

第8分科会

「教育から学習へ」のパラダイム・チェンジとFD ～＜Unlearning＞を焦点に～

報告者

中村 正（立命館大学 産業社会学部 教授）

杉野 幹人（A.T.カーニー マネージャー）

コーディネーター兼報告者

景井 充（立命館大学 産業社会学部 教授）

参加人数

38名

知識基盤社会は、競争的状况の中で知識やその枠組みが急速に陳腐化し、不断に更新され続けることを大きな特徴とする。高等教育において、＜Learner-centered Teaching and Learning＞へのパラダイム・チェンジが提案され、多様な＜Active Learning＞が注目され試行されている所以が、ここにある。他方、格差社会の深刻化や縮小社会化を初めとして、解決すべき社会的諸課題が山積する中、課題解決を目指すイノベーションやデザイン思考、CSRの先の＜Creating Shared Value＞といったテーマが人々の関心を集めている。

そこで本分科会では、創造的知性を育成する教育活動を開発することこそ今後の高等教育活動における最重要課題であると考え、経営学の組織学習論に出自を持つ＜Unlearning＞を取り上げる。＜Unlearning＞がどのように“知性の可動域”を拡大し、「知」それ自体を内発的に自己更新していく創造的学習プロセスであるかについて基本的認識を獲得し、FD活動を含めた今後の高等教育の方向性をそこから逆照射することを試みたい。

〈第8分科会〉

「教育から学習へ」のパラダイム・チェンジとFD ～＜Unlearning＞を焦点に～

1. 分科会の趣旨

—— 2段階のパラダイム・チェンジとFDの将来像

知識基盤社会と呼ばれる競争社会においては、知識やその構造は不断に更新され続けることから、「＜正解＞を教える教育」は実はすでに限界に直面している。＜Learner-centered Teaching and Learning＞や＜Active Learning＞へのパラダイム・チェンジが要請され試行されている所以である。他方、国内外に社会的諸課題が山積する中、それらの解決を目指して、今後の知のあり方における新機軸が探求されている。「組織学習」などの学習理論や「デザイン思考」などが注目を集めている背景には、そうした動向がある。したがって、「＜正解＞を教える教育」の枠内でのFDも同様に限界に直面しているということになる。

こうした状況に鑑み、創造的知性の開発を今後の高等教育における最重要課題と捉える観点から、“知性の可動域”を作り出す効果を持つ《Unlearning》を主題化することとした。そして、「教育から学習へ」というパラダイム・チェンジを成功させるためには、旧来型の「学習」活動の単なる“高度化”ではなく、むしろ「学習から学習へ」の、つまり「学習」活動それ自体のパラダイム・チェンジが起きなければならないことから、そうした状況に即応して今後どのようなFDのありかたが求められるのかについて、先取り的に検討してみたいと考えたものである。

こうした問題意識に立ちつつ、コーディネーター自身を含め3名の報告者から、それぞれの経験や問題意識を踏まえた報告をおこない、《Unlearning》を立体的に照らし出すことを試みた。

コーディネーターでもある景井からは、大学教育における「教育から学習への転換」という時代的要請の中で、《Unlearning》を知的技法として意図的・積極的に活用することが、この時代的要請によく応えることに繋がるとともに、「学習学」の創造やFD活動の新展開をもたらすものとなるとの主張が述べられた。

次いで第2報告者の中村氏からは、氏の専門分

野である臨床社会学／社会臨床学／社会病理学での実践的研究活動——「暴力」の“Unlearning”——と、70年代の学生運動盛んなりし頃の京都で学生時代を過ごした個人的経験——大学の外にこそ学びはあった！——と、そしてご自身が大学の教壇に立つようになって以降のソーシャルな諸活動——阪神大震災を踏まえた大学作りと事業創造型NPOセンターの立ち上げ——を重ね合わせて、潜在的能力の解発／開発としての“Unlearning”が語られた。

最後に杉野氏からは、経営コンサルティングの最前線で、コンサルタントは経営者に対しいかなる貢献をしようとしているか、コンサルタント自身がどのような知的訓練を続けているのかについて、そして大学での学びのありかたにとってコンサルタントの知的営為が極めて示唆的であることが語られた。その際の焦点は、具体的な問題解決の場面における“Unlearning”の事例を引きながら、「“その他”を考える能力」としての“Unlearning”であった。

2. 報告の概要

第1報告者の景井からは、上述のような知識基盤社会や錯綜する社会的諸課題への対応が迫られている状況の中で、今後の大学教育のありかたにウエイトを置く形で、以下の諸点の指摘がなされた。

- (1) 知識基盤社会において知識は不断に更新されるので、“正解主義”“知の伝統的伝達”の有効性



が低減し、「前もって教える」ことができないという状況が出現する。これは大学教育に根本的な変革を迫るものである。

- (2) 国内外に山積する困難な諸課題は、従来の知のあり方や教育のありかたでは対応不能である。国内的には、社会システムの再設計が喫緊の課題となっている中で、課題解決型・未来創造型の知性を育成する必要がある。そのためには、近代日本の教育活動の基調をなしてきた Catch-Up 型 = “正解コピー” 型の「学習」活動と、本邦近代教育の根深いヴァーチャル・リアリティ性を転換する必要がある。一言で言えば、今日の状況に即した「脱学校化」が求められているのだと言える。
- (3) “Unlearning” は、哲学者であった鶴見俊輔氏がヘレンケラーとの会話の中で初めて出会い、「まなびほぐし」と訳したことで知られる。「学習棄却」「脱学習」などと訳される “Unlearning” は、知識および知識の枠組みの所与性が意図的／偶然的に解除する／される知的現象であり、固定的な知識の堆積による思考停止状態を解消する可能性を開く。そしてここに、創発的営為としての「学習」活動の端緒が得られる。
- (4) “Unlearning” は、知的営為に対して「シングルループ・ラーニング」を超えて「ダブルループ・ラーニング」(C・アーギリス)の領域を開くものであり、創造性や主体性が立ち上げられる知的地平をもたらすものである。
- (5) このように、「教育から学習への転換」というパラダイム・チェンジは、実は「学習」それ自体のパラダイム・チェンジを含み込んでいるものでなければならず、そうであってこそ成功を収めることができるものである。ここから、本格的な「学習学」(⇔教育学)創設の必要性和意義が生まれるのであり、将来のFDの課題もここから見いだされるものである。すなわち、《責任ある創造性》を有する学習者を育成する＜教育＞能力をトレーニングすることこそが、将来のFDのテーマとなろう。

第2報告者の中村正氏の長年に及ぶ活動は、大学の内外にわたって “Unlearning” を具体化する活動であった。整理のためにあえてやや単純化して記せば、以下の4点に要約できるだろう。

- (1) 不透明な時代の大学の可能性は、「脱青年期を生き抜く力と社会人の職業行動洗練化」にある。学生たちは、社会的なフィールドの中で社会的シミュレーションを組み込んだ学習に取り組むことにより、社会的な活動力を獲得していく。

他方、社会的なフィールド自体を、「人を育てる場」としての力量を持つものとして育成してきた。具体的には、事業創造型NPOの活用を発想し、三条ラジオカフェ、京都地域創造基金、地域公共人材開発機構の立ち上げと運営という形で社会的学習のフィールドとなる主体を立ち上げ、大学コンソーシアム京都でのNPOスクール開講と併せて、＜社会へのインターン＞をプロデュースしてきた。並行して、行政との連携(アドボカシー)も構築してきた。

- (2) このような学びのフィールドにおいて、社会的課題の解決を目指した起業、あるいは地雷撤去などに取り組むNGOを組織するといった事例が生まれ、構成主義的な学び——Learner-centered education(学習者が中心となる教育)、Active learning(アクティブ・ラーニング)、Learning community(学びのコミュニティ)——から豊かな成果が生まれている。何が自分のスキーマになるか、「物語」になるかは、偶然も孕みつつも自分次第という構成主義の学びを演出してきている。
- (3) 70年代、大学はそのありかたとして、「自分の物語を編むことに対して何ができるか」が問われていた。これは普遍的な事柄である。だからこそ、アスリートのセカンドキャリア問題において「プロとして活動している間になにを学んだか」が問われるように、「学習力」が問われている。
- (4) その際、学生時代に身につけて欲しい知性として、二つの知識形態としてある「モードⅠ：命題的知識」よりもむしろ「モードⅡ：手続き的知識」が重要である場合も多い。教員は前者に関心を持つが、学生は後者をむしろより鮮明に記憶していることも多い。「学びを学ぶ」ことが重要な課題である大学教育にあって、この点を認識しておくことは重要である。

