

短期大学におけるアクティブラーニング 教育の実例と効果 Part 2

A Case Study on the Effective Implementation of
Problem-Based Learning in Junior College
Part 2

森川 佳世

MORIKAWA Kayo

短期大学におけるアクティブラーニング 教育の実例と効果 Part 2

A Case Study on the Effective Implementation of Problem-Based Learning in Junior College Part 2

森川 佳世

MORIKAWA Kayo

Abstract : According to the research result of the National Training Laboratories, a learning retention rate increases gradually in order of lecture (5%)→reading (10%)→audiovisual aids (20%) →demonstration (30%)→group discussion (50%)→experiencing it oneself (75%)→teaching others (90%). This result is referred to as the learning pyramid, and it has become a recognized concept in many human resource development and educational institutions. Continuing from the previous paper (A case study on the effective implementation of problem-based learning in junior college Part 1), in this paper we will discuss examples and effects of active learning education utilizing field methods and case methods in women's junior colleges. However, this paper in particular will examine the efficacy of the learning pyramid theory based on the implementation examples.

キーワード : アクティブラーニング、ラーニングピラミッド、産学連携、短期大学

keywords : Active learning, Learning pyramid, Women's junior colleges

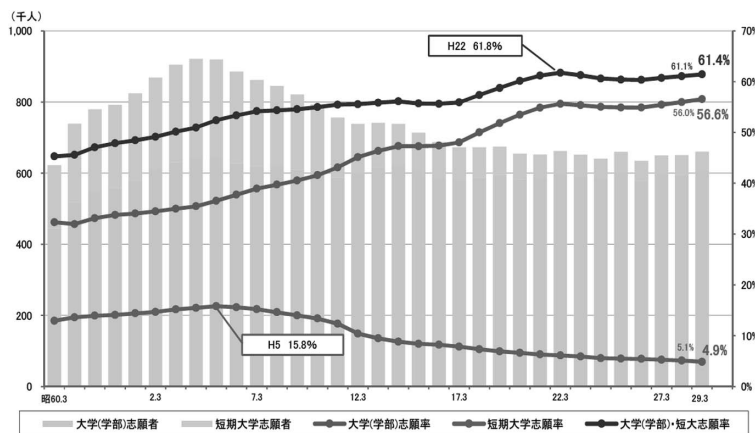
1. はじめに

本稿の目的は、2011年度から2017年度にわたってフィールドメソッドやケースメソッドを用いた女子短期大学でのアクティブラーニング型授業の実践を基に、自主的学修の有効性について論じ、検証することである。“National Training Laboratories”の調査研究によると、学習定着率は講義（5%）→読書（10%）→視聴覚（20%）→デモンストレーション（30%）→グループ討議（50%）→自ら体験する（75%）→他の人に教える（90%）の順に次第に向上するとされている。この結果はLearning Pyramid¹と称し多くの人材開発や教育機関において認知されている概念ともなっている。本稿では、前稿²（短期大学におけるアクティブラーニング教育の実例と効果 A case study of the Effective implementation of problem-based learning in junior college Part1）に引き続き、女子短期大学における教育に効果的にアクティブラーニングを導入する上での課題や評価手法、また教員に求められるスキルについて実事例を基に考察する。

2. テーマ背景

昨今は四年制大学への全入時代と言われて久しいが、改めて2017年3月卒業の高等学校の卒業者に占める進学率と就職率を見ると、この10年間で高等学校卒業生数が約7.7万人減少した中、大学等進学率は54.7%（男子52.1%，女子57.3%）で約3.5%増加している。このうち大学・短期大

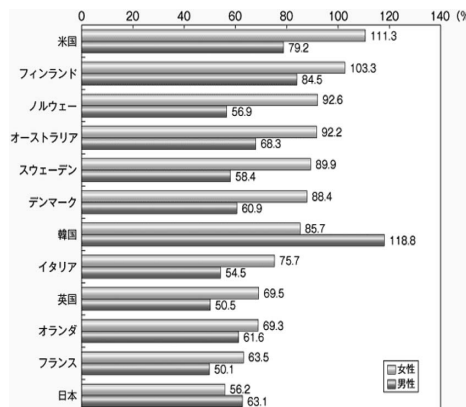
図1 文部科学省 平成29年度学校基本調査 高等学校卒業者の入学志願率推移



学の通信教育部へ進学した者を除いた進学者数は584,944人（男子279,910人，女子305,034人）で前年度より5,562人増加しており、進学率は54.7%（男子52.1%，女子同率である。ここで注目すべきは女子の進学率の増加の中にあつての短期大学進学率の低下である。短期大学への進学率は6年度の24.9%をピークに減少を続けている。性差の無い時代に向かってあらゆる社会的価値観や通念が形成されている時代に生まれた現代の若者にとって、進学においてもその先の就職においても女子だからという発想は薄れつつある。その一方で日本社会の意識やしぐみはそこまで達しておらず、度々国際的にも指摘されるところである。

グローバル化が叫ばれていても大学等高等教育機関（大学院・大学・短大）の在学率は国際的には男女ともに低水準にあり、特に女子は韓国を除く多くの先進国が男子よりも優位にあることと比較すると、男女差は小さいものの低位にある。（図2）

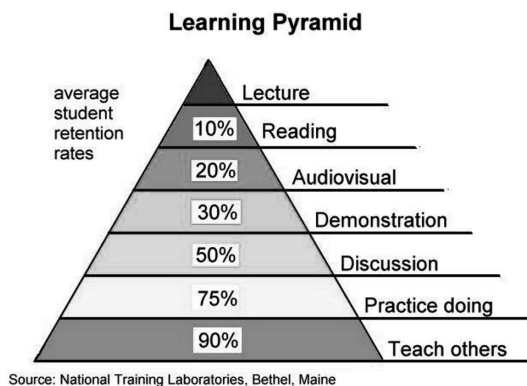
図2 高等教育在学率の国際比較（内閣府男女共同参画局 男女共同参画白書平成25年度）



近い将来、日本において欧米並みの女子の社会的参画を求め、求められることを前提にすると、女子に対する教育の再構築が必須である。そのような背景の下、進学先として減少が見られる女子短期大学においては、その必要性への論議と共に、現状の教育が、日本において女子に求められている能力・活用できる力を醸成する役割を担いつつ、緩やかなグローバル社会への進出を押し出す特徴あるカリキュラムを持つ必要がある。

