

大学の経営学教育におけるワークショップ型授業の有効性

Effectiveness of a Workshop-Type Class for Business Administration Education in a University

村橋剛史

Takeshi Murahashi

ビジネス企画学科

Murahashi@alice.asahi-u.ac.jp

要旨

大学の経営学教育においては、物理的な制約や学生の予備知識が不十分であることから講義型の授業が多く行われている。企業の事例を学ぶなど実際の経営と結びついて理解させる工夫も、職務経験のない学生には必ずしも十分に機能していない。一方、企業では、協同しながら問題を自発的に解決して行く能力が社会人基礎力として要求されており、経営学教育においてはこういった能力を高めることも重要だと考えられる。ワークショップ型授業により事例をグループで討議して経営問題について解決策をまとめる作業を実施した結果、課題はあるものの相応の学習効果を認めることができた。このようなワークショップ型授業は、経営学の理論学習と社会人基礎力の橋渡しの役割を果たすと考えられる。

1. 問題の所在

大学における経営学部の授業の多くは、大教室において教員が学生に一方向的に説明する講義型で行われている。こういった講義型の授業では、教員の説明が必ずしも十分に学生に伝わらない、とともに学生側も受け身を強いられたストレスがたまるという問題を抱えている。また、大学での学習が、高校まで行われている知識修得型の学習から社会人に必要な問題発見・問題解決型の学習へうまく橋渡しできない、という点も課題である。

企業の研修でも従来はこのような講義型が中心であった。しかし、最近はビジネススクールのケーススタディーによる学生同士の討議を中心とした授業を取り入れ、実際の仕事を題材にグループ討議により問題を解決するワークショップ方式^{注1}の研修が増加している。これは、実際のビジネスで起こる問題を事例として解決策を考えることで受講者が問題を主体的に解決し、経営戦略や経営管

理手法を実践の場で使えるように学習するねらいを持っている。

ビジネス企画学科では、1年生のときにカレンダーコンテストや朝日祭における模擬店の出店などの実習を行い、その体験を通じ、いわばOJT的にビジネスを学ぶ方法をとっている。しかし、2年生以降においては、講義型の授業が中心であり、体験に結びついた理解が継続されず、実際のビジネスに必要な能力の育成が必ずしも十分にできていかない、という問題点があった。

そこで、企業のワークショップ方式の研修を参考に、2005年度から2年生の専門演習で問題解決型のケーススタディー^{注2}を実施した。これは1年

注1 中野(2002)はワークショップを「講義など一方向的な知識伝達のスタイルではなく、参加者が自ら参加・体験して共同で何かを学びあったり作り出したりする学びと創造のスタイル」と定義している。そして、参加、体験、相互作用の3つをワークショップの特色としている。本稿では「ある課題に対して参加者がグループとなって共同で作業、討議などをして問題解決を図っていく学習」というもう少し狭い意味で使っている。

生の時のビジネス模擬体験をふまえて、企業で実際起こる問題により近いものを事例として取り上げ、その解決策をグループで検討するものである。

本稿では、この実施結果を踏まえ、大学の経営学教育においてもワークショップ型の授業が有効であるか否か、また、有効であるとすればどのような留意点があるのかを考察していくこととする。

2. ワークショップ型授業の実施と結果

2.1 ビジネス企画学科における位置づけ

ビジネス企画学科では、実践的教育を行うことを目標とし、教員が学生に対し一方的に講義を行うのではなく、学生が作業を行う演習型の授業を多く行っている。基礎演習や専門演習においては少人数の特色を生かすべく、学生と教員、学生相互で意見を交換し合って議論を進めながら自分たちで発見することを重視して授業を進めている。

特に1年生の時は、基礎演習や必修科目を中心に横断的なケーススタディーを行っている。主なものとして、岐阜を題材にしたカレンダーをゼミ単位で作成するカレンダーコンテストを前期に行い、チーム単位で模擬的なビジネスを体験する朝日祭での模擬店の出店を後期に行っている。このプログラムにおいては学生が実際に協同して作業を体験する、というところに特色がある。学生は、実際のビジネスの経験、知識に乏しく、講義型の説明では必ずしも十分な理解ができないが、このようなビジネスの模擬的な体験を通じて、経営上の課題や経営手法を実感することができる。学生はこのケーススタディーを通じ、仕事の段取りや顧客満足、販売促進策、採算向上への工夫などを体得していく。また、講義型の授業でもこういったケーススタディーの注意点や総括を経営理論と関連して説明しており、体験を経営理論と結びつけて理解できる仕組みとなっている。

注2 ケーススタディーは具体的な事例に基づいて行う学習、研究という広い意味で使われ、ケーススタディー型の教育という場合、学生が協同で討議をせずに教員が具体的な事例を解説するものも含まれる。高木他(2005)ではケーススタディーのうち討議型のことをケースメソッド教育としているが、あまり一般的な用語でないためここではワークショップということばを使用する。

しかし、このようなケーススタディーは1年時に集中しており、2年時以降はほとんど講義型の授業となるため、1年生の時の体験がより専門的な経営の学習へと発展させていくことが十分ではなかった。また、体験することがチームによって異なるため、断片的な理解に終わっている場合も見られた。

そこで、1年生のときの体験と講義型の授業と結びつけてより総合的な理解を図ることをめざして2年生の専門演習にワークショップ型授業を取り入れた。ワークショップを通じてより実際の企業の事例に近い課題を問題の分析や討議を行い、他の学生と協同学習による学び合いを作り、また体験したことを体系化する訓練を行うことが有効³⁾ではないかと考えたのである。

また、このようなワークショップ型の学習を通じて、自分の意見を発表し、また他人の意見に耳を傾け、お互いに討議をする中で自分の理解が進むとともにグループ全体の意思決定を行うというチームワークも学んでほしいと考えた。このような位置づけに基づいて、2005年度から2年生の通年のゼミ対抗行事としてワークショップ型の授業を行った。全体設計は各ゼミ単位で架空のスポーツチームを作り、そのスポーツチームに起きる経営課題を解決していく形とした。前期3回、後期3回の専門演習をこの実施に使用するとともに、資金計画演習、事業計画演習などで関連する講義を行った。

2.2 ワークショップで提示した課題

本稿では、ワークショップ型の授業のうち、前期に実施した「トラブル解決」について取り上げる。これは、ゼミ単位で作った自分のチームでトラブルが発生したときの対応策をゼミごとに検討し、2回の授業時間でまとめあげ、それをゼミごとに発表するものである。本稿でこれを分析対象としたのは、ほぼ同じ形で3年間実施してデータ

