

マーケティング論における教育困難性に関する試論

Consideration about Difficulty to Teach Marketing Theory

坂田隆文

Abstract

This paper raises the question of why marketing education can sometimes encounter issues. In order to discuss this question, we focus on the difficulty of teaching marketing. So, why is marketing so hard to teach? We focus on the difference between knowledge, and information based on the knowledge of cognitive science. We can easily give information to students and make them remember that information. However, it is difficult to provide knowledge to students that is then retained. So what is knowledge and how is it different from information?

This paper is structured as follows to deal with this problem. In Chapter 2, we explain the state of an orthodox marketing theory lecture in order to materialize the content taught in marketing theory. Chapter 3 outlines the significance of teaching marketing theory. The conclusion of this chapter is that knowledge transfer is central to marketing education. Therefore, in Chapter 4, we discuss what knowledge is and what it means to teach it. In the final chapter we discuss remaining issues in this paper.

We want to convey that just teaching theory, concepts, and frameworks in lectures is not marketing education.

I. はじめに

本稿は、大学（学部）においてマーケティングを教育する際に巧くいかないことがあるのは

何故なのかという問題意識のもと、この問題を克服する指針を手に入れることを目的としている。ここで注意すべきは、マーケティング教育の巧拙の原因を教員の指導・教育の巧拙に求めるのではなく、あくまでマーケティングという理論の教育にまつわる議論を行っているという点にある。

このような問題を扱うに本稿では、以下の構成をとっている。次章ではオーソドックスなマーケティング論の講義の流れについて説明している。本稿の読者であればこのような説明などせずとも同様の、あるいは類似した講義を各自が行っていることと思われるが、その後の議論を具体化するためにもこのような章を設けている（Ⅱ. とあるマーケティング論の講義風景）。この作業を受け、マーケティング論で教える内容を具体化したうえで、そもそもマーケティング論を教える意義について触れている（Ⅲ. 何のために講義をするのか）。そこではマーケティング論を講義する理由として、①マーケティング論の普及・啓蒙、②マーケティング論にまつわる知識の伝授、③マーケティング論における真理の探究という3つを挙げ、その中でも知識の伝授こそが講義の核になるということを指摘している。マーケティング論において知識を伝授することが核になることから、そもそも知識とは何なのか、それを教えるとはいかなることなのかという議論を行ったのがその次の章である（Ⅳ. 知識を伝えることはできるのか）。ここでは知識と情報の違い、知識を教えるとは何を教えることになるのかということについて認知科学の知見を援用しながら議論している。最終章では本稿に残された課題のうちのいくつかについて議論することで、本稿の問題意識の今後の方向性を示す作業を行っている（Ⅴ. むすびに変えて）。

本稿での結論を先取りして伝えるならば、オーソドックスなマーケティング論に類出する理論や概念、フレームワークを講義で教えること（だけ）ではマーケティング教育とはいえないということを伝えたい。マーケティング近視眼とは何を意味するのか、STPが何の頭文字なのか、4Pの4つのPは何なのか。それを教えただけでマーケティングを教えた気になってはいけないという自戒の念を込めるべく、本稿は記されている。

Ⅱ. とあるマーケティング論の講義風景¹

オーソドックスなマーケティング論の講義²で初めに教えるのは、消費者志向・消費者起点のマーケティング発想にまつわる話である。すなわち、「マーケティングを重視する企業は消費者が本当は何がほしいのかという視点で消費者の理解に努めるものだ」という話を、時には具体例を用いながら話していく。たとえば、運送業は荷物をA地点からB地点に運ぶことを業

務としている。しかし、そこで運ばれる荷物が引っ越しに伴うものであった場合、消費者が求めているものに着目すれば、消費者は単なる荷物の運送ではなく生活の移転を求めていることになるのだといえる。そう考えれば単なる荷物の運送だけでなく掃除や荷造り、荷解き、家具の移動といったものもサービスに含めていくことができ、ビジネスチャンスが広がることもある。こういう具合に説明すれば良い。

この説明と並行して行われるのはレビットのドリル穴の説明であろう。つまり、消費者がドリルを購入した時に消費者が求めたものはドリルそのものなのかという問いかけである。ドリルを愛でる人はそうそういないだろうし、ドリルを重しに使ったり飾りに使ったりする人もいない。ドリルを購入した人はドリルによって開けられる穴を求めていたのだという説明である。アメリカの鉄道業界の衰退という古典的な例を用いても良いが、現代的な話題をするのなら、「複雑な計算をする時に皆さんはスマホの電卓機能を使いますよね。昔の人なら算盤を使っていました。ということは、消費者は算盤そのものを求めていたのではなく、計算機能（あるいは計算結果）を求めていたということが出来ますね」とでも補足すれば十分であろう。

この説明をすることによって「マーケティング近視眼」という概念を解説できる。すなわち、消費者が購入した商品そのものや手段ではなく、消費者が目的としていることやその商品が果たす機能に着目することが重要であるという話になるだろう。ここでアクティブラーニングを重視している講義であれば、「2人一組になって、〇〇という製品がもたらす機能や消費者が〇〇を購入する時の目的について話し合ってみましょう」といったThink Pair Share（シンク・ペア・シェア）を行うこともできる³。

さて、マーケティング発想の重要性を解説できたなら、STPという概念にまで議論を進めていこう。すなわち、消費者は一様ではないため、何らかの基準を用いて細分化してみようという話が初めにくるであろう。教室内でセグメンテーションの説明をするのであれば、「私が服屋だとすれば、ここにいる皆さんのことを消費者というくくりで一律に扱って良いでしょうか」と問いかければ「男子と女子とでは提供する商品が変わります」という答えが返ってくるであろう（と願いながら私は毎回講義をしている。実際の学生たちはただ俯いているだけである）。ターゲティングの説明をするなら、男子と女子のどちらに向けた商品を陳列するのかを定めることがターゲティングなのだが続ければ良い（ただし近年では、このことを強調しすぎるとジェンダー問題につながるおそれもある。十分な配慮が必要だ）。さらには、男子なら男子向けの商品を他店と差別化して陳列することがポジショニングだと重ねれば、STPの説明を終えることができる。

