

報 告

アクティブ・ラーニングを通じた学生の学び
—留学生初年次教育における実践から—

石澤 徹*1

キーワード：アクティブ・ラーニング、初年次教育、批判的思考、メタ認知、基礎ゼミ

1 はじめに

近年、日本の高等教育を取り巻く環境変化は著しく、グローバル化した社会での国際的通用性を意識し、学位授与にふさわしい教育課程の確立が求められる一方で、学力・学習目的・バックグラウンドなどが多様な学生を受け入れる大学が急増している（山田，2012）¹⁾。このような環境変化に対応する形で、学士課程教育の出発点にいる学生が「学士力」（中央教育審議会，2008）²⁾や「社会人基礎力」（経済産業省，2006）³⁾といった社会に適応する力を身につけて卒業できるよう、スタディ・スキルの取得や専門教育への導入を主な目的として、初年次教育の導入が行われ始めた。

本学においても、初年次教育を担う必修科目として「基礎ゼミ」が開設されているが、その内容は各担当者に委ねられており、目標・カリキュラムとしての統一性があるかどうかは疑問である。また、初年次教育の方法としては、学生を主体的学ばせることの必要性が指摘されていることを受け、多くの大学においてアクティブ・ラーニングが導入されている。しかし、本学における基礎ゼミにおいて、アクティブ・ラーニングが行われているかどうかについては報告が少なく、本学の学生の状況に応じた初年次教育のカリキュラムを考えるうえで、情報が不足していることは否めない。また、東京サテライト教室では、学生の多くが学部留学生であることから、初年次教育が学生の学びにどのように関わっているか、特にアクティブ・ラーニングを導入した基礎ゼミがどのようなインパクトをもつのかについて検討しておく必要がある。

そこで、本報告では、学部留学生を対象とした基礎ゼミの中で実施したアクティブ・ラーニング活動を通して、受講者が何を考えていたか検討したい。その結果を踏まえ、本学の初年次教育科目「基礎ゼミ」が何を指して展開されるべきか、今後のカリキュラム編成を見据えた議論を行いたい。

2 背景

2.1 初年次教育におけるアクティブ・ラーニング

中央教育審議会（2008）は答申『学士課程教育の構築に向けて』において、初年次教育を「高等学校や他大学からの円滑な移行を図り、学習および人格的な成長に向け、大学での学問的・社会的な諸経験を成功させるべく、主に新入生を対象に総合的につくられた教育プログラム」として学士課程教育の中の出発点に位置づけている。答申では「初年次学生が大学生になることを支援するプログラム」とも明記されていることもあって、高大接続の観点からの説明が強く、大学生生活をどのように過ごすかという点まで含んで新入生を教育・支援していくことが念頭に置かれている。また、谷口・友野（2010）⁴⁾は初年次教育の目的として以下の8点を挙げ、「学習の転換として受動的な学習から能動的・自律的な学習への転換」を促す①と⑧が大学に共通した課題だと述べている。

- ①学生生活や学習習慣などの自己管理・時間管理能力を作る
- ②高校までの不足分を補習する

*1 山口福祉文化大学 ライフデザイン学部

- ③大学という場を理解する
- ④人としての守るべき規範を理解させる
- ⑤大学の中に人間関係を構築する
- ⑥レポートの書き方、文献探索方法など、大学で学ぶためのスタディスキルやアカデミックスキルを獲得する
- ⑦批判的思考・コミュニケーション力など大学で学ぶための思考方法を身につける
- ⑧高校までの受動的な学習態度から、能動的で自立的・自律的な学習態度への転換を図る

この「能動的・自律的な学習」への転換が促される背景には、「何ができるようになったか」という学習成果を求めるように社会が変化したことと密接につながっていると考えられ、「実社会において直面する、正解が一つではない複雑・多様な課題に適切に対応できる思考力、想像力および課題探求能力を育成する」(山田, 2012) ことが求められている。

このような教育方法のパラダイムシフトの一つとして、近年、学生が能動的に関わるアクティブ・ラーニングが広がってきている。アクティブ・ラーニングは「学生の自らの思考を促す能動的な学習」(原文ママ)と緩やかに定義され、従来の教師主導による「講義型授業」ではなく、学生の活動が中心となる「演習型授業」を意味し、これまで「学生参加型授業」「協同/協働学習」「課題解決/探求学習」「問題解決学習」などと言われていた学習方法を包括する概念である(溝上, 2007)⁵⁾。中央教育審議会(2012)⁶⁾でも「高校までの勉強から大学教育の本質である主体的な学修^{註1}へと知的に跳躍すべく、学生同士が切磋琢磨し、刺激を受け合いながら知的に成長することができるよう、課題解決型の能動的学修(アクティブ・ラーニング)といった学生の思考や表現を引き出しその知性を鍛える双方向の授業を中心とした質の高いものへと学士課程教育の質を転換する必要がある」と指摘されている。この点は、大学教育のパラダイム・シフトの必要性を

述べた三宅(2005)⁷⁾でも「学生が自ら面白さを感じ、考え、試していくような授業への転換」が必要だとされていることから、初年次教育でターゲットとすべき能力の育成においては、アクティブ・ラーニングが不可欠だと言えよう。

一方、溝上(2007)は大学教育における実際のアクティブ・ラーニングの取り組みを概観し、大学の授業形態でも学生の活動のウェイトが高い「演習型授業」の数が増えてきたと報告している。また、溝上(2007)は、「演習型授業」の内容は大きく二つの型に分けられるとし、能動的学習にあたる授業内容が探究や広がり多様性は認めつつも、あらかじめ大まかな学習内容が設定されていて、最後はそこに帰着する「課題解決型」(アウトカム型学習)のみだけではなく、自由テーマによる調べ学習を軸とし、結論は学生の学習内容に依存するアウトプット型学習の「課題探求型」が実施されていることが少なくないことも明らかにしている。

溝上(2007)の分析結果によれば、学生のアクティブ・ラーニングを導入する授業実践の検討は、主にアクティブ・ラーニングの内容(「学習プロセス」とその質を高めること(「学習の質を高める工夫」)の二つに大別できる(表-1を参照)。その結果、学習プロセスとしては、学生自らが情報を集めたり、意見を述べる事が求められていることがわかる。また、学習の質を高める工夫としては、アクティブ・ラーニングのプロセスを具体的に実現できる方法をとること(「高次の学習法」)や、他者の視点をより豊かに導入して自身の思考を相対化させること(「他者の視点強化」)が重要だと考えられている。ただし、他者の視点を強化するのは、あくまで学習方法の質を高めるためであり、最終的には学生本人が客観的な視点を持てるようになる必要がある。他方で、溝上(2007)でも指摘されている通り、たとえアクティブ・ラーニングの手法をとっていても、問題となるのは基礎知識をもととする内容(コンテンツ)が高まっているかである。そこで、次節では初年次教育において求められる教育内容につ

