

# 博士学位論文

アクティブ・ラーニングによる  
学習者の主体的評価を特徴とした  
接遇コミュニケーション教育のデザインと検証

2018年9月

慶應義塾大学大学院  
システムデザイン・マネジメント研究科

藤原 由美



## 要 旨

### アクティブ・ラーニングによる学習者の主体的評価を特徴とした 接遇コミュニケーション教育のデザインと検証

近年、社会における様々な場面で、コミュニケーション能力の重要性が指摘されている。特に複合的なコミュニケーションが必要とされるビジネスの場において、その重要性は明らかである。高等教育の場である大学や短期大学においても、キャリア教育が義務化され、コミュニケーション能力育成教育が注目を集めている。コミュニケーション能力は、社会的・職業的自立のために必要な基盤能力であり、キャリア教育の一環として必要不可欠な要素であるからである。一方、教育の場において、学習者が能動的に学ぶアクティブ・ラーニングが注目を浴びている。また、自己評価や相互評価などの学習者による主体的評価の重要性が指摘されている。

このため、本論文では、上述の社会的・教育学的要請に応えるために、ビジネスの場におけるコミュニケーション能力のうち、特に接遇面に注目し、アクティブ・ラーニングによる学習者の主体的評価を特徴とした接遇コミュニケーション教育をデザインし、実践するとともに、その効果を検証することを目的としている。

以下、本論文の構成を説明する。まず、第1章では、研究の背景と目的について述べるとともに、論文全体の構成を示している。第2章では、先行研究の分析に基づき本研究で解決する4つの課題を抽出することによって、本研究の位置づけを明確化している。続く第3章から第6章では、学習者の主体的評価が接遇教育に及ぼす効果を多面的に検証している。まず、第3章では、私立短大における、接遇コミュニケーション教育としてのビジネスマナー科目を対象として、自己評価の効果を検証している。次に、第4章では、自己評価の効果をさらに高める手法として他者評価を取り入れ、ロールプレイングを対象としたグループワークによる相互評価の効果を検証している。さらに、客観的評価として、ビジネスマナー教育の基本技能到達度テスト（実技テスト）をデザインし、実践している。第5章では、私立大学におけるビジネスマナー科目を対象として、社会人基礎力を育成するためにグループ評価を取り入れるとともに、その効果を検証している。第6章では、第3章で実践した自己評価を客観的視点に近づける手法として撮影学習を取り入れ、私立短大における接遇コミュニケーション教育としてのサービス接遇科目を対象として、その効果を多角的に検証している。また、その効果が就職活動でどのように役立っているか、就職してからどのように役立っているかについて、キャリア教育の視点で継続調査を行うことによって、その効果を検証している。第7章では、自己評価を特徴とする学内PBL「サービス・マナーコンテスト」を実践するとともに、その効果を検証している。これによって、コンテストが、これまで学んできた接遇コミュニケーション教育の発表の場であるのみならず、その効果をさらに客観的に捉える場でもあることを示している。最後に、第8章で全体についての総合的な考察を行うとともに、最終章の第9章では、結論と今後の展望について述べている。

以上、本論文では、学習者による主体的評価に注目して、アクティブ・ラーニングによる接遇コミュニケーション教育プログラムをデザインするとともに、その効果を検証している。そして、先行研究における課題を解決し、接遇コミュニケーション教育は対人コミュニケーション教育の一環であることの認識を深め、キャリア教育としても効果的であり、学生に高い満足度を与え、自己評価能力を育成することを明らかにしている。



## Abstract

### Design and Verification of *Setsugu* Communication Education Focused on Learner's Subjective Evaluation Using Active Learning

In recent years the importance of communication skills has been increasing in every dimension of society. The ability to communicate is particularly important in the realm of business. At institutions for higher education such as universities and junior colleges, career education has become mandatory and is attracting new attention. The ability to communicate effectively is a necessary foundation for social and professional independence, and is understood to be an indispensable part of career education. On the other hand, active learning is also drawing attention in the realm of higher education; learner's subjective evaluation such as self-evaluation and peer evaluation are now being emphasized in educational settings.

In response to this social and educational necessity, this thesis attracts attention to communication skills in business, particularly in the realm of Japanese *Setsugu* and elaborates the design of *Setsugu* communication education focusing on learner's subjective evaluation using active learning. This thesis also describes the implementation of this program and gives an evaluation of the results.

Below is an outline of the structure of this thesis. Chapter 1 indicates the background and a purpose of this research, and the structure of this thesis. Chapter 2 lays out the main themes of previous research. Then Chapter 3 examines the effectiveness of self-evaluation followed by Chapter 4 examining the effectiveness of peer evaluation. Chapter 5 studies the effectiveness of group evaluation. Chapter 6 is devoted to examine the effectiveness of video based self-evaluation. Chapter 7 describes how we implement and evaluate the results of a project-based learning (PBL) initiative characterized by self-evaluation, also called "Service and Manners Contest". Summarizing studies in this thesis, Chapter 8 discusses all of the studies in this thesis. Chapter 9 concludes this thesis and shows future outlook for research themes as well as prospects.

In conclusion, focusing on learner's subjective evaluation using active learning, pioneering work in this thesis successfully proposes novel designs, practical implementations and measurement metric of effectiveness of *Setsugu* communication education. Studies in this thesis clearly elucidate the open questions in earlier studies and uniquely contribute following new findings to the literature in regards to *Setsugu* communication education as: 1) a significant part of interpersonal communication, 2) an effective education program for career education, 3) providing with decent degree of satisfaction to students participating to the class and 4) promoting ability of self-evaluation.



# 目次

1. 序論	2
1.1 本研究の背景	2
1.1.1 コミュニケーション	2
1.1.2 キャリア教育	4
1.1.3 接遇コミュニケーション教育	5
1.1.4 アクティブ・ラーニング	6
1.1.5 学習者による主体的評価	6
1.2 本研究の目的	8
1.3 本論文の構成	9
2. 先行研究	16
2.1 第2章の概要	16
2.2 接遇コミュニケーション教育	16
2.3 キャリア教育	17
2.4 ロールプレイングによるアクティブ・ラーニング	19
2.5 学習者による主体的評価	21
2.5.1 教育評価の時期による分類	21
2.5.2 主体的評価	22
2.5.3 相互評価	23
2.5.4 グループ評価	24
2.5.5 撮影学習による自己評価	25
2.6 先行研究の4つの課題	26
2.7 第2章のまとめ	27
3. 自己評価によるビジネスマナー教育の効果	30
3.1 第3章の概要	30
3.2 研究の背景	30
3.2.1 キャリア教育の一環としてのビジネスマナー教育	30

3.2.2	目的	31
3.3	方法	31
3.4	ビジネスマナー科目の概要	33
3.5	結果と考察	38
3.5.1	事前評価結果	38
3.5.2	事後評価結果	38
3.5.3	成長値（事後評価－事前評価）結果	40
3.6	第3章のまとめ	46
4.	相互評価を特徴としたビジネスマナー教育のデザインと検証	50
4.1	第4章の概要	50
4.2	研究の背景	50
4.2.1	教育の質の保証としての到達度テストの必要性	50
4.2.2	キャリア教育の一環としてのビジネスマナー教育の必要性	51
4.2.3	相互評価に関する過去の研究と本研究の位置づけ	51
4.2.4	目的	52
4.3	方法	53
4.3.1	研究方法の概要	53
4.3.2	調査方法	53
4.4	基本技能到達度テストとビジネスマナー科目	54
4.4.1	私立短大における基本技能到達度テストの特徴	54
4.4.2	ビジネスマナー科目の概要	55
4.4.3	ビジネスマナー科目における基本技能到達度テスト（実技テスト）の内容	58
4.4.4	ビジネスマナー科目における相互評価の特徴と効果	60
4.5	結果	64
4.5.1	調査1：授業評価アンケート調査	64
4.5.2	調査2：学習達成度自己評価アンケート調査	65
4.5.3	調査3：実技テスト（基本技能到達度テスト）調査	66
4.6	考察	67
4.6.1	アンケート事後評価結果と実技テスト結果の比較検証（分析1）	67



4.6.2	実技テスト結果 2012 年度と 2011 年度の比較検証（分析 2）	68
4.7	第 4 章のまとめ	70
5.	グループ評価を特徴としたビジネスマナー教育のデザインと検証	74
5.1	第 5 章の概要	74
5.2	研究の背景	74
5.2.1	社会人基礎力について	74
5.2.2	グループ評価に関する過去の研究と本研究の位置づけ	75
5.2.3	目的	77
5.3	方法	78
5.3.1	研究方法の概要	78
5.3.2	調査方法	78
5.4	ビジネスマナー科目の概要	79
5.4.1	概要	79
5.4.2	相互評価の特徴	82
5.4.3	合議制グループ評価の特徴	83
5.5	結果	86
5.5.1	調査 1（2014 年度）	86
5.5.2	調査 2（2015 年度）	86
5.6	考察	88
5.6.1	事前事後評価による比較検証（分析 1）	88
5.6.2	合議制グループ評価有クラスと無クラスの成長値比較検証（分析 2）	88
5.6.3	グループ評価と個人評価の事後評価の平均値比較検証（分析 3）	89
5.6.4	合議制グループ評価を用いることにより特に育成された社会人基礎力	91
5.7	第 5 章のまとめ	91
6.	撮影学習による自己評価を特徴としたサービス接遇教育のデザインと検証	94
6.1	第 6 章の概要	94
6.2	研究の背景	94
6.2.1	キャリア教育の一環としてのサービス接遇教育の必要性	94
6.2.2	撮影学習に関する過去の研究	95

6.2.3	相互評価と自己評価に関する過去の研究	96
6.2.4	目的	97
6.3	方法	98
6.3.1	研究方法の概要	98
6.3.2	調査方法	99
6.4	サービス接遇科目の概要	100
6.5	結果	109
6.5.1	学習達成度自己評価結果（調査1）	109
6.5.2	授業評価調査結果（調査2）	110
6.5.3	サービス接遇検定の合格率（調査3）	111
6.5.4	就職率と就職先（調査4）	112
6.5.5	卒業時（就職活動後）の就業力自己評価結果（調査5）	112
6.5.6	就職後の就業力自己評価結果（調査6）	114
6.6	考察	114
6.6.1	Webカメラを用いた授業と用いない授業の比較検証	114
6.6.2	サービス接遇教育のポイント	115
6.6.3	撮影学習による自己評価の効果	115
6.7	第6章のまとめ	116
7.	自己評価を特徴とした学内PBL「サービス・マナーコンテスト」のデザインと検証	120
7.1	第7章の概要	120
7.2	研究の背景	120
7.2.1	基礎力について	120
7.2.2	PBLに関する過去の研究と本研究の位置づけ	120
7.2.3	目的	121
7.3	方法	122
7.3.1	研究方法の概要	122
7.3.2	調査方法	122
7.4	サービス・マナーコンテストについて	124
7.4.1	プロジェクトの概要	124

7.4.2	コンテストの内容	127
7.5	結果	128
7.5.1	調査1(2013年度)	128
7.5.2	調査2(2014年度)	131
7.6	考察	132
7.6.1	事前事後評価の比較検証(分析1)	132
7.6.2	PBL参加者と非参加者の比較検証(分析2)	132
7.6.3	2013年度と2014年度の比較検証(分析3)	133
7.6.4	特に育成された基礎力とその要因(分析4)	134
7.6.5	学内PBLの可能性(分析5)	139
7.7	第7章のまとめ	139
8.	考察	142
8.1	第8章の概要	142
8.2	各章の考察	142
8.3	全体の考察	146
8.4	第8章のまとめ	151
9.	結論	154
9.1	第9章の概要	154
9.2	まとめ	154
9.3	本研究の成果	155
9.4	今後の展望	156

謝辞	157
参考文献	159
研究業績	169
添付資料	175
添付資料 1：秘書検定準 1 級(ロールプレイング面接) 審査基準 (第 1 章)	175
添付資料 2：サービス接客検定準 1 級(ロールプレイング面接) 審査基準 (第 1 章)	176
添付資料 3：「ビジネスマナー」自己評価アンケート調査票 (第 3 章)	177
添付資料 4：「サービスと接客」自己評価アンケート調査票 (第 6 章)	178
添付資料 5： 学内 PBL における発注者からの業務発注書 (第 7 章)	179

## 図目次

図 1-1	シンボリック相互作用論的モデル	3
図 1-2	接遇コミュニケーション教育の特徴	8
図 1-3	本論文の構成	12
図 1-4	学習者による主体的評価のマトリクス	13
図 2-1	接遇を学ぶ3つのステップ	16
図 2-2	教育評価の時期による分類	22
図 2-3	教育評価の評価者と被評価者の関係	23
図 3-1	「ビジネスマナー」テキスト (例)	34
図 3-2	「ビジネスマナー」ワークシート (例)	35
図 3-3	「ビジネスマナー」教員用マニュアル (例)	36
図 3-4	電話応対ロールプレイング	37
図 3-5	来客応対 (受付) ロールプレイング	37
図 3-6	来客応対 (案内) ロールプレイング	37
図 3-7	成長値の構成比率	41
図 3-8	クラスター分析による学習タイプ別学生分類	44
図 4-1	相互評価のマトリクス	52
図 4-2	ビジネスマナー科目の到達度目標 (チェックシート)	58
図 4-3	実技テスト	60
図 4-4	「ビジネスマナー」基本の授業構成と相互評価	61
図 4-5	相互評価のワークシート (記入例)	63
図 5-1	合議制グループ評価の特徴	76
図 5-2	合議制グループ評価のマトリクス	77
図 5-3	「ビジネスマナー」基本の授業構成と合議制グループ評価	82
図 5-4	毎回の授業の振り返りシート (個人評価・合議制グループ評価) 記入例	84
図 5-5	社会人基礎力の事前事後評価シート (個人評価・合議制グループ評価) 記入例	85
図 6-1	撮影学習による自己評価の特徴	98
図 6-2	「サービスと接遇」授業の基本構成と撮影学習による自己評価	104
図 6-3	ロールプレイング演習シート例 (若者向けアパレルショップ)	105
図 6-4	基本動作例 (お辞儀)	106
図 6-5	Web カメラとパソコン	108
図 6-6	ロールプレイング (来客迎え)	108
図 6-7	ロールプレイング (商品受渡)	108
図 6-8	ロールプレイングの映像視聴	108
図 7-1	サービスマナー部門 (接客応対)	128
図 7-2	オフィスマナー部門 (来客応対)	128

## 表目次

表 2-1	先行研究の4つの課題と各章の関係	27
表 3-1	学習達成度自己評価アンケート項目（到達度目標）	33
表 3-2	学生と教員の事前事後評価	39
表 3-3	学生の事前・事後・成長値の平均値と標準偏差	41
表 3-4	主成分分析結果	43
表 3-5	学生の学習タイプ別グループ構成比	45
表 4-1	「ビジネスマナー」授業スケジュール	57
表 4-2	「ビジネスマナー」授業評価調査結果	64
表 4-3	学習達成度 事前・事後・成長値の評価結果	66
表 4-4	「ビジネスマナー」実技テストの到達していない人数比較結果	69
表 5-1	社会人基礎力	75
表 5-2	授業スケジュール	81
表 5-3	学習達成度の事前事後評価比較結果（2014年度）	87
表 5-4	学習達成度の事前事後評価比較結果（2015年度）	87
表 5-5	合議制グループ評価有クラスと無クラスの成長値比較結果（2014年度・2015年度）	90
表 5-6	合議制グループ評価と個人評価の事後評価の平均値比較（2014年度・2015年度）	90
表 6-1	撮影学習における撮影機器の特徴	96
表 6-2	「サービスと接遇」授業スケジュール	103
表 6-3	「サービスと接遇」学習達成度の事前事後比較（2012年4月、7月）調査結果	110
表 6-4	「サービスと接遇」授業評価調査結果（2013年1月）	111
表 6-5	サービス接遇検定合格率（2012年11月）	111
表 6-6	「サービスと接遇」学習達成度の卒業時（2014年1月）	113
表 6-7	就職活動で役に立った必修授業（2013年1月）	113
表 6-8	「サービスと接遇」と「ビジネスマナー」科目との比較	115
表 7-1	リクルートワークス研究所「基礎力」	124
表 7-2	授業スケジュール	126
表 7-3	PBL参加者と非参加者の事前事後比較（2013年度）	130
表 7-4	PBL参加者と非参加者の事前事後比較（2014年度）	130
表 7-5	コンテスト出場者アンケート	131
表 7-6	2013年度と2014年度の成長値比較	133
表 7-7	PBL参加者が特に向上したと感じた基礎力	135
表 7-8	PBL参加者が特に向上した基礎力とその要因とのクロス集計	135
表 7-9	PBL参加者アンケート自由記述（一部抜粋）	138
表 8-1	先行研究における4つの課題と関連する章	146

# 第 1 章

## 序論

## 1. 序論

### 1.1 本研究の背景

#### 1.1.1 コミュニケーション

近年、グローバル化やICT(information and communication technology)の発達により、国際社会、外交、ビジネス、地域、学校、家庭など、あらゆる場面でコミュニケーションの重要性が高まっている (Hibiya, 2013) (Hibiya・Ohkami, 2015)。

コミュニケーションを論じる上でのフレームワークは数多いが、主なものには、機械論的視点 (The mechanistic perspective)、心理学的視点 (The psychological perspective)、シンボリック相互作用論的視点 (The symbolic interactionist perspective)、システム論的視点 (The perspective of general systems theory) の4つがある (末田・福田, 2003)。本研究においては、コミュニケーションの当事者間にある言葉や行為というシンボルが、どのように創造され、意味づけされ、所有されるかに焦点を当てたシンボリック相互作用論的視点で捉えていく。なぜならば、相互作用論的視点においては、「自己と役割は切り離しては考えられず、自己はかならず何らかの役割を演じていると考える。」「コミュニケーションを行う際、自分にとって望ましいというだけではなく、相手はどう思うか、どのように相手の期待に沿えるかを考慮に入れる。すなわち、役割取得及び遂行をとおして、自分がコミュニケーションを行っている相手の立場になって考えることができるようになる」(末田・福田, 2003, p. 45-46) (Fisher, 1978) (McCall & Simmons, 1966) (Stryker, 1980) からである。コミュニケーションにおいて、相手の立場になって考えることができるようになること、すなわち、客観的視点の必要性は大きい。

このシンボリック相互作用論を図式化したものが図 1-1 である。Symbol (シンボル) とは、ある情報を与えるしるしのことで、言葉、行為、物などのコミュニケーションの要素である。Communicator (コミュニケーター) とは、役割を演じる人、遂行する人で、Role (役割) とは、コミュニケーターが遂行するものである。Sharedness (共有) とは、Self (自己) と Other (他者) を表す2つの円の共通部分であり、自己と他者がシンボル、解釈などを共有していることで、完全に共有している状態からほとんど共有していない状態まで、共有部分には幅がある。シンボリック相互作用論的視点においては、コミュニケーションは何らかの役割 (role) を遂行することであり、その役割は、コミュニケーションが起こっている社会的枠組み (Cultural Context)、例えば、学校、会社、店舗などに限定される。そして、私



に対してあなた、上司に対して部下、顧客に対して販売員など、コミュニケーションを行う個人 (Communicator) は何らかの役割を担いそれを遂行している。そして、その役割を遂行していく中で、自己(Self)や他者(Other)を見たり、自己を他者の目で見たりしてコミュニケーション行動を調整したり、修正していくのである (末田・福田、2003)。すなわち、対人コミュニケーションにおいて、自己認識と他者認識が重要であることがわかる。

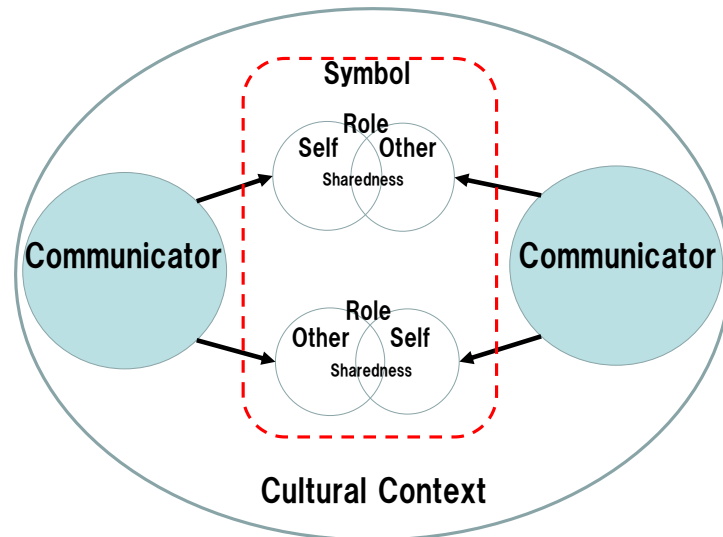


図 1-1 シンボリック相互作用論的モデル

Fisher(1978)、末田・福田(2003)を参照し改変

コミュニケーションの要素は、大きく、言語コミュニケーションと非言語コミュニケーションに分けることができる。言語コミュニケーションとは、話し言葉、書き言葉、手話などであり、非言語コミュニケーションは、声の性質などの非言語音声と、服装、表情、動作などの非言語非音声に分けることができる。Wiener & Mehrabian (1968)によると、人間がコミュニケーションを行うとき93%も非言語コミュニケーションに頼っているという<sup>1</sup>。従って、コミュニケーションにおいて、非言語コミュニケーションの果たす役割は大きいということが分かる。

コミュニケーションについては様々な定義がなされているが<sup>2</sup>、本研究では、接遇に関わ

<sup>1</sup> メラビアン<sup>1</sup>の法則として知られており、次のように解釈される。

Perceived attitude=7% (verbal) +38% (vocal) +55% (facial)

<sup>2</sup> 末田・福田 (2003)によると、1970年代前半に、アメリカのコミュニケーション学者 Dance & Larson(1972)が、126のコミュニケーションの定義を見つけたという。

るコミュニケーションという視点から、「人間同士がお互いに考えを伝え合うこと」（森脇・藤原、2014）と定義する。ビジネスの場でのコミュニケーションには二つの面があり、一つは、仕事に必要な情報交換という事務的な面であり、もう一つは意思の疎通によってお互いに理解しあう心理的な面である。ビジネスの場において、大勢の人が協力して能率的に仕事を進めていくためには、このコミュニケーションが重要であり、コミュニケーションがうまくいかないと、仕事がスムーズに進まなくなり人間関係に問題が起こってくる（森脇・藤原、2014）。

日本のビジネス社会に注目しても、一般社団法人日本経済団体連合会（以下、経団連）が例年行っている「新卒採用に関するアンケート調査結果」（2017）<sup>3</sup>において、「企業が選考にあたって特に重視した点」で、コミュニケーション能力が15年連続で1位となるなど、その重要性は明確である。「企業が選考にあたって特に重視した点」とは、すなわち、「新卒社員に必要とされる能力」と捉えることができる。また、選考にあたって15年もの間連続で重視されているということは、入社後に社内教育等によって短期間に身に付けることが難しい能力であるとも捉えることができ、適切な学校教育による、コミュニケーション能力の育成が期待されている。

### 1.1.2 キャリア教育

高等教育の場である大学や短期大学（以下、短大）において、2011年より、キャリア教育が義務化され新たな注目を浴びている。文部科学省の中央教育審議会（以下、中教審）は、1999年の「初等中等教育と高等教育との接続の改善について（答申）」の中で、新規学卒者のフリーター志向が広がっていることや、新規学卒者の就職後3年以内の離職率が増加している現象を挙げ、学校教育と職業教育との接続に課題があることを示した。そして、その改善のための具体的方策として、キャリア教育を教育課程に位置づけて実施する重要性・必要性を説いている。さらに、2010年の「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（第二次審議経過報告）」においては、15～24歳の完全失業率約7%、非正規雇用率約30%、若年無業者約60万人、新規学卒者の3年以内離職率が大学等卒4割などというデータを示し、現代の若者は学校から社会・職業への移行が円滑に行わ

---

<sup>3</sup> 調査時期は2017年7月～8月、調査対象は経団連企業会員1,339社、回答社数は553社（回答率41.3%）である。この設問では、コミュニケーション能力を含む25項目から5つ回答する。

れておらず、その原因や背景が、社会全体を通じた構造的な問題であると述べている。そして、学校教育は、このような社会的要請にこたえるため、「『一人ひとりの社会的・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』であるキャリア教育、『一定又は特定の職業に従事するために必要な知識、技能、能力や態度を育てる教育』である職業教育」を改善・充実していくことが必要と主張している。前述したコミュニケーション能力は、まさに、この社会的・職業的自立に向け必要な基盤となる能力であり、キャリア教育の一環としても必要とされていることが分かる。

### 1.1.3 接遇コミュニケーション教育

そこで、本研究においては、キャリア教育の視点からビジネスの場におけるコミュニケーション能力の、特に接遇面に注目し、新たな接遇コミュニケーション教育を提案する。具体的には、オフィスにおける接遇コミュニケーション<sup>4</sup>として、来客と上司を主な対象とした「ビジネスマナー教育」<sup>5</sup>、及び、サービスの場における接遇コミュニケーションとして、顧客を主な対象とした「サービス接遇教育」<sup>6</sup>を取り上げていく。

接遇とは、「心をこめて相手をもてなすこと」(森脇・藤原, 2014)、「相手に満足を提供する行動」(公益財団法人実務技能検定協会, 2006)である。接遇コミュニケーション教育は、もともとは、そのマナーの部分に注目して、短大や専門学校における秘書教育や、企業における新入社員研修の一環として行われることが多かったが、近年では、前述したとおり、キャリア教育の一環として就職対策と職業教育を兼ねて行われるようになってきた。しかしながら、もともとの経緯もあり、型にはまったマナーの形式部分に重点が置かれることが多く、対人コミュニケーション教育の一環として、広くビジネスの場において必要な知識・技能であるとの認識が不足している。従って、本研究で取り上げる接遇コミュニケーション教育は、日本の企業において文化的にも接遇が重視されてきたという現状をふまえ<sup>7</sup>、ビジネスの場における必須のコミュニケーション能力の一つとして確立されていくべきであると考えられる。

<sup>4</sup> 「接遇コミュニケーション教育」については第2章で詳述する。

<sup>5</sup> 「ビジネスマナー教育」については第3章、第4章、第5章で詳説するが、その内容は文部科学省後援の秘書技能検定試験の面接試験の審査基準(添付資料1)に準拠している。

<sup>6</sup> 「サービス接遇教育」については第6章で詳説するが、その内容は文部科学省後援のサービス接遇実務検定試験の面接試験の審査基準(添付資料2)に準拠している。

<sup>7</sup> 日本における接遇教育については第2章で詳説する。

### 1.1.4 アクティブ・ラーニング

一方、近年、高等教育の場である大学や短大において、大学進学率の上昇や18歳人口の減少による大学全入時代の到来を迎え、大学の大量化、多様化が進行すると共に、学生の学習意欲や能力の低下が問題視されるようになってきた。大学を取り巻く環境の変化に伴い、従来の講義形式に代表される教員による一方向の知識伝達を中心とした受動的授業から、学習者が能動的に学ぶ「アクティブ・ラーニング」が注目を浴びている。

アクティブ・ラーニングとは、従来の講義形式に代表される教員による一方向の受動的学習に対して、学生が能動的に参画する双方向の学習方法である。アクティブ・ラーニングという概念が初めて提唱されたのは、1984年の米国で(Study Group on Conditions of Excellence in American Higher Education, 1984)(長光、2017)、その後、医歯薬学、教育学、工学などの分野では従来から取り入れられてきたが、近年、初年次教育の効果を高めることから一般教養系の科目でも導入されることが多くなってきたという(溝上、2006、2007)(大橋、2010)。アクティブ・ラーニングは学生のモチベーションを向上させ、学習を促進させることが分かっている(Crouch and Mazur, 2001)(Prince, 2004)。また、学習者が個人で学習するよりも、協働で学習するほうがモチベーションも学習効果も高まることがわかっている(Johnson and Johnson, 2009)。

中教審は、その答申(2012)において大学教育の質的な転換の必要性を示し、方策として能動的学修(アクティブ・ラーニング)を提示した。そして、アクティブ・ラーニングを、「教員による一方的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワークなども有効なアクティブ・ラーニングの方法である」と定義し、その必要性を示している。

### 1.1.5 学習者による主体的評価

また、近年、教育の場において、自己評価や相互評価などの学習者による評価が注目されている。中教審(2010)は、その報告「児童生徒の学習評価の在り方について」において、「児童生徒が行う自己評価や相互評価は、児童生徒の学習活動であり、教師が行う評価活動ではないが、児童生徒が自身のよい点や可能性について気付くことを通じ、主体的に学ぶ意

欲を高めること等学習の在り方を改善していくことに役立つことから、積極的に取り組んでいくことも重要である」と述べている。この主体的に学ぶ意欲を高めることは、まさにアクティブ・ラーニングで必要とされていることであり、教師が行う評価ではなく、学習者による主体的な評価の効果を示している。さらに、文部科学省の教育課程審議会は、その答申（2000）において「指導と評価の一体化」を示し、「評価は、自らの学習状況に気づき、自分を見つめなおすきっかけとなり、その後の学習や発達を促すという意義がある」としている。この指導と評価の一体化を図るためにも、アクティブ・ラーニングという能動的な教育方法においては、その学習評価においても、従来の教師による受動的評価方法ではなく、学習者による主体的評価方法が求められていると考えられる。なお、本研究における主体的評価とは学習者自身による評価を指し、具体的な主体的評価としては、自己評価をはじめ、相互評価、グループ評価などが考えられる<sup>8</sup>。

このように、教育の場においては、授業における教育効果を向上させるためインストラクションデザイン（ID: Instruction Design）を活用する傾向が広がっている。IDとは「教育の効果・効率・魅力を高めるためのシステムのなアプローチに関する方法論」（鈴木、2010）であり、米国を中心に多種多様な授業設計モデルが産み出されている。アクティブ・ラーニングに関する研究は数多くなされており、また、学習者による主体的学習に関する研究も数多くなされているものの、接遇コミュニケーション教育においては、この両者を合体させたいわば相乗効果を目指した教育プログラムは、これまで十分には行われていなかった。筆者は、現在、高等教育に携わっているが、教育の現場の声を鑑みても、大衆化、多様化する学生に対応できる効果的な教育プログラムをデザイン<sup>9</sup>することは、高等教育機関の使命といっても過言ではない。

さらに、学習者による主体的評価は、適正な自己評価能力、すなわち、メタ認知<sup>10</sup>を育成することにつながるとして、その重要性が指摘されている。メタ認知とは「認知に対する認知」「認知を対象化して認知すること」（三宮、1996、1997）であるが、他者との関わりを中心とするコミュニケーション活動において、また、社会全般において、メタ認知は特に重要である。メタ認知を育成することは、自己評価（主観的評価）を他者評価（客観的評価）に

---

<sup>8</sup> 「主体的評価」については第2章で詳説する。

<sup>9</sup> 本稿における「デザイン」とは、「新たに何らかのシステムを創造し、そのアーキテクチャを定義し、その全体から部分までを適切につくりあげるといった営み全体」（慶應義塾大学大学院システムデザイン・マネジメント研究科編、2016）を指す。

<sup>10</sup> 「メタ認知」については第2章で詳説する。

近づけていくことでもあり、適正な自己評価能力を育成する教育プログラムが強く求められていると考えられる。しかしながら、接遇コミュニケーション教育においては、コミュニケーション教育の視点による、あるいは、キャリア教育の視点による、学習者による主体的評価を活用して自己評価能力を育成することを意識した教育プログラムは、ほとんど実践されていない。

以上のことから、これら社会と教育の要求を満たすべく、コミュニケーション能力を育成し、キャリア意識を育成する効果的な教育プログラムの確立は急務であるといえる。

## 1.2 本研究の目的

そこで、本研究では、このような社会と教育の場のニーズに応えるために、学習者の主体的評価を実践することによって、接遇コミュニケーション教育を向上させ、適正な自己評価能力を育成することができるのではないかとする仮説の基、アクティブ・ラーニングによる学習者による主体的評価を特徴とする接遇コミュニケーション教育をデザインし、実践して、その効果を検証することを目的とする。

本研究における接遇コミュニケーション教育の特徴は、図 1-2 の通りである。すなわち、接遇コミュニケーション能力の向上、ひいては、対人コミュニケーション能力の向上を目指すために、ロールプレイングなどのアクティブ・ラーニングにより、学習者の主体的評価を用いることを表している。

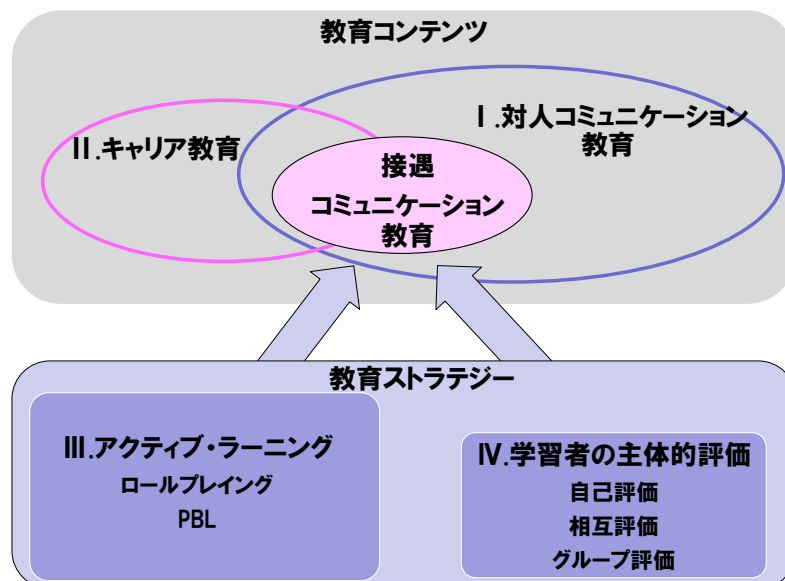


図 1-2 接遇コミュニケーション教育の特徴

### 1.3 本論文の構成

本論文は、全9章から成り、図1-3に示す構成となっている。

第1章では、本研究の背景となる近年の社会と教育における現状の問題とニーズを明らかにし、本研究の目的、そして本論文の構成について述べる。

第2章では、序論で述べた本研究の背景となる近年の社会と教育における現状の問題とニーズを受け、本研究における先行研究を示すことによって先行研究における特に重要な4つの課題を明らかにし、本研究の位置付けを明確にする。

続く第3章から第7章では、図1-4に示す通り、学習者による主体的評価の効果を網羅的に検証していく。図1-4の太字部分は、特に各章で注目した主体的評価である。

まず、第3章においては、接遇コミュニケーション教育としてのビジネスマナー教育における自己評価の効果について検証する。まず、研究の背景として、大学や短大におけるキャリア教育と、キャリア教育の一環としてのビジネスマナー教育の必要性と本研究の位置づけについて明らかにする。そして、私立短大において、アクティブ・ラーニングによる自己評価を特徴とするビジネスマナー教育を実践して、履修学生を対象としたアンケート調査結果を実施し、結果を分析して、その効果を明らかにする。また、授業を担当した教員にも同様のアンケートを実施して、従来は主観的な面から行われることが多かった効果測定を客観的な面からも並行して実施する。

第4章においては、自己評価の効果をさらに高める手法として他者評価を取り入れ、ビジネスマナー教育における相互評価の効果について検証する。まず、研究の背景として、教育の質の保証としての到達度テストの必要性、キャリア教育の一環としてのビジネスマナー教育の必要性と相互評価に関する過去の研究と本研究の位置づけについて明らかにする。そして、私立短大において、グループワークによる相互評価を特徴とする新たなビジネスマナー教育をデザイン・実践して、履修学生を対象としたアンケート調査結果を実施し、結果を分析して、その効果を明らかにする。また、ビジネスマナー教育の基本技能到達度テスト（実技テスト）を新たにデザイン・実践して、従来は主観的な面から行われることが多かった効果測定を客観的な面からも並行して実施し、教育の質の保証を検証する。

第5章では、社会人基礎力を高めるためにグループ評価を取り入れ、合議制グループ評価という概念を新たに提案して、ビジネスマナー教育における合議制グループ評価が社会人基礎力に与える効果について検証する。まず、研究の背景より、社会人基礎力について、グループ評価に関する過去の研究と本研究の位置づけについて明らかにする。そして、私立大

## 第1章 序論

学で、キャリア教育の一環として実施されているビジネスマナー教育において、相互評価に加えて合議制グループ評価を実施し、グループ意識を高めることによって、社会人基礎力をより高めることができるという仮説のもと、まず、社会人基礎力を育成するために、グループワークによる合議制グループ評価を特徴とするビジネスマナー教育をデザインして実践する。そして、履修学生を対象としたアンケート調査結果を実施し、結果を分析して、その効果を明らかにする。また、第2章で明らかにしたグループワークにおける相互評価の効果について、引き続き社会人基礎力の視点から検証する。

第3章で実践した自己評価を客観的視点に近づけるための手法として、撮影学習が考えられる。そこで、第6章では、アクティブ・ラーニングによる接遇コミュニケーション教育としてのサービス接遇教育における、撮影学習による自己評価の効果について検証する。サービス接遇教育には、特に客観的視点が必要であると考えられる。まず、研究の背景として、キャリア教育の一環としてのサービス接遇教育の必要性、ビデオ撮影学習と Web カメラ学習に関する過去の研究、相互評価と自己評価に関する過去の研究について明らかにする。そして、撮影学習による自己評価を用いた新たなサービス接遇教育プログラムをデザイン・実践して、履修学生を対象としたアンケート調査結果などを実施し、結果を分析して、その効果を明らかにする。次に、その効果が実際に就職活動でどのように役立っているか、さらに、就職してからどのように役立っているか継続調査を行い確認する。

以上のように、第3章から第6章まで述べてきた内容をさらに客観的に捉える手法としてコンテストが考えられる。そこで、第7章では、今まで実践してきたアクティブ・ラーニングによる接遇コミュニケーション教育の発表の場として、自己評価を特徴とする学内 PBL (Project-Based Learning) である「サービス・マナーコンテスト」をデザインし実践する。まず、研究の背景として、PBL の効果測定のためのリクルートワークス研究所の基礎力について、PBL に関する過去の研究と本研究の位置づけについて明らかにする。そして、学内 PBL として「サービス・マナーコンテスト」をデザイン・実践して、PBL 履修学生とコンテスト参加者を対象としたアンケート調査結果などを実施し、結果を分析して、その効果を明らかにする。コンテストは、接遇コミュニケーション教育が対人コミュニケーション教育の一環として、広くビジネスの場において必要な知識・技能であるとの認識を社会に高める手法でもある。

そして、第8章では、各章の考察をまとめ、第2章において明らかにした先行研究における特に重要な4つの課題に関連して、全体の考察を行う。



## 第1章 序論

最終章の第9章では、本論文の結論について論じている。第8章において考察した先行研究における特に重要な4つの課題をふまえて各章の研究を総括し、結論をまとめ、今後の課題と展望について述べる。

# 第1章 序論

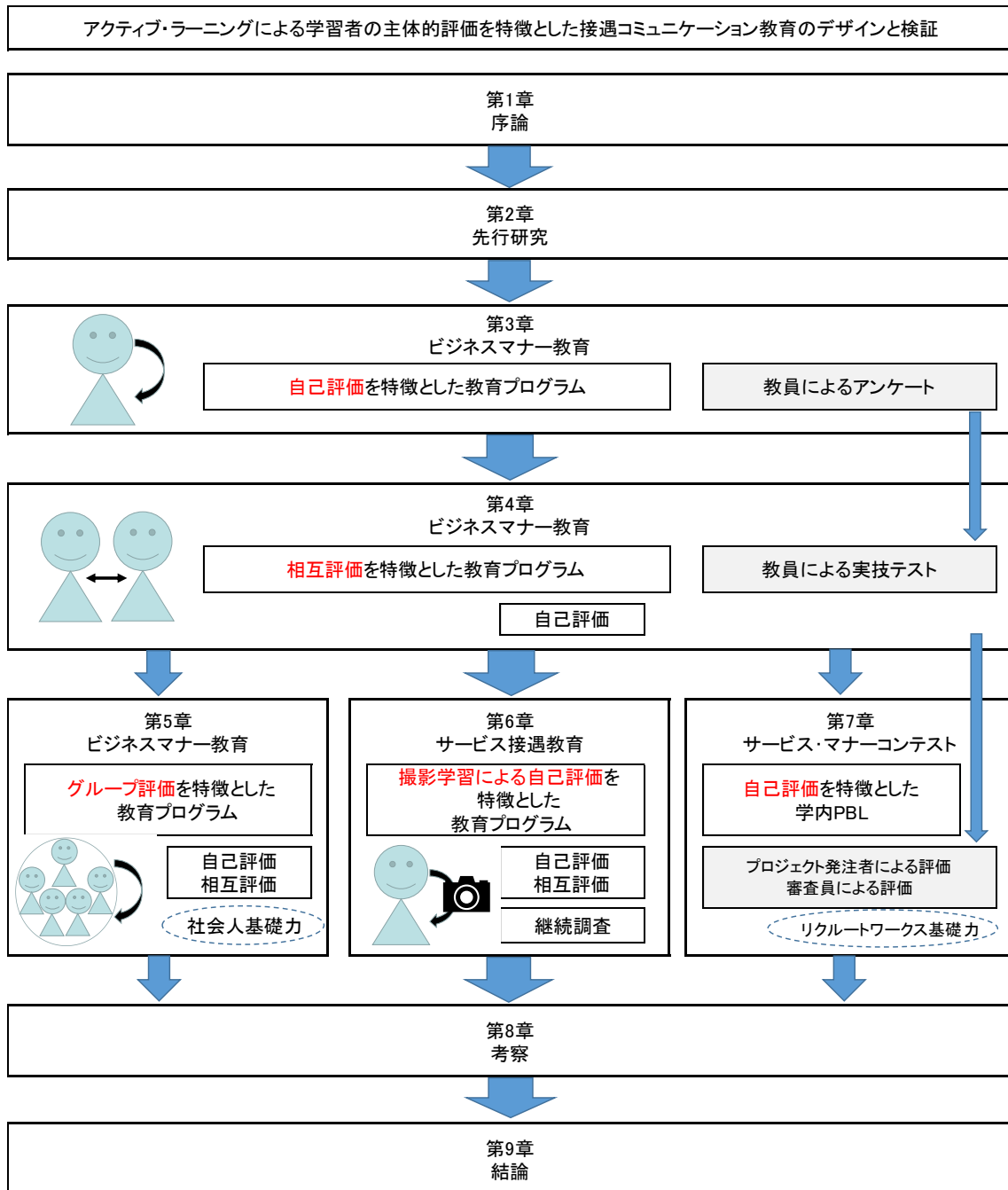


図 1-3 本論文の構成

被評価者 評価者	自分 (Me)	グループメンバー (You)	自分のグループ (Us)	自分の映像
自分 (I)	自己評価 (第3章) (第7章)	他者評価 (第4章)	グループ評価 (第7章)	撮影学習による 自己評価 (第6章)
グループメンバー (You)	他者評価 (第4章)	自己評価 (第3章) (第7章)	グループ評価 (第7章)	他者評価 (第6章)
自分のグループ (We)	グループ評価 (第4章)	グループ評価 (第4章)	合議制 グループ評価 (第5章)	グループ評価 (第6章)

図 1-4 学習者による主体的評価のマトリクス



## 第 2 章

### 先行研究

## 2. 先行研究

### 2.1 第2章の概要

本章では、序論において述べた本研究の背景となる近年の社会と教育における現状の問題とニーズを受け、本研究における先行研究を示すことによって先行研究における4つの課題を明らかにし、本研究の位置付けを明確にする。

### 2.2 接遇コミュニケーション教育

序論で述べたとおり、接遇とは、「心をこめて相手をもてなすこと」(森脇・藤原, 2014)、「相手に満足を提供する行動」(公益財団法人実務技能検定協会, 2006)であるが、接遇を学ぶには、図2-2の三つのステップがある。ステップ1は「知る」、ステップ2は「できる」、ステップ3は「身に付く=応用できる、習慣となる」である。本稿における接遇コミュニケーション教育においては、まずは、知っている知識(ステップ1)を、できるようになること(ステップ2)を目指し、最終的には、身に付くことによって応用でき習慣となること(ステップ3)を目標としている。このために有効な方策が、アクティブ・ラーニングの手法の一つであるロールプレイングを対象としたグループワークであると考えられる。



図 2-1 接遇を学ぶ3つのステップ

藤原・鈴木(2012)を改変

接遇コミュニケーション教育は、もともとは、そのマナーの部分に注目して、秘書教育や企業研修の一環として行われることが多かったが、近年では、高等教育の場である大学や短大において、キャリア教育の一環として就職対策を兼ねて行われるようになってきた。また、医療はサービス業であるという概念が1995年に当時の厚生省によって明示されたことを受

け（厚生白書，1995）、医療機関が経営戦略の一環として「接遇教育」に取り組み始めたことから、医療・看護教育などでも幅広く取り入れられるようになってきた。しかし、医療・看護教育における接遇と、本研究で取り扱うビジネスの場における接遇とでは、相違点もある。医療・看護の最大の目的は病気や怪我の患者の治癒であり（中村、藤原他、2008）、接遇はそれに付随するものであるが、ビジネスの場において、特にサービス接遇分野においては、接遇そのものが商品であり重要性はより高いといえるだろう。