3. アクティブラーニングとアクティブラーニング型授業

2012年の中央教育審議会の「質的転換答申」において、アクティブラーニング（能動的学修）は教員による一方向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・学習法の総称と定義されている。本稿では、文部科学省によって定義または表記された「学修」を正規・準正規授業における学びと再定義し、それを含む全ての学びのことを「学習」と定義し論じることとする。アクティブラーニング型授業とは、学習者にアクティブラーニングが起きることを含む全ての授業形式を指し、知識に基づいた高度なアクティブラーニングを実現するための授業である。（溝上、2014） 実はこれら定義の混同が齎す効果の低い学習が増えることへの懸念を禁じ得ない。本稿におけるアクティブラーニングは「一方向的な知識伝達型講義を聴くという（受動的）学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のことである。能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う。」（溝上、2014）を定義とする。アクティブラーニングとアクティブラーニング型授業の関係性を理解した上で本論を展開する。本来、教育の質的転換を図るため取り入れたこの教育は、学習者が能動的に学習することによって、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が目的であるにも関わらず、一部の授業ではディスカッションやグループワークをすることが目的になってしまっている傾向が見られる。十分な知識を定着させるためにアクティブラーニングの有用性は先行研究で提唱されたラーニングピラミッド論でも証明されているが、本来理想とするラーニングピラミッドを踏襲するためには、それに必要な学習時間の確保が必要である。しかし、現実にはこれまで1コマ80～90分間の授業15回で教えていた「知識」を定着させるにしてもこの時間が増えるわけではない。そのため、学生が講義外学習時



間を確保した上で、従来の「知」を教授し定着を図る必要がある。この点が教員はファシリテーターとして全体の10%ほどの関与が好ましいとされている本来のアクティブラーニングとは異ならざるを得ない。このベストバランスを備えた授業こそが「アクティブラーニング型授業」として、とりわけ具体的職業を見据えたビジネスキャリア系短期大学での科目では重要な位置を占める。図に示す「参

加型」スタイルを採用することで身に着けるべき知識の定着率は高くなるとは言え、それぞれの階層の質は重要な課題である。例えば的確なフィードバックや示唆に富んだファシリテーション無くしては、最も効果的とされる「Teaching Others：誰かに教える」ことすら無責任な自己満足となる可能性がある。教職課程に進む学生だけではなく、学んだことを実社会で活かすために、深く理解しているかどうかを確かめる意味でも「誰かに教える」というプロセスは非常に効果的であり、このプロセスには、双方向性のあるプレゼンテーションも当てはまる。本稿では、ラーニングピラミッドに則って実施した授業事例を紹介する中で、アセスメントの手法と共に、この授業形態の効果と課題、また短期大学におけるあらゆる可能性について考察をしたい。

4. S女子短期大学での取り組み

具体例となるS女子短期大学エアライン・ホスピタリティコース³では、2010年からPBL（Project based learning）型授業を「専門ゼミ」⁴の中で2年生次科目として開講している。本稿は航空会社グループのシンクタンクであるA総合研究所⁵との産学連携プログラムとして段階的に導入した授業を布石として、2016年度からは航空会社の産官事業をモデルとして独自の「地域活性化活動」への参画を具体例として紹介する。授業の目的は文部科学省並びに経済産業省が提唱する、大学教育における「社会人基礎力」⁶の育成を掲げており、授業時間外のフィールドワークを取り入れながら、社会で専門性に加え汎用性のある力の発揮を目標と位置付けている。

5. ラーニングピラミッド型カリキュラム授業具体例

5.1 概要

この授業の最初のインプットである「Lecture」は、1年時の「エアラインビジネスⅠⅡ」「ディベート」にある。対象となる学生は「エアラインビジネス」を専攻しており、航空会社が行っている航空輸送以外のビジネスやCSR（Corporate Social Responsibility）について1年間学ぶ。この中では最新のニュースソースを視聴覚教材として使い、テキストによる解説を実際の事象を基に裏付け、具体的な理解としての定着を図っている。

プログラムタイプ	アクティブラーニング型	単位の授与	あり
実施している期間	平成 21 年 4 月～平成 30 年 3 月		
実施規模	参加教員: 1 名 受講学生: 別表 連携企業数: 企業 1 社 地方行政機関: 1~2 機関		
授業時間数	40~120 時間/年 80 分×30 コマ (既定時間)	学生のプレゼンの 機会	あり (6 回)
評価の回数	自己評価の回数: 10 回 他者評価の回数: 2 種類 2 回 計 4 回		
当該プログラムの実施範囲	●単一の授業のみで実施		

「社会人基礎力を育成する授業30選」⁷採択時のフォーマットより

この授業の目的は「社会人基礎力の醸成」であり、次項の表1で示す各年度のテーマにおいても、その活動を通じて学生に社会に出る上で必要な力、要件を理解させ、会得させるところにある。勿論、各活動には達成目標や行動計画がありその完遂を目標としているが、それらを個々の役割とチームの役割を意識して達成までを自らが導いていくことに価値があり、活動内容自体の成功は目的とも評価対象ともしていない。どのような活動テーマであっても、世代を超えた方々との接点や協議等を通して、学生の論理が通じない場面の多さに直面しながら、問題を認識し解決に向けて考え抜く必要に迫られる。教員は社会に出ても目標の未達は往々にして起こるが、そこに至るまでの課題や至ってからの責任ある思考・言動が出来ることが授業としても、本人としても達成点であることを常に認識させる必要がある。ラーニングピラミッドにおける受動的段階では、フィールドワークではなくインナーワークが多いため、思考を重ねることが苦手であったり、発言力の強弱が齎す人間関係に不満を持ち、本来の目的を見失い、授業自体を放棄するケースも見られるが、この時期を乗り越えれば思考が形に見えてくるため達成感へのベクトルが堅固になる。

表1 過去7年間のPBL授業内容（2012年度までは「特別演習」として開講）

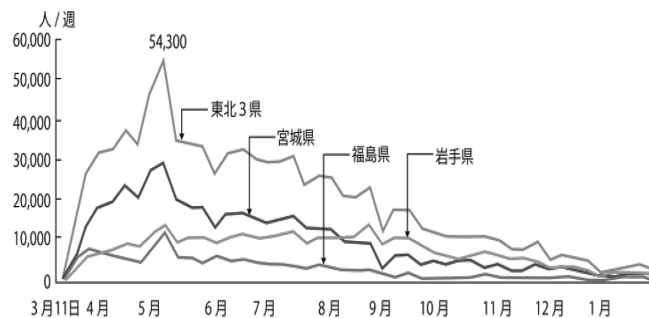
	主なテーマ	概要	履修者数
2010年度	地産地消 大学ブランドのPR	地元産物さつまいもの育成と販売 大学をテーマにした絵本製作	24
2011年度	エアラインとの絵本協働開発	航空会社のブランドを意識した機内サービス品の開発	24
2012年度	航空会社の地域活性化事業への参画	花のしおり作成 東日本大震災を受けて宮城県の小学校に押花のしおりと絵本製作寄贈	24
2013年度	U市 ⁸ の地域活性化プロジェクト	真珠の再生 真珠研究と販売	12
2014年度	U市の地域活性化プロジェクト	柑橘類のPR 農業体験と販売	13
2015年度	T市 ⁹ の地域活性化プロジェクト	ガラス文化の普及	9
2016年度	東北復興応援プロジェクト①	東北の花をテーマとして町のPRと東北の笑顔と感謝を販売活動やSNSを通じて発信	9
2017年度	東北復興応援プロジェクト②	同上 活動の継続性の確立	18

