

# 専門職大学院ビジネススクールにおける知識の性質についての考察

—学術知と実践知の関係性の視点から—

生涯学習基盤経営コース 豊田 香

The Nature of Knowledge Learned at Business Schools:  
: From the Viewpoint of the Relationship between Academic and Practical Knowledge

Kaori TOYODA

This paper focuses on the nature of knowledge learned at business schools. Combining the practical knowledge in business with the academic knowledge in universities can result in knowledge that enriches both worlds, but in order to do so it is essential to understand the whole picture of the nature of knowledge according to its levels of abstraction. This paper shows five levels: ① pure science, ② applied science, ③ clinical science, which are developed by scientists or scholars, ④ scientific explicit knowledge, and ⑤ practical explicit or implicit knowledge, which are developed by people in practice. The differences among them are not only who develops the knowledge, but also who judges its relevance and effectiveness.

## 目次

はじめに

1. 専門職大学院ビジネススクールについて
  - 1.1 専門職大学院ビジネススクール設立の社会的背景
  - 1.2 今なぜ、専門職大学院ビジネススクールを問うのか
  - 1.3 今なぜ、専門職大学院ビジネススクールで扱う知識の性質を問うのか
2. 知識について
  - 2.1 科学と技術
  - 2.2 近代科学の知について
  - 2.3 臨床の知について
  - 2.4 組織で創造する知識について
3. 専門職大学院ビジネススクールで扱う知識の性質についての考察
  - 3.1 知識を分類する2つの軸
    - 3.1.1 価値自由度軸
    - 3.1.2 抽象度軸
  - 3.2 知識の性質の10区分
    - 3.2.1 学術知と実践知
    - 3.2.2 学術知の社会的精緻化
    - 3.2.3 実践知の科学化

おわりに

はじめに

本稿では、我が国の経済をけん引する高度専門職業人養成のために設立された、専門職大学院ビジネススクールにおける知識の性質について、職場で蓄積される実務的な知識と、大学で蓄積される学術的な知識との関係性の視点から考察する。そのために、まず専門職大学院が設立された社会的背景を整理し、主に企業内教育の限界を指摘しながら、高等教育がこれまで職業教育と距離を置いてきた歴史をたどり、今なぜ専門職大学院ビジネススクールに着目する必要があるのかについて論じる。次に、これまで企業と大学に別々に蓄積されてきた異なる性質の知識が、それぞれどのように生まれ、相互作用を起こし、形を変化させて新しいものになるのかについて先行研究から跡付ける。最後に企業と大学それぞれの役割を明示しながら、専門職大学院ビジネススクールで学ぶ知識の性質とその循環構造を10区分に分類しながら考察する。

## 1. 専門職大学院ビジネススクールについて

### 1.1 専門職大学院ビジネススクール設立の社会的背景

経済のグローバル化、産業の高度化、価値観の多様化が進む中、日本経済は20年以上続く低迷期から脱し

きれず、先の読めない変化の激しい現代に難しいかじ取りを迫られている。その日本経済をけん引する社会人には、一定期間の学校教育を終了後、再度最新の知識を学び直し、能力向上を目指すリカレント教育が必要であるという議論は、既に20年続いているが、実質化までは至らない。(文部科学省, 2010) 歴史的には、戦後の高度成長期において、慢性的な労働力不足と、廉価な労働力の確保の必要から、学校を卒業するとすぐに企業に就職し、その後の教育は、企業内教育に任されてきた背景がある。企業外部で労働過程そのものを高度化する職業教育はないわけではないが、研究対象としてはほとんど注目されなかった。(倉内, 1970; 伊藤, 2004; 橋本, 2010)

産業構造が第一次産業から第二次、第三次産業へと変化する中で、高度成長期とその後の安定成長期を支えてきた戦後生まれの団塊の世代(1947~1949)が持つ知識に目を向けると、彼らが18歳時の大学進学率(短大・過年度高卒者数含む)は約17%であった。同世代の残り約83%の社会人は高校卒業もしくは中学卒業の知識で就職し、定年まで日本経済を支えていたことになる。その後、大学進学率は1970年代までに約40%まで急上昇し、その後2012年には56.2%へと緩やかに上昇している。(学校基本調査より)一方、25歳を超えて高等教育機関等で教育を受ける日本の成人は、国際比較において顕著に少なく(OECD, 2008)、学校卒業後の教育は、先進国と比較しても、高等教育機関ではなく、企業が引き受けていた社会構造が浮き彫りになる。この事実は、高等教育における、社会人の職業教育に関する教育研究の蓄積が浅いことを同時に意味する。専門職大学院をどのように職業教育の中に位置付けるかを、まさに今、各大学院が模索しているのである。

1990年初めにバブル経済がはじけると、企業内教育の様相は変わり始めた。産労総合研究所(2011)によると、企業内教育費の推移は、従業員一人当たりバブル期の1991年4万3217円を頂点として、その後1999年には2万9925円まで下がったものの、2007年には4万3524円と上がり、その後ゆるやかに減少しながら2010年は3万6797円となっている。今後1~3年間の教育研修費用は、現状維持と答える企業が48.0%である。

また研修費の内訳としては、階層別教育の中心は新入社員であり、上級職に向かう程、教育が手薄になる傾向が読み取れる。しかし、一方で、「選抜型の経営幹部育成」を導入する企業が約37%(回答106社)あり、

選抜されれば1人当たり平均82.2万円の年間教育費が投入される。限られた人だけが教育の機会を得て、その他は教育が手薄になりつつあると言える。更に、研修の教育プログラムの外注化は、大企業において大幅な減少傾向(-45.0%)にあり、企業内部で作成するケースが増えている。しかし、教育の内製化にも課題が多く、準備の手間に時間がとられ、研修での学びを実践で活用するところまで行き届かないなどの課題があると指摘されている。社内教育の機会と質の両方で問題がある現状が浮き彫りにされる。(産労総合研究所, 2012)