表-1 演習型授業におけるアクティブ・ラーニングで検討されていること（溝上, 2007:276 より引用）

学習プロセス	学習の質を高める工夫			
	高次の学習法	他者の視点強化	授業外サポート	カリキュラム・サポート
情報収集／インタビュー・質問紙調査・実験／製作／野外観察／グループ・ディスカッション／グループ学習／プレゼンテーション（PowerPoint・ポスター）／教員・ほかの学生との質疑応答	問題発見・想起法／思考の整理法／要約の仕方／論・ストーリー構成の方法／ジグソー法（教育学）	授業外での学生同士の議論を可能にすべく、電子掲示板、ブログなどの電子メディア・システムを導入／伝える相手を意識したシミュレーション	電子掲示板、ブログなどの電子メディア・システムを導入（左に同じ）／学習支援センター組織（工学）／図書館、自習室、実験室などの24時間開放	初年次科目と高学年PBLとの接続（歯学）／他の専門科目と連携したカリキュラム再編成（理科教育）

いて確認する。

2.2 初年次教育で求められている教育内容

初年次教育の機能としては、「学士課程教育の出発点にいる学生が、自分のこれからの学習をデザインし、学士課程を終えた後のキャリアデザインを含めた自らの人生をデザインできるようになること」（西垣, 2007）⁸⁾が求められており、大学入学時のソフトランディングだけでなく、大学卒業時に備えておくべき能力の育成も求められていると考えられる。前出の三宅（2005）は大学教育の課題として「社会の中で自律的に行動し自分の未来を切り開くような人間への成長を、さまざまな立場から応援できるような場を提供する」ことを挙げ、「問題発見・探究能力」「自律的学習能力」「批判的思考能力」「他者からの学習・協力能力」「自己表現能力」「学習応用能力」の育成が必要だと述べている。中でも「批判的思考能力」の育成は前述の谷口・友野（2010）においても初年次教育の目的として挙げられており、大学教育の重要な要素として挙げることができる。道田（2001a）⁹⁾によると、批判的思考は「見かけに惑わされず、多面的に捉えて、本質を見抜くこと」と定義でき、批判的思考態度と批判的思考能力によって構成されていると考えられている。ここでいう批判的思考能力は、創造的で柔軟な思考と論理的で合

理的な思考が複合的に形成しているものを指しているが、これらは知識によって下支えされているものだと述べられている。

なお、道田（2001b）¹⁰⁾は、日本人大学生を対象に批判的思考態度、批判的思考能力について調査した結果、日本人大学生の批判的思考能力はあまり高くなく、また批判的思考能力が身につけていたとしても、最初から自発的に批判的思考態度を発揮していることは大変少ないと述べている。これをふまえ、道田（2011）¹¹⁾は、大学4年間を見通した思考力育成プログラムとして、1年次は「自分で考えること」、「探求心」、「証拠の重視」といった態度の育成、2年次に「疑問を持つこと」「内省する力」を育てること、3年次に論文の批判的読解と討論の力の育成、4年次に他者からの批判に耐えうる議論を構築できることを挙げている。このような流れの中で「よい学生」^{註2}を育てていくためには、「何が思考を促すか」について把握する必要があるが、道田（2011）では、①他者との対話、②経験できる場づくり、③アウトプット、④知識、⑤教員自身の思考といったものが該当すると指摘されている。一方、田中・楠見（2011）¹²⁾は、批判的思考は認知プロセスとして三つのプロセスからなると指摘している。具体的には、自分の目標、自分が置かれている状況を解釈し、批判的思考を行う必要があるかどうか判

断する「使用判断プロセス」、自分がどのような批判的思考スキルを使用することができるのか探索し、その時の課題や状況にあわせてどのような批判的思考スキルを使用することが適しているか考え選択する「適用プロセス」、そして、判的思考スキルの適用によって得られた結果を表出するかどうかについて判断する「表出判断プロセス」である。ここでは、道田 (2001a) などで批判的思考の重要な構成要素として位置付けられてきた批判的思考能力や批判的思考態度は、適用プロセスにおいて重要な役割を果たしていると考えられている。田中・楠見 (2011) が定義した批判的思考はメタ認知的な働きであり、批判的思考スキルの適用の難易度は人によって異なり、この難易度には批判的思考スキルへの習熟度の違いが関連している。メタ認知とは、「考えることについて考える」という自分の認知に対する認知のこと (田中・楠見, 2011) だが、三宮 (2008) ¹³⁾ は、メタ認知を「メタ認知的知識」とそれに基づく「メタ認知的活動」に分類している。特にメタ認知的活動には、メタ認知的モニタリングと呼ばれる認知についての気づき、フィーリング、予想、点検、評価を挙げ、メタ認知的コントロールとして、認知についての目標設定、計画、修正が該当すると考えられている。例えば、課題遂行の事後段階に達成度を評価したり成功や失敗の原因を分析したりすることは、メタ認知的モニタリングだと考えられる。なお、メタ認知的モニタリングのトレーニングには、自己の認知を客観的に捉える必要があることから、溝上 (2007) が言う「学習の質を高める工夫」の「他者の視点強化」を中心としたアクティブ・ラーニングにおける活動内容が有用であろう。以上のことから、初年次教育で求められる教育内容としては、批判的思考能力として「見かけに惑わされず、多面的に捉えて、本質を見抜く」力を養う必要があり、そのためにはメタ認知的モニタリングやメタ認知的コントロールとして、点検や評価、計画とその修正などのスキルを育成していくことが該当するだろう。

2.3 留学生初年次教育における取り組みと残された課題

留学生に対する初年次教育では、日本人学生に対して初年次教育が担う「高大接続」という要素は少なくなるが、日本語科目が初年次教育を兼ねる形で行われることも多い。門倉 (2006) ¹⁴⁾ は、大学での勉学の根本が「学び方を学ぶ」点にあるとし、日本語教育においても、学生自らが問題を設定して探究する主体的な<学び>が土台になるよう、問題発見解決学習を促す教育努力の必要性、初年次教育における日本語教育の重要性を指摘している。

