

経営学教育へのアクティブ・ラーニング手法の導入

Introduction of Active Learning Methods to the Business Administration Education

間嶋 崇[†] 橋田 洋一郎[†] 植竹 朋文[†]
Takashi MAJIMA[†] Yoichiro HASHIDA[†] Tomofumi UETAKE[†]

[†] 専修大学 経営学部

[†] School of Business Administration, Senshu University

要旨:

近年、学生の能動的な学びを促す「アクティブ・ラーニング」と呼ばれる教育手法が注目を集めており、多くの大学において取り入れ始めている。しかし、いわゆる理系の科目においてはコンピュータを利用した様々な手法が提案されているが、経営やマーケティングの分野においては、その理論を実践化するプロセスを体験的に学ぶ手法についてほとんど提案されていないのが実情である。そこで本研究では、粘土やスキットなどを利用してこれらのプロセスを体験的に学ぶグループ学習の手法の提案を試みる。今回は、「エンパワーメント」や「組織的市民行動」、マーケティング分野における「8P」を対象に、提案した手法の効果の検討を行った。

Abstract:

In recent years, many universities have paid attention to the education method of “active learning”, and begun to adopt it. But there is hardly any method of active learning in management or marketing theories. And so, in our study, we have tried to construct some methods of active learning in management theory. In particular, we have constructed 3 methods (group works) of “Empowerment”, “Organizational Citizenship Behavior”, and “8P (in service marketing)”, and discussed the effect of these methods.

1. はじめに¹

「教育」は、いつの時代においても重要なトピックであり、ゆえに、いかなる教育方法が望ましいかに関する議論は、古くて新しい、またこれまでもこれからも常に議論され続ける問題である。とりわけ、近年の議論の中心は、学校における「銀行型教育」(Freire, 1970)からの脱却であり、アクティブ・ラーニングや反転授業、プロジェクト・ベースド・ラーニング (PBL)²などといった、Freire 流に言えば、「問題解決型」の教育手法がさかんに議論されている(e.g. 小林・鈴木・鈴木, 2015 など)。これらの転換の論議は、Freire の議論や「おぼえる」ことと真に「わかる」こととの違いに関する佐伯(1975)の議論など、認知科学における情報処理メタファーに対する批判的な議論などを背景に登場したと考えられ、学び方に関する根本的な転換を求めるものであるとも考えられる(溝上, 2014)。

以上のような学び方の大きな転換は、大学教育においても広く導入が進められているが、経営学領域に限って言うならば、その数はそれほど多くなく、未だ発展途上な状態にある³。ただ一方で、経営学という学問は、就業経験のない学生にとっては実感もなく身近ではない現象を対象とする学問であるため、イメージや理解が難しいものであると言える。

また、経営学は実践的な学問であると言われているがゆえに、理論をただ覚えるだけでなく「出来るようになる」ことも重要な学びであると考えられる。ゆえに、経営学の学習にあつては、受動的に知識が提供され、それを蓄積するだけでは到底理解は進まず(おぼえても、わかるにはおぼえず)、さらには何某かの実践の場を伴わずして、出来るようにはなり得ない。よって、経営学の教育/学習には、能動的な学習、とりわけ実践的な(体験的ないし疑似体験的な)学習手法の採用がとりわけ肝要であると考えられる(e.g. 石井, 2009 など)。そこで我々は、数少ない先行事例を参考にしながら、経営学の理解を進め、理論を実践化するプロセスを体験的に学ぶ手法を構築し、その有用性を検討することにしたい。なお、本報告では研究対象として、座学の学習だけではなかなか理解することが難しい、経営学とりわけ組織論の概念である「エンパワーメント」と「組織市民行動(OCB)」、そして、サービス・マーケティングの概念「8P」を対象にする。

2. 本研究の社会的・理論的背景

さて、本論に入る前に、本研究が題材とするアクティブ・ラーニングの社会的ならびに理論的背景について少し触れておくことにしたい。

2.1. 社会的背景

アクティブ・ラーニングが注目されるようになったのは、世界的には北米を中心に 1990 年代初頭からであり、日本においては 2000 年代に入ってからのものである(溝上, 2014; 松下, 2015 など)。とりわけ日本では、2012 年の中央教育審議会の答申において、アクティブ・ラーニングの必要性が訴えら

¹ 本稿は、間嶋・橋田・植竹(2015)を大幅に加筆修正したものである。

² ここで、アクティブ・ラーニングとは、学生の「能動的な学びを引き出すための手法であり、「課題の発見と解決に向けて、主体的・協働的に学ぶ学習」(文部科学省, 2014a)のこととする。

³ 大学教育における事例については、文部科学省(2014b)を参照のこと。また、経営学における先進的な事例としては、たとえば、島(2013)や潮(2014)、加藤(2013)などがある。ほかにも、実践ベースでは、玉川大学の小酒井准教授や専修大学の岩田教授の会計学に関わる取り組みなど、いくつかの例がある。

