

《論説》

(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—

宮坂 純一

- 1 はじめに 課題の設定
- 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
- 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
- 4 展望 本当に役立つ知識とは

1 はじめに 課題の設定

別稿「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いる⁽¹⁾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しょうか？ 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、グリーン (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)」⁽²⁾がある。グリーンは、「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⁽³⁾。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⁽⁴⁾。

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發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もっと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、これはいかがなものなのか？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」⁽⁵⁾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)と学生の間で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学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(trenet)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⁶⁾。

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加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 万人の留学生在がいた 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的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英国人や 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、チュウ（Choo, K.）（2007）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（risk taking）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な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⁸⁾。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おは異なり、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⁽⁹⁾。

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⁽¹⁰⁾。

第 1 は、「批判的教育者個人が、カリキュラムにいま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.) ⁽¹¹⁾ 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.)⁽¹²⁾である。より最近では、ベル&ブリッジマン (Bell, E. and Bridgman,T.)⁽¹³⁾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ることである⁽¹⁴⁾。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⁽¹⁵⁾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⁽¹⁶⁾、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⁽¹⁷⁾。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。ヴィンスは、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、とつとに強調している。

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るろうし、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、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められている、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）形成が、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⁽¹⁸⁾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のではないか。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)⁽¹⁹⁾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摂取し、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⁽²⁰⁾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⁽²¹⁾。

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⁽²²⁾、「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いうだろう。危険なのは“飼い馴らされること” (domestication) である」⁽²³⁾、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⁽²⁴⁾。「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⁽²⁵⁾、「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。これはアクティビ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。Reynolds and Trehan 2003)。

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.)⁽²⁶⁾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大が、すなわち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.)⁽²⁷⁾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續させるのに役立つ)とすれば、そのような正当化装置の中核にすることが、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⁽²⁸⁾。

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⁽²⁹⁾。

(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”楽しいものにしようとする様々な動き、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う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」⁽³⁰⁾、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・パフォーマンスティブ (ananti-performative)、脱自然化、反射性に基づいて引かれてきた。アンチ・パフォーマンスティブとは、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・パフォーマティビ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「パフォーマティビティの再考」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、パフォーマティビ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ビ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。パフォーマティビ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ビ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。

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・パフォーマティビティが、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、「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？」と問われている。

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.）⁽³¹⁾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）が費やす時間との間の“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」⁽³²⁾。

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” (Harney, 2001 p149) 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こと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」(Harney) 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を規範的な問題ではなく純粋に戦略的な問題に転化する」

(同上・・・) 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「純粋主義者」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⁽³³⁾。

* * *

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⁽³⁴⁾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ナーで破壊せよ、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⁽³⁵⁾、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⁽³⁶⁾。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・スクールが歴史に終わり、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を続けていこう、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。

本稿の末尾に “Anglo-American forms of management education ” を本稿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 *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。

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。

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、教育形態なのであろう。いわばきちんと自己主張して教育研究がおこなわれていかなければ、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て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、あえて本稿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⁽³⁷⁾。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⁽³⁸⁾。この「本当に役立つ知識」という用語自体⁽³⁹⁾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⁽⁴⁰⁾。

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理している⁽⁴¹⁾。

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参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・政治的関わりのある成人教育」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」⁽⁴²⁾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、ネオマネジリアリ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。

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、本稿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」⁽⁴⁴⁾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.）⁽⁴⁵⁾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⁽⁴⁵⁾。

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、ペリトンもコントゥもランカスター大学で学んだ卒業生である⁽⁴⁶⁾。

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⁽⁴⁷⁾。

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い直し、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.)⁽⁴⁸⁾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.)⁽⁴⁹⁾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⁽⁵⁰⁾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.)⁽⁵¹⁾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.)⁽⁵²⁾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。よく引用されるミンガース(Mingers, J.)⁽⁵³⁾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.)⁽⁵⁴⁾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⁽⁵⁵⁾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)⁽⁵⁶⁾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⁽⁵⁷⁾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 dbates 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ろう。

次稿以降では、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、そして「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予定である。

註

- (1) 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。
- (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、本稿では、ResearchGate版を利用している。
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 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 practi-

