

涵養性を意識したチーム基盤型学習が コンピテンシーに及ぼす効果

所 吉 彦

Effect of Team-Based Learning Conscious of
Skill Cultivation on Competency

Yoshihiko Tokoro

要旨

本研究は、社会人基礎力や学士力といった能力が繰り返し提唱される中で、企業におけるコンピテンシーの位置づけを調査した。学生のコンピテンシーの向上を目的、アクティブ・ラーニングを手段として教育実践し、pre-post データを収集し、検討した。その結果、2ヵ月といった短期間でも対自己力に効果があることが明らかになった。また、授業設計に涵養性を追加した場合、対人力でも効果が確認され、一定の基準値を上回る可能性があることが示唆された。

Recently competency in basic social and academic skills has been suggested repeatedly. With that in mind, the author surveyed how much the concept of competency has been introduced into businesses in Japan. With the goal being an improvement in the competency of students, the author used active learning as a means of educational practice. Data was collected during both the first and last classes, and then analyzed. Consequently, positive effects were noted in the category of self-control, even in the short time frame of only two months. In addition, it was confirmed that there is a positive effect on the category of interpersonal relations when the concept of skill cultivation is incorporated into class design. It was also found that there is the possibility that the numbers for these two categories can exceed set criterion values.

キーワード

コンピテンシー, チーム基盤型学習, 涵養性
competency, team-based learning, skill cultivation

1 はじめに

全入を余儀なくされている地方私立高等教育機関においては、入学者学力の低下、そのバラツキの拡大が見られ、授業運営上、大きな問題となっている。一方、地方創生といわれながらも、労働力の質、量の確保が困難な地方の就業先からは、質の高い学生の輩出要請が強い。具体的には、社会性を備えた人柄育成が求められている。すなわち、オフィスで気持ちよく仕事をするための心構えや職場常識、ビジネスマナーなど、社会人として必要な知識や技能といった人柄育成、人と関わることの意義や喜び、主体的学習態度等の社会性の向上が求められている。

このような企業サイドからの要請に対し、大学は専門知識教育、研究を行う機関であり、企業が求めているものに迎合することは、大学の役割ではないといった考えもある。しかしながら、現状の大学がどうであれ、現状の企業がどうであれ、学生はその間を移行しており、この移行が適切に進まないため、入社3年余りで3割もの若手従業員が退職しているのが現状である。送り出した大学サイドも早期退職は後味の悪いものであるだけでなく、社会への貢献について、不十分であるといわれざるを得ない。また、企業サイドとしても、若手社員早期退職は、大きな損失であり、大学、企業、社会によい結果をもたらしていないといった問題がある。

表1-1 近年、主な政府系機関から教育機関へ提唱、定義、整理されている事項

2003年 内閣府→「人間力」

(知的能力の要素、社会・対人関係力的要素、自己制御的要素から構成されており、これらを高めることが社会で活躍する人材を育成することにつながるもの)

2006年 経済産業省→「社会人基礎力」

(アクション、シンキング、チームワークの3領域および12の力で構成されており、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たもの)

2008年 文部科学省→「学士力」

(知識・理解、汎用的技能、態度・志向性、統合的な学習経験と創造的思考力から構成されており、グローバル化する知識基盤社会、学習社会において求められる力としたもの)

2011年 文部科学省→「就業力」

(学生が卒業後自らの素質を向上させ、社会的・職業的自立を図るために必要な能力と定義されており、大学におけるキャリア教育の実施を義務付けている)

2011年 文部科学省→「基礎的・汎用的能力」

(同省がキャリア発達にかかわる諸能力として示した領域および8能力を、人間関係形成・社会形成能力、自己理解・自己管理能力、課題対応能力、キャリアプランニング能力に再整理したもの)

したがって、高等教育機関卒業が社会への入口となっている以上、少子化の影響により行先をこだわらなければ全入である状況にも対処しつつ、高等教育機関は、学生の社会性の向上に改めて取り組む必要がある。2003年の人間力に始まり、社会人基礎力や学士力といった能力が、様々な機関から繰り返し定義、提唱されている。こうした背景の1つに、高等教育機関の出口とビジネス現場の入口で、理想と現実のギャップが存在していることが挙げられ、かつ、高等教育機関の取り組みが遅れたままであることを示している（表1-1）。

2 背景および目的

2.1. 問題の所在

産業界から教育界に対する様々な要望がなされている状況を受け、政府機関は、キャリア教育の義務化、大学設置基準への反映等対応してきた。産業界からの提言は、戦後から行われており、田中ら（2013）によれば、1950年代～の工業化時代に対応するため、「量的要求と専門教育の重視」、1960年代後半～では、急激な大学進学率上昇に伴い、「量だけでなく質を要求」、1980年代～では、国際的地位確立に向け、「創造性、多様性の重視」、1990後半～グローバル化時代の「汎用的なコンピテンシ」の要求等がその主な流れである。

