

〔共同研究：経営学教育の理論と実践〕

経営学教育の理論と実践

山	本	順	一
伊	藤	潔	志
小	澤	義	昭
櫻	井	結	花
辻	本	法	子
中	村	恒	彦
大	村	鍾	太

目次

1. 序 ～体験から入るまなび～
2. アクティブ・ラーニングをめぐる背景
 - 2.1. アクティブ・ラーニングと大学図書館
 - 2.2. アクティブ・ラーニングは教育方法ではない
 - 2.3. 米国会計教育におけるアクティブ・ラーニングの背景及び現状
3. 経営学教育実践の理論化例
 - 3.1. コンセンサスゲームによる自己開示と他者理解の可能性
 - 3.2. マーケティング教育における理論と実践
 - 3.3. モノポリーで考える期間損益計算
 - 3.4. 数学的思考力育成のための SECI プロセスとゲーミフィケーション
4. 総括と課題
 - 4.1. 各章の総括
 - 4.2. 経営学教育におけるアクティブ・ラーニングの課題

1. 序 ～体験から入るまなび～

本稿は、桃山学院大学総合研究所共同プロジェクト（15共243「経営学教育の理論と実践」）の最終成果をまとめたものである。本プロジェクトでは、経営学分野だけでなく教育学や図書館情報学の専門家を加えて、アクティブ・ラーニングという方法を用いて経営学知識の普

及を目指した検討を続けてきた。

本稿では3年間の成果を次のような形でまとめた。まず、第二章では、アクティブ・ラーニングが必要とされる背景について、日米の教育環境に基づいた考察が展開される。山本論文では、アメリカのアクティブ・ラーニングの理念創出の原風景に立ち戻り、従来の講義形式の授業におけるアクティブティーチングとパッシブラーニングの組み合わせから生じる悲劇をどのように克服しようとしてきたかを論じる。伊藤論文では、日本のアクティブ・ラーニングが求められる導入背景について、それが教育改善の方法であるという基本に立ち戻った議論が展開される。小澤論文では、アメリカの会計教育を例にとって、会計の本質にたどり着く前に理解しなければならないルールを、講義形式で教える限界からアクティブ・ラーニングが必要とされていると論じる。

続く、第三章では、経営学のそれぞれの分野、経営学・商学・会計学・情報学におけるアクティブ・ラーニング実践とその理論的背景が展開される。まず、櫻井論文では、教室内で実施したコンセンサスゲームを組織内におけるリーダーシップ理論から顧みる。つぎに、辻本論文では、ららぽーと和泉へのマーケティング・リサーチを例にとって、Kolb (1984) の経験学習モデルに当てはめた考察が行われる。そして、中村論文では、モノポリーを使ったグループワークを通じて直接経験不足への対応を考察する。さいごに、大村論文では、数学的思考力を高めるためにポイント・ランキング・バッジ・レベルなどを組み込んだゲームを設計することを SECI プロセス（知識創造プロセス）に当てはめた考察が行われる。

第四章では、本稿で得られた知見と限界を総括して締めくくりたいと思う。

2. アクティブ・ラーニングをめぐる背景

2.1. アクティブ・ラーニングと大学図書館¹⁾

山本 順一

はじめに：アクティブ・ラーニングのイメージ

2017（平成29）年3月に文部科学省が公示した「新学習指導要領」について、たとえば「幼稚園教育要領，小・中学校学習指導要領等の改訂のポイント²⁾」を見ると、「知識の理解の質を高め資質・能力を育む「主体的・対話的で深い学び」」というキャッチコピーがあり、この「主体的・対話的で深い学び」の充実には単元など数コマ程度の授業のまとまりの中で、習得・活用・探究のバランスを工夫することが重要」と述べられている。このような行政用語は、「アクティブ・ラーニング」を指しているとされる³⁾。そして、現在の公教育の最重要語となっている「アクティブ・ラーニング」という言葉がこの国の教育行政文書ではじめて用いられたのは、中央教育審議会が2012年8月に明らかにした「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）」（「高等教育における質的転換答申」と略称される⁴⁾）だとされる。この「アクティブ・ラーニング」というコンセプトについて、少なくない教育関係者が抱いている素朴なイメージを図解すると、大方はこんなイメージかもしれない（図1）。

‘アクティブ・ラーニング’という教育理念は、広く児童生徒学生の能動的な学習（態度）

図1 アクティブ・ラーニングについての素朴なイメージ



1) この原稿は、2015年12月9日の夕刻、本学梅田サテライトのセミナー室で話した内容をリライトしたものである。参照したウェブページのURLは、2018年2月26日の時点でリンク切れはないことを確認した。

2) <http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/newcs/_jcsFiles/afiedfile/2017/06/16/1384662_2.pdf>

3) 溝上慎一「アクティブ・ラーニングと学校図書館の新しい機能」図書館雑誌112巻2号（2018年2月），p. 84.

4) <http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm>

を意味しているものと私は理解しているが、本学を含むこの国の教育現場の状況を見ると、具体的、直接的には可動式のカラフルな椅子と机が一体となった窮屈な学校家具の導入と授業でのその利活用を指しているように思われる。また、この新奇な学校家具の大量導入にタイトなはずの国家財政から補助金が充てられていると聞かされ、学校家具を製造・提供する産業振興政策だと個人的には認識している（学校家具なんかはどうでもよくて、これまでの椅子と机が分離した子どもたちの体格にあったもので、児童生徒学生の積極的な授業参加と能動的な学習は可能だと思う。アメリカの大学図書館などでは、アンティークな図書館家具を数十年も使っているが、研究大学の学習の質が下がったとは聞いていない。あとにふれる‘ラーニング・コモンズ’は学校家具を伴わなくても可能であるし、多くのアメリカの大学図書館は家具の配置をアレンジしているにすぎない）。

アメリカにおける‘アクティブ・ラーニング’理念創出の原風景

いまこの国でマジックワードのひとつとなっている‘アクティブ・ラーニング’という言葉は、1980年代にアメリカの大学の世界で使われはじめ、1991年にボンウェル（Charles C Bonwell）とアイソン（James A. Eison）の共著でタイトルが『アクティブ・ラーニング』、高等教育研究協会（ASHE；Association for the Study of Higher Education）と教育資源情報センター（ERIC；Education Resources Information Center）が共同で公刊している報告書（ASHE-ERIC Higher Education Report）の1冊として刊行されたもので、‘アクティブ・ラーニング’が定義され、教育理念として定着したといわれる⁵⁾。サブタイトルとして、‘教室の中に興奮を捏造する’（Creating Excitement in the Classroom）という語句が添えられている。この歴史的文献と当時の教育関係者の多くが、なんとかしなければいけないと思ったアメリカの大学の教室風景をあらわしたのが図2である。

図2 ‘アクティブ・ラーニング’理念を産み出したアメリカの大学の教室風景



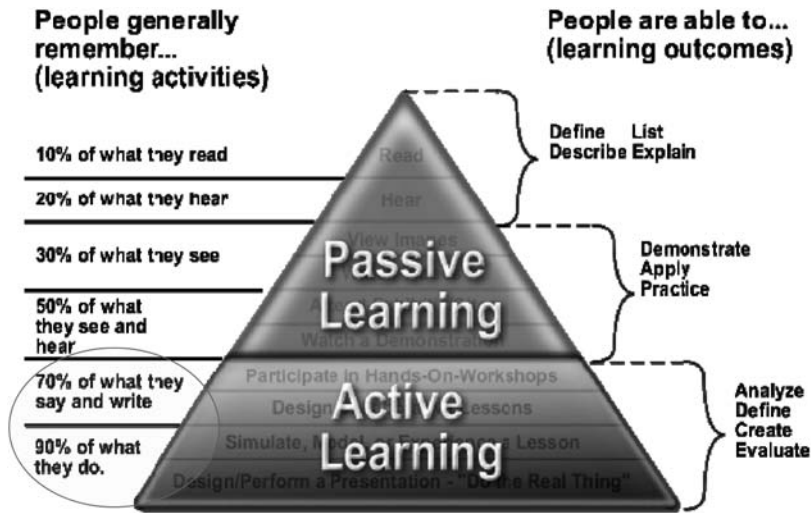
5) Bonwell, Charles C. and James A. Eison, Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. 1991 (ASHE-ERIC Higher Education Reports) <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED336049.pdf>>

1980年代のアメリカの大学は大衆化が進行し、図2のように、少なくない大学で授業中に健全な睡眠をむさぼる学生たちが少なくない状況に至る。このような症状に対する処方箋のひとつが‘アクティブ・ラーニング’である。従来の講義形式の授業に対して、教師が一定の教育内容について話し、ホワイトボードなどに書き、教壇と教室を歩き、ときに叫び、汗を流してがんばる‘アクティブティーチング’を行い、一方の学生たちは教室の中で睡眠をむさぼったり、コンピュータゲームに興じたり、あるいは昨夜のパーティについてお互いに私語をしている‘パッシブラーニング’にとどまり、本来想定されている教育効果が得られず、多くの学生たちの学力が低水準に低迷する、との反省がある。

情報知識の定着と知的技術能力の獲得

学生聴衆へのむなしい教師の独演会のような授業で展開される‘アクティブ・ティーチング’と‘パッシブ・ラーニング’との組み合わせの悲劇を回避しようとして示された、学生たちの授業に対するかかわり方と情報知識の定着および知的技術能力の獲得についてのドグマを図解したものが図3⁶⁾である。

図3 情報知識の定着と知的技術能力の獲得



http://plpnetwork.com/wp-content/uploads/2015/03/cone_of_learning_web.png

図3の三角形の上から解説してゆこう。人間は読書を通じて記憶に残る情報知識は読んだ図書や資料に書かれていることの10%に過ぎず、教師の講義を通じて耳から聴いた内容は20%が身につく、そこで得られるのは知識の一般的概略と諸々の道具概念の内容と定義にかかわる。また、視覚だけを通じて観たものは30%が記憶に定着し、視覚と聴覚の両方を通じて

6) <http://plpnetwork.com/wp-content/uploads/2015/03/cone_of_learning_web.png>

臨場感ある映像的に接したものの50%が脳裏に焼き付けられるという。視聴覚を動員して経験から受け止められた知識情報は日常的に応用でき、実践できるものとなる。

ひるがえって、学生たちが授業の内外の学習過程において、発言をしたり記述した場合にはその70%が記憶にとどまり、行動を通じて学んだことはその90%が身につくというのである。学生たちが手や口、身体を使って、主体的、能動的に学習するのが‘アクティブ・ラーニング’で、その結果、分析、定義化、創作、評価にかかわる能力が得られるという。しかも、三角形で‘アクティブ・ラーニング’が下、‘パッシブ・ラーニング’が上に描かれていることは、定着率の高い‘アクティブ・ラーニング’が情報知識の定着、知的技術能力の獲得の基盤を構成していることをあらわしている。

結局のところ、この図から導かれるところでは、従来の‘アクティブ・ティーチング’と‘パッシブ・ラーニング’の組み合わせでは、教師が学生たちに伝えようとする知識の内容は最大限50%受容定着可能ということになる。教師としての立場からすれば、教えようとすることの半分近く理解し、のちに学生たちが演繹、帰納により論理展開し、行動してくれれば、教育としては成功といえよう。しかし、学習効率マックス90%の‘アクティブ・ラーニング’を持ち出してきているところにこそ今日の教育の病巣が潜んでいる。

いまの大衆化、ユニバーサル化した教育現場では、学生は書物を読む力がないので行動が重視され、ひとりで沈黙考する素地に乏しいから学びあい、集団作業、協働的交流、グループワークが重視されざるを得ないのである。

日本の最近の教育の世界で唱えられている‘アクティブ・ラーニング’は‘探究型学習’と同義であるかのように取り扱われているように思う。だとすれば、‘調べ学習’によって文献や統計を読み込む読書や当事者のヒアリング、情報源へのインタビュー（これは能動的に聴くことと受動的に聞く）が前提とされて、体験と行動につながるものはずである。無理やり学生たちの興味関心を呼びそうな特定のテーマを与えて動機づけをしたり、モチベーションを調達しようとしても、読書や事実とデータの収集などを学習者が個人的営為として行わず、特定テーマにつき原始蓄積に乏しいまま感想文を書くことや、井戸端会議を起点として‘アクティブ・ラーニング’をするのであれば、ただの愚民教育で建設的で未来創造的な‘クリティカルシンキング’は行われず、情報や貧富の格差が広がり、矛盾がいつぱいの現状を半ば盲目的に隣組、大政翼賛会的に現状を肯定することを促進することになりかねない。ここでの‘課題解決型’学習は、すでに用意されている各分野のマニュアルにそった手法と手続きを発見、確認できることになり、それなりの日常の実益は確保される。