れることで、一気に注目され、教育実践において吟味されるに至った(文部科学省, 2012)。北米においても日本においても、そもそも、大学の大量化⁴という問題の中で、「教える(一方的に知識を伝達するような方法)」ことよりも「学ぶ(主体的に問題解決に当たらせるような方法)」ことを重視した教育法・教育観が必要とされるようになったことがアクティブ・ラーニングの取り上げられるようになった端緒のようである(Barr and Tagg, 1995など)。つまり、多くの人にとって大学に通うことが当たり前になることで、大学は多様な学生が混在する状況になる。そういった状況にあって学生のなかには、大学での学習に対する目的意識に希薄な者や動機付けの低い者も含まれるようになる。このような多様化状況では、エリートの養成を企図したこれまでの教育法・教育観だけでは十分ではなくなってしまったのである(江原, 1994; 溝上, 2014)。さらに、昨今の日本にあっては、「社会人基礎力」や「学士力」など、学生が卒後に要する力の養成が大学に求められている。たとえば、社会人基礎力では、主体的な実行力や課題を発見し思考する力、チームで問題解決を行う力などが求められている(経済産業省, 2006)。これらの力の養成においても、アクティブ・ラーニングが適格的であり、それゆえ、昨今さらに求められるようになってきたのである(松下, 2015)。

以上のように、アクティブ・ラーニングは、そもそも高等教育をとりまく状況の変化のなかで迫られた教育法・教育観の改革のひとつであった。しかし、さらに最近に関して言えば、2014年の下村文科大臣による中央教育審議会への諮問以降、高等教育もさることながら、アクティブ・ラーニングの熱は初等中等教育へと波及し、むしろ後者のほうで熱心に取り組まれているといえる(e.g. 梶田編, 2015; 小林, 2015; 小林・鈴木・鈴木, 2015など)。ちなみに、初等中等教育においてアクティブ・ラーニングが求められる理由は、もちろん高等教育のそれとはコンテキストが異なるが、課題解決に対して主体的に取り組む力や協働して取り組む力の養成が求められているという点では、共通しているようである(文部科学省, 2014a; 梶田編, 2015)。

このように、今日の日本においては、初等教育から高等教育まで、真に「学ぶこと」が求められており、その社会的なコンテキストの中で、アクティブ・ラーニングが注目されているのである。

2.2. 理論的背景

次に、アクティブ・ラーニングの理論的背景には、「はじめに」で若干触れたとおり、1つにはFreireの議論があり、もう1つには認知科学における情報処理メタファーに対する批判的な議論がある。また、本稿では、経営学における関連する議論にも触れ、さらにアクティブ・ラーニングそれ自体の展開についても若干加えておくことにしよう。

2.2.1. Freire(1970)の議論

ブラジルの教育思想家であるFreireは、自身の実践を基に、対話に基づく「問題解決型」の教育の重要性を主張している(Freire, 1970)。

彼は、人間の使命を「より全き人間であろうとすること」(Freire, 1970: 訳 22)とし、それを妨げる(非人間化する)抑圧者による暴力やそれを生み出す不正な秩序というものが、あるいは抑圧者と非抑圧者という構図そのものが、教育によって(再)生産されていると主張した。つまり、彼によれば、知識をただただ預金のように貯めていくことこそ良い教育であり、人一倍貯めこんだ口座すなわち学生こそ優れた学生だとする「銀行型教育」こそが、この非人間化を作り出しているのである。この教育では、教師は、とにかく一方的に知識を口座としての学生に詰め込んでいき、学生は受動的な知識の容れ物と化してしまう。これでは、探求や修練といった学習の持つ本来の意味が失われ、人間としての使命を全うする機会を奪うことになる(Freireは言う(Freire, 1970: 訳 80)。また、彼によれば、この教育の根底には、知識は持つ者から持たざる者へと与えられるものであるという知識観が存在する。それにより、知識を与える者・施される者という抑圧のイデオロギーが生産され、施される者は、知識を詰め込むことに終始し、主体的に世界に関わり、世界を批判的の眼差しから変革しようという意識を持つことが出来なくなると言うのである(Freire, 1970: 訳 83)。

このような抑圧の再生産の構造から人間を解放し、人間が自身の使命を全うするためには、銀行型教育を止め、問題解決型教育へと転換していく必要がある。問題解決型教育とは、教師と学生が「対話」を繰り返す、批判的視座から生きる世界の問題を見出し、その世界での人間の存在の仕方を探求していくような教育である(Freire, 1970: 訳 104)。つまり、対話から自身で問題を発見し、その問題を解決していくような教育のあり方である。さらに、Freireによれば、この対話によって共に探求する姿勢こそが思考の本質に近づくことができる(Freire, 1970: 訳 93)。

Freireの議論は、以上のように、自身の世界を見つめる力、変える力を要請する教育の必要性を訴えており、そういう意味で先述したアクティブ・ラーニングが登場する背景、つまりアクティブ・ラーニングの精神性の部分と符合する古典的な議論であると考えられている。

2.2.2. 情報処理メタファー批判の諸議論

次に、認知科学の観点から、アクティブ・ラーニングの背景となる研究について吟味していくことにしよう。近年の認知科学では、コンピュータでなされるような「情報処理プロセス」に喩えられるこれまでの認知あるいはそれに基づく学習の捉え方と異なる学習観に基づく研究が数々議論されている。