産業能率大学総合研究所（1986）の調査によると、男女雇用機会均等法の施行以降は、従来の、女子社員教育＝マナー教育といった画一的な形から、女子社員の戦力化によって、企業研修のあり方が大きく変化しつつあるという。しかしながら、一方では、企業のイメージ戦略などの意味からも、あらためてマナー教育を重視する企業も増えているという。今後は、女子社員に限らず全ての社員を対象として、コミュニケーション教育の一環としての視点で、マナー教育を含めた接遇コミュニケーション教育を社員研修に取り組む企業が増えてくるものと思われる。

松原（1988）は、接遇を単なるマナーとして客の対応といった狭義の解釈にとどめず、多様な対人関係に当てはめて考え得る広義の意味を持ったものとしてとらえ、あらたな意義を見出すべきであると述べている。そして、接遇教育は、どのように接することが相手にとってよいのか、相手の満足を得るためにどのようにすべきなのか等、人との関わり方を教育する対人教育であり、さらには社会とのかかわりを教育するものであると捉えた。まさに、コミュニケーション教育の一環としての接遇教育、すなわち接遇コミュニケーション教育の意義といえるだろう。しかし、松原（1988）の研究においては概念を述べているにとどまり、実際にどのような教育プログラムを実践すればよいかの提案はなされていない。この点は、先行研究における第Ⅰの課題である。

そこで、筆者は本研究において、この課題を受け、接遇コミュニケーションは、対人コミュニケーション教育の一環として、広くビジネスの場において必要な知識・技能であることの認識を広めるために、アクティブ・ラーニングによる学習者による主体的評価を特徴とする接遇コミュニケーションプログラムを提案、実践した。

### 2.3 キャリア教育

序論で述べたとおり、近年、キャリア教育が義務化され新たな注目を浴びている。キャリア教育の主な内容は、大学生活への導入、ビジネス社会理解、キャリアデザイン、就職試験

対策などであり、これに基礎学力（言語、数学）を含む場合もある。本研究で取り上げる接遇コミュニケーション教育はこの分類によると、ビジネス社会理解と就職試験対策、および基礎学力（言語）の意味合いをも含んでいると捉えることができる。

本研究の第3章、第4章、及び、第5章で取り上げる、キャリア教育の一環としてのビジネスマナー教育は、中教審の答申（1999）の分類によると、「職業に関する知識や技能を身に付けさせるマナー教育」と定義することができる。ビジネスマナーは、厚生労働省が2010年3月まで実施していた「若年者就職基礎能力支援事業（YES-プログラム）」においても、企業が若年者の就職に関して特に重視している就職基礎能力の一つとして挙げられており、現在は回復傾向にあるとはいえ経済不況により就職難が続いていた過去を鑑みると、ビジネスマナー教育への取り組みを強化する学校が増えていくと考えられる。

また、本研究の第6章で取り上げる、キャリア教育の一環としてのサービス接遇教育は、中教審の答申（1999）の分類によると、「職業に関する知識や技能を身に付けさせるサービス接遇教育」と定義することができる。サービスとは、「相手に満足を提供すること」であり、顧客を主な対象として、相手が快適であると感じるような世話や、相手が感じがいいと思うような言葉遣いで接することをいう（公益財団法人実務技能検定協会、2013）<sup>11</sup>。サービス分野の雇用は拡大傾向にあり、大学や短大などの高等教育機関で就職支援策を講じることが急務となっている中、今後、キャリア教育の一環として、ビジネスマナー教育同様にサービス接遇教育への取り組みを強化する学校が増えていくと考えられる。

キャリア教育の効果測定についてはいくつかの報告がなされており、仙田（2005）、森山（2007）、三輪（2009）など一定の教育効果が上がっていることが既に明らかにされているが、いずれも学生自身の自己評価アンケート調査に基づく報告であり、三輪（2009）は今後の課題として、調査内容が学生自身の自己評価という面に限られるため客観性に欠けるという点を挙げている。この課題を受け、本研究では、第3章で、学生によるアンケート調査に加えて教員によるアンケート調査を行うことにより、ある程度、客観的な効果測定を実施する。しかしながら、教員によるとはいえアンケート調査では、いずれにせよ客観性に欠けるという課題が残っていることは否めない。そこで、第4章では、学生の相互評価に加えて、教員による実技テストという客観的な他者評価を実施することとした。

さらに、今後の課題として、三輪（2009）は、キャリア教育の効果測定が実際の就職活動

---

<sup>11</sup> 「サービス」に関する研究は広く行われているが、本研究では文部科学省後援のサービス接遇検定（公益社会法人実務技能検定協会が実施）の内容に準拠している。



に入る前に行われているという点を挙げているが、キャリア教育の効果測定を、就職活動後や就職後も継続して行っている調査は、管見する限り該当が無い。そこで、本研究ではこの課題を受け、第6章において、その効果が実際に就職活動でどのように役立っているか、さらに、就職してからどのように役立っているか継続調査を行い確認することとした。

また、キャリア教育の一環としての接遇コミュニケーション教育の効果測定については、医療・看護分野においてはいくつかの報告がなされているが（吉田ら、2012）（長谷川ら、2014）、ビジネスの場における接遇コミュニケーション教育を対象とした効果測定は、筆者らが過去に実施してきた調査（藤原・菅井、2011）（藤原、2011）（藤原・前野、2015）（藤原・前野、2017）（藤原・水島・前野、2018）、以外では管見する限り該当が無い。大島・藤巴（2017）は、カウンセラーによる学生への接遇研修の試みについてその効果をまとめているが、その目的はオープンキャンパスの来客者への適切な対応であり、学生相談室のカウンセラーが講師となって、オープンキャンパス・スタッフを対象として実施した45分の単発プログラムである。すなわち、接遇コミュニケーション教育においては、キャリア教育の一環としての十分な効果測定がなされていない。これらの点は本研究の第IIの課題である。

そこで、筆者は本研究において、これらの課題を受け、第3章において、教員による客観的アンケート調査を行い、第4章において、さらに客観的な教員による実技テストをデザインし実践した。さらに、第6章においては、実際に就職活動や就業してからの継続調査を行った。そして、第7章においては、学内PBLとしてサービス・マナーコンテストを実践することによって、PBL参加者はPBLの発注者からの評価を受け、また、コンテスト出場者は審査員からの審査を受けるなど、キャリア教育の一環としての十分な効果測定を行った。

### 2.4 ロールプレイングによるアクティブ・ラーニング

序論で述べた通り、大学を取り巻く環境の変化に伴い、学習者が能動的に学ぶアクティブ・ラーニングが注目を浴びている。そこで、本研究では、実際のビジネスの場を疑似体験することができるという点に注目し、ロールプレイングを対象としたグループワークを実践していく。ロールプレイングは、まさに、序論で述べたコミュニケーション学における、シンボリック相互作用論的視点による学習方法である。

ロールプレイングは「役割演技」と訳されているが、ユダヤ系アメリカ人の精神科医であるモレノ（Moreno, J.L.）がはじめた心理劇から発展したもので、もともとは集団心理療法の一種であったが、現在は、様々な形で教育や臨床場面で活用されている（八巻、2008）。

例えば、会社やお店などのビジネスの場における上司や部下、顧客などの役割（ロール）を演じ、ふさわしい、あるいは、ふさわしくない行動や発言をすることで、その役割を深く理解し、実際のビジネスの場を疑似体験することができる（藤原・鈴木、2012）。文部科学省（2008）は「指導方法の在り方」において、グループ活動を効果的に進めるテクニックの一つとしてロールプレイングを挙げ、「ロールプレイングは、学習者によって演技される短いドラマです。～ロールプレイングは、学習者になじみがないような環境や出来事を経験できるようにすることを目標とします。ロールプレイングは、状況についての理解を改善し、その状況にかかわっている人々への感情移入を促進することができます」とその効果を示している。

ロールプレイングは秘書教育においては伝統的な手法であるが（兒島、2015）、その効果測定を行った調査は少ない。能登（2005）は、秘書実務演習におけるロールプレイングの試みについて報告しているが授業の事例報告に留まっている。坂尾（2005）は、秘書検定準1級のロールプレイング面接試験について、山田（2015）は、サービス接客検定準1級のロールプレイング面接試験について、就職活動対策としての有効性を示しているが、これも事例報告である。兒島（2015）は、秘書教育におけるロールプレイングを通して社会人基礎力を育成することを目的としたが、その評価は学生による振り返りシートの感想をまとめるに留まっており、十分な効果測定を行っているとは言いがたい。ビジネスの場における接遇コミュニケーション教育分野でのロールプレイングを対象とした調査、特に学習者による主体的評価に重点を置いた調査は、やはり、筆者らが過去に実施してきた調査以外では管見する限り該当が無い。医療・看護分野においては、ロールプレイングを対象とした接遇コミュニケーション教育について、いくつかの報告がなされているが（坂本ら、2008）（加藤ら、2007）、前述した通り、医療・看護の最大の目的は病気や怪我の患者の治癒であり、接遇はそれに付随するものであるという点で相違点も多い。特にロールプレイングの内容は、患者や家族からのクレーム対応が多く、また、本研究の大きなテーマでもある学習者の主体的評価という点に関しては、十分とはいえない。以上のことから、ロールプレイングによるアクティブ・ラーニング、特に、接遇コミュニケーション教育においては、アクティブ・ラーニングと学習者による主体的評価を複合的に取り入れた教育プログラムは、十分に実践されていない。これらの点は、先行研究における第Ⅲの課題である。

そこで、筆者は本研究において、主体的評価を複合的に取り入れた教育プログラムとして、第3章から第6章において、ロールプレイングを対象としたグループワークを実践するこ

とを提案した。

### 2.5 学習者による主体的評価

#### 2.5.1 教育評価の時期による分類

序論で述べたとおり、近年、教育の場において学習者による主体的評価が注目されている。前述したとおり、アクティブ・ラーニングによる学習者による能動的・主体的学修という学習者に視点を置いた教育に感心が集まってきた結果、当然のことながら、学習者による主体的な評価にも注目が集まってきたことになる。

そこで、まず教育評価を、その実施時期に注目して分類すると図 2-2 のようになり、Scriven (1967, 1991) の提唱した、教育活動が終了したときに実施される総括的評価 (summative evaluation) と、授業の過程で実施される形成的評価 (formative evaluation) がある。Bloom (1971) (渋谷ら、1974) は、これら二つに加えて、授業の開始時に行う診断的評価 (diagnostic evaluation) を提唱し、フィードバック<sup>12</sup>の必要性を主張した。

近年、形成的評価の役割が強調されるようになってきたが (田中、2005)、本研究の目的の一つである学習者による主体的評価も、この分類によると形成的評価である。そこで、本研究においては、この形成的評価に注目し、毎回の授業の中で学習者による主体的評価を行うことを特徴とする教育プログラムをデザインし、フィードバックを得ることによって、さらに教育効果を高めることができると考える。さらに、本研究においては教育プログラムの効果測定を行うために、授業前と授業後にアンケート調査を実施するが、事前アンケート調査は診断的評価であり、事後アンケート調査は総括的評価にあたる。すなわち、筆者は本研究において、教育評価の時期に注目して分類した、診断的評価、形成的評価、総括的評価を全て網羅的に実施することを提案した。

---

<sup>12</sup> 「フィードバック」とは、もともと、工学における制御理論の基本概念であるが、教育評価においては、「効果的な行動を実現するために、自分の行動がもたらした結果をデータとして取り込み、次のより適切な行動のために活用するシステム」とするのが一般的である (田中、2005)。

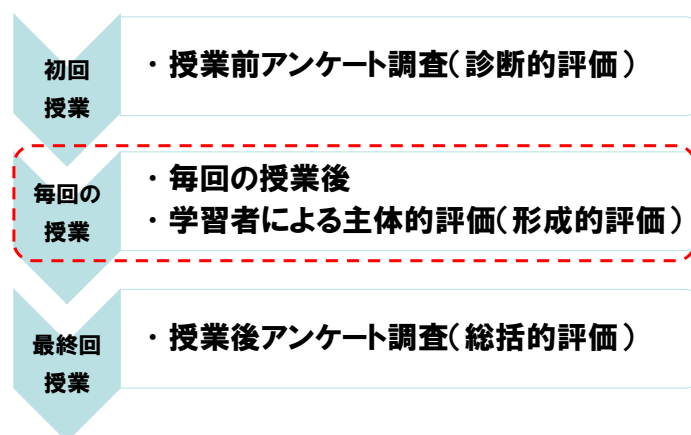


図 2-2 教育評価の時期による分類

(Bloom, 1971) (渋谷ら, 1974) を参照し作成

### 2.5.2 主体的評価

次に、教育評価を、評価者と被評価者の関係に注目して分類すると図 2-3 のようになり、矢印は評価者から被評価者への評価の方向を示している (G. D. Borich & S. K. Madden, 1977) (藤田, 1989)。すなわち、矢印①は教師の自己評価、②は学習者の自己評価、③は教師による学習者の評価、④は学習者による教師の評価、⑤は観察者による教師の評価、⑥は観察者による学習者の評価、⑦は観察者によるクラスの教育活動全体の評価、⑧は学習者による教育活動全体の評価、⑨は教師による教育活動全体の評価である。この図の矢印③は、教師が学習者を評価するという従来の最も一般的な教育評価であるが、近年の教育評価に関する研究では、教師と学習者の所属するコミュニティ内で評価を行っていくこと、すなわち矢印②の効果が明らかになっている (Cousins & Whitmore, 1988) (藤原・大西・加藤, 2007)。そこで、本研究においては、矢印②、学習者による学習者の評価を主体的評価と定義し、具体的には、相互評価、グループ評価、自己評価に注目して、アクティブ・ラーニングによるキャリア教育の一環としての接遇コミュニケーション教育を、学習者による主体的評価を特徴としてデザインし、実践して、その効果を検証していく。すなわち、筆者は本研究において、学習者における主体的評価を、自己評価、相互評価、グループ評価と、全て網羅的に実施することを提案した。

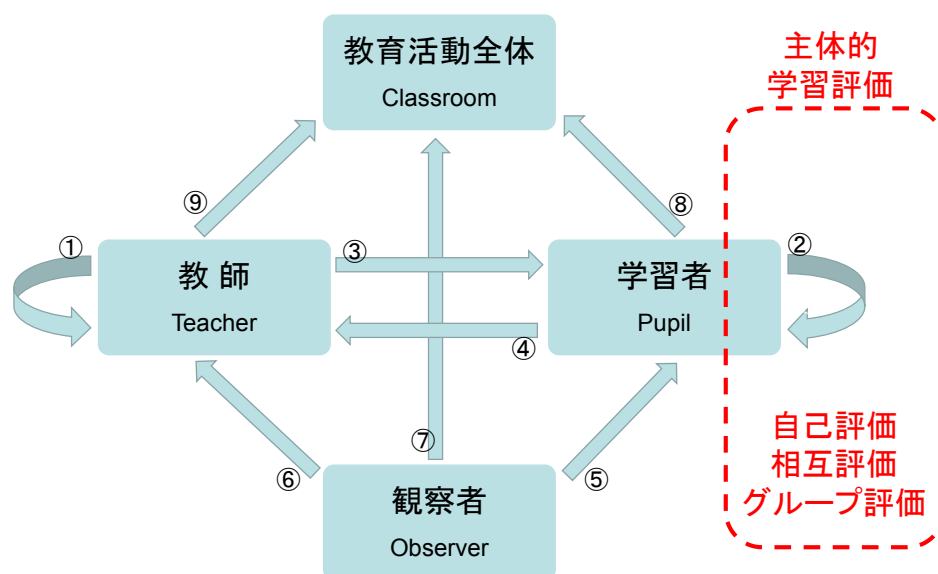


図 2-3 教育評価の評価者と被評価者の関係

(G. D. Borich & S. K. Madden, 1977) (藤田, 1989) を参照し改変

### 2.5.3 相互評価

相互評価 (Peer Review) とは、「学級集団などにおいて、生徒同士に、互いに級友を評価させる方法」(現代教育評価辞典, 1998) であり、その教育効果については多くの分野で事例が報告されている。植野 (2005a, 2005b) はe-Learningにおける相互評価の利点を、自分の所属するコミュニティ内の評価を学習者が受け入れることは、もっとも自然な評価体系であり評価結果を最も受け入れやすくするとし、そのため、学習者の内省を引き出し、結果として知識の内化や深化を導くことや、学習動機の向上が期待されると述べている。生田目 (2004) は情報教育において、相互評価をともなうグループ学習は学習目標を達成させるために有効であるとし、藤原・永岡 (2010) も、グループワークにおける相互学習は多くの学習者に有意義であると述べている。その他にも、大倉・村尾 (2003) は語学教育に関して、大倉ら (2004) はプレゼンテーションに関して、山口ら (2007) はプロジェクト活動に関して報告しているが、本研究で取り上げる接遇コミュニケーション教育分野に関する研究はこれまで行われていない。特に、ロールプレイングを対象としたグループワークに関する研究はこれまでに行われてこなかった。本研究では、第3章において、ビジネスマナー教育に

における自己評価を特徴とした教育プログラムの効果測定を行ったが、相互評価の有効性と必要性には着目していなかった。そこで、筆者は続く第4章において、グループワークによる相互評価を特徴とする新たな接遇コミュニケーション教育プログラムをデザインし、実践することを提案した。

### 2.5.4 グループ評価

一方、大学全入時代の到来により大学の大衆化が進行する中、大学などの高等教育機関における教育の質の保証が注目を浴びている。内閣府の教育再生会議（2007）が、「学部教育について、汎用的な基礎能力の到達度を測る仕組みの構築を促す」と提言するなど、学部（学士課程）教育を見直し、汎用的な基礎能力の教育プログラムとその効果測定や教育評価を求める声が高まっている。そのため、筆者らは第4章において、キャリア教育の一環としてのビジネスマナー教育における、グループワークでのロールプレイに焦点を当てた相互評価についての研究を行うこととした。しかし、第4章においては、グループ評価の有効性には着目していなかった。

グループ評価の効果としては、グループ意識の向上を挙げることができる。碓（2015）はキャリアデザイン科目においてグループワークを取り入れ、個々人でなくグループ評価も大切であるとグループ評価に重きを置いた。その理由として、グループワークでは全員が積極的に参加するとは限らないので、評価をグループ評価としてグループ責任型授業をすることで、積極的に参加しないと他のメンバーの評価も下がるという意識が働き、自分ができる役割の中で仲間と粘り強くやり遂げる力を育成できると述べている。

グループ評価とは、一般的にグループワークなどにおいて、評価対象者（被評価者）が個人ではなくグループである評価のことであるが、逆に評価者がグループである評価のことを指す場合もある。また、2012年の中教審答申で、アクティブ・ラーニングの一環としてのグループワークに注目が集まっているにもかかわらず、グループ評価に関する研究はまだ多くはない。『現代教育評価事典』（1998）においても、自己評価や相互評価についての項目はあるものの、グループ評価についての項目は掲げられていない。さらに、今までのグループ評価に関する研究では、被評価者がグループであることは共通しているものの、その評価者は教員か他グループ、グループに属する学生（個人）など様々であり、「自己評価が評価者と被評価者が同一人に属するという特徴としている」（現代教育評価事典，1998）ように、グループ評価の評価者と被評価者が同一グループメンバーである報告は、管見する

限り該当がない。

グループ評価に関わる過去の研究を、その評価者に注目して概観すると、前述の碓(2015)が行ったキャリアデザイン科目におけるグループ評価は、教員による評価である。香川(2008)は高等学校の家庭科の調理実習におけるグループ評価の報告をしているが、やはり教員による評価である。安達ら(2000)は大学生を対象とした情報処理の授業における相互評価とグループ評価の報告をしているが、学生個人によるグループ評価である。グループ評価とチーム評価をほぼ同義に捉えると、西谷(2014)は大学生を対象とした数式処理演習でチーム評価を実施しているが、これも教員による評価である。田村ら(2004)は、チーム医療の視点からチーム評価の報告をしているが、これも学生個人による評価である。ビジネスの場においては、三沢ら(2011)が火力発電所を対象としたチーム評価の研究を継続的に行っているが、やはり個人による評価である。そこで、筆者は第5章において、グループ評価の評価者と被評価者を同じグループメンバーとする新たな教育評価方法を提案した。なお、本研究におけるグループ評価を一般的なグループ評価と区別するために「合議制グループ評価」<sup>13</sup>と名付け、「グループワークにおいて、自分たちのグループメンバー全員の合議に基づく自分たちのグループの評価のこと」と定義し、筆者は新たな概念を提案した。

### 2.5.5 撮影学習による自己評価

本研究では、第3章において、ビジネスマナー教育における自己評価についての研究を、第4章において、ビジネスマナー教育における相互評価についての研究を、第5章において、ビジネスマナー教育におけるグループ評価についての研究を行ったが、第3章、第4章、第5章においては、撮影学習による自己評価には着目していなかった。

自己評価は「総合的な学習」の導入に伴い、学校教育において注目されてきており、その教育効果については、多くの分野で報告されている(梶田、2001)(八若、2004)(三宮、1998、2004、2007)。梶田(2001)は、自己評価の教育的な意義として、自己評価は自己を対象化してみる機会であり、メタ認知(認知に対する認知)を成立させるきっかけを与えるものであること、自己感情を喚起し深化すること、自分の次のステップについて新たな決意、新たな意欲を持たせるものであることをあげ、自己評価は自己教育の成立に不可欠であると述べている。さらに、自己評価が外的な評価の確認を伴った形でなされるなら、客観的な妥当性

---

<sup>13</sup> 合議制グループ評価については第5章で後述する。

を持つ自己認識を成立させるきっかけを与えると指摘している。これはまさに、本研究で取り上げる、撮影学習による自己評価の効果である。すなわち、撮影した映像という外的な評価の確認を伴った形で自己評価を行うことにより、適正な自己評価、言い換えれば客観的な妥当性を持つ自己認識をすることができることを示しているといえるだろう。本研究における自己評価とは自己認識の一部であり、さらにメタ認知の成立につながっていくと捉えることができる。

また、三宮（2007）は、やはりメタ認知に注目し、他者との関わりを中心とするコミュニケーションという認知活動においては、とりわけメタ認知を働かせることが必要であると自己評価の重要性を報告した。そして、今後の課題として、相互評価があるとさらに望ましいとした。そこで、筆者は第6章において、相互評価に加えて、撮影学習による自己評価を特徴とする教育プログラムをデザインし、実践することを提案した。

以上のように、接遇コミュニケーション教育において、主体的評価を活用して自己評価能力を育成する教育プログラムは、十分に実践されていなかった。この点は、先行研究における第IVの課題である。そこで、筆者は本研究において、学習者による主体的評価を、その時期に注目して分類した診断的評価、形成的評価、総括的評価、および、評価者と被評価者に注目して分類した自己評価、相互評価、グループ評価を全て網羅的に実践することを提案した。

### 2.6 先行研究の4つの課題

以上の通り、本研究における先行研究の課題をまとめると、大きく次の4つに集約される。

**課題Ⅰ** 接遇コミュニケーションは、対人コミュニケーション教育の一環として、広くビジネスの場において必要な知識・技能であるとの認識が不足している。

**課題Ⅱ** 接遇コミュニケーションは、キャリア教育の一環として、十分な効果測定がなされていない。

**課題Ⅲ** 接遇コミュニケーション教育において、アクティブ・ラーニングと学習者による主体的評価を複合的に取り入れた教育プログラムは、十分に実践されていない。

**課題Ⅳ** 接遇コミュニケーション教育において、主体的評価を活用して自己評価能力を育成する教育プログラムは、十分に実践されていない。



これら先行研究の4つの課題と、続く第3章から第7章との関連は表2-1の通りである。

表 2-1 先行研究の4つの課題と各章の関係

章 4つの課題	第3章 自己評価	第4章 相互評価	第5章 グループ評 価	第6章 撮影学習 による 自己評価	第7章 自己評価 (コンテスト)
I 接遇コミュニケーション教育 の認識	△	△	△	△	○
II キャリア教育の効果測定	○	◎		◎	
III アクティブ・ラーニングと 主体的評価の実践	○	○	○	○	○
IV 自己評価能力の育成	○	○		◎	△

注)◎よく検証した、○検証した、△やや検証した

## 2.7 第2章のまとめ

本章では、序論において述べた本研究の背景となる近年の社会と教育における現状の問題とニーズを受け、本研究における先行研究を示すことによって、先行研究における特に重要な4つの課題を明らかにし、本研究の位置付けを明確にした。

なお、続く第3章から第7章では、各章の主題に基づいてより具体的な研究内容を説明するために、さらに関係する研究の背景を明らかにしていく。

そして、アクティブ・ラーニングによる学習者の主体的評価を特徴とする接遇コミュニケーション教育プログラムを、ロールプレイングを対象としたグループワークにおいてデザインし、実践して、その効果を検証していく。具体的には、第3章においては自己評価によるビジネスマナー教育プログラムを、第4章においては相互評価を特徴とするビジネスマナー教育プログラムを、第5章においてはグループ評価を特徴とするビジネスマナー教育プログラムを、第6章においては撮影学習による自己評価を特徴とするサービス接遇教育プログラムをデザインし、実践して、その効果を検証していく。そして、第7章においては

## 第2章 先行研究

自己評価を特徴とする学内 PBL サービス・マナーコンテストをデザインし、実践して、その効果を検証していく。

## 第3章

### 自己評価によるビジネスマナー教育の効果

### 3. 自己評価によるビジネスマナー教育の効果

#### 3.1 第3章の概要

序論では、本研究の背景となる近年の社会と教育におけるニーズと先行研究における特に重要な4つの課題を明らかにし、第2章では、序論で述べた4つの課題に関わる社会と教育の現状と、先行研究について詳しく述べた。続く第3章から第6章では、学習者による主体的評価の効果を順に検証していく。

本章では、アクティブ・ラーニングによる接遇コミュニケーション教育の一環として、学習者による主体的評価の中から、まず、自己評価を特徴とするビジネスマナー教育を実践し、その効果を検証する。3.2節では、本章の背景となる大学、短大におけるキャリア教育、キャリア教育の一環としてのビジネスマナー教育の必要性について述べ、本章の目的を確認する。次に、3.3節では、本章の研究方法について述べる。さらに、3.4節では、その調査結果を示し考察を深め、最後に、3.5節で本章のまとめを行う。

#### 3.2 研究の背景

##### 3.2.1 キャリア教育の一環としてのビジネスマナー教育

第2章で述べたとおり、接遇コミュニケーション教育の一環としてのビジネスマナーに関わる教育は、キャリア教育または職業教育の一環として、多くの大学や短大、専門学校などにおいて広く実践されている。大学や短大などの高等教育機関にとって、企業が求める人材に適合した学生を輩出することは経営の安定を高める上でも至上命題であり、大学の質の保証に向けた教育を実施する必要性が増しているからである。

本研究で取り上げるビジネスマナー教育はこの分類によると、ビジネス社会理解と就職試験対策、および基礎学力（言語）の意味合いをも含んでいると捉えることができ、「職業に関する知識や技能を身に付けさせるマナー教育」と定義する。ビジネスマナーは、厚生労働省が平成21年度まで実施していた「若年者就職基礎能力支援事業（以下、YES-プログラム）」においても、企業が若年者の就職に関して特に重視している就職基礎能力の一つとして挙げられており、就職対策としてもビジネスマナー教育への取り組みを強化する学校が増えていくことと考えられる。

キャリア教育の効果測定について、三輪（2009）は今後の課題として、調査内容が学生自身の自己評価という面に限られるため客観性に欠けるという課題を挙げているが、本研

究では、授業を担当した教員からの評価を加え客観的な調査を実施した。また、今までの報告における効果測定の対象となる授業はキャリア教育全般で、各大学によって取り上げている内容が前述の通り様々であることから、その効果を一概に比較できないという課題があった。そこで、本稿ではキャリア教育の一環としてのビジネスマナー教育に焦点を当て、効果測定の実施した。学生と教員双方向からの効果測定の研究事例報告、および、ビジネスマナー教育に焦点を当てた効果測定の研究事例報告は管見する限り見当たらず、この意味においても本研究の意義は高いと考える。

#### 3.2.2 目的

本章では、アクティブ・ラーニングによる接遇コミュニケーション教育としてのビジネスマナー科目を対象として、学習者の主観的評価の一つである自己評価の効果を検証することを目的とする。加えて、学生及び教員の学習達成度評価を正確に把握することで、キャリア教育の一環としてのビジネスマナー教育の必要性と今後の可能性について考察しようとするものである。

#### 3.3 方法

対象は、2010年度私立短大における「ビジネスマナー」を履修した1年生12クラス480名とその授業担当教員10名で、学習達成度自己評価調査のアンケートは学生458名（95.4%）と教員10名（100%）から得ることができた。アンケート内容は学生・教員とも同様の内容で実施し、授業開始時と全授業終了後も同じ内容で統一した。アンケート項目は、前述した厚生労働省の「若年者就職基礎能力支援事業（YES-プログラム）」における若年者就職基礎能力習得の目安に示されている内容を基に、私立短大のビジネスマナーの授業で取り上げている4分類20項目（表3-1）とした。学習達成度自己評価のアンケート調査票は添付資料3の通りである。

これまで学生の学習達成度を評価する方法としては、主に授業終了後に実施する学生自身による振り返りの自己評価、つまり事後評価型が多く、授業を受ける前と後の学習理解度や定着度を正確に把握することが出来なかった。今回は授業を受ける学生に、既にどれだけのビジネスマナー関連知識を持っていると感じているか自己評価してもらい、実際の授業を受講した後の自己評価で事後の学習達成度を評価してもらった。そして事後評価から事前評価の数値を差し引き算出された数値を成長値と定義して、様々な角度から分析し

### 第3章 自己評価

その意味合いを考察していくこととする。本稿では、成長値の大小のみならず、その数値の差異そのものにも着目し、差異が表す学生の自己意識や授業項目間の相関性などを統計解析によって明らかにしていった。但し、学生自身による自己評価だけでは、ビジネス社会で通用する知識を本当に身につけたかどうかを判断することは難しい。そこで今回は、授業を担当した全ての教員に、授業開始前に学生がどれだけのビジネスマナー関連知識を持ち合わせているのかを他者評価してもらい、さらに全授業終了時点で実際の学習成果の度合いも評価してもらった。この教員による事前・事後評価では、客観的評価に依るところが多いビジネスマナー力の定着度合いを捉えることができる。

数値の大小についての解釈は、学生・教員共に多くの新しい知識を習得できた・高い学習達成度を実感している等の肯定的評価の場合（「そう思う」「ややそう思う」）は、成長値の正の数値は相対的に大に働き、思ったほどの学習効果や新しい知識習得には至らなかった、以前より知識・技術ともに減少してしまった等の否定的評価の場合（「そう思わない」「ややそう思わない」）は負の数値は小およびマイナスに働く。なお、評価尺度は大小、優劣の一定の序列を示すリカートスケールを採用し5段階評価で行うこととした（5 そう思う・4 ややそう思う・3 どちらともいえない・2 ややそう思わない・1 そう思わない）。

数値の差異からは、事前・事後・成長値（事後－事前）の3結果の平均点、標準偏差をとり、当該授業を受講することによって学生自身がどのように変化をしているのかを推察することができる。さらに算出された差異を主成分分析することで学生の自己評価傾向や授業項目ごとの相関と併せて判断することができる。その結果をもって、これまでの教育効果の振り返りや今後に向けての授業改善・教育方法について考察していく。

表 3-1 学習達成度自己評価アンケート項目（到達度目標）

質問項目
<b>■表情・態度・身だしなみ・あいさつ</b>
①好感をもたれる表情、態度を知っている。
②ビジネスの場にふさわしい身だしなみを知っている。
③あいさつ、お詫び・お礼の言い方を知っている。
④おじぎの仕方を知っている。
<b>■話し方・言葉づかい</b>
⑤話し方・聞き方のポイントを知っている。
⑥敬語の種類、使い方を知っている。
⑦指示の受け方を知っている。
⑧報告・連絡・相談の仕方を知っている。
<b>■電話対応</b>
⑨電話のマナーを知っている。
⑩電話の受け方のポイントを知っている。
⑪電話の取り次ぎ方を知っている。
⑫電話の取り次ぎができないときの対応を知っている。
⑬伝言メモの書き方を知っている。
⑭電話のかけ方のポイントを知っている。
<b>■来客対応・訪問</b>
⑮来客対応のマナーを知っている。
⑯来客の取り次ぎ方を知っている。
⑰来客を取り次げないときの対応を知っている。
⑱訪問のアポイントメントのとり方を知っている。
⑲訪問のマナーを知っている。
⑳名刺の受け方・渡し方を知っている。

### 3.4 ビジネスマナー科目の概要

本科目は、私立短大1年生前学期を対象とした選択科目で、例年、多くの学生が履修しており、2010年度は480名の学生が履修している。クラスは12クラスで、1クラス40名前後を6グループ（5～6名/グループ）に分けて、ロールプレイングを対象としたグループワーク形式で行っている。担当教員は10名（専任教員3名、兼任教員7名）で、基本的には共通テキストとマニュアルに基づきながら、担当教員の判断で適宜アレンジを加えて実施することとなっている。筆者は科目主務者としてシラバスの設定、共通テキスト・マニュアル、ワークシート、筆記テストなどの作成を行っている。

本科目のテキスト例（図3-1）、ワークシート例（図3-2）、教員用マニュアル例（図3-3）、授業のロールプレイングの写真（図3-4、図3-5、図3-6）は次の通りである。

第3章 自己評価

「ビジネスマナー」テキスト

来客対応 基本パターン

上司在席の場合		
	アポイントメント有り	アポイントメント無し
受付	<p>「いらっしゃいませ」</p> <p>↓</p> <p>*顔がわからない時</p> <p>「失礼ですが、どちら様でいらっしゃいますか？」</p> <p>↓</p> <p>「〇時にお約束の日本産業の〇〇様でいらっしゃいますね。お待ちしております。」</p> <p>↓</p> <p>↓</p> <p>↓</p> <p>↓</p> <p>↓</p> <p>↓</p> <p>↓</p>	<p>「いらっしゃいませ」</p> <p>↓</p> <p>「失礼ですが、どちら様でいらっしゃいますか？」</p> <p>↓</p> <p>「日本産業の〇〇様でいらっしゃいますね。」</p> <p>↓</p> <p>「失礼ですが、本日はどのようなご用向きでいらっしゃいますか？」</p> <p>↓</p> <p>「〇〇に〇〇の件でいらっしゃいますね。」</p> <p>↓</p> <p>「お目にかかれるかどうかわかりかねますが、お時間はどのくらいお取りしたらよろしいでしょうか？」</p> <p>↓</p> <p>「〇〇程度でございますね。」</p> <p>↓</p>
取次ぎ	<p>↓</p> <p>↓</p> <p>↓</p> <p>↓</p>	<p>↓</p> <p>「ただ今取り次いでまいりますのでしばらくこちらでお待ちくださいませ。」</p> <p>↓</p>
案内	<p>↓</p> <p>「応接室にご案内いたしますので、どうぞこちらへ」</p> <p>↓</p>	<p>↓</p> <p>「お待たせしました。どうぞこちらへ」</p> <p>↓</p> <p>↓</p>
	<p>↓ ↓</p> <p>「どうぞこちらへお掛けくださいませ。」</p> <p>「ただいま参りますので、少々おまちくださいませ。」</p> <p>↓</p>	
茶菓の接待	<p>↓</p> <p>「どうぞ」（茶菓を出す）</p> <p>↓</p>	

図 3-1 「ビジネスマナー」テキスト（例）



第10回 ワークシート(来客対応)

1. ビデオを見ながら、ことば・ポイントを書き取りましょう。

①約束(アポイントメント)のある場合

	ことば	ポイント
お客様	失礼します。	速やかにたつて対応
	(はい)、いらっしゃいませ。	
お客様	トータル工務店 資材部の大山と申します。 坂本部長に3時にお時間をいただいております。	
	・ ・ ・	
	どうぞ。	
	どうぞそちらの方におかけになってお待ち下さいませ。	(応接室で上座を案内)

②約束(アポイントメント)のない場合

お客様	失礼いたします。	約束の有無を確認
	(はい)、いらっしゃいませ。	
お客様	アジア物産の野村と申します。恐れ入りますが、総務課の星野さんはいらっしゃいますでしょうか。	
	・ ・ ・	
	はい、特にはしていないのですが、 新しい商品カタログができましたので、お渡ししたいのですが。	
	・ ・	名指し人の指示を仰ぐ

2. ロールプレイングの振り返り(自己評価)

自分自身で振り返りましょう。

よくできたところ				
できなかったところ				
グループ	学生番号	氏名	日付	

図 3-2 「ビジネスマナー」ワークシート(例)

### 第3章 自己評価

#### 「ビジネスマナー」教員用マニュアル

#### 第10回 テーマ: 来客対応

この回のねらい		テキスト範囲	使用ビデオ	準備品
<ul style="list-style-type: none"> <li>来客対応の流れを理解する</li> <li>来客対応の受付と取次ぎができるようになる</li> </ul>		p.31～p.33 p.39	VTR★①②、 VTR☆	・名刺
time	項目	使用ツール	remarks	
5	挨拶 グループごとに着席 出席の確認 前回の復習とまとめ 今日のテーマ	ppt	<ul style="list-style-type: none"> <li>先輩の笑顔のppを映し出しておく</li> <li>グループの出席表を配り、回収</li> <li>前回の振り返り</li> </ul>	
10	1. 来客対応の流れ ポイント  1) 受付と取次ぎ	テキスト p.31  テキスト p.32	<ul style="list-style-type: none"> <li>流れを簡単に説明</li> <li>ブランクを埋めながら確認</li> <li>名刺の取り扱い</li> <li>各グループに名刺を人数分配布</li> </ul>	
30	<ポイントあり>	VTR★① ワークシート テキスト p32, p.33  VTR☆	<ul style="list-style-type: none"> <li>ワークシートに対応者のことば・ポイントを書き取りながら、見る(p.32と少し違う)</li> <li>ペアでロールプレイング</li> <li>先輩のVTRを見る</li> <li>ロールプレイング</li> </ul>	
30	<ポイントなし> ・名指し人を指定する場合 ・名指し人を指定しない場合	VTR★② ワークシート テキスト p32, p.33  VTR☆	<ul style="list-style-type: none"> <li>ワークシートに対応者のことば・ポイントを書き取りながら、見る(p.32と少し違う)</li> <li>これを、ペアでロールプレイ</li> <li>先輩のVTRを見る</li> <li>ロールプレイング</li> </ul>	
10	ケーススタディ	テキスト p39	<ul style="list-style-type: none"> <li>まとめとして、テキストの39ページを記入</li> <li>時間がなければ、宿題</li> </ul>	
5	まとめ  次回の予告 課題		<ul style="list-style-type: none"> <li>振り返り</li> </ul>	
回収 ワークシート (1枚)		次回への課題 p.39ができなければ宿題		

図 3-3 「ビジネスマナー」教員用マニュアル (例)



図 3-4 電話対応ロールプレイング



図 3-5 来客対応（受付）ロールプレイング



図 3-6 来客対応（案内）ロールプレイング

## 3.5 結果と考察

### 3.5.1 事前評価結果

授業を受ける前（事前）に行ったアンケート調査結果が、表 3-2 である。授業を受けるにあたって、学生自身が「この知識は持っている」と感じている度合いと教員が「これくらいは知っているであろう」と思う期待度合いを比較してみた。その結果、全項目における教員期待度は学生の自己評価よりも低く、中でも評価項目「①好感を持たれる表情・態度を知っている」、「②ビジネスの場にふさわしい身だしなみを知っている」、「⑦指示の受け方を知っている」、「⑧報告・連絡・相談の仕方を知っている」、「⑩名刺の受け方・渡し方を知っている」では評価値の差が1ポイント以上あった。これは、学生の傾向として「知っている」つもりとはいえ、教員の傾向は「知っているわけがない」という双方の先入観の違いを表しているといえる。

### 3.5.2 事後評価結果

全14回の「ビジネスマナー」授業履修後（事後）に行ったアンケート調査結果が、表 3-2 である。事後評価では、評価項目 20 全ての学習達成度を示す評価値は上昇している。同様に教員による学習定着度を示す他者評価も全て上昇しており、双方の乖離も 0.5 ポイント以下と、著しく認識の相違が目立つ項目はなかった。また、評価項目「⑭電話の掛け方のポイントを知っている」、「⑯来客の取り次ぎ方を知っている」のように、教員による評価が学生による評価より 0.1 高い項目もあった。なお、学生による評価は事前よりも事後の伸び幅 1.4 であるのに比べ、教員による評価は事前よりも事後の伸び幅 2.1 と、学生自己評価よりも 0.7 ポイント多く、履修後の学生の成長を高く評価・実感しているといえる。

表 3-2 学生と教員の事前事後評価

到達度目標	事前評価(平均値)			事後評価(平均値)		
	学生	教員	差	学生	教員	差
<b>■表情・態度・身だしなみ・あいさつ</b>						
①好感をもたれる表情、態度を知っている	3.6	2.4	1.2	4.3	4.1	0.2
②ビジネスの場にふさわしい身だしなみを知っている	3.5	2.4	1.0	4.3	4.1	0.2
③あいさつ、お詫び・お礼の言い方を知っている	3.4	2.7	0.7	4.1	4.0	0.1
④おじぎの仕方を知っている	3.5	2.6	0.9	4.5	4.1	0.4
<b>■話し方・言葉づかい</b>						
⑤話し方・聞き方のポイントを知っている	2.9	2.2	0.8	3.9	3.6	0.3
⑥敬語の種類、使い方を知っている	2.8	1.9	0.9	3.8	3.5	0.3
⑦指示の受け方を知っている	2.7	1.7	1.1	3.8	3.8	0.0
⑧報告・連絡・相談の仕方を知っている	2.6	1.6	1.0	3.8	3.4	0.4
<b>■電話対応</b>						
⑨電話のマナーを知っている	2.6	1.8	0.7	4.2	4.1	0.1
⑩電話の受け方のポイントを知っている	2.4	1.6	0.9	4.1	4.1	0.0
⑪電話の取り次ぎ方を知っている	2.3	1.8	0.5	3.9	3.7	0.2
⑫電話の取り次ぎができないときの対応を知っている	2.2	1.8	0.4	3.8	3.6	0.2
⑬伝言メモの書き方を知っている	2.4	1.5	0.9	4.1	3.7	0.4
⑭電話のかけ方のポイントを知っている	2.3	1.8	0.6	3.9	4.0	-0.1
<b>■来客対応・訪問</b>						
⑮来客対応のマナーを知っている	2.4	1.8	0.6	4.1	4.1	0.0
⑯来客の取り次ぎ方を知っている	2.2	1.6	0.6	3.9	4.0	-0.1
⑰来客を取り次げないときの対応を知っている	2.1	1.5	0.6	3.8	3.6	0.2
⑱訪問のアポイントメントのとり方を知っている	2.1	1.4	0.7	3.9	3.8	0.1
⑲訪問のマナーを知っている	2.2	1.8	0.5	4.0	4.0	0.0
⑳名刺の受け方・渡し方を知っている	2.3	1.3	1.1	4.2	4.0	0.2
平均：	2.6	1.8	0.8	4.0	3.9	0.2

### 3.5.3 成長値（事後評価－事前評価）結果

#### (1) 評価の差異解釈

次に、実際に教育効果を分析する上で必要になるため、調査対象学生 458 名のうち欠損値のない回答者 434 名による評価項目 20 とそれぞれの事前・事後の平均点と標準偏差、成長値（事後－事前）差の標準偏差を見てみる。

表 3-3 より、事前評価では評価項目①～④「表情・態度・身だしなみ・挨拶」が平均点 3.5 程度と高く、その他は 2～3 とおしなべて低い。一方、事後評価での平均点は総じて 4～4.5 と高くなっていることが分かる。なお、調査対象者の評価のばらつきを示す標準偏差では、事後評価から事前評価を引いた成長値の「差」の値がもっとも高くなっており、すなわち学生の多くが同一の変化ということではなく、高く変化した人もいれば低くなった人もいるなど、何らかの変化が生じ、そのばらつきが大きいことが推察される。この成長値の差、つまり変化はどれくらい生じているのかについて、その構成比を表したものが図 3-7 である。

事後評価が事前評価よりも減少している学生（最大値－2）も一部見受けられたが、大多数は 0（変化なし）から数値上昇の傾向を表している。但し、成長値が同じ値の変化を示していても、事前評価 3 点から成長値が 1 点上昇する学生と、同様に 4 点から 1 点上昇する学生ではその意味するところが異なると推測されるため、差の大小ではなく、事前 20 項目と事後 20 項目合計 40 項目の点数を用いて主成分分析を実行することとした。

