

タイトル	経営学教育における実践力の涵養に向けて
著者	佐藤, 大輔; Satoh, Daisuke
引用	北海学園大学経営論集, 9(2): 55-64
発行日	2011-09-25

# 経営学教育における実践力の涵養に向けて

佐 藤 大 輔

## はじめに

現代の大学は、明確な教育成果を求められている。ディプロマポリシーを明確化するだけでなく、学士力の習得を目指した学士課程教育の構築が目指され、社会発展に寄与する優れた人材の輩出が期待されるようになった。経営学教育を展開する経営学部でも、その学部教育においてどのような教育成果を出していくのかを明確化し、独自の教育的取り組みを進めていくことが求められている。経営学は、多様な基礎理論を応用する分野であるという特徴から、経済学や心理学、社会学等をはじめとする幅広い理論を扱うが、このような経営学を扱う教育とはどのようなものなのだろうか。そもそも、経営学教育を含む社会科学教育とは一体どのようなものなのだろうか。経営学教育を検討する際に必要となる2つの議論、すなわち、経営学独自の教育的課題、および社会科学一般が抱える教育的課題について、本稿では特に後者に焦点を当てた議論を行う。大学における学部教育としての経営学教育の構築に向けて、そもそも社会科学教育としてどのような取り組みが必要なのかを検討していくことにしたい。

## 1 自律性・創造性と実践力

社会科学を学ぶということは、一体どのようなことだろうか。例えば、われわれが経営

学を学ぶというとき、それは経営学の理論をつうじて経営現象をとらえ、それに基づく行為や実践を実現できるようになることが意図されている。つまり、経営学の理論を学ぶことの本質的な目的の1つは、それを経営の実践に役立たせることである。しかしながら、例えば大学で講義を受けることや、ゼミナールでの輪読をつうじて理論をより深く、詳細に知るといふ学びは、本当に経営の実践に役立つのだろうか。より詳細に言えば、過去の現象や行為を説明することで帰納的に構築された仮説の体系としての理論を単に知っているということが、次に起こる新たな現象について、主体的に特定の意図を実現するための行為を引き起こす自律性や、アイデアを生み出す創造性の助けになるだろうか。人の自律性や創造性は、理論を深く知ったり、理解することをつうじて得られるものかといえるのだろうか。

そもそも、知るものの対象である、静的な知識としての理論そのものの有用性には一定の限界がある。客観的に観察された（ものとされる）現象をできるだけ客観的に説明しようとした理論は、それを使おうとする当事者の意図とは全く無関係の文脈で現象を説明することになり、そもそも当事者の意図に対するその理論の妥当性に限界があるからである。理論の構築は一般化をつうじて脱文脈的に行われるが、少なくとも社会的な現象を文脈から切り離すことは不可能である。換言すれば、

理論はそれをつくった人々（科学者や研究者）が共有している文脈において有用なのであって、少なくとも当事者がその文脈を共有しない限り、理論は当事者にとって有用性を持たない。そのため、できる限り客観的な観察と説明によって構築されてはいるが、当事者と関係のない文脈に依存している科学的な理論とは別に、それに基づきながら改めて当事者の文脈に沿った理論構築を行うことで、当事者にとっての理論の有用性を高める必要がある。つまり、一般化の成果として得られた、できるだけ客観的であろうとする科学的な理論を参考にしながらも、当事者の持論や日常の理論（加護野、1986）としての個別具体的な理論が当事者ごとに構築される必要がある。このとき、科学的な理論は当事者の日常の理論を力強く発展させるための、他者による似通った経験から一般化された、有用な知識の集合としてとらえることができる。この意味で、知ることの対象となるような静的な知識として理論は、学び手の日常の理論を更新する参考になるという一定の有用性を持っているが、学び手の日常の理論に組み込まれない限り、その有用性が生じることはない。

このようなことから、静的な知識としての理論に関する有用性の限界は、知識や理論そのものの限界と言うよりも、むしろ知するという学び方の限界として説明することができる。一般に理解されているように、単に覚えるという形での理論の学び方には実践的な限界がある。既述のように、現象と対峙する実践において、言語的な説明として表面的に理論を知ることは、その理論を応用し使うこととは全く関係がないからである。つまり、理論を覚える（知る）ことと使う（実践する）ことは全く別の行為であり、両者がつなげられない限り、理論は実践には役立たないし、有用性も持たない。

