

「クリティカル・マネジメント・スタディーズ」研究シリーズ

宮坂純一 著

---

マネジメントを批判的に教え  
ヒトを批判的に育てる、  
とはどのようなことなのか

---

*Critical Management Education  
and  
Critical Human Resource Development*

---

奈良マネジメント研究オフィス



「クリティカル・マネジメント・スタディーズ」研究シリーズ

宮坂純一 著

---

マネジメントを批判的に教え  
ヒトを批判的に育てる、  
とはどのようなことなのか

---

*Critical Management Education  
and  
Critical Human Resource Development*

---

奈良マネジメント研究オフィス



## 目 次

第1章 “クリティカルであること” とはいかなることなのか？	
－ 批判的なマネジメント教育に組み込まれている	
“クリティカルであること” －	
1 はじめに	…001
2 ミンガーズの「4つの側面を持つクリティカルであること」論	…003
2-1 ミンガーズの立ち位置について	…003
2-2 クリティカルであることの4つの側面	…010
3 ボージェ&アルコウビの	
「6つの側面を持つクリティカルであること」論	…017
3-1 クリティカルであることの6つの側面	…020
3-2 クリティカルなマネジメント教育の理念	…026
3-3 CME 包囲網を超えて	…033
4 おわりに代えて	…039
第2章 マネジメントを批判的に教える、とはどのようなことなのか	
－ 2000年前後のイギリスにおける	
クリティカルなマネジメント教育をめぐる動き －	
1 はじめに	…047
2 マネジメント教育4モデルの提唱	…049
2-1 マネジメント教育を支える価値観	…049
2-2 マネジメント教育の現代的モデル	…057

2-3	マネジメント教育の展望	…066
3	クリティカル・モデルへの関心の高まりと抵抗感	…070
3-1	クリティカルなマネジメント教育に対して教員側が抱いている 違和感	…070
3-2	クリティカルなマネジメント教育に対して学生側が抱いている 違和感	…084
4	おわりに	…090

### 第3章 (続) マネジメントを批判的に教える、とはどのようなことなのか？

#### — 2010年代以降のイギリスにおける

#### クリティカルなマネジメント教育をめぐる動き—

1	はじめに 課題の設定	…105
2	困難だがやりがいがある課題を突きつけられたクリティカルな マネジメント教育	…106
3	クリティカルなマネジメント教育をめざす効果的な戦術を探る動き	…117
4	展望 本当に役立つ知識とは	…133

#### 参考資料

#### 3つのジャーナルのなかで語られていた

#### 2000年前後における英米系マネジメント教育形態

1	はじめに	…149
2	文献のなかで描かれているマネジメント教育	…157
3	文献レビューから読み解かれたマネジメント教育	…172

### 第4章 クリティカルに従業員を育て成長させるとはどのようなことなのか

1	はじめに	…185
2	共通認識としての CHRD への途	…187
2-1	HRD と CHRD	…187

2-2	CHRD の概念化	・・・195
3	HRD から CHRD へのパラダイムシフト	・・・200
3-1	HRD と文化としての男性主義的合理性	・・・201
3-2	男性主義的合理性に代わるものとしての CHRD	・・・207
4	従業員をクリティカルに育て成長させることができるのか	・・・216

あとがき

マネジメントを批判的に教えヒトを批判的に育てる、  
とはどのようなことなのか

## 第1章

### “クリティカルであること”とはいかなることなのか？

#### － 批判的なマネジメント教育に組み込まれている

#### “クリティカルであること” －

##### 1 はじめに

クリティカルなマネジメント教育がおこなわれる場合、“クリティカルであること”にどのような意味（内容）を込めてカリキュラムが組まれるのか、カリキュラムのなかに“クリティカルであること”をどのような形で組み込むのか、また、実際にどのような形式で授業がおこなわれるのか？あるいは、より基本的な疑問として、クリティカルなマネジメント教育ではそもそも何をもって“クリティカルである”として定めているのか？本章は、このような疑問の解消を目指して、特に、“クリティカルであること”がいかなることとして理解されているのか、に焦点を当てて、イギリスを中心に北欧などの諸外国で取り組まれているクリティカルなマネジメント教育が蓄積してきた多くの経験の一部を整理する試みの産物である。

本章で注目した資料は、

Mingers, J., “What is it to be critical ? Teaching a critical approach to management undergraduates” , *Management Learning*, 31 (2), 2000, pp. 219–37<sup>(1)</sup>、

Boje, D. M. and Al-Arkoubi, K., “Critical Management Education Beyond the Siege”、

“クリティカルであること”とはいかなることなのか？

in Armstrong, S. & Fukami, C. (eds.), *Handbook of Management Learning, Education and Development*. 2009, pp. 104-125<sup>(2)</sup>

であり、必要に応じて、他にも幾つかの資料を参照している。

尚、本書では、critical を、文脈に応じて、「クリティカル」あるいは「批判的」として表記している。

ジョン・ミンガーズ (Mingers, J.) は、2003 年に、ケント・ビジネススクール (Kent Business School) にリサーチディレクター (Director of Research) として着任し、現在に至っている。それ以前は、1987 年にウォリック・ビジネススクール (Warwick Business School) に所属し、1998 年に教授に就任している。ウォリック大学で博士号を取得し、ランカスター大学で修士号を取得している<sup>(3)</sup>。

デビッド・ボージェ (Boje, D. M.) は 1978 年にイリノイ大学で博士号を取得し、アンダーソン・ビジネススクール (Anderson School of Management)、カリフォルニア大学ロサンゼルス校 (UCLA)、ロヨラ・メリーマウント大学 (Loyola Marymount University) を経て、1996 年にニューメキシコ州に移住し、ニューメキシコ州立大学 (New Mexico State University) (NMSU) に所属、2018 年にニューメキシコ州立大学を退職 (名誉教授) し、デンマークのオールボー大学 (Aalborg University) (オールボー大学からも名誉博士号を授与される) やフィラデルフィアのカブリーニ大学 (Cabrini University) などでも教え、世界各地の大学で頻繁にセミナーの講師を務めている<sup>(4)</sup>。

ハディージャ・アルコウビ (Khadija Al Arkoubi) はニューヘブレン大学 (University of New Haven) に所属している。2008 年に、ニューメキシコ州立大学から学位 (博士号) を取得している<sup>(5)</sup>。

彼らは (3 人とも) いずれも高等教育機関の現場でクリティカルなマネジメント教育を実践していた (実践している) 人物である。



## 2 ミンガーズの「4つの側面を持つクリティカルであること」論

ミンガーズは、2000年に、ウォリック・ビジネススクールにおける自分自身の教育経験を踏まえてひとつの論文を公表している。それは、学問としてのマネジメントの分野は非常に幅広く、その内容は、理論的な議論、実証的な研究、効果的なマネジメントのための実践的な指針で溢れているが、マネジメント教育の実践そのものについての考察はあまり見られず、「私たちの教育活動の理論的・実践的基盤」の研究は遅れている、との現状認識に則って、「マネジメント教育に対する“クリティカルな”アプローチとは何を意味するのか」という問いに立ち向かうことでその遅れを取り戻すべく「貢献する」という明確な問題意識をもって執筆されたものである。

### 2-1 ミンガーズの立ち位置について

ミンガーズが勤務していた時期のウォリック・ビジネススクールでは、学部レベルに、経営科学、会計・財務、国際ビジネスの3つの主要な課程 (program) があり、それぞれの専攻過程では、最初の2年間は学問分野に基づいたコア科目 (course) が重視され、3年目 (最終年) には学生がさまざまな選択科目を選ぶ、というカリキュラムが組まれていた。言い換えれば、最終学年では個々の課程の枠を超えて全学生に提供される共通のコア科目がなく、3年間を通じて学際的な教育もあまり行われていなかったのであり、大規模なカリキュラムの見直しが行われ、3つの課程すべてに必修のコア科目の開発が提案されるのはそのためであった。ウォリック・ビジネススクールがその実現に向けて動き出したのは1990年代後半頃である。

新しい科目 (授業) (course) の仕様は、全分野を統合的に扱うこと、学問的に厳格であること、同時に参加型であること、学生の意見を反映させることなどを骨子とする「野心的な」ものであり、そこには、プレゼンテーション、

“クリティカルであること”とはいかなることなのか？

レポート作成、グループワークなど、学生の実践的なスキルを伸ばす必要がある、という考え方が貫かれている。そして同時に、この科目は、ミンガーズの言葉を借りれば、「コアとなる思想(core idea)」として、「マネジメントに対するクリティカルなアプローチを学生に身につけさせるべきである」、という思想で理論武装されていた。そして、科目名称は「マネジメントにおけるクリティカル・イシュー (Critical Issues in Management)」で合意され、大学側がこの提案を受け入れた。

ウォリック・ビジネススクールでは、「マネジメントにおけるクリティカル・イシュー」が現在(2021年度)でも、学部3年次に開講されている<sup>6)</sup>。

シラバスには、「テーマはマネジメントにおけるクリティカル・イシューと構造化されていない問題の分析的構造化である。学習方法は学生中心であり、学生は小さな集まり (syndicate) (5～6人のメンバー)で活動し、小さなゼミナールグループ(20-25人)で自分の作業を発表し、話し合うことが求められる。・・・クリティカルな分析には、コンテキストの問題化、問題の特定、代替案をつくりあげること、優先事項のランク付け、ジレンマの解決、変化をマネジメントするためのプロセスの検討が必要であり、これらはすべて今日のビジネスの世界において非常に重要である」、と記載され、言及されるテーマとして下記のようなものがあげられている。

応用理論、立証されているクリティカル・シンキング、評価済みのオプションなど、(組織内の)組織のマネジメント、  
リーダーシップとフォロワーシップ、  
説明責任と責任、  
パワー&レジスタンス。

この新しい授業が編成され、初年度に教えるスタッフに引き継がれるまでには、ミンガーズによれば、多くの解決すべき課題があった。特に、授業編成で大きな壁として浮上してきたのが「Critical (批判的)」という言葉が関係者各位にどのような意味合いを持つているのか」という問題であった。というのは、

当時はすでに「クリティカル・シンキング、クリティカル・イシュー、クリティカル・セオリー、クリティカル・システム、クリティカル・マネジメント・スタディーズなど、「クリティカル」という言葉が知られていただけでなくそれらにはさまざまな解釈があり、それぞれが特定の環境に由来し、独自の学問的・政治的意味合いを持っていた」からである。そのために、ウォリック・ビジネススクールでは、新しい授業を開講し推進するための基本的なフレームワークの開発が喫緊の課題となった。クリティカルであるとはいかなることなのか、と。いわばクリティカルの可視化であり、「クリティカルであること」を学生たちにどのように説明するのかが教育の場で実践的に問われたのである。

ミンガーズは「クリティカルであること」を（当時のスタッフの一人として）つぎように説明している。

## クリティカルなマネジメント教育

ウォリック・ビジネススクールでは、新しい授業の文脈を理解するためには、一般的にクリティカルなマネジメント教育とは何を意味するものなのかについて共通の認識を持っていることが必要であろう、との認識のもとで、先行研究が整理された。

ミンガーズ（ウォリック・ビジネススクール）がまず注目したのがグレイとフレンチ（Crey, C. & French, R.）の仕事（1996年）<sup>7)</sup>である。グレイとフレンチは、ミンガーズの理解に倣えば、マネジメント教育と、マネジメントの実践、マネジメント研究、組織とともに生きる経験、批判的・解放的可能性といったマネジメントの他の領域との関係について問題を提起している。彼らは、広い意味でのマネジメントは世界とその社会にとって中心的な重要性を持つようになったものであり、それゆえに批判的評価の対象とならなければならない、と主張している。「マネジメントの教育と研究はマネジメントの実践を進展させ再生産するために極めて重要である」、と。ビジネススクールやマネジメント学部で一般的に見られる考え方はマネジメント教育では経営効率を高めるこ

“クリティカルであること”とはいかなることなのか？

とに主眼を置かれるという功利主義的なものであり、グレイとフレンチは、「このマネジリアル的な見方とは対照的に、マネジメントの主張と実践に疑問を投げかけ、マネジメント教育とマネジメント活動を切り離すべきだ、という批判的な見方を示したのである。政治家になるための訓練なしに政治を学ぶことができるのと同じように、マネジメントのための訓練でなくとも、実践としてのマネジメントを学ぶことができるはずである」、と。

但し、これは多様な解釈を生むものであり、例えば、この考え方では、ミンガーズによれば、高等教育はマネジメントの訓練から全面的に撤退すべきである、ということになるし、これの変形として、訓練と教育の双方がアカデミズムの中に存在すべきだが、特定の教育機関がどちらかに特化することで別々の発展を遂げるべきだという考え方もでてくる<sup>(8)</sup>であろうし、また逆に、「社会全体におけるマネジメント教育の役割と重要性をより批判的に評価した上で、マネジメント教育に対する新たな視点を打ち出すという考え方もある」。

これに関して、グレイ、ナイツ、ウィルモット (Grey,C., Knights,D. and Willmott,H.)<sup>(9)</sup>は、現実には、教育現場で開講されている科目は主として実証主義的なスタンスを体現していると指摘し、明確な回答を用意していた。「教授法は主に教訓的であり、現在では、実践・ロールプレイング・参加などを強調する、より生徒中心の方法に変わりつつあるが、これはまだ知識そのものを問題にしない文脈の中でのことである」、と。そして、グレイらは、このような実態を踏まえて、対照的に、「クリティカルなアプローチは、知識の伝達をより効果的にするためではなく、“そのような知識を覆す手段として、経験に対する批判的な内省の基礎を提供する”ために、学生自身の生きた経験から始めるべきである」、と提案している。

ミンガーズの読み方に従えば、「ここでのポイントは、マネジメント理論の位置づけと妥当性、そして、それが知識についてのひとつの、主として機能主義的な見方だけを特権化している度合いについて、根本的な疑問を投げかけること」であり、グレイらは、実践的及び理論的側面から、このアプローチの問題点を認識し指摘している。しかし、現実には即して言えば、ミンガーズの感触

では、現場では、実証主義的な文脈や学位プログラムが優勢である環境のなかで批判的な科目を教える、という緊張関係 (tension) が生まれ、これが (資金が削減され、学生はますます多くの負債を抱え、産業界との関連性、実用性、技能がより重視され、粗雑な指標によって大学の業績が測定されるようになってい) 現在の政治・経済情勢によって益々増幅され、「理論的には、知識や権威の正当性を疑うことを学生に奨励しながらも、その選択によって自らのビジョンを学生に押し付けるという、ほとんど本質的な矛盾」に苛まされているのが実態である。このような現実にもどのように対処すべきなのか。これがミンガーズ (ウォリック・ビジネススクール) を大いに悩ませた問題であった。

他方で、ウィルモット<sup>(10)</sup>は、過去の経緯を踏まえて、実践的な課題として、クリティカル・アクション・ラーニングと呼ばれるクリティカル・マネジメントの特殊な形態を強く主張していた。これは、アクションラーニングの実践的なスタンスと、クリティカル・セオリーのより社会学的な視点を組み合わせたものである。アクション・ラーニングは、教育とは抽象的で普遍的な知識や専門知識を文脈に即して伝達することであるという伝統的な視点から、学習とは自己啓発のプロセスであるべきであり、そこでは知識は学習者の実生活での関わりや葛藤との関連性を通じて獲得されるという視点への移行である。クリティカル・アクション・ラーニングは、個人の経験や学習が常に制度的・社会的文脈の中で起こり、それらが権力や意味づけの関係を通じて、知識を生み出し、また制約するものであるという認識と結びついている。

「マネジメントにおけるクリティカル・イシュー」(CIM) 科目は上記のような新しい“挑戦”にどのように対応すべきなのか？ これがミンガーズが直面した課題であった。

ミンガーズは、「マネジメントにおけるクリティカル・イシュー」にも功利主義的なマネジメント教育とクリティカルなマネジメント教育という二項対立が明らかに存在している (embody) ことを認め、同時に、「この科目は、マネジメント知識を問題視する (problematisé) することに主眼を置いているのだろうか、それとも学生のマネジメントキャリアにおける有効性を向上させるこ

“クリティカルであること”とはいかなることなのか？

とに主眼を置いているのだろうか？」と問いかけ、「その試みは、その両方であろうとしているのだが、おそらく失敗している。これは、部分的には、その制度的な文脈のせいでもある」、と答えている。「ウォリック・ビジネススクールは、多くの大学のマネジメント学部と同様、効果的なマネジメントに関わるビジネススクールであると同時に、マネジメントに関する研究の中心でもある。個々の教員は、どちらか一方に傾倒している場合もあるが、職務上の要請から、例えばクリティカル・マネジメントの MA と MBA の両方で教鞭をとるなど、両方を兼務せざるを得ない場合も多い。CIM は広範なスタッフで構成されているため、必然的にさまざまな学問的・政治的見解が盛り込まれる。実際、CIM の仕様は、関係者全員が安心できるように、ある程度意図的に曖昧にしているとも言えるのだ。大抵の場合は (mainly)、事前に、批判的な問いかけがより良い経営判断につながる、という言葉遣いで、効果的に学生に伝えられているが、授業が進むにつれて、学生自身がこの理論的根拠をもっと問うようになることを願っている」、と。

彼は更に自らに問いかけ答えている。「この緊張と曖昧さは、この科目が批判的教育法の一例であるという主張をどの程度損なうのだろうか？」。これに対しては、「いくつかの回答が考えられる。最もあり得る (obvious) のは、多分、クリティカルな考えを密かに取り入れることが現状でできる最善の方法だということだろう。学生の批判的意識を高める試みは何もしないよりはましである、という訳だ。次いで、今後より熟慮を要する反応として考えられるのが一見マネジメントの有効性に関わる科目の中に破壊的な批判的意図が偽装され組み込まれた「トロイの木馬」戦略である。そして、第3の、ある意味で魅力的なアプローチは、功利主義的モデルと批判的モデルの矛盾といわれるものに異議を唱えることである。科目はどちらか一方でなければならないのだろうか？、と」

そして、ミンガーズ (ウォリック・ビジネススクール) は、当時、これらの“矛盾”につぎのように対応しようとした。ミンガーズによれば、これまでの議論にはひとつの仮定が横たわっていた。「従来慣習的に定義されてきたマネ

ジメントの前提を受け容れる（つまり現状を支持する）か、あるいは活動としてのマネジメントすべてに敵対（antagonistic）するべきか、のどちらかである」と。

ミンガーズは、「私たちは、マネジメントの批判を超えて、クリティカルなマネジメントという実践を発展させるべきではないだろうか。これは」、アルベッソン(Alvesson,H.)やウィルモットに倣えば<sup>(11)</sup>、「質的に異なるマネジメントの形、つまり、マネジメントの決定によってさまざまな形で生活の影響を受ける人々に対して、より民主的に説明責任を果たすもの」である。このためには、階級に基づくヒエラルキーとしてのマネジメントから、私たち全員が個人的・職業的な生活の中で行っている活動であり私たちに対して行われるマネジメントというものに注意を向けることが必要になるだろう。この観点から見ると、この授業は、道徳（他者に対する義務と責任）、倫理（自分自身の価値と自己同一性への関心）、プラグマティックス（活動において効果的である必要性）という、しばしば競合する要求を統合するための第一歩となりうる<sup>(12)</sup>、と述べている。

第2の問題は、ミンガーズによれば、「CIMが現在の知識（knowledge of status）を問題視することで批判的であり得ると主張できる範囲である」。これに関して、ミンガーズは、チアとモーガン（Chia, R. and Morgan,S.）<sup>(13)</sup>の「教育は、哲学的なマネジャー、警戒を怠らないクリティカル・シンキングを持つマネジャーを育成すべきだ、という主張を援用する形で、「これまで自明であった社会的・マネジメント的概念やカテゴリーを脱構築、あるいは "書き換えること"」を提案している。「この授業では — 実際に学生たちに高度な反省と懐疑を起こさせることに完全に成功するかどうかは、まだわからないし、また、仮に成功したとしても、権威に対して懐疑的であることを要求するために権威を利用するという自己言及的な矛盾に対して、学生とスタッフの双方がどのように反応するかは定かではないが — 単一の正当な視点や利害のヘゲモニーを否定し、代わりに複数の立場の受け入れを促進すること、純粋で価値のない知識という前提を否定すること、など」が組み込まれている、と。ちなみ

“クリティカルであること”とはいかなることなのか？

に、この構想の元になっているのが、後述の「クリティカルであることの4つの側面」という考え方である。

3つ目の問題は指導方法の矛盾に関する問題であり、この矛盾は、ミンガーズによれば、「例えば、私たちが、学生が自由に参加できるようにするのではなく、評価によって強制的にゼミナールに参加させている」ことに表れている。そして、彼は、つぎのように（回顧的に）続けている。「これが理想的でないことは受け入れなければならないが、そこには、一方的な講義ではなく、学生主体の授業である、という点でより広い利点を備えているという正当な理由がある。願わくば、学生が参加したくなるような興味深い教材であってほしいが、この点は今後の課題であろう。私たちのこれまでの経験では、予想していたが、ゼミでプレゼンテーションをする学生は非常にうまく教材と関わっているが、そうでない学生は参加しない傾向がある。ある意味、私たちは学生を非常に矛盾した立場に置いている。クリティカルになることを期待すると同時に、私たちのルールを守ることを求めているのだ」。

ミンガーズには、授業「“マネジメントにおけるクリティカル・イシュー”が用意している“クリティカルであること”バージョン自体が、特定の合理主義的、普遍主義的、ジェンダー化された見方を代表する、偏ったものである」という自覚もあったが、それは問題提起の段階である、として当時はそれ以上言及されていなかった（と回顧的に触れられている）。

何れにしても、ミンガーズ（ウォリック・ビジネススクール）が“クリティカルであること”をどのように把握していたのか、が重要な論点になるが、実は、この問題ははじめから問われていたのである。

## 2-2 クリティカルであることの4つの側面

上記の行論で少し触れたように、ウォリック・ビジネススクールの「マネジメントにおけるクリティカル・イシュー」という科目設計の根底に横たわっているのが「クリティカルであること」についてミンガーズが抱いている考え方



である。

ミンガーズ論文から言葉を拾えば、「日常用語で“批判的である”とは、何かの欠点を見つけそれに対して否定的になることを意味する。それは建設的というよりも、むしろかなり破壊的であることが多く、特定の敵対的な動機や態度で行われることが多い」が、ミンガーズは、新しい「授業で批判的なアプローチを開発するにあたり、それが純粋に破壊的であってはならないこと、厳密で建設的であること、そして実践的な行動を起こす上で価値ある洞察を生み出すものであることに留意していた」。彼の解釈では、上述のような事例として「挙げられてきた批判的であることのみさまざまな側面に共通しているのは、物事を鵜呑みにしないこと、状況がどのように見えるかあるいはどのように描かれているかを受け入れるだけでなく、決定したり行動したりする前に、そのような主張を疑問視したり評価したりすることである。但し、これは非常に単純で簡単なことのように思えるかもしれないが、真剣に、厳格に、そして根本的に取り組むならば、広範囲に及ぶ落ち着いた結論を導き出すことになる代物である」。

しかしながら、ミンガーズによれば、「疑問や懐疑」についてはそこに「4つの異なる次元」があることがすでに「特定されている」(were identified)。というのは、その根拠が、ハーバース (Habermas, J.)<sup>(14)</sup>のコミュニケーション行為論とディスコース倫理学、特にスピーチという行為の妥当性主張に関する理論から類推」できるからである。ハーバースは、理解と合意を生み出すことを目的としたあらゆるコミュニケーティブ・アタランス (utterance) では暗黙のうちに4つの妥当性 (validity claim) が了解されている、と主張している。それは、包括的であること (comprehensive)、事実に正しいことあるいは原理的に可能であること (truth)、規範的に受け入れられること (rightness)、そして真摯に意図されていること (truthfulness) である。

そして、このハーバースの発想が「単にスピーチという行為だけでなく、より広い範囲に関心を抱いている」ミンガーズによって応用されたのである。そのような範囲とは、ミンガーズの文章から拾えば、「例えば、計画、提案、行

“クリティカルであること”とはいかなることなのか？

動、設計などであり、それらは、コミュニケーション的（理解を志向する）なものではなく、戦略的な（思い通りにすることを志向する）なものかもしれないが、・・・行動の提案には、疑問視されるべき暗黙の前提や妥当性の主張が含まれているのであり、第1に、議論の論理的妥当性とその表現方法（レトリック）、第2に、事実的な事柄や容認できる社会的慣行や価値観に関する当然の前提（伝統）、第3に、正当性や誰の見解が特権的であるべきかという前提（権威）、第4に、知識や情報の妥当性に関する前提（客観性）が問われるのである」。

ミンガーズによって「クリティカルであることの4つの側面」として語られているのは上記のようなハーバマス解釈の応用である。クリティカルであることの4つの側面とは何なのか？ 以下、ミンガーズに詳しく訊くことにする。

## クリティカルであることの4つの側面

### 1) クリティカルシンキング — レトリック批判

まず最初にあげられる意味（sense）は「クリティカル・シンキング」として知られているものである。これは、「最も単純なレベルでいえば、結論は前提から導かれているか、前提は正当化できるものなのか、言葉は公平に使われているか、それとも意図的に感情的に使われているか、誤解を招くような言葉を使っていないか、など、人（people）の議論や命題が論理的に正しいかどうかを評価すること」である。このクリティカル・シンキングは、ミンガーズによれば、言語の論理的分析に関する単純な技術的スキルのように見えるかもしれないが、実際の状況では、ある主張の意味や主張を完全に理解することや、特定の主張が妥当か妥当でないかを見極めることが非常に困難になることが多いと見られる」ために重要である。

また、クリティカル・シンキングは、「より広く定義すれば、特定の記述や情報、規範に対する懐疑心や不信感を含むものであり、純粋に抽象的なもので

はなく、常に特定の問題や領域について考えることである」。そのために、「問題や分野特有の知識やスキルが必要となるが、クリティカル・シンキングは特定の分野に特化したものではなく、一般的なスキルである、と一般的には主張されている。更に言えば、「クリティカル・シンキングは内省的懐疑主義であるべきであり、その目的（なぜ自分はこのような特定の態度をとるのか）を自覚し、代替案を提示できる能力も必要である」。

クリティカルであることのこの側面は、特に言語の使用に関係しているために、「レトリック批判」とも呼ばれている。

## 2) 従来の知恵に懐疑的であること — 伝統批判

クリティカルであることのつぎの意味はまさにクリティカル・シンキングに見られる「懐疑的な態度の発展形」であり、「当たり前のことを当たり前と思わず、私たちのなかに染みこんだいるより深くより根本的な前提に疑問を投げかけること」である。組織（そしてより一般的には社会）において私たちが出会う最も一般的な前提のひとつは、ミンガーズに倣えば、「伝統や慣習、つまり当たり前の“ここでのやり方 (way we do things around here)” である。組織は特定の文化や特定の慣習を発展させてきた。それらは正当な理由があって生まれたものかもしれないし、単に偶然に生まれたものかもしれない。しかしながら、状況が変化したため、あるいは実際にはそうでなかったため、あるいは性差別、人種差別、環境主義などの道徳的価値を否定し矛盾しているため、それらが最も適切なやり方であるとは限らない」代物なのである。

そのようにして生まれ発展してきたものは、但し、「多くの場合、組織の長年の慣習や伝統というよりも、特定のプロジェクトや計画に関連する仮定」であり、境界判断 (boundary judgement) であり、大抵の場合、技術専門家や強力なグループによって、議論されたり異議を唱えらることを（おそらく暗黙のうちに）制限する形で、設定 (set) されたものである。しかしながら、それが故に、これらの慣行や判断に疑問を投げかけることは「権力と権威の既成の

“クリティカルであること”とはいかなることなのか？

パターンを覆すこと」に繋がる行為であり、それらを変えようとすることは非常に難しいことでもある。ミンガーズはこれを「伝統批判」と呼んでいる。

### 3) ひとつの支配的な見方に懐疑的になる — 権威批判

もうひとつの、ミンガーズによれば、「より深い前提は、お互いに異なるがそれぞれに妥当な複数の視点とは対照的に、ただひとつの正しいあるいは支配的な視点があるべきだ」、というものである。これは、「学生たちにとって、特に受け入れがたいことである。というのも、これまでの教育の多くは、“正しい” 答えがあるという前提で、それを教えることを目的としておこなわれてきたからである。彼らは教師の正当性を疑うことを奨励されてこなかった」。しかし、ミンガーズの経験から言えば、学生たちは「最終学年になる時期には、学問分野の中にも正真正銘の意見の相違や未解決の問題があることを理解しているはず」である。「組織の世界における状況は、多くの異なる利害関係者が関与する非常に複雑なもの」であり、「これらの利害関係者は皆、状況に対する異なる経験、異なる関係を持ち、異なる方法で利益を得たり失ったりする立場にある」、と。ミンガーズは、「多様な視点があることを認識し、支配的な見方や特権的な立場に疑問を投げかけ、“他者の目を通して世界を見ようとする” ことを「権威批判」<sup>(15)</sup>と呼んでいる。

### 4) 情報と知識に懐疑的になる — 客観性批判

考慮すべき最後のレベルは、「利用可能な知識や情報の妥当性を疑い、それが決して価値フリー（value-free）で客観的なものではない、ということを経験することである」。ミンガーズの表現に倣えば、「最も単純なレベルでは、量的データのような一見客観的な“事実”であっても、単純に生まれるものではなく、さまざまな人々、業務、意思決定・選択が関与する特定のプロセスの結果であることを学生は理解しなければならない。いかなる要素が記録され、

どの要素が記録されないのか。それらはどのように記録され、測定されるのか、重要な要素はまったく測定できないのか、それとも何らかの代替物を使わなければならないのか、定量化できない判断材料は、それ相応の重みを与えられているのだろうか、など。あるデータが作成されたとしても、それは、誰かによってその人の視点から特定の目的のために解釈して初めて情報として使えるようになっているのである。単純なデータの表さえも多くの仮定を内包し、読者の数だけ解釈がある」。

そして、「より広いレベルでは、情報や知識は、常に、状況内の権力や利害の構造を反映したり、それによって形成されている」ものである。「どの問題が提起され、どの問題が提起されないのか。どのような決定がなされ、どのような決定が常に先送りされるのか。特定の利益集団は、どの程度まで特定の情報を促進したり抑圧したり、議論や会議の議題を形成することができるのか。このようなクリティカル・シンキングの側面は客観的で価値のない知識が存在するという考え方全体に疑問を投げかける」ものであり、ミンガーズは「客観性批判」と呼んでいる。

図表 1

	疑問を投げかける対象あるいは要点	リーディングス
イントロダクション		Alveson & Willmott の著作
レトリック批判 (クリティカル・シンキング)	用いられている言葉、議論の形式、前提や仮定の妥当性	Hughes の著作
伝統批判	当然視されている事柄、伝統的なやり方	Goldratt & Cox の著作
権威批判	ひとつの支配的なあるいは特権的な地位。 複数の見解を受け入れること	Churchman の著作。
客観性批判	客観的な、価値フリーな、公平無私な知識がある、という考え方。 情報や知識は部分的でありパワーベースのものであることを認識する。	Mingers の著作 Foucault の著作

付記：リーディングスで薦められている文献

“クリティカルであること” とはいかなることなのか？

Alvesson, M. and Willmott, H. (eds.), *Critical Management Studies*, Sage, 1992

Alvesson, M. and Willmott, H., *Making Sense of Management: a Critical Introduction*, Sage, 1996

Hughes, W., *Critical Thinking*, Broadview Press, 1996

Goldratt, E. and Cox, J., *The Goal: a Process of Ongoing Improvement*, Gower, 1993

Churchman, C.W., *The Systems Approach*, Dell Publishing, 1968

Mingers, J., 'Problems of measurement', in M. Jackson, P. Keys and S. Cropper, (eds.), *Operational Research and the Social Sciences*, Plenum Press, 1989, pp. 471-477.

Mingers, J. 'Recent developments in Critical Management Science', *J. Opl. Res. Soc.* 43 (1), 1992, pp.1-10.

Mingers, J., 'Towards critical pluralism', in J. Mingers and A. Gill, (eds.), *Multimethodology: Theory and Practice of Combining Management Science Methodologies*. Wiley, 1997, pp.407-440.

Foucault, M., *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972-1977*. Harvester Press, 1980.

Foucault, M., 'Truth, Power, Self: an Interview with Michel Foucault', in L. Martin, H. Gutman and P. Hutton, (eds.), *Technologies of the Self: An Interview with Michel Foucault*. University of Massachusetts Press, 1988, pp.9-15

〔出典〕 Mingers, “What is it to be critical ? Teaching a critical approach to management undergraduates” ,

新しい科目では、このような枠組みが学生に詳しく説明され、非常に基本的なものが纏められ、参照文献が明示され、資料として配付されている。図表 1 はそれらの資料の一部である。

新しい科目の主な教育目標は、批判的な考え方を伝えると同時に、学際的事であること、参加型の学生中心の学習に基づくこと、プレゼンテーションやさまざまな形式のライティングなど実践的なスキルを身につけることであり、(導入講義を除けば)講義はまったくなく、隔週で2時間のセミナー(2学期で計10回)が開かれ、学生は特定のトピックやケーススタディについて個人やグループでプレゼンテーションを行い、チューターが主導するディスカッションに参加する形で展開された。ゼミ・グループは20人程度で、5つのサブ・グループに分かれ、そのうち2人が毎週プレゼンテーションを行い、また、学生たちはスタッフによって作成されたマネジメント学部の学生にとって重要だと感じた本のリストから1冊をレビューする形式で進められた(レビューは口頭と文書で発表される)。学生の評価は、4つのケーススタディー、書評、そして年間を通しての授業でのパフォーマンスと参加度に対して、チューターが点数をつけることでおこなわれた。

ちなみに、この運営方式は、4ページで紹介した現在のシラバスを見る限り、現在でも維持されている(ようである)。「クリティカルであること」の意味が学生たちにどこまで徹底されているかは不明であるが・・・。

この「クリティカルであること」に対するミンガーズ(ウォリック・ビジネススクール)の考え方を継承しより発展させているのがデビット・ボージェとハディージャ・アルコウビである。

### 3 ボージェ&アルコウビの「6つの側面を持つクリティカルであること」論

クリティカルなマネジメント教育(CME)は、ボージェ&アルコウビの理解に従えば、実証主義的で独断的なマネジメント教育モデルに反旗を翻し、とりわけ、ビジネススクールのマネジリアリズムに対抗するために、クリティカル・セオリー、クリティカル・ペダゴジー、クリティカル・マネジメント・ス

“クリティカルであること”とはいかなることなのか？

タディーズなど、多くの学問分野の影響を受けて、1990年代に生まれた、マネジメント教育である。ちなみに、マネジリアリズムとは、ボージェ&アルコウビの表現に倣えば、成果主義（落ちる(drop)まで働け）、効率主義（人を消耗資源と定義する）、短期的で収支だけを問題にする（bottom-line）意思決定基準へのコミットメントといったイデオロギーであり、CMEはこのような倫理的前提に疑問を投げかけ、環境、労働、コミュニティ、多文化主義、人種／民族の多様性、社会的関心など、さまざまなステイクホルダーズの声や数え切れない問題をより包括的に受け入れて、マネジメント教育を解放（liberate）しようとするものである。

しかし、CMEは、2009年当時のボージェ&アルコウビの認識によれば、行き詰まりを見せており、マネジリアル資本主義の包囲網や大学の企業化からマネジメント教育を解放することができず、いまだその魂を模索中である。

ボージェ&アルコウビがクリティカルなマネジメント教育の基盤として位置づけているのがクリティカル・セオリーでありクリティカル・マネジメント・スタディーズ（CMS）であるが、同時に、特に、クリティカル・ペダゴジー（CP）との連携を強く意識している。「1970年代から1990年代初頭までは、CMSとCPは別個の学問分野であり、相互引用はほとんどなかったが、私たちは、CMSとCPの結びつきが強まっていることを認め、そのような流れを奨励したい」、と。

クリティカル・ペダゴジーは、ボージェ&アルコウビの理解に従えば、「社会正義、民主主義、そして人生における最も人道的な教訓を求める闘いに根ざしている。CPの生みの親であるパウロ・フレイレ（Freire,P.）<sup>(16)</sup>は、教育を、人間を変革し解放する方法とみなした（CPのすべての道はパウロ・フレイレに通じている）。彼は抑圧と闘い、行動を起こし、自らの現実を変えることのできる生徒を育てようとした。フレイレの哲学の中核にあるのは、支配的で抑圧的な、広く抱かれている思い込みと鋭く矛盾する中で、自らのアイデンティティを変える勇気である。それが故に、学生は常に主体的な立場を築き、批判的な分析者や変革者として行動するよう促されるのである」。

そしてクリティカル・マネジメント・ペダゴジー（CMP）に関して言えば、ボージ



エ&アルコウビの説明に倣えば、1990年代以降、特に2000年代に入って、CMSの研究者たちが、「教育機関、特にビジネススクールが組織や人々を規制・管理する主体として果たす役割を解明し始めた。彼らは、知識移転における功利主義的・技術的な傾向、そして純粹に実証主義的な世界観に焦点が合わせられていることを批判し、また、資本主義を謳歌する風潮、株主の利益最大化、教育行為において経営者側がヘゲモニーを強要していることを非難した。彼らにとって、スクールは批判的な学習の場であり、社会的、政治的、文化的解放の場であるべきなのであり、勇気をもって自分の意見を表明し、道具社会の埋め込まれた前提に異議を唱えることのできる批判的の市民を育成するはずのものなのである」。アロノヴィッツとジルー（Aronowitz, S. & Giroux, H.）<sup>(7)</sup>の言葉を借りれば、スクールは、教師、学生、テキストの相互作用を通じて、アイデンティティ、価値、可能性の感覚が組織化される場所であり、そこには、スクールは「民主的な公共圏」である、という認識があり、教育者は「市民の勇気」を拡大し公共生活を恒久的に変革するために既存の前提に絶えず挑戦する「公共知識人」の役割を果たす存在である、との思想が流れている。

このような流れのなかで、マネジメント教育には否定できない問題点があることが明らかになってきた。例えば、倫理観を奪われ、地域や社会における自分の役割を認識していない学生が巣立っていること、マネジメント教育の商品化、マネジメントの正統性を促進する教育モデルを維持するゲームへのマネジメント学者の関与などであり、学長や学部長が企業の最高経営責任者（CEO）のような給与を要求し、大学をマック・ユニバーシティ（McUniversity）化するという大学の企業化が進んでいる。但し、現実には、未だに、クリティカル・ペダゴジーはマネジメント教育における少数派で周辺化された活動であり、ボージェ&アルコウビの立場から言えば、「もっと広く認識され、採用されるべきものである」。マネジメント学習、特に教授法のテクニックに関する文献は数多く出版されているが、しかし、そこには、マネジメント教育における批判的教育学者の取り組みはほとんど明確化されていない、という現状があり、この原因は、ボージェ&アルコウビに拠れば、おそらくは、クリティカルなマネジメント教育者の「実践が断片的かつ場当たりのな方法で行われている」ことにある。

“クリティカルであること”とはいかなることなのか？

ボージェ&アルコウビは上記のような認識に基づいて、CME の基盤にクリティカル・セオリーがあることを強調し、CME とクリティカル・クリティカル・ペダゴジーと連携が強まっていることを指摘して、彼らが構想しているクリティカルなマネジメント教育を整理しているが、その前にボージェ&アルコウビの「クリティカルであること」論を聞くことにする。

### 3-1 クリティカルであることの6つの側面

#### クリティカルであることとは何か？

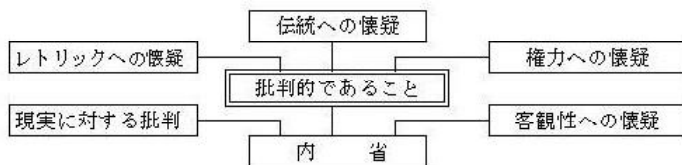
クリティカル (critical) というタームはクリティカルなマネジメント教育領域以外でも当たり前のごとく用いられている語彙であり、例えば、ボージェ&アルコウビに倣えば、マネジリアリズム的な発想のもとでは、通常、「学生に問題解決スキルを身につけさせ、ビジネス環境で直面する危機や困難に対して、型にはまらない、創造的でさえある解決策を探すように訓練する」という文脈のなかで「クリティカル・シンキング」が語られているが、「クリティカル・マネジメント・スタディーズやクリティカル・ペダゴジーの文脈では、批判的であることは、学生（および教員）が、先進企業国の一般的な貧困ラインを下回る人々が世界人口の 95 % を占める世界のなかでモノが生産され商品化されているシステムに加担 (complicity) している、という市民としての主体性を認識することを意味している」。

本書（宮坂）の文脈でいえば、ボージェ&アルコウビは「伝統的な」立場に立っている「クリティカルマネジメント教育」研究者であり、言い換えれば、ボージェたちはフレイレ的な「解放」論者である。特に、ボージェは、クリティカル・ペダゴジーの影響を色濃く受けている、ペリトン&レイノルズ (Perriton, L. & Reynolds, M.)<sup>(18)</sup> のタームを借りれば、「可能性の（解放を目指す）教育」の代表的な論者である。詳しくは第2章参照。

そのような解釈の根底には、クリティカルという語彙に対するボージェ&アルコウビ独自の視点が横たわっている。

ボージェ&アルコウビは、ジョン・ミンガーズの 2000 年論文をクリティカルであること (criticality) の「伝統的な」解釈として位置づけ評価している。そして、彼らは、ミンガーズが提示した「クリティカルの意味の 4 つの次元」(すなわち、レトリック、伝統、権力そして客観性に対する懐疑的な態度 (skepticism)) を拡張し、更に、2 つの要素 (自分自身に対して批判的であること (内省) と教育が行われる現実に対して批判的であること) を付け加えている。クリティカルであることには 6 つの側面がある、と。図表 2 参照。

図表 2 クリティカルであることの 6 つの側面



〔出典〕 Boje and Al-Arkoubi, “Critical Management Education Beyond the Siege” p.110.

彼らによれば、これらの次元をすべて達成する学生もいるが、クリティカルであることのレベルは、経験した教育システム、世界観、成熟の度合い、支配的な知的／認識論的パラダイム、蓄積された存在論的経験、蓄積された存在論的経験によって異なるのであり、このようなレベルに明示的に言及していることもボージェ&アルコウビの特徴である。

“クリティカルであること”とはいかなることなのか？

ボージェ&アルコウビはミンガーズの見解をふまえつつ、「クリティカルであること」の6つの側面を、彼らの文脈のなかで彼らの言葉で、下記のように説き起こしている。

### レトリックへの懐疑

レトリック批判あるいはクリティカル・シンキングという批判は最も単純なレベルのものであり、そこには、論理的、抽象的、また反省的な方法で、他者の主張、意見、言葉の使い方を評価する能力が反映されている。この側面は、ビジネススクールやマネジメントが追求し、教育システムで推進しようとしているものである。ボージェ&アルコウビは、これに対して、クリティカル・マネジメント・スタディーズの立場から言えば、そのような発想は、ミンガーズが論じたように、「間違っ」ている、と述べ、同時につきのような注釈を付け加えている。「私たちは、ミンガーズが定義したクリティカル・シンキングは基本的なものであると認識しているが、小さな“d”と大きな“D”を持つディスコースというタームに関しては、その使われ方への疑問を提示せざるを得ないだろう、と感じている」<sup>(19)</sup>、と。ボージェ&アルコウビの解釈では、スモール'd'ディスコースとは社会的文脈や実践における会話やテキストのこととして、ビッグ'D'ディスコースは、より広範な文化的、歴史的に位置づけられた言語システムに焦点を当てたものとして、用いられている。

ディスコースには、いくつかの表現方法（スピーチ、神話、物語、エッセイ、会話、対話、説明、メタファー、トロフィーなど）が含まれ、さまざまな論争を巻き起こしてきたことが示しているように、ディスコースはそれを理解し分析し考察し分解し再構築するためには慎重な注意を要するタームである。

ディスコースを「小さな“d”ディスコース」と「大きな“D”ディスコース」に分けたのは、シェパード（Shepard,R.P.）<sup>(20)</sup>の解説によれば、ジェームズ・ポール・ギー（Gee,J.P.）<sup>(21)</sup>である。小さな“d”ディスコースは言語の特徴に言及したものであり、大きな“D”ディスコースは「振る舞い方、相互作用の仕方、価値付けの仕方、思考方法、信じ方、話し方、そしてしばしば読み書きの仕方であり、特定の集団ごとに

特定のアイデンティティ（あるいは“人々のタイプ”）が簡潔にわかるように示されている（instantiation）」。

ボージェ&アルコウビの立場から言えば、「この“クリティカルであること”のレベルには、特定の歴史的時代に発展した一般的な思考体系である大きな“D”を持つディスコース（例えば、ミシェル・フーコー(Foucault,M.)<sup>(22)</sup>やノーマン・フェアクラフ(Fairclough,N.)<sup>(23)</sup>の仕事に見られるような“批判的ディスコース”は含まれない）のであり、「私たちは、大きな“D”と小さな“d”の二元性をいささか疑っている」、と述べている。なぜならば、「問題の根源が物質的条件や政治経済の論理にあるにもかかわらず、「クリティカル・シンキング」を問題解決に限定したままにしておくことはマネジリアリズムがそれを利用し続けることができる途を開くことになる」からであり、ボージェ&アルコウビは、「ミクロのディスコースとマクロのディスコースの相互作用、そして学生が知識と現実の批判的な（脱）構築に関与できるようにすること（necessity）こそがクリティカルであることにとって不可欠である」、と述べている。

### 伝統への懐疑

伝統や慣習に対する懐疑は、組織の中に埋め込まれているものであれ、ジェンダーや人種、民族性、他者（マイノリティに属する個人など）がどのように扱われるかに関して社会の中にしっかりと根付いているものであれ、いずれにしても私たちの深い思い込みや当然とされる態度や見解に挑戦することである。しかし、「多くの場合、このような一般的で多数派が保持するマネジメント的な価値観や市場原理的価値観を批判したり反対したりするよりも、むしろそれに従う方が容易で」あり、「クリティカル・マネジメント・スタディーズには、クリティカル・ペダゴジーで行われてきたように、教室の中で、変化を起こし、現状維持の惰性を克服する方法として、あえてそれらを脱構築する」ことが問われている。

### 権威への懐疑

“クリティカルであること”とはいかなることなのか？

クリティカルシンキングでは、ひとつの支配的な見方に対して懐疑的になり、よりバフチン的なポリフォニー (Bakhtinian polyphony)<sup>(24)</sup> (複数の声)、意味や視点の違い (多義性) を求めることが想定されている。クリティカル・ペダゴジーやクリティカル・マネジメント・スタディーズでは、脱権力 (de-power) とは「正解は一つではない」ことを学生に教えることであり、そうしなければ、「教師の正当性」<sup>(25)</sup>を疑う勇気は生まれえない、と言われている。そこには、「もし学生たちが学問の場で教師の権威や意見に異議を唱える勇気を感じなければ、将来、組織や社会で異なる考え方をする力を奪われることになるだけでなく、それ以上に、自分の自由意志、アイデア、個性、個人の声などに対する抑圧を簡単に受け入れるようになる」、という発想が横たわっている。「権威への服従、指導的立場にある人々への服従、教師への服従など」ではなく、「逆に、他の視点と対話的に対処することを学ぶことはあらゆる成長プロセスにとって極めて重要であり、必要なこと」なのである。ボージェがかねてから二元論・階層的思考・霸権的推論を克服することの必要性を訴え、周縁的な声 (反抗的な人々、ヒエラルキーの最下層にいる従業員、マイノリティなど) に耳を傾ける必要性を強調してきたのはそのためである。

### 客観性への懐疑

ミンガーズによれば、クリティカル・シンキングの最後の側面は知識と客観性に懐疑的であることであるが、「クリティカル・マネジメント・スタディーズやクリティカル・ペダゴジーでは、価値のない知識は存在せず、知識の構築と情報の処理は常に主観的であり、特定の文脈における権力構造と利益集団の影響を受けることを認識することである<sup>(26)</sup>、と考えられている。ボージェ&アルコウビによれば、「どの知識が促進され、伝播され、どの知識が疎外され、あるいは黙殺されるかは、政治的な意図に大きく左右される」事柄であり、「学習の過程において、知恵を得るために道具を捨てることに集中すべきだ、と提案されている」のはそのためであり、クリティカル・シンキングにおける比喩、物語、型は、効率性と実行性のための道具にすぎない」のである。例えば、ウェイク (Weick, K)<sup>(27)</sup>はこう述べている。「軽快さ・敏捷性・知恵を得るため

に道具を捨てることを学ぶことは、リーダーにもフォロワーにも同様に当てはまるが、ナレッジ・マネジメントのリエンジニアリング、買収、獲得に夢中になっている時代には忘れられがちなことである。とはいえ、人間の潜在能力は、身につけたものと同じくらい、捨て去った（drop）ものによっても発揮されるものだ」と。

### 内省

内省とは自分自身に対して批判的であることであり、これは、ボージェ&アルコウビによれば、まず第1に、個人的、関係的、集団的なレベルで自分自身に対する認識を深める能力が必要であり、第2に、現在／現実の自分と可能な自分（目指す自分）を理解することが必要とされ、自分の内省レベルは、可能な自己への移行に大きく寄与し、私たちの成長と変容において常に重要な役割を果たすものである。そしてボージェ&アルコウビは物語的アイデンティティ（narrative identity）に言及している。「アイデンティティの物語（story）（あるいはナラティブ）は、私たちが行動を起こす義務や、他者との道徳的な面における自己のつながりを認識することを促す」ものである」と。「類似（sameness）アイデンティティにおいては、他者から距離を置き、立ちすくみ、その結果、無気力な世界が生まれ、私たちはそこで生きることになる。内省がなければ、他者の世界における自己のあり方について学ぶことは妨げられるのであり、自分自身に対して批判的になることを拒否したり、その方法を知らなかったりすれば、他者についての認識を深めることはできない。自分の自我、共犯性、そして他の存在の物語に遭遇したときの行動への配慮について内省的に考えることのないクリティカル・シンキングは、地球上の私たちの共同生活に悪影響を及ぼすだろう。・・・カントの“自分の格言に従う”ことは個人主義的世界では不十分なのである」。

### 現実に対する批判

現実に対する批判とは、ボージェ&アルコウビによれば — クリティカル・ペダゴジーでは、教育が行われる現実に対して懐疑的であることに重点を置かれ、クリティカル・マネジメント・スタディーズでは一般的な教育状況に影響

“クリティカルであること”とはいかなることなのか？

を及ぼしている（歴史的、文化的、経済的、社会的、政治的なファクトなどの）構造的要因を問うことが非常に重要視されているが — 自分のシティズンシップと批判的の市民としての役割を十分に自覚することである。

クリティカル・シンキングは、ボージェ&アルコウビの解釈に倣えば、（彼らが小さな“r”と呼ぶ）「小さな現実」に焦点を当てすぎてきた。小さな“r”とはグローバルな資本主義に加担している生産者・消費者・個人としての学生自身の個人的な文脈に焦点を当てたものであるが、このマイクロで小さな“r”は（大きな“R”である）もう一つの“現実”と緊密に関連しているのであり、そこには人々が世界的に抑圧されているさまざまな方法が反映されている。ボージェ&アルコウビは、そのような理解に立って、これまでの流れをより一歩推し進め、学生たちに小さな“r”との共犯性を認識させることによって、リアリティ（大きな“R”）を構築する行為に積極的に参加する十分な勇気とスキルを身につけさせることができる、と主張している。「クリティカルであることとは6つの側面のそれぞれが他のものから切り離されるものではないという意味で全体であり、例えば、大きなDと小さなd、大きなRと小さなrといった二項対立や二元的思考を超えた全体である」、と。

また、クリティカルであることのそれぞれの側面に関連するコンピテンシーについては、さまざまなレベルのそれを身につけることが可能であるが、ボージェ&アルコウビは、どのレベルのコンピテンシーを学生が身につけるのか、あるいはそれを向上させる教育方法と内容を開発できるのかは、クリティカル・マネジメント・スタディーズの発達そしてクリティカル・ペダゴジーの教育者次第である、と述べている。

ボージェ&アルコウビが想定しているクリティカルなマネジメント教育とはどのようなものなのであろうか？

### 3-2 クリティカルなマネジメント教育の理念

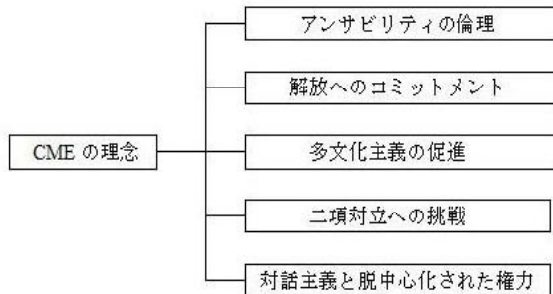
ボージェ&アルコウビは、クリティカル・マネジメント教育は明確な理念の



もとでおこなわれるものである、との理解に沿って、5つの「クリティカルなマネジメント教育信条」を掲げている。アンサビリティの倫理、解放へのコミットメント、多文化主義の促進、二項対立への挑戦、対話主義と脱中心化された権力。これらはすべて“クリティカルであること”の意味に沿ったものであり、クリティカル・ペダゴジーとクリティカル・マネジメント・スタディーズと共通する哲学的基盤を持っている。

彼らは、クリティカルなマネジメント教育の理念を、幾つかの先行研究を援用して、つぎのように説明している。

図表3 クリティカルなマネジメント教育（CME）の理念



【出典】Boje and Al-Arkoubi, “Critical Management Education Beyond the Siege”, p.112.

