

短期大学におけるアクティブラーニング型授業の学習成果に 及ぼす影響の分析

— 講義型授業の取り組み方に注目して —

小 山 理 子

I 問題意識と目的

1 問題意識

近年の高等教育では、学生に何を「教えるか」という観点から、学生が何を「学び成長するか」という観点への教授方法の質的転換が求められ、アクティブラーニングが注目されるようになった（河合塾, 2011, 2013）。アクティブラーニングにもいくつかの定義があるが、学生の学びの質の変化や学習を通しての成長に焦点を当てた定義が、「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。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, 2014b）である。認知プロセスとは、「知覚・記憶・言語・思考といった心的表象としての情報処理プロセス」のことであり、アクティブラーニングでは、このような情報処理プロセスが学生の頭の中で行われている必要がある（溝上, 2014b）。アクティブラーニングを導入するに際し、教授方法の転換を授業の活動の転換と捉えるのではなく、授業での学生の活動を変化させることに加えて、学生の学びの質の変化や学習を通しての成長に焦点を当てる必要があると言える。本稿では、アクティブラーニングを通じた「学生の学びと成長」についての検討を行うため、上述のアクティブラーニングの定義に従う。そして、アクティブラーニングの要素を取り入れた授業を「アクティブラーニング型授業」、教員による一方向的な講義形式の授業のみを「講義型授業」として使用する。

アクティブラーニングを導入した先行研究の授業実践をレビューすると、授業内での学生の活動に焦点を当てた研究が多く、学生の学びの成長に関して理論的な検討がなされていない（溝上, 2007；大橋, 2010）。

また、学習者にどのような気づきがあり、その気づきから何を学び、その後どのように変容していったのかについて、学びの成長に関する研究も少ない（住田ら, 2011）。また、アクティブラーニング型授業の先駆的な実践や先行研究での事例のほとんどが四年制大学・大学院であり、短期大学での事例は少なく、その学習効果についても実証的な研究が進んでいない。

学生の学習成果には、入学時の学生の状況や学生個々の資質や背景が大きく影響する（溝上, 2012a；山田, 2012）ため、アクティブラーニング型授業であっても、大学生と短大生では学習効果が異なる。そのため、短大生に限定して、アクティブラーニング型授業の学習効果を検討することは意義がある。そこで、本研究では、短期大学の学生（以下、短大生）を対象にし、「学生の学びと成長」に関する研究成果を援用しながら、アクティブラーニング型授業における学習成果に及ぼす影響について検討する。

2 アクティブラーニング型授業で育成される能力

アクティブラーニング型授業が必要とされる背景には、「教える」から「学ぶ」への教授方法の質的転換だけでなく、新たな時代に即した技能・態度（能力）を学生に身につけさせることへの関心の高まりもある（溝上, 2014a の；濱名, 2010）。新たな時代に即した技能・態度（能力）は、現代社会を生き抜くために必要な「新しい能力」や、大学教育を受ける学生に学問領域の区別なく身につけさせるべき汎用的な「ジェネリック・スキル」と言われており、「就業力」、「学士力」、「社会人基礎力」などの概念にも多く含まれている（松下, 2010, 2014）。

このような汎用的能力の特徴は、知識・技能だけでなく態度や志向性を含んでいること、認知的な能力から人格の深部におよぶ人間の全体的な能力を含んでい

ることであり（松下，2010）、コンピテンシーの概念を用いて説明がなされる。コンピテンシーとは、「ある職務または状況において、規準にてらして効果的あるいは卓越した業績を生み出す原因となっている個人の基底的特徴」（スペンサー & スペンサー，2001）と定義されている。基底的特徴は、「スキル」、「知識」、「自己概念」、「特性」、「動機」といった構成要素からなり、「冰山モデル」や「同心円モデル」によって構造化されている。冰山モデルにおいては、「自己概念」と「特性」、「動機」は底に位置する潜在的なコンピテンシーであり、「スキル」と「知識」は表面に位置する可視的なコンピテンシーであると区分されている。また、同心円モデルでは、「特性」と「動機」が中核に位置し最も開発が困難であり、「スキル」と「知識」は表層に位置し最も開発が容易であるとされている。このモデルにおいて、潜在化され、開発が困難なコンピテンシーを育成するための手法として期待されているのが、アクティブラーニング型授業であると考えられている。そこで、本研究では、アクティブラーニング型の学習成果として、汎用的能力といった新しい能力の獲得を中心に考えていくことにする。

3 アクティブラーニング型授業と講義型授業の関係

アクティブラーニング型授業は、汎用的能力の育成に効果的ではあるものの、一方で伝統的な講義型授業が必要ではない、ということ述べているのではない。短大生のみならず、一般的に、アクティブラーニングが知識習得以上の、活動や認知プロセスの外化を伴う学習を目指すものである以上、スキルや知識の育成も強化していかなければならず、アクティブラーニング型授業を導入した際にも、講義型授業が重要な役割を担うことが考えられる。そこで、以下では、アクティブラーニング型授業は学習の質的高度化を目指すものである、という視点から、石井（2005，2010）、溝上（2014b）の教授学習論、学生の学びの成長に関する先行研究を概観し、アクティブラーニング型授業と講義型授業の関係を検討する。

学習の質的高度化について検討するにあたり、初等中等教育の分野における、「ゆとり教育」から「確かな学力観」への転換が参考となる。知識軽視の態度主義である「ゆとり教育」から「確かな学力観」への転換において、基礎的な知識・技能の習得とその知識の

