(0)	10(0)	7(1)	7.0(0.3)

図 13



(15) センター利用入学試験 (C 日程)

各年度共に、受験者・合格者・入学者に一人のオープンキャンパス参加者が存在しない結果となった。

表 20

	2016 年度	2017 年度	2018 年度	平均
受験者数 (OC 参加者数)	5(0)	16(0)	16(0)	12.3(0.0)
合格者数 (OC 参加者数)	5(0)	16(0)	15(0)	12.0(0.0)
入学者数 (OC 参加者数)	1(0)	4(0)	3(0)	2.7(0.0)

考察

15 種類の入学試験別に、受験者・合格者・入学者が、それぞれオープンキャンパスに参加した割合を調査した結果、推薦系入学試験の受験者・合格者・入学者は、比較的オープンキャンパスに参加する傾向にあり、学力審査系入学試験の受験者・合格者・入学者は、オープンキャンパスに参加しない傾向にあることがわかる。

第二章 ランク指数と GPA の関係性について

I 調査目的

4 年間の大学生活では、一般的な教養をはじめとして、様々な専門的知識や技能を系統的に学習することで、大学生が各々の発達過程を成し遂げてくる。教育によって人間の素質や可能性が最大限に引き出すこともできるが、4 年間という限られた期間において、大学教育のできることには限界がある。そのため、4 年間の大学教育において、学生の特質に応じた教育活動を展開しなければならない。大学生の学習や発達を効果的で且つ公平的にサポートする観点から、入学時における学生の状況と入学後における学生の経年変化を明らかにすることは極めて重要である。

I Rの一環として、本調査は学生の入学時の学習状況を示すランク指数と、入学後の学年ごとの GPA の平均値(以下は「学年平均 GPA」)の経年変化に焦点を当てて、ランク指数と学年平均 GPA の関係性から、学生を募集する大学入学試験の方向性と 4 年間の大学教育の重点業務を析出することを調査目的として設定した。

II 調査手続き

目的を達成するために、今年度(2019)に卒業した 4 学科の学生を対象として、調査活動を展開した。実際の調査活動においては、まず 4 学科の学生のランク指数を算出するとともに、各学科における学生の学年平均 GPA の経年変化を明らかにした上で、T 検定によって学年平均 GPA の経年変化の有意性を考察した。次に、偏相関分析によって入学時のランク指数が学年平均 GPA の経年変化に与える抑制作用を析出した。最後に、調査から得られた結果に基づいて、大学入学試験の方向性と大学教育の重点業務を検討した。調査結果の妥当性と信憑性を保障するために、ランク指数と学年平均 GPA においてデータの欠損があったサンプルを全て分析対象から除外した。

なお、SPSS Statistic 26 を用いてデータの統計的処理を行った。

III 調査結果

1. 人間発達学科

1) 学年平均 GPA の経年変化

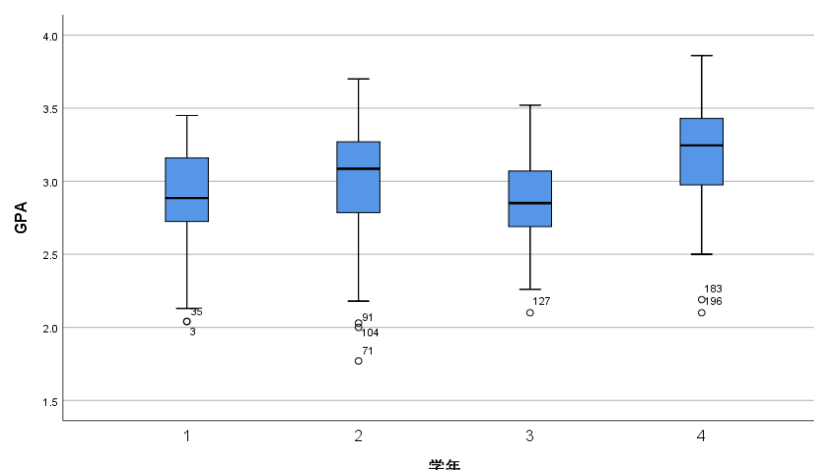


図 1 4 年間の学年平均 GPA の変化(人間発達学科)

人間発達学科における 2019 年度卒業生の各学年の平均 GPA の分布の変化は、図 1 に示す通りである。4 年間にわたる平均 GPA の中央値が 3.0 を上下しながら、変化する傾向が確認される。1 年次から 2 年次にかけて平均 GPA の中央値が軽微に上昇するとともに、学生同士の学年平均 GPA の散らばりの程度が最も高いレベルまで上昇する。特に 2 年次の中間値より下に位置する学年平均 GPA の格差が大きいことに注目すべきである。そこから、平均 GPA の中央値は 3 年次において一度低下した上で、4 年次になると最も高いレベルまで上昇する。そして、4 年間にわたる学年平均 GPA の最大値は最終学年の 4 年次で現れる。

表 1 経年 GPA の平均差 (人間発達学科)

	平均差	t 値	自由度	有意確率 (両側)
1 年 GPA - 2 年 GPA	-.125	-2.908	55	.005
2 年 GPA - 3 年 GPA	.136	3.238	55	.002
3 年 GPA - 4 年 GPA	-.340	-7.561	55	.000

また、学生の学習成果を考察するために、学年の上昇に伴って人間発達学科における各学年の平均 GPA の変化を測った結果、表 1 に示したような学年差が得られた。表 1 の数値から、1 年次・2 年次と 3 年次・4 年次のそれぞれの間においては、学年平均 GPA が有意に上昇したことが確認される。また、3 年次の学年平均 GPA が 2 年次よりも低下したことも確認される。なお、有意確率の数値から、表 5 における各学年の平均 GPA の差はいずれも有意な結果であることが分かる。

2) ランク指数と学年平均 GPA の関係性 (偏相関分析)

表 2 ランク指数を制御変数とする学年平均 GPA の相関(人間発達学科)

制御変数		1 年 GPA	2 年 GPA	3 年 GPA	4 年 GPA
ランク指数	1 年 GPA	—			
	2 年 GPA	.637**	—		
	3 年 GPA	.588**	.634**	—	
	4 年 GPA	.358**	.675**	.533**	—
M		2.88	3.01	2.87	3.21
SD		.361	.428	.310	.371

**p<.01, *p<.05

人間発達学科における 2019 年度卒業生のランク指数と各学年の学年平均 GPA の相関関係を測ったところ、ランク指数と 1 年次・2 年次の学年平均 GPA の相関係数は、それぞれ $r = .426, p < .01$ 、 $r = .432, p < .01$ であり、比較的強い相関関係が確認された。一方で、ランク指数と 3 年次・4 年次の学年平均 GPA の間には、有意の相関関係が確認されなかった。

入学時のランク指数が学年平均 GPA の経年変化に与える影響を析出するために、ランク指数を制御変数として投入し、各学年の平均 GPA の偏相関分析を行った。その結果は表 2 に示す通りである。1 年次・2 年次と 2 年次・3 年次と 3 年次・4 年次の偏相関係数は、それぞれ $r = .637, p < .01$ 、 $r = .634, p < .01$ 、 $r = .533, p < .01$ である。これにより、ランク指数の影響を統制した学年平均 GPA は、比較的強い相関関係を持っていることが確認された。入学時のランク指数の影響を取り除いても、4 年間の学年平均 GPA がかなりの相関を示したことから、入学時のランク指数は 4 年間の学年平均 GPA の傾向に影響を及ぼさないことが推測される。

2. 心理福祉学科

1) 学年平均 GPA の経年変化

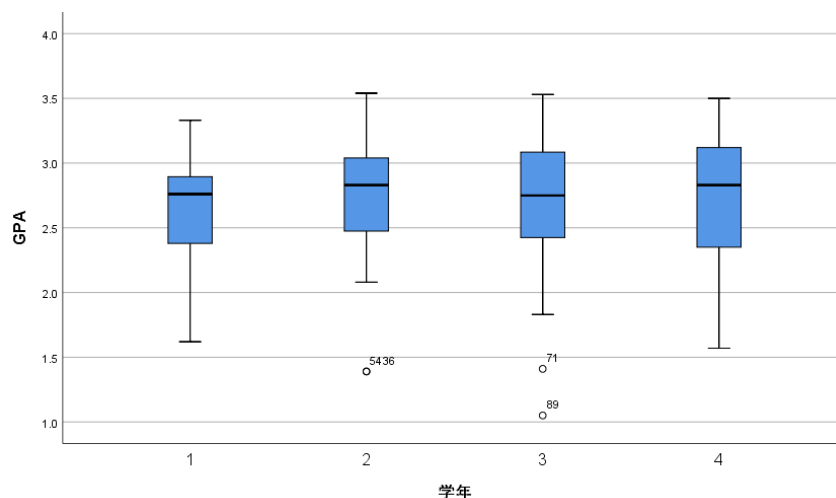


図2 4年間の学年平均 GPA の変化(心理福祉学科)

心理福祉学科における 2019 年度卒業生の各学年の平均 GPA の分布の変化は、図 2 に示す通りである。1 年次から 4 年次における GPA の中央値が軽微に変化するが、2.5～3.0 の間に終始していることが分かる。各学年における学生の GPA の平均値は、1 年次から散らばっており、3 年次と 4 年次においてさらに分散していくことになる。特に、1 年次と同様に、4 年次の中間値より下に位置する学年平均 GPA の格差が大きいことに注目すべきである。

表 3 経年 GPA の平均差 (心理福祉学科)

	平均差	t 値	自由度	有意確率 (両側)
1 年 GPA - 2 年 GPA	-.072	-1.328	34	.193
2 年 GPA - 3 年 GPA	.043	.816	34	.420
3 年 GPA - 4 年 GPA	.002	.021	34	.984

心理福祉学科における 2019 年度卒業生の各学年の平均 GPA の経年変化を測った結果、表 3 に示したような学年差が得られた。表 3 の数値から、微差は確認されるが、学年平均 GPA が 1 年次から 4 年次にかけてほとんど変化していないことが言えよう。しかし、有意確率の数値から、表 3 における各学年の平均 GPA の差はいずれも有意な結果ではないことも分かる。

2) ランク指数と学年平均 GPA の関係性 (偏相関分析)

心理福祉学科における 2019 年度卒業生のランク指数と各学年の学年平均 GPA の相関関係を測ったところ、ランク指数と 1 年次の学年平均 GPA の相関係数は、それぞれ $r = .505, p < .01$ であり、比較的に強い相関関係が確認された。一方で、ランク指数と 2 年次・3 年次・4 年次の学年平均 GPA の間には、有意の相関関係が確認されなかった。

また、ランク指数を制御変数として投入した学年平均 GPA の偏相関分析を行った結果は、表 4 に示す通りである。1 年次・2 年次と 2 年次・3 年次の偏相関係数は、それぞれ $r = .748, p < .01$ 、 $r = .813, p < .01$ であり、いずれも高い相関関係を持っていることが確認される。また 3 年次・4 年次の偏相関係数は、 $r = .563, p < .01$ であり、相関関係が少し弱まるが、かなりの相関関係が確認される。この結果を踏まえて、入学時のランク指数の影響を統制した各学年の平均 GPA は、かなり強い相関関係を持っているこ

とから、ランク指数は4年間の学年平均 GPA の傾向に影響を及ぼさないことが推測される。

表 4 ランク指数を制御変数とする学年平均 GPA の相関(心理福祉学科)

制御変数	1 年 GPA	2 年 GPA	3 年 GPA	4 年 GPA
ランク指数	1 年 GPA	—		
	2 年 GPA	.748**	—	
	3 年 GPA	.542**	.813**	—
	4 年 GPA	.320	.468*	.563**
M	2.5	2.72	2.68	2.67
SD	.397	.500	.555	.557

**p<.01,*p<.05

3. 健康栄養学科

1) 学年平均 GPA の経年変化

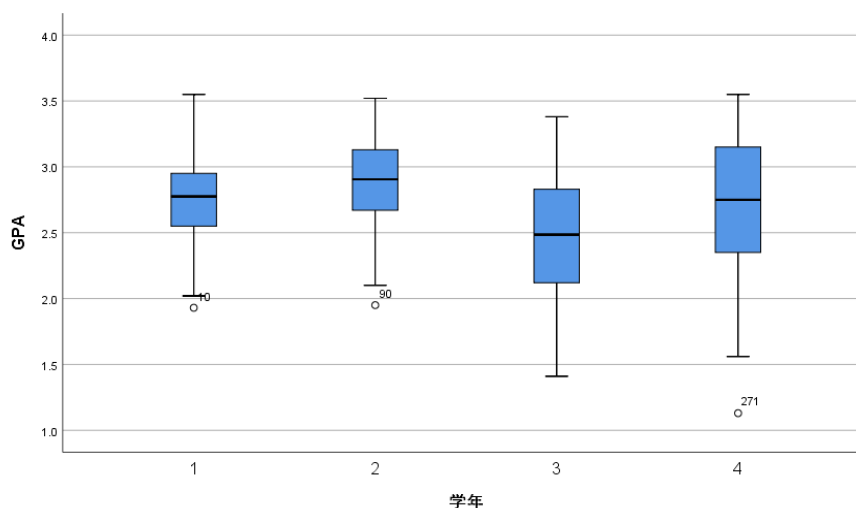


図 3 4年間の学年平均 GPA の変化(健康栄養学科)