- ce?” ,” *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。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？」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.
- (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*, 2001, 12(4) ,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』、奈良マネジメント研究オフィス、2023年。
- (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., “Reinventing Business Schools: The Contribution of CriticalManagement 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。本稿で利用したのは 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
- (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*, 1953, 26 (1), 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*, 2002, 26 (5), 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
- 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/b13fc1d5108a0aba635f0b3961fb87e63dd6cc14330b5d9891d7e6c1e54eaa21/608143/%24Useful%20Knowledge-MML-FINAL%20%28003%29.pdf>

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、筆者の手元にない資料である。

☆ ☆ ☆ ☆ ☆

参考資料

☆ ☆ ☆ ☆ ☆

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

宮坂 純一

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

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論文を实践

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 *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⁽¹⁾。

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年掲載された約110本、そして *Management Learning* (ML) に1994-2005年に掲載された約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し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裏にある構想は、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）⁽²⁾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(3) (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、特定の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.)⁽⁴⁾とテイラー(Taylor,C.)⁽⁵⁾」の名前をあげ、「道徳は実践の中にある」(ハンセン(Hansen,D.)⁽⁶⁾、マックファレン (Macfarlane,B.)⁽⁷⁾、ニクソン(Nixon,J.)⁽⁸⁾、ロバート (Robert,J.)⁽⁹⁾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は「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.）⁽¹⁰⁾、ホルランド（Holland,D.）など⁽¹¹⁾、オートナー（Ortner,S.）⁽¹²⁾）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いだ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いし、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.）⁽¹³⁾の論攷では、「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、個人には個人それぞれに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・道徳的思想が体现されているが、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.)⁽¹⁴⁾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.)⁽¹⁵⁾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⁽¹⁶⁾。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、実際にはそうになっていない」⁽¹⁷⁾ (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」⁽¹⁸⁾ (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.)⁽¹⁹⁾ 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.)⁽²⁰⁾ 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.)⁽²¹⁾ 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⁽²²⁾ 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⁽²³⁾。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。学生は活用されれば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⁽²⁴⁾。

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間人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⁽²⁵⁾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.)⁽²⁶⁾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⁽²⁷⁾。

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.)⁽²⁸⁾ 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.)⁽²⁹⁾ 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⁽³⁰⁾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、ケンワージー・ユールンたち⁽³¹⁾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（アネクドット）、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⁽³²⁾、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.)⁽³³⁾ 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、適用すべきテクニッ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.)⁽³⁴⁾ 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ャリズム的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 (Raelin, J.)⁽³⁵⁾ 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、Raelin (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.)⁽³⁶⁾、レイノルズとヴィンス (Reynolds, M & Vince, R.)⁽³⁷⁾、クレグとロス・スミス (Clegg, S. & Ross-Smith, A.)⁽³⁸⁾ 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.)⁽³⁹⁾ 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⁽⁴⁰⁾ 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实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.)⁽⁴¹⁾、デラー⁽⁴²⁾、フェインウィック (Fenwick, T.)⁽⁴³⁾ 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.)⁽⁴⁴⁾ やレイノルズとトレハン (Reynolds, M. & Trehan, K.)⁽⁴⁵⁾ の論文を参照)、キャバノー (Cavanaugh, J.)⁽⁴⁶⁾ 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.)⁽⁴⁷⁾ 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的であるのに対して、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.)⁽⁴⁷⁾、リーディ(Reedy,P.)⁽⁴⁸⁾など参照)を呼び起こしている。ペリトンとレオ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主义的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」⁽⁵⁰⁾。

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？	特定の目標を特定的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、さまざまなマネジリアル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すべ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 教師：学者・研究者	確固たる根拠に基づいた理論の紹介と、思考スキル、読解、ライティングのリハーサル	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なマネジャーの育成	知的美德と道徳的責任が真の職業をつくりあげる
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：恵まれない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	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

	民及び各分野の 専門家			
アクション ベースの教育	学生：内省省的 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 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	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
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 備わっているプ 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、積極的なプ 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、結論が出なかったり、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.）⁽⁵¹⁾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、動機が純粋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学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 managerial 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 servicelearning” . *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., Tomkovick,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 management 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、筆者の手元にない資料である。