

平成 30 年 5 月 18 日現在

機関番号：34315

研究種目：若手研究(B)

研究期間：2015～2017

課題番号：15K17367

研究課題名(和文) 大学生の学習とキャリア形成の関係構造に関する理論的・実証的研究

研究課題名(英文) Theoretical and Empirical Research on Student Learning and Career Development in Higher Education

研究代表者

河井 亨 (KAWAI, TORU)

立命館大学・教育開発推進機構・嘱託講師

研究者番号：20706626

交付決定額(研究期間全体)：(直接経費) 3,100,000円

研究成果の概要(和文)：本研究課題の目的は、大学生の学習とキャリア形成の関係構造として、経験を通じた学習の中でリフレクションがどのように深化していくのかを理論的・実証的に解明することである。本研究では、第一に、文献調査を通じ、アクティブラーニングと経験学習型教育実践の現状を整理した。第二に、「体験の言語化」教育実践における学びのアセスメントと、学生の体験の言語化を促進する教授法を明確にした。第三に、今日の学生の学びと成長を枠づけるティーチングからラーニングへのパラダイム転換と社会動態との連関を理論的に提示し、経験学習におけるリフレクションの深化プロセスがどのように展開するか、またなぜ生じうるのかを理論的に説明した。

研究成果の概要(英文)： This research project aimed to clarify the relationship between student learning and career development and focused on the process of deepening reflection through experiential learning. First, this research project reviewed the literature on active learning and experiential learning in higher education. Second, it conducted a student survey in the course entitled "Contextualizing Self in Society." Based on the analysis of the survey results, the research project produced practical tips such as prompts to instruct and facilitate students' creation of narratives. Deepening reflection was caused by relating the experience to their emotions, other persons' emotions, and social contexts/backgrounds/structures. Deepening reflection led to personal understanding of the experience, themselves, and social relationships, thereby developing life purpose/perspectives. Thus, deepening students' reflections through experiential learning resulted in their life career development.

研究分野：大学教育学

キーワード：大学生の学びと成長 経験学習 キャリア形成 リフレクション

1. 研究開始当初の背景

20世紀を通じ、知識経済、知識基盤社会の到来を見た。知識基盤社会では、知識と情報を処理しながら働く知識労働が求められる。あわせて、先進諸国の若年労働市場においては、学校から社会へのトランジションが不安定化した。時代社会の趨勢の中で、高等教育進学率が上昇するとともに、能力（アウトカム）の獲得と証明が高等教育の果たす役割として求められるようになった。

高等教育の教育実践においては、ティーチングからラーニングへのパラダイム転換が求められた。この転換は、知識は教員から伝達されるものから学生が構成して獲得するものへという知識観の変化と、教員が一方的に講義し学生が聴くという授業から学生が能動的に学習する授業へという教育実践の変化を促進する。こうして、知識基盤社会化と学校から社会へのトランジションが不安定化する中、アクティブラーニングが求められていく。中央教育審議会大学分科会大学教育部会の答申『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて』において、「従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換が必要である」と謳われるに至る。

高等教育では、学生の学びと成長が重要なテーマとなる。学生の学習については、データに基づく調査とアセスメントの必要性が共通認識となっている。大規模な学生調査の結果、学習を促す効果的な教育実践—後に、ハイ・インパクト教育実践とも呼ばれる—が見出された（AAC&U 2007）。学習を促す効果的な教育実践に数えられたのは、初年次セミナーと初年次経験、知の共通経験、ラーニング・コミュニティ、ライティング・インテンシヴ・コース、協働課題・協働プロジェクト、学士課程研究、ダイバーシティ/グローバル学習、サービス・ラーニング、コミュニティ型学習、インターンシップ、キャプストーン・コース/プロジェクトである。従来の講義型の教育の枠に収まらない特徴的な教育実践が登場している。さらに、学習を促す効果的な教育実践に共通して見られる特徴として、学生自身の関与やエンゲージメントによる経験を通じて学習するという点が指摘できる。学習を促す効果的な教育実践のうち、学生が有意義な経験を通じて学習することを基軸とする教育実践を経験学習型教育実践と捉えることができる。

本研究課題「大学生の学習とキャリア形成の関係構造に関する理論的・実証的研究」の開始までの研究状況として、学生が正課・課外の双方で学び、それらの学びを架橋していくラーニング・ブリッジングという学びと成長のあり方を捉えた。また、広く大学生の成

