

久留米大学文学部紀要  
情報社会学科編第12号(2017)

# アクティブ・ラーニングを活用した社会調査法による能力形成 —大学と専門学校の学習モードの違いに着目して—

江藤 智佐子

## Study on the Development of competency through the Social research survey applied Active-learning

— With a focus of the difference in learning modes of university  
and professional training college —

Chisako ETO

**【要約】**本研究の目的は、アクティブ・ラーニングを活用した社会調査法の応用可能性を探究するものである。具体的には、相互現地訪問調査による「クロス型訪問調査」の授業開発とそこでの能力形成に着目し、同じ教育プログラムを受講した場合、学校種間の違いがどこに表れるのかを試行的な教育プログラムの開発によって検証するものである。

職業に直結した教育プログラムで学ぶ専門学校生と職業に直結しない教育プログラムで学ぶ文系大学生と同じプログラムで「クロス型訪問調査」を行った結果、両者ともプログラム後の獲得能力が高かったのは、相手の意見を理解・調整する「柔軟性」であった。また、社会調査法のスキルは、インタビューや傾聴力などの対人能力だけでなく、調査の企画運営、結果の考察など「考え抜く力」につながるが、職業教育としてこれらを援用するためには、教員が職業の文脈で意味づけをする振り返り（リフレクション）の指導が必要である。能力形成のためには、アクティブ・ラーニングなどの教育方法には教員の指導力が問われてくる。これは、高等教育機関の教員だけでなく、初等・中等教育を担う教員にとっても共通の課題である。

**【キーワード】**アクティブ・ラーニング, 社会調査法, クロス型訪問調査, 学習モード

### 1. 研究の背景と目的

大学在学時に成績がトップクラスの学生は、就職においてもその成績と同様の評価を産業界から得られるのだろうか。

中教審答申「個人の能力と可能性を開花させ、全員参加による課題解決型社会を実現するための教育の多様性と質保証の在り方について」(平成28年5月30日)において、「実践的な職業を行う新たな高等教育機関(以下、「専門職大学」とよぶ)」の制度化が発表された。高等教育機関においても職業を意識した教育プログラムに対する注目が高まってきている。職業教育プログラムにおいては、2013年に職業専門実践課程<sup>1)</sup>が専門学校で導入され、教育機関と産業界との連携による教育プログラムの充実を図っている。

文系大学等においても職業的レリバンスに対する教育プログラムは、専門への特化とは異なる汎用的な能力育成に着目した研究(坪井・見館・池内・大島・椿・和田, 2012)などが進んでいる。しかし、学校教育法における大学の教育目的が「学術の中心」であることから、出

口のニーズはあっても、職業教育を大学の正課授業に取り込むことへの抵抗感は大きく、これらの先端的な事例も一部の取り組み事例にとどまっていることが多い。それは学外での就業体験としてのインターンシップなどの職業統合的学習（Work-Integrated Learning, 以下 WIL と略す）への取り組みが、一部の先端的な大学を除いて、キャリアセンターや共通教育などに一任され、全学的な取り組みとしての体系化されたプログラムとして広がっていないという実情とも重なるところが大きい。

社会学はその学問的な性格から研究対象が広範でありながらも、職業社会学や産業社会学などを除けば、職業を研究対象とした授業事例はあまり見られない。社会学の代表的な研究方法には社会調査法が挙げられる。中でも訪問調査は、現地に赴いて直接相手の話を引き出すインタビュー調査など、対人能力が要求されるアクティブな調査方法となっている。この調査方法は、社会人基礎力など職業に就くために必要な能力形成に転用可能な授業としての可能性を持っているのではないだろうか。社会調査法が対人能力の育成や職業教育として活用されてこなかった背景には、それを指導する教員の課題も挙げられる。社会学を担当している教員の多くは discipline（学問分野）に依拠しているため、学問以外の目的で社会調査法を応用してこなかったことが理由の一つとして考えられる。他方、社会学以外の分野で実践的なプログラムを担当している教員の中には、アンケート調査や現地調査を用いた活動を指導しながらも、それがどの専門分野と対応した教育プログラムとなっているのかを意味づけする指導がなされず、専門と関連した活動や取組みになっていないこともある。インタビュー調査の技法は、コーチングなどのスキルを向上すれば、よりよい調査に繋がり、それを職業という文脈において活用することで、多様な能力形成にもつながる可能性がある。

高等教育機関においても従来型の知識、技能の習得に加え、それらを活用する能力の形成が求められるようになってきた。この能力を育成する教授法として近年注目されているのがアクティブ・ラーニングである。社会調査法を用いた能力形成をアクティブ・ラーニングとして転用できないだろうか。

