HOKUGA 北海学園学術情報リポジトリ
学校法人北海学園
北海学園大学
北海商科大学

タイトル	教育的なマネジメントによる創造性の実現可能性
著者	佐藤，大輔; Satoh，Daisuke
引用	北海学園大学経営論集，11(4)：261-274
発行日	2014-03-25

Hokkai-Gakuen Organization of Knowledge Ubiquitous through Gaining Archives.

教育的なマネジメントによる創造性の実現可能性

佐　藤　大　輔

1　マネジメントにおける現代的な課題

1.1　仕事観（仕事に関する理解）の欠如

私たちは日常生活の中で安くて良いものを求めがちである。欲望を十分に満たしてくれる〝良い〟ものが欲しいと思うし，しかもそれを現実的に手に入れることができる手頃さ，つまり〝安さ〟も製品やサービスに求めている。一方で，企業はこのような要望に対して，ニーズに合致した魅力的な〝良い〟製品・サービスを生み出そうとし，市場における競合企業の動向や顧客のニーズを的確に捉える経営戦略とマーケティングに取り組んでいる。また，〝安い〟製品・サービスを生み出すために，大量生産によるスケール・メリットを活かすことなどによって組織の能率を高めようとしている。このように，企業はビジネスにおいていわば合理的な経営方法を探求し，結果として消費者である私たちは多くの豊かさを享受してきたということができる。

このような中で，企業にとっての具体的な経営課題は，環境を客観的に分析し，的確な目標を設定して緻密な計画を立て，いかに顧客やライバルを思いのままに操るか。また，効果的な動機づけのシステムを構築して組織の中の人々を管理し，いかに効率的に彼らを働かせるか，にあったということができる。的確な目標と緻密な計画のための情報収集や分析には，コンピュータやネットワークなどの情報技術が駆使されてきたし，働く人々を管理するためにはインセンティブシステムとしての組織がつくり出され，人々を直接的・短期的に動機づける方法が模索されてきたのである。

一方で，働く人々に必要とされたのは，仕事に関する専門知識としての理論やノウハウだったといえる。ところが，そのノウハウによって取り組まれる仕事が自分にとってどのようなものなのか（どう「やりたいこと」なのか），という理解は仕事の遂行には必要ではなかった。つまり，仕事は楽しくて個人的な「やりたいこと」でなくとも，冷徹に「やらなければならない」タスクとして遂行することができるようになったのである。ビジネスにおける合理性を追求する中で，仕事は細分化されてタスクとなり，それ自体だけでは意味の見えにくいものへと分割されてしまった。これにより，働く人々にとって個人的に理解された世界と，ビジネスライクに割りきって仕事を遂行しなければならない組織的な世界が分けて認識されるようになったといえるのではないだろうか。

この結果，自らの個人的な欲求を満たすために，その欲求と直接的な関係を持たない組織的なタスクを受け入れ，行為するという仕事のやり方が生まれることになった。そこでは，遂行されるタスク自体に自分自身にとっての個人的な意味はなく，タスク遂行の結果として得られる組織的な成果が，自らの個人的な欲求を満たす報酬と置き換わることにな

る。このとき，組織的な成果を挙げるための行為としてのタスクの意味は，基本的に自分自身にとっての個人的な仕事の意味とは切り離されてしまっている。例えば，タスクによって得られる給料や生活の安定などという個人的な報酬に意味はあっても，タスクの遂行を通じて行われるその仕事が自分にとってどういうものなのか，その仕事に取り組むことが個人的にどういう意味を持つのかについては理解されていない。いわば，その仕事の個人的な意味＝仕事観が欠如してしまっているのである。

このような状況では，人々が自分自身の問題として当事者的に仕事を捉え，使命感を持ってそれに取り組むというような姿勢は期待できない。ある仕事をタスクとしてこなすときに自分に関係することは，タスクをこなした結果どのような報酬がどの程度，どのくらいの確率で得られるのかであって，その仕事自体が自分なり（個人的）にどういう意味を持つのか，どう理解できるのか，ではない。タスクとして仕事に取り組む者は，自分の個人的な理解（それは利己的な報酬や出世などに向いている）とは切り離してそれを捉え，それを理解しないまま仕事だと割りきって粛々とこなすわけである。したがって，仕事は自分にとって理解され意味のある「やりたいこと」として生み出されるのではなく，組織や他人から与えられた理解されないままの，所与の「やらなければならないこと」として強制的に繰り出されるようになっていったのである。

1.2　管理からマネジメントへ

このように，組織において働く人々の，仕事に関する理解が欠如したまま仕事を促そうとする経営の方法を，ここではいわゆる管理と呼ぶことにしよう。この管理の中で，人々は命令に従い，専門化されたタスクに勤しむことになる。命令にもタスクにも働き手自身の理解は伴わないが，そのお蔭で，働き手は考えることなしに迅速かつ精確な仕事を行うことができる。つまり，働き手自身が考えなくて済むことで，仕事そのものだけに集中することができるようになるのである。

このような管理的な手法は，合理性を追求することで量的な成果を達成していこうとする資本主義的な社会では一定の意義を持っていたといえる。組織的なビジネスの場においてタスクとしての仕事に嫌々取り組まなければならないとしても，個人的なプライベートの場では「やりたいこと」を追求することが許される。そして，このプライベートな「やりたいこと」をするために，ビジネス上の「やらなければならないこと」をますます合理的に終わらそうという動機が生じるし，結果として量的な成果は十分に達成されることになるからである。

