

〈論文〉

経営学部のアクティブラーニングと 期待される学習効果

Active Learning and Expected Learning Effects in the Faculty of Business Administration

宮本 知加子
Chikako MIYAMOTO

1. はじめに

2024年4月に北海道武蔵女子大学が開学する。道内初の女子の4年制経営学部は、女性活躍の期待の声にこたえるべく、従来の経営学部の学びの領域に加え、データサイエンス、DX、AI、デザイン思考、マーケティング、心理など、社会における実践力を養成するための学際的分野を構え、その特徴は学び方にあるとしている。ただし、カリキュラム上で理想とする教育プログラムを創造できたとしても、その学びを実現するためには、一人ひとりの教員の教授法、および学生同士の協力が欠かせない。学生の学びたいという気持ちを後押しし、4年間のカリキュラムを通じて社会で活躍する人材を養成するためには、座学に留まらず、学生同士が学びあうことのできるアクティブラーニングが重要となる。

アクティブラーニングには、すでに多くの先行事例があるが、その失

敗事例も多く、アクティブラーニングの形態をとっていても、学びが促進されているのかを疑問視されるものもある。すでに多くの教員がアクティブラーニングを実践しているが、学生の学びを促進するために、どのような要素が必要であるのかを問い直すことは、理想とする教育プログラムを実践する上で重要な課題である。

そこで、本学が理想とする人材を養成するための学びや、学びを促進する学び方を実現するために、まず大学教育へのアクティブラーニングの導入の経緯や先行事例、教育効果を踏まえた上で、本学が目指す経営学部の学びについて明らかにしたい。本稿では、第2章で、大学教育の中になぜアクティブラーニングが必要とされてきたのか、中央教育審議会答申と先行事例から見えてきた課題を踏まえ、アクティブラーニングの考え方を検討する。第3章では、本学部での教育目的と養成する能力から、アクティブラーニングによって得られると期待される教育効果、第4章では、本学部の教育の特徴の1つであるリーダーシップ教育を取り上げ、そこで目指す教育内容とその効果を検討する。第5章では、教育活動の中で心がけたいと考えている学生対応について、不安と発達の面から検討し、第6章にまとめを論じた。

2. なぜアクティブラーニングなのか

2.1 大学教育とアクティブラーニング

今や、大学教育にも、アクティブラーニングの実践が欠かせないものとなっている。2012年に出された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～」では、「成熟社会において、職業生活や社会的自立に必要な能力を見定め、その能力を育成する上で、初等教育、中等教育、高等教育それぞれの発達段階や教育段階や教育段階において有効な知的活動や体験活動は何か」という発想に基づき、それぞれの学校段階の

プログラムを構築するとともに、教育方法を質的に転換することが求められている」ことが示された。さらにこの中で、「生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力をもった人材は、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」ことから、アクティブラーニングへの転換が指摘され、大学教育にもアクティブラーニングの導入事例は加速度的な割合で増加していった。なお、ここでは、アクティブラーニングを「グループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等による課題解決型の能動的学修、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」(本文)、「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」(用語集)と定義している。所謂、この質的転換答申から、教授パラダイムから学習パラダイムへの転換が行われた。

大学で身につける能力については、2008年の中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」において、学士力が示されている。学士力の構成要素は、知識・理解、汎用的技能、態度・志向性、総合的な学習経験と創造的思考力であるとした。これまでの大学教育では、専門知識を教授することが大学の使命であり、大学は知識習得の場と考えられていたが、それに加えて、知識を活用し社会で活用していくための能力を身に着ける場という認識へと変化している。座学では身につけられない能力をどのようにして高めるかという解決法の1つがアクティブラーニングなのである。

文部科学省の平成24年度「産業界のニーズに対応した教育改善・充実体制整備事業」では、産業界のニーズに対応した人材育成の取組を行う大学・短期大学が地域ごとに共同して地元の企業、経済団体、地域の団体や自治体等と産学協働のための連携会議を形成して取り組まれた。社会的・職業的に自立し、産業界のニーズに対応した人材の育成に向けた取組の充実が図られるようにテーマ設定され、PBLやアクティブラーニ

ング、インターンシップなどもテーマとなった。中部地域大学グループは、「アクティブラーニングを活用した教育力の強化」に取り組んでおり、「アクティブラーニング失敗事例ハンドブック」が作成されている（中部地域大学グループ・東海 A チーム，2014）。アクティブラーニングの手法はたくさん開発されているものの、形態を模倣すればアクティブラーニングがうまくいくわけではないことをよく表したものである。このハンドブックには、導入、展開、グループ活動、学習集団作り、まとめの5つの工夫に分けて整理している。

2014年には、文部科学省の「大学教育再生加速プログラム（AP）」が開始された。このプログラムは、大学に対する社会の期待に応えるため、これまで以上に教育内容を充実させ、学生が徹底して学ぶことのできる環境を整備することが必要であるとの認識のもと、大学の質的転換の加速を促し、大学の人材育成機能の抜本的強化を推進することを目的にした事業である。5つのテーマ（Ⅰ「アクティブ・ラーニング」、Ⅱ「学修成果の可視化」、Ⅰ・Ⅱ複合型、Ⅲ「入試改革・高大接続」、Ⅳ「長期学外学修プログラム（ギャップイヤー）」、Ⅴ「卒業時における質保証の取組の強化」）が設定され、この事業の目的は、「高等学校や社会との円滑な接続の下、3つの方針（「卒業認定・学位受容の方針」（ディプロマ・ポリシー）、「教育課程編成・実施の方針」（カリキュラム・ポリシー）、「入学者受け入れの方針」（アドミッション・ポリシー））に基づき、入口から出口まで質保証の伴った大学教育改革を一層推進する」ことであった。テーマⅠ「アクティブ・ラーニング」に関連する取り組みはⅠ・Ⅱの複合型を含めて30の大学・短期大学・高等専門学校であった。河本（2020）は、このプログラムに対し、従来型の教育の限界を指摘したものであり、「高度」で「多様」な社会の要請に対応し得る大学教育とは何かを投げかける事業とも言えるとしている。このように、文部科学省のGP（Good Practice）事業では、広範囲に大学同士も協働しながら、大学

