

タイトル	知識の探究にむけた教育実践方法：社会科学系の大学学部教育における自律性と創造性の実現に向けて
著者	佐藤，大輔；Sato, Daisuke
引用	北海学園大学経営論集，9(3/4)：1-16
発行日	2012-03-25

知識の探究にむけた教育実践方法

—— 社会科学系の大学学部教育における自律性と創造性の実現に向けて ——

佐 藤 大 輔

目 次

はじめに

1 議論の視点と問題意識

1.1 自律性と創造性

1.2 実践的な学び

1.3 大学教育における課題

2 知識の探究に向けて

2.1 日常生活の中の研究

2.2 躰きの重要性和教育者の役割

3 研究する組織としての研究室

3.1 セミナールという実践—徹底的な問いの模索

3.2 アクション・リサーチ型インターンシップ

4 マネジャーとしての教育者

おわりに

はじめに

産業構造の高度化が進展し、第一次・第二次産業から第三次産業へのシフトが進む中、社会に求められる一般的な人材像は大きく変化してきた。第二次産業が経済の中心であった時代には、大量生産に基づくコスト・リーダーシップの獲得が企業の競争優位を決定づけると考えられ、それを実現するための人材が企業や社会から強く求められてきた。このような人材が有するべき能力は、組織の能率に貢献するためにがむしゃらに働くことのできる力であり、組織の有効性に寄与できる形式知的な分析能力であったということが出来る。経営の主要な課題は、誘因に動機づけられている受動的な人間をいかにコントロールおよびマネジメントすることができるのかに

あり、また、人々の人間らしい実感と切り離された形式知的な分析をつうじて過度な合理性を追求 (Mintzberg, 1989) する方向に向かっていた。それゆえ、人々に求められる能力は受動的で、命令に従順だけでなく、個人的な事情を挟まずに能率的・効率的に作業や情報を処理することのできる力だった。労働とは無関係の個人的・主観的な要因はプライベートなものとして仕事とは切り離され、実感のある主観的なプライベートの世界と客観的で明確化されたビジネスの世界とは明確に分離されるべきであるという認識が一般になされてきたのである。

一方で、第三次産業へのシフトが進み、サービス産業を代表に、目に見えないアイデアや知識が経営の重要な資源の1つとなった現代においては、以上のような従来の知見が陳腐化してしまう傾向にある。企業における経営の課題は、大量生産やコスト・リーダーシップの追求ではなく、顧客や消費者が欲しいと思える製品やサービスなどに関するアイデアをいかに生み出すことができるのかへと焦点が変化してきている。我が国において、消費が低迷し、デフレ傾向が止まらないことがたびたび問題視されているが、根本的には企業がイノベティブな製品・サービスをつうじて新たな消費を喚起しない限り、人々は合理的・経済的な消費を追求し、その結果としてデフレ傾向は加速せざるをえない。この意味で製品やサービスのイノベ

ションをつうじて社会発展を担う企業の役割は大きく、それを実現するための人材の育成は非常に重要な意義を持っている。

では、第三次産業へのシフトが進んだ現代において、社会や企業に求められる人材とはどのような能力をもった人間なのだろうか。大学新卒者に関する採用時の重視点について行われた調査によれば、「エネルギーで行動力のある人」「協調性・バランス感覚がある人」（JILPT 調査¹⁾）、「熱意・意欲」「コミュニケーション能力」（雇用管理調査²⁾）などが注目されている。これら2つの調査はいずれも似通った結果を示しており、個人的にはエネルギーで熱意・意欲のある人間が、また組織・集団的には協調性がありコミュニケーション能力のある人間が、企業に求められているというメッセージを読み取ることができる。

また、経済産業省によって提唱されている社会人基礎力は、職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎的な力として、基礎学力および専門知識に加えて、12の能力要素からなる3つの能力、すなわち「前に踏み出す力（アクション）」「チームで働く力（チームワーク）」「考え抜く力（シンキング）」の重要性を指摘している。このうち、自律性・働きかけ力・実行力という3つの能力要素からなる「前に踏み出す力」は個人的な能力に関するもので、発信力・傾聴力・柔軟性・状況把握力・規律性・ストレスコントロール力という6つの能力要素からなる「チームで働く力」は組織・集団的な能力に関するものである。

さらに、岩脇（2006）は、大学新卒者に求める能力の調査・分析の結果、「頭の良さ」「コミュニケーション能力」「アピランス」と並んで「課題創造・達成力」の重要性を指摘している。これは、自ら問題を見つけ、解決法を考え出し、実行した結果目標を達成し成果を挙げることであり、個人的な行動の積

極性を強調していると読み取ることができる。これについて日本経済団体連合会（以下、経団連）は、新興国の台頭等による国際競争の激化、少子・高齢化等の内外環境の変化に対応するため、より付加価値の高い競争力ある財・サービスの創出を支える競争力人材の重要性を指摘し、既成概念にとらわれないアイデアやビジネス・モデルを構築・推進・下支えし、広義のイノベーションを起こしていくことのできる人材を、製造業・非製造業を問わず、研究・開発段階から製造・販売の現場をつうじて、また国籍にとらわれることなく育成・確保することが重要だとしている（経団連、2009）。ここで指摘されているのは、付加価値の創出を支え、アイデアを生み出し、イノベーションを起こす個人的な能力の重要性である。

以上の議論をまとめると、現代社会・企業に求められることが多い能力として、行動力というキーワードへの注目がなされており、その行動力の具体的な側面として、個人的な自律性や創造性と、集団レベルでの社会性に焦点が当てられているといえる（表1）。自律性については、岩脇（2006）や経団連（2009）³⁾で指摘されているように、自ら問題や問いを見つけ出し、解決策やアイデアといった仮説を構築していく力の重要性が合わせて示唆されている。一般に、自律的な行為には、その背景となる仮説・アイデアが必要であると考えられることから、アイデアや知識を生み出す創造力と自律性は密接な関係にあると考えることができる。

このような人材に関する社会的要請に対して、大学教育が十分に応えられているとはいえないように感じられる。そもそも大学教員が大学を研究機関と捉える傾向が強く、教育に関する取り組みが教員の業績となりにくい我が国において、教育は副次的な仕事として捉えられがちである。特に社会科学系の学部教育においては、研究と教育の乖離が顕著で、

