

透過大學專業科目培育社會人基礎能力 —以文藻外語大學日本語文系「日本式經營管理」課程 為中心

董 莊 敬

文藻外語大學日本語文系副教授

摘要

近來，有關於大學生的學力低下、沒有衝勁的大學生日漸增加之批判聲浪早已有所聞。在此背景下，如何透過學校教育提升年輕人社會人基礎能力，在現階段是非常重要的課題。因此，本論文試著在一般的課程中，將社會人基礎能力之培育與評價方式融入授課計畫中，並透過教室活動及學習活動等，去探索培育學生社會人基礎能力之方式。

從本研究的結果得知，「行動力」、「思考力」、「團隊力」這三項能力的總計分數均較授課前為高。再者，透過合作學習或問題解決式學習等的教學方式，亦有可能提升學生的社會人基礎能力。此外，經驗學習的反思性實踐與抽象的概念化亦會影響社會人基礎能力的培養。

關鍵詞：社會人基礎能力、日本語文系、經驗學習、專業課程

受理日期：2014.08.31

通過日期：2014.10.24

**Cultivation of Fundamental Competencies of
Working Persons via Professional Courses at
Universities : A Case Study of “Japanese Style
Management” Course Taught at the Department of
Japanese, Wenzao Ursuline University of Languages**

Tung Chuang-ching

Associate Professor of Department of Japanese
Wenzao Ursuline University of Languages

Abstract

The criticism on the poor and weak competencies of university students has long been heard. In lieu of this background, it is crucial to enhance fundamental competencies of the youth through school education at the current stage. Thus, this paper attempts to examine the cultivation and evaluation of fundamental competencies of working persons with the integration in the teaching plans as well as through classroom and learning activities, explores the methods to cultivate fundamental competencies of working persons.

According to research results of this paper, students performed better in the scores of “action,” “thinking,” and “team work” before teaching. Furthermore, teaching methods such as cooperative learning” or “problem based learning” also improve the fundamental competencies of working persons. Additionally, the reflective practice and abstract conceptualization of experiential learning also affects the cultivation of fundamental competencies of working persons.

Keywords : Fundamental Competencies of Working Persons,
Japanese Department, Experiential Learning,
Professional Courses

大学の専門科目を通した社会人基礎力の育成 —文藻外国語大学日本語学科の「日本的経営」の授業 を中心に—

董 莊 敬

文藻外国語大学日本語学科副教授

要旨

大学生の学力が低下したこと、無気力・無意欲の大学生が多くなりつつあるとの声を耳にするようになって久しくなった。こうした背景において、どのように学校教育を通して若年者の社会人基礎力を向上させるかは、現段階において重要な課題となっている。そこで、本稿では通常の講義において社会人基礎力の育成と評価を教育プログラムに組み込み、教室活動や学習活動を通すことによって、学生の社会人基礎力を育成するあり方を模索する。

本稿の研究結果から、「前に踏み出す力 (Action)」「考え抜く力 Thinking)」「チームワークで働く (Team Work)」これら三つの能力の合計平均得点は授業前より高くなった。また、共同学習や PBL などの教授法を併用することにより、学生の社会人基礎力を向上させることが可能であることを突き止めた。さらに、経験学習の内省的実践及び抽象的概念化が社会人基礎力に影響を与えていることも明らかにした。

キーワード：社会人基礎力、日本語学科、経験学習、専門科目

大学の専門科目を通じた社会人基礎力の育成 —文藻外国語大学日本語学科の「日本的経営」の授業 を中心に—

董 莊敬

文藻外国語大学日本語学科副教授

1. はじめに

グローバル化、労働市場の構造変化、職務の細分化などの社会背景のもとで、企業側ではこうした急速な社会変化に応じてチームワークや共同作業ができる、国際化に順応可能な能力を有する若年者を期待している。他方、教育現場では、大学生の学力が低下したこと、無気力・無意欲の大学生が多くなりつつあるとの声を耳にするようになって久しくなった。それに加えて、他者とのコミュニケーションが円滑に行えず、その結果、人間関係が希薄になり、他人との共同作業が苦手な若年者が現れてきた。

こうした背景のもとで欧米では、90年代以降に社会人基礎力に共通する「ソフト・スキル (Soft Skills)」が重要視され、大学等と産業界の連携で若年者の育成を図るという動きがみられる。一方、そうした流れに合わせて日本においては2006年に「社会人基礎力」の概念が公表され、それに基づいて産学連携を強化することを通して、長期的視野で若年者の社会人基礎力を育成することが推進されている（経済産業省2006）。

近年、台湾では若年者の就業離れ、さらにはニート化する傾向まで観察され、それらの影響が人間関係の希薄化を促していると頻繁に指摘されるようになった。こうした背景のもとで、どのように学校教育を通して若年者の社会人基礎力を向上させるかは、現段階において重要な課題となっている。

そこで、本稿では通常の講義において社会人基礎力の育成を教育プログラムに組み込み、教室活動や学習活動を通すことによって学生の社会人基礎力を育成するあり方を模索する。

2. 社会人基礎力を大学教育に取り組む意義

グローバル化、知識経済化の社会において知識や技能が飛躍的に変化しているなかで、職務遂行上必要な専門的知識や技術が依然として重要であることは自明であるが、実践教育としての社会人基礎力や、キャリア教育などが、よりいっそう重要視される傾向が多数の研究から明らかになった。それらは職務遂行上不可欠な専門的知識や技術をベースに、さらには、それらを生かす能力が形成されることが、ポスト近代社会において若年者に求められる必要不可欠な能力であることは疑いが無い。

社会人基礎力とはいったいどのような能力を指すのであろうろうか。社会人基礎力とは、「職場や社会の中で多様な人々と共に仕事をしていくために必要な基礎的な力」(経済産業省2010：2)と定義されている。その具体的内容は、「前に踏み出す力（アクション）」、「考え抜く力（シンキング）」、「チームワークで働く力（チームワーク）」という三つの能力と、それらを構成する「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」といった12の具体的な能力要素からなっている。

今日、大学教育のプログラムに社会人基礎力の概念を組み込むべきだという要請が強まっている。その原因としては、従来の「知識伝達型」の大学教育への批判、大学教育の学歴と学力の乖離、若年者の人間関係の希薄化への危惧などが挙げられる。この点について経済産業省編（2010）の『社会人基礎力育成の手引き』では次のように指摘されている（経済

現在の学校教育は主に個人の能力育成に立脚したものであり、また授業科目の中では、考えることより知識の伝授に偏る傾向があるため、未知の課題に対して自分から進んで解決の方法を考え、仲間と共にやり抜く経験が非常に少ないと言わざるを得ない。

そこで、大学教育の現場では、「知識伝達型」の教育の問題点を補足するため、共同学習や対話という経験を通して自らが「学習の中の省察」を促し、学生の社会人基礎力を育成する教育プログラムの開発が必要とされる。社会人基礎力を教育プログラムに導入する重要性については、以下の2点を指摘することができる（片岡信之 2010）。

