

日本簿記学会簿記教育研究部会（平成 26・27 年度）

簿記の学びの伝統と革新
(最終報告)

日 本 簿 記 学 会
2016 年 8 月 20 日

簿記の学びの伝統と革新

（最終報告）

部会長	工藤 栄一郎	（西南学院大学）	泉 宏之	（横浜国立大学）
	潮 清孝	（中央大学）	浦崎 直浩	（近畿大学）
	島 吉伸	（近畿大学）	島本 克彦	（大和大学）
	菅原 智	（関西学院大学）	田代 景子	（東海学園大学）
	田代 樹彦	（名城大学）	角ヶ谷 典幸	（名古屋大学）
	原田 保秀	（四天王寺大学）		
研究協力者	菅尾 英代	（広島大学大学院）		
オブザーバー	飛田 努	（福岡大学）		

目 次

序文

第1部 伝統的な簿記の学びの形成とその論理の展開

第1章 伝統的な簿記の学びの形成と展開

第2章 複式記入の本質

第2部 簿記の新しい学びの実践紹介

第3章 会計体操の学習動機に与える影響に関する研究

第4章 モノポリーで学ぶ簿記の意義

第5章 「ペーパータワー」を用いた会計教育の取り組みとその効果

第6章 折り鶴から学ぶコスト・マネジメント

第7章 簿記会計の学修におけるアクティブ・ラーニングの導入と有効性 ― 損益計算を中心として ―

第8章 紙飛行機の製造・販売と財務諸表の作成

第9章 企業分析ディベートと簿記・会計教育

第10章 「創業体験プログラム」を利用した簿記教育

第11章 会計倫理教育におけるアクティブ・ラーニングの実践例 ― クリッカーを用いたピア・インストラクションの手法の導入 ―

第3部 簿記の学びの変化の必要性とその環境

第12章 簿記教育とゲーミフィケーション

第13章 簿記・会計の伝統的な諸概念と新しい諸概念 ― 収益費用観、資産負債観およびホーリスティック観 ―

序 文

本研究部会が企図する主な研究目的は以下の2点である。第一は、わが国における簿記の伝統的な学びがどのように形成されたのか、その歴史的過程を確認しそこにおける特徴を析出することであり、第二は、「アクティブ・ラーニング」と呼称される新しい学習方法の実践例を紹介し、それらが簿記の学びに対してどのように有効な作用をするのかあるいは有効性が期待されるのかについて検証することである。

わが国における簿記教育は明治初期から社会的な規模で実践され普及してきた。西洋からの簿記書の輸入と翻訳から始まった簿記教育であったが、その後、その論理形成においては独自の展開を遂げたといわれる。簿記の論理は教育と密接に関連する。そこで、明治期以降140年ほどの歴史を有するわが国の伝統的な簿記の学びの形成過程を歴史的かつ理論的に検討し、そこにおける特徴を析出した。その成果は最終報告書の第1部に掲載されている。

また、近年、大学など高等教育においてもアクティブ・ラーニングを用いた学習のスタイルが普及しつつある。それは、授業者が一方的に学生に知識伝達をする講義スタイルではなく、課題研究やPBL（プロジェクト・ベースド・ラーニング）、ディスカッション、プレゼンテーションなど、学生の能動的な学習を取り込んだ授業を総称したものである。そこで本研究の第二の目的にしたがって、簿記会計に関するアクティブ・ラーニングの実践例を紹介した。また、すべてではないがこれら事例研究の多くにおいて教育の成果測定を行っており、新しい簿記の学びがどのような積極的な効果を持ったのか（あるいは持たなかったのか）を評価している。なお、中間報告紹介した実践事例は4例であったが、さらに5例を加えた、あわせて9つの事例を最終報告では含めている。

さらに、本部会申請時点および中間報告時点では主要な目的としてはいなかったが、アクティブ・ラーニングなど簿記の学びに対する新しいアプローチについて、教育学的観点から考察を行う必要を感じた。加えて、経済環境の変化がもたらした簿記会計に関する諸概念の変化について整理とその理論的検討を行っている。

本研究部会における検討成果が、これからの簿記の学びに対して新しい地平が切り拓き、よりよい簿記教育の進展に貢献することができることを望んでいる。

第 1 部

伝統的な簿記の学びの形成とその論理の展開

第1章 伝統的な簿記の学びの形成と展開

工藤栄一郎（西南学院大学）

I はじめに

周知のように、明治維新前後から、西洋における技術や社会制度や文化や思想にいたるまで非常に多くのものが紹介され、近代的な新国家建設を目指す日本および日本人は、その摂取に貪欲であった。とりわけその初期において近代化は西洋化と同意義であった。簿記および会計の技術とその知識もこの潮流のなかに位置づけられる。したがって、一般的に、日本における簿記・会計に関する技術と知識の普及については、明治時代からその考察をはじめることが多い。

だが、当然のことではあるが、近代以前において日本の商業はすでに盛んに発達しており、いくつかの商家においては高度に洗練され組織管理の目的に適合的な会計システムが機能していたことが実証されてもいる¹。つまり、庶民階級である商人は近世においてすでに文字の読み書きと計算能力を身につけており、彼らは独自の簿記・会計技術を有していたことになる。しかしながら、近世まで、簿記・会計に関する知識が社会に広く普及していたという事実は確認できない。つまり、実践される技術ではあっても、簿記・会計は、その知識が社会的に共有されているわけではなかったのである。

日本にとって、簿記・会計に関する知識が社会的に普及するようになるのは、近代になって、西洋式の会計すなわち複式簿記が導入され、それに関連する教科書類が刊行され流通し、また、学校教育制度が整備されるにともなってからのことである。

本章では、このような歴史的事実を確認することで、日本において簿記・会計に関する知識が社会的に広がり、また、その内容が標準化し制度化していく過程を検証することを目的としている。このような問題意識を開いていくにあたって、まずは、近代以前すなわち江戸時代における商人教育と簿記・会計のリテラシーについて見ていくことから始めていこう。

¹ たとえば、小倉（1962）、河原（1977）、西川（1993）などがある。

Ⅱ 近世における商人教育と閉ざされていた簿記・会計教育

ここでは、江戸時代において、商人たちがどのようにして、商人として必要な知識や技術を身に付けていったか、そして簿記・会計の教育はどのような状況にあったのかについて見ていくこととする。

江戸時代末期における日本人の識字率の高さは世界で類をみないほどであったという。支配階級であった武士だけにあてはまることではなく、都市に住む商人に対してだけでなく、中層以上の農民ですら文字の読み書き能力を持っていたとされる。世の中にはあらゆる種類の本があふれ、庶民はそれらから生きていく上での知恵を学び、また人生を楽しんだのである。このように、17世紀以降において日本はすでに「文字社会」であったのである（辻本 2010）。

この時代に庶民階級によって書かれた文書資料は膨大な量にのぼるといわれている。とくに「民衆文書」と一括される、訴訟関係文書、売買・賃借・契約等の証書類、家計簿や商業帳簿、日記や手紙、それにメモなど、現存する資料はじつに多岐に及ぶ。それはあたかも、中世末期のイタリアの商業諸都市において「文書主義」の文化のなかにあった商人のすがたを彷彿とさせる。またこのような文字社会が成立する要因として、イタリア商業都市の場合と同様に、近世日本における商業・流通の発展とそれとともなう都市の形成をあげることができるだろう。

もっとも近世を文字社会として成立させることとなった直接の要素は、庶民に対する教育である。社会が商人に代表される庶民階層に文字の読み書き能力を要請し、それに応えるための教育システムが形成されたのである。一般に「寺子屋」²といわれる文字学習所がそれである。一概に寺子屋といっても、教育の質や内容、学習者の階層、教師の身分、運営や規模など、その実態はきわめて多様であった。しかし、文字の読みと書き、それにそろばんを用いた簡単な計算など初歩的なリテラシーを身につけさせたことではほぼ共通している。近世になって数多く出現したこの普通初等教育機関で学んだのは、主として 6, 7 歳から 12, 3 歳くらいまでの庶民階層の子どもたちであった。寺子屋は全国的に出現しており³、江戸時代から明治初年に至るまでに、その数は総計で 1 万 5 千以上にものぼった（梅

² 寺子屋とは、文字どおり、本来的には中世の寺院においておこなわれた世俗教育にその源があると考えられている。また、Dore (1965) によれば、寺子屋という呼称は主として関西以西におけるものであって、江戸では「手習所」と呼ばれていたという。

³ 寺子屋が全国規模で普及したことは事実であるが、もちろん地域によってその密度には差があった。梅原（1988）が明らかにした数字は明治時代に文部省によって実施された調査結果を公表した『日本教育史資料』に基づいているが、この調査自体の精密さに地域間でのばらつきがあったりしたことが指摘されている。もちろん、地方都市でありながら非常に多くの寺子屋が存在した長野や岡山や山口などは、もともと教育熱心な風土があったとか、反対に有力な藩のひとつでありながら極端にその数が少ない鹿児島にお

原 1988, 296-297 頁) という。

寺子屋における教育の社会的要請が高かったのは、いうまでもなく都市においてである。江戸や大坂や京都などの大都市の寺子屋は規模も大きく、そこで教える教師たちは、それを専業とする者が普通であったという。この点においても、中世イタリアの商業都市における「知識」を「商品」として売る「商人としての教師」と類似している(児玉(1993))。

さて、庶民に対する教育機関として機能する寺子屋では、何がどのように教えられたのであろうか。もちろん、「読み・書き」であるので、字を書くことすなわち習字と、読むことすなわち読書であるが、ここで注目すべきはこれらを教育する際のメディア、すなわち、教科書類である。とくに重要なのは「往来物」と呼ばれる伝統的な教本である(石川 1988)。もともと、往来物という呼称は、上世すなわち平安時代後期以降に現れる往復書簡の形式をとった文例集に由来するが、その実態は、はじめから初歩的な学習のための教科書として作成され編まれたものである。「いろは」から始まる文字習得の次の段階において、これら往来物を用いた教育が実施された。庶民階級の子どもたちは往来物を手本にして習字や読書をすることで用語・文章表現・書式などを学ぶと同時に、そこに書かれている内容について学習したのである。

つまり、往来物に記述されている内容は、日常生活に必要なさまざまな知識と社会生活上の礼儀や徳についてであった。代表的なものは南北朝末期から室町時代前期頃に成立したとされる『庭訓往来』である。そこには、衣食住・職業・領国経営・建築・司法・職分・仏教・武具・教養・療養など、多岐にわたる一般常識について記述されている。多くの単語と文例が学べるよう工夫されているだけでなく、絵による描写があるなどわかりやすさを追求している。『庭訓往来』は時代を超えた多くの普遍的な社会常識をその内容としているため江戸時代に入っても寺子屋の教本として用いられ続けた。

中世末期までに編まれた往来物(これらは「古往来」と称される(石川 1949))は、その長い歴史にもかかわらず現存が確認されるものは 40 ほどしかない。しかし、江戸時代になると、新たな往来物が次々と現れるようになる。

ここでの関心からとりあげるのは『商売往来』である。その冒頭はつぎの文言で始まる。

およそしょうばいもちあつかう も じ いんずうやりとりのにつき しょうもんちゅうもんうけとりしちいれさんようちようもくろく しきりのおぼえなり
凡 商 売 持 扱 文 字 員 数 取 遣 之 日 記 証 文 注 文 請 取 質 入 算 用 帳 目 録 仕 切 之 覚 也

すべて漢文調(擬漢文体)で表記されているが、ひらがなが付され簡単に読み下せるように表記されている。全体的には、実際に商売をおこなう上で知っておくことが必要な用

いては、人口に占める武士階級の比率が非常に高く、そもそも寺子屋での学習対象者である町人階層がきわめて少なかったなどという説明も可能である(梅原 1988, 298-299 頁)。

語や商品名などが羅列されるとともに、商人としてあるべき生活や心構えなどについて述べている（石川 1988）。

『商売往来』のなかには版を重ねただけでなく 50 種類以上にも及ぶ数多くの異版も存在した。また、『増続商売往来』『新続商売往来』『女商売往来』『教化増補日用商売往来』などなど、類書や改纂本も多いという（仲 1949, 56 頁）。

また、商人になるにあたって必要な計算能力についての教科書としては『塵劫記』という教本がある。『塵劫記』で書かれている内容の多くは日常生活とくに商業生活に関連するものであり、これは商業算術書といえる。これも非常に長い間にわたって版を重ねただけでなく多くの異本や類書が現れた。

このように、近世においてはすでに商人に代表される庶民の教育メディアすなわち知識の伝達メディアとしての教科書類が社会のなかで一般化していたこと。この事実の背景には、近世の日本においては商業出版がすでに社会的装置として存在していたことがあげられる。最初に日本で書籍出版を専門の生業とした者は 17 世紀前期の京都においてである。そして 17 世紀の後期には大坂に、18 世紀の中期には江戸へと広がり、19 世紀までには地方都市にまで普及していたとされている（長友 2002）。また、標準化された書き言葉が実質的に確立し、これら近世の教育メディアによって全国的に普及していたことの意義も大きい。このように、寺子屋の普及と相まって商業出版が確立することで、近世日本における商人リテラシーに関連する「知識の商品化」は急激に促進された。

商人に必要なリテラシー、いわゆる「読み・書き・そろばん」についての教育の社会的基盤は、近世の日本においては十分に整備されていた。しかしながら、驚くべきことに、「会計」に関する教育が社会的な規模でなされた痕跡を確認することはできないのである。ここで、「社会的な規模での教育」というのは、前述してきたように、寺子屋など実質的に存在した社会的な教育制度のなかで実践された教育のことを意味する。そして、そこでなされた「教育の痕跡」を確認する証拠としては、『商売往来』や『塵劫記』などの教科書類が出版されたという事実を指している。ところが、会計については、教本類の存在が確認されないで、このような意味での社会的な教育がなされていなかったといわざるを得ない。もちろん、商業上の実践的な知識やスキルは、徒弟制度のなかで個別的に伝達されたである。たとえば親方が弟子にある技術を伝達しようとする場合、そこでの教育のメディアは広い意味で「身体」ということになる（辻本 2010）。このようなマン・ツー・マンでの伝達のやり方では、技術に関して知識として表現される結果は一樣ではないだろうし、その伝達の方法自体も伝達者と被伝達者の個性によっても様々となるであろう。しかも、このやり方では一度に多数を相手に伝達することは容易ではない。これに対して、文字や言語によって表現されれば、ある技術は普遍化された知識となって存在することとなる。そし

て、それが社会的な教育機関で用いられると知識の巨大な伝達装置となる。

少なくとも簿記・会計以外の商人として学ぶべき基礎的なことがらに関しては、上述の商人教育制度のなかで実践されたことを考えると、簿記・会計に関して、それが社会的な規模での広がりがなかったことはたいへん興味深い論点となる。

Ⅲ 西洋型の新組織における簿記・会計の伝習と拡散

1 政府組織における簿記・会計実践とその知識

前述した、近世日本における教育の場の普及と教育メディアの一般化は、近代にとっては貴重な遺産となった。教科書によって、技術や文化や道徳に関する知識は標準化されてしかも多数を相手に伝達することが可能となる。近代日本における教育制度の国家的整備は、この近世の成果を大きく受け継いで展開していくことになる。

明治維新と相前後して西洋式の簿記・会計システムが日本に移入された。それは、まず、いくつかの組織における簿記・会計システムとして実践された。しかしそれらは国家の西洋化のためにそのシステムを「輸入」した特殊な組織であった。以下、そのいくつかを紹介しよう。

幣制改革のため、明治政府は、造幣寮の建設を慶応 4 年に大坂において着手した。ここに設置された貨幣鑄造機械などについては、2 年前に閉鎖されたホンコンのイギリス王立鑄貨局に設置されていたものを購入した。また、政府は機械だけではなく、貨幣鑄造技術の指導のためにホンコンのイギリス造幣局長であったキンダー (T. W. Kinder) をはじめとする外国人たちを雇い入れた。その中のひとりにブラガ (V. E. Braga) という人物がいた。ブラガはホンコン生まれのポルトガル人で「勘定役兼帳面役」として造幣寮に雇用された。

大坂造幣寮の会計システムはブラガによって構築された。その内容は、原始記録となる①Voucher (「証拠」)、仕訳のための下書きである②Waste Journal、そして仕訳帳である③Journal (「日記簿」)、総勘定元帳である④General Ledger (「原簿」)、総勘定元帳の残高を日単位で集計した⑤Daily Balance、そして定期的に決算書である Balance Sheet と Profit & Loss Account を作成するというものである (西川 1971)。つまり、仕訳作業以降に関する帳簿組織から決算書作成にいたる一連の会計プロセスは、完全に複式簿記によるものである。つまり、大坂造幣寮は複式簿記による西洋簿記を導入した日本で最初の組織といえる。

ブラガが導入した大坂造幣寮の西洋簿記の歴史的な意義は、日本人に対する技術移転においても見出すことができる。彼は、日本側の要請に応じて、寮内の日本人職員を対象に簿記講習を行っている (西川 1982)。その講習内容は造幣寮の計算課長であった三島為

嗣によって『造幣簿記之法』⁴として日本語でまとめられているが、これは三島自身が毛筆墨書で記録した手稿本であり、公刊されたものではない。このように、ブラガの簿記講習はごく限られた範囲でなされたものであり、西洋簿記の知識が広く普及するような直接的な効果はなく、それが社会的なものとなるようなものではなかった。

大坂造幣寮の組織運営は順調に進んだようで、鑄造技術ならびに経営管理を日本人に指導するために雇用されていた外国人職員は、明治 8 年に解雇された。しかし、ブラガだけは、同年 2 月に大蔵省本省に採用されたのである。

明治 8 年、ブラガは、大蔵省本省において雇用され、同省の会計システム改革の仕事に着手する。国家財政に対して会計記録による規律づけを有効にするため、大蔵省は、当初より制度の改革を繰り返し実施してきたが、いっそうの改革、とくに記帳方式の改革の必要を自覚していた。1876（明治 9）年 9 月に「大蔵省出納条例」が制定された。そこには「凡ソ計算ニ関スル帳簿並記載法ハ総テ『フックキーピング』ニ従ヒ」（第 34 条）という条項が掲げられている。さらに本条例の実施規程である「伝票簿記条例」において「主要ナル帳簿ヲ分チ日記簿及原簿ノ二種トス 日記簿トハ日々出納スル金員ヲ貸借二項ニ分チ其事由ヲ明記シタルモノニシテ原簿ニ登録ス可キ基礎タリ 原簿トハ金銀出納ノ大簿冊ニシテ諸勘定ノ科目ヲ設ケ各貸借ヲ区別シテ出納ノ結局ヲ明ナラシムルモノナリ」（明治財政編纂会 1904, 850 頁）とあることから、「条例」における「フックキーピング」という表現が複式簿記を意味していることが明らかとなる。このようにして、大蔵省の簿記・会計システムには、ブラガが大坂造幣寮で導入した複式簿記による西洋簿記が採用されたのである。

大蔵省が、なぜ、自律性ある国家財政制度のための新しい会計システム（とりわけ記録方式）に西洋式の複式簿記を採用しようとしたのか、その理由については明らかではない⁵。だが、大蔵省が管轄する大坂造幣寮での西洋簿記による会計実践を、大蔵省自身、ある種の「成功体験」と受けとめていたのではないだろうか。それだからこそ、本省においても西洋式の複式簿記を導入しようと計画し、そのためにブラガを雇い入れたのだと思われる。また、大蔵省（だけでなく他の政府機関もそうであるが）は、新たに誕生した行政機関であるため、従前の会計実践の経験を持ち合わせていない。つまり、適合的な代替会計システムの選択肢を有していなかったのである。

ブラガは大蔵省本省において「簿記計算法取調方」というポジションを与えられ、1876（明治 9）年 1 月に省内に設置された「簿記法取調掛」で簿記の講習を行ったとされる。西洋式の会計リテラシーが日本人に対して伝えられた事例であるけれども、この部署は、大

⁴ 本書は西川孝治郎によって発見され雄松堂書店から復刻されている。

⁵ ここで「理由については明らかでない」と標記したのは、大蔵省の簿記・会計システムに西洋式の簿記を導入した理由についての文書記録など確固たる証拠が見いだせていないという意味である。

蔵省内の職員に対して教授するために設置されたものであるので、広く社会に対して開かれたものではなかった。

しかし、ブラガによってもたらされた近代的な会計実践は普及を見せる。省内の会計に新しい会計実践が導入されて1年半ほどが経過した1878（明治11）年2月、「西洋複記式記簿ノ方法ハ出納上必須」であるので、これを全国規模で普及させるため、すべての府県に対して関連する業務につく職員を東京に派遣し西洋簿記の講習を受けさせるという通達を出した。さらに、同年8月には大蔵卿・大隈重信は、大蔵省だけでなく、すべての省庁に「複記帳簿ノ法」を適用するよう太政大臣宛に稟議申請している。つまり、大蔵省は、自省での西洋簿記の試験的な実践を「成功体験」と認識し、この方法を日本全国の政府組織に対して適用しようとしたのである。

その結果、1878（明治11）年11月に「計算簿記条例」が大蔵省より通達された。そこには「各庁金銭ノ出納計算は総テ『複記法』ニ拠テ帳簿ヘ記入スヘシ」（第1条）とあり、明治初期のある一定の期間⁶、日本の政府会計は完全に複式簿記を採用することとなったのである。

省内の会計に新しい会計実践が導入されて1年半ほどが経過した1878（明治11）年2月、「西洋複記式記簿ノ方法ハ出納上必須」であるので、これを全国規模で普及させるため、すべての府県に対して関連する業務につく職員を東京に派遣し西洋簿記の講習を受けさせるという通達を出した。さらに、同年8月には大蔵卿・大隈重信は、大蔵省だけでなく、すべての省庁に「複記帳簿ノ法」を適用するよう太政大臣宛に稟議申請している。つまり、大蔵省は、自省での西洋簿記の試験的な実践を「成功体験」と認識し、この方法を日本全国の政府組織に対して適用しようとしたのである。

その結果、1878（明治11）年11月に「計算簿記条例」が大蔵省より通達された。そこには「各庁金銭ノ出納計算は総テ『複記法』ニ拠テ帳簿ヘ記入スヘシ」（第1条）とあり、明治初期のある一定の期間、日本の政府会計は完全に複式簿記を採用することとなったのである。

この実践の適用は、その対象が官庁と地方政府ということもあり、絶対的な強制力を有していた。その副産物として、明治10年代～20年代の初めにかけて、「官庁簿記」「官用簿記」といったタイトルを持つ多数の教科書が出版されることとなった。これら簿記の教科書は、それぞれの省庁や府県といった限られた場での会計実践に対するマニュアルであると同時に、公刊された出版物であることから、実践の場を超えて、社会に広く西洋式簿記の知識を普及させるための媒体としても機能したと考えられる。

⁶ 政府会計に西洋式の複式簿記を適用する実践は、1889（明治22）年の「会計法」ならびに「会計規則」の制定によって、現在まで連なることになる新しい会計制度が規定されるまでの10年間ほど継続した。

西洋式の複式簿記による会計実践の適用は、その対象が官庁と地方政府ということもあり、絶対的な強制力を有していた。その副産物として、明治 10 年代～20 年代の初めにかけて、「官庁簿記」「官用簿記」といったタイトルを持つ多数の教科書が出版されることとなった。これら簿記の教科書は、それぞれの省庁や府県といった限られた場での会計実践に対するマニュアルであると同時に、公刊された出版物であることから、実践の場を超えて、社会に広く西洋簿記の知識を普及させるための媒体としても機能したと考えられる。

2 銀行組織における簿記・会計の学び

民間企業に移転した西洋式会計技術の事例について観察してみよう。その最初にあげるべきは第一国立銀行である。近代的な銀行制度を整備するにあたり、アメリカ合衆国の国法銀行制度にならって、明治 5 年に「国立銀行条例」が制定された。明治 6 年に設立された第一国立銀行をはじめとして、この法律によって設立された銀行は明治 12 年までに 153 にのぼった。これら銀行の業務全般に対して、政府は厳格な監督および指導をおこなった。とりわけ、会計システムに関しては統一的な制度の確立をはかった（西川 1982, 21 頁）。政府はスコットランド人の銀行家シャンド（A.A. Shand）を「紙幣頭附属書記官」として雇用し、銀行経営のための会計システムを立案させると同時に、その簿記技術指導をおこなうための部局を開設し、さらにそこにおいて教育にも従事させた。

第一国立銀行は日本ではじめての商業銀行であると同時に民間資本によるはじめての株式会社である。しかしながら、銀行制度の整備それ自体が明治政府の主導のもとに企画されたものであり、採用される会計システムに至るまで、強く国家主導の色彩が濃いといえる。

シャンドの主要な業務は、銀行の業務一般について日本人に教育を与えることであったが、なかでも重要なのは、銀行簿記についてである。シャンドから教育を受けた対象は、明治 6 年 8 月 1 日に営業を開始した日本での最初の近代的銀行でかつ民間の株式会社である第一国立銀行が設立される以前の準備段階にあった行員たち、それに、銀行を監督する機関である大蔵省の職員たちである。

その教育内容を表したものが『銀行簿記精法』である。いうまでもなく、同書で解説されている会計は複式簿記による西洋簿記である。上記のように、シャンドは銀行制度が始動する以前の準備段階において簿記教育を行っている。『銀行簿記精法』はそれを事後的に整理してまとめたものである。本書が刊行されてからわずか数ヶ月後の明治 7 年 4 月、大蔵省は紙幣寮銀行課に「銀行学局」という部局を設置して、若手の課員を中心に簿記や経済学など銀行業務に関する教育を行った。銀行学局は、その後、教育の範囲を国立銀行の行員およびその他の人々にまで拡張した。

また、「国立銀行条例」のもとで、きわめて短期間のうちに 150 を超える民間の銀行が設立された。シャンドによって教授された西洋簿記に関する教育は『銀行簿記精法』を媒体として日本全国に拡散していくこととなったのである。ここで重要なのは、すべての銀行において『銀行簿記精法』に基づいた会計が統一的に実践されることとなったという点である。この意味において、大蔵省の「計算簿記条例」もすべての省庁と地方政府の会計実践を標準化したということで類似しているが、『銀行簿記精法』の社会的影響はそれよりもはるかに大きく、特定の組織内部で行われる会計実践を超えて、西洋式簿記に関する知識の社会的普及にも貢献したといえる。

IV 簿記書の出版と簿記・会計教育機関としての民間学校

前述のように、アラン・シャンドによってもたらされた西洋式複式簿記による会計実践は、新たに設立された近代的な銀行において実践されると同時に、その副産物としての『銀行簿記精法』の出版によって、西洋式複式簿記の知識は社会的に普及していった。このことは、会計リテラシーが社会に普及するにあたって重要なのは、実践そのものではなく、実践の技術を知識化しそれを教育という行為によって普及させることであることを明白にする。わが国において、西洋式会計は、実践される技術としてというよりも、むしろ、知識としてまず社会のなかにその地位を確立していったこととなる。

そこで、簿記・会計に関する知識の社会的普及の始まりを考える際には、教育との関連を検討する必要がある。しかもそれは社会的に広範な規模で実践される教育である。そこでここでは、社会制度としての「学校」と「教科書」に着目したい。ある教育史研究者よれば、「近代というのは、国家が国民を教育する時代」であり、「学校が伝えているのは『近代の知』である」⁷という。そこにおいて知識の伝達媒体となるのはいうまでもなく教科書である。教科書は「知の商品化」を促進させる手段でなのある⁸。

明治 6 年、日本近代化の象徴的思想家である福澤諭吉は、アメリカの初級簿記テキストを翻訳し『帳合之法』（初編）として出版した。これに与える正当な評価としては、本書が簿記・会計技術に関して文字で書き表された日本で最初の著作物であるという点にこそある⁹。つまり、福澤は会計技術の知識化を成し遂げたということにおいて価値があるのである。さらに、『帳合之法』は福澤がおこした慶應義塾だけにとどまらず、その後まもなくの

⁷ 辻本（2010）3 頁。

⁸ Burke（2001）。

⁹ 黒澤（1994）は、『帳合之法』を福澤の近代化思想の象徴の 1 つであるとして、『学問のすゝめ』とあわせて、文化史的・思想的観点から考察している。

あいだに整備されてゆく学校教育制度のなかで教科書として使用されるようになった。福澤の最大の功績は簿記・会計知識の社会的な普及にあったといっている。

ほぼ同時期に、前述したように、第一国立銀行の会計システムを立案したシャンドが簿記技術指導を教授した内容をまとめた『銀行簿記精法』が大蔵省より出版されている。その初版こそ 1000 部である（西川 1982）が、銀行学局という特殊な場で限られた者のみを教育の対象者としていたこと、内容が銀行簿記であるということから、簿記・会計知識の社会的な普及に対して直接的な貢献の度合からすると、『帳合之法』には及ばない¹⁰。

また、会計リテラシーの社会的規模での伝達・普及について福澤は有利な立場にあった。それは、福澤自身が版下から販売までに至る一連の出版事業すべてを営んでいたという事実から説明できる（玉置 2002）。明治 5 年に初版が出された『学問のすゝめ』は、全 17 編あわせてであるが、のべで 340 万部が全国で売れたという。『帳合之法』の販売部数がどれほどであったか正確にはわからないが、近代日本の思想的リーダーであった福澤が出版する本はおそらくどれも多く売れたと推察できる。

また、慶應義塾あるいはこれに関連またはこれから派生する教育機関において、西洋式の会計知識を学んだ者たちのなかには、他の西洋式簿記書の翻訳またはすでにある翻訳書底本にした類書を出版した者もあるし、あるいは、明治初年にわたって整備されていく学校教育制度のなかで簿記教育に従事した者が少なくない。

大蔵省紙幣寮のなかに設置された「銀行学局」は部局内での教育にとどまらず、その影響は外部へも広がっていった。しかし、その広がりの方は直接的なものではなく、シャンドによって教示された近代的な会計知識を受容した人々が、多様な教育の場において、その知識を伝達することで達成されたものである。また、福澤諭吉の『帳合之法』についても同様である。ここで注意すべきは、近代的な知識である簿記・会計に対する社会的なニーズが醸成されていたという事実である。

福澤の啓蒙活動¹¹が実を結ぶかのように、明治初期の一時期において、商業教育をはじめとした「実学教育」は活発な状況をみせる。しかし、明治 20 年頃には、商人にとって学校教育は必要でないという理由で、その勢いは一時的に大きく衰退する¹²。だがそのような状況においてさえ、会計に関する教育はいつこうに熱を冷ますことなく増加していった¹³。こ

¹⁰ しかしながら、銀行学局での簿記教育によってシャンドの影響を直接または間接的に受けた少ない者たちはその後産業界の各方面で活躍し、そこにおいて西洋式会計技術の移転に貢献している。しかしそれは会計実践としての技術移転であり、本章で関心を持っている会計知識の社会的な普及ではない。

¹¹ 明治 5 年から明治 9 年にわたって 17 分冊で刊行された『学問のすゝめ』において、その最初の部分に、「…もっぱら勤むべきは人間普通日用に近き実学なり」と論述していることなどからも、一般庶民とりわけ商人が自立する上で必要な知識や技術を教育によって身につけることの意義を強調している。

¹² 天野郁夫（2005）217-219 頁。

¹³ 明治期前半の東京において簿記学校の存在を調査した西川（1971）によれば、明治 13 年においては 26

のような会計教育ブームを支えたのは、国家によって整備された公的な教育制度によってではなく、民間によって設置されたいわゆる「簿記学校」によってである。

以下に示したのは、東京において存在した民間経営による商人のための学校のうち、カリキュラムに簿記・会計を含んでいるものを、明治13年と明治23年の2時点をとって比較したものである。これによると、10年間のうちに、約2倍にその数が増加していることがわかる。

このように、明治期前半までの会計リテラシー教育は制度化された「学校」ではなく、制度外の教育機関において実施されていたことに注意しなければならない¹⁴。

明治時代前半における民間の簿記学校

明治13年			明治23年			
学校名称	所在地	教授科目	学校名称	所在地	学校名称	所在地
青藍館	麹町区富士見町	記簿・英学・算術	東京簿記学校	神田区中猿楽町	三田簿記学講習所	芝区松本町
有則学舎	麹町区富士見町	英学・簿記・数学	東京簿記全修学校	芝区桜川町	日本簿記館	麹町区中六番町
三菱商業学校	神田区錦町	銀行・船舶保険・簿記・英和籍・算術	開知学校	本郷区弓町二丁目	東京有為学館	芝区桜田久保町
勸商書院	神田区旅籠町	記簿法	簿記専門学校	神田区猿楽町	簿記専門学校	牛込区通寺町
鳩功学社	神田区末広町	数学・漢籍・簿記・習字	東京秀明学校	赤坂区雲南坂町	簿記専門学館	麹町区飯田町一
商法簿記夜学校	神田区南甲賀町	簿記・数学	東京専修簿記学校	下谷区御徒町二丁目	東京簿記学校	芝区愛宕町三
進善舎	神田区南神保町	記簿学	精修学館番町分校	麹町区三番町	東京簿記専修芝分校	芝区琴平町
愛知学舎	神田区錦町	簿記	豊国学校分校	神田区表神保町	博愛学舎	本郷区天神町一
商業夜学校	日本橋区本町	数学	簿記夜学校	日本橋区坂本町	簿記学専修館	本所区林町二
米商会所付属学校	日本橋区兜町	皇漢学・変則小学記簿法	東京簿記神田学校	神田区三崎町一丁目	簿記専修学校	麹町区中六番町
簿記学舎	日本橋区横正町	記簿法・算術	精計学舎	本郷区駒込追分町	台陽学舎	本郷区天神町二
遊海学校	日本橋区本願町	英漢学・簿記	精経学校	京橋区南飯田町	槐陰学館	下谷区御徒町町二
商法夜学校	日本橋区蛸殻町	簿記法	簿記専修日本橋分校	日本橋区南茅場町	東京簿記専門学校	神田区美土代町三
簿記夜学校	京橋区新有町	単複普通簿記	簿記学専修館	神保区神保町	簿記学講習所	麹町区三番町
深進舎	京橋区新有町	漢学・算術・簿記法	頓成舎	芝区田町三丁目	専修学校	神田区今川小路二
英学所	芝区露月町	英学・洋学・簿記学	精理舎	赤坂区青山南町一丁目	東京学館	赤坂区青山北町六
記簿法学舎	芝区西久保明船町	記簿法	簿記専門学舎	牛込区神楽町三丁目	明治商業専門学校	芝区田村町
盛国学舎	芝区三田三丁目	洋算・記簿法	開雲学校	本所区亀沢町一丁目	共立常盤夜学校	日本橋区本革屋町
高陽学舎	芝区西久保櫻川町	簿記	簿記専修夜学校	神田区今川小路二丁目	高等商業学校	神田一ツ橋通町
簿記夜学舎	芝区烏森町	簿記学	盛門学校	麻布区六本木町	開盛商業学校	日本橋区蛸殻町一
開広舎	牛込区大久保余丁町	記簿法	東京簿記講習所	麻布区北新田前町	日本橋区堀江町二丁目	
賑世学舎	下谷区車坂町	簿記法・英学・数学	簿記速成学舎	神田区錦町二丁目	東京理財学校	神田区美土代町三
應幼記舎	浅草区新平右衛門町	簿記・数学	豊国学校	京橋区宗十郎町	商業素修学校	麹町区富見町一
開雲舎	本所区緑町	簿記・算術	東京簿記専修学校	神田区美土代町二丁目		
精業館	深川区富川町	記簿法				
精々学舎	本郷区春木町	漢学・記簿法				

(出所) 西川(1971) 386-389頁より作成

V 近代的商業教育制度の確立・展開と会計リテラシーの制度化

1 商業教育制度のはじまり

それでは、制度化された商業教育、すなわち、明治政府によって構築された枠組みにおける商業教育の展開過程を確認していこう。

明治5年にわが国はじめての学校教育制度である学制が公布された。そこにおいて、上等小学と中学の教科課程として「記簿法」が置かれている¹⁵。実際に、これら学校でどのよ

の簿記学校が、約10年後の明治23年には47校へとその数を飛躍的に増加させている。

¹⁴藤井(2008) 175-198頁。

¹⁵ 学制は、学校を、大学・中学・小学に分け、さらに小学を下等小学4年と上等小学4年に、中学を下等中学3年と上等中学3年に分けてそれぞれにおいて学ぶべき教科を列挙している。上等小学における「記簿法」は、事情によって学科目拡張する場合、すなわち増加科目としてあげられている。

うな会計教育がおこなわれていたかその具体的内容については明らかでないが、学制公布後の明治6年から毎年公表されている『文部省年報』によれば、明治9年の第4年報から数年の間、小学校で採用された書籍のなかに福澤の『帳合之法』や、加藤斌が翻訳した『商家必用 記簿法 単認之部』、それに文部省が出版した小林儀秀の翻訳による『馬耳蘇氏記簿法』などが確認される。また、とくに1870年代末以降の数年間において、初等レベルの簿記教科書の出版が続いている¹⁶。つまり、専門教育としての商業教育においてではなく、初等教育の水準においてはやくも会計技術の知識伝達がおこなわれていたことが推察されるのである。このようなことを可能にしたのは、先述したように、充実した庶民教育の実践と大量の教科書を発行する技術とそれを全国規模で供給できるシステムがすでに近世において十分に整っていたことがその基礎にあることは間違いないだろう。しかし、中等レベルの商業教育に関する制度化は達成されていない。

その後、明治12年の「教育令」の第8条において商業学校の規定が置かれ、さらに、明治17年の「商業学校通則」によって商業教育の制度化が確固としたものとなり、会計リテラシーの教育に関連した学校教育制度は、初等レベルの普通教育から中等レベル以上の専門教育へと展開していくこととなる。もっとも、「商業学校通則」の下で設置された商業学校は、そのカリキュラムを含む教育内容を欧米のものをモデルとしたものであった。したがって、日本の商家にとって、その子弟にふさわしいと思われる教育¹⁷と必ずしも合致したものではなかったという。

このように、近代日本における簿記・会計技術の知識は、国家による学校教育制度のなかに組み込まれることで、次第に社会的な性格を帯びたものとなっていった。学校という知識の伝達装置によって、簿記・会計は、国家によって編成されたカリキュラムすなわち「体系立てられた知識」として社会のなかに存在することとなる。近代化を西洋化することととらえて、他の先進的なテクノロジーや社会制度と同様に西洋式簿記も位置づけられ、その結果、国家的主導で企画された近代的学校教育制度に組み込まれることで、その知識は社会化したものとなって現出することになったのである。

2 甲種商業学校における簿記・会計教育

近代的意味における教科書に記述される知識の内容は「国家によって編成された『知の

¹⁶ たとえば、石井義正『複式啓蒙記簿階梯』、森下岩楠 他『簿記学階梯』、遠藤宗義『小学記簿法』、安部迪吉『初学必携通俗簿記法』、城谷謙『小学記簿法独学』、呉新一『簿記学精理』、塚田正教『小学記簿法初編』、吉田忠健『小学記簿法』、山田尚景『小学簿記法』など多数ある。

¹⁷ 天野（2005）によれば、当時の商人にとって、自分の子弟に対して授けたいと思う教育は、商業関連の技術習得に偏したものではなく、将来経営をする立場になるものにとって必要な全人格的な涵養を指向するものであったという。

体系』¹⁸である「カリキュラム」によって具体化されまた規制される。わが国の簿記・会計¹⁹教育にとって、最初に国家的なカリキュラムとして策定されたのは、中等教育課程を対象とした「甲種商業学校簿記算術教授要目」である。この教授要目でもって、簿記・会計教育の制度化がはじまったといえる。

文部大臣・井上毅の実業教育の重要性に対する自覚を反映して、明治 27 年 6 月に「実業教育国庫補助法」が出されることで財政的支援を受けてわが国の実業教育の展開が促進され、さらに明治 32 年 2 月の「実業学校令」の施行によって農業・工業・商業の各中等教育課程の制度的確立が果たされた。

「実業学校令」によって、産業振興を実現するために実質ある実業教育の重要性を自覚する政府と、自分の子供たちに対して適切な中等教育を与えたいと希望する比較的裕福な社会階層の潜在的な要求とが一致していくこととなる。この法令の下で、商業に関しては「商業学校規程」が定められ、これにより甲種と乙種の 2 種類の商業学校が設置された。これらは、修業年限および教育水準などの規格が統一されており、その意味からも、本格的に制度化された商業教育課程であるといえる。

具体的には、甲種商業学校の場合、修業年限は 3 年間、入学資格は 14 歳以上の高等小学校卒業以上である。つまり、甲種商業学校は「普通」中学と同等の中等学校として制度的位置づけを有したものである。また、設置された学科目が、修身・読書・習字・作文・数学・地理・歴史・外国語・経済・法規・簿記・商品・商事要項・商業実践・体操であることからわかるように、「普通」中学で開設されている一般的な学科目に商業関連科目を加えたかたちでカリキュラムが構成されている。

つまり、甲種商業学校とは、商業関連の技術習得というよりも、むしろ、商人（経営者）として必要な人格の形成や教養の涵養を志向した教育機関であると特性づけられるのである。商家の経営者となるべき人物として、彼らに中等程度の教育は授けたいが、上級学校への進学を前提とする「普通」中学へ進むと家業を継がなくなるというおそれを抱く親としての商人たちの要望と不安をうまく均衡させた教育機関がこの水準の商業学校なのである。すなわち、甲種商業学校は商人になるべき者たちにとっての完成教育の場として機能したのである。事実、明治 43 年の調査によれば、全国の商業学校卒業生進路をみると、「自家営業」が 37%、「商店」への就職が 18%、「銀行会社」への就職が 15%となっている²⁰と

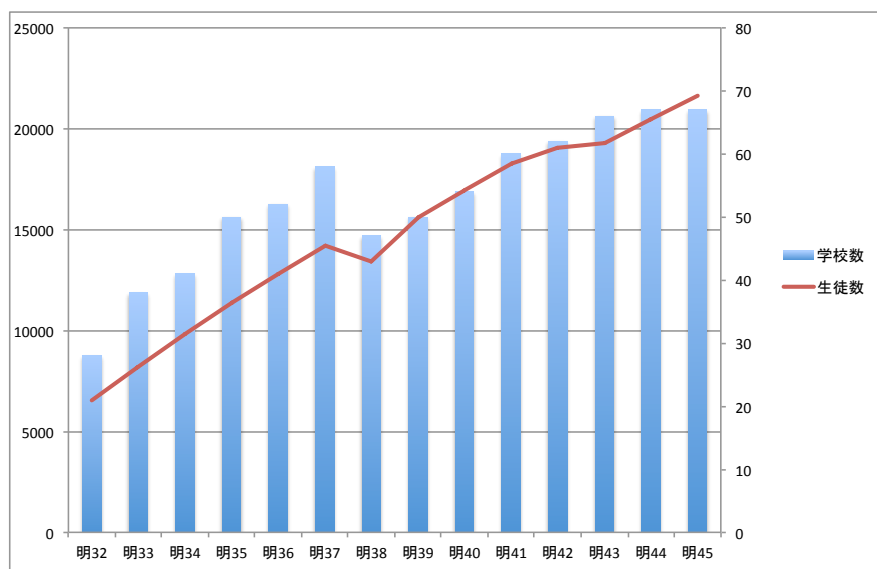
¹⁸ 辻本（2010）4 頁。

¹⁹ こんにちにおいて、「簿記」と「会計」は教科として高校ならびに大学において識別されているけれども、明治中期まではその区別は曖昧である。言い換えるなら、簿記は会計であり、会計は簿記とほぼ同義であった。本稿において、基本的に、「簿記・会計」という表記をしているのはそのためである。

²⁰ 国立教育研究所[編]（1973）

ということからも、「商業学校は何よりも、商業における自家営業主層の再生産の場」²¹であったといえる。その結果、甲種商業学校はその制度的確立以降、学校数も生徒数も増加していくこととなる。

甲種商業学校の学校数・生徒数の変化（明治 32～45 年）



（出所：『文部省年報』より作成）

3 簿記・会計教育の標準化・制度化

上述のように、わが国の近代における商業教育は甲種商業学校をもって学校制度としてはひとまず確立した。本節では、教育内容、とりわけ、会計教育の内容の「制度化」について検討していく。教育内容の制度化とは、すでに述べたように、国家によって立案されたカリキュラムの確立を意味している。会計に関していうと、それは、明治 43 年に公表された「甲種商業学校簿記算術教授要目」（「教授要目」）によるのが最初である。

本「教授要目」は、「文部省ニ於テ曩ニ委員ヲ囑託シ甲種商業学校ニ於テ課スヘキ簿記、商業算術教授要目ノ取調ヲ為サシメタルニ左ノ通報告セリ」と同年 5 月 6 日の官報において、その内容が「彙報」欄の「学事」に掲載されている。中等教育レベルに限ってではあるが、これによって（簿記）会計の教育内容ははじめて標準化・定式化されたことになる²²。「教授要目」の立案はその公表の数年前から企画されており、明治 41 年にはすでに原案が

²¹ 天野（2005）223 頁。

²² 商業学校だけでなく、実業学校令の下に開設されている甲種程度の学校のすべての科目について個別の「教授要目」が定められたわけではない。この範疇の学校の学科目に対しては簿記以外には「修身」（明治 44 年文部省訓令第 16 号）があるだけである。

作成されていたようである²³。それ以前においては、甲種商業学校が成立する以前はもちろん、成立したあとでさえ、地域や個々の学校によって教えられる簿記教育の内容や水準はまちまちであったということが推察できる。つまり、「教授要目」は簿記に関する国家的な教育の枠組みを具現したものであり、これをもって、より正確にいうなら「教授要目」に準拠して簿記の教科書が執筆され、それに従った簿記教育が実践されることをもって、わが国における近代的な簿記・会計教育制度が成立したといつてよい。

²³ 簿記学研究会（1908）。なお、「教授要目」の策定に関わったメンバーは、関一（社会政策学者・東京高等商業学校教授）、佐野善作（会計学者・東京高等商業学校教授）、下野直太郎（会計学者・東京高等商業学校教授）ら5名である。

甲種商業学校簿記算術教授要目

凡 例	
一	要目ハ英文簿記ヲ除キニ学年ヲ通ジ毎週三時間ノ教授ヲ標準トシテ編集セルモ教授時数ニ応ジ適宜斟酌スルヲ妨ゲズ
二	教授ニ際シテハ成ルベク記帳練習ニ重キヲオキ帳簿ノ記入方文字及数字ノ書キ方等ニ注意シ且商事要項商業算術ノ学科目ト連絡シテ重複ヲ避ケ
三	例題ハカメテ實際ノ取引ニ準拠シ成ルベク種々ノ取引ヲ網羅センコトヲ
四	英文簿記ハ土地ノ情况学校ノ程度等ニヨリ之ヲ課セザルモ妨ナシ
簿記教授要目	
第一 緒論	第四 勘定科目及其分類
一 簿記ノ意義	一 概説
二 資産負債	二 資産負債ニ係ル勘定
三 取引	勘定不動産ニ係ル勘定
四 合計帳簿、簿記ノ種類	貸借金ニ係ルモノ
第二 単式簿記	三 損益ニ係ル勘定
一 概説	四 資本主ニ係ル勘定
二 帳簿及記帳法	第五 帳簿ノ種類及組織
現金出納帳、仕入帳、売上帳、日記帳、元帳、	一 取引証憑書ト帳簿
三 例題記帳練習	二 主要帳簿補助帳簿
四 結算	三 仕訳帳ノ分割
棚卸表、結算表	四 特別折ノ利用
第三 複記式簿記	五 総勘定元帳、補助元帳
一 概説	六 事務ノ分掌ト帳簿ノ所属
二 貸借仕訳及勘定科目ノ概念	記帳順序及引合
三 貸借仕訳ノ練習	七 カード式、ルーズリーフ式、パウチャー式利用ノ範囲
四 資産負債勘定、損益勘定及資本金勘定ノ説明	八 例題記帳練習
五 帳簿及記帳法	仕訳帳及現金出納帳ヲ主要帳簿トナスモノ
主要帳簿、補助帳簿	仕訳帳、現金出納帳仕入帳、及売上帳ヲ主要帳簿トナスモノ
六 仕訳帳ノ様式及記入例	六 桁仕訳帳ヲ用フルモノ
普通式(貸借二欄ヲ設クルモノ)	第六 銀行簿記
日記式(貸借共一欄ニ記入スルモノ)	一 本邦現行帳簿式ノ由來
出納帳式	二 帳簿ノ種類及組織
七 元帳ノ様式及記入例	三 勘定科目
八 結算ノ手續	四 事務取扱ノ順序及手續
残高勘定ヲ開クモノ	五 例題記帳練習
残高勘定ヲ開カザルモノ	本店営業ニ関スルモノ
仕訳帳ヲ經由スルモノ	本店ト他店トニ関スルモノ
仕訳帳ヲ經由セザルモノ	結算及損益処分
九 試算表、損益表、貸借対照表	第七 英文簿記
財産目録ノ調製及様式	例題記帳練習
一〇 例題記帳練習	
自己ノ計算ニ於テスル物品売買業	
他人ノ委託ニヨリテスル物品売買業	
共同ノ計算ニ於テスル物品売買業	
(注意)例題記帳練習ハ主要帳簿ニ限ラズ補助帳簿ノ記帳方ヲモ練習セシムベシ	
一一 単複二式ノ転換手續	
商業算術教授要目	
一 緒論	六 放資
商業算術ノ意義	公債、株券、不動産、貸金、及預金等
普通算術ト異ル点	七 按分算
数理応用ノ觀念及習慣	分配清算
計算事実ノ表示法	海損清算
二 四則輕便法	八 外国為替
速算、省略算、檢算	九 送状、売上計算書、勘定書
三 度量衡、貨幣及吋	一〇 商品原価計算
四 売買検査	一一 簿記計算
相場定、値引、風袋及減損、損益歩合	一二 年齢及年賦償還ノ大要
五 売買費用及店費	一三 雜題
運賃、保険料、倉敷料、関税、口銭、利息算、利息割引料、当座勘定	
利息、交互貸借勘定利息、平均期日	

当然ながら、「教授要目」は簿記・会計の教科書を執筆するにあたってのガイドラインとしての役割を期待されるものである。「教授要目」以前と以後でどのような変化があったのかを確認するための一例として、鈴木孫彦と近藤英三の共著による教科書を見てみよう。彼らは「教授要目」が提示される以前の明治 42 年に『新案商業簿記』（宝文館 1909 年）を、「教授要目」以降の明治 44 年に『新案商業簿記提要』（宝文館 1911 年）を刊行している。

これらを比較すると、アプローチも内容の難易度もずいぶんと異なり、同水準での学校での使用を想定していた教科書とは思えないほどその内容が変化していることがわかる。

「教授要目」公表以前と公表以降での同一著者による簿記教科書の変化

「教授要目」以前		「教授要目」以降	
鈴木孫彦・近藤英三『新案商業簿記』明治42(1909)年、宝文館		鈴木孫彦・近藤英三『新案商業簿記提要』明治44(1911)年、宝文館	
緒 論	記録	緒 論	記録
第一編	第一編	第一編	第一章 単式簿記
第一章 財産と財産表	第二章 資本即営業財産と資産負債表	第一節 概説	第二章 複記式簿記
第二章 資本即営業財産と資産負債表	第三章 資本と資本主との関係並に資本主と営業主との関係	第二節 帳簿及記帳法	第一節 取引ノ性質
第三章 資本と資本主との関係並に資本主と営業主との関係	第四章 取引と資産負債表	第三節 記帳ノ心得及記帳練習例題	第二節 貸借及貸借仕訳並ニ勘定科目ノ概念
第四章 取引と資産負債表	第五章 取引の性質	第二編	第三節 貸借ト資産負債並ニ資産負債表
第五章 取引の性質	第六章 貸借及貸借仕訳(仕訳の目安)	第一章 複記式簿記	第四節 資産負債勘定、損益勘定及資本金勘定
第六章 貸借及貸借仕訳(仕訳の目安)	第七章 貸借と資産負債表	第一節 取引ノ性質	第五節 帳簿及記帳法
第七章 貸借と資産負債表	第八章 貸借仕訳と貸借対照表	第二節 貸借及貸借仕訳並ニ勘定科目ノ概念	第六節 日記帳、仕訳帳、及仕訳日記帳ノ様式及記入例
第八章 貸借仕訳と貸借対照表	第九章 仕訳帳、元帳と締切並に第一記帳例題	第三節 記帳ノ心得及記帳練習例題	第七節 元帳ノ様式及記入例
第九章 仕訳帳、元帳と締切並に第一記帳例題	第十章 勘定科目と其細目別並に第二記帳例題	第二編	第八節 結算及其準備
第十章 勘定科目と其細目別並に第二記帳例題	第十一章 決算と試算表	第一章 商業帳簿ト商法ノ規定等	第九節 結算方法其一(残高勘定開設ノ有無)
第十一章 決算と試算表	第十二章 決算と棚卸	第一節 概説	第十節 結算方法其二(仕訳帳經由ノ有無)
第十二章 決算と棚卸	第十三章 決算の二種別と其手段	第二節 取引証憑書ト帳簿	第十一節 結算報告表
第十三章 決算の二種別と其手段	第十四章 決算手続に於ける英米法と大陸法	第二章 帳簿ノ編制及変化	第十二節 例題記帳練習其一(自己ノ計算ニ於ケル物品売買業)
第十四章 決算手続に於ける英米法と大陸法	第十五章 決算報告表	第一節 主要帳簿ト補助帳簿	第十三節 例題記帳練習其二(他人ノ計算ニ於ケル物品売買業)
第十五章 決算報告表	第十六章 一般取引、特種取引(現金商品売買等)と所要帳簿	第二節 仕訳帳ノ分割及特別桁ノ利用	第十四節 例題記帳練習其三(共同ノ計算ニ於ケル物品売買業)
第十六章 一般取引、特種取引(現金商品売買等)と所要帳簿	第十七章 預け金に関する取引仕訳と所要帳簿並に第三、第四記帳例題	第三節 総勘定元帳ト補助元帳並ニ日計表ト表式	第十五節 勘定科目ノ細別
第十七章 預け金に関する取引仕訳と所要帳簿並に第三、第四記帳例題	第十八章 約束手形に関する取引と其仕訳	第三章 事務ノ分掌ト帳簿ノ所属記帳順序及引合	第十六節 単複二式ノ転換手続
第十八章 約束手形に関する取引と其仕訳	第十九章 為替手形に関する取引と其仕訳	第一節 普通卸商店	
第十九章 為替手形に関する取引と其仕訳	第二十章 手形不渡等に関する取引と其仕訳	第二節 問屋営業	
第二十章 手形不渡等に関する取引と其仕訳	第二十一章 手形取引所要帳簿	第四章 帳簿ノ設備	
第二十一章 手形取引所要帳簿	第二十二章 荷為替に関する取引と其仕訳並に第五記帳例題	第五章 組織記帳練習例題	
第二十二章 荷為替に関する取引と其仕訳並に第五記帳例題	第二十三章 委託売買に関する取引と其仕訳		
第二十三章 委託売買に関する取引と其仕訳	第二十四章 委託売買取引所要帳簿並に第六記帳例題		
第二十四章 委託売買取引所要帳簿並に第六記帳例題	第二十五章 組合商品に関する取引と其仕訳		
第二十五章 組合商品に関する取引と其仕訳	第二十六章 組合商品取引所要帳簿並に第七記帳例題		
第二十六章 組合商品取引所要帳簿並に第七記帳例題	第二十七章 資本金勘定に関する取引と其仕訳		
第二十七章 資本金勘定に関する取引と其仕訳	第二十八章 資本金勘定と純損益金との関係並に其仕訳		
第二十八章 資本金勘定と純損益金との関係並に其仕訳	第二十九章 単式簿記		
第二十九章 単式簿記	第二編 組織		
第二編 組織	第一章 商業帳簿に関する法律の規定は如何		
第一章 商業帳簿に関する法律の規定は如何	第二章 商業帳簿は如何に設備せらるゝや		
第二章 商業帳簿は如何に設備せらるゝや	第三章 帳簿組織上の注意事項		
第三章 帳簿組織上の注意事項	第四章 卸売商店に於ける帳簿組織(其一)		
第四章 卸売商店に於ける帳簿組織(其一)	第五章 卸売商店に於ける帳簿組織(其二)		
第五章 卸売商店に於ける帳簿組織(其二)	第六章 卸売商店に於ける帳簿組織(其三)		
第六章 卸売商店に於ける帳簿組織(其三)	第七章 小売商店に於ける帳簿組織		
第七章 小売商店に於ける帳簿組織	第八章 問屋に特種なる帳簿組織		
第八章 問屋に特種なる帳簿組織	第九章 兼業者の帳簿組織並に表式のこと		
第九章 兼業者の帳簿組織並に表式のこと	第十章 各種会社帳簿組織の特色		
第十章 各種会社帳簿組織の特色			

