



筑紫女学園大学リポジト

Effectiveness of Action Learning

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2014-02-17 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 大橋, 健治, OHASHI, Kenji メールアドレス: 所属:
URL	https://chikushi-u.repo.nii.ac.jp/records/219

アクションラーニングの有効性

大 橋 健 治

Effectiveness of Action Learning

Kenji OHASHI

はじめに

本稿の目的は、アクティブ・ラーニングの技法のひとつである「アクションラーニング」を用いた授業の有効性について考察することである。

アクティブ・ラーニングは、学生の主体性や協同性を高めるとともに、より深い思考を促進し学習の質を高める教育技法として、大学教育のさまざまな場面で実践的な研究が進められている。溝上（2007）が指摘しているように、アクティブ・ラーニングの学習効果を向上させていくためには、一授業実践の取り組みからカリキュラムの連関・連携へと発展させていくことが重要であるが、その前提として一授業実践の効果を向上させることも重要な課題である。

1990年代後半以降、大学新卒者の雇用環境は劇的に変化を遂げてきた。新卒者を正社員として一括採用する慣行は崩れ去り、2000年代後半以降、産業界は「社会人基礎力」と呼ばれる指標を示して、新卒者が大学生活の中で職業人としての適合性を身につけておくことを求めだした。一方、文部科学省は「大学生の就業力育成支援事業」を開始し、大学生活の中で職業人としての基盤的な資質を磨く態勢づくりを推進しようとしている。

アクティブ・ラーニングは、上記のような社会的要請に対して、授業を通じて応えていく有効な方法であるとも考えられる。

本稿では、筆者が過去2年にわたって試行したアクティブ・ラーニングによる授業設計とその課題を提示するとともに、今春、新たに試行したアクションラーニングの授業への導入と、その効果についての考察を述べる。

1. 問題意識

1-1. これまでの授業設計

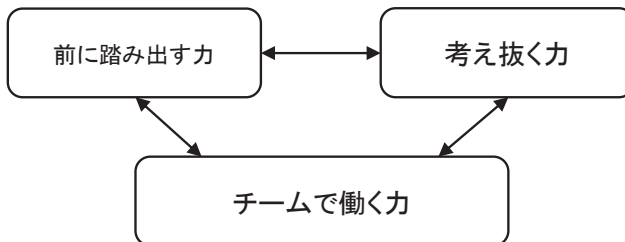
社会人基礎力が示している能力の要素とその構造は、図表1 および図表2のとおりである。

社会人基礎力は、「前に踏み出す力」、「考え抜く力」、「チームで働く力」という3つの能力と、それぞれの能力について細分化された合計12の能力要素が配置された指標である（図表1参照）。3つの能力は相互に関連しており、底辺に位置する「チームで働く力」は、「前に踏み出す力」と「考え抜く力」の基盤になっている（図表2参照）。

図表1. 社会人基礎力が示す能力とその要素

3つの能力	12の要素	各要素の説明
前に踏み出す力 (アクション)	主体性	物事に進んで取り組む力 例) 指示を待つのではなく、自らやるべきことを見つけて積極的に取り組む。
	働きかけ力	他人に働きかけ巻き込む力 例) 「やろうじゃないか」と呼びかけ、目的に向かって周囲の人々を動かしていく。
	実行力	目的を設定し確実に行動する力 例) 言われたことをやるだけでなく自ら目標を設定し、失敗を恐れず行動に移し、粘り強く取り組む。
考え抜く力 (シンキング)	課題発見力	現状を分析し目的や課題を明らかにする力 例) 目標に向かって、自ら「ここに問題があり、解決が必要だ」と提案する。
	計画力	課題の解決に向けたプロセス(手順)を明らかにし準備する力 例) 課題の解決に向けた複数のプロセスを明確にし、「その中で最善のものは何か」を検討し、それに向けた準備をする。
	創造力	新しい価値を生み出す力 例) 既存の発想にとらわれず、課題に対して新しい解決方法を考える。
チームで働く力 (チームワーク)	発信力	自分の意見をわかりやすく伝える力 例) 自分の意見をわかりやすく整理して、相手に理解してもらうように的確に伝える。
	傾聴力	相手の意見を丁寧に聴く力 例) 相手の話しやすい環境をつくり、適切なタイミングで質問するなど相手の意見を引き出す。
	柔軟性	意見の違いや立場の違いを理解する力 例) 自分のルールややり方に固執するのではなく、相手の意見や立場を尊重し理解する。
	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 例) チームで仕事をするとき、自分がどのような役割を果たすべきかを理解する。
	規律性	社会のルールや人との約束を守る力 例) 状況に応じて、社会のルールに則って自らの発言や行動を適切に律する。
	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 例) ストレスを感じるがあっても、成長の機会だとポジティブ(積極的に)にとらえて肩の力を抜いて対応する。

