

協同をベースにした体験学習型授業における学生の学習態度 の変化

—科目「プロジェクト・マネジメント」での実践報告—

The change of student performance and voluntary learning attitude in an experience-oriented class based on corporative learning: The practical report on " Project Management"

根上 明

Akira Negami

玉川大学工学部マネジメントサイエンス学科, 194-8610 東京都町田市玉川学園6-1-1
Department of Management Science, College of Engineering, Tamagawa University,
6-1-1 Tamagawagakuen Machida-shi Tokyo 194-8610

Abstract

This study verifies the hypothesis: an experiential learning approach based on corporative learning can assist the student's voluntary motivation. The following topics were examined by a questionnaire survey: the student's satisfaction in the class project management, the increase in positive recognition of the corporative learning effectivity, the decrease of being fond of working alone and the change of the time to learn and think during the preparation, the class and the review. The study could not prove the hypothesis, but as a result it could clarify a part of the efficacy of an experiential learning approach based on corporative learning.

Keywords: experiential learning, corporative learning, student performance

1.はじめに

大学教育の質的転換の推進の重要性が叫ばれ、学生の能動的学修習慣を身につける支援や教育方法の改善が取り組まれている。その対策の一つとして、学生が主体性を持って多様な人々と協力

して問題を発見し解を見いだしていく能動的学習¹⁾、いわゆるアクティブ・ラーニングがある。読売新聞(2014, 12, 6.)の記事によれば、この「アクティブ・ラーニング」の手法を初等・中等教育の教育現場にも普及させる必要があると判断し

た中央教育審議会が、次期学習指導要領の全面改定時にこれを導入する²⁾ 見込みとある。

近年、先行き不透明で不安定な、そして知識を基盤にした社会に対応していけるだけのジェネリックスキル、いわゆる社会人基礎力や学士力などをもった人材の育成が求められている。川口は、大学教育に対しては、イノベーションを推進できる人材育成の場としての期待が高く、21世紀は知的な労働者として質的に保証された大学教育修了者の社会貢献が大いに期待されていると述べている³⁾。

教育の質的な保証について振り返ると、戦後デュイの経験主義的考え方を中心にした新教育が進められたが、経験主義に基づく教育理論が、子ども自らが考え、行動することを重んじ過ぎるために、教師の指導性が適切に発揮されず、系統的知識習得力が弱まり、基礎学力の低下をもたらす原因になるという批判を受けた。その後は、いわゆる本質主義教育に重点を置く教育改革が進んだ背景がある⁴⁾。

また、杉江らは、大学の教育の課題について、教える側と教えられる側の視点で指摘している。前者の視点では、教師が「教え導く」指導パラダイムが根付き、少数の教師が指導文化や学生の学びの実態に隠れている課題について気づいているが、自らの経験を拠り所とした分かりやすい講義を試みる対応に留まっており、その転換は簡単ではないと指摘している。片や受身の学習を強いられてきた学生も、学びや成長への意欲を失ったわけではなく、学びの価値を正しく捉え、学ぶことの喜びを感じることができると指摘している。そして転換のためには、教える側に学生が自分の成長を実感し、次の目標を設定できる授業の仕掛けづくりが必要であると述べている⁵⁾。

2. 研究の背景

体験学習や協同学習を実践してきた筆者は、本学において2006年から「環境エデュケーター養

成プログラム」に関わり、2009年以降科目担当者として、学生の能動的な学習の支援のために体験し、協同しながら学習する授業の試行錯誤を続けている。このプログラムは、関連2科目(4単位)を集中講義(2012年度まで)で受講し、並行して学生環境保全委員会に所属し(無単位)、授業で得た知識を実践する構造が特徴になっている。2009~2012年までの授業成果を、サービスサイエンスの視点で捉え、授業の有効性を「満足度」、「学習意欲」、「協同」、「能力」の4観点について分析した。その結果、参画者全員に価値共創による満足度の向上が見られ、支援者に支えられて目標を達成するため、参画者の学習意欲が高まること、相互に支援する価値共創の効果と「サービス場」の重要性と一般的社会人の基礎的な力を身につけられることが示され、それらの力の養成には、ある程度のトレーニング期間が必要なことが分かり、本プログラムの教育効果の妥当性の一側面を明らかにすることができた⁶⁾。

また、武蔵野大学環境学部の「自然環境教育演習1」において、2010年より協同を組み込んだ体験学習による授業デザインを試み、学生の主体的な学習意欲を促進することを試行してきた。2014年までに、環境教育の知識を身につけ、実践力を養成するためには、実際に体験学習を経験することが有効であり⁷⁾、また、協同をベースにした体験学習型の授業を受けることによって、授業や学習に対する満足度が向上し、学生の協同効用認識を高め、個人志向傾向を低減させる効果が期待できる可能性が確認された。また、学習時間と課題について考えている時間(思考時間)に関する調査では、学習時間の増加は示されなかったが、思考時間では、ある程度有意な結果を得ることができた^{8,9)}。