日本語教育では、「『アカデミック・ジャパニーズ』として大学での学習に必要な日本語力」を養うことが求められ、学習項目の詰め込みではなく「自律し」「自己実現が可能な」人間の育成へとシフトし始めている (門倉, 2005) ¹⁵⁾。堀井 (2006) ¹⁶⁾ はアカデミック・ジャパニーズの中心に問題発見解決能力があると指摘し、「日本語による知識とスキルを使いながら、問題発見解決のプロセスの枠組みで総合的・体験的に学習を積み重ねることによって、アイデンティティや生きる力にもつながる力が育成され、本質的な学びを得ることができる」と述べている。この点は、三宅 (2005) が「問題発見・探究能力」「自律的学習能力」「批判的思考能力」「他者からの学習・協力能力」「自己表現能力」「学習応用能力」の育成が必要だと述べていることと重なっている。なお、三宅 (2003) ¹⁷⁾ は、言語表現の指導において、日本人学生と留学生の両方が必要としている教育内容には大きな違いがないと指摘しているが、留学生の日本語のレベルや年齢、国籍、これまで受けてきた教育の違いなど、個々の背景の多様性が初年次教育における<学び>の達成に影響している可能性は十分に考えられる。

では、日本語教育関連科目において、初年次教育は具体的にはどのように取り組まれているのだろうか。例えば、武田 (2008) ¹⁸⁾ は、留学生がレポートが書け

ない理由の一つに思考力を挙げ、自分の考えや意見が出せないこと、論理的に意見を述べられないことを指摘している。その解決策として、批判的思考力の育成を目標としたディベート訓練を問題発見解決学習として行い、ディベート活動は、留学生に適切な主張と根拠について考える機会を与えることができたと報告している。また、田代（2009）¹⁹⁾では、学部1年の留学生に対する日本語授業内で批判的思考能力育成の活動を行っている。田代（2009）で行われた活動は、4コマ漫画の登場人物の言動に関する問いについて考え、話し合い、書くという作業であった。各回の作文で見られた内容の分析と終了後の記述式アンケートの結果から、自分の考えを論理的に述べているものと表面的な感想にとどまっているものがあつたと報告している。また、批判的思考の技法については、作文を書かせたフィードバックの際に行っていたと報告している。批判的思考活動の可能性として、単に情報を探し、無批判に受け止めるだけでなく、情報について詳しく検討し、そこに論理的な欠陥はないかといったことに意識的になることが期待されると述べている。

2.2で述べたとおり、道田（2011）は、初年次教育を含めた大学のカリキュラムで「よい学生」を育ていくためには、「何が思考を促すか」について把握する必要があり、具体的には「①他者との対話、②経験でできる場づくり、③アウトプット、④知識、⑤教員自身の思考」が学生の思考を促す教育につながると述べている。これをふまえると、武田（2008）の実践では他者との対話があり、田代（2009）の実践では教師からの質問をもとに学生が考えて書くというスタイルであったことから、アウトプットや知識が与えられていたと考えられる。小山（2013）²⁰⁾は、死をテーマに二年次の留学生を対象に授業を行い、生きる意味と他者（及びその死）に向き合う姿勢を養う教育（「デス・エデュケーション」）に対して留学生がどのように反応したかについて分析している。分析では、38名の留学生が自由記述として書いた感想などを SCAT というコーディ

ング方法などで分析し、背景にあるテーマを浮かび上がらせている。その結果、「デス・エデュケーション」を行うことによって学習者の願望、気づき、死生観、決意と意欲といったカテゴリーに対して影響を与えたと述べている。小山（2013）の実践は、留学生自身が作文をして意見を述べる時間は用意されていたが、死生観に関するテキストや聴解教材の理解などを多く含んでいた。そのため、溝上（2007）の分類に従えば、学生の活動のウェイトが高い「演習型授業」ではなく、教師のウェイトが大きい「講義型授業」に該当すると考えられる。そのため、学生自身が能動的に学習に取り組める活動において、その体験・経験がどのような影響をもたらすかについては検討の余地がある。秦・住田・清水・板井（2012）²¹⁾は訪問地での異文化体験および協同学習を通して異文化理解を促進し、参加者の好奇心や積極性をはぐくむことを目的としたプログラムを実施し、「日本語の伸び」と「グループ活動に対する考えの変容」に関する留学生の変化について、アンケートおよびインタビューなどの分析を行った。その結果、プログラムに参加した留学生の日本語能力の向上とグループ活動に対する主体性に変化がみられ、より積極的に関わるようになったと報告している。秦他（2012）が対象としたプログラムは、九州各地での実習を含んでいたことに加え、グループで課題に取り組むことが求められていた点で、アクティブ・ラーニングとして興味深い。また、主体性につながるという点についても興味深い。

一方、石澤・田鍋・藤本（2013）²²⁾は、初年次教育の授業で「地域探索活動」を取り入れ、学生に問題発見解決の機会を与える実践を行っている。この実践では3名の教師が同じテーマで授業を行い、三つの事例報告の結果を考察しているが、それによると、教師によるコントロールの強さの違いが活動に影響したと報告している。教師からのコントロールが強いと学生自身の表現能力が教師の枠を越えられないのに対して、コントロールが弱いと活動が停滞すると述べられてい

る。石澤他(2013)が行った地域探索活動は、溝上(2007)が示すところのアクティブ・ラーニングであり、道田(2011)の言う「経験できる場づくり」に近い活動が行われていたと考えられる。しかし、教師の働きかけのタイプによる結果の違いに焦点を当てているため、学生が地域探索活動を通して何を思考していたか、どのような気づきを得たかについては言及がなされていない。そこで、本報告ではアクティブ・ラーニングとして地域探索活動(フィールドワーク)を実施した際、受講者である留学生がどのような気づきを得ていたか、何を学んだかについて検討する。

3 調査概要

3.1 本活動を含む授業の位置づけとクラスの状況

本報告で取り上げる実践は、初年次教育科目である「基礎ゼミⅡ」の中で行った。本学の基礎ゼミは通年で開講されている1年次の必修科目であり、週に1回90分で実施されている。本科目を受講した学生は1年次生28名(中国語母語話者26名、ベトナム語母語話者1名、トルコ語母語話者1名)であった。基礎ゼミのクラス分けは入学時の日本語クラス分けテストの結果をもとに行っており、日本語能力試験N2受験レベルの学生が大半で中にはN2合格レベルの学生が入り混じっている状況であった。

