

研究ノート

経営学教育の社会的レリバンス

小澤 伸 光

はじめに

小稿の目的は、大学教育、特に学部教育レベルの経営学教育の社会的レリバンスを検討することにある。

言い換えれば、経営学教育の社会的・職業的レリバンスを素材として、大学教育の有用性を改めて見直し、課題と論点を整理することである。われわれは既に、小澤・前田（2015）、小澤（2014）で、「キャリア教育」と「HRM」とを主題として、学部教育の社会的・職業的レリバンスの可能性と課題とを明らかにしてきた。今回は、溝上（2018）、本田編著（2018）とを新たな素材に加えて、検討を深めることとしたい。

1. 大学教育の有用性

この節では、溝上（2018）と本田編著（2018）の主張を要約して対比し、両者の主張の隔たりと見えるものが、実は、ある条件を明示することによって共通の基盤に立つものであることを示す。

溝上（2018）の「結論を先に示すと、その（小澤注：この10年間の文科省施策の）成果は、残念ながら上がっていないといわざるをえないものである。全体的に、学生の学びと成長、新しい社会や時代に立ち向かう学生の自律性や社会性は弱いままであり、落ちてきているとさえ見えるというのが、本書が示す結論である。

以下の点にとくに、このことが表れている。……

- (1) アクティブラーニングの参加率が1年生で増加していることは喜ばしい結果だが、授業外学習が依然として4～5時間程度であり、日本の大学生は教室を離れた場では学習をしない、できないという実態が垣間見える。

……単位制の実質化に向けた大学のこの20年の取り組みが、ほとんど機能していない結果である。

- (2) 就職や将来に向けての不安が、学び成長する学生の自律のエンジンともいえる二つのライフ（キャリア意識）につながらず、二つのライフはむしろ落ちてきている。
- (3) ボランティア活動、インターンシップの参加率は高くなく、この10年の経年変化から見て、大学生の多くが参加する活動には至らないことが明らかとなっている。
- (4) 社会に開かれた活動よりも、自分の趣味を第一においた大学生活や、仕事よりも余暇に生きがいを求めるといった、個人志向のライフスタイルが大学生の段階で増加している。¹⁾

この10年間の政府施策によっても、学生の教室外学習時間が増えず、キャリア意識の涵養が上手くいかず、社会への意識と活動の停滞に変化がない結果となったのである。その意味で、「いまの大学教育では学生を変えられない」との結論に至ることになる。

注目すべきは、溝上（2018）調査の知見の内容である。当該調査の狙いは、「学習態度やキャリア意識、資質・能力の観点から見て、高校生から大学生にかけて、さらには大学に入学して卒業するまでの4年間で、学生はいったいどの程度変わるのか²⁾であった。ここにいう資質・能力は、他者理解力、計画実行力、コミュニケーション・リーダーシップ力、社会文化探究心にカテゴライズし、得点化したものである。当該得点で、低・中・高に3分類した上で、これらスコアが高校2年次から大学1年次にかけての変化の様子は次の通りであった。『変化無し群』を低→低、中→中、高→高とすると、変化無し群は全体の47～60%であった。……また、『成長群』を低→中あるいは高、中→高とすると、成長群は全体の23から24%であった。

……4つの資質・能力に学習とキャリア意識を加えて、高校2年生から大学1年生への変化をモデル化して分析した……結果、大学1年次の“主体的な学

1 溝上（2018）pp. i - ii

2 同上p. 8

習態度”は資質・能力すべてに影響を及ぼしていること、しかもその主体的な学習態度が“二つのライフ”に影響を受けていることである。これらの結果は、高校までの資質・能力を大学生になってさらに発展させるために主体的な学習態度が求められること、その主体的な学習態度がキャリア意識の影響を受けていることを示唆するものである。……学び成長する学生のキャリア意識は高いという見方を検証した結果ともいえる。』³