長理論をレビューし、成長の中でも将来展望が発展していくキャリア形成に焦点を定めるという研究の方向づけが与えられた。

しかしながら、大学生の学習とキャリア形成がどのように関係し合っているか、どのように相互に作用し合っているか、どのようなメカニズムによって学習とキャリア形成がそれぞれ向上するのかといった学習とキャリア形成の関係構造については、十分に研究されているわけではなかった。さらに、学習とキャリア形成の間の関連性は多岐わたり、焦点を絞ることなしには、解明を進めることの難しい課題である。そこで第一に、研究の対象とする教育実践を限定することとした。あらゆる教育実践を対象とするのではなく、経験を通じて学ぶ経験学習型教育実践へと研究課題の対象を絞り込んだ。第二に、経験学習型教育実践において、学習とキャリア形成を媒介するメカニズムとして省察（リフレクション）が想定されることから、経験学習の中の省察（リフレクション）の深化過程に研究の焦点を設定した。さらに、そのような学習とキャリア形成の関係構造としての省察（リフレクション）の深化過程にズームインする研究の志向性ととともに、それらに関わってくる社会構造の作用の解明というズームアウトする志向性を持って研究課題に取り組むこととした。

2. 研究の目的

本研究課題の研究の目的は、当初の背景とそれまでの研究状況を踏まえ、大学生の学習とキャリア形成の関係構造について、理論研究と実証研究の双方を通じて解明することとした。経験を通じた学習の中で、省察（リフレクション）がどのように深化していくかを理論的・実証的に解明することが課題となる。また、そのような学び、経験学習の中の省察（リフレクション）の深化過程への社会構造の関係性の解明も課題となる。

3. 研究の方法

研究の方法として、第一に、先行する理論研究・調査研究のレビューによって、アクティブラーニングと経験学習型教育実践の現状を把握した。

第二に、教育実践を対象とし、経験学習を通じた省察（リフレクション）のプロセスを調査研究した。当初計画では、調査による解明に重点があったが、教授法の開発に重点を移行した。学生のパフォーマンスの個性、教員の働きかけの具体例を共通理解とすることに重きを置き、学生の姿を捉える道具立てとしてルーブリックの開発と運用を研究した。

第三に、調査研究・開発研究を進める過程で明確になってきた学生の学びと成長の姿に対し、省察（リフレクション）の深化がどのように、またなぜ生じるのかについて理論的に究明した。その際には、先行する経験学

習理論を批判的に再構成した。また、そうした学びを生み出すティーチングからラーニングへのパラダイム転換がどのような社会動態と結びついているかを社会理論に依拠して考察するという理論課題に取り組んだ。

4. 研究成果

(1) 基礎作業

まず、本研究課題の基礎作業として、先行する理論研究と調査研究のレビューを行った。大学教育におけるプロジェクト・ベースド・ラーニング、サービス・ラーニング、インターンシップ、海外体験学習、実習型教育といった経験学習型教育実践を位置づける枠組みを整理した。第一の区分は、目的ある活動を意味するプロジェクト活動の形態をとるかどうかである。第二の区分は、プロジェクト活動のうち、教室内で完結するか、教室外に活動が広がるかである。第三の区分は、教室外に広がる活動のうち、資格取得型かそうでないかである。非資格取得型のうち、大学の中で完結するか、大学の外の現場での活動があるかによって分けることができる。最後に、その現場の種類によって経験学習型教育実践を区分することができる。

非プロジェクト型 ：ペアワーク、アドバイジング、チュータリング
プロジェクト型
教室内 ：ジグソー学習、ケース・メソッド、プロブレム・ベースド・ラーニング
教室外
資格付与型 ：教育実習、看護実習、福祉実習等
非資格付与型
学内完結 ：ピア・サポート、学生アルバイト
学外活動連結 ：サービス・ラーニング ：インターンシップ ：グローバル・スタディ

経験学習型教育実践は多種多様であるけれども、その実践を研究するにあたっては、教育の目標・方法・評価を基本枠組みとして特徴を把握することができること、経験学習型教育実践にとっては、目標に準拠した評価とオルタナティブな評価を組み合わせることが実践を変容的に捉えていく上で重要となることが明らかにされた。

同時に、経験学習型教育実践の広がりを含むより大きな流れとしてのアクティブラーニングの展開について整理した。アクティブラーニングは、学校から仕事・社会へのトランジションが不安定化するという外在的要因とティーチングからラーニングへのパラダイム転換という内在的要因によって推進力を得ていることが確認された。アクティブラーニングをめぐるのは、従来型の講義における一方的な伝達・注入を超えるというねら