たとえば、状況的学習に関するSuchman(1987)やLave and Wenger(1991)の議論、論理科学的思考様式と物語的思考様式に関するBruner(1986, 1990)の文化心理学の議論、Vygotsky(1978, 1986)やEngeström(1987)の学習理論、あるいはアフォードランスに関するGibson(1979)の議論などがそれに当たる。いずれも、何かを知るであるとか学習するということを、「知識を客観的なモノのようなものとして捉え、それを頭の中に放り込み、なんらかのフレームを通じて処理されアウトプット(なんらかの学習効果としての行為)する」とはしない。そうはせずに、どれも認知や学習というものを、他者や他のモノと関係性、すなわち状況に埋め込まれて可能となると捉

⁴ 日本の場合、大学の大量化は、高度経済成長を背景に、日本の国際競争力のさらなる向上を企図した大学の量的拡大によって進展していった(広田ほか編, 2013)。

えている点で共通している⁵。

特に、Vygotskyの発達理論やEngeströmらの拡張的学習の議論は、教育研究との関係も深く(e.g.佐藤,1999 など)、アクティブ・ラーニングの議論のなかにも登場する(e.g.松下,2015 など)。彼らの研究は、異質な他者との対話や道具、コミュニティ、ルールなどの媒介を通ずることで実践は可能となり、またそれらの関係性の矛盾の解消(新たな関係性の構築)が新たな実践の創造(つまり学習)につながるとするものである。アクティブ・ラーニングもまた、その対話や協働的状况、道具などに関してさまざまな工夫を凝らしており、そこから、アクティブ・ラーニングがEngeströmらと同様に、教師と学生との対話、あるいはさまざまな道具やコミュニティとの関係性に実践が埋め込まれていて、その関係性の変化のなかで学習がなされていくと捉えていることがわかる。

以上のように、アクティブ・ラーニングの背景には、学習を関係性のなかで可能となる(知ることができる/行なうことができる)ものであるとする、従来の学習論とは異なる前提があるのである。

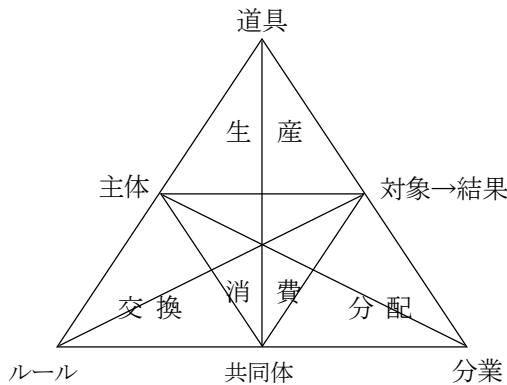


図 1.Engeström の活動システム

出所：Engeström(1987) 訳 79 頁より筆者作成

2.2.3. 経営学領域での関連する諸議論

ここまで、アクティブ・ラーニングに直接関わる教育学や認知科学(学習論)に関する背景をみてきた。一方、経営学領域においても、最近、「経営学の実践」という文脈において、2.2.1.,2.2.2.と同じような議論が展開されている。ここではそれについても若干触れておくことにしよう。

たとえば、中原・長岡(2009)は、情報処理メタファーに類似する導管メタファー⁶に基づく教育/学習観を否定し、学習における「対話」の重要性を説いている。彼らは、対話による学習という観点から、「職場(における)学習」を議論している。

⁵ たとえば、Lave and Wenger(1991)では、コミュニティのなかで、周辺の参加から徐々に十全的な参加になるに連れて、そのコミュニティの一員としてのアイデンティティの変化とともに、一員としての行為が可能になっていく(知識技能を獲得していく)としている。

⁶ 導管メタファーとは、情報(あるいは知識)を有形のモノとして捉え、情報の送り手と受け手の間にパイプのような流通経路があり、そのパイプに情報を投げ込めば、そのまま受け手に内容が伝わると考える知識観・コミュニケーション観のことである(e.g.中原・長岡,2009 など)。

また、石井(2009, 2014)は、経営学の学習のあり方として、ケース(事例)への寄り添う姿勢(ケースに入り込む=一体化することでインサイトを感受していく)の重要性を主張している。

これら経営学における学習ないし教育の研究もまた、いずれも(前項までの繰り返しになるが)、入力された客観的情報がなんらかのフレームによって処理され、出力されるというプロセスでは、説明し得ない知の存在、理解あるいは実践(出来るようになる)プロセスの存在を主張している。いずれの議論も、状況に埋め込まれた対話や主体的な実践(疑似的体験も含む)を通じた「感得」のプロセスを示し、またその重要性を主張するものである。

2.2.4. アクティブ・ラーニングそのものに関する諸議論

最後に、アクティブ・ラーニングそのものに関する研究は、洋の東西を問わず、近年多数の蓄積がある(溝上, 2014)。これらの研究は、雑駁かつベタな分け方だが、理論的研究と実践的研究に分けることが出来る。以下でその詳細について述べる。