専門職大学院ビジネススクールは、このように混迷する職業の高度化教育において、高等教育機関が実施する時代が求める新しいタイプの大学院として、教育行政主導で2003年に設立された。専門職大学院には様々な専攻があり、2011年度までには186専攻(13大学院)ある。(文部科学省, 2010) 各大学院の教育目的を比べると、職業に就くための教育と、既に就いた職業を高度化させるための教育の二種類に分けられ、ビジネススクールは後者に属する。前者は「法科大学院」「会計大学院」など、学位がその職業に就く前提になり、教育目標は焦点化しやすい。一方後者は、「ビジネススクール」「教職大学院」など、学位だけではその職業における評価は保証されず、どちらかという教養教育の要素が高く、教育目標は多種多様となりやすい。

このような専門職大学院に求められている高度専門職業人の養成に必要な知識とは、「理論的知識や能力を基礎として、実務にそれらを応用する能力が身に付く体系的な教育過程」から生まれ、その特徴は「理論と実務の架橋」であり、大学関係者と関係する業界や職能集団とで、教育の質を保証し続ける組織的体制が必要だとしている。(文部科学省, 2010) また、高度専門職業人を広義に成人学習者と捉えた場合、その本質は、学習者のニーズに裏付けられ、経験が学習資源になる生涯にわたる自己決定学習であると言われている。(Knowles, 1980/2008; Cranton, 1992/2005など)つまり、専門職大学院で学ぶ知識は、常に、大学関係者と業界や職能集団、そしてそれを活用する社会人大学院生の視点から吟味され、そのレリバンスが問われ続けるという性質が、設立の社会的背景としてあることになる。

## 1.2 今なぜ、専門職大学院ビジネススクールを問うのか

ではなぜ今、専門職大学院のうち、ビジネススクールに着目する必要があるのだろうか。その理由は主に3つある。

第1に、世界と伍していくために必要な知識は、普遍性の高い原理原則だが、実務レベルで活用しきれていないという指摘である。(寺崎, 2006など) 日本企業が欧米に追い付くセカンドランナーであった時代は、経営の原理原則を欧米に求めればよかった。しかし欧米と共にフロントランナーとなった日本は、まずその自覚から必要だと言う。欧米の「つまみ食い」ではなく、また欧米に対する「及び腰」でもない、経営の原理原則(普遍性のある知)を日本は学ぶ必要がある。先が読めない時代に、日本企業が、「効率的な試行錯誤」を行うための「闇夜の灯台」として原理原則が必要なのである。(伊丹, 1993) OJT(企業内訓練)はすでに行き詰まっているにも関わらず、それに気づかずに、過去の成功体験を応用すれば、高度に技術化しグローバル化した現代でも通用すると思込んでいる危険性を指摘する海外からの声は多い。国籍を問わず人間を扱える能力や、グローバルに通用する思考力の育成には、人格形成を担う大学院レベルの教育が効果的であり必要であるという。(Turpin, 2012など)

第2に、日本人の主に社会科学系大学院生数が絶対的に少ないことである。「我が国の大学・大学院の現状」(経済産業省, 2011)によると、大学院学生数は、人口千人あたり、日本2・米国9・英国8・韓国6である。また、人口100万人当たりの博士号取得者数を専攻分野別でみると、日本は人文・社会科学16:理・工・農学55に対し、米国では同順64:80、英国77:138、韓国50:76である。この数字から、日本は自然科学に偏重し、人文社会科学系が脆弱な知識体系をもつ傾向があると言える。更にこの数字は当然のように、社会経済をけん引する経営幹部層の知識レベルに反映される。米国の上場企業管理職等と日本の従業員500人以上の企業役員を最終学歴を比較すると、米国では、大学院修了は平均50%(その内ビジネススクール修了学位であるMBAは約39%)、学士課程卒業は約45%である。一方日本は、大学院修了約6%(MBA不明)、学士課程卒業約61%である。企業をけん引するリーダーの知識は、米国では大学院レベル、日本では学士レベルであると言え、圧倒的な違いがある。

第3に、経済の発展を担う人材育成というだけでなく、人生を職業の在り方から見直す必要に、日本は迫

られているからである。2000年代に入り、30代の自殺率が上昇し、その増加分は男性かつ被雇用者の傾向が読み取れる。また自殺の原因として、うつ病の増大など健康上の理由と、職場の勤務問題の理由を合わせると、約55%に達する。(警視庁, 2012; 厚生労働省, 2010) 被雇用者である社会人は、自殺者やうつ病と隣あわせの雇用劣化の中に置かれている。(牧野, 2012) これを根本から改善するには、30代に職業に直結する最新の知識や思考法を伝授し、偏った思考を改め、多様な視点を取り入れる、個人レベルのエンパワーメントが必要だと考える。更に、20代30代の若年層を支えて育てる立場にある40代50代を再教育することで、年長者が職場の環境を改善する主体となる可能性がある。企業の職場環境を改善するには、それを相対化するだけの視点が必要と思われる。経済的・精神的な閉塞感を打破する方法の1つとして、企業内教育に加え、大学院レベルの専門的な教育が必要なのである。

## 1.3 今なぜ、専門職大学院ビジネススクールで扱う知識の性質を問うのか

日本における経営学専攻の大学院修士課程は、従来からの研究者養成型大学院と専門職大学院の2タイプある。前者の日本語の学位名は、『修士(経営学)』なのに対し、後者は『〇〇修士(専門職)』であり、「〇〇」は各大学院で自由に決めてよい。しかし両者とも学位の英語名が『MBA(Master of Business Administration)』であることから、「MBA」と表記する場合は、両方を含むことになる。また、経営学系大学院の英語名が、例えば「ハーバード・ビジネススクール(Harvard Business School)」のように、「ビジネススクール」を用いることが多いので、日本でも一般に「ビジネススクール」と呼ばれ、両者の違いが分かりにくくなっている。

研究者養成型大学院と専門職大学院の違いは、主に4点である(文部科学省, 2012)。まず、前者は修士論文が必要なのにに対し、後者は不要である。次に、前者と異なり後者は、実務家としての実績をもつ実務家教員を3割以上配置する必要がある。更に、具体的教授方法として、後者は事例研究や現地調査、双方向・多方向に行われる討論・質疑応答が授業の中心となるよう特徴づけられる必要がある。最後に、後者は5年毎に、文部科学省から承認を受けた認証評価団体から教育研究活動の状況について承認を得る必要がある。

