

学生同士による問題作成を取り入れた会計教育における モバイルラーニングの授業設計と組織的支援の構築

Design and Assessment of Mobile Learning for Accounting Education by Making Examination and Teacher's Support

岩 崎 千 晶
柴 健 次

要約

本研究では、会計教育において学生同士による問題作成を取り入れたモバイルラーニングの授業を設計、実践し、その評価を行った。教育実践に加えて、教育実践を支える支援体制も評価対象とし、実践の効果と課題を提示することを研究の目的とした。評価の結果、学生は重要概念の確認を意識した問題を作成できており、授業で学んだ概念を応用できるような解釈へとつながっている様子が示された。一方で、問題作成の質にばらつきが見受けられるなど問題の質を向上させることや、自律的に学ぶことに関して課題を抱える学生がいることも明らかになり、今後改善に取り組む必要性が指摘された。組織的支援に関しては、授業設計や ICT スキルに関する支援者が加わることで、実践を円滑に進められていることが示され、ICT を活用した教育実践には組織的な支援が重要な役割を果たすことが確認された。

キーワード 会計教育, モバイルラーニング, 協同学習, 組織的支援

1. 研究の背景と目的

情報化社会から知識基盤社会へと移行した現在では、知識、情報、技術を活用しながら、他者と協力し合い、社会における課題をいかに解決するのかを思考する力が大学生に求められている(文部科学省 2009)。その要求を満たすためには、教員から伝達された情報や概念を暗記するのではなく、情報や概念を活用して、問題をどう解決していくのかを学生自らが考える必要がある。つまり、学習者は情報や概念の関係性、共通点・差異点などの構造を把握し、どのような場合にその情報や概念を活用するのかを考える力を培うことが求められる。

会計教育においても同様のことが言える。たとえば、Beaver (1981) は、財務報告の規則や基準が非常に速いスピードで増えている一方で、各ルールが有効である期間が短くなっていることなどを理由に挙げ、規則や基準よりも

基礎概念に重点を置いた教育を推進することが望ましいとしている。基礎概念に重点を置くといえども、概念を暗記することを意味するわけではなく、なぜその原則が求められるのかを分析し、考え、判断するために、基礎概念を解釈することが求められている(橋本 2009)。また、加藤(2013)も IFRS の導入に関して、IFRS そのものを暗記するのではなく、原則の意味、その内容を理解することが重要であると指摘している。

このように、会計教育においては、教員が基準や規則を手続き的に説明することを主軸とするのではなく(Beaver 1981)、学生が概念の意義を理解し、なぜそうなっているのかを解釈できるように導くことが求められている。実際に、大学ではグループで企業研究を行い、その結果を発表することや、企業でフィールドワークを行う実習などを通じて、実践と理論を往

還させ、概念の意義を解釈する学習が行われつつある（関西大学商学部 2011）。学生は、学習成果をレポートにまとめたり、発表したりするプロセスにおいて、理論についての解釈が深まり、概念の意義を理解できるようになるのである。このような学生の能動的な活動を含む教育実践の質を高めるために、溝上（2007）は ICT が役立つことを指摘している。そして、現在 ICT を活用したさまざまな授業が実践されている。たとえば、関西大学商学部のビジネスリーダー特別プログラムでは、学生が外国語に関する問題、解答、解説を作り、モバイル端末（タブレットやスマートフォンなど）を利用し、互いに問題を解かせる教育実践を行っている。その結果、学生の外国語運用能力が向上したとの効果を示している（岡本 2011）。しかし、会計の分野に関しては、このような取り組みは十分に展開されておらず、研究成果が蓄積されていない。

そのため、本研究では会計分野において、学生が問題を作成し、モバイル端末を利用して問題を解くことで、授業で学んだ概念を活用し、応用ができるように解釈することを目指した授業を設計、実践した。本実践の有効性が明らかになることは、今後の会計教育において有益だと考える。