教育の転換が進んだといえる。

中央教育審議会（2018）の「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン（答申）」によると、これからの学習は学びの「幅」が広がることが見てとれる。「産業界においても、新しい事業開発や国際化の進展の中で、いわゆるジェネラリストではなく、高度な専門知識を持ちつつ、普遍的な見方のできる能力と具体的な業務の専門化に対応できる専門的なスキル・知識の双方の人材育成が求められている」としている。さらに「学術研究においても産業界においても、分野を超えた専門知の組合せが必要とされる時代であり、一般教育・共通教育においても従来の学部・研究科等の組織の枠を超えた幅広い分野からなる文理横断的なカリキュラムが必要となるとともに、専門教育においても従来の専攻を越えた幅広くかつ深いレベルの教育が求められる」ことが謳われている。先の学士力が示された2008年ごろに比べ、汎用的能力を兼ね備えていることは前提となり、専門知識を活用できることが求められている。さらに、Society 5.0の中で鍵を握るのがAIである。「AI戦略2019」には、リテラシー教育の中で、「文理を問わず、全ての大学・高等専門学校生（約50万人卒/年）が、課程にて初級レベルの数理・データサイエンス・AIを習得すること」、さらには、「文理を問わず、一定規模の大学・高等専門学校生（約25万人卒/年）が、自らの専門分野への数理・データサイエンス・AIの応用基礎力の習得」が求められている。

アクティブラーニングへと教授法の転換が謳われて以降も、学びの幅が大きく広がり、専門的知識の活用能力、さらにはAIの活用能力が追加されるなど、実社会でいかに活用できる能力を養成するのが大学教育に求められている。

2.2 アクティブラーニングにおける陥りがちな課題

特に、2012年の質的転換答申以降、アクティブラーニングは多く実践

され様々な手法が試された。しかしながら、グループワーク、ディスカッション、プレゼンテーションを取り入れた授業形態にばかり注目されており、かえって学生が受動的になってしまっているとの指摘もあった(松下, 2015)。つまり、活動に重きを置き過ぎて、活動と身につかせようとする知識や能力に乖離が起こってしまい、学びが深まっていないのである。そのような反省は、初等・中等教育での教育現場にも見られており、2017年に公表された「時期学習指導要領(案)」では「アクティブラーニング」は「主体的・対話的で深い学び」と言い換えられている。

そうした反省が見られたことから、「ディープ・アクティブラーニング」という言葉も生まれている。ディープ・アクティブラーニングとは、「学習の質や内容の深さに焦点を当てる教育」のことを言い、「学習形態(活動)に焦点を当てすぎている」せいで「活動あって学びなし」という現象が起こっているため、アクティブラーニングからディープ・アクティブラーニングへの転換が必要であるとしている(松下, 2015)。そこには、浅いアプローチ深いアプローチがあるとしており、浅いアプローチは、自らの経験・知識を応用することはおろか関連づけて考えることもせず、課題の表面的な部分をただ見るだけで終わらせること、深いアプローチは、知識や経験をもとに様々な視点から課題について考え、場合によっては関連づけさせたり論じたりすることを指す(松下, 2015)。学習活動を深めるための活動は、表1が参考になる。表1を見ると、学習活動にも様々なアプローチがある。こうした活動を組み合わせることで、学生に考えさせたいテーマを深めることができ、教員にとっても授業計画の参考となる。

表1 学習活動とアプローチの種類 (松下, 2015)

学習活動	深い アプローチ	浅い アプローチ
<ul style="list-style-type: none"> ・ 振り返る ・ 離れた問題に適用する ・ 仮説を立てる ・ 原理と関連づける ・ 身近な問題に適用する ・ 説明する ・ 論じる ・ 関連づける ・ 中心となる考えを理解する ・ 記述する ・ 言い換える ・ 文章を理解する ・ 認める・名前を挙げる ・ 記憶する 		

2.3 アクティブラーニングの考え方と手法

アクティブラーニングは、協同学習、PBL、サービスマーケティング、様々な協働を伴う学習形態など、多様な教授法を示す用語として使用されている。溝上 (2015) は、アクティブラーニングは、包括的な用語なため、どの専門家・実践家にも納得してもらい定義は不可能としたうえで、アクティブラーニングは、「一方向的な知識伝達型講義を聴くという(受動的)学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う」と定義している。学習していること自体、受動的になりうるのかという批判もあるが、少なくとも溝上 (2015) の定義では、「書く・話す・発表する」という活動が含まれるために、個人の中に思考を留めおくことでは学びが完成せず、他者に伝えるという活

動を伴うために、表現するための認知機能を働かせることとなる。さらに、「書く・話す・発表する」という活動から、学生本人が、フィードバックを得ることや他の学生に新たな気づきを与えるなど、学習を発展させることができる。こうして、学びを個人に留め置かないアクティブラーニングの手法が、学習の活性化に寄与すると考えられる。

こうした活動を伴う学習の方法は、アクティブラーニングの用語が使用される以前から班活動などで皆が経験しているであろう話し合いや教え合いといった学びと近く、協同学習として研究や実践がなされてきた。安永（2015）は、協同学習について、「学生1人ひとりに仲間と共に学ぶ喜びや楽しさを実感させ、確かな学力と自己の変化成長をもたらす、教授学習に関する理論」であり、グループ学習の単なる技法ではないとしている。これらの協同学習を進めるためには、協同の精神が必要であるとし、「協同の精神とは、学習目標の達成に向け、仲間と心と力をあわせて、自分と仲間のために真剣に学ぶことである」としている（安永, 2021）。協同学習の要素は、表2の5つである。溝上（2015）の定義と比べると、学習を共にするメンバーとの関係性や交流が多く含まれたものになっており、学習の基盤となる部分である。教員が授業中の話し合いがうまくいっているかを確認するときにも役にたつものである。

