

主体的な学びへのアプローチ

—アクティブラーニング⁽¹⁾を活用した「大学への社会化」と「学習の社会化」—

草野千秋

1. はじめに

中央教育審議会⁽²⁾でアクティブラーニングという言葉が用いられ、その後、各大学において加速度的に講義や学内活動でアクティブラーニングの導入や検討が行われている。本学でもアクティブラーニングの検討や導入を進めているが、組織だった取組みにするには様々な課題を明らかにして、効果の検証が必要であろう。アクティブラーニングは、その手法や内容が幅広く、講義の目的やクラスサイズ、学生の質や彼らの授業への興味関心によって適切な手法を活用することが必要となる。何よりも、大学によって学生の特性や学力レベルが異なる。さらに大学内でも学生の能力や姿勢などに温度差がある。大学の授業は、受講者の人数やその構成など一様ではなく、大規模講義といっても100名～500名とその差は大きい。中規模、語学やゼミナールなど小規模、さらに学年指定や全学年対象、学部限定から他学部や留学生の履修可能な講義がある。多種多様な講義に合わせた手法の選択は容易なことではない。教員は学会やFD (Faculty Development) 研修会などでアクティブラーニングを学び、議論する機会が多くなってはいるが、安易に導入しても、効果がでるわけではない。

本学の経営学部では、数年間かけて学部生の大学生活、学習の課題について調査分析を行ってきた。それをふまえてアクティブラーニングを試験的に導入し、学生の「2つの社会化」という課題が明らかにされた。本論文では、この課題に組織行動論の「組織社会化」の概念を援用して、アクティブラーニングを効果的に活用するアプローチを検討する。以下、第2節ではアクティブラーニングの概念、様々な手法について理解を深め、第3節では経営学部生の大学生活および学習に関する課題を明らかにする。第4節では、組織社会化による「2つの社会化」を援用して課題解決のアプローチを検討する。第5節ではまとめと今後の課題を提示する。

2. アクティブラーニング型授業に向けて

2012年、大学は社会の急激な変化に対応できる有益な人材を育成する役割を担っているとして、大学の質的転換が求められた(中央教育審議会、2012)。これを機に、能動的学修(アクティブラーニング)の積極的な活用が推進されている。アクティブラーニングはその意味するところは広く、様々な手法があり、授業の特性、受講者の人数やその構成、学生の能力やスキルによって、有効な方法を適切に選択しなければならない。本節では、アクティブラーニングにつ

いて理解を深め、その手法について整理する。

(1) アクティブラーニングの理解

アクティブラーニングの概念を捉えるにあたって、参考となる3つの定義がある。アクティブラーニングの定義を確立した Bonwell & Eison (1991)、日本において注目されるようになった中央教育審議会(2012)、日本のアクティブラーニング研究を牽引している溝上(2007, 2014など)の3つである。溝上は、アクティブラーニングを「学生の自らの思考を促す能動的な学習(2007)」、「一方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(2014)」と定義している。中教審の答申(2012)では、「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習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、社会的な能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る」として、有効な様々な手法を挙げている。さらに、Bonwell & Eison (1991)は「活動およびその活動についての思考に学生を巻き込む」ことであり、分析や統合・評価のような高次の思考を伴う課題に取り組む学習である(小山・溝上、2018)として様々な手法を提示している。

つまり、アクティブラーニングは、教員と学生の双方に教育・学習の方法や姿勢の変化を求めるものである。学生は学習に対して受動的ではなく能動的に取り組むこと、教員はこれまでも一方向から双方向の講義への転換が課題とされていたが、さらに双方向を越えた学習者主体・主導の授業を展開することが求められているのである。このように、アクティブラーニングは外的な活動を強調されがちであるが、知識伝達型の一方向講義の価値を否定するものではない(小山・溝上、2018)。教員は従来の講義形式にアクティブラーニングを組み合わせた「アクティブラーニング型授業」にいかに取り組むのかが問われているのである。

(2) アクティブラーニングの様々な手法

アクティブラーニングにはどのような手法があるのか。例えば、溝上(2007)は授業形態を講義型と演習型に分け、講義型を教員の話が中心、演習型は学生の活動が中心の授業と規定している。受講生が多い講義型ではコメントの記入や小テストをとり入れた学生参加型授業、小規模やゼミナールの演習型では協調／協同学習、課題探究型学習、課題解決型学習、PBLなどが主たる手法となる。中教審が推進しているアクティブラーニングは課題探究型、課題解決型、PBLをさし、規模にかかわらず授業においてこれらの手法を積極的に活用しようとするものである。これらは高次のアクティブラーニングとして、一般のアクティブラーニングと区別される(河合塾、2013)。大規模な講義型で多数の意見や理解度を把握するには、学生参加型が有効な方法であり、中教審の目指す高次のアクティブラーニングを活用するにはかなりの工夫が必要になるだろう。

