

米国における経営学教育の方向性とアクティブラーニングとの関連：日本の大学教育への含意

著者	八木 規子
雑誌名	聖学院大学論叢
巻	29
号	2
ページ	99-112
発行年	2017-03
URL	http://doi.org/10.15052/00002988

〈原著論文〉

米国における経営学教育の方向性と アクティブラーニングとの関連

——日本の大学教育への含意——

八 木 規 子

抄 録

本稿は、世界最大の経営学の学会である Academy of Management において開かれた、教授法に関する特別会議への参加で得た知見から、経営学の教授法が向かいつつある方向性について分析した。分析の結果から、米国において経営学教育が向かおうとする方向性と、アクティブラーニングという概念が推進する教授学習パラダイムの転換との間に、共通するモチーフの存在が浮上した。この関連性の意味するところを分析し、今後の日本の大学教育への含意を考察した。

キーワード：経営学、教授法、アクティブラーニング、教授学習パラダイム

序

本稿は、経営学の教育方法の今後の方向性について、アクティブラーニング⁽¹⁾との関連という見地から分析する。アクティブラーニングと現代の経営学は、共に米国が発展の礎となった。これら二つに限らず、日本の大学教育においては、米国から移植される概念、制度は多い。筆者は、2016年度の聖学院大学特定研究費の申請にあたり、米国における経営学の最新の教授法を探ることを目的とした。このこと自体、経営学の教授法については、米国に一日の長があることを暗黙の前提とした行為といえる。実際、経営学における世界最大の学会は、米国に本拠地を置く Academy of Management (以下 AoM) であり、その会員は世界 120 カ国から集まり、会員数は 2 万名近くに上る。AoM は、経営学の学術研究の欠如を憂慮して 1936 年に発足したという経緯もあり、研究の発展に軸足が置かれてきた。しかし近年、日本と同様、米国でも大学教育の費用対効果を問う声が高まってきたことを背景に、教育に特化したセッションを年次大会中に開催するようになった。2016 年米国カリフォルニア州アナハイムで開かれた、第 76 回の AoM 年次大会における Teaching and Learning Conference (以下 TLC) は、3000 以上の研究論文が発表される研究発展という大海の中に浮かんだ小さな島のような存在である。小さな島といっても、参加者は 500 名を超え、丸一

日をかけて43の分科会とランチョン講演も行われる大掛かりなものであった。本稿では、このTLCでの発表内容を基軸に、経営学の教授法が向かいつつある方向性について分析する。

本稿の構成は、以下の通りである。次章では、経営学という学問の位置づけを、日米の違いに着目して整理する。第3章では、TLCの発表内容の分析から見えてきた、経営学教育の直面する課題、教授法の方向性を述べる。第4章では、第3章の経営学教育の方向性と、アクティブラーニングの関連性について述べる。まとめとなる第5章では、米国において経営学教育が向かおうとする方向性と、アクティブラーニングという概念が推進する教授学習パラダイムの転換との間に、共通するモチーフの存在を指摘し、この関連性の意味するところが今後の日本の大学教育に与える含意を考察する。

第2章 経営学という学問：日米の違い

経営学は、米国においてテイラーが唱えた科学的管理法に始まる経営管理論的なアプローチと、ドイツで経営現象を独立して取り上げる経営経済学的な発展を遂げた流れの二つの源流を持つ。日本では、米国に端を発する経営管理論とドイツ経営経済学が共に受け入れられ、米国的なものを「経営学」、ドイツ的なものを「経営経済学」と呼んでいた。しかし、第二次世界大戦後は、米国的な経営学が強く浸透した結果、名称としては「経営学」が一般的になった⁽²⁾。しかしながら、経営学という日本語は、実は英語に訳しづらい。インターネットの英和・和英対訳検索で、経営学と入力すると、business economics, business science, theory of business administration, theory of managementと複数の候補が表示される⁽³⁾。これは、日本語の経営学に相当する定訳が英語には存在しないことを示すといえる。筆者は、経営学の英訳として、management studiesをあてる。

