

スキル系科目とテーマ型科目における 学びの比較

——学生のふりかえり記述からの探索的分析——

橋 本 信 子

目次

1. 研究の背景と目的	103
2. 資料活用のスキル：科目の概要と学生のふりかえりの分析	104
2-1. 科目の概要	104
2-2. 受講動機分析	107
2-3. 学生の学びの成長 —学期末ふりかえりの分析	109
3. 東欧の社会と経済：科目の概要と学生のふりかえりの分析	114
3-1. 科目の概要	114
3-2. 受講動機分析	117
3-3. 学生の学びの成長 —学期末ふりかえりの分析	119
4. 授業デザインが支える成長の共通構造 —2科目比較からの考察	124
5. まとめと今後の課題	126

1. 研究の背景と目的

本研究は、性質の異なる二つの授業—資料の扱い方を学ぶスキル系の科目と、特定の地域を扱うテーマ型の科目—における学生のふりかえりを比較し、授業デザインが学生の成長にどのように働きかけているのかを明らかにする。両科目の学期末のふりかえりでは、スキル系の授業では学習への意欲や姿勢といった情意的側面に触れる記述が多く、テーマ型の授業では調べ方やまとめ方など学習プロセスに関わる記述が多く挙げられていた。また、テーマ型の授業では受講動機として「グループワークをしたい」からという声はごく少数しかなかったにもかかわらず、学期末のふりかえりでは発表や協働に関する肯定的な記述が多く見られた。いわば「ねじれ」とも言える興味深い傾向である。本研究では、これらの現象を、学生の記述をていねいに読み解きながら探索的に検討し、授業デザインとの関係を考察する。また、両科目では異学年が混在しており、そのことが学習にどのような影響を与えていたのかも併せて検討する。

筆者は、学生が主体的に取り組み、かつ成長を実感できる「楽しくてためになる」授業を教育の基本方針としている。さらに、大学での学びは、競争ではなく、全員が共に成長していくことを目指すべきだという理念をもっている。そのため、個人で調べ・まとめ・

発表し、それをもとに対話するという、個人学習と協働学習が行き来する学習プロセスを大切にし、両科目でもこの考え方に基づく授業デザインを採用してきた。

グループワークでは、グループで一つの成果物を作る方式ではなく、各自が課題に取り組み、それを披露し、質疑応答や対話を通して多様な視点を得る方式を用いている。グループで一つの案をまとめる方式では、学生同士が互いの意見を否定しにくく、いわば“空気を読んで”すべてを取り入れようとするため、内容が似通い、焦点がぼやける傾向がある。一方、個別に取り組んだ成果を披露する形にすると、課題作成時のフリーライダーの問題が生じにくく、個々の準備の質が高まり、理解の深化にもつながる。

さらに、筆者の授業では、発表者と聞き手が協力してより良いものを作り上げるという姿勢を重視している。「相互に刺激し合って、みんなで成長しよう」という考えを伝えることで、聞き手が「もっと良くなるように」と積極的に助言する姿勢が育ち、次回以降の発表者の準備の質もいっそう高まる。こうした相互的な関わりは、中谷・伊藤（2013）が指摘するピア・ラーニングの特質—互惠性・対等性・自発性—と深く重なっており、異学年混在の環境において多様な学びを生み出す基盤となっている。

こうした個人学習と協働学習の往還は、単に活動を行うだけではなく、相互の関わりを通して理解を深めていくという学びの姿勢を育てるものである。この点は、松下（2015）が述べる「他者と関わりながら対象世界を深く学び、既存の知識や経験と結びつけ、これからの人生につなげていく」というディープ・アクティブラーニングの理念とも通底している。

近年の教育界では、アクティブラーニングやピア・ラーニングを取り入れるだけでなく、活動を通してどのような理解の深化や学び方の変容が生まれるのかが問われている。筆者が採用してきた授業デザインは、こうした潮流とも響き合いながら、個人学習と協働学習を行き来させて学びを深める一つの実践例と位置づけられる。

本論文では、2章でスキル系科目、3章でテーマ型科目の授業概要と学習成果を示す。4章では2つの科目を比較し、授業デザインが学生の成長にどのように働きかけていたのかを考察する。5章では本研究のまとめと今後の課題を述べる。性質の異なる2つの授業を比較することで、授業デザインが学生の学びに及ぼす影響をより立体的に捉えることを目指す。

2. 資料活用のスキル：科目の概要と学生のふりかえりの分析

2-1. 科目の概要

2-1-1 科目のねらいと授業デザイン

「経営学特殊講義 資料活用のスキル」（以下「資料活用のスキル」）は2022年度に新規開講した経営学部の選択科目である。当初は、筆者も担当する初年次必修科目である「アカデミックスキル」（2022年度から開講）の発展科目として位置づけられた。ただしカリキュラム上、全学年が受講可能であり、実際2年生以上の履修も多かった。受講者数と学年別構成は、次項で詳述する。

本科目のねらいは、大学生が活用すべき多様な資料を用いて、発表・対話・討論を行う力を育成することである。書籍¹⁾、新聞、雑誌、学術論文²⁾、インターネット情報など、扱う資料は幅広い。資料探索の方法を知り、適切に読みとり、他者に伝えるために整理・構造化し、さらにグループディスカッションやプレゼンテーションを通して共有するという一連のプロセスを実践的に学ぶ。これらの活動は、大学のディプロマ・ポリシーが掲げる主体的な思考力、幅広い教養と資料活用能力、協働的な学びの姿勢にそれぞれ対応するものである。

授業は学生参加型のアクティブラーニング形式で進めた。図書館やパソコン教室を活用しながら、講義・探索・発表・パソコン作業を組み合わせ、段階的にスキルを高める構成

表1 「資料活用のスキル」実施内容（2025年度）

回	授業テーマ	内容
1	オリエンテーション	授業概要、資料の種類とその特徴について
2	図書館探索	図書館でブラウジング体験、探索成果（見つけた本3冊）の共有（グループディスカッション）
3	参考図書に親しむ	参考図書（事典、辞典、白書など）の種類と活用方法を知る
4	参考図書を紹介する プレゼンテーションのコツ	参考図書の紹介を通して、学問分野の多様性と他者の関心を知る（グループディスカッション）
5	おすすめの一冊を探そう	本の探し方、書誌情報の書き方、本の選び方と読み方、書評を読む、読書記録をつける
6	新聞を活用する	新聞（紙媒体）で書評を読む、気になる記事を見つけて共有する（グループディスカッション）
7	新聞データベースを活用する	データベースを使って新聞記事を探す 記事の紹介を通して、他者の関心を知り、社会問題への関心を高める（グループディスカッション）
8	論文を探す 参考文献リストを作る	データベースを使って論文を探す 参考文献リストの書き方を知る
9	論文の探索 発表資料の作り方	学術論文を探す、パワーポイントスライドによる発表資料の作成のコツを学ぶ
10	雑誌に親しむ	雑誌の種類と特徴を知る、図書館所蔵の雑誌に触れる
11	雑誌記事を紹介する	雑誌記事の紹介を通して他者の関心を知り、専門分野への関心を高める（グループディスカッションまたはクラス全体への発表）
12	インターネットを活用する プレゼンテーション準備	インターネット資料活用時の注意点を知る プレゼンテーションで使用する資料を作成する
13	プレゼンテーション① 論文を紹介する	各自が選んだ論文を紹介する（グループディスカッション）
14	プレゼンテーション② おすすめの一冊を紹介する	各自が選んだおすすめの一冊を紹介する（クラス全体への発表）
15	プレゼンテーション③ ふりかえり	プレゼン①②の予備日 学期を通してのふりかえり

- 1) 書籍を3冊以上読み、教育機関専用読書記録アプリ BOOKMARRY（日本事務器）に登録し、さらに「おすすめの一冊」をクラス全員の前で紹介する。橋本（2024）で詳細に報告している。
- 2) 各自の関心にもとづき、データベースで論文を探索し、内容を要約し、少人数グループで紹介する。「資料活用のスキル」はテーマを設定した科目ではないため、非常に多様な分野から論文が選ばれる。学生の反応も良い。「東欧の社会と経済」で選ばれた論文と合わせて、橋本（2026）で紹介する。

である。小グループでの短時間の発表から始め、回を重ねるごとに扱う資料の種類や発表の難度を上げていくことで、発表への苦手意識を軽減しつつ、実践的な力と自信を育てることを意図している。また、毎回の課題と次回授業での全体講評を組み合わせることで、学習のふりかえりと改善のサイクルを作った。授業内容は表1に示した。