アクティブラーニングは、教員と学生、学生間でお互いに働きかけ、影響を及ぼしあう(インタラクション)ことが授業の成立条件である(Bowell & Eison, 1991)。そこでは、インタラクションがカギとなる演習型の手法に注目する。演習型は学生間のインタラクション活動であり、グループ学習(大山・田口、2013)を指す。授業の中で学生に何らかの活動をさせようとする場合、ペアワークかグループ学習を用いるが、グループ学習を効果的に機能させるのは容易なことではない。以下ではアクティブラーニングのグループ学習の手法について概観する。

一般的にグループ学習といえば、協調学習や協同学習と捉えられる。この2つは類似しており、その違いを明確にすることは難しい。協調学習は学習仲間と共に知識を構築することを目的に(大山・田口、2013)、仲間との相互作用を通じてどのように知識を習得し、新たな知識を創発するのか、すなわち学習の質(関田、2017)に注目するものである。協同学習は知識・理解の定着と協働性・社会性の育成、主体性・能動性の促進、共同体感覚の醸成など、学習による人間の成長に注目している(関田、2017)。あくまでも、これらの比較は研究的側面であって、学習においての違いは定かではない。あえて違いを指摘するなら、学習において構造化を高め、学生の活動を一定の方向に導くのが協同学習、構造化を避け活動に自由度を与えるのが協調学習である(安永、2009)。知識をどのように構成したか、構成できるようになったのか(学習の質)、学びは関係性をどのように変化・向上させたのか(対人関係の変化)、これらが2つの学習の違いである(関田、2017)。この2つの関係においても様々な見解がある。協調学習は、協同学習を発展させる基礎研究と位置づけられたり、また、両者は補完関係であり、協同学習による関係性の相互作用を生起させたペアやグループ活動を活用できるのが協調学習である(関田、2017)との指摘がある。さらに、協調学習を協同学習の一部と位置づけ、主体的・自律的に学び続けられる学生を育成するための協同学習(安永、2009)を強調する考え方もある。

課題解決型やPBLについても、その違いを明確にできてはいない。溝上・成田(2016)は、PBLを以下の2つで捉えている。問題解決学習(PBL: Problem Based Learning)は「実世界で直面する問題やシナリオの解決を通して、基礎と実世界を繋ぐ知識の習得、問題解決に関する能力や態度を身につける学習」、プロジェクト学習(PBL: Project Based Learning)は「実世界に関する解決すべき複雑な問題や問い、仮説を、プロジェクトとして解決・検証していく学習」としている。さらに、プロジェクト学習は学生が主導し、教師はファシリテーターとなり、問題や問い、仮説の立て方、問題解決の思考力や協働の能力や態度を身につけるものだという。岩崎(2016)は、PBLを問題基礎学習として学習者が事例から問題を発見し、その問題を解決するプロセスに従事する学習プロセスのこと(Boud&Feletti, 1997)として、社会で実際に起きる問題を学習課題として設定し、その課題を解決するための手立てを学習者で検討することと考えている。

アクティブラーニングは必ずしも単一の手法で活用するとは限らない。協調・協同学習を含むグループ学習の中で、課題に着目して問題解決型のアプローチで実施されるのがPBLである(大山・田口、2013)。どのような手法を活用しようとも、演習型のアクティブラーニングは

グループ学習であり、グループ学習を効果的に機能させるには学生の属性や特性、人数など多様な要素に適した手法の選択が重要となる。

(3) アクティブラーニングの課題

アクティブラーニング型授業には、講義を聴くことも能動的学習なのではないか(溝上、2014)、学習が受動的か能動的かに加え、内的か外的かの区別で検討すべき(松下、2009)との批判がある。また、グループ活動で生き生きと学び学習しても、基本となる知識の習得という学習に学生が動機づけられるわけではない(溝上、2007)。さらに、「講義は新たな知識や情報を体系的に獲得するには効果的かつ効率的な学習である」が、外的な活動を重視しすぎていて(小山・溝上、2018)、能動的に聴くことから遠ざかってしまいがちであるとの指摘もある。中教審が、社会の急激な変化に対応できる有益な人材の育成を目的に推進するアクティブラーニングは、学生に問題や課題の探究・解決を導く思考力を養うPBLなどの効果が強調されている。しかしながら、それらは思考のベースとなる知識や経験なくしては成立しないだろう。なぜなら、アクティブラーニングは、習得した知識をいかに活用するのかという視点で、講義を聴くことで知識をインプットし、聴く以外の活動で知識のアプトプットを促す学習だからである。

