

# 関西大学高等教育研究 第6号

## 目次

### 【論文】

- ・ Active Learning の理論と実践に関する一考察  
LA を活用した授業実践報告（6） ..... 1  
三浦 真琴
- ・ 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 ..... 11  
岩崎 千晶・柴 健次
- ・ 学びに活用するループリックの評価に関する方法論の検討 ..... 21  
山田 嘉徳・森 朋子・毛利 美穂・岩崎 千晶・田中 俊也
- ・ 産学・地域社会連携による課題解決型学習における学習成果  
一定性的分析による一考察— ..... 31  
奥貫 麻紀
- ・ 海外での社会貢献活動における協同を促すデザインの検討  
—学生集団に注目した分析— ..... 45  
山本 良太・久保田 賢一
- ・ キャリア教育と若年者離職率 —統計分析からの一考察— ..... 57  
中島 弘至
- ・ 大学でのリテラシー教育におけるレジュメ作成の指導法 ..... 69  
比佐 篤
- ・ 大学における休・退学防止の検討 —学内組織連携型の学生支援策に注目して— ..... 81  
岩崎 保道

### 【研究ノート】

- ・ グローバル人材の育成を見据えた日本人学生と外国人留学生の  
混在型による初年次交流学習のデザイン ..... 87  
岩崎 千晶・池田 佳子

・ 地方活性化とライティング支援教育の関係性について	95
	毛利 美穂・中尾 瑞樹
・ 交渉学教育の定性的評価を関連づける定量指標の一考察	101
	田上 正範・一色 正彦
・ 『情報の可視化(マップ化)』指導モジュールの研究	105
	竹本 和広
【教育推進部専任教員・教育開発支援センター研究員 総報欄】	111
【投稿規程】	140

# Active Learning の理論と実践に関する一考察

## LA を活用した授業実践報告 (6)

三浦 真琴

### 要旨

2012 年の中教審答申以降、大学の授業においてグループワークが以前にまして注目されるようになっている。既に過半の大学でグループワークを取り入れた授業が実践されていると推測されるが、グループワークの有効性についての考察や、効果的な展開をするための創意工夫についての言及は驚くほど少ない。グループワークの成否は、実際にワークをしている時間の過ごし方や、グループをチームへと成長させていくことにもまして、それを開始する前に、どのような点に留意し、如何なる準備をするかにかかっているというのが筆者の観察である。グループワークを開始する前の留意点や創意工夫について、筆者が手掛けてきた実践の中からいくつかの事例を紹介する。

**キーワード** グループワーク、グルーピング、チームビルディング

### 1. グループワークの必要性

2012 年の中教審答申において、アクティブ・ラーニング（能動的学修）を展開するにあたって「グループ・ディスカッション、ディベート、グループワーク等」が有効な方法であると指摘されてから、大学の授業においてグループワークが以前にまして注目されるようになっている。グループワークの実施状況に関する詳細なデータはないが、以前に『大学の実力』の調査で明らかにされた PBL 型授業の取り組み状況から推測すると、かなりの数の大学でグループワークが採用されていると考えてよい<sup>1</sup>。

しかしながら、グループワークを効果的に進めるために注意すべき事柄や創意工夫について言及したものは、その盛況ぶりに比して、極めて少ない<sup>2</sup>。大学の授業において、はたしてグループワークという方法が有効であるのか、必要であるのか、そのことが考察や分析の対象になっているとも言い難い。つまり、多くの大学教員はグループワークを展開するにあたって、手探りの状態にあると考えられる。

ところで筆者はアクティブ・ラーニングを以下のように捉えている（三浦、2015）。

1) 語義にしたがえば、それは能動的・主体的な学習、すなわち、状態・姿勢・動作・態度あるいは習慣を指示示す言葉であり、概念である。すなわち、それは「手法」ではない。

2) 学生を中心とした視点からは、「過去・現在・未来をつなぐ知識を構築し、意味を探求する営み」として捉えるべきである<sup>3</sup>。

3) これを教師の立場から見ると、「学生を能動的・主体的な学習者へと育てる営み」として捉えることができる。

3) の能動的・主体的な学習者として、①自己主導的な学習者、②メタ認知のできる学習者、③省察的な学習者、④協同的学習者、の四つを考えることができる（西城他、2013）

ほとんどの学生が高校を卒業するまでの間、競争的学習を経験して（させられて）いるので、社会人として求められる協調性を育む最後の機会は大学教育にしかない。そこで筆者は学生を協同的学習者に育てることを目指して授業にグループワークを取り入れている。

以下、本稿では、筆者が自らの授業で実践しているグループワークの手法について紹介する。

## 2. グループワークを展開する上での留意点

教師の中には学生を一定規模の複数小集団に編成すれば、すなわちグループを作れば、そこよりグループワークが始動すると考えている向きがある。それが可能となるのは、クラス全体で「ある目的・理念」が共有され、それを実現するために、目的・理念の細分化あるいはその下位概念によって、必要に応じた小集団活動が有効であると認識され、さらにはそのような小集団が主体的・自発的に組織される場合である。

Project Based Learning を展開する授業の中には、そのようにして成功を収めているクラスがあるが、そうではない授業においてグループワークを効果的に実施するためには、いくつかの点に留意しながら工夫を施す必要がある。

## 3. グルーピングについて

クラスの中に複数のグループを編成するに当たって、学籍番号や誕生日などの数字情報をもとにグルーピングをおこなう教師があるが、学生がよりはやく、主体的にグループワークに関わることを望むのなら、そのような簡易的な方法は回避した方がよい。

グループ編成においては、構成メンバーに性別、学部もしくは学科、学年、当該科目担当者の他の科目の履修の有無などに偏りがないように配慮する必要がある。ここに偏りがあると、小さいながらも不平や不満の原因となるし、メンバー相互の意識の有無の差がグループ間に生じることにもなる。担当する科目の属性によって勘案すべき要素は異なるが、可能な限り多くの要素について偏りのないグループ編成を配慮する必要がある。これはもちろん授業においてグルーピングをする前に済ませておく作業である。

そのような配慮のもとにグループ編成を考えたのち、受講生をそのようなグループ編成へといざなう方法に工夫を施す必要がある。いかに数多くの要素に留意してグルーピングを考えたとしても、それを一方的に告げられた・与えられた（と感じ

た）としたら、受講生は「やらされている」印象を拭いがたくなるからである。

筆者はクラス規模の大小にかかわらず、1 グループ当たり 4 人から 6 人のサイズが適切と考えている。以下に 1 グループ 4 人編成の場合、ならびに 5 人編成の場合のグルーピングについて、これまでに実践してきた方法を説明する。

### 3-1 1 グループ 4 人編成の場合

【表 1 受講生の属性を勘案したグループ編成表】

Group □	Mem. 01	Mem. 02	Mem. 03	Mem. 04
1	法 12-**	文 12-**	法 11-**	外 10-**
2	法 11-**	文 12-**	文 10-**	社 12-**
3	法 12-**	文 12-**	文 11-**	政策 10-**
4	法 12-**	文 12-**	商 10-**	社 11-**
5	法 11-**	文 12-**	経 12-**	経 10-**
6	法 11-**	文 12-**	商 10-**	政策 12-**
7	法 11-**	文 12-**	商 12-**	政策 09-**
8	法 12-**	文 12-**	商 11-**	政策 10-**
9	法 11-**	文 12-**	商 10-**	社 12-****
10	法 11-**	文 12-**	商 11-**	政策 12-**
11	法 12-**	文 12-**	社 11-**	外 10-**
12	法 11-**	文 12-**	経 12-**	社 11-**

表 1 はあるクラス（受講生 48 名）において、受講者名簿をもとに学部・学年・性別等に偏りがないように勘案した 1 グループ 4 名、都合 12 グループの編成表である（標記が煩雑になるのを避けるために、入学年度以降の数字 4 術を 2 つのアスタリスクで示してある）。

この 12 グループに図 1 に示した 4 術の数字をそれぞれ組み合わせる。

【図 1 各グループに割り当てられる 4 術の数字】

1	3	3	3	3	6	5	4	3	3	7	9
	1	1	1	1	4	4	4	4	1	2	3
	2	2	2	2	5	4	3	2	5	6	7
2	2	2	2	2	5	4	3	2	5	6	7
	3	3	3	3	7	7	7	7	8	8	8
	4	4	4	4	9	9	9	9	0	0	0
3	5	5	5	5	8	8	8	8	9	9	9
	6	6	6	6	9	9	9	9	0	0	0
	7	7	7	7	9	9	9	9	0	0	0
4	8	8	8	8	9	9	9	9	0	0	0
	9	9	9	9	0	0	0	0	1	2	3
	0	0	0	0	1	2	3	4	5	6	7
5	1	1	1	1	2	2	2	2	3	3	3
	2	2	2	2	3	3	3	3	4	4	4
	3	3	3	3	4	4	4	4	5	5	5
6	4	4	4	4	5	5	5	5	6	6	6
	5	5	5	5	6	6	6	6	7	7	7
	6	6	6	6	7	7	7	7	8	8	8
7	7	7	7	7	8	8	8	8	9	9	9
	8	8	8	8	9	9	9	9	0	0	0
	9	9	9	9	0	0	0	0	1	2	3
8	0	0	0	0	1	2	3	4	5	6	7
	1	1	1	1	2	2	2	2	3	3	3
	2	2	2	2	3	3	3	3	4	4	4
9	3	3	3	3	4	4	4	4	5	5	5
	4	4	4	4	5	5	5	5	6	6	6
	5	5	5	5	6	6	6	6	7	7	7
10	6	6	6	6	7	7	7	7	8	8	8
	7	7	7	7	8	8	8	8	9	9	9
	8	8	8	8	9	9	9	9	0	0	0
11	9	9	9	9	0	0	0	0	1	2	3
	0	0	0	0	1	2	3	4	5	6	7
	1	1	1	1	2	2	2	2	3	3	3
12	2	2	2	2	3	3	3	3	4	4	4
	3	3	3	3	4	4	4	4	5	5	5
	4	4	4	4	5	5	5	5	6	6	6
13	5	5	5	5	6	6	6	6	7	7	7
	6	6	6	6	7	7	7	7	8	8	8
	7	7	7	7	8	8	8	8	9	9	9
14	8	8	8	8	9	9	9	9	0	0	0
	9	9	9	9	0	0	0	0	1	2	3
	0	0	0	0	1	2	3	4	5	6	7
15	1	1	1	1	2	2	2	2	3	3	3
	2	2	2	2	3	3	3	3	4	4	4
	3	3	3	3	4	4	4	4	5	5	5
16	4	4	4	4	5	5	5	5	6	6	6
	5	5	5	5	6	6	6	6	7	7	7
	6	6	6	6	7	7	7	7	8	8	8
17	7	7	7	7	8	8	8	8	9	9	9
	8	8	8	8	9	9	9	9	0	0	0
	9	9	9	9	0	0	0	0	1	2	3
18	0	0	0	0	1	2	3	4	5	6	7
	1	1	1	1	2	2	2	2	3	3	3
	2	2	2	2	3	3	3	3	4	4	4
19	3	3	3	3	4	4	4	4	5	5	5
	4	4	4	4	5	5	5	5	6	6	6
	5	5	5	5	6	6	6	6	7	7	7
20	6	6	6	6	7	7	7	7	8	8	8
	7	7	7	7	8	8	8	8	9	9	9
	8	8	8	8	9	9	9	9	0	0	0
21	9	9	9	9	0	0	0	0	1	2	3
	0	0	0	0	1	2	3	4	5	6	7
	1	1	1	1	2	2	2	2	3	3	3
22	2	2	2	2	3	3	3	3	4	4	4
	3	3	3	3	4	4	4	4	5	5	5
	4	4	4	4	5	5	5	5	6	6	6
23	5	5	5	5	6	6	6	6	7	7	7
	6	6	6	6	7	7	7	7	8	8	8
	7	7	7	7	8	8	8	8	9	9	9
24	8	8	8	8	9	9	9	9	0	0	0
	9	9	9	9	0	0	0	0	1	2	3
	0	0	0	0	1	2	3	4	5	6	7
25	1	1	1	1	2	2	2	2	3	3	3
	2	2	2	2	3	3	3	3	4	4	4
	3	3	3	3	4	4	4	4	5	5	5
26	4	4	4	4	5	5	5	5	6	6	6
	5	5	5	5	6	6	6	6	7	7	7
	6	6	6	6	7	7	7	7	8	8	8
27	7	7	7	7	8	8	8	8	9	9	9
	8	8	8	8	9	9	9	9	0	0	0
	9	9	9	9	0	0	0	0	1	2	3
28	0	0	0	0	1	2	3	4	5	6	7
	1	1	1	1	2	2	2	2	3	3	3
	2	2	2	2	3	3	3	3	4	4	4
29	3	3	3	3	4	4	4	4	5	5	5
	4	4	4	4	5	5	5	5	6	6	6
	5	5	5	5	6	6	6	6	7	7	7
30	6	6	6	6	7	7	7	7	8	8	8
	7	7	7	7	8	8	8	8	9	9	9
	8	8	8	8	9	9	9	9	0	0	0
31	9	9	9	9	0	0	0	0	1	2	3
	0	0	0	0	1	2	3	4	5	6	7
	1	1	1	1	2	2	2	2	3	3	3
32	2	2	2	2	3	3	3	3	4	4	4
	3	3	3	3	4	4	4	4	5	5	5
	4	4	4	4	5	5	5	5	6	6	6
33	5	5	5	5	6	6	6	6	7	7	7
	6	6	6	6	7	7	7	7	8	8	8
	7	7	7	7	8	8	8	8	9	9	9
34	8	8	8	8	9	9	9	9	0	0	0
	9	9	9	9	0	0	0	0	1	2	3
	0	0	0	0	1	2	3	4	5	6	7
35	1	1	1	1	2	2	2	2	3	3	3
	2	2	2	2	3	3	3	3	4	4	4
	3	3	3	3	4	4	4	4	5	5	5
36	4	4	4	4	5	5	5	5	6	6	6
	5	5	5	5	6	6	6	6	7	7	7

4	3456	6666	4455	2223
5	4321	4567	8899	3355
6	2468	2345	5555	1112
7	9753	3366	7776	9999
8	1357	7654	6667	3334
9	8642	2378	4445	3344
10	5556	7788	6777	3399
11	2233	6688	1111	7654
12	5555	2345	8999	8765

授業においてグルーピングを始める前に、学籍番号もしくは名前を呼んで、受講生一人一人に一葉ずつ 4 枚の数字が書かれたカードを配付する（数字カードに学籍番号もしくは名前を印字しておくこともある）。その後、「あなたたちが手にしているカードに書かれている 4 枚の数字は、たった一つの法則のもとにあります。その法則を見見すれば、4 人ずつのグループが 12 個できます。さあ、グループメンバーを探し当てましょう」とグルーピングのスタートを宣言する。それ以上の指示は出さないし、質問にも一切応じない。

しばらくすると、受講生全員の数字を調べよう、それを順番に読み上げていこうと呼びかける学生が一名もしくは数名名乗りを上げる。これは毎年毎期に見られることである。それに応じるように、では自分がその数字を板書すると、他の数名が自

ら動き出す。そうやって書き出された数字、もしくは全体を俯瞰できるように並べられたカードを見ながら、受講生は法則を発見しようと知恵を絞る。

ここにグループワークを展開していく上で必要となる事柄への気づきが学生自らによってなされているということに意味と価値がある。すなわち、全体を把握すること、そのために全員で情報を共有し、それを記録するために自主的に協力すること、然る後に知恵を出し合うこと、これがグループワークの展開には不可欠なのだが、そのことに教師が言及しないのに学生自らが気づき、さらに実践できるのは賞賛に値すると確実に学生に伝える。もちろん、そのような展開が可能となるようにデザインを施しておくことは教師が施すべき工夫の一つである。

このたびの 4 枚の数字は「3 の剩余系」に基づいて作られている（それ以外の工夫も可能なので、各自、創案するのがよいだろう）。そこに色を組み合わせてあるので、例の場合は 4 色の別に受講生が分かれ、それぞれの色ごとに 4 人ずつのグループが 3 つずつ編成されることになる。

この方法のアドヴァンテージは、先述したようにグループワークの何たるかを教師が語らずとも、受講生がそれを自然に発見することに加え、あらかじめ教師が用意した編成であっても、自らが「法則性」を発見してグループメンバーと出逢えたと感得できるアドベンチャー的な要素があること、したがって初対面のメンバーでありながら、4 名が揃って着席する時には、グループとしての一体感がそこに予感されていることにある。

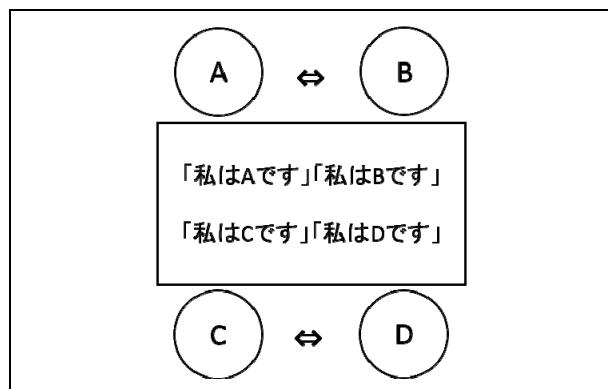
この初期的状態はアイスブレイクをより効果的なものにする。

ここで真っ先に展開すべきアイスブレイクは自己紹介である。確実に名前を覚え、覚えてもらう自己紹介こそが、ここに必要である。2 組 2 名が横並びになって対面するデスクにおいて、まずは横並び同士で自己紹介をする（図 2-1 では A と B ならびに C と D の間で自己紹介がおこなわれ

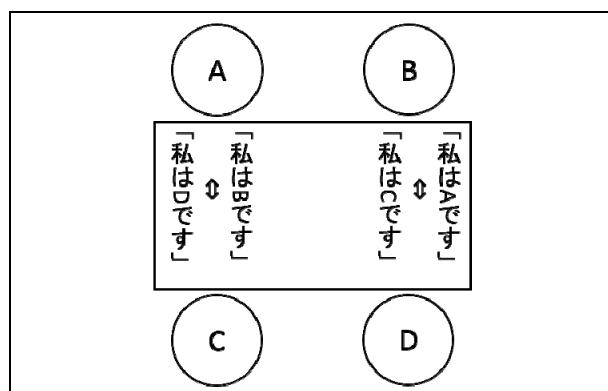
る)。その時に自分の名前を相手が漢字で表記できるように印象づけることを課題とする。加えて、例えばこの一週間で嬉しかったこと、自分の印象に残っていることを開陳するのがよい。この作業において、メモを取ることを禁じる方が自己紹介に集中できる。

続いて対面での自己紹介である。話者 A は対面の C と D に向かって「私は B です。漢字で表記するとこうなります。この一週間で嬉しかったことは…」と伝える。同様に話者 B は横にいる A についての情報を同じく C と D に伝える。対面の C と D からも同じことが A と B を相手に伝えられる。

【図 2-1 ミラーリング自己紹介 (1)】



【図 2-2 ミラーリング自己紹介 (2)】



この所作を各グループがしている時に、「のちほど抜き打ちで他のメンバーの名前を確実に記憶しているかどうかを確かめます」とアナウンスするのも一興である(実際にはしないことの方が多い)。

ここまででの作業でグループメンバーは確実に他のメンバーの名前と一週間で印象的だった出来事を記憶している。ここでグループネームの作成をもちかける。グループには基本的に何の共通点もない (そのように編成してあるので)、グループネームのきっかけは「一週間で印象に残っていること」ならびにそこよりひろがる会話の裾野にある。グルーピングへの配慮を怠ると、ここで「The 文学部」あるいは「The フレッシュマン」はたまた「The 女子会」という安直なネーミングがなされてしまうが、それを意図的に回避しているので、受講生たちはなんとかして自らの所属するグループの名前を生み出そうと考える。なおグループネームを決定するに当たって、その理由を他のグループにもアナウンスすべしと伝えるので、彼ら彼女たちのネームへの愛着はその場限りのものにはならない。

次回の授業時、教室に入ってきた受講生の目には、前回の授業でグループを結成したその場所にグループネームの記された三角柱の聳え立つ姿が飛び込んでくる。以後、受講生は授業、クラスへの帰属意識というよりは、一回目の授業で自らがたどり着いたグループへの帰属意識を持つようになる。これがグループワークを開始するための準備である。なお 1 グループ 4 名のグループ編成をおこなうための方法については、複数個を用意しておくのが望ましい。方法を一つしか用意しなかった場合、受講生の中に他の科目で同様のグルーピングを経験した者があると、たちどころに謎が解かれてしまい、アドベンチャー感覚を体験できなくなるからである。グルーピングの後にグループワークをより効果的にするための準備的な方法や工夫については後述する。

### 3-2 グループ 5 人編成の場合

グループメンバーの数を 5 名にすることは、筆者の実践の中では珍しいことではあるが、後述するクロスロードゲームを効果的なものにするために奇数者のグループを編成することはあながち無

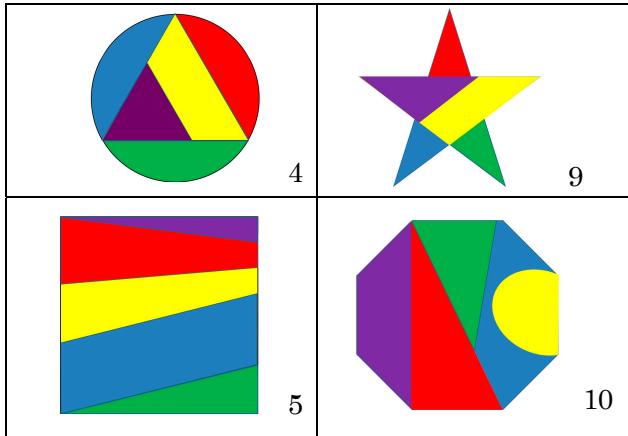
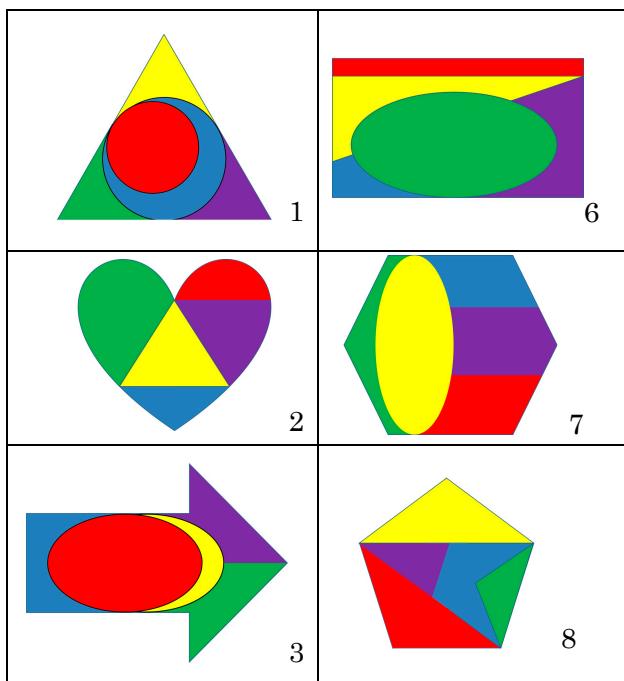
用ではないと考えている。

履修者を5名ずつのグループに編成するに当たっても、いくつかの方法が考えられるが、図形を用いた方法が比較的好評である。

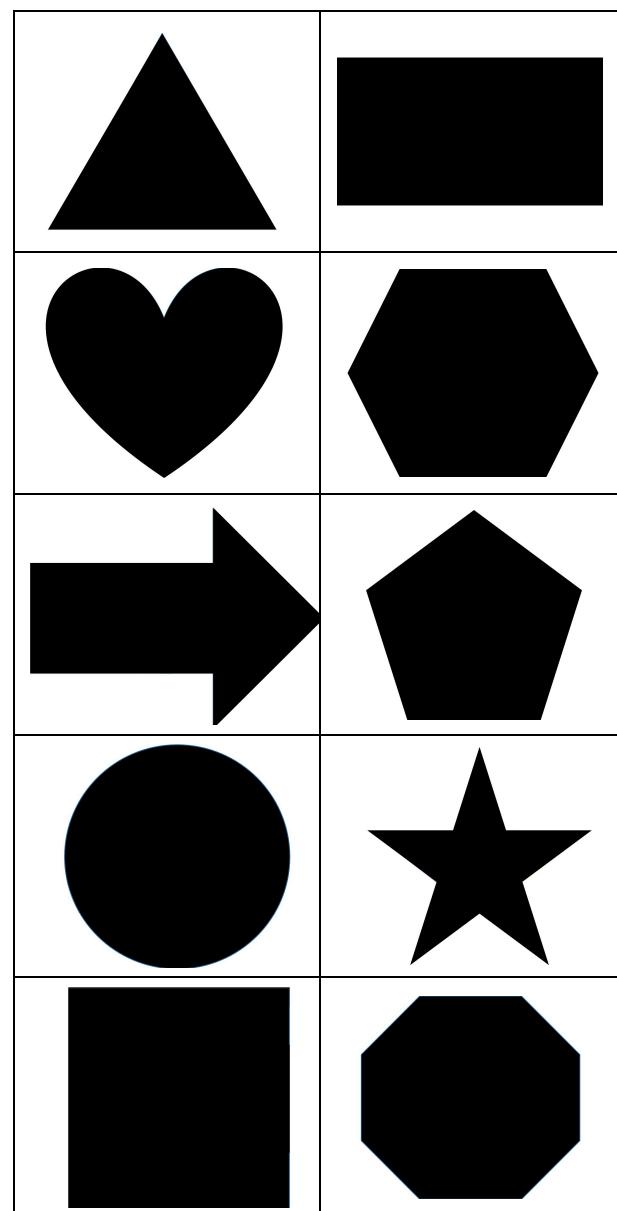
図3-1には内部を5色に塗り分けた図形を示してある。どの図形も赤・青・紫・緑・黄の5色のパートによって構成され、一つの図形に同じ色のパートが2つは存在しないようとする。またパート図形の裏には1~5の数字を記してあり、こちらも色と同様に一つの完成図形の中に同じ数字が記されたパートが混在することはない。なお色と数字は対応関係はない。こちらの図はグループングが終わるまで受講生には見せない。

以上の条件のもと、受講生には完成図形をシルエットで示す(図3-2)。切り分けられた色パートが一人一片ずつ配られた受講生は、色と数字、全体のシルエット、自らが持つパート図形の特色だけをもとにグループメンバーを探し始めるのだが、これまでの経験では、グループングの完成に要する時間は、4桁の数字カードを用いた時と大差ない。

【図3-1 1グループ5人編成のために用いる図形】



【図3-2 5人編成のために用いる図形のシルエット】



1 グループ 5 人編成の時も、グルーピングを終えた後にはアイスブレイクとして自己紹介をおこなう。但し、メンバーの員数が奇数であるため、4 人編成の場合と同様にはできない。ここでは、例えば自分の左隣のメンバー名をそれぞれが全員に伝えるという方法が考えられる。またグループネームを考える作業についてはグループサイズを問わず、これをおこなうようにしている。

#### 4. グルーピング後のGWの準備について

一方的に編成を伝えることなく、学生が自ら行動を起こすことで完成するグルーピングと、確実にメンバーの名前を覚える自己紹介、さらにはグループのネーミングをおこなえば、グループの体温はかなり高くなっていると考えてよい。しかしながら、以後のグループワーク展開の成否をグループの体温にだけ任せておくわけにはいかない。ここで GW を開始する前にグループワークの楽しさと意義について理解（少なくとも予感）してもらうことが重要である。

##### 4-1 GW の楽しさを予感する

全てのグループの名前が出そろったら、GW の練習をしましょうと例題を示すことにしている。

例えば「『わたしは犬です』、この日本語を可能な限り、より多くの英文に変換しましょう」という問題である。筆者が担当する授業科目では、『学問モデル』を提唱しているので、例題が「問い合わせ」として成立していることを伝えるだけで、受講生はこの問題に真摯に取り組もうとする。5 分ほどが経過すると、クラスの中に発見を知らせる声があちらこちらであがりはじめる。

この例題の要諦は「文脈の読み解きもしくは推測」にある。

「あなたの好きな動物は何ですか」

「猫です」

「馬です」

「私は犬です」

同様に「あなたの嫌いな動物は何ですか」「あなたがかわいがっているものは何ですか」「あなたは何の写真を撮ることが多いですか」等々、「T」が“dog”を選択する状況を勘案すれば、英文は枚挙に暇がないほど出てくる。

このような「気づき」と「創案」は GW だからこそ、より効果的にもたらされるということを受講生には確かに伝えるようにする。

この他に、以下に示す「練習」をしたこともある（図 4-1）。著名人のアフォリズムの一部を空欄にし、あなたなら「どのような言葉をここに入れますか、考えてみてください」と、まずはパーソナルワークより始める。その際、例示された文章がアフォリズムであることを伝える必要はない。メンバー各自が空欄に埋める言葉を見つけたり、創ったりした後、グループメンバー間でそれを共有し、話し合った上でグループとしての作品を決定する。グループで決定した作品は、これをその選定理由と併せて全員の前で発表する。

ちなみに例示の 1 のオリジナルはジョン・レノンの『人生とは人生以外の事を夢中に考えている時にある』、2 のオリジナルはビヨンセの『人生とは何回息をするかではなく、何回息を呑む時間があるかだと思う』、3 は岡本太郎の『いつでも愛はどちらかが深く、切ない』、4 はキング牧師の『何かのために死ねない人間は生きるのにふさわしくない』である。5 は筆者の作で、『大学生は勉強をしてはいけない』（「問い合わせ」、すなわち「学問」をこそるべきである）というねがいとねらいを伝えるためのものである。

【図 4-1 アフォリズムを用いた練習】

1	人生とは <span style="border: 1px solid red; padding: 2px;"> </span> を 夢中で考えている時にある
---	--

2	人生とは [ ] ではなく [ ] だと思う
3	いつでも愛は [ ]
4	[ ] 人間は 生きるのにふさわしくない
5	大学生は [ ] を してはいけない

パーソナルワークをそのまま個人の作品・結果として保管・保留するのではなく、それをグループメンバーと共有し、場合によっては、それを修正したり、あるいは次善のものにしたりするという選択は、多くの受講生にとって新鮮な営みとして受け取られるようである。

#### 4-2 GW の意義と価値を実感する

グループワークに意味や価値のあることを受講生に実感してもらうのは容易なことではない。しかしながら、例えば合意形成のプロセスを共有することで、実感には及ばずとも、予感するに至ることは十分にあり得ることである。

筆者はこれまでにクロスロードゲームを援用したり、コンセンサス形成ゲーム「砂漠で遭難した時にどうするか」を用いたりしたことがある。それぞれについて、以下に簡単に説明する。

クロスロードゲームとは、大地震などの災害経験で得られた知見をもとに、ある状況（分岐点的文脈）において、どのような行動の選択をするのか、何に基づいてその判断をするのかなどを体験するゲームで、防災教育教材として用いられることが多い<sup>4</sup>。図 4-2 に示したように、このゲームでは、まず自分の立場が明らかにされる（1の「職場の上司」や2の「病院の総務担当者」、3の社長）。その立場にある人間が判断を下さなければならぬ状況に置かれた時、カードに示された行動を取るのか（Yes）、取らないのか（No）を各グループメンバーが他者と相談をせずに決める。個々のメンバーはあらかじめ配られた Yes カードもしくは No カードを伏せた状態でデスクの中央に出し、自らの判断・選択を他のメンバーに伝える。

続いてすべてのメンバーが Yes もしくは No という選択・判断をした理由について語る。同じ選択でも、その理由の異なる場合があるし、異なる選択でも、その判断に至る経緯が相似していることもあるからである。

【図 4-2 合意形成の練習(1)】

#	使用するカードもしくはワークシート
1	<p>クロスロードゲーム #2</p> <p>あなたは… 職場の上司</p> <p>新型インフルエンザが大流行。そのおりもあり、明日に重要な会議を控えた部下が激しく咳き込んでいます。今日中に明日の会議の準備を終わらせる必要がありますが、その部下を帰宅させますか？</p> <p>YES 帰宅させる NO 業務を継続</p>
2	<p>クロスロードゲーム #3</p> <p>あなたは… 病院の総務担当者</p> <p>海岸近くの病院に、大地震後、20分ほどで大きな津波が来るとの情報が届いた。1階には多数の医療機器やカルテがある。2階には入院患者が40名（半数以上が自力避難できない）。停電でエレベーターは利用不能。職員30名中、患者を5階に避難させるのに26名、4名にカルテの運搬を指示したい。</p> <p>YES カルテを運搬させる NO 全員を避難させる</p>

3	<p style="text-align: center;">クロスロードゲーム #1</p> <p>あなたは… かまぼこ製造業社長</p> <p>従業員10名の小さな会社だが、堅実に販売実績を伸ばしてきた。たまたま1ヶ月前に販売したかまぼこのラベルに、卵白がアレルギー表示から漏れていたとの報告を受けた。新聞に社告を出すと費用がかかる。現在、販売している製品の表示自体に問題はない。社告を出すのをやめるか？</p> <p style="text-align: center;">YES やめておく    NO やっぱり出す</p>						
4	<p>【問題 #1】 あなたは… [役割] [状況]</p> <p>[問題 #1] あなたは… [役割] [状況]</p> <p>[Yes ( ) の問題点]      [No ( ) の問題点]</p> <p>あなたの選択 YES    NO</p> <p>YES の数:    NO の数:</p> <p>迷った                      どちらとも                     すぐ決めた</p>						
5	<p>状況が変わると 判断はどうどのように変わるのか</p> <p># “あなたは”の場合</p> <table border="1" style="width: 100px; height: 50px;"> <tr> <td style="width: 50px; height: 50px;"></td> <td style="width: 50px; height: 50px;"></td> </tr> </table> <p>[状況が変わった場合] ↓</p> <table border="1" style="width: 100px; height: 50px;"> <tr> <td style="width: 33px; height: 50px;"></td> <td style="width: 33px; height: 50px;"></td> <td style="width: 33px; height: 50px;"></td> </tr> </table> <p>[判断はどう?] ↓</p> <table border="1" style="width: 100px; height: 50px;"> <tr> <td style="width: 100px; height: 50px;"></td> </tr> </table>						
6	<p style="text-align: center;"><b>Reflection Paper</b></p> <p>① あなたが回答するにあたって 一番迷ったカードを一枚選んで下さい 「あなたは」のカード</p> <p>② その時あなたは YES/NOのどちらを選択しましたか YES/NO</p> <p>③ 「この状況でこのことがわかつていたら」「状況が変わっていたら」回答を変えるという事柄をあげてください</p> <table border="1" style="width: 150px; height: 50px;"> <tr> <td style="width: 75px; height: 50px; text-align: center;">YES ⇒ NO</td> <td style="width: 75px; height: 50px; text-align: center;">NO ⇒ YES</td> </tr> </table>	YES ⇒ NO	NO ⇒ YES				
YES ⇒ NO	NO ⇒ YES						

ここで肝要なのは、“Yes”と“No”的いづれが多数派であるかということではなく、全員がすべてのメンバーの判断理由を傾聴することであり、同じ判断でも理由が異なり、異なる選択でも同種同様の判断の結果である可能性を知ること、である。

全員の選択結果と判断理由を知った後、“Yes”ならびに“No”的問題点をグループで話し合い、

ワークシートに(図4-2中#4)それを列記する。その他、自分に関する情報(選択の結果や判断時の状況など)も併せて記載する。

授業時間の残りが少ない場合には、ここでグループとしてどのような判断・選択をするのかを話し合うのもよい。但し、その際には多数決ではなく、あくまでも話し合いによって取るべき行動を選択するようとする。

授業時間に余裕がある時は、同一のケースについて、状況や条件が違っていたら異なる判断・選択をしたかどうかを個々人で考えた上、グループで話し合うのがよい(図4-2中#5)。これは「いついかなる時にも最適解は一つである」という思い込みを払拭し、選択や判断の可能性を広く捉えるために有効な方法である。

さらに時間に余裕のある時には、同様の作業を何種類かのカードにしたがって実施した後、どの事案の判断が難しかったかを省察するように促すのがよい(図4-2中#6)。

コンセンサス形成ゲームには『砂漠で遭難した時にどうするか』『月面で遭難した時にどうするか』などがある。筆者は前者を用いているが、そのストーリーは概ね以下の通りである<sup>5</sup>。

「7月中旬の午前10時頃、小型飛行機が合衆国南西部の砂漠に不時着をした。飛行機は大破、炎上し、操縦士・副操縦士とともに即死であったが、數名が奇跡的に怪我もなく生きながらえた。不時着地点は正規のルートから90kmほど離れている、南南西100kmに鉱山のキャンプがあり、そこに作業員がいるという情報を持っている。飛行機が炎上する前に辛うじて持ち出すことができた12の品目には、砂漠で生き残るために重要と思われる優先順位を付ける。その際に、誰とも相談せず、自分自身の考えに基づいて判断すること、異なる項目に同じ順位を付けてはならないこと、理由も併せて記入すること、決定した順位や理由については合図があるまで他のメンバーに知らせないようになることが求められる」

12の品目とは「懐中電灯(乾電池4つ入り)・

食塩の錠剤（1000錠）・この地域の航空写真の地図・水（1リットル／一人）・大きいビニールの雨具・「食用に適する砂漠の動物」という本・磁石の羅針盤・1人1着の軽装コート・弾薬の装填されている45口径のピストル・化粧用の鏡・赤と白のパラシート・ウォッカ（2リットル）」であり、専門家による順位付けを正解として用意してある。受講生はパーソナルワークで個々別々に順位をつけた上で、それを全員で共有する。共有した後、メンバー全員で話し合ってグループとしての優先順位を決定する。この決定に関しては多数決を用いず、徹頭徹尾、話し合うことが求められる。

全てのグループが優先順位を決定し終えてから教師が正解を伝える。各メンバーは自分がつけた順位と正解との誤差をすべてのアイテムについて求め、それぞれを全体の合計とともにワークシートに記しておく（図4-3）。同様の作業をグループで決定した順位についてもおこなう。誤差の合計値を比較すると、ほぼ間違いなく、グループで決定した順位の方が、誤差が小さくなる。これがコンセンサスの有する「力」であるが、グループワークを展開することにそのような意味のあることを体感してもらうのに格好のゲームである。

【図4-3 合意形成の練習で用いるワークシート】

アイテム	自分	Men. 01	Men. 02		Men. X	グループ	正解
1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
12	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
合計							

## 5. 今後の展開について

グループワークをつつがなく展開するためには、その準備に十分な注意を払うことが必要であるとは筆者の実践経験から学んだことであるが、さらに効果的な展開を継続するためには、グループワークが軌道に乗った後に、チームビルディングに必要な要素を少しずつ、マイクロインサーションしていくことが望ましい。

とはいえ、どのグループも自らが創出・発掘した課題の探求に勤しんでいるので、その作業を中断してチームビルディングのためのワークを実施することには慎重を期する必要がある。チームビルディングに必要とされる要素を、15回ある授業の何番目の、どのような場面で、如何にして取り組むのがよいのか、このことについて勘案しなければならない。そして、それは実際におこなってみないことには長短が分からぬ性質の事柄なので、試行錯誤を重ねる必要がある。

現時点で功を奏していると思われるのは、各グループが如何なる課題を設定したか、その課題を選定した理由が何であるのか、探求作業の進捗状況はいかほどであるのか、ここに今後の展望を加えたものをセメスターの中間期に発表することである。以前は期の終盤に最終プレゼンテーションをするだけであったが、中間発表をプログラムに採り入れることにより、どのグループも作業計画をより具体的に立てることができるようになっている。計画が具体性を増すと、その進路にそってグループメンバーの結束は強いものとなる。さらに、どのグループも省察の契機と今後の作業への励みを得ることができるように、中間発表の内容を受講者全員で評価するようにしている。いずれも当該科目を担当するLAからの発案である<sup>6</sup>。

学生が自らの変化（進歩、成長）や課題の達成状況を確認するための工夫も必要であると考えている。そのためにはループリックの活用が有効であると思われるが、以前に筆者が作成したループリックを試みたところ、さしたる効果が得られるとは思えなかった。次回は、個々の学生が、そし

てそれぞれのグループが、セメスターのどの時点で、何をどの程度できるようになっているか、それを描いてもらう「自作ループリック」の導入を予定している。

チームビルディングのマイクロインサーションと、学生ならびにチームによるループリックの作成については、試行を繰り返した後に、その成果を報告したい。

## 註

1. 『大学の実力 2011』および『大学の実力 2012』(中央公論新社)に掲載されたデータを比較すると PBL 型授業の実施状況調査は必ずしも実情を反映したものになっていないと考えられるが(三浦、2013)、いずれの年度においても過半の大学において、何らかの形態で PBL 型授業が実施されていると読みとることができると判断した。
2. NDL-OPAC および CiNii で「大学教育」「グループワーク」ならびに「大学授業」「グループワーク」をキーワードに検索をかけたところ延べで 131 件のヒットがあった。このうち重複するものを除き、さらに大学の学士課程教育におけるグループワークの実施・実践に関するものに絞ると、著書・論文の件数はわずか 39 本に留まる。
3. この定義の礎となっているのは AAHE (1998) のレポートである。高等教育の先進国においてでさえ「学習 (Learning)」の再定義がなされたのが 20 世紀末であること、ここに至るまでには 1983 年に発表され、「学習への関与」が極めて重要であるとの警告を発した「危機に立つ国家」、わずか 5 頁の短編ながら世界にあまねく広がった「すぐれた授業実践のための 7 つの原則」(1987)、大学に関する新しいパラダイムの登場を指摘し、「大学とは学習を創出するために存在する機関である」と宣言したレポート (1995) などが礎になっていることに必ず注視する必要がある。

4. クロスロードゲームについては

<http://www.bousai.go.jp/kyouiku/keigen/torikumi/kth19005.html> ならびに  
<http://www.s-coop.net/rune/bousai/crissriad.html>  
を参照

5. コンセンサス形成ゲーム「砂漠で遭難したときにどうするか」の問題編については  
<http://d.hatena.ne.jp/elwoodblues/20071119/1195461704>

解答編については

<http://d.hatena.ne.jp/elwoodblues/20071119/1195463176> をそれぞれ参照。

6. LA からの発案を受けて中間発表・ピアレビューを実施しているのは「大学教育論」「学内留学ノススメ」「スタディスキルゼミ(課題探求)」である。

## 参考文献

- American Association for Higher Education, et. al. (1998) “Joint Report: A Shared Responsibility for Learning”  
Barr, R. B. & Tagg, J. (1995) From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education, “Change”  
Chickering, A. & Gamson, Z. (1987) Seven principles for Good Practice in Undergraduate Education, “AAHE Bulletin”, March 39, 3-7  
三浦真琴 (2013) 「Active Learning の理論と実践に関する一考察 LA を活用した授業実践報告 (4)」『関西大学教育研究』  
三浦真琴 (2015) 「改めて学ぶアクティブ・ラーニング」『看護教育』Vol.56 No.1 40-46  
西城卓也・菊川誠 (2013) 「医学教育における効果的な教授法と意味のある学習方法①」『医学教育』、44(3)、133-141

# 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を活用した授業を開拓させる上で, 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”的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化した。カテゴリ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 つステップに分け、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いと考えていた。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 間程度作成した（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とか、応用を考えることができる
	問題を作成することで授業の復習ができる
	問題題に取り組むことの効果
	自分では考えつかなかった問題をみて、知的好奇心が高まる
取り組み全般に関する効果	自分では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が分かる
	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
	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です
	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
問題作成上の課題	ノヤン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
	新しい教授法に出会えてよかったです
	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
	問題が妥当であるのかを再確認をしてほしい
	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
システム上の課題	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
自己学習に関する課題	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とか、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した」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です」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をしてほしい＞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ら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つた。“Handbook”を活用して学ぶことに関心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”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との意見が寄せられ、今回の授業実践にいたつた。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と共に検討したり、問題配信やトラブルへの対応などシステム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」『产学研連携・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』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](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イー」『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」『関西大学商学部产学研連携・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  
論を生みだすまで』 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  
上げる。

## 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。



# 学びに活用するループリックの評価に関する方法論の検討

山 田 嘉 徳  
森 朋 子  
毛 利 美 穂  
岩 崎 千 晶  
田 中 俊 也

## 要旨

本稿では学びに活用するループリックの評価に関する方法論を検討する。ループリックを用いた評価が注目されるようになった背景を確認し、ループリックのタイプとその特徴を整理する。ループリックを用いた評価主体・方法に着目しながら、クラスループリック、コモンループリック、VALUE ループリックのそれぞれの活用実態を示す。また、先行研究の知見を踏まえ、ループリックによる評価にまつわる課題を指摘した上で、学びに活用するループリックの評価の質を保証するための方法論について検討する。特に、質的研究における妥当性に関する議論を手がかりに、ループリックを学びに活用するための知見を提示する。具体的には、ループリックの評価基準の妥当性の担保において、トライアンギュレーション概念が有効であるのに対し、ループリックの学びへの活用という点においては、妥当化、決定に至る足跡といった概念が有効であることを示す。最後に、評価活動への参加という観点から、学びとしての評価における学習メカニズムの仔細な検討が学びに活用するループリックの可能性を議論する上で重要な課題となることを指摘する。

**キーワード** ループリック Rubric、学びの評価 Evaluation of Learning、評価の質 Quality of Evaluation、妥当化 Validation、質的研究 Qualitative Research

## 1. ループリックによる評価の特徴

### 1.1. ループリックによる評価が求められる背景

今日、学士課程教育の質をどう高めていくかが高等教育政策の中心課題となっており、「学生の主体的な学び」というテーマが大学教育における重要課題とされている（中央教育審議会, 2008, 2012）。中央教育審議会（2008）の『学士課程教育の構築に向けて（答申）』（以下、学士課程答申とする）では、各大学が自らの教育理念と学生の成長を実現する学習の場として学士課程を充実させることを強く求める提言がなされた。学士課程答申を通して学習（ラーニング）への転換が制度化され、学習概念（何をもって学習とするのか、学習したとみなすのか）が強いて問われてきたの

だといえる。中央教育審議会（2012）ではより端的に、学習の量に着目し、授業時間や単位制度とのかかわりのことで学習成果<sup>註1</sup>を位置付け、そこでの学習を「学修」という形で明記している。

高等教育における学習をめぐる上記の議論の背景には、1990年代以降の、「教授（ティーチング）から学習（ラーニング）への転換」（Barr & Tagg, 1995 ; Tagg, 2003）という、高等教育における教授学習パラダイムの変遷が基底にある（溝上, 2014）。その変遷とは、端的には教員中心の教授から学生中心の学習を重視する変化を指すが、学習の見方がこれまでと大きく変化した点に特徴がある。すなわち、学習とは、従来、分離可能で普遍的なものであるという知識注入主義が前提とな

つて規定されており、その意味で学習の質とは、知識の吸収や定着の効率性を意味するものと理解されてきた。それゆえ、知識は教授する側でコントロールでき、学習成果もあくまでその教授による結果獲得されたものと捉えられてきたのである。

一方、教授学習のパラダイムシフト以降の学習とは、未知の問題に対する探究を含む力動的な過程を包括するものとみなされるようになってきた（金子, 2012）。田中（2015）が述べるように、与えられた知識を獲得し、受容する「学習」から、自らの知的好奇心等を基盤にした既存の知識の批判的な捉え直しを通じた創造的な「学び」が、より問われるようになってきた。授業においても一定の教材を用意してその知識内容を効率的に相手に伝達する「学習」のスタンスから、自分にとって本当に重要な「学び」を拓いていくことが学び手には求められているのである（田中, 2015）。なお、学習概念のこうした変遷には学習の対象となる知識はある特定の状況とのかかわりのなかで社会的に構成されていくといった社会的構成主義が強い影響を及ぼしている<sup>註2</sup>。

こうした学習の見方の変化に伴い、必然的に学習成果に関する評価の仕方の転換も求められるようになる。つまり、学習成果をどう評価するのかという問題は、「知識・理解」をどう客観的に評価するのかという従来の問い合わせから、知識の構成過程や自らの興味や関心を基盤としたより高次の能力やパフォーマンスを身に付ける能動的な学習（以下、学びとする<sup>註3</sup>）をいかに評価するかという問い合わせへと重点が移行してきたわけである。前者は、評価者の主觀を排した形でいかに学習を客観的に評価するのかという問い合わせとして、後者は、数量化困難な学びの質的なプロセスをいかに評価するのかという問い合わせとして位置づけることができる。評価の観点に着目すれば、前者は＜量＞の観点から、後者は＜質＞の観点から整理することができる。さらに、こうした＜量一質＞の観点に加え、学習成果を教師がそのまま直接的に評価する＜直接評価＞の側面と学びを学生自身が間接的な形で把握する＜間接評価＞の側面も、学んだ成果を判断す

る際の重要な基準となる。例えば、ループリックを直接評価の観点のみならず、自身の学びを逐次振り返るための間接評価のツールとして用いて、ループリックの作成段階から学生に関与させる取り組みの教育効果にも注目が集まっている。その意味で、学習概念が再検討されるに伴い、＜量一質＞、＜直接一間接＞という視点から、どのレベルで学びを捉えているのかについて自覚的になることが肝要となるのである（松下, 2014）。

## 1.2. ループリックによる学生の学びとその評価

こうした流れのなかで、従来のテスト法では可視化されづらい知識構成の過程や高次のパフォーマンスを評価するための1つの方法として、ループリックが注目を集めている。ループリックとは、「成功の度合いを示す数値的な尺度と、それぞれの尺度に見られるパフォーマンスの特徴を示した記述語<sup>註4</sup>からなる評価基準表」（田中, 2003）のことである。これは、高次の認知過程や実践を可視化したものを評価するツールとして、パフォーマンスを評価する基準を示すものとして活用される。一方、先述のように学習評価パラダイムの変遷に伴い、評価を学びに活用するという点において、近年は、学習者に学びの途上で提示したり、フィードバックしたりするプロセスを通して、学習評価活動そのものを学びに活かす取り組みに注目が集まっている（安藤, 2014）。

例えば、寺嶋・林（2006）は、自己評価を促すツールとしてループリックを位置づけた上で、学習者がループリックをもとにした評価活動そのものに取り組むことでいかなる効果がみられるかについてアンケート調査により検討している。そこでは、自分自身の課題や学習方法の重要性を認識させ、目標を意識化させる効果があることを明らかにしている。

また、遠海・岸・久保田（2012）も、自律的な学習態度を培うツールとしてループリックを位置づけた上で、ループリックの活用方法とその効果について検討している。具体的には、ループリック評価を導入し、ループリックについての感想や

改善点を尋ねる自由記述の結果を質的に検討している。そこでは、ループリックを学習者自らが作成することは、「目標への意識」、「課題に対する動機づけ／責任感」、「課題の成果に対する省察」、「評価に対する公平感」、「多様な評価の観点の気付き」を促す効果をもつことを明らかにしている。

これらの実践に共通するのは、ループリックの導入にあたって、教師と学生との対話のなかで既存の規準を修正したり、付け加えたりする過程を取り入れることを通して、学習評価活動への参与を学生に促している点である。評価規準・基準を全面的に教師側から提示してしまうと、教師がねらったものを一方的に学生に転移させるだけの規範的パラダイムに陥りやすくなるという点(藤田, 1995)に配慮した形で、ループリックを学びに活用しているのである。こうしたループリックを取り入れた形での学習評価活動に学生を参加させる実践の特徴は、評価を学びのプロセスのなかに自然に組み入れた形で行うことができる点にある。このプロセスを経ることで、学生は求められる結果がどの程度達成される途上にあるか、またどの

程度達成されたのかについて、より認識を深められるのである。ループリックが評価のためのツールとしてのみならず、評価観の変容を促すツールとして位置づけられる理由がここにある(Gipps, 1994; 井上, 2001)。

## 2. ループリックのタイプと活用実態

以上、学びに活用するループリックの特徴の一端についてみてきたが、上記の観点を踏まえてループリックを用いて誰がどのように評定するのかといった評定主体・方法の視点からループリックの活用実態について整理したものは見当たらない。そこで、上記の視点を含めた形でループリックの類型とその特徴を整理する。