第3章 自己評価

表 3-3 学生の事前・事後・成長値の平均値と標準偏差

到達度目標	事前評価 (n=483)		事後評価 (n=458)		成長値(差)		
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	事後-事前	標準偏差	p値
<b>■表情・態度・身だしなみ・あいさつ</b>							
①好感をもたれる表情、態度を知っている	3.6	0.84	4.3	0.66	0.7	1.18	0.000 ***
②ビジネスの場にふさわしい身だしなみを知っている	3.5	0.88	4.3	0.61	0.8	1.22	0.000 ***
③あいさつ、お詫び・お礼の言い方を知っている	3.4	0.87	4.1	0.60	0.7	1.16	0.000 ***
④おじぎの仕方を知っている	3.5	0.89	4.5	0.66	1.0	1.31	0.000 ***
<b>■話し方・言葉づかい</b>							
⑤話し方・聞き方のポイントを知っている	2.9	0.89	3.9	0.60	1.0	1.19	0.000 ***
⑥敬語の種類、使い方を知っている	2.8	0.92	3.8	0.69	1.0	1.22	0.000 ***
⑦指示の受け方を知っている	2.7	0.90	3.8	0.69	1.1	1.15	0.000 ***
⑧報告・連絡・相談の仕方を知っている	2.6	0.92	3.8	0.74	1.2	1.28	0.000 ***
<b>■電話対応</b>							
⑨電話のマナーを知っている	2.6	1.04	4.2	0.66	1.6	1.39	0.000 ***
⑩電話の受け方のポイントを知っている	2.4	0.99	4.1	0.66	1.7	1.28	0.000 ***
⑪電話の取り次ぎ方を知っている	2.3	0.96	3.9	0.69	1.6	1.21	0.000 ***
⑫電話の取り次ぎができないときの対応を知っている	2.2	0.95	3.8	0.73	1.6	1.26	0.000 ***
⑬伝言メモの書き方を知っている	2.4	1.00	4.1	0.70	1.7	1.29	0.000 ***
⑭電話のかけ方のポイントを知っている	2.3	0.97	3.9	0.73	1.6	1.21	0.000 ***
<b>■来客対応・訪問</b>							
⑮来客対応のマナーを知っている	2.4	0.97	4.1	0.64	1.7	1.27	0.000 ***
⑯来客の取り次ぎ方を知っている	2.2	0.92	3.9	0.66	1.7	1.21	0.000 ***
⑰来客を取り次げないときの対応を知っている	2.1	0.90	3.8	0.71	1.7	1.18	0.000 ***
⑱訪問のアポイントメントのとり方を知っている	2.1	0.93	3.9	0.72	1.8	1.23	0.000 ***
⑲訪問のマナーを知っている	2.2	0.93	4.0	0.67	1.8	1.24	0.000 ***
⑳名刺の受け方・渡し方を知っている	2.3	1.04	4.2	0.66	1.9	1.19	0.000 ***

\*\*\*p<0.001, \*\*p<0.01, \*p<0.05

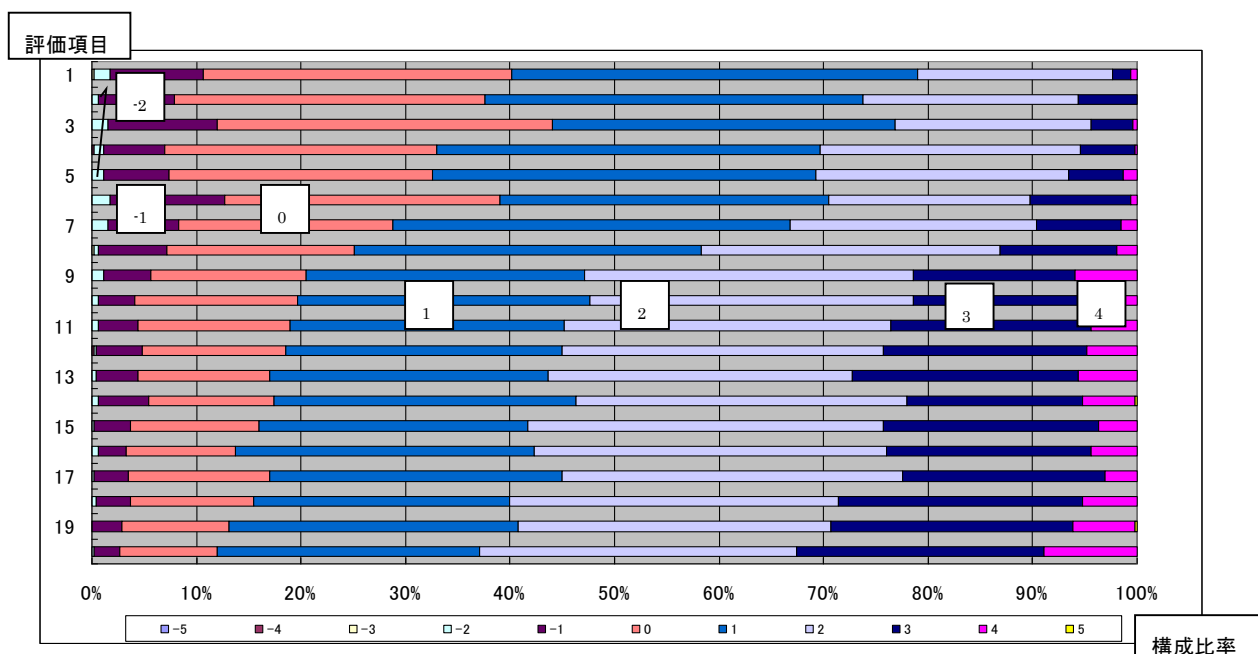


図 3-7 成長値の構成比率

(2) 主成分分析結果

主成分分析の結果が表 3-4 である。個別の寄与率が 2.5%を越え、かつ累積寄与率が 50%を越えるものを主成分として採用を試みたところ、第 5 主成分まで抽出することができ、データ変動量の 64.2%を説明することが確認できた（累積寄与率 64.196%）。この結果から、評価に影響を与える項目および項目間の相関を、主成分ごとに絶対値>0.5 以上のものを取り上げ解釈すると以下の関係性を導出することができる。

第 1 主成分：事後評価の「話し方・言葉遣い」、「電話応対」、「⑩名刺の受け方・渡し方を知っている」を除く「来客応対・訪問」

第 2 主成分：事前評価の「電話応対」、「来客応対・訪問」

第 3 主成分：事前評価の「話し方・言葉遣い」と「③あいさつ、お詫び・お礼の言い方を知っている」

第 4 主成分：事後評価の「表情・態度・身だしなみ・挨拶」

第 5 主成分：事前評価の「①好感をもたれる表情、態度を知っている」、「②ビジネスの場にふさわしい身だしなみを知っている」

これより、履修以前の「話し方・言葉遣い」は「②あいさつ、お詫び・お礼の言い方を知っている」ことと関連付けて捉えていることが分かる。これに対し、履修後の「話し方・言葉遣い」は「電話応対」、「来客応対・訪問」と対応させて捉えており、事前事後評価では明らかに具体的なビジネス現場を想定した上で評価しているか否かを読み取ることができる。



表 3-4 主成分分析結果

\*\*\*\*\* バリマックス回転後の主成分負荷量 \*\*\*\*\*

		主成分1	主成分2	主成分3	主成分4	主成分5	寄与率
事後	X001	-0.408	-0.003	0.024	-0.625	0.076	0.564
	X002	-0.381	0.040	0.054	-0.654	0.000	0.578
	X003	-0.472	-0.038	-0.039	-0.611	-0.020	0.599
	X004	-0.425	-0.045	-0.036	-0.626	0.059	0.579
	X005	-0.556	0.011	-0.009	-0.471	0.008	0.531
	X006	-0.627	-0.006	0.019	-0.385	-0.034	0.544
	X007	-0.662	-0.034	-0.082	-0.268	-0.058	0.522
	X008	-0.697	0.038	-0.006	-0.240	-0.114	0.557
	X009	-0.769	-0.011	0.042	-0.207	0.074	0.642
	X010	-0.812	-0.055	-0.050	-0.098	-0.030	0.675
	X011	-0.793	-0.040	-0.090	-0.105	-0.036	0.652
	X012	-0.822	0.030	-0.034	0.027	-0.080	0.686
	X013	-0.677	0.032	0.058	-0.096	-0.036	0.474
	X014	-0.832	0.000	-0.001	-0.033	-0.016	0.693
事前	X015	-0.730	0.094	0.043	-0.228	0.161	0.621
	X016	-0.787	0.029	-0.065	-0.119	0.062	0.643
	X017	-0.769	0.028	-0.012	-0.063	0.032	0.597
	X018	-0.794	0.022	0.016	-0.034	0.132	0.650
	X019	-0.768	0.007	0.067	-0.156	0.169	0.646
	X020	-0.518	0.005	-0.020	-0.277	0.298	0.435
	X021	0.004	0.208	-0.300	-0.013	0.600	0.493
	X022	-0.086	0.179	-0.337	-0.089	0.686	0.631
	X023	-0.057	0.222	-0.603	0.066	0.358	0.549
	X024	-0.095	0.192	-0.528	0.017	0.425	0.506
	X025	-0.005	0.311	-0.709	-0.031	0.148	0.622
	X026	0.059	0.358	-0.666	-0.040	0.117	0.591
	X027	-0.023	0.451	-0.678	0.052	0.090	0.674
	X028	0.005	0.543	-0.599	-0.001	0.056	0.657
	X029	0.016	0.686	-0.449	-0.036	-0.123	0.689
	X030	0.020	0.790	-0.345	-0.066	-0.145	0.769
	X031	0.008	0.800	-0.362	-0.020	-0.076	0.777
	X032	0.009	0.802	-0.306	-0.020	-0.087	0.744
	X033	0.016	0.800	-0.227	-0.037	0.001	0.693
	X034	0.009	0.841	-0.246	-0.058	-0.038	0.772
	X035	0.008	0.805	-0.111	0.066	0.276	0.741
	X036	-0.016	0.876	-0.089	-0.006	0.215	0.821
	X037	-0.025	0.881	-0.092	0.023	0.187	0.820
	X038	-0.011	0.909	-0.039	0.041	0.138	0.849
	X039	-0.031	0.868	-0.021	0.048	0.181	0.790
	X040	-0.097	0.754	-0.043	0.046	0.142	0.602
	負荷量の二乗和	9.317	8.972	3.343	2.371	1.674	
	寄与率	23.293	22.431	8.358	5.928	4.186	
	累積寄与率	23.293	45.725	54.083	60.011	64.196	

(3) 学生の学習タイプ別にみる教育効果分析

「ビジネスマナー」授業を受講した458名の学生が授業内容をどのように捉えているかについて、主成分分析で明らかにすることができたが、学生の回答特性を分類することで準必修科目「ビジネスマナー」授業自体をどのような心持ちで受講しているのか、また得手・不得手とする分野は何か、などを明らかにするために学生個人ごとの主成分得点をもとにクラスター分析を行った。欠損値のない434名の学生をデンドログラムに基づき10クラスターに分類することができた。さらに、クラスター別にサンプル(学生)を分解して事後評価・事前評価・成長値の評価項目ごとの平均値を算出した結果(図3-8)に、学生の学習タイプについて便宜上ネーミングしたものが表3-5である。なお、図3-8については、評価項目ごとの平均値差を視覚的に分かりやすく示すために、本来は推移を表す折れ線グラフを使用している。

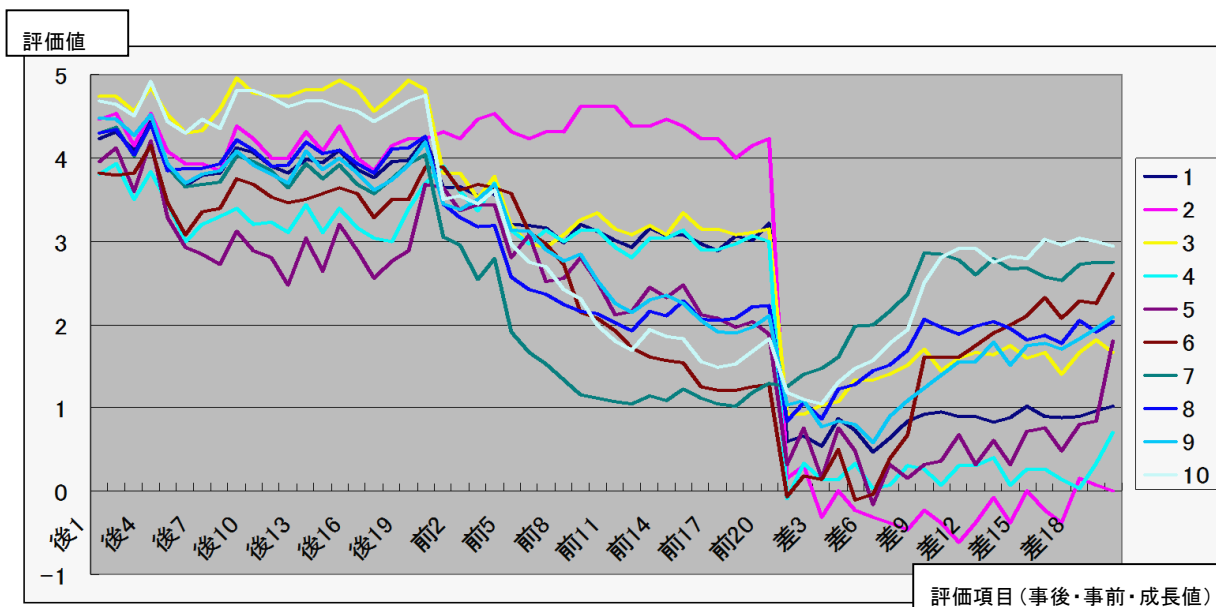


図 3-8 クラスター分析による学習タイプ別学生分類

表 3-5 学生の学習タイプ別グループ構成比

グループ	学生タイプ	サンプル数	構成比率	学生タイプの解釈
1	まあまあ学習効果ありタイプ	74	17.0%	成長値は正に大だがさほど大きくはない
2	自己過信タイプ	13	3.0%	事前評価が事後評価よりも大きい(成長値がマイナス)
3	自己達成感ありタイプ	27	6.2%	事後評価が一番高い
4	やる気みられずタイプ	30	6.9%	成長値にほとんど数値差がない
5	指示受け自信ありタイプ	25	5.8%	質問項目⑦の事前評価が事後評価より大きい(成長値がマイナス)
6	表情態度、言葉遣い自信ありタイプ	28	6.5%	質問項目①⑤⑥の事前評価が事後評価より大きい(成長値がマイナス)
7	事前知識に自信なしタイプ	44	10.1%	事前評価が一番低い成長値が極めて正に大きく学習効果あり
8	全般的に学習効果ありタイプ	71	16.4%	総体的に成長値が高い
9	応対自信なしタイプ	60	13.8%	質問項目⑥の成長値が負に大だが質問分類の電話・来客応対で正に大と変化
10	かなり学習効果ありタイプ	62	14.3%	事後評価が極めて高く成長値が一番大きい
合計		434	100.0%	

表 3-5 の通り、10 タイプに分類された学生の教育効果について、効果があったと考えられるグループ 1・3・5・6・8・10 の合算構成比率は 66.2%であり、部分的に効果があったと考えられるグループ 7・9 の合算構成比率は 23.9%である。これらの 2 つのグループの合算構成比率は 90.1%であり、総じて授業履修によって自己成長や満足感、達成感、学習意欲など肯定的捉え方をしていると推測できる。その一方でグループ 2・4(合算構成比率 9.9%)は、履修の達成感がない、仕方なく履修している、授業内容を理解していない、授業効果の認識力が弱い、自らに対するモニタリングをなおざりに済ませているなど否定的要因が確実に存在していることを意味している。特にタイプ 2 の自己過信タイプについては、客観的評価に依るところが多いビジネスマナー力を、謙虚かつ正確に把握する内省力の欠如を指摘せざるを得ない。

#### 3.6 第3章のまとめ

本章では、まず、キャリア教育の一環としてのビジネスマナー教育について概観し、グループワークによる自己評価を特徴とするビジネスマナー教育プログラムを提示した。そして、学生による主観的な効果測定として、学習達成度自己評価アンケートの調査結果について分析し、本科目の教育効果を明らかにした。続いて、教員による客観的な効果測定として、授業を担当した教員を対象として、学生と同じ内容のアンケート調査を実施、分析して、それらの妥当性を確認した。加えて、学生のアンケート調査結果を、主成分分析、及び、クラスター分析を実施することにより、キャリア教育の一環としてのビジネスマナー教育の必要性と今後の可能性を確認した。

今回の研究を通して、ビジネスマナー教育における自己評価の効果について重要と思われることを2点挙げたい。第1に、学生による自己評価に加えて教員による他者評価を実施することにより、偏向の少ない、より正確な事前評価と事後評価、および事後－事前の成長値の効果測定を行うことができた。第2に、調査した全ての項目において学生、教員共に授業後の評価が高くなっていることから、自己評価を特徴とするビジネスマナー教育が一定の効果を上げたことを客観的に確認することができた。

次に、キャリア教育の一環としてのビジネスマナー教育の必要性と今後の可能性に関して重要と思われることを2点挙げたい。第1に、主成分分析を実施することにより、学生はビジネスマナーの授業を受けた後では、「話し方・言葉遣い」の授業内容を「電話応対」、「来客応対」という具体的なビジネス現場と対応させて捉えるなど、明らかに職業意識が高まっ

ていることがわかった。このことは、ビジネスマナー教育がキャリア教育の一環として意義があることを明確に示している。第2に、クラスター分析を実施することにより、ビジネスマナー教育の効果を学生の学習タイプ別に10タイプに分類し、学生の特性を把握することができた。このことは、より効果的な授業プログラムを開発するための一助となると思われる。

これらのことから、アクティブ・ラーニングによるビジネスマナー教育における自己評価が一定の効果を挙げたこと、及び、キャリア教育の一環としてのビジネスマナー教育の必要性和今後の可能性を確認することができた。

今後の課題として、少なくとも次の4点を挙げることができる。まず、教育効果を高めるために、学生の学習タイプに適応したよりきめの細かい授業プログラムを開発、実施することである。そのためには、学生をタイプ別、能力別にクラス分けする必要もあると思われるが、中でも、授業効果が低いと考えられるタイプの学生への対応は喫緊課題であり、迅速な対応が求められる。次に、今回の調査は10名の教員が12クラスの学生に同内容の授業プログラムを実施した結果であるが、授業を実施する教員のタイプや属性と学生の教育効果との関連性も把握していく必要があると思われる。さらに、他科目との連携を挙げることができる。より高い効果を求めるためにも、キャリア関連科目と連動し体系化していく必要がある。最後に、本研究は学生が実際の就職活動を行う前に実施しているものであり、授業の教育効果が、学生の今後の就職活動を含むキャリア形成にどのように反映されたかを引き続き調査していく必要がある。

本研究は、アクティブ・ラーニングによる接遇コミュニケーション教育としてのビジネスマナー科目を対象として、学習者の主観的評価の一つである自己評価の効果を検証することを目的とする。加えて、学生及び教員の学習達成度評価を把握することで、キャリア教育の一環としてのビジネスマナー教育の必要性和今後の可能性について考察しようとするものである。但し、本研究は私立短大においての1ケースに過ぎず、一般性までは示唆できていない。ゆえに、本結果が他大のビジネスマナー教育の効果測定においても支持されるかどうか今後も分析していく必要がある。

以上の通り、第3章では、学習者による主体的評価の中から、まず、自己評価を特徴とするビジネスマナー教育の効果を確認した。続く、第4章では、相互評価を特徴とするビジネスマナー教育のデザインと検証を行っていく。



## 第4章

### 相互評価を特徴とした ビジネスマナー教育のデザインと検証

## 4. 相互評価を特徴としたビジネスマナー教育のデザインと検証

### 4.1 第4章の概要

第3章から第6章では、学習者による主体的評価の効果を順に検証していく。まず第3章では、アクティブ・ラーニングによる接遇コミュニケーション教育の一環として、学習者による主体的評価の中から、自己評価を特徴とするビジネスマナー教育をデザインし、実践して、その効果を検証した。

本章では、相互評価を特徴とするビジネスマナー教育と基本技能到達度テスト（実技テスト）をデザインし、実践して、その効果を検証する。まず、4.2節では、本章の背景となる教育の質の保証としての到達度テストの必要性、キャリア教育の一環としてのビジネスマナー教育の必要性、そして、相互評価に関する過去の研究と本研究の位置づけについて述べ、本章の目的を確認する。次に、4.3節では、本章の研究方法の概要と調査方法について述べる。さらに、4.4節では、基本技能到達度テストの概要、ビジネスマナー科目の概要、ビジネスマナー科目における基本技能到達度テストの内容、そして、ビジネスマナー科目における相互評価の特徴と効果について述べる。続いて、4.5節ではその調査結果を示し、4.6節で考察を深め、最後に、4.7節で本章のまとめを行う。

### 4.2 研究の背景

#### 4.2.1 教育の質の保証としての到達度テストの必要性

大学全入時代の到来により大学の大衆化が進行する中、大学や短大などの高等教育機関における教育の質の保証が注目を浴びている。教育再生会議（2007）が、「学部教育について、汎用的な基礎能力の到達度を測る仕組みの構築を促す」と提言するなど、学部（学士課程）教育を見直し、到達度測定による質の保証を求める声が高まっている。国立教育政策研究所(2013)によると、経済協力開発機構(OECD)の「生徒の学習到達度調査」(PISA: Programme for International Student Assessment)で、2000年以降、日本の子供の学力が低下していることが明らかにされ、従来の「ゆとり教育」の見直しや学力向上のための施策が注目されるようになった。大学版PISAと呼ばれているAHELO (Assessment of Higher Education Learning Outcomes)、すなわち「高等教育における学習成果の評価」の導入検討などはその表れの一つと考えられる。

文部科学省の中教審は「学士力」という新たな言葉を提示し、大学卒業の学士が身につけ



るべき知識や能力の指針づくりを進めている。2008年3月の中間報告では「我が国の大学の大きな問題の一つは教育内容・方法、学修の評価を通じた『質』の管理が緩いこと」と指摘をしている。学士力は、その質を保証するために必要な新たな考え方で、「個別のスキルではなく、それらを総合的に使って課題を解決する能力」とされており、到達目標の設定なども想定されている。経済産業省（2007）も中教審とほぼ同様の視点で「社会人基礎力」という新たな言葉を提示しており、学生がどの水準に達しているのか一目でわかる点検表「プログレスシート」をつくり公表し、これらの基準をもとに学生など大学側が達成度を書き込み、企業が採用の際に役立てることを想定している。「社会人基礎力」は、大学を卒業したのに必ずしも社会人に必要な能力に達していない人が少なくないという企業の人事担当者らの話がヒントになっており、採用する企業側も大学側も、大学での教育や達成度を客観的に評価する基準を考えたという。以上のことより、教育の到達度を客観的に測定する仕組みが必要とされていることがわかる。

### 4.2.2 キャリア教育の一環としてのビジネスマナー教育の必要性

第2章で述べたとおり、高等教育の場である大学や短大において、近年、キャリア教育を導入する動きが新たに広がっている。本章を含む、第3章から第5章で取り上げるキャリア教育の一環としてのビジネスマナー教育は、前述した中教審の答申（1999）の分類によると、「職業に関する知識や技能を身に付けさせるマナー教育」と定義することができる。

キャリア教育の効果測定については、第2章で前述したとおり一定の教育効果が上がっていることが既に明らかにされているが、いずれも学生自身の自己評価アンケート調査に基づく報告であり、客観性に欠けるという課題が挙げられている。この課題を受け、第3章では、授業を担当した教員からのアンケート評価を加え、ある程度、客観的な調査を実施した。しかしながら、教員によるとはいえアンケート調査では、いずれにせよ客観性に欠けるという課題が残っていることは否めない。そこで、本章では、教員による実技テストという客観的な他者評価をデザインし、実施することとした。

### 4.2.3 相互評価に関する過去の研究と本研究の位置づけ

第2章で述べたとおり、教育の場において学習者による主体的評価が注目されているが、本章を含む、第3章から第5章で取り上げるキャリア教育の一環としてのビジネスマナー教育分野に関する研究はこれまで行われていない。特に、ロールプレイングを対象としたグル

ープワークに関する研究はこれまでに行われてこなかった。そこで、本章では、ロールプレイングを対象としたグループワークによる相互評価を特徴とする新たなビジネスマナー教育プログラムを実施することとした。

#### 4.2.4 目的

本章では、第1に、ロールプレイングを対象としたグループワークによる相互評価を特徴とするビジネスマナー教育をデザイン・実践して、キャリア教育の一環としての授業効果を検証すること、第2に、ビジネスマナー教育の基本技能到達度テスト（実技テスト）をデザイン・実践して、従来は主観的な面から行われることが多かった実技科目の効果測定を客観的な面からも実施し、教育の質の保証を検証することを目的とする。

本研究の特徴は、縦軸に「他者評価（客観的評価）」を、横軸に「自己評価（主観的評価）」をプロットした相互評価のマトリクス（図4-1）で示することができる。具体的には、授業においては、従来の自己評価に加えたグループメンバーによる他者評価を提案・実践している。また、効果測定においては、従来のアンケートによる自己評価に加えた教員による実技テストという他者評価を提案・実践している。

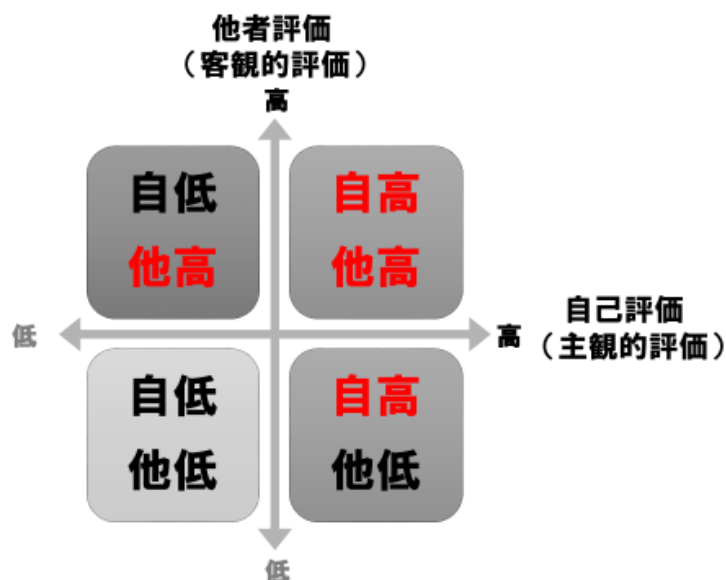


図 4-1 相互評価のマトリクス

### 4.3 方法

#### 4.3.1 研究方法の概要

本章においては、以下の手続きで研究を行う。まず、東京都の私立短期大学（以下、私立短大）が教育の質の保証のために全学的に導入した基本技能到達度テスト（以下、実技テスト）と、筆者が科目主務者を務めるビジスマナー科目（以下、本科目）について概観する。そして、筆者がリーダーとなって開発・提案した本科目における実技テスト、および、本研究で新たに開発したグループワークによる相互評価を用いたビジネスマナー教育の概要とデザインの視点から研究を行う。

次に、グループワークによる相互評価を用いた本科目の効果を多角的に測定するために、3つの調査分析を行う。調査1として、私立短大がFD活動の一環として全学的に実施している授業評価アンケート調査結果について分析する。調査2として、学生による主観的な効果測定である学習達成度自己評価アンケート調査結果について分析する。調査3として、教員による客観的な効果測定である実技テスト調査結果について分析する。なお、調査1、2、3は、いずれも目的1のグループワークによる相互評価を用いたビジネスマナー教育の授業効果を検証するために行うものであり、調査3は、目的1に加えて、目的2のビジネスマナー教育の基本技能到達度テストをデザイン・実践して、従来は主観的な面から行われることが多かった効果測定を客観的な面からも実施し教育の質の保証を検証するために行うものである。

さらに、学習達成度自己評価アンケートと実技テストの結果についての比較分析、実技テストの2012年度と2011年度の結果についての比較分析を行うとともに考察を進め、グループワークによる相互評価を用いたビジネスマナー教育の効果と意義を整理し、今後の課題を提示する。

#### 4.3.2 調査方法

##### (1) 調査1

調査1の対象者は、2012年度に本科目を履修した学生のうち筆者が担当したクラス38名で、実施時期は授業最終15回（7月）である。調査項目は、表4-2で示す通り私立短大の指定項目である。評価尺度は大小、優劣の一定の序列を示すリカートスケールの5段階評価（5と思う、4やや思う、3どちらともいえない、2ややそう思わない、1そう思わない）で、最後には自由記述欄を置いた。

##### (2) 調査2・3

調査2と3の対象者は、2012年度に本科目を履修した学生のうち単位を修得した414名で、実施時期は、調査2の学習到達度自己評価アンケートは、事前評価は授業初回（4月）で、事後評価は授業最終15回（7月）であった。学習達成度自己評価のアンケート用紙は添付資料4の通りである。

調査3の実技テストは、授業13回か14回（7月）であった。調査項目は全て本科目における到達度目標と同様である（図4-2）。評価尺度は基本技能到達度テストという趣旨を踏まえて、基本技能に到達しているか否かを確認するために3段階評価（ふさわしい水準を超えている2、ふさわしい水準に到達している1、到達していない0）で行うこととした。また、授業担当教員にも授業開始時には学生と同様の内容でアンケートを実施し、授業終了後の評価は実技テストの数値とみなした。なお、前年2011年度までは2段階評価（ふさわしい水準に到達している1、到達していない0）としていたが、より正確な結果を得るため3段階評価とした。

調査3では、本科目の教育効果を統計的に判断するために、事前評価と事後評価の各項目の平均値と標準偏差を求め、Wilcoxonの順位和検定を用いて比較した（表4-3）。Wilcoxonの順位和検定を用いた理由は、本サンプルは離散型データであり、正規分布を前提とするt検定を適用すると、検定結果は事前事後の平均の差の有意性を過剰評価する懸念があるためである。

### 4.4 基本技能到達度テストとビジネスマナー科目

#### 4.4.1 私立短大における基本技能到達度テストの特徴

大学や短大などの高等教育機関における教育の質の保証が注目を浴びている中で、私立短大においても、2008年度に「短期大学士課程教育のあり方」をまとめ、課程教育において基軸におく能力開発を明確にした。そして、2011年度から全学的な基本技能到達度テストを導入している。短期大学士の質を保証するという視点で、一部の科目に限らず複数の科目でこのような実技テストを全学的に導入している短期大学・大学は概観する限り該当がなく、私立短大オリジナルである。

私立短大の学習成果は知識、理解、技能（スキル）、姿勢・態度に大別されるが、これらの測定は筆記テスト、レポートなどにより行われてきた。技能については実技テストを用いないと正確な測定ができない場合があるが、手間がかかる、時間がかかる、場所が必要となるなど測定環境の制限などからあまり実施されていなかったのが現状である。しかしなが

ら、技能面の学習成果を測定するためには、実技テストを実施することが必須であると考えられる。そこで2010年度に、技能面についての適切な測定方法を検討し、一部の到達度テストを試行し、この施行を受けて2011年度から全学的な基本技能到達度テストを導入している。なお、本研究では、私立短大が導入した基本技能到達度テストの内、筆者がリーダーとなって本科目の中で実施した「マナーの活用力」を取り上げる。

### 4.4.2 ビジネスマナー科目の概要

本科目は、私立短大1年生前学期を対象とした選択科目で、例年、多くの学生が履修しており、2012年度は入学者437名の内、414名（94.7%）が単位を修得している。本科目では、11クラスを9名の教員（専任教員3名、兼任教員6名）が担当し、基本的には共通テキストとマニュアルに基づきながら、担当教員の判断で適宜アレンジを加えて実施することとなっている。筆者は科目主務者としてシラバスの設定、共通テキスト・マニュアル、ワークシート、筆記テストなどの作成を行っている。本研究で取り上げている実技テストの実施においても、実技テストの課題、及び、実技テストの実施要領の作成、パネルの作成などのデザイン・実践を行った。授業は、1クラス40名前後を6グループ（5～6名/グループ）に分けたグループワーク形式で行っている。

ビジネスマナーは知っているだけでは意味が無くできることが重要であり、また、その評価は自分ではなく顧客などの相手という客観的評価に依るところが多い。その意味においてもビジネスマナー教育の効果測定には、実技テストと教員による客観的評価が必須であると考えられる。

私立短大におけるシラバスに提示した本科目の学習目標は、次の3つである。

- ①「人と人の関わり」「相手の立場に立つ」などの観点からビジネスマナーを理解できる。
- ②オフィスや社会的な場面で適切な態度が取れるようになる。
- ③対応の基本を理解し、オフィスや社会的な場面で実践できるようになる。

柿本・山尾(2010)は、教育の質の保証は教育目標の達成度評価に重点が置かれているが、一般に教育目標は抽象的で、その目標の達成度を具体的かつ客観的に証明することは難しいと述べている。そこで、本科目では、教育目標を具体的かつ客観的に評価できる内容に落とし込んだ到達度目標を設定した(図4-2)。この到達度目標は、前述したYES-プログラムにおいて、ビジネスマナーの若年者就職基礎能力習得の目安に示されていた内容をもとに、本

#### 第4章 相互評価

科目で取り上げている10項目である。YES-プログラムは、2004年に厚生労働省が若年者に就職能力を育成する目的で実施したプログラムであり、国内の企業に対して実施した採用時に重要視する能力「コミュニケーション」「職業人意識」「基礎学力」「ビジネスマナー」「資格取得」をもとに作成した指針であることから、キャリア教育の一環としてのその妥当性には問題が無いものと思われる。また、授業スケジュールは表4-1の通りである。

第4章 相互評価

表 4-1 「ビジネスマナー」授業スケジュール

No	章	講義項目	講義内容	備考
1	表情・態度・ 身だしなみ・ 挨拶	オリエンテーション マナーの基本ポイント	授業の内容・ねらい・すすめ方 身だしなみ・表情・笑顔	テキスト配布 ワークシート配布・回収
2		基本姿勢・ 立ち居振る舞い	正しい姿勢・歩き方 立ち居振る舞い・発声	ワークシート配布・回収
3		お辞儀・挨拶 まとめ	挨拶・総合ロールプレイ	ワークシート配布・回収
4	話し方・言葉 づかい	聞き方・話し方 指示の受け方・報告	指示の受け方のポイント 正確に聞き取る・正確に話す 報告の仕方	ワークシート配布・回収
5		オフィスの言葉づかい	指示の受け方・報告の仕方 敬語の使い方・クッションことば	ワークシート配布・回収
6		間違いやすい敬語 まとめ	二重敬語・	ワークシート配布・回収
7	電話対応の基 本	電話のマナーポイント 電話を受ける	電話のマナーポイント 電話の受け方（基本）	ワークシート配布・回収
8		電話をかける	電話のかけ方（基本）	ワークシート配布・回収
9		まとめ	総合演習	ワークシート配布・回収
10	来客対応・訪 問のマナー	来客対応の流れ 受付と取次ぎ	受付と取次ぎの言葉づかい アポイントメントありの受け入れ 名刺の扱い方	ワークシート配布・回収
11		案内・接待・見送り 名指し人不在の対応	廊下・エレベータ・階段・応接室への案内 上司不在の場合の言葉づかい	ワークシート配布・回収
12		訪問のマナー 総合演習	訪問の準備・訪問先のマナー 来客対応訪問のロールプレイング	ワークシート配布・回収
13	まとめ	実技テスト	実技テスト	
14	まとめ	総合演習	総合ロールプレイング(1)	ワークシート配布・回収
15	まとめ	総合演習 質疑応答	総合ロールプレイング(2) まとめ、質疑応答	授業評価（15分）

## 「ビジネスマナー」チェックシート2012

学生番号		月	日
各項目について最も当てはまると思う数字に○を付けてください。			
	できない	できる	よくできる
1. 立っているときの体勢			
①身だしなみを整えることができる。	0	1	2
②かかとを付け背筋を伸ばして立つことができる。	0	1	2
③手を前できちんと組むことができる。	0	1	2
④明るい表情ができる。	0	1	2
2. 言葉遣い			
⑤正しい言葉遣いであいさつをすることができる。	0	1	2
⑥正しい言葉遣いで来客応対をすることができる。	0	1	2
3. 話し方			
⑦適切な声の大きさとスピードで話すことができる。	0	1	2
⑧相手を見て話すことができる。	0	1	2
4. お辞儀の仕方			
⑨適切なスピードでメリハリをつけることができる。	0	1	2
5. 印象			
⑩全体的な印象がよい。	0	1	2
*基本は「できる1点」	合計	点	

図 4-2 ビジネスマナー科目の到達度目標（チェックシート）

## 4.4.3 ビジネスマナー科目における基本技能到達度テスト（実技テスト）の内容

「マナーの活用力」についての基本技能到達度テストは、本科目の実技テストとして実施をしている。実技テストは、本科目全15回の授業の内、各クラスの進行状況に合わせて第13回または第14回の授業中に、授業で使用している教室に隣接する演習室で実施することとした。実施に当たっては、学生を1グループ(5~6人)ずつ演習室に入れ一人ずつ行い、テスト時間は一人約1分、各グループ入れ替えを含め8分程度で、クラス全体で約70分(8グループ)とした。

教育の質の保証を検討する上でシラバスを学生に示す利点は、柿本ら(2010)によっても検証されており、本科目においても実技テストを行う旨はシラバスにも記載されているが、授業内でも学生への告知を3回行った。第1回授業のガイダンス時に加え、第10回の来客応対の授業に入る際に実技テスト課題の一つは来客応対で学ぶ内容からも行うことを伝え、最後に実技テストの前日に、次回に実技テストを行うことを確認することとした。また、実技



テストに合格しないと本科目の単位取得ができないこと、実技テストに不合格になった場合は補講を受ける必要があることを強調した。

なお、実技テストの実施に際しては、私立短大で3月に実施した専任・兼任FDミーティングにおいて1時間程度の事前打ち合わせを行い、担当教員全員の理解の共有化を図った。実技テストの全学的実施は2年目で前年度も同様の形式で実施しており、担当教員の理解の共有化には問題が無いものと思われる。また、筆者以外の担当教員には本研究の趣旨を事前に知らせておらず、効果測定の客観性には問題が無いものと思われる。

実技テストの内容は、秘書検定準1級の面接試験の課題を参考に「①あいさつ」と「②来客応対」の二つの課題とした。秘書検定準1級は前述したYES-プログラムにおける「就職基礎能力」の対象となる検定試験であり、その妥当性には問題が無いものと思われる。各々の課題の詳細は以下の通りである。実技テストの様子は図4-3の通りである。

### ①課題1：あいさつ

教員を就職面接の面接官だと思って、次のあいさつを言葉と動作で行う。〇〇には自分の所属するコース、自分の氏名を入れる。

「自由が丘産能短期大学〇〇コースの〇〇〇〇と申します。よろしく願いいたします」  
+おじぎ

### ②課題2：来客応対

教員をお客様だと思って、パネルの指示に従った来客応対を言葉と動作で行う。パネルは一人1枚で、次の7つの課題の中からグループ全員が異なる1つの課題を行う。以下に課題とその模範回答例を示す。

- ・お客様に、名前を尋ねるときの応対を言葉と動作で示しなさい。  
「失礼ですが、どちら様でいらっしゃいますか」+前傾姿勢
- ・お客様を、応接室にご案内するときの応対を言葉と動作で示しなさい。  
「応接室にご案内いたしますので、どうぞこちらへ」+方向を指し示す
- ・お客様に、名前の読み方を尋ねるときの応対を言葉と動作で示しなさい。  
「失礼ですが、お名前はどのようにお読みすれば宜しいでしょうか」+前傾姿勢
- ・お客様に、よかったら伝言を受けようかと尋ねるときの応対を言葉と動作で示しなさい。

## 第4章 相互評価

「お差し支えなければご伝言を承りますが」＋前傾姿勢

- ・お客様に、用件を尋ねるときの応対を言葉と動作で示しなさい。

「失礼ですが、本日はどのようなご用件でいらっしゃいますか」＋前傾姿勢

- ・お客様に、すまないが上司(山田部長)は外出していると伝えるときの応対を言葉と動作で示しなさい。

「申し訳ございません。あいにく山田は外出しております」＋おじぎ

- ・お客様に、上司(山田部長)に取り次ぐのでここで待ってくれと伝えるときの応対を言葉と動作で示しなさい。

「ただ今、山田に取り次いでまいりますので、こちらでお待ちください」＋方向を指し示す。



図 4-3 実技テスト

### 4.4.4 ビジネスマナー科目における相互評価の特徴と効果

前述の通り、ビジネスマナーの評価は自分ではなく顧客などの相手という客観的評価に依るところが多い。そこで、本科目においてはグループワークによる相互評価を行うという方法を新たに提案した。この授業の特徴を図4-4に示す。

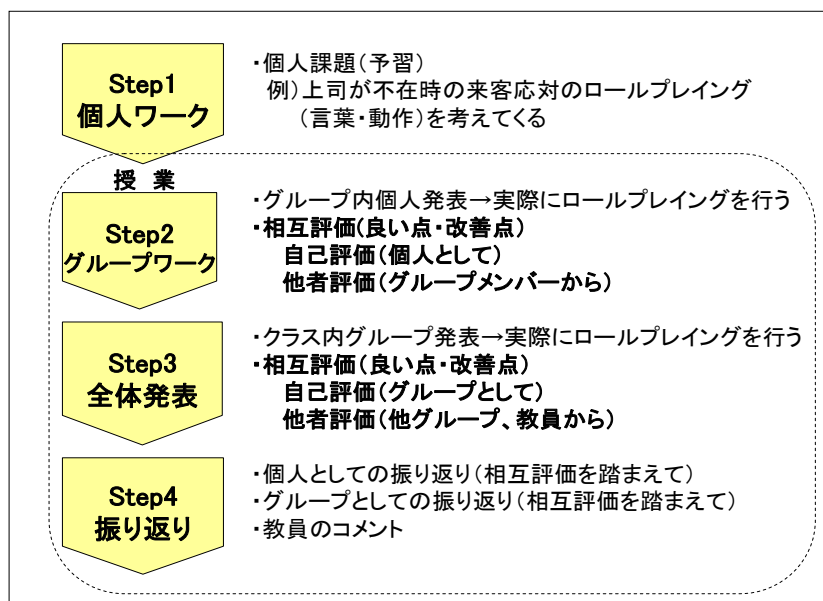


図 4-4 「ビジネスマナー」基本の授業構成と相互評価

具体的には、毎回、来客対応などのロールプレイング課題に関して、個人課題として予習を行ってきた上で、まず、グループ内で全員が実際に個人発表として言葉と動作のロールプレイングを行い、自分自身で自己評価をすると共に、グループメンバーからの他者評価を受けた。さらに、クラス内でもグループとして発表を行い、グループとして自己評価をすると共に、他グループと教員からの他者評価を受けることを繰り返した。個人発表だけでなくグループとしても発表を行うことにしたこと、個人としての評価だけでなくグループとしての評価も受けることにしたこと理由は、実際の社会での仕事は、個人だけでなく複数で協同して行うことが多いという、キャリア教育の一環としての視点による。

また、相互評価を効果的に行うために、相互評価ワークシート(図4-5)を記入し、他者からのコメントはカードで受け取りワークシートに貼り、振り返りに反映させることを毎回の授業で繰り返した。相互評価においては、必ず良い点と改善点を指摘しあうことを徹底し、今後に役立てられるようにした。

学生の振り返りには、「笑顔でハキハキと話すことを心掛けたつもりだったのですが、『もっと笑顔で』『大きな声で』というコメントをいただいたので、つもりで終わってしまっていたんだと気がつきました」、「『ゆっくり話すと良かった』という意見もあった。他の人の発表を見ている、ゆっくり話すだけでやさしい印象になったり、聞きやすいと思うことが

#### 第4章 相互評価

あった。そのため、私もゆっくり話せるように心掛けたいと思った」など、他者からの評価や他者の発表を見ての気づきが挙げられている。以上のことから、本研究の目的1である、グループワークによる相互評価を特徴とする新たなビジネスマナー教育プログラムの効果を確認することができる。

1. 発表を終えて (感想)

今回演習発表を初めて行い思った以上に緊張してしまっ  
た。授業でも演習は何度か行っているが、思ったようにできなくてやしかった。

また、今回②のケースは、授業外でも何度も見たり、なじみのあるケースだった  
のだが、落ち着いて余裕をもって演習発表できなかったため、自分の把握  
理解・練習不足だったと感じた。

このケースはあくもあるケースだ"と思うので、スムーズに完ぺきに自信をもって  
来客応対できるようにしたい。

2. よくできた点

メンバーからのコメントにも書いてあったように、「笑顔では応対できて感じよく  
できていたのよかったです。

また、全体的に「スムーズ」にできていた。

3. 改善点・今後の課題

とくに多かったコメントの中では、「早口だった」という点が「一番の改善点だ」と  
感じた。あとは、早口だったため言葉が「カミカミでセリフみたいになってしまった」と  
思う。そのため間違えた時は「失礼致しました」と一言言った方がよい。

その他には、笑顔すぎることがあると指摘された。なので、もっと頼りがい  
のあるようメリハリのあふ対応が必要だ。

上司に取り次ぐ際、所用時間を伝えることを怠らないうで確認できると  
行う。

4. 他者からのコメント (裏にコメントカードをはる)

さん  
笑顔とスムーズな対応が良かったので  
改善点はなるべくわし可でいる所です。  
所要時間を伝えるのを怠らないうで

さん  
① 笑顔とスムーズな対応が良かったので  
良かったぞう!  
② もう少しゆとりを話したら良くなると  
思います。

さん  
笑顔がよかった。  
まちがえた時は「失礼いたしました」など  
を言った方がよい。  
早口だったのでゆとりを話せばいいと思います。

良い点 笑顔がよくて  
印象がよかった  
改善点 少しは早口だった。

さん  
笑顔と対応して、全体的に「スムーズ」  
な対応が良かった。  
もう少しゆとりを話せばいいと思います。

図 4-5 相互評価のワークシート (記入例)

## 4.5 結果

### 4.5.1 調査1：授業評価アンケート調査

授業評価調査結果（表 4-2）では、全ての項目において本科目が私立短大全体の平均スコアを上回り、特に授業満足度の指標となる項目 8「あなたは、この授業を全体として良い授業であったと思いますか。」に対しては 100%の学生（5 そう思う、4 ややそう思うの合計）が「思う」と答えるなど、本科目が学生に高い満足度を与えていることがわかる。また、最もスコアが高かったのは項目 2「この授業は、学習目的やねらいがハッキリしていたと思いますか。」4.84 で、やはり 100%の学生が「思う」と答えている。本科目において学習目標を具体的な内容に落とし込んだ到達度目標を学生に提示し、授業前後での自己評価アンケートや実技テストでその到達度目標を繰り返し確認することによって、学習目的が学生に明確になっていたことがわかる。