松下(2015)も、知識と活動の乖離や、学生がアクティブラーニングに参加か否かの決定ができないため受動的になる、といった懸念を示している。そもそも、アクティブラーニングを好まない学生や苦手な学生、消極的な学生がいるだろう。また、米国ではアクティブラーニングの効果が検証され推進されているが、日本においては失敗事例もある(中部地域大学グループ・東海Aチーム編、2014)。大規模講義でグループ討議のPBLを導入した事例では、楽しく学べるという学生の高い評価に対して、役立つという点では十分な効果が得られなかった(中野、2018)事例もある。外的な活動がアクティブラーニングとして強調されるあまり「目的と手段の転倒」が危惧されながら(田上、2016)、導入ありきで十分な設計をせず授業に取り入れた結果、効果がでずにかえって失敗することがある。

アクティブラーニング型授業は学生中心の活動になるため、教員の関与は従来の講義に比べると少ないが、その分、活用する手法、課題、使用ツール、評価などを事前に想定した計画が必要となる(大山、田口、2013)。アクティブラーニングは大学のニーズ、授業内容や学生の特性などを明確にして、適切な手法を選定し、適宜修正、改善しながら進めなければならない。したがって、教員のスキルという課題を忘れてはならない。アクティブラーニング型授業では、講義や活動のどちらにおいても能動性が重要である(松下、2015)とされるが、得意な方に積極的に関与する学生の存在(小山・溝上、2018)が明らかにされている。したがって、講義とアクティブラーニングの組合せにおいて、双方のレベルや比率などを検討し、学生の反応を見ながら、どのようなアプローチが必要なのか、絶えず省察、改善しながら授業を進めることが必要となる。

3. アクティブラーニングの取組み

ここ数年間、経営学部では授業アンケートや面談、授業への出席、学生意識調査などを組み合わせて、学生の大学や授業に対する満足度や姿勢、取組みを把握することに努めてきた⁽³⁾。その結果、様々な課題が明らかになった。その対策として、2017年度にリーダーシップ開発研修を試験的に導入し、2018年度後期にはリーダーシップ開発の次のステップとして、寄付講座で正規授業のフィールドワーク科目を設定し、現在進行形でその効果を観察している。

本節では、経営学部生の課題とアクティブラーニングの試みを振り返り、経営学部生の課題を明らかにする。

(1) 経営学部生の課題

経営学部の学生は入学、授業、学生生活の3つの満足度が他学部生に比べると低い(文京学院大学学生支援センター、平成27年度～平成29年度)。このような結果に至る背景を把握し、学部としてこの問題に取り組んでいる。ここでは、どのような背景なのかを学生生活と授業(学習)に関する調査から検討する。

経営学部では、積極的な動機で入学する学生とそうでない学生の2極化が進んでいる。入学が本意ではなく本学に期待が持てず、入学時から大学生活や学習にモチベーションのあまり高くない状態で入学してくる学生が増えている。意欲的な入学者が少ない年度は、前期「大学学」の早い時期に出席不良となり、課題の提出や発表に参加しなくなる学生が多い。後期の「学士力基礎」でも出席不良となり単位を落とす可能性が高くなる。反対に、意欲的な学生が多い年度は、出席が良好で、学士力基礎に支障が出ることも少ない。一方でどちらにも共通するのが、課題の提出やプレゼンテーションの日出席率が極めて低くなることである。課題を仕上げることができなかった、書く・発表することが苦手である、課題に取り組む気持ちはない、など理由は多様である。学生意識調査によれば、授業満足度はわかりやすい授業やレポート・課題の適切な分量と相関関係にある(文京学院大学学生支援センター、平成27年度～平成29年度)。学生は授業への不満、課題の分量が適切でないことを、課題提出や発表時の欠席で表現しているのかもしれない。しかしながら、課題の分量は決して多くはなく、レベルもそれほど高いものではない。これらの状況・要因を総合すると、学生に大学で学習する準備が十分にできていない可能性が考えられる。

一方、調査によると学生生活は、学内の友人関係や学外活動を楽しむことで充実し、学内行事を楽しむことで満足度が高まる(文京学院大学学生支援センター、平成27年度～平成29年度)。また、自分のやりたい分野の勉強やわかりやすい授業、さらに教育・指導で工夫し、授業のみならず授業外での教員とのコミュニケーションが学生生活の満足度を高めることも示されている。

以上のことから、経営学部では、「入学時に本学への期待が高くない学生を惹きつけ、大学

生活へのモチベーションの2極化している学生がともに主体的・自律的に取り組む授業や活動を提供し、学習や大学生活に対するモチベーションを高めて本学への満足度を高める」ことが課題とされる。この課題への取組みの一つとして、2017年度は試験的に、2018年度後期にはフィールドワーク科目としてアクティブラーニング型授業を導入し、その効果について検証している。