山内（2014）は、現在、産業界から教育および人材に関する提言が、爆発的に増加し、戦後に提出された提言の6割を占め、特に2000年以降、全体の5割を超えている。また、その内容も、論理的・批判的思考や課題発見力など、汎用的なコンピテンシーを求めるようになっており、経済産業省が示した「社会人基礎力」がその代表格であると解釈した。

政府機関は、産業界が求める汎用的なコンピテンシーに対応すべく、その要素を整理し、定義づけし、教育界へ提唱した上で、その実現に向け、高等教育機関に方法論、すなわち教授法である、アクティブ・ラーニング（以下 AL）を推奨し、教育現場では、その導入に躍起になっている。しかしながら、導入後の成果、すなわち、文部科学省が提唱する「基礎的・汎用的能力」、経済産業省が推奨する「社会人基礎力」は向上できたのか、といった事実確認となると、これらを説明できる客観的データは数少ない。

図2-1に示したように、教育現場では、手段である AL の実施が目的となりかねず、何のために AL を導入しているのかがあいまいな教員も存在する。汎用的なコンピテンシーを育成するためという抽象的なことでなく、産業界が真に求めているコンピテンシーとは何か、ということ意識した上での AL 化への取り組みが欠けていることが、「大学出口とビジネス入口のギャップ」といった問題の解決を長期化させているのではあるまいか。そこで、コンピテンシーの概念とコンピテンシーが現在の企業でどのような位置づけで活用されているのかを明らかにしておく。

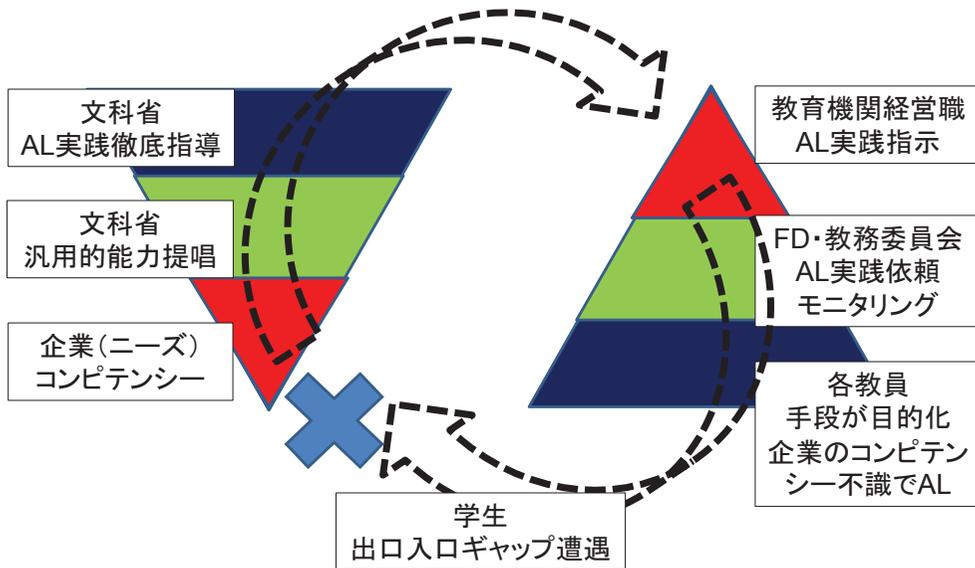


図2-1 ビジネスが求めるコンピテンシーと教育サイド実践のズレ

2.2. コンピテンシーの先行研究と企業における位置づけ

コンピテンシー概念の心理学的ベースは、White (1959) による「モチベーション再考」といわれている。White は、コンピタンスを環境と効果的に相互作用する有機体の能力とし、反復練習すれば向上していく能力ではないとしている。その後、McClelland (1973) がアメリカ国務省の若手の外交官の選考の研究において、採用試験に IQ テスト等標準化された心理テストや知能テストを用いるのは不適切であると指摘した。McClelland は、本当にその職務に必要な能力であるのかを考えた場合、「もし誰が優秀な警察官になるかをテストしたいのなら、実際に優秀な警察官の側で彼のすることを観察し、その行動をリストアップして採用試験で試すべきである。」と主張し、標準化されたテストの代わりにコンピテンシー・テストの使用を推奨した。