授業実施11クラスの内、筆者が担当したクラス38名のアンケートの学生の自由記述で、最も目立ったのは「ロールプレイングが多く身についた」、「社会に出て役に立つ」「バイトで役に立った」であった。本科目はグループワークで、毎回、全員がロールプレイングを行う形式をとっていたことがよい効果を与えていることがわかる。また、「自分がどのくらいできているかを確認できてよかった」などグループワークで相互評価を行ったことを通じて、自分のレベルを把握できたことがわかる。このことは、グループによる相互評価を用いたことによる効果である。

表 4-2 「ビジネスマナー」授業評価調査結果

質問項目	思う(スコア5と4)%		平均スコア	
	指定クラス (n=38)	全体 (n=3007)	指定クラス (n=38)	全体 (n=3007)
1. わたしはこの授業に意欲的に取り組んだ。	92.1	81.8	4.32	4.06
2. この授業は、学習目的やねらいがハッキリしていたと思いますか。	100.0	81.7	4.84	4.21
3. 教員は、分かりやすく教える工夫をしていたと思いますか。	100.0	79.3	4.74	4.15
4. テキストや教材は学習に適切なものだと思いますか。	97.4	76.0	4.53	4.09
5. 授業の進め方のスピードは、理解するのに適切であったと思いますか。	94.6	74.6	4.41	4.04
6. 教員は、学生の参加(質問・発言・課題提出など)を促したと思いますか。	100.0	78.6	4.76	4.14
7. 学習を通じて、この授業の学習目標は達成できたと思いますか。	92.1	70.2	4.34	3.92
8. あなたは、この授業を全体として、良い授業であったと思いますか。	100.0	81.8	4.79	4.24

## 4.5.2 調査2：学習達成度自己評価アンケート調査

### (1) 事前評価結果

学習達成度事前評価結果（表4-3）では、項目⑩「全体的な印象はよいか」以外の教員期待度は学生の自己評価よりも低く、学生の傾向として「できる」つもりといえ、教員の傾向は「できないだろう」という双方の先入観の違いを表している。また、学生は項目⑩の自分の全体的な印象には自信がないことが分かった。一番できないと思う項目は、学生も教員も同じ項目⑥「来客応対の言葉遣いは正しいか」であったが、これは、学生は来客応対の機会がないからと思われる。

### (2) 事後評価結果

学習達成度事後評価結果（表4-4）では、学生の自己評価の項目①～⑩全ての学習達成度を示す評価値が事前評価と比べて上昇している。具体的な項目を見ると、項目③「手は前できちんと組んでいるか」が1.62と一番高く、⑥「来客応対の言葉遣いは正しいか」は0.97と一番低かったが、全ての項目において、学生に授業効果があったことがわかる。

### (3) 事前事後評価の比較結果

まず、学生による「事後評価－事前評価」結果（表4-5）では、項目⑦「適切な声の大きさとスピードで話すことができる」が0.63、次いで⑥「来客応対の言葉遣いは正しいか」が0.59と伸びが高かった。これは、いずれの項目も事前評価が低かったことが影響していると思われる。また、項目④「明るい表情ができる」が0.35、③「手をきちんと前で組むことができる」が0.36と比較的伸びが低かった。これは、両項目とも事前評価が比較的高かったことが影響していると思われる。

次に本科目の教育効果を統計的に判断するために、事前評価と事後評価の各項目の平均値と標準偏差を求め、Wilcoxonの順位和検定を用いて比較した（表4-5）。その結果、全ての項目において、p値からは「事前の群と事後の群とに差がない」とする帰無仮説は有意水準5%で棄却され、事前と事後の分布が異なる分布であった。また、事後の平均値が事前よりも高値であることから、その増加については統計的な有意差がみられた。このことより、グループワークによる相互評価を用いた本科目が効果的なプログラムであることが、統計的にも明らかになった。

表 4-3 学習達成度 事前・事後・成長値の評価結果

(n=414)

項目	事前			事後			成長値(事後-事前)	
	学生	教員	差	学生	実技テスト	差	事後-事前	p値
①身だしなみ	0.97	0.55	0.43	1.48	1.17	0.31	0.50	0.00 ***
②かかと・背筋	0.95	0.45	0.50	1.39	1.09	0.30	0.43	0.00 ***
③手を組む	1.26	0.73	0.53	1.62	1.14	0.48	0.36	0.00 ***
④明るい表情	0.90	0.73	0.17	1.25	1.14	0.11	0.35	0.00 ***
⑤あいさつ言葉	0.90	0.55	0.36	1.32	1.27	0.04	0.42	0.00 ***
⑥来客対応言葉	0.38	0.09	0.29	0.97	1.17	-0.21	0.59	0.00 ***
⑦適切な声	0.54	0.45	0.08	1.16	1.06	0.10	0.63	0.00 ***
⑧相手を見る	0.92	0.55	0.37	1.42	1.17	0.25	0.50	0.00 ***
⑨お辞儀の仕方	0.62	0.45	0.16	1.07	1.06	0.01	0.45	0.00 ***
⑩全体的な印象	0.58	0.82	-0.24	1.01	1.11	-0.10	0.43	0.00 ***

\*\*\*p&lt;0.001, \*\*p&lt;0.01, \*p&lt;0.05

#### 4.5.3 調査3：実技テスト(基本技能到達度テスト)調査

##### (1) 実技テスト結果

実技テストの結果(表4-3)によると、本科目を履修した学生に実技テストで不合格となった学生はおらず、全ての項目において平均点が1点(ふさわしい水準に到達している)を超えていた。このことから、グループワークによる相互評価を用いたビジネスマナー教育の効果を客観的にも確認することができた。

次に具体的な項目をみると、到達度が一番高いのは、項目⑤「あいさつの言葉遣いは正しいか」が1.27であり、次いで項目①⑥⑧が1.17と続いている。これは、毎回の授業の始まりと終わりに、きちんと立ってあいさつすることを徹底していたことも影響していると思われる。反対に到達度が一番低かったのは、⑦「声の大きさ、スピードは適切か」、⑨「おじぎを適当なスピードでメリハリをつけて行っているか」が1.06であり、学生が苦手としている今後の課題を明らかにすることができた。

なお、今回の実技テストの対象者は本科目を履修した学生のみで、前述したとおり学年の約5%にあたる本科目の非履修者はその対象となっていないことから、これらの学生については私立短大で行う能力開発の一環であるマナーの活用力に関する質の保証ができない状況にある。マナーの活用力が私立短大の求める基本技能である以上、全ての学生に対して質の保証ができるように本科目を必修化していく必要があると思われる。この点は、私立短大における今後の課題である。



### (2) 学生のレビュー結果

授業実施11クラスの内、筆者が担当したクラス38名の実技テスト終了後のレビュー結果で最も目立ったのは「緊張してうまくできなかった」で、具体的には、体勢については「固くなってしまった」、「笑顔が引きつってしまった」など、言葉遣いと話し方については「早口になってしまった」、「声が震えてしまった」、「言葉が出てこなかった」などが挙げられている。普段の授業ではできていることが、実技テストという改まった場ではできなくなるということが身にしみたと、自分ではわかっているつもりでも実践することができなかった、「就職面接が思いやられる」との感想もあり、学生が自分のキャリア形成における改善点を認識することができていることがわかった。このことからキャリア教育の一環としての効果を確認することができた。

また、「完璧ではなかったかもしれないが自然と言葉が出てきた」、「まだ、未熟と思う部分もあったが3ヶ月前より上達できた」など自分の成長を実感している感想も多く見られた。

### (3) 教員のレビュー結果

実技テスト終了後、授業担当教員9名にレビューを行った。そのコメントで多かったのは学生が緊張感を持って実技テストに取り組むことの効果で、9名中4名の教員が挙げていた。緊張していつもの力を発揮できなかったことも、学生にとって良い経験となったとの指摘は、学生の学習達成度自己評価アンケートでの自由記述と同様である。この経験は、就職活動における面接にも役立てることができると思われる。教員にとっても、実技テストは学生の「ビジネスマナー」修得状況を個別に把握できる貴重な機会であり、キャリア教育の一環として、今後の指導に役立てることができることを確認することができた。

## 4.6 考察

### 4.6.1 アンケート事後評価結果と実技テスト結果の比較検証（分析1）

学習達成度事後評価結果（表4-3）の通り、学生による事後評価結果も、教員による実技テスト結果も、事前の評価値と比べ全て上昇しており、双方の乖離も0.5点以下と、著しく認識の相違が目立つ項目はなかった。実技テスト結果は学生に提示していないため、学生の事後の自己評価結果に影響を与える可能性も無く、このことより、学生による主観的評価結果と教員による客観的実技テスト結果の妥当性を確認することができた。教育の質の保証の視点による新たな効果測定の意義は高いと考える。

さらに、項目⑥「来客対応の言葉遣いは正しいか」と項目⑩「全体的な印象はよいか」は、学生の自己評価より教員による実技テストの結果が高く、項目⑦「適切な声の大きさとスピードで話すことができる」以外の項目においては、事前評価結果に比べ事後評価結果が学生と教員の評価の差が減少している。このことより、授業を通して、学生が適切な自己評価力を身につけたことがわかった。これは、調査1：授業評価アンケート調査の学生の自由記述からもわかるように、本科目はグループワークで行っていたため、他者の実技を見る機会が多く、また、グループ内で相互評価をしていたことが影響していると考えられる。この適切な自己評価力は、キャリア教育の重要な到達目標の一つと思われるため、今後一層の研究が必要であろう。

前述したとおり、教育の質の保証を検討する上では主観的な評価と客観的な評価の両面から検証する必要がある。その点において本研究では、目的2である、学生による学習達成度自己評価アンケートによる主観的評価に加えて、教員による実技テスト（基本技能到達度テスト）の客観的評価の両方において、教育の質の保証が成されていることを確認することができた。

この結果は、前述した相互評価のマトリクス（図4-1）を利用して具体的に説明することができる。今までの研究で行われていた効果測定においては、学生による主観的評価しか測定されていなかったため、学生が自高他高タイプ（自己評価も他者評価も高い）なのか、自高他低タイプ（自己評価は高いが他者評価は低い）なのか判断できなかった。教育の評価においては、主観的評価が高いことは学生の満足度を高める上で意味があるが、ビジネスマナーの評価は顧客など他者が行うものであり、客観的評価が高いこと、すなわち自高他高タイプか自低他高タイプ（自己評価は低いが他者評価は高い）であることが求められる。ゆえに、これら二つの評価を実施してこそ、最も望ましい自高他高タイプであるか否かを判断することができる。

### 4.6.2 実技テスト結果 2012年度と2011年度の比較検証（分析2）

本科目においては以前からグループワークは取り入れていたものの、相互評価を特に留意して実施したのは2012年度からである。そこで、実技テストにおける各項目の「ふさわしい水準に到達していない」割合を、2012年度と2011年度で比較した結果が表4-6である。2011年度は、基本技能到達テストを全学的に実施した初年度であるが、実技テストは2段階評価（ふさわしい水準に到達している1点、到達していない0点）で実施しているため、本稿で取

#### 第4章 相互評価

り上げている2012年度の3段階評価と数値的な比較を行うことができない。そのため、ふさわしい水準に到達していない（0点）評価を受けた学生の割合で比較した。

その結果、項目②「かかとを付け背筋を伸ばしてたつことができる」については、2011年度のほうが「ふさわしい水準に到達していない」割合が低かったものの、項目③「手を前できちんと組むことができる」と⑤「正しい言葉遣いでありさつをすることができる」は両年度が同じ割合で、それ以外の7項目については2012年度の割合が低く、実技テストの評価が全般的に高いことがわかった。このことより、本研究の目的1である、グループワークによる相互評価を特徴とする新たなビジネスマナー教育プログラムの効果を確認することができた。

この結果についても、相互評価のマトリクス（図4-1）で説明することができる。ロールプレイ後のフィードバックを自己評価だけで行うのでは、やはり自高他高タイプなのか、自高他低タイプか判断できない。したがって、今回実施したグループメンバーとの相互評価により他者評価を受けることによって初めて、最も望ましい自高他高タイプであるか否かを判断することができる。

表 4-4 「ビジネスマナー」実技テストの到達していない人数比較結果

項目	2012年度 (n=414)	2011年度 (n=423)
①身だしなみ	6	13
②かかと・背筋	11	6
③手を組む	5	5
④明るい表情	5	13
⑤あいさつ言葉	3	3
⑥来客対応言葉	12	35
⑦適切な声	4	17
⑧相手を見る	2	9
⑨お辞儀の仕方	3	23
⑩全体的な印象	1	10

### 4.7 第4章のまとめ

本章では、まず、本研究の特徴を相互評価のマトリクス図で示し、次に、私立短大における教育の質の保証のための基本技能到達度テストについて概観し、本科目における実技テストを提案するとともに、グループワークによる相互評価を特徴とするビジネスマナー教育プログラムを提案した。そして、私立短大がFD活動の一環として全学的に実施している授業評価アンケート調査結果について分析し、本科目が学生に高い満足度を与えていること、学習目的が学生に明確になっていることを示した。さらに、学生による主観的な効果測定として、学習達成度自己評価アンケートの調査結果について分析し、本科目の教育効果を統計的に明らかにした。続いて、教員による客観的な効果測定として、実技テストの調査結果について分析し、実技テストが学生にとって自分のキャリア形成における改善点を認識することができていること、教員にとってはキャリア教育における今後の指導に役立てることができていることを確認した。最後に、学習達成度自己評価アンケートと実技テスト結果を比較分析し両者の妥当性を確認すると共に、昨年度の実技テスト結果との比較分析から、グループワークによる相互評価を特徴とする新たなビジネスマナー教育プログラムの効果を、相互評価のマトリクス図をもとに自己評価と他者評価の両面から明らかにした。

今回の研究を通して、ビジネスマナー教育における相互評価の効果について重要と思われることを5点挙げたい。第1に、授業評価調査結果により（調査1）により、本科目が学生に高い満足度を与えていることがわかる。第2に、学習達成度自己評価アンケート調査結果（調査2）により、本科目が統計的にも、ビジネスマナーを身につけるために効果的な教育プログラムであることがわかる。第3に、実技テスト結果（調査3）により、本科目がビジネスマナーを身につけるために、客観的にも効果的な教育プログラムであることがわかる。さらに、第4として、学習達成度自己評価アンケート著差結果と実技テスト結果の比較検証（分析1）より、学生による主観的評価と教員による客観的評価の妥当性を確認することができた。第5として、実技テスト結果の前年度との比較検証（分析2）より、本プログラムの効果を確認することができた。これらのことから、アクティブ・ラーニングによるビジネスマナー教育における相互評価が一定の効果을挙げたこと、実技テストの妥当性を確認することができた。

本研究は、ビジネスマナー教育における相互評価の効果について明らかにしたものである。但し、本研究は私立短大においての1ケースに過ぎず、一般性までは示唆できていない。ゆえに、本結果が他大のビジネスマナー教育の効果測定においても支持されるかどうか今

## 第4章 相互評価

後も分析していく必要がある。

以上の通り、第4章では、学習者による主体的評価の中から、相互評価を特徴とするビジネスマナー教育と、客観的評価としての実技テストのデザイン、及び、その検証を行った。続く、第5章では、グループ評価を特徴とするビジネスマナー教育のデザインと検証を行っていく。また、今回の研究の副次的な結果であった、本科目を通して学生が適切な自己評価力を身につけることができた点については、第6章でより一層の研究を行っていく。

## 第4章 相互評価

## 第5章

### グループ評価を特徴とした ビジネスマナー教育のデザインと検証

## 5. グループ評価を特徴としたビジネスマナー教育のデザインと検証

### 5.1 第5章の概要

第3章から第6章では、学習者による主体的評価の効果を順に検証していく。まず第3章では、アクティブ・ラーニングによる接遇コミュニケーション教育の一環として、学習者による主体的評価の中から、自己評価を特徴とするビジネスマナー教育をデザインし、実践して、その効果を検証した。続く第4章では、相互評価を特徴とするビジネスマナー教育をデザインし、実践して、その効果を検証した。

本章では、グループ評価を特徴とするビジネスマナー教育をデザインし、実践して、その効果を検証し、グループ評価が社会人基礎力に与える効果について確認する。まず、5.2節では、本章の背景となる社会人基礎力について、そして、グループ評価に関する過去の研究と本研究の位置づけについて述べ、本章の目的を確認する。次に、5.3節では、本章の研究手法の概要と調査方法について述べる。さらに、5.4節では、ビジネスマナー科目の概要として、相互評価の特徴と合議制グループ評価の特徴について述べる。続いて、5.5節ではその調査結果を示し、5.6節で考察を深め、最後に、5.7節で本章のまとめを行う。

### 5.2 研究の背景

#### 5.2.1 社会人基礎力について

序論で述べたとおり、高等教育の場である大学や短大において、近年、キャリア教育が新たな注目を浴びている。中教審（2011）は、学校教育は「一人ひとりの社会的・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キャリア教育」を改善・充実していくことが必要と主張し、特に「基礎的・汎用能力」が、今後求められていると指摘したが、キャリア教育を実施する上で、この「基礎的・汎用能力」の指標の一つとなっているのが社会人基礎力である。

社会人基礎力とは、経済産業省が2006年から提唱している「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」で、「前に踏み出す力」、「考え抜く力」、「チームで働く力」の3つの能力から構成されている。3つの能力は12の能力要素から成り、具体的には、「前に踏み出す力（アクション）」は、「一歩前に踏み出し、失敗しても粘り強く取り組む力」であり、主体性、働きかけ力、実行力から成る。「考え抜く力（シンキング）」は「疑問を持ち、考え抜く力」であり、課題発見力、計画力、創造力から成る。「チームで働く力



（チームワーク）」は「多様な人々とともに、目標に向けて協力する力」であり、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成る（表5-1）。社会人基礎力は、大学を卒業したのに必ずしも社会人に必要な能力に達していない人が少なくないという企業の人事担当者らの話がヒントになっており、採用する企業側も大学側も、大学での教育や達成度を客観的に評価する基準を考えたという。そして、学生がどの水準に達しているのか一目でわかる点検表「プログレスシート」をつくり公表し、これらの基準をもとに学生など大学側が達成度を書き込み、企業が採用の際に役立てることを想定している。

なお、日本で提唱されている汎用能力（ジェネリック・スキル）には、社会人基礎力のほかに、文部科学省の「学士力」、厚生労働省の「就職基礎能力」「エンプロイアビリティ」、内閣府の「人間力」「就業力」、経済協力開発機構（OECD）の「キー・コンピテンシー」、リクルートワークス研究所の「基礎力」などさまざまな定義があるが、社会人基礎力の特徴は、経済界で必要とされる能力を重視して設定されていることである。そこで本研究では、キャリア教育における就職支援の観点から、社会人基礎力の育成に注目することとした。

表 5-1 社会人基礎力

3つの能力	12の要素	
前に踏み出す力(アクション) 一歩前に踏み出し、失敗しても粘り強く取り組む力	①主体性	物事に進んで取り組む力
	②働きかけ力	他人に働きかけ巻き込む力
	③実行力	目的を設定し確実に行動する力
考え抜く力(シンキング) 疑問を持ち、考え抜く力	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
	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
	⑥創造力	新しい価値を生み出す力
チームで働く力(チームワーク) 多様な人々とともに、目標に向けて協力する力	⑦発信力	自分の意見をわかりやすく伝える力
	⑧傾聴力	相手の意見を丁寧に聴く力
	⑨柔軟性	意見の違いや立場の違いを理解する力
	⑩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
	⑪規律性	社会のルールや人との約束を守る力
	⑫ストレスコントロール力	ストレスの発生源に対応する力

経済産業省（2006）を基に作成

### 5.2.2 グループ評価に関する過去の研究と本研究の位置づけ

第2章で述べたとおり、教育の場において学習者による主体的評価が注目されている。そこで、第3章では自己評価を特徴とするビジネスマナー教育を、第4章では、相互評価を特徴とする新たなビジネスマナー教育プログラムを実施することとしたが、グループ評価の有効性には着目していなかった。谷本（2016）は、前述した社会人基礎力の12の能力要素のう

ちチームで働く力（チームワーク）は、半数にあたる6つの能力要素で構成されており社会人基礎力の中核を担っていると指摘しており、グループ評価を取り入れグループ意識を向上させることによってチームワークも高まり、さらには社会人基礎力が向上することが期待される。

そこで本章では、グループ評価の評価者と被評価者を同じグループメンバーとする新たな教育評価方法を提案することとした。なお、本研究におけるグループ評価を一般的なグループ評価と区別するために「合議制グループ評価」と名付け、「グループワークにおいて、自分たちのグループメンバー全員の合議に基づく自分たちのグループの評価のこと」と定義する（図5-1）。合議制はビジネスの場で最も一般的な意思決定方式であり、その点でも社会人基礎力育成に寄与できるものと考えられるにもかかわらず、これまでキャリア教育の評価において注目されてこなかった。経済産業省（2009）は社会人基礎力の評価の実施方法において、自己評価の効果を、学生に自らの行動を振り返らせ、成長や力不足への気づきを促し、意識的に社会人基礎力の向上を図らせるために不可欠であるとしており、グループ評価においても同様の効果が期待できる。

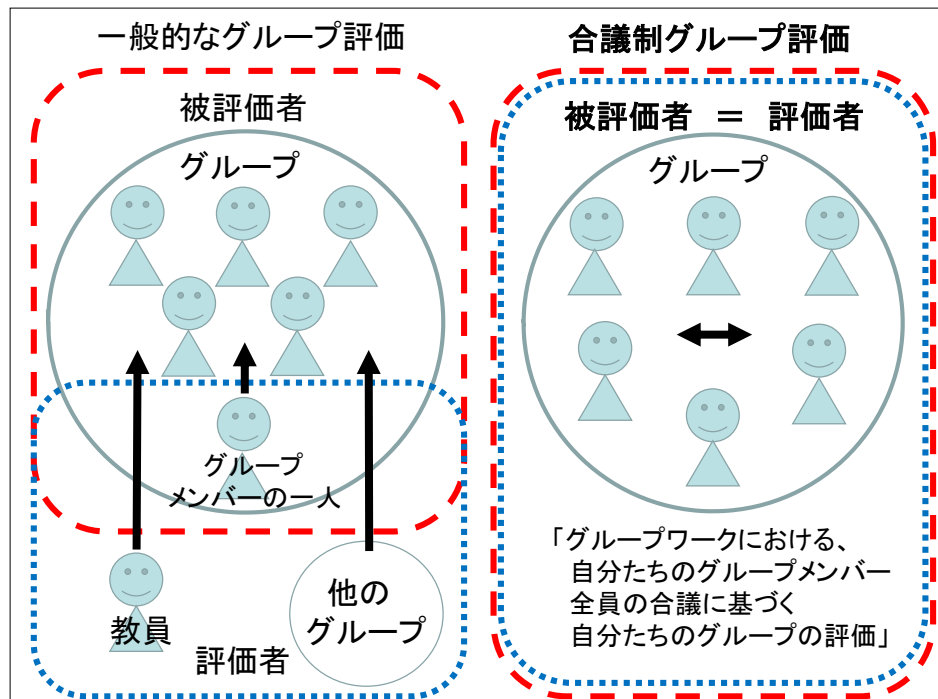


図 5-1 合議制グループ評価の特徴

5.2.3 目的

本章では、キャリア教育の一環として実施されているビジネスマナー教育において、相互評価に加えて合議制グループ評価を実施しグループ意識を高めることによって、社会人基礎力をより高めることができるという仮説のもとに、以下を行う。

すなわち、本研究では、社会人基礎力を育成するためのグループワークによる合議制グループ評価を特徴とする新たな教育評価方法をデザイン・実践して、その効果を検証することを目的とする。また、第4章において明らかにしたロールプレイングを対象としたグループワークにおける相互評価の効果について、引き続き社会人基礎力の視点からも検証する。相互評価の効果についての継続調査は第4章で挙げた今後の課題でもある。さらに、合議制グループ評価を実践することによって社会人基礎力の個人評価よりグループ評価が高くなる、すなわち個人よりグループで取り組むほうが社会人基礎力の育成に効果的であることを検証する。

本研究の特徴は、縦軸に「評価者」、横軸に「被評価者」をプロットした合議制グループ評価のマトリクス（図5-2）で示すことができる。具体的には、合議制グループ評価は、従来の自己評価に加えてグループメンバーによる他者評価、相互評価の特徴を併せ持つ、有効な評価方法であることを表している。

被評価者 評価者	自分 (Me)	グループメンバー (You)	自分のグループ (Us)
自分 (I)	自己評価	他者評価	グループ評価
グループメンバー (You)	他者評価	自己評価	グループ評価
自分のグループ (We)	グループ評価	グループ評価	<b>合議制 グループ評価</b>
他のグループ (They)	他者評価	他者評価	グループ評価
教員 (He, She)	他者評価	他者評価	グループ評価

図 5-2 合議制グループ評価のマトリクス

### 5.3 方法

#### 5.3.1 研究方法の概要

本研究においては、以下の手続きで研究を行う。まず、第4章で明らかにしたロールプレイングを対象としたグループワークによる相互評価を用いたビジネスマナー教育について概観する。そして、本章で新たに開発した、グループワークによる合議制グループ評価を用いた教育評価方法の概要とデザインの視点から研究を行う。

次に、グループワークによる相互評価と合議制グループ評価の効果を測定するために、2014年度（調査1）と2015年度（調査2）の2年間に亘り、東京都の私立大学（以下、私立大学）で、1年生前学期の授業として実施した「ビジネスマナー」科目（以下、本科目）の各々2クラス、合計4クラス合計215名の履修者を対象として、社会人基礎力評価アンケート調査を行う。なお、単年度ではなく2014年度と2015年度の2年間に亘るデータを各々分析することによって、調査対象者数を増やし、その年度特有の所属した学生の特性などに関係なく成長しているかどうかも同時に確認する。

そして、得られた調査結果を元に、次の3つの調査分析を行う。分析1として、アンケートの事前事後の結果についての比較、分析2として、合議制グループ評価を実施したクラスと実施しないクラスの比較、分析3として、合議制グループ評価と個人評価の比較分析を行う。なお、分析1は、本稿の目的のロールプレイングを対象としたグループワークにおける相互評価の効果を社会人基礎力の視点から検証するために行うものである。分析2は、グループワークにおける合議制グループ評価の効果を検証するために行うものである。分析3は、合議制グループ評価を行うと、事後調査において個人評価よりグループ評価が高くなることを検証するために行うものである。

これらの分析結果を基に考察を深め、最後に、合議制グループ評価を用いたことにより特に育成された社会人基礎力について若干の考察を加え、その効果と意義を整理すると共に今後の課題を提示する。

#### 5.3.2 調査方法

##### (1) 調査1

調査1の対象者は、2014年度に本科目を履修した学生のうち筆者が担当した2クラスで、チーム評価を実施したAクラス50名、実施しなかったBクラス55名の合計105名で、社会人基礎力自己評価アンケートの実施時期は授業初回の事前（4月）と最終回の事後（7月）である。

調査用紙は経済産業省（2009）の「社会人基礎力レベル評価基準表」をもとに作成し、調査項目は、図表1で示す通り社会人基礎力の12項目で、評価尺度は大小、優劣の一定の序列を示すリカートスケールの5段階評価（5そう思う、4ややそう思う、3どちらともいえない、2ややそう思わない、1そう思わない）とし、グループ評価欄を加えると共に、評価の根拠（具体的行動事実）欄と自由記述欄を置いた。なお、評価の際には、経済産業省（2009）のレベル評価基準例を示し、学生が適正に評価を行うようにした。（図5-5）

### (2) 調査2

調査2の対象者は、2015年度に本科目を履修した学生のうち筆者が担当した2クラスで、チーム評価を実施したAクラス55名、実施しなかったBクラス55名の合計110名で、実施時期、調査項目、評価尺度は調査1と同様である。

### (3) 調査分析方法

調査1・2で得られたデータは、本科目の教育効果を統計的に判断するために、分析1では事前評価と事後評価、事後評価から事前評価を引いた成長値の各項目の平均値と標準偏差を求め、Wilcoxonの順位和検定を用いて比較した（表5-3, 5-4）。

分析2では合議制グループ評価を実施したクラスと実施しなかったクラスの成長値を（表5-5）、分析3では合議制グループ評価を実施したクラスのグループ評価と個人評価の事後評価の平均値を（表5-6）、同じくWilcoxonの順位和検定を用いて比較した Wilcoxonの順位和検定を用いた理由は、本サンプルは離散型データであり、正規分布を前提とするt検定を適用すると、検定結果は事前事後の平均の差の有意性を過剰評価する懸念があるためである。

## 5.4 ビジネスマナー科目の概要

### 5.4.1 概要

本科目は、私立大学1年生前学期を対象とした選択科目で、第3章における私立短大と同様に、例年、多くの学生が履修して単位を修得している。本科目では、10クラスを5名の教員（専任教員2名、兼任教員3名）が担当し、基本的には共通テキストとマニュアルに基づきながら、担当教員の判断で適宜アレンジを加えて実施することとなっている。授業は、1クラス55名前後を8グループ（6～7名/グループ）に分けたグループワーク形式で行っている。

私立大学におけるシラバスに提示した本科目の到達目標は、次の3つである。

## 第5章 グループ評価

- ・信頼される仕事をするためには、ビジネスマナーが必要であることを理解できる。
- ・ビジネスパーソンに求められる行動、表情、態度、言動、話し方などを具体的に理解し、実践できる。
- ・グループワークに積極的に参加し、他者の意見を聞いたり、自分の考えを表現できる。

また、授業スケジュールは表5-2の通りである。

## 第5章 グループ評価

### 表 5-2 授業スケジュール

	授業項目	概要	授業外学習
1	オリエンテーション ビジネスマナーの基本	①授業全体の内容把握、進め方、成績評価について ②出席の重要性、授業記録シートの書き方 ③授業外学習について、プロフィール票の記入 ④ビジネスマナーとは何か、なぜ必要か	ビジネスマナーの前に、大学生の振る舞い（行動、言動）を身につける「信頼される」とはどのようなことか、日常の自分をもとに考えておく
2	就業意識の確認 (働く心構え)	①マナーとルールの違いについて ②社会人に求められること、学生と社会人の立場の違い(DVD学習、グループワークで学ぶ) ③自己管理(時間、健康、感情など)の重要性	プロフィール票の社会人基礎力の点数を記入して提出「学生と社会人の相違点」のシートを完成させる
3	基本動作 ① お辞儀・立ち振る舞い	①信頼と親しみを伝えるお辞儀のしかた <実習> ②立ち姿勢、座り姿勢、表情、態度、物の置き方、渡し方 ③授業を受ける基本姿勢を学び、実践する	お辞儀の仕方を確実に身につける。自分の無意識動作について良し悪しを具体的に考えて書き出しておく
4	基本動作 ② 身だしなみ・あいさつ	①ビジネスの場における身だしなみの基本(清潔、調和、機能性)、スーツの着用の仕方、整え方を理解する ②身だしなみとおしゃれの違いを理解し実践する ③あいさつ、返事の重要性	<b>スーツ着用</b> 、髪型、靴、鞄にも意識をして整えて、登校途中で出会う社会人からビジネスのポイント、ヒントを3つ得て出席する
5	言葉遣い ① 敬語の使い方	①敬語の使い方の基本(丁寧語、尊敬語、謙譲語) ②二重敬語を使わない、相手に合わせた敬語の使い分け ③敬語 <演習・小テスト>	敬語の課題シートを完成させる。敬語小テストを実施するので、毎回予習復習をする
6	言葉遣い ② 学生言葉からの卒業	①敬語の基本(復習) <小テスト> ②様々な場面、相手との関係を考えて演習を通して学ぶ ③話し言葉の改善。学生言葉、言葉グセからの卒業 ④感じの良いソフトな表現	言葉遣いの課題シートを完成させる。小テストを実施するので、予習復習をしておく
7	会話の仕方 アサーティブな表現	①相手を尊重した話し方 ②相手の気持のさき方、仕事を前に進める聴き方 ③アサーティブな表現 <ディスカッション>	相手の言いたいこと(主訴)は何か。聴き方に注意をする。アサーティブな表現の課題シートを完成させる
8	仕事への取組み方 ① 指示命令と報告、相談	①仕事の流れ(マネジメントサイクル) ②命令、指示、忠告の受け方 <ミニテスト> ③指示の受け方 <演習>	仕事への取組み方(指示、命令、忠告の受け方、報告の仕方)を精読し、重要点に下線を引いておく
9	仕事への取組み方 ② 優先順位の考え方	①報告、連絡、相談の仕方 <ロールプレイング> ②伝言メモの書き方 <演習> ③仕事の優先順位の考え方 <ディスカッション>	第8週の内容を復習する。仕事の優先順位のシートを読んでおく。
10	訪問マナー① 電話対応の基本	①電話対応の基本(電話会話の特徴、注意点) ②かけ方、受け方、取り次ぎ方の練習 ③アポイントメント(面会約束)の取り方 ④電話メモの取り方、渡し方 <DVD・演習・実習>	テキストの電話対応を精読し、電話対応シートの会話をスムーズに言葉が出るように練習しておく
11	訪問マナー② 訪問時の心得、準備	①対応の基本と全体の流れ ②アポイントメント(面会約束)を取る ③準備をして訪問をする、受付で名乗る ④応接室で名刺交換 <DVD・ロールプレイング>	テキストの訪問マナーを精読し、受付での名乗り方、名刺交換の場面を練習しておく
12	訪問マナー③ 受付、案内、席次	①受付、取り次ぎ、案内(廊下、エレベーター、入室) ②様々な場面の席次(応接室、会議室、列車、車) ③他社訪問、来客対応の練習 <ロールプレイング>	訪問の流れ、席次について理解し、受付、案内、ドアの開閉、名刺交換をビジネスで通用するように練習して総合演習に備える
13	訪問マナー④ 総合演習	①訪問マナーの総合演習 <ロールプレイング> ②お辞儀テスト	<b>スーツ着用</b> 。グループで2社に分かれ役割を決めて、言葉遣いや行動がスムーズでビジネス的であるよう練習しておく
14	授業のまとめ 目標達成度の確認	①マナー、チームワークの達成度の確認 ②全体発表	<b>スーツ着用</b> 。プロフィール票の社会人基礎力の点数、成長できたことを記入し提出 授業記録シートを完成させて提出

### 5.4.2 相互評価の特徴

ビジネスマナーの評価は自分ではなく顧客などの相手という客観的評価に依るところが多い。そのため、筆者らは第4章において、グループワークによる相互評価を行うという方法を提案した。本章においては、社会人基礎力の育成を目的として、継続して相互評価の効果も確認していく。この授業の流れと特徴を図5-3に示す。

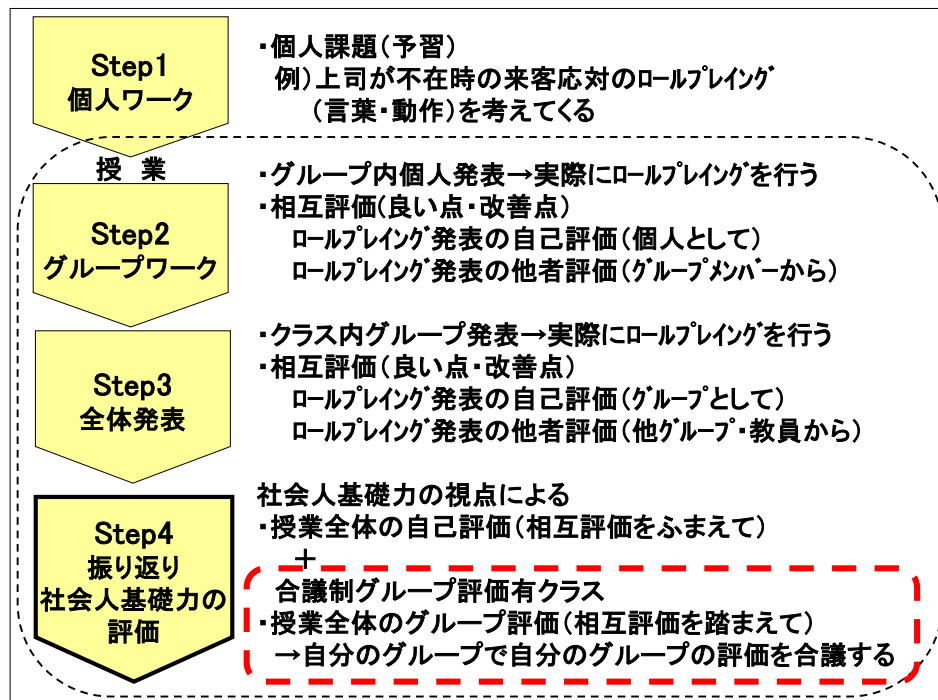


図 5-3 「ビジネスマナー」基本の授業構成と合議制グループ評価

具体的には、Step3までは第4章の通りであるが、毎回、来客対応などのロールプレイング課題に関して、個人課題として予習を行ってきた上で (Step1)、まず、グループ内で全員が実際に個人発表として言葉と動作のロールプレイングを行い、自分自身で自己評価をすると共に、グループメンバーからの他者評価を受ける (Step2)。さらに、クラス内でもグループとして発表を行い、グループとして自己評価をすると共に、他グループと教員からの他者評価を受けることを繰り返した (Step3)。個人発表だけでなくグループとしても発表を行うことにしたこと、個人としての評価だけでなくグループとしての評価も受けることにしたこと理由は、実際の社会での仕事は、個人だけでなく複数で協同して行うことが多いという、社会人基礎力育成の視点による。



### 5.4.3 合議制グループ評価の特徴

さらに本章においては、毎回の授業の最後に振り返りの一環として、社会人基礎力の視点から自己評価を行うことを毎回の授業で繰り返した (Step4)。具体的には、毎回の授業における社会人基礎力の良かった要素と改善すべき要素にその理由 (行動事実) を添えることを徹底し、今後役に立てられるようにした。加えて、合議制グループ評価実施クラスにおいては、自分のグループで自分のグループの評価を合議する合議制グループ評価を毎回の授業で繰り返し、前述の自己評価同様、グループ全体としての社会人基礎力の良かった要素と改善すべき要素とその具体的な事例を踏まえた理由を、グループ全体で振り返り合議して記入するようにした (Step4) (図5-4)。また、授業最終回では、前述の通り経済産業省 (2009) の「社会人基礎力レベル評価基準表」をもとにした評価シートに、授業全体の評価と共に具体的な行動事実を記入するようにした (図5-5)。

経済産業省 (2009) は、社会人基礎力の評価の実施方法として、自己評価や振り返りはなるべく頻繁に行うこと、また、能力の伸びこそ大事であり、伸びた能力についての行動事実の確認と、下がった能力についての行動事実とそれを踏まえての改善目標を挙げるのが重要であるとしており、本研究ではこれらを参考にしている。

社会人基礎力を育成するために有効な教育手段として、課題解決型学習 (Project-Based Learning: 以下、PBL) のようにプロジェクト形式で問題解決に当たることが挙げられているが (経済産業省 2007)、PBLを実施するにあたっては、大学全体である程度組織的に導入する必要があり、教員が誰でもすぐに取り入れられるわけではない。また、PBLに参加できる学生の人数にもある程度の制限があり、学生も誰でもすぐに参加できるわけでもない。そこで、既存の授業科目の中に比較的容易に取り入れることができ、ある程度の効果を期待できる方策として筆者らが注目したのがグループワークの活用である。本研究で取り上げるビジネスマナー科目はロールプレイングを対象としたグループワークにより進められており、毎回の授業で、一つの演習課題に取り組みグループで協力して解決していくという、広義での小さなPBLの繰り返しであると捉えることができると考えたのである。



(事後)個人評価合計 38点  
自グループ評価合計 41点

社会人基礎力 自己評価シート

1. 各項目について最も当てはまると思う数字に○を付けてください。

分類	2015年4月14日 (前)					2015年7月22日 (後)					グループ評価	評価の根拠(具体的行動事実)
	できない	ややできない	普通	できる	よくできる	できない	ややできない	普通	できる	よくできる		
社会人基礎力	合計: 29点					合計: 38点					41点	
前に踏み出す力 (アクション)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	4	①入校時よりは、グループ内において主体性(自身)に引きまわった。 ②グループ内での同僚に声をかけた。 ③授業前に集まって発表の練習をした。 ④おじぎの練習で直した方が良いところを指摘した。 ⑤宿題も授業に間に合うように終わらせた。 ⑥映像を見て応対の手本をミュニケーションした。
考え抜く力 (シンキング)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	4	⑦グループ内発表の時に自分の意見を分かりやすく伝えました。 ⑧他の人の発表をきちんと聴きました。 ⑨他の人の考え方も理解しようと思いました。 ⑩自分が今どの状況にいるかを確かめて行動しました。 ⑪初対面でのやり取りの「おじぎ」をいつも意識しました。 ⑫常に授業を学ばせようと思っていました。
チームで働く力 (チームワーク)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	3	
2. (前)自分の社会人基礎力について感じたこと コミュニケーションはまだ足りないと 感じました。また、受け身なところが 多いと感じました。											4. (後)自分の社会人基礎力について感じたこと、成長したこと 働きかければ、ロールプレイやグループワーク の時に声をかけた。思ったより、 よくできた。	6. (後)グループの社会人基礎力について感じたこと、成長したこと それだけ働きかけ力がある人が多くいた ことだと思いました。
3. (前)自分の社会人基礎力について今後の課題 、自分の配慮がその場に応じて 、できるようにすること。 、能動的に物事を進められるようにする											5. (後)自分の社会人基礎力について今後の課題 課題発見力を向上させるために、 常に物事を考えようという気持ち をもちました。	7. (後)グループの社会人基礎力について今後の課題 わりときりざりに行っていました。きちんと 計画を立てて行動しようと思いました。
学生番号	氏名(ふりがな)	グループ	学部	学科	曜日	時限	担当教員					
							藤原先生					

図 5-5 社会人基礎力の事前事後評価シート (個人評価・合議制グループ評価) 記入例

### 5.5 結果

#### 5.5.1 調査1 (2014年度)

本科目履修者の社会人基礎力が向上しているかどうかを、授業初回の事前評価と授業最終回の事後評価結果で分析したところ、2014年度の調査では表5-3の通り、まず事後評価から事前評価を引いた成長値では、合議制グループ評価を実施したクラスの成長値平均は0.62ポイントで、成長値が高い項目は⑦発信力0.84、⑧傾聴力0.76、③実行力0.74で、成長値が低い項目は⑨柔軟性0.40、⑩状況把握力0.46であった。合議制グループ評価を実施しないクラスの成長値平均は0.33ポイントで、成長値が高い項目は⑦発信力0.50、②働きかけ力0.45、⑧傾聴力0.40で、成長値が低い項目は⑨柔軟性0.24、⑩状況把握力0.27であった。

次に、本科目の教育効果を統計的に判断するために、事前評価と事後評価の平均値と標準偏差を求め、Wilcoxonの順位和検定を用いて比較したところ、合議制グループ評価を実施したクラスでは、12の能力要素のうち⑨柔軟性と⑩状況把握力は平均値は向上しているものの有意差は認められなかったが、全体では3つの能力全てが有意に向上していた。合議制グループ評価を実施していないクラスでは、⑥創造力、⑨柔軟力、⑪規律性は平均値は向上しているものの有意差は認められなかったが、全体では3つの能力全てが有意に向上していた。

#### 5.5.2 調査2 (2015年度)

本科目履修者の社会人基礎力が向上しているかどうかを2014年同様に、授業初回の事前評価と授業最終回の事後評価結果で分析したところ、2015年度の調査では表5-4の通り、まず成長値では、合議制グループ評価を実施したクラスの成長値平均は0.83ポイントで、成長値が高い項目は③実行力1.16、⑧傾聴力1.07、⑦発信力1.00で、成長値が低い項目は⑨柔軟性0.49、⑩状況把握力0.60、⑪規律性0.60であった。合議制グループ評価を実施していないクラスの成長値平均は0.55ポイントで、成長値が高い項目は⑦発信力0.90、⑧傾聴力0.84で、成長値が低い項目は⑪規律性0.28、④課題発見力0.39であった。

次に、Wilcoxonの順位和検定を用いて比較したところ、合議制グループ評価を実施したクラスでは3つの能力と12の能力要素全てが有意に向上していた。合議制グループ評価を実施していないクラスでは、12の能力要素のうち⑪規律性は平均値は向上しているものの有意差は認められなかったが、全体では3つの能力全てが有意に向上していた。

表 5-3 学習達成度の事前事後評価比較結果 (2014 年度)

