

「クリティカル・マネジメント・スタディーズ」研究シリーズ

宮坂純一 著

クリティカル・ マネジメント・ スタディーズ (続)

クリティカルな
マネジメント教育

continuation of
Critical Management Studies

奈良マネジメント研究オフィス



「クリティカル・マネジメント・スタディーズ」研究シリーズ

宮坂純一 著

クリティカル・ マネジメント・ スタディーズ (続)

クリティカルな
マネジメント教育

continuation of
Critical Management Studies

奈良マネジメント研究オフィス



目 次

はじめに

序章 ビジネススクールでは何が教えられているのか

－ クリティカル・マネジメント・スタディーズからみた
イギリスのマネジメント教育事情 －

- 1 ビジネススクールと隠れたカリキュラム ……001
- 2 存在意義を問われるビジネススクール
 - － 制度としてのビジネススクールの将来構想 － ……018

第1章 “クリティカルであること” とはいかなることなのか？

- 1 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 ……039
 - 1-1 ミンガーズの立ち位置について ……040
 - 1-2 クリティカルであることの4つの側面 ……048
- 2 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
 - 2-1 クリティカルであることの6つの側面 ……058
 - 2-2 クリティカルなマネジメント教育の理念 ……064
 - 2-3 CME 包囲網を超える ……071
- 3 おわりに代えて ……077

第2章 2000年前後のイギリスにおけるマネジメント教育をめぐる動き

- 1 はじめに ……085
- 2 マネジメント教育4モデルの提唱
 - 2-1 マネジメント教育を支える価値観 ……086
 - 2-2 マネジメント教育の現代的モデル ……092
 - 2-3 マネジメント教育の展望 ……103

第3章	2000年代初頭に提起されたクリティカルなマネジメント教育のあり方に対する疑問	
	ー 「解放の」マネジメント教育から	
	「拒否の」(“違い”)マネジメント教育への転換 ー	
1	はじめに	…109
2	クリティカル・モデルへの関心の高まりと抵抗感	
	ー クリティカルなマネジメント教育に対して教員側が抱いている違和感	…110
3	クリティカルなマネジメント教育に対して学生側が抱いている違和感	…124
4	おわりに	…135
第4章	2010年代以降のイギリスにおけるクリティカルなマネジメント教育をめぐる動き	
1	はじめに ー 課題の設定	…143
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	
2-1	変化した、クリティカルなマネジメント教育の背景	…146
2-2	“クリティカル”再訪	…151
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	…155
4	展望 “本当に役に立つ知識”とはなにか	…170
参考資料	3つのジャーナルのなかで語られていた2000年前後における英米系マネジメント教育形態	…186
結章	パブリックバリューの創造を目指すカーディフ・ビジネススクール	
1	2015年：パブリックバリュー型ビジネススクールへの転換	
1-1	パブリックバリュー型ビジネススクール転換までの経緯	…057

1-2	パブリックバリュー型ビジネススクールへの転換に向けた歩み	・・・222
1-3	ウェイセットとウェイファインディングの経験から学ぶひとつの総括	・・・246
2	2025年現在のカーディフ・ビジネススクール	・・・251

はじめに（続）

本書は前書（『クリティカル・マネジメント・スタディーズ』）の続編である。

本書は、クリティカルなマネジメント教育に焦点を絞って、特に、『「シャットダウン・ザ・ビジネススクール」』及び『マネジメントを批判的に教えヒトを批判的に育てる、とはどのようなことなのか』のなかから、幾つかの章の内容を再構成し、必要に応じて加筆・修正を施したものであり、CMS（クリティカル・マネジメント・スタディーズ）においてクリティカルなマネジメント教育の研究と実践に向けて何が問題視されその解決をめざしてどのような試みが展開されているのかが整理されている。

2025/09/06

はじめに

アメリカ発のマネジメント（研究）に疑問を抱きオルタナティブな方向を目指して、イギリスや北欧そしてアメリカ更にはグローバルサウスなどでおこなわれているマネジメント研究に以前から関心を持っていたが、ビジネスエシックスや CSR を調べることに時間をとられ、なかなか時間を割くことができなかった。

そのクリティカル・マネジメント・スタディーズの研究に自分なりに取りかかれるようになったのが平成の終わり頃であった。しかし手元には日本語で読める入門書もなく、今後マネジメントを日本の文脈で批判的に研究するための「資料」づくりの意味も兼ねて、自分なりにはじめから基本的な文献を含めてさまざまな文献を集め読み出し整理することになった。『人的資源管理とイデオロギー』、『クリティカル・マネジメント・スタディーズの世界』、『企業パーパス言説のもう一つの解釈』、『「シャットダウン・ザ・ビジネススクール」論争』、『イデオロギーとしてのマネジリアリズム』、『転換期のクリティカル・マネジメント・スタディーズ - パフォーマンス・ヴィティティ論争の推移』、『マネジメントを批判的に教えヒトを批判的に育てる、とはどのようなことなのか』（奈良マネジメント研究オフィス刊）はその過程で生まれた産物である。