いがある一方で、聴くという姿勢の中にある学びを深めていく契機を否定するものではないとされている。こうした状況を理解するために、学習が外的活動において能動的か受動的か、内的活動において能動的か受動的かという区別を組み合わせる構図という見立てをとった。結果、避けられねばならないのは、教授者が教授内容を網羅しようとし、学習者が外的活動・内的活動の両面において受動的となる事態と、教授者が活動のみに目を奪われて、外的活動において能動的であるけれども内的活動において受動的で浅い理解しか達成されないという事態である。また、内的活動における能動性を引き出してから外的活動に取り組ませるという教授方略の有効性、外的活動における能動性を土台として内的活動における能動性を発達させていくという経路の可能性も見出された。構図を見立てて、不毛な二項対立に陥ることなく、生産的な現実を生み出す方向へ移行していくことが可能であり、また求められることを明らかにした。

アクティブラーニングや経験学習型教育実践といった新たな形態の教育実践の登場は、その実践における学生の学びや学習成果をどのように評価するかという問題関心と結びついている。データに基づいて評価せねばならないという大枠は共通理解とされている。しかし、時代社会の変化の中で、新たな能力や学習成果の獲得が求められ、そのため新たな教育実践が求められるものの、そうした新たな能力や学習成果をどのように把握・評価するかという1段階具体的などころでの共通理解は得られていなかった。データを活用して考える際、学習者の認識を介したデータ（意識調査など）と学習者の認識を介さないデータ（パフォーマンスを教員や専門家が評価した結果）とを組み合わせる結果を判断して評価することが原則となる。さらに、学習者の認識を介したデータを活用する場合には、次のような流れを辿ることが重要となる。まず、評価の対象となる学習成果を生む実践の目標を明確化する必要がある。その実践ではどういった能力を獲得することが目指されているのか、どういった状態に到達することが目指されているのかといった目標が明確化されていないければ、その目標に到達したかどうかという判断としての評価は成立不能となる。データを分析・解釈していく際には、目標を明確化した上で、目標に関わる問いを明確にすることが有効である。目標に関わる問いには、目標に到達したかどうかという結果についての問いと、その到達プロセスを吟味するプロセスについての問いに大別される。データの結果を問いに照らして適切な形で集計・分析して可視化し、「十分／不十分」「優れている／課題がある」「優れた成果を上げている／成果を上げているが課題もある／課題がある」といった区分をもとに結果についての判断を下す。データの

結果および判断を経て、それまでの目標や実践や学習者のパフォーマンスについて、また今後の目標や実践や学習者のパフォーマンスについて省察する。以上の流れがデータを活用する上での基本的な流れとして明確にされた。

最後に、正課外での学生の学びと成長について、意識調査の結果をもとに学生の実態を把握した。専門的知識の習得の点では正課での成長が確認された。また、正課でも問題解決力やリーダーシップやコミュニケーション力の成長が見られ、アクティブラーニングの展開を受けて大学生の成長の源泉が正課と課外の両方に発展してきていることが見て取れた。とはいえ、問題解決力やリーダーシップやコミュニケーション力については、正課外での成長が見られる。特に、将来どのようになりたいかという見通しを持っている学生が、見通しを持っていない学生よりも成長していることが明らかにされた。この調査データの分析では、正課外での学びと成長の全般的特徴を明確にすることが目的とされた。将来の見通しを持つことがどのようにして成長に繋がっていくかという問いがその後の研究に向けて示された。

(2) 調査研究・開発研究

調査研究では、WAVOC の科目という教育実践に即して進められた。まず、学生自身が科目からどのような学びを得られたのかを自由記述によって収集した。到達目標に関わる「自分の感情が動いた場面や出来事での自分の気持ちを多層的に考えることができる」「体験から社会の課題を見いだすことができる」「漠然としていて言語化困難と思えたことが言語化できた」「自分の体験や気持ちのもやもやした部分を具体的に深く掘り下げることができた」といった項目を作成することができた。授業実践の前後で、これらに肯定的に回答する割合と度合が上昇していることが確認された。