「教授要目」以前の教科書『新案商業簿記』では、複式簿記の説明からはじまり単式簿記については後段で触れてあるだけであるが、「教授要目」以後に刊行された『新案商業簿記提要』では、「教授要目」と同じように、まず単式簿記についての解説があり簡易な様式を用いて会計記録の意義を理解させ、そのあと複式簿記について解説している。また、以前においては説明されている取引の内容が以後のものに比べるとその難易度が高いものであることがわかる。全般的にいつて、「教授要目」以後に刊行された教科書の内容は、必ずしも完全に「教授要目」に依拠しているとはいえないが、明らかに強く影響を受けたと思われる変更箇所が多数見受けられる。

「教授要目」の影響を社会的に決定づけたのは、当時早稲田大学教授であった吉田良三²⁴

²⁴吉田良三は明治11年に高知県で生まれ、明治34年に高等商業学校(明治35年に「東京高等商業学校」へ改称)を卒業している。明治35年に早稲田大学講師としてそのアカデミック・キャリアを出発する。明治39年に早稲田大学教授となるが、大正7年に東京商科大学付属商学専門部教授・予科教授となり、その後本科の教授となったあと、昭和13年には東京商科大学定年退職後に中央大学教授となり、昭和19年に没している。

による『甲種商業簿記教科書（上・中・下）』（同文館 1910 年）の刊行である。

吉田はわが国の明治期後半から昭和期前半にいたるまで会計教育において大きな影響を有した。この間に残した業績の範囲は商業簿記の領域のみにとどまらず、工業簿記・原価計算（その主著のみあげれば、『工業簿記教科書』同文館 1918 年、『工業会計研究』森山書店 1930 年、『間接費の研究』森山書店 1936 年）、銀行簿記（主著のみ、『最新式近世銀行簿記』同文館 1914 年、『銀行簿記教科書』同文館 1923 年）、会計学（主著のみ、『会计学』同文館 1910 年）、会計監査（主著のみ、『会計監査』同文館 1921 年）と多岐にわたり、またそれぞれの領域での著作は多数にのぼる。

吉田のもっとも重要な業績は商業簿記教育に関するものである。非常に多数の商業簿記関連の教科書を執筆している。以下に吉田の代表的な商業簿記教科書を整理したが、中等教育課程の前期と後期、それに高等教育課程と、学校制度の教育水準別にそれぞれ適用された簿記教科書を著している。

教育水準別に整理した代表的な吉田良三の商業簿記教科書

中等教育課程前期	
『簡易商業簿記教科書』同文館 初版 1907 年（1931 年まで改訂増補）	
対象	乙種商業学校・商業補習学校（年齢 13-15 歳）
中等教育課程後期	
『甲種商業簿記教科書』（上・中・下）同文館 初版 1911 年（1922 年まで改版重版） その後、「上巻」の内容について後継版である『甲種商業簿記教科書』（上・下）として出版。同文館 初版 1923 年（1941 年の 5 訂版まで改版）	
対象	甲種商業学校（年齢 15-17 歳）
高等教育課程	
『最新式近世商業簿記』同文館 初版 1914 年（2 回の改訂を経て 1930 年まで重版 その後、後継版『商業簿記提要』を出版。同文館 初版 1934 年	
対象	専門学校・高等商業学校・大学予科（年齢 17-19 歳）

このように、中等以上のすべての教育課程において使用を想定した簿記書を著しているだけでなく、それらの多くが、長期にわたって版を重ねていった。これは吉田簿記書が社会に広く支持されていたことを明瞭に物語る証左である。つまり、吉田の貢献は、教科書製作を通じた簿記教育制度の確立に関して高く評価されるべきであろう。事実、この時代においてわが国の簿記教育全般に関してこれほど広くかつ深く関与した者は他にはいない。

吉田の簿記書は「明治大正を通じての代表的なものであった」²⁵という。さらに、「甲種商業が全国に四五百校くらいあつたが、その八割までが氏の教科書を使っていた」²⁶ということからも、吉田簿記書は少なくとも中等学校程度における簿記教科書のデファクト・スタンダードであったといつてよいだろう²⁷。

このように、吉田良三とその簿記書は、わが国の中等教育課程における簿記・会計教育に多大な影響を与えていたことが確信できる。ただし、ここまでの記述は、「教授要目」が設定される以前のことであることに注意しなければならない。

上述のように、吉田が著した簿記教科書は、とりわけ中等教育課程後期（甲種商業学校）においてすでにわが国の実質的な標準となっていた。このような状況を背景としながら、明治 43 年に国家的な簿記・会計カリキュラムとして「教授要目」が現れたのである。以下では、「教授要目」と吉田簿記書との相互関係について考察していく。

「教授要目」公表の 1 年後、の明治 44 年 2 月に、吉田は新しく『甲種商業簿記教科書』（以下、『甲種』）（上巻）を刊行する。中巻は同年 9 月、下巻は同年 12 月と順を追って発刊される²⁸。吉田にとって、『甲種』は中等教育課程後期で使用することを前提として執筆したはじめての簿記教科書である。大学予科等での使用が想定された『最新商業簿記（学）』や中等教育課程前期に位置する乙種商業学校や商業補習学校での使用が想定された『簡易商業簿記教科書』とは、その内容や難易度の水準を異にするものである。

吉田にとって新しい簿記教科書である『甲種』の内容規定に強く影響したのは、いうまでもなく、「教授要目」である。『甲種』の冒頭（凡例）に、以下の記述がある。「本書は昨年五月文部省告示を以て公布されたる簿記教授要目に準拠し専ら甲種商業学校簿記教科書用に充つる目的にて編纂せしものなり」と。以下に『甲種』全 3 巻の目次を提示しよう。

²⁵ 太田哲三（1956）36 頁。

²⁶ 同上。

²⁷ だが、ここ（「甲種商業」）で使われていたとされる吉田の簿記書は『最新商業簿記』が多かったとされる。しかし、『最新商業簿記（学）』（同文館、初版 1904 年）はもともと、早稲田大学商科高等予科での教科書として執筆されたものであり、中等教育課程後期の教科書として使用することを想定されたものではなかったと思われる。

²⁸ この発刊のタイミングは、学校において強化の進行に応じたものであると推察される。つまり、新学期の始まる前に上巻が出され、その後、順次、中巻、下巻と続いたのであろう。

吉田良三著『甲種商業簿記教科書』目次

吉田良三『甲種商業簿記教科書』第3版 明治45(1912) 同文館(初版 明治44(1911)年2月10日)

上巻	中巻
第一編 緒論	第四編 勘定科目及分類
一 簿記の意義	一 概説
二 資産負債	二 資産負債に係る勘定
三 取引	甲 動産不動産に係るもの
四 会計帳簿	乙 債権債務に係るもの
五 簿記の種類	三 損益に係る勘定
第二編 単記式簿記	四 資本主に係る勘定
一 概説	第五編 帳簿の種類及組織
二 帳簿及記帳法	一 取引証憑書と帳簿
三 結算	二 主要帳簿、補助帳簿
一 棚卸表	三 帳簿の組織
二 帳簿の締切	一 仕訳帳の分割
三 結算表	二 特別桁の利用
四 例題記帳練習	四 総勘定元帳、補助元帳
第一例題	五 事務の分掌と帳簿の所属、記帳順序及引合
第二例題	六 カード式及ルーズ、リーフ式
第三編 複記式簿記	一 カード式
一 概説	二 ルーズ、リーフ式
二 貸借仕訳の原理	三 カード式及ルーズ、リーフ式利用の範囲
一 取引構成要素関係	七 例題記帳練習
二 取引要素結合	第一例題
三 貸借	第二例題
四 仕訳及勘定科目	第三例題
三 勘定科目の説明	第四例題
一 資産負債勘定	
二 損益勘定	
三 資本金勘定	
四 貸借仕訳の練習	
五 帳簿及記帳法	
一 帳簿	
二 記帳法	
六 仕訳帳の様式及び記入例	
一 普通式	
二 日記式	
三 出納帳式	
七 元帳の様式及記入例	
八 結算手続	
一 予備手続	
二 普通結算手続及閉業結算手続	
三 結算手続に於ける英米法と大陸法との差異	
九 諸表	
一 試算表	
二 結算報告表	
十 例題記帳練習	
一 第一例題	
二 第二例題	
三 第三例題	
十一 単複二式の転換手続き	
商業帳簿に関する商法の規定	
	下巻
	第六編 銀行簿記
	一 概説
	二 本邦現行帳簿式の由来
	三 勘定科目
	(一)資産負債に係る勘定
	(二)損益に係る勘定
	(三)資本主に係る勘定
	(四)直接勘定科目の起こらざる業務
	四 手形交換
	五 分課及伝票
	(一)分課
	(二)伝票
	六 帳簿の種類及組織
	(一)主要帳簿
	(二)補助帳簿
	七 事務取扱の順序手続
	八 半期決算手続
	九 例題記帳練習(本店営業に関するもの)
	十 他支店勘定整理法
	(一)他支店勘定
	(二)他支店勘定元帳記入法
	(三)為替戻利息
	(四)為替戻振替
	(五)支店間の取引
	十一 例題記帳練習(本店と他支店に関するもの)

吉田『甲種』の目次と「教授要目」で提示された内容は、ほぼ一致していることが明ら

かである。吉田自身によって本書が「教授要目」に準拠して編纂されたものであると言明していることから当然のことではあるが、他方で、「教授要目」公表後に刊行され、しかも、甲種商業学校での使用を前提とした他の簿記書のすべてが、吉田『甲種』ほど「教授要目」に準拠した内容をとっているわけではないという事実もまた確認できる²⁹。

つまり、吉田『甲種』は「教授要目」とその内容に極めて高い親和性をもっていることがわかる。この事実は重要である。なぜなら、前述のように、吉田は日本の会計教育界において、とくに使用される教科書の支配の度合いにおいて、圧倒的な影響を持つ人物である。それが「教授要目」の公表後、それにほぼ完全に準拠した教科書を執筆したことで、この教科書によって教えられる簿記会計教育の内容もまた「教授要目」の実効性を色濃く映すものとなるからである。吉田の『甲種』が「教授要目」の内容を中等教育課程に普及するための媒体（vehicle）となったのである。

VI おわりに

近代以降、会計の技術習得に対する社会的ニーズは増進し続け、そのための機関が社会の中に急速に整備された。しかし、会計教育を担ったのは「簿記学校」と称される各種学校であり、公教育のなかでの会計教育の制度的整備にはいまま少しの時間がかかった。中等教育課程に属する商業学校としての甲種商業学校が設置されたのが明治32年のことであるが、そこにおいては会計に関する国家的カリキュラムは存在しておらず、したがって、使用される教科書も地域や学校によって多様であり簿記・会計教育の標準化は実現していない。その後の明治43年に公表された「教授要目」は、わが国で最初に簿記・会計教育の内容を標準化するために策定されたものであった。

そして、「教授要目」それ自体の意義についてであるが、これが設定されたことによって始めて、わが国の簿記・会計の教科内容の制度的標準化の実現がはかられる契機となったことを明らかにした。「教授要目」は簿記・会計教科に関する国家的カリキュラムであるが、これによって、実際の簿記・会計教育の内容を規定するには「教授要目」に準拠した教科書が必要となる。教科書は「教授要目」は国家によって編成された簿記・会計に関する知の体系を伝達する媒体である。「教授要目」にとって幸運だったのは、当時の日本の簿記・会計教育に多大な影響を有した吉田良三がほぼ完全に教授要目に従った教科書を刊行したこと

²⁹ たとえば、市川友三郎『最新商業簿記 中等教育』（宝文館 1911 年）や大石善四郎『実用商業簿記』（博文館 1911 年）などは、吉田『甲種』と同様に、「教授要目」の後に刊行されたものであるが、ともに「教授要目」への準拠の度合は吉田『甲種』と比べるとはるかに低いといわざるを得ない。

にある。「教授要目」に忠実に準拠して作成された吉田の『甲種商業簿記教科書』は、「教授要目」以前から吉田の簿記教科書（『最新商業簿記』など）を使用して授業をおこなってきた全国の多くの甲種商業学校によって受け入れられたものと思われる。このように、制度化された教育内容である「教授要目」が学校教育制度のなかで実効性を有することで、わが国の簿記・会計教育は標準化され社会のなかに浸透していき、制度として実現することとなったのである。

参考文献

- 天野郁夫（1983）『試験の社会史——近代日本の試験・教育・社会——』東京大学出版会。
- 天野郁夫（2005）『学歴の社会史』平凡社（新潮選書版 1992 年刊の再版）。
- 啊爾噠暹度（アルレン・シャンド）[述] 海老原濟・梅浦精一[訳]（1873）『銀行簿記精法』（巻之一～巻之五）大蔵省。
- 石川 謙（1949）『古往来についての研究——上世・中世における初等教科書の発達——』講談社。
- 石川松太郎（1988）『往来物の成立と展開』雄松堂出版。
- 市川友三郎（1911）『最新商業簿記 中等教育』宝文館。
- 内山克己（1972）『明治前期実業教育施策史の研究——一名実業教育発達史——』東海大学出版会。
- 梅原 徹（1988）『近世の学校と教育』思文閣出版。
- 江頭 彰（2011）「明治期の簿記教育における財産目録と貸借対照表の作成方法—誘導法的計算構造との関連において—」『日本簿記学会年報』第 26 号，99-107 頁。
- 内山克己（1972）『明治前期実業教育施策史の研究——一名実業教育発達史——』東海大学出版会。
- 大石善四郎（1911）『実用商業簿記』博文館。
- 太田哲三（1956）『会計学の四十年』中央経済社。
- 小倉榮一郎（1962）『江州中井家帖合の法』ミネルヴァ書房。
- 河原一夫（1977）『江戸時代の帳合法』ぎょうせい。
- 教育史編纂会（1964/65）『明治以降教育制度発達史』全 14 巻，教育資料調査会（龍吟社版 1938/39 年刊の重版）。
- 工藤栄一郎（2011a）『会計記録の基礎』中央経済社。
- 工藤栄一郎（2011b）「会計技術の知識化と社会化」『産業経理』第 71 巻第 2 号 76-88 頁。
- 倉沢 剛（1973）『学制の研究』講談社。
- 倉沢 剛（1975）『教育令の研究』講談社。

- 倉沢 剛（1978）『学校令の研究』講談社。
- 黒澤 清（1990）『日本会計制度発展史』財経詳報社。
- 黒田茂次郎・土館長言（1906）『明治学制沿革史』金港堂書籍。
- 啓成社[編]（1910）『師範学校規程並教授要目』啓成社。
- 児玉善仁（1993）『ヴェネツィアの放浪教師：中世都市と学校の誕生』平凡社。
- 国立教育研究所[編]（1973）『日本近代教育百年史 九 産業教育（1）』国立教育研究所。
- 兒林百合松（1918）「簿記教授要目ノ改訂ニ就イテ」『経理学研究』第2号，30-41頁。
- 佐藤仁壽（1912）『実用主義 各科教授法新論』桑原友次郎。
- 佐野善作（1925）『日本商業教育五十年史』東京商科大学。
- 鈴木孫彦・近藤英三（1909）『新案商業簿記』宝文館。
- 鈴木孫彦・近藤英三（1911）『新案商業簿記提要』宝文館。
- 玉置紀夫（1994）『日本金融史——安政の開国から高度成長前夜まで——』有斐閣。
- 玉置紀夫（2002）『起業家福澤諭吉の生涯——学で富み富て学び——』有斐閣。
- 田尻常雄・西郷齊員（1906）『最新 商業簿記教科書』商業学会。
- 辻本雅史[編]（2010）『知の伝達メディアの歴史研究—教育史像の再構築—』思文閣出版。
- 仲 新（1949）『近代教科書の成立』講談社。
- 長友千代治（2002）『江戸時代の図書流通』思文閣出版。
- 永広繁松・小本音次郎（1911）『師範学校 簿記教科書』光風館。
- 名古屋商業学校（1907）『商業簿記』金港堂書籍。
- 西川孝治郎（1971）『日本簿記史談』同文館出版。
- 西川孝治郎（1982）『文献解題 日本簿記学生成史』雄松堂出版。
- 西川 登（1993）『三井家勘定管見——江戸時代の三井家における内部会計報告制度および会計処理技法の研究——』白桃書房。
- 西川 登（1996）「社史に見る西洋式簿記の導入」『商経論叢』第31巻第3号，99-135頁。
- 西川 登（2004）「日本産業の近代化と簿記—洋式簿記法の導入と在来簿記法—」『日本簿記学会年報』第19号，38-43頁。
- 福澤諭吉[訳]（1873/74）『帳合之法』（初編／二編）慶應義塾出版局。
- 藤井康之（2008）「簿記関係各種学校の変容」，土方苑子[編]『各種学校の歴史的研究—明治東京・私立学校の原風景—』東京大学出版会，175-198頁。
- 古館市太郎（1910）『新撰 簿記教科書』大倉書店。
- 簿記学研究会（1908）『簿記世界』第10巻第7号。
- 星野太郎・森富治郎（1909）『商業簿記』三友書院。
- 細谷新治（1990/91）『商業教育の曙』（上巻／下巻）如水会。

- 牧野吉五郎（1968）『明治期啓蒙教育の研究』御茶の水書房。
- 三島為嗣（1873）『造幣簿記之法』（雄松堂により 18981 年に復刻）。
- 茂木英雄（1908）『甲種程度商業簿記教科書』同文館。
- 森川治人（2004）『明治期における商業教育の教育課程の形成と展開』雄松堂出版。
- 文部省（1875/76/77/78/79/80）『文部省第 3 年報～第 8 年報』文部省。
- 文部省（1956）『産業教育七十年史』雇用問題研究会。
- 文部省（1972）『学制百年史』（資料編）帝国地方行政学会。
- 文部省実業学務局（1934）『実業教育五十年史』実業教育五十周年記念会。
- 吉田良三（1911）『甲種商業簿記教科書（上・中・下）』（第 3 版：1912 年）同文館。
- Burke, P. （2000） *A Social History of Knowledge: from Gutenberg to Diderot*, Oxford.
（井山弘幸・木戸淳[訳]『知識の社会史』新曜社，2004 年）。
- Kudo, E. and H. Okano （2011） “Japan: Part One; Unutil the 1930s,” in Previts, G., P. Walton and P. Wolnizer eds, *A Global History of Accounting, Financial Reporting and Public Policy: Asia and Oceania*, Bingley, pp.171-185.
- Dore, R. P. （1965） *Education in Tokugawa Japan*, London. （松井弘道[訳]『江戸時代の教育』岩波書店。）

第2章 複式記入の本質

泉 宏之（横浜国立大学）

I はじめに

複式簿記を学ぶ際には、貸借記入原則の理解が不可欠である。多くの簿記書においては、表現に若干の相違はあるが、おおむね貸借記入原則は次のように示されている。

【図表 1】

資 産		負 債	
増加	減少	減少	増加
費 用		資 本	
発生	消滅	減少	増加
		収 益	
		消滅	発生

すなわち、勘定を、資産、負債、資本、収益、費用の五つに分類し、それぞれに増加と減少（発生と消滅）を借方と貸方のどちらに記入するのかを示している。ここでは、五つの記入原則があると思われる。

このような貸借記入原則が成立するのは、複式記入を行うからである。複式記入とは、単純取引を前提にすれば、「ある勘定の借方と別の勘定の貸方に、同一金額を記入すること」である⁽¹⁾。二つの勘定の借方のみ、あるいは、二つの勘定の貸方だけに記入されることはなく、必ず借方と貸方への反対の記入が行われる。

複式簿記を教える側からすると、貸借記入原則をいかに説明するのが求められる。言い換えれば、どのような考え方に基づいて複式記入が行われているのかを説明することであり、勘定理論（勘定学説）に言及することになる。

その場合、いくつかの説明方法があり得る。本稿は、それらのうちの一つである筆者が行っている説明の内容を紹介することを目的としている。要点を先に述べると、複式記入の本質（なぜ二つの記録を行うのか）を、「財産の増減」と「増減の原因」として捉え、借方と貸方への記入が成立することを説明している⁽²⁾。

Ⅱ 単式簿記

簿記は、記録を行う際に、いくつの記録を行うかによって、一つだけ行う単式簿記と、二つ行う複式簿記（単純取引を前提）に分類される⁽³⁾。ここでは、複式簿記の説明の前に、単式簿記を取り上げる。

単式簿記とは、単一財（一種類の財産）を記録の対象とし、その増減のみの記録を行う簿記である⁽⁴⁾。すなわち、単式簿記では「財産の増減」のみが記録され、その「増減の原因」は体系的には記録されない⁽⁵⁾。これを勘定形式で示すと次のようになる⁽⁶⁾。

【図表 2】

財 産	
財産の増加	財産の減少

Ⅲ 複式簿記（単一財の場合）

複式簿記が単式簿記と異なるのは、「財産の増減」に加えて「増減の原因」が同時に記録される点である。通常、複式簿記では複数財（様々な財産）を記録の対象としているが、ここでは、単一財のみを記録の対象としている場合を考えてみる。その場合には、財産の増加が生じると必ずその増加原因が生じ、また、財産の減少が生じると必ず減少原因が生じる。これを、複式記入にしたがって示すと、次のようになる。なお、ここでは単一財を記録の対象としているため、財産としての勘定は一つであるが、原因の勘定は一つとは限らず、複数設けられることになり、減少原因は借方、増加原因は貸方に記録されることを示している。

【図表 3】

財 産		原 因	
①財産の増加	②財産の減少	③財産の減少原因	④財産の増加原因

すなわち、勘定記入の組み合わせとしては、①－④、②－③の二種類が考えられる。この「財産の増減」と「増減の原因」との記録に、複式記入の本質があると考えられる。

Ⅳ 複式簿記（複数財の場合）

複数財を記録の対象としている複式簿記では、単一財の場合と異なる点が生じる。単一財では「財産の増減」と「増減の原因」が常に結びついて生じているが、複数財の場合には、財産相互間において増加と減少が生じる場合（純財産が増減しない場合）があり、そのときには原因の記録は行われない⁽⁷⁾。

このような取引の場合でも、原因の記録を行うことは可能ではある。「備品を購入し、

現金 100 を支払った」取引について、以下のように二つの仕訳を行えばよい。

① (借) 備 品 100 (貸) 現金支払い 100
 ② (借) 備品購入 100 (貸) 現 金 100

①の貸方「現金支払い」と②の借方「備品購入」とが、原因の記録ということになる。しかし、通常の複式簿記ではこのような取引の場合には、上記のような処理は行わず、以下のように仕訳する。

(借) 備 品 100 (貸) 現 金 100

この場合、原因の記録は行われておらず、財産の増加と減少のみが記録されている。このことから、複式簿記では、純財産が増減したときにのみ原因の記録を行っており、それは、個々の財産の増減の原因ではなく、「純財産の増減の原因」となる。

【図表 4】

財 産		原 因	
①財産の増加	②財産の減少	③純財産の減少原因	④純財産の増加原因

すなわち、勘定記入の組合せとしては、①－④、②－③、①－②の三種類が考えられる⁽⁸⁾。前の二つは、単一財の場合と同様であるが、複数財の場合には①－②のケースも生じ、複式簿記ではそれらの勘定記入が行われることとなる。

V 貸借記入原則

複式記入の本質が「財産の増減」と「純財産の増減の原因」であるとすれば、資産、負債、資本、収益、費用に分類されるそれらの勘定は、いずれに属することになるのであろうか。

資本等式を前提にすれば、次のように説明することができる。資産および負債は、それぞれ積極財産（プラスの財産）と消極財産（マイナスの財産）として、ともに「財産の勘定」と位置づけられる⁽⁹⁾。その両者の差額としての資本の勘定は、純財産の金額的な大きさを示している。仮に、資本の勘定は純財産の金額的な大きさのみを示せばよいのであれば、資本金勘定のみを設ければよいことになるが、それ以外の勘定も設けられる。また、純財産は、資本取引（元手部分の取引）または損益取引（営業活動としての取引）の結果として増減する。個人企業の場合は、資本金勘定の他、損益取引に関する増減については収益および費用の勘定を設けて記録している。さらに、株式会社においては、それに加え資本取引に関する増減についても資本金以外の勘定を設けて記録している。すなわち、資本に属する勘定は、純財産の金額的な大きさを示すとともに、純財産の増加または減少の「原因の勘定」として位置づけられ、収益と費用は、資本の勘定の一部（下位勘定）とし

て位置づけられる⁽¹⁰⁾。なお、純財産の増加および減少原因のうち、損益取引にかかわるものを、収益および費用として記録するのは、それらの差額として利益（あるいは損失）を計算するためであると考えられる。

【図表 5】

資産	－	負債	=	資本	資本取引
					損益取引（収益，費用）
[積極財産]		[消極財産]		[純財産（の大きさ）]	
〈財		産〉		〈原	因〉

複式記入の本質から考えると、貸借記入原則は資産、負債、資本、収益、費用のそれぞれにあるのではなく、【図表 4】で示した「財産の勘定」と「原因の勘定」の二つがあるだけといえる。それを示すと、以下のようになる。

【図表 6】

資 産		負 債	
財産の増加	財産の減少	財産の増加	財産の減少
		資 本	
		純財産の減少原因	純財産の増加原因
費 用		収 益	
純財産の減少原因	純財産の増加原因	純財産の減少原因	純財産の増加原因

ここで注意を要するのは、負債と費用であると思われる。負債については、【図表 1】では「借方：減少，貸方：増加」と示されているのに対して，【図表 6】では，「借方：財産の増加，貸方：財産の減少」と示され，負債が通常記入される貸方を比べると「増加」と「減少」と表現が逆になっている。【図表 1】では，単に残高が生じる貸方を「増加」と表現しているが，【図表 6】では，負債は消極財産であるため（財産の）「減少」と表現しているのであり，実際の記入が貸借逆になるということではなく，同様である。

費用については，【図表 1】では，「借方：発生，貸方：消滅」と示されているのに対して，【図表 6】では，「借方：純財産の減少原因，貸方：純財産の増加原因」と示されている。【図表 1】では，費用が通常記入される借方を「発生」と表現しているが，【図表 6】では，費用は純財産の減少原因であるため「減少」という表現をしているのであり，これも実際の記入が貸借逆になるということではなく，同様である。

多くの簿記書に示される【図表 1】の貸借記入原則は，資産，負債，資本，収益，費用の五つの分類を所与のものとして，それぞれの意義を説明した後に，それが記入される貸借を示していると思われる。しかし，なぜその貸借に記入されるのかの言及はなされているとは思われない⁽¹¹⁾。本稿で示した【図表 6】の貸借記入原則は，複式記入の本質を踏

まえて貸借記入が成立することを説明した後に、「何が記録されているのか」を示している。

複式簿記を教える際に願うことは、単に取引の仕訳ができるということではなく、複式記入の本質、「なぜ二つの記録を行うのか」の理解である。

注

(1) 複合取引の場合であっても、取引を単純取引に分けて擬制して考えると、同様のことが言える。

(2) 筆者が示す説明は、勘定理論からすると、物的二勘定学説の資本等式に基づく説明ということができる。なお、他の説明方法との比較や教育の場におけるその説明の妥当性についての検討は、稿を改めることとしたい。

(3) さらに、記録を三つ行う三式簿記がある。井尻雄士『三式簿記の研究』，中央経済社，昭和 59 年。

(4) ここでは、後述する複式簿記との関係を考えて、「財産の増減」としているが、「増減の原因」のみを記録する単式簿記もあり得る。補助簿の多くは単式簿記であり、前者の例として現金出納帳や商品有り高帳，後者の例として仕入帳や売上帳をあげることができる。

なお、単式簿記ではない補助簿としては、独自平均元帳がある。しかし、そこで行われている二面的な記入は、帳簿内での勘定金額の貸借一致を得るために行われる処理であり、本稿で言うところの複式記入の本質とは異なると考えられる。

(5) 二つの単式簿記を同時に行うと、複式記入と同様の記入が行われているように見えることもあり得る。たとえば、「備品を購入し、現金 100 を支払った」場合、備品および現金について、それぞれ単式簿記の記入を行っていると、備品勘定の借方と現金勘定の貸方に 100 が記入される。しかし、これは、あくまでも単式簿記を二つ行っているだけであり、これをもって複式簿記とは言えない。

(6) ここでは、通常の複式簿記に倣い、借方を増加としたが、なぜ増加が借方なのかには言及しない。以後の説明についても同様である。貸方を増加とすれば、全ての貸借が逆の説明になる。

(7) 後述するように、本稿では、「財産の勘定」を資産および負債と考えている。

(8) 形式的には、③－④の組合せも考えられるが、財産の増減が生じていないのに増加原因と減少原因とが結びつくケースであり、原始取引の記録としては成立しない。しかし、原始取引以降に、振替取引や原因記録の修正・変更等として、このような組合せの記入が行われることはあり得る。たとえば、前者の例としては、工業簿記における費用を振り替える取引があり、後者の例としては、資本準備金を資本金に組み入れる取引がある。

(9) 本稿では、「財産の勘定」を資産および負債としているが、貸借対照表等式に基づき資産のみとする考え方、貸借対照表の全て、すなわち、資産、負債、資本とする考え方もある。

(10) 資本は、実在勘定（財産の勘定）として説明されていることが多いと思われる。しかし、本稿では名目勘定（原因の勘定）として位置づけている。

また、収益と費用を資本の下位勘定と位置づけることは、損益計算書を貸借対照表の明細表と位置づけることになり、両者を対等の関係ではなく、主従の関係としてとらえることになる。

(11) 言及はされていないと思われるが、取引 8 要素の結合表を示している場合が多く、資産の借方に増加を記入することが決まれば、他の勘定の記入は決まるとは言える。

第 2 部

簿記の新しい学びの実践とその意義

第3章 会計体操の学習動機に与える影響に関する研究

菅原 智（関西学院大学）

I 問題提起

本研究は、会計体操という教材が、大学の会計初年者の学習動機（モチベーション）に与える影響について調査することを目的としている。

会計を専攻する学生数は、過去 10 数年間にわたり、多くの国で減少してきた。例えば、アメリカ会計学会(AAA)およびアメリカ公認会計士協会(AICPA)が近年公表した報告書「Charting a National Strategy for the Next Generation of Accountants」では、会計を専攻する優秀な学生数が減少しているという問題が述べられている(PCAHE, 2012)。同様の傾向は、オーストラリア(Baxter & Kavanagh, 2012; McDowall & Jackling, 2010; Jackling & Calero, 2006)、ニュージーランド(Tan and Laswad, 2006; Wells, 2005; Fedoryshyn & Tyson, 2003)およびアイerland(Byrne & Willis, 2005; 2003)の文献においてもみられる。アジアでは、こうした傾向を示す新たな根拠として、Nga & Soo Wai Mun (2013)が、マレーシアにおける 30 歳以下の会計専門職の割合がそれ以前の世代の割合に比べて低いことを指摘している。日本では、2014 年の公認会計士（CPA）試験の受験者数が 2009 年にくらべて、50%近く的大幅な減少を見せていることが報告されている（公認会計士・監査審査会：<http://www.fsa.go.jp/cpaob/> : 2015 年 6 月 25 日アクセス）。

こうした背景の下、この減少の理由を特定しようと試みた先行研究がある。それらの研究は、会計を学びたいという学生の学習動機が、会計を専攻するという行動にどのように影響するかを調査している。一般に、特定の職業に就きたいという動機は、個人や社会の影響によって決定され则认为られている（Azjen & Fishbein, 1980 ; Azjen, 2001）。これは Azjen（2001）によって合理的行為理論（TRA）として構築された。彼らは、ある特定の行動を達成しようとする学習動機を決定するのは行動意図であって、学問専攻の選択を含む職業選択の際には特にそうなることを発見した。TRA については、Tan & Laswad（2006）や Jackling & Keneley（2009）が各国のサンプルを用いて TRA の理論構造を検証しており、その結果、学生が会計を専攻するかどうかは、会計に対する関心や会計を学ぶことに対する積極的な姿勢によって影響を受けることが明らかとされた。

また他の先行研究は、いくつかの体験型の技法と教材を用いることで、会計に対する学習動機と学業成績を改善できることを示している。こうした体験型の技法等には、会計コ

ースに設けられているビジネス・シミュレーション・ゲームや革新的な学習システムを用いたり (Marriott, 2004 ; Tanner & Lindquist, 1998)、公認会計士との直接面識を持つことや指導をうけること (Wells, 2013)、あるいはゲスト・スピーカーを招くこと (Metrejean et. al, 2002) などがある。しかしこれら先行研究では、学生の学習動機や学業成績の向上がこれらの方法によって見られたかどうかについては明らかにされていない。

このような背景を踏まえ、本研究では、学生の学習動機や学業成績の向上を目的として実施した、会計体操の教育効果を調査した。身体を動かす活動と教育効果の関係は、会計以外の分野では、注目されてきた (たとえば、Kitchen & Kitchen, 2013 ; Yang et al, 2010)。本研究で採用した会計体操は、独創的な歌詞と体操を用いたユニークな教材である。この会計体操は、簿記・会計の重要な概念をよく分かっておらず、それらの理解が難しいと考えている学生に、容易に伝達する方法として開発されたものである。こうした特徴より、会計体操は、伝統的な方法と比べてユニークな学習環境を学生に提供できると考えられる。

会計体操を授業に組み込むことで、学生は基礎的な会計概念を体操を通して学ぶ機会を得る。現行の教育分野の研究において、身体を動かすことで学習への関わりや積極性が刺激され、学習動機のレベルや、活動・学びに対する関心が高まるとの見解がある (たとえば、Hillman et al, 2009 ; Buddle et al, 2008 ; Price & Rogers, 2004)。それに加えて、体操が学業成績にプラスの影響を与えたとの研究成果もある (たとえば、Hillman et al, 2009 ; Hillman, 2008 ; Coe et al, 2006)。これらの研究と同じように、本研究は、身体を動かすことを基礎とする教育教材としての会計体操が、学生の会計科目に対する学習動機と学業成績にどのような影響をもたらすのか検討することに焦点を当てるものである。

以下、本論文では、上記した問題提起とその背景に続き、研究方法と分析の結果について述べる。次にその分析から生ずる論点を示す。最後に、研究の限界と今後の課題について論じる。

Ⅱ 研究方法：データ収集

本調査の参加者は、日本の中西部に位置する中規模大学で、初級会計科目を履修する商学部 1 年生である。この科目では、15 週に渡って、簿記・会計の基礎について学ぶ。この科目は商学部生にとって必修科目であるが、データを集めた時点では、当該学生は会計を専攻するかは決めていない。全 8 クラス中 5 クラスの教員が当該調査への参加を承認した。当初は、5 クラスから 234 名の学生が参加したが、回答不備によって有効回答数は 223 名（95.2%の有効回答率）であった。

本研究では、会計体操を受けた参加者の学習に動機とその後の学力の変化に与える影響を調査するために準実験法を用いた。そのため、5 クラス中 2 クラスを実験グループ、残る 3 クラスをコントロール・グループとした。2 つの実験グループは、5 クラスからランダムに選定した。実験グループでは、2 クラス 90 人の参加者が、3 週間連続で毎週の授業開始時に 15 分間の「会計体操」に参加した。（図 1 参照）

図 1：会計体操



実験グループでは、基本的な会計用語を並べた歌詞で構成された会計体操のビデオを視聴した。この会計体操を実施するクラス（AE グループ）では、授業担当者に加えて 2 人の指導員が、会計体操のやり方や歌詞について 15 分間にわたって説明した。会計体操を実施している間、本研究の研究者が作成した会計体操の解説資料やイラストを教室前方のホワイトボードに掲示した（図 2 参照）。これに対して、他のクラスの 133 人の参加者は、コントロール・グループ（Non AE グループ）に割り当てられ、会計体操には参加しなかった。実験グループの学生には、会計体操の簡単な説明や歴史、会計体操の動画 (http://www.youtube.com/watch?v=B8ApJ5krf_U) や会計体操発明者の Web サイトへのリンク (<http://www.yamasaki-cpa.com/taisou/index.html>) や会計体操の歌詞を記載したチラシを 1 枚配

布した。

本研究において会計体操を採用した理由は、会計士の山崎隆弘氏の作成した会計体操が革新的な教材と考えたからである。山崎氏は、福岡で会計事務所を経営しており(<http://www.yamasaki-cpa.com/taisou/index.html>)、楽しい活動を通じて会計やビジネスに関心を持ってもらいたいという強い思いから会計体操を世に送り出した。この会計体操を教材に選んだのは、刺激的な教材を用いることが学生のモチベーションや学力に及ぼすかを調査するという筆者の研究目的に合致すると考えたからである。教育者の視点から見ると、会計体操は歌と体操を用いたユニークな教材である。また、会計体操は、会計に対する面白いイメージを持たせることで、会計の授業での至高体験をさせるのに適していると考えられる。独自の歌詞と身体の動きを用いることで、会計体操は伝統的な手法に比べてユニークな学習環境を作り出すことができる。とはいうものの、会計体操は、決して学習の本筋から外れた突飛なものではない。会計がビジネスや個人の財政の管理にどのように用いられているかを伝えるものなのである。

図 2：指導教材とイラスト



事前調査と事後調査は、会計体操の効果を測定するために、両グループの学生に対して研究者自身の作成した質問票を用いて実施した。これらの調査は 2013 年 5 月 10 日と 2013 年 6 月 7 日にそれぞれ実施した (表 1 参照)。

表 1：準実験法

学生グループ	AE 学生 (実験グループ) 会計体操を受ける学生 (2 クラス、90 名が参加)	NonAE 学生 (コントロール・グループ) 会計体操を受けない学生 (3 クラス、133 名が参加)
調査スケジュール		
第 1 週 (2013 年 5 月 10 日)	1) 事前調査	1) 事前調査
第 2 週	1) 通常の授業	1) 通常の授業

(2013 年 5 月 17 日)	2) 会計体操に関する印刷物の配布 3) 授業開始時に 15 分間の会計体操ビデオ 上映と体操指導	
第 3 週 (2013 年 5 月 24 日)	1) 通常の授業 2) 授業開始時に 15 分間の会計体操ビデオ 上映と体操指導	1) 通常の授業
第 4 週 (2013 年 5 月 31 日)	1) 通常の授業 2) 授業開始時に 15 分間の会計体操ビデオ 上映と体操指導	1) 通常の授業
第 5 週 (2013 年 6 月 7 日)	1) ミニクイズと事後調査	1) ミニクイズと事後調査

参加者の人口統計は表 2 のパネル A に示されている。このデータは事前調査から得たものであり、事前調査では、年齢、性別、日本の学生か留学生か、会計関連職への志望度、会計への関心についての詳細について調査した。会計関連職への関心と会計への関心については、1 がまったく当てはまらない、5 がとてもよくあてはまるとした 5 段階リッカート尺度を用いた。また、AE グループと Non AE グループの学生の相違を、各人口統計要素の点から比較するために、いくつかの予備分析を行った。マン・ホイットニーの U 検定の結果、AE グループの学生 (Md=18.00、n=90) と Non AE グループの学生 (Md=18.00、n=133) は年齢の点で顕著な違いがあることが示された ($U=5123.5$ 、 $z=-2.676$ 、 $p<.01$ 、 $r=.179$)。年齢の中央値は、AE グループの学生の方が高かった。さらに、 χ^2 検定によれば、AE グループと Non AE グループの学生では、性別の度数に顕著な相違が見られた($\chi^2(1, n=223) = 5.539$ 、 $p=.019$ 、 $\phi=-.167$)。AE グループに比べて、Non AE グループの女性の数の方が顕著に多い。上記 2 つの特性は、以下の主要な分析において無視してはならないものである。

表 2：記述的情報

パネル A：学生の人口統計

	AE 学生	Non AE 学生	合計	予備テスト
学生数	90 (40.4%)	133 (59.6%)	223 (100.0%)	
平均年齢 (Std. Dev.)	18.60 (1.782)	18.18 (.672)	18.35 (1.255)	MWU ^a = 5123.5
最小	18	18	18	$z = -2.676$ (.007)***
最大	32	23	32	$r = .179$
中央値	18.00	18.00	18.00	
性別				
男性	68 (75.6%)	79 (59.4%)	147 (65.9%)	$\chi^2 = 5.539^b$ ($p = .019$ /
女性	22 (24.4%)	54 (40.6%)	76 (34.1%)	$\Phi = -.167$)**
学生身分				
日本人学生	87(96.7%)	130(97.7%)	217(97.3%)	$\chi^2 = .004^b$ ($p = .947$ /
留学生	3(3.3%)	3(2.3%)	6 (2.7%)	$\Phi = .033$)
会計関連職志望度 ^d (Std. Dev.)	2.93 (.871)	2.98 (.871)	2.94 (.886)	-.499 ^c (.618)

会計への関心度 ^d	3.56	3.50	3.53	472 ^e
(Std. Dev.)	(.874)	(.877)	(.874)	(.637)

パネル B：担当教員の人口統計

クラス	A	B	C	D	E	合計
カテゴリー	会計体操	会計体操	コントロール	コントロール	コントロール	
(学生数)	(49)	(43)	(50)	(40)	(41)	(223)
教員の職位	実務家	准教授	教授	実務家	准教授	
教員の性別	女性	男性	男性	男性	男性	
教員の年齢	30代	40代	60代	50代	30代	

*** 有意水準 1%、** 有意水準 5%

a データがパラメトリック検定の仮定に反したため、マン・ホイットニーの U 検定を適用した。

b 仮説検定を行ったが特に反するところはなかったため、 χ^2 検定を適用した。

c 等分散と推定されたため、t-検定を実施した。他の仮定も確認したが、特に反するところはない。

d 参加者の反応を 1（まったく当てはまらない）から 5（とてもよく当てはまる）で示した 5 段階リッカート尺度を用いた。

さらに、表 2 のパネル B は、参加者の毎週の授業を担当している教員の人口統計情報である。本研究では、実験教室を 2 つ（教室 A、B）、コントロール教室を 3 つ（教室 C、D、E）設定しており、それぞれの授業は異なる教員が担当している。教員 5 名のうち、1 名は女性、4 名は男性である。年齢は、2 人が 30 代、その他、40 代、50 代、60 代がそれぞれ一人ずつである。彼らの職業や役職は様々で、2 人は実務に携わる会計士、残りは准教授、教授である。これらの個人の特性（年齢、性別、職業、教育経験や教育能力など）は、会計体操の効果には関係なく、モチベーションとミニクイズの成績に影響すると思われる。そのため、これらの特性がどのような影響を与えるのか確かめなければならない。

III 質問票の作成

本研究は、2 つの研究目的のもと、質問票調査を実施するにあたって下記の質問項目を用意した。

1 学習動機

第 1 に、本研究を遂行するにあたって、参加者の学習動機を測定するために、科目の興味度調査（Course Interest Survey: CIS）を用いた。CIS は特定の教育場面における個人のモチベーションを測定するものである（Keller, 2010）。もともとは、CIS は、注意－関連性－自信－満足（ARCS）モデルによって示された理論的基礎に対応するものとして開発されており、授業に対する学生の反応を見るために設計されたものである（Keller, 2010 ; 1987）。ARCS モデルは、モチベーション概念を 4 グループに分類している。この 4 グループは、学習におけるモチベーションの 4 つの重要な特徴を示している（Keller, 2010）。このモデルは、モチベーションを刺激し、維持するための戦略を練る場合にも用いられている。本調査で

は、学生の学習活動に含まれている特定の 4 要素（注意・関連性・自信・満足）を明確に把握するために ARCS モデルを用いている。表 3 は学習動機に影響を与える ARCS モデルの 4 つの構成要素の詳細を示している（Keller, 2010）。ARCS モデルは、これまでの数多くの研究で利用され、その信頼性が立証されている（Keller, 2010）。しかし、先行研究の中で、このモデルを会計および会計教育研究に適用したものは存在しない。

表 3 : ARCS モデルの主分類枠、定義（Keller, 2010）

指標	定義
注 意	学習者の関心を獲得する。学ぶ好奇心を刺激する。
関連性	学習者の肯定的な態度に作用する個人的ニーズやゴールを満たす
自 信	学習者が成功できること、また、成功は自分たちの工夫次第であることを確信・実感するための助けをする
満足感	（内的・外的）報奨によって達成を強化する

日本では、CIS は、オリジナルの英語版から日本語版に翻訳されたものが刊行されている（鈴木, 2010）。今回の調査にあたっては、信頼性を確保するために翻訳版を用いた。本調査では、参加者の授業に対する学習動機は、CIS を用いた事前・事後調査により測定した。CIS は、ARCS モデルにおける学習モチベーションに関する 4 つの構成要素のそれぞれを測るために、34 項目から構成されている。学生はそれぞれの質問に対して、1 をまったく当てはまらない、5 をとてもよく当てはまるとする 5 段階リッカート尺度に基づき回答した。ARCS のそれぞれの構成要素は、事前・事後調査の双方について得点化ガイドを用いて算定した。そして、両調査における点数の差を比較することで、会計体操の実施によって学習動機がどれだけ変化したのか明らかにすることを試みた。

2 ミニクイズ

第 2 に、ミニクイズは、会計体操が、学生の学習成果としての成績にどのような影響を与えるのか調査することを意図したものである。会計体操が、歌詞に含まれている基本の会計専門用語を記憶する手助けとなり、ミニクイズでの好成績につながるかを調査するというものである。このミニクイズは、事後調査でのみ実施した。クイズは穴埋め形式で、借方、貸方、資産、負債といった会計の基本専門用語について回答していくものである。これらの用語はすべて会計体操の歌詞に含まれており、満点は 10 点である。そして、このミニクイズでの得点が高い学生ほど、より効率的に学習できていると考えた。

図3：ミニクイズ

貸借対照表の右側は、会計用語では（ ）と呼ばれ、また左側は（ ）と呼ばれる。資産は貸借対照表の（ ）側に記載される項目の総称で、例えば（ ）や（ ）などが具体的な科目として記載される。負債は貸借対照表の（ ）側に記載される項目の総称で、例えば（ ）や（ ）などが含まれる。資本は貸借対照表の（ ）側に記載される項目の総称で、例えば（ ）などがある。

3 人口統計項目

質問票の最終章では、参加者に、年齢、性別、日本の学生か留学生か、会計に関する職業への志望度、会計への関心に関連する人口統計的特性を尋ねている。これらの質問項目に対する回答は、質問票回答者の統計学的特徴を示すとともに、AE グループと Non AE グループの学生間の同質性を測定する際に用いた。

IV 分析結果

表4は、会計体操による学習動機がどのように変化したかを調査するためのウィルコクソンの符号順位検定の結果を示している。この分析では Keller の4つの CIS 指標が用いられ、各学生グループ別で事前と事後調査の値を比較した。分析結果によれば、会計体操を受講した学生の4つの CIS 指標には統計上の有意な差異は見られなかったが、会計体操を受講しなかった学生には、注意、関連性、満足度の3つの値で有意な差異が見られ、そのいずれの値も、事後調査の方が事前調査よりも低い結果となっていた。

表 4：ウィルコクソンの符号順位検定の結果^a

パネル A: AE 学生の結果

AE 学生 (90)						
CIS 指標	平均値 (標準偏差)		50 パーセンタイル値		ウィルコクソンの符号順位検定	効果量
	事前調査	事後調査	事前調査	事後調査	Z (p-value)	r
注意	26.80 (4.72)	27.00 (4.84)	26.00	27.00	-.613 (.540)	0.045
関連性	32.05 (5.33)	32.21 (5.64)	32.00	33.00	-.067 (.946)	0.005
自信	28.02 (3.84)	27.74 (3.90)	28.50	28.00	-1.049 (.294)	0.078
満足度	29.60 (4.45)	29.57 (4.93)	30.00	30.00	-.738 (.460)	0.055

パネル B: Non AE 学生の結果

Non AE 学生 (133)						
CIS 指標	平均値 (標準偏差)		50 パーセンタイル値		ウィルコクソンの符号順位検定	効果量
	事前調査	事後調査	事前調査	事後調査	Z (p-value)	r
注意	25.99 (4.85)	25.23 (4.93)	26.00	25.00	-3.481 (.000)***	.216
関連性	33.03 (5.33)	31.76 (4.98)	33.00	32.00	-3.737 (.000)***	.231
自信	27.72 (4.19)	27.28 (3.81)	28.00	27.00	-1.278 (.201)	.078
満足度	29.03 (4.82)	27.89 (4.58)	28.00	28.00	-3.190 (.001)***	.199

*** 有意水準 1%

表5はマン・ホイットニーの u 検定の結果を示している。この検定は、会計体操を受けた学生グループと受けていない学生グループのミニクイズのスコアの差を検定する分析手法である。結果は、会計体操を受けていない学生グループの中央値が、会計体操を受けた学生の中央値より有意に高いことが明らかとなった。

表 5: ミニクイズのマン・ホイットニーの U 検定

ミニクイズ得点 (人数)	平均値 (標準偏差)		50 パーセンタイル値		マン・ホイットニーの U 検定 Z (p 値)	効果量 r
	AE 学生 (90)	Non AE 学生 (133)	AE 学生 (90)	Non AE 学生 (133)		
	6.91 (2.48)	8.36 (2.397)	7.00	10.00	3744.50 -4.933 (.000)***	.233

*** 有意水準 1%

表6は一元配置分散分析の結果を示している。この分析は、上記の表5の分析結果を一步進め、5クラスそれぞれのミニクイズのスコアの平均値を比較する方法である。結果はAクラスのスコア平均値のみが他の4クラスの平均値よりも有意に低いことが明らかとなった。

表 6: 各教室におけるミニクイズの一元配置分散分析

教室	A	B	C	D	E	Total
Category	Experience	Experience	Control	Control	Control	
Mean Score of Mini	5.82	8.28	8.31	8.21	8.59	7.78
Quiz (Std. Dev.)	(2.126)	(2.219)	(2.808)	(2.435)	(1.789)	(2.528)

F (4, 218) = 11.655, P 値 < .01 (.000)***

*** 有意水準 1%

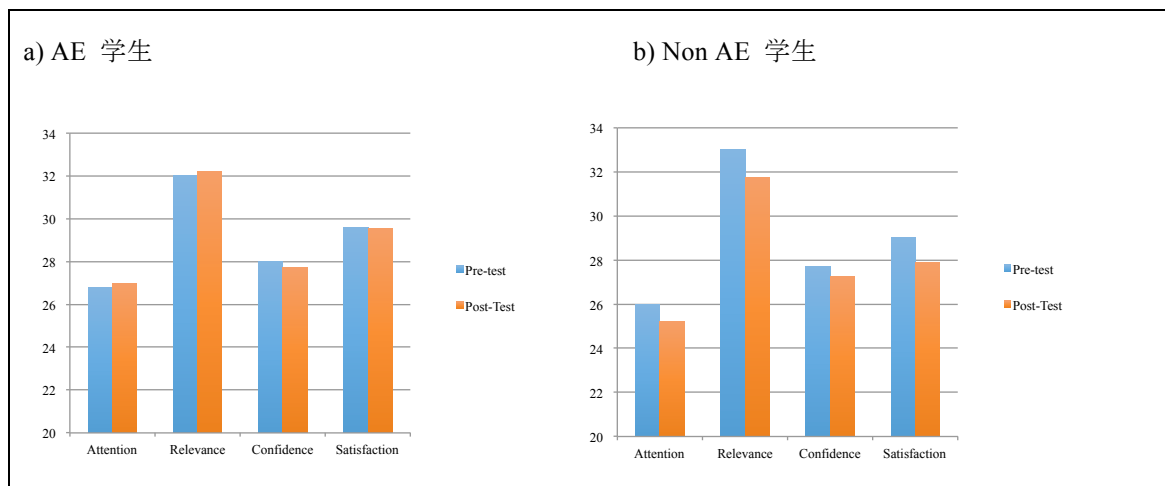
人口統計の集計において明らかとなった AE 学生と Non AE 学生のグループの非同質性について、追加的な検証を行った。この2グループを比較したとき Non AE 学生グループのほうが AE 学生グループよりも統計的に有意に女性の数が多く、また、AE 学生グループの年齢構成が Non AE 学生グループより高いということが明らかとなっていた。これらの性別と年齢がグループによって違うことが、両グループの学習動機の4指標とミニクイズの結果の違いに影響を与えているか否かについて確認する必要があった。

そこで、追加的にウィルコクソンの符号順位検定とマン・ホイットニーの u 検定を用いて調査したが、これらの結果により、性別と年齢の差による2つの従属変数への有意な影響は見出すことができなかった。

V 解釈

分析の結果により、第 1 に、会計体操は初年次の会計を学ぶ学生の学習動機に重要な影響を及ぼすことが明らかとなった。確かに、会計体操に参加した機会を学生に与えることでは、Keller の CIS で測定した学習動機は、高まるということを統計的に示すことはできなかったが、少なくとも、会計体操に参加した学生の学習動機を下げるということもなかった。逆に、会計体操に参加しなかったグループの学生は、同期間を通して、いくつかの学習動機の指標が統計的に低下したことが判明した。