当たり前の‘アクティブ・ラーニング’に対する理解

ひねくれた見方をせずに、いま一度、‘アクティブ・ラーニング’について考えることにしたい。‘アクティブ・ラーニング’というアメリカで1980年代から唱えられるようになり、1991年に一応クリアなイメージをもつ教育学的な、教育行政的な用語として定着し、普及し

ていった理念は、同じ言葉を使いながら論者によってその意味するところは微妙に異なる。しかし、先にも確認したように、学ぶということは本来的に能動的なものであるはずで、講義を聞くというこれまで‘パッシブ・ラーニング’と仕分けられていたものも、その科目、そのテーマを履修登録したということには、一定の積極性があり、そこには新しい情報知識を取得しようという能動性が伏在していたはずである。この隠れた初発の主体性、能動性を否定すれば犬にオテを教えたり、イルカに輪くぐりを教えることと学校教育とは等価なものに墮する。犬やイルカにしても、すべてを受け身的に学習するわけではなく、エサにありつける、飼育係や飼い主にやさしくアタマをなでてもらえるというご褒美に対して主体性、能動性を発揮するのである。50分、90分で高密度な一定の品質を備えた情報知識の効率的な一方的伝達の合理性が全面的に否定されるとすれば、一定期間で行われる学校教育の到達度が低水準に終わる。

アメリカから20年遅れで、‘アクティブ・ラーニング’という理念を導入した日本で、2012年に公表された「高等教育における質的転換答申」には、「生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材は、学生からみて受動的な教育の場では育成することができない。従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換が必要である」⁷⁾と書かれている。しかし、この答申に付された「用語集」には、日本の教育行政における‘アクティブ・ラーニング’の‘権威’を備えた定義として、「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」⁸⁾と掲げられている。答申の本文と付録の用語集では書きぶりが異なるような印象を受けるが、17世紀のコメニウスの絵入り教科書（最近の日本の大学のテキストとして出版されているものにはカラフルでイラスト付きのものが少なくない）以来のわかりやすく体系化、構造化された知識を掲載したテキストを用いての従来の効率的な知識伝達の講義を一定程度維持しながら、「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」を取り入れる授業形態に修正、改編することを大学や教師に対して奨めているものと理解できる。

この‘アクティブ・ラーニング’の理念は、いまや2017（平成29）年3月に公示された最

7) 「高等教育における質的転換答申」（中央教育審議会，2012.08.28），p. 9。（下線は筆者）

8) 「用語集」（note 7 の付録），p. 37.

<http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_3.pdf>

新の幼稚園から高校までの学習指導要領に承継されている。

‘アクティブ・ラーニング’のメリットとデメリット

世の中のすべてのやり方、手法、技法、ノウハウには、必ずメリットとデメリットがあり、対立するメソッドを意識、参照しながら、バランスをとる必要がある。日本では、この‘アクティブ・ラーニング’の理念をふまえた教授方法のメリットを喧伝されることが多く、デメリットが議論されることはタブーであるかのような空気が存在するが、この学生の能動性に期待するやり方にも当然デメリットは存在し、本家アメリカの関係文献にはきちんと指摘されている。ここでは容易にアクセスできるアイダホ州のボイシ州立大学（Boise State University）のウェブページを眺め、そこにあげられている‘アクティブ・ラーニング’のメリットとデメリット⁹⁾を確認しておこう。

この「学習行為の類型：長所と短所」と題されたウェブページは、学習行為を‘講義形態’（didactic）と‘個人的なアクティブ・ラーニング’（active (individual)）と‘協働的なアクティブ・ラーニング’（collaborative）の3種に区分しており、ここでの‘個人的なアクティブ・ラーニング’と‘協働的なアクティブ・ラーニング’をあわせたものが日本の学校教育の世界で花盛りの‘アクティブ・ラーニング’に該当する。

‘個人的なアクティブ・ラーニング’には、シミュレーション、ゲームとパズル、調べ学習、ケーススタディとその他の課題解決学習があげられている。その長所は、①それを学習することの重要性を理解しやすくする文脈を提供する、②学習成果の保持に資する、③理解を深め、知識を実生活に応用する学生の能力を高める、④多くの学生を引き付け、通常、より楽しいものと感じさせる、⑤多様な学習のやり方に容易に対応できる、とされている。短所としては、(1)教師が十分に準備するには多大の時間を要する、(2)基礎的知識を提供するということでは講義形式に比して効率性が劣る、(3)授業参加への準備のない学生にとってはフラストレーションをつのらせることになりがち、ということがあげられている。

‘協働的なアクティブ・ラーニング’については、グループでのケーススタディないしは調査、ディスカッション、ロールプレイング、集団参加型ゲームがあげられている。その長所は、①学生たちがアクセスできる知識基盤の増強、②多様なスキルと能力、見通しの統合、③学生の作業の評価負担の軽減、④チームワークに求められるスキルの開発、があげられている。短所として、(1)学生たちに対して会合、連絡およびその他の必要な機器資材の調達の調整をしてもらう必要、(2)ときに個人的なそしてチームの一員としての両面の学生の努力を公正かつ正確に評価することが困難であること、があげられている。

そして、実際の授業では、講義形式と個人的および適切な場合には協働的なアクティブ・ラーニングとのすべての学習行為の類型を包含することが望ましいことを確認している。

9) <<https://sites.google.com/a/boisestate.edu/si2013/schedule/introduction-to-day-2/types-of-learning-activities-advantages-and-disadvantages>>

わたしを含めて研究大学とはいえない大学に奉職している大学教師の正直な感想を述べれば、授業手法としての‘アクティブ・ラーニング’を云々するより前に立ち向かわなければならぬ現実がある。ユニバーサル段階の、その気になれば、そして何らかの形で安くはない授業料が工面できれば、みんなを迎え入れる大学においては、性格・人柄の良い学生は少なくないが、多くの学生は (1)読書習慣がない、ほとんど文献を読まない、読めない、(2)授業中に20分を与えて、きょうの授業もしくは先週の授業についての感想、意見を書いてもらおうとしても3行しか書く気がない、書こうとしない、(3)自分の考えを積極的に述べようとしない、(4)人の言うことに耳を傾けない、(5)物思いにふけることがない、という状況を前にして最初は愕然とし、次第にそれがありふれた日常となるに至る。授業中に特定のテーマを与え、10分、20分のグループ・ディスカッションをやってもらおうと、日常の経験の表層的な検討やマスメディアに突出している芸能人やヒーローンカの見解、言動の受け売り合戦で、見事な集団浅慮 (groupthink) が示されることが少なくない。この国の大学教師といわれる職業についている者たちの少なくない人たちは、このような絶望的な状況に絶望せず、健気に学生たちを支援し、サポートしている。

大学での学習を支援、促進する使命をもつはずの日本の大学図書館

大学設置基準 (昭和31年10月22日文科省令第28号) の38条は「図書等の資料及び図書館」という条文見出しをもち、その1項に「大学は、学部の種類、規模等に応じ、図書、学術雑誌、視聴覚資料その他の教育研究上必要な資料を、図書館を中心に系統的に備えるものとする」と定められ、2項は「図書館は、前項の資料の収集、整理及び提供を行うほか、情報の処理及び提供のシステムを整備して学術情報の提供に努めるとともに、前項の資料の提供に関し、他の大学の図書館等との協力に努めるものとする」と規定している。しかし、財政が非常に窮屈な状況下で、国公私立を問わず、教育研究上必要な資料を整えたとされながら、現実には近年大学図書館のコレクションは相当に質量ともに劣化している。続く3項には、「図書館には、その機能を十分に発揮させるために必要な専門的職員その他の専任の職員を置くものとする」とあるが、多くの大学で大学図書館の業務の一部、あるいはその全部が関係民間企業に委託されているありさまで、そこに働く職員の多くは非正規職員、ワーキングプアとなっており、図書館サービス、とりわけ専門分野や外国語にかかわるパブリックサービスの質は相当に低下していると言わざるをえない。対学生サービスについては、学生のレベルに依存するところも大きいので、大学図書館業界総体としては明白な形で露呈するに至っていないとの印象を持っている。

大学設置基準38条4項は「図書館には、大学の教育研究を促進できるような適当な規模の閲覧室、レファレンス・ルーム、整理室、書庫等を備えるものとする」と定め、5項は「前項の閲覧室には、学生の学習及び教員の教育研究のために十分な数の座席を備えるものとする」として、館内にキャレル (一人用閲覧のための机と椅子) や共同閲覧席、さらには研究

図4 アリゾナ大学中央図書館の館内



大学では研究者用個人閲覧室が設置されていることも多い。

図4の写真は在外研修でアリゾナ大学に滞在していた2014年8月にアリゾナ大学中央図書館の館内を撮影したものである。何脚かの椅子を配した多くの円形や長方形の大きな机がフロアを縦断している。両側の書架とはゆったりとした余裕のある空間配置となっている。文部科学省から補助金が得られ、日本で急激に整備が進む‘ラーニング・コモンズ’の原型がここに見られる。日本では、かつての目録室など図書館の一部もしくは図書館に接続する通路などを改装してラーニング・コモンズとして整備しているところもないではないが、大方は図書館とは別に施設供給されており、なかには図書館が見劣りするくらいに立派な情報通信機器を備えたICT教育施設としているところもある。

しかし、図書館を新改築するのでない限り、アメリカではそのような形でラーニング・コモンズが整備されることはまずない。図4で示したアリゾナ大学の中央図書館の内部写真をよくみてほしい。ここ10年ほど、アメリカの研究大学では、刊行された学術書が紙の本と電子書籍の両方のバージョンがある場合、紙の本は受け入れず、電子書籍を受入れる。また、学術雑誌はすでに電子ジャーナルの姿をとっており、週及的にバックファイルも電子化されている。場所をふさいでいた学術雑誌が電子化されたために廃棄されたり、利用頻度が落ちた書籍とともに保管庫に移されたりして、館内のスペースに余裕ができたのである。その空いたスペースに対して、閲覧席を増やしてほしい、グループ学習の場所がほしいという学生たちからの声を反映させて、そこに使い古しの長机や椅子、ホワイトボードなどをおいてラーニング・コモンズとしたのである。また、空きスペースをラーニング・コモンズとしたことから、従来の感覚からすれば静謐であるべき図書館の空間に一定程度学生たちの議論の音が広がることを許容せざるを得なくなる。そのような状況の中で、大学図書館の高層階は静かにしなければならない場所（quiet zone）とされ、中低層階は学生たちの話し声が認められ

る場所とされるようになった。

このラーニング・コモンズは、アメリカでは一般にアクティブ・ラーニング・ニーズに対応する図書館の機能拡大と考えられている。アクティブ・ラーニング・メソッドと大学図書館の関係を著者なりに図式化したものが図5である。

図5 アクティブ・ラーニングと大学図書館の支援機能



伝統的な教師の一方的な講義，板書としゃべくり（chalk and talk）に加えて行う，授業への学生たちの能動的な参加を求めるアクティブ・ラーニングは，それが論理的思考能力や情報を評価する力を育てようと欲張る場合には，まずは‘講義内容そのものに疑問をもたせる’ことが前提となる。宗教教理のように教え込もう，刷り込もうとするのであれば，カリスマ教師や説法師とその弟子がいれば事足りる。だとすれば，大学図書館は教師と協働して，それぞれの授業の設定したテーマにかかわる賛否，好悪，肯定・否定など，様々な態度，立場を反映した情報資料を収集，提供しなければならず，学生たちにそれを咀嚼することを促し，根拠に基づく（evidence-based）なレポート，論文が書けるように支援し，説得力のあるプレゼンテーションができるようサポートすることが期待される。学生たちが「学習することは，本質的に満足をとまなうものである」（Learning is inherently satisfying）ということを実践から学び取れば，ほおっておいても知恵というリターンを求めて主体的に勉強するようになる。

‘エンベデッド・ライブラリアン’の必要性の認識とその存在の有無

学生たちに限らず，21世紀の現在，先進諸国に生きる人たちは，日常的に発生する疑問，情報ニーズに対しては常に身に着けているスマートフォンやPCを利用して，Googleなどのサーチエンジンのお世話になり，まとまった情報知識を必要とする場合にはやはりスマホやPCで紙か電子の書籍をAmazonに注文することが多い。このような社会状況を背景にし