(2) リーダーシップ開発プログラムの振り返り⁽⁴⁾

2017年度の試験的導入では、(1)学生のモチベーション低下を食い止めること、(2)学生がアクティブラーニングを受け入れる素地をつくること、(3) S.A.(student assistants)となる学生を輩出することを目的にその効果を検証した。(1)については、受講生⁽⁵⁾の評価は高かったが、評価が参加へのモチベーションにならなかった。後期にプログラム継続の告知を行ったが、前期受講生の数人しか参加しなかったからである。考えられる理由はいくつかある。まず「リーダーシップ」という言葉が学生にとってそれほど魅力的なものに捉えられなかった可能性がある。次に、「リーダーシップ開発研修」という名称であったが、その内容はチームワークが強調され、名称と内容が必ずしも一致しなかったこともその要因と考えられる。興味関心、やりたいことでないため、高く評価しても満足とは相関せず、モチベーションに働きかけなかったと考えられる。(2)と(3)については、試験的導入では短期間であったため、十分な成果がでなかった。

2018年度後期、現在進行しているフィールドワーク科目では、(1)の学生のモチベーションについては次のようないくつかの示唆が得られている。授業では、チーム分けをして課題のプレゼンテーションで競うグループ学習を実施している。第1回目の中間プレゼンテーションで1位となったチームの学生は授業へのモチベーションが高くなったが、メンバーのうち大半が次の回を欠席していた。モチベーションが授業への参加を促すものではないことが、試験的導入の結果と一致している。次に、出欠に関して、友人と受講している場合は出欠に同調行動がみられ、モチベーションの高低と出欠が必ずしも相関するわけではないこともわかった。一度の成功体験では、学生のモチベーションが高くなっても、本質的に高くなっているわけではないため、学習や授業に主体的に取り組むようになるわけではない。学生が、学習に対する長期的な視点や学ぶことの意義を十分に理解していない可能性があるからだ。また、大学生として自律的・自立的な行動や姿勢の準備ができていない、またそのような機会がえられなかったのかもしれない。

経営学部生の特徴とそれを踏まえたアクティブラーニングの取組みを振り返り、満足度やモチベーションを高めるだけでは学生の主体的な学びや行動をもたらしにくいことが明らかになった。さらに、①新入生が大学生としての自覚をもち、本学経営学部生として成長する、②学生が学習の意味や価値を見出し、学習スキルを習得する、という2つの課題が示唆された。以下では、組織行動論の「組織社会化」を援用して、課題へのアプローチを検討したい。

4. 組織社会化によるアプローチ

上記2つの課題について、組織行動論の「組織社会化」の視点から接近したい。組織社会化の定義は論者によって異なる。高橋(1993)がそれらを整理して、(1)組織の成員になる、(2)学習のプロセスである、(3)他者との相互作用によって自分の性格や能力を社会システムに結びつけるプロセス、という共通の背景を示し、「組織の一員になるために、組織の規範、価値、行動パターンを受け入れ、職務遂行に必要な技能を獲得し、組織に適応していく過程」と定義している。代表的な定義は、「組織成員として求められる役割を引き受けるのに必要な社会的な知識や技術を身につけ、所属組織の組織人となっていくプロセス」(Van Maanen and Schein, 1979)である。つまり、組織社会化とは、新入社員が組織成員として成長するプロセスであり、本人が成長を自覚し組織が成長を認めるという相互作用によって、組織の中で居場所ができる状態である(築瀬、2017)。

(1)「大学の社会化」と「学習への社会化」

今回の振り返りで学生が抱える2つの課題は、①大学のルールや様々な取組みを理解して、本学学生として必要な規範を身につけて、大学生として本学での学生生活を充実させること、②なぜ高等教育機関で学ぶのか、それが自分にどのような影響を及ぼすのかを理解して、学びを深めるスキルを獲得し学習を習慣化できるようになることである。ここでは、組織社会化の概念を援用し、2つの課題の①を「大学への社会化」、②を「学習の社会化」と捉える。

組織社会化は、従業員の組織へのコミットメントや職務満足、モチベーションを高めるという。しかしながら、これらは二次的な成果で、本来の一次的成果は学習・包括性・同化であり(Haueter, Makan & Winter, 2003)、組織に適応するということは、組織へのコミットメントだけではなく、組織の一員だという自覚を獲得して、主体性を維持することである(林、2013)。例えば、文京学院大学の学生として求められる役割を引き受けるのに必要な知識や技術(能動的な学修姿勢、校風、単位制度、学士としての能力など)を身につけ、高校生から本学生になっていくプロセスは「大学への社会化」と考えられるだろう。社会化された学生は、大学へのコミットメントが高まり、本学学生として主体的な活動や行動を獲得できるようになると予測される。