【表 1】 現代社会・企業に求められる人材像

	行動力		
	自律性（創造性）		社会性
社会人基礎力	前に踏み出す力 自律性・働きかけ力・実行力	考え抜く力 課題発見力・計画力・創造力	チームで働く力 発信力・傾聴力・柔軟性・状況把握力・規律性・ストレスコントロール力
JILPT 調査	エネルギーで 行動力ある人		協調性・バランス感覚がある人 リーダーシップを発揮できる人
雇用管理調査	熱意・意欲 行動力・実行力	理解力・判断力	協調性・バランス感覚 コミュニケーション能力
岩脇（2006）	課題創造・達成力		コミュニケーション能力 チームワークやリーダーシップ

教育的な取り組みが研究上の取り組みを時間的・労力的に圧迫すると認識されていることが少なくない。しかしながら、産業界からは学校教育を中心とした教育基盤の充実が必要であり、人材育成の場としての大学の重要性が指摘されている（経団連，2009）。また、政策的にも大学における教育の質保証が進められてきており、学士課程教育の構築やFD（Faculty Development）を中心とする教育的取り組みが積極的に展開されている（例えば「学士課程教育の構築に向けて（文部科学省）」）。このような大学に対する教育的取り組みの推進が要求されてきているにも関わらず、自律性や創造性、社会性などを含む行動力を育むための教育に向けて大学教育が根本的に変革を起こしたとは言い難い状況にある。そこで本稿では、個人の能力として注目される自律性や創造性に特に焦点をあて、それらを育む教育実践方法にはどのような形があり得るのかについて、具体例を示しながら検討することにした。そのために、特に経営学部での教育を例に挙げながら、社会科学系の大学学部教育における教育実践に焦点を当てた議論を行うことにする。

1 議論の視点と問題意識

1.1 自律性と創造性

既述のように、社会に求められる人材の能力として、行動力をキーワードとした自律性や創造性への注目がなされている。それでは、人が自律的であり、創造的であるということとはどのようなことなのだろうか。特に、企業等の組織の中の人々がどのように自律的、創造的でありうるのかを検討するために、経営学分野での議論を引用しながら、その意味を探ることにしたい。

組織で共有されている価値の体系としてのパラダイムが、組織の中の個人の行為に強い影響を及ぼすことを指摘した加護野（1988）は、人々の認識サイクルが行為、情報、意味のサイクルによって成り立つ連続的な認識進歩のプロセスであると説明している。ここでは、人々は自らが得た情報に対して意味を解釈し、その意味に基づいて行為を創出する。その行為は環境への働きかけとなり、その環境からの応答として新たな情報が得られる。人々によるこのような認識サイクルの反復をつうじて、組織的なパラダイムが創造されていくと考えられているのである。ここでの焦点は、組織レベルで共有される価値としてのパラダイムがいかに関形成されるのか、に当て



【図1】 組織の中の人々の認識サイクル（加護野，1988；p.169）

られているが、このプロセスには組織の中の人々がどのように認識と行為を繰り返しているのかに関する説明が含まれている。重要なことに、環境から得られた情報は解釈をつうじた意味として個人に取り込まれ、その意味を表現するために行為が生み出される。それゆえ、自律的な行動としての行為を生み出すためには、個人による意味解釈が重要であるということができるのである。

このような意味解釈をつうじた自律性の保持という考え方を、さらに創造性と関連づけて説明したのが組織的知識創造に関する議論である。野中・竹内（1996）は、暗黙知と形式知の相互作用をつうじて組織的に知識が創造されるとし、そのプロセスを4つの知識変換モードとして説明している。このプロセスには、まず、経験を共有することで他人の思考プロセスに入り込み、そのような共同体験をつうじて文脈を共有しながら情報から意味を見出そうとする共同化の段階がある。次に、この共同化によって得られた暗黙知を、明確なコンセプトに表すために形式知へと明示化するために表出化が行われ、表出化された形式知としてのコンセプトは連結化をつうじて組み合わせられ、新たな形式知となっていく。このようにして新たに創造された形式知は、行動による学習などをつうじた内面化によって人々に体化されていく。



【図2】 組織的知識創造における4つの知識変換モード [SECIプロセス]（野中・竹内，1996；p.93）

このようなプロセスの中で、内面化から共同化に至る段階は、人々が意味を解釈するというプロセスに相当すると考えることができる。組織的に創造された形式知としてのコンセプトは、意味解釈をしなければ記号的な情報に過ぎない。このようなコンセプトの意味を解釈し、暗黙知を獲得していくことで、人々は組織で新たに創造された知識を内面化していくことができるのである。一方で、人々が持っている暗黙知を形式知に変換し、それらを結合させるという表出化から連結化に至る段階は新たなコンセプトを生み出すという創造的なプロセスである。人々が感じている暗黙知を形式知化し、それらを組織的に結合していくことで新たなアイディアとしてのコンセプトを創造していくのである。

このような SECI プロセスの考え方にもとづけば、人々が自律的に行為するために意味を解釈するという内面化から共同化にかけてのプロセスと、新たなコンセプトを生み出していくという表出化から連結化に至る創造的なプロセスは、一連の組織的知識創造のプロセスとして連携関係にあるということが出来る。つまり、知識創造プロセスの中で、人々は自律的に行為し、同時にコンセプト等の形でアイディアを生み出していくのである。いうまでもなく、知識創造プロセスは人々の自律性によって支えられており、それがなければ

ばこのようなプロセスを繰り返す動機づけそのものが存在しない。このことから、自律性と創造性は非常に密接な関係にあり、両者は知識創造プロセスの中で不可分かつ相互依存的な関係性を有していると考えることができるのである。

以上の議論から、自律性と創造性は密接な関係を有しており、両者を実現するプロセスは同一のものであると考えることができる。本稿ではこのような自律性と創造性の両者を実現するようなプロセスに人々を促していくために、どのような教育的取り組みがありうなのかを検討していくことにしたい。