第3報告者の杉野幹人氏は、世界的な経営コンサルティング会社であるA.T.カーニーのマネジャーとして企業活動の最前線と深く関わる経営実務の世界で仕事をされているが、“Unlearning”がまったくの日常語となっているという経営実務の世界から、以下のような指摘がなされた。

- (1) 経営実務家の経営学に対する態度は肯定派と否定派の両方があるが、経営学という学問に「答え」を求めている点では同じ。ここで問題提起。「学問って“答え”(となる知識)じゃなければ学ぶ意味がないのか?」「学問を教える高等教育は、“答え”を教えることがミッションなの

か?」。

- (2) 経営実務においては、「環境が変われば“答え”は変わる」。したがって、これまでに答えであったもの＝「持論」に拘らず、「その他」を考えることが必要となる。新しい局面での問題解決で求められるのは、それまでの持論に拘らず、持論を「棄却」し、「その他」の可能性を徹底的に模索する能力であり、これにより「新たな知識」を作り出すことにたどり着くことができる。「ゼロベース思考」はとくに“第四の共通言語”だが、その前に「持論の棄却」が必要である。持論に引きずられず<ニュートラル>な状態を作り出すことが、すなわち“Unlearning”である。“Unlearning”ができて初めて「最適解」を生み出すことができる。
- (3) 問題解決のプロであるコンサルタントの“Unlearning”方法は、周囲に持論を否定してもらう「議論での否定」と、自ら持論を否定する「否定の知識の学び」である。
- (4) コンサルタントが用いるこの“Unlearning”方法は、実は、多様な人材が集まり、また新たな知の創造をミッションとする大学が得意とするところである。したがって、大学はアンラーニングの社会的なエンジンになり得るのではないかと考える。「アンラーニングをする場としての大学」という大学像は、大学の本来的なポテンシャルを具体化するものである。

3. グループディスカッションの概要

杉野氏からの報告の後、フロア参加者 40 名弱を 6 班に分けて 30 分程度の意見交換の時間を持ち、その後各班から質問や感想・コメントなどを報告していただき、議論の共有と質疑への応答をおこなった。以下、このテーマに関する今後の検討に資するためにも、主要なものについて、重複などを整理して列挙してみたい。

- ① 数学と科学は異なる。数学は「変わらないもの」である。「変えてよいもの」と「変えてはならないもの」があるのではないか。
- ② 医療系など国家資格に関わる教育活動にあつては、絶対に教えなければならないものがある。資格に関わる教育内容をも“Unlearning”することはできないのではないか。“Unlearning”に馴染まないものもあるように思う。
- ③ 製品開発のフォーマットの中に（旧ソ連で開発されたもの）の中に、
- ④ “Unlearning”するには“Unlearning”されるものが必要なのではないか。何もないとこ

ろで“Unlearning”は起こらないであろう。事前に“Learning”が必要である。そのバランス、大学という場でのその構造化について、どのように考えればよいか。

- ⑤ 文科省の提唱する「生きる力」と同じ発想なのではないか。
- ⑥ 音楽の世界も同様に、「個性」を打ち出すことと“Unlearning”は関わりがあるのではないか。
- ⑦ “Unlearning”が優秀な人材は必要だが、数値化に馴染まないところもある。これを学内や予備校また高校にアピールする方法を考える必要がある。実務職・実学系を売りにする大学も多く、学びの質よりも表面的なメニューに力点を置く傾向が強い状況がある。
- ⑧ “Unlearning”ができる優秀な人材程の割合は、どの程度か。労働者全員? 指導者層?、何%?
- ⑨ 「その他」に目を向けるのが重要なのは理解できるが、発想を拡げてもらおうと学生に否定的意見を言うと、人格まで「否定」されたと受け取るケースも多い。学生への関わり方、発言の仕方についてご教示願いたい。
- ⑩ 学生対応をしている部署で仕事をしている立場から言うと、学生を「受け入れる」ことから始まるので、「否定」から入ると自己否定に繋がるのが懸念され、会話が成立しにくいかもしれない。
- ⑪ 現在の学生の雰囲気と、報告者の大学生時代とは過ごし方が異なるように感じる。現在の学生は常に不安の中で生きている。勉強は「やるべきこと」で、遊びも型にはまっている。今の学生は「与えられたこと」をやるので精いっぱい。苦難を経験することが学びや成長につながることもあると思うが。
- ⑫ PBL と“Unlearning”をどう繋ぐか、どう考えるか。教員の教授法をいかにして共有するかが課題。
- ⑬ 国家試験との関連から言えば、“Unlearning”はいまひとつピンとこない面があるが、対人援助の力量形成を目指して行われる PBL などが切り口になる可能性はある。
- ⑭ 知識偏重の教育活動のなかで、アクティブラーニング的な手法で PBL をやると、時間が足りなくなるのではないか。工学系でも最低限の知識を身に付けさせることに重きを置いてきたので、周囲はあまり関心を示さない。両者のバランスと時間の問題がある。課外の時間を使うにも、学生はアルバイトもしてい

るので、課外の時間を使うと統制がとれなくなる懸念もある。

いずれも重要な論点となるものだが、報告者の側から以下のような応答があった。

(1) “Unlearning”の前には“Learning”が必要ではないかという指摘へ。

時間の制約もあり、今回は“Unlearning”を集中的に取り上げたが、＜Learning＞→＜Unlearning＞→＜Re-learning＞という学びの循環が実はあり、＜Re-learning＞の質を上げるための＜Unlearning＞という面も考えられる。したがって、「“Unlearning”すればよい」といったことは決してない。“Unlearning”は「タグを外す」というようなものではなく、タイトな学習プロセスの一部であることを強調しておきたい。(景井)

(2) “Unlearning”の事後性について。

順番としては確かに「“Learning”の後の“Unlearning”」だが、世の中の問題はいろいろな切り口があるのだから、“Learning”と“Unlearning”のいずれが大事かではなく、“Learning”したことをそのまま使うのではなく、それをよりよいタイミングで使うためにこそ“Unlearning”して、使える状態で保持しておくのが“Unlearning”である。“Unlearning”するというのは“Learning”したことへの「固執」を捨て、最もいいタイミングで使えるように保持しておくこと。(杉野)

(3) 「否定」のありかたについて。

日本社会・企業では意見の否定が人格の否定となることが多いが、外資系では、議論の否定は人格の否定とならない。日本のクライアントと話す際には、「こういうこともありますよね」といった具合に、「違う」ということだけ伝える。その他の可能性があるということを示す。「否定」するかどうかは相手に任せる。「否定」を教育するのではなく、学習してもらっている。「否定」するのは自分自身。「否定」するかどうかは相手に任せて、こちらからは「違うもの」を提示する、というのも一つのオプションであり、方法論だと思う。(杉野)

(4) 「資格もの」について

資格試験に向けていったん“Learning”しなければならないのはその通り。ただし重要なことは、今の試験にはそれが合理的な知識であっても、数十年後には違うかもしれないという可能性を理解できるかどうか。つまり、絶対視しないことが重要。例を挙げれば、管理会計システムは10年前と全く別のものであり、会計士の資格試験の内容もガラリと変わった。今のルールは絶対ではない。世の中は変わるから。今のルールにはそれとして対応



しつつ、それを絶対視しないことが大切。(杉野)

(5) “Unlearning”が必要な人の比率について。

結論的には、大学側がどのような人を育てたいかによるのだと思う。世の中で大学はどうあるべきかは、大学がどういう人を作りたいかで決まる。個人的には、“Unlearning”は一部の知的階級の人ができるいいことではなく、ほとんどすべての人にとって“あったらいいもの”“それがあったらいろんなことができるもの”という意味で、MUSTではないけれど、あるとよい能力。(杉野)

(6) 非認知的能力について。

面白い学生はたくさんいる。インターンに行くことが契機で動機付けを得て、座学に目覚める学生もある。そうした学生たちは、非認知的能力の中でも「メタ認知力」、つまり自分で自分をモニタリングする能力が高い。この能力の養成を学部レベルのあらゆる教育活動——資格過程であれ「詰め込み教育」であれ——に組み込むことは、大学の責任。これをしておかないと自己変革ができなくなる。「自分をモニタリングする能力」は別の視点を持つことであるから「教養」に他ならない。そうした視点がないと「資格」は務まらないので、学生には相当のボリュームで本を読ませており、「死のブートキャンプ」と呼んでいる(笑)。そうした「場」を与えるのが大学の責任だと思っている。(中村)