5.2 2016年度からのラーニングピラミッド型育成のプロセス

①Learning Pyramid受動的領域の具体例

2016年度から開始した授業では、まずコアとなる基盤テーマを教員から学生に提示した。専攻しているエアラインビジネスにおいて2016年は東北復興支援の一環として特別塗装機¹⁰が就航したことは、テーマ選定の大きな事由である。現在も数ある復興支援の取り組みの中で、東日本大震災後、大幅に減少している「支援」を5年を経て改めて見つめ直したこの取り組みは、航空会

図2 東北3県でのボランティア活動者数（1週間ごとの概数）の推移



資料：全国社会福祉協議会、全国ボランティア、市民活動振興センター資料を基に農林水産省で作成

社の社会的責任や被災地の現状を考察する上で非常に有効であった。学生には、震災後の内外のボランティアの状況や航空会社も参画した復興支援の取り組みなどを資料・データを用いてレクチャーを施す。特にこの塗装機が就航するまでに至った背景と経緯についてのレクチャーでは、学生自らがインターンシップ先であった空港¹⁾とも関連が深い背景もあり、大きな関心を寄せた。そこで、実際に企画立案した当該者社員からのヒアリングと、塗装に携わった多くの被災地の住民との交流をこの授業のスタートとした。航空会社が被災地と共に取り組んだこのプロジェクトを学ぶことで、学生達は自分達は何をすべきで、何が出来るか、それを実現するための課題や障害は何かということを自らが考え抜いた結果、学生自身によるAction Planが抽出された。この活動は社会人としての「組織」を意識させるため、バーチャルカンパニーとして位置づけ、学生には会社組織を前提に各々が思う適性と他人が評価する点を洗い出し、役職・役割を決め始動した。

バーチャルカンパニーの設立

■バーチャルカンパニーの発足
会社名: Fleurjeune(フルジュヌ)
一連の研究活動を、組織やチームを意識して社会人基礎力を養う

■企業理念

「福島の花と笑顔を未来へつなぐ」
■笑顔の花を咲かせようプロジェクトの始動

■行動指針

1. 私たちは、花に込められた思いを理解し、福島の素晴らしさを伝える架け橋となります。
2. 私たちは、子供たちと一緒に福島の素晴らしさを共有します。
3. 私たちは、5月14日を「笑顔になっぺ」記念日とし、世界中に笑顔の花を咲かせます。

私たちが達成すべきこと

(1)「フラワージェット」に込められた「思い」を深く理解する。

(2)福島の花を多くの人に知ってもらう。
～日本全国の方々の心で活きつづける、元気と感謝の花～

(3)福島と共に笑顔になる。

Flowers photo by @ Katsuhiko Noguchi



ラーニングピラミッドとは、学び全体の理論であると共に、それを構築する細部の学びにおいても各々存在する。この授業のテーマでの「受動的領域」である「Lecture」「Reading」「Audio

Visual」「Demonstration」は以下のように進捗した。

ア	Learning Pyramid 受動的領域	具体的内容
1	Lecture	塗装機就航までの軌跡ヒアリング 被災後の東北の現状についての講話受講 東北の花が持つ力について写真家から講義
2	Reading	航空会社CSRレポート研究
3	Audio Visual	塗装機完成までのメイキングVTRの視聴 準絶滅危惧種保護活動の様子と花への思い視聴 ニュース映像視聴
4	Demonstration	現地研修（演習）農業体験 花の保護活動

表アに示した受動的プロセスは、産学連携先のA研究所、その関連会社¹¹と協働した福島県の二つの町¹²の行政と農産物生産者からの直接的な学びを示している。

②Learning Pyramid能動的領域の具体例

現地で様々な見聞を直接することにより、視聴覚教材の効果を遥かに超えた問題意識の覚醒が見られた学生は、下記表イの通り、チーム全体でも、細分化した機能グループにおいても、協働先と連絡を取りながら具体的な活動プランの作成についての協議を重ねた。このDiscussionは、前半の学生だけのそれとは異なり、外部の社会人との連携が必須であることで、互いの立場の違いを斟酌して進める必要がある。原則的に教員は事前に構築している先方との信頼・理解を基盤としており、各活動に関する折衝を含め、学生に外部との折衝を一任している。勿論常にモニタリングをし、必要に応じて、直接または間接的に助言や指導をする。学生の動きが軌道に乗るにしたがって教員に頼る必要性が少なくなることで、社会性が身につく、協働先と学生との新たな

イ	Learning Pyramid 能動的領域	具体的内容
1	Discussion	現地や事前街頭調査から抽出した新たな課題に対する対応策の検討 継続した活動にするために解決すべきことの分析
2	Practice Doing	航空会社CSRレポート研究
3	Teaching Others	後輩への活動説明 後輩の協働参画プロモーション 小学生 園児へのレクチャー

信頼関係の構築が見られる時期でもある。研修企画や、旅程作成、事後の礼状送付など、一連の業務をほぼ学生だけで出来るようになってきている。

事前調査からの考察

- 埴町、西会津ともに非常に認知度が低い。
埴町については殆ど知られていない。「会津」という地名だけで西会津を「知っている」と回答している可能性が高い。
- ダリア・オトメユリともに、福島産物だと認知している人は殆どいない。
今回のこの調査や説明で「知った」という印象。「花」についての説明には興味をもって耳を傾けてくれる人が多い。
- 東北・福島を応援したいという思いを持っている人は多い。
しかし具体的に何かをしている、しようと思うという意見は極めて少ない。農家の産物を購入する＝応援は直結しない。

