

アクティブラーニングと現代社会

—教育と経営学—

山下 剛

【目次】

- I. はじめに
- II. 教育と経営学
- III. 溝上アクティブラーニング論
 1. 中教審答申
 2. アクティブラーニングの定義
 3. アクティブラーニングの生成
 4. トランジションの問題と「公共圏コミュニケーション」
 5. 「情報・知識リテラシー」——アクティブラーニングで育てる能力——
- IV. アクティブラーニングとは何か
 1. 「聴くだけの講義」をどう考えるか
 2. 「聴くだけの講義」と教育の目的
 3. 「聴くだけの講義」はアクティブラーニングに含まれるか
 4. 経験とアクティブラーニング——フォレットの「経験」論の視点から
 5. 社会的過程としての教育とアクティブラーニング
- V. 知識社会と人間——ドラッカー「知識社会」論の視点から——
 1. 現代社会と求められる能力
 2. ドラッカーの「知識社会」と「教養人」
 3. 「知識社会」と人間
- VI. 組織社会と人間——バーナードの公式・非公式組織論——
 1. バーナードの公式組織・非公式組織論とコミュニケーション
 2. 公共圏・親密圏コミュニケーションと公式・非公式組織
- VII. アクティブラーニングを問うもう一つの視点——ウェーバー官僚制論を踏まえて——
- VIII. おわりに

I. はじめに

大学教育において「アクティブラーニング」の必要が叫ばれて久しい。大学内でもFD研修と言えばアクティブラーニングの話になりやすい。そしてどのような新しい手法があるかが問われる。教育をどのように改善していくか、そのための手法を模索しているのである。

アクティブラーニングとして導入されているさまざまな手法は確かに効果的であると思われる。しかし一口に大学の授業と言っても当然ながらその内容は学部・学科・科目によって千差

万別であり、結局はその手法を教員個々が改善しなければ、どれだけよい手法もそれぞれの授業で役に立つものとはならないであろう。また、手法だけを追いかけるようになると、さまざまな授業について、それが「アクティブラーニングと目される」手法を採っているかどうかを評価の基準となってしまうかねない。そのような状態は学生にとっても教員にとっても決して望ましいものとは言えないであろう。

そう考えると、「何のためのアクティブラーニングか」、「アクティブラーニングとは何か」を考える機会もまた必要であると考えられる¹⁾。それは必ずしもすぐに手法を生むものではないかもしれない。しかし形だけのアクティブラーニングに陥らないためには必要な作業であると思われる。そしてまたもう一つ重要な点として、「アクティブラーニング」が教育とは何かを考えさせてくれる非常に良い契機であることも疑いえない。もちろん教育とは何かという問題は容易ならざる問題であり、私の手に負えるものではない。本稿ではあくまでもアクティブラーニングについて考えることを目的とし、教育とは何かという問題は念頭におきつつも必要な範囲で触れるにとどめる²⁾。本稿で言いたいことは、端的に言えば、アクティブラーニングを考える上で経営学の視点が有用なのではないかということである。これは教育と経営学の関係性を考えていくという問題でもある。

アクティブラーニングについて検討する上で、本稿が中心的に取り上げるのは溝上慎一教授の『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』である。同書が展開する丁寧でかつ視野の広い議論を検討することで、アクティブラーニングについての理解を深めることができるのではないかと考える³⁾。

II. 教育と経営学

アクティブラーニングは教育の問題である。これに対して本稿では、そのアクティブラーニングの問題を経営学の視点から考えようとするものである。しかし教育と経営学は一見接点がなさそうに見える。あるいは、仮に高尚な教育の問題と利潤追求学たる経営学という構図を与えてしまうと、両者はまったく真逆の問題であるかにも見える。しかし結論から言うと、両者は必ずしも接点がないわけではない。むしろかなりの親和性を有する。それは現代において教育の問題が「就職のためのもの」として実利的な方向に寄ってきつつあると同時に⁴⁾、経営学が企業をはじめとする組織体の維持運営のための学としての認識を得つつあるということだけではない。まずこの点について簡単に触れておこう。

おそらく教育学と経営学は同じ問題を共有している。それはいずれも「人間とは何か」をどうしても問わざるを得ないということである。なぜなら、いずれの学も「人間」を直接的に扱

¹⁾ 西村香織・侯利娟 (2020)「経験から捉えるアクティブラーニング—M.P. フォレットの経験論に基づいて—」はアクティブラーニングとは何かにM.P. フォレットの経験論から迫っている。

²⁾ とは言え、以下、本論文では少なからず教育とは何かに関することに言及せざるを得ずして言及することになってしまっている。いろいろな意味でまったくもって大それたことである。大方のご叱正を賜れば幸いである。

³⁾ 以下では、アクティブラーニングというテーマを考えていくためにいくつかの洋書も用いている。いずれも訳書のあるものは訳書を参照しているということ、ただし引用に際して訳自体は必ずしも訳書に依らないことをお断りしておく。なお、傍点は原文のイタリック表記を表す。

⁴⁾ 大学を職業専門学校に、という議論はそのことをよく表している。

うからであり、したがって教育においては学生および教員の人間性の問題が、経営学においては組織内外の諸個人の人間性の問題が伏在する。そしていずれも「人を育てる」という共通課題をもつ。さらにいずれの学も「実践性」が問われる学問である。教育においては授業における教室運営の問題があり、また学生がどのような能力を身につけたかが問われるし、経営学においては企業をはじめとする組織体をどう機能させるかがつねに問われる。

さらに考えていくと、この人間性と実践性の問題から、いずれの学も「人間操作」という問題をどう考えるかという課題に向き合わざるをえない。教育においては「授業をどう円滑に進めるか」という問題と「人間性を尊重しつつどう人を育てるか」という問題を混同してはならないし、経営においても「組織をどう機能させるか」という問題と「人間諸個人の人間性をどう尊重するか」という問題を混同してはならない。いずれの学もいずれの問題をも蔑ろにすることなく、それらを同時に実現することが問われる。いずれの学も前者だけを採るならば「人間操作」に陥りかねない⁵⁾。

すなわち、いずれの学も人間性と機能性の統合の問題を抱えていると言うことができる。この意味で、両者は大いに親和性を有しており、経営学の観点は教育の問題に取り入れられて然るべき余地がある。このことはさらに、現代社会の視点からも言うことができるが、その点は後述する。

III. 溝上アクティブラーニング論

1. 中教審答申

さて本稿のテーマはアクティブラーニングである。とりわけ大学におけるアクティブラーニング導入の議論が盛んになった経緯については、2012年の中央教育審議会の答申が一つの大きな契機と言える（e.g. 溝上、2014；田中、2016；谷川・中園、2018；西村・侯、2020, etc.）。まずこの答申においてアクティブラーニングがどのように位置づけられているかを見ておこう。

この答申の内容はまず大学をどのように改革するかを述べることが趣旨となり、その一環としてアクティブラーニングに言及することになる。まず日本社会の現状を把握しつつ次のように述べられる。

「前述のとおり、我が国においては、急速に進展するグローバル化、少子高齢化による人口構造の変化、エネルギーや資源、食料等の供給問題、地域間の格差の広がりなどの問題が急速に浮上している中で、社会の仕組みが大きく変容し、これまでの価値観が根本的に見直されつつある。このような状況は、今後長期にわたり持続するものと考えられる。このような時代に生き、社会に貢献していくには、想定外の事態に遭遇したときに、そこに存在する問題を発見し、それを解決するための道筋を見定める能力が求められる。」

そして次のように続けられる。

「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教育の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、

⁵⁾ 「人間操作」の問題については拙著『マズローと経営学』文眞堂で若干論じている。

教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、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。すなわち個々の学生の認知的、倫理的、社会的能力を引き出し、それを鍛えるディスカッションやディベートといった双方向の講義、演習、実験、実習や実技等を中心とした授業への転換によって、学生の主体的な学修を促す質の高い学士課程教育を進めることが求められる。学生は主体的な学修の体験を重ねてこそ、生涯学び続ける力を修得できるのである。」

このようにして「能動的学修」すなわち「アクティブラーニング」の重要性が示される。

この中教審の答申を大きなきっかけとして大学でもアクティブラーニングの導入が大いに議論されることになった。アクティブラーニングに関する書籍も溢れんばかりに出版されている。そうした書籍の中で引用されることの多い文献が溝上慎一『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』（2014年）であるだろう。同書は、広範な文献サーベイを踏まえて、「アクティブラーニングとは何か」について、その定義と社会的な位置づけを丁寧にかつ広い視野から行っており、アクティブラーニングという問題を考える上では避けて通れない文献となっている。そこでまずは同書においてアクティブラーニングがどのように把握されているかを整理しておこう。特に第1章・第2章においてアクティブラーニングの定義が検討された、なぜアクティブラーニングなのか語られているので、以下ではこの2つの章を中心に紹介する。

2. アクティブラーニングの定義

まず第1章ではアクティブラーニングの定義が展開される。そこでは「どの分野の人にも納得してもらい定義は不可能」との断り書きがなされた上で、有名な次の定義が示される。

「一方向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。」(7頁)

これは非常に多くの文献で引用を見る定義である（e.g. 小林、2015；中井、2015；松下、2015, etc.）。それは同書においてはこの定義に対して浮かびうるさまざまな疑問に丁寧に答える形でその入念なる検討がなされていることが大きいであろう。この定義に対して溝上（2014）では、このアクティブラーニングの定義には次のような2つの批判がありうるとして、その観点から自らの定義に対する分析が加えられていく。

- ① そもそも受動的な学習などあるのか
- ② しっかり講義を聴くことも能動的な学習なのではないか

まず第一の点である。溝上（2014）によると、このような主張の論点は、学習とは行為、すなわちactionであるから、どのような学習でも少なからずactiveであるはずだということである。これに対して溝上（2014）は、このような主張においては、行為の相対的な特徴が示されていないとする。すなわち同じ行為の中にもより能動的なものとより受動的なものはあるのであり、アクティブラーニングの「アクティブ」とは学習におけるこの相対的な特徴を示すものだとするのである。

溝上（2014）は非常に大胆に「受動」と「能動」を規定する。すなわち一切の「聴く」とい

う行為を「受動的学習」と定義するのである。溝上(2014)によれば、これは「聴く」という学習が「教授パラダイムにおける学習」だからである。教授パラダイムは学習パラダイムと対をなす概念である。両概念は次のように説明される。

「教授パラダイムは、「教員から学生へ」「知識は教員から伝達されるもの」を特徴とするのに対して、学習パラダイムは、「学習は学生中心」「学習を産み出すこと」「知識は構成され、創造され、獲得されるもの」を特徴とする。」(溝上、2014、34頁)

つまり教育について「学ぶ」という観点から考えるものを「学習パラダイム」と呼ぶとすれば、「教授パラダイムにおける学習」とはその反対のもの、教育を「教える」という観点から考えるものということになる。

また、溝上(2014)のアクティブラーニングの定義には「聴く」を「受動的学習」と定義した見解が反映されている。すなわち、定義にある「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」ということをこそ能動的な学習とみなすからである。「聴く」というプロセスには確かに「認知プロセスの外化」が存在しない。ただ「行為」「活動」するだけでなく「認知プロセスの外化」がポイントなのである。

この議論を踏まえて第二の論点も次のように述べられる。すなわち、「しっかり」であろうと「ぼろろ」であろうと、「聴く」は「教授パラダイムにおける学習」を指すからアクティブラーニングではないということである。ただし授業における「講義パート」を否定するものではない、素晴らしい講義もあると述べられる。しかし、「聴く」だけの講義では、アクティブラーニングを通して求める学習成果が得られないと述べられるのである。

