

経営知識移転論を用いたマーケティング学 教育成果の理論枠組み

Theoretical Framework for Marketing Educational Outcomes Using Management Knowledge Transfer Theory

坂 田 隆 文
金 丸 輝 康
竹 村 正 明

Abstract

The purpose of this paper is to develop a theoretical framework which can explain Sakata's conjecture (Sakata 2022b). Sakata's conjecture forecasts existing the complementary relations among three types of lectures: teaching lecture, case method, and problem based learning (PBL), in department of business administration in Japanese universities.

In Sakata (2022b), based on his teaching experiences, he ontologically wondered what those three lectures' educational achievements (or our teachers' responsibilities) were and whether those were relevantly related, or not. Then, he elaborately explored the assumptions, premises, implicit expectations in them.

However, theoretical formation about Sakata's conjecture still remains. Thus, in this paper, our attempts are to formulate relations among three lectures and to propose some research projects in the future. We employed the knowledge transfer theoretical framework and show that those three lectures can be mapped in it. Such mapping also can be corresponded to three administrative skills by Katz (1959): technical, human, and conceptual skills. By adapting this model, specific development skills in each lecture will be articulated in the future research.

I. はじめに

本稿を書く目的は、坂田（2022b, 2023）の問題提起を理論的に定式化する枠組みを開発するためである。というのも、ここでは、なぜマーケティング講義は巧くいかないことがあるのか、という理論的問題提起をしたにもかかわらず、実践的な経験から解決すべきと感じている（講義実践上の）課題を列記したに過ぎないからである。理論的課題が特定されたわけではないのである。本稿が、その課題に対して十全な解決策を提示できているわけではないが、そこでの指摘同様、議論を進めるためには、仮に後日ここでの議論を完全に否定する知見が得られたとしても、まずはたくさんの議論を提案して、批判を受けながらも引き継がれていく理論的課題を獲得するのが一つの方法だと考えたからである。

本稿での議論の枠組みを提供する坂田（2022b）の作業は追って詳述するが、ここでは大学における3種類の典型的なマーケティング講義、（標準テキストの）座学、ケースメソッド、Problem Based Learning（PBL）について、達成課題、講義手法、そして講義上の課題を比較検討した。そこからマーケティング（学）を教育する難しさについて経験的な論点を提示した¹。

ただ、それはあくまでもマーケティング教育成果が何かを議論しようとする情報提供の意味が強く、そこから何をどのように議論して研究としてまとめていけばいいのか示せなかった。われわれが途惑っているマーケティング教育の問題の一つは、マーケティング（学）のような経営の描写を起点とする活動を教育するとは、概念と実行活動がどこかで一致せざるを得ず（とする信念が得られ易く）、論理だけで納得（内面化）しづらいからである。たとえば、四面楚歌という四字熟語を覚えるのとは訳が違って、マーケット・セグメンテーションは文字や定義を覚えたとしても、それを教育成果と言いづらいというのが、われわれの問題意識なのである²。

教育成果が何かということであれば、文部科学省の大学設置基準に拠るのが適当である。第19条では、学部及び学科又は課程等の教育上の目的を達成するための必要な授業科目を開設せねばならないことが明記されている。そして以下のような5つの基準が指示されている（表1）。

表1 大学設置基準における教育の成果

基準	成果	意味
	教育の目的において意図している、学生が身に付ける学力、資質・能力や養成しようとする人材像等に照らして、教育の成果や効果が上がっていること。	教育成果の測定定義
1	大学として、その目的に沿った形で、教養教育、専門教育等の面において、課程に応じて、学生が身に付ける学力、資質・能力や養成しようとする人材像等についての方針が明らかにされており、その達成状況を検証・評価するための適切な取組が行われているか。	教育方針と検証システムの有無
2	各学年や卒業（修了）時等において学生が身に付ける学力や資質・能力について、単位取得、進級、卒業（修了）の状況、資格取得の状況等から、あるいは卒業（学位）論文等の内容・水準から判断して、教育の成果や効果が上がっているか。	達成成果から教育内容の評価
3	学生の授業評価結果等から見て、大学が編成した教育課程を通じて、大学の意図する教育の効果があったと学生自身が判断しているか。	学生満足度
4	教育の目的で意図している養成しようとする人材像等について、就職や進学といった卒業（修了）後の進路の状況等の実績や成果について定量的な面も含めて判断して、教育の成果や効果が上がっているか。	卒業後の達成成果の評価
5	卒業（修了）生や、就職先等の関係者から、卒業（修了）生が在学時に身につけた学力や資質・能力等に関する意見を聴取するなどの取組を実施しているか。また、その結果から判断して、教育の成果や効果が上がっているか。	社会関係者からの評価

（出典：文部科学省 2004、https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/003/gijiroku/attach/1414365.htmを筆者修正）

ところが、この教育基準（設置義務）とは、大学が定義した期待成果を設置し、評価（外部含め）せよと言っているだけで、教育成果が何か特定しているものではない。もっとも成果は、コトが起こって初めて観察されるので、このような規定になるのは論理的ではある。期待成果としてしか定義できないのである。だから、大学における教育成果を会社からの評価と捉え、その一致度を測定するのは重要な作業である（呉・高森 2021）。その努力は続けられることで教育成果に関する知見は蓄積するだろう。