### 2.1. クラスループリック

先述したようにループリックは、柔軟で応用範囲の広い評価法であるが、多くは課題・科目・クラス単位で個別に作成される。こうしたループリックは、一般にクラスループリックと呼ばれる。その一例として、表1にまとめた。

表1 クラスループリックの一例

科目群	科目名	受講者数	課題	観点	段階	評価主体	評価方法	作成方法	論文
—	情報メディア論	62	プロジェクト学習	7	4	授業担当者・授業観察者	「自己評価」を含めた教員・観察者による評定	授業担当者・授業観察者・受講生	論文(寺嶋・林, 2006)
初年次教育	大学学習法	64	レポート	6	3	授業担当者・ライティング指導に関与した教員	個人評定	論文執筆者・授業担当者	論文(松下・小野・高橋, 2013)
教養教育	芸術論特殊講義	—	レポート	5	4	授業担当者	個人評定(加点法)	授業担当者	論文(沖, 2014)
教養教育	現代の教育	400程度	レポート	5	5	授業担当者	個人評定(減点法)	授業担当者	論文(沖, 2014)
初年次教育	情報技術の実践	49	プレゼンテーション	3	4	授業担当者	個人評定	授業担当者・受講生	論文(遠海・岸・久保田, 2012)
実習	「保育指導法」	15	実習(指導案作成)	1	6	授業担当者	個人評定	授業担当者・受講生	論文(若山, 2012)
実習	「視能訓練士の臨地実習に関する科目」	37	実習(臨地実習)	4	6	実習担当者・実習生	実習担当者及び実習生	授業担当者	論文(前田・岡・山下・小林, 2012)
初年次教育	基礎演習	37	論文	6	4	授業担当者	個人評定	授業担当者	論文(小林・杉谷, 2012)
教養教育	「教科音楽」	96	振り返り	5	5	授業担当者・受講生	授業担当者・受講生による評定	授業担当者	論文(朝日, 2013)

注1) 一は不明な箇所を示す。また、論文の下線はループリックを自己評価で用いたケースを、科目名の「 」は科目名は不明であるが科目の内容が判明しているものをそれぞれ示す。

注2) 本稿ではループリックの活用例の提示に留める。

表1からわかるように、教養・初年次教育科目や実習科目での導入がみられ、受講者は少人数から多人数まで幅広い（表1では15~400名程度）。ここから、個別の授業やカリキュラムに合わせた形で導入されている実態がみえてくる。活用される課題も、プロジェクト学習からレポート、論文、プレゼンテーション、指導案作成や臨地実習、学習到達度の自己評定など多様である。また、評価観点が1~7、段階は3~6となっており、評定主体・方法をみれば、個人、共同で評定する手法がそれぞれ半数近くみられる。このことから、クラスループリックでは、必ずしも特定の用途に限定されているわけではなく、柔軟で幅広く使用される実態が確認できる。また、ループリックを自己評価に用いるケースも多いことが、表1より読み

取ることができ、間接的な形で学びに活用されて  
いることがわかる。

## 2.2. ヨモンルーブリック・VALUE ルーブリック

また、ループリックは、共通教養・初年次教育などの共通の科目群や複数の科目で同時に利用されたりする場合も多い。ループリックは、ひとくくりにまとめて共通化することで、各クラス間の学びを評価するツールにもなりえるのである。このように、ループリックの共通化がはかられたものは、一般にコモンループリックと呼ばれる（濱名, 2012）。コモンループリックの一例を表2にまとめた。

表2 コモンルーブリックの一例

科目群	到達目標・評価指標	観点	段階	評価主体	評価方法	論文
初年次	アカデミックスキル	12	4	学生	個人	論文(葛西・稻垣, 2012)
修学達成度	指導力・協調性	1	6	学生	個人	論文(中島・中西・南, 2012)
教養教育	情報リテラシー	6	3	教員	個人	論文(山下・陳・窪田, 2011)
PBL	ファシリテーションに関する認知スキル・チームメンバーの話し合い以外の場での個人的貢献に関する観察・推定スキル・自分自身の(チーム内での)対立への対応についてのモニタ・コントロールスキル・ファシリテーションに関するメタ認知スキル・内発的動機づけ	11	4	教員	個人	論文(松尾・中沢, 2014)
PBL(歯学教育)	問題解決	6	4	教員	個人	論文(松下, 2014)

表2のように、例えば、初年次、PBL (Problem Based Learning) といった共通の科目群で使用されたり、各学部・学科・専修レベルでの到達目標を反映させた形で運用されたりする。コモンループリックとは、学科が掲げるベンチマーク・達成目標を踏まえた共通要素を持ち、関連する事項として教材・テキスト・学生の学習スキルの伸長状

況を教員間で共有できるところに大きな特徴がある。それにより、①到達目標が明確になり、②学生の成績やレポート等の自己点検が簡便になるとともに、③学習計画の一貫性を高めることが可能になるといった効果が期待できる。ただし、複数科目でコモンルーブリックを用いる場合には、①評価の観点・基準を共有する、課題提示とフィード

ドバックのタイミングを調整する、③学習スキルの伸長状況を教員間で共有する、といったプロセスを組み入れて用いることが望ましいとされる（濱名, 2012）。

さらに、コモンループリックは、場合によっては、大学機関の質保証の一つとして使用される。例えば、学位授与方針 (DP: Diploma Policy)に基づく評価に運用されたりするケースがある。このように、特定の領域で一般的に適用でき複数年にまたがって使われる、一般的で長期的なループリックは、VALUE ループリックと呼ばれる。

VALUE ループリックは、全米カレッジ・大学協会（Association of American Colleges & Universities）の下で進められたバリュープロジェクトの取り組みの一つとして開発されたものである。具体的には 16 の領域に能力が区別され、各大学の教育の質保証において共通に使用されることを通して、汎用性のある指標として機能する。そこでは、特定の個別大学のループリックよりももう一段抽象度が高い「メタループリック」として、あるいは、個別大学でのループリック開発の元になるようなプロトループリックとして機能するように意図される（Rhodes, 2009）。ただし松下（2014）が述べるように、こうした VALUE ループリックは具体的な大学・部局・科目の文脈の中でローカライズされなければ機能しない。したがって、それ自体で個別の実践やプログラムや機関における学習成果を捉えることができるものではなく、各水準の文脈でローカライズする実践の質の追求を促すものと位置づけられている（Rhodes, 2010；松下, 2012）。

コモンループリック・VALUE ループリックは、実際には、以下の 2 つのプロセスを経て、作成・運用される。一つは、モディフィケーション（修正）であり、これは、大学・学科・科目の文脈にあわせてローカライズするために必要なプロセスであり、具体的には、共有された既存のループリックを必要に応じて改訂する作業である。いまひとつは、キャリブレーション（調整）であり、ル

ープリックを使う人々が一堂に会して、ループリックがどうデザインされており、どう適用されるべきなのかについて共通理解を築くプロセスである。また、評価基準や調査結果を複数の評価者間で調整する作業はモデレーションと呼ばれる。これらのプロセスを経て、大学・学科・科目をこえた共通性と多様性の統一が図られる。

### 3. ループリックを学びに活用するまでの課題

ループリックのタイプとその特徴を概観するなかで、ループリックの活用実態とその効果の一端を確認してきた。一方、ループリックを学びに活用する際には課題もある。

一つは、ループリックは基本的に記述語による質的情報で評価結果を表すものだが、こうした評価のなかで、いかに信頼性を確保するのかという課題である。松下・小野・高橋（2013）は、信頼性を備えたループリックの開発の困難性に関する議論のなかで、採点者の信頼性を確保するために作成した評定基準表には、基本的には、評定結果に関しては、様々な誤差成分が混入しているはずなので、個々の誤差成分に対応する分散の大きさを推定し、信頼性の程度を確認することが望ましいと指摘している。具体的にはループリックの各観点の部分評定を求め、それを合成し、内的整合性の観点から信頼性係数を指標として求めたり

（大塚・山田, 2012）、分散成分の大きさについて、ある程度のばらつきが期待できる方法でとられたデータを扱うなかで、レベルの数の増減に修正を加えながら、各レベルの記述語をより学生の水準に沿ったものに修正したりするなかで、信頼性の担保を図る方法があげられている。

二つに、ループリックの基準の妥当性をどのように考えるのかという問題がある。なぜなら、パフォーマンス自体が、要素に分断してそれを寄せ集めただけでは再現できない性質をもつためである。これは、規準の選択や尺度の設定に関して、必ずしも規準と尺度のマトリックスでは表現しきれない点をいかに正当化するのかという評価にま

つわる原理的な問題である。この点に関して、黒上（2014）は「ループリックの硬直化」として指摘する。ループリックに記載された記述語は、現場で起こりそうな多様な出来事を想定して書かれているが、必ずしもすべて織り込めるとは限らない。それにも関わらず、ループリックの基準を不動のものと捉えて評価することは、逆に現場における活動を窮屈にすると問題視している。ループリックは、評価の視点を学習者が明確に意識できる点に長所をもつが、その一方で、学習者が評価される点のみに傾注することにより、結果としてより質の高いパフォーマンスが生まれづらくなったり、より高次の段階のパフォーマンスは評価対象から外されてしまったりするケースも考えられる。ループリックを用いた評価にまつわる困難性がここにある。

#### 4. ループリックによる評価の質を検討するための方法論

##### 4.1. ループリックによる評価の質を問う視点

上述の問題意識をもとに、現在、ループリックによる評価のあり方の問い合わせが起こっている。一つは、先述したような評価の信頼性・妥当性をより高めるための方法論についての議論であり、今一つは、ループリックの学びへの活用という点からみた、評価の質そのものを問い合わせようという動きである。特に後者についてはループリックの学びへの活用の実質化という意味でも重要と考えられる。そこで、ループリックによる学びの評価の質そのものについて焦点をあて、評価にまつわる原理的問題を方法論のレベルから吟味する。

##### 4.2. トライアンギュレーション

評価の質そのものを問う理論的基盤として、学びの評価の方法論を検討する。その有用な視点として、トライアンギュレーション（triangulation）と呼ばれる概念に着目する。トライアンギュレーションとは、一般的には研究の妥当性の規準を満たしているかどうかを確証する手続きを指す

（Schwandt, 2007）。トライアンギュレーションは、その意味で、個別の研究での知見を基礎づけるひとつの手段であり、その知見をより妥当なものへと促す視点になるものとされる（Denzin, 1989）。先のコモンループリック・VALUE ループリックでみたモディフィケーション（修正）、キャリブレーション（調整）は、まさに刷り合わせのプロセスとして達成されるものであり、トライアンギュレーションの概念から理論的に基礎づけることが可能である。

この議論に基づけば、直接評価の客観性をどう保証するのかという方法を理論的根拠を踏まえて展開できる。具体的には、ループリックの評定尺度及び記述語の検討プロセスを明示し、その過程をチェックする際、ループリックの作成過程までを可視化し、リフレクションするツールとして、評価指標（メタ・ループリック）を活用するというやり方がある。それにより、ループリックが機能しているかどうかについて、より上位の視点から見直すことができる。また、ループリック・アーカイブといったループリックを保存・蓄積する形で、共有するという方法の根拠を提供できる（表1、2を参考）。ループリックは既存のループリックをカスタマイズすることで開発されることも多く、すでに国内外で蓄積もみられるが、往々にそのカスタマイズされた文脈は捨象される。ループリックの作成した文脈を継承する仕組みを組み入れるのに、共通化の議論を下支えするトライアンギュレーション概念は有効に機能する。

##### 4.3. 妥当化、決定に至る足跡

トライアンギュレーション概念を参照する形で評価の質を高める方略を例解してきた。一方、「ループリックの硬直化」問題は、このトライアンギュレーション概念での基礎付けは困難である。なぜなら、先に見たように、この問題は、本質的にはパフォーマンスの質そのものの議論であり、何をもって学びとするのかという根本的な難題に抵触するためである。この問題は、質的研究の妥当

性評価においてもすでに不可避の課題として知られるところである (Denzin & Lincoln, 2000)。この課題に対し、近年の質的研究の文脈では、トライアンギュレーションの概念も、妥当性を確保する手続きとして理解するよりもむしろ、評価基準や指標の作成の一貫性の担保を促す、妥当化する一方略として理解するのが望ましいという議論がある (Flick, 1995)。この知見<sup>註5</sup>に依拠することで、上記の問題を踏まえた上で、ループリックの学びの活用への議論を進めることができる。なぜなら、異なる視点からのチェックで生じた差異が、まさに当該事象を検討するうえで啓発的な場合もあるからである (Schwandt, 2007)。これは、単に推論が妥当であるかをチェックするのみならず、どの推論が妥当であるかを発見する過程をも考慮に入れることを意味する。つまり、評価の質とは、その発見プロセス、すなわち、学びを含めた形で保証するプロセスを反映したものと捉えるのである。質的研究の評価においては、それを決定に至る足跡 (decision trail) (Lincoln & Guba, 1985) を保証する、という。このプロセスを通して、ともすれば硬直化に陥りがちなループリックにまつわる不可避な問題について、否定したり目を逸らしたりすることなく、原理的に保証しつつ、学びに活用する理論的基盤を提供するのである。

こうした妥当化、決定に至る足跡という観点からループリックの活用とその後の学びの過程にまで視野を広げて検討する方略は、ループリックをどのタイミングで提示し、ループリックが学びのツールとしていかに活用されるのかをプロセスとして明らかにするうえで有効と考えられる。それは、ループリックを通した学びの過程を詳述することで可能となる。(山田・森・岩崎・田中, 2015)。

山田ほか (2015) では、学生がペアとなってループリック作成を行う実践を取り上げて、ループリック作成中の学生同士の会話データを分析し、評価活動との関連から、評価活動に参加する実践とその意味についての議論を試みている。そこでは発話データを検討し、6 つの発話のカテゴリーが

あることを明らかにしている。具体的には、提示された意見に対して、単に正当性を認める発話である同意カテゴリー、提示された意見のなかで、内容について不明な点を確認し、言い換え・修正を図る発話である修正カテゴリー、さらに、提示された意見のなかで、主張された内容がどのような現象を示しているかを探る発話である探索カテゴリーがある。これら 3 つは、ループリックの作成における認知的表象を外化するはたらきをもつ機能を有している。

一方、提示された意見について、根拠に基づきながら主張を展開する根拠づけのカテゴリー、提示された意見に対して、その意見の非論理的な点を指摘する批判カテゴリー、提示された意見に対して、その意見の内容を明確にする発話を示す明確化カテゴリーがある。これら 3 つは、認知的表象を高次のレベルで操作するものと捉えることが可能である。そして、これらのカテゴリーを用いてループリックの評価視点や記述語に該当する項目を表出する段階、ループリックの基準表に項目を落とし込む収束段階でそれぞれ段階毎にどのような発話の特徴があるのであるのかを検討している。たとえば、ループリック作成における収束段階では表出段階に比べて、ペア同士の議論で提示された意見の非論理的な点を指摘したり、その意見の内容を明確にしたりするといった発話の割合が多いことを明らかにしている。このように、ループリックの作成過程を妥当化、決定に至る足跡という概念を踏まえて仔細に捉えることによって、ループリック作成を通した学びのプロセスを扱うことができ、評価活動との関連で評価活動に参加する実践とその意味を議論することが可能になるのである。

## 5. おわりに

本稿では、昨今高等教育分野でループリックに注目が集まる経緯を確認し、ループリックの特徴や効果の一端を確認してきた。また、学生にとって半ば強いて外的に下してきた評価の意味も、ル

一ブリックを用いた評価活動への参加という視点を踏まえることで変容する可能性があることをみてきた。その意味で、学びに活用するループリックは、評価活動の意味の見直しの契機を提供し、学びを豊かに捉え直すためのきっかけを提供すると考えられる。特に本稿では質的研究で扱われてきた概念を手がかりとし、ループリック作成における過程を仔細に記述することを通して、学びに活用するループリックの可能性が議論できることを見えてきた。今後、評価活動への参加という観点からループリックの提示とその活用に伴う学びとしての評価における学習メカニズムの解明が一層注目を集めるものと考えられる。

## 付記

本論文を執筆するにあたり、関西大学教育開発支援センター、ライティングラボの教職員の方々に支援いただきました。記して感謝申し上げます。

## 註

1. 学士課程答申(2012)から「学修成果」と表記されるようになったが、学修とは授業時間や単位制度との関わりのもとで使用される概念であり、本来、learning outcomes には、単位制度の下での学修成果よりも広い意味が含まれる(松下, 2014)。したがって、本稿では、引用以外はすべて「学修成果」を用いる。
2. 1970~80年代にかけて起きた、知は状況に埋め込まれたものとみなす状況的学習論(Lave & Wenger, 1991)をはじめとする状況論の影響が背景にある。状況論と高等教育における学習との関連は河井(2014)を参照。
3. 松下(2002)は、「学習」と「学び」を区別し、前者は歴史的・社会的文脈から切り離された(人工的)空間で行われるものであり、後者は歴史的・社会的伝統に支えられた一定の「実践」の内部で行われるものと規定しており、本稿でもこの区別

に準じて学習・学びという用語を使用している。

4. 評価語とも呼ばれる。
5. ここでの妥当化は、構築主義(constructivism)の流れを汲んで、「知の社会的構築」(Mishler, 1990)と呼ばれる。

## 参考文献

- 安藤輝次 (2014) 「ループリックの学習促進機能」 『関西大学文学論集』, 第64巻第3号, 1-26.
- 朝日公哉 (2014) 「ループリック活用による「音楽」の学習効果について—自己評価による主観性の可視化とその効果—」 『論叢』, 157-174.
- Barr, R. B., & Tagg, J. (1995) "From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education," Change, Vol.27, No.6, 12-25.
- Denzin, N. K. (1989) "The Research Act (3rd ed.)", Prentice Hall.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000) "Handbook of Qualitative Research (2nd Ed.)", Sage Publications.
- 遠海友紀・岸磨貴子・久保田賢一 (2012) 「初年次教育における自律的な学習を促すループリックの活用」 『日本教育工学会論文誌』, 第36号, 209-212.
- Flick, U. (1995) "Qualitative Forschung." Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH. (フリック, U. 小田博志・山本則子・春日常・宮地尚子 訳 (2002) 『質的研究入門—「人間の科学」のための方法論—』 春秋社.)
- Gipps, C.V. (1994) "Beyond testing: Towards a theory of educational assessment", Falmer Press. (ギップス, C.V. 鈴木秀幸 訳 (2001) 『新しい評価を求めて—テスト教育の終焉—』 論創社.)
- 濱名 篤 (2012) 「ループリックを活用したア

- セスメント』 『中央教育審議会高等学校教育部会』  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/047/siryo/\\_icsFiles/afieldfile/2012/12/07/1328509\\_05.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/047/siryo/_icsFiles/afieldfile/2012/12/07/1328509_05.pdf) (2014/12/01)
- 井上正明 (2001) 「「教育評価学」連続講義(II) —《エバリュエーション》から《アセスメント》へ』 『福岡教育大学紀要』, 第 50 卷第 4 号, 103-129.
- 金子元久 (2012) 「自律的学習への道」『IDE』, 第 543 号, 16-22.
- 葛西耕市・稻垣 忠 (2012) 「アカデミックスキル・ループリックの開発—初年次教育におけるスキル評価の試み—」『東北学院大学教育研究所報告集』, 第 12 号, 5-29.
- 河井 亨 (2014) 『大学生の学習ダイナミクス—授業内外のラーニング・ブリッジング—』 東信堂.
- 小林至道・杉谷 祐美子 (2012) 「ワークシートの利用に着目した論文発展プロセスの分析」 『大学教育学会誌』, 第 34 卷第 1 号, 96-104.
- 黒上晴夫 (2014) 「新しい学習を評価するツール」 岩崎千晶 編著『大学生の学びを育む学習環境のデザイン—新しいパラダイムが拓くアクティブ・ラーニングへの挑戦—』 関西大学出版部, 87-108.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991) "Situated learning: Legitimate peripheral participation", Cambridge University Press.  
 (レイブ,J.・ウェンガー,E. 佐伯 肇 訳  
 (1993) 状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加— 産業図書)
- 前田史篤・岡真由美・山下 力・小林泰子・田淵 昭雄 (2012) 「視能訓練士の臨地実習におけるループリック評価導入の試み」 『日本視能訓練士協会誌』, 第 41 号, 229-234.
- 松尾智晶・中沢正江 (2014) 「授業実践者のヒアリングデータに基づく PBL ループリックの開発—京都産業大学 PBL 科目を例として—」 『高等教育フォーラム』, 第 4 号, 37-44.
- 松下佳代 (2002) 「学生消費者主義と大学授業研究—学習活動の分析を通して—」 『京都大学高等教育研究』, 第 8 号, 19-38.
- 松下佳代 (2012) 「パフォーマンス評価による学習の質の評価—学習評価の構図の分析にもとづいて—」 『京都大学高等教育研究』, 第 18 号, 75-114.
- 松下佳代・小野和宏・高橋雄介 (2013) 「レポート評価におけるループリックの開発とその信頼性の検討」 『大学教育学会誌』, 第 35 卷第 1 号, 107-115.
- 松下佳代 (2014) 「学習成果としての能力とその評価—ループリックを用いた評価の可能性と課題—」 『名古屋大学高等教育研究』, 第 14 号, 235-255.
- Mishler, E.G. (1990) "Validation in Inquiry-Guided Research: The Role of Exemplars in Narrative Studies", Harvard Educational Review, Vol.60, No4, 415-443.
- 溝上慎一 (2014) 『アクティブラーニングと教 授学習パラダイムの転換』 東信堂.
- 中島 誠・中西良文・南 学 (2012) 「ループリックによる大学生の就学達成度評価」 『日本教育心理学会第 54 回総会発表論文集』, 465.
- 沖 裕貴 (2014) 「大学におけるループリック評価導入の実際—公平で客観的かつ厳格な成績評価を目指して—」 『立命館高等教育研究』, 第 14 号, 71-90.
- 大塚雄作・山田剛史 (2012) 「大学教育評価」 京都大学高等教育開発推進センター 編『生成する大学教育学』 ナカニシヤ出版 165-225.
- Rhodes, T. (2009) "The VALUE Project Overview," Peer Review, Vol.11, No1, 4-7.
- Rhodes, T. (2010) "Assessing Outcomes and Improving Achievement: Tips and Tools for Using Rubrics," Association of American Colleges & University.
- Rhodes, T, L., & Finley, A. (2013) "Using the

Value Rubrics for Improvement of Learning and Authentic Assessment”, Association of American Colleges & University.

Schwandt, T. A. (2007) “The Sage Dictionary of Qualitative Inquiry (3rd Ed.)”, SAGE Publications. (シュワント, T. A. 伊藤 勇, 徳川直人, 内田 健 訳 (2009) 質的研究用語辞典 北大路書房)

Tagg, J. (2003) “The Learning Paradigm College”, Anker.

田中耕治 (2003) 『教育評価の未来を拓く一目標に準拠した評価の現状・課題・展望—』 ミネルヴァ書房

田中俊也 (2015) 「授業の方法と教師の役割」 子安增生・田中俊也・南風原朝和・伊東裕司 共著 『教育心理学[第3版]』 有斐閣 135-152.

寺嶋浩介・林 朋美 (2006) 「ループリック構築により自己評価を促す問題解決学習の開発」 『京都大学高等教育研究』, 第 12 号, 63-71.

中央教育審議会 (2008) 「学士課程教育の構築に向けて (答申)」

[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2008/12/26/1217067\\_001.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2008/12/26/1217067_001.pdf) (2014/12/01)

中央教育審議会 (2012) 「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(審議まとめ)」 『大学資料』, 第 195 号, 1-46.

若山育代 (2012) 「保育者志望学生の描画部分指導案作成力評価ループリックの開発」 『日本教育心理学会第 54 回総会発表論文集』, 464.

山田嘉徳・森 朋子・岩崎千晶・田中俊也 (2015) 「ループリックを通した学生の学びに関する探索的検討」 『第 21 回大学教育研究フォーラム大会発表論文集』, 206-207.

山下 泰生・陳 那森・窪田八洲洋 (2014) 「クラウド時代を見据えた学士課程教育において必要な情報リテラシーについて(最終報告)」 『教育総合研究叢書』, 第 7 号, 75-96.

# 产学・地域社会連携による課題解決型学習における学習成果 —定性的分析による一考察—

奥 貫 麻 紀

## 要旨：

近年、企業や地域社会／コミュニティと連携で行う課題解決型学習に取り組む大学が増えている。社会経済環境の変化を背景に、様々な課題を抱えた企業や地域社会／コミュニティ、大学、学生のそれぞれに、ニーズとねらいが存在する。例えば、地域人口・労働力人口・18歳人口の減少に伴う、企業間、地域間、大学間における生存競争や高度人材の育成・獲得等をめぐる競争である。そうした社会的課題を背景に、連携型の課題解決型学習は今後益々増加していくと思われる。

本稿では、こうした社会的背景や要請を踏まえた上で、課題解決型学習の学習成果の評価方法や分析について取り上げる。学習意欲の向上、諸能力や成長実感の獲得に関する学生の自己評価に焦点を置き、定性的分析を行った。また、定量的調査では示すことが容易でない、連携特有の社会的文脈や相互作用の中での学習プロセスを明示した上で、「学生が何をどのように学んだのか」「学生がどのようなことに成長や価値を感じたのか」を明らかにした。

実社会に即した課題解決型学習は、その学習環境や学習自体が多様で可変的であり、教員、学生、連携先は、状況に応じた調整力や対応力が求められる。ゆえに、学生は現実社会につながる実践的な能力の基本を学びとることができる可能性も大きい。したがって、学習支援のあり方のみならず、学習成果の評価についても、予定調和な枠にはめることなく、学習現場の文脈を取り上げながら、定性的分析を蓄積する必要がある。

## キーワード：

課題解決型学習、アクティブ・ラーニング、企業や地域社会／コミュニティとの連携、  
学習成果の評価、M-GTA

## 1 課題解決型学習の増加の社会的背景

近年、大学の授業等において課題解決型学習が増えている。なかでも、教室内で行う課題解決型学習とは別に、企業や地域社会／コミュニティとの連携による課題解決の取り組みへの関心が高い。以前は理系の大学・学部等において産学連携の取り組みが先行していた。しかし、専門領域にかかわらず、地域にコミットし、企業や地域社会の課題解決に取り組みながら、教育・研究・社会貢献を全学的に推し進める大学等の高等教育機関が次第に増えている<sup>1</sup>。また、大学の授業やゼミナール単位でも、社会科学系を中心に文系学部・学生による産学連携や地域

連携の取り組み事例も増加している。それについて、連携先は企業、地域社会／コミュニティ、自治体、教育機関、NPO 等諸団体など多岐に渡る。このように、大学のカリキュラムの中で、学生は社会のあらゆるステークホルダーと関わる学習機会に恵まれつつある。こうした取り組みの増加の背景には、企業や地域社会／コミュニティ側と、大学側の双方にそれぞれのねらいがある。

まず、企業や地域社会／コミュニティは、社会経済環境の変化による企業の生存競争や地域の衰退など、様々な課題解決に取り組まなければならない。ところが、それらは既存のシス

ムやしがらみ（組織、集団、慣習、技術、マインドセット等）、人材不足等のために、なかなかイノベーションが進まないというジレンマを抱えている。したがって、既成概念にとらわれない若い学生とかかわることで、自由な発想や新しいアイディアを得られるのではないか、という期待を企業や地域社会／コミュニティは抱いている。実際に、以前から地域活性化の取り組みでは、「よそ者」「若者」の視点が求められていると言われてきた。地域コミュニティと学生の連携による商店街の再生、地域資源を活用した観光振興、住民の買い物機能のサポートなど、あらゆる活動が展開されている。今後、地域人口や労働力人口の減少が進み、地域の社会や経済を支えるステークホルダーとして、大学や学生の力にたいする期待感や要望が、企業や地域社会／コミュニティではさらに高まっていくだろう。

他方、大学側から見れば、産学連携や地域連携の取り組みは、地域に根差す大学の知による地域活性化や社会貢献である。また、18歳人口の減少に伴う他大学との競争において、大学の存在意義を高めるねらいもある。加えて、大学教育を通じた「就業力」の育成の議論とも関連している。文部科学省は2010年度から「大学生の就業力育成事業」を開始し、2011年度には「社会的・職業的自立に向けた指導等（キャリアガイダンス）」を制度化した。文部科学省は大学に対して、「学生達が地域・社会において、何をしたいのか、何ができるのか、自問し答えを見つけていけるようにすること」を求めている。将来の社会を支える学生への社会的・職業的自立の指導や「就業力」の育成は、大学だけでなく社会全体として支援するものと考えられ、産業界や地域の各種団体などの連携や協力が必要とされている（文部科学省 2011）。

また、本田（2009）は教育社会学の立場から、大学教育の職業的意義の向上の必要性を指摘している。「実社会と密接に関連する特定のテーマ

やプロジェクトを学生がグループ単位で追及し、成果を発表する形式の授業を増やし、すべての学生が参加できるようにする」ことを提案している。

以上のことから、大学が企業や地域社会／コミュニティとの連携による課題解決型学習を取り入れる背景には、地域社会における大学の機能強化と生存競争、学生の「就業力」の育成と、キャリア支援の要素も加わっており、ゼミナールのような専門演習のみならず、幅広い学生が参加するようになっている。

## 2 課題解決型学習の成果の評価に関する研究

学習者による「能動的な学習」を取り込んだ課題解決型学習は、アクティブ・ラーニングに含まれ、その内容や方法は様々である。課題解決型学習は、大別すると大学内や授業内で完結する学習と、企業や地域社会／コミュニティと連携して実社会をフィールドとする学習がある。課題解決型学習の実践事例や運営事例の研究は増えつつある（河合塾 2013）。しかし、その学習成果についての研究は多くはない。

まず、課題解決型学習の成果の評価に関する定量的調査を見ていきたい。よく採用される調査のデータは、学生自身が課題解決型学習を通して身に付いたと思う力を、アンケートで回答するものである。あらかじめ教員が想定した複数の能力の評価軸に基づいた選択肢に対して、学生が回答したアンケートの結果の平均値を求めて考察するものが多い。例えば、企業のホームページの作成を成果物とする産学連携授業の取り組み事例を挙げた藤井・平尾（2010）の調査が挙げられる。藤井らは、授業の初回、中間、最終回に受講学生を対象に実施した「社会人基礎力」<sup>2</sup>の評価票（チェックシート）のアンケート回答から、3時点の平均値の比較や点数が伸びた学生の割合を報告している。ここでは、最終回の回答の平均値の結果から、課題解決型学習の成果が表れていると考察されている。ま

た、辻（2012）は、課題解決型学習のプロジェクト終了時に、参加学生に対して、そのプロジェクトに必要だと思われる力と身に付いた力について、他大学の「プロジェクト科目」で設定されている 20 の能力指標を使用したアンケートを実施している。5 段階評価で得られた回答について、それぞれ平均値を求め、学生が必要と認識している能力と身に付いた能力の違いを他大学との比較で示している。

他の定量的調査の先行研究では、GPA や透過性調整力（内外の刺激に応じて自我状態を適性に切り替える力）を課題解決型授業の教育成果を示す指標として、その値を測定した調査研究もある（伊吹・松尾・後藤）。ただ、変数間に正・負の相関が見られても、学習成果の有無のプロセスや因果関係については踏み込むには至っていない。

次に、定性的調査を見ていきたい。まずは、経営系の学生による企業の製品開発の提案に取り組む产学連携の課題解決型学習に関する柳田（2009）の研究が挙げられる。この研究の分析データは、最終授業後に学生が記述した A4 版 1 枚の自由記述のアンケート（「活動を通して学んだこと」）の内容である。柳田（2009）は、学生の記述から該当箇所を部分的に取り上げ、「社会人基礎力」の 3 つの力の検証を行った結果、「チームで働く力」を高めたと考察している。

これらの他に、定性的調査から学習成果の指標の開発を行い、それらを仮説として定量的に検証した実証研究がある（柳田 2014a, 2014b）。2013 年に実施した企業との課題解決型学習の成果を測る上で、柳田（2014a）は参加学生による最終レポート（A4 版 1 枚「何を学んだか」）を元に、コード付与法（cording）を採用し、テキストデータから考察を行った。その結果、3 つの評価軸（専門性、社会性、人間性）に基づく 13 の評価項目を仮説的に導出した。

この研究に続けて、柳田（2014b）は、先の定性的調査で導出した評価指標を適用し、異なる

年度に同様の授業を受講した学生に対して、活動の自己評価を 5 段階尺度で尋ねたアンケート調査を実施した。回答から得られた各項目の平均値が提示されている。その結果について、学生の直接的な記述や発言に基づく評価ではなく、教員から見た解釈や考察が加えられている。そして、この研究では、適用した評価指標（仮説）の妥当性を検討した後に、先に導き出した「社会性」「人間性」の評価軸を改め、他大学の事例を参考に「社会人基礎力」の 12 の力を援用した評価指標の改訂版が示されている。つまり、経営学の専門分野に関する「専門性」以外の評価軸は、最終的に「社会人基礎力」の能力要素に置き換わることになる。

上記の柳田（2014a, 2014b）の調査研究は、定性的調査からオリジナルの指標を抽出し、それを適用して定量的調査で仮説検証を行うという点で、大変意義深い研究である。ただ、先の定性的調査（柳田 2014a）は、学生のテキストデータを用いて指標を作り上げる作業を通じて、学生による学習の文脈と成果が浮かび上がってくる分析であったのと比べると、後者の定量的調査（柳田 2014b）では、それらが見えにくくなってしまったのではないかだろうか。学生が、提示された能力の指標の説明と尺度をどう理解するのか、またそれらと実際の自分の学習と関連づけられるかによって、回答は大きく左右されてくる。後者の研究では、指導を担当した教員の視点を生かした考察が行われているが、学習の主体である学生が、「何をもって自らの学習成果をそのように評価しているのか」「どの経験（どの段階の経験）を通して（あるいは経験なく）どのように評価しているのか」など、連携型の課題解決型学習特有の文脈を伴った学習プロセスや学習成果の評価プロセスは見えにくくなっている。

課題解決型学習の成果の評価については、定量的調査による指標の開発の検討が求められるとしている。しかし、ただちに一般化するのは容

易ではないだろう。学習の到達目標設定は重要であるが、教員があらかじめ枠決めした評価軸のみで学習の成果を定量的に判断するのは、企業や地域社会／コミュニティと連携した課題解決型学習においては、学習の本質や学生の能力獲得や成長を検証する上で、十分と言えないのではないだろうか。学習者による学習成果に至るプロセスやメカニズムの部分を、学習の文脈や相互作用と併せて丁寧に見る視点が重要であろう。その点について、以下に述べていきたい。

### 3 本稿の問題意識

1章で述べた社会的背景を鑑みれば、特に企業や地域社会／コミュニティとの連携による課題解決型学習は、今後も増加することが考えられる。数年間に渡って、同じ連携先との間で同一テーマと手法で進めていくタイプの課題解決型学習の成果を評価する場合は、既存の指標や研究目的に即した指標を使用した定量的調査と、学生による学習のふりかえりデータなどを使用した定性的調査の両輪で、学生の学習成果の検証を重ねる方法は可能であり有効であろう。

しかし、課題解決型学習における学習プロセスや学習成果の評価プロセスの検討についての研究がそれほど多くなされていない。具体的な記述を伴った定性的調査の手法を活用し、それらを浮かび上がらせていくような分析の蓄積に力を入れる必要があると筆者は考える。その理由として、まずは企業や地域社会／コミュニティとの連携による課題解決型学習の三つの特徴をまとめた。続いて、学生や教員に求められる点について述べる。

第一に、企業や地域社会／コミュニティとの連携による課題解決型学習は、学外のフィールド（現場）に関わり、実践的に現実社会の課題に取り組む。したがって、多様なステークホルダーとのコミュニケーションによる社会的相互関係、信頼関係の構築が、学習の進行、内容、質に大きく影響する。

第二に、企業や地域社会／コミュニティとの連携による課題解決型学習は、その目的、形態、方法、内容、連携先が幅広く多様である。例えば、企業等の新商品・サービスの開発、技術開発や、地域の経済・産業・企業の振興、地域社会／コミュニティの活性化や人材育成など、その取り組み内容は多岐に渡る<sup>3</sup>。

第三に、企業や地域社会／コミュニティとの連携による課題解決型学習は、その学習環境や学習自体が可変的である。課題解決型学習では、学生は複雑で多様な構造をもった実社会の課題に直面することになる。もちろん、教員や連携先によって、課題の範囲や難易度を調整することは可能である。しかし、実際の課題は社会経済環境の変化や、国の政策、自治体の施策など外部環境の影響を受けやすい。また、ステークホルダーの立場も多様であり、教員や学生はそうした人間関係や利害関係の影響を受けたり、巻き込まれたりする場合がある。

以上の特徴から、企業や地域社会／コミュニティとの連携による課題解決型学習では、教員も学生も、現実社会や関係者への理解を深めつつ、連携先との信頼関係を築きながら学習に取り組むことが重要である。そこには、教員が当初に計画し、意図した学習を超える出来事や要素が多く含まれる。必ずしも教員が学習の方法や範囲を常にコントロールできる場ではなく、教室内で教えるように計画どおりに学習を進められるものでもない。また、教員があらかじめ用意した専門知識を提供するといった一方向性のものではなく、現実の課題に応じた具体的な解決方法が求められる。

上記の学習や学習環境の特徴のもと、学生たちは、現実社会の課題解決の方法について、あらゆる観点から観察し、仮説を立てる。アイディアをカタチにしては（プロトタイピング）、それを検証し、提案すること、およびその繰り返しが求められる。教員には、状況に応じて学生が能動的に授業や学習に参加していくことがで

きるよう、学習環境の整備と学習支援の促進が求められる。そのため、教員は必然的に学生がどのような学習経験を通じて、どのような気づきや力を得られたのか、そのプロセスを分析しメカニズムを考察する必要がある。したがって、評価においても、教員があらかじめ設定した枠組みのみで分析するのではなく、学生が何を学んだのか、学べなかつたのか、何に価値を感じたのか、どのような気づきや力を得たのか、など、学習者の視点から、また現実の文脈に即した形で定性的に分析することが重要である。

#### 4 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（M-GTA）を使用した課題解決型学習の学習成果の分析事例

課題解決型学習の学習成果には、学生自身の学習意欲の向上、諸能力や成長実感の獲得にかかる学習成果と、プロジェクトとして達成した成果（成果物）がある。それらは、学習者である学生、学習支援者である教員、ステークホルダーである連携先によって、評価軸や評価内容が当然異なってくる。

本稿では、課題解決型学習の成果の評価について、「学生が何をどのように学んだのか」「学生がどのようなことに価値を感じたのか」という学習者の「能動的な学習」の視点とプロセスを踏まえる。その上で、学生自身の学習意欲の向上、諸能力や成長実感の獲得に関する学生の自己評価に焦点を置くこととする。

以下では、筆者が実施してきた課題解決型学習の事例分析をもとに、M-GTAを使用した定性的分析について考察する。まずは、筆者がかかわった企業や地域社会との連携による課題解決型学習について概要を述べる。

##### 4.1. 本稿の課題解決型学習の事例

本稿で考察するのは、企業との連携と、地域社会／コミュニティとの連携による2つの課題解決型学習のプロジェクトに参加した学生の学習

事例である。提案した企画の実現化までを、企業や地域社会／コミュニティと連携して、グループで取り組むことをその特徴としている。大学1～3年生の約10名が約1年間に渡ってこれらのプロジェクトに参加し、教員数名が現地との調整や学習支援などを行った。

各取り組み先が抱える課題の解決に向け、連携先でのフィールドワークや取材調査、連携先の関係者との会議等を経て具体的な企画提案を行った。一つは新たな顧客を獲得したい企業の新商品開発と発売であり、もう一つは少子高齢化が進む地域女性の活躍によるコミュニティ・ビジネスの提案と実現であった。その活動や学習の概要は、表1のとおりである。

##### 4.2. 分析対象

本事例の分析対象は、5名の学生によるプロジェクトの振り返りのデータである。一つは、「学習の振り返りシート」であり、①この学習への参加動機、②具体的にどのように活動にかかわってきたか、③自分が学んだと思うこと、④この経験を今後どう生かしていくのか、の4点について、A4版1枚にまとめた記述データである。

もう一つは、一人あたり約90分間の半構造化面接法によるインタビューから得られたデータである。尋ねた内容は、①参加動機・目的、②自分が取り組んだこと、どのように取り組んだか、③この学習経験についてどのように考えているのか（経験から得たことや学んだことを含む）、④働くことへの思いや考え、である。なお、両者のデータで質問内容が重複しているのは、記述データで得られた内容について、インタビューではさらに掘り下げる回答を対象者から得るためである。

表1 課題解決型学習の活動内容と学習内容(2~7を繰り返して8へ)

学習カテゴリー	活動内容	学習内容
1. 事前準備	教員による現地ヒアリング 進め方について打ち合わせ 参加学生と教員による事前学習	参加動機の確認 興味関心の喚起 情報収集
2. フィールドワーク	複数回の現地の調査 関係者へのインタビュー 関係者とのディスカッション	フィールド先での課題発見 関係者からの生の声、共感 関係構築、理解を深める
3. フィールドワークの振り返り	ブレーンストーミング 課題の抽出 アイディアの仮決定 目標設定	アイディアの発散、情報収集 アイディアの整理、分類 仮説の共有 アクションプラン
4. 企画構想化	アイディアの実現化に向けて 具体的なカタチで表現	企画構想 プロジェクト・マネジメント
5. プrezentーションの準備	資料やプロトタイプの作成 プレゼンテーションの練習	プロトタイピング 連携先、顧客の視点、共感
6. 連携先へのプレゼンテーション	連携先に企画内容とアクション・プランを提案 意見交換	プレゼンテーション 評価・批判の経験 現実社会、実現化への壁
7. プrezentーションの振り返り	ブレーンストーミング 課題・ニーズ・方法の再検討 再度フィールドワーク	アイディアや仮説の検証 評価と今後の課題の再検討 修正
8. 採択された企画内容の実現化	会議、打ち合わせ プロトタイピングの検証 実現化	連携先との役割分担 具体的なアクションプランの策定、実行、検証

#### 4.3. 分析方法

本稿の事例では、表2の手順で定性的分析を行った。M-GTAを採用した理由は以下のとおりである。第一に、Grounded-on-dataを原則としており、データに密着した分析から独自の説明概念を創り、概念の関連性を高め、統合的に説明図を構成していくことになる。分析焦点者=学習者の視点から、学習成果を分析する上で

適当である。第二に、定量的調査と比べて、分析対象とするデータを限定的に確定した上で分析が成立するからである。第三に、課題解決型学習は学生たちが常に社会的相互関係のもと進行する過程で学習している。研究対象とする現象が文脈に影響を受けながら、かつプロセス的性格をもっている点も、M-GTAによる分析が向いている(木下 2003:2007)。

表2 M-GTAによる分析手続き

1	学生の記述やインタビュー回答の質的データから、分析の対象単位である「概念」を生成する。1つの概念に対して、1枚の分析ワークシートを作成し、概念名、概念の定義、データからの具体例と解釈に関するメモをまとめた。生成した概念について、複数の具体例や対極例、矛盾例を確認し、完成度を高めた18の概念を生成した。
2	出来上がった18の概念の関係を検討した結果、抽象度を上げた6つの「カテゴリー」を作成した（表3）。
3	概念相互の関係やカテゴリーの関係、全体の統合性を検討し分析の全体図を示した。
4	分析プロセスを確認しながら、分析の結果図とストーリーラインを作成した。

表3 カテゴリーと概念の定義

カテゴリー	概念名	概念の定義
		ヴァリエーション例
A 参 加 動 機	実習型学習 への興味	<p>実習型学習が新鮮で「楽しそう」「何かできる」と興味がある。</p> <p>「普通の授業ではただ話を聞く授業が多いけど、学外に出られる実習形式は面白そうで興味がわいた」、「大学の外に出られるので面白そうだと思った」</p>
	「何もない自 分」への焦り	<p>大学生活で「頑張っている」と言えることがないことに、焦りを感じている。</p> <p>「大学生になってからこれといって打ち込めることを何もやってない。今のうちに何かをやっておきたいという気持ちから、このプロジェクトに参加することにした」、「3年生になったら就職活動があるので、学生時代に何かに打ち込んでおいたほうがいいという思いが頭の中にあった」</p>
B 社 会 的 か か わ り に お け る ギ ャ ン プ	「学生」と 「社会人」の ギャップ	<p>取り組み相手先の企業や地域の方々との関係構築で戸惑いや不満を感じている。</p> <p>「今まで話す人たちは最初から友達、部活仲間という関係が初めから決まっていた。フィールドでは年配の男性が多く、女性も遠慮がちであった。地域の独特の雰囲気の中で発言の仕方も分からず、独特の雰囲気の中にどう踏み込んでいいのかわからなかった」、「年代もお姉さんやお母さんたちといった感じで、初めましてからスタートするのは話題に困って難しかった」</p>
	「先輩」と 「後輩」の構	<p>同じプロジェクトに関わる年齢の異なる仲間との接し方が分からず戸惑う。</p> <p>大学で後輩ができたのは初めて。高校では部活をしていなかったので、先輩・後輩の関係は中学生以来だった。プロジェクトを始めた頃は、自分たちの学年は仲良しだから固まっていて、後輩は置いてきぼりにしていた。ずっと何をするにも学年が分かれていた」、「一緒に仲良くなれたらいいと思っていたが、中盤までそのまま何もできないままだった。自分たちは半年早めにやってきけど、後輩はどう動いていいのかわからないのかなと思ってはいたけど…」</p>

概念名		概念の定義 ヴァリエーション例
カテゴリー		
B 社会的かかわりにおけるギャップ	スケジュールの調整	<p>連携先との調整が必要なため、授業のようにあらかじめプロジェクトのスケジュールを調整・把握しきれないことに不満を感じている。</p> <p>「学外とのやりとりがあるとはいえ、スケジュールがいつもぎりぎりに決まることに困った」、「こちらも忙しいのに、このスケジュール管理はどうなっているんだ!という怒りもあった」</p>
	教員からのフィードバック	<p>イライラ、不満、不安を教員にぶつけることで、学生が自分で考え行動するヒントを引き出す。</p> <p>「先生から事情や背景を説明してもらい、社会に出てもこんなことはよくあるだろう、と思えるようになった。それからは自分からスケジュールの確認もするようになつた」、「(商談の場に出ることを)心細く思っていたけれど、一緒に来てくださった先生からたくさんのアドバイスをいただき、商談に臨んだ。先生から『自信をもって今までやってきたことを伝えればいい』と後押ししてもらえた」</p>
C 内省的学習	「情けない自分」	<p>プロジェクトを進める中で、思ったようにできない自分に情けなさを感じる</p> <p>「うまく言葉にできなくて悔しかったことも、情けなくて自分が嫌になったこと也有った」、「最初の頃は企業の方々に何をどう話していくのか全く分からず、話しかけるまでに時間がかかった。会話ができても少し批判的な意見が出ると言葉に詰まってしまって悲しかった」</p>
	相手目線の獲得	<p>自分たち目線ではなく、手目線に立った考え方や取り組みが大切だと気づく。</p> <p>「今思えば、『私たちの都合に合わせてもらって当たり前だ』と思っていたのだろう。しかし、何度か企業の方にお会いするうちに、企業の方々は自分の仕事を終えた後に時間を作ってくれていることに気が付き、自分たちの思いばかりで考えていたことに申し訳なく感じるようになった。社会人の方が私たちに予定を合わせてくれることはありがたいと思えるようになった」、「よそ者が勝手に入り込もうとしているという印象をもたれないと気づいた」</p>
	責任感の芽生え	<p>自分自身の行動や関係者との社会的なかかわりを振り返り、プラスの意味付与を行うことができ、それがプロジェクトへの責任感につながっている。</p> <p>「やらなきやいけないことが差し迫っている時、自分がやらないと他の人に影響を与えててしまう。メンバーに迷惑をかけられないという責任を感じてきた」、「(企業から叱咤メールをいただいたことで『あー、ミスった』と思った。) しっかり対応し謝れば許してもらえた。企業から『社会人になる上でこれから気をつけたほうがいいよ』と諭され、良い意味で叱られたことが自分にとって責任感が出てプラスになった」</p>

カテゴリー	概念名	概念の定義
		ヴァリエーション例
D プロジェクトへの執着心	「学生」から「仕事パートナー」へ	<p>自分たちの提案や取り組みに対して、社会人が真剣に対応して下さった。また仲間同士の協働関係の構築が促進され、取り組みにやりがいを感じている。</p> <p>「自分が心から真剣に思っていることを話しているから、相手（企業の商品開発担当者）もしっかり聞いてくれる。経営知識がなくても熱意で相手に伝わる。嬉しかった」、「企業も聞く体勢にあった。私たちの言う『かわいい』『バラの香りがいい』『ピンクがいい』などについて、企業も『それはどういうこと？』『なぜ？』とか聞いてくれた。一緒にやっている感じがして嬉しかった」、「後輩から『先輩』と呼ばれることが新鮮でありがたかった」</p>
	本気になること	<p>本気になって取り組みたいという気持ちで努力する。</p> <p>「地域の女性たちも1年後のカフェ実現に向けての実験だったから、これを成功させたい、カフェを実現させたい。意地でも売りたいという気持ちになっていた。自分たちだってやっていることを残したい」、「以前だったら行き詰ったりしたら『やめとこ』と思ったけれど、やっぱり言おうと意欲と執着心が出てきた」、「この日（新商品の商品化）を目標としてやってきたんだから、（商談会では）後悔はしたくない」</p>
	仕事へのコミットメント	<p>「学生だから」は通用しない仕事を任されていると実感から、プロジェクトでの役割へのコミットメントを高めている。</p> <p>「（テストセールスで）自分たちでも試作したりレシピを提示したり、実際に自分たちで企業に持っていくってこれでどうかと提示した」、「新商品のアイディアやコンセプトの提案、アンケートの取り方や、味を決めるためのテイスティング、パッケージのイメージから企業のバイヤーの方への商品説明など、すべて自分たちで決めていくことに大きな責任とやりがいを感じた」、「プレゼンを成功させたかった。自分たちの意見を相手に届けたかった。提案を具体化する中で、自分の仕事として愛着がわいてきた。地域の方々が主人公だが、私たちの意見を取り入れてもらえる意味でも成功させたい」</p>
E 自己評価	自分で考え行動する力の伸長	<p>自分で考えて行動する力。</p> <p>「プロジェクトでは少なからず自分で考えながら、小さいけれど目標を持って行動できた」、「今では行動してよかったですと思える。どんなことでも行動してみないことには次につながることはないと実感した」、「プロジェクトを通じて、自分の課題の部分だった頭を使って必死で考えるようになったことが自分のスキルになった」、「アドバイスをもらいながらだが、自分で考えてやったことはこれが初めてだったので、自分に芯ができたと思う」</p>