これらの授業やプログラムは1) 選択科目 2) 長期休暇中の集中授業という共通性が挙げられる。つまり、受講する学生には強い受講動機が必要になることから、受講以前から既に「主体的学

習意欲が高い学生」が多かったことが推測された。2009年からの研究で、学生の主体的学習意欲促進に対して、筆者が試みた協同を組み込んだ体験学習による授業の有効性はある程度確認されたといつてよいだろう。しかし、週1回（全15回）の授業において試みた場合の有効性は明らかになっていない。

3.目的

本研究の目的は「協同学習をベースにした体験学習によって学生の主体的な学習態度を促すことができるのではないか」という仮説を検証することである。具体的には、「授業を受講することにより学生は満足を感じているのか（満足度評価）」、「協同効用認識（協同作業が効果的であるという肯定的な認識）が高まり、個人志向（一人で作業することを好む）傾向が低下しているのか（協同学習体験評価）」、「予習中・授業中・復習中における学習時間と思考時間の変化」について授業の事前・事後調査を行い調査検討する。

4.方法

(1)対象者 2014年度「プロジェクト・マネジメント」を履修した工学部マネジメントサイエンス学科2～4年生20名（2年男子4,3年男子12,女子1,4年男子3）からアンケートの回答を得ることができた。そのうち、満足度評価・協同学習体験評価では欠損値を含んだ1名を除いた19名分、学修時間と思考時間では欠損値を含んだ2名を除いた18名分の回答を用いる。

(2)授業の構成と学習目標

授業全15回の構成は1回をガイダンス（予習復習の方法解説、授業中のディスカッションの模擬など）、2～10回までを知識習得、11回～14回を知識応用（計画・実施）、15回は学習内容のふりかえりと定着（評価と改善）の4区分に分けて実施した。

学生は、4名のグループに分かれて受講した。できるだけ履修生全員が交流できる環境をつくるために1～10回までグループメンバーを入れ替えた。2～10回では協同学習の手法の中からLTD学習を選び¹⁰⁾、教師による重要事項の解説をアレンジして構成した。授業中のディスカッションでは、交互発言法、輪番発言法、代表がんばれ、特派員、ジクソー法¹¹⁾を使いグループの相互交流が活発に行われるように促した^{12,13,14)}。11回は企業でプロジェクトマネージャー（PM）を実践、育成教育にも関わっている現役PMをゲスト講師として呼び講演してもらい、12～14回は「地上1.5mから自然落下させた生卵を割れないように保護する機能を持った製品を、指定時間内に支給された資材を使って製作し、試作テストを実行する」という課題プロジェクトを、講義で学習した知識を利用し実際にプロジェクトをマネジメントした。

1～15回の各回で予習と復習の学習時間を確保させるために、予習では教科書で筆者の主張を要約したうえで身近な事例と関連させた「予習ノート」を、復習では各自で「問い」を立て、予習を基に授業中に学友と話し合った内容と教師の解説した重要事項を根拠に、「定着レポート」を記すことを義務付けた。授業前半は予習・復習レポートに学習内容が充分反映されるように適宜指導者が介入的指導を実施した。

本講義の学習目標は、

1. 講義で学ぶプロジェクト・マネジメントの基礎知識をテーマ（内容）ごとに予習できるようになる。
2. 予習を用いて学び合い、知見を深めることができるようになる。
3. 予習と授業で身につけた知見を発展させ、論理的に説明できるようになる。
4. 授業で身につけたプロジェクト・マネジメントの基礎知識を使い、課題プロジェクトをマネジメントするを通し、基礎知識の理解を深め、

実践力を培う。具体的には課題プロジェクトの目標を達成するためにチームを結成し、課題実行資料を作成しプレゼンテーション、課題を実行し、実行をふりかえり、知識と実践について自己評価できるようになる。

とした。

(3) 調査手続き

授業は2014年4月11日～7月11日までの全15回。グループ数は5組(4人/組)であった。

(1)満足度評価, (2)協同学習体験, (3)学習・思考時間の評価にはアンケートを用いた。授業方法(形態)評価は山地ら¹⁵⁾, (2)協同学習体験の評価には長濱, 安永ら^{16, 17)}による協同作業尺度の協同効用因子と個人志向因子, 互惠懸念因子を利用した。アンケートは, 事前調査を第1回授業開始前に実施, 事後調査を15回授業終了時に実施, いずれもその場で回収した。