このような混乱は、「経営学」という学問領域に関する理解が、米国から経営学的なものを移植してから年月を経て、日本と米国ではかなり異なってきたことから生じたといえる。日本の経営学部に対応する、米国のビジネス・スクールの学科の構成を見てみよう。筆者が博士課程を修了した米国カンザス大学のビジネス・スクールでは、学部の学科に相当するメジャーとしては、会計学(accounting)、経営管理(business administration)、ビジネス分析(business analysis)、ファイナンス(finance)、情報システム(information systems)、経営とリーダーシップ(management & leadership)、マーケティング(marketing)、サプライ・チェーン・マネジメント(supply chain management)がある⁽⁴⁾。さらに、学部レベルではメジャーとしては独立していないが⁽⁵⁾、学部の経営学学習の最後を締めくくる科目として、経営戦略(business policy & strategy)がすべてのメジャーの必修科目となっている。さらに、マクロ・レベルで組織・企業を分析の単位とする経営戦略論とマクロ・レベルの組織論を横断的に研究する領域として、国際ビジネス、アントレプレナーシップ(起業家)論などを副専攻(サブ・メジャーあるいはマイナー)として置く。米国の

ビジネス・スクールは、多少の違いはあれ、おおよそこのようなメジャーに分かれている。日本で経営学というと、これらのメジャーのすべてを含んだ、経営の総体を教える学問が「経営学」というイメージではないだろうか。こうしたビジネスの様々な領域からなる経営学、というニュアンスを伝えるため、経営学の英訳として、本稿では、management studies という複数形をキーワードの英訳として用いることとする。

本稿で検討する経営学教育の範囲は、日本語の経営学のイメージからすると「狭い」、上記の米国の大学における経営学教育でいうところの“business administration”と“management & leadership”に含まれる「経営」である。これは、経営学の対象をマクロとミクロのレベルに分け

表 1. Academy of Management の部会一覧 (アルファベット順)

* AoM 会員は複数の部会に加入できるため、加入人数は延べ人数

部会名	加入人数
Business Policy and Strategy	4730
Careers	663
Conflict Management	716
Critical Management Studies	690
Entrepreneurship	3138
Gender and Diversity in Organizations	1345
Health Care Management	834
Human Resources	3377
International Management	2428
Management Consulting	1134
Management Education and Development	1720
Management History	362
Management Spirituality and Religion	599
Managerial and Organizational Cognition	1178
Operations and Supply Chain Management	592
Organization and Management Theory	3897
Organization Development and Change	2096
Organizational Behavior	6060
Organizational Communications and Information Systems	764
Organizations and the Natural Environment	731
Public and Nonprofit	798
Research Methods	2281
Social Issues in Management	1687
Strategizing Activities and Practices	627
Technology and Innovation Management	2738

ると、ミクロ・レベル、すなわち、企業内部の組織設計や人間行動を分析する研究領域で、筆者の専門とする組織行動論 (organizational behavior) は、この範疇に含まれる。世界最大の経営学の学会、Academy of Management (AoM) の核となる研究領域は、この“business administration”と“management & leadership”に含まれる「経営」である。その他のメジャーは、それぞれの分野に個別の学会があるが、その規模は、AoMと比べると小さい。

日本語の経営学のイメージからすると「狭い」経営の分野、“business administration”と“management & leadership”をメインの研究領域とするAoMであるが、その中には、さらに、25の部会がある(表1参照)。このことは、デカルト以降の西洋の知の伝統に基づく、研究という営みは、研究対象を、研究し易い、理解し易いレベルまで、細かく分けて学ぼうとする還元主義的な考え方を反映していると考えられる。しかしながら、研究におけるこの細分化の方向性は、教育に求められているものとは、必ずしも一致しない。ことに学部教育において、これらの一つひとつに即した科目を教えることが求められているとはいえない。次章では、今日の経営学教育に求められているものを、AoMの中に教育特別会議として立ち上げられたTLCでの発表内容から探っていく。

第3章 経営学教育の方向性：米国での実践例から

先述したように、AoMは経営学の「研究」に専心してきた。経営学「教育」に関しては、教科書など教育産業の業者による展示会は年次総会の場で同時開催されているものの、大学教員による、経営学教育に焦点をあてた発表の機会は、年次総会にはなかった。教育が主体となる特別会議、Teaching & Learning Conference (TLC) がAoMの年次総会の中に組み込まれたのは、2013年の第73回年次総会であった。このときのTLCの参加者は150名余りであった。AoMの年次総会自体が1万名以上の参加者を集めることを鑑みると、この数は、非常に小さいといえる。しかし、TLCが発足してから4年目を迎えた2016年の会議では、参加者数は500名を超え、教育に対する関心の高まりを示している。ことに米国外からの参加者が半数を占めていることは、経営学教育が世界的に広まっていること、そして、米国にその教授法の手本が求められていることを示唆している。