第1に、社会人基礎力の育成方法と評価手法の適確化・実践化である。それは、社会人基礎力の「三つの能力／12の能力要素」に基づいて、教育のあり方もその具体的な能力形成に向けた育成方法と評価手法として実施できるような方法を開発し、提供する。教育（授業）の過程で学生に社会人基礎力をどう育成するかということと絡めて、教育プログラムの設計や運用、評価を緻密に行うことにより、可視化することができる。第2に、学生が自主的に学習活動に参加できる自主学習型教育の形成である。従来のような「知識伝達型」の授業ではなく、教師の計画的な教育（授業）プログラムのもとで、実習やインターンシップなどの学習活動を体験させ、学生が自主的に学習活動に参加できる自主学習型の教育の土台として作り上げられるものである。

3. 専門科目に社会人基礎力導入の可能性

社会人基礎力を専門科目に導入する理論的基礎について、

杉原真晃（2010）は、プロト・ディシプリナリー（proto-disciplinary）という概念を提唱している。この概念は、「個々の学問領域・学問内容という基盤があり、そのうえで、個別の学問領域それぞれの中に共通する汎用的な原方向性が見いだせる」というものである（杉原真晃 2010:131）。その原方向性とは、各学問領域の文脈において共通の知の基盤や知的技法があり、相互に関連しながら、各学問領域の根本をなしているものである。この意味で、社会人基礎力は各学問領域の文脈に依拠しながらも、知識や技能を発展させていく基盤、汎用的な能力ともいえる。この「汎用」とは、「共変移（consequential transition）」、「知識の増殖（knowledge propagation）」としてとらえられており、すなわち「文脈依存的で全体的である学習であり、身についた知が異なる文脈において洞察や試行錯誤を経て微妙に変化を遂げながら応用されることで文脈を超えるという知の増殖のプロセスである」（杉原真晃 2010:131）。この点についてさらに深く考察するならば、社会人基礎力は、職務遂行上での各学問領域を生かす能力であり、知識の増殖と共変移を通して、個々人が自らの省察や試行錯誤などの経験の変化によって新たな事態に応じ、応用される能力である。この知識の増殖と共変移の過程は自らの経験と共起するものである。

John Dewey は、「教育は経験である」と述べており、教育は経験の積み重ねを通して、またそれを絶えず修正して組み替えていく過程である。その過程は個人のみならず、社会にも適用可能である。個々人はこうした「経験」を絶えず積み重ね、組み替えていくことを通して、成長していくのである（陳峰津 2011）。また、能力としての「社会人基礎力」は、各要素を単独で高めるのではなく、良い「経験や活動」を行うことによって循環的に向上させる能力である（経済産業省 2010）。ここからさらに明確になった事柄は、社会人基礎力の

育成は個々人の学習経験に繋がり、学習経験を通して社会人基礎力を向上させることである。

社会人基礎力育成の方法について言えば、既に実施している高専・短大・大学・大学院では、(1)ゼミナール、(2)グループ・ワーク形式の授業、(3)調査・実習、(4)発表重視の授業、(5)プロジェクト形式の課題解決型学習(PBL)、(6)インターンシップ、(7)クラブ・サークル、(8)アルバイト、(9)文化祭、(10)ボランティア活動、(11)就職活動などのなかに組み込んで行う手法が挙げられる(経済産業省 2010)。

上述した方法を用いて社会人基礎力を教育プログラムに取り込み、それを育成する授業の実践事例は、経済産業省編(2010)、経済産業省(2014)などがある。社会人基礎力をキャリア教育に取り込む実践的な研究は伊藤文男(2007)などがある。伊藤文男(2007)は武蔵野大学のキャリア開発科目群を例として大学生のキャリア支援の実施効果を検証している。研究の結果、キャリア開発科目群でグループワークを取り入れた科目では、学生の「社会的な強み」¹の向上に効果があらわれている。すなわち、これらの項目が社会人基礎力の能力要素に近似するため、キャリア開発科目群を通して学生の社会人基礎力を向上させるという可能性があると言える。

だが、今後の課題としては、(1)各科目別に掲げた能力育成目標とその結果の検証をするべきであること、(2)専任教員がキャリア開発科目群を担当することによって、学科科目(専門科目)とキャリア教育と結びつけるべきであること、(3)キャリア開発科目群を発展的に解消し、共通科目(教養科目)と学科科目(専門科目)に統合していくべきであること、が挙げられている。武蔵野大学のキャリア開発科目群の実施効果の研究結果は本稿にとって示唆に富むものである。

¹ 社会的強みには「説得力」「共感力」「自主性」「ストレス耐性」「意欲」の五つの項目が含まれている。

また、中原 淳(2013)は経験学習(Experiential Learning)論の研究発展に関して、当該理論に対する研究アプローチの変化について論じている。その理論的系譜には、(1) 経験学習モデル論、(2) 経験からの学習論、(3) 経験と内省を重視した批判マネジメント教育論など、が存在する。これらの諸理論にみられる共通点は、学習における「実践・経験」の重視と経験の「内省・省察」が位置づけられることにある。とりわけ、(1) と (2) を実践する場合は「組織」であるのに対して、(3) を実践する場合は、大学院や民間教育団体などの「教室」のなかで、問題解決型学習 (PBL)、プロジェクト学習として実施される傾向がある。また、(3) の場合は、内省は個人によって実施されるものではなく、チームで対話を通して実現されるものがよく見受けられる。

こうした意義がある学習経験をどのようにして授業に導入すべきであろうか。この点について L. Dee Fink(2003=2011) は意義ある学習類型を「基礎的知識」、「応用」、「統合」、「人間の特性」、「関心を向ける」、「学び方を学ぶ」の 6 類型と指摘している²。教育プログラムを作成する際に、これらの六つの学習類型を用いて、授業・学習行動と、この種の学習を支援するフィードバックとアセスメント行動を選択することができる (L. Dee Fink 2003=2011)。

以上の検討から、次の 5 点を指摘することができる。第 1 に、社会人基礎力は職務遂行上や各学問領域において共通的な知の基盤をなしており、それを通して知識を増殖させたり、