たアメリカの大学図書館の関係者は、図書館の競争相手を Google と Amazon と考えている¹⁰⁾。大学の授業を支援するアメリカの大学図書館では、インターネットを検索してただちに得られる、便利ではあるがノイズの多い情報知識ではなく、学生たちにピンポイントの情報知識にアクセスさせるよう仕組まなければ、その存在意義が疑われることになる。

現在、アメリカの図書館界では、館種を超えて‘エンベデッド・ライブラリアン’の必要性が意識されている。‘エンベデッド・ライブラリアン’という最近よく使われる言葉にはまだ十分な定義が与えられていないようであるが、大学図書館に即して具体的なイメージを提供することにしたい。特定の学問領域を所定のカリキュラムにそって学んでいる学生、大学院生は、固有の文化と伝統をもつキャンパスにおいて学習、研究を進める文脈のなかから、情報ニーズを抱え知識へのアクセスを求めることになる。そのような学生、大学院生に対応するライブラリアンは彼らが必要としている情報知識の発生基盤を熟知し、適切なレスポンスをしなければならない。この使命を十全に果たそうとすれば、ライブラリアンは図書館の建物を飛び出し、学生、大学院生と等しくキャンパス・コミュニティのメンバーとなり (embedded=組み込まれ)、学生、大学院生の学習、研究を支援する日常的助言者、全面的にメンターの役割を果たすことが期待される。

アメリカの大学図書館における‘エンベデッド・ライブラリアン’について、日本語で書かれた数少ない文献のひとつ¹¹⁾を紹介してみたい。この文献、ワシントン DC にあるアメリカン大学の音楽図書館の館長、松岡伸枝さんの講演録であるが、そこでは、配置が大学図書館から離れ、学部の中に所属するライブラリアンを‘エンベデッド・ライブラリアン’としている。‘エンベデッド・ライブラリアン’には2種類あって、学部のなかに自分のオフィスをもち、学部完全に所属する司書。いまひとつの種類は‘ハイブリッド・エンベデッド・ライブラリアン’で、まだ学部の中にオフィスを認められるまでには至らないものの学部内に所属することを目指して学部内で活動をしている。松岡さんはエンベデッド・ライブラリアンの一人で、音楽科の中にオフィスをもち、図書館の中にはオフィスはない。彼女の専門分野は、‘ミュージック・アンド・パフォーマンス・アーツ’で、‘オーディオ技術’や‘芸術経営学’も担当しているとされている。

特定の学部・学科、大学院で実効的なアクティブ・ラーニングを本格的に展開しようとしたとき、‘エンベデッド・ライブラリアン’の存在が不可欠のように思われる。アメリカでは、ライブラリアンはもともとファカルティ・メンバー (教員待遇) の位置づけにあり、これまでもそれに見合った学歴と研修、自己研鑽、研究教育活動が義務付けられてきたので、研究者としての教員とは異なる関わり方、すなわち視野の広い研究動向の把握と関係学術情

10) たとえば、*The Idaho Librarian* のホームページに“Libraries vs. Google in the 21st Century” written by Shawn Behrends があげられている。

<<https://theidaholibrarian.wordpress.com/2012/11/12/libraries-vs-google/>>

11) 松岡伸枝「情報専門職としてのライブラリアン」愛知淑徳大学論集—人間情報学部篇 5号 (2015. 03), pp. 53-71.

報の分布の把握，特定分野の情報源の探索に関する知識とスキルなどで，学生，大学院生をサポートする学部単位のチームが形成できる。一方，日本の大学図書館では，図書館職員の位置づけが事務職員で，設置学部・学科の学部段階の知識にも恵まれていないことが多く，外国語にも不案内な人が少なくない。研修や自己研鑽に向かう時間と資金のある正規職員が減少し，時給1,000円程度の賃金で雇えるような非正規労働力が増加する中では，実効性のあるアクティブ・ラーニングを実現しようとするれば，大学図書館に依存できず，関係教員の負担が顕著に増加する。大学図書館から切断された形で学習支援センターを設置する場合は，Google や CiNii などは活用できても，契約している商用の文献情報データベースの活用は困難だけでなく，間違っって‘エンベデッド・ライブラリアン’が育つ芽も摘んでしまうことになる。

戦後もいまでも，日本の高等教育はアメリカのそれを真似てきたわけであるが，それは制度の表層をなぞるだけで，本質的なところは学びは不十分で，日本の大学のなかには，窮屈な財政事情から，やむなく大学図書館はコストカットの格好の対象とされ，その大学のたんなるアクセサリーと化しているところもないではないように感じられる。

2.2. アクティブ・ラーニングは教育方法ではない

伊藤 潔志

はじめに

アクティブ・ラーニングは方法ではなく目的であるというのが、本節の主張である。しかし、アクティブ・ラーニングを目的であるとするについては、否定的な意見が多い。たとえば次のような言説は、決して珍しくない（傍点は筆者による）。

「アクティブ・ラーニングの推進は、アクティブ・ラーニングという学習形態を導入するところに目的があるわけではない。¹²⁾」

「アクティブ・ラーニングは教育の目的ではなく、あくまでも目的に向かう思考的な積み重ねなのである。¹³⁾」

「アクティブ・ラーニングを手段として導入し、期待される学習成果を上げていかなければならない。¹⁴⁾」

これらをそのまま読むと、アクティブ・ラーニングはあくまでも手段（＝方法）であって目的ではない、ということになるだろう。すなわち、アクティブ・ラーニングを目的とみなすことは、手段を目的化する倒錯だということになる。そこで以下では、我が国におけるアクティブ・ラーニングの導入の経緯を振り返り、そこからアクティブ・ラーニングをどのように理解するべきかを検討していきたい。

アクティブ・ラーニング導入の経緯

我が国において「アクティブ・ラーニング」という言葉が人口に膾炙するようになった契機は、2012年8月の中央教育審議会答申「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～」である。この答申でアクティブ・ラーニングは、次のように述べられている。

「従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換が必要である。¹⁵⁾」

12) 耳塚寛明「『高い成果を上げている学校』におけるアクティブ・ラーニング」（教育課程研究会『「アクティブ・ラーニング」を考える』東洋館出版社、2016年、110～115頁所収）115頁。

13) 羽入佐和子「変化の中で生きる社会的存在を育成する」（前掲書、12～19頁所収）19頁。

14) 溝上慎一「手段として組み込み、期待する学習成果を上げる」（前掲書、56～67頁所収）63頁。

「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。¹⁶⁾」

このように大学教育改革の文脈で登場したアクティブ・ラーニングであったが、初等・中等教育にも大きな影響を与えていくことになった。2016年12月の中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」では、次のように言われている。

「『アクティブ・ラーニング』については、子供たちの『主体的・対話的で深い学び』を実現するために共有すべき授業改善の視点として、その位置付けを明確にすることとした。¹⁷⁾」

この答申を踏まえ、2017年3月には小学校・中学校の学習指導要領が、2018年3月には高等学校の学習指導要領が改訂された。そこでは、「アクティブ・ラーニング」は「主体的・対話的で深い学び」と言い換えられ、「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善¹⁸⁾」が目指されている。これについて文部科学省は、次のように説明している。

「我が国の優れた教育実践に見られる普遍的な視点である『主体的・対話的で深い学び』の実現に向けた授業改善（アクティブ・ラーニングの視点に立った授業改善）を推進することが求められる。¹⁹⁾」

2012年8月の中央教育審議会答申と2016年12月の中央教育審議会答申とでは、アクティブ・ラーニングに対する理解に微妙な違いが認められる。これは、高等教育と初等・中等教育との違いと言うよりも、アクティブ・ラーニングに対する理解の深まりと解すべきである（このことは、2016年12月の中央教育審議会答申と2017年・2018年改訂学習指導要領についても言える）。たとえば、2016年12月の中央教育審議会答申においてアクティブ・ラーニ

15) 中央教育審議会「新たな未来を築くための大学教育の質的転換を求めて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）」平成24年8月、9頁。

16) 前掲答申、37頁。

17) 中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」平成28年12月、48頁。

18) 文部科学省「小学校学習指導要領」平成29年3月、8頁。

19) 文部科学省「小学校学習指導要領解説 総則編」平成29年6月、4頁。

ングは、「視点」とされている。これは、アクティブ・ラーニングが教育方法ではないことを示唆している。

アクティブ・ラーニングとは何か

さて、アクティブ・ラーニングは教育方法ではなく目的であるというのが、本節での主張である。しかし、代表的なアクティブ・ラーニング論者である溝上慎一は、次のように言っている。

「書く・話す・発表する、あるいはグループワーク・プレゼンテーションなどの活動を授業デザインに組み込むこと自体を目的化して、それをもって「活動を入れていけばいいんでしょう」「これでアクティブ・ラーニングをやっていることになるんでしょう」というようなことを言う教師がいる。「違う」と言っておきたい。〔傍点は筆者による〕²⁰⁾」

ここで紹介されているような発言をする教師がいるとは俄かには信じがたいが、溝上の主張は妥当であるように思われる。そこで、前掲のアクティブ・ラーニングの定義を検討していこう。2012年8月の中央教育審議会答申における定義を整理すると、次のようになる。

- ① 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。
- ② 学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。
- ③ 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。

まず①であるが、「能動的」とあるように、アクティブというのは単に「活動的」であることを意味しているわけではない。アクティブには、外面的なものだけではなく、むしろそれ以上に内面的なもの（とりわけ思考）をも含む。したがって、「教授・学習法の総称」と言われてはいるが、ここで特定の教育方法を限定しているわけではない。アクティブ・ラーニングは、学生が「能動的」に参加する学習である。

次に②であるが、これはアクティブ・ラーニングの目的である。すなわち、「認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力」が身につくような授業がアクティ

20) 溝上, 前傾論文, 56頁。

ブ・ラーニングだと言うのである。これを満たすことが、アクティブ・ラーニングが成立する条件となる。逆にこれを満たさなければ、アクティブ・ラーニングではないということになる。

そして③であるが、ここに注目すると、アクティブ・ラーニングは教育方法であるということになりそうである。しかしこれは、あくまでも例示である。すなわち、①と②とを実現するための有効な方法として、発見学習や問題解決学習などが示されているに過ぎない。したがって③は、アクティブ・ラーニングを成立させるための教育方法の例示であって、アクティブ・ラーニングの本質ではない。

本節の冒頭で見たような「アクティブ・ラーニングを目的化するのは転倒である」という主張は、③を目的化した場合を指していると考えるべきである。つまり、発見学習や問題解決学習などはアクティブ・ラーニングを成立させるための教育方法なのであって、実際にアクティブ・ラーニングになっているかどうかは①と②とを満たしているかどうかにかかっている。もし、満たしていなければ、問題解決学習であろうとディベートであろうと、その授業はアクティブ・ラーニングではない。そういった授業は「アクティブ・ラーニングという教育方法を目的化している」から転倒しているのではなく、「アクティブ・ラーニングのための教育方法を目的化している」から転倒しているのである。要するに、そもそもアクティブ・ラーニングになっていないのである。

そう考えると、アクティブ・ラーニングを「授業改善の視点」であるとした2016年12月中央教育審議会答申は、意義深い。しかし、アクティブ・ラーニングに教育方法であるというイメージが纏わりついているのも事実である。2017年・2018年改訂学習指導要領で「アクティブ・ラーニング」が「主体的・対話的で深い学び」と言い換えられたのも、そういった誤解を避けるためであろう。先に見たように、この学習指導要領では「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善〔傍点は筆者による〕²¹⁾」が目指されている。アクティブ・ラーニングは実現するもの、すなわち目的なのである。

おわりに

これまでの議論から明らかなように、アクティブ・ラーニングを教育方法だと考えるべきではない。「アクティブ・ラーニングを導入する」と言うときも、それは「グループ・ワークなどを取り入れる」という意味ではない。「アクティブ・ラーニングという教育方法を取り入れる」のではなく、「アクティブ・ラーニングになるように授業改善をする」のである。そのための教育方法として、グループ・ディスカッションが有効であれば、取り入れればよい。ただしその妥当性は、グループ・ディスカッションをしたかどうかによってではなく、学生の思考を活性化させ能動的な学習に導いたかどうか、汎用的能力を育成したかどうか

21) 文部科学省「小学校学習指導要領」平成29年3月、8頁。

よって評価されねばならない。すなわち、その授業が「アクティブ・ラーニングであったかどうか」が問われるのである。その意味で、アクティブ・ラーニングは授業改善の視点であり、また目的である。