健康栄養学科における 2019 年度卒業生の各学年の平均 GPA の分布の変化は、図 3 に示す通りである。4 年間における学年平均 GPA の中央値が 2.5～3.0 の間に上下しながら、3 年次では最も低い位置に低下し、4 年次で中間レベルに上昇する。特に、3 年次では、学年平均 GPA の中央値の低下とともに、4 年間における学年平均 GPA の最小値を記録している。4 年次になると、平均 GPA の中央値は一定の程度で上昇するが、学生同士の学年平均 GPA の散らばりは 3 年次から高い水準を維持したままである。

表 5 経年 GPA の平均差 (健康栄養学科)

	平均値	t 値	自由度	有意確率 (両側)
1 年 GPA - 2 年 GPA	-.115	-4.037	77	.000
2 年 GPA - 3 年 GPA	.419	10.709	77	.000
3 年 GPA - 4 年 GPA	-.250	-4.941	77	.000

健康栄養学科における 2019 年度卒業生の各学年の平均 GPA の経年変化を測った結果、表 5 に示したような学年差が得られた。表 5 の数値から、学年平均 GPA が 1 年次から 4 年次にかけてかなり変化

していることが確認される。特に、3 年次の平均 GPA は 2 年次より約 0.4 も低下することに注目すべきであろう。4 年次において平均 GPA が一定の程度回復するが、1 年次と 2 年次の値まで至っていない。有意確率の数値から、表 5 における各学年の平均 GPA の差はいずれも有意な結果であることが分かる。

2) ランク指数と学年平均 GPA の関係性（偏相関分析）

表 6 ランク指数を制御変数とする学年平均 GPA の相関(健康栄養学科)

制御変数		1 年 GPA	2 年 GPA	3 年 GPA	4 年 GPA
ランク指数	1 年 GPA	—			
	2 年 GPA	.696**	—		
	3 年 GPA	.695**	.645**	—	
	4 年 GPA	.618**	.610**	.591**	—
M		2.75	2.87	2.45	2.70
SD		.319	.357	.464	.537

** $p<.01$, * $p<.05$

健康栄養学科における 2019 年度卒業生のランク指数と各学年の学年平均 GPA の相関関係を測ったところ、ランク指数と 1 年次の学年平均 GPA の相関係数は、それぞれ $r=.406, p<.01$ であり、比較的強い相関関係が確認された。一方で、ランク指数と 2 年次・3 年次・4 年次の学年平均 GPA の間には、有意の相関関係が確認されなかった。

また、ランク指数を制御変数として投入した学年平均 GPA の偏相関分析を行った結果は、表 6 に示す通りである。1 年次・2 年次と 2 年次・3 年次と 3 年次・4 年次の偏相関係数は、それぞれ $r=.696, p<.01$ 、 $r=.645, p<.01$ 、 $r=.591, p<.01$ である。この結果を踏まえて、入学時のランク指数の影響を統制した 4 年間の学年平均 GPA は、比較的強い相関関係を持っていることから、ランク指数は 4 年間の学年平均 GPA の傾向に影響を及ぼさないことが推測される。

4. グローバル・スタディーズ学科

1) 学年平均 GPA の経年変化

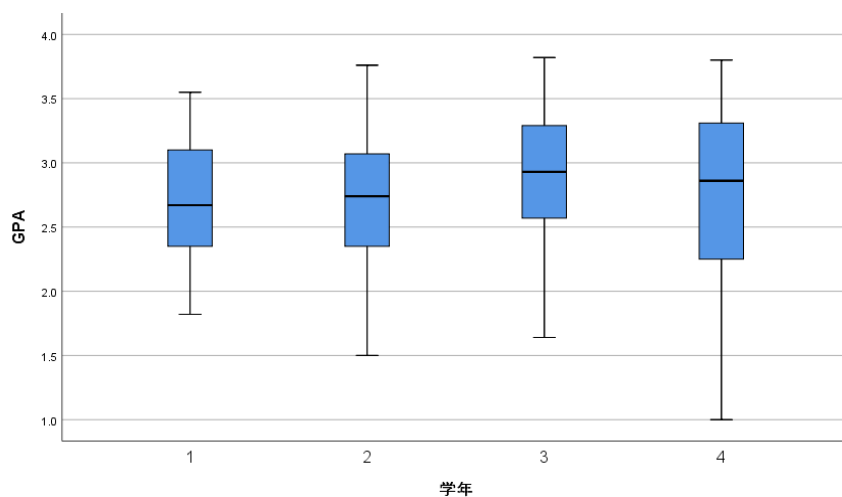


図 4 4 年間の学年平均 GPA の変化(グローバル・スタディーズ学科)

グローバル・スタディーズ学科における 2019 年度卒業生の学年平均 GPA の分布の変化は、図 4 に示す通りである。4 年間における学年平均 GPA の中央値が 2.5～3.0 の間に終始していることが読み取れる。学年平均 GPA は 1 年次より 3 年次まで上昇する傾向で、3 年次では学年平均 GPA の中央値が最も高い位置に上昇するとともに、4 年間の学年平均 GPA の最大値を記録している。また、4 年次では学年平均 GPA の中央値が軽微に低下しており、4 年間の学年平均 GPA の最小値を記録している。学生同士の学年平均 GPA の散らばりは 1 年次から 4 年次にかけて次第に上昇し、4 年次では最も分散した分布状況になる。特に 4 年次の中間値より下に位置する学年平均 GPA の格差が大きいことに注目すべきである。

表 7 経年 GPA の平均差（グローバル・スタディーズ学科）

	平均値	t 値	自由度	有意確率（両側）
1 年 GPA - 2 年 GPA	-.057	-1.005	36	.322
2 年 GPA - 3 年 GPA	-.148	-2.897	36	.006
3 年 GPA - 4 年 GPA	.139	1.591	36	.120

グローバル・スタディーズ学科における 2019 年度卒業生の各学年の平均 GPA の経年変化を測った結果、表 7 に示したような学年差が得られた。表 7 の数値から、学年平均 GPA が 1 年次から 3 年次にかけて次第に上昇するが、4 年次で低下する傾向に転じた。そのうち、2 年次・3 年次の増加幅は、1 年次・2 年次より大きくなることが確認される。しかし、有意確率の数値から、表 7 における各学年の平均 GPA の差はいずれも有意な結果ではないことが確認される。

2) ランク指数と学年平均 GPA の関係性（偏相関分析）

表 8 ランク指数を制御変数とする学年平均 GPA の相関（グローバル・スタディーズ学科）

制御変数	1 年 GPA	2 年 GPA	3 年 GPA	4 年 GPA
ランク指数	1 年 GPA	—		
	2 年 GPA	.730**	—	
	3 年 GPA	.640**	.812**	—
	4 年 GPA	.489*	.625**	.574**
M	2.68	2.74	2.88	2.75
SD	.462	.516	.516	.630

**p<.01, *p<.05

グローバル・スタディーズ学科における 2019 年度卒業生のランク指数と各学年の学年平均 GPA の相関関係を測ったところ、ランク指数と 1 年次の学年平均 GPA の相関係数は、それぞれ $r=.509, p<.01$ であり、比較的強い相関関係が確認された。一方で、ラン指数と 2 年次・3 年次・4 年次の学年平均 GPA の間には、有意の相関関係が確認されなかった。

また、ランク指数を制御変数として投入した学年平均 GPA の偏相関分析を行った結果は、表 8 に示す通りである。1 年次・2 年次と 2 年次・3 年次の偏相関係数は、それぞれ $r=.730, p<.01$ 、 $r=.812, p<.01$ であり、いずれも高い相関関係を持っていることが確認された。3 年次・4 年次の偏相関係は、 $r=.574, p<.01$ で、相関関係が若干弱まるが、かなり強い相関関係を示す数値である。この結果を踏まえて、入学時のランク指数の影響を統制した 4 年間の学年平均 GPA は、比較的強い相関関係を持っていることから、ランク指数は学年平均 GPA の傾向に影響を及ぼさないことが推測される。

IV 調査結果による示唆

1. 学生を選抜する大学入学試験の方向性について

本調査においては、2019 年度卒業生のランク指数と 4 年間の学年平均 GPA の相関関係を分析したところ、ランク指数と 1 年生の学年平均 GPA そのものの相関関係がいずれの学科でも確認された。しかし、ランク指数を制御変数として投入し、2 年次から 4 年次にかけて学年平均 GPA の偏相関分析を行ったところ、入学時のランク指数の影響を取り除いても、4 年間の学年平均 GPA がかなりの相関関係をもっていることが確認された。これによって、入学時のランク指数が 4 年間の学年平均 GPA の傾向に影響を及ぼさないことが統計的に導き出される。

上記の調査の結果を踏まえて、ランク指数は 1 年次の学年平均 GPA との関係性から、大学入学試験で人材選抜を行う際の参照基準として、ランク指数が示唆的な役割を果たせることが証明される。そして、ランク指数を活用して大学入学試験における入学者の選抜を行うことの重要性も確認される。言い換えれば、大学入学試験において、ランク指数の高い、つまり入学前の学習状況の優れている学生を選抜することは、良質な人材を獲得する人材戦略につながるということである。

その一方で、ランク指数が、学生の入学後、特に 2 年次から卒業時までの学習状況に対する影響は確認されなかったため、4 年間にわたる大学教育は、学生の入学前の学習状況よりも、入学後の大学教育の充実を最優先することの必要性が現れてくる。つまり、大学教育、特に 1 年次・2 年次以降の大学教育は、ランク指数の影響よりも学生の学習状況の経年変化に対応しながら、重点的に展開される必要があることである。4 年間の大学教育における各学科の重点業務について、次の部分で検討しておきたい。

2. 4 年間の大学教育の重点業務について

4 年間の大学教育では、学年の上昇に伴って、学生が大学生活に慣れてくるとともに、大学教育に適した学習方法を身につけていくことが一般的であろう。この流れに沿って推測すれば、学生の学年平均 GPA も学年の上昇に伴って全体的に向上していくことが想定される。しかし、本調査の結果からみれば、学年平均 GPA が必ずしも学年の上昇に伴って向上するとは限らないことを言わざるを得ない。各学科の学年平均 GPA の分布と平均差の比較分析から、むしろ、学年が上昇するにつれて、学年平均 GPA が低下したり、学習活動における個人差が広がったり、特に学年平均 GPA が中間レベル以下の学生の個人差が拡大したりするという反対の傾向が確認された。

大学教育の有効性や公平性を目指して、各学年の教育活動を重点的に展開する観点から、学生の個別の学習状況を考慮して学科ごとの重点業務を詳細に検討することが求められる。しかし、本学の 4 学科の教育ビジョンやカリキュラム構成がそもそも異なるために、ここで一般的なレベルまで検討を留めておくことを許していただきたい。

学生の学年平均 GPA の分布の状況と平均差の分析結果を踏まえてみれば、人間発達学科と健康栄養学科においては、3 年次の学年平均 GPA が低下する傾向に対応して、3 年生への教育活動をより充実することが求められる。一方で、心理福祉学科と健康栄養学科、そしてグローバ・スタディーズ学科においては、4 年次の学年平均 GPA の分布がより分散しており、特に 4 年次の中間値より下に位置する学年平均 GPA の格差が大きいという傾向に対応して、4 年生の個人差を考慮した教育活動の充実が求められる。従って、4 学科の基本的状況は異なるが、それぞれの在学生の傾向に対応して、3 年次か 4 年次における教育的な工夫を施すことが必要であろう。

3. ランク指数の機能と限界について

本調査の結果から、ランク指数は入学時までの学生の学習状況を示す重要な指標として、大学入学試験における示唆的な役割を果たすことの可能性が証明されたが、4 年間の学年平均 GPA の傾向に影響を及ぼさないことは統計的に導き出された。

しかし、2019 年度卒業生の分析結果だけから、学年平均 GPA の傾向に対するランク指数の影響を完

全に排除することができないことを強調しておきたい。つまり、ランク指数と学生の学年平均 GPA という二種類のデータは、いずれも入学者のみをサンプルとしたものであり、入学試験の不合格者や入学辞退者のデータを反映していないため、サンプル自体は既に偏りを持っているわけである。従って、このサンプルから得られた分析の結果を批判的に受け止めることも必要であろう。

また、ランク指数の機能と限界を一層明確にするために、異なるサンプルを対象とした調査・分析が必要であろう。

第 3 部

事務局（人事評価・人材育成）に関連した IR 報告

IR 推進委員会

芳賀 茂・高橋 豊

よりよい人事評価システムへの移行と人材育成方策に向けて

I. はじめに

2017 年度は、これからの大学運営の改善の一助に「大学事務職員の業務に関するアンケート」を実施し、事務職員の意識や日頃感じている課題や要望等についてとりまとめた。調査においては、自己啓発等 S D の重要性、職員と教員との教職協働の重要性、適正な人事評価と処遇及び PDCA を活用した業務改善等についての意見が多く寄せられた。