さらに McClelland の後を引き継いだ Boyatzis (1982) は、米国海軍の監督職の研究を経て、ビジネスの場面にコンピテンシーの概念を適用した。1973年にはコンサルティング会社を設立し、自身のコンピテンシー理論を実践に移して以来、ビジネス界でコンピテンシー・モデルの利用が急速に普及した。我が国では、当初、積極的なコンピテンシーの活用は進まなかったが、グローバル化の進展とともに、東京電力、武田薬品、イオン等が導入し始め、現在では、多くの企業が経営戦略の方策として導入する概念となっている。加藤 (2003) は、現代企業におけるコンピテンシーを「業務を遂行する過程で具体的に、安定的に発揮している能力、成果に結び付く動機や傾向・自分自身や社会的役割に関するイメージ、行動で示される知識のまとめりや人の根底にある特徴である。」と解釈している。企業におけるコンピ

テンシーの活用状況は、ハイパフォーマと呼ばれる高業績者の知識、能力、行動特性、属性を分析することによって、コンピテンシー・モデルを作成し、コンピテンシー・ディクショナリ（記述書）を作成し活用している。

言い換えれば、コンピテンシーとは、高業績者の行動特性であるといえる。Hersey（1993）のコンピテンシー解釈をあてはめれば、その行動特性は、「能力を活用して環境に働きかけ、環境との間に適切な関係を作り上げる能力、および、そうした動機、意欲であり、動機の強い人は、積極的に環境に働きかけて、コントロールして望ましい状況や、成果をつくろうとする。」となる。後述する PROG は、この概念をベースに作成されており、多数の企業のハイパフォーマの行動特性を集約加工、テスト化したものと理解できる。

2.3. コンピテンシー理論と PROG の関係

PROG（Progress Report On Generic skills）とは、2012年に学校法人河合塾と株式会社リアセックが共同で開発したもので、大卒者として社会で求められる汎用的な能力・態度・志向を育成するためのプログラムである。2016年3月末時点で約300の高等教育機関が採用し、受験者数累計30万人に達している。PROG は、知識を活用して問題解決する力（リテラシー）と経験を積むことで身についた行動特性（コンピテンシー）の2つの観点で当該能力を測定している。

White の指摘するところの、反復練習すれば向上する能力でなく、環境と効果的に相互作用する有機体の能力であり、Boyatzis が拡大させたコンピテンシー・モデル、すなわち、高業績者の行動特性であり、PROG はコンピテンシー理論と関係しているといえる。したがって、本研究では、企業の真のニーズである社会人基礎力、社会性の向上、コンピテンシーの概念にマッチし、ビジネス現場における高業績者の行動特性をベースとした PROG のコンピテンシー・テストを評価尺度に使用することとした。具体的には、現実的な場面を想定して作成された文章に対し、実際にどのように行動するのかについて測定するものである。マーク式の設問として両側選択方式195問、場面想定形式（短文）50問、場面想定形式（長文）6問の計251問を40分で行う。測定3領域である、対課題基礎力、対人基礎力、対自己基礎力をもとに総合力を7段階評価で算出する。

以上、問題の所在、コンピテンシーの先行研究と企業における位置づけ、コンピテンシー理論と PROG の関係を概観してきた。本研究は、問題の所在を踏まえた上で、企業の真のニーズである、社会性の向上、コンピテンシーの向上を目的に、AL を手段として授業設計、複数の科目で教育実践を試みる。本研究では、次の2点を検討する。

- 1) 教育実践の結果、コンピテンシーはどの程度向上するものなのかを、企業が活用しているコンピテンシー理論に基づいた PROG により数値測定をし、いくつかのデータと比較を通じ検討する。

- 2) その結果, 学生の社会性の向上に関し, 成長性を高められる授業の AL 化に向けた取り組みを検討する。

3 方法

3.1. 対象授業概要

尚綱大学短期大学部 1 年生対象のオフィススタディ 2016 年度 (受講生 39 名), 尚綱大学 3 年生対象のビジネス実務総論, 秘書概論 2016 年度 (同 30 名) を対象に, 社会性の向上を目的とした授業設計を行い, 教育実践を試みた。それぞれの科目において, 授業開始直後に pre-test を実施し, 2 ヶ月後 (大学は 3 ヶ月後であるが, 熊本地震の影響を考慮すれば実質 2 ヶ月) に post-test を実施した。

3.2. 測定方法

コンピテンシーとは, 「個人の成育歴や経験によって形成された価値体系に基づいて, 環境と効果的に相互作用する (働きかけ, 時には自ら変化する) 能力」と考えられ, ビジネスの世界では「高い業績を上げるものの意思決定, 判断基準, あるいは行動特性として現れる。」という, Hersey の主張をベースとしている PROG によるスコアで成果を判断することとした。ルーブリックを見ながら, 学生が自己評価する場合と異なり, PROG は各設問におけるスケール 1 ~ 4 について, どちらが高スコアをもたらすか, 判断がつきにくい上, 251 の設問から成っており, 意図的な回答は, 信頼性といった数値表示等が算出され, 比較的客観性が高いと考えられている。