本研究の目的は、アクティブ・ラーニングを活用した社会調査法の応用可能性を探究するものである。具体的には、相互現地訪問調査による「クロス型訪問調査」の授業開発とそこでの能力形成に着目し、同じ教育プログラムを受講した場合、学校種間の違いがどの能力に表れるのかを試行的な教育プログラムの開発によって、検証するものである。

## 2. 研究の方法

研究方法としては、まず文献研究において、学校種間の特徴、職業と能力形成とその評価について整理し、能力評価指標を検討した。次に、同じアクティブ・ラーニングの教育プログラムを受講した場合、どこに学校種間の違いが表れるのかを検証するために、「クロス型訪問調査」を実施し、省察を用いた自己評価を行った。ここでの「クロス型訪問調査」とは、相手の地域を相互で調査する現地調査のことである。

調査対象は、専門の職業教育を行っている「専門職型」の専門学校（以下、C 専門学校とよぶ）と、専門に特化せず広範な教育を行っている「非専門職型」の文系大学（以下、K 大学という）を対象とした。この2つの教育機関は、岡山と福岡に所在し、藍染を用いた産業（デニムと紺）という共通点を持つ地方都市である。大学と専門学校は学習年限も教育目的も異なる教育機関であるため、比較することによどのような意義があるのかという議論もあるだろう。先述したように「専門職大学」の議論の前には、中教審において2011年に「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(答申)」が示されている。その審議の過程でキャリア・職業教育を検討する際に、専門学校と大学を比較した調査研究が行われている。つまり、同じ教育プログラムで学術と職業の学習モードの違いが能力形成にも表れるのかを検証することは、大学教育において職業教育プログラムを検討する上でも示唆を与えるものとする。そのため、文系大学と専門技能を重視した専門学校との比較を通して、学習モードによる獲得能力の違いを探究することとした。

### 3. 職業的レリバンスと学修成果

#### 3.1 学校種別の学習モード

学術と職業との拮抗関係は、学校種によってどのような特徴として表れているのだろうか。学校種に応じた教育目標は、学校教育法によって定められている。第83条によれば、大学は「学術の中心」として、広く知識を授けるとともに深く専門の学芸を「教授研究」することが教育の目的となっている。学術と対極にある職業を教育目的に掲げている高等教育機関には専修学校(第124条)を始め、短期大学(第108条)、高等専修学校(第115条)、専門職大学院(第99条)が挙げられる。大学は学術を中心とする教育機関であるから職業教育ではなく教養を身につける教育機関であるという議論もあるが、マーチン・トロウ(1976)が指摘した高等教育のマス化、ユニバーサル化した昨今、特に私立大学において産業界が要請する人材育成が大学にも求められてきている。

吉本(2009)は、大学の教育方法論は「学術の中心として」「教授研究」を行うところであり、その対極にある職業を教育目的とした専門学校が大学に近づこうとしてもこの定義を前提とする限り近づくことは容易ではないことを指摘している。そのうえで、学術的教育機能とその対極にある職業教育機能を「教育の主体」「教育の目的」「教育の方法」の三要素で示すと、学術教育は「学術の、学術による、学術のための教育」であり、職業教育は「職業の、職業による、職業のための教育」であることを提示している。

このように、学術型教育と職業教育には教育目標の違いから異なるベクトルを持っている(吉本 2016)。つまり、大学と専門学校とでは、人材育成目標が異なるため、その教育成果としての獲得能力にも違いが表れるものと考えられる。学術における学習モードを「省察型」とするならば、その対極にある職業の学習モードは「訓練型」となる。各高等教育機関の学習モードの特徴を「職業」と「学術」、「訓練型」と「省察型」の軸で教育目的別に示したのが図1である。

高等教育において、機能的分化が進んでいることで大学もひとくくりで語ることはできなくなっている。学術に重きを置くアカデミック志向の強い大学を「非専門職型」とするならば、国家資格等の養成課程として資格を軸に据えた教育プログラムを持つ大学は「専門職型」として異なるベクトルを持つことになる。また「職業」を訓練によって繰り返し習得することは「ワザ」の習得につながっていく。このような教育形態を持つ教育機関は専門学校の中でも技能中心の教育を行うところに多くみられる。

