

大学の入門・基礎科目におけるアクティブラーニングの果たす役割 — 簿記・会計分野の事例から —

The Effects of Active Learning on Basic Subjects at Universities : A Case of Bookkeeping and Accounting Classes

中村学園大学 流通科学部

坂本 健成・水島 多美也

1. はじめに

今日の大学教育においては、学習成果のなかでもとりわけ、「社会人基礎力¹」（経済産業省）や「学士力²」（文部科学省）、「キー・コンピテンシー³」（OECD）など、仕事や社会生活を営むために必要とされるジェネリックスキル（＝汎用的技能）の育成と評価が強く求められるようになった。こうした新たな動きに対応するためには、大学における教育の内容・方法を大きく軌道修正する必要がある。

ジェネリックスキルの育成に有効な教育としてアクティブラーニング⁴が普及している。溝上（2014）はアクティブラーニングを「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」と定義している。ま

た、山地（2012）は「学生の主体性を促進しながら実社会との関連の深い課題を継続的に探求する方法」と定義し、アクティブラーニングの形態を「構造の自由度」と「活動の範囲」の2つの視点から4つのカテゴリーに分類している（図1）。そのなかで山地は、より高次のアクティブラーニング（図1：第I象限および第II象限）

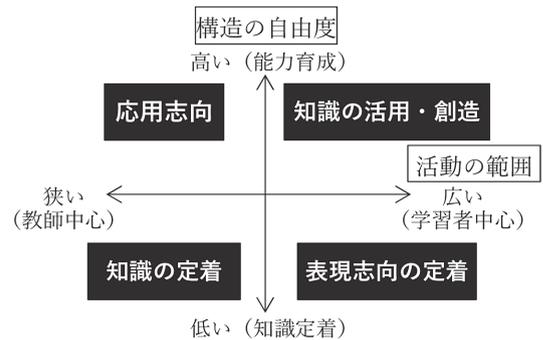


図1 アクティブラーニングの4分類

出所) 山地 2012: p.3 図1をもとに筆者作成

1 2006年に経済産業省が提唱。「職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎的な力」として、「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（12の要素）から構成される。2018年に「人生100年時代」、「第四次産業革命」の視点を加え、「人生100年時代の社会人基礎力」として再定義された。
 2 2008年に文部科学省が提唱。我が国の学士課程教育が共通して目指す分野横断的な学習成果の参考指針。「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」の4つの領域（12項目）から構成される。
 3 1997年に始まったOECDプログラム「コンピテンシーの定義と選択」（DeSeCo）により、「個人と社会との相互関係」、「自己と他者との相互関係」、「個人の自律性と主体性」の3つのキー・コンピテンシー（9つの能力）の必要性が提唱された。
 4 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。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的な能力、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。（文部科学省、用語集）

に取り組むためには、学生がそれ以前に「思考を活性化する」学習形態（図1：第Ⅲ象限・第Ⅳ象限）に十分馴染んでいる必要があることを指摘し、大学1,2年次の入門・基礎科目でアクティブラーニングを充実させることが、大学3,4年次のアクティブラーニングの効果を高めると論じている（前掲書）。しかし、近年盛んになっているアクティブラーニングに関する実践研究は、この学習の初期段階における「思考の活性化」についての検討が不足していると考えられる。

国立情報学研究所のCiNii Articles⁵で「アクティブラーニング」を検索すると国内の学術論文は4,774件がヒットした。同様に、「アクティブラーニング」に加えて複数語で検索すると「初年次教育」85件、「社会人基礎力」54件、「ジェネリックスキル」28件、「基礎科目（基礎教育）」15件（7件）、「教養科目（教養教育）」9件（8件）、「汎用的技能」5件、「入門科目（入門教育）」1件（2件）、がヒットした。

これらの先行研究を整理すると主に次の3つ領域にわけられる。1つ目はアクティブラーニングの「概念・枠組み」の確立を目指すもので、前述の溝上らの研究が国内の先進例である。2つ目はアクティブラーニングの「技法・教授戦略」に関するもので、バークレイ, E. F. ら (Barkley, Cross, & Major, 2005 安永監訳 2009) で示されるような話しあい、教えあい、問題解決や文章作成などの技法を用いた実践研究が多岐にわたる分野で行われている。3つ目はアクティブラーニングの「効果測定・評価」に関するもので、松下 (2012; 2014b), 斎藤ら (2017) やウィギンズ, G. ら (Wiggins & McTighe, 2005 西岡訳 2012)