授業内容は授業時間数や教材の調達などの事情から2023年度にマイナーチェンジをかけた。以後は、ほぼ同じように進行した。

2-1-2 学年別構成

「資料活用のスキル」は、1年生春学期の「アカデミックスキル」（1クラス50～80人規模）での学習内容をさらに深く学びたい学生にいていねいな指導ができるよう、少人数クラスにした。毎年度、担当教員が設定した上限を大きく上回る応募があり、選抜性の高い選択科目として運営されてきた。初年度は1クラス20名定員を2クラス開設した。この年は学年優先のない純粋な抽選で、倍率は3.7倍であった。登録だけして一度も来ない学生や、途中で来なくなる学生が出てくることを考慮し、2023年度以降は1クラス25名に引き上げた。2023年度以降は、4年生のみ抽選免除、3年生以下は同条件で抽選を行ったが、応募者数は毎年度、上限の3～6倍弱に達し、高倍率の状況が続いた。なお、4年生は抽

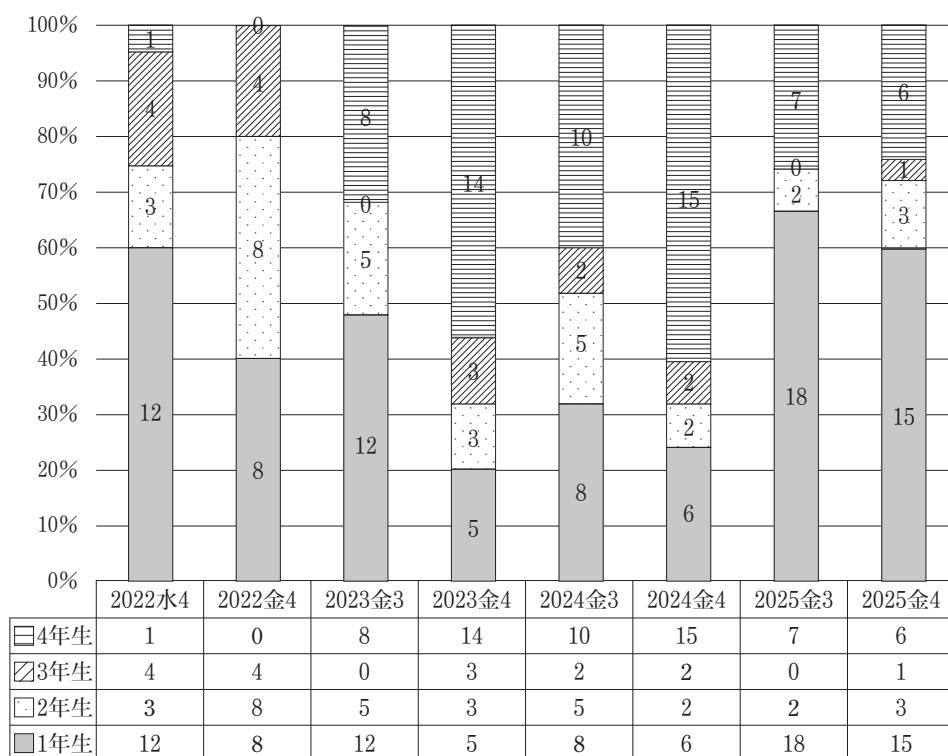


図1 「資料活用のスキル」年度別・学年別受講者構成

※棒内および表内の数値は人数を示す

選免除であるため、実際に抽選を受ける1～3年生の倍率はさらに高く、年度によっては7～9倍に達した。

このような応募状況と抽選制度の結果、毎年、異学年が混在するクラス構成となり、友人どうして受講する学生はごく少数にとどまった。筆者の観察では1クラスに1～2組（各2～3人）程度であった。そのため、私語がほとんど見られず、また友人どうして同調して欠席するような行動も少ないなど、学習に集中しやすい環境が自然に形成されていた。

2022～2025年度の受講者数と学年構成は、図1のとおりである。年度や曜限によって1年生が多いクラスと4年生が多いクラスがあるものの、異学年混在の学習環境が継続的に形成されてきた。では、学生たちは、どのような目的で本科目を受講しようとしたのか。次節で詳細に見ていく。

2-2. 受講動機の分析

2-2-1 受講動機の分類と集計方法

筆者の担当する科目では、初回授業で、受講動機と抱負を自由記述で提出してもらっている。本科目の2022～2025年度の8クラス（登録者192名）の記述を、以下の基準に基づいて6種類に分類した。

- ・内容的動機：授業内容への期待（情報探索・収集、読解・分析、プレゼンなど）
- ・肯定的動機：「アカデミックスキル」や担当教員への肯定的評価
- ・制度的動機：時間割や単位取得上の理由
- ・学習方法：グループワークなど授業形式への期待
- ・コミュニケーション：他者との関わりへの期待、コミュニケーション力向上への期待
- ・学習環境：少人数・参加型など授業環境への期待

上記6分類のうち、「学習方法」「コミュニケーション」「学習環境」は、学生の期待の中で相互につながっている可能性もあるが、推測を挟まず、学生の記述に沿って区別して整理した。これらの基準に基づき、年度別の件数と割合を算出したのが、表2および図2である。なお自由記述に複数の内容が含まれる場合、それぞれをカウントした。

表2 「資料活用のスキル」受講動機のカテゴリ別件数および割合（2022～2025年度）

年度	受講者数	受講動機 件数	動機の内訳（％）					
			内容	肯定	制度	方法	コミュニケーション	環境
2022	40	27	12(44.4)	7(25.9)	1(3.7)	3(11.1)	3(11.1)	1(3.7)
2023	50	43	14(32.6)	15(34.9)	2(4.7)	5(11.6)	5(11.6)	2(4.7)
2024	50	45	21(46.7)	7(15.6)	3(6.7)	8(17.8)	3(6.7)	3(6.7)
2025	52	39	18(46.2)	6(15.4)	2(5.1)	7(17.9)	4(10.3)	2(5.1)

注）％は小数点以下第2位で四捨五入しているため、合計が100.0%にならない場合がある。

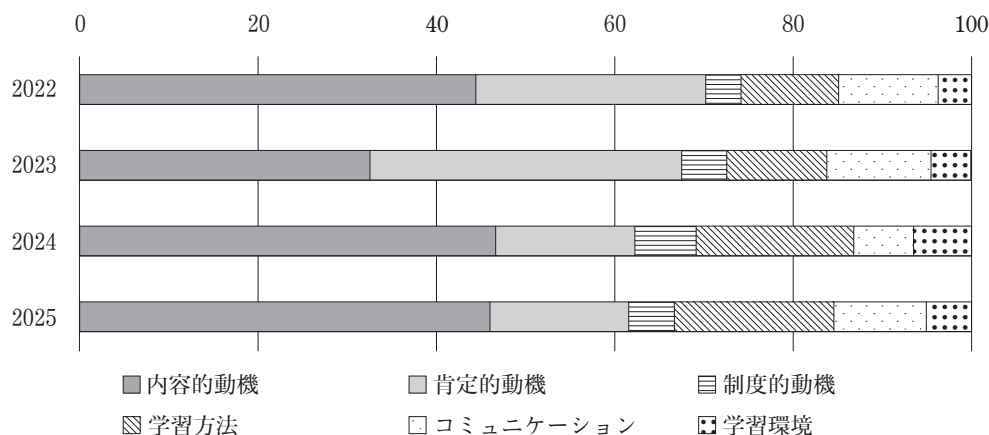


図2 「資料活用のスキル」受講動機の構成比 (2022～2025年度)

2-2-2 受講動機の分布

表2および図2に示すとおり、4年間の受講動機には年度ごとに多少の揺れがあるものの、全体として大きな傾向の変化は見られない。まず目立つのは「内容的動機」の多さであり、資料の読み取り、プレゼン、レポート作成など、大学生活で必要となる力を身につけたいという思いが毎年安定して表れている。学生にとって、この授業が「実践的なスキルを得られる場」として位置づけられていることがうかがえる。

「学習方法」「コミュニケーション」「学習環境」に表される、少人数での参加型の学習への関心や、人前で話すことへの不安を和らげたいという気持ちも、どの年度にも一定数見られた。授業のスタイルや学習環境そのものが動機として働いている様子が読みとれる。一方で、制度的な理由（時間割や単位の都合など）はどの年度も少なく、学生が「仕方なく取る科目」ではなく、自分の判断で選択している科目であることが明確である。

「肯定的動機」（筆者の授業を受講した経験や、1年次春学期の「アカデミックスキル」の経験に基づく期待）についても毎年一定程度の記述が見られた。2023年度の件数や割合が他年度と比して高かったのは、この年度から4年生が抽選対象外となり、3年生以下の倍率が大きく上昇したことが影響している可能性がある。また、初回授業における4年生の欠席が多かったことも関係したと思われる。

2-2-3 記述件数の年度差に関する留意点

もっとも、これらの件数や割合の増減をそのまま学生能力差や学習意欲の変化として読みとることは注意が必要である。初回授業を欠席した学生は毎年度一定数いる。実際、初回欠席者は2022年度で7名、2023年度14名、2024年度11名、2025年度5名であった。そのなかには一度も出席しないままの学生もいれば、初回は欠席してもその後継続的に参加する学生もいた。そのため、初回記述が受講者全体を代表しているとは限らない。