### アンサビリティ（answerability）の倫理

アンサビリティとは自己と他者に対する個人の責任と説明責任を意味する概念である。これはバフチン（Mikhail Mikhailovich Bakhtin）の用語<sup>(28)</sup>であり、その目的は、倫理を強化し（reinforce）、不正義や抑圧、社会の商品化に疑問

“クリティカルであること”とはいかなることなのか？

を投げかけ、人間の最も深いニーズと欲望を正当化し、満足させる可能性を生み出す新しいプロジェクトをデザインする行為を通して、私たちの答え (answer) をオーソライズすることであり、不道德に対して自分自身をどのように位置づけるか、社会の中で他者に奉仕するために自分の考えや行動をどのように勇気をもって作り上げるかを巧みに学んだ批判的な道徳的存在がアンサビリティには必要である、と考えられている。

アンサビリティという行為は勇気と自己犠牲そして社会環境を改善しようとする永続的な意志に基づくものであり、教育者が持ちうる最大の贈り物 (gift) である。しかし、ボージェ&アルコウビの観察によれば、「一般的な教育モデルでは、教育者がアンサビリティを負うことを奨励したり、教育機関においてアンサビリティを負う文化を促進したりすること」が見られないのであり、彼らはこのような現実を「非常に残念なことである」と嘆き、つぎのように述べている。「知識だけでなく価値観も伝達する (transfer) 教育者は非道徳的なイデオロギー的信念を広めることに加担しているように見える。彼らはビジネススクールやマネジメントスクールの職員としての役割を果たし、“マネジリアリズムの精神に則って”<sup>(29)</sup>行動している。マネジリアリズムは組織に対する技術的な見方に立脚しており、マネジメントを政治的に中立で技術的な活動とみなしている。したがって、このパラダイムにおけるマネジメント教育とは“その適用のコンテキストに関係なく、テクニックを習得すること”<sup>(30)</sup>である。権力、人種、階級、ジェンダー、不公正、人間の尊厳などに深く根ざした問題に対して、自分たちの世界観を押しつけ、支配を強要し、技術的な解決策を考え出す・・・マネジャー」がいるのはこのためであり、プフェッファー (Pfeffer,J.)<sup>(31)</sup>は、マネジメント研究者に、教える価値観に配慮するよう呼びかけ、大学を、社会全体に役立つ倫理を考慮することなく、限られた技術的能力を生産する知識工場にしないよう警告している。

CME の文脈では、学者や研究者の教育責任は道徳的な要請とみなされるべきものである。

## 解放と変革へのコミットメント

CME には、学習と教育は既存の現実を維持するのではなく、むしろそれに挑戦すべきであるという強い信念があり、グレイやミテフ (Grey, C. and Mitev, N.)<sup>(32)</sup>の言葉を借りれば、「クリティカル・ペダゴジーでは、伝統的に、学習とは、個人と集団の意識が変容し、抑圧の世界を明らかにするプロセスであり、プラクシス (批判的内省と実践的行動の弁証法) を通じて、学習者はその改革にコミットする」、と考えられてきた。但し、残念ながら、マネジメント教育の支配的なモデルでは、現実的な組織の問題に取り組む機能的な分析がより好まれて受け入れられ、(政治的、倫理的、社会的、文化的など) 構造的な秩序に異議を唱えたり、組織やマネジメントの哲学的な基盤に疑問を投げかけたりする分析は危険とみなされ、避けられているのが現実でもある<sup>(33)</sup>。

とはいえ、歴史的に見れば、よく知られているように、ジョセフ・ウォートンが寄附したペンシルバニア大学のビジネススクールの当初のビジョンは、人々の生活の社会的基盤にマネジメントを根付かせ、彼らの全般的な幸福を追求することであった<sup>(34)</sup>。この崇高な目的は、自分自身と学生を固着の硬直性から解放し、信じられている真理に挑戦し、「道具を捨てる」ことなしには達成できないものであり、ウェイク<sup>(35)</sup>は、「卓越性 (excellence) を教える際に、学生が道具を捨てることを学び、自分自身の身軽さを保つことができれば、学生たちは思慮分別のある健全さ (sane) の中にとどまることができるだろう」、と述べている。

卓越性を教えるということは、硬直性、順応性、当然とされている前提に逆らって教えることである。これは、学生があらゆる種類の恐怖 (学問的／思想的、政治的、社会的、心理的など) から解放されたと感じられるような、リラックスした自由な雰囲気を作り出すことによって起こるかもしれないものであり、「このような自由 (私たちが創り出すべきもの) が教育機関になれば、学生たちが地域社会で効果的な社会的主体になる可能性が低下する」という代物である。パーマー (Palmer, P.)<sup>(36)</sup>の言葉を借りれば、「教育機関の改革は遅

“クリティカルであること”とはいかなることなのか？

々として進まず、“彼ら”が私たちのために仕事をしてくれることを当てにして待っているならば・・・教育機関もまた “私たち”であることを忘れている限り・・・私たちは単に改革を先送りし、すでに多くの教職キャリアに明らかに見られる皮肉主義への緩やかな転落を続けるだけなのである」。学習とは、発見、リスク、驚き、パズル、創造、無限の領域、変化、変革の領域である」。ボージェ&アルコウビは、「もし私たちが学生の可能性を解放し、彼らの成長の前に大きな扉を開くことができなければ、彼らは自分自身の恐れの中に閉じこもったままとなり、おそらく批判的な市民となることはできないだろう」と補足している。

## 多文化主義の推進

パーマーは、教えるということは意図と行為の両方においてその内的源泉を深く理解することを求める、と指摘している<sup>(37)</sup>。ボージェ&アルコウビの理解では、「それはまた教師としてのアイデンティティと人間としての深い自己を認識することでもある。したがって、CME の信念（エトス）のひとつは、深みと豊かさをもたらすために、違いを認識し、それを称賛することである。この信条は、何らかの形で自分とは異なる他者との関係性、つながりの感覚を生み出すことにある。それは、私たちのこの世における存在はその人たち次第であり、私たちの行動は、その人たち、その人たちの助け、その人たちへの感謝なしには、決して完成することも成功することもない、と信じることである。CME を受け入れるということは、他人のアイデンティティを偽ったり見下したりすることなく、自分の真のアイデンティティを完全に信じるということである」。

しかしながら、マネジメントの指導と学習の現実はかなりショッキングなものであり、「アメリカではアイデンティティ誘導の政治（politics of identify）が続いている。人種、性別、民族性、宗教的背景、肌の色、政治的信条、思想信条、文化的出自などに関する差別の苦情は非常に多く、一方で意図的または無

意識的に特権を享受している多数派も存在する。アメリカで多文化問題に取り組むことはまだ周辺的であり、遠大な目標である。また、アメリカから遠く離れた世界では、アメリカの教育モデルとアメリカの文化的覇権を讃え、アメリカン・モデルに倣い、英語を教育言語とするビジネススクールが急増している。その一方で、アメリカの巨大企業のアイデンティティに沿った企業アイデンティティを推進する代償として、これらの社会におけるローカルなアイデンティティ、社会的、文化的、経済的、政治的関心事は見過ごされ、あるいは疎外されてきた。世界のあちこちで、マネジメントを学ぶ学生たちがアメリカのモデルに従って育成されていることは非常に悲しいことである。

ボージェ&アルコウビは、このような現実への代替案としてジルー(Giroux,H)<sup>68</sup>の提案を紹介している。「多文化な世界で生き、差異と共同体を調和させるという課題に直面し、自分の未来を形成する上で発言力を持つとはどういうことかを学生に教育することは、民主主義と人権の要請を国家レベルでも世界レベルでも深め、拡大するという、より広範な課題の一部である」と。

## 二項対立と境界への挑戦

CMEの中心的な前提には、ボージェ&アルコウビによれば、学生と教師をその全体性を奪うことのできない人間全体として認識することがある。「教え、学ぶプロセスにおいて、個人の中の断片化、散乱、二項対立の信念を助長することは、教師と学生の世界に対する関係を閉塞させ、人間の基本的で最も基本的な構成要素である心・精神・スピリットの間の強い相互作用を否定することになる。支配的な教育モデルは、大脳の活動、合理性、論理的思考を強調する。多くの教師は、感情が学習行為に介入することに、それが弱点とみなされるために、慎重であるが、他方で、スピリチュアリティや宗教に関わる議論は容認できないとみなされ、“どちらか一方”という公理が教師にも生徒にも完全に受け入れられ実行されている。この二元論的思考を克服することこそ、CME

“クリティカルであること”とはいかなることなのか？

が達成すべきことである」。

このことを根拠づけるものとしてパーマーの言説が引用されている。「教えを知性に還元すれば、それは冷たい抽象的なものになり、感情に還元すれば、それはナルシスト的なものになり、精神に還元すれば、それは世界に対する錨を失う。知性、感情、精神は、全体性を保つために互いに依存している。人間の自己においても、教育においても、それらは最高の状態で織り込まれている」<sup>(39)</sup>。

CME に浸透させたいもうひとつの重要な前提は、ボージェ&アルコウビによれば、「学際的な学習／指導に取り組み、教育の境界やあらゆる種類の狭い／学問分野中心の思考を打ち破ることである」。これは、学際的な探求を奨励し、マネジメント教育を他の学問分野に根ざしたものと認識し、アカデミーの他の機関の中にビジネススクールを統合することであり、コスティガン (Costigan, A.)<sup>(40)</sup> に倣って、越えるべき3つの境界が指摘されている。それらは、(1)常識的で構成主義的な教育志向という境界、(2)人為的に解釈された教科分野の境界、(3)教育学部と文系・理系学部（ここにはビジネススクールも含まれる）の境界である。境界を越えることの利点は、私たち自身と生徒たちが異なるレンズから世界を見ることができるようになることであり、ひとつの学問分野や学校、パラダイムの中では決して存在しない、あるいは明確ではない隠れた視点を発見・探求できるようになることである。

## 対話主義と脱中心な権威

平等、参加、協力という価値観が共有されること。これもクリティカルなマネジメント教育の信念であり、対話主義という概念で知られている。この対話主義はバクチンの概念であり、教室で権力を共有しすべての声に耳を傾けることを可能にすることを意味している。これは、教室での社会的相互作用を変容

させ、より大きな環境における関係性について学生を感化させる方法でもある。したがって、「学生は、独裁的な教師を恐れる受動的で従順な学習者ではなく、学習プロセスの中心に位置する存在である。彼らは教師とともに知識を共同で創造する」。その場が対話型のコミュニティである。

対話型のコミュニティは、教師も学生も自分の独自性と自己意識を保ちながら、自分の大切にしている信念とは正反対の意見にも耳を傾け受け入れる勇気が育成される場である。対話のある教室は相互尊重に基づいた探求の共有が育まれる空間である。相互尊重とは、融合することなく、つながりや関連性を求めることである。それは、人々の空間を侵害したり、支配やコントロールの意図を持つことなく、彼らの全体性に耳を傾けることである。

このようなボージェ&アルコウビの発想はジョセルソン (Josselson,R.)<sup>(41)</sup>の次のような主張からインスパイアされたものである。「『他者に先んじる』あるいは『他者を支配する』のではなく、『他者とともに動く』ことはこれまで奨励されてこなかった。私たちが種 (species) として、互いに力を行使したり、力による支配で問題を解決したりする能力の限界に達していることは明らかだ。相互依存的に生きるか、あるいは私たち全員が消滅するかのどちらかである。私たちの生存には、私たちをつなぐものを見ること、私たちの間を占めるものを見る必要がある」。

対話を積み重ねることで教師と学生の双方が自らの境界や自己制限を超えることができるのだ。

### 3-3 CME 包囲網を超える

クリティカルなマネジメント教育の理念は、現実に、体現されるのか？ 高等教育の現場で、本当に、批判的にマネジメントを教えることが可能なのか？

ボージェ&アルコウビも現実の厳しさを十分に認識している。というのは、クリティカルなマネジメント教育は多くの壁（包囲網）に取り囲まれているか

“クリティカルであること”とはいかなることなのか？

らである。彼らは、「クリティカル・マネジメントの研究者たちは、どのようにすれば所属機関において CME を正統化し、彼ら自身が受けるかもしれない倫理的ジレンマを克服することができるのだろうか」、と自らに問いかけ、そのような現実（包囲網）を踏まえて、「CME を待ち受けている課題（challenge）」を整理している。周辺の立ち位置で（in the margins）教育し仕事をする、教室における「私」と「他者」の相互作用、マネジメント教育内容を多様化しカリキュラムを開発開発すること、理論と実践のギャップを埋めること。これらは、ボージェ&アルコウピによれば、クリティカルなマネジメント教育の「位置づけを変える」うえで中心的なテーマである。

## 周辺の立ち位置での教育と仕事

改めて確認するまでもなく、クリティカルにマネジメントを教育するということは主流派ではなく、現状では、少数派の（周辺の）立ち位置に属する試みである。ペリトン&レイノルズの言葉を借りれば<sup>(42)</sup>、「クリティカルなマネジメント教育者は、マネジリアルな機能主義的世界観が強く受け入れられ、世界のマネジメントの世界的潮流と一致していると認識されている学術機関のなかで生活し、自分たちが少数派であることに気づいている」。CME は孤立し、時には支配的なパラダイムに属する同僚たちから手厳しい批判を受けることもあるし、その上、彼らの科目は同じ視点に基づくカリキュラム全体の一部ではないために、支配的なシステムとの闘いに苛まされ、彼らの声は十分に聞き入れられず、学術的・ビジネス的環境に対する影響力は部分的なものに終わってしまうのが現実でもある。

クリティカルなマネジメント教育に携わるものは、自分たちの道徳的責任と現実に行動する役割を信じてはいるが、残念ながら周縁で生きており、絶えず権力交渉に参加せざるを得ない、と感じている。彼らの専門家としてのアイデンティティは、勤務する教育機関において学問的な安らぎを確保することと、教室、地域社会、社会における変革の担い手となることの間で引き裂かれてい



る。

クリティカルなマネジメント教育に携わるものは、このような状況のなかで、学生や学習・教育プロセスに対して向き合わなければならないのだ。

## 教室における“私”と“他者”

クリティカルなマネジメント教育に携わるものは批判的な学習に学生を参加させることが自分たちの役割だと信じている。なぜならば、ボージェ&アルコウビの理解では、「批判的内省と行動の弁証法が構造的秩序を揺るがし、改革に関与するための実践への扉を開くことになる」からである。しかしながら、「このような強い姿勢は、イデオロギー至上主義を前提としているため、受け入れがたい学生」を生み出すこともある。それが故に、フェンウィック（Fenwick, T.）<sup>(43)</sup>の言葉を借りれば、つぎのような疑問が出てくる。「教育者は、他人の信念・アイデンティティ・価値観に過激な介入をすることを、倫理的にどのように正当化できるのだろうか、と。さらに、どのような見解が許容されるのか、ややもすれば専制的で、不寛容に不寛容で、しかも支配的でもない批判の姿勢を、どのようにして採用することができるのだろうか、と」。

これに対して、ボージェ&アルコウビは、「実際の問題として、批判的な教師と教育体験やさまざまな社会化過程を通じてアイデンティティを操作されてきた学生の間では衝突をが起こるだろうし、そのとき、学生たちは自分たちが喪失と混乱を特徴とする実存主義的な状態にあることに気づき、解放的な言説に共感すると同時に、解放的な努力が将来的に失敗することを恐れる感情を積みかねていくかもしれない」<sup>(44)</sup>し、「教室における“私”（教師）と“他者”（生徒）の相互作用の力学は異なる主観性と引き裂かれたアイデンティティの物語となこともあるのだ・・・。そのため、例えば、レイノルズ<sup>(45)</sup>は、批判的教育法（CP）の“盲目的な”導入に対して警告を発している」、と応じ、更に、クリティカルなマネジメント教育者は、学生の抵抗に関係なく、自分たちの言説を「押し付け」、それを合理化し続け、クリティカル・ペダゴジーの暗黒面が

“クリティカルであること”とはいかなることなのか？

現れ、教師と学生の双方を脅かされ、前者は、学生と協力し進歩的な対話関係の利点を理解する代わりに、教条主義的な立場を採用し、それを押し付けると、いう負の帰結に苦しみ、学生はその内容と教育法の両方に対して不快感を抱くようになり<sup>(46)</sup>、教師に挑戦する自分の権利と価値を疑い<sup>1)</sup>、卒業時にグローバル市場にどのように適合するか悩むことになる、と続けて応じつつも、彼らは、「このようナリスクを認識した上で、そのリスクを回避しようとする気持ち (aware) を常に持ち続けることの必要性を再確認することは有益である」、と答えている。

ボージェ&アルコウビが拠り所にしてしているのがバーネット (Barnett, J.K.)<sup>(47)</sup> の言葉である。「自分の世界を他の視点から見ようとする意欲、彼らと関わろうとする意欲、積極的な精神で物事に取り組もうとする意欲、自分の知的・職業的世界の中だけでなく、その外からも批判される危険を冒そうとする意欲、自分自身を容赦なく捧げ続けようとする意欲、自分の枠組みという相反する視点を引き受けながら、自分の社会的・職業的アイデンティティを根底から覆そうとする意欲」。

但し、ボージェ&アルコウビは、「このアイデンティティの基本的な課題は学生と教師の役割分担とも関連している」、と続け、「学習プロセスにおいて、ある種の支配、押しつけ、強制を避けるために、私たちは一方的に教えることを避け、それを、教育者と学生の両方が共同で学び、順番に自分の懸念、意見、立場、感情、物語を発言する「対話的探究」に置き換えるべきである」、とも述べており、「解放の教育」の限界にも触れている。

## マネジメント教育の内容とカリキュラム開発

ボージェ&アルコウビは、批判的なマネジメント教育に携わるものの立場から、カリキュラムにも言及している。「世界中のマネジメント・カリキュラムがすべて標準化され、英米のモデルに従っており、欧米のエスノセントリック (民族中心主義) であるように見えるのは非常に嘆かわしいことである」、と。

また、カーリーやナイトズ (Currie, G. and Knights, D.) を援用する形で<sup>(48)</sup>、「ほとんどの典型的な MBA プログラムにおいて、文化的な他者性が知的スペースとして与えられていないことも奇妙である」と指摘し、「CME にとって重要な課題のひとつは、マネジメント教育の内容をできるだけ多様なものにし、学習者の関心事、特殊性、文化的価値観、伝統、文脈上の特徴を反映させるために、行動することである」、と述べている。

しかしこれは CME にとってハードルが高い課題である。なぜならば、「クリティカルなマネジメント教育者が教育カリキュラムの開発には必ずしも関与していない」からであるが、ボージェ&アルコウビは、そのような現状にもかかわらず、CME にとってのもう一つの課題として「学問分野の枠を超え、学生を無数の知識領域に触れさせること」をあげている。その理由は、このようなカリキュラム編成によって、ジルー<sup>(49)</sup>が強く主張してきたように、「批判的な言説の場が提供され、学生が問題のある方法で問題を議論する方法を学ぶ土台ができる」からであり、更には、バートゥネック (Bartunek, J.)<sup>(50)</sup>などに倣えば、「探求されるさまざまなパラダイムの視点が洞察の源となり、違いが認識され、対立する立場を理解することが共有されることの意味をつくりあげるうえで重要な役割を果たす機会を与えてくれるからである。

## 理論と実践のギャップを埋める

CME が学生のなかに理論と実践の間に生じる緊張感をうみだすことは、アルベッソン&ウイリモットやフェンウィック<sup>(51)</sup>など多くの批判的な立場に立つ研究者によって提起されてきた重要な問題のひとつである。ボージェ&アルコウビの言葉で言い換えると、「理論的な言説は技術主義／管理主義の傾向に大きく挑戦しようとするが、組織の現実には収益性、競争性、遂行性などを促進している。また、同じ教育機関の他の教育者たちは、資本主義システムを賛美するようなマネジメント論や活動を育んでおり、学生は、ある科目から別の科目に移動するだけで、この分断を感じてしまっている」、という現実であり、あ

“クリティカルであること”とはいかなることなのか？

るいは、「批判的な学者が「ほとんど理解できない言葉でこれらのアイデアを語る」可能性があり、その結果、アイデアが「実行に移される可能性がない」ということ」がはじめから明らかになっているとびおう現実がある<sup>(52)</sup>。

そのために、この理論と実践の間のギャップを埋めるために、いくつかの提案がすでになされている。例えば、「アカデミーと職場の間に強いつながりを作ること<sup>(53)</sup>、学生の経験を重視すること<sup>(54)</sup>、学生がボランティア団体でフィールド・プロジェクトを実施し、それについて授業で内省的な会話をする批判的アクション・ラーニングを採用すること<sup>(55)</sup>、組織メンバーの日常的な実践を調査し、彼らの生きた経験に近づくために組織エスノグラフィーを実施すること<sup>(56)</sup>、ナラティブを収集し、それらをクラスで解釈し、議論し、どれにうまくいく可能性があるのか、どれが組織に統合される可能性があるのか、などを決定すること。ボージェ&アルコウビが特に関心を寄せているのは「エスノグラフィーを実施し、ストーリーの活用を評価すること」である。複数の学者<sup>(57)</sup>がその有効性を示唆し、感情や感覚を大切にし、経験から洞察に満ちた意味を導き出し、将来の行動に役立てる必要性を主張している。

世界は複雑化するなかでマクドナルド化し、大学教育はマネジリアルズムに大きく蚕食され、アメリカでは、大学の企業化という動きが加速し、学生や教員の学問の自由は階層的に管理されたカリキュラムやガバナンスに奪われ、オーストラリアでは（そして他の国でも）、政府が大学の研究課題を決め管理し、イギリスの大学ランキング制度はマネジリアルなイデオロギーに従っている、等々、このような時代には、クリティカルなマネジメント教育がかつてないほど必要とされている。

これがボージェ&アルコウビの基本的な問題意識であり、彼らは、CMEの信条を強く信じることによって、十分ではないが、これまでとは異なる教育の実践への扉が開かれることは明らかである、と展望している。この実践は、マネジリアルズムの枠から抜け出し、現在の世界社会経済秩序の盲目的な追従を克服しようとする真剣な試みであり、教育が商品化されることに根本的に反論するものであり、アンサビリティの倫理、解放、問題の学際的探求、権力の拮

散、社会正義、二元論的思考への挑戦への強力なコミットメントは、CME をマネジリアリズムの包囲網から確実に脱却させ、すべてのクリティカルなマネジメント教育者が千里の旅の第一歩を踏み出すことを後押し、確かに一夜にしてマネジメントの実践を根本的に変えることはできないだろうが、少なくとも新しい世代のマネジャーや市民の批判的教育に貢献するだろう、と。

そこには、CME が直面している問題は“クリティカルであること”をどのようにマネジメント教育に反映させるかということである、との認識があり、同時に、CME の分野は、クリティカル・セオリー運動、クリティカル・ペダゴジー、クリティカル・マネジメント・スタディーズの双方から、強力な哲学的原理とエトスを受け継ぎ、特に、クリティカル・ペダゴジーから多くのことを学んでいる（言い換えれば、クリティカル・ペダゴジーとの連携を強めるべきである）、という強い思いが流れている。

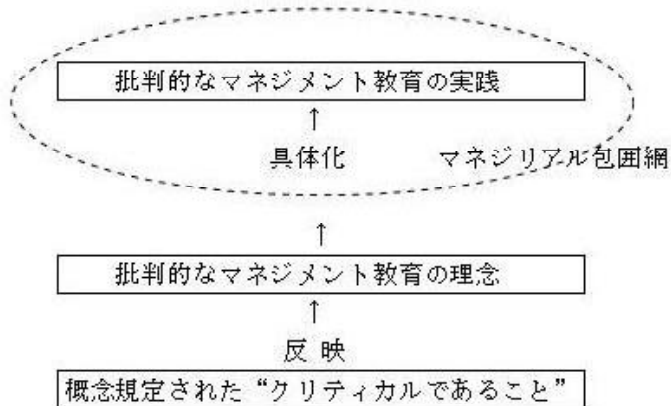
#### 4 おわりに代えて

“クリティカルであること”とはいかなることなのか、この問題はどのようにアプローチされてきたのか？ ミンガーズとボージェ&アルコウビの仕事に依拠して、その議論の流れの整理してきたが、それらの内容を本稿の文脈で解釈し図式化すると、とりあえず、図表4のように図解されるだろう。

次章以降の課題は、マネジリアリズムというイデオロギーが跋扈しているなかで、高等教育機関の現場において、実際に、どのような手法でマネジメント教育がおこなわれてきたのか、おこなわれているのか、そしていかなる方向を目指して議論がおこなわれているのかを検証することである。

“クリティカルであること”とはいかなることなのか？

図表 4



〔出典〕 宮坂作成

註

(1) 本章で利用したのは ResearchGate で公開されている 1998 年版である。

[https://www.researchgate.net/publication/247747964\\_What\\_is\\_it\\_to\\_be\\_Critical\\_Teaching\\_a\\_Critical\\_Approach\\_to\\_Management\\_Undergraduates](https://www.researchgate.net/publication/247747964_What_is_it_to_be_Critical_Teaching_a_Critical_Approach_to_Management_Undergraduates)

本章では、ResearchGate 版を利用しているために、ミンガーズ論文から引用する場合、ページ数を記していない。

(2) 本章で利用したのは Academia.edu で公開されている pdf 版である。

[https://www.academia.edu/28435745/Critical\\_management\\_education\\_beyond\\_the\\_siege](https://www.academia.edu/28435745/Critical_management_education_beyond_the_siege)

本章では、Academiaedu 版を利用しているために、ボージェ&アルコウビ論文から引用する場合、ページ数を記していない。

- (3) <https://www.kent.ac.uk/kent-business-school/people/senior-leadership-team/884/mingers-john>
- (4) <https://davidboje.com/vita/>
- (5) <https://www.newhaven.edu/faculty-staff-profiles/khadija-al-arkoubi.php>  
<https://digitalcommons.newhaven.edu/do/search/?q=author%3A%22Khadija%20A%20Arkoubi%22&start=0&context=5782505&facet=>
- (6) <https://courses.warwick.ac.uk/modules/2021/IB381-15>
- (7) Grey, C., “Towards a critique o managerialism: The contribution of Simone Weil” , *Journal of Management Studies*, 33 (5), 1996, pp. 592–611,
- (8) Thomas, A. , “The coming crisis of Western management education', *Systems Practice*” ,10 (6), 1997, pp.681-701.
- (9) Grey, C., Knights, D. and Willmott, H.. “Is a critical pedagogy of management possible?” , in R. French and C. Grey, (eds.), *Rethinking Management Education*, Sage,1996.
- (10) Willmott, H. . “Management Education: Provocations to a Debate” . *Management Learning*, 25/1, 1994, pp.105-136
- (11) Alvesson, M. and Willmott, H., *Making Sense of Management: a Critical Introduction*. Sage. 1996, p.40.
- (12) Mingers,J. & Brocklesby,J., “Multimethodology: Towards a framework for mixing methodologies” , *Omega* ,1997, pp. 25-35,
- (13) Chia, R. and Morgan, S., “Educating the philosopher-manager: de-signing the times” , *Management Learning*. 27(1), 1996, p.41.
- (14) Habermas, J. , *The Theory of Communicative Action Vol. 1: Reason and the Rationalization of Society*, Heinemann,1984 ; Habermas, J. , “Discourse ethics:

“クリティカルであること”とはいかなることなのか？

- notes on a programme of philosophical justification” , in J. Habermas, (ed.) *Moral Consciousness and Communicative Action*. Cambridge: Polity Press, 1992, pp.43-115. 宮坂未見
- (15) Chaffee, J., *Thinking Critically*. Houghton Mifflin, 1997. 宮坂未見
- (16) Freire, P., *Pedagogy of the Oppressed*. The Seabury Press, 1972.. 宮坂未見
- (17) Aronowitz, S. and Giroux, H., *Postmodern Education: Politics, Culture and Social Criticism*. University of Minnesota Press, 1991, p.176.
- (18) Perriton, L. and Reynolds, M., “Critical management education: From pedagogy of possibility to pedagogy of refusal” , *Management Learning*, 35 (1). 2004, pp.61–77.
- (19) Alvesson & Kärreman も同じような疑問を抱いている。Alvesson, M. & Kärreman, D., “Varieties of Discourse: On the Study of Organizations through Discourse Analysis” , *Human Relations*, 53-9, 2000.
- (20) Shepard, R. P., What Is Discourse?  
<https://kairos.technorhetic.net/24.2/praxis/shepherd/discourse.html>
- (21) Gee, J. P., *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (3rd ed.), Routledge, 2008, p.3.
- (22) Foucault, M., *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972–1977*. Harvester Press, 1980. 宮坂未見
- (23) Fairclough, N., *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. Psychology Press, 2003. 宮坂未見
- (24) Bakhtin, M. M., *Art and Answerability: Early Philosophical Essays*, Texas University Press, 1990 宮坂未見
- (25) Mingers, J., “What is it to be critical? Teaching a critical approach to management undergraduates” , *Management Learning*, 31 (2), 2000, p.226.
- (26) Freire, P. , *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum International Publishing, 1970. 宮坂未見



- (27) Weick, K., “Drop your Tools: On Reconfiguring Management Education”, *Organizational Behavior Teaching Review*, 31 (1), 2007, pp.5-16
- (28) Bakhtin, M.M., *Toward a Philosophy of the Act*, Texas University Press, 1993, p.56.
- (29) Watson, T.J. “Beyond Managism: negotiated narratives and critical management education in practice”, Paper presented in the First International Conference on Critical Management Studies, University of Manchester, July 14–16, 1999, [https://www.researchgate.net/publication/227640727\\_Beyond\\_Managism\\_Negotiated\\_Narratives\\_and\\_Critical\\_Management\\_Education\\_in\\_Practice](https://www.researchgate.net/publication/227640727_Beyond_Managism_Negotiated_Narratives_and_Critical_Management_Education_in_Practice)
- (30) Grey, C. and Mitev, N., “Management education: A Polemic”, *Management Learning*, 26, 1995, p.74
- (31) Pfeffer, J., “Why do bad management theories persist? A comment on Ghoshal”, *Academy of Management Learning and Education*, 4 (1), 2005, pp.96–100.
- (32) Grey and Mitev, “Management education: A Polemic”, p.74
- (33) Kellie, J., “Management education and management development: Widening participation or narrowing agenda?”, *Journal of European Industrial Training*, 28 (8/9), 2004, pp. 676–88.
- (34) Grey, C.. “Reinventing business schools: The contribution of critical management Education”, *Academy of Management Learning and Education*, 2, 2004, pp.178–86.
- (35) Weick, “Drop your Tools: On Reconfiguring Management Education”, p.15.
- (36) Palmer, P. J., *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*, Jossey-Bass, 1998, pp.19-20.
- (37) Palmer, *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*,
- (38) Giroux, H.A. *Living Dangerously: Multiculturalism and the Politics of Difference*. Peter Lang, 1993, p.20.
- (39) Palmer, *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*, p.4.

“クリティカルであること” とはいかなることなのか？

- (40) Costigan, A., “Educational foundations: Building the case for communication” , in D.Kaufman, D.M. Mauss and T.A. Osborn, *Beyond the Boundaries: A Transdisciplinary Approach to Learning and Teaching*. Praeger/Greenwood,2003, p. 14.
- (41) Josselson,R.,*The Space between Us: Exploring the Dimensions of Human Relationships*, Sage,1996,p.93.
- (42) Perriton and Reynolds, “Critical management education: From pedagogy of possibility to pedagogy of refusal” , p.73..
- (43) Fenwick, T., “Ethical dilemmas of critical management education within classrooms and beyond” , *Management Learning*, 36 (1),2005, p.33
- (44) Alvesson, M. and Willmott, H., *Making Sense of Management: A Critical Introduction*, Sage,1996..
- (45) Reynolds, M. , “Grasping the nettle: Possibilities and pitfalls of critical management pedagogy” , *British Journal of Management*, 9,1999. pp.171–84.
- (46) Currie, G. and Knights, D. , “Reflecting on a critical Pedagogy in MBA education” , *Management Learning*,34 (1),2003,pp.: 27–49.
- (47) Barnett, R., *Higher Education: A Critical Business*, Open University Press,1997, p.169.
- (48) Currie, G. and Knights, D., “Reflecting on a critical Pedagogy in MBA education” , *Management Learning*,34 (1),2003,pp. 27–49
- (49) Giroux, H.A., *Pedagogy and Politics of Hope:Theory, Culture, and Schooling*. Westview Press. 1997. 宮坂未見
- (50) Bartunek, J.M., Gordon, J.R. and Weathersby, R.P., “Developing “complicated” understanding in administrators” , *Academy of Management Review*,8,1983,pp. 273–84.
- (51) Alvesson, M. and Willmott, H., *Making Sense of Management: A Critical Introduction*, Sage,1996 ; Fenwick, T., “Ethical dilemmas of critical management education within classrooms and beyond” , *Management Learning*, 36 (1),2005,pp. 31–48.

- (52) Watson, T.J., “Beyond Managism: negotiated narratives and critical management education in practice”、*British Journal of Management*, Volume12, Issue4,2001  
Paper presented in the First International Conference on Critical Management Studies, University of Manchester, July 14–16, 1999.
- (53) Boud, D. and Solomon, N., *Workbased Learning: A New Higher Education?*, Open University Press,2002. 宮坂未見
- (54) Fenwick, T., “Ethical dilemmas of critical management education within classrooms and beyond” ,*Management Learning*, 36 (1),2005.pp.31–48 ; Alvesson, and Willmott, *Making Sense of Management: A Critical Introduction*.
- (55) Cunliffe, A.L., “Reflexive dialogical practice in management learning” , *Management Learning*, 33 (1),2002,pp. 35–61 ; Foley, G., *Strategic Learning: Understanding and Facilitating Organizational Change*, Centre for Popular Education.2001.
- (56) Samra-Fredericks, D. , “A proposal for developing a critical pedagogy in management from researching organizational members' everyday practice” , *Management Learning*, 34 (3), 2003,p. 291
- (57) Boje,D., “Book Review Knowledge Management and Narratives Organizational Effectiveness” , *Organization*, 13-5,2006.pp.739-747; Fineman, S. and Gabriel, Y., “Changing rhetorics : Traditional and “alternative” organizationalbehaviour textbooks” , *Organization*, 1 (2), 1994, pp.375–99.

末尾に（宮坂未見）と付記されているのは本稿を執筆するにおいてその内容をウェブやその他の資料で理解しているが、筆者の手元にはない資料である。

“クリティカルであること”とはいかなることなのか？

## 第2章

# マネジメントを批判的に教える、 とはどのようなことなのか — 2000年前後のイギリスにおける クリティカルなマネジメント教育をめぐる動き —

### 1 はじめに

マネジメントを批判的に(クリティカルに)教える (teaching management critically, critical management education)とはどのようなことなのか？ これは、マネジメント(経営の実践)を批判することや経営学(マネジメントの理論)を批判することと — たしかに関連しているであろうが — 異なるものである。とすれば、どのように学生たちに向き合い彼らを教育すれば、特に、クリティカル・マネジメント・スタディーズの立場から言えば、単にマネジメントを批判することだけにとどまることなく、マネジメントを批判的に教えることになるのだろうか？

更に付け加えておくと、ヒトを批判的に育成(開発)する(critical human resource development : CHRД)とはどのようなことなのか、あるいは、そもそも現場でヒトをヒトを批判的に育成(成長)させることができるのか、という問題もある。これについては、第4章で考える。

尚、本章では、critical を、文脈に応じて、「クリティカル」あるいは「批判的」として表記している。

このような疑問にいずれは何らかの答えを提示してみたい、というのが本書の筆者の問題意識であり、本章及びこれに続く論章は、その答えを見つけるために主としてイギリスの大学を拠点にマネジメント教育・研究活動をおこなっている研究者たちの仕事を読み直してきた作業の一部である。

イギリスのマネジメント学界に注目したのは、そこには、アメリカ発のマネジメント研究を「主流派」と名付けそのマネジリアリズム的発想から一定の距離を置いて研究活動や教育活動に従事している流れがあり、特に、1990年代後半頃から活発化しているからである。

例えば、いま手元に1996年に刊行された French, R. & Grey, C. (eds.), *Rethinking Management Education*, Sage があるが、その論文集には Grey, C. Knight, D. そして Willmot, H. によって執筆された “Is a Critical Pedagogy of Management Possible?” という論文が収められている。彼らは、そのなかで、「私たちは、クリティカル・マネジメント・スタディーズの科目 (course) を従来の教育法で教えることは矛盾していると考えている。というのは、“私たちの科目が”、現状では、同時に開講されている諸々の他の科目と同じように“従来の教育法 (conventional mode of pedagogy) によって設定された文脈の中に存在している”からである。しかし、従来の教育学が実証主義的マネジメント研究の認識論から生まれたように、クリティカルな性格を持つ教材を教える試みには批判的教育学 (critical pedagogy) が必要なのである」<sup>(1)</sup>、と、自分たちの問題意識を、明確に、文章化し、課題を提起していた。そして、このような流れを踏まえて

— アルベッソン (Alvesson, H.) やウィルモット (Willmot, H.) の言説<sup>(2)</sup>も踏まえ — 2000年には、デビット・ホルマン (Holman, D.) によって、イギリスの高等教育においておこなわれているマネジメント教育のあり方を4つのモデルに整理した論文 (“Contemporary Models of Management Education in the UK”)<sup>(3)</sup>が公表されるに至った。そこには、イギリスでは、1990年代終わり頃には、

「クリティカルなマネジメント教育」がひとつのモデルとして提示されるレベルまで制度化されていることが示されている。

以下、まず、このホルマン論文の骨子を — その論文は、今後、イギリスにおける「マネジメントを批判的に教える」動きを整理する場合に、その手がかかり（基礎資料）のひとつとなるという意味でも、有益である、と考えられるので — を紹介してみたい。

デビット・ホルマンは、2000年当時シェフィールド大学に所属していたが、現在、マンチェスター・ビジネススクールの組織心理学グループに所属し、近年では、職場での従業員の穏やかさと感情、およびジョブデザインと仕事の質などを主な研究対象にしている<sup>(4)</sup>。

そして次いで、従来の批判的マネジメント教育のあり方の再考を求めるペリトンとレイノルズ（Perriton, L. & Reynolds, M.）によって提起された「拒否の教育」概念に注目し、マネジメントを批判的に教えることを巡って、2000年前後の時期に、イギリスの学界でいかなることが議論されていたのかを整理してみたい。

リンダ・ペリトンは、金融サービス業界で人的資源開発（Human Resource Development）（HRD）コンサルタントとして働いていた経験を持ち、現在、スターリング大学に教授として勤務している<sup>(5)</sup>。

マイケル・レイノルズはランカスター大学に教授職として所属し、マネジメント教育へのクリティカル・セオリーの適用などに関心を持っている<sup>(6)</sup>。

## 2 マネジメント教育4モデルの提唱

### 2-1 マネジメント教育を支える価値観

大学がはじめて設立されて以来、社会における高等教育の役割とは何か、学ぶ（learning）とは何か、その過程で得られる理想的な成果とは何か、高等教

マネジメントを批判的に教える、とはどのようなことなのか

育はどのような知識を追求すべきなのか？等の疑問が提起され、これらの問いに対して多岐に亘る議論がおこなわれ、時には相反する答えが示されてきたが、

(2000年執筆時) 現在、それらの問いはイギリスのマネジメント教育においてどのように検討され扱われているのかを検証する。これがホルマンの論文

“Contemporary Models of Management Education in the UK”の目的であり、彼は、イギリスでおこなわれている高等教育を、マネジメント教育の視点から、

「アカデミック・リベラリズム」型

「経験主義的 (experiential) リベラリズム」型

「経験主義的職業教育重視主義 (vocationalism)」型

「経験主義的／クリティカル・スクール」型

の4つのモデルとして類型化し、これらのモデルのそれぞれについて、認識論、マネジメントの本質、教育学、マネジメント教育や大学の組織、社会におけるマネジメント教育の役割などについての前提との関連でその特徴を検証し、各モデルの相対的な長所と短所を評価し、それに基づいて、マネジメント教育の将来的な方向性(可能性)について推測している<sup>(7)</sup>。

ホルマンは、比較検証の基準として、つぎのような5つの公理(自明なこととして知れ渡っている事柄)(axiom)に注目している。

- (1) 認識論的公理：追求される知識の性質についての仮定
- (2) 教育学的公理：学習プロセスの本質、学習プロセスの理想的な成果、教授法について語られていること
- (3) 組織的公理：高等教育のマネジメントと組織について前提にされている事柄
- (4) 社会的公理；社会における高等教育に役割についての認識
- (5) マネジメント的公理：マネジメント実践の本質について語られていること。

(1)から(4)までの公理は、ホルマンによれば、イギリスの高等教育の目的・性質・価値に関するこれまでの種々の議論のなかで、典型的にはバーネット(Barnett,R.)の著作<sup>(8)</sup>に見られるように、繰り返し取り上げられてきたテーマであり、いわば「常識的な」指標であるが、ホルマンは、それら以外に、「マ



マネジメントの本質に関する考え方とマネジメント教育の考え方の間には密接な関係がある<sup>9)</sup>との判断から、第5の公理として「マネジメント的公理」を付け加え、先行研究に学び、下記のようにその内容を整理している。

## 認識論的公理

認識論的公理はマネジメント教育において追求されるべき知識の性質を指すものである。そこでは、客観主義（普遍的真理、一般的法則）と相対主義（実用的真理、主観性、文脈の相対性）が主に区別されているが、クリティカルな視点及びポストモダン的な視点が、知識、権力、利害のつながりを強調することで、相対主義的な認識論の理解を広げ、しばしば言説として理解される知識が、行動を制約し、形成し、分類や表象を維持し、特権化し、自己を規律し、特定の立場を沈黙させることによって、権力を行使する様態に注意を向けてきた、という流れが見られる。

## 教育学的公理

教育学的公理には、学習過程の理論、特殊的・中間的・全般的な理想的教育目標、教授法という3つのテーマが相互に関連している。

学習理論は一般的にアカデミックな学習理論と経験主義的な学習理論に区別される。アカデミックな学習理論では、学習の理想的なプロセスは形式的な理論的知識を能動的に習得し、この知識を批判できる技能を習得し、この知識と自分の経験を統合させそしてこの知識に基づいて行動を起こす能力である、と主張され、主観的な経験的知識は、科学的方法によって検証されていないため、劣ったものであり、安全性が低いとみなされ、学習プロセスにおける主観的経験知の役割を考慮することはあまり重視されていない。但し、アカデミックなアプローチは必ずしも客観的知識を信じることを意味するものではなく、アカデミックなアプローチで追求される知識は相対主義的な性質を持つこともあ

る、と考えられている。

他方で、経験主義的アプローチは、人は日常生活の中で、特に問題解決に積極的に取り組むときに、かなり容易に学習している、という観察に基づいて展開されているものであり、教育は学習者の経験や文脈に立脚したものであり、行為を通して学ぶことで、より意味のあるものになる、と考えられている。しかし、経験主義的アプローチの支持者は、日常的な学習は反省的でないことがあり、代替的な理論や経験にアクセスすることなしに物事を再認識することは困難であることも認識している。また、理論的な知識だけに集中すると、学習の意味が薄れてしまうことも認識している。したがって、学習とは、さまざまな形の内省・(再)概念化・行動において、経験的・理論的知識の使用と分析を伴うプロセスであることが理想的であると考えられている。理論的知識と経験的知識への注目は重要であると考えられているが、通常、学問的アプローチよりも主観的な経験的知識に大きな注意が払われている。

アカデミックな学習理論と経験主義的な学習理論の区別は教授法にも反映されている。

特定の目標、中間的な目標、全般的な目標は、マネジメント教育の「理想的な」成果に言及したものである。特定の目標は人が開発すべきスキルや属性に言及している。中間的な目標は「理想的な」マネジャーの性質に関するものであり、この理想は一般的に比喩的に表現され（科学者、作家など）、適用されるマネジメントの観点から導き出されている。全般的な目標は教育学的プロセスの理想的な解放的成果に言及したものである。解放的成果とは、社会的なもの（例：集团的エンパワーメント、社会変革）であることもあれば、個人的なもの（自律性、反省性）であることもある。

解放に関しては多様な見解が見られる。例えば、個人的解放の達成は、それがより広範な社会変革の達成に依存しているために、より困難であると考えられているが、個人の解放は、必ずしも広範な社会の変化に依存しているわけではなく、個人が解放され、不必要な束縛から解放されるためには、適切な個人的スキルを身につける必要がある、とも言われている。個人的解放の成果に関

しては、自律性の概念が中心的な位置を占めている、という訳である。それ故に、自律性の人文主義的なバージョンでは、人は、自分が行う選択が本物であり、制約から比較的独立している（すなわち、自分の価値観、目標、欲求に沿ったものである）ように自分の人生を支配することができ、制約から自由になることができれば自律的である、と考えられている。これに対して、クリティカルな人々やポストモダンの立場の人たちは、この自律性のバージョンは、社会的・歴史的に置かれた人の性質を無視している、と批判している。人がすでにある立場に置かれ、すべての社会構造や慣習などがある程度制約的であるため、すべての制約から完全に逃れることはできないのであり、人は制約されたコンテキストから制約のないコンテキストに単純に移動することはできない、と。個人の解放は自律性の達成に基づくというよりも、その人が絶えず変化する制約に挑戦し、その制約を変えようとする「状況に応じた内省性 (situated reflexivity)」に基づいているのではないかと主張されているのはそのためである。

## 社会的公理

社会におけるマネジメント教育の役割に関して広く知られているのが社会的公理である。そのような役割としていくつかの役割がある。間接的な文化的役割もそのひとつであり、個人的に充実した生活を送り、民主的で学識ある文化の維持に貢献できる有能で教養ある市民を育成することが期待されている。また、職業的な役割もあり、この役割には直接的なものと同様に間接的なものがある。直接的な職業的役割は組織または職業グループが定義したニーズに直接対応する知識と技能を提供することであり、マネジメントに関する幅広い探求を満たし有用なスキルや能力を開発することが間接的な職業的役割である。そして、アカデミックな（学術的な）役割として、マネジメントとマネジメント教育に関する知識と理解を深めるという機能があり、更には、迫害や経済的支援の喪失を恐れることなく、マネジメント、マネジメント教育、社会に対する批判を

マネジメントを批判的に教える、とはどのようなことなのか

展開し、発展させることを可能にする、という重要な役割がある。

すべてのモデルに共通するのは、マネジメント教育がマネジャーや組織の周辺的な活動ではなく、中核的な活動であるという前提である。これは、マネジメント教育を受けなければマネジメントができないという意味ではなく、マネジメント教育は、ポスト産業社会や学習する組織といった現代の文脈で必要とされる知識やスキルを習得するための優れた「場」を提供するという意味である。

## 組織的公理

組織的公理は、認識論的・教育的・社会的な目標を達成するためにマネジメント教育を組織しマネジメントする適切な方法に関するものであり、3つの要素が絡み合っている。第1は、大学が行使する自治のレベル、そして他のステイクホルダーがマネジメント教育のプロセスや内容に影響を及ぼすことができる、あるいは及ぼすべき度合いに焦点を当てたものであり、2つ目はマネジメント教育と大学全般のマネジメントに関するものであり、3つ目はマネジメント教育者の説明責任である。これらの問題は通常高等教育の文脈の中で検討されるが、この文脈は、大学間の競争、生涯学習を支援するより柔軟な教育システムの要請、知識集約型経済の発展などの特徴に彩られている。

そして、現在、マネジメント教育の運営に関して、マネジメント教育が組み込まれている高等教育機関は、特定のマネジメント形態を必要とするユニークな組織形態なのか、それとも高等教育は他の営利組織と同様にマネジメントできるのか、という問題が表面化している。この課題に対して、マネジリアル・アプローチは、高等教育機関は営利組織のようにマネジメントできると想定し、高等教育機関が教育・訓練市場において効率的かつ効果的な競争相手となるためには、この種のアプローチが不可欠である、と見做している。「粗悪で融通の利かない製品の生産者は早晩顧客の流出を目の当たりにすることになる」、と。質は一般的な品質基準を用いることで保証されると考えられ、柔軟性は教

育機関間及び教育機関内における科目の均一化・標準化によって達成される、と考えられ、柔軟性を提供する方法として、例えば、モジュール化、CATS (Credit Accumulation and Transfer Schemes)、能力ベースの資格などが用いられ、これらの方法がもたらす学問の自由の統制は、効率性・品質・柔軟性を達成するために支払わなければならない代償である、と割り切られている。

他方、マネジメント教育のマネジメントに対するノンマネジリアル・アプローチは、学問の性質、高等教育機関の独自性、学習の性質が、マネジリアルの実践の場として不適切であることを強調している。学問的な仕事は、多様で、あいまいで、終わりがなく、予測可能な結果がないと見なされ、したがって、「ルーティン化には向かず、外部からの官僚的なコントロールの可能性は容易に認められない」<sup>(10)</sup>、と。

更に、高等教育は営利組織とは原理的に異なると認識されている。例えば、この2つの領域では、卓越性の基準が正反対であり、市場では、何かがどれだけ売れているか、どれだけ人気があるか、買い手にとってどれだけ問題がないか、どれだけ顧客のニーズやウォンツを満たしているかを測るが、教育においては、不人気で問題のあるものこそ重要かもしれない（例えば、数学）し、しかも、教育レベルが高ければ高いほど、その問題は大きくなり、また、標準化や形式化された質の測定は学習のプロセスそのものを歪めてしまう可能性があるため、マネジリアル的な実践は不適切である、と。

このように、一方の領域は他方の領域の原理を理解することはできず、他方の領域の実践に依拠して活動することはできないのが現実であり、両者の間には収斂する部分もあるかもしれないが、根本的に異なる存在であるため、相互の歩み寄りには限界がある。ノンマネジリアル的な考え方は、組織の自律性、学問の自由、学問の本質、多様性、同僚性、相互評価、協力と支援を尊重するマネジメントシステムを促進するものであり、このような実践こそが学問の質の向上と学生の学習を促進する、と考えられている。

アカウンタビリティ（説明責任）の問題はすべてのマネジメント教育モデルの中心をなすものであり、すべてのモデルが、誰に対して、どのように説明責

マネジメントを批判的に教える、とはどのようなことなのか

任を果たすべきかを論じられている。マネジリアル的な説明では、品質とパフォーマンスのシステムの構築、およびコース設計へのステイクホルダーズ、特に管理職の明確なインプットを強調する傾向があり、ノンマネジリアル立場からは品質システムへのステイクホルダーの関与が強調されている。しかし、ノンマネジリアリストたちは、質の管理、評価、定義が、教育・学習プロセスにおける「生産」に関与する人々との可能な限り密接な関係のもとで行われる場合に、質システムが最も効果的に機能する、と考えている。彼らにとっては、外部からの関与がその教育実践と質の評価基準を正当化するチャレンジングな手段なのである。

## マネジメント的公理

マネジメントの実践の本質に言及しているのがマネジメント的公理であり、マネジメント教育では一般的に、技術者の視点、実践の視点、クリティカルな視点という3つの視点のいずれかが想定されている。技術者の (technicist) 視点とはマネジメントを道具的かつ科学的に理解することであり、マネジメントは主に、管理的、人的、生産的資源の効率的な利用を通じて組織の目標を確保することを目的とした、合理的、技術的、かつ道徳的に中立な活動である、と想定され、科学的な手法や技法はマネジメントの実践の基礎となる優れたモデルであると考えられている。実践の (practice) 視点とはマネジメントを主として社会的実践としての理解することである。この視点は、マネジメント実践の研究から発展してきた、技術者の見方とは相反するものであり、マネジメントの実践には多様性があり、「最善の方法」が一つもないため、マネジメントの一般原則を導き出すことは困難である、と示唆されている。マネジメントに関するクリティカルな視点は実践の視点の前提の多くを共有しているが、より広範な社会的、歴史的、経済的背景の中でマネジメント実践を理解し、マネジメント実践の手段と目的を検討することをより明確に意識している。このクリティカルな視点は、特に、異なる集団（職業的、ジェンダー的、階級的）が、

権力と統制の行使を通じて、どのように自らの利益を拡大しようとしてきたか、また、それがどのような効果をもたらすかを理解しようとしてきた。例えば、労働過程論は、とりわけ、マネジメント・コントロール慣行の性質と利用、そしてそのような慣行がもたらしうる疎外的効果やその慣行が非管理職労働者によって同意されたり抵抗されたりする様態を明らかにしている。

## 2-2 マネジメント教育の現代的モデル

ホルマンは、上述の5つの公理を参照して、マネジメント教育の現代的な4つのモデル、すなわち、「アカデミック・リベラリズム」型、「経験主義的リベラリズム」型、「経験主義的職業教育重視主義」型、「経験主義的／クリティカル・スクール」型についてかなり詳しく解説しているが、「それぞれのモデルに適用されているラベルの背景にある考え方を概説しておくことが有益であろう」<sup>(11)</sup>、との意図で、つぎのような補足説明をつけ加えている。「高等教育について論じている人々の中には、認識論的、教育学的、組織論的、社会的公理における特定の立場を示すために、リベラル、職業的、クリティカルという用語を用いる者もいるが、現代のマネジメント教育においては、これらのラベルは個々のモデルを適切に識別するには、あまりにも粗雑で」と判断して、2つの構成要素を用いて各モデルにラベル付けを行うことにする。第1の構成要素は、教育学的前提がアカデミックなものか経験的なものかを強調するものであり、もうひとつは、社会的公理及び組織的公理の背後にある優勢な前提に焦点を当て、リベラルなものなのか、職業的なものなのか、クリティカルなものなのかを明らかにするものである」と。つまり、これはマネジメント教育のあり方を重層的な視点からモデル化する、という意図の表明であり、ホルマンは下記のようにそれぞれのモデルを特徴付けている。

これらのモデルは、ホルマンによれば、「マネジメント教育の本質、価値、目的に関する現在の議論における主要な立場を包含するものであり、実践を正確に反映するものではないが、実践の参考にはなる」<sup>(12)</sup> 試みである。

図表1 マネジメント教育の4モデル

	アカデミック・リベラリズム	経験主義的リベラリズム	経験主義的職業主義	経験主義的/クリティカル・スクール
認識論的公理	客観的で理論的な知識	主として、主観的で経験主義的な知識だが、客観的で理論的な知識でもある	客観的な認識論	主観的で経験主義的な知識、パワーと知識の結びつきを強調する
教育学的公理	アカデミック：客観的な理論知識の習得	経験的なもの：内省・概念化・行動のプロセス	経験的なもの：実践による学習、自身の技能と基準との比較検討	体験的なもの：自らの実践と学習過程におけるパワーの検証に重点を置く。
ラーニング方式	講義、セミナー、ケース・スタディ、実験	ラーニング契約、グループワーク、アクシオンラーニング、自己啓発	コンピテンシー・ベースのアプローチ	クリティカル・アクシオン・ラーニング、クリティカル・リフレクシオン
特殊な目標	客観的な知識と一般的な「科学的」スキル	経験主義的並びに理論的知識、対人能力、技術的スキル	対人スキルと技術スキル	経験主義的並びに理論的知識、対人スキルと技術スキル、批判的洞察
中間の目標	マネジメント学者	実践する人材、反省的実践家、実践に通じたライクター	有能な管理職	クリティカルな実践者
全般的な目標	個人の自律性	個人の自律性、状況に応じた内省性	管理職としての自律性	社会変革、解放、エンパワーメント、状況に応じた内省性
社会的公理	アカデミックな役割、間接的な文化的役割、直線的な職業的役割	アカデミックな役割、間接的な文化的役割、間接的な職業的役割	直接的な職業的役割	アカデミックな役割、間接的な文化的役割、間接的な職業的役割、クリティカルな役割
組織的公理	大学の自治、高等教育機関の独自の総訓、ノンマネジリアルな実践	大学の自治、高等教育機関の独自の総訓、ノンマネジリアルな実践	高等教育機関に関連するマネジリアルな実践、標準化、品質重視	大学の自治、高等教育機関の独自の総訓、ノンマネジリアルな実践、卒問の官僚化と商品化への抵抗
マネジメントの公理	技術者視点	実践視点	技術者視点	クリティカル視点

〔出典〕 Holman, "Contemporary Models of Management Education in the UK", p.204.