また, 15回授業終了時に自由記述にて授業の感想を尋ねその場で回収した。

5.結果

まず, 本講義を評価するための3つの観点, (1)満足度評価(授業全般, 学習目標達成, 授業方法(形態)) (2)協同学習体験の評価, (3)学習時間と思考時間についての分析結果を報告する。

(1) 学生の満足度についての評価

講義を受け学生が満足を感じたのか分析を行った。調査項目は全12項目(内4項目は事前・事後調査, 合計16項目: 授業全般(4項目)、学習目標達成(2項目)、授業方法(形態)(6項目))について検討した。評定は各項目について, 「いいえ」を1点, 「どちらかといえばいいえ」を2点, 「どちらともいえない」を3点, 「どちらかといえばはい」を4点, 「はい」を5点として得点化した。項目ごとの平均値, 標準偏差は表1に示すとおりである。

表2, 図1には, 授業の前後で, 講義の満足度に関する得点が異なるのか否かについて, t検定による検討を行った結果も併せて記載した。授業に対する満足度調査の観点として, 教師から提示した学習目標1・2の到達度について, グループ

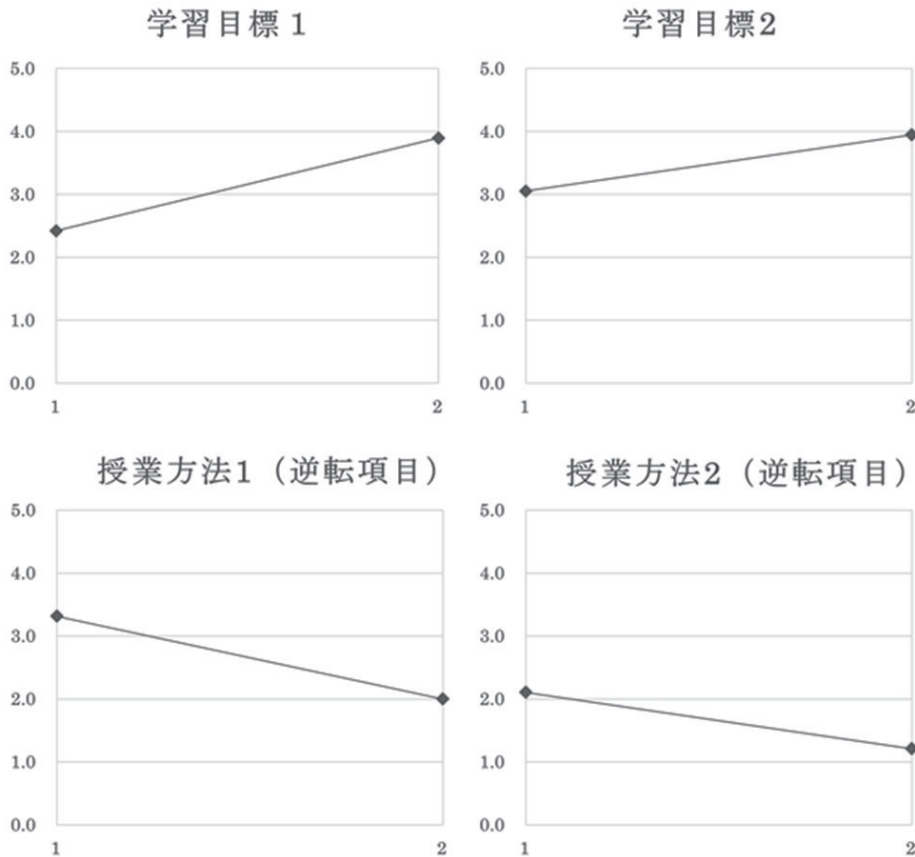
表1. 授業: プロジェクト・マネジメントの学習目標と満足度の記述統計量

	平均値	標準偏差
1. 講義の目標設定と内容は適切であった	4.63	0.48
2. PMの知識・技能を身につけるうえで役立った	4.58	0.59
3. 知的関心・教養を高める上で役立った	4.63	0.58
4. 内容の難易度・進度は自分にとって適切であった	4.16	0.67
5. PMについて説明することが出来る(事前調査)	2.42	0.94
6. PMについて説明することが出来る(事後調査)	3.89	0.64
7. PMの考え方を応用して、プロジェクトに関わることができる(事前調査)	3.05	1.23
8. PMの考え方を応用して、プロジェクトに関わることができる(事後調査)	3.95	0.94
9. 今回のような授業方法は学生にとってハードである	2.63	1.04
10. 今回のような授業方法は、学習には効果的である	4.37	0.98
11. 1回～15回まで講義の全部を教員から授業を受ける方がよい(事前調査R)	3.32	1.13
12. 1回～15回まで講義の全部を教員から授業を受ける方がよい(事後調査R)	2	1.08
13. 授業中はグループにならず、一人で学習する方がよい(事前調査R)	2.11	0.64
14. 授業中はグループにならず、一人で学習する方がよい(事後調査R)	1.21	0.52
15. 今回のような授業方法に満足している	4.89	0.31
16. 今回のような授業があれば、また受講したい	4.84	0.36