しかし、そのような講義の期待成果を、（会社での活動）結果から推定するという手法は、原理的にその方法しかないにしても、結果（会社の期待成果）を予想した教育成果の設計にならかねない³。その理論的・実践的な問題については、ここではさしあたって2点あげておこう。ひとつは、会社から期待される教育成果が理論的課題に対応しているかどうか不明だという点である。われわれは研究者であってティーチャーではなく、教育指導書を与えられてそれに従って進捗管理をしているわけではないからである。大学の学生は、学部生であっても研究者のタマゴであり、なぜそのようなになっているのかについて新しい理論を開発することを期待されているのである。その作業は、教育（education）とは言わず、トレーニングと呼ぶことがふさわしい。そして実際、アメリカの大学では、彼／女のバックグラウンドは何、どんなトレーニ

ング受けてきたの、という言い方をする。会社の課題解決のために研究しているのではない。

もうひとつは、会社から期待される教育成果は、経験の蓄積以外にはできない課題だという点である。会社ですぐにはできもしないこのような能力獲得（開発）を、大学ではできると錯覚していることがそれらの議論のでたらめな点であるが、なぜそのような期待が持たれるのかは理論的な問いになるだろう。そしてこの問題について議論するのが本稿の課題である。

そこで本稿は次のような構成で議論を進めるのが適切だと考える。まず、本稿が議論の出発点とする坂田（2021）の議論を簡単に整理しよう（Ⅱ. マーケティング教育成果についての問題提起）。そこでは学生の研究指導における商品企画を題材として、何が達成されれば商品企画が完了したと言えるのかという探索を行った⁴。それは、商品企画の業務自体が学生のクリエイティビティ開発に最も有効だと見做せるからだが、それ以上にそれを遂行する（能力）が、どんな知識に立脚しているかまだよくわからないことで本研究の課題に通じているからである。それは第1に、商品企画はそれが特定されるまで常に可変性をもっている作業だということ、そして第2に、ニーズ中心での思考様式であることが浮き彫りになった。それら2つの作業・思考から、商品企画とは、どのように情報や知識が特定されるのかという substantiation に求められるだろうという予想を得た。それはすなわち、抽象作業の可視性の探求になるだろうというものであった。本稿はその予想に理論的な基礎を与えるものである。

そこで、それを受けて、知識創造経営の議論と知識移転について議論をする（Ⅲ. マーケティング教育成果の理論仮説）。それというのも、座学にせよ、ケースメソッドにせよ、その内容はいわゆる知識創造経営の議論と論理構造において類似性があるとわれわれは予想しているからである。すなわち、本稿では、マーケティング（学）講義では何がどうなれば、何を教えたと言えるのか、を試論的に定式化してみるが、それは経営知識移転論の問題意識とその論理構造において同値だと見做しているのである。その内容と論理を記述するのが本稿の課業であるが、それはひいてはマーケティング（学）講義によって提供された知識が記憶に滞留する以上に、経験知として操作可能なること、に応えることにつながると期待する。最後に、議論を要約して次の作業課題を提案しよう（Ⅳ. おわりに）。

Ⅱ. マーケティング教育成果についての問題提起

本節では、坂田（2022b）で提示されたマーケティング教育問題論の知見を整理して、それらはどのような理論枠組みで示されるかその可能性を検討する。あらかじめ結論を示しておけば、現代の主要なマーケティング講義形式は、知識取得様式によって表2の通り3つに分けら

れ、それぞれに一長一短あって、それらは補うことで一層の教育効果が高まるだろうというものである（要素については後述する）。その教育効果のことを以下では、坂田予想と呼ぼう。それらの補い方はどのように可能か、を理論的に示すのが本稿の課題である。つまり、本稿の作業は、坂田予想に理論的枠組みを与えることなのである。

以下では、まず坂田（2022b）で取り上げられた現代のマーケティング教育の3形式とその目指すところについて考察しよう。3つの講義形式の論点は、それぞれに5つある。テキスト使用とその特徴、講義における伝達される情報、講義の成果として獲得したことが期待される知識、講義の標準化可能性、そして講義の達成課題である。ここでは、3つの講義形式で取得される単位数は2とする。つまり、90分講義が15回行われると措定する⁵。それらの3つの講義形式を考察したのち、坂田予想（3講義形式の相補関係）を解説する。

表2 マーケティング学の主要講義タイプ

	座学	ケースメソッド	PBL
テキスト	あり	あり	なし
伝達情報	テキストの内容	ケース内で発生するイベント	達成課題
期待獲得知識	コンセプト、論理	選択の理由（意思決定）	経験
講義の標準化	可能	可能（やや困難）	困難
達成課題	知識定着度	意思決定モデルの取得	問題解決経験
知識の取得様式	読解、記憶	議論	体験

座学

座学はもっとも標準的な講義形式であり、知識の獲得は口頭と板書による情報伝達によって行われる。大学学部において受講生（講義履修生）に期待されることは、予習60分の準備をして講義90分にのぞみ、そして講義終了後、60分の復習を行う。それらによる90時間の受講によって（試験合格し）2単位の取得になる。

座学の場合、伝達される情報とはテキストの内容である。講師はあらかじめ準備したテキストに記述されている情報について、詳細もしくは関連する情報を付加して解説し、受講生に記憶させることを目的とする。テキストに書かれていることは、マーケティングとは何であるか、マーケティングでは何をするか、なぜそのように振る舞うか、そのコツは、難しさは、などといった内容である。座学の場合、受講生が獲得する（はず）と期待される知識は、テキストの内容である。専門用語や概念、定義、マーケティング成果の達成までの論理構造、そういったことが期末テストにおいて再現できれば、単位が与えられる（坂田 2023）。これが座学の達成課題である。座学での知識の獲得様式は、口頭で講義される情報を記憶したり、板書された文字情報を書き取ったりすることによる脳内への転写である。