しかしながら，ポスト資本主義社会や知識創造社会ともいうべき現代においては，社会や経済における価値観が量的なものから質的なものへと転換し，目に見えないアイディアや知識が重視されるようになってきている。成熟した社会において量的に満たされてしまった人々は，単に安くて良い製品・サービスから，今までにない全く新しく画期的なものを求めるようになっている。それゆえ，企業における経営の課題は，これまでのような合理性の追求一辺倒から，顧客や消費者が欲しいと思える製品・サービスに関するアイディアをいかに生み出すことができるのかという創造性の実現へと移行しつつある。そして，このような中で，管理という方法に偏った経営の方法には限界も見られるようになってきた。

例えば，既存の市場における競争優位の獲得だけでは，企業は市場のライフサイクル自体が早くなった現代において生き残ることができない。なぜならば，いかにその市場での競争に勝ったとしても，その市場自体がなく

なってしまえば収益を挙げることも存続することもできないからである。新しい製品やサービスを通じて市場そのものを新たに創出するような知識創造やイノベーションこそが，現代企業にとって最も重要な課題になっているのである。このような状況でより強く求められるのは，管理される中で意味も分からず一生懸命に働いたり，実感と切り離された冷静な分析を行うことができる能力ではない。これらによって達成される合理性は，既存の市場における競争優位の獲得については有用かも知れないが，新たな市場を生み出すような知識創造やイノベーションについて有用だとは限らないからである。

ドラッカーは，ポスト資本主義社会は知識社会であるとし，そのような社会においては「教育ある者」こそが中心的な存在となる，と主張した（Drucker, 2008）。社会を発展させ，現実を変えていく担い手となるこの「教育ある者」とは，自分の知識を役立たせる能力を持ち，実践の中で新しい知識を創造し，現実を変えていく人々である。「教育ある者」であるためは，自らの専門知識を実践で活用するために，それらを噛み砕いて一般知識として理解していく必要がある。そして，この一般知識とは，特定の分野でのみ役立つような専門知識とは異なり，個人的に理解された応用のきく知識である。

例えば，特定の分野における技能（スキル）は何かができる能力であり，専門知識の１つであるということができるが，このような技能を身につけることは一般知識としてそれを理解することとは異なる。習得された技能は「やらなければならないこと」を遂行するために有用ではあるが，「やりたいこと」を生み出すわけではない。行為できるけれどもやりたくはないのである。その結果，そこから主体的な行為や自律性が生み出されることはないし，その源泉となる人々の意思や意図としてのアイディア（=「やりたいこと」）が生み出されることもない。つまり，専門知識の中から創造性が生じることはないのである。創造性のために必要なのは，なぜそれをやらなければならないのかについて理解することであり，それを自分の「やりたいこと」にする能力なのである。そして，このような理解を促す取り組みこそがマネジメントであり，管理という組織運営の方法を補完するもう一つの選択肢だといえるだろう。

ところが，このようなマネジメントが企業における一般的な経営実践で普及し，成果を挙げてきているとは言いがたい状況にある。少なくとも，日本企業がクリエイティブで画期的な製品・サービスを頻繁に提案し成功しているとは感じられないし，事実，日本企業の国際競争力は低下したままであるといえるだろう。そこで，本稿では新しい製品やサービスを生み出すための創造プロセスとはどのようなものかを明らかにし，それを促すための方略としてのマネジメントにはどのような形がありうるのかを検討することにしたい。

2　理解という知のメカニズム

マネジメントという取り組みが人々に一般知識の獲得，すなわち理解を促すものであるとするならば，その理解とはどういうものなのだろうか。ここでは，理解を暗黙的な知の創造プロセスとして捉え，そのメカニズムに迫ることにしたい。

2.1　知の創造としての理解

Polanyi（1966 a）は，焦点的な意識で把握することができる遠位項と，従属的な意識でしか把握することができない近位項という２つの条件による遠近法的な取り組みによって私たちが物事を理解し，それによって知識を得ているのだとした。私たちが現実から何かを認識＝理解しようとするとき，当初はただ感知されるだけ近位的な諸条件（手がか

り）から，焦点的な意識の下に遠位的に位置づけられる意味を把握し，そのようにして得られた遠位項から改めて近位的な諸条件を捉えようとしているということができる。つまり，私たちが何かを理解をするということは，対象をそのまま平面的に見るということではなく，それをいわば立体的に捉えるということなのである。

例えば，ある人のことを理解しようとするとき，私たちはまずその人の姿形や言動などを感知し，近位的な手がかりとしてそれらを得ることになる。このとき，私たちはその人の姿形や言動を見てはいるものの，それらが何を意味するのかについて未だ解釈はしていないため，原理的にはそれらはただ見えているだけで，把握しているとは言うことができない。私たちは，このようにただ感知されている手がかりに依拠しつつ，それらの向こうに遠位的な意味（その人がどのような存在か）を把握しようとする。そして，さらにそこから改めて自分が依拠していた手がかりを見直すことによって，初めてその手がかり（姿形や言動）を発見するようになる。つまり，焦点的な意識の下で近位項から遠位項を把握し，その遠位項から近位項を見直すことで近位項の存在に初めて気づくことができるようになるのであって，この意味で近位的な諸条件は従属的にしか意識することができない。そして，このような遠近法的な取り組みを通じて初めて，私たちはその人がどのような人なのかを理解することができるようになるのである。

このような理解の構造について，Polanyi（1966 a）は顔の認識を例に挙げて，次のように説明している。私たちは，「顔の個々の特徴を感知し，その感覚を信じて判断している。私たちは顔の諸部分から顔に向かって注意を払っていくのであり，それゆえ，諸部分それ自体については明確に述べることができなくなってしまう」[1]。人の顔を認識する上で，私たちは顔を構成する諸条件である目や鼻，それらの位置関係などを手がかり（近位項）としてまずは感知し，それらが統合された様相としての顔（遠位項）へと注意を向けていく。そして，そのようにして把握された顔（遠位項）の中に目鼻立ちという手がかり（近位項）を定位するのである。顔の諸特徴という近位項を手がかりとして顔の様相という遠位項を捉えようとするため，私たちは近位項としての顔の諸特徴に依存するし，それゆえそれ自体をはっきりと把握することは難しい。いわば，私たちは近位的に見るものを直接的に認識することができず，遠位項を介して間接的にしか認識できないのである。