また苑（1999）は、こうした ICT を活用した授業を設計するには、「ICT 活用の実践、ICT 利用支援活動、インフラの整備」の 3 つの層を構築することが重要だと指摘している。つまり、「インフラの整備」「ICT 利用支援活動」があることにより、教員は「ICT 活用の実践」を円滑に行えるのである。しかし、現状では支援体制を構築するにあたり十分な研究知見が蓄積されていない。今後 ICT を活用した授業を展開させる上で、支援体制を検討することは喫緊の課題であるといえる。

そこで、本研究では、会計教育において授業で学んだ概念を活用し、応用できるように解釈することを目指して、学生同士による作問活動

を取り入れたモバイルラーニングの授業設計をし、その評価を行った。また教員に対する組織的な支援体制を構築して、実践が円滑に進むように試みた。これらの教育実践、実践を支える支援体制を評価対象として取り上げて分析した結果をもとに、実践の効果と課題を提示することを研究の目的とする。

2. 実践の概要と研究方法

2.1 実践の概要

本実践は、関西大学商学部において開講されている会計科目 A（担当教員 X）ならびに、3 年次配当の専門演習 B（担当教員 Y）を研究対象とした（岩崎 2012）。この実践は、平成 23 年度関西大学特別研究「モバイル e-learning を通じた高大連携と学部教育の強化のための実践プログラムの確立（乙政 2012）」の一環として、2011 年秋学期に行った。実施の手順に関しては、まず学生が講義後に、学習内容に関する問題、解答、解説を作成する。その後、教員側は問題を確認し、モバイルで問題を配信する。学生は授業外にモバイル端末を活用して、情報を閲覧し、問題を解く。問題を配信するシステムは、インフォテリア社の“Handbook”を活用した。“Handbook”は、オンライン上で問題を作成し、モバイル端末に問題を配信することができるシステムである。問題は正誤問題、空欄埋め、並べ替えなど 6 パターンの回答方式に対応している（図表 1 参照）。モバイル端末を持たない学生は、インターネットから問題を解くこともできる。



図表 1 “Handbook”問題提示の画面

2.2 実践の支援体制

本実践では、「インフラの整備」はすでに構築されていたため、授業設計や授業評価を支える教育開発支援センター教員(以下 CTL 教員)、ならびにシステム活用を支援する IT センター職員を配置し「ICT 利用支援活動」を新たに整備した。CTL 教員は、授業前に教員に対して“Handbook”を活用した授業実践や設計に関する事例紹介をし、教員と授業設計に関して意見交換をした。また“Handbook”の利用説明を教員向けに行ったり、操作説明書を作成したりした。授業後は、教員と評価方法を検討し、教育実践を教授面、システム面から支えるようにした。IT センター職員は、問題の登録、イラストの作成、システムの相談・トラブル対応を担当した。たとえば、仕訳帳の記入には、イラストを用いた問題の選択肢を作る場合がある(図表 1 参照)。これには教員に労力とスキルが求められるため、IT センター職員がこれらの作業を担い、迅速に問題を“Handbook”に掲載できるようにした。

このように、CTL 教員や、IT センター職員の支援を得る体制を構築し、効率的に教材を開発できる環境を構築した。尚、第一筆者は CTL の教員であり、授業設計、授業評価、授業実施を支援する立場として、実践に関わった。

2.3 研究方法

“Handbook”を活用した授業の受講生(30名)を対象に、授業終了後、“Handbook”を用いた授業の良かった点や課題について自由記述形式で尋ねた。自由記述のデータに関する分析の手順は、戈木(2006)を参考にした。まず自由記述のデータを意味の通る分節ごとに分析し、オープン・コーディングをし、それぞれのデータにラベルをつけた。次に、そのラベルをもとに、実践の効果と課題を軸として、似たラベルをまとめてカテゴリー化した。カテゴリーに分けられたラベル同士の関係付けをみ