(7) 「否定」ということについて

念のために補足しておく、社会学的な表現を使えば、今日話題になった「否定」というのは、「相対化する」とか「宙づりにする」という意味。否定するのは「絶対性」であって、絶対だと決めつけて絶対視することによって「思考停止」が起こることを避けたい、というのが“Unlearning”の意図するところ。“Unlearning”は誰に必要なのかという点に関わっては、人は誰でも日々未知の状況に出会うという経験をしているであり、だからこそその経験に十全に出会うために、主体的な判

断の働く余地を生み出すことが必要で、それゆえに「これは絶対だ」という思い込みを相対化する、すなわち“Unlearning”をするのだということになる。究極的には、“Unlearning”はこの「主体性」という問題に繋がっていくのだと思う。(景井)

4. 本分科会のまとめ

鶴見俊輔氏が使った「型どおりにセーターを編み、ほどいて元の毛糸にもどして自分の体に合わせて編み直す」という表現に即して言えば、景井報告は“ほどく”ところに、中村報告は“編み直す”ところに、そして杉野報告は、出来上がるセーターを思い描きながら“元の毛糸”の玉を掌で転がしている様子に相対的に力点が置かれていたという印象である。“Unlearning”は「学習棄却」と訳されるが、ただ単に＜解除＞や＜廃棄＞、さらには＜忘却＞を指すのではなく、＜再編成＞＜再構築＞の含意を持つから、こうした力点の置き方の違いは、この概念をめぐる混乱というよりも、むしろその概念的な豊かさと受け止めて頂きたい。実際、今回のテーマ設定においては“Unlearning”に関心を集中させているが、“Unlearning”は〔Learning → Unlearning → Re-learning〕という螺旋的な学習活動の一部をなしているからであるし、“Unlearning”自体にこれらのモメントが含まれていると考えることもできるからである。3人の報告はいずれも、力点に相違はあれ、“Unlearning”

の全体像に迫ろうとしたものである。

本報告の最後に、狭義のFDに関連して、各報告のなかで重要な指摘をピックアップしておきたい。景井報告では、創造的な学びをプロデュースする“創発的なFD”の重要性を指摘した。“Unlearning”を中核に据えた知的営為をプロデュースするということは、いわば「白紙」「無知」の状態に知性を差し戻すことであるが、教員側ではそうした“知性の還元能力”を養成することが必要となろう。中村報告においては、FD的観点からは(3)が重要である。構成主義的に学びを編み上げていく学生にして大学は何ができるか、何を提供することができるか、という問題意識を提起しているからである。大学におけるFD活動が管理教育化(学校への囲い込み)の一部と化してしまわないために、こうした問題意識は重要である。杉野報告では、一貫して、主体的判断と「自立」に向けた支援のありかたが問題化されていた。大学教育においては、それが単なる知識の伝授に終わることを潔しとしない限り、とりわけ「学習」が「自立」に向かうことが必須であり、主体化を志向する「学習」の支援のありかたを示唆して余りあるものがあつた。

“Unlearning”をめぐる検討が、大学教育とFDの将来を創造する一助となることを念じつつ、本分科会を閉じることとする。

(文責：景井)

大学はいかなる社会的存在であることを目指すのか

ーいまこそ「脱学校化」を目指そうー

立命館大学 産業社会学部 教授 景井 充

第8分科会テーマ

「教育から学習へ」のパラダイム・チェンジとFD ― <Unlearning>を焦点に ―

知識基盤社会は、競争的状况の中で知識やその枠組みが急速に陳腐化し、不断に更新され続けることを大きな特徴とする。高等教育において、<Learner-centered Teaching and Learning>へのパラダイム・チェンジが提案され、多様な<Active Learning>が注目され試行されている所以が、ここにある。他方、格差社会の深刻化や縮小社会化を初めとして解決すべき社会的諸課題が山積する中、課題解決を目指すイノベーションやデザイン思考、CSRの先の<Creating Shared Value>といったテーマが人々の関心を集めている。

そこで本分科会では、創造的知性を育成する教育活動を開発することこそ今後の高等教育活動における最重要課題であると考え、経営学の組織学習論に出自を持つ<Unlearning>を取り上げる。<Unlearning>がどのように“知性の可動域”を拡大し、「知」それ自体を内発的に自己更新していく創造的学習プロセスであるかについて基本的認識を得て、FD活動を含めた今後の高等教育の方向性をそこから逆照射することを試みたい。

0. 鶴見俊輔とUnlearning

“学びほぐし”の含意とは

1. 知識基盤社会における大学教育のありかた ― <教育から学習へ>のパラダイム転換 ―

「知識基盤社会」の教育活動へのインパクト：高等教育のパラダイム転換 = <予定調和的教育の解体>

知識の不断の創造と更新 → 固定的な知識を“教えることができない”という事態

→ ▶ “「正解」主義” “知の伝統主義的伝達” “知の妥当性”の急速な解体

▶ “教育的権威主義”のヒドゥンカリキュラムの有効性が劇的に低下：教育的関係の変化は必至

▶ 柔軟で多面的な思考と創造的知性の開発・訓練の必要性

2. 社会的課題の集積・質的転換と大学教育のこれから ― 脱“学校化”に向けて ―

世界的趨勢：新自由主義的国际秩序編成への急速な転換とその世界的浸透・深化、パワーバランスの変化

国内的状況：“縮小社会化”の急速な進展：開国以来の「日本的近代化」の終焉、戦後成長モデルの無効化

→ ▶ 社会システムの再設計（リデザイン）の喫緊化

▶ 社会的諸課題を解決できる知性と実践能力の育成が課題化

↓

“学校依存症”の解消へ ― <学びの閉塞状況>の打開へ

個人主義的・没状況（抽象）的学習の限界 ― 教育活動の脱“ヴァーチャルリアリティ”を図る必要

学校 = “人的資源の社会的配分”システムの再構築も必要

「状況主義的学習」の復権と再構築 ― 地域連携・社会連携の再構築と新たな展開の必要性

《大学の敷地で大学教育が完結する時代は終わった！》

3. 創造的営為としての“学習”へ —— <学習>のパラダイム転換へ

知的技法としての“Unlearning”の習得の必要性

「知」のみならず「知の枠組(パラダイム)」の継続的更新

→ “自明性”の解体と「創造性の要請」の拡大

↓

創造的な知的営為とはいかなるものか

「シングルループ・ラーニング」から「ダブルループ・ラーニング」への転換

“正解コピー型”学習/Catch-Up型学習/“追従型”学習をUnlearning!

4. 想像力を創造力に！ —— FDのこれからの課題 ——

創発的営為としての“学習”を支援する … 学習という営為の意図的誘導としての教育活動

「管理教育 vs 自由放任」「系統主義学習 vs 経験主義教育」という両極的発想をUnlearning!

→ 《責任ある創造性》の育成へ —— 大学の社会的・地域的連携が持つべき意義

「学習」研究の必要性

「教育」と「学習」の分離 —— <学習>活動の<教育内容の“コピー”>からの解放

→ <教育技術の高度化><教育力の向上>から<学習力の高度化>へ

: 学習支援の開発、「学習学」(⇔ 教育学)の開発

↓

これからのFDの課題

創造的営為としての<学習>をどう支援するか … 創発的プロデュースとしてのFDへ

大学はいかなる社会的存在で あることを目指すのか

前篇

いまこそ「脱学校化」を目指そう

京大私大教運特別執行委員 景井 充

◆ある東大生の発言

今年度前期のある授業の中で、私に興味深いエピソードを紹介してくれた学生がいた。東京大学のある教授が、パワーポイントを使いながらいくつかの課題を学生に投げかける授業をしたところ、学生の一人が「振書を書かず、答えるの質問を投げかけるのは手抜きだ。教科書の問題を返書し、正解を導き出すのが授業だ」とクレームをつけたというのである。いわゆる「都市伝説」の気配も濃厚なのだが、どこか現実感を伴っているのも確かだ。なという感觸は、日常的に大学生に接している大学関係者には、多かれ少なかれ

共感してもらえないのではないかと。思う。世紀の変わり目あたりから、「学問」「研究」とは異次元の「大学」との関わり方が、改めて急速に大学生の間に浸透しながつてきたと感じているのは、私だけではない。