溝上（2018）は、ここ10年間における学生の学びと成長は弱いものであり、現行の大学教育では学生を変えられないとのメッセージを出す一方で、①資質・能力の成長群が2割を超えていること、また、②学び成長する学生のキャリア意識の高いこと、を指摘している。

これは、次のように解釈することはできないであろうか。すなわち、学生の一部ではあれ資質・能力の成長群が存在することは、大学教育を受けることによって資質・能力の成長機会をえた学生がおり、それはまた、大学教育の有用性を示唆するものである。また、学び成長する意欲を持った学生のキャリア意識の高いことは、学び成長する機会を意欲的に探索したか、あるいは、大学が提供した教育プログラムの中に、学習・成長意欲を充たすものがあり、その結果としてキャリア意識の形成を強化したこととなるかもしれない。これら機会やプログラムの中に、社会的、職業的レリバンスのあるものが存在した可能性があるかもしれない。

文系大学教育の職業的レリバンスを探究したのが本田編著（2018）である。大学教育とその成果との関係を探究する調査の課題を先行研究の分析により次のように指摘する。

「①自然科学系、人文系、社会科学系といった大きな括りの分野の分類を用いている例は少なくはないが、その内部の個別の学問分野に分けて、その特徴を比較対照しつつ把握した例は……岩村（1996）などを除いてほとんど存在しない。②交友関係や学習への心構えなど、大学生側の特性をアウトカムの規定要因として強調する例が多く、大学教育の特性への関心が薄い。③……大学での教育課程全体の内容・方法を把握する努力が十分になされていない。④在学

3 溝上（2018）pp. 10-11

中の大学生の学業成績や大学生活の適応状態などに関する分析にとどまり、卒業後への影響が分析されていない例が多い。⑤特定の大学の学生や卒業生に限定するなど、サンプルに明らかな偏りがある場合も見られる。⁴

上記課題を踏まえて行った調査結果の知見は次の通りである。特に、③大学での教育課程全体の内容・方法の把握、そして④卒業後への影響の分析の欠如、は重要である。社会科学系とした大ぐくりの中でも、法学、経済学、経営学、商学それぞれが独自のカリキュラム体系を持っており、また、講義・演習の内容・方法にも学問分野特有の性質を有しているからである。例えば、法解釈学領域のゼミでは判例分析を主たるテーマとするものが多いであろうし、経営学領域（特に、経営戦略論、経営管理論、人的資源管理論、マーケティング論など）では、企業の実例を素材としたケーススタディを扱う例が少なくない。同じ、経営学領域であっても、マーケティングリサーチ系列のゼミでは、アンケートの実施と解析をメインとして取り上げることも推定できる。同じ調査を行なうとしても、事例分析の場合には、聞き取りを主とした定性的調査を行なうことになるし、消費者行動を解析するのであればアンケートデータを用いた定量分析に頼ることとなる。

さらに、課題④と関連させれば、そもそも、わが国企業における新卒定期採用では、応募資格の中に「専攻分野不問」とするのが一般的であり、大学における履修履歴そのものを選考基準として使えないという背景が存在する。この部分は、社会的・職業的レリバンスとの関連で後で詳説するが、大卒採用とその後の人材育成における社会的背景ゆえに、汎用的スキルとしてしか表現できない部分が残るのである。

とはいえ、上記5課題を踏まえた、調査結果は次のようなものであった。

「第一に、人文社会科学系内部の個別の学問分野の間で、大学教育の内容・方法にはかなりの相違がある。……相対的に方法的双方向性の低い社会科学系、相対的に内容的レリバンスの低い人文科学系、いずれも高いが特に内容的レリバンスの高い教育学、中間的でバランスの取れている社会学及び心理学、あるいは理論重視の法律学実践重視の教育学、ゼミ重視の社会学、相対的に教育の