ることで、実践の効果と課題を導き出した。なお、本研究では、カテゴリーを【 】、ラベルを<>、インタビューデータを「」で表す。

また、教員がどのような意図のもと学習環境を構築しているのか、そこで学習者はどう活動しているのかを調査するために、参与観察やフィールドメモをとるという手法が採用されている(中原1999)。教員が授業をする際に、どのような支援を求めているのかを把握するには教員の行動を分析する必要があるため、本研究では、教員からの依頼や相談した内容についてフィールドメモをとることで、データを収集するようにした。このフィールドメモは研究対象を観察している間に走り書きとしてメモをしたものである。メモには、誰の発言かを同定して記録する、具体的に書くという点に配慮して行った(Spradley1980, 箕浦1999)。また Corsaro(1985)を参考に、担当教員からの質問や疑問、対応等で気づいたことや疑問などをメモに書き込んだ。このフィールドメモをデータとし、授業実践の支援体制を質的に分析することで授業改善の取り組みにおける効果や課題を整理できると考えた。

3. “Handbook”を取り入れた授業設計

3.1 会計科目Aにおける授業設計

会計科目 A では、講義後に、学生が学習内容に関する問題と解説を作成することで(図表 2 参照)、学生が学んだ概念を実際にどう活用すればいいのかを考え、応用ができるように解釈することを目指した。問題と解説を作成するためには、学生が解答を導き出した根拠や理由を説明しなければならない。そのため、単なる暗記とは異なり、会計概念の活用や応用につながると考えた。ガニエ(1985)は、教授のプロセスを「導入」、「展開」、「まとめ」の3ステップに分け、最後のステップになる「まとめ」では、学習内容の保持と応用(転移)を促すために、実施したことをふりかえり、他の場面で

活用して考えることができるような課題に取り組むことが有益だとしている。本実践においても、問題と解説を考えることで、授業をふりかえり、授業で取り上げた事例とは別の事例（ケース）ではどのように応用できるのかを考える機会を提供するようにした。学生が作問し、互いに問題を解かせるようにし、自分の作問以外の分野や事例についても学びあえるようにした。このようなプロセスを通じて、学生の理解を促したり、改善点を把握することで学ぶべき部分を復習したり、会計学で学習すべき項目の関係性や構造についての知見を高められるようにした。

《作問例 1》前期に、機械 A の修理に備えて修繕引当金 50,000 千円を設定している。当期にあたり、機械 A の修理費 30,000 千円、機械 B の修理費 50,000 千円を支払った。正しい仕訳を選択しなさい。

①	(修繕引当金) 50,000	(現金預金)	80,000
	(修繕費) 30,000		
②	(修繕引当金) 50,000	(現金預金)	80,000
	(修繕費) 50,000	(修繕引当金戻入)	20,000
③	(修繕費) 80,000	(現金預金)	80,000

《正解》 ②
《解説》 前期に機械 A の修理のために引当金を設定している。この引当金は建物 A の修理の時のみ取り崩すため、建物 B の修理の時に取り崩すことができない。建物 A には修繕引当金を 50,000 千円設定しているが、実際は 30,000 千円しかかかっていないため、20,000 千円は戻し入れる。

図表 2 学生による作問例

3.2 専門演習 B における授業設計

専門演習 B では、4~5 名のグループで特定の企業をテーマにした事例研究を実施しており、調査結果を他大学とのコンペティションで発表するプロジェクト学習を毎年行っている。

教員はこの取り組みに対し、コンペティション終了後に一連のプロジェクト学習を何らかの形でふりかえる活動をしたと考えていた。そこで、担当教員は“Handbook”を活用し、学生がプロジェクトで学んだ事柄に対して、理論と実践の両面からプロジェクト学習をふりかえる機会を導入した。2011 年度は、企業研究の対象となった自動車販売メーカー A 社、自動車販売メーカー B 社、登山用品会社、精密機器メーカー、生活用品メーカー、重機機器メーカーの 6 社について調査した事柄とこれまで学習してきた理論を結び付けて、“Handbook”用の問題を各チームが 10~20 問程度作成した（図表 3 参照）。

<<作問 A>> 世界で初めて事業部制を取り入れたのはどこでしょう。
 ①GM ②松下電器産業 ③デュポン ④トヨタ

<<作問 B>>リーダーがメンバー全員に対するコミュニケーションのパイプ役を担うフォーマル・コミュニケーションの類型はどれでしょう。
 ①ハブ ②全方向 ③ホイール ④チェーン