2016年のTLCは、五つのトラックから構成されていた。第1トラックは、コース管理へのアプローチ、第2トラックは、革新的な教授法のアイデア、第3トラックは、人間間のつながりを教えること、第4トラックは、教室から社会へ、そして、第5トラックは、専門的職能開発、をそれぞれテーマとした。各トラックは、60分の持ち時間の間に、7つから9つの分科会が同時並行的に開催された。このような構成により、一日という開催期間に、TLCは43の分科会とランチオン講演会を催すことができた(表2参照)。加えて、TLC Caféという、参加者同士のネットワーキン

表 2. Teaching & Learning Conference の構成と分科会

Day	Start	#	Location	Session Information
Sun	7:30am	486	ACC:Ballroom B	TLC@AOM Coffee, Conversation & Welcome
	8:30am	507	ACC:303A	Strategic Followership in the Classroom
		508	ACC:303B	Teaching with Cases Online
		509	ACC:303C	Making Online Graduate Education Meaningful
		510	ACC:303D	Writing and Publishing Cases
		511	ACC:304A	Use of Excel in Essay Grading
		512	ACC:304B	Online Pedagogical Design
		513	ACC:Ballroom A- II	Teaching Practice
		514	ACC:Ballroom A- III	TLC Cafe
	9:40am	522	ACC:303A	How to Develop a Problem-based Learning Experience
523		ACC:303B	Shark Tank in the Classroom	
524		ACC:303C	Making Meaning: Mythopoesis in Business	
525		ACC:303D	Pop-Ups and Hackathons	
526		ACC:304A	Embodying Followership	
527		ACC:304B	Arts-based Leadership	
528		ACC:304C	Teaching Entrepreneurship GOTB	
529		ACC:304D	Enhancing Motivation	
530		ACC:Ballroom A- II	Teaching and Technology	
531		ACC:Ballroom A- III	TLC Cafe	
10:50am		542	ACC:303A	Education for Emerging Markets
	543	ACC:303B	International Experiences	
	544	ACC:303C	Promoting Integrity	
	545	ACC:303D	Teams and Projects Curriculum	
	546	ACC:304A	Got Competencies - Now How Do I Teach Them?	
	547	ACC:304B	Experiential Learning	
	548	ACC:304C	Mindfulness in Management	
	549	ACC:304D	Case Writing by Students	
	550	ACC:Ballroom A- II	International Faculty Discuss	
	551	ACC:Ballroom A- III	TLC Cafe	
12:00pm	568	ACC:Ballroom B	TLC@AOM Luncheon & Plenary	
1:40pm	624	ACC:303A	Teaching Leadership	
	625	ACC:303B	Ambidexterity Development	
	626	ACC:303C	The Seven Deadly Sins of Service Learning	
	627	ACC:303D	Teaching Lean Startup	
	628	ACC:304A	The Neurobiology of Learning	
	629	ACC:304B	Instructor as Project Manager	
	630	ACC:304C	Munchiez: Experiential Learning	
	631	ACC:304D	Exemplars for Sustainability	
	632	ACC:Ballroom A- II	Teaching and the Workplace	
	633	ACC:Ballroom A- III	TLC Cafe	
2:50pm	679	ACC:303A	Concept Maps	
	680	ACC:303B	Make your Course Relevant	
	681	ACC:303C	Impactful Scholarship	
	682	ACC:303D	High Impact Internships	
	683	ACC:304A	HiPo Programs in ExEd	
	684	ACC:304B	Teaching the Teacher	
	685	ACC:304C	Unleashing Creativity	
	686	ACC:304D	Walking the Talk: Embodying Organizational Values	
	687	ACC:Ballroom A- II	Integrating and Facilitating Adjunct Faculty	
	688	ACC:Ballroom A- III	TLC Cafe	
4:00pm	706	ACC:Ballroom A- III	TLC@AOM Cookies FEEDback	

グや意見交換のできるスペースも常時用意されていた。

今年度の TLC で発表された分科会の内容から見てきた経営学教育の方向性は、次の三つに整理される。一つは、経営学教育でのオンライン教育の普及、二つ目は、エグゼクティブ教育への取り組み、そして三つ目は、世界と地域社会という遠近の二つのコミュニティと教育を結びつける試みである。