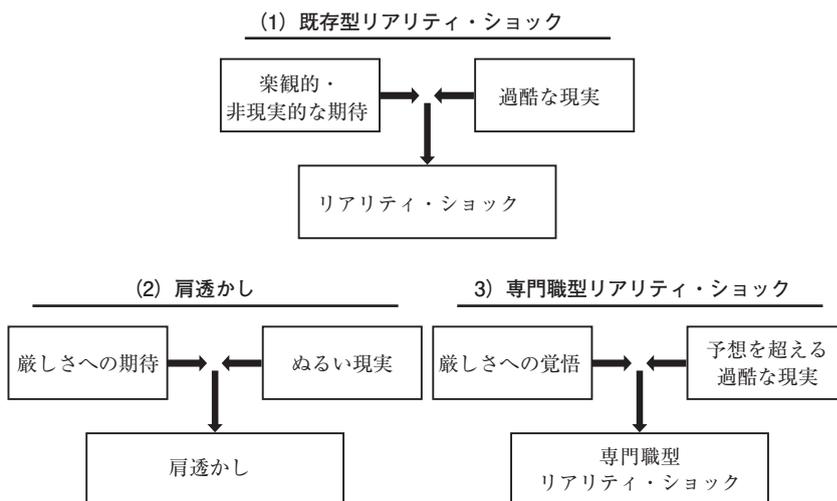
安永(2009)によると、「学習の社会化」には2つの側面がある。学習方法の社会化と学習内容の社会化である。前者は、学習活動を個人から協同学習、そして学外の地域や社会に広げることをいい、後者は知識を生活に活用することを意識させた活動の仕組みである。これは、知識伝達型の受動的な学習から、近年注目されている能動的学習であるアクティブラーニングへの展開を意味し、大山・山口(2013)が指摘する協調・協同学習を含むグループ学習の中で、課題に着目して問題解決型のアプローチで実施されPBLなどを指していると考えられる。したがって、「大学への社会化」と「学習の社会化」の2つの社会化によって、学生は大学へのコミットメントが高くなり、学習への意欲も高くなると考える。

(2) 組織社会化の段階モデルとリアリティ・ショック

組織社会化の段階モデルは、個人の社会化が時間的な経過とともに進行する(高橋、1994)と仮定し、どのように進んでいくのかを示している。組織社会化は組織に参入する以前から始まる(Van Maanen, 1976)。Feldman (1976)は、この組織参入前の学習期間を予期的社会化といい、個人は組織に参入する前に組織の情報を収集して、組織の役割、規範などを学習し仕事に対する期待を形成する。次の組織参入の段階では、個人は参入時に形成した期待とは異なる現実と直面してリアリティ・ショックを受け、幻滅経験をする。それが、離職やその後のキャリア形成に影響するとされている。参入後は、現実を受けとめてリアリティ・ショックを乗り越え、組織成員になろうとする適応的社会化の段階に入る。これまでの行動や態度が修正され、新しい価値や態度を学習し、組織に順応して新しい学習が定着する(Schein, 1980)。参入時のリアリティ・ショックや幻滅は参入者のほとんどが経験するが、期待と現実のギャップの大きさには個人差がある。期待が適切なものであれば組織社会化はスムーズになるが、期待が強く大きいと、より強いリアリティ・ショックを受け、その後の社会化に影響を与える。小川(2005)は、リアリティ・ショックが離職や欠勤、職務モチベーションや組織コミットメントの低下、上司に対する信頼の低下をまねき、組織と個人の双方にネガティブな結果をもたらすと指摘している。

尾形(2008、2012)によると、リアリティ・ショックには3つの構造がある(図1)。この中で通常のリアリティ・ショックと異なる専門職型リアリティ・ショックに注目したい。尾形(2007)は、新人看護師の調査から、実習の経験が期待を抑制する機能になっていることを明らかにしている。一般に、期待の抑制はリアリティ・ショックを抑えることができると考えられている。しかしながら、調査では参入前に期待ではなく現実に対する覚悟を持っていても、よ

図1 リアリティ・ショックの多面性



出所：尾形 (2008)

り厳しい現実には遭遇してリアリティ・ショックに直面することが示されている。また、リアリティ・ショックの発生時期は参入時に生じると捉えがちであるが、参入前、そして社会化の後半になっても生じ、参入前をプレエントリーショック、参入時をエントリーショック、参入数年後をポストエントリーショックの3つに分類される。リアリティ・ショックは学校から職場への移行期に生じる現象であり、参入前や参入数年後を包含してよいのかという議論はある(尾形, 2012)が、期待や覚悟といった前提条件と発生時期を把握することはリアリティ・ショックという適応課題への対応にとっては、重要なものと考えられる。

(3) 経営学部生のリアリティ・ショックに対する2つアプローチ：入学前と入学後

経営学部生の中には、大学への期待の有無にかかわらず、リアリティ・ショックに直面しそれを乗り越えることができず、早期離脱や大学生活に支障がでている学生が一定程度存在する。彼らに適切なアプローチをして、未然に防止することは優先度の高い課題である。

調査と現状を鑑みて、まず学部としてアプローチする対象は、大学に期待を持たず入学する学生である。このような学生はプレエントリーショックの状態にある。彼らは入学後の学習や生活は期待できないという覚悟を持っている。実際に入学後、予想を超える幻滅経験をする中でリアリティ・ショックを受ける。これは専門職型リアリティ・ショックのメカニズムに類似しているといえる。そうであるならば、プレエントリーショックの学生は、入学後に魅力や期待が高まる経験をするとならば、リアリティ・ショックを乗り越えて、大学生活へのモチベーションやコミットメントが高くなる可能性があると考えられる。したがって、期待を持たず入学する学生には、大学に対する期待や魅力を認知させるために、それを経験できる環境を提供することで、リアリティ・ショックを抑制する効果が期待できるかもしれない。