表2 協働学習の基本要素

①肯定的相互依存	グループの学習目標を達成するために、基本的な信頼関係に基づき、各自のもつ力を最大限に出し合い、互いに依存しあう
②積極的相互交流	学生同士が対面して積極的に交流し、教え合い、学びあうことを前提とする
③個人の2つの責任	自分の学びに対する責任と、仲間の学びに対する責任
④社会的スキルの促進	グループでの学びあいに必要な学習スキルや対人関係スキル
⑤活動の振り返り	学習活動の質を高めるために、学習活動に対する建設的な評価を求める

※安永（2015）を基に、筆者作成

協同学習の基本的な技法には、「話し合い、教え合い、問題解決、図解、文章作成」の5つのカテゴリーがあり、シンク・ペア・シェア、特派員、ジグソー学習などがよく知られている(パークレイら, 2009)。技法には、「課題明示⇒個人思考⇒集団思考」の流れがいずれの技法においても考慮されている基本構造であり(安永, 2012)、まずは自分なりの意見を持つことができるようになってきていることから、グループでの学びが深まる枠組みである。

また、アクティブラーニングの中には、直接指導するというよりも、グループ活動をサポートするといったファシリテーターとしての役割が求められるものがある。学生たちの活動を見守り、学習をサポートしながら進めることによって、学生同士のコミュニケーションを円滑に進められるようにする。参加する学生たちが、活動の場を安心・安全な雰囲気であると感じ、学生たちのもてる力と学習を促進していく役割である。

3. 本学部での教育目的とアクティブラーニング

3.1 本学部の教育目的と養成する能力

前章のようなアクティブラーニングの必要性や求められる高等教育の変化がある中で、2024年4月に開学に際し、授業方法も本学部の教育と時代に沿ったものが必要となる。

本学園では、「すぐれた知性、清純な気品、実践への意欲」を持つ人材の育成を教育理想に掲げ、これまでも社会で活躍する女性を育成してきた。令和元年に本学が独自で実施した企業アンケートによると、「コミュニケーションスキル」「ビジネスマナー」が特に優れているとの回答が8割に達するという高い評価を受けている一方で、「リーダーシップ」の面でやや劣るとの回答が見られている。女性活躍推進法で謳われる社会に進出し、活躍できるビジネスパーソンを育成するためには、「リーダーシップ」及び、Society5.0社会で必要となる「ICTスキル」を育成する

教育プログラムの構築が必要であると結論付けられた（設置の趣旨、2023）。

北海道武蔵女子大学の教育研究上の目的は、「予測が難しい環境においても、現代的な知を共有し、豊かな想像力、構想力、実践力を持ち、多様な価値観や視点を持つ人々と対話・連帯する力で社会を明るくする人材を養成すること」としている（設置の趣旨、2023）。

北海道武蔵女子大学経営学部経営学科の卒業要件・学位授与の方針（ディプロマ・ポリシー、以下、DP）には、以下の4つを掲げている。

- DP1) 他者の価値観や視点を理解し、自律的な判断をもって協働を推進する能力
- DP2) グローバル展開する高度情報社会に必要な ICT などの情報活用能力及び英語力
- DP3) 多様な環境において課題を発見し、想像力・構想力を持って課題を解決する能力
- DP4) 経営に関する理論・知識を理解し、ビジネスを企画・実践する能力

教育方法の中で、特徴的なのは、「1年次から4年次まで課題解決型学習（PBL）をシームレスに配置し、その実践的な学びが学生に多くの気づきをもたらすことで教養教育や専門教育への学修意欲を高め、その学修が往還的に課題解決型学習や専門ゼミナールにおける学びを深める仕組みを構築し、教育を行う」ことである。さらに、「講義科目において主体的に学ぶ力を高めるために、教育内容を踏まえた上で、グループ・ディスカッション、プレゼンテーション等のアクティブラーニングを可能な限り取り入れた教育を行う」ことであるとしている（設置の趣旨、2023）。つまり、低学年次から知識伝達型の授業ではなく、実践的な学び

の中で気づきを促し、対話しながら学習を進めるという学習スタイルが基本となる。

多くの大学もアクティブラーニングを取り入れているため、大きな特色に見えないかもしれないが、実質的には優位性があると考えている。なぜなら、多くの大学は、全学的にアクティブラーニングを実施しているとは見えないとの指摘があるからである。その理由の1つに、溝上(2022)は、カリキュラム構造と履修人数にあるとしている。多くの大学でも講義科目においてアクティブラーニング型授業を実施していないわけではないが、カリキュラムの構造上、1、2年次の教養共通教育・専門基礎教育の科目は講義科目が中心であり、多くは200人、300人規模の科目もあるため、アクティブラーニング型授業が一般化していない(溝上, 2022)。

本学部は、定員80名という少人数のスタイルで、さらには、PBLを中心に据える科目(「リーダーシップ開発演習Ⅰ・Ⅱ、リーダーシップ応用演習」)が必修化されていることから、すべての学生に対するアクティブラーニングの実施を可能にしている。1、2年次の段階でアクティブラーニングを経験させ、その具体的な学習経験をもとに後半のカリキュラムに繋げられる設計となっていることは、専門科目やゼミナールでの学びをより深化させることに繋がる。

3.2 アクティブラーニングに期待される効果

3.2.1 適切な相互コミュニケーションの経験

アクティブラーニングにおいてまず重要であるのは、人間関係づくりである。どのような講義であっても良好な人間関係の下で実施するのが望ましいが、特に入学してすぐの段階では、不安と緊張感が高い状態である。そこで、これからの講義で実施していく授業形態に慣れていくためにも、リーダーシップ開発に入るその前に、まずは相手の理解や、自

分の理解、コミュニケーションに対する理解が必要である。特に、「リーダーシップ開発演習Ⅰ」では、入門科目として、人間関係づくりも一つの要素になる。

アクティブラーニングでは、アイスブレイク、あるいは、ウォーミングアップという時間が設けられている。アイスブレイクとは、緊張した固い空気や心を氷に例えて、それを溶かすという意味であり、雰囲気や和ませるためのゲームやクイズのことである。単なるゲームと誤解されていることがあるが、場に合わせたワークの選択が必要であり、そこで、学生が心を開いて活動ができるかが決まるため、とても重要なステップであると言える。また、そこでの経験は、次の場面での行動にも影響を及ぼす。そのため、丁寧に、そして適切に相手を知ること、自分のことを理解してもらうという体験が重要である。「受け入れられている」という安心感があると、自分のことも開示しやすくなる。