## 「アカデミック・リベラリズム」型

「アカデミック・リベラリズム」型高等教育の特徴は、マネジメント教育は、マネジメントに関する客観的知識、すなわちマネジメントの一般的原則や理論の追求に関わるべきである、という前提で動いていることにある。その目的は主に認識論的なものである。

客観的な理論的知識の追求に重点が置かれていることを考えれば、学習に対するアカデミック・アプローチとマネジメントに対する技術者の視点がこの目的に合致していると考えられていることは当然の事柄である。これらの信念が組み合わされているために、学習の理想的なプロセスには科学的に検証されたマネジメント知識体系の習得が含まれると考えられ、それらは合理的論理と経験的検証の対象となり、その後、経験と統合される、と想定され、このようにして知識を習得することによって、知識の科学的応用を助ける全般的なスキルの発達が促進される、と見做されている。人材育成の中間的な目標である「理想的な」マネジャーは一般的に「マネジメント研究者」であり、具体的な目標と中間目標を開発することがマネジャーが個人の自律性を達成するのに役立つ、と想定されている。これを制約するものは本人の知識と推論能力の欠如である。教育方法は知識の伝達（講義など）であり、そのような知識を批判する能力（セミナー、ケーススタディ、小論文など）、科学的な分析形態と行動（ケーススタディ、疑似実験、仮説検証など）を適用する能力を促進するように組み立てられている。理論と実践の不一致は、今後の研究によって解決されるであろう理論と実践のギャップの結果であるか、あるいは、理論を適切に適用できなかったことのいずれかであると考えられている。

社会的公理に即して言えば、マネジメント教育には、かなり直接的な職業的役割、アカデミックな役割、間接的な文化的役割がある。職業的役割は、マネジメントへの幅広い入り口を提供すると同時に、組織で必要とされる知識とスキルに合理的に対応する知識とスキルを開発しようとするという点で、かなり直接的である。組織の公理から見ると、マネジメント教育が効果的に運営され

マネジメントを批判的に教える、とはどのようなことなのか

るために、高等教育は学問の自由を支持し、真理を追求するための批判的でオープンな意見交換を認める必要があるだけでなく、高等教育に存在するユニークな特徴は常日頃から大切にされる必要があり、ノンマネジリアル的手法によってマネジメントされるのが最善の策である。マネジリアルな手法は、学問の自由を過度に妨げ、認識論的、教育学的、社会的目的の達成を阻害する、と考えられている。

### 「経験主義的リベラリズム」型

経験主義的リベラリズム高等教育は、アカデミック・リベラリズム高等教育と社会的公理及び組織的公理をほぼ同じくしているが、他方で、そのアカデミック・アプローチが信奉する目的を達成できないことから多くのことを学び、その運営の原動力にしている。たとえば、アカデミック・リベラリズムの「オープンで批判的な対話」はしばしば学生には「ひとり芝居（モノログ）」として受け止められ、その結果、学生の知識との出会いは能動的というよりも受動的なものになりがちであり、たとえ能動的であったとしても、学問的な学習アプローチは、多くの学生にとって、理論的であり、実践的な関連性が低く、問題に対処するマネジャーの能力を開発するために特に役立つものではない、と考えられている。経験主義的リベラリズムはまたマネジメントの実践の視点からも大きな影響を受けている。おそらくこれは、実践の視点が技術者の視点よりもマネジャーの「実際の」経験に合致していると考えられているためであり、また実践の視点によって構築されるマネジャーのセンス・メイキング・プロセスが経験主義的な学習プロセスに類似している、と考えられているためである。

学習プロセスはアカデミック・リベラリズムのそれとほぼ類似し、したがって、学習は主としてマネジャーの経験と文脈に根ざしたものであるべきであり、マネジャーはさまざまな形の行動・内省・再認識に取り組むべきだ、と考えられている。このような共通の核があるにもかかわらず、経験的自由主義には多

くの論点があり、例えば、

- ・体験にもとづく学習にはいかなる「段階」があるのか、また、それらの段階はバラバラなのか、
- ・学習はどの程度まで社会的に媒介され、位置づけられているのか、そして、それは体験や内省の性質にどのような影響があるのか、
- ・体験にもとづく学習において理論的知識はどのような役割を果たすのか、等が議論されている。

経験主義的自由主義における議論は、学習プロセス、特殊的目標、中間的目標、全般的目標、教授法についてのさまざまな理解を生み出している。例えば、ある人々は、学習は個別の段階（反射的観察、抽象的概念化、能動の実験、具体的経験）のサイクルであり、これは科学的方法に似ている、と主張している。その結果、具体的な目標には実験の計画や理論の検証といった「科学的スキル」の開発が含まれ、したがって、中間的な目標は実践的な研究者を育成することである。また他の人々は、経験学習プロセスの代替段階や異なる学習プロセスを提案し、学習が個別的な段階で起こるという主張にはあまりこだわらず、学習は、厄介で複雑な問題を理解するために用いられる、行動における内省のプロセスであると理解され、その中間的な目標は内省的な実践者の創造である、と考えられている。

更に、学習の社会的媒介性と状況性を強調する人々にとって、学習は、自己との対話と他者との共同行動の中で、対人的にも個人の内部でも統合されていく社会的プロセスである。これにはいくつかの意味がある。第1に、マネジメント教育は実践的な言語を用いることにこだわっている。したがって、特殊的な目標は、マネジャーが使用する可能性のある言説活動のタイプ（語り、議論、交渉）に関連するものとなる。第2に、学習は個人の「頭の中」だけで起こるものではないということである。例えば、リフレクションには、内的なもの（自分自身で考えるなど）と外的なもの（他者との議論など）がある。第3に、経験は、社会的関係や権力のヒエラルキーの中で構成される、社会的に意味づけられたものであり、したがって、経験は問題のない（unproblematic）という代

マネジメントを批判的に教える、とはどのようなことなのか

物ではなく、また個人が唯一の作者（author）でもない。第4に、全般的な目的に関しては、個人の自律性という個人化された概念は否定され、より内省的な説明が好まれて使われている。

経験主義的リベラリズムにおける教授法は学習へのアプローチを反映し、学習サイクルのさまざまな段階を経る個人に焦点を当てた、学習スタイル分析や個別学習契約が開発されている。アクション・ラーニングは、厄介な問題に対する内省を促進するための理想的な場として、グループワークを強調し、社会構成主義的（social constructive）アプローチは、マネジャーとその対話者が会話の中で使用する言説と言説的实践を探求しようとするものであり、例えば、マネジャーは、個人またはグループで、自分の仕事を説明するために使用するストーリーに含まれる論拠を分析するよう奨励される。

社会的公理は、職業的役割を除けば、アカデミック・リベラリズムのそれと似ている。職業的には、マネジメント教育は、組織が要求するスキルや知識と直接的に一致するような全一般的スキルや知識を提供すると主張するものではなく、間接的なものである、と考えられている。

### 「経験主義的職業教育重視主義」型

経験主義的職業教育重視主義高等教育は「新職業主義（new vocationalism）」と呼ばれる教育・訓練へのアプローチ<sup>(13)</sup>にそのルーツがある。

新職業主義の主眼は、（高等教育機関だけでなく）教育・訓練を職業主義的な課題（アジェンダ）に沿って改革することである。それは、新しい職業主義が、伝統的な職業主義とは異なり、教育が経済的・組織的要件に沿った成果を生み出すだけでなく、教育そのものが市場のように運営されるべきであると提唱していることに起因する流れである。そこでは、教育は、有形で容易に定義できる知識や熟練した人材という形で経済資本を生産することに焦点を当てるべき、もう一つのビジネスであると見なされ、また、教育および訓練は経済的に重要な人的資本の非効率な生産者であると見做されているために、このよう

なた改革が必要である、と考えられている。

したがって、経験主義的職業教育重視主義高等教育は、経済的・組織的関心から生まれたものである。その主要な推進力はその社会的公理及び組織的公理にあり、その教育学的公理はそれらから派生しそれらを支えるものである。社会的公理は、マネジメント教育の主な役割は組織が必要とする関連スキルと知識をマネジャーに提供することであり、これは直接的な職業的役割である、と謳われている。その結果、マネジメント教育の文化的・学術的役割は限定的であると考えられている。また、組織的には、経験主義的職業教育重視主義は、大学が自らを効率的かつ効果的な質の高い教育を提供する「ビジネス」と見なすべきである、と想定されている。顧客のニーズを満足させるためのサービスが重要視され、マネジリアルな実践は高等教育において適切であり問題がない、と考えられている。

社会的公理及び組織的公理に影響され、教育学的には、マネジャーや組織のニーズに関連したコースの開発に関心が向けられ、それらが柔軟に提供できるように標準化され、その質が保証されている。また、マネジメント教育は、理論的すぎるものを排除し、より実践的で実用的なものにする必要がある、という考えもある。これを達成するひとつの方法が、マネジメント教育を「現実的」かつ一般的なマネジメント行動の記述（例えば、「マネジメント憲章イニシアティブ（Management Charter Initiative）（MCI）」（イギリスのマネジメント教育の質を向上させ職業としてのマネジャーの地位を高めるために雇用主主導で1988年に構想され設立された機関）によって提唱されている事柄に基づくもの）にすることであり、その他のアプローチとしては、ワーク・ベースド・ラーニングの認定や、過去の学習履歴の認定がある。これらの方法は、エキサイティングな新しい教授法を提供すると考えられている。

これらの経験則に基づいたアプローチは「やって学ぶ」ことと「経験から学ぶ」ことに重点が置かれている。「行う」ことは、理論的知識、すなわちマネジメント行動の直接観察に基づいていない知識とは別のものであり、より上位のものである、とみなされている。「有用な」知識は熟練したパフォーマンス

マネジメントを批判的に教える、とはどのようなことなのか

を助けると見られるものであり、理論に照らして行動を振り返り、個人的な仮説を立て、それを検証するのではなく、マネジャーがすべきことは、能力を開発する目的で、能力に関する一般的な言説に照らして行動を振り返ることが強く示唆されている<sup>(14)</sup>。

特殊な目標は、組織で必要とされる対人的・技術的な能力とそれらに関する一般的な知識を修得させることであり、中間的な目標は要求される組織水準で仕事ができる「有能なマネジャー」を育成することである。全般的な目標は管理職の自律性を高めることであり、それを制約する主要原因は能力の欠如である、と考えられている。

### 「経験主義的／クリティカル・スクール」型

経験主義的／クリティカル・スクールの主な目的は管理職及び組織の他の従業員を抑圧や疎外から解放することである。この意味で経験主義的／クリティカル・スクールには大きな特徴があるが、経験主義的／クリティカル・スクールと経験主義的リベラリズムの境界は、それらを具体的に説明するというレベルになると、かなり曖昧になる（diffuse）（例えば、相対主義的認識論（特に、社会構成主義的（social constructionism）認識論）、経験主義的教育学への注目、高等教育機関におけるマネジリアルな実践の使用への関心などが共通している）ために、そのことを前提にして、類似点よりもむしろ相違点に焦点を当てると、経験主義的／クリティカルのマネジメント教育にはつぎのような特色が見られる。

教育学的公理は経験主義的リベラリズムのそれと似ているが、学習プロセスの性質、特殊的・中間的・全般的な目標及び教授法には、基本的な情報源として、クリティカル・セオリーとポストモダン理論の両方を活用している点で、違いが見られる。これは、学習過程における内省と概念化に関して、学習者が、理論的であれ経験的であれ、自分の知識基盤の社会的、政治的、生態学的、文化的な前提が問われていることに表れている。

学習者は自分や他者が用いている実践や言説の手段と目的、そしてそれらが抑圧的で疎外的な構造を再生産していないかどうかを探求し、更に、管理職という職業階級やその他のセクションの利益を正当化するために使われる方法についても検討する。このようなプロセスはさまざまなクリティカル・セオリー（フェミニズム、労働過程論、ポストモダニズムなど）を考慮することによって促される、と考えられている。これらの批判的考察は実践的で非手段的かつ解放的な行動形態に情報を提供し具体化するために用いられると位置づけられ、学習は社会的で相関的なものとみなされ、個人主義的なアプローチはあまり適切ではない、と考えられている。また、経験主義的／クリティカルなアプローチでは学習それ自体が抑圧的な実践を再生産する可能性についても言及され、例えば、ラーニングスタイルセオリーが学習に関する家父長制的な前提を覆い隠しているのではないのか、あるいは、マネジメント教育はその教育を受けるとのことによって誰かを排除することに繋がらないのか、もしそうであるとすれば、その効果をどのように考えればよいのか、等が問われている。

経験主義的／クリティカルなスクールの具体的な目的は批判の体系を発展させることであり、それは人々が自分自身の知識と行動について内省的になり、解放を促進する非手段的な行動をとることを可能にする知識と技能であり、そのようなスキルを身につけることで、マネジャーは「クリティカルな実践者」となり、マネジャーの理想像と中間目標を達成することができる、と想定されている。全般的な目標は社会的及び個人的解放を求めることであるが、これに対する制約は根強い、と認識されている。個人的解放の焦点は状況に応じた内省性の開発である。

社会的公理では、マネジメント教育は間接的な文化サービスの役割、間接的な職業的役割、アカデミックな役割そしてクリティカルな役割を持つべきである、と主張されている。これは、マネジメント教育は、マネジャーの世界には関与する必要があるが、マネジャーの指導的・抑圧的实践からは切り離される必要がある、と考えられているためであり、このことは組織の自律性の重要性を強調する組織的公理にも通じている。マネジリアルなアプローチは、高等

マネジメントを批判的に教える、とはどのようなことなのか

教育機関と産業界との根本的な違いを無視しているだけではなく、資本主義の商品化・道具化の論理を代表するものであり、学問の強化と脱専門化につながるため、極めて不適切である、と考えられている<sup>(15)</sup>。

### 2-3 マネジメント教育の展望

ホルマンは、4つのモデルのなかのどのモデルがマネジャーを育成するのに最も適しているのだろうか？と問いかけ、つぎのように自答している<sup>(16)</sup>。

第1に、マネジメント教育の理想的な目標として、アカデミック・リベラリズムには問題があるように思われる、と。これは、ホルマンによれば、「単に、客観的な認識論に対する信念がマネジメント教育者の間で広く共有されていないという事実によるものではなく、より根本的には、そのアカデミックな教育法はマネジャーを育成するためのメカニズムとしては不十分である」からであり、「加えて言えば、マネジメントの公理（技術者の視点）が組織の公理によって損なわれている」からである。「技術的なマネジメントの前提は、規模、業種、発展段階に関係なく、すべての組織に汎用的で手段的な慣行を適用することに問題はないということの意味している」が、これは、高等教育におけるマネジリアルな実践に対するアカデミック・リベラリズムの批判とは明らかに対立するものである」。

第2に、経験主義的職業教育重視主義もまた不十分なモデルである。というのは、「それは、理論に代わるものとして行動を唆しているため単純であり、社会的、政治的、道徳的側面を否定するマネジメントのビジョンを提示しているために、限定的なものである」からである。「その教育法は学ぶという行為を萎縮させ、道具的なプロセスへと還元させる」ものであり、「実際、多くのマネジメント教育者は経験主義的職業教育重視主義の教育学的アプローチに激しく反発している<sup>(17)</sup>。

また、社会的公理にも問題がある。というのも、「マネジメント教育における過度な職業主義は、逆説的ではあるが、マネジメントに関する学習を阻害す



る可能性があるからであり、そのマネジリアル的前提はこれまで以上に標準化や形式化を推し進めることを支持するものであり、アカデミックな仕事や学習プロセスの本質にそぐわない」からである。

第3に、マネジャーの育成に最も大きな可能性を提供すると思われるのは、経験主義的リベラリズムと経験主義的／クリティカルスクールである。ホルマンは、彼自身がおこなった文献レビューやその他の資料から「判断する限り」と断っているが、そこで前提にされている「経験主義的教育法が学習と能力開発を促進するために大いに役立つことが示唆されている」、と断定している。「それらの教育法が管理職の実践の複雑さと非機械論的な性質に十分に対処することを可能にしていること、そして、管理職が職場で“自然に”学ぶ方法を基礎にしていることが、おそらくは、その理由であろう」、と。経験主義的リベラリズム及び経験主義的教育法は、ホルマンの評価に従えば、マネジメント教育者に多様な教育実践を提供することに加え、マネジメント教育者が教育実践の複雑さや非機械論的な性質に十分に対処することを可能にするものであり、マネジメント教育者が自らの実践を見直し改善することを促すものでもある。そして、「これらのモデルのもうひとつの重要な特徴は、その組織的公理が、学術的な仕事の性質や、学者がその物質的・象徴的な実践に情報を与えるために用いる“制度的論理”と、より適合しているように見えることにある」。

したがって、アカデミック・リベラリズムと経験主義的職業教育重視主義の問題点そして経験主義的リベラリズム・モデルと経験主義的／クリティカルスクール・モデルの相対的な優位性を考慮すると、「後者の2つが将来のマネジメント教育の基盤となる有用なモデルを提供するものである」。

但し、これらのモデルを積極的に提唱するのであれば、ホルマンによれば、「同時に、両者を発展させ、批判し、現在の高等教育の状況（例えば、多数の受講生、マネジリアルな実践、という現実）が両者に与える影響を考慮する必要があり、ホルマンはつぎのような論点を列挙している。

教育学的には、例えば、学習と教育におけるアイデンティティの性質と役割、物語と非物語の役割、認識論的不確実性、学習に対する深層と表層のアプローチ

チ、クリティカル・シンキングなどを探求すること<sup>(18)</sup>。これによって、経験主義的リベラリズム・モデルと経験主義的／クリティカルスクール・モデルを発展させることが可能となり、それらに内在している「合理的」な「知る」形態に加え、感情や直感といった他の「知る」形態も取り上げることができる。

また、2つのモデルの教育法には問題がないと決めつけることなく、批判をおこなうこと。これは、クリティカル・セオリー、ポストモダニズム、フェミニズム理論、社会構成主義など<sup>(19)</sup>を活用することで可能であり、これらの伝統の中ですでに行われてきた研究には、批判的教育学を含む経験主義的教育学がいかにジェンダー化され、民族中心主義的でエリート主義的であるりうるかを示してきた、という実績がある。

批判的教育法のもうひとつの問題点は、それが不安、皮肉、無力化につながることである。このような結果が生じているのは、ホルマンによれば、クリティカルな洞察のためでもあるが、「批判的分析が批判的実践を先取りしている」ことにも起因する事柄であり、マネジメント教育者には、こうした困難を克服するために、批判的で反省的な実践例を提示し、プラクシスと分析を促進する批判的教育法を開発し、シニシズムと無能力化に対処するための戦略を発展させることが求められる。

そして、ホルマンは、現在の高等教育の状況に関して、「教育的なレベルでは、経験主義的なリベラル教育や経験主義的／クリティカル・アプローチが有益であると次第に認識されつつあるために、経験主義的なリベラル教育や経験主義的／クリティカル・アプローチの発展にとって、現在の状況はこれ以上良いことはないと言える」、との現状認識を披露している。「最近の多くの報告書やイニシアティブは経験主義的教育法の普及を支持し促進している」<sup>(20)</sup>、と。

しかし、ホルマンは、同時に、少人数教育やかなりの学問的自由度を伴う経験主義的教育法を推進することはノンマネジリアル実践によってマネジメントされるのが最善であるという仮定があるにもかかわらず、職業主義が強化され、マネジリアル리즘的慣行が維持され、資源が削減されている、という「矛

盾・対立」にも注視している。「あるレベルでは経験主義的教育法が推進され、別のレベルでは（リベラルな感覚を帯びた）高度に職業的な社会的公理が謳われ、教育の質的基準が厳格に定義され、そして最高の効率レベルと資源の費用効果的な利用を引き出すために「高度なマネジメント規律と技術」を利用すること」が声高に主張されている、と。そしてまた、「このようなリベラル／ノンマネジリアル的イデオロギーと職業主義的／マネジリアル的イデオロギーの対立は、マネジメント教育においてのみ見られる現象ではなく、今日では、高等教育のなかで広範に見られるものである」、と危機感を露わにしている。

ホルマン論文は、2000年前後に、イギリスのマネジメント教育が大きな変動期を迎え、ホルマンの言葉を借りれば、アカデミック・リベラリズム及び経験主義的職業教育重視主義と経験主義的リベラリズム及び経験主義的／クリティカルスクールの対立が鮮明化し、条件次第ではどちらの方向に転んでも不思議ではない状況が生まれていて示している。

ちなみに、現在では、ビジネススクールの将来展望として、

- 1) 実践主導型ビジネススクール、
- 2) リベラルアーツ型ビジネススクール、
- 3) アゴラ型ビジネススクール、
- 4) パブリックインタレスト型ビジネススクール、
- 5) パブリックバリュー型ビジネススクール、
- 6) クリティカル型ビジネススクール、
- 7) オーガナイズングスクール

という7つのモデルが提示され、そのあり方が議論されている<sup>(21)</sup>。

ホルマンによっていわば時代の追い風に乗っていると評価された「クリティカルスクール」型の内部でおこなわれていた論争に言及しているのがペリトンたちの論文である。

### 3 クリティカル・モデルへの関心の高まりと抵抗感

#### 3-1 クリティカルなマネジメント教育に対して教員側が抱いている違和感

イギリスでは、1990年代後半以降、クリティカル・マネジメント・スタディーズ（CMS）がマネジメント研究において確立され（一定の成功を収めたとの判断のもとで「クリティカル運動」として認知され）、その流れのなかでクリティカルなマネジメント教育をおこなおうという動きも活発化している。ペリトンやシン（Perriton, L. & Singh, A.）の理解では<sup>(22)</sup>、「マネジメント研究における CMS の重要性は、所与のものとして見做されているマネジメントと組織の現実に挑戦し、マネジメントに関する客観的な知識がビジネススクールによって生産され伝達されているという考えを破壊することであり、CMS の目的は、組織やマネジャーによって映し出されたり生み出されたりしている社会的不公正の蔓延を食い止めるマネジメント研究の正当性を確立すること」である。このことは、クリティカルなマネジメント教育がこれまで積み上げられてきたクリティカルな教育という考え方にただ単に従い墨守することではないことを意味するものであり、それが故に、2000年前後には、クリティカルなマネジメント教育には大きな壁が立ち塞がっている、との危機意識も顕在化していた。言い換えれば、クリティカルなマネジメント教育の実践には、批判的にマネジメントを教育するという「意識的な」意図（アジェンダ）を追求する（社会学的想像力やリフレクション、批判的省察、批判的反省を奨励する）こととより広範な教育戦略とを区別することが難しい、という事態がいまだに続いていたのであり、これが、批判的な教育とは区別されるクリティカルなマネジメント教育とはどのようなものなのであろうか、というペリトンやシンの疑問につながっていったのである。

更に厄介なことに、ペリトンやシンの認識に倣えば、マネジメント研究において権力と支配の問題を論じることは知的自由と学問の学際性の伝統によって

守られ、クリティカル・マネジメント・スタディーズがたとえアカデミーの中で周縁化されているとしても、アカデミーによって議論する場を提供されているために、「イギリスのビジネススクールでは“批判的”な教員を自認する人々が、“理論的な”知識と“実践的な”知識の間、“書くこと”と“おこなうこと”の間を“揺れ動いている”のも現実であり、クリティカル・マネジメント・スタディーズという大義名分のもとで論文を発表しているマネジメント学者が、必ずしも、その教育アプローチや目的においてもクリティカルであるとは考えられない」のである。

これらの現実、クリティカルなマネジメント教育 (Critical Management Education : CME) の現場で、教育学的方法論について実質的かつ体系的なものが共有されていないことを示している。

ペリトンとレイノルズ(Perriton,L.& Reynolds,M.)は、このような実態を踏まえて、(2004年に、ペリトンとレイノルズが2018年に公表した回顧的論文<sup>(23)</sup>の記述に従えば)クリティカルなマネジメント教育者に、主流のマネジメント解決を誤って信頼している学生は、クリティカル・セオリーを用いて、“解放”する存在である、という考え方から、その教育モデルに内在する権威主義と男性主義的傾向に挑戦するというクラスルーム・アプローチへの転換を求める論文を公表している。彼らによれば、CMEには一般的に、違い(difference)の問題に対処できる効果的な授業実践モデルが欠けており、急進的な教育理論ともっと関わる必要があった。違いとは、ペリトンとレイノルズの文脈では、ジェンダー、民族性、セクシュアリティ、年齢、障害であり、そして教育環境においては、人々が自分自身を「他者」として見たり、他者から「他者」として見られたりするような状況を指している。

キーワードは「解放」であり、ペリトンとレイノルズは、マネジメント教育において解放を教えることにどのような意味があるのか？そもそも解放は教えられるのか？と問いかけている。

2004年に公開された論文“Critical Management Education: From Pedagogy of Possibility to Pedagogy of Refusal?”<sup>(24)</sup>は、かつて批判的教育学の領域で、エル

マネジメントを批判的に教える、とはどのようなことなのか

スワース (Ellsworth,E.) がほとんどの教員と学生の関係に内在していた (いまでも見られる) 権威主義に立ち向かい (フレイレ (Freire,P.) に代表される) 解放のロマン主義的解釈に疑義を唱えたような動きが、自らを「批判的」教育学と位置づけるクリティカルなマネジメント教育の分野で、何故に、生まれなかったのか、というペリトンとレイノルズの、クリティカル・マネジメント学界に向けた、挑戦状であり、ペリトンとレイノルズは、その 2004 年論文において、可能性の教育学 (pedagogy of possibility) から拒否の教育学 (pedagogy of refusal) への転換を展望しその思いを文章化している<sup>(25)</sup>。

あらかじめ一言添えておくと、可能性の教育学はフレイレの思想に触発され変化を前向きに (希望的に) 捉え変革 (解放) の可能性を強調する批判的教育学的な立場であり、そのフレイレ的な発想に疑義を提示したのが、後段で詳細に触れることになるが、エルスワースである。

何故に、彼らはそのような問題提起をしたのであろうか?

## 教育におけるクリティカルな視点の導入

よく知られているように、1992 年にアルヴェッソンとウィルモットが編集した論文集 (Alvesson,M & Willmott,H. (eds.), *Critical Management Studies*. Sage. 1992) が刊行されクリティカル・マネジメント・スタディーズが大きく注目されることになったが、ペリトンとレイノルズによれば、このクリティカル・マネジメント・スタディーズ運動の流れのなかで、1990 年代半ば頃から、教育学 (pedagogy) のクリティカルなパースペクティブをマネジメントを教え学ぶ場において適用することにも関心が寄せられるようになった。これは文献史的に明らかな事実である。ペリトンとレイノルズが特にその指標としてあげている事例は、*Management Learning* (1970 年創刊のジャーナル) に、ウィルモット (Willmott,H.) の「討論への挑発」(1994 年)<sup>(26)</sup>、フォックス (Fox,S.) の

「討論」(1994年)<sup>(27)</sup>、グレイとミテフ(Grey,C. & Mitev,N.)の「極論」(1995年)<sup>(28)</sup>などが掲載され、そしてフレンチとグレイの編著『マネジメント教育再考』(1996年)<sup>(29)</sup>が刊行されたことであり、更には、マネジメント教育を批判するアンソニー(Anthony,P.)の書物(1986年)<sup>(30)</sup>とリード(Reed,M.)とアンソニーのビジネススクールの学者に対する無批判な姿勢に対する挑戦(1992年)<sup>(31)</sup>も批判的マネジメント教育者という考え方の発展に大きな影響を与えた著作として知られている。また制度的に画期をなしたのが「学習と批判を接続させる」会議(“Connecting Learning and Critique” conference)<sup>(32)</sup>が定期的で開催されたことであり、この会議はある意味では「マネジメント教育における批判的“転回(turn)”の公的宣言」であり、「クリティカルなマネジメント教育学の発展のためのプラットフォームを提供するものであった」。

クリティカルなマネジメント教育が従うべきアジェンダとそれが採用すべき批判的教育法の骨子はグレイとミテフの著作(1995年)に最も明確に示されている。彼らは、クリティカルなマネジメント学者は(「主流派」、「技術主義者」、「マネジリアリスト」のマネジメント教育を特徴づけている)道具的で疑問を持つことを許されない教育に異議を唱えることが必要である、と主張している。クリティカルなマネジメント学者とは、彼らの著作では、「マネジメントをその社会的、道徳的、政治的意義の観点から分析し、一般的な観点からマネジメントの実践を維持しようとするのではなく、むしろそれに異議を唱えようとする」学者として定義される存在である<sup>(33)</sup>。

CMEは、ペリトンとレイノルズの解釈に倣えば、クリティカル・セオリー、解放主義教育学、マルクス主義、ポストモダニズムのいずれから影響を受けているかにかかわらず、(教育やマネジメント理論も含む)社会構造や行動について観察し処方箋を提示することに本質的な関心を寄せているという点で、主流のアプローチとは一線を画するものであり、クリティカルなマネジメント教育学は「伝統的な客観性の概念に疑問を投げかけるものであり、部分的な視点を普遍的で自然で階級がなく時代を超越したものとして受け流そうとする試みを拒否し、「マネジメントにおける実証主義的知識に挑戦し、そうすることに

よってマネジメント実践の社会的・道徳的意味合いについての議論を切り開く」視点を標榜している。

かくして、ペリトンとレイノルズのよれば、クリティカルなマネジメント教育はすでに開発されていた特定の教育学的信念をベースとして発展してきたのであり、その一連の基準には以下のような公理が含まれている、と解釈されるものである<sup>(34)</sup>。

- 1) 理論と専門的実践の両方に具体化されている前提や当然とされていることに疑問を投げかけ、教育は本質的に技術的なものでありマネジメントとの関係が目的に対する手段のように捉えられていることに疑問を提起すること
- 2) 制度的構造・手続き・慣行といった社会的基盤の中に内包されている権力とイデオロギーのプロセスそして権力における不平等が人種・階級・年齢・ジェンダーといった要素とどのように交差しているかを前面に押し出し際立たせる (foreground) ことにこだわること
- 3) 個人的視点ではなく、社会的な視点を重要視すること (したがって、コミュニティという概念は、批評的教育学においても、その解釈に問題はあるにせよ、重要な位置を占める)。
- 4) その社会的な視点の根底にある根本的な目的は解放的なものであるとの立場から、公正さや民主主義そして不公正の原因を特定し、マイノリティの声を抑圧することに異議を唱える「エンパワーメント」に基づき、より公正な社会の実現を目指すこと。

シュワーベンラン(Schwabenlan,C.) は、ペリトンとレイノルズの2004年論文への「書評論文」のなかで、これらの公理をドキドキしながら(exciting)読み終えた、と述べ、その理由をつぎのように記している。「私はこれらの根本的な考え方に強く共感している自分を発見し、それらが、自分の教育へのアプローチだけでなくより一般的なマネジメントの実践においても、私にとって“ごく当たり前のこと”になり、それにどっぷりと浸っていることに気づいた」、と。そして、同時に、シュワーベンランド



は、ペリトンとレイノルズが、エルスワース論文を巡って展開された論争のなかで提起された2つの問題（すなわち、第1に、批判的教育者の実践にはこれらの信念どの程度反映しているのか、そして第2に、これらの批判的で解放的な目的がどの程度学生に共有されているか、という疑問）の検討に立ち向かっている姿勢に共感の意を寄せている<sup>(35)</sup>。

CMSの教育学者たちは、マネジメント教育や能力開発においてクリティカルなアプローチという考えを発展させるために、どのような伝統（先行研究）を参考にしてきたのであろうか？ ペリトンとレイノルズによれば、問題はここにあり、初期のクリティカルなマネジメント教育の実践は、クリティカル・セオリーよりもフレイル的なアイデアに影響を受けていたのだ。例えば、スネル(Snell,R.S.)の論文<sup>(36)</sup>では、ヘンリー・ジル（Giroux,H.）の解放に関する考え方<sup>(37)</sup>が引用され、「不利な立場にある学習者が社会の中に組み込まれた不公正を認識するのを助ける」ことが強調されていた。— 但し、マネジメント開発の現場においてこのような見方や実践を支持するものはなかなか見つからなかった、という指摘もある。— し、グレイらの1996年の論文でも、批判的教育学、特にフレイルとショーそしてジルに言及され、ある意味でフレイル的であった以前のCMEの姿を思い起こさせるものになっている。

したがって、ペリトンとレイノルズの理解に倣えば、クリティカルなマネジメント教育の教育学的基盤は主にフレイル的なものだったのであり、確かに、その発展の初期段階ではハーバーマスの視点からの批判的省察が重視され、クリティカル・セオリーがクリティカル・マネジメント・スタディーズ運動の発展において間接的に存在し、1990年代後半には、グレイらが自分たちの論文でマネジメント教育の議論に明確に取り込む必要性を指摘していたが、それだけの話であり、批判的教育学に対するエルスワースの批判は亡霊と化し、クリティカルなマネジメント教育の議論から姿を消してしまっていたのである。

ペリトンとレイノルズが重要視し改めてその意義を確認しようとしているのがエルスワースの批判的教育学に対する批判である。

## 批判的教育学からの理念継承への疑問

エルスワースが批判的教育学（Critical Pedagogy）を鋭く批判する論文“Why Doesn't This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy”を *Harvard Educational Review*（『ハーバード教育評論』）に発表したのが1989年であった<sup>(38)</sup>。

ペリトンとレイノルズは、エルスワースがその1989年論文のなかで批判的教育学に対して展開した批判内容を精査し、CMEが既存の急進的教育学（Radical Pedagogy）を基盤としていることが本当にマネジメント教育へのアプローチの発展に役立っているかどうかを問うべきであろう、と論じている。というのは、ペリトンとレイノルズの認識によれば、「批判的教育学には問題のある教育手法の継承が見られ、そのことがCMEコミュニティ内の多くの人々が苦闘している対象である」と捉えられるからである。ある者がエルスワースの見解に共感し、またある者は批判的教育学やその後生まれたフェミニスト修正主義者の目的にも反対している現状を直視するならば、私たち（批判的なマネジメント教育に何らかの形で携わるもの）はエルスワースの問題提起の意味をいま真摯に受け止める段階に来ているのではないのか。これがペリトンとレイノルズの2004年論文に込められた意図である。

ペリトンとレイノルズは、エルスワース論文の意義を、クリティカルなマネジメント教育の視点から、大凡つぎのように読み解いている<sup>(39)</sup>。

エルスワース論文は批判的教育学で謳われてきた正統性に対するエルスワースの挑戦であり、そこでは、ウィスコンシン大学マディソン校におけるキャンパス内の人種差別に対応するために批判的教育学の原理に基づいて設計された「メディアと反人種主義教育」授業（course）について論じられている。その授業の目的は、人種差別的な構造や慣行が大学内でどのように運営されているのか、またそれらが「政治的な力にいかにか脆弱であるか」を調査することであり、具体的には、「人種差別に反対し疎外された学生の言説のための空間を獲

得する教育的イニシアチブを、学内で定義し、組織し、実行し、分析する」ことであった。エルスワースが多人種の学生グループのために設計した授業は、民主主義、個人の自由、社会正義、そして「公開討論と社会的行動」による社会変革を強調するという点で、批判的教育学の原則に基づいて編成されたものである。

しかし、批判的教育学の手法を適用しようとしたエルスワースの試みは学生と教育機関の代表者である教員（エルスワース）との間に避けられない距離があることへの自覚を高める形で、行き詰まってしまった。授業の目的（集団で人種差別に取り組むこと）は学生たちを互いに分断している他の違いが表面化したためにつまずき、教室全体が安全な発言の場であることは証明されず、その代わりに個人の違いを中心にサブグループが形成され、議論のための隔離された空間が生まれ、クラス全員が出席しておこなわれる対話は不可能であるだけでなく、「抑圧される可能性がある」ことが明白になり、エルスワースは、学生たちが他の場所での経験からすでに人種差別について明確な立場を築いて授業に臨んでいることを考えると、自分の想定していた教員としての権威が適切であったのかについて疑問を抱くようになったのである。

エルスワースは、自らの経験を踏まえて、正統的な批判的教育法の限界としてつぎのようなことを指摘している。基本的な前提として、解放は教員の解釈を優遇する合理性の押し付けによって達成されるという考え方がみられ、抑圧からの自由のための処方箋が民主主義の普遍的な命題として構築されるかもしれない、という甘い見通しがあり、内省性が欠落していた、と。エルスワースが指摘しているのは、ペリトンとレイノルズの解釈に拠れば、「エンパワメント」や「対話」という命題は教員と学生の間力の不均衡を改めるものではなく、平等であるかのような幻想を与えるものにすぎない、というものであった。

エルスワースの論文は批評的教育学の重鎮から手厳しく批判された。例えば、マクラーレン（McLaren, P.）<sup>(40)</sup>からは、エルスワースの主張は「贅肉のついた多元主義」であり、そこには多くの誤解があり、軽率に非難している、と論評

マネジメントを批判的に教える、とはどのようなことなのか

されているだけではなく、「伝統」をひどく誤解しているとも非難され、ジル  
ー<sup>(41)</sup>は、当初、エルスワースの観察は過度に単純化され、独善的で出世主義  
的である、と否定的に反応していた、等々。

ペリトンとレイノルズ自身のエルスワースに対する評価はジルーやマクラー  
レンのそれぞれとは一線を画するものであり、その主旨ははつぎの文章によく  
表れている。「エリザベス・エルスワースが、批判的教育学のクリティカリテ  
ィ (criticality) バージョンが教室内の支配関係を永続させる抑圧的な神話とな  
っていることを示唆したことで、“急進的”教育運動の重鎮たちから相当な怒  
りを買ってから、もう 10 年以上が経った。エルスワースの論文が発表されそ  
の後激しい論争が繰り広げられたが、その結果、フレイレ論者やクリティカル  
・セオリー派の教育実践に対するエルスワースの批判、つまり、批判的教育学  
はほとんどの教員と学生の関係に内在する権威主義に立ち向かうことができ  
ず、解放をロマン主義的で本質化された形で解釈することを助長している、と  
いう批判は、いまでは、すっかり定着している」<sup>(42)</sup>。

クリティカルなマネジメント教育は、ペリトンとレイノルズによれば、多く  
の批判的テキストに支えられた、クリティカルなことに「自覚的」な教員によ  
って何らかの形で導かれ促進され評価されるプロセスであり、クリティカルなマ  
ネジメント教育者が支配的なマネジリアリズム文化の外に出ることが可能であ  
り、学生との共通理解と対話を通じて、抵抗によってその文化の本質を変える  
ことができるという前提の上に構築されていたのである。しかし、このような  
立場にたつと、批判的教育者は、管理職／学生を「解放を必要とする」集団と  
してみなさざるを得なくなり、このことが、特に、CME の暗黙のアジェンダ  
である「自分たちを解放せよ」という言葉が、マネジメントをすでに経験して  
入学してきた学生、特にイギリスとは文化的・政治的な歴史が大きく異なる国  
から来た学生を、憤慨させはしないまでも困惑させる事態を生み出しているの  
である。

事実、後述のように、パス (Pas,A.)は、その戸惑いを、2003 年に、マネジメントを学ぶ学生として批判的教育 (クリティカル・ペダゴジー) に出会った時の彼女自身や他の人々の経験に基づいて文書化し、公表している。

ペリトンとレイノルズが、そこに、合理主義者の思い込み (「合理主義的」(別名「男性主義的」) な教育法を手本をすること) を見だし、その見直しを求めているのはそのためである。

### 「拒否の教育」としてのクリティカルなマネジメント教育

ペリトンとレイノルズは、パトリシア・コリンズ (Collins,P.)の主張<sup>(43)</sup> (「典型的にはエリート白人男性の権力」である中央部分に位置する人々 (センター (centre)) に対する抵抗を煽ってきたのは周縁に位置する人々 (マージナリティ (marginality)) であり、最も激しい教育学的議論は中央部を失脚させるために周縁部で利用可能なエネルギーをどのように用いるか、ということに関係してきたものであった」という主張) に同意し援用する姿勢を示しているが、同時に、現実的な認識に立って、「CME の研究者にとってはいささか厄介なことに、中央部分に位置するといわれる (典型的にはエリート白人男性と言われる) 人々はマネジメントの中心にだけでなく教職員の大半を占め、また多くの教育機関では学生集団の大半を占めているのであり、そのため、CME は、単に周縁性という概念で語られる存在ではなく、言い換えれば、現実に急進化を進める源泉というよりはむしろ非歴史的な構成概念 (construct) としてしか言及することしかできない状況に置かれている」、と現状分析をおこなっている。

そして、ペリトンとレイノルズは、そのコリンズに啓発され、更に続けて、「しかし、CME が周縁の教育学でもなければ、(自動的に) 解放の教育学でもないとすれば、CME は何についての教育学なのだろうか」、と問いかけ、コリ

ンズは、アルベール・メンミ (Memmi,A.) (1965 年) の「拒否する植民者」という概念が以前は急進的あるいは改革的な立場に立っていると考えていた多くの社会学分野に影響を及ぼしているという転位 (dislocation) について熟慮し、その概念がそうした学問領域における左翼的なアカデミズムの位置づけについて考えるのに有用な構成概念であることを示唆している、と述べている<sup>(44)</sup>。「メンミの仕事は、歴史的・政治的文脈から切り離され、CME に異なる視点をもたらすための豊かな着想を示している」という訳である<sup>(45)</sup>。

メンミは、北アフリカにおけるフランスの植民地主義について執筆をおこなっていたが、植民地支配の理念や現実に政治的な違和感を抱きながらも、植民地国家機構の中で働いていた人々に特に関心を寄せていた。彼は、ペリトンとレイノルズの言葉を借りれば、「拒否する植民者」、すなわち植民地主義を信じることを拒否しながら、植民地主義の目的を推進するために雇用されている個人個人の個人的な政治性とアイデンティティに内在する緊張を探求したのである。

この種の「拒否する」植民地行政官とクリティカルなマネジメント教育者との間には、ペリトンとレイノルズの読み方によれば<sup>(46)</sup>、明らかに類似点がある。両者とも複雑な道徳的・政治的関係を持つ経済的・社会的理念の奉仕者であり、メンミは植民地支配について書いているが、クリティカルなマネジメント教育者たちは、グローバルな (そして西洋の) 資本主義経済の思想に仕え、その利益を促進する装置の不可欠な一部として存在している。メンミは、植民地入植者はすべて植民地化という行為から利益を得ており、そのことは植民地化に抵抗する政治的・社会的同調者であっても同様である、と主張しているが、ペリトンとレイノルズによれば、自分たちが教えている資本主義的マネジメント慣行を受け入れる気になれないクリティカルなマネジメント教育者は「拒否する植民地入植者」のような存在であり、彼らは、植民地化された他の人々とは共生していない (すなわち、クリティカルなマネジメント学者は、マネジリアリズムを志向する学者とは容易には共生していない) し、植民地化された人々 (マネジメントを学ぶ学生) のライフスタイルを共有したいとも望んでいな

いのであり、両者とも不安定な政治的・社会的地位を共有している。

メンミは、ペリトンとレイノルズの読み方に従えば、拒否する植民地入植者には、革命家（CME の場合、経営陣のなかに急進的な考えを広める者）であると同時に搾取者（教育を通じてマネジメント階級を正統化する見返りに賃金を受け取る者）である、という意識があり、それが拒否する植民地入植者の深い政治的失望と混乱の核をなしている、と指摘しているものであり、拒否することは「自分自身の一ひとの表現にすぎず、さまざまな葛藤の中では無視しうる力ではない」というメンミの観察はクリティカルなマネジメント教育者の立場に容易に転用可能なのである。

ペリトンとレイノルズは辛辣にもつぎのように述べている。「時折、(リーディ (Reedy, P.)<sup>(47)</sup>など) 批判的教育者たちが抵抗的連帯の精神のもとに団結するよう呼びかけることはあるが、批判的教育者たちは、彼らの一般的な経験が物語っているように、他の批判的仲間よりもむしろ主流派の中で活動するを目指して、自らの実践の足がかりを確立するために個人的な闘争に励んでいる。クリティカルなマネジメント教育者という個々の政治的企て (political project) が、自らをクリティカルマネジメント運動のメンバーか、それとも学術共同体の「メンバー」かと安易に分類することによって、極めて見えにくくなり、例えば、クリティカル・マネジメント・コミュニティの一員であると名乗ることで、個人的な政治的プロジェクトに関する疑問はすべて消え去り、「拒否する自分自身を表現した一ひとの形態にすぎない」もの（おそらくは極めて個人主義的で個人的な教育職としてのあり方 (teaching) に学問的正当性という一見せ掛けのものだが一輝きを与えられている<sup>(48)</sup>、と。

そして彼らの文章はつぎのように続いている。「もし CME が 10 年前にエルスワースの批判にもっと耳を傾けていたら、マネジメントの文脈における“解放”という概念はこれほど長く議論の余地のないまま放置されなかったであろう。もしエルスワースが促したように、教育者たちが“批判的な”教育的出会いのなかで何を望み何を恐れているのかを検証したならば、CME は、“解放の教育学”としてではなく、“拒否の教育学”として、より生産的に位置づけ直

マネジメントを批判的に教える、とはどのようなことなのか

されたに違いない。ただ皮肉なことだが、CME の外部の人々が『クリティカル・マネジメント・スタディーズ概念の出発点は“マネジリアルズム”の精神で行動することを拒否することでなければならない』と述べているように、私たちの実践の中心には拒否がある、ということは明らかな事実であり、もし私たちが内省的であったなら、私たちは今、自分たちの実践が何を構成し、何を達成しているのかについて、これまでとは異なる、より精力的な議論を行っていたかもしれないし、私たちは、自分たちの“クリティカルな”アプローチを誇らしげに概説する論文を書いているすぐ外側に、自分たちが闘っていると信じたマネジリアルなアジェンダから利益を得ている自分が存在し、それを促進する教育システムの中に組み込まれている、という痛ましい事実を認めていたかもしれないのであり、少なくとも、私たちが“左翼の植民地化者”に相当するマネジメント教育者であるかもしれないという認識は、私たちを、私たちのアカデミック・コミュニティ内部で、より広いマネジメント研究の分野においてそして私たちの学生や教育機関との関わりの中で、いくつかの重要な議論へと駆り立てたはずである」。

## 今後の展望

ペリトンとレイノルズは、結論として、つぎのように述べている。「(“第3の波”である) 合理主義的な批判的教育学の伝統にとらわれず、CME の唯一の良心的な目的として解放を支持し続けることを望む人も多いだろう。しかし、他の多くの人々にとって、解放はもはや“クリティカルな”マネジメント教育実践の唯一の目標ではない」のではないだろうか、と。そして、彼らは、そのような立場から、「批判的知識人の役割を転換すること」を求め、「われわれは、マネジメント教育社会学に“第4の波”が可能であり、それがマネジメント教育と人材の役割、そしてマネジメントの植民地化構造におけるクリティカルなマネジメント教育者の相反する役割について、より広範な考察へと発展することを願っている」<sup>(49)</sup>、と続けている。



批判的教育学の発展の「波」(wave)はルーク (Luke,C.)<sup>(50)</sup> の著作<sup>(1)</sup>(1992 年)で述べられている「教育社会学の発展段階」から援用された概念であり、ペリトンとレイノルズは、「意味を共同での生成している、主体性現実、相互作用そして生活経験といった現象学的側面に重点が置かれて」いた(ヤング (Young,M.)<sup>(51)</sup> (1971 年)などに代表される) 時期(1970 年代前半)を「第1の波」として捉え、「労働、階級、文化といった構造的要因を強調することで、第1の波の視点が残したギャップを埋めようとする「修正的な」試みがおこなわれた(ボウルズとギンティス (Bowles, S. and Gintis, H.)<sup>(52)</sup> (1976 年)やウィリス (Willis,P.)<sup>(53)</sup> (1977 年)などに代表される) 1970 年代後半の時期を「第2の波」として位置づけている。第2波では、スクール内の社会化についてより暗く(bleaker)より決定論的な図式が描かれ、学生の抵抗が存在する場合、それを制度化のプロセスを破壊するものとして対応するのではなく、むしろ強化するような形で、既存の特権のパターンを永続させる方向で、推し進められた。

第3の波の教育社会学として現れたのが批判的教育学である。批判的教育学は、教育環境における社会構造の重要性を強調する第2の波を引き継いだが、抵抗の戦略が存在し、権力は一方的なものではないことを認める方法で対処され、ジルーやマクラレンのような教育者にとって、学生と教員は行動を起こすことができ、変化をもたらすことができ理解を共有することができる存在として捉えられている。例えば、ジルー<sup>(54)</sup>は、本章の ページでも触れたように、可能性の教育学(pedagogy of possibility)というアイデアについて述べ、エージェンシーを第1波の教育社会学者によって与えられたポジションに回復させたが、同時に、それが制度的・文化的プロセスとの緊張関係の中に存在することが認識されている。

また、ルークは、フランクフルト学派のクリティカル・セオリー、グラムシのヘゲモニーと有機的知識人の概念、そして良心化のイデオロギーを発展させたフレイレの仕事、第3の波 の考え方の中心的なものだと考えている。

そして、ペリトンとレイノルズの解釈では、この知的立場(第3の波)を教室での実践に移すことが、マネジメントに関する批判的教育プロジェクトの核心だったのである。クリティカルなマネジメント教育者は、批判的教育学者と同様に、個人の主体

マネジメントを批判的に教える、とはどのようなことなのか

性という考えを受け入れるが、それは学生が組織で日々経験する社会構造やプロセス（例えば階級）によって制限され、損なわれていると解釈している。彼らの目的は、学生／マネジャーをこうした抑圧的な構造やプロセスを特定できる状態に導くことである。このようにしてクリティカルなマネジメント教育者は、成人教育における人文主義運動は社会的・政治的推論が欠如しているという（ブラヤホイ（Brah, A. and Hoy, J.）<sup>(55)</sup>の批判を（ある程度は）そらすことができた。グラムシアンやフレイレの考え方やクリティカル・セオリーから引き出された「批判的主体性」という概念は、教育現場 — 支配的資本主義的实践の再生産にあらゆる方法を駆使し専念している教育現場であっても — を支配的価値観とそれを具体化する実践が争われ批判される場とすることが可能である、と考えられている。

そしてつぎのような注釈を付している<sup>(56)</sup>。

「このように書くと異端的でショッキングに思えるが、CME を解放の教育学から拒否の教育学へと再構築することは、CME のメンバーにとって、特にフェミニストやポスト構造主義者並びにその他学界の片隅に追いやられてきた理論的伝統にとって、実際に、解放につながるかもしれないと思うのだ。そのような声は、“クリティカルな” マネジメント教育の正当な支持者としてあまり聞かれず、CME に関する文献の中でも十分に紹介されてこなかった。もし私たちが、CME の実践の根底にある男性中心主義を排除すれば、CME はその信念実践に対して、これまでとは異なる新たな問いを投げかけられることになるだろう。これは、クリティカル・ペダゴジー（批判的教育学）に関連するエルスワースの挑戦と同じように、長い間看過され延び延びにされてきた（overdue）挑戦であると、私たちは信じている」、と。

第4の波（解放を教える、解放は教えられる、という発想を拒否する、「拒否のクリティカルなマネジメント教育」）への期待である。

### 3-2 クリティカルなマネジメント教育に対して学生側が抱いている違和感

ペリトンとレイノルズの論文“Critical Management Education: From Pedagogy of Possibility to Pedagogy of Refusal?”は2004年に雑誌 *Management Journal* に掲載され正式に刊行されているが、「草稿」が2002年に公開されていた。その草稿も読み、クリティカルなマネジメント教育に対する「戸惑い」を学生の立場から整理した「報告」が、2003年にランカスター大学で開催された「クリティカルマネジメントスタディーズ・カンファレンス」で発表され、その記録がいまでも（2023年現在も）ウェブに残されている。ペリトンとレイノルズの2004年論文はこの報告も踏まえて執筆されたものである。

報告者は、ランカスター大学マネジメントスクールでクリティカル・セオリーに重点を置いた講義がおこなわれている「マネジメント」科目を受講した、したがって、レイノルズの授業も受けている（と推測される）アントワネット・パス（Antoinette Pas）<sup>(57)</sup>である。パスは、学生の視点から、自分が受講した科目の担当者や学生へのインタビューを含めて、クリティカルなマネジメント教育を受けた経験を踏まえその設計と内容の両面を語っている。彼女が自らの経験の総括からたどり着いた結論は「教員が“マネジャー職”に対して抱いているイメージと（自身がマネジャーでもある）学生側が抱くイメージには、両者のイメージの違いを超えて、かなりの距離があり（それが故に、学ぶ関係を容易に構築することは難しく）、学生のなかに、過去、現在、未来におけるアイデンティティの葛藤を生み出している、というものである。

以下、パスによって文字化された彼女の経験に聞くこととする<sup>(58)</sup>。キーワードとして、クリティカル・マネジメント教育、学生の経験、アイデンティティ、ナラティブ（物語）があげられている。

## 解放されることを好む者は誰もいない

批判的教育学（クリティカル・ペダゴジー）（したがって、批判的教育学者）は、パスの理解では、例えば、ジルルー（Giroux,H.）<sup>(59)</sup>やフレイレ（Freire,P.）<sup>(60)</sup>

に啓発されて、教育システムのこれまでの機能主義的解釈からの脱却を目指して、フランクフルト学派のクリティカル・セオリーに依拠し、学習と自己形成の過程における意識と主観性の重要性も強調し、講義のなかで、「解放する」、「世界を変える」、「社会正義を促進する」など、非常に力強い（powerful）言葉を用いて、学生たちが自分自身と社会の現実を意識する場を提供しようと試みてきた。そこには、「自分自身と社会的状況を完全に意識して初めて、それについて批判的に考えることができ、場合によってはそれを変えることができる、という考え方」がある。

しかし、学生たちは、どのようにして、そのような自己と自己の状況に「気づき・目覚める」（awareness）ために必要な空間を獲得することができるようになるのか、また、そもそもそのような心の状態を獲得するために、教員たちはどのような手助けができるのだろうか。これがパスの問いかけである。

この問いに答えるためにパスが言及しているのが、例えば、ジルー<sup>(6)</sup>によって使われている「解放的権威」（emancipatory authority）という概念である。この権威観は、教員が「技術的」あるいは「理論的」知識の担い手であるという考え方に挑戦するものであり、教員はもはや明確なハンドブックに基づいて教える技術者ではなく、学生に社会的状況を認識させることによって彼らを解放しようとする知的実践者として位置づけられる存在であり、教員は「批判的な知識、規則、価値観の担い手」であるべきであり、それを通して、学生や教科そしてより広いコミュニティとの関係を意識的に明確にし、問題化する存在である、と考えられている。「教員は“変革的知識人”であり、学生の批判的内省を引き起こすよう努めるべきである」、と。

変革的知識人としての教員は、個人の達成や伝統的な学問的成功を促進するというエンパワーメントの外見だけに関心があるわけではない。むしろ、教員は、ジルーによれば、エンパワーメント（批判的に考え行動する能力）を社会変革の概念に結びつけることにも関心をもっている。

パスが注目しているのはジルーの「エンパワーメント」観であり、ジルーは、パス

の理解によれば、エンパワーメントを、「授業中に座って受動的に講義を聴く態度から、学生がそれぞれより「意識的」で「批判的」な態度へとシフトすること」として見なしている。社会正義を推進する教育の役割と可能性についてのジルーの意見は、年月が経つにつれて和らいでいるように見えるが、「エンパワーメント」についての彼の意見は変わっていない。1992年、ジルーはインタビューで「エンパワーメントとは何ですか?」と尋ねられ、1986年と同じように、「批判的に考え、行動する能力」と答えている。

このアプローチは、教員が「批判的知識」に関して権威を持ち、それを学生に伝えることを前提としている。学生に「批判的に考え、行動する」ように仕向けることで、「力を与える」ことができる、と仮定しているのである。この主張の核心には、人間の主体性という前提がある。つまり、より批判的な方法で社会的現実について考えるように促されれば、私たちは社会的現実を認識できるようになるという考え方である。しかし、パスは疑問を投げかけている。「これは常にそうなのだろうか? 私たちは、ただそれを望んだからといって、社会的状況を完全に認識することができるのだろうか? 望むからといって、社会的現実を変えることができるのだろうか?」、と。

クリティカル・ペダゴジーでは、解放を達成する手段として人間の主体性が強調され、批判的内省 (reflection) の手段として、学生の経験を重要視することが標榜されているが、しかし、パスの経験では、「経験を批判的に考察する方法は依然として教員の権威の下にある」。但し、「学生を既成の知識の下に埋没させるのではなく、“解放”しようとする姿勢も見られる」ことも事実である。「これは学生をどのように解放するかという議論から始まり、「この“解放”に関する議論、特に学生の経験が果たす役割については、ポスト構造主義・フェミニスト思想家も声をあげている」。

フェミニスト教育者たちは、フレイレとジルーの批判的教育学に対して、かなり批判的である。エンパワーメントが、自分の社会的状況について批判的に考え、それに従って行動できるようになることであるとすれば、「エンパワー

メントの材料」として想定されるすべての学生が、どの教室においても、常に自分自身の社会的状況を意識的に認識していることを前提としなければならないだろう、と。ここには、「学生の声」・「対話」・「批判的」といった考え方は（闘うべき権力関係をそのまま保持した）抑圧的な神話そのものであり、これらの考え方の前提には学生と教員が「完全に理性的な主体」として対話に参加するという考え方があり、との立場から、人間の主体を理性的存在として強調する批判的教育学のアプローチに疑問を呈し、不正と闘うはずの教育学を「再び設置する」ことを主張した、エルスワースの「批判的教育学」批判の発想が引き継がれている。

フェミニスト教育者たちはすべての視点を部分的なものとし、したがって、教員の視点が学生の視点よりも価値があるとするような教員の権威的立場に疑問を呈し、教員は学生の声がその学生が育った状況に左右されることを自覚すべきである、と述べている。フェミニスト教育者のなかでは、「さまざまな人々が集まる教室に存在する権力構造の複雑さ」が主要な前提のひとつになっているが、「このような権力構造から自由な人は存在せず、どのような集団も、どのような立場も、特定の歴史的な文脈や状況によっては、抑圧者の役割に移行する可能性があり、誰もが誰かの他者なのである」、と。

上掲のような「ポスト構造主義的フェミニズムの解釈は」、パスの表現に倣えば、「批判教育学とは対照的に、学生の声に言及され、学生の経験をより重要視しているように見えるが、批判的教育学者たちと同様に、教員の視点から学生の声を解釈している。要するに (in fact)、批判的教育学者もフェミニスト教育学者も学生の話をもどのように解釈するかについて独自の留保を持っているのだ。批判的教育論者たちは、学生の体験談を批判的に解釈する権威を教員が持つという条件付きで、彼らの体験談を学生の気づきと反省を促進する有用なツールだと考えている（結局のところ、教員は“批判的知識の担い手”であるべきなのである）。他方で、フェミニスト教育者は、学生の経験により高いレベルの注意を払っているように見えるが、同時に、これらの物語を語る学生の声は、特定の力関係や状況の安全性に左右されるため、本物 (authentic) で

はない可能性がある、と見做している」。

パスはこのような「現実」につぎのように反応している。「では、本物の声とは何か？ 私たちは常に特定の状況の中で声を上げているのであり、それぞれに制限的あるいは解放的な力関係があるというならば、どの声为本物で、どの声为本物ではないのだろうか？ 誰がそのように決める権限を持っているのだろうか？ 私たちが関心を集中させるべき事柄は、誰の声为本物で誰の声为本物でないかを発見しようとする（つまり誰が有罪で誰が無罪なのか、誰が抑圧者で誰が抑圧されているのかを突き止めること）ではなく、そのような異なる声の間の対話を促進しようとするにあるのではないだろうか？」、と。

## 違いの教育学の提唱について

違いに注目したのが、例えば、レイノルズとトレハン (Trehan, K.)<sup>(62)</sup>であり、彼らの論文では、「リアルな世界としてのクラス」という概念を土台として、「違いの教育学 (pedagogy of differences)」という概念が用いられている。そこでは、「それぞれが違ったバックグラウンドを背負った学生たちが“同じ”クラスで学習に取り組めば、彼らのなかで力関係が働き、彼らの社会的現実が出現するかもしれない」と仮定され、まさにこの「リアルな世界としてのクラス」という状況のなかで学生たちの相違体験から学ぶことを目的にしている。

違いから学ぶことが平坦な軌跡ではないことはレイノルズとトレハンも十分に認識している事柄であり、パスたち学生もそのように認識している。例えば、パスは、学生の間でも、「違いの教育学」が前提としている事柄に対してつぎのような疑問を投げかけられたと記している。そのような前提とは、

第1に、このアプローチには、ヒトは、「リアルな世界としてのクラス」という文脈の中で違いに直面すれば、違いから学ぶことができる、言い換えると、人々はそのような違いに対処することができる、という前提があること、

第2に、違いから学ぶプロセスによって引き起こされる感情的苦痛はそれに

マネジメントを批判的に教える、とはどのようなことなのか

よって達成された学びを何らかの形で「補う」ことになる想定されていること、

第3に、学生が何を学んでも／学ばなくとも／学ばなくとも、学生を麻痺させることはなく、逆に「クラス」で学んだように「リアルな世界」で違いに対処できる（すくなくともその方向に作用する）と想定されていること、である。

パスによれば、学生のなかでは、「誰もが常に何かを学んでいる」のか、言い換えれば、すべての経験を学習の潜在的な場とみなすことができるのか、について議論され、その議論のなかで、人は恐ろしい潜在的に危険な状況からも学ぶことができるのか、違いによって生じる不確実性／あいまいさがあまりにも圧倒的で、人々は「感情的に凍りつき」、違いに対処できなくなることはないのであろうか、ということが大きな話題となっていた。そしてパス自身は、この「違いから学ぶ」教育学の「矛盾」を、「一方ではフェミニスト教育者の“主体性の錯覚”という視点を共有しながらも、他方では、参加者が自分自身の学習目標を自由に選択できる、とシラバス（course design）に明記され、合理的な人間の主体性という概念を復活させていること」に見いだしている。

## 拒否の教育学の提唱について

クリティカルなマネジメント教育の位置づけを変えようと提案しているのが、パスの解釈では、ペリトンとレイノルズである。彼らは、批判的教育主義運動におけるフェミニストとクリティカル・ペダゴグの論争について述べ、「ほとんどの教員と学生の関係に内在する権威主義に立ち向かえない、ロマンティックで本質化された解放解釈」がそこには潜んでいることを問題視している。ペリトンとレイノルズは、なぜクリティカルなマネジメント教育において同様な議論が行われなかったのかという疑問を提起し、クリティカルなマネジメント教育者がフェミニスト教育者から学ぶことができることを示唆している。



ペリトンとレイノルズは、「教員として教室で不正義と闘い、正しいことをしていると感じているのであれば、自分の意見を共有しない学生たちの前ではどのように振る舞えばいいのだろうか？ 解放の信念を共有していないように見える学生たちと教員はどのように関わることができるのだろうか？」と自問し、また、「教員は“マネジャーや学生を解放すべきか非難すべきか、被抑圧者として見るべきか抑圧者として見るべきか”という逆説的な感情に引き裂かれることがある」という自らの経験も踏まえて、クリティカルなマネジメント教育の「解放的」目的に異議を唱え、そして、彼らはクリティカルなマネジメント教育に関する新しい視点を提示している。

ペリトンとレイノルズがこのパラドックスから抜け出す方法として関心を寄せ援用したのが（メンミによって提案された）「拒否する植民地への入植者」（colonizer that refuses）という概念である。「これは植民地化された土地に住みながらも繁栄を享受しているシステムを受け入れる気になれない人々（いわば二重人格者）を念頭に置いて用いられるタームであり、彼らは“拒否する植民地の住民(colonials)”と呼ばれている。彼らの政治的・社会的地位は不安定であり、彼らは他の被植民者と調和して生きているわけではなく、被植民者のライフスタイルを共有することを望んだりしているわけでもない」。

革命を待つ間の期間、革命家であると同時に搾取者でもありうることは、ペリトンとレイノルズによれば、今日でも十分に納得できる態度であり、ペリトンとレイノルズはこれに倣って「拒否の教育学」を提案している。それは「より多くの大学の教員たち (academics) をこの分野に共感できるようにする」ものであり、「特に、解放という窮屈な考え方に縛られることなく、自分の教育学が抵抗的である、と感じている教員たちに適している」、と想定され、ペリトンとレイノルズは、「拒否の教育学」には、「周縁の教育学 (pedagogy of the margins)」や「中央の教育学」(center of the centre)と比べると、より多くの大学の教員たちが共感できるだろう<sup>(63)</sup>、と記している。

これは教員にとって、また学生との関わり方にとって、どのような結果をもたらすのだろうか。パフによれば、キーワードは「内省」であり「アイデンテ

マネジメントを批判的に教える、とはどのようなことなのか

イティ」であり、ペリトン<sup>(64)</sup>は、内省性の役割を「その分野の支配的な認識論を揺るがす方法」として説明している。ペリトンによれば、内省性は転回であるが、時には二重人格（double-heartedness）からの逃げ道にもなってしまう代物であり、アイデンティティの対立とも関連している。だが、パスは、そのような解釈を受け入れつつも、内省からアイデンティティの確立への道のりに対しては疑問符をつけ、教員と学生の間には認識のズレがあるように思われる、と自分の経験を踏まえて述べている。