概念名 カテゴリー	概念の定義 ヴァリエーション例	
E 自己評価	発言力の伸長	<p>遠慮なく自分の意見を言い、相手に応じて言葉を選べる力。</p> <p>「自分の意見を遠慮せずに発言できるようになった。いろんな人の意見を聞いてまとめていく力はついた」、「みんなで1つのことをまとめたり、違う世代の人とかかわって1つのことをするのは大きかった。プレゼンだと伝え方が難しい、言葉のニュアンスの違いで伝わらないことがあった。相手によって言葉の選び方とか身に付いた」</p>
	プレゼンテーション力の伸長	<p>アイディア力やプレゼンテーションまで、一連の準備・実行も含めた力。</p> <p>「プレゼンの力がついた、プレゼンの構想力、見やすさの工夫、相手の求めることを考える力、相手が求めることとあわせて自分のアイディアを出すこと。先生になっても役立ちそう」、「このプロジェクトでの一番の成長は、プレゼンの資料の準備もスケジュールを計画的に組み立て上手く進めること」</p>
	目標達成の満足感	<p>目標達成というかたちでやり遂げたことに満足している。</p> <p>「自分が考えたことが世の中に出るというのが、例えばチャネルや販売の話とか瓶の話が出てきて、プロセスが目に見てわかり、じわじわ達成感を味わえた」、「商品化されたことがめっちゃうれしい。サンプルは自分で飲んだが、親にも紹介したいのでお店に連れていきたい。自分で買ってもいいかなと」、「自分の子供が世の中に出た、みたいな気持ち。よくやった、自分もこいつも！私が作り上げたという満足感がある」</p>
	社会的評価の認識	<p>自分たちの取り組みが取り組み先や社会に与えた影響を知る。</p> <p>「多くの企業のバイヤーや店長とお話しするうちに、お褒めの言葉をいただいたり、お店で扱っていただけることが決まりました。説明だけで精一杯だった最初に比べて話すことが楽しくなっていった」、「私たちの取り組みが一つの商品として社会に出るのだと思うと、楽しみでもあり、展示会の重要性を考えると少し怖くもあった」、「自分たちのやったことで社会の人たちに何か影響を与えられると気づいて、仕事をすることに興味がわいてきた」</p>
	「本物の自信」を獲得した自分	<p>これまでの自分と比較して、これらのプロジェクト経験後の自分に「本物の自信」がついたと意味づけている。</p> <p>「大学では何となく自分に自信がなかったが、このプロジェクトをやったから自信のなさの実態が見えた。…大学生になっても、これまで高校までの部長経験が一番よかったです。でも今思えば、それはそんなにすごいものではなかったと気がついた。実は根拠のない自信だった。このプロジェクトをやって自分の努力による自信がついた、そういう自信が大切さだということかな。向き合ってやれば自信がつく」、「私が学んだのは、『自信をもつ』ということ。苦手だと思っていたことが、やってみたらできたから」</p>

#### 4.4. 分析結果

上記のとおり、6つのカテゴリーと18の概念が示された（表3）。以下では、カテゴリーは二重下線で、概念は【】で、学生の記述や発言は、<>に斜体で示す。

学生たちは、課題解決型学習に特有のA: 参加動機を持っている。【実習型学習への興味】と【「何もない自分」への焦り】である。課題解決型学習について、従来の机上型の学習とは異なり、実社会とのかかわりに対する<面白そう>という関心や、社会で役立つことを学べるのではないかという期待を示している。また、大学生活の中で、<何かに打ち込んだものがない>という焦りや自己成長の欠乏感も、この学習への背景にある。

次に、これらの課題解決学習がスタートすると、すぐに企業や地域の社会人、プロジェクトのメンバー、教員との間でB: 社会的かかわりにおけるギャップを経験する。例えば、【「学生」と「社会人」】のギャップである。企業や地域社会などのステークホルダーは、学生とは異なる年齢層、社会経験、価値観、利害関係を持っている。そうしたものが影響して、そのプロジェクトが学生の思うように進まなかったり、自分たちの常識が受け入れられなかったりするなど、戸惑いや不満を経験している。また、【「先輩」と「後輩」】の間にあるギャップも経験する。<大学で後輩と呼べる存在ができるのは初めて>というように、部活動やサークル活動を行っていない学生の場合、学内では親しい者同士のヨコの関係のみで大学生活が事足りる場合が多い。しかし、この学習では共通の目標に向けて、日頃から親しいわけではないタテやヨコの関係を築く必要性があることに直面する。また、その関係性がプロジェクトを進行していく上でカギを握ることに気づき、戸惑いを経験していた。さらに、【スケジュールの調整】におけるギャップも経験している。課題解決型学習は所定の時間内に完結するものではなく、学内外で学生がみずから能動的に進めていかねばな

らない。メンバー間の調整、さらに連携先との調整など、互いに多忙な中で急なスケジュール変更もある。まさに、多様な社会的関係に基づく学習であるため、予定調和でない経験が最後まで続くのである。これらに直面した戸惑いや不満は、時に<先生から事情や背景を説明してもらい、社会に出てもこんなことはよくあるだろうと思えるようになった>というように、【教員からのフィードバック】や後押しを受けることで、これまでとは異なる観点から状況を理解することにつながっている。

こうして数々のB: 社会的かかわりにおけるギャップを経験しながら、学生はC: 内省的学習を行うようになる。プロジェクトを進める中で、自分の思ったようにできない状況に直面し【情けない自分】に向き合うことになる。<うまく言葉にできなくて悔しかった。情けなくて自分が嫌になった>、<批判的な意見が出ると言葉に詰まってしまって悲しかった>というように、葛藤しながらも、学生たちはどうすれば困難を乗り越えられるのかを模索し始める。さらに、C: 内省的学習が進むと、学生たちは【相手目線の獲得】に至る。すなわち、あらゆるギャップや葛藤、自信の喪失の経験を経て、<私たちの都合に合わせてもらって当たり前だと思っていた>、<私たちの提案が地域の方にとつて人生の中で現実的に実現する取り組みになるんだ。ギャップに対して、自分たちに合わせてもらうのではなく、相手に合わせてそのギャップを埋めていく必要があることに気付いた>、<誰のためにやっているのか？（自分たちのためだけではない）>というように、学生たちは自分自身や状況を客観的に見て気づきを得ていた。やがて、<やらなきゃいけないことが迫っている時に、メンバーに迷惑をかけられない>、<企業から良い意味で叱られたことが自分にとって責任感が出てきてプラスになった>というように、学生たちに【相手目線の獲得】から【責任感の芽生え】が見られるようになった。

B:社会的かかわりにおけるギャップと C: 内省的学習は補完的な関係にある。その過程を行ったり来たりしながら、学生たちはD:プロジェクトへの執着心を高めていった。<自分が心から真剣に思っていることを話しているから、相手（企業の商品開発担当者）もしっかり聞いてくれる。一緒にやっている感じがして嬉しかった>、<後輩から「先輩」と呼ばれることがありがたかった>という言葉が示すように、

【「学生」から「仕事パートナー」へ】と、学内外の関係者との信頼関係や共働関係の構築が進んでいる。そうすると、<これを成功させたい、カフェを実現させたい、意地でも売りたいという気持ちになっていた>、<この日（新商品の商品化）を目標としてやってきたのだから（商談会では）後悔したくない』という言葉が示すように【本気になること】というモチベーションと執着心が生まれてきた。<自分たちの仕事として愛着がわいてきた。地域の方々が主人公だが、私たちの意見を取り入れてもらえる意味でも成功させてたい>というように、学生たちは、「学生だから」を超えた【仕事へのコミットメント】を高めている。

このような学習プロセスを経験して、学生たちは連携先やメンバーとの共働を通して実社会の課題解決型学習への取り組みにかかわってきた。それでは、このような学習の成果について、学生たちはどのように振り返っているのだろうか。

E:自己評価で学生たちは、自分自身の具体的なスキルの獲得を挙げている。まず、<自分の課題だった頭を使って必死で考えることができるようになった>、<自分で考えてやったことはこれが初めてだったので、自分に芯ができると思う>というような【自分で考え行動する力の向上】である。次に、<自分の意見を遠慮せずに言えるようになった>、<相手によって言葉の選び方とかが身に付いた>という【発言力の向上】は、多様な人との社会的相互作用の中

で培ったスキルである。さらに、度重なるプレゼンテーションの経験を積み、<プレゼンテーションの資料の準備もスケジュールも計画的に組み立て進めることで上手くできるようになつた>や、<プレゼンの構想力、見やすさの工夫、相手の求めることを考える力、相手が求めることと自分のアイディアを出すこと>というように、具体的に【プレゼンテーション力の向上】挙げる学生もいる。

また、学生たちがこの学習経験から得た自らの成長や成果を、社会と関連づけて俯瞰した評価も見受けられた。<自分が考えたことが世の中に出て。……プロセスが目に見てわかり、じわじわ達成感を味わえた>、<自分の子どもが世の中に出て、みたいな気持ち。よくやった>といった【目標達成の満足感】、<（商談会で）多くの企業やバイヤーや店長とお話をするうちに、お褒めの言葉をいただいたり、お店で扱っていただけたことが決まり…楽しくなっていった>、<自分たちのやったことで社会の人たちに何か影響を与えられると気づいて、仕事をすることに興味が湧いてきた>という発言が示すように、【社会的評価の認識】によって、自分たちの取り組みの社会的影響を知り、これらの学習成果の価値を感じている。

最終的に学生たちは、これらの課題解決型学習を通して、【「本物の自信」を獲得した自分】への気づきに辿りつく。<これをやって自分の努力による自信がついた。そういう自信が大切だということかな。向き合ってやれば自信がつく>、<私が学んだのは、「自信をもつ」ということ。自分では苦手だと思っていたことが、やってみたらできるということに気づいたから>というように、能動的な学習の結果を表かしている。自分の能動的な取り組みや努力で、自分のスキルの獲得と連携先などからの社会的評価を受けたことを、学生たちは「本物の自信」を得たと表現し、自身の成長を実感したのだろう。

## 5 考察

本稿では、2章で述べたように、課題解決型学習の成果の評価について「学生が何をどのように学んだのか」「学生がどのようなことに価値を感じたのか」という学習者の能動的な学習の視点とプロセスを踏まえ、学生自身の学習意欲の向上、諸能力や成長実感の獲得に関する学生の自己評価に焦点を置いて分析を行った。その結果、以下のことが明らかになった。

まず、学習プロセスの進展に沿って示された学生による学習評価の6つのカテゴリーと18の概念のうち、C:内省的学習、D:プロジェクトへの執着心、E:自己評価には、「社会人基礎力」の12の能力要素と同様のものが含まれている。ただし、M-GTAの特徴である分析焦点者=学習者の視点から学習の文脈や社会的相互作用と併せて示したことで、本稿では学習成果に至るプロセスやメカニズムの部分が明らかになった。さらに、これらの評価は、A:参加動機やB:社会的かかわりにおけるギャップといったプロセスを経て習得されるものであることが示された。

また、本稿では、【社会的評価の認識】や【「本物の自信」を獲得した自分】というカテゴリーで示したように、学生たちがこの学習経験を社会と関連づけて俯瞰した自らの成長や成果に関する評価の概念が見い出された。これらの評価の概念は、本稿で示した学習の文脈、プロセスを経てなってきたものである。学生がどのような状況で、どのような社会的関係のもと、どのような経験を経て、何を学びとり、成長を実感できるのか。これらは、企業や地域社会／コミュニティとの連携による課題解決型学習が、まずは学生に根差しており、その成果は学生の生のデータを通して定性的に検証することで浮かび上がってくることを改めて示しているといえよう。

## 6.まとめと今後の課題

本稿で見てきたように、実社会に即した課題解決型学習は、その学習環境や学習自体が多様で可変的である。教員・学生・連携先の三者は、常に状況に応じた調整力や対応力が求められる。ゆえに、学生は実社会のステークホルダーとのコミュニケーションや協働を通して、視野を広げ、社会や仕事、自分の将来の働き方などへの関心を高められる。また、その過程で、学生自ら実践的な基礎力を獲得していくのである。将来の社会の一員となる学生を育成する上で、実社会と連携した課題解決型学習の成果は大きい。したがって、その学習支援のあり方と学習成果の評価方法について、さらに実践と研究を重ねていくことが求められよう。

本稿では課題解決型学習における学習プロセスや学習成果の評価プロセスを検討し、M-GTAを適用した定性的分析について述べてきた。しかし、本研究は、定量的調査と比べて、分析対象とするデータを限定的に確定した一事例研究に過ぎない。特に、実社会との連携による課題解決型学習では、教員が予め設定した枠組みによる評価のみならず、今後も学習現場の文脈に即した定性的調査と検証を蓄積していく必要がある。

---

### 註

<sup>1</sup>文部科学省が平成25年度より実施している「地（知）の拠点整備事業」などが挙げられる。これは、大学等が自治体と連携し、全学的に地域を志向した教育・研究・社会貢献を進める大学等を支援することで、課題解決に資する様々な人材や情報・技術が集まる、地域コミュニティの中核的存在としての大学の機能強化を図ることを目的として実施されている。平成25年度は52件56の大学等が、平成26年度は25件26の大学等が自治体等と連携し採択された。

<sup>2</sup> 「職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎的な力」として、2006年に経済産業省が提唱した。3つの力—「前に踏み出す力」「考え方」「チームで働く力」と12の要素（主体性、働きかけ力、実行力、課題発見力、計画力、創造力、発信力、傾聴力、柔軟性、状況把握力、規律性、ストレスコントロール力）から構成されている。

<sup>3</sup> 例えば、2014年度の関西大学地域連携センターによる「関西大学地域連携事例集 Vol. 1」を参照。各地における多種多様な49の連携事例が掲載されている。

## 参考文献

- 伊吹勇涼・松尾智晶・後藤文彦（2014）「課題解決型授業における満足度と教育成果との関係」『高等教育フォーラム』京都産業大学, 4, pp.9-16.
- 河合塾（2013）『「深い学び」につながるアクティブラーニング—全国大学の学科調査報告とカリキュラム設計の課題』東信堂。
- 木下康仁（2003）『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践：質的研究への誘い』弘文堂。
- 木下康仁（2007）『ライブ講義 M-GTA—実践的質的研究法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて』弘文堂。
- 経済産業省（2007）『社会人基礎力の育成と評価』経済産業省。
- 辻多聞（2012）「PBLによる大学生の成長とそれに伴う大学教育の在り方：山口大学と同志社大学でのアンケート結果をもとに」『大学教育』山口大学教育機構, 9, pp. 16-25.
- 藤井文武・平尾元彦（2010）「社会人基礎力を高める授業の実践—産学連携 PBL 授業『アクティブ・ラーニング』の取組—」『大学教』山口大学教育機構, 7, pp.23-34.
- 本田由紀（2010）「大卒就職の育特殊性を問い合わせーQOL 問題に着目して」苅谷剛彦・本田由紀編,『大卒就職の社会学データから見る変化』東京大学出版会, p.57.
- 柳田純子（2009）「産学連携プロジェクトと連動した演習教育によるキャリア形成支援—課題解決型学習に参加した経営系学生のキャリア形成過程の考察—」『東京情報大学研究論集』12, No.2, pp.9-25.
- 柳田純子（2014a）「産学連携による課題解決型学習を通してのキャリア形成支援（第4報）—学習成果の評価指標の仮説検証—」『東京情報大学研究論集』18, No.1, pp.9-33.
- 柳田純子（2014b）「産学連携による課題解決型学習を通してのキャリア形成支援—学習成果の評価指標の検討—」『東京情報大学研究論集』17, No.2, pp.73-100.
- 文部科学省（2011）「大学生の就業力育成支援事業審査結果について」  
[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2011/01/11/1297997\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2011/01/11/1297997_1.pdf) (2015/01/30 アクセス)
- 文部科学省（2013）「「地（知）の拠点整備事業」パンフレット  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/kaikaku/coc/1346066.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/coc/1346066.htm) (2015/01/30 アクセス)

# 海外での社会貢献活動における協同を促すデザインの検討

## －学生集団に注目した分析－

山本 良太  
久保田 賢一

### 要旨

本研究の目的は、海外の人たちとの協同を通じた学習の機会である、海外での社会貢献活動をデザインする際の要件を提示することである。本研究では、学生が現地の活動対象者と関わるとき、学生が所属する学生集団の構成に影響されるという考え方から、海外での社会貢献活動に取り組む学生集団がどのように構成されているのか、という問い合わせに基づいて実践事例を分析し、デザイン要件を検討する。関西大学の学生を中心となって取り組む海外での社会貢献活動を実践事例とし、そこに参加していた13名の学生を対象として半構造化インタビューと分析を行った。結果、活動開始後間もない時期では学生と現地対象者と積極的なコミュニケーションが生起し、協同が作り上げられるが、次第にコミュニケーションが失われ協同も生まれなくなる。その後、取り組みの反省に基づいて、再び学生は現地の対象者とコミュニケーションを行うようになる。コミュニケーションが失われる理由として、学生集団が上級生と下級生という関係性の中で活動を維持継承していく仕組みがあることが分かった。分析の結果から、本研究では、①新参の学生の活動への参加を促す仕組みが埋め込まれていること、②柔軟に学生集団の活動内容を変化させること、③活動の改善を促すコンサルテーションを行うこと、という3つのデザイン要件を提示した。

**キーワード** 大学教育、海外での社会貢献活動、協同、学生集団

### 1. はじめに

#### 1.1. 海外での社会貢献活動への注目

グローバル社会の進展に伴い、海外の人たちとの交流や協同が日常的に求められるようになってきている。このような社会の中で、とりわけ大学には、グローバル人材と呼ばれる、海外の人たちとの協同を実現することができる人材の育成が求められている（グローバル人材育成推進会議2011）。協同とは、共通する目的の解決のために、コミュニケーションを通して作り上げられる関係を意味する。グローバル人材育成の具体的な方法として、日本学生支援機構が支援する短期派遣事業のように、積極的に学生を海外に派遣し、海外の人たちと協同を作り上げる場面に参加させることが挙げられる。

多くの大学では、これまでにも海外の協定大学な

どへ学生を派遣する海外留学を実施してきた（横田・太田・坪井・白土・工藤2006）。しかし、学生が海外に留学しても、現地の人たちと関わりを持つ機会は限られている（Tanaka 2007）。これら大学が行う海外留学は、「箱入り学生の留学プログラム（工藤2009）」といわれ、学生はあらかじめ派遣大学や現地の受け入れ機関が設定した語学研修プログラムや異文化体験プログラムを、同じ大学の日本人学生だけで、集団で受講しなければならないという行動の制約がある。そのため、現地で海外の人たちとコミュニケーションする機会も限られてしまう。このような課題から、大学が行う海外での教育実践では、より現地の人たちとのコミュニケーションを重視したプログラムを構築することが求められている。

そこで本研究では、海外の人たちとのコミュニ

ケーションを重視した教育実践の一つとして、海外の社会問題を日本人学生と現地の人たちが協同して解決することを目指す活動（以下、社会貢献活動）に注目する。社会問題とは、環境の変化に伴って、従来の生活様式では対応できなくなった結果生じる問題である。例えば、アフリカでは野生動物の保護を強化することによって動物の数が増えたが、その結果野生動物保護区域内で生活していた人たちが獣害に苦しむようになってしまったという例などがある（岩井 2010）。このような問題に学生が取り組むためには、異文化の人たちとの協同が欠かせない。なぜなら、社会貢献活動で大切にされなければならないのは、現地の人たちの生活を守ることであるため、学生が自分たちの価値観や考え方を一方的に押し付けたとしても、問題の解決にはならないからである。そのため、海外での社会貢献活動では、学生は現地の人たちとコミュニケーションを通じて目的を共有し、その解決に向けた取り組みを行う必要がある。

学生は、現地の人たちと協同を作り上げる経験を通して、グローバル人材に求められる能力を身に付けていくと考えられることから、海外での社会貢献活動はその重要な学習の機会となる。しかし、海外での社会貢献活動に関する研究は、参加学生の認識や態度の変化から学習成果があったという報告があるものの（岩井 2010）、学生がどのような学習環境の中で現地の人たちとの協同を作り上げることができたのか、具体的なデザインについて検討されていない。そこで本研究では、海外での社会貢献活動をデザインする際の要件を、事例の分析を通して提示することを目的とする。

## 1.2. 海外での社会貢献活動をデザインする観点

現地の人たちとの協同は、コミュニケーションする機会だけを用意すれば自ずと生起するものではない。サービスラーニングなど海外でのボランティア活動を通して協同の構築を企図した教育実践に関する先行研究では、積極的なコミュニケーションの結果、協同が生じていた事例が示される一方で、相互努力が生まれず協同もまた生じなか

った事例も見られる（McAllister・Whiteford・Hill・Thomas・Fitzgerald 2006）。

このような事例ごとに異なる結果について、先行研究では、現地の知識、文化的背景の異なる他者と接触する際の資質や耐性など個人が持つ能力が協同の実現に重要な要因であると考えられてきた（山岸 1997、小澤 2001）。一方で、海外の人たちをはじめとした、文化的背景の異なる人たちとの協同が実現しない理由として、個人の知識や資質が不十分であるためではなく、それが所属する集団との関係によるという考え方も見られるようになってきた（エンゲストローム 1999、稻葉 2010）。こうした考え方では、個人の行為は、集団内のルールや分業体制などと切り離すことができず、その関係の中で決められる。また、個人は集団へと継続的に参加し活動へ深く関与する過程を通して、活動内のルールや分業体制などを内面化し、次第に習慣化した行為としていく（Rogoff, 2006）。このような個人の行為を個人が所属する集団との関係の中で理解するという観点から海外での社会貢献活動のデザインを捉えると、学生が現地の人たちと協同に向けてコミュニケーションすることを促す集団をデザインすることが重要であることができる。

大学における海外での社会貢献活動では、学生は一人で活動の対象地域に飛び込み、問題解決に向けて取り組むのではなく、所属する大学の他の学生とチームを組み、現地の人たちと関わることが多い（早稲田大学平山郁夫ボランティアセンター 2010）。社会貢献活動を行う学生集団は、現地での取り組み内容やその準備を日本で行い、現地へ渡航し現地の人たちと調整をしながら活動を行う。このように学生は常に他の学生との間で構成されたチームに参加しながら現地の人たちとの協同を作り上げる。そこで本研究では、学生の行為は学生集団の構成に影響を受けるという考え方から、学生集団がどのように構成されているのか、またそれによって学生の現地の人とのコミュニケーション

ヨンにどのように影響しているのかを明らかにする。

## 2. 研究の目的

本研究の目的は、海外での社会貢献活動をデザインする際の要件を提示することである。学生が社会貢献活動の対象者と関わる際、学生集団のルールや分業体制といった構成が影響しているという考えに基づき、協同に向けたコミュニケーションを促すためにはどのように学生集団をデザインすればよいか検討する。

本研究では、海外での社会貢献活動をデザインする要件を検討するために、関西大学の学生が行う事例を取り上げる。事例から学生と現地の対象者とのコミュニケーションが促進されたり、阻害されたりするとき、学生集団がどのように構成されているのかを分析し、得られた知見からデザイン要件を検討する。具体的には、対象の事例において学生と現地の対象者との間でどのようなコミュニケーションが行われ、実践が展開したのかを整理する。そして、その実践に取り組む学生集団がどのように構成されていたのかを、実際に参加していた学生に対するインタビューとその分析により明らかにする。

## 3. 研究の方法

### 3.1. 研究の方法

本研究が対象とする事例は、2007年から関西大学に所属する学生が中心となって取り組んでいる、フィリピンの小学校におけるICT教育の普及を目的とした活動である（以下、プロジェクト）。フィリピンでは、ICTの教育利用を教育省が中心となって進めており（Department of Education Philippines 2008）、小学校にもコンピュータやプロジェクターをはじめとしたICT機器が導入されるようになってきた。しかし、ICT機器が導入されたとしても、操作方法や授業での効果的な活用方法に関する研修などが十分に行われておらず、導入された機器が活用されていないままであった

（Kubota・Yamamoto・Morioka 2007）。そこで、情報学を専攻する学生が中心となり、フィリピン・プラカン州マロロス市の小学校教師に対して、ICTの授業活用に関する研修を行ってきた。

具体的には、①フィリピンの小学校における指導方法や指導内容に適したICTの活用方法について関西大学の学生と現地教師が協同的に検討する、②検討にもとづき必要な機器の操作や教材作成について学生が研修を実施する、③研修を受講した教師が授業で活用する、という流れで活動を行ってきた。学生は夏季および春季の長期休暇を利用してフィリピンに2週間程度滞在し、活動を行っている。

プロジェクトは、興味・関心のある学生が参加する正課外の取り組みであり、ほとんどの学生は学部3年次より活動に参加し、卒業までの2年もしくは、大学院に進学し4年間にわたって活動を継続している。人数の多少はあるが、毎年10名程度が参加している。本研究では、プロジェクトが開始された2007年から2013年を分析対象の期間とする。プロジェクトでは、2013年までに4つの小学校（A校～D校）の教師と連携して活動を行ってきた（表1、表2）。

学生を指導する立場の教員は、学生に活動場所を紹介し、学生が行う活動に対して適宜アドバイスや指示などを行うが、出来るだけ学生が責任を持って取り組めるように、前面に出ないように心がけていた。

本プロジェクトを分析の対象とした理由は、継続的なプロジェクト実施の中で、現地教師との協同的な活動が実施されたりされなかつたりしたことが、先行研究より示されているからである。

表1 対象校、実施期間、研修回数

対象校	実施期間	研修回数
A校	2008年2月～2009年8月	4回
B校	2009年2月～2010年8月	4回
C校	2011年3月	1回
D校	2011年8月～2013年3月	2回

表2 各対象校での研修の内容

時期	内容
<b>A校</b>	
2008年2月（1回目）	・プレゼンテーションソフトウェアの操作方法 (キー入力、写真・イラスト素材の挿入、アニメーション等)
2008年8月（2回目）	・プレゼンテーションソフトウェアの操作方法 (授業で活用可能な教材作り)
2009年3月（3回目）	・プレゼンテーションソフトウェアを用いた教材作成 ・ICTを活用した授業実践
2009年8月（4回目）	・プレゼンテーションソフトウェアを用いた教材作成 ・ICTを活用した授業実践
<b>B校</b>	
2009年3月（1回目）	・プレゼンテーションソフトウェアの操作方法 (テキストの打ち方、写真・イラスト素材の挿入、アニメーション等)
2009年8月（2回目）	・プレゼンテーションソフトウェアの操作方法 (授業で活用可能な教材作り)
2010年3月（3回目）	・プレゼンテーションソフトウェアを用いた教材作成 ・ICTを活用した授業実践
2010年8月（4回目）	・プレゼンテーションソフトウェアを用いた教材作成 ・ICTを活用した授業実践
<b>C校</b>	
2011年3月（1回目）	・Windows Office ソフトウェアの使用方法（初級コース） ・プレゼンテーションソフトウェアを用いた教材作成 ・ICTを活用した授業実践
<b>D校</b>	
2011年8月（事前調査）	・教師の日常的な授業実践理解のための授業観察および教師との対話
2012年3月（1回目）	・観察にもとづくD校でのICT活用方法の例示 ・プレゼンテーションソフトウェアを用いた教材作成 ・ICTを活用した授業実践
2012年8月（中止）	対象校が所在する地域で発生した集中豪雨および大規模浸水によって学校が1週間にわたり休校となり研修中止
2013年3月（2回目）	・観察にもとづくD校でのICT活用方法の例示 ・プレゼンテーションソフトウェアを用いた教材作成 ・ICTを活用した授業実践

2010年8月に現地での研修を行う学生を観察した箕浦（2012）は、学生が現地の教師と関わることなしに一方的に研修を立案、実施していたと述べている。一方で、山本・久保田（2012）は、2012年3月に現地での研修を行う学生に対するインタビューから、プロジェクト内には、教師との関わりの中で研修を立案・実施することが、共通のルールとして認識されていたことを明らかにしている。このように同一の学生集団内で、時期によって異なる学生の現地の教師との関わり方が見られる。本プロジェクトを対象として、協同の実現に向けてコミュニケーションが促される時、または阻害される時の学生集団の特徴を理解する

ことができ、海外での社会貢献活動をデザインする際の知見を得ることができると考えた。

### 3.2. 分析対象のデータ

学生がフィリピン人の教師とどのように関わりを持つかは、学生が参加している学生集団内のルールや分業体制などと切り離すことができない。学生集団がどのように構成されていたのか、またそれらが学生の行為にどのように影響していたのかを理解するため、本研究では対象事例に参加した経験を持つ13名の学生に対して半構造化インタビューを行った。インタビューの対象とした13名は、参加時期や経験の異なる学生を選出した（表3）。インタビューは、2012年1月から2013年

表3 インタビュー調査の対象者一覧

学生	参加時期／継続年数
三井	2008年4月～2010年3月／2年
中田	2009年10月～2012年3月／3年6ヶ月
森田	2009年10月～2012年3月／3年6ヶ月
上島	2009年12月～2013年3月／4年3ヶ月
藤島	2009年12月～2011年3月／2年3ヶ月
本宮	2009年12月～2011年3月／2年3ヶ月
原田	2009年10月～2013年3月／3年6ヶ月
多田	2009年4月～2011年3月／2年
山崎	2010年4月～2013年3月／2年
内山	2010年12月～2013年3月／2年4ヶ月
高橋	2011年4月～2013年3月／2年
西川	2011年12月～2013年3月／1年4ヶ月
野村	2011年12月～2013年3月／1年4ヶ月

7月に、一人 60 分～120 分行った。インター ビューでは、①プロジェクトにおける自分自身の活動内容、②現地の教師・他の学生との関わり方、③プロジェクトに参加する他の学生との関わり方、に関する項目を含め、筆者との自由な対話の中で進めた。インタビュー対象者は、卒業してから時間が経過している学生もいるため、参加当時の様子を思い返すために、必要に応じて参加時の写真や学生らが参加時に作成し研修に使用した教材、研修実施までの工程表などを見せ、活動を振り返りながらインタビューした。実施したインタビューはすべて IC レコーダーで録音した。

筆者は 2007 年のプロジェクト開始時のメンバーとして A 校での研修に参加していた。B 校での研修以降は、コーディネーターとして参加する学生に対する活動の質を補償するための助言や、現地の協力者や教師との研修実施のための交渉、さらに研修終了後に教師に対して授与する修了証の作成などを行っていた。このように筆者は継続的にプロジェクトに関わっていたため、プロジェクトがどのような状況の中で活動を行っていたのかを解釈することができる。またインタビュー対象

者の学生とのラポールが形成されているため、深いデータ収集が可能になる。

### 3.3. データ分析の方法

収集したデータは、質的研究手法にもとづいて分析する。学生が作成した報告書はその本文を、自由記述アンケートは現地の教師が記入した文章を分析の対象とする。半構造化インター ビューは、録音したデータを文字化したものを分析のデータとする。

分析は、箕浦（2009）を参考に、①オープン・コーディング、②軸足コーディングとカテゴリー・グループの析出、③析出されたカテゴリー・グループ間の関連の検討、④図式化、という一連のプロセスで実施した。①オープン・コーディングでは、分析対象のデータの内容を意味ごとに分割する作業を行った。特にインタビューデータの分析は、現地の教師とどのように関わっていたのか、学生ごとや時期によって異なることが考えられるため、コーディング結果が混同しないように、学生ごとにオープン・コーディングを行った。②軸足コーディングでは、オープン・コーディングによって生成された一つ一つのコードの意味間の関連を検討し、意味の共通するコードをまとめたカテゴリーを生成した。さらに、内容が共通する上位概念によってまとめられるいくつかのカテゴリーを、カテゴリー・グループとしてまとめた。③カテゴリー・グループ間の関連の検討では、生成されたカテゴリー・グループ間の、時系列での変化や原因と結果といった関連を見出す作業を行った。④図式化では、③より解釈した協力関係が作り上げられた過程、学生の現地の教師への関わり方と学生集団の特徴を整理し、図としてまとめた作業を行った。

## 4. プロジェクトの展開過程

研究対象のプロジェクトでは、2007 年から 2013 年にかけて、A 校から D 校の 4 つの小学校で活動してきた。本章では、A 校から D 校まで 4 つの研修対象校それぞれで、学生はどのように現

地の教師と関わりを持ち、活動を展開していたのかを整理して示す。報告書とアンケートを整理した結果、2007年から2013年の活動では、学生の現地の教師とのコミュニケーションの取り方は、活動初期、活動中期、活動後期でそれぞれ異なることが分かった。

#### 4.1. A校での研修

A校での研修が展開される過程において、学生は教師の役に立つ研修を作り上げるために、積極的に現地の教師と関わりを持ち教師の考えを聞き出したり、教師から出された要望に応えたりしていた。学生はA校の教師にとって役立つ研修とはどのようなものか、知らずに活動を始める。どのような研修が教師の役に立つか知らない学生は、積極的に教師とコミュニケーションを取りながら研修を作り上げていく。あらかじめ計画した研修にこだわらず柔軟に変更したり、教師からの要望を受け入れたりする学生の行為は、教師との関わりによって研修を作り出そうとする表れであった。

A校の教師は、研修開始当初は積極的に学生と関わろうとしなかったが、研修を継続的に受講するなかでICTの効果を実感し、学生にいろいろな要望を出すようになった。A校の教師は、研修を受講する前からICTを自分自身の授業に活用しようとは考えていないかった。しかし、学生たちが教師との関わり作り上げた研修に参加する中で、ICTに関する認識を変化させていった。結果、さらにICTを学ぶための研修を継続するために、学生に対して要求を出すように、その行為も変化していった。

A校では、4回の研修を行う過程の中で、学生と教師の間には積極的な関わりが生まれていた。A校での研修で学生は、教師の要望から研修を修正してきた。教師も新しいICT活用研修を、学校全体の取り組みとして位置づけ、授業時間は研修に充てたり、研修に対して懐疑的なPTA役員に対する説得を行ったりした。結果的に研修を受講した教師の一部は、日常的にICTを授業に採り入れるようになった(Hirakawa・Kato・Yamamoto

2010)。これらのことから、A校では学生とA校教師の協同が作り上げられていったといえる。

#### 4.2. B校・C校での研修

B校・C校での研修は、表2で示すように、A校での研修内容とほぼ同様のものであった。A校では、どのような研修を作り上げればよいか、参考にすべきモデルとなるものがなかったため、学生は積極的に教師と関わり、研修を作り上げようとしていた。一方でB校・C校で学生は、A校での研修を成功モデルと位置づけ、実践をそのままB校・C校に当てはめることができると考え、計画を調整することなしに研修を実施していた。例えば、4回で完結する研修の計画や、学校の授業時間中での研修の実施などは、A校での研修に従つたものであった。しかし、A校の教師との関わりから作り上げられた研修のやり方が、他の学校でも当てはまる訳ではない。B校の教師は、A校の教師のように、授業時間中に研修を受講することに対して抵抗があり、教師から授業時間中の研修を避けてもらいたいという要望を出していた。しかし学生は教師からの要求を受け入れず、A校での研修の実施方法に従って研修を行った。

B校・C校の教師は、研修を受講しICTを実際に授業で使ってみることで、ICTの教育的価値を見出し、これまでになかった取り組みである研修を受講するための要求を学生に対して行い、協力関係を作ろうとした。一方で学生は、教師の要求に合わせてA校での研修の内容や実施方法を改善させることなく研修を継続していた。結果、A校での研修のような学生と教師とのコミュニケーションが生じず、B校での研修はA校と同様に4回実施することができたが、C校に至っては1回のみの研修で打ち切りとなった。

#### 4.3. D校での研修

D校で学生は、B校・C校での活動の反省から研修を作り上げた。具体的には、B校・C校のように、A校での研修に基づいてD校での研修を実施するのではなく、D校の教師と関わり、D校の教師にとって役立つ研修を実施しようとした。そ

のために学生は、D校の教師がどのような環境の中で授業を行っているのか、またどのような授業を行っているのかを知るために、学校の現状把握と教師の授業観察に取り組んだ。

D校の教師は、学生との関わりについて、寄付を得るための機会であるとして位置づけ、ICTの教育活用を目的としていたわけではなかった。しかし、教師の日常的な実践に基づいて作り上げられた研修に参加し、ICTの教育的意義を知ったり、学生が提供する教材の利点を実感したりする中で、研修に対する認識を変化させていった。最終的に、研修を学生から寄付を引き出すための機会ではなく、ICTの教育的活用の方法を学ぶ場として捉え直し、学生に対して感謝の気持ちを持つようになっていた。

D校で学生は、A校で実施した研修はD校の教師にとって適切ではないことを自覚し、D校教師とのコミュニケーションから研修を計画、実施していた。これは、B校・C校での研修のように、学生が一方的にA校での研修を絶対視し教師の要求に対応しなかったこととは対照的であった。

#### 4.4. 4校での研修のまとめ

2007年から2013年のプロジェクト活動の展開過程を整理した結果を以下にまとめる。

##### ①活動初期：コミュニケーションによる研修構築

参考となる前例がなく、教師との積極的なコミュニケーションの中で研修が作られる。

##### ②活動中期：A校で構築した研修の内容・実施方

###### 法をB校・C校に転用

一度作り上げられた研修の認識を絶対視し、対象の教師とのコミュニケーションなしに研修を計画、実施する。たとえ教師から改善要求があったとしても改善が行われない。

##### ③活動後期：A校で構築した研修の内容・実施方

###### 法をD校に転用せず再構築

A校で形成した研修の認識は、D校の教師にとって適切ではなく、D校教師とのコミュニケーションから研修を改善した。

活動初期は、プロジェクトの学生が倣うべき前例となる実践がないため、学生は積極的に現地の教師とコミュニケーションすることでしか研修を作り上げることができなかつた。しかし、継続的な活動の中で、一度作り上げた研修の形式がどのような対象校にも適切であると考えるようになり、結果的に現地の教師とのコミュニケーションが行われなくなる。異なる対象校教師の間で作り上げられた研修は、他の対象校教師にとって必ずしも適切ではなく、そのため、協同も生じなくなってしまった。しかし、過去の活動を反省する学生が中心となり、研修の作り上げられ方が変化する。学生は、活動初期と同じように、教師とのコミュニケーションを通して研修を作り上げようとし、関わりから協同を構築しようとした。

ここで問題となるのは、なぜ学生が教師とのコミュニケーションから研修を作り上げることよりも、過去の研修の形式を継承しようとするのかということと、こうした継承を批判的に捉え直し、再び教師とのコミュニケーションから協同を構築しようとするのか、という点である。以上の問題について、学生に対するインタビューを分析し、それぞれの段階で学生集団がどのように構成され、学生の活動に影響していたのかを明らかにする。

## 5. 学生集団の分析と考察

### 5.1. プロジェクトへの参加を促す学生集団内の仕組み

13名に対するインタビューから、プロジェクトには共通して、継続的に参加する上級生との関わりによって新しく参加する下級生がメンバーの一員になっていくという、学生の参加を促す仕組みがあった（図4）。

プロジェクトへと新しく参加した新参の学生は、上級生に促されながらプロジェクトの一員として研修を実施するに必要な知識を獲得したり、プロジェクトの一員としての意識を高めたりしていた。学生がプロジェクトへと参加するきっかけは、自分の関心や学習の目標を満たすことであることが

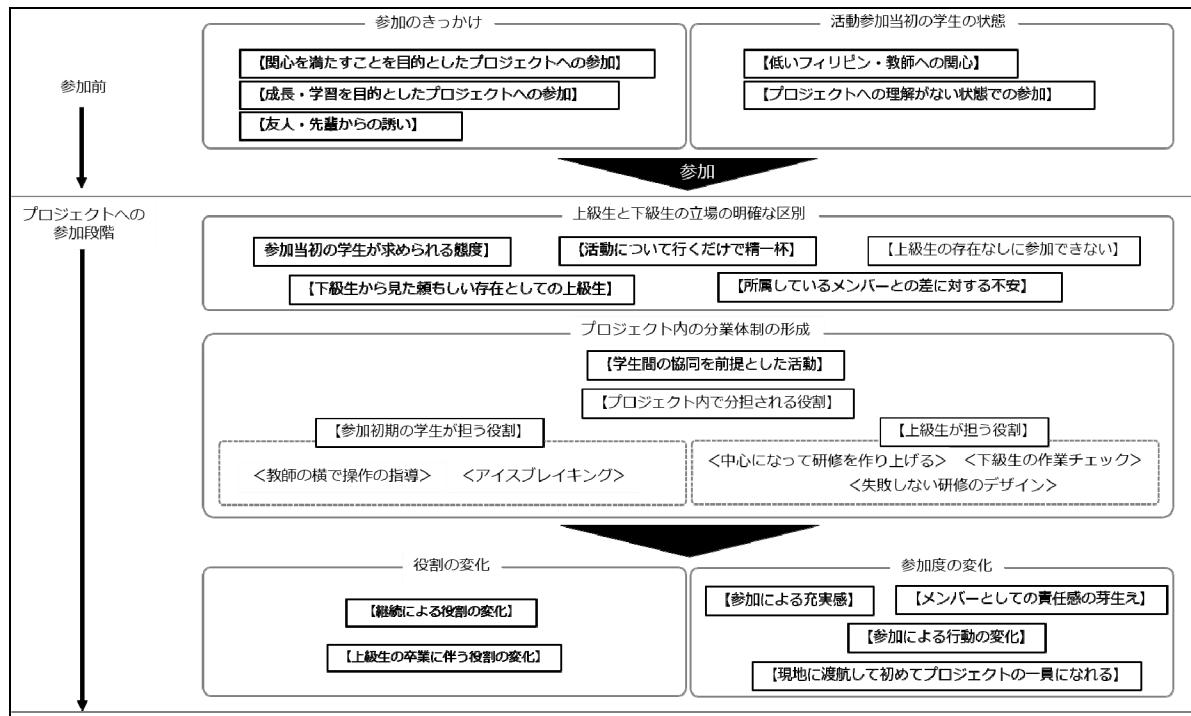


図4 学生のプロジェクトへの参加の仕方

多い。こうした学生は、フィリピンの教育の仕組みや研修対象の教師に関する認識を持つことなくプロジェクトに参加してくる。こうした新参の学生がスムーズにプロジェクトの一員として研修を行えるように、プロジェクトには新参の学生の参加を促す仕組みがあった。

学生は、上級生と下級生という立場の違いを明確に区別し、上級生に追従しながらプロジェクトの活動を行うことが求められ、ルールとなっていた。また、参加経験の違いによって担うことができる役割に違いが設けられており、参加経験が十分でない学生は、例えば研修前に行われる学生と教師のアイスブレイキングなど、過去に研修への参加経験がなくても取り組むことができる役割を担い、上級生は参加経験が十分でない学生のフォローや、研修全体の運営に関する役割を担うという分業体制があった。学生はその仕組みの中で研修を実施するために必要な分業をはじめとした知識、プロジェクトの一員としての責任感を高め、プロジェクトの一員となっていく。

こうしたプロジェクトへの参加を促す仕組みは、限られた期間しか研修に参加することができない

学生を、スムーズにプロジェクトの一員とすることを促すために作られたものであり、重要な意味を持つ。しかし、上級生と下級生という関係性の中でプロジェクトへの参加を促すというプロジェクトの構成は、新参の学生の参加を促す一方で、学生と現地教師のコミュニケーションを制約することにもつながっていた。

## 5.2. B校・C校における活動の分析

B校・C校において学生は、教師とコミュニケーションを行うことなしにA校で上級生が行ってきた研修の内容や実施方法を継承し、研修を行っていた。学生は、継続的な研修実施の中で、過去の研修を行うことが必ずしもB校・C校の教師にとって適切ではなく、疑問を持っていた。しかし、学生はこうした疑問に基づいて研修を再構築することができず、教師とのコミュニケーションも行われないままであった(図5)。

A校での研修において学生は、倣うべき前例となる研修がなく、教師と関わる中で研修を作り上げることしかできなかった。そのため学生と教師との積極的なコミュニケーションが行われた。一方で、B校・C校での研修に参加した学生は、A

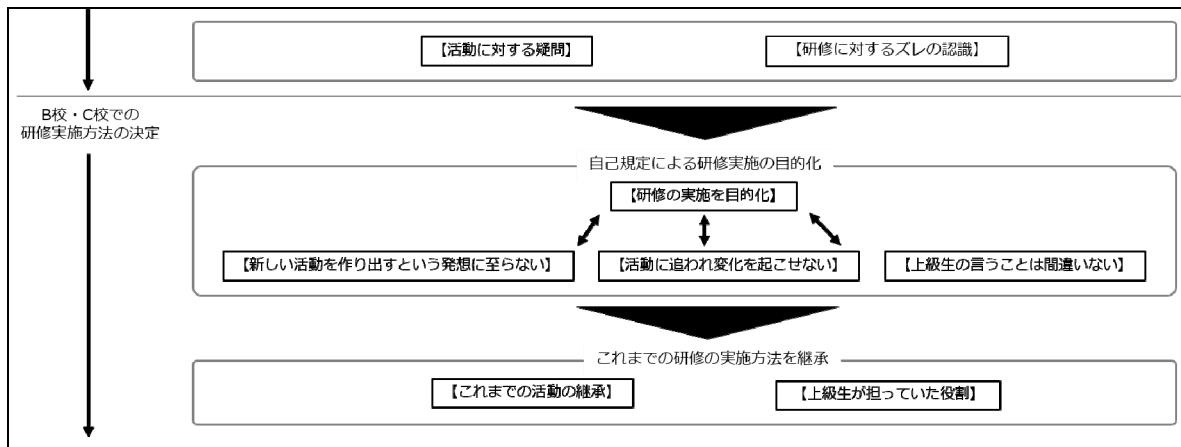


図5 B校・C校における活動の分析結果

校における研修が存在し、倣うべき前例として認識していた。なぜなら、プロジェクトには上級生と下級生という関係の中でプロジェクトの一員となる仕組みがあるため、学生には過去の研修は参考すべきものとして捉えられていたからである。しかし、A校で実施した研修は、必ずしも他の対象校の教師にとって適切ではなく、B校・C校教師の研修に対して肯定的ではない態度や、研修に参加する教師数の減少などから、学生は過去の研修の実施方法に対する疑問を持つようになっていた。

過去の研修をB校・C校で実施することに対して学生は疑問を持ち研修の改善が必要であると考えるが、実際に改善に向けた行動に移すことができず、研修内容や実施方法を変化させることができなかった。その要因として、①すでに作り上げられてきた活動に参加する学生には新しい活動を作り出そうという発想が生まれにくいくこと、②すでに作り上げられた研修を実施するだけでも学生にとっては難しいこと、③上級生が作り上げてきた研修に対する信頼、という3点があった。プロジェクトに参加する学生は、上級生の促しによってプロジェクトの一員となる。プロジェクトの一員となる過程で学生が経験する研修は、上級生が作り上げてきたA校での研修だけであり、学生はそれ以外の研修を実施しようという発想になりにくい。また、プロジェクトでは上級生と下級生の非対称的な関係性があり、上級生が行ってきた研

修を批判的に捉え直し、教師とのコミュニケーションから研修を作り上るという考えに至らない。さらに、プロジェクトのような海外での社会貢献活動に参加した経験のない学生にとって、過去の研修に倣い活動するだけでも容易なことではないため、たとえ研修に対して疑問を持ったとしても、改善に向けた行動を起こすことが難しい。以上から、学生と教師とのコミュニケーションは失われ、過去の研修に基づいた活動が継承されていくことになった。

上級生と下級生との関係性の中でプロジェクトへの参加を促すというプロジェクトの構成は、限られた期間しか参加できない新参の学生をスムーズにメンバーの一員とするために有効に働く。しかし、その構成は一方で学生と教師とのコミュニケーションを制約することにもつながっていた。

### 5.3. D校での活動の分析

D校では、B校・C校での活動から引き続きプロジェクトに参加し大学院へ進学し最上級生となった4名の学生が所属しており、その4名が中心となって研修に対する疑問から、教師とのコミュニケーションから研修を作り上げようとしている(図6)。

B校、C校での経験を経た後、大学院へと進学しD校での研修にも関わっていた4人は、B校やC校での研修について反省した。例えば研修の実施時間について、A校での研修は、校長が授業時間中に研修を実施することを決め、教師が教室を

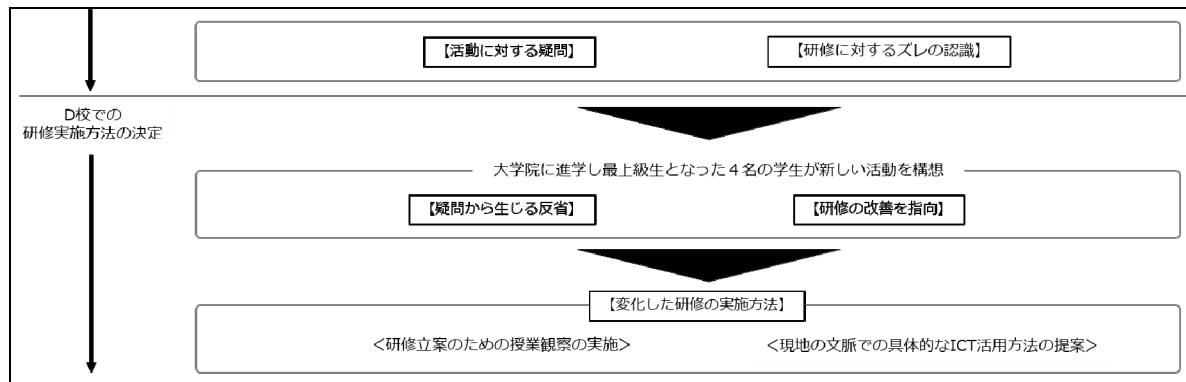


図6 D校における活動の分析結果

離れることができるよう、PTAの理解を得るために努力を学生と行っていた。そのため学生は校長から許可が得られれば授業中でも教師は教室を離れ、研修に参加するという認識を持っていた。しかし、B校やC校では校長に許可を得たとしても、教室を離れることに対する抵抗を感じる教師がおり、研修に対する認識について学生は反省した。

具体的にどのような研修が望ましいのか、アイデアを持たない学生は、定例化された夏季と春季の長期休暇中に実施していた研修を行わず、研修に先立って研修立案のための授業観察を行うことにした。4名の学生は、活動の参加経験を問わずすべての学生が授業を観察して、D校の教師とコミュニケーションを行い、教師が行う実践を知ることにした。教師と関わり研修を作り上げようとした学生は、D校の教師に対する理解に基づき、表計算ソフトを活用したフラッシュカード型の教材や、プレゼンテーションソフトを活用した演習問題の提示用教材を提案した。

B校・C校とは異なり、学生が研修の改善に向けてこれまでの研修の実施方法を変化させられた理由として、プロジェクトのコーディネーターであった筆者の助言があった。D校での研修を行うにあたって4名の学生は、コーディネーターという立場である筆者に、どのような研修を行うべきかを相談した。相談に対して筆者は、筆者がA校で研修を作り上げたように、教師が日常的に取り組んでいる実践を関わりの中から理解し、研修として反映させることが重要であることを助言し、

教師と関わりを持ち日常的な実践を知るための取り組みを行うことを提案した。

上級生と下級生という関係性の中でプロジェクトへと参加する学生が独立で過去の研修を批判的に捉え直し、教師とのコミュニケーションの中から研修を作り上げようと行動を変化させることは容易ではない。そのため、海外での社会貢献活動では、大学の担当教員やコーディネーターが、活動をモニタリングしながら適宜介入を行うことが重要となる。

#### 5.4. 海外での社会貢献活動をデザインする要件

対象としたプロジェクトの分析から、海外での社会貢献活動では、活動開始当初は積極的に学生が現地の人たちと関わりを持つとうとすることが分かった。なぜなら、学生自身が現地の事情やフィリピンの教師が抱える問題についての理解が十分ではないために、教師の役に立つ取り組みを行うには、教師とのコミュニケーションから教師の理解を深めるしか方法がないからである。しかし、学生は一度現地の教師との関わりから研修を作り上げると、その方法を継承し、教師とのコミュニケーションが失われ、結果として相手を理解しないまま研修を実施する。継続的な研修実施の中で学生は、過去の研修を他の学校でも同様に実施することに疑問を持つが、上級生と下級生との関係性の中でプロジェクトへの参加を促すというプロジェクトの構成から、改善に向けた具体的な行動を起こすことができず、教師とのコミュニケーションは行われないままになる。このような研修の

実施方法は、継続的に参加し研修に対して疑問を持つ学生に対するコーディネーターの助言によって改善された。コーディネーターの助言から学生は過去の研修を批判的に捉え直し、教師とのコミュニケーションから研修を作り上げようと、行動を変化させた。

分析の結果より得られた、海外での社会貢献活動をデザインする際の要件として、以下の3点を提示する。

#### ①新参の学生の活動への参加を促す仕組みが埋め込まれていること

学生が海外での社会貢献活動に参加することができる期間は限られている。また、活動へと参加する学生の多くは、過去に海外での社会貢献活動に取り組んだ経験を持たないために、いかにスムーズに活動の一員となって行動できるようになるかが問題となる。そのため、対象のプロジェクトで見られたように、学生の参加を促す仕組みが活動に埋め込まれていることが重要となる。

#### ②柔軟に学生集団の活動内容を変化させること

学生が活動を継続的に行うとき、一度行った活動を絶対視して固定化しがちになる。過去の活動内容は、必ずしも現在協同しようとする相手にも適切であるとは限らないため、協同する相手が変われば、活動の内容はその都度コミュニケーションを行い、作り直される必要がある。そのため、学生集団が行う活動内容を柔軟に変化させることが重要である。