また、授業実践に即して、ルーブリックが開発された。学生の実際のパフォーマンスをもとに、授業者の見立てを言語化し、それをもとに観点と基準を意味ある形で区分けしていった。具体的には、授業者から見て、学生がどういったところにつまずき・障壁があるのかを分節化していく作業を行った。学生の感情の表現に関しては、感情を一面的ではなく多面的に想像できること、自分と相手のどちらか一方だけではなく、両方の感情を想像できることが求められる。また、社会課題に関しては、体験との結びつきがあり、かつ飛躍なく論理的に結びつきがあり、体験から社会課題への有機的なつながりがあることが求められる。さらに、体験の言語化という観点から、感情と社会課題の両方について、公の聴き手が理解可能であることと自分の中で咀嚼した言葉（パーソナルな表現）が求められる。

学生の学習成果とそのアセスメントを進めた上で、全国調査等で一般的に検証する方向ではなく、より具体的で実践的な教授法を解明し実践知としていく方向に研究の舵をとった。実践的な教授法として、シラバスに表現されるような教育目標、各回の内容・流れ、ルーブリックといった結実した層に留まらず実践において実際にしている、ことを解明することを目指した。実際には、学生はどのようなところで障壁にぶつかるか、学生に具体的にどのように働きかけるか、ルーブリックをもとに学生のパフォーマンスをどういう視点で評価するかといった具体的で実践的な教授法の解明を進めた。

例えば、自分の感情を語るができない学生がいる。具体的には、「いらっとした」という表現以外には何も表現が出てこないという場合がある。そうした場合に、「なぜか」という分析を求める問いを投げかけると、分析は進むとしても、感情の表現は進まない。そこで、「どんな」という語を用いて感情の様態を尋ねるようにする（「それは、どんないらだちだったのか」）。場合によっては、様態について、複数の選択肢を示す（「それは、腸が煮えくりかえる感じか、血管が浮き出る感じか、もやっとした感じか」）。また、社会課題と体験とを頭の中で抽象的に結びつけてしまう場合がある。自分の体験が抽象的となり、自分ごとでないかのように言語化されてしまう。そういった場合には、自分の体験とその中で感情と具体的にどう結びついているかに繰り返し立ち返るよう問いかける（「その社会課題との結びつきに、あなたの体験だからこそのつながりはどこにあるのか」）。学生が実際に記入したワークシート、学生の反応の実例、実際に教員がかけた言葉をもとに教授法を実践的に解明した。「体験の言語化」という教育実践は、従来型の講義とは大きく異なる教授法を採っている。そのため、自ら「体験の言語化」を教えようとする場合、何をどうしていいのか戸惑うことが予想される。実践ガイドブックでは、新たに「体験の言語化」を担当した教員の視点を盛り込みつつ、実践するにあたって戸惑いそうな点を Q&A 形式とし、教員が学生にかけられる言葉を示すなどできるだけ具体的に教授法を示した。

また、開発されたルーブリックは、一度、観点と基準と記述語が言語化されればそれで完了というものではない。ルーブリックを用いて、実際の学生のパフォーマンスを複数の教員で検討することで、観点と基準と記述語の意味するところについてさらに吟味する必要がある。実際にパフォーマンスについて判断し、その判断理由を示し合う活動に取り組んだ。その結果、「体験と社会課題のつながり」をめぐっては、論理的に飛躍が一定程度あったとしても、自分の体験と感情に立ち返って、自分の価値あるものを特定し、それが社会でないがしろにされていることへ

つなぐというようなナラティブが聞き取れる場合、意味のあるつながりがあるとみなすことができるという判断が示された。こうした学生のパフォーマンスを共有し、それについての判断とその理由を示す活動は、複数クラス開講型科目の共同リフレクションとして有望であることが明らかになった。

(3)理論研究

今日の大学教育と学生の学びと成長を枠組みづけるティーチングからラーニングへのパラダイム転換がどのような社会動態と結びついているかを社会理論に依拠して考察した。A. Giddens (1984) の構造化理論によれば、後期近代社会においては、社会的実践がそれ自体についての知識によって継続的に吟味・更新され、実践が構成的に変えられていくという再帰性の昂進が見られる。高等教育の制度と実践の関係においては、アカウンタビリティと学習成果の検証において、そのような再帰性が作動している。そして、教育実践に学習成果としての能力の獲得と証明を課し、教授者は省察的実践者になるよう要請され、学習者はメタ認知を働かせる自己調整学習者となることが求められる。このように、ティーチングからラーニングへのパラダイム転換は、知識基盤社会化と学校から仕事へのトランジションの不安定化の中の再帰性の昂進を通じて高等教育の制度と実践、行為者の行為へと及んでいると理解できる。