### 教員が抱く学生像には問題がある

パスの認識では、マネジメントを学ぶために入学してきた学生には — 彼らのなかには過去にマネジャーを経験した先輩もいれば、将来マネジャーになる予定の後輩もいるし、授業に参加しながらもマネジメント関連の職業に就いている学生もいるが — 共通点がある。それは、「マネジャー」というイメージが自分のアイデンティティの一部になっている、あるいはつながっている、ということである。パスを含めて受講生の多くは、「教員から“解放的な素材”として想定されている」、と感じていたのである。パスの言葉からの引用を交えて補足すると、彼らは「クラスを離れておこなわれた非公式な場で、先生たちが私たち学生に抱いているこのイメージについて話し合った」が、彼らに対して教員側が抱いていたイメージとして2つしか思い当たらない、という点で一致した。「クリティカル・マネジメント・スタディーズがあまり発達していない国の出身であるため、教員側が私たちを哀れんでいるか、それともマネジメントというバックグラウンドがあるため、“敵”として描かれているかのいずれかである」、と。このような学生の認識は、パスによれば、「拒否の教育」について書かれているペリトンとレイノルズの 2002 年の論文（ドラフト）の内容と一致するものである。

パスは、「被害者」や「罪人」になることが不快であることは別として、このことはマネジメントを学ぶ学生のアイデンティティが形成される過程にどの

ような影響を与えるだろうか、と問題を提起している。「あなたがマネジャーを志す“若い”学生であり、マネジメントを学ぶ学生は“解放が必要”である、と判断している教員に接したとする。おそらくはまず現代のマネジメントの“真理なるもの (truth)”に挑戦させられ、その後、個人的な変化を遂げるという複雑なプロセスを踏まされるであろう。その時、あなたはマネジャーを憐れむ教員によってもたらされたクリティカル・セオリーを受け入れることができるだろうか？ 自分の信念によってあなたの願望や将来のアイデンティティの構築が可能である、と仮定している教員。あなたはこのようなことを受け入れることができるでしょうか？」、と。

### 対話的な学びを提案する

クリティカルなマネジメント教育に関する多くのテキストは、クリティカルなマネジメント教育者であるかあるいはそうであろうとしている教員の視点から、言い換えると、教員側が想定している学生像を前提にして、執筆されているが、パスの立場から見ると、学生が考え行動してきた経験は教員側が抱いているイメージとはかなり異なっている。教員側も学生も互いの関係のあり方がマネジメントを学ぶうえで非常に重要なものであると考えてはいるが、しかし、それがどのように起こるかについては、両者の間には認識の相違が見られる、という訳である。しかも、理論的で「学問的」な知識は教員側から与えられるべきだという点では教員も学生もお互いに納得しているが、その一方で、教員が学生とどのように関わるべきかについては、教員側の間でも、あまりコンセンサスが得られていない、と。

パスによれば、幾つかの文献を紐解くだけで、学生の経験に対して異なる見方があることがわかる。例えば、フレイレ主義の批判的教育学は批判的内省を引き起こすための道具として学生の経験に価値を与えているし、フェミニスト教育者たちは、そのような学生の経験により大きな価値を認めているように見えるが、すべての声はその声が上がることの力関係に影響される、と警告して

マネジメントを批判的に教える、とはどのようなことなのか

いる。そしてこれらの著者たちは、批判的教育学者たちと論争を展開し、教員がそのような力関係を認識し、学生が本物の声で話そうとすることに耳を傾けるように促している。これに対して、ペリトンとレイノルズは、なぜに、これと同じような議論がクリティカルなマネジメント教育の中で行われなかったのか、と疑問を提示している。

これらのことを踏まえて、パスは、このポスト構造主義的フェミニズムが目指している解放的な目的とその目的を達成するために用いられてきた言説は多くのマネジメント教育の文脈と両立しないのではないかと、疑問を投げかけている。というのは、そのような文脈では、マネジャー職でもある学生も教員によって「解放的な素材」として容易に想定されることになるが、教員自身が学生に対して抱いているイメージとの間にギャップを感じその折り合いをつけるのに苦勞することが想像できるからである。

パスの悲痛な言葉が聞こえてくる。「結局のところ、誰も解放されたくはないのだ！ 人は自分自身を解放することしかできない！ 私たちは自分自身を解放したいと思っている。しかし、私たちが一番望んでいないのは、誰かが私たちに解放されなければならないと言ってくることだ！」

パスの問いかけは続いている。「なぜ本物の声を探すのか？ 本物の声とそうでない声の違いはどこにあるのだろうか？ おそらくは、私たちの焦点は、誰の声が本物で誰の声が本物でないのか、誰が有罪で誰が無罪なのか、誰が抑圧者で誰が抑圧されているのかを見極めようとするのではなく、そうした異なる声の間の対話を促進しようとするところにあるのではないだろうか？」と。

パスの報告を纏める意味で、それらの疑問を紹介しておく、以下のように整理される。

私たち学生は多くのポスト構造主義的あるいはクリティカルなマネジメント言説に内在するパラドックスを経験してきたが、その経験から言えば、その言説そのものがその解放の目的と矛盾しているように見える！ マネジメントを

学ぶ学生の目には、これらの言説は違いのみ焦点を当て、その違いを統合する場を提供していないように映る。エルスワースはどのような立場も他者への抑圧と無縁ではないことを強調しているが、エルスワースの発見をクリティカルなマネジメント教育にどう活かそうというのか。私たちを隔てるものだけに注目するならば、どのようにして対話の場を見出すことができるのだろうか？

なぜ私たちは「人種・階級・ジェンダーという合い言葉」(mantra of RaceClassGender)を使わなければならないのか。なぜ私たちは、自分が他者としてどう違うかを激しく表明することで、他者と距離を置かなければならないのか。私たちは皆、学ぼうとする学生であるべきではないのか。確かに私たちは革命家たち (revolutionary からも学ぶべきだが、同時に統合の道を見出す努力もすべきだろう。今こそ、相違点ばかりではなく、共通点を探しに行くべき時なのではないだろうか。・・・とすれば、学生と教員、マネジャーとマネジメント教育者の異なる声、その間の対話を促進するにはどうすればいいのだろうか？

クリティカルなマネジメント教育の研究課題の中に「対話に基づく教育学」(pedagogy based on dialogue)を推進する余地を見出す方向に歩み出すことが必要ではないのだろうか。結局のところ、私たちは皆、異なる声を持ち、異なる言語で話しているのだ。しかし、だからといって、その間に共通の土台を見出すことができないというわけではないのではないだろうか<sup>(65)</sup>。

#### 4 おわりに

マネジメントを学ぶことを目的にして高等教育機関に入学してきた(そして、多分に、将来はマネジャー職に就くことをぼんやりとしてでも意識している)学生たちに、第1に、マネジメントは人間が社会生活を営むために必要不可欠な社会的行為であるということを前提にして、但し、第2に、現在の資本制社会のもとでは、企業に代表される組織体においておこなわれているマネジメントには総体的にマネジリアリズムに染め上げられているために問題がある、と

マネジメントを批判的に教える、とはどのようなことなのか

いう事実を踏まえて、批判的な立場から、例えば、労働過程論、クリティカル・セオリーなどを援用して、マネジメントを教える、しかも第3に、学生たちが教育機関で修得したマネジメント関連知識を、働く場において、実践的に活かすことができるように、教えるための方法論はあるのか？　これが、冒頭でも触れたように、本章の問題意識である。

ペリトンやレイノルズをはじめとするイギリスのマネジメント研究者の一定層のなかにも上記のような問題意識があるように思われる。ペリトンとレイノルズが2004年に提示した「拒否の教育」という発想はそのことを象徴している概念である。

しかしながら、イギリスの高等教育を巡る環境は2000年代初頭以降大きく変化する。教育は市場経済化し、高等教育を含む公共サービスへの資源配分は激減し、高等教育は公共財ではなく個人財として見做され、学費が決定的に重要な収入源となり、学位は労働市場への高スキルの参入者を生み出す「担保」となった。このような変化はマネジメント教育にも大きな影響を与え、マネジメント系の学部は、マーケティング戦略上、特に、ビジネススクールは「金のなる木」として位置づけられるようになり、変貌する。この変貌を象徴しているのが外国人留学生の爆発的な増加であり、新しい層の学生の出現であり、彼ら向けの英語教育が不可欠になりカリキュラムに組み入れられる、という事態も生まれているが、彼らなしでは大学そのものの存続が不可能になっている。そして、このような流れの中で、ホルマンの予測とは裏腹に、クリティカル・マネジメント・スタディーズを象徴していたレスター・マネジメントスクールは「廃部」されている<sup>(66)</sup>。

「拒否のマネジメント教育」という発想は、教育環境の激変の中で、2004年以降、CMEを標榜する人々そして彼らの教育実践において受け容れられたのか、その後のイギリスの批判的なマネジメント教育はどのように推移していったのか？

次章において、ペリトンが2010年代後半に発表した論文を軸に、その推移（の帰結）を検証する。

註

- (1) Grey, C., Knight, D. & Willmott, H., “Is a Critical Pedagogy of Management Possible?” in French, R. & Grey, C. (eds.), *Rethinking Management Education*, Sage, 1996, p.102.
- (2) Alvesson, M. & Willmott, H., *Making Sense of Management: A Critical Introduction*, Sage, 1996.
- (3) Holman, D., “Contemporary Models of Management Education in the UK”, *Management Learning*, 31 (2), 2000, pp.197-217.
- (4) ホルマンについては、<https://research.manchester.ac.uk/en/persons/david.holman>参照。  
彼は2000年直前につきのような論文を公表している（宮坂未見）。  
Holman, D., “The Experience of Skill Development in First-year Undergraduates; A Comparison of Three Courses”, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 20 (3), 1996, pp. 261-272.  
Holman, D., “The Experience of Skill Development in Undergraduates”, PhD thesis, Manchester Metropolitan University, Manchester, 1996.  
Holman, D. and Hall, L., “Competence in Rites and Wrongs”, *British Journal of Management*, 7 (2), 1996, pp.191-202.  
Holman, D., Pavlica, K. and Thorpe, R., “Rethinking Kolb's Theory of Experiential Learning in Management Education: The Contribution of Social Constructionism and Activity Theory”, *Management Learning*, 23 (2), 1997, pp.135-48.
- (5) <https://www.stir.ac.uk/people/257312>
- (6) <https://www.lancaster.ac.uk/lums/people/michael-reynolds>
- (7) 以下、該当するページを明記しないこともあるが、ホルマン2000年論文からの引用である。
- (8) Barnett, R., *The limits of competence : knowledge , higher education and society*, Open University Press, 1994,（宮坂未見）

- (9) Holman,, “Contemporary Models of Management Education in the UK” , p.198.
- (10) Dearlove,J., “The academic labour process: from collegiality and professionalism to managerialism and proletarianisation?” , *Higher Education Review*, 30(1), 1997, p.57.
- (11) Holman,, “Contemporary Models of Management Education in the UK” , p.203.
- (12) Holman,, “Contemporary Models of Management Education in the UK” , p.197.
- (13) Dale,R.(ed.) ,*Education, Training and Employment.. Towards a New Vocationalism?* , Oxford Pergamon,1985 参照 (宮坂未見)。
- (14) コルブモデルが有名である。Kolb.D., *Experiential Learning*, Prentice-Hall, 1984. (宮坂未見)
- (15) Dearlove,J., “The academic labour process: from collegiality and professionalism to managerialism and proletarianisation?” ” , *Higher Education Review*, 30-1,1997, pp.56-75.
- (16) Holman,, “Contemporary Models of Management Education in the UK” , pp. 209-211.
- (17) Burgoyne,J., *Creating the Managerial Portfolio: Building On Competency Approaches To Management Development*, *Management Learning*, 20(1), 1989, pp. 56-61
- Holmes, L. and Joyce, P.,*Rescuing the useful concept of managerial competence from outcomes back to process*, *Personnel Review*, 22 (6),1993, pp. 37-52.
- (18) 関連文献がホルマン論文の末尾に掲載されている。
- (19) 関連文献がホルマン論文の末尾に掲載されている。
- (20) 代表的なものとして、Weil,S.and McGill,I.(eds.) , *Making Sense of Experiential Learning: Diversity in Theory and Practice*, Open University Press,1989 があげられている。(宮坂未見)
- (21) 宮坂純一『「シャットダウン・ザ・ビジネススクール」論争』奈良マネジメント研究オフィス、2022年、第6章参照。
- (22) Perriton,L.& Singh,A., “Critical voices in management education in the UK” , in



- French, R. & Grey, C. (eds.), *Rethinking Management Education*, Sage, 1996, pp.78-79.
- (23) Perriton, L. & Reynolds, M., “Critical Management Education in Challenging Times”, *Management Learning*, 49(3), 2018, p.521
- (24) Perriton, L. & Reynolds, M., “Critical Management Education: From Pedagogy of Possibility to Pedagogy of Refusal?”, *Management Learning*, 35-1, 2004. pp. 61-76 .
- (25) 以下、“Critical Management Education: From Pedagogy of Possibility to Pedagogy of Refusal?”からの引用に関しては、逐一引用であることを明記しないこともある。また、該当するページについても、本章では ResearchGate 版を利用しているためにページ数を示していない。
- [https://www.researchgate.net/publication/33041898\\_Critical\\_Management\\_Education\\_From\\_Pedagogy\\_of\\_Possibility\\_to\\_Pedagogy\\_of\\_Refusal](https://www.researchgate.net/publication/33041898_Critical_Management_Education_From_Pedagogy_of_Possibility_to_Pedagogy_of_Refusal)
- (26) Willmott, H., “Management education, provocations to a debate”, *Management Learning*, 25 (1), pp.105-136.
- (27) Fox, S., “Debating Management Learning: I”, *Management Learning*, 25(1), pp. 83-93, 1994; Fox, S., “Debating Management Learning: II”, *Management Learning*, 25(4), pp. 579-597, 1994.
- (28) Grey, C. and Mitev, N., (1995) “Management education: a polemic”. *Management Learning*, 26 (1), pp. 73-90.
- (29) French, R. & Grey, C. (eds.), *Rethinking Management Education*, Sage, 1996
- (30) Anthony, P.D., *The Foundation of Management*, Tavistock, 1986. (宮坂未見)
- (31) Reed, M. and Anthony, P., Professionalizing management and managing professionalization: British management in the 1980s, *Journal of Management Studies*, 29, 1992, pp.591-613.
- (32) 1999年にランカスター大学で1回目の会議が開催され2000年に2回目の会議が開催されている。 <http://www.re-skill.org.uk/papers/lanc00.html>
- (33) Grey and Mitev, “Management education: a polemic”, p.74.

- (34) Perriton & Reynolds. “Critical Management Education: From Pedagogy of Possibility to Pedagogy of Refusal?” ,
- (35) Schwabenlan, C., “Review Article on Critical Management Education.: Review of L. Perriton and M. Reynolds, Critical Management Education: From Pedagogy of Possibility to Pedagogy of Refusal? ” , *Management Learning, Investigations in university teaching and leaning*, 2 (1), 2004
- (36) Snell, R.S., “Questioning the ethics of management development: a critical review” , *Management Education and Development*, 17 (1) , 1986, p.49. ; Snell, R. and James, K., “ Beyond the tangible in management education and development” , *Management Learning*, 25 (2) , pp. 319-340
- (37) Giroux, H.A., *Ideology, Culture, and the Process of Schooling*, Temple University Press, 1981. (宮坂未見); Giroux, H.A. “Border pedagogy in the age of postmodernism” . *Journal of Education*. 170 (3), pp.162-181, 1988
- (38) Ellsworth, E., “Why Doesn't This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy” , *Harvard Educational Review* , Vol.59 No. 3 August 1989.
- (39) Perriton & Reynolds. “Critical Management Education: From Pedagogy of Possibility to Pedagogy of Refusal?” ,
- (40) McLaren, P., “Schooling the postmodern body: critical pedagogy and the politics of enfleshment” . *Journal of Education*, 170 (3) , pp.53-83, 1988.
- (41) Giroux, H.A., “Border pedagogy in the age of postmodernism” ,
- (42) Perriton & Reynolds. “Critical Management Education: From Pedagogy of Possibility to Pedagogy of Refusal?” ,
- (43) Collins, P., “ What's going on? Black feminist thought and the politics of postmodernism” , in Pierre, E. St. and Pillow, W. (eds), *Working the Ruins: Feminist Poststructural Theory and Methods in Education*, Routledge, 1999. (宮坂未見)
- (44) Perriton & Reynolds. “Critical Management Education: From Pedagogy of

- Possibility to Pedagogy of Refusal?” .
- (45) 英語圏では、英訳された Memmi, A., *Colonizer and Colonized*, Viking Adult, 1965 がよく読まれている。
- (46) Perriton & Reynolds. “Critical Management Education: From Pedagogy of Possibility to Pedagogy of Refusal?” ,
- (47) Reedy, P., “Together We Stand? An Investigation into the Concept of Solidarity in Management Education” , *Management Learning*, 34 (1), pp. 91-109.2003.
- (48) Perriton & Reynolds. “Critical Management Education: From Pedagogy of Possibility to Pedagogy of Refusal?” .
- (49) Perriton & Reynolds. “Critical Management Education: From Pedagogy of Possibility to Pedagogy of Refusal?” ,
- (50) Luke, C., “Feminist politics in radical pedagogy” In C. Luke and J. Gore , *Feminisms and Critical Pedagogy*, Routledge, 1992. (宮坂未見)
- (51) Young, M. (Ed) , *Knowledge and Control*, Open University Press, 1971. (宮坂未見)
- (52) Bowles, S. and Gintis, H. , *Schooling in Capitalist America*, Basic Books, 1976. (宮坂未見)
- (53) Willis, P., *Learning to Labour*, D. C. Heath, 1977. (宮坂未見)
- (54) Giroux, H.A., *Ideology, Culture, and the Process of Schooling*, Temple University Press, 1981; Giroux, H.A. and McLaren, P., “Teacher education as a counter-public sphere: notes towards redefinition” , in Popkewitz, T.S. (ed) , *Critical Studies in Teacher Education*, Falmer Press, 1987. (宮坂未見).
- (55) Brah, A. and Hoy, J., “Experiential learning: a new orthodoxy” . In Weil, S.W. and McGill, I. (Eds) , *Making Sense of Experiential Learning*, SRHE and O.U. Press, 1988. (宮坂未見)
- (56) Perriton & Reynolds. “Critical Management Education: From Pedagogy of

- Possibility to Pedagogy of Refusal?” ,
- (57) Pas, A., “Student's Perspective On Critical Management Education: Narratives of Identity In Classrooms Of Difference?”  
<https://www.studocu.com/en-us/document/pasco-hernando-state-college/management-theory-and-practices/a-students-perspective-on-critical-management-education/53127006>
- (58) 以下、該当するページを明記しないこともあるが、パス「報告」からの引用である。
- (59) Giroux, H.A., *Ideology, culture and the process of schooling*,
- (60) Freire P., Shor I. , *A Pedagogy for Liberation: dialogues on transforming education*, MacMillan, 1987. (宮坂未見)
- (61) Giroux H.A., *Pedagogy And The Politics Of Hope: Theory, Culture, And Schooling: A Critical Reader*, Routledge, 1997. (宮坂未見)  
尚、ジルーの権威観は、2009年に、レイチェル・マグヌッソン (Rachel Magnusson) によってラジカルな立場として位置づけられ論じられている。Rachel Magnusson, R., “ An Emancipatory Authority?” , *SSRN Electronic Journal*, August, 2009 [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=1464714](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1464714)
- (62) Reynolds, M., Trehan, K., “Propositions for incorporating a pedagogy of difference in management education” , paper for Critical Management Conference, 1999.  
[https://www.researchgate.net/publication/265287635\\_Propositions\\_for\\_Incorporating\\_a\\_Pedagogy\\_of\\_Difference\\_in\\_Management\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/265287635_Propositions_for_Incorporating_a_Pedagogy_of_Difference_in_Management_Education) ;  
Reynolds, M. & Trehan, K., “Classroom as real world: propositions for a pedagogy of difference” , *Gender and Education*, vol 3 (4), 2001, pp 357-372.
- (63) Perriton L., Reynolds M. , “From pedagogy of possibility to pedagogy of refusal” , draft of paper at University of York and Lancaster University.
- (64) Perriton L., “Sleeping with the enemy? Exploiting the textual turn in manage-

ment research” , draft of paper at University of York,2002. ; Perriton, L., “Sleeping with the enemy? Exploiting the textual turn in management research” . *International Journal of Social Research Methodology*. 4(1),2001,pp.35-50.

(65) これは、Elliott, C. & Reynolds, M., “Manager-Educator Relations from a Critical Perspective” , *Journal of Management Education*, 26-5, 2003 に啓発された一文である。

(66) 宮坂純一『「シャットダウン・ザ・ビジネススクール」論争』第6章参照。

\* URL が記載されている資料が当該ウェブに 2024/11/11 時点で掲載されていることを確認している。

末尾に（宮坂未見）と付記されているのは本章を執筆するにおいてその内容をウェブやその他の資料で理解しているが、筆者の手元にはない資料である。

マネジメントを批判的に教える、とはどのようなことなのか

## 第3章

### (続) マネジントを批判的に教える、 とはどのようなことなのか？

#### － 2010年代以降のイギリスにおける クリティカルなマネジメント教育をめぐる動き－

##### 1 はじめに ー 課題の設定

第2章「マネジメントを批判的に教える、とはどのようなことなのか？」において、ホルマン (Holman,D.) が提唱した「マネジメント教育の4モデル」そしてペリトン&レイノルズ(Perriton,L. & Reynolds,M.)が提唱した「拒否の教育学」を読み解き紹介してきた<sup>(1)</sup>が、彼らの問題提起は、その後、イギリスにおいて、どのような反応を呼び起こしたのであるか？ 端的に言えば、無視されたのか？ それとも受け入れられたのか？ という問題である。

反響の事例として、例えば、ブリーン (Judith Breen) が、2012年にシェフィールド大学 (University of Sheffield) に提出した学位論文 (教育学博士)「マネジメント教育における批判性を検討する：批判的であるのか、批判的ではないのか、それが問題である (Exploring Criticality in Management Education : To be Critical or not to be Critical that is the question)」<sup>(2)</sup>がある。ブリーンは、「クリティカル・マネジメント・スタディーズについてのひとつの省察 (reflection) → クリティカルなマネジメント教育について

(続) マネジメントを批判的に教える、とはどのようなことなのか？

てのひとつの省察 → クリティカル・ペダゴジー (Critical Pedagogy) → クリティカルなマネジメント教育学に向けて → 実践における批判性 → クリティカルなマネジメント教育学の課題 → まとめ」という流れで、文献レビューをおこない、そのなかで、ホルマンとペリトン&レイノルズの論文に言及している。これを読むと、ホルマンやペリトン&レイノルズの問題提起はそれなりに注目された、と考えられる。

このような課題に対しては、ペリトン&レイノルズ自身が、2018年に、イギリスの高等教育を取り巻く環境が構造的に大きく変化するなかで、クリティカルなマネジメント教育 (CME) が現在どのような状況に置かれているかを検討することを目的とした論攷「困難だがやりがいがある時代のクリティカルなマネジメント教育 (“Critical Management Education in Challenging Times”)」を発表し語っている<sup>3)</sup>。その2018年論文は、彼らの言葉をそのまま借りれば、2000年以降、イギリスの高等教育、特にマネジメント教育は多くの構造的変容 (例えば、教育の市場化の進展と学生の (特に大学院教育レベルにおいて顕著であった) 国際化、など) に見舞われたという推移 (端的に言えば、学生数の変化及び収入源を守ろうとする組織の圧力の高まり) を踏まえて、2004年に彼らが提唱した「拒否の教育学」が学界や教育の現場でどのように受け入れたのかを検証したものである。

以下の行論では、ペリトン&レイノルズの言説を中心に、2010年代以降のイギリスにおけるクリティカルなマネジメント教育をめぐる動きを読み解くことになるが、同時に、この流れを補完する意味合いを込めて、ペリトン&レイノルズの2018年論文では触れられていなかった「動き」にも注目している。これは現在の「シャットダウン・ザ・ビジネススクール」論争に繋がっていく流れでもある。

## 2 困難だがやりがいがある課題を突きつけられたクリティカルなマネジメント教育



ペリトン&レイノルズは、クリティカルなマネジメント教育に関する自分たちの問題意識を 2004 年に続いて 2018 年にもクリティカルなマネジメント教育「関係者」に対して問いかけた経緯をつぎのように文章化している<sup>(4)</sup>。

批判的教育者の葛藤に満ちた役割を考慮しクリティカルなマネジメント教育 (CME) のなかに新たな感性を発展させる時期に来ていると提言してから、10 年以上が経過した。その 2004 年論文の中で私たちは、クリティカルなマネジメント教育者に、主流のマネジメント解決を誤って信頼している学生は、クリティカル・セオリーを用いて、“解放”する存在である、という考え方から、その教育モデルに内在する権威主義と男性主義的傾向に挑戦するというクラスルーム・アプローチへの転換を求めた。当時の私たちの観察によれば、CME には一般的に、差異の問題に対処できる効果的な授業実践モデルが欠けており、急進的な教育理論家とまったく関わる必要があった。差異とは、ジェンダー、民族性、セクシュアリティ、年齢、障害、そして教育環境においては、人々が自分自身を“他者”として見たり、他者から“他者”として見られたりするような特徴を指したタームである。いずれの場合においても、“違い”は、教室においても組織的な文脈においても、権力の現れと交錯しうるし、しばしば交錯するものである。

教室での実践に求めたこの当初の課題は、その後数年の間に、イギリスの高等教育が構造的な変化を遂げ、また学生集団の国際化への対応が必要になり、より差し迫ったものとなった。変革を求めた当初の呼びかけから 15 年近く経った今、私たちの観察によれば、再考が必要なのは、CME のクリティカルな内容バージョン（例えば、講義や読書におけるクリティカル・セオリーの利用）だけではないということである。例えば、クリティカルであることが教室という現場で実践や教育デザインを通して表現され、伝統的に“マネジメント・ラーニング”の受講者たちから共感を得てきた批判的プロセス版もまた、問い直される必要があり、グローバル化したマネジメントという教室では、どのような違いから学ばれているのか、どのような共通点が想定されて

(続) マネジメントを批判的に教える、とはどのようなことなのか？

いるのか、マネジメント教育の関係者 (community) によって評価されるクリティカルな成果があるとすればそれはどのようなものなのか、という難しい問題が提起されている。これは教室内の問題にとどまることなく、不完全にグローバル化したキャンパスや大学が立地している町や都市が教室の外でも学生たちに差異という生きた経験を与えている。人種差別的で反知性的な公共圏が急成長し、差異を社会的な善として議論する公共空間が減少しているという現状のなかで、差異をめぐる状況の変化に対する CME のクリティカルな反応が期待されている。

2018 年の論攷におけるペリトン&レイノルズの関心は、「差異をめぐる CME の教育的実践に埋め込まれた前提はもはやイギリスの高等教育の現在の状況に対応できないものになっているのか、そしてまた、クリティカルなマネジメント教育の新たな教育形態がどこから生まれるのかあるいはどこから発展する可能性があるのか、を問うこと」である。

そこには、マネジメントを授業のなかでただ単にクリティカルに講じるのではなく、「マネジメントをクリティカルに教えるということとはどのようなことなのか」を意識して、言い換えると、一定の方法論に則ってマネジメントをクリティカルに教育する」 — ペリトンたちは「教育学的な形態の CME」 (pedagogical forms of CME) という表現を使っている — ことがカリキュラムのなかに組み込まれにくくなっている (独立した科目として開講されにくくなっている) が、これはいかなるものなのか？ という彼らの現状に対する憤りとまでは言わないが一種の「不満」あるいは「納得できない思い」が、明らかに、見られる。「イギリスの高等教育を巡るマクロな問題は、批判的教育学、その構造、プロセスに関して私たちが提示してきた前提の妥当性に疑問を投げかけている」<sup>(5)</sup> が、いかなる事情がそのような事態をまねいたのであろうか、そこから脱却する途はあるのか？、と。

## 2-1 変化した、クリティカルなマネジメント教育の背景

イギリスでは、CME が急進的教育学に学ぶ形で生まれ発達していったが、高等教育における CME 実践の初期の(early)段階では、大学には教える側(tutor)と学生の間には不平等な権力構造が横たわっていることが問題視され、クリティカルな授業実践では、ペリトン&レイノルズの理解では — エスニシティ(人種)(ethnicity)に基づく不平等そしてそれに続くジェンダー差別・格差が、アメリカにおいてラディカルな教育的アプローチを発展させた重要な原動力であったことも反映して — その教育信条(treinet)は、当然のごとく、民族性とジェンダーが置かれていた国内的文脈を前提としていた。しかし、イギリスのマネジメント教育の背景は変化し、現在、それは国際的な文脈の中で運営されている。このことは、国際的な文脈が「違いに焦点を当てた批判的教育法の可能性を変化させている」ことを意味するものである。ペリトン&レイノルズは、クリティカルなラーニング・デザインをめぐる状況変化の背景にある主な要因について、つぎのように説明している<sup>6)</sup>。

### 授業料 (fees)

21 世紀初頭までに、欧米の先進国の大半は、高等教育を含む公共サービスに資源を配分するために、市場に解決策を見いだす (market solution) 方向に進んでいたが、これはイギリスも例外ではなく、2012 年に、高等教育の市場化の最終段階を示すものとして、「“全額” 学部授業料 (tuition fees)」制が導入された。スコットランドの大学で学ぶスコットランドの学部生には授業料がなく、ウェールズの学部生には授業料の上限が設定されるなど、地域的な違いはあるものの、教育に対する新自由主義経済的アプローチは、新たな「ノーマルなもの」となっている。ペリトン&レイノルズの文章をそのまま借りれば、「人的資本論では高等教育を公共財ではなく個人財として提示することが常態化しているし、研究費などの追加的な資金は、経済財に転換できる知識を生み出すことによって、国富に還元されることが期待され、そのような財を生み出すことができない場合、学位にはその代わりに労働市場への高スキルの参入者を生み出すことが期待されている」。

もちろん、イギリスでは、1960 年代初頭に大学院マネジメント学位が提供

(続) マネジメントを批判的に教える、とはどのようなことなのか？

され始めて以来、大学院マネジメント教育では授業料が常識となっている。大学院マネジメント教育の市場化は、学生集団の国際化の結果であり、国籍国外で学ぶ学生の増加、特にマネジメント研究を選択する中国からの学生の多さに対して割高な授業料を課すことができるようになった結果である。

世界の教育市場は、80万人だった1950年代から4倍に拡大し、約100万人の留学生がいた1990年代を経て、現在では300万人の学生が海外で学んでいると推定されている。1990年代には、市場規模は約270億米ドルに達し、各国政府は、教育機関が留学生に差額の授業料を請求できるように規制を変更した。その結果、確実に、すべてのマネジメント分野で学生数が大幅に増加している。これは、ビジネススクールが提供する大学院課程が、こじんまりした規模を捨て去り、大規模で国際的な募集に急速に方向転換したためであり、特に、MBAは市場から高く値踏みされ実務経験のない学生を数多く集め、2000年代初頭以降のイギリスMBAはビジネススクールが留学生から高い授業料収入を得るための重要な手段となっている。

## 国際化

イギリスのマネジメント教育の国際化とその結果としてビジネススクールで生じている教育学の課題は批判派及び主流派の教育研究者の関心を高め、同じプログラムを履修しているいぎりイギリスやEU加盟国の学生と比較して、留学生の成績が相対的に劣ることや留学生の一極集中が教育に及ぼす影響について研究が行われている。後者の研究では、留学生数の増加、特に留学生数がイギリス人学生数を上回るプログラムでは、極端な場合、留学生は文化的に孤立していると感じる、イギリス人学生は留学生が授業に貢献しないと不満を持つ、スタッフは従来の教授法が効果的でなくなったと感じる、など、当事者のなかに危機感を呼び起こす可能性がある、と指摘されている。国際化と批判的教育学をめぐる研究は少なく、留学生がクリティカルな内容や教育法にどのように反応するか、また批判的教育者が留学生を教える際にどのような経験をしたかを調べた数少ないが、そのような研究の一つとして、チュー(Choo,K.)の研究が知られている。そこでは、MBAの留学生たちはエンプロイアビリティ

イにとって重要であると思われる科目の非技術的な内容に不満を抱いている、また、中国の MBA 学生は、グループワークのダイナミクスや違い及び多様性に関連する問題が提起されることに不安を感じている、と報告されている。

ペリトン&レイノルズはこのような現実についてつぎのようにコメントしている。「CME が継承してきた（差異と権力の問題にかかわる）批判的教育の実践は国内的な出発点を前提としており、民族性とジェンダー・アイデンティティは国内の文脈の中で論じられてきた。学生の文化的経験や社会経済的地位はさまざまであったが、共通の文化や社会経済的・政治的環境に入り込み — たとえそれを完全に享受することはできないとしても — 共有された語彙が教室内コミュニケーションの基礎をなしていた。しかし、マネジメント教育は今や大勢の学生やスタッフを世界中に移動させる国際的な文脈の中で提供されている。例えば、イギリスでは、留学生が大学院の学位取得者集団の大半を占め、科目によっては“自国”の学生が学生集団から完全にいなくなることも珍しくない。個々の学生が経験する違いは教室が置かれている状況とはかけ離れた社会的・国家的文脈の中で形成されその後に展開されていくものであり、教える側がそれを理解しアクセスすることは困難な事柄である。もし、CME は差異に取り組むべきであると考え続けるのであれば、私たちの実践は大きな挑戦を受けている・・・」。

### 危険負担の減少

エンプロイアビリティが重視され国際化の影響が著しく大きなものとなり、それらは保守主義を促す力として作用し、教育者側の革新や危険負担 (risk taking) を小さくしている。財政的・教育的な危険負担が減少していることを眼に見えて示しているのがマネジメント教育の均質化である。マネジメントの学位プログラムは多くの留学生を惹きつけ正当性を獲得しているが、競合する教育機関によっていとも簡単に複製されている。また、イギリスでは、2000年以降、高等教育の二元的な格差が崩壊し、以前は大学院の学位取得に重点を置いていた教育機関も、学部レベルの学位取得に財政的なメリットを見出すようになってきている。その結果、提供されるマネジメント・プログラムのタイプも

(続) マネジメントを批判的に教える、とはどのようなことなのか？

提供パターンも収斂している。同時に、国際市場にアピールするために大学院レベルのマネジメント“製品”も標準化され、伝統的に高等教育における批判的な実践の基盤を形成する社会的連帯・美的満足・知的達成にアピールするプログラムが高等教育における批判的実践から排除されつつあり、教育は大学内において“規格化”されている。

また他方で、募集人数が少なかったり、伝統的にイギリス在住のパートタイムの社会人学生を集めていたプログラムは、マネジメント教育からほとんど姿を消すことになった<sup>8)</sup>。多くの場合、これらの廃止されたプログラムはクリティカルなマネジメント教育アプローチを展開して人材を成することに特化したものであり、差異や多様性そして民主主義の問題を探求するためにグループワークを用いていたものである。研修・開発、組織開発、人材開発の実務家を対象とした小規模な、経験後やパートタイムのプログラムが廃止されたことは、差異をめぐるクリティカルなマネジメント教育の実践にとって特に大きなダメージとなった。国際化されたプログラムにおいて差異に関心が払われる場合、それは異文化マネジメントの観点で表現される傾向があり、グループにおける対話を通じて差異を探求する手法は異なり、異文化の中で“ビジネスを行う”ことに重点が置かれている。

### **多様性と平等よりもアイデンティティ・ポリティクス**

CME は、差異を社会正義の問題や公平性の観点から位置づけるならば、再分配の政治学に沿った教育法である。リベラリズムと大学の“危機”についての最近の（時には辛辣な）議論を見るならば、現世代の学生にとってのアイデンティティは、もはや集団への帰属ではなく、個人の社会的アイデンティティの擁護になっている。これは違いが政治的な問題に転化していることを示すものであり、このような状況において、差異をクリティカルに理解する際に用いられてきた伝統的な“言い回し”（label）は、教育学的な文脈で言えば、その重要性を失いつつある。例えば、自らを“人種問題を越えた（post-racial）存在である”と考える学生の数の増加である。

post-racial は、オバマ米大統領が上院議員の時に彼を民主党の大統領候補として支持した有権者のような、人種問題に対する意識の変化のことを意味する言葉であるが、これによって決して人種差別がなくなったわけではない<sup>9)</sup>。

この意識変化がアメリカの社会学の授業で社会正義の問題を提起するときの重要な課題として報告され、多様性を個人から切り離す戦術が模索されている。

## 2-2 “クリティカル”再訪

2010年代に公表されたクリティカルなマネジメント教育を論じた文献は、ペリトン&レイノルズの検証に従えば、2000年前後（黎明期）に比べると、遙かに減少している。この時期を彼らは“中年期”（middle age）と形容している（が、内容から言えば、明言されていないが、「停滞期（足踏みの時代）ないしは混迷期」である）。

ペリトン&レイノルズは、そのような認識に立って、上述のように、2018論文において、彼らが2004年論文を公表した後も、CMEの実践者たちが、違いの問題を表面化させる手段として、グループワークに中心的な関心を寄せていることを指摘すると同時に、授業料制度が導入され、国際化が進み、危険負担回避志向が広がり、伝統的な差異概念への挑戦が生まれるなど、クリティカルなマネジメント教育を展開する余地が次第に狭められている、という（過去10数年間について）回顧的な分析をおこなっている。そして、彼らは、今後の対応策として、「クリティカルな制度的・理論的な枠組み」について改めて3つの可能性を指摘している<sup>10)</sup>。

第1は、「批判的教育者個人が、カリキュラムにいまだ残されている限られたスペースを利用し、CMEの運命が再び好転するのを待つ」という選択肢である。例えば、サムブルックとウィルモット（Sambrook, S. and Willmott, H.）<sup>11)</sup>は、プログラム全体からクリティカルな試み（work）が排除されているなかで、クリティカルな実践（work）のための完全に独立した（discrete）モジュ

(続) マネジメントを批判的に教える、とはどのようなことなのか？

ール化された機会を作り出している。これと同様に、構造的な変化のもとでは教育者が新しい世代の学生をクリティカルな対話に参加させる方法を考え抜くことを妨げられてもやむを得ないという考えに焦っているのがフォックス (Fox.H.)<sup>(12)</sup>である。より最近では、ベル&ブリッジマン (Bell, E. and Bridgman, T.)<sup>(13)</sup>が、多くの人々が、地球環境の変化がもたらす壊滅的な影響や、公的な言説の最前線に民主主義や不平等の問題が隠れていることに気づきつつある、との認識を踏まえて、関係者たちに「関与 (engagement)」を続けるよう促している。ペリトン&レイノルズはこれらの提案に対して、特に、ベル&ブリッジマンの言説に対して、「単に冷静さを保ちクリティカルなプロセスを継続するよう促すことによってクリティカルな内容を吟味する機会を逸してはならないし、“続ける”ことが、必ずしも、違いの問題を提起する際の教育者の継続的な特権や“変革的”実践及び教える側のアイデンティティに組み込まれた男性主義的な前提に挑戦することに繋がるものではない、とコメントしている。

第2の対応策として考えられるのは、たとえばいま計画的な批判的教育の広範なプログラムから切り離されているとしても、マネジメント教育においておこなわれている広範なグループワークのなかに新たな批判的教育法が生まれる機会を探すことである<sup>(14)</sup>。学生が、プロジェクト、ビジネスゲーム、シミュレーション、ロールプレイそして屋内外でのさまざまな体験活動においてグループで学習することは、今や日常的なことである。但し、その根拠はさまざまであり、教育学的な嗜好に基づくもの、(教師のリソースをより効率的に使用するための) 便宜的なもの、「やる気を起こさせる」または雇用可能なスキルを開発する手段としてのグループに対する信念を反映したものなどがある<sup>(15)</sup>が、ほとんどのグループワークのアプリケーションには、タスクグループの主要な概念やツールを教えるという、主流派的なマネジメント目的が見られ<sup>(16)</sup>、違いや権力の緊張が目に見える形で現れた場合に、そこから学ぶために不快感を受け入れる意志に言及されているものはほとんど見当たらない状況に陥っている。

これは、ペリトン&レイノルズの理解によれば、おそらくは、グループワー



クが平等を前提としており、“違いの影響に取り組む”必要性を排除しているという“役に立たない”が“根強い”神話を反映しているためである<sup>(17)</sup>。とはいえ、「グループワークがどこにでもあるということは、その理論的根拠がどうであれ、グループワーク内の緊張に対する新しいクリティカルな反応を教える側が考案することによって、違いを扱う作業をまだ知られていない方向へと進化させる機会を提供できる」可能性がある、ということでもある。しかし、主流のマネジメント教育のなかで差異に対する新たなクリティカルな対応を生み出すためには、必然的に教える側にはより幅広い知識とスキルが要求されることになる。主流のグループワークのもとであらゆるタイプの“差異の政治”に関与するためには、教える側が内省的に対応する必要がある、とつとに強調されているのはそのためである。

そして、ペリトン&レイノルズ自身は、第3の選択肢として、上記2つのような「限定的な選択肢」ではなく、「CME コミュニティは、構造的な変化に適応するための集団的な努力に向けて積極的に取り組み、現在の教育デザインに代わる新たな選択肢を探すべきである」、と提案している。

彼らの構想によれば、「時間割のなかに場所 (place) が保証されていないことを考えると、CME は、学生を違いの問題に関与させるために、従来よりも幅広い選択肢を検討する必要がある」が、前提条件がある。それは、課題 (agenda) を設定するのはクリティカルなマネジメント教育者自身であり、決して、「教育機関が教育学の枠組みを自分たちでコントロールできるわけではない」ということであり、「構造的なものであれ、知覚されるものであれ」、あくまでも、「違いが CME の関心事と実践の中心である」ことが強調され、ペリトンたちはつぎのように言及している。

「違いを理解することが CME の基本である理由は2つある。違いを誤って理解したり誤って認識したりすることは、おそらくは、私たちが人生で経験する非常に厄介で苦痛な学習体験のほとんどを占めるものであろうし、違いについて思慮深くあることは一般的に思慮深いマネジメントの実践の中核をなすものである。また、マネジメント・カリキュラムの一環として“違い”に関わら

(続) マネジメントを批判的に教える、とはどのようなことなのか？

ないことは道徳上も教育上にも問題がある。したがって、違いは CME の基礎であり鍵であり続ける」、と。

と同時に、ペリトン&レイノルズは、クリティカルなマネジメント教育において違いを改めて考えること」、端的に言えば、「変化」が必要である、と訴えている。「私たちには、CME がラディカルな教育学から輸入したにもかかわらず、完全に問い直すことのなかった理論的・立場的特権」があり、そのことに私たちは苦しみられている、と。それは、「教える側の特権、クリティカルであることについての“筋肉質な”概念、男性で変革的なクリティカルな教育者といういまだ根強く残っている厄介なアイデンティティ」であり、私たちはそのような現実に「立ち向かう必要がある」。と。そして、いくつかの側面（学術的な場における男性主義的な振る舞いなど）がすでに CMS の小さなネットワークで問題視され、ソーシャルメディアキャンペーン、請願書共有、意識向上に役立つ会議マニフェストを動員することができる状況が生まれていることを踏まえて、「コミュニティの（再）構築が、CME がどのように立ち向かい、どのようにつながっていくのかという重要な対話を進める鍵になると思われる」、と展望している。

彼らが具体的に念頭に置いている事象は、例えば、「学習と批判をを接続させる」会議<sup>(18)</sup>の復活であり、「歓迎すべき第一歩だろう」、と形容されている。

「以前は、より大規模な“クリティカル・マネジメント・スタディーズ”会議が果たせなかったような形で、マネジメント教育におけるクリティカルなことを議論するための重要な組織が有効に機能していたではないか。出版物や特集号においても、私たちは CME の研究者たちが、国際化とクリティカルなこと、アイデンティティの政治性とクリティカルなこと、クリティカルなことが“認識のポリティックス”によってどのように変化するかを探求する必要がある。文脈が変わるのをじっと待つのではなく批判的教育者の役割、学習のなかに違いを組み入れることなどの（教師や研究者としての私たちの現在の実践の基礎である）問題に取り組むことが、ときには、私たち自身の認識や前提条件とぶつかることもあり、難しい出会いを伴うだろうが、必要なのである」。

ペリトン&レイノルズの論文はつぎのような文章で締めくられている。「私たちが創造するクリティカルな空間は議論や出会いのための“清潔な (clean)”あるいは“安全な” (safe)空間であるという安易な思い込みに疑問を投げかけその思い込みを捨て去ることも必要である。クリティカルな教育は、ユン (Yoon, K.H)<sup>(19)</sup>が示唆するように、不可能かもしれないが、批判的教育学の不可能性こそが、私たちが次々と行き詰まった瞬間を乗り越えようとするときに、前進する勢いを生み出すのである」。

### 3 クリティカルなマネジメント教育をめざす効果的な戦術を探る動き

ペリトンたちの論文は、CME の教育理念的な側面、言い換えれば、CME は批判的教育 (学) の先行業績にいかに向き合いそれらを撰取し、CME 「独自の」クリティカルなアプローチを確立できるのか、という問題意識を前面に押し出して、2004 年以降の CME の学術的動向を概観したものであったが、そのような視点とは多少異なり、CMS との関連を強く意識<sup>(20)</sup>し、クリティカルな教育・研究の効果的な手法に焦点を合わせて、CME の現状及びその今後を展望した論文が 2009 年に公開されている。Alvesson, M. et al. (eds.), *The Oxford Handbook of Critical Management Studies* に収められているアレッシア・コントゥ (Alessia Contu) の“Critical Management Education”である。そこではホルマンの 2002 年論文やペリトンたちの 2004 年論文も参照されている。

ホルマン 2002 年論文に付いてはつぎのように言及されている。幾人かの「著者が、歴史的、認識論的、教育学的、地理的、政治的といった様々な構成要素やヒューリスティックを用いて、ME の地位を分類し、このような分類の努力の中で、クリティカルなマネジメント教育は ME 属の中の科の一つとして表されている。例えば、ホルマンは、クリティカルなマネジメント教育は客観的で体系化された知識や科学的スキルの提供・習得に重点を置く「アカデミック・リベラリズム」の伝統的モデルとは異なる

(続) マネジメントを批判的に教える、とはどのようなことなのか？

るものであり、同時に、標準化された実践的な技術的課題を通じて現場での能力開発に重点を置く「経験的職業主義」とは異なるものである、と指摘している。要するに、CME は、マネジメントの実践とマネジメントの知識を批判的精査の対象とし、カリキュラム、その設計、教育過程および方法において、大なり小なり批判的教育法を開発し、それに関与させようとしている点で、特徴的である」、と。

しかし、ペリトンたちの 2018 年の論攷ではコントゥの論文には触れられていない。

アレッシア・コントゥ (Alessia Contu) は、ランカスター大学マネジメントスクール修士課程を修了した後マンチェスター大学科学技術研究所 (University of Manchester Institute of Science and Technology) で博士号を取得し、現在、マサチューセッツ大学ボストン校 (University of Massachusetts Boston) のマネジメント学部にも所属している。専門は、組織論、マネジメントにおける倫理的・社会的問題などである<sup>(21)</sup>。

コントゥの認識に従えば、マネジメントを研究している世界にはマネジメント教育の批判に取り組むことを仕事にしている研究者たちが存在している。彼らは組織的にあるいは感情的にないしは地理的に結びついた存在であり、比喩的に言えば<sup>(22)</sup>、「制度的な社会的絆 (bond) としての“ファミリー” (family)」を構成している。そこには、イギリスを中心とする英語圏の人々が数多く見られるが、スカンジナビア、アメリカ、オーストラリア、ニュージーランド、南米の学者も少なからず関与している。コントゥもその一員である。更にコントゥに倣って比喩的に言えば、CME は“カルテル” (cartel) である。これは、例えば、CME が内部で対立し、その一部が CME を名乗り別の (another) マネジメント教育モデルや学問的専門性として主流に同化することはできないし、またそうすべきではない、というコントゥの主張であり、コントゥはつぎのように述べている。「CME の仕事はマネジメント教育の批判に取り組むことである。しかし、この仕事は、マネジメント教育という属の別のファミリーの

創設に向けられ、そのファミリーとして吸収されるのであれば、その破壊的な批判力は弱まってしまっただろう。危険なのは“飼い馴らされること” (domestication) である」<sup>(23)</sup>、と。

コントゥの論文を、幾つかの別の研究者の論文を必要に応じて言及する形で、読み解くと、その内容はつぎのように整理されるであろう。

### クリティカル・マネジメント・スタディーズとクリティカルなマネジメント教育

コントゥは、「クリティカル・マネジメント・スタディーズ (CMS) が実践的なインパクトを持つあるいは持ちうる領域は、何よりもまず教育である」、という立場から出発している<sup>(24)</sup>。「教育は、CMS アクティビズム (activism) (社会的・政治的な改革を目指す行動主義、現状改革主義) にとって、排他的ではないにせよ、基本的かつ中心的な実践の場であると認識されるべきものである。この意味で、批判的教育とその戦術に関する考察と議論は、教育を主な研究対象としている学者だけでなく、ビジネススクールにおいて労働・マネジメント・組織に関する批判的研究を展開しているあらゆる学者にとって重要である」、と。CMS における教育の中心的役割の再確認である。

本節の冒頭で触れたように、コントゥはファミリーとしての CME を比喩的にカルテルに擬しているが、そのカルテルは“合意”であり“協定”であり、彼女は、それを、「綱領 (charter) であると同時に、その綱領が書かれたペーパー、カード、プラカード」として表現し直して、つぎのように問いかけている。CME の擁護者 (exponent) たちが持っているプラカードには何が書かれているのだろうか？ CME 実践のテーブルの上に置かれているカードは何なのか？、と。

コントゥによれば<sup>(25)</sup>、「テーブルに置かれるカードのひとつは、教育をアクティビズムの一形態として重視し、さらには称賛することである。これはアクティヴィズムとしての教育が“批判的教育”や学問的専門性としてのマネジメ

(続) マネジメントを批判的に教える、とはどのようなことなのか？

ント学習に関心のある限られたニッチな人々の領域だけではないことを示唆するものであり、このことはまた、CME という学問的なサブフィールドにおけるこうした専門的な議論から、CMS の支持者が学ぶべきことがあるかもしれない、ということを示唆している。特筆すべきは、教育や学習の実践における戦術について学ぶべきことがあるということである。

テーブルに置かれた2枚目のカードは、「ビジネススクールのなかで直面する闘いや苦闘 (struggle) のいくつかに対処し、それらを定式化したものである。おそらくは、CMS は、広範な運動として、後期資本主義の抑圧的で搾取的な性質を黙殺し、技術主義的で、男性中心的で、深く無責任な実践の前進を支持し、正当化しているあらゆる実践に立ち向かっているが、このような非常に抽象的な闘いは具体的なものとの結びつきが弱く、穴が多い (porous) ものである。そのひとつが教育の意味をめぐる覇権争いであり、このことは、大学の日常的な実践の中で、例えば、時間や価値観の違いによる教育と研究との間の緊張関係のもとでまた多様な文化的背景を持つ学生を大量に抱えながら、それでもなお、全員が“万人にとってよい”モデルを通して学ぶことが建前となっているために、違いやそこから生じる不平等をほとんど考慮に入れていないジレンマに翻弄されている」こととして現実化している。

最後の3枚目のカードは、こうした“闘い”における緊張という概念化そのものに対処するものである。このカードはビジネススクールにおけるクリティカルな仕事 (work) の価値に対する CMS 「内部」の人々のある種の態度への対処にかかわるものであり、コントゥは、そのことを重要視し、ハーニー (Harney,S.)<sup>(26)</sup>の視点を援用して、批判的教育学の鍵である“社会化”という概念を再検討して問題を整理している。

ハーニーは、CME の研究者たちを、彼らのなかに染みこんでいる「マネジメントという社会的カテゴリーのための社会化の場としてのビジネススクールという古い概念 (ビジネススクールはマネジャーになる人々を教えているのであり、ビジネススクールはそうしたマネジャーたちの社会化の場である、という思い込み)」から脱却させ

る途を模索している。

ビジネススクールには、多くの研究が示唆しているように、今日、「平凡な言い方をすれば」、多くのマネーと学生が集まり“ビッグビジネス”となっているが、政治的には、ビジネススクールの存在そのものがそしてその数の増加がグローバル市場における高等教育のマネジリアル化と商品化を象徴している」。このような状況を踏まえて、学生たちが「購入するのは、教育ではなく“血統”でありあるいはキャリアの展望や給与を高めるための“資格”である、と論じたのがプフェファーとフォン (Pfeffer, J. and Fong, C.)<sup>(27)</sup>であった。この指摘は確かに鋭いが、但し、コントゥによれば、「プフェファーたちの批判とCME や CMS の批判には重要な違い」がある。「そのひとつは、これら2人の著者にとって問題視すべきことは、市場原理的なイデオロギーに過度に依存することはビジネススクールが「競争上の優位性を失う危険性をはらんでいる」こと」であり、そのような「イデオロギーが教育やより広範な領域で生み出す倫理政治的な問題については最低限の関心しか払われていない」。

しかし、コントゥの立場から言えば、後者の問題の方が「CMS のアクティヴィズムの一形態としてのクリティカルな教育にとってより重要」なのである。何故なのか？

これに関して、コントゥは、つぎのように説明している。「CME で展開されてきたこの質問に対する回答は、そのような倫理的・政治的な問題こそが批判的意図を動かすものである、というもの」であり、そして、この議論は、大凡、つぎのように整理される。「ビジネススクールが、専門職としてのマネジメントと正当な知識としてのマネジメントの誕生と再生産に関連している（したがって、ビジネススクールは資本主義的關係を永続させるのに役立つ）とすれば、そのような正当化装置の中核にいたることが、CME の介入のもとで、営利を目的としたあらゆるものの搾取をその手口として正当化するものを破壊し、妨害する闘いを助けることができるのであり、CME は、教育のイデオロギー的役割と学生の社会化過程への関与に疑問を投げかけ、それを破壊しよう

(続) マネジメントを批判的に教える、とはどのようなことなのか？

と試みることによって、伝統的に、その流れを受け入れ引き継いできたのである」。

教育には、コントゥの文章を借りれば、「教育を通じて、そのような社会化に介入し、ある種の“意識”や自己同一性を促進する可能性がある。この意味で、教育的な仕事とは、抜け目なく、計算高く、パフォーマンス志向の個人という概念に疑問を投げかけ、その代わりに、社会（世界）の複雑さと、彼らの経営知識および実践に埋め込まれた政治的・倫理的問題を理解し、その中で活動することができる、内省的で批判的な実践家を育成することである。もちろん、そのような“意識”のあり方や、そのような“意識”に介入する可能性について議論することはできるだろうが、しかし、そのような問題についての細かい議論はともかくとして、否定できないのは“教育するということ”(educare)が複雑な実践であるとしても、CMEには、そのような実践を発展させる方法についての実践的な示唆が数多くあるということである」。

具体的には、批判的教育者が、CMEと、より広くはCMSの政治的プロジェクトの中で、エデュケア・クア・アクティヴィズムを実践する学生たちと協働する際に活用する戦術がある<sup>(28)</sup>。

## クリティカルなマネジメント教育の戦術

CMEの分野では、コントゥの文章を借りれば、「批判的教育、差異の教育、拒否の教育といった、これまでにない新しい形態の教育の精緻化に多くの努力が払われてきた」歴史があるが、同時に、CMEの文献に依拠するならば、クリティカルなマネジメント教育の戦術として5つの基本的な方法があり、実践的にはそれらの戦術を組み合わせることでマネジメント教育をクリティカルに展開することが可能である<sup>(29)</sup>。

### (1) 伝統的なマネジメントカリキュラムを覆すこと (subversion)

この戦術のもとでは、伝統的な内容（すなわち、モチベーション、会計システム、マネジメントシステム）を（主流では無視され疎外されている）批判的



な社会理論や哲学を活性化することによって疑問視し、したがって、「代替案はない」(there is no alternative) という図式に疑問を投げかけ非正当化することが可能になる。

(2) 従来のビジネススクールのカリキュラムから逸脱すること (deviation)

これは、セクシュアリティ、ジェンダー、倫理、人種、差異に焦点を当てることであり、この措置によって、学生の視点を豊かにし、複雑さや視点、ジレンマやパラドックスを見極める能力を高めることができる。

(3) 従来のビジネススクールのカリキュラムのハイブリッド化

これは、批判的な政治経済学的説明を含めること、マネージング、組織化、会計として見做されているものの見方を広げること、あるいは、組織化の代替形態や資本を超えて生きる生活の経験に焦点を当てることである。

(4) 伝統的な科目設計や教室内の関係や実践において実験すること

これらの実験としては、(a) エグゼクティブ MBA やスペシャリスト・プログラムで使用されている経験学習、アクション・ラーニング、状況学習で開発された戦略やアクティビティ、(b) カリキュラムを学生の経験や人生にとってより“適切で”楽しいものになろうとするさまざまな動き、すなわち小説、音楽、コメディ、演劇、映画、リサーチなどの利用を再検討し、批判的に活用することが知られている。

(5) 主流として確立された立場、主張、行動と過剰に同一化すること

この過剰同一化は関係者の欲望を動揺させることが想定されているために、そのような欲望が何であるかを問うように設計される。但し、これは間違いなく現在未開発の分野であり、より多くの研究が必要である。

そして、コントゥは、このような現状を踏まえて、「クリティカル・パフォーマンスティビティ」(critical performativity) という概念に注目している。「何が何でも利益を得るといふ論理や無責任で搾取的な慣行との闘いが行われているのは、明らかに、教育現場だけではなく、例えば、エンロンやアンデルセンなどの企業スキャンダル、国内および国家間における貧富の差の拡大、多くの国家に影響を及ぼし破綻さえ招いている信用危機 (credit crunch)、私たちすべて

(続) マネジメントを批判的に教える、とはどのようなことなのか？

が直面している環境問題などが生じている」ことを考えると、「CMS は現在の危機を組み立て直し、私たちが生きている複雑な状況を理解し、対処するための枠組みを提供する上で、重要な役割を担っているのかもしれない。この危機的状況において、おそらく“公共知識人”の役割は、より広範な人々や関心を持つ有権者が利用できるような洗練された分析を開発するだけでなく、スパイシー、アルベッソンそしてカレマン (Spicer, A., Alvesson, M. and Kärreman, D.) が "クリティカル・パフォーマンスティビティ" と呼ぶものに関与することによっても果たすことができるだろう」<sup>(30)</sup>、と。「これは、特定の議論に積極的かつ実践的に介入し、“マネジメントに根本的な疑問を投げかけ、マネジリアリズムに挑戦し、マネジメント実践を再構築する”ような介入主義的行動や新たな研究戦術を動員することを私たちに求める」ものである。