2018 年度は、人材育成と資質の向上を目指し、昨今の大学を取り巻く状況を理解したうえで、小規模大学での IR 活動をどのように推進していくことが必要であるかを問題提起として、「大学を取り巻く状況と業務達成のための情報の収集と分析」を配付、説明を行い、その後、部門毎に全職員へ配付、勉強会を実施し、その理解度に関して確認するためにアンケートを実施し、集計結果から、大方の職員は「大学を取り巻く状況と業務達成のための情報の収集と分析」について「理解できた」と確認することができた。

今年度においては、過去 2 年間の取り組みをベースに 2019 年 3 月に策定し、今年度から実施（試行）している「事務系職員等の人事評価システム（添付資料 2）」及び「事務職員の人材育成プランについて（添付資料 3）」等について、その検証のためのアンケートを行い、よりよい人事評価システムへの移行と人材育成方策に資するよう活用することとした。

II. 調査概要

(1)対象職員

本学の専任事務職員(課長(等)職が在席する部署)29 名
(男性 14 名、女性 15 名)。

(課長職 8 名、その他 21 名)

(2)実施日

2018 年 3 月 2 日（月）～3 月 13 日（金）

(3)調査項目・アンケート用紙

添付資料 1

(4)調査方法

無記名の調査用紙を配付、留め置きとし、庶務課設置の回収箱による回収。

(5)回収率と分析対象

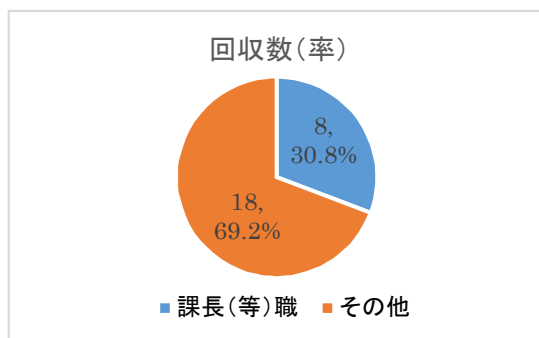
回収率は 89.7%（配付 29 名で回収 26 名）26 名を分析対象とする。

III. 調査結果

1. 参考として

設問 1. あなたの職位について。

	回収数
課長(等)職	8
その他	18
合計	26



設問 2. あなたの性別について

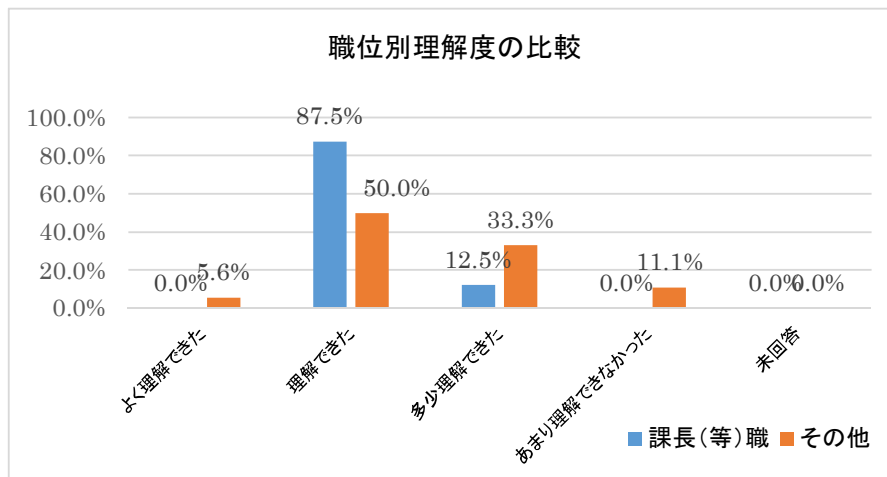
男性 13 名 (50%)、 女性 13 名 (50%)

2. 事務系職員等の人事評価システムについて

設問 3. 組織の重点目標は理解できましたか。

	よく理解できた	理解できた	多少理解できた	あまり理解できなかった	未回答	合計
課長(等)職	0	7	1	0	0	8
その他	1	9	6	2	0	18
合計	1	16	7	2	0	26

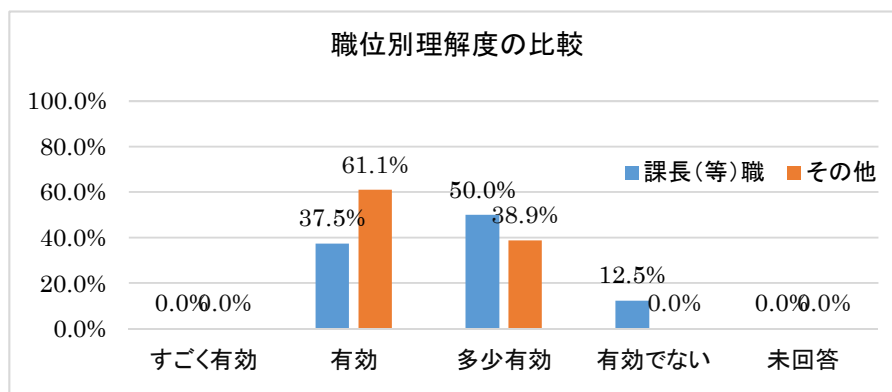
	よく理解できた	理解できた	多少理解できた	あまり理解できなかった	未回答	合計
課長(等)職	0.0%	87.5%	12.5%	0.0%	0.0%	100.0%
その他	5.6%	50.0%	33.3%	11.1%	0.0%	100.0%



設問 4. 職務遂行能力評価（能力評価）は人事評価に有効でしたか。

	すごく有効	有効	多少有効	有効でない	未回答	合計
課長(等)職	0	3	4	1	0	8
その他	0	11	7	0	0	19
合計	0	14	11	1	0	26

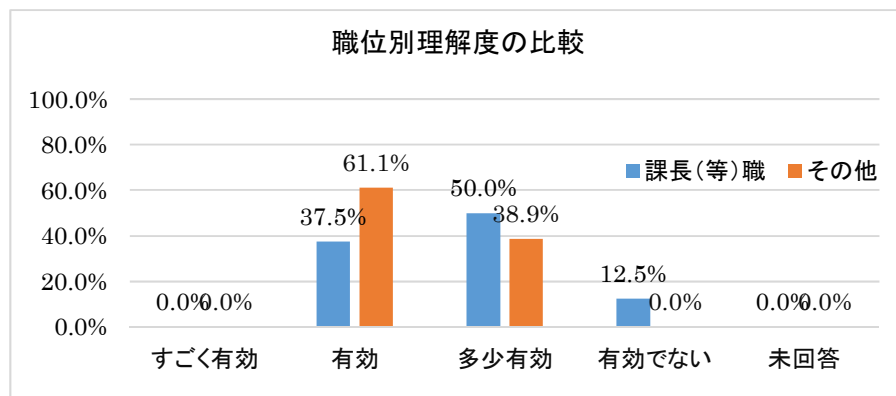
	すごく有効	有効	多少有効	有効でない	未回答	合計
課長(等)職	0.0%	37.5%	50.0%	12.5%	0.0%	100.0%
その他	0.0%	61.1%	38.9%	0.0%	0.0%	100.0%



設問 5. 職務遂行能力評価（行動評価）は人事評価に有効でしたか。

	すごく有効	有効	多少有効	有効でない	未回答	合計
課長(等)職	0	3	4	1	0	8
その他	0	11	7	0	0	19
合計	0	14	11	0	0	26

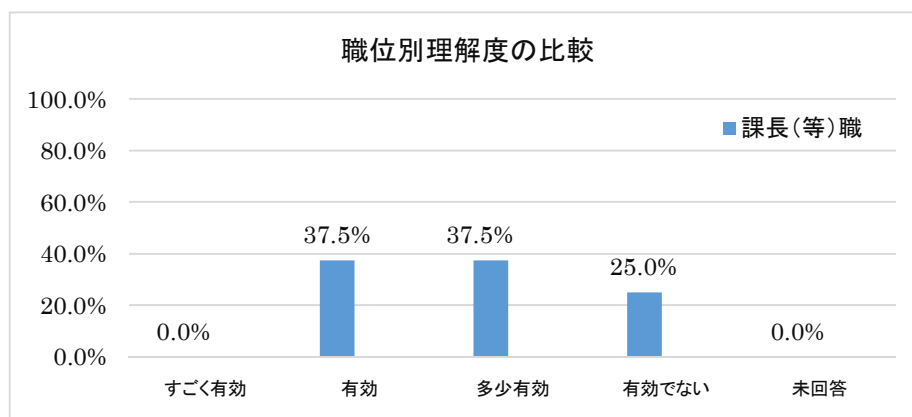
	すごく有効	有効	多少有効	有効でない	未回答	合計
課長(等)職	0.0%	37.5%	50.0%	12.5%	0.0%	100.0%
その他	0.0%	61.1%	38.9%	0.0%	0.0%	100.0%



設問 6. 業務達成度評価（実績評価）は人事評価に有効でしたか。（課長級のみ記入）

	すごく有効	有効	多少有効	有効でない	未回答	合計
課長(等)職	0	3	3	2	0	8

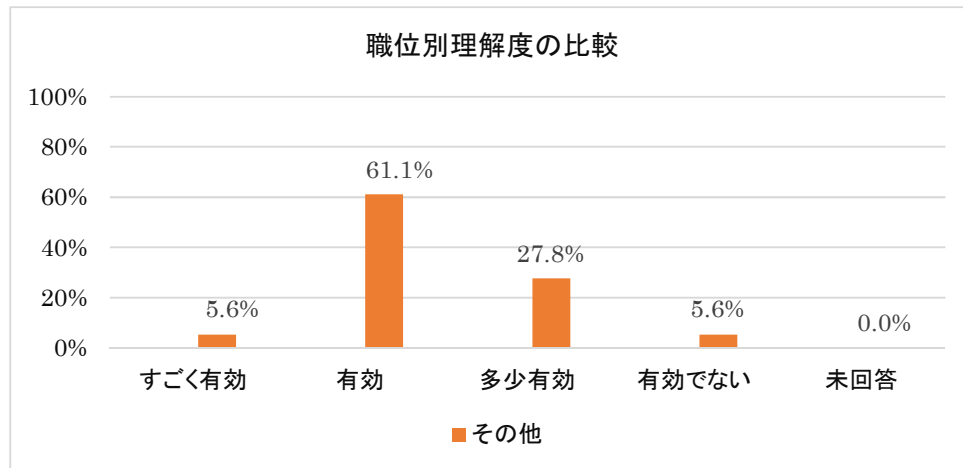
	すごく有効	有効	多少有効	有効でない	未回答	合計
課長(等)職	0.0%	37.5%	37.5%	25.0%	0.0%	100.0%



設問 7. チャレンジ評価は人事評価に有効でしたか。（主任、一般職員のみ記入）

	すごく有効	有効	多少有効	有効でない	未回答	合計
その他	1	11	5	1	0	18

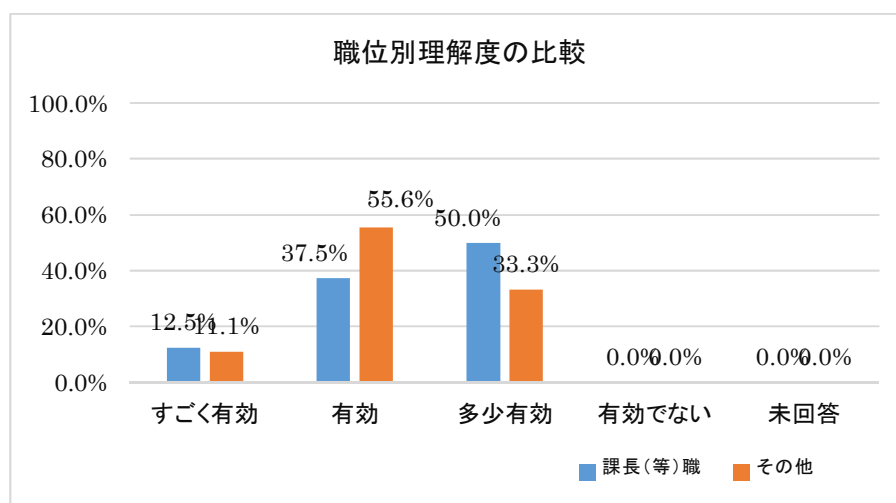
	すごく有効	有効	多少有効	有効でない	未回答	合計
その他	5.6%	61.1%	27.8%	5.6%	0.0%	100.0%



設問 8. 上司又は部下との面談は有効でしたか。

	すごく有効	有効	多少有効	有効でない	未回答	合計
課長(等)職	1	3	4	0	0	8
その他	2	10	6	0	0	18
合計	3	13	10	0	0	26

	すごく有効	有効	多少有効	有効でない	未回答	合計
課長(等)職	12.5%	37.5%	50.0%	0.0%	0.0%	100.0%
その他	11.1%	55.6%	33.3%	0.0%	0.0%	100.0%