注3 Johnson et. al.(1991)pp.42-68では、学習を競争型、個別型、協同型に分け、協同型の学習方法が他の2つの方法に比べ、学習到達度、協調的な人間関係の双方に良好な結果だったという実験結果が紹介されている。

サッカーリーグがたけなわのころ、あなたのチームのスター選手が交通事故を起こし、警察に届け出たとの連絡が入りました。特別合宿中で車の使用は禁止されていたのですが、車を使って家族で外食したときに信号を無視し、横断歩道を歩いている被害者をはねてしまったのです。被害者はそのチームのファンクラブの会長で地域の有力者ですが、全治2か月の重傷で直ちに入院となりました。

そのスター選手は、親しみやすく、チームの人気者です。ファンにも親切で、TVのCMにも出ています。もし、スター選手が試合に出場できないと、チームは大幅な戦力低下となります。まだ一般の人は知りませんが、一部のマスコミがこの事件をかぎつけつつあります。

1週間後にはNHKでチームの公式戦が放映され、また2か月後にはファン感謝デーのイベントが予定されています。

あなたのクラブではこの状況でどのような対策を行いますか。

図1 「トラブル解決」の2005年度の課題設定

がそろっており、また、討議が中心でビジネススクールや企業の研修におけるケーススタディーにより近いからである。3年間ほぼ同じ内容で実施したことから、これを分析して得られた知見は特殊なものではなくある程度汎用性のあるものと考えられる。

具体的な内容としては、自分のチームのスター選手が交通事故を起こしたとき、事故後どのようにチームが活動したらよいかを考えるものである。課題の事例は3年間ではほぼ同じである。2005年度の課題設定を図1に示す。

この問題は、次のような経営上の課題に対応している。第1に企業を取り巻くステークホルダーに対し適切な対応を行うことである。経営戦略論やコーポレートガバナンスなどでは、各ステークホルダーに適切な対応を行うことが重要な経営課題となっており、それに対応するものである。特にスポーツビジネスでは収益の拡大とスポーツでの良好な成績の両面を追求することが必要である。そのような状況の下でチームとしてどのように対応すべきか、組織的な対応と優先順位を考えるものである。

第2に最近重要になっている顧客重視の経営を理解した対応を行うことである。顧客の行動を予想し、顧客の満足や顧客の拡大につなげる方策を考えてもらうことである。第3にこれも最近重要になっている危機管理の対応である。危機管理では危機発生後の対応と並んで予防が重要になって

おり、この事例でも適切な予防策を考えることが1つのテーマとなっている。

課題は、交通事故という比較的学生でも考えやすい事例を題材にした。交通安全教育は幼少のころから何度も行われており、自動車の免許取得時期にあたる学生にとって交通事故は身近な問題である。また、スポーツ選手や芸能人による交通事故もマスコミで時々取り上げられる話題であり、学生もある程度知識を有していると考えた。このように身近な題材の中に経営学上の重要なテーマをちりばめ、なるべく学生が考えやすい教材を用いた。2回の授業で解決策をまとめあげるため、学生に問題とステークホルダーを取り巻く状況を図にして参考資料として提示した。

この授業の目的は次のようにまとめられる。第1に具体的な事例を通じ経営学の知識を深めること、第2に協同による学び合いにより意欲が高まり、能動的に学習が行われ、新たな発想や気づきが生まれること^{注4}、第3に問題を発見し、それを解決していく能力を養うこと、第4に、協同の中でチーム全体がうまく機能するようにチームワークを学ぶこと、第5にこのワークショップで学んだ内容が一般の講義の理解促進につながることで、以上の5つである。

注4 杉江他(2004) p.53では、協同学習を実験した結果、学生は協同学習を歓迎し、学ぶ意欲を増すという発見が見られたとしている。

2.3 2005年度（初年度）の実施結果

2005年度は問題の解決を導くための筋道を示す特段の説明資料を用意せず、教員が口頭で誘導して行き、個別の問題設定も学生に考えさせる方法を取った。これは、学生に事例から問題を抽出するトレーニングも行おうとする意図によるものである。また、発表用資料の作成についても特段のひな形は用意せず、学生に自由にまとめさせた。各教員は事前に事例を読み込み自分なりの解決案を考えたいうで、なるべくファシリテーターとして学生から意見を出させる役割を担った。

実際には学生が問題をうまく整理できないため、教員が解決策にむけた筋道にそって誘導しながら、学生から意見を出させ、それを討議し、全体の意見を集約したチームが多かったようである。また、問題の認識が不十分な場合や解決策のアイデアがあまり出ない状況においては、教員がいろいろなアイデアや参考意見を提示して学生の意見が出やすくする工夫を行った。

時間が不足したチームも一部あったが、大半は時間内に発表用資料をまとめ上げることができた。各チームの資料はコピーして翌日各学生に配布し発表会を行った。発表会ではゼミを担当していない教員が審査員として発表の評価を行った。最初に学生に課題を与えた際に評価の基準を示し、評価される項目を明確にしておいた。

まとめた資料の例を図2に示す。教員が誘導したため全体的には重要な項目がほぼ取り上げられ、比較的まとまった解決策が示された。ただし、個別の項目については実際のビジネスにおける模範的な対応と乖離しているものも見られた。一方、トラブルを逆用して宣伝するといった当初の想定にない豊かなアイデアを示したものもあった。解決策のレベルは、実際のビジネスに使えるレベルには至らないものの、学生の経験・知識や時間的な制約を考えるとほぼ期待していたレベルに到達していた。

以上のワークショップの一連のプロセスで、次のような問題点が観察された。

第1行事「トラブル解決」

結尾ゼミ

基本方針：被害者への対応を模擬系に行う。それにより、被害者以外の人へも誠実さをアピールする。
 マスコミ対策としては、情報を積極的に公表していくことで、個體記事を受け、不必要に誤解を招くのを予防する。

個別対応策

被害者	読者席に対応し、示談にする。
マスコミ	積極的に情報開示
スポンサー	報告後、スポンサーの意向に依る。
社会一般	出場停止などの処分を発表する。
ファン	ファン感謝デーにて対応

↑ 上位
↓ 下位

発表手段

発表方法	FAX・インターネット	記者会見
内容	事実関係も報告	事故の経緯・処分内容
発表日	事故当日	2, 3日後

処分内容

- 出場停止 (複数)
- 庫の凍結禁止 (1年)
- 罰金 (50万円)

ファン感謝デー詳細

- 本人による謝罪
- 握手会・サイン会
- ファンとのミニゲームなど
- サッカー観戦

被害者 (ファンクラブ会長) をファン感謝デーに呼び、会長挨拶をしてもらう。これにより、被害者の元氣な姿を見せる。

図2. 2005年度の発表用資料の例

①ほぼ3分の2の学生は課題の内容を正しく認識できたが、残りの3分の1の学生は、日常でこのような問題を考えた経験がないためか、どのように考えたらいいか糸口を見出せなかった。