本書はそれらをコンパクトに整理したものである。

2025/03/06

クリティカル・マネジメント・スタディーズ
(続)

クリティカルなマネジメント教育

序章

ビジネススクールでは何が教えられているのか ー クリティカル・マネジメント・スタディーズからみた イギリスのマネジメント教育事情 ー

1 ビジネススクールと隠れたカリキュラム

本書は、クリティカル・マネジメント・スタディーズに携わる研究者が教員としてイギリスなどの高等教育機関でマネジメントをどのようにクリティカルに教えているのか（→ どのように学生と向き合おうとしているのか）を各種の文献を読み解きあきらかにしてみたい、という「衝動」から生まれたものであるが、その作業に移る前に、イギリスのビジネススクールは CMS に携わる人々のなかでそもそもどのように見做されている存在なのか、を確認しておきたい。というのは、クリティカルなマネジメント研究者のなかでは「アメリカ発の」ビジネススクール」に対して批判的な立場（反面教師としてのアメリカ・モデルのビジネススクール）が支配的であり、近年では、2018年に刊行されたマーティン・パーカー（Parker, M.）の *Shut Down the Business School: What's Wrong with Management Education*⁽¹⁾（『シャットダウン・ザ・ビジネススクール』）が大きな反響を喚び起こし広く論じられてきたことに示されているように、ビジネススクールのあり方がかなりの人々の中で大きな関心事項になっているからである。

ビジネススクールのどこが問題なのか

パーカーは何故に『シャットダウン・ザ・ビジネススクール』を公刊したのか？

パーカーの理解では、ビジネススクールの歴史は、ジョセフ・ウォートン（Wharton, J.）がウォートン・ビジネススクールに託した、科学的な教育によってビジネスの腐敗を防ぎ、国家に奉仕するまっすぐな市民を生み出すという希望（→ 道徳的な基調）が、1970年代以降、金の流れに押し流され喪失していった歴史であり、それは、一連の道徳的願望がマネジメント（経営者）は株主価値を増やす代理人に過ぎないという考え方に従属するようになった（ビジネススクールが社会科学や人文科学から孤立し、その代わりに新古典派経済学や行動心理学に屈していったという物語として語られるような）経緯を記録したものであり、あるいは、エビデンスに基づく政策を前提としたマネジメントが新自由主義経済学そしてあらゆるもののファイナンス化によってどのように破壊されるのかについて物語っている流れである。

しかし、いまは、パーカーの感触では、ノスタルジックに回顧している時期ではないのであり、「蔓延する悲劇的な凋落」に見舞われている現代のビジネススクールは「今を語る」ことを求められている。診断名はさまざまであるが、一般的には腐敗の話である。大学の学長やビジネススクールのディーンは金にものを言わせ、教員は客の望むものを与え、研究者は誰も読まない雑誌に絵に描いた餅のような論文を書き、学生は金（あるいは親の金）と引き換えに資格を期待している。そして、ビジネススクールの卒業生のほとんどは、ハイレベルのマネジャーにはなれず、名もなきオフィス街でパーティションで小さく区切られた作業スペースで過ごす不安定な働き蟻として過ごすか、コールセンターで「壁を見つめるだけの」サイボーグになるだけだ、というのが実態でもある。これらの批判は、決して、文学や社会学の教授、国家政策立案者あるいは憤慨した反資本主義活動家からの苦情ではなく、ビジネススクールの内部関係者によって書かれた本の中に見られるものであり、彼ら自身が、自分たちがや

っていることに気まずさを感じ、嫌悪感さえ抱いているのが現実である。そしてビジネススクール批判は、「クリティカル・マネジメント・スタディーズ」(CMS)と呼ばれる分野で最も鮮明である。彼らは数十年にわたって自分たちを養ってくれる手に噛みつき、時には、いまだ肉が残っているかと驚くほど執拗にそれをかじっている。