一般的には、参入前にRJP(仕事に関する正確な情報を事前に開示する)によってリアリティ・ショックを抑制することができる(Wanous, et.al, 1992)。大学に期待をもって入学する学生には、RJPでネガティブな情報を含め事前に正確な情報を伝え、経験させることで、リアリティ・ショックを抑制する可能性がある。一方で、尾形(2008)が指摘するように、かえって不安をおおったり、情報と異なる環境に遭うと、図1の(2)肩透かしというリアリティ・ショックを招く恐れもある。情報は、ポジティブとネガティブの効果をもたらすため、情報の質や量といったバランスに留意が必要となる。

通常、どのような組織に参入してもリアリティ・ショックは発生するものである。企業では入社前の学生に対して内定者研修を実施し、入社前教育を行っている。入社まで約1年間という期間があるからである。その間に、①内定者にモチベーションを下げず維持させ、②大学で主体的な学びを高めさせ、③同時に当該企業の規範や価値、役割を身に付けさせて、入社時には組織コミットメントと仕事へのモチベーションを高めた状態で組織に適応できることを目的に実施している。近年、多くの大学で導入している入学前教育には同様の効果が期待される。ただし、内定者研修と異なり、期間が短く、実施内容は図書課題や初歩的な英語の講義に限定

していることもあって、大学へのコミットメント、大学生活や学習へのモチベーションにつながるのかと問われれば、十分ではないと言わざるをえない。

参入前にどのような対策を行っても、なおリアリティ・ショックを完全に抑制できるわけではない。既存研究の多くはリアリティ・ショックへの対策として参入前が強調され、参入後の研究はそれほど多くはない(尾形、2008)⁽⁶⁾。尾形(2012)は、参入後に、参入時から新人が組織に馴染むため、組織社会化のプロセスにおいて学習しなければならない課題を提示している。組織社会化プロセスで学ぶ学習内容をレビューして、仕事に関する知識・スキル、組織の目標や価値、文化、集団活動のスキル(価値や人間関係、役割など)を中心に10項目にまとめたものである(尾形、2008)。

経営学部では、課題となる入学後の学生に対するアプローチで有効な手立てが見つからず試行錯誤をしている。尾形(2008)の学習内容を参考に、本学部生の課題である「大学への社会化」と「学習の社会化」で学ぶ学習内容は次のように考えられる。大学の学習に関する知識・スキルは、大学での学びのベースにあるスタディ・スキルズにはじまり、知識の習得とそれを応用して課題発見や問題解決に取り組むことで獲得される。そのための手法は、伝統的な知識伝達型授業からアクティブラーニングの協同学習(グループ学習)、さらに課題解決に取り組むPBLへと段階的に展開する必要がある。

アクティブラーニング型授業が強調されているが、講義や授業でモチベーションや満足度を高めても、主体的な学びにつながるとは限らない。本学のこれまでの取り組みによると、大学へのコミットメントや同一化は授業だけではなく、大学のルールや文化を理解するために学内活動に参加してルールや文化づくりに携わることで高まる可能性がある。実際に、学内の委員会活動に積極的な学生の多くが、大学に居場所をみつけ主体的な学びにつなげている。集団活動のスキルは、アクティブラーニングと学内活動の機会を活用したグループ活動や学習の経験を積み重ねることが重要になるのかもしれない。そうであるなら、アクティブラーニングを取り入れ構造化した学内活動を提供することで、アクティブラーニング型授業の効果を促進できる可能性があると考えられる。

5. まとめと今後の課題

本論文では、本学経営学部生の大学生活と学習の課題の対象に対して取り組んだアクティブラーニング・プログラムを振り返り、学生の「大学への社会化」と「学習の社会化」という課題を浮き彫りにして、アクティブラーニングの活用について再検討した。

これからアクティブラーニング型授業を検討しない、導入しない、実施しない大学はおそらくないであろう。そうとはいえ、アクティブラーニングを導入すれば、学生が主体的な学びを習得できるわけではない。本学でもアクティブラーニングを試験的に導入したが、アクティブラーニングを好む学生と好まない学生、得意・不得意な学生、積極的な学生とそうでない学生

がいる。また、溝上(2007)が指摘するように、グループ活動で生き生きと学び学習しても、基本となる知識の習得という学習に学生が動機づけられるわけでもない。経営学部で実施したPBL型のアクティブラーニングでは、学生は成果を出してモチベーションが高くなり当該授業には動機づけられても、一時的な成功体験では学習への動機づけにならなかった。このような結果から、「学習の社会化」だけでは学習に動機づけられないのではないかと推測される。アクティブラーニング型授業が強調されているが、本学では授業だけではなく、学内活動への参加、参画による「大学への社会化」にも同時に取り組む必要があると考えられる。