3.2 実践活動の概要

本報告で取り上げる活動は、「やさしい街を考える」という単元である。本単元では身近なものを広い視野で批判的に思考することを目標に据え、街の様子をさまざまな視点から分析することを課題とした地域探索活動であった。

活動は全部で6週にわたって行った。まず第1週目に、前作業として車いす利用者の視点で書かれた読解教材の学習を行った。その後、大学施設周辺のA地域が様々な人に「やさしい街」であるかどうかを調べる課題であることを告げた。第2週目には、学生は3～

5名程度のグループに分かれ「どのような街がやさしい街か」「A地域はやさしい街だと思うか、そう思う／思わないのは、どうしてか」というテーマでディスカッションを行った。この際、何に着目してフィールドに出かけるかについても話し合うように指示した。第3週目には、A地域の様子を実際にフィールドワークに行き確認した。A地域は伝統的な神社・仏閣がある観光地で、平日・休日問わず、外国人を含む多くの観光客が訪れる街である。学生はグループごとにフィールドに向かい、ディスカッションで話し合った着目する点を中心に写真を撮って報告するデータを集めておくように指示した。なお、グループごとにA地域を区分けし、重ならないように配慮した。この際教師は各グループを回り、FWの進捗状況を確認した。

FWの結果報告はポスター形式での発表とし、第4週目、第5週目で、調査結果の分析とまとめをグループで行い、発表ポスターの作成準備とした。最後に第6週にポスター発表を行った。発表の際は他のグループのポスター、自らのグループのポスターの両方を評価させた。

なお、第1週目と第4週目のFW前後に作文課題を与えた(以後、便宜上第1週目をFW前、第4週目をFW後として進める)。FW前は「どんな街がやさしい街だと思うか」「A地域はどうだと思うか(予想してください)」というテーマを与えて自由に記述させた。FW後はそれに対応する形で「どこを見てきたか」「A地域はどうだったか(予想はあっていたか、具体的に)」というテーマを与えた。作文を書くために与えた時間は、FW前後ともに30分程度であった。

また、ポスター発表で行った相互評価、自己評価では、評価を5段階でつけるように指示し、評価の根拠(理由)を必ず挙げるように説明した。また、相互評価では、「いいところ」「もっと知りたいところ」という問いに答える形で書かせ、自己評価では「変えるべきところ」として今後の方向性についてコメントすることを求めた。

3.3 分析データと分析方法

本活動は実際に地域探索に赴くFWとそれに伴う発表で構成されているが、溝上(2007)に従えば、学生に課した課題の性質から両者は異なる型の活動だと考えられる。具体的には、A地域の実態を学生自らの目と足で体験的に捉えるFWは「課題探求型」活動であり、グループ活動として行った発表とそれに対する相互・自己評価は、どのような発表が求められているか考える「課題解決型」活動だと考えられる。分析データとして、「課題探求型」活動にはFW前後のディスカッション後に各学生が書いた作文を用いる。一方、「課題解決型」活動の分析には、ポスター発表、ポスター発表中の相互評価・自己評価を利用した。

なお、田中・楠見(2011)が指摘しているように、批判的思考は表出判断プロセスを経て表出するという選択をとられたもののみがアウトプットされる。本調査では、作文という手法を用いてできるだけ自由に表出させることを試みたが、その中でも特に言語化されたものだけが観察可能となっている。そこで、学生一人一人が記述したかどうかということではなく、ゼミの学生を一つのグループととらえ、FWを体験した学生グループ内でのテーマに対する取り組み方、そして、メタ認知的モニタリングの現れ方を分析するべく、小山(2013)同様、大谷(2008, 2011)^{23,24)}を参考に質的データ分析方法のSCATを用いた。SCATは、観察記録や面接記録、アンケートの自由記述欄をセグメントとしてテキスト分析を行い、4ステップのコーディングで抽象度を高め、セグメントのグループ化を行う手法であり、これにより潜在的なテーマや構成概念の分析を行うものである。SCATには比較的小さいデータや複数の話者が語った内容も概念的にまとめることができるという利点がある。そのため、本報告においても学生が提出した作文、相互評価・自己評価の自由記述をセグメントとして分析するためにSCATが適切だと考え使用した。各学生の記述をセグメントにしたう

えで、同じような概念をまとめ、グループ全体に見られる特徴として抽出した。なお、次章では、4段階のコーディングを経て得られた潜在的なテーマ・構成概念を【 】付で示す。

4 結果と考察

4.1 「課題探求型」活動における学生の気づき—FW前後の記述の分析からうかがえること—

表-2は、学生がFW前後に書いた作文をSCATで分析した結果得られた構成概念である。FW前は【観光地】や【移動】、【障害者への意識】、【不明】といった構成概念が抽出できた。【観光地】という構成概念があらわれたのは、FWの対象がA地域という典型的な観光地であることによる。ただし、観光地であることの捉え方は学生によって異なっており、否定的な学生が「観光地だから人が多く、いつも混んでいて暮らしにくい」と記したのに対し、肯定的な学生は「観光地だから、設備がしっかりしていると思う」と述べていた。また、「道路の黄色の線」「交差点で音が鳴る」などのコメントがあったが、多くは障害者が移動する際に特化したコメントの書き方をしている場合がセグメントでは多く見られた。そのため、【移動】という構成概念とはしたが特に障害者を念頭に置いている可能性がうかがえた。これには学生自身が通学していることだけでなく、FWの前作業で読んだ教材が影響していたと考えられる。そのため構成概念として【障害者への意識】も加えた。

また、【不明】という構成概念も【移動】と同程度強く現れていた。これはまさに「A地域という街をよく知らない」「わからない」というコメントであり、【移動】とは反対で、通学で利用していても全くわからないという様子がうかがえる。ただし、この時点では、本当に街のことを知らない、思い当たらないのか、それとも考える態度を持っていなかったのかについては判断できない。

一方、FW後の構成概念としては【人的影響】、【対

象の多様性】、【設備】が抽出された。【人的影響】という構成概念は、「本来の自転車の道路に自転車を置いているから通れない」「自転車放置を直すべき」といった路上の不法駐輪を指摘するコメントのように、人々の意識やモラルの問題を指摘するコメントが表出されていたことに起因する。また、FW 前は視覚障がいや車いす利用者の観点からのコメントが多かったが、FW 後は、「バス停の椅子が壊れていたが、待っている人は高齢者が多く、長時間待つことは大変」「重くていっぱい荷物を持った観光客にとってエレベーターがないのは困る」「妊婦には困る」「店や駅の説明が二つか三つのことばで書いてある」のように様々な人の視点から街の様子を捉えるコメントが書かれており、その結果、【対象の多様性】という構成概念が得られた。