さらに、自己紹介のみで終わっているものや授業の感想のみを書いているものは、当然

ながら動機はカウントできない。こうした点を踏まえると、件数の増減を学生の記述力の変化として直接的に読みとることもできない。

2-2-4 受講動機の分析まとめ

以上見てきたように、本科目の4年間の受講動機の分布には大きな揺れは見られず、「資料活用の力を高めたい」という軸を中心に、参加型の学びやコミュニケーションの場としても期待されている授業であったことが確認できた。年度差は多少あるものの、科目の性質としての一貫性は強く、学生にとって「自ら選んで受講する実践的な科目」として位置づけられていることが明らかなである。

こうした初回時点での期待が、授業を通してどのような学びの手応えとして表れていくのかを検討するため、次節ではふりかえりシートの構造と運用方法について整理する。

2-3. 学生の学びの成長 ―学期末ふりかえりの分析

2-3-1 学期末ふりかえりの概要と分析対象

初回の受講動機の分析に続き、本節では学期を通した学習のふりかえりに着目する。本研究では、2025年度に開講した2クラスのふりかえりシートをカテゴリ分析の対象とした。2025年度は、4年生まで全員が1年次春学期の「アカデミックスキル」を受講し終えている年度であり、「資料活用のスキル」も4年目を迎えて授業構成や運営が安定していた。また、後章で比較対象とする「経営学特殊講義 東欧の社会と経済」（以下「東欧の社会と経済」）も2025年度の記述を用いるため、同一年度のデータにそろえることで検討の一貫性を確保した。

分析の対象としたふりかえりシートは、最終回に出席した学生が、授業内でその場で記入し提出するものである。最終回を欠席した学生についてもメール等で提出を促した結果、途中で受講をやめた学生を除けば、ほぼ全員の記述を回収できている。2025年度のふりかえりシート提出者は、Aクラス24名、Bクラス25名であった。2クラスとも受講者のほぼ全員が最終回まで継続して受講していたわけである。この点からも、2025年度は授業運営が安定し、受講が継続されやすい状態に成熟していたことがうかがえる。

ふりかえりシートは複数の問いから構成される半構造化形式であり、学生がどの内容を

表3 ふりかえりシートの設問構成（2025年度）

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. 出席状況と受講姿勢の自己評価 2. 印象に残った授業内容とその理由 3. 論文紹介で取り上げた論文を選んだ理由と、プレゼンを終えて得たこと 4. BOOK MARRY に登録した書籍名 5. この授業を通して学んだこと、力を伸ばせたこと 6. 授業外で取り組んだこと、習慣にしたこと 7. 全体の感想、メッセージ、アピール等 |
|---|

どの程度書くかについては比較的自由度が高い。(表3)

特に、設問3「論文紹介で取り上げた論文を選んだ理由と、プレゼンを終えて得たこと」、設問5「この授業を通して学んだこと、力を伸ばせたこと」、設問6「授業外で取り組んだこと、習慣にしたこと」、設問7「全体の感想、メッセージ、アピール等」は、学生が授業経験を自分の言葉でふりかえることができる自由記述項目であり、学習過程の理解に有効な情報を含む。

分析にあたっては、設問3・5・6・7の自由記述を対象とし、すべての記述を精読した。まず、学生が授業を通して得た学習経験、気づき、行動の変化などを抽出し、その内容を記述の焦点や語られ方の特徴に基づいて整理し、学生がどのように学びを捉え、どのような手応えを得ていたのかを質的に分析した。

なお、授業内の限られた時間で準備なく記入する形式であるため、書く速さや記述量、具体性には個人差がある。文字数の多少が学習の深さをそのまま反映するとは限らない。そのため、記述量で学生の能力を計るような量的な分析は行っていない。分析の結果得られたカテゴリごとの件数は、あくまで内容の傾向を把握するための指標として示す。

2-3-2 分析方法（自由記述の質的分析）

分析は、①精読、②大分類の設定、③小分類の生成という段階的な手順で行った。

① 精読

まず、全学生の記述を複数回読み、語られている経験の種類や感情の方向性、学習行動の変化などをていねいに把握した。初期段階では、意味内容をできるだけ素直に受け取り、分類を急がず、記述の「幅」を確認することを重視した。

② 大分類の設定

精読を通して、学生の記述は大きく3つの領域に分かれることが確認できた。

- ・ 学び方の変化（学習の進め方・理解の仕方・授業の流れの中での気づき）
- ・ 情意面の変化（興味・関心の広がり、気持ちの動き）
- ・ 認知面の変化（読み方・調べ方・発表などのスキルの変化）

本研究では以上3領域を分析の際の大分類とした。

③ 小分類の生成

次に、各大分類の内部で、学生が語っている経験の特徴に基づき、小分類を生成した。小分類は、学生の語りのニュアンスを損なわないよう、できるだけ記述内容に即して設定した。たとえば「情意面の変化」では、安心感、興味の拡張、読書の楽しさの再発見など、感情の方向性や関心の広がりに着目して分類した。「認知面の変化」では、情報リテラシー、調べる力、発表スキルなど、学習スキルの性質に応じて整理した。「学び方の変化」では、学習の進め方や取り組み姿勢の変化に関する記述を中心に、学生がどのように学びを組み立て直していったかという観点から整理した。

小分類の数は、学生の記述の多様性を反映しており、件数の多寡によって価値づけを行うことはしていない。件数が少なくても、独立した意味を持つ場合はそのまま採用した。

表 4 「資料活用用のスキル」学期末ふりかえり記述のカテゴリ分析結果（2025年度）

大分類・小分類	定義	具体例	件数	割合 (%)
情意面の変化	興味・関心の広がり、気持ちの動き		200	48.3%
	興味・関心の拡張	自分の知らない世界がまわりには広がっているということを感じた。	87	21.0%
	読書の再発見	文章を読む意識が高まり、本を読もうと思えるようになった。	57	13.8%
	自己効力感・達成感	発表をやり遂げたとき、達成感があり自信につながった。	37	8.9%
	安心感・授業文化への信頼	発表しても否定されない雰囲気がある、安心して参加できた。	19	4.6%
認知面の変化	読み方・調べ方・発表などのスキル		127	30.7%
	発表スキル（伝達の技術）	プレゼンの機会が多く、相手に伝わる話し方を身につけることができた。	60	14.5%
	読解・要約・内容理解	論文や資料を読んで、要点をわかりやすくまとめられるようになった。	25	6.0%
	調べる力（リサーチスキル）	必要な資料を探し、質を見極める力がついた。	23	5.6%
	情報リテラシーの向上	資料の信頼性を気にして調べるようになり、根拠を確かめる習慣がついた。	19	4.6%
学び方の変化	学習の進め方・理解の仕方・授業の流れの中の気づき		87	21.0%
	相互学習・フィードバック文化の効果	他の人の発表を聞いて、伝え方を学ぶことができた。	46	11.1%
	まとめ方の工夫	状況に応じてまとめ方を工夫できるようになった。	16	3.9%
	情報探索の工夫	Cinii を使って色々論文を調べるようになった。	9	2.2%
	授業外学習の促進	この科目で本に触れあってから空きコマで図書館に行き、週2回1時間ほど本を読むようになった。	7	1.7%
	理解のための読み方・調べ方	わからないことがあったら図書館に入って何冊か読んでみて解決するようになった。	6	1.4%
	学習の転移	他科目のレポートを書く際、この授業で学んだ書き方を参考にした。	3	0.7%
	総計		414	100.0%

大分類・小分類と件数の分布は、表4にまとめて示す。

2-3-3 分析結果（学生が伸ばせた力・学んだこと）

学生の記述を分類したところ、本科目が多面的な学びを促していたことが、内容と件数の両面から確認できた（表4）。

大分類の分布を見ると、情意面の変化（200件）が最も多く、次いで認知的側面（127件）、学び方の変化（87件）が続いた。スキル系科目でありながら、学生の興味や関心の広がりといった内面の変化が最も多く語られていた点は興味深い。また、学び方の変化の中には、授業の構造や活動の組み立てに関する記述（授業デザインに相当する内容）が多く含まれており、授業そのものが学びの展開を支えていたことがうかがえた。

① 興味・関心の広がりと言書の再発見（情意面の変化）

情意面の変化の中でも、特に多かったのは、興味・関心の拡張（87件）と言書の再発見（57件）である。学生は自分の興味を起点に学びを深めていた。たとえば「推し活の情報収集を見直すきっかけになった」「クラフトビールのバイト経験から論文を選んだ」「スマホやAIの使いすぎが気になって調べた」など、アニメ、音楽、子育て、SNS、心理学、車、推し活などの日常的な関心から論文や新聞・雑誌記事を探し、「自分の好きなものを学問につなげる」経験をしていた点は印象的である。また、学生は「おススメの一冊」や「参考図書紹介」を通して、これまで触れたことのないジャンルの本に出会い、読書の楽しさを思い出していた。こうした情意面の変化は、学び方の変化も促していた。図書館に足を運ぶようになった、読書習慣が戻ったといった記述も多く、授業が読書への入り口として機能していたことがうかがえる。