以上をまとめると、専門職大学院ビジネススクールは、高度専門職業人養成に特化した大学院であるの

で、修士論文は免除され、実務家教員と双方向性の授業を通して専門知識を更に高度化させることを行政側は志向していることが分かる。しかし現状からは、次のような指摘がある。

日本企業のビジネススクールに関する意識調査として、認証評価団体の1つABEST21が2009年に国際的に実施した「ビジネススクールの教育に対する期待は何か」(伊藤, 2010)によると、日本企業は(調査対象200社, 回答数53社, 回答率26.5%, 平均従業員数9900人, 製造業約50%, 国際的活動する企業40%)は、ほぼ全ての企業が、MBA(海外・国内, 専門職・研究養成大学院に限らず広義の意味での学位名として用いる)取得を人事上評価していない。その後のインタビュー調査から、原因として、過去に海外のビジネススクールに派遣留学をさせたが、帰国後、その成果が企業内で活用できず退職するケースがあり、MBA派遣制度を中止した経緯があった。また、日本のビジネススクールに関しては、実態がよく分からないという企業が多かった。また2年間の就学の集大成として院生に課せられる課題研究(論文)が、個人の興味関心に偏り、所属する企業のニーズに合致していない可能性を指摘している。企業の人事評価に直接反映しないにも関わらず、就学する社会人大学院生は、個人のニーズや満足を求めているのではないかと分析している。

また伊藤(2010)は、5つの課題を明示している。1つ目は、MBAという学位の教育水準が不明確な点である。2つ目は、理論と実務を架橋する役割を担う実務家教員は、常に企業のコンサルタント的な職務を通して、知識を更新する必要がある。しかし、現状は過去の実績に頼る実務家教員が多数を占めている。3つ目は、教材開発である。目標となる国家資格がなく、教養教育の要素が高いビジネススクールでは、目標そのものを設定することから始めなくてはならない。各アクターの共通目標を決めなくては、適切な教材開発は困難である。4つ目は、成績評価の問題である。成績Aのインフレと揶揄されるような現象を指摘している。5つ目は、財政基盤の問題である。最後の2つに関しては、本稿の論点から外れるのでここでは扱わない。

以上のように先行研究が示す現状からは、専門職大学院ビジネススクールの行政側が示す社会的役割は理解できるものの、教育実践では、具体的に学んだ知識を活用する方法や、知識そのものの有効性を、企業も社会人大学院生も教員も、互いにレリバンスを問いき

れずにいる現実が伺える。今なげ、専門職大学院ビジネススクールで学ぶ知識の性質を問う必要があるのかと言えば、知識の性質を整理し、各アクターが互いに理解しあえる枠組みを持たれば、ビジネススクールの教育内容や効果も、同じ視点で発展的に論じることができのではないかと考えるからである。そこで本稿では、企業に蓄積された知識と、大学に蓄積された知識に関する先行研究から、それぞれの知識の相違点や類似点を検討し、両者を接合した上で、専門職大学院ビジネススクールで扱う知識の性質がどのように関係づけられるのかについて考察する。

## 2. 知識について

本章では、大学で扱われている知識と、企業などの職場の実践で培われる知識との関係を捉えるために、先行研究を検討する。尚、本稿では「知」と「知識」をほぼ同義として使用している。

### 2.1 科学と技術

村上(2010a)によると、科学者に相当する“scientist”という言葉は、イギリスの科学史家ウィリアム・ヒューエル(William Whewell, 1794-1866)が、知識全般を意味していたラテン語の“scientia”という言葉に、「人」をさす接尾語“-ist”をつけ、1934年に初めて使ったと言われる。自然現象を体系的に理解しようとする試みは、古代ギリシアにおいて既に、「知識」と「技術」に分けられ、全く異なる道筋をたどり発展したという。「知識」はポリスに生きる特権階級の自由市民だけに許された「知識のための知識」であり、哲学として発達し、その一部が自然を対象とする「科学」へと継承された。初期の科学者たちは、地位向上のために同業者団体を作り、「専門学会」へと発展させ、個人の好奇心に任せて「知識」を学会の中で蓄積し体系化した。やがて専門性が深まり細分化されると、科学は科学者共同体の内部にだけで理解される性質をもつようになり、閉鎖性を増した。また、1810年創設のベルリン大学(フンボルト大学)に、国家から「学問の自由」という特権があたえられると、科学者は大学に活動の場を求めた。科学者集団による相互承認という知識の自己完結性と、科学の目的としての知識という特性を帯びながら、大学制度の内部で、科学は学問として発展し、知識を増殖させ続けた。科学の知識を社会と結びつける発想は当時ではなく、大学における上級職として伝統的に位置づけられた、神学・医学・法

学のみが、知的な職能集団として科学を社会へと接合させていたとされる。

科学を大学で扱う科学者（学者）に対し、社会とのつながりにおいて彼らが持つべき学識（包括的な学事）として、ボイヤー（Boyer, 1990/1996）は、4つ提示している。それらは、発見の学識（scholarship of discover）、統合の学識（scholarship of integration）、応用の学識（scholarship of application）、教育の学識（scholarship of teaching）である。発見の学識は、学者を知識探究へと奮い立たせ、個人の知識の蓄積だけでなく、大学の活性化、教授団への刺激として位置づけられる。社会的には来たる知識活用に備えた、情報バンクの役割を果たす。統合の学識は、細分化された専門知識を、領域を超えて再文脈化することである。学際的、解釈・説明的、統合的という特徴を持つ。応用の学識は、社会的な知識の更新を意味する。学者が創造した知識を一方的に応用し、社会に活用するのではなく、理論と実践を融合させようとする、学者と知識活用者との相互作用から知識を更新し、精緻化させる営みをいう。最後に教育の学識は、知識伝達だけでなく、知識を拡大・変容させる時に最も理想的だとされている。ボイヤーはこの4つの学識から、新たな知識創造の可能性を捉えている。それは、学者が、個人の知的興味から発見する知識だけではなく、4つの学識を循環させながら、社会や学生と相互作用の中で獲得される知識があるということである。