図 4: CIS 指標の結果



結果として、本研究で採用した会計体操についても、先行研究が示してきた、いわゆる学習過程で体を物理的に動かすことが、学習動機や科目に対する注意力を維持する役割を果たすという結果 (Hillman et al., 2009; Buddle et al., 2008; Price & Rogers, 2004 など) を証明したことになる。加えて、独創的な会計体操を単調な簿記の授業に取り入れることで、学生が至高体験を経験し、会計に対する学習動機を高めたと解釈することもできる。このような現象は、先行研究で示されている至高体験を得ることで学習者の本質的学習が誘発されるという研究結果 (Vallerand et al., 1992; Csikszentmihalyi, 1975; Maslow, 1962) と通じるところがある。ただし本研究では、CIS 指標のうち自信の数値については会計体操の効果は見られなかった。会計体操に参加した学生も参加しなかった学生も、事前調査と事後調査の自信の指数に統計的な変化は発見できなかった。

異なる教師が担当したことが事前調査と事後調査の数値の変化に影響を与えたと考えられる点については、追加的な分析によって、その影響を否定できると解釈できた。会計体操を実施した実験グループのクラス A と B の学生は、教師が違うにもかかわらず、CIS 指

標の平均値が事前調査と事後調査で低下することはなかった。これに対して、会計体操を実施しなかったコントロール・グループのクラス C と D と E の学生は、4 つの CIS 指標のうちどれかひとつの指標が事前調査から事後調査の間で低下していた。この結果により CIS 指標の変化に影響を与えたのは、担当する教師の影響が異なることによるものでないとする一つの証拠を示していると考えることができる。更に、会計体操を実施する段階ではビデオやポスターなどを異なる教室でも共通して利用することで、会計体操の教育効果の同質性を確保することに努めた。これにより得られた結果は、教える教師個別の要因による影響を弱め、会計体操本来の効果が発揮され、学生の学習動機の維持に役立ったと解釈される。

逆に、会計体操に参加した学生のミニクイズの結果は、参加しなかった学生の結果より統計的に低い数値であることがわかった（表 6 を参照）。先行研究でも、この体を動かすことを応用した教育と成績との関係については、一定の結論が得られている訳ではない。Hillman et al. (2009) は、フィジカルな運動と成績の正で有意な関係の存在を示していたが、本研究では、同様の結果は得られなかった。そこで、本研究では追加的な分析として、成績に関する異なる教員の効果を調査してみた。結果は、クラス A の学生の成績のみが、他の 4 クラスの学生の数値よりも有意に低かった。クラス B は同じ会計体操を実施したクラスであるにもかかわらず、成績は C, D, E クラスの学生の成績の平均値と差はみられなかった。これにより、クラス A と B の成績の違いは、会計体操を実施したことによるものでないと解釈することができた。先行研究では Lindner (2002) が、学生のフィジカルな運動と成績の点数には相関関係が存在しないとも指摘している。結果として、会計体操は学習動機を維持することには有効であるが、ミニクイズなどの成績には有効な結果を及ぼすということを示すことが出来なかった。

この結果には 2 つの解釈が可能である。一つは、会計体操は、成績のような実際の学習行動の結果を改善するような強い刺激を提供しないと考える方法である。教室でのフィジカルな運動は、ある学生グループにはとても望ましい状況であるかもしれないが、他の学生グループには張りつめた学問の緊張感を乱すような効果を与えてしまうという諸刃の剣のような効果なのかもしれない (Zapalska & Dabb, 2002; Grasha, 1994 など)。会計体操によって生み出される会計が簡単で面白いというイメージは予想とは逆の効果をもたらし、他の学生の注意力を削ぐ効果を生んでいると考えることもできる。

二つ目の解釈は、会計体操の実際の行為結果に対する影響が発現するのは、短期間でははっきりとわからないかもしれないと考える方法である。会計体操を長期的に体験すれば、学生の成績や会計の本質的関心を高めることにつながるかもしれない。しかし先行研究においては、本研究で成績を測定するときに用いた専門用語や事実上の知識、基本的な概念や原則の理解には、講義形式の学習方法のほうが、シミュレーションやゲームよりも効果的であるとの研究結果も存在する (Anderson & Lawton, 2009)。とはいうものの、もし会計

体操が学生の学習動機を高められれば、その後の人生で成績も改善する可能性もある。なぜなら、学生が会計に真剣に取り組むようになるかもしれないからである。学習動機を高めることはそういう意味でも重要なことである。先行研究によれば、若者は職業や労働環境に関する自分の印象や不十分な情報、不正確な事実をもとに決定する傾向にあると言われている (Greenhaus, 2000; Hildebeital, 2000)。このような見解に基づけば、会計教育者は、学生の会計に対する印象が前向きで長続きするような教育環境を提供できるように工夫することが必要である (Baxter & Kavanagh, 2012)。本研究では、会計体操により会計初学者の学習動機が適切に保持されることが明らかとなった。今後、彼らの高い学習動機によって、会計を専攻科目として選択したことが正しかったと確信し、同時に会計に関わる職業選択をすることにつながることを期待している。

VI 結論

本研究では、日本の大学の商学部で学ぶ会計初学者を対象として会計体操の学習動機に対する影響を調査した。実証結果では、会計体操が大学で会計を学ぶ初学者の学習動機を高く保持する効果のあることが明らかとなった。CIS によって測定した学習動機は、会計体操に参加しなかった学生の間では低下したことが統計的に証明された。

大学入学間もない彼らが会計に関わるキャリアについて考え始める時期にいることを考えれば、初学者の会計に対する学習動機を確保できる教材はとても貴重であるといえる。この効果により、会計を専攻する学生数の減少を食い止めることにつながるとも考えられる。

本論文では、特定のひとつの教材の効果について注目したが、他の教材が同じような学習動機や学業成績の達成にどれほど効果を有するかについても、新たな研究として実施していることも興味深い。近年、高等教育において、シミュレーションやゲームを用いた学習アプローチの利用が大きく注目されている (Lean et al., 2006; Feinstein, 2001)。会計体操と同様に、シミュレーション・ゲームや体験学習の形態を取る様々な教材が、講義のような伝統的な学習形態と比べて、当該科目に対する前向きな態度を形成し、楽しい活動を提供するという理由で、学生の学習動機を高めると考えられている (Anderson & Lawton, 2009; Albrecht, 1995)。

しかしながら、本研究では、会計体操というユニークな学習教材の実施と学生の学習成果としてのミニクイズの成績には相関関係があることを示すことはできなかった。先行研究においても示されていることではあるが、用語や事実上の知識、基本的概念や原則などを学生に教えるには、学習動機の向上に焦点を当てた方法よりも、講義が最も効果的な手段であるという見解も見られる (Anderson & Lawton, 2009)。会計体操の実施によって起こる認知の変化がどのように実際の学習成果や学術的な達成につながるかのプロセスの研究

は、また今後の研究に委ねることになる。

研究方法論に関していえば、本研究は日本のひとつの大学でのある 1 時点におけるデータ収集に依存している。データはより長期的に収集されるべきであり、他の大学や別の時点でのデータも収集し、比較検討すべきである。また、本研究のサンプルは、これまで会計を学んだことのない初学者を対象としていたが、既に会計を学んだことのある学生を対象に、当該会計体操を実施し効果を検証するもの興味深い。このような研究の拡張により、今回の結果が一般化されることが望ましい。インタビューや観察法などの質的データを利用したデータ収集方法を応用できる余地も生じる。

大学の教育カリキュラムにおいて、会計体操の実施可能性も大きな問題である。複数のワークショップや学会において本研究の成果を発表する機会があったが、ある国ではこのような会計体操の実施は受け入れられないという意見も耳にした。先行研究においても、ある文化圏においては、体操やスポーツは高度な学習成果を達成するためには、あまり好ましいとはいえない邪魔なものとしてみなされる傾向があると言われている (Lindner, 2002)。このような文化的特徴や相違を調査するのも将来の研究の別の方向性であるとも言える。

謝辞

本論文を作成するにあたり、広島修道大学 菅尾尚代教授および同大学政岡孝宏准教授に、主にデータ収集についてご協力を賜りました。ここに感謝の意を表します。

参考文献

- Albrecht, W. D. (1995) A Financial Accounting and Investment Simulation Game, *Issues in Accounting Education*, 10(1), pp.127-141.
- Anderson, P. H. and L. Lawton (2009) Business Simulations and Cognitive Learning: Developments, Desires, and Future Directions, *Simulation and Gaming*, 40(2), pp.193-216.
- Azjen, I., (2001) Nature and operations of attitudes, *Annual Review of Psychology*, 52(1), pp.27-58.
- Azjen, I., and M. Fishbein, (1980), *Understanding Attitudes and Predicting Social Behaviour*, Prentice Hall: Englewood Cliffs, NY.
- Baxter, P. and M. Kavanagh (2012) Stereotypes, Students' Perceptions and Inherent Creativity: Further Australian Evidence, *Australian Accounting Business and Finance Journal*, 6(5), pp.81-100.
- Buddle, H., C. Voelcker-Rehage, S. Pietraßyk-Kendziorra, P. Ribeiro and G. Tidow (2008) Acute coordinative exercise improves attentional performance in adolescents, *Neuroscience Letters*,

441(), pp.219-223.

- Byrne, M. and P. Willis (2005) Irish secondary students' perceptions of the work of an accountant and the accounting profession, *Accounting Education: an international journal*, 14(4), pp.367-381.
- Byrne, M. and P. Willis (2003) Decline in the number of students taking leaving certificate accounting: teachers' perspectives, *The Irish Journal of Education*, 34, pp.3-14.
- Coe, D. P., J. M. Pivarnik, C. J. Womack, M. J. Reeves and R. M. Malina (2006) Effect of Physical Education and Activity Levels on Academic Achievement in Children, *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 38(), pp.1515-1519.
- Csikszentmihalyi, M. (1975) *Beyond boredom and anxiety*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Fedoryshyn, M. and T. Tyson (2003) The impact of practitioner presentations on student attitudes about accounting, *Journal of Education for Business*, 78(5), pp.273-284.
- Feinstein, A. H. (2001) An Assessment of the Effectiveness of Simulation as an Instructional System, *Journal of Hospitality and Tourism Research*, 25(4), pp.421-443.
- Grasha, A. (1994) A matter of Style: The Teacher as Expert, Formal Authority, Personal Model, Facilitator, and Delegator, *College Teaching*, 42(4), pp.142-149.
- Greenhaus, J. (2000) *Career Management*, 3rd edn, The Dryden Press, Andover.
- Hillman, C. H., Pontifex, M. B., Raine, L. B., Castelli, D. M., Hall, E. E., & Kramer, A. F. (2009) The effect of acute treadmill walking on cognitive control and academic achievement in preadolescent children, *Neuroscience*, 159(3), pp.1044-1054.
- Hillman, C. H., K. I. Erickson and A. F. Kramer (2008) Be smart, exercise your heart: exercise effects on brain and cognition, *Neuroscience*, 9(January), pp.58-65.
- Hiltebeitel, K. (2000) Job satisfaction among entry-level accountants, *The CPA Journal*, 70(5), pp.76-78.
- Jackling, B. and Calero, C. (2006) Influences on undergraduate students' intentions to become qualified accountants – evidence from Australia, *Accounting Education: an international journal*, 15(4), pp.419-438.
- Jackling, B. and M. Keneley (2009) Influences on the supply of accounting graduates in Australia: a focus on international students, *Accounting and Finance*, 49(1), pp.141-159.
- Keller, J. M. (2010) *Motivational Design for Learning and Performance: The ARCS Model Approach*, New York: Springer.
- Keller, J. M. (1987) Development and use of the ARCS model of motivational design, *Journal of Instructional Development*, 10 (3), pp.2-10.
- Kitchen, D. and J. K. Kitchen (2013) Integrating Physical Education and Mathematics: A Collaborative Approach to Student Learning, *Strategies*, 26(), pp.31-38.

- Lindner, K. J. (2002) The Physical Activity participation-Academic performance Relationship Revisited: Perceived an Actual Performance and the Effect of Banding (Academic Tracking), *Pediatric Exercise Science*, 14(), pp.155-169.
- Marriotte, N. (2004) Using computerized business simulations and spreadsheet models in accounting education: a case study, *Accounting Education: An international journal*, 13(Supplement 1), pp.55-70.
- Maslow, A. (1962) *A Toward a psychology of being*, Princeton, N.J.: Van Nostrand.
- McDowall, T. and B. Jackling (2010) Attitudes towards the accounting profession: an Australian perspective, *Asian Review of Accounting*, 18(1), pp.30-49.
- Metrejean, C., J. Pittman and M. Zarzeski (2002) Guest speakers: reflections on the role of accountants in the classroom, *Accounting Education: an international journal*, 11(4), pp.347-364.
- Nga, J. K. H. and Soo Wai Mun (2013) The perception of undergraduate students towards accountants and the role of accountants driving organizational change: A case study of a Malaysian Business School, *Education + Training*, 55(6), pp.500-519.
- Pathways Commission on Accounting Higher Education (PCAHE) (2012) *Charting a national Strategy for the Next Generation of Accountants*, American Accounting Association (AAA) and American Institute of Certified Public Accountants (AICPA).
- Price, S., and Y. Rogers (2004) Let's get physical: The learning benefits of interacting in digitally augmented physical spaces, *Computers & Education*, 41(1), pp.137-151.
- Tan, L. M., and F. Laswad, (2006) Students' beliefs, attitudes and intentions to major in accounting, *Accounting Education: An International Journal* 15(2), pp. 167–187.
- Tanner, M. M. and T. M. Lindquist (1998) Using MONOPOLY™ and Teams-Games-Tournaments in accounting education: a cooperative learning teaching resource, *Accounting Education: an international journal*, 7(2), pp.139-162.
- Vallerand, R. J., L. G. Pelletier, M. R. Blais, N. M. Briere, C. Senecal and E. F. Vallieres (1992) The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education, *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), pp.1003-1017.
- Wells, K. P. (2013) How Does Contact with Accountants Influence Perceptions of Accounting?, Paper Presented EAA Annual Conference in 2013, Paris France.
- Wells, P. (2005) The supply of accounting graduates in New Zealand, Working Paper for Research paper Series, Paper 17-2005, Auckland University of Technology Faculty of Business (http://www.aut.ac.nz/data/assets/pdf_file/0009/48474/enterprise_and_innovation_17-2005.pdf)
- Yang, J. C., C. H. Chen and M. C. Jeng (2010) Integrating video-capture virtual reality technology

into a physically interactive learning environment for English learning, *Computers & Education*, 55(), pp.1346-1356.

Zapalska, A. M. and H. Dabb (2002) Learning Styles, *Journal of Teaching in International Business*, 13(3-4), pp.77-97.

鈴木克明監訳 (2010) 『J.M.ケラー著 学習意欲をデザインする:ARCS モデルによるインストラクショナルデザイン』 北大路書房

第4章 モノポリーで学ぶ簿記の意義

工藤栄一郎（西南学院大学）

I 背景と動機

いうまでもないことだが、簿記は「取引」として認識された人や組織が実際に行った経済的活動を対象として記録を行う行為である。つまり、簿記はその対象である経済的活動があつてはじめて存在する実践である。つまり、簿記を実践するにあたっては、記録者は、自分が行った取引の内容を十分に認識しそして理解する必要がある。

ところが、通常の簿記の学習空間においては、取引の例示はあらかじめ準備されていることが多い。しかし、学習者のなかには、このように提示されている取引について、具体的にイメージできない者が少なくない場合もある。それは手形での決済取引や特殊商品売買取引のような高度な簿記処理をとまなう複雑な取引だけではなく、通常の商品の売買取引ですら具体的にその内容をうまく頭の中で理解できない者がいるということである。また、そもそも、実際の経済的活動は文章表現されたものではなく、人や組織の営みそのものである。それを言語表現して可視化するのが簿記の営みである。

そして当然ながら、簿記の学習の場で行われるのは簿記実践の学習であつて、取引の実践についての直接的な実践学習が行われることはほとんどない。

本来、簿記の主体は、経済的活動である取引の実践主体と同一であり、自らの経験を記録していくことで、そのことを情報化してそして蓄積していくのである（工藤（2015））。したがって、簿記の意義を自覚するには、取引である経済的活動を実践したうえで、その記録計算作業を行うことが理想的である。それはつまり、取引の実践と簿記の実践とを同期させた演習形式による学習である。

そこで、この学習の実現を図るために、擬似的な取引を実践しながら簿記記録を行う演習として、もっともポピュラーなボードゲームである、モノポリー（Monopoly®）を用いた学習を取り入れることとした。この学習の目的を端的に表現すると、「ボードゲームを用いて実際取引を実践し、その実践の簿記記録を行うことで、簿記の意義と重要性に気づき、さらには、合理的な記録様式の知覚を導く」ことである。また副次的にはあるが、期待される効果として、学習者が主体的かつ相互に考え学び合う姿勢を誘発するということも含まれている。

II 「モノポリー」の概要

この学習で使用したボードゲームは、1935年にアメリカ合衆国で一般発売された「モノポリー」¹である。このゲームは、複数のプレーヤーそれぞれがサイコロ2つを振り、出た目の数の分だけマス目を進んでいくものである。マス目は全部で40あり、その内容は、土地や会社などが28、「共同基金カード」と「チャンスカード」と呼ばれるカードを引く箇所がそれぞれ3箇所ずつの6、その他、「所得税」や「物品税」など一定の金額を支払わなければならない箇所、それに「GO」と称されるスタート地点、などからなっている²。

モノポリーのボード（「アトランティックシティ版」）



とまったマス目が土地や会社などの場合は、指示されている一定の金額を支払って購入することができる（例えば「バージニア通り」の場合はその購入対価は\$160である）。

バージニア通りの購入



1 モノポリーについてはいくつかの文献があるが、ここではとりあえず訳書がある Orbanes,(2013)を紹介しておく。

2 モノポリーにはいくつもの種類（バージョン）があるが、ここで記述しているのは「アトランティックシティ版」というもっとも標準的なものについてである。

最も重要な財産は土地である。所有している土地のマス目に他のプレーヤーがとまった場合、「レンタル料」を受け取る。例えば、「バージニア通り」を所有しているとして、このマス目にだれかとまった場合、\$12を受け取ることができる。

「バージニア通り」の権利書と受け取る「レンタル料」の額

TITLE DEED 権利書 VIRGINIA AVENUE バージニア通り		
RENT	レンタル料	\$12
With 1 House	家1軒つき	\$60
With 2 Houses	家2軒つき	\$180
With 3 Houses	家3軒つき	\$500
With 4 Houses	家4軒つき	\$700
With HOTEL	ホテルつき	\$900
Mortgage Value	抵当価格	\$80
Houses cost	家1軒の建設費	\$100 each
Hotels cost	ホテルの建設費	
\$100 each plus 4 houses	家4軒 +	\$100
同色グループを独占しているとレンタル料は2倍 If a player owns all the sites of any color group, the rent is doubled on unimproved sites in that group.		
© 1935, 2010 HASBRO		

モノポリーは、その名称が示すとおり、財産の独占を目指すことでより高額の収入を得ることができるルールを持つゲームである。例えば、土地はいくつかの色によって分類されており、同じ色の土地をすべて（2箇所か3箇所）所有すると、そこから得られるレンタル料が2倍と高額になる。

さらに、所有している土地に「建設費」を支払って「家」を建設すると、そこにとまった他のプレーヤーからさらに高額のレンタル料を受け取ることができる³。例えば、所有している「マービンガーデン」の土地に家を2軒建設していたとすると、そのマス目にとまった他のプレーヤーから\$360のレンタル料を受け取ることができるのである。たんに土地だけを所有していただけでレンタル料は\$24でしかないので、格段に高額のレンタル料収入を得るために家を建設することがプレーヤーにとっては重要となる。

³ 「家」はいつでも建設することができる。ひとつの土地に4軒までの家を建てるができるが、それ以上になると「ホテル」を建設することができる。

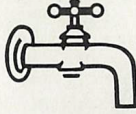
マービンガーデンに家を2軒所有



TITLE DEED 権利書 MARVIN GARDENS マービンガーデン		
RENT	レンタル料	\$24
With 1 House	家1軒つき	\$120
With 2 Houses	家2軒つき	\$360
With 3 Houses	家3軒つき	\$850
With 4 Houses	家4軒つき	\$1025
With HOTEL	ホテルつき	\$1200
Mortgage Value	抵当価格	\$140
Houses cost	家1軒の建設費	\$150 each
Hotels cost	ホテルの建設費	
\$150 each plus 4 houses	家4軒 +	\$150
同色グループを独占しているとレンタル料は2倍 If a player owns all the sites of any color group, the rent is doubled on unimproved sites in that group. © 1935, 2010 HASBRO		

土地や家のほかに、「鉄道会社」や「水道会社」などの財産を購入し所有することもできる。これらも同様に、他のプレイヤーが当該マス目にとまった場合には「レンタル料」を受け取ることができる。

「会社」の権利書

 WATER WORKS 水道会社 水道会社だけを持っている場合は レンタル料はサイコロの目の4倍 If one "Utility" is owned, rent is 4 times amount shown on dice. 水道会社と電力会社の両方を持っている場合は レンタル料はサイコロの目の10倍 If both "Utilities" are owned, rent is 10 times amount shown on dice. Mortgage Value 抵当価格 \$75 © 1935, 2010 HASBRO	 ELECTRIC COMPANY 電力会社 電力会社だけを持っている場合は レンタル料はサイコロの目の4倍 If one "Utility" is owned, rent is 4 times amount shown on dice. 電力会社と水道会社の両方を持っている場合は レンタル料はサイコロの目の10倍 If both "Utilities" are owned, rent is 10 times amount shown on dice. Mortgage Value 抵当価格 \$75 © 1935, 2010 HASBRO	 PENNSYLVANIA RAILROAD ペンシルバニア鉄道 <table> <tr> <td>RENT</td><td>レンタル料</td><td>\$25</td></tr> <tr> <td>2つの鉄道を所有する場合</td><td></td><td>\$50</td></tr> <tr> <td>If 2 railroads are owned</td><td></td><td></td></tr> <tr> <td>3つの鉄道を所有する場合</td><td></td><td>\$100</td></tr> <tr> <td>If 3 railroads are owned</td><td></td><td></td></tr> <tr> <td>4つの鉄道を所有する場合</td><td></td><td>\$200</td></tr> <tr> <td>If 4 railroads are owned</td><td></td><td></td></tr> <tr> <td>Mortgage Value</td><td>抵当価格</td><td>\$100</td></tr> </table> © 1935, 2010 HASBRO	RENT	レンタル料	\$25	2つの鉄道を所有する場合		\$50	If 2 railroads are owned			3つの鉄道を所有する場合		\$100	If 3 railroads are owned			4つの鉄道を所有する場合		\$200	If 4 railroads are owned			Mortgage Value	抵当価格	\$100
RENT	レンタル料	\$25																								
2つの鉄道を所有する場合		\$50																								
If 2 railroads are owned																										
3つの鉄道を所有する場合		\$100																								
If 3 railroads are owned																										
4つの鉄道を所有する場合		\$200																								
If 4 railroads are owned																										
Mortgage Value	抵当価格	\$100																								

そのほか、該当するマス目にとまって「共同基金カード」を引いた場合、その内容は、「銀行より\$200 受け取る」「遺産\$100 受け取る」「治療費\$50 支払う」「教育費\$100 支払う」など、現金の授受を指示されるものが多い。「チャンスカード」に記述されている内容は、マス目を指示された場所まで移動するケースが多いが、なかには「銀行より\$〇〇受け取る」とか「各プレイヤーに\$50 支払う」など金銭の授受を指示されているものも含まれている。

このように、モノポリーでは土地や建物などの購入やそれらからのレンタル料の受け取りおよび支払いなどの経済的活動を擬似的に実践することができる。

Ⅲ 簿記学習への適用

モノポリーでの取引を対象にして、これを会計記録すなわち簿記の演習に適用しようとする試みは、アメリカ合衆国をはじめとして、散見される。それは、高等学校などの中等教育課程から MBA など大学院レベルまで、非常に多様で広範な水準における簿記学習においてである。本稿では、まったくの初学者（簿記の知識がまったくない学習者）から複式簿記の手続きについてはひととおりの理解ができていることを前提とした学習者まで、いくつかの段階に分けて、学習の適用事例について紹介していく。

1 授業の進め方

通常モノポリーを楽しむには、ひとつのボードにつき 4 名程度のプレーヤーを配置するのが適当とされているが、ここでは、簿記の学習への適用なので、ゲームの内容である経済的活動を記録していくことに主眼がある。つまり、取引の実践と簿記の実践をともに行うので、プレーヤー 1 人あたりの作業量が通常のモノポリーを行う場合に比べて多くなるので、4 人あるいはそれ以下の人数でゲームを実践すると、ゲームの回転が速くなり、簿記記録を行う際にミスの発生の可能性が高くなる。そこで、ひとつのボードにつき、5～6 名程度のプレーヤーを配置するのが望ましい。

また、この学習の規模についてであるが、それはボード台数による。最小では 1 台のボードで実行可能であり、20 台ほどのボードを準備して 100 名超で授業を行うことももちろん可能である。ファシリテーター役を務める教師の管理可能な規模であればもっと多くの学習参加者があってもかまわない。

この学習に必要な時間は、1 人のプレーヤーが記録すべき取引の数による。加えて、求めている簿記の水準にもよる。詳しくは後述するが、どのような目標をもって簿記を実践するのかについては様々な指示を出すことが可能であり、それによって記録の様式が異なり簿記手続の質的な相違が生じてくる。それはゲーム中の簿記作業のみならず、ゲーム終了後、つまり、取引終了後の種々の「まとめ」（いわゆる決算を含む場合もある）の作業の量による。もっとも単純な目標をもってこの学習を行う場合は大学の授業時間でいえば 1 コマ（90 分）でも可能であるが、可能であれば 2～3 コマ（180～270 分）分を確保するとより効果的な学習が可能となるだろう。なお、記録される取引数は 1 人のプレーヤーあたり 15 以上あるとよいと思われる。20～30 ほどの記録すべき取引が実践されるには 1 コマの授業時間では不足するだろう。

重要なことは、モノポリーを使用して取引を実践しその簿記記録を行う時間と、その記録を基礎に与えた課題に取り組む時間との割合を 4:1 程度に按分した授業進行の計画をた

てておくことである。

ところで、通常のルールでは、プレイヤーのほかに、金銭の授受のみを行う「銀行係」を1人配置することになっているが、この授業では「銀行係」を置かずに、プレイヤー間で直接金銭のやりとりを行っていく。その理由は、この授業の目的が正確な簿記を実践することにあるので、すべての学習参加者が取引を実践しそれを簿記していくことが必要だからである。また、このほかにも各ボード内で適宜「ローカル・ルール」⁴を設定しながらゲームを進行していくことを容認するということをあらかじめ指示しておく。また、ファシリテーターは、ルールに関して各ボードから問い合わせがあった場合には適切にアドバイスを与える。ただし、簿記に関する質問に関しては、ファシリテーターの解答を与えることは避け、学習者（たち）に考えさせるように導くことが肝要である。

2 具体的な適用例

（1）初学者を対象に

ここでは、簿記に対する知識をまったく有していない者を学習者の対象とした場合を示す。

指示する目標は「手もと現金と記録上の現金の一致」である。モノポリーでの取引の多くは現金の授受をとまなう。その現金収支を正確に記録することだけを課題として与えるのである。そのための記録についてはとくに様式などを指示することなく、「自分がやったこと（「できごと」と表現）を自由に記録しなさい」と説明し、次のような用紙を配布する。

なお、手もとの現金については、ゲームの途中で金額のカウントがしにくいように、封筒を配布しておき常時その中に入れておくように指示しておく

初学者用の記録様式（1）

会計記録（1）	
* どのような内容であったかを記録します。自由に書いてください。	
番号	できごとの内容
1	
2	
3	
4	

⁴ たとえば、同範疇（つまり独占状態にある）の土地に家を建設する場合、通常のルールでは、すべての土地に同じ数の家を建てなければならないと定められているがこの制約をなくすとか、あるプレイヤーが支払わなければならない金額に対して、手持ちの現金と所有している財産すべてを抵当に入れても金額が不足する場合は、他のプレイヤーから借り入れることができさらにその場合の金利をどう定めるかなどなどについては、当事者間の同意によって柔軟に対応してもよいなど。

この水準の目標のもとでは、学習者の記録結果はじつにさまざまな状態になることが少なくない。現金の出入りを記録するよう目標を与えているにもかかわらず、記録内容に金額情報が欠落していたりする学習者もあれば、自分が行った取引結果を次のように合理的に記録している者もいる。

合理的な記録の例

- ・ ××通りをかう (-) 140 ドル
- ・ 利息を受け取る (+) 50 ドル

この記録には、現金がいくら出入りしたかについての情報だけではなく、その原因・結果となった事象が記録されている。

もっとも、この段階での学習者の記録として多いのは、たんに、現金の収支のみの金額情報しか記載しないものである。

そこで、現金収支をもたらすこととなった原因あるいは結果を「出来事の内容」として認識し、それを記録に残すように明確に指示して学習を進めることも有効である。

初学者用の記録様式（２）

会計記録（２）			
＊ 以下のポイントに気をつけて内容を記録して下さい。 ＊ 現金の「入」（＋）と「出」（△）を記録します。 ＊ そのときどきの現金の「残高」を記録しておきます。			
番号	できごとの内容	現金出納 入「＋」出「△」	現金残高
1	ゲームの始まりにあたっての資金	+1,500	1,500
2			
3			

この段階での簿記の学習の目標は、実際の現金と記録上の現金との有高を一致させることであるので、最後にその確認を行う。記録すべき取引の数によるが、20 程度の記録であっても、これまでの経験からすると、ほとんどの学習者は実際有高と記録上の現金の有高が一致することはない⁵。この不一致の原因としては、実際の取引において現金授受が正確

⁵ ここではこの学習の事例を簿記の初学者としてはいるが、これまでモノポリーを利用したこの演習には高度な簿記知識を有する簿記の教師やあるいは豊富な実務経験を有する会計専門職の参加者もあった。たいへん興味深いことに、熟達した彼らでさえ、その多くが、記録上の現金と実際の有り高とが一致しないという経験をしたのである。

に行われなかった（つまり受け渡した金額に間違いがあった）ことも考えられるが、簿記記録上のミスによるものであったことも想像される。実際のところ、不一致の原因を探るために、学習者がなんども記録を見直していくうちに、一致していなかった金額が徐々に小さくなり、ついには実際と記録とが一致する（あるいはそれに近くなる）こともあるからである。

このような状況の下で、ファシリテーターである教師は、振り返りとして、学習者に対して簿記記録のひとつの意義を強調する。それは簿記による記録の意義である。経済的活動である取引は、それ自体が煩雑である。例えば、ある土地を購入できるマス目にとまった場合、まずその土地を購入（あるいは建物を建設）するかしないかを意思決定しなければならない。それには、手もとに支払うに十分な現金を持っているかどうか、それを支払ったあとに取引が継続できるかどうか、あるいはその土地（あるいは建物）が将来もたらす収入がどれくらい予測できるかなど、複雑な要素からの判断を含む場合もあるだろう。その上での意思決定に引き続き、実際の現金の支払いが行われるのである。このような複雑な意思決定とその結果自分がとり行った実際の行動を記憶だけを頼りに再生することが現実にはかなり困難であることを、この簿記記録の演習を通じて学習者は経験的に理解できる。

ところで、この水準での簿記記録の演習でも、いくつかの追加的な課題を与えることで、さらに上位の簿記の意義の理解へ誘導することができる。

1つの例としては、所有している個別の財産項目に関する情報の抽出である。上掲の「初学者用の記録様式（2）」では、現金出納の原因もしくは結果が記録されているので、論理的には、そこから、ゲーム終了時点で所有している財産のリストを作成することができるはずである。加えて、購入した際に支払った現金額すなわち取得原価の情報を求める。

所有する財産のリスト

2 あなたの財産は？（いくらで買った土地や建物を所有していますか）		
財産の内容（土地や会社名は固有名詞で。家を建てている場合は軒数）	いくらで買いましたか	備考

この追加された課題によって、今後、簿記記録を行う際に、所有する財産の管理似て記号的な記録のあり方を示唆する。つまり、個別の財産ごとの記録単位である勘定を予兆させ

るのである。

ほかに、自分が所有する個別の財産がそれぞれいくらのレンタル料を獲得したのかという収入原因の識別や、他のプレーヤーが所有する財産に対して支払ったレンタル料に関する情報なども、上掲の簿記記録から導出することが可能となるはずである。

収入源泉と支出原因に関する情報

3 他人が所有する土地や建物にいくらレンタル料を支払いましたか？		4 あなたの所有する土地や建あるいは会社はいくらレンタル料などを獲得しましたか？	
どこに	いくら	どこから	いくら

つまり、現金収支とその原因・結果という単純な記録が、自らが行った経済的活動に関する情報再生と追加的な情報産出が可能となるということを理解させることが可能となり、素朴な簿記記録でさえ有用性が高いという認識を与えるのである。

(2) 複式記入への展開

次に示すのは、複式簿記一巡の手続についての知識を持っている学習者を前提とした場合の適用事例である。

モノポリーで記録の対象となるのは、すべて、現金による決済となる取引である。つまり、現金収入とその原因（または結果）、現金支出とその結果（または原因）であるから、この特性を利用して、容易に複式記入への展開と導いていく。その意味で、貸借仕訳への導入が必要な水準における学習者にとっては当然有効であることは理解されるだろう。しかし前記のように、ここで対象としている学習者を複式簿記の基本的な知識を有しているとしているので、このような素朴な貸借複式記入だけを学習課題とするのは適切ではないとうつつるかもしれないが、その後の処理手続については一定以上の複式簿記知識が必要となる。

ここではこの演習の参加者に配布する記録用紙として、「仕訳帳」と「元帳」を準備する。以下の仕訳帳に示されているように、貸借複記の基礎として、現金収支を起点として考えるように示唆している。

仕訳帳と元帳の用紙

仕 訳 帳 (どのような取引をおこなったかについての記録)				
番号	現金の入り (その原因・結果)	金 額 (金 額)	その原因・結果 (現金の出)	金 額 (金 額)
1	現 金	1,500	資 本 金	1,500
2				
3				

総勘定元帳 (財産の種類別の記録)					
増 加			減 少		
番号	相手勘定(摘要)	金額	番号	相手勘定(摘要)	金額

また、「現金勘定」についてはあらかじめ勘定科目を付したものを準備して配布するが、他の勘定については、学習者（簿記記録者）が任意に開設できるように勘定科目名は空欄にしたものを配布する。取引のなかで生じる財産との変動に関してどのように勘定を開設するかは、簿記記録者にとって、それが内在するはずの記録目的に従うべきである。記録者が明確な目的を有し、合目的な記録の仕組みを構築することの必要性和有用性を認識させるための措置である。

どのような勘定の開設をするかは学習者の理解水準によって相当に異なる。例えば、取得した土地について、たんに「土地」という統括勘定⁶だけを設定する者もいれば、それぞれの土地は固有名詞を持っているので、「バージニア通り」や「マービンガーデン」といった個別の勘定に区分しての勘定開設を行う学習者もいる。あるいは受け取った「レンタル料」に関しても同様である。

⁶ もちろん、個別の同種勘定の総体としての統括勘定ということを認識して開設する学習者はほとんどいない。

勘定科目を任意に設定させるための元帳様式⁷

() []					
番号	相手勘定(摘要)	金額	番号	相手勘定(摘要)	金額

実際に行った取引に関する簿記記録が終了したら、次は決算である。まず、記録の正確性を検証するために、貸借一致の原則を利用した試算表の作成を行う。

試算表の作成

決算予備手続き（記録の正確性の確認）			
残高試算表			
借方項目	金額	貸方項目	金額

初心者向けの簿記記録の課題であった現金有高の実際と記録の一致の場合と同様に、ここで貸借が一致する学習者は多くない。ゲームすなわち取引の実践に重点が置かれ、その結果、簿記記録がおざなりになることが貸借不一致の要因と思われる。仕訳帳だけの記録をして元帳の該当する勘定への転記を一括して行うことで転記漏れが生じる可能性が高くなったり、記録された文字が乱雑になって判読困難になったりなど、状況は様々である。

貸借一致を確認することで記録の正確性がある程度担保されないと、利益計算などの次のステップに進むことはできないが、このハードルを越えることは容易ではない。そこで仕訳記録と勘定転記をなんども確認し、自分が行った取引つまり経済的活動に関する記録の不備を記憶を呼び起こしながら補完していく作業を繰り返すこととなる。

⁷ 相手勘定（摘要）欄を設けているが、現金勘定以外のその他の勘定は、取引自体がすべて現金決済によるので、相手勘定は基本的に「現金」となる。

正確な記録の重要性を認識させることが、この演習の現実的な終点となることが多いが、もっと時間をかけてこのアクティビティができる場合には、利益計算のプロセスに進む。

複式簿記による利益計算の構造は、名目勘定と実在勘定との 2 つの系統における 2 重計算が特性である。つまり、総勘定元帳の勘定を名目勘定と実在勘定とに分類する必要がある。この作業が、とりわけ初級段階の簿記の通常の授業では、意識されて実施されることは少ない。手続きに沿っていうなら、決算操作の第 1 ステップとして、収益および費用の諸勘定を損益勘定に振り替るわけであるが、(決算整理手続としての原価配分の作業が終了したあとの) 元帳諸勘定は、収益または費用の勘定は所与のものとされていることが多く (あるいは覚えさせられていることが多く)、どの勘定を損益勘定に振り替えるべきかを学習者自身が判断する状況になることはほとんどない。例えば、共同基金カードのなかに「クリスマス基金の満期により\$100 受け取る」というものがある。クリスマス基金がどういったものかについての説明はない。この場合、【借方】は【現金 (資産) の増加】であるが、【貸方】に記録された勘定をどのように属性づけるかは記録者の判断によって異なる。これを純財産の増加とみなして損益に影響しない取引と見るのか、それとも、収益の発生として損益の増加要素と見るのかである。著者の過去におけるファシリターとしての経験では、合理的な説明ができればいずれでもいい、と示唆したことがある。また、同種の問題としてもっとも多く問い合わせられるのは (だが決して「解答」を与えることはない)、ボードを 1 周するごとに「GO」のマス目を通ると「銀行から\$150 受け取る」という取引がある。この場合の【貸方】の勘定をどう判断するかについてである。【資本金の増加】とするか【何らかの収益】とするかはやはり記録者の判断の合理性にかかっているとしか説明を与えない。

いずれにしても、まず損益勘定を新たに開設し、そこで純利益を確定する。当初資本に純利益の金額を振り替えたのちに、残高勘定 (または繰越試算表) を作成して、複式簿記の手続きは終了する。ここで最終的な簿記の記録と会計計算の正確性が確認されることになる。

損益勘定と残高勘定の作成

損			益		
番号	相手勘定 (摘要)	金額	番号	相手勘定 (摘要)	金額

残			高		
番号	相手勘定 (摘要)	金額	番号	相手勘定 (摘要)	金額

だが繰り返しになるが、ここまで到達できる演習は 2~3 コマの時間では困難である。

IV まとめ：簿記学習に照らしたインプリケーション

以上、モノポリーを使用した簿記の意義を理解させるための学習について述べてきた。学習としては、簿記のみを実践するのではなく、記録の対象となる取引をまず実践し、両者を同期させていくことにその特徴がある。

ゲームそのものが実際の経済的活動を擬似したものであるので、取引にのみ意識が傾き、簿記の記録をおざなりにしてしまいがちになることを多くの学習者は実感する。しかし、経済的活動の過程と結果を可視化するには簿記の記録がなくてはならないわけで、その重要性について経験を通じて体感することとなる。簿記記録があってはじめて、自分が行った過去の活動を知覚することができるのである。記録（record）とは心（cor）をふたたび呼び起こすこと（re-）という意味である⁸。

また、簿記の実践は記録者の判断の余地があるということを認識させることにも役立つ。覚える簿記から、考える簿記への展開可能性である。どのような記録を行えば目的適合的になるのか、その前に、そもそもどのような目的で簿記記録を実践するのかという根本的な問題についても考える機会を与えることができる。具体的には、経営管理の目的に役立つにはどのように勘定を開設すればいいかなどである。また、利益とはなんであるのか、について考察する機会も提供できる。

あらかじめ「正解」が準備され、学習者はその正解に到達することが求められている通常の簿記の学習の場では提供する可能性の少ない簿記の柔軟性にふれることができる。その意味でも、モノポリーをうまく活用した簿記の学習は有効性が高いだろう。

【参考文献】

- Orbanes, P. E. (2013) *Monopoly, Money, and You*, McGraw Hill（邦訳『投資とお金の大事なことはモノポリーに学べ！』日本実業出版社）。
- 工藤栄一郎(2015)『会計記録の研究』中央経済社。

⁸ 記録の意義については工藤（2015）を参照のこと。

第5章 「ペーパータワー」を用いた会計教育の取り組みとその効果

潮 清孝（中央大学）

要約

本稿は、「ペーパータワー」と呼ばれるゲームを会計教育に応用した教育実践事例に関する研究論文である。筆者は、中京大学経営学部一年次必修科目の一部として当該教育を実施し、その効果を測定・分析した。その結果、受講者の会計知識および会計に対する興味を高め、会計に対する印象を和らげたことが明らかになった。

I 背景と目的

本稿は、会計教育における新たな教育手法の可能性とその効果の測定・分析を目的としたものである。大学の学士課程においては、「知識・理解」、「汎用的技能」、「態度・志向性」、「総合的な学習経験と創造的思考力」などを培うことが要請されている（2008年12月24日中央教育審議会答申、12-13）。一方で、日本においては近年、大学での学びに適応できない学生が全国的に増加している状況、およびそれらを防止するための初年次教育の重要性に関する指摘がある（河合塾編著 2010, 5）。とりわけ会計分野については、伝統的に、「計算」「暗記」「煩雑」「創造的でない」などといった消極的なイメージを一般的に持たれているという指摘がある（菅原・菅尾・政岡 2013）。筆者らが学内で行った授業内アンケート（対象は主に経営学部1年生）においても同様の回答が見られることが多かった。海外の多くの文献では、会計への高い関心が会計学習の成果やその後の進路に重要な影響を与えることが示されており（Ramsden 2003; Tan and Laswad 2006; Jackling and Keneley 2009）、大学教育課程におけるできるだけ早い段階において、会計に対する興味や関心を高める必要があると考えられる。

本稿で紹介するのは、「ペーパータワー」と呼ばれる簡単なゲームを会計教育（特に管理会計）に応用した教育実践事例である。名前の通り、紙を使ってタワー作り、その高さを競うというのがその一般的なルールであり、いわゆるアイスブレイクやチームワークの学習などで用いられる手法である⁽¹⁾。近年「アクティブ・ラーニング」(active learning)と呼ばれる手法が、伝統的な座学形式の授業との対比の中で注目を集めており、本稿で紹介する取り組みはその一つの事例として分類することもできる。このような活動を通じて、学生の授業への主体的な参加が促され、文脈の中で知識習得の必要性を自ら理解し、感じ取ることが期待される（Faust and Paulson 1998; Prince 2004）。

II 授業の概要

本研究は、2012年度中京大学経営学部において筆者が実施した授業を対象としている。そこで、当該授業の概要について以下で述べる。

1 授業の位置づけ

当該授業は、経営学部生全員を対象とした演習型入門科目（「ゼミリテラシー」）のひとつとして行われた。「ゼミリテラシー」は、「経営学の主要3分野（企業・戦略、組織・管理、会計・財務）の基礎知識について、身近な事例を題材として学習（する）」⁽²⁾ことを目的としており、当該授業は、「会計・財務」分野のひとつとして、筆者が実施したものである。

「ゼミリテラシー」は1年次秋学期配当の必修科目（2単位）であり、2012年度の履修登録者数は、経営学部1年生全員(358名)及び未履修者(22名)の合計380名であった。380名の履修登録者は、学籍番号順に7つの班に分けられ、7人の担当教員（企業・戦略分野3名、組織・管理分野2名、会計・財務分野2名）が各班を2回(90分/回、計180分)ずつ担当した。

2 授業の目的と対象

受講者の中には商業科出身の学生もいるものの、その多くは会計の初学者である。その点を踏まえ、当該授業においては、以下の2点を具体的な教育・学習目標とした。

- ① 会計（特に管理会計）についての基礎的な知識を習得させる。当該授業内においては、その代表的なものとして、損益分岐点分析、コスト削減意識の重要性、機会損失の概念を主に取り上げた。合わせて、企業の決算書を想定した「結果シート」（後述）の作成に際して、グループの外部者による監査のプロセスを体験させることで、会計監査制度の存在およびその重要性について理解させる。
- ② その他、企業経営を模したゲームの中で具体的な計画立案やその実行をするなかで、会計分野の知識習得の必要性を自らが感じ取り、会計に対する興味・関心を持たせる（高める）。

Ⅲ 授業の進行手順

1 各班第1回目の授業

各班第1回目の授業では、グループごと(各々4から6名)に、紙(A4印刷用紙)を使ったタワー建設させ、経営学全般に関わる入門的な内容（コミュニケーション能力の重要性、経営戦略の重要性、リーダーシップのあり方、組織の最適人数など）を体験学習してもらい、各項目についての解説を行う。その後、第2回目の授業に向けての準備として、書道用の半紙20枚を手渡し⁽³⁾、出来るだけ高いタワーを実験的に建設してもらう。具体的には、ペーパータワー建設にかかる基礎的な技術を説明したのちに、2メートル程度の高さを目標として、実際にタワーの建設をしてもらう(制限時間は15分)。

2 各班第2回目の授業

上記の内容を踏まえ、翌週に第2回目の授業を行う。ここでは第1回目の授業後半の内容を前提として、グループ（各々4から6名）ごとに紙（半紙）を使って「タワー」を建設する（作戦会議10分＋実作業時間15分）。

まず、全員向けの説明において、今回のゲームでは、タワーの「高さ」を競うのではな

く、「利益」を競うこと、および「黒字」を出すことを最低限の目標とすることを伝える。

次に、各グループ内での役職について説明（下記）し、当人たちの立候補により決定する。

- 最高経営責任者(Chief Executive Officer: CEO) : 1 名
全体を指揮する。メンバーの中で唯一、筆記用具およびメモ用紙を使用できる。但し、タワー建設にかかる実作業（紙に触れる一切の行為）は行えない。
- 会計・財務責任者(Chief Financial Officer: CFO) : 1 名
「CFO ミーティング」（後述）に参加する。但し、CEO 同様、タワー建設にかかる実作業は行えない。
- 平社員：上記以外の全員
CEO および CFO の指揮のもと、タワー建設にかかる実作業を行う。

次に各グループの CFO を集め、「CFO ミーティング」（4 分程度）を実施する。そこでは、「利益」の計算方法などについて詳細な説明をする。主な内容は以下の通りである（これらの内容を記した紙を配布）。尚、これらについては、当該ミーティングにおいてのみ説明するため、他のメンバーは、CFO を通してのみ知ることができる。

- 実作業の 15 分が経過した時点でのタワーの高さを「売上高」（1 億円/cm）とする（合わせて、使用する半紙の縦横の長さ[縦：33.4cm，横：24.2cm]についても伝える）。
- 半紙の購入枚数に応じて「費用」（材料費：3 億円/枚）が生じる。
- 但し、購入しても全く使用しなかった場合には、2 億円で返品できる（費用のマイナスとして処理）。
- 紙の使用枚数とは別に、一定の費用（人件費やゲーム参加料などとして各グループ 100 億円）が生じる。

CFO ミーティング終了後、各 CFO はそれぞれのグループに戻り、作戦会議(10 分)を実施する。作戦会議においては、まずは上記の情報について各メンバーに伝達が行われ、その後、半紙を何枚購入し、どのようなタワーを建設すれば利益が出るかを議論するグループがほとんどであった。

作戦会議終了後、半紙の購入をしてもらい、全グループの準備が整ったのを確認する。実作業時間(15 分間)に入る直前に、鍵となる目標値（利益や売上高など）を確認させる。その後、グループごとに円陣を組ませて、CEO 中心に「〇〇〇（当該目標数値）目指して頑張るぞ」などの掛け声をメンバー全員で出してもらう。

実作業時間(15 分)においては、先述の役割分担に基づき、CFO/CEO の指揮の下で、平社員がタワー建設を行う（【写真】参照）。計画通りタワーの建設を行える班や、当初の計画とは異なり、紙を多く使用するなどして紙が足りなくなる班（機会損失の発生）や、終了直前で崩れてしまって売上高がほぼゼロになってしまう班など、多様な状況が観察された。

ゲーム終了後、結果測定および「結果シート」（売上高、費用、利益など）の記入をグル

ープごとに行い、CEO が当該結果について間違いないことを確認し、署名を行う。続いて、各グループの CFO が、隣のグループの監査人として「結果シート」の内容について誤りがないかを確認し、署名を行う。

その後、先述の 2 つの教育・学習目標に沿った形で、損益分岐点分析に基づく利益計画の立て方、コスト削減意識の重要性、機会損失の概念、会計監査制度の在り方などの論点を中心に、当該ゲームにおいて実際に生じた事項などを例に挙げながら、筆者が解説を行った(15 分程度)。

【写真】



IV 調査の概要

上記の授業を対象に、任意のアンケート調査を実施した。調査対象は当該授業の受講者全員（欠席者は除く）であった。各班において、第 1 回目の授業開始直後（筆者の自己紹介等を行った後）に 5 分程度（事前アンケート）、および第 2 回目の授業終了後に 5 分程度の時間をとり（事後アンケート）、調査を実施した。

具体的なアンケート項目については【図表 1】に記す通りである。主に、会計・経営分野に関する知識、印象、興味、知識習得の必要性、課題対応能力などに対する各人の自己認識の度合いが、授業の前後でどのように変化したのかを調査した（全て 1 から 5 の 5 段階評価。但し自由記述欄などは除く）。

第 1 回と第 2 回の両方の授業に参加した学生は全 7 班合計 286 名であった⁽⁴⁾。第 1 回、第 2 回の両方を受講した学生からの回答のみを分析対象とすること、および、受講前後の変化を分析することが目的であることから、事前・事後アンケートともに学籍番号（あるいは氏名）の記入がある回答（170 名分）の中から欠損値のある回答（16 名分）を除いた 154 名分のデータを分析対象とした。

分析に当たっては、各質問項目について、受講前後での平均値を比較し、対応のある t-

検定（片側検定）を行い、 $p<0.05$ をもって統計的に有意とした。合わせて平均値の変化の大きさ(Cohen's d: Cohen 1988)についても注目し、 $d\geq 0.2$ をもって効果量小、 $d\geq 0.5$ をもって効果量中、 $d\geq 0.8$ をもって効果量大とした。

なお、アンケートの記入に直接必要な時間については、すべての回において確保できたが、個々の設問の内容や主旨については授業進行にかかる時間的な都合などから説明していない。従って、「V. 考察」においても述べるが、多くの質問項目に登場する「知識」という言葉、さらには「会計」「経営」という言葉が具体的に何を意味するのかについては、回答者によって理解が異なる可能性がある。また、特に調査対象者の「知識」の程度を問う Q1 および Q2 については、試験などを通じて直接的に知識の程度を測定しているのではなく、先述の通り、当人たちの自己認識の度合いを直接的な測定対象としており、以下に示す調査の結果を考察する際に留意が必要である。

V 調査の結果

各項目の受講前後の平均値、標準偏差、平均差、p 値、効果量(d)などについては【図表 2】に示す通りである。それらについて、以下で詳しく見ていく。

1 受講者全体(n=154)について

会計知識および経営知識の程度(Q1 および Q2)、会計および経営に対する印象(Q3 および Q4)、会計に対する興味(Q5)の各項目について、有意かつ効果量小程度のスコア改善が見られた。

経営に対する興味(Q6)および会計知識を用いた課題対応能力(Q9)についても有意なスコア改善がみられたものの、効果量については極めて小さなものであった。

会計および経営分野における知識習得の必要性(Q7 および Q8)、及び経営知識を用いた課題対応能力(Q10)については、有意なスコア改善は見られなかった。

2 黒字グループ(n=37)および赤字グループ(n=117)について

事後アンケートに記された「利益」の金額をもとに、黒字グループと赤字グループに分けて、同様の分析を行った。

黒字グループについては、会計知識及び経営知識の程度(Q1 および Q2)、会計に対する印象(Q3)、会計及び経営に対する興味(Q5 および Q6)、会計に関する知識習得の必要性(Q7)について、有意かつ一定程度（効果量小以上）の効果量を伴ったスコア改善が見られた。特に会計知識の程度(Q1)および会計に対する興味(Q5)については、効果量中程度のスコア改善が見られた。

赤字グループについては、受講者全体と同様に、会計知識および経営知識の程度(Q1 および Q2)、会計および経営に対する印象(Q3 および Q4)、会計に対する興味(Q5)の各項目について、有意かつ効果量小程度のスコア改善が見られた。

3 簿記既学者(n=23)について

事前アンケートにおける保有資格の記載(事前アンケート Q11)をもとに、簿記既学者(日商簿記 2 級または全経簿記 1 級取得者)のみを抽出し、同様の分析を行った⁵⁾。その結果、

経営知識の程度(Q2)、会計に対する印象(Q3)、経営分野における知識習得の必要性(Q8)について、有意かつ効果量小程度のスコア改善が見られた。そのほかの項目については、いずれも有意なスコア改善は見られなかった。

4 CEO 役(n=27)、CFO 役(n=26)、平社員役(n=101)について

「結果シート」の記載に基づき、役職ごとのスコアについて、同様の分析を行った。CEO 役については、会計に対する興味(Q5)についてのみ、有意かつ効果量小程度のスコア改善が見られた。CFO 役については、会計知識および経営知識の程度(Q1 および Q2)、および会計に対する興味(Q5)について、有意かつ効果量中程度のスコア改善が見られた。平社員役については、会計知識および経営知識の程度(Q1 および Q2)、会計および経営に対する印象(Q3 および Q4)、会計および経営に対する興味(Q5 および Q6)について、有意かつ効果量小程度のスコア改善が見られた。

VI 考察

1 受講者全体に対する教育効果

当該授業を通じて、受講者の会計に関する知識及び興味(Q1 および Q5)を高め、また、会計に対する「難しい」という印象(Q3)を和らげることが一定程度できたと考えられる。同様に、経営に関する知識(Q2)を高め、印象(Q4)を和らげることもできたと考えられる。

また、絶対的な評価は難しいものの、事後アンケートにおける「集中して取り組みましたか」(Q11)および「楽しんで取り組みましたか」(Q12)という問いについても、それぞれ 4.62、4.68 というスコアを得られたことから、学生の授業への主体的な参加を促進・維持しつつ、一定程度の教育効果を実現できたと考えられる。