3.3. 授業設計

溝上 (2014) は, AL の定義として, 「一方的に知識伝達型の講義を聴くという (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, 発表するなどへの活動の関与と, そこで生じる認知プロセスの外化を伴う。」としている。すなわち, 学生が自らの学びを外化できれば, 本来の目的を達成できることになる。これをもとに, 本研究では, 学生の外化を支援するしかけとして, 以下の 3 点を意識し授業設計を試みた。

- 1) 学生の質のバラツキが拡大し, 授業についていけない学生にも配慮しながら, 涵養性を持った授業設計をすることで, 落ちこぼれを防ぎ, 最終的には能力が高めの学生においても満足を得られるものを目指す (図 3-1)。

具体的には, 熟達度の低い学生に配慮し, 1 ~ 4 回の授業は, 協同学習でもコミュニケーションのしやすい単一解のドリルを中心に展開, 5 ~ 8 回の授業は, ARCS 理論に基づき関

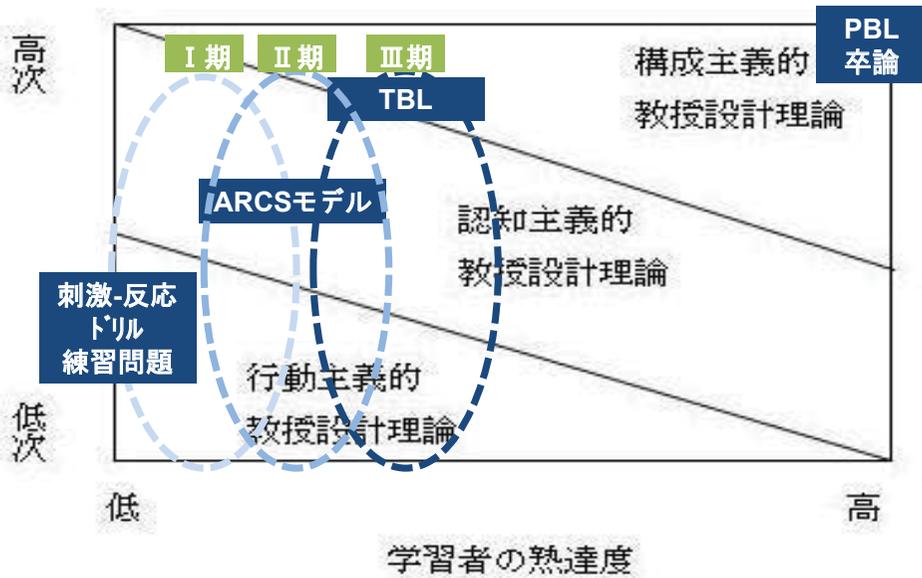


図3-1 涵養性を意識した段階的授業設計

連性を中心とした協同学習に移る。9～15回の授業は、構成主義的要素割合を高めた授業設計とした。

2) 学生に外化を容易にしやすいするための余裕と機会を与えるため、授業中に内省タイムを4回採り入れた授業設計を行った。

3) 外化に深みを持たせ、かつ、彼我比較が容易にできる環境を確保するため、協同学習、または、チーム基盤型学習（以下 TBL 教育法 Team-Based Learning）を、涵養性を意識しながら導入した。溝上は、AL 型授業を表3-1のとおり整理しており、TBL 教育法は、高 AL 型授業に分類される教授法であり、ここでコンピテンシーの向上を期待している。その際、チーム学習を円滑に進めるため、自己有用感が発生しやすい場面を盛り込んだ。なお、TBL 教育法は、オクラホマ大学ビジネススクール教員 Larry K. Michaelsen 博士によって提唱された教育方略で、同教育法には理論と経験に裏打ちされたさまざまな教育方略のエッセンスが集約されており、高い教育効果が明らかにされている。

表3-1 溝上（2014）「アクティブラーニングと授業学習パラダイムの転換」P71 表3-2を簡易化

講義型授業	=	教員主導型	（技法例：話し方，板書の見せ方，配布資料等）
低AL型授業	=	教員主導型	（技法例：コメントシート，小テスト等）
中AL型授業	=	教員主導型	（技法例：プレゼン，シンクペアシェア等）
高AL型授業	=	学生主導型	（技法例：TBL，PBL，知識構成型ジグソー法等）

4 結果および考察

4.1. 2014-16短大部入学時スコア

今回の授業実践評価である pre-post 比較の前に、各年度における入学時スコアについて確認をした(図4-1)。平均得点では、ほぼ2014<2016<2015年度の順であり、2014と2016年度は対課題力以外、差はほとんどない。SDも1.34~1.56とデータの散らばりに差は小さい。1要因分散分析を試みたところ、3つの年度スコアすべての項目について、平均に差は認められなかった(表4-1)。したがって、2015年度1年次の pre-post 結果と今回の2016年度1年次の pre-post 結果を参考として比較することとした。