②学生は最初に感じたことをいってしまうとそのあと他人の意見を聞いて自分の問題意識を深めることができなかった。そのため、なかなか議論が発展しなかった。

③解決策を考える際に、あるべき解決策ではなく、ウケを狙った解決策を考える学生がいた。そして、一度議論がそのような方向に行ってしまうとなかなか議論が本来の方向に向かわなかった。

④授業を単位のためと割り切るなどまったく議論に参加しようとしないう学生がおよそ3分の1いた。彼らはほとんど何も話さず、他の学生の意見もあまりきちんと聞かずただ時間の過ぎていくのを待っているだけであった。^{注5}

⑤発表会でも他のゼミの発表をほとんど聞いて

注5 高木他 (2006) pp.130-135では、ワークショップ型の研修には人により向き不向きがあり、基本的には自ら学ぼうとする意欲の強い人を選ぶべきだとしている。

おらず、寝たり私語をしたりしている学生がいた。

一方、次のように協同学習の効果が見られたところもあった。

①比較的意欲のある学生は、かなり熱心に問題を考え、議論をしていた。その中で他人の意見を聞いたり、自分の意見を言ったりしながら新たな気づきが見られており、そのことにある種の達成感を覚えていた。

②発表用資料を作る際、教員の誘導はあったものの、学生たちが自主的に協力してまとめあげる作業を進めた。

③発表会は通常の授業よりも出席率が高かった。また、発表会ではほかのチームの発表に対し1発表あたりおよそ2件の質問が学生から出た。これは学生がそれなりに高い関心を持っていることを示していたと考えられる。

2.4 2006年度、2007年度の実施結果

2006年度は2005年度とほぼ同じ内容ではあるものの、観察された問題点をふまえ、一部プロセスの変更を行った。まず、学生個人がそれぞれワークシートに記入した後、討議を行う形をとった。ワークシートには一部選択肢を設け、学生が考えやすいようにした。ワークシートの例を図3に示す。

このワークシートの主なねらいは、去年は実質的にまったく参加していない学生がいたので、それを防ぐことにある。また、ワークシートに考える枠組みを示すことでどのように問題を解決していくのかという筋道が学生にある程度わかるようにした。これは論点を明確にし、議論が起きやすくしようとするものであり、学生主導で議論が行えることを目指したものである。

この変更は、ある程度のねらい通りの成果をあげることができた。ほとんどの学生はまじめにワークシートを作成し、自分なりの意見を述べていた。これは、具体的な作業が目の前に与えられたのでさぼりにくいと学生が感じたことと、何を書けばいいのか示されたので考えやすかったことが要因だと考えられる。また、議論を行うときも

ワークシート (各人が作業) →ゼミの先生へ提出→林先生 (リーダチャーマン) が評価
2006年 5月 23日

学籍番号	氏名	ゼミ名	ゼミ				
1. ファンに対してどのような対応策をとったらいでしょうか。 ①ファン感謝デーにはスター選手は出席しますか。 A. 出席する B. 出席しない 出席する場合、スター選手はどのような役割を思たせたいと思えますか。 <input type="text"/>							
②ファン感謝デーはどのような工夫をしたらファンのつなぎとめに有効でしょうか。 <input type="text"/>							
③ファンクラブに対し、スター選手やクラブからのおおびと報告、ファン感謝デーの実施のほかに何か行う必要がありますか。 A. 特にない B. 入場料の免除・割引 C. 応援グッズの無料配布 D. 観客者のファンクラブの会長にクラブの特別な地位 (名譽顧問とか) についてもらう E. その他 ()							
2. その他の利害関係者 (スポンサー、設立母体、地方自治体、サッカーリーグ) に対して行うべき重要な対応策があれば書いてください。 <table border="1"> <thead> <tr> <th>利害関係者</th> <th>行うべき重要な対応策</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><input type="text"/></td> <td><input type="text"/></td> </tr> </tbody> </table>				利害関係者	行うべき重要な対応策	<input type="text"/>	<input type="text"/>
利害関係者	行うべき重要な対応策						
<input type="text"/>	<input type="text"/>						
3. 一連の対応でめざす目標 (効果) はどんなことでしょうか。 <input type="text"/>							

図3. ワークシートの例

ワークシートに自分の意見が書かれているため、自分の意見を発表しやすく、2005年度に比べると多くの学生が意見を述べた。しかし、他人の意見をもとに自分の意見をさらに高めていくような議論はあまり見られなかった。

残念ながら解決策のレベルは、2005年度よりやや低下した。内容が謝罪中心となっており、今後のチームの発展にどうつなげていくという経営上の視点が見られなかった。この理由は、1つには、学年の違いによる学生の資質の違いが影響していると考えられる。(2つの学年の学生を比較すると、授業出席率、資格取得率などに明らかな差が見られる。)もう1つの理由としては、教員は議論をあまりリードせずファシリテート中心で学生主導の議論にしたため、解決策についての実質的な教員の関与が減ったためだと考えられる。

次に、学生が発表会で他の発表をきちんと聞けるように、発表会の時間内に簡単なレポートを書

いて提出させることにした。レポートのテーマは、最も素晴らしい発表をしたゼミの名前とその理由である。これによって発表会の資料を学生がよく読むようになり、発表会での学生の聞く態度が改善された。

成績評価については前年同様、教員が審査員と行って行った。これを学生の評価（最も素晴らしい発表をしたゼミの投票数）と比べると両者はか

ゼミ名	教員(2名)による評価 (50点満点)①	学生からの投票数②
A	31.0	6
B	24.0	3
C	33.5	15
D	27.0	4
E	32.0	10
F	27.5	2
G	23.0	1

①と②の相関係数は0.883である。

図4. 2006年度発表会における教員の評価と学生の評価との関係

2007年度は、2006年度とほぼ同じ方式、内容で行った。ただし、課題の設定を選手の落ち度が少ないものに変え、ワークシートの量をやや減らした。解決策の内容は昨年に比べ謝罪一辺倒ではなくなったものの、問題の掘り下げの程度は2006年度とあまり変わらなかった。また、ワークシートの作成内容は2006年度よりレベルが上がったが、議論は昨年に比べるとむしろ不活発だった。これは、2007年度は留学生の比率が高く、チーム内の学生同士の親密度が低かったためではないかと推測される。ただし、発表会でのレポートの水準は2006年度より高くなっていることから、最終的な理解は昨年より進んだと考えられる。