次に多かったのは、安心感・授業文化への信頼（19件）である。授業の進め方や雰囲気が、学生にとって安心して学べる場として機能していたことが読みとれる。こうした心理的な安全性は、学生が自分の考えを表現したり、他者の意見を受けとめたりする際の基盤となっていたと思われる。

② 発表スキルと資料活用スキルの伸長（認知面の変化）

認知面の変化では、発表スキル（60件）に関するものが最も多かった。声の震えが減った、構成を意識できるようになった、スライドの作り方が分かった、聞き手を意識するようになったなど、具体的な変化が多く見られた。授業内で繰り返し行われた発表活動が、学生の自信や実践的な力を着実に育てていたといえる。

また、読解・要約・内容理解（25件）、調べる力（リサーチスキル）（23件）、情報リテラシーの向上（19件）なども安定して見られた。インターネット情報の信頼性を意識するようになった、論文の探し方が分かった、引用の方法を理解した、良質な資料を見分けられるようになったといった記述は、授業の目的である「資料活用スキル」をしっかりと身につけたことを示している。

③ 学び方の変化と、学び方への気づき

学び方の変化に関する記述では、相互学習・フィードバック文化（46件）に関する記述

が最も多く、他者の発表から学んだ、他者から知らない分野の本を教えてもらった、異学年との交流に触発されたといった声が多く寄せられた。

次に、まとめ方の工夫（19件）も多く見られた。ここでの「まとめ方の工夫」は、単なる技術の習得ではなく、自分の理解を深めるために情報をどう整理し、どの順番で構成し、どのように伝える形に整えていくかという“学習の進め方そのもの”への気づきを指している。学生は、自分の学び方をふりかえり、理解のプロセスを意識的に組み立てるようになっていた。

また、授業外学習の習慣ができたことや、本科目で学んだことを他科目で活用したことを挙げた学生もいた。頑張りたいという気持ちだけでなく、実際の行動の変化につながっていたことが分かる。

④ 学生別の分布から見える学びの広がり

学生別の件数を見ると、ほとんどの学生が3つの大分類すべてに言及しており、特定の領域に偏らず、バランスよく学びを得ていたことが確認できた。これは後述の「東欧の社会と経済」の分析でも見られた特徴である。

以上の結果から、本科目は「スキルを身につける科目」でありながら、学生の興味や関心を大きく広げ、学びの世界を豊かにする場として機能していたことが明らかになった。読書・資料探索・論文読解といった基礎的なスキルの育成に加え、発表力やコミュニケーション力の向上、異学年交流による学びの深まり、そして何より“学びたい”という気持ちの喚起が強く見られた。学生のコメントには「受けられてよかった」「楽しく学べた」という声が多く、授業全体への満足度も高かった。こうした結果は、授業デザインが学生の内発的動機づけを高め、学びの共同体の形成に寄与していたことを示している。

2-3-4 小括

本章の分析から、本科目では、資料を扱うスキルを学ぶ科目でありながら、学生の興味や関心が大きく広がっていたことが確認できた。学生同士が本や論文を紹介し合う場面や、発表を通して互いの視点に触れる経験が重なり、知らなかったテーマに自然と惹かれていくような学びの動きが生まれていた。授業の構造そのものが「新しい世界に出会う場」として働き、興味の芽生えや関心の広がりを支えていたと言えるだろう。また、「読む・調べる・伝える」という一連のプロセスを授業の流れの中で繰り返し体験できたことが、学び方の変化に関する記述にもつながっていた。

一方で、資料探索や要約、発表といった基礎的なスキルも着実に身につけ、学生の「やってみたい」という気持ちと「できるようになってきた」という実感が、互いを後押しするように育っていた点は本授業の特徴といえる。また、異学年が混在する環境が学びの広がりにも良い影響を与えていたことも、毎週の学習記録カード³⁾から確認できている。

3) 学習記録カードは一枚の厚紙の両面に全15回分の記録枠を印刷したものである。学生は授業終了時に教員の指示した「お題」ないしは感想などを書いて提出する。教員はコメントを書いて次週の授業開始前に返却する。出欠状況やその回の理解度がわかるので、個別の指導にも使っている。「コ

この点については、「東欧の社会と経済」の分析と合わせて、4章で改めて整理したい。

3. 東欧の社会と経済：科目の概要と学生のふりかえりの分析

3-1. 科目の概要

3-1-1 科目のねらいと授業デザイン

「東欧の社会と経済」は、全学年を対象とした選択科目として2023年度に開講した。秋学期全15回で構成され、1年生でもアカデミックスキルの基礎を学んだ状態で受講できるように設計している。初年度は受講者が230名を超え、グループワークの運営が難しかったことから、2024年度以降は80名の定員制とした。こうした規模の変化も経て、学生が主体的に学べる環境づくりを重視して授業を進めてきた。

本科目は、東ヨーロッパ地域の社会・経済・政治・歴史・文化といった幅広い領域に触れ、学生がこれまで持っていなかった視野を開き、同地域への理解を深めていくことを目的としている。受講生の多くは、履修当初は「東欧がどこを指すのか」すら曖昧であり、初回の国当てクイズでもほとんど答えられない。そうした前提を踏まえ、授業では知識を一方的に伝えるのではなく、学生自身が調べ、考え、共有するプロセスを重視してきた。

たとえば、授業の終わりには「学習記録カード」を記入し、時事問題や講義内容と関連する事柄について調べ、要点をまとめる「お題」に取り組む。地理的特徴、言語や文化、特産、記念日、日本との関係、国内の関連施設など、扱うテーマは多様であり、学生が自然に興味を広げられるよう工夫している。

さらに、小課題や小レポートを通して、より深い学習にも取り組む。小レポートは、①学術論文の要約⁴⁾、②作品（書籍・映画・絵画・音楽など）の紹介または関連施設や行事の見学報告⁵⁾、③身近にある東欧の産品についての調査と紹介⁶⁾など、内容に応じて求められる思考の深さや構成力が異なる。小レポート①から③へと進むにつれ、見た目には親しみやすい課題になっていくが、実際には題材の選択や構成の立て方、調査の難易度が上がるよう設計しており、学生が楽しみながら、無理なく挑戦していけるようにしている。

授業では、課題の発表を通して学生同士が互いの学びから刺激を受けられるようにして

メントが楽しみだった」と好評のため、筆者の授業では必ず導入している。橋本・藤田（2024）に縮小版を掲載している。

4) 論文を要約してグループワークで紹介する実践については、別稿で紹介する。橋本（2026）

5) 小レポート②では、いずれも単なる事実と感想に終わらず、分析や考察を盛り込むことを課している。例年、その時期に配信サイトで鑑賞可能な映画紹介が圧倒的に多い。体験報告は相対的に少ないが、旅行体験、講演会や展覧会の報告、博物館等の見学、そして2025年は大阪・関西万博での東欧諸国のパビリオン見学などの貴重な経験の共有ができ、学生たちに刺激を与えている。

6) 「こんなところにも東欧が」と題したこの課題では、東欧諸国から日本に入ってきている産品やそれらを輸入している店などを見つけ、当該国の概要や産業構造、輸出入の状況、社会状況や文化などを調べる。課題の予告のときには「見つかりそうにない」と不安の声も上がるが、発表会の感想では身近にたくさんあることがわかったと非常に盛り上げる。教員も発見が多い課題である。別の機会に詳細を報告したい。