単に知識を覚えるだけでなく、論理的に理

解しておくことができた場合でも、その有用性に限界がある点は同じである。かつての現象や行為を説明した理論を自分の文脈に置き換えて理解することで、自らの日常の理論が更新されることは、特定の問いに対して論理的に仮説を導くことができるという意味で実践的な学びである。しかしながら、そのことによって意図せざる結果が生じる可能性がなくなるわけではなく、最終的に問いを解決できるという有用性は限定的である。結局、意図せざる結果が得られた時点で、それに基づく新たな次の問いを立て、仮説を構築する必要があり、次の新たな理論を学ばなければならないのである。文脈が異なれば問題意識も異なるため、かつての当事者とは無関係の文脈から生じた問いに対する仮説として構築された理論が、当事者の直面する新たな文脈と新たな問いの下で役に立つとは限らない。むしろ、新たな仮説の構築のために新たな理論を探究し、学ぼうとする能動的な姿勢こそが問いを解決するためには必要である。問いを解決してくれる有用なものとして理論を学ぼうとすれば、どうしても単に一時的に知ることや理解することという学びの形では、その有用性に限界があるのである。つまり、文脈から切り離された静的な理論を知ることや理解するという形で静的な知識を獲得することは、単に現象に関する1つの表現を知ることには過ぎず、このような形で理論を学ぶことは実践の役には立たない。そして、ただ受動的に知るのではなく、自律的に自らの日常の理論を更新していこうとする能動的な力、すなわち実践力こそが社会科学を学ぶ上で重要な役割を演じるということが出来る。このような実践力がなければ、たとえ社会科学の理論を学んだとしても、それは過去の現象を説明しただけの静的な知識としての理論を単に知っているに過ぎず、それにもとづいて新しい現象を捉えることもできないし、それゆえ実践することもできないのである。

結局、静的な理論そのものというよりは、理論を学ぶという行為にこそ重要な意味がある。かつての現象を説明する理論を学ぶことで、その科学的な理論を介して直面する現象と対峙する方法を学ぶことができるのである。科学的な理論をそのまま使うことのできる状況が再現されないとしても、動的に理論を構築していく力があれば、新たな理論を生み出しながら自分自身の日常の理論を自ら改訂し、発展させていくことができる。人々は自らの日常の理論を繰り返し改訂しながら次の行為を生み出すという動的な繰り返し過程の中で、自律的・創造的に生きているのである。そして、経営学などのような社会科学の理論を学ぶということは、科学的な理論をつうじて現象と対峙することができるようになることであり、その動的な繰り返し過程の中で、自律的・創造的に行為を生み出すことができるようになるという意味での実践力の涵養が重要である。静的な知識や理論そのものの有用性には限界があるが、実践の中で知識や理論を再構築していく動的な繰り返し過程に飛び込んでいくという形で理論を学ぶことには十分な有用性があるし、そのような学びは実践に役立つということができる。重要なのは、社会科学の理論を知ることによって静的な知識の蓄積を増やすということではなく、それを学ぶという動的な取り組みそのものであり、このような実践力の涵養こそが経営学をはじめとする社会科学教育の最も重要な使命だということができるのである。

本稿では、以上のような社会科学教育における実践力の涵養に関する重要性について、いくつかの先行研究に依拠しながら、その妥当性を探ることにしたい。以下では、まず獲得すること、すなわち知ることや理解することの対象としての静的な知識や理論に関する学びについて、その実践的な有用性を検討する(2)。その上で、このような静的な知識の捉え方を超えて、動的に知識を探究するこ