2.5 実施結果の考察

以上の結果をもとに、今回のワークショップ型授業の教育の成果を評価してみる。この評価の目的は、ワークショップ型授業が当初の目的がどのように達成できたのかを確認し、今後の教育をよりよいものに改善していくことにある。^{注7}

教育評価には、具体的な手法としては、アンケート、インタビュー、テスト、観察などがある。ア

なり似通っていた。図4に2006年度における教員の評価と学生の評価の関係を示す。^{注6}なお、学生は自分のゼミは選択の対象外としている。これによると、教員が高得点としたゼミの発表を多くの学生が素晴らしいと評価したことを示している。こういった結果が出たのは学生が発表会で他のゼミの発表にきちんと耳を傾け、それを冷静に評価したことを表していると考えられる。

ンケート、インタビューは学生の側からの評価であり、テスト、観察は教員の側から見た評価である。

まず、インタビューについては正式なものではないが、いろいろな学生との会話の中で学生は次のような感想を述べていた。^{注8}

①「1年生のケーススタディーに比べ、あまりおもしろくなかった。」

②「なんのためにこういうグループ討議をしな

注6 2007年度は相関係数が0.660と低下した。これは2006年度の標準偏差が3.72に対し、2007年度の標準偏差が1.81と小さく、2007年度のほうができのばらつきが少なかったためだと考えられる。2007年度においても、教員の評価が1位のチームが学生からも最も高く評価されている。

注7 中原他(2006) pp.224-244によると、教育評価には、実態把握、測定、目標到達性の把握、査定という4つの基本的な性格がある。また、教育評価の目的と役割は、①管理や運営の改善や方向づけのため、②指導や教授の改善や方向づけのため、③学習者自身の学習や努力の方向づけのため、④調査や研究のため、の4つに分類される。ここでは以上の4つを含んだ全体的な評価を行っている。

注8 本事例においては、アンケート調査や正式なインタビュー調査は行っていない。学生が行う評価は、その評価を教員がどう受け取るかを考えて学生が答えることが多いので、必ずしも適切な評価を得られないと考えたためである。なお、筆者のほかの授業で毎年行っているアンケート調査では授業が面白かった、という学生の答えと最終的な理解度には必ずしも相関がみられていない。

くてはいけないのか。普通のゼミのほうがいい。」

③「結構おもしろかった。いい成績が残せなくて残念。」

④「難しかった。課題についてどう考えていいかよくわからなかった。」

⑤「難しかったが、他のゼミの発表を聞いていくうちにだんだんわかった。」

⑥「問題が発生したときはいろいろなことを考えなければいけない、ということがわかった。」

⑦「よくわからなかったが、発表会の先生の説明を聞いてなるほどと思うことがあった。」

⑧「あまり意見が出なくて困った。時間が足りなくて最後はあせった。」

⑨「意見を求められても何を言えばよいかわからなかった。討議は難しいと思った。」

⑩「先生の説明を聞くと、自分のゼミはきちんとできていると思うのになぜこんな低い評価なのか納得がいかない。」

学生のとらえ方はさまざまであるが、興味を持って取り組めた学生と拒否反応を示した学生が双方いたと考えられる。内容は難しかったと感じる学生が多かったが、他のゼミの発表や教員の説明などを通じ、理解が進んだことが感じられる。また、ワークショップの経験がなく、プロセスについてとまどいを覚える学生もいたようである。

次に、発表会の際の学生のレポートをテストとして検討してみる。できにばらつきはあるものの、ワークシートに比べ、適切にポイントをとらえていたものが多かった。また、解決策についてステークホルダーがどう感じるか、ということなど発表会を通じて得た気づきに言及したものもあった。したがって、やや難しい題材ではあったものの、一連の過程でこの事例の経営課題と解決策についての理解が進んだと判断される。

また、教員による観察結果は、前述2-3、2-4の通りである。このワークショップを次年度実施するかを学科会議で検討したところ、多くの教員が次年度も実施すべき、という意見であった。学生に自分で考える訓練になる、議論の中で自分の意見を述べたり、他の学生の意見を聞いたり、

意見を集約したりする過程を通じて、ビジネスで必要な集団行動をする能力を身につけるのに役立つ、ということの評価する声が多かった。ただし、題材については学生の経験・知識が十分でないためなかなか議論にならないことから、もっといろいろな意見が出しやすいものにすべきという意見があった。

以上の結果をまとめると、所期のねらいに対して十分ではないものの、一定の成果を上げられたと考えられる。第1のねらいである経営学の知識については、ばらつきはあるものの、レポートや発表からリスクマネジメントを中心に学生の理解が深まったと判断される。第2のねらいについては、学生の意欲を高める効果は十分ではなかったものの、話し合いや他チームの発表により相互作用を通じ新たな気づきがあったことが教員の観察や学生へのインタビューによって確認できた。第3のねらいである問題を発見しその解決策を考えるという成果についても、インタビューやレポートを通じて確認できた。また、第4のチームワークを学ぶ効果も非協力的な学生も3分の1ぐらいいたが、一定の効果があったことが教員の観察により確認できている。ただし、ワークショップの効果により問題解決能力やチームワークについて学生の能力が本当に高められたのか、また第5の目的である他の講義の理解を促進する効果があったのかという点については、具体的な測定が困難であることもあり、確認はできなかった。

また、2006年度の内容変更は効果があったものの、2007年度は有効な変更はできていない。したがって、チームワークをより深く学ぶなどより効果的な学習を行うためには、より学生にフィットする教材を選ぶ必要があったとも考えられる。

なお、ゼミ対抗行事という方式は、学生のやる気を高めることに効果があったと考えられる。なぜなら、学生は他のゼミの内容や成績を気にし、他のゼミには負けたくないという気持ちを持って取り組んだということが観察されたからである。

3. 大学の経営学教育における意義

3.1 大学における経営学教育の目的と課題

以上の事例をもとに、このようなワークショップ型授業を大学の経営学教育で行うことの意義について考えてみたい。まず、大学における経営学教育の目的について検討する。

経営学は、実際の多くの経営事例を踏まえ、あるべき経営を体系化、理論化したものである。学生はテキストや講義を通じ、学問的に体系化、理論化された内容を学ぶ。経営学も現代では専門化が進み、学部の授業では詳しい内容を説明する時間がない。また、経営学の教育は高校までほとんど行われておらず、大学で初めて学習する内容が多い。そのため、各科目において入門・概論といった形でまず経営学の基礎的な内容を履修し修得する必要がある。こういった概論的な授業を経て自分の専門的分野を絞り込んでいき、そこを掘り下げて学ぶ。そして、学んだことが実際の経営にどのように反映されているかを理解しながら、社会人として働く準備をする。このように、大学の経営学教育においては、学生は基本的な知識を修得した上で、それぞれの専門分野で専門的知識を活かしながら実際の経営問題を把握し、解決にむかって考え、行動できる人材を育成することがおもな目的であると考えられる。^{注9}