表5 「東欧の社会と経済」実施内容（2025年度）

回	テーマ	内容
1	オリエンテーション	・授業の進め方 ・講義：本科目の対象範囲の確認 ・小課題予告：東欧関連の文献探索（書籍編）
2	東欧を概観する	・東欧地域研究へのアプローチの仕方 ・期末ポートフォリオに向けての情報整理の方法 ・講義：東欧を概観する（民族分布，言語，宗教）
3	東欧を概観する②	・前回のふりかえり ・講義：東欧を概観する（つづき） ・小課題：東欧関連の文献探索（書籍編）グループワーク ・今後の課題の予告（読書アプリ BOOKMARRY への読書記録）
4	地図から東欧を知る①	・前回のふりかえり ・今後の課題予告（小レポート①～③） ・講義：地図から東欧を知る ・小課題：地図から発見する（ゲーグルフォームで提出）
5	地図から東欧を知る②	・前回のふりかえり ・講義：小課題のフィードバックと紹介 ・小レポート①論文紹介の説明とプレゼン資料の作り方解説
6	東欧と日本・歴史編①	・前回のふりかえり ・小レポート②作品紹介または体験報告の説明とヒント ・講義①：言語についての補足 ・講義②：東欧と日本のつながり（歴史篇）
7	東欧と日本・歴史編②	・前回のふりかえりと事例紹介 ・講義：東欧と日本のつながり（歴史篇）
8	東欧と日本・歴史篇③	・小レポート②のヒント ・講義：東欧と日本のつながり（歴史篇） ・小レポート①最終案内と準備について
9	小レポート①論文紹介発表会	・小レポート①発表 ・小レポート②発表に向けて（作品案内，スライド例）
10	東欧における負の歴史と記憶の継承①	・小レポート①全体講評 ・小レポート②最終案内（注意点，スライド例） ・講義：東欧における負の歴史と記憶の継承
11	東欧における負の歴史と記憶の継承②	・講義：東欧における負の歴史と記憶の継承（つづき）
12	作品から知る東欧・体験で知る東欧	・小レポート②作品紹介・体験報告発表会 ・小レポート③「こんなところにも東欧が」の説明と例
13	東欧の今①	・小レポート②全体講評 ・小講義：映画から知る東欧現代史 ・講義：データから東欧を知る（小レポート③のヒント）
14	期末に向けて/フィードバック特集	・小レポート③および読書記録課題最終案内 ・期末ポートフォリオの説明 ・フィードバック特集
15	東欧の今②小レポート③発表会	・前回のふりかえり ・小レポート③「こんなところにも東欧が」発表会 ・課題等最終案内

いる。発表の場は、情報の整理や構成、スライド作成、口頭での伝達といったアカデミックスキルを実践的に身につける機会にもなっている。各課題は数週間前から複数回にわたっていいいに解説し、過去の例も提示してイメージをつかんでもらう。情報収集の方法、レポートのまとめ方、発表の仕方などについても適宜指導している。

アイスブレイクや講義部分の導入として、映画紹介や関連イベントの紹介などもほぼ毎回取り入れている。授業外でも東欧に関する情報に目が向くようにするための工夫である。知識ゼロからのスタートであっても、興味・関心が高まれば、授業終了後も継続的に同地域へ関心が向き、学びが持続することを期待している⁷⁾。2025年度の実施内容を表5に示す。

3-1-2 学年別構成

本科目は2023年度に開講され、初年度は230名ほどが登録した。履修者数が多かったため、授業中には教卓からは聞こえない程度ではあるが私語が散見され、学生からも「私語が気になる」という声が寄せられた。また、当初計画していたグループワークを十分に実施しにくい面があった。

2024年度以降は、グループワークをより充実させるべく、80名定員とした。4年生は抽選免除、1～3年生は同じ条件で抽選を行う方式である。2024年度は186名の応募があり、3年以下の実質倍率は約3.0倍であった。2025年度も同様の方式で実施され、194名の応募に対して3年以下の実質倍率は約2.9倍となった。「資料活用のスキル」ほどではないが、選抜性の高い選択科目である。

このような応募状況と抽選制度の結果、毎年度、異学年が混在するクラス構成となった。2024・2025年度は、80名規模としてはかなり落ち着いた学習環境が保たれた。学生からの授業環境に関する不満も聞かれず、友人関係に依存しない学習文化が自然に形成されていたと考えられる⁸⁾。定員化により、少人数での活動も計画どおりに組み込むことができ、授業運営の安定につながった。

2023～2025年度の受講者数と学年構成は、図3のとおりである。年度によって構成比は変わるが、いずれの年度も全学年が混在する構成が継続しており、本科目の学習環境を特徴づける要素となっている。では、学生たちはどのような目的で本科目を履修しようとしたのか。次節で詳細に検討する。

7) 学習記録カードや期末ポートフォリオでも「楽しみにしていた」「紹介された映画を観た」といった声が寄せられる。小レポート②の作品紹介でも、教員が紹介した映画を取り上げる学生が毎年多数出る。

8) ただし、友人同士で受講することが良い影響も生み出すことも多い。2024年度は同じ運動部の学生が多数受講していた。彼らは、学部が開設する学習支援講座の筆者の担当時間に連れだって訪れたり、小レポート②の作品と一緒に鑑賞したりするなど助け合っていた。なお、レポートの題材は同じでも、彼らの提出した課題には各自で取り組んでいたことが明確に表れていた。逆に、2025年度は、早期に友人同士で授業に来なくなった学生もいたようである。友人同士での受講は、一概に良否を断じがたい。

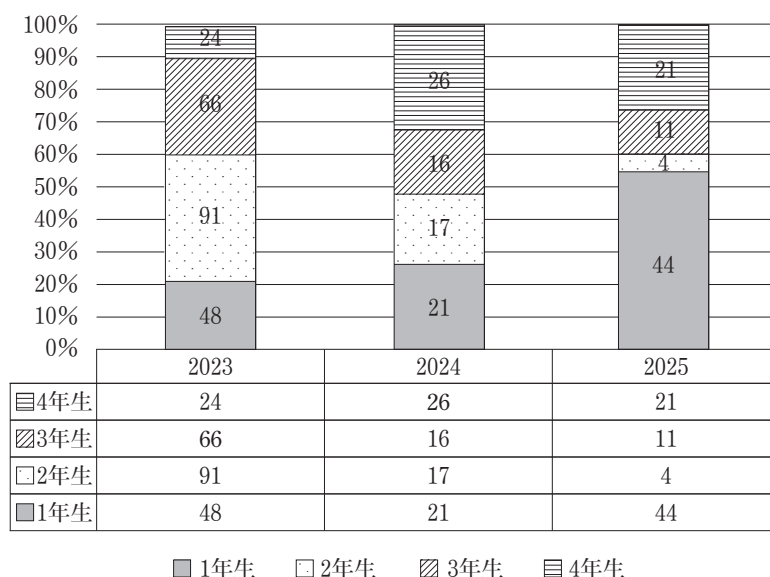


図3 「東欧の社会と経済」年度別・学年別受講者構成

※棒内および表内の数値は人数を示す

3-2. 受講動機の分析

3-2-1 受講動機の分類と集計方法

本科目でも、初回授業で受講動機と抱負を自由記述で提出してもらっていた。前章「資料活用のスキル」では4年間を通じて抽選制が維持され、履修プロセスが安定していたため、4年分の受講動機を比較対象として扱った。一方、本科目では、抽選制が導入され履修プロセスが安定したのは2024年度以降である。2023年度は無抽選かつ大規模な履修となり、受講動機の記録も残っていないため、本科目では2024・2025年度の2年間を対象とする。

自由記述の分類にあたっては、学生の記述から読み取れる動機を7つに整理した。

- ・地域・歴史・国際情勢：東欧地域の歴史・政治・国際関係への関心
- ・未知の領域への知的好奇心：これまで触れる機会の少なかった地域・テーマへの関心
- ・教員要因：担当教員への期待や信頼、授業経験に基づく動機
- ・旅行・文化への興味：文化や街並みへの関心、将来訪れてみたいという思い
- ・趣味経由：サッカー・音楽・芸術など個人的な趣味を起点とした関心
- ・実用志向（就活・スキル）：キャリア形成や国際的な知識の獲得を目的とした動機
- ・履修上の便宜：時間割や評価方法など履修計画上の理由

学生が複数の動機を併記している場合も多かったため、一つの記述に複数の動機が含まれる場合には、それぞれを独立した動機としてカウントした。これらの基準に基づき、年

度別の件数と割合を算出したのが表6である。なお自由記述は複数回答であるため、件数は受講者数を上回っている。

表6 「東欧の社会と経済」受講動機のカテゴリ別件数および割合（2024～2025年度）

分 類 \ 年 度	2 年合計 (件数・%)	2024年度 (件数・%)	2025年度 (件数・%)
① 地域・歴史・国際情勢	54(34.8%)	25(37.9%)	29(32.6%)
② 未知領域への知的好奇心	35(22.6%)	11(16.7%)	24(27.0%)
③ 教員要因	22(14.2%)	9(13.6%)	13(14.6%)
④ 旅行・文化への興味	22(14.2%)	9(13.6%)	13(14.6%)
⑤ 趣味経由	7(4.5%)	3(4.5%)	4(4.5%)
⑥ 実用志向(就活・スキル)	4(2.6%)	2(3.0%)	2(2.2%)
⑦ 履修上の便宜(評価方法・時間割・単位取得)	11(7.1%)	7(10.6%)	4(4.5%)
合 計	155(100%)	66(100%)	89(100%)

注) %は小数点以下第2位で四捨五入しているため、合計が100.0%にならない場合がある。

3-2-2 受講動機の分布（2024・2025年度）

表6に示すとおり、2年間の受講動機には年度ごとに多少の揺れがあるものの、全体として大きな傾向の違いは見られない。まず目立つのは「地域・歴史・国際情勢」の多さであり（34.8%）、東欧地域の歴史や政治、国際関係に対する関心が安定して表れている。次いで「未知の領域への知的好奇心」（22.6%）が続き、これら二つのカテゴリで全体の半数以上を占めている。