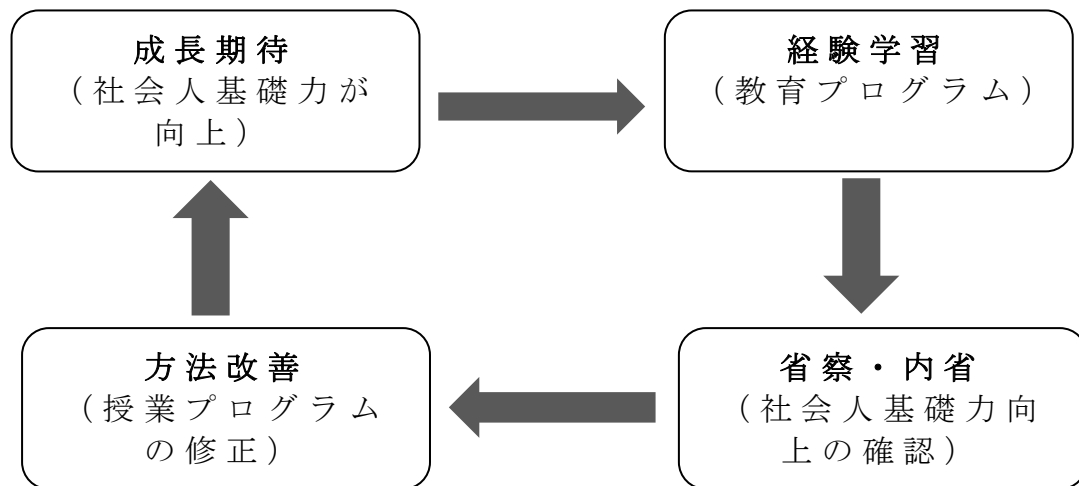
²意義ある学習の 6 類型の定義はそれぞれ以下のようなものである。「基礎的知識」は、主題に関連する現象や、この現象に関連する概念上の考えについての知識である。「応用」は、様々な方法で新しい知識を使用したり、考えたりする能力である。「統合」は、ある知識を他の知識や考え方と結びつける能力である。「人間の特性」は、自己と他者とをより効果的に相互作用する方法を発見することである。「関心を向ける」は、新しい興味、感覚、価値といったものを開発することである。「学び方を学ぶ」は、授業がすべて終わった後でも、学び続けることができるような知識や技能、戦略を開発することである。(L. Dee Fink 2003=2011: 89)

能力を向上させたりする点である。第 2 に、社会人基礎力の育成は個々人の学習経験に繋がり、自らの省察や試行錯誤などにより学習経験と共起し、社会人基礎力を向上させる点である。第 3 に、現段階では、社会人基礎力とキャリア教育、インターンシップなどの実践教育とのつながりが強まる一方、専門科目とキャリア教育（教養科目）との結びつきが弱い。したがって、社会人基礎力を専門科目とキャリア教育に取り込み、統合すべき点である。第 4 に、経験学習は「実践」と「経験」を重視し、教育現場では問題解決型学習（PBL）や、プロジェクト学習などの実施が常々見られる点である。第 5 に、意義ある学習経験は、上述した六つの学習の類型を基にして、意義ある学習目標や、授業の構成要素を明確にする点である。

本稿では上記で指摘したことに基づいて図 1 の社会人基礎力と経験学習の関連の概念図を作成した。まず、成長期待は、学生の社会人基礎力の伸長を図ることを目的とする。次に、経験学習の段階では、学生の社会人基礎力を育成するために、教師は計画的な意義ある教育プログラムや、授業活動を工夫する。学生は授業前後での省察・内省を行うことにより、自らの学習成果を振り返って確認する。一方、教師は学生の省察・内省を参考し、学習成果を確認したうえで教育プログラムや学習目標の修正を行う。最後に、こうした一連のプロセス、すなわち意義がある学習経験を通して、学生の社会人基礎力の伸長が期待される。

上述の検討により、本稿では大学教育の専門科目に社会人基礎力を取り込み、計画的な教育プログラムを通し、学生自らの省察・内省による経験学習から、社会人基礎力の伸長を考察する。

図 1 社会人基礎力と経験学習の関連



4. 研究方法

4.1 混合研究法

John W. Creswell and Vicki L. Plano Clark (2007=2010)によると、混合研究法 (Mixed Methods Research) デザインには、トライアングレーション (三角測量) デザイン (Triangulation Design)、埋め込みデザイン (Embedded Design)、説明的デザイン (Explanatory Design)、探究的デザイン (Exploratory Design) の四つのアプローチがある。

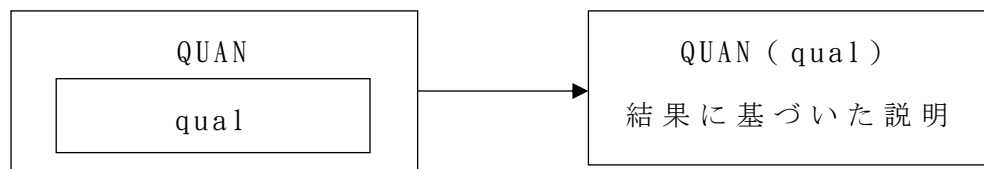
混合研究法の埋め込みデザイン (以下「MMR の ED 法」と略す) とは、1 つのタイプのデータを、もう 1 つのタイプのデータによって枠組みされた研究手法論の中に埋め込んだ状態で、デザインレベルにおいて異なるデータセットを混合させる手法である (John W. Creswell and Vicki L. Plano Clark 2007=2010 : 74)。つまり、質的データを量的データに埋め込むか、それとも量的データに質的データに埋め込むかという一つのタイプのデータが全体的デザインの中で主要的役割を担い、もう一つのタイプのデータが全体的デザインの中で補足的役割を担う研究手法である。

「MMR の ED 法」というアプローチを採用する利点について、J. W. Creswell and V. L. Plano Clark (2007=2010 : 77) は

以下の 2 点を指摘している。第 1 は、1 つのデータタイプがもう 1 つよりも優先順位が低く、調査研究者が広範囲な量的および質的データ収集に専心するのに十分な時間とリソースをもっていないときに用いることができる点である。第 2 は、このデザインでは 1 つの研究手法が必要とするデータは他の研究手法と比べて少ないため、研究に関して実績がないような大学院生でも、より論理的に扱いやすい点である。一言で言えば、その利点は量的および質的データの両方が使用可能で、データ数はそれほど多く求められずに調査を行うことができる点にある。

そこで、本稿では、量的及び質的データの両方を収集し、質的データを量的データに埋め込むという「MMR の ED 法」を用いて、社会人基礎力を専門科目へ導入する効果測定を考察する。

図 2 MMR 埋め込みデザイン (ED 法)



出所) J.W. Creswell and V.L. Plano Clark (2007=2010) p.76

4.2 被験者と調査期間

被験者は、本研究者の「日本的経営」を履修した 49 名の学生を対象に実験を行った。本稿の実験期間は、2014 年 2 月中旬から 6 月中旬までの 4 か月間で、1 学期の授業期間であった。

4.3 授業の概要

実験対象の授業である「日本的経営」(日本式経営管理)は、文藻外国語大学日本語学科 3 年次において開講された選択科目である。当該授業を履修した学生は、日本語能力検定試験