但し、「Ⅲ. 調査の概要」でも述べた通り、会計および経営に関する知識については、今回のアンケート調査(特に Q1 および Q2)では、受講者の知識そのものではなく、それらについての自己認識を直接的な測定対象としているのみである。従って、実際に“知識の獲得・向上”があったのか、本人たちがそのように感じただけなのかを峻別することはできない。また先述の通り、アンケート票に記載されている「知識」や「会計」「経営」という言葉が具体的に何を表しているのかについては、回答者によって理解が異なっている可能性がある。しかしながら「Ⅱ. 授業の概要」で記した通り、授業中の解説などにおいて、経営に関連する学習要素としては、コミュニケーション能力、経営戦略、リーダーシップ、組織規模などの項目を、また会計に関連する学習要素としては、損益分岐点分析、コスト削減意識の重要性、機会損失概念、会計監査制度などの項目を取り上げていることから、受講者の多くはこれらを「経営系分野全般についての知識」「会計分野の知識」として、(事後)アンケートに回答した可能性が高いということは言えよう。

他方で、会計に関する知識習得の必要性(Q7)については、当該授業の目標に反して、有意なスコア改善を確認できなかった。しかしながら、受講前の平均スコアが 4.19 であったことを鑑みると、当初から高い必要性を感じており、いわゆる「天井効果」によって、受講前後でのスコア改善が確認されなかった可能性がある。

2 黒字グループと赤字グループに対する教育効果の違い

黒字グループと赤字グループの調査結果を比較すると、会計知識の程度(Q1)および会計に対する興味(Q5)について、黒字グループの方がより大きな効果量を伴うスコア改善が見られた。また、会計における知識習得の必要性(Q7)については、黒字グループのみに有意なスコア改善が見られた。これらのことなどから、総じて黒字グループの方が、教育効果が高かったと言える。また、今回の分析対象者である 154 名中 114 名(76.0%)が赤字となったことも踏まえると、より黒字が出やすい形でのルール設計や授業進行上の工夫（例：練習時間を長くする）をすることで、より高い教育効果が得られた可能性がある。

但しあまりにも簡単なルールにしてしまう（例：固定費を極端に低く設定する）と、受講者の工夫の余地を奪ってしまうことにもつながる（例：数枚の紙を縦に積み上げるだけで利益になってしまう）ので、その点には留意が必要である。

3 簿記既学者に対する教育効果

全受講者とは異なり、会計に関する設問では、会計に対する印象(Q3)のみが、有意かつ一定程度の効果量を伴うスコア改善を示した。この点については、以下の 2 つの可能性が考えられる。

一つ目は、簿記の勉強を先行して行うことで、「簿記＝会計」という認識を持ち、仕訳を行わない今回のような学習内容について、「会計の勉強ではない」と捉えた可能性である（但し、事後アンケート Q14 の自由記述欄にはそのような記載は一切なかった）。

二つ目は、会計に関するすべての設問について、事前アンケートのスコアが全受講者平均より高く、天井効果によって有意なスコア改善が確認されなかった可能性である。

但しいずれも明確な根拠に裏付けられたものではなく、原因を明らかにするためには、さらなる調査が必要であると考えられる。

4 役職による違いについて

いずれの役職とも、会計に対する興味(Q5)は有意なスコア改善が見られた。中でも CFO 役については、最も大きい、中程度の効果量を伴うものであった。同様に、会計知識および経営知識の程度(Q1 および Q2)についても、CFO 役についてのみ中程度の効果量を伴ったスコア改善がみられるなど、他の役職に比して、総じて高い教育効果が見られた。

一方、CEO については、会計に対する興味(Q5)を除いて、有意なスコア改善が見られず、総じて教育効果が低かったといえよう。先述の各役職の役割の中で示した通り、CEO 役は各グループのまとめ役を担っていたものの、実際には、ゲームにおける重要情報（会計情報）に詳しい CFO が中心となり、議論がなされているケースが幾度か見られた。そのような中で、CEO の学習の機会が削がれ、逆に CFO に対する教育効果がより高くなった可能性がある。CEO 役については、まとめ役としての「特権」として、各役職の中で唯一、紙と鉛筆を用いることが認められていた。しかし結果的には、その「特権」が他の役職のそれと比して重要度が低かったと考えられる。したがって、全受講生に対する均一な学習機会の提供を目指すのであれば、CEO 役の重要性を高める形での各役割および制約の見直しを行う必要があると考えられる。

VII まとめと今後の方向性

以上の分析から、当該授業の目標である、会計（特に管理会計）に関する基礎的な知識の習得および会計に対する興味の上昇や知識習得の必要性を感じさせることは概ね達成できたと思われる。また、既に指摘したようないくつかの運用上の課題を克服することができれば、さらなる教育効果の上昇が期待される。

一方、先にも指摘した通り、知識が向上したという自己認識が、実際の知識の向上とどの程度一致しているのか（無論、そもそも「知識」とは何か、といった議論も不可避であろう）といった点や、さらには、当該授業を通じて高めることができた会計への興味が、その後の学習行動に変化を与えることができたのかといった点については、さらなる調査が必要である。

アクティブ・ラーニングやゲームを用いた教育・学習方法の多くは、生の野菜をチョコレートで包んだだけに過ぎない、といった指摘がなされることがある(藤本 2007, 12)。すなわち、一口目は美味しく感じても、食べているうちに結局はいつもの苦い野菜の味と変わらなくなってしまうように、ゲーム自体は面白くても、実際の学習局面になると、いつもの退屈な授業に逆戻りしてしまう、という指摘である。今回の試みでは、総じて授業に対する楽しさや集中力を維持しつつ、会計に関する知識・印象・興味を高めることができたことから、そのような状況には陥らなかったと考えられる。しかし今後、このような取り組みをより難易度の高い教育・学習内容に応用する際には、注意が必要であろう。これらについては、今後の課題としたい。

注

(1) 必ずしも統一的なルールや方法があるわけではないが、一つの例として、下記 HP が参考になりうる。

日本ファシリテーション協会「アイスブレイク集」

https://www.faj.or.jp/modules/contents2/index.php?content_id=27

retrieved in 2013 年 12 月 6 日

(2) 中京大学経営学部『ゼミリテラシー』ガイダンス」資料より。

(3) 書道用の半紙を用いる主な理由としては、①第 1 回目のタワー建設とは異なる材料を使用することで、受講者を飽きさせないようにするためと、②通常の印刷用紙を使用した場合には、紙の強度が強すぎて、簡単に高いタワーが立ってしまう（受講者の工夫の余地を奪ってしまう）ため、という 2 点がある。

(4) 事前アンケートについては、延べ 338 名の授業受講者中 332 名から (98.2%)、事後アンケートについては、延べ 324 名の受講者中 323 名からの回答を得た (99.7%)。

(5) 他に日商簿記 3 級取得者が 2 名いたが、ここでは除外している。日商簿記 1 級取得者はいなかった。

第6章 折り鶴から学ぶコスト・マネジメント ～会計教育へのアクティブ・ラーニング導入事例～

島 吉伸（近畿大学）

I はじめに

近年、大学教育において、一方向的な知識の伝達を目的とする講義形態よりも、学生が自主的に考え学ぶことに主眼を置いた、双方向的な教育手法が注目されている。溝上（2007）は、この双方向的な教育手法を総称して、アクティブ・ラーニングと呼び、「学生の自らの思考を促す能動的な学習」と定義している。アクティブ・ラーニングと呼ばれる教育手法の内容は多様であるが、講義型授業では、講義へのコメント・質問を学生に書かせ、教員がフィードバックする手法や、クリッカーを用いた理解度チェックなどがある。また、演習型授業においては、インタビュー調査による情報収集や実験、グループディスカッションやプレゼンテーションを通じたグループ学習があげられる（溝上，2007）。

従来、大学のカリキュラムや講義手法は、自ら問題意識を抱き自主的に学習に取り組む学生像を前提として組み立てられてきた。しかし、近年の大学進学率の上昇や大学定員の増加、入試難度の低下を考えると、すべての大学生に学生の理想像を期待することには無理がある。明確な意思なく入学する大学や学部を選択し、選択した学部の教育内容に興味を抱いていない学生も多い。近年の大学教育においては、このような学生に専門教育への興味を抱かせる機会を、大学入学後に提供する必要性が広く認識されつつある。

そこで本稿では、大学教育に効果があるとして注目されているアクティブ・ラーニングの事例として、私がこれまで本学経営学部会計学科 2 年生配当科目の会計学演習で実践してきた、折り鶴の製作を通じたコスト・マネジメントの学習を紹介する¹。

II 取り組みの背景

私が担当する「管理会計」や「原価計算」の講義では、企業におけるコスト管理の重要性を説明し、製造プロセスにおける標準原価計算、継続的改善活動、J I T生産方式といったコスト・マネジメント手法を紹介している。抽象的な講義にならないよう、適切な実務のケースを紹介し、教科書の内容を実務に結びつけて理解させるように努めてきた。し

¹ なお、本稿では、私の専門であるコスト・マネジメントの学習に限定した解説になっているが、運用方法をうまくアレンジすれば、それ以外の分野であっても活用できると思われる。

かしながら、教員からの一方向的な講義形式では、なかなか思うほど学生の理解が深まらないのが実情であった。やはり、実際に製造現場で働いた経験のない学生が、実務における会計情報の役割や、コスト低減手法の効果や意義を理解することは難しい。同様に、実際に製造現場で働いた経験のない教員が、教科書の内容を実践的な文脈に結びつけて講義する難しさも感じていた。そこで、自らの勉強もかねて、疑似的な実務のシチュエーションの中で何らかの作業を実体験させてコスト・マネジメントを学生に深く理解させる、実践的会計学習をやってみたら面白いのではないかと、そう思ったのがこのアクティブ・ラーニングを始めるきっかけであった。

Ⅲ 実際の取り組み手順

1 ケースを通じた事前の学習

まず、実務の事例を通じて、現実のコスト・マネジメント手法を理解してもらうために、私の演習では、事前に「トヨタ社長の終わりにき危機感」（日経ビジネス、2007年1月8日）²という記事を読ませている。そして、①工場での生産コスト削減のために、どのような工夫が行われているのか、②その工夫によりなぜコストが低減されるのか、という課題を設定し、レポートを作成してもらっている。そして、最初の講義で、学生が作成したレポートをもとに、トヨタ自動車の工場におけるコスト削減の取り組みについてディスカッションしてもらう。部品購入費の削減、部品点数の削減、簡単な設計、単純で汎用性の高い製造設備、生産ラインの短縮、サプライヤーとの協力関係といった工夫が指摘される。講義では、それらを大きく、製造現場レベル、製品開発レベル、工場設計レベルでの取り組みに区分してもらう。

このようなケースを活用した取り組みは以前から実施しているが、先ほど述べたように、学生間で共有している経験や知識が乏しいため、教員が主導権を握るディスカッションにならざるを得ない。そのため、学生にとっては押し付けられた理解と感じられ、講義での理解が、彼らにとって腑に落ちたものにならないことが多い。そこで、アクティブ・ラーニングの手法を導入することで、ケースから得られたぼんやりとした理解を、実体験に基づく血肉の通った深い理解に変容させる。

2 折り鶴作製

（1）作業グループの設定

最初に、学生の作業能力を把握するために、B4用紙1枚を各自に渡し、制限時間5分の間で鶴を折ってもらう。学生には、事前の練習を指示しておくのだが、学生の作業能力にはばらつきがあり、高い人は約3分程度で鶴を完成させる一方、制限時間内に完成しない

² この記事は、The Wall Street Journal の2006年12月9付の記事を日本語訳にして、日経ビジネスに掲載されたものである。

学生や、全く折れない学生もいる。このテストでの鶴1羽当たりの作業時間を基準にして、鶴を折る能力が同じ程度になるように作業グループ（5、6人程度）を設定する

（2）作業の準備

各作業グループに机を指定し（工場）、B5 用紙（材料）とハサミ・定規などの道具（製造機器）を準備する。そして、1 回目の作業では「制限時間 10 分とし、鶴の生産羽数の多いグループが勝ち」というルールを伝達する。もちろん完成品の品質は相互にチェックされ良品のみカウントする。

このルールのもと、各グループに製造工程を設計してもらおう。この時点では、製造方法や椅子・机の配置など詳細な作業条件について特に指示しない。ただし、製造工程を区分して生産する流れ作業を前提にしてもらおう。流れ作業を想定してもらうのは、鶴を全部折ることのできない学生でも簡単な工程であれば担当できるからであり、非熟練工でも生産に貢献できるという分業生産の利点を実感してもらおう意味がある。各グループの工程設計が終わり、作業準備が整ったら生産を開始する。

（3）1 回目の作業

各グループが一斉に生産を開始する。相手グループと勝負しているというゲーム感覚があるためか、学生は非常に集中して作業に取り組んでくれる。グループメンバー間でコミュニケーションをとりつつ、仕損発生など問題が起これば、相互に調整しつつ対応していく様子がよく見られる。図1は1回目の作業風景である。

図1 1 回目の作業風景



制限時間 10 分の作業終了後、各グループの完成品数量をカウントして勝敗を決定する。1 回目作業の勝敗決定後、以下のような資料を配付し、完成品と仕掛品の鶴の数量、使用した用紙の数を各グループで記入してもらう。次に、資料に記載されている原価データを参考にして、鶴の製造原価を算定させる。

図表 1 作業グループへの配付資料

会社名		
工員氏名		
生産データ	(60分間の作業を想定)	
完成品数量		羽
仕掛品数量		羽
使用紙数		枚
原価計算資料		
紙代	50円／枚	
人件費	10円／分	
部屋使用料	10,000円	
机使用料	1,000円	
はさみ	500円／個	
さし	300円／個	
鶴1羽あたり製造原価	円／羽	
工夫するポイント		

単純な計算なので、原価計算が得意な学生を中心に各グループで相談しながら進めてもらう。紙代や人件費、机使用料、はさみ、さしは各作業グループに直課できるが、部屋使用料は作業グループ間で配賦することになる。配賦基準の選択が製造間接費配賦額に影響し、ひいては製造原価に影響するため、自分たちのグループが有利になるように、人数基準や占有面積基準など、いろいろな配賦基準が提案されるので面白い。実際には 10 分間の作業であるが、製品単価をある程度小さくするために、60 分間作業を継続したと仮定し、10 分間での完成品数量と紙使用量を 6 倍して製品単価を計算させている。単純化のため仕掛品には原価を負担させず、すべて完成品に負担させる。この計算により算定された製品単価を基準に勝敗を判定する。これまでの実施例では、1 羽あたり 100 円から 200 円の間になることが多かった。

通常、生産量が多くなると製品単価は安くなる。しかし、無駄な用紙の消費や仕損、仕掛品在庫が多い場合、机を多く使っている場合には、相手グループに比較して生産量が多くても製品単価が高くなる場合がある。原価計算実施後、完成品数量と製品単価のどちら

を勝敗の基準とすべきか学生に意見を求めると、製品単価で比較するほうが納得できるとい
う意見が出る。作業効率を測定するには、完成品数量は十分な指標ではなく、生産活
動に投入された資源の利用効率を反映した製品単価が望ましいということを、学生は実感
するようである。

（４）１回目のディスカッション

１回目の結果を受けて、各グループで自分たちの作業を振りかえってもらい、どのよう
な点を工夫したのか、それはうまくいったのか、作業を終えて気付いた問題点等について報
告してもらおう。そうすると、以下のような問題が指摘されることが多い。

- ・必要以上に机を多く使っていた
- ・用紙の無駄遣いがあった
- ・前工程の作業が雑で、やり直しの時間がかかった
- ・生産開始直後の時間帯に、後工程の作業者は何もしていなかった
- ・特定工程の前で仕掛品が積みあがり、生産が停滞した

このように、グループ内で問題を洗い出してもらった後に、２回目の作業に向けて、何を
改善すべきかについてディスカッションしてもらおう。

（５）２回目の作業

１回目と同じ条件で、２回目の 10 分間の作業を実施する。その際、直前に各グループで
検討した様々な工夫を、工程設計や作業方法に反映してもらおう。作業グループの考え方が
工程に現れるので、観察していて非常に興味深い。図 2 は２回目の作業風景である。

図 2 ２回目の作業風景



2 回目の作業終了後、1 回目と同じように資料に数値を記入し、原価計算を実施してもらう。その結果、ほとんどのグループが投入資源の削減を達成しつつ、完成品数量を増加させ仕掛品を減少させ、算定される製品単価は 100 円以下に低下する。ただし、結果にはかなりばらつきが見られる。製品単価がほとんど変わらなかった作業グループがある一方で、これまで最も効率が向上した例として、製造原価を約 2/3 にし、生産量を約 3 倍（10 分間に 14 羽から 41 羽）にまで増加させた作業グループがあった³。

（6）2 回目のディスカッション

2 回目の作業を終了し、製品単価を基準として勝敗を判定した後、2 回目の作業に際して各作業グループが工夫した内容と、これらの工夫がなぜコスト削減や生産性向上に結びついたのかについて説明してもらう。学生の発想は豊かでその内容な多様であるが、これまでの講義のなかで報告された工夫内容は、大きく以下のようにまとめられる。

① 作業者と机の配置

1 回目は机をいくつも使い工程が間延びしていたが、2 回目は机を 1 つにして、作業者の距離を近づけた。これは机代の節約を意図した工夫であったが、工程間の距離が詰まることで、作業中の鶴の移動が容易になり作業時間が短縮した。また、距離が近くなることで、作業場の問題が起こった時に、すぐに作業者同士で調整しながら対応できるようになった。

② 作業区分の見直し

作業能力が不足した工程の前で仕掛品が積みあがることを回避するために、能力に余裕のある工程から作業員を問題のあった工程に移動させることで生産能力を高めたり、仕掛品が積みあがった工程の作業量を減らしたりした。結果として、生産がスムーズに流れるようになり、仕掛品が大幅に減少した。

③ 材料投入量の見直し

用紙の投入量を極力抑えるために、あらかじめ目標とする完成品数量を定め、それに必要な分しか紙を投入しないようにした。これにより、無駄な用紙の使用がなくなり、材料費の削減につながった。

³ 以前はセル生産グループも設定し、同様の作業を実施していた。その結果、流れ作業グループよりもセル生産グループのほうが 1 回目の生産数量は多くなった。それは、生産開始時から全員折り始め可能なことが勝因と考えられた。しかし、セル生産のほうが安いと予測された製品単価はほぼ同じになった。これは、セル生産では仕掛品は少ないが、ハサミや机などの道具が人数分必要で、この資源の重複がコストを増加させていると考えられた。ただし、2 回目の結果は、数量・製品単価とも流れ作業グループの勝利になることが多く、流れ作業のほうが効率化の余地が大きいと理解された。

④ 道具の見直し、

製造原価を抑えるために、紙を正方形に切る器具を「はさみ」からよりコストの安い「さし」に変更した。生産能力は「はさみ」のほうが高いが、③で考えたように、目標完成数量に必要な分だけ用紙を投入するのであれば「さし」でも十分間に合った。

⑤ 人を柔軟に移動させる

生産開始時には、川上の工程に作業員を多く配置し、次第に川下の工程に移動させる。これにより、何もしていない作業員を減らし、作業員の能力を有効活用できる。また、何か問題が起これば、余裕のある工程から作業員を手伝いに回す。複数工程の作業ができる従業員が多いほど、より柔軟に従業員を移動できた。

⑥ 簡単な鶴の折り方を採用する

鶴の折り方にはいくつかある。より簡単に折る方法を採用することで、作業が容易になり工数が削減できたので、コストの大幅な削減と生産量の増大を同時に達成することができた。この取り組みは製品単価の削減にかなり効果があった⁴。

(7) 折り鶴作製からのインプリケーションの模索

作業を始める前に紹介したトヨタ生産方式に関するケースを振り返り、その中で実践されていたコスト・マネジメント活動に照らしあわせながら、折り鶴の製作を通じて自分たちが考え付いた様々な工夫の意義を考えてもらう。例えば、①、④、⑥に見られるような工夫は、日本の製造業の競争力の源泉であるといわれる継続的改善活動で実践されている取り組みと同じであるし、②、③、⑤は、工程間の仕掛品を最小化するJIT生産方式の考え方に一致している。⑥は製品の企画・開発段階から原価を作りこむ手法である原価企画の考え方そのものである。

また、多くの工夫が提案されるか、その工夫がうまく機能して成果につながるかは、学生がどれほど積極的に作業に参加しているかに大きく依存することが明らかとなる。このように、原価低減の成果が、個人の能力差ではなく、グループの取り組み態度の相違によって大きく左右されたことについて、学生は驚きをもって理解してくれる⁵。

最後に、今回のアクティビティでは所与としていたが、取引や作業設備に関する条件が全て変更可能であるならば、製品単価の低減に向けて、さらにどのような工夫が考えられるかという質問を投げかけてみる。すると、以下のような意見がよく出される。

- ・材料コストを削減するために、用紙の調達先を見直す。
- ・無駄なスペースが多いので、狭い部屋に変更して、部屋代を削減する。

⁴ これまでで最高の効率を達成したのは、この工夫を実施していた作業グループである。

⁵ この気づきを出発点にして、どのようにすれば、積極的な参加態度を生み出せるかという課題を投げかけ、次回以降予定しているマネジメント・コントロールの学習につなげている。

- ・作業台やはさみなどの設備や道具をより安価なものに変更する。
- ・より少ない人数で作業できるよう工夫し、あまり作業をしない人を外して（解雇して）給料を削減する。
- ・より作業能力の高い人を雇い入れる。

以上のような意見を出発点に、現実の企業が長期的な視点から取り組むコスト・マネジメント手法を、先のトヨタ自動車のケースを振り返りながら解説していく。

IV まとめと今後の課題

以上、私が現在の演習で実施しているアクティブ・ラーニングの手法について紹介した。製品単価の最小化を目的とした折り鶴作成作業（アクティビティ）に取り組むことで、現実の日本企業が実践しているコスト・マネジメント活動の中身や考え方、そしてそれらの取り組みがコスト削減を達成するロジックを疑似的に体験・学習（ラーニング）する機会を提供しようとするものである。ほとんどの学生はこのアクティブ・ラーニングを非常に楽しんでおり、集中して参加してくれる。また、演習講義の最終回に学生に振り返ってもらいと、この折り鶴の講義が一番面白かったという感想がよく返ってくる。そういう意味では、教員と学生、または学生同士のインタラクションを通じて、主体的に自ら学ぶ場を提供するという、アクティブ・ラーニングの目的を達成できていると思われる。

ただし、アクティブ・ラーニングを講義に積極的に導入しようとする時、今後解決すべき課題がいくつかある。

まず、今回紹介した2年生の会計学演習では、折り鶴以外にもいくつかのアクティブ・ラーニングを実施しており、ほとんどの学生はそれらに積極的に参加してくれる。また、単に楽しいだけでなく、今後の学習に関連する内容を興味深く学べるよう工夫している。

しかしながら、現実にはそこで修得した経験や学習内容、積極的な参加態度が、以降の学習にあまり引き継がれていないように思われる。面白い演習だったと評価してくれるのはよいが、「面白かった」で終わる人が大部分かもしれない。例えば、私の担当講義で3年生以降に開講される意思決定会計や業績管理会計の講義は、多数の学生を対象とした大教室で行われる。そこでは、体系的な専門知識の習得が要求される部分があり、伝統的な講義形式を採用せざるを得ない。このような時、2年生時の会計学演習におけるアクティビティ・ラーニングで得た知識や経験を関連づけて、いかに興味深く教授していくかを再考する必要性を感じている⁶。すなわち、アクティブ・ラーニングの成果を1つの演習内で完結させるのではなく、その成果を自分の担当科目の中でどう生かすのか考えたうえで、アクティブ・ラーニングの実施内容や実施時期を検討し、自分の担当する講義の内容を再構成

⁶ 例えば、溝上（2007）では「実践的課題を導入してそこで生き生きと学ぶことが、地道な基礎知識習得の学習に学生を動機づけるとは必ずしも限らない。与えられた場では生き生きと学習するが、伝統的な講義の中では今まで通り、ということが決して珍しくない。」と指摘されている。

することが要求されよう。さらに言えば、この課題は1教員だけで解決できるものではない。今日の大学教育において効果が期待されるアクティブ・ラーニングであるが、アクティブ・ラーニングの特質を持つ講義をどう活用するかを明確にしたうえで、学部全体のカリキュラムを検討することが必要であると考えている⁷。

参考文献

Shirouzu Norihiko (2007) 「トヨタ社長の終わりなき危機感」『日経ビジネス』1月8日号, 146-149頁.

河合塾編著『「深い学び」につながるアクティブラーニング』東信堂.

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』第7号, 269-287頁.

⁷ また、大学全体としてアクティブ・ラーニングの活用を目指すのであれば、それを可能とする教育施設の充実が不可欠である。私の勤務校の教室や大部分の施設は大人数を対象とした講義形式を想定しており、私の実施しているようなアクティブ・ラーニングにむいていない。

第7章 簿記会計の学修におけるアクティブラーニングの導入と有効性 —損益計算を中心として—

田代景子（東海学園大学）

I はじめに

経営学部や商学部における初年次教育において、複式簿記は必修科目である。もしくは選択科目であっても履修指導で履修することが通常である。商業高校等の出身者で簿記の既修者であれば履修を免除される大学もあるが、いずれにせよ、1年次の終了時点では、簿記の学修を経験しているといえる。経営学部や商学部で企業について学ぶ際に、企業が営利体組織である以上、利益を計上することが最も重要な目的であり、その利益算定が複式簿記という計算構造に基づいていることが最たる理由と考える。簿記の目的は、財産の保全と、不特定多数の利害関係者に対して、一定時点の財政状態と、一定期間の経営成績に関する情報を提示することである。これらの目的を果たすべく、複式簿記を学ぶ上で最も重要な理解は、簿記一巡を理解することである。簿記上の取引は、期中取引と決算取引に分類される。期中取引を学び、そののちに決算取引を学ぶ。特に、決算取引は、利益の算定に関わる取引であり、決算整理により当該会計期間の収益と費用を確定させて、その差額として当該会計期間の利益すなわち当期純利益が算定される。

初学者教育においては、この当期純利益の算定は、精算表（6桁ないしは8桁精算表）で算定することを学ぶ。しかし、複式簿記においての算定とは、勘定の残高を意味する。

総収益－総費用＝当期純利益

この算定式を理解できれば、総収益と総費用をそれぞれ集計して、その差をとれば、当期純利益は確定できる。しかし、計算式ではなく、勘定の残高として算定するために開設されるものが損益勘定である。損益勘定の貸方に全ての収益勘定の残高を振り替える。他方、損益勘定の借方に全ての費用勘定の残高を振り替える。この振替仕訳の結果として、損益勘定に、総収益と総費用を突き合わせることが可能になる。借方と貸方を突き合わせることで、損益勘定の残高として、貸方残であれば当期純利益（借方残であれば当期純損失）が算定される。損益勘定の残高として、当期純利益が算定されることは、簿記の目的を果たす上で最も重要な機能である。

しかしながら、筆者の20年間の初年次教育の簿記の授業においては、初学者の学修においてのみならず、既修者であってもこの重要な機能を理解できない場合が多い。精算表で当期純利益は算定できるとしても、仕訳と転記から損益勘定に総収益と総費用が集計され、損益勘定の残高として利益が算定されることの理解が非常に乏しい。ひいては、利益

計算の理解が乏しいといえよう。

利益計算や損益勘定の理解を促進させるためのひとつの方策として、2014 年度および 2015 年度の演習の授業において、アクティブラーニングを導入した。その結果を分析し、利益計算や損益勘定の理解を促進させる方向性を示すことが本稿の目的である。

本稿の 2014 年度の内容については、日本簿記学会簿記教育研究部会での報告(「アクティブラーニングで決算本手続の理解を深める」日本簿記学会簿記教育研究部会研究課題「簿記の学びの伝統と革新」研究会報告 2015 年 3 月 16 日(熊本学園大学))に基づいており、損益勘定の理解におけるアクティブラーニングの有効性について、実際の授業での事例報告に基づいている。さらに、2015 年度の内容については、損益法による利益計算のみならず、財産法による理解についてもアクティブラーニングの有効性について論じるものである。

Ⅱ 簿記の学修におけるアクティブラーニング

中央教育審議会(平成 24 年 8 月 28 日)「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて ～生涯学び続き、主体的に考える力を育成する大学へ～ (答申)」において、大学教育の質的転換が示されている。すなわち、「生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材は、学生からみて受動的な教育の場では育成することができない。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、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。すなわち個々の学生の認知的、倫理的、社会的能力を引き出し、それを鍛えるディスカッションやディベートといった双方向の講義、演習、実験、実習や実技を中心とした授業への転換によって、学生の主体的な学習を促す質の高い学士課程教育を進めることが求められる。学生は主体的な学習の経験を重ねてこそ、生涯学び続ける力を修得できるのである。」¹⁾とある。さらに、松下(2015)では、ディープ・アクティブラーニングが提唱されている。²⁾

簿記の学修においては、座学が基本である。簿記は帳簿記入の略であり、帳簿への記入の方法を学ぶためには、簿記一巡の手続きと、会計処理の理論と方法を学んだうえで、実際に帳簿に記入するという机上の経験が必要である。しかし、簿記の学修が経営学部等で不可欠である一方で、大学教育の質的転換にも対応するためには、現行の座学一辺倒から、座学にアクティブラーニングを導入していく、という方向性を模索することが妥当と思われる。

そのためには、まず、簿記の授業の問題点を検討したい。上記の中高教育審議会(答申)のうち、「従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意志疎通を図りつつ」が、簿記の授業の問題点として見出せる。簿記は、成立してから 500 年を超える非常に長い学問であるため、完成度が非常に高い計算構造として現存する。よって、ビ

ビジネスのグローバルな言語として認知されているが、それゆえ、学生が主体的に新しい問題点を見出して解決にむけて自発的に行動できるように促すことが困難である。

「学生が主体的に問題を発見し解を見出していく能動的学習（アクティブ・ラーニング）への転換が必要である」についても、簿記が必修科目としてカリキュラムに組み込まれている場合には、強制的に履修しなければならない。ここに、学生による能動的履修が妨げられる可能性が高い。また、経営学部等の初年次教育である場には、特に強制力が働き、興味を失われたまま、次年次に移行することになる。学生のなかからは、「簿記が難しい」「簿記はわかりにくい」という声が届くこともある。その場合には、座学も必要であるが、別の方向から同じものを見てみるのが、理解を促し、簿記に興味を持って自発的な学習を促すことではないか、と思う。

簿記は、財産の保全、不特定多数の利害関係者に対して一定時点の財政状態および一定期間の経営成績に関する会計情報を提供することを目的としている。さらに、会社法、税法、金融商品取引法のいわゆるトライアングル体制における会計処理を学ぶことになるので、社会とのかかわりが非常に緊密である。いわば、初学者教育において、社会制度についても学ぶことになる。これは、個々の学生の認知的、倫理的、社会的能力を引き出すことにも通じる。

だが、「それを鍛えるディスカッションやディベートといった双方向の講義」は、困難である。しかし、この双方向については、検討していかなければならない。そこで、「それを鍛えるディスカッションやディベートといった双方向の演習」から、まずは実施を検討していくことにした。「学生は主体的な学習の体験を重ねてこそ、生涯学び続ける力を修得できるのである」ということを前提に、2014年度および2015年度の演習において、アクティブラーニングを導入した授業を実施することとした。

Ⅲ 簿記の学修におけるアクティブラーニングの導入についての検証

簿記の学修においては座学が基本である。簿記一巡は、期中取引の処理と決算取引の処理に大別される。アクティブラーニングを導入せずとも、簿記の修得は可能である。しかし、多くの学生が苦手とする取引について、座学以外の方法を導入することによって、理解を促進することが可能であるかどうか、検証することとした。

学生が理解を苦手とするもののひとつに、決算本手続きにおける「損益勘定」の開設があげられる。損益勘定は、決算予備手続き終了後、決算本手続きにおいて登場する。損益勘定の貸方に全ての収益を振替し、借方に全ての費用を振替る。損益勘定には、総収益と総費用の差額が、残高として示される。よって、損益勘定の残高が、貸方残であれば純利益が算定され、借方残であれば純損失が算定される。以下、損益勘定について述べられている武田（2004）、新田（2003）、鵜飼・中村（1997）を取り上げ、損益勘定の取り扱いについて確認する。

武田(2004)によると³⁾,

(1) 損益勘定を設定し、元帳上の収益・費用に属する諸勘定の残高をここに集合し、これらの勘定の貸借をバランスさせた上で、勘定を締切る。

(2) 損益勘定の貸借差額は当期の利益または損失を表わすものであり、資本の増減の結果をなすものであるから、これを資本勘定へ振替える。

(3) 残高勘定を設け、資産・負債および資本に属する諸勘定を集合し、これらをバランスさせた上で、勘定の締切を行う。

とある。損益勘定は、総収益と総費用の差額として当期純利益を算定し、さらに、当期純利益が資本(純資産)の増加であるというふたつの重要な原理が同時に示されている。簿記初学者が、原理原則まで一気に理解したうえで、損益勘定への振替仕訳まで理解することが求められている。

新田(2003)によると⁴⁾, 「……一定期間をへて、収益の勘定と費用の勘定を選び出し、損益計算書に相応する損益勘定を作成する。このように一定期間を区切って利益を計算し、あわせて、帳簿すべての記録の正しさを確認し、帳簿記入を終わらせる過程を簿記。では決算という。決算においては、貸借対照表に対応する残高勘定も作成されるのが通常である。……」「……損益勘定(会計学では損益計算書)と残高勘定(会計学では貸借対照表)を作成するために、原則として収支(将来収支もふくむ)にもとづいて記録されてきた元帳記録を修正する過程、これを決算整理記入という、と、損益勘定と残高勘定を作成する過程、これを決算記入という、および、最終的に「元帳を締め切る」三つの過程からなっている」とある。⁵⁾ 損益勘定への記帳は、企業会計の目的たる「損益勘定」を作成し、当該会計期間での記録の集積であり、最も重要な取引記録であると思う。

鵜飼・中村(1997)によると⁶⁾, 「損益勘定は、帳簿で当期純損益を算定するために設定される。このとき貸方側が借方側を上回っていれば純利益であり、その逆ならば純損失となる。……ところで収益・費用勘定は資本金の増減をその理由ごとに勘定科目を用いて示したものにほかならない。したがって収益勘定の残高は、一会計期間における資本金の増加総額を表わしており、費用勘定の残高は一会計期間における資本金の減少総額を表わしている。したがって、これらの勘定残高を振替えた後の損益勘定の残高は資本金の純増減額を示すことになる。そこで損益勘定の残高を資本金勘定に振替えて、損益勘定を締切るために次の振替仕訳をおこなう。

純利益(貸方側が大きい場合) 損 益 ××× 資本金 ×××

純損失(借方側が大きい場合) 資本金 ××× 損 益 ×××

……なお、損益勘定の締切にあたっては、当期純利益(または純損失)という用語を用いてはならない。精算表の作成にあたりこの用語が登場するために混同しがちであるが、この点については注意が必要である。」とある。

損益勘定の残高が、貸方残である場合にはその残高が当期純利益を意味し、損益計算書に計上する当期純利益に相当する。よって、仕訳を行わせる場合、この指摘通り、勘定科目に当期純利益が見られることが多々ある。当期純利益勘定を開設しない場合には、損益勘定の残高が当期純利益を意味するが、仕訳の勘定科目としては合致しない。精算表の記載との混同は、大きな問題点であると認識する。損益勘定、精算表、損益計算書、それぞれの当期純損益の記載については、簿記の学修において特に理解が困難であると思われる。

以上からも、簿記における損益勘定の算定とその意味するところを理解することが重要であるといえる。

簿記は、仕訳と勘定の残高で、経済活動を表現することができる。企業が営利企業として利益をいかに計上しているかを示すものが損益勘定の残高である。損益勘定への振替仕訳、損益勘定の残高として当期純利益を算定することを理解することがなければ、簿記を学習したとはいえない。

しかし、損益勘定の理解は、簿記既修者にとってもおざなりにされている感は否めない。精算表によって利益は算定できるが、損益勘定の意味が定着していないのである。そこで、損益勘定の意味を深く理解し、浸透させるための手立てとして、アクティブラーニングを導入することとした。損益勘定が、実体のない勘定であるので、体験によってその重要性に自主的に気づき、簿記の学修に積極的に取り組むことを企図した。座学だけでは不十分であると仮定し、損益勘定の理解としての新たな試みとして、アクティブラーニングによる学びを実施することとした。

では、簿記の学修にアクティブラーニングの導入は適切なものであろうか。今日、大学教育において、アクティブラーニングの導入が要請されている。大学における簿記教育においても簿記教育にアクティブラーニング型の授業を導入することは検討されるべきである。では、アクティブラーニング型の授業は、簿記教育ではどのように実施することが可能であろうか。以下、アクティブラーニング型の授業を分類し、簿記の学修にはどのタイプが適切であるか、以下、溝上（2014）に基づき、検討する。

溝上（2014）によると、アクティブラーニング型授業のさまざまな技法と戦略として、アクティブラーニング型授業がタイプ0からタイプ3まで、4つのタイプに類型化されている。「教員から学生への一方的な知識伝達型講義における学習を、受動的学習だと操作的に定義するのがアクティブラーニング論の大前提なので、それをタイプ0として、それ以外のタイプをアクティブラーニング型授業のタイプ1～3とする。」⁷⁾

簿記の学修はどのタイプに適合するのか、以下検討する。

タイプ0は、「受動的学習 教員主導・講義中心型」であり、簿記の授業での話し方、板書のしかた、パワーポイントの見せ方、小切手・手形・帳簿などの実物の資料の提示などのアクティブラーニングが実施可能である。

タイプ1は、「能動的学習 教員主導型、伝統的講義に対するアクティブラーニング型授業としての戦略性は低程度」であり、簿記の小レポートや小テスト、簿記の宿題などの実

施が行われている。

タイプ2は、「能動的学習 教員主導・講義中心型、伝統的講義に対するアクティブラーニング型授業としての戦略性は中から高程度」であり、ディスカッション、プレゼンテーション、体験学習を包摂する。授業では容易ではないが、演習では通常展開されている。

タイプ3は、「能動的学習 学生主導型、伝統的講義に対するアクティブラーニング型授業としての戦略性は高程度」であり、協同協調学習、調べ学習、ディベートなど、アクティブラーニングの最も進展した形といえる。

講義におけるアクティブラーニング導入を検討する上では、タイプ3への進展を促すべきであるが、演習での実施を手掛かりとし、タイプ2からタイプ3への移行を図ることとした。

しかし、溝口(2014)によると、アクティブラーニングは座学ができない学生のためのものではない。⁸⁾ たとえ講義のなかでの素晴らしい「聴く」学習がなされていたとしても、それだけで学生が、今日アクティブラーニングを通して求める学習成果を得るわけではない。書く・話す・発表するに代表される活動や、それに伴う認知プロセスの外化は、座学や「聴く」学習とは別次元のものであるし、アクティブラーニングを通して育てたい技能・態度(能力)、厳密に言えば、情報・知識リテラシーは、座学や「聴く」学習だけでは育てられない。⁹⁾ 簿記の学修においては、理論や技法を聴くだけではなく、アクティブラーニングによって簿記の深い構造や思考を深く理解することである。例えば、損益勘定、精算表、損益計算書に計上される当期純損益の異同である。

また、溝口(2014)によると、ある専門分野でここまではいかなる大学の学生であっても教えなければならないという条件をにらんで、彼らに教えるべき内容を精選し、教え、学習内容とディスカッションやプレゼンテーションとが連動する学習となることが期待されている。¹⁰⁾ 伝統的に座学が中心であった簿記会計の学修においてのみならず、どの分野であっても、精選した座学の必要性は否定されていない。むしろ、この精選方法に、成否がかかっていると言える。簿記会計の学修であっても、座学とアクティブラーニングの両輪を動かして進むことが必要であろう。

しかしながら、溝口(2014)は、「ほんとうに知識の定着率の向上が、アクティブラーニングの重要性を説くことになるのか」¹¹⁾と、警鐘を鳴らしている。社会における知識の機能がまるっきり変わってしまった現状を受けて、大学教育における教授学習を、変化した社会や仕事の状況に合わせてチューニングする一つとして、アクティブラーニングの重要性が説かれてきたので、今後、仮に簿記会計のあり方に変容をきたすことがあった場合にも、自らの学びをもって柔軟に対応する能力が養成されなければならない。その能力の涵養こそがアクティブラーニングに要請されることであろう。

情報・知識リテラシーは、①情報の知識化、②知識の活用、③知識の共有化、④知識の組織化・マネジメントからなるものであり、従来の知識の習得を主とする教授学習では育てられないものであった。アクティブラーニングは今日、検索型の知識基盤社会を力強く

生きるために求められていると理解しなければならない¹²⁾ものとして、簿記学修への導入も図られるべきである。

IV アクティブラーニングで決算本手続の理解を深める

簿記学修へのアクティブラーニングの導入は、どの論点について図られるべきか、検討する必要がある。そこで、初学者と既修者ともに理解の乏しいと思われる決算手続きについての導入を試みることにした。

決算本手続の理解を深めるために、アクティブラーニングを導入することは、以下の問題意識に基づいている。すなわち、

- ① 決算手続き（決算予備手続き→決算本手続→決算報告手続き）の教育法の模索の必要性
- ② 決算本手続を理解させることの困難さ（特に、振替仕訳）
- ③ 簿記既修者においても損益勘定の残高の意味を理解していない現状を踏まえて、理解できない理由、理解するための方策の必要性

である。

2014年9月～2015年1月、簿記既修者を対象とした半期完結型ゼミナールにおいて、決算本手続の理解を深めることを目的として、体験型簿記教育（アクティブラーニング）を試験的に導入した。ゼミナールの募集においては、「アクティブラーニングで企業会計を学ぶ～アカウンティング・マインドを醸成する～」というテーマを開示した。①授業科目のねらい・授業内容、②授業の内容と方法は、以下の通りである。（一部、抜粋。常体に変更した。）

- ① 授業科目のねらい・内容：会計学は500年以上の歴史のある学問領域である。好況・不況の時代に左右されない強力な武器（会計力）と会計的バランス感覚を身につけ、会計の素養（アカウンティング・マインド）を磨こう。アクティブラーニングとは、机上で学ぶだけではなく、実際にゲームなどのワークに取り組むことで、より実践的な学びを取り入れることである。アクティブラーニングによって、企業会計の基礎と、実社会における会計学の役立ちを学ぶ。日本簿記学会で研究成果報告のあるボードゲームを援用した会計実践の疑似体験を通じて、アカウンティング・マインドを身につけていく。会計学の理解に必要な歴史的展開と理論の発展、さらには実社会に高い関心を向けて、社会での会計学の重要性も学ぶ。
- ② 授業内容と方法：アクティブラーニングを取り入れた実践的で楽しい体験から、ビジネス言語として簿記のスキルと理論を基本から学ぶ。大学の講義は「聴く」ことに重きを置きがちですが、演習は参加型の授業であるから、大学生としての発言の態度を確立し

よう。ボードゲーム体験を通じて、認識・測定・評価にかかわる会計の一連の手続きを体験し、アカウンティング・マインドを醸成する。

このゼミナールには16名が参画し、2名のグループを8チームで編成した。ボードゲームは、モノポリーを採用し、1つのゲームを4チーム8名で実施した。簿記学修にモノポリーを用いたアクティブラーニングは、工藤（2014）日本簿記学会関西西部会報告を参考にし、独自の方法を開発した。チームは、不動産会社であるとし、元入れ1500ドルとした。当初は、モノポリーの未経験者も多かったので、ルール理解に時間を費やすことになった。銀行系のチームの負担も多く、ゲーム運びも慣れるまでは時間を要した。各チームには、企業名を決定させ、大学ノートに1冊ずつ渡し、自由に取引を記録させた。以下、「グループごとのキャンパスノート」「授業風景」について、示す。（図表1・図表2、参照のこと。）

図表1：グループごとのキャンパスノート（表紙に会社名を記載）

- グループ1：シュズカンパニー
- グループ2：（株）鈴木
- グループ3：（株）ペンツ
- グループ4：サイトウカンパニー
- グループ5：ハットジェネレーションカンパニー
- グループ6：人力社
- グループ7：ナガセ不動産（株）
- グループ8：大和（やまと）株式会社



（出典：筆者作成）

7

図表2：授業風景（アクティブ・ラーニングのとき）
（出典：筆者撮影）



ゲーム運びに慣れてきたところで、チームごとに、自分の不動産会社の利益が出ているのか否か、意識するよう促した。とともに、モノポリーのマイナールールが構築され、回を重ねるごとに、マイナールールが自発的に設定された。マイナールールの例は、以下の様なものが挙げられる。

- 不動産経営会社を営む会社経営とする。
- 1周 200 ドルは「増資」とする。
- 「刑務所へ行け」は支払いをして、すぐでなければならない。
- お祝い金の徴収は、「租税公課」とする。
- 鉄道会社や水道会社は「有価証券」とする。
- 駒がとまったところで、所有者がまだいない場合には、必ず購入する。
- 他者が自分の土地に止まった場合には、収益（受取レンタル料）、他者の土地に自分の駒が止まった場合には費用（支払レンタル料）とする。

などであった。

毎回の授業のまとめとして、グループごとに、現金勘定と損益勘定を板書するようにした。その記録を分析することによって、当該演習におけるアクティブラーニングのどの時点で、簿記の理解に成長が見られたか、検討する。

当該演習の損益勘定の理解に関わる授業は、15 回のうち 9 回実施した（①～⑨）。

- ① 現金の記帳と実査
- ② 損益勘定の記帳
- ③ ～⑤ 損益勘定の記帳および、現金の記帳と実査
- ⑥ 損益勘定から資本金勘定への振替仕訳のチェック、
- ⑦ 現金勘定と現金有高との比較、および、決算本手続き（振替仕訳）
- ⑧ 損益勘定と資本金勘定の記帳、および、現金の記録と実査（1）
- ⑨ 損益勘定と資本金勘定の記帳、および、現金の記録と実査（2）

である。

5 回のワーク（①～⑤）によって、決算本手続（振替仕訳）の理解は深まったのか、その効果を検証するために、⑥で以下の仕訳問題を解答させた（＜問題 1＞、＜問題 2＞）。

＜問題 1＞ 当期純利益 500,000 円が計上された。（個人企業の場合）

＜問題 2＞ 当期純損失 50,000 円が計上された。（個人企業の場合）

＜問題 1＞ 16 名の学生の解答には、以下の種類があった。（掲出順は、回答数の多い順である。）

損	益	500,000	／	資	本	金	500,000			
損	益	500,000	／	当	期	純	利	益	500,000	
資	本	金	500,000	／	損	益	500,000			
現	金	500,000	／	損	益	500,000				
当	期	純	損	失	500,000	／	損	益	500,000	
資	本	金	500,000	／	当	期	純	利	益	500,000

＜問題 2＞16 名の学生の解答には、以下の種類があった。（掲出順は、回答数の多い順である。）

資 本 金 50,000／損 益 50,000
損 益 50,000／資 本 金 50,000
損 益 50,000／当期純損失 50,000
損 益 50,000／当期純利益 50,000
当期純損失 50,000／資 本 金 50,000

5 回のワーク（①～⑤）によって、決算本手続（振替仕訳）の理解は深まったのかについて検証したが、必ずしも深まったとは言えなかった。そこで、あらためて、振替仕訳を取り上げざるをえなかったため、座学を再度行った（⑦）。

しかし、次回以降のワーク（⑧～⑨）では、明らかに記帳が向上し、全 8 グループ全てにおいて、当初の問題点が克服された。すなわち、

- 当初の記帳の問題点として、損益勘定への振替に、資産勘定や負債勘定も見受けられたが、収益・費用のみが振り替えられるようになった
- 勘定科目が収益勘定か費用勘定か、不明なものがあったが、正確に把握できるようになった
- 損益勘定に「当期純利益」が記入されていたが、相手勘定が記入されるようになった

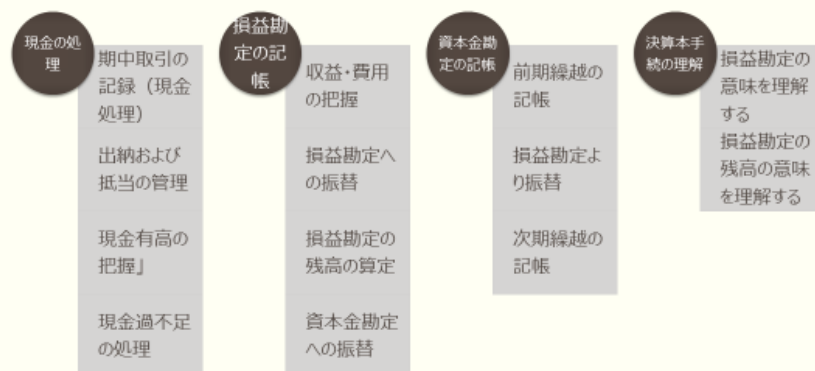
である。これは、アクティブラーニングによる簿記の学びが、バーチャルな簿記の学びから、リアリティのある学びを体現できるものであること、損益勘定の機能を本質的に理解できるものであることを意味していると思われる。

しかしながら、アクティブラーニングだけでは完全な理解を可能にすることはできない、という問題点も確認できた。テストによる効果測定の結果、振替仕訳の定着が低かったため、途中で座学を挟んだ。その後の記帳は洗練され、全てのグループにおいて正解を導き出すことができた。これは、座学の必要性が高いことを意味にしている。アクティブラーニングによる経験によって、従来座学だけでは定着の悪かった損益勘定の理解であったが、一気に促進できたともいえる。

このアクティブラーニングを導入した演習の結果、アクティブラーニングを先行させ、課題を持たせてから再び座学で学ぶという形式、すなわち実践から理論へという方式が適切であると仮定できる。また、損益勘定は損益法による損益計算に基づくが、他方の財産法に基づく理解も浸透させる必要がある。

以上により、アクティブラーニングによる「決算本手続」の理解について、理解の段階性をまとめた（図表 3 を参照のこと）。

図表 3：アクティブ・ラーニングによる「決算本手続」の理解
(出典：筆者作成。)



48

V 損益法の理解から、財産法の理解へ

次に、損益法のみならず、財産法の理解においてもアクティブラーニングの有効性について論じることとする。損益勘定の理解を促進することは、損益法による利益算定を理解することに他ならないが、財産法での利益算定についての検討も行わなければならない。

2015 年度演習(3 年)においては、アクティブラーニングによる簿記会計の学びとして、財産法の理解においてもアクティブラーニングを導入した。¹³⁾

ボードゲーム(モノポリー)のルールを理解したのち、1 回のゲームを 1 会計期間とみなして記帳し、期首資本と期末資本をと比較する。最終的には、経営成績・財政状態について実践的に理解することが求められるが、この演習においては、期首資本と期末資本の差額が利益であり、期末資本が期首資本より増加している場合にはその増加は経営活動の結果として得られた成果である、ということを経験的に理解できるように設定した。

このアクティブラーニングに参加した学生は 12 名であった(①～⑫)。開業初年度を想定し、期首資本はモノポリーのルールに従って 1500 ドルとした。30 分のゲームののち、終了し、その時点での現金残高と不動産(購入した土地)の取得原価を集計する。仮に、現金 1000 ドル、不動産 800 ドルであれば、期末資本 1800 ドルとなる。増資(200 ドル×回数)がなければ、期首資本 1500 ドルと期末資本 1800 ドルとの差額により当期純利益 300 ドルが算定されるが、これが利益か損失かの判断に財産法の損益計算の思考が必要になる。他方、収益と費用は各自記帳しているものからそれぞれ合計額を算定し、収益の合計額と費用の合計額との差額から、当期純損益を算定する。

損益勘定の記帳を理解することは、損益法による利益計算を促進することになるが、利益の妥当性については心許ないところがあった。しかし、財産法によって、他方からの利

益算定を行うことは、利益の妥当性も検証することができるので、両面からの検討が望ましいと思われる。12名（①～⑫とする）の結果は、図表4まとめた。

結果として、12名中6名が、損益法と財産法の両方からの当期純利益の算定結果一致し、8名は一致しなかったという結果に到った。初年度（第1期）であつても一致しない人数が多いため、第2期であればさらなる乖離を招くと危惧される。

図表4 財産と損益法

	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	⑪	⑫
期首資本(A)	1500	1500	1500	1500	1500	1500	1500	1500	1500	1500	1500	1500
現金	1042	758	798	1018	147	267	578	1089	1315	483	1076	1009
不動産(取得原価)	240	940	660	270	1580	1270	1000	360	590	1410	770	405
期末資本(B)	1282	1698	1458	1288	1727	1537	1578	1449	1905	1893	1846	1414
当期純損益(B-A)※	△418	△2	△242	△212	△1128	37	78	△51	405	193	346	△86
収益(C)	200	602	262	78	661	306	222	286	486	258	300	224
費用(D)	618	604	494	290	1829	269	144	337	91	40	19	275
当期純損益(C-D)	△418	△2	△232	△212	△1168	37	78	△51	395	218	281	△51
一致◎, 不一致×	◎	◎	×	◎	×	◎	◎	◎	×	×	×	×

※期中における増資分は、期末資本より控除している。

(出典：筆者作成。)

この不一致の原因は、損益勘定の理解が不十分であることに起因している。すなわち、損益勘定に振替えられる収益と費用の集計に誤りがあったのである。

そこで、簿記の初学者である演習（1年）において、いくつかの改良を試みて、同様のアクティブラーニングを実施した。参加者は15名である。従来の方法からの改良点は、以下の通りである（①～⑨）。

- ① 財産法を先行して実施し、当期純損益を算定し、全員がその算定結果についてプレゼンテーションを行う。初年度を想定すれば、期首資本1500ドルであるので、自分の結果と他の参加者の結果が、当期純利益の算定額で比較可能になることを体験した。また、当期純損失を計上した参加者は、自発的に、損失を計上した理由を分析して述べることもできた。
- ② 財産法による当期純損益の算定についての理解を経た後、各自の取引記録を記録する学習に移行した。従来は自由記述で行っていたが、伝票を利用することにした。ゲーム開始前に、銀行係、権利証管理係のほか、伝票係を決めておく。伝票係は、銀行係が1500ドルを配ったあと、入金伝票と出金伝票を配る。モノポリーは、不動産の交換等が始まるまでは全て現金取引で行われるので、開始時において、振替伝票は不要である。