3.1. オンライン教育

オンライン教育は、経営学においては、特に修士レベルの教育において、登校する時間が取れない社会人学生に向けたプログラムとして（MBA など）、特に近年増加が著しい。これは、伝統的な教室で場を共有しながらの学習と比べて、新たな挑戦を教師に与える。例えば、第1トラックでは、「ケースをオンラインで教える」という分科会があった。ケース・メソッドは、米国の経営学教育では、主要な教育方法としての地位を占めている。ケース・メソッドでは、課題のケースに関して、様々な見方を積み掛けるように教室内のあちこちから学生が発言する、という過程自体が、学習の重要な要素である。このインター・アクティブな躍動感を、オンライン上でどのように再現するか、にケース・メソッドを使う教員は頭を悩ませている。この分科会の講師は、三つのステップを踏むことで、ケースを使ったオンライン教育を成功に導くことができると述べた。すなわち、基盤、フロー、フィードバックの3ステップである。基盤では、オンライン・コースの構成を計画するとき、学生との間に相互の期待感を醸成することが大切だとする。次に、フローとは、教室での生き生きとしたディスカッションの再現のために、同期的と非同期的なディスカッションを組み合わせる手法を提言している。非同期的なディスカッションとは、オンライン上の会議室にケースを読んだ意見を投稿する、といった方法を指す。これに加えて、一定の時間、オンライン教育の参加者が同時にアクセスして意見を交わし合う、同期的なディスカッションを組み合わせる。さらに、コース中、コース後に効果的かつ実用的なフィードバックを学生に送る手法を身につけることが教員には必要だという。これら三つの組み合わせで、教室で見られるような躍動的なコース・ティーチングの再現を狙うという。

また、オンライン教育の広がりを踏まえて、ヨーロッパ、北米、そしてサード・パーティの教育コンテンツのプロバイダを含む五つの機関が参加した研究プロジェクトの発表もあった。これは、オンライン教育の教授法は、経営学の教育領域の違いによって、そのデザインは変わるのかどうか、オンライン教育の効果を比較対照したものである。

3.2. エグゼクティブ教育

二つ目のエグゼクティブ教育とは、高校卒業直後に大学に入学してくる、いわゆる伝統的學生とは異なる學生群の中でも、とりわけ要求度が高い、企業のエグゼクティブを対象とする教育を指す。

エグゼクティブ教育の學生は要求度が高い、という言葉から連想される要求はなんだろうか？ おそらく、実学的な、今ここにあるビジネス上の課題を解くためのスキルに対する要求を連想するのではないだろうか？ ところが、非伝統的な學生の中でも、企業エグゼクティブという學生層においては、こうした予想と異なる動きが今回の TLC の一連の発表から見て取れた。

エグゼクティブ教育の中でも、企業の注文に応じて作られるプログラムというものがある。こうした特別注文のエグゼクティブ教育に企業が送り込んでくる學生は、企業内で High Potentials（高

い潜在可能性を持つ人材)と呼ばれ、将来の幹部候補であり、企業変革の中心となることが期待されている人材である。このような人材はどのような教育プログラムを求めるのかという発表をした分科会によれば、意外なことに彼らは即効性のある解決策を教えることは求めていないという。むしろ、彼らの視野を広げ、ものの見方・考え方を形作るような内容のプログラムを求めるといふ。

また別の分科会では、教員側からのイニシアチブとして、エグゼクティブ教育のカリキュラムの見直しを提案するものがあった。企業エグゼクティブは、将来の企業のあり方、ひいては社会に影響を与えうる存在だ、という見地に立ち、だからこそ、彼らが持続可能な企業経営とは何か、より公平で安全な社会作りと企業経営を両立させるための経営、といった点を重視した経営学教育を受けることで、社会変革の鍵人物を育てようというものである。

3.3. 経営学教育とコミュニティ—世界と地域社会—

三つ目の課題は、世界と地域社会という遠近の二つのコミュニティと教育を結びつける試みである。2016年度のAoM年次大会には88カ国から参加者があった。確かに参加者の半数近くは米国内からであったが、これは、参加者の出身国ではなく、現在働いている場所を基準とした国別統計である。したがって、米国内の参加者にも、他国出身の博士課程の学生や教員が多数含まれる。この状況は、経営学教育における「世界」は二つの側面があることを物語る。一つは文字どおり、経営学教育が世界に拡散していることを指し、もう一つは、米国内に世界が入り込んでいる状況を指す。

前者については、新興国市場での経営学教育、新興国市場の現実に即した教授法を探る分科会、世界中の教員から、教育に関する洞察を持ち寄り、共有、それぞれの文化的文脈の中で何が最も重要な課題であるかを話し合った分科会などが、この側面を代表する。この側面の延長線上には、TLCを米国以外の場所、年次総会以外の時期に開催するというAoMの将来計画がある。

米国内に世界が入り込んでいる状況の背景には、米国のビジネス・スクールが、多くの留学生を学生として迎え入れているとともに、教員の多くも米国外出身という現実がある。こうした状況を踏まえ、分科会では、留学生と自国生を交わらせるにあたって直面する多くのチャレンジと、その克服法を検討する、といった議題が取り上げられた。