にみられるようなルーブリック⁶, ポートフォリオ⁷, パフォーマンス評価⁸など、学習評価の実践とその理論化の研究が進められている。

一方、山地 (2012) が指摘するような「思考の活性化」に関する文献はわずか2件のヒットにとどまった（この2件はいずれも高等学校におけるアクティブラーニングの実践事例であった）。

以上のようにアクティブラーニングに関する先行研究は、その概念・技法・評価に関するものがほとんどで、アクティブラーニングの前提となる「思考の活性化」への馴染み、すなわち、学生の側にアクティブラーニングを行う準備が整っているかの検討が不足しているといえる。

そこで本研究では、大学1,2年次の入門・基礎的な教育シーンにおけるアクティブラーニングを、大学3,4年次で高次のアクティブラーニングをより効果的に行うための準備段階として位置づけ、それが果たす役割について検討する。具体的には、簿記会計分野に焦点をあて、当該分野におけるアクティブラーニングの研究動向を概観したうえで、当該分野の入門・基礎科目におけるアクティブラーニングが学生の「思考の活性化」にどのような影響を及ぼすかを検討する。そのことによって、学習の入門・基礎段階におけるアクティブラーニングが果たすべき役割を明らかにすることを目的とする。

2. 簿記・会計分野におけるアクティブラーニングの概観

本章では前章（1章）と同様の文献検索法を使って、簿記会計分野におけるアクティブラーニングの研究動向を概観する。

まず、CiNii Articlesで「アクティブラーニン

5 国立情報学研究所 (NII) 「CiNii Articles」 (<https://ci.nii.ac.jp/>) (2019年1月29日)

6 米国で開発された学修評価基準の作成方法。評価水準は「尺度」とそれを満たす「特徴の記述」で構成される。達成水準等が明確化されるため他の手段では困難な定性的な評価に向くとされる。(文部科学省, 用語集より抜粋)

7 学生の学修過程ならびに各種の学修成果 (例えば, 学修目標・学修計画表とチェックシート, 課題達成のために収集した資料や遂行状況, レポート, 成績単位取得表など) を長期にわたって収集し, 記録したもの。(文部科学省, 用語集より抜粋)

8 知識やスキルを状況において使いこなすことを求めるような評価方法 (西岡 2016)

グ」に加えて複数語で検索した結果、「会計」23件、「簿記」12件がヒットし、そのほとんどは実践・導入事例の紹介が中心であることを確認した。黒野ら（黒野・河合 2018）が指摘するように簿記会計分野におけるアクティブラーニングの研究は、まだまだ不足している状況といえる。

次に、それらのなかで実践・導入の事例紹介の域を超えて、アクティブラーニングの理論化や教育効果の検証などを試みるいくつかの論文についてみていく。

工藤（2014）と田代（2016）は、「モノポリ⁹」というボードゲームを活用して、簿記会計教育におけるアクティブラーニングの有効性と課題を検証している。工藤（2017）はさらに、「モノポリ⁹」を活用した簿記会計教育におけるアクティブラーニングの実践方法をまとめている。また、田代（2017）は「レゴ[®]」ブロックを活用したアクティブラーニングが簿記会計学習に与える有効性を検証し、潮は「ペーパータワー¹⁰」（潮 2014）や「創業体験」（潮 2016; 2017）がチームビルディングや会計教育に及ぼす効果を検証している。このほか、「折り鶴から学ぶコスト・マネジメント」（島 2013）や「アクティブラーニングによる『経営分析』」（熊井・倉島 2016）なども報告されている。

これらの先行研究のうち本研究では、「レゴ[®]」（田代 2017）、「ペーパータワー」（潮 2014）および「モノポリ⁹」（工藤 2014; 田代 2016）の3つの事例に着目して、学生の「思考の活性化」への影響を検討する。この3つの事例に着目する理由は、本研究が対象とする簿記会計分野の入門・基礎科目におけるアクティブラーニングの事例であること、実践内容・方法および効果測定・検証方法が明らかにされているため