座学は、講義内容を標準化することができる。標準化の進め方は、テキストの開発である。当該学問領域が体系だっていればいるほど、標準的テキストを開発することが可能になる。数学でいえば、解析、代数、幾何と標準的なテキストがエントリー、インターミディエイト、アドバンスのそれぞれで用意され、学部1年生から4年生まで知識が蓄積していく。その学習方法は、どの大学の数学部（理学部数学科など）においても同じになる⁶。社会科学では経済学がそのような体系になっている。

マーケティング学は、まだそのような蓄積ができる知識体系にはなっておらず、マーケティング学の初学者であっても、ビジネスの多少の経験があれば用語や概念は理解しやすい。ある概念について実感が持てるかどうかは別にして、文字（や漢字、カタカナ）の意味を理解することはできるだろう。開放型流通構造やマーケット・セグメンテーションなどがそれである。このようなディシプリンではアドバンスな学習とは、きわめて抽象的な数学モデルによって定式化された理論仮説を実証データによって検証するという研究になる。

ケースメソッド

ケースメソッドは、ある企業のマーケティング関連活動において、どんな時に、どんな問題において、どんな検討がされて、どんな意思決定が達成されたかが記述されたマテリアル（数ページから数十ページまでのボリュームの差がある）に基づき、受講生に議論のテーマを与えて、独自の意思決定に至る作業を課す講義である。座学との違いは、講師が情報伝達をするのではなく、受講生がマテリアルについて議論をすることである。その議論を通じて、条件別の意思決定手順を事前に体験することを目的とする。アメリカのスタンダードなビジネス・スクールで行われるケースメソッドでは、何百というマテリアルが用意され、次々と意思決定のトレーニングが行われる。

ケースメソッドで伝達される情報は、ケース内で描かれているイベント（出来事）である。それは、たとえば、ある企業が新しい流通経路を開発する際に、既存の流通経路を維持するのか重複させるのか、その場合、既存の流通経路業者にどのような説明を行うのか、などといった実際に行われた経營業務の記述である。

しかし、ケースメソッドではこのイベントの記述は獲得を期待される知識ではない。そのイベントの問題を解決するために編み出した手法や結論でもない。その手法がなぜ特定の問題解決に有効と信じられるのか、なぜその手法を思いつくに至ったのか、という論理プロセスが獲得を期待される知識である。そしてこの状況分析手法や問題解決手法の設計やアイデア獲得が達成課題になる。ケースメソッドは能力開発手法なのである。したがってケースメソッドは講義というよりも演習やエクセサイズと呼んだ方が適当である。その目指すところは、後述の現

場知の（事前）習得とも見做せるだろう。

ケースメソッドは講義というよりも演習だとしたら、それを標準化できるかどうかは常に議論の対象になる。というのは、ケースを指揮する講師が同じで、同じマテリアルを使っても、受講生の違いによって議論の展開が異なるからである。そしてケースメソッドの目的でもあるが、意思決定選択の論理は複数あっても構わないという事実がある。たとえば、炭酸水を売ること、高級品としての売り方もあれば、低価格で大量に販売するという方法もあるからだ。どちらの意思決定が優れているかは、企業の業績を比較したとしても決めることはできない。自分自身の意思決定論理が開発あるいは獲得されればケースメソッドによるマーケティング学の教育成果は達成されたことになる。ケースメソッドでの知識の獲得様式は、議論である。特に、他者との意見の交換は自分自身の意思決定論理について相対化させることにつながり、学習（行動変容）が促進する。

ケースメソッドによるマーケティング学の教育は、座学におけるマーケティング概念の情報記憶による学習と違って、その概念を実感のあるもの（いわゆる知識の内面化）にする教育手法であるとも理解できる。上述のマーケット・セグメンテーションを持ち出すならば、テキストで文字と定義を記憶しただけでなく、実際の企業がどうやってセグメンテーションをしたのか、それはどんな論理だったのか、自分だったらどうしたのかについて追体験を目指す点に特徴があるだろう。

達成成果が受講者においてバラバラであるならば、テキストの標準化は可能かという問いにつながる。そもそもケースメソッドにおいては座学で言うテキスト（学生が事前に読み込んでくるもの）がケース・マテリアルであって、それを題材に意思決定のトレーニングをするのであるから、標準化などあるわけではない、という意見は説得力を持つだろう。とはいえ、ケース・リード（ケースをでたらめな方向に進めないためのガイド）においては標準化は可能であるし、その努力は進んでいる。実際、各ケース・マテリアルにはティーチング・ノートがあってインストラクター（講師）はそれを参考に、ケースをリードする。受講生のテキストではないが、ケース・リードについては標準化が可能であるとも考えられる。

PBL (Problem Based Learning)

PBLは、自ら問題を発見して解決策を考え、それが機能するかどうか自主的に探索、学習し、課題を解決する学習方法である。これはその講義特性からして、実際の行動を前提とするものであり、演習以上に実践的（not a drill）に取り組むことが成果そのものになる。すなわち、（商品化だのコンテストでの受賞だのといった結果ではなく）課題に直面するというリアルな実戦経験そのものが学びとしての価値をもつ。そうであるので、PBLを講義と呼ぶならば