#### ③活動の改善を促すコンサルテーションを行うこと

学生が活動を改善しようとするとき、大学の担当教員やコーディネーターが、改善のアイデアを提案したり後押ししたりすることが必要である。学生が活動に対して疑問を持ち改善しようとしたとしても、学生集団の構成から、活動を変化させるための具体的なアイデアを得ることができなかつたり、実際に行動に移すことができなかつたりする場合がある。そのため、大学の担当教員やコーディネーターは、常に学生の活動をモニタリングし、改善が必要な時に、他の活動事例を紹介し

たり、具体的な活動改善のための行動案を示したり、教育的な介入を必要に応じて行うことが求められる。

## 6. 研究の課題と展望

本研究では、海外での社会貢献活動を行う際の要件を提示することを目的に、学生が現地の対象者とどのようにコミュニケーションを行うのか、またその際に学生集団がどのように関係しているのかを明らかにしてきた。特定の事例を対象とした分析によって、3つの要件を提示することができ、今後の同様の実践を行う上で示唆を得ることができた。

本研究の課題について、他の大学における海外での社会貢献活動の事例を分析する必要があるという点が挙げられる。他の事例においても、本研究で対象とした事例と同様の異文化間の協同の構築過程が見られるのかどうか、相違があるとすればそれはどのようなものなのかを明らかにする必要がある。今後、この課題に関する調査を通して、大学における海外での社会貢献活動を行うための要件をさらに示していくことが求められる。

## 参考文献

- Department of Education Philippines (2008), “Five-year information and communication technology for education strategic plan” Manila, Philippines: Author.
- エンゲストローム, Y. (山住勝広・松下佳代・百合草禎二・保坂裕子・庄井良信・手取義宏・高橋登 訳) (1999)『拡張による学習・活動理論からのアプローチ』 新曜社
- グローバル人材育成推進会議 (2011)『グローバル人材育成推進会議 中間まとめ』 [http://www.kantei.go.jp/jp/singi/global/110622\\_chukan\\_matome.pdf](http://www.kantei.go.jp/jp/singi/global/110622_chukan_matome.pdf) (情報取得 2014/8/16)
- Hirakawa, S., Kato, E. & Yamamoto, R. (2010), “Analysis of Teachers' Incentives and Disincentives for Promoting ICT Education

- in the Philippines” Proceedings of ICoME (International Conference for Media in Education) 2010. pp.455-459
- 稻葉光行 (2010) 「活動のつながりと文化の創造」『多文化関係学』7巻 pp.1-22.
- 岩井雪乃 (2010) 「ボランティア体験で学生は何を学ぶのか:アフリカと自分をつなげる想像力」『人間環境論集』10巻2号 pp.1-11.
- Kubota, K., Yamamoto, R. & Morioka, H. (2007), “Promoting ICT education in developing countries: Case study in the Philippine” Paper presented at the International Conference for Media in Education, Busan, Republic of Korea.
- 工藤和宏 (2009) 「日本の大学生に対する短期外国語研修の教育的效果-グラウンデッド・セオリーアプローチに基づく一考察-」『スピーチ・コミュニケーション教育』22巻2号 pp.117-139.
- McAllister, L., Whiteford, G., Hill, B, Thomas, N. & Fitzgerald, M. (2006). Reflection in intercultural learning: examining the international experience through a critical incident approach. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 7(3), pp.367-381.
- 箕浦康子 (2012) 「構成主義に基づく大学院教育の課題と可能性：とくに海外連携プログラムについて」久保田賢一・岸磨貴子（編著）『大学教育をデザインする：構成主義に基づいた教育実践』晃洋書房
- 箕浦康子 (2009). フィールドワークの技法と実際II-分析・解釈編. ミネルヴァ書房
- Rogoff, B. (2003), “The cultural nature of human development” New York: Oxford University Press.
- Tanaka, K. (2007). “Japanese students' contact with English outside the classroom during study abroad” *New Zealand Studies in Applied Linguistics*, 13(1), pp.36-54.
- 早稲田大学平山郁夫記念ボランティアセンター (2010)『世界をちょっとでもよくしたい: 早大生たちのボランティア物語』早稲田大学出版.
- 山本良太・久保田賢一 (2012) 「海外での教育実践における学生の動機づけを促す要因」『日本教育工学会研究報告集』JSET12巻3号 pp.121-126
- 横田雅弘、太田浩、坪井健、白土悟、工藤和宏 (2006)『岐路に立つ日本の大学: 全国四年制大学の国際化と留学交流に関する調査報告』

## キャリア教育と若年者離職率

－統計分析からの一考察－

### Career Education and Turnover Rate of the Youth －Consideration by the Statistical Analysis－

中 島 弘 至

キャリア教育の言葉が登場して約 15 年が経過した。厳しい就職環境の時代を経てそれは社会全体に認知されるまでになった。経済産業省が実施した調査（キャリア形成支援／就職支援についての調査結果報告書（2009 年））によると、ほぼ 100% の 4 年制大学（医学・芸術系等を除く）がキャリア形成支援教育を実施する<sup>1</sup>。さらに 2011 年に大学設置基準は改定され、キャリア教育が大学で義務化されるに至った。このようにキャリア教育は加速しつつ普及している。だが一方で、新規大卒 3 年以内の離職率は約 3 割を維持し、高止まりの状況にある。果たしてキャリア教育の効果は望めないのか<sup>2</sup>。

近年、大学は入試多様化により、これまで入学して来ない層まで受け入れるようになった。このことが教育環境を著しく劣化させた恐れがある。事実、統計分析を行うと、偏差値の低い大学ほど一般入試比率は低く退学率は高い。また新規大卒者の数年内における離職率ではどうか。ここでは企業規模により差が見られ、規模が小さくなるほど離職率は高くなる。そして正規就職率が偏差値と関係しない統計結果に照らすと、次のことがいえるだろう。

ここ数年、従業員規模の大きい企業での離職率は低下しており、（求人動向を勘案しても）キャリア教育の効果が表われたとの見方もできる。かたや従業員規模の小さい企業では高い離職率を維持する。従って近年の若年者の高い離職率は大学が入試を容易にし、学力の乏しい層まで受け入れたことに起因した可能性がある。そのため“大学の質保証”においては、入学試験のあり方も含めた十分な議論を行う必要があろう。

**キーワード** キャリア教育、離職率、偏差値、一般入試比率、正規就職率

**Keywords** career education, rate of quitting a job, deviation value, rate of general entrance examination, rate of regular employment

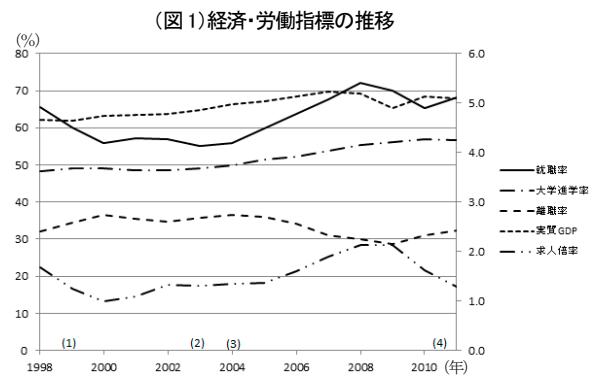
#### 1 序論

新規大卒労働者の離職がとまらない。厚生労働省の統計によると、入職後 3 年の離職率は 1995 年に 3 割を超えてからその水準を維持している。バブル経済時代（1980 年代後半から 1990 年代前半）に数年で離職し、再就職を目指す若者は第二新卒と形容された。だがそれでも離職率が 3 割に達することはなかったのである。労働政策研究・研修機構の調査（2007）によると、若年者の離職理由は「仕事上のストレスが大きい」「給与に不満」「労働時間が長い」「職場の人間関係がつらい」「会社の将来性に期待が持てない」「昇進・

キャリアに将来性がない」が 1~6 位である<sup>3</sup>。また『内閣府年次報告』（2011）では、離職の要因を①大きく需要不足から生まれる需要要因、②企業が求める人材と求職者の能力のかい離や求める待遇とのかい離から生じる構造的要因、③求職者側、求人側のお互いの情報が不完全なため生じる摩擦的要因と 3 つに分類し、後者 2 つをミスマッチ要因とする。その指標に照らすと、6 つの離職理由は概ねミスマッチ要因であるといえる。そしてこうした傾向は一時期のものではなく、現在も含め長く続いた可能性が高い。

図 1 は 1998 年から 2011 年までの経済及び労

働指標の推移である。実質 GDP は緩やかな曲線にみえるが、実際のところ 2002 年 2 月から 2009 年 3 月までの 86 カ月間は、戦後最大の景気拡大期にあった。従って、就職率と求人倍率は（タイムラグはあるものの）この期間で増加するのを確認できる。また大学進学率は 50% 超で漸増傾向にあるが、少子化の影響により 2000 年以降の大学進学者数は横ばいである（進学者数は表にない。但し横ばいの進学者数であっても進学率の上昇は学力の低い層を増加させる）。これをベースに入職後 3 年の離職率の推移を考えてみよう。すると離職率は求人倍率（就職率）と反した動きになるのが分かる。例えば 2008 年は景気拡大期にあり、求人倍率（就職率）が高く就職環境としては恵



注 1. 実質 GDP・求人倍率は右軸を使用し前者の単位は 100 兆円、後者は倍率で見る。

2. 就職率・大学進学率は学校基本調査、離職率は厚生労働省、実質 GDP は内閣府統計、求人倍率はリクルートワークスからのデータである。

まれていた。かたや 2008 年の離職率（2008 年 3 月に卒業し 2011 年 6 月までに離職した者の数字）は低下傾向にある。これはどう解釈すればよいか。つまり持ち直した景気に多くの学生が、比較的満足のできる企業へと就職した。そのため離職者は少なかったということができよう（但し離職率の約 3 割は固定的に維持されている）。

さて我が国は長らくデフレ経済下にあり、それは失われた 20 年と揶揄される。非正規雇用が社会問題化し、将来に展望を持てない若者が多く生まれた。そして近年、この苦境を脱すべくキャリア教育の必要性が叫ばれている。キャリア教育は従来の職業指導や進路指導と類似する言葉だが、文部科学省は中央教育審議会答申を踏まえ、「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤

となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」と定義する。それではキャリア教育はこれまでどのような道を歩んだのだろう。図 1 の横軸の年号付近には(1)～(4)の番号が並ぶが、これはキャリア教育の主たる足跡を示している。すなわち、(1)は 1999 年の中教審答申「初等中等教育と高等教育の接続の改善について」を指す。キャリア教育の言葉がここで初めて登場し、その後のキャリア教育普及の端緒となった。(2)は 2003 年の若者自立・挑戦戦略会議及び文部科学大臣等による「若者自立・挑戦プラン」である。その冒頭には日本の若者の深刻な労働事情が示され、この窮状を脱すべく様々な政策が論じられる。そして翌年にはプラン普及の推進策や具体策が発表された。(3)は 2004 年の文科省が設置した「キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議による報告書」である。これには初等教育から高等教育までの、きめ細かいキャリア教育の指導内容が書かれている。(4)は 2011 年の中教審答申「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」である。産業構造の変化や教育の現状を踏まえて、初等・中等・高等教育を網羅するキャリア教育の必要性が説かれる。また 2011 年には大学設置基準が改正され、大学の就職支援態勢の強化が盛り込まれた。つまり第 42 条の 2 「大学は、当該大学及び学務等の教育上の目的に応じ、学生が卒業後自らの資質を向上させ、社会的及び職業的自立を図るために必要な能力を、教育課程の実施及び厚生補導を通じて培うことができるよう、大学内の組織間の有機的な連携を図り、適切な体制を整えるものとする」が追加された。ところで、(1)～(4)を図に配置したことには意味がある。我が国はこうしてキャリア教育の方向に大きく舵を切った。だが（高等教育と関わりの深い）離職率は一向に改善しない。そのことを示すためである。従って、本稿ではその関連について検証することにする。

## 2 先行研究

大学は学問の府であり就職のためのものではな

い。長らく大学人はこうした考えを持ってきた。それは伝統的大学ともなれば尚更のことである。だが今なぜキャリア教育なのか。また古くは職業指導あるいは進路指導というものがあった。これはキャリア教育とどう違うのか。そうした疑問が出てこよう。従ってキャリア教育を考えるには、まずこれらの区別から始めなければならない。伊藤・佐藤・堀内（2011、p.26）は「職業指導（Vocational Guidance）とは、どのような意味、内容をもった用語なのであろうか、学校現場で使用される類似の概念として進路指導（Career Guidance）がある。最近ではキャリア教育（Career Education）もよく使用される」との問い合わせをする。そして、それぞれの用語の登場時期と文部省などの定義を紹介した後、次のように述べる。「職業指導、進路指導、キャリア教育と呼称は変化している…学校において、職業的自立を図るために生徒や学生を指導援助する」ものであるが、「そのコアとなるのが職業指導である」とする。また「職業指導は個々人の生涯にわたる職業的な適応を、継続的に実現していく活動である。それは幅広い領域にわたる活動である」としている（同、p.29）。この3つの言葉は、戦後から今日に至るまで時代の要請として登場した。つまり職業指導は第一次産業から第二次産業への転換期であり、進路指導は大半が高校へと進学する時期である。さらにキャリア教育はデフレ経済下に、非正規雇用が社会問題化する中で叫ばれてきた。しかし、いずれにせよ誰もが適職を得て人生を豊かにしたいのであり、職業指導はそのためのコアとなる概念であろう。

次にキャリア教育の萌芽から現在までを分析した論文を紹介する。前述のように、1999年の中教審答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」がキャリア教育の嚆矢となった。これについて花田・宮地・森谷・小山（2011、p.74）は、「学校と社会及び学校間の円滑な接続を図るためにキャリア教育を小学校段階から発達段階に応じて実施する必要性が指摘されるとともに、その内容が初めて文部科学省の政策文書中に定義さ

れたことは、大きな意味がある」と評価する。もちろんキャリア教育推進の契機は、バブル経済崩壊後に到来した就職の厳しい現実である。それまでは卒業すれば誰もが正規労働者になれると考えられてきた。しかし、フリーターやニートと呼ばれる若者が大量に出現すると常識は覆った。しかも一度レールを外した者は再び軌道には戻り難いという、過酷な現実も明らかになった。続いて2004年には文科省の設置する「キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議」から報告書が提出される。これに対して、「キャリア教育の推進に当たっては、学生と生徒の全人的な成長・発達を促す視点に立ち、各領域の関連する諸活動を体系化する必要があり、かつ、その年齢に見合った教育を計画的、組織的に実施することが大切であることを確認した意味で、同報告書は重要な意味を持つものである」（同、p.74）との評価を与えている。また大学の特性や理念に応じたキャリア教育の取り組みを求めた、2011年の大学設置基準改正に対しては、「政策レベルでは各大学の特性や理念に応じた個性的なキャリア教育の展開を求めているのに反し、多くの大学の実態は、一般的な「社会人基礎力」「就業力」の向上を目指した標準プログラムの確立に留まっている」（同、p.83）と現実との乖離を指摘している。ただ論文は大学におけるキャリア教育の遅れを指摘するものの、その成果を考察した上での議論ではない。

本稿の冒頭において離職要因を掲げたが、それは経済学のテキストにも登場する。すなわち需要不足失業、構造的失業、摩擦的失業である。また労働政策研究・研修機構の調査（2007）の離職理由は、「新たな就業機会を求めて職探しを始めた際に、企業や労働者がそれぞれもつ情報が不完全なことなどによって生じる摩擦的失業」（西川（2010、p.83））の定義から、概ね摩擦的失業であることが理解できる。裏を返すと、これら離職要因は情報が行き届きさえすればかなりの改善が見込める。そして情報不足による離職を説明するものとして、小川（2005、p.32）の論文がある。「キャリア初期の個人は組織や職務に関する知識

の欠如ゆえにリアリティ・ショックを感じる一方、まさにその知識の欠如ゆえに「現実」を甘受し、態度を保留…する。…保留行為は…否定的心情…の蓄積を促す。こうして蓄積された否定的心情が、次に現れる節目のリアリティ・ショックによって一度に閾値に達すると…組織を去る衝動的離職が引き起こされる」とする。リアリティ・ショックについては Schein を引用し、「自分の期待や夢と、組織での仕事や組織への所属の実際とのギャップに初めて出会うことから生じるショック」（同、p.32）と説明している。なるほどリアリティ・ショックは離職に至る過程を臨場的に説明してくれる。しかし急な環境変化による対応の混乱は、仕事に関わらず人生の様々な場面において出くわすものだろう。つまり問題解決に特に有用な理論とは思われないのである。

ところで情報不足による入職がミスマッチの大きな要因とすれば、その処方箋として RJP (Realistic Job Preview) という手法がある。RJP とは「組織や仕事について、悪い情報も含めて誠実に応募者に伝えること」（堀田（2007、p.60））であり、定着促進などの効果が確認されるという。しかし企業にとって、良質な人材獲得競争の中で不利となる情報の提供には抵抗があり、このことは学生にとっても同様であろう。例え情報の非開示が入職後のミスマッチの可能性を高めるとしても、マイナス情報の提供には二の足を踏むのである。論文では RJP を体験的就業に生かすことで、効果的なマッチングが可能であるとする。その有力な候補として大学にはインターンシップがある。すなわち「企業がインターンシップを通じて会社や仕事の生の情報を十分に提供することにより、企業は学生と自社との適合性を見極め、学生は提供を理解、検討して自分の欲求と企業の適合性を見極めることができる」（同、p.69）としている。この一連の研究から、就職ミスマッチ対策の道筋が見えてくるのではないだろうか。

さてインターンシップをより発展させたものにコーオプ教育がある。加藤（2005、p.73）によると、米国でのコーオプ教育が「特定の専門職の分

野と関連付けられている専攻分野で、既に相当な準備（所定の単位取得等）をした学生に、カリキュラムの仕上げとして行われる一回限りの仕事もしくはサービスの体験」と定義され、普及型インターンシップは「在学中のフルタイム学生に対し、彼ら彼女の学問やキャリアへの関心と関連深い仕事に就ける制度化されたプログラム」と定義されるという。また「コーオプ教育の定義にある「カリキュラムの仕上げ」とは、専攻学問の総括的作業を意味し、明確に正課科目の中に位置付けられる。それに比し、インターンシップがより就業体験に近い概念によるものであることは、定義において明白である」としている。立命館大学では、キャリア教育科目群の中にコーオプ教育（演習）を配置する先進的な取り組みをする。発祥の地の米国ですら、「コーオプ教育に参加する学生数（約 25 万人）は全学生数の 5% 程度に過ぎない」（同、p.75）のであるが、こうした取り組みが摩擦的失業を抑制する可能性は高く、今後の同大学での展開を注視していきたい。

以上、キャリア教育の普及過程や離職要因及びその防止策について批判的に記述した。しかし、これらの理解抜きにキャリア教育の浸透や離職率の改善は望めないのであり、本稿の分析を述べた後も相互の研究と連携が不可欠である。

続いて本稿の分析と関わりの深い論文を挙げることにする。中村（1997）は、当時文部省による入試多様化方針のもと、既に浸透していた（一般入試以外の）推薦入学などについて、どのような傾向があるのかを課題設定した。そして主に大学受験案内などのデータに基づいた分析を行った。その結果、「推薦入学制度は、国公立よりも私立において、また入学難易度が下がるにしたがってその定員枠が増える傾向にある」「指定校推薦の場合は、入学難易度の高い私立大学においてより多い」「入試難易度によって様々な選抜制度の普及度が異なる」（同、p.87）などの知見を得た。その認識に立ち、「多様な入学者選抜方法が日本の大学の序列的構造とリンクして偏った普及の仕方をしていることや場合によっては機会の平等性

に問題のある制度…多様化推進論が現在以上に多面的な現状分析の上で進められなければならない」

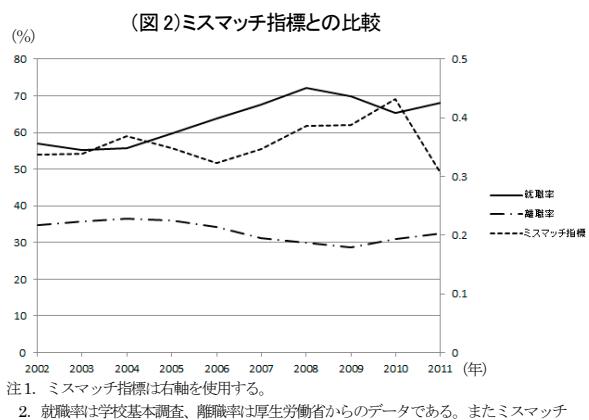
(同、p.88) と警鐘を鳴らしている。入試多様化の早い段階において、既に教育制度の歪みを指摘し現在でも学ぶ点が多い。だが分析には殆ど統計的手法が用いられないこと、用いられても単回帰分析であり(修正済み決定係数が示されないことから、結論に問題はないと思うが)過小定式化の可能性がある。また時代は異なるものの、学力や就職に関連する問題を扱っていないなどの不満が残る。次に入試多様化がもたらす学力低下が採用に及ぼす影響を扱ったものに平野(2011)がある。まず「大学の「全入時代」という局面を迎える、学力以外の指標による入試方法が増加している」(同、p59) とし、「一般入試学生と AO 入試・推薦入試学生の学力差は拡大していく。同じ大学内でも拡大する構造が出来上がっている」(同、p60)

としている。こうした状況を踏まえ、論文は大学生の学力問題が企業の採用にどのような影響があるかを分析した。結果、「企業は、大学を取り巻く環境変化から、学生に対して、「学力不安」を抱くようになった。…母集団形成の広報活動時より、学力不安の少ないターゲット大学をもうけた。…学力不安のない学生のみが次ステップにすすめる採用設計を行った」(同、p68)などの知見を得ている。論文は主要企業のアンケート調査から得た企業の採用動向であるが、本稿の統計結果とベクトルを同じくするものである。ついてはこれらの点を踏まえて次章の分析に臨みたい。

### 3 キャリア教育の効果と離職率の改善を阻むもの

文部科学省はキャリア教育の普及に向けて様々な施策をとってきた。それと呼応して、大学はキャリア教育のカリキュラムを組み、インターンシップの導入も進めた。だが約 15 年を経た現在、離職率の改善はみられず、依然として就職ミスマッチは深刻な状況だ。つまりキャリア教育の効果を殆ど実感できないのである。ただ離職率の高止まりには、より丁寧な分析が求められるに違いない。次節以降ではそれを検討することにする。

さて検討に入る前に、ここでミスマッチ指標について概観しておこう。一般にミスマッチは好景気で企業の採用意欲が強い場合に減じて、不景気で採用意欲が弱い場合に増えると考えられる。太田(2013、pp.46~47)によると、就職ミスマッチには企業規模または産業のミスマッチがあるとする。そして「産業間ミスマッチ指標は、1990 年代後半に上昇した後にはほぼ一定の水準をとっている…規模間ミスマッチ指標は、全体の求人倍率が高いときには大きくなり、低いときには小さくなる傾向をもつ。それは、全体の求人倍率が高いときには、1000 人未満の求人のシェアが高くなるためである。…中小企業の求人が増えやすい好況期には企業規模間のミスマッチが拡大することになる」としている。それでは実際、規模間ミスマッチ指標の推移を描き、就職率及び離職率との関係をみていく。

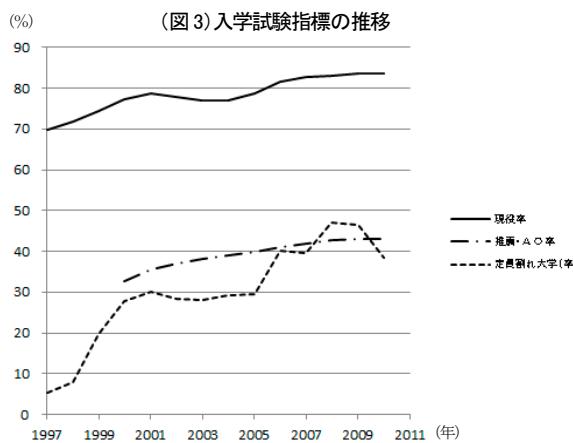


注1. ミスマッチ指標は右軸を使用する。  
2. 就職率は学校基本調査、離職率は厚生労働省からのデータである。またミスマッチ指標はリクルートワークスのデータを用いて計算した。

図 2において、景気拡張期にあった日本経済は、2008 年 9 月に米国で起きたリーマンショックにより失速した。タイムラグはあるが、それは就職率と離職率の動向で確認できる。一方、規模間ミスマッチ指標の動きはバラつきがやや大きい。ミスマッチは景気が下降期の 2010 年にピークとなっており、他の指標との関係からも、ミスマッチが拡大したとみることができる。ただ上記の「中小企業の求人が増えやすい好況期には企業規模間のミスマッチが拡大することになる」は正確に反映されたとは考えにくい。

## (1)大学の入学試験市場

大学進学率の50%超はこれまで大学に進学できない層を入学させた。そのため人材の劣化がキャリア教育の効果を妨げた可能性はある。例えば居神(2010、p.27)によると、「選抜性の度合いを著しく低下させた大学を中心に…実に多様な若者たちが大学生となりうる現象が生じ」ているという。そして「伝統的大学ではまったく把握しえない「周辺」的な位置づけにある大学群を「マージナル大学」と概念化し、「マージナル大学の学生たちの発達的な多様性は、この社会におけるディーセントな仕事につける可能性を大きく減じさせている」としている。それでは大学の入学試験市場の現況からそのことを確認したい。



注：現役率は学校基本調査、推薦・AO率及び定員割れ大学（率）は文部科学省の資料を用いた。

図3は大学入学者のうち現役学生が占める比率、推薦・AO入試での入学者の比率などである<sup>4</sup>。2009年頃は大学全入時代の到来といわれ、その近辺での定員割れ大学が4割を超えた。一方、現役率と推薦・AO率は歩調を合わせるように漸増傾向にある。つまり、少子化が学力の低い層からの大学流入を加速させている。またこうした事態は我が国の大学の約75%を占める私立大学で顕著な傾向である。そして定員割れを起こすのも殆どが私立であり、そのことがさらに容易な入試に走らせるという悪循環になっている（推薦及びAO入試の入学者において、私立の占める比率は91.3%である（2011年））。

図1においてキャリア教育政策の節目をみてき

た。それは1999年の中教審答申に始まり、2011年の大学設置基準改正に至るまでの道程であった。図3をみると、まさに同じ期間に推薦・AO入試による入学者が増え続けている。そしてこれがキャリア教育の効果を削いだ可能性がある（現役率が約10%上昇（1999～2011）、推薦・AO率が約10%上昇（2000～2011））。それでは統計分析にて更なる検討を加えていこう。

ここ数年、読売新聞教育部が編集する冊子に『大学の実力』がある。各大学への調査を実施し、入試方法別入学者数、退学率、卒業者数、正規就職者数などの数字を掲載している。なかでも同書は退学率を掲載したことで注目を集めた。そこで

(表1) 基本統計量

	平均値	最大値	最小値	標準偏差	サンプルサイズ
偏差値	51.5	71.0	35.0	7.5	844
退学率	8.4	39.8	0.0	6.6	808
一般入試比率	58.4	100.0	0.9	24.1	818
ST比	21.9	44.4	2.6	10.2	874
充足率	96.6	100.0	53.8	9.1	875
正規就職率	62.9	92.7	4.6	16.9	822
大学院進学率	15.6	93.0	0.3	20.2	812
入学定員	8357.8	57860	240	8359.2	875
国公立大学ダミー	0.3	1	0	0.5	875
東京ダミー	0.2	1	0	0.4	875
京阪神ダミー	0.2	1	0	0.4	875
女子大学ダミー	0.0	1	0	0.2	875
宗教系大学ダミー	0.2	1	0	0.4	875

一般入試比率・退学率と偏差値との関係を統計分析した（分析したのは『大学の実力 2014』である。詳細は中島（2015）参照）<sup>5</sup>。対象は文系学部と理工系学部の381大学875学部である<sup>6</sup>。基本統計量は表1で示している。また偏差値は代々木ゼミナールのものを使用したが、他のデータについては『大学の実力』のものを使用した。

(表2)「一般入試比率」との関係(文系・理工系)

	一般入試比率			
	文系		理工系	
	係数	標準誤差	係数	標準誤差
偏差値	1.5454 ***	0.1197	1.1480 ***	0.1454
ST比	-0.1736 *	0.0990	0.0349	0.1374
充足率	0.2949 ***	0.0745	0.1138	0.1043
国公立大学ダミー	21.5124 ***	2.5523	21.2722 ***	2.6382
東京ダミー	1.9140	1.5690	0.7977	2.1855
京阪神ダミー	-6.3454 ***	1.3244	-2.9520	2.1569
女子大学ダミー	1.9864	2.0328	-9.2942	6.1208
宗教系大学ダミー	3.0861 **	1.3722	-6.9521 **	3.3378
定数項	-55.6546 ***	6.9083	-11.1426	9.8241
サンプルサイズ	604		271	
自由度修正済R2	0.7418		0.6924	

注：「\*」は10%水準、「\*\*」は5%水準、「\*\*\*」は1%水準での有意な結果を示す。

表2は被説明変数を一般入試比率とし、説明変数を偏差値（他に説明変数はST比、定員充足率、

国公立ダミー、東京ダミー、京阪神ダミー、女子大学ダミー、宗教系ダミーがある)とした重回帰分析の結果である。文系・理工系学部とも一般入試比率と偏差値とは1%有意の関係にあった。従って、偏差値の高い大学ほど一般入試比率は高くなる。また修正済み決定係数は0.69~0.74であり、説明力はまず高いといえる。

(表3)「退学率」との関係(文系・理工系)

	退学率			
	文系		理工系	
	係数	標準誤差	係数	標準誤差
偏差値	-0.5925 ***	0.0376	-0.4322 ***	0.0570
ST比	0.0108	0.0293	0.0478	0.0458
充足率	-0.1315 ***	0.0377	0.0530	0.0426
国公立大学ダミー	-1.6377 **	0.6347	-5.1311 ***	0.8278
東京ダミー	2.0910 ***	0.5299	-0.5489	0.8637
京阪神ダミー	1.7488 ***	0.4807	1.5013 **	0.6614
女子大学ダミー	-2.3049 ***	0.6568	-0.2891	1.1071
宗教系大学ダミー	-0.7537	0.4619	-2.4321 ***	0.7850
定数項	51.3948 ***	3.3517	26.6567 ***	3.9217
サンプルサイズ	604		271	
自由度修正済R2	0.6307		0.6503	

注.「\*」は10%水準、「\*\*」は5%水準、「\*\*\*」は1%水準での有意な結果を示す。

続いて表3は被説明変数を退学率とし、説明変数を偏差値など(「一般入試比率」の分析と同じ)とした重回帰分析の結果である。偏差値と退学率は1%有意な関係にあった。負の係数から偏差値の高い大学ほど退学率は低い。また修正済み決定係数は0.63~0.65と、これも説明力としては低くない。これらの分析から、入試の多様化(推薦・AO入試の拡大)が大学の教育環境を悪化させた可能性が高いと考えられる。

(表4)偏差値別一般入試比率・退学率(文系)

	40未満	40以上 ~45未満	45以上 ~50未満	50以上 ~55未満
一般入試比率	16.8	29.6	39.0	59.5
退学率	18.0	17.5	12.4	6.1
サンプルサイズ	32	89	111	143
	55以上 ~60未満	60以上 ~65未満	65以上 ~70未満	70以上
一般入試比率	70.2	76.4	85.3	65.4
退学率	3.5	2.8	1.7	1.2
サンプルサイズ	113	65	26	2

(表5)偏差値別一般入試比率・退学率(理工系)

	40未満	40以上 ~45未満	45以上 ~50未満	50以上 ~55未満
一般入試比率	41.5	49.6	65.8	71.2
退学率	15.4	14.9	10.0	6.5
サンプルサイズ	9	40	63	69
	55以上 ~60未満	60以上 ~65未満	65以上 ~70未満	70以上
一般入試比率	80.9	83.4	89.6	98.4
退学率	4.4	3.9	2.4	0.6
サンプルサイズ	51	21	6	2

なお表4~5を掲げることで、視覚的にも一般入試比率と退学率の偏差値に対する傾向を理解できるだろう。

## (2)新規大卒者の就職状況

大手企業への就職に選抜性の高い大学が有利であることは、これまで多くの論文が証明してきた。安部(1997)、苅谷(1995)、竹内(1989)、中島(2013)などがある。本節ではそのうち中島(同)を踏まえて説明をする。中島(同、p.31)は『サンデー毎日』が毎年夏に特集する、「有力企業の主要大学別採用者数」の4カ年(2002・2005・2008・2011年度)のデータに基づき統計分析を行った。そして“偏差値の高い大学ほど大手企業への就職に有利である”という仮説を立てた(詳細は中島(2013)参照)<sup>7</sup>。本稿ではそのうち2011年度について表を掲げる。そして基本統計量は表6のとおりである。

(表6)基本統計量(2011年度)

	平均値	最大値	最小値	標準偏差
各大学からの企業別採用者数(人)	1.67	124.00	0.00	4.52
人気企業ランキング(票数)	319.58	1250.00	140.00	195.57
各大学・就職者数(人)	2652.93	9440.00	604.00	1810.68
大学別偏差値	57.90	69.67	43.00	6.14
各大学・理工系ダミー	0.78	1.00	0.00	0.41
国立大学ダミー	0.29	1.00	0.00	0.45
関東・大学ダミー	0.51	1.00	0.00	0.50
関西・大学ダミー	0.29	1.00	0.00	0.45
企業別採用者数(人)	155.60	1332.00	14.00	185.55
企業別資本金(百万円)	108818	2181646	100	214938
企業別上場ダミー	0.75	1.00	0.00	0.43
関東・企業ダミー	0.71	1.00	0.00	0.45
関西・企業ダミー	0.17	1.00	0.00	0.37
建設業ダミー	0.06	1.00	0.00	0.23
製造業ダミー	0.52	1.00	0.00	0.50
電気・ガス業ダミー	0.02	1.00	0.00	0.13
情報通信業ダミー	0.08	1.00	0.00	0.27
運輸業ダミー	0.04	1.00	0.00	0.19
卸売業ダミー	0.08	1.00	0.00	0.27
金融業ダミー	0.12	1.00	0.00	0.32

データに基づき各大学からの企業別採用者数を被説明変数とし、偏差値などを説明変数として重回帰分析を行った。また偏差値の高い大学ほど就職に有利との予想から、説明変数に偏差値(2乗)を加えている。表7はその分析結果である。そこで示すように、偏差値(2乗)を加えて1%水準で有意であることから、そのカーブは遜増的であり、偏差値の高い大学ほど大手企業への就職は有利となる(4カ年とも同様な結果)。近年、OB・OG訪問が衰退し、Webによる企業へのエントリーが可能となった。そのため表面的には求職機会

が平等化されたように思うが、結果は必ずしもそうではないのである。

(表7)大手企業と偏差値との関係(2011年度)

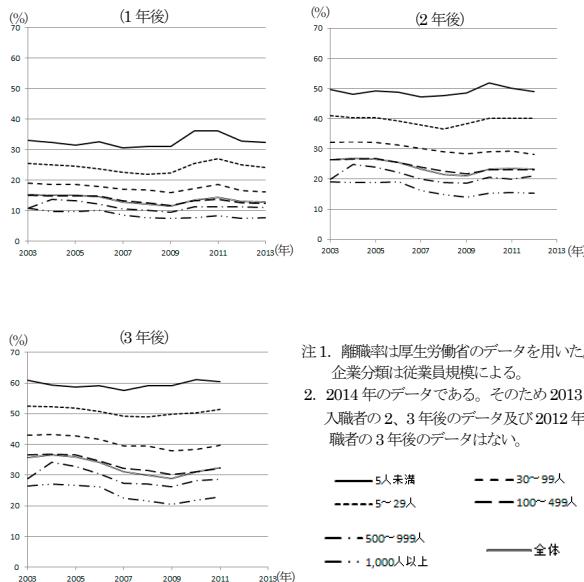
	各大学からの企業別採用者数(人)	
	係数	標準誤差
各大学就職者数(人)	0.0005 ***	0.0000
大学別偏差値	-1.3531 ***	0.0792
大学別偏差値(2乗)	0.0136 ***	0.0007
各大学・理工系ダミー	0.1594 *	0.0873
国立大学ダミー	-1.0260 ***	0.0930
関東・大学ダミー	-0.1850 ***	0.0624
企業別採用者数(人)	0.0082 ***	0.0002
企業別資本金(百万円)	0.0000 ***	0.0000
企業別上場ダミー	-0.1132	0.0860
関東・企業ダミー	0.0794	0.0685
建設業ダミー	-0.1613	0.1690
製造業ダミー	0.0804	0.1123
電気・ガス業ダミー	-0.1398	0.2400
情報通信業ダミー	0.2646 *	0.1568
運輸業ダミー	0.5380 ***	0.1923
総合商社ダミー	0.6016 ***	0.2182
その他卸売業ダミー	-0.2801 *	0.1635
メガバンク等ダミー	1.1113 ***	0.2072
その他金融業ダミー	0.6468 ***	0.1611
定数項	31.3959 ***	2.2603
サンプルサイズ	14392	
自由度修正済R2	0.3263	

注.「\*」は10%水準、「\*\*」は5%水準、「\*\*\*」は1%水準での有意な結果を示す。

### (3) 企業規模別の離職状況

図4は、2003年から2013年までの企業規模別の離職率の推移である。年ごとに離職率は上昇するが、それは規模の小さい企業ほどテンポの早いことが分かる。

(図4)新規大卒者の離職率の推移(企業規模別)



一番小規模の企業では、3年後に約6割もの新規採用者が離職している。また(入職後3年の離職率が約3割といわれる)全体(平均)の推移は、従業員100~499人規模の離職率とほぼ重なる。従って、500人以上の規模の離職率は平均以下の離職率となる。さらに詳しくみると、離職率の間

隔(規模間の格差)は概ね規模が小さいほど大きい。たとえば1,000人以上の企業の離職率は2割余り(3年後)であり、しかも現在に近づくほど減少傾向にある。以上の事実から、近年の高止まりの離職率は、中小規模の企業を中心とする高い離職率が影響したと考えられる。ところで中島(2013)では、偏差値の高い企業ほど大手企業への就職は有利というものであった。そうであるならば中小企業への就職者は、概して選抜性の高くなない大学からの人材が多いことになる。しかし一方で、非正規雇用が問題になるなか、偏差値の高くなない大学ほど非正規雇用率が高いとすれば、その論理も怪しくなる。つまり「中小規模の企業において偏差値の高くなない大学からの正規採用者は決して多くない」とした疑念である。これについては次の分析を示そう。

前節と同様、読売新聞教育部編『大学の実力2014』のデータを用いた分析である(基本統計量は表1に同じ)。表8は被説明変数を正規就職率とし、説明変数は同様に偏差値などの変数を用いた重回帰分析の結果である。一般的には正規就職率においても偏差値の高い大学ほどその値は高いと予想される。そして結果は文系・理工系とも偏差値が1%有意の水準にあった。しかし文系では修正済み決定係数が0.06と極端に低く、説明力はない(学部ごとの分析では経済・商学部で偏差値は有意とならない)。また理工系では修正済み決定係数が0.71と高いものの、偏差値の係数が負で

(表8)「正規就職率」との関係(文系・理工系)

	正規就職率			
	文系		理工系	
	係数	標準誤差	係数	標準誤差
偏差値	0.4389 ***	0.0962	-1.7554 ***	0.1547
ST比	0.1483 **	0.0758	0.3076 *	0.1468
充足率	0.0367	0.0782	0.3721 ***	0.1148
国公立大学ダミー	-2.3110	2.1859	-17.3716 ***	2.8627
東京ダミー	-3.2595 **	1.2863	-2.8675	2.3493
京阪神ダミー	-2.8865 **	1.3120	-5.5298 *	2.4386
女子大学ダミー	-5.6022 ***	1.6346	6.2880	6.6571
宗教系大学ダミー	-2.0658	1.3109	-0.0760	3.9015
定数項	40.7569 ***	7.2081	109.1643 ***	10.7973
サンプルサイズ	604		271	
自由度修正済R2	0.0653		0.7142	

注.「\*」は10%水準、「\*\*」は5%水準、「\*\*\*」は1%水準での有意な結果を示す。

あり、偏差値の高い大学ほど正規就職率が低いという結果になる。これは大きな問題である。その要因は、偏差値が高くなるほど理工系では大学院の進学者が多いことによる。従って、偏差値が高くなるほど正規就職率は高くなるとした仮説は証明されない。このように正規就職率は偏差値とは関係がない。そのため中小規模の企業では、選抜性の高くない大学からの人材を多く採用するであろう。ここでも前節同様、分析ではないが、表9～10を掲げることで、視覚的にも統計分析の結果を理解できるだろう。

(表9)偏差値別正規就職率・大学院進学率(文系)

	40未満	40以上 ～45未満	45以上 ～50未満	50以上 ～55未満
正規就職率	69.6	63.2	64.8	67.5
大学院進学率	4.7	4.9	4.2	5.2
サンプルサイズ	32	89	111	143
	55以上 ～60未満	60以上 ～65未満	65以上 ～70未満	70以上
正規就職率	71.5	71.2	71.9	61.2
大学院進学率	6.9	9.8	16.2	26.1
サンプルサイズ	113	65	26	2

(表10)偏差値別正規就職率・大学院進学率(理工系)

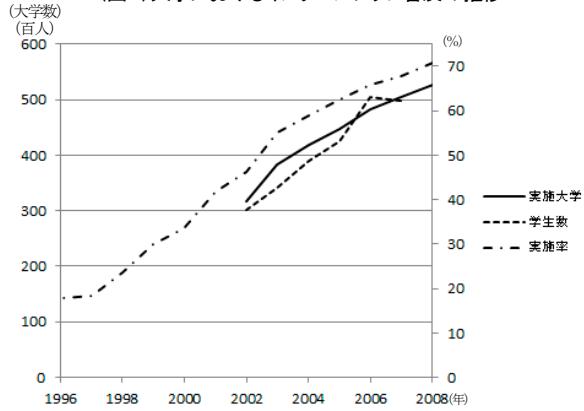
	40未満	40以上 ～45未満	45以上 ～50未満	50以上 ～55未満
正規就職率	71.0	71.6	61.0	52.1
大学院進学率	7.4	11.2	25.5	35.8
サンプルサイズ	9	40	63	69
	55以上 ～60未満	60以上 ～65未満	65以上 ～70未満	70以上
正規就職率	38.4	21.4	14.2	7.5
大学院進学率	53.7	73.2	80.9	85.9
サンプルサイズ	51	21	6	2

#### (4) インターンシップの現状

若年者の離職は情報の非対称による摩擦的要因が多かった。それには労働現場でリアリティ・ショックを体験し、閾値に達すれば離職の引き金がひかれるとする説もあった。そしてこの不幸な離職を回避するには、やはり情報収集を徹底するしか方途はなかろう。だが自らの就職先をあらかじめ確定させることはできない。就職は運命に左右されるところも大きい。つまり実際の就職先の情報を早い段階で捕捉することは難しいのである。そこでせめてインターンシップという、現場体験を積むことが有用となる。就業感覚が磨かれると、社会人への移行時のギャップが緩和されるからだ。図5は大学におけるインターンシップの実施状況である。ここ10数年の間に急激にその数を増やしたが、近年は横ばいになっている（表にないが

直近の2011年のデータも2008年と同水準）。具体的には実施大学が526校で全体の70.3%、参加学生は56,519人である（2011年）。実施大学数からはインターンシップがかなり普及したとの印象を持つが、参加学生数の学生全体（学校基本調査・昼間部のみ）に占める比率は僅か2.2%に過ぎない。これでは摩擦的要因を和らげ、離職率を改善させるほどの影響力はないだろう。従って、もっと参加者数を大きく底上げする取り組みが必要になってくる。

(図5)大学におけるインターンシップ普及の推移



注1. 実施大学、学生数は左軸でみると後者の単位は百人である。

2. 何れも文部科学省のデータを用いた。

さて21世紀のグローバル時代はかつてなかつた世界を創造している。国境は取り払われ、ビジネスはいうまでもなく、教育や雇用さえも国際的競争にさらされる。そのため将来、新規大卒労働市場では国内にあっても、参入する有能な外国人と熾烈な争いが展開されるかも知れない。その意味でも、諸外国が実施するインターンシップとの比較は有益なものであろう。吉本（2012）は「日欧卒業生調査」に基づき、14カ国のインターンシップ・就業体験の状況を分析した。まず冒頭に「欧洲の高等教育においてもエンプロヤビリティに焦点をあてた教育革新が進展しており、マス化・ユニバーサル化への構造変容に応じた国際的に共通する改革要素が読みとれる」（同、p.19）として、日欧比較の重要性を説く。また我が国のインターンシップについて、「活動内容や学校と企業等との連携が追いつかないまで、むしろ名称の方がより広く用いられるようになっている。政策的誘導が効果的で「インターンシップ」コンセプトが

確立しないままで拡大した」など（同、p.19）、日本のインターンシップの未熟さを指摘している。ところで実際のインターンシップ比較は、調査対象（2001年卒業者）が日本のインターンシップ導入以前のため、欧州間での比較となった（もちろん調査自体は、我が国にインターンシップを根づかせる意味でも、実り多い内容である）。そして「卒業生の専攻した専門分野を…分類し、それぞれのインターンシップ経験率を算出…国ごとの違いは大きいが、専門分野間の違いも大きい。…人文、社会…においては、国による差異、学位レベルに応じた差が大きい」（同、p.22）と分析する。例えば社会科学・ビジネス・法律の学士レベルの専攻においては、90%以上（オランダ、フィンランド）、70%台（ドイツ）、50%台（スペイン、フランス）から10%未満（ノルウェー）と多様であるとしている。またインターンシップの期間であるが、「全体としては、学士レベルで8ヶ月、修士レベルで6ヶ月となっているが、ここでも国別、学位レベル別、分野別のバラエティが大きい」（同、pp.23～24）とする。かたや日本のインターンシップ期間は、3週間未満で81.6%（2011年）である。このことを踏まえると、我々の改善すべき余地はかなり大きいものといえるだろう。

#### 4 まとめ

最後にまとめとして、キャリア教育と若年者離職率の観点から明らかになったことを述べる。一つには大学入試の多様化である。知識基盤社会の構築に大学大衆化は望ましいが、学力不足の層まで大学に入学させるのはどうか。近年、大学は質保証ということで教育にも力点を置くものの、底上げ困難な人材まで受け入れては質保証がかなわない。いま求められるのは大学ユニバーサル化で胸を張るより、グローバル時代の大学の競争力強化ではないだろうか。従って入試においては推薦・AO入試を一部見直し、選抜性のある試験の復活を求めたい。二つ目としては若年者の離職率の動向である。離職率を企業規模別でみると、その規模により格差は歴然である。つまり規模が小

さくなるほど離職率の割合は増大傾向を示す。なかでも最小規模では3年目の離職者は半数をゆうに超える。かたや1,000人以上の規模では離職率は年々改善傾向にあった。そして近年の入職後3年の離職率の高止まりは、ここでも入試多様化による影響が大きいものと考えたい。三つ目として、今後、大学でいかにインターンシップの充実を図るかが鍵となる。すなわち持続的な就業体験を積むことで、社会へはショックの少ない移行が可能になるのである。離職要因をみれば、高等教育におけるインターンシップの重要性は明らかだ。また加藤（2005）がいうようにインターンシップの先にはコーラス教育がある。このことも見据えて将来のキャリア教育を発展させる必要があろう。

最後に次のことを述べて本稿を終えたい。ボーダレス社会ではこれまでにない利益、あるいは不利益にあずかる機会が多くなっている。従って教育といえども世界標準を満たしつつ、日本あるいは大学独自の個性をいかに発揮するかが課題になる。また競争相手はローカルな同規模大学ではなく、ネットも含めて世界各地に点在するかも知れない。この事態を踏まえれば、我が国の高等教育改革はよりスピードをもって遂行せねばならない。つまり、グローバル時代には各大学が確たる強みを持たねば生き残れない。これからは大学を一括りにするのではなく機能別分化を図り、大学それが目的や個性を明確にする必要がある。そのことで大学は目的意識を持った、意欲ある学生を確保できるのではないだろうか。

#### 註

<sup>1</sup> 経産省の調査によると、キャリア形成支援教育を実施する大学は多いものの、同省としての評価は決して高くない。75%の大学が授業科目で実施するのに対して、「授業科目として位置づけられているが、科目数はまだまだ少ないので現状」（p10）とする。すなわち1～2科目の大学が多い。また「選択科目が半数以上」（p11）、「まだまだ低い受講率」（p13）などのコメントが続く。従って、2009年の調査時点でのキャリア教育の普

及は道半ばといった感がある。

<sup>2</sup> キャリア教育は本文にもあるように、文部科学省の定義では「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」である。ここからキャリア教育は社会的・職業的自立を目指すものであり、離職率の低下を意図したものではないとの批判も考えられる。だが初等・中等にまで及ぶ「キャリア教育」政策は、我が国の雇用システムからの（一時的にせよ）逸脱が（例外は除き）やはり好ましからぬと示唆するのではないか。背景には非正規雇用の問題があり、社会的・職業的自立が浸透すれば、それが解消に向かうとの期待があろう。となれば離職率にはその政策に適う影響がなければならない。一般に（要因にもよるが）転職に対して我々は好印象を持ちにくい。すなわち転職した場合、転職先の企業規模や賃金は前職を下回ると考えることが多い。近藤（2010、p29）では、研究の最も進んだ米国の中でも「人的資本や既得権益の喪失、負のシグナリング効果によって、失職は再就職後の賃金に長期にわたって影響を及ぼしうる」とする一方、日本では「データ制約のためにまだ明らかにされていない部分も大きい」とする。ただ限られた我が国の先行研究をもとに、「日本の賃金体系はアメリカに比べて勤続年数のリターンが大きく、企業特殊的人的資本がより重視されている可能性が指摘されてきたことからも、失職に限らずとも転職に伴うコストは大きいことが示唆される」（同、p34）としている。

<sup>3</sup> 調査は2006年9月25日～11月6日までの期間で、全国の公共職業安定所32カ所に来所した求職者（35歳未満）に対し行われた。有効回収数は3477人（回収率20%）。

<sup>4</sup> 図3に示すように現役率は極めて高い。これも近年の少子化や進学率上昇などの影響である。それではこれまでの進学率や合格率はどうであったのか。その推移を説明したものには小方（2011、p29）がある。「大学への進学動向は3つの時期に分かれる。第1期は1970年代半ばまで、大

学への志願率も進学率も上昇する。第2期は1970年代半ばから1990年代初頭までである。志願率は1980年代に上昇に転じるが、大学進学率は25%前後と安定的に推移し、むしろ合格率は5割台半ばまで下降する。入学選抜が機能していた時期である」とする。つまり第2期では既に多くの大学において推薦入試が導入されていたが、少子化は進んでおらず（1992年に18歳人口は205万人のピークを迎えた）、概ね大学は一定の品質を維持していた。続けて「第3期は1990年代以降である。志願率、進学率ともほぼ一貫して上昇し、進学該当年齢人口の5割が大学に進学する時代になった。しかも、1990年から2010年の20年間に、合格率は56%から91%に跳ね上がった。選抜機能が急速に失われる中で進学率が大きく上昇したのである」としている。

<sup>5</sup> 『大学の実力 2014』は2013年5月1日時点での集計結果であり、調査項目は「学生数」「専任教員数」「本務職員数」「入試方法別入学者数」「退学率」「補習教育」「必修ゼミ」「GPAの活用」「卒業者数」「正規就職者数」「契約就職者数」「進学者数」「学長のコメント」などに及ぶ。

<sup>6</sup> 『大学の実力 2014』では655大学2,050学部（全国には782大学2,441学部がある〔平成25年度学校基本調査〕）の調査である。中島（2015）では、文理の区別が明確な伝統的学部を用いて分析している。それではどの学部が伝統的学部であるのか。大学設置基準大綱化以前、大学設置基準の（学部）第2条2項には次の記述があった。「学部の種類は、文学、法学、経済学、商学、理学、医学、歯学、工学及び農学の各学部その他学部として適當な規模内容があると認められるものとする」。そのため論文は文系として文学・法学・経済学・商学を基本学部とし、これにやはり隣接かつ伝統のある教育学・外国語学・経営学をそれぞれ加えている。一方、理工系は理学・工学を基本学部とし、就職分析の観点から医学・歯学・農学は除外している。

<sup>7</sup> 論文は表7にあるように被説明変数を「各大学からの企業別採用者数」とし、説明変数は「偏差

値」以下、各種ダミーなどの変数である。分析対象の4カ年度のデータにおいて偏差値は2乗の変数も含めて全て1%有意の結果が得られている。但しどの業種においても同様の結果が得られるのではなく、「総合商社」や「メガバンク」では偏差値の影響は大きく、従って、偏差値の高い大学ほどこれらの業種への就職者は多い。一方、「建設業」ではやや偏差値の影響は弱まり、「その他卸小売業」では偏差値の影響はなくなっている。加えてこれらは人気企業ランキングにも深く関係している。

### 参考文献

- 安部由紀子, 1997, 「就職市場における大学の銘柄効果」中馬宏之・駿河輝和編『雇用慣行の変化と女性労働』東京大学出版会.
- 花田光世・宮地夕紀子・森谷一経・小山健太, 2011, 「高等教育機関におけるキャリア教育の諸問題」『KEIO SFC JOURNAL』Vol.11, pp.73~85.
- 平野恵子, 2011, 「企業からみた学力問題—新卒採用における学力要素の検証」『日本労働研究雑誌』No.614, pp.59~70.
- 堀田聰子, 2007, 「採用時点におけるミスマッチを軽減する採用のあり方—RJP. (Realistic Job Preview) を手がかりにして」『日本労働研究雑誌』No. 567, pp.60~75.
- 居神浩, 2010, 「ノンエリート大学生に伝えるべきこと—「マージナル大学」の社会的意義」『日本労働研究雑誌』No.602, pp.27~38.
- 伊藤一雄・佐藤史人・堀内達夫編著, 2011, 『キャリア開発と職業指導—大学・高校のキャリア支援—』法律文化社.
- 苅谷剛彦, 1995, 「就職プロセスと就職協定」苅谷剛彦編『大学から職業へ—大学生の就職活動と格差形成に関する調査研究—』広島大学大学教育研究センター.
- 加藤敏明, 2005, 「立命館大学型コーオプ教育の確立に向けて—人文・社会科学系学部に普遍化可能な発展型インターンシップの実践的研究—」『立命館高等教育研究』第5号, pp.73~84.
- 近藤絢子, 2010, 「失職が再就職後の賃金にもたらす影響の経済分析—先行研究の展望と今後の課題」『日本労働研究雑誌』No.598, pp.29~37.
- 中村高康, 1997, 「大学大衆化時代における入学者選抜に関する実証的研究—選抜方法多様化の社会学的分析—」『東京大学教育学研究科紀要』第37巻, pp.77~89.
- 中島弘至, 2013, 「大学偏差値と大手企業への就職に関する分析」『東京大学大学院教育学研究科修士論文』.
- 中島弘至, 2015, 「偏差値による大学変数の分析—文系・理工系、国公立・私立の観点から」『東京大学教育学研究科紀要』第54巻, pp.201~210.
- 西川正郎, 2010, 「第3章 構造的失業とミスマッチ」樋口美雄編『労働市場と所得分配』慶應義塾大学出版会.
- 小方直幸, 2011, 「大学生の学力と仕事の遂行能力」『日本労働研究雑誌』No.614, pp.28~38.
- 小川憲彦, 2005, 「リアリティ・ショックが若年者の就業意識に及ぼす影響」『経営行動科学』第18巻第1号, pp.31~44.
- 太田聰一, 2013, 「第1章 若年者の雇用問題を議論するための視点」樋口美雄・財務省財務総合政策研究所編著『若年者の雇用問題を考える—就職支援・政策対応はどうあるべきか』日本経済評論社.
- 竹内洋, 1989, 「新規大卒労働市場における「ねじれ」効果」『京都大学教育学部紀要』35, pp.151~167.
- 吉本圭一, 2012, 「第1章 大学におけるインターンシップ・就業体験の日欧比較—REFLEX調査の結果から」吉本圭一編『インターンシップと体系的なキャリア教育・職業教育』広島大学高等教育研究開発センター.