2.3. 米国会計教育におけるアクティブ・ラーニングの背景及び現状

小澤 義昭

はじめに

今回、わが国の高等教育（大学教育）におけるアクティブ・ラーニングを考察するにあたり、わが国より先行してきた米国におけるアクティブ・ラーニングの背景等を振り返ることを通して、わが国の在り方を検討していきたいと考える。なお、私の専門は会計であるので、会計教育に関するアクティブ・ラーニングを通して考察していくこととする。わが国において、会計教育というのはどうしても講義型の授業になる傾向があり、良くて計算演習を授業中に行う程度である。しかし米国においては、いろいろな工夫がなされてきている。これも含めて、会計教育のアクティブ・ラーニングの背景から考察していくこととする。

米国における背景

会計は、経営学部で教える科目の中で、一番社会実務と隔たりがなく、そのまますぐ使える部分が多いと、米国では言われている。しかしながら、この会計の本質にたどりつく前に理解し覚えておかなければいけないルール（例えば、簿記）が多く、受講生にとってとっつきにくいものとなっている。実際、会計基礎教育コースには、多くの問題が存在する。例えば、受講生は社会における会計の必要性は理解しており、受講希望の受講生は、わが国を除きどこの国でも多い。しかしながら、受講生のモチベーション、出席率、知識の蓄積の低さはどこの国でも問題となっている。そして、受講生は次第に授業についてこれなくなり、学習を続けることに失望を覚え、次第に授業に来なくなる。これが世界中で起きている、会計の高等教育の問題点であると言われている。また、講師の方も講義を行うにしても、制度会計が時価会計の導入等により多様化・複雑化し、そのすべてを講義形式で教えるのが難しくなっている。これらの状況に対処すべく、アメリカ会計学会（American Accounting Association；“AAA”）は、1995年に会計教育にアクティブ・ラーニングを導入することを強く求めた²²⁾。アクティブ・ラーニングとは、受講生は受動的に知識を得るのではなく、積極的に学習過程に参画することを通して学習する方法を意味するのはご承知のとおりである。米国におけるアクティブ・ラーニングの推進者によれば、アクティブ・ラーニングの導入により、受講生は会計により興味を持つようになり、学習の満足度を高め、会計の理解を深め、知識の蓄積度を増すとしている。さらに、今後継続して学習する意欲を高めることにもなるとしている²³⁾。つまり、アクティブ・ラーニングにより、受講生はコミュニケーション力を改善し、問題解決能力、クリティカル・シンキング技量を改善することができるとしている。このようにアクティブ・ラーニングには優れている点が多くあると AAA もしており、具体

22) Francis, M. C., T. C. Mulder, & J. S. Stark (April 1995). *Intentional Learning: A Process for Learning to Learn in the Accounting Curriculum*. Sarasota, FL: American Accounting Association.

23) Accounting Education Change Commission (September 1990). *Position Statement Number One: Objectives of Education for Accountants*. Sarasota, FL: American Accounting Association.

的な手法として、次のようなものを挙げている。なお、下記の内容は AAA の2007年の調査に基づいている²⁴⁾。

米国における講義時のアクティブ・ラーニング

従来型の講義は、ベスト・プラクティスであっても講義用の資料を完全に記入して授業中配布しているだけであったが、アクティブ・ラーニングにおいては、事前に大学のホームページ（講義資料連絡用）に重要な専門用語、概念及び計算式を穴あけ（未記入）にした資料を掲げておき、受講生自身が印刷等をして、事前に何が入るかを参考書等で調べ授業に持ってくるように指示をしているとのことである。これには、次の3つのメリットがあるとしている。

- (1). 広範囲の授業内容をカバーする資料を事前に配布することにより、昔のように黒板に書かれたすべてをノートにとる必要がないため、講師の話に集中でき、質問が増える。
- (2). 穴の開いた部分の回答を得る必要があるため、受講生の出席率が上がる。
- (3). ある程度予習をして授業に臨むようになるため、何が重要かわかり、会計に興味を示すようになる。

そして、一つの項目の穴埋めが終わるごとに、2分程度受講生に時間を与え、周りの受講生数名と答え合わせをさせ、疑問点を話し合わせる。講師は、その間、教室の中を回り、受講生にどのような疑問があるかを把握し、それを講義内容に生かしているとのことである。さらに、時間をとって、今学習した内容や宿題に関連したミニクイズ等を行う。当該ミニクイズは、成績評価に利用することもあるし、しないこともある。また、当該ミニクイズは、正誤選択や択一問題の形をとり、簡単に理解を確認できるようにしているとのことである。このように講義の合間に雰囲気を変え単調さを避けるために、細切れのクラス討議や小テストを利用することは非常に有意義とのことである。講義の合間に当該ミニクイズやクラス討議を入れることにより、受講生の当該科目に対する興味を高め、授業への積極的参加を促し、また、講師からすぐにフィードバックを提供することにより、受講生の理解を深めることができるとしている。結果として、受講生の思考力やコミュニケーション能力が向上し、講師は、単に情報の提供者で終わるといふことはなくなり、受講生の学習過程のファシリテーターとしての機能を果たすことができるようになるとしている。さらに、講師は、受講生がクラス討議で提供するフィードバックを利用して、既存の講義資料等を改善できるという、直接的なメリットも得られるとしている。

筆者も私の勤務校において、穴埋め式の講義ノートを作成して、授業中に回答を提供する

24) Francis, M. C., T. C. Mulder, & J. S. Stark (April 1995). *Intentional Learning: A Process for Learning to Learn in the Accounting Curriculum*. Sarasota, FL: American Accounting Association.

ようにしていた。これはある受講生にアドバイスをもらい、始めたものであった。しかしながら、数年後、他の受講生から転記するのに忙しく授業に集中できないという批判をもらい、フルテキストの配布に変えてしまった。今考えれば、このようにクラス討議や答え合わせをする時間等を設けるべきであったと反省している。

次に、それぞれの回の講義終了時に数分の時間を与え、「ミニット・ペーパー²⁵⁾」を受講生に書かせているとのことである。当該ペーパーに、受講生は、まず、当該講義において理解した内容を簡単に記載する。その後、次のような質問に対して回答を同ペーパーに記入することとなる。

- (1). 本日のクラスで学習した事項のうち、最も重要な事項や有益な事項は何でしたか？
- (2). まだよくわからない事項とかがありませんか。ある場合、それは何ですか？

講師は、当該ペーパーを次回の講義開始までに読み、多くの受講生が理解しにくい点や疑問点に関して、次回の講義の初めに再度解説する。東ミシガン大学の Daniel R. Bruckner 教授及び Edwin R. Etters 教授の研究結果²⁶⁾によれば、当該ペーパーを利用することにより、受講生の理解度合いを査定でき、講義の改善に非常に有効ではあるとのことである。しかしながら、適時に改善ができず、受講生のニーズに適時に対応できないという欠点があるとのことでもあった。なお、興味深いことに、当該ペーパーは回を重ねるごとに質問が増えていき、有効なツールになっていくということが分かったとのことである。

米国における講義外のアクティブ・ラーニング

次に、受講生に対する一つ目の課題（宿題）であるが、最も有効な課題は、現実の社会（企業、監査法人の取り扱っている最近の事例等）に関する事項であるとしている。これらは授業では取り扱っていない事項であり、受講生にとり、授業で学習した内容とは異なっている素材を取り扱うことになるため、受講生にとり難しい作業とはなる。しかし、受講生にとり非常に興味深い素材であり、「現実の世界」を垣間見るのに非常に有効であるとしている。2003年に公表された、プライス・ウオーター・ハウス・コーパースの意見書²⁷⁾によれば、職業会計人の一員となるという意味を新入社員が十分に理解することを切望しており、大学側で「現実の社会」に直結した素材を取り上げることを提言していた。これに沿う形でこの

25) 講師と学生のコミュニケーションツールで、授業の最後に学生に書いてもらう短いコメント用紙。One-Minute Paper（1分ペーパー）。活用例：（1）授業に対する質問（2）授業に対する感想（3）理解度確認の小テスト（4）授業のまとめ（5）教室環境や講師への要望などがあるとのことである。

26) Brickner, Daniel R. & Etter, Edwin R. (May 2008) "Strategies for promoting active learning in a principles of accounting course." Academy of Educational Leadership Journal Publisher

27) PricewaterhouseCoopers LLP (March 2003). Educating for the Public Trust: The PricewaterhouseCoopers Position on Accounting Education. New York, NY: PricewaterhouseCoopers LLP.

ようなテーマを取り上げるように推奨しているとのことであった。

もう一つの課題として、記事の要約を受講生に課することを推奨している。対象となる記事は、学生向けの雑誌である「新しい会計士²⁸⁾ (New Accountant)」や職業専門家の機関紙である「CPA ジャーナル²⁹⁾」や「ジャーナル・オブ・アカウンタンシー³⁰⁾」から選ぶこととしているとのことである。具体的には、学期ごとに5つの記事が課題として与えられ、それについて、1～2ページに要約する課題が与えられる。当該課題では、記事のどの部分に受講生が興味を持ったか、どの部分に疑問を抱いたか、どのような事項が当該記事には欠けているか、そして、当該記事の著者の結論に同意するか否か、またその理由は何かについて記載が求められている。

最後に、授業外課題の最終提出物として、グループで年次報告書（わが国で言う「有価証券報告書」）の分析が課される。対象企業も講義内容に合わせて、講師によって決められる。受講生のグループは、対象企業の年次報告書に対して、3か所に対する質問が与えられ、それに回答する形をとる。その3か所とは、会社の概要（商品、所在地、役員等）、財務諸表に関するものと、財務諸表分析に関する質問である。受講生は個々にその回答を準備して講義に臨み、グループでそれぞれの回等を比較し、正しい回答を導き出すことになる。この際に、準備をしない学生を排除するために、講師はまず、課題を個々に準備してきたかをグループ学習の前にチェックする。これにより、事前準備、グループでの議論を通して、年次報告書に関する理解を深めることができるとしている。

おわりに

以上が、10年ほど前に提唱された、米国における会計基礎教育におけるアクティブ・ラーニングの導入手法である。その後、米国においては、ITCの導入が授業にも進み、もっと効率的な手法が採用されているとのことであるが、基本は上記と同じであると筆者は理解している。上記のアメリカでの手法をすべてそのままわが国で導入することは、受講生のレベル・能力を考えると負担が大きくなりすぎ難しいと思う。しかし、米国の手法は、我々の授業に利用できる点も多く、今後、筆者の授業等において徐々に実践していきたいと考えている。

28) この雑誌は会計学を先行する学生のためのアメリカの雑誌であり、その執筆者は大学の教授や企業の経理担当者である。

29) ニューヨーク州公認会計士協会の機関紙

30) 米国公認会計士協会の機関紙

3. 経営学教育実践の理論化例

3.1. コンセンサスゲームによる自己開示と他者理解の可能性

櫻井 結花

はじめに

大学の授業において、自発的に参加したメンバーであれば、能動的・主体的な学びを生み出す事はそれほど困難ではないであろう。しかしながら、事前に指定されたクラスに全受講生が配置される本学部の2回生を対象とした基礎演習の授業では、受講生全員が主体的に授業に参加しているとは言い難い状況である。安斎（2017）は、アクティブ・ラーニングの‘アクティブ’とは、学生が主体的に認知プロセスを外化している状態であると定義し、手法としての‘アクティブ型’授業（例えばグループワーク）に強制的に参加させられ、形式的に外化させられている状態と区別をしている。更に、学びを‘アクティブ’にするためには、その仕組みとしての協調的關係性と文化（＝コミュニティデザイン）を構築する事が重要であると説いている。そこで、基礎演習において協調的關係性を構築するきっかけとして、Watkins（2016）による「チームメンバーに求める資質は何か」³¹⁾を応用したコンセンサスゲーム（図表1）を試験的に導入した。

コンセンサスゲームの目的と手順

コンセンサスゲームとは、お互いの考え方の違いを理解し、多様な視点と協働作業により合意をし、結果を生み出すための手法である（堀，加藤2017）。コンセンサスゲームを活用することにより、①自分の過去の経験、感情、価値観などを他者にことばで伝え、自己開示を促すこと、②それぞれのメンバーの過去の体験や価値観、行動思考パターンなどを互いに知ること、他者理解を深めることを目的とした。「チームメンバーに求める資質は何か」をテーマにした理由は、基礎演習にてグループ活動をする上で、メンバーに期待することを明確にし、目指すべきチームの理想像を描いてもらうことで、受講生が形式的に外化させられている状態から抜け出し、本来の‘アクティブ’な状態になるための契機となるのではと考えたからである。