学生の「思考の活性化」への影響要因を探ることができることである。

以下、第3章から第5章にかけて3つの事例それぞれの「内容・方法」と「効果測定・検証方法」を整理し、第6章で「思考の活性化」への影響を考察する。

3. 「レゴ[®]」ブロックを活用した事例

本章では、「レゴ[®]」ブロックを活用したアクティブラーニングの事例である東海学園大学経営学部の2年次選択科目「原価計算論」（田代 2017）の内容を整理する。

従来より、この科目では『原価計算基準』に基づく制度としての原価計算の理解が希薄であるという問題を抱えていた。そこで、コスト・オブジェクトの製造プロセスを体験しながら、コストフローを理解するためにレゴ[®]を活用したアクティブラーニングが導入された。

3.1 内容・方法

ここでのアクティブラーニングは、レゴ[®]による組み立て受注生産における原価計算がテーマである。受注生産の製造業を想定し、受注製品の売上原価と販売価格を算定することにより、売上総利益を算定するという内容である。ここでの製造業とは、レゴ[®]部品を組み立てて顧客の要求する形状を作成し納品するというものである。具体的には、顧客からレゴ[®]を使った構築物の依頼を受け、キャラクターや絵画・建築物などの模型を共同作業で作成する。

【学生への指示・注意事項】

- ・ 1チームは4人前後で構成し、レゴ[®]で作成するのは顧客からの注文（受注生産）であ

9 1935年にアメリカで発売されたボードゲーム。複数のプレイヤーが2つのサイコロを振り、出た目の数だけマス目を進みながらお金を稼ぎ財産を独占する（他のプレイヤーを破産させる）ゲーム。マス目は全部で40個、各マス目には土地や会社、所得税や物品税などの項目が書かれている。（工藤 2017）

10 紙を使ってタワーを作りその高さを競うゲーム。仲間と協力して制限時間内にできるだけ高いタワーを作るプロセスがチームビルディングに有効とされ、企業研修などでも導入されている。

る。完成品は条件を満たせば必ず買取してもらえる。

- ・生産作業は制限時間15分で時間の超過は認められない。制限時間内に構築物を作成できなかった場合、売上はないものとして扱う。
- ・レゴ®は生産を行う作業場からは少し離れたレゴ®置き場に置き、レゴ®置き場から作業場のメンバーに直接相談することはできない。
- ・レゴ®置き場から作業場に運んだレゴ®は再びレゴ®置き場に返却することはできず、作業場に残った未使用分のレゴ®は材料費に加算される。
- ・作業前に3～5分程度のグループ内相談時間を設けた後、15分間の作業に移行する。
- ・顧客からの構築物に対する要望は形状(円)だけで、完成品の大きさについては言及されない。完成品は大きいほど製品価値が高く高価で販売できる。ただし、大きな製品は製造に時間がかかるためコストと時間はトレードオフの関係となる。
- ・売上高の評価方法は円の内側の直径の長さを測定し、販売価格は直径に比例する。また、直径の計測は公平感を保つため他のチームの者が行う。
- ・以上の内容で15分間の生産作業を行った後、ワークシートに示されたレゴ®の購入単価、

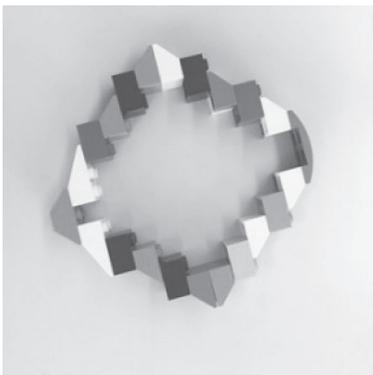
パーツ単価、時給、運送費等に基づいて「直接材料費」、「直接労務費」、「製造間接費」、「製造原価」、「販売価格」および「売上総利益」を算定する。なお、受注生産のため製造原価はそのまま売上原価となる。

グループごとの作業が終了した時点で、各グループは上記6項目を板書し、黒板に一覧表を作成する(売上総利益はプラスになるグループもあればマイナスになるグループもある)。そして、それぞれの作業経験から、問題点の発見や改善、さらに利益を増やすための改善計画などについて各自で考えさせ、PowerPointで資料を作成させる。最終的には、グループごとにワークの問題点・改善点について考え、プレゼンテーションを行う。以上の内容で実践された。