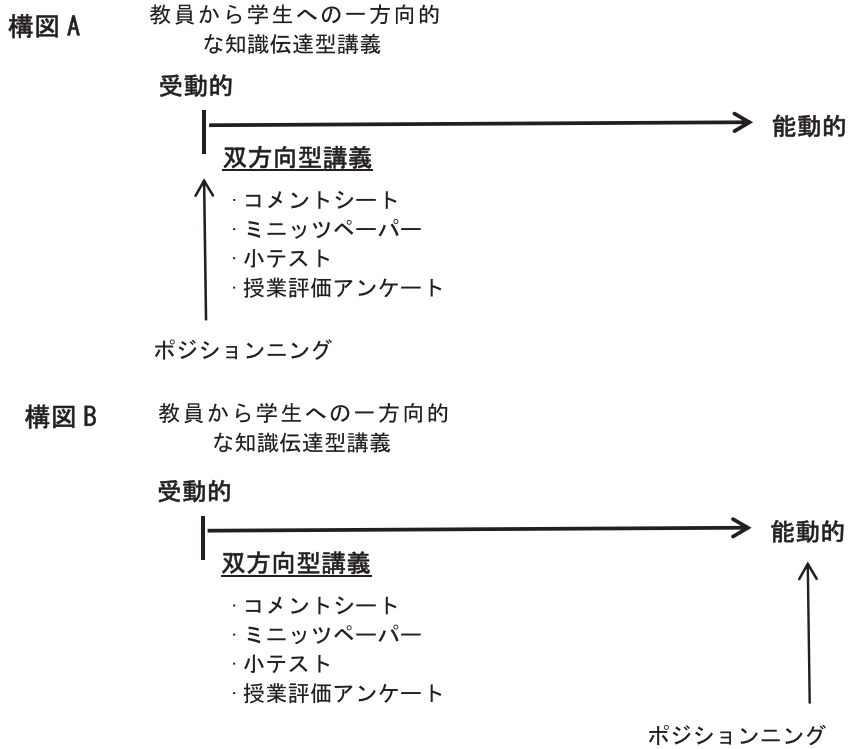
ここで言う「アクティブラーニングを通して求める学習成果」とは何か。それは溝上(2014)によれば、学習内容を書く・話す・発表するなどの活動を通して「外化」することであり、さまざまな他者の考えを踏まえて理解すること、である。アクティブラーニングは「知識習得以上の、活動や認知プロセスの外化を伴う学習を目指すし、そのような学習を通して身につける技能や態度(能力)が社会に出てから有用であるという考え方にもとづいて推進されている」とするのである(13頁)。

3. アクティブラーニングの生成

溝上アクティブラーニング論の優れた点は、定義をめぐる周到さとともに、なぜアクティブラーニングがもとめられるようになったかを多面的に分析している点である。これが同書の第2章を構成している。溝上(2014)によれば、アクティブラーニングが求められるようになった理由は、第一に、大学の大量化にともなって大学教育改革の必要性が生じ「教授学習パラダイム」の転換が求められることになったからである⁶⁾。すなわち、「教える」から「学ぶ」へのパラダイム転換が起こったということである。ただしもう一つの理由も存在する。それが「社会の変化」という視点である。ここにおいて、学生の知識・技能・態度(能力)の育成が課題になったと溝上(2014)は述べている。

⁶⁾ なお、溝上(2014)ではその日米での事情も詳述されている。

図表 1 ポジショニングで説明するアクティブラーニングの移行



(出所) 溝上 (2014) 43 頁

当初第一の視点、つまり大学教育改革、「教授学習パラダイムの転換」のために求められることになったアクティブラーニングは次第に第二の視点、すなわち社会の変化に伴って求められることになった能力の育成へと視点が移動していったとし、前者の視点を構図 A、後者を構図 B と溝上 (2014) は呼ぶ。この図表 1 が示すように、構図 A と構図 B では問題を構成する要素が同じであったとしても、どこに強調点が置かれるか、何を重要と考えるかが異なることになる。

溝上 (2014) によれば、「構図 B」を後押ししている直接的な要因は、技能・態度 (能力) としてまとめられるコミュニケーションや思考力などの育成が、変化の激しい現代社会に適応するために切実に求められているからである。そしてこれを「学校から仕事・社会へのトランジション」の問題だと指摘する。この点は重要だと考えられるので、もう少し詳しく見ていこう。

4. トランジションの問題と「公共圏コミュニケーション」

溝上(2014)によれば、現代の大学において社会から突き付けられている課題が「学校から仕事・社会へのトランジション (transition from school to work and adult life)」である。これは「学校教育を受けた子どもや若者が、卒業後社会で力強く生きていけるのか、変化の激しい現代社会にしっかりと適応していけるのか」という問題であり、「たとえば、卒業後の仕事や人生に適応していくための技能・態度(能力)を育てているか」が問われているということである(溝上、2014、46頁)。

ここで問われている技能・態度(能力)は日本では、社会人基礎力(経済産業省)や汎用的技能(文部科学省)などとして提示されていると溝上(2014)では述べている。溝上(2014)ではさらに多様な例が示されているが、ここでは溝上(2014)でも示されている「汎用的技能」を含めた「学士力」を示しておこう(図表2)。

図表2 各専攻を通じて培う学士力

1. 知識・理解 専攻する特定の学問分野における基本的な知識を体系的に理解するとともに、その知識体系の意味と自己の存在を歴史・社会・自然と関連付けて理解する。 (1) 多文化・異文化に関する知識の理解 (2) 人類の文化、社会と自然に関する知識の理解
2. 汎用的技能 知的活動でも職業生活や社会生活でも必要な技能 (1) コミュニケーション・スキル (2) 数量的スキル (3) 情報リテラシー (4) 論理的思考力 (5) 問題解決力
3. 態度・志向性 (1) 自己管理能力 (2) チームワーク、リーダーシップ (3) 倫理観 (4) 市民としての社会的責任 (5) 生涯学習力
4. 統合的な学習経験と創造的思考力 これまでに獲得した知識・技能・態度等を総合的に活用し、自らが立てた新たな課題にそれらを適用し、その課題を解決する能力

(出所) 中央教育審議会(2008)「学士課程教育の構築に向けて(答申)」文部科学省(2021年1月20日アクセス)より一部削除

これに対して、溝上（2014）ではこれらがアクティブラーニングのプロセスに直結する技能・態度（能力）としては広過ぎるという立場が示される⁷⁾。その理由として溝上（2014）は次の点を指摘している。すなわち、文部科学省などが示す「技能・態度（能力）のなかに、コース（授業科目）や個々の授業のなかで扱われる知識との関係が明確に論じられていないものがあるから」である。これは例えば「対人関係に関わるコミュニケーション・スキルやチームワーク、リーダーシップがそうである」。そしてこうしたものは「少なくともアクティブラーニングで育成する技能・態度（能力）とは分別して考えたい」とする（溝上、2014、51頁）。かくして溝上（2014）によって提示されるのが「情報・知識リテラシー」である。その内容は後述する。

溝上（2014）がこのように考える理由として示されるのが「公共圏コミュニケーション」という概念である。すなわち、現代社会で求められるコミュニケーションとは単なるおしゃべりではなく、「課題（知識）を共有してはじめて関係性が成り立つ「公共圏他者」とのコミュニケーション（以下、「公共圏コミュニケーション」）を指すものである」とする。溝上（2014）が「親密圏コミュニケーション」と呼ぶ、家族や親友などの親密圏他者とのコミュニケーションとは違い、課題を共有しているのみで、そもそも相手がどんな人であるか、どんな知識を持っているかわからないことが多い公共圏コミュニケーションでは、「共有する知識や考え方、世界観の異なる他者との忍耐強いすり合わせ、自身にとってはきわめて自明な、しかし相手にとってはそうではない知識を説明すること、お互いが協力的な態度で課題あるいは問題解決していくことが求められる」（溝上、2014、52頁）。そして、これらは、「基本的には、知識の操作を伴うコミュニケーションやチームワーク、リーダーシップの能力と考えられるものである」と述べられ（同上、53頁）、さらに次のように述べられる。「伝統的なコースや個々の授業では、知識がまずあって、その上で技能・態度（能力）がある。はじめに技能・態度（能力）があるわけではない。この順序は、アクティブラーニングで育成するコミュニケーション、ひいては技能・態度（能力）を考える上で、大いに重要である」（同上、53頁）。

この「公共圏コミュニケーション」という概念からは「知識の操作を伴うコミュニケーションの能力」こそがアクティブラーニングの対象と考えられていることがわかる。

5. 「情報・知識リテラシー」——アクティブラーニングが育てる能力——

溝上（2014）において文科省などが示す技能・態度（能力）の規定が十分でないと考えられている理由にはもう一つ、「変化が激しい現代社会と言うが、そもそもそれは、アクティブラーニングにとってどのような特徴を持つ社会であるかの説明が、なされているようではなされていない」という理由もある（溝上、2014、53頁）。つまり、現代社会の特徴を把握した上で、そこから導出された技能・態度（能力）とはなっていないという指摘である。こうして溝上（2014）はどのように現代社会を把握するかが示される。それが「検索型の知識基盤社会」である。

検索型の知識基盤社会について溝上（2014）は多様な文献を引用しながら説明している。その大意は次のようになるであろう。近年の社会のさまざまな側面における変化を根幹レベルで

⁷⁾ 溝上（2014）は、文中では「汎用的技能」と言っているが、その後の文脈から考えると、図表2の「学士力」の中の「2. 汎用的技能」だけでなく、1~4まで含めた「学士力」全体を「汎用的技能」と呼んでいるようである。

創り出しているのは、インターネット・情報コミュニケーション技術である。その発展と一般的普及によって、私たちの社会における知識の機能が一変してしまった。すなわち、「情報コミュニケーション技術の発達で、知識を専門家の専有を超えて、グローバルに提供され、人びとに共有される情報とならしめた」のであり(56頁)、したがって「かつては、とくに文科系のある学問分野においては、ある知識を持っていること、その知識の根拠となる資料・史料がどの本や雑誌に、どの図書館にあるかを知っていること(これも知識である)が、専門家の専門家たるゆえんであった」が、今日においては「専門家は、単に知識を有する以上の新しい存在意義を示さなければならなくなっている。」(55頁)

こうして現代においては、大学は知識を学生に伝えるという教育では済まなくなった。ここにおいて溝上(2014)は「学習パラダイムへの転換・推進」を提唱することになる。つまり、ここにおいてこそアクティブラーニングが求められることになったのだとあらためて主張することになる。次のように述べられる。

「プロダクトとしての知識は、検索型の知識基盤社会においては、インターネット上からいつでも検索の上、獲得することができるので、大学教育では、知識の習得よりもむしろ、「知識は構成され、産出され、獲得されるもの」「プロセス」「変化」を特徴とする学習活動に重きを置くことになる。そして、アクティブラーニングは、この学習パラダイムを、授業(教室)内外での学生の学習のしかたとして具現化するものである。」(57頁)

しかし溝上(2014)は慎重に「もちろん、学習パラダイムの推進が、知識の習得を軽視するわけではない」として次のように付け加える。

「知識はものを考える、社会や自然、人びとの暮らしなどを知ったり理解したりする上で欠かせないものであるし、専門性を深めていく上で必要であることは言うまでもないことである。そして、いくらインターネット上で検索すれば、知識はいつでもどこでも得られると言っても、その知識を得るときの人の観点、準拠枠(frame of reference)に知識が絡んでいるということもある。知識がなければ、知らないことは見えないし、検索しようとも思わない。・・・(中略)・・・。どのように考えても、知識の習得を軽視する学習パラダイムやアクティブラーニングというものはありません。」(58頁)

かくして、溝上(2014)は、検索型の知識基盤社会がアクティブラーニングに突きつける課題は「情報・知識リテラシー」であると結論する。「情報・知識リテラシー」は「情報リテラシーを基礎としつつ、知識を創出・活用・マネジメントする能力のこと」と規定される(58頁)。

これはまず情報リテラシーを基礎とすると述べられているが、情報リテラシーとは「情報を収集・検索・選択・共有・マネジメント・活用・編集・発信する能力のことであり、それらの作業を効果的・能率的に進めるための認知的な処理能力(知覚・記憶・言語・思考[論理的/批判的 創造的思考・推論・判断・意思決定・問題解決など])」と定義される(溝上、2014、58-59頁)。