一方、「技術」は人々の暮らしの中で生まれ、常に生み出す側とそれを活用する相手がある相互作用を伴う社会的側面を持ちながら発達した。徒弟制度で伝承される性格を持つ「技術」は、20世紀に入るまで、科学と結びつくことはなかった。産業界で初めて科学を活用したのは、1935年デュボン社におけるナイロン開発であったとされる。日本においては、明治維新後、国家をあげて早急な産業発展を目指すために、産業に役立つ工学を大学で立ち上げた。高度な教育を受けた技術者が、産業界の第一線で活躍し、「知識」と「技術」が同時並行に発展した。これは欧米とは異なる科学史である。日本で科学が最初に産業界で活用された例としては、藤岡市介が電気工学で博士号を取得し、その後大学の研究からスピナウトして現在の株式会社東芝の前進を創ったという例がある（村上, 2006a; 小田切, 2001）

村上（2010b）は、科学者が興味に突き動かされ「好奇心駆動型」で探究する知識を「純粋科学」と呼び、その知識をクライアントの案に基づき、技術として発

展させようとする「使命感達成型」の知識を「ネオタイプの科学」と呼んだ。前者が、主に大学に蓄積される知識となり、後者が大学と産業界とを架橋する知識として発展してきたのである。「科学」と「技術」の関係には常に緊張感が必要だという。例えば、本来患者の視点で治療行為をするべき医者が、自己満足のために過剰な検査を行うなど、科学へ傾倒してしまう可能性があるからである。

## 2.2 近代科学の知について

では具体的に科学から生まれる知識とはどのような性質を持つのだろうか。人類に発展と危機をもたらす可能性のある近代科学を考察するに当たり、その対立概念を「臨床の知」と呼んだ中村（1992）の論をここでは参考にしたい。近代科学の特徴を捉える上で、その方法論において、捨象してきたものを明確に指摘している点、また歴史的視点で近代科学を捉えている点で、近代科学の性質を俯瞰できると考えるからである。

中村は、近代科学の特徴は、「普遍性」と「論理性」と「客観性」という3つのアプローチで導き出され、人々を説得し、自説を論証する強力なツールとなりえたという。ここで言う「普遍性」とは、理論の適用範囲が広範で、原理的には例外を認めないことであり、事物や自然は基本的には量的なものに還元できる等質的なものとする考えである。「論理性」とは、言語使用において曖昧さがなく、首尾一貫した一義的因果関係で事物や自然は説明できるという考え方である。また「客観性」とは、扱うものの感情に影響を受けずに、事物や自然がそこに存在しているものとして扱えるということである。従って客観的と言われるものは、他に依存せずに、自立的に存在することになる。このように、近代科学の知による世界観は、原理的には例外はありえず、理論を構築した人以外からは議論の余地がなく、物事の存在は主観に係わらず、議論を立てた人が自明のものとして論証する性格を持つことになると指摘している。また伊藤（2007）は、近代科学が信頼を勝ち得た理由として、数学的方法と実験的方法が連動し、自然を数学的關係で法則として関連付ける研究方法を確立したことに起因するとしている。科学者と言われる学者が登場し、研究手法を弟子に伝達し普及させることで、社会的に強固な基盤を築いたのである。

### 2.3. 臨床の知について

近代科学が、「普遍性」「論理性」「客観性」を重視したアプローチをとったことで、無視してきた知がある。(中村, 1992) それは、「臨床の知」と呼ばれ、「固有性」と「多義性」と「主体性」から導き出される知である。「固有性」とは、宇宙全体が有機的なまとまりをもったコスモス的な存在であるという原理である。生命体が個体として生き続ける有機的なシステムが内部にあり、その個体が集合体の中で有機的に位置づけられる。つまり、近代科学の「普遍性」が捨象したものは、個々の有機体の有機的な繋がり方に関する知識である。「固有世界」見れば、それを組み込む全体の有機体が見えて来る可能性があるが、近代科学は、固有世界のごく断片だけに注意を払い、有機体全体を把握することにはまず関心を向けない。「論理性」が捨象したものは、一見単線に見えるような因果関係の背後にある、「多義性」である。論理性は一義のみの存在を主張するが、視点を変えれば、意味付けは変わり、多義的なシンボルが発生可能だ。「論理性」は「多義性」を無視すると中村は指摘する。「客観性」が捨象してきたものは、人間の具体的な身体を用いた行為であり、身体に生理的变化をもたらす当事者ならではの「主体性」の側面であるという。例えば、ある治療法は、痛みを伴うが95%で完治が期待されるので客観的には画期的なものだと医者は賞賛する。当然この治療法がとられると医者は予測するが、痛み弱い患者の主観では、この治療法に価値を見い出せず、画期的なものとは思わない。

中村は「臨床の知」とは、再現不可能な一度限りの今ココの「固有世界」において、「多義的」に存在しうる出来事を、人間が身体を用いた行為として経験する時に得られる当事者ならではの知であると定義する。応用範囲は狭く、多義的ゆえに曖昧で、行動を起こし経験した人にしかわからない当事者ならではの経験に依拠する。実験から生み出す再現可能な近代科学の知とは対照的に、再現不可能な一度きりの知を、当事者だけが持つ「臨床の知」として捉えている。アプローチの違いにより、近代科学の知の性質が、「普遍的」「論理的」「客観的」となるのに対し、その対極にある臨床の知の性質は、「固有的」「多義的」「主体的」と整理している。

### 2.4 組織で創造する知識について

科学とは無関係に創造される知がある。例えば野中・竹内(1996)は、ポラニー(Polanyi, 1967/2010)