3.2.2 体験したことを学習として振り返る力の習得

体験したことをそのままにしておくと、ただ体験して「面白かった」という感想になってしまいがちである。ただし、学生は、体験してそれが自分の学びになったと感じていても、それを言語化するには、時間がかかったり、うまく表現できない場合がある。そのため、何を振り返らせるのかを教員が準備しておく、学生に対して投げかけやすくなる。

振り返り（reflection）とは、自分の行動や言動、内面の傾向を振り返り、改善点を見つけ出すことである。まず実施した内容や結果、そのプロセスを振り返る。そして、振り返りは、その深さも重要である。Moon（2004）は、振り返りの深さについて、「描写」に留まった領域から、描写しつつ振り返るが、2つ以上の視点からの振り返りがない「描写的振り返り」、多様な見方から俯瞰できている「対話的な振り返り」、多様な見方、かつ批判理論的な見方ができる「クリティカルな振り返り」まで

の4レベルで表した。

中井（2017）は、体験学習モデルをもとにした、学生の学習に繋げるリフレクティブサイクルという枠組みを紹介している（表3参照）。記述・描写、感覚、評価、分析、結論、行動計画の6つの段階に沿って教員が発問することで、学生の思考を引き出し、学生の体験を学習に円滑に繋げることができるとしている。ディスカッションやグループワークといった日々のアクティブラーニングでも活用しやすいモデルを教員が複数持っておくことは、振り返りの際に効果的であろう。

表3 体験を学習に変える発問（中井，2017）

記述・描写	「何が起こりましたか？」
感覚	「その時、あなたはどう思いましたか？」
評価	「何がよくて、何が悪かったですか？」
分析	「こうなってしまった原因はなんでしょうか？」
結論	「今回は、どのようにすればよかったですか？」
行動計画	「次からはどのようにすればよいのでしょうか？」

3.2.3 PBLを通じた経験学習プロセスの習得

PBLは、問題解決を目的としたアクティブラーニングとして、Problem-Based Learning（問題基盤型学習）、またはProject-Based Learning（プロジェクト型学習）の略称である。また、総称して課題解決学習と呼ぶこともある。どちらも、知識は学習者が自ら構築するものであるという構成主義の考えに沿ったものであり、真正性の高い課題に少人数のグループで取り組み、学習者自身が学びをマネジメントし、それを教員がファシリテーターとしてサポートするという活動の枠組みを共有している。また、三重大学（2011）は、表4のように、より細やかに分類し、実践している。

表 4 PBLの種類（三重大学，2011）

1. **問題提示型 PBL（事例シナリオ活用を含む）**
学習の契機になる問題との出会いを教員が提示することによって学習が展開していく。ただし、学習課題の設定や学習の遂行は学生の自己決定による。多人数あるいは少人数での授業、事例シナリオを活用した授業などの形態がある。
2. **問題自己設定型 PBL**
学習の契機になる問題も学習課題もすべて学生自身が設定することによって学習が展開していく。共通教育授業、専門指向型授業のどちらでも可能である。またグループ全体で問題を探求したり、あるいは個人毎に探求する形態もある。
3. **プロジェクト型 PBL**
学内外の要請や課題設定に基づいて、ある企画の遂行・達成をめざして問題解決的な学習を行う。つまり問題解決及び課題達成の志向性が強い。企画や課題の内容や遂行方法によって、イベントなどの課題実践遂行タイプ、制作やものづくりを課題とするタイプ、問題解決のための提案をしていくタイプなどがある。
4. **実地体験型 PBL**
様々な場での実地体験を通して、問題との出会い、問題・課題の発見、問題解決を進める学習。ただし何よりも体験することに重きを置いているため、問題解決の成果をもとめるよりも、実地での体験を重視する。主眼とする学習内容によって、学習課題の発見を重視するタイプ、専門的な基礎技能を習得するタイプ、実際の問題解決過程に参加するタイプなどがある。

なお、医師・看護師・教員などの免許取得に必修となっている専門の実習は、この事例からは除外してある。

三重大学（2011）では、PBL教育の基礎要件として、以下の3つを挙げている。①問題との出会い、解決すべき課題の発見、学習による知識の獲得、討論を通じた思考の深化、問題解決という学習過程を経る学習を行う（問題基盤性）、②学習は、学生による自己決定的で能動的な学習により進行する（学習自己決定性）、③学生による自己省察を促し、能動的な学習の過程と結果を把握する評価方法（形成的評価）である。

本学部の場合は、1年次のものから専門ゼミナールの課題に至るまで、難易度に差があれど、多くの科目でPBLの実践が予定されている。問題の発見からはじめるのか、テーマを与えられてある企画を進めるのか

など、科目によって異なるが、課題を通して経験を基にした学習であることから、Kolb（1984）が提唱した「経験学習モデル（experiential learning model）」で学習を進めることが共通している。経験学習モデルによると、学習は、ある経験をし（具体的経験）、その経験の内容を振り返り（内省的観察）、振り返りの中から何らかの教訓を引き出し（抽象的概念化）、その教訓を別の状況に適用する（能動の実験）という循環のプロセスとして捉えられる（Kolb, 1984）。この経験学習を複数の科目で経験できることから、経験から学ぶという考え方の枠組みを身につけ、振り返りの精度が高まること、教訓への昇華が期待できる。

3.2.4 ファシリテーションの理解

ファシリテーションとは、「促進すること」という意味である。ただし、「ファシリテーション」や「ファシリテーター」という言葉を使いながらも、領域や分野、文脈によってファシリテーターによる働きかけや行動、重視されることが異なることがある（中村, 2021）。