との必要性と、そのような能動的な姿勢としての実践力の涵養の重要性を検討することにした(3)。

## 2 知識の獲得としての学び

社会科学の理論を学ぶということは、科学的な理論をつうじて現象を見つめる視点を獲得することを含んでいる。全く独自の理論構築によって得られた日常の理論をつうじて現象を説明し、行為することは可能だと考えられるが、このような方法では他人の経験によって得られた知識を自らの経験に役立たせることができない。われわれは科学的な理論をつうじて他人の知識とつながっており、それによって自らが経験しない現象から得られた未知の知識を知ることができる。しかしながら、このような知識は当事者にとって経験を介さない客観的で無機質なものである。このような知識を自らのものにするという意味で分かるということは、当事者が理論や知識をただ単に知ることとどう異なるものなのだろうか。

ポランニー(1966)は、具体的な個々の諸要素そのものを直接知ることとは区別される、暗黙のうち知るしかない存在(暗黙知)を指摘している。ここでの知ることとは、知的かつ実践的に知っていることであり、実践的な知識と理論的な知識を同時に意味するものである。彼のいう、知っていることとできることは似た構造を持っており、互いに他方がないとは存在し得ないものである。ここでいう、知っていることとできることが同時的に意味されるような知ことは、われわれが考える、分かるということとはほぼ同じものを指していると考えられる。そして、知ることをつうじて暗黙知を獲得することは、当の事物を見ることではなく、その中に内在化(潜入)すること、すなわち事物を内面化することだとしている。つまり、分かることとは、

できることと同一的であり、暗黙知を獲得するために対象を内面化することだということができるのである。さらに、内面化とは事物が統合されて生起する意味を理解することであり、個々の諸要素そのものについて知ることとは異なる。それゆえ、表面的な情報としての知識（近位的）のさらに向こう側（遠位的）を見るという意味解釈こそが、分かるということのために必要だということになる。このような意味解釈は、認識を保持する人間の個性を巻き込んでおり、孤独な営みであるという意味で個人的な行為である。それゆえ、科学的な知識や理論が分かるということは、それらが自分にとってどのような意味を持つのかを解釈することであり、自らの文脈に照らし合わせることをつうじて科学的な知識や理論を個人的に内面化しなければならないのである。

他方で、ルプール（1980）は、知識の獲得としての学びについて、情報獲得および技能の学習という学びの形に言及している。彼は、まず情報獲得について、情報は伝聞と経験という受け手から見て外部的な源泉に依存しており、そのような情報をただ知るという情報獲得は学ぶという行為のうち最も受動的な段階だとしている。他人や経験から学ぶことからは理解を伴っておらず、ただ単にそれだけのことを知るに過ぎない。このことは、情報獲得が人間形成に相反する非教育的な側面を持つことにつながる。すなわち、情報の受け手が受動的であることは、正しいことも間違ったことも等しく学ばれる可能性を意味しており、しかも情報を受動的に知るとは人に満足感を与えたり、知識が豊かになったという幻想を抱かせたりするために、かえって学ぶことを妨げてしまうのである。このように、ただ「知ることに教育を還元してしまえば、それはとりもなおさず、精神がいつまでも受動的であり続け、ものごとを理解せぬまま覚えこむように運命づけることになる。こ

の意味で、情報伝達は、人間形成ではなくて、人間歪曲（和訳書；p.28）」を引き起こしてしまう可能性すらある。

しかしながら、情報やそれを知ること全く価値がないわけではなく、その有用性の範囲においては一定の価値があると考えられる。すなわち、情報は何かの役に立つという有用性を持っているという点である。ルプールは「感覚によって与えられる情報は、当の事物とのあいだに、映像と実物との関係ではなく、能記〔聴覚像〕と所記〔概念〕との関係を有している」ことを指摘している。ここでの所記とは、情報の向こう側にある意味を指しており、この点において情報の有用性が主張されている。つまり、情報とは単なる感覚的な知覚そのものではなく、それが指し示す意味のことであり、この意味こそが有用性の源泉である。意味のない感覚や知覚は、文字通り意味がなく、役に立たないからである。このようなことから、知覚の向こう側にある意味を把握する限りにおいて情報は有用性という価値を持っているということが出来る。