の N2 に関して合格、もしくは合格圏内にある能力を有している学習者である。また、日本的経営に関する予備的知識を持ち合わせていない学習者でもある。授業で使用した教材は、本研究自身自身が日本的経営に関する書籍から抜粋し、編纂したものである³。授業の実施方法は、主として日本語で授業を実施したが、専門用語や困難な内容を伴う場合、中国語で説明するという方法も用いた。ここで強調しておきたい事柄は、当該授業は社会人基礎能力を高めるために設けられた授業ではなく、既定の授業目標を損なわないよう、授業目標に沿って社会人基礎能力の概念を授業内容に取り入れ、教授法や授業方法を若干修正して実施したものである。

4.4 実施方法

一般の認識では、教室内での問題をアクション・リサーチの起点とする研究のステップは、(1) 問題確認、(2) 問題分析、(3) 仮説形成、(4) 実験と行動の実行、(5) 評価の五つの段階がある(蔡清田 2000:161-162)。本稿は以上の研究ステップに基づいて、以下の実験の実施プロセスを作成した。

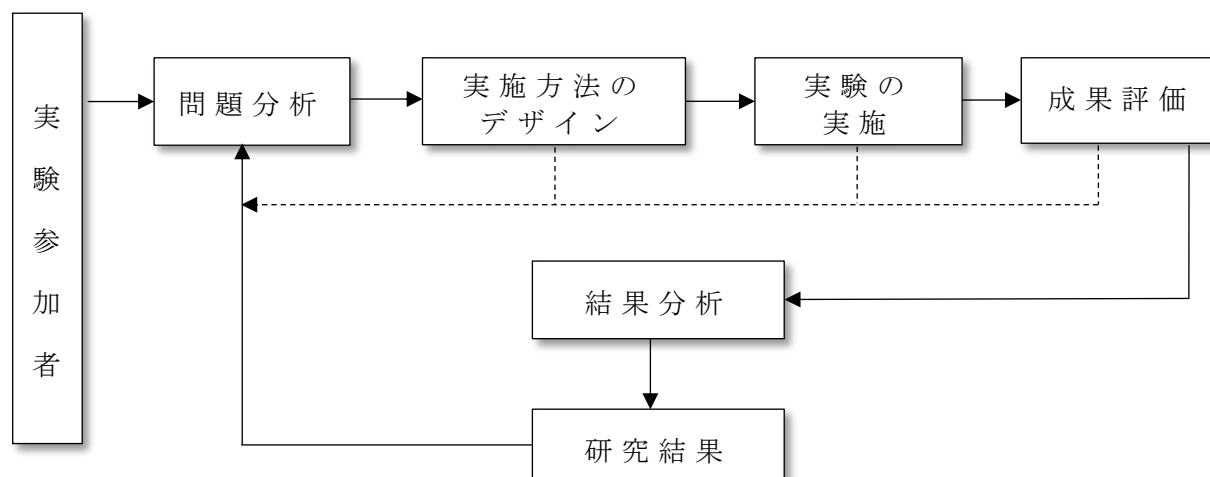
David E. Kluge (1993) は、11 種類の共同学習法を整理したが⁴、本稿では大学の授業において頻繁に使用される共同学習法の類型と実施方法を表 1 にまとめた。また、社会人基礎力を専門科目に導入する際に、以下の三点を重視すべきだと、経済産業省(2014)は指摘している。それは(1) 学生自身に

³ 当該授業の教材は、三戸 浩・勝部伸夫・池内秀己(2006)『企業論(新版補訂版)』有斐閣アルマ、東北大学経営グループ(1998)「日本的生産システム—トヨタ生産方式」『ケースに学ぶ経営学』有斐閣ブックス、森本三男(1995)『経営学入門』同文館などの書籍から抜粋し、構成したものである。

⁴ David E. Kluge (1993) が整理した共同学習の類型は以下のようである。(1) Numbered Heads Together、(2) Three Step Interview、(3) Roundtable、(4) Round Robin、(5) Think-Pair-Share、(6) Solve-Pair-Share、(7) Jigsaw I (ジグソーI)、(8) Jigsaw II (ジグソーII)、(9) Team Jigsaw (チーム・ジグソー)、(10) Student Teams Achievement Division (STAD)、(11) Co-op Co-op。

よる目標設定・プロセスデザイン、(2) 教員の支援的関与による主体的学習の促進、(3) カリキュラム化による継続性の確保、である（経済産業省 2014：2）。

圖 3 本稿の実験の実施プロセス



そこで、本稿において用いた授業法は、「一斉授業」と「共同学習法」を併用し、さらに「共同学習法」では「問題解決型学習（PBL）」、「チーム・ゲーム競争」、「学生チーム：成績班」などの教授法を採用し、学生の自主的な学習を促すことを図った。また、事前調査の際に、社会人基礎力の自己評価表には、学生自身による社会人基礎力の達成目標を作成させた。

測定方法は、本研究は授業の2週目と16週目に学生に「社会人基礎力の自己評価表」（事前調査と事後調査）を書かせた。「社会人基礎力の自己評価表」にはアンケート式（量的）及び自由記述式（質的）の質問項目を併用した。とりわけ、事後調査では社会人基礎力に影響を及ぼす諸要因を明らかにするため、学習過程、経験学習などの質問項目を用意した。

表 1 共同学習法の実施方法

学生チーム：成績班 Student Teams-Achievement Divisions (STAD)	チーム・ゲーム競争 TGT:Team-Games-To urnaments	ジグソー II Jigsaw II
教師が主として一斉授業の形で学習内容に関する情報を伝え、チームの振り分けを行う	教師が主に一斉授業の形で学習内容に関する情報を伝え、チームの振り分けを行う	各メンバーに、全員が学ぼうとしている学習課題を割り振る
学生は教師に与えられた学習課題について行動を行う	学生は教師に与えられた学習課題について行動を行う	同一のトピックが割り振られた学生は元のチームを離れ、一つの「エキスパート・チーム」と呼ぶチームを作り、そこで協働的な学習を行う
学習した内容に基づいてテストを実施する	チームごとに勉強ゲームを競争させる	各々の学生は再度元の「ホーム・チーム」に戻り、自らが得た情報を他のメンバーに分かち合う
個別にテストを受け、本人の以前の成績を基準として、進捗状況を測り、得点を決める	チーム間で互いに競争し、得点が最も高いチーム及び個人には報酬を与える	ディスカッションしたトピックに基づいて個別にテストを受け、本人の以前の成績を基準として、進捗状況を測り、得点を決める

出所) 王文科、王智弘 (2010) p.414、David E. Kluge (1993) より作成。

4.5 測定尺度と得点算出方法

社会人基礎力の尺度は、董莊敬 (2014) で開発したものを使用した。この尺度は 36 質問項目から構成され、「極端値の比較」、「質問項目の相関」、「内部一致性の検定」の検定では、信頼性が高く、尺度全体の内部一致性が優れているという結果が出た。経験学習の尺度については、まず KJ 法を用い、学生が共同して、経験学習の経験や問題点などを洗い出した⁵。