実践への省察（リフレクション）は、省察的実践者としての教授者にとっても、自己調整学習者にとっても、求められるばかりでなく、自ら主体的に取り組んでいくものでもある。省察（リフレクション）は、社会構造から発する作用が課せられている側面と行為者が自らエージェント的に思考・行為する側面とがせめぎ合うアリーナであると捉えられる。

これまでの研究においても、経験学習の中で省察（リフレクション）が重要な位置づけを与えられていた。経験学習理論の源流と目される D. Kolb (1984/2014) では、具体的経験・省察的観察・抽象的概念化・能動的実験と経験学習プロセスが進むと理論化されている。しかしながら、各段階の間をどのように移行するのか、またなぜ移行できるのかを説明できていない。突き詰めていくと、経験学習理論は、行為と思考の二分法に嵌まり込んでいる。そこで、本研究課題では、調査研究・開発研究を踏まえ、D. Schon の省察的実践論と Engestrom の探究的学習モデルを結びつけて、経験学習の理論を再構成することに取り組んだ。

Schon の省察的実践論は、抽象的なモデルではなく、ぬかるんだ沼地を進むかのように具体的に実践と省察を描写する。省察的実践者の状況との省察的な会話は、普段通りにしているところで生じるのではなく、状況

への驚きから始まる。省察の始動に際して感情の揺らぎがあるということは、「体験の言語化」実践において、体験の中の感情を重視することに正当性をもたらす。省察的実践者は、問題およびその状況の感じ・感触 (feeling) を探っていく。何らかの手立てによって、状況に新たな意味を与えたり、変化をもたらす。実践者は、状況への手立てによって状況を変えようとすると同時に状況を理解しようとする。1つの手立てが意味をもたらし、その結果を評価して次なる手立てへと続いていく。先行する手立てが、次の手立てを促す面もあれば、制約する面もある。複数の手立ての中からの選択という点でも、時系列上の影響関係という点でも、手立ては絡み合っている。手立ての結果は、予期されたものもあれば、予期されないものもある。こうしたらどうなるだろうかという問いのもと、実践者は、どういった手立てが打てるかという選択の自由を享受し、実際に手立てを打って、その結果と意味を享受する。こうして実践者は、なじみのない状況を、なじみのあるものと類似しているが異なったものと見なし (see-as)、なじみのない状況でなじみのある状況でしたようにする (do-as)。そして状況からの返答 (back-talk) (予期した結果も予期せぬ結果も) を受けて、手立てを変え、状況を理解できるまでその場での実験 (on-the-spot experiment) を試行する。問題をいったん枠組みづけたところで、またうまくいかなければ柔軟に再枠組みづけに入る。暫定的な検討から、枠組みづけがうまくいくにつれて、全面的な関与へとスタンスが移っていく。このように実践とその中の省察が進められるのであり、実践の中の意味や理解が重層をなし、省察もまた重層的となるのである。また、そうした実践・行為と省察・理解の循環は行為者の態度変容とも相互作用しており、自己形成へと通じていく。また、個人の体験において、実践・行為することが現実の結果を生み出し、その結果が文脈という社会構造と絡み合う。こうして、個人の具体的な体験には、自己形成の契機と社会との絡み合いへの通路とがあり、それゆえに自己変容と社会変容の契機につながる可能性が開かれているという洞察が得られた。

5. 主な発表論文等

[雑誌論文] (計 8 件)

- ① 河井亨、経験学習におけるリフレクション再考：「行為についてのリフレクション」と「行為の中のリフレクション」の関係性についての考察、ボランティア学研究、査読有、18号、2018、61-72
- ② 河井亨、リフレクションのプロセスモデルの検討： Schon の省察的実践論と Engestrom の探究的学習モデルの縫合、

京都大学高等教育研究、査読有、23号、
2017、59-68

URL:

<http://hdl.handle.net/2433/230542>

- ③ T. Kawai, S. Moran, How do future life perspective and present action work in Japanese youth development? Journal of Moral Education、査読有、46、2017、323-336
DOI: 10.1080/03057240.2017.1350150.
- ④ 河井亨、岩井雪乃、兵藤智佳、和栗百恵、秋吉恵、加藤基樹、石野由香里、島崎裕子、複数クラス開講型科目の授業リフレクション-早稲田大学「体験の言語化」を事例として、名古屋高等教育研究、査読有、17号、2017、245-265
URL:
<http://hdl.handle.net/2237/25842>
- ⑤ 河井亨、教授学習パラダイムの転換と社会動態の関連の解明:A. ギデنزの構造化理論および再帰性概念に基づいて、大学教育学会誌、査読有、38巻1号、2016、98-107
- ⑥ 秋吉恵、河井亨、大学生のリフレクション・プロセスの探求-サービス・ラーニング科目を事例に、名古屋高等教育研究、査読有、16号、2016、87-109
URL:
<http://hdl.handle.net/2237/23951>
- ⑦ 河井亨、アクティブラーニング型授業における構図の解剖と縫合、京都大学高等教育研究、査読有、21号、2015、53-64
URL:
<http://hdl.handle.net/2433/210135>
- ⑧ 河井亨、正課外教育における学生の学びと成長、大学時報、査読無、364号、2015、34-41
URL:
<https://daigakujihou.shidaiaren.or.jp/list/contents/?jihou=364>

[学会発表] (計 7 件)

- ① T. Kawai, Y. Iwai, C. Hyodo, & M. Waguri, How does focusing students' feeling and social structure deepen students' reflection in narrative inquiry? IARSLCE 2017、2017年
- ② 河井亨、大学教育研究における実践知についての考察:アクション・リサーチの理論と実践から、大学教育研究フォーラム、2017年
- ③ 河井亨、経験学習におけるリフレクションへの視座:行為の中の省察と行為についての省察の関係性についての考察から、国際ボランティア学会、2017年
- ④ T. Kawai, H. Yamaguchi, & M. Kimura, Investigating the Meaning of Social Perception: A Rubric Assessment of Student Development in a Service-Learning Course, IAESLCE 2015、

2015年

- ⑤ T. Kawai, & S. Mizokami, Investigating Relationship between Learning and Career Development. IAEVG、2015年
- ⑥ Y. Iwai, C. Hyodo, T. Kawai, M. Akiyoshi, M. Kato, Y. Ishino, Y. Shimazaki, & M. Waguri, Investigating Career Development in Waseda University's Course Reflection on a Personal Experience: Contextualizing Self in Society, IAEVG 2015、2015年
- ⑦ T. Kawai, Y. Iwai, C. Hyodo, M. Akiyoshi, M. Kato, Y. Ishino, Y. Shimazaki & M. Waguri, The Development of Student Reflective Practice in Waseda University's Reflection on a Personal Experience, 37th Annual EAIR Forum 2015、2015年

[図書] (計 5 件)

- ① 早稲田大学平山郁夫記念ボランティアセンター編、岩井雪乃、兵藤智佳、渡邊翔、秋吉恵、石野由香里、加藤基樹、河井亨、島崎裕子、鈴木護、平山雄大、本間知佐子、山岸直司、和栗百恵、成文堂、『体験の言語化実践ガイドブック』2018年、84
- ② 早稲田大学平山郁夫記念ボランティアセンター編 鎌田薫・古谷修一・橋本周司・河井亨・溝上慎一・和栗百恵・兵藤智佳・岩井雪乃・秋吉恵・加藤基樹・石野由香里・島崎裕子・早田宰・朝日透・大野高裕・黒田一雄・久塚純一・村上公一・本間知佐子・鈴木護、成文堂、『体験の言語化』、2017年、290 (159-189)
- ③ 早稲田大学平山郁夫記念ボランティアセンター編 鎌田薫・古谷修一・橋本周司・河井亨・溝上慎一・和栗百恵・兵藤智佳・岩井雪乃・秋吉恵・加藤基樹・石野由香里・島崎裕子・早田宰・朝日透・大野高裕・黒田一雄・久塚純一・村上公一・本間知佐子・鈴木護、成文堂、『体験の言語化』、2017年、290 (25-56)
- ④ 溝上慎一・畑野快・伊佐夏実・知念 渉・柏木智子・椋本洋・河井亨・浦崎太郎、学事出版、『どんな高校生が大学、社会で成長するのか―「学校と社会をつなぐ調査」からわかった伸びる高校生のタイプ』、2015年、208 (82-93)
- ⑤ 山内祐平・山田政寛・美馬のゆり・佐藤朝美・荒木淳子・河井亨・森玲奈、ミネルヴァ書房、山内祐平・山田政寛編『インフォーマル学習 (教育工学選書2)』、2016年、183 (67-91)

6. 研究組織

(1) 研究代表者

河井 亨 (KAWAI, TORU)

立命館大学・教育開発推進機構・講師

研究者番号: 20706626