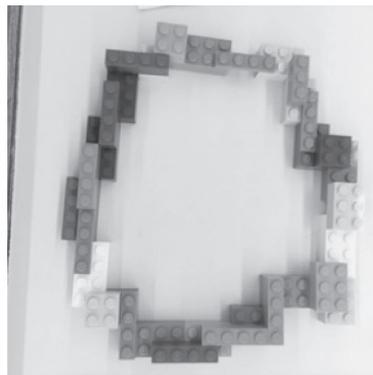
3.2 効果測定・検証方法

前節の実践内容に対する教育効果の測定および検証は、事後に実施された自由記述式アンケートの結果にもとづいて授業担当教員の主観的評価として行われた。

アンケートでは、原価改善のために取り組むべき内容について、「(1)反省点・改善点」、「(2)学んだこと・感想・意見」の2つが問われた。アンケートにもとづいて検証した結果、



A班 直径 10.1cm 作業時間 14分



B班 直径 13.3cm 作業時間 15分



C班 直径 12.0cm 作業時間 11分

図2 レゴ®を使って学生が作成した受注製品

出所) 田代 2016: p.90 図表 5

「原価計算の基本的な理解」に一定の学習成果が認められただけでなく、「事前に原価計算を行う必要性」や「目標値を設定することの大切さ」への“気づき”や、標準原価概念の実現可能原価についての発露と思われる“振り返り”が確認され、原価計算における「原価意識」の“醸成・深化”が認められたことが報告されている。

4. 「ペーパータワー」を活用した事例

本章では、「ペーパータワー」を活用したアクティブラーニングの事例である中京大学経営学部の1年次必修科目「演習型入門科目（ゼミリテラシー）」（潮 2014）の内容を整理する。

この授業では、伝統的な会計教育への消極的なイメージ（計算、暗記、煩雑、創造的でない）を払拭し、大学教育のできるだけ早い段階で会計に対する興味や関心を高めるために、「ペーパータワー」と呼ばれる簡単なゲームを会計教育（管理会計）に応用したアクティブラーニングが導入された。

4.1 内容・方法

ここでのアクティブラーニングでは、授業の目的として「(1) 会計（特に、管理会計）についての基礎的な知識の習得」と、「(2) ゲームを通じて計画立案や実行を経験することで会計に対する興味・関心を高める」の2つが設定された。380名の受講生を学籍番号順に7つの班に分け、各班を7名の教員が2回ずつ（90分×2回、計180分）担当して実施された。

〔授業の進行内容〕

- ・第1回の授業では、グループ毎に紙（A4印



図3 ペーパータワー制作の様子

出所) 増田・島崎 2012: p.136 写真2

刷用紙) を使って学生にタワーを建設させ、経営学全般に関する入門的な内容（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）を体験学習させた後、各項目について解説が行われた。

- ・その後、第2回の授業に向けた準備として、書道用の半紙20枚が配布され、実験的にできるだけ高いタワーを建設する時間が設けられた。ここで、ペーパータワー建設に関する基礎的な技術が説明された後、2メートル程度の高さを目標に実際にタワーを建設する時間が設けられた（制限時間15分）。
- ・第2回の授業は翌週に行われ、第1回の授業後半の内容を前提として、グループ毎に半紙を使ってタワーを建設する時間が設けられた（作戦会議10分・建設作業15分）。ここで、第2回の授業では「『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」ことが説明された。
- ・次に、各グループ内で役職¹¹⁾についての説明がなされ、各グループ内で立候補により以下

11 CEOは全体を指揮する。メンバーの中で唯一、筆記用具とメモ用紙を使用できる。ただし、タワー建設に係る実作業はできない（半紙に触れる行為は禁止）。CFOは「CFOミーティング」に参加する。CFOミーティングは各グループのCFOを集めた4分程度のミーティングで利益の算出方法などについて詳細な説明が行われる。グループのメンバーはCFOを通じてのみ、CFOミーティングの内容（15分経過時点でのタワーの高さを「1億円/cm」として売上高に換算する。半紙は「材料費：3億円/枚」の費用が発生し、未使用分は「2億円/枚」で返品できる。紙の枚数とは別に一定の費用（100億円）が生じるなど）を知ることができる。なお、CFOはCEO同様、タワー建設に係る作業は行えない。平社員はCEOとCFOの指揮のもと、タワー建設の実作業を行う。