表-2 FW 前後の作文から得られた構成概念

FW 前	FW 後
【観光地】 【移動】 【障害者への意識】 【不明】	【人的影響】 【対象の多様性】 【設備】

以上のように、学生は読解文から得られた情報で考えていた時よりも、FW で実際に見たことで具体的な気づきを得ることができ、詳しくコメントできるようになったと考えられる。これはFW 前にあった構成概念【不明】がFW 後には消失していたことからもうかがえる。FW 前は道田 (2001b) が指摘した日本人学生の様子と同じように、自発的に批判的思考態度を發揮した学生があまりいなかったのだと考えられるが、FW という実体験によって批判的思考が促されたと考えられる。

ただし「A 地域はやさしい街か」という問いに関しては、ポスターに気になるところを挙げ、FW 後の作文で不法駐輪や設備の不備を指摘する記述を回答した

にもかかわらず、「はい、やさしい街です」と答えた学生もいた。「やさしい」が何を指すかについてはFW 前から考える機会を与えていたが、実体験で得られた知見との整合性が取れておらず、FW 後の作文において具体的に指摘したことが判断の根拠として活用されていなかったようである。

4.2 「課題解決型」活動における学生の気づき—ポスター発表に対する相互評価と自己評価の相違—

次にポスター発表の相互評価における自由記述を SCAT で分析したところ、構成概念として【ビジュアル面】が最も強く現れていた (表-3)。学生のコメントを見ると、「絵が上手」「写真が大きい」というコメントをする学生が多く、デザインや写真・絵のサイズなどを発表評価の判断材料としている傾向が強く見られた。ほかの構成概念としては【説明不足】、【分かりやすさ】といった構成概念が得られた。【分かりやすさ】には、「地図と説明が分かりやすい」「施設をよく紹介している」のような内容面に関するコメントがあった。なお、「駅の説明がもっとほしい」「障がい者の設備の説明を詳しく」のように発表を聞いてもっと知りたいと思ったことをコメントする学生が少なくなかったため、【説明不足】と命名できる構成概念のほうが【分かりやすさ】よりも強く現れた。

一方、自己評価においては、分析の結果、デザインに関するコメントがほとんど見られず、構成概念として抽出されなかった。その代わりに【態度・参加度】とまとめられる構成概念が最も強く現れていた。この【態度・参加度】は「努力した」「みんな協力した結果」「みんな頑張った」「積極性が足りなかった」「自分の意見をちゃんとやった」「グループの人と一緒に絵をかきました」「写真撮影を担当した」などのように、発表づくりに臨む態度や自身の参加度を評価の根拠に挙げているため、客観的と言えるものではなかった。また、他の構成概念としては【内容】と命名できる構成概念が見られた。ここでは、「地図と写真が詳しい」「テー

マが明確」「どんな視点で分析しているか分かりにくい」といったコメントが見られ、相互評価と自己評価の判断の根拠は一致していなかった。

田中・楠見(2011)は、「場の状況を考慮しながら所属する集団内での対人関係上のリスクを回避しようとするのもまたある意味合理的な判断である」と述べているが、本実践はグループで行っていたこともあり、全ての活動において成果物は学生個人が作成したものではない。また、学生にとっては、相互評価・自己評価ともに成績と関係があると考え、自由な記述を控える意識が芽生え、自己評価においてはポスターの内容やデザインの判断をあえて避けていたのかもしれない。

表-3 ポスター発表の相互評価・自己評価の分析において見られた構成概念

相互評価	自己評価
【ビジュアル面】 【説明不足】 【分かりやすさ】	【態度・参加度】 【内容】

4.3 アクティブ・ラーニング全体で見た学生の学びと教師の役割

一方、表-4は、学生がグループに分かれて作成したポスターの内容をまとめたものである。学生はポスター作成時に、「点字ブロックの説明」「不法駐輪」「階段の傾斜や手すり」「車いすと電話ボックス」「公衆トイレ」など、具体的な街の様子に着目していた。しかし、前述のとおり、相互評価・自己評価の両方においては、FWで調べ、ポスターを作成する際に取り上げた内容面にはあまり言及せず、内容の違いに着目した評価とはならなかった。

なお、表-5は、今回アクティブ・ラーニングとして実施した、FW、ポスター、相互評価、自己評価の各活動において得られた構成概念、つまり学生が重要視した基準をまとめたものである。このように見ると、課題探求型のFWおよびそれを表現したポスターと、

課題解決型の活動であった発表の評価との間で、学生が重視していた点が大きく異なっていることが分かる。その原因としては、「今何を考えるべきか」「何にもとづいて考えるか」という基準が活動ごとに学生の中で揺らいでしまっていた可能性が考えられる。

教師としてこの点を振り返ると、「どういう点に注意をして活動をするか」ということは特に指示をしていなかった。本実践における四つの活動は、アクティブ・ラーニングとして大きく一つの単元であり、テーマとしては一つであったため、教師側は「何に着目するか」「何を考えるべきか」について、発表の評価において再度指示をする必要は感じなかった。しかし、学生にとっては、活動間につながりはあっても、各活動において教師からの指示がなかったことで、何を考えればよいか分からなかったのかもしれない。つまり、「活動で求められている目標が何か」がはっきりせず、学生のメタ認知的活動(メタ認知的モニタリング・メタ認知的コントロール)がうまく機能していなかったのだと考えられる。三宮(2008)は、ある一つの遂行課題に対して、事前段階→遂行段階→事後段階の3段階それぞれに対してメタ認知的活動は行われており、課題の困難度や達成の予想、点検、評価が行われていると述べている。この点を鑑みれば、適切なタイミングでの教師の指示が、学生の能動的な学習および批判的思考をより一層推し進めることができた可能性が考えられる。

また、表-5から、学生が重要視していた基準が、特に自己評価において大きく変わっていることが分かる。相互評価までの批判的思考は、街や他者の発表という、他者を対象とした批判的思考が求められていた。この点については、4.1で示したFW後の作文記述の変化やポスターの記載内容からも分かるように、批判的思考態度が生まれればある程度は批判的に考えられていたと思われる。しかし、自己評価のように自分自身を対象とした批判的思考においては、同じ批判的思考でもその内容が大きく変わっていたと考えられ、「自分の