ついでに4P（マーケティング・ミックス）の説明まで進めてみよう。すなわち、製品、価格、流通、プロモーションという4つの項目を統合的にマネジメントすることがマーケティング

グにおいては必要なのだと解説していく。90分という講義時間であれば、4Pの細部にまで入ることはできないだろう。あくまでアウトラインの説明ができたならマーケティング論初回講義としては十分ではないだろうか。もちろん、時には「マクド（ナルド）とモス（バーガー）ではターゲットは同じやと思う？」と学生に投げかけたり、「その両者のマーケティング・ミックスを比較してみよう」といった具体的な作業を講義中に用意したりすれば、講義時間の調整が都度求められるに違いない。

このように、オーソドックスなマーケティング論の初回講義であれば、マーケティング発想、マーケティング近視眼、STP、4Pといったあたりの説明をするだけで十分であろう。もちろん、近年の大学教育で求められているように、事前事後学習を重視した講義スタイルであれば、事前に用意したテキストの第1章を事前に読ませておいて、概念の説明よりも学生へ発言を求めたり、何らかの作業を行わせたりすることに傾注するというスタイルをとっても構わない。いずれにせよ、よほど独特な教育内容を企図しない限り⁴、時には事例を絡めながらこれらの理論や概念、フレームワークを学生に理解させることが、学部教育においてマーケティング論を担当する教員にとっては講義の導入部分になることであろう。

15回分の講義で考えた時には、この後に製品開発に関する講義、価格設定にまつわる講義、販路を理解してもらうための講義、プロモーション施策を説明する講義、営業や企業の社会的貢献、サプライチェーンやEコマースにまつわる講義などが行われることになるのが通例である（もちろん、この順番も中身の濃淡も一律というわけではない）。本来であれば15回講義の一つひとつについても詳細に議論すべき点もあろうが、冗長になるのを避けるべく、本稿ではここで議論した「マーケティング論の導入部分」に焦点を絞って今後の議論を進めていくことにする。

Ⅲ. 何のために講義をするのか

ここまでマーケティング論を講義する際の概略を説明してきた。ここで一旦立ち止まって、そもそも何故、マーケティング論を講義するのかという問いかけを投げかけてみることにしよう。このような問いかけに対して「そこに山があるからだ」方式の回答を行うことによって、この問いかけ自体を愚問だという批判もあるかもしれない（すなわち、「カリキュラムでそう定められているからだ」といった表層的な回答や「経営学部／商学部でマーケティング論があるのは当たり前だ」という批判がそれである）。

しかし、社会学を中心に行われている大学教育の存在意義にまつわる議論(荻谷 2002、2008、

2012a、2012b、2013、苅谷・吉見 2020、佐藤編 2018、佐藤 2019、三谷 2017、吉見 2016、2020、2021 など)や、大学での教育と経営現場との架橋にまつわる議論(佐藤 2011、本田 2009、2014、本田編著 2018、竹村 2021) 見る限り、マーケティング論を講義する理由について触れておくことも有用であると考えられる⁵。そこで本稿では、3つの観点からマーケティング論を講義する理由について確認しておくことにしよう。

何故、大学・学部においてマーケティング論を講義するのか。その理由の一つ目として考えられるのは、マーケティングへの興味・関心をもった学生（若者）を増やすためである。実はこの理由は本来ナンセンスなものといえるかもしれない。何故なら、生徒・学生自らが経営学部や商学部を選んで入学してきており、マーケティング論を履修しているからである。そのため、少なくとも論理的には、わざわざ興味・関心をもってもらおうとしなくとも、既に興味・関心をもっていると断じることができるはずである。しかし、果たして現実はそのようだろうか。

産業界からも既に指摘されている通り（永守 2022）、学生は「何を学びたいか」を基準に学部を選ぶというよりも、偏差値という（実は高校生や保護者自身、あるいは高校の進路指導教員や大学教員ですら正確には説明できるはずもない）基準によって大学を選び、その中から入れそうな学部を選ぶというのが一般的な大学進学の実態である⁶。そのため、ややもすると、学問自体には興味も関心もなかったにも関わらず「入れる大学の中で一番偏差値が高い大学だったから」という理由で当該経営学部・商学部を選んでいるという可能性も高い。

このことの功罪についてはここでの論点ではない。この現実を踏まえたなら、学生の学習意欲を高めるべく、マーケティング論の面白さを伝える必要性も高まるというものだろう。たとえば、「マーケティングを重視する企業は消費者が本当は何がほしいのかという視点で消費者の理解に努めるものだ」という議論を行う際の小ネタとして「就職活動をする時に、採用担当者の目線に立って、どのような学生を求めているのかを想像するのもマーケティングの議論に近いかもね」などと口にするのがあまりにも学生におもねっていると否定できるだろうか。あるいは佐藤（2011）や本田（2009、2014）、本田編著（2018）、竹村（2021）が行っているような社会に出てからの有用性にまつわる解説を加えることも、学生の関心を惹くことにつながるかもしれない。

マーケティング論を講義する理由として第二に、マーケティングの知的・学術的蓄積を後世に伝えるためという理由が挙げられる。学問が学問として存在するからには、世代を超えた知識の伝授・継承が重要であることはいうまでもない。我々にとってありがたいことにマーケティングに興味や関心をもってくれた学生が一定数存在するならば、学問としてのマーケティング論にまつわる理論・概念・フレームワークといった「知識」を学生たちに教授することに