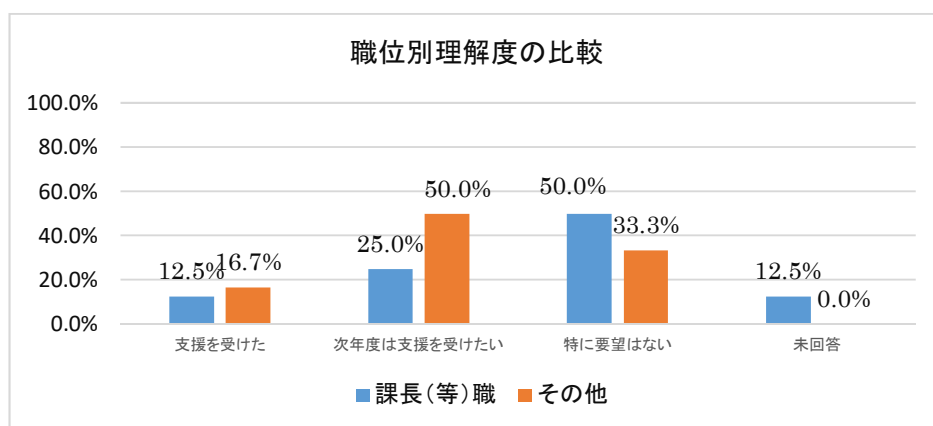


3. 事務系職員等の人材育成プランについて

設問 9. 自己啓発支援について

	すごく有効	有効	多少有効	有効でない	未回答	合計
課長(等)職	1	3	4	0	0	8
その他	2	10	6	0	0	18
合計	3	13	10	0	0	26

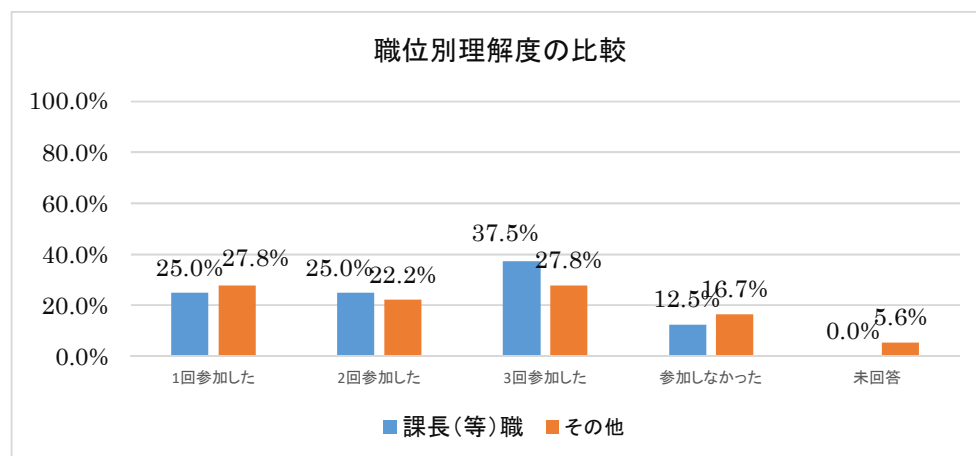
	すごく有効	有効	多少有効	有効でない	未回答	合計
課長(等)職	12.5%	37.5%	50.0%	0.0%	0.0%	100.0%
その他	11.1%	55.6%	33.3%	0.0%	0.0%	100.0%



設問 10. 勉強会について

	1回参加した	2回参加した	3回参加した	参加しなかった	未回答	合計
課長(等)職	2	2	3	1	0	8
その他	5	4	5	3	1	18
合計	7	6	8	4	1	26

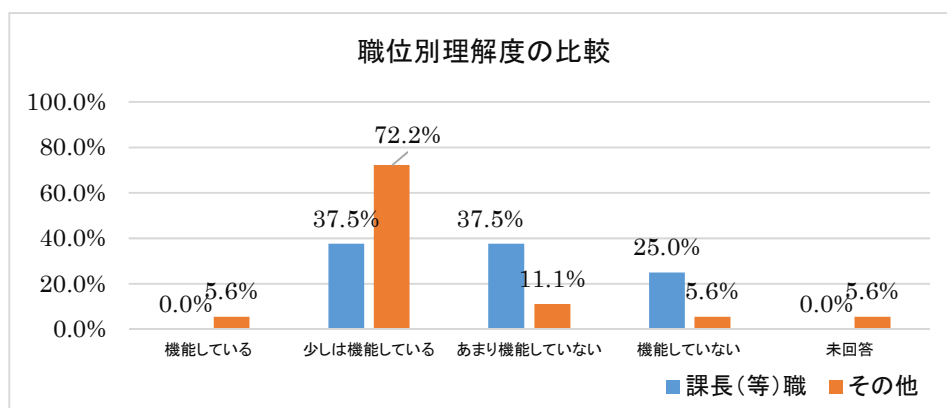
	1回参加した	2回参加した	3回参加した	参加しなかった	未回答	合計
課長(等)職	25.0%	25.0%	37.5%	12.5%	0.0%	100.0%
その他	27.8%	22.2%	27.8%	16.7%	5.6%	100.0%



設問 11. あなたの所属する課においては、OJT が機能していると思いますか。

	機能している	少しは機能している	あまり機能していない	機能していない	未回答	合計
課長(等)職	0	3	3	2	0	8
その他	1	13	2	1	1	18
合計	1	16	5	3	1	26

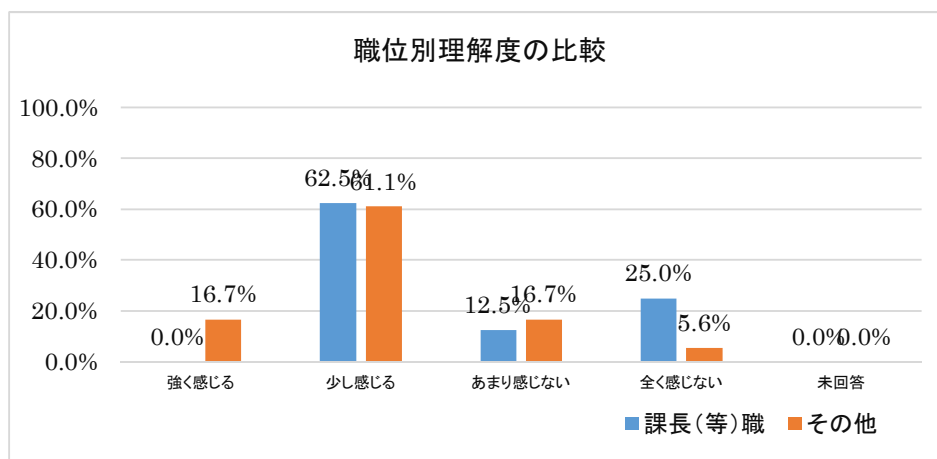
	機能している	少しは機能している	あまり機能していない	機能していない	未回答	合計
課長(等)職	0.0%	37.5%	37.5%	25.0%	0.0%	100.0%
その他	5.6%	72.2%	11.1%	5.6%	5.6%	100.0%



設問 12. 従前より本学における人材育成には力を入れていると感じますか。

	強く感じる	少し感じる	あまり感じない	まったく感じない	未回答	合計
課長(等)職	0	5	1	2	0	8
その他	3	11	3	1	0	18
合計	3	16	4	3	0	26

	強く感じる	少し感じる	あまり感じない	まったく感じない	未回答	合計
課長(等)職	0.0%	62.5%	12.5%	25.0%	0.0%	100.0%
その他	16.7%	61.1%	16.7%	5.6%	0.0%	100.0%

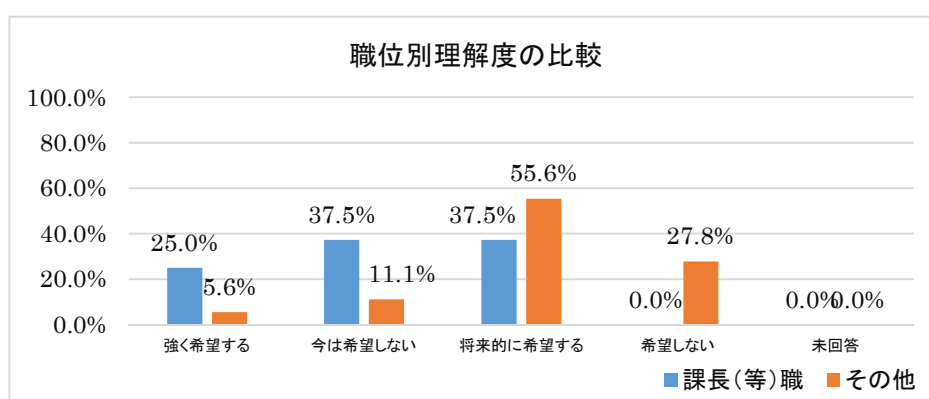


4. 人事異動等について

設問 13. 人事異動を希望しますか

	強く希望する	今は希望しない	将来的には希望する	希望しない	未回答	合計
課長(等)職	2	3	3	0	0	8
その他	1	2	10	5	0	18
合計	3	5	13	5	0	26

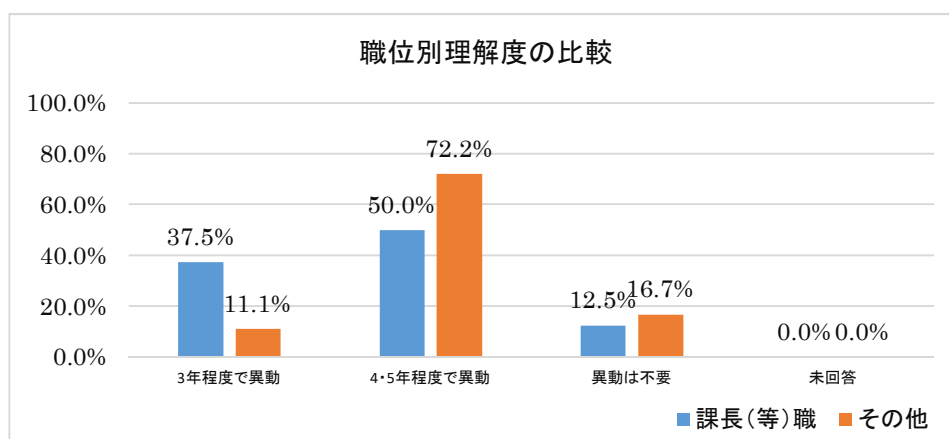
	強く希望する	今は希望しない	将来的には希望する	希望しない	未回答	合計
課長(等)職	25.0%	37.5%	37.5%	0.0%	0.0%	100.0%
その他	5.6%	11.1%	55.6%	27.8%	0.0%	100.0%



設問 14. 人事異動の周期について

	3年程度で異動	4・5年で異動	異動は不要	未回答	合計
課長(等)職	3	4	1	0	8
その他	2	13	3	0	18
合計	5	17	4	0	26

	3年程度で異動	4・5年で異動	異動は不要	未回答	合計
課長(等)職	37.5%	50.0%	12.5%	0.0%	100.0%
その他	11.1%	72.2%	16.7%	0.0%	100.0%



5. 自由記述

設問 14. 事務系職員等の人事システムについて（変更したほうが良い点等）

・ABC 評価の段階を 5 段階ぐらいにしてもよいと思う。また、ABC の評価基準を記載したほうがよい。（どのくらい達成できているか等）

・業務に対しての取り組みや考え方が、各課・部署、課内でも温度差を感じるため、評価者から公平な評価を望む。

・人事評価システムに関する研修や説明会を希望する。

・フォーマットについて、記入欄が狭くて評価者に自分の意志を伝えづらい。

・人事評価システムを実施した先に何があるのかが不明瞭であり、やりっぱなしにならないように気をつけてほしい。

・所属によって業務の負担やストレスの種類が違いますが、同じ観点からの評価で良いのか。所属の業務に即した観点（部署ごとに重視されるべき能力の整理）も必要ではないか。

・高評価、低評価となったとしても、その後、能力やモチベーションの向上に繋がる要素はあるのか。もし、評価を給与などに反映させるのであれば、被雇用者として納得できる基準の設定や、部署間の負担差を把握しバランスをとることも必要だと思う。

・部下が上司を評価する人事制度も導入してほしい。一方的な評価システムは不公平であると思う。

・若干の唐突感と脅迫感がある。もっとゆるやかな設問にしてほしい。

・最終的にどのように活用されるのか、評価された人に対してどのようなメリット、デメリットが生じるのかが見えない。

・入職してから現在までの略歴記載がない。

・自身が将来活躍したい部署や業務を記載する項目がない。

・そもそも評価制度がないのに評価するのが疑問。

・課長と課員の面談回数を増やしたほうが良い。事務局長との面談の機会があったほうが良い。

・今年度初めて行ったので、変更点を検討するに至っていない。

設問 15. 事務職員の人材育成プランについて（希望する研修等）

・業務別研修も必要ではあるが、大学職員として、大学を取り巻く環境をきちんと理解し、スキルアップを図ることが必要である。

・個々が希望する研修に参加することも大切だが、入職後の経験年数や役職別に参加させる研修制度を早く構築すべき。

・学校事務全般の基礎的な研修、担当業務に特化した研修。

・チームビルディング、マネジメントなど。

・大学事務の業務内容を勉強する勉強会のようなものがあったとしても良いと思う。

・他大学との交流や意見交換等が少ないため、初任者研修、実務者研修、課長級以上の研修等（階層別研修）への積極的な参加を促してほしい。また、大学から派遣を行ってほしい。（例：学都仙台コンソーシアムからの案内の周知、日本私立大学連盟の研修、大学行政管理学会への積極的な参加）。