その上で、情報・知識リテラシーとは、この情報リテラシーを基礎とした次の4つの能力として把握される(溝上、2014、59頁)。

- ① 情報の知識化
- ② 知識の活用

③ 知識の共有化・社会化

④ 知識の組織化・マネジメント

ここで、情報の知識化とは、「情報を受け手の知識世界に位置づけ、行動に影響を及ぼす、意味ある知識とする」ことであり、知識の活用とは「知識を身のまわりで起こっている社会や自然を理解するために、あるいは問題解決場面で活用する」ことであり、知識の共有化・社会化は「他者に知識を伝えたり、他者の持つ知識とすり合わせて統合したりすること」であり、知識の組織化・マネジメントは「知識世界を整理・関連づけ・グルーピングすること」と規定される（溝上、2014、59頁）。

この「情報・知識リテラシー」の説明において興味深いのは、その核になる部分は経営学関連の文献によって説明されているということである。それは経営学者・野中郁次郎教授らが牽引されてきた「知識経営論」の考えを踏襲するものと考えることができる。実際に「情報・知識リテラシー」を説明するにあたって溝上教授は『知識創造企業』を引用されているし、その翻訳者である梅本教授の論文を引用して展開されている。

いずれにしても、以上の社会分析から出てくる「情報・知識リテラシー」が溝上(2014)の言う「学習パラダイムの具現化」であり、それらはいわば「知識をマネジメントする力」として言い換えることができる能力であろう。

以上をまとめると、溝上アクティブラーニング論の要点は、「教授学習パラダイムの転換」によって「聴く」を越える講義を求めるものであり、そこにおいて育成されると考えられる能力とは、「知識の操作を伴うコミュニケーション能力」であって、また「知識の操作を伴う」がゆえに「知識のマネジメント力」の必要性を説いているということである。

溝上アクティブラーニング論は示唆に富み、多くの文献で引用されている。それはそれだけの説得力があるからである。そしてまたもう一つの理由は議論を呼ぶものであるからでもある。したがって後述するように溝上説を引用しながらそこには立たない研究者もいる（e.g. 中園・谷川、2018）⁸⁾。それは教育とは何かを私たちに問いかける要素を多分に含んでいるし、アクティブラーニングとは何かを問いかける要素を多分に含んでいる。

ではアクティブラーニングをどのように考えていけばよいか。以下では、「経営学の本流」（三戸、2002）とされる M.P. フォレット、P.F. ドラッカー、C.I. バーナードからの示唆⁹⁾、およびその官僚制論が経営学にも大きな影響を与えた M. ウェーバーの議論を踏まえながら、溝上アクティブラーニング論を通じてアクティブラーニングとは何かを検討していく。

⁸⁾ そして溝上教授自身もすでに著書の出版前に出会った批判・指摘に対しては第5章「揺れる授業観——筆者のリプライ」としてすでに著書の中で答えている。そこで答えられている問いには以下のものがある。

「アクティブラーニングは座学ができない学生のためのものか」

「知識の定着率の向上がアクティブラーニングの重要性を説くことになるのか」

「アクティブラーニングに正解はないのではないか」

「技能・態度（能力）はクラブやアルバイトで鍛えればよい。アクティブラーニングで育てる必要はない」

これですべてではない。いずれも大学教員ならば一度は考えたくなる問いばかりであり、これらの問いを受け止めそれに答えていこうとする溝上教授の姿勢はきわめて真摯なものだと考えられる。

⁹⁾ なお、経営学の本流には、もう一人、科学的管理を創始した F.W. テイラーがいる。

IV. アクティブラーニングとは何か

1. 「聴くだけの講義」をどう考えるか

溝上教授の議論から見えてくるのは当然のことながら、アクティブラーニングとは何であるのかということである。まずこの点を考えてみよう。

この問題を考える上で一つの糸口になるのは、溝上教授が問題提起される「聴くだけの講義」をどう考えるかという問題である。これには二つの論点がある。一つは「聴くだけの講義」は教育的な意味があるのかという問題であり、もう一つは「聴くだけの講義」はアクティブラーニングの範疇に入りうるか否かという問題である。この両者を念頭に考えていこう。

溝上(2014)からは「聴くだけの講義」をなくさねばならないという並々ならぬ熱意を感じる。それは同書の当初の意図が大学教育改革にあったということが大きいであろう。そしてもう一つはアクティブラーニングの目的に関わるものである。次のように述べられている。

「しかし、たとえ推奨されるようなすばらしい「聴く」学習が実現している場合でも、それだけで今日私たちがアクティブラーニングを通して求める学習成果を得られるわけではない。…(中略)…、たとえば、ある学習内容についての自分の理解や考えを、書く・話す・発表するなどの活動を通して外化すること、あるいはさまざまな他者の考えを踏まえて理解することなどは、いかなる「聴く」学習によっても、その学習に活動や認知プロセスの外化が伴わない以上、不可能である。…(中略)…。アクティブラーニングは、知識習得以上の、活動や認知プロセスの外化を伴う学習を目指すし、そのような学習を通して身につける技能や態度(能力)が社会に出てから有用であるという考え方にもとづいて推進されている。この考え方にもとづけば、どんなにすばらしい「聴く」学習であっても、そこで得られる学習成果は不十分なものとなるのである。」(溝上、2014、13頁)

「聴くだけの講義」の是非という問題はそもそも教育とは何かという問題に立ち返らせる。その一つの例として谷川教授・中園教授の「アクティブラーニング再考」(『アクティブラーニング批判的入門』所収)による主張を見ておきたい。

この論稿においては、先述の2012年の中教審答申におけるアクティブラーニングの定義の問題点が提示されながら、溝上教授の定義も「狭義のAL」として取り上げ批判的に検討が加えられている。まず溝上教授の定義に対して次のような疑問が生じてくるとする。

- 一定の方法・型(活動への関与)によらなければ、アクティブではなくなるのか?
- 一斉授業(外化を伴わない学習)は、アクティブではないのか?
- 能動的(受動的学習を乗り越える)とは、どういう状態をいうのか?

この問いかけの狙いは「一定の授業形式のみがアクティブラーニングであるという呪縛」からの解放にある。こうして谷川教授による「広義のAL」が示される。すなわち「授業における学修(習)者の心的動き(内的動き)の生じる学び」である(谷川・中園、2018、3頁)。

ここには次のような可能性が考慮されている(同上、3頁)。

- 一斉授業でも(学生が積極的に参加しているという自覚がある場合)アクティブと言える。
- 教員が強力なリーダーシップでもって関わっても、(学び手は)アクティブと言える
- 学生がアクティブに参加(活動へ関与)しない自由も受容される。
- 認知プロセスの外化を伴わない活動であっても、アクティブに学んでいるといえる。

こうして両教授が示すのは「制御型アクティブラーニング」である(同上、5頁)¹⁰⁾。

以上の谷川・中園アクティブラーニング論では、「形式・型の導入を重視」する現在のアクティブラーニング論に対する批判がある。手法優先ではなく、教育の本質に立ち返るべきだという主張だと考えることができるであろう。したがってこの説に立てば、「思考さえアクティブであれば、たとえ行動がアクティブでなかったとしても、ALであるということができる」(同上、4頁)。「心的動き」に教育の本質を見ている点は見逃せない点である。

2. 「聴くだけの講義」と教育の目的

溝上教授は「聴く」だけの講義はアクティブラーニングに含めないと述べた。ただしもう少し厳密に言うと、定義段階では「一方向的な知識伝達型の講義を聴く」という学習を溝上教授は問題視し、しかし、その後はそれがもっぱら「聴くだけの講義」という言葉に置き換わって両者が同一のものとして議論が進められている。ただ、ここでまず考える必要のあることは、果たして「聴くだけの講義」と「一方向的な知識伝達」は等しいのかということである。

教育はこれまで「一方向的な知識伝達」と捉えられてきたわけではないし、あるいはこれまでも暗黙的にはそのように考えられやすかったとしても、その立場はつねに批判されてきたとも言える。例えば、かつて行われたJ. デューイやA.N. ホワイトヘッドの教育論の要点にはそうした批判がある。デューイは『経験と教育』(1938年)において、上から教え込む、外からの規律としての伝統的教育と、それに対する進歩的教育を対比しながら、どちらか一方に立つのではない形で、経験の概念に基づいて教育的に価値のある経験(experiences that are worth while educationally, experiences which are educative)とは何かについて提案したが、当然ながらそこには伝統的な教育に対する批判が含まれている。ホワイトヘッドはその著『教育の目的』(1929年)の中で「生気のない知識(inert ideas)」と呼ぶ単に詰め込まれただけの、活用されることのない、実際に試されることのない、新鮮な結びつきの中に投げ込まれることのない知識について述べ、こうした知識の教育が役に立たないだけでなく害があると批判して、教育とは何かを述べていく(Whitehead, 1929, pp. 1-2)。

いずれも一方向的な知識伝達を批判している。そこで見据えられていることは、教育は「人間が生きるということ(Life)」全体に資するべきものだという視点である。

このこれまでも批判されてきていた「一方向的な知識の伝達」としての講義と「聴くだけの講義」は必ずしも同じものではないと考えられる。一方向的な知識の伝達はいわゆる詰め込みの教育である。しかし「聴くだけの講義」はそうした教育を含みうるがさらに多様でありうる。例えば、谷川・中園(2018)で述べられている「心的動き」をもたらすものであり、聴くだけだとしても授業を終えた後に、「あれを考えてみたい」「これはどうだろう」という興味・好奇心を植え付けたとしたらどうであろうか。

ホワイトヘッドは、教育の目的は活動的な英知(active wisdom)の育成であるとする。英知

¹⁰⁾ ただし「制御型アクティブラーニング」が溝上論より広義のものないし「呪縛から解放するもの」であるとは言い難い面もある。それはまず第一に、溝上論もかなり広範な手法を認めているからであり、第二に「制御」ということは、教員がかなり関与しなければならないことをも含意しており、逆に溝上論よりもさらに教員の授業を縛る可能性をもつであろうからである。

(wisdom) とは知識を支配するもの、なまの体験に価値を与えるものであるが、その英知について、それが自発的に活発に発揮されるよう育むことが教育の目的であると述べている。したがって「教育が自発性 (initiative) を喚起することで始まり、自発性を励ますことで終わるといふようになっていないならば、その教育は適切とは言えない」と述べている (Whitehead, 1929, p. 37)。この英知を育成すること、自発性を喚起し励ますということは、興味・好奇心を生むということであろう。ホワイトヘッドは「興味 (interest) なくして精神的な発達 (mental development) はあり得ない、興味は物事への注意と包括的な理解にぜひ必要なものである」と述べている (Whitehead, 1929, p. 31)。翻ってアクティブラーニングについて考えていくと、逆にどれだけ時間中に活動をさせる授業であっても、その結果授業外での活動に一切結びつかないとすればそれは形式上どれだけアクティブラーニングだと言っても教育として成功しているとは言い難いであろう。問題は授業中にどれだけ活動したかではないはずである。むしろ授業外にどれだけ活動を生み出すことができるか、それも自発的な活動を生み出せるかであるだろう¹¹⁾。現実の把握に導き、現実への関心を増大させ、現実の行動とさらなる知識への関心を呼ぶものが与えられるか否かである。

この観点をもって再び「一方向的な知識伝達」と「聴くだけの講義」の違いの問題を考える。この両者を学生の観点から見ると、学生が動作として行っていることは「聴く」であるからそこに違いはない。しかしこれを教員の観点、とりわけその姿勢の観点から見ると大きな違いが存在しうる。すなわち、「学生の反応に関心を払っているかどうか」である。学生が興味・関心をもったかどうか、現実への関心を増大させたかどうかは様々な形で「学生の反応」として現れることになる。その反応に教員の側が関心をもっているか否かということである。「一方向的な知識伝達」の「一方向的」という言葉は、教員の側が学生の反応に関心を払っていないことが表現されていると言える。これに対して「聴くだけの講義」にはまだ教員が学生の反応に関心を払う余地が残されている。ここには、ミニッツペーパーなどを課していないとしても授業中に学生に問いかけたり、あるいは学生の表情を見て説明を追加したり、講義途中で内容を変更したりする余地がある。学生に関心・興味を植え付けることができたかどうかを見ながら講義する余地が残されている。この意味での学生の反応に関心を払いながら進められる「聴くだけの講義」は必ずしも否定されるべきものではないと言える。谷川・中園(2018)が「心的動き」の重要性を説き、その観点からアクティブラーニングを定義したこともゆえなきことではないと考えられるのである。