専念しても良さそうである。

かつての伝統的な社会においては、子どもは親の働く姿を見て仕事の有様を知ることができた。たとえば商人の子どもであれば、接客態度や商品の値付け、仕入れや陳列といったことも目で見て学ぶことができたかもしれない。このような「生活即学習⁷（広田 2022、88頁）」の社会では求められなかった知識の伝授・継承の場として「講義」という場が有用だといえる。

第三に、マーケティングにまつわる真理を探究する場として講義という場が有用である（あるいは必要なのだ）という議論もありうるだろう。教育基本法（平成18年12月22日法律第120号）第2章「教育の実施に関する基本」の第7条において、「大学は、学術の中心として、高い教養と専門的能力を培うとともに、深く真理を探究して新たな知見を創造し、これらの成果を広く社会に提供することにより、社会の発展に寄与するものとする」と定められている。この条文にのっとりならば、大学におけるマーケティング講義とは、マーケティングにまつわる真理を探究した結果「新たに創造された知見」を提供する場ということになる⁸。

ここで、新たな知見を創造するのはマーケティング「研究」であってマーケティング「教育／講義」ではないという反論もあろう。特に学部教育においては、大学院でのそれとは違い、基礎的・基本的な知識の提供に留まる（べきだ）という意見もあるかもしれない。しかし、既に本稿脚注4で触れたように、学習指導要領によって授業範囲が定められている高校までの授業とは異なり、大学における講義の範囲を決めるのは教員自身であることから、講義を通して真理を探究することを否定する材料など見当たらない（ここでは、可否を問っているわけではないからである）。もちろん、そこには教員・受講生ともに高度な場づくりが求められるであろう。しかし、特に近年大学教育の現場で求められているアクティブラーニングを念頭におけば、受講生からの創造的発言が飛び交うことによって新たな知見が創造されることも非現実的な話ではない⁹。あるいは、工学や心理学などを筆頭に講義中に行われる実験や調査をもとに研究が積み重ねられることも否定できない。心理学の場合でいえば、講義中の受講生を対象とした調査が研究成果になることもあるからである（たとえば、今井 2010）。

ここまで議論してきたようにマーケティング論を講義するのは何故なのかという理由を①マーケティング論の普及・啓蒙、②マーケティング論にまつわる知識の伝授、③マーケティング論における真理の探究という3つだと考えるならば、この中で最も中核的に位置づけられるのは2つめの「知識の伝授」であろう。何故ならば、普及・啓蒙ができた暁には（あるいは、そもそも学生たちがマーケティングに興味をもっていただければ）知識の伝授が求められるようになるであろうし、真理の探究が知識なしに成立することは考えられないからである。そこで次章では、「マーケティング論における知識の伝授」という点に焦点を絞って議論を進めていくことにしよう。ポイントとなるとはマーケティング論において知識を伝えることは可能なの

か。これである。章を改めよう。

Ⅳ. 知識を伝えることはできるのか

座学あるいは講義を「整理された正しい知識を持っている人から、まだ持っていない人に情報を一方通行で注入する（高木・竹内 2010、5頁）」ことによる教育スタイルであると定義したならば、教員に対して講義で求められることは知識あるいは情報を受講生に注入することだといえる。ここで知識あるいは情報という言葉が並列に近いかたちで用いられているのに対し、認知科学の領域ではこれらは明確に区分されている¹⁰。

本章のタイトルでもある「知識を伝えることはできるのか」という問題設定に対して日本認知科学会元会長は知識は伝わらないと断じており（鈴木2022、46-50頁）、教員が伝えられるのは「単なる情報」であるという。さらに、学生が「単なる情報」を覚えたところで単に「記憶」しただけであり「知識を身につけた」とはいえないのだそうだ¹¹。どういうことか。鈴木（2022）が用いている例を引用することにしよう。

たとえば幼児に「12の二乗は144だよ」と教えて、「12の二乗はいくつ」と質問し、その子が「144」と答えられればできるようになったというだろうか。そうではないだろう。これは単におうむ返し、「記憶」に過ぎない。12の二乗がなぜ144なのか、またそれに関係するさまざまな状況でそれを利用できなければ、「できるようになった」とはいわないだろう。

鈴木（2022）、184-185頁、一部省略

ここでいう「できるようになる」ことこそが「知識」を伝えられたというのである（認知心理学では「知識の転移」あるいは「学習の転移」という¹²）。本稿での議論に当てはめて議論するなら、講義で「マーケティングを重視する企業は消費者が本当は何かほしいのかという視点で消費者の理解に努めるものだ」と伝えたところで、それは単に情報の伝達を行ったに過ぎないというわけである。マーケティング近視眼の定義や、STPとは何の頭文字なのか、4Pの4つのPとは何なのかという説明など、いわずもがなだといえるだろう。知識（ここでいう情報）としての理論や概念を教授（学生の立場でいうなら学習）したとしても、それはあくまで理論や概念、フレームワークという情報を教え（学び）、学生がそれを記憶したというだけのことだといえるのだ。

事実、それらが実際にどのように用いられるのかという点について単に事例を紹介するだけならばともかく、講義中に深く掘り下げて教授／学習されることは稀である（というよりも、90分という限られた時間でそこまで話を進められる余裕などない）。すなわち、たとえばSTPを学んだとしても、どのような基準でセグメンテーションすれば良いのか、どのターゲットを狙えば良いのか、どうポジショニングすれば良いのかといったことを考える思考を養うための場はテキストの中には存在していないし、学生が実際にそれを思考・熟考する場は座学・講義には用意しがたいのが一般的である。

そこで知識を「役に立つ情報」（鈴木 2016）というざっくりとした、それでいて、教育現場においては非常に意義のある定義をすることで、マーケティング論の講義の在り方を掘り下げて考えてみよう¹³。役に立つということは、その情報を用いれば、行うことの質が高まるということである（ここでは一旦「質」の操作定義は行わないことにしておく）。つまり、「知識があるかないかで経験の質は違う（広田 2022、104頁）」し、「目の前の問題を解決するのに使うことができる（今井 2016、153頁）」ようになるというのである¹⁴。