新しい定義が必要になるだろうが、ここでは商学部の一つの講義として設定されているという前提で、その特徴を検討する。

上述のとおり、PBL講義は問題が最初に存在しなければならない。受講生が自ら持ち込んでくるということもできないわけではないが、たとえば、200名の受講生がいるマーケティング論講義で、全員がそれぞれの問題を持ち込んで、どんな講義が可能になるか想像すればよい。効率よく作業が進む問題もあれば、二進も三進もいかない問題も出てくるだろう。問題は、一つか二つ準備することで講義を開始するのが適当である。

PBLでのテキストは、情報伝達（源）という意味では存在しないが、受講生が問題を解決するにあたって紹介するテキストは用意できるだろう。たとえば、広告の効率化をめざすのであれば、マーケティングのテキストの広告の章を読んでもるか、広告クリエイターの作品を読んでもるか、といった参照すべき情報は存在する。

しかし、だからと言ってそれが座学のような伝達すべき情報かといえ、そうではない。それどころかPBLの場合は、講義内で伝達すべき情報は存在しないと言ってもいい。ある特定の経営問題に対して、講師が唯一の正解を知っているわけでもないし、仮にそれが言えたとしても、他の解決可能性はいくらでも存在しているからである（ある特定の解決策が他より効率的ということはクロスセクショナルには特定できるかもしれない）。むしろこの時の情報伝達とは、グループで問題解決に当たっているときの内部のやり取りだろう。それを効率・効果的に進める方法を教えることはできるだろう。

PBLで期待される達成課題は、解決策そのものであるが、獲得知識は問題解決にいたる経験全体である。会社では問題が与えられるのではなく、問題そのものが何かよくわからないことが多いので⁷、できれば受講生に問題を発見させるのが最も実務経験には近いが、それを与えたとしても、問題解決手法を探し出し、その達成成果を試行錯誤し、いくつかの代替案の中から一つを決め、提案するというプロセスの経験は、学習（行動変容）効果が圧倒的に高い。

このように考えるとPBLは、われわれがかつて信じてきた大学の学部講義そのものが何なのかという講義常識に対して相対化を迫るものであるかもしれない。というのも、講師は事前に準備したテキスト（の内容）を口頭で説明するだけではないからだ。都度起こる受講生の困難を解消して、最終的な課題を達成させねばならない。そのためには講師は、特定の問題に対する解決案について精通している必要があるだろう。受講生がなかなか問題解決策にたどり着かないときに、適切な指示を与えるためである。その意味では、講義内容は標準化できないだろうが、講義の手順は標準化できるかもしれない。たとえば、15回講義で、3回目までに具体的な問題解決（代替案）にたどり着かない場合は、4回目に座学指導を入れるとか、6回目までに最初の解決策が策定できない場合は、7回目に再び座学を行うといったような手順である

（それを事前にシラバスに記載できるかどうかという問題はここでは議論しない）。

ただ、同じ課題（が仮に与えられるとして）によってPBL 講義を毎年行うような場合は、講義手順も指導内容も標準化できそうではある。というのは、その特定の課題、たとえば、大学のブランド・リニューアルを与えたとすると、達成課題は決まってくるし、解決すべき問題（認知度の向上、ブランド連想の強化、コミュニケーション・ミックス）が理論的には常に同じように存在するからである。こういった課題を毎年与え続けるならば、受講生がどこで躓くとか、どこに難しさがあるとかといった知識を蓄積することによって、いずれは標準的な講義手順が確立するかもしれない。

3 講義の相補関係

ここまで坂田（2022b）で取り上げた3つの理念的な講義の特徴と講義運営上の課題について考察してきた。このとき、理論的な課題は、それらにはどのような連関があるのか、ということであり、どのような時にどのような講義が有効になるのか（なぜなら）という条件適合的にモデル化することである。

このとき坂田予想とは、それら3つの講義形式が「相補的に存在しうる可能性」のことを言う（坂田 2022b、特に同稿内の注24）。そこでは「PBLから座学に戻る講義設計が有効である（に違いない）」という理論仮説が提示されているからである。この相補性の理論候補が、知識移転論なのである。坂田予想では、知識をある次元を持った空間であるとみなし、座学知と現場知によって指標化し、それらをつなぐ変換装置としてケースメソッドやPBLを定式化するというアイデアが示唆されている。つまり本稿はこのアイデアを定式化する試みなのである。

Ⅲ. マーケティング教育成果の理論仮説

本節では、坂田予想を定式化する理論として経営知識移転論（management knowledge transfer）を採用する。それは文字通り、知識をある場所から別の場所にどのように転写できるのかを問うからである。このとき、座学の黒板の文字をノートに板書するというレベルでの転写から、たとえば、マーケット・セグメンテーションをノートに書き写し、それを実技で示せるレベルでの転写もある。われわれが目標とするマーケティング教育の成果は、後者のレベルであるかのように思われるかもしれないが、それすらまだよくわかっていないのである。というのは、後者のレベルだとしたならば、経営学系の学部における現在の大学の講義の課題は、会社から与えられることになり、座学はほとんど無用ということになるからだ。坂田（2023）