地域社会という近くのコミュニティと経営学教育の関わりに関する分科会も関心を集めていた。例えば、年次総会の開催地であったカリフォルニア州内に学ぶ学生と所在する企業を集めて、議論する分科会があった。地域に特有の課題に取り組み、今後の職場の生産性を高めるためには、経営学がどのような役割を果たせるのか、有効な教授法はどのようなものか、意見が交換された。

また、地域社会、というよりさらに狭いコミュニティとして、自分たちの足元にある大学というコミュニティを取り上げ、大学内の様々な課題と経営学教育との関連を論じた分科会も目についた。例えば、大学生がキャンパス内で始めたフード・トラックビジネスを題材に、教員、大学の行政担当者、職員らが、学生とどのように関わり合い、ビジネス・プランを成功させたかという発表があっ

た。さらに、大学教員自らが学内に持続的な学びの文化を作るにはどうしたら良いかという課題や、非常勤講師を多用する現在の大学の状況に鑑み、彼らを大学にどのように巻き込んでいくかという課題などは、大学経営に経営学はどう生かせるのか、という優れて今日的な意義のある取り組みであった。

3.4. 経営学教育のメタ潮流

上述した三つの方向性に共通すると考えられるのが、教える (teaching) から学ぶ (learning) へという、パラダイム転換の潮流である。「教えるから学ぶへ」は、Barr と Tagg が教授パラダイムから学習パラダイムへの転換をまとめて提示したパラダイム概念である⁽⁶⁾。溝上は、教授パラダイムは、「教員から学生へ」「知識は教員から伝達されるもの」を特徴とするのに対して、学習パラダイムは、「学習は学生中心」「学習を産み出すこと」「知識は構成され、創造され、獲得されるもの」を特徴とする、とまとめている⁽⁷⁾。そして、今般日本の大学教育で推進が求められているアクティブラーニングは、この学習パラダイムと深くつながっている。溝上は、学習パラダイムとアクティブラーニングの関係を次のように説明している。

アクティブラーニングは、カリキュラム・コース (授業科目) に関連してなされる授業 (教室) 内外での学習のしかたに言及する学習概念である。これに対して、学習パラダイムは、先に述べたその特徴 (「学習は学生中心」「学習を産み出すこと」「知識は構成され、創造され、獲得されるもの」「プロセス」「変化」) を実現するための教授学習全般、それを取り巻く制度・思想・実践・環境のあらゆる側面に言及する概念である。(中略) アクティブラーニングは学習パラダイムを実践的に推進する学習概念であり、概念的な関係で言えば、学習パラダイムはアクティブラーニングを包含する関係にあると理解されよう。(p. 35)⁽⁸⁾

本章で取り上げた経営学教育の三つの方向性は、第一義的には、経営学が貢献できる分野を特定し、その分野での教育効果を上げるための教授法を探っている。同時に、その模索する教授法は、アクティブラーニング的な要素が多く含まれ、経営学を取り巻く制度・思想・実践・環境のあらゆる側面に、学生を中心に据えた取り組みが求められていることを、強く意識したものとなっている。オンライン教育は、そのセッティングからして、教員から学生への一方向的な知識の提供では、十分な教育効果が得られないことは自明である。しかし、どのように変えればいいのか? エグゼクティブ教育では、学生たちがすでに多くのビジネス経験を積んだ社会人であり、彼ら自身が知識の源泉ともなる。こうした状況では、教員と学生は相互に学習を作り上げていく co-partner であるという考え方が重要となる。学生たちも知識の源泉となりうることは、世界や地域社会との連携でも当てはまる。教員に求められる役割は、知識の伝授者というよりは、学習方法や学習環境のデザ

イナーとしての側面が強くなる。

経営学教育が、教えるから学ぶへのパラダイム転換に、ある意味乗らざるをえない背景には、経営学に特有の課題もある。それは、「経営学は役に立つのか？」という問いかけである。この問いかけは、研究者にとっては「経営学は科学なのか？ 実学なのか？」という経営学の存在を問う根源的な問いとも通じる。経営学は役に立つのか？ という問いかけは、日本でもよく聞かれる。楠木は、この問いに対して、「イエスのように見えてノー、でもやっぱり大いにイエス⁹⁾」と答えている。この答えを楠木は次のように敷衍している。①経営学は一見して「実践的」で役に立ちそうに見えるし、事実として表面的には役に立つ。②しかし、経営という仕事の性質をよく考えてみると、経営学は実際のところ対して役に立たない。③ところが、さらによく考えてみると、経営学は本質的なレベルで現実の経営の役に立つ。3段階の敷衍は、①では、経営学の実学的側面を、③では、経営学が科学であることを訴えていると考えられる。経営学が、このような入り組んだ説明をせざるをえない学問であることは、米国でも同様だというのが、今回のTLCに出席してみて改めてわかったことだ。