4.2. 2015短大部「オフィススタディ」における授業前・授業後スコア

図4-2に示したとおり、すべての項目で向上が見られた。pre-post 測定間を2ヵ月としたことで、本授業以外の要因が影響することを少なくした。t検定の結果、総合、対人力、対課題力では有意な差は認められなかったが、対自己力($t=2.36, df=46, p<.05$)において有意が認められた(表4-2)。TBL教育法を導入したため、学生にとっては「やらなければならない」といった自分を追い込む形で授業が展開され、対自己力が向上したものと考えられる。

4.3. 2016短大部「オフィススタディ」における授業前・授業後スコア

図4-3に示したとおり、2015年同様、すべての項目で向上が見られた。pre-post 測定間も同様の2ヵ月である。t検定の結果、総合($t=2.51, df=35, p<.05$)、対人力($t=2.63, df=35, p<.05$)、対自己力($t=2.24, df=35, p<.05$)において5%有意が認められた(表4-3)。前年度もTBL教育法を導入していたが、涵養性を持った授業設計をすることで、スピードについていけなくなるタイプの学生もグループワークに参加でき、対自己力に加え、対人力が養われ、総合にも有意差が認められたと考えられる。

4.4. 2016大学部「秘書概論」「ビジネス実務総論」における授業前・授業後スコア

図4-4に示したとおり、2016年短大部同様、すべての項目で向上が見られた。pre-post 測定間も同様の2ヵ月である。t検定の結果、総合($t=3.06, df=29, p<.01$)、対人力($t=2.63, df=29, p<.05$)、対自己力($t=3.25, df=29, p<.01$)それぞれ有意が認められた(表4-4)。3年次生ということもあり、涵養性を意識しつつも、短期大学部と比較すると高めのレベルからスタートしたため、ゴール地点でのレベルも高めの授業となったことから、各項目のスコア伸長率も高くなり、1%有意が認められる結果となったと考えられる。