理論的研究では、2.2.1.や2.2.2.など上述のような教育学や認知心理学の知見をベースに、アクティブ・ラーニングがいかにして有用であるのか、いかにしたら有用になるのかその原理を探究している。たとえば、日本の研究で言うならば、溝上(2014)や松下(2015)などがそれに当たるといえる。たとえば、松下(2015)では、アクティブ・ラーニングを単なる手法に終わらず、深い学びに結びつけるための議論がEngeström(1987)などを用いながら展開している。

一方、実践的研究は、いかにしたらアクティブ・ラーニングがうまく運用でき、またよい学習効果が得られるのか、その方法(授業のデザインや評価の方法など)を探究している。本研究もこのカテゴリーの研究といえるだろう。この実践的研究は、理論的研究に比してさらにその数が多く、枚挙にいとまがない。たとえば、日本であれば、初等・中等教育における取り組みをまとめた小林・鈴木・鈴木(2015)や高等教育での取り組みをまとめた文部科学省(2014)などが著名である。はじめにでも若干触れたが、その手法は、現在多数開発され、簡単には紹介しきれないほど多岐に渡っている。今年に入っても数多くの実践的研究が発表され、アクティブ・ラーニングは、まさに成長期(あるいはそれを超え成熟期)を迎えつつあるといえる。

さて、われわれもこれら先行研究(背景的な理論)と同様の精神性ならびに学習観に立ち、学生にとってなかなか「おぼえられてもわかり得ない」経営学の種々のコンセプトを、なんとか理解に近づける具体的な学習方法を(アクティブ・ラーニングそのものに関する研究を参考にしながら)構築したいと考えている。本稿では、本稿筆者たちの近年の試行錯誤の一端を次に紹介することにしよう。

3. 方法：経営学教育におけるアクティブ・ラーニング手法の検討

経営学分野におけるアクティブ・ラーニング手法の代表的なものとして、横浜国立大学ビジネスゲームに代表されるビジネスゲームがあげられる⁷。

⁷ 横浜国立大学のビジネスゲームについては、こちらを参照のこと。

表1. 試作したアクティブ・ラーニング（グループワーク）手法

テーマ	利用した物/手法	時間	グループサイズ
「エンパワーメント」 実践とその理解	造形物制作（粘土）	2コマ (180分)	6人×12グループ
「組織市民行動」 実践とその理解	CM制作（スキット）	2コマ (180分)	6人×7グループ
「8P」理解	サービス提供場面の再現 (スキット)	3コマ (270分)	10人×15グループ

筆者作成

企業の実務を知らない学生に企業経営を模擬体験させることは、会計やマーケティング、生産、流通、戦略など経営学に関連する科目の理解を深めることに効果を発揮している。ただし、このようなビジネスゲームを行うためには、事象のモデル化を詳細に行うとともに、それらをシミュレーションできるシステムを準備する必要があり、事前に多大な準備作業が必要となるという問題点がある。一方、折鶴(島, 2013)やペーパータワー(潮, 2014)といった、身近な素材で手軽にできる題材をもとにグループワークを行い、会計などの科目と関連付けて理解を深めるという手法もある。これらの手法は、学生に理解させようとする科目とグループワークの内容を関連付けることが難しいという問題点はあるものの、グループ学習(新井・坂倉, 2013)が可能で、2~3コマ(1コマは90分)程度の短時間で容易に実施することが可能である。

本研究で対象とする「エンパワーメント」と「組織市民行動(OCB)」,そして「8P」といった組織論やサービス・マーケティングの概念は、事前にモデル化しシステムを構築しておくことが難しい。そのため本研究では、後者の手法を用いたグループワークの手法を採用することにした(表1参照)。また、短時間でグループワークを実施するので、その質を高めるためにはアイスブレイクが必須であると考え、全てのグループワークの前にアイスブレイクを実施することにし、さらに課題に対する理解を深めるために一度練習ワークを行うことにした⁸。

また各ワークは、受講者の能動性を引き出し、「対話」による学習効果⁹を得ることも目的としてグループ学習を用いる。また、スキットは、医学や看護、心理療法などに関する教育でよく利用されるロールプレイ¹⁰ないしサイコドラマの手法を応用し、役割体験を通じた学習を意図している(高良, 2013)。

以下に、アイスブレイクについての説明と、試作した各グループワークの詳細を述べていくことにする。

3.1. アイスブレイク

アイスブレイクとは、氷(ice)のように冷たくてかたい雰

囲気を壊す(break)活動のことで、ゲーム的な要素を取り入れたチーム活動を通して、心と体の緊張をほぐすことを目的としたものである。

アイスブレイクには、多くの種類があるが、ここでは代表的なものを以下に示す(星野,2003; 諏訪,2012 など)。

- メンバー同士が知り合うことを目的とする
 - 他己紹介¹¹
- 体をほぐすことによって緊張を解くことを目的とする
 - 動作の足し算¹²
- ウォーミングアップを目的とする
 - 流れ星¹³

上述したもの以外にもアイスブレイクはたくさん存在する。詳細については、特定非営利活動法人日本ファシリテーション協会のアイスブレイクに関するホームページ¹⁴を参照されたい。