このような経営学教育にあたっては、理論を教えるときにその背景にある実際の経営事例と結びつけた形で行われることが必要である。経営学の書籍の多くに実際の企業の事例が紹介され、大学の経営学教育でも企業の実例をケーススタディーとした学習が多く取り入れられている。これらのケーススタディーはビジネススクールの学習プログラムから導入され、一般化しているものと考えられる。ほとんどの学生は実際の企業で働いた経験がなく、経営理論を教えてもその背後にある企業の経営の実態を実感することは難しい^{注10}ため、多くの企業の実例を紹介することによって、実際の企業活動についての理解を深め、具体的な事例と理論の関係を理解することが必要になる。

しかし、これらのケーススタディーは実際の事例をもとにしているが、就業経験のない学生から見ると、企業の実例をもとにその先の理論を考える以前に、企業の実例自体がよく理解できないため、まずその企業の実例がどのような内容なのか理解する必要がある。そのためには、教員が学生に事例を通じて経営理論を教える前提として、まず事例自体の内容を解説しなければなくなる。したがって、ケーススタディーとはいえ、実際は教員から学生に一方通行の講義型の教え方になりやすい、という問題がある。^{注11}

このように、ビジネススクールのような企業の経営事例をもとにしたケーススタディーは実際の企業の実例を紹介し、それに基づいて理論を理解するという面では有効であるが、学生がケーススタディーから問題を読み取り、それに議論や考察を加えるというように発展させていくことは、必ずしも大学教育ではうまく行えない。なぜなら、経営事例自体の説明を受け、それを理解してはじめてそれを利用したケーススタディーの意味が理解できるが、事例自体の理解が不十分であればその先に考察を加え、身のある討論をすることが難しいからである。

また、最近ではビジネスゲームにより経営戦略の立案とその実行を模擬的に行う形の授業も行われている。確かにビジネスゲームは楽しみながら経営戦略、会計、マーケティングといった内容を疑似体験的に学ぶことができるメリットがある。しかし、実務経験の乏しい学生にとっては、ゲームの内容を実際の経営と結びつけて考えることは必ずしもできず、ゲームとしての感覚でしか理解

注9 大学の経営学部の目的で多くあげられているものは、①経営に関する基本的知識の修得、②ビジネスの実践で役立つ技術、能力の修得、③問題を認識しそれを主体的に解決していく能力の修得、④幅広い教養を活かした創造力、豊かな人間性の涵養といったものである。

注10 上林他(2007)は、このような問題意識のもとに、実際の企業の事例を18、19歳の社会経験により日常的な経験や知識と関連させて、経営学における基礎的な知識を疑問に答える形で解説しているテキストである。

注11 浅野(2002) pp.21-39では現代の学生の特色として、自分に対する評価が低いこと、対人関係をうまく気づけず集団行動が苦手なこと、社会に対する関心が低く常識に欠け非現実的な考えが少なくないことをあげている。

できないことが多い。そのため、戦略論の一部や会計の理解についてビジネスゲームが有効に機能することもあるが、実際の経営と切り離してしか捉えられない以上その有効な領域は限定的なものである、と考えられる。

以上から、大学の経営学教育においては、学生が受身的に知識を修得することが主となっており、自ら経営について考え、解決していく力が十分に育てられないことが課題ではないかと考えられる。そして、このような状況が、学生の側からすると押しつけられ、やらされているというストレスを生み出し、また経営学を学習してもそれが社会に出て役に立たない、という不満につながると考えられる。

3.2 大学教育の特色

授業の方式は、教員から学生に向かって説明する講義型の授業と、学生が作業や討議を行いながら学んでいく演習型・参加型の授業の2つに大きく分けられる。演習型の授業には作業が中心になっているタイプと討議が中心になっているタイプのものがある。講義型の授業は知識を教員から学生へ伝達しようとするものであって、理論体系が整備されたものに向いている。一方、演習型の授業は経験や討議の中から自分の知見を導き出すことを目的としており、問題解決など実践力を磨くのに適している。

大学の経営学の授業の多くは、大教室で行う講義型の授業である。学生に対する教育の中心は、知識の修得である。もちろん、それは単に記憶するだけでなく、学んだことをもとに考えることによって知識を深め、また、関連して専門書を読み解いたりレポートにまとめたりすることも教えている。しかし、大学生では、実際の企業で働いた経験がなく全般的な社会経験も不十分であり、問題意識をあまり持っていない。そうである以上、知識の修得が第一義的な目的であり、講義型の授業形態が一般的なものは自然なことである。また学生と教員の数のバランスや教員の授業の負担を考えれば1授業あたりの学生数が多くなり、講義型

の授業を行わざるを得ない事情もある。

一方、教育学では1授業あたりの学生数については20人から50人程度と少ないほうが望ましい、と考えられている。^{注12}学生の数が多いと教員の目が行き届かないし、授業中に学生に発表させたり、質問を受けたり、作業を行って個別に指導することが困難であり、教員から一方的な講義という形にせざるを得ないからである。^{注13}

教育学の観点からすると、学生に教えるとき、教員が学生に教える一方的な講義型の授業スタイルでなく、このような少人数により教員と学生が相互にコミュニケーションが行われているインタラクティブな授業が望ましい。講義型の授業では学生は教員の説明を受身的に吸収することになるため、学生にストレスがたまり、モチベーションが低下しやすい。また、学生がその授業を理解できているかどうかを教員が授業の中で確認し、それに合わせて教え方を変えることも難しい。

さらに、できれば教員と学生だけでなく、学生相互でもコミュニケーションが行われる授業が理想的である。学生が協同する学習では、お互いの話し合いによって学生の意欲が高まり、また学び合いを通じて理解が促進され、新たな気づきを得られることが多く、教育効果が高いからである。一方、学生相互のコミュニケーションは授業と関係ない私語が多くなりやすく、そのコントロールが課題となる。

大学の経営学教育も、現在では演習型の授業が増えつつある。ほとんどの大学で少人数のゼミが授業として開講され、学生が問題を考え議論する場となっている。しかし、教員が学生に課題を与え、それを学生が解決していくゼミも多い。ここでは、教員・学生間のコミュニケーションはあっても学生同士の学び合いという効果は十分に上げ