図表 3 “Handbook” 作問用素材の例

4. 結果と分析考察

4.1 自由記述からみた授業実践の効果と課題

4.1.1 授業実践に関するカテゴリーとラベルの抽出結果

学生に実施した自由記述の結果をカテゴリーに分類したところ、6 つのカテゴリー、32 のラベルに分類された。6 つのカテゴリーは【問題と解説の作成における効果】、【問題に取り組むことの効果】、【取り組み全般に関する効果】、【問題作成上の課題】、【システム上の課題】、【自己学習に関する課題】である。カテゴリーとラベルを図表 4 に示す。次節では特徴的なものを取り上げて分析考察を加える。

問題と解説の作成における効果	解説を作成することで理解が深まる
	問題を作成することで苦手な箇所を発見できる
	問題を作成することで理解が十分でなかったことを発見できる
	問題を作成するのが楽しかった
	問題を作成することで、学習した内容を整理し、まとめることができる
	問題を作成するために、改めて勉強をし直す
	問題を考えることで、他の事例にあてはめることができるのか、応用を考えることができる
問題に取り組むことの効果	問題を作成することで授業の復習ができる
	自分で考えつかなかった問題を見て、知的好奇心が高まる
	自分で考えつかなかった問題を見て、理解が深まる
	クイズ形式で楽しく学べた
	授業内容を簡略化した問題であったので、理解しやすい
	問題を解くことで、理解できていない部分に分かる
	問題を解くことで、自分が理解していない復習すべき箇所が分かる
取り組み全般に関する効果	授業の復習になる
	授業で学んだ基礎的な部分を確認できてよかった
	学習した内容に対する理解度を把握できる
	学習内容に関する理解が深まる
	問題数が多い
	パソコン利用に関する理解が深まる
	今後も継続してやっていきたい
問題作成上の課題	新しい教授法に会えてよかった
	難易度の異なる問題が混在している
	簡潔でない問題がある
システム上の課題	問題が妥当であるのかを再確認してほしい
	問題のパターンを例示してほしい
	ログインするまでの工程が長い
	文字が小さくて読みづらい
	エラーが出た
自己学習に関する課題	回答したすぐ後に、解説をみられるようにしてほしい
	自分のメモとしても置いておきたい
	自律的に学ぼうとする意欲の欠如

図表 4 カテゴリーとラベル

4.1.2 教育実践における効果

【問題と解説の作成における効果】に関しては、問題と解説を作成する一連のプロセスを通じて、＜問題を作成することで理解が十分でなかったことを発見できる＞、＜問題を作成することで苦手な箇所を発見できる＞など授業で理解できている箇所やそうでない箇所を学生自身が把握できるようになっていることがわかった。学生は苦手な箇所を発見し、何を復習

すればよいのかを具体的に把握できるようになっていた。

また問題と解説を作成するには、授業で学んだ事柄を解釈すること、誰がその問題を解いても、解説を見て内容を理解できるようにすることが求められる。そのため、学生は「自分でふりかえるだけだと今までの参考資料を見返すことはなかったが、問題を作るとなると正しい知識を相手に提供しなくてはいけない責任から、労力をかけて資料をみなおす機会になった」など、＜問題を作成するために、改めて勉強をし直す＞様子が見受けられた。学生が学習内容を調べ直したり、復習をしたりすることで、「自分の調べたことをより分かりやすく簡潔にまとめることができた」という意見が出ており、＜問題を作成することで学習した内容を整理し、まとめることができる＞ことも示された。

例えば、図表 2 に示した学生の作問は学習内容を単純に確認するものではなく、既知の知識をも合わせて確認する内容となっている。作問例 1 は、直前の学習内容を確認しているだけの単純な問題にもみえるが、そもそも引当金とは何かを考えさせる問題となっており、機械 A の修理費と機械 B の修理費が引当金とどのように関連しているかを考えさせる良問になっている。これらの作問は、授業で取り上げた学習内容との関連、重要概念の確認を意識した問題となっており、本実践が目標とする知識を活用して、概念を解釈していることが示されている。