1.2 実践的な学び

経営学などの社会科学分野の理論や知識を学ぶことの重要な意義の1つは、それらを実践に活かすことができるようになるという点にあり、それゆえこのような学問分野における教育は、実践的な学びを実現する必要がある。しかしながら、そもそも実践的な学びとは一体どのようなものだろうか。知ることや理解すること、分かることの対象としての静的な知識は、それらを獲得することによって学ばれる。このような知識は、特定の問いに対して直接的な有用性を持っているが、それを獲得できたからといって自律性や創造性が学び手にとって達成されるわけではない。現代社会に要求されるような自律性や創造性を達成するためには、静的な知識や理論を使いながら現象と対峙し、繰り返しそれらを再構築していくという過程の中で、常に変化し続ける動的な知識を追いかける必要がある。換言すれば、このような動的な知識を追いかける繰り返し過程の中にいる人々が、他者から見て自律的ないし創造的であると評価されるのである。知識を再構築していく過程では、現象と対峙する中で問いと仮説が繰り返し磨かれており、このような動態性がそのまま自律性と評価されると同時に、このような人々

が生み出す仮説は彼らが持つ独自かつ個人的な問いによって構築されることから、その仮説は創造的なアイデアとして評価されることになる。つまり、動的な知識を追いかけるという知識の探究、すなわち研究(Reboul, 1980)が行われている動的な状態こそが、自律性と創造性の達成に必要なのである。このことは、学びが自律性や創造性のための手段ではなく、学びという取り組みそのものが自律的で創造的であることを意味している。それゆえ、学ぶ人々は自律的で創造的だし、そのように学ぶ人々を生み出すことこそが教育にとって最も重要な使命であるということが出来る(佐藤, 2011)。また、このような学びは変化していく動的な知識を追いかけてながら、その中でそれらの知識を実践していくことを指している。つまり、動的な知識を追いかける学びこそが実践そのものなのだということができる。したがって、われわれの目的は、知識の探究という動的な学びに、人々をどのようにして促すことができるのか、ということになる。

そもそも、動的な知識をいきなり学ぶことはできない。知識の探究という繰り返す過程に入り込むことをつうじて、動的な知識を追いかける取り組みは、とりもなおさず静的な知識を断片的に学ぶことから始まる。研究という反省的思考は、専門用語や既存のモデル、社会的な規則性などという静的な知識を手段として使わなければ、その思考プロセスを体感し、習得することはできないのである(沼上, 2000)。このことから、教育実践方法を議論するにあたって、われわれは静的な知識を学ばせる方法と、それらの知識を動的に探究するというよりメタ的な知識を学ばせる方法の両者を扱う必要がある。本稿では、これら両者の学びを実現するために、どのような取り組みが必要なのかを検討し、特に両者の関係性に配慮しながら、最終的に動的な知識を探究することで実践力の涵養を目指すよう

な教育実践方法，すなわち研究を促す方法としての教育の形を探ることにしたい。

1.3 大学教育における課題

実践との密接な関係を持つ経営学などのような社会科学系の大学学部教育について，現代の大学における教育実践には一定の限界があるように感じられる。例えば，経営学を少なくとも役に立つ有用なものとして実践的に学ぶためには，いくつかの現実的な障害があるように見える。そこで，ここでは大学における講義形式，演習（ゼミナール）形式，およびインターンシップ制度による教育について，順を追ってその意義と限界を確認することにしたい。ここでの基本的な主張は，実践と乖離した教育機会は，実践を重視する社会科学系の大学教育において結局一定の限界を有しているというものである。

まず，座学による講義形式によって経営学を学ぼうとする取り組みに関する限界である。かつての現象を説明した理論の内容を知るという形で一次的な学習が行われなければ，その学習をつうじて思考法を学び，現象を見る視点を獲得するという二次的な学習はありえない。この意味で，講義形式による理論の説明と習得という形での教育は，実践的な学びに対して一定の意義を持っている。しかしながら，特に経営実践における経験が少なく，そもそも経営の文脈から外れている学生に対する教育の場合，理論を理解する方法は限定的である。まず，経験と無関係な論理を理解することはそもそも難しい。この意味でアナロジーやメタファーを使った説明は効果的だと考えられる。しかし，論理的に理解することができたとしても，それは未だ実践的な文脈とは切り離された知識であり，そのままでは役に立つものとはならない。これに対しては，ケースによる例示を行って説明することで，仮想的に文脈を作り出して理解させることが可能である。しかしながら，ケースによ

る例示はすでに説明者が取捨選択した情報のみで構成されており，意図せざる結果が含まれる現実の複雑な文脈から解決策を構築するための本質的な能力の習得は期待できない。これらのことから明らかなように，座学による講義形式の学びは，人々を実践に促す二次的な学びを実現しないという意味だけではなく，そもそも一次的な学びについても限定的な効果しか持たない可能性があるということができる。

次に，社会科学系の大学教育では，講義形式とは別に演習（ゼミナール）形式の教育が行われることが多い。一般に，演習やゼミナールでは，テキストや専門書等を読むことなどによって，より深く，詳細に静的な専門知識を増やしていくことを目的としている。このような演習形式の教育は，少人数制で行われることが多く，それゆえ講義とは異なる教育的メリットがある。特に，人数が少ないことにより，一方的な講義ではなく，対話をつうじた理解を重視する教育や，学生が個別の問題意識に基づいて学びを進めること（および，それに対する教員の配慮）が可能である。しかしながら，このような少人数制の教育機会であっても，実践と切り離された静的な知識の習得に焦点が当てられているのであれば，結局，基本的に抱える問題は講義形式の教育と変わらない。

さらに，インターンシップ制度などのように，実践の場での経験を組み込んだ教育機会が設けられることがある。例えば，企業インターンシップは実地研修をつうじて学生に就業体験を行わせ，職業に関する意識を高めようとしている。このような取り組みには，実践との関わりが実現できるという意味で大きな可能性があると考えられる。座学の教育機会と組み合わせられて実施されることで，断片的な知識として獲得されていた情報がどのような意味を持つのかを感じることができるとし，場合によっては実践の中で現象に対峙するこ