この前提に立つと、マーケティング論を教える際には問題が出てきてしまう。それは、学生にとっては「テストを受ける（あるいは単位を取得する）」というタイミング以外で「情報が役に立つ」場面など存在しがたいということである。もちろん、アルバイト先の居酒屋で常連客に対峙した際、「あ～、マーケティング論でお客さんを理解することが大事だって習ったなあ」と思い出してくれれば、それだけでもマーケティング論にまつわる知識（すなわち、役立つ情報）を講義できた（学生の立場でいうなら、情報の記憶が活かされた）ととらえるべきであろう。しかしながら、これだと本稿第2章で紹介した講義風景でいえば、第1回講義の10分程度しかマーケティング論の価値がないということになりかねない。ましてや、4Pという知識が学生に役立つことなどそうそうないことだろう¹⁵。すると、欧米のように社会に出てから大学に帰ってくる学生を教える場合やMBAコースのように社会人を対象とした講義でもない限り、マーケティング論の有用性という問題はクリアできそうにない。

もちろん、テスト以外でも少なくとも3つの場面で情報（の記憶）が役に立つことが考えられる。それは第一に、講義を通して論理性や思考力といったマーケティング以外の能力が身に付くという場合である¹⁶。しかし、これらの能力を涵養するということであれば、マーケティング論である必要などないという話にもなりかねない。第二に、佐藤（2011）が既に経営学講義の有用性を議論しているように、役に立つのは卒業後だという話である。星野リゾートの星野佳路社長が経営学の教科書を忠実に実践しているという話を随所でしているのなどはこの象徴的な事例だろう（たとえば、中沢 2010）。一方、この議論をそのまま受け入れるならば、多くの中高生が学校での勉強に受験以上の意味を見出せないのに対して教師が「いずれ役に立つ

ことがある」と熱弁を奮っているのと同じ理屈になるであろう（正確には、「いずれ役に立つことを願っている」というべきであるが）。第三に、既に触れているように「できるようになる」という意味での情報（の記憶）が役に立つということが挙げられる。

では、できるようになるとはどういうことか。講義で獲得した知識（単なる情報）を別の場所で用いられるようになるということが肝である（今井 2016、鈴木 2020, 2022）。たとえば先の12の二乗という話でいえば、12の二乗が何故144になるのかということを十分に理解したならば、13の二乗だろうが330の二乗だろうが計算できるようになるはずである。この時、単なる情報ではない「知識」には色々な場面で使えるという「一般性」、情報どうしの「関係性」¹⁷、それが必要とされる場面において発動、起動されるという「場面応答性」という3つの性質が備わることになる（鈴木 2016, 2022）¹⁸。マーケティング論の教育という文脈においてこれら3つの性質が備わった「知識」を教えることができれば単なる情報の伝達（と、その後続く学生の記憶）に留まらない教育が可能になるというわけだ。

すると我々は、マーケティング論の知識（正確には「情報」）の教授という、これまで一般的に考えられてきた講義の在り方を考えてみる必要があるかもしれない。マーケティング用語を教える（学生にその用語を記憶させる）。概念を教える（学生にその概念を記憶させる）。理論を教える（学生にその理論を記憶させる）。フレームワークを教える（学生に…以下略）。企業のマーケティング事例を教える（以下略）。我々が伝統的に行ってきた講義スタイルが果たして正しいものだったのか。ここに立ち返って考えることが求められるのではないだろうか。

V. むすびに変えて

「教育」という言葉は「教える」と「育てる／育む」という2つの字から成り立っている。と、このように書くと教員の役割の大きさ（だけ）がクローズアップされがちだが、「育」には「育つ」という自動詞としての意味もある。すなわち、教育とは教える者の意欲・能力と教えられる者の主体的・能動的な態度がともに必要であるともいえるのである。教員が学生に対して単に情報を与えただけでは、学生はそれを記憶するだけで、育つということにまではつながらない¹⁹。本稿で十分に議論できたことではないが、ここまでの議論から、このようなことがいえるかもしれない。

さて、本稿において随所で触れてきた認知科学的な観点に立つならば、単なる情報を教えるということと、情報を伝え（教え）ることで学生に知識が付き、結果として学生が育つ（あるいは、教員が知識を教え、学生自身が育つ）ということには大きな違いがありそうである。す

ると我々は、テキストに掲載された情報を単なる情報として伝え、それを学生に記憶させるという講義にはマーケティング教育における課題があると言わざるを得ない。たとえば本稿第2章で紹介した講義風景でいうならば、引越しを経験したことがある学生であればさほど説明を加えずとも、マーケティング発想というものがどういうものを理解しやすく、単なる情報ではなく知識として講義から吸収できるものがあるかもしれない²⁰。講義の工夫次第で役立つ情報としての知識を与えることが無理だというわけではない可能性もあるのだ。しかし、そのような受講生の経験値の違いを事前に全て網羅することなど現実的には非常に困難であろう。

このためマーケティング論では座学によって得られる教科書的な知識（座学知）を経験的に身につけられている知識（現場知）に結びつけるための方法としてケースメソッドやPBLといった教育手法が採用されてきた（坂田 2022b）。一方、本稿で問題としている座学・講義においては、この座学知を超えられるような方法が確立されているとは言い難い。では、そのような方法はいかにして可能なのか。それは今後の議論の課題として残しておくことにしよう。

この課題を克服することは、大学（学部）においてマーケティングを教育する際に巧いかわからないことがあるのは何故なのかという本稿の問題意識の根幹にも関わってくるはずである。何故なら、ここで「巧い／拙い」の「巧い／拙い」とは一体いかなる基準で測られるのかという操作定義が行われてきたことなどないからである²¹。講義を終えて試験を行い、学生が講義中の説明をどれだけ記憶したかという試験なら、我々は毎年行っている²²。あるいは論述形式の問題を出すことによって理解度（これも操作定義されているかは疑問である）や「知識の転移」あるいは「学習の転移」の度合いを確かめることもあろう。