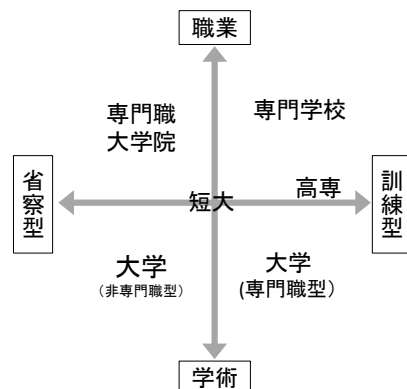


図1 教育機関別の学習モード

### 3.2 学修成果に基づく教育プログラムの探求

では、職業的レリバンスを備えた教育プログラムを策定するためにはどのような指標を策定すればよいのだろうか。教育の到達目標を定めた教育方法が近年注目されている。その一つが学修成果（以下、ラーニング・アウトカムとよぶ）である。何を学ぶかではなく、どんな学力や能力を身につけたかということに焦点をあてたアウトカム重視の教育プログラムである。このラーニング・アウトカムに焦点をあて、職業的レリバンスを充実させる教育プログラムとして注目されているのがインターンシップや職業統合的学習などの就業体験であり、授業方法としてはアクティブ・ラーニングである（吉本 2016）。

このラーニング・アウトカムの議論は、日本ではまだ歴史が浅いが、諸外国においてはアウトカムベースに基づく職業教育プログラムを国家学位・資格枠組み（National Qualifications Frameworks；以下NQFという）として、国全体での取り組みが行われている。吉本（2015）は、EQF（欧州学位・資格枠組み）やAQF（豪州国家学位・資格枠組み）、DQR（ドイツ国家学位・資格枠組み）などをその代表例として挙げているが、そこで用いられる学修成果基準は「知識」、「技能」だけでなく第三の要素として「コンピテンス」や「コンピテンシー」などの「能力」を取り入れていることを指摘している。この三番目の要素である「能力」、「コンピテンシー」は、「知識」、「技能」を応用的に展開するものであり、国によっては「能力」ではなく、「態度」、「応用」などと表現されることもあり、各国の産業や職業の文脈に合わせた表現が用いられている。レベル設定も国によって様々であり、職業レベルと学位が横断的に対応しているところにその特徴がある。このNQFを用いることで、どんな「知識」や「技能」、そして「能力」をどのレベルまで育成すれば、学歴に見合う職業に就くことができるという目安にもなる。諸外国の主なNQFの資格レベルの説明指標をまとめたのが、表1である。

日本においても厚生労働省の主導のもとで中央職業能力開発協会が「職業能力評価基準」を職業レベルの指標として定めている。「職業能力評価基準」<sup>2)</sup>においても「知識」、「技能」だけでなく、「能力」に焦点をあてた職業レベルを評価できる仕組みをとっている。

このように諸外国の事例からも「知識」、「技能」だけでなくそれらに応用した「能力」の育成が職業教育において求められるようになってきている。能力育成のための教育方法は講義などに

表1 NQFの資格レベル説明指標

NQF	資格レベル説明指標	レベルの数	学士相当レベル
EQF（欧州）	①知識（理論的知識，事実についての知識） ②スキル（認知スキル，実技的スキル） ③コンピタンス（責任能力，自律能力）	8	レベル6
DQR（ドイツ）	専門的能力 ①知識 ②技能 個人的能力 ①社会性 ②自律性	8	レベル6
AQF（豪州）	①知識 ②スキル ③知識・スキルの応用	10	レベル7

出所) 天瀬 (2012), 岩田 (2012), AQF levels をもとに筆者作成

よる伝達型で受動的な学びではなく、主体的、能動的な学習方法が求められてくる。2020年の学習指導要領の改訂においても、「主体的・対話的で深い学び」としてアクティブ・ラーニングが導入されるようになってきたのも教科を横断的、総合的に活用した能力育成が求められてのことである。

#### 4. 「クロス型訪問調査」の授業開発と能力評価

##### 4.1 社会調査法を活用したアクティブ・ラーニング

到達レベルも学習モードも異なる学校種で同じプログラムを受講したとき、獲得能力に差が生じるのだろうか。これは、社会人の学びなおしを想定した教育プログラム策定を検討する上でも課題となってくるものである。

文部科学省委託事業「成長分野等における中核的専門人材養成の戦略的推進」事業では、社会人の学び直しプログラムの策定が求められている。この事業では「実証講座」と呼ばれるプログラム開発が行われている。教育プログラムの試行実験のようなサンプル実験という性格上、異なる学校種において同じ教育プログラムを実施し、その効果を評価・点検し、様々な角度から検証することでモジュールプログラムのためのモデルプログラム策定につなげていくという取り組みである。そこで、この「実証講座」において、社会調査法の応用可能性を職業という文脈で転用することを試みた教育プログラム策定した。「クロス型訪問調査」では、試行的な実験という位置づけにあるため、学年も専門分野も学校種も異なるサンプルを対象とした。