とをつうじて、自らの日常の理論とのずれを見出し、問いを発見する可能性もある。このような問いは、自らの実感に基づいた違和感であるため、自律的に仮説を構築し、それに基づく行為を生み出す可能性がある。しかしながら、このような可能性にもかかわらず、多くの企業インターンシップは、一般的には企業での表面的な就業体験に終始しているのが現実で、実践の中での経験や問いに基づいて知識の習得を目指そうとする段階まで踏み込んでいるケースは少ないと思われる。

以上のように、従来の大学教育で取り組まれてきた方法では、実践と学びが分離される傾向にある。学びの焦点が静的な知識の獲得に向けられる傾向にある一方で、動的な知識の探究や研究という実践的な学びを実現できているとは言い難い状況にあるということができるのである。

2 知識の探究に向けて

2.1 日常生活の中の研究

自律性や創造性を実現するための知識の探究は、純粋な知識を“研究”するという学び(Reboul, 1980)であり、そのような学びを促す取り組みとして教育の重要性が指摘される。学び手に教え手が知識を獲得させるのではなく、教え手と共に学び手が知識を探究するように促すという取り組みこそが、自律性や創造性を実現するために必要な教育である(佐藤, 2011)。このような教育をつうじて動的な知識の探究を繰り返す反省的実践家(Schön, 1983)を育成することこそが、自律性や創造性を実現するために重要だということができる。

しかしながら、大学等で一般に受け入れられているように見える、教育と研究は別だという発想は、研究を促す教育の実現を不可能にし、断片的な知識を獲得させるという取り組みに偏った教育をつうじて、学び手を受動的な状態へと促してしまう。

研究と分離された教育が扱うのは静的な知識であり、それは知ることや理解すること、分かることなどという形の学びをつうじて獲得されるものである。静的な知識は直接的な有用性をもっているが、その有用性自体が学び手にとっての学びの目的となってしまう、学びの終着点を作られることになる。そして、特定の有用性をもつ知識を獲得することができれば、学びの終着点に行きついてしまうので、次なる知識の探究は行われない。積極的な姿勢を持つ学び手がいたとしても、その積極性は知識の探究に向かうのではなく、特定の有用性を持つ知識を複数蓄積していくことに向かいがちである。このような静的な蓄積がいくら行われたとしても、学び手が新たな知識を探究することはないし、むしろ直接的な有用性を強調する近視眼的な思考が強化されるばかりである。その結果、積極的な学び手ほど、ノウハウやハウツーなどのような表面的な知識を蓄積することこそが学びの本質であり、その先に自律性や創造性を実現するような人間の本性が完成されるはずだという幻想を抱いてしまう。しかしながら、断片的な知識の獲得を追求することで行きつく先は、常に変化する状況に対してそれぞれ対応する知識が無限に必要な徒労の世界である。結局は、積極的な学び手ほどこの徒労を感じることになり、むしろ学ぶことへの意欲を削がれていってしまう可能性すらある。

このような教育の問題は、静的な知識の獲得にばかり焦点を当てることによって生じるものであって、本質的な教育にはもう一つの学び、すなわち動的な知識の探究を行う研究が必要である。研究に取り組むことによって、学び手は明確な終着点のない学びの繰り返し過程に入り込むことになり、次々と知識を探究せずにはいられないという自律性や創造性を得ることになる。そのような状態では、何らかの特定の静的な知識を教えるという取り

組みはそれほど重要ではなく、教育者は学び手と共に研究に取り組む存在となる。つまり、動的な知識の探究を促す教育において教育者は学び手と共に研究者となり、教育と研究を分離するという発想はそこでは存在しないのである。

それでは、このような研究を促すという教育は、実際にどのようにして実現させることができるのだろうか。より具体的に、既に静的な知識の獲得に取り組んでいる学び手に対して、新たに動的な知識の探究をするように仕向けるためにはどうすればよいのだろうか。そもそも、なぜ学び手は知識の探究を自然に行うようにはならないのだろうか。

学び手が知識の探究を行うようになりにくい理由の1つとして、日常生活と学びとの乖離をあげることができる。学び手が実感のある日常生活のなかで学ぶのではなく、学校や教育の場において、日常生活とは切り離されたものとして学びを進めることは、学び手の学びに実感がなくことを意味している。一般に、社会科学的な知識を文脈から分離して客観的に説明することはできない。そして、学ぶ対象となる知識が前提としている文脈が、学び手自らが所属している文脈と異なっていれば、その知識に実感が沸かず、分かるという状態に行きつくことができない。ここでの分かるという状態は、実感のある理解、すなわち暗黙知（Polany, 1966）と架橋された知識が獲得された状態であるということができる。このことは、ただ分かるという意味で重要なのではない。分かることが知識（形式知）と暗黙知の架橋を指していることから明らかのように、それは学びを実感のある暗黙知の次元に引き込もうとする取り組みなのである。

研究が問いと仮説の繰り返しによって進められていくのと同様に、日常生活の中での人々の行為もそのような問いと仮説の繰り返しの中で生じていると考えることができる。

特定の現象に直面したとき、問いを生み出すのは暗黙知の次元であり、それは実感ともいえることができる“感じる”類のものである。このような問いを解決するために仮説を構築するとき、われわれは知識や理論を使うことができる。しかしながら、これらの知識や理論が暗黙知と切り離された実感のないものであれば、問いとつなげてそれらの知識や理論を使うことはできない。換言すれば、暗黙的に感じている違和感を問いにするためには、言語への表出化が必要であるが、そのためには暗黙知と架橋された形式知（知識や理論）が必要なのである。例えば、駅前で喧嘩を見かけたときに違和感を得たとしても、喧嘩がよくないことだという常識（知識）が実感を伴って当事者に保持されていなければ、それを問いとして表明すること自体ありえない。一般に喧嘩が良くないことだというだけでなく、自らが喧嘩に巻き込まれて不快な思いをした経験などをつうじて、喧嘩が良くない、嫌なものだという実感がなければ、それは単なる人ごととしての喧嘩が目前にあるだけなのである。もし、実感を伴った知識として問いを表明することができれば、それに基づいてさらに仮説を構築することができる。仮説を構築する際には、既存の知識や理論が再構築されて用いられるが、それらの知識や理論が暗黙知と架橋された意味あるものとして学ばれていなければ、表明された問いの実感と関連づけることができない。この意味で、仮説の構築が論理的に行われるということは、扱われる形式知が暗黙知と関連づけられているということに他ならない。駅前の喧嘩を見て警察に電話をするという行為が可能なのは、警察が喧嘩を制止するものであるという意味の理解が（暗黙知レベルで実感をもって）行われていることによって、警察に電話することが喧嘩を制止することに繋がるはずだというアイデアを創出できるということなのである。