4.5. 自然体でのスコア伸長と今回実践した pre-post での伸長の比較

図4-5は、特定の科目や教育方法によらず、自然体で在学生命体を測定した結果であり、

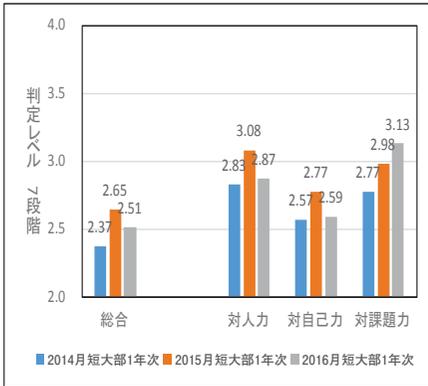


図4-1 2014-16短大部入学時スコア

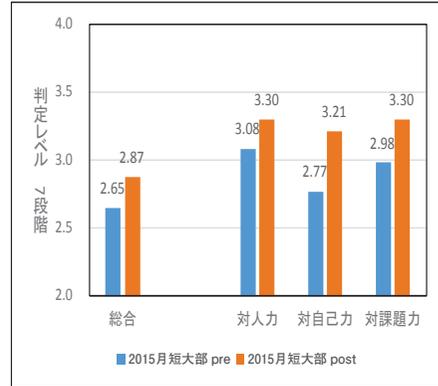


図4-2 2015短大部「オフィススタディ」における授業前・授業後スコア

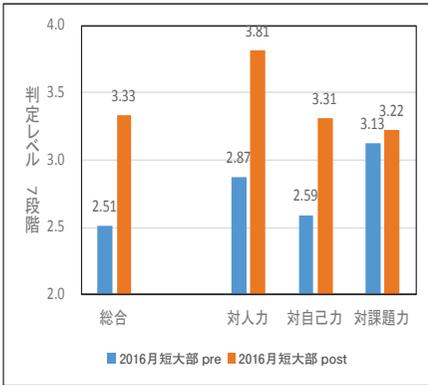


図4-3 2016短大部「オフィススタディ」における授業前・授業後スコア

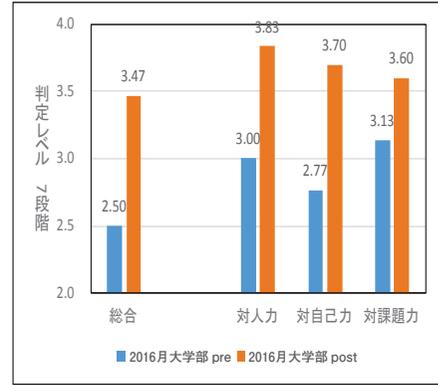


図4-4 2016短大部「秘書概論」「ビジネス実務総論」における授業前・授業後スコア

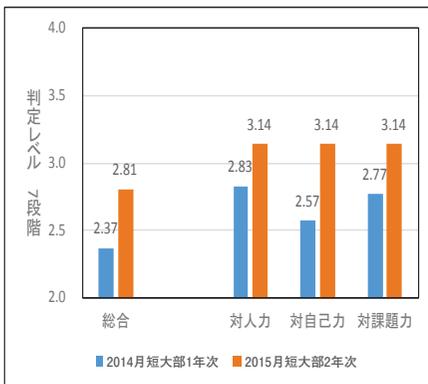


図4-5 2014-15短期大学部前回受験からの成長スコア

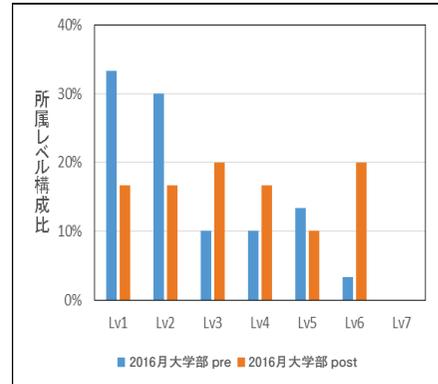


図5-1 2016大学部授業前・授業後の所属レベル構成比

表4-1 2014,2015,2016短大部 1 要因分散分析表 (総合スコア)

要因	sum of squares	df	ms	F
群間	0.97	2	0.487	0.215
群内	257.79	114	2.261	
全体	258.77	116		

表4-2 2015短大部 t 検定

category	総合			対人			対自己			対課題		
	pre	post	balance									
N	48	47	47	48	47	47	48	47	47	48	47	47
Mean	2.65	2.87	0.19	3.08	3.30	0.17	2.77	3.21	0.40	2.98	3.30	0.36
Variance	2.44	2.20	1.94	3.20	2.63	2.69	1.84	2.64	1.35	1.44	1.70	1.64
U.Variance	2.49	2.24	1.98	3.27	2.69	2.75	1.88	2.69	1.38	1.47	1.74	1.67
S.error			0.21			0.24			0.17			0.19
t			0.93			0.70			2.36*			1.92

注.*p<.05 **p<.01

表4-3 2016短大部 t 検定

category	総合			対人			対自己			対課題		
	pre	post	balance									
N	39	36	36	39	36	36	39	36	36	39	36	36
Mean	2.51	3.33	0.83	2.87	3.81	0.94	2.59	3.31	0.78	3.13	3.22	0.03
Variance	1.99	2.56	3.86	2.32	3.16	4.50	1.99	2.49	4.23	2.57	3.01	6.69
U.Variance	2.05	2.63	3.97	2.38	3.25	4.63	2.04	2.56	4.35	2.64	3.09	6.88
S.error			0.33			0.36			0.35			0.44
t			2.51*			2.63*			2.24*			0.06

注.*p<.05 **p<.01

表4-4 2016大学部 t 検定

category	総合			対人			対自己			対課題		
	pre	post	balance									
N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Mean	2.50	3.47	0.97	3.00	3.83	0.83	2.77	3.70	0.93	3.13	3.60	0.47
Variance	2.32	2.98	2.90	3.20	3.54	4.34	2.38	2.88	2.40	2.52	3.37	3.25
U.Variance	2.40	3.09	3.00	3.31	3.66	4.49	2.46	2.98	2.48	2.60	3.49	3.36
S.error			0.32			0.39			0.29			0.33
t			3.06**			2.15*			3.25**			1.39

注.*p<.05 **p<.01

表4-5 2014-2015短大部前回受験からの成長スコア t 検定

category	総合			対人			対自己			対課題		
	pre	post	balance									
N	70	57	57	70	57	57	70	57	57	70	57	57
Mean	2.37	2.81	0.47	2.83	3.14	0.35	2.57	3.14	0.47	2.77	3.14	0.42
Variance	1.80	2.16	3.69	2.08	2.58	3.98	1.84	2.26	4.25	1.95	2.79	5.72
U.Variance	1.83	2.19	3.75	2.12	2.62	4.05	1.87	2.30	4.33	1.98	2.84	5.82
S.error			0.26			0.27			0.28			0.32
t			1.85			1.32			1.72			1.32