資料1 街頭調査後考察した内容

福島(西会津・埴町)現地研修

①現地研修の目的

今回の活動全体のスタートであり、核となる東北福島復興へのプロセスを知り、今後の活動の指針を明確にする。

今回は、フラワージェット就航のタイミングと合わせ、「東北の花」をターゲットに現地での「花」を通じての復興について学ぶ。

資料2 事前調査分析を基にした研修目的

西会津研修



資料3 現地研修①の様子

埴町研修

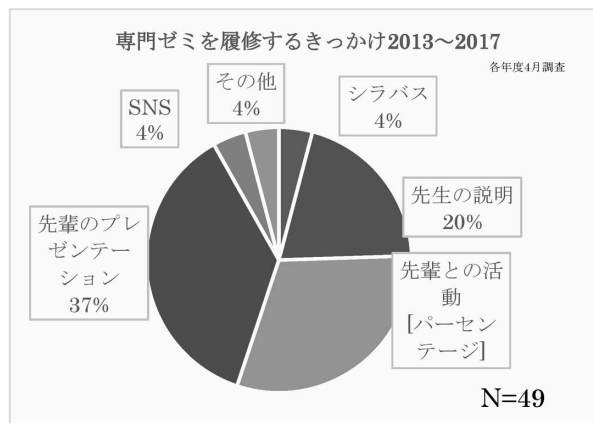


資料4 現地研修②の様子

③Teaching Others プロセスの効果

能動的領域のプロセスで、最も重要なことは「Teaching Others」の段階である。これまで学生が「知」と「動」を交互に繰り返して行い、知識の定着と行動化の確かさを実感していても、それらは漠然としたものでしかないことが多い。そこに、「教える」「伝える」というプロセスが加わることで、曖昧さを払拭し、他に伝えることでしか試せない社会人としての力の有無の証明にもなる。後輩や関係者へのプレゼンテーションも単なる一方通行の活動報告ではなく、この活動を継承することへの共感を生ませることが学生の最大のMissionであるので、より具体的に、より分かりやすく行う必要がある。また後輩については、ここからがアクティブラーニングの始まりであり、ラーニングピラミッドの第一歩のLearningにもなるため、非常に重要なプロセスで

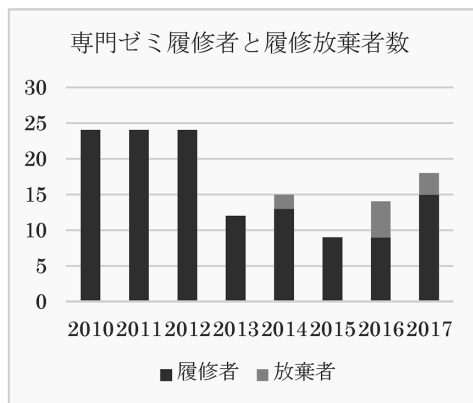
ある。実は短期大学におけるこの種のPBLは1年次からの刷り込みが成功の鍵である。履修のきっかけにおいて2年生の活動を身近で見聞し、体験した学生は、単位のためではなくこの授業を理解しようと努めており、その後の活動においても中心的役割を担っている。その連鎖により、教員が全てをlectureしなくても、学生主体での運営が円滑に進むというアクティブラーニング型授業が実現している。



④この授業に見られる課題

A. 学生の心理的問題

毎年度この時期の学生は就職選考の山場を迎え、時間的にも精神的にも強いプレッシャーを受ける。モチベーション維持が最も厳しい時期である。本ケースでは履修生の多くが同じ業界への就職を希望しているだけに、結果によってはチームで励まし合うということが適わない。授業と就職活動を並列で考えることには意見もあることは甘受しつつ、能動的行動が肝心である以上、学修者である学生の心理的影響はこの授業の明暗を大きく左右する。担当する教員も単独であるため、学生に逃げ場が無い。

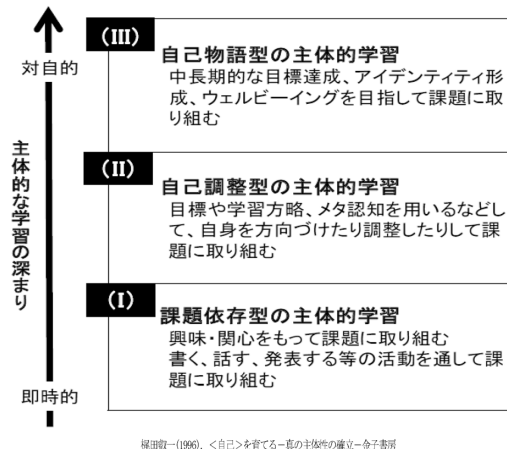


左のグラフはアクティブラーニング型授業を開始してからの履修の状況であるが、学生主体の比率を上げた2014年度からは、前期で放棄或いは、迷いながら後期初頭に放棄をするケースが見られ

る。2013年度以前は、この授業を演習科目として開講していたが、形式的には教員の参画度は、講義も含め全体の60%程度であり、ディスカッションやグループワークでの作品製作が主たる内容であったため難題にぶつかることは無かった。その後、教育の質的転換を試みた2013年度以降は、産学連携の枠組みで学外のサポートを得る段階になって次第に外部からのストレス、チーム内の人間関係の問題が浮上し、能力差も相俟って本来の社会人基礎力を鍛錬する授業環境が生まれた。授業の目的に照らせば避けずに継続すれば非常に有益な環境ではあるが、ストレスに脆弱な学生に教員による助言の効果には限界もあり、それでも一対一のカウンセリングによって数名のモチベーションは保たれるに留まった。

B. レディネスと問題解決力の不足

短期大学に進学している学生は、四年制大学と比べて確かに大学在学期間やそこでの経験は少ないが、高等学校までの時間に差異は全くない。中央教育審議会へ諮問（2014年11月20日）『初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について』によると、課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習のこと・何事にも主体的に取り組もうとする意欲や多様性を尊重する態度、他者と協働するためのリーダーシップやチームワーク、コミュニケーションの能力、さらには、豊かな感性や優しさ、思いやりなどの豊かな人間性の育成に関係づけられるものとされている。その結果、昨今の初等中等教育、並びに高等学校においても「アクティブラーニング型授業」は積極的に取り入れられている。これらの教育過程を経た学生が大学に進学した後、講義型学修に違和感や戸惑い、果ては興味を失っていく様は想像に難くない。また2014年12月の『高大接続改革答申』によると、学力の三要素を、社会で自立して活動していくために必要な力という観点から捉え直し、高等学校教育では (i) これからの時代に社会で生きていくために必要な、「主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度（主体性・多様性・協働性）」を養うこと、(ii) その基盤となる「知識・技能を活用して、自ら課題を発見しその解決に向けて探究し、成果等を表現するために必要な思考力・判断力・表現力等の能力」を育むこと、(iii) さらにその基礎となる「知識・技能」を習得させること。」と方向性を定めている。大学においてはまずは、興味・関心をもって課題に取り組む、書く、話す、発表する等の活動を通して課題に取り組む課題依存型の主体的学習¹³に始まり、自己調整→自己物語型での主体的学習が行えるプログラミングをするが、レディネスが十分ではない学生を抱える場合はこの学修段階への移行は容易ではない。つまり課題依存型で終始してしまい、学生全員が多様な人々と協働し社会で生きていくために自らが問題を見つけ、それを解決する力の醸成にまでなかなかたどり着けない。