しかし、それらはいずれも主体を学生においたものであり、教員側の講義が巧くできたかどうかという話ではない。それはそうであろう。我々は毎年、一回限りの講義を行っている。たとえば教育効果に関するランダム化比較試験（Randomized Controlled Trial: RCT）を行うといったことは、通常なされにくい。そのため、相対的・絶対的に講義の巧拙を測定するということはなされていないのである²³。我々教員は、この課題を残しながらも（看過しながらも／意識の外に追いやりながらも／目を逸らしながらも）講義を行っているのである。

本稿に残された課題は他にもある。本稿では認知科学の知見を援用した議論を随所で行ってきた。認知科学の歴史自体が半世紀ほどしかない（内村他 2016）とはいえ、その研究領域にまつわるさらなるレビューが求められよう。本稿でも随所で触れてきたことではあるが、知識とはいかなるものなのか、それを教育するのは単なる情報の伝達といかに異なるのかということマーケティング教育の文脈でさらに掘り下げる必要があるであろう。また、できるとはどのようなことか（野村 1999、生田 2007、生田・北村編著 2011、今井他 2012、諏訪 2016, 2018、阿部 2019）、学ぶとはどういうことなのか（稲垣・波多野 1989、今井 2016、鈴木 2022）、育

つとはいかなる状態をさすのかに関する議論も、マーケティング教育の領域に傾注した議論を今後行っていく必要があるだろう。これも今後の課題として残しておきたい。

この2つめの課題を克服するためにも、マーケティング教育とは何を教えることなのかについて議論を掘り下げる必要があるであろう。マーケティング近視眼やSTP、4Pといった「情報」を教えるというだけであれば議論は容易であるが、そうではないということが本稿で明らかになった。とすれば、マーケティング教育とは何を教えるのか、何故それを教える必要があるのかに関する議論も必要であろう。これも今後の課題である。石井（2001）が「いみじくも「マーケティングを研究するとは、何を研究することか」というタイトルの論文を書いているように、「マーケティングを教育するとは、何を教育することか」という議論こそが我々マーケティング教育者に必要な議論なのである。

本稿を通じて、マーケティング論で扱われる理論（あるいは概念やフレームワーク、事例など）だけを教えたとして、それだけではマーケティングの知識を教えたことにはならないということは理解できた。それだけではなく、「要素分解して、個々のスキルや能力を鍛えていけば、最終的にはちゃんとした学習がなされているという話は成立しない（鈴木 2022、191頁）」という指摘を真摯に受け止めるならば、要素還元主義的²⁴に15回のカリキュラムにのっかって行う講義の限界も素直に受け入れるべきであろう。

注

¹ ここでの記述は恩蔵（2004）、小川（2009）、石井他（2013）、Armstrong and Kotler（2020）、石井他（2020）といったオーソドックスなマーケティング論のテキストを想定したものであるが、そもそもテキスト自体が標準化できるのかという問題についても考えねばならない。詳しくは坂田（2022b）を参照されたい。

² ここで「講義」と表現した時には、少人数のゼミ・演習を想定せず、一定数以上が受講する大規模教室での講義を意味する。また、MBAコースを含んだ大学院ではなく、あくまで学部講義（座学）を想定している。なお、座学と他の講義手法との違いについては坂田（2022b）を参照されたい。

³ なお、教育心理学の観点から見た時の他者に教えることによる学習の歴史や効果については小林（2020）が詳しい。そこでは他者に教えることによる学習の心理的過程が5つの仮説から考察されている。

⁴ ここで、講義の独特さという問題について議論の余地があることは否めない。すなわち、高校までの教育には文科省による学習指導要領が存在し、どの科目で何を教えるのかということが明示されているのに対して、大学の教育では担当教員に教育内容の全てが委ねられている。このことの是非について議論する必要があるかもしれない。本章で紹介したような概念を一切説明しないマーケティング論

は認められないのかという話がそれである。

たとえばマーケティング論において、流行りの商品やサービスにまつわる「雑談」だけを90分間行っていたとすれば、それはマーケティング教育といえるのか否か。この問題については、少なくとも近年のシラバス重視の講義設計においては「否」と答えることができるかもしれない。何故なら、シラバスに15回分の「雑談」と書くことを認める大学・学部があるとは思えないからである（もしそのような大学・学部があるとすれば、本稿の問題意識そのものが否定されたことになるであろう）。一方では、シラバスに記載されていない「雑談」だけで講義を終えることが教育上否定されるべきだという論理的説明を筆者自身ができないことも白状しておこう。