注12 浅野 (2002) p.161 杉江他 (2004) p.43、宇佐美 (2007) pp.19-27

注13 大教室の講義型の授業であっても、その中にグループ演習を取り入れ、協同学習を可能にすることができ、演習と同様の参加型の授業を行うことができる。また、一方的な説明だけでなく作業を取り入れることで教師から学生への一方通行を防ぐことができる。杉江他 (2004) pp.43-55、浅野 (2002) pp.104-125、溝上 (2004) pp.52-61

られない。

また、題材が自分の今までの経験や知識と関連が薄いと、問題を発見したり解決したりすることが難しい。特に、演習型の授業もその授業だけで完結しており、他の授業と十分に関連づけて実施することはなかなかできない。そのため、学習したことが学生の中で有機的につながってこず、学生の総合的な能力向上につながられていないという問題が生じるのである。

3.3 企業における問題解決型研修

こういった大学の経営学教育を考える上で、企業ではどのような教育が行われているのかを考えることが有益である。大学は高校から企業への橋渡しを担うものであり、大学で学んだことが卒業後どのように有効に機能するかを考える上で、企業での教育内容を考察することが必要だと考えられるからである。

企業における研修では、従来は階層別研修が中心であった。しかし、戦略に基づく経営が重要になり人的資源管理の考え方が浸透する中で、研修は戦略的な人材育成の場であると考えられるようになり、研修の目的と成果が問われるようになっている。特に研修期間中、対象者が職場を離れることによるデメリットも強く認識されるようになり、より具体的な成果が求められている。

従来の講義型の研修は基本的知識を修得し、専門知識を高めるのに役立つ。しかし、専門的知識を充実させても多くの場合、現在の仕事にすぐに使えるということは少ない。一方、受講者は実際の実務に役立つ能力を高めることを研修で求めている。研修でも専門的知識の修得だけでなく、実際に仕事を遂行する力を高められることが必要になっているのである。

このため、実際に起こっている問題の解決を図る問題解決型の研修が行われるようになった。問題解決型の研修は、費用対効果の問題から主に中堅の管理者、それも幹部候補生を対象に行われている。問題解決型の研修では、実際の問題を検討し、討議することによって、自律的に職務を遂行

する能力を養うとともに、他人と協同し、問題を解決する方向に組織の人々を導いていくリーダーシップの能力の向上に役立てようとするものである。そして、この研修では解決策の内容よりも討論を通じて解決策を作っていく過程が重視されている。

この問題解決型の研修は多くの企業で効果をあげている。この研修では、最も正しい答えを作るというより、問題を構造化し、論点を発見整理し、実務上の留意点を考えるなど思考プロセスを鍛えるところに重点が置かれている。社会人では、学生と異なり目的意識を持って仕事に取り組んでおり、研修においても自分の仕事に役立てられるように自律的に学習する。また、自分の経験を通じていろいろな知恵を有しており、それにつながる形で学習することを求めている。事例を考え討議して問題解決を図っていくという手法が学習者のニーズにマッチしているのである。そのため、問題解決型の研修では議論が白熱することが多く、また、受講者も自分が能動的に問題解決を考える研修に高い満足を感じる人が多い。

ただし、ここで考えられた問題解決が実際の仕事に直接生かされることは意外に少ない。全社的に有効な解決案であったとしても、それを実行するためには各部署の協力が必要である。しかし、各職場ではそれぞれ異なる事情を抱えているため強力な推進体制ができないと解決策が頓挫しやすい。また受講者も自分の職務をやりとげねばならず、研修で考えた解決策を実行する余裕がない。そこで、最近ではさらに進んで、研修で討議し、検討した解決策を実際に実行することによって、個人の実務能力の向上と組織の問題解決を同時に達成しようというアクション・ラーニングという手法も開発されているが、実施例はまだ少ない。

このように、企業の研修では、基本的な知識や専門的知識を学ぶ講義形式の研修から、問題解決型の研修を行って実際に仕事を遂行できる能力を鍛えるほうに軸足が移ってきている。そして、このような仕事を遂行する能力は、組織で仕事をしている企業では、常に他人との協働を前提として

考えられている。この2つが大学生の学習と大きく異なっている点である。

また、こういった問題解決型の研修は、企業の中堅層のうち選抜されたメンバーを対象としている企業が多いことに注意する必要がある。問題解決型の研修には準備や運営にコストや時間がかかり、この方式の研修についてのスキルと経験が講師に必要である。また、こういった問題解決型の研修がより効果を発揮するためには、受講者が日常の仕事を通じて問題意識をもっていることが必要である。したがって、問題解決型の研修が特に効果的なのは社員全体でなく、限られた一部のメンバーだと考えられているのである。

一方、企業でより人材を効果的に使えるように基本的な知識や技能は就業する前に大学で身につけてきてほしいという要請が高まっている。基本的な知識や技能が不足していると、仕事を行ううえでどこかでつまずきが生じる可能性が高く、企業の中でそれを再教育するのは、企業にとって大きな負担である。そのため、単に学問的な知識を学ぶだけではなく、社会人として仕事を行うための基本的な能力を、大学在学中に身につけることが必要になっている。

3.4 経営学教育と社会人基礎力

では、こういった企業での教育の変化を反映して、大学の経営学教育ではどんなことが求められるようになってきているのであろうか。近年、経済産業省の社会人基礎力、厚生労働省のYESプログラム^{注14}など大学生などの若者が仕事をする際に実際に必要な能力を高めようという動きが盛んになっている。経済産業省は、基本的な生活習慣と人間性、社会人基礎力、基礎学力、専門知識を社会人として必要な能力と位置づけ、社会全体でそういった能力を高める仕組みを提案している。企業の求める能力と学生が身につけている能力にギャップがあり、国際化と知識社会が進展していく中で、今後の日本企業が発展していくためには、主体的に価値を創造し活躍できる人材を育てていくことが必要となっているためである。

社会人基礎力は、前に踏み出す力、考え抜く力、チームで働く力の3つからなっている。このような力が注目されているのは、従来は企業が自分の組織にあったようにじっくりと従業員を育てていきたい、という要請が強かったのであるが、企業は早く人材を育て仕事で早く成果をあげる必要が高まってきていることが背景にある。また、大学が大衆化する一方、学問が専門化していく中で大学教育が知識伝授中心になってきており、学生が必ずしも自分で考え行動するという、社会的能力を身につけられる余裕がなくなっていることも原因である。

このような動きに対応して大学教育においても重大な変化が起こっている。その1つは、キャリア開発に対する支援の強化である。キャリア開発は学生の就職指導の一環として行われていることが多いが、現在ではキャリア開発の学習を講義に取り入れる大学が大幅に増加してきている。キャリア関係科目も基礎学力の向上や常識、マナーを身につけるもの、自分のキャリアを考え就職との関連性を考えさせ、自分の将来設計につなげるものなど多岐に渡っている。それは、直接社会人基礎力を高める内容ではないが、キャリア設計を契機に自分の社会人基礎力を高めるための取り組みにつながっていくと考えられる。