◆日本の「学校化社会」の 今日の状況

私見によればそれは、かつて一九八〇年代を中心に注目を集めた「学校化」現象の今日的深化である。「学校化」現象は、イリイチが Deschooling society (一九七二)、邦訳「脱学校化社会」(一九七七)などで指摘したもので、「教

養が集約されていると言われよう」「学校」における管理主義的で受動的な知的訓練だけを「学び」とみなしてしまうことにより、知性も精神も「学校」への受動的依存を深め、主体性や創造性の喪失と生活世界の矮小化を深刻化させていく事態である。そこでは当然、知性と精神の自立・自律性も、「学校」の外にある社会的リアリティとの接触や応答関係も失われていくこととなる。

自身のことを「学生」ではなく「生徒」と呼ぶ大学生が増える一方なのは象徴的であるし、大学から職業への移行に際して現出する困難の一つの要因として「学校化」が強く作用していることは、およ

うく間違いない。

◆社会的制度空間の消滅

「学び」が「教育」にすり替えて公的な「学校」が教育／学習の価値を独占する状態が生じることを徹しく批判することを通じてイリイチが提示したのは、より一般的には、そのように社会的「制度」が「価値」を独占する状態、つまり「価値の制度化」が生じ、「制度」の普遍化とは裏腹に、「制度」に対する依存性の昂進によつて「価値の空洞化」(教育分野であればさまざまな「資格」への原料など)が起こってしまうという事態であった。「価値の制度化」は日本社会のあらゆるところ

で起こっており、これが日本社会に閉塞状況をもたらしているわけだが、教育の世界に限れば、学びにおける主体性や創造性の空洞化が起き(近年の学生の講義出席率の高さと学習時間の少なさとのギャップ)、大学生世代の異質化がもたらされるという、極めて傾かわしい逆説的現象がまさに今起こっているのである。

刈谷剛彦「大衆教育社会のゆくえ」(一九九五)によれば、学歴社会は日本社会では「生まれ変わりのチャンスとして機能してきたことである。要するに、とりわけ大学は日本の階層社会・社会意識のレベルでは身分制の性格をなお顕著に遺していると思ふが」の中で、単なる社会的上昇のための手段というよりは階層階層の変更を上方に向けて可能とするほとんど唯一の公的資源として、機能してきた。我が国において「学歴社会」が生じた理由はまさしくここにあるわけで、「学校化」はむしろ必然的であったといふべきかもしれない。冒頭に登場してもらった東大生は、そうした「学歴社会」のまさに嫡子なのだと言つて

よい。「学校知」(とりわけその暗黙知)が彼の知のすべてと化している。我が国における「大衆教育社会」の成立つまり「学校化」は、そのようにして深化の道を一途にたどつてきたのである。

◆大学のポテンシャルとは

中央教育審議会大学分科会大学教育委員会が、審議まとめ文書を予備困難な時代において生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ(本年三月二十六日)などと題された内容は、一見、権威かつ新たな客観的状況が存在していることは、この審議のまことに記された内容の妥当性は別として、我々もよく知るところである。そして、そうした客観的状況への対応や諸困難の打開が、この審議まとめも示しているような、新自由主義化の進む経済社会への大学の下降的包摂や、単位制度を厳格化して学生の学習時間を短縮・中等学校と同じ手法で増やす(半期・五週の厳格化)などという小手先の対策によつてでは実現できないことは、火を見るより明ら

かである。F.D.の安易な義務化も、キャリア教育の押し付けの導入も、然りである。いずれの進展も、研究・教育機関としての大学の社会的ポテンシャルを存分に発揮させるものではない。現在の大学改革は、大学教育の大衆化の危機の原因を「大学教育の大衆化」や「ユニバーサル脱離」などに求めていて、「学校化」「価値の制度化」の逆説に封じ込まれた盲目であるが、日本の「学歴社会」の逆説的構造を解体するレベルに及ばない大学改革なら、今日の状況においては端的に無意味である。

グローバリズムの進展する現在の客観的状況の中で、身分制的な大衆教育社会を存続させ、淘汰と排除を深刻化させる保守的構造の一部である限り、大学はその本来のポテンシャルを存分に発揮することはできない。大学の存在意義は詰まるところ「研究活動」こそは未知への挑戦と批判的創造とその本質とするも

のであり、その意味で大学は「未開創造工房」なのである。若し世に今こそ伝えるべきは、身分制的階層社会における上昇と保身の術ではなく、未知への挑戦と批判的創造の醍醐味である。このことを組織的かつ自由に遂行して「価値の空洞化」を突破することができるのは本質的に大学のみであり、今日の状況はむしろ呼喚といふべきである。

このことを踏まえ、私としては、かにして今日の状況に創造的に臨むか。後編で論じてみたい。



大学はいかなる社会的存在で あることを目指すのか

後篇

「学習」の転換こそ最重要課題

京滋私大教運特別執行委員 景井 充

◆「学習」の政策対象化

前編で記した中教審大学分科会
大学教育委員会審議まとめ（三月
二六日）を受け、早くも四月二八
日に「大学教育改革地域フォーラ
ム」の初回が開催された。一〇月
末時点ですでに一回に及ぶ。学
生の「主体的学習」の強化を政策
対象に据えたことを文科省は並々
ならぬ姿勢を示しつつあり、大学
や教育産業が催すシンポジウムや
フォーラムなどでも頻繁にテーマ
化されるようになった。この間、
「新たな未来を築くための大学教
育の質的転換に向けて」を生産する
「大学へ」と題する後編（八月

二八日）が取りまとめられた。こ
れが強力な政策的圧力となって今
後の大学教育改革の方向を大きく
決定づけていくことは必定であ
る。

しかし、「主体的学習」の強化
が新自由主義的個人責任論を大学
教育へ押し込む本筋と化し、教育
の私事化を深刻化させていく状況
が必ず生じる。また、ユニバーサ
ル化や大衆化への対応が大学教育
の中等教育化をもたらし、「価値
の制度化」による「価値の空洞化」
現象が一層深刻化することが強く
懸念される。学生の「学習」が政
策対象化されるという状況にあっ
て、高等教育における「学習」と
は何かについて、とりわけ大学人

自身による主体的かつ創造的な議
論が、今こそ必要である。

◆「学習」とはいかなる行為か

そうした議論に資するために、
ここで『失敗の本質』（一九八四、
中公文庫）にヒントを求めてみた
い。この著作で野中郁次郎氏は、
太平洋戦争における日本軍の敗北
を組織論の観点から分析説明する
ことを試み、「自らの戦略と組織
をその環境にマッチさせることに
失敗した」（三四三頁、以下すべ
て中公文庫版の頁数）ことが敗因
だと結論付けているが、教育に携
わる者の関心を最も強く惹くのは、
「大東亜戦争中一貫して日本
軍は学習を怠った組織であった」

（三二六頁）ことが、なかでも決
定的な敗因だったという指摘であ
る。

『失敗の本質』の目録は次の件
である。「学習理論の観点から見
れば、日本軍の組織学習は、目標
と問題意識を所与ないし一定とし
たうえで、最適解を選び出すと
いう学習プロセス、つまり「シ
ングル・ループ学習 single loop
learning」であつた。しかし、本
来学習というのはその段階にとど
まるものではない。必要に応じ
て、目標や問題の基本構造そのも
のを再定義し変革するという、よ
りダイナミックなプロセスが存在
する。組織が長期的に環境に適應
していくためには、自己の行動を

たえず変化する環境に照らして修
正し、さらに進んで、学習する主
体としての自己を作りかえていく
という自己革新ないし自己超越的
な行動を含んだ「ダブル・ルー
プ学習 double loop learning」が
不可欠である。日本軍はこの点で
決定的な欠陥を持っていたといえ
る。（後記は以下すべて引用者）」
（三三三頁）。

高等教育における「主体的学習」
は今後、「シングル・ループ学習」
次元のそれを超えて「必要に応じ
て、目標や問題の基本構造そのも
のを再定義し変革する」ことを訓
練するものとならなければならない。
学習時間の確保という量的側
面に偏した圧力などによって、高
等教育をむしろ中等教育化しては
ならない。旧日本軍のレベルを超
えて未来を創造するためには、強
力に推進されている「質的転換」施
策の「学習する主体としての自
己を作りかえていくという自己革
新ないし自己超越的な行動」をシ
ングル・ループ学習」次元にすり
替えて学生たちに迫る動向を徹
底的に超えていくのでなければな
らない。