# 大学でのリテラシー教育におけるレジュメ作成の指導法

比 佐 篤

## 要旨

本稿では、大学でのリテラシー教育におけるレジュメ作成の指導法と、こうした指導が学術的な文章作成とどのように関係するのかについて論じる。まず、レジュメの作成にあたっては、箇条書きをわかりやすく書くにはどうするかについて伝えるべきである。具体的には、文末には句点を付けずに文章を短く切る、情報の段階化を行って項目ごとの連関性に配慮する、箇条書きの項目や章や節に規則性を持たせる、という3点である。これらのためには、パソコンでの書式設定が重要となる。つまり、見出しは本文と区別して書式設定を変えて、箇条書きはぶら下げインデントを行う必要がある。こうした書式設定を最初に行えば、レジュメ内で規則性が乱れるのを防げる。こうした作業を通じて、学術研究に必須となる参考文献の記載における書式統一の重要性も、学生に意識させうる。レジュメ作成の具体的な実習としては、課題図書を指定して内容の一部をまとめさせる。学術的に整合性のある論理展開を備えたレポートを作成するのは、初学者には困難を伴う。課題図書の内容を段階化した箇条書きでまとめていけば、論理展開の具体例を学びうる。したがって、わかりやすいレジュメの作成方法と学術的な論理展開の流れの両方を学べる結果となる。

**キーワード** リテラシー教育、レジュメ作成、レポート作成、大学の授業

## はじめに

大学では、学術的な研究法の基礎を学生に習得させるため、リテラシー教育を課すのが一般的となっている。大学生にとって必須となる学術的なレポート作成に関して、基本的な理解を深めるのは、その目的の1つであろう。それに加えて、ゼミなどにて発表の内容をまとめて参加者へ配布するレジュメの作成も、大学の授業では不可欠となる。レポートや論文と異なり、レジュメは箇条書きで情報を提示する。となれば、文章を連ねて内容を示すレポートや論文とは異なった、レジュメ独自の書式を学生に理解させる必要がある。加えて、レジュメ作成はパソコンで行うため、パソコンに関する技術面の指導も行わねばならない。にもかかわらず、レポートや論文の書き方を記した文献は数多くあるのに、レジュメの作成法を伝える文献は決して多くはない<sup>1</sup>。特に、パソコンでの書式の整え方について具体的に述べているものは

ほとんどない<sup>2</sup>。

そこで本稿では、パソコン<sup>3</sup>を使用したリテラシー教育の授業にて行ってきたレジュメ作成の指導法について述べるとともに<sup>4</sup>、こうした授業を通じて、大学における学術研究の基礎を学生へ教示する点についても示してみたい。

## 1. レジュメ作成の指導における注意点

学生には、レジュメの定義についてまずは伝えねばならない。日本の大学では、レジュメとは、内容を要約した箇条書きを指すのが通例であろう。序論(「はじめに」)で全体の導入を行い、本論で主題を詳しく説明し、結論(「おわりに」)で改めて全体をまとめ、その後ろに参考文献一覧を置くのが通常の流れとなる。本論では、基本的に内容ごとに章や節を変える。引用文献や表・図像などの参考資料は、別紙に添付するのが一般的であろう<sup>5</sup>。短い引用はともかくとして、本論の部分に長い引用があれば、論旨を追いかくなってしま

まうためである<sup>6</sup>。

なお、レジュメのまとめ方については、目次と概要だけを列挙したごく短いものに留めるべきという考え方と、出来るだけ詳しく書くべきという考え方がある。ただし前者は、発表に慣れた者が用いなければ、要点を踏まえないまとめ方になってしまい聴衆の理解を困難にする危険性が高い。したがって、リテラシー教育を受けるような初学者の大学生には、根拠となる具体例を挙げつつ論理展開を順序立てて詳しく記したレジュメの作成法について、まずは教えるべきであろう<sup>7</sup>。

そのうえで改めて学生に理解させるべきは、レジュメは項目ごとに文章を分けて記す箇条書きで作成するという原則である。その指導にあたって、以下の3点が重要となる。第1に、文章を短く切るようにする。第2に、情報の段階化を行って項目ごとの連関性に配慮する。第3に、箇条書きの項目や章・節の書式に規則性を持たせる。この3点の指導について順番に確認していこう。

まず、文章を短く切る点についてである。箇条書きは、項目ごとに文章を分けるのだから、各項目の文章が長くなってしまえば、読みにくくなつて見やすさが損なわれる。したがって、可能な限り文章を短く切る必要がある。そのためには、句点をできるだけ増やすように心がけて作成するように伝えればよい。ただし、箇条書きは1つの項目を1つの文章で終えるようにすべきである。したがって、句点をなるべく挿入するように意識しながらも、実際の箇条書きの文末には、句点を一切使わないように指導する。

続いて、情報の段階化を行って項目ごとの連関性へ配慮する点についてである。ただ単にだらだらと箇条書きを羅列していくは、個々につながり

- ヨーロッパは、南は地中海と黒海、西は大西洋、北は北海とバルト海、さらに北極海とそれぞれ接している。
- 各地域が面している海洋と、地理的な環境は大きく関係している。
- 地中海に面するヨーロッパ南部は、夏に乾燥し、冬に湿潤な気候となり、ほぼ年間を通じて穏やかな地中海に作用されて、温暖な環境。
- ただし、その土地は山がちであり痩せているため、農耕にはさほど適しておらず、豚や羊などの牧畜、オリーブやブドウなどの果樹栽培が主に営まれてきた。
- 現在のイタリアやスペイン、フランス南部がこれにあたる。

#### ◎ヨーロッパの各地域

- 南は地中海と黒海、西は大西洋、北は北海・バルト海・北極海と接する。
  - 各地域が面している海洋と、地理的な環境は大きく関係。
- ヨーロッパ南部(地中海)：イタリアやスペイン、フランス南部
  - 夏は乾燥、冬は湿潤、年間を通じて温暖(地中海の影響)。
  - 山がちであり痩せているため、農耕にはさほど適さず。
    - (豚や羊などの牧畜、オリーブやブドウなどの果樹栽培)。
- ヨーロッパ西部(大西洋、北海)：フランス北部やドイツ、イギリス
  - 緯度も高く日照時間も少ないので、北大西洋海流(暖流)の影響で比較的温暖かつ湿潤。
  - 土壤は豊か、牛や羊などの牧畜、小麦を中心とした穀物の栽培。

図1 段階化していない箇条書き(上)と段階化した箇条書き(下)

のない単文の集積にすぎず、全体としてまとまりのあるレジュメにはなり得ない。したがって、前文を受けて展開させた内容、やや補足的な内容、または小括的な内容などの場合には、箇条書きを段階化する必要がある(図1)<sup>8</sup>。補足的な情報であっても、具体例を提示する場合、前文に挙がった個別事例をやや詳しく述べる場合など、状況に応じて異なる。そのうえで、基本となる箇条書きと段階を下げた箇条書きは、併せて1つの情報と認識される。段階化が何段にも及ぶ場合もあるが、その際でも同じである。両者が相互に補完し合つていれば自然と読みやすくなる。したがって、この段階化をいかに行うのかによって見やすさが変わってくる。さらに、こうした箇条書き同士がなめらかにつながっていれば、分かりやすいレジュメとなる。

最後に、箇条書きの項目や章・節の書式に規則性を持たせる点についてである。上記の第2の点にて、情報は段階化すべきと述べたが、その段階化を行うにあたって、使用する項目のマークは、レジュメ全体で統一させる必要がある。こうした書式の統一は、章や節のタイトルについても同様である。書式が統一されていなければ、論理性のあるレジュメの作成も難しくなる。にもかかわらず、書式の統一に対して注意を払わない学生は珍

しくない。たとえば第1章では節番号にa、b…といったアルファベットを使っているのに、第2章では一、二…と漢数字を使うなど書式がばらばらになってしまっている場合がある。同じく、箇条書きのマークとして第1章では「・」と「→」を使っているのに、第2章では「○」と「…」を使っている場合もある。いずれも、レジュメを読む者からすれば、書式の違いに何か意味があるのかが分からず、内容の理解を妨げる結果となる。したがって、統一された書式をあらかじめ決めておくように、特に注意しておくべきである。

以上の3点がレジュメ作成において最も重要と思われる。これらに共通するのは、レジュメ作成はそれを閲覧しながら発表を聞く人を意識せねばならないという点であろう。ただし、パソコンでどのように作業すべきなのかを学ばなければ、実際に見やすいレジュメを作成できない。したがって学生には、レジュメ作成のための具体的な操作方法を指導すべきである。そこで続いては、一般的なワープロソフトとして広く用いられているWORDでの具体的な指導法について見ていくたい。

## 2. パソコンでのレジュメ作成の指導

パソコンでのレジュメ作成の指導にて教えるべき項目は、ページ設定、基本事項の記載、章・節の見出しの書式設定の統一、箇条書きの書式設定の統一、箇条書きのインデントの設定の5つの基本作業である<sup>9</sup>。これらの個々の作業を理解した上で、レジュメの内容を考える前にまずは全体の書式設定を先に実行してしまうことが、見やすいレジュメの作成には重要となる。どのように指導すべきか、個別の事項から順にみていく<sup>10</sup>。

第1の基本作業は、ページ設定についてである。これは、以下のように設定するのが一般的であろう。用紙のサイズはA4の縦置きにする。余白を上下左右それぞれ30mmずつ置き、フォントの大きさは10・10.5・11ポイントのいずれかを選択する。フォントの種類は日本語用のフォントがMS明朝、英数字用のフォントは日本語用のフォントと同じMS明朝にするか、CenturyまたはTimes New Roman

にする。MSゴシックは用いるべきではない。後述のように、章番号やタイトルなどの本文以外の項目に用いるからである。なお、ファイル全体でフォントを統一して設定する方法を知らずに、範囲指定をして「フォントサイズ」で変更する学生もいる。これでは、入力しているうちにフォントサイズが場所によって異なってしまう恐がある。したがって、「ページ設定のダイアログ」で行うように指導した方がよい。フォントをこのように定めた上で、文字数と行数は40字×40行に設定するのが基本であろう。ただし、必要に応じて35字×36行から42字×45行程度に変更しても問題はない。

ページ設定に続いて、第2の基本作業である基本事項の記載について指導する。つまり発表年月日、ゼミ発表や研究会などのレジュメの種類、発表タイトル、発表者の名前と所属のすべてを必ず記載させる。発表年月日は、発表年まで書くように伝えねば、書き忘れる学生が多い。発表タイトルは、フォントサイズを12～16ポイントとやや大きめにして中央揃えに設定する。自分の名前と所属は右揃えに設定する。なお、あくまでも書式設定なので、タイトルは仮のもので構わないと学生には伝える。

第3の基本作業は、章・節の見出しの書式設定の統一である。最初に、より大きな区分である章番号と、その下位区分である節番号に関して、それぞれの種類または記号を決めてしまう。当然ながら、章番号と節番号は異なったものにする必要がある。章番号と節番号の組み合わせでいえば、「第一章・第二章…」と「第1節・第2節…」、「一・二…」と「1・2…」、章は<>で囲って節は冒頭に「○」を付ける、などが一般的であろう。序論(はじめに)や結論(おわりに)に番号を付けるかどうかは、各自の判断に任せてよい。なお、章や節を改めるごとに空白行を置かねば見にくくなると理解していない学生もいるので、説明した方がよい。さらに、章の終わりは2行の空白行を置くようにしておくと、節の終わりとの違いが明確になって、より見やすくなるとも伝える。

さらに気をつけるべきは、章番号や節番号のタイトルに「・」は使わない方がよいと必ず伝えるべき点である。「・」は通常の箇条書きで使うので、紛らわしくなってしまうためである。これを理解せずに、節番号に「・」を使う学生は多い。したがってこの点は、繰り返し何度も注意した方がよい。なお、章と節の具体的な見出しあり、タイトルと同じく仮のもので構わないし、章番号と節番号のみを入力するだけでも構わないと学生に伝える。

章や節のタイトルの種類や記号を決めたら、書式スタイルを本文とは違うものに変更させる。本文と異なっていれば目立つて見えるため、全体の構成を一目で理解しやすくなるからである。たとえば章番号はMSゴシックにして、節番号は太字にするというのが一般的であろう。なお、MSゴシックを太字にするのは避けた方がよい。MSゴシックは、画面上ではMS明朝と差がないように感じるが、印刷するとはつきり違いができる。それどころか、太字にすると印刷時に文字が潰れてしまう。

加えて、目立つようにするために、章や節の見出し行の文頭には、冒頭に空白を置かない方がよい。代わりに箇条書きにする本文の冒頭には空白を置くように指導する。空白をまったく置かずに箇条書きをしてしまう学生は少なくない。もしそうしてしまうと、章や節の見出しが箇条書きの本文に埋もれてしまうため、全体の構成が一目でわかりにくくなってしまう。発表前や発表中にレジュメを眺めて全体の論旨を確認する場合もある。したがって、発表の重要なキーワードでもあり全体の構成の概要とも言える章や節の見出しあり、すぐにわかるように目立たせるべきである。逆にいえば、章や節が目立たなくなるのを防ぐためには、上述の通り、箇条書きの冒頭には空白を1文字以上置かねばならない。

第4の基本作業は、その箇条書きの書式設定である。箇条書きに最もよく使う基本的なマークは、「・」であろう。先述の通り、箇条書きは情報の段階化を行うべきだが、わかりやすくするために書式を統一させるべきである、と指導せねばな

らない。たとえば、基本的には「・」を用いて、行頭は1文字空ける。それを受けて論じる場合には「…」を用いて、行頭を2文字空ける。個々の項目に対する補足的な情報は、それぞれの箇条書きの下の行に「（ ）」を用いて記入する。その際に、行頭の空白は補足している行に準じる。結論や重要な事項を述べる際には「→」を用いて、行頭を3文字空ける。このようにあらかじめ決めておけば、不規則な書式が減り、閲覧者にとって論理構造を理解しやすいレジュメとなる。

このように箇条書きの規則を設定した上で、第5の基本作業である箇条書きのインデントの設定について説明する。インデントとは、文章の行頭に空白を自動的に挿入して入力できないようにする機能である。箇条書きが見やすく整ったレジュメを作成するためには、この作業が非常に重要となる。ただしインデントに関しては、口頭や配付資料での説明だけでは、学生に理解させるのはかなり難しい。したがって授業では、専用の実習用ファイルを作成して、教員の例示に従って一緒に作業をさせる方がよい。

箇条書きでは、2行目以後が箇条書きのマークよりも右側に来るようにならなければ読みにくい。つまり、1行目に「・」などの箇条書きのマークを置いた際に、2行目以後ではそれよりも右側に文字列を移動させるべきである。その際に使うべき機能がインデントである。この機能を使えば、箇条書きのマークの左側に文字が来ることはなくなる。インデントの機能を知らずに2行目以後を揃えようとして、いちいち一番右側で改行を行い、改行した行の冒頭に上の行に空白を開けていくと、後で入力し直した際に、文頭や文末が大きくずれてしまう。したがってレジュメ作成に際しては、インデントが必須であると説明せねばならない。なお、学生に配る解説用レジュメや実習用ファイルに見本(図2)を添付して、授業中に確認もしくは実習をさせている。

箇条書きの作成には、画面上部のルーラーに表示されているマーカーを利用する。ルーラーでのインデントは、一行目インデント、ぶら下げイン

デント、左インデントの3つとなる。この3つに関して上部に表示されているマーカーを動かして設定を行う。なお、WORDの初期設定では

ルーラーが表示されていない。特に大学のパソコンは初期設定のままである場合が多い。その際には、[表示]リボンの[表示グループ]にある「ルーラー」にチェックをいれて、リボンの下にルーラーを表示させるように学生に指示する必要がある。

一番上の逆三角形は、一行目インデントであり、1行目の行端のみを移動させる<sup>11</sup>。一番下の四角形は、左インデントであり、改行マークに至るまでの同じ行すべての行端を移動させる。その上の正三角形が、ぶら下げインデントであり、2行目以後の行端のみを移動させる。レジュメでの箇条書きを綺麗に揃えるために用いるのは、このぶら下げインデントである。ぶら下げインデントを行えば、箇条書きが2行以上にわたった際に、箇条書きのマークのすぐ下の位置に文字は表示されなくなるため、箇条書きが見やすくなる。なお学生には、箇条書きのマークよりも1文字分さらに右側に移動させた位置にぶら下げインデントは設定する、と必ず説明する必要がある。つまり、箇条書きのマークが「・」であるとして、行頭を1文字空ける設定でぶら下げインデントをする場合、ルーラー上に表示されている△のマーカーは全角2文字分を右へずらすことになる。こうしないと2行目の文字の冒頭が、「・」の下に来てしまい、非常に読みにくくなる(図3)。この設定をよく理解せずに、ぶら下げインデントの位置を箇条書きのマークと同じ位置に設定してしまう学生は少なくない。従って、実習ファイルを用いつつ繰り返し指導すべきであろう。

なおインデントに関しては、以下の事項につい

※インデントを使わずに、文末で改行するやり方で箇条書きを整えて、後で修正すると…

- ・インデントを使わずに、文末で改行して次の行の文頭にスペースをいれて、整えていた。とする。  
上の文章の文頭に最初に「たとえば、」と入れると、下のようになってしまう。  
たとえば、インデントを使わずに、文末で改行して次の行の文頭にスペースをいれて、整えていた。とする。

図2 インデントを使わないと起こってしまう問題の説明に用いる文章

- ・ぶら下げインデントの位置をこのように間違える学生が多い。
- ・実際にはこの位置に設定する必要がある。

図3 ぶら下げインデントの位置

ても説明する必要がある。まず、インデントの設定は、改行すれば自動的に次の行にも同じ設定が引き継がれる点である。これは、フォントの種類や大きさ、太字や下線などの書式と同様である。この機能があるため、インデントはいったん設定してしまえば、同じ設定を使いたい場合にはそのまま利用し続けられる。続いて、複数行を範囲指定してインデントを設定すれば、すべての行で同じ設定となる点である。なお、離れた場所にある複数の行で同じインデントの設定にしたい際には、Ctrlキーを使った範囲指定を活用する。どこかの行を範囲指定した後に、Ctrlキーを押しつつ別の行を範囲指定すると、離れた場所にある行を同時に範囲指定できるので、その状態でインデントを設定すればよいわけである。そして、インデントの位置の微調整についてである。WORDでは、ぶら下げインデントが1行目の文字の位置と微妙にずれてしまう場合がある。これを綺麗に整えなければ、マウスの左右のボタンと共にクリックしながらマーカーを動かせばよい。

さてここまで、レジュメ作成に関する5つの基本作業について述べてきた。これらを個別に教えたうえで、レジュメのためのファイルを作成して最初に行うべき作業について、学生に指導する。

レジュメ作成にあたっては、パソコンでファイルをつくって、大まかな概略に沿って内容を箇条書きに記していく。しかしながら、書式が統一されていなければ、いかに努力しようとも閲覧者の理解は妨げられてしまいかねない。となれば、レジュメ作成にあたって、新しくファイルを開いてまずすべき作業は、概要の記述ではない。もちろん、自分の考えや疑問点を箇条書きで挙げていくことでもない。むしろ、ここまで述べてきたようなレジュメ全体の書式の基本設定である。ファイル作成時の設定に際して、上述の諸作業に関して注意すべき点を加えつつ、順番に見ていこう。

まずは第1と第2の基本作業である、ページ設定と基本事項の記載を行う。ただしこれらに関しては、上述の内容に対して補足すべき説明は特にない。

続いて、第3の基本作業である、章・節の見出しの書式設定を行う。これに関しては学生へ注意を促すべき点がある。先述した、すべての見出しの間に空白行を数行ずつ開ける作業を、書式の変更の前に必ず行うという点である。章や節といった見出し行同士の間に空白行がなければ、箇条書きで内容を入力していく際に、見出し行を改行せざるを得ない。だが先述の通り、WORDでは改行してもその前の行の設定が引き継がれる。そうなると、箇条書きの文章が見出し行と同じくMSゴシックや太字になってしまう。こうならないようにするためにも、見出し同士の間にはあらかじめ空白を置くように、学生へ注意せねばならない。なお、空白行があるため、通常の範囲指定では箇条書きを行う箇所まで範囲指定してしまう。したがって、章や節の見出しの書式を変更する際には、上述したCtrlキーを使って離れた場所にある複数の行を範囲指定する方法を利用するように指導する。

最後に、第4と第5の基本作業である、箇条書きの書式設定の統一および箇条書きのインデントの設定である。インデントの設定は、段階化した項目ごとに位置が異なってくる。だが、基礎となるのは、行頭に1文字空けた場所にマークを置く箇条書きである。なぜならば、段階化した箇条書き

はそれを受けて行うからである。したがって、その箇条書きに合わせて全体のインデントを設定すべきであろう。すなわち、行頭に全角1文字の空白を置いてぶら下げインデントを右に全角2文字ずらして、ファイルを全範囲指定してインデントを行うわけである<sup>12</sup>。こうすれば、そのファイルのどこで入力を行っても、全角2文字分のぶら下げインデントに設定されており、インデントがずれる可能性を格段に減らせる。

もちろん、「・」の項目を展開または補足すべく、さらに右側へのインデントを行って段階化させた箇条書きを用いる際には、個別にインデントを設定し直す必要がある。とはいっても、基本的な箇条書きについてはすでに設定してあるので、インデントをいちいち設定する回数は明らかに減る。こうしておけば、箇条書きのルールの原則が、基本的な事項に関してはどの箇所でも同じになる。そのため、章や節ごとに書式が異なって閲覧者を混乱させる事態を防ぎうる。

レジュメ用のファイルを作成してすぐにこうした設定を行っておけば(図4)、レジュメにおける書式の統一性を保ちやすくなる<sup>13</sup>。授業では、ファイルを新たに開いた段階からレジュメ作成の基礎的な設定の完成までを、何回も繰り返して実習させる。こうした設定は、異なる内容に関するレジュメであっても原則として変わるものではない。したがって、自己の中でルールを設定してしまえば、以後のレジュメ作成では書式の設定をスムーズに行いうる結果となる<sup>14</sup>。

ところで、レポートや論文では、ファイル上の書式的な設定をここまで細かく行う必要はない。レポートや論文であれば、タイトルや執筆者名、章・節の見出しでのフォントの変更や、引用文での字下げ表記の設定程度である。参考文献の表記の書式は学術的な約束事であり、そもそもレジュメでもそうした約束事を守らねばならない点で、レポートや論文のみに必須であるとは言えない。

もちろん参考文献の表記は、書式を統一させなければならない。分野や媒体ごとに表記の細部は

異なるものの、書籍であれ雑誌論文であれ、同じレポートや論文内では文献名の表記の統一は必須である。参考文献の書式を統一するのは、閲覧者がその文献を読みたい際に、正確な書誌情報に基づいて文献をすぐに入手できるようにするためである。だからこそ、レポート・論文の指導書では、必ず参考文献の書式について触れている<sup>15</sup>。

書式を統一せねばならないという点で、レジュメの書式設定と文献表記は共通している。いずれも閲覧者のために書式を統一しなければならない。そもそも学術研究は、自分ではなく他者の批評を必要とする。そのためには統一された共通の書式で執筆せねばならない。レジュメの場合には、絶対的な共通の規則は存在しない。しかしながら、少なくとも同じレジュメのなかでは規則を統一しなければ、閲覧者の理解を阻害してしまう。つまり、書式を整えたレジュメの作成は、文献表記の書式の統一と同じく、学術研究の初步を理解させるための重要な指導であると言えよう。

### 3. レジュメ作成と学術的研究の関連性

さて、ここまでレジュメ作成の技術的な指導法について述べてきた。これを踏まえた上で、リテラシー教育の授業ではどのような課題を具体的に課すべきなのか、さらにはそれがいかなる学術的な意味を持ちうるのかについて見ていただきたい。

授業では、レジュメ作成の基本を理解できているかを確認するために、期末レポートとしてまとめた分量のレジュメを作成させる。その内容は、

□ 1 □ 8 □ 14 □ 16 □ 18 □ 10 □ 12 □ 14 □ 16 □ 18 □ 20 □ 22 □ 24 □ 26 □ 28 □ 30 □ 32 □ 34 □ 36
2014年10月1日 山田ゼミ発表
タイトル ○○大学○○学部○○専修1回生 1699001000-1 大阪太郎
はじめに
一. 章タイトル
④節タイトル ・箇条書きの際にはこの行を規準として用いるので、この行に合わせてふら下げインデントを行う(ルーラーのインデントの位置を参照) …上の行を受けて述べる際には、「…」の行を用いる （補足的な内容である場合には、カッコ内に記入する） →さらに展開させる場合には、「→」の行を用いる ・「…」と「→」の行は個別にインデントをせねばならないが、はじめに設定しておいた方が作業量を減らせる
二. 章タイトル
おわりに
<参考文献>

図4 レジュメの初期設定

※なお、箇条書きに入力している文字は便宜上のものであり、実際には入力する必要はない。

「授業中に挙げた課題図書のなかから1つ選び、そのなかの指定した箇所をまとめてレジュメとして作成する」である。課題文献として用いるのは、学術的な内容を備えた新書や文庫であり、実際に以下のような文献を取り上げてきた。

- ・小笠原喜康(2005)、『議論のウソ』、講談社(講談社現代新書)。
- ・菊池聰(1998)、『超常現象をなぜ信じるのか――思い込みを生む「体験」のあやうさ』講談社(講談社ブルーバックス)。
- ・広田照幸(1999)、『日本人のしつけは衰退したか――教育する家族のゆくえ』、講談社(講談社現代新書)。
- ・村上宣寛(2008)、『心理テストはウソでした』、講談社(講談社+α文庫)。

なぜ、課題図書の内容をまとめさせるのか。課題図書の内容を箇条書きにしたレジュメの作成が、学術的な論理展開の学習につながるからであ

る。

冒頭で述べたとおり、学生へのレポート作成の指導法に関しては、多数の文献が刊行されている。もちろん最終的には卒業論文を完成させるために、学術論文で求められるように、集めた資料に基づきどのように見解を述べるのかを習得させねばならない<sup>16</sup>。ただし、それ以前に学生に教えるべき基礎的な様々な事項も、詳しく解説している。たとえば、剽窃の禁止、自分の意見と他者の意見の区別、心情に基づく感想の論述の禁止などである。これらに加えて、レポート作成の重要な事項として、ほとんどの入門書は全体の構成をどのように行うのかについて述べている<sup>17</sup>。

とはいっても、自らテーマを設定して、さらに論理的な整合性を備えて構成されている文章をいきなり書くのは難しい。リテラシーの授業を受けるような大学1回生であればなおさらである。そのためには、どのように論理的な展開を行っているのかについての具体例を参照した方がわかりやすい。これに際して有益なものが、学術的な内容を備えた文庫や新書などの入門書であろう。初心者にもわかりやすいように論理が展開されている一方で、学術的な整合性も備えているからである。だからこそ、レポート作成の入門書にて、書籍の内容の概要を作成せしめるように勧めるものも少なくない<sup>18</sup>。ただし、レポート作成よりもレジュメ作成を通じての方が、論理展開の構造を理解しやすくなると思われる。

学術的新書や文庫は、専門書に比べると細かく章や節の区分を行っている場合が多い。そのため、大まかな概略が初学者にも分かりやすくなっている。レポートとして内容をまとめ場合には、それらを踏まえながら各章や各節ごとに内容をまとめていけばよい。その際には、章や節ごとに細かく内容を区分するのではなく、全体が1つにまとまった文章として書くのが一般的であろう。となると、章や節同士をどのようにつなげるのか、さらには全体の議論のなかでそれぞれの内容がどのように位置づけられるのかを意識して書いていかなければ、まとまりのある文章とはなら

序 章 家庭のしつけは衰退してきているのか？	7
「家庭の教育力」は低下した？／教育力をめぐるイメージ／ある調査報告から／家庭の多様性をふまえて／家族と学校と地域／「しつけ」ということば／「教育力」ということばを考える	
第1章 村の世界、学校の世界	23
「平凡と非凡」／村の家族としつけ／きびしかった「労働のしつけ」／「村のしつけ」	

目次

図5 課題図書の目次(広田(1999)より)

※「第1章 村の世界、学校の世界」が章タイトル、「平凡と非凡」などが節タイトルとなる。

ない。もちろん、そのための指導を学生にきちんと行うべきではある。だが、リテラシー教育を受けていた初学者に、内容をコンパクトにまとめさせて、なおかつ全体の構成が保たれた長めの文章となるレポートを書かせるように指導するのは、やや困難を伴うのではなかろうか。たとえば、初学者が文献の内容をまとめると、重要そうに感じた箇所や結論部分だけを残して、他の部分をただ削除しただけのレポートを作成しがちである。もし、的確な箇所を選んでいたとしても、それらを論理的な流れに沿って展開させるためには、文章同士を適切につなぐ文章表現が必要となる。つまり、文献の内容をレポートにまとめさせると、論理構造の読み解きに加えて、文章表現の技術も同時に学生へ指導せねばならなくなる。

むしろ、とりあえず論理的な展開の流れを把握させるためには、レジュメ作成を通じて学んだ方が容易であると思われる。文献内の章や節の区切りをそのまま利用するため、各章や各節同士のつ

ながりはとりあえず脇に置いて、個々の内容に関する論理展開をどのようにまとめるのかに集中しやすい。加えて論理の展開の流れを、文章表現にそれほど頼ることなく、ここまで詳しく述べてきた箇条書きの段階化によって示しうる。

それでは、具体的にどのように学生への指導を行うかについて見ていく。まず、先に詳しく説明した初期設定を済ませたレジュメ用のファイルに、文献の章や節のタイトル(図5)を入力していく。そのうえで、各章や各節の内容を読み込んで、その概要を箇条書きにしていくように指示する。ただし、どのように入力していくのかをきちんと指導していく必要がある。

箇条書きなのだから、まとめた内容のレポートを書くのとは異なり、それぞれの文章を短く切るように意識していれば、文章同士のつながりをなめらかにする文章表現にはそれほど注意を払わなくてもよい。ただし、文献の内容を特に考えもなく削っていって箇条書きとして羅列するだけでは、図1で示したようなレジュメになってしまふ。つまり、そのようなレジュメを作成する学生は、文献での論理展開の構造を理解できていないと分かる。最初のうちは、多くの学生はこうしたレジュメを作成してくる。こうしたレジュメに対しては、文献をもう一度読んだ上で論理展開を意識した箇条書きに書き直すように指示すればよい。

より具体的には、前後の文章とのつながりを考えるように促す。個々の文章は、前後の文章とつながりがある。前の文章とは違ったセンテンスになっているのか、それとも前の文章を受けて展開させているのか、あるいは前の文章に関する具体例を挙げているのかなど、それぞれの文意を汲む必要がある。文献の内容を読みやすい箇条書きへとまとめるためには、こうした文章同士のつながりを把握した上で、情報の段階化を行わねばならない。その作業を通じて、論理的な展開がどのように進められているのかの認識を深めていくのであろう。

こうした作業を行う際に、先に述べたように、箇条書きの書式とルールをあらかじめ定めておけ

ば、様々な内容を扱っていても、全体的には同じ構造を持ったレジュメとなり得る。統一された書式で情報の段階化を備えた箇条書きは、内容に加えてレジュメの見た目という視覚情報によっても論理展開を追えるようになっている。つまり、内容や前後のつながりを考えながら適切なレジュメを作成していくなかで、論理的な構造を自然と理解できるようになるわけである。

こうしたレジュメが作成できるようになれば、レポートの指導もしやすくなる。自分でテーマを設定してレポートを作成する際に、まずは全体の流れを意識しつつ章や節のタイトルにあたるトピックを考える。そのうえで、それぞれの章や節の内容を段階化された箇条書きで考えていく。これが全体の見取り図になる。これを踏まえた上で、個々の文章を書いていく。

ただし、視覚化された段階化によって文章同士のつながりを類推できる箇条書きとは異なり、レポートでは個々の文章同士をどのようにつなぐのかという文章表現の技術が不可欠となる。たとえば、前後の関係を考えて語句を補う、適切な接続詞を挿入する、などの修正を行わねばならない<sup>19</sup>。その際に、適切な箇条書きで文献をまとめたレジュメの作成をすでに学んでいれば、こうした文章表現の指導も容易になるであろう。

このように、文献の内容を箇条書きのレジュメにまとめる作業は、学術的な整合性を備えた論理展開を実例とともに経験し、さらにはそれに基づくレポート作成の準備にもなるのである。

## おわりに

本稿では、大学生へのリテラシー教育でのレジュメ作成の指導の具体的な方法論と、こうした指導が学術的な文章作成の学習とどのように関係するのかについて論じてきた。まず、レジュメの作成にあたっては、箇条書きをわかりやすく書くにはどうするかについて伝えるべきである。具体的には、文末には句点を付けずに文章を短く切る、情報の段階化を行って項目ごとの連関性に配慮する、章や節および箇条書きの項目に規則性を持た

せるなどの点である。これらの中には、パソコンでの書式設定が重要となる。つまり、見出しは本文と区別して書式設定を変えて、箇条書きはぶら下げインデントを行う必要がある。これらの書式設定を最初に行えば、レジュメ内で規則性が乱れるのを防げる。これは、学術研究に必須となる参考文献の記載にあたって書式を統一する重要性を意識させることにもつながる。これらの設定を理解させた上で、レジュメ作成の具体的な実習として、課題図書を指定して内容の一部をまとめさせる。学術的に整合性のある論理展開を備えたレジュメを作成するのは、初学者には困難を伴う。そのために、課題図書の概要作成を通じて論理展開の具体例を学んでもらうのである。箇条書きを用いて文献の内容をレジュメにまとめていけば、適切な情報の段階化を通じて、学術的な論理構造をより分かりやすく理解できるようになる。これができるようになれば、論理的な整合性を備えたレポート作成の基礎も習得できる結果となる。

本稿で説明を行ったのは、文献の内容をまとめるという、初学者向けのリテラシー教育でのレジュメの作成法の指導である。学術的な発表であれば、これを踏まえた上で自身の見解を述べねばならない。ただし見解の提示は、情報の提示をきちんとできていなければなしえない。したがって、本稿で示したような指導法を通じて、まずは学術研究における書式の統一の重要性と論理構成の初步を学生に学ばせるべきであると言えよう。

<sup>1</sup> レジュメ作成についての説明を確認できた文献として、以下が挙げられる。学習技術研究会編著(2002)、pp. 173–75、関東学院大学経済経営研究所FD研究プロジェクト(2012)、pp. 100–1、北尾(2005)、pp. 145–46、佐藤(2012)、pp. 145–46、大学導入教育研究会(2011)、pp. 84–85、中澤・森・本村(2007)、pp. 113–14、南田・矢田部・山下(2013)、pp. 130–34、山口[他](2011)、pp. 79–81、吉原[他](2011)、pp. 84–87。

<sup>2</sup> パワーポイントでのスライド作成について、簡

---

單にではあるが、説明している文献はある。たとえば註1に挙げた文献であれば、以下である。中澤・森・本村(2007)、pp. 115–17、南田・矢田部・山下(2013)、pp. 135–37、山口[他](2011)、pp. 84–85、吉原[他](2011)、pp. 96–99。

<sup>3</sup> なお、本稿で例として扱っているワープロソフトは、Office2010のWORDである。

<sup>4</sup> 筆者が担当した授業でレジュメの作成方法を指導したのは、関西大学文学部の「地理歴史科教育法」と立命館大学文学部の「情報処理入門」である。ただし前者では、学生が各自でパソコンを使う実習形式の授業は行っていない。

<sup>5</sup> なお、参考文献や資料などを別のページにする際には、改ページの機能を使うのが一般的であろう。ただし、この機能を知らない学生も、特に大学1年生であれば珍しくないので、きちんと指導すべきである。ちなみに、ページ番号の挿入やヘッダーの設定などもレジュメ作成には必要だが、これらの機能の説明については本稿で省略する。

<sup>6</sup> 「発表中に見てもらいたいことだけを本文にして、あとで見てもらえばよいもの、補足やデータなどは付録として後ろにまとめてのせて」おく方がよいだろう(学習技術研究会(2011)、p. 187)。

<sup>7</sup> 以下の指摘が学生にとってもわかりやすいと思われる。「レジュメとしての完成形は、目次と骨組みだけを並べた1枚のペーパーだという考え方もあります。これは、話をすることにとても自信があり、大きく余白の作られたペーパーに自分の話の要点を書き起こしてほしいと考える人のやり方です。みなさんが人前で話すことに熟達してきた場合、こうした目次型のレジュメを作成してもよいですが、まだ慣れていないと思われますので、要約メイン型のレジュメを作成しましょう」(南田・矢田部・山下(2013)、pp. 130–31)。なお、北尾[他](2005)、pp. 145–46は、「聴衆の立場から内容がわかりやすいのは抄録レジュメですし、発表者として扱いやすいのは、アウトラインレジュメです」として、「レジュメを配布して発表すれば、聴衆はそれを読みながら話を聞くのでわかりやす

いです」と述べているが、「しかし、話の内容を変更しにくくなる」と指摘している。とはいえた初学者にとっては、発表しながら内容を変更するどころか、詳しく記したレジュメなしに長時間の説明を順序立てて行うのは難しいので、やはり詳しいレジュメを作成した方がよいだろう。

<sup>8</sup> なお、図1は上田[他] (2013)、p. 2 の内容を箇条書きにしたものである。

<sup>9</sup> 章番号・節番号およびインデントの設定に関しては、「ホーム」リボンの「段落グループ」にある「箇条書きアイコン」・「段落番号」アイコン・「アウトライン」アイコン・「インデントを減らす」アイコン・「インデントを増やす」アイコンでの設定も出来る。ただしこれらは、より単純な作業での設定方法を踏まえた上で使用しないと、見やすいレジュメを作成するのはやや難しい。そのため、これらについての説明は、基本的な方法に関して述べた後で、補足的に脚注で説明するに留める。

<sup>10</sup> リテラシー教育を担当していると、閲覧者に理解してもらうために書かねばならない情報について、学生は意識していないと気づかされる場合は珍しくない。したがって以下の説明には、教員には当たり前であるようなごく基礎的な内容も含まれている。

<sup>11</sup> ちなみにWORDの初期設定では、行頭で空白を入力すると自動的に1行目インデントを実行するようになっている。必要に応じてプロパティでこの機能を止めることもできる。「ファイル」→「オプション」をクリックし、WORDのオプションから「文章校正」→「オートコレクトのオプション」と進み、「入力オートフォーマット」のタブで、「Tab/Space/BackSpace キーでインデントとタブの設定を変更する」のチェックを外せばよい。

<sup>12</sup> なお、冒頭の全角1文字分の空白をスペースキーで開けるのではなく、1行目インデントを行い、そもそも冒頭に入力出来なくする方法もある。ただし、全範囲指定してインデントの設定を行うと、見出し行までも同じ設定となって冒頭に1文字分の空白があいてしまうので注意が必要である。

<sup>13</sup> WORDでは、個別に各行で異なるインデントの設定を行ってしまってから、全範囲指定でのインデントをすると、インデントの位置が左側の余白の部分にまでずれてしまう場合がある。それを避けるためにも、ファイルを作成してインデントがまったくなされていない状態のときに早めに行う必要がある。なお、インデントをまったく行っていない状態ならば、章や節のタイトルや箇条書きでの内容など、何かをすでに入力していても問題ない。

<sup>14</sup> こうした初期設定を習熟した後でならば、WORDでの「ホーム」リボンの「段落」グループにある箇条書き関連のアイコンを用いて設定を行っても問題ない。ただし、箇条書きアイコンを使った際の短所として、箇条書きのマークと本文との間に余計な空白が置かれてしまう点が挙げられる。インデントの左側の空白もやや大きめに設定されているために、レジュメの左側にやや空白が目立つようになってしまう。こうした点は、必要な情報をできるかぎり盛り込むという方向性に則せば、やや問題がある。これを調整するには、「アウトライン」アイコンのなかの「新しいアウトラインの定義」コマンドを使って直す必要がある。これを使いこなすには、やや技術が必要なので、初学者向けのリテラシー関連の授業では、ルーラーを使ったインデントでの指導を行った方がよいと思われる。なお、レジュメ用ではなく学術論文用になるが、学術文書でのアウトライン機能を具体的に説明した文献として、田中(2012)、pp. 67-73がある。

<sup>15</sup> 詳細に文献の書式を述べているものとして、藤田(2009)を挙げるにとどめておく。

<sup>16</sup> 見解については、学生向けのオーソドックスな文献としては、木下(1994)、pp. 25-48 が挙げられる。

<sup>17</sup> たとえば、最近の文献として以下が挙げられる。井下(2014)、pp. 42-48・99-101、渡辺(2013)、pp. 29-55。

<sup>18</sup> たとえば、以下の文献が挙げられる。河野

(2002)、pp. 14–29、桑田(2015)、pp. 24・26・30–31、高崎(2010)、pp. 56–59、南田・矢田部・山下(2013)、p. 138。

<sup>19</sup> 学生のレポートに対する具体的な添削例を挙げつつ説明を行っている文献として、以下が挙げられる。宇佐美(2007)、pp. 97–133、小田中(2002)、比佐(2012)、pp. 110–11、古都(2006)。

## 参考文献

- 井下千以子(2014)、『思考を鍛えるレポート・論文作成法 第2版』、慶應義塾大学出版会。
- 上田耕造・入江幸二・比佐篤・梁川洋子(2013)、『西洋の歴史を読み解く』、晃洋書房。
- 宇佐美寛(2007)、『大学授業入門』、東信堂。
- 小田中章浩(2002)、『文章の設計図を用いた「読ませる」小論文の作成技法』、丸善。
- 学習技術研究会編著(2011)、『知へのステップ — 大学生からのスタディ・スキルズ 第3版』、くろしお出版。
- 関東学院大学経済経営研究所 FD 研究プロジェクト編(2012)、『大学生の教科書 — 初年次からのスタディ・スキル』、丸善出版。
- 北尾謙治・朝尾幸次郎・石川慎一郎・石川有香・北尾 S. キャスリーン・実松克義・島谷浩・西納春雄・野澤和典・早坂慶子(2005)、『広げる知の世界 — 大学でのまなびのレッスン』ひつじ書房。
- 木下是雄(1994)、『レポートの組み立て方』、筑摩書房(ちくま学芸文庫、原著は1990年)。
- 桑田てるみ編(2015)、『学生のレポート・論文作成トレーニング — スキルを学ぶ 21 のワーク 改訂版』実教出版。
- 河野哲也(2002)、『レポート・論文の書き方入門 第3版』、慶應義塾大学出版会。
- 佐藤望編著(2012)、『アカデミック・スキルズ — 大学生のための知的技法入門 第2版』、慶應義塾大学出版会。
- 大学導入教育研究会編(2011)、『よくわかるライフデザイン入門 — 大学生のための必須学習

術 第2版』、古今書院。

高崎みどり編著(2010)、『大学生のための「論文」執筆の手引 — 卒論・レポート・演習発表の乗り切り方』、秀和システム。

田中幸夫(2012)、『卒論執筆のための Word 活用術 — 美しく仕上げる最短コース』講談社(ブルーバックス)。

中澤務・森貴史・本村康哲編(2007)、『知のナヴィゲーター — 情報と知識の海 現代を航海するための』、くろしお出版。

比佐篤(2012)、「事項記入票を用いた大学での授業」『プール学院大学研究紀要』、第52号、pp. 107–17。

藤田節子(2009)、『レポート・論文作成のための引用・参考文献の書き方』、日外アソシエーツ。

古郡廷治(2006)、『論文・レポートの文章作成技法 — 論理の文章術』、日本エディタースクール出版部。

南田勝也・矢田部圭介・山下玲子(2013)、『ゼミで学ぶスタディスキル 改訂版』、北樹出版。

山口一美・横川潤・金井恵里可・林薰・海津ゆりえ・高井典子・赤坂雅裕・阿野幸(2011)、『夢実現へのパスポート — 大学生のスタディ・スキル』、創成社。

吉原恵子・間渕泰尚・富江英俊・小針誠(2011)、『スタディスキルズ・トレーニング — 大学で学ぶための 25 のスキル』、実教出版。

渡辺哲司(2013)、『大学への文章学 — コミュニケーション手段としてのレポート・小論文』、日本図書センター。

# 大学における休・退学防止の検討 －学内組織連携型の学生支援策に注目して－

岩 崎 保 道

## 要旨

本稿は、大学における休・退学防止対策を検討するため、学内組織連携型の学生支援策に注目するものである。その展開として、休・退学問題を整理し先行調査を紹介したうえで、北九州市立大学が実施している「早期支援システム」に注目した。同制度は、欠席者を早期に発見し、出席を促すとともに、それぞれの学生が抱えている問題点を整理して、早期に学生の問題解決、あるいは改善を図るシステムである。同システムを導入した結果、一定の効果が表れている。

休・退学率の増加は、社会的損失にもつながる問題である。多くの大学では退学の防止対策が大きな課題となっており、実効性のある学生支援策を全学的に検討する意義は高いと考える。

**キーワード** 退学:Withdrawal from school、休学:Temporary absence from school、学生支援:Student support

## はじめに

本稿は、大学における休・退学防止対策を検討するため、学内組織連携型の学生支援策に注目するものである。その展開として、休・退学問題を整理し先行調査を紹介したうえで、北九州市立大学が実施している「早期支援システム」に注目した。同制度は、欠席者を早期に発見し、出席を促すとともに、それぞれの学生が抱えている問題点を整理して、早期に学生の問題解決、あるいは改善を図るシステムである。同システムに筆者が関心を持った理由は、学生相談室を始め、関係組織がうまく連携して対応している点である。

多くの大学において、退学の防止対策が大きな課題となっている。大学の中退者は少なくとも年間 6 万人以上とみられ、非正規雇用増加の要因になるなど社会的損失が大きい<sup>1</sup>。退学者の増加は、大学の教育機関としての役割が十分果たされない懸念が生じる。さらに、退学による授業料収入の減収が予想されるため、大学財政にも大きな影響を及ぼす可能性がある。このように、退学者の増加は、マクロレベルにまで悪影響を及ぼしている。

休・退学防止策は、大学全体の問題として考えなければならない。多くの大学では、退学者防止

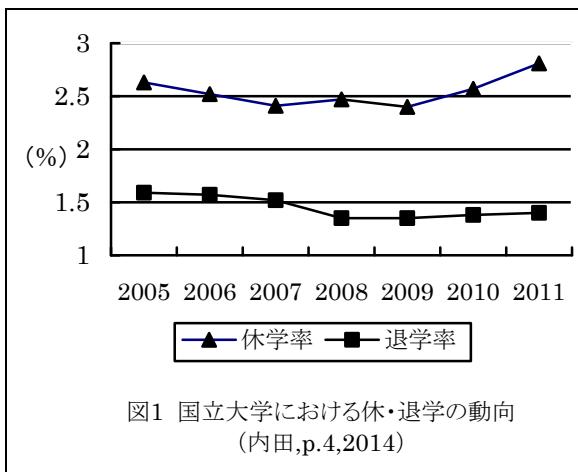
対策として少人数ゼミやクラス担任制、初年次教育に取り組んでいるが、退学者数の減少に結びついていない事例が少なくない。その原因是「担当者に任せきりで、全学的な取り組みになっていないことである」という指摘がある<sup>2</sup>。そのため、学内組織が連携して休・退学防止策に取り組む考察を行う意義は高いと考える。