3. 「聴くだけの講義」はアクティブラーニングに含まれるか

さてしかし、ここでもう一つ考えねばならない問題がある。「聴くだけの講義」が教育の目的の観点からは必ずしも矛盾しないとしても、それがアクティブラーニングに含まれるか否か

¹¹⁾ この点を踏まえると、溝上教授の「認知プロセスの外化」はきわめて重要であるが、それは必ずしも授業中に生じている必要はないということでもある。授業中に行われる認知プロセスの外化は、教員に促されるものであり、ある意味では受動的なものである。真に能動的な学習は、授業外の時間帯に自生的に行われるものであり、それこそが本当の意味でアクティブラーニングと言えるであろう。もちろんこれは後述するように、「聴くだけの講義」をアクティブラーニングと呼ぶべきだということではない。

は別問題として残っているからである。結論から言えば、谷川・中園(2018)の主張にも関わらず、「聴くだけの講義」をアクティブラーニングに含めることは難しいと言える。と言ってもそれは、溝上(2014)が述べるような、アクティブラーニングの目的に資するところがないからではない。溝上(2014)で述べられるアクティブラーニングの目的には「聴くだけの講義」であってもそこに資する余地は残っている。

問題は「アクティブラーニングの目的」ではなく「アクティブラーニング導入の目的」である。その観点から考えると、「聴くだけの講義」はアクティブラーニングに含まれない。すなわち、アクティブラーニングとは少なくとも日本ではそもそもが大学教育改革として「聴くだけの講義」からの脱却を目指して提起されたものだからである。このことは先述の2012年の中教審答申にそのことがはっきり示されているし、溝上教授がアクティブラーニングの定義の中でそもそも「聴くだけの講義からの脱却」を謳っていることに如実に表れている。また「心的動き」のように教育の根本まで遡ってアクティブラーニングを定義すると、当然ながらアクティブラーニングと教育は同義となり、そもそも「アクティブラーニング」という言葉自体が必要ではなくなってしまう。

大学教育改革のために提唱されることになったアクティブラーニングは、授業の外部からの管理を志向するものであり、したがって何よりもまず授業の形式・型から入ることにならざるをえない。現代の管理は「見える化」を必須のツールとする。「聴くだけの講義」ではそれまでの講義との目に見える違いを示すことができない。この観点からのアクティブラーニングは、どれだけ「形式・スキルの縛りが無い」としても(小林, 2015, 18頁)、コメントシートであれミニッツペーパーであれ何であれ、少なくとも何らかの目に見える形式とセットであり、これと切り離れたアクティブラーニングはないということになる。

したがって、アクティブラーニングとは何かという観点から考えると、授業中に何らかの形で溝上教授の言う「認知プロセスの外化」を伴わないものはアクティブラーニングとは言い難いであろう。このことはアクティブラーニングとは教育方法の一種であり、あくまでも手法を表す概念であるということであらためて確認させるものである。ただしアクティブラーニングは手法を表す概念でありながら、谷川・中園説がまさにそうだったように、現代において教育の目的とは何だったのかを改めて問い直させるものをもっている。そうであるからこそ現在においてこれほど注目されているのだとすることができるであろう。

4. 経験とアクティブラーニング

アクティブラーニングがこれほど注目されているのは、それが教育の本質を垣間見せてくれているように見えるからである。それは「聴くだけの講義」を越えるということよりも「一方的な知識伝達」を越えることを志向しているからであると考えられる。そしてそれはもう少し言うと、アクティブラーニングには「経験」の重要性が前提されているからである。

溝上アクティブラーニング論でも問題となっていたが、改めて「アクティブ」とは何であろうか。「アクティブラーニング」は「能動的学習」と訳される。「能動的」は「受動的」の対語である。そこでは受け身でないこと、主体的であることが含意されているであろう。これはこれでその通りだと考えるが、アクティブラーニングが授業内に教員の関与の下でなされるものであるこ

とを、したがって学生の受動性が前提とされていることを考えると「能動」や「受動」はもはや意味のある区別とは思われない。むしろ教育の目的という視点から考えると、「アクティブ」は「生き生きとした」ということを含意しているものと考えられるし¹²⁾、そう考えた方が生産的であると言える。

「認知プロセスの外化」と言うが、それは単に「外化」自体が目的ではないであろう。外化することで反応が返ってくるということが重要なのである。生きている場では、アクションを起こせば何らかの反応がある。この意味での「経験」がアクティブラーニングの本質であろう。かくして、西村教授・侯教授はアクティブラーニングの本質を「経験」であるとされ、2017年に発表された新学習指導要領の内容を踏まえながら次のように説明されている。

「この新学習指導要領の内容を踏まえると、アクティブラーニングの本質は果たしてどのように捉えることができるであろうか。新学習指導要領によれば、これから必要とされる力や人間性は、自らが生きていくことと同時に、他者や社会、未知の状況と結びつき、それらに対応し、それらを生かしていくものとして示されている。アクティブラーニングはそうした力や人間性を育てていくことを目指すのであるが、このように自らが生きていくことと他者や社会、未知の状況とを結びつけるものとして把握されるのが、経験である。よって、本稿では、アクティブラーニングの本質を「経験」と捉える。」(西村・侯、2020、15頁)

ここにおける経験とは何か。それはM.P. フォレットの『創造的経験』を踏まえて「生きることそのものとして把握される」ものである(西村・侯、2020、18頁)。

そこに立って求められるアクティブラーニングとは何であろうか。

「学生に単なる参加の機会を与えるということにも止まらない。当事者として他者と経験の活動を交織させ、経験的な観察と実験に臨み続ける実践が必要となっている。そのような学びによってはじめて、自分が置かれている状況は、他でもない自分が創り出してきたのであり、これからの状況も自分自身が他者と共に創り出していくのだという当事者としての自覚を得ることができると考えられる。」(同上、21頁)

この当事者としての経験の含意はさらに深められ、次の2点が述べられる。すなわち第一にそれは考えを固定化させないために必要なことであり、第二にそれは責任を代替化させずに引き受けるために必要なことだということである。

第一の点について考えておくと、なぜ「経験」は考えを固定化させないのであるか。それは経験とは観察と実験に臨みつづける実践であり、別言すると概念と知覚を、つまり知識と現実とを不断に統合し続けていくことに他ならないからである。この経験はまさに教育の目的そのものと言いうる。そして概念と知覚の統合の真摯なプロセスは第二の点である責任を引き受けたときに可能となるであろう。

生きた学習としてのアクティブラーニングは、まさに当事者としての経験をどれだけ積み上げていくことができるかにかかっていると考えられる。

¹²⁾ 村田晴夫教授は『管理の哲学』の中で、C.I. バーナードが『経営者の役割』の中で用いた activity を北野利信教授の言葉を引用しながら「活性」と訳され、その意味をもつ語として activity という語を用いられている。Shogakukan Random House English-Japanese Dictionary も active について、まず「絶えず活動している、活動的な」という訳、「活動状態にある、活動中の」という訳を挙げている。

概念と知覚の統合と言うとき、そこで感得される必要のあるものは何であろうか。西村・侯(2020)において明言されていないが、その中で示されている当事者としての経験とは「諸々のコンフリクトを受け止めそのコンフリクトに対応していくという経験」を含蓄するということである。

フォレットはこの問題をコンフリクトと統合の問題として論じている (Follett, 1995)。それは次のようにまとめることができる。

フォレットは論文「建設的コンフリクト」において、産業における人間関係の核心に触れる問題の一つとして「コンフリクト (conflict)」の問題を提起する。コンフリクトは日本語に訳せば「対立」や「葛藤」と訳することのできる語であるが、フォレットはコンフリクトとは「戦い (warfare)」ではないし善でも悪でもないとして、それを相異 (difference) が表面に表れたものと解するべきだと述べている。コンフリクトとは避けることのできないものであり、したがってそれを利用することを考えなければならない。その時にフォレットによって提案されるのが「統合 (integration)」である。

フォレットによればコンフリクトの対処法は3つであり、抑圧 (domination)・妥協 (compromise)・統合 (integration) である。このうち抑圧は一方の側が相手側を制圧することであり、容易だが長期的にみると成功しない。妥協は相対する両当事者がそれぞれ相手方にわずかばかり譲歩することである。しかしこれは両者が欲望の一部分を放棄することであり、将来にはコンフリクトが別の形を取って次々と表れてくることになる。これに対して統合は2つの異なった欲望がそれぞれ満たされいずれの側も何一つ犠牲にする必要のない解決方法を見出すことである。妥協は何も創造しないが、統合は争いを建設的なものとする。もちろん統合したからといってコンフリクトはなくなるわけではない。状況はつねに進展していくからである。しかし統合を経てコンフリクトは質が変化していくことになる。次に現れてくるコンフリクトは以前よりも高い水準のコンフリクトとなるのである。

このフォレットのコンフリクトの考え方を説明して三戸公教授は次のように述べている。

「思えば人の一生は、そして人間の協働体の存続過程は、コンフリクトにいかに対処するかの一生であり、過程である。人生観・処世訓などいずれもコンフリクト対応論なのである。」(三戸、1997、35-36頁)

この言葉が示しているように、人が生きるということはコンフリクトにいかに対応していくかに他ならない。その経験は自己と他者・組織・社会・自然、その現在と未来における諸々のコンフリクトへの対応であり、可能な限り統合を目指していくという経験である。それは知識を用いながら、それがもたらす有効性ととも、いかなる負の随伴の結果が生ずるのかを経験し、そこにおいて可能な限り統合を目指すということである。統合が重要なのは、それが「当事者」としてコンフリクトに対応することだからである。抑圧も妥協も現在の相手や将来のわれわれの立場を脇に置いたときに許容することができる。現在の彼我、そして未来の彼我、それぞれの立場に身を置くならば、それは統合を志向することにならざるを得ない。

ここに現実があるとすれば、概念と知覚を通じたさまざまなコンフリクトの把握とその統合という経験が現代におけるデューイの述べた「教育的に価値のある経験」であり、現代において身につけるべき、ホワイトヘッドの述べた「英知」を育むものであると考えられる。それは

現実における興味・関心となっていくものであり、授業外においてそれを実践・実験し、試して確認したい、そしてそこで得られた知見をさらに加えていきたいという自発性を生む、そのような知識となっていくと考えられる。

フォレットの述べる「経験」は知覚だけでなく概念も含む広範なものである。学ぶということは、この概念と知覚を結びつけること、両者の往復作業であり、このようにして現実に対峙できるようになることであろう。アクティブラーニングはこの当事者としての概念と知覚の往復作業の機会を授業内に与えようとするものであり、まさにこの意味において「経験」を本質とする。だからこそ多くの人がこの概念に惹きつけられるのではないだろうか。

5. 社会的過程としての教育とアクティブラーニング

この点に関してさらに述べるべきことがある。アクティブラーニングは一方向的な知識伝達ではないと言える。言わば双方向型の授業ということになるであろう。溝上（2014）の定義においても、「認知プロセスの外化」の重要性が説かれているが、ここに一つ欠けているのは、あるいはおそらく暗黙に想定されているはずであることは、この学生の側の「認知プロセスの外化」に対して、少なくとも何らかの形でそれを見て確認するという教員側のアプローチである。アクティブラーニングが良いとされる一つの重要な要因は、このアクティブラーニングという言葉が教員の関与の増加を促す言葉だからであると考えられる。

この点に関してデューイ『経験と教育』の興味深い指摘がある。

「経験の発達には相互作用（interaction）を通じてもたらされるという原理は、教育とは本質的に社会的過程（social process）であるということを含意している。この社会的過程の質は諸個人がどの程度コミュニティ集団（community group）を形作るか、その程度において実現される。その集団におけるメンバーから教員が除外されることは不合理なことである。その集団のもっとも成熟したメンバーとして、教員は相互作用や相互にコミュニケーションをとるという営為に対して特別の責任を有している。そのような相互作用や相互のコミュニケーションはコミュニティとしての集団のまさに命である。子どもたちが個人としてその自由を尊重される一方で、より成熟した人間の方は個人としての自由をもつべきではないという考えはあまりに不合理で論駁する必要さえない。・・・（中略）・・・教育が経験に基づき、教育的な経験が社会的過程であるとみなされるとすれば、その状況は根本的に変わる。教員は子供たちの外にいるボスや専制者としての地位を失い、集団活動のリーダーとしての地位につくことになるのである。」
(Dewey, 1938, pp. 65-66)