(2014年度) 社会人基礎力	A グループ評価有クラス (n=50)					B グループ評価無クラス (n=55)						
	事前評価 平均値	事後評価 平均値	成長値 (事後- 事前)	p値		グループ 事後評価 平均値	事前評価 平均値	事後評価 平均値	成長値 (事後- 事前)	p値		グループ 事後評価 平均値
前に踏み出す力												
①主体性	2.86	3.38	0.52	0.003	**	3.72	3.25	3.60	0.35	0.044	*	3.75
②働きかけ力	2.62	3.22	0.60	0.025	*	3.66	3.13	3.58	0.45	0.020	*	3.44
③実行力	2.66	3.40	0.74	0.014	*	4.20	3.29	3.62	0.33	0.008	**	3.69
小計	8.14	10.00	1.86	0.002	**	11.58	9.67	10.80	1.13	0.002	**	10.87
考え抜く力												
④課題発見力	2.62	3.20	0.58	0.001	***	3.50	2.96	3.24	0.28	0.073	†	3.16
⑤計画力	2.30	3.00	0.70	0.002	**	3.36	2.64	3.00	0.36	0.015	*	3.36
⑥創造力	2.36	3.08	0.72	0.002	**	3.58	3.02	3.22	0.20	0.363		3.15
小計	7.28	9.28	2.00	0.000	***	10.44	8.62	9.45	0.83	0.026	*	9.67
チームで働く力												
⑦発信力	2.46	3.30	0.84	0.000	***	3.54	2.95	3.45	0.50	0.004	**	3.60
⑧傾聴力	3.10	3.86	0.76	0.000	***	3.96	3.56	3.96	0.40	0.011	*	3.64
⑨柔軟力	3.06	3.46	0.40	0.118		3.76	3.36	3.60	0.24	0.110		3.85
⑩状況把握力	2.98	3.44	0.46	0.106		3.98	3.33	3.60	0.27	0.042	*	3.51
⑪規律性	2.94	3.50	0.56	0.072	†	3.66	3.36	3.64	0.28	0.115		3.58
⑫ストレス	2.88	3.40	0.52	0.030	*	3.82	3.02	3.36	0.34	0.067	†	3.40
小計	17.42	20.96	3.54	0.001	***	22.72	19.58	21.60	2.02	0.000	***	21.58
合計	32.84	40.24	7.40	0.000	***	44.74	37.87	41.85	3.98	0.000	***	42.13
	成長値平均 0.62						成長値平均 0.33					

\*\*\*p<0.001, \*\*p<0.01, \*p<0.05, †p<0.1

表 5-4 学習達成度の事前事後評価比較結果 (2015 年度)

(2015年度) 社会人基礎力	A グループ評価有クラス (n=55)					B グループ評価無クラス (n=55)						
	事前評価 平均値	事後評価 平均値	成長値 (事後- 事前)	p値		グループ 事後評価 平均値	事前評価 平均値	事後評価 平均値	成長値 (事後- 事前)	p値		グループ 事後評価 平均値
前に踏み出す力												
①主体性	2.75	3.49	0.84	0.000	***	3.76	2.85	3.47	0.62	0.000	***	4.02
②働きかけ力	2.15	3.13	0.98	0.000	***	3.67	2.60	3.20	0.60	0.001	***	3.71
③実行力	2.33	3.49	1.16	0.000	***	3.33	2.85	3.51	0.66	0.000	***	3.53
小計	7.22	10.11	2.89	0.000	***	10.76	8.31	10.18	1.87	0.000	***	11.25
考え抜く力												
④課題発見力	2.40	3.24	0.84	0.000	***	3.13	2.85	3.24	0.39	0.017	*	3.55
⑤計画力	2.42	3.16	0.74	0.000	***	3.07	2.60	3.04	0.44	0.004	**	2.47
⑥創造力	2.20	2.82	0.62	0.000	***	2.73	2.62	3.04	0.42	0.013	*	3.78
小計	7.02	9.22	2.20	0.000	***	8.93	8.07	9.31	1.24	0.001	***	9.80
チームで働く力												
⑦発信力	2.27	3.27	1.00	0.000	***	3.65	2.45	3.35	0.90	0.000	***	3.60
⑧傾聴力	2.73	3.80	1.07	0.000	***	4.13	2.98	3.82	0.84	0.000	***	3.69
⑨柔軟力	2.76	3.25	0.49	0.001	***	3.38	2.93	3.36	0.43	0.003	**	3.40
⑩状況把握力	2.64	3.24	0.60	0.000	***	3.65	3.07	3.49	0.42	0.005	**	3.69
⑪規律性	2.75	3.35	0.60	0.000	***	3.36	3.16	3.44	0.28	0.135		3.78
⑫ストレス	2.42	3.38	0.96	0.000	***	3.55	2.80	3.36	0.56	0.004	**	4.16
小計	15.57	20.29	4.72	0.000	***	21.72	14.60	20.82	3.43	0.000	***	22.33
合計	29.81	39.62	9.81	0.000	***	41.41	30.98	40.31	6.54	0.000	***	43.38
	成長値平均 0.83						成長値平均 0.55					

\*\*\*p<0.001, \*\*p<0.01, \*p<0.05, †p<0.1

## 5.6 考察

### 5.6.1 事前事後評価による比較検証（分析1）

調査1（2014年度）・調査2（2015年度）のいずれの結果でも、全体では3つの能力全てにおいて、事後評価から事前評価を引いた成長値が有意に向上していることを確認することができた。このことより、グループワークによる相互評価を用いた本科目が、合議制グループ評価有り無しに関わらず社会人基礎力育成に有効なプログラムであることが、統計的にも明らかになり、本稿の目的を確認することができた。さらに、2年間を通して成長値が高い項目を確認すると、合議制グループ評価有クラスでは③実行力、⑦発信力、⑧傾聴力の3項目、合議制グループ評価無クラスでは⑦発信力、⑧傾聴力の2項目で、合議制グループ評価を実施することによって特に③実行力が育成される可能性が示唆された。

### 5.6.2 合議制グループ評価有クラスと無クラスの成長値比較検証（分析2）

次に、本稿の目的である合議制グループ評価の効果を検証するために、合議制グループ評価有クラス（統制群）と合議制グループ評価無クラス（非統制群）の数値結果を比較した結果が表5-5である。

その結果、表5-5の通り、2014年度も2015年度も合議制グループ評価有クラスの社会人基礎力成長値が、合議制グループ評価無クラスの成長値を上まわっていることが分かった。さらに、合議制グループ評価の効果を統計的に判断するために、合議制グループ評価有クラスの成長値と合議制グループ評価無クラスの成長値をWilcoxonの順位和検定を用いて比較したところ、2014年度は、合議制グループ評価を実施したクラスが、3つの能力全てで全体では有意に向上しており、12の要素については③実行力、⑥創造力、⑧傾聴力において個別でも5%水準で有意差が認められた。2015年度も、合議制グループ評価を実施したクラスが、3つの能力全てで全体では有意に向上しており、12の要素については②働きかけ力、③実行力、④課題発見力、⑤計画力、⑪規律性、⑫ストレスコントロール力において個別でも5%水準で有意差が認められた。

これらのことより、合議制グループ評価が社会人基礎力育成に効果的であることが、統計的にも明らかになった。さらに2年間を通して有意差が大きい項目を確認するとやはり③実行力で、合議制グループ評価を実施することによって特に③実行力が育成される可能性が示唆された。しかしながら、年度により有意差の比較的大きい項目と小さい項目があ

ったことは、グループワークがうまくいっていたかどうかの影響していることが考えられる。この点は、引き続き研究していく必要がある。

### 5.6.3 グループ評価と個人評価の事後評価の平均値比較検証（分析3）

最後に、本稿の目的である個人よりグループで取り組むほうが社会人基礎力の育成に効果的であることを検証するために、グループ評価と個人評価の事後評価の平均値を比較した結果が表5-6である。毎回の授業で合議制グループ評価を実施しグループ意識を高めることによって、個人評価よりもグループ評価の社会人基礎力が高くなると考えたからである。

その結果、表5-6の通り、2014年度においては全ての能力要素でグループ事後評価が個人自己評価を上回った。さらに、Wilcoxonの順位和検定を用いて比較したところ、グループ評価の平均値が3つの能力共に全体的には有意に向上しており、12の要素では②働きかけ力、③実行力、⑤計画力、⑥創造力、⑨柔軟力、⑩状況把握力、⑫ストレスコントロール力において5%水準で統計的な有意差が認められた。2015年度においても、全体的には3つの能力共にグループ評価の平均値は有意に向上しており、12の要素では①主体性、②働きかけ力、⑦発信力、⑧傾聴力、⑩状況把握力において5%水準で統計的な有意差が認められた。平均値では個人評価がグループ評価を上回った要素もあったものの、個人評価に統計的な有意差は認められなかった。

これらのことより、合議制グループ評価を実施することにより、個人評価よりグループ評価の社会人基礎力が高くなることが、統計的にも明らかになった。さらに2年間を通して、グループ評価で平均値が高い項目を確認すると、②働きかけ力、⑩状況把握力をあげることができ、グループとして授業に取り組むと、特にこれらの要素が育成される可能性が示唆された。しかしながら、分析2同様、年度により平均値の差が比較的大きい項目と小さい項目が異なっていたことは、やはりグループワークがうまくいっていたかどうかの影響していることが考えられる。この点は、引き続き研究していく必要がある。

第5章 グループ評価

表 5-5 合議制グループ評価有クラスと無クラスの成長値比較結果(2014年度・2015年度)

社会人基礎力	2014年度				2015年度			
	成長値			p値	成長値			p値
	グループ評価有クラス(n=50)	グループ評価無クラス(n=55)	差(有-無)		グループ評価有クラス(n=55)	グループ評価無クラス(n=55)	差(有-無)	
前に踏み出す力								
①主体性	0.52	0.35	0.17	0.285	0.84	0.62	0.22	0.589
②働きかけ力	0.60	0.45	0.15	0.356	0.98	0.60	0.38	0.024*
③実行力	0.74	0.33	0.41	0.049*	1.16	0.66	0.50	0.003**
小計	1.86	1.13	0.73	0.035*	2.89	1.87	1.02	0.003**
考え抜く力								
④課題発見力	0.58	0.28	0.30	0.140	0.84	0.39	0.45	0.008**
⑤計画力	0.70	0.36	0.34	0.076*	0.74	0.44	0.30	0.021*
⑥創造力	0.72	0.20	0.52	0.008**	0.62	0.42	0.20	0.210
小計	2.00	0.83	1.17	0.003**	2.20	1.24	0.96	0.013*
チームで働く力								
⑦発信力	0.84	0.50	0.34	0.084†	1.00	0.90	0.10	0.457
⑧傾聴力	0.76	0.40	0.36	0.048*	1.07	0.84	0.23	0.256
⑨柔軟力	0.40	0.24	0.16	0.310	0.49	0.43	0.06	0.526
⑩状況把握力	0.46	0.27	0.19	0.295	0.60	0.42	0.18	0.167
⑪規律性	0.56	0.28	0.28	0.102	0.60	0.28	0.32	0.068†
⑫ストレスコントロール力	0.52	0.34	0.18	0.604	0.96	0.56	0.40	0.034*
小計	3.54	2.02	1.52	0.019*	4.72	3.43	1.29	0.069†
合計	7.40	3.98	3.42	0.002**	9.81	6.54	3.27	0.006**

\*\*\*p<0.001, \*\*p<0.01, \*p<0.05, †p<0.1

表 5-6 合議制グループ評価と個人評価の事後評価の平均値比較(2014年度・2015年度)

社会人基礎力	2014年度 (n=50)				2015年度 (n=55)			
	平均値			p値	平均値			p値
	グループ事後評価	個人事後評価	差(グループ-個人)		グループ事後評価	個人事後評価	差(グループ-個人)	
前に踏み出す力								
①主体性	3.72	3.38	0.32	0.080†	3.76	3.49	0.27	0.005**
②働きかけ力	3.66	3.22	0.44	0.044*	3.67	3.13	0.54	0.000***
③実行力	4.20	3.40	0.80	0.000***	3.33	3.49	△0.16	0.167
小計	11.58	10.00	1.58	0.001***	10.76	10.11	0.65	0.058†
考え抜く力								
④課題発見力	3.50	3.20	0.30	0.117	3.13	3.24	△0.11	0.218
⑤計画力	3.36	3.00	0.36	0.016*	3.07	3.16	△0.09	0.434
⑥創造力	3.58	3.08	0.50	0.008**	2.73	2.82	△0.09	0.370
小計	10.44	9.28	1.16	0.001***	8.93	9.22	△0.29	0.257
チームで働く力								
⑦発信力	3.54	3.30	0.24	0.223	3.65	3.27	0.38	0.012*
⑧傾聴力	3.96	3.86	0.10	0.678	4.13	3.80	0.30	0.019*
⑨柔軟力	3.76	3.46	0.30	0.048*	3.38	3.25	0.13	0.386
⑩状況把握力	3.98	3.44	0.54	0.000***	3.65	3.24	0.41	0.003**
⑪規律性	3.66	3.50	0.16	0.392	3.36	3.35	0.01	0.874
⑫ストレスコントロール力	3.82	3.40	0.42	0.048*	3.55	3.38	0.17	0.502
小計	22.72	20.96	1.76	0.002**	21.72	20.29	1.43	0.004**
合計	44.74	40.24	4.50	0.000***	41.41	39.62	1.79	0.011**

\*\*\*p<0.001, \*\*p<0.01, \*p<0.05, †p<0.1



### 5.6.4 合議制グループ評価を用いることにより特に育成された社会人基礎力

合議制グループ評価を用いることにより特に育成された社会人基礎力について、事後評価アンケートの自由記述を活用して若干の考察を加える。まず、分析1・2で示唆された③実行力については、「グループワークや演習を通して積極的に発表することができた」、「演習の練習など何度も繰り返し取り組めた」など実行力が育成されたことを記述したコメントが多く見られた。次に、分析3で示唆された②働きかけ力については、「自分から動いたり、人を動かすタイプではなく動かしてもらった身であったが、授業を通して自分から進んで行動するようになった」、「グループワークの時に声かけをしていくことができた」などのコメントがみられた。また、⑩状況把握力については、「演習や授業を通して自分のやるべきこと、立ち位置をわきまえる力がついた」、「周りがみえるようになった」、「今、何をすべきか考えた」などのコメントがあった。

これらのことから、合議制グループ評価を用いることにより②働きかけ力、③実行力、⑩状況把握力が特に育成されていることが示唆され、合議制グループ評価がグループワークに良い影響を与えていることが伺える。

### 5.7 第5章のまとめ

本研究では、まず、本研究の特徴を合議制グループ評価のマトリクス図と特徴図で示し、次に、ロールプレイングを対象としたグループワークにおける相互評価を特徴とする教育プログラムに加えて、新たに、社会人基礎力の視点による合議制グループ評価の方法を提案した。そして、学生による社会人基礎力自己評価アンケート調査結果について分析し、本プログラム及び評価方法の社会人基礎力育成に対する教育効果を統計的に明らかにすると共に考察を深めた。具体的には、アンケートの事前事後の結果についての比較分析を行い、グループワークにおける相互評価の効果を確認し、合議制グループ評価を実施したクラスと実施しないクラスの比較分析を行い、合議制グループ評価の効果を確認した。さらに合議制グループ評価と個人評価の比較分析を行い、合議制グループ評価が個人評価より高くなることを明らかにした。最後に、グループワークによる合議制グループ評価を用いたことによる社会人基礎力育成の効果と意義を整理し、今後の課題を提示した。

今回の研究を通して、ビジネスマナー教育における合議制グループ評価の効果において重要と思われることを5点挙げたい。第1に、社会人基礎力自己評価調査結果（調査1・2）と事前事後評価比較検証結果（分析1）より、本科目が統計的にも、社会人基礎力を身につ

けるために効果的な教育プログラムであることがわかる。第2に、合議制グループ評価有クラスと無クラスの成長値比較検証(分析2)より、合議制グループ評価が社会人基礎力育成に効果的であることが統計的にも明らかになった。さらに、第3として、合議制グループ評価と個人評価の事後評価の平均値比較検証(分析3)より、グループワークにおいては、個人評価よりグループワークの社会人基礎力が高くなることが、統計的にも明らかになった。これらのことから、アクティブ・ラーニングによる合議制グループ評価によるビジネスマナー教育が一定の効果を上げたことを、社会人基礎力の視点から確認することができた。

本研究は、ロールプレイングを対象としたグループワークにおける合議制グループ評価と相互評価の効果について、社会人基礎力の視点から明らかにしたものである。但し、本研究は2年間に亘る継続研究とはいえ、一私立大学の学生を対象としたものであり、安易に一般化することはできない。ゆえに、本結果が他の科目や他大のグループワークの効果測定においても支持されるかどうか今後も研究分析していく必要がある。また、年度により効果が高い項目が異なっていたことは、グループワークがうまくいっていたかどうかの影響していることが考えられる。授業での合議制グループ評価の合議の際の様子を観察したり、インタビュー等を実施するなど、より一層の研究が必要となろう。

以上の通り、第5章では、学習者による主体的評価の中から、グループ評価を特徴とするビジネスマナー教育のデザイン、及び、その検証を行った。続く、第6章では、撮影学習による自己評価を特徴とするサービス接客教育のデザインと検証を行っていく。

## 第6章

### 撮影学習による自己評価を特徴とした サービス接遇教育のデザインと検証

## 6. 撮影学習による自己評価を特徴としたサービス接遇教育のデザインと検証

### 6.1 第6章の概要

第3章から第6章では、学習者による主体的評価の効果を順に検証していく。まず第3章では、アクティブ・ラーニングによる接遇コミュニケーション教育の一環として、学習者による主体的評価の中から、自己評価を特徴とするビジネスマナー教育をデザインし、実践して、その効果を検証した。続く第4章では、相互評価を特徴とするビジネスマナー教育を、第5章では、合議制グループ評価を特徴とするビジネスマナー教育をデザインし、実践して、その効果を検証した。

本章では、サービス接遇教育における撮影学習による自己評価の効果について検証する。まず、6.2節では、本章の研究の背景となるキャリア教育の一環としてのサービス接遇教育の必要性、撮影学習に関する過去の研究、相互評価と自己評価に関する過去の研究について述べ、本章の目的を確認する。次に、6.3節では、本章の研究方法の概要と調査方法について述べる。さらに、6.4節では、サービス接遇科目の概要について述べる。続いて、6.5節ではその調査結果を示し、6.6節で考察を深め、最後に、6.7節で本章のまとめを行う。

### 6.2 研究の背景

#### 6.2.1 キャリア教育の一環としてのサービス接遇教育の必要性

第2章で述べたとおり、高等教育の場である大学や短大において、近年、キャリア教育を導入する動きが新たに広がっている。本章で取り上げるキャリア教育の一環としてのサービス接遇教育は、前述した中教審の答申（1999）の分類によると、「職業に関する知識や技能を身に付けさせるサービス接遇教育」と定義することができる。現在は回復傾向にあるとはいえ、長らく経済不況による就職難が続いていた過去を鑑みると、大学や短大などの高等教育機関で就職支援策を講じることが急務となっている。そんな中、サービス分野の雇用は拡大傾向にあり、今後、キャリア教育の一環として、サービス接遇教育への取り組みを強化する学校が増えていくと考えられる。

キャリア教育の効果測定については、第3章で述べたとおり一定の教育効果が上がっていることが既に明らかにされているが、いずれも学生の自己評価アンケート調査に基づく報告である。今後の課題として、三輪（2009）は調査内容が学生自身の自己評価という面に限られるため客観性に欠けるという点、実際の就職活動に入る前に行われているという点

を挙げている。また、キャリア教育の効果測定を、就職活動後や就職後も継続して行っている調査は、管見する限り該当が無い。そこで、本研究ではこれらの課題を受け、その効果を、サービス接遇検定の合格率や就職率といった客観的な評価で多角的に検証することを試みた。そして、その効果が実際に就職活動でどのように役立っているか、さらに、就職してからどのように役立っているか継続調査を行うこととした。

### 6.2.2 撮影学習に関する過去の研究

サービス接遇行動の評価はサービスをおこなった本人ではなく、サービスを受けた相手（顧客）がおこなう。その意味においても、本章で扱うサービス接遇教育には、特に客観的な評価が必須であると考えられる。そこで、本章においては、相手の視点を確認する手法として撮影学習を取り入れることとした。

ビデオカメラによる撮影学習は看護教育で取り入れられており、そのフィードバック機能の活用による効果がすでに明らかにされている(服部ら, 2006)、(門間ら, 1996)、(岩本ら 2001, 2002)。服部ら(2006)は今後の課題として、ビデオカメラやモニターの台数が少ないため撮影を効率よく行うことができないことを挙げている。筆者も、私立短大において、秘書教育では撮影学習を取り入れており、撮影機器として、授業の教室として使用している演習室の付属設備である固定式ビデオカメラを使用していた。しかし、ビデオカメラやモニターの台数が各1台であったため、毎回の授業で撮影できる人数は最大でも10名程度と限られ、十分な効果が得られているとは言えなかった。そこで、本科目において、授業効果を上げるために撮影を効率的に行う方法は何か、ハンディタイプのビデオカメラ、ipod、スマートフォンと色々と試行錯誤した結果、最終的に Web カメラを用いるに至った。その理由は、表 6-1 の通り、価格も安価で、撮影も手軽にでき、顧客/上司視点で撮影ができ、パソコンをモニターとすることによってグループ全員で映像視聴できるからである。本学では授業でパソコンを使用するため、学生は、入学時に学校斡旋のパソコンを購入するか、個人でパソコンを準備することになっており、全員がパソコンを保有している。従って、本科目においては、Web カメラをグループに一台用いることにより、毎回の授業で全員のロールプレイングを撮影し、その場でパソコンで視聴してフィードバックを行うことを可能にすることができた。

また、松原(1988)は、秘書教育の一環としての接遇教育において、接遇の基本姿勢及び動作、すなわち、立つ、歩く、腰かける、おじぎについてビデオカメラを利用した撮影学習

を行ったが、個人の動作を対象とした撮影であったため、相手（顧客）の視点には欠けていた。そこで、本研究では、個人の動作の撮影ではなく、例えば、店員と顧客のロールプレイングを撮影することによって、相手（顧客）の視点を確認することを可能にすることができた。

次に、Webカメラを使用した撮影学習に関する先行研究としては、理科学分野における観察学習や、遠隔地などのe-Learningシステムなどで数多くの報告がなされている。キャリア教育分野としては、井上ら（2012）は就職面接対策にWebカメラを使用した。その録画映像は、その場に居ない面接官役の教員が映像を視聴して評価するためのe-Learningシステムであり、単発の1回の講座の事例報告にとどまっている。従って、本研究における、相手（顧客）の視点で撮影ができることを目的とした研究、特にサービス接客分野、及び、ロールプレイングを対象としたグループワークに関する調査は、管見する限り該当が無い。

なお、第2章で前述したとおり、医療・看護の最大の目的は病気や怪我の患者の治癒であり、それゆえ、看護教育における撮影学習は、もともとは看護技術習得のための手法であった。サービス接客教育においては、サービスそのものが商品であり、いわば目的であることを鑑みると、撮影学習によって相手（顧客）の視点を確認することの意義は大きい。

表 6-1 撮影学習における撮影機器の特徴

撮影機器	価格	撮影の手軽さ	顧客/上司の視点で撮影ができるか	グループで映像視聴ができるか	備考
1 ビデオカメラ(演習室固定式)	×	△	×	△	撮影も視聴も人数に限られる
2 ビデオカメラ(ハンディタイプ)	×	△	○	△	価格が高く台数が限られる
3 ipod	×	○	○	○	価格が高く台数が限られる
4 スマートフォン	○注	○	○	×	注) 学生の私物を利用できる
5 webカメラ	○	○	○	○注	注) 学生のPCをモニターにできる

注) 優れている○、普通△、劣る×

### 6.2.3 相互評価と自己評価に関する過去の研究

一方、第2章で述べたとおり、近年、教育の場において学習者による主体的評価が注目されている。そのため、第3章において、キャリア教育の一環としてのビジネスマナー教育における、グループワークでのロールプレイに焦点を当てた自己評価についての研究を行った。そして第4章においては、相互評価についての研究を行った。相互評価はキャリア教育においても有効な学習方法であると報告されているが、サービス接客分野に関する研究、特

に、ロールプレイングを対象としたグループワークに関する研究はこれまで行われてこなかった。また、筆者らはビジネスマナー教育における相互評価に焦点を当てた効果測定についての研究を行ったが、筆者らの先行研究では、撮影学習による自己評価には着目していなかった。

そこで、本研究ではこれらの課題を受け、本章において、相互評価に加えて、撮影学習による自己評価を特徴とする教育プログラムをデザインして、実践することとした。

### 6.2.4 目的

本章では、アクティブ・ラーニングの一環としてのグループワークに注目し、相互評価に加えて、撮影学習による自己評価を特徴とするサービス接遇教育プログラムを新たに提案し実施する。そして、撮影機器としてWebカメラを使用する。Webカメラはビデオカメラより安価でパソコンをモニターとすることができるため、グループに一台用いることにより、毎回の授業で全員のロールプレイングを撮影し、その場でパソコンで視聴してフィードバックを行うことが可能である。本研究における「撮影学習による自己評価」とは、「自己のロールプレイングをWebカメラで撮影し、パソコンをモニターとしてその映像を観察することによって自分で自分を評価すること」と定義する。前述したとおり、サービス接遇行動の評価はサービスをおこなった本人ではなく、サービスを受けた相手（顧客）がおこなう。その意味においても、サービス接遇教育には客観的評価が有効であると考えられる。Webカメラを用いることによって、自己のロールプレイングを映像で観察して評価するという手順を加え、本来は主観的なものである自己評価が客観的視点に近づくことを目指していく。

本研究の目的は以下の通りである。サービス接遇教育プログラムにおいて、アクティブ・ラーニングの一環としてのグループワークを取り入れWebカメラを用いることにより、客観的視点に近い自己評価力が身に付き就職活動や就業に役立つという仮説のもと、以下の研究を行う。第一に、Webカメラを用いたグループワークによる新たなサービス接遇教育プログラムをデザイン・実践して、キャリア教育の一環としての効果を客観的調査も含め多角的に検証する。第二に、その効果が実際に就職活動でどのように役立っているか、さらに、就職してからどのように役立っているか継続調査を行い確認する。

本研究の特徴である「撮影学習による自己評価」の特徴は、横軸に「評価者」を縦軸に「被評価者」をプロットした図6-1により説明することができる。前述の通り、サービス接遇行動の評価には客観的視点が有効であるが、学生のロールプレイの評価においては、例えば自

己評価（主観的評価）は高いのに他者評価（客観的評価）は低いなど、両者の間に差異が生じることが多い。すなわち、図 6-1 は、Web カメラを用いて各人が主観判断を客観視することによりこの差異を少なくできるのではないかと、という本研究の仮説を表している。

評価者 被評価者	自分	Webカメラを用いた 客観的視点に近い自分	グループメンバー 教員
自分	自己評価 (主観的評価)	撮影学習による 自己評価	他者評価 (客観的評価)

図 6-1 撮影学習による自己評価の特徴

### 6.3 方法

#### 6.3.1 研究方法の概要

本研究においては、以下の順に研究を行う。まず、筆者らが 2012 年度に、東京都の私立短期大学（以下、私立短大）のサービス・マーケティングコース（以下、本コース）の 1 年生後学期の必修科目として実施した「サービスと接遇」（以下、本科目）について概観する。

次に、Web カメラを用いた本科目の効果を多角的に測定するために、6.3.2 で述べる 6 つの調査分析を行う。調査 1 として、本科目の開始時と終了後に同じ内容で実施した学習達成度自己評価調査結果を分析する。調査 2 として、私立短大が FD 活動の一環として全学的に実施している授業評価調査結果を分析する。調査 3 として、サービス接遇検定の合格率について分析する。調査 4 として、就職先と就職率について分析する。調査 5 として、就職活動を経た卒業時に学習達成度自己評価と同じ内容で実施した就業力自己評価調査結果について分析する。調査 6 として、実際に就業経験を経た卒業 1 年後に学習達成度自己評価と同じ内容で実施した就業力自己評価調査結果とインタビュー結果について分析する。調査 1～6 は、サービス接遇教育におけるグループワークによる撮影学習による自己評価と相互評価の授業効果を検証するために行うものであり、調査 5・6 は、その効果が実際に就職活動や就職してからどのように役立っているかを検証するために行うものである。なお、従来のキャリア教育の効果測定は客観性と継続性に欠けるとの課題を受け、学生自身による自己評価アンケートに加えて、サービス接遇検定の合格率（調査 3）と就職率（調査 4）という客観



的な調査を行い、さらに、就職活動における効果（調査5）と就職後の効果（調査6）についても継続して調査を行っていることが本研究の特徴の一つである。

さらに、Webカメラを用いた授業と用いない授業の比較分析を行うとともに考察を進め、アクティブ・ラーニングによるWebカメラを用いたサービス接遇教育の効果と意義を整理し、今後の課題を提示する。

### 6.3.2 調査方法

調査対象者は本科目の履修者45名で、調査時期は授業を実施した2012年から卒業後の2015年迄継続して調査した。各々の調査の具体的な方法と時期は次の通りである。

#### (1) 学習達成度自己評価結果（調査1）

実施時期は、事前評価は授業初回（2012年9月）で、事後評価は授業最終15回（2013年1月）であった。調査項目は表6-3で示した本科目における到達度目標と同様とした。評価尺度は大小、優劣の一定の序列を示すリカートスケールの4段階評価（4とてもそう思う、3そう思う、2そう思わない、1まったくそう思わない）で、最後には自由記述欄を置いた。そして、本科目の教育効果を統計的に判断するために、学生自身による授業前と授業後の学習達成度自己評価結果各項目について有意差を評価した。学習達成度自己評価のアンケート調査票は添付資料4の通りである。

#### (2) 授業評価調査結果（調査2）

私立短大がFaculty Development活動（以下、FD活動）の一環として全学的に実施している授業評価調査結果であり、実施時期は授業最終15回（2013年1月）であった。調査項目は、表6-4で示す通り私立短大の指定項目である。評価尺度は大小、優劣の一定の序列を示すリカートスケールの5段階評価（5そう思う、4ややそう思う、3どちらともいえない、2ややそう思わない、1そう思わない）で、最後には自由記述欄を置いた。

#### (3) サービス接遇検定の合格率（調査3）

サービス接遇検定は、公益財団法人実務技能検定協会が実施する文部科学省後援の検定試験で、サービス業務に対する心構え、対人心理の理解、応対の技術、口のきき方、態度・

振舞いなどを審査するものである。本コース全員45名が受検したサービス接客検定準1級面接試験、及び2級筆記試験結果が表6-5であるサービス接客検定2級筆記試験の実施時期は2012年11月で、準1級面接試験は2012年12月であった。

### (4) 就職率と就職先（調査4）

実施時期は、就職活動を終えた卒業時(2014年1月)に、私立短大キャリアセンターの協力を得て調査した。

### (5) 卒業時の就業力自己評価結果（調査5）

実施時期は、就職活動を経た卒業時（2014年1月）に調査1学習達成度自己評価と同じ内容で実施した（表6-6）。但し、評価尺度は、調査1では目標項目が身についたかどうかを問っているのに対して、調査5では役に立ったかどうかを問う4段階評価（4とても役に立った、3役に立った、2役に立たなかった、1まったく役に立たなかった）で、最後には自由記述欄を置いた。

### (6) 就職後の就業力自己評価結果（調査6）

実際に就業経験を経た卒業1年後（2015年3月）に、卒業生のうちサービス接客業従事者を対象に調査協力を依頼し、応じた次の4名に半構造化インタビューを実施した。参考として、卒業時に実施したアンケート調査と同内容のアンケート調査も実施した。

- ・A： 百貨店 小物売り場担当（サービス接客検定1級）
- ・B： アパレル 男性用スーツ売り場担当（サービス接客検定準1級）
- ・C： 総合美容サービス会社 受付兼事務担当（サービス接客検定準1級）
- ・D： スポーツジム会社 受付兼インストラクター担当（サービス接客検定準1級）

## 6.4 サービス接客科目の概要

本科目は、本コース1年次前学期に実施した「サービス実務総論」に続き、後学期に実施した本コース中核の必修科目である。「サービス実務総論」はサービスに関する知識とマインドの学習を重点的におこなう科目として、本科目はサービスの現場での行動についての学習を重点的におこなう科目として位置づけられている。本科目の学習目標としては以下

の3点を設定した。

- ・サービス接遇に必要な知識とコミュニケーション能力を身につける。
- ・お客様や売り場に応じたサービス行動を自ら考えることができる
- ・サービスマインドを持ったサービス行動が自ら進んでできる。

柿本（2010）は、教育の質の保証は教育目標の達成度評価に重点が置かれているが、一般に教育目標は抽象的で、その目標の達成度を具体的かつ客観的に証明することは難しいと述べている。そこで、本科目では、教育目標を具体的かつ客観的に評価できる内容に落とし込んだ到達度目標（表6-3の設問内容）を設定した。この到達度目標は、前述した厚生労働省が実施していたYES-プログラムの認定資格であるサービス接遇検定の審査基準を基に、本科目で取り上げている11項目である。YES-プログラムは、2004年に厚生労働省が若年者に就職能力を育成する目的で実施したプログラムであり、国内の企業に対して実施した採用時に重要視する能力をもとに作成した指針であることから、キャリア教育の一環としてのその妥当性には問題が無いものと思われる。また、授業スケジュールは表6-2の通りである。

本科目では、上述の学習目標を達成するため、様々なサービス現場の設定のもとでの接遇について自ら行動し、行動内容を振り返り、グループやクラス全体でより良い行動を考え実践する課程を繰り返すようにした。授業は、クラス45名を8グループ（5～6名/グループ）に分けたグループワーク形式で行い、授業で扱ったロールプレイ課題は、若者向けアパレルショップ、高級バッグ店、小中高校生向け雑貨店、医療施設の受付、クレーム対応、サービス接遇検定準1級面接試験の6ケースである。また、本科目では、従来の撮影学習に利用されていたビデオカメラより安価でパソコンをモニターとすることができるWebカメラを用いているので、毎回の授業で全員のロールプレイングを撮影し、その場でパソコンで視聴してフィードバックを行うことが可能である。

毎回の授業の基本構成は図6-2の通りである。具体的には、毎回、様々なサービス接遇現場の設定のもとで接客対応などのロールプレイング課題に関して、個人課題として予習を行ってきた上で、まず、グループ内で全員が実際に個人発表として言葉と動作のロールプレイングを行う。図6-3に若者向けアパレルショップを想定したロールプレイの演習シートを示す。学習者は、あらかじめ発話内容（言葉）と動作を演習シートに記載しておき、それ

## 第6章 撮影学習による自己評価

にしたがって接遇動作をおこなう。図 6-4 に示すように、個々の基本動作については基準を示してある。実際のロールプレイをおこなう際、相手となる顧客役をグループメンバーが順番に行うことによって、顧客としての視点を持つことも心掛けた。

第6章 撮影学習による自己評価

表 6-2 「サービスと接客」授業スケジュール

No.	月 日	授業項目	授業内容	課題	課題締め切り
1	9月26日	オリエンテーション 基本動作(1)	学習内容、授業の進め方、 受講上の注意、身だしなみ、 挨拶と基本動作		
2	10月3日	基本動作(2)	接客の基本	シート 1-1	第3回開始時
3	10月17日	接客演習(1)	若者向けアパレルショップの 演習	シート 4-2	第4回開始時
4	10月24日	接客演習(1) つづき		シート 4-4 シート 4-6	第5回開始時
5	10月31日	接客演習(2)	高級バッグ店の演習	シート 4-8	第6回開始時
6	11月7日	接客演習(2) つづき		シート 4-10 シート 4-12	第7回開始時
7	11月14日	接客演習(3)	小・中・高校生向け雑貨店の 演習	シート 4-14	第8回開始時
8	11月21日	接客演習(3) つづき		シート 4-16 シート 4-18	第9回開始時
9	11月28日	接客演習(4)	接客演習で実践した動作をふり かえり、サービス動作を確認		
10	12月5日	接客演習(4) つづき		シート 4-20	第11回開始時
11	12月12日	接客演習(5)	医療施設を想定した演習	シート 4-24	第12回開始時
12	12月19日	クレーム対応 (1)	クレーム対応の基本、クレーム 対応の接客演習	シート 5-3	第13回開始時
13	1月9日	クレーム対応 (2)	クレーム対応の応用演習	シート 5-6 シート 5-8 総合演習の 準備	第14回開始時
14	1月16日	総合演習(1)	さまざまな来店客を想定した 演習発表		
15	1月23日	総合演習(2) まとめ	総合演習の確認とまとめ	シート 6-2 シート 6-3 シート 6-4	締め切り日時と 提出方法は教員 が指示する

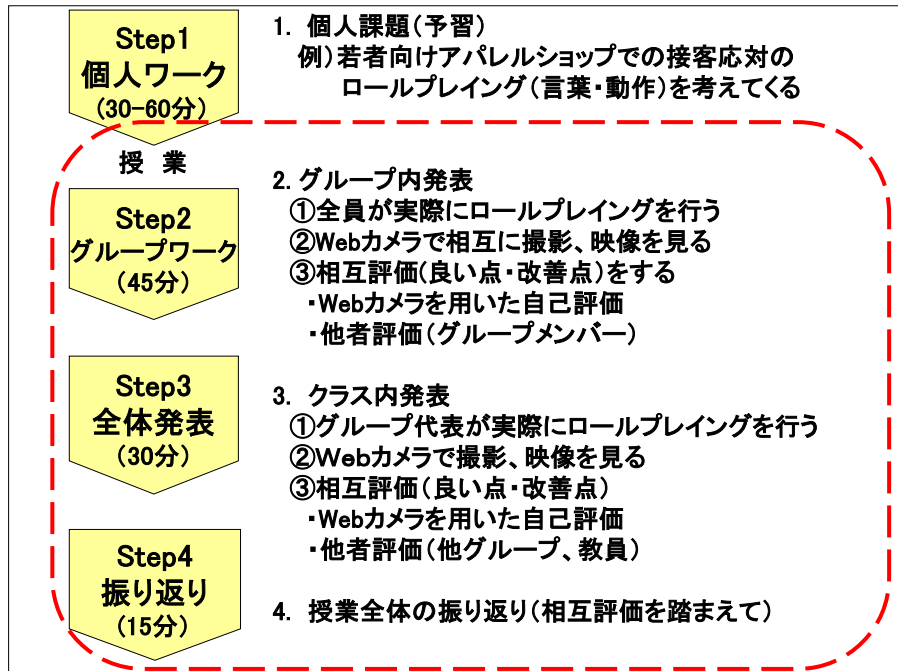


図 6-2 「サービスと接遇」授業の基本構成と撮影学習による自己評価

■ 第3～4回のシーン（シーン1）：若者向けのアパレルショップ

お客さま対応（シーン1）パターン1 シート4-1

	シナリオ	言葉	動作（表情・視線・手足の動き）
客	店に入る		無言
店	客を迎える	いらっしゃいませ	
客	販売員を無視して売り場へ		まっしぐらに売り場へ
店	客の行動を妨げないよう配慮し、客の視界へ		
客	商品を手にとりレジへ ★		レジへすみ、商品を出す
店	客に商品の確認をおこない、支払い方法を尋ねる		
客	現金であることを告げる	現金です	
店	レジを打ち、金額を告げる		
客	現金を支払う		釣銭が必要な金額の紙幣を出す
店	現金を受け取り、金額を確かめて商品と釣り銭を渡す		
客	受取り、出口へ		お釣りをサイフに入れ、商品を受取り、出口へ
店	客を見送る		

★の部分は、次のパターン2で説明する

クラス	グループ	学生番号	氏名	日付

図 6-3 ロールプレイング演習シート例（若者向けアパレルショップ）

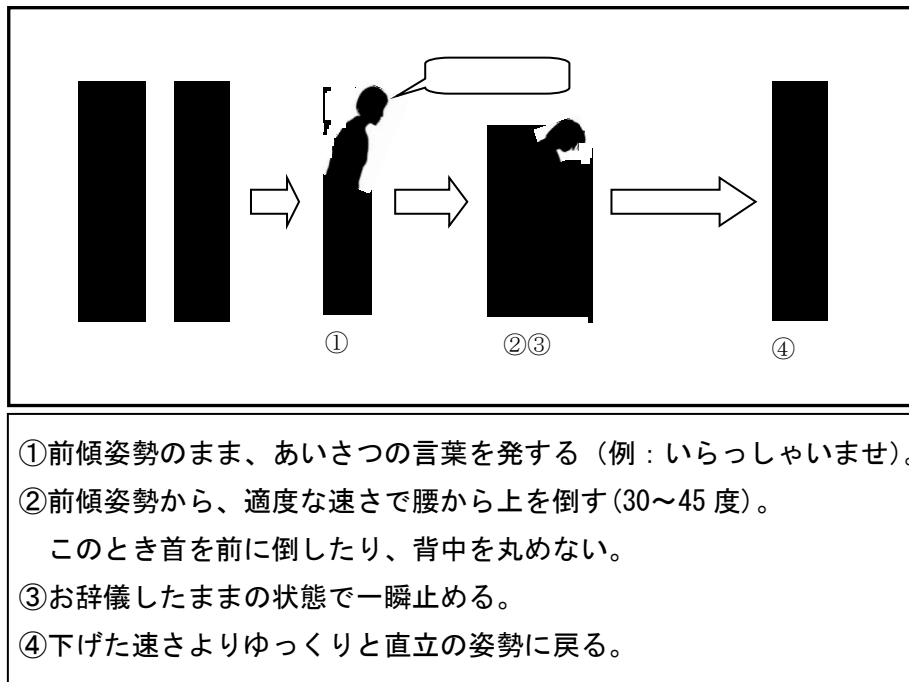


図 6-4 基本動作例（お辞儀）

そして、Web カメラをグループで1台使い、毎回、全員の演習を撮影してパソコンに動画で記録し（図 6-5）、その映像をその場で再生しながら全員で振り返り（図 6-6）、自己評価をすると共に、グループメンバーからの他者評価を受け相互評価を行うこととした。Web カメラで撮影したロールプレイ映像を自分自身で見ることによって、客観的視点に近づくことを目指した自己評価を行うことができ、自らの動作の改善点を自ら気付かせるようにした。さらに、クラス内でもグループとして発表を行い、その映像もその場で再生しながら全員で振り返り、グループとして自己評価をすると共に、他グループと教員からの他者評価を受けることを繰り返した。なお、相互評価においては、必ず良い点と改善点を指摘しあうことを徹底し、今後役に立てるようにした。個人発表だけでなくグループとしても発表を行うことにしたこと、また、個人としての評価だけでなくグループとしての評価も受けることにした理由は、実際の仕事は個人だけでなく複数で協同して行うことが多いという、キャリア教育の一環としての視点である。

なお、授業運営に当たっては、教員は基本的にはファシリテーターの役割を果たすと同時に、学生のロールモデルとなるように心掛けた。図 6-4 の通り個々の基本動作の基準を示すことに加えて、必要に応じて教員が実際に言葉や動作のお手本を示すことによって、学



## 第6章 撮影学習による自己評価

生はより具体的にサービス接遇の基本をイメージすることができ、効果をより高めることができると考えたためである。



図 6-5 Web カメラとパソコン



図 6-6 ロールプレイング（来客迎え）



図 6-7 ロールプレイング（商品受渡）



図 6-8 ロールプレイングの映像視聴

## 6.5 結果

### 6.5.1 学習達成度自己評価結果（調査1）

表 6-3 は、調査 1 の学生自身による授業前と授業後の学習達成度自己評価結果である。まず、学習達成度自己評価結果（表 1 左側）の授業前評価では、項目⑩「お客様の要望を捕らえようと試みている」3.05 ポイントと最も高く、項目⑧「お客様の苦情に正しく応対ができる」2.32 と最も低い。授業後評価では、同じく項目⑩3.52 と最も高く、項目⑧2.91 と最も低い。「授業後－授業前」結果では、全ての項目において授業前評価と比べ上昇しており、本科目が効果的なプログラムであることが明らかになった。最もその差が大きいのは、項目③「サービスの現場にふさわしいお辞儀としぐさができる」0.80 で、毎回の授業でロールプレイングを繰り返したことが影響していると思われる。最も差が少ないのは、項目①「サービスの現場で働くために必要な身だしなみができる」0.30 であった。これは、私立短大では、例えば「ビジネスマナー」などの授業ではスーツ指定をしているが、本科目では特に服装の指定をしておらず、学生が私服で参加していたためと思われる。次に、本科目の教育効果について授業前と授業後の平均値の差を t 検定した結果、全ての項目について 1% の有意水準で有意差があり、本科目が効果的なプログラムであることを統計的にも確認することができた。

自由記述では、「笑顔、姿勢、おじぎ、話し方など、自分ではできていると思っていてもできていないことがわかった」、「Web カメラの映像を見ることで自分の改善点を見つけ直すことができた」、「お客様の状況をよく見るできるようになった」などがあつた。

表 6-3 「サービスと接遇」学習達成度の事前事後比較（2012年4月、7月）調査結果

設問内容	できるか (n=45)				役に立ったか			
	時期	授業前	授業後	平均差	t	卒業時 (n=45)	就職後 (n=4)	
基礎知識	①サービスの現場で働くために必要な身だしなみができる	平均	2.93	3.23	0.30	-2.19 **	3.73	3.00
		SD	0.70	0.57			0.45	
	②サービスの現場にふさわしい立ち方ができる	平均	2.80	3.39	0.59	-3.99 **	3.75	3.50
		SD	0.70	0.69			0.44	
③サービスの現場にふさわしいお辞儀としぐさができる	平均	2.66	3.45	0.80	-6.23 **	3.84	3.50	
	SD	0.61	0.59			0.37		
④正しいあいさつと言葉づかいができる	平均	2.64	3.23	0.59	-4.41 **	3.66	3.25	
	SD	0.61	0.64			0.48		
サービス行動	⑤売り場にふさわしい対応ができる	平均	2.84	3.25	0.41	-3.23 **	3.59	3.75
		SD	0.61	0.58			0.50	
	⑥お客様の状況をよく見ることができる	平均	2.95	3.41	0.45	-3.70 **	3.55	4.00
		SD	0.65	0.50			0.55	
⑦お客様の状況に応じた対応ができる	平均	2.67	3.16	0.49	-3.97 **	3.55	3.75	
	SD	0.61	0.53			0.50		
⑧お客様の苦情に正しく対応ができる	平均	2.32	2.91	0.59	-4.22 **	3.18	3.00	
	SD	0.71	0.60			0.58		
サービスマインド	⑨積極的にお客様に接することができる	平均	2.98	3.39	0.41	-2.77 **	3.57	3.50
		SD	0.66	0.72			0.55	
	⑩お客さまの要望を捉えようと試みている	平均	3.05	3.52	0.48	-4.16 **	3.61	3.50
		SD	0.57	0.51			0.49	
⑪お客さまや売り場に合った接遇になるように意識できている	平均	2.77	3.41	0.64	-4.59 **	3.57	4.00	
	SD	0.68	0.62			0.50		