「教員要因」（14.2%）と「旅行・文化への興味」（14.2%）も両年度でほぼ同程度の割合を示し、安定した動機として確認された。「旅行・文化への興味」については、実際に訪れた経験よりも、「いつか行ってみたい」「ヨーロッパの雰囲気惹かれる」といった将来的な関心が中心であった。一方、「趣味経由」（4.5%）や「実用志向（就活・スキル）」（2.6%）は比較的少数であり、受講動機を中心ではないことが読みとれる。

年度別にみると、2025年度では「未知の領域への知的好奇心」が24件（27.0%）と、2024年度（16.7%）と比べて増加しており、学習的動機が強まっていることがわかる。逆に、「履修上の便宜（評価方法・時間割・単位取得）」は2024年度の10.6%から2025年度には4.5%へと減少しており、履修計画上の理由による受講が相対的に弱まっている。これらの点から、2025年度は、より学習志向の強い受講者層であったことが示唆される。

なお、24・25年度はいずれも80名規模で安定した履修状況であり、初回欠席者の影響も限定的であったため、年度差の記述件数について特段の補足は行わない。

3-2-3 受講動機の分析まとめと「資料活用のスキル」との対比

同じ秋学期に開講されている「資料活用のスキル」と比べたときに、両科目で学生が何を期待して履修しているのか、その違いがより鮮明に見えてくる。「資料活用のスキル」

では、レポート作成や情報検索、引用の方法など、大学での学習に直接役立つ技能を身につけたいという実用的・技能志向の動機が中心であった。また、教員の指導スタイルやフィードバックへの期待など、教員要因も動機として一定数みられた。

一方、「東欧の社会と経済」では、東欧地域の歴史・政治・国際情勢に対する関心や、未知の領域を学びたいという学習的・知的好奇心に基づく動機が圧倒的に多く、受講動機を中心に形成していた。旅行や文化への関心も一定数みられたが、技能獲得や実用性を前面に出した記述は少なく、履修上の便宜に関する動機も限定的であった。つまり、同科目では「学びたい内容そのもの」が受講の主要な理由となっている。

以上のように、両科目の受講動機は、「資料活用のスキル」が実用性・技能獲得を軸とし、「東欧の社会と経済」が学習内容への関心を軸とするという対照的な構造を示している。次に受講後の学生の声を検討すると、両科目でどのような学びが実際に生まれていたのか、その共通点と違いがより立体的に見えてくる。

3-3. 学生の学びの成長 ―学期末ふりかえりの分析

3-3-1 学期末ふりかえりの概要と分析対象

「東欧の社会と経済」では、2025年度の期末ポートフォリオを分析の対象とした。2025年度は抽選制が定着し、授業構成や運営が安定した年度であり、2章で分析した「資料活用のスキル」と分析年度をそろえるためでもある。

2025年度の名簿上の最終登録者は79名であったが、一度も授業に来なかった学生、学期途中で来なくなった学生、期末ポートフォリオを提出しなかった学生が一定数存在した。また、提出形式の誤り等により分析対象として扱えないものもわずかにあった。そのため、授業に継続的に参加し、所定の形式で提出され、内容が確認できた60人分を分析対象とした。

「東欧の社会と経済」の期末ポートフォリオは、複数の詳細な項目から構成される半構造化されたレポートであり、学生が学期を通して学びを蓄積し、行動や理解の変化を自分の言葉で記述できるように設計されている。初回授業で前年度のフォーマットを提示し、提出を数度に渡り予告することで、学生は授業内容と日常生活を結びつけながら学びをふりかえる準備を整えることができるようにしている（表7）。

特徴的なのは、3回実施したグループワーク⁹⁾について、「工夫した点」「アピールポイント」「グループワークの様子」を具体的に記述する項目が設けられている点である。発表の回には、グループワークの様子を期末ポートフォリオで報告する旨を伝え、スライド資料の交換やメモの保存を促していた。このため、後述するように、協働やコミュニケー

9) グループワークは厳密には4回実施したが、初回は練習的な位置づけであり、期末ポートフォリオには独立した項目を設けていない。初回の課題は、授業内容に関連する書籍を図書館で探して持参し、その特徴や選んだ理由を簡単に紹介するというものであった。この活動は、学期末までに提出する関連書籍の読書記録（学内限定の読書アプリ BOOKMARRY を使用）へとつながる導入的な役割を果たしている。

表7 「東欧の社会と経済」期末ポートフォリオの設問構成（2025年度）

1. 授業および課題についてのふりかえり
 - 1 授業への取り組み（出席状況等）
 - 2 BOOKMARRY への読書記録
 - 3 小レポート①～③に関するふりかえり
それぞれの提出有無とアピールポイント、グループワークでの様子
 - 4 クラスに貢献したことなど
 2. 授業外の学習について、その他
 - 1 本科目に関連があることで、独自に取り組んだことなど
 - 2 学期を通して伸ばせた力、増やせたこと、その他感想など
- 参考文献一覧

ションに関する記述は非常に豊富であった。

ポートフォリオは教員が用意したフォーマットをオンラインで配布し、学生がダウンロードして記入する形式で提出する。提出期限までに時間をかけて記述できるため、内容は詳細で、授業外学習や自主的な取り組みを積極的にアピールする記述も多い。提出は必須であり、授業に最後まで参加していた学生のほぼ全員が提出している。

以上のように、2025年度の期末ポートフォリオは、授業デザインの成熟とレポートの設問構成が相まって、学び方の変化・認知面の変化・情意面の変化の3つの側面を読みとるうえで十分な情報を含んでいた。本節では、これら60名分の記述を精読し、学生がどのような学びを経験し、どのような理解や気づきを得ていたのかを質的に分析する。

3-3-2 分析方法（自由記述の質的分析）

本科目でも、「資料活用のスキル」と同様に、授業を通して生じた変化や気づきを把握するため、学生自身によるふりかえり記述をカテゴリ分析を用いて整理した。分析手順も同様に、①精読、②大分類の設定、③小分類の生成である。

大分類は、「資料活用のスキル」との比較を可能にするため、同じ3つの観点（学び方の変化・認知面の変化・情意面の変化）を用いた。これは、両科目の学生の記述に3つの観点が自然に立ち上がっていたためでもある。

一方で、両科目のねらいや授業内容、ふりかえり課題の構造や提出方法が異なるため、小分類は学生の語りのニュアンスを損なわないよう、記述内容に即して本科目独自に生成した。その結果、本科目では、期末ポートフォリオという形式による記述量の多さや、授業外の行動変容・比較考察・価値観の変化といった多様な経験が語られていたことを反映し、小分類の数が相対的に多くなった。分類の一覧と件数は、次節の表にまとめて示す（表8）。

表 8 「東欧の社会と経済」学期末ふりかえり記述のカテゴリ分析結果 (2025年度)

大分類・小分類	定義	具体例	件数	割合 (%)
学び方の変化	学習の進め方・理解の仕方・授業の流れの中での気づき		516	38.9%
発表の工夫	相手に伝わるように構成や説明方法を工夫する力	スライドを視覚的に分かりやすく作った。	213	16.0%
授業外学習	授業外で資料や情報源を主体的に探し、学びを広げる行動	授業外でも東欧の文化や歴史を調べるようになった。	87	6.6%
改善点・課題の自覚	自分の弱点や改善点に気づき、学習に生かそうとする視点	自分視点の分析を増やす必要に気づいた。	77	5.8%
学習方法・自己調整	学習の進め方を見直し、工夫や調整を行う力	時間配分の失敗→改善につながった。	63	4.7%
関連づけの工夫	学習内容と課題を結びつけ、理解を深める工夫	映画を歴史的背景と結びつけて整理した。	42	3.2%
要約の工夫	要点整理やまとめ方を工夫する力	長く複雑だった本文を簡潔にまとめあげた。	18	1.4%
新しい選択・差別化への挑戦	初めての形式や方法に積極的に取り組む経験	初めて扱う国やテーマに挑戦した。	5	0.4%
教員の声かけによる行動変容	教員の声かけや示した姿勢を手がかりに学習への取り組み方や行動が変化する経験	先生が提出用の資料を後から参加したメンバーに回してよいと言ったのを見て、次回から自分で余分に印刷して共有するようになった。	4	0.3%
体験を取り入れた学びの工夫	体験や実物を活用し、理解や発表の質を高めようとする取り組みとその効果	実物を使った発表が、グループの学習を活性化した。	4	0.3%
探究心	身近な疑問を起点に、情報を集めて理解を深めようとする姿勢	日常の小さな疑問（お菓子の原産国）を起点に、公的統計や論文を使って歴史・政治・経済を多角的に調べ、探究の楽しさを実感した。	3	0.2%
情意面の変化	興味・関心の広がり、気持ちの動き		486	36.6%
興味の深化	対象への関心が高まり、学びが広がる経験	東欧をもっと深く学びたいと思った。	185	13.9%
共同体意識	グループや授業の協働的な雰囲気を感じる経験	全員が発表をよく見て指摘し合う雰囲気だった。	138	10.4%
自己効力感	できた・成長したという肯定的感情	発表を重ねて成長を実感した。	109	8.2%
感情の動き	驚き・楽しさ・緊張などの個人的な情動反応	質問で深掘りされ、聞いてもらえていいと感じて嬉しかった。	41	3.1%
貢献感	自分の発表や行動が他者に役立つと感じる経験	発表者のためになる質問を心がけた。	13	1.0%
認知面の変化	読み方・調べ方・発表などのスキル		326	24.5%
知識の獲得	歴史・社会・文化などの理解を深める力	東欧の社会・文化・経済に関する知識が広がった。	149	11.2%
比較・考察	複数の事例や視点を比較し、考察する力	国や地域ごとの差異に注目する視点が育った。	131	9.9%
情報活用力	資料や情報を収集・読解・理解・分析して活用する力	文献やニュースを読み取り、必要な情報を整理して活用する力が伸びた。	46	3.5%
総計			1328	100.0%