C. 物理的時間の不足

この授業は学内講義や討議に費やす時間外に、実に多くの時間外学修時間が必要とされる。ワークロードの高い時期、一部の学生にとってはこれがマイナス要因となり、チーム内での信用が揺らぐ場面も発生する。つまり「気持ちはあっても出来ない、間に合わない」ということが人によっては度々起こる。現在大学では学修時間調査¹⁴が行われているが、アクティブラーニング型授業はスタイルによっては数値では示しきれない。正規、準正規授業における学びである「学修」とそれを含む大きな「学習」との概念の一致が必要である。

5.3 アクティブラーニング型授業における評価

そもそも「アクティブラーニング」というスタイルの一部は、初等教育には日常的に行われてきた。教師からの問いに答えたり、何人かでワークをして答えを見つける、時には地域へ見学やイベントへの参加もする。生徒主導とまでは行かないが、受動的なもののばかりではないので、大学教育よりもよほど早い時期から取り入れられていたと言っても過言ではない。その初等教育において行われてきた評価は、学習指導要領に基づき、ペーパーテスト・実技テスト・パフォーマンステスト・日常の観察・ポートフォリオ（「児童生徒の学習表あの在り方について（報告）H22

1月教育課程部会報告」より）によってなされている。当然、評価基準・ルーブリックも定められており、それらに準拠した評価が公正に行われていると言える。しかしながら更に詳細に評価基準を紐解くと「目標に準拠した評価」（現行の評価の基盤）集団に準拠した評価（相対評価）に加えて個人内容評価として観点別学状況の評価や評定には示しきれない子供たち一人ひと

りの良い点や可能性、進捗の状況について評価するもの等、現在の大学におけるアクティブラーニング型授業での評価と置き換えることが出来る内容が多い。以下は本授業で採用している評価基準シートで、ルーブリックを兼ねている。基準は本授業と学生の特性を鑑み、経済産業省作成の基準¹⁵よりも細かく設定している。

エアライン専門ゼミ 社会人基礎力レベル評価基準表(学生主体)												
3つの力	12の要素	定 義	全くできない	その力を発揮できない	殆ど無い、または殆ど発揮できない	あまり発揮できない	時々発揮できる	時々発揮できないことがある	通常、人並みの力を備え、ほぼ発揮できる	独自性もあり、ほぼ発揮できる	どんな時も発揮できる	十分に発揮できている
			0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
前に踏み出す力	主体性	物事に進んで取り組む力										自分がやるべきことは何かを見極め、自発的に取り組むことができる 自分なりに計画し、困難なことも自らを持って取り組むことができる 自分なりに判断し、他者に流されず行動できる
	働きかけ力	他人に働きかけ巻き込む力										相手の特徴や長所を、協力することの必要性や意義、理由、内容などを伝えることができる 状況に応じて効果的に働きかけるための手段を活用することができる 周囲の人の心を動かして目標を達成するパワーを持って働きかけられる
	実行力	目的を設定し確実に行動する力										小さな成果に喜びを感じ、目標達成に向けて取り組むことができる 失敗を悔えず、どこかへつてみようとする意気込みを持って、取り組むことができる 強い意志を持ち、困難な状況から逃げずに取り組み続けることができる
考え抜く力	課題発見力	現状を分析し目的や課題を明らかにする力										成果のイメージを明確にして、その実現のために現段階でなすべきことを的確に把握できる 現状を正しく認識するための情報収集や分析ができる 課題を明らかにするために、他者の意見を積極的に求めている
	計画力	課題の解決に向けたプロセスを明らかにし準備する力										作業のプロセスを明らかにして優先順位をつけ、実現性の高い計画を立てられる 常に計画と進捗状況の違いに気づき、柔軟に対応することができる 進捗状況や不測の事態に合わせて、柔軟に計画を修正できる
	創造力	新しい価値を生み出す力										複数のものの、考え、方法、技術等を組み合わせ、新しいものを作り出すことができる 従来の常識や常識を打破し、新しいものや解決策を作り出すことができる 成功イメージを常に意識しながら、新しいものを生み出すためのヒントを探している
チームで働く力	発信力	自分の意見をわかりやすく伝える力										事例や客観的なデータ等を用いて、具体的にわかりやすく伝えることができる 聞き手がどのような情報を求めているかを理解して伝えることができる 短くまとめることを自分なりに十分に理解して伝えている
	傾聴力	相手の意見を丁寧に聴く力										内容の確認や質問等を行いながら、相手の意見を正確に理解することができる 相槌や共感等により、相手に話しやすい状況を作ることができる 相手の話を素直に聞くことができる
	柔軟性	意見の違いや立場の違いを理解する力										自分の意見を持ちながら、他人の意見も其の価値を持って受け入れることができる 聞き手がどのような情報を求めているかを理解して伝えることができる 立場の異なる相手の背景や事情を理解することができる
	状況把握力	自分と周囲の人々や物事との関係性を理解する力										周囲から期待されている自分の役割を把握して、行動することができる 自分ができること・他人ができることを的確に把握して行動することができる 周囲の人の考え・人間関係、状況等に配慮して、良い方向へ向かわずに行動することができる
	規律性	社会のルールや人との約束を守る力										相手に迷惑をかけないよう、最低限守らなければならないルールや約束・マナーを理解している 相手に迷惑をかけたと、適切な行動を取るることができる 規律や礼儀が特に求められる場面では、相手がいないように正しくふるまうことができる
ストレスコントロール力		ストレスの発生源に対応する力										ストレスの原因を見つけて、自力で、または他人の力を借りてでも取り除くことができる 他人に相談したり、別のことに取り組んだりする等により、ストレスを一時的に緩和することができる ストレスを感じることは一過性、または自然のことと考え、早く受け止める必要があるようにしている

経済産業省 社会人基礎力評価基準表を一部改編して使用

この評価基準は、学生本人の自己評価、他人を評価する他己評価、外部評価と担当教員の評価にも採用している。本稿では「発揮できた事例」は、既成の表記をそのまま使用しているが、この事例については、実際に発生した、体験した事例を基に、学期の初頭と最終に評価ミーティングを設け、事例と基準の標準化を図っている。