表2. 授業：プロジェクト・マネジメントの学習目標達成度（授業前後の比較）

	事前調査		事後調査		t 値
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	
PMについて説明することが出来る	2.42	0.93	3.89	0.64	5.27**
PMの考え方を応用して、プロジェクトに関わることができる	3.05	1.23	3.94	0.94	2.93**
1回～15回まで講義の全部を教員から授業を受ける方がよい (R)	3.31	1.12	1.62	0.69	4.58**
授業中はグループにならず、一人で学習する方がよい (R)	2.1	0.64	1.33	0.47	4.81**

** p<.01 自由度はいずれも18



横軸 1: 事前調査・2: 事後調査
図1 授業：プロジェクト・マネジメントの学習目標達成度（授業前後の比較）

活動を主にした協同をベースにした体験学習を実施したので、授業方法 1・2 についての自己評価について授業開始前後で調査した。

表 2, 図 1 の授業事前調査平均得点 (標準偏差) → 授業事後調査平均得点 (標準偏差) は、「プロジェクト・マネジメントについて説明することが出来る」が 2.42 (0.93) → 3.89 (0.64) , 「プロジェクト・マネジメントの考え方を応用して、プロジェクトに関わることができる」が 3.05 (1.23) → 3.94 (0.94) , 「1 回～15 回まで講義

の全部を教員から授業を受ける方がよかった (逆転項目) 」が 3.31 (1.12) → 1.62 (0.69) , 「授業中はグループにならず、一人で学習する方がよかった (逆転項目) 」が 2.10 (0.64) → 1.33 (0.47) と全項目について授業事前調査群と事後調査群で有意な差が認められ、いずれも授業事後調査群のほうが高い値であった。このことから、教師が目標にした学生の学習目標の到達度と、グループ活動を主にした協同をベースにした体験学習法に対する満足度については、この授業を構成する

要素の何かが影響を与えている可能性があると考えられる。

(2) 協同学習体験についての評価

講義を受けた学生の協同効用認識（協同作業が効果的であるという肯定的な認識）が高まり、個人志向（一人で作業することを好む）傾向が低下しているのかを協同効用因子(9項目)、個人志向因子(6項目)、また、協同作業から得られる恩恵は人によって異なることを示す互惠懸念因子について(3項目)について検討した。評定は各項目について、「そう思わない」を1点、「あまりそ

う思わない」を2点、「どちらともいえない」を3点、「多少そう思う」を4点、「そう思う」を5点として得点化した。因子ごとの平均値、標準偏差は表3に示すとおりである。

表3には、授業の前後で、協同効用認識、個人志向、互惠懸念に関する得点が異なるのか否かについて、t検定による検討を行った結果も併せて記載した。表4には、個別の項目ごとの平均値、標準偏差、t値を示した。

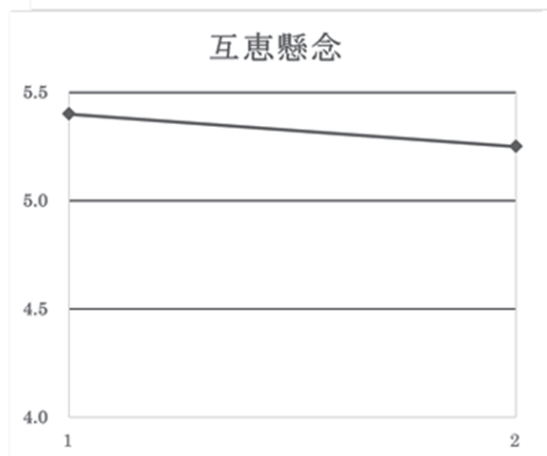
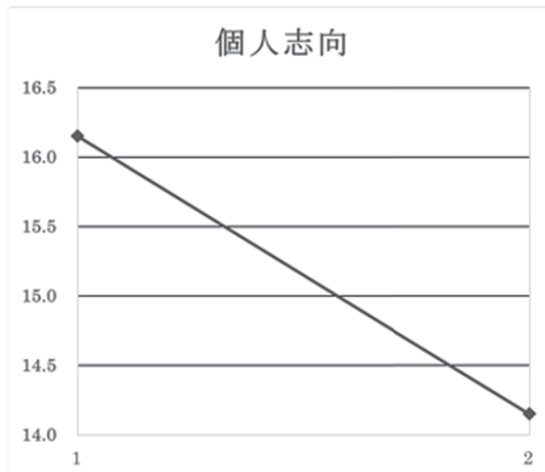
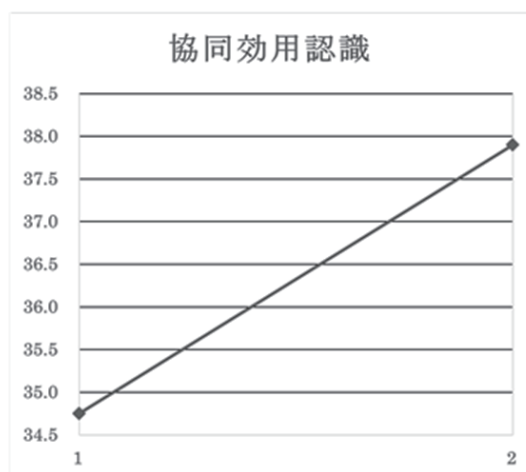
表3、図2にみられるように、授業事前調査平均得点(標準偏差)→授業事後調査平均得点(標準偏差)は、協同効用因子が34.75(8.65)→37.9