の暗黙知の概念を援用し、大学ではなく企業内で組織的に知識が創造される仕組みを「組織的知識創造理論」として提示した。野中らの定義によると、暗黙知とは、主観的で身体的な非言語的・非形式的知識であり、個人のおかれた社会的文脈における経験から生まれる。一形式知とは、言語化され形式化された知である。マニュアルなどのように人に伝達可能な知の形式をとる。暗黙知は認知心理学が扱う情報処理的アプローチにおける「手続き的知識」に相当し、形式知は「宣言的知識」に相当すると捉えている。

野中らの新しさは、知識が個人内ではなく、組織内部において協働で創造されるものとしてモデル化した点である。知識変換には4つのモードがあるという。まず、組織内部で経験を共有し、身体的に暗黙知を獲得する(①共同化: socialization)。ビジネスにおけるOJTはこのモードにあり、共同体験が知識創造の基盤となる。次に、対話を通して、経験から得られた暗黙知を、個人が言語化し、形式知へと転換する(②表出化: externalization)。更に、個々人の形式知を、一つの大きな知識体系へと会議などで変換する知識変換モードである(③連結化: combination)。最後に、組織として体系化された知識を、文書などの文字を通して、個人のものとして理解するモードである(④内面化: internalization)。企業文化として個人に浸透し、組織ならではのノウハウとして個人に蓄積される。この最終モードから更に、行動の場を集団で共有して、新たな共同化へとスパイラル的に発展し続けることになる。

また、知識創造のスパイラルは、正統的周辺参加(Lave & Wenger, 1991/1993)だから可能になる側面を持つと考えられる。正統的(legitimacy)とは、集団が固有で有意義な目的諸活動を行うことで、周辺参加(peripherality)とは、その活動に積極的にコミットし、既存の集団に同一化するのではなく、質の改善にも貢献する参加の仕方である。集団内で知識を創造するという行為は、正統的周辺参加を前提に、暗黙知と形式知を交換し相互作用を起こしていくプロセスであるのではないかと筆者は考える。

### 3. 専門職大学院ビジネススクールで扱う知識の性質についての考察

これまで、知識を大学に蓄積されているものと、企業などの実践コミュニティで蓄積されているものとに分けて、その性質を考察してきた。本章では、これら

を、包括的に整理し、専門職大学院ビジネススクールが扱う知識と関連づけて考察する。

### 3.1 知識を分類する2つの軸

知識を整理するための2つの軸として、方法論における「価値自由度」と性質における「抽象度」を用いたい。

#### 3.1.1 価値自由度軸

社会学者のマックスウェバー (Max Weber, 1864-1920) に由来するとされる「価値自由」という概念を用いて、自然科学と社会科学を社会的な価値体系からの影響力で区別する視点はこれまでも提示されている。(村上, 2006b) 社会的価値からの影響力が弱いとされる自然科学は、数学に依拠することで、人間の感情に比較的左右されない学問として発展し、一方、意思決定や感情を主な研究対象とする社会科学は、それとは対照的に、社会的価値からの影響を強くうけながら発展してきたとされる。先に検討した「近代科学」と「臨床の知」は、この分類と平行な関係にあると思われる。そこで、知識創造の方法論を捉える上で、「価値自由度」を横軸に置き、「自由度が高い」「近代科学」の自然科学系、「自由度が低い」「臨床の知」の社会科学系という分類を用いて整理する。

#### 3.1.2 抽象度軸

創造された知識の性質の抽象度をもう一つの軸とし、縦軸に設定する。「純粋科学」と「ネオタイプの科学」、そして「暗黙知」を比較すると、村上 (2010b) が指摘するように、知識の創造者と承認者の組み合わせにより知の性質の抽象度は変わると思われる。何を捨象するかがそれにより異なるからである。抽象度とは、「事物・事象が有する様々な性質のうち、ある性質のみを取り上げ、それ以外の性質を捨て去る精神の働き」(山崎, 2010) である。この捨て去るという働きは、「捨象する」と表現される。抽象化とはすなわち、対象の中の要素を捨象し続けることで知識を創造する手続きなのである。(Zull, 2002)

外山 (2009) は、知識の抽象度を三段階に区分している。知識を情報と言換えるとすると、具体的で詳細な即物的な思考から発信され受信される情報が第一次情報である。ニュースや新聞の社会面が主にそれにあたる。また、個人の思考レベルでは、思いつきもこれに相当する。詳細な情報のうち、ある視点で要約し、それ以外を捨象し、同じ視点の別の現象と比較し、

統合し、整理したものが第二次情報である。評論やレビューや社説などがそれにあたる。情報を第二次情報に質的变化させることで、初めて個人の感想から、社会的な意味付けが生まれるのである。最後に、最高度の抽象度を要求する第三次情報が、大学や学会で生産され蓄積される論文であると言う。視点を絞りこんでことで発見された新しい事実を、作法に基づいて記述する。筆者はこの段階で、情報は国家を超えたレベルで科学者たちが営む学会内部でグローバルな知識として共有されるようになると思う。また、「暗黙知」は何も捨象していないという意味で、この分類では第0次情報ではないかと考える。

以上のように、大学や学会に蓄積させた知識と、企業活動など実践コミュニティでの経験から得られた知識との関係を把握する場合、「抽象度」という軸で捉えたと理解しやすい。そこで「抽象度」を縦軸に置き、高次 (捨象が多い) と低次 (捨象が少ない) を両極として、知識の性質について整理を試みる。

### 3.2 知識の性質の10区分

「価値自由度」と「抽象度」を軸として分類すると、 $2 \times 5$  の10区分に分けられた。以下に各分類について検討する。(図1参照)

#### 3.2.1 学術知と実践知

横軸の価値自由度に関しては、方法論として社会や文化的価値からの自由度が低い、つまり影響を受けやすい人文芸術・法経等・教育などからなる社会科学系の専攻分野、そして、文化的価値からは比較的自由な価値自由度の高い、理学・工学・農学・医歯薬学などからなる自然科学系の専攻分野がある。整理しやすいように2区分で示すが、実際は細分化された専攻内の専門性により、自由度はそれぞれ異なるものと理解している。本稿が焦点化する、専門職大学院ビジネススクールは経営学なので、社会科学系に属する。