◆「学習棄却」とは何か

旧日本軍の敗を踏まねために、
高等教育レベルの「学習」におい
てこそ最も重要な要素が、「学習
棄却」である。帝国陸海軍は戦
略、資源、組織特性、成果の一貫
性を通じて、それぞれの戦略原型
を強化したという点では、徹底し
た組織学習を行ったといえるだろ
う。しかしながら、組織学習には、
組織の行為と成果との間にギャ
ップがあった場合には、既存の知識
を疑い、新たな知識を獲得する開
面があることを忘れてはならな
い。その場合の基本は、組織とし
て既存の知識を捨てる「学習棄却
unlearning」、つまり自己否定的学
習ができるかどうかということな
のである。そういう点では、帝国
陸海軍は既存の知識を強化しすぎ
て、学習棄却に失敗したといえる
だろう。（三三六九頁）。「日本軍の
最大の失敗の本質は、特定の戦略
原則に徹底的に適應しすぎて学習
棄却ができず自己革新能力を失っ
てしまった、ということであつ
た。」（三九五頁）。

「学習棄却」という独特の学習

活動こそ、「ダブル・ループ学習」
を遂行するうえで、決定的敗戦
に他ならない。教育が権威主義的、
中央集権的統治と深く結びつき、
和魂洋才型の Catch-Up を実は根
深い伝統とする我が国は、時宜に
応じて Catch-Up の対象を取り換
え「シングル・ループ学習」にそ
の都度補助しこそすれ、主体的な
「学習棄却」によつて「学習」の
あり方それ自体を立体化するとい
う結論に至しい。大学教育におけ
る「学習」もまた決してその例外
ではない。しかし、急速な少子化
高齢化をはじめとする人類未経験
の社会的状況への対応に臨んで、
「昭和システム」を「学習棄却」
してその開業状況を相対化し「シ
ングル・ループ学習」レベルから
学生達の知性を解き放つて新たな
社会システムの構築に向かわせる
ことは、まさに喫緊の課題であ
る。

◆そして、大学の社会的存在 意義とは

大学教育が今日の状況において
「未来創造工房」の任を担うため
には、学生たちの創造性を最大限

に陶冶する教育活動を中軸に据え
ることが必要だ。「ダブル・ルー
プ学習」——研究活動の本来的
任務——こそ、高等教育は提
供するのではなくてはならない。次
世代に対して、大学教育は、それ
自身として「学習棄却」や「ダブル
・ループ学習」を遂行して民主的社
会の創造に寄与するとともに、身
分制的な制度依存心性を生産し繼
ける日本的「学校化」状態から学
生を離脱させ、新たな価値を創
造する知的・実践的基礎トレニ
ングを行うのでなければならな
い。前編冒頭で触れた東大生のよ
うな「シングル・ループ学習」の
権化を大量生産することが大学教
育の任務ではない。今こそ「学習」
の転換を通じて高等教育の社会的
存在意義を明らかにしよう。高等
教育も日本社会も、「前勸進行」（三
三三頁）のうちに崩壊へと突き進
んだ海軍の愚昧を繰り返すわけに
はいかないのだ。

卒業生の創造性に学び、大学に環流させること

- 「中村、『教える』のやめるってよ」 -

立命館大学 産業社会学部 教授 中村 正

1. 欧州には長い歴史の大学がある。Educating Leaders for 800 Years.という老舗大学に学ぶことは多くある。長い時間軸で大学評価・教育評価を多彩かつ多様にすべきだ。長寿企業（の研究）がある。「地方、小規模、持続、文化」が鍵となって日本をささえていることがわかる。持続する大学にすることに比べると現下の大学教育政策は場当たりのものが多い。大学はころころ変わる補助事業に振り回されている。たかだか数年単位の尺でしかない。こうした歴史を踏まえると、FD それ自体の脱学習（unlearn）が要る。

2. 報告者は1987年度から大学で教えはじめた。入学した1977年以降、大学は「至高の体験」だった。それを支えてくれたのは民度の高い京都の街だった。野にでることが学びを深くしてくれた。川喜多さんのいう野外科学と実験科学という区分が意味をもった。そして大学がたくさんあったことも奏功した。自由学芸七科（文法、修辞、論理、代数、幾何、天文、音楽）を学ぶ哲学クラブのようだった高等学校の山岳部は格好の知的鍛錬の場だった。その後も大学教育を、FDとしてではなく考えなければと提起した社会的現実には阪神淡路大震災とオウム真理教問題、そして9.11だった。それらに応答する責任を感じたその後の実践は、大学コンソーシアム京都での大規模なインターンシップの組織化、野にでる学びのNPOスクールの開発・運営、そして場と創造の源としてのきょうとNPOセンター創設だった。さらに複合震災としての東日本大震災が続き、今にいたる。

3. 思考力、行動力、関係力をもとにして既製品の物語でなく創発していく為の考え方を世界のあちこちに求めた。立命館大学の教育学部で長く高等教育のマネジメントに関わってきた。インターンシップ・サービスマネジメント、ピアサポート、動機構成、学びのコミュニティ、学習者が中心となる教育、ラーニングコモンズ、ワークショップやPBL型学び等の議論を組織してきた。共通して、学生たちの輝きは「隠れたカリキュラム」にあった。それが機能すると狭い意味での知識欲が高まることもみえてきた。

4. 学習の習慣形成、学習転移力、学びの概念と学びの理論の形成に苦心をしてきた。そこで卒業生とのつながりに着目した。野球殿堂入りしたあの選手、京都の中小企業経営者のリーダー、ホームレス自立支援の新しい展開をした人、「さよなら不登校（・こんにちは脱学校）」という社団を設立した人、福祉のベンチャー事業化の仕掛人等いろんな卒業生がいて大学の時に何をしていたのかを調べている。それを大学・大学院教育に環流させることとした。「ようこそ！先輩。」を大学院授業で組織した。報告ではいくつかの事例を話した。

5. 今後は創造人間（イノベーター/アクティビスト）の養成が鍵だ。①現代型自由学芸、②地域・社会連携の理論とプログラム、③ライフスキル（WHO）教育の体系化、そして④基礎専門の学びの混合的な提供ができればいい。グローバル、スペシャル、ローカルのすべてが必要な時代となり、議論の再組成にむかうためのFD論でありたい。一つの大学でできないことは協働すればいいということをした。エキサイティングな分科会だった。文献：中村正「学びのハビット（習慣）」『立命館教育科学プロジェクト研究シリーズ8』1997年/中村正「学びのコミュニティづくりー新しい学びのシステムとスタイル」1997年『大学創造』第5号、/中村正「近未来の学生参加・参画による『学びのコミュニティ』創り」2009年『大学マネジメント』/京都新聞社会福祉事業団編『京都発NPO最前線』2000年、京都新聞社/中村他編『臨地の対人援助学』晃洋書房2014年/「臨床社会学の方法」「社会臨床の視界」『対人援助学マガジン』対人援助学会2011年から連載中（[対人援助学マガジン](#)で検索/フリーマガジン）

卒業生の創造性に学び、 大学に環流させること

—中村、「教える」のやめるってよ—
⇒教育と学習の相克を超えてがテーマです。

中村正(立命館大学)

2016年3月5日

京都外国語大学

立命館大学での経験 学部/大学院での教育研究・教学部(行政)

- ・産業社会学部:910名の入学定員の社会系教養的学部
- ・大学院/臨床心理をはじめとしたプロフェッショナル人間科学の大学院(応用人間科学研究科)
- ・大規模な私立大学における教学マネジメントの経験/教学部(1990年代と2010年代)

不透明な時代の大学の可能性は

- ・教学の理念(ミポリシーとの関連)
- ・予期的体験(シミュレーション)
- ・大学時代のhappy experience

* 脱青年期を生き抜く力+
社会人の職業行動洗練化

このテーマの背景

①私自身の京都での学びの体験と歴史

70年代京都(地域)での学生体験
大学は今ほど教育に熱心でなかった(システムにはなっていなかった)が、学びは豊かだった

②1995年(阪神淡路大震災)から2011年(東日

本複合大震災)へ:日本社会をどうするか
学びの変化、大学の役割、大学コンソーシアム京都の発足、NPOスクール、大学の存在意義への問い

社会病理学・臨床社会学(自己紹介)