しかしながら、このような情報獲得は分かるという形での学びとは呼べない。単に再生できるように記憶しておくだけではなく、意味を把握するという点においては、情報伝達は単なる暗記としての知ることを超える特徴を持つということもできる。しかしながら、役に立つ情報を知っているからといって、それを使うことができるとは限らない。例えば、キャッチボールでうまくカーブを投げるためのコツを情報として知っていたとしても、必ずしもカーブを投げられるようになるわけではない。ここでのカーブを投げるためのコツは有用な情報ともいえるが、実際にカーブを投げるといふ実践には脆弱な知識だといわざるをえない。つまり、有用な情報を知ることが、何らかの実践に役に立つとは限らないのである。

これに関してルプールは、情報獲得よりも

高次の水準にある学びとして、学習という行為を指摘している。学習とは、本人もしくは他者にとって有用な行動を生み出す手腕の獲得を合目的に行うことであり、技能の獲得と定義される。つまり、有用性という特定の目的を持って学ばれ、状況に応じて本人の意のままに再現される行動の獲得こそが学習なのである。一方で、学習される技能とは、自らの動作を構造化する働きをもった統御力として説明される。つまり、技能とは人が自分自身の身体に対して持っている直接的な統御力であり、この統御力は部分的な統御が相互に関連し合っている一つの全体である。体の一部分を統御することの積み重ねが技能に繋がるのではなく、それらの部分は単独の状態におかれた場合とは違ったものなる。このような統合こそが技能の特徴であり、結果として技能の学習はできるということを指しているということができる。

このような技能の学習は、カーブの投げ方のような運動的な技能の獲得だけを指すわけではない。例えば、規模の経済性という有用な概念を知った学び手がそれを実践に応用して使うためには、学ぶ段階においてその知識を頭の中で使ってみるという想像をすることが少なくとも必要である。想像をつうじてでも使ってみない限り、それは「総生産量が増えるほど一単位あたりのコストが低下する」という表現をただ知っているに過ぎない。つまり、その有用性の根源である意味を獲得するためには、想像的な実践をつうじて理解することや、実際に実践してみることで分かるという取り組みが必要である。この意味で、学習とは知ることではなく、理解することや分かることを指しており、それは知識を知っているだけでなく、使うことができるという状態を指しているということができる。つまり、分かることとはできることなのである。

ルブールによって指摘された、情報獲得と技能の学習という学習の形態は、ポランニー

のいう暗黙知の次元と密接な関係を持っている。ルブールによれば、情報の獲得とは表面的な感覚や知覚を単に記憶することではなく、その意味を把握することによって得られる有用性を把握することだとされた。このことは、情報とは表面的な感覚や知覚そのものではなく、それらが指し示す意味としての有用性こそが、その本質だとされているのに他ならない。われわれは、近位的な感覚や知覚から、遠位的に指し示される意味に注意を傾ける。このような特質を、ポランニーは暗黙知の意味論的側面として説明している。一方で、ルブールによれば、技能の学習とは部分的な技能を寄せ集めたものではなく、それらを結合し統合したものだと言われた。これは、技能の遂行のために、小さな個々の運動からそれらの共同目的の達成に向かって注意を払うことを意味している。このような特質を、ポランニーは暗黙知の機能的側面として説明している。これらのように、情報獲得であれ、技能の学習であれ、これらの学びには暗黙知の次元が関わっているということができる。すなわち、これまで見てきた静的な知識の獲得としての学び（知ること、理解すること、および分かること）の本質は暗黙知の獲得にあるということができるのである。

しかしながら、たとえ技能の学習をつうじて知識を理解し、分かる状態に至ることができたとしても、それによって人々が自律的な行為や創造的なアイデア創出に突き動かされるわけではない。何かができるという技能、すなわちスキルとしての知識を獲得することは、形式知的に表現された静的な知識を受動的に知ることとは異なり、やりながら覚えなければ分かることができないという動態性を持っている。しかしながら、このような特質をもって、技能の学習としての学びが動的なものだということはできない。なぜならば、学びの過程そのものが動的であっても、その行きつく先は何かができるという止まった状