3.2. グループワーク(1) 粘土による造形物製作を通じた「エンパワーメント」実践とその理解

粘土による造形物製作を通じた「エンパワーメント」実践とその理解についてのグループワークの目的及び内容を以下に示す。

【ワークの目的】

本ワークの目的は、チームメンバーが役割分担をし、各自を信頼し権限を委譲すること、そして適切な指示などを通じて、それぞれの自律的な行動が引き出されていく(逆にうまくいかない)プロセスを体験することで、経営学とりわけ経営組織論の重要なコンセプトである「エンパワーメント」を体感することである。ここでエンパワーメントとは、権限を委譲することで自律的で有効的な行動を引き出すプロセスのことを指す。

【ワーク内容】

本ワークは、6名のグループを12グループつくり、メンバーが情報収集係と粘土作成係に分かれ(各係の人数は任意)、情報収集係が別室で見てきた造形物(図2参照)について、

<http://ybg.ac.jp/TOP/info.cgi>

⁸ 特に今回の各グループワーク参加者は、初対面の者が多かったため、アイスブレイクがワークの質を高める上で非常に重要であった。

⁹ 対話は、一人では発見し得ない、語り得ないものを見出し、言葉にする上で有用であり、多様な語りを引き出す上で有用である(Anderson and Goolishian, 1988, 中原・長岡, 2009)。

¹⁰ 現実にかかる場面を想定して、複数の人がそれぞれ役を演じ、疑似体験を通じて、ある事柄が実際に起こったときに適切に対応できるようにする学習方法の一つ

¹¹ 知らない人とペアを組み、インタビューしてもらう(5分程度)。その後、全員の前でその人を紹介するというゲーム。

¹² 参加者全員がお互いに見えるように立ち、一番目に指名された人がある動作をする。そして全員でそれをまねる。二番目の人は、その動作に次の動作を加え、全員でそれをまねる。三番目以降も、それまでの動作をまね、新しい動作を加えるというゲーム。

¹³ 参加者に紙と筆記用具を配り、ファシリテーターの言葉(「流れ星」)を絵にしてもらうというゲーム。

¹⁴ https://www.faj.or.jp/modules/contents/index.php?content_id=27 (参照日: 2016年6月26日)

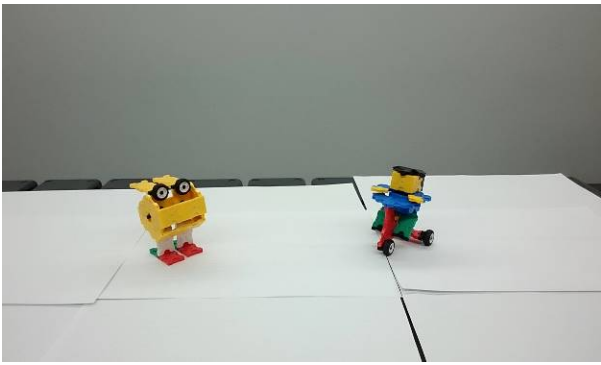


図 2. 製作対象の造形物

粘土作成係に口頭でのみ情報を伝達し、同造形物を粘土で再現するものである。

今回造形物は、図 2 にあるように、おもちゃのブロックで作成したものを採用した。また、たとえば、リングであるとか象であるとか言うように、一言で表現出来るものではなく、何回も情報収集し、言葉を重ねないと説明し得ないモノにした。



図 3. ワーク風景① 造形物製作

3.3. グループワーク(2) スキットワークにおける CM 制作/実演を通じた「組織市民行動 (OCB)」実践とその理解

スキットワークにおける CM 制作/実演を通じた「組織市民行動 (OCB)」実践とその理解についてのグループワークの目的及び内容を以下に示す。

【ワークの目的】

与えられたテーマについての 1 本の CM を考える過程と、作成した CM そのものにおける役割演技を通じて、組織の有効性を高める上で、計画され与えられた役割を自分なりに見極め、それをこなしつつもさらにそれを超えた役割を自発的に実施していくことが重要であること、つまり「組織市民行動 (Organizational Citizenship Behavior)」の重要性を体感することを目的としている。

【ワーク内容】

本ワークは、6 名のグループを 7 グループづくり、各グループがそれぞれクジで引いたアイテムについての 3 分間の CM を考え、スキットとして演じるものである。

今回は、アイテムとして 7 冊の書籍 (小説や漫画、料理本、経営学の専門書など) を用いた。また、本ワークは、スキットを行うため、それに先立ち、身体を使ったアイスブレイク (シャッターチャンス) を実施した。ちなみに、シャッターチャンスとは、昔話などくじで引いたお題をグループメンバーで協力して一枚の写真のように表現するアイスブレイクである。