本稿でのファシリテーターとは、大学教育内での学習を促進する役割のことを指す。一般的にPBLは、教員が学習活動の中でのファシリテーターとして活動するため、教員も活動によっては、ファシリテーターである。さらに、TA（ティーチングアシスタント）やSA（スチューデントアシスタント）のような形で、先輩学生が後輩学生に対して、学習を教えるのではなく、グループワークをサポートする形で授業に入ることもあり、その場合の先輩学生もファシリテーターである。つまり、個人レベルに働きかけるアプローチから、グループや組織（組織といっても講義全体）のプロセスに働きかけるアプローチを想定している。

ファシリテーターが促進するものは、主に①ラーニング（体験・学習）、②リレーション（関係性）、③タスク（課題解決・合意形成）である。例えば、会議の場であれば、タスク（課題解決・合意形成）に重きを置か

れるかもしれない。講義のタイミングにもよるが、知り合っではじめの時期などは、適切で円滑な人間関係をつくることが重要であるため、リレーションに重きを置くことになる。人間関係に問題を抱えていると、ともに学習を進めることが難しくなるからである。コミュニケーションの活性化、チームワークや信頼関係の構築といったことを目的に、活動を促していくような働きかけがあると学習にも入りやすい。その手法としては、アイスブレイクのゲームやクイズなどを利用できるが、クイズも課題に近いものになれば、ラーニングの要素も入ることとなる。このように、ファシリテーターの役目は、ラーニングとリレーションとタスクとを有機的に繋げながら、目的とする方向に、方向づけることであろう。

リレーションに問題がなければ、次に重要なのは、ラーニング（体験・学習）の促進である。体験を伴う際には、次に何を行うのか、どのような質問をするのがよいのか、振り返る際の論点など、学習を進めるうえでの躓きを抱える場合がある。まず、そうした学習の方法に関して助言する役割がある。さらに、体験を通して何を学んだのかというのは、言語化するのが難しい場合がある。その際に、先述した表3のように、ファシリテーターから質問によって気づきを促すことが目指される。答えを教えるのではなく、気づかせる役割である。最後に、タスクの促進である。ここで促進するのは、「課題解決」や「合意形成」であり、現実的に判断・決定しなければならないときに、特に重要となる。ただし、大学教育の中では、合意形成に至るプロセスもラーニングとも考えることができるため、課題設定によって、ラーニングともタスクとも捉えられる。

学生は、このファシリテーター（がいてくれたこと）によって、自分の学習や行動が促されたという体験が、自分が他者へ働きかけるときのモデルになるため、モデル学習にもなっている。自分の働きかけてもらった体験を基に、困っている他者や言い出せずにいる人へ、どのように伝えたり、促したらよいのかを理解できるようになる。言い換えると、

権限によらないリーダーシップを考える体験の1つでもある。ファシリテーションは、座学では学ぶことができないため、自分がファシリテーターの（ような）役割を取って物事を進めることも重要であろう。

3.2.5 主体性の獲得と自己理解の促進

「主体的」であるとは、必ずしも内発的に動機づけられて学習に向かう姿ではない。それぞれの講義において、内発的に動機づけられて学習に向かう姿は理想的ではあるが、学生にとってその科目に参加する意義や必要性を内在化し、あるいは学習者としての責任を感じ、課題に取り組むことができれば、能動的に活動し、知識や汎用的スキルを獲得していく学習の機会になりうる。自己決定理論（Self-Determination Theory）によると、人間の基本的な欲求として、「自律性の欲求」、「有能感の欲求」、「関係性の欲求」を満たすことが自律的なモチベーションに繋がるとしている（Deci & Ryan, 2000; 2002）。このような特徴を促すことのできるアクティブラーニングであれば、授業に対して主体的に動くことができるようになるであろう。

さらに、他者との活動は、自分との違いが見えやすくなる。他者を鏡として自分と比較することで、自分らしさが見えるようになる。相互にフィードバックをするような場合には、お互いのよいところを褒め合う、改善点を指摘しあうといった活動も、自己理解に繋がりがやすい。自己理解を促進することで、誰かの模倣ではなく、自ら考えて行動する軸のある学習者を育てるためのステップとなる。

4. 本学部でのリーダーシップ教育

4.1 本学部が考えるリーダーシップとは

本学部におけるカリキュラムの特徴の1つは、1年次前期・後期、2年次前期にかけて必修科目として「リーダーシップ開発演習Ⅰ」、「リー

ダーシップ開発演習Ⅱ」、「リーダーシップ応用演習」を位置づけていることである。ここでのリーダーシップとは、協働を促進する力のことを指す。これまでのリーダーシップのイメージは、他者を牽引し、先導するような権限を発揮し命令を行うようなものである。しかし、「権限を持たないリーダーシップ」が重要視される時代であることを鑑み、リーダーのポジションを持たなくとも、メンバーがお互いの専門性を発揮しながら他者に働きかけることのできる人材を養成する。この3科目は連続した必修科目であることから、フラットな立場で全員参加のリーダーシップを発揮する場となる。

リーダーシップの代表的な定義は、「集団目標の達成に向けてなされる集団の諸活動に影響を与える過程」と整理されている（産業・組織心理学会，2009）。集団にいるメンバーがお互いに影響を与え合うような活動は、集団がチームとして機能しているような状態と言えるのではないだろうか。山口（2008）は、集団をチームとよぶための条件として、表5の4つを挙げている。①②は、協同学習とも親和性が高く、まさにチームとして活動している状態としてイメージしやすいかもしれない。③の「役割が割り振られている」については、はじめから役割が割り振られていることよりも、結果として役割が割り振られるといった活動を考えている。なぜなら、学生の場合は、それぞれに自分の役割や働きかけを学んでいる途上であるからである。それぞれの役割を模索しながら、役割を見つけていくことも学習の1つであると考え。日向野（2022）は、リーダーシップ要素を最小3要素として示している（表5）。目標の共有は共通しているが、自ら動くこと（率先垂範）が示されている。リーダーシップ開発が端的に示されており、学生にも分かりやすいものとなっている。

表5 チームとリーダーシップの要素

チームの定義 (山口, 2008)	リーダーシップ最小三要素 (日向野, 2022)
①達成すべき明確な目標がメンバーに共有されていること	①明確な目標を設定すること
②メンバー間に協力と相互依存関係が存在すること	②成果目標のために、まず自分が行動すること（率先垂範）
③各メンバーに果たすべき役割が割り振られていること	③成果目標を共有し、自分だけではなく、他人にも動いてもらえるようにすること
④チームの構成員とそれ以外との境界が明瞭であること	