この暗黙的認識の構造に関する説明を敷衍してみることにしよう。例えば，盲人が杖を用いて道を探るとき，そこでは杖をもつ手と筋肉に伝達された杖の衝撃（従属的意識）を，杖の先に触れたものの意識（焦点的意識）に置換するという取り組みが暗黙の内に行われている。ここには，「方法知［〈いかに〉を知ること（knowing-how）］」から「対象知［〈何〉を知ること（knowing-what）］」への移行があると考えられている[2]。そして，このような移行を通じて「私たちは言葉にできるより多くのことを知ることができる」[3]のであり，そのような知が暗黙知と呼ばれるものである。例えば，杖で道を探ることによって，私たちは先にあたっている物体がどのようなものなのかを確かに認識できているが，それを一言で表現することは至難の業なのである。

このように，私たちは暗黙的な認識の構造を通じて眼前の出来事を認識（＝理解）し，その結果として知を創造しているということができる。つまり，このような暗黙知の創造こそが，私たちが理解と呼ぶ取り組みなのである。私たちは，当初は感知することしかできず，なにものか把握することすらできない手がかりから焦点的に意味を見出そうとし，

その意味から従属的に手がかりを初めて発見するのである。当初手がかりは漠然としており，何が発見されるのかも不明であるため，この時の知は所与のものではなく，遠近法的な認識を通じて新たに生み出されるといった方が適切であろう。このように所与の手がかりなしに生み出される知の営みのことを，ここでは「創造的な理解」と呼んでおくことにしたい。

2.2 「合理的な理解」としての学び

一方で，私たちはこのように無からの発見を伴うような「創造的な理解」だけではなく，所与の知識を学ぶことによってなされる，いわば「合理的な理解」をすることもできる(佐藤，2014)。「合理的な理解」では，他者が創造した知識を二次的に学ぶことになるのだが，その時，その知識を最初に創造した者と同じように，手がかりを漠然と感知するところから理解が始まることはない。学び手には，教え手（当初の知識を最初に創造した者）が理解している暗黙知を表出化したもの，すなわち形式知が手がかりとして明示的に示されることになる。

先の盲人の例でいえば，杖の先にあたっている石の心的イメージ（アナログ表象）を，命題表象に変換しつつ言語化するのである。この時，暗黙知として認識されているもの全てを言語化することはかなり難しいため，石の表面の状態や形などのような，部分的な特徴に焦点を当てることによって，断片的にそれを表現していくことになる。それゆえ，明示的に表現されるのは，暗黙知に対してかなり限定的な特徴になってしまう。しかしながら，このような明示化によって，教え手が気づきを促されることもある。例えば，杖の先にあたっている石の特徴がごつごつしていて硬い，などのように言語によって表現することを通じて，私たちはその石がごつごつしていることや硬いことに，教えながら気づくことがある。つまり，命題的な知識に変換することによって，初めて私たちは気づきを得ることができるようになるのである。このような取り組みは表出化と呼ばれ，その結果得られる知識は形式知とされる（Nonaka and Takeuchi, 1995)。この表出化によって，個人的な暗黙知は客観的に示されることになるが，それは暗黙知を完全に言い表すものではなく，かなりの情報が削減されてしまう知の変換プロセスだということができるだろう。

ところで，このような個人レベルでの理解によって得られる知識には，２つの類型がある。すなわち，宣言的知識と手続き的知識である。宣言的知識は命題的で，言葉によって表現することができる。一方で，手続き的知識はノウハウ的で，言葉によって表現することが難しい。ここでの議論に当てはめれば，宣言的知識は対象知に注目して表面化が行われることによって明示化された知識で，手続き的知識は方法知に注目して表出化が行われたものだということができる。手続き的知識は言葉によって表出化することはできないが，技能やスキルのように行動や動作を通じて明示的に顕在化することができると考えられる。

2.3 学びにおける陥穽

学び手は，教え手によって示される形式知から自分の理解を始めることになるが，それは当該の知識を創造した教え手とは異なる理解のプロセスである。そもそも知識の創造者である教え手が知識を生み出す際，彼は漠然と感知する手がかりから，その意味を焦点的に見出そうとするのだった。一方で，その知識を二次的に学ぼうとする者は，教え手が理解の結果得た暗黙知から表出化された形式知を手がかりとして，改めて自分なりに理解を始めることになる。ところが，この時に示される手がかりとしての形式知は，確かに教え手の理解に基づくものであるが，やはり教え手の理解そのものを示すわけではない。結果

として，知識の学び手は，教え手とは異なる手がかりを元に理解をはじめなければならないことになる。しかも，言葉はそれだけでは多義的なので，教え手とは異なる理解をする可能性が大いにある。つまり，学び手は教え手からうまく学べないのではないかという疑問が生じるのである。

Bateson（1972）は，「反応が一つに定まって」おり，それが「正しかろうと間違っていようと，動かすことのできない」学習のことをゼロ学習，「反応がひとつに定まる定まり方の変化，すなわちはじめの反応に代わる反応が，所定の選択肢群のなかから選び取られる変化」を学習Ｉと呼んでいる[4]。同様に，Argyris and Schön（1978）は組織学習に関する議論の中で，学習にはシングル・ループ学習とより高次のダブル・ループ学習があることを指摘している。シングル・ループ学習とは「検出される行為の結果と，組織的な戦略や仮定を繋げるためのフィードバック・ループを１つしか持たない」[5] 学習であり，この組織的な戦略や仮定は「組織パフォーマンスを維持するために，組織的規範によって規定される範囲内で修正される」[6]。一方で，ダブル・ループ学習は，「有効なパフォーマンスのための戦略や仮定のみならず，それを定義する様々な規範をも，検出されたエラーと繋げるようなフィードバック・ループを持つ」[7] 学習であるとされる。つまり，シングル・ループ学習においては，組織目標やルール，体制などの規範が変更されることがないのに対して，ダブル・ループ学習ではこれらの変更が伴うことになる。