4 本田編著 (2018) p. 7

密度が低い経済学、といった特徴である。

第二に、人文社会科学系の大学教育の内容・方法は、大学最終学年時点および卒業後のスキル形成に一定の影響を及ぼしている。25から34歳の社会人を対象とした分析では、大学教育の内容的レリバンスおよび方法的双方向性の両者が25から34歳時点の判断スキルおよび交渉スキルと関連しており、方法的双方向性は情報スキルとも関連していた。これら関連のありかたは分野によっても異なっている。また、大学在学中から卒業後2年目までを追跡したデータを用いた分析では、内容的レリバンスの高い授業、方法的双方向性の高い授業やゼミの密度の高さが、大学4年時点の主に柔軟スキルを介して、卒業2年目時点の判断スキル・交渉スキルを高めていた。⁵

上記第一の結論は首肯できよう。興味深いのは「相対的に教育の密度が低い経済学」とする知見である。経済系学部の定員が一般的に多いこと、それにともない方法的双方向性を講義に取り入れることが難しい事情を説明しているからである。

上記第二の知見で示された、内容的レリバンスの高い授業、方法的双方向性の高い授業、ゼミの密度の高さが、卒業2年目時点の判断スキル・交渉スキルを高めていたことは、今後の教育実践への含意を十二分に持つことになる。上記の教育内容・方法が溝上（2018）の指摘する「学び成長する学生のキャリア意識の高さ」と重なる部分が多いと推定されるし、それ以上に、福島（2010）の日常の実験と通底するところが見いだせるからである。これについては、節を改めて検討することにしよう。

2. 社会的・職業的レリバンスと経営学教育

本田編著（2018）が指摘する、内容的レリバンスの高い授業を想定してみよう。受講する学生の側からすれば、授業内容に職業との連関が見いだせることが一つの条件となるであろう。その際に、教員に求められるのは、授業実践と職業・仕事との関連性を説明できることである。仕事経験を持たない教員にはこれは困難をとまなうであろうし、また、仮に仕事経験があるとしても、経験

5 本田編著（2018）p. 40

年数、職位、職種の多様性を勘案すれば、それらすべての経験を充たす教員を求めすることは不可能に近い。

そうであれば、内容的レリバンスのレベルは、汎用的、一般的スキルレベルを想定することとなる。職務内容についても、営業、マーケティングなど入門的、全般的レベルでの説明にとどまるものと思われる。

従って、経営学教育における内容的レリバンスは、公表資料にもとづく企業行動の概要、当該行動を理解するためのフレームワーク（理論）を、先ずは第一歩とすることになる。

授業における理論的説明を補うための事例分析、あるいは、事例分析を通じた経営学理論の説明を行なうのである。これは、経営戦略論、マーケティング論など、企業全体を捉えてその行動原理を解明する際に用いられる方法と諒解できよう。いわば、マクロレベルの経営学教育の方法的特質となる。

他方で、組織行動論、経営管理論、経営リーダーシップ論、人的資源管理論など、個々の組織メンバー（経営者・管理者、従業員）を対象として組織における人間行動を講ずる場合には、仕事単位の説明が必要となるので、営業、人事、マーケティング、広告宣伝など各職能別に説明する機会が増え、内容的レリバンスはより濃いものになる。

典型的な例を示せば、経営管理論においてファヨールの管理職能論を説明する場合に、小規模製菓店経営者の日常経営行動をビデオで放映し、それら場面の中から、管理職能と他の職能（商業的、財務的、技術的など）との違いを見つけ出させることである。

しかし、これらマネジメント職能を説明したとしても、それが直ちに、職業的レリバンスを持つかは、検討の余地がある。学生がマネジメントを担うまで昇進するのは時間がかかるからである。上司の行動を推定する基礎とはなり得ても、それが直ちに、入職後に有用となることはない。

学生にとり直近の事象として職業的レリバンスを感じるのは、新入社員や入社後数年の社員の行動だろう。新入社員研修や入社後数年の若手社員の仕事をビデオで放映することによって、授業の内容的レリバンスを伝えることは可能である。しかし、それでもなお、業種を包括した授業は困難であるし、仕事全般についてくまなく紹介することは不可能である。