以上の議論から明らかなように、研究をつうじて自律的な行為やアイディアの創出を実現するためには、静的な知識を学ぶ段階でそれを学び手の実感ある暗黙知の次元に引き込まなければならない。このことは、静的な知識を学び手の日常生活の中に組み込むことを意味しているが、同様に研究それ自体も日常生活の中に組み込まなければならない。構築された仮説は行為をつうじて現象に影響を与えるが、新たに变化した現象からは、次なる違和感と問いが生じるはずである。例えば、駅前の喧嘩を制止するために警察に電話をしたにもかかわらず、警察の到着が遅くすでに喧嘩が終わってしまっているような場合である。このような意図せざる結果では、当事者は当初抱いた違和感や問いを解決できないため、例えば喧嘩が生じにくい駅前にするためにはどうしたらよいか、などの次なる問いを表明して、駅前に街頭を増やすという陳情を役所に行くか、見回りのボランティアを始めるかなどの新たな仮説を構築するはずである。このような問いと仮説の繰り返し過程は、すでに断片的で実感のない非日常的取り組みではなく、むしろ当事者の実感のある日常生活の一部となっているのである。

これまでの議論から、われわれは日常生活の中での研究を実現させるためのいくつかのヒントを得ることができたはずである。すなわち、研究という繰り返す過程に学び手を促すための機会は、静的な知識を学ぶ際に既に存在していた。静的な知識を自らの実感とつなげて理解し、暗黙知と架橋された知識を獲得しておくことで、特定の現象に出会ったときに感じる違和感を問いとして表明することができるようになる。問いとして表明することができれば、同様に暗黙知と架橋された知識を再構築しながら新たなアイディアとして仮説を構築することができるのである。そして次に、研究そのものを日常生活に組み込むためには、行為をつうじて次なる問いと仮説

の過程に入り込んでいくことが重要であった。そのためには、仮説を実際にアクションに変えていく作業、すなわち行為そのものを引き起こすことが決定的に重要なのである。

2.2 躓きの重要性和教育者の役割

しかしながら、一般に行為することはリスクと不可分であると捉えられがちで、それゆえ行為すること自体が敬遠される傾向にある。ここに、研究を日常生活に組み込むための最も重要な論点がある。すなわち、躓くことへのリスクは、学びにおけるリスクとなりうるか、という点である。そもそも、現象に対して違和感を得て、問いを表明することが研究の始まりだということができるが、このような違和感はどのようにして生じるのだろうか。人々は全ての現象に対して違和感を得て、問いを表明しているわけではない。たとえば、歩いているときに石に躓くことでその石の存在に気づくことができるとしても、躓かないままその石の存在に気づくことは難しい。歩いている人は、まっすぐに歩くことを意図して歩いているはずだが、躓くという意図せざる結果によって、なぜ道に石があるのか、なぜスムーズに歩くことができないのかという問いを表明することができる。つまり、意図せざる結果として躓くこと自体が問いの源泉なのである。この意味で、躓くことなしに新たな問いと仮説に行きつくことは困難である。そして、その躓きはリスクのある行為によって引き起こされる意図せざる結果なのである。このことから、躓きの可能性はネガティブなリスクではなく、むしろ新たなアイディア創出や行為のチャンスだということができるのである。この意味で、教育者は積極的に行うことを推し進め、意図せざる結果を得ることによって研究の繰り返す過程を促進する必要がある。

しかしながら、単に偶発的な躓きを迎合するというのが教育者の仕事ではない。重要

なのは、意図せざる結果を生み出すために、そもそも意図的な行為がなされていることであり、それによって意図とは異なる躰きが生じる可能性をつくり出すことである。意図的な行為に基づかない偶発的な躰きは、実感のない単なる失敗であって、それゆえそこから次の問いが生まれるという研究の過程は生じない。このため、単に行動を促すことが重要なのではなく、学び手の意図を探索し、行為を引き起こさせる必要がある。このとき、教育者は学び手の意図を探るために学び手の思考に入り込み、学び手の実感の代弁者となることになる。教育者は学び手の発言や行動に潜入（Polany, 1966）することをつうじて、学び手自身で表出化することのできない実感を代弁し、学び手とともに問いを創り出す役割を担うのである。

3 研究する組織としての研究室

自律性や創造性の実現に向けた具体的な取り組みを人々に促す方法については、これまで多様な議論や提案が行われてきた。例えば、参加（Lave and Wenger, 1991）や対話（中原・長岡, 2009）や、場の構築（伊丹, 2005）などの重要性を指摘する議論である。これらが共有して持つ、人々を動的な過程へ促すことこそが重要であるという考え方は、学び続け、考え続け、行為し続けるという、いわば知識の探究に人々を促すことを強調している。そして、そのような知識の探究や研究が行われる実践共同体（Lave and Wenger, 1991）や場を構築することこそが、実践的な学びを実現する教育には重要なのである。このことは、自律性や創造性を持つ反省的実践家を育てるために、教育組織が知識の探究としての研究を促す場や実践共同体にならなければならないことを意味している。すなわち、研究する組織を作り上げることこそが、人々に自律性や創造性を得させるための

要件なのである。

それでは、教育者はどのようにして研究する組織を創り出すことができるのだろうか。また、知識の探究をつうじて自律的・創造的を促すような教育を行うためには、どのような組織が必要なのだろうか。ここでは、研究する組織を探究するために、ゼミナールや演習を実施する研究室に焦点を当て、どのような研究室を創り出すことで、学生に知識の探究や研究を促すことができるのかを探ることにしたい。以下では、佐藤研究室における教育的取り組みについて具体的な事例を紹介し、それらの検討をつうじて、どのような教育実践の形が学生を知識の探究、ないし研究に促す可能性があるのかを検討する。