態であり、結局学びは静的な状態に落ち着いてしまう。このような静的な知識に共通する特徴は、それらが短期的かつ直接的な有用性に焦点を当てて学ばれるという点である。直接役に立つ類の知識は、当該の問いに対する有用性という役目を終えた瞬間に有用性を失い、役に立たなくなる。人々を自律的な行為や創造的なアイデア創出に突き動かす動的な状態は、このような有用性に焦点を当てる知識によっては実現されないのである。

### 3 知識の探究としての学び

以上のように、われわれは知識を獲得するための学びがいずれも暗黙知の獲得に関わる取り組みであることを見てきた。また、分かるという状態になるということは、少なくとも役に立つ有用な情報を知るという次元だけではなく、何かができるようになるという次元をも含むものであることが明らかになった。このようなことから、教育実践においては、有用性を強調した教授方法や、演習をつうじてスキルやノウハウの習得に力点をおくべきだということができるかもしれない。しかしながら、果たして役に立つ専門知識を知り、かつそれをどう使えば良いかを学習していくことで、本当に実践力のある学生を育てることができるだろうか。自ら分かり続けようとする能動的な姿勢や自律性・創造性を含む実践力は、このような暗黙知の獲得という取り組みによって十分に涵養されるものなのだろうか。少なくとも、結果として知っていることや分かっていること、できることなどという状態そのものが、次のそれらのような取り組みを生み出す源泉になっているとは考えにくい。特定の知識を知っていることが別の知りたいことを生み出すと考えるよりは、知っているからこそもう知る必要はないと考える方が合理的なのである。

しかも、教育において追求されるべき分か

るということが、教育実践の場では軽視されることすらある。佐伯（2004）は、今日の学校教育の中ではできることと分かることが明確に分離され、できることが強調される一方で、分かることが軽視されがちであることを指摘している。彼によれば、できることとは Knowing How に属する知識で、行為による目標の達成が志向されている一方で、分かることは Knowing That に属する知識で、分かっているという心的状態や性向が志向されている。そして、前者は効率などによって外から観察される特徴づけで言い表せるのに対して、後者は原則的に本人しか分からない。暗記と機械的な反復練習で学ばせようとする授業の中では、このようなできることとわかることの人工的な二分法に基づいて、人工的にできるということだけが分かるということから切り離されている。つまり、学ぶことの有用性に焦点が当てられる一方で、自ら能動的に学びに取り組もうとする実感や納得を伴った、分かるという状態への到達が阻害されているのである。「学校では『わかっている』にもかかわらず、テストの点だけは高いという学生を『わからせよう』と努めると授業が進まないので、『要するにどういうことができればよいか』をはじめから目標にして訓練する」。しかしながら、分からないけれどもできるという状態は、なぜできるのかという思考を阻害してしまうため、特定の問いに対する短期的な有用性を享受することはできても、その知識を再構築することで他の問いに応用したり、新たな何かができるという状態への発達を停止させてしまう。結果として、近視眼的にノウハウはスキルのような表面的な知識の追求が強調され、自律性や創造性は曖昧で扱いにくいものとして軽視されてしまう。経営学教育は、学び手が表面的な知識を蓄積することや、何らかのスキルとしての有用な知識を獲得することで、何かができるようになるといった類の直接的な有用性

をもつ学びだけを目的とするのではなく、現象に対して理論や知識を応用する力、すなわち現象に対峙する能力としての実践力を身につける手段として理論を学ばせようとしている。このような意味で、現象に対して直接的な有用性を持つ静的な知識を獲得するだけの学びは、われわれにとって魅力的なものとはいえない。すなわち、有用性を追求する教育では、実践力を涵養することはできないのである。それでは、次々と知識を探究したいと思うような能動的な姿勢や、既存の知識から新たなアイデアを創り出すという創造性は一体どこからやってくるのだろうか。また、どうすればそのような実践力を涵養する教育を実現することができるのだろうか。

このような論点から見たとき、これまでの静的な知識の獲得に関する議論の限界を見出すことができる。われわれは学びの本質を探ろうと、暗黙知に関わる知識の獲得の重要性を検討してきたが、知識を獲得しているという静的な状態は、動的に知識を獲得し続けようとする取り組みとは基本的に関係はない。つまり、単に分かるだけでは分かつたとはしないのである。好奇心に基づいて知的探究を行い、分かり続けようとする動機づけは、分かることそのものによっては行われぬ。逆説的にいえば、これまでの議論は、分かり続けようとする動態の中で、1つ1つの断片的な知識がどのようにして獲得されるのかを静的に検討していただけなのである。