図表2. 社会人基礎力の構造



出所：図表1.2. ともに厚生労働省

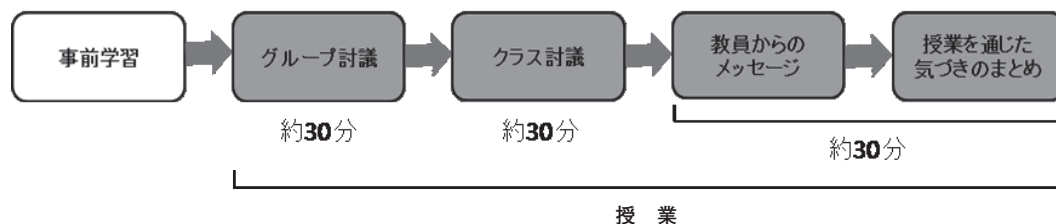
大学教育に社会人基礎力の育成が求められる時代にあって、学生の主体性や協同性を高めることを目的としたアクティブ・ラーニングを授業に導入していくことは必然といえよう。筆者は、大橋（2010）で報告したように、過去2年にわたって授業のアクティブ・ラーニング化に取り組んできた。その代表的な例を、セメスターの中で行う授業（90分×15回）を例にとって説明する。

- ① シラバスにて指定した事前学習（授業の各回に対応した教科書の各章）について、A4縦版横書きの様式で、指定章の要約と自らの問題意識を記述して授業に持参させる。なお、その際、A4版用紙の下半分のスペースは空けておくように指示する。
- ② 授業に参加したら、出欠確認の後、教員が指定したグループ（5～6名）に分かれて、事前学習の内容を相互共有し、当該章の読み込みから得られた気づきや問題意識を検討する。なお、グループ討議の実施にあたっては、進行や書記、時間管理といった役割の分担、ブレインストーミングの五原則などのルールについても紹介し、ルールに基づいた進行に取り組ませる。また、役割の遂行状況に関する振り返りも授業内で行わせる。事前学習の実施に関する確認作業は、この間に教員が巡回しながら行う。所要時間は約30分である。
- ③ 議論の場をグループからクラスへと移し、事前学習からグループ討議を経て得られた学習内容を指名によって発表させる。教員はこの発表をとらえて、なぜそう考えたのか、他の人はどのように思うか、といった質問をクラス全体に投げかけて討議を行う。所要時間は約30分である。
- ④ 終盤には、教員自身が事前学習をして思考した内容を報告し受講者に問いかける。その後、質疑応答を交えながら本日の授業全体を通じて得た学びを振り返らせ、事前学習のA4版用紙下半分に記述させる。所要時間は約30分である。

なお、この事前学習の用紙は学生個々人に保管させ、最終回の授業にすべて持参させて、授業全体を振り返るときの資料とさせる。そして、自らの学習内容の最終レポートに添付させる。

以上のような授業設計は、図表3のように構造化することができる。

図表3. これまで実施してきた授業設計の構図



1-2. これまでの授業設計の課題

1小間90分の授業を3分割して、「グループ討議」→「クラス討議」→「教員からのメッセージ・授業を通じた気づきのまとめ」を積み重ねていく授業の効果を担保する要因は、学生が誠実に事

前学習を行ってくることに、授業当日の学習に傾注する姿勢を維持することであると考えていた。そのため、シラバスには事前学習を行っていない場合は出席とは認めないことを明記し、グループ討議の最中に巡回して事前学習の実施状況の確認を行った。また、この学習が社会人基礎力の育成につながることに、直近に控える就職活動を有利に進めることに寄与することを毎回の授業で訴求した。