ビジネス企画学科でも、職業倫理、身体的技術、表現技術、チームワーク、調査技術などを社会的技量としてこれを高めることを教育目的の1つとし、実際のビジネスに役立つ実践力を養成しようとしている。

もう1つは、実際の企業と連携して企業の活動と関係する形で授業を行い、学生にビジネスの実際を体験しながら学ばせるものである。これについては、産学官の連携の強化、商店街の活性化な

注14 厚生労働省は2004年、若者の就職支援を目的に、若者が就職で必要とされる能力の取得を目指しYESプログラムを発表した。YESプログラムでは、コミュニケーション能力、職業人意識、基礎学力、ビジネスマナー及び資格取得を就職基礎能力として位置づけている。これは若者にフリーターやニートが増加していること、企業で若年労働力が不足してきていることを背景に企業で有能な人材を育成しようとするものである。

どと関連して行われることが多い。企業の活動を肌で感じられることは、実務経験に乏しい学生にとっては貴重な体験となっており、実際の実務と結びついた理解や能力の向上が図られる。ただし、このような授業は効果も大きいですが、教員の負担も重く、実施には企画・指導において限界があるところが課題である。^{注15}

このように、大学生が社会の現実を知り、自分のキャリアを考え、社会人基礎力を身につけることは重要になっており、大学の実際の授業にその内容が取り入れられるようになってきている。しかし、社会人基礎力は大学生一般に必要となっているもので、必ずしも経営学部の学生にだけ求められているものではない。そこで、社会人基礎力とよばれる、企業で必要な能力が経営学教育とどのように関係があるのか、を考える必要がある。

経営学ではあるべき経営のあり方を学ぶが、企業の実際の経営を行うのは人であり、よりよい経営を行うためには経営者を含め人材の育成が重要である。3-3でも述べたとおり、実際の実務を遂行する力が企業人に求められているのであり、その能力は社会人基礎力が土台にあると考えられる。とすれば、経営学を学ぶ上で企業人として何が求められるかを学ぶことは重要であり、さらに自分が実際にそういった能力を身につけていくことも必要であると考えられる。したがって、社会人基礎力を高め、協働しながら問題を自主的に解決する能力を身に付けることは大学の経営学教育の目的の1つといえると思う。

そうであるならば、経営学の授業の中でこういった能力を高められるような内容を考えることが必要である。そのためには、ビジネススクールの討論型ケーススタディーや企業での問題解決型研修の手法を取り入れた演習型の授業を行うことが有効ではないかと考えられる。特にワークショップ型の演習が適切だと思われる。なぜなら、ワークショップでは、参加者が協働して問題解決にあたっていく仕組みであり、このような能力向上に適切だと考えられるからである。このワークショップ型の授業は、講義型の授業内容と有機的

な関連を作ることが重要である。このような内容のワークショップ型授業を行うことによって学生の思考訓練が行われれば、企業の実例をケーススタディーとして経営学を学ぶことにおいても、学生が深く考え、理解を深めることにつながっていくと考えられる。

また、問題解決型研修は企業では主に将来の幹部候補生を対象にしており、経営者としての資質を磨く場となっている。とすれば、大学の経営学教育においても問題解決型の授業によって社会人基礎力が磨かれるということは、経営学教育において意義のあることだと考えられる。大学の経営学部の目的として、問題を認識しそれを主体的に解決する能力や創造力の発揮などを掲げる大学が少なくないことも、これを裏づけていると考える。

3.5 今回の事例の考察

以上の考察をもとに、今回のワークショップ型の授業の実施結果をふまえて、ワークショップ型授業の経営学教育における意義を検証してみたい。

まず、ワークショップで取り上げた経営課題を考え、その解決策をまとめることにより、ばらつきはあるものの、事例で取り上げた経営学上の課題については理解を深めることができた。学問的知識の習得にも一定の効果があったといえる。ただし、他の講義との連携が必ずしも十分でなく、このワークショップ型の授業が他の講義型授業の理解促進に有効だったかは確認できていない。

次に、ワークショップ型の授業ではグループの中での協同学習を通じ、討議による気づきやメンバーの相互作用による理解の深化が行われた。また、協同作業をまとめ上げることによってチームワークを学習することができた。このような体験を通じ、組織での仕事の進め方を学ぶとともに、チームワーク力を中心とした社会人基礎力を高め

注15 愛知学泉大学では、ココストアとタイアップして弁当の共同開発を行った。また、中京大学では、経済産業省認定プログラムとしてフィールドワークの時間で井村屋製菓、リクルート、サークルKサンクスと共同で社会人基礎力を身に付ける授業を行っている。このような取り組みは、地域貢献との関係もあり、ほかの大学でもいろいろ行われるようになってきている。

ることにつながった。

また、与えられた経営課題の解決策を考えるにあたって、現状を分析し、問題を発見し、効果的な解決策を考えるという一連の過程を学んだ。これはやりぬく力、考える力を磨くことにつながっている。特にグループで解決策を作り上げるところに意義がある。企業では問題の解決を図るとき、関連する人と連絡、相談しながら組織的に行うことが通常である。また、発表会は企業で必要なプレゼンテーションのスキル向上に役立つ。

一方、学生が事例についてなかなか実感できず、問題を十分に掘り下げることができなかったという問題点があった。また、学生のモチベーションには温度差があり、ワークショップにあまり参加しない学生も見られた。これは取り上げた題材の問題もあるが、日々仕事上の問題に直面し、問題の解決を図っている社会人と、仕事をしておらず自分の能力向上が主目的である学生との違いに起因する部分も大きいと思われる。したがって、ワークショップによる経営上の問題解決策の検討は、実例と理論を結び付けて理解する効果はある程度あったものの、社会人を対象にして行う効果には及ばないと考えられる。

4. 実施上の留意点

このようにワークショップ型の授業はある一定の有効性があると考えられるが、それがより効果を上げるためには実際の運営で留意すべき点がある。今回の事例をもとにその留意点を考察する。

第1に、このようなワークショップ型授業を行うためには、事前に案をよく練って十分に設計を行うことが必要である^{注16}。そのときにワークショップのねらいや目標（ゴール）をよく考えておく必要がある。このようなグループ型の学習は

目標があいまいだと学生が何をすればよいかかわらず、学生が非協力的な態度になりやすい。また、実際の進行について、ワークショップをすすめる手順をあらかじめ考えておき、時間配分を決めておくべきである。学生は実務経験がないため、自分で目標を設定し、それにむかって協働で活動していく枠組みを自分で作る、ということに慣れていない。そのため、枠を決めておいてその枠の中で自由に討論できる仕組みが有効である。