「クロス型訪問調査」を用いた実証講座ならびに自己評価によるアンケート調査は、2015年10月～11月に行い、大学生17名、専門学校生22名の計39名の1～4年の学生を調査対象とした。

##### (1) アクティブ・ラーニングにおける2つのアプローチとリフレクション

アクティブ・ラーニングにおいて、教育プログラムには2つのアプローチが考えられる。一つは、到達目標を最初から少しずつ示しながら進めていく方法であり、もう一つは反対に、最後にネタバレのように到達目標の意味づけを行う方法である。どちらも受講者が何を学ぶか、何を学んだかということ伝えることには変わりはないが、その伝えるタイミングが異なる。この2つのアプローチの違いを前者は「サスペンス型」、後者を「ミステリー型」と呼ぶことにする。

体験型、経験型学習においては、「サスペンス型」であれ「ミステリー型」であれ、学んだことを教員が意味づけし、概念化することも必要だが、受講者自身が経験を振り返り、自身で概念化し、気づくことが学んだことの再現化につながる。

そこで、経験という曖昧なコンテクストを言語化すること、つまりコンテンツに変える方法として、グループディスカッションやジャーナルリフレクションという省察(リフレクション)のための教育方法が重要になってくる。個人作業で省察(リフレクション)を行う場合は、個人の知識の範囲でしか概念化ができないという限界があるため、他者のサポートがより概念化を促進する場合が多い。この経験を言語化し、概念化するプロセスは、D, A. コルプの経験学習サイクルの理論が援用できる。経験学習サイクルとは、「具体的な経験→省察→抽象的概念化→実践」の4つの学習モードを繰り返し行うことである。この経験学習サイクルにおける「抽象的概念化」は、経験で学んだことを再生産するために、また得られた経験を学習資源に

変換し、「実践」につなげる重要なプロセスとなっている。

## (2) 社会調査法を活用した「クロス型訪問調査」

### ①教育プログラムの開発

「クロス型訪問調査」では、社会調査法で用いられる調査方法を用いたプロジェクトワーク型授業である。地元産業のことをまず調査し、次に相手の地域産業を訪問調査することで、自分と他者の相互から見た産業の課題を総合的に検討することで、地元産業の魅力を再発見することをテーマとした課題解決型のプログラムである。

授業の流れは、訪問調査前にまず「情報収集」として事前の調査、情報検索、現状把握などを行い、次に現地への訪問調査によって新たな魅力や課題を調査する。それを省察（リフレクション）しながら「加工・分析」し、改善点の提案策まで考案し、最後に「発信」という形で現状と改善案をプレゼンテーションするという順序で行った。これを Input「情報収集」→ throughput（加工・分析）→ output（発信）という一連のサイクルを2日間×2地点（岡山、久留米）で実施した。

なお、初対面での意見交換を促進するために、中間の省察（リフレクション）では、訪問先の印象について「ペアインタビュー」<sup>3)</sup>によるルポルタージュ記事の作成を行い、印象やイメージなどのコンテキストをインタビューによって文章化、つまりテキストというコンテンツに変換する練習を行った。

「クロス型訪問調査」の能力評価は、ルーブリックを用いた自己評価と「実証講座」を評価点検する評価委員からのフィードバックで検証した。

ルーブリック評価表は、学び直しのモデルプログラムを模索するため、現場力をキーワードに8つの能力に項目を絞り込み、学修到達目標の指標として作成した。なお、ここで使用した8つの能力は、全国大学実務教育協会「実践キャリア実務士」のルーブリック評価表と経済産業省の「社会人基礎力」を参考にし、現地調査や企画提案などのプロセスによって得られる能力項目を追加調整し、8つの能力として抽出した。具体的な項目内容は、「1. 情報収集能力」（地域の情勢や課題を知るために、情報を得るだけでなく、自分の意見を交え議論ができる。）、「2. 社会を知る力」（学修の現場で、社会的な観点をもって幅広い問題意識と協働意識をもって行動している。）、「3. 主体性（物事に進んで取り組む力）」（自分がやるべきことは何かを見極め自発的に取り組むことができる。）、「4. 課題発見力（現状を分析し目的や課題を明らかにする力）」（現状を正しく認識するために情報を収集し、分析し、目的や課題を明らかにすることができる。）、「5. 計画力（課題の解決に向けたプロセスを明らかにし準備する力）」（作業プロセスを見える化し、優先順位をつけて、実現性の高い計画をたてることができる。）、「6. 創造力（新しい価値を生み出す力）」（複数のものを組み合わせて新しいものを作り出すことができる。）、「7. 柔軟性（意見の違いや立場の違いを理解する力）」（自分の意見を持ちながら、他人の良い意見も共感をもって受け入れることができる。）、「8. 状況把握力（自分と周囲の人々や物事との関係性を理解する力）」（周囲から期待されている自分の役割を把握して、行動することができる。）の8つである。この中で、「1. 情報収集能力」と「2. 社会を知る力」は「実践キャリア実務士」のルーブリックから、それ以外は社会人基礎力を参照とした。