このメタ潮流の日本の大学教育への含意は、5章で改めて論ずる。ここで、まずはアクティブラーニングとは何かを、次章では振り返ることとする。

第4章 アクティブラーニング：その定義と日米における発展の違い

本章では、アクティブラーニングの定義、また、アクティブラーニングが発展してきた背景が日米で異なること、に焦点をあてる。

溝上は、アクティブラーニングを次のように定義している¹⁰⁾。

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。(p.7)

この定義で溝上は「一方向的な知識伝達型講義を聴くという学習」を受動的学習だとみなした。その背景には、「教えるから学ぶへ(from teaching to learning)」のパラダイム転換がある。溝上は、それまでの「一方向的な知識伝達型講義」を「教授パラダイム」と位置づけ、そうではないという意味での能動的な特徴を持つ学習を「学習パラダイム」と対比している。「書く・話す・発表する」は、一方向的な知識伝達型授業の「聴く」を乗り越えるための代表的な活動例として示される。これは、教授パラダイムから学習パラダイムへの転換を活動レベルで示すものである。そして、書く・話す・発表する等の活動を学生に求めることは、認知プロセスの外化を求めることでもあるとする。

認知プロセスとは、『認知心理学の枠組みを参考にして、知覚・記憶・言語、思考（論理的／批判的／創造的思考、推論、判断、意思決定、問題解決など）といった心的表象としての情報処理プロセス』（ibid., p. 10）を指す。学習においては、このような情報処理プロセスが頭の中で起きていると、溝上は仮定する。溝上の定義する「認知プロセス」は「思考」とも言い換えられ、それは、書く・話す・発表する等の活動の際に生じる内面プロセスである。アクティブラーニングが促すこれらの内面プロセスの結果として、学習者（学生）は、様々な汎用的能力を身につけることができる、という図式である。

日本の高等教育においてアクティブラーニングという用語が急速に使われ始めたのは、2000年代以降である。そして、2012年の中央教育審議会の「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて一生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へー（答申）」に登場して政策用語となってからは、各大学は好むと好まざるに関わらず、アクティブラーニングに取り組まざるをえなくなっている。

これに対し、米国でのアクティブラーニングの研究や実践は、学術論文データベースへのキーワードのヒット数の分析結果によると、1970～80年代より少しずつ増え始め、1990年代以降急増している⁽¹¹⁾。有本は、アクティブラーニングの制度化、すなわち、アクティブラーニングが制度として定着する過程という概念を用いて、米国におけるアクティブラーニングは、中世大学以来の教養教育志向の伝統を継承し、ドイツの大学からの近代大学の洗礼を受けて再生した米国の大学教育の成熟という風土の上に発生したと論ずる。したがって、学術論文データベースに見られるような1970～80年代から顕在化したアクティブラーニングは、自主的・主体的に大学教育改革を行う自己点検・評価の経験という長い歴史に裏打ちされたシステムの存在の上に深化を遂げたものだとしている⁽¹²⁾。

このようなアクティブラーニングが形成された文化や風土を持たない日本においては、アクティブラーニングは、中教審や文部科学省令を発端とするトップダウン式の制度化をたどる。こうした制度化のプロセスは、日本の大学の文化、風土、土壌、空気と馴染まずに、十分に実現しないままに終焉を迎える可能性も少なくないのでは、と有本は予想している。

日本がアクティブラーニングを自前で醸成する文化、風土、土壌、空気を持たなかったのにも関わらず、なぜこの舶来の概念を移植することとなったのか？ その理由については、大学の外側と内側の両面から考察することが可能である。大学の外側では、大学を取り巻く社会変化、ことに知識社会化、グローバル化、市場化、人口減少などが挙げられよう。大学の内側では、大学の果たす役割、そして、大学教育の担い手である大学教員、大学教授職に求められるものの変化がある。大学の役割としては、単純化されたものでは、教育か、研究かという二元論が想起される。米国では、植民地時代のカレッジでは、中世ヨーロッパの大学と同様、研究より教育をはるかに重視するものであった。ところが、19世紀後半から末にかけて、研究と大学院教育を行う研究志向型の大学が