⁵ KJ 法とは川喜田二郎が開発したもので、発想法の一つである。KJ 法は大別すると、四つのステップがある。第 1 ステップは「紙きれづくり」である。第 2 ステップは、発想したものを記した当該紙きれを収集して行う「グループ編成」である。第 3 ステップはさらにそれを踏

そして、Kolb David (1984=2008) の経験学習モデルを参考にしながら、KJ 法による結果に基づいて経験学習の尺度を作成した。表 2 は各尺度の得点算出方法を示しているものである。

表 2 各尺度の得点算出方法

各尺度	得点算出方法
社会人基礎力	董 (2004) による社会人基礎力尺度を使用した。36 項目の質問から構成され、リカード 5 段階評定 (1~5 点) で回答を求めた。それを加算して各能力要素の得点を算出した。可能範囲は 3 点~15 点である
経験学習	Kolb David (1984=2008) の経験学習モデルを参考にしながら、KJ 法による結果に基づいて経験学習の尺度を作成した。尺度は 12 項目の質問から構成され、リカード 5 段階評定 (1~5 点) で回答を求めた。

5. 結果分析

5.1 授業前後の社会人基礎力の変化

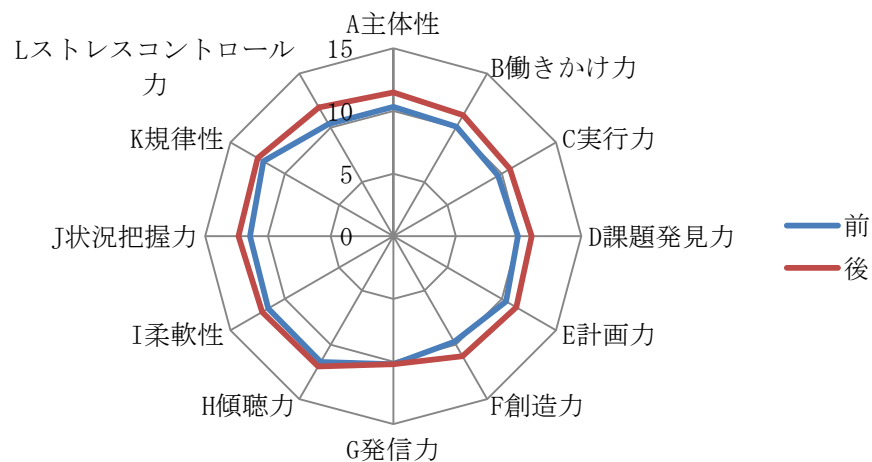
授業前後の社会人基礎力の伸長は、対応サンプルの t 検定の結果、 $t=-6.485$, $df=48$, $p=.000<.001$ となり、授業前後の社会人基礎力の 12 能力要素の変化は、統計的に有意差がみられる。表 3 をみると明らかなように、授業後の社会人基礎力の得点が授業前より高く、とりわけ、ストレスコントロール力、創造力、主体性、課題発見力においては得点差が大きいことがわかった。一方、三つの能力の合計平均得点は授業前より高くなったが、「チームワークで働く」に関する得点の伸長はそれほど大きくなかった。

み台にして実施される「A 型図解」と呼ばれるステップである。最後の第 4 ステップは A 型図解を踏み台にして行われる「B 型文章化」と称されるものである。(川喜田二郎 1970: 48-51)

表3 授業前後の社会人基礎力の伸長

12能力要素	前	後	差
Lストレスコントロール力	10.35	11.86	+1.51
F創造力	9.73	11.06	+1.33
A主体性	10.33	11.47	+1.14
D課題発見力	9.96	11.06	+1.10
C実行力	9.67	10.76	+1.09
B働きかけ力	10.10	11.16	+1.06
E計画力	10.41	11.33	+0.92
J状況把握力	11.43	12.35	+0.92
I柔軟性	11.51	12.08	+0.57
K規律性	11.96	12.49	+0.53
H傾聴力	11.57	12.00	+0.43
G発信力	10.20	10.20	0.00
合計	127.22	137.82	+10.59
三つの能力	前	後	差
考え抜く力	10.03	11.15	+1.12
前に踏み出す力	10.03	11.13	+1.10
チームワークで働く力	11.17	11.83	+0.66
N	49		

図4 授業前後の社会人基礎力の伸長



5.2 経験学習の因子分析

本稿では、経験学習の要因がどのように社会人基礎力の伸長に影響を及ぼすのかについて考察する。そのため、経験学習の尺度の因子分析を行うことにより、その因子を析出させる必要がある。経験学習の尺度の因子分析を行った結果は表

5 に示されている。その結果を検討するに先立って、因子分析の妥当性の KM0 および Bartlett の検定について検討する。KM0 及び Bartlett の因子分析の検定統計量を検討した結果、適合度検定における有意確率は .000 で、KM0 検定統計量が .778 となっている。KM0 検定統計量の基準値は 1 に近いほど変数の因子分析を行うのに適合するとされる。そこで、本稿における学習経験尺度の 12 項目の変数は、因子分析に適合していることが明らかになった。また、尺度の 12 質問項目の α 係数は .878 であり、尺度の内的整合性が良いと言える。

表4 KM0およびBartlettの検定

Kaiser-Meyer-Olkin の標本妥当性の測度		.778
Bartlett の球面性検定	近似カイ2乗	250.759
	自由度	66
	有意確率	.000

因子抽出は主因子法を用い、固有値を 1 に設定してバリマックス回転を行い、3 因子が抽出された。第 1 因子は、「自らの学習方法は適切かどうかを分析する」「必要な情報を集め、自らが経験したことを分析する」「成功経験を他の学習に活かすことを試す」などの項目の因子寄与が高く、「自らが経験したことを省察し、その省察を通して成功・失敗の経験を他の学習に活かす」ことから、「内省的実践」と命名した。第 2 因子は、「過去の成功経験から自らの学習のコツに変える」「経験から学んだ知識や技能を実際の学習に応用する」「様々な学習経験から自らの法則を見出す」の項目の因子寄与が高く、「抽象的な経験から具体化して、自らの法則を見出し、学習のコツに変える」ことから、「抽象的概念化」と名付けた。第 3 因子は、「成功や失敗の経験から学習する」「成功した学習経験が達成感をもたらす」「自らの成功や失敗の原因を考える」の項目では「自らの成功や失敗の経験を

体験し、それを通して学習する」ことから、「具体的経験」と命名した。

各因子の下位尺度の得点を算出した結果は、内省的実践（平均 4.03、*SD* 0.46）、抽象的概念化（平均 4.10、*SD* 0.50）、具体的経験（平均 4.22、*SD* 0.41）であった。各因子の内的整合性を検討するため、尺度の信頼性係数（ α 係数）を算出したところ、第 1 因子内省的実践は $\alpha = .848$ 、第 2 因子抽象的概念化は $\alpha = .727$ 、第 3 因子具体的な経験は $\alpha = .631$ となっており、許容できる値が得られた。