ここでいうゼロ学習やシングル・ループ学習は，いわば固定的な学びであるということができる。「反応がひとつに定まる定まり方」や組織的な規範は変化することなく，それゆえ学習されたことはそのまま保持されるし，それに基づいて固定的な反応（行為）が繰り返されることになるからである。一方で，学習Ｉやダブル・ループ学習には変化の可能性が伴う。つまり，学ばれたものから異なる形式知が改めて示されることがありうるのである。ここでは，このような固定的な学びを一次的な学習（ゼロ学習，シングル・ループ学習），変化の可能性が伴う学びを二次的（学習Ｉ，ダブル・ループ学習）な学習と読んでおくことにしよう。

その上で，これら２つの学びを表出化された形式知の学習（一次的な学習）と，暗黙知そのものの学習（二次的な学習）として捉え直してみることにしたい。すなわち，一次的な学習は顕在化した形式知を表面的に知る，いわば暗記的な学習であり，理解を通じて暗黙知を知るということはしない学習とみるのである。一方で，二次的な学習は，理解を通じて暗黙知を知るという学習であり，理解という能動的な取り組みが必要な学習とみるのである。一次的な学習は，表出化された形式知が教え手によって学び手に手がかりとして示されることによって始まるが，先に述べたように，このような学びにおいて学び手は教え手と全く異なる理解をする可能性がある。結果として，うまく学べない（伝わらない）のである。

例えば，石を見たことのない人に，それがどんなものかを教えようとして，それが〝硬い〟ものだと表現したとしよう。教え手は，石を見て触った経験があり，自分なりにそれを理解した上で，学び手に示すべき最も適切な手がかりとして〝硬い〟という言葉を形式知として表出化したのである。一方で，学び手は〝硬い〟ものとして石というものがどういうものなのかを探ろうとするが，その可能性は無限に広がっていて，石に関する理解は漠然としている。もし，教え手からさらに〝表面がでこぼこしている〟とか〝灰色をしている〟などの手がかりを追加されれば，学び手は徐々に教え手の理解に近づいていくようにみえるものの，やはり石そのものを触り，

見たことのある教え手と同等の理解に至ることはかなり難しいと考えられる。このように，一次的な学習は，いわば理解不全が引き起こされることによる不完全な学習だということができるのである。

Reboul（1980）は，このようにただ知るだけの学びを「情報の獲得」として，最も初歩的な学びであると位置づけている。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」[8]を引き起こしてしまうと言えるかも知れない。理解を伴わない一次的な学習は，「健全な常識と疑わしい牽強[9]との裂け目」[10]を生み出す。私たちは，いわば理解の断片にすぎない形式知だけをただ知ることができるが，それは理解されていない表面的なものなので，いわば実感の伴わない〝牽強的〟ものであり，理解された〝健全な常識〟とは異なるものなのである。

2.4 〈見え〉先行方略

では，「合理的な理解」としての学びにおいて，理解を伴う二次的な学習とはどのようなものなのだろうか。宮崎（1985）は，私たちが何らかの対象を見るときの〈見え〉には，対象についての情報と，それを見ている自己ないし視点についての情報が含まれるとしている。「子どもが小さな島という見えを生成しているとき，この見えは島の外見についての情報をもつと同時に，生成された仮想的世界の中で子どもの仮想的自己が島から遠くはなれたところに〝いる〟ことも示している」[11]。つまり，何らかの対象を見ているとき，私たちはその対象に関する〈見え〉を生成しているが，それには2つの情報が含まれるというのである。このことは，ここでの議論に当てはめていえば，理解された暗黙知としての〈見え〉を生成するために，私たちは近位的な視点から遠位的な島の形を見ている，ということになる。子どもにとって島を見ている自分の視点は従属的な意識の下にあり，島という〈見え〉が生成されている中からしかそれを意識することはできない。一方で，島の形や大きさがどのように見えるのかは，自分の〝いる〟場所に規定されている。その島の形を見るということは，近位的な視点から遠位的なその形に焦点を向けることで，その島についての〈見え〉を生成することなのである。

しかも，理解においてはこの〈見え〉の生成を優先させる，〈見え〉先行方略が効果的だとされる。例えば，ある人物の心情を理解しようとする際に，その人の心情をそのまま語った言葉を説明するのと，その人物がおかれている状況を説明することによって，創造的に〈見え〉を生成させるのとでは，後者の方がより理解されるというのである。

このような〈見え〉先行方略のためには，教え手は自らの理解における手がかり（方法知）に注目して表出化に取り組む必要がある。先の石の例では，教え手は〈見え〉の中で対象知としての石の特徴を表出化していた。このように，理解された〈見え〉（対象知）そのものを表出化した言葉とは異なり，手がかり（方法知）を表出化した言葉による説明は，教え手の置かれている状況や視点を伝えることによって学び手に能動的に理解を促そうという取り組みになる。例えば，自分が幸せな心情を持っていることを伝えるために，そのまま「幸せ」だと表現（対象知に注目した表出化）するよりも，自分がどのような状況で，どういう視点から何を見てそれを感じているのかを説明した方が理解しやすいといえるだろう（説明が冗長で長くなるという意味で，説明の方法としては経済的ではないかも知れないが）。もし，教え手が「幸せ」だという表現を使えば，端的にそれは伝わるものの，