図 4. ワーク風景② CM 実演

3.4. グループワーク(3) グループによるサービス提供内容の検討と提供場面の実演による「8P」理解

グループによるサービス提供内容の検討と提供場面の実演による「8P」理解についてのグループワークの目的及び内容を以下に示す。

【ワークの目的】

本ワークの目的は、提案内容に関するグループ学習 (議論) を通じて、サービス・マーケティングの要諦である「8 つの P」¹⁵を実感することにある。

【ワーク内容】

本ワークは、10 名のグループを 15 グループづくり、各グループが「ファストフード M 社の大学生向け店舗への改革提案」を検討し、提案内容をスキットで表現するものである。大学生には、学生が M 社店舗をより利用するには、どのような利用シーンでどのような製品・サービスならびに施設 (店舗レイアウトや内装、マグカップなどの備品) を展開すればよいか検討・提案してもらった。



図 5. ワーク風景③ 改革提案の議論

3.5. レクチャー

各ワークでは、実施後に各コンセプトに関するレクチャーを行い、さらに参加者に対してアンケート (表 2 参照) を取り、参加者の各コンセプトの理解度、協働の有効性を高める大事な要素についての理解などを計測することにした。なお、同アンケートは、潮(2014)を参考に作成した。

¹⁵ 8 つの P とは、Product elements (サービス・プロダクト)、Place and time (場所と時間)、Price and other user outlays (価格とその他のコスト)、Promotion and education (プロモーション)、物理的環境 (Physical environment)、Process (サービス・プロセス)、People (人)、Productivity and quality (生産性とサービス品質) のことを指す (Lovelock and Wirtz, 2007)。

表 2. グループワーク後のアンケート項目

Q1. あなたの経営学についての知識について教えてください.
Q2. あなたの経営学についての印象を教えてください.
Q3. あなたの経営学に対する興味について教えてください.
Q4. 経営学について, 知識習得の必要性を感じますか.
Q5. 経営学の知識を用いて, 身の回りや仕事 (バイト) 先での課題に対応できる自信はありますか.
Q6. 本合同ゼミは, 楽しんで取り組みましたか.
Q7. 本合同ゼミの難易度は, いかがでしたか.
Q8. 本合同ゼミの時間は適切でしたか.
Q9. グループワーク後のレクチャーは理解できましたか.
Q10. 目的達成に効果的な協働を実践するのに大事なものは何ですか. 以下の中のもの3を記号で挙げてください. a.強いリーダーシップ, b.自主的な態度, c.穏やかな雰囲気, d.明確な指示出し, e.具体的な計画, f.信頼関係, g.努力, h.あうんの呼吸, i.経験
Q11. 今回の学びや気づき, 感想を自由に書いてください.

筆者作成

4. 結果 : グループワークの実施とアンケート結果の検討

各グループワークは, 経営やマーケティングの基礎科目の習得が済んでいる大学 3, 4 年生を対象に, 可動式の椅子と机がある教室で, 表 3.のステップで実施した. グループワークの様子は, 図 1~4 に既に示されている通りである.

表 3. グループワークの実施ステップ

ステップ①	アイスブレイク
ステップ②	課題説明
ステップ③	グループワーク (練習) の実施
ステップ④	評価
ステップ⑤	グループワーク (本番) の実施
ステップ⑥	評価
ステップ⑦	レクチャー (経営学的意味づけ)

筆者作成

各グループワークは, ワーク(1)を 2014 年 10 月, (2)を 2015 年 5 月, (3)を 2015 年 6 月に実施した. また, 定量的なアンケートは, ワーク(2)から実施した. アンケートの結果は, 表 4 の通りである. この実施後のアンケートによると, 各回 90% 以上の参加者がコンセプトの理解が深まった (「とても理解できた」もしくは「理解できた」と回答し, 一定の効果が得られることがわかった. また, ワーク(2)と(3)では, 理解度 (とても理解できた) に違いがあらわれた. この違いは, ①ワーク内容が他に比して難解であったこと, ②ワーク(3)のみグループサイズが大きかった (1 チーム 10 名) こと, ③内容と方法の間にミスマッチが有り得たことなどが原因として考えられる. とりわけ, ③の問題は興味深い. ワーク(1)と(2)は, 組織論のコンセプト理解が目的であり, グループワー

クそのものが組織的な協働であるため, コンセプトが実感・感得しやすいことが予想できる. 一方で, ワーク(3)のみマーケティングのコンセプトの理解が目的であり, グループワークでの議論内容をコンセプトに結びつけて理解することは出来るものの, 協働経験そのものから体感し得るものではない. このことが, アンケートの違いにあらわれたのではないかと推察される. つまり, もちろんさらなる検討が必要ではあるが, グループワークという方法は, 経営学分野においては組織論の学びを深めるうえで有効であることがわれわれの試行の結果から窺い得るのである.

表 4. アンケート結果① (ワークの理解度)

	とても理解できた	理解できた	どちらでもない	あまり理解できなかった	理解できなかった
ワーク (2)	84%	16%	0%	0%	0%
ワーク (3)	54%	37%	7%	2%	0%

筆者作成

また, ワーク(2)では, 表 4 の質問項目 Q10 を用いて, 目的としていたコンセプトである組織市民行動 (OCB) がどのように理解されているかをさらに考察した (図 6). これによると, 協働において重要な要素として, 自主的な態度, 信頼関係, 具体的な計画の重要度が理解されたことがわかる. 組織市民行動が, 信頼関係の下に権限が委譲され, それによって自律的な行動を引き出すことを企図するものであることを考えると, このアンケート結果からも, 本ワークによって同コンセプトが学生に理解されたことが推察される.