## 1. 休・退学の増加をどう捉えるか

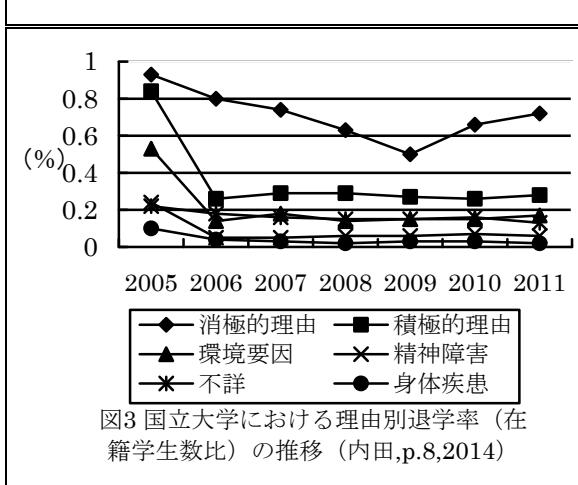
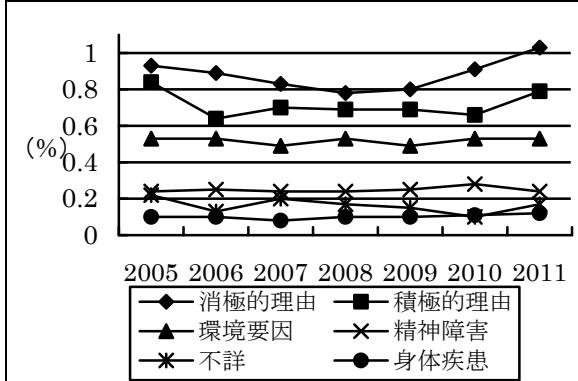
### 1.1. 国立大学における休・退学の動向

休・退学に関する調査は、文部科学省や研究者、新聞社などのアンケート調査などによって行われており、その一部が公表されている<sup>3</sup>。2008 年に読売新聞取材班（2009）が行った調査結果によると、高い退学率を示す大学があった。

一方、内田（2014）は国立大学を対象として、休・退学に関する実態調査を行った（図 1）。休学率は 2010 年度より増加傾向にある。退学率は 2008 年度に減少したものの微増している。内田（2014）の調査結果によると、休学率・退学率が急増したのは 1990 年代中頃からであった。その後、休学率は 2000 年度前後をピークに回復していった。



次に、理由別にみた休学率及び退学率の推移をみてみよう<sup>4</sup>。理由別休学率の推移（図2）をみると、「消極的理由」「積極的理由」の値が比較的高い。特に、2009年以降、「消極的理由」が上昇傾向にあることが問題点として挙げられよう。次に、理由別退学率の推移（図3）をみると、「消極的理由」の値が高いことが分かる。また、「積極的理由」には、大学等に在籍しながら他大学を受験する「仮面浪人」が希望校に合格したために退学する事例が含まれる。



## 1.2. 休・退学問題をどう捉えるか

休・退学の増加は、大学にとって深刻な問題である。大学進学率が50%を超え、ユニバーサル・アクセスが実現した今日では、多様な入学意思を持つ学生が入学するため、大学における修学や生活にうまく適応できない値が増加することになる。

山本（2011）は「学生の中退率が高いということは、背後にどのような事情があるにせよ、多くの学生が大学に満足しなかったことの結果であり、単位不足による留年を理由に退学する場合にも、その本質的な原因は単位を取れるように学生を教育できなかった大学側にあると考える」と指摘した<sup>5</sup>。適切に学生を指導や支援できないのは、大学の責任であることを理事会は自覚すべきである。

さらに「高等教育機関として退学者の発生は、その学生支援体制自体が問われることにつながり、また大学経営上の観点からも好ましくないと考えられる」という意見もある<sup>6</sup>。これらは、主に消極的理由を要因とする退学が想定される。この要因による中退は「辞めたいと思う前の予防が必要であり、かつ予防することが十分に可能な中退」と指摘する意見がある<sup>7</sup>。従って、休・退学の兆候が見られる学生に対しては、早期に適切な対応を行うことが肝要である。

ところで、船戸（2008）は退学防止対策について、次の六点を示した<sup>8</sup>。①理事会が中心となって、全学的に取り組む体制とシステムを構築すること。②現在取り組んでいる退学防止策について、点検・評価し、改善策を検討すること。③「退学願」が出てきてからでは遅い。「欠席が多くなる」「成績が低下する」など、退学者は必ずサインを送っている。この兆候ができる限り早くつかむこと。④個別のケースごとに、退学理由を詳細に調査・分析すること。⑤分析結果を基に、対応策を打ち出すこと。⑥「できない」という理由を探すのではなく、「どうしたらできるか」という観点で取り組むこと。以上は、休・退学問題に対して、理事会が率先して具体的な方針を示すなど、全学的な取り組み体制の必要性を指摘するものである。特に、退学理由の実態を詳細に調査・分析すること

は課題解決のために不可欠であり、迅速で適切なデータ収集が求められる。

## 2. 先行調査一休・退学防止対策に関する取組ー

前章は、休学率及び退学率が上昇している動向を示した。本章は、その課題を受けて、大学がどのような休・退学防止のための対策を講じているのか先行調査を紹介する。なお、これまで行われてきた退学率改善のための学生支援策は、「居場所作り」「メンタルサポート」「人間関係作り」「生活支援」「経済的支援」「学力向上のための、①担任制、②少人数制、③習熟度別クラス編成、④個別学習指導、⑤添削指導」などがある<sup>9</sup>。

藤原ほか（2013）は、25の国公立大学を対象に休・退学問題の対策を取りまとめた（表1）。

「①教員による対策」は、学習指導、履修指導、学生生活指導、学業不振者指導、3回欠席した学生への指導（授業毎の出席調査結果を担任に報告）、少人数教育、休・退学指導などが行われていた。「②学生相談機関による対策」は、休・退学希望者面談、カウンセリング、欠席がちの学生へ連絡、保護者面談会での個別面接、復学支援、心理教育的活動の実践による心の病の予防などが行われていた。「③その他の対策」は、学修支援アドバイザーの設置、出席管理システムでの出席管理、低GPA取得者支援、新入生歓迎会、復学支援昼食懇談会などが行われていた。

表1の通り「指導教員制等の名称による学生指導」の実施割合（60%）が最も高かった。このなかに「欠席した学生への指導」を行う実例が複数あったことに留意されたい。さらに、藤原ほか

（2013）は「現在、大学が抱える課題は多様化する傾向にあり、これらに対応するには、資金的、人材的にも非常に困難であると思われる。そして、教員による支援、学生相談機関による支援、事務部門による支援がそれぞれ独立して学内に点在化している現状がある」と述べたうえで「学生支援の体系化、つまり学内の学生支援の資源を繋ぐ全学的な支援体制作りが課題であるとも言える」と述べた<sup>10</sup>。すなわち、学内組織連携型の学生支援

策が求められていることを指摘した。

表1 休・退学防止対策の現状（複数大学で実施されているもの）（藤原ほか,p.14,2013）n=25

対策の現状	学校数	実施割合
①教員による対策 指導教員制等の名称による学生指導 欠席が多い学生への連絡	15	60%
	8	32%
②学生支援機関による対策 カウンセラーによる個別対応	3	12%
③その他の対策 基礎学力の向上支援 個別呼出 指導教員制等の名称による学生指導についての規定	5	20%
	3	12%
	2	8%

## 3. 北九州市立大学における「早期支援システム」

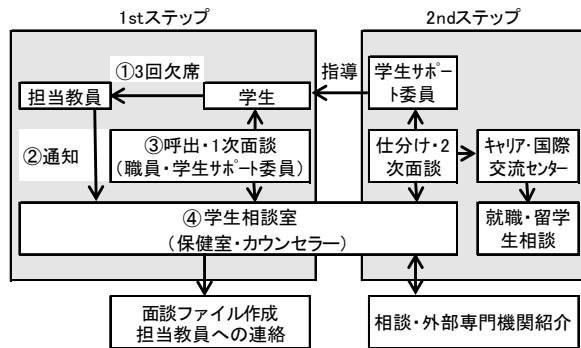
前章は「3回欠席した学生への指導」を行う大学がある状況を紹介した。本章では、北九州市立大学（北九州市）における取り組みを紹介する。同大学は、2007年度より休・退学率（除籍を含む）を減らすこと目的とする「早期支援システム」を導入した。同制度は、第1期中期目標（2005～2010年度）における重要な政策課題として行われた教育改革である。同制度を導入した結果、休・退学率が減少する効果が表れた。

### 3.1. 「早期支援システム」の概要

北九州市立大学における「早期支援システム」の概要是、以下の通りである（図4）<sup>11</sup>。事前に学部・学科毎に必修科目や少人数科目より「センサ一科目」を決定し、①年2回、一定期間（概ね3週間）において、担当教員が学生の出欠を確認する<sup>12</sup>。②理由なく3回連続して欠席した学生については学生相談室に通知してもらう。そして③学生相談室はリストに挙がった学生に対して電話等で呼び出しを行い、学生サポート委員（教員）と学生相談室職員が1次面談を5～6週間の間に行う。

出席できない然るべき理由があって、それが教員に伝わっていない場合や単なる怠けで欠席した場合は、1stステップで終了するが、その段階で解決しなければ2ndステップに進むことになる。④教職員による面談指導だけでは問題解決が困難な学生に対しては、多職種の専門家による支援システムを持つ学生相談室が中心となり支援を行う。

なお、同システムの対象となる学年を導入年（2007年）は1年生のみ、2年目（2008年）は1～2年生、というように年度毎に増やしていく。



### 3.2. 「早期支援システム」の特徴と課題

「早期支援システム」の特徴について整理する<sup>13</sup>。

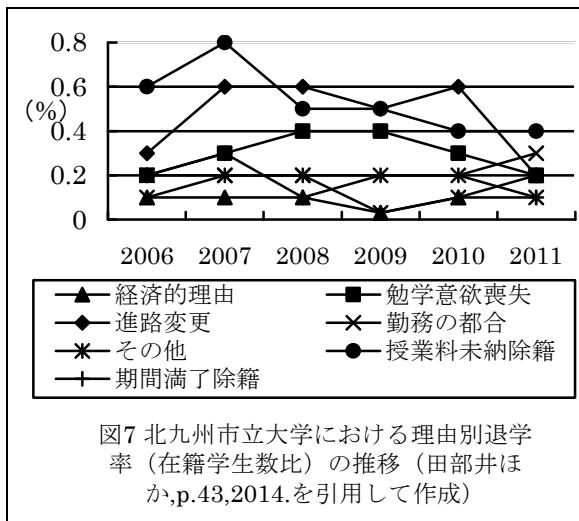
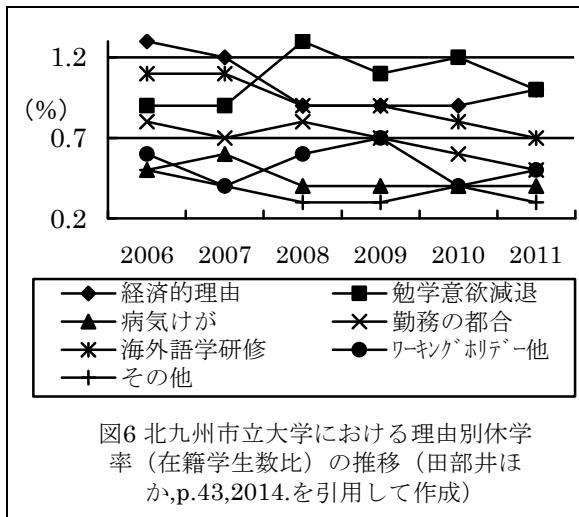
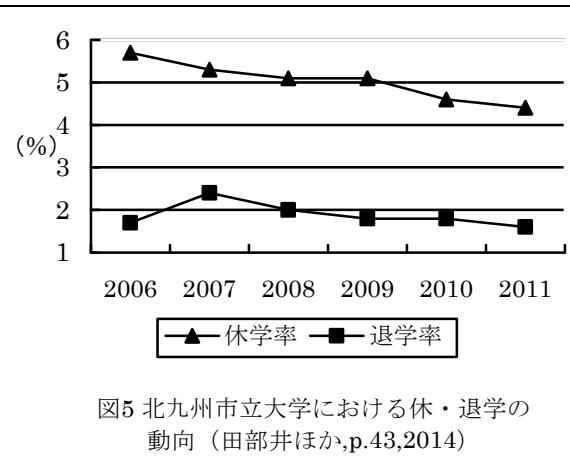
第一に、学生サポート委員は「学生部長の推薦により学長が指名する教員」とされる。そのことにより、複数の教員が委員に関わる機会ができたため、学生支援に意識を向ける環境が生まれた。

第二に、必要に応じて年に1回、学生異動の規程に関するものや様々なケースにおける学生指導の例を含めた内容などの教員対象の勉強会を開催している。その勉強会を通じて、教員の意識は確実に高まり、学生指導に大きな効果を及ぼしている。

### 3.3. 「早期支援システム」の効果

図5の通り、休学率及び退学率は緩やかに減少している。図6は、理由別休学率の推移をみたものだが、「勉学意欲減退」の割合が2008年度に上がっている。このことについて、田部井ほか

(2004)は、「早期支援システムにより不登校学生へのアプローチが可能となり、指導の中で休学をむしろ勧めることも多かったからであると考えられる」と分析した<sup>14</sup>。ただし、それ以降は緩やかに減少している。図7は、理由別退学率の推移をみたものだが、「勉学意欲喪失」の割合が2010年度以降、減少している。

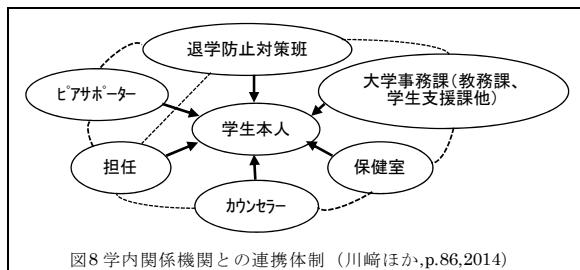


### 4. 学内組織連携型の学生支援策への期待

学生の出席を把握する方法として、ICカードリーダーや携帯電話を使った情報管理システムが考えられる<sup>15</sup>。同システムのメリットは、「リアルタイムに出席状況が把握できるため、欠席者に対する

る迅速な対応が可能」「関係組織における情報の共有化が容易」「データ分析が容易になり、休・退学に至る傾向が把握しやすい」などがある。ただし、同システムは出席情報を把握し分析するためのツールであって、”学生指導にどう活用していくか”が重要なのである。当然ながら、その後に行われる”迅速で適切な学生支援”がキーポイントになる。

図4では「早期支援システム」を紹介した。一方、川崎ほか（2014）は、学生個人情報の共有化の観点から学内組織の連携体制の必要性を述べた（図8）。ここで注目したいのは、学内組織が有機的に連携している点である。このように、複数の組織が、それぞれの専門的役割を果たしながら学生支援体制を形成することが望まれる。すなわち、休・退学者防止対策を担当者任せにするのではなく、組織的に連携して対応する体制作りである。



## 5. おわりに

本稿は、大学における休・退学防止対策を検討することを目的として、休・退学問題を整理し先行調査を紹介したうえで、北九州市立大学が実施している「早期支援システム」を紹介した。その結果、学内組織連携型の学生支援策は、一定の効果が示されており、期待が持てる取り組みであることが分かった。ただし、学生サポート委員の設置や教員を対象とした勉強会を開催するなどの取り組みや情報共有化のためのネットワーク形成が不可欠である。また、休・退学防止に関わる FD (Faculty Development) を定期的に実施して、質の高い学生指導体制を充実・強化していく必要もある。このように、教職員の労力面での負担も覚悟しなければならない。さらに、図4で示されているように、外部機関との接続が形成されて

いることも重要である。問題は、システムが十分機能するのか、また、その成果が確認できるか、という点にある。検証の結果、成果が不十分であれば、改善に向けた対策が求められる<sup>16</sup>。

今後の課題として、あらゆる観点から休・退学の要因を分析したうえで全学的な防止対策を講じていかねばならない。読売新聞（2014）の調査によると、退学率の平均を入試方法別にみると、AO入試は16%、指定校推薦は9%、一般入試は6%という結果が示された<sup>17</sup>。また、山下（2014）は、退学意向の傾向を偏差値別、志望別に調査・分析した。さらに、ある大学では、退学を抑制する対策として、入試方法別に学生の成績や出席状況、退学率を分析し、理事会で対策を議論してクラス担任制や学生の生活指導に反映させている。

また、入試方法の情報を含めた退学要因を学生データより分析して、休・退学リスクの高い集団を抽出するIR（Institutional Research）を行う大学がある。問題の根本がどこに介在しているのか予測して対策を講じることも方法の一つである。

「学士課程教育」の旗の下、学習成果や学生支援が特に重視されるようになり、学生主体の大学作りが課題となった。教育の質保証システムの構築が必須になった現代において、実効性の高い学生支援策を計画的に実行することが必要である。

## 註

<sup>1</sup> 毎日新聞,2014年1月31日.

<sup>2</sup> 舟戸高樹（2008）「深刻化する退学者問題 全学的な取組みが求められる」『アルカディア学報』.

<sup>3</sup> 大学個別の休・退学率の状況は、大学等が公表する「自己評価書」で確認できる場合がある。

<sup>4</sup> 内田（2014）が示す休・退学する理由グループの分類は、次の基準による（抜粋）。・消極的理由…勉学意欲の喪失、単位不足など。・積極的理由…海外留学、他大学受験などの進路変更など。・環境要因…経済的理由、家族の介護、災害、結婚など。・精神障害…精神障害の診断など。・身体疾患…病気、傷害、リハビリなど。

<sup>5</sup> 山本繁（2011）「『中退予防』が大学存続の命運分ける～大学の教育情報公開の時代～」大学マネジメント研究会『大学マネジメント』,11月号,p.24.

- 
- <sup>6</sup> 川崎孝明・中嶋弘二・川嶋健太郎・川口惠子（2014）「大学における寄り添い型学生支援体制の構築—中途退学防止の観点からの実践的アプローチ—」『尚絅大学研究紀要 人文・社会科学編』第46号,p.76.
- <sup>7</sup> 日本中退予防研究所（2010）『中退予防戦略』NEWVERY,p.19.
- <sup>8</sup> 船戸高樹（2008）「深刻化する退学者問題 全学的な取組みが求められる」『アルカディア学報』.
- <sup>9</sup> 窪内節子（2009）「大学退学とその防止に繋がるこれから的新入生への学生相談的アプローチのあり方」山梨英和大学『山梨英和大学紀要』8,p.10.
- <sup>10</sup> 藤原朝洋、富永ちはる、押味京子（2013）「大学における休退学の現状・対策・課題の検討—37大学の現状と取組—」九州共立大学『九州共立大学研究紀要』,第4巻第1号,p.17.
- <sup>11</sup> 田部井世志子・生田カツエ編（2014）『学生サポート大作戦 寄りそう学生支援』九州大学出版会,pp.33-34.
- <sup>12</sup> 「センサー科目」は、英語や演習などがある。
- <sup>13</sup> 田部井ほか,前掲書,pp.38-39.
- <sup>14</sup> 田部井ほか,前掲書,p.44.
- <sup>15</sup> ICカードリーダーを使った出欠管理システムの例として、法政大学における「Solution Showcase 退学防止システム」がある（マイクロソフト株）。また、携帯電話を使った出欠管理システムの例として、「Saai-MAS」（㈱青森共同計算センター）がある。
- <sup>16</sup> 休・退学防止対策を講じたからといって、直ちに効果が確認できるとは限らない。5~6年のスパンで捉えないと判明しないケースもある。
- <sup>17</sup> 読売新聞,2014年7月9日。

## 参考文献

- 内田千代子（2014）「大学における休・退学,留学生に関する調査」第34報「第35回全国大学メンタルヘルス研究会報告書」p.4,7,8.
- 川崎孝明・中嶋弘二・川嶋健太郎・川口惠子（2014）「大学における寄り添い型学生支援体制の構築—中途退学防止の観点からの実践的アプローチ—」『尚絅大学研究紀要 人文・社会科学編』, 第46号,p.76,p.86.
- 窪内節子（2009）「大学退学とその防止に繋がるこれから的新入生への学生相談的アプローチのあり方」山梨英和大学『山梨英和大学紀要』,8,p.10.
- 
- 田部井世志子・生田カツエ編（2014）『学生サポート大作戦 寄りそう学生支援』九州大学出版会,pp.38-39,pp.43-44.
- 日本中退予防研究所（2010）『中退予防戦略』NEWVERY,p.19.
- 藤原朝洋・富永ちはる・押味京子（2013）「大学における休退学の現状・対策・課題の検討—37大学の現状と取組—」九州共立大学『九州共立大学研究紀要』,第4巻第1号,p.14,17.
- 船戸高樹（2008）「深刻化する退学者問題 全学的な取組みが求められる」『アルカディア学報』.毎日新聞,2014年1月31日.
- 山下仁司（2014）「大学生の中退防止に向けて～入学時退学意向の要因は何か」ベネッセ総合研究所ウェブサイト:  
<http://berd.benesse.jp/koutou/topics/index2.php?id=4131>,2014年8月6日確認.
- 山本繁（2011）「「中退予防」が大学存続の命運分ける～大学の教育情報公開の時代～」大学マネジメント研究会『大学マネジメント』,11月号,p.24.
- 読売新聞,2014年7月9日.
- 読売新聞取材班（2009）『大学ルネサンス 大学の実力』中央公論新社.

# グローバル人材の育成を見据えた 日本人学生と外国人留学生の混在型による初年次交流学習のデザイン Exploring a New Curriculum to Nurture Global Leaders: First Year Collaborative Learning for Japanese and Foreign Students

岩崎千晶  
池田佳子

## キーワード

交流学習, 外国人留学生, 共修, グローバル人材, 初年次教育, アクティブ・ラーニング

### 1. はじめに

経済的な規制緩和, 国をまたいだグローバルな課題解決の必要性, 多国籍企業の活躍等によりグローバル社会が進展している(友松 2012, 徳永 2011). グローバル社会では, 主体的に物事を考え, 多様なバックグラウンドを持つ他者に対して, 自分の考えを分かりやすく伝えたり, 文化的な背景における価値観の差異を超えて, 相互作用的で新しい価値を生み出す人材が求められている(産学人材育成パートナーシップグローバル人材育成委員会 2010). そのために, 外国語運用能力をはじめとした, コミュニケーションスキル, チームワーク, プрезентーション能力, 異文化理解力等を保有する人材を育成する必要があると掲げられている(友松 2012, 河合塾 2011).

大学はこのような力を保有するグローバル人材を育成するために様々な教育実践に取り組んでいる. たとえば近畿大学や岡山大学はイングリッシュ・カフェを開設し, 日本人学生が日常的に外国人留学生と交流できる学習環境を構築している(宇塚 2013, 北爪 2013). 正課の授業実践では, 内丸(2013)が, 外国人留学生向けの日本語の授業において, 日本語を専攻する日本人学生が参加する協同学習を実施している. その結果, 互いの文化への理解深化が行われたとの効果を明示し, 外国人留学生と日本人学生の合同授業を開催することの効

果と意義を示している. このように, 日本人学生と外国人留学生が共に学びあうプロセスで, 学生らが互いの共通点と違いを認識して, 新しい自己を発見し自己成長へつながる学習を「共修」という. 東北大学では, 全学共通科目に日本人学生と外国人留学生が共修できる授業科目として「国際共修ゼミ」を設定し, 正課内においてグローバル人材を育む環境を整備しつつある(佐藤 2011). この授業では, 日本人学生が外国人留学生と意見交換をしながら, 日本の社会で働くために必要な敬語を中心とした日本語表現, プрезентーションの方法を学ぶとともに, 日本と諸外国におけるコミュニケーションの違いについて検討している.

外国人留学生との共修を取り入れた授業, グローバル人材の育成を育むことを目的とした授業は, 学習者が能動的に学ぶアクティブ・ラーニング型の授業で進められていることが多い. グローバル人材に求められているコミュニケーションスキル, 異文化理解力等を育成するには教授者による理論を主軸とした情報伝達の教育よりも, 学習者の経験や能動的な参加によって学習を進めることが有益だとされているからである(加藤 2009).

しかし, 大学で展開しているグローバル人材育成のための教育実践は, まだ緒に就いた段階であり, こうした授業デザインの共有がまだ十分に実施されていない. 今後は, 大学が有益な

教育実践を共有していくことで、より有効な教育の手立てを見出す必要がある。そこで本稿では、日本人学生と外国人留学生が能動的に授業に参加し、交流するアクティブ・ラーニング型の授業をデザインした。この実践を評価することで、外国人留学生との混在型による初年次交流学習がもたらす効果と課題を提示する。

## 2. 実践の概要

### 2.1 関西大学における教育改革への取り組み

#### 2.1.1 教育 GP「三者協働型アクティブ・ラーニングの展開」の取り組み

本稿で取り上げた日本人学生と外国人留学生との合同授業は、これまでに関西大学国際部が展開している教育改革、ならびに関西大学教育推進部が2009年に採択された大学教育推進プログラム（教育 GP）「三者協働型アクティブ・ラーニングの展開」の成果が土台となっている（関西大学 2012）。教育 GP では、初年次教育に焦点をあて、アクティブ・ラーニング型の授業として「スタディスキルゼミ」を開講し、教育方法の改善を推進する取り組みを行った。授業には、学生の学びを支援する学生スタッフとして LA（ラーニング・アシスタント）を導入した。LA は、初年次の学生がグループワークに取り組む際に、ファシリテータ、あるいは学習モデルとしての役割を担い、学生が円滑にグループで活動できるようきめ細やかな支援をすることを目指している。本授業においても LA4 名を配置し、学生の活動を支援した。

#### 2.1.2 グローバル人材の育成に向けた取り組み

関西大学におけるグローバル人材の育成に向けた取り組みとしては、短期長期の留学プログラムに加え、デュアルディグリープログラムを実施し、ウェブスター大学と関西大学からの学位が取得できる教育実践を行っている。また、日常的にも外国語や外国文化に触れ合う機会として、外国人留学生との交流イベントや外国人留学生が外国語の講師役となった会話交流

会を展開している。

正課では、外国人留学生や海外の大学との交流を取り入れた授業実践を試行的にすすめつつあるが、まだ全学的に普及しているとは言えない現状である。しかし今後グローバル人材を全学的に育むためには、外国人留学生や海外と交流する機会を増やし、自国の文化と他国の文化についての共通点や差異点などの新たな気付きを発見し、国際的視野を培うことが求められる。そこで本取組では、日本人学生と外国人留学生の両者が、日本語・英語の両言語を無理のない程度に活用する交流学習をデザインした。

### 2.2 授業科目と授業計画

本稿では「スタディスキルゼミ（課題探求）（受講生 23 名）」と「コンテンポラリー・ジャパン（日本を調べる）（受講生 18 名）」による合同授業を対象とする。スタディスキルゼミは、全学共通科目の初年次演習であり、プレゼンテーション、調査活動、ディスカッションなど大学生に求められるアカデミックスキルを培うことを目的とした授業である。とりわけ「スタディスキルゼミ（課題探求）」では、課題を発見し、調査活動を経てプレゼンテーションを行うことに重きを置いている。「コンテンポラリー・ジャパン」は、外国人留学生対象科目で、日本における社会的・文化的な課題を取り上げ、解決策を検討し、その結果についてプレゼンテーションを行う。両科目で日本人学生、外国人留学生による混在型の授業を展開した理由としては、授業内容に共通性が高かったことに加え、「スタディスキルゼミ」は、国際をテーマとした課題探究をするため、外国人留学生と関わる機会が有効であると考えた。「コンテンポラリー・ジャパン」では、課題について調査する際に、日本人と協同して活動に取り組むことで日本に対する理解が深まる判断したからである。

授業内容を表 1 に示す。授業では、日本人学

生と外国人留学生各2~3名から構成される4~5名のグループをつくり、プレゼンテーションを2回行う。第1回~9回までの授業では、異なる文化背景を持つ学生が協力し合って調査や発表できるように、ハワイ大学と交流学習を取り入れた。ハワイ大学との交流のテーマは「クラブ活動」「キャンパスライフ」「大学の授業」「大学の施設」等であり、日本とハワイにおける大学の現状と比較できるようにした。学生はテーマに応じて関西大学の現状を調べるとともに、ハワイ大学の現状を尋ねるアンケートを英語で作成し、調査結果を分析した。その後学生は、外国人留学生やTAの協力を得て、調査結果をスライドにまとめ、読み原稿を作成し、英語でプレゼンテーションを行った。学生は、このプレゼンテーションの映像をハワイ大学へ送り、ハワイ大学の学生からはコメントが寄せられた。

第10~13回の授業で実施した第二回プレゼンテーションでは、第一回で取り上げた「大学の施設」や「大学の授業」に関するプレゼンテーションを深め、「関西大学への提言」として論証型のプレゼンテーションを日本語で行った。優秀なグループは、関西大学国際部の主催する外国人留学生プレゼンテーションコンテストに参加した。

表1 授業内容

授業回	授業内容
第1回	オリエンテーション、ハワイ大学の紹介
第2回	自己紹介ビデオの制作準備、授業で利用するシステム・ソフト紹介
第3回	自己紹介ビデオの制作
第4回	ハワイ大学へのグループ紹介、ビデオURLをmanabaに投稿
第5回	ハワイ大学からのコメント確認 第一回プレゼンのテーマ決定
第6回	第一回プレゼン準備：ハワイ大学へのアンケート調査、フィールド調査
第7回	第一回プレゼン準備
第8回	第一回プレゼン準備
第9回	第一回プレゼン
第10回	第二回プレゼンの準備
第11回	第二回プレゼンの準備
第12回	第二回プレゼン
第13回	プレゼンテーション大会参加
第14回	授業のふりかえり、レポート執筆
第15回	授業のふりかえり、レポート執筆

### 2.3 思考の可視化を促し、学びの質を高めるICTの活用

本授業では、ハワイ大学との交流を行うため、ならびにグループ活動を円滑に進めるために、授業にICTを活用した。アクティブ・ラーニングでは、思考の変容を把握したり、メタ的に認知したりすることが重要であるが、そのためには思考を可視化することが必要になる(岩崎2014a)。思考を可視化することで、他者の意見との相対化が可能となり、思考の変容を意識できるからである。この可視化を促し、他者の視点を強化するツールとしては、ICTが有益となる(溝上2007)。

そこで本授業では、ICTを活用した授業を実践した。第1回プレゼンテーションでは、iPadを使いハワイに送る自己紹介ビデオを作成した(図2)。



図2 ハワイ大学向けの紹介ビデオ

また、グループでのやりとりや活動の記録、ハワイ大学の学生との交流には、manabaを利用した(図3)。manabaにはグループごとにコミュニティを作成した。

図3 manabaでの意見交換

学生はコミュニティを使ってアンケート調査を実施し、意見交換を行った。プレゼンテーションを作り上げるプロセスにおけるデータのやり取り、意見交換、学生の活動ぶりかえりに関しても manaba が利用された。学生は授業外にも意見交換をして、作成途中のスライドを manaba に提示し、グループでスライドを作成していた。最終的に、学生はプレゼンテーションを録画し manaba に提示した。ハワイ大学からはプレゼンテーションへのフィードバックが manaba のコミュニティに寄せられ、学生にとって活動をふりかえる機会となっていた。

#### 2.4 学生の学びを支える学習支援

アクティブ・ラーニングでは、自律的に学ぶことが重視されているが（溝上 2007），そのためには、学生が自律的に学べるように学習支援を行うことも必要になる。本授業では日本人学生と外国人留学生のグループに対してきめ細かな支援を行うため，TA (Teaching Assistant) 2名と LA (Learning Assistant) 4名を導入した。TA は外国語運用能力に長けた大学院生で、グループワークに関するファシリテーションに加え、受講生が英語でプレゼンテーションを実施する際の外国語運用に関する支援にも携わった。

LA はグループワークのファシリテーション技術の訓練を積んだ学部生で、各グループにおけるファシリテーションに取り組んだ。TA が全体のファシリテーション、外国語面でサポートをし、各グループでの話し合いに関しては LA がサポートをするよう役割分担をすることで、学生が自律的に学べるような支援を行った。また、2013 年に開設された「コラボレーション・コモンズ」を活用して（岩崎 2014b），授業外にも学習をすすめるように促した。

### 3. 研究の方法

本研究では、日本人学生を対象に授業前後に

アンケート調査（有効回答数：事前 18 名、事後 20 名）を実施し、平均値の事前事後を示した。質問項目は、異文化感受性発達尺度（山本 2002）、異文化対処力（山岸 1995）を参考に「①異文化環境下で仕事や勉学の目的を達成できる（項目 1-2）」「②文化的・言語的背景の異なる人々と好ましい関係を持つことができる（項目 3-6）」「③ストレスに対処し、個人にとって意味のある生活を送ることができる心理的適応能力（項目 7-9）」「④状況調整力（項目 10-14）」というグローバル人材に求められる資質を中心に質問を提示した。質問項目は 27 間あったが、本調査に関連する項目を提示する。

また日本人学生（4 名）と外国人留学生（4 名）に対して授業後にインタビュー調査を 40 分から 1 時間程度実施した。インタビューでは合同授業を経験して、「よかった点、課題、TA・LA の支援」について尋ねた。インタビュー結果はアンケート分析の際に相補的に活用するとともに、TA・LA の活動について分析する際に用いた。

### 4. 結果と考察

#### 4.1. アンケートの結果と考察

アンケートの結果を表 2 に示す。「①異文化環境下で仕事や勉学の目的を達成できる（項目 1-2）」では、日本人学生が「他の文化背景を持つ他者と学習すること（項目 1）」に対してはもともと意識が高いことが分かった。また「意見が異なる時、相手に合わせず納得するまで意見を交わすことが得意だ（項目 2）」と考える日本人学生は、授業後そう思う傾向が平均値より多少高くなっていた。日本人学生は外国人留学生と 1 つのプレゼンテーションを協同的に作り上げる過程で、納得するまで他者と話し合えたとの実感があったのではないかと考えられる。

「②文化的・言語的背景の異なる人々と好ましい関係を持つことができる（項目 3-6）」で

は、どの項目も事後平均が上がっていた。項目3, 4に関しては、様々な文化背景を持つ外国人留学生やハワイ大学の学生と共に、大学に関連するいくつかのテーマについて、各国の事例を基に利点と課題を抽出し、その解決策を検討していった経験が役立っていると考えられる。例えば、授業についてプレゼンテーションをしたグループは、台湾出身の学生が台湾の大学では、シラバス検索の際に教室の場所提示やナンバリング制度が導入されていることを示し、関西大学にもこれらの制度を取り入れる必要性について述べていた。大学の施設について取り組んでいたグループは、食堂を取り上げ、外国人留学生の出身国の大学を例示し、関西大学にも外国人留学生向けのメニューを充実させることを提案していた。また、こうした過程を経て、「国際問題との関連性」や「それを学ぶ理由を思いつく」という項目5, 6が向上していたのではないかと考える。

③「ストレスに対処し、個人にとって意味のある生活を送ることができる心理的適応能力（項目7-9）」に関しては、全項目で平均値が下がっていた。ほとんどの日本人学生は外国人留学生と協同して活動する機会をこれまで十分に持つておらず（留学経験のある学生2名を除く）、「外国語を話すグループと一緒に活動をしても自分はうまくやっていける（項目7）」と考えていたが、実際に活動をしてみると、思いどおりにいかない点もあり、評価が下がったと考えられる。インタビュー調査では、外国人留学生と日本人学生がmanabaやLINEを活用して授業外に活動をしていたが、役割分担した活動に対して「約束の期日を守らなかったこと」や、「返事が遅い」というやり取りのすれ違いが起こっていた。両学生らはこのやり取りに関して不快感を抱いていたが、メンバーに伝えることはせず、葛藤を抱えていたままでいたことが分かった。

また「海外旅行や異文化の学生とルームメイトとして暮らす（項目8, 9）」に関しても、平均値が下がっていた。日本人学生は、外国人留

学生と実際に交流するまでは自信を持っていたが、外国人留学生との学習を通じて、外国人留学生の生活について知る機会を得たことで、自分が海外や異文化の学生と共に暮らせるのかに関して現実的に考えるようになったことが伺える。こうした悟りは、留学準備において重要な事柄であり、現実を知るために機会につながったといえる。

④「状況調整力（項目10-14）」に関しては、項目14を除くすべての項目で平均値が上がっていた。日本人学生はグループでリーダーになろうと考え（項目10, 11）、メンバーの中から反対意見が出た際になぜそう考えるのかという意見の背景をとらえようとし（項目12）、自分の意見をしっかりと伝えようと努力している様子が見受けられた（項目13）。一方で、項目14に関しては、「チーム内のメンバーが親しい友人でなくとも協力して活動ができる」と日本人学生は考えていたが、外国人留学生と実際に活動することで授業外のやり取りなど十分に協力できなかつたことを実感し、平均値が下がったのではないかと考える。

表2 アンケート結果

質問項目	事前平均 (SD)	事後平均 (SD)
1 他の文化の背景を持つ者と一緒に勉強することはとても重要だと思う	4.61 (0.59)	4.61 (0.80)
2 意見が異なる時、あえて相手に合わせず、納得するまで意見を交わすことが得意だ	3.27 (0.98)	3.50 (0.74)
3 世界の様々な問題は、私の文化に解決策を求められる（参考にできる）と思う	3.22 (0.78)	3.50 (0.67)
4 他の国々で何が今起きているのか、を普段から意識してニュースを見たりしている	3.11 (1.04)	3.15 (0.91)
5 国際問題は、自分ととても関係があると思っている	3.22 (0.97)	3.45 (1.02)
6 他の文化についてもっとよく学ぶべき理由がすぐに思いつく	3.50 (0.83)	4.05 (0.80)
7 自分が分からぬ外国語を話すグループと一緒に行動しても、ストレスをあまり感じない方だ	3.83 (0.89)	3.50 (0.97)
8 海外へ一人で旅行することができると思う	3.22 (1.22)	2.90 (0.94)
9 異なる文化出身のルームメイトと一緒に生活することができる自信がある	3.50 (1.06)	3.30 (1.00)

10 グループ（3人以上）で活動すると、自然とリーダーシップを取る役割になることが多い	2.88 (0.87)	3.05 (0.80)
11 チームの中で日本人が自分だけで、他のメンバーが留学生だと、リーダーにならないといけないと思ってしまう	2.94 (1.02)	3.10 (0.99)
12 グループの中で、反対意見が出てきたとき、なぜその意見が出てきたのか、まず考える	3.27 (0.93)	3.90 (0.70)
13 自分が正しいと思えば、皆と意見が異なっていてもしっかりと意見を述べて反論できる	3.22 (0.91)	3.50 (0.86)
14 チーム内のメンバーが、親しい友達でなくても、協力して活動することができる	4.22 (0.41)	3.85 (0.85)

#### 4.2. TA・LAに関するインタビュー結果と考察

TA・LAに関しては、英語でのプレゼンテーション資料の作成やプレゼンテーションの構成を検討する際にアドバイスがなされる等の効果がインタビュー結果から明示された。例えば日本人学生から「第二回のプロジェクトは、提案をするプレゼンテーションでした。ずっと意見が出てこなくて、アイデアが出てこなくて、LAさんが来て、防災についての問題点をいつてくれた」との意見が寄せられた。学生はLAが新たな視点を提供したことで、活動が進んだとし、学生スタッフを導入した効果が見受けられた。また、「英語の時はどうやって訳したらいいですかねと聞いていたんですけど、TAさんに自分のスライドを見せてもらって、こういうのをつくってみたらとか、教えてもらいました。」との意見が寄せられた。日本人学生はTAから英語訳について助言をもらい、TAが作成したスライドを見て、どのようなスライドを作成するのが望ましいのかについてイメージを掴めていた。学生が自律的に学んでいこうとする際の支援としてTAやLAの活動が貢献していたといえる。

#### 5. 今後の展望と課題

日本人学生と外国人留学生との混在型による交流学習を実施した結果、職務の達成、異なる文化背景の人々との関係性構築、状況調整能

力に関しては効果の傾向が見受けられたが、ストレスへの対応に関しては十分な効果が見受けられなかった。しかし、実際に外国人留学生と交流することで、うまくいかないこともあるという課題や葛藤を感じ、他の文化背景をもつ学生と交流するには努力が必要だということを体感する経験を得たともいえよう。

今後は、こうした葛藤を乗り越えて達成感へと結び付ける授業を開発することも必要になる。グローバル人材に求められる力を育成するには2年次以降も連続性を持たせた授業をカリキュラム単位でデザインしていく必要がある。

#### 参考文献

- 岩崎千晶（2014a）「学生の学びを育む学習環境を構築するために」第19回FDフォーラム大学コンソーシアム京都発表資料.
- 岩崎千晶（2014b）「大学生の学びを育む学習環境のデザイン—新しいパラダイムが拓くアクティブ・ラーニングへの挑戦—」関西大学出版部.
- 関西大学「三者協働型アクティブ・ラーニングの展開」事業推進担当者会議（2012）「三者協働型アクティブ・ラーニングの展開平成23年度成果報告書」関西大学
- 加藤 優子（2009）「異文化間能力を育む異文化トレーニングの研究：高等教育における異文化トレーニング実践の問題と改善に関する一考察」『仁愛大学研究紀要人間学部篇』8, 13-21.
- 河合塾教育研究部（2011）「大学におけるグローバル人材の育成に関するアンケート」.
- 北爪佐知子（2013）「近畿大学の学習支援：近畿大学英語村E<sup>3</sup>[e-cube]」『IDE：現代の高等教育』556, 53-57.
- 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』7, 269-287.

産学人材育成パートナーシップグローバル人材育成委員会（2010）「産学人材育成パートナーシップグローバル人材育成委員会報告書・産学官でグローバル人材の育成を」  
<http://www.meti.go.jp/press/20100423007/20100423007-3.pdf>

佐藤勢紀子, 末松和子, 曽根原理, 桐原健真,  
上原聰, 福島悦子, 虫明美喜, 押谷祐子  
(2011)「共通教育課程における「国際共修ゼミ」の開設：留学生クラスとの合同による多文化理解教育の試み」『東北大大学高等教育開発推進センター紀要』 6, 143-156.

徳永保, 粕井圭子 (2011) 『グローバル人材育成のための大学評価指標—大学はグローバル展開企業の要請に応えられるか』協同出版.

友松篤信 (2012) 『グローバルキャリア教育—グローバル人材の育成』 ナカニシヤ出版.

内丸裕佳子 (2013) 「中級後半及び上級前半の学習者を対象とした地域文化・産業を学ぶ日本語教育の試み」『岡山大学教師教育開発センター紀要』 3, 117-124

宇塚万里子 (2013) 「イングリッシュ・カフェ実践報告—4 年間の軌跡とその成長についての考察」『大学教育研究紀要』 9, 89-100.

山岸みどり (1995) 「異文化間能力とその育成」,  
渡辺文夫編著 『異文化接触の心理学』, 川島書店, 209-223.

山本志都, 丹野大 (2002) 「「異文化感受性発達尺度 (The Intercultural Development Inventory)」の日本人に対する適用性の検討：日本語版作成を視野に入れて」『青森公立大学紀要』 7(2), 24-4.

ならびに文部科学省科学研究補助金・若手研究(B) (課題番号 24700917) を受け, その成果を公表するものである.

## 付記

本取組の一部は, 平成 25 年度関西大学教育研究高度化促進費において, 課題「グローバル人材育成を見据えた外国人留学生と日本人学生の「混合参加型学習モデル」構築の取組」,



# 地方活性化とライティング支援教育の関係性について

## The Relationship between Activation of Local Community and Education of Writing

毛利美穂  
中尾瑞樹

**キーワード** 地方活性、方言、共通語、ライティング支援  
local activity, dialect, common language, writing support

### はじめに

2011年の東日本大震災以後、「方言」を活用した地域復興の動きが高まっている。地域主権改革は、1995年成立の地方分権推進法を皮切りに、2009年には内閣府に地域主権戦略会議が設置されるなど、明治以来の中央集権体質からの脱却に向けて推進されてきた<sup>1</sup>。教育界では、2009年以降順次実施された新学習指導要領もそのひとつと考えられる<sup>2</sup>。小学校第5・6学年では「話すこと・聞くこと」の項目に「共通語と方言の違い」が、中学校第2学年では「共通語と方言の果たす役割」が盛り込まれた。

そのような社会情勢の中で、2011年の震災は起こった。そして、震災の影響によって多彩な日本文化・言語の喪失が危惧され、その保存・継承が喫緊の課題となった。2012年からは文化庁による文化遺産を活かした地域活性化事業が行われている<sup>3</sup>。その文化遺産の中には、「方言」も含まれている。本稿では、「方言」がクローズアップされる社会のなかで、現在の大学教育で求められるライティング支援について整理したい。

### 1. 「方言」の定義

「方言」の定義を確認する。新学習指導要領解説書によると、「共通語」とは地域を越えて通じる言葉をさし、「方言」とはある地域に限って使用される言葉をさすという<sup>4</sup>。国立国語研究所は、2010年より文化庁の委託事業「危機的な状況にある言語・方言の実態に関する調査研究」を実施してい

る。これは、ユネスコ（国連教育科学文化機関）が2009年に発表した“Atlas of the World's Languages in Danger”的内容をふまえたものであり、我が国では、消滅の危機にある言語として、次の8つの言語が認定された。極めて深刻な状況にあるアイヌ語、重大な危機の状況にある八重山語（八重山方言）・与那国語（与那国方言）、危険な状況にある八丈語（八丈方言）・奄美語（奄方言）・国頭語（国頭方言）・沖縄語（沖縄方言）・宮古語（宮古方言）である<sup>5</sup>。

「言語」と「方言」の違いについては諸説ある。「言語」とは、特定の近代国家のもつ意図のもとで構築され<sup>6</sup>、言語的にも文化的にも独自のものであることばを指す。そして「方言」とは、「標準語」（戦前）・「共通語」（戦後）に対する概念であり、言語的に同じルーツをもち、知識的の独自性をもつことばを指すことができる。たとえば、消滅の危機にある言語に関して、東條操は1921年に次のような見解を示している。アイヌ語は日本語とは別系統に属する言語であり、日本語の方言ではないが<sup>7</sup>、琉球語（沖縄語）は日本語と同じ祖語から分出したため、その姉妹語あるいは方言とみることができる<sup>8</sup>、と。東條は、昭和の国民国家体制を構築していくなかで方言研究を行い、「方言区画」説を唱えた人物である。方言を廃止するための標準語制定を目的とした国語調査委員会の嘱託も務めた。この東條の見解については、20世紀初頭の政治的な背景を考慮すべきであるが、ここでは、「言語」と「方言」は明確に区別されていること

を確認しておきたい<sup>9</sup>。

## 2. 方言を取り巻く状況

「方言の復権」の動きは、1980年代から見られる。西島建男は1988年に、教育およびメディアなどを通じて、全国どこででも通じる「共通語」が日本国民に浸透し、その一方で「方言」が希少化していることをふまえて、「画一化・同質化する日本文化をより豊かにし、より複雑化するために、その方法として言語を単一言語にしないことの重要性が再認識されている」とし、その動きは、「差異による多元文化への好みと同じ志向かもしれない」とも述べている<sup>10</sup>。近年では、国語審議会の1993年6月答申「現代の国語をめぐる諸問題について」に方言への言及がみえる。

現在、共通語は広く一般社会に普及していると認められるが、方言は地域の文化を伝え、地域の豊かな人間関係を担うものであり、それぞれの地域に伝わる豊かな表現を生活の中で生かしていくことは、言語文化の活性化にもつながるものである。共通語とともに方言も尊重することが望まれる<sup>11</sup>。

この答申は、「共通語」と「方言」の関係をよく示している。「方言」は、基準たる「共通語」に対して、それに付随した存在であり、1995年11月「新しい時代に応じた国語施策について（審議経過報告）」では、「方言は地域の言語生活を生き生きとさせる豊かな言葉ではあるが、全国的なコミュニケーションの基本は共通語である」と明記している<sup>12</sup>。このように、現在の地域社会政策では、「共通語」と「方言」の併用化が目標となっているのである。なお、「共通語」とは、国立国語研究所の「言語生活」に関する調査において作業仮説として設定した概念が広まったものであり、NHKでも「標準語」とはいわずに「共通語」と呼称している<sup>13</sup>。

現在は、全国共通のコミュニケーションの手段である「共通語」と、地域のコミュニケーションの手段である「方言」の併用・制度化が目指される社会である。これを「二重言語主義」とみる見

方もあるが<sup>14</sup>、「文化多様性」の価値が見直される時代要請のなかでの「共通語」と「方言」の併用社会において、大学教育におけるライティング支援の在り方も今一度確認する必要があるだろう。

## 3. 大学教育におけるライティング支援

大学教育においてライティング支援が意識的に導入されたのは、初年次教育の導入された2000年頃からである。当時の大学教育界の特徴としては、学力・意欲において多様な学生が入学してきたことが挙げられる。初年次教育の導入といつても、アメリカの高等教育機関で実施されていた形態を形式的に踏襲した教育がなされていただけにとどまっており、その定義はまだ定まっていなかった。

初年次教育の概念は、2007年に濱名篤が整理している<sup>15</sup>。濱名によれば、初年次教育には、専門への導入を基本とする導入教育と、自分の個性や適性を自己分析し、将来の方向性を考えるという点ではキャリア教育の内容とも共通点があるという。一方で、リメディアル教育は、高校までに身につけているべき内容を補修するという点では、初年次教育とは一線を画すべきとされている。これを受け、2008年12月の中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」において、初年次教育とは、高等学校や他大学からの円滑な移行を図り、学習及び人格的な成長に向け、大学での学問的・社会的諸経験を成功させるべく、主に新入生を対象に総合的につくられた教育プログラムのことを指すと定義された<sup>16</sup>。

初年次教育の内容は、主に次の3つを挙げることができる。  
①スタディスキル（大学で学ぶために必要なスキル＝リーディング、ライティング、批判的思考、調査、プレゼンテーション、ノートのとり方など）、  
②専門教育への導入（専門教育への橋渡しとなる基礎的知識・技能の教育）、  
③学び全般への導入教育（教養ゼミ、総合演習など）である。文部科学省が全国の国公私立大学を対象に実施した「大学における教育内容等の改革状況について」の調査結果では、初年次教育を実施して

いる大学は、2008年度は595大学(82.3%)であったが、2012年度は695大学(93.4%)と増加傾向にある。また、初年次教育の内容としては「レポート・論文の書き方などの文章作法を身に付けるためのプログラム」がもっとも多く、2008年度の69.8%から2012年度は81.9%と増加しており、大学教育におけるライティング支援の普及が確認できる<sup>17</sup>。

#### 4. 学力低下の要因

ライティング支援が普及した背景として、学力低下の問題が挙げられる。

大学生の学力低下については、1999年から約10年間、小学校から高校までに順次導入されたゆとり教育の影響であるとの論調が主流であった。2009年4月1日に福田内閣の塩谷文部科学大臣による「ゆとり教育」に対する反省の発言があり、その解決策として新学習指導要領が実施されている。

しかしながら、学力低下の要因となったのは、ゆとり教育路線に舵をきった学習指導要領だけとは言い切れない。学力低下論争について沖裕貴は次のように整理している<sup>18</sup>。確かに、学力低下は、ゆとり教育路線が始まった1980年代から進行し、特に1998年および1999年の改訂の時期に急速に進行したと考えられる。しかしそれは、学習指導要領だけが要因ではなく、期せずして同時に起こったさまざまな社会構造の変化も大きな影響を与えていたという。家庭での勉強時間の減少、それに対してテレビゲームや携帯電話に費やす時間は増加の一途をたどっている。また、2006年に日本、アメリカ、中国、韓国の高校生を対象に日本青少年研究所が行った、マンガ、雑誌、ドラマ、映画、音楽等の大衆文化への関心についての調査結果では、日本は「非常に関心がある」と回答した層が他の3ヶ国に比べ突出して多く、「非常に関心がある」が62.2%(アメリカ22.1%、中国35.2%、韓国43.4%)である。これに「まあ関心がある」の30.7%(アメリカ40.3%、中国45.42%、韓国44.6%)を加えると、実に92.9%の日本の高校生