出現し、研究者としての大学教員の役割が重視されるようになった。それが、1960年代から70年代にかけて、大学が大量の学生を受け入れるようになって、いま一度、大学を教育重視へ戻そうという動きが出てきた⁽¹³⁾。これに対し、日本の大学に期待される役割、大学教員の果たすべき役割はどうであろうか？日本でも高等教育の大衆化は進んだ。18歳人口の15%が大学進学を達成したことによって大衆段階に達した1963年以降、日本の大学進学率は上昇を続け、現在56%前後で推移している。これは、すでに大衆段階からユニバーサル段階に達しているといえる。しかしながら、大学教員の側では、教育よりも研究を志向する姿勢が一貫として強い。これは研究型大学と非研究型大学を問わず見られる傾向である。有本によれば、日本の大学教員の平均7割以上が研究志向という割合は、国際的には特異な現象だという。日本をしのぐ国はオランダ(75.2%)のみであり、韓国(55.7%)、英国(55.6%)、米国(50.8%)は日本を下回る⁽¹⁴⁾。

これらから考察されるのは、日本の大学が教育重視へとシフトするためには、トップダウン方式を採らざるをえない、という選択を文部科学省に与える環境が、日本の大学の外側と内側にあるからだといえる。日本の大学を取り巻く社会的な変化は、高等教育を教育に軸足を置いたものに変えることを要請しているにも関わらず、大学の内側、その主たる構成者である大学教員からは教育重視へとシフトする動きは見られない。法律や省令などの強制的な監督や統制の動きがなければ、日本の大学は変わらない、という情勢が出来上がっているといえる。

溝上や有本は、米国では教育を重視する姿勢が、大学側の自主的な動きによって現れてきた面を強調している。しかし、米国における経営学教育のあり方を見れば、それは必ずしも一枚岩で進んできたわけではないことがわかる。米国の経営学においては、やはり研究を進めることが第一義的に重要であることは間違いない⁽¹⁵⁾。その中で、しかし、経営学の重要な利害関係者である実業界や学生との相互交流から、経営学教育を「意味のある」ものにしていこうとする営為が、研究の総本山である学会(すなわち、AoMなど)でも少しずつ、粘り強く作り出されているという点に注意を喚起したい。

第5章 まとめ

経営学という学問は、ある意味、日本の大学教育と似た運命を背負っているところがある。それは、後から遅れてきた者、という立ち位置である。経営学は、自身を社会科学という研究領域の中でその存在を確保することに、未だに苦闘している。これは、社会科学の先行学問分野である経済学や心理学はすでに克服した段階である。日本の大学教育も、中世ヨーロッパ、そして米国が長い伝統の上に開花させた高等教育を、短期間のうちに追いつくためには「切り花的に」根の部分は欠落した状態で移植せざるをえなかった⁽¹⁶⁾。この遅れて来た者、という立ち位置が、経営学も日本の大学教育も「研究重視」という理念に固執する大きな要因ではないだろうか。

経営学が科学を目指す上で困難なのは、その対象が経営という文脈依存性が非常に高いものであることである。科学であることを証明するためには、普遍的な法則の発見をしなければならない。そして、その法則の妥当性を証明するためには、事象の再現性を証明しなければならない。しかし、ある一つの企業の経営を考えてみれば、その経営の良し悪しに影響する変数は多岐にわたり、かつ、時代や経営者個人の特徴など、一回限りの文脈に依存するものが多い。つまり、普遍性や再現性を証明するのは、はなはだ不利な条件が揃っているのである⁽¹⁷⁾。

他方、日本の大学教育も今日、大学の内側からの自主的な改革の力が弱いという困難を抱えているが、日本では改革の力を支援するような制度的、文化的要件も整っていない、という点を忘れてはならないのではないか。米国では、大学改革への期待が社会に存在し、改革を受容する受け皿の風土が社会に発展していた⁽¹⁸⁾。そうした風土の醸成には時間がかかるものであり、大学だけが、それらの支援なしに、自力で変わることを期待されてるのは、しんどい状況である。

そんな遅れて来た者という運命を背負っていても、米国の経営学会は、研究と教育の融合という難しい作業を、根気よく続けている。例えば、2005年のAoMの年次総会で、当時の学会長であった、Denise Rousseauは、医学の“evidence-based medicine”という概念を経営学にも取り込んで、“evidence-based management”というアプローチで、研究と実践の乖離という、長く経営学に向けられてきた批判に立ち向かおうではないか、と呼びかけている⁽¹⁹⁾。米国の大学教員が直面する制度的な負担として、終身在職権を志願する際に、多くの研究業績、それも査読付き学会誌への出版業績が求められることがある。一般に、教育に重点を置けば、研究に割く時間は削られることになり、終身在職権を目指す上ではマイナスになる。そのような状況下でも、今回のTLCで見られたように、教育の実践から研究論文を紡ぎ出すことにより、困難を解決しようとする動きがある。アクティブラーニングも、それを適用した教授法の効果を考察することで、研究対象となりうる。研究と教育の二元論に陥るのではなく、むしろ二つを昇華させた新しい次元に活路を見出すという、米国の経営学教育に見られるイノベーションは、日本の大学教育の将来に示唆するところは大きいといえるのではないか。