こうした自ら判断し動くとする主体性は、座学で身につけられるものではなく、グループや集団での経験も学生によってさまざまである。そのため、急に難易度の高いリーダーシップ教育を行ってもうまくいくはずない。したがって、筆頭科目である「リーダーシップ開発演習Ⅰ」では、自己理解・他者理解を深め、関係性をつくることができるようなグループワークからはじめる。アクティブラーニングを通してグループ活動の経験を積み、自分らしさを発揮する活動、役割とは何かを繰り返し試し、振り返ることを重視していく。

4.2 3段階のリーダーシッププログラム

筆者が担当する「リーダーシップ開発演習Ⅰ」では、まずグループの中で自己成長をするという体験が重要であることから、エンカウンター・グループの要素を取り入れる予定である。エンカウンター・グループとは、教育領域で多く活用されている「自己理解、他者理解、自己と他者との深くて親密な関係の体験(野島, 2000)」を目的としたグループ・アプローチのことである。エンカウンター・グループには、構造化されたものと構造化されていないものがあり、エクササイズを中心とした構

成的エンカウンター・グループは、集団の場で多く活用されている。その効果的要因は、表6の7つであるとしている。

表6 構成的エンカウンター・グループの効果的要因（野島，1998）

(1)受	容：他者にあたたかく受け入れられることにより、自信や安定感が生まれる
(2)支	持：他者からのいたわりや励ましによって、その人の自我が支えられ強められる
(3)感情	転 移：他者に対しその人にとって重要な人の関係が再現される
(4)知	性 化：知的に理解したり、解釈をして不安を減少させる
(5)カタル	シス：自分の中に抑えていた情動を表出することで緊張解消が起こる
(6)自己	理解：自分自身の自己概念・行動・動機などについて前よりも理解が深まる
(7)ガイ	ダンス：他者からその人に役立つ助言や情報が得られる

これらのグループ体験から、集団の中での活動が自己成長に繋がるという実感を持ち、次の行動や学習に繋げていくことができる。このグループでの体験では、現実場面に一般化しやすくなることから効果的である。これらのグループ体験もアクティブラーニング手法の1つであると言えるが、学習の結果よりも情動に焦点が当たっているところに違いがある。集団の中で他者にあたたかく受け入れられているという自己認識や居心地のよさを感じることは、その後続くアクティブラーニングにおいて貴重な体験になる。

さらに、2者関係のコミュニケーションやグループでのコミュニケーションやディスカッションなどを通して、自己と他者の理解を深めていく。自分が、どのような役割を取ることができていたのか、あるいはできなかったのか、他者がどのような役割を取って進めていたのかを確認していく。この科目では、①エクササイズ、②シェアリング、③フィードバックの流れを積み重ねることによって、自分はどのようなリーダーシップを発揮することが得意であるのかを見つけることができるようになる。自己評価と他者評価の違いに気づくことができるのも、このシェ

アリングとフィードバックがあるためである。この段階は、まさに学生にとっては、他者へのアプローチを何度もトライしていくような感覚であろう。コミュニケーションの相手やグループの仲間が変われば、自分の振る舞い方も変化する。他者の行動をモデルとして自分でもやってみるということも起こる。学生にとっては、コミュニケーションの質を高め、自己と他者を理解しながら、協働の方法を模索し実践する段階といえる。

次のステップである「リーダーシップ開発演習Ⅱ」では、デザイン思考を学び、課題解決のスキルを身につけることを目的としている。課題解決のプロセスといえば、課題発見から情報収集と分析、検証と提案という流れが一般的であり、現場で考えると、顧客のニーズやマーケットを調査分析し、仮説を設定・検証するというアプローチが主流であった。しかし、現在のように予測困難で変化のスピードが早い時代には、課題の本質を捉えることが難しくなっている。そこで、ユーザーのニーズに着目した「デザイン思考」が注目されている。デザイン思考の5つのステップは、①共感、②問題定義、③アイデア創出、④プロトタイプ化、⑤テストである。この科目では、この5つのステップを進めながら、ソリューションを生み出すというデザイン思考のプロセスを体験する。プロセスのスタートとなる共感は、ユーザーに寄り添いながら、問題を見出すための情報を集める段階であり、顧客やユーザーの立場に立って、求めているものや気持ちを引き出すことが重要となる。人間中心の考え方とはいえ、自分ではない他者の立場に寄り添い、考えを引き出すことや、ロジカルに考える力、アイデアを創出し意見を出し合う力などが養成される。

最終ステップである、「リーダーシップ応用演習」では、「リーダーシップ開発演習Ⅰ・Ⅱ」で培った人間関係スキルとデザイン思考を応用し、実際の経営課題に取り組むことを目的としている。産学連携で進める本

科目は、学生にとってリアルな社会を体験することができる。自分たちのビジネスアイデアの提案に対して、企業担当者からフィードバックが返ってくるため、自分たちの考えが社会に通用するのか、あるいは、どのような部分において、スキルが不足しているのかをリアルに感じることができる機会となる。

本学部におけるリーダーシップ教育は、他者とのコミュニケーションの質を重視し、デザイン思考による課題解決を経験したのちに、企業のリアルな課題を解決するという実践的な経験を積み重ねることができる。これにより、チームとして、組織として協働し合える力を養っていく。リーダーシップ教育は、全員が必修科目として履修していくため、その後の専門教育科目や専門ゼミナールで、より自分たちの学びたいことを研究し、それぞれの個性が発揮できるようになることを期待している。

また、関連科目として、筆者が担当する3年次前期選択「ファシリテリング入門」がある。ファシリテーション力の育成も含め、個人レベルのコミュニケーション力を高めるアプローチから、グループや組織（組織といっても講義全体）のプロセスに働きかけるアプローチを学ぶ科目である。この科目で育成したファシリテーターは、低学年次（つまり後輩）の授業に入ってグループワークをサポートする予定である。先輩として、後輩をサポートするためのファシリテーションを学ぶことは、その後の自らの学習も促進されていることが示されている（宮本，2017）。また、こうした講義のサポート役の先輩学生を育てる制度や効果検証もなされている（杉森・田尻・宮本・三浦，2020）。本学部においても、先輩をモデルとして後輩が学んでいくような仕組みを作っていく予定である。