以下のシートは、この基準に照らして実際に評価をする時のフォーマットである。自己評価は、活動時期に合わせて事後に実施、他己評価は半期に一度実施している。ただし、外部評価については、常に評価対象である学生と行動を共にしている訳ではなく、接点を持つ学生も限定してい

評価シート① 事前・実施直後・事後										...学生本人記入欄		...教員記入欄		...外部評価者記入欄	
氏名	学籍番号	記入日	平成	年	月	日	科目	専門ゼミ	エアライン	担当教員					
所属		国際コミュニケーション学科													
活動内容		(通称状況を基に書き添えて記入。できれば、詳細に記入することが望ましい。)													
社会人基礎力の分類	能力要素	自己の レベル評価	評価の根拠 (具体的行動事実) (いつ、どんな状況(場面)で、どのように努力または工夫することにより得意(自信)しようになったか、 または努力や工夫が必要と観じたか)	教員の レベル評価	評価の根拠 (具体的行動事実)	外部評価者の レベル評価	評価の根拠 (具体的行動事実)	教員と 外部評価者の 総合評価	今後の行動目標						
動に臨み出す力 (アクション)	主体性														
	働きかけ力														
	実行力														
考え抜く力 (シンキング)	課題発見力														
	計画力														
	創造力														
チームで働く力 (チームワーク)	発信力														
	傾聴力														
	柔軟性														
	状況把握力														
	規律性														
	ストレス コントロール力														
その他習得を目指す知識・ スキル等	実際に活用した(学んだ)知識・スキル等		気づいたこと				今後の行動計画								
現在の活動の達成度から見た今後の行動目標															
教員・講師への連絡・相談															

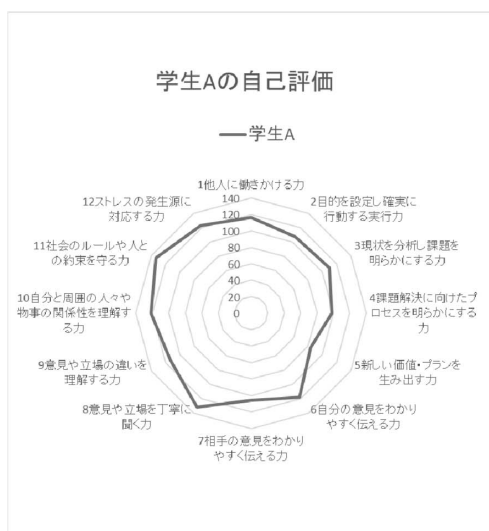
経済産業省 社会人基礎力レベル評価基準表を一部改編して使用

るため、全員個別に行える環境ではない。そのため、主に外部協力者である行政・企業の担当者が接点を持った個人と、その学生も含む「組織」への評価として用いている。担当教員においては、全ての評価を総合的に勘案し、前述の個人内容評価を加味することで、社会人基礎力のみならず社会に適應する人間力的なものに対しての評価もしている。しかし、これについては、明確な基準を提示するには至っていない。社会に出て必要とされる力は常に測れるものとそうでないものがあり、後者が人間関係や信頼関係に少なからず影響を及ぼすことも経験値として持っているが、根拠のある数値化が求められることは必須であろう。

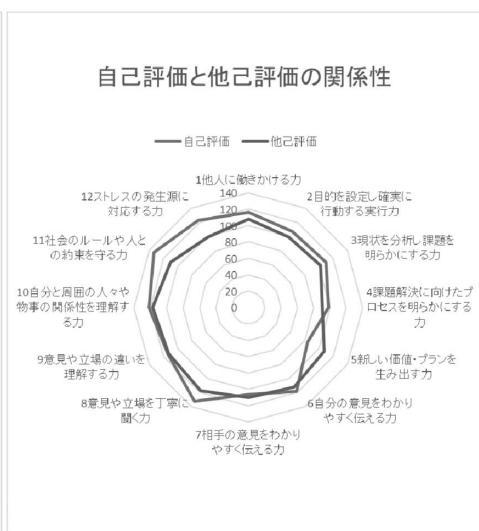
5.4 評価結果の活用

学生が実施した自己評価(グラフA)は、本人の振り返りに活用する。自己評価は月に一度のペースで実施するため、その中で凹凸や成長が見られることにより、積算した結果では精度には欠ける。つまり、活動当初はまだ何も具体的に測るものがない段階で自分の社会人基礎力を評価せざるをえないため、過信も多くみられ、またどちらとも言えない中間値を出す傾向もある。しかし、活動を進める中で評価基準やルーリブックも定着していき、次第に根拠のある結果が出てくるようになる。

グラフA



グラフB



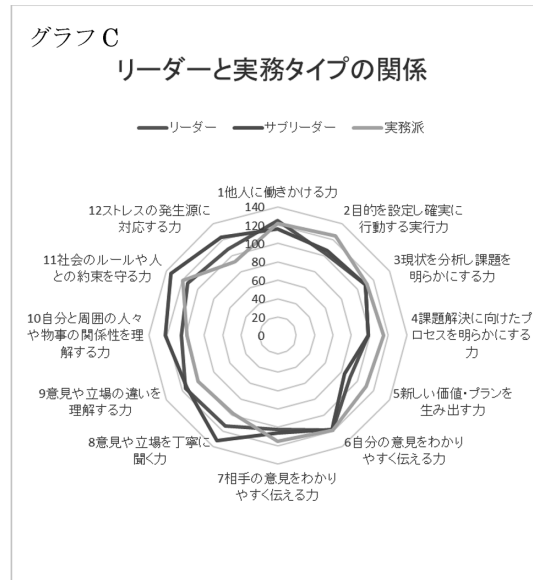
評価者 履修者18名 評価基準 基準に則り0～10点で評価
経済産業省 社会人基礎力評価シートを一部改編して使用

評価点には具体的事例を加筆するようにしおり、ミーティングでその事例も共有を図ることで、メンバーの評価に対する個人差は緩和されていく。半期ごとにその結果に他メンバーによる評価（他己評価）を重ねて、本人へ提示し、教員からフィードバックを図っている（グラフB）。これは、学生が自分の社会人基礎力について自覚していることと、メンバーが評価していることとの共通点と相違点を見つけるヒントになっている。自己満足や反対に自分の気づかない力の発揮が数値で明らかになるため学生にとってインパクトが大きい。他人への評価については、直接本人に伝えられない内容も含まれているため、被評価者には誰がどのような評価をしたかという個別の結果は開示しないが、肯定的、否定的問わず、全てのデータは本人に開示し、ローデータに基づく教員の分析コメントと共に各自、自己評価とのギャップについて考察するために活用している。半期ごとの成績評価も、この結果が構成要素にもなっているため、ここでのフィードバックは学生に非常に重要なものであると同時に、教員にとっても説得力ある分析力が必要となる。