表-4 グループ別のポスター発表の内容

グループ	街のいいところ	気になったところ
A	<ul style="list-style-type: none"> ・交番がある ・喫煙所があって分煙ができています ・横断歩道中に点字ブロックがある 	<ul style="list-style-type: none"> ・駅のエレベーターは地上から2階の私鉄には行けるが、地下鉄には行けない
B	<ul style="list-style-type: none"> ・視覚障がい者用の音響ボタンがある ・道路上の歩行者と自転車の通路分けを示す標識がある 	<ul style="list-style-type: none"> ・不法駐輪が多すぎる ・道路上の標識が不法駐輪の自転車で隠されている
C	<ul style="list-style-type: none"> ・音響用押ボタンがある ・点字ブロックに「目の不自由な方のもので。モノをおかないで」と書いてある。 	<ul style="list-style-type: none"> ・歩道の点字ブロックが中途半端に終わっていて案内としてよくない ・地下鉄駅の階段に手すりがあるが、傾斜が急すぎ
D	<ul style="list-style-type: none"> ・障がい者専用トイレがある ・地下鉄駅への出入りにスロープ ・案内表示が見やすい 	<ul style="list-style-type: none"> ・喫煙場所がない。 ・ゴミ箱もない。不便。 ・駅の出入り口は下りのエスカレーターしかない
E	<ul style="list-style-type: none"> ・駅のそばに公衆電話がある ・観光客が多い 	<ul style="list-style-type: none"> ・赤信号なのに無視して歩く人が多い
F	<ul style="list-style-type: none"> ・地下鉄の駅の出入りにスロープ ・公共トイレがある ・バス停に椅子がある ・郵便局の中にも点字ブロック 	<ul style="list-style-type: none"> ・電話ボックスが車いすで入れない ・点字ブロックが途中までで、どこに向かえばいいかわからなくなる ・バスがノンステップバスじゃない
G	<ul style="list-style-type: none"> ・トイレの見取り図が点字 ・横断歩道の中にも点字ブロック ・観光センターの中も点字ブロック ・公衆トイレが車いす対応 	<ul style="list-style-type: none"> ・不法駐輪が多い ・観光センターに手話ができる人がいない

推論プロセスを意識的に吟味する内省的・熟慮的思考」
としての批判的思考 (楠見, 2011)²⁵⁾は、学生にとって向き合うことが困難だったのだろう。道田 (2001b) は、学生が結論に対する自分の好みや信念といった論理以外の観点に基づいて文章を読み、その結論を受け入れたり拒否したりしていたことから信念バイアスが生じていたと報告している。本活動での教師側の考えとしては、相互評価と自己評価を継時的に行うことで、内省がしやすくなるだろうという思いがあったが、む

しろ学生にとっては、それにより自分たちの不足点に向き合わざるを得ない状況が作られたことが心的負担となり、論理的・客観的な意識を持つことを嫌い、自分たちの発表に対する判断を避け、態度・参加度に流れていたのかもしれない。活動中、教師からは、自己評価においても何を評価判断の材料とするかを明示的に示したわけではなかった。しかし、必要に応じてその意義・意味を理解できるように説明をする必要があったのだと考えられる。対象の違いにかかわらず、批

判的になるべき大事な時に批判的になる、自己研鑽のために見つめ直すことの重要性と必要性、その価値について、教師による働きかけを通して気づいていけるように指導していくことが重要であろう。また、この点は本実践活動だけでなく、大学での学習すべてに通じる問題である。そのため、さまざまな科目や授業活動において、学生に判断の根拠を説明させるなどし、一貫した判断の根拠を客観的に持つように意識させることが重要だと思われる。

表-5 活動ごとにまとめた学生が重要視した
基準（活動ごとの構成概念）

FW	内容
ポスター	街について気づいたこと 分かりやすさ
相互評価	ポスターのデザイン 説明が十分か、分かりやすいか
自己評価	態度・参加度 説明で何ができたか

なお、活動時を振り返ると、教師から学生に対して、相互評価、自己評価については「評価でいいことを書く、悪いことを書く、そのどちらでもいいが、根拠がちゃんと説明できなければ考えていないことになる。それが一番よくない」と伝えていた。教師としては判断の根拠をしっかりと持たせることを意識していたが、学生はうまく説明できない場合に記述を回避すると考えてしまったのかもしれない。そうであれば、教師からの指示、働きかけによって学生の批判的思考が妨げられたことになる。そのため、まずは学生が批判的思考に前向きに取り組めるように、活動の内容と教師の働きかけを工夫していくことが重要だと考えられる。以上の通り、学生が批判的思考に基づき直接的な評価・判断を避けた理由をいくつか検討したが、本調査の結果からは依然明らかではない。そのため、批判的思考を抑制した原因の追究と自己評価における批判的

思考の促し方、並びに複数の活動をつないで行うアクティブ・ラーニングにおける教師の役割について、今後も検討していきたい。

5 おわりに

本報告では、授業中の活動における学生の記述を分析し、アクティブ・ラーニングにおいて留学生が何を考え、何に気づいたかについて探索的に検討した。その結果、学生の多くは、課題探求型の活動であるFW後に新たに気づきを得ており、ポスターでも表現できていた。しかし、課題解決型の活動である発表とその評価では、相互評価においてはポスターのデザインなど表層的な分かりやすさが評価の根拠であり、自己評価では態度や参加状況が評価の根拠であった。二つの評価の根拠は一致しておらず、またそれより前のFWおよびポスター作成時の内容とも異なるものであった。この結果から、学生は特に活動のモニタリングがうまくできておらず、活動間で批判的思考における基準が繋がっていなかった可能性がうかがえる。

本調査の結果をふまえると、批判的思考は活動中だけではなく、活動と発表、そして発表の評価が連続性を持ったひとつの活動として意識されるようにデザインすることが重要だと指摘できる。また、特に批判的思考の中でも、内省として自分自身を見つめることは難しく、どのように内省を促していくかが教師として求められることであろう。ただし、初年次教育としての基礎ゼミ、または短期間の一コースや日本語科目だけで、学生の批判的思考能力を呼びさまし、将来に向けて批判的思考能力を養っていくことは困難である。きっかけとして意識化の一助を担うことはできるが、学生の中で能動的な態度、批判的思考を根付かせていくためには、日常生活や他科目との連携の中で、学生の関与の必要度合いをコントロールしたアクティブ・ラーニングを何度も行い意識付けをしていくことが必要であろう。この点は、山田（2012）や溝上（2007）でも指摘されている通り、大学全体でのアーティキュ