これについてルブールは、情報獲得と技能の学習に続く第三の学びの様式として、純粋な知識のための研究を指摘している。研究を経て得られる知識は、情報とは異なり動的なものである。例えば、情報は知っているか知っていないかのいずれかであり、その間に段階はない。有用性の観点から見れば、特定の情報を知っていることは有用で、知らないことは有用ではない。この意味で、情報は二者択一的な特性を持っている。一方で、技能

においてできる状態とできない状態の間に段階 (e. g. 少しできる、だいぶできる) が見られるように、純粋な知識にも知性の段階が見られる (e. g. よく分かっている)。情報と知識を区別するのは、このような知識の段階的な特性だということができる。他方で、同じ段階的な特性を持つ技能と、ここでいう純粋な知識を分けるのは、理論の存在である。技能はできるように学ぶという意味での学習を強調したために、理論を情報として過小評価する傾向にある。人は、元々できる可能性のあることしかできるようにはならないし、この意味で、あらかじめ心得ていたことしか学習しない。すなわち、新たに習得されるいかなる技能も、生得的ないし既得の技能を選択し結合することで得られるものなのである。それゆえ、そこに新たな進歩は見られないが、研究をつうじて知識を得ることは、自らが知らなかった新たな段階への進歩、すなわち創造性を可能にする。自らの行為について思考し、そこから教訓を引き出すことで理論を構築していくことが、次の新たな可能性を開くのである。また、他人によって構築された理論を学ぶということは、自らの経験にはない知識に基づいて自分が進歩することを可能にしてくれるものなのである。このようなことから、知識は段階的に進展していく動的な特性を持つという意味で情報とは異なる。また、未知の世界を理論によって新たに切り開いていく創造性を持つという意味で、既得の技能の組み合わせによってできるようになるという、有用性に力点をおく技能とも異なるのである。

ルブールによって指摘される純粋な知識とは、理論を構築していくという動的な取り組みをつうじて創造的に世界を切り開いていくという、研究によって得られる動的なものであるということができる。研究とは分かり続ける取り組みであり、何か静的なものを伝達したり注入したりするものではない。研究す



ることとは、学ぶことを学ぶということであり、探究することそのものである。つまり、何かを一時的に理解するのではなく、理解し続けることによって動的に進展していく知識を得ていくことこそが研究なのである。視点を変えていけば、研究が探究し続け、分かり続ける取り組みであるために、それによって得られる知識も動的に進展していくのである。

このような探究の対象としての知識について、沼上（2000）は経営学教育における反省的思考法の教育に言及している。彼は、経営学教育で扱われる知識が3つの類型に分けられることを指摘し、そのうち行為システムのメカニズムを解明する思考法としての知識の重要性を主張している。物質世界の法則に代表される、知っているとそのままだ役に立つという意味で有用な知識、および、社会に関する知識に代表される、共有されている常識によって支えられ、それによって有用性を持つ知識は、いずれも経営学教育において一定の限界を持っている。社会科学で扱われる知識は、物質世界における法則とは異なり、社会的に共有される常識に基盤をおくため、その普遍性は脆弱で、規則性として提示される知識は動的に変化している。それゆえ、このような動的な知識を反省的思考法によって捉え、自ら独自のモデルを構築していくことが重要となる。経営学教育における学びでは、反省的思考法をつうじて論理的に体系化された独自の視点を構築し、自ら独自の解釈・合成を創造していく知的基盤を学び手の頭の中に構築することが強調されるのである。

以上のような議論から、われわれは自律性や創造性の実現に向けた1つのアイデアを得ることができる。実践力の涵養をつうじて自律性や創造性を実現しようとするとき、われわれは情報獲得や技能の学習による、知ることや理解すること、分かることという形での学びではそこに行き着けない限界に直面してしまう。一方で、知識を探究するという研