2009年に、スパイシー、アルベッソンそしてカレマンの論文“Critical Performativity : The unfinished business of critical management studies”が公表され、クリティカル・マネジメント・スタディーズを象徴している概念でもある「アンチ・パフォーマンスティビティ」が検討されている。

マネジメントという概念が、20世紀後半以降、大企業から中小企業そして専門職並びに公共部門や非営利部門へと広がってきた。これは、スパイサーたちによれば、確かに、効率と有効性を高めるかもしれないが、他面で、「マネジャー」に対する権力の全面的なシフトを伴うものでもあり、そのマネジメントが内包する力関係を検証し疑問を投げかける知的な試みが続けられてきた。これらの試みは、現在、クリティカル・マネジメント・スタディーズの旗印の下にまとめられている。

クリティカル・マネジメント・スタディーズは1990年代には難解で周縁的なプロジェクト (project) と見なされていたが、2010年前後頃には、少なくともイギリスの学界では強力な存在感を持ったひとつの制度としての地位を獲得し、その信奉者たちの間では、今や "ザ・クリッター (the critter) "という集団的アイデンティティが出現している。と同時に、この試みはいったい何なのか、何がこのプロジェクトを束ねてい

るのか、何を達成しようとしているのか、そして実際にこれらの目的を達成しているのか、といったことを問う声も大きくなってきている。

これまでのクリティカル・マネジメント・スタディーズのなかでは、他のマネジメント研究との境界線が、アンチ・パフォーマティブ (annti-performative)、脱自然化、内省性に基づいて引かれてきた。アンチ・パフォーマティブとは、クリティカル・マネジメント・スタディーズは「最小のインプットで最大のアウトプットを生み出すことに貢献する知識を発展させ称賛する」試みに抵抗すべきであるという意味である。スパイサーたちは、クリティカル・マネジメント・スタディーズがアンチ・パフォーマティブであるという考え方を否定し、その代わりに、クリティカル・パフォーマティブがクリティカル・マネジメント・スタディーズにとってより「建設的」な方向性であることを提案している。スパイサーにとってクリティカル・パフォーマティブティとはマネジメント言説や実践に積極的かつ破壊的に介入することである。これは、肯定すること (affirmation)、ケア、プラグマティズム、潜在能力への関与、規範的志向性によって達成されるものであり、マネジメントの理論への関与に焦点を当てることは、CMS がマネジメントの特定の理論への実践と生産的な関与を通して社会変革を生み出す方法を提供することでもある。

スパイサーたちの関心は「パフォーマティヴィティの再考」であり、彼らは、彼らの言葉を使えば、「クリティカル・マネジメント・スタディーズがやり残したことのいくつかに取り組もうとしている」。「われわれは、パフォーマティヴィティと戦うのではなく、クリティカル・マネジメント・スタディーズはよりパフォーマティヴィティになることを目指すべき」であり、「そのためには、マネジメントに関する特定の議論への実践的かつ直接的な介入を通じて、マネジメントに疑問を投げかけ、挑戦し、根本的に再想像する試みが必要である。パフォーマティヴィティはそれ自体悪いものではない。問題は、私たちがどのようなパフォーマティヴィティを望んでいるのかを慎重に判断することである。そのためには、クリティカル・マネジメント・スタディーズは肯定的なスタンスをとり、ケアの倫理を発展させ、プラグマティックな方向性を持ち、潜在的な可能性に関与し、規範的な方向性を目指すことが必要である」、と。

(続) マネジメントを批判的に教える、とはどのようなことなのか？

このようなプロセスは、コントゥによれば、ハンドブックやジャーナル論文の出版といった研究・学術的な仕事にとどまることなく、教育のあり方そのものに拡大されるべきものであり、例えば、環境保護キャンペーン、移民労働者キャンペーン、労働組合、人権協会、ジャーナリスト、社会的企業、協同組合、企業などとの教育活動の連携（講演、学生主導の研究、ケーススタディ、映画など）が想定され、“何が可能か”について包括的なリストを作成することではなく、むしろ、クリティカル・パフォーマンス・パフォーマティヴィティが、学生を“現場で” (out there) 労働や組織化の実践に積極的に関与させる教育実践とどのように関連づけられるかを検討することが、重要なこととして、指摘されている。しかし同時に、彼女は、「これで十分だろうか？ それで実際に何か変わるのだろうか？ そのような戦術は可能なのだろうか？」と問いかけている。

## 葛藤を超えて

これらの疑問は極めて重要なものである。というのは、解放と責任という重大な問題が前面に押し出されてきているからである。コントゥも、解放と責任は人生と仕事には付きものであり、特に、「クリティカルな仕事においてはそれ自体が内省の対象となる」との立場から、ワトソン (Watson, T.)<sup>(31)</sup>を援用し、「クリティカルなマネジメント教育者は自らの職業的役割の論理と折り合いをつけ (come to terms with) なければならない」、と述べている。これはマネジメント教育者が経験する多くの緊張と矛盾を考慮しそれらを受け入れることである。例えば、その緊張のひとつが、研究成果がもとめられ、外部資金による研究という第3の収入への流れが加速化しているなかで、人数が増加し厳しい要求をしてくる学生のために学者（アカデミック）が費やす時間が増えているという“葛藤”である。コントゥの言葉をそのまま借りれば、「この“時間”は確かに制度的なものではなく職業的価値も低く、しばしば学生がそのような葛藤の代償を払うことになる。ラジカルであることそして研究で培ったものを教育過程で具現化し埋め込むことは容易ではないのだ。これは、例えば、

CME の多くの支持者が力関係や不平等の問題に注意を向け、ジェンダー、多様性、倫理の問題に焦点を当てようとするときに遭遇する疑念や反発」である。

クリティカルなマネジメント教育の支持者たちは、「興味深い存在であるとしても、大抵は (often)、警戒すべき奇人とみなされている」。しかしコントゥに言わせれば、「このような状況においてこそ、運動としての (qua) CMS、学会内の学術部門としての CMS、そして ME の正当なモデルでありカルテルである CME が、そのようなクリティカルなアイデンティティと実践を支え、維持するために大いに役立つことになる。戦術、戦略、資料を共有し、機関内および機関間で認識を共有していくことは、批判的かつ政治的な努力をする同僚を支援する上で極めて有益に作用するのである」<sup>(32)</sup>。

そして、コントゥは、CMS の推進において教育をアクティヴィズムとして位置づけ直し、社会化の概念そのものを再評価することの重要性を強調している。ハーニーの主張を踏まえた彼女によれば、社会化は特定の場所・時間でのみ起こるものではなく、社会化はあらゆる場所で起こり、私たちは常にその中に巻き込まれているのであり、ビジネススクールの学生と教員は常に労働と資本の社会化の自己拡大過程に巻き込まれ、ビジネススクール自体が“生産者の社会と資本の社会的事業との闘争の場”になっている。したがって、もし教育者が、学生を社会化させる者であるという自画像を超えて「マネジャー」であるという立場に移り、クリティカルな作業を通して学生のなかにより発達したクリティカルな意識を生み出し啓蒙するというを幻想として否認するのであれば、教育におけるクリティカルな作業は違った形で考えられることになり、「解釈」と「変化」の意味も異なったものに転化してしまうのだ。なぜならば、学者（アカデミック）や学生にとって、それらはあくまでも分離した2つの存在ではないからであり、むしろ、両者は常に一体であり、拡大する社会化過程の一部であるからである。

このことは、コントゥによれば、「真の闘い」をとらえ直すうえでも重要な意味を持っている。コントゥ曰く、この真の闘いの場は、通常、「すべてを変えてくれる何かを求めながらも、それがここではない別の場所、あるいは今で

(続) マネジメントを批判的に教える、とはどのようなことなのか？

はない別の時代に劇的に先送りされることを指しているようだが、同時にノスタルジアでもある。しかし、社会化という見方は、むしろ、学者と学生の双方に、本当の闘いは常にすでに起こっており、私たちは常にその闘いに巻き込まれているのだと考えるように促すものである。言い換えれば、来るべき新たな瞬間として、あるいは過去にあったこととして、あるいは「知識、理解、解釈」に対立するものとして、あるいは「知識、理解、解釈」を主要な目的として、急進的な変化を求め続けることは、人の気をそらすこと (red herring) (偽情報) である。本当の闘いは今ここにある。人は常にそのために呼び出されている (called to it) のである。ビジネススクールで働き続ける、あるいは学び続ける中で日々なされる行為や決断の中で、また、そのような仕事の中で実際に何をするのかを問われるなかで、そして、教育者と学生の双方が、教育との“役割”の論理をどのように理解し、反応し、位置づけ、歪め、創造的に適切化するのかが問われるなかで、人は常にその責任を負っているのである。学生の社会化に焦点を当てることは学問にとって重要な学習経験となり、CME と CMS の価値観の方向性において、集团的闘争の、豊かで、適切で、非常にラディカルな可能性を拓けるのである」。

コントゥはつぎのように続けている。「CME や CMS の多くの業績が示唆しているように、戦略的な観点で考えるならば — ハーニーが巧みに“資本の要求に応じて”と表現しているように — クリティカルな仕事という方法は、「役割や地位あるいはシステムを主張するかどうかが規範的な問題ではなく純粋に戦略的な問題に転化する」ように、すでに多様化している。クリティカルな仕事において重要なのは、しばしば言われているように強力な規範的要素によって強調される理論を練り上げることだけでなく、戦略や戦術を練り上げ、さまざまな瞬間やさまざまな方法で実行される資本主義の要求に応える介入策を生み出すことである。このような戦略、戦術、介入は、抽象的なカテゴリーや規範に必ずしも左右されるものではなく、偶発的なおこなわれる決定である。このことは、私たちを、クリティカルな仕事や急進的活動とは何かを実施／評価するノスタルジックで規範的な方法から遠ざけることになるだろう。実際、ア

カデミズムを離れ、新しい牧場に向かう学者もいる。また、行動できずにビジネススクールで働き続けクリティカルな仕事の限界を嘆く皮肉屋もいるが、彼らにはそのままそっと同意してあげたい。もちろん、私たちの関係は危うく、私たち自身も汚染され感染している。しかし、その逆は何だろう？ ある種の想像上の「純粹主義者」の闘争だろうか？ 歴史と左派の政治活動が私たちに教えてくれたことがあるとすれば、それは、闘争は常に汚く、しばしば血なまぐさいものであるということだ<sup>(33)</sup>。

\* \* \*

コントゥは、その言説を読むと、一見極めてラジカルに思えるが、他方で、極めて冷静で現実的である。

近年ビジネススクールのあり方を巡って、別の機会<sup>(34)</sup>で紹介したように、活発な議論がおこなわれ、2018年に刊行され、ビジネススクールをブルトウザーで破壊せよ、と呼びかけた、パーカー (Parker, M.) の著作 *Shut Down the Business School* が大きな反響を呼んでいるが、そのパーカーが、2000年に、もし「CMS が勝利」し、ビジネススクールがすべてさびれ、朽ち果てたままになったらどうなるか<sup>(35)</sup>、と問題提起し、それにグレイ (Grey, C.) が反応したことがあった<sup>(36)</sup>。コントゥは、その経緯に言及し、つぎのように心境の一端を吐露している。「正直なところ、もしビジネススクールが歴史 (過去のもの) になり、生産関係や社会組織のあり方が根本的かつ漸進的に変革した結果、建物が別の何かに転用されるのであれば、私は喜ぶだろう。そう、私たちが知っている私たちの生活は終わりを告げるだろう。しかし、それこそが急進的変革の意義なのだ。さらに言えば、これは権力の終焉を意味するものではなく、自由や平等といった価値観の変動は常にオープンで論争的であり、それ以降も続くのだ。闘争と闘争における私たちの責任は終わりになきものなのである」、と。

コントゥの論文は、平たく言えば、ファミリーとカルテルというタームに象徴されているように、CME はいたずらに規模を拡大することを志向するので

(続) マネジメントを批判的に教える、とはどのようなことなのか？

はなく、志を同じくするものたちが、”クリティカルであること” (批判力) を失うことなく、現実に対してコンティンジェントに対応し、それぞれができる範囲で教育研究活動が続けていこう、という呼びかけのように感じられる。

この感想を裏付ける資料として、2007年に *Scandinavian Journal of Management* に発表された、英米のマネジメント教育研究ジャーナル3誌 (*The Academy of Management Learning & Education*, *The Journal of Management Education*, *Management Learning*) に掲載された論文をマネジメント教育のさまざまな形態を明らかにするために実践理論的観点から読み解いた文献レビュー論文 “Anglo-American forms of management education : A practice-theoretical perspective” がある。寄稿者はキルシ・コルピアホ (Kirsi Korpiaho)、ハンナ・パイヴィオ (Hanna Päiviö)、ケイヨ・ラサネン (Keijo Räsänen) であり、彼らは全員2007年当時には1911年に設立されたフィンランドのビジネススクールであるヘルシンキ経済学校 (Helsinki School of Economics) に所属していた。この論文はコントゥの論文でも参照されている。

本章の末尾に “Anglo-American forms of management education” を本章の文脈に沿って読み解いた「3つのジャーナルのなかで語られていた2000年前後における英米系マネジメント教育形態」を、参考資料として、挙げている。

コルピアホらは、そのレビューによって、「研究者たちがマネジメント教育について7つの異なる概念を説明しているあるいは提案していること」を発見している。この発見は、彼らの解釈に拠れば、「ビジネススクールの伝統を見直すものであり、あるいはそれに代わるものを提供するものであり」、「示唆することのひとつはアメリカのマネジメント教育モデルについて単純に賛否を論じることは妥当ではないということである」。言い換えれば、マネジメント教育の“モデル”はひとつではなく、複数のモデルがあることがわかったのである。尚、レビューした最初の2誌はアメリカから発信され最後の1誌 *Mana-*



gement Learning はイギリスから発信されているため、彼らは、自身の論文において、マネジメント教育の形態を「英米系」(Anglo-American forms) と形容している。

それらの論文は、「誰(who)が、どのように(how)、何を(what)、なぜ(why)」という4つの切り口、すなわち、

- (1) 誰が、誰によって教育されるのか？
- (2) 教育はどのように達成されるのか？
- (3) 教育において、何が達成され、成し遂げられるのか？
- (4) 教育において特定の目標を目指し特定的手段を用いることが、なぜに(どのような理由で)正当化されるのか？

という視点から、読み込まれ、そこで言及されているマネジメント教育のあり方(マネジメント教育に関する多様な概念)が、まずはじめに、

- 1 伝統的な形態
- 2 修正形態
- 3 オルタナティブな形態

に整理され、

その後更に、

- 1 伝統的な形態
  - 1-1 伝統的なマネジメント教育
  - 1-2 MBA プログラム
- 2 修正形態
  - 2-1 サイエンス・ベースの教育
  - 2-2 コンピテンシー・ベースの教育
- 3 オルタナティブな形態
  - 3-1 サービス・ラーニング
  - 3-2 アクション・ベースの教育
  - 3-3 クリティカルなマネジメント教育

に分類されている。

(続) マネジメントを批判的に教える、とはどのようなことなのか？

この分類をコントゥの文脈で読み替えると、クリティカルなマネジメント教育は「マネジメント教育」属のなかの「伝統的なマネジメント教育」種の対極に位置づけられる「クリティカルなマネジメント教育」種であり、その間には、「修正的な形態」や「オルタナティブな形態」として形容される幾つかの種がある。多分に、それは、ビジネススクールなどでは「周辺的な」位置づけのもとで教育がおこなわれ、陰に陽にその存在が脅かされている、教育形態なのである。いわばきちんと自己主張して教育研究がおこなわなければ、その存在が、他の種に吸収され、「消失」しかねないものなのである。コントゥがファミリーとかカルテルというタームを意識的に援用してクリティカルなマネジメント教育を論じている所以である。

#### 4 展望 “本当に役に立つ知識”とはなにか

ペリトンたちはあくまでも、方法論レベルで、「拒否の教育」というアプローチの徹底化にこだわっているし、コントゥは幾つかの教育上の戦略を状況に応じて組み合わせるクリティカルなマネジメント教育を続けることが世界を変えることである、と雄弁に説いている。彼らたちには、表現方法は異なるが、共通していることがある。それは、あえて本章で用いた言葉で言えば、ファミリーとしての CME が主流派と呼ばれる（アメリカ発の）マネジメント教育からあくまでも距離を置いている、と考えられていることである。

但し、クリティカルなマネジメント教育に対する「肯定的な」評価はペリトンたちだけに特別に見られるアプローチではないだろう。例えば、コルピアホたちがレビューした雑誌 *Management Learning* に掲載されている多くの論文では、濃淡の差があるかもしれないが、そのような発想が共有されている、と容易に想像される。何故にそう言えるのか？ これは、コルピアホたちのレビュー論文の言葉を借りれば、*Management Learning* は他の2つの雑誌と異なり、「少なくとも部分的にはイギリスに端を発している」雑誌であるからである。ちな

みに、*Management Learning* の公式ウェブには、「多様な形態のマネジメント教育に対するより批判的で挑戦的なアプローチを推進することに興味があるすべての人に *Management Learning* を薦める」というヒュー・ウィルモット (Hugh Willmott) の言葉が掲載されている<sup>(37)</sup>。イギリスの学術的風土で育った研究者にはクリティカルな発想は慣れ親しみ馴染みやすいものである。

ペリトンは、2007年に、「本当に役立つ知識 (really useful knowledge)」という概念に言及した論文を発表している<sup>(38)</sup>。この「本当に役立つ知識」という用語自体<sup>(39)</sup>は、よく知られているように、19世紀に、労働者が知る必要があると感じたことを中心に独自のカリキュラムや教育法を組み立て始めた急進的な教育運動によって使われたものでものであるが、その本当に役立つ知識というタームがいまでもクリティカルなマネジメント教育の重要なキーワードのひとつになっている。

イギリスには、柴原真知子の解説に従えば、労働者階級を中心として行われた学習活動、学習をめぐる思想、学習機会を提供した組織など、成人の学習をめぐる一連の動きからなる、独白に生成された教育の歴史がある。それは「成人教育」として知られている伝統であり、イギリス成人教育は、産業構造の変化とともに大量に出現した労働者階級が急速に変化する社会状況と深刻な問題をもたらした階級分化を通して、さまざまな問題や葛藤と対峙しながら、人々の生活と密接に結びつく学習活動を基盤として蓄積させてきた、成人の学びの総体であり、その特徴は、伝統的に非職業的でリベラルな(教養主義的な)学習に特に価値がおかれてきたことにある<sup>(40)</sup>。

但し、サッチャー政権以降「生涯教育」(lifelong education) という名前のもとでおこなわれている成人教育はかつての伝統的な成人教育から逸脱し変質している。このことに関連して、マーチン (Martin, I.) は、サッチャー政権以降政府主導でおこなわれている生涯学習は高度に政治化され基本的に経済主義的であり、生涯学習の概念の中心に、人間は本質的に経済的な生き物でありキャッシュ・ネクサス (cash nexus) の生き物であるという考えが据えられている、との立場から、2つの言説を俎上に載せ料

(続) マネジメントを批判的に教える、とはどのようなことなのか？

理している<sup>(41)</sup>。

ひとつの言説では、「成人学習者が労働者あるいは生産者として構築 (constitute) され、教育はグローバル市場における経済競争力の原動力であり、失業や技能格差はこれを正しく理解していないことの結果である。成人教育とは、仕事のために訓練し、生産、富の創造、利益 (もちろん、主に他人のものだが) における役割のために人々を準備することであり、重要なことは、実際の仕事が存在するかどうかは別として、労働倫理の規律は維持されなければならないということである。これは供給サイドに立った生涯学習が何を意味するかについてのいささか視野の狭い見方であるが、最近の政策では主流である。・・・第2の言説では、成人学習者が消費者あるいは顧客として構築されている。この場合、成人教育は、他の商品と同じように、市場で売買される需要サイドの商品に還元され、成人教育は一挙に市場取引に成り下がっている」。

これらの経済主義的な言説が重要でないわけではないが、「生涯学習はもちろんのこと、成人教育がどうあるべきかを十分に説明できていない」ものであり、マーチンの立場から言えば、「私たちは、教育者として、経済のサービサーでも教育市場のトレーダーでもない。それどころか、私たちの真の関心は、人々が“全人格”あるいは丸みを帯びた人間として、その潜在能力を十分に発揮できるようにすることにある。このことは、成人教育が、人々が職場や市場の外で生じるさまざまな政治的役割や社会的関係に関与するのを助けるべきであることを示唆している。社会人教育における急進的かつ社会的な目的の伝統が常に明確な信念をもって語ってきたのは、人間であることの意味についてのよりホリスティックで市民的な感覚である。そして、もし私たちが生涯学習を積極的なシティズンシップや社会的包摂と再び結びつけることに真剣に関心を持つのであれば、私たちが復活させ、大切にしなければならないのは、この成人教育と成人学習の伝統なのである」。

伝統的な成人教育は「成人学習者が政治的主体者及び社会的行為者として扱われる」社会的・政治的関わりの成人教育であり、[学生は、市民として特別で平等かつ不可分の政治的地位を持つ“知る主体”として教育的出会いに臨む存在であり、カリキュラムは、少なくとも部分的には、学生の知的・個人的資源と社会的・政治的関心から構築されている。彼らは社会的なアクターであり、空っぽの器でもなく、欠損システ

ムでもなく、必要性の束でもなく、第一義的には生産者でも消費者でもない。さらに、彼らの教育的関心と願望は共有され、集団的なものである。これが出発点」である。なぜならば、「それが市民としての共通点だからである。学習とは本質的に、自分たちの世界を理解し、より良く変えるために集団で行動するのに役立つ知識を作ることである。この種の成人教育における生徒の集団は、アイアマンとジェイミソン（Eyerman, R. & Jamison, A.）の言葉を借りれば、“認識論的共同体”<sup>(42)</sup>である」。

このよう経緯の中で「根付いてきた」成人教育は、しかしながら、マーチンによれば、「すっかり姿を消してしまった」のであり、いま幾つかの課題に直面している。

- 1) 技術的合理性や狭量で経済主義的な職業主義や能力主義にますますさらされ、またそれに適合することを期待されていること
- 2) 多かれ少なかれ、知識が商品化され、資格をめぐる争いに転化し、教育機関や教育機関が互いに協力や協調よりもむしろ競争の関係にあるような教育市場の中で活動することを余儀なくされていること
- 3) このマーケットプレイス、特に、その労働者は、ネオマネジリアルイズムの厳しさにさらされ、コスト至上主義の会計士の世界観を強要されていること
- 4) 消費者あるいは顧客としての「自己主導的学習者」像は、目的にかなった教育的介入とは異なり、個人的かつ個別的な学習の非指示的（non-directive）「促進」に重点が置かれ、
- 5) その社会的・教育的意義を検証するよりも、個人的な体験者の真偽を称えようとする傾向が強まっていること
- 6) ヨーロッパや北米の成人教育の多くに見られる「ポストモダンの転換」は、社会的目的、政治的関与、より良い世界のビジョンなどの歴史的なルーツから切り離されてしまっていること
- 7) 「能動的市民性」や「社会関係資本」という修辭的な主張では、文脈、偶発性、権力の差といった物質的な現実がほとんどあるいはまったく考慮していないこと
- 8) 成人教育／学習における指導媒体としての情報技術に対する熱狂の高まりは、テキストの権威、知識の私有化、学習の統制、学習者の自律性に関して重大な問題を提起しているが、無視されていること。

(続) マネジメントを批判的に教える、とはどのようなことなのか？

これらのことは、イギリスの成人教育における急進的な伝統の言葉（ジョンソンの表現）を借りれば、われわれは、「本当に役立つ知識」（人々が批判的で自律的で、必要であれば異論を唱える市民となることを可能にするよう計算された知識）の能動的な主体とは異なる、「単に役立つ知識」（すなわち、人々を生産的で有益で静かな労働者にするために構築された知識）の迎合的な提供者となる危険にさらされていることを意味している。これは、「国家が提供する教育は、人々を生産的な労働者にし、利益を上げ、静観させるように設計された教育内容を通じて、服従を強いるものであり、そこで供されているのは「単なる役に立つ知識」であるが、本当に有用な知識は、人々が自律的で批判的で（おそらくは）反体制的な市民となることを可能にするような知識ではなかったのか、という疑問でもある。

では、どうすればよいのだろうか？ マーチンは民主主義の学習そしてアゴラ（agora）の再構成を展望しているが、本章ではその指摘に止めておく。

ペリトンの言説に戻ると、クリティカル・マネジメント・スタディーズとクリティカルなマネジメント教育はともに、マネジメント教育の役割は単に優れたマネジャーを育てることではなく、より良い社会をつくることであるという同じ懸念を現代的に表現したものであり、成人教育の流れはクリティカルなマネジメント教育のなかで継承されている。

イギリスには、すでに触れたように、クリティカルという点で言えば、CMEがCMSというより大きなプロジェクトの「単なる」分派であるという単純な構造ではなく、教育学的前提として、成人教育に基づいたより長い歴史があり、ペリトンの解釈に倣えば、1990年代にクリティカル・マネジメント教育の理論的根拠の一部となった議論は、事実上、こうした古い（おそらくは忘れ去られた）議論を再構成したものであった。「この議論は、功利主義とリベラリズムの適切なバランスに関する“単なる”議論ではなく、有用な知識をめぐる議論と同様に、“マネジメント教育の無自覚な政治性”<sup>(44)</sup>に対する反応でもあり、また、よりクリティカルな形のマネジメント教育を求める声は、新保守主義のより一般的かつ広範な社会経済的支配に対する反応であった。CMEは、（半世

紀前にマーフィー (Murphy, M.)<sup>(45)</sup>が論じていたような) マネジメント教育を“雇用のための高度に専門化された準備”とすることを望む人々の支配から、マネジメント教育を取り戻したかったのだ。なぜならば、1980年代以降、ビジネススクールは、恥ずかしげもなく企業の利益や自由市場の価値観に取り込まれ、マネジメントの“事実”を教えるにもかかわらず、その代わりに資本主義を支え正当化する“価値観”を伝えるようになっていたからである」。そして、そのような流れのなかで、「クリティカル・マネジメント・スタディーズ」の学者たちは、自分たちの挑戦が資本主義経済における高等教育の役割を問うというレベルに留まることに満足していたかもしれないが、彼らのマネジメント教育に関する“挑発”は、教育プロセスに関して既存のプログラムに挑戦する可能性に関心を持つ学者たちの注目を集めることになったのである。CMEプロジェクトを次の段階に進めたのは、このグループである。

クリティカル・マネジメント教育は、ペリトンの立場から言えば、マネジメント教育の政治性に異議を唱えたり、有害な権力力学を最小化しようとしたり、学生の批判的意識を高めようとしたりする教育法の実験に関連する動き（著作の公表）と結びつき展開されてきた。重要なことは、これらの「CMEに関連する著作の多くには独特のラディカルな成人教育的風味」が見られることであり、「イギリスの文脈では、これはほぼ間違いなくランカスター大学のマネジメント・ラーニング学部 (Lancaster University's Department of Management Learning - 現在は、Department of Management Learning and Leadershipとして改称されている)の影響を受けている。ランカスター大学の専門であるマネジメント開発・教育研究と教育学的に革新的な大学院コースはクリティカル・マネジメント・スタディーズの「挑発」よりも以前から存在し活動がおこなわれているが、クリティカル・マネジメント・スタディーズの教育論議への初期の貢献者の一人がスティーブン・フォックス (Fox, S.)であり、そしてもう一人がマイケル・レイノルズであり、彼らがマネジメント教育と開発実践のための解放的教育理論の意味を研究する知的プロジェクトの中心的存在であった<sup>(45)</sup>。

(続) マネジメントを批判的に教える、とはどのようなことなのか？

ランカスター大学の他の貢献者（過去と現在）として、カンリフ (Cunliffe, A.)、エリオット (Elliott, C.)、ターンプル (Turnbull, S.)、ペリトン、スネル (Snell, R.)、スワン (Swan, E.) などの名前と著作が挙げられている。ちなみに、ペリトンもコントウもランカスター大学で学んだ卒業生である<sup>(46)</sup>。

しかし、CME はラディカル教育や成人教育から何を借りたのだろうか？ レイノルズとペリトンは、CME の実践を支える基本的な教育学的信念を特定する試みの中で、通常、以下の側面が見分けられると示唆してきた<sup>(47)</sup>。

まず、クリティカルなマネジメント教育には、理論と専門的実践の双方に埋め込まれた前提を問直し、道徳的かつ技術的な性質を持つマネジメントと教育に関する問いを投げかけることが含まれるべきであるという信念があり、マネジメントが達成される手段だけでなく、それがどのような目的のために追求されるのかにも関心が見られる。その結果、権力とイデオロギーのプロセスが教室での議論の焦点となることが多く、これには、マネジメントの権力が制度的構造、手続き、慣行といった社会的基盤の中に包摂され、人種、階級、年齢、ジェンダーといった既存の不利な状況を再生産しているケースも含まれる。

ついで、たとえその概念が無条件に受け入れられるものではないとしても、コミュニティという概念への志向がある。根底にあるのは解放的な目的であり、この種のマネジメント教育は、公正、民主主義、エンパワーメントに基づく、より公正な社会の実現の一部と見なされている。

そして、クリティカルなマネジメント教育は、提供される理論を正しく理解し、しばしば実践を疑うことなく再現することを証明する教育機関のなかでおこなわれているにもかかわらず、マネジメント教育者がマネジメントの理論と実践のある意味で「外側」に自らを位置づけることは可能である（そして望ましい）という信念にも基づいている。最もよく使われる教育学的手段は批判的省察である。この方法は、抵抗や新しい組織形態の採用を通じて抑圧的なマネジメント実践を変えるために、教師が生徒と対話することを可能にする、と信じられている。



但し、イギリスの高等教育の現場でクリティカルな立場から教育・研究活動を続けることは容易なことではなく、そのことは公表された著作物にも表れている。イギリスのマネジメントの教室で批判的であることの難しさについて最初に発表したのは、トンプソンとマックギバーン(Thompson,J. & McGivern,J.)<sup>(48)</sup>であった。その後、クリティカルな内容を導入することの難しさや抵抗について語られたものとしては、カーリンズとスプリングェット(Kearins,K. and Springett,D.)<sup>(49)</sup>の言説があり、彼らはマネジメントの授業において持続可能性の問題を教えることの難しさを探求している。ハーゲン(Hagen,R.)たち<sup>(50)</sup>は、批判的な学者がMBAの教室でどのような受け止められ方をするのかという長年の懸念に取り組んでいる。ハンフリーズとダイヤー(Humphries,M. and Dyer,S.)<sup>(51)</sup>は、批判的・ポストモダン的な理論的観点の教育への導入について報告しており、フロップ(Fulop,L.)<sup>(52)</sup>は、批判的観点を取り入れた教科書を書くことのさらなる難しさについて考察している。よく引用される(第1章で検討した)ミンガース(Mingers,J.)<sup>(53)</sup>の論文では「クリティカルなこと」という概念が学生に紹介されている。他にも、批判的内省を教室に導入しようとするときに直面する困難さに言及している論文として、たとえば、リーディ(Reedy,P.)<sup>(54)</sup>の論文は、批判的学習共同体という概念における権力の非対称性についてコメントしているし、キャタロール(Catterall,M.)たち<sup>(55)</sup>は、マーケティングのカリキュラムに批判的反省を導入することの肯定的側面と否定的側面の両方を考察している。

これらの事例は、イギリスの学界では、アメリカのと比べてCMEの出版数が多いことを物語っている一例である。

イギリスにおけるクリティカルなマネジメント教育は、現実には確かに、マネジメント教育の「周辺のな」位置に置かれているが、急進的教育だけではなく、成人教育というにおける既存の文献が適応されの影響を受けて、生まれ発達してきたのであり、このことがアメリカのクリティカルなマネジメント教育と一線を画する要因となっている。ペリトンの言葉をそのまま借りれば、「アメリカの場合、CMEが成人教育から切り離されビジネススクールの論理の中

(続) マネジメントを批判的に教える、とはどのようなことなのか？

で孤立していることが、CMEの周縁的な地位を確実なものにしている」。

「本当に有益な知識」とは何なのか？ フレット (Keith Flett)<sup>(56)</sup>によれば、これは、「チャーティスト時代に労働者階級の急進派が発展させた政治的知識の体系を表現するためにリチャード・ジョンソン (Richard Johnson) によって用いられたターム」であり、「このテーマについてジョンソンが初めて書いたのは Johnson.R., “Really Useful Knowledge”, *Radical Education*, Nos 7&8, 1976 であり、その後の多くの著作で彼の考えは発展させられている。このタームは 1830 年代から 1840 年代にかけて急進派によって実際に用いられていたものであるが、そこに政治的民主主義そして経済的民主主義の要素がどのように組み合わせられているかを示したのがジョンソンだったのである」。

この概念は時代の産物であり、その内容の今日的な妥当性に関しては議論があり、例えば、上掲のフレットがロンドン大学に提出した学位請求論文ではその経緯が整理され、あるいは、そこから教訓を引き出そうという試み<sup>(57)</sup>がいまでも続いている。

ペリトンも「本当に有益な知識」に関心を寄せているひとりであるが、彼女の著作には、一方では、過去にも本当に有用な知識はたくさんあっただろうが、現状ではチャーティスト時代の経験を経てどのように変化したかについては概略的なスケッチ (ジョンソンの著作のような) しか知られていない、という認識があり、また他方で、「新しい瓶の中の古い議論」(old debates in new bottle) という皮肉を込めた現状認識も見られる。これは、「本当に役立つ知識」概念を、21 世紀というチャレンジングな変動期にそしてクリティカルなマネジメント教育の文脈のなかで有意義に継承し活かし共有していく途はどこにあるのであろうか？ というペリトンなりの問題提起であらう。

次章では、クリティカルなマネジメント教育の教育手法は他の教育形態のそれとどこが異なっているのか、との問題意識のもとで、具体的には、「クリティカルに人材を育成 (開発) するとはいかなることなのか」という視点から、現代のクリティカルなマネジメント教育の動きを整理する。

註

- (1) これは、宮坂純一「マネジメントを批判的に教える、とはどのようなことなのか？」『社会科学雑誌』第 26 巻、2024 年として公開されたものである。
- (2) Breen, J., Exploring criticality in management education : to be critical or not to be critical is the question. EdD thesis, University of Sheffield.  
<https://etheses.whiterose.ac.uk/14600/1/575753.pdf>
- (3) Perriton, L.& Reynolds, M., “Critical Management Education in challenging times” . *Management Learning*, 49-5, 2018. 尚、本章では、ResearchGate 版を利用している。  
[https://www.researchgate.net/publication/327413363\\_Critical\\_Management\\_Education\\_in\\_challenging\\_times](https://www.researchgate.net/publication/327413363_Critical_Management_Education_in_challenging_times)
- (4) Perriton & Reynolds, “Critical Management Education in challenging times” , pp. 1-2. 以下、この論文からの引用については、逐一引用ページ数を記さないことがある。
- (5) Perriton & Reynolds, “Critical Management Education in challenging times” , pp.6-7.
- (6) Perriton & Reynolds, “Critical Management Education in challenging times” , pp. 8-14.
- (7) Choo, K. L., “The implications of introducing critical management education to Chinese students studying in UK business schools: Some empirical evidence” . *Journal of Further and Higher Education* 31 (2), 2007. pp.145–158.
- (8) 閉鎖または改訂されたイギリスのプログラムについては、Sambrook, S. and Willmott, H., “The rigor of management education and the relevance of human resource development : Natural partners or uneasy bedfellows in management practice?” , *Management Learning*, 45 (1), 2014, pp. 39-56 ; Tosey, P. and Marshall, J., “The demise of inquiry-based HRD programmes in the UK : Implications for

(続) マネジメントを批判的に教える、とはどのようなことなのか？

the field” . *Human Resource Development International* , 20 (5) ,2017, pp.393-402.

参照。

- (9) 『英辞郎 第11版』アルク、2020年。
- (10) Perriton & Reynolds, “Critical Management Education in challenging times” ,pp. 20-26.
- (11) Sambrook, S. and Willmott, H., “The rigor of management education and the relevance of human resource development : Natural partners or uneasy bedfellows in management practice?” , ” *Highest Vocation: Social Justice and the Millennial Generation*, Peter Lang, 2012 宮坂未見
- (12) Fox,H.,*Their Highest Vocation: Social Justice and the Millennial Generation*, Peter Lang, 2012 宮坂未見
- (13) Bell, E. and Bridgman, T., “Why management learning matters” , *Management Learning*, 48 (1) , 2017, pp.3-6.
- (14) Ellsworth, E., “Multiculture in the making” , In C.A Grant (ed.), *Multicultural Research : a Reflective Engagement with Race, Class, Gender and Sexual Orientation*, Routledge. 2005. 宮坂未見  
<https://searchworks.stanford.edu/view/4233687>
- (15) Riebe, L., Roepen, D., Santarelli, B. and Marchioro, G. , “Teamwork: Effectively teaching an employability skill” , *Education + Training*” , 52(6/7) , 2010 , pp. 528-539.
- (16) Bull Schaefer, R. and Erskine, L. “Virtual team meetings: Reflections on a class exercise exploring technology choice. *Journal of Management Education*, 36(6) , 2012, pp.777-801;  
Comer, D. R., and R. L. Holbrook, “Getting behind the scenes of Fleetwood Mac's rumours: Using a documentary on the making of a music album to learn about task groups” , *Journal of Management Education*, 36(4) , 2012, pp.544-567.
- (17) Vince, R., “Experiential management education as the practice of change” In R. French and C. Grey, (Eds), *Rethinking Management Education*, Sage,1996.,p.127.

- (18) 1999 年にランカスター大学で第 1 回及び翌年に第 2 回目の会議が開催されている。第 1 章参照。
- (19) Yoon, K.H., “Affecting the transformative intellectual : Questioning ‘noble’ sentiments in critical pedagogy and composition” , *Journal of Advanced Composition*. 25-4, 2005, pp. 717- 759
- (20) ちなみに、ペリトンには、イギリスでは、CME の起源は功利主義的教育カリベラルな教育かについての確立された議論やラディカルな成人教育理論にあり、CMS 運動とはまったく別のものとして展開されてきた、という基本的な認識がある。言い換えれば、詳細は後述するが、イギリスでは、CME は CMS の単なるひとつの分派ではなく、その教育学的前提として急進的な成人教育に基づくより長い歴史ある、という認識である。
- (21) <https://www.umb.edu/directory/alessiacontu/>  
最近の著作は <https://www.researchgate.net/profile/Alessia-Contu> 参照。
- (22) Contu, A., “Critical Management Education” in Alvesson, M. et al. (eds.), *The Oxford Handbook of Critical Management Studies*, Oxford University Press, 2009, p.536. 以下、この論文からの引用では逐一引用ページ数を記さないことがある。
- (23) Contu, “Critical Management Education, p.537.
- (24) Contu, “Critical Management Education, p.538.
- (25) Contu, “Critical Management Education, pp.540-541
- (26) Harney, S., “Socialization and the Business School” , *Management Learning*, 38-2, 2007, pp.139-153
- (27) Pfeffer, J. and Fong, C., “The End of Business Schools? Less Success than Meet the Eye” , *Academy of Management Learning and Education* , 1 (1) , 2002, pp.78-95 ; Pfeffer, J., “The Business Schools ‘Business’ : Some Lessons from the US Experience” , *Journal of Management Studies*, 41- 8, 2204, pp.1501-1520.
- これらの論文の内容に付いては宮坂純一『「シャット・ダウン・ザ・ビジネススクール」論争』、奈良マネ ジメント研究オフィス、2023 年 d 参照。

(続) マネジメントを批判的に教える、とはどのようなことなのか？

- (28) Adler, P., “Critical in the Name of Whom and What? ” , *Organization*, 9(3). 2002, pp.387–395.
- (29) Contu, “Critical Management Education” , pp.544-545.
- (30) Spicer, A., Alvesson, M. and Kärreman, D., “Critical Performativity: The unfinished business of critical management studies” , *Human Relations*, 62(4), 2009, pp. 537-560.
- (31) Watson, T., “Beyond Managism: Negotiated Narratives on Critical Management Education Practice” . *British Journal of Management*, 12(4), 2001, pp. 385–396.
- (32) Contu, “Critical Management Education” , p.546.
- (33) Contu, “Critical Management Education” , p.547.
- (34) 宮坂純一 『「シャット・ダウン・ザ・ビジネススクール」 論争』 参照。
- (35) Paker, M., *Against management*, Polity Press, 2002.
- (36) Grey, C., “What are Business Schools for? On Silence and Voice in Management Education” , *Journal of Management Education*, 26-5, 2002 ; Grey, C., “Re-inventing Business Schools: The Contribution of Critical Management Education” , *Academy of Management Learning and Education* , 3(2) , 2004, pp.178-186.
- (37) <https://journals.sagepub.com/description/MLQ>
- (38) Perriton, L., “Really useful knowledge? Critical management education in the UK and the US” , *Scandinavian Journal of Management*, 23-1, 2007。本章で利用したのは White Rose Research Online 版である。  
[https://eprints.whiterose.ac.uk/2418/1/perriton11\\_SJM\\_Special\\_Topic\\_Forum\\_Perriton\\_3\\_final\\_draft.pdf](https://eprints.whiterose.ac.uk/2418/1/perriton11_SJM_Special_Topic_Forum_Perriton_3_final_draft.pdf)
- (39) ここで念頭に置かれているのはジョンソン (Johnson, R.) の著作である。  
Johnson, R., “Really useful knowledge’ : radical education and working-class culture 1790-1848” , in Johnson Richard, Clarke John, Critcher Chas (eds.) , *Working Class Culture, Studies in History and Theory*, London, 1979  
<https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780203759837-5/really-useful-knowledge-radical-education-working-class-culture-1790-1848-richard-johnson>

- (40) 柴原真知子 「イギリス成人教育史研究における労働者階級と女性の位置 - R.Peers、T.Kelly、R.Fieldhouse の著作を手がかりに」『京都大学生涯教育学・図書館情報学研究』、7、2007年参照。
- (41) Martin, I., “Lifelong learning: stretching the discourse” . In P. Oliver (Ed.), *Lifelong and Continuing Education: What is a Learning Society?*, Ashgate,1999.  
宮坂未見  
Martin,I., “Reconstituting the Agora: Towards an Alternative Politics of olitics of Lifelong Learning” , Adult Education Research Conference 2000.  
<https://newprairiepress.org/cgi/viewcontent.cgi?httpsredir=1&article=2190&context=aerc>
- (42) Eyerman, R. & Jamison, A., *Social Movements: A Cognitive Approach*, Polity Press,1991. 宮坂未見
- (43) Grey,C., “Reinventing Business Schools : The Contribution of Critical Management Education” , p.185.
- (44) Murphy, M., “Education for Management in Great Britain” , *The Journal of Business of the University of Chicago* ,26 (1), 1953, pp.37-47
- (45) Perriton, “Really useful knowledge ? Critical management education in the UK and the US” .
- (46) Cunliffe, A. L., “Everyday Conversations: A Social Poetics of Managing” , *Concepts and Transformation*, 6(3), 2001, pp.295-315.  
Elliott, C., “Representations of the intellectual: Insights from Gramsci on management education. *Management Learning*, 34(4),2003, pp. 411-427.  
Elliott,C., & Reynolds, M., “Manager-educator relations from a critical perspective” . *Journal of Management Education*., 26(5),2002,pp.512-526.  
Elliott, C and Turnbull, S., *Critical thinking in human resource development*, Routledge,2005.  
Snell, R.S., “Questioning the ethics of management development: A critical review” , *Management Education and Development*, 17 (1), 1986, pp.43-64

(続) マネジメントを批判的に教える、とはどのようなことなのか？

- Swan, E., “On bodies, rhinestones and pleasures: Women teaching managers” ,  
*Management Learning*, 36(3), 2005, pp.317-333
- (47) Perriton, L., & Reynolds, M., “Critical Management Education”. *Management Learning*, 35 (1), 2004, pp. 61-77.
- (48) Thompson, J., & McGivern, J., “Parody, process and practice - Perspectives for management education? ” , *Management Learning*, 27(1),1996, pp. 21-35.
- (49) Kearins, K., & Springett, D., “Educating for Sustainability: Developing Critical Skills” ,*Journal of Management Education*, 27(2), 2003, pp.188-204.
- (50) Hagen, R., Miller, S., & Johnson, M., “The 'Disruptive consequences' of introducing a critical management perspective onto an MBA programme - The lecturers' view” . *Management Learning*, 34(2) ,2003, pp. 241-257.
- Sinclair, A., “Teaching managers about masculinities: Are you kidding? ” ,  
*Management Learning*, 31 (1), 2000, pp.83-101 も参照。
- (51) Humphries, M., & Dyer, S., “Introducing critical theory to the management classroom: An exercise building on Jermier's ‘Life of Mike’ ” , *Journal of Management Education*, 29(1), 2005, pp.169-195.
- (52) Fulop,L., “Practising what you preach: Critical management studies and its teaching” , *Organization*, 9(3), 2002, pp.428-436.
- (53) Mingers, J., “What is it to be Critical?” , *Management Learning*, 31(2), 2002, p.219.
- (54) Reedy, P., “Together We Stand? An Investigation into the Concept of Solidarity in Management Education” , *Management Learning*, 34(1), 2003, p.91.
- (55) Catterall, M., Maclaran, P., & Stevens, L., “Critical Reflection in the Marketing Curriculum” . *Journal of Marketing Education*, 24(3), 2002. p.184.
- (56) Flett,K, “Really Useful Knowledge and the Politics of Radical Education with reference to the working class press 1848-1870” , Doctoral thesis , Institute of Education, University of London, 2002  
<https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10020399/>



- (57) Clarke,R., “ ‘Really useful’ knowledge and 19th century adult worker education – what lessons for today?” , *Theory and Struggle*, 117, 2016, pp. 67-74,  
[https://westminsterresearch.westminster.ac.uk/download/b13fc1d5108a0aba635f0b361fb87e63\\_dd6cc14330b5d9891d7e6c1e54eaa21/608143/%24Useful%20Knowledge-MML-FINAL%20%28003%29.pdf](https://westminsterresearch.westminster.ac.uk/download/b13fc1d5108a0aba635f0b361fb87e63_dd6cc14330b5d9891d7e6c1e54eaa21/608143/%24Useful%20Knowledge-MML-FINAL%20%28003%29.pdf)

\* URL が記載されている資料が当該ウェブに 2024/11/11 時点で掲載されていることを確認している。

末尾に（宮坂未見）と付記されているのは本章を執筆するにおいてその内容をウェブやその他の資料で理解しているが、筆者の手元にない資料である。

(続) マネジメントを批判的に教える、とはどのようなことなのか？

☆ ☆ ☆ ☆ ☆

## 参考資料

☆ ☆ ☆ ☆ ☆

### 3つのジャーナルのなかで語られていた 2000年前後における英米系マネジメント教育形態

#### 1 はじめに

2007年に、マネジメント教育のさまざまな形態を明らかにするために、英米のマネジメント教育研究ジャーナル3誌（*The Academy of Management Learning & Education*、*The Journal of Management Education*、*Management Learning*）に掲載された約900論文を実践的理論的観点から読み解いた文献レビュー論文“Anglo-American forms of management education : A practice-theoretical perspective”が *Scandinavian Journal of Management* に発表されている。寄稿者はキルシ・コルピアホ（Kirsi Korpiaho）、ハンナ・パイヴィオ（Hanna Päiviö）、ケイヨ・ラサネン（Keijo Räsänen）であり、彼らは全員（2007年当時）1911年に設立されたフィンランドのビジネススクールであるヘルシンキ経済学校（Helsinki School of Economics）に所属していた<sup>1)</sup>。

コルピアホらは、そのレビューによって、「研究者たちがマネジメント教育について7つの異なる概念を説明しているあるいは提案していること」を発見

している。この発見は、彼らの解釈に拠れば、「ビジネススクールの伝統を見直すものであり、あるいはそれに代わるものを提供するもの」であり、「示唆することのひとつはアメリカのマネジメント教育モデルについて単純に賛否を論じることは妥当ではないということである」。言い換えれば、マネジメント教育の「モデル」はひとつではなく、複数のモデルがあることがわかったのである。尚、レビューした最初の2誌はアメリカから発信され最後の1誌 *Management Learning* はイギリスから発信されているため、彼らは、自身の論文において、マネジメント教育の形態を「英米系」(Anglo-American forms)と形容している。

コルピアホたちは、“アメリカのマネジメント教育”という言い回しは神話であり、問題はそれがどのように利用されているかにある、という関心を抱いている研究者であり、その問題意識はつぎのような文章で示されている。「マネジメント教育に関する会話では、しばしば“トップビジネススクール”で実践されている“アメリカ・モデル”について言及されている。このモデルは、ビジネス教育をアレンジするための理想とされるか、あるいは、覇権主義的な—否、本音で言えば、帝国主義的な、いかがわしい—理想の源泉であると非難されているが、しかし、このアメリカ・モデルが実際にどのようなものであるのかについて、対談者たちが明示することはほとんどない」のが現状である。但し、「この状況のもう一つの興味深い側面はマネジメント教育がある種の危機にあるという主張が広まっていることであり、このような主張は、どのような教育が危機に瀕しているのか、あるいは少なくとも方向転換を必要としているのかという疑問を提起している」。

コルピアホたちがレビューした論文は、*The Journal of Management Education* (JME)に1991-2005年に掲載された約670本、*The Academy of Management Learning & Education* (AMLE)に2002-2005に掲載された約110本、そして *Management Learning* (ML)に1994-2005に掲載された約300本である。但し、彼らの判断では、JMEとAMLEに掲載された論文のほぼすべてが今回のレビューのテーマに関連するものであったが、MLに掲載されていた職場組織における

学習に関する論文はビジネススクールにおける教育に直接関係のないものもあり、それが故に、300本の論文のうち115本がレビューされている。

それらの論文は、「誰(who)が、どのように(how)、何を(what)、なぜ(why)」という4つの切り口、すなわち、

- (1) 誰が、誰によって教育されるのか？
- (2) 教育はどのように達成されるのか？
- (3) 教育において、何が達成され、成し遂げられるのか？
- (4) 教育において特定の目標を目指し特定の手段を用いることが、なぜに（どのような理由で）正当化されるのか？

という視点から、読み解かれ、そこで言及されているマネジメント教育のあり方（マネジメント教育に関する多様な概念）が、まずはじめに、

- 1 伝統的な形態
- 2 修正形態
- 3 オルタナティブな形態

に整理され、

その後更に、

- 1 伝統的な形態
  - 1-1 伝統的なマネジメント教育
  - 1-2 MBA プログラム
- 2 修正形態
  - 2-1 サイエンス・ベースの教育
  - 2-2 コンピテンシー・ベースの教育
- 3 オルタナティブな形態
  - 3-1 サービス・ラーニング
  - 3-2 アクション・ベースの教育
  - 3-3 クリティカルなマネジメント教育

として、7つにグルーピングされている。

コルピアホたちは、何故に、「誰が、どのように、何を、なぜ」という問いにこだわったのであろうか？ 彼らによれば、幾つかの理由がある。

第1に、これらの4つの質問はどのような実践者にとっても理にかなった（sensible）ものであること。学生や教師であれば誰でも日常生活を振り返りそれらが関連性のある質問であるとすぐに気づくだろうし、実践している人は、通常、自らの実践的な行動や活動を問いとの関連で自問し「説明」することはないだろうが、4つの問題に触れたエピソードを互いに共有することはある。例えば、学術誌への寄稿はそのようなストーリーテリングの特別なケースである。

コルピアホたちによれば、「大学でさまざまな教育活動に携わっている」ものにとって、「どのようにという問いに直面することは避けられず、与えられた時間枠と地域性の中で” 答え” を出さなければならない状況に置かれている。科目の内容や教科の教え方に焦点を当て、構成する方法を考え、もし自分の指導に変更を加えなければならないのであれば、それによって“何を” 成し遂げ、達成できるかを自問している。同僚や上司とプログラムの目的や学問的文脈における自分や生徒の立場について交渉することもあるだろう。道徳的な懸念や“なぜ” という疑問も避けることができ」ないものであり、「自分の仕事の一部として教えることの意味を支える道徳的動機を探すこともあるだろうし、自分の教育目標やそれを達成するために採用する手段（例えば学生への接し方）の正当性を求める人もいるだろう。そして、“教師として、学者として、自分は何者なのか、どうすれば自分の期待に応えられるのか” と自問することがよくある。また学生が実践的な活動としての勉強を振り返るよう求められるときにも同じ問いが突きつけられている」。

このことは、4つの質問には2つの異なる目的があることを示すものでもある。それは、実践家が自分自身の実践活動を振り返るのを助けると同時に、部外者が実践活動について議論しやすくすることであり、もうひとつは、実践における知見と部外者側における議論された理論化との間に双方向のリンクを提供することである。

第2に、実践活動と創発的実践に関する特定の概念に基づいていること。コルピアホたちによれば、その概念は、「実践（practice）の理論」として知られるものであり、社会理論と哲学において中心的な位置を占め、近年では、教育研究にも、また最近で

はビジネススクールにおける特定のサブフィールド（特に組織研究）にも影響を及ぼしている。プラクティスという概念は、社会的プラクティスへの参加として位置づけられる学習という新たな理解を生み出したため、教育の文脈では特に重要な意味を持っている。というのは、この考え方によれば、働くこと、学ぶこと、革新することを別々のプロセスとしてとらえたり、学習の社会的・政治的文脈を無視したりすることは意味がないからである。

第3に、これらの一連の質問によって、マネジメント教育とは何なのかについて幅広い視野を持つことができること。コルピアホたちによれば、「研究者はもちろん教育者や学生も政治的な問題を重要視することがある」し、「教育活動の目標は、ビジネス・スクールのさまざまなユニットやプログラムを含むさまざまな場で、絶えず争われ、再交渉される」ものであり、「研究者や教育の実践に携わるひともまた道徳的な観点を求めているのかもしれない」からである。「マネジメント教育へのどのようなアプローチも重要なアクターである学生や教員を省いてはならない」のであり、「言い換えれば、マネジメント教育の実りある構想は、戦術的（どのように How）問題を解決するだけでなく、政治的（What）、道徳的（Why）な問題にも取り組み、重要なアクターは誰なのか、あるいは誰であるべきなのか（Who）を示唆すべきなのである」。

4つの質問は、道徳的、政治的、戦術的、あるいは「主観的」なスタンスと実践的な活動様式を表現するものであり、コルピアホの構想では、文献レビューの結果として抽出されるであろう「モデル」は4つの問いに対する独自の具体的な答えを持っているはずであった。「したがって」、彼らの「具体的な作業は、この問いに答える論文を見つけ出し、複数の、おそらく異なるテキストから答えを構築することであった」のである。

### 戦術

教育がどのように達成されるべきかという問いを考える上でコルピアホたちが依拠したいいくつかの発想があった。それは、まず、ミシェル・ド・セルトー（Michel de Certeau）<sup>(2)</sup>によって示されていた「戦略」と「戦術」を区別することであり、ド・セルトーの指摘は、彼らのなかで、「ほとんどの行為者の日常生活における実践では、戦略を立てるよりも、むしろ「やり遂げる」ことが重要である」として解釈された。「他

者が所有する空間では、個々の行為者は自分のスタイルで行動することしかできないのであり、マネジメント教育では、ほとんどの学生や教師が、政治的な戦略を実行したり、政治的な機会や正当な道徳的正当性の観点から設定を変更したりすることができず、ただどのように勉強したり教えたりするかについて選択することしかできないと感じている、とが考えられる」と。とすれば、「教育や学習方法、授業コンセプト、授業内容、生徒や生徒の行動に関することなど、教育に付随するさまざまな技術的問題を取り上げた論文が数多く執筆されている」のは当然のことであり、コルピアホたちが「これらの記事を読むにあたって、特定の教育モデルの文脈における学習方法や教授方法についての記述や提案に焦点を当てた」のはそのためであった。

## 政治

教育において何が達成され何が成し遂げられるのかを考えるにあたってコルピアホたちが活用したのが「教育を社会的・政治的文脈と結びつける社会学的な視点」である。これは、「教育は、中立的な知識を効率的に伝達するだけではなく、社会における機会や地位の分配に関する再生産的・再割当て的な結果をももたらす」ものである、というアプローチであり、ピエール・ブルデュー<sup>(3)</sup> (Bourdieu,P.)の研究がその代表的なものとして位置づけられている。ブルデューの見解は、コルピアホたちの解釈では、「人生は社会的な場における位置づけの経済であり、個人は特定の地位を受け継いでいるが、それは教育への参加によってのみ限定的に変えることができる」、というものであり、コルピアホたちは、「ブルデューのアプローチを決定論的に読むのではなく、ブルデューが示唆する厳密な限界（すなわち、ハビトゥスや資本のアクセス可能な形態）の範囲内で、個人や集団には特定の分野における地位を向上させる可能性があり、教育課程や教育へのアクセスルールに影響を与える立場にある人々は、平等やその他の配慮を理由に、教育課程や教育へのアクセスルールの見直しや、より根本的な変更を求めるかもしれない」、と読み替えたのである。とすれば、「マネジメント教育は、マネジメントの専門職とマネジメントの実践との関連において、何を達成すべきなのかということが「重要な問題」として浮かびあがってくるのであり、コルピアホたちが、文献レビューに際して、「マネジメント教育全般あるいは特定のプログラムや教育コンセプトの目標や「機能」について、どのようなことが述べられているかに注目



した」のはそのためである。

なぜ特定の目標を目指し、特定的手段を用いることが正当化されるのか。これは、コルピアホたちによれば、道徳的な問題であり、彼らは、そのような解釈のもとで、執筆者たちが表明している具体的な「道徳的秩序」に注目している。これは、「特定のモデルの支持者たちは、その価値をどのように正当化しているのか、そして／または、どのような道徳的動機をそれに付与しているのか」、という問題である。