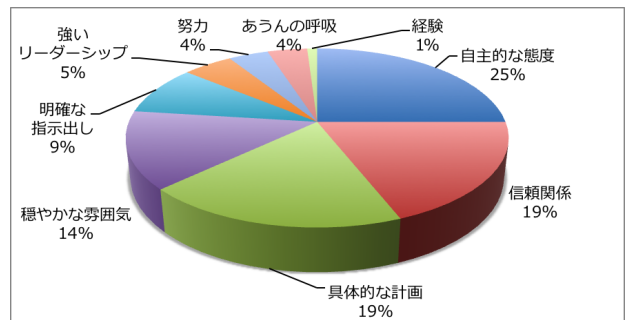


図 6. アンケート結果② (「組織市民行動」の理解度)

筆者作成

また, 自由記述欄には, 知識の重要性, 多角的視点の重要性の発見などが示された. ここから, 参加者によって経営学を学ぶ意味づけ (勉強しなきゃいけない, 勉強する意味がある) がなされたことが窺える. またこのことは, アンケートの質問 Q4 でも各回においても軒並み高い値として現れていることから理解される (GW(2)では 100%, GW(3)では 97.5% がとても必要ないし必要と回答している).

その一方で, プレゼン方法 (スキットでのプレゼンテーションが難しい) や時間のタイトさ (検討時間が足りない) など運営上の問題点も指摘された. とりわけ, 時間配分は, 大きな問題である. 今回, ゼミをベースに 2 コマ以上を使用し

て実施したが、それでも時間が足りないという意見が散見された。正規のカリキュラムのなか（90分）で展開するには、内容の再検討が必要である。

5. むすびに代えて

以上のように、グループ学習ならびに、粘土製作やスキットなどの身体を動かすことを伴う学習経験は、経営学の各コンセプトをよりよく理解する（座学では得られない、感得を可能とする）のにある程度有用なのではないかと考える。特に、組織論や管理論のコンセプトは、グループワークという協働体験によって、実践と知識が結びつきやすく、それゆえ腑に落ちやすいと考えられる。しかし、一方で、マーケティングのコンセプトについては、体感という点で今述べたふたつに比して乏しく、効果に若干の見劣りがあるようだ。もちろん、今回の研究はまだ序説的な取り組みであり、試行の域を脱していない。それゆえ、今回の研究だけでその効果を断ずることは早計に過ぎる。しかし、対象にするコンセプトによって、グループワークの内容もさることながら、ワークの方法についても工夫が必要であることは間違いないことだろう。

また、それ以外にも課題はいろいろありそうだ。たとえば、今回のグループワークの内容は、一部マーケティングのコンセプトも含まれているものの、概ね組織論のコンセプトに偏り、多様性に欠けている。経営学全般での可能性を検討すべく、アクティブ・ラーニングに適するであろうさまざまな分野のコンセプトを吟味し、それぞれに合わせた手法の検討が必要であろう。また、上述のとおり、運営上の問題も散見され、時間やグループ人数などの適正配分など、さらなる検討が必要となる。つまり、Engeströmらを引き合いに出すならば、さまざまな媒介の適正配置の問題であり、言い換えると対話の場の適切な設定の問題であると言えるだろう。さらに、今回は手法の構築（試作）に力点が置かれ、同手法の有効性に関する評価方法についてはかなりの手薄な感が否めない。今回は、上掲の表2に示したようなアンケートを事後に取るにとどめたが、アンケート内容ならびにそのタイミング、さらにはアンケート以外の効果測定の方法についても検討が必要である。今後は、グループ学習のコンテンツの洗練はもちろんのこと、これら有効性に関する評価手法の洗練も合わせて行なっていく必要があるだろう。

さらに言うならば、今回の試行（ワークを実施し、その意味づけのレクチャーを後で行うというフレーム）がアクティブ・ラーニングとして適切であったのか否かも再吟味が必要であろう。もちろん実際のワークの様子を見ても、また事後アンケートの結果を見ても、学生の主体性が引き出され、またコンセプトの理解も座学よりも促されているであろうことはわかる。しかし、気になるのは、本当の意味での主体的学びを実現しているのかという点である。この点を測るには、長期的な計測や観察が必要となるだろう。つまり、その後の学生の学習行動の変化そして協働実践の変化が重要なのであり、この経過の測定法についても吟味が必要だと考えられる。

アクティブ・ラーニングのスピリットから離れた間違っただけの手法や取り組み、あるいは外部からの正統性を確保するための戦略的な利用は、恐らくは巧妙なカタチで銀行型教育を再生産させる。われわれの試行がその再生産に加担しないため

には、今後もさらなる検討が必要であることは言うまでもない。

謝辞

本研究は、平成27年度情報科学研究所共同研究助成「経営学教育におけるアクティブ・ラーニング導入の検討」（間嶋崇・植竹朋文）の助成を受けたものであり、その成果の一部である。ここに記して感謝したい。