グラフCは学生が自らを評価した結果、個人に対する評価結果と他のメンバーとの比較を通じてチームにおける役割を分析するために活用したグラフである。このグラフでは、リーダーとしての役割において高く評価される＝求められる力と、実務能力に長ける学生が、メンバーに評価されている力の強弱が見える。このチームの場合、リーダー達と実務（企画立案やPCも駆使し

たデータ収集等)に長けている学生がお互いを補い合っていることがわかる。一連の結果は、個人の成績算出の一部として活用はされるが、同時に学生がこの授業で行っている組織人としてチームワーク構築をどう再設計していくかというプロセスにも大いに活用している。

グラフ C



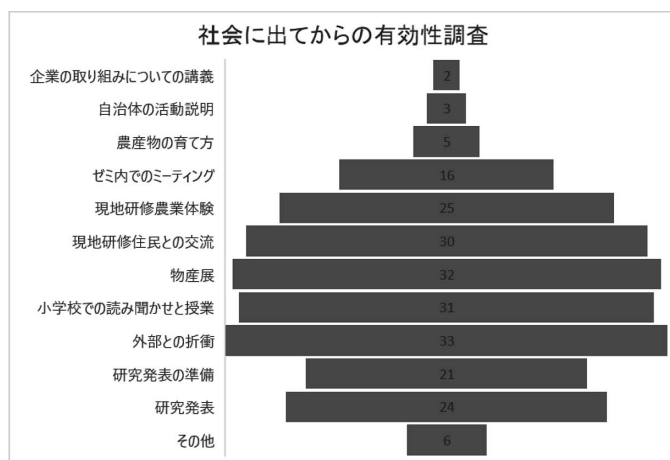
6. ラーニングピラミッド型授業の達成点

6.1 検証

前項の具体的授業を通じて、本スタイルの授業がラーニングピラミッドが示すところの結果を一部でも証明しているかを検証する目的で以下の調査を行った。

専門ゼミ履修者2010～2015年全115名中、調査に協力可能な50名に対して、この授業を通じて現在までに最も影響があった項目は何か（3つまで選択）を調査した。その結果が以下のグラフである。（調査期間2017年1月～2017年7月）

この結果を見ると、明らかに受動的領域より能動的領域で実施したことのほうが社会に出て記憶にも残り、他に比べると影響も大きいことがわかる。僅差ではあるが、企業や行政、地域の住民とのやり取りによって学んだことが、記憶にも鮮明に残っていると言える。今回の調査対象は現在も企業で働いている者を対象にしたため、実際に会社内で重なる経験があったと推察する。



ただし、ラーニングピラミッドの研究結果は、授業で学んだ内容を半年後にどれだけ記憶しているかを授業の形態で比較したものであるため、今回の授業例ではこの検証としては不十分である。何故なら今回の授業の目的が「社会人基礎力を醸成すること」に主眼が置かれており、授業で学ぶものは「知識」ではなく「経験」であり、それそのものが「学習」であるためである。しかし、一方で、「知識」の定着を図るべき時期、短期大学においては1年次がそれに当たるが、この時期に教養や専門科目にラーニングピラミッドを見据えたカリキュラムを導入することの有効性は認められる。昨今四年制大学においては従来の3，4年時の専門ゼミや演習科目を1，2年生から導入しようとする動きも見られるが、短期大学において、教養・専門科目の基礎知識の習熟の段階での能動的スタイルの安易な導入は、効果的な知識の定着どころか、教員はその知識すら十分に示せずに、学生は就職活動に入るという懸念があるため、せいぜい、学生同士の意見交換や発表に留まってしまう。本質的な課題や議論はないまま、パフォーマンス先行に陥ることに短期大学でのアクティブラーニングの課題とヒントがある。

6.2 考察

本稿では、社会人基礎力の醸成を目的としたアクティブラーニング型授業を取り上げ、短期大学という物理的・時間的制約が厳しい環境における実例を示してきた。本質的な議論もないままに、イベントやショップ運営などパフォーマンスで学生は満足し達成感を持つ。そしてそれが卒業後数年を経ても最も記憶に残り充実した時間だと振り返る。S短期大学の学生の就職先を見ると、専門の資格を活かした分野の他には、主として販売・サービス業やアシスタント的な業務の

分野が圧倒的に多い。女子短期大学においても社会で活かせる資質・能力の醸成が前提にあることは言うまでもない。しかし、溝上（溝上、2016）¹⁶が論じている通り、フィンク（Fink, 2003）が挙げるとような、「人間の次元」や「関心を向ける」「学び方を学ぶ」といった、資質・能力以外のものもある。大学での学びが活用できてこそその「学習の定着」であるならば、アクティブラーニング型授業の最終形がイベントや物販のパフォーマンスや地域との関わり方であっても強ち間違った方向ではない。問題はこのパフォーマンス等が学ぶべき実態の全体ではなく、ごく一部であることで、その全体を学ばせようとする学生が急に負担感を訴えたり、履修を放棄し学びを辞めてしまうところにある。例えば、企業や自治体と商品開発を仕掛けるとする。成果物に対する執着は強く、ここには興味もモチベーションもあり、時間を惜しまずに取り組む。しかし、この商品の販路の開拓や利益について論点を深化させると急に意欲を失う学生が少なからず存在する。そこに学生同士の価値観のずれも生じ、「人間関係」という言葉だけで授業を放棄してしまう。マーケットや商品・消費者動向等など所謂「認知」が浅く、世情に疎く興味の無い学生が商品開発やSHOP運営が出来るほど社会は甘くない。だからこそ、バーチャルであっても辛酸を含め体験できるアクティブラーニング型授業でのワークショップを通じて、受動的な学びも能動的、且つ継続的な学習を重ねることが重要なのである。高大連携と共にそれが社会・仕事へ連携されることが職業直結型の短期大学には必須である。教員の不十分な講義設計が要因となって授業が一部のリーダー格の学生のための活動になってしまっただけでは教育の体を為さない。日本の中等教育で盛んに研究されているウィギンス¹⁷たちの「逆向き設計」論はまさに現在、高等教育期間でも問われているものと同一である。何を身に付けさせたいかという教育の成果から逆向きに授業を設計し、また、指導が行われた後で考えられがちな評価方法を先に構想する。教育の本質的な考えが根幹にある。物語的主体学修を目的とした正解の無い議論や可能性の追求へ興味と醍醐味を感じさせる誘導は決して簡単ではないが、アクティブラーニングを進める上で教員の技量は非常に重要である。教員個人の研鑽と同時に、様々な専門性や経験を持つ教職員が一体となり、アクティブラーニング型授業の「テーマ」ではなく、この授業における教員の「教育スキル」の醸成をFSD¹⁸などを通じて議論する必要がある。教育の質的転換は、一部の分野やカリキュラムではなく、全学で取り組むべき課題である。今後の教育研究では、この教員のスキルについて更に言及していきたい。