学び手の既存の理解の中での「幸せ」に当てはめられて解釈される可能性が高く，教え手が伝えようとしている微妙な心情は伝わらないかも知れない。

このように，私たちは〈見え〉先行方略としての教えによって，学び手に理解を伴う学びを促すことができると考えられる。Ryle（1949）は，「行為の効果的な実践がむしろ実践のための理論に先行する」[12] とし，理論が実践に先行するのではなく，実践が理論に先行することを指摘している。これを，ここでの私たちの言い方に変えて言えば，命題的な知識として表出化される形式知の獲得よりも，実践の中での理解（〈見え〉の生成）がなされることによって暗黙知が獲得される方が先だ，ということになるだろう。一般に，私たちは実践や行為が理論の後に生じるものだと考えることが少なくない。つまり，その理論を理解しているからこそ，それに基づく行為をしようとするのだと思いがちではないだろうか。しかしながら，実践的な経験がなければ理論を理解することは難しい。例えば，「剣道をすることは修行だ」という理屈（理論）を本当の意味できちんと知るためには，まずは剣道をやってみなければならない。剣道をやったことがない人が，それを修行だと理解できるはずもない。実践的な経験を通じて剣道についての理解が行われており，その上で自分にとっての剣道の意味を改めて見返したときに，それが修行の様相を呈していることに気づくことで，始めて私たちは「剣道をすることは修行だ」と真に知る（＝理解する）ことになるのである。つまり，たとえ手がかりとしての理論が示されていたとしても，学び手はそれを参考にしながら，自らの能動的な実践の中で自分なりの理解（〈見え〉の生成）をすることが必要なのである。

しかも，このような学びは学び手個人にとっての理解を伴っているので，彼自身が教え手として新しい形式知を表出化することもできるようになる。つまり，教え手が示す形式知とは異なる，彼にとっての形式知を生み出すことができるようになるのである。このことは，いわば異なる選択肢を生み出され，変化が生じることを意味する。つまり，教え手と同じ（と考えられる）理解に基づいて，学び手が異なるアイディア（形式知）を生み出すことが可能になり，それが変化を起こすことになるのである。ここでは，教え手も学び手も同様の理解を共有していると考えられ，この意味で変化というものが生じる背景には「合理的な理解」と，それを実現するための〈見え〉先行方略があるといえるだろう。

2.5 「合理的な理解」における創造性

〈見え〉先行方略は，教え手の理解を学び手に移植するような正確さを持っているわけではない。そこでは，教え手は学び手の手がかりになるように自分の理解における手がかりを表出化しようとするが，それによって示される形式知は自分が行った理解の中での手がかりではない。そもそも教え手自身，自分がどのような手がかりから理解に至ったのかは漠然としていて，掴みきれていないのである。Polanyi（1966 b）は，近位項としての手がかりを完全に特定することは難しく，近位項と遠位項の集約プロセスを通じて行われる理解が将来，顕現するものは無尽蔵であるとしている[13]。教え手によって学び手のための手がかりとして示されるものは，たとえ自分が依拠したであろう手がかりを表現したものであっても，それはいわば偶然に発見されたものである。それゆえ，その知識の創造者である教え手が行った理解を正確に表すようなものではないのである。

このような偶発性は，学びの正確性という点から見ればデメリットに見えるものの，創造性という点から見ればむしろメリットといえるかも知れない。学び手は教え手から何かを学ぶとき，偶発的ではあるが表出化された

教え手にとっての手がかりに基づいて，自分なりの理解を始めることになる。この時，学び手は教え手と全く同じ理解をするというよりも，少し異なった理解をすることになるだろう。教え手によって示された手がかりから，学び手が自分なりの新しい理解を通じて暗黙知を獲得する中で，教え手が見なかった〈見え〉が生成されることは十分にあり得るし，さらにそこから学び手独自の手がかりが発見されることもありうるからである。しかも，もしこのような学び手にとって新たに発見された手がかりが，さらに他の学び手に示されることになれば，そこからまた新たな〈見え〉が生成されていくことになる。このように，〈見え〉先行方略は，組織の中で「合理的な理解」を人々に伝播させていきながら次々に新しい〈見え〉を生成させ，少しずつ異なる選択肢を生み出し，結果として組織的な知の創造と変化が波及的に実現する，ということができるだろう。

3 「合理的な理解」を促す取り組みとしての教え

これまでの議論を通じて，本稿では「創造的な理解」と「合理的な理解」という2つの理解のパターンがあることを示してきた。前者は，いわば無からの創造であり，教え手もいないし，示される手がかりもない。それゆえ，その当事者の高い創造的想像力が必要とされる理解である。一方で，後者は私たちがいわゆる学びと呼ぶものであり，教え手によって手がかりが示されるものである。「創造的な理解」はその当事者の高い能力が必要とされると考えられるが，一方で「合理的な理解」は，学びとして私たちの日常生活の中で一般的に行われている取り組みでもある。では，この「合理的な理解」としての学びを促す取り組み＝教えとしてはどのようなものが望ましいのだろうか。

3.1 管理的方略の限界

例えば，学校などでの教えの場面では，先に理論が示され，後にそれができるようになる，というスキームが仕組まれている。このことは，企業などにおける研修や教育でもほぼ同じだといえるだろう。一般にこのような教えでは，教え手が理論を授業やテキストの形でいきなり提示するところから学びが始められる。学校教育では，数学の公式や英語の文法が学びの最初に示されるし，企業教育であれば，仕事に取り掛かる前にそのマニュアルが示されたり，具体的なやり方が言葉で説明されたりする。そして，当然ながら学び手はこれらの理論をまずはただ知ることになる。