の役職者が決定された。

◇最高経営責任者（CEO）：1名

◇会計・財務責任者（CFO）：1名

◇平社員：残り全員を立候補により決定

- ・続けて、各グループのCFOを集め、4分間の「CFOミーティング」を実施し、「利益」の計算方法などについて説明が行われた。
- ・10分間の作戦会議終了後、建設作業に取り組み、ゲーム終了後は各グループが、「結果シート（売上高、費用、利益など）」に結果を記入し、隣のグループの監査人に確認・署名をもらった。

その後、授業の2つの目標（(1)および(2)）に沿う形で、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解説が担当教員1名によって15分程度行われた。以上の内容で実施された。

4.2 効果測定・検証方法

前節の模擬的な実践教育に対する評価は、第1回授業の開始直後（事前アンケート）および第2回授業の終了後（事後アンケート）に実施したアンケート調査にもとづいて行われた。アンケートは、1) 会計知識の程度、2) 経営知識の程度、3) 会計に対する印象、4) 経営に対する印象、5) 会計に対する興味、6) 経営に対する興味、7) 会計における知識習得の必要性、8) 経営における知識習得の必要性、9) 会計知識を用いた課題対応能力、10) 経営知識を用いた課題対応能力、11) 集中して取り組めたか、12) 楽しんで取り組めたか、の12項目(11)および(12)は事後アンケートのみ)について5段階評価で回答するものである。また、そのほかに自由記述欄が設けられた。

結果として、次の4つの視点から教育効果が考察されている。ただし、これらの考察は学生の自己認識による主観的評価（アンケート）の

結果にもとづきことが言及されている。

受講者全体への教育効果

会計に関する知識と興味が高まり、会計に対する「難しい」という印象を和らげた。経営に関しても、知識を高め、印象を和らげた。

黒字・赤字グループへの教育効果

黒字グループにおいて、会計知識の程度、会計に対する興味および会計分野の知識の必要性が高まった。

簿記既学者への教育効果

会計に対する印象のみが有意な効果量を示した。

役職者別の教育効果

すべての役職において、会計に対する興味、会計知識および経営知識に有意差がみられた。なかでもCFO役に顕著な差異がみられた。一方、CEO役については、会計に対する興味を除いて有意差はみられなかった。これについては、CEOが会計役としてよりもグループのまとめ役として制約を受けたことに起因した可能性がある。

（潮 2014: pp.5-7を要約）

以上のことから、会計教育におけるペーパータワーを活用したアクティブラーニングは、会計に関する基礎的な“知識の習得”，会計に対する“興味”の向上、知識習得の必要性への“気づき”といった会計に関する「知識・印象・興味」を、「楽しさ・集中力」を維持しながら高めることができると報告されている。

5. 「モノポリー」を活用した事例

本章では、「モノポリー」というボードゲーム（図4；図5）を活用したアクティブラーニングの事例として、東海学園大学経営学部の「半期完結型ゼミナール」（田代 2016）、同学部の「財産法」（前掲書）および「モノポリーの

簿記会計学への適用」(工藤 2017)の内容を統合的に整理する。

5.1 内容・方法

簿記会計教育にモノポリーを活用することについて工藤は、「これを会計記録すなわち簿記会計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[……]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会計学習においてである」ことを指摘し、自らは「まったくの初学者(簿記会計の知識がまったくない学習者)から複式簿記会計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」複数の学習段階に適用可能なモノポリーの活用法を紹介している(工藤 2017: p.8)。

モノポリーを活用する最大のポイントは、簿記会計の記録のみを実践するのではなく、実際に記録の対象となる取引を先に実践してから、経験した取引を記録と同期させていくことにある。ゲーム内容(経済活動)を記録していくことが、取引の経験と簿記会計の実践を同時に可能にし、経済活動の過程と結果を可視化する「簿記会計の記録」の重要性を、「経験」を通じて体感できるようになっている。