・全体に向けるものと職階別に行うものと、研修を適切に実施していくことが必要だと思う。

・教授会（教員）への発言権を拡張し、大学運営企画をリードする方法の研修。

・各部署に必要な資格を取るための研修のみならず、個人において必要と思われる研修への参加を認めると良いと思う。

・内容はどうか、こういったことが具現化され始めたことが嬉しく思う。

・コミュニケーションカードの講座。

・パソコンの研修。

・外の世界（他大学の取り組み、他業界の取り組み）を知る。計画・実行が可能な組織になるため、柔軟性と力を身につけ、発想を実現できる環境の整備を求める。

設問 16. 人事異動について

- ・ 定期的に人事異動は行ってほしい。
- ・ 能力を印象評価しているため、「誰々は営業や教学部門」や「誰々は総務等部門」などと、不公平で人事制度が出来上がっている。
- ・ 5年以内サイクルでの異動が望ましい。
- ・ 一部の職員が一つの部署に執着しており、それを黙認するという、組織であってはならない現象が起きている。
- ・ これまで人事異動はあまり行われてこなかったが、定期的な異動は必要である。入職後、定期的な異動を経て、適材適所への配置が望ましい。
- ・ 異動先の上司・同僚の人格によっては、活かされている異動と潰される異動があり、潰されることが分かっているなら、無いほうが良い。
- ・ 異動希望者に対し、面談・カウンセリングを行う機会を作ってほしい。
- ・ 事務が滞ることがないように、実施する場合は、小規模なものにしたほうが良いと思う。また、繁忙期は避けたほうが良いと思う。さらに、滞った場合は、適宜手当できるよう支援できる仕組みを整えておく必要があると思う。
- ・ 個人間の軋轢や強い人当たり、キーパーソンの好き嫌いが原因となり、適正な人事配置に（その後の業務においても）悪影響を与えることは、組織にとって障害となる。コミュニケーションの問題を細やかに調整・解決し、スムーズな関係性とそれぞれの精神衛生を保つ取り組みがあるとよい。
- ・ 「玉突き」、「ローテーション」等といった意義の見受けられない人事が今後行われない様に希望する。
- ・ 仲がいい、悪いや意見を言いやすい、言いにくい人などのパーソナルな部分が影響するのではなく、キャリアプラン、適正などが基準になるべきである。
- ・ 本人の希望と聴取と適材適所の部署・人員の配置を希望する。
- ・ 部署・課の現状を常に報告できる環境（方法）を作してほしい（学長や事務局長へ常に報告できる環境）。
- ・ 事務部署は学生の入学から卒業に至る循環サイクルの中に存在する部署がほとんどのため、複数部署を経験することで、大学事務の流れを理解することができると思う。
- ・ 特定の人しか異動してないように思われるので、定期的に公平な異動を行ってほしい。
- ・ 本来は、人事異動は必要であるが、小さな組織のため、ある程度は適材適所を考え、配置することが必要である。

設問 17. 最後に、本資料についてのご意見・ご要望をご自由に述べてください。

- ・ この手のアンケートが適正に取り扱われることを望む。
- ・ 「職員人事評価」及び「人材育成プラン」等の土台ができて良かったと思う。
- ・ 毎年アンケート集計が行われるが、PDCA サイクルが構築されていないので、やりっぱなしになっている。
- ・ 結果共有の際、今後はどう活かしていくのか方針を示してほしい。
- ・ 質問内容で一部個人を断言できるので、匿名性に配慮してほしい。
- ・ まとめて確認することができて良かった。
- ・ 世の趨勢で無理やり人事評価を取り入れているような感じがする。職員が働き（動き）やすい環境のほうも目指してほしい。
- ・ 本来 IR で為すべき調査を行い、本学の経営判断に資することが必要ではないか。
- ・ 学内の勉強会等の参加に職員間の温度差を感じる。強制にすると様々な場面で支障をきたす恐れがあるが、業務を理由に参加ができないのであれば、非常勤職員にお願いするなど工夫して、職員全体が関心を持って参加したほうが良いと感じた。
- ・ 自由記述といっても直接記入では意見を述べにくいので、様式に入力して印刷したものを提出する方法が良いと思う。
- ・ 本学事務局の意識として従前と比較して何かが変わってきているという感じはする。

IV 結びにかえて

本調査は、「はじめに」で述べているように、「事務系職員等の人事評価システム」及び「事務職員の人材育成プランについて」等について実施し、その検証のため、よりよい人事評価システムへの移行と人材育成方策に資するよう職員の意識・意見を調査・聴取したものである。

調査結果は、以下のとおりである。

設問 1. 回答者：「課長(等)職」が 8 名(100%)、「その他」が 18 名(86%)、計 26 名 (90%)。

設問 2 男女比率：男性 13 名 (50%)、女性 13 名 (50%)

設問 3～設問 8 は、事務系職員等の人事評価システムについての設問である。

設問 3. 「組織の重点目標」の理解については、全体で「よく理解できた」が 1 名(4%)、「理解できた」が 16 名(62%)、計 17 名(65%)であった。

＊ 主任・一般職員に、「あまり理解ができなかった」が 2 名

設問 4. 「職務遂行能力評価」の有効性については、全体で「有効」が 14 名(54%)であった。

＊ 課長級に、「有効でない」が 1 名

設問 5. 「職務遂行行動評価」の有効性については、全体で「有効」が 14 名(54%)であった。

＊ 課長級に、「有効でない」が 1 名

設問 6. 「業務達成度評価」の有効性については、課長級のみのへの設問で、「有効」が 3 名 (38%)であった。

＊ 「有効でない」が 2 名

設問 7. 「チャレンジ目標」の有効性については、主任、一般職員への設問で、「すごく有効」が 1 名(7%)、「有効」が 11 名(61%)、計 12 名(67%)であった。

＊ 「有効でない」が 1 名

設問 8. 「上司又は部下との面談」の有効性については、全体で「すごく有効」が 3 名(12%)、「有効」が 13 名(60%)、計 16 名 (62%) であった。

設問 9～設問 12 は、事務系職員等の人事育成プランについての設問である。

設問 9. 「自己啓発支援」については、全体で「支援を受けた」が 4 名(15%)、「次年度は受けたい」が 11 名(42%)、計 15 名(58%)であった。

＊ 「特に要望はない」が 10 名 (38%)

設問 10. 「勉強会」については、全体で「3 回参加」が 8 名(31%)、「2 回参加」が 6 名(23%)、「1 回参加」が 7 名(27%)、計 21 名(81%)であった。

設問 11. 「OJT が機能」については、全体で「機能している」が 1 名(4%)、「少しは機能している」が 16 名(62%)、計 17 名(65%)であった。

＊ 「機能していない」が 3 名

設問 12.「従前比較しての本学における人材育成には力を入れている」については、全体で「強く感じる」が 3 名(12%)、「少し感じる」が 16 名(62%)、計 19 名(73%)であった。

＊ 「まったく感じない」が 3 名

設問 13、設問 12 は、人事異動等についての設問である。

設問 13.「人事異動の希望」については、全体で「強く希望する」が 3 名(12%)、「将来的には希望する」が 13 名(50%)、計 16 名(62%)であった。

＊ 「希望しない」が 5 名

設問 14.「人事異動の周期」については、全体で「3 年程度」が 5 名(19%)、「4・5 年程度」が 17 名(65%)、計 22 名(85%)であった。

＊ 「異動は不要」が 4 名

上記の結果から、

① 職員の人事評価については、「多少有効」を含めると 90%を超える職員が有効性を認めている。特に、設問 7 の「上司又は部下との面談」については「多少有効」を含めると全員がその有効性を認めている。

② 人材育成プランについては、設問 9 において、「自己啓発支援を望まない職員」が 10 名(38%)、設問 10 において、OJT が「あまり機能していない」、「機能していな」と答えた職員が 9 名 (35%) となっている一方、「勉強会への参加者」が 21 名(81%)、「従前から比較しての本学における人材育成は力を入れている」と感じている職員が 19 名(73%)であった。自己啓発支援を活用したい職員が 15 名(58%)いるが、OJT の充実方策や勉強会の実施など大学で主導した資質能力の向上に向けた取り組みの重要性が伺える結果であった。

③ 人事異動等については、4・5 年での異動が一番多かったが、自由記述を見ると現状の人事政策への不満や不安が多く寄せられている。大学として、職員とのコミュニケーションを図りながら適材適所の配置を行う必要を強く感じとれる。

平成 30 年 11 月 26 日、中央教育審議会は、「2040 年に向けた高等教育のグランドデザイン（答申）」において、2040 年頃の社会変化（国連:SDGs「全ての人が平和と豊かさを享受できる社会」 Society5.0 第 4 次産業革命 人生 100 年時代 グローバル化 地方創生）を見据えて

I 2040 年の展望と高等教育が目指すべき姿...学修者本位の教育への転換...

II 教育研究体制...多様性と柔軟性の確保...

III 教育の質の保証と情報公表...「学び」の質保証の再構築...

IV 18 歳人口の減少を踏まえた高等教育機関の規模や地域配置...あらゆる世代が学ぶ「知の基盤」

V 各高等教育機関の役割等...多様な機関による多様な教育の提供 ...

VI 高等教育を支える投資...コストの可視化とあらゆるセクターからの支援の拡充 ...

を掲げている。特に中央教育審議会における引き続きの検討事項として

I 設置基準等の質保証システム全体についての見直しを行うこと

II 教学マネジメント指針の策定、学修成果の可視化と情報公表の在り方の検討を行うこと

また、着手すべき施策として

I 「地域連携プラットフォーム（仮称）」の立ち上げに向けた各高等教育機関への助言、地方公共団体等との意見交換の実施と、議論すべき事項について「ガイドライン」の策定

II 「大学等連携推進法人制度（仮称）」について、認定する際の基準の内容、連携を推進するための制度的な見直し

III 国立大学において、それぞれの大学の強み・特色や地域の事情等にも留意しつつ、どのような課程や分野で、どのような規模で役割を果たしていくのか、という点について一定の方向性を検討

Ⅳ 大学間の連携・統合（国立大学の一法人複数大学制度、私立大学の学部単位等での事業譲渡の円滑化等）に必要な制度改正

Ⅴ 制度・教育改革 WG で議論された事項のうち、設置基準の抜本的な見直しや教学マネジメント指針の策定など引き続きの検討が必要とされたものを除いた、必要な制度改正（学位プログラムを中心とした大学制度、リカレント教育、留学生交流の推進、高等教育機関の国際展開等）を掲げている。

20年後を見据えてのこれらの施策に、大学として対応していくためには、職員の一人ひとりの職務遂行能力と行動能力に加え、新しいものへの対応力いわゆる時代の変化に合わせて組織を積極的に支え、論理的思考力を持って組織を改善していく資質を有する人材の強化が必要である。

また、2017年4月より、社会のあらゆる分野で急速な変化が進行する中で、大学がその使命を十分に果たすためには、その運営についても一層の高度化を図ることが必要であることを踏まえ、全ての大学等に、その職員が大学等の運営に必要な知識・技能を身に付け、能力・資質を向上させる、すなわち職員の能力開発のための研修の機会を設けることが義務化された。

本学においても、今年度施行実施した「職員人事評価システム」についての必要性の理解、職員勉強会、研修会においては目的を明確にし、理解してもらい、これらで得られたことを職務に反映し、さらにはその成果を組織内で相互に確認していくことが必要となる。今回のアンケートを参考にして、来年度からの諸施策について検証・改善を行い、充実を図ることで本学により適した「人事評価制度」を確立するとともに、さらには「人材育成プラン」によるより高度な職業人としての職員の力量アップに繋げていくこととしたい。

2019 年 3 月 2 日

仙台白百合女子大学
事務職員 各位

IR 推進委員会
事務部門担当 WG

「職員人事評価」及び「人材育成プラン」等に関する
アンケート調査の依頼

本学においては、教育、研究、財務等に関する大学の活動についてのデータを収集・分析し、大学の意思決定を支援するために IR 推進委員会を設置し、この委員会は、教学、入試広報、図書・地域貢献及び事務部門の 4 つの WG に分かれて活動しています。

事務部門 WG においては、昨年度「大学を取り巻く状況と業務達成のための情報の収集と分析」についての理解度等に関するアンケートを実施し、事務職員の教育行政への関心や業務達成のための情報の収集と分析に対する意識等についてとりまとめ、これからの大学運営の改善の参考としました。