	事前調査		事後調査		t 値
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	
協同効用認識	34.75(3.86)	8.65 (0.96)	37.9(4.21)	9.31 (1.03)	2.84*
個人志向	16.10(2.69)	4.43 (0.73)	14.1(2.35)	5.14 (0.85)	2.79*
互惠懸念	5.40(1.80)	1.82 (0.61)	5.25(1.75)	2.66 (0.88)	0.25*

* p<.05 自由度はいずれも18

	事前調査		事後調査		t 値
	① 協同効用	②個人志向	③互惠懸念	④	
2. グループのために自分の力(才能や技能)を使うのは楽しい	3.95	0.51	4.16	0.93	0.93
3. 一人でやるよりも協同した方が良い成果を得られる	4.21	0.77	4.37	0.93	0.61
6. 協同はチームメイトへの信頼が基本だ	3.95	0.6	4.58	0.59	3.61*
7. みんなで色々な意見を出し合うことは有益である	4.68	0.46	4.84	0.36	1.14
① 8. 能力が高くない人たちでも団結すればよい成果を出せる	4.16	0.67	4.53	0.68	2.11*
10. グループ活動ならば、他の人の意見を聞くことができるので自分の知識も増える	4.21	0.61	4.79	0.41	4.15*
15. 個性は多様な人間関係の中で磨かれていく	3.89	0.64	4.16	0.67	1.15
16. 協同することで、優秀な人はより優秀な成績を得ることができる	3.37	0.93	3.95	1	1.63
17. たくさんの仕事でも、みんなと一緒にやればできる気がする	4.16	0.67	4.53	0.6	1.93
1. みんなで一緒に作業すると、自分の思うようにできない	2.74	0.91	2.16	0.81	2.35*
4. グループでやると必ず手抜きをする人がいる	3.26	0.64	2.89	1.02	1.79
5. 周りに気遣いしながらやるより独りでやる方が、やり甲斐がある	2.26	0.55	2.32	1.13	0.18
9. みんなで話し合っていると時間がかかる	3.63	1.13	3	1.3	1.88
11. 人に指図されて仕事はしたくない	2.79	1.06	2.47	1.04	1.55
13. 失敗した時に連帯責任を問われるぐらいなら、一人でやる方が良い	2.32	0.86	2.05	1.1	1.04
12. 協同は仕事のできない人たちのためにある	2.16	0.99	2.05	1.05	0.31
③ 14. 優秀な人たちがわざわざ協同する必要はない	1.74	0.55	1.74	1.02	0
18. 弱い者は群れて助け合うが、強い者にはその必要はない	1.79	0.52	1.74	1.07	0.22

* p<.05 ** p<.01 自由度はいずれも18



横軸 1: 事前調査・2: 事後調査

図 2 授業：プロジェクト・マネジメントの協同作業尺度（授業前後の比較）

(9.31) , 個人思考因子が 16.10 (4.43) →14.1 (5.14) , 互恵懸念因子が 5.40 (1.82) →5.25 (2.66) であり、授業事前調査群と事後調査群で有意な差が認められ、いずれも授業事後調査群のほうが高い値であった。

個別の項目については、協同効用因子の内「6. 協同はチームメイトへの信頼が基本だ」が 3.95 (0.60) →4.58 (0.59) , 「8. 能力が高くない人たちでも団結すればよい成果を出せる」が 4.16 (0.67) →4.53 (0.68) , 「10. グループ活動ならば、他の人の意見を聞くことができるので自分の知識も増える」が 4.21 (0.61) →4.79 (0.41) が特に有意値を示した。これらのことから、協同するにはチームメイトとの信頼関係が重要であり、協同的なグループ活動によって、他者の意見

を聴く機会が増え、その結果自分の知識も増える認識が高まったと感じている学生が多いことが分かった。また、能力が高くない人たちでも団結すればよい成果を出せると感じた学生が多かった (表 4) 。