活用の関係が説明されている。2011年4月から小学校において全面実施されている「新学習指導要領」では、「確かな学力」を目指すことが掲げられているが、「基礎的な知識・技能の育成と、自ら学び考える力の育成とは、対立的あるいは二者択一的にとらえるべきものではなく、この両方を総合的に育成することが必要である」（中央教育審議会，2005）との認識が確認され、「習得と探究の間に、知識・技能と活用、活用型の思考や態度と探求型の思考や活動との関係を明確にし、子どもの発達などに応じて、これらを相乗的に育成する」（中央教育審議会，2006）という考え方が提起された（石井，2010）。この確かな学力観は、石井（2010）によると、新しい能力主義に親和的で主体的な学習主体の育成の延長線上にありながら、知識・技能を共通に身につけさせることにこだわらないとしていた「新しい学力観」の立場を転換するとともに、「思考力・判断力・表現力」に関して、「活用」というキーワードでその質的高度化の必要性を示唆している。この考え方は、新しい能力育成だけを重視する態度主義に偏りがちなアクティブラーニング型授業への警告とも受け止められる。学生の知識を深化させることを目指すのであれば、アクティブラーニング型授業において、講義型授業はアクティブラーニング型授業の土台や構成要素の一つとして位置づけなければならない。ここから、アクティブラーニング型授業と講義型授業の関係は、両者は対立的あるいは二者択一的に捉えるべきものではないことが理解される。

また、マルザーノの高次の学力を育成する授業とそれを導く学力モデルである「学習の次元」をレビューした先行研究では、知識を活用する力、習得している知識の量と質によって規定されることが示されている（石井，2005）。「学習の次元」は、マルザーノの指揮下、2年にわたる議論と実践での検証を経て、1992年に開発され、授業、カリキュラム、評価改善への活用方法を示すマニュアルなどとセットで、学校改造のための系統立ったプログラムとして提供されている（石井，2005）。「学習の次元」は、次の5つの次元（Figure1）から構成されている。

- ・次元1 「学習についての積極的な態度と知覚」
- ・次元2 「知識の獲得と統合」
- ・次元3 「知識の拡張と洗練」

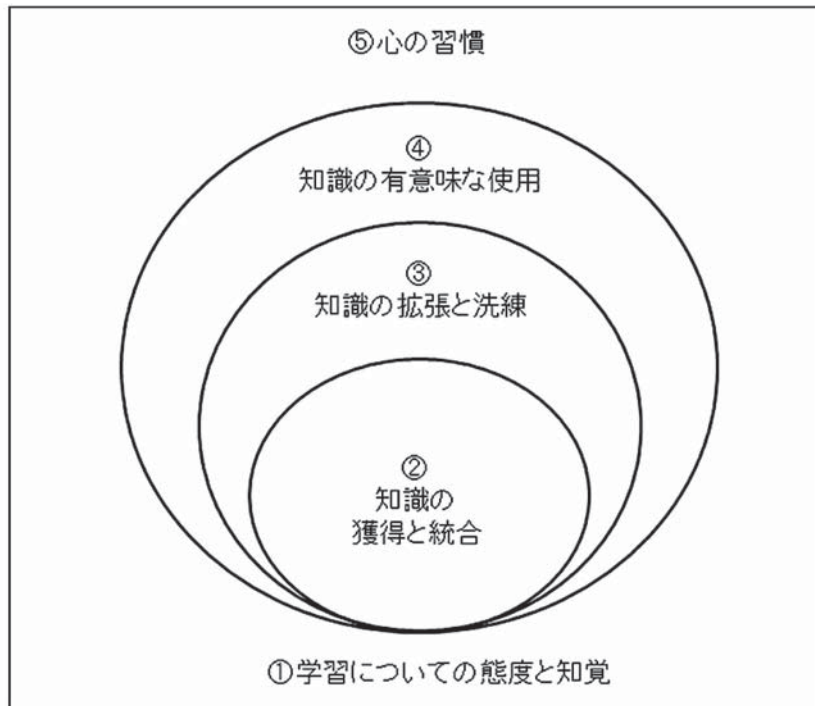


Figure 1 学習の次元 (出典：石井, 2005, P311)

- ・次元4 「知識の有意味な使用」
- ・次元5 「生産的な心の習慣」

これらの5つの次元は、別々に作用するのではなく、緊密に関係し合っている。ここで注目すべきは、次元2の「知識の獲得と統合」が、「知識の拡張と洗練」の次元3とともに、「知識の有意味な使用」の次元4に包摂されていることである。

この関係について、石井(2011)は、「知識を使用する力は習得している知識の量と質によって規定される関係が明確になる。たとえば、問題解決を中心に単元が展開する場合にも、それに必要な知識の指導が十分になされねばならない。つまり、知識使用を指導する際には子どもが持っている知識の基礎を常に考慮せねばならないというメッセージがそこには込められている」と指摘している。アクティブラーニング型授業に、PBL (Problem-Based Learning) などのような問題解決能力を育成することが狙いの授業が展開されていることが多い。この場合は特に、次元3や次元4の育成を目指すものとして授業が設計され、従来型の講義型授業が授業改善の対象とされがちではある。しかし、「学習の次元」の枠組みによりアクティブラーニング型授業の効果を高める方法を考えた場合、学生

の知識レベルによっては、従来型の講義型授業により必要となる知識を効果率的かつ効果的に伝授するという取り組みが必要となってくる。つまり、アクティブラーニング型授業での学びは、知識の習得に支えられなければならないことが理解される。もちろん、Figure1は「知識の使用を促す教授法は、知識の獲得、洗練に対しても効果があるということを示している」(石井, 2005) ため、アクティブラーニング型授業が、知識の獲得を促進する効果も持ち合せていることを補足しておく。

さらに、高等教育の分野では、フィンクが提示した「意義ある学習経験」の理論と、アクティブラーニングを検討した溝上(2014 b)の知見から、アクティブラーニング型授業での知識習得の重要性ならびに講義型授業の意義を明確にすることができる。「意義ある学習経験」は、学生の学習に関する高い関与と高いエネルギーを特徴とする学習論であり、次の6つの要素から成る。

- ・基礎的知識 (鍵となる概念、用語、関係などについての理解と記憶)
- ・応用 (学習内容を利用・適用する方法について知る)
- ・統合 (主題を他の主題と関連づけることができる)

- ・人間の次元（主題を学習することで、個人的・社会的示唆を得る）
- ・関心を向ける（主題に関して関心を持つ。そして、さらに学ぼうとする）
- ・学び方を学ぶ（授業が終わった後も、主題について学び続ける方法を知る）