注.*p<.05 **p<.01

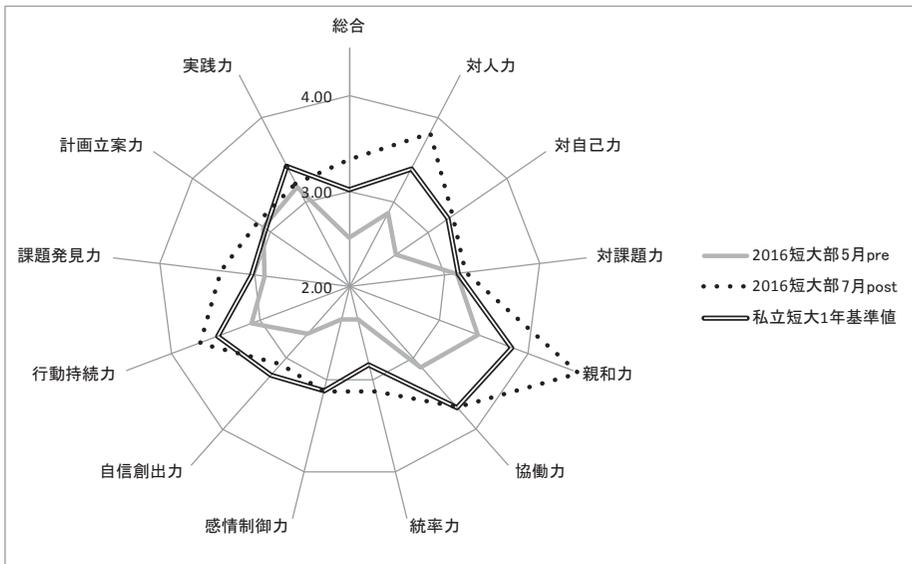


図4-6 短大部1年基準値と2016年5/24(pre)-7/26(post)比較

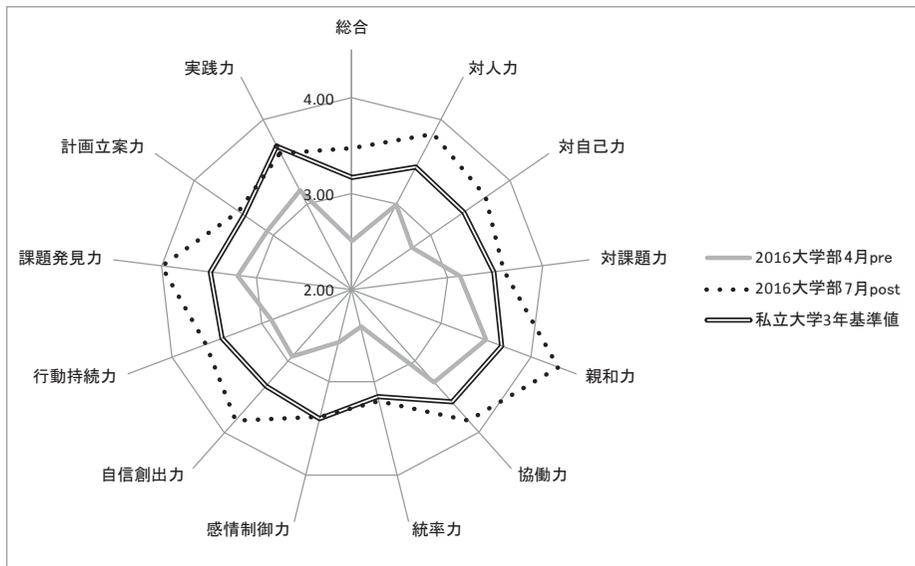


図4-7 大学部3年基準値と2016年4/21(pre)-7/30(post)比較

様々な科目、課外活動やアルバイト経験により、1年間で各項目向上している。しかしながら、検定を試みた結果、1年次と2年次で有意差は認められず、大きく成長したとは言い難い結果であった(表4-5)。pre-postでは、2015年短大部においては1項目、さらに授業改善した2016年短期大学部においては3項目、いずれも熊本地震の影響を除けば実質2ヵ月間で伸長している。このことから、今回の授業実践結果は、もともと時間経過で様々な体験を積み自然に伸びたものでなく、教授法による可能性が高いと考えられる。

4.6. 私大基準値と今回実践した pre-post での伸長の比較

pre-post スコア平均に有意が認められ、伸長が確認されたが、私大3年基準値、または、短期大学1年基準値と比較して、図4-6,7から post では、ほぼすべての項目について基準値を上回るレベルが確認された。伸長のスコア幅をみると以下のとおりである。PROG 白書2016（2014年4月～2015年7月に複数回受験した17,016名、127校分の）データによれば、そのうち7,769名の女性の伸長幅は、総合項目で0.07であった。また、入試偏差値別では、BF+45未満校2,868名の伸長幅は、総合項目で0.15であった。これに対し、図4-2,3,4における伸長幅は0.22～0.97であり、大きく上回っているが、白書のデータには伸び幅が小さくなる4年生のデータ、もともと高いスコア保持者が多数存在することも考えられるため、一概に比較はできない。まずは、全国同学年の基準値を上回ることを目指す必要があると考えられる。