ビデオ映像は、新入社員研修や業務の一部を切り取ったものでしかなく、仕

表1 「職種・業種の実際」の理解

	大いに理解 できた	理解できた	あまり理解 できなかった	全く理解 できなかった	合計
度数	23	53	41	1	118
%	19.5	44.9	34.7	.8	100.0

出所：小澤・前田（2015）p. 79

事全体と授業との関連を理解するには不十分だからである。

われわれが行なった授業実践に関するアンケート回答結果はそのことを示すものであった。

「表1『職種・業種の実際』の理解も6割強となっている。総じて言えることは、（小澤注：本講義は）就職活動の準備に有効ではあったものの、職種・業種の理解には不十分さが残ったこととなる。時間的制約から、提供できた職種は5種にとどまり、受講生の希望する職種・業種が幅広いが故に『実際の理解』には至らぬ部分が存在することとなったと思われる。」⁶

留意すべきは、理解できなかった層が35%を超えたことである。教材として選んだ職種は「営業・販売」を中心とした5職種であったが、それでも職種として包括性は十分なものではなかった。受講生の選択動機から就職への関心は高く、それはまた内容的レリバンスを充たすものと想定しても許されるであろう。それにも関わらず理解できなかった層が存在することは、溝上（2018）における「大学教育における無変化群」との対比を考えざるを得ない。

なお、小澤・前田（2015）の対象とした「講義への期待」を利用して補足をすれば、次の通りとなる。表2は多重回答であるが、受講者の3割が「職務内容」の理解を期待しているとはいえ、期待の中心は採用選考過程に関する知識・スキルの習得であり、入社後の仕事の態様について関心が高いとはいえなかった。学生の心理からすれば、「内定獲得」それ自体が当面の主たる目的であるので、職務内容の詳細を知ることにはさほどの関心がなかったとも解釈することができよう。

6 小澤・前田（2015）p. 78

表2 講義への期待 (多重回答)

	N	%	ケースの%
職務内容	39	16.3%	32.0%
企業・業界分析	23	9.6%	18.9%
採用選考の流れ	14	5.8%	11.5%
採用選考の評価ポイント	36	15.0%	29.5%
企業選択方法	45	18.8%	36.9%
志望理由書の書き方評価ポイント	28	11.7%	23.0%
ESの書き方評価ポイント	24	10.0%	19.7%
面接選考の実際	14	5.8%	11.5%
労働条件	15	6.3%	12.3%
その他	2	.8%	1.6%
合計	240	100.0%	196.7%

出所：小澤・前田 (2015) p. 70

本来は逆である。職務内容を理解した上で、それら職務が必要とする能力を推定し、当該能力を保持している、あるいは保有する可能性が高いことを、志望理由として説明するのが論理的だからである。すなわち、内容的レリバンス、職業的レリバンスについて学生の関心度が実は深くないことがその背景にある。

アルバイト経験の類推から、職務内容を理解しようとしても、理解するための分析枠組みを身に付けていない限り、理解が深まることはないのである。

それでは、再度、授業実践の現場に立ち戻って、経営学教育における内容的レリバンス、職業的レリバンスが発動する「場」を振り返ってみよう。

筆者の担当する経営系の講義全てにおいて、教科書を用いて経営学理論を説明している。説明する際に心がけていることは、理論の解説・解釈を補う事例の利用である。

例えば、「管理職能とその他の5職能」を、ファヨールに従って定義、解説をするだけでは、内容的レリバンスがあると受講者に理解させることは難しい。各職能の具体的内容が理解できないからである。内容がイメージできなければ、仕事との関連も見いだせないからである。そのため、現実の経営者行動をビデオで見せ、それら行動の断片を切り取り、整理し、分類して示し、それら分類