工藤によると、「プレイヤー1人当たりの取引数にもよるが、1コマの授業(90分)でも実践可能で、2～3コマ(180～270分)を確保するとより高い学習効果が得られ」、初学者を対象に実践する場合は、「手もと現金と記録上の現金の一致」を目標として学生に提示し、モノポリーでの多くの取引で発生する「現金の授受(現金収支)を正確に記録することを唯一の課題」として学生に課題提示するのがよいとされている(工藤 2017: p.10)。

5.2 効果測定・検証方法

前節のモノポリー活用法(工藤 2017)にも

とづいて、田代は東海学園大学経営学部「半期完結型ゼミナール」(田代 2016)、同学部「財産法」(前掲書)においてアクティブラーニングを実践し、その有効性を検証している。

テストによる効果測定の結果、相手勘定が記入されるようになるなど、記帳は明らかに向上したものの、決算本手続(振替仕訳)の定着や損益勘定の意味の理解など、アクティブラーニングだけでは完全な理解を得ることは難しいとし、座学の必要性の高さを指摘している(田代 2016: pp.80-84)。

一方、工藤は自身のモノポリーを活用したアクティブラーニングについて、「覚える簿記会計から考える簿記会計へ、現実の経済活動という文脈に即した教育としての展開が期待でき、『原則主義』に対応可能な簿記会計力の養成も視野に入る」とし、特に、初学者にとってゲームによる経済活動の記録とその振り返りによる簿記会計学習への“意識づけ”に期待できるとしている(工藤 2017)。



図4 モノポリー(アトランティックシティ版)
出所) 工藤 2017: p.5 図1より

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
<small>if a player owns all the sites of any color group, the rent is doubled on unimproved sites in that group.</small> <small>© 1935, 2010 HASBRO</small>		

図5 バージニア通りの権利書とレンタル料の額
出所) 工藤 2017: p.6 図3

6. 考察

ここまで、簿記会計分野におけるアクティブラーニングの先進事例として、「レゴ®」、「ペーパータワー」、「モノポリー」を活用した3つの事例を取り上げ、「内容・方法」と「効果測定・検証」にわけて整理した。本章では、3つの事例の「効果測定・検証」に焦点を当て、簿記会計分野の入門・基礎科目においてアクティブラーニングが学生の「思考の活性化」にどのような影響を及ぼしたかを検討していく。

まず、「レゴ®」を活用した事例（田代 2017）では、学んだことの反省点や改善点を振り返ることで、当該分野（原価計算）を学ぶことの必要性や大切さへの「気づき」、授業の本質（原価意識）への無意識的な「意識づけ」が醸成されたことが示されていた。これはアクティブラーニングに、学生が自身の学習活動・経験を通じて、“ああすればよかった”、“こうすべきだった”、“次はこうしよう”と感じるような学習に対する興味・意欲の「きっかけ」を生み出す効果があったと捉えることができる。

次に、「ペーパータワー」を使った事例（潮 2014）では、学生の当該分野に対する「印象」、「興味」や「学びの必要性」に対してアクティブラーニングが有効に作用する可能性が示され、これに付随して当該分野を学ぶ「楽しさ」や「集中力」の向上にも有効性があることが示されていた。

最後に、「モノポリー」の事例（田代 2016; 工藤 2017）では、活動の記録と「振り返り」、それによる学習への「意識づけ」への有効性が示されていた。

以上を総括し、簿記会計分野の入門・基礎科目においてアクティブラーニングが学生の学び、「思考の活性化」にどのような役割を果たすか検討すると、それは学問に触れる「きっかけ」として、知識はもちろん興味・関心・印象を涵養し、学ぶことの必要性、もっと学びたいと思う意識への「動機づけ」の役割を果たす可能性があるとして唆される。これをインストラクショナルデザイン（以下、IDと記す）の学習意欲の文脈で捉えたと、ARCS 動機づけモデル（ケラー, J. M., 2010 鈴木 2010）の「(A) Attention 注意『おもしろそうだ』」の観点であるといえる。すなわち、山地（2012）が指摘するように学生を「思考を活性化する」学習形態に馴染ませるといふことに対してアクティブラーニングは、学問の入口・スタート地点に向かわせるという意味での「きっかけ」「意識づけ」の役割を果たしているとして捉えることができる。