縦軸の知識の性質の抽象度は、知識創造の主体が学者 (科学者) である場合を「学術知」、実践者である場合を「実践知」と定義し、まず2つに分類する。

「学術知」を知識の評価者や承認者で更に区分すると3つに大別できる。最高次の抽象度の知識として、限りなく視点を絞り科学者内で自己完結する「純粋科学」がある。学者が学会で査読者として承認する相互承認の型をとる。知識創造の主体が学者であり、評価者も学者なので「学者×学者」タイプである。知らずにはいられないといった「好奇心駆動型」の動機に導

かれ、主に学術論文という形で知識を結晶化する。行動の志向性は、仮説をたてたり、その仮説を検証する原因探索が中心になる。分かりやすくするために、「純粹科学」のうち、社会科学系を第1区分、自然科学系を第2区分と表示する。例えば、社会科学のうち、経営学の労務管理を例にとれば、「鬱を誘発する職場の環境要因は何か」が第1区分に、医学を例にとれば、「鬱の病理は何か」が第2区分に、原因探索のテーマとして入ると考える。研究者育成型大学院は、この2区間の知を扱うと考える。

次に、中次の抽象度の知識として、純粹科学を応用し、現実のものとして活用することを研究の主眼とする「ネオタイプの科学」がある。「ネオタイプ」という言葉に分かりにくさがあると思われるので、本稿では「応用科学」という言葉を使用する。知識創造の主体は学者であるが、学者以外のクライアントと言われる主に法人の受益者との関係に応じて、具体性を付加し、抽象度を下げて新しい知識を生み出す。その価値を評価するのはクライアントなので、「学者×クライアント」タイプである。動機はクライアントとの関係性に基づく「使命達成型」で、問題を解決する技術や方法が成果物となり、行動の志向性は、知識活用の方法探索が中心になる。例としては、社会科学にあたる第3区分には、学者の社外取締役や、企業内大学のプログラム開発が入る。自然科学にあたる第4区分には、新薬開発や医療機器開発があると考えられる。

更に一段下の抽象度に学術知と実践知のインターフェイスがあると考えられる。学者が創造した知識に、患者や実践者など当事者が有意味性を判断する「学者×実践者」タイプの知を「臨床科学」と呼ぶことにする。動機は、現状の理解や改善であり、現状を把握し言語化し、具体的な改善に向けた教育的介入や支援を行うことが成果物である。行動の志向性は、実態探索と考える。第5区分の経営学の例では、経営実践を抽象化した事例研究があげられる。主に、教育支援という形で、社会人に伝授されるこの知識は、本稿が着目する専門職大学院ビジネススクールが扱う知識にあたる。第6区分の医学の例としては、医者による診察や治療がある。「臨床科学」において、学者が創造する知識は、実践者である一般市民と接合し、価値の承認を得ることで生まれる。これまで、抽象度の異なる知識を扱うという理由で、距離を置いていた両者が、第5・6区分において、共に「臨床科学」を精緻化するアクターとして存在することになる。以上の「純粹科学」「応用科学」「臨床科学」が「学術知」を

構成すると考える。

「実践知」のうち実践者が学術知を学ぶことで創造される「実践者×学者」タイプの知を「科学的形式知」と呼ぶことにする。実践者は、実践コミュニティを改善するために、科学的解決を志向する。科学的発想で、具体的にイメージされた改善方法が、形式知として抽象化されたものが成果物としての仮説である。行動は仮説探索的であり、先行研究の活用が使命になる。社会科学の第7区分では、学者（＝教員）は、社会人大学院生が言語化した科学的形式知の論理的正当性について評価することで、実践知を精緻化するための一端を担う。自然科学の第8区分では、セカンドオピニオンによる、知識の相対化を実践者が行うことが例としてあげられる。

「臨床科学」と「科学的形式知」は、知識創造の主体が異なるものの、場を共有して同じ対象の知識を創造するので、知のインターフェイスであると考えられる。専門職大学院ビジネススクールは、まさにこの知のインターフェイスに位置し、学術知と実践知を相互に精緻化する知識創造の基盤としての役割を持つことになると思われる。

最後に、知識創造の主体が、実践コミュニティで活動する当事者であり、承認者も同じコミュニティ内部の実践者である「実践者×実践者」タイプの「実践知」がある。動機は共同体の発展や、実践者個人の成長などである。行動の志向性は、何らかの問題や課題の解決である。この「実践知」は更に、抽象度の高低を軸に、手続き的な知識のまま言語化されない「暗黙知」と、何らかの視点で言語化され、経験が組織化された「形式知」とに分けられる。野中ら（1996）の知識創造モデルはここに位置すると思われる。第9区分に入る社会科学の経営学においては、「暗黙知」の例として、熟練職人の技や、先輩社員の真似をしながら業務を遂行する中で知識を修得する徒弟制があげられる。また、「実践的形式知」では、報告書や会議がある。第10区分に入る自然科学の医学においては、親しい人への相談や、自分自身での省察がある。知識を創造する主体と承認者が実践者本人であるという意味では、独学はこの実践知の中に入ると思う。先の科学的形式知が、実践的形式知や暗黙知へと境界を越えて変換するには、正統的周辺参加により実践者から、知識を承認される必要がある。それには、抽象度を下げる作業が必要であることが理解できる。以上の「科学的形式知」「実践的形式知・暗黙知」が「実践知」を構成し、先の「学術知」と合わせて「知識の性質の10区分」を



図1 知識の性質の10区分(筆者作成)