この理論は、学習が「単なる知識の習得を超えて、広く技能・態度（能力）の開発、学習者としての人格的・人間的成長にまで及んでいる」（溝上, 2014 b）ことを示唆している。さらに、フィンクは、アクティブラーニングの必要性を、上述の意義ある学習の創出に見出し、アクティブラーニングを受動的学習との対比で位置づけて定義している。しかし、受動的学習としての「情報と考え」をアクティブラーニングの一要素として取り込む見方を提示している。具体的には、学生の学びと成長を支えるアクティブラーニング型授業のデザインにおいて、「情報と考え」を伝える伝統的な講義型授業のような受動的学習も排除されていない。また、「意義ある学習経験」の構成要素は、「学習の次元」の構成要素にも通じるところがあり、「関心を向ける」が次元1、「基礎的知識」と「統合」が次元2、「応用」が次元3、「人間の次元」が次元4、「学び方を学ぶ」が次元5として捉えることができ、「基礎的知識」の重要性が量りとれる。

これらのことから、学習者の学びの成長には基礎的知識の獲得が欠かせず、アクティブラーニング型授業は知識獲得を狙いとするような講義型授業を包摂する関係であり、学生の知識レベルによっては講義型授業が欠かせない、ということが言える。つまり、アクティブラーニング型授業における学びの成長を検討するにあたり、講義型授業での学習成果も同時に確認しなければならない。

5 学習意欲、授業への取り組み方と学習成果の関係

高等教育においては、学習と成長とは循環をなし、その循環を通じて成長が起こると考えられおり、金子(2013)は、学習と成長の関係を以下のように説明している。

- ①学生の生活や属性、また学習意欲、動機は、学習行動を規定する。

- ②大学教育との相互作用が生じさせるインパクトが学習成果を生じさせる。

- ③学習成果は単に専門的な知識だけでなく、汎用能力、自己認識といったいくつかの次元をもつ構造的なものであり、その次元がたがいを支え、影響を与える。

この学習成果の蓄積、統合のプロセスが再び学習意欲、動機を規定し、学習行動や生活行動を規定していくという、①～③の循環を通じて成長が起こる。

学習と成長の循環は、教育課程を通じての総合的な成長を説明するモデルであるが、個々の授業においてもこの循環が成立していることが前提であると考えられる。具体的には、先行する授業における成長が、次なる授業への学習意欲、動機を規定し、学習行動や生活行動を規定し、学習成果に影響を与える、という関係である。そのため、アクティブラーニング型授業における学習成果は、アクティブラーニング型授業を履修する以前に経験した講義型授業での学びの成長から検討する必要がある。

学習意欲は、学習履歴や学習環境などによって規定されること（金子, 2012, 2013）、学習意欲が一般的な学習行動を規定し学習効果に影響を及ぼすことは、先行研究で明らかにされている（堀野・市川, 1993；佐藤, 2003）。また、学習への積極的な意欲や知的好奇心が一般的な学習行動、授業行動を促進する可能性がある（畑野, 2013）ことや、学習に積極的に取り組んでいる学生は成長感が高い（岡田ら, 2012）ことから、学習意欲のなかでも、学習への積極的な意欲やさらに学ぼうとする学習への継続的な意欲が重要であることが分かる。

本研究でも、学習意欲を学習行動につながるような「学習に対する積極的かつ継続的な学習者の意識」と捉える。しかし、このような学習意欲が、これまで経験した講義型授業に規定されていること、そして、とりわけアクティブラーニング型授業において、授業への取り組み方と学習成果にどのようにつながっているのかは先行研究では明らかにされていない。そこで、本研究では、アクティブラーニング型授業の学習効果を、アクティブラーニング型授業に先行する講義型授業への取り組み方、学習意欲から検討する。

6 本研究の仮説モデル

本研究では、学習と成長の関連を検討した先行研究の知見を援用し、講義型授業への取り組み方は、アクティブラーニング型授業の学習成果にどのような影響を与えているかをパス解析によって検討する。

アクティブラーニング型授業の学習成果は、上述の通り、学習意欲、アクティブラーニング型授業への取り組み方を媒介変数としておかなければ、これまでの知見をふまえた結果を得られないことになる。パス解析の仮説モデルを Figure2 に示す。講義型授業への取り組みが、学習意欲とアクティブラーニング型授業への取り組み方を媒介し、アクティブラーニング型授業の学習成果に影響を及ぼすパスがある。

II 方法

1 調査対象者と調査対象授業

本研究での調査対象者は、京都光華女子大学短期大学部ライフデザイン学科の学生2年生98名（平均年齢19.3歳、S.D.=.54）であった。

1年次の前期後期に経験した講義型授業への取り組み方、学習意欲、2年前期に履修するアクティブラーニング型授業への取り組み方および学習効果を分析する。本調査での講義型授業は、従来型の講義のみに限定し、グループワークやディスカッションを取り入れた授業や、実習や演習形式の授業は対象外とする。また、アクティブラーニング型授業は、同学科2年前期の必修科目である「ライフデザイン特論」に限定する。ライフデザイン特論は、自由に選択できる一般の選択科目や、強制的に受講せざるを得ない必修科目とは異なる位置づけである。本授業を調査対象とした理由は次の通りである。

まず、選択科目のアクティブラーニング型授業を調査対象とした場合、意欲が高い学生のみが履修していることも想定され、偏りのある調査になる可能性がある。その意味から、必修科目であるライフデザイン特論のほうが選択科目よりも調査には適していると考えた。また、2年生対象ということから、本授業とこれまでの授業での学習態度や学習意欲の比較が可能なのである。さらに、主体的な学習行動や学習意欲が学習成果にどのような影響を与えているのかを、一般的な選択科目に比べて調査しやすいためである。本授業は、クラスによりテーマが異なり、学生は履修登録時に自分の希望のクラスを選択するという特徴を有する。自分が学びたいテーマの授業をしっかりと学習したいという学生もいれば、必修科目だから仕方なく履修する、どのテーマでもいいから単位さえ取ればよいという学生もいる。つまり、ライフデザイン特論は一般の授業よりも履修時の学習意欲が学生によって差が生じやすく、履修時の学習意欲が学習成果にどのような影響を与えているのかについて検討しやすいと考えた。