しかし、これまでの授業の観察を通じて、グループ討議で行う「事前学習の内容の相互共有」がうまくいかないという場面が散見された。すなわち、事前学習の内容について、話し言葉で説明できず原稿の棒読みをしてしまう学生が多いこと。また、棒読みをされたのでは本人の話の内容や思いが理解しにくいにも関わらず、聞き手であるメンバーも、発表者に質問もできないでいるという状況が散見されたのである。これでは、事前学習を起点にした授業での気づきや学習の広がりが担保できない。

筆者は、大学3年生と短大1年生の授業において、前述した構造のアクティブ・ラーニングを実施している。大学3年生の授業では、前述のような問題はあまり顕著ではないが、短大1年生の授業においては多くの学生がそうした状況から脱却できず、授業の効果不十分となっていた。おそらくは、これまでの中等教育においてアクティブ・ラーニングに慣れる機会が少なかったことと、大学入学一年目では、対人関係における精神的未熟さゆえにそのような状態に陥ってしまうのであろうことが想起されたが、この状況を克服する新たな学習技法が必要となった。

そこで、学習の場を共有するだけの集団としての「グループ」を、学習の目的を共有し協力して目標達成に取り組む「チーム」に変容させるのに有効とされる「アクションラーニング」を授業に導入することとしたのである。

2. アクションラーニングとは何か

アクションラーニングの創始者は、レグ・レバンスであるといわれている^{注1}。レバンスは1907年に生まれ、ケンブリッジ大学卒業後、エマニュエルカレッジの研究員、エセックス州の教育長、鉱山組合の教育部長など、マネジメントの分野でさまざまな職位を歴任した。鉱山組合の教育部長を務めていたとき、レバンスは、炭鉱労働者が抱えている問題を、机上で想像するだけでなく実際に現場で見極めようと2年間彼らと生活をともにした。彼はこの経験から、人が効果的に学習するのは「グループで何かをするとき」であることに気づき、それが「アクションラーニング」の理論の基盤となったという。

アクションラーニングの理論および要領は、概ね以下のとおりである^{注2}。

①学習（Learning）の効果は、プログラムされた知識（Programmed knowledge）と洞察力を伴う質問（‘insightful’ Questions）によって高められる。すなわち $L = P + Q$ である。

②プログラムされた知識（P）は、読書や講義、その他の体系的な学習を通じて伝達される。

しかし、社会生活の現場における問題の本質を見分けるには、プログラムされた知識（P）

だけでは不十分であり、洞察力を伴う質問（Q）が必要である。

- ③洞察力を伴う質問（Q）は、その場の適切なタイミングで行われる質問で、現実起きている問題に対する本質的な質問のことである。レバンスは、(P)は専門家の領域であるが、(Q)は仕事を前進させようとするリーダーの領域であると説明している。
- ④洞察力を伴う質問（Q）は、アクションラーニングの学習プロセスの中心である。自分がやっていることを熟考しなければ、(P)から学ぶことは少ない。レバンスは、単に「実行すること」だけではなく、「実行することから学ぶこと」、すなわち（Q）を身につけることが重要だと論じている。

レバンスは、また、アクションラーニングに参加するメンバーは、以下のような質問を念頭に置くべきだと提案している。

- ①我々が本当に実現しようとしていることは何なのか。
- ②我々がそれを行おうとすることに対して障害となっているものは何なのか。
- ③その障害に対して我々は何ができるのか。
- ④現在取り組んでいる問題を良く理解しているのは誰なのか。
- ⑤その問題に対して心から手を打ちたいと願っているのは誰なのか。
- ⑥その問題に対して手を打てる力があるのは誰なのか。

アクションラーニングは、解決策を導き出すだけではなく、解決策を実行し、実行の過程から学習することも要求している。メンバーには、問題の本質を探るのに効果的な洞察力ある質問を投げかけることと、解決策の実行を支え合うことが要求される。アクションラーニングを有効に機能させるためには、メンバーがその学習の過程を主体的にとらえなければならない。なぜなら、メンバーが互いに支え合う方法を学ぶためには、メンバー個人が自らの実行を自己決定して、確実に解決策に取り組まねばならないからである。