コルピアホたちは、文献レビューに際して、「道徳哲学における代替的な学派や、それに従って論文を分類することに主眼を置いているわけではない」が、しかし、「実践の概念を中心的なものとしてとらえ、実践活動の道徳的側面を論じようとする」彼らの「試みにインスピレーションを与えてくれた道徳哲学者」として「徳倫理学の伝統を代表するマッキンタイア (MacIntyre, A.)<sup>(4)</sup>とテイラー (Taylor, C.)<sup>(5)</sup>」の名前をあげ、「道徳は実践の中にある」(ハンセン (Hansen, D.)<sup>(6)</sup>、マックファレン (Macfarlane, B.)<sup>(7)</sup>、ニクソン (Nixon, J.)<sup>(8)</sup>、ロバート (Robert, J.)<sup>(9)</sup> も参照) という考え方に導かれた、と述べている。「マッキンタイア自身は、社会的実践を“内的な善 (good)”の観点から定義しているが、この“善”が何であるかを知るには、具体的な実践に関与することが必要であり、少なくとも実践者が自らの実践とその道徳的評価について語ることを真剣に受け止めなければならない」のであり、したがって、「我々は、特定の教育形態が生徒や教師、関連する他者に提供できる“良きもの (good things)”という文脈に沿って、そしてこの実践形態が求める“美德”という文脈に沿って、関連する論文を分析し、これらのテーマに直接関係する記述を見つけることができなかつた場合には、教育が奉仕する、あるいは奉仕すべき“価値”、あるいは教育が取り組むことのできる道徳的関心事に言及した記述に注目した」、と。

## 主体

誰が、誰によって教育されるのかという疑問に対する答えを探すためにコルピアホたちが注目したのが「特定の教育形態に参加する、あるいは参加すべき生徒や教師の種類に関する記述」である。理論的には、「主体」(あるいは「行為者」という概念は多くの分野で中心的なものであり、多くの論争が示しているように複雑な事象である (コリンソン (Collinson, D.)<sup>(10)</sup>、ホランド (Holland, D.) など<sup>(11)</sup>、オートナー (Ortner, S.)<sup>(12)</sup>)

ことに加えて、教育言説は、移動し、変化し、断片化される可能性のある主体である学生を不可避免的に扱うものであり、教育のさまざまな状況や段階において「学生とは誰か」を特定することは困難ではないのか、と予想されたが、コルピアホたちは、レビューの対象になった学術雑誌論文には必ずしもこうした複雑な問題を含んでいるわけではないことが判明した、と述べている。「高等教育において、学生は、戦術的能力、道徳的動機、あるいは政治的関心に関して“成長”することが期待されているようだ」と。

いずれにしても、「戦術的、政治的、道徳的な問題そして主体の問題は、他のどれにも包含されたり、他のどれかに還元されたりすることはない、ということ」がコルピアホたちの認識であり、「実践的な教育活動においては、教師や生徒（グループ）は、同じ活動の異なる側面として、これらの問題に遭遇しなければならない」存在として描かれていたのである。

文献レビュー論文の執筆は、コルピアホたちの文章を借りれば、つぎのように進められた。まず、雑誌のすべての論文に眼を通し、関連する論文を選び、それらに関する（抄録または広範な要約を含む）基本情報を記載したファイル（ノート）が作成された。この段階では、4つの質問（誰が、どのように、何を、なぜ）のいずれかに触れ、教えること、勉強すること、またはその両方を扱った論文を見出すことに注意が集中された。そしてそれらの情報が共有されたときに、教育についてさまざまな概念を明らかにするのに役立つ論文に焦点を当てるべきだ、と気づき、第2段階では、4つの主要な質問のすべてあるいは少なくともそのうちのいくつかに触れている論文を共同で探す作業に取りかかった。これによって、マネジメント教育の多様な形態に関する潜在的なイメージが浮かび上がり、それを最初のノートと照らし合わせ、重要な提案や記述を見逃していないことを確認する作業に移った。最終段階では、原著論文に立ち戻り、特定の教育形態に関する著者の記述や提案が4つの質問に対してどのように答えているか、の確認作業がおこなわれた。

マネジメント教育ジャーナルに掲載される論文はビジネススクールの日常生活と複雑かつ多様な関係にあり、コルピアホたちの認識では、「ある執筆者は満足のいく教育形態を開発するための自身の長年の努力について報告し、またある論者は、代替案に

について論じているが、実際に実験を行ったわけでも、その考えに傾倒したわけでもなし、現在進行中の議論の一環としてあるいは実証的研究を発表する手段として書かれた論文もある。また、教育一般について書く執筆者者もいれば、自分自身のローカルな環境からこのテーマにアプローチしている論者もいる。このように、「資料が異質であるために」、コルピアホたちができたことは「マネジメント教育に関するさまざまな「概念（教育形態 - 宮坂挿入）」を特定することだけであり、それらすべての概念が特定のビジネススクールにおける教育実践とどのように関連しているのかを知ることとはできなかった」。

コルピアホたちは、このことを踏まえて、レビューされた論文では、「執筆者自身が実践者として経験しているわけではないために」、現場で実際におこなわれている「教育活動の具体的な形態が本当に記述されているわけではない、この点で、我々のレビューは実務ベースの視点の可能性を十分に活用しているとはいえない」、と断っている。「この点をフォローアップし評価するためには、さらなる研究が必要であろう」、と。

コルピアホたちは、すでに紹介したように、大凡 900 本の論文のなかで語られているマネジメント教育を「誰が、どのように、何を、なぜ」の視点から読み解き、上記のように 7 タイプに整理・分類した。彼らのレビューに従えば、それぞれの形態は論者によって幾つかの特徴が見られるものとして言及されていたのであり、それらの特徴は、個々の形態ごとに、必要に応じてレビューされた論文からの直接の引用も交えて整理すると、つぎのように文章化されるものであった。

## 2 文献のなかで描かれているマネジメント教育

### 伝統的なマネジメント教育

マネジメント教育の専門誌には“伝統的”や“主流”といった表現が頻繁に登場する。この用語は、通常、マネジメントの「従来通りの教育」を念頭に置いて用いられているものであり、レビューされた論文のなかでマネジメント教育の多様な（潜在的な）形態の起点として提示されていたのが“マネジメント教育の伝統的モデル”である。但し、その内容は、コルピアホたちの注釈によれば、「それに対する修正や代替案を提案している執筆者たちの（そこから逸脱したいという意図を反映した）コメントに基づいて構築されている」ために、あるいはそれとは何か違うことを提案している人たちの間では批判の主な対象となるものであるためか、極めて「ステレオタイプ」であるが、伝統に対する批判は驚くほど一貫している。

伝統的な形態のビジネス教育は、組織行動、マーケティング、会計、財務などのビジネススクールの学問領域（business disciplines）に従って編成されている。教師はそれぞれの専門分野のスペシャリストである。ほとんどのマネジメント学者のキャリアは、一般的に、単一の学問分野またはその下位学問分野の上に構築された“帝国”に集中して構築されている。アイデンティティ、自尊心、あるいはキャリアという点で、マネジメント学者にとって「重要な他者」は同じ分野で働く人々であり、この境界を超える学者、学生、雇用主はあまり重要視されていない。

学生たちは学習や知的挑戦よりも自己啓発やキャリアの展望に関心があると見做され、実践的で道具的な志向の強い人物として表現されている。このタイプの学生にとって、勉強とはマネジメント・テクニクを収集することであり、例えば、グレイやミテフ（Grey C.and Mitev,N.）<sup>(13)</sup>の論放では、「マネジメントを学ぶ学生たちは、一般に、実践的志向で、有用で、すぐに応用可能であると思われる技法（財務、会計、システム分析、あるいはチェンジマネジメントやモチベーションの“方法論”など）を学ぶことに快感を覚えている」、と記述されている。

戦術的な関心は科目やカリキュラムの内容を構成する方法に向けられている。カリキュラムには最も需要の高い分野が組み込まれ、さまざまなマネジメ

ント・タスクや機能に特化することができるように設計されている。講義が主な教育手段であり、最近では、ケーススタディ、さまざまな技術的補助やeラーニングが用いられるようになってきている。

マネジメント教育の目的は、学生のマネジメント能力を向上させ、マネジャーとして必要なより効果的なテクニックを身につけさせることであり、その道具的な発想に批判が集中している。

但し、そのことが、逆説的だが、またより重要なことかもしれないが、それを期待しているマネジャーに正当性を与えている。伝統的な形態の教育は、なぜに、道徳的に望ましいのだろうか。クリティカルな人々は従来型のビジネス教育が道徳的に与える影響を懸念しているが、彼らはその正当性について明確に描き批判している訳ではなく、コルピアホたちの推測によれば、伝統的な教育を正当化している根拠は、ビジネスアカデミズムは、競争力あるビジネスをつくりあげるコントロールすることができる効率的なマネジャーを育成することによって、社会に最も貢献する、という主張である。そこには、個人には個人々々それぞれの価値観や才能があり、どのような教育が個人にとって望ましく利用可能であるかを最もよく決定するのは市場である、という発想が横たわっている。

## **MBA プログラム**

伝統的なマネジメント教育の現在の代表的なものとして MBA プログラムが知られている。それは伝統を— 確かに若干の逸脱はあるとしても — 引き継いでいるが、伝統的なマネジメント教育形態とは区別することができるものである。マネジメント教育を批判する人々の眼は主に経営学修士 (MBA) につながる教育に集中し、多くの論文では、MBA プログラムが今日のビジネス教育の主流であることを認めつつ、その問題点に言及されている。

コンセプトやブランドとしての MBA はアメリカ発祥のものではあるが、今日では世界中で広く利用されている。MBA の主な対象は、エグゼクティブ・

ポジションへの道を模索し、名声のために学位を必要とする人々である。彼らは高い授業料を払い、ビジネススクールには、このプログラムを現金収入源として利用しようとする傾向が見られる。全体として、MBAモデルはビジネス教育をビジネスにする方法である。伝統的なモデルにはひとつの政治的・道徳的思想が体現されているが、カリキュラムや対象者に関しては異なる。

フルタイム・プログラムとパートタイム・プログラムそしてエグゼクティブ・プログラムはそれぞれ異なる市場セグメントに対応し、マッツァたち(Mazza, C., Sahlin-Andersson, K., & Strandgaard Pedersen, J.)<sup>(14)</sup>の論攷では、ヨーロッパ諸国では、少なくとも数年の実務経験を持つ卒業生を対象としていることが多い、と報告されている。顧客の学歴はさまざまであるが、MBAはすべての人にあるいは少なくとも余裕のある人や雇用主が費用を負担する人にマネジメント教育を提供するものである。学生はお金を払う顧客であり、教師はサービス提供者である。フェルドマン(Feldman, D.C.)<sup>(15)</sup>の言葉を借りれば、教師は「野獣に餌をやる」存在であり、MBAの学生が学びたいことを必ずしも教えるのではなく、学生にとにかく高い成績をあげるように圧力をかけている。この状況は「ビジネススクールでは公然の秘密」であり、「多くの教員がMBAの激しい出世競争(rat race)から完全に抜け出し、むしろ学部生や博士課程の学生を教えたい、と考えている」。

競合する科目間には政治的闘争があり、カリキュラムからすべての主要科目をカバーする広範なプログラムが姿を消し、それぞれの教師が数科目あるいは1科目のみを提供している。このモデルは多くの論者に批判され、個々の学問の知識を統合する能力が開発されない、と批判されている。

カリキュラムはモジュール化された科目で構成されているが、多くのMBA学生は、それが非常に多くの“やるべきこと”を与える寄せ集めであり、統合に欠けていることを経験的に知っている<sup>(16)</sup>。また、「MBAモデルは一般的なマネジメントの実践を促進することを約束しているが、実際にはそうならない」<sup>(17)</sup>(Mintzberg & Gosling, 2002)とか、「MBAプログラムは「一般的なマネジメント・スキル」を提供することを約束するが、このこと自体に問題があ

る」<sup>(18)</sup> (Grey, 2002, p.503)とも批判されている。レビューされた多くの言説では、コルピアホたちの解釈に倣えば、「マネジメント・テクニックが、慈善事業、医療、銀行、産業など、あらゆる種類の価値観の追求に活用できる中立的な成果物であることが謳われ、傲慢な医師や公共部門のエリートといった人々のなかに根付いていると思われる特権に対して積極的に働きかけるものである」ことが批判され、また、グレイの論文では、「このモデルの教育目標は政治的皮肉として語られている」。反エリート主義を支持し“万人のためのマネジメント”を提供すると主張されているが、それはマネジメント・エリートを再生産するのに役立つと。このモデルでは、古典的な意味で“専門化”(professionalized)はしていないとしても、(他者には開かれていない、技術や言語そして価値観を持つ) マネージャーやコンサルタントという新しいカテゴリーのエリート主義エキスパートの誕生を促進してきたのである。

教育概念としての MBA そして“産業”としての MBA に関する論文は、コルピアホたちの読み方によれば、政治的な皮肉を除けば、その道徳的正当性を明らかにしようとはしていないが、彼らは、「おそらくは」と断りつつ、MBA に投資するほど高く評価しているすべての人々にとって、その正当性は“万人のための教育”という MBA の約束にある」、あるいは、「正当性は、“より良いマネージングとは、より良い経済、より良い社会、より良い生活を意味する”という信念に由来するのかもしれない」、と推測している。

### サイエンス・ベースの教育

アメリカのビジネススクールでは、学問的信頼性を欠くという非難に応える形で、大きな潮流が生まれ続けている。そして、そのことを反映しているかのように、幾つかの論文では、教育を科学的な研究に立脚させるとはどういうことかが論じられている。極端な立場では、教育の知識内容は“エビデンスに基づく”ものであるべきだと主張され、他のいくつかの立場はレリバント・リサーチ (elevant research) というより広い概念で知られている。サイエンスに基

づく教育の支持者のなかでは、具体的な立場が何であれ、学生は、研究者の知識から利益を得るためには、科学的思考を学ばなければならない、と仮定されている。このモデルは、ビジネススクールのアカデミックな専門性を高め、その学生たちが目指すマネージャーという職業を向上させることが期待されている。ビジネススクールはこのような方向で運営されてより大きな信頼を得ることができるのだが、フェファーたち (Pfeffer, J., & Fong, C.T.)<sup>(19)</sup> は、MBA 取得者のキャリア成功率が低いこと、そしてマネジメント研究がマネジメントの実践に与えるインパクトが微々たるものである、と指摘しているし、ゴーシャル (Ghoshal, S.)<sup>(20)</sup> に至っては、影響がないどころか、ビジネスやマネジメントの実践に関連する学術研究がマネジメントの実践に非常に重大かつ否定的な影響を与えてきた、と主張している。

ゴーシャルの見立てによれば、教師は将来のマネージャーを準備するという重要な役割を担っているのであり、たとえ学生が墮落の危機に瀕しているとしても、本物の学者であれば、関連する研究を進めマネジメント理論の内容にもっと注意を払うことで、この流れを変えることができる。その目的は、学生に思考法を教え、さまざまな種類の理論を活用する方法を教え、学生のマネジリアルな意思決定を改善することである。

全体的な目的は専門職としてのマネジメントを向上させることであり、専門職の道徳的条件が重要視されている。より良い理論に基づいた研究ベースのアプローチは、この文脈で肯定的な利益をもたらすだろう、と。ここには、コルピアホたちの解釈に拠れば、道徳的な動機があるが、そこでは、同時に、そのことが組織を繁栄させ管理職やその他の従業員にとって良い生活を作り出すことに繋がるのか、と問われている。これからのマネージャーは、少なくとも、そのような組織を可能にする概念や、そのような組織を作る努力を効果的にする裏付けとなる証拠を知っておくべきである、と。道徳的な問題に関する記述は少ないが、「科学的知識」の価値に対する信念はほぼすべての論文で共有されている、というのがコルピアホたちの読み方である。



## コンピテンシー・ベースの教育

コンピテンシーに基づくビジネス教育は、ビジネス教育が“有能な管理職”を育成できていないという批判に答えて、(教育の成果としての)知識への偏りを是正することもめざして生まれたものである。コンピテンシーには知識だけでなくスキルが必要であり、ブラウネルたち(Brownell, J., & Chung, B.G.)<sup>(21)</sup>の論文では、「ビジネス分野の知識が豊富であるだけでなく、具体的かつ測定可能な方法で効果的なマネジメントを実践できる人材が最も求められる卒業生である」、と記述されている。

コンピテンシー・ベース・モデルでは、基本的に、教育の目標を明確に特定することが求められている。これらの目標は、コンピテンシーの特定し、コンピテンシー・データベースを作成し、ベストプラクティスの広め、学生のコンピテンシー評価することによって達成できるものであり、例えば、マケヴォイ(McEvoy, G.)たち<sup>(22)</sup>は、「コンピテンシー・ベースのアプローチをカリキュラムの設計に取り入れるには、第1に、専門的なパフォーマンスにとって重要なコンピテンシーが何かを特定すること、第2に、専門知識に加えて、動機、特性、スキルを教育プログラムに組み込むことができるかどうか、また、どのように組み込むことができるかを検討することが必要である」、と記している。

コンピテンシー・ベースのモデルでは、経験からの学習が重要な要素である(マネジメント教育は“社会的学習理論の高度な形態”に依拠している)、と考えられている<sup>(23)</sup>。学習プロセスは経験的な演習の前に重要な認知的要素を加えることによって“修正”され、最終的に、学生はリアルタイムの実生活のコンテキストの中で、関連する知識やスキルを活用しながら活動するように設計されている。

このモデルに適合する学生は、仕事に対する個人の能力を開発し活用することを目指す、競争的で帰納的な学習者である。学生は活用されさらに開発されるべき一定の事前能力を持っている人材であり、マケヴォイたちによれば、学位プログラム志願者は、純粋に学力的な適性よりもむしろ能力を開発する可

能性について事前にテストすることによって選抜されている。

教員側の役割は関連するコンピテンシーを特定・分類しどのように開発・評価できるかを判断することである。教師は、通常、元組織行動教師か、人事管理など専門的な業務に精通した人物である。コンピテンシーを教えるという方向へのシフトは組織行動領域からの働きで始まったものであり、1983年には早くも *Journal of the Organizational Behaviour Teaching Society* (現 JME) が管理職コンピテンシーを教えるという特集を組んでいる。OB や HRM の教員は、実際に、学部長からマネジメント・スキルのプログラムについての支援を得るために、積極的に行動した、と回顧的に分析されている<sup>(24)</sup>。

コンピテンシー・ベース教育の支持者たちは、論文をレビューしたコルピアホたちの推測では、多分にこのアプローチが主流の立場から大きく逸脱していないためであろうが、その実践の道徳的根拠を問題視していない。支持者たちの間では、個人主義的な価値観が共有され、各個人が自分の選択とキャリアの成功に責任があるとみなされ、教師はより広い意味で学生の人間形成にも責任を持つべきである、と考えられている。誰もが自分の才能を最大限に生かそうとする中で、どのようなコンピテンシーが最も価値あるものであるかを発見し、そのトレーニングをアレンジし、最終的に誰がそのコンピテンシーを持つかを評価することによって、社会に最も貢献するのがビジネススクールなのである。有能なマネジャーは無能なマネジャーよりも優れている。

### サービス・ラーニング

サービス・ラーニングはもともとはアメリカを拠点とする広範な運動であり、現在ではビジネススクールにも広がり、マネジメント教育へのアプローチとして、市民参加や非営利セクターのプロジェクトが公式カリキュラムに導入されたものであり、従来のモデルとは明らかに一線を画している。サービス・ラーニング・モデルでは、学生の教育上の経験を豊かにすることで、ビジネス

教育の「狭量さ」という問題に対する解決策を提供することが意識されている。ゴッドフリー (Godfrey,P.C.) たち<sup>(25)</sup>がこのアプローチを端的に要約している。「サービス・ラーニング教育法は学問的な厳しさと実践的な関連性のバランスを取ろうとするものであり、それは市民参加という文脈の中で行われる」。

サービス・ラーニングに関する論文のなかには明らかに道徳的な立場を採っているものがあり、このことが大きな特徴になっている。例えば、ディパドワ・ストックス (DiPadova-Stocks,L.N.)<sup>(26)</sup> は次のように述べている。「適切に設計され実施されているサービス・ラーニングは人間の尊厳と個人の生来の価値という価値観に基づいている。これらの価値観は民主主義の基本であり、すべての学問分野に通底するものである。私たち教員の誰もが、民主主義社会の市民としての道徳的、倫理的、社会的責任を学生に課すことを免れないのだ」、と。また、サービス・ラーニングを通して、民主主義の実践と態度、真に民主的なアメリカの高等教育システムの構築を促進したい、と公言している論文もある<sup>(27)</sup>。

サービス・ラーニングの目的は、サービス・ラーニング・プロジェクトを通じて学生の道徳意識を高め、社会的に重要な問題の解決に自らのスキルを活用できる「責任ある市民」を育成することであり、レスターたち (Lester,S.W., Tomkovick, C., Wells, T., Flunker, L. & Kickul,J.)<sup>(28)</sup> 論文では、サービス・ラーニングは、個人が社会的責任を持ち、道徳的な行動をとるよう促す、指導技法のひとつである、と記述されている。

サービス・ラーニング・プロジェクトの計画・組織化・促進には、時間とエネルギーそして個人の強い関与が必要であり、ケンワージー・ユールンたち (Kenworthy-U' Ren, A. L. & Peterson,T.O.)<sup>(29)</sup> 論文によると、教師はサービス・プロジェクトに関して高い内発的動機を持たなければならない。教師は、経験的な活動を好み、生徒の学習に対するコミットメントを感じ、奉仕やボランティア活動に対する個人的な素質があり、学問的好奇心が旺盛でなければならないのであり、社会におけるビジネスアカデミズムと学生の特権的な立場を認識する関心ある市民でもある。

学生には、他者と協力しながら小規模なコミュニティ開発活動に参加することに興味を持つことが期待されている、あるいは誘導されている。ディパドワ・ストックス<sup>(30)</sup>の言葉を借りれば、学生は、他者の視点から世界を体験し、自分を“目上”であると感じている自分自身の偏見や思い込みを疑わなければならないのである。

しかし、サービス・ラーニングはボランティア精神や親善のためだけのものではなく、サービスであると同時に学習でもある。このことはよく指摘され、例えば、ケンワーシー・ユールンたち<sup>(31)</sup>によれば、“サービス・ラーニング”という用語は、理論的基礎のもとで設計され、明確な目的、活動、内省の要素を持つプロジェクトにのみ適用されるものである。サービス・ラーニングには、ファイナンスの学生が低所得者層に予算編成を教えたり、MBAの学生が州政府を支援してマイノリティ企業を支援するスモールビジネスコンサルティングセンターを設立したりすることなど、学習を重視するものから奉仕を重視するものまでさまざまなタイプが知られているが、いずれのタイプにも上述の3つの要素がコアとして組み込まれている。

### アクション・ベースの教育

アクション・ラーニングは、エグゼクティブ・トレーニングにおいて標準的な手法として知られたり、あるいは、コンサルティング業務における“アクション・リサーチ”ツールとして知られてきたものであり、コルピアホたちはそのような新しい教育形態を“アクション・ベースの教育”と呼んでいるが、関連する論文のなかで執筆者自身によってこの名称（ラベル）が使われているわけではなく、他の教育形態との比較検討という意味合いから、“アクション・ラーニング”という新しい用語が必要になった、という経緯がある。但し、関連する論文を読む限りでは、あくまでもコルピアホたちの解釈ではあるが、これは従来に代わるアプローチである。

このコンセプトは、“理論 vs. 実践”という二項対立をなくすことを約束し

ている。重要なのはプロフェッショナルという文脈で行動できるように学生を教育することである。このアプローチは「マネジメントは、経験から切り離されて、孤立した講義の中で学べるという見方」のアンチテーゼであり、この教育アプローチを発展させるためには「実践」を教育プロセスの中心に据える必要がある、と論じられている。逸話（アネクドート）、ストーリー、ケース・テキスト、客員実務家などを通じて仕事の経験を教室に持ち込んだり、教師が提供する経験的証拠を提示したりするだけでは十分ではない<sup>(32)</sup>、と。

学生たちは、他のマネジャーや教師とともに、また彼らから情報提供されるなかで、そして自分たちのワーク環境で起きている既存のリアルタイムの問題の解決に取り組むことによって、最も効果的に学ぶことができる、と想定されている。“現実世界”は適切な学習の場とみなされ、アクション・ラーニングのもとでの行動は一時的なものでも模擬的なものでもなく、学生たちは実践的な立場に立ち、道徳的判断を下し、プレッシャーの中でそれを守り抜くことが必要である、と論じられている。アクション・ラーニングは、マネジメント教育の一形態として、学生ではなく、マネジャーの行動を引き出すものであり、学生が、マネジメントに関する知識ではなく、むしろ行動を起こす自分自身の能力について理解を深めるように制度設計されている。

How という問いに対する答えは野心的であり、アカデミックな知識と実践の分離がアクション・ラーニングやアクション・リサーチ・プロジェクトへの参加によって克服される、と構想されている。これは、学生が“実践することによって学ぶ”だけでなく、何よりもまず、自分の行動や経験を振り返ることによって学べるように構成されているためであり、この段階では、他の学生も参加し、教師は学習プロセスのファシリテーター (facilitator) として行動する。ゴスリングたち (Gosling, J., & Ashton, D.)<sup>(33)</sup> の論文では、「経験豊富なマネジャーが対処する問題は“教科書的”なケースではないため、適用すべきテクニクや道徳的行動に関する標準的な処方が普遍的に適用できる可能性はほとんどない。そのために、具体的な社会的文脈の中で、マネジャーと学生という二重の役割を実践することこそが、最高の学習機会を形成するのである。科目

の構成（モジュール、チュートリアル、特にチュートリアル・グループ）は、このプラクシスによって生じる緊張に取り組む「反省的空間」を提供する。したがって、教育学的な前提は、ショーン（Schon,D.）<sup>(34)</sup> に倣えば、“内省的プラクシス”と特徴づけられるかもしれない」、と記述されている。

アクション・ベースの教育の目標は、実践を振り返るだけでなく、現実の仕事の場面で行動を起こす能力を持つ「反省的な実践家」を教育することである。学習経験は、「単に実践について学ぶのではなく、実践者になることを学生に教える」ものでなければならない。さらに、従来から言われてきたあるいはマネジリアルな意味においてのみ問題があるのではなく、人間的、社会的、あるいは環境的な害をもたらす可能性がある実践を認識する能力を養うことが意識されている。したがって、政治的立場から言えば、自らの自律性を維持し、自らの見解に反する決定や政策に異議を唱えることのできる専門家の育成を支持することになる。

教師は元実践家であっても学者であってもよいが、アクションラーニングやアクションリサーチの実践を習得し、実践家と協働する意欲が求められる。実務経験が豊富なマネジャーやプロフェッショナルが理想である。レビューした論文では、実務経験がないあるいは雇用の機会がない学生がどのように教育されるべきかという問題が扱われていなかったが、教師と学生の関係については多々示唆されている。教師は多様で無知な学生と知識を共有することはないが、学生と教師はともに経験を検証しそれを再解釈し新たな動きを試そうとする関係にある、と。両者はアクション・ラーニング・プロジェクトのアクターなのであり、ラエリン（Raclin,J.）<sup>(35)</sup> の言葉を借りれば、「当然ながら、教師がグループ内での学習の責任をとるべきときもあれば、学生に責任を移すべきときもある。どちらを重視するかということよりも、むしろ、誰もが自由に学び、成長できる学習環境を作ることが重要である」。

アクション・ベースの教育の提唱者は、マネジリアル行動が社会的であり価値観を伴うものであること、そして、人間には自分自身や自分が関わっている生活世界の実践を振り返る能力があることを認めている。例えば、Raclin（1994、

p. 313)に倣えば、「ひとたびマネジャーが実践の世界に足を踏み入れると、普遍的な基準を適用しようとしても、高度な分析技法を使おうとしても、文化的、道徳的、個人的な特殊性に直面し混乱するだろう」が、しかしリーズン (Reason,P.) (1999, p.207)によれば、「アクション・ベースの教育は“民主的で解放的な”目的を目指す”ものであり、彼の言葉を借りれば、その目的は「大学やその他の“高等教育”機関が伝統的に保持してきた知識の独占を放棄し、一般の人々が実用的な目的のために知識を創造する能力を取り戻すのを支援する」ことにある。

アクション・ベースのマネジメント教育には未だ共有化されていないことが多いが、一般的に言って、すでに、少なくとも何らかの形で、実践におけるすべての重要な問題に対処している。実践的な問題としてモラルを提起していることは **how** という問いに対する具体的な答えである。但し、教育の政治性に関しては、このアプローチはかなり柔軟であるというかあるいはむしろ曖昧であり、さまざまな政治的立場に対応している。しかし、どのバージョンにも共通しているのは、プロフェッショナルとしての自律性と実践家自身の仕事に関する知識を重視していることである。というのも、マネジャーは必ずしも自律的なプロフェッショナルを好まないからである。マネジメントの全能性に疑問を抱くプロフェッショナル・マネジャーを育成することを目指すというのはアクション・ベースのマネジメント教育のパラドックスである。

### クリティカルなマネジメント教育

“主流”に対して明確なオルタナティブを提示しているのがクリティカルなマネジメント教育 (CME) の提唱者である。彼らは、ビジネス教育の世界で当然視されている (taken-for-granted) 目標に異議を唱え、教育の政治性を明確に扱っている (例えば、グレイ (Grey,C.)<sup>(36)</sup>、レイノルズとヴィンス (Reynolds,M & Vince,R.)<sup>(37)</sup>、クレッグとロス・スミス (Clegg,S. & Ross-Smith,A.)<sup>(38)</sup>の論文を参照)。これはクリティカル・マネジメント・スタディーズのさまざまな潮流

を利用しているためであり、これらの研究には、中心的な前提として、“社会現象は経済的効率性よりもむしろ権力と社会的支配の再生産に関するものである”という考え方が横たわっている。

コルピアホたちがレビューした論文には、彼らによれば、教育によって何が達成されるのかという問いに対する答えとして読むことができるようなさまざまな文章が含まれていた。例えば、デラーたち (Dehler, G. E., Welsh, M. A. & Lewis, M.)<sup>(39)</sup>は、教育の目標は、権力と知識そしてそれらのマネジメント的帰結との関係を明らかにし批判的に議論することであり、そのような作業を介して“クリティカルなこと”の存在意義を生み出すことである、と主張している。教育とは「未来における解放と変革の可能性にセンシティブな学生を育てること」である、と。これは、学生の知的視野を広げ、考え方を広げ、権力に対して真実を語る能力を高めること<sup>(40)</sup>である。また、ビジネススクールの卒業生には、マネジリアル専門職や企業の株主以外の利益や主体の立場を認識し尊重することが期待されている。教育は、階級、ジェンダー、人種などの社会問題に対する感受性とコミットメントを誘発するものでなければならない、と記述されている。学位取得後は、搾取や抑圧とともに、権力、平等、正義といった言葉が学生の語彙の一部となるはずだ、と。

How という質問に対しては、レビュー対象となった論文に依拠する限り、CMEの教師たちは、CMSそして(その背景にあるクリティカルセオリーやポスト・モダニズムなどの)伝統的な思想を活用しているが、具体的に授業を展開し学習させることに重点を置いている。彼らの教材では、知識、権力、効率性のイデオロギーの間の複雑な関係が扱われ、支配的なヘゲモニー的実践の脱自然化が強調され、再帰性の重要性が強調されている。学習の方法として、クリティカル・シンキング、リフレクション(内省)、クリティカル・リフレクション(批判的内省)が最も頻繁に言及されている。クリティカルなマネジメント教育者は、学生を引きつけ彼らの関心を喚起するために、学生自身の経験を利用し、学生が自分自身の生活の中で不当な扱いを受けた事例を問題化する能力に頼ることがある。また、批判的教育法の可能性と限界が(ケースたち



(Case, P., & Selvester, K.)<sup>(41)</sup>、デラー<sup>(42)</sup>、フェインウィック (Fenwick, T.)<sup>(43)</sup> など) いくつかの論文で議論されている。

学生たちは、技術主義的で新自由主義的な構造を持つ教育の犠牲者として、あるいは反省的で開放的な学習者として、位置づけられているが、そこには、いずれにせよ、あらかじめ構造的に文化的に決められている状態から可能な限り解放され、政治的に活動的な職業人になるよう教育されなければならない、という発想が流れている。教師にとっては、ビジネススクールの学生がこの必要性をほとんど認識していないことが課題であり (カーリーとナイト (例えば、Currie, G. & Knights, D.)<sup>(44)</sup> やレイノルズとトレハン (Reynolds, M. & Trehan, K.)<sup>(45)</sup> の論文を参照)、キャバノー (Cavanaugh, J.)<sup>(46)</sup> は、教師としての自分の役割について、「インサイダー (ビジネス・スクールの教授) であり、悲観的なリベラル派である私の使命は、不平等という屈折した政治に関与する能力を持たないような学生を新たな世代として卒業させないことである」、と述べている。

このアプローチの支持者たちは逸脱したビジネススクール教員という自らのアイデンティティと闘わなければならない。アン・カンリフたち (Cunliffe, A., Forray, J. M. & Knights, D.)<sup>(47)</sup> の言葉を借りれば、「クリティカルなマネジメント教師は、道徳的・政治的な問題と知的・社会科学的な関心そして専門的なキャリアに突き動かされている」のであり、主流のマネジメント教育者が依然としてマネジリアルであるのに対して、クリティカルなマネジメント教員は、「ビジネス慣行についての思考方法を変え、技術的合理性から、より批判的で道徳的に責任のある行動へと移行するために、学問生活に従事している”。

ビジネススクールに所属する教授が学生を“解放”する立場にあるのか否かについて活発な議論が交わされているのはそのためであり、この議論は倫理的な懸念 (エリオット (Elliott, C.)<sup>(47)</sup>、リーディ (Reedy, P.)<sup>(48)</sup> など参照) を呼び起こしている。ペリトンとレイノルズのつぎのような一文は彼らの倫理的なジレンマを例証したものである。「私たちは、自分たちの“クリティカルな”アプローチを誇らしげに概説している論文の見出しのすぐ外側で、自分たちが闘っていると信じたいようなマネジリアルなアジェンダから利益を得てい

るだけではなく、更にはそれを促進する教育システムに組み込まれている、という痛ましい (painful) 事実をすでに認めそれを受け容れている (acknowledge) のかもしれない<sup>(50)</sup>。

CME を論じている執筆者たちは、プロフェッショナルとしての実践が政治の場であるだけでなく、道徳的行為の一形態でもある、という事実に注目し大きな関心を寄せている。マネジャーがおこなうことは、コルピアホたちの見立てでは、社会とその不当な分断を再生産していくのか、あるいはそれを変革するのかのどちらかであり、したがって、ビジネス教育はより公正な社会の建設に貢献できる道徳的責任を持つ行為者を教育すべきである、と論じられている。但し、教育の道徳的正当性や動機が何を意味するかに関しては、議論が分かれている。

### 3 文献レビューから読み解かれたマネジメント教育

コルピアホたちは、彼らの言葉をそのまま借りれば、「マネジメント教育研究の3つの主要ジャーナルをレビューすることで、ビジネススクールにおける教育とは何か、あるいはどうあるべきかについて、多様な概念が存在していることを発見した」のであり、彼らによれば、「5つの修正またはオルタナティブな“モデル”」として「構築することができる」ものがあり、「“伝統”を2つの形態で特徴づけることができる」ことが判明したのである。というのは、各論文の執筆者の説明はもともと異質なものであるが、それぞれのモデルには、誰が、どのように、何を、なぜ、という問いに対する独自の答えがあるからである。

表 1

	Who	How	What	Why
	誰が、誰によって教育されるのか？	教育はどのように達成されるのか？	何が達成され、成し遂げられるのか？	特定の目標を特定の手段で達成するのが何故に正当化されるのか？
伝統的（として批判的な論文で解釈されている）教育	学生：キャリア志向の手段主義者 教師：サブディンプリンの専門家	講義、ケーススタディ、その他の（専門分野に特化したツール、テクニック、モデルにもとづいた）演習	スペシャリストとして成功し管理職を目指す人材の育成	成功（富と地位）は個人の才能と価値観に依存するものであり、教育はその機会を提供するものである
MBA プログラム（として批判的な論文で解釈されている）教育	学生：数年の実務経験を積んだ、重役コースを目指す、儲かる顧客 教師：サービス提供者	伝統的な教授法に加えて、さまざまなマネジメントに関するツールに関するモジュール科目プログラムを利用	採算が取れると納得できるような方法で、幹部職や専門職へのアクセスを保証すること	投資としてのマネジメント教育は全ての人に個人の価値観（と嗜好）に応じた自由な選択を保証し、より良い経済を実現する
サイエンスベースの教育	学生：理論の質（「良い／悪い」）に左右される存在	確固たる根拠に基づいた理論の紹介と、思考スキル、読解、ラ	アカデミックな教育を受けた、責任感のあるプロフェッショナル	知的美德と道徳的責任が真の職業をつくりあげる

	教師：学者・研究者	イテイングのリハーサル	ルなマネジャーの育成	
コンピテンシーベースの教育	学生：向上可能なスキルを持ち、プロフェッショナルに成長する個人 教師：技能研究者、トレーナー、評価者	教師によって定義・評価された実務スキルの行使と実証	ベストプラクティスを普及・発展させることのできる有能なプロフェッショナルの育成	有能でヒューマンなプロフェッショナルは効果的な存在であり、社会に“善”をなす
サービス・ラーニング	学生：恵まれた人々との出会いから学ぶ、将来のプロフェッショナルと特権をもつ市民 教師：教えることに関心を持ち教育に専念する市民及び各分野の専門家	非営利セクターのプロジェクトにおいて、他者と協力しながら学術的知識を応用する	民主主義社会に貢献する、責任ある市民としての教養人の育成	奉仕は道徳的行為であり、人間の尊厳（他者との関係）、価値観の集合としての民主主義を重んじるものである
アクションベースの教育	学生：内省的な能力を持つ経験豊かなプロフェッショナル 教師：学問とワークライフの実践を変化させ橋	専門的実践に関するアクションラーニングや研究プロジェクト	内省的で自律的な実務家の育成	ヒューマンな発達は、対等な関係の中で、実用的、専門的、社会的な目的達成に奉仕する

	渡しすることに 意欲のある、開 発者、ファシリ テーター、共同 研究者			
クリティカル なマネジメント教育	学生：教育の犠 牲者、あるいは 自己反省的でオ ープンマインド な学習者、潜在 的に責任能力が 備わっているブ ロフェッショナ ル  教師：活動的な 学者、ファシリ テーター	マネジリアルイ デオロギーや実 践及び不公正の 経験について批 判的に考察する ための知的資源 と場を提供する	政治的意識が高 く、積極的なブ ロフェッショナ ル（および知識 人）の育成	疎外に抵抗し希 望を持ち続け闘 うことはより良 い社会と仕事の ためである

《出典》Korpiaho, Päiviö, H & Räsänen, “Anglo-American forms of management education : A practice-theoretical perspective”, pp. 54-55.

コルピアホたちは、上の行論で述べられてきたことを、改めて整理して表1として提示しているが、その意図をつぎのように文章化している。「私たちは――たしかに、結論が出なかつたり、十分に明確化されていない概念もあるが――それぞれの答えのセットは、内部的には、比較的首尾一貫していると考えている。つまり、表1は、この点に関する著者たちの見解に対する我々の解釈ではなく、我々の推測 (guess) を表したものである。マス目 (cell) を空にするのではなくとにかく埋めて我々の推測を提示している目的は議論を喚起する

ことにある」、と。そして、それぞれの教育形態における重要な共通点と相違点、教育形態の多様性などについて、彼ら独自の読み方が解説されている。

### マネジメント教育モデルの比較 — 共通点と相違点

コルピアホたちの分類では、マネジメント教育形態が、伝統的な形態、修正形態、オルタナティブな形態の3つにカテゴリー化されている。これは、彼らが“マネジメント教育の政治（ポリティック）（politics）”に着目した結果であり、それぞれの教育形態は、“教育活動の目標を問う”という視座に立つと、大きく相違している、と判断されたのである。

従来型の（伝統的）マネジメント教育には「仕事で成功する有能なマネジャーを育てる」という明確な目標があり、修正形態は、この関心に応えるとはどういうことかを再定義することによって、この目標をいくらか手直したものにすぎないが、オルタナティブな形態では、サービス・ラーニングによる責任ある市民の育成、アクション・ベースの教育における批判的に内省する実践者の育成、あるいはクリティカルなマネジメント教育による政治的意識の高い活動的なプロフェッショナルの育成が謳われている。「オルタナティブな立場は、ビジネススクールの卒業生は、現在の職業的、制度的、さらには社会的な文脈に疑問を投げかけ、そのような疑問を投げかけることを厭わないようになるべきである、というものである。ブルデュー（Bourdieu,P.）<sup>(51)</sup>の言葉を借りれば、これらのモデルは「（ビジネス）ゲームのセンス」を学ぶこと、あるいはゲームそのものの賭け金やルールを変えることを学ぶことを目的としている」。

教育目標は学生に関する異なる前提から出発している。一方の端には、動機が純粹に道具的であり受動的な教育の対象としての学生像が前提にされ、他方では、学生は、教育活動に参加する能動的な主体として、また道徳的責任を引き受け政治的行動を起こすことのできる個人として捉えられている。学生への期待はあるモデルから次のモデルへと移るごとに高まり、表からも読み取れるように、「教育される主体」の資質が豊かなものになっている。修正されたモ

デルでは、道具的指向だった「顧客」が学問的スキルか職場スキルを身につける存在として描かれ、サービス・ラーニングでは、市民的・道徳的責任を要求され、新たな世界へと進み出す人材として記述されている。アクション・ベースの教育ではさまざまな状況に対応する「感覚」をもって行動する能力と意欲がこれに加えられ、クリティカルな教育ではその上に政治的な情報に基づいた行動が期待されている。

それぞれの教育の戦術にも違いが見られる。伝統モデルと修正モデルは似たような野望を共有しているが、これらを達成する方法は - MBA プログラムでは幅広いツールを学ぶこと、科学に基づく教育では研究者のような考え方を学ぶこと、コンピテンシー・ベースの教育では実際に仕事で必要とされる個人的なスキルを学ぶこと、など - 異なっている。これらのモデルの最初の2つは伝統的な教授法に依存し教材の内容（マネジリアル・ツール vs. 「優れた理論」や思考スキル）に重点を置くものであり、コンピテンシー・ベースの教育は経験的な演習やスキル評価に重点を置くものである。オルタナティブなモデルに分類されている教育形態は学生の積極的な役割をさらに強調するものであり、教室の外でサービス・ラーニング・プロジェクトに参加したり、アクション・ラーニングやリサーチ・プロジェクトで実務を振り返り改善したり、クリティカルな内省によって自らの被支配や不正の経験を検証している。

そして学習成果に対する責任が教える側から学ぶ側へとシフトしていることが確認される。従来型モデルやその修正版では、教育イベントの設計、計画、実施において、依然として教師が支配的な役割を担っている。教師はツールやテクニックを教え、適切なマネジメント・セオリーを（作成し）選択し、コンピテンシーを分類し評価し、さらには演習を組織する存在であるが、伝統から遠ざかれば遠ざかるほど、それに代わるものとして、プロジェクト・リーダー、ファシリテーター、共同学習者、仲間としての活動家が求められ、教育のプロセスは、教師にとっても生徒にとっても、より厳しいものになっている。

文献レビューでは、教育の「価値」や道徳的関心事に関する記述にも注意が払われ、モデル間の違いが浮き彫りにされたが、伝統的モデルとその修正版の

支持者たちは道徳的なことに対しては曖昧な立場に終始し、サイエンス・ベースのモデルについて言及している論者にビジネス・スクールの伝統がもたらす影響についての道徳的な懸念が見られたにすぎなかった。コルピアホたちは、このあいまいさとそれに伴う沈黙は、伝統的なマネジメント教育の形態が主として教育活動の「外的な善」に関心を寄せその動機づけとなってきたという事情に起因している、と推測している。マッキンタイアのタームで言えば、ビジネススクール、教員、学生にとって、金銭、地位、名声などがすべてである、という訳である。

これとは対照的に、オルタナティブな教育は道徳的な懸念や正当化そして動機に明らかに注意を払い、サービス・ラーニングに関する論文では、「道徳的行動としてのサービス」や「個人の尊厳の尊重」といった多様な道徳的動機に言及されていた。CMEの支持者の中には、教育そして学生と教師の関係における倫理的ジレンマに敏感な者も見られ、マネジメント実務に与える倫理的影響にも疑問を呈されていた。

しかし、興味深い共通点もある。最も明らかな類似点は、ほとんどすべてのモデルにおいて、経験学習が重要な教育的アイデアとして提示されていることである。コンピテンシー・ベースの教育、サービス・ラーニング、アクション・ベースの教育、クリティカルなマネジメント教育は、いずれも、経験学習に明確に依拠している。付け加えておくと、MBAモデルでは、参加者がプログラムに参加する前に実務経験を積んでいることが前提にされているが、プログラムの教授法はケース・ベースの教授法であり、経験学習の方法が必ずしも基礎になっているわけではない。この解釈では、サイエンス・ベースのモデルだけが非体験的教育の範疇に入ることになるが、このモデルの支持者の中には体験的なエクササイズを重視する人もいるだろう。

経験的手法への関心が共有されているため、いくつかの形態、特にコンピテンシー・ベースとアクション・ベースの教育を区別することが難しくなっている。この2つの間には教育実践そのものに具体的な違いがないことも十分に考えられるし、アクション・ベースのアプローチとクリティカルなマネジメント



教育の間にはもう一つの共通なものが見られる。というのは、後者の2つのアプローチは政治的あるいは道徳的に問題に直面した場合には自ら行動を起こせるような自己内省的な卒業生を育てるという目的も共有しているかもしれないからであり、コルピアホたちは、サイエンス・ベースの教育とクリティカルなマネジメント教育にも重なる部分がある、と推察している。

## マネジメント教育の多様性

コルピアホたちがおこなった文献レビューの積極的な意義はマネジメント教育の多様性を改めて浮き彫りにしたことである。彼らの言葉をそのまま引用すれば、「マネジメント教育に関する“アメリカのビジネススクール・モデル”というスローガンの修辭的かつ神話的な用法に疑問を投げかけ」られたのであり、「少なくとも5つの異なる英米のマネジメント教育モデルが著名なジャーナルに掲載されているとすれば、単純化されたレトリックに立ち戻ることは意味をなさないことになり」、私たちはマネジメント教育に関連した言説に触れたとき、「どのモデルを指しているのか」と、自分自身に「問いかけること」が必要になったのである。英米の文献をレビューしただけでも「いくつかの教育モデルが発見」されたのであり、「他の場所にはもっと多くのオルタナティブなものが存在するはずである」。

コルピアホたちは、クリティカルなマネジメント教育について、興味深い指摘をしている。「ビジネススクールで利用可能な教育モデルの多様性は教育活動やそのガバナンスに携わる者にとっての挑戦であり刺激となるだろう」が、「大学のガバナンスに参画しているこれらの人々」は、「教育の発展に関して熟慮に基づく選択をしたい場合、競争的な評価ゲームが意味するような状況の移り変わりの中で、模倣の戦略が賢明で持続可能なものであるかどうかを再考したい場合」、「オルタナティブな教育形態が存在するという事実そのものに非常に困難だと感じる」だろう、と。クリティカルなマネジメント教育は、確かに無視できない存在ではあるが、いざとなれば容易に切り捨てられるものな

のである。

註

- (1) Korpiaho, K., Päiviö, H. & Räsänen, R., “Anglo-American forms of management education : A practice-theoretical perspective”, *Scandinavian Journal of Management*, 23-1, 2007. 以下、この論文を、引用を交えて、紹介する。尚、引用した文言のページ数は記さないことがある。
- (2) De Certeau, M., *The practice of everyday life*, University of California Press, 1984. 宮坂未見
- (3) Bourdieu, P., *The logic of practice*, Polity Press, 1990. 宮坂未見
- (4) MacIntyre, A., *After virtue. A study in moral theory*, University of Notre Dame Press, 1985.
- (5) Taylor, C., *Sources of the self: The making of the modern identity*, Harvard University Press. 1989.
- (6) Hansen, D.T., “The moral is in the practice” , *Teaching and Teacher Education*, 14 (6), 1998, pp.643–655.
- (7) Macfarlane, B., *Teaching with integrity. The ethics of higher education practice*, Routledge Falmer, 2004.
- (8) Nixon, J., “Education for the good society : The integrity of academic practice” , *London Review of Education*, 2 (3), 2004, pp. 245–252.
- (9) Roberts, J., “Management education and the limits of technical rationality: The conditions and consequences of management practice” . In R. French, & C. Grey (eds.), *Rethinking management education* , Sage, 1996.
- (10) Collinson, D. L., “Identities and insecurities: Selves at work. Organization” , 10 (3), 2003, pp.527–547.
- (11) Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D. & Cain, C., *Identity and agency in cultural worlds*. Harvard University Press, 1998. 宮坂未見
- (12) Ortner, S.B., “Subjectivity and cultural critique” , *Anthropological theory*, 5 (1),

- 2005, pp.31–52.
- (13) Grey, C. & Mitev, N., “Management education: A polemic” . *Management Learning*, 26 (1), 1995, pp.73–90.
- (14) Mazza, C., Sahlin-Andersson, K. & Strandgaard Pedersen, J. “European constructions of an American model: Developments of four MBA programmes” . *Management Learning*, 36 (4), 2005, pp.471–491
- (15) Feldman, D.C., “The food's no good and they don't give us enough: Reflections on Mintzberg's critique of MBA education” . *Academy of Management Learning and Education*, 4 (2), 2005, pp. 217–220
- (16) Feldman, “The food's no good and they don't give us enough: Reflections on Mintzberg's critique of MBA education” , p.217.
- (17) Mintzberg, H. & Gosling, J., “Educating managers beyond borders” . *Academy of Management Learning and Education*, 1 (1), 2002, pp. 64–76.
- (18) Grey, C., “What are business schools for? On silence and voice in management education” , *Journal of Management Education*, 26 (5), 2002, pp.496–511.
- (19) Pfeffer, J. & Fong, C.T., “The end of business schools? Less success than meets the eye” . *Academy of Management Learning and Education*, 1 (1), 2002, pp.78–95.
- (20) Ghoshal, S., “Bad management theories are destroying good management practices” . *Academy of Management Learning and Education*, 4 (1), 2005, pp.75–91.
- (21) Brownell, J. & Chung, B. G., “The management development program: A competency-based model for preparing hospitality leaders” . *Journal of Management Education*, 25 (2), 2001, pp.124–145.
- (22) McEvoy, G.M., Hayton, J. C., Warnick, A.P., Mumford, T.V., Hanks, S.H. & Blahna, M.J., “A competency-based model for developing human resource professionals” . *Journal of Management Education*, 29 (3), 2005, pp. 383–402.
- (23) Hill, J. & Houghton, P., “A Reflection on competency-based education: Comments from Europe “ . *Journal of Management Education*, 25 (2), 2004, pp.146–166.
- (24) Smith, J.E. & Forbes, J.B., “Creating a competency-based leadership and mana-

- gerial skills program: A model for smaller schools” . *Journal of Management Education*, 25 (2), 2001, pp.209–230.
- (25) Godfrey, P.C., Illes, L.M. & Berry, G.R., “ Creating breadth in business education through service learning” . *Academy of Management Learning and Education*, 4(3), 2005, pp.309–323.
- (26) DiPadova-Stocks, L.N., “Two major concerns about service-learning: What if we don't do it? And what if we do?” , *Academy of Management Learning and Education*, 4 (3), 2005, pp.345-353.
- (27) Drummond, M.B., “Building partnerships for service-learning” . *Academy of Management Learning and Education*, 4 (3), 2005, pp.379–382.
- (28) Lester, S.W., Tomkovic, C., Wells, T., Flunker, L. & Kickul, J., “Does service-learning add value? Examining the perspectives of multiple stakeholders” . *Academy of Management Learning and Education*, 4 (3), 2005, pp.278–294.
- (29) Kenworthy-U'Ren, A.L. & Peterson, T.O., “Service-learning and management education: Introducing the ‘WE CARE’ approach” . *Academy of Management Learning and Education*, 4 (3), 2005, pp.272–277.
- (30) DiPadova-Stocks, “Two major concerns about service-learning: What if we don't do it? And what if we do?” , p.350.
- (31) Kenworthy-U'Ren, & Peterson, “Service-learning and management education: Introducing the ‘WE CARE’ approach, p.272.
- (32) Raelin, J.A., “Whither management education? Professional education, action learning and beyond” , *Management Learning*, 25 (2), 1994, pp.301–317.
- (33) Gosling, J. & Ashton, D., “Action learning and academic qualifications” . *Management Learning*, 25 (2), 1994, pp.63–274.
- (34) Schon, D., *Reflective practitioner*. Basic Books, 1983.
- (35) Reason, P., “Integrating action and reflection through co-operative inquiry” . *Management Learning*, 30 (2), 1999, pp.207–225.
- (36) Grey, C., “Reinventing business schools: The contribution of critical mana-

- gement education” . *Academy of Management Learning and Education*, 3 (2), 2004, pp.178–186.
- (37) Reynolds,M. & Vince,R., “Critical management education and action-based learning: Synergies and contradictions” . *Academy of Management Learning and Education*, 3 (4), 2004, pp.442-456.
- (38) Clegg,S.R. & Ross-Smith,A., “Revising the boundaries: Management education and learning in a postpositivist world. *Academy of Management Learning and Education*, 2 (1), 2003, pp.85–99.
- (39) Dehler,G.E., Welsh,M.A. & Lewis,M.W., “Critical pedagogy in the ‘new paradigm’” . *Management Learning*, 32 (4), 2001, pp.493–511.
- (40) Grey & Mitev, “Management education: A polemic” ., p.76
- (41) Case,P. & Selvester,K., “Close encounters: Ideological invasion and complicity on an ‘international management’ master's programme” . *Management Learning*, 31 (1), 2000, pp. 11–23.
- (42) Dehler, Welsh & Lewis, “Critical pedagogy in the ‘new paradigm’” . p.498.
- (43) Fenwick,T., “Ethical dilemmas of critical management education—within classrooms and beyond” . *Management Learning*, 36 (1), 2005, pp. 31–48.
- (44) Currie,G. & Knights,D., “Reflecting on a critical pedagogy in MBA education” . *Management Learning*,34 (1), 2005, pp.27–49.
- (45) Reynolds,M, & Trehan,K., “Learning from difference?” , *Management Learning*, 34 (2), 2003, pp.163–180.
- (46) Cavanaugh,J.M., “Head games: Introducing tomorrow's business elites to institutionalized inequality” . *Management Learning*, 31 (4),2000, pp.427–456.
- (47) Cunliffe,A., Forray,J.M. & Knights,D., “Considering management education: Insights from critical management studies” . *Journal of Management Education*, 26 (5), 2002, pp.489–495.
- (48) Elliott,C., “Representations of the intellectual: Insights from Gramsci on management education” . *Management Learning*, 34 (4), 2003, pp.411–427

- (49) Reedy, P., "Together we stand? An investigation into the concept of solidarity in management education. *Management Learning*, 34(1), 2003, pp. 91-109.
- (50) Perriton, L. & Reynolds, M., "Critical management education: From pedagogy of possibility to pedagogy of refusal?" , *Management Learning*, 35(1), 2004, pp. 61-77.
- (51) Bourdieu, P., *The logic of practice*, Polity Press, 1990. 宮坂未見

末尾に（宮坂未見）と付記されているのは本章を執筆するにおいてその内容をウェブやその他の資料で理解しているが、筆者の手元にない資料である。

## 第4章

# クリティカルに従業員を育て成長させるとは どのようなことなのか

### 1 はじめに

人的資源開発 (Human Resource Development : HRD) は、ラフに言えば「人材開発」と訳されるだろうが、HRM と関連したタームであり、欧米では、一般的には<sup>(1)</sup>、個々の企業が当該企業で働くヒトを訓練 (training & development) しキャリアを開発 (carrier development) し組織を開発 (organization developmen) する活動として理解されている。

HRD そのものは組織において実践の場で展開される活動であり、その周辺に HRD の研究・教育領域が形成されている<sup>(2)</sup> が、しかし、近年欧米諸国の学界では、その一分野として (HRD から派生したものとして、あるいは、「HRD の代替的なビジョン」<sup>(3)</sup> としてクリティカルな HRD が論じられている。それが故に、HRD の分野では、批判的パラダイムを用いる立場に立つ人々と用いない人々という2つの陣営 (camp) に分かれている<sup>(4)</sup>。批判する研究者たちは<sup>(5)</sup>、この分野が人的資本理論に明らかに無批判に忠実であること、その結果、搾取的な組織の利益のために人材開発が商品化され、服従させられていること、そしてそれに付随して、監視、個別化、正規化、文化工学、労働者の自己規制、ラーニング要求などを通じて「ソフト・コントロール」を振りかざす HRD テクノロジーが展開されていることを批判している 批判的パラダイムを用いな

クリティカルに従業員を育て成長させるとはどのようなことなのか

い学者のグループは<sup>(6)</sup>研究は中立的であるべきだと主張しているが、なかにはしばしば批判的パラダイムを軽蔑する人々もいるし、自分たちの仕事に関連する場合には批判的学者の研究を利用する人々も見られる。

その Critical Human Resource Development (CHRD) をとりあえず日本語に移すと「批判的的人資源開発 (人材育成)」となろうが、「ヒトを批判的に訓練しキャリアを開発し組織を開発する」とはどのような企業活動 (従業員対策) なのであろうか。そもそも個別企業が自社で働くヒトをクリティカルに育て成長させることは可能なのであろうか。

英語圏で (特に、イギリスの大学に所属して) HRD の研究に携わる人々によって執筆され公開されてきた仕事 (works) に注目して彼らの動向をレビューしていくと、彼らのなかで 2000 年代に入ってクリティカル・マネジメント・スタディーズに啓発され「クリティカルな転回 (turn)」が生まれ単発的なものではなくひとつの潮流 (新しいアプローチとしてのクリティカル「人的資源開発」(CHRD)) が確立したことが見えてくる<sup>(7)</sup>。例えば、2006 年の Stewart, J., Rigg, C. and Trehan, K., *Critical Human Resource Development: Beyond Orthodoxy* の出版<sup>(8)</sup>はそのことを象徴している試みであり、2007 年には、Callahan, J.L., “Gazing into the crystal ball: Critical HRD as a future of research in the field”<sup>(9)</sup> が発表され、クリティカルという視点から HRD を研究する立場がより明確に認識され共有される途が開かれるに至り、そして、2014 年には先行研究のレビューを踏まえた概念規定論文 (Sambrook, S., “Critical HRD: a concept analysis”、Fenwick, T., “Conceptualizing Critical Human Resource Development (CHRD): Tensions, Dilemmas, and Possibilities”) が発表され (それらはいずれもそれぞれ『HRD ハンドブック』の中に収められ<sup>(10)</sup>)、その後それに触発されたかのように CHRD という発想を強く押し進める論攷が相次いで公開されている。これらの経緯は、クリティカルという視点から HRD を研究する立場がより明確に認識されるだけでなく 2010 年代後半には共有されるという状況が生まれていることを示唆している。