2 調査内容

本調査において使用する具体的な変数を以下に示す。

(1) 講義への取り組み方

溝上（2010）の授業への取り組み方を測定する尺度の記述を参考に記述を参考に、「良い成績をとろうと努力した」、「授業に遅刻しなかった」、「授業の宿題や課題は必ず取り組んだ」、「提出課題やテストは提出前に見直しをした」などの19項目を作成した。教示は、1回目は「1年生の時の講義型授業への取り組み方について尋ねています。次の項目を読んで、もっともあ

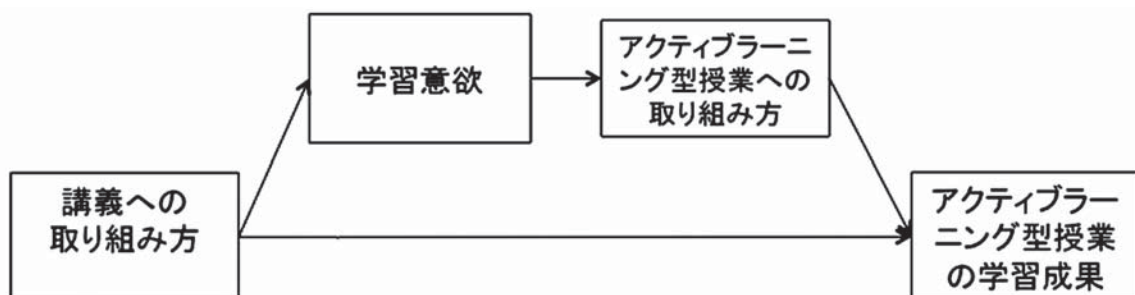


Figure 2 仮説モデル

てはまる番号に○をつけてください。講義形式の授業に限定しています。グループワークやディスカッション、実習などの授業は対象外です。」とした。「あてはまる(5点)～まったくあてはまらない(1点)」の5件法で評定を求めた。

(2) 学習意欲

浅野(2002)によって作成された、学習に対する積極性・継続意志を測定する尺度を用いた。「自分では、学習意欲は高い方だと思う」、「自分では、積極的に学習していると思う」、「勉強は好きである」といった学習への積極的関与の3項目と、「できるだけ長く勉強を続けたい」、「常に学びたい気持ちがある」といった学習への継続意志の2項目からなる。教示は、「あなたの大学の学業に対しての考え方について尋ねています。次の項目を読んで、もっともあてはまる番号に○をつけてください。」とした。「あてはまる(5点)～まったくあてはまらない(1点)」の5件法で評定を求めた。

(3) ライフデザイン特論への取り組み方

溝上(2012b)の「大学生のときの授業への参加のしかた」の記述を参考に、「レポートや課題はただ提出すればいいという気分で仕上げた」、「単位さえもらえればよいという気持ちで授業に出た」など、ライフデザイン特論における授業への取り組み方に対応する項目を著者が作成し、23項目とした。教示は、「ライフデザイン特論の授業への取り組み方について尋ねています。次の項目を読んで、もっともあてはまる番号に○をつけてください。ライフデザイン特論の授業に限定しています。1回の授業ではなく、授業全体を振り返って回答してください。」とした。「あてはまる(5点)～まったくあてはまらない(1点)」の5件法で評定を求めた。

(4) ライフデザイン特論の学習効果

山田・森(2010)の大学生の汎用的技能の測定尺度の下位尺度である、「批判的・問題解決力」、「社会的関係形成力」、「持続的学習・社会参画力」、「自己主張力」を用いた。「批判的・問題解決力」は、「自分で発見した問題や課題を解決する力」、「新たな問題に直面したときに、創造的に問題を解決する力」などの6項目、「社会的関係形成力」は、「他人との関係を作り、

維持する力」、「他人と協調・協働して行動すること」などの6項目、「持続的学習・社会参画力」は、「常に新しい知識・能力を身につけようとする態度」、「卒業後も自律・自律して学習すること」などの6項目、「自己主張力」は、「自分の意見を筋道立てて主張できる力」、「自分の意見を相手にわかりやすく伝える力」などの4項目であり、合計22項目からなる。教示は、「ライフデザイン特論の授業で身についたことを尋ねています。次の項目を読んで、もっともあてはまる番号に○をつけてください。」とした。「あてはまる(5点)～まったくあてはまらない(1点)」の5件法で評定を求めた。

3 調査時期および手続き

1回目の調査は2014年4月に実施し、2回目の調査は7月末に実施した。1回目の調査では(1)の調査項目のみ、2回目の調査では(2)～(5)の調査項目すべてを設けた。それぞれ2年生前期の必修科目「ライフデザイン特論」の授業において、クラス毎に担当の教員が授業中に質問紙を配布し実施した。フェイスシートで、学生番号、名前を質問し、「この調査の回答内容はすべて集団データとして扱い、個人の情報や回答内容が特定されたり、外部に漏れたりするは一切ありません。安心してお答え下さい。」と教示の上、実施した。2回とも参加していない学生がいるなどの理由で、分析対象の有効データは90名である。データ分析の実行には、IBM SPSS Statistics 22ならびにAMOS Version 22.0を使用した。

Ⅲ 結果

1 「講義への取り組み方」尺度について

「講義への取り組み方」尺度の候補19項目に対して因子分析(最尤法、プロマックス回転)を行った。その結果、固有値が、4.66、0.92、0.73と減衰することから1因子構造の尺度であると考えられた。次いで、因子負荷量の絶対値が.40以上という基準を設け、項目を選定した。その結果、「良い成績をとろうと努力した」、「授業に遅刻しなかった」、「授業の宿題や課題は必ず取り組んだ」、「提出課題やテストは提出前に見直しをした」、「授業で使った資料などを整理した」、「資格取得のために勉強した」、「勉強の計画を立てた」、「自

ら進んで継続的に勉強した」、「授業中に無駄な話はしていない」の9項目が選定された。再度1因子による因子分解を行った結果(累積寄与率)、各項目の平均値、標準偏差(S.D.)をTable1に示す。以下の分析では、9項目の加算平均した得点(以下、「講義の取り組み方」)を使用した。尺度得点の平均値は2.32(S.D.=.75)であり、 α 係数は.88であり、内的一貫性の観点からの信頼性に問題がないことが確認された。