個人思考因子の内「1. みんなで一緒に作業すると、自分の思うようにできない」2.74 (0.91) →2.16 (0.81) が有意値を示した。それらの数値の変化からも個人志向傾向が軽減されていることが分かる。

互恵懸念因子では、上記 2 因子のような有意な変化はみられなかった。

プロジェクトで物事を進める場合、異なる意見や考えのメンバーが集い、チームで一つの目標に向かって、互いに信頼し尊重し合い共同で作業で

きるかどうか、そのプロジェクトの成功を左右する。今回協同作業が効果的であるという肯定的な認識が高まり、一人で作業することを好む傾向が軽減される結果が示された。このことは複数のステークホルダーが関わるプロジェクトをマネジメントするために必要な知識と実践的な知識のいくつかを、この授業体験から学生が修得したことを示唆しているのではないだろうか。

(3) 学習時間と思考時間の評価

この講義を受けた学生の学習時間の変化について分析を行った。全5項目「1. 講義1回当たりの予習時間を平均するとおよそどれくらいですか」、「2. 講義1回当たりの予習時間の内、課題について考えている時間は、およそどれくらいですか」、「3. 講義1回当たりの復習時間を平均するとおよそどれくらいですか」、「4. 講義1回当たりの復習時間の内、課題について考えている時間は、およそどれくらいですか」、「5. 講義1回当たりの授業中に、講義内容について考えてい

る時間は、およそどれくらいですか」について検討した。評価は各項目については、回答は分単位で設定した項目ごとの平均値、標準偏差、t値は表5に示すとおりである。

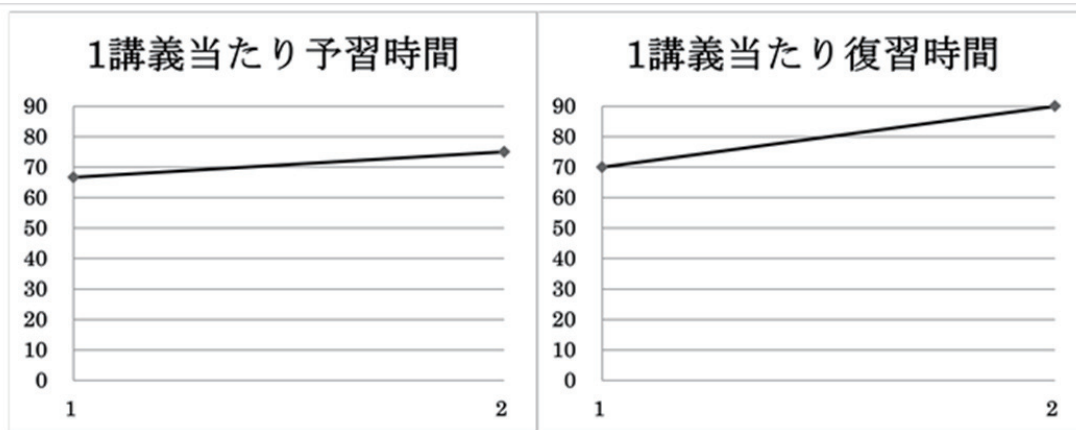
表5、図3・4にみられるように、授業事前調査平均得点(標準偏差)→授業事後調査平均得点(標準偏差)は、予習時間が66.67(27.49)→75.00(25.00)、思考時間(予習中)が45.00(23.39)→52.22(27.60)、思考時間(復習中)が52.22(45.89)→73.89(38.61)、思考時間(授業中)が40.82(20.56)→49.72(16.87)と授業事前調査群と事後調査群で有意な差が認められなかった。定着レポートを作成する復習時間が70.00(24.49)→90.00(30.00)のみ有意差を示していた。

学習と思考時間については、回答者の感覚にその根拠を頼り、回答を30分単位で尋ねたアンケートを作成したことで、データ収集方法に問題があった可能性があり信頼性には疑問が残った。