クリティカル「人的資源開発 (論)」は、そもそも人的資源開発というター



ムが多様に理解されてきたという経緯もあり、明確に定義しにくい概念」(ターム)であるが、本章では、主として、2014年に先行研究のレビューを踏まえて相次いで公刊された概念規定論文そしてそれに啓発されて執筆された諸論文を読み解き、クリティカルの意味を含めて、人的資源開発という概念(ターム)を「解剖」し、それが抱えている問題(課題)(例えば、「クリティカル」という形容詞が冠されて人的資源開発はどのように論じられるようになったのか、従業員をクリティカルに開発するとはどのようなことを想定して論じられているのか、そもそも組織に所属するヒト(従業員)をクリティカルに開発できるのか、など)の論点を整理することを目的としている。

そして、最後に新しいCHRDパラダイムを紹介し、その意義を論じる。

## 2 共通認識としてのCHRDへの途

### 2-1 HRDとCHRD

#### HRD定義の多様性

CHRDはHRDの存在を前提にして生まれたものであり、その意味でも、HRDがどのように理解されてきたのか、その経緯を確認することが必要であるが、これは容易なことではなく、少々複雑な状況を呈している。それはいかなることに起因しているのか。

何よりもまず、HRDというタームの起源に関して確認しておく、例えば、ブレイク(R.Blake)が、1995年に、「HRDのメモリー(Memories of HRD)」と題された記事で、「HRDというフレーズは、そもそもは、第二次世界大戦の期間に始まったものであり、(軍事的な目的で行われた)世論調査に関連して用いられた」と記録している<sup>(1)</sup>。そしてこのブレイク説が広く知られている。

クリティカルに従業員を育て成長させるとはどのようなことなのか

スワンソン(Swanson,R.)たちも、「第二次世界大戦中にアメリカで“産業内訓練”プロジェクト(Dooley, 1945)という名の下で行われた大規模な開発努力が、体系的な、第1に、成果主義訓練、第2に、作業プロセスの改善、第3に、職場における人間関係の改善、すなわち、現代のHRDを誕生させた」と記している<sup>(12)</sup>。

これに関連して、スチュワート&サムブルック (Stewart,J. & Sambrook,S.) は、Harbison,F. & Myers,C.A., *Education, manpower and economic growth: strategies of human resource development*, McGraw-Hill, 1964を援用して、「HRDというタームは(国家経済レベルの)開発研究において確立された用法である、と論じ、「HRDの起源のひとつがナショナルHRD(NHRD)そのもの」である(言い換えれば、HRDは、個人の発想ではなく、国の政策のひとつとして生まれたものである)が、それにもかかわらず、「イギリスでは、HRDがその文脈には登場せず言及されていない」<sup>(13)</sup>、と回顧している。

このような経緯は別として、HRDの始まりの地がアメリカであることは共有されている。とはいえ、そのアメリカの研究者のなかでもHRDの定義は難しい作業でありHRDをどのように理解するかを巡り「混乱」が見られ、実にさまざまな立場から議論されている。

スワンソンたちは、2001年に、人的資源開発は古くから確立された実践分野であるが、比較的若い学問分野であり、HRDには数多くの定義がある、と述べ、1998年までの文献で示されているHRDの定義を時系列的にまとめている。ちなみに、彼が「支持する定義」によれば、「HRDとは、パフォーマンスを向上させることを目的として、組織開発や人材育成(training and development)を通じて人間の専門知識を発達させ発揮させるためのプロセス」であり、彼が挙げている定義ではいずれもパフォーマンスがキー・コンポーネントであることが彼自身によって指摘されている<sup>(14)</sup>。

スワンソンの一覧表でトップにあげられている定義は1970年のナドラー(Nadler,L.)のそれである。「HRDとは、指定された時間内に実施され、行動変容をもたらすよう

に設計された、一連の組織的活動である」<sup>(15)</sup>。

他方で、イギリスでは、エディンバーグ・ナピア大学 (Edinburgh Napier University) に所属するマクガイアー (McGuire, D.) が 2000 年初頭までの期間に公表された文献から HRD の定義を整理している<sup>(16)</sup>が、そこで取り上げられている定義はスワンソンの一覧表とはかなりが異なっている。それは、例えば、ハービソンとマイヤーズ (Harbison, F. & Myers, C.A.) のつぎのような定義が目目されている (トップにあげられている) ことにも表れている。「HRD とは、社会のすべての人々の知識、技能、能力を向上させるプロセスである。経済的な用語では、人的資本の蓄積と経済の発展への効果的な投資と言える。政治的な観点では、HRD は、人々が政治的プロセス、特に民主主義国家における市民として成人として参加するための準備を整えるものである。社会的・文化的な観点からは、HRD は、人々が伝統に縛られることなく、より充実した豊かな生活を送ることを支援する。つまり、HRD のプロセスが近代化への扉を開くのである」<sup>(17)</sup>、と。このことは必ずしもパフォーマンスが重要視された定義だけが HRD の定義ではないことを示している。

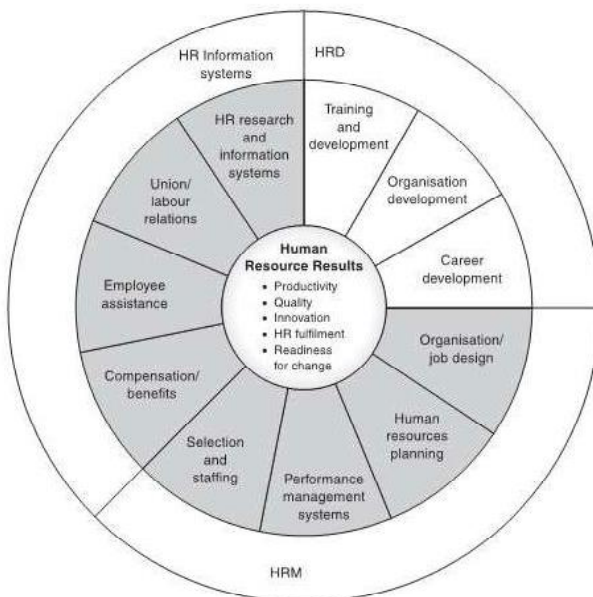
いずれにせよ、HRD はいまだ生成中 (becoming) であり、できあがったもの (being) ではない、というモニカ・リー (Lee, M.) の主張はこのような現状から生まれたものであろう。彼女は、2013 年の論攷で、学者たちは HRD とは何かについて明確で厳格かつ明確な定義を確立しようと試み HRD を一元的に理解しようとする熱心な努力を積み重ねてきたが、その目標はいまだ達成されていない、というシュワートたちの 2006 年頃の認識 (Stewart, J., Rigg, C. and Trehan, K., *Critical Human Resource Development: Beyond Orthodoxy*, Financial Times/ Prentice Hall, 2006) を改めて確認している<sup>(18)</sup>。

但し、「HRD は、トレーニングと能力開発、組織開発、キャリア開発から構成される」(→ HRD には、3つの作用領域・基本機能がある) という考え方は広く共有されている<sup>(19)</sup>。これはマクラガン (McLagan, P.) の問題提起 (1989 年) に端を発するものであり、そこには、人的資源への対応には、HRD、HRM、

クリティカルに従業員を育て成長させるとはどのようなことなのか

そして人的資源情報システムという3つの局面があり、これらが HRD を中心にうまく連動して展開されると、生産性が上がり品質が向上しイノベーションが生まれ人的資源がうまく活用され変化への対応力も出てくる<sup>(20)</sup>、との発想がある。それは「マクラガンの人的資源の輪 (McLagan HR wheel)」として知られている(図表 1)。

図表 1 Human Resource Wheel



<b>HRD</b> : 研修・能力開発、組織開発、キャリア開発
<b>HRM</b> : 組織・職務設計、人的資源計画、パフォーマンス・マネジメント・システム、選考・人員配置
<b>人的資源情報システム</b> : 報酬・福利厚生、従業員支援、組合・労

使関係、人事研究・情報システム

人的資源の成果：生産性、品質、イノベーション、人的資源の充  
実、変化への 対応力

〔出典〕 McGuire , *Human Resource Management*, p.7. に加筆。

ちなみに、ウッドール(Woodall,J.)たちは、HRD という学問分野は、アメリカを起源として、比較的最近生まれたものであり、マクラガンの「人的資源ホイール」による HRD と他の HR 機能との差別化(1989 年)、そしてアメリカ人の資源開発アカデミー (The Academy of Human Resource Development : AHRD) の設立(1993 年)はそのマイルストーン (milestone) である<sup>(21)</sup>、と断じている。尚、イギリスでは、AHRD に相当する機関として University Forum for HRD (UFHRD) が 1999 年に設立されている。

### HRD のクリティカル・ターン

本章は、CHRD がどのような経緯のもとで生まれたのか、という関心から執筆されたものであり、その問題意識は人的資源開発 (HRD) がイギリスではどのように解釈され現場で展開されているのか、という疑問と連動している。

というのは、端的に言えば、HRD 概念はアメリカとイギリスでは、上掲の定義一覧も示唆しているように、異なる文脈のもとで用いられてきたという経緯が見られるからである。このことは、サムブルックが、2004 年に示した、HRD は「アメリカでは 30 年以上前から使われているが、イギリスではまだ 10 ~ 15 年の歴史しかない新しい概念である。しかし、アメリカではより成熟しているにもかかわらず、この概念が批判的なスタンスで検討されることはほとんどなかった」<sup>(22)</sup>、という認識に明確に表れている。

サムブルックによれば、「HRD なるものは、戦略的でビジネス指向のラーニ

クリティカルに従業員を育て成長させるとはどのようなことなのか

ング・開発活動を旧来型のトレーニング・開発活動と区別するために、学者によってつくりあげられたターム」<sup>(23)</sup> であるが、アメリカとイギリスの研究者ではアプローチが異なっている。

サムブルックがいみじくも指摘しているように<sup>(24)</sup>、HRD の概念には（それぞれ意味や解釈が異なる）3つの単語があり、2つまたは3つに組み合わせると、さらに曖昧さが増し、複数の解釈が生まれる。「クリティカル (critical)」が加わり問題がさらに複雑になるのは当然の成り行きかもしれない。

例えば、イギリスの観点からは、「HRD の目的は“個人、グループ、組織のラーニングを支援し、促進すること”<sup>(25)</sup> として規定されているが、「アメリカの研究者であるベイツたち (Bates,R., Hatcher, T.,Holton,E. & Chalfonsky, N.)は」、2001 年度 AHRD 年次会議で、「“HRD の目的は、ラーニング、人間の潜在能力、および業務関連システムにおける高いパフォーマンスを強化することである”<sup>(26)</sup> と指摘している」。また、アメリカでは、“HRD の存在論的な問題を考慮することなく、HRD の実践を記述し、モデル化する傾向”があり、そのことは彼ら（アメリカの研究者）の HRD 定義（例えば、Swanson,R.の定義）やモデル（例えば、McLean,G.のモデル<sup>(27)</sup>）にも反映されている<sup>(28)</sup>。

HRD の多くの文献では、サムブルックの立場から言えば、イギリスよりも「長い」歴史があるアメリカの影響を受けて、HRD は実務も研究もパフォーマンス志向に支配され個別企業の視点で位置づけられる傾向があり、労働組織に内在する緊張感への言及が避けられ、この観点から、HRD は問題のないものとして描かれ、批判的な方向性よりも規範的で理想主義的な方向性が選ばれ、伝統的なマネジメント実践とほぼ同じ方法で研究する風土が生まれていった。そして彼女の観測はつぎのように続いている。「一般的には、生産効率を向上させる手段を特定することに焦点が当てられ、例えば、雇用者と従業員の矛盾したニーズや暗黙の権力不均衡を通じて顕在化する政治的側面など、多元的な視点から見た組織上の問題についてはほとんど考慮されなかった。しかし、

HRD 概念の研究が成熟するにつれ、研究者たちのなかに、企業の社会的責任を促進する上での HRD の PR 的役割や、個人の願望を支援し、彼らが存在する社会政治構造を変革するという、より人間主義的で解放的な役割など、これまでとは異なる言説も見出せる」ようになってきた<sup>(29)</sup>、と。これがイギリスで 2000 年初頭頃から見られる「批判的転回 (クリティカル・ターン)」に繋がる動きである。

サムブルックは、改めて確認すると、2004 年に、「そろそろ HRD の批判的分析を始めるべき時かもしれない。イギリスには、例えばマネジメントの理論と実践の領域や、それに関連するマネジメント・ラーニングの概念において、批判的思考を確立してきた歴史がある。HRD は、組織内のあらゆるレベルにおいて、あらゆる形態のラーニングと開発を促進しようとするあらゆる活動として概念化することができる。したがって、HRD はマネジメント・ラーニングの概念を包含していると考えられる。マネジメント・ラーニングは批判にさらされながら生き残り成長し、その (学問的な) 居場所を見つけたと言える。駆け出しの HRD は、今、批判的なスタンスから見られる段階に入っている」<sup>(30)</sup>、と述べている。

リッグ (Rigg,C.) たちは「開発の焦点が個人であれ組織であれ、HRD の目的は基本的にパフォーマンスを向上させることにありと考えられてきた。言い換えれば、HRD は伝統的にパフォーマンス的価値観に圧倒的に支配され、個人や組織のパフォーマンスを向上させることに夢中になってきた」、と論じ、その目的は、「技術主義的な“効果的な実務家の育成”であった。開発の根拠は、常に、競争上の優位性をよりよく追求すること、市場環境の変化に対応すること、あるいはビジネス戦略のニーズを満たすこと、マネジメントがビジネスパフォーマンスの向上を確保するための不可欠な要素となること、などであり、このような能力開発のパフォーマティブな理論的根拠は、ヒトを開発すべき資源としてまたより多くの価値を引き出せる資源としてみならずでなく、より機知に富んだヒトになり、他の資源から価値を引き出し顧客や株主に利益をもたらす上でより効果的な技術者として育てあげる、という考え方」にあった<sup>(31)</sup>、

クリティカルに従業員を育て成長させるとはどのようなことなのか

と規定している。これは、また、多くの論者が、クチンケ(Kuchinke,K.P.)<sup>(32)</sup>の評価によれば、「人間性と自己に関する道具的な見方に支配されて」HRDを論じていることに表れている。

問題は、何故に、この時期に、イギリスでHRDにクリティカル・ターンが生まれたのか、にある。イギリスでHRDのなかにいち早く批判的パラダイムが確立されたのは豊かな哲学的・理論的思想領域が先行して存在していたからであるが、何よりもまず、クリティカル・マネジメント・スタディーズの影響を大きく受けている。例えば、リッグたちは、「HRDにおけるクリティカル・ターンを最初に提唱したのはわたしたちであり、それは2001年秋そして2002年6月にイギリスのランカスター大学で開催された「クリティカル・マネジメント・スタディーズ」会議の流れのなかで生まれた出来事である<sup>(33)</sup>、と記録している。「マネジメントにおけるクリティカル・ターンがイギリスのHRDに」大きな「影響を与えた」<sup>(34)</sup>のである。

CHRDが確立されるなかで土台(foundationalise)として利用された思想は、ロッコ(Rocco,T.)たちに拠れば<sup>(35)</sup>、

第1に、マルクスの『資本論』、デュルケームの『社会における分業』、ウェーバー『経済と社会』などに代表される19世紀後半から20世紀初頭にかけての近代社会科学、

第2に、20世紀半ばに興隆したフランクフルト学派に関連するマルクーゼ、フロム、ハーバーマスなどの思想家の批判理論、

第3に、20世紀後半から現在に至る、バトラー(Butler,J.)、ベル(Bell,D.)、フックス(hooks,b.(Gloria Jean Watkins))、セン(Sen,A.)などの思想家によるアイデンティティというレンズを通した批判理論、  
である。

近代社会科学の出現は抑圧の制度化された本質に関する新しい考えを刺激し、反実証主義的で急進的な社会変革にこだわる代替的な知の方法を前進させ(批判理論の出現はそのような新しい考えに対する積極的な反応の結果であ



り)、その後、批判理論における他の重要な問題を見たり考えたりするための主要な触媒としてアイデンティティを位置づける視点（フェミニズム理論（フックス 2000）、クィア理論（バトラー 1990）、進化する社会正義の概念（セン 2009）など）が登場し、特に、HRD における批判的パラダイムはアイデンティティに焦点を当てた批判理論に大きな影響を受けてきた。キーワードはフェミニズム及びジェンダーであり、HRD の分野に批判的パラダイムを導入した人々が、詳細は後述するが、「HRD の支配的な男性主義的合理性」に対する批判を展開してきたのはそのためである。

そして、ロッコたちは、「CHRD はその基盤をなす批判的パラダイムや概念から切り離された独自のパラダイムになりつつある」と論じている。彼らが注目しているのがフェンウィックの一連の研究である。

## 2-2 CHRD の概念化

フェンウィック（Fenwick, T.）の認識に拠れば<sup>(36)</sup>、2000 年代初め頃に HRD 分野でクリティカルな視点が関心が高まり、2007 年には HRD 研究の「将来像」を展望する論文<sup>(37)</sup>（Callahan, J.L., “Gazing into the crystal ball: Critical HRD as a future of research in the field”）が公開され、2010 年代に入って、CHRD は「HRD の捉え方を変え、HRD が誰の役に立っているのかを明らかにする上で重要な役割を果たす」ものである<sup>(38)</sup>、という認識が広がっていった。

そのような流れのなかで多様な視点が提示されたが、2つのことが共有されていた。それは、

第1に、CHRD は一般的に、労働組織における力関係、特に人間の知識、人間関係、アイデンティティを生産性という名の支配下に置きかねない、多くの当たり前とされる労働慣行について批判的な分析を推進していること、

第2に、CHRD は職場組織における不公正な不平等に対処し、生活と幸福の向上を目指す行動を志向する傾向があこと、  
であり、いずれにしても、「解放」と「エンパワーメントへの批判」を中心に

幅広く論じられている。

## 新しい分野としての CHRD

何故に、2000 年代初頭に CHRD が HRD という学問の一分野として確立される動きが生まれたのであろうか？ その経緯を論じた論攷として有名な（代表的な）ひとつがフェンウィックの（本章でもすでに随時引用してきた）論攷「CHRD を概念化する」（Fenwick, T., “Conceptualizing Critical Human Resource Development (CHRD): Tensions, Dilemmas, and Possibilities”）であり、彼女の仕事は CHRD を研究している論者によってそれぞれの立場から解釈され — また独自の解釈が付け加えられて — 継承されている。上の行論で言及したロッコたちの論攷「HRD におけるクリティカル・ターン」（Rocco, Sunny, Munn & Collin, “The Critical Turn in Human Resources Development”）もそのひとつである。

ロッコたちは、フェンウィックの研究を踏襲して、成人教育という伝統の存在に注目し、HRD と成人教育との結びつき（コラボレーション）が HRD から CHRD への転換のひとつの切っ掛けになった、との解釈を呈示している。フェンウィックの（HRD が社会的な問題や原因に対する意識を高め、その動きのなかで、成人教育やクリティカル・マネジメント・スタディーズ (CMS) の分野とのコラボレーションと形容されるような新たな道が生まれた、という）主張を踏まえて、この時期に、「数人の (several) 成人教育や HRD の学者そして実務家たちが、この分野を通常のパフォーマンス重視の姿勢から脱却させ、労働者のニーズに対する認識を高め、職場の問題や権力に対する理解を深め “職場組織の改革と個人・集団の開発” につなげる必要性を感じ始めた」<sup>(39)</sup>、と。

但し、HRD と成人教育の結びつきはイギリスだけではなく、アメリカでも見られる現象であり、「アメリカでは成人教育に強いルーツがある」<sup>(40)</sup>、といわれている。イ

ギリスとアメリカの違いは、イギリスでは成人教育がクリティカル教育として展開されていることにある。

そこには、このコラボレーションが、「HRD 中の空間」<sup>(41)</sup>において、研究と実践の中に存在する抑圧的なシステムに挑戦し機能する方向に作用していった、という解釈が見られる。

フェンウィック<sup>(42)</sup>によれば、CHRD は、CMS と批判的教育学から発展してきた原則、すなわち、

第1に、「人間の知識、スキル、人間関係、教育を、主に経済的または手段的な組織的利益や目標に従属させること」に反対する、

第2に、「公正で公平な職場となるよう組織を変革すること」に反対する、という2つの原則に基づいている。

そして、これらの原則から、フェンウィックは「HRD における空間」において用いられる4つの次元（すなわち、政治的目的、認識論、探究、方法論）を提唱している<sup>(43)</sup>。政治的な目的は組織や職場を改革することであり、そこでの認識論は「争われる地形としての職場」をキチンと認識することが求められ、そして、権力の問題と権力の歴史的発展に関して知識を深めること（探求）が不可欠になり、それは権力関係や不公平さを明らかにすることのよっておこなわれる（方法論）、と。個人の訓練（開発）、組織開発、キャリア開発という HRD の主要な役割を検証するためには、4つの側面すべてを統合することが必要なのである。

したがって、研究の場としてまた実践の場としてのクリティカル HRD は、フェンウィックによれば、次のような原則に従って行われることになる<sup>(44)</sup>。

1) 職場は、均質なアイデンティティ、労働者と管理者の利害の一致、グローバル化、競争、パフォーマンスティビティなどの定言命令の誤った自然化という幻想に隠された、関係や知識の争いの場として概念化されるものである。これは、異なるジェンダーや性別、知識、民族、世代、歴史、文化的コミットメントが交差する社会的・組織的な立場を注意深く検証することを意味す

る。

- 2) 人間や組織の発展についての説明は権力の問題を中心に据えておこなうべきであり、それによって、社会政治のプロセスが、人間の認知、活動、アイデンティティ、意味といった、発展を構成しているように見える要素をどのように構成しているかを理解できるようになる。
- 3) 研究と実践の目的は、正義、公平性、持続可能性、人間開発に沿ったものである。具体的な目的は、キンチェロー (Kincheloc, J.L.)<sup>(45)</sup> がより公正で公平で生命を与え持続可能な職場として表現しているものに向けて、文化的権力のメカニズムに名前をつけ、抵抗力を育み、集団行動を支援することを通して、社会変革を進めることである。
- 4) 奨励されるべき実践は、不公平の組織構造を構成している経済的イデオロギーと力関係の実勢を暴露し、それに挑戦することである。開発によって誰の利益がもたらされるのか、知識はどのように構築されるのか、どのような知識が重要視されるのか、誰がその評価に影響を与えるのか、といった身近な批判的疑問が教育活動を支える。解放的な努力そして既存の HRD 技術に常態化された統制装置を批判する上で中心になるのが哲学的・方法論的な内省である。

クリティカルな人材（人的資源）開発を追求するためには、このような原則を、職場組織における個人開発、組織開発、キャリア開発といった、より広範な HRD の目的と何らかの形で結びつけなければならない — これがフェンウィックが提唱しているクリティカル HRD である。

但し、HRD にクリティカルな視点を組み込むことはいくつかのジレンマを生み出すことでもある。このことはフェンウィックにあっても十分に認識され、さまざまな表現で語られているが、2014 年論文では、例えば、つぎのようなことが指摘されている<sup>(46)</sup>。

なによりもまず問われるのは、資本主義的な職場において、特に、HRD の場において、解放的な教育がおこなわれるのか、というジレンマである。これに関しては、一方で、例えば、資本主義的組織内では、特に管理職の手による

解放的な教育実践はまったく成り立たないと主張され、他方で、批判的研究と組織的实践を結婚させるべきだ、と言われている。これは「職場組織における根本的な矛盾」であり、フェンウィックは、この問題に向き合わなければ、CHRDへの「幻滅」が生まれ、CHRDは「二枚舌の域を出ることはないだろう」との立場から、「効果的なCHRDは組織で働く人々の実際のニーズや経験に根ざしたものでなければならない。実践から離れることは批判を研究や理論に閉じ込めることであり、密閉された科学主義や素朴な処方箋を生み出す危険性があり、CHRDはまさにこうした矛盾に取り組む必要がある」、と述べている。

もうひとつのジレンマは「組織における批判的実践の実現可能性」に関わるものである。人材育成はマネジメントや管理主義との連携を強めているという意見もあるように、管理職に対する従来の期待は、権威、報酬と説明責任のシステム、役割分担といった一般的な組織構造によって維持されている。クリティカルな人材育成の実践は、システムの変革か、そのような複雑性を克服するための洗練された戦略なしには維持することが難しくなっている。労働者もマネージャーも、エンパワーメントされ、自らを律するチームや考える労働力を求める組織の決意にもかかわらず、通常、自分たちが取りうる行動、自分たちがなしうる意思決定、自分たちが持ちうる影響力という点で、かなりの制約を受けているのだ。

また、HRDでは、“開発”はしばしば協力的な関係というよりはむしろ階層的な関係として行われることがあり、そこでは“他者”は開発者の視線の中で不完全性から完全性へと進歩するものとして位置づけられている。このプロセスは組織の業績ニーズによって推進され、“統制の技術”を通じて実施されてきた。CHRDは、このような階層的な人間ラーニングの管理と組織の生産性への人間生活の従属に異議を唱え、有意義な仕事と成長のより労働者中心の定義を探求しようとするものであり、さらに、ラディカルな教育的アプローチは、人間の交換価値を高めることなく、人間とその知識をこの商品化から解放することを目指し、現代の批判的方向性は生産と交換に関する歴史的な再構築を求めている。この再構築は、押しつけられた“技術”によってではなく、

集団行動との弁証法的な参加型対話によって行われる。したがって、批判的次元の志向と主流派 HRD 実践のパフォーマンス開発志向の間にはイデオロギ一的差がある。但し、いずれにしても、人間を“資源”と呼び、人間の平等とエンパワーメントを約束する、という矛盾がある。

さらなるジレンマはある種のマルクス主義てきな批判が提示する支配／抑圧の単純化された概念に由来するものであり、管理職と労働者を一元的で固定された立場にある別個の集団とみなすことは、今日の移り変わりが激しく、しばしばネットワーク化された組織やアイデンティティを無視することになる。同様に、職場の特異な集団が意図的に他者に対して支配や統制を行使しているという仮定は、複雑で重なり合う利害や権力の循環の中では支持できなくなり、こうした力学は、階級だけでなく、言語、人種、ジェンダー、性的指向、世代、そして特定の文化的文脈における知識に関連する多くの所属やアイデンティティと結びついている。組織において明確な中心と周辺を指し示すことは難しくなっている。

これらのジレンマは、実践的な批判的アジェンダの開発を主張する人々と、そのような関与が批判的プロジェクトを希薄化させることを懸念する人々との間に議論を生み出し、実践の「批判的性質を弱める」てしまうのではないのか、というジレンマをうみだし、クリティカルな HRD は現実的ではない、という観念に繋がるものである。

CHRD は、このような（フェンウィックの文言を借りれば）幾つかのジレンマ（矛盾）を抱えつつ、そしてそれらの課題を解決を目指して、取り組まれている「新しい」試みなのである。

### 3 HRD から CHRD へのパラダイムシフト

CHRD という新しいアプローチが共有され益々多くの研究者によって論じられている状況を踏まえ、(トレーニング&デベロップメント、キャリア開発、

組織開発として知られる) HRD の「三位一体 (holy trinity)」を脱構築し、CHRD 実践に向けて新しいフレームワーク (パラダイム) を呈示しているのがローラ・ビエレマとジェイミー・キャラハン (Bierema, L. & Callahan, J.) である<sup>(47)</sup>。

ビエレマ&キャラハンには、HRD ではパフォーマンスな理論と実践が優先され、ヒューマニズムを重視するこの分野の本来の理念から逸脱し、自己主張、客観性、統制、パフォーマンスといった男性的特性が疑問の余地なく優遇される特殊な合理性の影響を強く受けるようになり、その結果、性差別、人種差別などの不公正なマネジメント慣行や社会システムを生み出してきたが、現在のフレームワークでは「組織の良心としての HRD の声」(HRD voice of Organizational conscience) を取り戻すことは叶わない<sup>(48)</sup>、との認識がある。

以下、ビエレマ&キャラハンに詳しく聞くことにするが、彼女たちは多くの先行研究を踏まえ随時言及する形で論をすすめているので、本章でもその形式を踏襲している (したがって、本章でも、必要に応じて、先行研究者たちの言説が、原著でその内容を確認したうえで、(再) 引用されている)。尚、ビエレマはジョージア大学 (University of Georgia) に所属し、キャラハンはドレクセル大学 (Drexel University) に所属している。

### 3-1 HRD と文化としての男性主義的合理性

#### HRD 本来の目的 (理想) vs. 現実

HRD は 20 世紀半ば頃出現しそれ以降組織内における人材育成に焦点を合わせ学術的にも実務的にも進化を続けてきたと言われているが、その過程で — 上の行論で簡単に触れたように — 深刻な問題が表面化してきたことも多くの論者によって指摘されている。新しいアプローチが求められる所以である。

HRD のルーツは、ビエレマ&キャラハンによれば、ヒューマニズム哲学に根ざすものであり、その哲学は人間関係運動や組織開発分野の創出にも影響を与えたが、その反面で、しかし、「組織目的のために」「人間というベールで

隠された搾取」<sup>(49)</sup> にヒューマンイズムの原則が適用されるようになっていった。HRD のルーツは従業員の擁護と組織の健全性に結びついていたにもかかわらず、この分野はその価値体系から逸脱し、HRD は生産性と収益性との関連に位置づけられ、マネジメントの利益を優遇している、と言われるような状況が生まれている。

HRD がマネジメントの利益と結びついていることは、HRD が、その根底に横たわっている哲学（全人格的な利益をもたらす開発と変化を人間的に促進すること）と矛盾する、覇権的なマネジメント慣行に吸収されているということであり、深刻な事態（risk）として受け止められている。HRD のイノベーションの多くは、より健全な組織を作り、従業員エンゲージメントを高め、マネジメントをより利用しやすくし、労働者に意思決定する権限を与えることで称賛されてきたが、こうしたイノベーションが、CMS に携わる研究者によって「従業員の権利をこっそりと剥奪している」として批判され、「一連の職場革新は個人の自己規制へと支配の所在がシフトしているものである」と論評されているのはその一例であり、「組織は労働者をより人道的に扱っているように見えるかもしれないが」、現実には、「労働者は自分のキャリア開発を管理し、自己主導的なラーニングを受け入れ、組織による活動の監視を受けることが期待され、経営者は、コミュニケーションの監視、自己監視、360 度フィードバック、自己主導型ワークチームなど、労働者監視の手段を作り出している」事態がうまれたのである<sup>(50)</sup>。

ビエレマは、かねてから、このような現実を、「HRD は、男性主義的合理性（masculinist rationality）（つまり、強く、機械的で、自己主張が強く、客観的で、統制がとれているといった男性的特性で組織が彩られていること）に強力な影響を受けるようになり、その男性主義的合理性のもとで、客観性、攻撃性、パフォーマンスといった男性的特性が優先され標準（standard）として見做されている」<sup>(51)</sup>、と喝破してきた。「男性主義的合理性が強力な支配力を持つのは、その特性が、疑問や挑戦の余地のない中立的で正常なものであると想定される既定の規範となるからである。男性主義的合理性が支配的であるのは偶然



ではなく、権力者たち（典型的には白人男性）がそれを発明し、その創造者そのものを特権化し保護するような期待を生み出すために機能しているのだ。社会は男性主義的合理性に染まっており、私たちは経営、資本主義、性差別、人種差別といった不公平な社会システムや慣行を促進するその前提を疑うことなく受け入れている」<sup>(52)</sup>、と。

### HRD 概念規定に表れている男性主義的合理性

ピエレマ&キャラハンによれば、男性主義的合理性は HRD のようなより小さな社会システムにまで波及し、その事実は HRD の定義に目を向けることによって実証されている。例えば、「HRD とは、組織開発(OD)およびトレーニング&開発(T&D)を通じて、パフォーマンスを向上させることを目的として、人間の専門性を開発し、解き放つプロセスである」<sup>(53)</sup> という広く使われている定義は、パフォーマンスを特権化し、開発に従事する目的が組織に利益をもたらすものであることを推進している代表的な事例であり、そこにはつぎのような事実が覆い隠されている<sup>(54)</sup>。

第1に、HRD がパフォーマンスに特権を与え免責している (privilege) こと。男性主義的合理性は（効率やパフォーマンスそして金銭を優先する）パフォーマンス哲学に依拠するものであり、パフォーマンスが工業化された職場を支配していることはパフォーマンスを向上させるために行われるダウンサイジングやグローバル化で明白であり、HRD がパフォーマンスを採用していることは組織を受益者として「人間の専門性を解き放つ」プロセスとして人間開発を位置づける定義や支配的な言説に明白に表れている。HRD の成功は、通常、パフォーマンスな文脈で、投資収益率を計る直線的で合理的な尺度と結びつけられ、労働者は「資源」または「生産性ブローカー」と呼ばれ、開発は「人的資本への投資」と表現され、HRD は、その関心を、互恵的な人材開発から、生産性、業績、利益へと転換させている。

第2に、HRD が労働者 (workers) を商品化していること。パフォーマンス

HRD は雇用関係などの人間関係を金銭的価値の取引へと変容させ、労働者の商品化を生み出している。労働は、商品やサービスが公開市場で取引されるのと同様に、売買される商品となり、このプロセスによって、収益性と業績という男性的な合理的目標が維持される。利益最大化を最優先する HRD のもとで、従業員は非人間的な方法で商品化され、従業員は自らを売り込み組織に対する価値を高め業績を向上させることを求められ、組織は、労働者の労働力を容易に売買し不要になれば投げ捨てることのできる取引志向の関係を労働者と結ぶことで、それに応じる。商品化の最終結果は人間のニーズと組織のニーズの間に不均衡を生み出すことであり、組織が利益を上げればすべてのステイクホルダーが利益を得るが、通常は、人間が軽視され、業績と利益動機が他の何よりも優先される。

第3に、HRD が株主のためにあること。男性主義的合理性は HRD が他のいずれのステイクホルダーよりも株主に忠実であるに表れている。HRD は、従業員に奉仕する一方で、経営陣の利益を満足させようと努力する不安定な立場に置かれている<sup>(55)</sup>。これらの異なるステイクホルダー集団は、相容れない利害関係を持っている可能性があり、HRD 実務家は、経営陣の期待を達成するために個人の倫理観と妥協しなければならないという、勝ち目のない状況に置かれることになる<sup>(56)</sup>。コーテン (Korten, D.C.) は、HRD アカデミー (Academy of Human Resource Development) でのスピーチの中で、「あなた自身の価値観と、あなたが働いている多くの企業における生活の現実との間には、深刻な断絶がある」<sup>(57)</sup> と述べている。株主志向は利益動機を重視し、多くの場合、株主の目標を達成するために困難や不快な条件と闘わなければならない労働者を犠牲にする。株主志向を支持することは、利益と業績を重視し、社会的責任は利益になるとき、あるいは法律で義務付けられているときのみ認めるという、パフォーティブで男性主義的な合理主義に合致するものである。

一方、ステイクホルダー志向は、組織が複数の当事者に対して責任を負うことを重視する。ステイクホルダーは「組織の目的の達成に影響を及ぼすことができるか、または影響を及ぼされるあらゆるグループか個人」である<sup>(58)</sup>。第

一次ステイクホルダーとは、株主、投資家、従業員、顧客、サプライヤーなど、企業の存続に依存するステイクホルダーである<sup>(59)</sup>。二次的ステイクホルダーとは、組織の影響を受けたり、影響を受けたりするが、組織の存続に不可欠な取引には関与しない人々を指している。

## HRD と力関係

ビエレマたちの研究に従えば、すでにビエレマとチェー（Bierema, L. & Cseh, M.<sup>(60)</sup>）やビエレマ<sup>(61)</sup>が報告しているように、「HRD 教育ではパワー・ダイナミクスはほとんど注目されていない」のであり、この事実は「HRD において権力、家父長制、性差別、多様性、人種差別といった問題が取り上げられることがいかに稀であるかを示している。このような脱落は、権力関係を注意深く検討することが男性主義的合理性を重視する HRD にとって危険な企てであることを示唆している」が、「パフォーマンスな慣行がいかにあるグループを疎外し、他のグループを優遇しているかを明らかにすることは、男性的合理的価値観を直接脅かすこと」になり、組織における権利剥奪を探求することは権力者にとって脅威となりうる不公平な権力システムを検証することになる」。批判的なアプローチに立つことは「マネジメントが歴史的・文化的な力関係に影響されてきた政治的・社会的実践であることを認める」ことであり、「HRD が、その仕事によって、ある組織メンバーがいかに特権を与えられているか、そして他方で、ある組織メンバーがいかに疎外されているか、あるいは権利を奪われているかを認識していないことは大きな問題である」<sup>(62)</sup>。

何故に、HRD 実践者が批判的になることが奨励されるのか？ その重要な根拠は、トレハンに学べば、「従来の HRD 教育が、マネジャーが世界でいかに強力な存在であるかを認識しながらも、長らく、権力と責任に関する問題を検討するための準備をほとんどしてこなかった」ことにある<sup>(63)</sup>。伝統的なマネジメントと HRD 教育は、既存の権力関係を再生産し、組織生活におけるマネジメントの優位性を強化してきたのであり、「HRD 教育者が、マネジャーが

自らの選択や行動に政治的な影響がないかのような幻想を抱くことは、もはや許されない」<sup>(64)</sup> 事態に陥っている。これは、「HRD が達成しようとする目標に重大な影響を及ぼすダイナリズムを見過ごすことは効果的な人材育成や永続的な変革の実施に支障をきたす」ことを意味している。

### HRD における男性主義的合理性への挑戦

このような HRD に見られる男性主義的合理性に疑問を呈すると、ビエレナに拠れば、反対者たちからしばしば非合理的であると非難され、例えば、HRD のパフォーマンス志向に対するビエレナの批判<sup>(65)</sup> に対して、スワンソンから「重大な誤りと誤解を含んでいる」<sup>(66)</sup>、と指摘されてきた。ビエレナ&キャラハンは、この状況を、「私たちは、パフォーマンス志向の HRD が HRD においてこのように支配的な発言力を持つようになったのは、HRD 分野の有力な男性研究者がそれを擁護し、女性・男性を問わず実務家によって推進されてきたからである」、と論じている。彼女たちに拠れば、ホルトン (Holton,E.)<sup>(67)</sup> が、「多くの HRD 実務家は、その根底に開発的な価値観を有しているため、パフォーマンス成果や開発プロセスに対するアカウントビリティという概念を蔑視し避ける」、と主張しているのはその一例である。しかし、ビエレナ&キャラハンに拠れば、「パフォーマンスに関する議論を“賛成か反対か”という二分法として設定することは単純化された反応であり、組織の仕事がいかに勝利を目指した闘いであるのか<sup>(68)</sup>、あるいは HRD を実践する際にいかに多くの相反する議題が交錯するかを考慮していない」結果である。但し、ビエレナ&キャラハンの立場から見ても、「パフォーマンスは本質的に悪いものではなく、他の組織やコミュニティの変数とのバランスを取り、多面的かつ批判的な基準を用いて、組織の健全性の全体像の中で検討する必要がある」。

### 3-2 男性主義的合理性に代わるものとしての CHR D

ビエレナ&キャラハンは、「HRD が組織内で力を持ち始めしかもそれが男性主義的合理性に支配された施策として展開されるように機能していく様を目の当たりにする機会に戸惑い、HRD 本来の人間主義的で公平な組織変革を生み出すという本来の意図がそこなわれていると感じる思いをもつ人が増えていった」という現状認識に基づいて、「代替的な概念フレームワークを楽しむ (entertaining)」ためにも、「オルタナティブは何か、どこにあるのか、などと問いかけ、HRD の男性的合理的実践であるパフォーマンスティビティ、労働者の商品化、株主への忠誠心、力関係の軽視を批判する新しい視点を提唱」している。そこで必要になるのは「ステイクホルダーの視点に立つこと」であり、彼女たちは、その理由を、「HRD においては、複数の、時には相反するニーズに対応することが交渉のプロセスであり、そこではさまざまな力関係を持つ集団の間で力関係が作用し、すべての関係者が満足する結果を求めることが望ましいことが受け入れられる」、と述べている。

したがって、クリティカルな HRD (CHRD) は、HRD が男性主義的合理性志向に支配され、女性や有色人種といった力の弱いグループを歴史的に疎外してきたことを認めるものであり、「CHRD は、管理者と被管理者はナチュラルに分断された社会的立場にあるべきものであるという技術的合理主義の視点を否定し、社会意識の高い HRD<sup>(69)</sup>として、顧客、従業員、サプライヤー、市民など多様なステイクホルダーを政策立案や監督する立場に据える民主的な HRD の実施を重視し、また意思決定が行われる際に特定のステイクホルダーが優遇されていることを認識し、HRD から利益を得るのは誰なのかを問いかけ<sup>(70)</sup>、ステイクホルダーズが発言権や“計画のテーブルにおける居場所”<sup>(71)</sup>を持つことを保証するものである」。

しかし、「このような HRD の矛盾した性質は一般的な文献や実践ではあまり理解されておらずまた対処されていない」—そして、確かに HRD を概念化し実践するための代替的枠組みとして複数の研究者から CHRD が提唱されている<sup>(72)</sup>が、それらはバラバラな試みであり、十分に理解されていない—のが現状である。

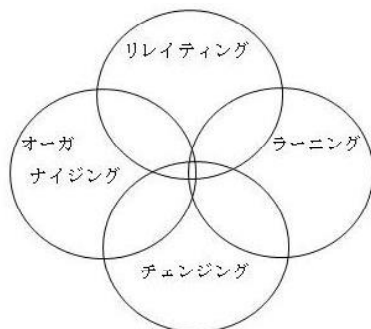
ビエレナ&キャラハンが、彼女たちの独自の視点から、「HRD を理解し実践するためのオルタナティブなフレームワークを探求」し始めたのはこのような現状の反映である。

## HRD の新しいフレームワーク

ビエレナ&キャラハンは、「以前のフレームワークでは HRD が実践の場でのどのような行動カテゴリーで行われるかが示されていた<sup>(73)</sup> が、そこには CHRД の根底にある価値観や哲学が明示されておらず、利用しやすいものではなく、そのこともあって（意図せずして）この分野で支配的な男性主義的合理性に同調する流れが生まれてしまった」との総括を踏まえて、「わたしたちは、HRD を「(何かに) なりつつある状態」(state of becoming)<sup>(76)</sup> に置くことであるとしてみなし、マクガイヤー<sup>(74)</sup> が提唱する“人間の向上、組織の強化、社会の発展という特徴的な三部構成のアジェンダを持つ理論と実践の分野”という幅広い概念で HRD をとらえることを提唱する」、と述べている。「私たちは、HRD の根底にある人文主義的価値を再優先し、HRD の実践が関与する領域について新たな概念化を提示することを目指し、CHRД を、人間の利益、組織の発展、社会的インパクトを最適化する方法で、関係を構築し、学び、変化し、組織するような人間と組織のシステムに関与するプロセスである、と定義する」、と。

改めて確認すると、HRD が関与する 4 つの領域とは、「関係する (relating)」、「学ぶ (learning)」、「変化する (changing)」、「組織する (organizing)」であり、これらはこの分野を特徴づける「～になる」という性質を示す動詞である (図表 2)。但し、その「4 つの領域において無分別な (unreflective) 行動を繰り返すと現代の HRD 実践を特徴づける男性主義的合理性に再び墮落してしまう危険性があり、それぞれの領域に関連する行動についての内省 (reflection) を促すために、指針となる問いを立てる」ことが必要になってくる。それは、「どこで (コンテキスト)」「誰に (ステイクホルダー)」「何を (プロセス)」

図表2 CHRD のフレームワーク



【出典】 Bieremal & Callahan, “Transforming HRD :  
A Framework for Critical HRD Practice” , p.430.

「どのように (メソッド)」を問うことである。コンテキストは HRD に実際に行われる場所や HRD の実践に情報を与え影響を与える状況的要因についての内省を促すものであり、ステイクホルダー視点は、HRD の専門家が、自分たちのエンゲージメントが誰のために役立っているのか、その結果、特権を与えられているのは誰なのか、疎外されているのは誰なのかを振り返るよう促すものであり、プロセスはどのような価値観や前提が HRD の根底にあるのかを振り返ることを促すものであり、そしてメソッドは HRD がどのように (人間の利益、組織の発展、社会的インパクトを最適化する方向にむけて) 実施されるかを導くものである。

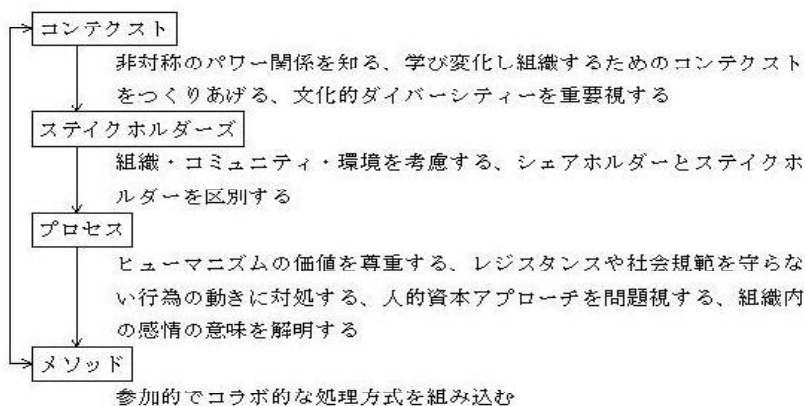
ピエレナ&キャラハンは、関係する、学ぶ、変化する、組織するに付いて、つぎのように説明している。

## 関係を構築する

クリティカルに従業員を育て成長させるとはどのようなことなのか

リレーティングは、「人材は“人” 資源開発の礎であり、従業員を“あたかもモノであるかのように扱う” ことが容認され、期待さえされているという考え方」を拒否することから始まる。「HRD は人と人との関係に根ざしている」ものであり、「男性主義的合理性」が支配的であったために、人間関係の「個人的な」意味合いに関連する概念はこの分野の学術文献ではあまり扱われてこなかったが、他方で、HRD に明確に関連するソーシャルメディア（YouTube など）では、「関係すること」の基礎を形成する「個人的な」問題が頻繁に取り上げられている。このことは、実務家が HRD とは何かを「知る」ようになるには「関係を構築すること」が重要であること」再認識させるひとつの事例でもある。

図表 3



【出典】 Bieremal & Callahan, “Transforming HRD ” ,p.437 の図を加工。



関係性は、学ぶ、変わる、組織するためのコンテキストを形成し、クリティカルな HRD を促進するという点で多大な影響力を持っている。例えば、「私たちはステイクホルダーとシェアホルダーを区別し、人的資本理論を批判し、ワークスペースにおける抵抗と不公正のダイナミクスに取り組み、人種、ジェンダー、階級、レズビアン、ゲイ、バイセクシャル、トランスジェンダー (LGBT) の状況を問題視し、仕事における恐れ、希望、その他の感情の意味を探求することもできる」(図表 3)。HRD プロフェッショナルは、"人"へのコミットメントの中で、"誰のために働くのか"という重要な問いに立ち向かう存在である。

## 学ぶ

学ぶことは、歴史的にみても、HRD 分野の重要な特徴であったが、しかし、学ぶことは一元的な構成要素ではなく、さまざまなタイプのラーニングがあり、さまざまなラーニングの場があがり、さまざまなラーニングの哲学、さまざまなラーニングの目的が区別される。ビエレナ&キャラハンの枠組みは、彼女たちのコトバに倣えば、「このような区別を強調し、それぞれにおける行動の文脈を提供する」ものであり、「同時に、何十年もの間、この分野を制約してきた誤った二分法 (ラーニング vs. パフォーマンスなど) に挑戦するものでもある」。

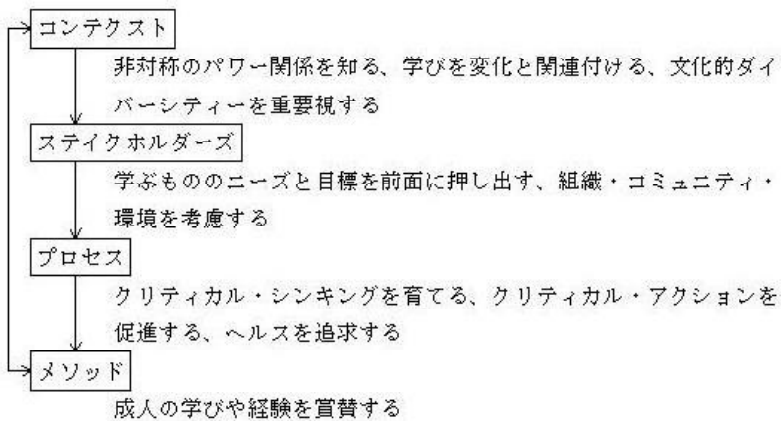
学ぶことは「HRD にとって基礎的なものであるにもかかわらず、私たちはラーニングに対して非常に合理的で機械的なアプローチをとる傾向がある。これは、現代のラーニング概念や実践に見られる、リベラリズム、進歩主義、ヒューマンズム、行動主義、ラディカリズムといった伝統的な西洋の教育哲学に顕著である。職場ラーニングに対する支配的なアプローチは欠陥を修正するための訓練であり、言い換えれば、従業員には欠陥があり、それをラーニングによって修正することができるという *ha* 発想に基づいている」。「しかし、非西洋的なラーニング観は、プロセスの共同的、生涯的、非公式、総合的な側面に

クリティカルに従業員を育て成長させるとはどのようなことなのか

焦点を当て、文化的に多様な労働力をより適切に尊重している。このような代替的なラーニング観は、持続可能で社会的責任を果たし、健全な組織づくりをより助長するものである。ラーニングに対するより批判的なアプローチは、ラーニングと知ることの新しい方法を模索し、何が知識としてカウントされるのか、そして誰がそれを言う権利があるのかを問うものである。

また、「批判的なラーニング・アプローチは、批判的な内省、思考、行動を促進する。従業員には、さまざまな考えややり方を疑問視し、検討するためのツールが与えられる。ラーニングのこの側面では、必ずしも同じ見解を共有しない他者と会話するスキルも必要となる」(図表4)。

図表 4



〔出典〕 Bieremal & Callahan, “Transforming HRD ” ,p.438 の図を加工。

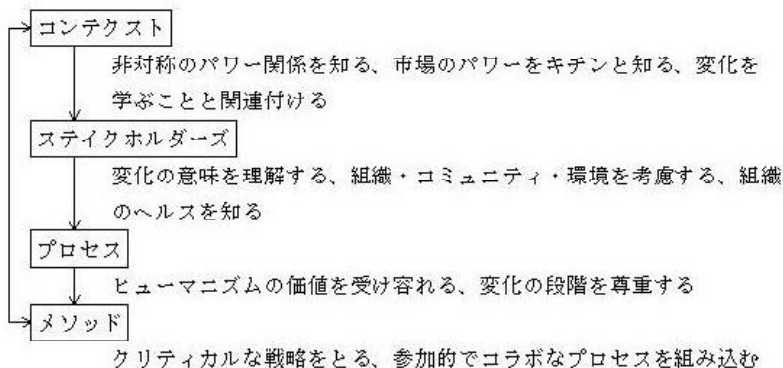
## 変わる

組織において人々が集まって学ぶとき、ビエレナ&キャラハンの立場から言えば、その成果はしばしば変化となる。「実際、実質的なラーニングや変化において、学ぶことを伴わない変化やその逆を想像することは難しいことであり、計画的であろうと無計画であろうと、HRD の理念と実践において、変化は重要な役割を果たすものであり、さらに、変化はラーニングと複雑に絡み合っている。ほとんどの変化には、新しい手順や考え方、あり方を学ぶことが必要である。ラーニングにおける確固たる基盤がなければ、変化を通じて関連づけや組織化を進めることは非常に困難であり、その効果も最小限にとどまる。HRD は、個人、グループ、システムの各レベルで変化を促進することに関心がある。このフレームワークでは、より批判的なレンズから、変化を位置づける」ものである。

変革が「最も効果的なのは、影響を受ける人々が変革に向けて意見を出し、関与するときである。変革プロセスに複数の利害関係者を包摂する文化を創造することは、より平等主義的で健全な組織を構築し、適切な意思決定を行い、組織の全体的な戦略と方向性に対するコミットメントを構築するための鍵である」(図表 5)。

また、変化とは、「凍結解除 (変化が必要であることの認識)、移動 (変化の採用)、および再凍結 (変化を恒久的なものにするための固化) という段階を経るラーニングプロセスでもある。持続可能な変化を実施するためには、組織のメンバーが変化の段階をナビゲートし、インプットとコミュニケーションを維持できるようにすることがカギとなる」。

図表5

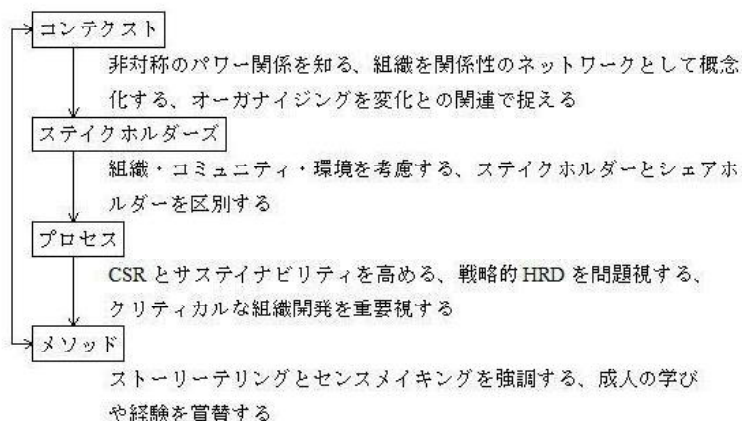


【出典】 Bieremal & Callahan, “Transforming HRD ” p.439 の図を加工。

## 組織する

HRD は、しばしば「組織」という観点から議論されているが、ビエレマ&キャラハンによれば、しかし、「将来の環境の変化に対応するために、HRD の研究と実践に関連する“組織”を構成するものについてその定義を緩めなければならない<sup>(7)</sup>」のであり、彼女たちは「オーガナイズという空間を探求している。この領域では、クリティカルな組織開発、ストーリーテリングとセンスメイキングの強調、組織化された空間のパワーと政治性の批判、企業の社会的責任と持続可能性の向上、戦略的 HRD の問題化などが、エンゲージメントの介入例として挙げられる（図表6）が、端的に言えば、オーガナイズは関係性を維持すること（関係性のネットワークづくり）である。

図表 6



〔出典〕 Bieremal & Callahan, “Transforming HRD ” p.440 の図を加工。

## CHRD 活動の境界空間

ビエレナ&キャラハンが呈示した枠組みは、彼女たちの言に拠れば、2014年6月に開催された第15回国際HRDカンファレンスにおいてルオナ(Ruona, W.F.)<sup>(78)</sup>から呈示された(HRDはキャリア開発・トレーニング開発・組織開発といった従来の概念を超えていかなければならないものであり、そこにHRDの未来がある、という)呼びかけに応じたものであり、ビエレナ&キャラハンは、「HRDをそれ自体がサブフィールド(三位一体)ともいえる実践領域によって概念化することは、HRDの本質とアイデンティティに混乱をもたらす」と主張している。なぜならば、「HRDを形成する構成要素は、レイティング、ラーニング、チェンジング、オーガナイズングといった動詞であり、HRDを継続的に「語り」<sup>(79)</sup>、新たなビカミング(becoming)へと導く

クリティカルに従業員を育て成長させるとはどのようなことなのか

ことができるからである」。

このアプローチの威力 (power) は、ビエレナ&キャラハンの解釈に倣えば、ローカルでもグローバルのレベルでも、また明示的でも暗黙的でも、HRD に関与するプレイヤーたちの非常に流動的なダイナミクスに対応できることにある。言い換えれば、「リレイティング、ラーニング、チェンジング、オーガナイジングという関与領域が相互に結びつきそれぞれに入れ子状になる(図表2参照)ことで、行動の境界空間が生まれ」、これが「(クリティカル) HRD の新たな枠組みを提供」したのである。したがって、「(クリティカル)HRD の行動の本質はこれらの関与の領域間の重なり閾値 (threshold) ("HRD の中核的な専門的活動の間の空間") を探求し見極めることであり、そこから、「パフォーマンスに挑戦し、従業員の商品化を問題視し、複数のステイクホルダーを巻き込み、権力の非対称性に異議を唱え、社会的意識の高い実践を重要視するHRDの全体的な視点が生まれる」。

ビエレナ&キャラハンが構想している CHRД は、ロッコ<sup>(80)</sup>たちによって、「個人、組織、キャリア開発という HRD の伝統的な役割に代わる枠組みを提案し」、「マネジメントと労働者という技術的合理的な仕事のヒエラルキーを否定し、社会的良心を持ち、民主主義の原則を重んじ、株主や経営者以外のステークホルダーを拡大しようとし、HRD の実践やプログラムから恩恵を受けるのは誰なのかを常に考えなければならない、と主張」したものであり、「CHRДを前進させる」「出発点として」位置づけられている。

#### 4 従業員をクリティカルに育て成長させることができるのか

HRD が (なんらかの意味で) ヒトを育て成長させることであるとすれば、本章の解釈では、ビエレナ&キャラハンは、「育ち成長する」ことを、トレーニング開発・キャリア開発・組織開発といった従来の三位一体型枠組を脱構築したうえで、「関係を築き学び変わり組織する」として読み解き、従業員が関

係を築き学び変わり組織する場を準備し提供するのが HRD である、と主張している。HRD は、関係する、学ぶ、変化する、組織するというアクションから成り立ち、これらの「～になる」というアクションはお互いに重なりあい、4つのアクションが重なる部分もある。したがって、HRD では、その重なる部分（閾値）を探し拮げていくことが必要になってくるが、その方向付けは、内省を促すために立てられた指針となる問いに沿って行動するならば、実現可能なのである。