2 「ライフデザイン特論への取り組み方」尺度について

「ライフデザイン特論への取り組み方」尺度の候補23項目に対して逆転項目を反転させ、因子分析(最尤法、プロマックス回転)を行った。固有値の減衰状

況と解釈可能性から2因子が妥当であると判断した。次いで、①因子負荷量の絶対値が.40以上で、②複数因子に.40以上で重複しないという基準に合致しない項目を削除し、9項目を選定した。再度行った因子分解の結果(累積寄与率、因子間相関、各項目・各下位尺度の平均値、S.D.)をTable2に示す。

第1因子は「レポートや課題はただ提出すればいいという気分で仕上げた」、「単位さえもらえればよいという気持ちで授業に出た」、「どんな授業かを事前に調べずに履修した」、「グループワークはただぼっと参加した」、「授業内で先生の質問が分からない場合はそのままにした」の5項目で、履修に対しての非主体的な項目からなるため「非主体的履修行動」と命名した。

第2因子は「他の授業で習得した知識を活用した」、「レポートや課題は満足がいくように仕上げた」、「総仕上げという意識で課題や制作(またはプロジェクト)に取り組んだ」、「より難易度の高い知識を身に付けたいと思った」の4項目で、学習に対しての主体的な項目からなるため「主体的学習態度」と命名した。内的一貫性の観点からクロンバックの α 係数を算出したところ、順に、.76、.71であった。信頼性に問題はないと判断され、以下の分析では加算平均を使用した。尺度得点の平均値は「非主体的履修行動」で2.41(S.D.=.82)、「主体的学習態度」で2.42(S.D.=.72)であった。

Table 1 「講義への取り組み方」尺度

因子分析結果(最尤法・プロマックス回転)、平均値(S.D.)(N=90)

項目	1	平均値(S.D.)
良い成績をとろうと努力した	.78	1.90 (0.90)
自ら進んで継続的に勉強した	.78	2.97 (1.06)
勉強の計画を立てた	.77	2.97 (1.14)
提出課題やテストは、提出前に見直しをした	.73	2.16 (1.08)
授業の宿題や課題は必ず取り組んだ	.65	1.97 (0.91)
授業で使った資料などを整理した	.64	2.26 (0.92)
授業に遅刻しなかった	.61	2.15 (1.14)
資格取得のために勉強した	.56	2.08 (1.03)
授業中に無駄な話はしなかった	.52	2.49 (0.95)

累積寄与率 46.11%

Table 2 「ライフデザイン特論への取り組み方」尺度

因子分析結果(最尤法・プロマックス回転)、平均値(S.D.)(N=90)

項目	1	2	平均値(S.D.)
* レポートや課題はただ提出すればいいという気分で仕上げた	.84	.05	2.39 (1.09)
* 単位さえもらえればよいという気持ちで授業に出た	.74	.12	2.19 (1.05)
* どんな授業かを事前に調べずに履修した	.68	-.21	2.13 (1.22)
* グループワークはただぼっと参加した	.52	-.04	2.51 (1.22)
* 授業内での先生の質問が分からない場合はそのままにした	.47	.08	2.72 (1.12)
他の授業で習得した知識を活用した	-.21	.79	2.62 (1.03)
レポートや課題は満足がいくように仕上げた	.05	.70	2.31 (0.90)
総仕上げという意識で課題や制作(またはプロジェクト)に取り組んだ	.15	.65	2.08 (0.99)
より難易度の高い知識を身に付けたいと思った	.00	.46	2.70 (1.02)

因子間相関 .44

累積寄与率 45.21%

(注)*は逆転項目を表す。

3 「ライフデザイン特論の学習効果」と「講義への取り組み方」、「ライフデザイン特論への取り組み方」、「学習意欲」の相関関係

Table 3に「ライフデザイン特論の学習効果」と「講義への取り組み方」、「ライフデザイン特論への取り組み方」、「学習意欲」の相関関係、 α 係数を示す。「主体的学習態度」、「学習意欲」は、「ライフデザイン特論の学習効果」の下位尺度である「批判的・問題解決力」、「社会的関係形成力」、「持続的学習・社会参画力」、「自己主張力」と、弱い～中程度の有意な正の相関を示した ($r=.37 \sim .58, p<.01$)。一方、「講義への取り組み方」は、「批判的・問題解決力」、「社会的関係形成力」、「持続的学習・社会参画力」、「自己主張力」と有意な相関が見られなかった。また、「非主体的履修行動」は、「批判的・問題解決力」、「社会的関係形成力」、「自己主張力」と弱い有意な正の相関を示した ($r=.26 \sim .28, p<.01$) が、「社会的関係形成力」とは有意な相関が見られなかった。

また、「学習意欲」は「主体的学習態度」と中程度の有意な正の相関を示した ($r=.54, p<.01$)。一方、「講義への取り組み方」は「主体的学習態度」とは有意な相関が見られなかった。

4 「講義への取り組み方」が「学習意欲」、「ライフデザイン特論への取り組み方」を介して「ライフデザイン特論の学習効果」に及ぼす影響の検討

「講義への取り組み方」が「学習意欲」、「ライフデザイン特論への取り組み方」を介して「ライフデザイン特論の学習効果」に及ぼす影響を検討するため、構造方程式モデリングを用いた共分散構造分析を行った。分析には AMOS Version 22.0 を使用し、それぞれの項目を観測変数とし、最尤法による母数の推定を行った。まず、「講義への取り組み方」から「学習意欲」、「非主体的履修行動」、「主体的学習態度」、「批判的・問題解決力」、「社会的関係形成力」、「持続的学習・社会参画力」、「自己主張力」に対しての全てのパス「講義への取り組み方」から、「学習意欲」を介して、「非主体的履修行動」、「主体的学習態度」、「批判的・問題解決力」、「社会的関係形成力」、「持続的学習・社会参画力」、「自己主張力」に対しての全てのパス、「講義への取り組み方」から、「非主体的履修行動」、「主体的学習態度」を介して、「批判的・問題解決力」、「社会的関係形成力」、「持続的学習・社会参画力」、「自己主張力」に対しての全てのパスを仮定し、分析を行った。