3-3-3 分析結果（学生が伸ばせた力・学んだこと）

学生の記述を分類整理したところ、本講義が多面的な学びを促していたことが、内容と件数の両面から確認できた（表8）。

大分類の分布を見ると、学び方の変化（516件、38.9%）、情意面の変化（486件、36.6%）、認知面の変化（326件、24.5%）の順で多く、「資料活用のスキル」とは分布の傾向が異なっているのが興味深い。この点については次章であらためて論じる。なお、以下の分析は、学生の記述件数が多い大分類の順に示す。

① 発表の工夫と学び方の成熟（学び方の変化）

学び方の変化に関する記述の中で最も多かったのは、発表の工夫（213件）であった。構成の工夫、強調点の整理、聞き手を意識した説明など、学生は発表を通して自分の学び方を磨こうとしていた。発表準備の段階で情報の取捨選択を行い、スライドの構成を考え、話し方を意識するなど、具体的な行動の変化が多く見られた。

発表の工夫と並行して、改善点・課題の自覚（77件）も多く見られた。この小分類には、発表スキルに関する反省だけでなく、調査方法、資料作成、論点整理、課題要件の理解など、学び方の変化全体にわたる多様な気づきが含まれていた。その中でも、やはり発表に関する改善点が多く見られた点は、本授業の特徴として注目される。

なお、発表の工夫に関する記述が多いのは、期末ポートフォリオに発表の工夫やアピールポイントを問う設問が設けられていること、そして授業の初回からポートフォリオ作成を見据えて学習過程を記録するよう促していた授業構造による影響も大きい。そのため、件数の多さ自体を成果として強調する意図はない。むしろ注目すべきは、回を重ねるごとに改善しようとする記述が多く見られた点であり、反復的な発表とふりかえりを軸とした授業デザインが、学習プロセスの成熟を支えていたことである。

授業外学習（87件）や関連づけの工夫（42件）では、授業で扱った国や歴史をきっかけに、ニュースや書籍、映像作品に触れる、東欧の産品を課題に関係なく探すようになったなど、学びを自分の生活に広げる姿が確認できた。学習の進め方を見直し、工夫や調整を行う力をつけた（学習方法・自己調整）という記述（63件）や、自分にとって新しい題材を選択することや他の学生との題材の差別化をはかることを意識していた（5件）といった記述も見られ、学習姿勢そのものが変化していった様子が見てとれた。学生は発表や調査を単なる課題としてではなく、自分の学び方を見直す機会として積極的に活用していたことがうかがえる。

② 興味の深化・共同体意識・自己効力感の高まり（情意面の変化）

情意面の変化に関する記述は特に具体的で豊かだった。件数では、興味の深化（185件）が最も多かった。授業をきっかけに特定の国や歴史への親しみや関心が高まったことが数多く語られた。それが、上述の学びを自分の生活に広げるという行動の変化に繋がったのだろう。

共同体意識（138件）では、グループワークでの相互支援や、場を整えるための働きかけなど、関係性が豊かに育っていたことが示されていた。初対面の学生同士であっても、

安心して発言できる雰囲気形成されていたことが読みとれた。

自己効力感（109件）では、発表ができた、調べ方がわかった、理解が深まったなど、学びの手応えが素直に語られていた。緊張しながらも発表に挑戦した経験や、自分の理解の浅さに気づいたという記述も多く、自己省察の姿勢が感じられた。

③ 知識の整理と比較・考察の深化（認知面の変化）

認知面の変化に関する記述の中心は、知識の獲得（149件）と比較・考察（131件）であった。歴史・文化・政治・経済などの理解が広がったという素朴な記述から、複数の国や時代を比較し、自分なりの視点で考察しようとする深い記述まで幅があった。たとえば、食品の原産国表示から産業構造を読み取ろうとした学生、映画の映像技法と歴史的背景を結びつけて理解しようとした学生や、講義で取り上げた民族迫害の記録の保護と活用の事例を手がかりに日本の歴史認識を問い直す学生もあり、理解の深まりには個人差がありながらも、思考の広がりや深まりが確かに生じていたことがわかった。

④ 横断的に見た学びの広がりや大分類を超えた特徴

本科目でも、学生別の件数を見ると、60名中59名の学生が、学び方の変化・認知面の変化・情意面の変化の3つの大分類すべてに記述を残しており、学びが特定の領域に偏らず、多面的に広がっていたことが確認できた。期末ポートフォリオに複数の項目が設けられていることも影響しているが、学生自身の経験の広がりや反映された結果でもあった。

特に、東欧という特定の地域を扱う科目であるにもかかわらず、授業外の行動変容や協働・共同体意識の形成、価値観の変化といった記述が多く見られ、学びが生活世界や人間関係にまで広がっていった点にそのことはよく表れていた。これらは3つの大分類の枠組みをまたぎながら語られることも多く、学びの広がりを横断的に捉える必要性を示していた。

3-3-4 小括

本章の分析から、「東欧の社会と経済」では、地域という具体的なテーマを扱いながら、学生の学びが予想以上に多面的に広がっていたことが確認できた。特に、発表や調査を軸とした授業構造が、学び方の変化の成熟を強く促していた点が印象的である。構成や説明方法を工夫し、授業外で調べたり関連づけたりする姿勢が自然に育ち、学び方そのものを見直す動きが広がっていた。

一方で、興味の深化や共同体意識、自己効力感といった情意的な側面も豊かに表れていた。特定の国や歴史への関心が生活世界へと広がり、初対面の学生同士でも安心して発言できる雰囲気が形成され、相互に支え合う関係性が育っていたことが読みとれた。知識の獲得にとどまらず、複数の国や時代を比較し、自分の視点で考察しようとする姿勢も多く見られ、思考の広がりや深まりが生じていた。

興味深いのは、スキル系の科目である「資料活用のスキル」では情意面での変化が強く出たのに対し、テーマ型の科目である本科目では学び方の変化の記述が最も多かった点である。科目の性質と学生のふりかえりの重心が必ずしも一致しないことは、次章であらた

めて検討したい。

4. 授業デザインが支える成長の共通構造 — 2科目比較からの考察

2つの科目の比較から明らかになったのは、科目の性質や学生の動機の違いを超えて、学びのプロセスが共通して機能していたという点である。スキル系科目である「資料活用のスキル」では、学び方の変化よりも興味の広がりや共同体意識といった情意的成長が強く表れていた。一方、テーマ型の科目である「東欧の社会と経済」では、知識の獲得が中心に出ても不思議ではないが、実際には発表や調査を通して学び方そのものを見直す記述が最も多かった。科目の中心的なねらいや学生の当初の受講動機とは異なる側面が豊かに育っていたことは、授業デザインが学びの方向性を大きく形づくっていたことを示している。

両科目に共通していたのは、反復的な発表・対話・ふりかえりを中心に据えた授業構造である。学生は自分の関心や経験を持ち寄り、他者の視点に触れながら理解を組み替えていく過程で、学びの手応えを獲得していた。これは、動機の違いを超えて学び合いが成立する場が整っていたことを意味する。「資料活用のスキル」では少人数の対話の機会が頻繁にあったことが興味の循環を生み出していたし、「東欧の社会と経済」では受講動機に発表の機会を挙げた学生がほとんどいなかったにもかかわらず、そして、全15回中3回程度¹⁰⁾とさほど多くはない発表・対話の機会であったにもかかわらず、3度の発表会が学び方の変化の意識化を強く促した。特に「東欧の社会と経済」では、期末ポートフォリオに発表の工夫を問う項目が設けられていたこともあり、学生は発表を単発の出来事としてではなく、回ごとに見直し改善する対象として捉えていた。この“改善の軌跡”が多く記述された点は、反復的な授業構造が学習プロセスの成熟を支えていたことを示している。

