

《論説》

“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” —

宮坂 純一

- 1 はじめに
- 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
 - 2-1 ミンガーズの立ち位置について
 - 2-2 クリティカルであることの4つの側面
- 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
 - 3-1 クリティカルであることの6つの側面
 - 3-2 クリティカルなマネジメント教育の理念
- 4 おわりに代えて

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）を含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？ 本稿は、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。

本稿で注目した資料は、

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

と

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

ng, S. & Fukami, C. (eds.), *Handbook of Management Learning, Education and Development*. 2009, pp. 104-125⁽²⁾

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、本稿では、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⁽³⁾。

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 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⁽⁴⁾。

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⁽⁵⁾。

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た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、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ことが必要がある、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⁶⁾。

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っているのか」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員として）つぎの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）⁷⁾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発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、「このマネジメント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⁸⁾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、ナイト、ウィルモット（Grey, C., Knights, D. and Willmote, H.）（1996年）⁹⁾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”のために、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、現実在即して言えば、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。このような現実には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 (Willmott, H. 1994 年)⁽⁴⁰⁾ 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 (problematise) 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”につき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⁽¹¹⁾、「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⁽¹²⁾、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.)⁽¹³⁾の「教育は、哲学者的なマネジャー、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 "脱署名 "す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、純粹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。ちなみに、この構想の元になっているのが、後述の「批判的であることの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、それが純粹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

ど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不な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.)⁽¹⁴⁾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)、事実的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ー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々見られる」。

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の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」⁽¹⁵⁾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、ということ認識することである」。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。

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。

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	Churchman の著作,

	地位。 複数の見解を受け入れること	
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

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", pp.

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、

“クリティカルであること” とはいかなることなのか？

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、 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.)⁽¹⁶⁾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氣

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、ボージェ&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、そして純粋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.)⁽¹⁷⁾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、という現状がある。この原因を、ボージェ&アルコウビは、クリティカルなマネジメント教育者の「実践が、おそらくは、断片的かつ場当たりの方法で行われている」ことに見いだしている。

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

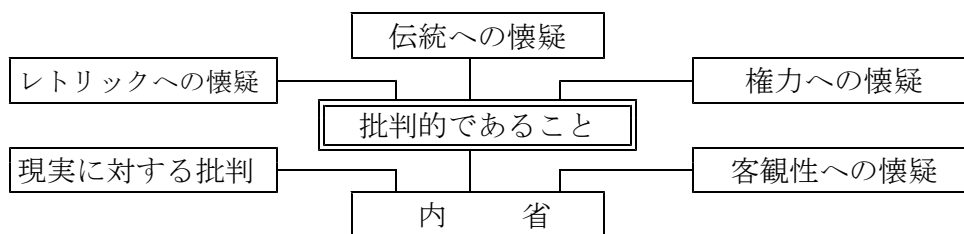
も当たり前のごとく用いられている語彙であり、例えば、ボージェ&アルコウビに倣えば、マネジリアリズム的な発想のもとでは、通常、「学生に問題解決スキルを身につけさせ、ビジネス環境で直面する危機や困難に対して、型にはまらない、創造的でさえある解決策を探すように訓練する」という文脈のなかで「クリティカル・シンキング」が語られているが、「クリティカル・マネジメント・スタディーズやクリティカル・ペダゴジーの文脈では、批判的であることは、学生（および教員）が、先進企業国の一般的な貧困ラインを下回る人々が世界人口の95%を占める世界のなかでモノが生産され商品化されているシステムに加担（complicity）している、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. & Reynollds, M.）⁽¹⁸⁾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。

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。

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、同時につぎ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」⁽¹⁹⁾、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.）⁽²⁰⁾の解説によれば、ジェームズ・ポール・ギー（Gee,J.P.）⁽²¹⁾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.1980⁽²²⁾）やノーマン・フェアクラフ（Fairclough,N.）⁽²³⁾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、よりバフチンのポリフォニー（Bakhtinian polyphony）⁽²⁴⁾（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」⁽²⁵⁾を疑う勇気は生まれない、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・覇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⁽²⁶⁾、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

エイク (Weick, K) ⁽²⁷⁾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、このミクロで小さな“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。