そして、5%水準で有意差のみられないパスを削除し、再度分析を行った結果、データとモデルの適合度は、 $\chi^2(15)=14.6$ (*n.s.*)、 $CFI=1.00$ 、 $RMSEA=.00$ であった。 CFI の値は1.00に近いほど、 $RMSEA$ の

Table 3 「ライフデザイン特論の学習効果」の下位尺度と各変数の相関関係 (N=90)

	1	2	3	4	5	6	7	8	平均値(SD)	α 係数
1 批判的問題解決力	-	.686**	.781**	.775**	.123	.264*	.584**	.428**	2.51(.68)	.88
2 社会的関係形成力		-	.782**	.652**	.113	.205	.407**	.341**	2.31(.63)	.86
3 持続的学習社会参画力			-	.723**	.224*	.286**	.524**	.453**	2.23(.68)	.89
4 自己主張力				-	.147	.276**	.524**	.442**	2.51(.79)	.87
5 講義への取り組み方					-	.005	.203	.305**	2.32(.75)	.88
6 非主体的履修行動						-	.237*	.246*	2.42(.82)	.76
7 主体的学習態度							-	.536**	2.42(.72)	.71
8 学習意欲								-	2.98(.88)	.87

** $p<.001$, * $p<.05$

値は0.00に近いほどデータとモデルの適合度は望ましいとされるので、以上の結果からモデルの適合度は良いと判断された。結果を Figure2 に示す。

この図から明らかになったことは、以下の通りである。第一に、講義への取り組み方が、直接アクティブラーニング型授業の学習効果に影響を及ぼすパスは認められなかったが、媒介変数を介してアクティブラーニング型授業への取り組み方に影響を及ぼすパスは認められた。具体的には、「講義への取り組み方」から「学習意欲」へ有意な正の影響 (.31)、「学習意欲」から「主体的学習態度」と「非主体的履修行動」へ有意な正の影響 (.54, .25)、「主体的学習態度」から「批判的・問題解決力」、「社会的関係形成力」、「持続的学習・社会参画力」、「自己主張力」へ有意な正の影響 (.58, .41, .52, .52) が認められた。

第二に、主体的学習態度からはライフデザイン特論の学習効果へ影響を及ぼすパスが認められた。

Ⅳ 考察

本研究の目的は、短大生を対象に、「講義への取り組み方」が「ライフデザイン特論の学習効果」に及ぼす影響を検討することであった。そのため、まず、因子分析を行い、「講義への取り組み方」尺度と「ライフデザイン特論への取り組み方」尺度の項目を選定し

た。次に、「ライフデザイン特論の学習効果」と「講義への取り組み方」、「学習意欲」、「ライフデザイン特論への取り組み方」との相関分析を行った。さらに、共分散構造分析により、「講義への取り組み方」が「学習意欲」と「ライフデザイン特論への取り組み方」を介して「ライフデザイン特論の学習効果」に及ぼす影響について検討を行った。その結果、明らかになったことは以下の通りである。

第一に、「講義への取り組み方」は「学習意欲」を介し「ライフデザイン特論への取り組み方」に影響を与え、結果、「ライフデザイン特論の学習効果」に影響を及ぼしたことである。相関分析の結果からは、「講義への取り組み方」は「ライフデザイン特論の学習効果」の下位尺度である「批判的・問題解決力」、「社会的関係形成力」、「持続的学習・社会参画力」、「自己主張力」との関連がほとんど見られなかった。しかし、共分散構造分析から「講義への取り組み方」は「学習意欲」と「主体的学習態度」を媒介し、「批判的・問題解決力」、「社会的関係形成力」、「持続的学習・社会参画力」、「自己主張力」に間接的にポジティブな影響を与えていることが明らかになった。これによりパスが支持された。先行研究では、授業へ主体的に取り組み、学習意欲が高い学生ほど学習成果が高い（岡田ら、2012）といったように、授業への取り組み方と学習効果の直接的な影響のみが実証されていた。本研究によ