\*\*p<0.01 \*p<0.05

### 6.5.2 授業評価調査結果（調査2）

表 6-4 は、調査 2 の私立短大が FD 活動の一環として全学的に実施している授業評価調査結果である。本科目は、同時期に実施された私立短大における全ての科目の中で最も高い評価を受けており、授業評価調査結果では、全ての項目において本科目が私立短大全体の平均スコアを上回っている。特に授業満足度の指標となる項目 8「あなたは、この授業を全体として良い授業であったと思いますか」をはじめとして、項目 2「この授業は、学習目的や狙いがハッキリとしていたと思いますか」、項目 3「教員は分かりやすく教える工夫をしていたと思いますか」、項目 6「教員は、学生の参加を促したと思いますか」に対して 100%の学生（5 そう思う、4 ややそう思うの合計）が「思う」と答えるなど、本科目が学生に高い満足度を与えていることがわかる。

自由記述で目立ったのは、「ロールプレイングが多く身についた」28 名、「社会に出て役に立つ」26 名、「アルバイトで役に立った」20 名であった。本科目はグループワークで、毎回、全員がロールプレイングを行う形式をとっていたことがよい効果を与えていること、就業力育成の視点からも役立っていることがわかる。また、「自分がどのくらいできているか

を確認できてよかった」など、グループワークで撮影学習による自己評価及び相互評価を行ったことを通じて、自分のレベルを把握できたことがわかる。

表 6-4 「サービスと接遇」授業評価調査結果（2013年1月）

質問項目	思う(スコア5+4)%		平均値		平均差 サービスと 接遇 -全体
	サービスと 接遇 (n=45)	全体 (n=3006)	サービスと 接遇 (n=45)	全体 (n=3006)	
1. わたしはこの授業に意欲的に取り組んだ	100.0	78.8	4.58	4.06	0.52
2. この授業は、学習目的やねらいがハッキリしていたと思いますか	100.0	83.4	4.76	4.21	0.55
3. 教員は、分かりやすく教える工夫をしていたと思いますか	100.0	79.8	4.82	4.15	0.67
4. テキストや教材は学習に適切なものだと思いますか	95.6	79.5	4.40	4.09	0.31
5. 授業の進め方のスピードは、理解するのに適切であったと思いますか	93.3	76.1	4.42	4.04	0.38
6. 教員は、学生の参加(質問・発言・課題提出など)を促したと思いますか	100.0	77.8	4.67	4.14	0.53
7. 学習を通じて、この授業の学習目標は達成できたと思いますか	100.0	73.0	4.36	3.92	0.44
8. あなたは、この授業を全体として、良い授業であったと思いますか	100.0	82.9	4.91	4.24	0.67

### 6.5.3 サービス接遇検定の合格率（調査3）

表 6-5 はサービス接遇検定の合格率である。本コースの合格率を、全国平均、私立短大全体と比較すると、準1級面接試験の合格率は全国平均 69.2%、私立短大 78.8%に対して、本コース 97.8%と面接試験において非常に高い合格率を挙げていることがわかる。一方、2級筆記試験の合格率は全国平均 49.4%、私立短大 47.5%、本コース 53.3%とやや高い程度である。サービス接遇検定の準1級面接試験はロールプレイング（審査員が顧客役、受験者がサービススタッフ役）で行われており、本科目がサービス接遇検定の面接試験対策としても有効である可能性が示唆された。

表 6-5 サービス接遇検定合格率（2012年11月）

級	サービス・マーケティングコース			対象校			全国平均
	受験者 (人)	合格者 (人)	合格率 (%)	受験者 (人)	合格者 (人)	合格率 (%)	合格率 (%)
準1級面接	45	44	97.8	104	82	78.8	69.2
2級筆記	45	24	53.3	179	85	47.5	49.4

#### 6.5.4 就職率と就職先（調査4）

本コース学生の就職希望者40名の就職率は、2013年6月末52.4%（私立短大全体27.4%）、卒業前の2014年3月末100%（私立短大全体96.3%・全国短大94.2%）であった。また、その就職先はサービス業37名（92.5%）、事務職3名（7.5%）であった。私立短大の他のコースと比べると、例えば、同学年の観光国際コースで観光業界に就職した学生や、医療情報コースで医療関係に就職した学生が半数以下だったことと比較すると、業種を迷うことなくサービス業を志望する学生が多く、就職率は就職活動が始まってから卒業するまで常に高い数字で、積極的に就職活動に取り組んでいた。もともとサービス業に興味があって本コースに入学した学生であるとはいえ、本コースでの授業を通してサービス業により興味を持って就職活動に臨んだことが示唆された。

#### 6.5.5 卒業時（就職活動後）の就業力自己評価結果（調査5）

本コース学生が就職活動をほぼ終えた卒業前の2014年1月に、学習達成度自己評価結果（調査1）と同じ内容で実施した就業力自己評価結果が表6-6（卒業時n=45）で、評価尺度は4段階評価である。前述の通り、調査1では目標項目が「身についたかどうか」を問いているのに対して、調査5では「実際に役に立ったかどうか」を問うているが、全ての項目において高い数値となり、本科目が就職活動など就業力育成に役立ったことがわかる。最も高い項目は③「サービスの現場にふさわしいお辞儀としぐさができる」3.84ポイント、続いて②「サービスの現場にふさわしいお辞儀としぐさができる」3.75、①「サービスの現場で働くために必要な身だしなみができる」3.73、④「正しいあいさつと言葉遣いができる」3.66と、いずれも基礎知識で、所謂、身だしなみ、立ち居振る舞い、言葉遣いが役立っていることがわかる。自由記述では、「就職活動に役立った」という内容が18名あった。具体的には就職面接の際、笑顔や姿勢をほめてもらった、本科目の話をしたら面接官が非常に興味を持ってもらえた、面接官からどのように見られているかを意識して面接を受けることができたなど、本科目が就職活動でも効果的なことがわかった。また、「アルバイトに役立った」が15名あった。具体的には、上司から接客の態度や言葉遣いをほめられた、顧客から笑顔をほめられた、クレーム対応の際に相手の立場で対応することができたなど、本科目が実際の就業の場でも効果的なことがわかった。

調査5と同時に、本コースの必修科目である本科目を含む3科目について、「就職活動で役立ったと思うか」を調査した結果が表6-7で、評価尺度は調査5と同様に4段階評価である。本科目が他の2科目と比較して就職活動に役に立ったことが良くわかる。担当した教

員が異なるため一概にその効果を比較することはできないが、このことより、グループワークによる撮影学習による自己評価と相互評価という授業形式が就職活動に効果がある可能性が示唆された。

表 6-6 「サービスと接遇」学習達成度の卒業時（2014年1月）

	設問内容	役に立ったか	
		時期	卒業時 (n=45)
基礎知識	①サービスの現場で働くために必要な身だしなみができる	平均	3.73
		SD	0.45
	②サービスの現場にふさわしい立ち方ができる	平均	3.75
		SD	0.44
③サービスの現場にふさわしいお辞儀としぐさができる	平均	3.84	
	SD	0.37	
④正しいあいさつと言葉づかいができる	平均	3.66	
	SD	0.48	
サービス 行動	⑤売り場にふさわしい応対ができる	平均	3.59
		SD	0.50
	⑥お客様の状況をよく見ることができる	平均	3.55
		SD	0.55
⑦お客様の状況に応じた応対ができる	平均	3.55	
	SD	0.50	
⑧お客様の苦情に正しく応対ができる	平均	3.18	
	SD	0.58	
サービス マインド	⑨積極的にお客様に接することができる	平均	3.57
		SD	0.55
	⑩お客さまの要望を捉えようと試みている	平均	3.61
		SD	0.49
⑪お客さまや売り場に合った接遇になるように意識できている	平均	3.57	
	SD	0.50	

表 6-7 就職活動で役に立った必修授業(2013年1月)

科目名	(n=44)	平均	SD	授業の形態
サービス実務総論(1年前学期)		3.16	0.48	講義と グループワークによる討議
サービスと接遇(1年後学期)		3.89	0.32	グループワークによる ロールプレイ
総合サービス実務(2年前学期)		3.02	0.59	グループワークによる討議

### 6.5.6 就職後の就業力自己評価結果（調査 6）

本コース学生が卒業、就職して 1 年後の 2015 年 4 月にインタビュー調査をした際に、参考として、学習達成度自己評価結果と同じ内容の就業力自己評価調査を行ったところ、全ての項目が役に立っているとのコメントが得られ、本科目が就職してからの就業力育成にも役立ったことがわかる。対象者は 4 名であるため安易に一般化することはできないが、全員が役に立ったと挙げた項目は、項目⑥「お客様の状況をよく見ることができる」、項目⑩「お客様や、売り場にあった接遇になるように意識できている」で、実際にサービス接遇業に就業するにあたって役に立っている項目と推察できる。

## 6.6 考察

### 6.6.1 Web カメラを用いた授業と用いない授業の比較検証

本来、Web カメラを用いたサービス接遇教育の効果を調査分析する場合、Web カメラを用いたサービス接遇教育の参加者群と非参加者群を比較する必要がある。しかしながら、私立短大におけるサービス接遇教育は学生への一律の教育効果を目指すものであり、教育上の配慮から二つの統制群を設定、比較することはできなかつた。そこで、同時期に筆者が Web カメラを用いずにグループワークによるロールプレイングの相互評価を実施した第 4 章のビジネスマナー科目と、調査 2 で使用した授業評価調査結果を比較検証した結果が表 6-8 である。両科目共、同時期に私立短大で実施された授業科目の中では、1、2 を争う高いスコアを挙げていた科目であるため大きな差異は見受けられないものの、平均値では 8 項目中 5 項目において本科目のほうが高いスコアを挙げている。さらに、本科目とビジネスマナー科目の平均値の差を調査 1 同様に t 検定した結果、項目 3「教員は、分かりやすく教える工夫をしていたと思いますか」、項目 7「学習を通じて、この授業の学習目標は達成できたと思いますか」の 2 項目について 5%の有意水準で有意差があった。担当教員が同じとはいえ対象となる学生が異なり、ロールプレイングという同じ形式をとっているとはいえ授業内容が異なるため一概に比較する k とは出来ないが、撮影学習で Web カメラを用いることが分かりやすく教える工夫に繋がり、学習目標を達成するために役立つ可能性が示唆された。



表 6-8 「サービスと接遇」と「ビジネスマナー」科目との比較

質問項目	平均スコア		差 (サービスと接遇 - ビジネスマナー)	t検定	
	サービスと 接遇 (n=45)	ビジネスマナー (n=38)			
1. わたしはこの授業に意欲的に取り組んだ	4.58	4.32	0.26	0.99	
2. この授業は、学習目的やねらいがハッキリしていたと思いますか	4.76	4.84	-0.08	0.67	
3. 教員は、分かりやすく教える工夫をしていたと思いますか	4.82	4.74	0.08	0.02	*
4. テキストや教材は学習に適切なものだと思いますか	4.40	4.53	-0.13	0.89	
5. 授業の進め方のスピードは、理解するのに適切であったと思いますか	4.42	4.41	0.01	0.15	
6. 教員は、学生の参加(質問・発言・課題提出など)を促したと思いますか	4.67	4.76	-0.09	0.26	
7. 学習を通じて、この授業の学習目標は達成できたと思いますか	4.36	4.34	0.02	0.04	*
8. あなたは、この授業を全体として、良い授業であったと思いますか	4.91	4.79	0.12	0.13	
			**p<0.01	*p<0.05	

### 6.6.2 サービス接遇教育のポイント

継続調査により、本科目が就職活動時にも就職してからも役に立ったことがわかったが、役に立った項目は異なっていることがわかった。就職活動時に役に立った項目は、いずれも基礎知識で、所謂、身だしなみ、立ち居振る舞い、言葉遣いであった(調査5)。就職してから役に立っているのは、サービス行動の項目⑥「お客様の状況をよく見ることができる」、サービスマインドの項目⑩「お客様や、売り場にあった接遇になるように意識できている」であった(調査6)。相手の状況をよく見て相手に合わせた接遇を意識するという行動が、実際にサービス接遇業に就業するにあたって役に立っている項目と推察できる。

これらのことから、キャリア教育の視点で本科目を実施する際は、就職指導の一環として実施するのであれば基礎知識を重視すべきであり、就職してからを重視するのであれば、サービス行動やマインドに重点を置く必要があることがわかった。

### 6.6.3 撮影学習による自己評価の効果

アクティブ・ラーニングによるサービス接遇教育における撮影学習による自己評価の効果について、就職後に実施したインタビュー結果からは、次の3点が主に得られた(調査6)。

#### ①気付きがある

・おじぎや、話し方など、自分ではできていると思っていても、背中が曲がっていたり早口だったりと改善点に気が付くことができた。(対象者B)

・お客様を案内するときは、姿勢や見た目にも気を付ける必要があるので、自分ではできていると思ってもできていないことがあることを授業で学んだので、いつも鏡で確認する習

慣がついた。(対象者 C)

②客観的視点が身につく

・サービス接遇検定準 1 級の面接練習を Web カメラを利用して行ったとき、審査員の視点で自分のロールプレイングの良い点、改善点を見ることができて面接合格に役立った。(対象者 B)

・就職面接で、面接官からどのように見られているかを意識して対応することができた。(対象者 A)

・いつも、自分がお客様からどのようにみられているかを意識している。(対象者 B・C)

さらに、これら 3 点に加えて、「サービス接遇に関する向上心が身についた (対象者 D)」、「接客のみならず、同僚とのコミュニケーションにも役立った (対象者 A)」とのコメントもあった。これらのことより、Web カメラを用いることにより、客観的視点に近い自己評価力が身につく、それが仕事上での向上心や広いコミュニケーション能力にも役立っていることがわかった。

③自己評価能力が身につく

・グループメンバーからの振り返りも役に立つが、自分で振り返って映像を見るほうが自分自身で気が付くことができためになるように感じている。(対象者 A)

・Web カメラを使った授業の良い点は、自分の映像を自分で見返すことにより振り返りができることだと思う。自分の振り返りは自分でやることで成長できると思う。それは今の会社でも言われることなので仕事でも振り返りをするようにしている。(対象者 D)

なお、調査 6 の調査対象者は 4 名であるため、これらの結果を安易に一般化することはできない。しかしながら、ほぼ同様の内容が、①気付き・②振り返り力については調査 1、③客観的視点については調査 1・2・5 におけるアンケートの自由記述欄にも、前述の通りコメントされており、サービス接遇教育における撮影学習による自己評価が実際の就業の場でも役立つことが示唆された。これらの効果は、まさにアクティブ・ラーニングの意義でもある。

## 6.7 第6章のまとめ

本章では、まず、本研究の特徴である撮影学習による自己評価をマトリクス図で示し、次に、サービス接遇教育の必要性、相互評価と自己評価の効果、アクティブ・ラーニングによる Web カメラを用いた教育プログラムについて概観し、サービス接遇教育における新たな

撮影学習による自己評価プログラムを提案し、実践した。そして、学生による効果測定として学習達成度自己評価学習調査結果について分析し、本科目の教育効果を統計的に明らかにした。続いて、私立短大がFD活動の一環として全学的に実施している授業評価調査結果について分析し、本科目が学生に高い満足度を与えていることを示した。さらに、サービス検定の合格率と就職率の高さを客観的に示した。最後に、就職活動時と実際に就職してからは、各々どのような点が役に立ったかについて、継続的にアンケート調査、及び、インタビュー調査を実施し、その結果について分析した。

今回の研究を通して、サービス接遇教育におけるアクティブ・ラーニングによる撮影学習による自己評価と相互評価の効果において重要と思われることを5点挙げたい。第1に、学習達成度自己評価調査結果（調査1）より、本科目が統計的にも、サービス接遇力を身につけるために効果的な教育プログラムであることがわかる。第2に、授業評価調査結果（調査2）より、本科目が学生に高い満足度を与えていることがわかる。第3に、サービス接遇検定合格率（調査3）より、本科目がサービス接遇検定対策としても効果的なプログラムであることが示唆された。第4に就職率と就職先（調査4）により、本科目が就職活動にも効果的であることが示唆された。第5に就業力育成自己評価調査結果（調査5・6）により、本科目が就職活動や就職してからも効果的であり、客観的視点に近い自己評価力を身に付けることができたことがわかる。これらのことから、アクティブ・ラーニングによるWebカメラを用いたサービス接遇教育が一定の効果を上げたことを、キャリア教育の視点から確認することができた。

本研究は、アクティブ・ラーニングによるWebカメラを用いたサービス接遇教育の効果について、従来は注目されていなかった撮影学習による自己評価の視点から明らかにしたものである。但し、本研究は一私立短大の学生を対象としたものであり、安易に一般化することはできない。ゆえに、本結果が他の科目や他大学においても支持されるかどうか、さらには、社会人においても支持されるかどうかなど、今後も分析していく必要がある。そして、撮影学習による自己評価学習プログラムの効果を体系化し、私立短大、ひいては大学・短大における就職支援に貢献していきたい。

今後の課題として、本研究の結果を普遍化、一般化するための手法を確立させる必要がある。今回の研究では、具体的には図6-4に示すように基本動作を示し、次に図6-3にあるように接遇の現場においてどのような言葉と動作が求められるのかを文書化した。そして、これらを基準として、実際に行った自己のロールプレイング映像とを比較することにより自己評価学習に至ることができた。したがって、まず、サービス接遇行動の基準を作ることが

撮影学習によるサービス接遇教育に必須であり、この基準づくりも今後の課題であると考えている。

さて、本研究の目的は、アクティブ・ラーニングによる学習者の主体的評価を特徴とする接遇コミュニケーション教育プログラムをデザインし、実践して、その効果を検証していくことであった。第3章から第6章では、学習者による主体的評価の効果を順に検証していった。第3章においては自己評価を特徴とする教育プログラムを、第4章においては相互評価を特徴とする教育プログラムを、第5章においてはグループ評価を特徴とする教育プログラムを、そして、第6章においては撮影学習による自己評価を特徴とする教育プログラムをデザインし、実践して、その効果を検証した。以上により、学習者による主体的評価の効果を順に網羅して検証することができた。

続く第7章においては、これまでの章で検証してきた接遇コミュニケーション教育の一環としてのビジネスマナー教育プログラム、及び、サービス接遇教育プログラムの成果発表の場として、自己評価による学内PBL「サービス・マナーコンテスト」をデザインし、実践して、その効果を検証する。

## 第7章

### 自己評価を特徴とした 学内PBL「サービス・マナーコンテスト」の デザインと検証

## 7. 自己評価を特徴とした学内PBL「サービス・マナーコンテスト」のデザインと検証

### 7.1 第7章の概要

第3章から第6章では、学習者による主体的評価の効果を検証していった。本章では、自己評価による学内PBL「サービス・マナーコンテスト」をデザインし、その効果を検証する。まず、7.2節では、本章の研究の背景となる基礎力について、PBLに関する過去の研究と本研究の位置づけについて述べ、本章の目的を確認する。次に、7.3節では、本章の研究方法の概要と調査方法について述べる。さらに、7.4節では、「サービス・マナーコンテスト」について述べる。続いて、7.5節ではその調査結果を示し、7.6節で考察を深め、最後に、7.7節で本章のまとめを行う。

### 7.2 研究の背景

#### 7.2.1 基礎力について

第2章で述べたとおり、2011年度より、高等教育の場である大学・短期大学においてキャリア教育が義務付けられ、近年、キャリア教育の指標となるジェネリックスキルが新たな注目を浴びている。中教審(2011)は、学校教育は、「一人ひとりの社会的・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キャリア教育」を改善・充実していくことが必要と主張し、特に「基礎的・汎用能力」すなわちジェネリックスキルが、今後求められていると指摘した。

日本で提唱されているジェネリックスキルには、本研究の第5章で取り上げた経済産業省の「社会人基礎力」以外にも、文部科学省の「学士力」、厚生労働省の「就職基礎能力」「エンプロイアビリティ」、内閣府の「人間力」「就業力」、経済協力開発機構(OECD)の「キー・コンピテンシー」などさまざまな定義があるが、本章で取り上げるリクルートワークス研究所(2006)の「基礎力」の特徴は、対課題基礎力が大分類の一つとして設定されていることである。そこで本章では、テーマでもあるPBLの効果測定の観点から、リクルートワークス研究所の「基礎力」に注目することとした。

#### 7.2.2 PBLに関する過去の研究と本研究の位置づけ

一方、PBLとは、Problem-Based Learning、またはProject-Based Learningの略で課題解決型学習と呼ばれており、ある課題が示され、その課題を解決するために必要な知識や能

力とは何かを学生自らが考えた上でその知識や能力を身につけ、課題解決に役立てる学習方法である（ウッズ, 2007）。元々は医学系教育において1960年代より北米で発展してきた教育方法で、日本では1990年代に医学系大学で導入され始めたが、近年では、就業力育成の視点から多くの大学で実施されるようになってきた。中教審がその答申（2012）において、大学教育の質的な転換の必要性を示し、方策として能動的学修（アクティブ・ラーニング）を提示したことから、PBLはその実践的教育手法の一つとして新たな注目を浴びている。

PBLの効果測定については多くの報告がなされており、一定の教育効果が上がっていることが既に明らかにされているが、それらの効果がどのような要因によってもたらされたか分析している調査は、管見する限り少ない。見舘（2013）は、企業が求める力に注目し、その要因を考察したが、その対象は3つの項目に限られており、今後の課題として、他のPBLで引き続き研究していく必要性を挙げている。そこで、本研究では、本PBLの効果を確認すると共に、その効果が具体的にプロジェクトのどのような要因によってもたらされたのかについて、新たに分析を行うこととした。

また、PBLを実施するにあたっては、大学全体である程度組織的に導入する必要があるが、教員が誰でもすぐに取り入れられるわけではない。さらに、PBLに参加できる学生の人数にもある程度の制限があり、学生も誰でもすぐに参加できるわけでもない。これらの現状を踏まえ、椿・和田（2014）は、PBLは組織的・体系的に行わなければ、一時的な高揚感に終わってしまい、学びが定着しないと「教室内PBL」の可能性を探り、その効果を確認した。そこで、比較的容易に取り入れることができ、ある程度の効果を期待できる方策として注目したのが「学内PBL」である。本研究では、本PBLの効果を確認すると共に、学内PBLの可能性についても探っていく。

### 7.2.3 目的

本章では、PBLによって、社会で働くうえで必要とされているジェネリックスキルを高めることができるという仮説のもとに、具体的にどのようなジェネリックスキルが育成できているのか、そして、その育成にはどのような要因が影響を与えているのかを、PBL導入1年目と2年目の相違点も踏まえて、検証し、加えて、学内PBLの可能性についても探っていく。

## 7.3 方法

### 7.3.1 研究方法の概要

本研究においては、東京都の私立短期大学（以下、私立短大）の学園祭において実施した学内プロジェクト「サービス・マナーコンテスト」（以下、本コンテスト）について、次の3つの視点から研究を行う。第1に、本コンテストの概要と設計の視点について研究を行う。第2に、本コンテストの企画・運営を担当した学生（以下、PBL参加者）を対象として、初回2013年度（調査1-1）と2回目2014年度（調査2-1）の2年間に亘り、プロジェクト開始時と終了後に同じ内容で実施した基礎力自己評価アンケート調査結果を分析する。第3に、本コンテストに出場した学生（以下、コンテスト出場者）を対象として、2013年度（調査1-2）と2014年度（調査2-2）に実施したコンテスト出場者アンケート調査結果を分析する。

そして、得られた調査結果を元に、次の5つの調査分析を行う。分析1として、アンケートの事前事後の結果についての比較、分析2として、PBLに参加した学生と参加しなかった学生の比較、分析3として、初回2013年度と2回目2014年度の比較を行う。さらに分析4として、プロジェクトのどのような要因が基礎力の育成に影響を与えたのか考察する。分析5として、学内PBLの効果と可能性を考察する。最後にこれらの結果について考察を進め、本PBLの効果を整理すると共に今後の課題を提示する。

### 7.3.2 調査方法

#### (1)調査1（2013年度）

調査1-1の対象者は、2013年度に本PBLの初回に参加した2年生47名（アンケート回収率100%）、PBLに参加しなかった2年生33名で、PBL非参加者は同年度に筆者が担当したホームルーム科目「学びのサポート」履修者のうち、PBLに参加していない学生である。アンケートの実施時期はPBL参加前（5月）と参加後（翌年1月）である。調査1-2の対象者は、2013年度に本コンテストに出場した学生12名のうち11名（回収率91.7%）で、アンケートの実施時期はコンテスト出場後（11月）である。

#### (2)調査2（2014年度）

調査2-1の対象者は、2014年度に本PBLの2回目に参加した2年生30名（回収率100%）、PBLに参加しなかった2年生34名で、PBL非参加者の属性、および、アンケートの実施時期、調査項目、評価尺度は調査1と同様である。調査2-2の対象者は、2014年度に本コンテストに出場した学生12名（回収率100%）で、アンケートの実施時期、調査項目、評価尺



度は調査1と同様である。

### (3) 質問紙と調査分析方法

調査1-1・2-1の質問紙は、リクルートワークス研究所(2006)が定義した「基礎力」のうち、PBLで育成が期待される対人・対自己・対課題基礎力を用いて見館(2012,2013)が作成した24項目で(表7-1)、評価尺度は大小・優劣の一定の序列を示すリカートスケールの9段階評価とした。質問紙の妥当性と信頼性については、見館(2012,2013)の指摘の通り問題が無いと考えた<sup>14</sup>。質問紙の最後には、自由記述欄を設定した。

調査1-1・2-1で得られたデータは、本科目の教育効果を統計的に判断するために、Leveneの検定で等分散性を確認した上で、分析1では事前評価と事後評価、事後評価から事前評価を引いた成長値の各項目の平均値と標準偏差を求め、t検定を用いて比較した(表7-3・7-4)。分析2ではPBL参加者と非参加者の成長値の差の各項目の平均値と標準偏差を求め、同じくt検定を用いて比較した(表7-6)。分析3は分析1・2の結果を基に、分析4は分析1・2・3の結果と自由記述欄の内容を基に検証した(表7-7・7-8)。

調査1-2・2-2の本コンテスト出場者の質問紙は、文部科学省後援「サービス接遇検定」と「秘書検定」を参考に作成した15項目で(表7-5)、評価尺度はリカートスケールの4段階評価(4とてもそう思う、3そう思う、2そう思わない、1全くそう思わない)として、最後に自由記述欄を置いた。得られたデータは単純集計した(分析5)。

---

<sup>14</sup>見館(2012,2013)は、質問紙の妥当性については、アメリカの「Workplace know-how」や国内で定義された概念(経済産業省「社会人基礎力」や文部科学省「学士力」)などを敷衍して定義されていることから、また、信頼性については、他の実験データを用いてCronbachの $\alpha$ 係数による内部整合性が検定されていることから、問題が無いとしている。

表 7-1 リクルートワークス研究所「基礎力」

	大分類	小分類	説明	
対人基礎力	親和力 豊かな関係を築く	①親しみ易さ	初対面の人でも容易に和やかな関係を作る。話し掛けられ易い。	
		②気配り	相手の立場に立って考える。自然に気遣いができる。	
		③対人興味、共感・受容	相手の話に興味を持って、表情や態度も使って聴く事ができる。相手の感情を受け止め、理解していることを態度や言葉で示す。	
		④多様性理解	自分と異なる意見や価値観を尊重し、理解しようとする。	
	協働力 目標に向けて協力的に仕事を進める	⑤役割理解・連携行動	集団の中で自分の役割を果たしつつ、周囲と協力する。	
		⑥情報共有	自らすずんで情報を周囲に伝え、周囲からも有用な情報を得る。	
		⑦相互支援	周囲の状況に気を配り、タイミング良く手助けができる。	
		⑧話し合う	話し合いの場に積極的に参加し発言する。	
	統率力 場を読み組織を動かす	⑨意見を主張する	意見が対立しても妥協せず粘り強く主張することができる。	
		⑩建設的・創造的な討議	議論が活発になるように自ら働きかける。全員に意見を促す。	
⑪セルフアウェアネス		自分の感情(怒りや焦り、不安など)を冷静に鎮め、表現できる。		
⑫ストレスコーピング		落ち込むことがあっても、前向きに気持ちを切り替える。		
對自己基礎力	感情制御力 気持ちの揺れを制御する	⑬独自性理解	自分の長所・短所を把握し、物事に取り組むことができる。	
		⑭自己効力感・楽観性	何事もやってみなくちゃわからないと、挑戦する姿勢を持っている。	
	行動持続力 主体的に動き、よい行動を習慣づける	⑮主体的行動	任されたことを自分で判断しながら物事に取り組むことができる。	
		⑯完遂	何事も途中で投げ出さない。粘り強く最後までやり遂げる。	
		⑰遵法性・社会性	社会のルールや人との約束を守る	
	対課題基礎力	課題発見力 課題の所在を明らかにし必要な情報分析を行う	⑱情報収集	人に聞いたり書籍やインターネットを用いて必要な情報を得る。
			⑲本質理解	思い込みや臆測をこたわらず、客観的に情報分析し、考察できる。
計画立案力 課題解決のための適切な計画を立てる		⑳目標設定	ゴールを具体的にイメージし、他人に説明ができる。	
		㉑シナリオ構築	目標に近づくための方法を自分なりに考えることができる。	
実践力 実践行動を取る		㉒行動を起こす	目標達成に向けて、自ら積極的に行動を起こすことができる。	
	㉓修正・調整	状況や周囲の人の反応をみながら、柔軟に計画を変更できる。		
創造力 新しい価値を生み出す	㉔創造力	異なるものを組み合わせて新しいものを生み出したり、従来のやり方とは違う方法を導いたり、異なる視点から考えたりできる。		

見館 (2012, 2013) の図表を筆者一部修正

## 7.4. サービス・マナーコンテストについて

### 7.4.1 プロジェクトの概要

本コンテストは、私立短大における2年生の選択必修科目の一環として、2013年度に私立短大初の試みとして実施した学内プロジェクトであり、通年隔週授業(2単位)として取り組んだ。授業スケジュールは表7-2の通りである。また、本PBLは学内PBLのため、プロジェクトの発注者は学内の学生委員会である<sup>15</sup>。PBL参加者は、本コンテストの評価を発注者である学生委員会から受けることになる。

授業はコンテストの本選と予選の全体を企画運営する「企画運営グループ」、コンテストのサービスマナー部門を企画運営する「サービスマナーグループ」、オフィスマナー部門を企画運営する「オフィスマナーグループ」、学生や教職員への広報を担当する「広報グループ」の4つに分かれ、各グループのリーダーとサブリーダーが中心となって、担当業務を確認し、スケジュールを作成し、プロジェクトを遂行していく。筆者は授業担当教員であった

<sup>15</sup> 発注者からの業務発注書を添付資料5として添付する。

が、あくまでファシリテーターの役割に徹するよう心掛け、コンテストの企画・運営は、原則、授業を履修した学生が担当することとした。

表 7-2 授業スケジュール

回	日程	項目	授業内容
1	4/24(水)	ガイダンス	<ul style="list-style-type: none"> <li>ガイダンス、サービス・マナーコンテスト説明、資格紹介</li> <li>希望記入（コンテスト参加部門、担当グループなど）</li> </ul>
2	5/8(水)	企画（スケジュール）	<ul style="list-style-type: none"> <li>グループ分け、ノートテイキング確認</li> <li>グループワーク、役割分担</li> </ul>
3	5/22(水)	企画	<ul style="list-style-type: none"> <li>グループワーク</li> <li>マニュアル作成</li> </ul>
4	6/ 5(水)	企画	<ul style="list-style-type: none"> <li>グループワーク</li> <li>マニュアル完成</li> </ul>
5	6/19(水)	準備、リハーサル	<ul style="list-style-type: none"> <li>コンテスト概要説明準備、リハーサル</li> </ul>
	7/1(月) 7/4(木)	「学びのサポート」	<ul style="list-style-type: none"> <li>コンテスト概要説明 実施</li> </ul>
6	7/3(水)	企画修正	<ul style="list-style-type: none"> <li>振り返り</li> <li>マニュアル修正</li> </ul>
7	7/17(水)	企画修正 準備、リハーサル	<ul style="list-style-type: none"> <li>マニュアル（最終版）完成</li> <li>コンテスト詳細説明・デモ準備、リハーサル</li> <li>→ 第1回まとめ</li> </ul>
8	9/25(水)	ガイダンス	<ul style="list-style-type: none"> <li>ガイダンス</li> <li>コンテスト詳細説明・デモ準備、リハーサル</li> </ul>
	9/30(月) 9/26(木)	「学びのサポート」	<ul style="list-style-type: none"> <li>コンテスト詳細説明・デモ 実施</li> </ul>
9	10/9(水)	準備、リハーサル	<ul style="list-style-type: none"> <li>コンテスト予選準備、リハーサル</li> </ul>
	10/28(月) 10/24(木)	「学びのサポート」	<ul style="list-style-type: none"> <li>コンテスト予選 実施</li> </ul>
10	10/30(水)	準備、リハーサル	<ul style="list-style-type: none"> <li>コンテスト準備、リハーサル</li> </ul>
	11/4(月) 10/31(木)	「学びのサポート」	<ul style="list-style-type: none"> <li>コンテスト予選（予備日）実施</li> </ul>
	11/7(木) 11/8(金)	産能祭準備期間	<ul style="list-style-type: none"> <li>コンテスト準備、最終リハーサル</li> </ul>
	11/9(土)	産能祭	<ul style="list-style-type: none"> <li>コンテスト 実施</li> </ul>
11	11/13(水)	まとめ	<ul style="list-style-type: none"> <li>振り返り</li> <li>マニュアル修正</li> </ul>
12	11/27(水)	報告会準備	<ul style="list-style-type: none"> <li>報告書作成</li> <li>報告会準備、リハーサル</li> <li>→ 第2回まとめ</li> </ul>
13	12/11(水)	報告会	<ul style="list-style-type: none"> <li>報告会 実施</li> <li>報告書修正</li> </ul>

#### 7.4.2 コンテストの内容

コンテストの本選は11月の学園祭に実施されるが、本選に先立ち、予選を10月にクラスごと6回に分けて実施した。予選には、各クラス1名以上2名以内の代表者が参加することができ、各部門各学年ごとに上位3名、合計12名が本選に参加することができる。本選は学園祭1日目で、2013年度は11月9日(土)、2014年度は11月8日(土)に、審査員として外部の実務家4名(内卒業生2名)を招いて実施した。コンテスト出場者は、これら審査員から評価を受けることになる。コンテスト観覧者は、在学生、教職員を始め、保護者、地域の方々など200名を越える盛況であった。また、コンテストの相手役(客役)は予選では本プロジェクト担当学生が、本選では臨場感を出すため学生と面識の無い私立短大の職員が行った。

本コンテストの内容は、サービスマナー部門とオフィスマナー部門の2つに分かれている。サービスマナー部門には①あいさつと②接客応対、オフィスマナー部門には①あいさつと②来客応対の各々2つの課題があり、課題は文部科学省後援「サービス接遇検定」と「秘書検定」を参考に以下の通りとした。

##### (1)サービスマナー部門(図7-2)

###### ①あいさつ

学校名、コース名、氏名を言っておじぎ

###### ②接客応対

- ・1年生：商品を探しているお客様応対
- ・2年生：プレゼントを買いに来たお客様応対

##### (2)オフィスマナー部門(図7-3)

###### ①あいさつ

サービスマナー部門に同じ

###### ②来客応対

- ・1年生：アポイントメントのあるお客様応対
- ・2年生：アポイントメントの無いお客様応対

なお、これらの検定は、前述した厚生労働省が2009年度まで実施していたYES-プログラムの認定資格であった。YES-プログラムは、2004年に厚生労働省が若年者に就職能力を育成する目的で実施したプログラムであり、国内の企業に対して実施した採用時に重要視す

る能力をもとに作成した指針であることから、基礎力の視点からも適切な内容であると思われる。



図 7-1 サービスマナー部門（接客対応）



図 7-2 オフィスマナー部門（来客対応）

## 7.5 結果

### 7.5.1 調査1（2013年度）

#### (1)PBL 参加者（調査 1-1）

調査結果（表 7-3）より、全ての項目について PBL 参加者の成長値（事後－事前）が上昇しており、本コンテストの企画・運営を通して、学生の基礎力が底上げされたと考えられる。成長値が最も高い項目は、⑬独自性理解(1.191 ポイント)でプロジェクトを企画・運営する過程で他者と自己の違いを認識し、自分の強みや弱みを理解する力が伸び自信につながったことがわかる。次いで、①親しみ易さ(1.170)、②気配り(1.043)と続いている。グループワークで PBL を行う上で、対人基礎力が重要であることがわかる。

一方、成長値が最も低い項目は、⑨意見を主張する(0.426)で、話し合いの場で自分の意見を積極的に主張する、また、議論を発展させるために自ら能動的に働きかける統率力に欠けることがわかった。これは裏を返せば、①親しみ易さ、②気配りなどの親和力が高い成長値となっていることと相反する関連があると推察できよう。次いで、⑩建設的・創造的な討議(0.468)、⑭創造力(0.489)と続いている。本 PBL は私立短大の行事として学長総括の下実施されたため、予めある程度のフレームが定められていたからと思われる。

(2) コンテスト出場者（調査 1-2）

調査結果（表 7-5）より、全ての項目について全体的に高い数値となっており、最も高い項目は、⑭「サービス・マナーコンテストに参加してよかった」3.9 ポイントで、コンテスト出場学生の満足度が高いことがわかる。

次いで高い項目は、④「サービスの場にふさわしい愛想・愛嬌が身についた」3.8、⑤「オフィスの場にふさわしい丁寧さが身についた」3.7 で、コンテストの二つの部門の特徴が良く身についていることがわかる。前述の通り、これら二部門の課題は文部科学省後援「サービス接遇検定」<sup>16</sup>と「秘書検定」<sup>17</sup>を参考にしており、コンテスト出場者の対人基礎力が向上していることが示唆された。

---

<sup>16</sup> 「サービス接遇検定」の審査基準は、添付資料 2 の通りである。

<sup>17</sup> 「秘書検定」の審査基準は、添付資料 1 の通りである。

表 7-3 PBL 参加者と非参加者の事前事後比較 (2013 年度)

基礎力(2013年度)		PBL参加者(n=47)				PBL非参加者(n=33)				
		事前 (2013年5月) 平均値	事後 (2014年1月) 平均値	成長値 (事後- 事前)	p値	前 (2013年5月) 平均値	後 (2014年1月) 平均値	成長値 (後-前)	p値	
対人	親和力	①親しみ易さ	5.638	6.809	1.170	0.005 **	5.212	5.939	0.727	0.125
		②気配り	4.809	5.851	1.043	0.001 **	4.818	5.606	0.788	0.050 *
		③対人興味・共感・受容	4.915	5.745	0.830	0.006 **	5.030	5.606	0.576	0.088 †
		④多様性理解	5.638	6.511	0.872	0.009 **	5.394	5.879	0.485	0.177
	協働性	⑤役割理解・連携行動	5.106	6.128	1.021	0.008 **	5.455	5.818	0.364	0.381
		⑥情報共有	4.851	5.660	0.809	0.016 *	5.152	5.515	0.364	0.351
		⑦相互支援	5.340	6.170	0.830	0.004 **	5.909	6.303	0.394	0.269
	統率力	⑧話し合う	4.681	5.489	0.809	0.047 *	4.212	4.636	0.424	0.260
		⑨意見を主張する	5.064	5.489	0.426	0.285	4.576	4.818	0.242	0.562
		⑩建設的・創造的な討議	4.617	5.085	0.468	0.143	4.636	5.030	0.394	0.336
對自己	感情 制御力	⑪セルフアウェアネス	5.596	6.277	0.681	0.036 *	5.091	5.364	0.273	0.500
		⑫ストレスコーピング	4.851	5.702	0.851	0.059 †	4.485	5.030	0.545	0.143
	自信 創出力	⑬独自性理解	4.809	6.000	1.191	0.001 **	3.909	4.545	0.636	0.082 †
		⑭自己効力感・楽観性	5.489	6.319	0.830	0.023 *	5.273	5.545	0.273	0.473
	行動 持続力	⑮主体的行動	5.149	5.957	0.809	0.023 *	5.061	5.364	0.303	0.375
		⑯完遂	5.660	6.340	0.681	0.085 †	5.424	5.848	0.424	0.363
		⑰遵法性・社会性	4.957	5.851	0.894	0.007 **	5.576	5.727	0.152	0.675
対課題	課題 発見力	⑱情報収集	5.021	5.766	0.745	0.021 *	4.939	5.273	0.333	0.367
		⑲本質理解	4.574	5.340	0.766	0.015 *	4.455	4.970	0.515	0.200
	計画 立案力	⑳目標設定	4.702	5.532	0.830	0.048 *	4.818	5.273	0.455	0.225
		㉑シナリオ構築	5.191	5.957	0.766	0.040 *	5.091	5.394	0.303	0.403
	実践力	㉒行動を起こす	5.851	6.596	0.745	0.040 *	5.303	5.606	0.303	0.435
		㉓修正・調整	5.064	5.979	0.915	0.003 **	5.182	5.636	0.455	0.233
		創造力	4.702	5.191	0.489	0.203	4.364	4.727	0.364	0.400
			※成長値平均	0.811			※成長値平均	0.420		

\*\*\*p<0.001, \*\*p<0.01, \*p<0.05, †p<0.1

表 7-4 PBL 参加者と非参加者の事前事後比較 (2014 年度)

基礎力(2014年度)		PBL参加者(n=30)				PBL非参加者(n=34)				
		事前 (2014年5月) 平均値	事後 (2015年1月) 平均値	成長値 (事後- 事前)	p値	前 (2013年5月) 平均値	後 (2014年1月) 平均値	成長値 (後-前)	p値	
対人	親和力	①親しみ易さ	5.100	6.333	1.233	0.002 **	5.412	6.176	0.765	0.218
		②気配り	4.567	5.933	1.367	0.001 **	5.059	5.882	0.824	0.214
		③対人興味・共感・受容	4.833	5.767	0.933	0.028 *	4.765	4.882	0.118	0.865
		④多様性理解	5.500	6.400	0.900	0.018 *	4.941	5.765	0.824	0.184
	協働性	⑤役割理解・連携行動	4.733	5.967	1.233	0.015 *	5.000	5.706	0.706	0.207
		⑥情報共有	4.267	5.367	1.100	0.009 **	4.471	4.941	0.471	0.371
		⑦相互支援	5.267	6.200	0.933	0.018 *	5.118	5.471	0.353	0.458
	統率力	⑧話し合う	4.200	5.467	1.267	0.003 **	4.118	4.706	0.588	0.323
		⑨意見を主張する	4.333	5.067	0.733	0.089 †	4.824	5.176	0.353	0.594
		⑩建設的・創造的な討議	4.333	5.100	0.767	0.020 *	4.588	5.118	0.529	0.336
對自己	感情 制御力	⑪セルフアウェアネス	5.167	5.933	0.767	0.035 *	4.765	5.118	0.353	0.532
		⑫ストレスコーピング	4.133	5.333	1.200	0.012 *	4.471	4.529	0.059	0.926
	自信 創出力	⑬独自性理解	5.000	5.633	0.633	0.089 †	4.588	4.706	0.118	0.793
		⑭自己効力感・楽観性	4.967	6.000	1.033	0.001 **	4.647	5.059	0.412	0.466
	行動 持続力	⑮主体的行動	4.767	5.467	0.700	0.100 †	4.471	4.647	0.176	0.723
		⑯完遂	5.267	6.167	0.900	0.049 *	5.176	5.294	0.118	0.839
		⑰遵法性・社会性	5.100	5.933	0.833	0.028 *	5.176	5.353	0.176	0.727
対課題	課題 発見力	⑱情報収集	5.033	5.767	0.733	0.022 *	4.882	4.824	-0.059	0.892
		⑲本質理解	4.567	5.533	0.967	0.020 *	4.176	4.647	0.471	0.333
	計画 立案力	⑳目標設定	4.600	5.433	0.833	0.017 *	4.176	4.529	0.353	0.500
		㉑シナリオ構築	4.867	5.800	0.933	0.022 *	4.235	4.824	0.588	0.343
	実践力	㉒行動を起こす	5.333	6.100	0.767	0.036 *	5.059	5.353	0.294	0.610
		㉓修正・調整	4.867	5.767	0.900	0.002 **	4.118	4.706	0.588	0.132
		創造力	4.133	4.600	0.467	0.154	4.118	4.235	0.118	0.855
			※成長値平均	0.922			※成長値平均	0.387		