表5 経験学習尺度の因子分析

変 数	因子1 内省的 実践	因子2 抽象的 概念化	因子3 具体的 経験
因子1 内省的実践 ($\alpha = .848$)			
F自らの学習方法は適切かどうかを分析する	.831	.251	-.038
L同じような失敗を繰り返さないために、過去の失敗経験をよく覚えている	.602	.110	.279
E必要な情報を集め、自らが経験したことを分析する	.590	.139	.398
A自らが様々な経験の機会をも求める	.563	.298	.333
K成功経験を他の学習に活かすことを試す	.520	.277	.271
G過去の経験を基にして仮説を立てる	.471	.467	.382
因子1 抽象的概念化 ($\alpha = .727$)			
H過去の成功経験から自らの学習のコツに変える	.250	.889	.112
J経験から学んだ知識や技能を実際の学習に応用する	.189	.595	.140
I様々な学習経験から自らの法則を見出す	.273	.389	.381
因子1 具体的経験 ($\alpha = .631$)			
B成功や失敗の経験から学習する	.310	.179	.692
C成功した学習経験が達成感をもたらす	-.032	.487	.577
D自らの成功や失敗の原因を考える	.311	.040	.387
因子寄与	2.578	2.045	1.707
因子寄与率 (%)	21.485	17.039	14.224
累積因子寄与率 (%)	21.485	38.524	52.748
下位尺度得点	4.0306	4.1088	4.2245

因子抽出法：主因子法

回転法：Kaiser の正規化を伴うバリマックス法

5.3 社会人基礎力の重回帰分析

社会人基礎力に影響及ぼす諸要因を明らかにするため、本稿では二つのモデルを作成し、重回帰分析を行った。モデル1は授業中及び放課後で「学習態度」のモデルである。モデ

ル 1 に経験学習の変数を加えたモデル 2 は、「経験学習」のモデルとした。社会人基礎力の重回帰分析を行った結果は表 6 に示されている。モデルの適合度をみると、モデル 1 は R^2 乗=.352、調整済み R^2 乗=.293、 $df=4$, $f=5.969$, $p=.001<.01$ で、モデル 2 は R^2 乗.532、調整済み R^2 乗=.452、 $df=7$, $f=6.665$, $p=.000<.001$ となっている。 R^2 乗値が大きいほど、モデルがデータに適合していることを表す。また、当該データでは、モデル 1 の $p<.01$ 、モデル 2 の $p<.001$ であるため、 R^2 乗値を推定値として採用することの有意性が認められる。したがって、本稿でのモデル 1 及びモデル 2 のモデル適合性が良いと言える。

表 6 社会人基礎力の重回帰分析

変 数	モデル1 学習態度	モデル2 経験学習
	β	β
授業中積極的にグループディスカッションに参加した	.241	.227
授業中何か質問があった場合、積極的にクラスメートや教師と話し合った	.371*	.280*
放課後、積極的にグループプレゼンテーションのディスカッションや制作に参加した	.158	.133
放課後、授業内容について積極的にクラスメートと話し合った	-.156	-.260
内省的実践		.302*
抽象的概念化		.238*
具体的経験		.197
R^2 乗	.352	.532
調整済み R^2 乗	.293	.452
モデル適合度	$df=4$, $f=5.969$, $p=.001$ <.01	$df=7$, $f=6.665$, $p=.000$ <.001

*** $p<.001$ 、** $p<.01$ 、* $p<.05$

モデル 1 学習態度モデルでは、「授業中何か質問があった場合、積極的にクラスメートや教師と話し合った」の項目で統計的に有意であった。モデル 2 経験学習モデルでは、モデル

1 で有意である変数は依然として有意であり、さらに「内省的実践」及び「抽象的概念化」の項目で統計的に有意を示している。この結果から、次ぎの2点を指摘することができる。第1に、授業中、不明な点や理解不能な点がある場合、自らが教師やクラスメートと話し合うという積極的な学習態度は社会人基礎力に影響を及ぼす。第2に、積極的な態度以外に、経験学習の内省的実践及び抽象的概念化は社会人基礎力に影響を与えている。それは、自らが抽象的な経験を概念化し、またそれを内省した後、実践に転化することを通して、社会人基礎力を向上させる可能性があるためである。

5.4 授業評価及び学生の学習成果

以上において、大学専門科目を通じた社会人基礎力の育成について考察してきた。この節では、本授業の授業内容や教室活動などの授業デザインについて学生からの授業評価及び学生の学習成果の二つの側面から検討する。

(1) 学生からの授業評価

この本研究者が実施したアンケートの結果から、およそ8%の被験者が、「授業内容が難しい」「教授進度が速い」という質問項目に対して「そう思う」と答えたのに対して、5割の者は「そう思わない」としている。85%の被験者は「教師が授業内容を理解し易いように説明してくれた」、さらに90%以上の被験者が「教師が学生に考えさせる」、「教師が時事問題を授業内容に取り入れたことにより、理論と実務が結合した」、「この授業を通して多くの知識を身につけた」としており、本授業は全体的に高く評価されていることがわかった。また、57%の被験者はグループごとのプレゼンテーションの学習効果を高く評価し、およそ45%の被験者は、より多くのグループによるディスカッションを期待していると、調査結果から明らかになった。

また、全校で実施された授業評価の平均得点は 4.38 であった。一方、当該授業の平均得点は 4.51 で、全校平均得点よりも高得点であることは明白である。さらに、本研究者が実施したアンケート調査においても、当該授業を選択した学生から高評価を得ている。すなわち、これらの授業評価に関して、整合性があるといえる。

表 7 学生からの授業評価

項目（単位 %）	非 に う 思 う	常 そ 思 う	ど ち ら と も い え な い	そ う 思 わ な い	ま っ た く そ う 思 わ な い
A授業内容が難しい	0.0	8.2	44.9	44.9	2.0
B教師の教授進度が速い	2.0	6.1	36.7	53.1	2.0
C教師が授業内容をわかりやすく説明してくれた	24.5	61.2	10.2	0.0	4.1
Dグループによるディスカッションを多くしてほしい	4.1	40.8	42.9	12.2	0.0
Eグループごとのプレゼンテーションの学習効果が良い	6.1	51.0	28.6	14.3	0.0
F教師が学生に考えさせる	28.6	65.3	4.1	0.0	2.0
G教師が時事問題を授業内容に取り入れたことにより、理論と実務が結合した	38.8	53.1	6.1	0.0	2.0
Hこの授業を通して多くの知識を身につけた	49.0	44.9	4.1	0.0	2.0
N	49				