- 5 楠木（1995）は大学生に向けてのメッセージではあるものの、既に四半世紀以上まえに大学での教育が社会でどのように役立つかを議論している。さらにさかのぼるなら、大学での学びの意義については相当量の議論・主張がなされてきている。広くいうならWeber（1919）の『職業としての学問』にまで遡ることもできよう。しかし残念ながら、このような議論は時代とともに大学の在り方や各大学の経営スタイル、文科省の方針等によって多かれ少なかれ影響を受けざるを得ない。このこと自体は本稿の議論の射程外にあるが、無視できない問題の一つであることを念頭に置いておこう。
- 6 好不況による親の所得の問題によって「国公立か私立か」といった選択が行われたり、関東圏以外の、特に大学の数が少ないエリアでは「立地」という基準も大きく影響する。また、入試制度変更に伴う浪人比率の変化によっても大学選びの基準が変わることがある。これらの問題を扱う教育社会学においては、学歴と所得にまつわる研究（たとえば、平沢 2014、中村他 2018）は積み上げられているが、ここで触れたようなより詳細な議論はというと十分に分析されているとは言い難い。
- 7 「日常生活条件のもとで生ずる問題解決や知識の獲得を扱（稲垣・波多野 1989、19頁）」った日常的認知の研究は1970年代後半から発展してきた。そこでの知見によれば、学び手自身が必要性を感じ、学ぶことが目標達成と本質的に切り離せない関係があった場合、学び手自身が自らすすんで学び、教大手からの正誤の確認情報を与えられなくても学ぶことができるという特徴があるという。
- 8 ここでいう「新たに創造された知見」とは、HowであろうとWhyであろうと構わないと考えておこう。すなわち、マーケティング研究においては、問題解決を志向し、Howを扱うエンジニアリングとしてのものと、社会におけるWhyを扱う社会科学としてのその2種類があり（石井 2001）、このどちらもが「新たに創造された知見」とみなされる。
- 9 筆者自身の経験でいうならば、「講義」ではないものの、アクティブラーニングの経験から学術的問題を取り上げた成果を算出できたことがある（坂田 2021a, 2021b, 2022a, 2022b, 坂田他 2022）。
- 10 このような議論をした時に我々にとって馴染みがあるのはいわゆる知識経営論であろう（野中 1990, 2003, Nonaka and Takeuchi 1995）。個人のもつ暗黙知や形式知、あるいは組織によって創造される集合知の管理手法にまつわる知識経営論の知見を参考にしないわけではないが、本稿ではあくまで教育

現場における知識の教授という点に焦点を絞った議論を進めていきたいと考えている。

¹¹ なお、記憶の問題をめぐるのは、20世紀における心理学の主要研究テーマの一つに位置付けられている（内村他 2016）。記憶の類型については今井（2016）が詳しい。ただし本稿では、記憶のメカニズムといった心理学において議論されてきたような議論に着目するつもりは毛頭もない。

¹² 本来であれば、知識とは一体いかなるものなのかという議論だけでも非常に哲学的かつ深淵なものになってしまう（たとえば、戸田山 2002）。一方で、そこまでの議論を行ってしまうと本稿の議論からは大きくそれてしまうため、本文中にあるような議論で留めておくことにしている。

また、学習とは何なのかという問題についても本来であれば議論を深める必要があるだろう（たとえば、今井 2016 や今井他 2012）。例えば心理学で学習の問題を扱った古典的な議論である行動主義では、Watson（1962）、Skinner（1975）以降、行動の変容こそが学習だと定義されてきた。本稿でこのような立場をとっていないことは後の議論を見れば分かると思うが、では、学習とは何なのかという議論については本稿の議論の範疇を大きく超えるため捨象している。

¹³ 今井（2016）の場合、役に立つという表現を用いずに「生きた知識と死んだ知識」という表現を用いている。いずれも認知心理学では一般的な表現だそうだ。

¹⁴ ここで「大学の講義において役に立つかどうかという議論など必要ない」という主張をする方もいるだろう。そういう方々が佐藤（2019）、佐藤編（2018）、荻谷・吉見（2020）、吉見（2016, 2020, 2021）といった一連の議論に対してどのように応えるのかは、別の問題に譲るとしておこう。

¹⁵ もちろんここで、本稿で典型的な様子として挙げた講義風景があまりに初歩的なものであり、その発展版を教えることこそが有益性につながるという意見もあろう。たとえば海外ジャーナルでの議論をマーケティング論で解説すれば異なる議論もできるだろうという主張がそれである。ここではそのような異論に対する反論のすべをもたない。一方で、全国に800近くある大学のうち、そこまで高水準の講義についてこられる学生がどれだけいるのかの検証が必要になるであろう。

¹⁶ ただし、記憶のみで論理を組み立てる思考が身につくわけではないのは当然のことである。記憶は科学的思考を行うための単なる要素であり、それ単体では科学的思考ができるわけではない。それよりはむしろ「理論の検討のしかた、仮説の立て方、仮説の検討のための実験のデザインのしかた、データの解釈の仕方、結論の導き出し方、などの論理を組み立てるスキル（今井 2016、162頁）」が必要なのである。

また、そもそも「思考力などのきわめて曖昧な能力を検討しているきちんとした研究は現代では存在しない。そうしたものは中身が不明であるため、直接に研究を行うことはできないからだ（鈴木 2022、26頁）」という指摘は傾聴に値する。この点に関しては広田（2015）、新井（2018, 2019）、今井他（2012, 2022）も併せて参考されたい。

¹⁷ この関係性という問題は子どもの言葉の発達という問題においても特に触れられることが多いとらえ

かたである。詳しくは今井（1997, 2010, 2013）、今井・針生（2007, 2014）、内村他（2016）を参照されたい。そこでは「世界に存在しない境界線を、言語が引く（今井 2010, 121頁）」ということにまつわる議論の蓄積が行われている。マーケティング教育の文脈でいうなら、そこで学習した言葉（用語や概念）によって学習者が見る世界を変えるということもあるわけだ（Deutscher 2010）。

ただし、「知識は新しいことの学習を導き、可能にするというポジティブな働きのみを持っているのではない。逆に、既存の知識があらたな学習にマイナスにも働く場合があ（今井他 2012, 99頁）」り、「専門知識への意識が強すぎると…（中略）…常にある特定の着眼と解釈のセットで世の中を見てしまう（諏訪 2018, 56-57頁）」ことから、知識を強く有すれば有するほど、創造的な活動がしにくくなるという議論も存在する（諏訪 2016, 2018, Tversky 2019）。そのため、創造性が求められるマーケティング活動（マーケティング講義ではない）にまで議論を進めるのなら（たとえば、廣田 2022）、知識の関係性が堅固になればなるほど逆に創造性が損なわれるという可能性があるということも意識しておく必要があるであろう。