参加者は、ゲーム開始前に、入金伝票に 1500 ドルを記録する。また、伝票が不足した場合には、伝票係より逐次補充を受ける。

- ③ 伝票の記録は多くは指示しないが、後に収益と費用を集計するために、収入と支出の理由があとから見てもわかるように記録することは伝えておく。他人の土地に止まったときに支払った使用料（費用）、他人が自分に止まったときに受け取ることができる使用料（収益）は損益勘定に振替時の基礎資料となるので、収入先か支払先の名前を伝票には記入するように指示する。例えば「A が B に 50 ドルの使用料を支払った」ケースにおいては、A の出金伝票には B の名前が記入され、と B の入金伝票には A の名前が記入されることになり、集計結果に検証が必要な場合に役立つ。
- ④ 伝票を使用する場合、30 分では記帳量が多いため、最初は 1 会計期間を 15 分程度で実施した。また、すべての取引を伝票に記帳したあと、2 色のラインマーカー等で伝票に記載した金額を色分けする。例えば、黄色と緑であれば、黄色は収益・費用項目を、緑は資産・負債・純資産項目を色分けする。しかしながら、当初は、この色分けには戸惑う者が多い。特に、周回ごとの 200 ドルを入金伝票に記入できるが、黄色と緑のどちらかにすべきか、質問が多い。しかし、まず、自分で考えてみるのがアクティブラーニングであるので、いずれかに色分けを行ってもらう。
- ⑤ 期末資本の算定についてはすでに既習であるので、期首資本 1500 ドルとの差額によって、当期純損益は算定できる。増資がある場合には、期末資本より控除する。
- ⑥ ④の色分けに基づいて、黄色の色分けの項目について集計する。モノポリーが現金決済であることと、比較的ゲーム時間が短いため複雑な取引は発生していないため、入金伝票の黄色項目は収益、出金伝票の黄色項目は費用として、収益の合計と費用の合計を算定する。そして、収益の合計と費用の合計の差額を算定する。
- ⑦ ⑤と⑥の結果を突き合わせる。その結果が同じ金額であれば、財産法と損益法による当期純損益が一致していることを確認できる。
- ⑧ 一致できない場合には④の色分けに問題があるのではないかと指摘し、一致しない理由を、グループごとに検証する。そして、その結果をグループごとにプレゼンテーションを行う。その検証は、収益の増加と純資産の増加に混乱など色分けに問題がなかったか、金額の記録に誤りはないか、記入漏れはないか、について言及する。
- ⑨ グループごとに⑧の検証が終了したのち、⑤との結果の突合せを行う。結果が一致したのち、損益勘定を記帳する。

以上が、伝票を用いて改良した方法である。これにより、損益勘定の記帳において、収益・費用以外の項目が入り込むことを防ぐことができ、全員が正解に達することが可能になった。

この改良後のアクティブラーニングでは、当期純損益を正しく算定することができる点では自律的に検証できる優位性があるが、損益勘定の意味を理解したうえで自発的に開設して当期純損益を算定していないという問題点はある。特に、収益と費用の認識について

は混乱が多くみられるため、理解が深まる方法を検討すべきと考える。

そこで、収益と費用の認識と利益算定について、製造業を想定して、あらたなアクティブラーニングを導入することを検討した。

以下、製造業における売上高と売上原価を計算し、売上総利益を算定するアクティブラーニングについて検討することにする。

VI 売上総利益を算定するアクティブラーニングの構築：レゴ組立受注生産における売上利益の算定

上記においては、サービス産業（不動産業）におけるアクティブラーニングの導入を想定した。しかし、「収益－費用」の概念に混乱が生じていることを発見し、物品の製造過程を通じて、理解を促進することを試みるコンストラクショニズムの導入を検討した。ものづくり活動にかかわる学修理論の一つにコンストラクショニズムがある。コンストラクショニズムは、つくることによって学ぶ(Learning-by-making) 学習理論であり、学習者が経験から知識を構築したり、再構築したりする学びであり、学習者にとって意味のあるもので、かつ、他人と共有することができる外的な人工物を作ることである。コンストラクショニズムによる学びはすべて「ものづくり」活動を通して行われる。平野・紅林(2014)によると、コンストラクショニズムの学修理論による特徴抽出されている。すなわち、①具体的なものづくり活動、②学習者の積極的な姿勢、③共同作業者の存在、④選択性や多様性を兼ねた学修対象である。¹⁴⁾

レゴ®（以下、レゴと称す）を導入した学びは広く認識され、レゴを用いた実践は国内でも多く、宮田・阪田(2010)はコミュニケーションの生成過程について分析を行っている。しかし、会計学の分野ではまだあまりない。¹⁵⁾

また、アクティブラーニングでの自発的な学びを喚起するためには、答えが想定されていないことも重要である。しかし、簿記会計の学びにおいて、座学では、正解がひとつのみ想定されており、自発的な学びが促進されない要因でもある。五月女(2015)は、解が想定されているものとしてジグソーパズルを、解が無限であるものの例としてレゴを例にあげている。ジグソーパズルには正解があり、答えが一つしかないので、座学による簿記会計の学びはこれに似ているといえる。これに対して、「レゴ」は答えを自ら創り出さなければならないという無限の可能性を秘めている。答えが見えているようなジグソーパズル型の課題ではなく、答えが見えないあるいは答えそのものがないようなレゴ型の課題に直面したほうが、自発的な学習が促進されると思う。アクティブラーニングにおいては、答えが見えていないワークへの取り組みが必要であろう。¹⁶⁾

上田・古堅(1999)は、タンジブル・デザインについて教育上の有効性について述べているが、アクティブラーニングにレゴブロックを使用することは、tangible（触知できる）オブジェクトを使って「ブロックを組み立てるためのルール（文法）」を考え、プログラミ

ングのための「ことば」を共同で作り上げることである。¹⁷⁾ これは、簿記会計がビジネスの言語（ことば）であることに敷衍するものである。バーチャルな会計数値を、タンジブルに体験することによって実感できる会計数値にすることが可能になると思う。

製造業を想定し、受注製品の売上原価と、受注製品の販売価格を算定することにより、売上利益を算定することにより、売上高（収益）と売上原価（費用）を損益勘定に振替えたときの残高が、売上総利益を示すことを理解することを目的としている。

簿記の学びには、商業簿記だけではなく、当然製造業も含まれるので、工業簿記や原価計算についての理解も促進しなければならない。当該製造業は、レゴ部品を組み立てて、顧客の求める形状のものを作成して納品する受注生産、と仮定している。いわば、レゴのプロビルダーの仕事を想定しているといえる。

顧客からレゴでの構築物の依頼を受け、建築物や、キャラクターや絵画などの模型などを作成する。時には何万パーツにも及ぶ構築物の作成も、図面の作成から開始する。三井淳平氏の図面に基づいて作成した球を見本として、受講者には呈示する。¹⁸⁾ これにより、レゴでの作成においては球であってもある程度凸凹していることを理解することができる。

次に、グループ分けを実施する。アクティブラーニングにおいては、コミュニケーション能力を涵養する目的もある。なお、このレゴを用いた原価計算のアクティブラーニングは、島（2013）の「折り鶴」の原価管理を参考にしている。

（1）注意事項については、以下の通り設定した（①～⑦）。

- ① 1チームは4人前後とする。あまり大人数であると、コミュニケーションが偏り、一部の参加者のみで進行する恐れがある。向かい合って2名と2名で座れる4名は、適正な人数である。
- ② レゴで作成するものは、顧客からの注文であり、完成した場合には、条件を満たせば必ず買取してもらえる。
- ③ 制限時間は15分であり、超過することはできない。ただし、時間内に完成することは可能である。また、時間内に課題の構築物を作成することができない場合には、売上はないものとする。
- ④ レゴは、作業場からは少し離れた場所（レゴ置き場）におく。原則として、作業場のメンバーとは、レゴ置き場から直接相談することはできない。
- ⑤ レゴ置き場から持ち帰ったレゴは、必ず、全て使用しなければならない。作業場に余らせた状態で、追加のレゴを取りに行ってはならない。
- ⑥ 作業前には3～5分間程度のグループ内での相談時間をとる。あまり議論は活発には行われないが、ワーク終了後の議論との比較の対象として設定する。その後、15分間の作業に移行する。
- ⑦ 顧客からのリクエストは形だけで、サイズについては言及しない。完成品は大きいほど製品の価値は高く、高価で販売できるものとする。

以上の条件により、15 分以内に、グループ内で工夫をしながら、課題の形を作成する雰囲気高めることを可能にする。

（２）課題になる製品の実施例

①円（ドーナツ型のもの。）

②塔（最上部の先端に 1 個のレゴを必ず置く。完成後、5 分間以内の倒壊した場合には、完成品とは認められない。その後、机を一度叩いても倒壊しないかどうか、検証する。）

（３）売上高の評価の方法

①円は、ドーナツの内側の直径の長さとする。販売価格は、直径に比例することとする。

②塔は、机の上に立てるものであるので、机から先端の一つのレゴの最上部の先端までの長さを測定する。販売価格は、高さに比例することとする。

（４）ワーク終了後の学び

- ① ワークシートを配付する。（図表 5，参照のこと。）用いるレゴのパーツの種類をポチ数によって類型化することについては、小野・他(2012)を参考にした。
- ② ワークシートは、作業の前には配付しない。
- ③ ワークシートには、レゴの購入単価が示されている。レゴのパーツの単価は、大きさ（ポチの数）に比例しないように設定されている。これは、12 ポチの単価は、1 ポチの単価の 12 倍ではないことが記載されているので、低コストで作成するのであれば、12 ポチを 1 個より、1 ポチを 12 個使用した方が適当であるといくことを意味する。しかしながら、1 ポチを 12 個使用する場合には、12 ポチを 1 個使用するより低コストではあるが、はるかに手間が必要であるので当然のことながら時間がかかる。このトレードオフの関係を体験することも企図している。
- ④ ワークシートを配付したときには、記載内容を説明しながら、一斉に記入を促していく。グループ内の成員が各々記載するが、「同じ製品を作成しているのに、利益計算が異なるのはおかしい」と告げ、グループ内の記入においてはお互いにチェックしながら進行するようにする。
- ⑤ 完成品の写真を撮っておき、そののちグループごとに分解する。同じポチ数のものをまとめて、ワークシートに集計しやすくする。同じ 4 ポチでも、正方形と長方形があるが、すべて重ねていく。完成品を分解したあと、他のレゴと混じる可能性があるので、写真を撮影しておくことは、のちのトラブルを抑制することに効果がある。
- ⑥ いったん集計が終了したら、他のグループから 1 名を呼び、自分のチームのレゴの個数が正確であるか確認してもらう。ポチ数が同じものは同じ単価であるので、ブロックを連結しておくことで確認がしやすい。確認が終了した時点で、直接材料費の算定は終了とする。なお、3 ポチ以上の奇数については、1 を加算して偶数とする。例えば、3 ポチであれば、4 ポチの単価とする。

- ⑦ 直接労務費は、時給 1200 円とし、15 分で 300 円を目安とする。4 人で 15 分かかれば @ $300 \times 4 \text{ 人} = 1200 \text{ 円}$ を計上する。11 分で完成した場合には、@ $300 \times 11 \div 15 \times 4 \text{ 人}$ となり、時間の短縮が可能であれば直接労務費を低減できることを学ぶことができる。
- ⑧ 製造間接費としては、場所代と運送料を計上する。場所代はグループが使用した机の数だけ机使用料が発生する。仮に、グループで 1 名が隣の机で、他のメンバーの作業を静観しているだけ、という状態が発生した場合には、机使用料は 2 倍計上することになる。
- ⑨ 販売価格の算定においては、完成品のサイズなどを測定する必要がある。全体で 1 名を選出し、同じ尺度で幅や高さを測定してもらう。円などであれば、外の直径ではなく、内側の直径を測定する。すなわち、レゴを厚く積んでも販売単価は上がらないこととする。これにより、不必要なレゴは、以後使用しないことになる。測定の際には、作成者と一緒に立ち会い、測定者と作成者が納得できる測定を実施する。
- ⑩ 運送料算定のため、グループごとの運搬回数は授業者が観察し、授業者が事前通告なく集計しておくことが望ましい。当初はレゴ置き場で相談することや、メンバー全員でレゴ置き場を見に行くこともある。仮に、一度で 4 人がレゴ置き場に行った場合には、運送料は 4 倍計上する。一人が 4 回出向いた場合も、運送料は 4 倍計上する。運送料の計上は、ワークシート記入時に認識することであるから、学生は抵抗感を示すことがある。これは、1 回の大量仕入れより、複数回にわたる少数仕入れの方が、無駄な仕入れが生じないことを説明する。また、新鮮な弁当を仕入れて販売するためには、朝のみ仕入れるより、朝昼晩の 3 回仕入れた弁当の方が顧客に喜ばれることに通じることも理解させる。作業前に運送料の計上を知らせておくより、後に認識させた方が改善点を自発的に発見しやすくなるので、初めは自由にレゴをとりに行かせた方がよい。可能であれば、録画をすることも、振り返りに有効である。

図表 5 ワークシート（レゴの原価計算の雛型）

<レゴ®の受注生産における原価計算>

(1) 直接材料費（使用したレゴのパーツ）※ポチ＝P

12P	@ 280円	×	() 個	=	()
8P	@ 200円	×	() 個	=	()
6P	@ 120円	×	() 個	=	()
4P	@ 60円	×	() 個	=	()
2P	@ 20円	×	() 個	=	()
1P	@ 10円	×	() 個	=	()
					<u>()</u>

合計 . . . () 円

(2) 直接労務費

時給@ 1 2 0 0 円→1 5 分で@ 3 0 0 円	合計	・・・() 円
(3) 製造間接費		
机使用料 机一台につき 5 0 0 円 () 台	合計	・・・() 円
運送料 1 回 3 0 0 円 () 回	合計	・・・() 円
(4) 製造原価 = (1) + (2) + (3)	合計	・・・() 円
(受注製品なので売上原価)		
(5) 販売価格 直径 1 c mにつき 5 0 0 円	売上高	・・・() 円
(6) 売上総利益 =	(5) - (4) = () 円	

(出典：筆者作成。)

ここまでの作業により、

- (1) 直接材料費
- (2) 直接労務費
- (3) 製造間接費

を集計することができるので、

(4) 製造原価を算定する。レゴプロビルダーは、顧客からの注文を受けてから作成するため、製造原価はそのまま売上原価となる。

(5) 次に、注文品の販売価格を決定する。測量の結果得られた長さに、1cmにつき 500 円として計算する。測量は、小数点第一 (cm) まで測定することが望ましい。

(6) そののち、グループごとの売上総利益を算定する。

グループごとの作業が終了したのち、黒板に一覧表を作成してグループごとの結果(1)から(6)を記入させる。初回では、売上総利益がマイナスになるグループもある。しかし、この経験により、問題点の発見と事後への改善を自ら学ぶことが本来の目的であるので、これはむしろよい結果であると認めるべきである。また、多額の利益を計上したグループにおいては、さらに利益を向上させるための改善計画を考えさせる。最後には、グループごとに、今回のワークの問題点と、今後の改善活動についてのプレゼンを行わせる。

以上により、原価計算と原価改善について、アクティブラーニングによって自ら問題発見をし、解決策の発見、メンバーとのコミュニケーション力の向上を図ることができる。

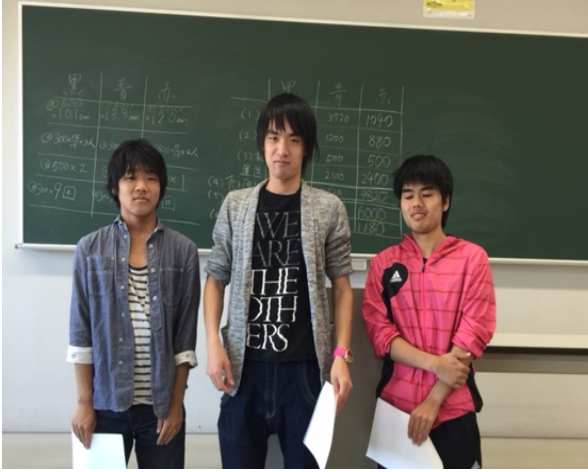
VII 導入事例の検証

2015 年度の演習 (3 年) において、レゴを使った受注生産による原価計算と売上利益の算定についてのアクティブラーニングを実施した。この事例研究における受注製品は、「円」

であり、大きい円ほど高額で買い取られると仮定した。参加者は3年生ゼミ（11名）であり、3つのグループを設けて、それぞれ製造体験と利益計算を行った。A班（黒）3名、B班（青）4名、C班（赤）4名である。A班（黒）、B班（青）、C班（赤）の構成メンバー、板書の写真を以下に示す。（図表6、参照のこと。）

実施要領は上記の通りであり、グループごとにワークシートに集計したものを、板書に書いたものが図表7である。さらに、各グループの製品例は、図表8に示されている。（図表7、図表8、参照のこと。）

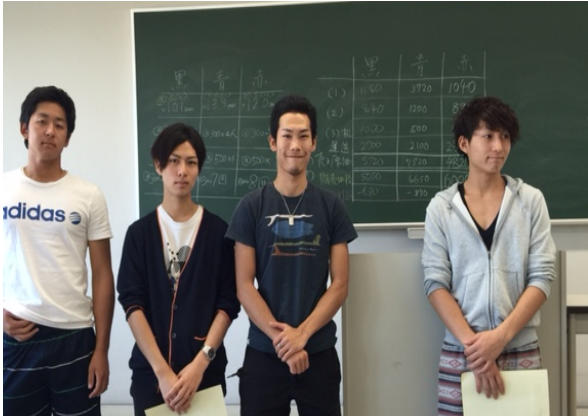
図表6：A班（黒）、B班（青）、C班（赤）の構成メンバーによる振り返りのプレゼンテーション、および、班別に集計した板書の写真



A班（黒）3名



B班（青）4名



C班（赤）4名

	黒	青	赤
① $500 \times 10.1 \text{cm}$	$500 \times 10.1 \text{cm}$	$500 \times 10.1 \text{cm}$	$500 \times 10.1 \text{cm}$
② $300 \times \frac{4}{15} \times 3 \text{人}$	$300 \times \frac{4}{15} \times 3 \text{人}$	$300 \times \frac{4}{15} \times 4 \text{人}$	$300 \times \frac{4}{15} \times 4 \text{人}$
③ 500×2	500×2	500×1	500×1
④ $300 \times 9 \text{円}$	$300 \times 9 \text{円}$	$300 \times 7 \text{円}$	$300 \times 8 \text{円}$
(1)	1180	3720	1040
(2)	840	1200	880
(3) 粗	1020	500	500
(4) 送料	2700	2100	2400
(5) 売り上げ	5720	7520	4820
(6) 販売価格	5080	6650	6000
(7) 粗利益	-670	-870	-1180

板書の写真

（出典：筆者撮影。）

図表 7 板書用の表（売上利益の算定）

	A 班	B 班	C 班
(1)直接材料費	1180	3720	1040
(2)直接労務費	840	1200	880
(3)製造間接費			
（机使用料）	1000	500	500
（運送料）	2700	2100	2400
(4)完成品原価（売上原価）	5720	7520	4820
(5)販売価格（売上高）	5050	6650	6000
(6)売上利益	△670	△870	1180

（出典：筆者作成。）

図表 8 製品（A 班, B 班, C 班）

A 班 直径 10.1 cm 作業時間 14 分



B 班 直径 13.3 cm 作業時間 15 分



C 班 直径 12.0 cm 作業時間 11 分



（出典：筆者作成および筆者撮影）

同様のアクティブラーニングを演習（2年）でも実施し、7名の学生が参加した。合計17名の学生に対して、原価改善のために取り組むべき内容について、自由記入での回答を求めた。その結果が、図表9である。

最も多い解答は、「運送回数を減らす」というものであった。これは、同じレゴの数を場に持ち帰っても、1度か2度かでは、1度の方が原価低減になることを理解したといえる。次に、「レゴの使用数を減らす」「能率アップを図る」であったが、これは直接材料費や直接労務費、すなわち素価の低減を意味している。これは標準原価管理の萌芽といえよう。逆に「レゴの使用数を増やす」ことも挙げられているが、これは単価の高いレゴを1個より、安いものを組み合わせる方が直接材料費を減できることを意味している。しかし、作業能率が上がらない場合には、直接労務費が増加する可能性がある。

しかしながら、アクティブラーニングとして、もっとも注目すべきことは、「事前に計画を立てる」という気づきである。これは、事前に説明なくワークに導入したが、開始前に、グループ内で相談しておくことが多々あることに気づいたことを意味する。アクティブラーニングは学生の自主的な学びであるが、この気づきは文字通りのアクティブラーニングといえよう。

図表9 原価改善のために取り組む内容（17名、自由記述。）

①	運送回数を減らす。	14名（82.4%）
②	レゴの使用数を減らす。	8名（27.0%）
③	能率アップ（時間短縮）を図る。	8名（27.0%）
④	事前に計画を立てる。	5名（29.4%）
⑤	レゴの使用数を増やす。	3名（17.6%）
⑥	机の使用数を増やす。	3名（17.6%）

（出典：筆者作成。）

VIII まとめにかえて

簿記の学修においては座学が基本である。損益勘定への振替仕訳、損益勘定の残高として当期純利益を算定することを理解することがなければ、簿記を学習したとはいえない。そこで、損益勘定の理解としての新たな試みとして、ゲームを導入した共同作業によるアクティブラーニングによる学びを実施した。その結果、座学と補完し合いながら、一定の学修成果を認めることができた。

さらに、簿記の学修におけるアクティブラーニングを導入した結果、企業会計の利益計算の理解に対して、一定の学修効果を認めることができた。（1）損益勘定の理解と、損益法による利益計算、（2）財産法による利益計算、（3）製造業における収益と費用の認識と利益計算、である。この過程において、共同作業におけるコミュニケーション力を向上させ、自ら学び発見するという学びの姿勢を確認することもできた。座学中心の簿記会計の学びにおいても、新しい試みとして、アクティブラーニング導入には有効である。

日本簿記学会簿記教育研究部会のメンバーとして、簿記教育におけるアクティブラーニングの導入についての研究はまだ端緒についたに過ぎないが、簿記の新たな学びの一助となるよう、事例研究を提示したい。

今後も、多様なアクティブラーニングの導入について考察し、新たな簿記の学びの研究に努める所存である。

注

- 1) 中央教育審議会(平成 24 年 8 月 28 日)「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて ～生涯学び続き、主体的に考える力を育成する大学へ～ (答申)」, 9 ページ。
- 2) 全国の大学でのアクティブラーニングの取り組みについては、河合塾(2014)の実態調査があるが、簿記会計への導入はみられなかった。
- 3) 武田(2004), 44-45 ページ。
- 4) 新田(2003), 55-56 ページ。
- 5) 新田(2003), 101 ページ。
- 6) 鵜飼・中村(1997), 146-147 ページ。
- 7) 溝口(2014), 71 ページ。
- 8) 溝口(2014), 145 ページ。
- 9) 溝口(2014), 146 ページ。
- 10) 溝口(2014), 147 ページ。
- 11) 溝口(2014), 148 ページ。
- 12) 溝口(2014), 150 ページ。
- 13) モノポリーによる経営意思決定の学びについては、林(2015)によっても指摘されている。財産の把握や複式簿記の意義を理解していない履修学生に簿記会計の理解を促すには、モノポリーを採用する意義が見いだせる、としている。しかし、林(2015)は Windows 対応版を採用しているが、アクティブラーニングは学生の自発的な学びと、共同作業によるコミュニケーション能力の向上も企図しているので、ボードゲームを継続して採用した。
- 14) 平野・紅林(2014), 29-31 ページ。アクティブラーニングにおいて、グループワークを活性化するためには、これらの特徴を具備したレゴは適切であると考ええる。
- 15) 広島修道大学HPによると、菅原智が 2010 年 4 月に、授業改善のために開発した教材、教科書、参考書などとして、レゴを用いたビジネスゲームを実施している。
- 16) 2014 年時点では、レゴには、創造性と多様性に富んだ人材によって開発された 3 4 の製品カテゴリーがある(ロバートソン＝ブリーン(2014), 346 ページ)。製品カテゴリーとしては、厳密には、無限とはいえない。
- 17) 上田・古堅(1999), 84 ページ。
- 18) レゴ®が認定するレゴプロビルダーは、現在、わが国には、三井淳平氏以外には存在し

ない。筆者は、2014年2月および2015年6月に、三井氏の球を60分で製作する講座に参加した。その結果、15分という短時間で作成するには、球の一部分である円が最適であると判断した。

引用文献

- 上田信行・古堅真彦(1999)「タンジブル・デザイン」『教育メディア研究』Vol.6,No.1,82-88ページ。
- 鵜飼哲夫・中村義彦編著(1997)『簿記イントロダクション』森山書店。
- 小野純明・Andre Alexis,張英夏,中嶋正之(2012)「作りやすさを考慮したブロック玩具作品組立手順の自動生成に関する研究」(社)映像情報メディア学会技術報告,ITE Technical Report Vol.36,No.16 ALT2012-39(Mar.2012)。
- 河合塾編著(2014)『「学び」の質を保証するアクティブラーニング ―3年間の全国大学調査から―』東信堂。
- 工藤栄一郎(2014)「アクティブラーニングと簿記・会計教育」日本簿記学会 日本簿記学会第30回関西西部会報告(広島修道大学)。
- 五月女政義(2015)「レゴとジグソーパズル ―日本企業が直面している本質的な課題―」『事業創造大学院大学通信』Vol.40,1。
- 島吉伸「折り鶴から学ぶコスト・マネジメント ―会計教育へのアクティブラーニング導入事例―」『商経学叢』2013年12月,395-403。
- 武田隆二(2004)『簿記一般教程』中央経済社。
- 新田忠誓編著(2003)『会計学・簿記入門』白桃書房。
- 林徹(2015)「経営意思決定の技法:MONOPOLYの可能性」『九州地区国立大学教育系・文系研究論集』2(2),No.8。
- 平野由貴・紅林秀治(2014)「コンストラクショニズムに基づく学習過程の検討」『静岡大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』No.22,29-37ページ。
- 松下佳代(2015)『ディープ・アクティブラーニング』勁草書房。
- 溝上慎一(2014)『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂。
- 宮本圭太・阪田真己子(2010)「共同創作活動におけるコミュニケーション生成過程の分析」情報処理学会研究報告,vol.2010-CH-86 No.5。
- デビッド・C・ロバートソン,ビル・グリーン(黒輪篤嗣 訳)(2014)『レゴはなぜ世界で愛され続けているのか』日本経済新聞社。

I はじめに

本研究は、「学士課程教育の構築に向けて」（中央教育審議会大学分科会制度・教育部会，平成20年3月25日）において勧告された教育方針を前提として取り組みを始めたものであり，さらに経済産業省が社会人基礎力として提唱する能力（「前に踏み出す力」，「考え抜く力」，「チームで働く力」）の3つの能力および12の能力要素）の開発を視野に入れたものである⁽¹⁾。

海外の簿記会計教育に関する過去の調査によれば，①簿記の学習時間が全体的な傾向として減少しており新しい形態の簿記会計教育へ移行する過渡期を迎えていること，②技術・知識の習得を目的とした学習から現場での会計的判断力やコミュニケーション能力（ジェネリック・スキル）の開発を目的とした学習へと移行しつつあることが明らかにされており，簿記会計の自学自習方法の開発と学習意欲を高める工夫の必要性が指摘されている（菅原 2010）。

さらに，高等学校における教育についても，主としてアメリカの高等学校の簿記会計の指導事例に関する研究を踏まえて，「覚える簿記」教育から「よりよく考える簿記」教育への転換の意義，ならびに，社会や生活様式の変化も視野に入れた永続する技能つまり問題解決や意思決定に役立つ批判的思考を取り入れた授業方法を実践する必要性が主張されている（島本 2010）。

近年，日本では大学学部における簿記会計教育に関して様々な取り組みがなされていると拝察されるが，本報告では報告者のこれまでの会計学に関する教育研究に基づく個人的な取り組みの中から，簿記会計教育に関連して一般化できる内容を提示しようと試みるものである。なお，本稿は，平成22年に近畿大学経営学部の開講科目「会計学基礎論」において実施した「紙飛行機づくりで学ぶ会計学」を基に執筆した拙稿（浦崎 2010）を，平成24年10月13日に広島修道大学の「会計特別ゼミナール」および平成26年春学期近畿大学経営学部会計学科2年次開講科目「会計学演習A」での同取り組みの経験を踏まえて，加筆修正したものである。

II 会計教育の目的

ここでは，まず，企業会計の枠組みにおいて簿記会計教育を実践する際の前提を提示したい。会計行為は，「企業の利益稼得の物的・経済的事実関係（例えば，商品を購入し販売するという事実関係）を一定の測定ルール（会計処理の原則・手続）を介して貨幣的・経済的数関係（会計報告書）として写像する活動である」（武田 2002，4）と規定することができる。かかる会計行為を方向づけるものが「一般に公正妥当と認められる企業会計の慣行」（会社法 431 条）である。かかる会計慣行は，「その時々⁽²⁾の社会経済的意味状況下において成立する価値（妥当な会計的判断）の均衡体系」（武田 2002，25）であり，歴史的時間のなかで安定化した行為基準としての性格を有する。

周知のように，「企業会計の慣行」を構成するものの1つが企業会計原則である。企業会計原則は，「企業会計の実務の中に慣習として発達したもののなかから，一般に公正妥当と認められたところを要約したもの」（企業会計原則の設定について二1）であって，社会的に承認されたものであるという意味で規範的性格を有する。その一般原則の一として真実性の原則が掲げられている。この原則は，企業の財政状態および経営成績に関する真

実な報告を義務づけるもので、財務諸表等規則 5 条 1 項 1 号の規定によりキャッシュ・フローの状況についても同様の情報の提供が求められている。

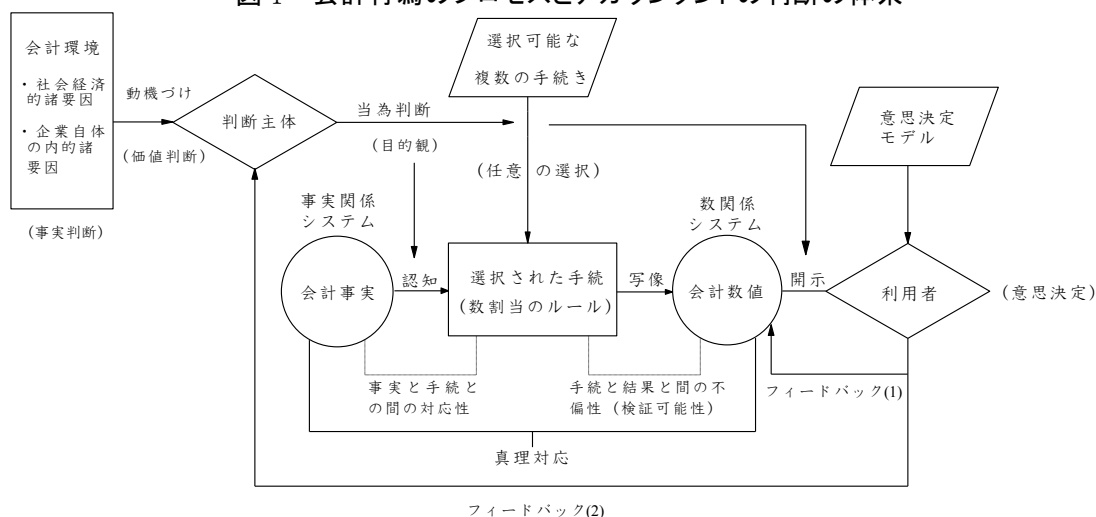
ここであえて指摘するまでもなく、わが国企業会計における当為命題としての最高規範が前述の真実性の原則であり、「財務諸表の真実性は、会計原則や基準に従うかぎりにおいて保証される」（武田 1982, 193）ものと解釈される。しかも、かかる財務諸表の真実性は、一般に公正妥当と認められたところに従ってえられたものであるから、社会的に一般に承認された制度的真実性（武田 1982, 193）であると考えることができる。

それでは、学部・大学院における会計教育を実践する場合に、会計行為のどの部分に重点があるのであろうか。ここで、上述の会計行為を「インプットー処理ーアウトプット」の体系として単純化して表現するならば、インプット段階での秩序ある記帳（会社法 432 条）が最も重要となる。というのは、会計事実のインプットが余すところなくすべて適切に行われていれば、処理とアウトプットの段階での誤謬は外部の第三者が事後的にチェックし、それを正すことができるからである。

「図 1」は、以上述べてきた会計行為のプロセスを図式化したものである。そこでは、アカウンタントは、会計環境によって動機付けられ、一定の目的観をもって会計事実のインプットを行い、選択可能な複数の手続きのなかから当該目的に照らして最適なものを選択し、それによって会計事実を会計数値へと変換することが示されている。本研究の主題である会計教育は、会計的なものの見方・考え方を育成し実務において会計技術を適正に応用できるような判断能力を開発することに目的があるものと考えているが、情報の信頼性をえるための事後的チェックを考慮すれば、すでに述べたように「図 1」におけるアカウンタントの次のような判断能力を育成することが教育の到達目標として措定されることになる。

- ① 会計環境に関する事実判断
- ② それに基づいた会計行為のための価値判断
- ③ 当該価値判断に基づいた会計事実のインプット
- ④ その処理のための適切な手続きの選択
- ⑤ 選択した手続きに基づく財務諸表の作成

図 1 会計行為のプロセスとアカウンタントの判断の体系



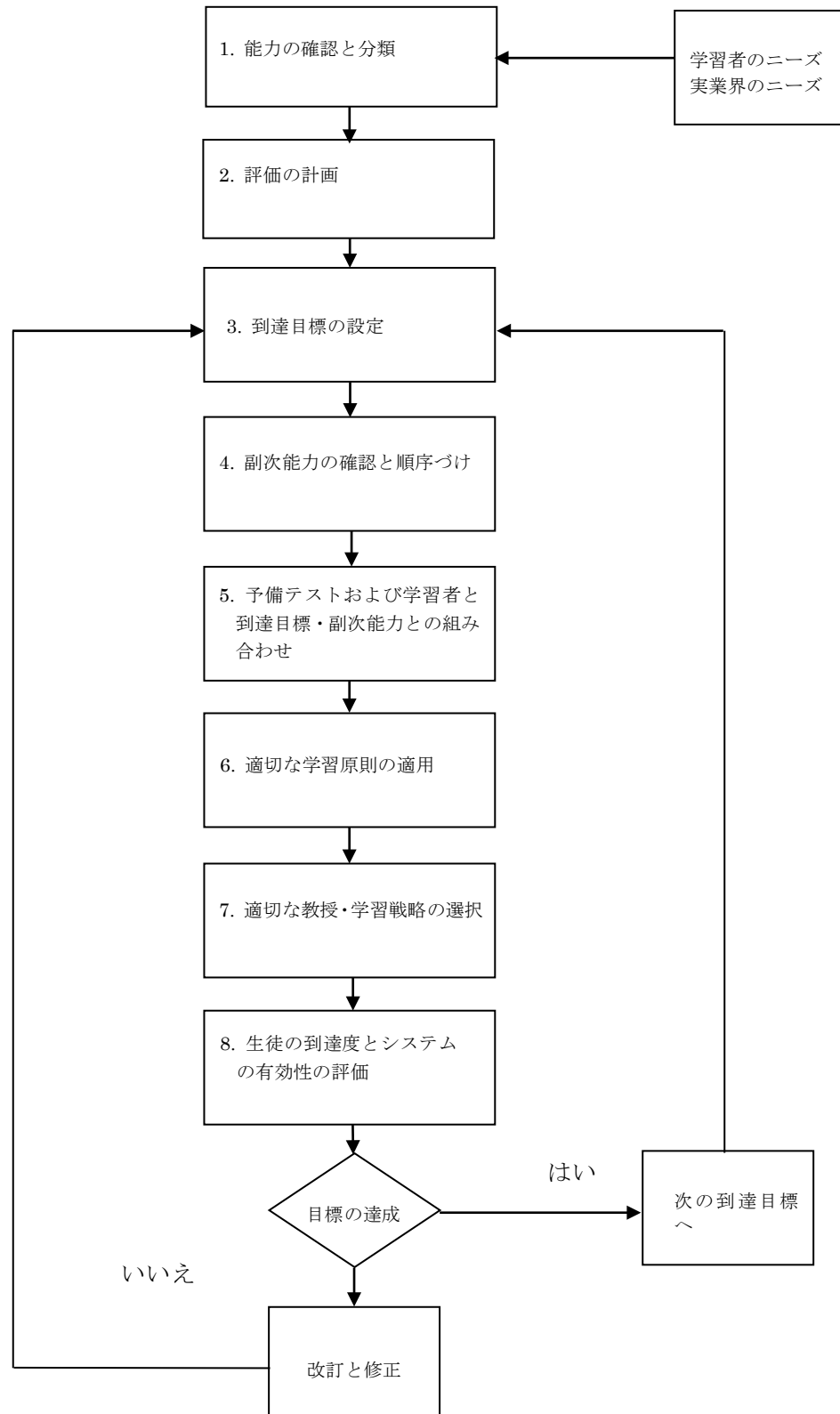
（出典：武田（1982, 173）の図 11-1「会計測定・伝達の概念的フレームワーク」を基に筆者の理解に基づいて一部加筆したものである。）

Ⅲ 教授内容とその方法

1 ビジネス教育のための教授・学習システム

ビジネス教育の教授法に関する先行研究によれば、教授・学習システム（teaching - learning system）は「図 2」のように体系化されている。ここで、学習とは行動を変容させることを意味し、教授とは行動の変容を促進させることをいう（雲英他訳 1981, 51-52）。

図 2 ビジネス教育のための教授・学習システム



（出典：雲英他訳（1981）の図表 3.2 ビジネス教育のための教授＝学習システム（61 頁）に一部加筆修正したものである。）

また、システムとは、一群の個別的な構成要素が特定の機能を果たすために形成する統一体のことを意味する（雲英他訳 1981, 52）。そして、当該システムの機能は、学生の学習を次のように可能にすることにある。

- ① 学生が学習しなければならない能力の確認
- ② 学習目標の設定
- ③ 学習目標を達成するために必要な副次能力の確認
- ④ その時点における学生の到達レベルのチェック
- ⑤ 学習原則の適用
- ⑥ 教授・学習戦略の選択
- ⑦ 学生の到達度・当該システムの効果の評価

「図 2」から知られるように、学習者のニーズおよび実業界のニーズが、当該教育システムにおける教授内容を規定することになる。例えば、現行の上場企業向け会計基準では会計の情報提供機能が重視されているが、意思決定有用性という財務報告目的が会計本来の機能を軽視し、学部教育が歪められていると批判がなされ、財産管理目的に立脚した会計教育を徹底すべしという指摘がある⁽²⁾。

また、建設業大手 5 社の内の 1 社に対する訪問調査（平成 22 年 7 月 8 日）によれば、大学における簿記会計教育に対して次のようなニーズがあることが指摘された。

- ① 社会では事務系社員に会計知識は必須であることを教える。つまり、文系学生には社会に出れば簿記の知識が必要だということを認識させる。
- ② 商学部だけではなく、経済、法学部等の文系学部でも簿記は選択科目ではなく、必修科目とする。つまり、簿記は文系学生の基礎学力である。
- ③ 簿記の基礎学力を利用すれば、議論を通じて決算書を読み取る力が修得できる。
- ④ 会計は、本来商慣習の反映である。日本基準と IFRS との比較では、日本基準の方が優れていることもある。国際基準策定には、大学から世界に意見発信を行い、影響力を行使して欲しい。

上記の指摘うち、まず①については、会社組織において事務系の業務を遂行するためには会計に関する知識が不可欠であるということを社会一般的なレベルで指摘されているという意味できわめて重要である。また、会計に関する知識に関連して、上記②にあるように、大学における簿記教育を文系学部においては必修化すべきであるという意見は、海外において独立科目扱いがすでに廃止され、簿記が自学自習化される流れに再考を促す意見として傾聴に値する。しかも、調査回答者とのやりとりでは、コンピュータベースの簿記会計を学ぶのではなく、伝統的な書面ベースの教育が重要であるという指摘であった。特に、取引の仕訳を行う能力が求められていた。

問題は、近畿大学経営学部に関連して述べるならば、上記の③で指摘されている財務諸表を分析し批判的に議論する能力の開発は、企業分析論を履修する学生を除けば、学部レベルでは十分には行われていないことである。なお、④の会計は本来商慣習の反映であるという意見は、IFRS を会社内のシステムに導入する場合の議論の流れの中で出された意見であり、調査対象会社に限ったことではないであろう。上場企業等の大会社向け会計基準に基づいた一律の会計教育ではなく、日本の商慣習を考慮し、業種や会社規模（上場・非上場の別）に対応した基準の策定やその適応について教授することが今後必要になってくるものと考えられる⁽³⁾。いずれにしても、簿記に対する基礎力修得が強く求められている。そのような簿記会計教育が学部レベルでも必要になるのではないかと付度するものである。

以上、学部における初年次教育では、「図 1」に関連してインプット段階での会計教育、とりわけ会計記録の意義とその方法を教授することを重視すべきであることを主張し、「図 2」の教授・学習システムの出発点である「実業界からのニーズ」を考慮するという点からも会計の本質に関連した授業を行うことの必要性和合理性が明らかとなった。もちろん、学部の初年次会計教育における会計の本質を重視した授業を踏まえて、2 年次以降の学年では会計の社会的機能すなわち外部報告目的に基づいた教育を順次導入する必要がある、情報提供機能重視した会計理論（例えば、IFRS）に関する授業もその中で体系化することが

合理的である。

2 簿記会計教育における原則主義に対する対応

ここで、グローバル化という会計研究の変化に対応した会計教育の必要性に言及しておきたい。周知のように、IFRSの策定については原則主義に基づいた基準設定アプローチが採用されていると一般に言われている⁽⁴⁾。原則主義に基づく会計基準の特徴は、「例外を認めない」、「明確な数値基準を設けない」などがあると指摘されているが、IFRSに関連して言うならば、世界の資本市場の参加者およびその他の利用者による経済的意思決定に役立つように、財務諸表およびその他の財務報告において高品質で、透明性があり、かつ、比較可能な情報の作成と開示を義務づける（IASCF 定款 パート A 2 (a)）ところに基準策定の目的がおかれ、会計情報の透明性を高めるための原理原則として経済的実質主義（substance over form）という会計思想があるものと解釈している⁽⁵⁾。

それでは、初年次会計教育において原則主義の考え方をどのように教授すればよいのであろうか。IFRSのルールを暗記し、設例や計算問題等をこなせば、原則主義に基づいた会計的判断を実務において行使することができるようになるのであろうか。「原則主義のもとでは、会計専門家が自らの倫理観、専門性、国際性にもとづいて会計上の判断をしなければならないのです。」（http://www.kansai-u.ac.jp/as/curriculum/curriculum_ad.html）

原則主義に関する上の引用を是とするならば、原則主義に基づく会計的判断を行使しそれを可能とするための教育は将来わたって終わりのないものであると思える。したがって、少なくとも、学部会計教育においては、哲学、論理学、倫理学等の教養教育⁽⁶⁾と連携することにより、次のような能力の開発が求められるであろう。

- ① ある状況に直面して何が問題となっているかを分析する能力
- ② 把握された問題を解決するための代替案を導き出す能力
- ③ 代替案のうちどれが問題解決にもっとも効果的であるかを評価する能力

さらに、会計情報の透明性という観点を敷衍するならば、先に述べたように、会計の社会的機能つまり企業と外部情報利用者との関係を考慮することで、取得原価主義会計の限界と公正価値会計の意義について学習する体系的な教授法を構築する必要がある。その場合、学部教育では、詳細なルールを教え込むのではなく基礎にある理論（原理原則）について考え討議するように仕向ける工夫をすることが重要である。

IV 初年次会計教育におけるアクティブ・ラーニングの実践例

ここでは、近畿大学経営学部経営学科1年次の「会計学基礎論」（平成22年秋学期）の授業で実践したアクティブ・ラーニングの試みについて紹介する。この授業は、原則主義に基づく会計的判断に関する能力の開発を目的として実践しようとするものであり、現時点でもなお不十分な点が多々あり、今後さらに改善を進めていこうとするものである。経営学部の卒業要件の単位数は124単位で、当該授業を行った会計学基礎論は、専門基礎科目9科目のうちの1科目である。専門基礎科目は、16単位以上履修することが要件である。単位数その他の条件は次の通りである。

科目名 会計学基礎論

単位数 2単位

登録者数 52名

学 年 1年次

授業の表題は、「紙飛行機づくりで学ぶ会計学」である。以下は、会計学基礎論で実施したプロジェクト型学習の概要である。授業の概要や到達目標は、シラバスから抜粋したものである。

1. 授業の趣旨・目的

従来の会計学の授業では、企業が利益を獲得することは所与とされ、利益が企業現場の努力の産物であることの実感がなく、学習が展開された。その点を反省し、この授業

では、企業会計の意義や役割を体感するために、受講生がグループを作って会社を設立し、紙飛行機製作という事業目的を設定し、研究開発と完成品の販売を行う。

- ① 一人でできないことをみんなが集まっておこなうという会社の本質(金田 2006, 65)を理解する。つまり、一人ではできないことを仲間と成し遂げることができることのすばらしさを体験する。
- ② 市場の中での競争を意識しながら、製品開発を行うことの意義を学ぶ。
- ③ はじめて出会う仲間と共同作業を行いコミュニケーション能力を養う。
- ④ 将来の職業に対するキャリア意識と社会人基礎力を高める。
- ⑤ プロジェクト型グループ学習を通じて実学教育と人格の陶冶という近畿大学の建学の精神を実践する。

2. 授業概要

株式会社の仕組みとその意義をグループ学習により明らかにし、企業の経済活動の成果を表現する会計報告書の作成と利用ができるように授業を展開する。

3. 到達目標

受講生は、授業の中で行われるグループ学習を通じて、次の到達目標を達成することが求められる。

- ① 学生は、株主と経営者（取締役）の関係について説明できる。
- ② 学生は、原材料の仕入れ、研究開発、商品化という一連の生産活動を疑似体験し、製造業における PDCA サイクルを実践できる。
- ③ 学生は、開発した商品を市場で販売するという経済活動を疑似マーケットで経験し、収益の本質について解説できる。
- ④ 学生は、株式会社の経済活動における利潤追求の意義について説明できる。
- ⑤ 学生は、経済活動の記録に基づいて損益計算書を作成することができる。
- ⑥ 学生は、経済活動の記録に基づいて貸借対照表を作成することができる。
- ⑦ 学生は、経済活動の記録に基づいてキャッシュ・フロー計算書を作成することができる。
- ⑧ 学生は、会計報告書を利用して安全性の分析できる。
- ⑨ 学生は、会計報告書を利用して収益性の分析できる。
- ⑩ 学生は、資産、負債、純資産、収益、費用の基礎概念について説明できる。
- ⑪ 学生は、市場経済における企業会計の役割について説明できる。

4. 学習の手順

(1) グループ編成(平成 22 年 4 月 30 日)

- ① 原則 6 名のグループを受講生の学籍番号順に編成する。
- ② 編成されたグループを構成する受講生はお互いを尊重して仲間意識を高め結束を図る。
- ③ 社長（グループリーダー）、資材調達部長、製品開発部長、製造部長、営業部長、経理部長の役職について担当者を決める。
- ④ 社員の合議により会社名を決める。
- ⑤ 会社の活動中に起きた様々なトラブルは、必ず先生に報告する。
- ⑥ 共に工夫してこの授業を成功させよう。

(2) 出資(平成 22 年 4 月 30 日)

- ① 受講生は 200 円ずつ出資して、経理部長が管理する。
- ② 経理部長は、金銭の出納について、帳簿記録をつける。
- ③ 追加出資が必要な場合、相談して追加出資額を決める。

(3) 製品開発の着手(平成 22 年 4 月 30 日)

- ① 製品開発の目標（会社の定款）
遠くまでまっすぐよく飛ぶ紙飛行機の作成
- ② 製品開発情報の収集
図書館・インターネットで紙飛行機製作の製品開発情報を収集する。

③ 製品開発の開始

みんなで相談してどのような種類の紙がよいか相談して、資材調達部長は紙を購入する。

(4) 試作機の作成(平成 22 年 5 月 7 日)

- ① 禁止事項 市販の紙飛行機キットを購入して作成するのは厳禁です。
- ② 製品開発部長の指揮の下で 2 種類の飛行機を作成します。
 - (フ) 一枚の紙を折り曲げて作成する飛行機・・・A 型機
 - (イ) 切り貼りなど加工して作成する紙飛行機・・・B 型機
- ③ 紙飛行機を加工するための資材は必要に応じて購入して下さい。

(5) 試作機の飛行試験(平成 22 年 5 月 14 日)

- ① 各グループは、A 型機を 3 機、B 型機を 2 機それぞれ製作して、教室に持参する。
- ② 各グループは、両型機を、特徴をみんなの前で発表して、試験フライトを行う。
- ③ 試験フライトは、授業時間外において事前に行っていても良い。

(6) 完成品の飛行大会(平成 22 年 5 月 21 日)

- ① 20 号館 4 階 20-3 教室に集合する。
- ② 各チームの代表者がフライト場を作成する
- ③ 完成 A 型機を 3 機作成し、飛行する。
- ④ 完成 B 型機を 2 機作成し、飛行する。
- ⑤ 模造紙に同心円状的の的を作り、どこに命中したかで売上高に差をつける。製品開発の目標「遠くまでまっすぐよく飛ぶ紙飛行機の作成」をどの程度実現したをみる。

(7) 会計報告書の作成(平成 22 年 5 月 28 日)

- ① メンバーのタイムカードに作業日毎に作業時間帯を記入する。作業時間は、9:00 から 17:00 の間の時間とする。自宅学習時間は、残業時間とする。
- ② タイムカードの記録をもとに、給料の計算を行う。
- ③ 資材購入の記録と在庫の確認を行って、飛行機の実価計算を行う。
- ④ 売上高から売上原価と販売費一般管理費を差し引いて営業利益を計算する。
⇒ 損益計算書の作成
- ⑤ 在庫の記録を下に貸借対照表を作成する。基本項目は次の通り。
⇒ 資産の項目：現金、売掛金（売上げの未収金）、棚卸資産（在庫の紙）
負債の項目：借入金等が発生していたら記入する。
資本の項目：資本金
- ⑥ 財務諸表分析（百分率貸借対照表の作成、安全性の分析、収益性の分析）
- ⑦ 振り返りで、表 1 を配布して説明する。

5. 結果と反省点

近畿大学経営学部における取り組みとして初めて行ったプロジェクト型グループ学習を通じて明らかとなった問題点を摘記すれば次のようになる。

(1) 簿記会計に関する知識の確認が十分でなかった

サービス業の取引を利用した簿記手続きの一巡を事前に 2 コマ行いグループ学習に入る。勘定記入については、十分理解できたものとの前提で行ったが、勘定記入がうまくいかない。取引について、仕訳は行わず、勘定記入を直接行い、財務諸表の作成を行ったが、勘定記入と財務諸表の作成についてうまくいかない学生が多々見られた。

(2) 財産管理の不徹底

- ① 自分のルーブリーフノート、のり・はさみ・セロハンテープを使って飛行機を作成した者がいた。
- ② 生協からパソコン等のパンフレットをもらい受け、紙飛行機の資材としていたが、このことの適否。学生は、経費の節約と主張する。
- ③ 個人の私有財産と会社の財産の区別がついていない。
- ④ 現物出資、贈与、会社に対する債権の発生についての理解不足がある。
- ⑤ 最後に会社を清算し配当を行う段階で、使途不明があるなど途中の資金管理がうまくいかなかったケースがある。

(3) 財務諸表の作成に関わる問題点

- ① 損益計算書を作成した後で、貸借対照表の資産合計と負債資本合計が一致しない場合に、記録を遡って検証せず、数値を操作して貸借平均させる学生がいた。
- ② まじめな学生は、一致しない原因がわからず、最後まで財務諸表が完成しなかった。
- ③ 売上高は、売掛金のままであり、収入の実感がない。
- ④ 給料を計上するものの、未払のままである。

(4) 学習の効果

企業現場において原則主義に基づく会計的判断が行われるのは、資産の期末評価である。とりわけ、費消原価と未費消原価の原価配分をチームメンバー間で議論することにより、会計方針を決定する過程が原則主義に基づく適正な会計的判を行う能力の養成につながるものと考えている。この授業ではテキストで予め与えられた設例による知識の習得ではなく、原価集合と原価配分についてチームの作業記録に基づいて事実関係を数量化するという会計の本質を実体験することにより知識を習得するところに最も大きな意義がある。

- ① 棚卸資産の評価
 - a) 購入した紙の使用枚数と在庫の枚数の確認、1 枚当たりの単価に基づいて費用の計算を行う。
 - b) スティック糊・セロハンテープの原価配分をどうするか、費消原価と未費消原価の計算をどのようにするか。
 - c) 教員からの助言として、スティック糊について、最初の重さが何グラムで、作業終了時点の重さが何グラムかがわかれば、使用した糊の比率が計算できるので、その比率を基に取得原価を費消原価と未費消原価に按分してはと指摘した。しかし、すべてのチームは、期末の決算整理の手続きを意識していないので、重さの記録は残していなかった。次に、長さで計算してみようと助言し、内部の糊の部分を出してみると、構造上、最初の長さが 45 ミリであることがわかり、2 ミリ減っているので、費消原価は取得原価に 45 分の 2 を乗じた金額であることがわかり、この方法を用いることを決定した。
- ② 固定資産の評価
 - a) 購入したはさみの原価配分をどのように行うか。
 - b) 減価償却費の計算

- c) 固定資産についても、適正な期間損益を算定するために費消原価と未費消原価の原価配分が重要であることを指摘する。しかし、原価現象が視覚的に確認できない上に、スティック糊で行った重さや長さを基準とした原価配分が適用できないことがわかったので、どのようにすればわからず思い悩むチームがほとんどである。耐用年数についてチーム内で議論させるが、ある学生は自宅のはさみは10年以上前からあるという意見に対して、会社経営では投資額を早めに回収したいという動機があることを指摘すると、数年が妥当なのではという意見があり、合理的な理由がなく、決め手に欠けた。耐用年数の見積もりは重要であるにもかかわらず容易に決定できないことがわかった。そこで、例えば、3年という耐用年数を決定したチームは、当該耐用年数を基準に使用した日数で取得原価の按分計算を行った。
- ③ 見積もりの計算
 - a) 人件費の計算を行うために時間あたり何円にするか。一人当たりの作業時間を分単位で算定し、チームのその作業時間を集計して、当該総作業時間に何円を乗じて給料の金額を決定するかを議論させた。アルバイトの平均単価などを考慮して、給料を計算してみると損失が生じるなど、単価の条件を色々と変更し人件費が利益に最も影響を及ぼすことがわかった。
 - b) スティック糊の費消額を重さの減少分として計算する。セロハンテープの費消額を使用した長さで計算する。作業において、ほとんどが記録をとっていないので、どのようにすればよいか。次回からは、事前に記録を取っておくように、指導する必要がある。
 - c) はさみの耐用年数を何年とするか。合理的な耐用年数の見積もりが実務上は困難な場合が多いので、日本の場合法定耐用年数があることを説明する。