注) 1サンプルによるカイ2乗検定の結果、 $p = .000 < .001$

(2) 学生の学習成果

先述したように、本研究は既定の授業目標を損なわないよう、教授法などの工夫を通して学生の社会人基礎力を高めることを目的としたものである。学生の学習成果から、本研究を実施した 102 学年度における学生の成績に関する平均得点は 73.8 点であった。一方、調査および研究を実施していない 101 学年度の平均得点は 73.5 点であった。この点に関して、以下の 2 点を指摘することができる。第 1 に、当初、本研究の実施によって、既定の授業目標を損なう恐れがあるのではないかという懸念があった。しかしながら、学生の成績に関

する平均得点がほぼ同様であったことから、そのような懸念は杞憂であったという点である。第 2 に、学生の成績は学習成果のみの評価であり、社会人基礎力に対しての評価は含まれていない点である。

6. 考察

上述の結果分析から、授業前後の社会人基礎力の伸長では、ストレスコントロール力の得点が最も高く、それに続き、創造力、主体性、課題発見力の順となっている。12 能力要素の伸長はそれほど大きくはないが、概して言えば、12 能力要素は全体的に伸長しているという結果が明らかになった。

さらに、事前調査と事後調査から学生自らの社会人基礎力の自己評価の変化をみると、得点が最も高いストレスコントロール力では、事前調査において「No. 37 挫折に遭ったとき、諦めやすい」、「No. 42 ストレスに遭ったとき、ポジティブ的に物事に対応できない」というネガティブな自己評価を目にする。だが、事後調査においては「No. 37 ストレスから自分の働きかけ力へ転化し、挫折や落ち込みなどで自滅せずに、よりポジティブになった」、「No. 42 いくつかのプレゼンテーションを経験した後、ストレスコントロール力が以前よりよくなった」などのポジティブな自己評価に転換したという例が見られる。

それ以外に、事後調査における学生の自己評価は以下のような意見がある。創造力においては、「No. 4 以前のやり方に拘らない」、「No. 15 奇想天外な面白い答えを考えた」、「No. 22 自分なりの独特の考え方がある」など、従来の考え方に拘らずに独創性のある考え方を考案するようになったという例が伺える。

また、主体性においては、多くの学生は、「No. 4 以前より自主的に問題を発見し、解決する」、「No. 15 授業中、手を挙

げて質問に答えた」、「No. 20 二回手を挙げて質問に答えた」、「No. 22 より積極的になった」、「No. 24 自主的にスケジュールを立て、それを完遂するようになった」、「No. 26 より自主的に勉強した」、「No. 30 自主的に物事を解決するようになった」、「No. 37 以前より自主的にある物事を完遂するようになった」、「No. 42 以前より自主的に学習するようになった」など、多くの学生は自らが「従来より自主的に、積極的に」学習したり、自らがやるべきことを見つけて取り組んだりすることができるようになったと自己評価の結果から読み取れる。

だが、授業後の社会人基礎力の 12 能力要素が全体的に伸びているわけではなく、横ばいの状態になったものがある。そのうち、とりわけ発信力では、授業前後での能力の伸長が見られず、横ばいの状態になることがわかった。この点について事後調査の学生の自己評価から検討する。「No. 9 時折発信力が足りず、他の人は自分が伝えたいことを理解してくれない」、「No. 29 同様の意見だが、異なった言葉で説明すると、誤解を招いた」などの意見が見られる。この結果により次の 2 点を指摘することができる。第 1 に、学生からの授業評価を分析すると、45% の被験者が意欲的・積極的な態度でグループディスカッションに立ち向かおうとするが、半数以上の者は積極的な意欲を示していないと言わざるを得ない。第 2 に、学生自らが意見や考え方をわかりやすく整理し、他人に伝える能力が不足している側面がうかがえる。この点について言えば、グループプレゼンテーションは人と人とが協力したチームワーク力が必要とされ、自力で達成できない共同作業である。だが、学生のプレゼンテーションの仕方から判断すると、プレゼンテーションという一つ大きな仕事を細分化し、一人一人で分配された部分のみを担当し、準備する。さらに、発表当日のプレゼンテーションでは自らが担当した部分のみを発表し、教師や学生に質問された場合、自らが担当

した部分しか答えることができない。このように、学生自らが担当した部分の内容のみを理解しただけで、プレゼンテーションの全体像を把握できていない。それ故、授業前後の社会人基礎力の三つの能力のうち、「チームワークで働く力」の得点の伸長が他の二つの能力より低い所以である。この点は、次の教育プログラムを作成する際に注意を払うべき論点である。

次に、経験学習の尺度の因子分析について検討する。本稿では Kolb David (1984=2008) の経験学習モデルを参考にしながら、経験学習の尺度を作成し、それを用いて因子分析を行った。その結果、「内省的実践」、「抽象的概念化」、「具体的経験」の3因子が抽出された。信頼性係数をみると、本稿の経験学習の尺度は許容できる値が得られた。また、経験学習と社会人基礎力の関連性について言えば、授業中、授業内容に関する部分が理解不能な場合、自主的に教師やクラスメートに尋ねたり、討論したりする積極的な態度で学習しようとする、社会人基礎力に大いに影響を及ぼすということが研究結果から分かった。とりわけ、学習の過程において経験から学んだ知識や情報など、抽象的なものを概念化し、それを内省することを通して自らの学習のコツに転化し、さらに自主的に応用することが、社会人基礎力に影響を与えることが明らかになった。

最後に、本授業のデザインの妥当性を検討する。この結果から、学生に自主的に考えさせ、授業内容に時事問題を導入することによる理論と実務の結合により、本授業を通して多くの知識や情報を身につけることができると、90%以上の被験者が高く評価した。また、授業内容を理解し易く教授していたと85%の被験者が評価したが、授業内容の深度、難易度及び進度を考慮すべきだという意見も提起されたため、当該事項については再調整する余地があると思われる。

7. おわりに

以上まで「日本的経営」という専門科目を通して学生の社会人基礎力の伸長について考察してきた。本稿の研究結果により以下の3点を指摘することができる。

第1に、専門科目におけるチームワークで働く力の育成方法を見直す余地がある。授業前後の「チームワークで働く力」の得点差が「考え抜く力」「前に踏み出す力」より小さいが、今後、チームワークで働く力を育成する教育方法や教授法を再考する必要がある。とりわけ、共同学習のグループプレゼンテーションの評価方法を考え直すべきであると思われる。例えば、個人の貢献率の多寡、また、質問する場合、他のグループメンバーから回答を得ること、さらに、グループ内におけるメンバーが他のメンバーの担当範囲を理解しているかの確認などをチームワークの評価基準に加え、以上の項目を総括してグループプレゼンテーション全体の表現として評価することである。

第2に、社会人基礎力を専門科目に導入する際に学生自身の気づきを促す必要がある。授業開始の際、社会人基礎力の目標を学生に告げ、1学期中に3、4回程度、社会人基礎力の自己評価表に自由記述をさせ、自己成長の歩みを記録させることが重要である。