の問題提起はそれ故であり、本稿を書く理由も、マーケティング教育の成果は何とすればいいのだろうか、という不明確さを理論的に問いたいという意図があるからである。

以下では、まずわれわれの理解している経営知識移転論についての論理構造を明示しよう。それは必ずしも、経営知識移転論の理論的課題と一致しているわけではないからだ。そのうち、われわれの理解に基づいて、座学、ケースメソッド、PBLの知識移転モデルを提案する。

知識移転論の論理構造

ここで知識移転とは、ある場所で発生した情報を他の場所でも完全な形で再現できることを言う。物体であれば、たとえば、名古屋市でつくった工芸品(彫刻技術知識の物体化と考える)は、大阪市や千代田区において完全な形で再現できる。運べばいいからだ。ところが、彫刻を掘る知識や技能を別の場所に移転させるとなると困難さが急激に高まる。

このようなある特定の場所で発生した知識を別の場所に移転できるかどうか考えてきたのは国際経営論である。それは、(当時の)アメリカの生産技術(つまり工場)を発展途上国に持ち込むことで、経済発展に資すると期待されたからである。Harbison and Myers (1959)はアメリカの生産技術の設計思想は合理的であるがゆえに、それらは国境を越えて移転可能であると予想した。他方で、アメリカの合理性は、アメリカ文化に立脚しており他国への移転はできないと反論もあった(Gonzalez and McMillan, 1969)。そこから、それらには移転しやすい知識と難しいそれがあるという主張につながった。Koontz (1969)は科学的知識とアート知識に分け、前者は移転可能であり、後者は困難であることを指摘した。この移転可能な知識と困難なそれは、その後の研究のモデルになったと考えられる。たとえば、デジタルとアナログ、一般的知識と経験的知識、形式知に暗黙知、という一連のコンセプトはこのモデルに従っている。

ではここではこの知識の2特性論を採用したとして、知識移転論はどのように展開するのかといえば、完全な知識移転とはこの移転しにくい部分を減らしていく(経営)努力だと見做せるというわけである(図1)。

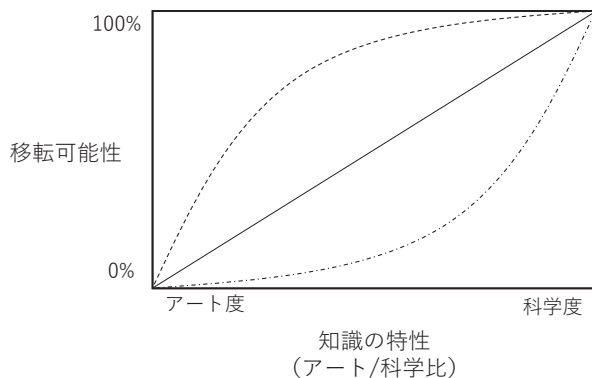


図1 知識特性と移転可能の関係概念図

図1は、この知識の2特性論を概念的に図示したものである。図1は次のように読む。まず横軸は、知識の特性である。知識の内部には、知恵や技といった経験からしか獲得できない知識が何割か含まれている。その一方で、科学的に証明できそうな知識も何割か含まれている。たとえば、上述の彫刻技能知識は、鑿の形や刃の砥ぎ具合、材料への刃の当て角度、打ち込みの強度などというように測定技術の進歩によってデータに置き換えられる情報がある⁸。その割合を示している。この図1で言えば、概念的には、横軸の真ん中でそれぞれの知識の割合が50%ずつになっている。縦軸は、知識の移転可能性である。全く移転できない0%から完全に移転できる100%までの可能性レンジをとる。この2軸の関係は、すなわち、アート科学比が何割になったら、移転可能性が何割になるか、という因果関係をあらわそうとしている⁹。

ある特定の知識とその移転可能性についてこのような関係が想定されるとして、次に課題になるのは、どうすればアート科学比を変えられるか(ここでは、科学比を高めること)である。これまで有力な論理は、暗黙知→形式知への変換モデルである(Nonaka and Takeuchi 1995)。この変換モデルは、もともとは、日本企業のイノベーション手法を記述するなかで定式化された概念様式である。そこでは、個人の持つアート知識(Nonaka and Takeuchi (1995)では「暗黙知」)がイノベーションの根源なのだが、それを活用できる知識(同、形式知)に変換することが経営上の課題になるというわけである。日本企業は、この個人の持つ暗黙知を組織形式知に変換する手法に長けているというのがNonaka and Takeuchi (1995)の主張である(図2)。

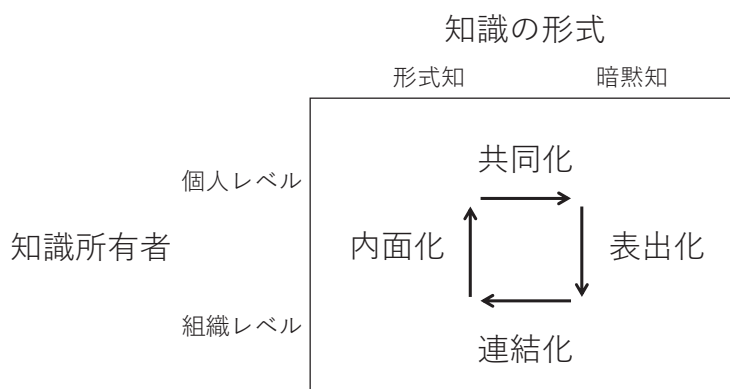


図2 知識移転可能性の論理的概念モデル

(出展：Nonaka and Takeuchi, 1995, p.135, Figure5を文脈にあうように修正)