昨年は、アンケート項目別の集計結果から、設問 6 については 8 割以上、設問 3(1)(2)(3)(4)、設問 4、設問 8、設問 11 については 7 割以上、設問 7、設問 9 は 6 割以上、設問 2、設問 5、設問 10 についても 5 割以上が「理解できた」と回答している。さらに、設問 12 では 7 割以上が「資料は職務に役立った」と回答、設問 13 では 8 割以上が「資料を読み返した」と回答はあり、大方の職員は「大学を取り巻く状況と業務達成のための情報の収集と分析」について「理解できた」と確認することができた。

2014 年には大学運営における学長のリーダーシップの確立等のガバナンス改革を促進するため学校教育法が改正され、翌年 4 月から施行された。さらに 2017 年 4 月より、社会のあらゆる分野で急速な変化が進行する中で、大学がその使命を十分に果たすためには、その運営についても一層の高度化を図ることが必要であることを踏まえ、全ての大学等に、その職員が大学等の運営に必要な知識・技能を身に付け、能力・資質を向上させる、すなわち職員の能力開発のための研修の機会を設けることが義務化された。

今年度においては、2019 年 3 月に策定し、今年度から実施（試行）している「事務系職員等の人事評価システム」及び「事務職員の人材育成プランについて」等について、その検証のためのアンケートを行うこととしましたので、別紙アンケート用紙への記入についてご協力願います。

なお、調査内容については、無記名であるとともに、目的以外に使用することは一切ありません。

アンケートは、3 月 13 日（金）まで、庶務課に設置するアンケート回収箱に提出願います。

「職員人事評価」及び「人材育成プラン」等に関する
アンケート調査

各設問の当てはまるところにレ点をつけてください。

I 参考として

1. あなたの職位について

☐課長（等）職 ☐その他

2. あなたの性別について

☐男 ☐女

II 事務系職員等の人事評価システムについて

3. 組織の重点目標は理解できましたか。

☐よく理解できた ☐理解できた ☐多少理解できた ☐あまり理解できなかった

4. 職務遂行能力評価（能力評価）は人事評価に有効でしたか。

☐すごく有効 ☐有効 ☐多少有効 ☐有効でない

5. 職務遂行行動評価（行動評価）は人事評価に有効でしたか。

☐すごく有効 ☐有効 ☐多少有効 ☐有効でない

6. 業務達成度評価（実績評価）は人事評価に有効でしたか。（*課長級のみ記入）

☐すごく有効 ☐有効 ☐多少有効 ☐有効でない

7. チャレンジ目標は人事評価に有効でしたか。（*主任、一般職員のみ記入）

☐すごく有効 ☐有効 ☐多少有効 ☐有効でない

8. 上司又は部下との面談は有効でしたか。

☐すごく有効 ☐有効 ☐多少有効 ☐有効でない

III 事務職員の人材育成プランについて

9. 自己啓発支援について

☐支援を受けた ☐次年度は支援を受けたい ☐特に要望はない

10. 勉強会について（参加した回数を記載してください。）

☐（ ）回参加した ☐参加しなかった

11. あなたの所属する課においては、OJT が機能していると思いますか。

☐機能している ☐少しは機能している ☐あまり機能していない ☐機能していない

12. 従前より本学における人材育成には力を入れていると感じますか。

☐強く感じる ☐少し感じる ☐あまり感じない ☐まったく感じない

IV. 人事異動等について

13. 人事異動を希望しますか

☐強く希望する ☐今は希望しない ☐将来的には希望する ☐希望しない

14. 人事異動の周期について

☐3 年程度で異動 ☐4・5 年で異動 ☐異動は不要

V. 自由記述

15. 事務系職員等の人事評価システムについて（変更したほうが良い点等）

--

16. 事務職員の人材育成プランについて（希望する研修等）

--

17. 人事異動について

--

14. 最後に、本資料についてのご意見・ご要望をご自由に述べてください。（自由記述）

--

ご協力ありがとうございました。

3月13日（金）まで、庶務課設置のアンケート回収箱に提出をお願い致します。

IR 推進委員会 事務部門担当 WG

添付資料 2

○ 事務系職員等の人事評価システム概要

1. 趣旨

現在求められている、複雑高度化、多様化した業務への対応、そしてスピーディーに対応し、効率的により専門的なサービスを提供し続けていくために、事務職員個々の資質の向上と組織としての育成方策を構築し、常に検証していく。

新たな人事管理を推進していくためには、その基盤的、中心的役割を果たすべく「新たな人事評価システム」を構築することが不可欠であり、構築にあたっては、評価を通じて、「人材の育成と適確な登用」、「業務遂行結果に基づく適切な処遇」、「職員の勤務意欲の向上」が図れるシステム創りを念頭に置く。最終的には、本学の大学運営がより効果的、戦略的に実現できるような活力のある「事務組織」を目指すものである。

2. 概要

客観的で納得性のある人事評価システムを構築し、職員の能力向上を積極的に啓発することができる仕組みを目指す。

(1) 事務系職員等の人事評価については、職種やキャリア・ステップに応じて、①職員の職務遂行能力の発揮度（過程）、②職務達成における行動（過程）、③業務の達成度（結果）などの評価要素を適切に組み合わせて実施する。

(2) 職員個々が、評価について納得性を高められる仕組みを構築する。

① 複数の評価者による評価を実施し、評価結果の適正・公正性を高める。また、評価者の評価能力の向上と評価制度の統一的な運用を図るため、評価者訓練を実施する。

② 評価の納得性を高めるとともに職員の育成に役立てるため、職員に対する評価結果のフィードバックを行い、あわせて、評価結果が低い職員に対しては、適切な指導、研修等の実施、人事配置等を行う。

③ 評価の手續や結果に対する職員の苦情については、苦情処理の窓口を設けるなど、適切な仕組みを設ける。

(3) 給与等への反映

給与体系制度の構築及び本システムの実施・検証を積みかさね、納得性のあるシステムが確立及された時点で昇給や勤勉手当の支給率等に反映させる。

3. 実施時期

2019年度から試行的に実施する。

添付資料 3

○ 事務職員の人材育成プランについて

前文

組織は目的を持っており、その目的を実現するために活動している。組織がその目的をよりよく実現するためには、組織の構成員である職員の能力を常に向上させていく必要がある。この場合、向上させる必要のある能力としては、第一に「社会人としてのマナーの向上、職業人としての倫理観の高揚」、第二に「現在就いている業務を円滑に遂行するために必要な能力（知識、技能、態度等）」であり、第三に、将来就くことが予想される職務についての能力」で、この場合は組織が持つ長期的な人事管理計画を踏まえつつ育成していくことが必要となる。また、第四として組織を取り巻く社会の環境が大きく変化している現在にあつては、「その変化に適応し、変化の中で新しいものを創造していく能力の向上」が特に求められている。この4つ目がまさに今、大学事務職員に求められている、大学運営の企画立案への積極的な参画や教員のパートナーとして本法人の目的に貢献できる能力の向上である。

I これまでの人材育成

従来の能力開発の方策としては、次の3つに分けることができる。

(1) OJT (On-the-Job Training)

職場の上司（リーダー）が本来の仕事を通じて、または仕事に関連させつつ部下（メンバー）を指導・育成する研修

- ・ OJTによって、一人ひとりの仕事の遂行に必要な能力を伸ばし、その結果として職場全体の仕事がより効率的に進むことが期待される。
- ・ OJTは、部下それぞれの実情に即して行うべきものであり、部下に必要な点を把握し、内容や方法を定めて実施し、評価する、といった計画性を持って進めなければならない。
- ・ OJTの実施にあたっては、指導する目標・内容や機会、さらには部下の仕事に対する意欲や能力の高低に応じて、「やって見せたり」「細かく指示してやらせたり」「まかせてみる」など、より効果が上がる方法を選ぶ必要がある。

(2) OFFJT (Off-the-Job Training)

本来行うこととされている仕事を離れて、職務の一環として行う研修

① 階層別の研修

役職に応じて、必要な知識と自覚、社会的視野などを身につけることを目的としている。

初任研修、中堅研修、管理職研修、監督者養成研修 等

② 実務研修

実務を経験した職員を対象として、職務に応じた専門的知識の習得を目的としている。

(例)

労務専掌関係研修、会計関係事務研修、国際交流担当職員研修、留学生担当者研修、学生指導職員研修、就職指導担当職員研修、
図書館職員研修、図書館職員著作権研修、
目録システム(データベース)研修、放射線取扱者研修

以上の研修のほか、実務を習得するため、各種説明会への参加

(3) 自己啓発支援

職員の自己啓発活動を組織として支援することをいい、職場内勉強会の会場や教材の提供、教育機会の付与、学費援助、自己啓発の指導・教示

自己啓発研修（放送大学コース）、社会人大学院への進学

II 現状の問題点と課題

OFFJT として実施している階層別の研修や実務研修については、外部研修が少なく研修の目的を果たしているとはいえない。また、OJT についても、改善と努力を要するとともに自己啓発支援の強化が望まれる。

特に、① 昨今の事務系職員に求められている企画力や専門職能集団としての力量形成のための方策、② 職員の社会人としてのマナーの向上、職業倫理の高揚に係る方策については的確な方策がとられていない現状である。

(1) OJT (On-the-Job Training)

① 上司の力量不足

- ・ 年齢構成のアンバランスや小規模組織のため、本来の OJT の有為な経験をあまり受けずに上司の立場となることが多い

- ・ 部下を通じて仕事をする意識の欠如

面倒くさくなると自分でやってしまう。

できない部下から仕事を取り上げる。(やらせない)

きく耳を持たない、激しやすい又は穏やか過ぎる。

- ・ OJT の必要性やの重要性についての認識の欠如

- ・ 時代の変化や環境の変化に敏感に対応し、生じてくる問題を解決していく能力の不足

② 部下の意欲不足

- ・ チームとしての職務遂行意識の不足

自分だけよければ良いという考え

報告、連絡、相談の必要性が欠如

- ・ 職場への愛着心の欠如

- ・ 評価システムの不明瞭さ（組織として）

③ コミュニケーション不足

- ・ チームワークの必要性の欠如

- ・ チームとして達成感を共に感じることの不足

- ・ 上司が自分の上司との連携不足

部下を指導する立場であるとともにまた上司の補佐役であるという認識の不足

- ・ 横の関係（同僚や関係部局）を円滑に保つ努力不足

(2) OFFJT (Off-the-Job Training)

① トップダウン方式

上司が一方向的に命じる研修（説明・指導不足）

② 通常業務量の増加に伴う研修への負担感

(3) 自己啓発支援

① 職員の意欲不足

② 組織として、職員の育成への努力不足

③ 通常業務量の増加に伴う研修への負担感

III 今後の人材育成プランの考え方

(1) 新しい人事評価システムを活用した的確な人材育成を行う。

(2) 大学運営に求められる専門性を向上させる人材育成及びマルチな人材育成を行う。

(3) 人事戦略の中で組織的に行い、特に次の点を念頭に置き、要素を組み合わせた育成を展開する。

なお、実施の際は、実施、報告、そして成果の伝達（プレゼン）の3段階をもって終結するよ

う工夫を加える。

① 自己啓発の教示と支援

職員の意識改革を図ることが大切であり、組織としてあらゆる機会を捉えて刺激することが必要であり、積極的に支援する。

職場内勉強会の教材の提供、教育機会の付与、学費援助などがあげられる。

職務への直接的関係の有無にとらわれない。

② 社会人・職業人としての基礎の育成

OJT、OFFJT その他あらゆる機会において、社会人、職業人としての倫理・モラルのレベルの均一化と向上をはかる。

③ 職場内における指導・育成

職場の上司、先輩が本来の仕事を通じて、または仕事に関連させつつ部下、後輩を指導・育成する。

それぞれの実情に即して行うべきものであり、部下、後輩に必要な点を把握し内容や方法を定めたうえで実施し、評価するといった計画性を持って進める。

チームとしての職務遂行意識の向上を図る。

④ 職務遂行能力の向上

職務に応じた専門的知識の習得や役職に応じた必要な知識と自覚、社会的視野などを身につけさせ、職務を円滑に遂行する能力の向上を図る。

職能集団と成りえる人材の育成として、ピンポイント的な能力開発研修や専門的な講習会の受講（民間研修の取り入れを視野に）などを取り入れる。

⑤ 長期的人事管理計画に基づく育成

将来就くべき職務を見越した計画的な人員養成のための研修や講習会を受講させる等、今後組織としてどういう人材が必要となるかを常に念頭に入れた計画的な要員養成を行う。

⑥ 企画・構想能力の資質向上

よりよい管理運営能力や、新たな構想・企画立案能力等の向上のための方策を、教員と協働的關係を視野に検討する。

従来の研修を見直し、例えば、SD への教員参加や FD への参加、民間機関

等への長・短期の派遣等、従来の殻から脱却した新たな能力向上方策を検討する。

IV 具体的方策（人材育成プラン）

（１） 自己啓発支援

- 放送大学受講に係る学費補助
- 資格取得に係る経費の補助
 - 職務に役立つ講習や資格取得のための支援
- ・ 講習会等への参加費用の補助
 - ・ 業務の一貫としての認定
- 職務に直接関係しない講習会等への参加
 - ・ 参加費用の補助