知識の性質	知識名		知識の創造者 × 承認者	知識の特性	固有性 多様性 主観性		方法論の価値自由度	普遍性 論理性 客観性
					低い ←	→ 高い	社会科学系 【例：経営学】	自然科学系 【例：医学】
抽象度 ↑ ↓ 捨象が 少ない 【低次】	学術知	純粋科学	学者 × 学者	動機：好奇心駆動型 成果：学術論文 行動：原因探索 学識：発見・統合	第1区分：例 「うつ病を誘発する 職場の環境要因は 何か」	第2区分：例 「うつ病の病理は何 か」		
		応用科学	学者 × クライアント	動機：使命達成型 成果：技術や方法 行動：方法探索 学識：応用	第3区分：例 ・企業内大学 ・コンサルタント業 ・社外取締役	第4区分：例 ・新薬開発 ・医療機器開発		
		知の インター フェイス	臨床科学	学者 × 実践者	動機：理解と改善 成果：支援や介入 行動：実態探索 学識：教育	第5区分：例 ・専門職大学院ビジ ネススクールの 授業	第6区分：例 ・診察 ・治療行為 ・投薬など	
	実践知	科学的 形式知	実践者 × 学者	動機：科学的解決 成果：仮説 行動：仮説探索 使命：先行研究の活用	第7区分：例 ・課題レポート ・調査報告 ・仮説成生など	第8区分：例 ・セカンドオピニ オンなどを参考 にした治療法の 提案		
		実践的 形式知	実践者 × 実践者	動機：個人の成長と 組織の発展 成果：結果・変化 行動：経験探索 使命：目標達成	第9区分：例 ・報告書 ・会議 ・日常業務 ・徒弟制 ・熟練職人の技 ・独学	第10区分：例 ・相談 ・省察 ・独学 ・自己診断 ・体調，具合		
		暗黙知						

作るのではないかと仮定している。

### 3.2.2 学術知の社会的精緻化

学術知は「純粋科学」「応用科学」「臨床科学」の3種類あり、学者が創造する知識であるところでは定義した。更に学者が大学内部で仕事をする視点として、ポイヤー(1990/1996)が提示した4つの学識から捉える試みからは、「純粋科学」には発見と統合の学識が、「応用科学」には応用の学識が、そして「臨床科学」には教育の学識が当てはまるのではないかと考える。ポイヤーは、職業大学院(日本における専門職大学院)は、理論と実践を結び付ける固有の役割を再認識し、応用の学識において、教育プログラムを注意深

く検討し、学問的というよりも、実際的なものへと価値を高めていかななくてはならないとしている。そして、教育の学識において、学者は知識の一方的な伝授ではなく、社会人との相互作用により、知識を精緻化させる作業の重要性を説いている。学者は、「純粋科学」を発見・統合する学識に加え、「応用科学」を創造する応用の学識と、「臨床科学」を創造する相互作用を基本とする教育の学識という、大学内部の4つの学識を通して、社会的実践と接合できる「学術知」へと精緻化する主体となると考えている。

これを専門職大学院ビジネススクールの教育的営みにおきかえると、主に「純粋科学」を強みとする学術教員と、「応用科学」と「実践知」を強みとする実務

家教員が、それぞれ4つの学識を通して、社会人大学院生と授業で相互作用を起こし、その結果「学術知」は、社会と整合性を保ちながら精緻化されていくのではないかと思われる。学術教員は、第1区分を強みとした知を、そこから第3区分→第5/7区分→第3区分へと戻し循環させる。実務家教員は、第3区分と第9区分を強みとした知を、そこから第5/7区分→第3区分→第1区分→第3区分へと、知識創造のスパイラルの主体となる。先に課題として指摘された、実務家教員が、退職後も実践知を更新させるには、第3区分で、応用科学の知識を創造し続けるか、第5区分の教育現場で、実践知を社会人大学院生から修得する必要があることが理解できる。

### 3.2.3 実践知の科学化

歴史的背景から知識の高度化が進む一方で、企業内教育が手薄になりつつある現在、日本では自然科学に比べて、社会科学、とりわけ経営学において学術知を経営に活かされていっていないことが問題であることを先に述べた。これを、知識の性質から捉えると、社会人が第9区分→第7/5区分→第9区分へと、「実践知」を「学術知」と接合させながら科学化させ、更に職場でそれを暗黙知のレベルまで抽象度を下げる知の循環システムが未整備だということになる。現状は、「科学的形式知」の活用を、実践者の技量に任せ、実態が分からないという理由で、抽象度を下げる機会を企業にももらえないまま、科学的形式知が棚上げされてしまっている可能性がある。この問題を解決するためには、専門職大学院ビジネススクールの課題の一つである教材開発として、抽象度を上げる教材と、下げる教材の二つが必要だと考える。また、企業側としても、実践コミュニティ内部に承認を得るような知識に変換する機会を作らない限り、ビジネススクールで創造された科学的形式知は、実践知の循環構造の中に入りこみ、あらたな知識創造へと変換されることはないことを理解する必要がある。

以上の点から考えると、教育水準を明確にレリバンスの面で問うためには、企業と学術教員と実務家教員と社会人大学院生が、それぞれ抽象度の高低による知識の性質の違いを理解することがまず大事であると考えられる。その上で、行政側が示すように、歴史的に社会科学の社会的活用が遅れていることを前提に、企業も教員も互いに知識を活用しあうという目標を共有し、社会人大学院生が知のインターフェースを架橋し、実践知を科学化する主体として活躍できる場を整える

姿勢が重要である。専門職大学院ビジネススクールを学習基盤として、社会科学を職業的実践に活用するという行為は、未だ存在しない価値を創造する営みだからである。本稿がそのための一役を担えれば幸いである。

### おわりに

本稿は、経済的にも精神的にも閉塞感漂う現在の日本の社会を改善する方法の1つとして、専門職大学院ビジネススクールの教育に焦点をあてた。そしてここを学習基盤とすることは、社会人が、学術知と実践知を接合させつつその抽象度を上げ下げする訓練をするということではないかということを示した。これまで、大学に蓄積された学術知と、個々の企業に蓄積された実践知とが、教育の場で相互作用を起こし、互いに精緻化されていくという知の循環構造は、なかなかイメージしにかったように思われる。本稿で示した図1は、たたき台程度の精度かもしれないが、今後発展的に専門職大学院ビジネススクールが扱う知識について論じる時、その役割の一端を担えれば幸いである。