は、学習以外のさまざまなことに関心を持ち、時間を費やしている現状が明らかになった。この他、日本青少年研究所による2001年から2006年の調査や<sup>19</sup>、苅谷剛彦による2001年の調査<sup>20</sup>、そして坂元章による2004年の調査結果などからも推察できるように<sup>21</sup>、ゲームや携帯電話に費やす時間が増えた。このことから、子どもたちは自分の世界が個人的な空間に帰結するに従い、仲間はずれになりたくない一心でテレビゲームや携帯電話をますます手放すことができず、大衆文化の話題を共有することに汲々とする生活を余儀なくされているといえる。ゆとり教育が、生徒の興味関心に基づき、家庭や社会における自由な勉強や読書、経験を促進するねらいであったこととは裏腹に、生徒が安易な娯楽に走ったことがこれにより指摘できる。

学力低下は、学習指導要領の改訂だけでなく、このような1980年代後半から顕著になったインターネット社会の発達など、社会状況の変化による学習時間の減少もその要因となろう。さらに、特に2000年前後からの経済格差や教育格差の深化によって、子どもたちの意識の変容、つまり学習軽視が進行していくのである。

#### 5. 学力低下と地方分権政策

1980年代の特徴として、次の2点が挙げられる。第一に、子どもたちが、自分の世界を、自分を中心とする小さな社会に帰結させ、身近な人物との関係を強化していく社会構造が顕著となしたこと、第二に、「方言の復権」や地方分権が推進されていたことである。

ゆとり教育の内容がそのことを如実に語っているだろう。教育現場において、2000年度から移行措置がとられていた学習指導要領では「ゆとり」の中で、「特色ある教育」を展開し、児童生徒に豊かな人間性や自ら学び、自ら考える力などの「生きる力」を育成することが課題となっていた。その具体的な方法として、地域や学校の実態などに応じて、家庭や地域社会との連携を深めることが求められていた。総合的な学習の時間では、例え

ば社会科においては「地域（の人々）について学ぶ」、「地域（の人々）で（から）学ぶ」、「地域（の人々）のために学ぶ」という項目が挙げられており、すなわち地域社会を対象とする学習にとどまらず、地域社会を学習の場や支援者とする学習や、地域社会の発展を願い貢献しようとする態度を育てる学習をも視野に入れたものが必要とされたのである。

このように、地域に対する深い関心が教育現場からも喚起され、国政もまた、経済的政治的な観点から、中央集権体質からの脱却に向けて地方分権政策が推進されたのである。

このことは、教育現場において、全国共通のコミュニケーションの手段である共通語と、地域のコミュニケーションの手段である方言の併用が強く志向される状況とリンクする。ここに、学力低下の要因たる身近な人物との関係強化が加わると、子どもたちが用いる主たるコミュニケーション手段は、方言に比重が置かれていたといつても過言ではない。大学における初年次教育で日本語ライティングが、現在強く求められる背景がここにある。

アメリカの言語学者ホイットニーは、言語とは、社会的制度、コミュニケーションの手段であるという。

Different causes exert in this way a different influence. On the one hand, in a barbarous condition of society the discordances of class and occupation are at their lowest. All members of the same community stand substantially upon the same level; with but insignificant exceptions, they have the same knowledge, the same skill, the same habits; the collective wealth of thought and its expression is not too great for each person to grasp and wield the whole of it. On the other hand, local differences are at their highest point, since it is only civilization and culture that can bind together into one the parts of great community. [...] A

written literature, the habit of recording and reading, the prevalence of actual instruction, work yet more powerfully in the same direction; and when such forces have reached the degree of strength which they show in our modern enlightened communities, they fairly dominate the history of speech. The language is stabilized, especially as regards all those alterations which proceed from inaccuracy; local differences are not only restrained from arising, but are even wiped out, so far as the effect of education extends.<sup>22</sup>

ホイットニーは、書記言語の存在が教育の普及とともに地域差を解消していくことを指摘する。これはすなわち、共通語は書記言語教育を通じて普及するものであり、一方、方言とは、環境さえ整えば自然に習得する口頭言語ということもできる。このホイットニーの考え方を、現在の社会構造にあてはめると、子どもたちは主に方言でのコミュニケーションを主体とした社会に生きており、共通語を習得するにはライティング教育が必要であるということだ。

共通語は、メディアの普及によって日本全国に広まったとみる見方もある。確かに、日本全国どこへいっても、ある程度は意思疎通ができるようになり、それは戦後間もないころとは比べようがない。しかし、それはあくまでも口頭言語での状況であり、書記言語は、教育によってはじめて身につくものである。学力低下問題と地方分権推進による日本語ライティング能力の低下は、結局のところ、ライティング教育の不足が大きな要因といえるであろう。共通語は、書記言語教育に依存する部分が大きい。身近かつ特定の人物のみに理解される方言を主たるコミュニケーション手段にしている場合、共通語教育が書記言語教育に依存する割合は、より拡大すると考えられる。現に、「書きことば」と「話しことば」の区別を指摘・重視・指導するライティングテキストは多い<sup>23</sup>。すなわち、学生が、両者の違いを明確に認識しないまま、それを文章化してしまう例が多いという

ことだ。そのため、教育する側にも一定のスキルが必要となるのである。

## 6. 共通語教育のためのライティング支援

共通語と方言が併用される近年の教育政策においては、両者の違いを区別し、正しいライティングを教えるために、まず、それを教える教員も統一したスキルを身につける必要がある。

初年次教育において、日本人学生に対する日本語教育が活発化したのは、すでに述べたような教育政策上の社会的背景があるからだろう。「日本語教育」とは、本来、日本語を母語としない主に外国人に対し、日本国内外で日本語を指導することを指す。大学においては、大学の学習に対応できる日本語運用能力の確保が目的である。同様に、日本人学生が、大学の学習に対応できる日本語運用能力を確保することが喫緊の課題となり、日本人学生に対するライティング教育が活発化したこと、日本語を母語とする学習者を対象とした教育についても「日本語教育」と称するようになった。

ライティング支援が強化された背景には、2つの理由がある。第一に、学生の日本語運用能力の低下に伴い、初年次教育でライティングの基礎を大学生に身につけてもらいたいスキルとして提示しなければならなくなつたことが挙げられる。すなわち、大学教育において、教員に、基本的なライティングに関する専門知識が求められる状況にあるということだ。第二に、初年次教育を担当する教員の圧倒的な人員不足が挙げられる。初年次教育の対象者は、初年次生全員である。大学の規模にもよるが、平均して数百名、リベラルアーツなどの学部横断の大学においては数千名規模の初年次生を受け入れることになる。このことから、大学では、初年次生全員に対する日本語ライティング科目を担当する専門の教員の数が必然的に少なくなる。そこで、教員の不足を補うために、他の専門分野の教員も日本語ライティングに携わることになるが、それは、ひるがえせば、大学において、教育の担い手であるライティング科目担当

者が、多種多様な専門分野の教員で構成され、ライティング技術を専門に身に付けた者とは限らない、という現状を示している。このように、初年次教育導入当初は多種多様な専門分野の教員によってライティング教育を行ってきた大学現場も、学生の状況から専門の教員の必要性を感じ、次第に、従来、日本語を母語としない学生に対して日本語教育を行ってきた教員や、ライティング支援専門の教員の需要が高まったのである。

その思考的背景をひととくと、明治の沖縄県における「普通語」教育に類例を求めることができるだろう。当時の沖縄県では、共通語と方言の乖離が著しく、県外の人間との意思疎通などはほぼ不可能であった。そのため沖縄県では「普通語」教育に対し、「大和口ができることは英語ができるようなもの」と称されるように<sup>24</sup>、共通語を学ぶことは、外国語を学ぶことと同様であるという考え方があり、それは、これから共通語についての言語教育の在り方を示していよう。

## おわりに

2012年の中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」にもあるように<sup>25</sup>、現在、大学教育においては学修支援制度の積極的な導入が行われている。しかしながら、文部科学省による「大学における教育内容等の改革状況について」では、初年次教育におけるライティング支援の比重はもっとも大きく、81.9%（2012年度）である一方で、「ライティング・センター等、日本語表現力を高めるためのセンター等の設置」に関しては6.9%（2012年度）にとどまっている<sup>26</sup>。すなわち、ライティング支援は科目担当教員に委ねられているといつても過言ではない。

方言の復権が叫ばれる中、学生は、今後ますます、共通語と方言のバイリンガル化が進むだろう。書記言語が教育を通してのみ普及することを考えれば、大学がその補いをすることは必須であり、大学での日本語ライティング支援は、共通語教育

としての役割を強くしていくことになり、そのための強力な教育支援プログラムの構築が急がれることになる。

以上、現在の大学教育で求められるライティング支援について、その原因と状況を整理した。これをもとに、今後の、特に方言の復権政策が盛んな地域におけるライティング支援のありかたについての調査研究の基礎とするものである。

1 「地域主権改革」、内閣府、2009。

2 中央教育審議会、「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）」、文部科学省、2008。

3 「文化遺産を活かした観光振興・地域活性化事業」、文化庁、2011。

4 共通語と方言について、「新中学校学習指導要領解説 国語編」には、「共通語を適切に使うことは、人々が相互の理解を進めるために不可欠な能力である。一方、方言は、生まれ育った地域の風土や文化とともに歴史的・社会的な伝統に裏付けられた言語である。その表現の豊かさと魅力など、方言が担っている役割を十分理解させ、方言を尊重する気持ちをもたせるようにしながら、共通語と方言とを時と場合などに応じて使い分けられるように指導することが大切である」と示している。

5 木部暢子「危機的な状況にある言語・方言の実態に関する調査研究」、NINJAL フォーラム第3回「日本の方言の多様性を守るために」報告書、2010、pp.46-52。

6 安田敏朗『「言語」の構築——小倉進平と植民地朝鮮』三元社、1999、pp.309-311。

7 東條操「方言の本質」『国語と国文学』36号、1927.4、p47。

8 東條操「我国の方言区画」『国語教育』6巻6号、1921.6、p72。

9 両者を明確に区別することは難しい。ユネスコの“Atlas of the World's Languages in Danger”的ウェブサイトでも、「方言（dialects）」と「言語（languages）」は区別されておらず、すべて“languages”として挙げている。

10 西島建男「方言の復権」、『言語』、1988.5（『方言と共通語』河出書房新社、1990所収のものを参照）。

11 『国語審議会答申・建議集』文化庁文化部国語課、1996、p279。

12 『国語審議会答申・建議集』文化庁文化部国語課、1996、p290。

13 共通語について、田近淳一・井上尚美編『国語教育指導用語辞典』には、次のように書かれている。「戦前から戦後にかけて、長年にわたって、方言に対しては標準語という言い方が用いられてきた。しかし、この呼称には、中央集権的な権威主義のニュアンスがつきまとう。逆にいえば、方言は標準から外れた言葉ということになる。こうしたニュアンスを嫌って、近年では標準語に変わって共通語という呼称が一般的になった」。

14 「二重言語主義」とは、たとえば、英語と日本語など、異なる言語がともに使用される状況をさす。その場合、「共通語」という言語に対し、「方言」も異なる言語とみる見方が想定される。

15 濱名篤「日本の学士課程教育における初年次教育の位置づけと効果—初年次教育・導入教育・リメディアル教育・キャリア教育」『大学教育学会誌』第29巻第1号、2007、pp.36-41。

16 中央教育審議会、「学士課程教育の構築に向けて（答申）」、文部科学省、2008。

17 文部科学省「大学における教育内容等の改革状況について」、2014、p19。

18 沖裕貴『学力低下論争』を振り返って——『現代の教育』の講義と受講生との議論から——』、『立命館高等教育研究』(11)、2011.3、pp.131-150。

19 (財)日本青少年研究所『新千年生活と意識に関する調査』、2001、同『中学生の生活意識に関する調査』、2002、同『国際比較からみた日本の高校生 80年代からの変遷』、2005、同『高校生の学習意識と日常生活』、2005、同『高校生の友人関係と生活意識』、2006など。

20 荻谷剛彦「中学2年生の生活時間の変化」『階層化日本と教育危機』有信堂、2001、p212。

21 坂元章『テレビゲームと子どもの心』メタモル出版、2004、p19。

22 W. D. Whitney, *The Life and Growth of Language*, 1875, New York, pp.157-158.

23 毛利美穂・中尾瑞樹『ベーシック日本語表現—日本語表現を見直すことでレポート・小論文は書ける!』、万葉書房、2011など。

24 新里恵二「沖縄における標準語政策の功罪」、『言語生活』1963年7月号、1963、p44。

25 中央教育審議会、「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学～（答申）」、文部科学省、2012。

26 文部科学省「大学における教育内容等の改革状況について」、2014、p20。

# 交渉学教育の定性的評価を関連づける定量指標の一考察

田上正範  
一色正彦

キーワード 交渉学、学習効果、定量指標

## 1. 研究目的

本研究は、交渉学の教育効果の可視化を試みた分析報告である。

交渉学とは、米国ハーバード大学のハーバード・ネゴシエーション・プロジェクト（1979年）として、研究が開始され、理論化されたものである。海外では、ロースクールやビジネススクール、ケネディースクール（公共政策大学院）、メディカルスクールなど、高等教育に幅広く活用されている。しかし、「日本では、交渉は学問として学ぶ対象ではなく、経験値やコミュニケーション力の蓄積であるとする考え方が主流であり、長く、学問的研究としての交渉学が認知されていなかった」

（一色・竹下2014）。交渉学教育の評価については、その有効性の高さは定性的に把握されているが、定量的には、米国においても十分な研究が進んでいるとはいえない（田村・隅田ら2010）。そこで、山本・田上（2010）は、交渉学教育の教育効果を測定する手法として、セルフ・エフィカシー理論を用いて、交渉学に対する自信度を可視化する測定尺度を開発した。さらに、田上・田村ら

（2011）は、本測定尺度を用いて、属性の異なる複数の団体からデータを取得し、定量的な分析結果から、本測定尺度の有効性を示すと共に、交渉に対する自信は、社会経験が長いほど高くなる傾向を示し、交渉学が社会経験と高い親和性をもつと仮説を立てた。

本研究は、交渉学教育を実践する講師による定性的評価と、本測定尺度の関連付ける調査を行い、交渉学教育の定性的評価と定量的評価の関連付けを試みた一報告である。

## 2. 研究方法

定性的評価と定量的評価の関連付けを測るため、交渉学の学習環境が同じと考えられる被験者、つまり、一定の授業日数を経た科目履修生に対し、定性的評価が可能な課題（表面）と、定量的評価が可能なアンケート（裏面）を実施した。

表1: 取得データの概要

項目	内容
被験者	某私立大学の科目履修者、学部生
実施日	2013年7月（授業内に回答・回収）
回答数	449
測定法	A3用紙（表裏）に質問/回答、無記名 *表面：定性的評価：課題（自由記述） *裏面：定量的評価：アンケート

### 2.1. 定性的評価

交渉ケースに対する被験者の回答を、交渉学教育を実践する講師や有識者らで評価した。ケースは、部門担当者として、あるプロジェクトを順調に推進していたが、突然、交渉相手から条件変更を打診されたシーンを示し、その印象や対応等について、自由記述形式で回答したものを使用した。

評価の基準については、まず、交渉の成功確率を下げる要因として、交渉の初期段階において、相手や相手のコンテキスト（隠された背景や状況等）に関する情報量が少ない状況で、相手からのアプローチや提示された条件に対する印象や判断に基づき結論を固定してしまうリスクが挙げられる。この段階で結論を固定することは、交渉によ

り相手のコンテキストを引出し、選択可能性を広げるアプローチが制限され、その結果として、交渉により問題を解決できる選択肢を限定的にしてしまうからである。但し、相手のアプローチや言動に対して、自己の視点でネガティブな印象を持つことは、過去の経験や各自の考え方起因するものであり、それ自体が問題である訳ではない。問題はその後の対応や意思決定にどのように作用したかである。受けた印象に基づき、交渉により解決しようとする問題に対して、結論を固定的して意思決定することは、同様に、交渉により問題を解決できる選択肢を限定的にしてしまうのである。

そこで、交渉学教育を実践する講師や有識者の協力を得て、以下に示す手順で、自由記述の回答の定性的評価を行った。

手順①：印象に対する回答を3つに分類する。

- A) 客観的（相手の視点やポジティブな意見など、複数の視点から書かれているもの）
- B) 感情的（自己の視点から、ネガティブな意見を中心に書かれているもの）
- C) 評価不可（記述量が少なく、上記の判断ができないもの）

手順②：対応等に対する回答を2つに分類する。

この段階で、複数の選択可能性を考えず、結論を固定して意思決定している（固定型）か、この段階では固定して意思決定していない（非固定型）かどうか。

手順③：上記①のA・B（2つ）と②（2つ）のクロス集計（計4分類）と①のCの該当数をカウントする。

## 2.2. 定量的評価

測定尺度として有効性を示された選択肢アンケート（山本・田上 2010）を使用した。アンケートは、「交渉学」に対する自信の度合いを、自己効力感（セルフ・エフィカシー：self-efficacy）の概念を用いて作成したものである。質問（全 43 問）

は陳述文で表現され、その同意の度合を 6 段階の選択肢から、学習者が自己評価で回答するものである。質問文は、肯定的な質問と逆説的な質問が混在しているため、変換処理を施すことにより、数値が大きいほど肯定的な意見を示す。1 から 6 までの 6 段階の選択形式のため、肯定的な回答と否定的な回答のしきい値は、 $3.5 \sim (1+6)/2$  となり、肯定的な回答は 3.5 以上となる。回答度数を平均した値（但し、回答者にとって、外部要因となる質問を削除したもの）を、回答平均として算出し、定量的な指標とした。

## 3. 研究結果

上述の定性的評価の手順①を用いて、被験者の回答傾向を、図 1 に示す。客観的な回答が 35%、感情的な回答が 60%あり、課題のケースに対し、感情的な印象を持つ傾向が強かったことがわかる。これは、ケースを設計した意図と合う結果と言える。

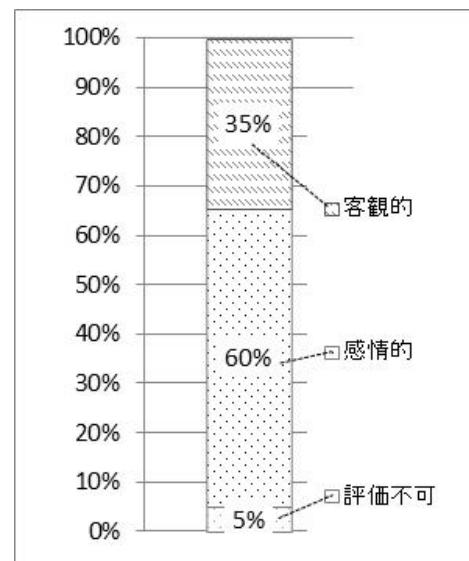


図 1 定性評価(手順①)の回答傾向(N=449)

次に、上述の定性的評価の手順②を含めたクロス集計とその定量的評価による算出結果を、表 2 に示す。

表2:集計結果

定性的評価			定量的評価	
客観的	非固定型	35%	4.18	有意差 あり**
	固定型	0%	—	
感情的	非固定型	47%	4.10	有意差 なし
	固定型	14%	4.05	
評価不可	—	5%	3.91	有意差 あり*
全体		100%	4.11	

※非固定型・固定型は、この段階で結論を固定して意思決定していない（非固定型）とこの段階で結論を固定して意思決定している（固定型）ものを示す。定量的評価の有意差の判定は、t検定で実施。（有意水準 1%:\*\*, 5%:\*)

表2より、定量的評価の上段から下段に向けて、その数値が小さくなっていることがわかる。各数値は、定性的評価により分類した回答の平均を示す。それぞれの平均の間に有意差があるかどうかを、t検定を用いて判定すると、定性的評価による客観的な回答と感情的な回答、及び、感情的な回答と評価不可の回答との間に有意差があった。また、感情的な回答の中で、非固定型の回答と固定型の回答との間には有意差が確認されなかつた。以上より、定性的評価の手順①による分類分け（図1 参照）と本測定尺度による定量的な指標を関連づける結果を得ることができた。しかしながら、本測定尺度では、定性的評価の手順②による分類分けを関連づけるまでの精度を得られなかつた。これは、本測定尺度は交渉学に対する自信の度合いを測定するものであり、交渉シーンにおける対応の仕方といった交渉学の理解の度合いを測定することは難しいものとして、解釈することができる。但し、定性的評価の手順①を定量的な指標に関連づけた、意義のある結果と言える。

#### 4. まとめ

本研究は、交渉学教育において、定性的な評価は確認されているものの、定量的な評価が十分と

はいえない現状の中、交渉学教育の有識者による定性的評価を、定量的な指標と関連づけた貴重な結果であるといえる。しかし、他方で、本指標の限界を示唆している。交渉学教育の定量的な研究は発展途上にあると言える。本論が、交渉学教育の一助となり、認知が十分とは言えない国内での普及につながることを期待する。

#### 参考文献

- 一色正彦,竹下洋史(2014)「契約交渉のセオリー」  
レクシスネクシス・ジャパン、pp.31-33.
- 田上正範,田村次朗,隅田浩司, 山本敏幸,一色正彦  
(2011)「交渉学の学習効果を可視化する分析報告」日本説得交渉学会第4回大会発表論文集、  
pp.7-9.
- 田村次朗,隅田浩司,一色正彦,山本敏幸,田上正範  
(2010)「交渉学教育の現状と課題」日本説得交  
渉学会第3回大会発表論文集、pp.31-33.
- 山本敏幸,田上正範 (2010)「交渉学の授業・ワー  
クショップの成果を可視化する手法の研究」日  
本説得交渉学会第3回大会発表論文集、pp.4-36.



# 『情報の可視化(マップ化)』指導モジュールの研究

竹本和広

キーワード アクティブ・ラーニング マップ化 交渉学

## 1.はじめに

### 1.1.本研究の目的

テキスト情報や伝聞情報をまとめて図解する「マップ化」は、社会人基礎力として要求されているコミュニケーションや思考整理に有用な「情報の可視化」の方法論の一つとして有用である。また、その方法論を紹介したビジネス書や解説書も数多く刊行されている。

しかしながら、そのような書籍を手に取ったとしても、例示されている図解のあまりの流麗さに尻込みしてしまい、最も簡単かつ重要な「実際に手を動かして学ぶ」ことさえ取り組めていない学習者は少なくない。また、高等教育を経て社会人となると、一段と、文字だけによる報告、連絡、相談の機会が増し、ますますマップ化の機会は遠ざかるばかりである。

そこで、本研究では、マインドマップやリッヂピクチャー等、情報の可視化手法を用いた思考整理およびコミュニケーションの有用性を、実践を以て学習することのできる演習課題、指導法を開発することにより、効果的な学習者のコミュニケーション力、課題発見力および発想力の育成、ならびに、社会人としての動機づけ・自信向上を図ることを目的とする。

### 1.2.本稿の目的

アクティブ・ラーニングで重要になるのは、学習者自らが学びから価値を見出すことである。そのために効果的なのは、チームによるPBL型の学習形態であることは論を俟たない。

筆者らが講師として関わっている「交渉学」は、PBL型の学習形態をフルに活用して、社

会人基礎力を涵養する領域である。そこでは、チームのメンバーたちが与えられた状況の中で、それぞれ持っている情報、思っていること、考えたことを共有・共感し、自分たちが取り組むべき課題を定義し、最善の解決案を模索していくものである。(一色・竹下 2014)

PBL型の学習形態において、状況分析の過程では、全体を俯瞰的に捉えて本質的な課題がどこにあるか見定めることが重要であり、情報共有・共感の過程では、ポイントがズレないコミュニケーションが重要である。これらの本質的課題の見定めやコミュニケーションの一手法として本稿の内容を提案するものである。

## 2.マップ化指導モジュールの導入状況

筆者は主に、交渉学、知的財産マネジメントといったビジネス実務に近い講座を担当しており、事例を取り扱った演習を数多く果たす。そこで、講座の初期段階において、事例全体を俯瞰できるようなマップの作成を指示するとともに、その一例としてリッヂピクチャー(チェックランド・スクールズ 2005)の作成例を提示している。尤も、リッヂピクチャーの作成を強制するものではなく、マインドマップ(ブザン 1996)やその他の俯瞰手法を体得している学習者には、慣れ親しんだ手法を使って情報整理を行うように指導している。また、筆者が事例の解説を行う際には極力、マップを黒板やホワイトボードに記した上で、学習者からの気付きや疑問をマップ上に図示することで、他の学習者にとっても、視覚的に理解を促すようしている。

また、ある程度マップ作成に慣れた学習者

に対しては、配置方法や記述方法に自分なりのルールを取り決めて、情報の対称性、プレーヤ相互の関係性、時系列で発生した物事も一覧できるように指導している。

### 3. リッチピクチャーの書き方（例）

マップの作成方法を、リッチピクチャーを例に紹介する（一色・竹下 2014）。

#### ステップ1：登場するプレーヤを記載する。

最初に、自分を中心にして、周りに関係の深い利害関係者（ステークホルダー：株主、顧客、従業員、取引先、債権者、地域社会、行政機関等）を描く。

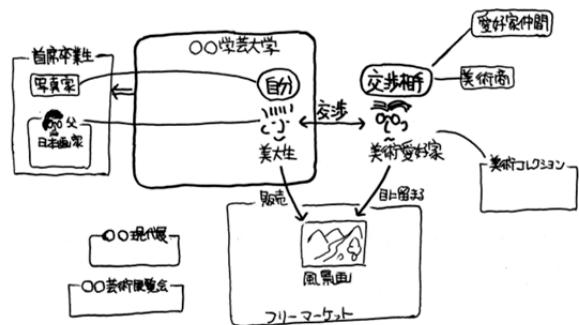


図1 プレーヤの配置

#### ステップ2：プレーヤ相互の関係を記載する。

次に、関係者に関する情報をについて、この段階で解っている情報を書き込む。ここで全体をバードアイの視点でみて、足りない情報をを見つけ、空欄の？などを記載し、どこが不足しているのかを明記する。

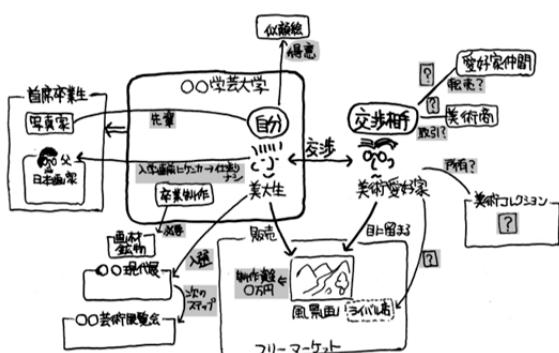


図2 プレーヤ相互の関係性の記載

#### ステップ3：情報を分類し、階層化する。

最後に、情報を分類し、階層化する。分類は、事実、推定・推論、希望・思いに区分するなど、基準を決めて行う。分類や階層化した情報には、色をつけるなどにより、一覧性を高める。

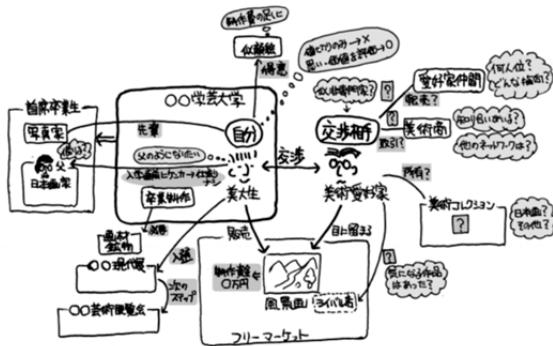


図3 情報の分類および階層化

マップ化には、視点（どの位置に中心を置くか）、視野（その中心からどの方向を見るか）、視座（何を軸に考えるか）の3つが重要である。作成プロセスは、個人ワークで作成後、グループで議論し、講師がフィードバックする方法とグループで議論しながら、一つのマップを作成する方法がある。

### 4. マップ化指導モジュールの実践

2014年のスタディスキルゼミ（PCで学ぶ）「Wordを活用した社説についての情報分析（以下、社説分析）」の一環として、情報の可視化手法の学習に好適な課題および指導を実践した。

社説分析では、Wordを学習のツールとして活用できるようになることを狙いとして、社説を例として、文章がどのような内容から成り立っているのかを知ることにより、文章を読解および分析できることを到達目標としている。（山本 2012）

社説分析の進め方は、第1段階として、社説に記述された客観的な事実を青色マーカーで、著者の主観的な感想、意見主張等を赤色マーカーでマーキングし、第2段階として色分け

した社説をマップ化し、読解による内容理解力を可視化する。そして、第3段階では、第2段階で作成したマップを用いて社説のリライトを行うのである。

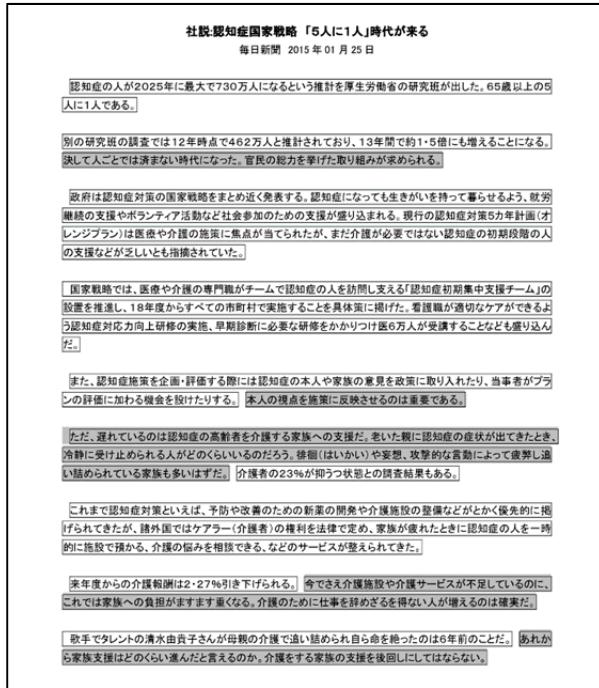


図4 第1段階:事実と主張の色分け

社説:認知症国家戦略「5人に1人」時代が来る  
(毎日新聞 2015年1月25日)

本研究では、第2段階の社説のマップ化をさらに下記のステップに分けて作業させる。使用する図解ツールはどのようなものでも構わない。

#### ステップ1：プレーヤのキーワード化

文章に登場するプレーヤ（人、組織、物）を列挙してキーワード化する。度々登場する人物や乗り物などはアイコン化することで、作成時間の短縮やマップの閲覧者の心の垣根を下げる作用を有する。また、ステップ1およびステップ2で作成したキーワードやキーフレーズは、付箋に書き込んで、マップ上の配置を自在に変更できるようすることで、試行錯誤の回数を飛躍的に増やすことができる。

プレーヤ

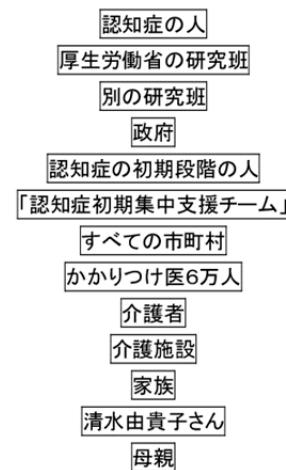


図5 プレーヤのキーワード化

#### ステップ2：動作、状態、感情のキーフレーズ化

ステップ1で登場したプレーヤの動作、状態、感情をキーフレーズ化する。ここでは文章の高度な要約力が要求されるので、個人あるいはグループで試行錯誤しながら表記を作り上げる。

フレーズ

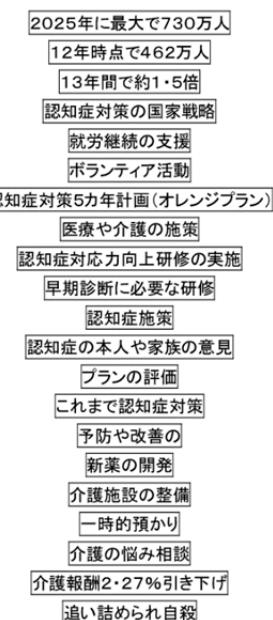


図6 動作、状態、感情のキーフレーズ化

### ステップ3：プレーヤの配置

プレーヤをマップ上に配置する。この段階ではすでに、どのプレーヤとどのプレーヤとの関係性が近いか、遠いか、対立しているかが判明しているので、リッチピクチャー作成のステップ1に倣った作業を行う。

### ステップ4：プレーヤの関係性記述

ステップ3で配置したプレーヤ同士の関係性を線や矢印で表し、キーフレーズを付加す

る。

この段階で、客観的事実のマップ化ができる。

ここで、登場するプレーヤに着目するのは、客観的な事実には必ずといっていいほど複数のプレーヤが登場し、様々な関係性を持って物事が行われているからであり、これらの構造を理解した上で初めて、著者の見解に対して批判的な評価を行うことが可能となる。

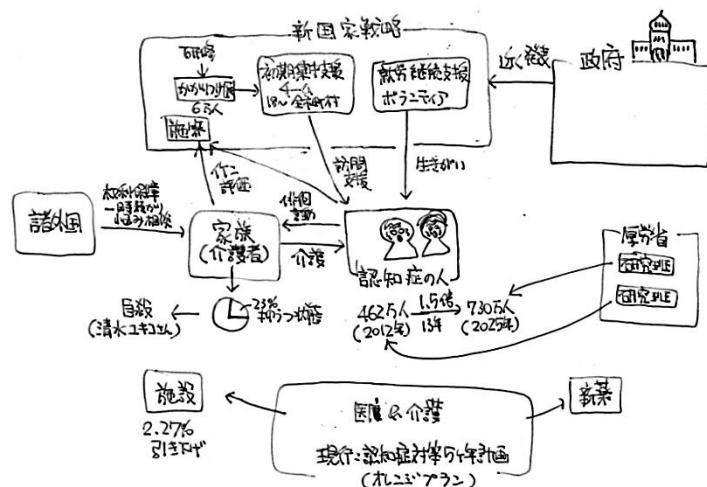


図7 プレーヤとその関係性

### ステップ5：著者の主張追記

客観的事実のマップに著者の主張を追記する。すなわち、どの事実に対する見解や推定なのか、ここでも文章の構造化を行うのである。

見解は、文章で色分けしたマーカーと同じく、事

実関係と違う色の筆記具で記入することで、一覧性が高くなる。こうして、社説の全文が構造化（マップ化）された。また、事実関係と見解という2つのレイヤーに分離されている（階層化）。

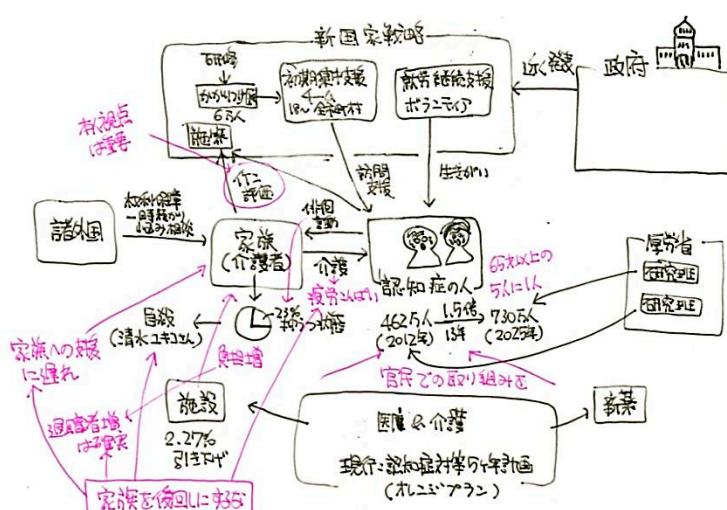


図8 著者の主張を追記

## ステップ6：学習者の見解記入

学習者は、自己の見解という階層を追加し、気付いたこと、疑問に思ったこと、見解をマップに

追記していく。このステップでも、どの事実関係、主張に対する見解なのかが構造化されるので一覧性は維持される。

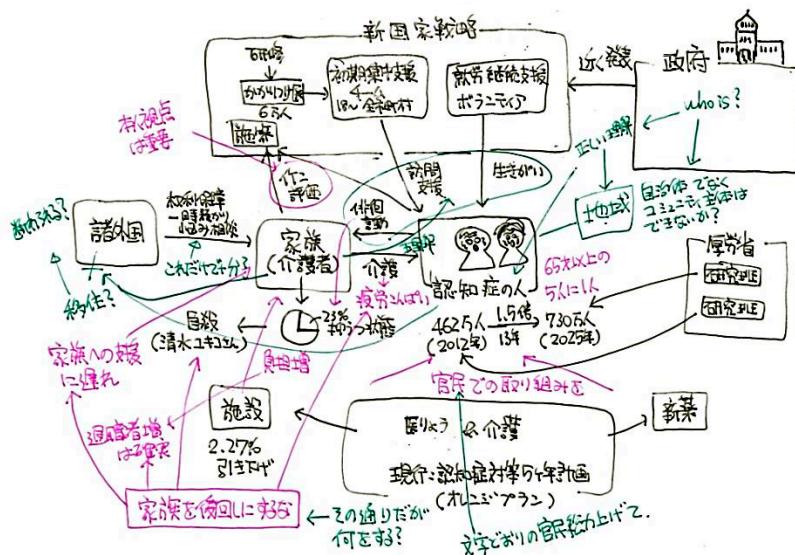


図9 学習者の見解追記

以下、第3段階として学習者は、作成されたマップに基づいて、社説を再構築して文書化（リライト）する。リライト文書作成の進め方は概ね下記のとおりである。

- ①事実関係を記述する
- ②事実関係に対する著者の主張を記述する
- ③上記①または②に対する学習者の見解を記述する（「しかしながら」「また」「さらに」等の接続詞で始まることが多い）

社説分析では、下記①～④の効果・示唆のあることを山本は報告しているが（山本 2012）、第2段階においてマップ化による可視化ワークを入念に行うことできらに⑤～⑥の効果示唆があることが期待できる。

- ①文章の構造的な見方
- ②文章を構造的に設計し、設計に沿った文章を作成する方法
- ③文章に対する批判的な考え方や、著者のコンテキストを仮説する思考
- ④文章をじっくりと読む態度の育成
- ⑤文章に限らず、事象を人や物どうしの関係性として捉え、構造化する思考

- ⑥自己の有している情報の欠落や非対称性に気付き、調査し、質問する姿勢

## 5.まとめ

本項では、本質的課題の見定めやコミュニケーションの一手法としてマップ化の方法論を提案するとともに、マップ化指導モジュールを提案した。

本研究においてはなお、以下の課題があると認識している。

- (1)図解による思考形態の変容については、認知心理学や脳科学的なメカニズムによるところがあると推定している。当該科学分野と関連付けた解説が可能となれば、学習者へも論理的に意義を説明することが可能となる。
- (2)効果については、筆者の印象の域を越えておらず、定量的な指標やサンプリング手法を入手することにより、効果の客観的評価が可能となる。
- (3)マップ化の指導を行うにあたり、講師の属人性がきわめて高く、講師が指導を敬遠する傾向が予想される。これを補償するような、指導簡易化ツールやテンプレートの開発が必要となる。

## 参考文献

一色正彦・竹下洋(2014) 「法務・知財パーソンのための契約交渉のセオリー」レクシスネクシス・ジャパン pp234-237.

トニー・ブザン、バリー・ブザン(2005) 「ザ・マインドマップ」 ダイヤmond社.

ピーター・チェックランド、ジム・スクールズ (1994) 「ソフト・システムズ方法論」, 有斐閣.

山本敏幸(2012) 「第9章【Wordを活用した社説についての情報分析】」 『初年次教育におけるアクティブ・ラーニング型授業デザインブック』, 関西大学教育推進部, pp43-47.

### 【教育研究活動】

#### <論文等>

「学生と作る・学生が創る授業「大学教育論－大学の主人公は君たちだ！」のデザイン」  
『大学生の学びをはぐくむ学習環境のデザイン－新しいパラダイムが拓くアクティブ・ラーニングへの挑戦－』 岩崎千晶編著 関西大学出版部 2014年3月 pp.193-203

「Active Learning の理論と実践に関する一考察 LA を活用した授業実践報告（5）」  
『関西大学高等教育研究』 第5号 2014年3月 pp.1-15

「授業について「かたる」こと、「きく」こと」（齊尾恭子と共に著）  
『関西大学高等教育研究』 第5号 2014年3月 pp.55-64

「改めて学ぶアクティブ・ラーニング」  
『看護教育』 Vol.56 No.1 2015年1月 pp.40-46

#### <学会発表>

「Active writing を目指す試み～lifelong active learner / writer を育てる～」  
大学教育学会第36回大会 大会発表要旨集 2014年5月 pp.250-251  
「学生を能動的にするハイブリッド型授業」  
初年次教育学会第7回大会 ワークショップ 2014年9月 大会発表要旨集録 p.33

### 【学内外の活動】

#### <学内>

##### (1) 各種委員会委員等

- ・教育開発支援センター 副センター長
- ・教育開発支援センター委員会 委員
- ・教育開発支援センター専門委員会 委員
- ・教育推進企画委員会（企画懇） 委員
- ・アクティブラーニングプロジェクト リーダー
- ・学生提案科目「学内留学ノススメ」総括担当

##### (2) 学内行事等

- ・FD Café（新任教員研修会）の開催（2014年4月19日）
- ・第11回 FD フォーラム『アクティブ・ラーニングの Future Design』の企画・開催・パネリスト（2014年9月6日）

##### (3) 担当科目

- |                 |                  |
|-----------------|------------------|
| スタディスキルゼミ（課題探求） | ：春学期1クラス・秋学期1クラス |
| 文章力をみがく         | ：春学期1クラス・秋学期1クラス |
| 大学教育論           | ：秋学期1クラス         |

教職概説	: 春学期 1 クラス
文章の達人を目指す	: 春学期 1 クラス・秋学期 1 クラス
関西大学ピアコミュニケーション入門	: 春学期 1 クラス
学内留学ノススメ	: 秋学期 1 クラス

### <学外>

- 2014年2月7日 講演:APUEDLSC研究フォーラム『関西大学の初年次教育科目におけるLAの登用について』 於 立命館アジア太平洋大学
- 2014年3月9日 講演:学生FDサミット 分科祭の部 FD 学び場セッション(アクティブ・ラーニング) 「アクティブ・ラーニング」ってなに?~能動的な学修者になるために~ 於 東洋大学
- 2014年5月16日 講演:教育ソフトウェア・大学FD学修会『アクティブラーニングのFuture Design』 於 関西大学(天六キャンパス)
- 2014年6月14日 JFPPパネルディスカッション『Future Design for Active Learning』 於 法政大学
- 2014年7月17日 講演:『アクティブ・ラーニング 事始め』 於 安田女子大学
- 2014年7月30日 講演:『アクティブ・ラーニング 事始め』 於 京都女子大学
- 2014年7月31日 講演:『Future Design for Active Learning』 於 東北学院大学
- 2014年8月27日 講演:『アクティブ・ラーニング ことはじめ』 於 関西福祉科学大学
- 2014年9月4日 初年次教育学会ワークショップ『学生を能動的にするハイブリッド型授業』 於 帝塚山大学
- 2014年9月19日 講演:『Future Design for Active Learning ~アクティブ・ラーニング事始め~』 於 神戸学院大学
- 2014年10月30日 講演:『アクティブ・ラーニング事始め ~学生をアクティブ・ラナーに育てるハイブリッド型授業~』 於 首都大学東京
- 2014年10月31日 講演:教育ソフトウェア・大学FD学修会『アクティブ・ラーニングのFuture Design』 於 山王健保会館
- 2014年11月8日 発表:『PBL教育フォーラム2014』 於 同志社大学
- 2014年12月13日 アイスブレイク実演:『交渉学ワークショップ』 於 熊本学園大学
- 2015年1月8日 講演:『アクティブ・ラーニング事始め』 於 日本福祉大学
- 2015年1月23日 講演:『アクティブ・ラーニングを展開するための二つの取組』 於 中部大学工学部

### <その他>

- 2014年10月3日 朝日新聞 「授業企画に学生力」(「学内留学ノススメ」の取材記事)
- 2015年1月 公益財団法人電通育英会 IKUEI NEWS vol.69 pp.11-12  
「アクティブラーニング型授業を履修する 関西大学 大学教育論「大学の主人公は君たちだ!」(「大学教育論」の取材記事)
- 2015年2月16日 毎日新聞 14面 『主体的な学びを引き出す』 「グループで解決策探る 関西大」(APならびに交渉学ワークショップを牽引する学生スタッフ LAの取材記事)

---

『関西大学高等教育研究』彙報欄 [2014 学年度] 山本敏幸, Ph. D.

---

## 1 教育研究活動

- (1) 論文
- (2) 学会発表
- (3) 講演・シンポジウム等
- (4) 著書
- (5) 担当授業科目
- (6) その他

## 2 学内の活動

- (1) 各種委員会委員等（評議員・編集委員及びそれらのオブザーバー含む）
- (2) 各種プロジェクトへの貢献
- (3) その他

## 3 学外の活動

- (1) 各種委員会委員等（評議員・編集委員及びそれらのオブザーバー含む）
- (2) 他大学・教育機関への貢献
- (3) その他

---

<基本方針>

2014 年度 1 年間の業績について一覧で記載する。『関西大学 教育推進フォーラム』の「短信」に記載されている内容を包含するものとする。

---

## 1 教育研究活動

### (1) 論文

1. 小林 建太郎, 林 宏昭, 山本 敏幸, 他. (2014. 06). スマートデバイスを利用した参加型授業の実践. 私立大学情教育会教育改革 ICT 戰略大会 2013 発表内容. Digital Knowledge. Available from: <http://www.digital-knowledge.co.jp/files/2014/06/f539a4d324427c.pdf>
2. Tosh Yamamoto, Chiaki Iwasaki, Haruo Kurokami, Maki Okunuki, Masanori Tagami. (2014.08). MOOC and Flipped Classroom. APAN 38, 2014. Nantou, Taiwan. Presentation Slides Available From: [https://www.apan.net/meetings/Nantou2014/Sessions/MOOC/APAN2014\\_MOOCflippedLearn\\_eP\\_0948.pdf](https://www.apan.net/meetings/Nantou2014/Sessions/MOOC/APAN2014_MOOCflippedLearn_eP_0948.pdf)
3. Tosh Yamamoto, Maki Okunuki, Chiaki Iwasaki, Tagami Masanori. 2014.12.01. Event 2 Active Learning Practicum for Trust Building in Team-Based Learning with Empathy. ICCE, Nara. Japan. [Cancelled due to class duties.] Promotional Web Site: <https://dl.dropboxusercontent.com/u/17118107/ICCE2014event/index.html>

## (2) 学会発表

1. Tosh Yamamoto, Chiaki Iwasaki, Maki Okunuki. 2014.05.30. A Report for the MOOC application for the pre-university improvement in Education at Kansai University. eLearning Forum Asia 2014, National Cheng Kung University, Taiwan.
2. Tosh Yamamoto, Chiaki Iwasaki, Haruo Kurokami, Maki Okunuki, Masanori Tagami.(2014.08). MOOC and Flipped Classroom. APAN 38, 2014. Nantou, Taiwan.
3. Tosh Yamamoto, Maki Okunuki, Chiaki Iwasaki and Masanori Tagami. 2014.11.17. Active Learning Across the Border of Classroom, involving all Stakeholders in the University - Advanced Communication through Trust and Consensus Building. ELLTA 2014, Leadership and Learning in the Asian Century. Universiti Sans Malaysia, Malaysia.
4. Tosh Yamamoto, Maki Okunuki, Chiaki Iwasaki and Masanori Tagami. 2014.11.18. Project/Problem-Based Learning Fostered by ePortfolio. ELLTA 2014, Leadership and Learning in the Asian Century. Universiti Sans Malaysia, Malaysia.
5. Tosh YAMAMOTO, Maki OKUNUKI, Wu-Yuin HWANG & Kentaro KOBAYASHI. 2014.12.02. An Interactive Tool to Increase the Value of Learning. ICCE, Nara. Japan.
6. Tosh YAMAMOTO, Maki OKUNUKI, Chiaki IWASAKI, Tagami MASANORI. 2014.12.01. Event 2 Active Learning Practicum for Trust Building in Team-Based Learning with Empathy. ICCE, Nara. Japan. [Cancelled due to class duties.]
7. 山本敏幸. 2015.02.24.「三者協働型PBLによるアクティブラーニングの実践例 ::: クラスルームを越えた学習環境:::—入学前教育支援体制の構築から運営まで—」. 関西大学反転授業はディープ・アクティブラーニングを促すか?」シンポジウム.

## (3) 講演・シンポジウム等

### 基調演説

1. 山本敏幸. 2014.12.05. [基調講演]「アクティブラーニングの重要性と支援する組織体制」.(対象者: テーマに興味・関心のある方で自大学での課題解決のために情報収集を必要とする私立大学・短期大学に所属する職員および教員). 大学職員 情報化研究研修会. 武庫川女子大学.
2. 山本敏幸. 2014.09.03. [基調講演]「【アクティブ・ラーニングに必要な学修環境】ラーニングコモンズの活用とファシリテータによる学修支援」. 平成 26 年度 教育改革 I C T 戦略大会. 東京、私学会館.
3. Tosh Yamamoto (2014). Active Learning Fostered by ePortfolio. Seminars & Conferences. Thailand Cyber University Project, Office of the Higher Education Commission, Ministry of Education, Thailand.
4. 講演 : アクティブ・ラーニングに必要な学修環境、ラーニングコモンズの活用とファシリテータによる学修支援. 平成 26 年度教育改革 ICT 戦略大会 JUCE 公益社団法人 私立大学情報教育協会. 2014 年 9 月 3 日
5. 基調講演 : 山本敏幸. アクティブラーニングの重要性と支援する組織体制. 武庫川女子大学 中央キャンパス日下記念マルチメディア館 1F . 2014 年 12 月 5 日.

6. ワークショップ : Yamamoto, T., Miura, M., Iwasaki, C., Okunuki, M., Tagami, M, 2015.03.1. Preconference Workshop (half a day):"Constructive Workshop: Active Learning Enhanced with Educational ICT", APRICOT-APAN 2015, Fukuoka, Japan.
7. ワークショップ : Yamamoto, T., 2015.03.13. Graduate Seminar: "On the Verge of Advanced Communication for Win-win Approach – the effective use of ICT (Thinking Tools) in Project Based Active Learning Environment", Target audience: the undergraduate and graduate students majoring on Computer Science or related areas. National Central University, Taoyuan, Taiwan.
8. ワークショップ : Yamamoto, T., 2015.03. (Under Preparation) Medical School Seminar: "On the Verge of Advanced Communication for Win-win Approach with Empathy, Trust Building, and Critical Thinking– the effective use of ICT (Thinking Tools) in Project Based Active Learning Environment", Target audience: the undergraduate and graduate students majoring in Medicine. National Taiwan University, Medical School, Taipei, Taiwan.
9. ワークショップ : Yamamoto, T., Iwasaki, C. Miura, M., Okunuki, M., , 2015.03.15. Preconference Workshop (half a day):"Learning Assessment for ePortfolio", International Symposium for Grid Computing, Academia Sinica, Taipei, Taiwan.

#### (4) 著書

- 山本敏幸. (2014). 第17章:「交渉学」、ラーニング・アシスタントを取り入れた初年次教育「ピア・コミュニティ入門・演習」におけるデザイン、大学生の学びを育くむ学習環境のデザイン—新しいパラダイムが拓くアクティブ・ラーニングへの挑戦—. 関西大学出版部.