アクションラーニングには、その他、以下のような遵守事項がある。

- ①学習のために取りあげる問題は、実際の仕事かメンバーにとって意義のある特定の事象でなければならない。
- ②アクションラーニングに参加するメンバー全員が、自らの経験を活かしてチームに貢献しようとする心構えがなければならない。
- ③メンバーは定期的なミーティングを通じて問題を話し合い、解決策を実行する過程で互いに学び合う心構えをもたねばならない。最も効果的な学習が行えるのは、他のメンバーの思考や行動から自らを振り返るときである。
- ④計画的な知識のインプット（P）は最小限にとどめておくべきである。計画的な知識のインプットは、ときとして本質的な質問に耳をかたむけることのさまたげとなることがあるからである。
- ⑤学習と実践の期間中には、必要に応じてチームに助言を与えるアドバイザーを置かねばならない。しかし、アドバイザーは決してメンバーに指図をしてはならない。

アクションラーニングは、GE（ゼネラル・エレクトリック社）の元CEO、ジャック・ウェルチが、彼自身が創設した管理職研修プログラムや、「ワークアウト」と呼ばれる会議手法を導入したが、1980年代になって、同社の高業績が続いた要因と考えた多くの経営者たちが自社に導入しはじめた^{注3}。我が国においても、NEC（日本電気）、トヨタ自動車、富士ゼロックスなどの企業に導入されたことが紹介されている^{注4}。

しかし、企業の導入事例をみるかぎり、その対象層は管理職もしくはその候補の社員層であり、短大生を対象にした授業においても効果をあげることができるかどうかは未知である。アクションラーニングの大学教育への導入をあつかった文献は希少であり、その実践的研究は緒についたばかりといえる。

3. 授業への導入と効果の考察

3-1. 授業への導入

筆者がアクションラーニングの導入を試みた授業は、短大1年生を対象にした集中講義である。セメスターの中で行う15回分の授業時間を3日間に配賦してプログラムを設計した。授業名は「キャリア支援特殊講義」という。

同名の授業は、本学の大学にも設置されているが、大学版は大学3年生を主な対象とし、夏季のインターンシップの効果を高めることを目的にした授業である。短大版では、インターンシップ経験に準じる学習効果を出すことを目的にし、併せて、直近に迫る就職活動を支援するというねらいも持たせている。

図表4は、キャリア支援特殊講義のおおまかな授業設計を示している。実施したのは、2011年2月7日（1日目）、8日（2日目）、9日（3日目）の3日間で、各日ともに9：10開始、18：00終了（5小間分）を基本スケジュールと定めてプログラム化した。

図表4. アクションラーニングの導入を試みた授業の設計概要

1日目	午前	導入（ライフキャリアレインボウで女性の人生を考える）	スケジュール説明
	午後	グループ討議面接試験演習（企業の存在意義、男女共同参画社会の意義と背景）	
2日目	午前	集団面接試験演習（企業の人事管理の在り方の変化と採用活動への展開）	
	午後	アクションラーニング演習（ルール説明、ラウンド1～3、中間の振り返り）	
3日目	午前	アクションラーニング演習（ラウンド4～5、全体の振り返り）	
	午後	対人リーダーシップ、修了レポートの作成とプレゼンテーション	

3日間のプログラム中、アクションラーニングを実施したのは2日目の午後から3日目の午前であり、約7時間を割りあてた。このプログラムの中核をなすのはアクションラーニングである。

1日目から2日目の午前にわたるプログラムは、自らのキャリアを考え、あるいは就職活動のシミュレーションをしながら、メンバー同士互いに信頼し合い屈託なく語り合えるよう、チームとしての態勢を整えるために設計した。3日目の午後は、アクションラーニングで学んだ対人コ

コミュニケーションを発展させたリーダーシップのあり方を学習したのち、授業全体を振り返り、レポートとプレゼンテーションによって修得した内容を受講者個人がまとめられるよう設計した。