注

- (1) アクティブラーニングとは、英語の active learning に由来するカタカナ表記である。単語の区切りに「・」を入れて「アクティブ・ラーニング」とするのが外国語を日本語に訳すときの一般的慣習であるが、アクティブラーニングの主要な論者である溝上慎一や有本章は、いずれも active learning をひとかたまりの連語とみなして「アクティブラーニング」という表記を採用していることから、本稿でもこれに倣い、「アクティブラーニング」と表記する。
- (2) 井原久光『テキスト経営学〔第3版〕—基礎から最新の理論まで—』ミネルヴァ書房 2008 p. 7.
- (3) アルク (<http://eow.alc.co.jp/search?q=経営学&ref=sa>) 〈2016.11.27 確認〉
- (4) University of Kansas 「KU School of Business Academics」 (<https://business.ku.edu/academics>) 〈2016.11.27 確認〉
- (5) 博士課程では、経営戦略は独立した研究領域として確立している。

- (6) Barr, R. B. & Tagg, J., "From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education" *Change*, 27(6), 1995, pp. 12-25.
- (7) 溝上慎一『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂 2014, p. 34.
- (8) 溝上, *op. cit.*, p. 35.
- (9) 楠木建「経営「学」は役に立つか」東洋経済新報社・編『はじめての経営学』東洋経済新報社 2013 p. 7.
- (10) 溝上, *op. cit.*, p. 7.
- (11) 溝上, *op. cit.*, pp. 3-4.
- (12) 有本章『大学教育再生とは何か：大学教授職の日米比較』玉川大学出版部 2016 pp. 486-488.
- (13) 溝上, *op. cit.*, pp. 26-27.
- (14) 有本, *op. cit.*, pp. 384-385.
- (15) 入山章栄『世界の経営学者はいま何を考えているのか：知られざる知のフロンティア』英治出版 2012. 入山 (2012) は、米国の大学において経営学者が上のポジションに昇格するために決定的に重要なのは、『「上位ランクの学術誌に何本論文を載せたか」がほぼすべてです。学生からのティーチングの評価は「教授全体の平均ぐらいか、あるいは多少下でもかまわない」といった程度』(p. 23) と述べている。
- (16) 有本, *op. cit.*, p. 514.
- (17) 入山, *op. cit.*, pp. 26-27.
- (18) 有本, *op. cit.*, p. 509.
- (19) Rousseau, D. M., "Is there such a thing as "Evidence-based management"?" *Academy of Management Review*, 31(2), 2006, pp. 256-269.

参考文献

和文文献

- 有本章『大学教育再生とは何か：大学教授職の日米比較』玉川大学出版部 2016
- 井原久光『テキスト経営学〔第3版〕—基礎から最新の理論まで—』ミネルヴァ書房 2008
- 入山章栄『世界の経営学者はいま何を考えているのか：知られざる知のフロンティア』英治出版 2012
- 楠木建「経営「学」は役に立つか」東洋経済新報社・編『はじめての経営学』東洋経済新報社 2013
- 溝上慎一『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂 2014

欧文文献

- Academy of Management, "76th Annual Meeting of Academy of Management: Making organizations meaningful" 2016.
- Barr, R. B. & Tagg, J., "From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education" *Change*, 27 (6), 1995, pp. 12-25.
- Rousseau, D. M., "Is there such a thing as "Evidence-based management"?" *Academy of Management Review*, 31 (2), 2006, pp. 256-269.

Interrelationships between the Future Direction of Management Education in the United States and Active Learning: Implications for Higher Education in Japan

Noriko YAGI

Abstract

This article examines and analyzes the future direction of management education in the United States based on findings gathered from a Teaching and Learning Conference at the Academy of Management, the largest academic society in the world. The analysis reveals an underlying motif shared by both the future direction of U.S. management education and a paradigm change in teaching and learning effected through the promotion of active learning. The article examines the significance of the interrelationship between this latent motif and the paradigm change and discusses its implications for higher education in Japan.

Key words: management studies, teaching methods, active learning, teaching-learning paradigm