(5) 今後の課題

1. 時間外学習が非常に重要になる。
2. 時間外学習に関する相当の準備と強制的な課題遂行を求める必要がある。事前に十分な準備を行って授業へ参加する。予習重視型の授業。
3. チームごとに分かれて作業結果を基に財務諸表を作成する過程は、教員が1人で行う場合には、教室の現場で作業の遅延を引き起こすので、大学院生のティーチング・アシスタントを活用することがより効果的に授業を遂行するためにひつようであることがわかった。
4. ゼミで大学祭の屋台への出店することにより、ビジネスに対するより強い責任感の醸成と収入に対する実感が期待でき、利益の分配も可能となる。
5. 学習の成果について、チームとしての評価と個々の学生の評価をどのように適正に行うかが困難である⁷⁾。

V むすび

本稿は、大学教育を取り巻く環境の変化、企業会計を取り巻く環境の変化を考慮して、大学学部における簿記会計教育のあり方について検討したものである。とりわけ、初年次会計教育焦点を当てて検討したものである。本研究における検討内容を以下に要約することで、むすびに代えたい。

- ① 学部における簿記会計教育は、個別の基準そのものを解説し教授することに目的があるのではなく、適切な会計的判断が行えるように会計的なものの見方・考え方を教授することに目的があることを指摘したこと。また、会計基準それ自体は教育のためのツールであって、「学士課程教育の構築に向けて」や「社会人基礎力」で求められている能力の開発を教授者が意識して教育を行う必要があることを主張した。

- ② 学部における会計学教育を行うためのモデルとして「図 1」の会計行為のプロセスとアカウントの判断の体系を提示し、次の 5 つの会計的判断の行使ができるように授業計画（シラバス）を立案することが重要であることを指摘したこと。
1. 会計環境に関する事実判断
 2. それに基づいた会計行為のための価値判断
 3. 当該価値判断に基づいた会計事実のインプット
 4. その処理のための適切な手続きの選択
 5. 選択した手続きに基づく財務諸表の作成
- ③ 授業の設計を行うにあたって、ポップハム他による教授・学習システム（図 2 を参照されたい）を援用した提案を行ったこと。また、原則主義に基づく会計的判断を学部において教授することは、受講者と教授者の双方に問題があることから、少なくとも哲学、倫理学の基本的な学説を利益相半の状況の中で考えるケーススタディ等を通じて習得することが、原則主義に基づいた判断能力を養成する為にも必要であることを指摘したこと。
- ④ 初年次会計教育の実践例として「紙飛行機づくりで学ぶ会計学」を紹介し、原則主義に基づく会計的判断をグループ学習の中で体験させた試みについて、その意義を検討するとともに今後の課題を明らかにしたこと。プロジェクト型学習についての実践例については、簿記会計の領域では、どのような取り組みが行われているのかについての情報共有が十分ではなかった。実際の教育効果は、受講した学生が卒業した後で発現するものであることから、卒業後のフォローアップ調査まで見据えた教育研究の企画が必要であることを最後に指摘しておきたい。

なお、本稿では取り上げなかった学修成果の評価方法と教育効果の測定については、拙稿（浦崎 2010）において詳細に論じているので、それを参照されたい。

1 これらの観点を含めて検討した先行研究に藤永 2009・藤永 2010 があるので参照されたい。

2 関連する議論として安藤 2010 および今福 2010 を参照されたい。

3 この点については河崎 2009 を参照されたい。

4 原則主義に関する議論については、Schipper2003, USSEC2003, 中山 2004, 古賀 2007 を参照されたい。

5 この点については、古賀 2007（6-9 頁）を参照されたい。

6 哲学・倫理学から政治学まで幅広くケースを交えて解説している有益なものにサンドル 2010 があるので参照されたい。また、学部における教養教育の重要性については安藤 2006 をあわせて参照されたい。

7 会計の本質に関連する用語やそれに関連する基礎的事実に関する知識、原則や概念についての理解は、初年次教育においてはそれを確認するという意味で、筆記テスト（組み合わせ法、多肢選択法、完成法、短文法、論文法）の方法を用いることで学習成果の測定が可能となる。しかし、原則主義に関する理解に基づきその応用に関する学習を展開するであろう 2 年次以上の会計学に関連する授業においては、実技テストも行うことが求められる。そこでは学習の過程における成長度ないし発達度を成果として測定することを目的とする。利益相反する状況の中で原則主義に基づく会計的判断を合理的に行使できるかどうかは、会計学に関する知識だけではなく倫理哲学の原理原則に関するケーススタディなどの経験が大きな差異をもたらすものと推察される。さらに、雇用者と被雇用者の期待ギャップを埋めるためにもインターンシップ等を利用することで、現実世界での経験を積むことが有効であろう。

参考文献

- Popham, E. L., A. F. Schrag, and W. Blockhus, A Teaching-Learning System for Business Education, McGraw-Hill, Inc., 1775. (雲英道夫／篠原靖市／原廉訳, POPHAM/SCHRAG/BLOCKHUS 著,『ビジネス教育の教授＝学習システム (上巻)』, 多賀出版, 1981 年。雲英道夫／篠原靖市／原廉訳, POPHAM/SCHRAG/BLOCKHUS 著,『ビジネス教育の教授＝学習システム (下巻)』, 多賀出版, 1981 年。)
- Schipper, K., Principles-Based Accounting Standards, commentary, Accounting Horizons, Vol. 17 No. 1, March 2003, pp. 61-72.
- Sandel, M.J., *Justice What's the right thing to do?*, Penguin Books, London, 2010. (鬼澤忍訳, マイケル・サンデル著,『これからの「正義」の話をしようーいまを生き延びるための哲学ー』, 早川書房, 2010 年。)
- United States Securities and Exchange Commission, 2003, Study Pursuant to Section 108(d) of the Sarbanes-Oxley Act of 2002 on the Adoption by the United States Financial Reporting System of a Principles-Based Accounting System.
- 安藤英義 (2006)「学部教育における会計教育が果たすこれからの役割」近畿大学経営学部 2006 所収。
- 安藤英義 (2006)「巻頭言 簿記会計と財務報告はやがて別物?」『産業経理』第 69 巻第 4 号。
- 今福愛志 (2010)「IFRS の次にくるもの」『企業会計』第 62 巻第 5 号, 2010 年。
- 浦崎直浩 (2005)「企業倫理教育とアカウンティング・マインドの育成」『会計』第 168 巻 3 号。
- 浦崎直浩 (2010)「IFRS 導入へ向けた会計学初年次教育に関する研究」『商経学叢』第 57 巻第 2 号。
- 金田嘉行 (2006)「企業経営における会計の役割」近畿大学経営学部 2006 所収。
- 河崎照行,「中小企業における簿記の意義と役割」『会計』第 176 巻第 3 号, 2009 年。
- 近畿大学経営学部 (2006)『現代企業経営の未来を拓く会計教育ー近畿大学経営学部会計学科開設記念シンポジウムー』。
- 古賀智敏 (2007)「会計理論の変容と経済的実質主義」『会計』第 172 巻第 3 号。
- 柴健次 (2010)「IASB 財務諸表フレームワークと会計教育」『企業会計』第 62 巻第 8 号。
- 島本克彦 (2010)「これからの簿記・会計教育」『日本簿記学会第 26 回関西西部会報告要旨集』, 2010 年 5 月 29 日。
- 菅原智 (2010)「諸外国の簿記教育と会計の国際化の影響」『日本簿記学会第 26 回関西西部会報告要旨集』, 2010 年 5 月 29 日。
- 武田隆二 (1982)『制度会計論』中央経済社。
- 武田隆二 (2002)『会計学一般教程 (第 5 版)』中央経済社。
- 中山重徳 (2004)「目的指向型会計基準の設定に向けた諸問題の検討」『豊橋創造大学短期大学部研究紀要』第 21 号。
- 日本簿記学会・簿記教育研究部会 (2008)『簿記教育と倫理のフレームワークに関する研究 (最終報告書)』(部会長・浦崎直浩)。
- 藤永弘 (2009)「学部レベルの IFRS 教育」『IFRS 導入の論点』(中央経済社編, 別冊企業会計) 所収。
- 藤永弘 (2010)「これからの会計学教育の課題と展望ー学士課程教育での質保証と日本会計教育学会の役割ー」『企業会計』第 62 巻第 8 号。

第9章 企業分析ディベートと簿記・会計教育

田代樹彦（名城大学）

I はじめに

本稿の目的は、日本簿記学会・簿記教育研究部会「簿記の学びの伝統と革新」のもと、簿記・会計教育の実践事例を紹介することにある。

2012年、中央教育審議会が、「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～」という答申を公表して以来、教育現場、特に筆者の属する大学では、アクティブ・ラーニングの導入が錦の御旗のように提唱されつつあるような感がある。

しかし、一言でアクティブ・ラーニングといっても、その内容は多様である。例えば、同答申によれば、以下のような定義が示されている。

「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へ参加することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。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・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である。」（37ページ）

この定義の一つの鍵は、「教員による一方的な講義形式の教育」にあらう。すなわち、文系、特に大規模の私立大学では、時には数百人を一教室に収容し、教員が一方的に講義するスタイルはよく見られた授業風景である。要するに、アクティブ・ラーニングは、これとは異なる学びの方法であるということである。さらには、その方法は一つではなく、多数の方法が相当するというのも、アクティブ・ラーニングの定義の特徴でもある。

しかし、この答申の定義に照らすならば、程度の差はあるものの、多くの大学で開講されている、ゼミナール（ゼミ）がこのアクティブ・ラーニングに相当すると考えられる¹。多くのゼミでは、教員が一方的に講義するのではなく、学生が調査・研究を行い、それを発表して、討論する。場合によってはそれをグループ・ワークで行うこともあるので、まさにアクティブ・ラーニングの一形態に位置づけられるであらう。

今回紹介する「愛知インターカレッジ企業分析ディベート大会」²として行われている企業分析ディベートは、2004年よりゼミの活動の一環として行われている。そのため、アク

ティブ・ラーニングの一つであるゼミの中で行われるアクティブ・ラーニングという、屋上屋を重ねるような感も否めない。また、この企業分析ディベートが、アクティブ・ラーニングとして学生の能動的学修にどのように影響を与えているのかを調査することを目的に実施されているわけではない。しかし、このような試みの蓄積を今ここでまとめることで、今後の手がかりを得られることに期待したい。

本稿の構成は以下の通りである。まず、第1節で、企業分析ディベート大会について、その開催に至るまでの経緯、運営方法について説明する。第2節では、ディベート大会の振り返りの代替として、筆者のゼミの学生の感想を紹介する。そして第3節で、このような試みの経験から筆者の感じた見解等を、まとめにかえて示している。なお、その後に、参考資料として、企業分析ディベート大会で分析対象とした企業を示している。

Ⅱ 企業分析ディベート大会

1 ディベート大会の経緯

筆者も学生時代に「日本学生経済ゼミナール」(<http://www.inter-seminar.com/>)の大会である通称「インター大会」に参加し、他大学のゼミと学術交流した経験がある。このインター大会では、各ゼミがテーマ趣意書を提出し、同じ分野ごとに分科会を設定し、論文を提出し、質問書・回答書等の交換を通じて、当日の大会で議論する。同じ分野のテーマで議論するが、参加するゼミがまったく同じテーマで臨むわけではない。

学内でも、各ゼミがそれぞれの研究成果を公表するプレゼン大会が実施されているが、そこでは単に発表するだけであり、学部という単位で、研究分野の相違を考慮に入れることなく順位付けを行うという形式であった。

そのため、まったく同じテーマで議論する場合、それも一人の担当教員の価値観や指導方針に制約されることがないように、ゼミ外で議論できる場の必要性を感じていた。また、ゼミの指導にあたっても、もう少し実際の会計情報を含む企業情報を分析してみたいと思っていた矢先、当時、同じ県内の大学に所属し、共同研究を進めていたA大学のA先生（以下、Aゼミという）との間で、合同ゼミを実施することで話がまとまったのが2004年である。

その際、Aゼミも、ディベートのテーマは会計基準などの伝統的な財務会計論ではなく、就職活動においても企業分析が必要になることと、学生にとってなじみやすいだろうという点で同じ見解であったことから、企業分析をテーマに第一回のディベート大会を開催することとした。ディベート後、学生に感想を求めたところ、彼らにとっても良い経験であったとのことから、次年度以後も定例の大会とすることに至った。

その後、A先生の移籍に伴い、2010年よりB大学のB先生のゼミ（以下、Bゼミという）と行うこととなった。なお、B先生は、後述するジャッジとして、第一回の大会以後、何回かディベート大会の運営にご協力いただいていた。さらに、同様にジャッジをお願いし

ていたC大学のC先生のゼミが2014年から正式に参加し、現在の3大学の対抗形式で大会を運営している。さらに、2016年度には、ここ数年間ジャッジをお願いしていたD大学のD先生のゼミも参加が決定しており、4大学のゼミから複数チームが参加する規模へと成長してきた。

2 企業分析ディベートの方法

ディベートとは、「ひとつの論題に対して、対立する立場を取る話し手が、聞き手を論理的に説得することを目的として議論を展開するコミュニケーションの形態」（松本・河野（2007）pp.129-130）である。そして、この企業分析ディベートは、いわゆるアカデミック（教育）ディベートとして行われている。

ここにアカデミックディベートとは、「議論の教育を目的とし、ひとつの論題の下、2チームの話し手が肯定する立場と否定する立場とに分かれ、自分たちの議論の相手に対する優位性を第三者であるジャッジに理解してもらうことを意図したうえで、客観的な証拠資料に基づいて論理的に議論をするコミュニケーション活動。」³であり、その中でも「ディベートの試合の前に十分な時間的余裕（数週間～数ヶ月）をもって論題を発表しておき、その論題に対する十分なリサーチとともに、証拠資料(evidence)を明示的に用いた論証に重きをおく」⁴論証重視型ディベートに相当する。

具体的には、

「事前に分析対象の2社を定め、それぞれのゼミがいずれかの企業を担当し、自ゼミの担当する企業が相手のゼミの担当する企業よりも優れていることを主張し、それをジャッジがどちらの主張が説得的であったかを評価する。」

という形で行っている。以下、この内容について、詳しく説明する。

(a)分析対象の会社の選択方法

事前に分析対象とする2社を、同業種ないし、共通する事業を行っているという観点から選び、それぞれのゼミがいずれかの企業を担当するのかを決定する。自ゼミの担当企業が優れていると主張するためには、相手のゼミが担当する企業との比較が必要となるので、当然、各ゼミとも2社の両方を分析することになる。分析対象については、学生の意向も反映している。

なお、今日、多くの企業では多角化経営が行われており、さらには持ち株会社化している場合もあるため、同業種といえども、全く同じ事業を行っていることはない。それゆえ、同業種の判断は日経会社分類などで判断するが、共通する事業に着目した場合は、その事業以外相当異なる事業構成の会社が対象となる場合もある⁵。財務分析は連結財務諸表を原則としているので、同業種に分類されている2社であっても、その事業が会社ないしグループ会社全体に占める割合が相当程度低くなっている場合があるが、当該セグメントだけを分析対象とすることはせず、あくまでも会社全体を分析する。

(b)「優れている」ことの意味

ディベートの論題である「優れている」に対する絶対的な答えはない。それゆえに、各ゼミにおける企業分析の内容が問われることになる。企業分析は、財務分析が主たる分析であるもの、業界1位と2位の会社を分析したとしても、両社の間に歴然とした差が見いだされてしまう可能性がある。それゆえ、財務分析に加え、企業の戦略や業界・市場動向やそこでのポジショニングなどが、多面的に分析することが不可欠であるが、財務分析以外の分析として何を行うかについての調整は行わない。

それゆえ、財務分析以外の分析の妥当性や、財務分析とその他の分析の間の整合性などについての評価は、ジャッジに委ねられる。したがって、財務分析では一見劣っているように見えても、他の分析、特に戦略等の分析から導き出された成長性などの主張が評価されて、ディベートに勝利することもある⁶。

(c)事前に立論の主張を交換する

通常のディベートでは行われないと思われるが、ディベート当日の約1ヶ月前に、各ゼミとも立論の資料（パワーポイントのスライド）を交換する。この立論については、交換日以後、誤字脱字等の明確な誤りの修正、スライドの順番を入れ替える程度の修正しか認めず、新たな主張を当日までに追加することはできない。ただし、スライドでは箇条書きになっている程度なので、口頭でより詳しい主張を行うことは可能である。それゆえ、この交換した資料によって、対戦相手が何に注目して分析しているのかが明らかになり、大会当日の質問、相手からの想定質問、最終弁論の主張の対策を行うことになる。ただし、資料交換直後に、あまりにも大きなインパクトを有する事象が生じた場合には、両ゼミの合意の上、追加分析を認める場合もある⁷。

(d)ディベートの流れ

ディベートの流れは以下の通りである。AゼミとBゼミが対戦しているとする。

Aゼミの立論：15分
BゼミからAゼミに対する質問：7分
Bゼミの立論
AゼミからBゼミに対する質問
（作戦会議：5分）
Aゼミの最終弁論：6分
Bゼミの最終弁論

なお、これまでは、持ち時間を有効に利用することを重視し、プレゼンの時間オーバーのみならずショートについても減点し、最終判定に反映する方式を採用している。直近では、立論は前後1分以内、質疑応答及び最終弁論は前後30秒以内を減点なしとし、それ以

上及び以下の場合に減点を 1 点ずつ行っている。ただし、ここ近年、時間オーバーないしショートで減点されるケースは少なく、時間厳守については参加ゼミともかなり厳しく指導していると思われる。

(e)最終判定

ジャッジについては、当初より若干の変更は行われているが、以下の評価項目について点数化して、高い点の方を勝利とする形式にしている。プレゼン技術も含まれるが、学術的な面を考慮し、分析内容に関わる項目に多くの配点を行っている。

評価項目

立論の分析：10 点法

(10：非常に優秀 8：優秀 6：普通 4：努力を要する 2：かなりの努力を要する)

最終弁論の分析：10 点法

質問の適切性：5 点法

(5：非常に優秀 4：優秀 3：普通 2：努力を要する 1：かなりの努力を要する)

応答の適切性：5 点法

論理の一貫性：5 点法

プレゼン技術：5 点法

ジャッジは、色々な方に依頼してきた。一番多いのが、ディベートに参加しない大学の教員であり、その他に大学院生ないしは民間企業の方をお願いするパターンもあった。この場合は、それぞれのディベートを複数のジャッジが評価するのではなく、一人のジャッジによって評価を行う方式で一貫している。どなたも、ボランティアでご協力いただいております、その点は改めて感謝する次第である。

一度だけ、ジャッジを参加ゼミの上級生とした年があった。この場合のみ、各ゼミから同人数をジャッジとし、自己のゼミに対するバイアスを排除するために、最高点と最低点を除外する形で判定を行った。

最終判定には前述の減点が加味されるため、分析段階では勝っていても、最終的には減点によって負けてしまうケースもある。

Ⅲ 企業分析ディベート大会の効果

企業分析ディベートは、前述のように、当初から明確にアクティブ・ラーニングを意識して行ってきたわけではない。それゆえ、参加した学生の振り返りをしっかり行っていないが、2010 年より、ゼミにおける自己評価とともに簡単な感想を提出してもらっている。その記述から、ディベートに関するものを取り上げて、振り返りの代わりとしたい。

(1)2010 年から 2015 年までの感想

(a)ディベートそのものに関する感想

- ・ディベートにおける立論のプレゼンや質疑応答など、人前で話すことがうまくいかなかった、いい経験になった。
- ・事前の準備（分析のみならず、スライドの作成を含む）不足が悔やまれる。
- ・ジャッジの勝敗の評価に関しては、単純に勝敗に対する感想で、勝因や敗因についての記述はほとんどない。特に負けた2年生の場合、来年は頑張りますという記述も多い。

(b)学修に関する感想

- ・財務分析をはじめ、会計に関する理解が深まった。
- ・自分で調べる習慣が身についたり、わからなかった点を以前はそのまま放置していたが、質問したりするようになった。
- ・チームメイトの行った分析について、自分は知らなかった点だったので、それをきっかけにもっと勉強すれば良かった。
- ・ディベートには活かせなかったが、準備過程で新しい分析にも挑戦できた事が良い経験だった。
- ・知識不足などを痛感したので来年こそは、という記述もあったが、それに対して具体的にアクションを起こした旨の記述は、後述の2015年度を除きほとんどない。

(2)2015年度能動的学修への動機付けアンケート

本研究部会への参加を機に、2015年には、単純に感想の記述だけではなく、簿記・会計の自発的・能動的学修に影響を及ぼすか否かを簡単にでも確認できるよう、以下のような質問項目を設けた。

- 設問1 グループ別活動を通じて、それまでの簿記・会計の学習状況は充分でしたか。
 1：充分だった、2：やや充分だった 3：やや不充分だった 4：全く不充分だった
 設問2 特に上記設問で3ないし4と回答した方は、それに対して自ら自発的に具体的な行動を（簿記検定を受けるなどを含む）起こしましたか
 1：行っていない、2：行った（具体的内容）

回答結果は以下の通りである（回答数27）。

簿記・会計の学習状況\自発的な学修	行った	行わなかった	回答なし
充分だった	0	0	—
やや充分だった	2	1	3
やや不充分だった	6	7	—
まったく不充分だった	5	3	—

2014年度までの感想の記入は、特に企業分析ディベート大会への参加がゼミ生の学修への動機付けになるか否かを意識したものではなかった。そのため単純に比較はできないが、

この結果は、ある程度の自発的な学修の動機付けになっていることをうかがわせるものである。ただし、その行動の大半は、簿記検定の受検である。平素から、「会計のゼミなのだから、簿記検定にチャレンジするように」と指導していることを考え合わせると、ディベートによってのみ動機づけられたのか否かは明確ではないが、簿記検定を受けようという意欲をより強めた可能性は否定できないのではないかと思われる。

また、ゼミ中に提示したテキスト・参考書以外の資料等をもちいて、財務分析についてさらに学修したという回答もあった。

IV まとめにかえて

本稿は、大学間の企業分析をテーマにしたディベート大会がどのような教育効果、とりわけアクティブ・ラーニングという能動的な学修に繋がったか否かを検証するものではなく、あくまでも事例紹介にとどまっている。そこで、これまでの経緯と学生の感想等を踏まえ、筆者の見解を示して、まとめとしたい。

詳細は割愛するが、名城大学経営学部専門ゼミナールは、原則として、2年生と3年生の合同クラスとして開講されている。そのため、企業分析ディベート大会への参加は、2年生・3年生混成チームで行っている。

対戦相手のゼミのチーム数や学内のプレゼン大会への参加の関係上、全員がディベートに参加する訳ではないが、2年連続でディベートに参加する3年生は、2年生の時の経験をチームに伝えるなどの利点がある一方、その経験に引張られる余り、2年生（及び初めて参加する3年生）の創意が活かされない場合がある。

その典型例が、分析対象の企業が変わっただけで、比較する財務指標、戦略への注目点など、分析パターンがまったく同じというものである。その結果、立論のスライドの順番も代わり映えしないものとなる。このような場合は、指導教員として適宜指摘を行うが、そのパターンで前年ディベートに勝利していると、そのパターンを変えさせられることには抵抗が強くなるという印象がある。

また、ディベートという性格上、勝敗の判定が伴うが、この勝敗に拘りすぎる場合がある。特に、内容よりもプレゼン技術、質疑応答といったテクニックの巧拙に拘りすぎる点は、アクティブ・ラーニングの目的からはやや外れた効果を生じさせているとも言えるので、指導者がどのように方向付けるかが重要になるだろう。

また、＜参考資料＞で示したように、分析対象とする会社を選択する際には、学生の意向を反映させているため、身近な企業、いわゆる BtoC の企業に偏ってしまうという傾向がある。これ自体悪いことではないが、企業分析は広くは社会の分析とも関連する。そのため、単に企業を分析するだけでなく、より広い視野を持ってもらうためには、分析する企業の業種については限定するなどの工夫も必要なのかもしれない。

綿密に設計されたアンケートではないが、2015 年度に実施したアンケート結果に基づけ

ば、企業分析ディベートが簿記・会計についてのさらなる学修への動機付けになっている点を踏まえれば、参加ゼミの拡大を含め、大会の運営方法等のさらなる改善をはかり、大会に臨むまでのゼミでの指導の過程での指導方法についてさらなる工夫を行うなどの必要性があるが、今後も継続する意義があると思われる。

＜参考資料：これまで分析対象とした企業＞

毎年のディベート数は、ゼミの人数、参加ゼミ数によって変わる。近年は、参加チーム数が増加してきているため、毎年の分析対象企業も増えてきている。なお、会社名は同時のものである。

2004 年

①イオン・イトーヨーカ堂

2005 年

①ソニー・松下電器産業

②スターバックスコーヒー・ドトール

2006 年

①江崎グリコ・明治製菓

②三越・松坂屋

2007 年

①アミューズ・ホリプロ

②ユニー・バロー

2008 年

①キャンドウ・セリア

②キューピー・味の素

2009 年

①ゼンショー・吉野家

2010 年

①東洋水産・日清食品

②バンダイナムコ・タカラトミー

2011 年

①帝人・東レ

②武田薬品工業・アステラス製薬

③ニコン・キャノン

2012 年

①パイロット・三菱鉛筆

②カカクコム・ぐるなび

③麒麟ビール・サッポロビール

④日産自動車・富士重工業

2013 年

- ①アルペン・ヒマラヤ
- ②伊藤園・カゴメ
- ③カップクリエイト・くらコーポレーション
- ④大和ハウス工業・積水ハウス

2014 年

- ①スターバックスコーヒー・ドトール日本レストランシステム
- ②ANA・スカイマーク
- ③ヤマハ発動機・川崎重工業
- ④明治 HD・森永製菓
- ⑤ロイヤル HD・サイゼリヤ

2015 年

- ①セイコーHD・シチズン HD
- ②ニトリ・良品計画
- ③アシックス・ミズノ
- ④日清食品 HD・東洋水産
- ⑤キリン HD・アサヒ HD
- ⑥吉野家 HD・モスフードサービス
- ⑦スクウェアエニックス HD・カプコン

参考文献

河合塾編著（2011）『アクティブ・ラーニングでなぜ学生が成長するのか 経済系・工学系の全国大学調査から見えてきたこと』東信堂。

松本茂・河野哲也（2007）『大学生のための「読む・書く・プレゼン・ディベート」の方法』玉川大学出版部。

¹ たとえば、河合塾編著（2011）では、経済系の学部のアクティブ・ラーニングの事例として、いくつかの大学のゼミナールが示されている。

² この大会については、日経メディアマーケティング（株）のデータベースの大学での導入事例の記事「NEEDS-FinancialQuest の財務データを活用したディベート大会で他大学との交流を深める」(<http://www.nikkeimm.co.jp/education/casestudy/meijo-u.html>)でも紹介されている。

³ 「教育ディベートとは」(<http://japan-debate-association.org/debate/academic-debate>)（日本ディベート協会）最終アクセス 2016 年 7 月 20 日

⁴ 「教育ディベートとは」(<http://japan-debate-association.org/debate/academic-debate>)（日本ディベート協会）最終アクセス 2016 年 7 月 20 日

⁵ 近年の事例としては、バイク事業に着目し、ヤマハ発動機と川崎重工業を対象としたケースが挙げられる。分析対象企業については、本稿末の参考資料を参考のこと。

⁶ それゆえ、ジャッジが代われば異なる評価になる可能性を否定できないことは、筆者のゼミではゼミ生に伝えている。

⁷ 近年の事例としては、2014 年で ANA とスカイマークによるディベートの直前に、業績が悪化していたスカイマークの救済の一環で日本航空との業務提携がおこなわれるとの報道があった場合が挙げられる。

第 10 章「創業体験プログラム」を利用した簿記教育

潮 清孝（中央大学）

I 本稿の目的とその背景

本稿は、大学祭などでの模擬店を活用し、会社設立、事業計画策定、資金調達、事業活動、会計監査、配当・清算など、会社制度及び経営に関する一連のプロセスを疑似的に体験する、いわゆる「創業体験プログラム」（飛田，2014）を用いた教育実践例報告である。当プログラムにおいては、財務会計論、管理会計論、監査論、財務論等、様々な論点を設定しうるが、本稿では、特に簿記教育について焦点を当て、教育実践上のいくつかの論点を抽出する。ただし、後述するように、教育学をはじめとした関連領域からの学術的な観点から、さらなる分析の余地があることは、あらかじめ述べておく。

本プログラムのような取り組みは、座学形式の授業との対比で近年注目を集めている「アクティブ・ラーニング」(active learning：以下、「AL」)の実践例として分類されることがある（菅原他，2015）。ALにおいては、受講生の授業への主体的な参加や高度な思考過程が期待される(Bonwell and Eison, 1991, p.19)。例えば伝統的な教育工学においては、事前に明確な教育目標を設定し、その達成を目指して各種教育技法の最適な組み合わせが模索される（坂元・永野，2012, 16-17 頁）。しかしながら、「汎用的技能」や「総合的な学習経験と創造的思考力」（中央教育審議会答申，2008, 12-13 頁）という言葉に代表されるように、ALにおいてはそもそも明確な答えを定めることができないような局面において、学習者が自ら“答えらしきもの”を導き出すことが求められる。

このような AL における教員の重要な役割のひとつは、学習者による知識構築過程の「支援」にある。すなわち、学習者に「背伸び」をさせるような課題提示や環境整備を行うとともに、学習者が自分たちのみでは解決できない局面においては、それらを乗り越えるための「足場かけ」(scaffolding)を作る役割である(今井, 2008, 35-36 頁)。

以下では、簿記教育に焦点を当てて、実際の教育現場で生じた様子を記すとともに、学生たちが自ら“答えらしきもの”を導き出す中で、直面した課題について整理するとともに、簿記教育上の論点を導き出す。

II 創業体験プログラムの実施

本プログラムは、2015 年 4 月より、筆者が指導教員を務めるゼミ（受講者 11 名）において実施した。当学部では、3 年次からゼミが開講されている。筆者が本学へ赴任した初年

度であったため、ゼミ内での先行事例がなく、プログラムの枠組み作り及び実施に際しては、飛田(2014)にある福岡大学商学部での創業体験プログラムを参照した。なお、当プログラムにおける詳細な記述については潮(2016)に譲るが、ここではそれを要約する形で、また、簿記教育に関連する内容を追加する形で、記述する。

図表 1（本稿末尾）は、ゼミ生たちが実際に作成した仕訳帳である。これを参照しながら、以下、プログラムの様子について、順を追って見ていく。

1 「株式会社 TAISAN」の設立と外部協力者（実務家等）による出資

学内手続きの都合上、事業計画が明確に定まっていない7月上旬の時点で、餃子を製造・販売することを決定した。その後、9月29日（火）に、餃子の製造・販売を主たる事業とする（模擬）株式会社 TAISAN を設立した。設立時点における株主は11名のゼミ生のみ（全員が役員）であり、出資金額は計22,000円（2,000円／名）であった。当該金額によって、9月中に必要な最低限の支出（ガスコンロなど、学内でのレンタルが義務付けられているもの）を賄った。[仕訳 No.6：現金 22,000円／資本金 22,000円]

会社設立(9月29日)以前の日付で仕訳がなされているものについては、ゼミ生たちが設立後の会社用に購入した物品等であり、本来は設立後に各個人から買い入れる形で、会社として仕訳を行うべきであると考えられる。

事業の実施に必要なその他資金については、学外協力者（株主候補者）を自ら説得し、資金協力（出資）を受けること、及び、各株主候補者に対しては、株主募集説明会（増資説明会）（10月18日（日）に実施）に先立ち、各ゼミ生が手分けして個々の株主候補者に直接面会し、本プログラムの説明及び協力依頼をすることを、筆者が義務付けた。

当初の（外部）株主候補者数は、筆者の知人である11名と各ゼミ生の知人11名の計22名であったが、最終的に株主役を引き受けたのは、計12名（コンサルティング会社、メーカー経理部、総合商社などに勤務する実務家の方々、高校・大学・塾などの教育関係者、他大学生など）、出資（増資）金額は計62,000円であった。[仕訳 No.7～11：現金 62,000円（計）／資本金 62,000円（計）]

2 出店前の仕訳

当初は、特徴ある餃子の製造・販売を目指し、様々な具材を使った餃子の試作を行い、それらにかかった費用を「研究開発費」として計上する予定であった。しかしながらゼミ生の多くは、料理の経験があまりなく、実際に自分たちで餃子を作ってみると、初歩的なミスで失敗を重ねることが多々あった。その結果、餃子を製造・販売する会社を立ち上げる者として最低限必要と思われる技量を身に着けるための練習にかかる費用については、個人負担とすると同時に、一般的な材料を使用した餃子のみの製造・販売とした。その後、商品として提供しうる餃子の製造技術が身についた段階で、実際の店舗で使用する機材や材料を用いて試作を行い、それらに要した費用についてのみ、「開発費」として計上した。

[仕訳 No.14,15,21 : 開発費 2,973 円 (計) / 現金 2,973 円 (計)]

また、調理などに使用する道具のうち、企業規模を勘案し、一組が 1,000 円以上のものについては、「備品」として計上することとした。[仕訳 No.13, 17, 25, 26 : 備品 7,221 (計) / 現金 7,221 (計)]

「店舗費用」[No.3 : 店舗費用 / 現金] については、店舗（仮設屋台）の建設にかかる木材の購入金額であり、「建設仮勘定」などで処理すべき項目であると考えられる。この点については、「III 論点整理」で再度議論する。

3 出店期間中（10 月 29 日（木）から 11 月 1 日（日））の仕訳

日次（四半期）決算の実施を予定していたが、第 2 日閉店後、当日の売上高を把握できない事態が生じた。具体的には、店頭で記録していた顧客属性別（「高校生」（男・女）「大学生」（男・女）、「大人」（男・女）、「カップル」の 7 区分）の餃子提供数とチケット記録（チケット販売、販売済みチケットによる店頭販売、チケットを経由しない店頭販売、の 3 区分による集計）との間に 40 セットほどの祖語が生じた。

顧客属性別の餃子提供数については、複数セットの注文を受けた時にどのように記録するか（例：「大人」1 名が 2 セット注文したときには「1」なのか「2」なのか）が徹底されていなかったため、信頼度は低いと、販売部員である学生が判断した。チケット管理についても、販売後未回収のチケットが何枚あるのかを把握できていないなどの問題があった。

当初の予定では、チケットの販売（すなわち入金）時点ではなく、顧客への餃子提供時点で売上を計上する予定であった。しかしながら上記のような状況を踏まえて、最も信頼性の高い「現金残高」に基づき、2 日間の累計売上高を算出した（従って、未回収チケット分も含めて、売上高に計上された）。第 2 日の日次売上高については、第 1 日に集計された売上高（現金残高にもとづきで計算されていたのか、餃子提供数やチケット記録により計算されていたかは不明）との差し引きで算出した。

その後も日次の売上高を正確に把握しようと、チケット管理の工夫が行われたが、最後まで合理的な管理を行うことができず、現金残高の増減に基づき、売上高を把握することとなった。また、そのほかにも決算業務に非常に長い時間を要したため、日次決算は簡易なものにとどめ、売上高も 4 日間合計の金額だけを算出することとした。[仕訳 No.44 : 現金 189,681 円 / 売上(高) 189,681 円]

4 決算整理仕訳

備品については、プログラム独自のルールを設け、10%の残存価額を設定したうえで、取得価額の 90%を減価償却費として計上することとした。これは一事業期間のみでの会社解散を前提としているためであるが、継続企業を前提とした企業会計原則を当プログラムに当てはめる上では、減価償却費の計上ルールをはじめ、矛盾や不合理性が生じざるを得ない。プログラムを通じて何を学ばせようとするのか、という教育・学習目標と合わせて、

今後改善の余地があると思われる。

なお、これら備品については、株主総会後の会社清算を見据えて除却を行い、使用が可能でかつ学生が個人として利用する意思があるものについては、購入希望価額とともに買い取り意思を示し、当該金額と残存価額の差を「除却損」とした。備品に関する一連の仕訳〔No.17, 25, 26, 49, 50〕を総合すると、最終的に備品の 584 円の残高が生じているが、これは除却後の備品の処分価値（学生による購入希望価額）を示しているため「貯蔵品」とすべきであった。したがって、仕訳 No.50 については、以下のような仕訳を追加することが望ましかったと考えられる。〔貯蔵品 584／備品 584〕

あるいは、期末資産の処分については、会社清算後の事象であるため、そもそも除却を行わない、という方法も考えうる。

店舗営業最終日(11 月 1 日)以降の仕訳については、それ以前に学生（当社役員）が立替購入したものを会社が精算した際のものであった。決算日を事前に明確に設定していなかったため、誤りとは言えないが、営業最終日を決算日としたとすれば、決算日付で未払金処理などが必要になったと考えられる。

なお、当社は餃子の調理・販売のみならず、餃子そのものの製造を行うため、事業計画の段階では原価見積もりを実施した。しかしながら、生ものであるため期末材料には価値が見込めず、最終的には材料の仕入金額が全額費用になることから、製造原価明細書の作成は行わなかった。

これらの仕訳をもとに、最終的に作成したのが図表 2 の貸借対照表と損益計算書である（本稿末尾）。なお、損益計算書の期間について、「9 月 1 日～」は「9 月 29 日～」の誤り、また「現在」は不要と思われるが、原資料のまま掲載している。

5 会計監査

以上の内容について、個人会計事務所を経営している公認会計士（1 名）を招き、会計監査を実施した。監査において最も問題となったのは、売上高についてである。当初はチケットの販売、店頭での餃子受け渡しなど、複数の方法で売上高を把握する予定であった。しかしながら先述の通り、信頼性のある記録を残すことができなかったことから、株主からの出資金の払込記録（現金期首残高）、証憑をもとにした各種費用の記録（期中の現金減少）、期末の現金残高から、売上高を推計することとし、総合的な判断のもと、監査人の了承を得た。しかしそれでも、監査人が現金残高に対する実査を行った際、自分たちが把握していた金額よりも 300 円少なかった。当該金額については、雑損として扱った。〔No.54 : 雑損 300／現金 300〕

各種明細書の重要性についても指摘を受けた。ゼミ生たちは、作成した貸借対照表及び損益計算書に記載された「結果」数値そのものの正当性を主張しようとした。例えば貸借対照表に記載されている「備品」（貯蔵品）については、期末に残った調理用の蓋や餃子製造用のみじん切り機そのものを監査人に提示し、それぞれの価値を主張した。しかしなが

ら監査人が重視したのは、結果として各表に記載されている金額が算出されるプロセスであった。特に「備品」、「給与」、「未払金」などの明細書を通じて、それらの金額がどのような内訳で、どのような計算に基づくものなのか、について、重点的に聞き取りが行われた。

これらの指摘はあったものの、最終的には、無限定適正意見を得た。

Ⅲ 論点整理

以上について、創業体験プログラムを通じた簿記教育における論点整理を行う。

1 売上高を把握するための仕組みづくり

本稿のケースにも見られるように、売上高を正確に把握することは、必ずしも容易ではない。今回行われたような、現金残高をもとに把握する売上高は、「他に現金が増加する要因がないから」という消去法的な推計に過ぎない。

売上に限らず、何らかの金額や数量を正確に把握する方法について学生間で議論させた際、頻繁に見られたのは「複数名で管理する」という回答であった。しかしながら、限られたヒト・モト・カネで最大限の成果を目指す「経営」の本質を理解させるためには、さらなる工夫を教員側から問いかける必要があったと思われる。例えば、売上高の増加によって何が影響を受けるか、というような問いかけによって、もともと他部門が把握している（すべき）数値（例えば製造・在庫数量など）を利用・突合することで、売上高の正確性を担保するアイデアが出てくることも考えられよう。いずれにせよ、会計記録の正確性を担保するための「仕組みづくり」について事前に議論を促すことは重要であろう。

2 「継続企業の前提」の欠如

一会計期間限りでの解散を前提とする当プログラムにおいては、複式簿記の原理に基づき資産と費用を区分する必要性が弱い。先に述べた「店舗費用」や「備品」の処理等については、本来資産計上および複数会計期間にわたる減価償却手続きが必要である。しかしながら、資産計上をしても、ほぼ全額が最終的には（減価償却費、あるいは除却損として）費用化される。そのような中で、いかに複式簿記の必要性を感じさせることができるのか。当プログラムにおけるルール上の工夫が必要であろう。

3 変動費の固定費化

当プログラムにおいては、当初変動費と思われていたものが、実質的には固定費化してしまう、ということがありうる。例えば今回のケースでは、事業計画の段階においては、材料費（挽肉、白菜、餃子の皮など）はすべて変動費として扱われていた。しかし実際に

は、餃子の皮を大量に、短期間に確実に、安く仕入れるためには、事前にスーパーに相談し、全日分を事前にまとめて注文・仕入れる必要があった。

一旦仕入れた材料は、プログラムが終了した際には売却不可能なものがほとんどなので、実質的には固定費になる。固定費の割合が高くなると、経営上の工夫の余地が小さくなる。従って、事業内容を決定する際には、「材料費＝変動費」というような形式的な側面からではなく、実質的な側面から、何が実際に変動費になりうるか、予め受講者に議論を促すことが重要であろう。

4 役割分担による学習領域の固定化

創業体験プログラムにおける教育上の重要な論点として、「企業経営の全体性を理解する」という点が挙げられる（飛田, 2014, p.33）。しかしながら、例えば仕訳や決算業務については、少数の特定の人間（かつ、もともとその領域に長けたもの）のみで行った方が効率的である場合が多い。特に固定費の割合が高くなると、原価情報などとは無関係に、売上高の増加のみが経営上重要になり、他者がそれら情報に関心を示す動機も弱まる。したがって、先述のように（実質的な意味での）変動費の割合を高めることと同時に、例えば複数の模擬会社を設立するのであれば、互いの店舗に対して評価・出資し合うなどの仕組みを作ることで、そのような問題点を防ぐことが可能になろう。

5 垂直的分業（実行者と意思決定者の区分）の困難性

プログラム実施中に見受けられたことの一つに、実行者と意思決定者を明確に区分できないまま業務を行いがちになるという点がある。全社の経営成績に大きな影響を与える事項であっても、担当を割り振った後は、担当者が当該業務の実行と意思決定の両方を行ってしまうことがある。

学生間でも、役割分担についての議論はなされていたが、そこでの中心的な関心は、職能についての、いわゆる水平的分業（例えば仕入、経理、販売）であるように思われる。逆に、経営上の重要度に応じて意思決定者を替える、というような、垂直的分業については、総じて意識が向かない傾向があるように感じられた。

多くの企業においては、権限を持っている上位者が、下位者の提案・実行を承認する、いわゆる「決裁」といわれるような仕組みがある。当社においても、「社長」や「部長」というように、形式的には、垂直的な役割分担がなされていた。しかしながら、同学年の学生間、友人間での役割分担であるため、「決裁」や「承認」などを行うことは、心理的なハードルがあったように見受けられた。

これらの点については、本プログラムに限らず、ゼミ内、学内での AL を実施する際には、教員側が注視・助言しながら進めることが重要であろう。

IV まとめ

以上、筆者が実施した創業体験プログラムについて、簿記教育についての実務上の観点から、考察および論点整理を行った。プログラムにおける仕訳については、主に学生自身が判断し、また担当教員である筆者がそれらの正誤をひとつひとつ確認し、模範解答を示すような授業進行の形はとらなかった。結果として、既に示したような、疑問の残る仕訳が散見された。一方、自分たちが会社を通じて行った経済取引を、監査人及び株主たちに説明しなければならないという状況のもとで、自ら考えて会計記録を行ったことは、ALが目指す「汎用的技能」や「総合的な学習経験と創造的思考力」を養う重要な契機となったと考えられる。そのような意味において、学生たちが導き出したものは、まさしく“答えらしきもの”であり、当プログラムを通じて、ALとしての簿記教育を実践できたといえよう。

一方、本稿の内容は、指導教員としての立場から記述・分析したものであり、その普遍性については十分担保されていない。当プログラムを他ゼミで実施した場合にどのような事象が起きるのか、さらには、AL全般における観点から分析を行うことも必要であろう。ALにおいて、教育効果をそもそも明確に測定しうるか、という別の論点がありうるにせよ、これらの点については、今後の課題とした。

図表1 「株式会社 TAISAN」の仕訳帳

N	月日	借方科	貸方科	摘要	金額
1	2015/9/2	消耗品費	現金	ハンコ	2,040
2	2015/9/7	消耗品費	現金	朱肉	632
3	2015/9/25	店舗費用	現金	木材セット	3,410
4		リース料	現金	小コンロセット	7,700
5		消耗品費	現金	エコ容器代	4,800
6	9月29日	現金	資本金	会社設立 資本金)	22,000
7	10月18日	現金	資本金	増資 全体)	36,000
8	10月21日	現金	資本金	増資 個別)OGさん、Sさん)	10,000
9		現金	資本金	増資 個別)KDさん	5,000
10		現金	資本金	増資 個別)OKさん	6,000
11		現金	資本金	増資 個別)KBさん	5,000
12	2015/10/23	材料	現金	ニラ・白菜・餃子の皮等	10,167
13		備品	現金	蓋	1,915
14	2015/10/25	開発費	現金	豚肉等	2,268
15		開発費	現金	片栗粉	105
16	2015/10/26	消耗品費	現金	ポリ手袋	324
17		備品	現金	鉄板	1,380
18		消耗品費	現金	箸、釘等	3,610
19		交通費	現金	バス代	180
20		交通費	現金	バス代	180

21	2015/10/27	開発費	現金	調理室代金	600
22		消耗品費	現金	布巾	300
23		消耗品費	現金	ザル等	324
24		広告宣伝費	現金	装飾代	2,469
25		備品	現金	微塵切り	1,963
26		備品	現金	微塵切り	1,963
27	2015/10/28	材料	現金	ニラ・白菜・餃子の皮等	22,119
28		広告宣伝費	現金	糊	151
29		広告宣伝費	現金	画用紙等	852
30		広告宣伝費	現金	インク代	907
31		消耗品費	現金	ポリ手袋等	1,836
32		消耗品費	現金	レンジガード等	1,512
33	2015/10/29	消耗品費	現金	チャッカマン代	306
34		消耗品費	現金	たわし等	684
35		支払手数料	現金	両替手数料	324
36		消耗品費	現金	セロハンテープ	119
37		消耗品費	現金	クリップボード等	540
38	2015/10/30	材料	現金	ニラ・白菜・餃子の皮等	14,465
39		消耗品費	現金	油	299
40	2015/10/31	消耗品費	現金	レンジパネル等	497
41	2015/11/1	交通費	現金	ガソリン代	374
42		消耗品費	現金	油等	492
43		消耗品費	現金	雑巾等	556
44		現金	売上	売上	189,681
45	2015/11/5	交通費	現金	ガソリン代	898
46	11月10日	給料	現金	給料	38,000
47		使用料	現金	クーラーボックス	200
48		売上原価	材料	振替	46,751
49		減価償却費	備品	備品の減価償却	6,499
50		除却損	備品	鉄板の除却	138
51		支払報酬	未払金	監査報酬	1,500
52		役員報酬	未払金	役員報酬考慮前の利益の20%	11,401
53		寄付金	未払金	利益の30%	13,681
54	2015/11/12	雑損	現金		300

図表2 「株式会社 TAISAN」の貸借対照表および損益計算書

貸借対照表 単位 :円)

平成27年11月12日現在

項目	金額 単位 :円)
資産の部)	
1.流動資産	
現金	141,920
備品	584
資産合計	142,504
負債の部)	
1.流動負債	
未払金	26,582
負債合計	26,582
純資産の部)	
1.株主資本	
資本金	84,000
利益剰余金	31,922
純資産合計	115,922
負債及び純資産合計	142,504

損益計算書 単位 :円)

平成27年9月1日～11月12日現在

項目	金額 単位 :円)
売上高	189,681
売上原価	
期首材料棚卸高	0
当期材料仕入高	46,751
期末材料棚卸高	0
合計	46,751
売上総利益	142,930
販売費および一般管理費	
消耗品費	18,871
開発費	2,973
給料	38,000
広告宣伝費	4,379
交通費	1,632
支払手数料	324
使用料	200
店舗費用	3,410
減価償却費	6,499
除却損	138
リース料	7,700
支払報酬	1,500
雑損	300
役員報酬	11,401
寄付金	13,681
合計	111,008
当期純利益	31,922

参考文献

- 今井康晴 (2008) 「ブルーナーにおける『足場かけ』概念の形成過程に関する一考察」『広島大学大学院教育学研究科紀要』(57), 35-42 頁。
- 潮清孝 (2016) 「『創業体験プログラム』における会計教育の論点探求：エスノグラフィ」『会計教育研究』(4) (近刊)
- 坂元昂・永野和男 (2012) 「教育工学の歴史と研究対象」『教育工学とはどんな学問か』(坂元昂・岡本敏雄・永野和男編著) ミルヴァ書房, 1-28 頁。
- 菅原智・潮清孝・工藤栄一郎・飛田努・政岡孝宏・浦崎直浩・A. Cilloni (2015) 「アクティブ・ラーニングを用いた会計教育：効果測定と応用方法」日本会計教育学会第7回全国大会報告要旨。
- 中央教育審議会 (2008) 『学士課程教育の構築に向けて』(2008年12月24日答申)。
- 飛田努 (2014) 「模擬店出店を通じた会計教育の事例：福岡大学商学部における創業体験プログラムの取り組み」『会計教育研究』(2), 32-40 頁。
- Bonwell, C. C., and Eison, J. A. (1991) “Active learning: Creating excitement in the classroom”. *ASHE-ERIC High Education Report No.1*.