学年混在の効果も見逃せない。もっとも、両科目とも、ふりかえりの設問構造上、学年差そのものを記述する場面は設けていないため、本研究のカテゴリ分析の結果からだけでは学年混在の影響を十分に把握しにくい。さらに、両科目とも、グループ編成はくじ引きや題材の重複回避を優先しており、異学年混在を意図的に保証してはいない。したがって、学生によっては異学年と組む機会がほとんどなかった可能性もある。実際、「資料活用のスキル」では最終回のふりかえりシートは個人の学びに焦点化されており、学年差に触れる記述はほとんど見られなかった。

しかし、「資料活用のスキル」の学習記録カードを精読すると、グループワークの回に学年差に関する記述が多く現れた年度（2023・2024年度）があった。そこでは、上級生の語彙や説明の巧みに刺激を受けた下級生の記述や、下級生の積極性に驚き、学び直しの意欲を持った上級生の記述、選書の傾向にも学年差を見てとる記述など、互いの視点が学びの広がりを生んでいたことを示すものはいくつも見られた。この2期は学年構成が比較的均等であったため、異学年が交わる機会が増えるほど、こうした相互作用が可視化され

10) 注9を参照のこと。

やすくなることを示唆している。

「東欧の社会と経済」でも、期末ポートフォリオで、60名中9名が異学年との協働に肯定的に言及していた。上級生が場を整え、下級生がその姿勢に学んだという記述や、下級生の発表の質の高さに上級生が驚嘆する記述などが確認できている。一見すると多くないようにも見えるが、「東欧の社会と経済」の発表会は3～4人で構成される16～22グループ前後で行われ、2025年度は1年生44名・上級生35名という構成であったため、同学年だけのグループが複数生まれることもあり得た。3度の発表会すべてで異学年混在を経験しない学生も一定数いたと考えられる。そのような条件下で、わざわざ学年を持ち出して記述している学生が9名いたという事実は、異学年との関わりが強い印象を残し、学びに影響したことを示す質的に重要な証拠である。

こうした学び合いが成立していた背景には、1年次春学期の「アカデミックスキル」で育まれた学習文化があると考えられる。「アカデミックスキル」では、グループワークの反復と対話を通して学びを深める授業デザインが学生に好評であったことを、既存の実践報告や論文でも確認している¹¹⁾。1～4年生の全学年がこの科目を経験した2025年度は、初対面の学生同士でも抵抗なくグループワークに取り組み、対話を通して理解を深める姿が自然に見られた。他者と対話を通して相互に学び合う授業形態に慣れた学生が増えたことで、講義科目であっても演習的な学びが成立しやすくなっていたと推測できる。

「資料活用のスキル」でも、観察の場面では学年を越えた相互作用が自然に生まれており、こうした文化が確かに根づいていることがうかがえた。しかし、25年度は学年構成の偏りや設問構造の影響もあり、ふりかえりシートや学習記録カードには学年差に関する記述がほとんど現れなかった。これは文化が弱かったというよりも、記述データとして可視化されにくい条件が重なっていたためである。こうした“場の空気”や“相互作用の雰囲気”は、観察によっては把握できても、記述データだけでは捉えきれないという、本研究の方法論上の限界も示唆している。

もっとも、学年混在が自動的に学びを生むわけではない。異なる学年が同じ教室にいるだけでは、互いに影響を与え合う機会は生まれにくい。今回の2つの科目では、発表・対話・ふりかえりといった協働の場面が意図的に組み込まれていたため、学年混在の効果が十分に発揮された。学年混在の価値を高めるには、講義の中に対話や共同作業を織り込むことが不可欠である。

以上のことから、科目の性質や学生の動機にかかわらず、反復と学び合いを基盤とした授業デザインが、学びの方向性を大きく形づくることが明らかになった。スキル系科目とテーマ型科目という枠組みを超えて、学生が他者との対話を通して学びを深めていく場が成立していたことは、授業文化の成熟を示すものであったと言えるだろう。

11) 橋本・藤田(2024)および藤田・橋本(2024)。

5. まとめと今後の課題

本研究では、資料の扱い方などスキル習得を前面に出した科目と、特定の地域やテーマを扱う科目という、性質の異なる二つの授業を比較した。両科目では、スキル系科目でありながら情意面の記述が豊かであったり、テーマ型科目でありながら学習プロセス（学び方の変化）への反応が多く見られたりと、それぞれに特徴的な学びの姿が確認された。そのうえで、反復的な発表・対話・ふりかえりを軸にした授業デザインが、学生の成長に共通して働いていたことを明らかにした。協働の場面が適切に組み込まれていたことで、異学年の関わりが学習の手応えにつながっていた点も注目される。

こうした学びのあり方は、学生のふりかえりにも表れている。2025年度の「東欧の社会と経済」を受講した、ある4年生は次のように記している。（原文ママ）

この授業は個人的にだが、一番受けていて面白い授業だったし、毎週のなかで楽しみにしていた授業だ。単純に興味がある分野、先生のおもしろい授業内容も当たり前なのだが、私は最終回でなぜ面白かったのか気づいた。それは『貢献』である。先生は常々、生徒の調べたものや発表が助けになるとおっしゃっていた。ならば私の拙いものでも少しは助けになるかもしれないと思った。だから私は苦手なことでも頑張れた。貢献したい意欲がやる気に繋がったのではないか。こういう考察もまた、誰かの助けになっていたらいいと思う。

この記述には、貢献したいという思いが学習意欲を支え、学びの意味づけを変えていく過程が率直に語られている。これは、大学での学びを競争ではなく相互の成長を目指す場と捉える授業デザインが、学生の主体性に確かに働きかけていたことを示すものである。学生が「自分も貢献できる」と感じながら学ぶ経験は、従来の教授中心型から学習者中心型への学習パラダイム転換が目指す姿の一つとも重なる。

最後に、こうした成果を踏まえつつも、本研究に残された課題について述べる。まず、認知面での成長、特に知識の定着については十分に把握できていない点である。特に「東欧の社会と経済」は扱う範囲が広く、全15回の授業では体系的な知識を定着させるのは難しく、その確認も困難であった。また、複数のグループが並行して活動する授業構造のため、学生同士の話し合いがどの程度妥当であったか、批判的思考がどこまで働いていたかを教員がすべて把握したり是正したりすることも難しい。とはいえ、学生の多くが授業を通して新しい視点に触れ、世界の広がり気づくという経験を得られていたことは確かである。また、相互の助言や問いかけが学びの質を高めていたこともうかがえた。調べ方やまとめ方といった「学び方」の側面も確実に育っており、他の科目でも活かしていける基盤は形成されている。

次に、本研究の分析対象が2025年度の1年度分に限定されている点である。作業量の制約もあり複数年度の比較は行えなかったため、年度差や学生構成の違いが学習プロセスに

与える影響については検討できていない。また、本研究で扱った2つの科目は、筆者の退任とともになくなるため、同じ条件下で継続的に比較したり追跡したりすることもできない。筆者は他大学で「東欧の社会と経済」に類似する科目を担当しているものの、3年生以上が履修対象であるため、本研究で見られたような1～4年生の混在は再現できない。この点は、本研究の限界の一つといえる。

そして、観察によって把握できた相互作用や学習文化の手応えが、記述データのカテゴリ分析には必ずしも反映されないという手法上の限界も残されている。この点に関しては、筆者が他大学で担当している少人数の演習科目で、別の研究手法を検討する可能性がある。同科目では異学年混在の効果がすでに確認されているものの、人数が少ない分、個人差が大きく現れるため、本研究と同じ分析手法を適用することは難しい。しかし、個別インタビューや観察を通して、異学年協働の質的な側面をより深く捉えることは可能であろう。これらの課題に向き合いながら、今後も授業改善や教育実践の発展に邁進したい。

参考文献

- 須田昂宏（2015）「リアクションペーパーの記述内容をデータとしてどう活用するか—研究動向の検討を中心に」『教育論叢』58
- 中谷素之・伊藤崇達編著（2013）『ピア・ラーニング 学びあいの心理学』金子書房
- 松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター編著（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
- 藤田里実・橋本信子（2024）「初年次教育科目「アカデミックスキル」から学生が学び取ったもの—振り返りアンケート記述からの探索的分析—」『大阪経大論集』75(1)
- 橋本信子・藤田里実（2024）「多人数クラスにおけるアクティブラーニングの工夫 —初年次教育科目「アカデミックスキル」における授業実践—」『大阪経大論集』75(1)
- 橋本信子（2024）「大学生に読書を促す授業実践 —「おすすめの一冊」プレゼンと読書記録アプリによる読書体験の共有—」『大阪経大論集』75(4)
- 橋本信子（2026）「「論文紹介プレゼン」の効果—経営学特殊講義「資料活用スキル」「東欧の社会と経済」の実践から見たこと—」『大阪経大論集』77(1)