レーションの在り方の模索が不可欠であろう。この点については、報告を積み重ねながら、今後検討していくべきだと考える。

石澤他 (2013) では、本学東京サテライト教室における基礎ゼミのあり方について、数年来検討が行われてきたことが報告されている。石澤他 (2013) によると、東京サテライト開校当初は同一の内容を展開していたが、本学東京サテライトの教師間の話し合いの結果、日本語能力の差が大きいことや各担当者の専門性を活かしたいという思いから、各担当者に一任される形をとっているとのことであった。基本的には、担当者の専門性を活かすことに異存はないが、基礎ゼミの到達目標も各担当者の裁量に委ねられてしまつては、大学全体が担う学士課程教育の到達点が日本語能力の大小や教師の違いによって異なってしまうことにもなりかねない。このような事態は、たとえ専門性豊かな担当者によって基礎ゼミが展開されても、そのよさが十分に発揮できないのではないだろうか。したがって、アクティブ・ラーニングの必要性やその方法論については、教育職員能力開発研修 (FD 研修) などで研修を行い、学習目標の遵守を促すことも重要だと考える。この点については、当該の委員会での検討に期待したい。

なお、今回は FW、グループワークを含んだクラス活動による影響を検討したため、学生の作文から全体的な考え、構成要素をまとめる手法を用いた。これにより、気づきを得た学生の量的推移や少数派の意見はからめとられてしまったために、個人内の変化については明らかにできなかった。そのため各人に焦点を当て、どのような変容が起こっていたのかについて検討していくことも今後必要である。加えて、日本人学生と留学生の協働学習の機会が増えることを考えれば、両者がともに学ぶことで生まれるダイナミクスについても検討していく必要がある。

[註]

- 註1 中央教育審議会 (2012) では「学修」という用語で記述がなされているが、報告者の理解の限りでは、一般的な「学習」と同義だと考えられる。また、本稿で引用したその他の研究ではすべて「学習」という語が用いられている。そこで本稿では、該当引用箇所のみ原文通り「学修」を用いるが、その他の箇所では一般的な「学習」を用いて記述する。
- 註2 道田 (2011) では「学習者」という語が使用されている。また日本語教育分野でも「学習者」という用語を使用することが一般的であるが、本稿では、学士課程教育として大学のカリキュラムの観点から学習者の学びを考えたため、「学生」という用語で統一した。

[引用・参考文献]

- 1) 山田礼子; 学士課程教育の質保証へむけて—学生調査と初年次教育から見えてきたもの—, 東信堂, 2012
- 2) 中央教育審議会; 学士課程教育の構築に向けて (答申), http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm (2012年11月1日閲覧)
- 3) 経済産業省; 社会人基礎力とは, <http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/about.htm> (2012年11月1日閲覧)
- 4) 谷口哲也・友野伸一郎; 河合塾からの初年次教育調査報告—学生を変容させる初年次教育は以下にあるべきか—, 河合塾編著; 初年次教育でなぜ学生が成長するか—全国大学調査から見えてきたこと—, 東進堂, 5-40, 2010
- 5) 溝上慎一; 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, 2007
- 6) 中央教育審議会; 大学教育部会の審議のまとめについて (素案), http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/

- chukyo/chukyo4/015/attach/1318247.htm (2014年1月10日閲覧)
- 7) 三宅和子; 自己実現できる力を育てる教育, 2005年度日本語教育学会秋季大会予稿集, 256-258, 2005
 - 8) 西垣順子; 学士課程への移行を目的とする初年次学生のための教育に関する考察, 大学教育, 5(1): 95-103, 2007
 - 9) 道田泰司; 批判的思考—よりよい思考を求めて—, おもしろ思考のラボラトリー, 北大路書房, 99-120, 2001a
 - 10) 道田泰司; 日常的題材に対する大学生の批判的思考—態度と能力の学年差と専攻差—, 教育心理学研究, 49(1): 41-49, 2001b
 - 11) 道田泰司; 良き学習者を目指す批判的思考教育—研究者のように考えるために, 楠見孝・子安増生・道田泰司(編); 批判的思考力を育む—学士力と社会人基礎力の基盤形成—, 有斐閣, 187-192, 2011
 - 12) 田中優子・楠見 孝; 批判的思考の抑制—なぜ發揮されないか, 楠見孝・子安増生・道田泰司(編); 批判的思考力を育む—学士力と社会人基礎力の基盤形成—, 有斐閣, 87-109, 2011
 - 13) 三宮真智子; メタ認知研究の背景と意義, メタ認知 学習力を支える高次認知機能, 北大路書房, 1-16, 2008
 - 14) 門倉正美; <学びとコミュニケーション>の日本語力—アカデミック・ジャパニーズからの発信—, 門倉正美・筒井洋一・三宅和子(編); アカデミック・ジャパニーズの挑戦, ひつじ書房, 3-20, 2006
 - 15) 門倉正美; アカデミック・ジャパニーズのコアとしての「問題発見探求能力」, 2005年度日本語教育学会秋季大会予稿集, 249-251, 2005
 - 16) 堀井恵子; 留学生初年次(日本語)教育をデザインする, 門倉正美・筒井洋一・三宅和子(編); アカデミック・ジャパニーズの挑戦, ひつじ書房, 67-78, 2006
 - 17) 三宅和子; 留学生・日本人大学生のアカデミック・ジャパニーズとは, 日本留学試験とアカデミック・ジャパニーズ(平成14-16年度科学研究助成金(基盤研究A)研究成果報告書 研究代表者: 門倉正美), 2003, <http://www2.toyo.ac.jp/~miyake/> (2012年11月1日閲覧)
 - 18) 武田知子; 留学生の批判的思考力育成を目指したディベート活動, 恵泉女学園大学紀要, 20: 267-282, 2008
 - 19) 田代ひとみ; 批判的思考能力育成を目指したクラス活動の試み: 学部1年の留学生に対する実践から(第37回日本言語文化学会研究会ポスター発表要旨), 言語文化と日本語教育, 37: 78-81, 2009
 - 20) 小山真理; 90分のデス・エデュケーション授業が留学生に与える影響—自由記述の質的データ分析をもとに—, 文化学園大学紀要: 人文・社会科学的研究, 21: 17-30, 2013
 - 21) 秦 喜美恵・住田 環・清水昭子・板井芳江; 留学生初年次教育におけるアクティブラーニングの効果—参加者の変容をもたらした要因の検証—, 留学生教育, 17: 151-159, 2012
 - 22) 石澤 徹・田鍋桂子・藤本陽子; 留学生に対する基礎ゼミの可能性—地域探索を取り入れたクラス活動の試みから—, 山口福祉文化大学研究紀要, 7: 143-159, 2013
 - 23) 大谷 尚; 4ステップコーディングによる質的データ分析手法SCATの提案—着手しやすく小規模データにも運用可能な理論化の手続き—, 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(教育科学), 54(2): 27-44, 2008
 - 24) 大谷 尚; SCAT: Steps for Coding and Theorization—明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法—, 感性工学, 10(3): 155-160, 2011