第2に、題材選びが重要である。問題解決型のワークショップでは、題材は学生が身近に感じられ、いろいろな考えを思いつくことができるものを選ぶ必要がある。題材の選定を誤ると意見が出てこず、問題の深い理解や討議によって新たな気づきを作り出すことが困難になる。この点は、日常仕事を行う中でいろいろな問題を感じている社会人と大きく異なる。すなわち、社会人は組織が成果をあげることが目的で、その成否が自分の生活に影響するために日々努力を重ねている。一方、学生は自分個人の能力を高めることが中心目的であり、問題を解決できなくても生活に直接的な影響は少ない。このため、ワークショップに参加する姿勢や問題意識が大きく異なるのである。

第3にワークショップのメンバー構成を考えることである。この場合はゼミのようなメンバーが継続的に固定されたベースグループで行うことが望ましいと考えられる^{注17}。このように問題が難しいときは、気心が知れた相手でないとなかなかうまく議論ができにくい。あまり交流のないメンバーだと、アイスブレイキングを行い話しやすい雰囲気を作るまでに時間がかかり、また討議のときの運営も難しい^{注18}。

第4に、ワークショップの目的を十分に検討し、それを学生に理解させる工夫を行うことが必要である。学び合いやチームワークは結果として得られるもので、これを前面に出すと非協力的な学生

注16 教材や研修を作るときに一連の作業を分析、設計、開発、実施、評価に分けフィードバックによって目的にあったものを作る仕組みがインストラクショナルデザインとして開発されている。これは主にE-ラーニングで用いられるが、一般の教材、研修作りにも役立つと考えられる。中原他（2006）pp.152—179、鈴木（2002）

注17 浅野（2002）pp.111—118、Johnson et. al.（1991）pp. 85—91

注18 浅野（2006）pp.27—37、溝上（2004）pp.54—56ではアイス・ブレイキングの必要性和効果的な手法について述べられている。

が出やすい。与えられた問題の解決策を作る意義を中心に説明することが適切である。

第5に、実際のプロセスの中で教員がファシリテーターとして適切に進行するように問題の構造化についてある程度教員が支援を行うことである。この点も社会人を対象とするケーススタディーと違いがある。社会人は自分の仕事を通じて問題意識を持っているのが通常であり、事例から課題を的確に認識することも重要な訓練の1つとなる。学生でも同様であるが、問題意識が希薄でまた課題を整理することに慣れていないため、教員が問題の構造化を支援することが必要になる。

第6に、討議の前に個人作業を入れることである。個人作業を入れることによって、非協力的な学生を巻き込んで行くきっかけを作ることができ、また論点を明確にすることができる。^{注19}

第7に、ワークショップ型の評価をきちんと行い、それを改良していくことである。今回取り上げた授業でも、学科会議などで評価を行い、それをもとに改良したところがうまく機能している。企業ではPDCAサイクルによって仕事を継続的に見直し改善を図って行く仕組みができてることが多いが、大学の授業では教員の個人的な裁量に基づいており、必ずしも十分な分析、改良が行われていない。ワークショップ型授業の場合は、実際やってみると予定と異なる状況が出てくことも多く、授業の評価をきちんと行い、今後の教育の改善につなげていくことが特に必要である。

5. おわりに

ワークショップ型の授業が経営学教育に一定の有効性を持つこと、および実施に当たっての注意点についてまとまった知見を得ることができた。しかし、講義との関連、学生の動機づけや行動の分析、ビジネススクールでのケーススタディーや企業での研修との相違点、経営学教育と社会人基礎力との関係などまだ十分に解明できていない部分も少なくない。さらに分析を行い、より効果的

なワークショップ型授業を実施すべく今後より研究を重ねていきたい。

参考文献

1. 浅野誠「授業のワザ一挙公開」、大槻書店、2002
2. 浅野誠「ワークショップガイド」、アクアコーラル企画、2006
3. 岩崎大介「朝日祭出店体験によるOJT型ビジネス教育手法の開発」、朝日大学経営学会15周年パネルディスカッション資料、2006
4. 上林憲雄、奥林康司、團泰雄、開本浩矢、森田雅也、竹林明著「経験から学ぶ経営学入門」、有斐閣、2007
5. 宇佐美寛「大学授業入門」、東信堂、2007
6. 京都大学高等教育教授システム開発センター「大学授業のフィールドワーク」、玉川大学出版部、2001、pp.37 - 65、142 - 211
7. 斎藤毅憲「現代の経営教育」、中央経済社、1988、pp.1 - 29、153 - 219
8. 斎藤毅憲、藤永弘、渡辺峻監修、全国四系列教育会議編「外国人教授が見た日本の大学教育」、中央経済社、2003
9. 杉江修治、関田一彦、安永悟、三宅なほみ編著「大学授業を活性化する方法」、玉川大学出版部、2004
10. 鈴木克明「教材設計マニュアル」、北大路書房、2002
11. 高木晴夫、竹内伸一「実践！日本型ケースメソッド教育」、ダイヤモンド社、2006
12. 中野民夫「ワークショップ 新しい学びと創造の場」、岩波新書、2001
13. 中原淳編著、荒木淳子、北村士朗、松田岳士、浦嶋憲明、小松秀樹著「ここからはじまる人材育成」、中央経済社、2004、pp.7 - 31
14. 中原淳編著、荒木淳子、北村士朗、長岡健、橋本論著「企業内人材育成入門」、ダイヤモンド社、2006
15. 溝上慎一編「学生の学びを支援する大学教育」、東信堂、2004
16. 美馬のゆり、山内祐平「未来の学びをデザインする」、東京大学出版会、2005、pp.33 - 147
17. 吉田新一郎「効果10倍の“教える”技術」、PHP新書、2006
18. Johnson, David W., Johnson, Roger T., Smith, Karl A., *Active Cooperation in the College Classroom, 1/E*, Interaction Book Company, 1991 (関田一彦監訳「学生参加型の大学授業 共同学習への実践ガイド」、玉川大学出版部、2001)
19. Davis, Barbara Gross, *Tools for Teaching*, Jossey-Bass, Inc.1993 (香取草之助監訳「授業の道具箱」、東海大学出版会、2002)、pp.179 - 212
20. Marquardt, Michael J., *Optimizing the Power of Action Learning*, Davies-Black Publishing, 2004 (清宮普美代、堀本麻由子訳「実践アクションラーニング入門」、ダイヤモンド社、2004)

注19 杉江他(2004) p.49でもグループ学習に個人の作業を取り入れることが有効だと述べられている。