評価時点は、①受講前（事前）、②中間、③受講後（事後）の3時点において、5段階評価で行った。

②教育プログラムの能力評価

自己評価の分析結果をみると、「クロス型訪問調査」においてはすべての能力が「事後>中間>事前」と、経験を重ねるうちに能力の獲得が高くなっていった。

学校種別の「事前」、「中間」、「事後」の獲得能力の特徴を5段階評価の平均値で見ると最も高かったのは、「柔軟性」(3.44)であり、次いで「課題発見力」「社会を知る力」(3.28)、そして「主体性」(3.25)であった。

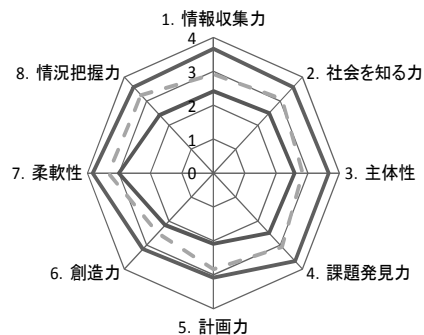
これを学校種別に見ると、大学生の獲得能力で高かったものは図2に示すように「柔軟性」(3.83)、「課題発見力」「情報収集力」「主体性」(3.67)であった。専門学校生は図3に示すように、「柔軟性」(3.20)、「社会を知る力」(3.10)、「情況把握力」(3.05)の順で獲得能力が高かった。それぞれの学校種において「柔軟性」が獲得能力として最も高かった。これは、異なる学校種、異なる地域、異なる学年で同じ課題を共有した課題解決型のアクティブ・ラーニングを行うことで、相互の意見を聞く必要があったことが伺える。また、専門学校生は他者との意見交換をする機会や知識・技能を応用するアクティブ・ラーニングに慣れていないことが「社会を知る力」や「情況把握力」の獲得の高さとなって表れているのかもしれない。これに対し大学生は、このプロジェクトに参加する前にもアクティブ・ラーニングの授業経験があることや社会調査法の演習授業などを経験していたことで、「課題発見力」や「主体性」が高くなったのかもしれない。

次に、プロジェクトの前後の獲得能力(平均値)の差を示したのが、図4である。

「事前」と「事後」とで獲得能力の差が大きかったものは、「情報収集能力」(1.00)、「課題発見力」(0.97)、「社会を知る力」(0.92)であった。「情報収集能力」が高かったのは知らない土地を初めて訪問することでの旅行気分が影響しているのかもしれない。

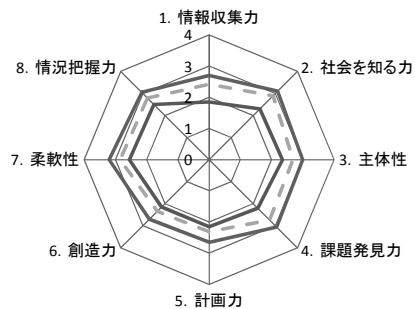
以上のことから、「クロス型訪問調査」のプログラムでは、他者を理解し意見を調整する「柔軟性」の能力獲得につながっていた。これはグループワークにおいて調整する機会が多かったことが影響している。短期間のプロジェクトワークでは「情報収集力」や「課題発見力」の能力獲得にとどまり、それをさらに発展させた「課題解決力」や「主体性」の獲得にまでには至らなかった。

では、なぜ「クロス型訪問調査」で「柔軟性」が最も高い獲得能力になったのだろうか。各能力項目を評価する際にその根拠を記述形式で記載してもらった。その自由記述内容を取りまとめたのが表2である。「クロス型訪問調査」や「ペア



—— A.事前(K大学)    - - B.中間(K大学)    —— C.事後(K大学)

図2 大学生の獲得能力(5段階尺度による平均値)



—— A.事前(C専門学校)    - - B.中間(C専門学校)    —— C.事後(C専門学校)

図3 専門学校生の獲得能力(5段階尺度による平均値)

インタビュー」など、相手の話を聴くことが必要な共通課題を設定したことで、相手の話を聴いて理解し、取りまとめようとした相互の歩み寄りが「柔軟性」の獲得につながっていたようである。また、専門学校生は、相手の意見や感情を理解しようとする中で、大学生は相手の意見を取り入れながら調整しようとする中で、「柔軟性」が身についたと認識しているようである。