アクティブラーニングを授業において効果的に活用することは容易ではない。能動的に他者とともに課題を発見・解決に導く高次のアクティブラーニングは、聴く、読む、調べる、まとめる、表現する(書く、話す)一連のプロセスで思考を高める学習である。それは解のない問いへの学びといえる。到達目標は「思考」を高めることであるが、思考は客観的に把握して評価することが難しく、長期的な視点で捉えなければならないものである。成果の基準をどのように設定するのか、また教育効果をどのように測定し、検証するのか、これらには自ずと限界があると考えられる。

教員と学生の双方にも課題はある。現在の学生は情報ツールに精通しているが、必ずしもそれらを効率的かつ有効に活用できていないだろう。また、コミュニケーションを苦手とする学生が増加しているとされる中で、他者との協働作業が必要となるアクティブラーニングを講義に組み込んで、機能するのだろうか。アクティブラーニングに適応できない学生も少なからず存在することが想定される。このような学生をアクティブラーニングとどう向き合わせるのか、実施において様々な検討課題がある。

今後のアプローチとして、まず、大学へのコミットメントや学習へのモチベーションを高めるため、入学前教育でRJTとアクティブラーニングを活用することが考えられる。ただし、RJPはどの程度、どのように情報提供するのか、入学前のアクティブラーニングに用いる効果的な手法は何なのか、これらについて十分に考えなければならない。また、入学後には、アクティブラーニング型授業とアクティブラーニング型学内活動を結びつけ、学生の参加を促す環境づくりも対策のひとつである。学内活動にまで広げるには、教員のみならず職員にもアクティブラーニングを活用するスキルが必要とされる。学内活動に活用するには、アクティブラーニングの構造化や各手法についてもさらなる議論が必要となるだろう。

(注)

- (1) 表記には、「アクティブ・ラーニング」と「アクティブラーニング」がある。前者は文科省の公式表記で、後者は研究論文や研究者が一般的に用いる表記である(関田、2017)。本稿では原則としてアクティブラーニングと表記するが、参考文献、引用においては著者の表記どおりとする。
- (2) 中教審の答申(2012)では、「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、(中略)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」とされ、文部科学省が教育改革の1つの柱としてアクティブラーニングを積極的に推進している。

- (3) 経営学部では、学生の学習状況および大学生活を把握する手段として2つのツールがある。ひとつは、全学部の1年生と3年生を対象に毎年実施している「学生意識調査」(文京学院大学学生支援センター、平成27年度～平成29年度)である。この調査では入学満足度、授業満足度、学生生活満足度を測定している。もうひとつは、初年次教育必修科目で、前期「大学学」の出席状況と課題の提出・発表との関係、後期「学士力基礎」の出席状況である。これらと他科目の出席状況と単位取得数および早期離脱者のデータを組み合わせ、分析している。
- (4) 2017年度は、正規授業外で外部機関の講師を招き「新しいリーダーシップ入門」を実施した。試験的導入であり、15回の講義を5回に短縮して設定し単位認定外とし、初回参加者は27人、最終回の授業終了時は17名、男子学生6名、女子学生11名であった。このプログラムは、チームを組んで最終的な成果となるアイデアコンテストの準備をすすめながら、アイスブレイクを活用してリーダーシップ最小三要素(「目標共有」、「率先垂範」、「同僚支援」)を理解し、チームワークのスキルを獲得する設計になっている。最後に、チーム対抗のアイデアコンテストで順位を決定する。2018年度後期は、次のステップとして、寄付講座で正規授業のフィールドワーク科目を設定し、現在進行形でその効果を観察している。全15回の講義、企業の協力のもと各チームにメンターとして社員が一人につき、協力企業の店舗の改善に取り組んでいる。2017年度実施のプログラムの詳細は、草野・絹川(2018)「『リーダーシップ開発プログラム』の試験的導入」『文京学院大学総合研究所紀要』を参照されたい。
- (5) プログラム実施を告知した段階において、学生の中にはすでに開講曜日・時間帯(水曜日4限目)の履修科目が決定している者もいた。学生の履修状況を確認し、興味関心があって積極的に学びたいと考える学生で、開講時間に参加できる学生は少ないと推測された。そこで、本学において学部横断コースとして設置された「GCI」コースで経営学部所属の学生に、義務ではないが参加を推進した。
- (6) 尾形(2012)がまとめたものでも、組織内キャリアアカウンティングなどのケアリング・教育制度、メンタリング制度などの適応促進、職務の再設計や再配置くらいである。