第 11 章 会計倫理教育におけるアクティブラーニングの実践例 — クリッカーを用いたピア・インストラクションの手法の導入 —

原田保秀（四天王寺大学）

I はじめに

本章では、会計倫理教育におけるアクティブラーニングの実践例として、筆者の担当している「会計倫理」の授業で実施しているクリッカーを用いたピア・インストラクションの手法を取り入れたケースメソッドを紹介し、その効果、課題について明らかにするものである。

II アクティブラーニングとその抱える課題

アクティブラーニングの一般的な特徴としては、(a) 学生は、授業を聴く以上の関わりをしていること、(b) 情報の伝達より学生のスキルの育成に重きが置かれていること、(c) 学生は高次の思考（分析、総合、評価）に関わっていること、(d) 学生は活動（例：読む、議論する、書く）に関与していること、(e) 学生が自分自身の態度や価値観を探究することに重きが置かれていることがあげられる。アクティブラーニングとは、「学生にある物事を行わせ、行っている物事について考えさせること」と定義される（松下 2015, 1-2）。

会計倫理教育では、受動的学修である講義型の授業に加えて、ロールプレーやディベートを含めたグループ・ディスカッション、ゲスト・スピーカーの招聘とそこでの意見交換、ケースメソッドといったアクティブラーニングの手法がかなり以前から実践されている。会計倫理教育の目的は、会計が利用される現場で、ある行為をすべきか否か、その行為は正しいのか間違っているのかを判断する能力（倫理問題の存在を認識し、解決する能力）を伸ばすことを目的とするので、学生が教育の場で、いかに現実（real）を感じ取れるかがポイントとなり、その意味で会計領域の中では比較的アクティブラーニングの手法を

導入しやすい分野ともいえるだろう。

アクティブラーニングは、インプット中心の受動的な講義形式の転換をはかる大学授業改革の牽引役とされてきたが、講義型の授業と同様にいくつかの課題を抱えていることも指摘されている。例えば、①活動に時間を取られて、知識（内容）の伝達に使える授業時間が減るということ（知識と活動の乖離）や、②活動が構造化され、学生を活動に参加させる力が強く働く分、逆に学生が自らの意思で活動に参加するかどうかを決定することが求められなくなる（能動的学習をめざす授業のもたらす受動性）である（松下 2015, 4-6）。

つまり、限られた授業時間内で、受動的な学習と能動的な学習をどうバランスさせるのか、能動的な学習を好まない学生（フリーライダー）に対して、能動性を実現するために何が必要かという課題である。

以下で示す会計倫理教育のアクティブラーニングの実践例は、上記の課題を意識して実践した例である。

Ⅲ 会計倫理教育の内容とアクティブラーニングの手法

1 会計倫理の授業内容

授業は、3 回生以上の経営学部生を対象とする選択必修科目であり、履修者数は、22 名（男性 17 名、女性 5 名）である。テキストは指定せず、随時、プリントを配布している。22 名の学生の多くは、日商簿記検定 3 級や全経簿記能力検定試験 2 級などの資格を取得している（一定の簿記の素養がある学生である）。

授業では、1 回目のガイダンスの後、最初の 2～4 回の時間を企業倫理のケースに当てはめて伝統的な倫理学説（倫理的利己主義、功利主義、義務論、正義論、徳倫理）の説明に充てている。5 回目は、企業倫理に関連したビデオ学習（今回は、マーク・フランシス監督『おいしいコーヒーの真実』を視聴）と小レポートを実施している。6～9 回目は、会計倫理に関する内容として、利害関係者、簿記会計に携わる者の倫理の必要性、粉飾決算、不正のトライアングル、倫理規程、コンプライアンス、内部統制、ガバナンス、財務諸表監査、倫理的ジレンマ、倫理問題を解決するためのフレームワーク（7 段階法）、良心と倫理、内部告発というテーマの講義を行った。ここでは、矢部編著『簿記学』（2016）

の第9章：簿記会計と倫理のための準備原稿を素材として主に利用した。

10～13回目は、「クリッカーを用いた会計不正のケーススタディ」と称して、本稿の主テーマであるクリッカーを用いたピア・インストラクションの手法を取り入れた会計倫理のケースメソッドを実践した。その具体的な内容については、次節において説明する。

14回目は、会計倫理に関連したビデオ学習（今回は、ペネロープ・スフィリス監督『歪んだエンロン～虚栄の崩壊～』を視聴）と小レポートを実施し、最終レポート課題「会計不正事件について事例をあげて、7段階法を使って分析しなさい」の説明を実施した。

15回目は、レポートの提出と授業内容の振り返り、アンケートを実施した。

2 「クリッカーを用いた会計不正のケーススタディ」の内容

クリッカーを用いたピア・インストラクションの手法を取り入れた会計倫理のケースメソッドの具体的内容は以下のとおりである。ピア・インストラクションとは、Mazur(1997)によって提唱されたアクティブラーニングの手法のひとつであり、学生にテキストの予習をさせ、クリッカー問題をパワーポイントスライドで示して投票させ、その結果をもとにグループでディスカッションを行い、再投票させるという手続きをとる方法である（溝上 2014 73-74）。

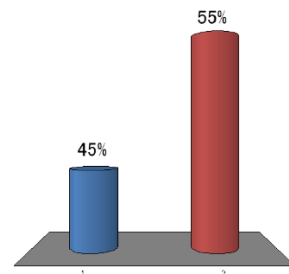
クリッカーは、オーディエンス・レスポンス・システム（ARS）とも呼ばれ、販売メーカーにより種類は多数あるが、パソコンに専用のソフトウェアをインストールし、レシーバーを USB ポートに差し込めば、専用の無線携帯端末リモコンを使って、テレビのクイズ番組のように学生の意見をタイムリーに集計することのできるシステムである。本授業で使用したクリッカーは、Power Point にアドインして使用することが可能な KEEPAD JAPAN 株式会社製の Turning Point である。



クリッカー端末とレシーバー

あなたが、秋田さんの立場なら、食事に行きますか？

1. はい
2. いいえ



Power Point 画面の一例

授業を進める事前準備として、まず机をグループ席に配置し、学生を3～4名のグループに分ける（この授業では、5グループに分かれた）。この際、毎回同じグループメンバーになることのないようくじ引きを行う。学生各人には、クリッカー端末、ケースの印刷プリント、罫線入り A3 サイズ（複数枚）の用紙を配布する。クリッカー端末には、番号が付されているので、どの学生が何番の端末を持っているかを把握しておけば、学生個人を特定しての回答の把握も可能となる（匿名性を保ちながら回答させることも可能）。

ケースの内容は、実際のケースと仮想のケースが考えられるがケースの長さは、あまり複雑になると内容を理解することに多くの時間を取られるため、最長でも教科書1ページ以内に収まるものになっている。また、ケースは、企業の従業員レベルの問題から経営者や会計専門職のレベルまでさまざまなタイプが考えられる。

ケースメソッドでは、現実と同等の状況で意思決定を繰り返し行うことで、倫理判断能力を修得することを目的とするが、実務経験のない学生に対するケースなので、適切な難易度のものを提供する必要がある。そこで、学生が現実をできるだけ感じ取れるように、主として従業員レベル（経理担当者、営業担当者、アルバイト等）のケースを使用し、ケース内で出てくる会計処理についても、日商簿記3級、全経簿記能力検定試験2級までの知識があれば十分理解できる内容としている。

具体的には、商品、現金預金、手形、債券債務、貸倒れ、有価証券、固定資産、減価償却、資本金と引出金、税金、販売費および一般管理費、収益・費用

の見越し・繰延べの内容に絡めた倫理的ジレンマを含んだ仮想のケースを使用した（矢部編著『簿記学』（2016）の第10章から第23章の章末の倫理問題の準備原稿を素材として利用した）。なお、90分間の授業の中では、概ね3つのケースについてのディスカッションを行った。ケースの一例を参考までに示すと、次のようなものである。

ケース例1 現金預金に関する倫理問題

大学3年生の女子大生の秋田希美さんは、大学の商学部で経営を学んでおり、会計学のゼミナールに所属しています。希美さんは主に土日と祝日に、東京のとなりの県にある有名でとても人気のあるテーマパークの東京ハーモニーランドの中にあるキャラクター商品を扱うアパレル店で、アルバイトをしています。時給は820円です。

アルバイトを始めて半年が経過し、仕事にもだいぶ慣れてきた希美さんは、店長の和歌山さんから、毎日業務のシフトを引継いでひとりで閉店まで働いています。

ある日のこと、いつものように閉店時間になってレジの現金とレシートの金額を突合せたところ、レシートに対してレジの現金が2,500円少ないということに気が付きました。記録の金額と現金残高が一致しないことを店長にどう伝えようか希美さんは悩みこんでしまいました。もしかしたら、希美さんがミスをしたと責任を問われるかもしれないし、希美さんが現金を盗んだと疑われるかもしれないからです。希美さんは東京ハーモニーランドが大好きなので、店を辞めさせられるのは嫌でした。そこで、希美さんは2,500円を自分の財布から支払うことで、レジとレシートの金額を一致させることにしました。

問い：あなたは、希美さんと同じ行動をとりますか？ はい いいえ

ケース例2 貸倒れに関する倫理問題

和歌山商店の新入社員の秋田さんは、いつも世話になっている4年先輩の福岡さんとともに売掛金の回収のため得意先回りをしていたところ、先方倒産のため前期に貸倒れとして処理した売掛金¥100,000のうち¥70,000をたまたま現金で回収することができました。

先方はこれから外国に移住するために飛行機に乗るところでもう日本には帰ってこないと言っています。福岡さんは、もう去年貸倒れとして処理してるし無かったお金なんだから、この金で食事に行こうと秋田さんを誘いました。秋田さんはどう答えるべきでしょうか。

問い：あなたが、秋田さんの立場なら食事に行きますか？ はい いいえ

ケース例3 減価償却に関する倫理問題

姫路商店は、袴、振袖、着物、浴衣、織物、染物、反物などを取り扱う問屋

で、来年度に創立 100 周年を迎える老舗企業です。来年は大々的に記念式典を開催する予定ですが、今年度の業績は創業以来初の赤字（当期純損失）になりそうな状況です。姫路商店の経理課長の明石さんは、社長の姫路さんより、3 年前に新築した商品保管倉庫の減価償却費の計上について、「来年度に開催する記念事業を黒字で祝うためにも、耐用年数を見直して償却期間を長くし、減価償却費の計上を通常より低めに抑えてくれないか。」という相談を受けました。倫理上の問題点は何ですか？あなたならば、どのように返事をしますか？

問い：あなたが、明石さんの立場なら耐用年数を見直して、償却期間を長くしますか？
はい いいえ

事前準備終了後、学生に例のようなケースを一読させた後、ケースの当事者の立場にたって、自分ならどのように行動するかをクリッカーで回答させ、その結果を即時にスクリーンにスライド表示し（上記例のように）、学生に確認させる。

その後、グループ内でディスカッションを行うが、ディスカッションで検討すべきポイントをスクリーンにスライド表示する。その内容は、次の通りである。

① ケースにおける会計処理の仕訳の確認をする。ケース例 1 の場合なら、レシートの金額とレジの現金が一致しない場合、どのような仕訳を行うべきですかという質問になる。ケースにおける会計処理の仕訳を確認するのは、ケースの内容を学生がどの程度理解しているのかを確認するためである。学生同士で教え合うことで、ケースの内容を互いに理解し、議論の内容も深まることを期待したものである。

② ケースの事実関係について整理する。ケースにおいて、誰が、何を、いつ、いかにしてということをはっきりと明らかにすることで、グループ参加者に情報の共通認識が促進されることになる。ケースに書かれている以上のことをグループ内で創造し、共有する作業である。

③ 利害関係者は誰か、その利害関係者にどのような影響があるか考えてみる。利害関係者には、通常、経営者、従業員、顧客、地域コミュニティ、税務署などの公的機関、専門職協会などが想定される。

④ そのうえで何が倫理的に問題となるのかならないのかを明らかにする。

⑤ 当事者の行動として代替できる選択肢にはどのような行動があるかを考えてみる。

なお、ディスカッションの前に、学生個々人に数分間上記の検討すべきポイントについて考える時間を持たせる。配布した罫線入り A3 サイズの用紙は、その際のメモ用紙として使用する。

ディスカッションのはじめに、学生は自分の回答した結果と、なぜそのように回答したのかをグループ参加者に説明し、上記の①～⑤のポイントについて議論する。その際に、グループの代表者が議論の内容を罫線入り A3 サイズの用紙に記録する（授業終了時にグループ参加者全員の名前を記載し、提出させる）。また、教員はクラスを巡回し、学生の議論が浅薄にならないように、議論に参加しないフリーライダーの学生が出ないように、適宜ディスカッションに介入する必要がある。

ディスカッション終了後、①～⑤のポイントについて、各グループの学生の代表者にグループ内でどのような議論がなされたかの結果を報告させる。そのうえで、改めてケースの同じ問いに対してクリッカーで再投票させ、結果をスクリーンに示す。

最後に、振り返りとしてケースのポイントについて教員が簡単に捕捉し、感想を述べて議論を締めくくる。以上が、クリッカーを用いたピア・インストラクションの手法を取り入れた会計倫理のケースメソッドの一連の流れであり、これを 1 コマの授業で概ね 3 回繰り返すことになる。

IV アンケート結果の分析

15 回目の授業で実施したアンケートの質問項目と集計の結果は、以下のとおりであり、この他に学生の自由記述欄を設けている。アンケートの回答者は 20 名（男性 15 名、女性 5 名）である。

クリッカーの操作については、大半の学生が問題なく使いこなせるようになっている。クリッカーの使用は、授業 15 回中、4 回で使用したが、「ちょうど良い」、「良い」と回答した学生が 85% おり、使用頻度は適正であったと考えられる。クリッカーの 1 授業当たりの使用回数（投票回数）は、平均 6 ～ 8 回であったが、「ちょうど良い」、「良い」と回答した学生が 95% にのぼり、投票回数は適正であったと考えられる。使用頻度、投票回数は多すぎると、学生の興味を低下させることになるので留意する必要がある。

ピア・インストラクションの手法では、1回目のクリッカーによる投票によって、他の学生がどういった意見をもっているのか即時に視覚的（グラフ）に確認、理解できるが、この点について「非常に良かった」、「良かった」と回答した学生は100%であり、さらに後のディスカッションを進めるのに効果があると回答した学生が、「十分に効果的」、「効果的」あわせて95%おり、ディスカッションを促進する効果が認められる。学生の自由記述においても、「他人の意見が数字やグラフで見れてとてもわかりやすかった」「クリッカーを使って回答する内容では、意外と自分の考えていることが、人と違っていたことに驚きました」等の意見が見られた。

アンケートの質問項目と集計結果				(単位：人)	
①クリッカーの操作は上手くできましたか。		⑧1つのケースにかかる時間の長さは適当でしたか。			
1すぐ慣れた	18	1多い	0		
2戸惑ったが、もう慣れた	1	2ちょうど良い	14		
3まだ使いにくい	1	3良い	2		
4何とも言えない	0	4普通	1		
②クリッカーの授業全体での使用回数は適切でしたか。		5少ない	3		
1多い	0	⑨ケースの内容は全体的に理解できる内容でしたか。			
2ちょうど良い	13	1十分に理解できた	6		
3良い	4	2理解できた	11		
4普通	2	3少し理解が困難	3		
5少ない	1	4理解できない	0		
③クリッカーの1授業当たりの使用回数は適切でしたか。		⑩ケースの中で行われている仕訳について理解できましたか。			
1多い	0	1十分に理解した	3		
2ちょうど良い	14	2理解した	9		
3良い	5	3理解できない	8		
4普通	1	4どちらとも言えない	0		
5少ない	0	⑪授業を受ける以前と比較して、大学での簿記学習と実務の			
④クリッカーで回答直後に結果が表示されますが、他の人		関連性を理解することができましたか。			
がどう考えているかを理解できたことは良かったですか。		1十分に理解した	4		
1非常に良かった	11	2理解した	15		
2良かった	9	3理解できない	0		
3普通	0	4どちらとも言えない	1		
4良くなかった	0	⑫授業を受ける以前と比較して会計不正の具体的な手法に			
5どちらとも言えない	0	ついて理解しましたか。			
⑤クリッカーで回答直後にグラフで結果が表示されますが、そ		1十分に理解した	7		
の後のディスカッションを進めるのに効果がありましたか。		2理解した	13		
1十分に効果的	6	3理解できない	0		
2効果的	13	4どちらとも言えない	0		
3効果があったとは思えない	1	⑬授業で学習した倫理のさまざまな考え方は、ディスカッション			
4どちらとも言えない	0	時に役に立ちましたか。			
⑥ケーススタディを通じて、学生同士で意見交換は行えましたか。		1大変役に立つ	3		
1十分に行えた	7	2役に立つ	16		
2行えた	11	3役に立たない	1		
3普通	2	4全く役に立たない	0		
4あまり行えなかった	0	⑭授業を受ける以前と比較して会計における倫理問題について			
⑦ケーススタディを通じて、自分の意見を発信できましたか。		理解が深まりましたか。			
1十分に行えた	6	1十分に深まった	8		
2行えた	11	2深まった	10		
3普通	3	3変化なし	1		
4あまり行えなかった	0	4どちらとも言えない	1		

1回目の投票後のディスカッションについて、学生同士で意見交換が行えたかという質問では、「十分に行えた」「行えた」と回答した学生が90%おり、さらにディスカッションの中で自分の意見が発信できたかという質問には、「十分に行えた」「行えた」と回答した学生が85%であった。学生の自由記述では、「グループでの議論も少人数だからこそ、全員の意見が聞けたし、自分も言いやす

かった」、「グループの人数は4名が適正だと思いました」、「人によってさまざまな考え方があるのがおもしろく、普段話をしない人とも話す機会ができたのが良かった」という意見が見られた。毎回くじ引きで3～4名でグループを編成したことは、議論の促進に効果があったと考えられる。

1つのケースにかける時間の長さであるが、「ちょうど良い」「良い」と回答した学生が80%いた一方で、「少ない」と回答した学生が15%おり、ケースの内容についても理解が「少し困難」と回答した学生が15%見られた。

さらに、ケースの中で行われている仕訳について理解したかという質問については、「十分に理解した」は15%にとどまり、「理解できない」と回答した学生が40%に達した。ケースは、上述のとおり主として従業員レベルのケースを使用し、ケース内で出てくる会計処理についても、日商簿記3級、全経簿記能力検定試験2級までの知識があれば十分理解できる内容であり、そうした資格を既に取得している学生、学習している学生が大半を占めることを考えると問題である。資格検定取得のための学習が中心になると、その後こうした仕訳等を行う機会も限定され、結果的に知識の定着が見られない(簿記の素養がない)ことになるので、何らかの改善策が求められる点である。

一方で、授業を受ける以前と比較して、大学での簿記学習と実務の関連性を理解することができたかという質問に対しては、「十分に理解した」、「理解した」と回答した学生が95%にのぼり、教育の場で学生が現実をいかに感じ取れるようになるかという点については一定の成果があったと考えている。

授業を受ける以前と比較して会計不正の具体的な手法について理解したかという質問については、「十分に理解した」、「理解した」と回答した学生が100%であった。また、功利主義、義務論、徳倫理等、授業で学習した倫理理論が、ディスカッション時に役立ったかという質問に対しては、「大変役に立つ」、「役に立つ」と回答した学生が95%おり、多面的な考え方を学生が議論に反映できたといえる。

授業を受ける以前と比較して会計における倫理問題について理解が深まったかという質問に対しては、「十分に深まった」、「深まった」と回答した学生が90%に達し、会計が利用される現場で、ある行為をすべきか否か、その行為は正しいのか間違っているのかを判断する能力(倫理問題の存在を認識し、解決する能力)を伸ばすという会計倫理教育の目的を一定程度達成できたのではない

いかと考えている。

V おわりに

ピア・インストラクションの手法の利点は、普段は挙手などをしながらない学生も確実に自分の意見を発信することができ、回答がすぐに表示されるので、自分以外の学生がどのように考えているかを、その場で確認でき、授業への参加意識が高まる点（フリーライダーを抑制する点）にある。また、1回目の投票後に少人数でグループ・ディスカッションを行うことで、自分の意見を再確認すると同時に、他の学生の倫理的な考え方を取り込んで、新たな視点で2回目の投票に臨むことができる。学生の倫理的感受性をいかに伸ばすかを目的とする会計倫理教育においては、非常に有効な方法とアンケートの結果からも再確認できた。

しかしながら、倫理的ジレンマを含んだ会計倫理のケースについては、学生が現実を感じ取れるように作成することを意識しているが、学生の簿記会計に対する理解度の差もあり、まだまだ改善の余地がある。大学における簿記会計の学習と実務の関連性を学生に認識させることには、一定の成果があったが、学生の簿記に関する知識の定着の低さについては、大いに検討すべき課題である。

15 コマ、90 分の限られた授業の中で、活動の時間と倫理的な知識（内容）の伝達の時間のバランスをとるかが今後の課題といえるだろう。

（本稿は科学研究費基盤研究(C)「会計倫理教育手法の開発と評価－理論構築・実態分析・教育実践の観点より－」（課題研究番号 26380638）の研究成果の一部に依拠している。）

参考文献

- 松下佳代編著（2015）『ディープ・アクティブラーニング』勁草書房。
- 溝上慎一（2014）『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂。
- 矢部孝太郎編著（2016）『簿記学』税務経理協会。
- E. Mazur. (1997) *Peer Instruction: A user's manual*, Pearson – Prentice Hall.

第 3 部

簿記の学びの変化の必要性和その環境

第 12 章 簿記教育とゲーミフィケーション

島本 克彦（大和大学）

I はじめに

「2030 年あなたの仕事がなくなる ―会計事務員が減少ワースト」（週刊東洋経済 2013 年 2 月 25 日, 2 頁）の記事が掲載された。このままでは簿記の履修者が以前より減少するかもしれない。

どうも簿記は学習者にとって魅力がない科目の一つとされているようである。経験上、資格取得のような外発的動機だけでは限界があると感じている。日々の講義では、魅力ある科目にするために、いろいろな説明方法や導入法を試みている。しかし、学習者の興味・関心を増幅させることができていない。どこに問題があるのであろうか。

本稿では、この質問に対する回答を模索するにあたって、簿記とはなに？とこれからの簿記係、簿記教育とアクティブラーニング、簿記教育にゲーミフィケーションの導入を図ることについて考察する。

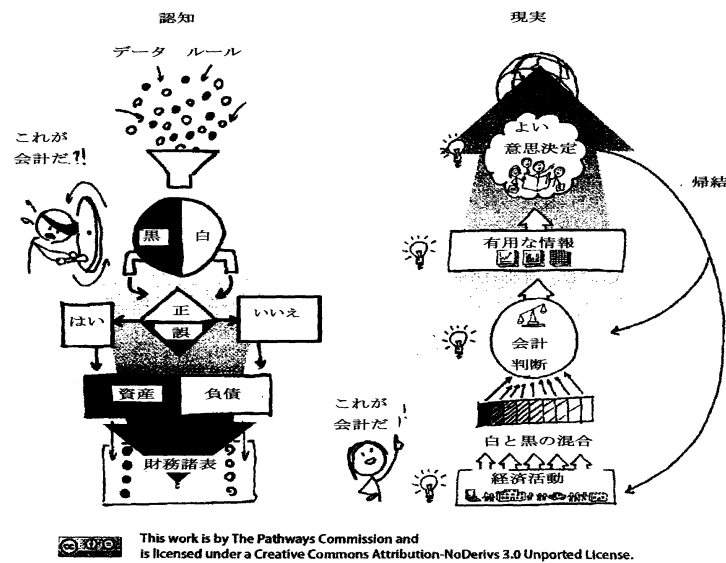
II 簿記とはなに？とこれからの簿記係

アメリカでは、Baby Boomer 世代の退職により、会計専門家は、今後 10 年以内に 50% 減少するため、リクルートに際し他の専門職との競争にさらされると予想されている。その対策を議論するため 2012 年、AAA と AICPA は協同して Pathways Commission を設け、同年 7 月に報告書を出している（AAA and AICPA 2012）。その翌年簿記のイメージを次のような図表 1 を用いて説明し、簿記人口の増加に向けて論じている（David 2013）。

他の専門職との競合以上に、テクノロジー急速な発達により、また、それと並行して利用しやすいソフトウェアの出現の問題が生じている。そのような状況下では、伝統的な簿記の機能は縮小するといわれている。簿記の検定資格を有していなくても、（オンライン）ソフトを用いて簿記処理は可能になってきている。また AI の進歩により、100%の自動データ処理が現実になりつつある。かかる状況を考慮するとこれからの簿記系の雇用は決して明るい状況とは思われない。また、雇用者側も簿記系の役割を、単にデータ処理係としてだけではその必要性を感じなくなりつつある。それゆえ、簿記係が、ソフトウェアを用いる会社で生き残るためには、単なるデータ処理をこえる知識を持つことが必要不可欠となると考えられる。国際公認簿記士（International Certified Bookkeepers）の副会長兼 CEO である Haugo はこれからの世代の簿記系の課題と回答を図表 2 のようにまとめている。

る。日本においてもはじめに述べた記事にみられるように、同様のことがいえるであろう。そのためには、現行の簿記教育を見直す必要がある。現在の簿記教育のように答えが一つ（黒か白か）に慣れ親しんだ学習者は、現実の財務意思決定には対応できない。一つのシナリオにおいて、学習者自身が行った会計手続きが、なぜ、どのようになされたかをより深く説明できるようにならなければならない。評価する教員側も形成的評価を用いることが重要になってきている。

図表 1 会計（簿記一筆者^(注1)）とは何？



出所：David(2013)

図表 2 これからの世代の簿記系の課題と回答

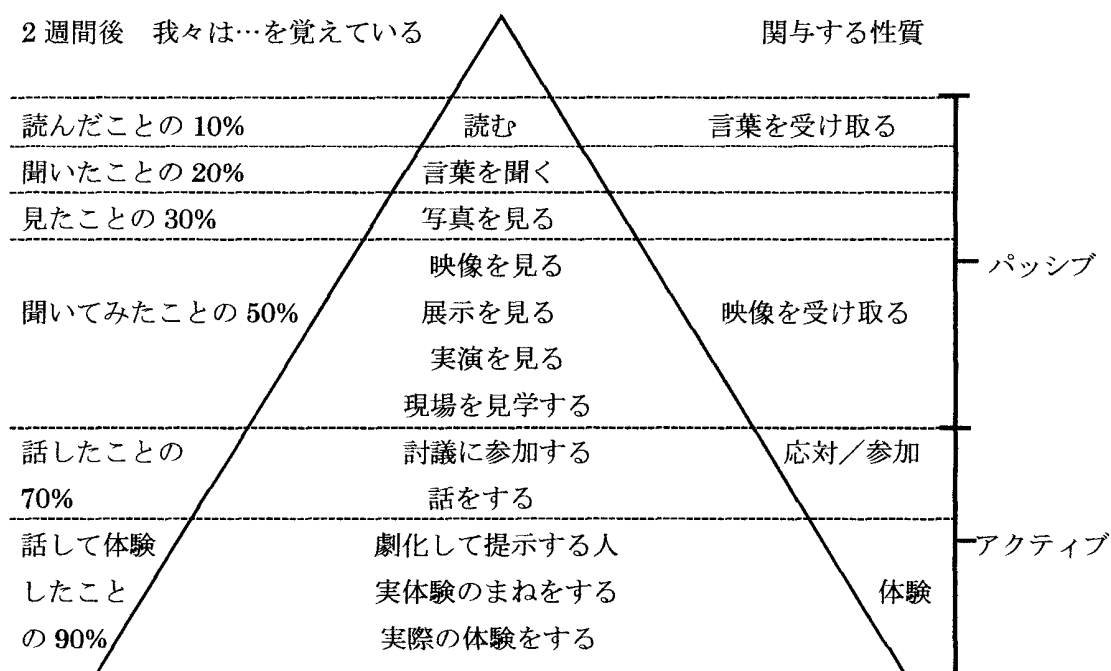
課題	回答
何か月か前の財務諸表	ボタンクリックによる財務諸表
受動的役割	協調的役割
後方を見る	前方を見る
問題解決－後手	プロセスを明確に－問題を回避－事前
意思決定についての再考	会社およびテクノロジーのための意思決定をふくむ
コストセンター－会社にとっての費用	コスト節約／収益源
ビジネスに対する負担／停止ギャップ	助言する能力／ビジネスを進める
変化に遅れる－取り扱いが困難	変化にはやく対応する能力－取り扱いが容易
期待がないか低い－限定された作業	より多くの作業を委託される
取引上の地位から抜けられない	すべてのビジネス環境の戦略的見直し
テクノロジーに限定－古い／時代遅れ	テクノロジー分析－前向きな思考
古くて役立たず－代わりがある	関連性あり－ビジネスによって必要

出所：Haugo (2016)

Ⅲ 簿記教育とアクティブラーニング

上に述べた状況では，簿記そのものの教育内容を考えることと並行して簿記に魅力をもたせ簿記人口を増やす方策を考える必要がある。どのような方策が考えられるであろうか。その方策として簿記教育にアクティブラーニングを導入することが考えられる。しかしアクティブ（能動的）とはいったいどういうことを意味しているのであろうか。教材開発会社では，Dale の「学習の円錐」モデルを用いた説明がよく行われている。日本でこのモデルは視聴覚教育で議論されているが，アクティブラーニングの理由としては提示されることはすくない。おそらく図表 3 の左の「2 週間後 我々は…を覚えている」の数値に根拠がないからであろう (Cisco Systems 2008, p.4)。しかし右側のアクティブの用語の意味を理解する場合には利用価値があると思われる。また Chi は，特徴，顕在的活動，認知過程について学習者の観点から図表 4 のようにアクティブの意味を具体的に示している (Chi 2009, p.77, ^(注2))。

図表 3 学習の円錐 (Edgar Dale)



出所 Cisco Systems(2008,p.4)-Dale.(1946,1954,1969)

図表 4 アクティブ (Active) ー学習者の観点から

特 徴	身体で何かを行う
頭 在 的 活 動	活動する 見る 注視する 凝視する 強調 (表示) する ジェスチャー 指し示す 言い換える 物やテープをコントロールする 選択する 反復する
認 知 過 程	プロセスに参加する 従来 of 知識を活性させる 同化する コード化する 新しい情報を貯蔵する 従来 of 知識を調達する

出所：Chi(2009,p.77)

このようなアクティブの解釈を前提に簿記教育を考えてみる。最近あまり行われていないが、模擬の取引事例による「記帳例題」を用いる教授方法がある。記帳例題を行いながら不明な点を教員に質問したり、友人に教えたりする場合、アクティブラーニングを行っているとの解釈が成り立つかもしれない。認知面ではアクティブといえるが自ら示す行動を伴っていない。記帳例題の練習は、学んだ知識の活性化、振り返りを意図している。ただ単にシミュレーションを行っているに過ぎない。もっとも取引例自体を考えさせ、その財務諸表を作成し、その内容について討論を行えばアクティブになると思われる。しかし、後に述べる学習者の関心、挑戦等を取り入れなければ、学習者は、課題をさせられているという受動的な気持ちを打ち消すことはできないと思われる。いいかえると内発的動機であるゲームの教育的機能等が入っていないと真のアクティブならないと思われる。

IV 簿記教育にゲーミフィケーションの導入を図る

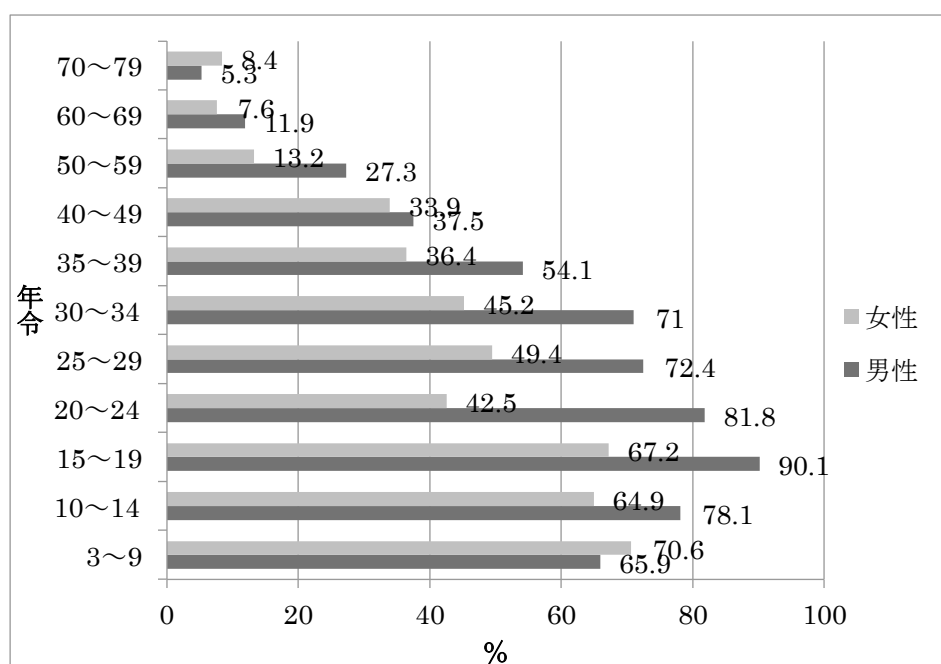
現在の世代は、デジタルネイティブ、ネット世代、ミー世代、モバイル世代、スワイプ世代と呼ばれている。彼らの生活はテクノロジーに熱中している。Prensky (2001, p. 1) はこの世代の特徴を次のように述べている。

「現代の子供たちは、両親とかなり違ったやり方で社会化している。その数字には圧倒される。その子供たちが大学を卒業するまでに、10,000 時間以上のビデオゲームをし、200,000 通以上の電子メールやインスタント・メッセージを送りあい、10,000 時間以上デジタル携帯電話で話をし、20,000 時間以上テレビを見たり、500,000 以上のコマーシャルを見るであろう。しかし、おそらく読書時間は多くて 5,000 時間であろう。これが現代のデジタルネイティブと呼ばれる学生である」。

ゲームに限定した調査によってもかかる状況は図表 5 より明らかである。図表 5 のゲーム継続プレイ率は、家庭用ゲーム、パソコン、スマートフォン／タブレット、携帯電話、ゲームセンター／ゲームコーナーにおけるゲームを継続的にプレイしていると回答した率を意味している (一般社団法人コンピュータエンターテインメント協会(CESA)2013)。

この世代は膨大な情報やコミュニケーションに慣れている。また文字情報より、グラフィック情報を好み、一度にいろいろなことが同時にでき、堅苦しい環境よりゲーム的な環境を好む傾向にある。社会ネットワークの出現とデジタルゲームの変革により、コミュニケーションし、コラボレートし、活動し、社会的構成体を新しい方法により形成する。これらのテクノロジーは、デジタルネイティブの文化の一部である。彼らの生活はテクノロジー（およびテクノロジーの進歩）を取り込み、それに満足している。この世代の性格はデジタルゲームとうまくかみ合うのである。それは学びのプラットフォームを提供する。ゲーミングは多くの人々が楽しむ一種のエンターテインメントである。また、たとえば「回すダイヤル」に触れたことがないようなデジタルネイティブの世代は、Boomer 世代やX世代のデジタル移民世代とは異なる経験・頭脳が形成されていると考えられている。それゆえ、これらの世代を念頭に置いた簿記教育を考える必要があるだろう。つまりデジタルネイティブ世代が好む一つの方策としてゲームを簿記教育に取り入れることである^(注3)。しかし移民の教員から、自分たちが学んだいわゆる伝統的な学びを教え込むべきとして、反対意見をよく耳にする。

図表 5 ゲーム継続プレイ率



出所： CESA(2013, 23 頁。なお、表示形式を修正している)

しかし、どのような教育にも長所と短所がある。藤本(2015)は、ゲーム利用教育の長短について、Kropher et.(2008) Betruss & Botturi(2010)より図表 6 のように整理されている。思うにゲーム利用の教育は、ゲーム要素のタイプ・好みやデザインに影響されると思われる。すべての学習者の動機付けにはならないという短所がある。しかし、多くの学習者を

内発的に動機づけ、うまくゆけば、フローの状態にまで学びを高める点においては他の従来型の教授方法と比べて優れているように考えられる。とりわけ低学力の学習者には有効に機能すると思われる。留意しなければならない点として、ゲームとして学んだ知識をフィードバックさせ、高次の応用・理解に結びつけるように学習者をファシリテートする教員側の技能の研修が必要と思われる。

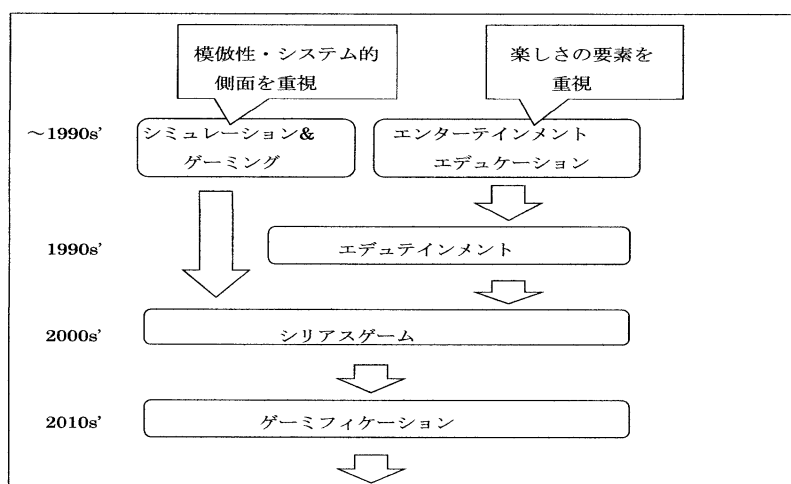
図表 6 (デジタル) ゲーム利用教育の長所と短所

	長所	短所
意欲面	・ 学習活動への意欲を高めやすい ・ 上達の努力を続けやすい	・ 従来型の学習への興味が下がりやすい ・ 娯楽ゲームと比較して評価されやすい
効果面	・ 複雑な概念の理解を促しやすい ・ 振り返り学習を促しやすい ・ フィードバックを通じた学習改善を起しやすい	・ ゲームで勝つことを優先して学習が疎かにされやすい
効率面	・ 重要な学習項目を強調した学習体験を提供できる	・ 教師による統制が困難になりやすい ・ 必要以上に学習時間がかかりやすい
環境面	・ 試行や失敗から学ぶ環境をつくりやすい ・ 安全な環境での学習体験を提供できる ・ 現実の事故と切り離して活動できる	・ 利用可能な設備面の制約を受けやすい

出所：藤本（2015，239 頁，^(注4)）

ゲーム教育と一言で述べることはできない。特に 2010 年ごろから、ゲーム要素を非ゲーム要素（社会活動やサービス活動）に取り入れられるようになってきている。このような動きはゲーミフィケーションと呼ばれ教育分野にも導入されつつある（図表 7）。ゲーミフィケーションの用語は行動経済学に由来し、デジタルメディアとして論じられ認識されている。ゲームをエンターテインメントとしてのみ考えるのではなく、学習環境の文化の一部としてその価値が認識されている。学習者の挑戦，空想，好奇心，文脈化，統制を高めさせる，内発的動機付けのタキシノミーとして考えられている。では数年来重要性が叫ばれている構成主義による学習原理とゲーミフィケーションとの関係はどのように理解すればよいのであろうか。藤本(2007,p.103)は、その共通点を Oblinger(2004)によりながら図表 8 のように示している。

図表 7 デジタルゲーム利用教育の歴史的変遷



出所：藤本(2007,103 頁)

図表 8 学習原理とゲームに含む要素

学習原理	内 容	ゲームへの適用
個別化	学習ニーズは個人によって異なる。	何をやるかはプレイヤーが自由に選択できる。
フィードバック	適時で状況に合ったフィードバックが学習効果を高める。	得点，時間経過，勝敗などの形でリアルタイムに提供される。
アクティブラーニング	動的な新しい知識の発見と構築に取り組ませることが必要。	プレイヤーは夢中になって何時間も学習を含んだ活動に没頭する。
社会性	学習は社会参加の過程であり，他者との関わりの中で学ぶ。	プレイヤーはコミュニティを形成して相互学習する。
足場組み	徐々にレベルを上げていくことで確実に学べる。	難易度や複雑さはプレイヤーの達成度にあわせて変化する。
知識移転	身に付けた知識を別の状況で使えるようにする。	行為を通した学習で，以前の経験を次に活かしやすい。
測定・評価	学習成果，達成度を把握する。	即座の結果フィードバック，プレイバック，統計情報が提供される。

出所：藤本（2007,103 頁）

また，ゲーム教育で有名な Kapp(2012,p74)は，様々な教育理論とその教授学習のゲーミフィケーションデザインへの影響を図表 9 のように整理している。

図表 9 ゲームフィケーションの理論とその影響

理 論	ゲームフィケーションデザインへの影響
社会的学習理論	学習者がモデルとなる望ましい行動を観察し、内的にその行動を保持する
認知的従弟制	状況や環境は真正であるべきで、学習者の活動に対してフィードバックとガイダンスを与える
フロー	学習者が一定の関心を持ちつづける。システムが学習者のために適した課題—困難ではないが簡単でもない—に適用される
オペラント条件付け	学習者の関心を保つために一定しないが適切な報酬・ポイントバッジを提供する
ARCS モチベーション理論 ※注意(Attention)関連性(Relevance) 自信(Confidence)満足感(Satisfaction)	学習者の注意を向けさせ、関連する情報をふくみ、適切な課題水準を目ざすので、学習者は成功し内発的および外発的動機づけの要素を与えられると信じる
Malone の内発的動機づけの指導原理	挑戦、空想、好奇心の要素をふくむ
Lepper の内発的動機づけの指導原理	学習者のコントロール、挑戦、好奇心、文脈化の要素をふくむ
学習の内発的動機づけのタキソノミー	挑戦、好奇心、統制、空想、協同、競合と認知のような内発的および外発的動機づけ要素を含む
自己決定理論	自律、有能感、他者との関連性を提供する
分散練習	ゲーム内容を間隔をおいて反復するために時間をかけてプレイする
足場かけ	学習者が自主的に問題を解決するまで、多かれ少なかれガイダンスを提供する
エピソード記憶	記憶しているゲームから、より多くのことをコード化するために学習者の感性を呼び起こす

出所: Kapp(2012, p74, (注5))

ゲーム要素を取り入れる学習は次の7つの原則に基づいている。この原則は学習のゲームフィケーションを考える場合のヒントになるであろう (Institute of Play. pg. 4)

- ・みんなが参加する。
- ・常に挑戦がある。
- ・行動することにより学習が生じる、
- ・フィードバックは迅速に行われる。
- ・失敗は反復としてとらえ直す。
- ・すべては相互に結びついている。
- ・ちょっとしたプレイのようである。

また学ぶ知識の種類とその教授方略・要素とゲームの種類を理解しておくことは、教材を作成したり、選択する場合の参考になるであろう (Kapp, Blair, Mesch 2014, pp.50-51)。

図表 10 ゲームの内容と種類との関係

知識の種類	定 義	教授方略	要素	活動/ゲームの種類/ シミュレーション
宣言的知識	2 つあるいはそれ以上の客体間の関連性, これらの典型は事実・専門用語・頭字語である, 内容は記憶されなければならない	精緻化, 組織化, 関連付け, 反復	語/物語, 分類, 整合, 反復可能性	整合, 収集
概念的知識	同じあるいは関連する思考, 出来事のグループ化, あるいは共通の属性をもつ又はある種の共通属性を持つ対象物	メタファ装置, 例示と非例示, 属性, 分類	概念の整合, 並べかえ, 経験	絵あわせ
ルールにもとづく知識	概念間の関係をあらわす言明。ルールにより望ましい行動を示すパラメーターが予想どおりの結果として提供される	例題を準備する, ロールプレイ	練習, 影響	ボードゲーム, シミュレートした課題活動
手続的知識	特定の結果を得るために特別に従わなければならない一連の手段。課題を行うための段階を追った指導	青写真による開始, how と why を教える	挑戦ソフトウェア, 練習	ソフトウェアのシナリオ 装置シミュレーション
ソフトスキル	社会的相互作用を処理する一定しないガイドライン。これには否定スキル, リーダーシップスキル, 考えるスキルをふくむ。	アナロジー, ロールプレイ	社会的シミュレーター	リーダーシップ, シミュレーション
情意的知識	態度, 関心, 価値, 信用, 感情についての知識	参加を促す, 成功を信じることは名声による保証を可能にする	熱中, 成功へ導く, 有名人の肖像からの励まし	援助
心的運動的知識	具体的スキルと認知的知識の交わり	観察, 練習	デモンストレーション, 力覚装置	仮想手術 シミュレーター

出所 : Kapp, Blair, Mesch(2014, pp.50-51)

V おわりに

簿記は実学の一つの科目として考えられている。簿記（原理）は不易かもしれないが、簿記教育は不易ではなく、急速な社会の変化に対応すべきと考えるのは間違いであろうか。かつて会計機器が出現したとき、簿記教育はどう対応したのであろうか。米国の簿記教育者は、簿記目標を拡張し、手続よりも原理の理解をよりよく思考させたり、さまざまなコンピテンシーを簿記科目指導の中に導入するなどを図り、広く経済社会の一員になるための教養としての役割を重視することにより対応してきた。一方日本の簿記教育者は、教授法や内容の変更より、外発的動機付けの一つとして検定資格という簿記目標を掲げて対応してきたように思われる。これらの改善はあくまで教員側からの将来の学校教育や科目の生き残りを見越した改善策であったといえるかもしれないであろう。しかし経済社会では、テクノロジーや AI が想像以上に進化しつつある。かかる社会の変化を考えた場合、学ぶ学習者の特徴も教員側の世代とかなり異なり、また教育観も変わりつつある。これらのことを考慮した上で、簿記をより魅力ある科目にし、簿記人口を増やすための一つの方策として、アクティブラーニングの手法としてのゲーミフィケーションを導入することを提案した。どのように教授すれば学習者の内発的動機を高めることができるかは、非常に教育的に困難な問題であろう。本稿では、単にゲーミフィケーションの導入を提案したに過ぎない。さらに深い学習へと進めるにはどういう教授法・説明がよいかについての議論は今後の研究課題にしたいと思っている。

注

- (1) 現在、アメリカの高等学校の教科書等では、「会計 (Accounting)」と表現されている。Bittner (2002, p. 32) が「高等学校の会計コースは、基本的に簿記コースである」と述べているように、日本の簿記と内容の程度差はあるもののほぼ一致していると考えてよいと思う。アメリカにおける「簿記」から「会計」へ呼称の変更については島本(2015)参照。
- (2) Chi(2009)はアクティブを Active, Construtive, Interactive を対比して説明しているが、本稿では後者の2つの特徴等については省略している。
- (3) 「ペーパータワー」「折り鶴」「紙飛行機」の実践事例がすでに紹介されている（日本簿記学会簿記教育研究部会(2015)）。
- (4) 藤本はデジタルゲーム利用教育の長所と短所としているが、アナログでも同様と思われる。
- (5) この図表における Malone と Lepper とは内発的動機付けの要素の違いと解釈される。

参考文献

- 一般社団法人コンピュータエンターテインメント協会(CESA)(2013)『2014CESA 一般生活者調査報告書～日本・韓国ゲームユーザー&非ユーザー調査』一般社団法人コンピュータエンターテインメント協会。
- 井上明人(2012)『ゲーミフィケーション<ゲーム>がビジネスを変える』NHK 出版。
- 河井 享(2015)「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,第 21 号,53-64 頁。
- 週刊東洋経済編集部(2013)「2030 年 あなたの仕事がなくなる一将来、あなたを襲う危機」東洋経済オンライン,2013.2.25 (<http://toyokeizai.net/articles/-/13015?page=2>)
- 日本簿記学会簿記教育研究部会(部会長 工藤栄一郎)(2015)『簿記の学びの伝統と革新』(中間報告) (http://www.hakutou.co.jp/boki/research/pdf/boki_education_2627.pdf)
- 藤本 徹(2007)『シリアスゲームー教育・社会に役立つデジタルゲーム』東京電機大学出版局。
- 藤本 徹(2015)「ゲーム学習の新たな展開」放送メディア研究, No.12, 235-252 頁。
- 松下佳代, 京都大学高等教育研究開発推進センター編(2015)『ディープ・アクティブラーニング 大学授業を深化させるために』勁草書房。
- 溝上慎一(2014)『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂。
- American Accounting Association (AAA) and the American Institute of Certified Public Accountants (AICPA) (Behn B.K., Chair) (2012) *The Pathways Commission Charting a National Strategy for the Next Generation of Accountants*, Accounting Association and the American Institute of Certified Public Accountants.
- Azriel A. J., ERTHAL M. J., Starn E., “Answers, Questions, and Deceptions : What Is the Role of Games in Business Education?,” *Journal of Education for Business*, Vol.81, No.1, pp.9-13.
- Bittner, J. (2002) “Revamping High School Accounting Course,” *The Business Education Forum*, Vol. 56, No. 3, pp. 32-33, 60.
- Chi M.T.H (2009) “Active-Constructive-Interactive : A Conceptual Framework for Differentiating Learning Activities,” *Topics in Cognitive Science I*. Vol.1, No.1, pp. 73-105.
- David S.J(2013) “The Perception" and "The Reality" (side-by-side[http: //commons.aaahq.org/posts/451086f25d](http://commons.aaahq.org/posts/451086f25d))
- Dale. E. (1946) *Audio-visual method in teaching*, Dryden.(西本三十二 編訳(1957)『デールの視聴覚教育』日本放送教育協会)
- Dale. E. (1954) *Audio-visual method in teaching*, Dryden.
- Dale. E. (1969) *Audio-visual method in teaching*, Dryden.

- Ewrbach K., Hunter D. (2012) *For the Win How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. (三ツ松新(監)渡部典子訳(2013)『ウォートン・スクール ゲームフィクション集中講義』阪急コミュニケーションズ)
- Haugo J. (2016) “The World is Changing-and so is the Bookkeeper, ”
(<https://blog.https://blog.accountants.intuit.com/ways-to-be-more-productive/the-world-is-changing-and-so-is-the-bookkeeper/>)
- Institute of Play(2013) *Design Pack, Game-like Learning QSchool*,Version 1.0, pg. 4
(http://www.instituteofplay.org/wp-content/uploads/2013/09/IOP_Q_DesignPack_School_1.0.pdf.)
- Isaacs S.(2015) “ The Difference between Gamification and Game-Based Learning,”
(<http://inservice.ascd.org/the-difference-between-gamification-and-game-based-learning/>)
- Keengwe J., Onchwari G., Oigara J.N., (2014) *Promoting Active Learning Through the Flipped Class room Model*, Information Science Reference.
- Malone W.T.(1981)Toward a Theory of Intrinsically Instruction, Cognitive Science, No. 4, pp. 333-369.
- Mastilak C. (2012) “First-Day Strategies for Millennial Students in introductory Accounting Course : It’s All Fun and Games Until Something Gets Learned,” *Journal of Education for Business*, Vol.87.No.1, pp.48-54
- Mefiri Group (2008) *Multimodel Learning Through Media What the Research Says*, White Paper, Cisco Systems.
- Michael J. (2006) “Where’s the evidence that active learning works?” *The American Physiological Society*, No.30, pp.159-167.
- Millis J.B. (2012) *Active Learning Strategies in Face-to-Face Courses*, IDEA PAPER #53(http://ideaedu.org/wp-content/uploads/2014/11/paperidea_53.pdf#search='Active+Learning+Strategies+in+FacetoFace+Courses%2C+IDEA+PAPER+53.')
- Moncada M.S., Moncada P.T., (2014) “Gamification of Learning in Accounting Education, ” *Journal of Higher Education Theory and Practice*, Vol4.No.3, pp.9-19
- Nitkin R.M. (2011) “Game of Buss?” : a Game for Use in Introductory Accounting, ” *The Accounting Educators’ Journal*, Vol.21, pp.131-152.
- Oblinger, D. (2004). “The Next Generation of Educational Engagement, ” *Journal of Interactive Media in Education, Special Issue on the Educational Semantic Web*, vol. 8, pp.1-18.
- Patterson J., Eichman G. (2016) Raising Rigor and Relevance in the Accounting Curriculum. ” (Fisher J.D. ed., (2016) *Innovative Instructional Strategies in Business Education*, National Business Education Association) pp.191-198.

- Phillips E. M and Graeff T. R. (2014) “Using an In-class Simulation in the First Accounting Class : Moving From Surface to Deep Learning,” *Journal of Education for Business*, Vol.89, No.2, pp241-247
- Prince M. (2004) “Does Active Learning Work? A Review of the Research,” *Journal of engineering Education*, Vol. 93, No.3, pp.223-232.
- Rouse S., Fisher D., “Game-Based Learning and Gamification, ” (Hem by V.K., Grubb E.R. ed., (2015) *Recent and Projected technology Trends Affecting Business Education*, National Business Education Association) pp.134-151.
- Prensky, M. (2001) “Digital Natives, Digital Immigrants, Part II: Do They Really Think Differently? ” *On the Horizon* (NCB University Press, Vol. 9 No. 6, December) (<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part2.pdf#search=Prensky%2C+M.%282001%29%E2%0%9CDigital+Natives%2C+Digital+Immigrants%2C+Part+II%3A+Do+They+Really+Think+Differently%3F%E2%80%9C+On+the+Horizon'>)
- Prensky M. (2010) *Teaching Digital Natives : Partnering for Real Learning*, Corwin (情報リテラシー教育プログラムプロジェクト訳(2013)『デジタルネイティブのための近未来教室』 共立出版)。
- Prensky M. (2001) *Digital Game-Based Learning*, Paragon House (藤本徹訳(2001)『デジタルゲーム学習 シリアスゲーム導入・実践ガイド』 東京電機大学出版局)
- Kapp M.K. (2012) *The Gamification of Learning and Instruction Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*, John. Wily & Sons, Inc.
- Kapp M.K, Blair L., Mesch R. (2014) *The Gamification of Learning and Instruction Fieldbook Ideas into Practice*, John Wiley & Sons,. Inc.
- Tileston W.D., (2007) *Teaching Strategies for Active Learning*, Corwin Press.
- Prensky M. (2006) *Don't Bother Me Mom-I'm Learning!: How Computer And Video Games Are Preparing Your Kids for Twenty-First Century Success - And How You Can Help!*, Paragon House. (藤本 徹(2007)『テレビゲーム教育論—ママ!ジャマしないでよ勉強してるんだから』)
- Prensky M. (2010) *Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning*, Corwin Press(藤本徹訳(2013)『ディジタルネイティブのための近未来教室 —パートナー方式の教授法』 東京電機大学出版局)
- Prensky M. (2012) *From Digital Natives to Digital Wisdom: Hopeful Essays for 21st Century Learning*, Corwin.