- ①少年刑務所での性犯罪処遇
 - ②児童相談所の家族再統合事業(虐待家族)
 - ③DVの加害男性・体罰教師へ更生面談
 - ④ハラスメント加害者への対応
 - ⑤高齢者虐待の養護者支援SV
 - ⑥ハーグ条約執行事案研修
 - ⑦地域生活定着支援事例検討
 - ⑧弁護士会家事研究会SV(離婚と暴力)
- 対人暴力、親密な関係性の葛藤、加害者臨床、脱暴力への支援、修復、回復・・・暴力臨床/加害者臨床
更生(→甦) = 生き直し
⇒ 臨床社会学/社会臨床学/社会病理学

実践をとおして まなびほぐし unlearn

私は大学でたくさんのことを学んだが、そのあとたくさんまなびほぐさなければならなかったとヘレン・ケラーに聞いた。型どおりにセーターを編み、ほどいて元の毛糸にもどして自分のからだに合わせて編み直すという情景が想像された。

哲学者・鶴見俊輔「対談の後考えた」
『朝日新聞』2006.12.27朝刊

1995年ショック

1995年1月17日の阪神淡路大震災、そして5月3日の地下鉄サリン事件(オウム真理教)

ボランティアやNPO・NGO

それまでの出会いとはことなる

出会いに遭遇。

私のなかで何かが変わった。

学生街の記憶

- 大学の街のよさー出町柳コミュニティ
- 何もしてくれなかった大学
- 学びは午後4時30分から
- オフキャンパス一帯が学校だった
- オンキャンパス一帯の体操
- インターカレッジの楽しさ
- 地域は学びの宝庫だった
- より高度な知識が求められた

あとからついてきた言葉がたくさん・・・

⇒アクティブラーニング、ピササポート、サービスラーニング、PBL、インターンシップ、学びのコミュニティ・・・

実践事例：NPOスクール(大学コンソーシアム京都)
一年間サービスラーニング+演習

- 1997年「ゼロ期生-入門演習」
- 1998年「一期生」インターン
- 1999年「二期生」インターン
- 2000年「三期生」インターン、ボラ学・CBS講座
- 2001年「四期生」インターン、ボラ学・CBS講座

・阪神淡路大震災後の大学と研究のあり方

⇒その卒業生たちが今は40歳前半から30歳に。多様に社会で創造性を発揮している。1995年に2回生だった学生が40歳に。どのように2011年を経験し、いまを生きているのか。

NPOがつくるコミュニティ



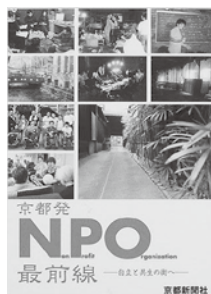
事例：事業創造型NPOセンターをつくる

- 1999年10月「市民が支える市民社会の実現」をめざす
- 2001年/京都発全国初のコミュニティFM局＝「きょうと三条ラジオカフェ」を開局(運営：NPO法人京都コミュニティ放送)市民力発信の原動力・キーステーション。2003年には、京都市から「京都市市民活動総合センター」の運営委託を
- 「京都初(発)」のソーシャルチャレンジは、コミュニティ財団＝「公益財団法人京都地域創造基金」(2010年)、非営利組織の評価認証専門機関＝「一般財団法人社会的認証開発推進機構」(2011年)を生み出し、Kyoto Initiativeを形成しています。
- 2014年きょうとNPOセンター
- の部門が有限責任事業組合(LLP)
- ＝「まちとしごと総合研究所」



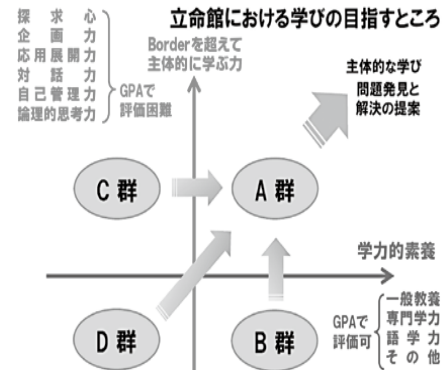
特定非営利活動法人
きょうとNPOセンター

京都の「地-学協働」の成果



きょうとNPOセンター編
『京都発NPO最前線-
自立と共生の街へ』(京
都新聞社、2001年)

学生の潜在力に働きかける(ケイパビリティアプローチ)



学習者が中心となる学び learner centered education



出典: 林徳治他編『元気がでる学び力』(ぎょうせい、2011年)より

構成主義の学び

- ① Learner-centered education
学習者が中心となる教育
- ② Active Learning
アクティブ・ラーニング
- ③ Learning Community
学びのコミュニティ

学生たちに学ぶ演習-視野転換

- 1) ネコシステム(小動物虐待とは異なるものを)
- 2) マスクの研究(それでも人は行動する)
- 3) 駐在所の存在(日本のシステム)
- 4) ハンセン病・社会復帰の概念再考
- 5) 不登校? 「さよなら不登校」= こんにちはは脱学校
- 6) 長期化した「ひきこもり」こそを! (FSJG)
- 7) 妊婦体験の研究
 - システムをみること=視線を移動させる
 - 創造的思考=脱常識・脱学習
 - 再定義すること

事例: 起業する

留学生が外国語の先生～語学レッスン用マッチングアプリを開発～株式会社フラミンゴ代表取締役/シリコンバレーでのインターンシップがきっかけ。車をスマートフォンで呼ぶと指定した位置まで来る自動配車アプリのUberや空き部屋を個人間で貸し借りするAirbnbといったサービスに感銘。デザインとコーディングを複数人で分担し、1～2週間のスパンで開発と試験を繰り返しました。株式会社フラミンゴ設立。目標は2,000億円とされている成人向け英会話市場の10%を3年後にとること。事業を通じ、多文化共生社会をつくること。(法学部-法学研究科)



事例・社会事業の開発

社会問題を解決する起業～薬物依存の予防・リハビリテーション・社会復帰支援～スペインの治療共同体 Proyecto Hombre のプログラムを日本へ！アルコール・薬物などのアディクション問題の予防・リハビリテーション・社会復帰に取り組むスペインの非営利団体。

年間1万8000人とその家族の相談に対応し、8万人の子どもたちとその親に対し予防教育。
(社会学研究科院生)



事例：NGOを組織する

地雷撤去、少年兵社会復帰、
小型武器の処理、平和教育



ひとり一人に未来をつくる力がある

認定NPO法人 テラ・ルネッサンス

私たちは、地雷・小型武器・子ども兵・平和教育に取り組むNPOです。



事例：セカンドキャリアという言葉

- ・日本プロ野球選手会
- ・2004年ストライキ
- ・野球界の危機
- ・巨人のオーナーとの確執
- ・古田会長の指揮
- ・ベースボールクリスマス



彼はどんな指示をして、どんな課題を提起した？

学習への関心

視野の転換、教育と学習

→ パウロ・フレイレ(1921-1997)のアプローチ
「識字の理論」教える者が学ぶ者から学ぶ
『被抑圧者の教育学』(三砂ちづる訳・亜紀書房)

①ブランド・ハップンスタンス 予定された偶然

キャリア形成論。「予定された偶然理論(ブランドスタンスハップンセオリー)」

byスタンフォード大学/ジョン・D・クランボルツ教授

⇒個人のキャリアの8割は予想しない偶発的なことによって決定される。その偶然を意識すること、予期すること、招聘していること等を前提にする。状況への対応力ともいえる。

続

実践するために必要な行動指針(クランボルツ)

- (1)「好奇心」たえず新しい学習の機会を模索し続けること
- (2)「持続性」失敗に屈せず、努力し続けること
- (3)「楽観性」新しい機会は必ず実現する、可能になるとポジティブに考えること
- (4)「柔軟性」こだわりを捨て、信念、概念、態度、行動を変えること
- (5)「冒険心」結果が不確実でも、リスクを取って行動を起こすこと

② ライフスキル



図 WHOによるライフスキル要素

③ 何のための学習なのか 社会問題の解決と知のあり方

公正・正義 環境・技術 連帯・統合



大学での学びをとおして Active Learnerになる

What I hear, I forget.
 What I hear and see, I remember a little.
 What I hear, see and ask questions about or
 discuss with someone else,
 I begin to understand.
 What I hear, see, discuss and do, I acquire
 knowledge and skill.
 What I teach to another, I master.
 by Mel Silberman, *Active Learning*

学習の社会的効果

高等教育の役割
 健康
 市民・社会的関与
 社会関係資本

『学習の社会的効果』OECD教育研究革新センター編著
 (明石書店、2008年)

身につけて欲しい

「学びの概念」
 「学びの理論」

異なる学び: 二つの知識

モードⅠ (命題的知識)

モードⅡ (手続的知識)

学習者になるとは

学習転移(移転可能)
=transfer

そして、創造性。
そのために

脱学習
unlearn

学生にとって大学での学びとは？

「.....」

「勉強」とは違う、大学での「学び」。

経営実務におけるアンラーニング

A.T. カーニー マネージャー 杉野 幹人

経営実務におけるアンラーニング

2016年3月6日

A.T. カーニー マネージャー
東京農工大学 特任教授

杉野 幹人

本日の内容

- 自己紹介
- 問題設定
- 報告: アンラーニングの重要性(経営実務の観点から)
- 議論: 今後の大学のあり方(アンラーニングの観点から)
- 結論

A.T. Kearney 22/160208page 2

自己紹介

A.T. Kearney 22/160208page 3

A.T. カーニーとは?