3.1 ゼミナールという実践——徹底的な問いの模索

佐藤研究室には経営学部2年生から4年生までの各学年10名程度の学生が所属し、全研究室で約30名が学んでいる。ゼミナールは毎週学年ごとに1時限を使って開催され、それぞれの学年で異なるプログラムが用意されている。特に、3年生のプログラムでは、科学的な方法論に基づく研究としてリサーチに取り組み、実践家へのインタビュー調査を中心とする質的な研究を主に進めている。プログラムの成果は論文の形で提出が求められ、年度末に論文集としてまとめられる。このサーチ・プログラムは、3名程度のグループごとに進められ、毎週のゼミナールではリサーチの進捗状況報告が課されている。リサーチの進捗は、規定の文字数、内容に達することが求められており、形式的に管理されている。また、これらの進捗計画は、年度初めに全て年間計画として示される。

リサーチは、当初、グループでの対話をつうじて自らの問い（リサーチ・クwestions）を抽出するところから始まる。このとき、先行研究等のレビューをつうじて得られた論

理的な矛盾や、一般的な限界を指摘することは問いとして扱われず、あくまで自らの日常的な違和感や実感に基づく疑問の提示が求められる。より具体的には、提示する問いの目的と妥当性、操作定義が報告に含まれていることが求められる。問いに対する目的とは、一体何のためにそのような問いに取り組もうとするのか、より大きなどのような課題を解決するためにその問いに焦点を当てるのか、である。これは、より俯瞰的な問いの探索であり、当該の問いに至る前のメタ的な問いを探る取り組みだといえることができる。このような作業を進めていくことで、その問いが自分たちのどのような実感と結びつけられたものであるかが明確化されていく。

また、このような目的の達成に向けて当該の問いが十分に有用なものを検証するために、問いの妥当性に関する説明が求められる。ここでの妥当性とは、当該の問いに取り組む、それに基づく仮説が構築され、最終的に行為が起こされたとして、果たして本当に目的を達成できるかというものである。妥当性を検証することは、雑多に生じがちな問いを整理する手段を学生に与えるという意味で、効率的にリサーチを進める助けとなる。

さらに、操作定義では、その問いに含まれる概念が一体どのようなものなのかが検討される。一般に定義が曖昧なまま概念を使おうとする傾向にある学生にとって、その定義を厳密に求めることは、自分たちが取り組もうとする問いの背景にある学問的な知識や科学的な理論が一体どのようなものかを確認させる効果を持っている。また、インタビューなどの調査を行う際に、その質問項目を構築することにに向けた準備を行う側面もある。

以上のような問いの抽出に関わる取り組みが一定の進捗状況に至れば、学生達は次に仮説の構築とその検証へと進むよう促される。問いが明確に示されている時点で、ほとんどの仮説は想定されている傾向にあるが、その

仮説が学生の実感と乖離していない限り、インタビュー調査という形式をつうじた実践家との対話の中でそれを検証していく段階へと入る。ここで、実践家との対話を進める中では、意図せざる結果としてのデータ（インタビュー結果）を得ることが少なからず生じる。重要なことに、このような意図せざる結果としてのデータに基づいて次の問いを抽出し、仮説を構築し直すという循環的な繰り返し作業の重要性が強調され、この作業の中で学生は問いと仮説が繰り返し磨かれていく経験をするようになる。

このような問いと仮説を磨き続ける循環的な取り組みこそが、佐藤研究室で取り組まれるリサーチの特徴であるが、このような循環過程に入り込んでいくためには、学生が自らの持論と科学的な理論を重ね合わせて考えていくよう促す必要がある。学生は、日常生活の中で自らの経験などに基づく実感ある持論を持って行為していると考えられるが、このような持論と切り離された科学的な理論を扱う取り組みとしてではなく、その持論そのものを科学的な方法論に基づいて更新していくことこそが重要である。実感ある持論と乖離した科学的な理論を扱おうとした瞬間に、学生は空虚な実感なき理論に向き合うことになってしまい、それを行為（検証作業）や次の問いと仮説に向かわせようとする動機付けは失われてしまうのである。

このような持論と科学的な理論との結びつけは、主に問いの抽出段階で行われる。特に、問いの目的を検討する際に、なぜそのような問いに焦点を当てるのか、という目的意識の探索は、リサーチに取り組む学生たち自身の持論の明確化に他ならない。例えば、なぜ新入社員は離職行動が引き起こされてしまうのか、という問いに対する目的を探索することは、離職行動があまり良くないことだという漠然とした持論を自分たちが持っていること

に気づかせ、それが本当に適切なものなのかを考える契機となる。このような思考を通じて、学生たちは自らの持論を認識・構築し、科学的な理論を用いながら正当化していくのである。そして、正当化された持論は、当然ながら自らの実感と結びついた独自の仮説の体系となるが、それが科学的な理論に基づいていることは、持論と科学的な理論が接合され、持論が科学的な理論によって更新されていることを意味している。

以上のように、徹底的な問いの模索を中心とした、問いと仮説を磨いていく循環的な取り組みとしてリサーチを進めることによって、学生は自らの持論を科学的な理論によって更新していくという過程を経験し、それによって自律的に検証作業という行為に促されていく。しかも、検証作業の中で生じた意図せざる結果（としてのデータ）は、持論との整合性を欠くという側面から、次なる問いの表明へと結びつき、さらなる知識の探求へと向かっていくのである。

3.2 アクション・リサーチ型インターンシップ

佐藤研究室では、2年生のプログラムとしてアクション・リサーチ型インターンシップに取り組んでいる。アクション・リサーチとは、リサーチ・サイトとなる現場との継続的な関わり合いの中で、研究者がアクションを通じて積極的に実践に関与していこうとする研究方法である（矢守, 2010）。現象に対する仮説の影響を、偵察による事実発見によって評価し、それによって研究者が学習し、全般計画を修正していくという、循環過程としてのアクション・リサーチ（Lewin, 1948）の方法は、問いと仮説を磨いていく過程をつうじて動的な知識を探求しようとする場合に、最も望ましい方法論だと考えられる。一般に、インターンシップ・プログラムは、実地研修を含む教育プログラムとして展開されている