5. 教育活動の中で心がけたいこと

5.1 学生の不安に寄り添う

大学入学時に、新たな生活への期待とともに、学習や友人関係について不安を感じるのは当然であろう。さらに、2024年現在、新型コロナウイルス感染症の感染症法上の分類が季節性インフルエンザと同じ「5類」扱いになって1年近くが経っているとはいえ、学生たちにとって大事な中・高校生の期間に、通常の集団生活を送ることができなかったことは、大学生活に影響を与える可能性もある。

日本赤十字社が実施した新型コロナ禍と若者将来不安に関する調査(2021年12月)によると、2020年4月の緊急事態宣言から2021年9月の宣言解除までの期間におきた若者の心の変化では「何もしたくなくなる、無気力(高校生43.0%/大学生49.0%)」「孤独を感じ1人であるのが不安(高校生28.0%/大学生35.0%)」という状態になったことが明らかとなっている。また、「自分に価値を感じない、他者から必要とされない(高校生27.0%/大学生20.0%)」「生きていることに意味を感じない、死を考える(高校生18.0%/大学生11.0%)」と、精神的に追い込まれた若者も存在する。若者が抱く将来の社会生活に対する不安では「新しい人間関係を築くのが困難(高校生30.0%/大学生33.0%)」と最も多く、次いで「対人コミュニケーションスキルが身につかない(高校生30.0%/大学生27.0%)」と回答し、集団生活で得られる経験に関連する不安の声が挙がっている。

この調査は、コロナ禍に実施されたものであり、その後学校生活でも集団生活が戻っているが、必要な経験が得られにくい環境にあったことも考慮しながら、コロナ以前に比べて丁寧に進めていく必要がある。特に、対人関係の不安は、大学生活、大学への出席に直結するであろう。学生が感じる対人関係の不安を解消し寄り添っていくことで、学生本来の姿で講義に参加できるようにする工夫(ウォーミングアップや学生の

意見を取り入れる) などが必要であろう。

5.2 学生の発達に配慮する

コミュニケーションが苦手であるという学生の中には、単に経験不足だけでなく、発達の偏りや特性によって、うまく振る舞うことができない学生も存在する。日本学生支援機構 (JASSO) による障害のある学生の修学支援に関する実態調査によると令和3年5月1日現在における障害学生数は、40,744人 (全学生数323万3,301人の1.26%) で、そのうち発達障害に分類されている学生は、8,698人 (40,744人の21.3%) で、前年度よりも1,044人増加している。ただし、発達障害は統計的には表れていないことも多いことや、診断がつかないまでも発達障害傾向から、問題が顕在化することもあるため、実際には、統計上の数字よりも多く存在すると考えられている。新規場面やこれまでと違ったルールや人間関係の構築を求められたときに、学生の困り感が表れやすい。本稿では、発達障害の特性については詳述しないが、発達障害の学生にとって生活しやすいと考えられている方法について紹介する。

発達障害の学生が、講義または生活において適応が難しくなるのは、高校生活と違って構造化されていない部分が多いためである。「構造化」とは、「その場で何をすればよいのかが視覚的に理解でき、自分から行動できるように、環境をわかりやすく整理・再構成・明確化すること」を言う (高橋, 2012)。高校までは、毎日同じ時間に学校に行き、時間割が決まっており、クラスの自分の席で授業を受けるというサイクルを繰り返している。しかし、大学では、時間割を自分で組み立てる、授業方法 (講義形式なのか、アクティブラーニングなのか) や資料 (教科書なのか、プリントなのか) も様々で、受講するメンバーや場所、休み時間の長さや居場所も変化する。このように、大学では自分で選択しなければならないことが多いために、うまく対応できていないことがある。

授業内でできる工夫としては、90分の流れや15回の流れを構造化し、視覚的にも次に何を行うのかを分かりやすくすること、指示を明確に示しておくこと、課題のテーマや問いを具体的に示すことなどがある。また、提出物や提出期限を忘れてしまう、プリントを無くしてしまうという学生も存在するため、その学生のためにリマインドする、予定に書かせる、グループで忘れない工夫をさせる、などが考えられる。学外へ出る際には、連携先の方との関わりが出てくるため、特性を理解した上で準備が必要となる（宮本, 2023a; 宮本, 2023b）。

さらに、感覚過敏がある学生は、周りの音がうるさ過ぎると集中することができない。自分のグループ内の声であっても、聞こえないということがある。したがって、机の位置を工夫したり、広い教室を使う、机を引きずらないといった工夫も効果的である。アクティブラーニングは、苦手意識をもってしまうと、多欠席にも繋がりがねないため、うまくやることを目指すよりも、学生が何とかやっていけると感じられる雰囲気重要である。

6. 本学が目指す経営学部の学び

本学部で目指しているのは、「ビジネスの場で生かせる実践力」を養成することである。そのためには、リーダーシップ（＝協働する力）の育成が欠かせない。学生の学びに合わせて丁寧実践していくことで、専門教育としての実践に入る時期には、より発展的で高度な学びが可能になるはずである。

カリキュラムは整った。そして、その授業を創っていくのは教員であり学生である。アクティブラーニングは手段に過ぎず、それを効果的に進めていくには、やはり一人ひとりがお互いを理解するための丁寧なコミュニケーションや、1つのチームとして動いていこうとするリーダーシップが必要であろう。まさに、教員それぞれのリーダーシップが試さ

れている。

本学は、新学部が誕生し、これから新たな学びに漕ぎ出していくが、学生が実際に何を学び、どのような成果が得られたのか、そして、どのように評価し、次の授業改善に繋げていくのかは、これからの課題である。さらに、本学は、女子大であるという特徴がある。「女性のリーダーシップ」という観点から、どのような成果が得られるのかという議論もある。女子大だからこそできるリーダーシップ開発について、学生の認知が他大学とどのように異なるのかについては、今後の検討としたい。

本稿が、教員間の教育改善のための関係づくりや意見交換のきっかけとなれたら幸いである。学生たちの豊かな学びを創るために、自らも実践を繰り返しながら進めていくことを心に留め、結びとしたい。

謝辞

大学の立ち上げ準備に関わらせて頂き、新たな大学を創るというこの機会を頂けたこと、町野学長をはじめ、吉地副学長、学園のすべての教職員に謝意を表します。

引用・参考文献

Kolb, D.A. (1984) *Experiential learning: Experience as the source of learning and development.*, Prentice Hall.