31) Michael D Watkins（2016）は、リーダーが未知のチームを率いるためには、チームの評価を速やかに下す必要がある。そのための評価基準を明確にする指標として「チームメンバーに求める資質は何か」を提案している。論文の中で、Watkinsは幹部級の人の多くは、生来の気質であり、リーダーによって強化や改善することは困難である「信頼性」を最重要と位置付けると述べている。しかし、状況や役割（例えば財務担当やマーケティング担当）が異なれば、順位が変動する可能性も示唆している。

図表1 「チームメンバーに求める資質は何か」のワークシート

名前: _____
 学籍番号: _____
 提出日: _____

1. あなたは前任者から引き継いで、とあるプロジェクトのチームリーダーに任命されました。あなたが既存のチームメンバーに求める資質について重要度を%で示してください。

求める資質	説明	重要度
実行能力:	プロジェクトをうまくこなすための実行力や執念	<input type="checkbox"/>
信頼性:	話し事をせず、約束を最後まで果たす人物である信頼感	<input type="checkbox"/>
熱意:	熱意が足りず、やる気をなくしたりせず、任務に臨む	<input type="checkbox"/>
対人能力:	チームメイトと良好な関係を築き、協力を促せる	<input type="checkbox"/>
意欲:	仕事を頼まれて、嫌な状況でも後で後悔をやり遂げる	<input type="checkbox"/>
判断力:	プレッシャーのある状況で、判断を確断する	<input type="checkbox"/>
全体:		100%

2. なぜそのような判断をしたのか理由を述べてください。

3. グループ内で意見を共有してください。共有した結果、あなたの考え方に変化がありましたか？ あなたの考え方に影響を与えたチームメイトの言葉や行動に携った言葉を書いてください。

4. グループ討論の結果をクラス内で共有してください。

ゲームの手順は以下の通りである。

- ① 教員によるワークの説明（3分）
- ② 個人ワークでメンバーに求める資質について重要度をつけさせ、その判断をした理由を考えさせる（15分）。
- ③ グループワークにて意見を共有させる。グループ討議にコンセンサスにより重要度を決定させる（30-40分程度）。
- ④ 個人ワークにて、グループ討議後に他者の言動によって自身の考え方に変化があったか、それは他者のどのような言動により影響を受けたのかについて考えさせる（10分）。
- ⑤ 個人の意識変化を含めたグループ討論の結果をクラス全体に共有させる（10分）。
- ⑥ 教員によるフィードバック（5分）。

このコンセンサスゲームの課題と改善

設問の趣旨や意図についての共通認識の必要性

あるチームでは「前任者からチームを引き継いだリーダー」とは内部から昇進したリーダーであるのか、或いは外部から招聘されたリーダーであるのかについての議論が生じた。議論の内容は以下の通りである。前者の場合、リーダーはチームメンバーのことを知っており、コミュニケーションはある程度とれていると推測されるため、今後のプロジェクト運営において、メンバーの対人能力以外の資質を重要視する。しかし、後者の場合であれば、チーム

として成果をあげるためには、良好な対人関係を構築する事が第一優先であるので、対人能力を最重要視する。このように前提が変われば、順位が変動する可能性があるとのことであった。別のチームでは、ひとりの受講生が優先順位に微細な差をつけようとこだわるあまり、数値を決定する作業に苦戦していた。他のメンバーが「数値は優先順位をつけるための手段と考えているので、足して100%になるのなら、数値はアバウトでも良いはず」と発言したところ、苦戦していたメンバーもタスクを時間内に終えることができた。上記の議論や発言をきっかけに、設問1については、「あなたはリーダーとして外部から招聘され、未知のメンバーを率いることになった」と想定する、「数値は優先順位をつけ、個人の価値観を表現するための手段である」を意識する、の2点をクラス全員で共有をし、ワークに取り掛かることになった。このように、設問の趣旨に対する解釈が異なると判断結果に影響を及ぼす点、そして他者の意見に耳を傾けることなしではこれらの課題を発見することができなかった点からも、チーム内で設問の趣旨に対する解釈の違いがあるかどうかを確認する作業は重要であると考ええる。

メンバー間の多様な視点の大切さ

「チームメンバーに求める資質」の順位は受講生が自らのどのような体験と紐付けているかにより大きく変わる。例えば、高校や大学の部活動を通じてチームスポーツの経験がある学生は、対人能力を「チームでの協働を支える力」と捉え、熱意と共に重要視する傾向が強かった。一方、対人能力を「社会的で誰とでもすぐ仲良くなれるコミュ力」と捉えた学生は、正規授業でのグループワークでの自己の体験から、コミュ力が高くてもプロジェクトに貢献しない人が多いので、信頼性や熱意の方が重要であると発言していた。また、大学において就活を見据えて資格取得に励んでいる学生ほど、実務能力を最重要視する傾向が伺えた。グループ討議においては、メンバー間で優先順位にバラツキが多い（すなわち、理由づけとしての過去の体験や行動パターンが異なる）グループほど、自身の過去の体験を深く掘り下げ、「なぜ自身はそう考えたのか」、「どのような体験から現在の自分の価値観を決定づけたのか」を他者に伝えようとする積極的な姿勢が見られた。同時に、「なぜ相手は自分と異なる結果であったのか、それを決定づける体験とはどう言ったものなのか」について他者の意見を傾聴し、相互に異なる視点を受容する姿勢が観察された。しかしその一方で、メンバー同士の優先順位（結果）が類似していた場合、各々の体験を掘り下げることなく、チームのコンセンサスを得ることができたと解釈し、短時間でワークを終了してしまうチームが少なからず存在した。つまり、メンバー内で多様な視点が欠如している場合、自己開示も他者理解についても不十分な結果になってしまうことが判明した。今後は、個人ワークでの結果が類似するチーム内でも、「なぜ自身はそう考えたのか」、「どのような体験から現在の自分の価値観を決定づけたのか」のプロセスを掘り下げようように促すことで、新たな気づきが生まれる可能性があるといえよう。

数値比較の可視化の必要性

配布資料のワークシートには、個人の優先順位を記入する欄を設けているが、他のメンバーの優先順位を記入する欄やグループコンセンサスによる優先順位を記入する欄が欠如していた。結果、グループ討議の際に、メンバー間で書記を決め、メモをとって数値を比較しているチームもあったが、全ての数値を可視化することなく、まとめ役が全体の意見を聴いてコンセンサスの数値のみを書いているチームもあった。その結果、グループ討議の結果をクラス内で発表する際に、個人の意見とグループ討議の結果が曖昧に伝わってしまうことが散見された。そこで、個人の意見とグループ討議の結果の差異を可視化し、上述の課題を軽減するため、ワークシートを図表2のように改訂した。主な変更点は、表の中に①個人の数値を記入する欄以外に、②グループメンバーの名前とそれぞれの数値を記入する欄、③チームとして合意した数値を記入する欄、さらに、④自身の数値からチームの数値を引いた差を記入する欄を追加した。②によって、メンバー間の価値観の多様性について可視化でき、③④に

図表2 「チームメンバーに求める資質」ワークシート改訂版

名前
学号
提出日

2. なぜそのような判断をしたのか、自身の過去の経験や行動と関連づけて理由を述べてください。

求める資質	補足	自身	名前	名前	名前	名前	名前	チーム	変化
1 実行能力	プロジェクトをうまくこなすための専門性や経験								
2 信頼性	隠し事をせず、約束を最後まで果たす人物である信頼感								
3 熱意	燃え尽きたり、やる気をなくしたりせず、仕事に臨む								
4 対人能力	チームメイトと良好な関係を築き、協力を支える								
5 集中力	わき目を振らず、優先順位を決めて物事をやり遂げる								
6 判断力	プレッシャーのある状況で、真鍮を判断する								
全体		100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

3. グループ内で意見を共有してください。グループメンバーの名前と結果を記入してください。最後に、チームとして合意した結果を記入してください。自身の数値とチームの数値を比較して、自身の数値とチームの数値を引き算して、その差を変化の欄に記入してください。

4. グループ討議後に、あなたの考え方に変化はありましたか？ 一番変化のあった（数値の変化が大きかった）のはどの部分ですか？

5. あなたの考え方に最も影響を与えたチームメイトの体験や言葉を具体的に書いてください。

6. このワークを通して感じたこと、気づいたこと、学んだことを自由に書いてください。

よって、自身の数値とチームの合意を比較することで、協働による自身の考え方の変化が可視化され、振り返りをし易くなると考えた。このことにより、自分の過去の経験と他者との関係性（部活やアルバイト、授業での集団的活動）について振り返る→それを他者にことばで伝えることで、自分の価値観や行動パターンを省察する→他者の体験を共有し、再度自分の価値観や行動パターンを省察することである。その結果、自己開示と他者理解の促進が見込め、協調的關係性を構築することが見込まれる。

理論的背景—リーダーシップ論

アクティブ・ラーニングとリーダーシップとは非常に関係が深い。リーダーシップの定義は様々であり、時代によってリーダーシップ理論は進化を遂げている。1990年以降のリーダーシップに関する研究では、権威やカリスマ性に依拠するリーダーシップではなく、他者との関係性を活用しながら自己理解を深め、「自分らしさ」を重視するリーダーシップ理論が主流となりつつある（日向野2015, Komives, Lucas & McMahon 2017）。各人がリーダーシップを最大限に発揮するためには、自己の気づきと他者理解が必要不可欠であることから、「関係性」のリーダーシップとも呼ばれている。リーダーシップとは、誰もが後発的に習得可能であるとの見解から、アクティブ・ラーニングとは、教室内で学生に「自分らしい」リーダーシップを発揮してもらうこと（Komives, Lucas & McMahon 2017）、すなわち学生のリーダーシップを引き出す授業を意味する（日向野2015, 日向野・松岡2017）。日向野・松岡（2017）は、授業を通じてリーダーシップを身につけるためには、以下の4点が大切であると述べている。①受講生がワークに真剣に取り組む（経験）、②他者からのフィードバックを受ける、③他者からのフィードバックを受けて自己の経験を振り返る、④改善計画を立てる。そしてこの①～④のサイクルを繰り返す。授業において、ワークシートを使って、①～③のプロセスを可視化するコンセンサスゲームは、自生的に「関係性」リーダーシップを醸成するアクティビティとしては一定の効果があると言える。ゲームを通じて、受講者は、自己の過去の経験を振り返る→他者に伝える→他者の経験を共有し、再度振り返り→自身の考えや行動の改善点への気づき→チームの合意にたどりつく。しかしながら、単発的なワークだけでは、④の改善計画を立て、学びのサイクルを回していくことには限界がある。授業を通じて、リーダーシップを開発していくためには、単発的なワークを通じた学びを継続させる仕掛けや仕組みづくりが今後の課題となるであろう。

参考文献

- 安齋勇樹（2016）「アクティブラーニングに関する研究会—学びを‘アクティブ’にする方法を探る」『アクティブラーニングに関する研究会』での発表。2016年9月7日 @東京大学 本郷キャンパス 情報学環・福武ホール
- 日向野幹也（2015）『新しいリーダーシップ教育とディープ・アクティブ・ラーニング』松下編著 第9章

- 日向野幹也・松岡洋祐 (2017) 『大学アントレプレナーシップ—いかにリーダーシップ教育を導入したか』ブックウェイ
- 堀公俊・加藤彰 (2018) 『ワークショップ・デザイナー知をつむぐ対話の場づくり』日本経済新聞出版社
- Komives, S. R., Lucas, N., and McMahon, T. R. (2017) 『リーダーシップの探求—変化をもたらす理論と実践』早稲田大学出版 日向野幹也監修
- Michael D Watkins (2016) 「メンバーを変えずにチームで変革を進める法」『Harvard Business Review Press』 Dec 2016 pp. 63-72

3.2. マーケティング教育における理論と実践

辻本 法子

はじめに

マーケティングは、経営学の中でも実践的な教育の導入が学生の理解の促進に効果的な分野である。社会科学としてのマーケティング、特に経営学という実学に関わるマーケティングの理論を構築する際には、ビジネスの世界で展開されているマーケティングを考慮しないわけにはいかない（井上 2007）。それゆえ、実学と深く結びついたマーケティング理論を社会経験がない大学生が習得する際には、実際のビジネスの世界に触れることによって、より理解を深めることができると考える。