- 25) 楠見 孝 ; 批判的思考とは—市民リテラシーとジェネリックスキルの獲得—, 楠見孝・子安増生・道田泰司 (編) ; 批判的思考力を育む—学士力と社会人基礎力の基盤形成—, 有斐閣, 2-24, 2011

付記および謝辞

本稿は、平成 25 年度日本語教育学会第 1 回研究集会においてポスター発表した内容を大幅に加筆修正し、再構築したものである。また、本稿内の活動内容の着想は、山口福祉文化大学の横山順一先生からいただいた。ここに記すとともに、謹んで感謝申し上げます。

資料1 学生の回答とSCATによる分析の一部(FW前)

学生	テキスト	<1>注目すべき語句	<2>テキスト中の 語句の言い換え	<3>左を説明する ようなテク スト外 の概念	<4>前後・全体の文 脈を考慮したテー マ・概念	<5> 疑問・課題
Pr1	環境がいい、空気がいい街。交通環境には車のスピードを落とす、地区に用いない車の通過を抑制する。町の中で子育て、教育、福祉、避難所などの施設がある。なるべくバリアフリーそう思うが、交差点の分かれるところが多くてちょっと不便。70%くらいできていると思う。	交差点の分かれるところが多くてちょっと不便。	交通網に関する関 心	移動場面への 問題意識	移動	
Pr2	まず環境がいい街、家賃が安い、買い物便利、交通が便利、住むところの近所に講演がついている、そういうところAは観光のいい場所、交通も便利。でも人にやさしい街だとは思いません。一番気になるところは、道路に目が不自由な人のために黄色の線がついている、これは目が不自由な人にすごく助かります。	道路に目が不自由な人のために黄色の線がついている、これは目が不自由な人にすごく助かります。	道路状況への関心	移動場面への 問題意識/障 害者への配慮	移動/障害者への 意識	
Pr3	階段やエスカレーターしかないところ、足の不健全な障害者のためにエレベーターを置いた方がいいと思います。人にやさしい街がどんな町か分からないので、わかりません。ある信号のところ、障害者のために信号を渡れるよう音が出るボタンが置いてあります	足の不健全な障害者のためにエレベーターを置いた方がいいと思います。人にやさしい街がどんな町か分からないので、わかりません。	移動手段の状況把握/状況把握不足	障害者への配 慮/移動手段 の状況/不明	移動/障害者への 意識/不明	具体的な意見もあるが、不明につながる記述がある。 なぜ？
Pr4	犯罪率がない、施設が完成している。人々明るい気持ちをもって、町で散歩できる街。旅行地だから、人員流動量が非常に多い。交通事故の発生率が多い	旅行地だから、人員流動量が非常に多い。	旅行先としてのイメージ	観光地としての のありかた	観光地	

資料2 学生の回答と SCAT による分析の一部 (FW 後)

学生	テキスト	<1>注目すべき 語句	<2>テキスト中の 語句の言い換え	<3>左を説明す るようなテク スト外 の概念	<4>前後・全体の文 脈を考慮したテー マ・概念	<5> 疑問・課題
Po1	環境がいいのですみやすいと思いますが、たくさん人が住んでいて、それが交通が便利で観光場所です。バリアフリーは80%くらい達成できています。町は目が不自由の人のために点字ブロックを設置しています。ただし、町の中に自転車がたくさん置いてあって、狭くなって人が通れないです。目が不自由な人に対して危ないし、ある店の前に階段があって、体が不自由な人に不便だと思ひます。	たくさん人が住んでいます／町は目が不自由の人のために点字ブロックを設置／町の中に自転車がたくさん置いてあって、狭くなって人が通れない	住民に対する意識／自転車のマナーや設備の不具合による困難点	暮らしに対する意識／マナー	人的影響	
Po2	古い街ですから、年を取った人が多い。旅行者も多い。店とかサービスとかいいと思う。バリアフリーは80%達成できていたと思う。たくさん外国人客きて、店とか駅とか全部3つ部3つ2つの言語で書いてあります。いろいろなる料理店があります。でも駅内のエレベーターは少ないと思う。	年を取った人が多い。旅行者も多い。／たくさん外国人客きて、店とか駅とか全部3つ2つの言語で書いてあります。	街として備えるべきサービス、施設	観光地として充実させておくべき点／施設・設備	観光地のサービス	Aでなければどのようなように考えた?
Po3	自転車の放置違反が多く、ポイ捨ても多い。観光地で人が多く混んでいる。点字ブロック少ない。エレベーターがないのは、車いすの人に不便です。点字ブロックが少ないから、目が悪い人に不便です。バスは車いすの人が乗れない。	自転車の放置違反が多く、ポイ捨ても多い／観光地で人が多く混んでいる／点字ブロック／エレベーターない	利用者マナー／混雑による影響／設備の不足	設備の問題点と利用者への意識	人的影響／設備	
Po4	公共施設など85%くらいの人にやさしいバリアフリーは大体85%くらい達成できていました。なかなかよさそうです。気になるところや今まで気づいたところは、公共施設、障害者、老人、子供、妊婦にもっと便利にして、目立たせることです。あとは、点字ブロックに自転車を置かないこと。自転車の置き場所をもっとちゃんと管理してほしいです。	気になるところや今まで気づいたところは、公共施設、障害者、老人、子供、妊婦にもっと便利にして、目立たせること／自転車の置き場所をもっとちゃんと管理して	様々な対象に対する配慮の在り方	設備管理に関する指摘／様々な対象への気づき	対象の多様性／設備	