¹⁸ また、その方法を意識せずとも使えるようになる（知識が体の一部となる）ことができれば、より生きた知識が身についたといえる（野村 1999、生田 2007、生田・北村編著 2011、今井 2016、阿部 2019）。

¹⁹ Journal of Marketing EducationがJournal of Marketing Teachingではないことは傾注に値する。

²⁰ 既に有している知識に新たな知識が加わることを「知識の豊富化」と呼ぶのに対し、それまでに持っていた知識を根幹から見直し、別の枠組みの知識への作り替えることを「知識の再構造化」あるいは「概念変化」と呼ぶ（今井他 2012）。人は何かを学ぶ時にたとえ無意識にであろうが既に持っている知識を使うことが多く、それが知識の吸収を阻害することもある（今井 2016）。ここで挙げた引越しの例でいうなら、学生自身が（低額プランを利用するなどして）単に荷物を運んでもらう経験しかせず、その時の引越し業者の対応も悪かったとすれば、マーケティング発想を根付かせることが逆に難しくなるということも起こりうるのである。

²¹ たとえば外国語習得の場合、rとlの発音の違いを理解できるようにさせるということが講義を巧く行ったということになるのだろうか（今井他 2012、今井 2016）。おそらく違うはずである（広田 2015, 2022）。そこには大学・学部の教育目標や教員自身の教育目的なり教員の理念・信念なりという問題が絡んでくることにもなりかねない。ただし、その議論を突き詰めていくと、本稿でもところどころ触れている「大学教育論」に偏った議論になりかねない。そのため、本稿に残された3つ目の課題でもある「マーケティング教育とは何を教えることなのか」に関する議論を早急に進める必要がある。

²² テスト・試験によって測定されるものが何なのかということについては、たとえば光永（2017）及び光永・西田（2022）などを参考にされたい。

²³ 近年では我々教員に対して学生から授業評価アンケートなるものがなされているが、そのアンケートを盲目的に信じて良いかという問題も別途議論する必要がある。何故なら、第一に学生に講義を評価

する能力が備わっているという保証はどこにもないからである。第二に、学生自身、同じ講義を2度受けるということは（再履修を除いて）ないからである。第三に、学生が同じ講義を異なる教員のもとで受けるということはないからである（オムニバス方式の講義は存在するが、その場合でも講義内容は異なっている）。

- ²⁴ ここで「要素還元主義」と称していることには2つの意味がある。それは第一に、マーケティング論を要素に分解できるのかという点である。AとBとCと…を学べばマーケティングを学習したことになる（あるいは／または、マーケティング実践ができるようになる）という考え方を採用することの是非を問う必要があるというのがこの意味である。第二に、学習論における行動主義における要素還元主義的な意味合いである。Skinner (1974) 以降の行動主義では複雑な行動を要素に分け、その一つひとつを学習すれば全体が学習できると考えてきた。たとえば、単語を勉強し、構文を勉強し、発音を勉強すれば英語を話せるようになるといった次第にである。これに関連しては坂本 (2006) も参照。

文中引用文献

阿部慶賀 (2019) 『創造性はどこからくるか: 潜在処理, 外的資源, 身体性から考える』 共立出版。

新井紀子 (2018) 『AI vs 教科書が読めない子どもたち』 東洋経済新報社。

新井紀子 (2019) 『AIに負けない子どもを育てる』 東洋経済新報社。

Armstrong, Gary and Philip Kotler (2020), *Marketing: An Introduction Global Edition, 14th edition.*, Pearson Education Inc. (恩蔵直人監訳・バベルプレス株式会社訳『コトラーのマーケティング入門 [原書14版]』 丸善出版、2022年)

Deutscher, Guy (2010), *Through the Language Glass, Arrow.* (椋田直子訳『言語が違えば、世界も違って見えるわけ』 ハヤカワノンフィクション文庫、2022年)。