筆者のゼミナールでは、マーケティングの理論をより効果的に習得するために実践的な教育活動をおこなっている。2014年には、マーケティング・コミュニケーションに焦点をあて、地域製品の消費拡大のための取り組みとして、大学祭で水俣の無農薬野菜のプロモーション活動を行った（辻本 2017）。2015年には、マーケティング・リサーチに焦点をあて、大学の近隣地区にある「ららぽーと和泉」の開業1年後の商圏内における消費者の購買行動の変化を多面的にとらえ、広く情報提供をおこなう活動をおこなった。本稿では、2015年の取り組みについて紹介する。

マーケティング・リサーチの実践的教育

マーケティング・リサーチとは、マーケターの側から市場やマーケティングに関する情報を収集し、分析し、意思決定を支援する情報を提供する一連の過程である（井上 2010）。学生が卒業し、ビジネスの世界でマーケティング活動を行う場合に、マーケティング・リサーチの理論の理解と同時に、マーケティング・リサーチを実行できるスキルを身につけていることは、自身にとっての強みになると考える。

そこで、大型ショッピングモールの出現による、地域の消費者の購買行動の変化に関する情報を収集し、利用店舗の変化に影響を及ぼす要因などについて分析し、企業や行政に対して情報を提供することを目的とした実践的教育を実施することとした。具体的には、当該地域の消費者を「住む人」（来店者）、「働く人」（近隣の工業団地の従業員）、「学ぶ人」（本学学生）に分類し、それぞれに対してアンケート調査を実施した。

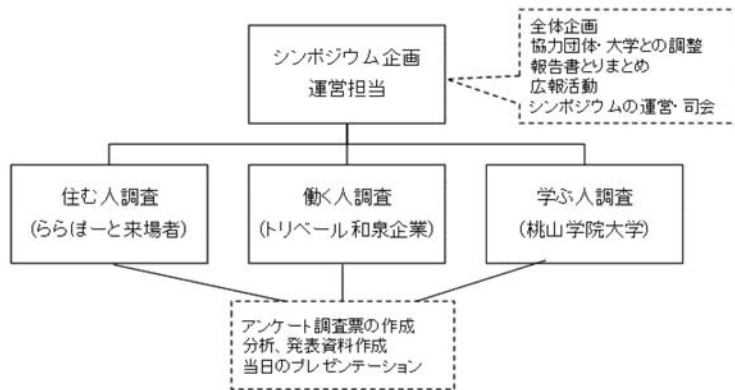
取り組みのプロセスは、調査の企画概要の決定→調査の設計→調査の実施→データ入力・集計→分析→発表資料の作成→情報の提供（大学祭において和泉市長を招聘しシンポジウムを実施、報告書の作成）である。実際に調査を実施するためには、関係機関への協力の要請が必要である。「住む人」を対象とした調査では、ららぽーと和泉、「働く人」を対象とした調査では、和泉商工会議所、トリヴェール和泉西部地区連絡協議会と協力先企業、シンポジウムの開催に関しては、和泉市との交渉を行った。

調査とシンポジウムの実施に当たり、図表1のような実施体制をとり、学生が分担して関

関係機関との調整を行った。関係機関に対して、「訪問のための電話によるアポイント」、「企業を訪問しての企画概要の説明」、「アンケート調査への協力依頼」、「調査実施のための日取り方法などの具体的な打ち合わせ」などを学生自らが行うことにより、マーケティング戦略の構築を支援するためのマーケティング・リサーチを実行するプロセスを実際に体験した。

結果として、「住む人」はららぽーと和泉来場者（有効回答数271）、「働く人」はトリヴェール和泉西部地区連絡協議会加盟企業の従業員（有効回答数133）、「学ぶ人」は桃山学院大学のマーケティング論受講生（有効回答数329）のデータを得ることができた（図表2）。

図表1 調査およびシンポジウムの実施体制



図表2 調査概要

	住む人 (ららぽーと来場者)	働く人	学ぶ人
調査時期	2015年9月25日(金), 26日(土)	2015年10月初旬	2015年10月13日(火)
調査場所	ららぽーと和泉 2F 駐車場	協力企業	桃山学院大学
調査方法	面接調査	面接調査または留置調査	留置調査
調査項目	ららぽーと和泉の利用状況, 買物場所の変化, ライフスタイルの変化など	買物場所の変化, ライフスタイルの変化, 通勤環境の変化など	買物場所の変化, ライフスタイルの変化, 通勤環境の変化, アルバイトなど
有効回答数	271	133	329

理論的背景

本実践的教育を Kolb (1984) の経験学習モデルにあてはめると、1) 具体的経験、2) 内相的観察、3) 抽象的概念化、4) 能動の実験のうち、1) の具体的経験と2) の内相的観察を行ったものであるといえる。中原 (2013) によると、近年では、MBA 教育においても、具体的経験と内省的観察を重視したカリキュラム編成がなされている。

今回の取り組みでは行わなかった3) の抽象的概念化は、新たな知見の発見によるマーケティング理論に対する貢献にあたると思われる。これに関しては学生自身が卒業研究で行うと

同時に、消費者の貴重なデータが実践的教育により収集されているため、教員自らもデータを分析し、新たな知見を得ることが可能である。マーケティング・リサーチの実践的教育は、学生に対する効果的な教育に加え、教員の研究活動にも関連させることができるため、実践的教育のテーマは教員の研究課題に添ったものを選定することが望ましいと考える³²⁾。このことにより、新たな知見を加味した実践的教育の継続的な実施が可能になる。

4) の能動の実験は、マーケティングにおいては、学生たちが就職や起業し実際のビジネスの世界でマーケティング課題に直面した際に行われることを期待したい。実社会でマーケティング課題に直面した場合に、理論を応用し、課題を解決できる力をつけることが、マーケティングにおける実践的教育の主要な目的のひとつであると考えられる。

マーケティング・リサーチの実践的な取り組みは、学生の「体験して成長したい」というニーズにもある程度応えることができたようである。学生たちの主な感想は、実際に調査をしたことにより、調査の過酷さ（けんもほろろに拒否されるなど）を実感したが、データ収集に苦勞したことが、結果としてより活動に対する満足につながったというものであった。さらに学生のニーズには企業人とかかわりたいという就活を意識したものと、純粋な学問的喜悦に対するものがあり、「電話でのアポイント」や「企業訪問」、「想定していた仮説と結果が異なった時の驚き」に対する満足度が高かった。

大学における実践的教育において、ただ、企業や社会とかわる体験だけではなく、活動により純粋な学問的喜悦を体験させることが、理論と実践を結びつける重要なポイントであると考えられる。このような感想を引き出すためには、事前に教室での理論学習をしっかりと行い、基本的な理論を理解させたうえで実践的教育を行うことが重要である。

参考文献

- Kolb, D. A., (1984) *Experiential learning: experience as the source of learning and development*, Prentice Hall, Inc.
- 井上哲浩 (2007), 「マーケティング実務経験とマーケティング理論構築」『産研論集』, 関西学院大学産業研究所, 第34巻, 112-113頁。
- 井上哲浩 (2010), 「第8章 消費者データの収集と分析」, 池尾恭一・青木幸弘・南智恵子・井上哲浩, 『マーケティング』, 有斐閣。
- 辻本法子 (2017), 「第2章 地域活性化のマーケティング」, 中田善啓・西村順二編著, 『先を読むマーケティング』, 同文館出版。
- 中原淳 (2013), 「経験学習の理論的系譜と研究動向」『日本労働研究雑誌』, 労働政策研究・研修機構, No. 639, 4-14頁。

32) 筆者は、本活動によって得られた知見を、南山大学「2015年度消費者行動ワークショップ」(2016年3月6日)にて発表した。

3.3. モノポリーで考える期間損益計算

中村 恒彦

はじめに

期間計算は、会計学の基本概念のひとつである。しかしながら、会計初学者の多くは、そもそも計算の必要性が理解できておらず、そのうえに簿記の授業で計算の反復練習を長時間にわたって強制させられるせいでうんざりしてしまうことが多い。ここに、伝統的な会計士（簿記）のイメージに反映されているような「うんざりした (boring)³³⁾」という形容詞にも代表されるように、計算の必要がわからないまま、反復練習させられるせいで大嫌いになってしまうことも多い。そこで、期間計算の必要性が生じる状況を体験させることで徐々に会計学へといざなう方法としてモノポリーを活用した。

モノポリーで考える期間損益計算

[手順]

- ①初心者のために、モノポリーで60分程度よく遊ばせる。
- ②グループワークで1位を決めるルールを考えさせる。その際、初期財産をプレイヤーによってバラバラにさせるとともに、不動産の評価方法をどうするかを考えさせる。
- ③グループのルールにしたがって、モノポリーをプレイさせる。
- ④モノポリーの途中で中間集計と最終集計を行わせさせる。

上記手順の際に重要なことは2点存在する。ひとつは、たとえ初期財産がバラバラだったとしても利益という数値で比較可能であるということである。もうひとつは、不動産の評価方法である。たとえば、モノポリー盤の金額を採用するのか、それとも実際に売買した値段を採用するのか、銀行に抵当にいった時の値段を使うのか、などである。とくに、利益の評価額は不動産の評価方法に大きく受けることになるので、事前のルール決めは重要である。

ここで注目すべきは不動産の評価である。モノポリー盤の金額とは、モノポリーのボードに記載されている金額である。自分の駒がそのマス目の止まった場合、盤の目で購入することができる。抵当価額とは、銀行にお金を借りた際に不動産を抵当に入れた際の金額である。モノポリーではこの二つの金額は、ゲームの初期設定として与えられている。しかしながら、プレイヤー同士で不動産を自由な金額で取引することができる。そのため、プレイヤー同士が売買する金額を相対取引やオークションなどによって決めることが可能になり、市場価格を形成することが可能である。さらに、レンタル料は、①同じ色を独占するとレンタル

33) Albu et al (2011) が先行研究レビューで指摘するように、「会計士の伝統的なイメージは、“introverted” (内省的), “cautious” (注意深く慎重な), “methodical” (几帳面な), “shy” (恥ずかしがりやな), “timid” (臆病な), “boring” (うんざりするような) に関連した, “bean counter (経理屋)” である (Albu et al (2011) p. 669.)」と指摘している。

料が2倍になり、家やホテルを建設していくと初期の金額から5倍以上に膨れ上がることになる。そのため、収益還元的な方法や割引現在価値などで不動産を評価することも可能であろう。

ここでは設例を単純化するために、家や独占などを無視して、盤の金額と抵当価額を元に利益計算をしてみよう。以下の設例では、盤の金額を参考した場合は、期首財産が2220、中間集計時が2100（中間損失120）、最終集計時が3870となり、最終利益は1650となる。抵当価額を参考にした場合には、期首財産が1860、中間集計時が1565（中間損失120）、最終集計時が3185となり、最終利益は1325となる。ここではモノポリーの進行を早めるために不動産を3つずつ各プレイヤーに配り、また初期財産が異なってもプレイヤー同士の優劣をつける指標としての利益の有用性を説くことができる。また利益の絶対額が不公平だとすれば、利益率などの指標にしてプレイヤー同士の優劣を決めることもできる。

初期集計			
現金	\$1,500		
	盤の金額	抵当価額	市場価格
ボードウォーク	\$400	\$200	???
コネチカット通り	\$120	\$60	???
ショートライン鉄道	\$200	\$100	???

↓

中間集計			
現金	\$1,030		
	盤の金額	抵当価額	市場価格
ボードウォーク	\$400	\$200	???
家一軒（建設費100）			
コネチカット通り	\$120	\$60	???
ショートライン鉄道	\$200	\$100	???
水道会社	\$150	\$75	???
ニューヨーク通り	\$200	\$100	???

↓

最終集計			
現金	\$2,500		
	盤の金額	抵当価額	市場価格
ボードウォーク	\$400	\$200	???
家二軒（@建設費100）			
パークプレイス	\$350	\$175	???
コネチカット通り	\$120	\$60	???
ショートライン鉄道	\$200	\$100	???
水道会社	\$150	\$75	???
電力会社	\$150	\$75	???