（２） 職場内における指導・育成

- 指導者の育成（講習会、講演会の実施）
 - 業務を通じての育成（知識・技術の継承）
- 課内内勉強会の実施（担当外業務の理解）
 - 全学勉強会の実施（他業務の理解）

（３） 独自の人材育成事業

- 人材育成事業（基礎）
 - ・ 接遇

- ・ 社会人としての意識とマナー
 - ・ 倫理・モラルのレベルの均一化と向上
 - ・ 協働意識の啓発
- ・ プレゼン能力の向上（情報機器の操作の習熟）
 - ・ 一般常識（救急救命 等々）
- ・ 危機管理意識の高揚 等々
- 人材育成事業（大学理解）
 - ・ 法人事業の熟知（連携事業、学内諸事業の聴講）
- ・ 職場の熟知
 - ・ 財務状況の理解、人事制度の理解 . . . 等々
- 人材育成事業（多様化）
 - ・ 他機関・他業種の視察・理解
 - ・ 他業務研修への参加
 - ・ 民間等が企画する研修等の受講
 - ・ 各種プロジェクトへの参加 等々

第 4 部

内部質保証に関連した IR 報告

IR 推進委員会

小嶋文博・矢口洋生

内部質保証（学習成果の向上）のために必要なこと

1. 目的

大学基準協会における大学評価基準の基準 10「内部質保証」では、「大学は、その理念・目的を実現するために、教育の質を保証する制度を整備し、定期的に点検・評価を行い、大学の現況を公表しなければならない」とある（『内部質保証ハンドブック』，大学基準協会，2015）。特に教育の質を保証するという点の評価・点検は意外と難しく、現状の自分達の教育体制と教育活動等が教育の質の保証を担保できるものであるのかを自己評価し、その改善を試みるのが大切であると考えられる。

ここでは、現状把握のために、本学のビッグデータの一部を用い、様々な観点から分析を試みたので、その一部について報告する。

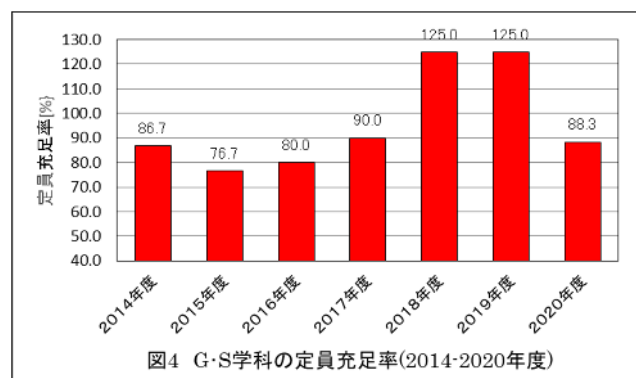
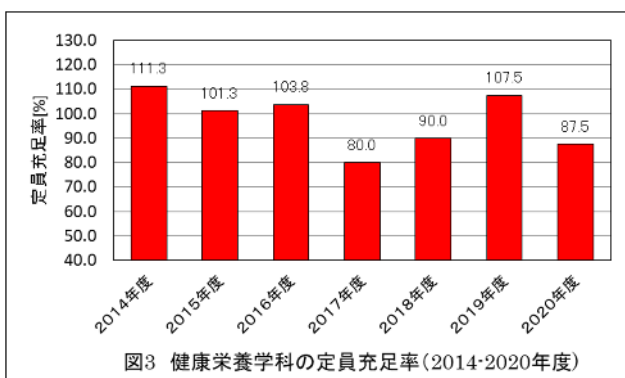
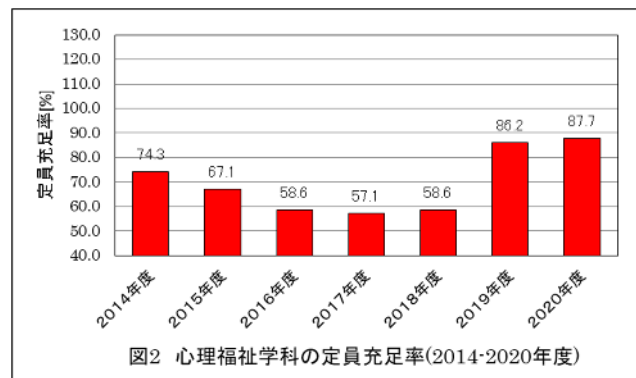
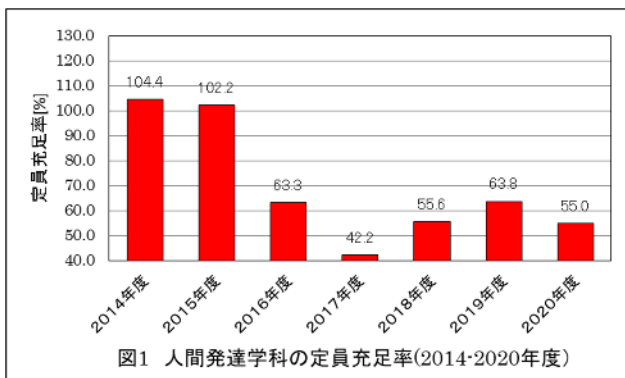
2. 方法

学内ビッグデータを用い、その中から調査該当項目ごとにデータを取り出し、見やすく加工をおこなった。

3. 結果

(1) 学科別定員充足率の変化

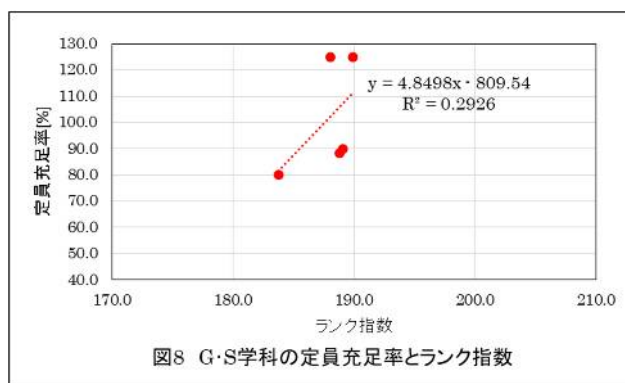
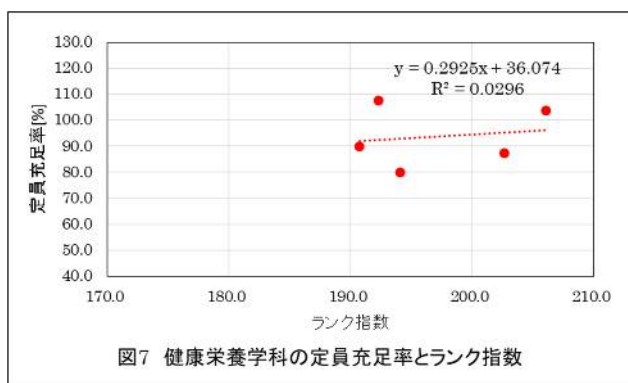
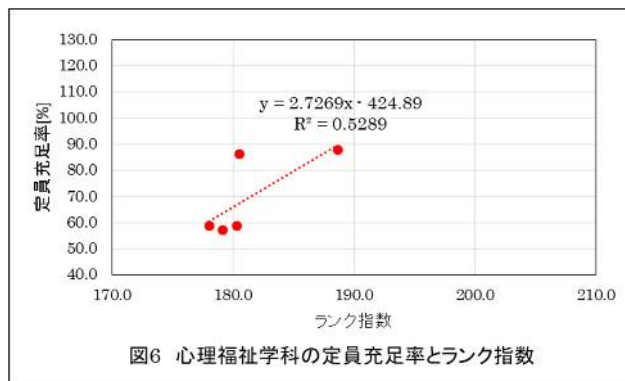
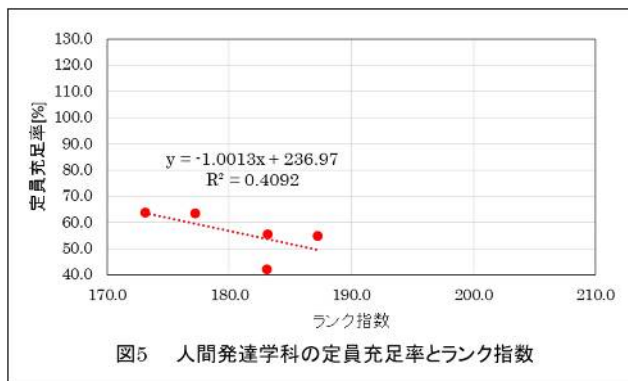
いずれの学科も 2020 年度には定員割れを起こしている。



(2) 定員充足率とランク指数との関係

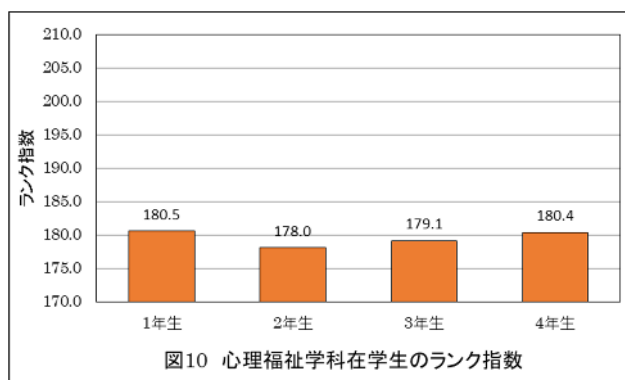
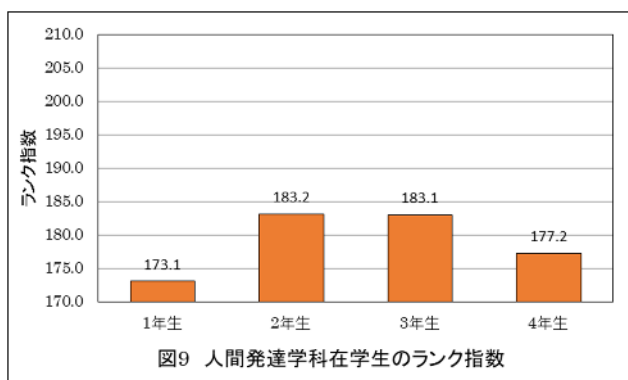
通常、定員充足率が高くなるほど（受験生が多くなるほど）、入学試験による入学者選抜が機能し、優秀な学生を多く集めることが可能となる。逆に受験生が少なくなればなるほど、無理をしてでも合格者を増やそうとするので、入学者選抜の機能が失われ、AP を満たさないような学力の低い受験生までが