なお、この授業を受講した学生は25名であり、その内訳は次のとおりである。

①筆者のゼミナールに所属する13名の学生。

※ゼミナールに入る条件として、本授業を履修登録し受講することを奨励していた。

②期初に履修登録を済ませていた、他の教員のゼミナールに所属する7名の学生。

③履修登録はしていなかったが、クチコミによる情報を得て参加の意志を固め、単位認定はないに関わらず参加を願い出てきた他の教員のゼミナールに所属する5名の学生。

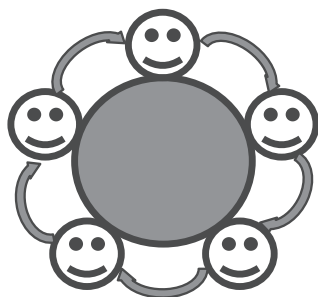
これら25名の学生を、所属ゼミナール、所属クラス別に分散させ、ふだんあまり会話を交わさないであろう者同士でチームが組めるように配慮し、5名編成のチームを5つ形成した。

さらに、上記25名には集中講義参加の一週間前に、無遅刻無欠席で誠実に授業に取り組む旨の誓約書を電子メールによって提出させた。レグ・レバンスがいうアクションラーニングの遵守事項を担保するためである。

以下、アクションラーニングの進行要領について説明する。

アクションラーニングの進行は、問題提示者、質問者、進行者を、各チームでメンバーが順送りに担いながら、問題提示者に対する1回のセッションを約1時間で行い、全体で5回のセッションを実施するというものである（2日目の午後に3回、3日目の午前に2回実施）。進行要領のイメージを図表5として示した。なお、問題提示者が提示する問題は、学生生活上で抱えている現実の問題とした。

図表5. 進行要領のイメージ



進行の役割を担うメンバーが戸惑わないように、1セッション約1時間の進行要領をマニュアル化し、マニュアルにそって進行ができるように配慮した^{註5}。進行の手順は、①「問題の説明」→②「問題の共有化」→③「問題の本質の考察」→④「問題の再定義」→⑤「問題が解決された状況の共有化」→⑥「問題解決に向けた実行計画の考案」→⑦「メンバーが支援できることの考案」という流れである。この流れにそって、質問者は、問題提示者の気づきを促進するような質問を数多く出すことに努める。また、問題提示者には、質問されたことに対して端的に回答するのみで

自ら積極的に語らないというルールを順守させた。それは、質問者が問いかけていることの本質的な意味への気づきを促進するためである。

実際のプログラム運営では、進行者がマニュアルに忠実にセッションを進めることができたため、各チームともほぼ所定の時間内にセッションを終えることができた。

3-2. 効果の考察

教育効果の測定によく用いられるのは、「カークパトリックモデル」と呼ばれる指標である。カークパトリック（1975）は、教育効果を4段階の指標に分類して提示し、徐々に段階を上げて効果を高めていくことを推奨している^{注6}。浅野（2002）は、カークパトリックモデルについて以下のような解説を加えている。

レベル4. Results（成果達成度）

Did the change in behavior positively affect the organization?

受講者の業績向上度合いの評価

レベル3. Behavior（行動変容度）

Did the participants change their behavior based on what was learned?

受講者自身へのインタビューや他者評価による行動変容の評価

レベル2. Learning（学習到達度）

What did the participants learn in the program?

筆記試験やレポート等による受講者の学習到達度の評価

レベル1. Reaction（受講満足度）

Were the participants pleased with the program?

受講直後のアンケート調査等による受講者の研修に対する満足度の評価

カークパトリックモデルに照らすと、一般的な学生による授業評価アンケートは、概ねレベル1の評価をしていると考えることができる。キャリア支援特殊講義では、アクションラーニングのセッションメモの回収、授業の最終段階に作成させたレポートの回収、授業終了時の簡単なアンケートへの回答によって、レベル2、およびレベル3に迫る効果測定ができた。

以下、資料別に効果の考察を行う。

(1) アクションラーニングのセッションメモから

①「問題の説明」→②「問題の共有化」→③「問題の本質の考察」→④「問題の再定義」→⑤「問題が解決された状況の共有化」→⑥「問題解決に向けた実行計画の考案」→⑦「メンバーが支援できることの考案」というセッションの流れにそって、効果的であった質問や問題のとらえ方の変化、解決策のアイデアなどを記述できる様式をメンバー個々人に配付し、毎回のセッションの状況について詳しく記述をさせた。

筆者は、毎回チームを変えて全5回のセッションを観察した。すなわち5人の問題提示者のセッションを観察することができた。そのすべてを記述するには紙幅が足りない。代表的なケー