\*\*\*p<0.001, \*\*p<0.01, \*p<0.05, †p<0.1



表 7-5 コンテスト出場者アンケート

質問項目	平均値	
	2013 (n=11)	2014 (n=12)
①ビジネスの場にふさわしい「動作」が身についた。	3.5	3.4
②ビジネスの場にふさわしい「話し方」が身についた。	3.6	3.2
③ビジネスの場にふさわしい「言葉遣い」が身についた。	3.6	3.1
④(サービス部門): サービスの場にふさわしい「愛想・愛嬌」が身についた。	3.8	3.7
⑤(オフィス部門): オフィスの場にふさわしい「丁寧さ」が身についた。	3.7	3.5
⑥来店客・来客の言葉をしっかりと聴き、来店・来訪の意図を把握できるようになった。	3.5	3.3
⑦接客・来客対応の基本が身についた。	3.5	3.5
⑧来店客・来客に自然に対応し、全体的に好印象を与えられるようになった。	3.5	3.4
⑨(2年生): 相手に合わせて臨機応変に対応できるようになった。	3.6	3.4
⑩(2年生): 店舗や企業での実務(実際の仕事)に活かせるレベルになった。	3.4	3.3
⑪資格取得に対する意欲が高まった。	3.2	3.2
⑫就職活動/就業(働くこと)に対する意欲が高まった。	3.3	3.7
⑬就職活動/就業(働くこと)に対する自信がついた。	3.1	3.2
⑭サービス・マナーコンテストに参加してよかった。	3.9	3.7
⑮サービス・マナーコンテストに(機会があったら)また参加したい。	3.6	3.2

### 7.5.2 調査2 (2014年度)

#### (1)PBL参加者 (調査2-1)

調査結果(表7-4)より、2013年同様、全ての項目についてPBL参加者の成長値が上昇している。成長値が最も高い項目は、②心配り(1.367)で、⑧話し合う(1.267)、①親しみ易さ(1.233)、⑤役割理解・連携行動(1.233)、⑫ストレスコーピング(1.200)と続いている。⑫ストレスコーピング以外は、いずれも対人基礎力であり、2013年同様、グループワークでPBLを行う上での対人基礎力の重要性がわかる。

一方、成長値が最も低い項目は、⑭創造力(0.467)で、次いで、2013年とは異なり⑬独自性理解(0.633)と続いている。⑭創造力が低かった理由は2013年度と同様である。⑬独自性理解に関しては、2013年度と比べると2014年度の事前平均値が元々高かったことが影響していると思われるが、今後の課題である。

#### (2)コンテスト出場者 (調査2-2)

調査結果(図表7-5)より、2013年同様全ての項目について全体的に高い数値となっており、最も高い項目は⑭「サービス・マナーコンテストに参加してよかった」④「サービスの場にふさわしい愛想・愛嬌が身についた」、⑫「就職活動/就業に対する意欲が高まった」3.7ポイントで、次いで項目⑤「オフィスの場にふさわしい丁寧さが身についた」3.5などであった。これらのことから、2013年同様、コンテスト出場学生の満足度が高いこと、コンテ

ストの二つの部門の特徴が良く身につく、対人基礎力が向上していることがわかる。さらに、コンテストに出場することで就職活動や就業に対する意欲が高まり、キャリア教育の一環としての効果もある可能性が示唆された。

### 7.6 考察

#### 7.6.1 事前事後評価の比較検証（分析1）

PBL参加者については、調査1（2013年度・表7-3）では、基礎力の24項目中21項目において事後評価から事前評価を引いた成長値が有意に向上していることを確認することができた。⑨意見を主張する、⑩建設的・創造的な討議、⑳創造力の3項目については、成長値は向上しているものの有意差は確認できなかった。調査2（2014年度・表7-4）では、24項目中22項目において成長値が有意に向上していた。㉑主体的行動、㉒創造力の2項目については、成長値は向上しているものの有意差は確認できなかった。㉒創造力は2年間通して有意差は確認できなかった。

一方、PBL非参加者については、調査1（2013年度・表7-3）では、基礎力の24項目中3項目（㉓気配り、㉔対人興味、共感・受容、㉕独自性理解）が5%、もしくは、10%水準で有意傾向にあったが、その他の項目については有意差は確認できなかった。また、調査2（2014年度・表7-4）では、全ての項目において有意差は確認できなかった。PBL参加者と非参加者には、基礎力の向上における著しい差異があり、PBL非参加者に対する基礎力向上のためのサポートも今後の課題である。

#### 7.6.2 PBL参加者と非参加者の比較検証（分析2）

次に、本稿の目的であるPBLの効果を検証するために、PBL参加者グループ（統制群）とPBL非参加者グループ（非統制群）の基礎力成長値を比較した結果が表7-6である。その結果、2013年度も2014年度も全ての項目において、PBL参加者の成長値が非参加者の成長値を上まわっていることが分かった。さらに、PBL参加者の効果を統計的に判断するために、PBL参加者の成長値と非参加者の成長値をt検定を用いて比較したところ、2013年度は24項目中14項目（対人4、対自己5、対課題5）が、2014年度は24項目中11項目（対人3、対自己6、対課題2）が、有意に向上していることが分かった。これらのことより、本PBLが基礎力育成に効果的であることが、統計的にも明らかになった。さらに2年間を通して有意差が見受けられた項目は7項目（対人2、対自己4、対課題1）で、㉖情報共有、㉗相互支援、㉘独自性理解、㉙自己効力感・楽観性、㉚主体的行動、㉛遵法性・社会性、㉜情報収

集であった。しかしながら、年度により有意差の有無及び水準が異なる項目があったことは、その年度のPBL特有の内容が影響していることが考えられ、この点を分析3で引き続き考察していく。

### 7.6.3 2013年度と2014年度の比較検証（分析3）

前述したとおり、2013年度は本PBLの初回であり、プロジェクト内容は言わば手探り状態で、PBL参加者はコンテスト内容、マニュアルなど全てゼロから創り上げなければならなかった。それと比べると、2014年度はコンテスト2回目であり、PBL参加者は前年のコンテストの予選・本選に参加していたり、コンテストを観覧していたため、あらゆる面で前年の内容を参考にプロジェクトを進めることができた。その違いが反映されているのが対課題基礎力である。表7-6によると、2013年度は対課題基礎力の7項目の内5項目が5%、もしくは、10%水準で有意に成長しているが、2014年度は2項目しか有意に成長していない。このことから、対課題基礎力を向上させるには、ゼロからプロジェクトを立ち上げるのが有効であることが明らかになった。

表 7-6 2013年度と2014年度の成長値比較

基礎力		2013年度				2014年度				
		非参加者 成長値 (n=33)	参加者 成長値 (n=47)	差 (参加者- 非参加者)	p値	非参加者 成長値 (n=34)	参加者 成長値 (n=30)	差 (参加者- 非参加者)	p値	
対人	親和力	①親しみ易さ	0.727	1.170	0.443	0.085 †	0.765	1.233	0.469	0.182
		②気配り	0.788	1.043	0.255	0.293	0.824	1.367	0.543	0.206
		③対人興味・共感・受容	0.576	0.830	0.254	0.286	0.118	0.933	0.816	0.005 **
		④多様性理解	0.485	0.872	0.387	0.123	0.824	0.900	0.076	0.854
	協働能力	⑤役割理解・連携行動	0.364	1.021	0.658	0.026 *	0.706	1.233	0.527	0.173
		⑥情報共有	0.364	0.809	0.445	0.098 †	0.471	1.100	0.629	0.053 †
		⑦相互支援	0.394	0.830	0.436	0.022 *	0.353	0.933	0.580	0.076 †
	統率力	⑧話し合う	0.424	0.809	0.384	0.118	0.588	1.267	0.678	0.133
		⑨意見を主張する	0.242	0.426	0.183	0.374	0.353	0.733	0.380	0.230
		⑩建設的・創造的な討議	0.394	0.468	0.074	0.719	0.529	0.767	0.237	0.356
對自己	感情制御力	⑪セルフアウェアネス	0.273	0.681	0.408	0.085 †	0.353	0.767	0.414	0.298
		⑫ストレスコーピング	0.545	0.851	0.306	0.269	0.059	1.200	1.141	0.012 *
	自信創出力	⑬独自性理解	0.636	1.191	0.555	0.008 **	0.118	0.633	0.516	0.095 †
		⑭自己効力感・楽観性	0.273	0.830	0.557	0.029 *	0.412	1.033	0.622	0.042 *
	行動持続力	⑮主体的行動	0.303	0.809	0.505	0.049 *	0.176	0.700	0.524	0.043 *
		⑯完遂	0.424	0.681	0.257	0.231	0.118	0.900	0.782	0.026 *
		⑰遵法性・社会性	0.152	0.894	0.742	0.000 ***	0.176	0.833	0.657	0.018 *
対課題	課題発見力	⑱情報収集	0.333	0.745	0.411	0.064 †	-0.059	0.733	0.792	0.022 *
		⑲本質理解	0.515	0.766	0.251	0.262	0.471	0.967	0.496	0.095 †
	立案力	⑳目標設定	0.455	0.830	0.375	0.048 *	0.353	0.833	0.480	0.125
		㉑シナリオ構築	0.303	0.766	0.463	0.031 *	0.588	0.933	0.345	0.277
	実践力	㉒行動を起こす	0.303	0.745	0.442	0.024 *	0.294	0.767	0.473	0.126
		㉓修正・調整	0.455	0.915	0.460	0.046 *	0.588	0.900	0.312	0.262
	創造力	㉔創造力	0.364	0.489	0.126	0.589	0.118	0.467	0.349	0.174

\*\*\*p<0.001, \*\*p<0.01, \*p<0.05, †p<0.1

#### 7.6.4 特に育成された基礎力とその要因(分析4)

アンケートの最後に置いた自由記述で、自分が一番向上したと思う基礎力とその要因を問うた結果(複数回答可)が表7-7である。この結果より、学生が主観的に向上したと捉えている基礎力は、まず、①親しみ易さ、⑧話し合う(12人)、次いで、②気配り、④多様性理解、⑮主体的行動、⑯完遂(10人)、そして、⑥情報共有、⑬独自性理解、⑭自己効力感・楽観性(7人)、⑦相互支援(6人)と続いている。分析2の統計的有意差が認められた項目と比較すると、対人基礎力に関しては統計的有意差が出ていない場合でも、学生が向上したと捉え、満足感を得ている項目が多いことがわかる。

ここでは、分析2と共通して客観的(統計的)にも主観的にも向上している項目、すなわち、⑥情報共有、⑦相互支援、⑬独自性理解、⑭自己効力感・楽観性、⑮主体的行動の5項目に注目して、本PBLによって特に向上した基礎力がどのような要因によって育成されたかを考察する。具体的には、見館(2013)を参考に、グラウンデッドセオリーアプローチによる質的データ分析の手法(戈木, 2008)に従い、これら5項目の基礎力が、どのような要因によって育成されたかを自由記述より読み取りラベリングを行った。その結果、(1)多様な人々と協働する、(2)自分の役割を果たす、(3)持ち前を活かす、という3つの要因が抽出された。

この3つの要因と、本PBLによって特に向上した5つの基礎力とクロス集計を行ったのが表7-8である。この結果から、「多様な人々と協働する」は特に「⑥情報共有」「⑮主体的行動」に対して、「自分の役割を果たす」は特に「⑮主体的行動」に対して、「持ち前を活かす」は「⑬独自性理解」「⑮主体的行動」に対して影響を与えていることが示唆された。

表 7-7 PBL 参加者が特に向上したと感じた基礎力

基礎力			2013	2014	合計
			n=33	n=34	n=67
対人	親和力	①親しみ易さ	8	4	12
		②気配り	6	4	10
		③対人興味、共感・受容	4	1	5
		④多様性理解	6	4	10
	協働力	⑤役割理解・連携行動	2	2	4
		⑥情報共有	4	3	7
		⑦相互支援	2	4	6
	統率力	⑧話し合う	8	4	12
		⑨意見を主張する	1	0	1
		⑩建設的・創造的な討議	2	1	3
対自己	感情制御力	⑪セルフアウェアネス	0	0	0
		⑫ストレスコーピング	1	4	5
	自信創出力	⑬独自性理解	3	4	7
		⑭自己効力感・楽観性	4	3	7
	行動持続力	⑮主体的行動	5	5	10
		⑯完遂	6	4	10
		⑰遵法性・社会性	0	0	0
対課題	課題発見力	⑱情報収集	1	0	1
		⑲本質理解	1	0	1
	計画立案力	⑳目標設定	2	1	3
		㉑シナリオ構築	3	1	4
	実践力	㉒行動を起こす	2	2	4
		㉓修正・調整	3	3	6
	創造力	㉔創造力	0	0	0
	合計:			74	54

表 7-8 PBL 参加者が特に向上した基礎力とその要因とのクロス集計

特に向上した基礎力(n=77)			向上の要因			合計
			多様な人々と協働する	自分の役割を果たす	持ち前を活かす	
対人	協働力	⑥情報共有	7	5	2	14
		⑦相互支援	5	5	4	14
対自己	自信創出力	⑬独自性理解	3	4	6	13
		⑭自己効力感・楽観性	2	1	4	7
	行動持続力	⑮主体的行動	7	6	6	19
合計:			24	21	22	67

そこで、これらの要因がどのように学生の基礎力向上に影響を与えたのか、アンケートの自由記述（表 7-9）を基に具体的に考察していく。

### (1) 多様な人々と協働する

まず、「多様な人々と協働する」であるが、普段の授業はほとんどがコース別かクラス単位だが、本 PBL ではコース混合だったため、他コースの初対面の学生と協働する場面が多くあった。初めはお互いに遠慮がちだったのが、徐々にスムーズになっていった様子が伺える。従って、できるだけ初対面同士の学生でチームを組むこと（見館 2013）に加えて、お互いの意見をしっかりと言い合えるコミュニケーションの場を設けることが効果的であることが確認できた。

### (2) 自分の役割を果たす

次に、「自分の役割を果たす」であるが、本 PBL は大きく 4 つのグループに分かれていたが、その中でさらに担当を細分化し、全員が何らかの担当のリーダーもしくはサブリーダーを務めるようにしていた。学生の記述にも、自分が担当したリーダー、サブリーダーについての経験談が多く、一人ひとりに責任のある自分の役割を与えること（見館 2013）に加えて、役割が明確になるようにリーダー、サブリーダーなどの役職を付けることが効果的であることが確認できた。

### (3) 持ち前を活かす

最後に、「持ち前を活かす」であるが、本 PBL での学生の役割担当を決める際は、原則、学生の希望を優先するようにしていた。学生は自分の興味のあること、得意なことを担当することによって、より積極的に PBL に取り組むことができていた。従って、一人ひとりの持ち前を活かした担当をすることが効果的であることが確認できた。なお、持ち前は、私立短大の創業者である上野陽一が唱えた「すべてのものが、持ち前を 100% 発揮することが能率である」という言葉に基づく私立短大の教育の原点でもあり、私立短大では「モチマエ」と標記している。

さらに、これら 3 つの要因は、「多様な人々と協働する」は基礎力の「④多様性理解」、「自分の役割を果たす」は基礎力の「⑤役割理解・連携行動」、「持ち前を活かす」は基礎力の「⑬独自性理解」と各々対応していると捉えることができる。従って、一つの基礎力を身に付け

ることにより他の基礎力が連動して身につく可能性があること、言い換えれば、基礎力 24 項目の中に、さらなるいわば基礎力の基礎力として「④多様性理解」、「⑤役割理解・連携行動」、「③独自性理解」がある可能性が示唆された。西河ら（2015）は心理学教育を通じた社会人基礎力の育成について調査し、社会人基礎力の構造に注目して、社会人基礎力の構造を明確化することは必要不可欠であり今後更なる検討が必要と述べている。本研究で指標としたリクルートワークスの「基礎力」においても同様であり、この基礎力 24 項目の構造、すなわち項目間の関係を明確化することは今後の課題であり、さらなる研究が必要となるう。

表 7-9 PBL 参加者アンケート自由記述（一部抜粋）

1	<b>多様な人々と協働する</b>
	<p>・違うコースの人と同じグループになり、連絡や課題提出などに困難はあったが、<u>会える時にシッカリとコミュニケーションを取る</u>ことで解決された。(2013年広報グループ)</p>
	<p>・今までは話したことの無い人と話すことが苦手で上手くコミュニケーションが取れなかったが、プロジェクトを成功させるために誰とでも仲良くなろうという気持ちが強かったので、<u>一緒に物事を進める人たちとコミュニケーションが増え</u>、自然と情報共有ができた。(2014年企画運営グループ)</p>
2	<b>自分の役割を果たす</b>
	<p>・<u>サブリーダーという立場から</u>、リーダーと相談しながらメンバーに色々伝えサポートをした。自ら進んで報連相や必要な情報を周囲に伝えることができた。そのため情報共有力が向上したと思う。(2013年企画運営グループ)</p>
	<p>・今までは人の指示で指示通りのことしかしていなかったが、今回<u>出場者サポートリーダー</u>をすることで自分の判断で行動をすることが多かったため、主体的行動力が伸びたと思う。(2014年サービスマナーグループ)</p>
3	<b>持ち前を活かす</b>
	<p>・コンテストのpptを作成するにあたって、ただ与えられたことを行うだけでなく、期待以上のことを自らできたと思う。<u>メディアデザインコース</u>ならではの知識、<u>モチマエ</u>も活かせたと思う。(2013年企画運営グループ)</p>
	<p>・出場者向けのデモで秘書役を担当することによって、<u>秘書コースのモチマエ</u>をいかすことができた。また、この授業を通して積極的に取り組もうという気持ちができ行動できるようになった。指示を待つだけでなく、自分の仕事を見つけやれることをしっかりやるよう心掛けた。(2014年オフィスマナーグループ)</p>



### 7.6.5 学内PBLの可能性（分析5）

調査 1-2・2-2 より、本 PBL がコンテストに出場した学生にとっても満足度が高いこと、コンテストの2つの部門の特徴が良く身につけていること、さらに、コンテストに出場することで就職活動や就業に対する意欲が高まるなど、キャリア教育の一環としての効果もある可能性が示唆された。椿・和田（2014）は、キャリア教育とは、キャリア科目をもって実施するだけでなく、教育全体が職業に結びついて初めてキャリア教育たり得ると、教室内 PBL の効果について述べているが、本研究で実践した学内 PBL においても同様といえるだろう。

また、コンテスト出場者のアンケート自由記述には、コンテスト運営学生がすばらしかったなどのコメントが多く見られた。さらに、コンテストを観覧した学生を対象に行ったアンケートにおいても、コンテスト運営学生も出場者もすばらしく刺激を受けたなどのコメントが多く見られた。PBL 参加学生のみならず、コンテスト出場者やコンテスト観覧者までが良い影響を受けることができるのは、学内 PBL の大きな利点であり、学内 PBL の今後の可能性が示唆された。この点についても、さらなる研究が必要である。

加えて、前述の通り、「持ち前」は私立短大の教育の原点となる概念でもあり、この言葉が学生の間に浸透し、基礎力向上の要因となっていたことも、私立短大ならではの学内 PBL の効果を改めて実感できるものだろう。

### 7.7 第7章のまとめ

本章では、まず、本 PBL 及びコンテストの内容と設計の視点について概観した。次に、本コンテストの企画・運営を担当した PBL 参加者を対象とした、基礎力自己評価アンケート調査結果について分析した。また、本コンテスト出場者を対象とした、コンテスト出場者アンケート調査結果について分析し、本 PBL の効果を明らかにすると共に考察を深めた。具体的には、アンケートの事前事後の結果についての比較（分析 1）、PBL に参加した学生と参加しなかった学生の比較（分析 2）、初回 2013 年度と 2 回目 2014 年度の比較（分析 3）を行った。さらに、プロジェクトのどのような要因が基礎力の育成に影響を与えたのか考察し（分析 4）、学内 PBL の効果と可能性を考察した（分析 5）。

本研究から、次のことが明らかになった。

- ・本 PBL は基礎力の一部を育成できている(分析 1・2)。
- ・対課題基礎力を向上させるには、ゼロからプロジェクトを立ち上げることが有効である(分析 3)。

・本PBLで特に向上した5つの基礎力、⑥情報共有、⑦相互支援、⑬独自性理解、⑭自己効力感・楽観性、⑮主体的行動を向上させるためには、「多様な人々と協働する」、自分の役割を果たす、「持ち前を活かす」の3つの要因が有効である(分析4)。

・これら3つの要因は各々基礎力「④多様性理解」、「⑤役割理解・連携行動」、「⑬独自性理解」と対応しており、一つの基礎力を身に付けることにより他の基礎力が連動して身につく可能性、基礎力の構造化の可能性が示唆された(分析4)。

・PBL参加者だけでなくコンテスト出場者や観覧者にも良い効果があるという、学内PBLの効果と可能性が示唆された(分析5)。

本研究は、本PBLの基礎力における効果とその要因について明らかにしたものである。但し、本研究は一私立短大の学生を対象としたものであり、安易に一般化することはできない。また、年度によって育成できた基礎力が異なる点においても、対課題基礎力以外の項目については確認できていない。ゆえに、本結果が他大学や他PBLにおいても支持されるかどうか今後も分析していく必要がある。しかし、一部の要因については見館(2012, 2013)とほぼ重なる結果を得ており、「多様な人々と協働する」「自分の役割を果たす」が重要であることは確認できた。さらに、基礎力の構造を明確化することもPBLによる基礎力向上を研究する上で大きな課題であり、今後更なる研究が必要となろう。そのためには、調査対象者を拡大すると共に、分析方法を精査し、因子分析などを実施して各項目の関連性を明らかにしていく必要がある。

さて、本研究の目的は、アクティブ・ラーニングによる学習者の主体的評価を特徴とする接遇コミュニケーション教育プログラムをデザインし、実践して、その効果を検証していくことであった。第7章においては、これまでの章で検証してきた接遇コミュニケーション教育の一環としてのビジネスマナー教育プログラム、及び、サービス接遇教育プログラムの発表の場として、自己評価による学内PBL「サービス・マナーコンテスト」をデザインし、実践して、その効果を検証した。続く第8章においては、全体を考察し、第9章で結論をまとめる。

## 第 8 章

## 考察

## 8. 考察

### 8.1 第8章の概要

本章では、第3章から第7章で実施した内容とそこから得られた各章の考察を再掲するとともに、それに基づき包括的な考察を行う。まず、8.2節では、各章の考察を行い、先行研究における4つの課題との関連を示し、次に8.3節では、全体を包括的に考察する。最後に8.4節で本章のまとめを行う。

### 8.2 各章の考察

さて、第2章で述べたとおり、本研究に関わる先行研究における主な課題は、次の4つであった。

**課題Ⅰ** 接遇コミュニケーションは、対人コミュニケーション教育の一環として、広くビジネスの場において必要な知識・技能であるとの認識が不足している。

**課題Ⅱ** 接遇コミュニケーションは、キャリア教育の一環として、十分な効果測定がなされていない。

**課題Ⅲ** 接遇コミュニケーション教育において、アクティブ・ラーニングと学習者による主体的評価を複合的に取り入れた教育プログラムは、十分に実践されていない。

**課題Ⅳ** 接遇コミュニケーション教育において、主体的評価を活用して自己評価能力を育成する教育プログラムは、十分に実践されていない。

本研究では、これら4つの課題を解決するために、キャリア教育の一環としての接遇コミュニケーション教育を、アクティブ・ラーニングによる学習者による主体的評価を特徴としてデザインし、実践して、その効果を検証することを目的とした。そこで、本研究の考察を包括的に行うために、まず、本節では第3章から第7章で実施した内容と、そこから得られた各章の考察を以下に再掲し、4つの課題との関連を示す。また、4つの課題以外のその他の考察も示す。

#### (1) 第3章の考察

第3章では、アクティブ・ラーニングによる接遇コミュニケーション教育の一環としてのビジネスマナー教育を、ロールプレイングを対象としたグループワークによる自己評価を特徴として実践して、その効果を検証した。さらに、授業を担当した教員を対象とするアン

ケートも実施して、ある程度客観的な評価を実施した。この章で明らかになった重要と思われることは、次の4点である。

- ・ ロールプレイングを対象としたグループワークにおける自己評価に注目して、アクティブ・ラーニングによる接遇コミュニケーション教育の一環としてのビジネスマナー教育の効果を検証した。(課題Ⅰ、Ⅲ、Ⅳ)
- ・ 学生による主観的アンケート評価に加えて教員による客観的アンケート評価を行うことにより、より正確な効果測定を実施することができた。(課題Ⅱ)
- ・ 学生の自己評価に基づく主成分分析を実施することにより、学生の職業意識が高まっていることがわかり、ビジネスマナー教育がキャリア教育の一環として意義があることを確認することができた。(課題Ⅱ)
- ・ 学生の自己評価に基づくクラスター分析を実施することにより、学生の特徴を把握し、学習タイプ別10タイプに分類することができた。このことは、より効果的な授業プログラムを開発するための一助となると思われる。(課題Ⅲ)

これらのことから、第3章では、アクティブ・ラーニングによるビジネスマナー教育の自己評価が、一定の効果を挙げたことを確認することができた。

### (2) 第4章の考察

第4章では、まず、グループワークによる相互評価を特徴とする新たなビジネスマナー教育をデザイン、実践して、その効果を検証した。さらに、ビジネスマナー教育の基本技能到達度テスト(実技テスト)をデザイン・実践して、従来は主観的な面から行われることが多かった効果測定を客観的な面からも実施し、教育の質の保証を検証した。この章で明らかになった重要と思われることは、次の4点である。

- ・ ロールプレイングを対象としたグループワークにおける相互評価に注目して、アクティブ・ラーニングによる接遇コミュニケーション教育の一環としてのビジネスマナー教育プログラムをデザインし、検証した。(課題Ⅰ、Ⅲ、Ⅳ)
- ・ 学生による主観的アンケート評価に加えて教員による実技テストをデザインし実践することにより、より正確な効果測定を実施することができた。(課題Ⅱ)
- ・ 学生による主観的アンケート評価と教員による客観的実技テスト評価の妥当性を確認す

ることができた。(課題Ⅱ)

- ・本科目は、学生に高い満足度を与えている。(課題Ⅲ)

これらのことから、第4章では、アクティブ・ラーニングによる相互評価を特徴とするビジネスマナー教育が一定の効果を挙げたこと、そして、実技テストの妥当性を確認することができた。

### (3) 第5章の考察

第5章では、キャリア教育の一環として実施されているビジネスマナー教育において、相互評価に加えて合議制グループ評価を実施しグループ意識を高めることによって、社会人基礎力をより高めることができるという仮説のもと、まず、社会人基礎力を育成するために、グループワークによる合議制グループ評価を特徴とするビジネスマナー教育をデザイン・実践して、その効果を検証した。次に、第2章で明らかにしたグループワークにおける相互評価の効果について、引き続き社会人基礎力の視点から検証した。この章で明らかになった重要と思われることは、次の4点である。

- ・ロールプレイングを対象としたグループワークにおける合議制グループ評価に注目して、アクティブ・ラーニングによる接遇コミュニケーション教育の一環としてのビジネスマナー教育プログラムをデザインし、検証した。(課題Ⅰ、Ⅲ)
- ・合議制グループ評価の概念を新たに提案した。(その他)
- ・合議制グループ評価は、社会人基礎力育成に効果的である。(課題Ⅲ)
- ・グループワークにおいては、個人評価よりグループ評価の社会人基礎力が高くなる。(課題Ⅲ)

これらのことから、第5章では、アクティブ・ラーニングによる合議制グループ評価によるビジネスマナー教育が一定の効果を上げたこと、そして、個人評価よりグループ評価が高くなることを、社会人基礎力の視点から確認することができた。

### (4) 第6章の考察

第6章では、サービス接遇教育において、アクティブ・ラーニングの一環としてのグループワークを取り入れ撮影学習を用いることにより、客観的視点に近い自己評価力が身に付き

就職活動や就業に役立つという仮説のもと、まず、撮影学習による自己評価による新たなサービス接遇教育プログラムをデザイン・実践して、キャリア教育の一環としての効果を多角的に検証した。次に、その効果が実際に就職活動でどのように役立っているか、さらに、就職してからどのように役立っているか継続調査を行い確認した。この章で明らかになった重要と思われることは、次の5点である。

- ・ ロールプレイングを対象としたグループワークにおける撮影学習による自己評価に注目して、アクティブ・ラーニングによる接遇コミュニケーション教育の一環としての Web カメラを用いたサービス接遇教育プログラムをデザインし、検証した。(課題Ⅰ、Ⅲ、Ⅳ)
- ・ 本科目は、サービス接遇検定対策としても効果的なプログラムであることが示唆された。(課題Ⅱ)
- ・ 本科目は、就職活動にも、就業してからも効果的であることが示唆された。(課題Ⅱ)
- ・ 本科目は、学生に高い満足度を与えている。(課題Ⅲ)
- ・ 本科目は、客観的視点に近い自己評価力を育成することができる。(課題Ⅳ)

これらのことから、第6章では、アクティブ・ラーニングによる撮影学習を用いた自己評価を特徴とするサービス接遇教育が一定の効果を上げたことを、キャリア教育の視点からも確認することができた。

### (5) 第7章の考察

第7章では、これまでの第3章から第6章で検証してきた接遇コミュニケーション教育の一環としてのビジネスマナー教育プログラム、及び、サービス接遇教育プログラムの成果発表の場として、自己評価による学内PBL「サービス・マナーコンテスト」をデザインし、実践して、その効果を検証した。コンテストは、より客観的な効果測定の手法でもあり、また、接遇コミュニケーション教育は対人コミュニケーション教育の一環として、広くビジネスの場において必要な知識・技能であるとの認識を高める手法でもある。この章で明らかになった重要と思われることは、次の4点である。

- ・アクティブ・ラーニングによる接遇コミュニケーション教育の一環としての、自己評価を特長とする学内PBL「サービス・マナーコンテスト」をデザインし、検証した。(課題Ⅰ、Ⅲ、Ⅳ)
- ・本PBLは、基礎力を向上させるために効果的な教育プログラムである。(課題Ⅲ)
- ・本PBL参加者だけでなく、コンテスト出場者や観覧者にも良い効果があるという、学内PBLの効果と可能性が示唆された。(課題Ⅲ)
- ・対課題基礎力を育成するためには、ゼロからプロジェクトを立ち上げることが有効であることが明らかになった。(その他)

これらのことから、第7章では、アクティブ・ラーニングによる自己評価を特徴とする学内PBL「サービス・マナーコンテスト」が一定の効果を上げたこと、そして、学内PBLの今後の可能性を確認することができた。

### 8.3 全体の考察

本節では、前節の各章の考察に基づき、包括的な全体の考察を行う。まず前節では、第3章から第7章で実施した内容と、そこから得られた各章の考察を再掲し、4つの課題との関連を示した。これらをまとめた表が8-1である。本節では、前節の各章の考察に基づき、4つの課題について包括的な考察を行う。最後に、4つの課題以外のその他の考察も示す。

表 8-1 先行研究における4つの課題と関連する章

4つの課題 \ 章	第3章	第4章	第5章	第6章	第7章
Ⅰ 接遇コミュニケーション教育の認識	△	△	△	△	◎
Ⅱ キャリア教育の効果測定	○	◎		◎	
Ⅲ アクティブ・ラーニングと主体的評価の実践	○	○	○	○	○
Ⅳ 自己評価能力の育成	○	○		◎	△

注) ◎よく検証した、○検証した、△やや検証した

#### (1) 課題Ⅰについての考察

**課題Ⅰ** 接遇コミュニケーションは、対人コミュニケーション教育の一環として、広くビジネスの場において必要な知識・技能であるとの認識が不足している。

まず、課題Ⅰについて考察する。本研究においては、まず、第3章から第6章において、



学生を対象として授業を実践することにより、接遇コミュニケーションは、対人コミュニケーション教育の一環として、広くビジネスの場において必要な知識・技能であるとの認識を高めるよう試みた。そして、第7章では、接遇コミュニケーション教育の一環としての、自己評価を特長とする学内PBL「サービス・マナーコンテスト」を実践することによって、広く社会に、接遇コミュニケーションは、対人コミュニケーション教育の一環として、ビジネスの場において必要な知識・技能であるとの認識を、ある程度高めることができた。従って、総合的には認識を高めることができたが、本課題については引き続き継続研究をしていく必要がある。

接遇とは、序論で述べたとおり「心をこめて相手をもてなすこと」（森脇・藤原、2014）、「相手に満足を提供する行動」（公益財団法人実務技能検定協会、2006）である。本研究のテーマである接遇コミュニケーション能力は、日本文化に基づいたものであり、ビジネスの場における日本独自のコミュニケーション能力でもある。引き続き、日本文化の視点からも、接遇コミュニケーション教育について研究を深めていきたい。

### (2) 課題Ⅱについての考察

**課題Ⅱ** 接遇コミュニケーションは、キャリア教育の一環として、十分な効果測定がなされていない。

次に、課題Ⅱについて考察する。キャリア教育における効果測定の課題は大きく二つあった。一点目は、効果測定の調査内容がアンケート調査による学生自身の自己評価に限られるため客観性に欠けるという点である。そこで、本研究では、第3章においては、学生によるアンケート調査に加えて教員によるアンケート調査を並行して行うことにより、ある程度、客観的な効果測定を実施した。さらに、第4章においては、学生によるアンケート調査に加えて、教員による実技テストという客観的な他者評価を実施することにより、両者の妥当性を確認し教育の質の保証につなげることができた。さらに、第6章においては、サービス接遇検定の合格率や就職率などの客観的評価の数値を示した。第7章においては、学内PBLとしてサービス・マナーコンテストを実践することによって、PBL参加者はPBLの発注者からの評価、また、コンテスト出場者は審査員からの審査という客観的評価を受けた。従って、様々な視点から客観的評価を行うことができた。

二点目の課題は、キャリア教育の効果測定が実際の就職活動に入る前に行われており、就業後の継続調査もなされていないという点である。第2章で述べたとおり、キャリア教育と

は「一人ひとりの社会的・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」（中教審、2010）である。従って、キャリア教育の効果測定を行う場合は、単に授業の効果測定にとどまらず、実際のキャリアの場で効果測定を行わなければ意味が無いと思われる。そこで、本研究では、まず、第3章と第4章における学生アンケートの自由記述から、学生が授業で学んだことをアルバイトの場などで役立てていることを確認することができた。さらに、第6章においては、授業終了後2年間の継続調査を行い、実際の就職活動で役に立ったか、また、就業してからは役に立ったかを確認することによって、キャリア教育の一環としての接遇コミュニケーション教育の効果と意義を明らかにすることができた。これらの点は本研究の成果である。従って、総合的に、キャリア教育の一環として、十分な効果測定を行うことができた。

### (3) 課題Ⅲについての考察

**課題Ⅲ** 接遇コミュニケーション教育において、アクティブ・ラーニングと学習者による主体的評価を複合的に取り入れた教育プログラムは、十分に実践されていない。

続いて、課題Ⅲについて考察する。本研究の成果の一つとして、学生の満足度が高いことと、授業効果が高いことが上げられる。前者の学生の満足度については、第4章と第6章で実施した、私立短大がFD活動の一環として全学的に実施している授業評価アンケート調査結果から明らかである。後者の授業効果については、第3章から第7章まで通して実施した、授業前と授業後のアンケート調査結果から明らかである。序論で述べたとおり、大衆化、多様化する学生に対応できる効果的な教育プログラムをデザインすることは、高等教育機関の使命といっても過言ではないが、本教育プログラム、すなわち、アクティブ・ラーニングと学習者による主体的評価を合体した教育プログラムが、効果的なプログラムであることを検証することができた。

さらに、第5章においては、学習者による主体的評価の一つとして合議制グループ評価の概念を新たに提案し、グループワークにおけるその効果を、社会人基礎力を指標として確認した。この点も、本研究における効果である。従って、多面的に、アクティブ・ラーニングと学習者による主体的評価を複合的に取り入れた教育プログラムを、十分に実践することができた。

(4) 課題Ⅳについての考察

**課題Ⅳ** 接遇コミュニケーション教育において、学習者による主体的評価を活用して自己評価能力を育成する教育プログラムは、十分に実践されていない。

最後に、課題Ⅳについて考察する。課題Ⅳは課題Ⅲと複合的につながっている。

本研究の特徴の一つは、学習者による主体的評価を、自己評価、相互評価、グループ評価、そして撮影学習による自己評価と網羅的に行うことによって、その効果を検証したことがある。その結果、アンケートの自由記述とインタビュー調査による質的調査からも、特に撮影学習による自己評価が、適正な自己評価能力の育成に効果的であることがわかった。なぜならば、自己評価（第3章）や相互評価（第4章）においては、その効果として「アルバイトに役立った」「資格試験の面接に役立った」等の事実としての効果が示されているのに対して、撮影学習による自己評価（第6章）においては、6.6.3で述べたとおり、「客観的視点が身に付く」「自己評価能力が身に付く」といった、さらに深い内面的な効果が示されているからである。すなわち、学習者による主体的評価、特に、撮影学習による自己評価は、適正な自己評価能力（メタ認知）を育成することにつながるということが明らかになった。メタ認知とは、序論で述べた通り、「認知に対する認知」「認知を対象化して認知すること」（三宮、1996、1997）であり、他者との関わりを中心とする対人コミュニケーション活動においては、特に重要である。メタ認知を育成することは、自己評価（主観的評価）を他者評価（客観的評価）に近づけていくことであり、「通常の認知活動をもう一段高いレベルから捉えた認知」（三宮、1998）、すなわち、俯瞰的な認知能力を伸ばすことでもある。そうすることによって、相互評価のマトリクス（図4-1）で示したとおり、真に自己評価も高く他者評価も高い状態を目指すことができると考える。従って、学習者による主体的評価を活用して自己評価能力を育成する教育プログラムを、十分に実践することができた。

既に述べたとおり、本研究における自己評価とは自己認識の一部であり、さらにメタ認知の成立につながっていくと捉えることができる。この適正な自己評価能力は、ビジネスの場に限らず、あらゆる場面で活用することのできる能力である。例えば、1990年に生涯学習振興法が制定され、さまざまな振興策が取られて生涯学習<sup>18</sup>が注目を浴びているが、客観的

---

<sup>18</sup> 「生涯学習」という言葉は、一般には、人々が生涯に行うあらゆる学習、すなわち、学校教育、社会教育、文化活動、スポーツ活動、レクリエーション活動、ボランティア活動、企業内教育、趣味など様々な場や機会において行う学習の意味で用いられる。（文部科学省、2008）

評価に近い自己評価能力は、生涯学習においても必要となる。生涯学習は、学習は学校などの教育機関でのみ行われるものではなく、生涯にわたって学び続けることができるという考え方であるが、そこには、教師がいるわけではなく、自分自身で学ぶ必要があり、また自分自身で評価を行う必要がある。すなわち、現代は、客観的評価に近い自己評価能力が必要とされる時代でもある。その意味においても、本教育プログラムを通して、客観的評価に近い自己評価能力、すなわちメタ認知を高めることができた意義は大きいと考える。

さらに、課題IVに関わる今後の展開としては、どのように主体的評価を行うかの手法をより確立させていく必要がある。本研究においては、例えば、第4章の図4-5「相互評価のワークシート」にあるように、他者からの評価（良い点と改善点）をカードで受け取り、その内容をふまえた上で自己評価を行うことによって、自己評価と他者評価の相違点を確認し自己評価能力の育成を図っていった。また、第6章においては、まず、図6-4のように個々の基本動作について評価の基準を示し、次に、図6-3のように接遇の場においてどのような言葉と行動が求められるかを文書化し、これらを基準として、実際に行った自己のロールプレイング映像とを比較することにより自己評価に至ることができるようにした。さらには、このような基準作りを、教員ではなく学生が自ら行うことも試みるべきと考えられる。

### (5) その他の考察

最後に、先行研究における4つの課題に関連する考察以外の、特に重要な考察について2点挙げる。

まず第1に、第5章で新たに提示した「合議制グループ評価」の概念である。グループ評価とは、一般的にグループワークなどにおいて、評価者が誰であるかに関わらず、評価対象者（被評価者）が個人ではなくグループである評価のことである。また、逆に評価者がグループである場合を全て指すこともある。そこで、第5章では、グループ評価の評価者と被評価者を同じグループメンバーとする新たな教育評価方法を提案し、一般的なグループ評価と区別するために合議制グループ評価と名付け、「グループワークにおいて、自分たちのグループメンバー全員の合議に基づく自分たちのグループの評価のこと」と定義した。合議制は、日本のビジネスの場で最も一般的な意思決定方式であり、第5章で効果測定の指標とした社会人基礎力育成に効果的であることが明らかになった。社会人基礎力とは、経済産業省が2006年から提唱している「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」であることから、「合議制グループ評価」の概念は、本研究のテーマである接遇コミュニケーション同様に、日本のビジネス文化に基づいたものであるといえるだろ

う。

第2に、第7章で明らかになった対課題基礎力を育成するためには、ゼロからプロジェクトを立ち上げることが有効であるという点である。第7章では、学内PBL「サービス・マナーコンテスト」に2年続けて取り組んだが、初年度は、PBL参加者はコンテスト内容、マニュアルなど全てゼロから創り上げなければならなかった。それと比べると、2年目はコンテスト2回目であり、PBL参加者は前年のコンテストの予選・本選に参加していたり、コンテストを観覧していたため、あらゆる面で前年の内容を参考にプロジェクトを進めることができた。その違いが結果として反映されていたのが、第7章で効果測定の指標としたリクルートワークス研究所の基礎力の中の対課題基礎力である。前述したとおり課題基礎力には7項目あるが、初年度には5項目が有意に成長しているが、2年目は2項目しか有意に成長していなかった。このことから、対課題基礎力を向上させるには、ただプロジェクトを行えばよいわけではなく、新たなプロジェクトをゼロから立ち上げることが有効であることが明らかになった。このことは、アクティブ・ラーニングにおいて、PBLに取り組む上での大きな留意点の一つであるといえるだろう。

### 8.4 第8章のまとめ

本章では、第3章から第7章で実施した内容とそこから得られた各章の考察を再掲し、それらに基づき包括的な考察を、先行研究における4つの課題と関連して行った。また、新たな視点での考察も行った。続く終章では、本論文の結論を示し、今後の展望を挙げる。



## 第 9 章

## 結論

## 9. 結論

### 9.1 第9章の概要

終章となる本章では、本論文をまとめ本研究の成果を示す。9.2節では、本研究における仮説と目的を示し、各章ごとに実施した内容をまとめる。そして、9.3節では、まず、本研究の包括的な成果を示し、続いて、先行研究における4つの課題と関連する成果を示す。最後に、9.4節では、今後の展望を記し本論文を締めくくる。

### 9.2 まとめ

本研究では、学習者の主体的評価を実践することによって、接遇コミュニケーション能力を向上させ、適正な自己評価能力を育成することができるのではないかという仮説の基、アクティブ・ラーニングによる学習者による主体的評価を特徴とする接遇コミュニケーション教育をデザインし、実践して、その効果を検証することを目的とした。

以下に、各章ごとに実施した内容をまとめる。

まず、第1章では、本研究の背景となった教育のニーズと目的、そして本論文の構成について述べた。第2章では、研究の背景となる教育の現状と先行研究について論じた。続く第3章から第6章では、学習者の主体的効果を検証していった。第3章では、アクティブ・ラーニングによる接遇コミュニケーション教育の一環としてのビジネスマナー教育を、自己評価を特徴として実践して、その効果を検証した。さらに、授業を担当した教員を対象とするアンケートも実施して、ある程度客観的な評価を実施した。第4章では、まず、グループワークによる相互評価を特徴とする新たなビジネスマナー教育をデザイン、実践して、その効果を検証した。さらに、ビジネスマナー教育の基本技能到達度テスト（実技テスト）をデザイン・実践して、従来は主観的な面から行われることが多かった効果測定を客観的な面からも実施し、教育の質の保証を検証した。第5章では、キャリア教育の一環として実施されているビジネスマナー教育において、相互評価に加えて合議制グループ評価を実施しグループ意識を高めることによって、社会人基礎力をより高めることができるという仮説のもと、まず、社会人基礎力を育成するために、グループワークによる合議制グループ評価を特徴とするビジネスマナー教育をデザイン・実践して、その効果を検証した。次に、第2章で明らかにしたグループワークにおける相互評価の効果について、引き続き社会人基礎力の視点から検証した。第6章では、サービス接遇教育において、アクティブ・ラーニングの一環としてのグループワークを取り入れ Web カメラを用いることにより、客観的視点に近い



自己評価力が身に付き就職活動や就業に役立つという仮説のもと、まず、撮影学習による自己評価を用いた新たなサービス接遇教育プログラムをデザイン・実践して、キャリア教育の一環としての効果を多角的に検証した。次に、その効果が実際に就職活動でどのように役立っているか、さらに、就職してからどのように役立っているか継続調査を行い確認した。そして、第7章では、これまでの章で検証してきた接遇コミュニケーション教育の一環としてのビジネスマナー教育プログラム、及び、サービス接遇教育プログラムの発表の場として、自己評価を特徴とする学内 PBL「サービス・マナーコンテスト」をデザインし、実践して、その効果を検証した。コンテストは、今まで学んできた接遇コミュニケーション教育の効果を、さらに客観的に捉える手法でもあり、また、接遇コミュニケーションは対人コミュニケーション教育の一環として、ビジネスの場において必要な知識・技能であるとの認識を広めるための手法でもある。