廣田章光 (2022) 『デザイン思考: マインドセット+スキルセット』 日本経済新聞出版。

広田照幸 (2015) 『教育は何をなすべきか』 岩波書店。

広田照幸 (2022) 『学校はなぜ退屈でなぜ大切なのか』 ちくまプリマー新書。

平沢和司 (2014) 『格差の社会学入門: 学歴と階層から考える』 北海道大学出版会。

本田由紀 (2009) 『教育の職業的意義: 若者、学校、社会をつなぐ』 ちくま新書。

本田由紀 (2014) 『社会を結びなおす: 教育・仕事・家族の連携へ』 岩波ブックレット。

本田由紀編著 (2018) 『文系大学教育は仕事の役に立つのか: 職業的レリバンスの検討』 (ナカニシヤ出版)。

生田久美子 (2007) 『「わざ」から知る』 東京大学出版会。

生田久美子・北村勝朗編著 (2011) 『わざ言語』 慶応義塾大学出版会。

今井むつみ (1997) 『言葉の学習のパラドックス』 共立出版。

今井むつみ (2010) 『ことばと思考』 岩波新書。

- 今井むつみ（2013）『ことばの発達の謎を解く』ちくまプリマー新書。
- 今井むつみ（2016）『学びとは何か』岩波新書。
- 今井むつみ・野島久雄・岡田浩之（2012）『新・人が学ぶということ：認知学習論からの視点』北樹出版。
- 今井むつみ・針生悦子（2007）『レキシコンの構築』岩波書店。
- 今井むつみ・針生悦子（2014）『ことばを覚えるしくみ』ちくま学芸文庫。
- 今井むつみ・楠見孝・杉村伸一郎・中石ゆうこ・永田良太・西川一二・渡部倫子（2022）『算数文章題が解けない子どもたち』岩波書店。
- 稲垣佳世子・波多野諠余夫（1989）『人はいかに学ぶか：日常的認知の世界』中公新書。
- 石井淳蔵（2001）「マーケティングを研究するとは、何を研究することか」、石井淳蔵編著『マーケティング』八千代出版、3-23頁。
- 石井淳蔵・栗木契・嶋口充輝・余田拓郎（2013）『ゼミナール マーケティング入門〔第2版〕』日本経済新聞社。
- 石井淳蔵・廣田章光・清水信年（2020）『1からのマーケティング〔第4版〕』碩学舎。
- 苺谷剛彦（2002）『教育改革の幻想』ちくま新書。
- 苺谷剛彦（2008）『教育再生の迷走』筑摩書房。
- 苺谷剛彦（2012a）『アメリカの大学・ニッポンの大学 TA・シラバス・授業評価』中公新書ラクレ。
- 苺谷剛彦（2012b）『イギリスの大学・ニッポンの大学 カレッジ、チュートリアル、エリート教育』中公新書ラクレ。
- 苺谷剛彦（2013）『なぜ教育論争は不毛なのか：学力論争を超えて』中央公論社（中公新書クラレ）。
- 苺谷剛彦・吉見俊哉（2020）『大学はもう死んでいる？ トップユニバーシティーからの問題提起』集英社新書。
- 小林敬一（2020）「他の学習者に教えることによる学習はなぜ効果的なのか？」、『教育心理学研究』68、401-414頁。
- 楠木建（1995）「大学での知的トレーニング：アタマがナマっている人へのメッセージ」『一橋論叢』第113巻第4号、399-419頁。
- 光永悠彦（2017）『テストは何を測るのか：項目反応理論の考え方』ナカニシヤ出版。
- 光永悠彦・西田亜希子（2022）『テストは何のためにあるのか：項目反応理論から入試制度を考える』ナカニシヤ出版。
- 永守重信（2022）『大学で何を学ぶか』小学館新書。
- 中村高康・平沢和司・荒牧草平・中澤渉編（2018）『教育と社会階層：学歴・学校・格差』東京大学出版会。
- 中沢康彦（2010）『星野リゾートの教科書』日経BPセンター。

- 野村幸正（1999）『臨床認知科学』関西大学出版部。
- 野中郁次郎（1990）『知識創造の経営 日本企業のエピステモロジー』日本経済新聞社。
- 野中郁次郎（2003）『知識創造の方法論』東洋経済新報社。
- Nonaka, Ikujiro and Hirotaka Takeuchi (1995), *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*, Oxford University Press. (梅本勝博訳『知識創造企業 [改定新版]』東洋経済新報社、2020年)。
- 三谷尚澄（2017）『哲学しててもいいですか？：文学部不要論へのささやかな抵抗』ナカニシヤ出版。
- 小川孔輔（2009）『マーケティング入門』日本経済新聞出版社。
- 恩藏直人（2004）『マーケティング』日本経済新聞社。
- 坂本賢三（2006）『「分ける」こと「わかる」こと』講談社学術文庫。
- 坂田隆文（2021a）「商品を企画するとは何をすることか」、『総合政策論叢』第12巻、79-92頁。
- 坂田隆文（2021b）「中小BtoB企業による産学連携型商品企画によるブランド構築」、日本マーケティング学会ワーキングペーパー、Vol.8 No.5。
- 坂田隆文（2022a）「株式会社五合：BtoB企業における産学連携によるBtoC商品の企画発売」慶応義塾大学ビジネススクールケースシリーズ、#90-21-15403。
- 坂田隆文（2022b）「マーケティング教育の実態と課題に関する問題提起」、日本マーケティング学会ワーキングペーパー、Vol.9 No.2。
- 坂田隆文・竹内萌恵・上久保百華・上野篤志（2022）「産学連携による商品企画を通したリブランディングとチャネル開拓の可能性について」、日本マーケティング学会カンファレンス・プロシーディングス Vol.11。
- 佐藤郁哉（2019）『大学改革の迷走』ちくま新書。
- 佐藤郁哉編（2018）『50年目の「大学解体」20年後の大学再生』京都大学学術出版会。
- 佐藤善信（2011）「経営学の理論は現場で役に立つのか?」、『ビジネス&アカウンティングレビュー』第7号、1-18頁。
- Skinner, Burrhus F. (1974), *About Behaviorism*, Knopf. (大田充訳『行動工学とは何か: スキナー心理学入門』佑学社、1975年)。
- 諏訪正樹（2016）『「こつ」と「スランプ」の研究：身体知の認知科学』講談社選書メチエ。
- 諏訪正樹（2018）『身体が生み出すクリエイティブ』ちくま新書。
- 鈴木宏昭（2016）『教養としての認知科学』東京大学出版会。
- 鈴木宏昭（2020）『類似と思考 [改訂版]』ちくま学芸文庫。
- 鈴木宏昭（2022）『私たちはどう学んでいるのか』ちくまプリマー新書。
- 高木晴夫・竹内伸一（2010）『ケースメソッド教授法入門—理論・技法・演習・ココロ』慶応義塾大学出

版会。

竹村正明（2021）「大学の教養教育成果は経営の実践で、これほど役にたつ」、『明大商學論叢』103（3）、15-37頁。

戸田山和久（2002）『知識の哲学』産業図書。

Tversky, Barbara (2019), *Mind in Motion: How Action Shapes Thought*, Basic Books. (渡会圭子訳『Mind in Motion：身体動作と空間が思考をつくる』森北出版、2020年)。

内村直之・植田一博・今井むつみ・川合伸幸・嶋田総太郎・橋田浩一（2016）『はじめての認知科学』新曜社。

Watson, John B. (1962), *Behaviorism*, Chicago University Press. (安田一郎訳『行動主義の心理学』河出書房、1980年)。

吉見俊哉（2016）『「文系学部廃止」の衝撃』集英社新書。

吉見俊哉（2020）『大学という理念 絶望のその先へ』東京大学出版会。

吉見俊哉（2021）『大学は何処へ 未来への設計』岩波新書。