スを紹介して効果を考察する。

Aさん（仮称）は、他の教員のゼミに所属する履修登録外の自主参加学生である。単位が取得できないにも関わらず実に真摯な態度でセッションに取り組んでいた。彼女が提示した問題は、直近に迫った就職活動において、大学4年生と短大2年生が同列で面接試験を受けることが珍しくなくなってきたことに対する不安である。実際に経験してはいないにも関わらず、不安で押しつぶされそうになっている状況を吐露していた。Yさんは、メンバーからの質問を受けて、実体験をとまなわない情報で自らを押しつぶしてしまっている自分自身を、問題の本質ととらえることができたようだ。そして、自らが経験した学びを自分らしく表現することを工夫する、という問題解決に向けた実行計画を考案することができた。問題をネガティブな方向からポジティブな方向へと転換できた好例といえよう。図表5はAさんのアクションラーニングメモである。

図表5. Aさんのアクションラーニングメモ（転記）

進行のプロセス	気づきの記述
当初の問題	(面接の場面で) 短大生と大学生の2年の差をどう埋められるのかわからない
再定義された問題	短大で学んだことをどのように面接官に説明すれば効果的に伝わるかわからない
上記に有効だった質問	・差とは具体的に言うのと？ ・いつ感じたのか？ ・すべての企業が短大生と大学生を比べるのか？
目標の設定	志望企業の面接試験を受けるまでに
上記に有効だった質問	・どの場面で答えられれば良いのか？
行動計画の立案	説明の言葉を自分で工夫し、進路支援課やゼミの先生のアドバイスを受ける
上記に有効だった質問	・(効果的な説明をするために) これからの生活で何か体験できることはあるか？
チームの雰囲気	・ラウンド1だったので戸惑った ・チームメンバー全員が真剣に問題解決を支援しようとしてくれている

(2) 修了レポートの記述から

受講者全員の修了レポートには、「質問を受けて自分の視野が広がっていくのがとても楽しかった」、「質問に答えながら自分が改善策を考えることになるので受け入れやすく感じた」といった記述が多くみられた。代表的な例として、3名の学生のレポートを原文のまま抜粋し紹介する。いずれもアクションラーニングのねらいに適合した内容を記述しており、良く効果をあげたことが推察される。

【筆者のゼミに所属する学生Bさん（仮称）のレポート】

初めてアクションラーニング演習をしたのですが、一番感じたことは質問が重要なものだという事です。質問をすることによって問題を検討して再定義することができたり、解決方法が見つかるというのは、私の中ですごい発見でした。さらに、ただ聞くだけではなく、質問を考えながら聞くということができるようになってきたし、他者からの質問に答えることにより、自分を振り返り、新たな事実気づくこともできたり、相手からの意見ではなく、あくまで自分が改善策を考えることになるので、普通の討論より考えが受け入れやすくなりました。三日目には皆、やり方が分かってきたのか、活発に発言していたし、それぞれの問

題に有効な質問をすることができたりしていたので、前日よりも向上することができたと思います。

【他の教員のゼミに所属する履修登録済学生Cさん（仮称）のレポート】

アクションラーニングは始めは難しかったです。しかし、皆でひとつの問題に対して考えて発言していくと、面白いほどに各々で違った視点からの意見が出ました。このアクションラーニングでは、本当にたくさんの質問をし、また質問をされました。その都度、その都度、私は頭でたくさん考えました。

【他の教員のゼミに所属する履修登録外自主参加学生Dさん（仮称）のレポート】

アクションラーニングでは「質問」の重要性に気づくことができました。私は今まで、質問というのはただ単に疑問を解決するだけの手段だと思っていました。しかし、今回の経験を通じて、質問は、問題提示者にとって、新たな気づきを得たり視野を広げるきっかけになることを学びました。さらに、問題提示者のみならず、周りのメンバーの刺激にもなり、ひとつの質問でさらに討議が活性化することも実際に起こりました。さまざまな視点から問題をとらえると質問の内容も各々違うので、質問を受けて自分の視野が広がっていくのがとても楽しかったです。

(3) アンケートへの回答から

アンケートには、「アクションラーニングは、あなたの問題を改めてとらえ直すきっかけとなりましたか」という質問と、「来月同じメンバーで再びアクションラーニングを行うとしたら、あなたは今回たてた行動計画を実行しますか」という質問を与え、それぞれに、大いにそう思う、そう思う、どちらともいえない、あまりそう思わない、まったくそう思わない、という5段階の選択肢を与えた。