究の取り組みは、分かり続けることを意味しており、自律的に新しい知識を創造していくことを可能にしてくれる。同様に、反省的思考法をつうじて独自の視点から創造性を発揮しようとする取り組みは、普遍性の担保されない動的な知識を常に自分で追いかけてやうとする反省的实践家としての能力を身につけることを意味している。研究とは実践者の活動そのもの（Schön, 1983）であり、それを促す教育によって人々は自律的・創造的になる。知識を実践的に学ばせようとする教育とは、学び手に研究を促し、常に反省的思考を促すという取り組みなのである。このことは、実践的な目的を持つ経営学教育において、教育と研究は不可分であり、両者が乖離している大学教育が少なくとも高度な学びを実現しているとはいえないこと。および、それゆえ大学から輩出される人材が本質的に（純粋な）知識を持っていないことを指し示している。知識を探究し、絶えず自らの視点から理論を再構築し、新しい知識を生み出していくという自律性と創造性を兼ね備えた実践力ある人々を育てる取り組みこそが、現代の教育において最も重要だということができるのである。

#### 4 組織における教育への展望

これまでの議論をつうじて、われわれは知識の探究としての研究を促す取り組みこそが教育において重要であることを主張してきた。しかしながら、現実には自律的でなく、創造的でもない人々がいたとして、彼らをどのようにして知識の探究に向かわせ、研究という取り組みに促すことができるのだろうか。そもそも、なぜ彼らは自律的でも創造的でもないのだろうか。

カントは、「自分の理性を公的に使用」し「公共体の利害関係」に拘束されず「自由な精神」で論議することが「人間理性の究極目

的」であり、自己立法は人間理性の先天的行為であるため、人は理性に基づいて自律するとしている。つまり、本来的に人は自律性を持っていることが前提とされているのである。そして、教育は「人間理性の究極目的」である「人間の本性の完成」にむけて世代をへて取り込まれていく技術であるとして捉えられている。このような考えに基づけば、人は神や他人に依存しなくても、自律して主体的に論議し行為することができるはずである。それが実現されていないことは、理性的自律を実現する技術としての教育に問題があると考へざるを得ない。

川村(2006)は、近代の人間形成の課題として「理性の自己完結的な原理を獲得することによって自存的な存在となるがゆえに、自律した個として自由に世界構成ができる創造的主体こそ人間のあるべき姿と見做し、理性的に自律した個の形成が人間形成の最大の課題」となったとし、近代における文化意識の喪失・超個人的文化の空無化を指摘している。つまり、具体的・客観的なものへ注目することによる、外的超越的なものの排除をつうじて、人々が文化意識を欠落し、個人の欲求が先行するあり方が日常化した結果、大衆化社会が生み出されたとするのである。しかも、このような大衆化社会は、西欧社会における具体的・客観的な有(形)の文化と結びついており、結果として無限の恣意的欲求が助長されたのだと考えられる。つまり、有形のものに対する個人の欲求が先行されることで、量的な追求が積極的に行われ、それに寄与する合理性や能率が強調される近代的な文化が生み出されたのである。

このような合理主義は教育においても見られ、目に見える有形のものへの量的な追求に力点が置かれたことによって、目に見える形式知的な情報や静的な知識、直接的な有用性のある技能の獲得に焦点が当てられるようになり、動的でとらえどころのない進展する知識

は軽視されてきたということが出来る。つまり、本来的な人間形成としての教育ではなく、西欧的な有形の文化に基づく合理(能率)主義的な教育に力点が置かれたことによって、形式知的に捉えにくく、間接的な有用性しか持たない自律性や創造性は軽視されることになったのである。

このような有形の文化に基づく教育への対処として、川村(2006)は東洋的な文化精神が人間形成の中心になればならないとしている。確かに、無形のものに焦点を当てる東洋的な文化こそが本来的な人間形成を実現してくれるという提案は非常に魅力的である。しかしながら、現実的に現在の有形の文化の下で積極的に合理性や能率性を追求することが人々の常識となっている状況において、それとは逆行する無形の文化を押しつけることがいかなる方法によって可能なのだろうか。