結果と各職能との対応を説明することで、受講者が経営者行動を一つ進んで理解できるところまで持って行くのである。ここでようやく、講義の内容的レリバンスを示すことに至るのである。その際、断片を切り取って分類した経営者行動と職能との対応について発問することによって方向的双方方向性を一部で取り入れることを行っている。

けれども、このような講義内容では、職業的レリバンスを充たすことは難しい。経営者の仕事は理解できても、受講者が卒業後に担当する仕事との関連性を示すことができないからである。

この点は、科目上の制約が職業的レリバンスを示すことに困難をもたらすのである。これについては、他の科目で補うことができる。例えば、人的資源管理論で異動・配置転換を説明する際に、コンビニチェーン従業員を扱うことで対応することができる。コンビニチェーンの大卒従業員のキャリアは、店舗スタッフから始まり、直営店店長、SVとなるのがメインだが、直営店の店長で業績をあげて本部のマーチャンダイザーに異動する例もある。

店舗スタッフ、店長、マーチャンダイザーなどの職務は、CVSチェーンの採用ページから確認できるので、これらプリントアウトを利用する、あるいは、職務活動を示すビデオを利用することで、それら職務の内容、求められる水準について方向的双方方向性の授業スタイルで説明することができる。B to Cに限定されるが営業、販売、マーチャンダイジング業務の理解を通して、社会的レリバンス、職業的レリバンスを発見することが可能となる。

このように考えてくると、経営学領域における社会的・職業的レリバンスを伝えるには、科目を超えたカリキュラム体系全体の中で、履修モデルを構築することが必要であることが分かる。

経営学教育の有効性（社会的・職業的レリバンス）を高めるための視点として有用なのは、上述したように、個々の授業が相補的に内容的レリバンスを持つプログラムとすることなのである。その意味では、本田編著（2018）が指摘するように、日本学術会議が示した分野別カリキュラム編成の参照基準の持つ意味は限定的とならざるをえない。

要約と結語

本田編著（2018）が示した、内容的レリバンスの高い授業、方法的双方方向性

の高い授業、ゼミの密度の高さが、卒業2年目時点の判断スキル・交渉スキルを高めていたことは、経営学教育実践上、次のような含意を持つことになる。

経営学は本来、社会的レリバンス・職業的レリバンスを見いだしやすい学問領域である。研究対象とする企業行動や組織における人間行動は、「仕事」と直接関連することで、職業的レリバンスをイメージしやすいからである。また、経営学を学ぶ学生は、その多くが「就職に強い」という進学理由で入学しているため、「企業」と「就職」への関心が他学部生に比して高いことも、上記の効果を生むことになる。

しかし、これらレリバンスがあるからといって、それがそのまま「仕事経験」の理解につながることはない。仕事「経験」を持っていないからである。

ここで、近年発展を続ける「経験学習理論」を振り返ってみよう。中原によれば経験からの学習論で重要なのは、「第一に、『経験』とは『ビジネス戦略に合致した、現有能力を超える跳躍が必要な経験』とされていることである。第二に、『内省』の概念は、もともとこの理論的系譜には含まれないということである。」⁷

中原の指摘する「経験」は、学習・成長機会としてのそれであり、当事者本人は未経験でかつまた難易度・困難度の高い業務となるであろう。これら「経験」は当然のことながら失敗のリスクをはらみ、それゆえ、失敗を許容する条件のもとでのみ、遂行が可能となる。

ここで、Becker (1972) の「学習のパラドックス」の論理と背景を想起してみよう。Becker (1972) は、失敗を許されない職場では、新人に新たな仕事を任せると失敗のリスクが生じるため、そのような経験を得る機会を新人に与えない。その結果、新人は学習機会をいつまでも得られないまま過ごすことになるのである。

これに対し、福島 (2010) を敷衍すれば、日常的な仕事の中でも探索的な要素を持つものがあり、それらルーティンな仕事ではあっても失敗を許す、いわば「日常の実験」を許容することで学習と成長の機会を提供することが可能となる。