最後に、本稿は、知識に関する先行研究が限られた範囲であることを認める。別の視点で知識を整理すれば、専門職大学院ビジネススクールの位置づけも変わる可能性がある。

また、本稿はレビュー論文であるので、今後は、この知識の枠組みが、現実のものとして通用するかどうかを、検証する必要がある。知のインターフェースとしての専門職大学院ビジネススクールの内実を、今後は捉えていきたい。

### 引用文献

- Boyer, E. (1990) *Scholarship Reconsidered: Priorities of the professoriate*. (有本章・訳『大学教授職の使命—スカラーシップ再考』玉川大学出版部 1996, pp.39-52)
- Cranton, P. (1992) *Working with Adult Learners*. Canada: Wall & Emerson (入江直子・豊田千代子・三輪建二・訳『大人の学びを拓く—自己決定と意識変容をめざして』鳳書房 2005)
- 橋本鉦市 (2010)『航行をはじめた専門職大学院』東信堂, p.3.
- 伊丹敬之 (1993)『人本主義企業—変わる経営・変わらぬ原理』ちくま学芸文庫, pp.29-31.
- 伊藤文雄 (2010)『産官学で日本のビジネススクールの現状と課題に挑む』『カレッジマネジメント』160 / Jan.- Feb. 2010, pp.22-26.
- 伊藤正純 (2004)『第2章 労働の変容と主体の形成』『現代教育改革と社会教育』日本社会教育学会編, 東洋館出版社, pp.51-66.

- 伊藤俊太郎 (2007) 『近代科学の源流』中央公論者, p.352.
- 警視庁 (2012) 「平成23年中における自殺の概要資料」  
<http://www.npa.go.jp/safetylife/seianki/H23jisatsunojokyo.pdf> (取得年月日2012年9月20日)
- 経済産業省 (2011) 「我が国の大学・大学院の現状」  
[http://www.meti.go.jp/policy/economy/jinzai/san\\_gaku\\_kyodo/sanko4.pdf](http://www.meti.go.jp/policy/economy/jinzai/san_gaku_kyodo/sanko4.pdf) (取得年月日2012年9月20日)
- Knowles, M. (1980) *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. NJ: Pearson Education. (堀薫夫・三輪建二・訳 『成人教育の現代的実践—ペダゴジーからアンドラゴジーへ』 鳳書房 2008)
- 厚生労働省 (2010) 「自殺・うつ病等対策プロジェクトチームとりまとめについて」  
<http://www.mhlw.go.jp/bunya/shougaihoken/jisatsu/torimatome.html> (取得年月日2012年9月20日)
- Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press. (佐伯胖・訳 『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』 産業図書 1993)
- 牧野篤 (2012) 「『人生リバイバルプログラム』実施報告1. プログラム実施の背景—社会の構造的変化および個人の孤立化」 牧野篤・安田節之・編 『つながりが人を救う—『人生リバイバルプログラム』実施報告—』 東京大学大学院教育学研究科 社会教育学・生涯学習論研究室 2012.03 pp.3-14.
- 文部科学省 (2010) 「専門職大学院の現状と今後の在り方について(報告) (平成22年6月29日)」  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/senmonshoku/1299301.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/senmonshoku/1299301.htm) (取得年月日2012年9月8日)
- 文部科学省(2012) 「専門職大学院制度の概要—Professional Graduate School—」  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/senmonshoku/\\_icsFiles/afiedfile/2012/05/29/1236743\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/senmonshoku/_icsFiles/afiedfile/2012/05/29/1236743_01.pdf) (取得年月日2012年9月5日)
- 村上陽一郎 (2006a) 『工学の歴史と技術倫理』 岩波書店, pp.144-147.
- 村上陽一郎 (2006b) *Ibid.*, pp.11-12.
- 村上陽一郎 (2010a) 『人間にとって科学とは何か』 新潮選書, pp.14-23.
- 村上陽一郎 (2010b) *Ibid.*, p.43.
- 中村雄二郎 (1992) 『臨床の知とは何か』 岩波新書
- 野中郁二郎・竹内弘高 (1996) 『知識創造企業』 東洋経済, pp.87-109.
- OECD教育データベース (2008) ただし、日本の数値については、「学校基本調査」および文部科学省調べによる社会人入学生数 『我が国の大学・大学院の現状』  
[http://www.meti.go.jp/policy/economy/jinzai/san\\_gaku\\_kyodo/sanko4.pdf](http://www.meti.go.jp/policy/economy/jinzai/san_gaku_kyodo/sanko4.pdf) (取得年月日2012年9月20日)
- 小田切宏之 (2001) 「日本の技術革新における大学の役割：明治から次世代まで」 青木雅彦・澤昭裕・大東道郎・「通産研究レビュー」編集委員会・編 『大学改革—課題と争点』 東洋経済, pp.117-134.
- Polanyi, M. (1967) *The Tacit Dimension*. Routledge & Kegan Paul OLC (高橋勇夫・訳 『暗黙知の次元』 ちくま学芸文庫 2010)
- 産労総合研究所 (2011) 「教育研修費用の実態調査」『企業と人材』 2011年10月号
- 産労総合研究所 (2012) 「2012年選抜型の経営幹部育成に関する実態調査」『日本の人事部』  
<http://service.jinjibu.jp/data/det/160/> (取得年月日2012年9月20日)
- 外山滋比古 (2009) 『思考の整理学』 ちくま文庫, pp.74-78.
- 寺崎昌男 (2006) 『大学は歴史の思想で変わる—FD・評価・私学』 東信堂, pp.224-226.
- Turpin, D. (2012) *Japan's Competitiveness in the Age of Globalization*. (高津尚志・訳 『なぜ、日本企業は「グローバル化でつまづくのか—世界の先進企業に学ぶリーダー育成法』 日本経済新聞社. 2012, pp.79-83.)
- 倉内史郎 (1970) 確井正久・編著 『社会教育』 第一法規, pp.148-150.
- 山崎晃男 (2010) 『心理学辞典』 有斐閣
- Zull, J. (2002). *The art of changing the brain: enriching teaching by exploring the biology of learning*. Virginia: Stylus Publishing, LLC.  
 (指導教員 牧野篤教授)