第8章では、各章から得られた考察を再掲し、全体の考察を包括的にまとめた。また、新たな視点での考察も行った。

### 9.3 本研究の成果

本研究の成果として、まず、本研究の目的に関する包括的な結果を示す。

- ・ 学習者による主体的評価を特徴とした、アクティブ・ラーニングによる接遇コミュニケーション教育プログラムをデザインし、実践するとともに、その効果を検証した。

続いて、先行研究における4つの課題と関連する結果を示す。

- ・ 本教育プログラムを通して、接遇コミュニケーションは対人コミュニケーション教育の一環として、ビジネスの場において必要な知識・技能であるとの認識を高めることができた。(課題Ⅰ)
- ・ 本教育プログラムは、キャリア教育の一環として、資格取得においても、就職活動においても、就業してからも効果的である可能性が示唆された。(課題Ⅱ)
- ・ 本教育プログラムは、接遇コミュニケーション能力を身につけるために効果的であり、学生に高い満足度を与えていた。(課題Ⅲ)
- ・ 本教育プログラムを通して、学生は適正な自己評価能力を育成することができた。(課題Ⅳ)

これらのことから、本研究、すなわち、アクティブ・ラーニングによる学習者の主体的評

価を特徴とした接遇コミュニケーション教育プログラムが、本研究の目的を果たすとともに、先行研究における4つの課題を解決し、一定の成果を上げたことを明らかにすることができた。

### 9.4 今後の展望

今後の展望として、本研究の結果を普遍化、一般化するための手法を確立させる必要がある。また、本研究は、接遇コミュニケーション教育以外の学校教育にも拡張可能であると考えられる。次期学習指導要領（中教審, 2016）が、主体的、対話的な深い学びを求めているが、本手法である学習者の主体的評価学習プログラムは、様々な学校教育の場でのアクティブ・ラーニングの進展のためにも適用できると考えている。さらには、一般の企業の社会人研修や、地域におけるコミュニティでの活動、スポーツ活動など、様々な場で社会人にも適用することも可能であると考えている。このため、その基準を、教育指針や研修マニュアルとして著作するなど本研究成果を発展させていきたい。

また、日本文化の視点から接遇コミュニケーション教育について深めていくことによって、日本の接遇コミュニケーション教育を海外にも広げていきたい。

## 謝辞

本研究を遂行し博士学位論文をまとめるにあたり、多くの皆様のご指導を賜りました。

指導教授であり、本論文の主査である慶應義塾大学大学院システムデザイン・マネジメント研究科委員長の前野隆司教授には、言葉では言い尽くせない程、深く感謝しております。大変ご多忙の中、研究の方向付けや論文の構成、内容から、公聴会での発表に至るまで、研究全般に亘りアドバイスをいただきました。前野先生の叱咤激励なしには、本研究を成し遂げることはできませんでした。本当にありがとうございました。

また、本学位論文の審査では、副査の先生方から多くのご助言とご指導を賜りました。ご多忙の中、副査をお引き受けくださいました、慶應義塾大学大学院システムデザイン・マネジメント研究科の日比谷孟俊顧問、当麻哲哉教授、そして、慶應義塾大学大学院メディアデザイン研究科の大川恵子教授に、深く御礼申し上げます。日比谷先生には、システムデザイン・マネジメントの観点から、俯瞰的な視点の重要性をご教授いただきました。また、その幅広い知識から、今後の研究課題につきましてもご指南いただきました。当麻先生には、本研究で行いました調査につきまして、分析方法、調査結果の示し方から英文表記に至るまで、実践的で本質的なご指導をいただきました。大川先生には、教育の視点から論文構成に至るまで、示唆に富む奥深いご指導をいただきました。先生方のご指導は、本研究にとどまらず、今後の研究に生かしていこうと思っております。

研究を進めるにあたっては、システムデザイン・マネジメント研究科ヒューマンラボにて、ゼミ発表など多くの議論をさせていただきました。ラボメンバーの皆様に厚く御礼申し上げます。特に、今関一飛さんには、博士の先輩としてご助言を頂き参考にさせていただきました。システムデザイン・マネジメント研究科第7期の皆様にも御礼申し上げます。また、システムデザイン・マネジメント研究科の全ての教員の皆様、事務局の皆様にも大変お世話になりました。

なお、本学位論文第3章の基となる授業の実施に際しては元自由が丘産能短期大学の菅井郁先生に、第6章の基となる授業の実施に際しては産業能率大学の水島章広先生にお力添えを頂きました。また、第7章は、平成25年度自由が丘産能短期大学研究助成を受けて行われた研究成果の一部を発展させたもので、本コンテストは、短期大学の行事として学長総括で授業運営主務者の下に実施されました。ご支援ご指導を頂いた森脇道子先生、及び、お力添え頂いた研究助成グループと教職員の皆様に、この場を借りて御礼申し上げます。

最後に、家庭と研究と仕事の並立に多大な協力をしてくれた大切な家族、夫の小松高広、娘の雅、息子の颯に心より感謝いたします。

2018年9月 藤原由美



## 参考文献

### 第1章

- 一般社団法人日本経済団体連合会 (2017) 「2017年度 新卒採用に関するアンケート調査結果」  
<http://www.keidanren.or.jp/policy/2017/096.pdf>. (2018. 04. 01取得)
- 大橋健治 (2010) 「アクティブ・ラーニングの試み」『筑紫女学園大学短期大学部紀要』5, 217-227.
- 教育課程審議会 (2000) 「児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について (答申)」  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/nc/t20001204001/t20001204001.html](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/t20001204001/t20001204001.html).  
(2010. 09. 02取得)
- 慶應義塾大学大学院システムデザイン・マネジメント研究科編 (2016) 『システムデザイン・マネジメントとは何か』慶應義塾大学出版会株式会社、東京.
- 公益財団法人実務技能検定協会 (2006) 『サービス接客検定1級受験ガイド』、東京：早稲田教育出版.
- 三宮真知子 (1996) 「思考におけるメタ認知と注意」『認知心理学 4 思考』157-180.
- 三宮真知子 (1997) 「認知心理学からの学習論—自己学習力を支えるメタ認知—」『鳴門教育大学研究紀要 (教育科学編)』12、1-8.
- 末田清子、福田浩子 (2003) 『コミュニケーション学—その展望と視点—』株式会社松柏社、東京.
- 鈴木克明 (2010) 「授業における教育効果向上のヒント—授業改善にインストラクショナルデザインを活用する—」『自由が丘産能短期大学 2009 年度第 2 回 FD 研修会資料』1-10.
- 中央教育審議会 (1999) 「初等中等教育と高等教育との接続の改善について (答申)」  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chuuou/toushin/991201.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/991201.htm). (2010. 09. 02取得)
- 中央教育審議会 (2010) 「児童生徒の学習評価の在り方について (報告)」  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gaiyou/attach/1292216.html](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gaiyou/attach/1292216.html). (2010. 09. 02取得)
- 中央教育審議会 (2010) 「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 (第二次審議経過報告)」  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo10/sonota/1293955.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo10/sonota/1293955.htm).  
(2010. 09. 02取得)
- 長光太志 (2017) 「アクティブラーニングが養成される社会的背景の考察」『佛教大学総合研究所紀要』25、49-55.
- 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』7、

269-287.

- 溝上慎一 (2006) 「カリキュラム概念の整理とカリキュラムを見る視点—アクティブ・ラーニングの検討に向けて—」『京都大学高等教育研究』12、153-162.
- 森脇道子、藤原由美 (2014) 『新秘書実務』、早稲田教育出版、東京.
- Crouch, C.H. & Mazur, E. (2001) Peer Instruction instruction: Ten years of experience and results. *American journal of physics*, 69(9), 970-977.
- Fisher, B.A. (1978) *Perspective on human communication*, New York, Macmillan.
- Hibiya, T. (2013) Comparison between the Occidental and Japanese Mentarity and Way of Thinking -Lessons learned from the 3.11 disaster-. APCOSEC2013.
- Hibiya, T. and Ohkami, Y. (2015) Communication between High- and Low-Context Culture Communities -Understanding Japanese Mentarity-. APCOSEC2015.
- Johnson, D.W. and Johnson, R.T. (2009) An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning, *Educational researcher*, 38(5), 365-379.
- McCall, G.J. & Simmons, J.L. (1966) *Identities and Interactions*, New York, Free Press.
- Prince, M. (2004) Does active learning work? , A review of the research. *Journal of engineering education*, 93(3), 223-231.
- Stryker, S. (1980) *Symbolic interactionism*, Menlo Park, CA, The Benjamin/Cummings Publishing Company, Inc.
- Study Group on Conditions of Excellence in American Higher Education (1984) *Involvement in learning: Realizing the potential of American higher education*, National Institute of Education, U.S.Department of Education. Washington D.C.

## 第2章

- 安達一寿、中尾茂子 (2000) 「CSCWにおけるグループ活動課程と成果およびメンバー特性との関連」『日本教育工学会』24、73-78.
- 碓ともみ (2015) 「奈良佐世保短期大学におけるキャリアデザイン科目と授業実施報告」『研究紀要』23、25-32.
- 植野真臣 (2005a) 「長岡技術科学大学における e ラーニング・マネジメント」『日本教育工学会論文誌』29(3)、217-229.
- 植野真臣 (2005b) 「先端的 e-Learningの理論と実践」『教育心理学年報』44、126-137.
- 大倉孝昭、村尾敏彦 (2003) 「映画の音声と解答を同期させ相互評価により聴解力を高める

- CALLシステムの開発と学習者評価」『日本教育工学回論文誌』25-3、315-324.
- 大倉孝昭、高村博正、奥田アレックス・H (2004)「英語による効果的なプレゼンテーションと相互評価—連続性・発展性の視点から—」『教育福祉研究』30、20-30.
- 大島崇徳、藤巴正和 (2017)「カウンセラーによる学生への接遇研修の試み—FIBT Programにおけるオープンキャンパス・スタッフへのコミュニケーション・トレーニング—」『広島工業大学紀要教育編』16、61-68.
- 香川実恵子 (2008)「高等学校家庭科の調理実習における新しい評価を用いた授業実践：グループ評価と個人評価を取り入れて」『松山東雲女子大学紀要』16、11-18.
- 梶田正巳 (2001)「メタ認知と学力（子供の学力読本—学力の形成基盤と学力向上へのストラテジー）—学力とは何か」『教職研修総合特集』147、47-50.
- 学校法人産業能率大学 総合研究所(1986)『女子社員の戦力化とマナー教育 実態調査報告書』.
- 加藤真里・河内晴美・小松和世 (2007)「ロールプレイングを用いた接遇向上への取り組み」『日本看護学会論文集 看護総合』38、532-534.
- 教育再生会議 (2007)「社会総がかりで教育再生を・第三次報告～学校、家庭、地域、企業、団体、メディア、行政が一体となって、全ての子供のために公教育を再生する～」.
- 現代教育評価辞典 (1998)、金子書房、東京.
- 公益財団法人実務技能検定協会 (2006)『サービス接遇検定1級受験ガイド』、東京：早稲田教育出版.
- 公益財団法人実務技能検定協会 (2013)『サービス接遇検定1級受験ガイド』、東京：早稲田教育出版.
- 厚生省 (1995)『厚生白書平成7年度版』
- 厚生労働省 (2009)「YES-プログラム（若年者就職基礎能力支援事業）」  
<http://www.mhlw.go.jp/houdou/2009/03/h0313-4.html>. (2011.03.01取得)
- 兒島尚子 (2015)「ビジネス系短期大学における秘書教育—社会人基礎力を通して社会人基礎力をつける—」『大阪樟蔭女子大学研究紀要』5、205-211.
- 坂尾真理子 (2005)「男子学生を対象としたビジネスマナー教育の取り組み—就職活動を意識した秘書検定準1級ロールプレイングの活用—」『秘書サービス接遇教育学会 研究収録』10、85-89.
- 坂本めぐみ、岩井幸、大野智和 (2008)「参画型研修を取り入れた接遇教育の効果」『日本看護学会論文集 看護総合』39、227-229.
- 三宮真知子 (1998)「メタ認知を伸ばす」『日本科学教育学会 科教研報』13(2)、45-48.
- 三宮真知子 (2004)「思考・感情を表現する力を育てるコミュニケーション教育の提案：メ

- タ認知の観点から」『鳴門教育大学学校教育実践センター』19、151-161.
- 三宮真知子 (2007) 「メタ認知を促す意見文作成授業の開発:他者とのコミュニケーションによる思考の深化を目指して」『鳴門教育大学高度情報研究教育センター・テクニカルレポート』1.
- 渋谷憲一、藤田恵璽、梶田叡一訳(1974)『教育評価法ハンドブック-教科学習の形成的評価と総括的評価-』第一法規、東京.
- 仙田幸子(2005)「短大・大学におけるキャリア教育の効果測定」『経営行動科学学会年次大会：発表論文集』8、104-106.
- 田中耕治編 (2005)『よくわかる教育評価』ミネルヴァ書房、京都.
- 田村由美、中田康夫、倉谷由佳、清水由希、渡祐子(2004)「褥瘡対策チームに所属する専門職のチーム医療に対する認識」『神戸大学医学部保険学科紀要』20、21-33.
- 中央教育審議会 (1999)「初等中等教育と高等教育との接続の改善について (答申)」  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chuuou/toushin/991201.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/991201.htm).  
 (2010.09.02取得)
- 中央教育審議会 (2012)「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—」  
[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf). (2010.09.02取得)
- 中村健壽監修、藤原由美他 (2008)『現代医療秘書』、西文社、東京.
- 生田目康子 (2004)「ピア・レビューをともなうグループ学習の評価—一斉型プログラミング授業への適用」『情報処理学会論文誌』45(9)、2226-2235.
- 西谷滋人(2014)「アクティブラーニングにおけるチーム評価の導入(数学ソフトウェアとその効果的教育利用に関する研究)」『数理解析研究所講究録』1909、223-232.
- 能登洋子 (2005)「気づかせ潜在能力を引き出す指導と評価の一事例—秘書実務演習におけるロールプレイングの試み」『秘書サービス接遇教育学会 研究収録』1090-95.
- 野中郁次郎 (1996)『知識創造企業』東洋経済新報社、東京.
- 野中郁次郎 (1999)『知識経営のすすめ—ナレッジマネジメントとその時代』ちくま新書、東京.
- 長谷川幹子、戸田千枝、今宮弘子、山本弘恵 (2014)「接遇・マナー教育における学生の主体的活動の試み」『太成学院大学紀要』16、229-235.
- 藤田恵璽 (1989)「評価者—教師と学習者による相互評価—」『医学教育』20-6、373-376.
- 藤本ますみ (1995)『国際秘書実務』、ミネルヴァ書房、東京.



- 藤原由美、菅井郁 (2011) 「短大におけるビジネスマナー教育の効果測定—キャリア教育の一環としての必要性と今後の可能性—」『ビジネス実務論集』29、43-51.
- 藤原由美 (2011) 「ビジネスマナー教育における ARCS 動機付けモデル導入の試み—アクティブ・ラーニングの視点から—」『自由が丘産能短期大学紀要』44、111-126.
- 藤原由美、鈴木浩子 (2012) 『高校生のためのヒューマンスキル1 ビジネスマナーワークブック』、株式会社西文社、東京.
- 藤原由美、前野隆司 (2015) 「ビジネスマナー教育における相互評価の効果」『ビジネス実務論集』33、1-12.
- 藤原由美、前野隆司 (2017) 「アクティブ・ラーニングによる Web カメラを用いたサービス接遇教育の効果」『日本創造学会第 39 回研究大会論文集』33-38.
- 藤原由美、水島章広、前野隆司 (2018) 「アクティブ・ラーニングによる Web カメラを用いたサービス接遇教育の効果」『日本創造学会論文誌』21、98-111.
- 藤原康宏、大西仁、加藤浩 (2007) 「学習者間の相互評価に関する研究の動向と課題」『メディア教育研究』4-1、77-85.
- 藤原康宏、永岡慶三 (2010) 「グループワークを取り入れた演習における学習者間レポート相互添削の実践」『信学技報』ET2010-60、65-70.
- 松原智津子 (1988) 『接遇の概念と接遇教育に関する一試論』「秘書学論集」6、89-97.
- 三沢良、佐相邦英 (2011) 「チーム評価に関する研究 (その6) 技能熟達度、リーダーシップ、チームワーク行動の関連性」『電力中央研究所報告Y研究報告(10006)』1-17、1-3.
- 三輪憲次 (2009) 「キャリア形成教育の効果測定 —日本福祉大学経済学部でのケース・スタディー—」『インターシップ研究年報』12、59-64.
- 森山廣美 (2007) 「大学におけるキャリア教育 —その必要性と効果測定の視座から—」『四天王寺国際仏教大学紀要』44、309-319.
- 文部科学省 (2008) 「指導方法の在り方」  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/024/report/attach/1370772.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/024/report/attach/1370772.htm)  
 (2010.09.02 取得)
- 八巻寛治 (2008) 「ロールプレイングの理論と実際」『日本学校教育相談学期研修テキスト』25、1-11.
- 山口顕司、大塚茂、森田慎一、松本至、矢壁正樹、早水康隆、大塚宏一 (2007) 「チームでプロジェクト活動を行う科目での教育評価—学生の相互評価と教育の評価観点—」『工学教育』55-1、41-46.

- 山田千穂子 (2015) 「思いやりの心を育む、人柄育成におけるサービス接遇検定の活用：検定学習を通して社会人としての品格を高める」『日本秘書教育学会 研究集録』21、80-82.
- 八若壽美子 (2004) 「活動中心の授業における評価—自己評価・ピア評価の有効性」『茨城大学留学生センター紀要』2、13-24.
- 吉田和美、実藤基子、三味祥子 (2012) 「1年次看護学生の接遇・マナー教育に関する研究 (第2部) —実習担当教員からの評価と課題—」『日本赤十字広島看護大学 看護学部』12、45-51.
- Bloom, B. S., Hastings, J. T., and Madaus, G. F. (1971) *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. McGraw-Hill, New York.
- Borich, G.D. & Madden S.K. (1977) *Evaluating Classroom Instruction: A Sourcebook of Instruments*, Addison Wesley Longman Publishing Co.
- Cousis, J.B. & Whitemore, E. (1988) Framing participatory evaluation, *New Direction for Evaluation*, 80, 5-23.
- Scriven, M. (1967) The Methodology of Evaluation, in R.W.Tyler et al., *Perspectives of Curriculum Evaluation*. Rand McNally.
- Scriven, M. (1991) *Evaluation Thesaurus*, SAGE Publications.
- Study Group on Conditions of Excellence in American Higher Education (1984) *Involvement in learning: Realizing the potential of American higher education*, National Institute of Education, U.S. Department of Education. Washington D.C.
- Wiener, M. & Mehrabian, A. (1968) *Language within language: Immediacy, a channel in verbal communication*, Appleton-Century-Croft, New York.

### 第3章

- 三輪憲次 (2009) 「キャリア形成教育の効果測定—日本福祉大学経済学部でのケース・スタディー—」『インターシップ研究年報』12、59-64.

### 第4章

- 柿本竜治、山尾敏孝 (2010) 「教育の質の保証のシラバスによる検証」『工学教育』58-2、70-75.
- 経済産業省 (2007) 「社会人基礎力育成のススメについて ～社会人基礎力育成プログラムの普及を目指して～」.
- 国立教育政策研究所 (2013) 「OECD 生徒の学習到達度調査～2012年調査国際結果の要約

～」 [http://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/pisa2012\\_result\\_outline.pdf](http://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/pisa2012_result_outline.pdf).

(2013.08.21取得)

内閣府 (2007)「社会総がかりで教育再生を・第三次報告～学校, 家庭, 地域, 企業, 団体, メディア, 行政が一体となって, 全ての子供のために公教育を再生する～」.

中央教育審議会 (1999)「初等中等教育と高等教育との接続の改善について (答申)」

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chuuou/toushin/991201.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/991201.htm).

(2010.09.02取得)

中央教育審議会 (2008)「学士課程教育の構築に向けて (審議のまとめ)」.

## 第5章

経済産業省 (2006)「社会人基礎力」とは

[http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/kisoryoku\\_image.pdf](http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/kisoryoku_image.pdf). (2016.10.01取得)

経済産業省 (2007)「社会人基礎力育成のススメについて ～社会人基礎力育成プログラムの普及を目指して～」.

経済産業省 (2009)「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!～」.

谷本英彰 (2016)「ダンス授業における創作活動がジェネリック・スキルに及ぼす効果: チームワーク能力に着目して」『大阪産業大学人間環境論集』15、21-33.

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」

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo10/sonota/1293955.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo10/sonota/1293955.htm).

(2010.09.02取得)

## 第6章

井上直大、高橋大樹、中村亮太、上林憲行 (2012)「ロールプレイング手法に基づいた面接練習支援サービスの研究—SNS と改善サイクルによる面接力向上の効果検証—」『情報処理学会全国大会論文集』893-895.

岩本真紀、近藤美月、南妙子 (2001)「ビデオのフィードバック機能を利用した看護技術習得における学習効果 (その1)」『香川医科大学看護学雑誌』5(1)、37-46.

岩本真紀、近藤美月、南妙子 (2002)「ビデオのフィードバック機能を利用した看護技術習得における学習効果 (その2)」『香川医科大学看護学雑誌』6(1)、47-54.

柿本竜治、山尾敏孝 (2010)「教育の質の保証のシラバスによる検証」『工学教育』58(2)、70-75.

服部恵子、藤尾麻衣子、小元まき子、宮脇美保子、島田千恵子、永野光子 (2006)「看護技

術の習得過程におけるビデオ活用の効果」『順天堂大学医療看護学部医療看護研究』2、110-115.

松原智津子 (1988) 「ビデオカメラを利用した、接遇の基本姿勢及び動作の訓練法について」『秘書教育研究年報』13、50-59.

三輪憲次 (2009) 「キャリア形成教育の効果測定—日本福祉大学経済学部でのケース・スタディー—」『インターシップ研究年報』12、59-64.

門間征子、嘉屋優子、横手芳恵 (1996) 「看護技術教育における VTR の有効性」『日本看護研究会雑誌』19(3)、102-103.

## 第7章

ウッズ, ドナルド R. (2007) 『PBL—判断能力を高める主体的学習—』医学書院

戈木クレイグル滋子 (2008) 『質的研究方法ゼミナール—グラウンデッドセオリーアプローチを学ぶ—』医学書院

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」

[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2011/02/01/1301878\\_1\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2011/02/01/1301878_1_1.pdf). (2011. 07. 03 取得)

中央教育審議会 (2012) 「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～」

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm). (2014. 07. 03 取得)

椿明美、和田佳子 (2014) 「キャリア教育における『教室内 PBL』—先行事例の調査と導入モデルの試み—」『ビジネス実務論集』32、26-35.

西河正行、八城薫、向井敦子、古田雅明、香月奈々子 (2015) 「心理学教育を通じた社会人基礎力の育成」『人間生活文化研究』25、1-14.

見館好隆 (2012) 「問題解決型学習で企業が求める力は育成できるのか—オープンキャンパスプロジェクト参加者と非参加者との比較—」『ビジネス実務論集』30、21-33.

見館好隆 (2013) 「問題解決型学習で企業が求める力は育成できるのか—学内合同企業説明会運営 PBL 参加者の育成とその育成に影響を与えたイベント—」『ビジネス実務論集』31、11-25.

リクルートワークス研究所、辰巳哲子 (2006) 「全ての働く人に必要な能力に関する考察—学校と企業とが共用する『基礎力』の提唱—」

## 第8章

公益財団法人実務技能検定協会（2006）『サービス接遇検定1級受験ガイド』、東京：早稲田教育出版.

三宮真知子（1996）「思考におけるメタ認知と注意」『認知心理学 4 思考』157-180.

三宮真知子（1997）「認知心理学からの学習論—自己学習力を支えるメタ認知—」『鳴門教育大学研究紀要（教育科学編）』12、1-8.

三宮真知子（1998）「メタ認知を伸ばす」『日本科学教育学会 科教研報』13(2)、45-48.

森脇道子、藤原由美（2014）『新秘書実務』、早稲田教育出版、東京.

文部科学省（2008）「平成 18 年度版文部科学白書 第 1 節 生涯学習の意義」

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/html/hpab200601/002/001/003.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab200601/002/001/003.htm)

（2018. 06. 01 取得）

## 第9章

中央教育審議会（2016）「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめについて（報告）」[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gaiyou/1377051.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gaiyou/1377051.htm)

（2017. 09. 02 取得）.



## 研究業績

### 1. 主論文に関連する論文と研究ノート： 5 件

藤原由美、菅井郁（2011）「短大におけるビジネスマナー教育の効果測定—キャリア教育の一環としての必要性と今後の可能性—」『ビジネス実務論集』29、43-51。（査読付研究ノート）

藤原由美、前野隆司（2015）「ビジネスマナー教育における相互評価の効果」『ビジネス実務論集』33、1-12。（査読付論文）（日本ビジネス実務学会奨励賞）

藤原由美、前野隆司（2017）「ビジネスマナー教育における相互評価と自グループ評価が社会人基礎力に与える効果」『ビジネス実務論集』35、57-68。（査読付研究ノート）

藤原由美、水島章広、前野隆司（2018）「アクティブ・ラーニングによる Web カメラを用いたサービス接遇教育の効果」『日本創造学会論文誌』21、98-111。（査読付論文）（日本創造学会論文賞）

藤原由美（2018）「学内 PBL サービス・マナーコンテストの効果」『ビジネス実務論集』36、37-47。（査読付論文）

### 2. その他の論文他： 19 件

小松（藤原）由美（2005）「ビジネスの場における日本人の面子の概念とコミュニケーション・ストラテジー —日本人秘書を対象とした PAC 分析調査の結果—」（青山学院大学大学院修士論文）

小松（藤原）由美（2005）「日本人秘書の面子の概念に関する一事例研究」『青山国際コミュニケーション研究』9、5-24。（査読付論文）

藤原由美（2008）「医療機関の窓口業務における医療秘書活動に関する一事例研究」『自由が丘産能短期大学紀要』41、39-54。（査読付研究ノート）

藤原由美（2009）「医療秘書活動に関する一考察」『ビジネス実務論集』27、51-59。（査読付研究ノート）

江崎和夫、伊藤敦、藤原由美（2009）「医療・情報サービス分野の教育研究」『自由が丘産能短期大学紀要』42、25-34。（査読付研究調査報告）

藤原由美（2010）「日本人秘書に求められる面子の概念及びコミュニケーション・ストラテジーに関する一考察 —秘書検定の問題を基に—」『ビジネス実務論集』28、75-83。（査読付研究ノート）

中村知子、藤原由美、三浦智恵子（2010）「サービスラーニング授業の開発」『自由が丘産能短期大学紀要』43、15-30。（査読付研究調査報告）

- 藤原由美 (2011) 「医療秘書教育における観察学習導入の試み」『医療秘書実務論集』1、19-28. (査読付研究ノート)
- 藤原由美 (2011) 「ビジネスマナー教育における ARCS 動機付けモデル導入の試み—アクティブ・ラーニングの視点から—」『自由が丘産能短期大学紀要』44、111-126. (査読付研究調査報告)
- 三浦智恵子、藤原由美 (2011) 「『コミュニケーション実務』授業開発研究—経営情報コースにおけるコミュニケーション教育の取り組み—」『自由が丘産能短期大学紀要』44、143-155. (査読付研究調査報告)
- 豊田雄彦、藤原由美他 (2011) 「自由が丘産能短期大学における入学前プログラムの開発」『自由が丘産能短期大学紀要』44、97-110. (査読付研究調査報告)
- 藤原由美 (2011) 「テキストマイニングによるビジネスマナー教育の効果測定」『秘書サービス接遇教育学会研究集録』17、6-14 (論文)
- 藤原由美 (2011) 「テキストマイニングによる医療機関における窓口対応のイメージ分析—患者の視点から—」『医療秘書実務論集』2、15-22. (査読付研究ノート)
- 藤原由美、伊藤敦 (2012) 「就職模擬面接プログラムの設計と効果」『自由が丘産能短期大学紀要』45、29-44. (査読付研究ノート)
- 中村知子、藤原由美、三浦智恵子、伊藤敦 (2012) 「サービスラーニングが卒業生の行動に及ぼす学習効果に関する研究」『自由が丘産能短期大学紀要』45、17-28. (査読付研究ノート)
- 藤原由美 (2012) 「ビジネスマナー教育における基本技能到達度テスト導入の試み」『秘書サービス接遇教育学会研究集録』18、17-23. (論文)
- 藤原由美、小野洋子 (2014) 「医療サービスに求められる能力—医療事務職員を対象とした調査より—」『医療秘書実務論集』4、11-20. (査読付研究ノート)
- 藤原由美、前野隆司 (2016) 「ピア・サポートを用いた就職模擬面接プログラムのデザインと効果測定」『ビジネス実務論集』34、21-32. (査読付研究ノート)
- Yumi Fujihara (2018), Evaluating the Effectiveness of Japanese Business Manner Education Using Council System Group Evaluation of the “Fundamental Competencies for Working Persons”, *Archives of Business Research, Society for Sciences and Education, Vol. 6 (No. 4)*, 257-271. (査読付論文)



### 3. 学会発表：26件

藤原由美\*「医療秘書のコミュニケーション—業務の実際と求められる能力—」日本ビジネス実務学会 第34回関東・東北ブロック研究会、2007年2月。

藤原由美\*「医療秘書教育における観察学習導入の試み」日本ビジネス実務学会 第37回関東・東北ブロック研究会、2010年2月。

藤原由美\*、菅井郁「キャリア教育の一環としてのビジネスマナー教育の効果測定」日本ビジネス実務学会 第38回関東・東北ブロック研究会、2011年2月。

藤原由美\*、菅井郁「ビジネスマナー教育の効果測定における学生の学習タイプ分類—キャリア教育の視点から—」日本ビジネス実務学会 第30回記念全国大会、2011年6月。

藤原由美\*「医療機関における窓口対応のイメージ分析—患者の視点から—」日本医療秘書実務学会 第2回全国大会、2011年8月。

藤原由美\*「ビジネスマナー教育の効果分析—社会性の視点から—」秘書サービス接遇教育学会 第17回研究大会、2011年8月。

藤原由美\*「キャリア教育の一環としての就職模擬面接の設計と効果」日本ビジネス実務学会 第39回関東・東北ブロック研究会、2012年2月。

藤原由美\*「就職模擬面接プログラムの設計と効果 —就業力育成の視点から」日本ビジネス実務学会 第31回全国大会、2012年6月（学会奨励賞受賞）。

藤原由美\*「医療機関における事務職員の呼称に関する—考察—アイデンティティの視点から—」日本医療秘書実務学会 第3回全国大会、2012年8月。

藤原由美\*「就職模擬面接における事前レクチャー —検定の面接試験を活用して—」秘書サービス接遇教育学会第18回研究大会、2012年8月

藤原由美\*「教育の質の保証の視点によるビジネスマナー教育の基本技能到達度テスト」日本ビジネス実務学会 第40回関東・東北ブロック研究会、2013年2月。

藤原由美\*「ビジネスマナー教育における教育の質の保証のための基本技能到達度テストと効果測定」日本ビジネス実務学会 第32回全国大会、2013年6月。

藤原由美\*「サービス接遇教育の効果分析—就職指導としてのヒューマンスキルの視点から—」秘書サービス接遇教育学会 第19回研究大会、2013年8月。

藤原由美\*「短期大学におけるサービス接遇教育の効果分析」日本ビジネス実務学会 第41回関東・東北ブロック研究会、2014年2月。

藤原由美\*「就業力育成の視点によるサービス接遇教育の効果測定」日本ビジネス実務学会 第33回全国大会、2014年6月。

藤原由美\*「学内プロジェクト サービス・マナーコンテスト実施の試み」秘書サービス接遇教育学会 第20回研究大会、2014年8月。

藤原由美\*、水島章広「就業力育成の視点による Web カメラを用いたサービス接遇教育の効果測定」日本教育工学会第 30 回全国大会、2014 年 9 月。

藤原由美\*「ピア・サポートを用いた就職模擬面接プログラムの効果分析—相互評価の視点から—」日本ビジネス実務学会 第42回関東・東北ブロック研究会、2015年2月。

藤原由美\*「ピア・サポートを用いた就職模擬面接プログラムの効果分析—相互評価の視点から—」日本ビジネス実務学会 第 34 回全国大会、2015 年 6 月。

藤原由美\*「就職模擬面接による就職指導と人柄育成 —ピア・サポートを活用して—」秘書サービス接遇教育学会第 21 回研究大会、2015 年 8 月。

藤原由美、水島章広\*「サービス接遇教育における Web カメラを用いた相互評価学習の実践と効果」日本教育工学会第 31 回全国大会、2015 年 9 月。

藤原由美\*、前野隆司「ビジネスマナー教育における自グループ評価が社会人基礎力に与える効果」日本ビジネス実務学会第 35 回全国大会、2017 年 6 月。

藤原由美\*、水島章広「サービス接遇教育における Web カメラを用いた客観的自己評価の効果」公益社団法人私立大学情報教育協会平成 29 年度 ICT 利用による教育改善研究発表会、2017 年 8 月。

藤原由美\*「ビジネスマナー教育による社会人基礎力育成と就職指導」秘書サービス接遇教育学会第 23 回研究大会、2017 年 8 月。

藤原由美\*、前野隆司「Web カメラを用いたサービス接遇教育の効果」日本創造学会 第 39 回研究大会、2017 年 9 月。

藤原由美\*、前野隆司「幸せな教育—アクティブ・ラーニングと幸せ—」日本幸せ学会第 1 回研究大会、2018 年 3 月。

#### 4. 受賞：3 件

- ・2012 年度 日本ビジネス実務学会奨励賞（発表）

藤原由美「就職模擬面接プログラムの設計と効果—就業力育成の視点から—」日本ビジネス実務学会第 31 回全国大会、2012 年 6 月。

- ・2015 年度 日本ビジネス実務学会奨励賞（論文）

藤原由美、前野隆司（2015）「ビジネスマナー教育における相互評価の効果」『ビジネス実務論集』33、1-12。

- ・2017 年度 日本創造学会論文賞

藤原由美、水島章広、前野隆司（2018）「アクティブ・ラーニングによる Web カメラを用いたサービス接遇教育の効果」『日本創造学会論文誌』21、98-111。

## 5. 著書：6件

森脇道子編著、藤原由美他（2000）『ビジネス実務総論』、実教出版、東京.

日本秘書教育学会編、藤原由美他（2007）『ワーク指導の実践事例』、西文社、東京.

中村健壽監修、藤原由美他（2008）『現代医療秘書』『教師用指導書』、西文社、東京.

中村健壽監修、藤原由美他（2009）『現代医療秘書ワークブック』『教師用指導書』、西文社、東京.

藤原由美、鈴木浩子（2012）『高校生のためのヒューマンスキル1 ビジネスマナーワークブック』『教師用指導書』、西文社、東京.

森脇道子監修、藤原由美編著.（2014）『新秘書実務』『教師用指導書』、早稲田教育出版、東京.



## 添付資料

### 添付資料1：秘書検定準1級(ロールプレイング面接)審査基準(第1章)

#### 準1級〈一次試験(筆記)〉

程 度	領 域	内 容
秘書的業務について理解があり、1級に準じた知識を持つとともに、技能が発揮できる。	I必要とされる資質 (1) 秘書的な仕事を行うについて備えるべき要件 (2) 要求される人柄	① 秘書的な仕事を処理する能力がある。 ② 判断力、記憶力、表現力、行動力がある。 ③ 機密を守る、機転が利くなどの資質を備えている。 ④ 身だしなみを心得、良識がある。 ⑤ 誠実、明朗、素直などの資質を備えている。
	II職務知識 (1) 秘書的な仕事の機能	① 秘書的な仕事の機能を知っている。 ② 上司の機能と秘書的な仕事の機能の関連を知っている。
	III一般知識 (1) 社会常識 (2) 経営管理に関する知識	① 社会常識を備え、時事問題について知識がある。 ② 経営管理に関する一般的な知識がある。
	IVマナー・接遇 (1) 人間関係 (2) マナー (3) 話し方、接遇 (4) 交際の業務	① 人間関係について知識がある。 ② ビジネスマナー、一般的なマナーを心得ている。 ③ 状況に応じた言葉遣いができ、適切な敬語、接遇用語が使える。 ④ 長い報告、説明、苦情処理、説得ができる。 ⑤ 真意を捉える聞き方ができる。 ⑥ 忠告が受けられ、忠告の仕方を理解している。 ⑦ 慶事、弔事の次第とそれに伴う庶務、情報収集とその処理ができる。 ⑧ 贈答のマナーを知っている。 ⑨ 上司加入の諸会の事務、および寄付などに関する事務が扱える。
	V技 能 (1) 会 議 (2) 文書の作成 (3) 文書の取り扱い (4) ファイリング (5) 資料管理 (6) スケジュール管理 (7) 環境、事務用品の整備	① 会議に関する知識、および進行、手順についての知識がある。 ② 会議の計画、準備、事後処理ができる。 ③ 社内外の文書が作成できる。 ④ 会議の簡単な議事録が作成できる。 ⑤ 折れ線、棒、円などのグラフを書くことができる。 ⑥ 送付方法、受発信事務について知識がある。 ⑦ 秘扱い文書の取り扱いについて知識がある。 ⑧ ファイルの作成、整理、保管ができる。 ⑨ 名刺、業務上必要な資料類の整理、保管ができる。 ⑩ 要求された社内外の情報収集、整理、保管ができる。 ⑪ 上司のスケジュール管理ができる。 ⑫ オフィスの整備、管理、および事務用品の整備、管理が適切に行える。

#### 準1級〈二次試験(面接)〉

(1) ロールプレイング (審査要素) 秘書的業務担当者としての、態度、振る舞い、話の仕方、言葉遣い、物腰、身なりなどの適性。 ① 一般的なあいさつ(自己紹介)ができる。 ② 上司への報告ができる。 ③ 上司への来客に対応できる。
--

添付資料 2 : サービス接遇検定準 1 級(ロールプレイング面接) 審査基準 (第 1 章)

2 級

程 度	領 域	内 容	
サービス接遇実務について理解を持ち、一般的なサービスを行うのに必要な知識、技能を持っている。	I サービススタッフの資質	(1) 必要とされる要件  (2) 従業要件	① 明るさと誠実さを、備えている。 ② 適切な判断と表現ができる。 ③ 身だしなみを心得ている。 ① 良識を持ち、素直な態度がとれる。 ② 適切な行動と協調性のある行動を、とることができる。 ③ 清潔感について、理解できる。 ④ 忍耐力のある行動を、とることができる。
	II 専門知識	(1) サービス知識  (2) 従業知識	① サービスの意義を理解できる。 ② サービスの機能を理解できる。 ③ サービスの種類を理解できる。 ① 商業活動、経済活動が理解できる。 ② 商業用語、経済用語が理解できる。
	III 一般知識	(1) 社会常識	① 社会常識がある。 ② 時事問題を理解している。
	IV 対人技能	(1) 人間関係 (2) 接遇知識  (3) 話し方  (4) 服装	① 人間関係の対処について、理解がある。 ① 顧客心理を理解し、能力を発揮することができる。 ② 一般的なマナーを発揮できる。 ③ 接遇者としてのマナーを、発揮することができる。 ① 接遇用語を知っている。 ② 接遇者としての話し方ができる。 ③ 提示、説明ができる。 ① 接遇者としての適切な服装ができる。
	V 実務技能	(1) 問題処理 (2) 環境整備 (3) 金品管理 (4) 金品搬送 (5) 社交業務	① 問題処理について、対処できる。 ① 環境整備について、対処できる。 ① 金品の管理について、能力を発揮できる。 ① 送金、運搬について、理解できる。 ① 社交儀礼の業務について理解し、処理できる能力がある。

サービス接遇検定

準 1 級

2 級試験合格者を対象に、サービス接遇担当者としての口頭表現について面接による簡単な審査を行う。
--

### 添付資料3：「ビジネスマナー」自己評価アンケート調査票（第3章）

#### 「ビジネスマナー」自己評価に関するアンケート調査

このアンケート調査は、「ビジネスマナー」の授業をより効果的なものにするを目的に実施するものです。調査結果は統計的に処理し名前が出ることはありません。あなたの率直な意見を書いてください。なお、成績評価には全く影響しません。

- ・各質問項目について、最も当てはまると思う数字を一つ選び、○印をつけてください。
- ・5段階で回答する際の2、4は、それぞれ1と3、3と5の間と考えてください。

実施日：                      年                      月                      日

授業内容	そう 思う	やや そう 思う	どちらとも いえ ない	やや そう 思 わ な い	そう 思 わ な い
<b>■表情・態度・身だしなみ・あいさつ</b>					
①好感をもたれる表情、態度を知っている。	5	4	3	2	1
②ビジネスの場にふさわしい身だしなみを知っている。	5	4	3	2	1
③あいさつ、お詫び・お礼の言い方を知っている。	5	4	3	2	1
④おじぎの仕方を知っている。	5	4	3	2	1
<b>■話し方・言葉づかい</b>					
⑤話し方・聞き方のポイントを知っている。	5	4	3	2	1
⑥敬語の種類、使い方を知っている。	5	4	3	2	1
⑦指示の受け方を知っている。	5	4	3	2	1
⑧報告・連絡・相談の仕方を知っている。	5	4	3	2	1
<b>■電話対応</b>					
⑨電話のマナーを知っている。	5	4	3	2	1
⑩電話の受け方のポイントを知っている。	5	4	3	2	1
⑪電話の取り次ぎ方を知っている。	5	4	3	2	1
⑫電話の取り次ぎができないときの対応を知っている。	5	4	3	2	1
⑬伝言メモの書き方を知っている。	5	4	3	2	1
⑭電話のかけ方のポイントを知っている。	5	4	3	2	1
<b>■来客対応・訪問</b>					
⑮来客対応のマナーを知っている。	5	4	3	2	1
⑯来客の取り次ぎ方を知っている。	5	4	3	2	1
⑰来客を取り次げないときの対応を知っている。	5	4	3	2	1
⑱訪問のアポイントメントのとり方を知っている。	5	4	3	2	1
⑲訪問のマナーを知っている。	5	4	3	2	1
⑳名刺の受け方・渡し方を知っている。	5	4	3	2	1

■授業を受けた感想を自由に記述してください。

ご協力ありがとうございました。

添付資料4：「サービスと接遇」自己評価アンケート調査票（第6章）

「サービスと接遇」自己評価調査

- 4:よくできる  
 3:できる  
 2:あまりできない  
 1:まったくできない

基礎知識

①サービスの現場で働くために必要な身だしなみができる	4	3	2	1
②サービスの現場にふさわしい立ち方ができる	4	3	2	1
③サービスの現場にふさわしいお辞儀としぐさができる	4	3	2	1
④正しいあいさつと言葉づかいができる	4	3	2	1

サービス行動

⑤売り場にふさわしい対応ができる	4	3	2	1
⑥お客様の状況をよく見ることができる	4	3	2	1
⑦お客様の状況に応じた対応ができる	4	3	2	1
⑧お客様の苦情に正しく対応ができる	4	3	2	1

サービスマインド

⑨積極的にお客様に接することができる	4	3	2	1
⑩お客さまの要望を捉えようと試みている	4	3	2	1
⑪お客さまや、売り場に合った接遇になるように意識できている	4	3	2	1

授業前に比較して、この授業で身についたこと(複数可)

年 月 日
グループ                  学生番号                                  氏名



## 添付資料 5： 学内 PBL における発注者からの業務発注書（第 7 章）

2013 年 5 月 8 日

学生各位

学生委員会  
委員長  
サービス・マナーコンテスト担当

### 業務発注書

#### 1. 発注する主な業務の内容

##### (1) サービス・マナーコンテストの運営業務および運営準備業務

- ① サービス・マナーコンテスト予選の運営業務（ロールプレイの相手役を含む）および準備業務
- ② サービス・マナーコンテスト本選の運営業務および準備業務

なお、サービス・マナーコンテスト予選、本選の日時は別途案内のとおり。

##### (2) サービス・マナーコンテストの学内広報・告知業務

- ① サービス・マナーコンテスト（オフィスマナー部門）のデモンストレーション実施
- ② サービス・マナーコンテスト（サービスマナー部門）のデモンストレーション実施
- ③ 学内広報・告知用チラシ・資料等の作成

なお、上記①および②は、デモンストレーション実施前に、発注者の前でリハーサルを行なうこと。

##### (3) サービス・マナーコンテストへの参加

1 年間のキャンパススタッフ活動等を通して身につけてきたスキル等を活かして、サービス・マナーコンテスト（オフィスマナー部門）もしくはサービス・マナーコンテスト（サービスマナー部門）に積極的に参加する（ただし、希望者のみ）。

##### (4) 活動報告

サービス・マナーコンテスト終了後に最終報告会を開催し、発注者への報告と質疑を受ける。その際に、発注者の承認が得られない場合は、別途追加報告会を設ける。

#### 2. 業務支援者（授業担当者）

業務支援者（授業担当者）として以下の教員を指名する。

業務支援者（授業担当者）：藤原由美

#### 3. 要望事項

(1) サービス・マナーコンテストには、短大全体のイベントとして、1・2 年生ともに各クラスで選出された代表者に参加してもらおう。多くの学生に（クラス代表の応援を含めて）積極的に参加してもらえるように学内広報・告知活動に取り組んでいただきたい。また、（クラス代表の応援を含めた）参加者に満足感を持っていただける運営を心がけていただきたい。

(2) これまでに身につけてきたスキル等を活かして、積極的に活動（サービス・マナーコンテストへの参加を含む）に取り組んでいただきたい。

(3) サービス・マナーコンテスト終了後に、発注者に対して発注業務への取り組み成果を客観的に評価・報告していただきたい。

以上