しかしながら，例えば授業で理論を説明されただけでは，その理論をただ表面的に知っているに過ぎない。そこで，学び手はこの理論を理解するために，練習問題を解いたり，試しに使ってみたりすることになる。見本例を経験的に目の当たりにすることによって，自分なりの理解に取り組もうとするのである。理論はその時参考にされる手がかりとなるが，理解はその手がかりから始まるというよりは，自分なりに自由に進められることになる。このようにして，先に獲得すべき理論を示すことで，迅速に理解を促す仕組みを人工的に用意するのが典型的な教育だと言えそうである。このような方法は，先に一次的な学び（理論の提示）を進めさせた上で，二次的な学び（練習問題を解く）にも取り組ませるというプログラムとして見ることができるだろう。そこでは，〈見え〉先行方略が人工的に仕組まれており，合理的な理解が促されるようにプログラムがなされているのである。

ところが，このような教育には落とし穴もある。教え手によって，学び手に所与の知識として示される手がかり（理論）は，教え手自身にとっては理解されたものから顕在化したものだが，学び手にとっては未だ理解されていない単なる情報である。学び手は，この

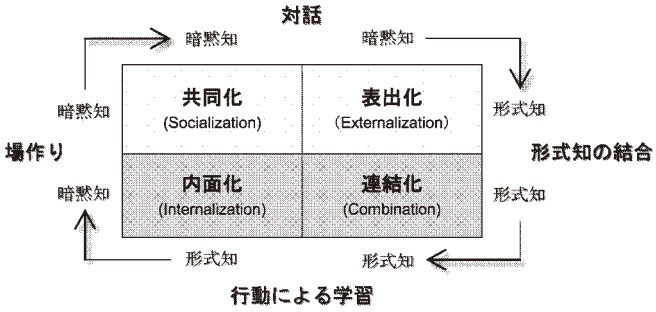
知識を理解という能動的な取り組みによって学ぶことができる一方で，それを受動的にただ知ることとして一次的に学ぶことも可能である。しかも，いわゆる管理的な教えの方略は，このような一次的な学習を促してしまう傾向にある。例えば，企業における経営管理は，命令に基づいて，細分化されたタスクを粛々とこなすよう働き手に迫る。このような管理的な経営は，働き手に仕事の意味を理解させないことによって，迅速かつ効率的にそれを進めさせようとする取り組みだということができる。もし，その仕事が社会的に重要な何らかの意味を持つ，というような理解を働き手がしてしまうようなことになれば，働き手はそのタスクとは別の方法があるのではないかと考え始め，実際に別の選択肢を試すようになるかも知れない。その時に消費される労力と時間はコストと考えられ，非効率性の源泉とみなされるのである。

このことは，学校での勉強でも同様である。勉強することの意味を探求し，理解するのではなく，勉強することの必要性だけが理論的に説明される。例えば，進学のためや，就職のため，などのような説明が行われることになるのだが，学生は経験的に進学も就職もしたことがないので，結局それを理解することはできない。つまり，企業であれ学校であれ，管理的な教えの方略（経営方法・教育方法）は一次的な学習，すなわち理解不全を促す可能性が高いのである。

3.2　組織的な理解の過程としての SECI プロセス

では，二次的な学習の中で「合理的な理解」を促す教えの方略とはどのようなものなのだろうか。これについて，Nonaka and Takeuchi（1995）は，暗黙知と形式知の相互作用を通じて組織的に知識が創造される過程を実証的に説明している。SECI プロセスと呼ばれるこの過程では，暗黙知と形式知の相互作用が，４つの知識変換モードを伴う組織的なプロセスを経て行われるとされる。先に議論したように，もし組織的な知の創造が「合理的な理解」の波及的な広がりの中で生み出されるとするならば，このようなメカニズムの説明は，「合理的な理解」を促す教えに関する重要なヒントを与えてくれるに違いない。

SECI プロセスではまず，経験を共有することで他人の思考プロセスに入り込み，そのような共体験を通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。これは，例えば熟達者からパンのこね方を学んだり，自転車の乗り方を教えてもらうような場合である。このとき，明示的な形式知が完全に示されることはなく，学び手による能動的な探索を経て暗黙知が獲得される点に注目がなされる。それゆえ，そのような



【図】組織的知識創造における知識変換モード（SECI プロセス）
（Nonaka and Takeuchi, 1995; 邦訳 p. 93）

暗黙知の伝達を実現するような場作りが重要になる。次に，この共同化によって得られた暗黙知を，形式知へと明示化する表出化の段階がある。これは，得られた暗黙知を，明確なコンセプトに表すなどして，他者へ伝えることのできるものにする取り組みである。このとき，メタファーやアナロジーを用いた対話が効果的に働き，新しいコンセプトの創造を可能にすると考えられる。表出化された形式知としてのコンセプトは，連結化を通じて他の形式知と結合され，新たな形式知となっていく。このときには，暗黙知の存在が前面に出ることはなく，例えば議論などを通じて形式知どうしが組み合わされていき，新しい形式知が生み出されることになる。情報技術が効果的に用いられるのもこの連結化の段階だということができるだろう。そして，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通じた内面化によって人々に体化されていくことになる。

ところで，Nonaka and Takeuchi（1995）によれば，暗黙知は主観的で身体的な経験知であり，その特徴は同時的な知であること，だとされる。これらの説明は，その知が理解している当事者にとってのものであるという見方からすれば，ある程度納得のいくものである。理解と不可分な暗黙知は，理解している当事者にとって主観的なもので，他者から客観的に確認はできないし，この意味で自分の身体や経験から切り離して見せることも難しい「今ここにある知（同時的な知）」だということができるだろう。一方で，形式知は合理的・客観的な知であるとされ，いわば「過去の知（順序的な知）」とされる。当事者にとっての「今ここにある知」は，実践や言語のように結果として顕在化する部分だけが事後的に他者から把握され，それは「過去の知」として見られるようになるのである。