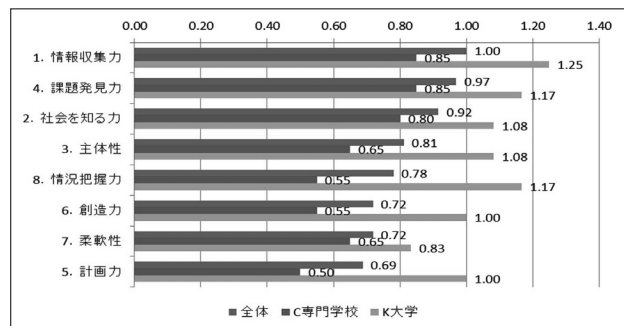


図4 事後と事前の獲得能力の差(「事後－事前」平均値)

#### 4.2 学習モードの違い

「クロス型訪問調査」において、大学生は、「調整能力」や改善提案をする際の「企画力・創造力」の獲得を短期間のプロジェクトワークから学びとろうという姿勢が見られたが、専門学校生は教員の指示にはきちんと従うがそれ以上の発展させた行動に結びつけるまでに至らなかった。

これら2つの調査結果をもとに職業を軸に置く専門学校と学術を軸に置く文系大学との学習

表2 「柔軟性」を獲得した根拠（自由記述）

大学生	専門学校生
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 討論の時、みんなの意見を聞いて、自分は考えできないことをたくさん見つけました。</li> <li>・ 専門学校生は、自分と全く価値観の違う方が多かったです。久留米の印象を聞いた時、古い建物が残っていて綺麗と言っていたので、古いものに対して、良い印象を持っていることが面白かった。</li> <li>・ デニムを買う側の意見を考えつつ、デニムを作り側に質問することができたと思う。両方の意見の違うところ、同じところを見つけようと考えていた。</li> <li>・ 売る側と買う側の考えの違い、求めるものの違いを今回知る事ができ、両方が実現できるものとするのでないものも考察できたので、共感をもって受け入れることはできたと思う。</li> <li>・ 会議で人の意見を取り入れて別の考えを創り出すことができた。</li> <li>・ 相手の意見ばかり、自分お意見ばかりではなく、しっかりと自分の意見をもった上で、他の人のよい意見も聞く。</li> <li>・ みんなの意見を聞いて、自分お意見と照らし合わせて、良い意見を出すことができた。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 自分の意見と他人の意見を受け入れることができた。</li> <li>・ 自分が思っていることを違う意見が出た時は、きちんと自分お意見だけでなく他の意見も考えて取り入れることができた。</li> <li>・ 相手の考えを理解できるようになった。</li> <li>・ 相手の立場になって物事を考えることができなかった。</li> <li>・ 年齢、住む場所、育ち方が全く違う人たちが集まり、それぞれ考え方があったので、なるほどと思いながら話を聞いた。</li> <li>・ よく考え、理解しなければならぬが、色々想像したりあてはめたり、第三者から見たときなどもよく連想する。</li> <li>・ 相手がどう思っているか、きちんと聞いて理解しようと常日頃思っているため。</li> <li>・ (相手を)理解しようとした。</li> <li>・ 他地域の大学生から見た岡山と、私たちから見た岡山のイメージや印象が違うことで新たな発見があった。</li> <li>・ 多くの人の意見を多く聞いたことで、深く考えることができた。</li> <li>・ 自分の意見を持つように努力もしたが、相手の感性を理解することにも努めた。</li> <li>・ ペアインタビューにて、自分の考えていたこととは違う意見を発言している人がいて、こんな考えもあるんだなと勉強になりました。</li> <li>・ 大学でインタビューされた時、相手の意見を良く聞き、共感をもって、話すことができた。</li> </ul>



表3 文系大学と専門学校との学習モード

	K大学(文系)	C専門学校
教育目的	学術中心	職業中心
教育方法	省察型	訓練型
実習演習の割合	約5%	約90%
ディスカッション	強い	弱い
書く・話すリテラシー	強い	弱い
職業との関連	弱い	強い
専門との関連	弱い	強い
教員との距離	やや弱い	強い
保護者との距離	弱い	強い
生活習慣への関与	本人の自主性にゆだねる (一部ゼミなどにおいては生活習慣への関与もある)	しつけ機能
教育プログラム策定段階での産業界との対話	なし	あり (非常勤講師を実業界より招聘。講師会、実習先、就職先などの意見を取り入れながら対話を促進。)