参考文献

- Bonwell, C.C, Eison J.A.(1991) Active Learning: Creating Excitement in the Classroom., ASEE-ERIC Higher Education Report No.1.
- Bound, D.& Feletti, G. (1997) What is Problem-based Learning?, Bound, D.& Feletti, G(Eds.) The Challenge of Problem-Based Learning, London: Kogan Page.
- 中部地域大学グループ・東海Aチーム編(2014)『アクティブラーニング失敗事例ハンドブック—産業界ニーズ事業・成果報告』一粒書房。
- 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展開に向けて—生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ(答申)—』文部科学省。
- Haueter, J.A. Mekan, T.H & Winter, J.(2003) Measurement of newcomer socialization; construct Feldman, D.C.(1976) “A Contingency Theory of Socialization,” Administrative Science Quarterly, Vol.21, No.3, pp.443-452.
- 林祥平(2013)「組織社会化と組織的同一化の弁別妥当性」『経営行動科学』第26巻第1号、pp1-15。
- 岩崎千晶(2016)「高等教育におけるアクティブラーニングの導入と授業設計」『関西大学高等教育研究』第7号、pp.39-48。

- 河合塾(2013)「河合塾からの2011年度大学のアクティブラーニング調査報告」河合塾編『「深い学び」につながるアクティブラーニング』東信堂。
- 小山理子・溝上慎一(2018)「『講義への取り組み方』と『アクティブラーニングへの取り組み方』が学習成果に与える影響」『日本教育工学会論文誌』42(1), pp.375-383。
- 高橋弘司(1993)「組織社会化研究をめぐる諸問題—研究レビュー」『経営行動科学』第8巻第1号, pp.1-22。
- 松下佳代(1009)「『主体的な学び』の原点—学習論の視座から」『大学教育学会誌』第31号第1巻, pp.14-18。
- 松下佳代(2015)「ディープ・アクティブラーニングへの誘い」松下佳代・京都大学高等教育研究開発進センター(編)『ディープ・アクティブラーニング』勁草書房。
- 松下佳代(2009)「『主体的な学び』の原点—学習論の視座から」『大学教育学会誌』31巻1号, pp.14-18。
- 溝上慎一(2007)「アクティブ・ラーニングの導入の実勢的課題」『名古屋高等教育研究』、第7号, pp.269-287。
- 溝上慎一(2014)『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。
- 溝上氏日(2014)『アクティブ・ラーニングとは』Kawaijuku Guidline。
- 溝上慎一・成田秀夫(2016)『アクティブ・ラーニングとしてのPBLと探究的な学習』東信堂。
- 尾形真実哉(2007)「新人の組織適応課題—リアリティ・ショックの多様性と対処行動に関する定性的分析—」『人材育成研究』第2巻第1号, pp.13-30。
- 尾形真実哉(2008)「若年就業者の組織社会化プロセスの包括的検討」『甲南経営研究』第48巻第4号, pp.11-68。
- 尾形真実哉(2012)「リアリティ・ショックの概念整理」『甲南経営研究』第53巻第1号, pp.85-126。
- 小川憲彦(2005)「リアリティ・ショックが若年層の就業意識に及ぼす影響」『経営行動科学』第18巻第1号, pp.31-44。
- 小川勤(2014)「アクティブ・ラーニングと学習成果に関する研究：「山口と世界」を通して得られた知見と課題」『大学教育』山口大学大学教育機構, pp24-35。
- 大山牧子・田口真奈(2013)「大学におけるグループ学習の類型化—アクティブ・ラーニング型授業のコースデザインへの示唆—」『日本教育工学会論文誌』37(2), pp.129-143。
- Schein, E. H. (1980) *Organizational psychology*. New Jersey : Prentice-Hall.
- 関田一彦(2017)「アクティブラーニングとしての協同学習の研究」『教育心理学年報』第56集, pp.158-164。
- 田上哲(2016)「教育方法学的立脚点からみたアクティブ・ラーニング」日本教育方法学会編『アクティブラーニングの教育方法学的検討』図書文化。
- 高橋弘司(1994)「段階的組織社会化モデルに関する実証研究」『経営行動科学』第9巻第1号, pp51-70。
- Van Maanen, J. (1976) "Breaking in: Sociakization to work." In R, Dubilin(eds.), *Handbook of work, Organization, and society*, Chicago: Rand-McMally. pp.67-130.
- Van Maanen, J and Schein, E.H.(1979) "Toward A theory of Organizational socialization, " in Staw, B.M(eds.), *Research In Organizational Behavior*, JAI Press, Inc, pp209-264.
- Wanoues, J. P. (1992) *Organizational entry: Recruitment Selection, and Socialization of newcomer*, 2nd ed, Addison-Wesley.
- 築瀬洋一郎(2017)「組織社会化と居場所の概念整理」『中京学院大学経営学部研究紀要』第34巻, pp1-10。
- 安永 悟(2009)「展望 協同による大学授業の改善」『教育心理学年報』第48集, pp/163-172。

(2018.11.12 受理)