世界40カ国以上に約3,500名の経営コンサルタントを擁する
グローバル・コンサルティングファームの一つである

Americas
•Atlanta
•Boston
•Chicago
•Dallas
•Detroit
•Mexico City
•New York, etc.

Europe
•Amsterdam
•Brussels
•Frankfurt
•Helsinki
•London
•Paris, etc.

Asia
•Beijing
•Jakarta
•Mumbai
•Seoul
•Shanghai
•Singapore
•Sydney
•Tokyo, etc.

Middle East
•Abu Dhabi
•Dubai, etc.

A.T. Kearney 22/160208page 4

A.T. カーニーの経営コンサルティングのテーマ例 プロジェクトで取り組んでいるテーマの例

某総合電機
メーカー

・新興国で勝つためのビジネスモデルはどのようにあるべきか?(経営戦略)

某消費財
メーカー

・ブランドを再構築するためには、どのような顧客を狙い、どのような施策を実施すべきか?(マーケティング戦略)

某通信
サービス企業

・中長期における社会の変化を踏まえたときの組織体制の姿は?(組織デザイン)

官公庁

・日本の文化産業をグローバルに発展させるためにはなにをするべきか?(Cool Japan)

A.T. Kearney 22/160208page 5

自己紹介:杉野 幹人

■ 学歴

- ・東京工業大学 工学部卒
- ・INSEAD MBA修了
- ・早稲田大学 商学研究科博士後期課程修了 博士(商学)

■ 職歴

- ・NTTドコモ(日本、米国)を経て、A.T. カーニーに勤務(マネージャー)
- ・2012年より東京農工大学 工学部・工学府 特任教授を兼務

■ 主なコンサルティング経験(約20社: 以下は抜粋)

- ・消費財メーカーの経営戦略の策定
- ・インターネット企業の経営戦略の策定
- ・医薬品メーカーのマーケティング戦略の策定、その他多数

A.T. Kearney 22/160208page 6

著書等



A.T. Kearney 22/160000page 7

問題設定

A.T. Kearney 22/160000page 8

経営実務家の経営学に対する態度:その①ー肯定派

“ポーターも
そう言っている”



(なんの話でも...)
“ブルーオーシャン!”



“クリステンセンと
俺は考えが同じ”



学問は“答え”の“自己肯定・自己弁護”のために使う

(出典) 翔泳社website, ダイアモンド社website,

A.T. Kearney 22/160000page 9

(参考) そのような経営実務家の机の典型



学問の本が知的アピールの“飾り”となっている
(あまり開かれることはないが、権威づけで置かれている)

(出典) 翔泳社website, ダイアモンド社website,

A.T. Kearney 22/160000page 10

経営実務家の経営学に対する態度その②ー否定派

“5 Forceなんて
実務で使えない”



“ブルーオーシャンは
何を解決するの?”



“クリステンセンは
一般論で使えない”



学問は“答え”にならないから“使えない・使わない”

(出典) 翔泳社website, ダイアモンド社website,

A.T. Kearney 22/160000page 11

肯定派と否定派の共通点

【肯定派】

学問は“答え”の
“自己肯定・自己弁護”の
ために使う

【否定派】

学問は“答え”に
ならないから
“使えない・使わない”

学問に“答え”を求めている点では同じ

A.T. Kearney 22/160000page 12

本日の論点と報告目的

学問って“答え”(となる知識)じゃないければ
学ぶ意味がないのだろうか？

言い換えると、学問を教える高等教育は、
“答え”を教えることがミッションなのだろうか？

学問を“答えとせず”に使っている実務事例を報告

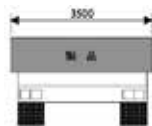
A.T. Kearney 22/160000page 13

アンラーニングの重要性(経営実務の観点から)

A.T. Kearney 22/160000page 14

このような局面での問題解決に必要な知識とは？

問題 : 幅4.5mの機材を、これまでに例がなく大量に運びたい。
しかし、道路交通の法律上では、積載幅が3.5mを超える場合は、
まわりの一般車両への安全性の配慮などから、
PM9:00～AM6:00のみの走行に限定されるため、輸送量が制限される



解決策: ①運ぶ機材の量を制限する
②道路交通の法律を変える要望をする(幅か走行時間帯の緩和)
③車両ではなく船舶で運ぶ
④その他

出典: 横河ブリッジwebsite

A.T. Kearney 22/160000page 15

①・②・③はこれまでの「持論」による解決策

- ①運ぶ機材の量を制限する(そもそも需要を減らす)
⇒これで、輸送量が制約されていても、供給できる
⇒しかし、需要に対して供給が足りないので、問題解決にはならない
- ②道路交通の法律を変える要望をする(幅か走行時間帯の緩和)
⇒これで、輸送量が制約されなくなる(幅4.5mの機材を24時間運べる)
⇒しかし、交通の安全性にリスクがあり、その対処が社会的に必要な
(また、なかなか法律は変わらなかったりで、問題解決にはならない)
- ③車両ではなく船舶で運ぶ
⇒これで、道路交通の法律の制約は回避できる
⇒しかし、船舶は車両と比べて、高い、遅い、そして、不便(最後は車両)

これまでの局面の「持論」は、
必ずしも新しい局面の問題解決の「答え」にはならない

A.T. Kearney 22/160000page 16

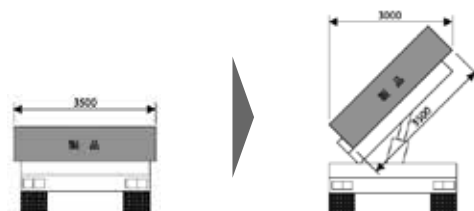
④「その他」を検討した: 東邦車輛の例(1/4)



出典: 東邦車輛website

A.T. Kearney 22/160000page 17

④「その他」を検討した: 東邦車輛の例(2/4)



持論に拘らず、むしろ、それらを棄却して、「その他」を考え、
「斜めにしたら、幅3.5mにおさまったりする？」と発想する

出典: 横河ブリッジwebsite

A.T. Kearney 22/160000page 18

④「その他」を検討した：東邦車輛の例(3/4)

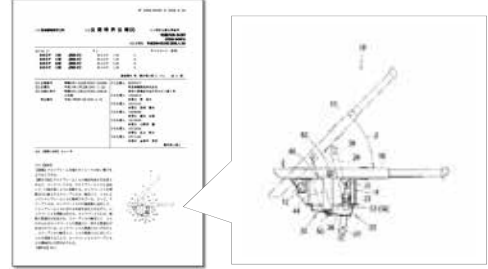


類のない解決策としてヒット

出典：東邦車輛website

A.T. Kearney 22/180208page 19

④「その他」を検討した：東邦車輛の例(4/4)

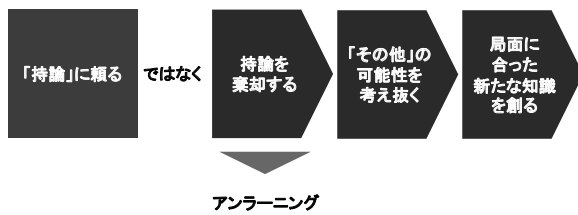


持論の知識を棄却して、「その他」の可能性を模索したことで、「新たな知識」(例では特許)を創り出すことに辿りついた

出典：特許情報プラットフォーム (特開2008-094397)