教育とは社会的過程であるという言葉は重い。講義においてアクティブラーニングにおいて学生が学ぶことは「知識」だけではないし、当事者としての経験を積むだけでもない。教員が当事者としてどのように行動するかを見てもいる。それはまさに「英知を感得する」場面となっている。実際に私たちも師に学んできた。

こう考えてくると、「学生の反応に関心をもたない」、この意味において「一方向的な知識伝達」がなぜ問題であるかと言えば、知識と現実、概念と知覚の往復作業の重要性を説くのが教育であるとしたときに、それを教員自身が実践していないことになるからである。もちろんこの実践は必ずしも容易ではない。しかしこのことがアクティブラーニングが教育に対して提起する

もう一つの含意であるのは確かであろう。

さて、以上を踏まえてアクティブラーニングとは何か。それはまず第一に、大学教育改革を意図したものであり、授業管理としての側面をもつ。したがってそれは「見える化」されねばならず「聴くだけの講義」は含みえない。ただし、アクティブラーニングとは何かという問いと教育の目的とは何かという問いは別の問いであるということは注意が必要である。

第二に、アクティブラーニングは授業管理のツールとしての側面をもつと同時に、教育の本質を問うものでもある。それは「一方向的な知識伝達」としての授業に対する批判を含んでいるからである。ここに当事者としての概念と知覚の往復作業を行う機会を提供するものとしての、言い換えると「経験」を本質とするアクティブラーニングが浮かび上がる。

V. 知識社会と人間——ドラッカーの「知識社会」論の視点から

1. 現代社会と求められる能力

さて、学ぶとは単に知識を得ることではなく、当事者として知識と現実、概念と知覚の往復作業を行っていくということであり、そのように知識を用いることができるようになるということ、この意味において、現実に、すなわちその人に存するさまざまなコンフリクトに対峙できるようになることであるということまでの議論を踏まえると、学べき知識はこの意味での現実に対応している必要がある。現実とは現代社会の現実に他ならない。そう考えてくると、次には現代社会がどのように把握されるかが問題となる。

では現代社会の現実はどのように把握できるであろうか。溝上アクティブラーニング論の現代社会把握である「検索型の知識基盤社会」とそこに立って提起された「情報・知識リテラシー」を検討してみよう。

溝上教授の「情報・知識リテラシー」は「トランジション」の問題から導き出されたものであった。溝上教授の指摘の重要な点は、「トランジション」とは単に「就職できるかどうか」の問題ではないということである。「社会で力強く生きていく」ということが述べられていたとおり、それは「卒業後の仕事」だけでなくそれ以外の「人生」も含めることが明言されているのである。「トランジション」という問題はしたがっていわゆる「エンプロイアビリティ」を超えるものであることがここには示唆されている。

この「トランジション」の観点から規定される能力が¹³⁾、「情報・知識リテラシー」であり、具体的には「情報の知識化」「知識の活用」「知識の共有化・社会化」「知識の組織化・マネジメント」であった。これは「知識のマネジメント力」と総括できるものである。それは情報をどう知識に変え、自分自身のもっている知識をどう活用・共有し、新たな知識を創出していくかの問題である。この結論は、まず社会から求められているものが「公共圏コミュニケーション」であるという把握と、また情報コミュニケーション技術の発達によって社会が変化してきて知識の意味が変わったとする「検索型の知識基盤社会」という把握に立って導き出されているものである。

¹³⁾ 以下、「能力」という語を「技能・態度」の意を含めたものとして用いる。溝上(2014)の「技能・態度(能力)」という表記法がそのことを含意していると考え、能力の中に、技能だけでなく態度も含めることは妥当だと考えるからである。日本の場合、特にそうであろう。

さて、ここでは二つのことを問う必要がある。一つは「トランジション」の観点から把握されるべき能力が「情報・知識リテラシー」なのかどうかという問題であり、今一つは社会から求められているものが「公共圏コミュニケーション」に尽きるかどうかという問題であり、そしてさらにもう一つ問う必要のあることは社会から求められている力だけを把握すればいいのかどうかという問題である。本節ではまず第一の点、すなわち、トランジションの観点から把握されるべき能力が「情報・知識リテラシー」なのか、という問題についてドラッカーの知識社会論を基礎にして考えていく。

2. ドラッカーの「知識社会」と「教養人」

現代において社会に求められる人間とはどのような人間であろうか。溝上（2014）は「検索型の知識基盤社会」の観点から「情報・知識リテラシー」を提起したが、現代を「知識社会」と捉えたのが経営学の大家 P.F. ドラッカーであった。すなわちドラッカーは、1993 年に『ポスト資本主義社会』を発表し資本主義社会から知識社会へと移行しつつある現実を論じている¹⁴⁾。このドラッカーの主張を整理しておこう。

同書の中でドラッカーは、現代社会が知識社会（knowledge society）に向かっていることを説き、この知識社会は組織社会（society of organization）であると説いている。

ドラッカーが現代を知識社会であるとみなす理由は、資本主義社会における生産手段が資本や労働であったのに対して、ポスト資本主義社会たる現代におけるそれは知識であるからである。すなわち、かつては価値あるものを創出するという活動の中心が資本や労働をどう配分するかという問題であったのに対して、現代において価値は「生産性」や「イノベーション」によって創出される。そして生産性やイノベーションはいずれも仕事に対する知識の適用（application of knowledge to work）に他ならない（Drucker, 1993, p. 8）。

こうした知識社会においては知識の内容がかつてとは異なっている。知識はかつては一元的な知識（knowledge in the singular）であったのに対して、現代においては多元的な知識（knowledges in the plural）に変化してきた。すなわち、かつての知識は包括的な（general）ものであって、何かを語り書くためのもの、理解するためのものではあっても、何かをするためのものではなく、一般人がもつものではなかった。知識の目的は自己知（self-knowledge）であり、自己向上（self-development）であって、もたらされる結果は自己に内的なものであった（Drucker, 1993, p. 45）。

これに対して現代における知識は高度に特殊化（specialized）されている必要があるものであり、また知識は実際に活用されてその知識自身が証明されなければならないものとなっているし、今や私たちが知識によって意味していることは、実際に効果のあった情報であり、成果に焦点づけられた情報である。これらの成果は、社会や経済や知識それ自身の前進に、つまり人間の外部に表れる（Drucker, 1993, p. 46）。

¹⁴⁾ もちろん、ドラッカーは知識社会という考え方をこの本で初めて示したわけではない。明確に打ち出されたのは 1969 年の『断絶の時代』であるし、「知識」の重要性に注目して社会を論じたという意味では 1957 年の『明日の道標（Landmarks of Tomorrow）』からということもできるであろう。ドラッカーは知識について問題にしたのは『明日の道標』からだということを彼の最後の著作と言える『機能する社会（Functioning Society）』で述べている。

ここで述べられていることは言い換えると、かつては自己理解・自己向上のためのものであった知識が、技術に奉仕するものになったということである。

こうした一元的・包括的な知識から多元的・特殊な諸知識への移行は知識に新たな社会を創造する力 (power) を与えてきたし、この社会は特殊化された知識、専門家としての知識人を基盤に構造化されなければならないが、このことは根本的な問いも提起するとドラッカーは言う。すなわちまずは、諸価値・ビジョン・信念に関する問いであり、社会をまとめ上げ私たちの生活に意味を与えるあらゆるものに関する問いである。そしてさらに、巨大でかつ新しい問いも提起すると彼は言う。すなわち、知識社会において教養人 (educated person) を構成するものは何かという問いである (Drucker, 1993, pp. 46-47)。

ここで述べられている「教養人」が知識社会において求められる人間像を示していると言えるが、その重要性はまず、知識と人間の関係を踏まえたときに見えてくるものである。ドラッカーは知識と人間の関係について次のように述べている。

「知識はお金と同様非人格的なものである。知識は書籍やデータバンクやソフトウェア・プログラムの下にあるものではない。知識はつねに人間において体現される (embodied in a person)。人間によって運ばれる (carried by a person)。人間によって創造され増大され、あるいは改善される (created, augmented, or improved by a person)。人間によって適用される (applied by a person)。人間によって教えられ移転される (taught and passed on by a person)。人間によって使用され、あるいは誤用される (use or misused by a person)。それゆえ知識社会への移行は人間をその中心におく。」(Drucker, 1993, p. 210)

この言葉は非常に重いものがある。ここでは、知識は人間から離れて独立に存在しているわけではないこと、したがって知識によって社会に生じる諸々の出来事の原因は人間にあることが暗示されている。ドラッカーはここに単なる「知識人」ではない「教養人」の必要性を見ていると言うことができる。

ではドラッカーの言う「教養人」とは何であろうか。『ポスト資本主義社会』においてドラッカーは「教養人 (The Educated Person)」という章をその一番最後の第 12 章におき¹⁵⁾、この章が本書におけるもっとも重要な章だと述べている (Drucker, 1993, p. 15)。もちろんここで言う「教養人」は私たちが通常イメージする「教養人」とは異なる。ドラッカーは「教養人」

¹⁵⁾ 訳書では“educated person”は「教育ある人間」と訳されている。この語の訳はきわめて難しい。まず“educated”自身は「教育を受けた」以外にも「教養のある、教養(学識)を示す」などのように訳すことのできる語であり (Shogakukan Random House English-Japanese Dictionary 参照)、したがって Educated Person は「教養人」と訳すことが可能な言葉である。ただし問題はこの「教養人」という言葉がもつ日本語の響きである。おそらくドラッカーの意図としては“educated person”という言葉によってただ知識をもっているだけの人ではなく、実際にマネジメントし行動する人について語りたかったのではないかと考えられるが、日本語の「教養人」という言葉はそのままでは実践的な人間を表現することがあまりない。ただし『ポスト資本主義社会』のこの第 12 章の中でも「教養教育 (liberal education)」や「教養 (liberal arts)」が大きな問題となっているということを考えると (Drucker, 1993, p. 213, p. 216 など)、ドラッカーは「教養人」について語ろうとしていたと考えられるし、しかも「教育ある人間」という言葉は、特殊化された知識を有する存在としての専門家も同様に教育は受けているわけであるから、この言葉に含まれることになってしまう。本文中に示したとおり、ドラッカーにおける“educated person”は、教育を受けたかどうかを含みながらもそれだけでは済まない。ドラッカー自身も“educated person”という言葉に、元々その言葉にはなかった新たな意味を第 12 章で与えようとしていることから、これまでの日本での語法と合わないとしても、ひとまず「教養人」という語を当てるのが妥当だと考えた。

をどのような存在であると把握していたのであろうか。

まず、現代における知識は多元的・特殊的な知識であり、こうした特殊な諸々の知識が実りあるものとなるためにはそれらがまとめ上げられる必要があるが、それこそが組織の果たすべき役割であり、存在理由であるとドラッカーは言う (Drucker, 1993, p. 50)。ここには知識が実りあるものとなるために管理者・マネジメントの存在が不可欠であることが含意されている。「教養人」とは、現代における知識の特殊な性格を踏まえながら、こうしたマネジメントの役割を担う存在であると言える。したがって次のように述べられる。

「ポスト資本主義社会は知識社会であり組織社会である。それぞれはお互いに依存し、だがそれぞれはその概念・視点・価値観においてまったく異なっている。すべてではないとしても多くの教養人は組織のメンバーとして自らの知識を行使するであろう。それゆえ教養人は二つの文化において同時に生き仕事をするために準備される必要があるだろう。すなわち、言葉とアイデアに焦点を合わせる「知識人 (intellectual)」の文化と、人びとと仕事に焦点を合わせる「管理者 (manager)」の文化である。」(Drucker, 1993, p. 215)