第3に、経験学習の過程を重視する教育プログラムの構成が必要とされる。一斉授業の形で学習内容に関する情報を伝えることは、一般的な授業方式である。そのような伝統的な授業方式に、共同学習やPBLなどの教授法を併用することを通して、学生の社会人基礎力を向上させるのが可能で有益であることも本稿の研究結果から明らかになった。また、学習過程において如何にして学生に経験学習の抽象的概念化、内省的実践をさせるかは教育プログラムを作成する際に考慮す

べき重要な課題である。

本稿において、日本的経営という授業を中心に共同学習やPBLによる授業活動を通して、社会人基礎力を専門科目に導入することを試みたが、時間や授業内容の制限で教室外の実践的インターンシップや、地域・産業界との連携などを教育プログラムに組み込んでいないことが本稿の研究制限である。また、今後は、教室内の共同学習のみならず、教室外の地域や産業界との連携を通して実践的な共同学習を促す教育プログラムを工夫する必要がある。当該事項は今後の課題として研究したい。

参考文献

日本語

伊藤文男（2007）「正課科目を通したキャリア支援：先進大学の実践」『大学のキャリア支援－実践事例と省察』経営書院、pp.77-123

L. Dee Fink（2003）*Creating Significant Learning Experiences: An Integrated Approach to Designing College Courses*, John Wiley & Sons, Inc.（＝2011、L. ディー・フィンク著、土持ケーリー法一監訳、『学習経験をつくる大学授業法』玉川大学出版部）

片岡信之（2010）「社会人基礎力の育成からみたビジネス系大学への示唆」『社会人基礎力の育成とビジネス系大学教育』学文社、1-13 頁

川喜田二郎（1970）『続・発想法』中央公論新社

経済産業省（2006）『社会人基礎力に関する研究会－中間取りまとめ－』

経済産業省（2008）『社会人基礎力の育成と評価－将来のニッ

- ポンを支える若者があふれ出す！』経済産業省
経済産業省編（2010）『社会人基礎力育成の手引き』朝日新聞
出
経済産業省（2014）『社会人基礎力を育成する授業 30 選実践事例集』経済産業省
杉原真晃（2010）「新しい能力と教養」『新しい能力は教育を変えるかー学力・リテラシー・コンピテンシー』ミネ
ルヴァ書房、108-138 頁
John W. Creswell and Vicki L. Plano Clark（2007）*Designing
and Conducting Mixed Methods Research*, Sage
Publications, Inc. (=2010、J.W. グレスウェル・V.L.
プラノグラーク著、大谷順子訳『人間科学のための混
合研究法』北大路書房)
董 莊敬（2014）「日本社会人基礎力の尺度作成の一試案と台
湾のインターンシップへの導入の可能性」2014 台湾應
用日語教學國際學術研討會、台灣高雄
中原 淳（2010）『職場学習論ー仕事の学びを科学する』東京
大学出版会
中原 淳（2013）「経験学習の理論的系譜と研究動向」『日本
労働研究雑誌』No. 639、4-14 頁
速水敏彦（2006）『他人を見下ろす若者』講談社
松尾 睦（2006）『経験からの学習-プロフェッショナルへの
成長プロセス』同文館出版
松尾 睦（2011）『経験学習入門』ダイヤモンド社

中国語
John Dewey（1992）江文閔譯『経験與教育』五南圖書出版股
份有限公司
—————（2006）薛 絢譯『民主與教育』網路與書股份有
限公司

Kolb David, 1984, “Experiential learning: Experience as the Source of Learning and Development, 1st Edition, Person Education, Inc. (= 2008, 王燦明、朱水萍譯『體驗學習-讓體驗成為學習和發展的泉源』上海：華東師範大學出版社)

王文科、王智弘 (2010)『課程發展與教學設計論 (第八版)』五南圖書出版股份有限公司

陳峰津 (2011)『杜威教育思想與教育理論』五南圖書出版股份有限公司

蔡清田 (2000)『教育行動研究』五南圖書出版股份有限公司

英語

David E. Kluge (1993) Cooperative Learning in the Language Classroom : An Analysis and Proposal For the EFL Situation in Secondary and Higher Education in Japan,『金城学院大学論集』第 34 号 (通卷第 149 号)、101-122 頁

付録 授業プログラムのデザイン

週	授業内容	教授法
第1週	オリエンテーション：授業内容の目標、授業内容、本研究の目的などを説明する 進度：第1章	1. 一斉授業 2. グループディスカッション
第2週	社会人基礎力の事前調査 進度：第1章	1. 一斉授業 2. グループディスカッション
第3週	課題解決型学習（PBL） 経験学習のKJ法 進度：第1章	1. 一斉授業 2. グループディスカッション
第4週	進度：第1章 第1章の練習問題のディスカッションと発表	1. 一斉授業 2. グループディスカッション 3. チーム・ゲーム競争
第5週	進度：第2章	1. 一斉授業 2. グループディスカッション
第6週	日本企業のケーススタディ 進度：第2章	1. 一斉授業 2. グループ発表 3. グループディスカッション
第7週	日本企業のケーススタディ 授業進度：第2章 第2章の練習問題のディスカッションと発表	1. 一斉授業 2. グループ発表 3. グループディスカッション 4. チーム・ゲーム競争
第8週	ディベートテーマ：日本の経営は台湾では通用できるか？	1. ディベート 2. 学生チーム：成績班
第9週	中間テスト	学習成果の評価
第10週	日本企業のケーススタディ 進度：第3章	1. 一斉授業 2. グループ発表 3. グループディスカッション
第11週	日本企業のケーススタディ 進度：第3章	1. 一斉授業 2. グループ発表 3. グループディスカッション
第12週	日本企業のケーススタディ 進度：第3章	1. 一斉授業 2. グループ発表 3. グループディスカッション 4. チーム・ゲーム競争
第13週	日本企業のケーススタディ 進度：第3章 第3章の練習問題のディスカッションと発表	1. 一斉授業 2. グループ発表 3. グループディスカッション 4. チーム・ゲーム競争
第14週	日本企業のケーススタディ 進度：第4章（Case Study）	1. 一斉授業 2. グループ発表 3. グループディスカッション
第15週	日本企業のケーススタディ 進度：第4章（Case Study）	1. 一斉授業 2. グループ発表 3. グループディスカッション 4. チーム・ゲーム競争
第16週	日本企業のケーススタディ 進度：第4章（Case Study） 第4章の練習問題のディスカッションと発表	1. 一斉授業 2. グループ発表 3. グループディスカッション 4. チーム・ゲーム競争
第17週	「社会人基礎力」事後調査及びアンケート調査 社会人基礎力」事前調査結果の説明 本授業のまとめの説明とディスカッション	1. 一斉授業 2. グループディスカッション
第18週	期末テスト	学習成果の評価