7 中原 (2013) p. 8

この「日常の実験」を授業設計・運用にあたり、新たな視点として確保することが、社会的レリバンス・職業的レリバンスを生み出す契機となると解釈することができよう。ゼミや理論演習型のインターンシップでの適用を「実験」することが、われわれの課題となるのである。

なお、小稿で論究できなかった課題を次に示す。すなわち、従来の研究では、大学生が在学時に修得すべき知識・能力、企業が採用選考時に重視する能力に重点が置かれ、それらの知識・能力と、入社後の新入社員が人事評価でなされる評価項目との関連について、ほとんど検討がなされていないことである。

大学在学時に修得すべき知識能力と社会での仕事との共通性を示す例として「社会人基礎力」があるとはいえ、当該「社会人基礎力」が、新入社員の仕事目標達成とどう関連するか、なぜ関連するかを示すことは極めて難しい。新入社員に求められる職務行動は、職種、企業、業種により一様ではなく、また、新入社員として入職後の数年間を職務適性を見出す期間として理解する企業が、とりわけ大手企業における文系大卒社員を対象とする場合に、少なくないからである。

これらの状況を踏まえた上で、入職後数年間の大卒社員対象の人事評価項目と、当該社員に求められる知識・技能の内容との関連とその理由、そしてそれら知識・能力と大学教育における学習成果との関係については、別稿で論じることとしたい。

参考文献

- 上西充子・伊藤文男・小玉小百合・川喜多喬『大学のキャリア支援—実践事例と省察』経営書院 2007年
- 小澤伸光「HRMとキャリア教育」『駿河台経済論集』第23巻第2号, 2014年pp. 127-142
- 小澤伸光・前田悦子「キャリア教育の諸問題と解決策」『駿河台経済論集』第24巻第2号, 2015年pp. 61-85
- 金井壽宏・鈴木竜太(編著)『日本のキャリア研究:組織人のキャリア・ダイナミクス』白桃書房 2013年
- 佐藤博樹・藤村博之・八代充史『新しい人事労務管理(第5版)』有斐閣, 2015年
- シャイン, E. H., (著) 二村敏子・三善勝代(訳)『キャリア・ダイナミクス—キャ

- リアとは、生涯を通しての人間の生き方・表現である。』白桃書房1991年
- 谷口智彦「仕事による経験学習とキャリア開発」, 2013年 金井・鈴木 (2013) 所収
- 中原淳「経験学習とキャリア開発」『日本労働研究雑誌』, 2013年10月号, pp. 4-14労働政策研究・研修機構, 2013年
- 中原淳『経営学習論』, 東京大学出版会, 2012年
- 福島真人『学習の生態学』, 東京大学出版会, 2010年
- 本田由紀 (編著)『文系大学教育は仕事の役に立つのか』, ナカニシヤ出版, 2018年
- 溝上慎一『大学生白書2018: いまの大学教育では学生を変えられない』, 東信堂, 2018年
- Becker, H., *A School is a Lousy Place to Learn Anything*. In Geer (1972)
- Boxall, P., and J. Purcell, *Strategy and Human Resource Management*, 3rd ed. Palgrave, 2011
- Geer, B., (ed.) *Learning to Work*, Sage, 1972
- Lave, and E. Wenger, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge U.P., 1991, 佐伯胖 (訳)『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』, 産業図書, 1993
- McCall, M., *High flyers*, Harvard Business Press, 1988, 金井壽宏 (監訳)『ハイフライヤー』プレジデント社, 2002年
- Reynolds, M. and R. Vince (eds.) *The Handbook of Experiential Learning and Management Education*, Oxford Univ Pr, 2008
- Schon, D., *The Reflective Practitioner*, Basic Books, 1984 佐藤学 (監訳)『専門家の知恵』ゆみる出版, 2001