*Tosh Yamamoto (2014). Active Learning Fostered by ePortfolio. Seminars & Conferences. Thailand Cyber University. Available: [http://support.thaicyberu.go.th/stream/vod.php?lang=th&show=&event=e-port2014&issue\\_id=723&video\\_id=839&table=&video\\_url=eport2014/acu2014\\_2001.mp4](http://support.thaicyberu.go.th/stream/vod.php?lang=th&show=&event=e-port2014&issue_id=723&video_id=839&table=&video_url=eport2014/acu2014_2001.mp4)*

#### (5) 担当授業科目

2014学年度は以下の全学共通科目を担当しました。1クラスの学生数20名から100余名の様々なクラスサイズで、様々なアクティブ・ラーニングの実践で、多様なクラスダイナミックスを経験しました。すべてのクラスにおいてLA（ラーニング・アシスタント）を活用し、受講生視点の学びの環境作りを心がけた。

クラス内授業の領域を超えたアクティブ・ラーニングの挑戦に取り組み始めた。地域連携領域の新規科目として、「農作体験で学ぶ地域の営み」を新規に開講した。また、産学連携領域の新規科目として、「アイディアをデザインする」を開講した。どちらも、アイディア創出による製品開発とそのブランド化がテーマで、農作実体験やアイディアを形にした演習活動を通して、マーケティング調査、コンセプトデザインからプロダクトデザイン、プロモーションまでを実践体験できる科目設計をし、授業運営をおこなった。

- |                            |       |
|----------------------------|-------|
| 1. スタディスキルゼミ（パソコンで学ぶ）      | 3 クラス |
| 2. スタディスキルゼミ（プレゼンテーション）    | 3 クラス |
| 3. 基礎からの情報処理               | 1 クラス |
| 4. 関西大学ピア・コミュニティ入門         | 1 クラス |
| 5. アイディアをデザインする（新規チャレンジ科目） | 1 クラス |
| 6. 農作体験で学ぶ地域の営み（新規チャレンジ科目） | 1 クラス |

### (6) その他

1. 2014年7月に丹波篠山地区の棚田プロジェクトで「農作体験で学ぶ地域の営み」のLAと共に草刈り作業の応援に出かけた。
2. 2014年7月に氷上西高校の町おこし担当の生徒たちに交渉学のワークショップをCTL研究員の田上正範氏、ラーニング・アシスタント数名でおこなった。
3. 2015年3月に氷上西高校生対象交渉学ワークショップをCTL研究員の田上正範氏、ラーニング・アシスタント数名でおこなった。
4. バイリンガルによる幼児教育支援。東京Fun Shine Academy Web : <http://funshine-eng.com/>

### 座長業務

1. セッション担当 : Session Organizer: Moderator

Session Chair: Session for eLearning. eLearning Forum Asia 2014, National Cheng Kung University, Taiwan. 2014.05.

Session Chair: Session for e-Portfolio. ELLTA 2014, Leadership and Learning in the Asian Century. Universiti Sans Malaysia, Malaysia.

Session Chair: KU COIL Symposium. Kansai University. 2014.12.

Session Chair: ISGC 2015. Taipei, Taiwan, 2015.3.

## 2 学内の活動

### (1) 各種委員会委員等（評議員・編集委員及びそれらのオブザーバー含む）

1. 教育推進委員会 委員 (役職 : 副部長)
2. 教育推進企画委員会 委員
3. 教育開発支援センター専門委員会 委員
4. 教育推進企画委員会委員 委員
5. I T 政策専門部会 委員
6. L M S 検討ワーキンググループ メンバー
7. 全学 ICT 活用推進会議 議長
8. LMS 運用技術会議 委員 ICT 活用授業の普及
9. コモンズ委員会 委員
10. 教育推進部・国際部教員会 委員
11. F D フォーラム 支援
12. 授業における I C T 活用事例紹介と啓蒙
13. I T センターコンテンツ作成チームとのコラボレーション
14. 海外国際学会サポートスタッフ・インターンシップ (APAN 2014). 引率
15. 関大卒業生社会人と在学生の合同研修「交渉学」(5/17, 2/21) 千里山キャンパス
16. 「スタディスキルゼミ」・「知のナビゲーター」ワークショップ 運営支援
17. 台湾、国際学会 ISGC 2015. LA によるアクティブ・ラーニングインターンシップ、オーガナイザー兼引率。
18. 2015年度アラカルト入学合格者対象の入学前教育（システム設計、カリキュラム設計・開発、英語・数学・国語表現の3分野のナレッジマップから教材コンテンツ設計・開発、LMS 専用コンテンツモジュール設計、運営デザイン、本プロジェクトを三者協働型のプロジェクトベーストレーニングで動かす統括）

### (2) 各種プロジェクトへの貢献

#### 1. CTL、ICT 活用プロジェクト

プロジェクトメンバーと、ランチョンセミナー、コモンズ IT エリア IT 支援

#### 2. 全学 ICT 活用推進会議 委員に委嘱

### (3) その他

#### 1. 本学職員階層別研修 (2~4 年目対象) 講師

テーマ： チームによる職場での問題解決に向けての合意形成のための「コミュニケーション力」を身に付け、上司、同僚、部下、及び他部署間のステークホルダーに対する「配慮」、「思いやり」「チームワーク力」の精神を涵養する。11月 14-15 日

#### 2. 関西地区の大学の中でいち早く交渉学を全学共通科目に導入すべく、春学期のピア・コミュニケーション演習の授業において、ピア演習の一環として、マイクロインサーション的に交渉学演習を導入した。

#### 3. ピア・サポート スキルアップセミナー 講師

## 3 学外の活動

### (1) 各種委員会委員等 (評議員・編集委員及びそれらのオブザーバー含む)

#### 産学連携

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

#### 2. パナソニック・ソリューションテクノロジー株式会社 アドバイザー (インストラクショナル・デザイン、アンケート・デザイン、集計・分析) .

#### 3. IT 教育研究所 研究員 (インストラクショナル・デザイン、アンケート・デザイン)

#### 4. 丹波篠山佐治スタジオ、地域連携プロジェクト参加.

#### 科研研究

#### 5. 研究：平成 24~26 年度 高度化促進研究 (最終年)

### (2) 他大学・教育機関への貢献

#### 他大学・教育機関とのコラボレーション

#### 1. 慶應大学グローバルセキュリティ研究所 : 特別研究員：災害復興の交渉学

#### 2. 神戸親和女子大学 地域連携プロジェクト 共同研究

#### 3. Fun Shine Academy: バイリンガル教育の普及 (Global Education) 共同研究

### (3) その他

#### 1. ISGC 2014~2015 Proceedings 審査委員

#### 2. Instructor: Graduate Seminar at National Central University, Dr. Wu-Yuin Hwang. Mar. 13, 2015.

#### 所属学会

#### 1. ISGC 学会 (International Symposium for Grid Computing)

#### 2. APAN (Asia Pacific Area Network) アジア地区の大学で組織されているコンピュータ利用教育学会

#### 3. CIEC (コンピュータ利用教育学会) (Community for Innovation of Education and Learning through Computers and communication networks)

#### 4. 情報処理学会

#### 5. 日本工学教育協会

以上。

【教育研究活動】

〈論文〉

岩崎千晶 (2014) 「アクティブ・ラーニングの質を高める学習支援と学習環境のデザイン」, 『大学教育と情報』, No.2 (通巻 147 号). pp.32-36.

岩崎千晶, 柴健次 (2014) 「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」, 『関西大学高等教育研究』, 第 6 号. pp.11-19.

岩崎千晶, 池田佳子 (2015) 「グローバル人材の育成を見据えた日本人学生と外国人留学生の 混在型による初年次交流学習のデザイン」, 『関西大学高等教育研究』, 第 6 号, pp.87-93.

山田嘉徳, 森朋子, 毛利美穂, 岩崎千晶, 田中俊也 (2014) 「学びに活用するループリックに関する方法の検討」, 『関西大学高等教育研究』, 第 6 号, pp.21-30.

〈学会発表〉

岩崎千晶 (2014) 「初年次教育における協同学習への取り組みを学ぶ動画教材のデザイン」『第 21 回日本教育メディア学会年次大会発表論文集』, pp.14-15.

松河秀哉, 新居佳子, 岩崎千晶, 金城洋子, 堀田博史(2014) 「ネットワーク分析におけるコミュニティの概念を用いたメッセージの概要把握」『第 30 回日本教育工学会全国大会講演論 文集』, pp.529-530.

岩崎千晶 (2014) 「初年次教育における学習支援に取り組むラーニングアシスタントの実践的 思考に関する分析」『第 30 回日本教育工学会全国大会講演論文集』, pp.613-614.

山本良太, 岩崎千晶, 村上正行 (2014) 「ラーニング・コモンズの運営と研究へのアプローチ の方法」『第 30 回日本教育工学会全国大会講演論文集』, p.47.

岩崎千晶, 池田佳子 (2014) 「留学生と日本人学生の交流を取り入れた初年次教育におけるア クティブ・ラーニングのデザインとその評価」『初年次教育学会第 7 回大会発表要旨集』, pp.84-85.

岩崎千晶, 杉浦友美, 山本敏行 (2014) 「正課学習と課外活動を支えるコラボレーション・コ モンズのデザインと利用状況の分析」『大学教育学会第 36 回大会発表要旨集録』, pp.260-261.

岩崎千晶 (2014) 「子育て支援に関する保育力を育む動画教材の開発」『日本保育学会第 67 回 大会発表論文集』, p.677.

佐々木智彦, 斎尾恭子, 岩崎千晶 (2015) 「ラーニング・コモンズにおける学習支援の取り組 みとその評価 —ラーニング Café を事例に—」『第 21 回大学教育フォーラム』, pp.134-135.

竹中喜一, 岩崎千晶, 杉本仁嗣, 森朋子 (2015) 「学修支援者としての事務職員育成プログラ ムの開発」『第 21 回大学教育フォーラム』, pp.150-151.

山田嘉徳, 森朋子, 岩崎千晶, 田中俊也 (2015) 「ループリックを通した学生の学びに関する 探索的検討—「ループリック評価アンケート」を手がかりとして—」『第 21 回大学教育フォ ーラム』, pp.206-207.

Chiaki Iwasaki, Yoko Kinjo, Hiroshi Hotta, Hideya Matsukawa, Kenichi Kubota (2014) "Development and Assessment of Video Production for Teacher Training Program in the field of Child-care and Family Development Parenting-Building Partnership with Family, Pacific Early Childhood Education Research Association PECELA2014, B4.00.

Toshiyuki Yamamoto, Chiaki Iwasaki, Maki Okunuki, Tomoya Ikezawa (2014) "A Report for the MOOC Application for the Pre-University Improvement in Education at Kansai University",

eLearning Forum Asia 2014, 査読あり

Toshiyuki Yamamoto, Chiaki Iwasaki, Yukari Makino (2014) “The Use of Collabo-Note© to Fortify Active Learning in and outside Classroom” , *International Symposium on Grids and Clouds 2014*, 査読あり

Toshiyuki Yamamoto, Chiaki Iwasaki (2014) “Learning Assessment for ePortfolio: Pedagogy to Andragogy –Big Data for the Summative Learning Assessment for Active Learning”, *International Symposium on Grids and Clouds 2014*, 査読あり

#### ＜教育研究資金獲得＞

##### 【研究代表者】

文部科学省科学研究費基盤研究 (B) 「初年次教育における学習コミュニティ構築と 2 年次への接続を支える教育システムの開発」(課題番号 24700917) (研究代表者: 岩崎千晶) (H24 年度から H26 年度)

##### 【研究分担者】

文部科学省科学研究費基盤研究 (A) 「会計リテラシーの普及と定着に関する総合的研究」(研究代表者: 柴健次) (H25 年度から H27 年度)

文部科学省科学研究費基盤研究 (B) 「ビッグデータを用いた子育て不安の分析と保護者の支援に関する研究」(研究代表者: 松河秀哉) (H26 年度から H28 年度)

文部科学省科学研究費基盤研究 (C) 「ICT を活用した「子育て支援」に関する保育力を育成する学習環境の開発 (科研番号 24501232)」(研究代表者: 金城洋子) (H24 年度から H26 年度)

学内研究費: 平成 24 年度教育研究高度化促進費「関西大学における e-ポートフォリオを主軸とした教育のパラダイムシフト」(研究代表者: 山本敏幸) (H24 年度から H26 年度)

学内研究費: 平成 25 年度教育研究高度化促進費「グローバル人材の育成を見据えた外国人留学生と日本人学生の「混合参加型学習モデル」構築の取組」(研究代表者: 池田佳子) (H25 年度から H27 年度)

##### 【取組分担者】

平成 26 年度文部科学省「大学教育再生加速プログラム」採択事業、「21 世紀を生き抜く考動人 <Lifelong Active Learner> の育成」(取組代表者: 林宏昭) (H26 年度から H30 年度)

平成 24 年度「大学間連携共同教育推進事業」大学教育推進プログラム「<考え、表現し、発信する力>を培うライティング／キャリア支援」(取組代表者: 林宏昭) (H24 年度から H28 年度) 企画運営部会部会長

文部科学省の平成 26 年度「高度人材養成のための社会人学び直し大学院プログラム」に、本学が提案した「海外子会社の経営を担う人材を養成する大学院教育プログラム」(取組代表者: 林宏昭) (H26 年度から H28 年度) プログラム開発委員

#### 【学内外の活動】

##### ＜学内＞

(1) 各種委員会委員等

- 教育開発支援センター委員会 委員

- ・ 関西大学高等教育紀要編集委員会 委員
- ・ 教育推進フォーラム編集委員会 委員
- ・ コラボレーションコモンズ運営委員会 委員
- ・ 国際教育センター委員会 委員
- ・ 図書委員会 委員
- (2) 学内行事・プロジェクト活動等
  - ・ 学生の教育力活用プロジェクト プロジェクトリーダー
    - ✧ TA 研修実施 (9/17, 3/27)
    - ✧ LA 研修企画・実施 (9/16, 3/17)
    - ✧ LA 合宿企画支援・参加 (2/9, 10)
    - ✧ TA,LA 審査委員会
  - ・ ライティングプロジェクト 企画運営部会 部会長
 

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

    - ✧ ネックレスセミナー講師 プレゼン入門 (高校生への授業実施) (6/7)
    - ✧ 小川佳代氏 e ポートフォリオ講演会実施, 参加 (6/14)
    - ✧ ポートフォリオワークショップ実施, 参加 (6/14)
    - ✧ パソナ, ダイキン工業へのヒアリング調査, 報告書作成 (7/16)
    - ✧ TA ミーティング参加 (7/30)
    - ✧ ライティング TA 研修参加 (9/17)
    - ✧ ライティングシンポジウム, WS 参加 (11/8.9)
    - ✧ ラーニング Café 実施 (11/12.19)
    - ✧ GP ステークホルダーPASONA 講演会参加 (11/28)
    - ✧ 学生ラーニング Café 実施 (12/3, 10, 17)
    - ✧ 図書館ラーニング・コモンズ開設に向けての準備
  - ・ ICT 活用促進プロジェクト プロジェクト構成員
    - ✧ ランチョンセミナー「ICT を活用してみよう！」企画・実施 (7/8)
  - ・ 学習環境プロジェクト プロジェクトリーダー
    - ✧ 甲南大学ラーニング・コモンズ視察 (4/18)
    - ✧ ラーニング Café の企画実施 (5/14.21) 担当：佐々木研究員リーディング
    - ✧ 京都外国語大学コモンズ視察対応 (5/21)
    - ✧ ラーニング Café の企画実施 (6/4.11) 担当：岩崎, プrezent
    - ✧ NPC コーポレーション視察対応 (6/4)
    - ✧ ラーニング Café の企画実施 (6/18.25) 担当：齊尾研究員ノートテイク・ラーニング Café 企画支援 (7/2, 9, 16, 23)
    - ✧ 創価大学視察対応 (6/19)
    - ✧ 関西学院大学視察対応 (7/3)
    - ✧ 大阪商業大学, 谷岡学園視察対応 (7/3)
    - ✧ KOKUYO セミナー参加「学習環境の変化とアクティブ・ラーニング」(7/23)

- ✧ 武庫川女子大学ラーニング・コモンズ視察（8/1）
  - ✧ 福岡大学コモンズ視察対応（10/1）
  - ✧ ラーニング Café 実施（11/12.19），その他ラーニングカフェの企画助言
  - ✧ 甲南大学アドバイザー 月 1, 2 回程度訪問
  - ✧ コモンズアンケート調査実施
  - ✧ 図書館ラーニング・コモンズ エリア展開，利用什器に関する打ち合わせ（7/30，その他数日）
  - ✧ コモンズ春学期・秋学期アンケート企画・実施・評価
- AP 事業
    - ✧ ハワイ大学視察（2/10-16）
    - ✧ 初年次教育に伴うループリック開発に伴う支援
    - ✧ 理工系ライティングチェックリスト開発企画（7/28）
    - ✧ 入学時調査項目の策定
  - 授業設計ワークショップ企画，開催（日本教育工学会，関西大学 CTL, 京都外国語大学共同開催）10/25
  - COIL(Collaborative Onine International Learning) 国際シンポジウム 「ニューヨーク州立大学と関西大学間の COIL 実践報告」パネリスト，「COIL 実践のための LMS（日本語セッション）」パネリスト（12/6）

### (3) 担当科目

- スタディスキルゼミ（プレゼンテーション）
- スタディスキルゼミ（課題探求）
- メディア教育論
- 教育方法技術論

### <学外>

#### (1) 講演・シンポジウム等

- 大阪府立春日丘高校講演「アクティブ・ラーニングへの第一歩を踏み出すために」（7/2）
- 西南学院大学第 18 回大学改革フォーラム講演「学修支援の制度整備について～入学前・導入教育のあり方について～」（7/9）
- 甲南大学 FD 講演会「Active Learning 実践篇」 講演会講師「初年次教育におけるラーニングアシスタントの活用」（7/29）
- 京都橘大学夏季職員研修 「アクティブ・ラーニングと学習支援，学習環境の整備」講演会講師「大学を取り巻く環境の変化と事務局の課題」（8/22）
- 平成 26 年度東北学院大学 第 11 回 FD 研修会「アクティブ・ラーニングの理論と実践－ラーニング・コモンズ・学習支援の展開を考える－」（9/5）

#### (2) 委員等

- 日本教育工学会 FD 特別委員会委員

【研究活動（2014年）】

＜論文等＞

- ・奥貫麻紀（2014）「地域における高校生の進路問題と地域主体のかかわり—産学官連携の取り組み事例より—」神戸親和女子大学『言語文化研究』第7号, pp.33～56.

＜学会発表等＞

- ・Tosh YAMAMOTO, Chiaki Iwasaki, Maki OKUNUKI(2014.3). Learning Assessment for ePortfolio (e-Learning) Workshop. International Symposium on Grids and Clouds 2014 at Academia Sinica, Taipei, Taiwan.
- ・Tosh YAMAMOTO, Chiaki IWASAKI, Maki OKUNUKI(2014.5). A Report for the MOOC application for the pre-university improvement in Education at Kansai University. 9th eLearning Forum Asia 2014 (eLFA2014) at Cheng Kung University, Taiwan.
- ・Tosh YAMAMOTTO, Chiaki IWASAKI, Haruo KUROKAMI, Maki OKUNUKI, Masanori TAGAMI(2014.8). MOOC and Flipped Classroom. Asia Pacific Advanced Network 2014 at Nantou, Taiwan.
- ・Tosh YAMAMOTO, Masanori TAGAMI, Chiaki IWASAKI, Maki OKUNUKI(2014.12). Active Learning Practicum for Trust Building in Team-Based Learning with Empathy. International Conference on Computers in Education at Nara Prefectural New Public Todaiji Culture Center, Nara, Japan.

＜産学官連携 調査報告書＞

- ・奥貫麻紀（2014）「朝来市竹田・生野地区におけるビジネスとキャリアを統合した地域社会の課題解決と人材育成3事業の検証」『ひょうご「まちおこし」支援事業報告書』朝来市商工会, pp.1～11.
- ・奥貫麻紀（2014）「竹田インキュベーション施設の設置にかかる観光客および地域住民のニーズ調査報告書」朝来市商工会, pp.1-29.

【教育活動（2014年）】

＜関西大学 担当授業＞

◆2014年度（各1クラス）

- ・農作体験から学ぶ地域の営み：春学期
- ・スタディスキルゼミ ノートをまとめる：秋学期

＜神戸親和女子大学 担当授業＞

◆2014年度（各1クラス）

- ・フィールドスタディⅡ
- ・フィールドスタディⅢ
- ・キャリア探求Ⅰ
- ・キャリア探求Ⅱ

- ・キャリアアップIV
- ・キャリアアップVI
- ・自己表現の技術
- ・EQ&LT 概論
- ・基礎演習 I
- ・基礎演習 II
- ・総合文化基礎演習 II
- ・総合文化講読 II～VI

＜高大連携 担当授業＞

- ・2014年度：「高大連携 総合学習プロジェクト型学習」（鈴蘭台高等学校2年生1クラス）

【実践活動（2014年）】

＜関西大学＞

◆産学官連携・協働事例

- ・2014年度：田植えから収穫、流通までの総合マネジメントと地域協働、商品化  
(学内、高槻市土室地区)

＜学外＞

◆産学官・社会連携による課題解決型学習の企画、運営、教育・指導

- ・大学コンソーシアムひょうご神戸主催「学生プロジェクト・プラン・コンペ」(兵庫の地域・企業の課題解決にチャレンジ!!) の企画・運営
- ・神戸親和女子大学 フィールドスタディ・プログラム

◆高大・地域連携活動

- ・兵庫県立和田山高校「キャリアミーティング」講師、コーディネーター

◆産学官民連携 社会活動

- ・大学コンソーシアムひょうご神戸 学生交流委員会 委員
- ・朝来市商工会「ビジネスとキャリアを統合した地域社会の課題解決と人材育成3事業」  
講師
- ・朝来市商工会「地域労働環境整備支援事業」コーディネーター
- ・朝来市、朝来市商工会、兵庫県立大学政策科学研究所との共同調査「朝来市における新設事業所の開業と事業者に関する調査」担当
- ・朝来市商工会との共同調査「朝来市竹田インキュベーション施設の設置にかかる観光客・  
地域住民のニーズ調査」担当
- ・朝来市商工会「ひょうご『まちおこし』支援事業」コーディネーター
- ・竹田城下まち商店街 アドバイザー（兵庫県朝来市）
- ・竹田城下まち商店街設立会 講師
- ・NPO法人 Lazo 顧問（地域社会の課題解決事業）

【研究活動】

<学会発表>

(2013 年度)

小林至道 2013 年 9 月 14 日 「関西大学における高大連携の試みーKan-Dai ネックレス・セミナーの実践内容とその成果ー」 第 6 回初年次教育学会 口頭発表  
岩崎千晶・稻葉利江子・小林至道・本村康哲 2013 年 12 月 19 日 「ライティングセンターにおける相談記録の分析ー学生からの相談事項に着目してー」 大学 ICT 推進協議会年次大会 (AXIES) ポスター発表

(2014 年度)

小林至道・稻葉利江子・毛利美穂・本村康哲 2014 年 12 月 11 日 「ライティング/キャリア支援を目的とした e ポートフォリオシステムの設計」 大学 ICT 推進協議会年次大会 (AXIES) ポスター発表

毛利美穂・西浦真喜子・小林至道・中澤務・森朋子 2015 年 3 月 14 日 「授業連携によるクラスループリック作成過程の事例」 第 21 回大学教育研究フォーラム 口頭発表

<報告書等>

(2013 年度)

小林至道・西浦真喜子・林田定男 2014 年 3 月 『レポートの書き方ガイド (実用篇)』

【実践活動】

<関西大学内>

(2013 年度)

小林至道 2013 年 5 月 20 日～7 月 22 日 (毎週月曜、全 9 回) 「レポートの書き方 ワンポイント講座」 千里山キャンパス 講師

中澤務・岩崎千晶・林田定男・小林至道・西浦真喜子 2013 年 6 月 1 日 「Kan-Dai ネックレス・セミナー 第 2 回 読解力を身につける」 講師

小林至道 2013 年 7 月 3 日・10 日 「文章スキルアップワンポイント講座」 高槻ミューズキャンパス 講師

小林至道 2013 年 12 月 14 日 「教員・職員・学生スタッフが連携した授業デザインを考える」 関西地区 FD 連絡協議会ワークショップ 思考し表現する学生を育てる V-レポート・ライティングに関する授業設計を考えるー 第 2 部ファシリテーター

林田定男・小林至道・西浦真喜子 2014 年 1 月 25 日 「商学部入学前教育 特別登校 教育大学での文章記述講座」 講師

(2014 年度)

小林至道・毛利美穂・西浦真喜子 2014 年 5 月 21 日～7 月 16 日 (毎週水曜、全 9 回) 「レポートの書き方 ワンポイント講座」 千里山キャンパス 講師

中澤務・岩崎千晶・小林至道・西浦真喜子・毛利美穂 2014 年 5 月 24 日 「Kan-Dai ネックレス・セミナー 第 1 回 読解力を身につける」 講師

小林至道 2014年6月18日・25日、7月2日「SF生対象文書作成能力向上講習会」 講師  
小林至道 2014年7月7日・8日「レポートの書き方ワンポイント講座」高槻キャンパス 講師

西浦真喜子・毛利美穂・小林至道 2014年9月2日「Kan-Dai 1セミナー 大学で求められる読む力・書く力」関西大学高等部 講師

西浦真喜子・毛利美穂・小林至道 2014年9月8日「Kan-Dai 1セミナー 大学で求められる読む力・書く力」関西大学北陽高校 講師

小林至道 2014年11月8日「シンポジウム 関西大学の取組紹介」 報告者

小林至道 2014年11月18日・19日・20日「レポートの書き方ワンポイント講座」千里山キャンパス 講師

西浦真喜子・小林至道・毛利美穂 12月3日「SF生対象文書作成能力向上講習会」 講師

小林至道 2015年1月19日・20日「レポートの書き方ワンポイント講座」堺キャンパス 講師

## <学外>

(2013年度)

小林至道 2013年6月26日「学習支援サービス人材養成のためのライティング支援セミナー」筑波大学附属中央図書館 講師

小林至道 2013年9月19日「事例をもとに大学におけるライティング支援の現状と課題を考える」丸善株式会社本社 講師

小林至道 2013年9月26日「事例をもとに大学におけるライティング支援の現状と課題を考える」大阪大学中之島センター 講師

小林至道 2013年9月26日「学生のレポート・論文の相談に対応する－批判的読みと相談ロールプレイ」大阪大学中之島センター 講師

小林至道 2013年10月3日「レポート・論文についての学生相談とその対応方法」首都大学東京図書館本館 講師

小林至道 2013年10月31日「事例をもとに大学におけるライティング支援の現状と課題を考える」丸善株式会社本社 講師

小林至道 2013年10月31日「学生のレポート・論文の相談に対応する－批判的読みと相談ロールプレイ」丸善株式会社本社 講師

小林至道 2013年11月7日「事例をもとに大学におけるライティング支援の現状と課題を考える」大阪市中央公会堂 講師

小林至道 2013年11月7日「学生のレポート・論文の相談に対応する－批判的読みと相談ロールプレイ」大阪市中央公会堂 講師

小林至道 2014年2月28日「レポート・論文についての学生相談とその対応方法」共立女子大学図書館 講師

(2014年度)

小林至道 2014年4月17日・25日「レポート・論文についての学生相談とその対応方法」神戸女学院大学図書館新館 講師

- 小林至道 2014年4月17日・25日「神戸女学院大学でのライティング支援を考える」神戸女学院大学図書館新館 講師
- 小林至道 2014年5月8日「第1回神戸女学院大学図書館新館 iLib Staff 定例ミーティング」神戸女学院大学図書館新館 アドバイザー
- 小林至道 2014年6月5日「第2回 神戸女学院大学図書館新館 iLib Staff 定例ミーティング」神戸女学院大学図書館新館 アドバイザー
- 小林至道 2014年7月3日「第3回 神戸女学院大学図書館新館 iLib Staff 定例ミーティング」神戸女学院大学図書館新館 アドバイザー
- 小林至道 2014年8月1日「第4回 神戸女学院大学図書館新館 iLib Staff 定例ミーティング」神戸女学院大学図書館新館 アドバイザー
- 小林至道 2014年12月19日「レポート・論文についての学生相談とその対応方法」琉球大学附属図書館 講師
- 小林至道 2015年2月4日「レポート・論文についての学生相談とその対応方法」共愛学園前橋国際大学図書館 講師
- 小林至道 2015年2月4日「レポート・論文を書く際のポイント」共愛学園前橋国際大学図書館 講師
- 小林至道・占部礼二 2015年2月25日「伝わりやすい文章を書くためのコツ」育英西高等学校 講師
- 小林至道 2015年3月26日「第5回 神戸女学院大学図書館新館 iLib Staff 定例ミーティング」神戸女学院大学図書館新館 アドバイザー

## 関西大学教育開発支援センター 研究員活動報告

報告者氏名 佐々木知彦

活動報告期間 (2013年4月 ~ 2014年12月まで)

### 【研究活動】

#### <学会発表>

- 佐々木知彦、小林至道、西浦真喜子、林田定男、中澤務(2014)「ライティングラボ／エリアの『利用者アンケート分析』」第10回関西大学FDフォーラム「アクティブラーニングことはじめ at & from Kansai University」(於 関西大学)

### 【教育活動】

#### <担当授業>

- スタディスキルゼミ（レポートを作成する）(2014年度)
- 学びの扉2 (2014年度)

### 【実践活動】

#### <関西大学内>

- 2013年7月5日 ラーニングCafé 講師「期末レポート対策」
- 2013年10月31日 第7回日常的FD懇話会 講師「ライティングラボの活動について」
- 2013年11月8日 ラーニングCafé 講師「文献を速く読むコツ①短い文章編」
- 2013年11月15日 ラーニングCafé 講師「文献を速く読むコツ②本まるごと一冊編」
- 2013年11月22日 ラーニングCafé 講師「クリティカル・リーディング入門」
- 2014年5月14日 ラーニングCafé 講師「文章を速く読むコツ！」
- 2014年5月21日 ラーニングCafé 講師「1冊の本を早く読むコツ！」
- 2014年10月15日 ラーニングCafé 講師「本を速く読むコツ」
- 2014年10月22日 ラーニングCafé 講師「レポート・プレゼンにつながる！読書ノートの作り方」
- 2014年10月29日 ラーニングCafé 講師「クリティカル・リーディング入門」
- 2014年11月26日 ラーニングCafé 講師「英語で分かりやすく伝えるコツ！」
- 2014年12月5日 ラーニングCafé (出張講義) 講師「本を読むコツ—速く読む・まとめる・批判的に読む」

【研究活動】

<著書・分担執筆>

一色正彦,田上正範,佐藤裕一 (2013) . 「理系のための交渉学入門」 東京大学出版会

<論文>

田上正範(2013)「生涯学び続けるゼミナールの実現に向けて-交渉学コミュニティの可能性-」

追手門学院大学教育研究所紀要.第 32 号,pp199-206.

<学会発表>

田上正範,山本敏幸 (2013) 「コミュニケーションスキルを育成する実践的なカリキュラム開発」私立大学情報教育協会, ICT 利用による教育改善研究発表会, 東京理科大学,pp20-21.

山本敏幸,田上正範 (2013) 「聴覚障害者を支援するインクルーシブな ICT 活用の試行」私立大学情報教育協会,教育改革 ICT 戦略大会,私学会館

田上正範,山本敏幸 (2013) 「交渉学（アドバンストコミュニケーション）のカリキュラム開発および教育モデルの提案」第 12 回情報科学技術フォーラム,鳥取大学, pp401-402.

田上正範「相互の共通理解を図る問題解決のアプローチ」日本繊維製品消費科学会,年次大会,京都工芸繊維大学,P145.

M.Tagami, T.Yamamoto, M.Okunuki. (2013) *Course Design for the Advanced Communication to Build Trust*, the Pacific Neighborhood Consortium (PNC). Kyoto University, Japan. P184

田上正範,山本敏幸 (2014) 「交渉学を利用した学生・社会人キャップをうめるコミュニケーション力の育成モデル構築」私立大学情報教育協会,教育改革 ICT 戦略大会,私学会館,pp180-181.

<報告書等>

三浦真琴,山本敏幸,田上正範 (2013) 「正課教育科目について」 関西大学ピア・コミュニティ入門平成 25 年度報告書,pp12-14.

【教育活動】

<担当授業>

「スタディスキルゼミ（ディベート）」2013 年春・秋学期、2014 年春・秋学期各 1 コマ

「関西大学ピア・コミュニティ入門」2013 年春学期、2014 年春学期各 1 コマ

「スタディスキルゼミ（ノートをまとめる）」2014 年秋学期 1 コマ

【実践活動】

<関西大学内>

2013 年 8 月 7 日 神戸親和女子大学との共同研修「交渉学入門」講師

2013 年 11 月 14-15 日 飛鳥研修（1 等級職員対象）共同講師

2014 年 5 月 1 日 社会安全学部 事前ワークショップ「関大・交渉学」講師

2014 年 5 月 10 日 社会人と学生の交流ワーク「関大・交渉学」講師

2014 年 7 月 19 日 佐治スタジオ ワークショップ「関大・交渉学」講師

- 2014年9月6日 第11回関西大学FDフォーラム 基調講演「ジェネリックスキルを培う新しいアクティブ・ラーニング」について  
2014年10月9-10日 飛鳥研修（1等級職員対象）共同講師

<学外>

- 2013年8月11日 関西特許研究会 特別企画「交渉学セミナー」講師  
2013年8月26-29日 熊本学園大学 夏期集中講義「法学特講知的財産法」共同講師  
2013年10月28日 企業心理と消費者心理研究会 公開講座「交渉学を体験する」講師  
2013年12月12日 京都大学「情報と知財」TA  
2014年1月20日 関西特許研究会 特別企画「交渉学セミナー」監修  
2014年3月7日 マイナビ My Future CAMPUS Premium Class「交渉学」TA  
2014年3月15日 知財PeCo研鑽会「交渉学」講師  
2014年3月24日 大阪教育大学「課題解決型グローバル人材育成プログラム開発」講師  
2014年4月10日 日本弁理士会近畿支部 自主勉強会「交渉学」講師  
2014年6月7日 交渉学ワークショップ 講師  
2014年6月14日 KIT虎の門大学院 プロフェッショナルミーティング体験講座 TA  
2014年6月15日 マイナビ My Future CAMPUS Open Class「交渉学」TA  
2014年6月28日 社会人と学生の交流型ワークショップ 講師  
2014年7月26日 社会人と学生の交流型ワークショップ 講師  
2014年8月8-12日 熊本学園大学 夏期集中講義「法学特講知的財産法」共同講師  
2014年9月18日 交渉学ワークショップ 講師  
2014年9月20日 社会人と学生の交流型ワークショップ 講師  
2014年10月4日 社会人と学生の交流型ワークショップ 講師  
2014年10月17日 北海道大学「キャリアパス多様化支援セミナー」講師  
2014年11月1日 社会人と学生の交流型ワークショップ 講師  
2014年11月7日 東京大学大学院 技術経営戦略学専攻「企業価値と知的財産」TA  
2014年11月22日 社会人と学生の交流型ワークショップ 講師  
2014年11月27日 京都大学「情報と知財」TA  
2014年12月13日 熊本学園大学 秋期講義「社会人と学生の交流型ワークショップ」講師  
2014年12月20日 社会人と学生の交流型ワークショップ 講師

【研究活動】

＜報告書等＞

- 竹本和広 (2014). 「『情報の可視化』指導モジュールの研究」2014年度活動報告書  
一色正彦・竹下洋史 (2014). 「法務・知財パーソンのための契約交渉のセオリー」レクシ  
スネクシス・ジャパン pp234-237.

【教育活動】

＜担当授業＞

【実践活動】

＜関西大学内＞

- 2014年4月21日スタディ・スキル・ゼミ ゲストスピーカー

＜学外＞

2014年7月7日 日本アイ・ビー・エム社内勉強会 講師

2014年8月 産業能率大学通信課程スクーリング「知的財産管理」講師

2014年9月～11月 金沢工業大学大学院知的創造システム専攻「交渉学要論」講師

以 上

【研究活動】

＜報告書等＞

小林至道・西浦真喜子・林田定男 (2014). レポートの書き方ガイド入門篇 関西大学教育推進部

【実践活動】

＜関西大学内＞

2013年4月～2014年10月 ライティングラボ TA 新人研修講師

2013年6月～2014年6月 高大連携センター主催リレー講義型プログラム「Kan-Dai ネックレス・セミナー」講師

2013年7月～2014年12月 ライティングラボ主催「レポートの書き方ワンポイント講座」講師

2014年6月～11月 スポーツ振興グループ主催 SF 生対象文書作成能力向上講習会講師

2014年8月28日、9月8日 高大連携センター主催出張講義型プログラム「Kan-Dai 1 セミナー」講師

2014年11月9日 関西大学・津田塾大学主催教職員合同 FD/SD 研修会・TA 合同研修会  
「効果的なライティング／キャリア支援の方法を考える」ファシリテーター

【研究活動】

＜著書・分担執筆＞

- 中澤務、岩崎千晶、金田純平、實淵洋次、林田定男（2013）『レポートの書き方ガイド』（関西大学教育推進部）
- 小林至道、西浦真喜子、林田定男（2014）『レポートの書き方ガイド 実用篇』（関西大学教育推進部）

＜論文＞

- 實淵洋次、岩崎千晶、林田定男、金田純平（2013）「ライティングセンターで文章指導を受けた学生のレポート分析 - 表記・表現面と構成面に着目して - 」『第19回 大学教育研究フォーラム発表論文集』 pp.106 - 107
- 林田定男、樋口隆太郎、金田純平、實淵洋次、岩崎千晶（2013）「学生の文章力および卒業論文に対する意識の変化 - アンケートと態度調査より - 」『第19回 大学教育研究フォーラム発表論文集』 pp.134 - 135

＜学会発表＞

- 中澤務、林田定男、小林至道、西浦真喜子（2013）「〈考え、表現し、発信する力〉を育てるライティング支援体制の構築」関西地区FD連絡協議会 FD活動報告会（於 京都大学）

＜報告書等＞

- 大学間連携共同教育推進事業「〈考え、表現し、発信する力〉を育てるライティング／キャリア支援」2012年度報告書（関西大学・津田塾大学）
- 大学間連携共同教育推進事業「〈考え、表現し、発信する力〉を育てるライティング／キャリア支援」2013年度報告書（関西大学・津田塾大学）

【教育活動】

＜担当授業＞

なし

【実践活動】

＜関西大学内＞

- 文章表現ワンポイント講座講師（2012・2013年度）
- 1セミナー講師（2013年度）
- ネックレスセミナー講師（2013年度）

【研究活動】

＜学会発表＞

實淵洋次・岩崎千晶・林田定男・金田純平（2013）. ライティングセンターで文章指導を受けた学生のレポート分析—表記・表現面と構成面に着目して— 第19回大学教育研究フォーラム 於京都大学

＜報告書等＞

分担執筆（2013）. 〈考え、表現し、発信する力〉を培うライティング／キャリア支援 2012（平成24）年度報告書

【教育活動】

＜担当授業＞

「文章力をみがく」

【実践活動】

＜関西大学内＞

2012年12月14日 第4回日常的FD活動懇話会 話題提供者「〈ライティングラボ〉とその活用」

＜学外＞

2014年6月28日 福岡大学 大学から始める「言葉の力」育成プログラム基礎編  
特別講師

【研究活動】

＜論文＞

＜学会発表＞

毛利美穂 (2014) . 『日本靈異記』にみる井戸の役割 東アジア比較文化国際会議日本支部  
大会 6-14

小林至道、稻葉利江子、毛利美穂、本村康哲 (2014) . ライティング/キャリア支援を目的  
とした e ポートフォリオシステムの設計」 AXIES (ICT 推進協議会) 2014 年度年次大  
会 12-11

【実践活動】

＜関西大学内＞

2014 年 5 月～12 月 ライティングラボ主催「レポートの書き方ワンポイント講座」 講師

2014 年 5 月 31 日 高大連携センター主催リレー講義型プログラム「Kan - Dai ネックレス・  
セミナー」 講師

2014 年 6 月～10 月 ライティングラボ TA 新人研修 講師

2014 年 6 月～12 月 スポーツ振興グループ主催 SF 生対象文章作成能力向上講習会 講師

2014 年 6 月 18 日、7 月 9 日 ライティングラボ主催出張ワンポイント講座 講師

2014 年 8 月 28 日、9 月 2 日 高大連携センター主催出張講義型プログラム「Kan-Dai 1 セ  
ミナー」 講師

2014 年 11 月 8 日 関西大学・津田塾大学主催連携シンポジウム「ライティング支援の未来  
像—社会との効果的な連携と支援ツールの活用—」 総合司会

2014 年 11 月 19 日 CTL 主催ランチョンセミナー 参加

＜学外＞

2014 年 9 月 4 日 初年次教育学会 参加

2014 年 11 月 27 日 大阪大学教育学習支援センターFD セミナー「ループリック評価入門～  
時短・ブレない・公平な評価方法～」 参加

2014 年 12 月 8 日 大阪市立大学第 22 回教育改革シンポジウム 参加

2014 年 12 月 20 日 関西地区 FD 連絡協議会主催ワークショップ「思考し表現する学生を  
育てるVI —コピペではなく自分の頭で考えさせるためのライティング指導—」 参加

【教育研究活動】

＜論文・著書＞

森 朋子(2015)「反転授業－知識理解と連動したアクティブラーニングのための授業枠組みー」松下佳代編『ディープ・アクティブラーニング－大学授業を深化させるためにー』pp. 52-57.

＜学会発表＞

藤木 清、濱名 篤、森 朋子 (2014) 「IR の学修・学生支援への活用」『大学教育学会第 66 回大会発表論文集』、pp. 22-23.

森 朋子、本田周二、溝上慎一、山内祐平 (2014) 「アクティブラーニングとしての大学における反転授業」『第 30 回日本教育工学会全国大会講演論文集』、pp. 749～750.

森 朋子、宗村広昭、本田周二、溝上慎一 (2014) 「大学における反転授業の実証的研究－アクティブラーニングの観点からー」『日本教育心理学会第 56 回総会発表論文集』pp. 198.

本田周二、森 朋子、溝上慎一 (2014) 「大学生を対象とした反転授業の効果検証に関する研究」『日本教育心理学会第 56 回総会発表論文集』 pp. 796.

森 朋子 (2015) 「反転授業とディープ・アクティブラーニング」大学教育研究フォーラム企画参加者セッション「ディープ・アクティブラーニング－反転授業とリーダーシップ教育を事例としてー」『第 21 回大学教育研究フォーラム発表論文集』、pp. 324-325.

七田麻美子、本田周二、小林亜希子、森 朋子(2015) 「大学人文科学系言語学講義への反転学習導入に関する考察」『第 21 回大学教育研究フォーラム発表論文集』、pp. 190.

本田周二、森 朋子、溝上慎一 (2015) 「反転学習の効果検証に関する実証的研究－大学生を対象としてー」『第 21 回大学教育研究フォーラム発表論文集』、pp. 186.

奥田阿子、三保紀裕、森 朋子 (2015) 「新入生を対象とした英語科目における反転授業の導入とその分析結果について」『第 21 回大学教育研究フォーラム発表論文集』、pp. 192.

山田嘉徳、森 朋子、岩崎千晶、田中俊也 (2015) 「ループリックを通した学生の学びに関する探索的検討」『第 21 回大学教育研究フォーラム発表論文集』、pp. 206.

竹中喜一、岩崎千晶、杉本仁嗣、森 朋子 (2015) 「学修支援者としての事務職員育成プログラムの開発」『第 21 回大学教育研究フォーラム発表論文集』、pp. 150.

毛利美穂、西浦真喜子、小林至道、中澤 務、森 朋子 (2015) 「授業連携によるクラスループリック作成過程の事例」『第 21 回大学教育研究フォーラム発表論文集』、pp. 300.

＜教育研究資金獲得＞

【研究代表者】

文部科学省科学研究補助金・基盤研究 (C) 「学習者中心型授業への転換を促す数学教材と授業デザインの開発および評価」(課題番号 25350331) (研究代表者: 森 朋子) (H24 年度から H27 年度)

## 【学内外の活動】

### <学内>

#### (1) 各種委員会委員等

- ・ 教育開発支援センター委員会 委員
- ・ 関西大学高等教育研究編集委員会 委員
- ・ 共通教養教育推進委員会 委員
- ・ 教学 IR プロジェクト委員
- ・ 教学 IR プロジェクト作業部会 リーダー

#### (2) 学内行事・プロジェクト活動等

- ・ 科目提案学生委員会授業担当者

#### (3) 担当科目

- ・ スタディスキルゼミ（プレゼンテーション）
- ・ 教育方法・技術論

### <学外>

#### (1) 講演・シンポジウム等

- ・ 関西地区 FD 連絡協議会第 3 部会 講演テーマ：「反転授業を考える－その効果と課題－」2014 年 5 月 17 日
- ・ 大阪歯科大学 FD 研修会 講演テーマ：「アクティブラーニングとしての反転学習」2014 年 8 月 11 日
- ・ 神戸親和大学 FD 研修会 講演テーマ：「アクティブラーニングとしての反転学習」2014 年 9 月 17 日
- ・ 山梨大学第 2 回反転授業公開研究会 講演テーマ：「反転学習を学生はどのように思っているのか」2014 年 9 月 24 日
- ・ 大阪府立大学 FD セミナー 講演テーマ：「アクティブラーニングとしての反転学習」2014 年 10 月 20 日
- ・ 大正大学 FD 研修会 講演テーマ：「アクティブラーニングを深める反転学習－わかったを引き出すためには」2014 年 10 月 29 日
- ・ 一般財団法人日本語教育振興協会日本語教育セミナー 講演テーマ：「学習研究から見る学びとは」2014 年 11 月 3 日
- ・ 関西医療大学 FD 講演会 講演テーマ：「アクティブラーニングとしての反転学習」2014 年 11 月 15 日
- ・ 滋賀大学 FD 研修会 講演テーマ：「アクティブラーニングとしての反転学習」2014 年 12 月 9 日
- ・ 岡山大学執行部会勉強会 講演テーマ：「学習研究と FD」2014 年 12 月 22 日

- ・ 大阪薬科大学 FD 研修会 講演テーマ「アクティブラーニングとしての反転学習」2015 年 1 月 13 日
- ・ 大阪工業大学 FD 研修会 講演テーマ「アクティブラーニングとしての反転学習」2015 年 1 月 20 日
- ・ 日本独文学会 ドイツ語教育養成講座 講演テーマ「協調学習と自律学習」2015 年 1 月 24 日
- ・ 藍野大学臨床実習者担当研修会 講演テーマ「学習研究からみた臨床実習」2015 年 3 月 5 日
- ・ 香川大学 FD フォーラム 講演テーマ「アクティブラーニングとしての反転学習」2015 年 3 月 16 日
- ・
- ・ (2) 委員等
  - ・ 文部科学省大学教育再生加速プログラム委員会 委員
  - ・ 大学教育学会 理事
  - ・ 京都大学高等教育研究開発推進センター学外研究協力者
  - ・ 東京大学大学院情報学環・反転学習社会連携講座フェロー
  - ・ 関西国際大学教育総合研究所研究員
  - ・ 神戸大学教養教育外部評価委員

【研究活動】

＜論文＞

保田直美・保田時男, 2014, 「初年次教育と高校における特別活動」, 『関西大学高等教育研究』第 5 号, pp. 17-28.

保田直美, 2014, 「新しい専門職の配置と教師役割」, 『教育学研究』第 81 卷第 1 号, pp. 1-13.

＜学会発表＞

なし

＜報告書等＞

なし

【教育活動】

＜担当授業＞

大阪教育大学 「社会の構造と教育」

【実践活動】

＜関西大学内＞

なし

＜学外＞

2014 年 9 月 15 日 日本教育新聞「Labo 教育講座」 執筆

2014 年 11 月 15 日 学校づくり研究会 報告

【研究活動】

<著書・分担執筆>

該当なし

<論文>

該当なし

<学会発表>

山田嘉徳 (2014) 「成員交代を伴うゼミ共同体における先輩後輩関係に言及する語りの機能  
－状況的学習論の視点から－」『日本教育心理学会第 56 回総会発表論文集』 p.204.

<報告書等>

該当なし

【教育活動】

<担当授業>

教育心理学

【実践活動】

<関西大学内>

2013 年 11 月 19 日 ランチョンセミナー 講師(「ループリックを知ろう・創ろう・使おう！！」)

<学外>

2014 年 10 月 10 日 滋賀県立水口東中学校「こころの授業」 講師 (2014 年 12 月 4 日まで)

以 上

## 関西大学高等教育研究 投稿規程

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

### 1 名称

『関西大学高等教育研究』

### 2 編集委員会

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

### 3 投稿資格

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

### 4 刊行期日

毎年3月末日

### 5 掲載原稿の種類

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

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

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

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

### 6 執筆要領

別途定める。

### 7 著作権

関西大学教育開発支援センターに帰属する。

### 8 Web上への公開

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

## 関西大学高等教育研究 執筆要領

- 1 本誌に掲載される論文等 1 篇の分量（日本語の表題・著者名、英語の表題・著者名・抄録、日本語および英語のキーワード、図表を含む）は、原則として以下を目安とする。ただし、編集委員会が認める場合はこの限りではない。  
論文 : 20000 字 (12 ページ) 以内  
研究ノート : 10000 字 (6 ページ) 以内  
その他 : 内容に応じて適宜定める
- 2 原稿はワープロソフトで作成し、原稿ファイルの入ったメディア 1 部と印刷したもの 2 部を提出する。なお提出された書類等は返却しない。
- 3 サイズは A4 判、マージンは上下左右ともに 25mm、1 行 22 字、1 ページ 40 行の 2 段組みのフォーマットで作成する。図表を挿入する場合、上に示した総頁数を越えないようする。
- 4 提出の際には 1 ページ目に表紙をつけ、区分、タイトル、執筆者（複数の場合は全員）の氏名と所属、連絡先（郵送先・電話・ファクス・E-mail アドレス）を記載する。
- 5 2 ページ目には、「タイトル」、3~5 語のキーワードを日本語と英語で記載する。論文の場合はこれに加えて抄録 (Abstract) を記載してから本文を始める。抄録の分量は、日本語の場合は 600 字程度、英文の場合は 300 語程度とする。
- 6 句読点は「、」「。」を用いる。
- 7 図及び表には連番を付し、簡潔な見出しをつける。
- 8 本文における参考文献は、(著者名、刊行年) のように表示する。同一著者の同一刊行年の異なる文献を引用する場合は、刊行年の後にアルファベットを付して区別する。例: 2006a, 2006b, …
- 9 「註」及び参考文献は、本文の末尾に一括して記載する。本文中での「註」の指示は、上付きの連番で示す。括弧は付けない。参考文献は、「註」の後に著者名のアルファベット順で記載する。また、参考文献の表記は別紙「参考文献の表記について」にしたがう。

## 参考文献の表記について

### 1 著書

日本語文献：著者名(刊行年) 『著書名』 出版社.

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

関西太郎 (2007) 『高等教育と社会』, 関西大学出版部.

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

### 2 編著書の分担執筆論文

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

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

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

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

### 3 雜誌等掲載論文

日本語文献：著者名 (刊行年) 「論文名」『雑誌名』, 卷号数, ページ.

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

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

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

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

○ 英文の組織名・雑誌名等は、省略せずに正式名称で記載する。

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

## 執筆者紹介

三浦 真琴	関西大学教育推進部教授
岩崎 千晶	関西大学教育推進部助教
柴 健次	関西大学会計研究科教授
山田 嘉徳	関西大学教育推進部特別任用助教
森 朋子	関西大学教育推進部准教授
毛利 美穂	関西大学教育推進部特別任用助教
田中 俊也	関西大学文学部教授
奥貫 麻紀	関西大学教育開発支援センター研究員・ 神戸親和女子大学文学部講師
山本 良太	関西大学総合情報学研究科博士課程後期課程
久保田 賢一	関西大学総合情報学部教授
中島 弘至	関西大学学事局学部・大学院事務グループ
比佐 篤	関西大学非常勤講師
岩崎 保道	高知大学評価改革機構・評価分析室特任教授
池田 佳子	関西大学国際部准教授
中尾 瑞樹	一般社団法人国際学術文化交流情報学研究所所長

(掲載順)

## 編 集 委 員

編集長：田中 俊也（文学部教授）

副編集長：三浦 真琴（教育推進部教授）

委員：山本 敏幸（教育推進部教授）

森 朋子（教育推進部准教授）

岩崎 千晶（教育推進部助教）

竹中 喜一（学事局授業支援グループ）



## 関西大学高等教育研究 第6号

2015(平成 27)年 3月 31 日印刷

2015(平成 27)年 3月 31 日発行

編集発行 関西大学教育開発支援センター

〒564-8680 吹田市山手町 3 丁目 3 番 35 号

印刷 大都印刷株式会社

〒550-0014 大阪市西区北堀江 3 丁目 6 番 3 号