モードの違いを整理したのが表3である。

K大学(文系)では、社会調査法を必修科目に置くことで、実習・演習科目6単位を卒業要件としている。そのため他の文系学部 비해、実習・演習時間が多くなっているが、それでも全体の約5%程度にとどまっている。対するC専門学校の「実習・演習」の割合は約9割と授業のほとんどが技能の形成に充てられている。中央教育審議会(2011)の資料によれば、専門学校の授業時間数の割合<sup>4)</sup>は、8分野計では講義50.8%、実習43.9%、企業内実習5.3%であるが、「服飾・家政」では、講義25.6%、実習73.2%、企業内実習1.2%とこの分野は他の7分野に比べ実習時間が最も長いという特徴がある。C専門学校は「服飾・家政」の平均を上回る実習を行っていることがわかる。実習科目の時間数だけ見れば、技能習得を重視する専門学校生の方が、より実践的な活動が行えそうに見えるが、技術はあってもそれを活用するための周辺知識と応用する機会が教育課程に見られないところに主体的な活動にまで結びついていないカリキュラムの課題が見られる。専門学校では技能習得を重視した学習モードに偏重した場合、知識や能力の獲得をどのような形で身に付けるのかが課題となってくる。他方、文系大学においては在学時に獲得した能力の可視化が課題となってくる。

## 5. まとめと今後の課題

以上のことから、次の主な知見が得られた。

- (1) 従来の教育では、学術を中心とした知識偏重型の大学教育、職業に対する技能偏重型の専門学校のように知識か技能かという学習モードが主流であったが、「知識」、「技能」を応用する「能力」の育成が求められるようになってきた。それは、学位と職業のレベルを〈共通のものさし〉ではかるNQFなどの諸外国の先進事例からもうかがえる。能力を育成する教育方法としては知識、技能を横断的に活用するアクティブ・ラーニングなどの教育方法が要請されてきた。
- (2) 経験学習では省察(リフレクション)の教育方法が重要になってくる。この省察(リフレクション)においては経験を再現可能な概念化するプロセスを持つことが重要であり、「クロス型訪問調査」では、インタビューなどによりコンテクストをコンテンツという言葉

語や文章に変換する教技法を用いた。その結果、異なる背景を持つ相手の意見を理解、調整する「柔軟性」の獲得能力が最も高くなった。また、社会調査法のスキルは、インタビューや傾聴力などの対人能力だけでなく、調査の企画運営、結果の考察での「考え抜く力」などが職業教育においても援用できるが、その有用性を職業の文脈で意味づけすることが教員の指導力として求められる。

- (3) 職業に直結した教育プログラムを持つ専門学校ではカリキュラムにゆりみが無く、技能の習得を中心としていた。これに対し、文系大学では、職業に直結した教育を行っていないため学んだことが社会で転用できることを実感できる機会、職業の文脈を理解する経験を学内で得ることが難しいという課題があった。「専門学校：職業&訓練 vs 大学：教養&省察」という学習モードの違いが、獲得能力の違いにも表れていたが、学年の違いによる影響も考えられるため、今後さらに検証が必要である。

アウトカムに基づく教育プログラムは、学んだことの「見える化」につながり、教育の質保証にも寄与するが、どの産業や職業を目指してプログラムを策定するかが課題となってくる。諸外国のNQFの場合、教育機関と産業界だけでなく、それを運営するために政府が関与し、質保証を行っている。日本においては、職業を意識した教育プログラムの策定時に、産業界と教育機関がどれだけ対話できているのだろうか。また、学術という枠にとられることで、職業への転用可能性をどれほど見落としてきたのだろうか。職業教育を検討する際には、教員がまず産業界と対話することが必要である。職業の持つ文脈を理解することは学問の持つ教育効果を再認識する機会にもつながっていく。

学術と職業は拮抗関係ではなく、「ゆるやかな結合」による融合が模索される。アクティブ・ラーニングなどの教育方法は教員の指導力が問われてくる。これは、高等教育機関の教員だけでなく、初等・中等教育を担う教員にとっても共通の課題である。基礎的な知識や技能をどこに位置づけ、それらを応用的に実践する科目横断的な授業が今後期待される。初等・中等教育段階においても「総合的な学習の時間」の運営では教員の力量形成が今後問われてくるだろう。