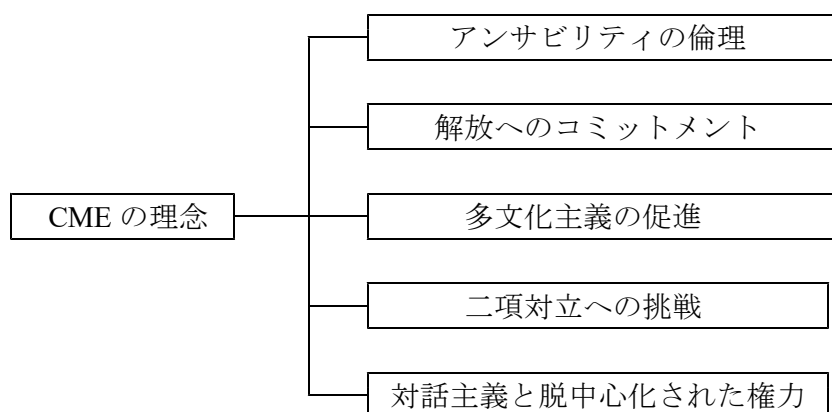
ボージェ&アルコウビが想定しているクリティカルなマネジメント教育とはどのようなものなのであろうか？

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⁽²⁸⁾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、不道徳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” 行動している⁽²⁹⁾。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“その適用のコンテクストに関係なく、テクニックを習得すること”⁽³⁰⁾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.)⁽³¹⁾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.)⁽³²⁾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⁽³³⁾。

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⁽³⁴⁾。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⁽³⁵⁾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.)⁽³⁶⁾の言葉を借りれば、「教育機関の改革は遅々として進まず、"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、あまりに多くの教職キャリアを特徴づけ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⁽³⁷⁾。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、と信じていることである。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ていることである」。

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いまだ周辺的であり、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ュー (Giroux,H)⁽³⁸⁾ の提案³⁾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」⁽³⁹⁾。

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.)⁽⁴⁰⁾ 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。

対話主義と脱中心力な権威

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.)⁽⁴¹⁾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ことが必要である」。

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。周辺的な立ち位置で教育し仕事をする、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&アルコウビによれば、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。

周辺的な立ち位置での（in the margins）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事は主流派ではなく、現状では、少数派の（周辺的な）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⁽⁴²⁾、「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.）⁽⁴³⁾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⁽⁴⁴⁾。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⁽⁴⁵⁾は、批判的教育法（CP）の「盲目的な」採用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⁽⁴⁶⁾、教師に挑戦する自分の権利と価値を疑い、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、「このような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.）⁽⁴⁷⁾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、押し付け、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（Currie,G. and Knights,D.）を援用する形で⁽⁴⁸⁾、「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⁽⁴⁹⁾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、バートウネック (Bartunek,J.)⁽⁵⁰⁾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 (Fenwick,I.)⁽⁵¹⁾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てており、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ことである⁽⁵²⁾。

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⁽⁵³⁾、学生の経験を重視すること⁽⁵⁴⁾、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⁽⁵⁵⁾、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⁽⁵⁶⁾、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⁽⁵⁷⁾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リ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。

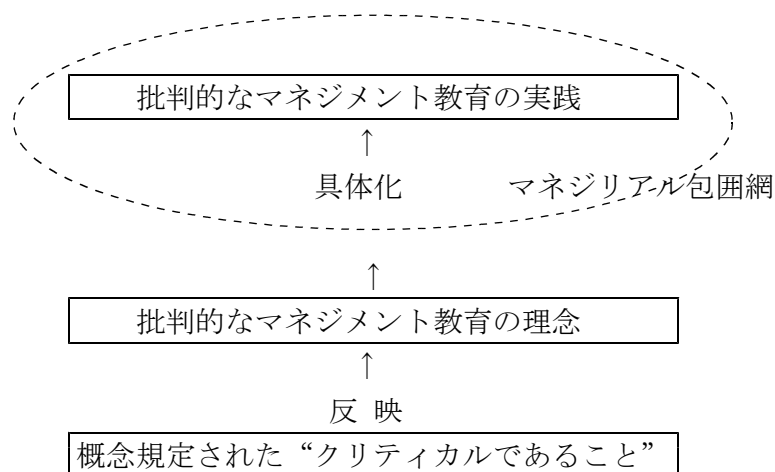
“クリティカルであること” とはいかなることなのか？

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、マネジリアリ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、権力の拡散、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

図表 3



〔出典〕 宮坂作成

“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

一ちされてきたのか？ 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3のように図解されるだろう。

次稿以降のひとつの課題は、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、を検証することである。

註

- (1) 本稿で利用したのは 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。
 本稿では、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) 本稿で利用したのは 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
 本稿では、Academia.edu 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%20Al%20Arkoubi%22&start=0&context=5782505&facet=>
- (6) <https://courses.warwick.ac.uk/modules/2021/IB381-15>
- (7) Grey, C., “Towards a critique of 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 Rationalizati-*

- on of Society*, Heinemann,1984 ; Habermas, J. , “Discourse ethics: 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.technorhetoric.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
- (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.
- (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*, Volume 12, Issue 4, 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

“クリティカルであること” とはいかなることなのか？

- (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” organizational behaviour 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。