加えて、「今回はある特定の 1 社を取り上げて研究したが、その中から他にも応用できそうな知識を抽出して自分の中に落とし込むことがある程度出来たように思う」など、＜問題を考えることで、他の事例にあてはめることができるのか、応用を考えることができる＞学生もいたことがわかった。

【問題に取り組むことの効果】では、他の学

習者が作成した問題に取り組むことで「思いもよらぬ問題も出てきて知的好奇心をくすぐられた」、「作る人間がさまざまなので、問題も意表をつくものが多く理解を深めやすいと感じた」など、＜自分では考えつかなかった問題を見て、知的好奇心が高まる＞ことや、＜自分では考えつかなかった問題を見て、理解が深まる＞ことが見受けられた。加えて、学生は授業で学んだことを整理してつくられた問題を解くことで、＜授業内容を簡略化した問題であったので、理解しやすい＞といった学習者の理解の深化にも役立てられていたことが示された。また、「問題を解くことで、自分ができない部分がわかった」、「やり直さなければいけない範囲がよくわかり、とても良いものだと思います」といった意見が出されるなど、＜問題を解くことで、理解できていない部分が分かる＞ことが指摘された。他の学生が作成した＜問題を解くことで、自分が理解していない復習すべき箇所が分かる＞といった効果も見受けられた。

このほかにも、【取り組み全般に関する効果】として、「会計に関する知識とパソコンの使い方について知識がついた」、「IT に対する経験値が高くなる」といった具合に、＜パソコン利用に関する理解が深まる＞という意見や、「問題を作成するのが楽しかった」、「双方向性のある授業でよかった」など＜今後も継続してやっていきたい＞という学生の授業へのモチベーションや学習意欲が高まっている様子も指摘された。こうした一連の活動は授業外を中心に行われているため、学習した内容を復習する学習時間の確保につながっていることも示された。

4.1.3 教育実践における課題

【問題作成上の課題】では、＜難易度の異なる問題が混在している＞ことが挙げられた。簿記に関して難易度が高い問題もあれば、たとえば「IFRS とは日本語でなにを指すか」のよう

にノートを見ればすぐに答えが出てくる用語に関する問題があるなど、難易度が混在していた。今後は、難易度を設定した上で、問題を作らせるようにし、学生が自分の目的や習熟度に合わせて問題を解いたり、段階を経て難易度の高い問題を解くようにしたりする必要があると考える。

加えて、問題の中には文章表現に改善が求められるものが見受けられ、「(文章を)簡略化できると思うのでもっとかみ砕いて問題を作るべきだと思う」など、＜簡潔でない問題がある＞、＜問題が妥当であるのかを再確認してほしい＞といった要望が挙げられた。問題の正確性や妥当性に関しては、教員が事前にチェックをしているものの、文章表現に関しては課題が残った。今後は岡本(2011)が実施するように、学習者同士で内容の整合性や誤字脱字の確認を確認しあうことも求められるであろう。こうすることで、学習者同士でどういった解説を考えるとより学習者にとって分かりやすいのか、どんな問題を作ることが学習者にとって有益であるのかを考えることになり、結果的に学習をふりかえることにもつながる。

また、問題を作ること自体に課題を抱えている学生がいたことも明らかになった。「作成のパターンをいくつか提示してもらえたらいくらかはスムーズにいくのではと思います」というように、＜問題のパターンを例示してほしい＞といった意見が寄せられた。学習内容の正否を確認する問題ではなく、授業で取り上げた学習内容との関連、重要概念の確認を意識した問題を作問するためには、実際に作成された質の高い問題をいくつか事例として提示し、学習者が理解を深められるような作問づくりを促す必要が提示された。加えて、簿記の問題に関しては、WEB上に資格試験で活用できるような問題が多数掲載されている。学生がこれらの問題を安易に引用するのではなく、問題を参考にしながら自分なりの作問をするための例を