モノポリーを利用した会計学の可能性 ～期間損益計算と測定・評価～

旧来、ドイツ会計学上では期間損益計算と全体損益計算による利益額は一致するという考え方があった。最終的には、企業財産を清算して現金化して出資者に分配することを前提とするからであった。清算価値を前提とするならば、銀行への「抵当権価額」を利用して不動産を評価することに一理があるだろう。一方、企業が継続することを前提とするならば、取得原価に近い「盤の金額」で不動産を評価することに一理あるだろう。とくに、初心者の場合にはプレイヤー同士の取引が盛んではなく、一度もプレイヤー同士が取引や交換をすることなくゲームが終了してしまうことが多い³⁴⁾。

ここでまず重要になることは、ゲームが終了するまで続けるのではなく、一時的にゲームを中断して企業を評価しなければならないことが学生側からみてわかることである。そして、暫定的な順位をつけるために財産を評価して利益を計算しなければならない状況を作り出すことである。会計学的には財産計算を目的とする「静的貸借対照表」を作成することから始まって、続いて損益計算を目的とする「動的貸借対照表」を作らなければならない状況を作り出すことである。これが会計期間への認識へとつながり、そこから生じるであろう「未決項目」などの会計問題へと発展させることができる。

理論的背景 ～直接経験不足への対応～

中村 [2014] で明らかにしたように、デジタルネイティブ世代の直接経験の不足が既存教育方法の障害になっているのではないかということを明らかにした。たとえば、「歴史に興味をまったく示さない学生」や「小遣い帳すら見たことも習ったこともない学生」に対応するためには、簿記の歴史や小遣い帳に代わる教育方法が必要となる。上記のモノポリー遊び方は、ゲームの一位を決める方法を通じて、①比較手段としての「利益」、②不動産の評価方法が利益に与える影響、③中間決算や年次決算への理解を促すように設計した。

ここで重要なことは3つ存在する。一つ目は、学生が主体的に比較手段としての利益の有用性や不動産評価の重要性に気づくことである。われわれ教員が直接教えるのではなく、学生を信頼して教えることを我慢することが大事である。二つ目は、モノポリーで夢中になって遊ぶような環境づくりが大切になる。学生がゲーム内でも協力・対立・競争・調和などを繰り返して自然とグループとしてコミュニケーションや取引が弾むような環境作りをしなければならない。そのためには、モノポリーを始める前のアイスブレイクやチームビルディングになる仕掛けを入念に作っておかなければならない。三つ目は、学生が自然と学びに気づくような仕掛けをいくつか準備しておかなければならない。グループ内でたった一枚のワークシートやふりかえりシートを作成させるだけで飛躍的に知識の集約が早まる。とくに、利益金額やその計算過程をお互いに一目瞭然に比較できるようなワークシートがあると便利で

34) 林 (2017)

モノポリーワーク共有シート

1. 全員の資産情況と利益情況を一覧表にしてみよう

		プレイヤーA	プレイヤーB	プレイヤーC	プレイヤーD	プレイヤーE
初期	現金					
	財産					
	合計					
第一期	現金					
	財産					
	合計					
第二期	現金					
	財産					
	合計					
最終期	現金					
	財産					
	合計					
	利益					

2. プレイヤー同士で取引をしましたか？どのような交渉をしてどのように取引をしましたか？

1
2
3
4
5

3. プレイヤー同士で積極的に話をしましたか？どの程度で話しましたか？それはなぜですか
よく話した 5 4 3 2 1 あまり話をしなかった

理由

4. グループで独自に決めたルールがあれば教えてください。

--

あろう。

参考文献

Albu, N., C. N. Albu, M. M. Girbina, and M. I. Sandu (2011) “A Framework for the Analysis of the Sterotypes in Accounting,” *International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering*, Vol. 5, No. 5 pp. 669-673.

興津裕康編著 (1999) 『財務会計システムの研究』 税務経理協会。

島本克彦 (2015) 『簿記教育上の諸問題』 関西学院大学出版会。

中村恒彦 (2014) 「会計教育の課題と展望」『桃山学院大学総合研究所紀要』 第40巻第1号101-116頁。

中村恒彦 (2018) 「簿記教師とイメージ～NHK オーディオドラマ「簿記の先生がうるさい」を題材にして」簿記研究第一号近刊。

林徹 (2017) 『モノポリーで学ぶビジネスの基礎』 中央経済社。

山地秀俊・中野常男・高須教男著 (1998) 『会計とイメージ』 神戸大学経済経営研究所。

3.4. 数学的思考力育成のための SECI プロセスとゲーミフィケーション

大村 鍾太

はじめに

アクティブ・ラーニングにおいて、グループワークを中心とした手法ばかりに焦点が当たってしまったことを反省し、学生が主体的に学ぶという本来の目的を重視する動きがみられている（「幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」中央教育審議会，2016）。本取り組みでは，一般的にイメージされるアクティブ・ラーニングの手法とは異なり，単に問題を解くという学習を主体的に取り組みせる仕組みとして，ゲーミフィケーションを取り入れた授業を実践した。また数学的思考力の育成における SECI プロセスを提案し，それぞれのプロセスにおけるアクティブ・ラーニングについて考察を行う。

文系大学生への数理モデル教育の課題

近年，ICT の発展とビッグデータ活用の広がりを背景とし，大学における数理・データサイエンス教育の重要性は高まってきている。その中で数学的思考力とデータ分析・活用能力の育成は，ビジネス環境の変化に合わせ，経営学教育においても重要になっている。特に数学的思考力を育成するために，一方的な講義形式ではなく，数学の問題を解く・現実の問題を数理モデルとしてモデリングする，などの実践的な問題解決型の授業が研究・実践されている。しかしこのような実践的な授業は文系学生を対象とした授業では実施するのは難しい。文系学生は数学嫌いであることが一般的であり，数学に取り組むことに消極的である。また入試制度の多様化を背景に学生の数学的な学力も多様化しており，授業で扱うトピックや問題のレベル設定は困難である。問題を難しくすると数学が不得意な学生は手も足も出ず，数学的思考力を育成するどころか，数学嫌いを促進することになる。一方で問題を簡単になると，得意な学生には物足りなく，数学的思考力を発展させるまでに至らない。これらの理由から数学的思考力を育成するための実践的授業の実施は難しい課題となる。

ゲーミフィケーションによる授業設計

本授業では主体的に学習に取り組みせる方法として，授業設計にゲーミフィケーションを応用する。ゲーミフィケーション（gamification）には様々な定義が存在するが，本研究では，より実用的である Deterding et al. (2011) や Werbach & Hunter (2012) の定義に従い以下のように定義する。ゲーミフィケーションとは，「ゲーム要素やゲームデザインを，非ゲーム的文脈で用いること」である。ゲーム要素とはポイント，ランキング，バッジ，レベルなどのゲームで使用される要素であり，ゲームデザインはそれらのゲーム要素を組み合わせながら魅力的なゲームを設計することである。ゲーミフィケーションは教育・学習，組織間システム，業務作業などの文脈で導入が研究されており，今後も多くの文脈で導入されること

が予測されている。Hamari et al. (2014) はゲーミフィケーションを用いた経験的研究をレビューを行っており、研究上の課題を挙げつつ、多くの研究でゲーミフィケーションがうまく働いていることを述べている。

大村 (2017) では詳細な授業設計とその効果について、ゲーム要素、ゲームデザインによって主体的な学習に効果的であったことが示されている。表1は実践したゲーム要素、ゲームデザイン、教育的狙いの例である。例えば、ゲーム内で自分の分身となるキャラクターであるアバターは各学生が自分のテストの成績やランキングなど学習成果を可視化するために使用された。一般的に学習成果を可視化は学生の名前や学籍番号で行う場合、プライバシーの観点から可視化できる内容には限界がある。アバターを用いれば、効果的に勉強意欲となったことが観察された。また学習の中心である問題を解くことはコンバットとして、1回の授業の中で2回行われた。その結果がすぐにフィードバックされることで、学習のモチベーションを挙げている。この即時フィードバックには学生からは好意的な感想が多く聞かれている。

表1 実践したゲーム要素、ゲームデザイン、教育的狙いの例

#	ゲーム要素	ゲームデザイン (授業設計)	教育的狙い
1	コンバット	・ 各授業で20分の授業内テストを2回行う	・ 問題を解くことでの思考力育成 ・ 即時フィードバック (解答と2回目テストでの自分の理解度がフィードバックされる)
2	選択	・ 問題のカテゴリ (SPI, 高校数学, 定量分析) が選択できる ・ 2パターンの単位取得条件 (期末試験 or 授業内テストの累積ポイントの順位)	・ 理解度別の学習 ・ 主体性の育成 ・ 授業からの脱落を防止
3	アバター	・ 専用サイト「pindaino.com」で各学生に匿名のアバター (キャラクター) を設定。テストの結果などはこのアバターに反映される。	・ 個人の学習成果の可視化 ・ クラスの他のメンバーの学習成果の可視化
4	リーダーボード (ランキング)	・ 毎回のテストの得点がランキング表となる。 ・ 問題のカテゴリごと、各テスト、通算、チーム別など複数のランキングが閲覧可能	・ 個人の学習成果の可視化 ・ クラスの他のメンバーの学習成果の可視化 ・ 授業からの脱落を防止

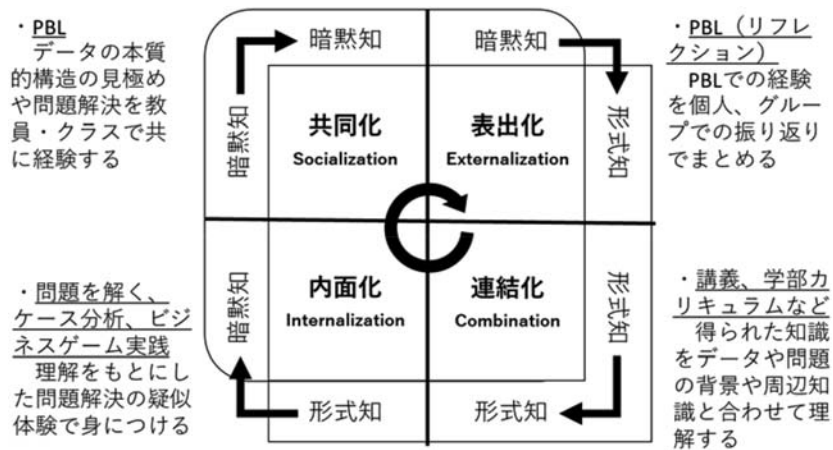
理論的背景—数学的思考力のための SECI プロセス

本研究での数学的思考力を育成することと問題を解くことを中心とした授業設計について、ナレッジマネジメントにおける SECI プロセス (知識創造プロセス) (野中ほか, 1996) をモデルとして考察を行う。SECI プロセスは言語や数値で表現するのが難しい主観的な知識

である暗黙知と、言語や数値で表現可能な客観的な知識である形式知の変換と移転によって組織内の知識が創造されていくプロセスをモデル化したものである。組織での知識創造のモデルであるが、個人の学習、特に経営学教育において応用可能だと考えられる。

大学教育における数学的思考力育成の重要性を述べた「大学の数理・データサイエンス教育強化方策について」（文部科学省，2016）では、「データに内在する本質的構造を見極め、数理的思考に基づいて解析・問題解決を行う能力」を数学的思考力としている。この定義に基づき数学的思考力育成を SECI プロセスに当てはめると次のようになると考えられる（図1）。

図1 数学的思考力育成の SECI プロセス



共同化：データの本質的構造の見極めや問題解決を教員やクラスで共に経験する。PBL (Project Based Learning) で企業等の現実の課題に取り組みその活動の中で、クラスの学生、教員、先輩学生、プロジェクトの参加企業などの取り組みを見て学ぶことで共同化が促進されると考えられる。

表出化：上記の経験を個人、グループでの振り返りの実践でまとめる。PBL などの体験型授業で重要となる振り返り (リフレクション) である。一般的な体験学習の場合、同じ体験から何を学ぶのか個人によって異なるため、必ずしもグループでの振り返りと知識の共有を重視する必要はないが、数学的思考力の育成においては、授業で意図した知識・スキルの習得に導くためにグループでの振り返りは効果的だと考えられる。

連結化：得られた知識をデータや問題の背景や周辺知識と合わせて理解する。数学的思考力の育成においては、数学的スキルの習得だけでは不十分であり、問題の本質を理解し、様々な解決のアプローチをとるために、様々な知識が必要となる。数学的スキルがあっても企業の課題が理解できないと適切な問題解決はできない。連結化は当