注

1 エドガー・デール（オハイオ州立大学教育学教授）が、その著書である「Audio-Visual method

in teaching【学習指導における聴視覚的方法】(1946)」で提唱した学習経験の分類図で「経験の円錐：Dale's Cone of Experience」と呼ばれている。

- 2 森川佳世「短期大学におけるアクティブラーニング教育の実例と効果Part 1」『埼玉女子短期大学紀要30号』, 2015.
- 3 川口学園・埼玉女子短期大学(埼玉県日高市女影1616)事例に取り上げたエアライン・ホスピタリティコースは国際コミュニケーション学科の中にある航空ビジネスを主として学ぶ専門コース。加えてホスピタリティ産業として航空会社のホスピタリティを学ぶ。
- 4 埼玉女子短期大学 国際コミュニケーション学科 エアライン・ホスピタリティコース2年次開講科目。2010年度「特別演習」はこの専門ゼミの前身として、アクティブラーニングを採用。2013年度から現在のカリキュラム名となった。
- 5 株式会社ANA総合研究所(東京都港区、代表取締役社長:岡田 晃)ANA(全日本空輸株式会社)のシンクタンク
- 6 社会人基礎力とは、経済産業省によって「職場や地域社会の中で多様な人々とともに仕事を行っていく上で必要な基礎的な能力」と定義された「前に踏み出す力」、「考え抜く力」、「チームで働く力」の3つの能力を指す。さらに「前に踏み出す力」は[主体性][働きかけ力][実行力]、「考え抜く力」は[課題発見力][計画力][創造力]、「チームで働く力」は[発信力][傾聴力][柔軟性][状況把握力][規律性][ストレスコントロール力]に分解される。
- 7 「社会人基礎力を育成する授業30選」経済産業省では、大学教育における「社会人基礎力」育成を推進する観点から、効果的な育成を実践する大学のグッドプラクティスを表彰し、広く情報発信を行うことを目的として採択。埼玉女子短期大学は2004年に受賞。
- 8 愛媛県宇和島市
- 9 富山県富山市
- 10 ANA東北フラワージェット 社内の社員提案制度「バーチャルハリウッド」によって発案されたラッピングジェット機。東北地方の17種類の花が機体を彩り、東北の感謝と笑顔を全国に伝えるという目的がある。埼玉女子短期大学 エアライン・ホスピタリティコースのアクティブラーニング型授業履修者が発案者。
- 11 福島空港(株)ANAエアポートサービス福島 福島県石川郡玉川村大字北須釜はばき田21
- 12 福島県東白川郡塙町 同耶麻郡西会津町
- 13 梶田叡一『〈自己〉を育てる－真の主体性の確立－』金子書房(1996)の中で定義されている。3段階の主体的学習
- 14 文部科学省が学生の授業、授業関連の学修、卒論にかけている時間(学修時間)を毎年調査。欧米諸国に比べて日本の学生の学修時間は一般的に短いと言われている。

- 15 経済産業相ホームページに公開されている社会人基礎力ページに掲載されている評価基準や評価シートのリファレンスブック <http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/h19reference.htm>
- 16 溝上慎一 アクティブラーニング論の背景 v3(2014) フィンク, L. デー (フィンク, L. デー) Fink, L. Dee 1978年、シカゴ大学 (地理学) Ph. D. 教育から学習へのパラダイム転換の歴史、アクティブ・ラーニングとブレンディド・ラーニング等ファカルティ・ディベロッパーとして実績を持つ。
- 17 グラント・ウィギンズ：米国ニュージャージー州ホプウェルにある団体「真正の教育」の代表。教育学博士号 (Ed. D.) をハーバード大学で、文学士号 (B. A.) をメリーランド州アナポリスのセント・ジョーンズ大学で取得。何を身に付けさせたいかという教育の成果から 逆向きに授業を設計し、また、指導が行われた後で考えられがちな評価方法を先に構想することを論じた。(2012)
- 18 ファカルティ・ディベロプメント (Faculty Development、FD) とスタッフ・ディベロプメント (Staff Development、SD) の合体。大学教員職員の教育能力を高めるための実践的方法のこと。中央教育審議会「我が国の高等教育の将来像」答申」(平成17年1月)

引用文献

- 1 溝上慎一『大学教育におけるアクティブラーニングとは (3) 質的転換答申のアクティブラーニングとの相違点』2016. [http://smizok.net/education/subpages/a00002\(daigaku\).html](http://smizok.net/education/subpages/a00002(daigaku).html)
- 2 溝上慎一『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, 2014.
- 3 梶田叡一『〈自己〉を育てる－真の主体性の確立－』金子書房, 1996.
- 4 中央教育審議会『新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育大学入学者選抜の一体的改革について－すべての若者が夢や目標を芽吹かせ、未来に花開かせるために－ (答申)』, 2014年12月22日.

参考文献

- 1 文部科学省『平成29年度学校基本調査』2017.
- 2 内閣府男女共同参画局『平成25年度男女共同参画白書』, 2013.
- 3 経済産業省『「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～ (答申)」と用語集』2012.
- 4 文部科学省『「産業界ニーズに対応した教育改善・充実体制整備事業」中部圏の地域・産業界との連携を通じた教育改革力の強化 東海 A(教育力) チーム成果物アクティブラーニング失敗事例ハンドブック』2014.

- 5 河合塾『大学のアクティブラーニング調査報告書』2011, 2012, 2013.
- 6 森川佳世「短期大学におけるアクティブラーニング教育の実例と効果Part 1」『埼玉女子短期大学紀要32号』2015.
- 7 溝上慎一『アクティブラーニングからの総合的展開－学士課程教育（アクション・ラーニングについての方法的考察業・カリキュラム・質保証・FD）、キャリア教育、学生の学びと成長』河合塾（編）、2011.
- 8 松田浩平・加藤大鶴・永盛善博「短期大学生に於ける進学動機と職業志向性に関する一研究」『東北文科大学・東北文科大学短期大学部紀要 第2号』2004.
- 9 溝上慎一『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』2014.
- 10 Fink, L. D., *Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses.* San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2003.
- 11 中央教育審議会『学士課程教育の構築に向けて（答申）』2008.