示すなど、授業内で学生が良問を作成するための講義を設ける必要があるだろう。

【システム上の課題】では、問題を解く際に<エラーが出た>、<ログインするまでの工程が長い>、<文字が小さくて読みづらい>といった課題が挙げられた。これはシステムに付随する問題であるため、早急な対応は難しく今後の課題となるといえる。また、問題をダウンロードして<自分のメモとしても置いておきたい>といった要望も寄せられた。“Handbook”に掲載した問題を印刷できるようにすることで、学生の多様な学習形態にも応じることも検討すべきである。

そのほか、【自己学習に関する課題】では、「あまり自発的にやろうとは思わない」といった具合に、<自律的に学ぼうとする意欲の欠如>が見受けられる学生がいることも明らかになった。“Handbook”を活用して学ぶことに興味を持っている学生がいる一方で、自律的に学習することが難しい学生もいる。こうした学生たちには、問題作成と問題を解くという活動が授業の中でどう評価されるのかを明確に提示するなど、自律的な学びへと発展するような方向性を導くことを考える必要がある。

4.2 フィールドメモを基にした支援体制に関する質的な分析考察

本実践ではどの教員でもシステムを利用できることを目指して、教員のサポート体制を整備した。CTL 教員は、これまでの実践事例を交えながら、“Handbook”を使った授業設計について、“Handbook”の教育的利用に関する意義や、その具体的な方法について話し合う場を設けた。その際、会計科目 A の担当教員 X からは、学生同士に問題を作らせることで、授業で学んだ概念の理解深化や復習につながるの意見が寄せられ、今回の授業実践にいたった。専門演習 B の担当教員 Y からも、プロジェクト学習の復習として“Handbook”を利用してみ

たいとの意見が挙げられた。また、話し合いの中で、円滑に“Handbook”を活用するためには、マニュアル作成や授業でシステムの操作説明が必要だとの意見が出され、それらを CTL 教員が行った。授業後は活動の成果を評価する必要があることが確認され、その方法について教員と CTL 教員が話し合うことになった。

加えて、“Handbook”への問題配信やトラブル対応の補助も必要であるとの声も挙げられた。そこで IT センター職員への参加を要請した。こうして、教職員が対応するような仕組みを整えた上で本実践を行ったため、学生が作成した問題を迅速に“Handbook”に掲載し、円滑な運用ができたと考えられる。

“Handbook”など新しいシステムを活用した授業を設計する場合、教員は授業前にシステムの機能・操作と利用実践事例を理解しておく必要がある。また、授業中には学生向けの操作説明、“Handbook”への問題登録、“Handbook”に関する質問対応、トラブル対応が求められる。これらを教員一人で対応するには相当な労力がかかる。今後、継続的に ICT を活用した授業を展開するには、教員が一人で運営を担当するのではなく、教員をサポートする体制を組織的に整備することが非常に重要だといえる。円滑に授業を実践できる教材やサポートが整備されれば、他学部においても、教育の目的に応じたモバイルラーニングを実施しやすい環境を実現でき、普及も見込めるといえる。

5. まとめと今後の課題

本実践では、“Handbook”を活用して、授業で学んだ概念を活用、解釈することを目指して授業実践を行った。実践の結果、授業内容との関連を踏まえた問題や重要概念の確認を意識した問題が作成されており、授業で学んだ概念の解釈へとつながっていることが示された。学生の調査からも作問することで学習課題への理解が深まったことが確認できた。加えて、問

題を作成するために新たに学び直し、自分が理解している部分とそうでない部分が明らかになることで、復習すべき箇所が焦点化できるなどの効果も指摘された。また、ICTを活用した教育実践を円滑に進めるには、教員がICTを活用する際に新しい授業設計や評価方法を共に検討したり、問題配信やトラブルへの対応など体系的なサポートを行ったりする組織的な支援が有効であることも示された。

しかし一方で、問題作成の質を向上させることや、自律的に学ぶことに関して課題を抱える学生がいることも提示された。良問を増やすためには、授業内で既に作成された問題を自分なりにアレンジする方法や、授業の内容を深めるための作問づくりに関する講義の場を設ける必要があることが課題として示された。また自律的に学ぶ環境を整備するためには、課題をする意義や評価との関連性についての学生が理解する必要があるといえる。これらの課題を解決するための学習環境を継続的に整備していくことが求められる。