5 結論

本研究では、社会人基礎力や学士力といった能力が、様々な機関から繰り返し定義、提唱され、高等教育機関の出口とビジネス現場の入口で、理想と現実のギャップが長い期間解決されていない問題の所在を、「AL 実践における手段と目的の取り違い」、「本来目的であるビジネスサイドが求めるコンピテンシーの不識」が影響しているとした。その上で、企業の真のニーズである、社会デビュー予備軍である高等教育機関学生の社会性の向上、コンピテンシーの向上を目的に、AL を手段とした授業設計により複数の科目で教育実践を試みた。本研究では、教育実践により、在学生のコンピテンシーはどの程度向上するものなのか、学生の社会性の向上に関する数値を高められる授業の AL 化に向けた検討をした。その結果、次のことが明らかになった。

- 1) AL 化した授業では、2ヵ月といった短期間でも、自己有用感、内省を特に意識して組み込んだ TBL 教育法などの活用で、対自己力は授業前後で効果が確認された。
- 2) 上記を踏まえ次年度に、涵養性を意識した授業設計を実践した結果、対自己力に加え、対人力でも効果が確認され、2領域の向上によって総合スコアでも向上に関して有意が認められた。
- 3) 向上のレベルは、有意差が認められなかった自然体での向上を上回るものであった。なお、4月の pre-test では全国の私学該当学年の基準値を下回っていたものが、7月の post-test では、総合スコアのほか3領域すべての項目で上回る向上レベルであることが分かった。

一方、使用した PROG 自体はデータ数が豊富であるが、今回の研究ではサンプルが少なく、AL 化を試みた授業数も限定的であるため、注意が必要であり、本研究では、当該授業に参加しなかった学生群との比較は行っていないことにも留意が必要である。被験者間分析、お

よび、他教員による授業対象数の充実を図る等が今後の課題である。

また、3領域のうち、対課題力については、授業実践したすべての実験で有意は認められなかった。学生の習熟度が低いことから涵養性を意識するあまり、行動主義的、認知主義的の授業が半分以上となったためと推察される。

最後に、pre-postの2群間の平均に有意差が認められたが、個々の学生を観察したところ、図5-1のとおり、2016大学部ではレベル1～7の分布をみると、preからpostにかけてレベル1,2の学生が減少している。しかしながら、個別にみると、同じレベルに留まる学生、レベルが下降した学生もある程度存在していた。pre-test時点でレベル1,2の学生は19名で、そのうちレベルが上昇したものの12名、下降したものの7名で3割以上の学生が向上できなかった。涵養性を意識したものの、どの時点について来られなくなったのか、あるいは別の要因があるのか等の分析とその対応を図る授業改善が必要である。

参考文献等

- Boyatzis, R. E., (1982). *The competent manager: A model for effective performance*, New York: Wiley.
- 遠藤仁, コンピテンシー戦略の導入と実践, かんき出版, 2000
- 学校法人河合塾・株式会社リアセック, PROG 白書2016, 学事出版, 2016
- 学校法人河合塾・株式会社リアセック, PROG 白書2015, 学事出版, 2015
- 加藤和彦・北原弘・榎本眞三, コンピテンシーを用いたプロジェクト要員の人材評価に関する研究, プロジェクトマネジメント学会研究発表大会予稿集2003 (秋季), pp.242-247, 2003
- 三木洋一郎・瀬尾宏美, 新しい医学教育技法「チーム基盤型学習 (TBL)」, 日本医科大学医学会雑誌, 7(1), pp.20-23, 2011
- 溝上慎一, アクティブラーニングと授業学習パラダイムの転換, 東信堂, 2014
- Spencer, Lyle M., and Signe M. Spencer (1993) *Competence at Work: Models for superior Performance*. Jhon Wiley & Sons, Inc (梅田祐良・成田攻・横山哲夫訳『コンピテンシー・マネジメントの展開—導入・構築・活用—』生産性出版)
- 鈴木克明, 教材設計マニュアル, 北大路書房, 2002
- 田中弥生・浅野茂, 人材をめぐる混迷: 産業界と大学のギャップはなぜ生じるのか, 一橋ビジネスレビュー, 61巻2号, pp.40-53, 2013
- 渡辺孝雄, 福祉産業におけるコンピテンシーに基づく人材重視の経営, 第一福祉大学紀要, 2, pp.175-184, 2005 (Hersey P. & K. H. Blanchard, *Management of Organizational Behavior*, Prentice Hall. 1993)
- 山内紀幸, 職業教育の終焉, 近代教育フォーラム, 23, pp.29-37, 2014