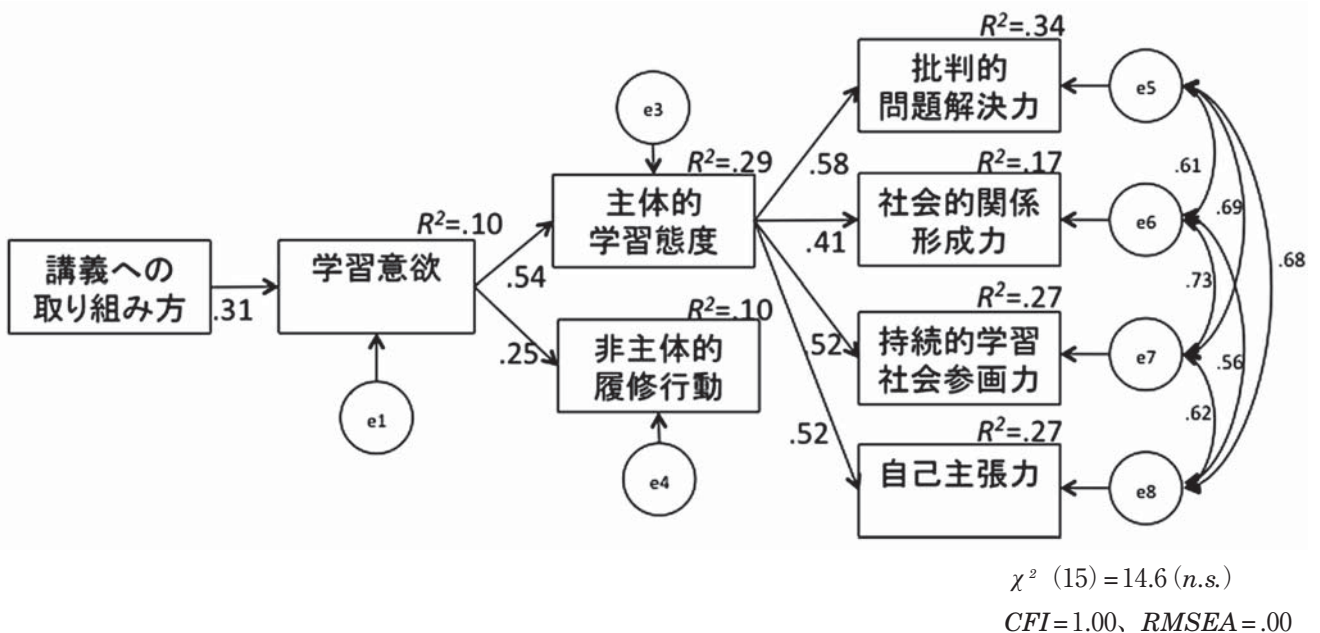


Figure 2 「講義への取り組み方」が「ライフデザイン特論の学習効果」に及ぼす影

り、アクティブラーニング型授業に限定されてはいるものの、学習意欲、授業への取り組み、学習成果の関係がより詳細に検討されたと言える。

第二に、「学習意欲」の「ライフデザイン特論の学習効果」への影響の及ぼし方である。相関分析の結果では、「学習意欲」は、「批判的・問題解決力」、「社会的関係形成力」、「持続的学習・社会参画力」、「自己主張力」と、弱い～中程度の有意な正の相関を示した。さらに、共分散構造分析の結果から、「学習意欲」は「主体的学習態度」を媒介し「ライフデザイン特論の学習効果」に間接的にポジティブな影響を与えていたことが明らかになった。日頃の授業や課題にしっかりと取り組むといった意欲があっても、それに学習行動が伴わないと、学習成果が高まらないという可能性が見出された。

第三に、「講義への取り組み方」は「学習意欲」を媒介し「非主体的履修行動」へポジティブな影響を与えていたことは興味深い。「講義への取り組み」と「学習意欲」の関係については、積極的な授業行動が、学習への積極性・継続意志と中程度の有意な正の相関を示した畑野（2013）など、先行研究でも指摘されていることである。しかし、「学習意欲」から「非主体的履修行動」に有意なパスが認められることは先行研究でも見られず、短大生に特有な結果なのかもしれない。この結果が意味することは、講義型授業への取り組み方もよく、学習に対しての意欲が高い学生でさえも、ライフデザイン特論の履修時に授業テーマを調べることなく、単位さえ取ればそれでいいといった気持ちで授業に出席するといった行動を取る可能性が高いことである。さらに、「非主体的履修行動」か「ライフデザイン特論の学習成果」へのパスは認められなかったことから、授業へのネガティブな態度や行動から学びの成長は期待できないと言える。

以上の結果から考えられる本研究の意義を以下に述べる。1点目は、ライフデザイン特論に限定した調査から得られた結果ではあるが、講義型授業への取り組み方とアクティブラーニング型授業の学習成果の関連を明らかにしたことである。具体的には、ライフデザイン特論の学習成果は、1年生の時点での講義型授業への取り組み方に影響を受ける。この結果は、学生の学習成果には入学時の学生の状況が大きく影響する（溝上, 2012a）といった問題や、高校時代と大学時代

の学習志向の連続性（葛城, 2007）が原因となり学習成果が高まらないといった問題を、短大生も抱えていることを示唆している。ライフデザイン特論においても、講義型授業で前提となる知識を学ばせ、学びにおける基礎・基本を身に付けさせることが重要である。短大生が抱えている、基礎学力や学習習慣が身に付いていないがために学習成果が上がってこないといった問題に対して、アクティブラーニング型授業を導入することが効果的だということではなく、前提となる学習態度や学びの基礎・基本を改善するような対策を講じることが効果的だと言える。

2点目は、学習意欲がアクティブラーニング型の授業における主体的な学習態度を媒介し、学習成果に影響を及ぼしていることを実証的に明らかにしたことである。本研究では、学習意欲がライフデザイン特論の取り組み方を媒介し、学習成果に影響を及ぼしていた。このことから、グループ学習を取り入れたアクティブラーニング型授業に、大学生の意識を能動的に変化させる可能性を見出した先行研究（大山・田口, 2010；我妻・中原, 2011）の知見を発展させ、アクティブラーニング型授業を履修する前に、大学で学習意欲を高めるようなサポートを行うことが、学習態度の向上、ひいては学習成果の向上につながられる可能性があることが確認できた。

3点目は、アクティブラーニング型授業の学習成果を規定するのはあくまでも主体的な学習態度だということである。本研究では、講義型授業への取り組み方もよく、学習に対して前向きな学生であっても、ライフデザイン特論の授業は、どんな授業かを事前に調べずに履修し、レポートや課題もただ提出すればいいという気分で仕上げ、単位さえもらえればいいというような気持ちで授業に取り組んでいるケースがあることが明らかとなった。このようなネガティブな授業態度は、学習効果にはつながっていなかった。ライフデザイン特論は、他の必修科目や選択科目とは異なる特性を有するという点には注意が必要であるが、アクティブラーニング型授業を導入しても、主体的に授業に取り組む姿勢がなければ、これまで経験した授業での履修態度や学習意欲が高い学生であっても学習成果が高まっていけないと言える。アクティブラーニング型授業を導入することが重要なのではなく、学生がよい加減な気持ちで授業を履修してしまわないように履修登

録時からきめ細やかなサポートを行い、授業の意義や授業と職業との関係性を伝えるなど、授業では学生を主体的に学習へと向き合わせる仕掛けが必要である。

V 今後の課題

本研究では、アクティブラーニング型授業の学習効果について、新たな知見が得られた一方で、効果検証における限界と課題がある。まず、調査対象の授業がライフデザイン特論に限定されている点である。一般的なアクティブラーニング型授業において有効であるかを明らかにする必要がある。さらに、調査時期の問題である。本調査は短大生2年生を対象として4月と7月に行われ、1年生の時の講義型授業への取り組み方が、2年生前期でのアクティブラーニング型授業でのどのような影響を及ぼしているかを測定した。今後は、今後は1年生の前期、後期、2年生の前期、後期を通して、継続的に学習態度と学習効果を測定し、2年間を通じて短大生の学びと成長にどのような変化が見られたかを確認する必要がある。これらを今後の研究課題としたい。