ところが，彼らは暗黙知をアナログ的な知で実務的だとし，形式知をデジタル的な知で理論的だと説明している。つまり，いわゆる技能やスキルが暗黙知であると考えられているのである。しかしながら，遠近法的な理解のプロセスを通じて捉えられるものが暗黙知であると考えるならば，それはアナログ的で実務的な知識に限ったことではないはずである。つまり，Polanyi（1966 a）による暗黙知の概念と技能という概念は別だと考えられるのである（松本，2003）。形式知とは，いわば暗黙知の「氷山の一角」として暗黙知の一部が顕在化したものとして考えることができるかも知れない。暗黙知をすべて形式知として言い表すことはできないが，その特定の側面に注目して表出化することで，形式知が生み出されるのである。この意味で，形式知とは当事者の理解を横（ないし外）から客観的に見た時の〝静的視点による〈見え〉″（上野，1985）にすぎないともいえるのである。

3.3　SECI プロセスに潜む個人レベルの理解

このような限界があるものの，SECI プロセスは暗黙知と形式知の相互作用によって組織的に知識創造が行われるメカニズムをうまく説明しているといえる。当初，組織の中の誰かによって「創造的な理解」を通じた新しい知の創造が行われ，共同化のフェーズにおいて彼が教え手となって学び手に自分の理解を伝えていく。この時，彼は自らの暗黙知を表出化することによって形式知を生成すると考えられるが，この表出化は〈見え〉先行方略にもとづくものでなければならない。そうでなければ，一次的な学習によって理解不全が生じる可能性があり，暗黙知は伝わらないからである。このように，組織レベルで進む共同化のプロセスの裏で，個人レベルでは暗黙知から形式知への変換，および形式知から〈見え〉先行方略を通じた暗黙知の獲得を通じた「合理的な理解」の伝播が行われていると考えられるのである。

共同化された暗黙知，すなわち共有された

理解は，対話を通じてコンセプトなどのような形式知へと組織レベルで表出化される。その上で，さらにこの形式知は他の形式知と組織レベルで連結化されることになるが，この時には個人レベルの理解が行われる必要がない。連結化は，組織の中にある宣言的知識（コンセプト）や手続き的知識（ノウハウ）が繋げられるプロセスである。この時，宣言的知識と手続き的知識が繋げられる構造は，いわば組織的な理解の様相を呈しているともいうことができる。個人レベルでは方法知から対象知を視点が向けられることで理解が行われたが，組織レベルでも手続き的知識（方法知に注目して表出化されたもの）から宣言的知識（対象知に注目して表出化されたもの）を見る形で連結化が行われると考えられるのである。そして，最終的にはこのような組織的な理解を個人的な理解に落とし込んでいく内面化のフェーズへと進むことになる。ここでは，形式知的に理解の様相を呈しているアイディアを，行動による学習を通じて内面化し，個人的な暗黙知へと変換していくのである。

このような仮説がどの程度正しいのかを検証するために，Nonaka and Takeuchi（1995）によって示されている具体的なケース[14]で説明を試みてみよう。松下電器によるホームベーカリーの開発エピソードでは，アメリカへ視察に派遣された企画チームによって「働きに出ている主婦が多くなり，いっそう簡略化されて栄養的に貧相になった家庭の食生活」という問題を見出すところから，「イージーリッチ（Easy & Rich）」というコンセプトが生み出されている。企画チームは理解する対象（何が問題なのか）が不明なまま視察に出かけ，その中で問題を見出している。このことは，視察という場作りだけは用意された状態の中で，企画チームのメンバー個人によって「創造的な理解」が行われ，そこから表出化された形式知として問題が示されたことを指しているということができるだろう。このプロセスは，企画チームによる暗黙知の共有，すなわち共同化を指していると考えられる。そして，そのような問題は事業部に持ち帰られ，「イージーリッチ」というコンセプトに落とし込まれる。このプロセスは，事業部内での「合理的な理解」の伝播を通じてさらに問題が洗練され，コンセプトとして組織的に示される表出化のフェーズだということができる。

さらに，「イージーリッチ」というコンセプトは，炊飯器のマイコン制御の電熱システム，フード・プロセッサのモーター，ホットプレートの加熱器などの組織に既存のノウハウや，他社からの家庭用自動パン焼き器の商品化案などと結びつくことで，ホームベーカリーの開発へと繋がっていく。このプロセスは，多様な形式知が繋がる連結化のフェーズであり，合理的にその実現可能性が検討される組織的な理解の段階だということができるだろう。そして，最終的にはホームベーカリーの開発が事業部長から正式に指示されることになる。これによって，組織的には理解の様相を呈している（が，個人的には未だ理解されていない）ホームベーカリーの開発が，行動による学習を通じて開発に関わる人々に個人的に理解されていくことになるのである。

このように，「創造的な理解」から「合理的な理解」が波及的に展開するプロセスこそが組織的知識創造のメカニズムであり，その背景には個人的な理解が潜んでいるとみることには一定の妥当性がありそうである。個人レベルの理解で創造された新たな知識は，組織レベルで波及的に展開される理解の過程を通じて洗練されていく。SECI プロセスは，このような理解の連鎖の中でなされる組織レベルでのメカニズムを説明したものであり，その全体像は個人レベルの「創造的な理解」を発端として，組織レベルでの「合理的な理解」が広がるというプロセスを経ると考えら