が、このような実地研修としての学生の就業体験を、単なる表面的なものではなく、自らの問いと仮説を磨くというリサーチのプロセスに組み込もうとしたものが、アクション・リサーチ型インターンシップである。

アクション・リサーチ型インターンシップでは、基本的にアクション・リサーチという研究プログラムを経験させながら、その中で行われる仮説の検証作業を、自らのアクションとして実際に実践させようとするものである。例えば、インタビュー調査によって検証作業を進めようとする際、そこで得られる意図せざる結果は、基本的にデータから読み取るしかない。このような作業の中には表象の危機が潜在しており、それゆえ注意深くデータを解釈しなければならないという比較的高度な作業は、リサーチに取り組んだ経験が乏しい学生にとっては難しい取り組みである。万が一、データを十分に解釈できず、それを無機質なものとして捉えてしまうような事態になれば、その時点で実感ある問いと仮説はデータと切り離されてしまい、循環する過程としてのリサーチが頓挫してしまう。このような事態を避けるための最も効果的な方法は、他者から間接的に得られるようなデータを介さずに、自らが直接その経験することである。アクション・リサーチ型インターンシップでは、実地研修はリサーチの過程の中で仮説を検証する作業、すなわちアクションとして取り組まれ、その結果を自ら経験することになる。このような現実的な経験を介してリサーチに取り組むことをつうじて、学生たちはリサーチが非日常的なものではなく、自らの文脈の中で展開される日常的なものであるという捉え方ができるようになる。

しかしながら、このようなアクション・リサーチを実現させるためには、長期的かつ継続的なリサーチ・サイトとの関わり合いが必要になるだけでなく、客観的な研究者としてではなく、アクションをつうじてマネジメン

トに影響を与える関係者としてリサーチ・サイトに入り込むことが必要とされる。一般に、このような研究の対象となる協力企業を得ることは、容易ではない。そのため、リサーチ・サイトに対する十分な説明と綿密な準備を行いながら、長期的・継続的な調査への協力を依頼する必要がある。ただし、実際には自社のマネジメントについて外部からの批判的な指摘や客観的な分析を期待する企業は少なくなく、十分な説明と準備によって協力企業を得ることは可能であると考えられる。このとき重要なのは、単に学生が実地体験することに力点がおかれたインターンシップではなく、あくまでアクション・リサーチとして、指導教員を含む研究室が企業のマネジメント等に課題（問い）の提示とその原因（仮説）の解明、および提案を行っていくという姿勢を持つことである。この意味で、指導教員が学生と共に研究するという姿勢を持つことが必要なことはいうまでもない。

4 マネジャーとしての教育者

これまで、われわれは研究する組織として研究室をつくり上げるためにどうすれば良いのかについて、実際の教育プログラムの例を見ながら検討を重ねてきた。それでは、このような研究する組織をつくり、学生に研究を促す教育者の仕事とは実際にどのようなものなのだろうか。

人々を知識の探究に促し、研究する組織を作り出すという教育者の役割を指摘することは、教育という取り組みの新しい側面に光を当てることになる。教育者は、静的で断片的な知識を獲得させていくという取り組みではなく、動的な知識の探究過程に人々を促していくことになる。そのために、教育者は場や実践共同体を創り出すことをつうじて、教育のフィールドを生み出さなければならない。つまり、人々の知識の探究を促すことと、教

育組織を場や実践共同体として創り出していくことは不可分で、このことから教育者の仕事は組織のマネジメントという側面を持つことになる。このことは、教育者が組織のマネジャーとして振る舞うことの必要性を暗示している。教育者はマネジャーとして組織をマネジメントしていかなければならないのである。

佐藤研究室において、教育者として指導教員が取り組むことがらは、学生が知識の探究に促されるような仕組みを作り出すことである。このために具体的に必要とされるのは、研究を行うためのプログラムを作り、その実施の過程で学生に適切なアドバイスを行うことである。この時、教育者には独自の価値観に基づく意図的な目的があるはずで、そのような思考に学生を促すために教育を行うことになる。つまり、教育は教育者が自らの価値観を組織に注入するという制度的リーダーシップ（Selznick, 1957）をとるための手段として捉えることができるのである。

例えば、佐藤研究室で教育をつうじて学生が促されていく方向性としての価値観は、社会において一般化している、知識に対する静的かつ具体的な側面に力点を置く合理主義的な価値観に対して、自律性や創造性を実現するために、知識の動的かつ抽象的な側面に力点を置く価値観に焦点を向けることによって両者のバランスをとるべきだというものである。高等学校までの教育課程においては、一般に合理主義的な学びに力点が置かれがち（佐伯, 2004）で、それゆえ学生の多くは受動的な姿勢で知識を獲得しようとする傾向にある。これに対して、佐藤研究室では、能動的な姿勢で知識を探究していかなければ、本質的な学びは達成できないことが強調される。そのために、研究室で取り込まれるプログラムには、実践家との対話（インタビュー調査）や、経営の実践現場での経験機会（インターンシップにおける実地研修）が計画とし

て組み込まれている。また、進捗状況を報告するためにプレゼンテーションが行われる際には、問いと仮説の明確化、および問いに関わる目的と妥当性などの内容が含まれた範例が示され、それに基づいた報告が行われるよう指導される。問いと仮説が繰り返し磨かれる過程をつうじて、学生は社会現象と対峙し、循環的なプロセスの中で自らの価値観に基づく持論（仮説）を、科学的な理論を使いながら改善し続け始める。つまり、科学的な仮説の体系としての理論と、自らの独自の仮説の体系としての持論を重ね合わせていくことをつうじて、その持論を発展させていくのである。このことこそが、新たな価値観を獲得するという成長であると同時に、このような人々の成長という形で教育者の価値観がコミュニティ（社会共同体）に注入され、人々に埋め込まれていくのである。ここでは、教育者が無価値に中立的な教育を行うことは不可能である。知識の探究という循環的な過程を実現するためには、学生の個人的な価値観に基づく問いの抽出が不可欠である。このとき、教育者が研究にアドバイスを行うということは、学び手である学生と共に研究をするということであり、そのために教育者も自らの価値観に基づいた問いを持つ必要がある。それにより、教育者は学生と共に研究に参加する者となり、共に納得できる問いを探索することになる。ここでは、教育者と学生の立場はあくまで対等であり、それぞれの個人的な価値観に基づく対話をつうじて問いの抽出が行われ、研究が進んで行くべきである。そうでなければ、パワーのある教育者の問いが学生の問いを圧倒してしまい、学生は自らの価値観に基づく表出化をつうじて得られた問いが採用されないことに理解ができないため、徒労感から次第に表出化を通じた問いの抽出を止めてしまう。この意味で、教育者は対等な関係性を構築しながら対話を促す必要がある。