参考文献

- [1] Anderson, H. and H. Goolishian, "Human System as Linguistic System: Preliminary and Evolving Ideas about the Implications for Clinical Theory", *Family Process*, 27(4), 371-393., 1988.
- [2] 新井和広・坂倉杏介, 『グループ学習入門：学びあう場づくりの技法』慶應義塾大学出版会, 2013.
- [3] Barr and Tag, From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education, *Change*, 27(6), pp.12-25, 1995.
- [4] Bruner, J., *Actual Minds, Possible Worlds*, Harvard University Press, 1986, (田中一彦訳『可能世界の心理』みすず書房, 1997).
- [5] Bruner, J., *Acts of meaning*, Harvard University Press, 1990, (岡本夏木ほか訳『意味の復権：フォークサイコロジに向けて』ミネルヴァ書房, 1999).
- [6] Engeström, J., *Learning by Expanding: An Activity--theoretical Approach to Developmental Research*, Orienta-Konsultit Oy., 1987, (山住勝弘ほか訳, 『拡張による学習：活動理論からのアプローチ』新曜社, 1999.) .
- [7] Freire, P., *Pedagogia do Oprimido, Paz e Terra*, 1970, 2010, (三砂ちづる, 『新訳：被抑圧者の教育学』垂紀書房, 2011).
- [8] 広田照幸ほか編, 『大衆化する大学』岩波書店, 2013.
- [9] Gibson, J., *The Ecological Approach to Visual Perception*, Houghton Mifflin, 1979, (古崎敬ほか訳, 『生態学的視覚論』サイエンス社, 1986) .
- [10] 星野欣生, 『人間関係づくりトレーニング』金子書房, 2003.
- [11] 石井淳蔵, 『ビジネスインサイト』岩波新書, 2009.
- [12] 石井淳蔵, 『寄り添う力』硯学舎ビジネス双書, 2014.
- [13] 梶田叡一編, 『アクティブ・ラーニングとは何か』金子書房, 2015.
- [14] 加藤将貴, 「会計教育におけるアクティブ・ラーニングの試み」『経営会計研究』18(1), pp.87-94., 2013.
- [15] 小林昭文, 『アクティブラーニング入門』産業能率大学出版部, 2015.
- [16] 小林昭文・鈴木達哉・鈴木映司, 『アクティブラーニング実践』産業能率大学出版部, 2015.
- [17] Lave, J. and E. Wenger, *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. NY: Cambridge University Press, 1991, (佐伯胖訳, 『状況に埋め込まれた学習：正統的周辺参加』産業図書., 1993)
- [18] Lovelock, C., and J. Wirtz., *Services Marketing*, 6th ed, Prentice-Hall., 2007, (白井義男監訳, 『ラブロック&ウィルツのサービス・マーケティング』, ビアソン・エデュケーション, 2008) .

- [19] 間嶋崇・橋田洋一郎・植竹朋文,「経営学教育におけるアクティブ・ラーニング手法の検討」『2015年度経営情報学会秋季全国研究発表大会予稿集』,pp.1-4.
- [20] 松下佳代編,『ディープ・アクティブラーニング』勁草書房,2015.
- [21] 溝上慎一,『アクティブラーニングと教育学習パラダイムの転換』東信堂,2014.
- [22] 文部科学省「新たな未来を築くための 大学教育の質的転換に向けて (答申)」,2012.
(http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf) 2106年6月現在.
- [23] 文部科学省,「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について (諮問)」,2014a,
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1353440.htm)2016年6月現在.
- [24] 文部科学省,『大学教育の質的転換に向けた実践ガイド』リベルタス・コンサルティング,2014b.
- [25] 中原淳・長岡健『ダイアログ：対話する組織』ダイヤモンド社,2009.
- [26] OECD 教育研究センター編,『メタ認知の教育学：生きる力を育む創造的数学力』明石出版,2015.
- [27] 佐伯胖,『「学び」の構造』東洋館出版社,1975.
- [28] 佐藤公治,『対話の中の学びと成長』金子書房.,1999
- [29] 島吉伸,「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」『商経論叢』169, pp.395-403, 2013.
- [30] Suchman,L,*Plans and Situated actions: The Problem of Human-Machine Communication*,Cambridge University Press, 1987, (佐伯胖監訳, 上野直樹ほか訳,『プランと状況的行為：人間-機械コミュニケーションの可能性』産業図書,1999) .
- [31] 鈴木敏恵,『課題解決力と論理的思考力が身につくプロジェクト学習の基本と手法』教育出版,2012.
- [32] 諏訪茂樹,『コミュニケーション・トレーニングー人と組織を育てる』経団連出版,2012.
- [33] 高良聖,『サイコドラマの技法』岩崎学術出版社,2013.
- [34] 潮清孝,「『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」『第45回京都管理会計協会ディスカッションペーパー』, pp.1-8, 2014.
- [35] Vygotsky,L.S.,*Mind in Society: The development of higher psychology processes*, Cambridge: Harvard University Press, 1978.
- [36] Vygotski,L.S.,*Thought and Language: Revisit edition*, The MIT Press., 1986.