図2は、現代の経営学研究で最も支配的な知識移転メカニズムについての概念モデルである。図2は次のように読む。横軸は、知識がどのような形式で存在しているのか、である。ここまでの議論に従って、2つのタイプの知識を措定している。ここで、形式知は科学度が高く、本稿の座学知にあたる。暗黙知はアート度が高く、同じく現場知にあたる。このモデルの特徴は、どのように暗黙知を形式知に変換できるのか、そのメカニズムを実証的に特定したことにある。縦軸は、知識の所有者である。ここでは、知識の移転場所は、個人から組織なので、その2つのレベルを措定している¹⁰。

Nonaka and Takeuchi (1995) の議論に従えば、暗黙知（現場知）から形式知（座学知）への変換は、個人の経験を言葉に表すことで組織メンバーに共有され、実現する。この時コンセプト化やメタファー、アナロジー、オノマトペなど表現手法が使える。グルグルかき回すとか、サッと取り上げるとかそのような表現が移転の手法なのである。その手法を表出化と呼ぶ。個人の暗黙知（現場知）が表出化によって組織レベルで共有される。それは、個人がもっている技能を言葉を尽くして伝えようとすることで、組織のメンバーがそれを徐々に獲得していくからである。

組織レベルで獲得された暗黙知（現場知）は次に、組織のレベルで形式知化（座学知化）される。それは個人の暗黙知を言語化することで組織の他のメンバーに移転した暗黙知を組織レベルで科学度を高くする作業である。それを連結化と呼ぶ。連結化は、個人から個人に移転した暗黙知を統合するという意味である。この作業によって、個人の暗黙知が組織レベルで共有されたと見做す。

いったん組織レベルで共有化された形式知は今度は逆に、抽象化された知識として汎用性を

持ち、関連する知識創造に貢献する。それは組織のみんなが知っていることによって、自分自身を高めることにつながるからである。その組織レベルの形式知を個人に取り込む作業を内面化と呼ぶ。組織レベルの形式知が個人に内面化することで、その個人は新しい能力の開発につながるができる。なぜなら、新しい知識を得たということだからである。その知識転換を共同化と呼ぶ。

そしてその新しいレベルに達した個人は、またそのレベルから個人での能力獲得努力を続け、個人の暗黙知を増やし、そして次のレベルに上がった表出化を実現する。このプロセスが繰り返されることによって日本企業は組織的なイノベーションを実現している。これを知識創造スパイラルと呼ぶ。すなわち、表出化→連結化→内面化→共同化の繰り返しによって連続的にイノベーションを起こすのである。

この理念的な理論的モデルから推察できることは、知識移転には作動原理があるということである。この時重要なことは、個人の暗黙知を他の個人に移転させるためには、何らかの媒介が必要になるということである。個人対個人で情報を転写させるよりも、媒介させる何かがあった方が、知識移転が有効になりそうだということである。これこそ、われわれのマーケティング教育の成果の移転可能性を検討する理論モデルになるのである。

マーケティング3講義の知識移転

このように考えていくと、坂田予想の示唆すること、つまり、マーケティング教育の3講義形式の相補性は、次のように定式化が可能になるだろう。すなわち、他所で創造された知識を自分に移転するメカニズムがあるのかどうか、ということである。たとえば、座学で得られた知識を内面化するには何が必要か、一方、PBLで得られた経験を一般的な知識に変換するには何が必要か、という問いになる。

知識移転モデルは、個人の暗黙知（現場知）を形式知（座学知）に変換する手法であった。われわれは、一方から一方への変換ではなくて、3講義形式の相補関係を知りたいのであるから、それらを併置するモデルを想定する。3講義形式のなかで、現場知（経験知）から遠いのは座学知（形式知）である。他方で、座学知（形式知）が含まれないのが現場知（経験知）としよう。そうすると、それらを両極とするマーケティング教育知の空間ができる（図3）¹¹。

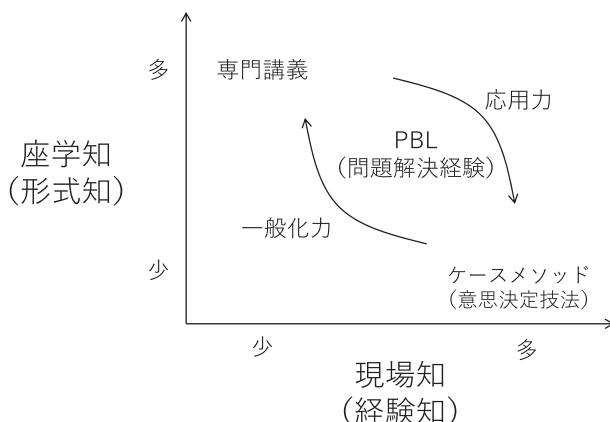


図3 3講義形式の相補関係概念図

図3が、座学知と現場知を2次元とするマーケティング教育知空間である。縦軸に近い講義は座学知の割合が多く、横軸に近い講義は現場知が多く含まれていることをあらわす。とすると、学部の専門講義は座学であり、縦軸に近く、左上の方に位置するだろう。ケースメソッドの材料は現場知だけで構成されており、横軸に近く、右下に位置するだろう。

このとき、それぞれの講義の問題は、専門講義は現場での活用にどれほど援用できるか不明であることであり、ケースメソッドは独自の意思決定ロジックを開発すること目的としているので、一般化とは縁遠いことである。その独自の意思決定ロジックは「クラス内で開発する現場知」と呼んでもいいだろう。