第13章 簿記・会計の伝統的な諸概念と新しい諸概念 —収益費用観、資産負債観およびホーリスティック観—

角ヶ谷 典幸 (名古屋大学)

I はじめに

本論文では、米国の財務会計基準審議会(FASB)と国際会計基準審議会(IASB)による測定プロジェクトや資産負債観(asset and liability view)・収益費用観(revenue and expense view)を巡る議論などを題材にして、簿記・会計に関する伝統的な諸概念と新しい諸概念の違いの一端を明らかにしたいと考える。

FASB と IASB は、2007 年以降、「概念フレームワーク」プロジェクトの一環として、測定プロジェクトを進めてきた。2007 年当時の測定プロジェクトは米国の財務会計基準書(SFAS)第 157 号(ASC820)「公正価値測定」(FASB, 2006)と同様に「市場の論理」(経営者の視点を排除して市場から得られる情報(価格)を優先する考え方)を指向していたが¹、その後、「企業の論理」(市場より情報優位にある経営者の視点を重視する考え方)を基底に据えた混合測定モデルに向けて徐々に提案が変化していった。

周知の通り、資産負債観では、資産は企業の経済的資源の財務的表現と捉えられ、負債は将来、他の実体に資源を引き渡す義務の財務的表現と捉えられ、資産・負債の属性およびそれらの変動を測定することが会計における基本的な測定プロセスであると考えられる(FASB, 1976, par.34)。他方、収益費用観では、収益は利益稼得活動からのアウトプット(成果)の財務的表現と捉えられ、費用は収益を得るために費やされたインプット(努力)の財務的表現と捉えられ、一期間における費用(努力)と収益(成果)の対応が会計における基本的な測定プロセスであると考えられる(FASB, 1976, pars.38-39)。

一般に、資産負債観・収益費用観の論理的含意については、それを財務諸表要素の定義のみに作用するものとみる狭義説と、財務諸表要素の測定にも作用するものとみる広義説がある(藤井, 2014, 157 頁)。資産負債観・収益費用観が提唱された 1976 年当時は狭義説がとられていたが、FASB と IASB の測定プロジェクトでは広義説がとられるようになった。具体的には、資産負債観と公正価値会計が、収益費用観と歴史的原価会計が分かち難く結びつけられて議論されるようになった。このような二項対立的な立場をとる場合、資産負債観から(歴史的原価と公正価値を原則的な測定基準として内包する)混合測定財務報告システムを導出することはできない。かかる問題を克服するために、資産負債観でもなく収益費用観でもない新たな会計観、すなわちホーリスティック観(holistic view)が提案されるようになったと思われる。

ホーリスティック観のもとでは、価値(キャッシュフロー)の実現(value realization)パターンの違いに基づいて測定基準(典型的には公正価値と歴史的原価)を使い分ける混合

¹ 国際財務報告書(IFRS)第 13 号(IASB, 2011)も市場の論理に基づいている。

測定財務報告システムが提案されている。ここに価値（キャッシュフロー）の実現とは、「資産・負債の経済的価値が現金、その他の資産、サービスに転換すること、または責務から解放されること」(IASB, 2009, ME29)をいう。かかる考え方は、例えば、Nissim and Penman (2008)にみられるような当該企業のビジネスモデル(business models)あるいは事業活動(business activities)に基づいて測定基準を使い分ける提案と軌を一にするものである。

企業（の論理）と市場（の論理）の境界の線引きは、古くて新しい問題である。かつて Coase (1937, p.388)は、「企業の外では、価格変動が生産（製品）を規定する。そこでは、市場において一連の交換取引を通じた調整がなされる。企業の内では、企業家が生産（製品）を規定する。そこでは、市場取引は排除され、複雑な市場構造は企業家の調整に置き換えられる。」と述べた。しかし、R. H. Coase は、いかなる場合に企業または市場を用いるのか、その線引きの規準は示さなかった。Williamson (1991, p.93)は線引きの問題に取り組み、資産が特殊的で、取引頻度が低く、不確実性が高い場合には、取引を内部化すれば（市場に代えて企業内で生産すれば）、機会主義的行動が抑制され、取引コストが節約できることを示した。かかる問題を会計上の測定論へと展開するための橋渡し役を果たしたのが、ビジネスモデル・アプローチであった (ICAEW, 2010, p.3)。Nissim and Penman (2008)によれば、ある取引が当該企業のビジネスモデルに従って裁定すること（つまり価値を付加すること）を目的としたものであれば、当該取引は歴史的原価を基礎にして評価される。逆に、無裁定取引（つまり株主にとっての価値と市場価格が等しい状態）であれば、当該取引は公正価値で評価される。

以上の事柄を、以下では、次の順序で説明する。Ⅱでは、FASB と IASB の測定プロジェクト（2012 年以降は IASB 単独のプロジェクト）における提案が 2007 年以降どのように変化してきたのかを、公正価値と歴史的原価を対比させながら整理する。Ⅲでは、資産負債観・収益費用観・ホーリスティック観における公正価値と歴史的原価の主従関係を明らかにする。Ⅳでは、収益費用観・資産負債観・ホーリスティック観が提案されるに至った背景や諸原則についてまとめる。Ⅴでは、ホーリスティック観における歴史的原価会計の重要性を企業の価値創造活動やビジネスモデルに注目しながら言及する。最後のⅥでは、以上の議論を総括する。

Ⅱ 測定プロジェクトの変遷

本節では、FASB と IASB の測定プロジェクト（2012 年以降は IASB 単独のプロジェクト）における提案が 2007 年以降どのように変化してきたのかを、公正価値と歴史的原価を対比させながら整理する。ただし、測定プロジェクトでは、必ずしも公正価値と歴史的原価が対比されてきたわけではない。例えば、公正価値の類義語として、カレント・バリュー、カレント・メジャー、カレント・プライス、現在市場価格、現在価額が用いられてきたが、本論文では歴史的原価と対置させるために、これらを公正価値という大きな括りで整理す

る。また、FASB と IASB の（測定）プロジェクトでは、資産負債観と収益費用観という用語が明示的に用いられているわけでないが、本論文では資産・負債の増減額（1 期間の正味資源の増分）に基づいて利益が定義されている場合には資産負債観がとられ、1 期間の収益と費用の差額として利益が定義されている場合には収益費用観がとられているものと捉えて整理する。

1 「2007 年概要報告書」(IASB, 2007)

「2007 年概要報告書」では、3 つの工程が想定されていた。第一工程は、測定基準の代替案を識別・定義するプロセスであった。この工程では 9 つの測定基準（過去の入口価格、過去の出口価格、過去の価額の修正、現在の入口価格、現在の出口価格、使用価値、現在の均衡価格、将来の入口価格、将来の出口価格）について検討がなされた。第二工程は、第一工程で識別された測定基準を財務報告の目的および質的特性（レリバンス、忠実な表現、比較可能性および理解可能性など）によって評価するプロセスであった。そして、第三工程は、単一測定モデルと混合測定モデルのいずれが望ましいかを決定するプロセスであった。

時間的に前後するが、エンロン事件を踏まえて公表された「SEC 研究報告書」(SEC, 2003)では、「原則主義的（目的志向的）な体制に移行するために、ありうべき測定属性のなかから特定の測定属性を選択するためのパラダイムの確立」(IV-A)が提言されていた。また、FASB と IASB の公正価値測定プロジェクトでは、市場の論理が重視されていた。このような「原則主義（目的志向）—特定の測定属性—市場の論理」という連鎖は、測定プロジェクトでも継承されてきた。実際、測定プロジェクトの責任者であった K. McBeth は、Ernst & Young に対するインタビューのなかで、「混合測定基準による場合、貸借対照表と損益計算書のボトムラインは異なる測定額が加算されているだけなので、無意味である。」(Ernst & Young, 2007, p.6)と発言し、（公正価値に基づく）単一測定モデルを指向しようとしていた。

2 「2008 年会議資料」(IASB, 2008)

FASB と IASB の 2008 年の会議では、一転、種々の測定基準について理論的な長所と実務的な制約を検討し、特定の状況下で一つの測定値を自動的に選択することは目指さないことが確認された。かかる方針転換はリーマン・ブラザーズの破綻に端を発した金融危機の影響によるものと思われる（詳細は後述する）。

具体的に、「2008 年会議資料」では、カレント・バリュー（市場価格と価格の見積もりを含む。）の適用条件として、観察可能性、換金可能性、分離可能性およびグループ単位での適用可能性が提案された。カレント・バリューが適用できない場合には、レリバンス、忠実な表現、比較可能性、理解可能性およびコスト・ベネフィットを考慮して他の測定基準を選択すべきことが提案された。

なお、「2008 年会議資料」では、財政状態計算書（貸借対照表）項目の測定に焦点を当

てることが確認された。よって、この段階では財政状態計算書項目と包括利益計算書（損益計算書）項目に優劣の差があったと考えられる。

3 「2009 年スタッフ・ペーパー」(IASB, 2009)

「2009 年スタッフ・ペーパー」でも混合測定モデルに基づいて議論を進めることが確認された。具体的に、測定基準がカレント・メジャー（現在の入口価格、現在の出口価格、使用価値、公正価値、他の現在価値計算に基づく金額）とノンカレント・メジャー（過去の入口価格、過去の出口価格、累積額（増加額）、配分額（償却額）、結合額）に大別され、測定基準を選択する際の判断基準として「価値の実現」をはじめとする 5 要素が掲げられた²。

一般に資産の価値は、直接的または間接的に実現する。直接的な価値の実現とは、ワンステップで価値のフローが創出されることをいう(IASB, 2009, ME30)。そのような資産には金融商品、デリバティブ、貴金属などがある。また、間接な価値の実現とは、複数のステップを経て価値のフローが創出されることをいう(IASB, 2009, ME32)。例えば、生産プロセスに関連する機械設備や原材料、販売・流通プロセスに関連する資産がそれに該当する。一方、負債に対する価値の実現方法は常に直接的である。なぜならば、債務を履行するためには、資産の引渡し、負債または持分商品の発行、サービスの提供が必要とされ、負債はワンステップで価値のアウトフローを創出するからである(IASB, 2009, ME31)。

以上を踏まえ、「2009 年スタッフ・ペーパー」では測定値とレリバンスとの関係が次のように整理されている。直接的に価値が実現する資産・負債のカレント・メジャーは、将来キャッシュフローの金額、時期、不確実性に直接的に関連している。一方、間接的に価値が実現する個々の資産と将来のキャッシュフローとの関係を確立するのは困難であるが、「それらの資産を結合して利用した結果が包括利益計算書およびキャッシュフロー計算書に示される。それゆえ、間接的に価値が実現する資産の場合には、財務諸表利用者は財政状態計算書よりも包括利益計算書およびキャッシュフロー計算書を重視する。」(IASB, 2009, ME40)

このように「2009 年スタッフ・ペーパー」では、価値の実現パターンに基づいてカレント・メジャーとノンカレント・メジャーを使い分ける混合測定財務報告システムが提案されている（図表 1 参照）。カレント・メジャーを適用する場合にはさらに利益要素を分解することが提案されている。測定プロジェクトでは一貫して資産負債観がとられてきたので、利益は資産・負債の変動額と定義されるが、その変動額は企業の経済価値のフローによって生じることもあれば、時価の変動（資産・負債の需要・供給の変化および物理的劣化・信用リスクの変化などに起因する資産・負債の質的な変化）によって生じることもあるためである(IASB, 2009, ME18)。

² 他の 4 つの要素は、適用コスト、信頼性のレベル、一貫した測定値および利益要素の分解可能性である。

図表 1 価値の実現パターンに基づく測定基準

価値の実現	定 義	適用例	測定基準
間 接 的	複数のステップを経て価値のフローが創出されることをいう	生産・販売・流通プロセスに関連する資産	ノンカレント・メジャー（歴史的原価）
直 接 的	ワンステップで価値のフローが創出されることをいう	金融商品、デリバティブ、貴金属、負債	カレント・メジャー（公正価値）

（注）・「2009 年スタッフ・ペーパー」(IASB, 2009)ではあわせて経済価値の変動と時価の変動に起因する利益を分解する旨の提案がなされている。

・「討議資料」(IASB, 2013)および「公開草案」(IASB, 2015)では、「価値の実現」に代えて「将来キャッシュフローへの貢献」が用いられている。

4 「2010 年スタッフ・ペーパー」(IASB, 2010)

「2009 年スタッフ・ペーパー」では、財政状態計算書だけでなく、包括利益計算書およびキャッシュフロー計算書の重要性が指摘されていた。これを踏まえて「2010 年スタッフ・ペーパー」では、これらすべての財務表（とりわけ財政状態計算書および包括利益計算書）への影響を考慮に入れる「ホーリスティック観」が提案された。

具体的に、「2010 年スタッフ・ペーパー」では、財務報告の目的を所与とした場合、どのような測定基準が導かれるのかという問いに対する解答として、次の(A)から(C)の対立的な見解が提示された。(A)貸借対照表観（資産負債観）によれば、当該企業の「富」を忠実に表現できるような資産・負債の測定基準、つまりカレント・プライスまたはカレント・バリューが選択される。(B)損益計算書観（収益費用観）によれば、包括利益計算書に示される発生主義に基づくキャッシュフローの持続性に関する情報を提供できるような資産・負債の測定基準、つまり歴史的原価の諸形態が選択される(IASB, 2010, pars.10-15)。(C)ホーリスティック観によれば、財政状態計算書上で企業の資源および（純）請求権のストックを描写し、包括利益計算書上でストックの価値変動額を伝達できるような資産・負債の測定基準が選択される。未実現の価値変動額は現存する資産・負債の市況の変化の指標として重要であり、発生主義に基づく過去のキャッシュフローおよび実現した価値の変化額は経営者が実際にリターンとして実現させる能力を測る上で重要である。したがって、ホーリスティック観ではカレント・プライス（カレント・バリュー）と歴史的原価をはじめとする複数の測定基準が選択される(IASB, 2010, pars.16-18)。

FASB と IASB は一貫して財政状態計算書を重視してきたが、ホーリスティック観の提案によって、財政状態計算書のみならず、包括利益計算書（およびキャッシュ・フロー計算書）の重要性が確認されたことになる。

5 「財務報告に関する概念フレームワーク討議資料」(IASB, 2013)

IASB 単独の討議資料においても単一測定モデルの採用は否定され、3 つの測定基準すなわち原価を基礎とした測定値、現在市場価格（公正価値を含む。）およびその他キャッシュフローを基礎とした測定値をキャッシュフローの発生態様に基づいて使い分けることが

提案された(IASB, 2013, par.6.3)。

例えば、諸資産の使用や結合を通じて将来キャッシュフローの獲得に間接的に貢献するような固定資産には原価を基礎とした測定値を適用し、将来キャッシュフローの獲得に直接的に貢献するような金融資産には現在市場価格を適用し、契約によってキャッシュフローが固定しているような金融資産にはキャッシュフローを基礎とした測定値を適用することが提案された。同様に、契約額通りに返済するような負債には原価を基礎とした測定値を適用し、移転が前提とされるような負債には現在市場価格を適用し、それ以外の表示価格が存在しないような負債にはキャッシュフローを基礎とした測定値を適用することが提案された(IASB, 2013, par.6.16)。

討議資料で特筆すべきは、市場の論理および移転価格だけを指向していた SFAS 第 157 号(ASC820)(FASB, 2006)や IFRS 第 13 号(IASB, 2011)とは異なり、市場の論理と企業の論理の併存が前提とされ、移転価格と決済価格の併用が提案されたことである(詳細は、角ヶ谷, 2014, 190-193 頁参照)。例えば、市場価格が観察可能な場合には現在市場価格を適用するが、使用目的の資産や決済が予定されている負債については当該企業のインプットを用いることが提案された。かかる資産(および負債)は当該企業固有のキャッシュフローの発生態様をもち、当該企業の方が市場参加者よりも量的にも質的にも優れた情報を有しているためである(IASB, 2013, pars. 6.126-6.127)。また討議資料では、ホーリスティック観がとられ、財政状態計算書のみならず、包括利益計算書(純損益計算書およびその他の包括利益)の重要性に言及されている(IASB, 2013, par.6.15)。

6 「財務報告に関する概念フレームワーク公開草案」(IASB, 2015)

公開草案においても単一測定モデルの採用は否定され、2つの測定基準すなわち歴史的原価と現在価額(公正価値、資産についての使用価値、負債についての履行価値(fulfilment value))を主としてキャッシュフローの発生態様(将来キャッシュフローにどのように貢献するのか)に基づいて使い分けることが提案されている(IASB, 2015, par.6.20)。かかる提案は、「2009 年スタッフ・ペーパー」における価値の実現パターンに基づいて測定基準を選択する提案と軌を一にするものであると思われる(図表 1 参照)

具体的に、公開草案が混合測定モデルを提案したのは、将来キャッシュフローへの貢献の仕方——これは企業が行う事業活動の性質に部分的に依存する。——および資産・負債の特性によって測定基礎を使い分ければ、財政状態計算書および財務業績の計算書(statement(s) of financial performance)³において提供される情報の目的適合性が高まると考えたからである(IASB, 2015, par.6.76)。加えて、混合測定モデルによれば、理解可能性や検証

³ 公開草案では、「財務業績の計算書」の中身は特定されていない。それは、一つの計算書で構成される場合もあるし、二つの計算書から構成される場合もあるが、財務業績の中心は純損益の部または純損益計算書(the statement, or section, of profit or loss)であるとされている。また、純損益(profit or loss)の定義は与えられていないが、ある収益・費用が純損益ではなく、その他の包括利益(OCI)として報告されるのは、当該収益・費用が現在価額で測定された資産・負債に関するものであり、それらを OCI に含めることで純損益のレリバンسが高められる場合であると述べられている(IASB, 2015, par.17)。

可能性がより高まり、適用コストが低くなるためである(IASB, 2015, BC6.13)。

この公開草案で特筆すべきは、討議資料の考え方が踏襲され、企業の論理（歴史的原価・使用価値・履行価値）と市場の論理（公正価値）の併存が前提とされていることである。また、資産または負債が将来キャッシュフローにどのように貢献するかは、企業の事業活動の性質に部分的に左右されると述べられていることである。さらに、ホーリスティック観の流れを汲み、財政状態計算書（項目）だけでなく財務業績の計算書（項目）の重要性に言及されていることである(IASB, 2015, par.4.52; BC4.3)。

Ⅲ 3つの異なる混合測定モデルにおける歴史的原価と公正価値の主従関係

1 収益費用観・歴史的原価会計

「2010 年スタッフ・ペーパー」では、「損益計算書観（収益費用観）によれば、包括利益計算書（損益計算書）に示される発生主義に基づくキャッシュフローの持続性（純利益）に関する情報を提供できるような資産・負債の測定基準、つまり歴史的原価の諸形態が選択される。」(IASB, 2010, pars.13-15. 括弧内—筆者)と述べられており、収益費用観と歴史的原価が結びつけられている。

「2010 年スタッフ・ペーパー」によれば、収益費用観のもとで歴史的原価が原則とされるのは、ほとんどの資産・負債は包括利益を構成する持続可能な要素（純利益—筆者）を創出するために結合して用いられるためである。つまり、ほとんどの資産は、複数のステップを経て間接的に価値のフローを創出するためである(IASB, 2010, pars.28-30)。「2009 年スタッフ・ペーパー」の言葉を借りると、生産・販売・流通プロセスに関連するほとんどの資産は間接的に価値を実現させるためである（図表 1 参照）。

かくして、収益費用観のもとでは、歴史的原価が主として用いられ、公正価値が副次的に用いられることになる（図表 2 参照）。公正価値が用いられるのは、資産・負債が歴史的原価を有さない場合およびそれらが生産ではなく市場で売買することを目的にする場合である（図表 3 参照）。

2 資産負債観・公正価値会計

「2010 年スタッフ・ペーパー」では、「貸借対照表観（資産負債観）によれば、当該企業の「富」を忠実に表現できるような資産・負債の測定基準、つまりカレント・プライスまたはカレント・バリューが選択される。」(IASB, 2010, pars.10-18. 括弧内—筆者)と述べられており、資産負債観と公正価値が結びつけられている。

「2010 年スタッフ・ペーパー」によれば、資産負債観のもとで公正価値が原則とされるのは、公正価値を用いれば、財政状態計算書（貸借対照表）上で、資産の売却（負債の移転）によって実現する（犠牲にされる）であろう将来キャッシュフローに関する情報を提供できるからである。しかも、公正価値によれば、市場の期待が反映されたキャッシュフ

ローに関する情報を提供できるからである(IASB, 2010, pars.25-26)。

かくして、資産負債観のもとでは、公正価値が主として用いられ、歴史的原価が副次的に用いられることになる(図表 2 参照)。歴史的原価が用いられるのは、公正価値が極度に主観的または不確実でレリバントでない場合および公正価値を用いるコストが極度に高い場合である(図表 3 参照)。

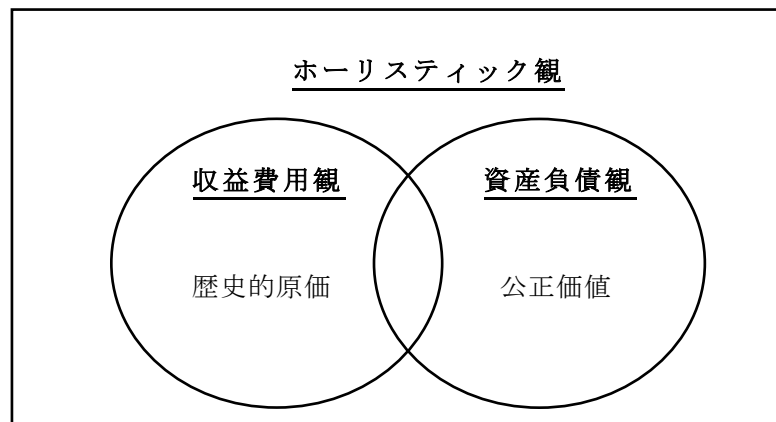
3 ホーリスティック観

「2010 年スタッフ・ペーパー」では、「ホーリスティック観によれば、財政状態計算書(貸借対照表)上で企業の資源および(純)請求権のストックを描写し、包括利益計算書上でストックの価値変動額を伝達できるような資産・負債の測定基準が選択される。未実現の価値変動額(未実現利益)は現存する資産・負債の市況の変化の指標として重要であり、発生主義に基づく過去のキャッシュフローおよび実現した価値の変化額(実現利益)は経営者が実際にリターンとして実現させる能力を測る上で重要である。したがって、ホーリスティック観ではカレント・プライス(カレント・バリュー)と歴史的原価をはじめとする複数の測定基準が選択される」(IASB, 2010, pars.16-18. 括弧内—筆者)と述べられている。ホーリスティック観のもとでは、歴史的原価と公正価値がいずれも原則的な測定基準に据えられており、収益費用観と資産負債観が内包されていると考えられる。

「2010 年スタッフ・ペーパー」では、ホーリスティック観に立つ場合には次の 5 つの観点が重要であると考えられている。つまり、(1)財政状態計算書、包括利益計算書、キャッシュ・フロー計算書、注記を含むトータルな表現であること、(2)選択した測定基準がキャッシュフローの予測の評価に資すること、(3)資産に関する将来キャッシュフローの金額、時期および不確実性は「価値の実現」概念に依拠していること、(4)同様に、負債に関しては「価値の犠牲」概念に依拠していること、(5)複数の測定基準を選択することは利用者にとってレリバントであること、また価値の変化額を持続的な要素と一時的な要素に分けることは予測価値、よってレリバンスを高めること、である(IASB, 2010, par.22)。

このようにホーリスティック観のもとでは、歴史的原価と公正価値がいずれも原則的に用いられる(図表 2 参照)。歴史的原価が用いられるのは、間接的に価値のフローを創出する資産・負債であり、公正価値が用いられるのは、直接的に価値のフローを創出する資産・負債である(図表 3 参照)。

図表 2 3つの異なる混合測定モデル



(注) 収益費用観：〔主〕歴史的原価 〔副〕公正価値
 資産負債観：〔主〕公正価値 〔副〕歴史的原価
 ホーリスティック観：〔主〕歴史的原価・公正価値

図表 3 歴史的原価と公正価値の選択規準

会計（利益）観	測定基準	選択規準
収益費用観	〔主〕歴史的原価	価値（キャッシュフロー）が間接的に実現する資産・負債
	〔副〕公正価値	歴史的原価を有さない場合および市場で売買することを目的にする場合
資産負債観	〔主〕公正価値	レリバンスと忠実な表現を満たすすべての資産・負債
	〔副〕歴史的原価	公正価値が極度に主観的または不確実でレリバントでない場合および適用コストが極度に高い場合
ホーリスティック観	〔主〕歴史的原価	価値（キャッシュフロー）が間接的に実現する資産・負債
	〔主〕公正価値	価値（キャッシュフロー）が直接的に実現する資産・負債

このように等しく混合測定モデルが採用されているとはいえ、3つの考え方の立場はまったく異なっている。しかし、FASBとIASBの測定プロジェクトでは、なぜ収益費用観と歴史的原価会計が結びつき、資産負債観と公正価値会計が結びつくのか、あるいはホーリスティック観のもとではいかなる場合に歴史的原価または公正価値が用いられるのか——例えば、価値（キャッシュフロー）が間接的（直接的）に実現する資産・負債の場合、なぜ歴史的原価（公正価値）が望ましいのか——について、説明が尽くされているわけではない。そこで以下では、収益費用観、資産負債観およびホーリスティック観を支える諸原則についてより詳しくみていきたい。

IV 収益費用観・資産負債観・ホーリスティック観の背景と諸原則

1 収益費用観・歴史的原価会計

収益費用観（・歴史的原価会計）がとられている典型は、「企業会計原則」である。「企業会計原則」では、収益費用観を支える概念や諸原則として、実現主義、費用収益対応の原則、取得原価主義、および原価（費用）配分の原則が採用されている。

実現主義と費用収益対応の原則は、損益計算書に関する原則である。具体的に、「企業会計原則」では、「売上高は、実現主義の原則に従い、商品等の販売又は役務の給付によって実現した…」（損益計算書原則三 B）ものに限られ、「未実現収益は、原則として、当期の損益計算に計上してはならない」（損益計算書原則一 A）と述べられている。また、「費用及び収益は、その発生源泉に従って明瞭に分類し、各収益項目とそれに関連する費用項目とを損益計算書に対応表示しなければならない」（損益計算書原則一 C）と述べられている。

他方、取得原価主義と原価（費用）配分の原則は貸借対照表に関する原則である。ここに取得原価主義とは、「貸借対照表に記載する資産の価額は、原則として、当該資産の取得原価を基礎として計上しなければならない。」（貸借対照表原則五）ことをいい、原価（費用）配分の原則とは、「資産の取得原価は、資産の種類に応じた費用配分の原則によって、各事業年度に配分しなければならない。」（貸借対照表原則五）ことをいう。

（比較的厳格な）取得原価主義や実現主義に依拠する「企業会計原則」では、棚卸資産や有価証券の低価基準を除いて時価評価（公正価値測定）に関する規定はみられない⁴。しかし、収益費用観・歴史的原価会計のもとでは、すべての資産・負債を歴史的原価で評価することが含意されているわけではない。例えば、低価基準以外に、自由選択性資金（拘束を解かれた貨幣資本）あるいは経営者にその意図があり、売却・決済しようと思えばいつでも売却できる資産・負債は公正価値で評価される。その具体例が、トレーディング目的の有価証券やデリバティブの「公正価値評価－損益処理」（当該資産・負債を公正価値で評価し、その差額を損益に含める処理）である（角ヶ谷, 2009, 170 頁）。この点、「企業会計原則」に論評を加えた森田(1990)では次のように指摘されている。

一時所有の市場性ある有価証券についても、製品等と同様に、現行の企業会計原則では原価評価が原則であり、評価益の計上は認めていない。しかし、この場合の現金－有価証券－現金という取引は、決して資本が自由選択性－拘束－自由選択性という過程を辿っているのではなく、有価証券自体が自由選択性資金の状態にあるのである。したがって、これは、対象となる資産が自由選択性資金であり、それが値上がりによって増加しているにも拘わらず、販売という過程に固執して資本の増加（利益）を認識しないものであり、実現主義の誤れる適用というべき

⁴ 本論文では、便宜的に、時価と公正価値を使い分けることがある。

である。(森田, 1990, 22 頁)

このように収益費用観・歴史的原価会計のもとでは、すべての資産・負債が歴史的原価で評価されるわけではない。世界大恐慌以降の米国の会計実務に目を向けると、売上債権の貸倒処理、棚卸資産の低価基準、金融商品の会計処理、固定資産の減損処理などにあたり、公正価値の適用範囲が徐々に拡大されてきた。日本でも、戦後、ほぼ同様な経路を辿って時価の適用範囲が拡大されてきた(Tsunogaya et al., 2011, p.22)。

2 資産負債観・公正価値会計

歴史的原価会計は 1980 年代の貯蓄貸付組合(S&L)の危機以降、批判に晒されるようになり、公正価値会計が徐々に浸透するようになった(角ヶ谷, 2014, 182-187 頁)。当時、S&L は預金者から短期資金を集め、それを長期の固定金利のモーゲージ・ローン(住宅ローン)として運用していた。1970 年代後半から 1980 年代初頭は、規制が緩和され、インフレーションの進行に伴う金利上昇に歯止めがかからなかった時代である。そのため、S&L の資産(モーゲージ・ローン)の時価は帳簿価額を大幅に下回ることになったが(SEC, 2008, p.35)、歴史的原価会計のもとでは、モーゲージ・ローンの評価損失の認識が先送りされ、時価が帳簿価額を上回るものだけを売却するゲイン・トレーディングが可能であった(Wyatt, 1991)。

SEC はかかる未曾有の S&L 金融危機によって方向転換を余儀なくされ、Breedon 委員長が金融機関の金融商品を(全面)時価評価すべき旨の提案を行うに至った(Breedon, 1990)。この提案を契機にして、FASB の金融商品プロジェクトが一気に進み出し、金融商品の時価情報の開示に関する基準、金融商品の一部(トレーディング証券、売却可能有価証券およびデリバティブ)に時価評価を要請する基準、不良債権のリストラクチャリングに関する基準が矢継ぎ早に公表された⁵。

また、2002 年には FASB と IASB の間で「ノーウォーク合意」が締結され、そこで合意された高品質でグローバルな財務報告へのコンバージェンスも公正価値会計に向けた流れを加速させた。FASB は 2003 年に公正価値測定プロジェクトを審議事項に加え、2006 年に SFAS 第 157 号(ASC820)「公正価値測定」(FASB, 2006)を公表した。IASB は 2005 年にカナダ会計基準審議会のスタッフの協力を得て討議資料を公表し、最終的に IFRS 第 13 号「公正価値測定」(IASB, 2011)を公表した。さらに、FASB と IASB は測定プロジェクトに着手し、II 節で説明したとおり、スタッフ・ペーパー、討議資料、公開草案などを公表してきた。測定プロジェクトが開始された 2007 年当時は、公正価値を原則的に適用し、歴史的原価を極力排除するような提案がなされていた。

一部繰り返しになるが、共同プロジェクトおよび測定プロジェクトの根底には「SEC 研究報告書」(SEC, 2003)の次のような一連の主張があった。つまり、(1)原則主義的=目的志

⁵ さらに、金融商品の全てについて「公正価値測定—損益処理」を要請するような提案が、国際会計基準委員会(IASC)の討議資料「金融資産・金融負債の会計」(IASB, 1997)およびジョイント・ワーキング・グループ(JWG)のドラフト・スタンダード「金融商品および類似項目」(JWG, 2000)によってなされた。

向型会計基準の選択、(2)会計基準設定における「概念フレームワーク」の必要不可欠性の強調とその改善プロジェクトの提起、(3)目的適合性、信頼性、比較可能性間のトレードオフを行う基準の明確化の必要性の提起、(4)収益費用観の否定と資産負債観の選択、(5)可能な測定属性の中から或る属性を選択するためのパラダイムの確立(津守, 2008, 7 頁)である。これらが収益費用観・歴史的原価会計から資産負債観・公正価値会計へ、混合測定モデルから測定基準の特定化へ向けた原動力となった。

共同プロジェクトおよび測定プロジェクトでは公正価値がレリバントであることが前提とされていたので(e.g., IASB, 2005, paras.128, 301)、資産負債観を徹底すれば、金融商品だけでなく固定資産についても公正価値測定される可能性があった。当時は J. R. Hicks の所得概念などを援用して、金融商品の包括的公正価値評価モデルのみならず、(固定資産を含む)公正価値会計が提案されることがあった (Schipper and Vincent, 2003; Bullen and Crook, 2005)。さらに、買入のれんであっても自己創設のれんであっても経済価値(将来キャッシュフロー獲得能力)を有することに変わりはないので、買入のれんをオンバランスするのであれば、自己創設のれんもオンバランスすべきことを射程において議論がなされることもあった(Blair and Wallman, 2001; Lev, 2001)。

ところが、2008 年 9 月のリーマン・ブラザーズの破綻に端を発した金融危機に対処するために、米国で「金融安定化法」(The Emergency Economic Stabilization Act of 2008)が制定された。同法第 132 項では、SFAS 第 157 号における公正価値測定の適用の中止に言及されていた。FASB は、このような事態を受けて、2008 年 10 月に緊急にスタッフ・ポジション「市場が活発でない場合の金融資産に係る公正価値の決定」を公表した。IASB も緊急対応を迫られ、デュープロセスを経ることなく国際会計基準(IAS)第 39 号「金融商品：認識および測定」を改訂し、公正価値測定が要請されるトレーディング目的あるいは売却可能分類から償却原価法が適用される満期保有目的への分類変更を認めた(詳細は、角ヶ谷, 2014, 186 頁参照)。

SEC の委員長であった Breeden の提案以降、「原則主義」「市場の論理」および「コンバージェンスの加速」という一連の主張やレトリックに後押しされ公正価値測定の適用領域を拡大させる方向性にあった(Biondi and Suzuki, 2007, pp.589-591)。しかし、世界的な金融危機に伴う公正価値会計の一部停止は、金融商品に限っても全面公正価値会計では基準になり得ないことを証明し、公正価値が無条件に公正かつ透明であり、それが有用な会計情報を生み出す唯一の測定値だということは幻想であることを露呈した(斎藤, 2009, 18 頁)。

3 ホーリスティック観

ホーリスティック観のもとでは、財務報告の目的に照らして、歴史的原価会計を用いるのか公正価値会計を用いるのかが、資産・負債の項目(グループ)ごとに判断される。FASB と IASB の測定プロジェクトでは、価値(キャッシュフロー)の実現パターンに基づいて測定基準を選択することが提案されていたが(図表 1 参照)、なぜ価値(キャッシュフロー)

が間接的（直接的）に実現する資産・負債に歴史的原価（公正価値）を適用するのかわりに、説明が尽くされていなかったわけではない。

Nissim and Penman (2008)は、歴史的原価と公正価値の境界（使い分け）を「裁定取引の経済学」を用いて説明している。また、この概念を支える諸原則として、「一対一の原則」「資産負債対応の原則」「情報保存の原則」「無裁定見積もりの原則」「正しい調整の原則」を掲げているので、以下、順を追って説明する。

(1) 裁定取引の経済学

ホーリスティック観における歴史的原価会計と公正価値会計の線引きのための（上位）概念が、「裁定取引の経済学」(economics of arbitrage)である。ある取引が当該企業のビジネスモデルに従って裁定すること（つまり価値を付加すること）を目的としたものであれば、当該取引は歴史的原価を基礎にして評価される。実際、「多くのビジネスモデルは（仕入先に支払う）インプット（入口）価格と得意先との取引によるアウトプット（出口）価格との裁定を含んでいる。よって、顧客を相手にする事業では——つまり、対顧客取引による収益（売上高）というトップライン概念と対顧客取引による利益（付加価値）というボトムライン概念が重要性をもつ場合には——公正価値会計を適用すべきではないことになる」(Nissim and Penman, 2008, p. iii; 訳書, 7 頁)。逆に、無裁定取引（つまり株主にとっての価値と市場価格が等しい状態）であれば、当該取引は公正価値で評価される。この場合にはトップライン概念（収益）よりもボトムライン概念（包括利益）が重視される。

かかる裁定取引の経済学は、どのようなときに公正価値会計（または歴史的原価）を適用すればよいのかを決定づける以下の五原則を支配している(以下、Nissim and Penman, 2008, pp.21-40, 51-52; 訳書, 43-77, 95-96 頁参照)。

(2) 一対一の原則

公正価値会計が妥当するのは、株主にとっての価値（予想利益の現在価値）が市場価格に対するエクスポージャー（リスクの可能性）によってのみ左右され、当該会社が関与した事業活動の実績が株主価値に一切含まれていない場合である。つまり、公正価値会計が望ましいのは、株主にとっての価値が当該資産ないし当該負債の市場価格と一対一の関係で変化する場合だけである。

逆から言えば、会社がある安い価格で購入し他の高い価格で販売しようとしている場合には、公正価値会計の適用は適切ではないことになる。このような考え方は目新しいものではない。なぜならば、そもそも価値を付加するビジネスモデルのもとで実際に行われた活動や行為を追跡し描写するために発展してきたのが、歴史的原価会計だからである(Littleton, 1953, p.80)。

なお、公正価値会計が貸借対照表に重点をおくのは、価値は財産上の権利・義務から生じ、当該権利・義務が変動することによってのみ価値が付加されるからである。公正価値

会計のもとでは、変動差額として利益が計算されるので、財務諸表の利用者にとって興味深いはずのトップライン概念（収益）は存在しない。前述の通り、公正価値会計のもとで重視されるのは、トップライン概念でなくボトムライン概念（包括利益）である。

(3) 資産負債対応の原則

公正価値会計は、1つの事業グループとして一体的に機能する資産群・負債群に対して適用される。公正価値会計がグループ単位で適用されるのは、ビジネスプランに従って結合利用された経営実態を反映させるためである。例えば、会社の債務を信用力の低下に応じて市場価格へと引き下げる処理は、信用力の低下の原因となる諸資産の価値もあわせて減少させることによってはじめて適切なものになる。

また、銀行の貸出金を公正価値で評価する処理は、対応するコア預金を公正価値で評価してはじめて適切なものになる。しかし、コア預金はカスタマーリレーションシップをはじめとするインタンジブルズを含むので（それゆえ一対一の原則に抵触するので）、公正価値会計の適用には馴染まない。そのため、資産負債対応の原則によると、銀行の貸出金もコア預金も公正価値で評価することは適切ではないことになる。

(4) 情報保存の原則

歴史的な原価会計の代替として公正価値会計を適用できるのは、公正価値が歴史的取引情報に基づくことなく決められる場合だけである。歴史的取引情報に基づいて公正価値を見積もり、その公正価値を資産・負債評価に用いるのは適切ではない。情報保存の原則によれば、企業評価額（市場価格）を推定することと、企業評価額（市場価格）を算定するために提供する情報は明確に区別されなければならない。会計情報に基づいて企業評価を行うのであって、その逆でないことは強調されなければならない⁶。

会計情報と企業評価を区別することの重要性は、IASB の概念フレームワーク (IASB, 2010, OB7)においても次のように指摘されている。すなわち、「一般目的の財務報告書の目的は、現在および潜在的な投資者、融資者ならびにその他の債権者が報告エンティティの価値の予測に役立つ情報を提供することであり、報告エンティティの企業価値そのものを報告することではない」と。

(5) 無裁定見積もりの原則

無裁定見積もりの原則は、市場価格を直接入手できず、仮想的な価格（見積公正価値）が用いられるケースに適用される。

⁶ 同様の指摘は、古くから繰り返されてきた。例えば、Sorter (1974, p.107)では次のように述べられている。「経済（企業）価値の算定は、会計の機能ではなく、市場の機能である。会計プロセスを経て提供される情報は、明白なものでなければならない。それらは、経済（企業）価値算定モデルのインプットとして伝達されなければならない。会計情報は、最終的なアウトプットあるいは経済（企業）価値算定モデルの結果であるかのようなふりをしてはならない。」(括弧内—筆者)

見積公正価値は、次の要求事項を満たさなければならない。つまり、(a) 見積もりは、活発で比較可能な同時期の市場価格に基づいて行われること、(b) 当該会社は、比較可能な市場で価格間の裁定取引を行うことができないこと、(c) 見積もりに用いられる評価技法は、無裁定取引の仮定による制約を受けること、である。

この原則に従うと、マーク・トゥ・マーケット（市場価格による再測定）に代えてマーク・トゥ・モデル（モデルによる再測定）を適用できるのは、その評価モデルに用いられる価格やその他のインプットが裁定を含まない場合だけである。そのような例として、ブラック＝ショールズのオプション価格算定式があげられる。

(6) 正しい調整の原則

無裁定見積もりの原則と同様に、正しい調整の原則も、市場価格を直接入手できず、仮想的な価格（見積公正価値）が用いられるケースに適用される。

公正価値会計は、実際の取引に基づくわけではない。よって、適切な公正価値会計では、「実現」（あるいは実現主義）とは異なる調整が行われる。通常は、正しい調整の結果として、最終日の損失（ないし最終日の利益）が報告され、公正価値の見積数値に含まれるシステムティック・バイアス（系統的な偏り）が明らかにされる。

また、公正価値会計を適用する場合には、公正価値利得・損失を、実現利得・損失と照らし合わせて処理し報告することが望まれる。さもなくば、現行のストック・オプション会計のようにこの原則に抵触する。現行のストック・オプションの会計処理は、権利付与日に当該オプションを公正価値で評価し、費用を認識することを要求する。しかし、権利付与日のオプションの公正価値が過少に見積もられたとしても、追加的な費用が報告されることはない。また当該オプションが行使されなかった場合にも、認識された費用の戻し入れは行われないので、正しい調整の原則に抵触する。

V ホーリスティック観における歴史的原価会計の重要性

1 価値創造活動の描写

裁定取引の経済学および五原則に鑑みると、裁定取引については歴史的原価会計が適用され、非裁定取引についてのみ公正価値会計が適用される。ホーリスティック観のもとでは、歴史的原価も公正価値も原則的な測定基準であるが、ほとんどの資産・負債に歴史的な原価会計が適用されるのは——つまり、公正価値会計が適用される資産・負債がきわめて限定的であるのは——、以下の理由による。

歴史的な原価会計は、（仕入先から）インプットを購入し、それを事業計画(business plan)に基づいて製品へと変換させ、その製品を（顧客に対して）原価よりも高い

価格で販売することによって事業価値を創出するという見地に立っている。要するに、歴史的原価会計は、企業が事業計画に従って財・用役のインプット市場とアウトプット市場の間の裁定を行うことで価値が付加されるという見方をする。歴史的原価会計は、当該事業計画から獲得が予想される成果の（現在）価値を報告するものでも、個々の資産の（現在）価値を報告するものでもない。むしろ、歴史的原価会計は当該事業計画の遂行状況を報告するものであり、インプット市場とアウトプット市場における実際の取引が実質的に確認されたときに初めて価値の増加（利益）が認識される。それゆえ、エクイティ・アナリストは、当該会社が市場で関与した歴史的記録に基づいて将来利益ないし将来キャッシュ・フローの予測を行い、その予測をもとに当該会社の価値を評価する。(Nissim and Penman, 2008, pp.14-15; 訳書, 31-32 頁)

このようにホーリスティック観は、歴史的原価会計を内包する考え方である。公正価値会計だけでなく歴史的原価会計が原則とされるのは、歴史的原価会計は公正価値会計にはない企業の価値創造活動を描写するというダイナミクスを備えているからである(Bignon et al., 2009; Biondi, 2011)。しかも、財政状態計算書上のほとんどの資産・負債に歴史的原価会計が適用されるのは、ほとんどの企業は生産・販売・流通プロセスを通じて価値創造活動を行うビジネスモデルを有しているためである。

2 ビジネスモデル

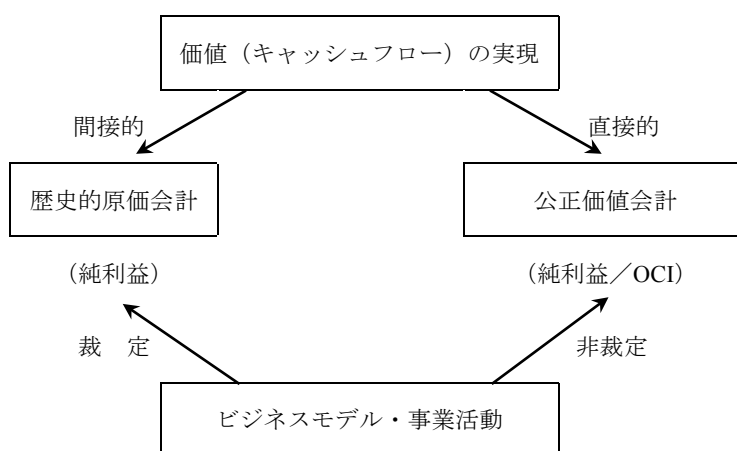
FASB と IASB の測定プロジェクトでは、とりわけ 2009 年以降、「価値の実現」あるいは「将来キャッシュフローへの貢献」パターンの違いに基づいて公正価値と歴史的原価を使い分ける混合測定財務報告システムが提案されてきた。Nissim and Penman (2008, p. ii ; 訳書, 4 頁) の言を借りて言い換えると、当該企業にとっての資産・負債価額が市場価格と一対一の関係で変動する（つまり、価値（キャッシュフロー）が直接的に実現する）場合には公正価値が妥当するのに対し、企業が事業活動を通じて市場価格に価値を付加する（つまり、価値（キャッシュフロー）が間接的に実現する）場合には歴史的原価が妥当する。これまで公正価値を「どのように」適用するののかについては議論されてきたが（例えば、FASB, 2006; IASB, 2011）、「どのようなときに」適用するののかという問題については等閑視されてきたことを踏まえると、FASB と IASB が公正価値と歴史的原価の線引きについて議論を行ってきたことは特筆に値する。

このような当該企業における「価値（キャッシュフロー）の実現」パターンに基づいて測定基準を使い分ける混合測定財務報告システムは、企業の論理すなわち当該企業のビジネスモデルあるいは事業活動の性質を前提にしている。一般に、測定基準の選択に当たりビジネスモデルを考慮すべきという賛成論者は、ビジネスモデルは経営者の意図とは異なり、より全体的・安定的で検証可能性が高いと主張するのに対して、反対論者はビジネス

モデルに基づく情報は主観的で非中立的だと批判する (EFRAG, 2013, B.50, B26)。財務報告の対象である主題、すなわち「報告エンティティの活動の対象」についてほとんど検討されてこなかったことを踏まえると (今福, 2015, 114 頁)、ビジネスモデルを踏まえた議論が行われてきたことは注目に値する⁷。

貸借対照表観 (資産負債観) によれば、当該企業の富を忠実に表現できるような公正価値が選択され、損益計算書観 (収益費用観) によれば、発生主義に基づくキャッシュフローの持続性に関する情報を提供できるような歴史的原価が選択されといった二項対立的な立場をとる場合 (例えば、IASB, 2010 参照)、資産負債観から (歴史的原価を原則的な測定基準として内包する) 混合測定財務報告システムを導出することはできない。同様に、収益費用観から (公正価値を原則的な測定基準として内包する) 混合測定財務報告システムを導出することはできない。このことが収益費用観でもなく資産負債観でもない新たな会計 (利益) 観、すなわちホーリスティック観を構築する契機になったと思われる。ホーリスティック観のもとでは、「価値 (キャッシュフロー) の実現」パターンあるいはビジネスモデルに基づいて資産・負債の測定基準が使い分けられ、利益が各構成要素 (たとえば、純損益とその他の包括利益) に分解される (図表 4 参照)⁸。

図表 4 ホーリスティック観における測定基準の選択



⁷ 「ビジネスモデル」という用語は IFRS 第 9 号「金融商品」で初めて使用されたが、様々な団体が異なる意味で用いているため、公開草案 (IASB, 2015) では採用されず、経営者の意図やビジネスモデルに代えて「事業活動」という用語が用いられた。なお、IFRS 第 9 号では、ビジネスモデルは企業の管理方法や情報提供方法によって観察される事実の問題であり、経営者の意図とは異なる旨の指摘がなされている (BC4.20-4.21)。

⁸ IASB(2014)では、ビジネスモデルは測定や純利益と OCI の区分だけでなく、測定単位、表示あるいは開示にも影響を与えると述べられている。さらに、ビジネスモデルは統合報告のコアをなすことから、両者の関連に言及する論者もある (古賀, 2014; 村田, 2014)。

VI 結びに代えて

以上の検討から、おおむね次の事柄が明らかにされた。

第一に、FASB と IASB による 2007 年当時の測定プロジェクトは SFAS 第 157 号(ASC820)「公正価値測定」(FASB, 2006)と同様に「市場の論理」に基づいており、(公正価値に基づく)単一測定モデルを目指していたが、その後、「企業の論理」を基底に据えて、歴史的な原価と公正価値を使い分ける混合測定モデルに向けて徐々に提案が変化していったことである。

第二に、測定プロジェクトで提案された混合測定モデルは、「価値（キャッシュフロー）の実現」パターンに基づいており、それが間接的に実現する場合には歴史的な原価が適用され、直接的に実現する場合には公正価値が適用されることである（図表 1 参照）。

第三に、一口に混合測定モデルといっても、収益費用観・歴史的な原価会計、資産負債観・公正価値会計およびホーリスティック観といった 3 つの異なる考え方が認められることである。収益費用観・歴史的な原価会計では、歴史的な原価が主として用いられ、公正価値が副次的に用いられる。資産負債観・公正価値会計では、公正価値が主として用いられ、歴史的な原価が副次的に用いられる。ホーリスティック観では、歴史的な原価と公正価値がいずれも原則的に用いられる（図表 2, 3 参照）。

第四に、伝統的な簿記・会計の見方である収益費用観・歴史的な原価会計と新たな簿記・会計の見方であるホーリスティック観はともに歴史的な原価を基底に据えていることである。しかし、収益費用観（・歴史的な原価会計）を支える諸原則は、実現主義、費用収益対応原則、取得原価主義および原価配分の原則であるのに対して、ホーリスティック観を支える諸原則は、一対一の原則、資産負債対応の原則、情報保存の原則、無裁定見積りの原則および正しい調整の原則などであり、諸概念は一線を画することである。とりわけ、「実現」の意味内容は収益（利益）の実現から価値（キャッシュフロー）の実現に代わり、また「対応」の意味内容は費用収益対応から資産負債対応に変わっていることには注意を要する。

第五に、ホーリスティック観、すなわち当該企業における「価値（キャッシュフロー）の実現」パターンに基づいて測定基準を使い分ける混合測定財務報告システムは、当該企業のビジネスモデルあるいは事業活動の性質を前提にしていることである。

既述の通り、資産負債観・収益費用観の論理的含意については、それを財務諸表要素の定義のみに作用するものとみる狭義説と、財務諸表要素の測定にも作用するものとみる広義説がある(藤井, 2014, 157 頁)。FASB と IASB の測定プロジェクトのように広義説をとる場合、資産負債観・収益費用観から（歴史的な原価と公正価値を原則的な測定基準として内包する）混合測定財務報告システムを導出することはできない。かかる問題を克服するために、資産負債観でもなく収益費用観でもない新たな会計観、すなわちホーリスティック観が提案されるようになったと思われる。

本論文で繰り返し指摘してきたが、ホーリスティック観はビジネスモデル・アプローチを採用している。ビジネスモデル・アプローチのもとでは、当該企業のビジネスモデルの成功度を測定できるような測定基準が選択される。ある取引が当該企業のビジネスモデルに従って裁定すること（つまり価値を付加すること）を目的としたものであれば、当該取引は歴史的原価を基礎にして評価され、逆に、無裁定取引（つまり株主にとっての価値と市場価格が等しい状態）であれば、当該取引は公正価値で評価される。

Williamson (1991)を引き合いに出すまでもなく、一般に、生産（製品）が（完全に）標準化され交換可能な場合には市場取引が望ましく、生産（製品）が特殊化され差別化されている場合には企業内取引が望ましい。言うまでもなく、前者の場合には公正価値会計が適用され、後者の場合には歴史的原価が適用される。エレクトロニクスの分野でグローバリゼーションが進展したのは、生産（製品）が標準化されていたからだといわれている(Meeks and Swann, 2009, p.193)。製品が標準化している場合、あとは低価格で生産を請け負ってくれる企業にアウトソースするだけである。逆に言えば、企業が存続し、ビジネスモデルに従って裁定することを目的としている限り——つまり、生産（製品）が特殊化され差別化されている限り——、公正価値会計を適用する必然性はないことになる。このように考えると、ビジネスモデル・アプローチが公正価値会計の（過度な）適用を制限するために(ICAEW, 2010, p.3)、頭を擡げるようになったことも頷ける。

参考文献

- Bignon, V., Y. Biondi, and X. Ragot. 2009. "An Economic Analysis of Fair Value: Accounting as a Vector of Crisis." Cournot Centre for Economic Studies. Available at SSRN: <http://ssrn.com/abstract=1474228>.
- Biondi, Y. 2011. "The Pure Logic of Accounting: A Critique of the Fair Value Revolution." *Accounting, Economics, and Law*, Vol.1 Issue1, pp.1-46.
- Biondi, Y., and T. Suzuki. 2007. "Socio-Economic Impacts of International Accounting Standards: An Introduction." *Socio-Economic Review*, Vol.5 No.4, pp.585-602.
- Blair, M. M., and S. M. H. Wallman. 2001. *Unseen Wealth*. Washington, D. C.: Brookings Institution Press. （広瀬義州他訳『ブランド価値評価入門：見えざる富の創造』中央経済社, 2002 年。）
- Breeden, R. C. 1990. "The Proper Role of Financial Reporting: Market Based Accounting." (at the Smith Barney's Fourth Annual Financial Services Conference), *News Release*, September 14, SEC, pp.1-10.
- Bullen, H. G., and K. Crook. 2005. "Revisiting the Concepts: A New Conceptual Framework Project." Available at: http://www.fasb.org/project/communications_paper.pdf#search=

- 'Revisiting the Concepts: A New Conceptual Framework Project'.
- Coase, R. H. 1937. "The Nature of the Firm." *Economica*, Vol.4, No.16, pp. 386-405.
- Ernst & Young. 2007. "Update on the IASB/FASB Measurement Project." *Global Eye on IFRS*, August.
- European Financial Reporting Advisory Group: EFRAG. 2013. *The Role of the Business Model in Financial Statements*, December.
- Financial Accounting Standards Board: FASB. 1976. *Discussion Memorandum, Conceptual Framework for Financial Accounting and Reporting: Elements of Financial Statements and Their Measurement*. (津守常弘監訳『FASB 財務会計の概念フレームワーク』中央経済社, 1997年。)
- Financial Accounting Standards Board: FASB. 2006. *Statement of Financial Accounting Standards (SFAS) No.157, Fair Value Measurements*.
- 藤井秀樹 (2014)「資産負債アプローチ」平松一夫・辻山栄子編著『会計基準とコンバージェンス』中央経済社, 153-176 頁所収。
- 今福愛志 (2015)「財務報告におけるビジネスモデル概念の意味するもの—財務報告思考の連続と不連続—」『会計』第 188 巻第 1 号, 112-123 頁。
- Institute of Chartered Accountants in England and Wales: ICAEW. 2010. *Business Models in Accounting: The Theory of the Firm and Financial Reporting*, ICAEW.
- International Accounting Standards Board: IASB. 2005. *Discussion Paper, Measurement Bases for Financial Accounting —Measurement on Initial Recognition*, IASB.
- International Accounting Standards Board: IASB. 2007. *Agenda Paper 3C, Measurement 6C: Measurement Basis Decision Tool*, November.
- International Accounting Standards Board: IASB. 2008. *IASB Update, Board Decisions on International Financial Reporting Standards*, November. (See also FASB. 2008. *Board Meeting Handout, Conceptual Framework*, November.)
- International Accounting Standards Board: IASB. 2009. *Staff Paper, Conceptual Framework for Financial Reporting, Chapter 5: Measurement in Financial Statements*, June.
- International Accounting Standards Board: IASB. 2010. *Staff Paper, Project: Conceptual Framework, Measurement Implications of the Objective of Financial Reporting, Measurement Implications of the Qualitative Characteristics, Topic: What the Measurement Chapter Should Accomplish*, July.
- International Accounting Standards Board: IASB. 2011. *International Financial Reporting Standard (IFRS) No.13, Fair Value Measurement*.
- International Accounting Standards Board: IASB. 2013. *Discussion Paper, A Review of the Conceptual Framework for Financial Reporting*, July.
- International Accounting Standards Board: IASB. 2014. *Staff Paper, Conceptual Framework*,

- Business Model*, July.
- International Accounting Standards Board: IASB. 2015. *Exposure Draft, The Conceptual Framework for Financial Reporting*, May.
- International Accounting Standards Committee: IASC. 1997. *Discussion Paper, Accounting for Financial Assets and Financial Liabilities*, IASC.
- Joint Working Group of Standard-Setters: JWG. 2000. *Draft Standard, Financial Instruments and Similar Items*, JICPA.
- 古賀智敏 (2014) 「財務報告の認識基点とビジネスモデル・アプローチ」 『會計』 第 185 巻 第 6 号, 1-15 頁。
- Lev, B. 2000. *Intangibles: Management, Measurement and Reporting*. Washington, D. C.: Brookings Institution Press. (広瀬義州・桜井久勝監訳『ブランドの経営と会計：インタンジブルズ』 東洋経済新報社, 2002 年。)
- Littleton, A. C. 1953. *Structure of Accounting Theory*. American Accounting Association. (大塚俊郎訳『会計理論の構造』 東洋経済新報社, 1955 年。)
- Meeks, G., and G. M. P. Swann. 2009. "Accounting Standards and the Economics of Standards." *Accounting and Business Research*, Vol.39, No.3, pp. 191-210.
- 森田哲彌 (1990) 「企業会計原則における収益（利益）認識基準の検討—実現主義の観点から」 『企業会計』 第 42 巻第 1 号, 18-24 頁。
- 村田英治 (2014) 「会計主体論とビジネスモデル概念」 『會計』 第 186 巻第 6 号, 30-42 頁。
- Nissim, D., and S. Penman. 2008. *Principles for the Application of Fair Value Accounting*. Center for Excellence in Accounting and Security Analysis, Columbia Business School. (角ヶ谷典幸・赤城諭士訳『公正価値会計のフレームワーク』 中央経済社, 2012 年。)
- 斎藤静樹 (2009) 「会計基準グローバル化の展望と課題—時価会計の見直しにふれて」 『企業会計』, 第 61 巻第 1 号, 18-24 頁。
- Schipper, K., and L. Vincent. 2003. "Earnings Quality." *Accounting Horizons*, Vol.17 (Supplement), pp. 97-110.
- Securities and Exchange Committee: SEC. 2003. *Study Pursuant to Section 108(d) of the Sarbanes-Oxley Act of 2002 on the Adoption by the United States Financial Reporting System of a Principles-Based Accounting System*.
- Securities and Exchange Commission: SEC. 2008. *Report and Recommendations Pursuant to Section 133 of the Emergency Economic Stabilization Act of 2008: Study on Mark-To-Market Accounting*, SEC.
- Sorter, G. H. 1974. "Accounting Income and Economic Income." Cramer, J. J. Jr., and G. H. Sorter (eds.), *Objectives of Financial Statements*. AICPA.
- 津守常弘 (2008) 「「財務会計概念フレームワーク」の新局面と会計研究の課題」 『企業会計』 第 60 巻第 3 号, 4-14 頁。

- Tsunogaya, N., H.Okada, and C.Patel. 2011. "The Case for Economic and Accounting Dualism: Towards Reconciling the Japanese Accounting System with the Global Trend of Fair Value Accounting." *Accounting, Economics, and Law*, Vol.1 Issue 2, pp.1-53.
- 角ヶ谷典幸 (2009) 『割引現在価値会計論』 森山書店。
- 角ヶ谷典幸 (2014) 「認識と測定」 平松一夫・辻山栄子編著『会計基準とコンバージェンス』 中央経済社, 177-211 頁所収。
- Williamson, O. E. 1991. "The Logic of Economic Organization." Williamson, O. E., and S. G. Winter (eds.), *The Nature of the Firm*. Oxford University Press.
- Wyatt, A. 1991. "Commentary, The SEC Says: Mark to Market!" *Accounting Horizons*, Vol.5 No.1, pp.80-84.