河本達毅 (2020) 「大学教育改革の回顧と展望」, 玉川大学 AP フォーラム 2019 「アクティブラーニングと学習成果の可視化～AP 事業の現状と成果～配布資料

中部地域大学グループ・東海 A チーム (2014) 「産業界ニーズに対応した教育改善・充実体制整備事業」中部圏の地域・産業界との連携を通じた教育改革力の強化 (2014) 「アクティブラーニング失敗事例ハンドブック」平成 26 年度 東海 A (教育力) チーム成果物, <https://www.hedc.mie->

- u.ac.jp/pdf/ALShippaiJireiHandbook.pdf. (参照 2024-01-13)
- 中央教育審議会 (2008) 「学士課程教育の構築に向けて」
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2008/12/26/1217067_001.pdf, (参照 2024-01-18).
- 中央教育審議会 (2012) 「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)」
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf, (参照 2024-01-18).
- 中央教育審議会 (2018) の「2040 年に向けた高等教育のグランドデザイン (答申)」
https://www.mext.go.jp/content/20200312-mxt_koutou01-100006282_1.pdf, (参照 2024-01-18).
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.) (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- 学校法人北海道武蔵女子学園 「設置の趣旨等を記載した書類 北海道武蔵女子大学」 2023.
- バークレイ, E.F.・クロス K.P.・メジャー C.H. (2009) 『協同学習の技法——大学授業の改善手引き——』 (安永悟監訳) ナカニシヤ出版.
- 羽田邦弘 (2022) 「大学においっけるデザイン思考プロセスに基づく問題解決型学習の改善」 『十文字学園女子大学紀要』 vol.53, pp.85-95.
- 日向野幹也 (2022) 『大学発のリーダーシップ開発』 ミネルヴァ書房.
- 松下佳代 (2015) 『ディープ・アクティブラーニング』 勁草書房.
- 三重大学 (2011) 「三重大学版 Problem-based Learning の手引き——多様な PBL 授業の展開——」, https://www.hedp.mie-u.ac.jp/item/Mie-U_PBLmanual2011.pdf. (参照 2024-01-18).
- 宮本知加子 (2019) 「福岡工業大学クラスサポーターの事例」 『大学教育学会

- 誌』 vol.41, no.1, pp.78-82.
- 宮本知加子 (2022a) 「発達障害学生の理解と支援(1)学生数の実態と学生理解のための研修の紹介」『文部科学教育通信』, 563, pp.20-23.
- 宮本知加子 (2022b) 「発達障害学生の理解と支援(2)支援のための向き合い方と支援方法」『文部科学教育通信』, 565, pp.24-27.
- 溝上慎一(2015)「アクティブラーニング論から見たディープ・アクティブラーニング」 松下佳代 (編)『ディープ・アクティブラーニング 大学授業を深化させるために』, pp.31-51.
- 溝上慎一 (2022) 「アクティブラーニング型授業と学習パラダイムへの組織的な転換を図る桐蔭横浜大学の事例」『大学教育学会誌』 vol.44, no.1, pp.14-16.
- Moon, J. A. (2004) *A Handbook of Reflective and Experiential Learning, Theory and Practice.*, London: Routledge Falmer.
- 中井俊樹 (2017) 「学生の学び方を変えるアクティブラーニング」『大学教育学会誌』 vol.39, no.1, pp.17-20.
- 中村和彦 (2021) 「ファシリテーション概念の整理および歴史の変遷と今後の課題」井上義和・牧野智和 (編)『ファシリテーションとは何か コミュニケーションの幻想を越えて』 pp.93-119.
- 日本学生支援機構 (JASSO) 「令和3年度 (2021年度) 大学, 短期大学及び高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査結果報告書」 https://www.jasso.go.jp/statistics/gakusei_shogai_syugaku/_ics/Files/afieldfile/2022/08/17/2021_houkoku_2.pdf. (参照 2024-01-18).
- 日本赤十字社 「新型コロナ禍と将来不安に関する調査」2021, https://www.jrc.or.jp/press/2022/0106_022802.html, (参照 2024-01-18).
- 野島一彦 (1998) 「グループ・アプローチへの招待」『現代のエスプリ』 至文堂, pp.5-13.
- 野島一彦 (2000) 『エンカウンター・グループのファシリテーション』 ナカニシヤ出版.
- 産業・組織心理学会 (2009) 『産業・組織心理学ハンドブック』丸善株式会社,

p.208.

杉森公一・田尻慎太郎・宮本知加子・三浦真琴（2020）「ラウンドテーブル報告 アクティブラーニングを支援する学生アドバイザーの制度・研修・効果に関する実践枠組みの検討」『大学教育学会誌』41(2), pp.95-99.

高橋知音(2012)「発達障害のある大学生のキャンパスライフサポートブック」学研教育出版.

統合イノベーション推進会議（2019）「AI戦略2019～人・産業・地域・政府全てにAI～」<https://www8.cao.go.jp/cstp/ai/aistratagy2019.pdf>, (参照2024-01-18).

山口裕幸（2008）『チームワークの心理学』サイエンス社.

安永悟（2012）『活動性を高める授業づくり — 協同学習のすすめ —』医学書院.

安永悟（2015）「協同による活動性の高い授業づくり — 深い変化成長を実感できる授業を目指して —」 松下佳代（編）『ディープ・アクティブラーニング 大学授業を深化させるために』勁草書房, pp.113-139.