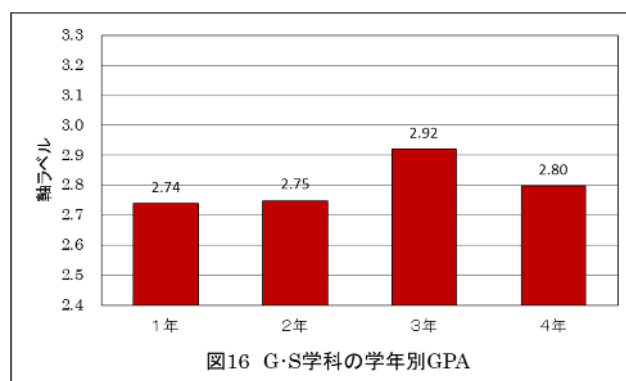
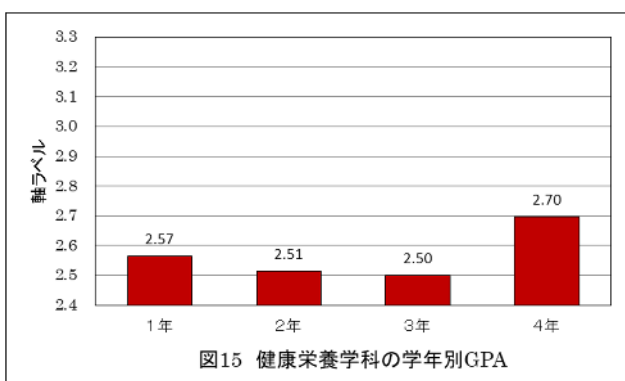
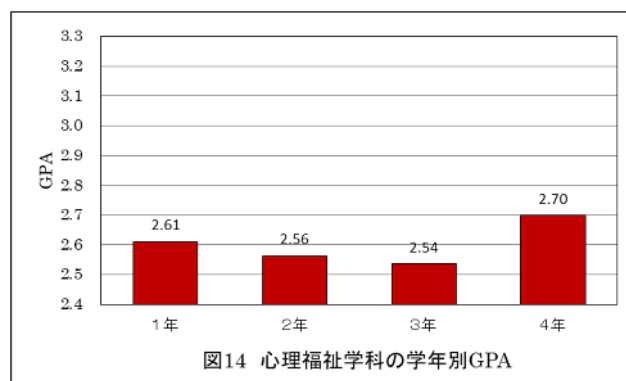
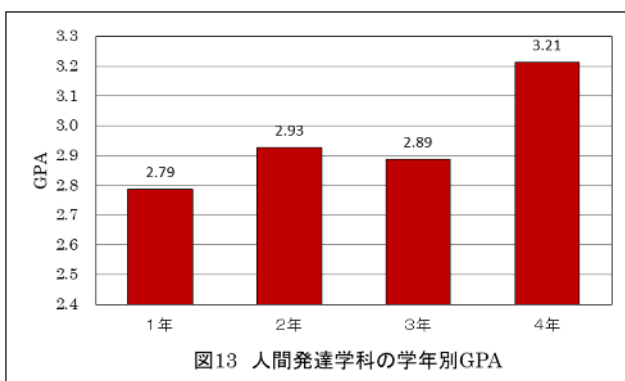
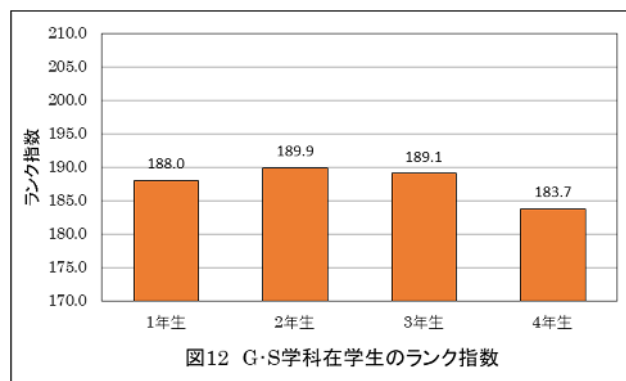
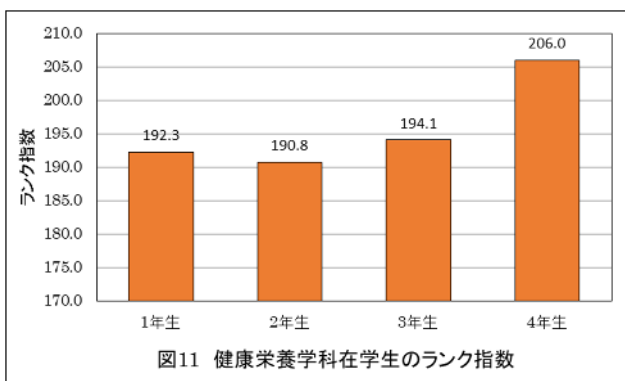
合格となる。定員割れを起こしつつも、心理福祉学科、健康栄養学科、グローバル・スタディーズ学科では、定員充足率とランク指数との間には正の相関が見られる（強弱はあるが）。一方、人間発達学科は、定員充足率とランク指数との間に負の相関が見られる。定員充足率が42%まで落ちた時に、推薦入試等の基準を下げたが、それでも入学者は増えないし、優秀な学生を集めることができていないことが示唆される。このことは、受験生にとっては、入学試験のハードルの高さ（低さ）よりも、その大学、その学部、その学科、その専攻で、学ぶことの意味と魅力があるかどうかが重要であることを示唆するものでもあるだろう。



(3) 在学生の高校時の成績と GPA について

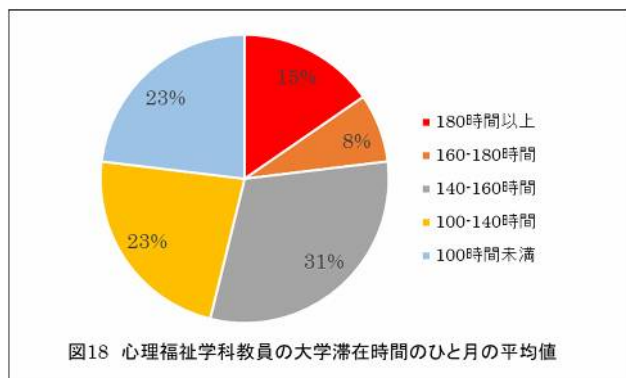
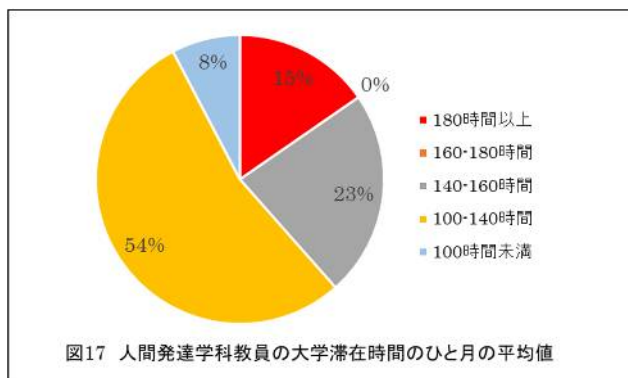
2019年度の在学生の入学前（高校時）の成績（評定平均値）と GPA との関係を調べてみると、大きな相関は見られなかったが、在学生のランク指数と GPA との関係には、学年によっては例外（人間発達学科4年生）もあるが、正の相関性が見られた（ここでは、図の形でしか示していないので、形を比較して見てほしい）。しかしながら、学科間で見ると、在学生のランク指数（入学前の成績を反映）と GPA（入学後の成績を反映）には関連性がなく、学科間での GPA 格差を生じている。

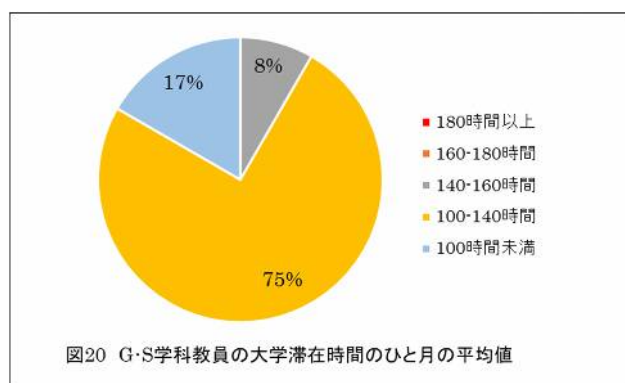
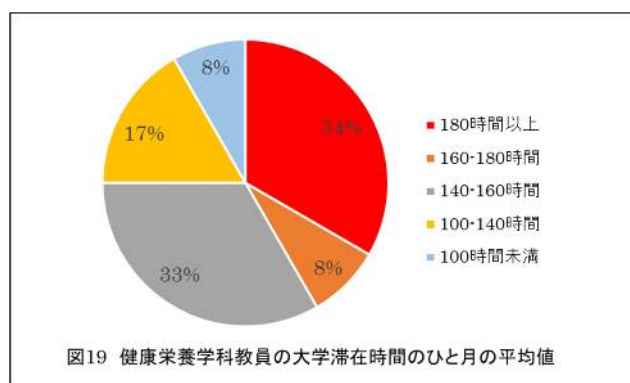




(4) 2018 年 1 年間を通しての教員の大学滞在時間のひと月ごとの平均値（カードキーによる管理）

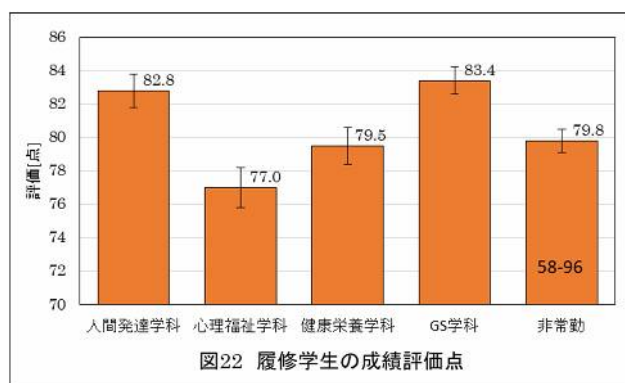
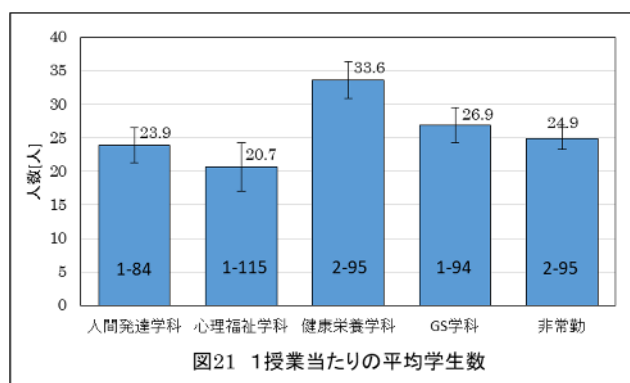
次に示すのは、教員のカードキーによる大学滞在時間の1ヶ月分の平均値で、学科ごとに滞在時間ごとの分布で表している。ここでは示さないが、学科ごとの平均値を求めた場合、著しく低いのは、グローバル・スタディーズ学科である。他の学科は学外実習を持っており、巡回指導のため学外に出ることが多い（大学滞在時間が減る）が、グローバル・スタディーズ学科ではそれがほとんどないと思われる。



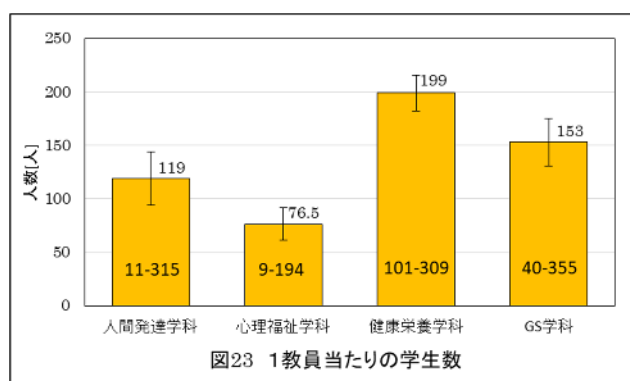


(5) 教員 1 授業当たりの学生数と成績評価点の平均値（2019 年度前期について）

1 授業当たりの平均学生数では、健康栄養学科が最も多く、心理福祉学科が最も少ない。国家資格取得のための専門科目をもっている心理福祉学科と健康栄養学科は、学生の成績評価においては厳しく評価を行っており、逆に国家資格にあまり関係しない人間発達学科やグローバル・スタディーズ学科では、平均点が 80 点を超えていることから、成績評価はあまり厳しくは行っていないものと推察される。



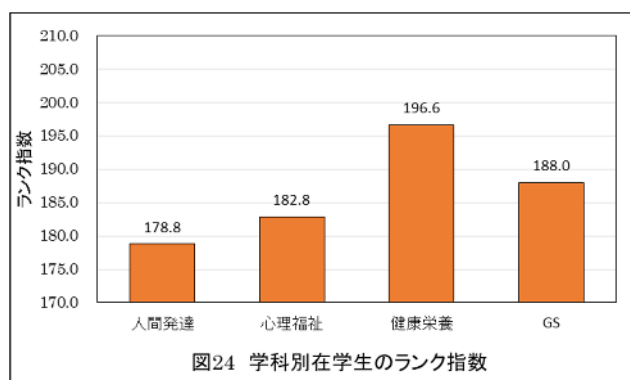
なお、1 教員当たりの担当学生数では、ばらつきはあるものの、平均値で比較すると、心理福祉学科が 76.5 人と最も少ない。



(6) 在学生のランク指数について

2019 年度在学生のランク指数を学科別で比較したものを図 24 に示す。健康栄養学科の学生が最もランク指数が高いことにはなるが、図 11 を見ると分かるように、学年によってランク指数には変化がある。2020 年 3 月に実施された第 34 回管理栄養士国家試験において、2019 年度の 4 年生は 93.3%の合格率をあげることができた。これは緻密な国家試験対策を行ったことも理由の一つではあったと思われるが、この 4 年生は図 11 に見るように、もともとランク指数の高い集団であったため、高い合格率を

あげることができたのではないかと考えられる。そう考えると、3年生以下の、ランク指数の低い学年においては、さらなる学力向上と国試合格のための対策に学科教員全員が注力しなければならない必要性のあることが自然と理解できる。



4. まとめ

入学試験は必ずしも選抜試験や競争試験の類ではなくなっているが、現状において、受験生の少なさから、合格ライン（受入れの基準）をかなり下げてまで入学者を確保しようとしていることは否定できない。一方、入学させたからには、DPを満たすような学生（社会人）に育て上げる努力をしなければならない。そのために必要なことは、教育スキルと時間である。その教育スキルには研究活動による裏付けが必要である。この教育スキルと時間、学生の学習成果の向上のためには、これらが最重要項目である。これらが確保され、学習成果の向上が見られる（証明できる・期待できる）大学には、自然と受験生（学生）が集まることになる。

今回は示してはいないが、大学滞在時間数の少ないワースト3が授業評価アンケートによる評価点でもワースト3であったという事実がある（2018年度後期）。このことから、やはり授業の準備にかかる時間は必要であるし、少人数制によるきめ細かい教育を行っていると言うのであれば、授業後のアフターケア（きめ細かい教育・指導）などのためには、教員は大学に居ることが必要になってくると思われる。今後はオンラインでの授業やオンラインでの指導というものも、授業や指導の一形態として受け入れられていくものと思われるが、本学のような小規模大学においては、**〔教育スキル〕×〔時間〕**を『**教員ランク指数**』として意識し、日頃の学生の教育に当たっていただきたい。