問題は、こうした内部関係者の反対意見がカーペットがほどよく敷かれた廊下で制度化されてしまったために、今や通常業務の日常的な対案と化し、目に留まることなく通り過ぎ去っていることである。言い換えれば、ビジネススクールが提供する教育の問題点について、本や論文の中で静かに呻いたり優しく揺さぶったり大声で泣き叫んだりすることでキャリアが築かれているのだ。例えば、パーカー自身が *Against Management*⁽²⁾ や *Fucking Management*⁽³⁾ を執筆し刊行しているが、このことに関して、彼は、「率直に言って、私がこのようなことを許されたということは、この種の批判がどれほどの意味を持つものなのか」という疑問を提起するものであり、「あるいは雷雨の中の尻に過ぎないもの」ということを物語る事象であり、「私が何を出版するかよりも、私が出版するという事実の方が重要なこと」になり、「その事実によって報われている」と正直に吐露している。

そしてつぎのような一文が続いている。「だから、私はこの本を書いたのだ」と。「私は、ビジネススクールとそこで提供される教育について、私が間違っていると思うことを明確に述べると同時に、大学はどうあるべきかという、よくあるノスタルジックな決まり文句に流されないものを作ってみたかったし、私はまた、誰も読まないような記事を書きたくはなかったのだ。なぜならば、このような議論は、たいいてい専門家の自己満足であり、ビジネススクールについて、またビジネススクールの中で何をすべきなのかについて何も語らないまま終わってしまっているからである」、と。

ビジネススクールで教えられていること

パーカーは、ビジネススクールのカリキュラムは国や地域によってそして時代によっても異なるが、それでも、カリキュラムがコア科目を中心に編成されている、ということは否定できない事実である、との認識のもとで、ビジネススクールで行われている教育や研究のほとんどは 11 のカテゴリーに分類される、と述べ、自身の立場から（クリティカル・マネジメント・スタディーズ（CMS）に携わるひとりとして）その内容を、彼の言葉をそのまま借りれば、「同僚の機嫌を損ねないように」配慮して、つぎのように整理して文字化している。これが、パーカーに倣えば、現在の（21 世紀以降の）ビジネススクールのカリキュラムの現状である。

- 1 会計 (accounting)
- 1 ファイナンス (finance)
- 3 経営情報システム (management information system)
- 4 マーケティング (marketing)
- 5 人的資源管理 (human resource management)
- 6 イノベーション (innovation)
- 7 オペレーション (operation) またはロジスティクス (logistics)
- 8 国際ビジネス (International Business)
- 9 戦略 (Strategy)
- 10 ビジネス倫理 (business ethics)
- 11 CSR (corporate social responsibility)

☆ ☆ ☆

ビジネススクールでは何を教えるのか？ 講座の中身はどうなっているのか？ どんなスキルや知識を伝えているのだろうか。これは、ある意味では、簡単な質問であり、コースの説明を見て、科目のタイトルを確認すれば良い話である。しかし、パーカーに拠れば、ビジネススクールが教えているのはこれだけではないのである。

学術的な知識は制度によって作られるが、それは、ルールを守るための訓練、スキルを向上させるための活動そして不適切な行動を正すための罰によって組み立てられている。言い換えれば、「何かを学びたいのであれば、やってはいけないこと、避けるべき習慣も学ばなければならない」のであり、このことはビジネススクールにも該当し、ビジネススクールには、“隠れたカリキュラム”が — これは、他のいかなる形式の知識とも対比されないものであるため、目に見えないが — まさに公然と存在している。

しかも、パーカーに倣えば、「ビジネススクールでは、明示的なカリキュラムと隠れたカリキュラムの両方が同じ歌を歌っている。資本主義的市場マネジメントリアリズムの美德が、あたかも他の世界がないかのように、語られ売られている」。「マネジメントの研究と教育がしばしば提供しているメッセージは、資本主義は必然であり、資本主義を運営するためのファイナンス・法律・技術は科学の一形態であるというものである。このイデオロギーとテクノクラシーの組み合わせがビジネススクールを効果的かつ危険な機関にしてきた正体である」。

ビジネススクールでは、もちろん、未就労者や政策立案者が資本主義やテクノクラート国家を運営するための知識を求めて入学してきているし、（イギリスなど）一部の国では、国の支援が徐々に打ち切れ他から収入源を見つけるように強く奨励されている大学が収入の必要性に迫られて設立したという経緯もあるし、あるいは実業家個人が大学に資金を提供して設立されたというケースもあり、ビジネススクールのキャラクターは多様であるが、基本的な問題は、スクールが「マネジメント」という科目が完全に形成された状態で動き出したのではなく、多くの断片から組み立てられなければならなかったという事態から出発している、という事情に起因している。ひとつの科目（subject）を生み出すためには、他の科目から区別される必要があり、新しい学問は、単に同じことを繰り返すのではなく、何か新しいことをやっていると自ら認識し、他者から認識されながら成長できるような隙間を見つけ、それを広げる必要がある。したがって、そのプロセスは、どのような資源を用いることができ、どのよう