#### 【注】

- 1) 文部科学省によって平成25年8月30日に「専修学校の専門課程における職業実践専門課程の認定に関する規程（平成25年文部科学大臣告示第133号）」が公布・施行された。
- 2) 従来の技能検定が知識と技能のみの評価であったため、職業能力評価基準では、英国のNVQを参照に三番目の指標として能力を加えたレベル説明を策定した。
- 3) 「ペアインタビュー」を用いたルポルタージュ記事の作成には、三村善美・牛島倫子・石井典子・岡田小夜子・今井克佳（2006）『パソコン活用による日本語コミュニケーション実践ノート』のフォーマットを活用したことで、30分という短時間でインタビューと記事作成が可能になった。
- 4) 中央教育審議会（2011）『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（答申）』の資料「専門学校の各分野別の講義，実習，企業内実習の割合」では、総開設授業時数に占める各科目の授業時数の割合を、工業，農業，医療，衛生，教育・社会福祉，商業実務，服飾・家政，分化・教養の8分野別に示している。

## 【参考文献】

- 天瀬光二 (2012) 「諸外国における能力評価制度」 労働政策研究・研修機構『諸外国における能力評価制度 — 英・仏・独・米・中・韓・EU に関する調査 — 』『JILPT 資料シリーズ』No.102, 独立行政法人労働政策研究・研修機構: pp.1-22.
- 岩田克彦 (2012) 「EU- 資格枠組み (QF) 及び欧州資格枠組み (EQF) — 」 労働政策研究・研修機構『諸外国における能力評価制度 — 英・仏・独・米・中・韓・EU に関する調査 — 』『JILPT 資料シリーズ』No.102, 独立行政法人労働政策研究・研修機構: pp.163-188.
- 経済産業省 (2007) 「平成19年度版 社会人基礎力育成・評価のためのリファレンスブック」 <http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/h19reference.htm> (2016年10月15日取得)
- 小林信一 (2016) 「大学教育の境界 — 新しい高等職業教育機関をめぐって — 」 国立国会図書館『レファレンス』785号: pp.23-53.
- 中央教育審議会 (2011) 『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 (答申)』ぎょうせい.
- 中央職業能力開発協会・職業能力評価基準 <https://www.hyouka.javada.or.jp/> (2016年10月15日取得)
- 一般財団法人全国大学実務教育協会 (2015) 「実践キャリア実務士」教育課程から始める到達目標達成度評価表 (ループリック) による新たな質保証方法について」 <http://www.jaucb.gr.jp/news/index.php?mode=view&id=120> (2016年10月15日取得)
- ドナルド・ショーン (2001) 『専門家の知恵 — 反省的実践家は行為しながら考える — 』ゆみる出版
- マーチン・トロウ/天野郁夫・喜多村和之訳 (1976) 『高学歴社会の大学 — エリートからマスへ』東京大学出版会
- 松下佳代 (2015) 『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』勁草書房.
- 坪井明彦・見館好隆・池内健治・大島武・椿明美・和田佳子 (2012) 「ビジネス実務汎用的能力の抽出とその教育方法」, 『2011年度 JAUCB 受託研究報告書』, 一般財団法人全国大学実務教育協会: pp.48-83.
- 溝上慎一 (2014) 『アクティブ・ラーニングと教授学習のパラダイム転換』東信堂.
- 三村善美・牛島倫子・石井典子・岡田小夜子・今井克佳 (2006) 『パソコン活用による日本語コミュニケーション実践ノート』風間書房.
- 文部科学省 (2008) 「平成19年度専門学校教育等の運営改善に関する調査指導 専門学校教育の評価に関する現状調査 [結果概要]」 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shougai/015/siryu/08102203/001/001.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shougai/015/siryu/08102203/001/001.pdf) (2016年10月15日取得)
- 山川肖美 (2004) 「第6章 経験学習 — D・A・コルブの理論をめぐって」『生涯学習理論を学ぶ人のために』世界思想社: pp.141-169.
- 吉本圭一 (2009) 「専門学校と高等職業教育の体系化」広島大学高等教育研究開発センター『大学論集』第40集: pp.199-215.
- 吉本圭一 (2015) 「学位・資格枠組み (NQF) の導入と教育システムにおける相互浸透性」日本教育社会学会第67回大会 (駒澤大学) 配布資料
- 吉本圭一編 (2016) 『大学教育における職業統合的学習の社会的効用 — IR 枠組による「大

学の学習成果と卒業生のキャリア形成に関する調査」報告書 ―』九州大学第三段階教育研究センター。

AQF levels, Australian Qualifications Framework, <http://www.aqf.edu.au/aqf/in-detail/aqf-levels/>  
(2016年10月15日取得)

#### 【付記】

本研究は JSPS 科研費 (25245077) (16K04641) の助成を受けたものである。

また、教育プログラムの開発は、平成27年度文部科学省委託事業「成長分野等における中核的専門人材養成の戦略的推進」事業 学校法人第一平田学園受託「岡山県をモデルとした中核的デニム・ジーンズクリエイター地域学び直し教育プログラム開発と実証」での研究成果の一部である。