言葉とアイデアはそれをもっているだけでは、人びとに向けた成果を実現することはできない。人々のもつ言葉とアイデアを結びつけて仕事をし、人びとに対する成果を実現する存在が不可欠である。それがドラッカーの言う「教養人」であり、知識人と管理者双方の文化に生きるということの意味である。

この教養人たるためにはいくつかのことが必要になる。

一つは、諸知識に対してマネジメントの知識を適用することである。ドラッカーは、知識を実り多いものとするためには「知識に対する知識の、体系的で組織化された適用」が必要だとする (Drucker, 1993, p. 190)。その意味するところは、諸々の知識に対してマネジメントの知識を適用していくということである。それは具体的には次の4点となる (Drucker, 1993, pp. 190-191)。

- ① 成果を生み出すために高遠なものを目指す必要がある。
- ② 焦点づけられる必要がある。すなわち、目的 (purpose) と組織 (organization) を必要とする。
- ③ 変化のための機会を体系的に探索する必要がある。
- ④ 時間の管理を必要とする。知識が高度に実り多いものとなるためには長い熟成期間が必要であるが、知識が実り多いものとなるには、短期的な結果の絶えざる積み重ねも必要であり、長期と短期のバランスが求められる。

これに対して、教養人たるためにもう一つ必要なことは、知識を理解する能力である。ドラッカーは次のように述べる。

「私たちは多くの特殊な知識に精通する「博学者」を必要とするわけではないし、そうした者は得られないであろう。事実、私たちはおそらくますます特殊化・細分化 (specialized) されていく。しかし、私たちが必要とするのは——そして知識社会において教養人と定義されるものは——、さまざまな特殊化された知識を理解する能力 (the ability to understand) である。それは、それぞれの特殊化された知識についてそれが何であるのか、何をしようとしているのか、その中心的な関心と理論は何であるのか、それがどんな新しい重要な洞察をもたらしたのか、そ

の知識の重要であるがまだ知られていない領域、その知識の問題、その知識が挑もうとしている課題は何かがわかるということである。

このような意味での「理解」がなければ、特殊化された諸知識はそれら自身不毛なものとなるし、「知識」であることをやめるであろう。特殊化された諸知識は知的に尊大なものとなり実り多いものではなくなるであろう。というのは、あらゆる特殊化された諸知識の一つ一つの新たな重要な洞察は、別の・そこから離れた特殊性から、特殊化された別の知識の中から生じてくるものだからである。」(Drucker, 1993, p. 217)

ドラッカーは、教養人は西洋以外にも東洋やイスラムの文化や宗教の真価を認めることができなければならないとし、そうした教養人は人文主義者の教養教育が生み出す「書物偏重性」を相当に減らさなければならないと述べ、教養人は分析力 (analysis) と同時に知覚力 (perception) が十分に訓練されなければならないと述べる (Drucker, 1993, pp. 213-214)。ここで重要なことは、西洋のことであろうと、東洋のことであろうと、それを知っているかどうかではない。それぞれに触れたときにその真価を認める能力が必要だと述べているのである。だからこそ論理的な分析力だけでなく、知覚力が必要だとドラッカーは述べる。

さてドラッカーが知識社会たる現代においてこうした教養人の必要性を説いていることは何を意味しているのだろうか。それは現代が知識社会であるとしても、求められているのは単なる「知識人」ではないということである。知識を実りあるものとするためには、つまり人びとに対する成果を上げるためには、マネジメントの知識を適用し、諸知識を理解する能力をもたねばならない。現代の知識はそもそも外部への成果を志向し技術に奉仕するものであるが、そうだとすると、目的を定めて焦点を合わせ・機会を探し・短期と長期の視点をもって知識を活用しなければ、またそれぞれの知識の有効性と限界ないし課題を理解し、そして他の専門外の知識の真価を認められなければ、不毛なものになってしまうからである。

この不毛なものとなるということの意味は、ただ役に立たないということだけではない。現代における知識は特殊化・細分化された知識であり、しかし特殊化・細分化されているからこそ「誤用」の問題があり、そこにおいてはそれを用いる人間の責任が必ず付随するからである。マネジメントの視点を持ち、知識を理解する能力を要するということの含意はここにあると言える。

3. 「知識社会」と人間

以上のドラッカーの「知識社会」という把握と「検索型の知識基盤社会」という把握との違いはどこにあるだろうか。

両者の間には重要な共通点がある。それは現代社会における「知識」の重要性に注目し「マネジメントが必要」だと理解したという点である。ドラッカーは現代に生きる人間が知識人であるとともに管理者でなければならないとしたのに対して、溝上 (2014) は「情報・知識リテラシー」を育てるべき能力としていたが、その内容は「知識」の「マネジメント」力と言っていい内容であった。したがって両者とも「マネジメント」の能力を育てるべき能力に含めている。

溝上アクティブラーニング論で提起されていた「情報の知識化・知識の活用・知識の共有化・知識の整理」はドラッカーも同様の指摘を行っていると言っていい。ただし、溝上アクティブラー

ニング論で論及されていないがドラッカーにおいて論及されている点もある。そこにおいて、同じ様に「マネジメント」と言ってもその対象が大きく異なってくることになる。

ドラッカーは知識社会においては信念・ビジョンの問題があるということを描き、知識社会は組織社会でもあるという現実を示し、そして知識社会の中心は人間であるという理解を示して、さらに知識はあくまでも人間が用いるものであること、そして知識についてはその「誤用」という問題があるということ、したがって知識にまつわる責任の問題が存することを指摘した。それは現代において人々の用いる知識はかつての包括的な知識ではなく、技術に資するための特殊化・細分化された知識だからである。この知識の限界をも視野に収めるドラッカーの提示したマネジメントは、知識ではなく「人間と仕事に焦点を合わせる」ものであり、その責任を問うものである。すなわち、ドラッカーにおいて何をマネジメントの対象と考えていたかと言えば、知識と同時に、それを活用するための組織であり、その活用の先にある社会であり、そこにおける責任の問題である。

知識社会においてこの問題は軽視されてはならない問題である。知識社会であるということの一つの含意は、イノベーションをつねにおこなっていく社会になったということであるが、ドラッカーはかつて『明日の道標』(1957年)の中でイノベーションには3つのリスクがあると指摘している¹⁶⁾。

それは第一に「私たちはイノベーションにさらされている」というリスクであり、第二に「イノベーションに失敗する」というリスクであり、第三に「イノベーションが成功する」リスクである (Drucker, 1996, pp. 46-50)。第一のものはどんな技術や産業でもつねに時代遅れとなり破壊されうるというリスクである。第二のものはあえて説明を要しないであろう。必ず成功するイノベーションというものはありえないことである。したがってイノベーションはつねに失敗するリスクを抱えている。興味深いものは第三のリスクである。成功することによって生じるリスクとは何か。

ドラッカーは次のように説明する (Drucker, 1996, pp. 48-49)。イノベーションは新たな自然法則を創り出すわけではないが、自然の諸力を人間の欲求や視点に即して方向づけることを意図するし、社会の諸価値や信念、制度、人的資源を人間の欲求や視点に即して方向づけることを意図しさえする。その場合、成功するイノベーションは当初意図したこと以上のどんなインパクトを有しているか、社会の構造や社会の信念、コミュニティのきずなにどんな影響をもたらすかということが問題となる。したがってドラッカーはイノベーションとは機会であるばかりではないし、リスクであるばかりではなく、それはまず何よりも責任 (responsibility) であると述べるのである。

このドラッカーの「イノベーションが成功するリスク」は、現代における企業をはじめとする組織の大きな課題の一つである随伴的結果の問題 (三戸, 1994; 2002 など) を指摘したも

¹⁶⁾ 以下、『明日の道標』については、1996年に出版された Transaction Publishers 版を用いている。また同書のイノベーション論については、高橋公夫教授によるドラッカーの根本理念も踏まえた把握がある (高橋, 1981)。

なお、イノベーションのリスクについてドラッカーは『イノベーションと起業家精神』(1985年)ではこのようなイノベーションのリスクの考え方が前面に出されてはいない。この点については今後の検討課題として残しておきたい。

のと言うことができる。人間は意識的に行為する。そしてその行為の結果には、その目的が達成されたかどうかの目的的结果と同時に意図されなかった随伴的结果が生起する。随伴的结果には些細なもの・重要なもの、プラスのもの・マイナスのもの、予測可能なもの・不可能なものがある。個人が引き起こす随伴的结果は些細なものであるが、それに対して組織的行為が引き起こす随伴的结果はそれがプラスのものであれマイナスのものであれ巨大なものでありしたがって重要な結果を伴うものとなる。現代においては、この組織的行為が引き起こす負の随伴的结果にどう対応していくかということが欠かせない問題となっている。

以上のように、現代における知識の性格、そして知識には誤用の問題あるということ、そこにもつわる責任の問題を踏まえて考えると、それは「知識の操作」では済まない。仕事と同時に人間にも焦点を合わせた「マネジメント」の力が必要であると言うことができるだろう。すなわち、特殊化された知識それ自体からは漏れ落ちる、知識を用いた結果その影響を受ける社会のさまざまな人々との間に生じてくるコンフリクト、現在と将来の間に生じてくるコンフリクトを念頭におく必要があるのである。こうしたコンフリクトに対しては特殊化された知識を越えて全体状況を捉え、価値観・ビジョンを掲げまとめ上げるマネジメントの力が必要になる。

VI. 組織社会と人間——バーナードの公式組織・非公式組織論——

さて、ドラッカーの知識社会論を踏まえたとき、一つの重要な視点が得られる。すなわち、知識社会は同時に組織社会であるという事実である。それはすなわち教育が「知識」だけに焦点を合わせるわけにはいかないということを示唆する。すなわち「組織」にも注目する必要がある。そしてそれは、前節の冒頭で示したもう一つの問題、社会から求められているものが「公共圏コミュニケーション」に尽きるかどうかという問題を考えることである。この観点について、本節ではバーナードの公式組織・非公式組織論の観点から検討する。

1. バーナードの公式組織・非公式組織論とコミュニケーション

溝上アクティブラーニング論では、「親密圏コミュニケーション」と「公共圏コミュニケーション」という概念が示され、社会で求められているのは「公共圏コミュニケーション」であるという理解が示される。そして、その上で示されるのが「情報・知識リテラシー」であった。

しかし前節で見た通り、知識社会とは同時に組織社会である。このことは人々のコミュニケーションの問題が現代における非常に大きな課題となることを意味する。そこでここでは経営学において組織論の領域を切り開いたC.I. バーナードの公式組織・非公式組織論に依りながら、組織におけるコミュニケーションの現実を把握しておきたい。

まず組織、公式組織とは何か。バーナードによればそれは「二人以上の人々の意識的に調整された活動や諸力の体系」である (Barnard, 1938, p. 73)。この公式組織は3つの要素によって成り立つ。すなわち、コミュニケーション (communication)、貢献意欲 (willing to serve) ないし協働意欲 (willing to cooperate)、そして共通目的 (common purpose) である (ibid., p. 82)。そしてこうした組織が存続し続けていくためには、組織目的を達成していくという「有効性 (effectiveness)」と、個人によるエネルギーの貢献を確保し維持していくという「能率 (efficiency)」が必要とされる。

このようにしてコミュニケーションは組織を成り立たせる3要素の一つとしての位置づけを有する。このコミュニケーションについてバーナードは次のように述べている。

「共通目的を実現する可能性と、そのような共通目的に向かって貢献しようとする動機を構成する諸々の願望を有する人間の存在とは協働的な努力の体系の相対する両極である。これらの潜在的なものがそれによって動き出す過程がコミュニケーションの過程である。明らかに共通目的は共通に知られる必要があり、知られるべき共通目的は何らかの方法で伝えられなければならない。いくつかの例外はあるものの、人びとの間の垂直的なコミュニケーションはこれが実現される方法である。同程度ではないものの、同様に、単純明白な状況の下では、人びとに対する誘因は人びとに対するコミュニケーションに依存する。」(Barnard, 1938, p. 89)