れるのである。

このようなことから，知識創造に関する議論では，組織レベルの顕在化した知識の変換プロセスだけでなく，その背景にある個人レベルの理解をどう促すかにも注目する必要がある。暗黙的認識，ないし暗黙知という考え方が私たちに伝えているのは，このような個人的な取り組みの重要性である。Nonaka and Takeuchi（1995）のSECIモデルは，組織レベルでのプロセスをうまく表現しているが，個人レベルでの取り組みについては物足りないともいえる。彼らは組織レベルでの知識創造に焦点を当てる一方で，個人レベルでの理解にはそれほど注目しなかったのである。このことは，宣言的知識と形式知，手続き的知識と暗黙知をそれぞれ同じものとしてみなす彼らの説明からもうかがえるだろう。手続き的知識を暗黙知だと定義することによって，彼らの説明は本来の意味での暗黙知の重要性を見落としている。これまで主張してきたように，個人レベルでの理解で得られるものこそが暗黙知の指すものであり，暗黙知と形式知の変換は，気づかれた知識として知を表出化するために行われるのである。とはいえ，SECIプロセスを通じて「合理的な理解」が展開していくのであれば，それを促す知識創造マネジメントが，望ましい教えの形に関する見本例の１つだとは言えそうである。場作りや対話の実現，行動による学習の重視などの取り組みを通じて「合理的な理解」を組織的に促すことが重要な教えの方略の一側面になりうるということができるかも知れない。

4　教育的なマネジメントの重要性

新しい製品やサービスの創造に向けて，企業が組織的な知識創造を実現するためには，その背景にある個人レベルの理解を促す必要がある。そして，個人レベルの理解として本稿では，「創造的な理解」と「合理的な理解」の２つの存在を指摘した。いずれも個人的な理解の取り組みではあるが，「創造的な理解」は個人の中で行われる新しい発見が伴うものである一方で，「合理的な理解」は教え手から学び手へと伝えられることによって実現されるものである。このように，「合理的な理解」は他者との関わりの中で実現されるため，組織的に展開され，組織的知識創造へと繋がっていく可能性を持っている。本稿では，この「合理的な理解」を促すために，個人レベルでは〈見え〉先行方略に基づく教えが，組織レベルではいわゆる知識創造マネジメントが重要であることを指摘した。つまり，〈見え〉先行方略に基づく教えを組織的に展開する経営方法こそが，知の創造を支える重要な要件だとしたのである。

また，本稿では「合理的な理解」というものが，いわゆる学びのことを指しており，これを促す取り組みとしての教えという視点が必要なことも強調された。つまり，創造性を実現するための経営とは，教育的な側面を持つものなのである。ところが，組織において教育的な経営を行うことは，現実的には簡単ではないかも知れない。ビジネスの現場で行われる教育的な取り組みには，少なからず冗長なニュアンスが含まれており，この意味で〈見え〉先行方略に基づく教育を経営に組み込むことは，ネガティブな印象を与える可能性がある。しかしながら，既述のように，経営における管理的方略は合理的なメリットを持つ一方で，創造性という観点からは魅力的なものとはいえない。知識創造社会において，企業などの組織が創造的な成果を挙げていくためには，このような教えを意識した経営，すなわち教育的なマネジメントに本格的に取り組む必要があるといえるのではないだろうか。

引用文献

Argyris, C. and Schön, D. (1978) *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*, Addison-Wesley.

Bateson (1972) *Steps to an Ecology of Mind*, Harper & Row.（佐藤良明訳（1990）『精神の生態学』思索社.）

Drucker, P. (2008) *Management, Revised Edition*, Jim Collins.（上田惇生訳（2012）「経営の真髄（下）」ダイヤモンド社.）

松本雄一（2003）『組織と技能 ── 技能伝承の組織論』白桃書房.

宮崎清孝（1985）「心情の理解と視点」（宮崎清孝・上野直樹『コレクション認知科学③視点』（第 7 章）東京大学出版会）.

Nonaka, I. and Takeuchi, H. (1995) *The Knowledge-Creating Company: How Jaapanese Companies Create the Dynacics of Innovation*, Oxford University Press.（梅本勝博訳（1996）『知識創造企業』東洋経済新報社.）

Polanyi, M. (1958) *Personal Knowledge*, The University of Chicago Press.（長尾史郎訳（1985）『個人的知識 ── 脱批判哲学をめざして ──』ハーベスト社.）

Polanyi, M. (1966a) *The Tacit Dimension*, Routledge & Kegan Paul.（高橋勇夫訳（2003）『暗黙知の次元』筑摩書房.）

Polanyi, M. (1966b) The Creative Imagination, *Chemistry and Engineering News*. April 25: 85-93（慶伊富長訳（1986）『創造的想像力』ハーベスト社.）

Reboul, O. (1980) *Qúest-ce Qúapprendre?*, 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.）

Ryle, G. (1949) *The Concept of Mind*, Hutchinson.（坂本他訳（1987）『心の概念』みすず書房.）

佐藤大輔（2014）「理解と創造性」（佐藤大輔編著『「創造性」を育てる教育とマネジメント（第 2 章）』同文館.）

Schön, D. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books.（柳沢晶一・三輪建二訳（2007）『省察的実践とは何か ── プロフェッショナルの行為と思考』鳳書房.）

上野直樹（1985）「見なすことと視点」（宮崎清孝・上野直樹『コレクション認知科学③視点』（第 2 章）東京大学出版会）.

注

1 Polanyi（1966 a）邦訳 p.28
2 Polanyi（1958）邦訳 p.52
3 Polanyi（1966 a）邦訳 p.18
4 邦訳 p.398
5 p.18
6 pp.18-19
7 p.22
8 邦訳 p.28
9 こじつけ
10 Polanyi（1958）邦訳 p.86
11 P.150
12 邦訳 p.31
13 邦訳 p.15
14 邦訳；pp.148-150