前者の質問に対しては「大いにそう思う」と回答した者が21名（84%）、「そう思う」と回答した者が4名（16%）であった。また、後者の質問に対しては、「大いにそう思う」と回答した者が17名（68%）、「そう思う」と回答した者が8名（32%）であった。アクションラーニングが志向する「実践から学ぶ」という趣旨に照らすと回答はやや減衰するが、チームメンバーの支援を得て、自らの問題をとらえなおして解決に向けた糸口を探す、という面での学習効果は充分にあったと思われる。

おわりに

アクションラーニングは、短大1年生の弱みであった対人コミュニケーションの稚拙さを補強する効果があった。しかしその実施にあたっては、集中講義以外の一般的な授業での応用の難しさや、受講者の取捨選別が自在ではない状況における態勢の維持の困難さも存在する。今後はそうした問題を克服する方法論を開発していきたい。効果測定の方法については、カークパトリックモデルのレベル3を測定するための方法論を開発していきたい。

また、冒頭述べたように、本研究では一授業実践におけるアクティブ・ラーニングの効果向上に主眼を置いている。しかし、アクションラーニングのアンケートの回答にも示唆されていたように、教育後の問題解決行動の促進こそがアクションラーニングの効果を高める要諦であることを考えると、大学生活の中で問題解決行動を起こさせるとともに、それを支えるアドバイザーが機能するしくみを構築していくことは最重要の課題といわねばならない。これは、社会人基礎力の育成にも関わる課題として銘記したい。

注釈

- 注1 『アクションラーニング研修マニュアル』（マイケルJ・マーコード著，アクションラーニング研究会誌，日本能率協会マネジメントセンター，2001）は、アクションラーニングの歴史（pp.31-35）をレビューする中で、レグ・レバンスの紹介をしている。アクションラーニングを開発した背景として、レバンス自身の経験だけではなく、タイタニック号沈没の事故調査委員であった彼の父の経験が伝承されたことをあげている。すなわち、彼の父がタイタニック号の設計技術者や造船技術者に聞き取り調査を行ったところ、個々の技術者たちは技術上の問題を感じていたにも関わらず、「浮沈船」という評判が定着した状況に対してそれを発言することができないでいたというのである。レバンスの父は、このような心理を抑制し、前提を問うような一見愚かな質問が自由にできていれば、事故回避の一因とすることができたと考えたのである。
- 注2 DIAMOND online (<http://diamond.jp/articles/-/739>)「レグ・レバンスのアクションラーニング」の項を参照。
- 注3 『ジャック・ウェルチのGE革命』（ノエル・M・ティシー+ストラトフォード・シャーマン著，小林陽太郎監訳，小林規一訳，東洋経済新聞社，1994）pp.193-220を参照した。
- 注4 NPO法人日本アクションラーニング協会ホームページ (<http://www.jial.or.jp/case/index.html>)内の「導入事例」を参照した。
- 注5 『アクションラーニング研修マニュアル』（マイケルJ・マーコード，アクションラーニング研究会誌，日本能率協会マネジメントセンター，2001）を参照しながら、学生にもわかりやすい言葉でマニュアル化を試みた。
- 注6 Kirkpatrick,D.L. “Techniques for Evaluating Training Programs,” in Evaluating Training Programs. Alexandria, VA: American Society for Training and Development, 1975, pp.1-17.を参照。

参考文献

- マイケルJ・マーコード，アクションラーニング研究会誌，2001，『アクションラーニング研修マニュアル』
日本能率協会マネジメントセンター

- ノエル・M・ティシー+ストラトフォード・シャーマン. 小林陽太郎監訳. 小林規一訳. 1994. 『ジャック・ウェルチのGE革命』東洋経済新聞社
- 清宮善美代. 2008. 『質問会議—チーム脳にスイッチを入れる！なぜ質問だけの会議で生産性が上がるのか？』PHP研究所
- 浅野良一. 2002. 「研修評価・効果測定のおえ方と進め方」自治研修協議会
- 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第5号
- 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

(おおはし けんじ：現代教養学科 講師)