ARCS 動機づけモデルは、学習意欲の理論・設計プロセスに重要な骨格として「(A) Attention 注意『おもしろそうだ』」、「(R) Relevance 関連性『やりがいがありそうだ』」、「(C) Confidence 自信『できそうだ』」、「(S) Satisfaction 満足感『やってよかった』」の4つの観点を示し、これらによって、学習者を動機づけ、学習意欲を高めることができるものである。しかし、この ARCS 動機づけモデルとそれを包括する ID 理論 (ID モデル)

がアクティブラーニングをも包括するという概念はごく最近まで指摘されなかったことである(向後 2017)。

アクティブラーニングが学習者の動機づけに及ぼす影響について、ARCS 動機づけモデルにもとづいて検証しようとする研究は確かに多い。とりわけ、簿記会計分野においては菅原(2016)の例があげられる。しかし、ARCS 動機づけモデルによる学習者の動機づけは、「学習者がある程度はそれを『学ぼう』と学問に意識を向けている」ことが前提であると捉えられる。また、学習者の動機づけは ARCS 動機づけモデルのみでなされるものではなく、それが動機づけに果たす効果も「科目の興味度測定調査」(Course Interest Survey: CIS) や「教材の学習意欲調査」(Instructional Materials Motivation Survey: IMMS) といった測定ツールのみで単純に測れるものではない(ケラー, J. M., 2010 鈴木訳 2010: pp.278-303)。現に、「科目の興味度測定調査(CIS)」は34項目、「教材の学習意欲調査(IMMS)」は36項目から構成されており、そのひとつひとつを見ると ARCS の4つの観点(注意・関連性・自信・満足感)がおおよそ均等かつ多面的・反復的に問われている。そしてこれらは、状況依存の測定ツールであり一般化されたレベルの「学習意欲」を測定することは意図されていない(ケラー, J. M. 鈴木訳 2010: p.288)。

7. 総合考察

以上を踏まえ本研究では、入門・基礎科目におけるアクティブラーニングの役割を、学習に向けられる総合的な学習意欲としての動機づけではなく、ARCS 動機づけモデルの観点の一つ、「(A) Attention 注意『おもしろそうだ』』としての興味・関心、まだ学習に意識が向いていない学生に対する「きっかけ」作りを果たすものと捉える。これは、学生を学問の入口に立たせる、すなわち、「この授業おもしろそう」と

いう知的好奇心をいかにして学生に抱かせるかということに他ならない。そしてその効果・検証は単純に、学生が「おもしろそう」という知的好奇心を抱いたか否かで測定できるものである。

8. 結論

本研究では大学3,4年次の高次のアクティブラーニングをより効果的に行うための準備段階として、大学1,2年次の入門・基礎的な教育シーンにおけるアクティブラーニングの役割について検討することを目指し、簿記会計分野に焦点をあて、当該分野のアクティブラーニングの研究動向を概観し、当該分野の入門・基礎科目におけるアクティブラーニングが学生の「思考の活性化」にどのような役割を果たすかについて検討した。

まず、簿記会計分野の入門・基礎科目におけるアクティブラーニングは実践事例の紹介にとどまる研究がほとんどで、教育効果の検証について検討が不足することを指摘した。そのうえで、教育効果の測定・有効性の検証を報告する3つの事例(レゴ[®], ペーパータワー, モノポリ)を取り上げ、その教育内容・方法および効果測定・検証方法を整理した。

次に、これらの結果を踏まえて山地(2012)が指摘するアクティブラーニングの教育効果を高めるための前提である「学生が『思考を活性化する』学習形態に馴染んでいる」ことへのアクティブラーニングが果たす役割を定義した。それはすなわち、ARCS 動機づけモデルでいう学習全体に対する学習意欲としての「動機づけ」ではなく、同モデルの観点の一つ「注意」にあたる学習の入口段階での興味・関心、「きっかけ」作りの役割を果たすというものである。これは、学生を学問の入口に立たせる、「この授業おもしろそう」という知的好奇心を刺激することであり、文脈に即してみても近年の大部分の大学生に対して必要となるものだといえる

のではないだろうか。

しかし、本研究においてはそのような知的好奇心をいかにして刺激し、学問の入口まで誘導するかの具体的な方策については触れることができなかつた。この点は、今後、簿記・会計分野に限らず、より広い範囲で入門・基礎科目の文脈に即して検討しなければならない。