謝辞

本研究のアンケート調査にご協力いただきましたライフデザイン学科の先生方、学生の皆様に心よりお礼申し上げます。

引用文献

- 浅野志津子 (2002) 「学習動機が生涯学習参加に及ぼす影響とその過程－放送大学学生と一般大学学生を対象とした調査から－」教育心理学研究 50 : 141－151.
- 石井英真 (2005) 「アメリカの思考教授研究における教育目標論の展開 : R.J. マルザーノの「学習の次元」の検討を中心に」京都大学大学院教育学研究科紀要 (51) : 302－315.
- 石井英真 (2010) 「第4章学力論議の現在－ポスト近代社会における学力の論じ方」松下佳代 (編) 『<新しい能力>は教育を変えるか－学力・リテラシー・コンピテンシー』ミネルヴァ書房. pp141－178.
- 梅崎修・田澤実 (2013) 『大学生の学びとキャリア－入学前から卒業後までの継続調査の分析－』法政大学出版社.
- 大橋健治 (2010) 「アクティブラーニングの試み」筑紫女学園大学・筑紫女学園大学短期大学部紀要 5 : 217－227.
- 大山牧子・田口真奈 (2010) 「アクティブ・ラーニング形態の初年次教育におけるグループ学習の役割」日本教育工学会研究報告書 3 : 79－84.
- 岡田有司・鳥居朋子・宮浦崇・青山佳世・松村初・中野正也・吉岡路 (2011) 「大学生における学習スタイルの違いと学習成果」立命館高等教育研究 11 : 167－182.
- 小方直幸 (2008) 「学生のエンゲージメントと大学教育のアウトカム」高等教育研究 11 : 45－46.
- 金子元久 (2012) 「大学教育と学生の成長」名古屋高等教育研究 12 : 211－236.
- 金子元久 (2013) 『大学教育の再構築－学生を成長させる大学へー』玉川大学出版社.
- 荻谷剛彦 (2002) 『教育改革の幻想』筑摩書房.
- 河合塾 (編) (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みえてきたこと－』東信堂.
- 河合塾 (編) (2013) 『「深い学び」につながるアクティブラーニング－全国大学の学科調査報告とカリキュラム設計の課題－』東信堂.
- 住田環・清水昭子・片山智子・板井芳江・秦喜美恵 (2011) 「アクティブラーニングプログラム「FIRST」で学生は何をどう学びどのように変化したか -2010 年秋 FIRST 参加学生の追跡 調査より」Polyglossia 21 : 69－77.
- 佐々木宏 (2013) 「キャリア教育の視点から捉えた、PBLの可能性」首都大学東京機関リポジトリ 2013 : 1－17.
- 佐藤朗子 (2003) 「大学生の学習観と情報伝達形態への好み、学習行動との関連」新潟青陵大学紀要 3 : 53－65.
- 篠ヶ谷圭太 (2008) 「予習が授業理解に与える影響とそのプロセスの検討：学習観の個人差に注目して」教育心理学研究 56 (2) : 256－267.
- 畑野快 (2013) 「大学生の自律的な学習動機づけの検討－学習・キャリアの変数との関わりから－」青年

- 心理学研究 24 (2) : 137-148.
- 半澤礼之・坂井敬子 (2005) 「大学生における学業と職業の接続に対する意識と大学適応－自己不一致理論の観点から－」進路指導研究 23 (2) : 1-9.
- 堀野緑・市川伸 (1993) 「大学生の基本的学習観の形成要因の考察：心理尺度と面接法による学習者情報と活用」教育情報研究：日本教育情報学会学会誌 8 (3) : 3-10.
- 松下佳代 (2010) 「<新しい能力> 概念と教育－その背景と系譜－」松下佳代 (編) 『<新しい能力> は教育を変えるか－学力・リテラシー・コンピテンシー』ミネルヴァ書房. pp1-41.
- 松下佳代 (2014) 「大学から仕事へのトランジションにおける<新しい能力>－その意味の相対化－」溝上慎一・松下佳代 (編) 『高校・大学から仕事へのトランジション－変容する能力・アイデンティティと教育』ナカニシヤ出版. pp 91-117.
- 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 7 : 269-287.
- 溝上慎一 (2009) 「大学生活の過ごし方」から見た学生の学びと成長の検討正課・正課外のバランスの取れた活動が高い成長を示す」, 京都大学高等教育研究 15 : 107-118.
- 溝上慎一 (2011) 「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) 『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・工学系の全国大学生調査からみえてきたこと』東信堂. pp251-73.
- 溝上慎一 (2012a) 「学生の学びと成長」京都大学高等教育研究開発推進センター (編) 『生成する大学教育学』ナカニシヤ出版. pp119-145.
- 溝上慎一 (2012b) 「学校から仕事へのトランジション調査」
- 溝上慎一 (2014a) 「学校から仕事へのトランジションとは」溝上慎一・松下佳代 (編) 『高校・大学から仕事へのトランジション－変容する能力・アイデンティティと教育』ナカニシヤ出版. pp1-39.
- 溝上慎一 (編) (2014b) 『アクティブラーニングと教授学習のパラダイム転換』東信堂.
- 見館好隆・永井正洋・北澤武・上野淳 (2008) 「大学の学習意欲, 大学生生活の満足度を規定する要因について」日本教育工学会論文誌 32 (2) : 189-196.
- 山地弘起・川越明日香 (2012) 「国内大学におけるアクティブラーニングの組織的実践事例」長崎大学大学教育機能開発センター紀要 : 3-67.
- 山田剛史・森朋子 (2010) 「学生の視点から捉えた汎用的技能獲得における正課・正課外の役割」日本教育工学会論文誌 34 (1) : 13-21.
- 山田礼子 (2012) 『学士課程教育の質保証に向けて－学生調査と初年次教育から見えてきたもの』東信堂.
- 我妻優美・中原淳 (2011) 「大学生の学習観変容に影響を及ぼす協調学習経験：映像作品制作を目的とした大学授業における事例研究」日本教育工学会論文誌 35 : 57-60.
- 中央教育審議会 (2005) 『新しい時代の義務教育を創造する (答申)』
- 中央教育審議会 (2006) 『審議経過報告』