座学とケースメソッドがそれぞれ両極に位置づけられるとすれば、知識移転論のロジックが援用できるだろう。すなわち、それは個人の中で知識を表出化し、連結化し、内面化し、共同化する技術だというわけである。それはPBLの作業そのものである。問題が何か探し出し(表出化)、いくつもの解決策を探し(連結化)、どの策が最も優れているか決定論理をつくり(内面化)、そしてそれを他者に問う(共有化)することで、知識創造・移転サイクルを回すのである。このとき頼りになるのはケースの問題を専門講義の知識によって一般化する能力である。この問題はKatz (1955) の言うコンセプチャル・スキルのことだと見做せる¹²。それは、物事の部分ではなくて全体を見ることができるといえる能力のことである。要するに、全体を構成する要素やその繋がり方を理解し、それをあるパターンをもった全体へまとめ上げる技法のことである(楠木 1995)。

このように考えるとPBLは学生独自に任せるのではなくて、指導も標準化できそうである。つまり、ケースから一般化する能力開発であり、座学知を現場知に応用する技法を開発するのである。もちろん、それが何かここで特定できるわけではないが、一般化能力と応用力の開発、

この2つをPBLの教育成果とできるのではないか、という提案につながるだろう。

IV. おわりに

本稿の目的は、坂田(2022b)で提案された予想に理論的な枠組みを与えることであった。それによってそこで議論された3講義形式の相補関係が明確になり、それぞれの講義での達成課題も定義できるのではないかと期待されたからである。

達成水準には、多少の自負はあれど、それを十全のものとして主張するつもりはないし、議論できなかった課題も自覚しており、坂田(2022b, 2023)の主張を繰り返すことになるが、マーケティング教育学は緒についたところだと確認したに過ぎない。ここでは坂田予想を理論的に解釈すべく、知識移転論を援用し、3講義形式の相補関係を図案化した。それによって、しかし、次の作業はいくつか明確になったと思われる。

第1に、図3、すなわち3講義形式の相補関係を実証化する操作定義である。たとえば、マーケティング・マネジメント論について座学、ケースメソッド、そしてPBLを一学部の中に開講することである。それはもちろん、それらを講義として設計できるかどうかという実務的な課題に関わるが、そういう学部があれば、それらの連携を明示化して、実証成果を蓄積できるのではないかとと思われる。挑戦的ではあるが、マーケティング教育成果を実体化できる方法であろう。

第2に、座学、ケースメソッド、PBLの相補関係を知識移転論で解釈し直せるかどうかの理論的検討である。ここでは半ば強引に解釈できるものと措定したが、理論的には正統ではないだろう。ただ、われわれは常に教育成果を問うており、それはわれわれの教育、つまり、座学であればテキストから知識移転が成功しているかどうか問うているし、ケースメソッドであればケースから問題点を明確に定義し解決ロジックに結びつくような知識移転が成功しているか問うているし、PBLにしても問題と解決が一对一对応するように知識を活用しているか問うている。知識移転論は、3講義形式の相補関係を議論するためには有力な理論枠組みだと考える。

そして第3に、何よりも、坂田(2022b, 2023)や本稿で提案した「マーケティング教育研究」がdisciplineとなるための、固有の理論的課題の設定努力である。すなわち、マーケティング教育という事態の「何故？」は何か、である。坂田(2022b, 2023)では、何故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か、という問題提起をしたが、それだけでは研究になるべくもなく、実態の把握（データの収集）、個別テーマへの分解、概念開発、次元・尺

度の設定、そして統合といった通常の科学研究でなされる作業が山積みである。

そんな大部な作業が小稿で完了するわけではないのは言うまでもないが、本稿ではその確立を目指すべくマーケティング学の理論候補を検討することを目的とした。繰り返しになるが、坂田（2022b, 2023）でも強調した通り、マーケティング教育研究は何をどうすればいいのかまだよくわからない段階である。だからといって、われわれは教育成果について無責任を決め込むことはできない。せめて自分はどこまで責任を果たすのかを考える枠組みは持ちたい。本稿がそれらを十全に提供できているとは思わないが、まずは問題提起をし、われわれが考える論点を整理し、批判を受けて議論を深めていくことを目指している。

注

- ¹ 本稿では文字数を削減するため商学部と表現するが、マーケティング論（学）を開講している学部であれば、その担当者すべてに該当する議論である。さらに、われわれの理論枠組みは、工学部や文学部における一般教育課程（いわゆる教養教育）としてのマーケティング論教育成果論にも通用すると信じるが、さしあたって議論は専門課程に限定する。
- ² それでよしとする教員がいることは承知しているし、それを批判するつもりもない。そうではなくて、その教員はなぜ、それをマーケティング教育成果と信じられるのか、という彼／彼女らの信念とその形成根拠は問えると思っている。
- ³ この問題は経営学講義には常に付きまとい、会社で必要とされる知識を身につけさせることこそ（一部の）大学講義の役割だという意見が強調される（富山 2014）。こともあろうに、それに応じて大学の役割が社会における即戦力の供給とまで言いだす始末である。本稿はその議論を射程とはしないが、坂田（2021, 2022a）ではその試論がなされている。
- ⁴ 作業内容としては、それまでに中京大学総合政策学部坂田隆文ゼミで行った企業との代表的な3件の共同商品企画（いわゆる産学連携活動）において、参加した学生がどのように商品企画を進め、どのように躓き、どのように解決して、何を産出したのかを記述して、その共通部分をその時点での暫定的なアチーブメントとした。同ゼミの活動については坂田（2022a, b）においても別のかたちで記されている。
- ⁵ 2022年度の大学設置基準では、1単位は45時間を標準とするが、15時間から30時間までの範囲で大学が定めてよいとなっている。昨今では、100分、14回講義（それに期末試験）で2単位という大学も増えてきているが、それもここに含める。
- ⁶ ここではもちろん、講師ごとの講義の巧拙、講義進捗度や説明の手順の差は無視できるとするし、実際、数学や物理学の特定テーマでは講義間の差はないと想定できる。巧拙の差を吸収できるほど、テキストの標準化が達成されているからである。