そして、この発想がクリティカルな HRD 実践にも途を開いたのだ。なぜならば、人間の利益、組織の発展、社会的インパクトを最適化する方法で、繰り返すと、内省を促すために立てられた指針となる問いに沿って、パフォーマンスに挑戦し、従業員の商品化を問題視し、複数のステイクホルダーを巻き込み、権力の非対称性に異議を唱え、社会的意識の高い実践を重要視する — 言い換えれば、必ずしも企業側の利益に沿わない — HRD も展望できるからであり、従業員がそのような環境のもとで育ち成長できる（クリティカルな HRD への）途が開けたのである。改めて確認すると、ビエレマ&キャラハンは、単に HRD を批判的に研究するにとどまらず、実践としてのクリティカルな HRD、言い換えると、企業の現場でヒトをクリティカルに育て成長させる手法、クリティカルな HRD のあり方に言及し、そのイメージを具体的に呈示したのであり、画期である。

今後、ビエレマ&キャラハンが呈示した HRM を、本章の執筆者は RLCO 型 CHR D と呼ぶことにする。

本章では RLCO 型 CHR D をこのように読み解いたが、しかしながら、依然として疑問は残る。RLCO 型 CHR D は現実の（企業という）場で実現可能なのだろうか、と。

☆ ☆ ☆

これは極めてシビアな問題であるが、この問題を考えるうえで「参考になる

事例」が存在している。それはクチンケ (Kuchinke, K.P.) の発想に対するフェンウィックのコメント (疑問) である。

フェンウィックは、クチンケが HRD の中核的な指針的価値としてグローバルな「人間の繁栄 (human flourishing)」を強調している論攷<sup>(81)</sup> (エッセイ) に対するレスポンスを、2011 年に、活字化している。そこには、クチンケのビジョンに異論を唱える人はほとんどいないだろう、感銘を受けた、などのコトバも見られるが、一方で、彼女もそのような方向 (「公正で公平で生命を与え持続可能な職場」(本章 198 ページ参照)) を目指しているが故に、かなり辛辣な論評が行われ、フェンウィックはおよそ以下のように論じている<sup>(82)</sup>。

クチンケは、「HRD の指導的価値」としての人間の繁栄を主張する中で、HRD をより広範な「人間開発 (HD)」概念の中に位置づけることを提案している。彼は、開発を説明するために、アマルティア・センの「能力の概念」を参考にしている。「開発の目的は、各個人が、成熟した自己決定的な人間として、その社会的、政治的、経済的、心理的な文脈の中で選択する活動、生き方、一般的な“機能”を享受する能力を拡大し均等化することである」、と。しかし、「よくよく注意しなければ、この種の発言は、合理的選択と自己決定に関する、よくわからない個人主義的自由主義の見解を浸透させるために簡単に流用されてしまう。つまり、センの理論は、十分に“発達”していれば、人間一人ひとりが人生を選択できることを示唆していると誤解されかねないのだ。・・・しかし、人間開発というコトバには論争の歴史があり、私たちは、こうした議論を通じて、誰が誰を開発するのか? 何のために? など、常に問いかけることを学んできた」。「クチンケにあっては利他主義が強調され、公益に奉仕することが何の問題もなく提示され、そのような奉仕の根底にある善の構造が何であれ、自明のことであるかのように語られている。より健全で持続可能な社会に貢献しようとする純粋な努力を抑止しようとする者はほとんどいないが、そのような努力の否定的な結果については十分な事例があり、開発を求める声には批判的な吟味が必要である」。

フェンウィックは、人的開発を口にするときは、その難しさ、「特にグロー



バル経済の中で開発プロジェクトを構想することの複雑さを思い出してほしい」、と繰り返して述べている。彼女によれば、「問題は、開発は本質的に“善”であり、何が“善”であるかは自明であり、おそらく普遍的でさえあり、利他的な意図があれば開発を促進するための行動を正当化するのに十分であるという仮定から始まっている」ことにある。そして、「関連するもうひとつの問題は開発を定義することにある」。というのは、「開発を構成すると理解されるものは何であれすべて特定の目的に根ざしている」からであり、そのために、「人材開発の実践の文脈に立ち返る必要があるのだが、それは現実には常に特定の職場組織の目的と結びついている。HRD 専門職は明確な専門知識と倫理規範を持つ自主規制機関として自らを構成することが可能であり、また実際そうしているが、HRD の実践は — このことは多くの人が同意すると思われるが — 組織目標の観点から、個人と組織のパフォーマンスを促進するというマネジメントの期待に依然として大きく左右されている。民間部門、特に HRD 実務者が最も多く雇用される大組織では、こうした目標は必然的に利益と生産性によって規定されている」。

HDR を「コモンズ」として、すなわち「人間開発」を志向しうる実践として、人間の繁栄に真摯に取り組むものであるならば、パフォーマンス向上、コンピテンシー獲得、心理学的な追求としての人間開発といった、長い間批判されてきた個人主義的な焦点を避ける」方向を打ち出すことが必要であろう。しかし、「資本主義的な労働関係の中で、職場教育者兼 HRD 実践者がどのような特別な人間開発の目的を達成することができるのだろうか？」。

フェンウィックは、彼女がこれまで行ってきたことは「資本主義に対する批判ではなく、システム内部から、市場内部から、持続可能で健全なコミュニティを促進する変革のための批判的行動を動員する可能性」を探ってきたものである、と自己確認作業をしている。

☆ ☆ ☆

クリティカルに従業員を育て成長させるとはどのようなことなのか

フェンウィックは、本章の第3節で紹介したように、複数の論攷で HRD 実践に立ちはだかるジレンマについて繰り返し触れている。資本主義的な職場において、特に、HRD の場において、解放的な教育がおこなわれるのか、資本制のもとでクリティカルな HRD は実現可能なのであろうか、と。

ビエレマ&キャラハンはこのようなフェンウィックの論攷を読み込んでおり、そのことを踏まえて提起されたのが RLCO 型 CHRD である。

その RLCO 型 CHRD のキーワードはシェアホルダーではなく徹底的にステイクホルダー重視のスタンスを打ち出していることにあるだろう。そして、「クリティカルであること」を担保するものとして、HRD の実践において、「どこで (コンテキスト)」「誰に (ステイクホルダー)」「何を (プロセス)」「どのように (メソッド)」を問うことが要件とされ、組み込まれている。

このことはいかなることを意味しているのであろうか？

## ポリティカルな CSR

資本制市場経済のもとでは、企業目的としての利潤追求（儲けること）は不可侵の大前提（定言命令）であり、企業が操作できるのは経営目標であり、それ（→ 儲け方を変えること）を構成員に共通目的として認識させることだけであるが、このことを裏付けるかのように、しかし — 別の機会<sup>(83)</sup>に詳しく論じたように — 21世紀に入って、1990年代の株式会社再定義の時期とは異なり、研究者だけではなく（巨大企業のトップを含む）実務畑の人々のなかからも企業（組織）パーパスの見直しという形で、企業再定義の動きが表面化してきた。

この背景には、個別資本の存在（運動）形態としての企業（利潤の追求）と社会的存在としての企業（財・サービスの生産）の矛盾が深刻化してきた、という現実がある。目的と手段が転倒しているなかで、サバイバルに向けて必死にもがいている現代企業は、マネジメント的に言えば、「共通の目的」を提示し得なくなっている状況に直面しているのであり、企業パーパス論は利潤追求

のやり方（儲け方）が大きく変わってきた（→ 変わらなければ組織として生き残れなくなってきた）ことを示している事象である。

ビエレマ&キャラハンが提示している RLCO 型 CHRД もこの流れに連動している動きである。というのは、彼女たちが明確にステイクホルダー重視のマネジメントを志向しているからである。このことは、少なくとも、クリティカルな HRD はステイクホルダー・マネジメントを前提にして始めて意味を持ってくる施策であることを、本章の文脈で言えば、意味している。そして、そのステイクホルダー・マネジメントにも、近年、大きな動きが見られるのだ。ポリティカルな CSR (PCSR) の推進を目指し促す動きである。

ポリティカルな CSR (というターム) は 2008 年に公刊された *The Oxford Handbook of Corporate Social Responsibility*<sup>(84)</sup> や 2012 年に刊行された *Corporate Responsibility : The American Experience*<sup>(85)</sup> の索引にも掲げられていない語彙であるが、フリナス&シアン (Frynas, J.G. & Siân, S.)<sup>(86)</sup> によれば、「ポリティカルな CSR」は、2000 年代に入って — これは、多分に、グローバリゼーション、経済のボーダーレス化、多国籍企業の跋扈、などの反映であろうが — 関心が寄せられるようになった「CSR の政治性を指摘し強調する概念」であり、その場合、彼らの間では、一般的に、「CSR は、意図されたあるいは意図されない政治的影響を与える活動として、ないしは、意図されたあるいは意図されない政治的影響を受ける活動として、定義されている。

そしてウィッカート (Wickert, C.)<sup>(87)</sup> は、このような流れの中で、CSR をポリティカルな視点から解釈しているが、そこには、戦略的な CSR を排して、また机上の空論（コトバだけの CSR、単純な規範論）に与ることなく、現実を見据えた CSR、言い換えると、社会の変革に繋がるような CSR の実現を目指す、という強い信念（明確な意図）が見られる

ウィッカートによれば、21 世紀に入って、21 世紀以前と比べると、CSR を概念化する環境が大きく変化した。1990 年代までは、「CSR の研究者は、一般的に、社会的期待が比較的均質であること、ネーション・ステイト（共通の文化、歴史および言語を共有する国民、または単一の民族により構成される独立

国家) (nation state)が機能していること、企業行動を導く規制の枠組みを提供し実施できる民主的制度が構築されていることを前提としていた」、と。

ウィッカートに語らせると、フリードマンの主張（企業は社会政策やプログラムを実施すべきではない → 政府は社会的目標を追求するために国民から選ばれた存在であるのに対し、企業の経営者は株主のために行動しているのだから、その説明責任は主に株主に対してであり、国民に対してではない → 企業は経済的目標を追求し、政府は社会的目標を追求する）もこのような前提から生まれたものであり、「フリードマン論文が発表された当時は、グローバリゼーションと経済の国境を越えた統合が今日よりもかなり低いレベルであったため、彼の主張は擁護可能であった」のであり、同時に、ウィッカートの表現をそのまま借りれば、「フリードマンによる CSR の理解は、現在私たちがフィランソロピーやチャリティとして考えているもの、あるいは私たちが“お金の使われ方” (how the money is spent) として表現しているものとはほぼ一致している。しかし」－ これは重要なコトだが－ 「最近では、ビジネスの広範な責任に関する問題ははるかに複雑化しており、社会のステイクホルダーズは“お金がどのようにして稼がれているのか (how the money is made)” に関心を寄せている」のであり、さらに言えば、「今日、私たちは、企業が社会の中で政府の役割とかなり重なり合い、干渉し合う役割を担っている、あるいは期待されている、という現実を目の当たりにしている」のであり、典型的には、3つの領域で観察できる現象である。

第1に、政府はもはや基本的な社会的ニーズに応えサービス提供していないこと。かつては、水道、電気、教育、医療、基本的な交通、治安、通信などの提供は、税金と引き換えに政府が果たすべき基本的な役割と考えられていたが、しかし、民営化、自由化、規制緩和という新自由主義的な流れの結果、多くの国で水の供給などのサービスが民営化され、企業の手に移っている。

企業が人々の健康や衛生といった重要な問題に責任を持つようになるとやや複雑な社会的責任が生じるのであり、実際、このような新しい分野の企業は、これまで政府や一般的な政治領域に向けられてきた社会的期待の多くに直面し

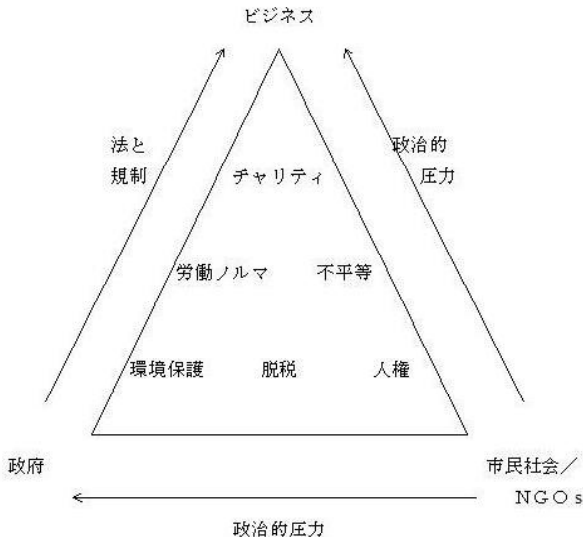
ている。

第2に、政府は社会的ニーズに対応できないか、あるいは対応する気がないこと。特に後発開発途上国では、企業は基本的な社会的ニーズに効果的に対応するためのリソースが不足している政府当局と取引することが多く、企業は事業を展開する地域社会のために道路、住宅、学校、病院の建設を始めたり、企業主導のソフト・ロー・イニシアチブを立ち上げることで効果的な規制の欠如を補ったりしている。その結果、企業はしばしば政府に取って代わることになり、したがって、通常は政府に課されるはずの社会的期待に直面することになる。

第3に、政府は国境を越えた社会問題に対処できないこと。金融市場、気候変動、あるいはインターネットは、政府が単独ではコントロールできない新しい社会空間であり、むしろ、こうした空間は多くの場合、企業によって影響を受け、統治されている。その結果、国民は、気候変動やインターネットのプライバシー、あるいは制御不能な金融市場について、これらの問題がグローバルに広がる当然の帰結として、企業が対処することを期待している。

かくして、今日では、個別企業が通常政治当局に留保されるものと同様の社会的期待に直面して操業せざるを得ない事態が生まれている。これが規制ギャップ (regulatory gap) (つまり、社会的・環境的基準が低いか、あるいは政府当局によって強制されていないコンテキスト (context)) であり、規制ギャップという状況に置かれる企業が増えている<sup>(88)</sup>。そして、このような状況を反映して、ウィッカートの理解に従えば、「企業は単に規制ギャップを避けるだけでなく、市民社会、政府、国際機関のアクターと共同で、規制のギャップをますます「埋めている」という認識が拡がり、それに基づいて「政治的アクターとしての企業という見方を促進する CSR の概念化が発展してきた」。その「最も注目すべき概念の一つ」が「CSR のグローバル化の進展に対応する」形で「推進されてきた」“ポリティカルな CSR”である。

図表 7



〔出典〕 Wicker & Risi, *Corporate Social Responsibility*, p.14.

ポリティカル CSR とは、この文脈で言えば、「企業の広範で潜在的なグローバルな影響範囲を想定し、企業が社会的に関与している環境的・社会的外部性（すなわち「企業が自らの行動によって貢献し、企業自身が利益を得ており、そして自らの行動によって奨励または容認している」問題）に対する責任を企業に課すこと<sup>(89)</sup>であり、例えば、つぎのような事態が念頭に置かれている。「企業は、NGO などによって、グローバルな社会・環境問題に関連した特定の規範や指針を提供する自己規制活動に積極的に取り組むよう促され、グローバルに事業を展開する企業は、遠く離れた工場で働く労働者の労働権を確保したり、原材料を調達する場所で環境に優しい生産手段を支持したりすることが期待されている」・・・など。これは、これまで国家によって規制されていた事柄に

関与することで、企業はますます政治化し、民間企業と国家の間の厳格な役割分担が曖昧になっていることを意味する<sup>(90)</sup>のものであり、このような民間主体の政治的関与に内在する民主主義の欠陥を克服するために、企業はさまざまなステイクホルダーとの対話を行うことが必要になっている。つまり、ポリティカルな CSR においては、企業の関心と資金 (money) は、「直接的なステイクホルダーの圧力を越えた社会的課題」に向けられるのであり、さらに、意思決定プロセスには、市民社会とその行動の影響を受ける人々の利益を反映させる必要があり、これらすべてが企業行動の民主化を求めている<sup>(91)</sup>。

図表7は、グローバル化の過程で CSR の状況がどのように変化したかを示している。第一に、3つの最も重要な社会的主体（事業会社と民間セクター、国家と政府当局、市民社会）の関係が根本的に変化した。第二に、民間セクターの自主規制イニシアチブ、多国籍組織や国連グローバル・コンパクト (UNGC) のような関連イニシアチブ、森林管理協議会 (FSC) のようなマルチステイクホルダー・イニシアチブ (MSI) など、新たなプレーヤーが形成され、あるいは（再）参入してきた。

問題は、三角のなかで示されている 이슈ーに関連する企業行動であり、ビジネスに対する社会（ステイクホルダーズ）の期待が変化（変容）し、それに対応して何がどのように変化しているのか、にある。

このことは個別企業に「モラル・イマジネーション」<sup>(92)</sup>を働かせて行動することをとめるものであり、企業は、これに対して、ポリティカルな CSR を展開することで応える、という状況が生まれている。そして、ポリティカルな CSR は企業規模に関わりなく展開されるものであり、あえて言えば、制度的な制約が大企業よりもむしろ（意思決定が経営者の判断に大きく依存している）中小企業において現実的である、と想定されている。

RLCO 型 CHRD は、本章の立場から言えば、CSR、特に、ポリティカルな CSR の推進のなかでおこなわれてはじめて現実的な意味がある施策であり「クリティカルな意味で」機能するのである。誤解を恐れずに言えば、ポリティカルな CSR を推進したとしても、CHRD が現場で想定通りにおこなわれる保証は何

クリティカルに従業員を育て成長させるとはどのようなことなのか

もない。しかし、これまでの HRD とは異なる途が開けることは間違いないであろう。そして、HRD とマネジメント教育が連動していることを考えると、CHRD への見通しが確実に変わったときに、CME が本格的に展開される。

クリティカル・マネジメント・スタディーズのなかでよく言われているいわゆる「小さな勝利」<sup>(93)</sup>を積み重ねてマネジメントの世界を変えていくことはできるのではないだろうか。

政治的な CSR については機会を改めて検討する。

## 注

- (1) De Simone, R.L., Werner, J.M. & Harris, D.W., *Human Resource Development, third edition*, Harcourt, 2002 あるいは、Weinberger, L.A., “Commonly held theories of human resource development”, *Human Resource Development International*, pp.75–93, 1998 (<https://www.scribd.com/document/645732058/Commonly-Held-Theories-of-Human-Resource-Development>) 参照。
- (2) Fenwick, T.W., “Toward a Critical HRD in Theory and Practice”, *Adult Education Quarterly*, 54-3, 2004, pp.174-192. 尚、本章では ResearchGate 版を利用しているために、引用ページの番号を明示しないことがある。
- (3) Fenwick, “Towards a Critical HRD in Theory and Practice” .
- (4) Rocco, T., Munn, S.L. & Collins, J.C., “The Critical Turn in Human Resources Development”, in Milana, M., Webb, S., Holford, J., Waller, R. & Jarvis, P. (eds.), *The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning*, 2017, p. 228.
- (5) Fenwick, “Towards a Critical HRD in Theory and Practice” .
- (6) Swanson, R. A., “Unisex research”. *Human Resource Development Quarterly*, 15 (1), 2004, pp. 117–119. (宮坂未見)
- (7) Rocco, Munn, & Collins, “The Critical Turn in Human Resources Development” 参照。



- (8) Stewart, J., Rigg, C. and Trehan, K. (eds.), *Critical Human Resource Development: Beyond Orthodoxy*, Financial Times/ Prentice Hall, 2006
- (9) Callahan, J.L., “Gazing into the crystal ball: Critical HRD as a future of research in the field”, *Human Resource Development International*, 10 (1), 2007, pp. 77-82,
- (10) Sambrook, S., “Critical HRD: a concept analysis” in Chalofsky, N. E., Rocco, T. & Morris, M. L. (eds.) *Handbook of HRD*, John Wiley & Sons, 2014, pp. 145-163  
: Fenwick, T., “Conceptualizing Critical Human Resource Development (CHRD): Tensions, Dilemmas, and Possibilities”, In R Poell, R., Rocco, R. & G Roth, G. (Eds.), *Routledge Companion to Human Resource Development*. Routledge 2014.
- (11) Blake, R.R., “Memories of HRD”, *Training & Development*, March, p.24. 1995 (<https://edbatista.typepad.com/files/memories-of-hrd-robert-blake-1995.pdf>)
- (12) Swanson, R.A. & Holton III, E.F., *Foundations of Human Resource Development*, Berrett-Koehler Publishers, 2001, 2001. Dooley, C. R. (1945). The Training within Industry Report, 1910–1945. Washington, DC: War Manpower Commission Bureau of Training, Training within Industry Service. ([https://www.yumpu.com/en/document/view/50227632/the-training-within-industry-report-1940-1945-original-text#google\\_vignette](https://www.yumpu.com/en/document/view/50227632/the-training-within-industry-report-1940-1945-original-text#google_vignette)) スワンソンは現在ミネソタ大学名誉教授である。
- (13) Stewart, J. & Sambrook, S., “The Historical Development of Human Resource Development in the United Kingdom”, *Human Resource Development Review*, 11-4, 2012. 尚、本章では ResearchGate 版を利用しているために、引用ページの番号を明示しないことがある。
- (14) Swanson & Holton III., *Foundations of Human Resource Development*, pp.3-8.
- (15) Nadler, L., *Developing Human Resource*, Gulf Publishing, 1970, p.3.
- (16) McGuire, D., *Human Resource Management, 2nd Edition*, Sage, 2014, pp.2-6.
- (17) Harbison, F. & Myers, C.A., *Education, Manpower and Economic Growth*, McGraw-Hill, 1964, (McGuire, *Human Resource Management*, p.4 からの再引用)。
- (18) Lee, M., “The History, status and future of HRD”, in Poell, R., Rocco, T. & Ross, G. (eds.), *The Routledge Companion to Human Resource Management*, Routledge,

- pp.3-12, 2013. リーには、“A refusal to define HRD” , *Human Resource Development International*,4-3,2001, pp. 327-341 という論攷もある。
- (19) McGuire , *Human Resource Management*, pp.5-6.
- (20) McLagan,P., “Models for HRD practice” ,*Training and Development Journal* ,41 (9) .1989. ([https://www.researchgate.net/publication/234735108\\_Models\\_for\\_HRD\\_practice](https://www.researchgate.net/publication/234735108_Models_for_HRD_practice) )
- (21) Woodall, J., Alker, A., McNeil, C. and Shaw, S. “Convergence and divergence in HRD : Research and practice across Europe” in J. McGoldrick, J. Stewart & S. Watson (Eds.) *Understanding human resource development: A research-based approach*, Routledge.,2002.
- (22) Sambrook, “Critical HRD: a concept analysis” .
- (23) Sambrook, “Critical HRD: a concept analysis” .
- (24) Sambrook, “Critical HRD: a concept analysis” .
- (25) McGoldrick,J, Stewart,J. & Watson,S., “Researching HRD” in McGoldrick J, Stewart. J. & Watson,S.(eds) ,*Understanding Human Resource Development: A researchbased approach*, Routledge, 2002. pp, 1-17
- (26) Bates R, Hatcher T, Holton E & Chalfonsky N (2001) ‘Redefining human resource development: An integration of the learning, performance and spirituality or work perspectives’ Proceedings of the annual AHRD conference, Tulsa, Feb-March (宮坂未見)
- (27) McLean, G., “HRD: a three-legged stool, an octopus or a centipede” , *Human Resource Development International*, 1 (4), 1998. pp 375-377.
- (28) この箇所は、Sambrook,S, “A “critical” time for HRD?” , *Journal of European Industrial Training*,28 (8/9) ,2004,pp.611-624 からの再引用である。尚、本章では ResearchGat 版を利用している。  
[https://www.researchgate.net/publication/243461243\\_A\\_critical\\_time\\_for\\_HRD](https://www.researchgate.net/publication/243461243_A_critical_time_for_HRD)
- (29) Sambrook, “A “critical” time for HRD?” .
- (30) Sambrook,, “A “critical” time for HRD?” .

- (31) Rigg, C., Stewart, J. and Trehan, K., “Introduction. A Critical Take on a Critical turn on HRD” in Rigg, Stewart and Trehan (eds.), *Critical Human Resource Development: Beyond Orthodoxy*, 2007, pp.3-4.
- (32) Kuchinke, K.P., T “The self at work: theories of persons, meaning of work and their implications for HRD” in Elliott, C. & Turnbull, S., *Critical Thinking in Human Resource Development*, Routledge, 2005, pp.141-154
- (33) Rigg, Stewart and Trehan, “Introduction. A Critical Take on a Critical turn on HRD” , p.1.
- (34) イギリスでは「マネジメントにおけるクリティカル・ターンがイギリスのHRDに」大きな「影響を与えた」。(Elliott, C., & Turnbull, S., “Critical thinking in Human Resource Development: an introduction” in C. Elliott & S. Turnbull (Eds), *Critical Thinking in Human Resource Development*, Routledge, 2005, p.1.
- (35) Rocco, Munn, & Collins,, “The Critical Turn in Human Resources Development” , p.231.
- (36) Fenwick, “Conceptualizing Critical Human Resource Development (CHRD) : Tensions, Dilemmas, and Possibilities” , p.113.
- (37) Callahan, J.L., “Gazing into the crystal ball: Critical HRD as a future of research in the field” , *Human Resource Development International*, 10 (1), 2007, pp. 77-82,
- (38) McGuire, D. and Garavan, T.N., “Critical human resource development: a levels of analysis approach” , Paper presented at 12th UFHRD/AHRD Conference on HRD Research and Practice across Europe, University of Gloucestershire, 25th-27th May 2011. (宮坂未見 Fenwick, “Conceptualizing Critical Human Resource Development (CHRD) : Tensions, Dilemmas, and Possibilities” からの再引用)。
- (39) Rocco, Munn, & Collins,, “The Critical Turn in Human Resources Development” , p.228.
- (40) Rigg, Stewart and Trehan, “Introduction. A Critical Take on a Critical turn on HRD” , p.3.

- (41) Fenwick, “Toward a Critical HRD in Theory and Practice” .
- (42) Fenwick, “Toward a Critical HRD in Theory and Practice” .
- (43) Fenwick, “Toward a Critical HRD in Theory and Practice” .
- (44) Fenwick, “Toward a Critical HRD in Theory and Practice” .
- (45) Kincheloe, J. L., *How do we tell the workers? The socioeconomic foundations of work and vocational education*, Westview Press.,1999 (宮坂未見)
- (46) Fenwick, “Conceptualizing Critical Human Resource Development (CHRD) : Tensions, Dilemmas, and Possibilities”
- (47) Bierema L.L.& Callahan.J.L., “Transforming HRD : A Framework for Critical HRD Practice” ,*Advances in Developing Human Resources*,16 (4),2014, pp.429-444,
- (48) Bierema L. & Callahan, “Transforming HRD : A Framework for Critical HRD Practice” ,pp. 431-432.
- (49) Callahan, J. L. . [Review of the book *A very short, fairly interesting and reasonably cheap book about studying organizations*, by C. Grey]. *Action Learning: Research and Practice*, 7, 2010, p.319. ([https://econpapers.repec.org/article/tafalresp/v\\_3a7\\_3ay\\_3a2010\\_3ai\\_3a3\\_3ap\\_3a39-321.htm](https://econpapers.repec.org/article/tafalresp/v_3a7_3ay_3a2010_3ai_3a3_3ap_3a39-321.htm)) 因みに、C. Grey, *A very short, fairly interesting and reasonably cheap book about studying organizations*, Sage は一読の価値がある。
- (50) 例えば、Alvesson, M., & Willmott, H. (Eds.), *Critical management studies*. SAGE,1992 を参照。
- (51) ビエレマにはつぎのような関連論攷がある。
- Bierema, L. L. . “Moving beyond performance paradigms in workplace development” In A. Wilson & E. Hayes (Eds.), *Handbook of adult and continuing education*, Jossey-Bass, 2002, pp. 278-293 :
- Bierema, L. L. “Critiquing HRD’s dominant masculine rationality and evaluating its impact” . *Human Resource Development Review*, 8, 2009, pp.68-96.:
- Bierema, L. L.. *Implementing a critical approach to organization development*.

- Krieger.2010 :
- Bierema, L. L. “Resisting HRD's resistance to diversity” . *Journal of European Industrial Training*, 34, 2010. pp.565-576.
- (52) Bierema & Callahan, “Transforming HRD : A Framework for Critical HRD Practice” ,p.432.
- (53) Swanson,R.A.,&Holton,E.F., *Foundations of human resource development*, Berrett-Koehler, 2001.p.90
- (54) Bierema1 & Callahan, “Transforming HRD : A Framework for Critical HRD Practice” ,pp.433-435.
- (55) Callahan, “Gazing into the crystal ball: Critical HRD as a future of research in the field”
- (56) Marsick, V. J., “Reflections on developing a code of integrity in HRD” . *Human Resource Development Quarterly*, 8,1997,. 91-94. ([https://www.academia.edu/11332847/Reflections\\_on\\_developing\\_a\\_code\\_of\\_integrity\\_for\\_HRD](https://www.academia.edu/11332847/Reflections_on_developing_a_code_of_integrity_for_HRD))
- (57) Korten, D. C., When corporations rule the world. Paper presented at the meeting of the Academy of Human Resource Development Conference (1996, February), Minneapolis, (宮坂未見)
- (58) Freeman, R. E. ,*Strategic management: A stakeholder approach*. 1984,p.46.
- (59) Clarkson, M. B. E., A stakeholder framework for analyzing and evaluating corporate social performance. *Academy of Management Review*, 24, 1995, pp.92-117.
- (60) Bierema, L. L., & Cseh, M.. “Evaluating AHRD research using a feminist research framework” , *Human Resource Development Quarterly*, 14, 2003, pp.5-26.
- (61) Bierema, L. L.. “Critiquing HRD's dominant masculine rationality and evaluating its impact” , *Human Resource Development Review*, 8, 2009, pp.68-96,.
- (62) Bierema1 & Callahan, “Transforming HRD : A Framework for Critical HRD Practice” , pp.434-435.
- (63) Trehan, K. “Who is not sleeping with whom? What's not being talked about in HRD? ” , *Journal of European Industrial Training*, 28. 2004, p.30.

- (64) Trehan, “Who is not sleeping with whom? What's not being talked about in HRD?” , p.31.
- (65) Bierema, L. L., “Moving beyond performance paradigms in workplace development” In A.Wilson & E. Hayes (Eds.), *Handbook of adult and continuing education*, Jossey-Bass, 2009, pp.278-293.
- (66) Swanson, R. A., & Holton, E. F., *Foundations of human resource development*. Berrett-Kochler.2001, p.131.
- (67) Holton, E. F. III., “An integrated model of performance: Bounding the theory and practice” , *Advances in Developing Human Resources*, 1, 1999, pp.26-46,
- (68) Callahan, J. L. “Gazing into the crystal ball: Critical HRD as a future of research in the field” . *Human Resource Development International*, 10, 2007, pp.77-82,
- (69) Bierema, L. L., & D’ Abundo, M. L. “HRD with a conscience: Practicing socially responsible HRD” . *International Journal of Lifelong Education*, 23, 2004, pp. 443-458,
- (70) Callahan, “Gazing into the crystal ball: Critical HRD as a future of research in the field” .
- (71) Cervero, R., & Wilson, A., *Working the planning table: Negotiating democratically for adult, continuing and workplace education*, Jossey-Bass, 2005, (宮坂未見)
- (72) Sambrook, S., “Talking of HRD’ . *Human Resource Development International*, 3, 2000, pp. 159-178.; Elliott, V. & Turnbull, S. (eds.), *Critical Thinking in Human Resource Development*, Routledge, 2003 ; Fenwick, T.W., “Toward a Critical HRD in Theory and Practice” ; Trehan. “Who is not sleeping with whom? What's not being talked about in HRD? ”
- (73) Callahan, J. L. & Dunne de Davila, T.. “An impressionistic framework for theorizing about human resource development” . *Human Resource Development Review*, 3 (1), 2004, pp.75-95,
- McLagan, P. “Models for HRD practice. *Training & Development Journal*, 43 (9),

- 1989, pp.49-59,
- (74) Lee, “A refusal to define HRD” . pp.327- 342.
- (75) McGuire, D., “Foundations of human resource development” in McGuire,D. & Jorgensen, K. M. (Eds.), *Human resource development: Theory and practice*, SAGE, 2011.pp.1-11.
- (76) Lee, “A refusal to define HRD” . pp.327- 342.
- (77) Bieremal & Callahan, “Transforming HRD : A Framework for Critical HRD Practice” ,p.298.
- (78) Ruona, W. E. A. . Exploring human resource development: Ideology, identity, & culture. Keynote address at the 15th International Conference on HRD Research and Practice Across Europe, Edinburgh Napier University, Edinburgh, UK.. (2014, June 6) (宮坂未見)
- (79) Sambrook, “Talking of HRD” ,pp.159-178.
- (80) Callahan, J. L. “Space, the final frontier” ? Social movements as non-traditional organizing spaces for applying HRD” , *Human Resource Development International*, 16, 2013, pp.298-312.
- (81) Kuchinke, K. P., “Human development as a central goal for human resource development” , *Human Resource Development International*,13 (5) .2010,pp. 575-585.
- (82) Fenwick,T., “Developing who, for what? Notes of caution in rethinking a global H(R)D: A response to Kuchinke” ,*Human Resource Development International*,14 (1) ,2011,pp.83-89. 尚 本章では ReseachGate 版を利用しているために、引用ページの番号を明示しないことがある。
- (83) 宮坂純一『企業パーパス言説のもう一つの解釈 マネジメントと金儲け』奈良マネジメント研究オフィス、2022年。
- (84) Crane,A.,Matten,D.,McWilliams,A.,Moon,J.& Siegel,D. (eds.),*The Oxford Handbook of Corporate Social Responsibility*,Oxford University Press,2008.
- (85) Carroll,A.B. Lipartito,K.J., Post,J.E. Werhane,P.H. and Goodpaster, K.E.,*Cor-*

- porate Responsibility: The American Experience*, Cambridge University Press, 2012
- (86) Frynas, J.G. & Stephens, S., “Political Corporate Social Responsibility: Reviewing Theories and Setting New Agendas”, *International Journal of Management Reviews*, Vol. 17, 2015, pp. 483–509. 尚、本章では ResearchGate 版を利用している。
- (87) ウィッカートには、例えば、つぎのような仕事がある。
- Risi, D., Wickert, C. M. J. & Sayah, S., “Corporate social responsibility managers as internal activists for ethics and sustainability”, *Amsterdam in Science, Business and Society*, 2, 2014, pp. 8–11, 2014
- Wickert, C., “‘Political’ corporate social responsibility in small- and medium-sized enterprises: A conceptual framework”. *Business & Society*, 55 (6), 2016, pp. 792–824.
- Wickert, C., Scherer, A. G., & Spence, L. J., “Walking and talking corporate social responsibility: Implications of firm size and organizational cost”. *Journal of Management Studies*, 53, 2016, pp. 1169–96,
- Wickert, C. M. J. & Cornelissen, J., “Corporate social responsibility and reputation: Too much of a good thing?”, in Moon, J., Morsing, M. & Rasche, A. (eds.). *Corporate Social Responsibility: Strategy, Communication and Governance*. Cambridge University Press, 2017, pp. 328–349,
- Wickert, C., & de Bakker, F. G. A., “Pitching for social change: Towards a relational approach to selling and buying social issues”. *Academy of Management Discoveries*, 4 (1), 2018, pp. 1–24,
- Wickert, C. M. J. & Risi, D., *Corporate Social Responsibility*, Cambridge University Press, 2019.
- Wickert, C. & Risi, D., “Implementing corporate social responsibility as institutional work: Exploring the day-to-day activities of CSR managers in multinational corporations”, in Sales, A. (ed.). *Corporate Social Responsibility and Corporate Change: Institutional and Organizational Perspectives*. Springer, 2019, pp.



243-258

- (88) Matten, D., & Crane, A., “Corporate citizenship: Toward an extended theoretical conceptualization” . *Academy of Management Review*, 30(1), 2005, pp.166-179.
- (89) Scherer, A. G., & Palazzo, G., “The new political role of business in a globalized world: A review of a new perspective on CSR and its implications for the firm, governance, and democracy” . *Journal of Management Studies*, 48(4), 2011, p. 913.
- (90) Matten, D., & Crane, A., “Corporate citizenship: Toward an extended theoretical conceptualization” . *Academy of Management Review*, 30(1), 2003, pp.166-179.
- (91) Scherer, A. G., & Palazzo, G., “Toward a political conception of corporate responsibility, Business and society seen from a Habermasian perspective” . *Academy of Management Review*, 32(4), 2007, p.1115.

末尾に（宮坂未見）と記されている文献は宮坂がその内容を確認しているが手元にない資料である。

## 追記

本章脱稿後の9月末に、Bierema, L., Callahan, J.L., Elliott, C.J., Greer, T.W. & Collins, J.C., *Human Resource Development: Critical Perspectives and Practices*, Routledge, 2024 を入手した。本章で筆者が「RLCO 型 CHRD」と命名したものがビエレマたち自身によって（レイティング、ラーニング、チェンジング、オーガナイズングにそれぞれひとつの章が当てられ）体系的に論じられている。本章の意図が的外れではなかったことが確認され安堵したが、原稿を書き直したいという誘惑にも駆られた。改めて論じてみたい。

## あしがき

筆者は、ここしばらく、クリティカル・マネジメント・スタディーズとはどのような研究なのかについて基礎的な情報を提供することを目指して主としてイギリス（北欧）の研究者たちが発表してきた書物や論文に書かれていることを整理する作業に取り組んできた。その成果は、例えば、『人的資源管理とイデオロギー』、『クリティカル・マネジメント・スタディーズの世界』、『「シャットダウン・ザ・ビジネススクール」論争』、『イデオロギーとしてのマネジメントリアリズム』、『転換期のクリティカル・マネジメント・スタディーズー パフォーマティヴィティ論争の推移』としてすでに公表されており、本書はそれらに続くものであると同時に筆者のなかでは「まとめ」に相当するものである。

そして今、それらの整理を踏まえて「クリティカル・マネジメント・スタディーズとはどのような研究なのか」について、近いうちに、改めてまとめてみたい、と構想しているが、その構想の過程で興味深い論攷に接した。それは、ロイヤルメルボルン工科大学（RMIT University）ベトナム校に所属するカン・レ（Khang Lê）が公表した“Hypocritical Management Studies”, *Emancipations*, 3-1, 2024 であり、そこには CMS の歩みを踏まえその現状を論評する視点が呈示されている。レの論攷は CMS に携わるかなりの数の研究者の業績を読み込んで執筆されたものであり、その視点には本書の筆者（宮坂）の考え方によって興味深い内容が多々見られるために、またこの段階で言及しておくこと今後の作業に有益でありベターであろう、と判断したので、最後に紹介してみたい。

*Academy of Management Review* にアルベッソン&ウイلمット（Alvesson,M. と Willmott,H.）の画期的な論文“On the Idea of Emancipation in Management and Organization Studies”が掲載されたのは1992年であった。アルベッソン&ウイلمットは、その論文で、CMSは広範囲にわたる解放を達成するのではなく、

あとがき

「小さな解放」を開発しようとするべきであると主張したのであり、それ以降、カーン・レ論文からコトバを拾えば、カンリフ (Cunliffe,A.L.) によれば、組織や経営学の分野で世界に影響を与えることを目指す意欲的な若手研究者は CMS に惹きつけられてきた。

しかし、その後、同様にレ論文の文章に倣えば、CMS は、その崇高な意図にもかかわらず、利己的であるというレッテルを貼られたり (Fournier.V.& Smith,W.)、焦点を見失ったと糾弾され (Grice,S. & Humphries,,M.)、白人中心主義的、男性優位主義的、エリート主義的視点であると批判されたり (Beavan, K.; Cunliffe,,A.L.; Tatli, A.) するなど、さまざまな批判に直面し、向上心のある研究者は現状を変えるために CMS を選択するが、その裏で、非現実的な成果への期待、眼に見えない管理 (micro-management)、いじめ、見えない暴力 symbolic violence といった厳しいプレッシャーにさらされている (Ratle,O.et al.)。

いかなることが、このような事態をうみだしたのであるか？

主流のマネジメント研究は、レによれば、例えば、組織が戦略的に発言や決定を行い、外部からの要求 (例えば、規制順守、顧客の期待、社会的責任) を管理する一方で、直接的に関与するまたは影響力のあるステイクホルダーズに対しては行動を控えている、言い換えれば、そこには、相反する要求に対処し、特定の状況下で組織をより良く見せる、という戦略が重要視されている (決定や発言と実際の行動との間に不一致がある場合に生じる緊張は組織的偽善である) ことに立ち向かわずに放置しているために、偽善的なマネジメント研究 (→ マネジメント理論やマネジメント慣行の偽善性) であるといえるものであるが、CMS にも「公に表明していること (彼らの言葉) と実際に行っていること (彼らの行動) の間の食い違い (動の不一致) がみられるために、CMS も偽善的なマネジメント研究なのであり、諸々の現象はこのことに起因している。

何故に、レは CMS を「偽善的」として形容しているのか、彼に詳しく聞くことにする。

カーン・レは、CMS の欠陥として、幾つか事情を指摘している。第 1 に、

主流の組織およびマネジメント研究に対する批判が非効果的である (ineffective) こと。これは、CMS は支配的な構造、規範、パラダイムの体系に反対しているが、その批判的な立場を、マネジメントの基盤を効果的に再構築したりあるいはその基盤に挑戦したりする行動へと転換しているわけではない、という意味であり、CMS に携わる一部の研究者からもすでに論じられている。代表的な声としてはクリカウワー (Klikauer, T.) のそれがよく知られ、クリカウワーは、CMS の批判的な立場は、主流のマネジメント研究を改善し、安定させる矯正力として役立っている、と主張している。CMS の研究者による組織とマネジメントに関する批判は、通常、評価の高い学術誌に掲載された査読付き論文に限定されている。

そして驚くべきことに、批判には本質的に反対意見が伴い、対立やリスクの可能性があるにもかかわらず、CMS の研究者は、学術誌に批判を公表することで、批判を公開することによるリスクを最小限に抑えるだけでなく、利益を得ている。CMS の研究者の言葉を借りれば、「何を発表するかは重要ではない。どこで発表するかが重要だ」(Butler, N. & Spoelstra, S.) と CMS 研究者は率直に述べている。この慣行は、CMS の批判と特定の発表場所の選択との間にギャップがあることを示している。これは、批判が機関 (出版社) の期待に沿う形でおこなわれるということの意味するものであり、したがって、批判的な研究者が報われる一方で現状が維持される可能性が顕在化する危険性が大きくなる。

第2に、CMS がマネジメント学会 (Academy of Management) に組み込まれ制度化され、そのことが確立された規範を脱自然化し権力構造に異議を唱えるという CMS の中核的な原則に反していること。レによれば、「組織およびマネジメント研究の主要機関である経営学会は権力者にとって有益な機能主義的研究パラダイムを好む傾向があり、さらに、「主流派のマネジメント研究は資本主義システムを支持する傾向があり、社会的関心事よりも利益や株主の利益を重視する」ために、「CMS は、経営学会の主流派の規範や好みに阻まれて困難に直面」し、「資本主義の現状に異議を唱え、その原則に忠実であり続け

るという CMS の有効性を妨げられ、「CMS がアカデミー内の公式部門として正式に組み込まれたことはその批判的な姿勢を弱め」、CMS を「批判の対象であるシステムに適合させる」ことになる。

そして現実には、CMS に携わる「研究者が権威ある組織やマネジメント研究のジャーナルに寄稿し始めると、CMS の批判の影響力が弱まっていく」という事態が生まれている。バルターとスポエルストラ (Butler N. & Spoelstra, S.) の経験に拠れば、一方で、当初の「急進的な批判」が、査読によって、より「リベラル」で「味気ない」形に変えられ、他方で、「CMS に関する議論がアカデミアの世界やその他の有力機関における CMS の成功を称賛する自己満足的なもの (Tatli, 2012) に終始することが多々」見られ、クリカウワーの「適切な」コトバを借りれば、「CMS は現在、主流のマネジメント研究を導き、修正し、安定させる矯正的な力としての地位を確立している。CMS は自分たちは異なっていると主張しているが、結局は、批判している既存の権力構造に巻き込まれ、時にはそれを再生産し、最終的には主流のマネジメント研究の実践と足並みを揃えている」のである。

第3に、CMS がアンチ・パフォーマンスィヴィティから離れ、クリティカルなパフォーマンスィヴィティを受け入れることで、その批判性を希薄化していること。クリティカルなパフォーマンスィヴィティは、マネジャーとの積極的な関与を通じて、マネジメントに関する言説や実践に積極的に介入し、転覆させることを意味するものであるが、レの解釈では、「この変化は、CMS がマネジメント実践と足並みを揃えることを可能にするだけでなく、機能的かつ手段的であることを露骨に主張する主流のマネジメント研究の傍らで、CMS の立場をさらに強固なものにする。マネジャーと関わることは本質的に偽善的ではないかもしれないが、CMS がマネジメント活動に積極的に参加することは、ミクロな解放と正義という CMS の使命に反することになる」。「CMS は、単に既存のマネジメント上の要求に応えるのではなく、(スポエルストラとスベンソン (Spoelstra, S. & Svensson, P.) のコトバを借りれば) 「マネジメント思想を批判的に分析し、転覆させることに焦点を当てるべきなのである」。これは、「CMS

が、一方で、正義と解放のために活動していると主張するが、他方で、主に権力者の視点に立つ」ことを意味し、矛盾が深まっている。

第4に、CMS に携わる研究者のなかに、内省性が重要な構成要素であるにもかかわらず、装飾的で表面的な考察に終始する傾向が明白に見られること。タトリ (Tatli,A.)のコトバを借りると、CMS は「特権的な学術コミュニティを代表し、そのコミュニティは主に中年で白人、異性愛者、西洋人、健常者の男性で構成され」、彼らがおこなっている「内省性は、単に自身の立場を省みているだけである」。しかし、レによれば、「そうした立場を形成し維持している条件、力関係、疑いようのない信念を考慮することは不可欠」な作業であり、「CMS における批判的内省性の欠如は、マイノリティの排除とエリート層への権力と特権の維持につながる可能性がある」。レの解釈では、「この失敗の典型的な例が、おそらくは、クリティカルなパフォーマンスティヴィティへの一般的な動き」であり、スパイサー (Spicer, A.) たちは、パフォーマンスティヴな研究を献身的に実践することで社会変革が起こると示唆しているが、研究者の権力的な立場が成果にどのような影響を与えるかについての議論は不足している」。というのは、「グローバル・ノースに位置する名高い機関で上級職に就く批判的な学者は、影響力のある組織とより広範なつながりを持つことができる(彼らの特権的な立場は、マネジャーや経営陣へのアクセスをより容易にし、それらの組織の影響力のある地位により、多くの人が社会的に関連性が高いと考えるようなパフォーマンス性の高い研究を学者が作成することを可能にする)が、これは、低いキャリアから出発した研究者や、グローバル・サウスにあるあまり権威のない機関の学者には当てはまらないかもしれない」からである。「パフォーマンスティヴィティの高まりは、特定の権力のある立場にある学者の影響力を増幅させ、代替的な視点が潜在的に疎外される可能性がある」。

CMS におけるこうした「内省性の欠落は疎外につながり、最終的には不満や派閥化さえも引き起こす」ものであり、現実には、レの読み方に従えば、CMS 内外の研究者たちによって、不満は定期的に表明され(例えば、Fournier,V. & Smith,W. ; Harley,B. & Fleming,P.; Klikauer,T.; O'Doherty,D. & Jones, C.; Parker,

M.; Rowlinson, M. & Hassard, J.; Spoelstra, S. & Svensson, P.; Tatli, A.)、特に CMS の若手研究者はその分野の慣行に恐怖を感じていると報告している (Ratle, O. et al.)。フェミニストマネジメント・組織学者であるビーバン(Beavan, K.)、ヘリン(Helin, J.)、ギルモア (Gilmore, S. et al.) などが CMS は男性的バイアスを持っていると認識し、CMS から離れ、「ライティング・ディファレントリー (Writing Differently) 運動」を立ち上げているのもそのような危機感から生まれた産物である。

第5に、ビジネススクールには、資本主義という亡霊が取り憑いていること。現代のビジネスと資本主義を結びつけることは一般的であるが、ビジネススクールの学者たちはそのことをほとんど議論せず、資本主義については忘れているかのような状況が続いている。「CMS は、マネジメントと資本主義の根幹に真正面から疑問を投げかけることなく、批判的、解放的、急進的な理想を掲げている。これは偽善的である」。

何故に、CMS は偽善的になったのか？ レは、その大きな理由として、アカデミックな世界における知識生産のあり方を挙げている。過去数十年にわたり、大手商業出版社 (Reed-Elsevier, Sage Publications, Springer, Taylor & Francis, Wiley-Blackwell など) は科学ジャーナルシステムを掌握し、これらの企業が所有するジャーナルで発表される科学研究の割合が増加し一種の寡占状態が生まれ、他の業界では考えられないほどの利益率を確保することに成功している、と。組織・マネジメント研究分野の学術誌のほとんどがこれらの少数の出版社で発行されているのが現状である。

レは、現代の知識生産のあり方を (ギー・ドゥポール (Debord, Guy) の「スペクタクルの社会」の概念を援用したバジン (Bazin, Y.) たちの発想に倣って) 「出版のスペクタクルという (出版が見世物と化した) 学術社会」(The Academic Society of the spectacle of publication) として形容している。その世界は「学術的なキャリアが学術誌への論文掲載に依存している」世界であり、「学術出版は一見重要であるかのように見えるが、実際には、意味のないゲーム」に転化し、「研究者は論文が引用され、ランキングが上がることを目的として発表し

ている。引用指数は研究者を強力にする」道具となり、「実際のアイデアや議論は、論文が実際に出版されているとしても、ほとんど重要ではないことが多く、このゲームでは引用頻度やジャーナルのインパクトファクターやランキングなどの数字がすべてである。誰もがこのゲームの実質性のなさを知っているにもかかわらず、学者たちは依然としてこのゲームに参加し、その光景に魅了されている」、と。

かくして、CMS に携わる研究者が「解放的な」知識を広めまた自身の職を確保するためにも、商業出版社に大きく依存する」、という状況が生まれ再生産され、「その依存関係が科学界に対する出版社の支配力を強化し、その影響から脱却することが困難になっている」。もちろん、彼らが「この問題を認識していないわけではなく」、「脱制度化が呼びかけられ、オープンアクセスシステムを利用する、主流のマネジメントジャーナルの編集チームに参加し、社会運動、ジェンダー問題、グローバルな視点などのトピックに関する特別版」を刊行するなどの「脱制度化を目指す」試みも展開されている。しかし、「批判的な知識生産の制度化を推し進める動きは勢いを増している」。というのは、「一部の批判的な学者がそのような道具に慣れ親しむように社会化されてきた」からであり、「論理的な欠陥や構造的問題を故意に無視するという現実の裏側で繰り返されている、主流の出版に批判的研究を取り入れることを求める声は、CMS の研究者が明らかに「すべてを手に入れたい」という強欲で利己的な傾向を示し、これらの研究者は不正に対するチャンピオンになることを望んでいる」。レの立場から言えば、「CMS 研究者が生み出そうとする知識がどれほど重要で解放的なものであっても、それが資本主義的な出版ツールによって生み出される限り、根本的な代替案は生まれない」のである。

レの現状認識はつぎのように続いている。「マネジメントは不可解にも資本主義と結びついている。クリティカル・マネジメント・スタディーズはマネジメントへの批判として形成され、この革新的な学術運動は権力に異議を唱え、正義を擁護し、解放のための急進的な代替案を提供しようとしていた。しかし、その CMS は今や悲劇的に偽善的マネジメント研究としか言いようのないもの



へと変質してしまった。崇高な目標は有力な機関からの関連性や正当性の承認を求める欲望によって影が薄くなってしまった。批判理論に根ざした CMS は衰退し、批判的な美学的価値観に取って代わられた。CMS の学者たちは、権力構造に果敢に立ち向かうのではなく、特権や学術的地位を守るために同調主義に屈したのだ。CMS は現在、進歩のイメージを明確に描きながらも、暗に現状維持を目指している。エコフェミニストのサレ（Salleh,A.）の言葉を借りれば、CMS は有毒なパイの一切れをうまく手に入れたのである。

CMS に携わる研究者のなかにも、CMS の方向性に疑問を抱き（拙著『「シャットダウン・ザ・ビジネススクール」論争』、『転換期のクリティカル・マネジメント・スタディーズ』などで紹介したように）論争があることは、したがって、レが引用している論文で示されているように、彼らが自身が不満を吐露していることは、よく知られているが、このことと、その流れを「偽善的」という形容詞で規定することは別の事柄であろう。

というのは、CMS には、少なくとも当初のアルベッソン&ウイلمットの発想には、資本主義制度の変革（例えば、搾取の根絶）ではなくその枠内で小さな解放を目指し小さな勝利を積み重ねる、という現実的な意図があり、いわば「限界」があったからである。したがって、そのような動きの中で不満が生まれることは想定内の事態であったのであろう。いわば何かにつけて常にジレンマに苛まされているのが「常態」なのである。そのようなジレンマを少しでも解消し前に進む（オルタナティブな）道はどこにあるのか？ それが CMS の課題なのである。本書で、クリティカルなマネジメント教育を CMS にとってパフォーマンスでリLEVANTな課題として注目し、クリティカルな人的資源開発（ビエレマ&キャラハンが提示している RLCO 型 CHRD）を評価し、とりあえずの「まとめ」にしたのはそのためである。それが故に、筆者にはその方向性を「偽善的」として「単純に」形容するのは筋違いではないのか、という思いがある。

とはいえ、カーン・レのクリティカル・マネジメント・スタディーズ評価か

らは教えられることが多々あり、筆者のこれまでの論攷を読み返す絶好の機会となった。この成果は、冒頭で記した、今後の執筆活動において活かすつもりである。

#### 註記

カーン・レの論文で引用され本書のあとかきで（筆者が眼を通し）再掲した文献は以下のものである。他の文献はレの論文を参照されたい。

- Alvesson, M., & Willmott, H. (1992), “On the Idea of Emancipation in Management and Organization Studies”, *Academy of Management review*, 17(3).
- Bazin, Y., Islam, G., Parker, M., & Gabriel, Y. (2018), “The (academic) society of the spectacle (of publication)”, *M@n@gement*, 21(3).
- Beavan, K. (2020), “Breaking with the masculine reckoning: An open letter to the Critical Management Studies Academy. In A. Pullen, J. Helin, & N. Harding (Eds.), *Writing Differently* (Dialogues in Critical Management Studies, Vol. 4) (pp.91-112).
- Cunliffe, A. L. (2008), “Will You Still Need Me … When I'm 64? The Future of CMS”, *Organization*, 15(6).
- Fournier, V., & Smith, W. (2012), “Making choice, Taking Risk: The Coming Out of Critical Management Studies”, *ephemera*, 12(4).
- Gilmore, S., Harding, N., Helin, J., & Pullen, A. (2019), “Writing differently”, *Management Learning*, 50(1).
- Grice, S., & Humphries, M. (1997), “Critical management studies in postmodernity: oxymorons in outer space?”, *Journal of Organizational Change Management*, 10(5).
- Helin, J. (2023), “Temporality lost: A feminist invitation to vertical writing that shakes the ground”, *Organization*, 30(2).
- Klikauer, T. (2018), “Critical Management as Critique of Management. *Critical Sociology*”, 44(4-5).

- O'Doherty, D., & Jones, C. (2005), “ Inducement” , In C. Jones & D. O'Doherty (Eds.), *Manifestos for the Business School of Tomorrow*, Dvalin Books.
- Parker, M. (2004), “Becoming Manager: Or, the Werewolf Looks Anxiously in the Mirror, Checking for Unusual Facial Hair” , *Management Learning*, 35(1).
- Parker, M. (2018), *Shut Down the Business School: What's Wrong with Management Education*. Pluto Press.
- Ratle, O., Robinson, S., Bristow, A., & Kerr, R. (2020), “Mechanisms of micro-terror? Early career CMS academics' experiences of ‘targets and terror’ in contemporary business schools, *Management Learning*, 51(4).
- Rowlinson, M., & Hassard, J. (2011), “How come the critters came to be teaching in business schools? Contradictions in the institutionalization of critical management studies” , *Organization*, 18(5).
- Spicer, A., Alvesson, M., & Kärreman, D. (2009), “Critical performativity: The unfinished business of critical management studies. *Human Relations*, 62(4).
- Spoelstra, S., & Svensson, P. (2015), “Critical performativity: The happy end of critical management studies? ” In A. Prasad, P. Prasad, A. J. Mills, & J. H. Mills (Eds.), *The Routledge companion to critical management studies* (pp. 69-79), Routledge.
- Tatli, A. (2012), “On the Power and Poverty of Critical (Self) Reflection in Critical Management Studies: A Comment on Ford, Harding and Learmonth.” ,*British Journal of Management*, 23(1).

2025/01/11

## 著者略歴

宮坂 純一（みやさか じゅんいち）

1948年 生まれ

1977年 神戸大学大学院経営学研究科博士課程単位取得

1983年 経営学博士（神戸大学）

現在 奈良学園大学名誉教授

奈良マネジメント研究グループ主宰 URL: <http://juka11.net/>

**主要著作** 『日本的経営への招待』見洋書房 1994 / 『現代企業のモラル行動』千倉書房 1995  
/ 『ビジネス倫理学の展開』見洋書房 1999 / 『ステイクホルダー・マネジメント』見洋書房 2000 / 『企業社会と会社人間』見洋書房 2002 / 『企業は倫理的になれるのか』見洋書房 2003 / 『ステイクホルダー行動主義と企業社会』見洋書房 2005 / 『道徳的主体としての現代企業』見洋書房 2009 / 『ロシア経営学の新潮流』見洋書房 2015 / 『なぜ企業に倫理を問えるのか』萌書房 2018  
/ 『賃金と働き方』見洋書房 2019 / 『人的資源管理とイデオロギー』奈良マネジメント研究オフィス 2019 等

## マネジメントを批判的に教えヒトを批判的に育てる、 とはどのようなことなのか

---

2025年03月06日発行

著者 宮坂 純一

発行者 宮坂 純一

発行所 奈良マネジメント研究オフィス

〒630-0223 奈良県生駒市小瀬町720-22 tel. 0743-77-8009

---

© Jun'ichi MIYASAKA, 2025

JUKAS23022612

ISBN 978-4-9913775-1-8