該授業やコースに留まらず学部カリキュラムや大学全体での教育にかかわるプロセスとなる。

内面化：理解をもとにした問題解決の疑似体験（問題を解く，ケース分析を行う，ビジネスゲームを行う）で身につける。数学的思考力の育成の場合，それを「身につける」つまり内面化のために，繰り返しの訓練を行う必要がある。そのために実際の問題を極めて簡略化した問題（数学の問題や経済学や経営科学の問題）を解く，経営学におけるケース教材を利用した分析，企業経営の疑似体験のためのビジネスゲームの実践などが利用できる。

本授業は SECI プロセスの内面化にアプローチするものであり，その特定のプロセスのための授業設計である。問題を解くことに関して主体的に学ばせるゲーミフィケーションであったが，数学的思考力においては1授業でなくカリキュラム全体でアプローチする必要がある。アクティブ・ラーニングにおいてはカリキュラム全体で学生の主体的学びが行われるのかについて注意を払う必要があるだろう。

参考文献

- Detterding, S., Dixon, D., Khaled, R., Nacke, L. (2011) "From game design elements to gamefulness: Defining 'Gamification,'" *Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments*, ACM
- Kevin Werbach and Dan Hunter (2012) *For the win: How game thinking can revolutionize your business*. Wharton Digital Press. 三ツ松新監訳 (2013) 『ウォートン・スクール ゲームフィケーション集中講義』 阪急コミュニケーションズ
- Hamari, J., Koivisto, J., Sarsa, H. (2014) "Does gamification work? - A literature review of empirical studies on gamification," *Proceedings of the Annual Hawaii International Conference on System Sciences*, 3025-3034.
- 大村鍾太 (2017) 「文系学生への数理モデル教育におけるゲーミフィケーション実践」『桃山学院大学総合研究所紀要』, 第43巻第1号, 253-270頁。
- 野中郁次郎・竹内弘高著, 梅本勝博訳 (1996) 『知識創造企業』 東洋経済新報社

4. 総括と課題

4.1. 各章の総括

各章で展開された結論を確認しよう。まず第二章ではアクティブ・ラーニングをめぐる背景が考察された。

山本論文では、アクティブ・ラーニングが視聴覚における情報収集よりも学習者の発言記述のほうが学習効率の高いことを口実に導入され、シミュレーションなどの‘個人的なアクティブ・ラーニング’ (active (individual)) とグループワークなどの‘協働的なアクティブ・ラーニング’ (collaborative) が能動的学修として導入されようとしている。しかしながら、‘課題解決型’学習の多くは、読書や事実とデータの収集などを学習者が個人的営為として行わないことが多いため、すでに用意されている各分野のマニュアルにそった手法と手続きを発見、確認することになり、グループワークにしても見事な集団浅慮になることが多いことが指摘されている。

伊藤論文では、アクティブ・ラーニングは手段でなく目的であることが文部科学省中央教育審議会答申を紐解きながら指摘された。「アクティブ・ラーニングという教育方法を取り入れる」のではなく、「アクティブ・ラーニングになるように授業改善をする」のである。アクティブ・ラーニングは、学生が「能動的」に参加する学習なのであり、「認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力」が身につくような授業である。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等は、アクティブ・ラーニングを成立させるための教育方法の例示であって、アクティブ・ラーニングの本質ではないのである。

小澤論文では、会計学を例にとって専門分野に入る前に必要知識が多く、受講生にとってとっつきにくいものとなっており、学習の継続性を困難にしているとの背景を指摘する。そこで、アメリカでは、アクティブ・ラーニングの導入により、会計への興味をまず持つように誘導し、学習意欲・コミュニケーション力・問題解決能力・クリティカル・シンキング技量を改善することができるとしている。具体的な手法として、講義内では、穴埋め問題形式のプリントするだけでなく、答え合わせ・疑問点の話し合い・ミニクイズ・クラス討議などを導入することにふりかえりの時間を取る重要性を指摘する。また、授業外の課題と市、企業、監査法人の取り扱っている最近の事例等を取り上げる、あるいはグループで年次報告書（わが国で言う「有価証券報告書」）の分析を行うことをあげている。

次に、第三章では、経営学教育実践の理論化例を示した。各説で展開された理論的フレームワークは、体験学習モデル、SECI プロセス（知識創造プロセス）経験の2次元（直接経験・間接経験/外的経験・内的経験）にもとづいて、実際の授業内容ないし演習内容を構成した。

櫻井論文では、コンセンサスゲームを利用した学生リーダーシップ教育について、日向野・松岡（2017）を従い、受講者は、自己の過去の経験を振り返る→他者に伝える→他者の経験

を共有し、再度振り返り→自身の考えや行動の改善点への気づき→チームの合意にたどりつくことを指摘している。Kolb の経験学習モデルが指摘するように、経験からのふりかえり・理論化・実践化に通じるものがあるであろう。

辻本論文では、大型ショッピングモールの出現による、地域の消費者の購買行動の変化に関する情報を収集し、利用店舗の変化に影響を及ぼす要因などについて分析し、企業や行政に対して情報を提供することを目的とした実践的教育を実施することとした。この教育内容は、Kolb (1984) の経験学習モデルにあてはめると、1) の具体的経験と2) の内相的観察を行ったものである。学生が「体験して成長したい」というニーズのもと、「データ収集」や「電話でのアポイント」や「企業訪問」などの活動を通じて、純粋な学問的喜びを体験させることが重要なポイントであった。

中村論文では、直接経験の不足が既存教育方法の障害になっているという問題意識の元で、モノポリリーというボードゲームによって経験不足を補う手法を提案した。ボードゲームの一位を決める方法を通じて、①比較手段としての「利益」、②不動産の評価方法が利益に与える影響、③中間決算や年次決算への理解を促すことが大事である。とくに、自らの経験が不足しがちなデジタルネイティブ世代にとっては、まず先入観をもたさずに自ら経験し、そのことを持論化・実践化したほうが定着しやすいのではないだろうか。

大村論文では、ナレッジマネジメントにおける SECI プロセス（知識創造プロセス）をもちいて、数学的思考力を高める問題を解くことに関して主体的に学ばせるゲーミフィケーションを検討した。授業内容の中に、ポイント、ランキング、バッジ、レベルなどのゲームで使用される要素を組み合わせることで、数学的思考力を育成するための実践的授業を実施している。たとえば、自分の分身となるアバターを利用し、各学生が自分のテストの成績やランキングなど学習成果を可視化することで学習のモチベーションがあがることを指摘している。

4.2. 経営学教育におけるアクティブ・ラーニングの課題

伊藤論文で述べられた通り、アクティブ・ラーニングは単なる手段・ツールであるという誤った理解がされることを反省し、2016年12月の中教審答申から「より深い主体的な学び」という表現が使われるようになった。本研究会は2015年度より開始されたが、既にアクティブ・ラーニングに対する正しい理解の上で研究と実践が行われている。そのため本稿で述べられる実践及び考察は2018年度末時点であっても決して的外れではなく、むしろ示唆に富む内容になっていることは強調しておきたい。

経営学における実践の意味

小澤論文、辻本論文、中村論文では、経営学分野での実践の重要性が示唆されている。小澤論文、中村論文では、会計学が実務に直結する内容でありながらも、内容それ自体が実務的であることだけでは学生を主体的に学習させるのは難しいことが分かる。日本の学生より

主体的な学生が多いイメージの米国においても、より効果的な学習方法としてアクティブ・ラーニングの導入が要求されており、実務界からは現実のビジネス素材を利用することが要求されている。辻本論文ではマーケティング教育において、ビジネスで実際に展開されているマーケティングを考慮しないわけにはいかず、学生に実際のビジネスの世界に触れさせることが必要であることが言及されている。そのためマーケティング・リサーチを実践するというアクティブ・ラーニングを導入している。

経営学はビジネスにおける「実践」を対象とする学問領域である。Managementの動詞形manageが意味するのは「うまくする」「なんとかやり遂げる」であることから、経営学の対象とするところが理解できるだろう。経営学は実践を研究対象とするため、実践を無視しての教育は難しい。ビジネス（の一部でも）実践することで、理論と現実のギャップを認識し、それを解決するための施策の立案し、その施策をなんとかやり遂げる、このプロセス自体が経営学の深い学びとなる。経営学の深い学びを促したい経営学教員がアクティブ・ラーニングに積極的になる理由はここにもあると考えられる。

講義（インプット）でのアクティブ・ラーニングの重要性

実践を中心にしたアクティブ・ラーニングを積極的に導入してきた本研究会の経営学教員であるが、基盤となる知識のインプットを軽視しないことを言及している（辻本論文、中村論文、大村論文）。それらの論文では実践（アウトプットが中心となる）の中でインプットの欠如により深い学びに繋がらないことが課題として挙げられている。米国でのアクティブ・ラーニングと図書館についての山本論文でも述べられたように、知識伝達の講義（インプット）を効果的に行うことに注意を払う必要がある。日本の大学の図書館システムでは、エンベデッド・ライブラリアンの導入は難しいかもしれないが、講義（インプット）に疑問を抱かせる仕掛け、それを解消するために学生が良質な情報に当たるというプロセスの構築は検討すべき課題である。また大村論文ではインプットの授業でのゲーミフィケーションを採用したアクティブ・ラーニングを実践している。これらはインプットでのアクティブ・ラーニング（主体的で深い学び）のための授業改善であり、アウトプットを中心にしたアクティブ・ラーニングを行うとしても、重要性を認識しておく必要がある。

インプットを軽視しないアクティブ・ラーニングを考える上で、本研究会で用いられた理論的背景は、Kolbの経験学習モデルとSECIプロセス（知識創造プロセス）である。これらは個人の学習と組織の学習を対象としている違いがあるが、基本的に学習をプロセスもしくはサイクルとして捉えているところに共通点がある。これらの理論に基づくことで、インプットを軽視しない効果的なアクティブ・ラーニングの学習プロセスの構築が行えるだろう。

カリキュラム、関係性を含めた環境作りの重要性

上記のようにアクティブ・ラーニングのための学習プロセスの構築を考えるうえで、1つ

の授業，1教員のゼミなどでは不十分であり，カリキュラムを含めたプロセスと学生同士，教員間などを含めた環境の構築が課題として言及されている（櫻井論文，辻本論文，中村論文，大村論文）。特に櫻井論文では関係性のリーダーシップと呼ばれる近年のリーダーシップ概念に関係づけ，協調的關係性の構築とコミュニティデザインという具体的な環境に言及している。外化（本節ではアウトプットと同義としている）がアクティブ・ラーニングで重要な要素であることから，それらの環境は効果的であることが示唆されるが，一方でインプットのアクティブ・ラーニングにおいてそれが効果的な環境であるかについては検討の必要がある。アクティブ・ラーニングのために，どのような環境が必要なのかについては今後の検討課題である。

アクティブ・ラーニング導入プロセスについて

アクティブ・ラーニングに対する理解がどのような段階にあるのかは，今後アクティブ・ラーニングを導入しようとする上で重要であるかもしれない。本節で挙げた課題はアクティブ・ラーニングに消極的で十分な理解がない教員にとっては，アクティブ・ラーニングは必要がないものと理解されるかもしれないため，注意が必要である。

導入の初期段階にある場合，アクティブ・ラーニングを手段・ツールとして捉えることで，導入のハードルを下げることも期待できる。これまでアクティブ・ラーニングを実践してきた多くの教員たちが最初はそのような理解であったのだから，同じ理解のプロセスを踏むことも一つの方法だと考えられる。

また本稿で挙げたインプットの重要性に着目し，インプットを重視した講義型とアウトプットを重視した実践担当というように教員の役割を分けることも一つの方法であるかもしれない。ただその際はインプットの講義担当であってもアクティブ・ラーニング（主体的で深い学び）を行うことは確認しておく必要があるだろう。アクティブ・ラーニングの学習プロセスの構築と環境づくりについても同時に進めることも必要であろう。

（2019年2月19日受理）

Theory and Practice of Education for Business Administration

YAMAMOTO Jun-ichi

ITO Kiyoshi

OZAWA Yoshiaki

SAKURAI Yuka

TSUJIMOTO Noriko

NAKAMURA Tsunehiko

OHMURA Shota

The purpose of this paper is to study methods of active learning for Business Administration. The first section considers the context of lectures at Japanese and U.S. universities. The second section examines the practice of active learning in Business Administration, Commerce, Accounting and Information Science, and considers the theoretical background. The third section presents our results and their limitations. In particular, our results indicate that accurate understanding of active learning is required by lecturers; that is, active learning the “method” rather than the “purpose” of teaching improvement.