しかしながら、このような対等性は、単に学生の問いを迎合するということには繋がらない。あくまで対等な立場から教育者は自らの価値観に基づく問いを明確に示し、対話をつうじてより優れた問いを模索する必要がある。このことは、学生ではなく教育者が新たな発見をしたり、価値観を受け入れたりする可能性があるという意味で、学生と対等であることを指している。一方で、教育者の価値観と相容れない対立する価値観に基づく問いに対しては、短期的には教育者のパワーに基づいて価値判断が行われることになる。教育者が納得できない対立する価値観を迎合することは、循環する過程としての研究に参加することを不可能にしてしまうためである。パワーは価値判断における選択の手段として機能するものであるが、これにより学生の研究は教育者の価値観に近づいて行かざるを得ないという圧力を受けることになる。このことは、教育者の価値観が押しつけられるという意味で望ましくないのではなく、教育者が研究を指導する上で研究に参加しなければならない限り、自らの個人的な価値観を問いの抽出と対話に持ち込まざるを得ず、そこで生じる価値の対立は現実的に限られた時間と資源の中で研究を行っていかねばならないために、合理的にパワーによる解決をせざるを得ないのである。

以上のように、教育には教育者がその政治的手腕に基づくリーダーシップを発揮しながら、価値を注入していくという側面がある。それゆえ、教育者には自らの価値観について冷静に吟味し、経済や産業等の社会一般で共有されている価値観（例えば、求められる人材像や能力等）を十分に理解している必要がある。また、このような価値の注入としての教育は、プログラムという枠組みを構築し、実施することをつうじて具現化される。つまり、教育実践とは研究を促すためのプログラムを作り、実施するということであり、その

プログラムの計画および実施の段階において、教育者が政治的な判断に基づく価値観を埋め込んでいくという取り組みである。このような取り組みは、換言すれば、人々を行為に促すためのマネジメントであり、そのような人々によって形作られる研究する組織を創り上げることだといえることができる。教育者は人々や組織をマネジメントする、マネジャーとしての振る舞う必要があるのである。

おわりに

これまでの議論をつうじて、われわれはまず社会が大学に求める教育とは何かを検討し、その中から自律性と創造性を育むための取り組みが重要であるという問題意識を提示した。このような問題意識にもとづいて、自律性と創造性を育むために必要な教育が、学びという実践をつうじた知識の探究、すなわち研究を促す取り組みであることを導き出した。そして、このような知識の探究や研究を促すための教育を実現するための教育実践方法として、問いと仮説をつうじた暗黙知と形式知の相互作用が重要な示唆を与えてくれることを指摘し、それを実現するための躰きの重要性や、それを導こうとする教育者の役割の重要性に言及した。さらに、これらの論理に基づいて実際にどのような教育実践方法の可能性があるのであるかを検討するために、佐藤研究室での事例を示しながら、新しい教育実践の形を探った。最終的に、このような教育を実現するための鍵を握る教育者は、結局マネジャーとしての役割を演じる必要があることが指摘された。

これらの議論をつうじて得られる示唆は、学びというものが動的なものであり、それを促そうとする教育もまた動的な取り組みであるということ。および、そのような教育を実現する教育者の役割は、何かを教えるといった姿勢に基づくものではなく、共に知識の探

究や研究を進めていくという存在になることであり、それを意図的に進めていくためのリーダーシップをとることや場をつくり出すことだというものである。このような視点は、従来の大学や学校における教育実践に新たな分析視角を提供するもので、引き続きこのような視点に立った議論や検討が必要であると考えられる。

＜引用文献＞

- 伊丹敬之 (2005) 『場の論理とマネジメント』 東洋経済新報社.
- 岩脇千裕 (2006) 「大学新卒者に求める「能力」の構造と変容——企業は「即戦力」を求めているのか——」 『Works Review』 2006(1)
- 加護野忠男 (1988) 『組織認識論』 千倉書房.
- Lave, J. and Wenger, E. (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press. (佐伯 胖訳 (1993) 『状況に埋め込まれた学習』 産業図書.)
- Lewin, K. (1948) *Resolving Social Conflict*, Harper & Brothers. (末長俊郎訳 (1954) 『社会的葛藤の解決』 創元新社)
- Mintzberg, H. (1989) *Mintzberg on Management*, The Free Press. (北野利信訳 (1991) 『人間感覚のマネジメント』 ダイアモンド社.)
- 中原 淳・長岡 健 (2009) 『グアイアローグ——対話する組織』 ダイアモンド社.
- 沼上 幹 (2000) 『行為の経営学』 白桃書房.
- 野中郁次郎・竹内弘高 (1996) 『知識創造企業』 東洋経済新報社.
- Poanly, M. (1966) *The Tacit Dimension*, Routledge & Kegan Paul. (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.
- 佐藤大輔 (2011) 「経営学教育における実践力の涵養に向けて」 『北海学園大学経営論集』 9(2): 1-10
- Selznick, P. (1957) *Leadership in Administration*, Harper and Row. (北野利信訳 (1963) 『組織とリーダーシップ』 ダイアモンド社.)
- 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.)

矢守克也 (2010) 『アクションリサーチ——実践する人間科学』新曜社.

〈注〉

- 1) JILPT (労働政策研究・研修機構) による1998年および2005年の調査による。ウェブサイト (<http://www.jil.go.jp/>) 参照。
- 2) 厚生労働省による平成16年「雇用管理調査」に基づく。
- 3) 日本経済団体連合会 (2009) 「競争力人材の育成と確保に向けて」。日本経済団体連合会ウェブサイト (<http://www.keidanren.or.jp/>) を参照。