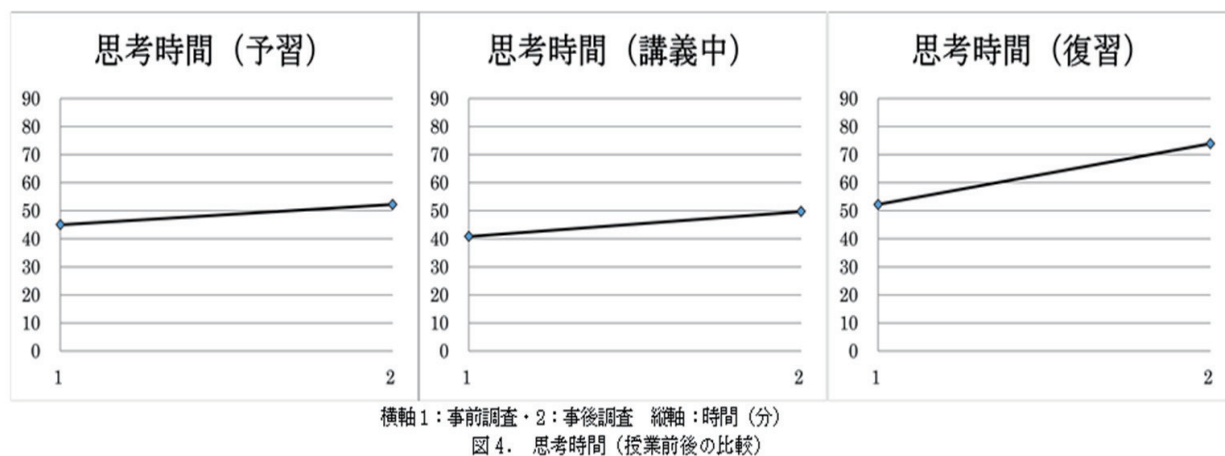
表5. 授業：プロジェクト・マネジメントの学修時間・思考時間の記述統計量

	事前調査		事後調査		t 値
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	
講義1回当たりの予習時間を平均するとおよそどれくらいですか	66.67	27.49	75	25	1.56
講義1回当たりの予習時間の内、課題について考えている時間は、およそどれくらいですか	45	23.39	52.22	27.6	0.82
講義1回当たりの復習時間を平均するとおよそどれくらいですか	70	24.49	90	30	3.36**
講義1回当たりの復習時間の内、課題について考えている時間は、およそどれくらいですか	52.22	45.89	73.89	38.61	1.73
講義1回当たりの授業中に、講義内容について考えている時間は、およそどれくらいですか	40.83	20.56	49.72	16.87	1.53

*p<.05 **p<.01 自由度はいずれも17



横軸 1：事前調査・2：事後調査 縦軸：時間(分)
図3. 1講義当たりの学習時間(授業前後の比較)



次に、第15回授業終了時に授業の感想を自由記述方式で尋ねた結果から、コメントを抜粋していくつか紹介する。

男子N：

「予習ノートを授業時に、チームでディスカッションを行う場というのは、とても勉強になったと感じた。自分だけの意見ではなく、チーム一人ひとりの考えている意見を聴くことができ、考えの視野を広げることができた。毎回異なる人たちとチームを組むことにより、考えに偏りがなく常に新鮮なアイデアを調達することができた。」

男子H：

「プロジェクト・マネジメントを現場に近い形で学ぶことができスキルアップにつながったと思う。知識ベースは新しい知識が多く、ディスカッションをしながらのインプットは頭に入ったというより身についたと思う。実践のプロジェクトでは計画段階からテスト本番まで、ビジネスの現場に近い形で学ぶことができた。知識ベースで学んだことを活かすだけでなく、現場での立ち回り、実際の打ち合わせを体験できたことが大きな成果だと思う。同じチームに年上の先輩がいたことで、上下関係があるチームでどのように関わっていけばよいかを経験できた。」

女子I：

「まず思うことは達成感。毎週の予習ノート、復習の定着レポートを欠かさず提出したこと。内容を考えて書くことはとても大変なことだった。ただ、継続は力なりの言葉のように毎週、ある程度の字数のレポートを書くことは書く力・アウトプットが以前よりできるようになったと思う。」

6.考察

本事例の調査の結果からは、「協同学習をベースにした体験学習によって学生の主体的な学習態度を促すことができるのではないか」という仮説の有効性を証明するには至らなかった。

なぜならば、学生が言う「単位を取得するに楽ではない面倒な」本授業の特徴と、授業開始時に21名が履修登録し、最終授業まで受け続けた学生が20名だったことを考えると、調査対象の学生たちが、始めから高い主体的な学習態度を備えていた可能性が高いと言わざるを得ないからである。しかし、今回の事例から、授業に対する学生の満足度は評価できるものであり、協同作業が、それに関わった学生の協同意識を高める効果があることが分かった。また、予習・復習を義務付けたことにより、学習時間とくに復習の時間の考える時間に延びがみられた。

7.今後の課題と展望

そもそも「人は何故学習するのか」という問いに答えるならば、今日よりも明日のほうがより良い自分になりたいからだと答える。学ぶ方法は、一方向性が強いといわれる学び方と双方向性が強い学び方（アクティブ・ラーニングはこちらの分類になるのだろう）のどちらでもよく、両方法混在している方が理想なのではないだろうか。学ばせ方も、また、しかりである。