「コミュニケーションの技術はどんな組織においても重要な要素であるし、多くの組織において非常に大きな問題である。・・・(中略)・・・。コミュニケーションの技術は組織の形態を形作り、組織の内的な経済を形作る。」(Barnard, 1938, p. 90)

バーナードは公式組織のコミュニケーションについてこのように組織の共通目的と個人の貢献意欲を動かしていく存在として語り、したがってコミュニケーションの技術の重要性について語るが、そのコミュニケーションの技術の一つの側面として大事な理論がその権威受容説と呼ばれるオーソリティ論である。次のように述べられる。

「権威とは公式組織におけるコミュニケーション(命令)の性格であり、それによってそのコミュニケーションが貢献者、言い換えると組織の「メンバー」によって、自らが貢献する活動を支配するものとして受容されるものである。」

このように、権威とはコミュニケーションの性格として定義される。すなわち、そのコミュニケーションの受け手が納得して受け入れることができたとき、そこに権威が生成するとするのである。一般に「権威」とは組織における上下のコミュニケーションに対して用いられる語であるが、ここで定義されている「権威」は上下関係に限らずあらゆるコミュニケーションについて当てはまると言うことができるであろう。ではこのような権威が生まれるためには何が必要なのか。バーナードは4つの条件を示す。

「(a) 命令を受ける人がそのコミュニケーションを理解でき、また実際に理解することであり、(b) その人が意思決定するときに、その意思決定が組織の目的と矛盾していないと信じられるということであり、(c) その人が意思決定するときに、自らの全体としての個人的・人格的な利害(personal interest)と矛盾していないと信じられるということであり、(d) その人が精神的・身体的にそのコミュニケーションに従うということである。」(Barnard, 1938, p. 165)

公式組織におけるさまざまなコミュニケーションではこうした点に配慮する必要があるということである。

組織におけるコミュニケーションを考える上でもう一つ考慮に入れる必要のあることは、「非公式組織」の存在である。バーナードは非公式組織を次のように規定している(Barnard, 1938, p. 115)。

「非公式組織という語に私が含意するのは、個人的・人格的な接触や相互作用の集合(the aggregate of the personal contacts and interactions)であり、またちょうど今述べたような人々の集まりの結びつきである。共通目的や結合目的(common or joint purpose)は定義上除

かれるが、それにもかかわらず重要な性格をもつ共通の結果・結合的な結果がそのような非公式組織から生ずる。」

ここで想定されている個人的・人格的な接触・相互作用は次のようなものが想定されている (Barnard, 1938, p. 114)。すなわち、その人数は2人から巨大な群衆までありうるし、その接触や相互作用の性格はそれらが何らかの特定の意識的な結合目的をもつことなく生じてきて継続していき、そしてまた繰り返される。その接触は組織化された活動と比べると偶然的なこともあれば付随的なこともあり、いくつかの個人的・人格的な願望 (personal desire) や群居本能から生ずるものである。その接触は友好的なこともあれば敵対的なこともある。しかしその起源が何であれ、そのような接触・相互作用・集団化の事実はその影響を受けた個人の経験・知識・態度・感情を変化させる。

このような非公式組織についてバーナードは公式組織との関係を次のように述べる。まず非公式組織は公式組織の生ずる可能性を生む状況を創り出す (Barnard, 1938, p. 116)。なぜなら共通目的を受容しコミュニケーションを可能とし協働意欲が存在する心理状態を得るには、事前の接触や準備的な相互作用を必要とするからである (ibid., p. 116)。一方で非公式組織は公式組織の生成なしでは維持ないし拡張していくことはできない (ibid., p. 117)。それは、人々がこうした接触を続けていくことは物的な欲求・関心ではなく社会的な欲求・関心によるものであるが、そうではあっても、その結びつきを維持しようとするれば明確な目的ないし活動の目的へのかなりの集中を必要とするからである。

このような非公式組織には、コミュニケーションの手段、凝集力を維持する手段、個人の人格的な誠実さを守る手段という機能があるとバーナードは述べる (Barnard, 1938, p. 122, p. 123)。すなわち非公式組織は公式のルートによるコミュニケーションでは支障の出そうな問題を非公式に伝えるという役目を果たし、また人格的な結びつきの中で、信頼関係をつくって組織の凝集力を維持し、個人の人格の発露としてその人格的な誠実さを守るものとして位置づけられるのである。この最後の人格的誠実さの問題について言うと、それはバーナードが、人間を組織人格と個人人格を有し、そのコンフリクトに生きる存在と把握することによって生まれてくる問題である。

以上を踏まえると、組織におけるコミュニケーションの問題として次のことが言える。それは組織の共通目的と協働するメンバーの貢献意欲やその能力に注意を払いつつ行われるものであり、そしてそれは非公式組織の機能も活用しながら行われるのである。そこには個人の人格的な誠実さを守るという問題もある。

2. 公共圏・親密圏コミュニケーションと公式・非公式組織

溝上教授の公共圏コミュニケーションおよび親密圏コミュニケーションと、バーナードの公式組織におけるコミュニケーションと非公式組織におけるコミュニケーションはまったく同じ概念というわけではない。したがってまず両概念の異同を確認しておく必要があるだろう。

まず親密圏コミュニケーションはほぼ非公式組織におけるコミュニケーションに含まれると言っていい。なぜなら親密圏コミュニケーションは基本的に「個人的・人格的な接触」だと考えられるからである。ただし非公式組織におけるコミュニケーションがすべて親密圏コミュニ

ケーションであるかと言うと必ずしもそうではない。例えば、非公式組織には職場内外の人々の付き合いもそこに含まれるが、親密圏コミュニケーションはそうしたものは含まれないからである。さらに言うと、親密圏コミュニケーションには公式組織も含まれている。例えば、バーナードは家族なども公式組織だとしている。

公共圏コミュニケーションについては、それが「課題（知識）を共有してはじめて関係性が成り立つ「公共圏他者」とのコミュニケーション」であるということから考えると、共通目的を有する公式組織におけるコミュニケーションが主であると見ていいであろう。しかし仕事上の関係といえども、そこには非公式の関係が必ずできあがることもわすれてはならない。

以上を踏まえて、改めて公共圏コミュニケーションと親密圏コミュニケーションの問題を考えてみよう。それは、「公共圏コミュニケーション」は「知識の操作を伴うコミュニケーション」に尽きるか、また社会から求められているものが「公共圏コミュニケーション」に尽きるかどうかという問題である。

バーナードは、公式組織と非公式組織の相互作用を問題としている。すなわち、公式組織には非公式組織が必要であり、また逆に非公式組織が成り立っていくためには公式組織が必要だということである。これはまず第一に、公共圏コミュニケーションといえども、公式の関係性だけでは必ずしも成り立たないことを示唆するし、「知識の操作を伴うコミュニケーション」だけでは公共圏コミュニケーションが成り立たないことを示唆する。

溝上教授は「公共圏コミュニケーション」を「共有しているのは課題だけで、世界観の異なる他者と忍耐強くすり合わせていく」「知識の操作を伴うコミュニケーション」と捉えており、そこには組織の現実における困難が把握されている。しかしそれでもなお、この溝上教授の仮定する条件はかなり恵まれている。なぜなら「課題が共有されている」からである。現実には課題すら共有されないケースがあるであろう。できるだけ楽をしながら働きたいと思っている人と協働しなければならないケースがあるであろう。さまざまなことを責任転嫁しながら働いている人と協働しなければならないケースがあるであろう。

そしてバーナードの提起した権威受容の4条件を振り返ると、コミュニケーションを成り立たせるためには、相手はそのコミュニケーションを理解できるということだけでは足りないことが示唆される。すなわち、相手に今話している内容が組織目的と合致しているかどうか、あるいはその相手の個人的動機と合致しているかどうか、また相手の実務能力も勘案することが求められるからである。

仕事の上では他にも、現代においてはさまざまな側面において大きな問題があるであろう。例えば、社会からつねにイノベーションを求められる企業をはじめとする組織と、その組織において働く人間の過労死・過労自殺・うつの問題、パワハラの問題、また次々に生まれる組織の不祥事の問題がある。こうした問題はもし組織において公式組織の関係性しか存在しないのであれば、そして組織に属する諸個人が公式組織の関係性の中にのみ生きていけばよいのであれば、あるいはそれで生きていけるのであれば、生まれ得ない問題である。バーナードの用語で言えば、人間が組織人格をのみ生きればよいのであれば生まれ得ない。人間は組織人格とともに個人人格をもって生きているが故に、そして非公式組織でも生きているがゆえに、そこにコンフリクトが生まれ、それに対処しきれないとき、上述した諸問題に発展していくのである。

第二に、バーナードの公式・非公式組織論は、親密圏コミュニケーションもそれほど容易ではないということを含意している。

溝上(2014)では公共圏コミュニケーションと親密圏コミュニケーションを対比し、仕事上のコミュニケーションである前者に対して、身近な人とのコミュニケーションである後者はより容易であると仮定されている。文脈からすると単なるおしゃべりに過ぎないものと捉えられている。そしてそれゆえアクティブラーニングの対象に含める必要のないものとして扱われている。しかし言うまでもなく、親密圏コミュニケーションも相当に難しく容易ではない。親密圏コミュニケーションは非公式組織の側面が大だとしても、バーナードは、非公式組織はそれを維持しようとするれば公式組織を必要とすると述べた。公式組織を必要とするということは、それを維持するための意識的な活動が必要だということであり、自然に維持されるものではないということである。

現実において、離婚は当たり前になりつつあり親子にまつわる事件も後を絶たない。現代においてはかつてE. フロムが指摘したように人間は個人化が進んでいる(From, 1941)。溝上(2014)の指摘する情報コミュニケーション技術の発展によって、そのことはさらに加速されているとみるべきであろう。それは知識の意味を変えただけでなく、人間のコミュニケーションにも当然ながら大きな影響を及ぼす。現代においては夫婦・親子・友人関係においてすらコミュニケーションは大きな課題なのである。公共圏・親密圏を問わず、人間が属するさまざまな組織のそれぞれの組織内にさまざまなコンフリクトがあり、現代人はその日常の中で生きている。

もちろんこうしたコミュニケーションには仕事上の専門知識を活用するというプロセスが必ずしも存在しないかもしれない。しかしだからアクティブラーニングとは関係ないのだとは言えない。溝上教授は「トランジション」の問題を語る際に「社会に出ても力強く生きていけるように」と述べており、この観点から考えると、仕事上の専門知識の活用の問題が限定される理由はなく、アクティブラーニングの対象とならない理由はないと考えられるのである。

VII. アクティブラーニングを問うもう一つの視点——ウェーバー官僚制論を踏まえて——

溝上アクティブラーニング論の視野はきわめて広いものがある。そのアクティブラーニングの定義に異存はない。問題はアクティブラーニングの目的・成果をどう考えるかである。その点に関してはさらにその視野をもう少し広げる余地もあるのではないだろうか。それは、現代社会における諸問題が「情報・知識リテラシー」で解決されるのだろうかという疑問が浮かぶからである。溝上教授が「社会に出た後も力強く生きていけるように」と言うとき(溝上、2014、46頁)、知識社会・親密圏コミュニケーション・公共圏コミュニケーションのここまで述べてきた問題を抜きにして諸個人が「社会に出た後力強く生きていける」とは考えにくいのである。

端的に言うと、ここまで見てきて一貫していることは、溝上アクティブラーニング論においては、「コンフリクト」への対応、この意味でのマネジメント力という人間が生きる上での根本的ともいえる問題が抜けてしまっているのではないかということである。これは何故であろうか。一つのヒントはM. ウェーバーの官僚制論にあると考えられる¹⁷⁾。

¹⁷⁾ ウェーバーの官僚制論と教育の関係については拙著『マズローと経営学』第7章でもう少し細かく述べている。

官僚制とは法・規則中心主義の組織である。これを理論化したウェーバーの官僚制論は、それがいかに機能的であるかを示し、同時にその抑圧性を明らかにした。この官僚制の抑圧性は、教育の問題として浮かび上がるものである。ウェーバーは「官僚制的支配の本質、その諸前提および展開」における官僚制の考察をその教育に対する影響を述べることで終えているからである。すなわち、かつての教育の目標は教養人 (kultivierte Mensch) を育てることであったのに対して、官僚制が展開する社会においては専門人 (Fachmensch) の育成がその目標となる、とした (Weber, 1972, S. 576-578)。これは『プロテスタンティズムと資本主義の精神』でなされた「精神なき専門人、心情なき享楽人」を生むという嘆きと結びついてくるものである。