いうまでもなく、世界的に社会で共有される文化そのものを根本から変えることは、少なくとも短期的には難しい。また、長期的に文化を変えることを意図したとしても、そもそも最初にどこからその価値観は変化を始めるのだろうか。これに対する1つの提案は、組織やコミュニティレベルでの変革である。例えば、企業などの組織において、その成員である人々の行動規範を力強く支えている組織文化の変革である。組織文化は抽象的レベルとしての価値観やパラダイム、具体的レベルとしての行動規範を含む概念であるが(伊丹・加護野, 1989)、この変革によって人々の行為が変わっていく可能性がある。つまり、組織における学びという行為を変革するために、そのような人々の行為に影響を与える組織文化を変革することで、新たな学びの可能性をひらくことができるかもしれない。

これに関して、加護野(1986)はパラダイムの転換をつうじて人々の行為が変革されていく可能性を説明している。彼は、組織レベルで保持されている、基本的メタファーに

よって表現される世界観としてのパラダイムと、個人レベルで保持されているスキーマの集合としての日常の理論が、正当化と妥当性の構造によって結びつけられており、それゆえ世界観としてのパラダイム転換が人々の日常の理論を変え、その日常の理論に基づいて生み出される行為が変化していくとしている。そして、このパラダイム転換が、トップによる矛盾の創造と増幅、見本例としてのパラダイムの創造、パラダイムの伝播と定着というプロセスをつうじて進んでいくことを実証的に説明している。

このようなパラダイム転換の議論は、組織レベルでの価値観や文化を変革する可能性を持つという意味で非常に魅力的である。しかしながら、企業組織を対象としたこのような議論が、教育機関である学校でそのまま流用できるとは考えにくい。なぜならば、これらの議論は、基本的にトップによるパワーの存在が前提とされており、教育の場においてパワーに頼った変革を期待することは現実的に難しいと考えられるからである。ただし、このような限界にもかかわらず、組織変革やその文化の変革をつうじて教育や人々の学びを変えていくという視点は、非常に重要だと考えられる。この意味で、今後、経営学的な視点と教育学的な視点を融合した理論構築と、それにもとづく実践的取組みの展開が強く求められるということができよう。

## おわりに

本稿では、社会科学系の大学学部教育において、どのような教育が必要なのかという問題意識に基づき、実践力を涵養するための学びと教育に関する検討を行ってきた。特に、教育において扱われる知識について、獲得する対象としての静的な知識のとらえ方と、探

究する対象として動的な知識のとらえ方があることを指摘し、知ることや理解すること、分かることなどのような形での従来の学びが静的な知識の獲得を目指したものであるとした。その上で、実践力の涵養が求められるような社会科学系の大学における教育については、むしろ動的な知識を扱う学びや教育が重要であり、それによって分かり続けるという状態を実現することが望ましく、結果として人々を自律的かつ創造的に促していくような教育を実現することができると主張した。最後には、このような教育を実現するための現実的な課題として、文化的な障壁について触れ、そのような課題を克服する方法として組織における教育の可能性に言及したのである。このような議論は引き続き検討が加えられるべきで、今後の課題として、組織における教育がどのようなものなのかを詳細に検討すること。および、経営学教育に焦点を当てた具体的な教育実践方法の検討が求められるということができよう。

## 引用文献

- 加護野忠男（1986）『組織認識論』千倉書房。  
 川村覚昭ほか（2006）『教育学の根本問題』ミネルヴァ書房。  
 沼上幹（2000）『行為の経営学』白桃書房。  
 Poanly, M. (1966) *The Taccit Dimension*, Routledge & Kegan Paul Ltd. (佐藤敬三訳（1980）『暗黙知の次元』紀伊國屋書店。)  
 Reboul, O. (1980) *Qu'est-ce Qu'apprendre?* Presses Universitaires de France. (石堂常世・梅本洋訳（1984）『学ぶとは何か——学校教育の哲学』勁草書房。)  
 佐伯胖（2004）『「わかり方」の探求』小学館。  
 Schön, D. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books. (柳沢晶一・三輪建二訳（2007）『省察的实践とは何か——プロフェッショナルの行為と思考』鳳書房。)