A.T. Kearney 22/180208page 20

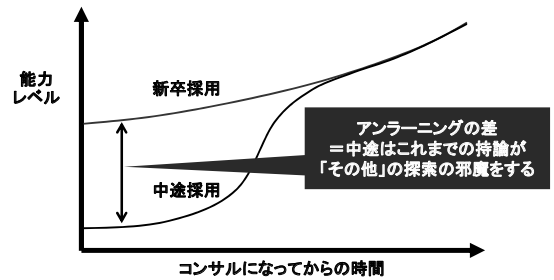
新しい局面での問題解決で求められること



新たな局面での問題解決では持論を棄却(＝アンラーニング)できることが求められる

A.T. Kearney 22/180208page 21

問題解決のプロ(コンサル)でのアンラーニングの重要性



“即戦力”と言われる中途採用の方がアンラーニングができていないので、即戦力ではない

A.T. Kearney 22/180208page 22

(参考)アンラーニングの見極め質問例

10兆円のビジネスをつくるにはどうすればよいか？

A.T. Kearney 22/180208page 23

問題解決のプロ(コンサル)のアンラーニング方法



いずれのアンラーニングでも、“答え”となる知識ではなく、答えを失う、すなわち、“否定”してくれるものが必要である(＝その否定してくれるもの自体は答えである必要はない)

A.T. Kearney 22/180208page 24

報告のまとめ

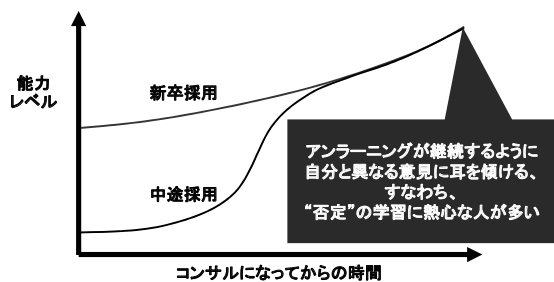
- 経営実務においては、新しい局面では「答え」も変わる
- これまでの答えであった「持論」は必ずしも通用しなくなる
- 持論に拘らずに「その他」を考え抜く力が求められる
- その他を考え抜くためには「アンラーニング」が必要である
- 経営実務でのアンラーニングには、答えは必要ではなく、「否定」してくれるものが役に立つ
(特に、「議論での否定」と「否定してくれる知識の学び」)

A.T. Kearney 22/160000page 25

今後の大学のあり方(アンラーニングの観点から)

A.T. Kearney 22/160000page 26

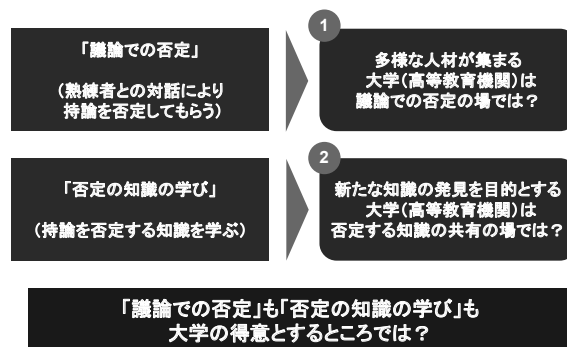
熟練コンサルタントのアンラーニングと学問の関わり



学問を“答え”として使うのではなく、“否定”のために使う
(答えはアンラーニングした後に探索し、ときに自ら創り出す)

A.T. Kearney 22/160000page 27

議論:学問のアンラーニングへの関わり方



A.T. Kearney 22/160000page 28

1 大学での「議論での否定」の例: INSEAD

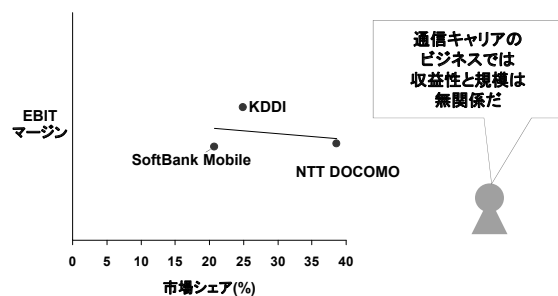


世界90カ国から多様な学生を集めたMBAプログラム

出典: INSEAD website

A.T. Kearney 22/160000page 29

1 大学での「議論での否定」の例: 議論の例(1/2)

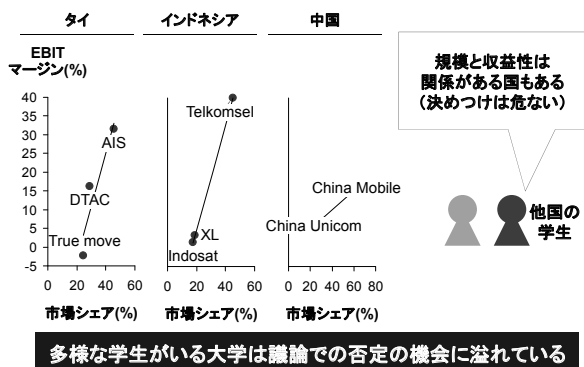


これまでの“持論”に拘るとそうだが...

出典: 各社決算資料

A.T. Kearney 22/160000page 30

1 大学での「議論での否定」の例: 議論の例 (2/2)



出典: 各社決算資料

A.T. Kearney 22/180000page 31

2 大学での「否定の知識の学び」の例: よくある持論

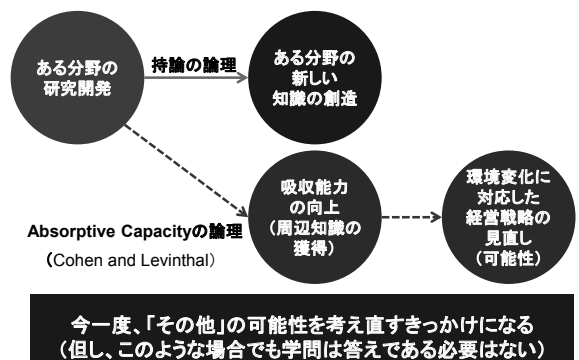
- 研究開発部門は、新しい知識を生み出すのが仕事だ
- 我が社の研究開発部門は新しい知識を生み出せておらず、縮小した方がよい



これまでの「持論」に拘るとそうだが...

A.T. Kearney 22/180000page 32

2 大学での「否定の知識の学び」の例: 否定の知識



A.T. Kearney 22/180000page 33

(参考) あなたなら、どうしますか？

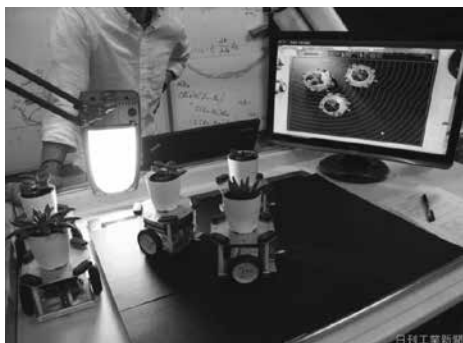
問題 : 庭に植木鉢を置いているが、どこに置いても、時間帯によっては、まわりの壁や木によって、植木鉢を置いている場所が日陰になってしまう育たない



解決策: あなたなら、どうしますか？

A.T. Kearney 22/180000page 34

(参考)「その他」を考えさせてくれる研究例(農工大・水内研)



出典: 日刊工業新聞社 (http://kai-impress.co.jp/oda/article/news_toppage/10140.html)

A.T. Kearney 22/180000page 35

考え方: アンラーニングを前提とした大学のありかた

これまで	これから
高校生上りの日本人学生	多様なバックグラウンドの学生 (多国籍・社会人も多く含む)
教える場 (知識を与える場)	考えてもらう場 (知識を棄却し、知識を創る場)
講義中心のプログラム (答えがある)	議論中心のプログラム (答えがない)
重視されるのは復習 (授業の後に)	重視されるのは予習 (授業の前に)
教員は先生 (主役は教員)	教員は伴走者 (主役は学生)

A.T. Kearney 22/180000page 36

結論

結論

- 経営実務で新しい局面に向き合う人には、アンラーニングが求められる
- 経営実務でのアンラーニングには、答えは必要ではなく、「否定」してくれることが役に立つ（特に、「議論での否定」と「否定してくれる知識の学び」）
- 大学（高等教育機関）は、答えを教えるだけではなく、「否定」の機会を学生・社会に与え、アンラーニングを助ける機関になり得る

（再掲）アンラーニングを前提とした大学のありかた

これまで	これから
高校生上がりの日本人学生	多様なバックグラウンドの学生 （多国籍・社会人も多く含む）
教える場 （知識を与える場）	考えてもらう場 （知識を棄却し、知識を創る場）
講義中心のプログラム （答えがある）	議論中心のプログラム （答えがない）
重視されるのは復習 （授業の後に）	重視されるのは予習 （授業の前に）
教員は先生 （主役は教員）	教員は伴走者 （主役は学生）