池田は「自ら考えて知ることだけが、「知る」ということの本当の意味だ。情報を受け取って持っているだけの状態を「知る」とは言わない。（省略）情報は知識ではない。ただの情報を自分の血肉の知識とするためには、人は自分で考えなければならない¹⁸⁾」と訴え、若者に情報と知識の違いと考えることの重要性を語った。

また、企業風土、体質改善を手掛けるプロセスデザイナーの柴田は、企業で働く人に、これから必要なことは、目先の課題解決をオペレーションすることよりも、知識の量ではなく、意味やその価値について考え抜く力が必要だと述べている¹⁹⁾。

あるエレクトロニクス商社の社長が次のようなことを語っていた。かつての経済成長著しき時代は、高品質製品を競争力のあるメーカーから仕入れ世界的競争力のあるユーザーに納めれば済んだ。極論を言うと営業に求められたのは受注と納品、メーカーとユーザー担当者の面談アレンジ力だった。そして、経済成長が止まって、これまでと同じ方法では決して業績は伸びず、必ずじり貧になると、漸く企業は気づきはじめた。今求められているのは考えることができる力であり、人材だ。

本事例では、協同をベースにした体験学習を組み込んだ授業により、学生の主体的な学習態度が促進されることは十分明らかにすることは出来なかった。しかし、今回の授業方法では、予復習の時間に思考する時間が増えることが発見でき

た。また、遠からず社会に出て働く学生たちが、学ぶ過程で「考えること」の重要性を、体験を通し認識できたことが分かった。このことから、予復習・授業時間における思考時間について調査を続け、今後も自発的な学習態度と考える力の育成を支援する授業のあり方について研究を続けていくことが、重要な課題の一つであるといえるだろう。

参考文献

- 1) 中央教育審議会: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、文部科学省、(2012)
- 2) 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、未来に花を開かせるために、文部科学省、(2014)
- 3) 川口昭彦:質保証の観点から学習支援の重要性,大学と学生,第91号pp.26-32,(2011)
- 4) 山口満,唐澤勇監修:実践に活かす教育課程論・教育方法論,学事出版,(2002)
- 5) 杉江修治,関田一彦,安永悟,三宅なほみ:大学授業を活性化する方法,玉川大学出版部,(2004)
- 6) 根上明:主体的学習意欲を促進する「教育サービス価値共創ラーニングピアモデル」の提案,玉川大学環境エデュケーター養成プログラムでのアクションリサーチ,北陸先端科学技術大学院大学学位論文,(2013)
- 7) 根上明,村松陸雄:学生参加・体験学習型授業の試み,2010年度自然環境教育演習1第1ステージの取り組みについて,武蔵野大学環境学部紀要,No.2,pp.113-131,(2011)
- 8) 根上明,村松陸雄:価値共創の場が涵養する学生の主体的な学習意欲について,体験学

- 習型授業「自然環境教育演習 1」のアプローチ, 武蔵野大学環境学部紀要, No, 3, pp. 77-85, (2014)
- 9) 根上明, 村松陸雄: 協同をベースにした体験学習型授業における学生の主体的な学習の変化について, 「自然環境教育演習 1」での実践報告, 武蔵野大学環境学部紀要, No, 4, (2015) (印刷中)
 - 10) 安永悟: 実践・LTD 話し合い学習法, ナカニシヤ出版, (2006)
 - 11) 杉江修治: 協同教育入門, 基本の理解と 51 の工夫, ナカニシヤ出版, (2011)
 - 12) D. W. ジョンソン, R. T. ジョンソン, E. J. ホルベック, 杉江修治ほか訳, 1998: 学習の輪- アメリカの協同学習入門, 二瓶社, (1984)
 - 13) D. W. ジョンソン, R. T. ジョンソン, K. A. スミス, 関田一彦訳, 2001: 学生参加方の大学授業, 玉川大学出版部, (1991)
 - 14) 安永悟: 活動性を高める授業づくり, 協同学習のすすめ, 医学書院, (2012)
 - 15) 山地弘起ほか: グループ内個人学習を軸としたアクティブラーニング事例, 学生からのフィードバックを中心に, 大学教育学会第 34 回大会発表要旨集録, pp. 62-63, (2012)
 - 16) 長濱文与, 安永悟, 関田一彦, 甲原定房: 協同認識尺度の開発(3), 日本教育心理学会総会発表論文集, (49) 482 (2007)
 - 17) 長濱文与, 安永悟, 関田一彦, 甲原定房: 協同作業認識尺度の開発, 教育心理学研究 57, pp24-37, (2009)
 - 18) 池田晶子: 14 歳からの哲学, 考えるための教科書, トランスビュー, (2003)
 - 19) 柴田昌治: 考え抜く社員を増やせ, 変化に追われるリーダーのための本, 日本経済新聞出版社, (2009)

2015年2月28日原稿受付

Received, February 28, 2015