このウェーバー官僚制論の示唆は次の2点である。まず第一に、教育は社会の影響を大きく受けるものだという点である。もちろん現代は官僚制だけの影響をうけているわけではないが、明らかに現代においてもまだ官僚制は組織を管理していく上で重要な原理となっている。現代において組織の機能性は社会における不可欠の要素である。これを実現しなければ社会自体が成り立たない。どのようにこの機能性を実現するかを試行錯誤が官僚制や科学的管理の展開を生んだのであり、これがドラッカーの言う「特殊化・細分化された知識」を生み出し、知識人・専門家を次々に生み出すことになった。現状のアクティブラーニングはこの意向を受けて進められている。

ただし第二に、その社会の教育への影響はよいものばかりとは限らないということをウェーバー官僚制論は示唆する。すなわち、その負の随伴的結果としての抑圧性の問題が生起しうるからである。ウェーバーはそれを「精神なき専門人、心情なき享楽人」として表現した。つまり、社会が求めるものだけを教育に反映するということは、ウェーバーの当時から考えても、官僚制が求めるもの、組織の機能性が求めるものに比べていくということに他ならないが、しかし、そうした教育には人間性を損なう可能性が存在し、ウェーバーはそのことを危惧したのである。

このことは、現代において教育を考える場合にも、「社会が求めるもの」のみを反映させていけばいいわけではないということを示すものである。経営学は、組織の機能性の問題だけでなく諸個人の人間性の問題を同時に視野に入れてきたが、教育の問題を考える上でもつねにこの機能性と人間性の統合の立場から考えていく必要がある。そうでなければ、教育は単に組織の役に立つ道具としての人間を育てるものとなってしまいかねない。それは教育の本意ではないはずである。アクティブラーニングを考える上でもこの点は欠くことのできない視点であると考えられる。

組織の機能性と諸個人の人間性の問題、その統合の問題を考えていく上で重要な問題であり能力と言えるのが、フォレットの述べた「コンフリクト」の把握であり、そのコンフリクトの対処法としての「統合」の能力であり、それは別言すれば、ドラッカーの「教養人」であると考えられる。

溝上教授がこのコンフリクトと統合の問題、したがって人間性の問題を欠くことになってしまっている理由は、そのアクティブラーニング論が「社会から求められている」という視点から導き出されているからだと考えられる。もちろん社会が教育に何を求めているかは重要な視点であり、自然である。しかし学生や生徒たちへの教育は社会のため、企業をはじめとする組織のためにのみなされるのではない。それは当然ながら学生や生徒一人一人の個人のためのも

のでもなければならない。それは社会の観点から教育に何が必要かを求めると同時に、人間諸個人が生きていくという観点から教育に何が必要かを求める必要があることを示唆するものである。

知識社会・組織社会たる現代においては、一方において、知識を活用して「組織の機能性」の向上を図りながら、他方において諸個人の人間性の問題にも同時に対応していくことが求められている。このためにマネジメント力の育成が求められる。ドラッカーの言う教養人が求められる。そこにおいてアクティブラーニングに求められるものは、フォレットの指摘した当事者としてコンフリクトに対峙する力、そしてそのコンフリクトに対応する力、統合する力をいかに育てるかという視点であろう。

VIII. おわりに

教育界でアクティブラーニングが大きなブームになっている。これは教育とは何かを考えさせてくれるこの上ない機会となっている。そうした中で溝上慎一教授がきわめて視野の広いアクティブラーニング論を発表された。本論文ではそこに学びながら、経営学の知見を含めつつ改めてアクティブラーニングについて考えてきた。

溝上教授のアクティブラーニング論からは現状においてアクティブラーニングのもつ次のような性格が浮かび上がる。まず第一に、それは大学教育改革のために、つまり既存の授業を改変するために打ち出されたものであり、何らかの形で「聴くだけ」ではない形式が求められるものである。それは管理手段としての側面をアクティブラーニングがもつことを示唆する。第二に、しかしアクティブラーニングは「一方向的な知識伝達」としての授業の批判という教育の根本的な問題を含んでおり、教育の本質を問わせうるものである。そして溝上教授の定義にある「認知プロセスの外化」はそれに対する他者からの反応を言外に含意しているが、このことは教育のいわば要諦である概念と知覚の往復作業の機会をアクティブラーニングが与えているという意味において、アクティブラーニングの本質に「経験」を見出すことができるものである。

アクティブラーニングにおいて身につけることが求められる能力は何であろうか。この場合、考えるべき問題は何であろうか。この点においても、溝上アクティブラーニング論は視野が広い。それは社会的な要請を踏まえた議論になっている。その特徴は一つには「大学改革」という世間の声に対する解としてアクティブラーニングを位置づけたということであり、もう一つは検索型の知識基盤社会という把握に立って社会が求める人間の能力を導出したということである。

ただし、社会的な要請は必ずしも生徒や学生の声を表しているわけではないことにも注意する必要がある。それは生徒や学生自身ではない、いわば大人たちの、組織の機能性の観点からする要請である。それも重要であるが、しかし同様に個々の生徒・学生が充実して生きるために何が必要なのかという観点も堅持される必要がある。すなわち、アクティブラーニングが教育の一環として議論される以上は「機能性」に加えてもう一つ「人間性」の問題を考慮に入れなければならないと言える。

溝上教授の指摘された「情報・知識リテラシー」という能力、すなわち情報の知識化、知識の活用、知識の共有化・社会化、知識の組織化・マネジメントというプロセスは現代において「社

会における知識の機能」が変化したという把握に立って導き出されたものである。この観点は、例えば大学において知識を単に伝達することはもはや意味をなさないということを含意する。自らが情報を得られる現代においてはそれをどのように知識に変え他の人と共有するか、自らの知識を他の知識と関連づけるかが重要だということになる。情報や知識をどう処理していくか、創造していくかが問われているのである。

この指摘はまったくその通りであると考えられる。ただしここにはさらなる現実も付け加えられる必要があるだろう。それは、現代は知識社会であると同時に組織社会であるということ、したがってそこには諸個人と組織にまつわる多様なコンフリクトが存在するという、現代社会における知識は特殊化・細分化された知識であり、知識には使用の問題もあるが誤用の問題もあるということである。

アクティブラーニングのアクティブの意味は、西村教授・侯教授が指摘されるように、当事者としての経験を積むところにこそあると考えられる。それは、社会からつねにイノベーションを求められる企業をはじめとする組織に生きる人間の問題として、組織において働く人間の過労死・過労自殺・うつの問題、パワハラの問題、また次々に生まれる組織の不祥事や、環境破壊問題の進展等々があるが、これら組織にまつわる諸問題、コンフリクトの問題を当事者として受け取るということであろう。

現代における人間は、自らが属するさまざまな組織の機能性に貢献しながら、同時に自分自らのことも考え、かつ自らの組織内の人間関係と、さらには自らの組織の活動が社会や自然環境に及ぼす影響にも目を配らなければならない。こうしたさまざまなコンフリクトと統合の英知を感得すること、その認知プロセスを外化する機会を得ることが現代におけるアクティブラーニングに求められると言える。

経営学の知見を取り入れてアクティブラーニングについて考えたとき、このように言うことができる。

アクティブラーニングとは何かを問おうとすればまだまだ論点がある。本稿でも若干触れることになった「管理としてのアクティブラーニング」の問題がある。また「日本の教育は世界的に通用しない」という現在の日本の論調に対して、本稿で取り上げたドラッカーは『ポスト資本主義社会』の中でアメリカに比して「継続学習」「学習の規律」をもたらす日本の教育を評価しているが、この点はどう考えたらいいかなどなどである。検討すべき事柄は多い。今後の課題としたい。

【参考文献】

- Barnard, C. I., (1938) *The Functions of the Executive*, Harvard University Press. (山本安次郎・田杉競・飯野春樹訳 (1968)『新訳 経営者の役割』ダイヤモンド社。)
- Dewey, J., (1998) *Experience and Education*, Kappa Delta Pi. (市村尚久訳 (2004)『経験と教育』講談社学術文庫。)
- Drucker, P. F., (1985) *Innovation and Entrepreneurship*, Harper Business. (小林宏治監訳 (1985)『イノベーションと企業家精神』ダイヤモンド社。)

- Drucker, P. F., (1993) *Post-Capitalist Society*, Harper Business. (上田惇生・佐々木実智男・田代正美訳 (1993)『ポスト資本主義社会』ダイヤモンド社。)
- Drucker, P. F., (1996) *Landmarks of Tomorrow: A Report on the New "Post-Modern" World*, Transaction Publishers. Originally published in 1957. (現代経営学研究会訳 (1972)「変貌する産業社会」村上恒夫編『ドラッカー全集第2巻 産業文明編——新しい世界観の展開』ダイヤモンド社。)
- Drucker, P. F., (1995) *The Future of Industrial Man*, Transaction Publishers. Originally published in 1942 by The John Day Company. (上田惇生訳 (1998)『[新訳] 産業人の未来』ダイヤモンド社。)
- Drucker, P. F. (2002) *A Functioning Society*, Transaction Publishers.
- Follett, M. P., (1924) *Creative Experience*, Longmans, Green and Co. (三戸公監訳、齋藤貞之・西村香織・山下剛訳 (2017)『創造的経験』文眞堂。)
- Follett, M.P. [Graham P. (ed.)], (1995) *Prophet of Management — A Celebration of Writings from the 1920s*, Beard Books. (三戸公・坂井正廣監訳 (1999)『M・P・フォレット 管理の予言者』文眞堂。)
- Fromm, E., (1994) *Escape From Freedom*, Henry Holt and Company. Originally published in 1941 by Holt, Rinehart and Winston. (日高六郎訳 (1965)『自由からの逃走』東京創元社。)
- Weber, M., (1972) *Wirtschaft und Gesellschaft, Fünfte, Revidierte Auflage*, J. C. B. Mohr (Paul Siebeck) Tübingen.
- Whitehead, A. N., (1929) *The Aim of Education and Other Essays*, The Free Press. (森口兼二・橋口正夫訳 (1986)『教育の目的』松籟社。)
- 梅本勝博 (2006)「ナレッジ・マネジメントの起源と本質」『エコノミスト』2006年8月8日号。
- 小林昭文 (2015)『アクティブラーニング入門』産業能率大学出版部。
- 高橋公夫 (1981)「ドラッカーの革新論——現代産業社会の世界観——」『青山社会科学紀要』第9巻第2号、1-16頁。
- 田中博之 (2016)『アクティブ・ラーニング実践の手引き——各教科等で取り組む「主体的・協働的な学び」教育開発研究所。
- 中央教育審議会 (2008)『学士課程教育の構築に向けて (答申)』文部科学省。
- 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転換に向けて～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。
- 中井俊樹編 (2015)『アクティブラーニング』玉川大学出版部。
- 中園篤典・谷川裕稔編 (2018)『アクティブラーニング批判的入門』ナカニシヤ出版。
- 西村香織・侯利娟 (2020)「経験から捉えるアクティブラーニング—M.P. フォレットの経験論に基づいて—」『産業経営研究所所報』第52号、13-27頁。
- 野中郁次郎・竹内弘高 (梅本勝博訳) (1996)『知識創造企業』東洋経済新報社。
- 松下佳代 (2015)「ディープアクティブラーニングへの誘い」(松下佳代編『ディープ・アクティブラーニング』勁草書房)。
- 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。
- 三戸 公 (1994)『随伴的結果』文眞堂。
- 三戸 公 (1997)『現代の学としての経営学』文眞堂。
- 三戸 公 (2002)『管理とは何か』文眞堂。
- 村田晴夫 (1984)『管理の哲学』文眞堂。
- 山下 剛 (2019)『マズローと経営学——機能性と人間性の統合を求めて——』文眞堂。