今後は、更なる実践事例を蓄積することで問題の開発・活用に関する知見や技術を提供し、会計教育における教材開発やそれを活用したモバイルラーニングによる学習モデルの普及させる手立てを提示していくことが必要になる。

参考文献

- Beaver, W.H. (1981) *Financial Reporting: An Accounting Revolution*, (伊藤邦夫訳 (1986)『財務報告革命』白桃書房), 序章 i.
- Corsaro, W.A. (1985) "Friendship and Peer culture in the early year", Praeger Pub, 38-48.
- Gagné, R. (1985). "The Conditions of Learning and the Theory of Instruction (4th ed.)". New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- 橋本尚 (2009) 「IFRS 導入による我が国会計実務および会計教育への影響」『企業会計』中央経済社, 61(8), 33-40.
- 岩崎千晶, 川上智子, 岡本真由美, 柴健次 (2012) 「会計教育におけるモバイルラーニングを導入した知識構築型学習環境のデザイン」『ICT利用による教育改善研究発表会資料集』ICT利用による教育改善研究発表会, 62-63.
- 関西大学商学部 (2011) 「英語に強いプロアクティブ・リーダーの育成」『産学官連携・高大連携・海外連携による英語力とプロジェクト実践力の同時強化プログラム報告書』, 27-50.
- 加藤美樹雄 (2013) 「現代会計の基礎概念とIFRSの会計教育」『横浜国際社会科学研究所』横浜国際社会科学学会, 17(4・5), 73-93.
- 文部科学省 (2009) 「知識基盤社会を牽引する人材の育成と活躍の促進に向けて」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/gijyutu/gijyutu10/toushin/attach/1287784.htm
- 箕浦康子 (1999) 『フィールドワークの技法と実際—マイクロ・エスノグラフィー入門』ミネルヴァ書房, 53-55.
- 溝上慎一 (2007) 「アクティブ・ラーニング導入の実践的課題」『名古屋高等教育研究』名古屋大学高等教育研究センター, 7, 269-287.
- 中原淳 (1999) 「語りを誘発するエスのグラフィー」『日本教育工学雑誌』日本教育工学会, 23(1), 23-35.
- 岡本真由美 (2011) 「デジタル・デバイス教材ユニット」「英語に強いプロアクティブ・リーダーの育成」『関西大学商学部産学官連携・高大連携・海外連携による英語力とプロジェクト実践力の同時強化プログラム報告書』, 29-31.
- 乙政正太, 太田浩司, 宮本京子, 小野善生, 鈴木正史, 岡本真由美, 柴健次, 冬木正彦, 森田雅也, 岩崎千晶 (2012) 「モバイル

e-learning を通じた高大連携と学部教育の強化のための実践プログラムの確立」『平成 23 年度関西大学特別研究報告書』、関西大学商学部, 3-11.

戈木クレイグヒル滋子 (2006) 『ワードマップ グラウンデッド・セオリー・アプローチ理論を生み出すまで』新曜社, 38-41.

Spradley, J. P. (1980) 『Participant observation』 Holt, Rinehart and Winston New York., 66-68.

鈴木克明 (2000) 日本教育工学会編『教育工学事典』実教出版, 211.

苑復傑 (1999) 「大学におけるメディア利用システム—三層モデルを用いた事例分析—」『メディア教育学会』メディア教育開発センター, 2, 1-14.

謝辞：本研究は、平成 23 年度関西大学特別研究・教育促進費等に係る「モバイル e-learning を通じた高大連携と学部教育の強化のための実践プログラムの確立」に参加した教員の協力を得ている。心より感謝申し上げます。

付記

本取組の一部は、平成 23 年度関西大学特別研究・教育促進費等に係る「モバイル e-learning を通じた高大連携と学部教育の強化のための実践プログラムの確立」ならびに文部科学省科学研究補助金・基盤研究 (A) (課題番号 2524505) を受け、その成果を公表するものである。