参考文献

岩崎公弥子・大橋陽 (2015) 「反転授業を導入したアクティブラーニングの取り組み」、『コンピュータ&エデュケーション』, 39巻, pp.98-103

ウィギンズ, G.・マクタイ, J. 西岡加名恵 (訳) (2012) 『理解をもたらすカリキュラム設計—「逆引き設計」の理論と方法』日本標準

潮清孝 (2014) 『『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』、『会計教育研究』日本会計教育学会, (2), pp.22-31

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究: エスノグラフィ』、『会計教育研究』, 第4号, pp.33-45

潮清孝 (2017) 「会計教育におけるアクティブ・ラーニングの有効性: 『創業体験プログラム』における戦略会計の実践例をもとに」、『会計教育研究』, 第5号, pp.38-50

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)

工藤栄一郎 (2017) 「モノポリーで学ぶ簿記会計の意義: 簿記会計のアクティブラーニング実践とその理論」、『西南学院大学商学論集』, 64巻1・2号, pp.1-20

熊井泰明・倉島千徳 (2016) 「アクティブラーニングによる『経営分析』授業の有効性」、『高領教育研究』, 第24号, pp.31-40

黒野伸子・河合晋 (2018) 「書画カメラを用いたアクティブラーニングの試み—医療事務教育と簿記・会計教育を通して」、『地域協働研究』岡崎女子大学・岡崎女子短期大学, 第4号, pp.29-38

経済産業省 (2018) 「人生100年時代の社会人基礎力について」
http://www.meti.go.jp/committee/kenkyukai/sansei/jinzairyoku/jinzaizou_wg/pdf/007_06_00.pdf (2018年12月15日)

ケラー, J. M. 鈴木克明監訳 (2010) 『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

向後千春 (2017) 「インストラクショナルデザインの観点を採用したアクティブラーニング」、『名古屋高等教育研究』, 第17号, pp.163-176

島吉伸 (2013) 「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』近畿大学商経学会, 経営学部開設10周年記念論文集, 169号, pp.395-403

田代景子 (2016) 「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」、『東海学園大学教育研究紀要: 社会科学研究編』, 第21号, pp.71-93

田代景子 (2017) 「アクティブラーニング導入による原価計算論の理解定着についての研究—個別原価計算を中心として—」、『東海学園大学教育研究紀要』, 第1号, pp.19-34

西岡加名恵 (編著) (2016) 『「資質・能力」を育てるパフォーマンス評価 アクティブ・ラーニングをどう充実させるか』明治図書出版

パークレイ, E. F.・クロス, K. P.・メジャー, C. H. 安永悟 (監訳) (2009) 『協同学習の技法—大学教育の手引き』ナカニシヤ出版

増田敦・島崎百恵 (2012) 「アクティブラーニングを考える (1): 他大学との合同ゼミ研究会実践の成果と課題」、『札幌大学総合論叢』, 第34巻, pp.131-151

松下佳代 (2012) 「パフォーマンス評価による学習の質の評価—学習評価の構図の分析にもとづいて—」、『京都大学高等教育研究』, 第18号, pp.75-114

松下佳代 (2013) 「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会—〈新しい能力〉と学習評価の枠組み—」, 初等中等教育局 (資料1)
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/095/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2013/01/29/1330122_01.pdf (2018年12月22日)

松下佳代 (2014a) 「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会—論点整理—」, 初等中等教育局 (論点整理)

松下佳代 (2014b) 「学習成果としての能力とその評価—ルーブリックを用いた評価の可能性と課題—」、『名古屋高等教育研究』, 第14号, pp.235-255

斎藤有吾・小野和宏・松下佳代 (2017) 「ルーブリックを活用した学生と教員の評価のズレに関する学生の振り返りの分析：PBLのパフォーマンス評価における学生の自己評価の変容に焦点を当てて」、『大学教育学会誌』, 第39巻2号, pp. 48-57

溝上慎一 (2014) 『アクティブラーニングと教授学修パラダイムの転換』 東信堂

文部科学省 (2008) 「学士課程教育の構築に向けて (審議のまとめ)」

http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2013/05/13/1212958_001.pdf (2019年1月6日)

文部科学省 (2012) 「用語集」『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)』

http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_3.pdf (2019年1月6日)

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』, 第3号, p.67-85