- ⁷ 大学研究者の誰もがよい研究テーマにたどり着けるわけではないことと同じである。ここでよい研究テーマとは、学会レベルで共有されている課題と言い換えてもいいが、ある意味で理論的困難さと社会的意義を十分に持っているという意味である。だからといって、そんなテーマ（選択）は学問ではなく、独自に信じた課題を探求し続ける孤高の姿勢を批判するものではない。
- ⁸ FIFA World Cup 2022 Qatar大会で採用されたSONY株式会社のホークアイを使ったVideo Assistant Referee(VAR)による判定の支援は、その代表的な例であろう。日本代表チームが1次予選スペイン戦に勝って1位通過できたのは、ボールの動きに関するミリ単位の測定が可能になったからであり、チームの実力を正確に反映した成果である。
- ⁹ アート科学比と知識移転可能性の問題には、図1でいえば、どのような関数関係になっているかわからないことがある。ほんの少し科学度が高まれば大量に移転できる知識もあれば(図内点線)、相当科学度が上がってもあんまり移転できない知識もある(図内一点鎖線)。これはアート科学変換関数問題として将来的に定式化できるだろう。
- ¹⁰ 本概念モデルの帰結として論理的であるが、企業のイノベーションは、個人の暗黙知を組織の形式知に変換して、さらに個人の暗黙知が高まっていくというスパイラル構造をつくりだすことで実現する。
- ¹¹ ここで、図3のケースメソッドとPBLの位置関係が入れ替わる可能性についても言及しておくべきだろう。理由は3つある。第一に、我々が提示した図3のモデルはあくまで仮説的なものであり、今後の実証作業の中で修正が求められることが否定できないからである。
- 第二に、既に教育手法として確立されているケースメソッドにおいては、「マテリアル内に書かれていることが全ての現実」という前提で議論される。このことから我々はケースメソッドを図3の右下に位置付けた。しかし、我々教員は（あるいは受講する学生たちも）マテリアル外にも現実が存在することを知っている。このため、ケースメソッドとPBLのいずれがより現実（あるいは現場）に近いのかというのは、PBLの進め方によるといえる。一方、PBLの手法は専門講義やケースメソッドに比べて十分確立されているとは言い難く、現状、全てのPBLが徹底的に現場に根付いているとは言い難い。そのため我々は暫定的にPBLを中央に位置付けている。
- 第三に、表出化・連結化・内面化・共有化という問題解決サイクルを回す密度・濃度は絶対的なものではなく相対的に測られるものであり、PBLの進められ方次第で、ケースメソッドこそが専門講義とPBLをつなぐ役割を担う教育スタイルになる可能性を否定できないからである。
- ただし、いずれにせよ、現場知は現場での経験なく蓄積されないため、大学講義ではいかなる意味でも実現可能ではないということは強く指摘しておきたい。
- ¹² Katz (1955) はさらに、テクニカル・スキル、ヒューマン・スキルを紹介し、3つの管理スキル (administrative skills) を提案する。テクニカル・スキルとは専門的な知識を獲得する能力であり、こ

ここで専門講義を理解する能力と考えられる。ヒューマン・スキルとは他者と接する能力であり、意見を聞くとか分かり合うとかそういう技能のことである。おそらく、ケースメソッドにおける議論を進める能力や、議論から吸収できる能力に対応するだろう。

文中邦文引用文献

- 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。
- 呉書雅・高森智嗣（2021）「福島大学大学院教育成果の検証：修了生アンケート・企業アンケートの調査結果から」、『福島大学人間発達文化学類付属学校臨床支援センター紀要』第4号、27-34頁。
- 坂田隆文（2021）「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（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（2023）「マーケティング論における教育困難性に関する試論」、『総合政策論叢』第14巻、近刊。
- 富山和彦（2014）『なぜローカル経済から日本は甦るのか：GとLの経済成長戦略』PHP出版（PHP新書）。

文中外国語引用文献

- Harbison, Frederic H. and Charles A. Myers (1959), *Management in the Industrial World: An International Analysis*, New York, NY: McGraw-Hill.
- Katz, Robert L. (1955), "Skills of Effective Administrator," *Harvard Business Review*, Vol. 33, No. 1, pp.33-42.
- Koontz, Harold (1969), "A Model for Analyzing the Universality and Transferability of Management," *Academy of Management Journal*, Vol. 12, No. 4, pp. 415-429.
- McFarland, David and Tom Bösser (1993), *Intelligent Behavior in Animals and Robots*, Boston, MA, MIT Press.
- Nonaka, Ikujiro and Hirotaka Takeuchi (1995), *The Knowledge Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*, New York, NY: Oxford University Press.