な空間を開く必要があるかに左右されるのである。この点、イギリスでは、すべてのプロセスは比較的遅く、社会学、労使関係、心理学、会計学、経済学などの既存の分野から知見を断片的に拾い集めてカリキュラムが構成されている。しかも、分割の作業はここで終わるのではなく、ビジネススクールが成長するにつれ、知識はさらに戦略、マーケティング、財務、会計、オペレーションなどの部門に分割され、カリキュラムは複雑化していく。

しかしながら、パーカーに拠れば、変わらないこともある。例えば、ビジネスをイメージするために必要な要素として、通常、ヒト、モノ、カネそして情報があげられるだろうが、このことに関連して科目を考えると、ヒトについては「組織行動論」と呼ばれる科目で講義されることがあるが、この科目名には（組織という）重要な「修飾語」がついている。この科目は人々が組織の中でどのように行動するかを考えるものであり、その組織は人々が従業員や管理者として関与しているフォーマルな仕事の組織を念頭に置いている。このことは、この種の行動には（家族、街頭、友人、余暇など、フォーマルな組織の外で起こりうる行動とは対照的な）なにがしかの特徴がある、ということの意味している。さらに言えば、通常取り上げられ検討される組織は資本主義的な企業であり、任意団体、スポーツクラブ、慈善団体、労働者協同組合、合唱団、政党などではない。つまり、組織行動の内容は何かを除外することによって決められているのであり、あまり注目されることもなく指摘されることもないが、この排除が資本主義企業の従業員としてのヒトのある種のモデルをも生み出しているのである。これは、その「人間」が、賃金や法的契約によってまた行動の時間や空間そして有り様などを決定する権威関係によって、他の人間と結びついている人物であることを示している。これは明らかに人間として非常に特殊なあり方であり、そのような文脈に関係しないとみなされる人間についての多くの特色が排除されている。この考え方では、人間は、活動、信念、行動などの側面で独特の領域に存在する生き物としてとらえられ、それらの領域が相互に関連することよりも、分離していることの方が重要である、と見做されているのである。

そしてこの分離は「組織的」という接頭辞で正当化され、除外された事柄は組織行動を教える際の一部であるとは考えられていないため、教えられる人間像はかなり奇妙なものに終始してしまっている。パーカーは、このような事象を、「合理的エゴイズム」のようなものとして説明している。これは、経済学者がしばしばモデル化する「経済人」と完全に同じではないが、それに近いものであり、組織行動では、人がお金によってのみ動機づけられると想定しているわけではないが、それは人が動機づけられる方法の一つであると、極めて正しく理解されている。そのために、お金以外にも、さまざまな関係や重みを持つニーズとして、人々が引き寄せられる契機を表すものとして、さまざまな用語が提案されている。例えば、「地位」、「権力」、「意味」などであり、これらはすべて、人間の個々の意思決定の目標として理解される。このことは人間を現金を求めるロボットと考えることを難しくしており、異なる変数の関係性についてさまざまな興味深い理論が展開されている。

合理的なエゴイストは、自分が最も望むものを選択する、つまり、自分の好みを計算し、それに従って行動を決定する存在であり、例えば、よりステータスのある仕事なら低賃金でも受け入れるし、より意味のない仕事なら昇給を求めやすいというように、欲望のバランスを取ることもあるだろう。要は、その時々利害を計算するという意味で合理的であり、自分の利益を最大化するために決断するという意味でエゴイスティックであるということである。しかし、このエゴイストは、重要なことだが、資本主義的に「変形」されている。具体的な例を挙げると、マズロー (Maslow, A.) の研究は何世代にも亘って学生にとってカリキュラムの定番となっているが、そこで提唱され「高次」の欲求を説明するために用いられている用語の多く（「愛」、「帰属」、「尊敬」、「自己実現」など）は、労働組織の中だけで満たされるとは到底思えないものであり、別の言い方をすれば、ビジネススクールの知識の対象として想定される人物は、私たちの多くが知っている人物とはあまり似ていないのである。このことは、マズローの研究が、組織行動学の世界に入ったとき、その場に相応しい合理的なエゴイストにとって意味のある形に落とし込まれていることを示している。

パーカーに拠れば、ビジネススクールでは、ヒトは、資本主義経済体制に規定された様式で合理的なエゴイストとして存在している、と仮定されて、言い換えれば、組織における合理的なエゴイズム行動という狭い発想を前提にして、カリキュラムが編成されているのである。

ビジネススクールには“隠れたカリキュラム”がまさに公然と存在している。

☆ ☆ ☆

パーカーは、多くのビジネススクールで開講されている科目の講義内容について、隠れたカリキュラムの中で語られていることをあえて文字化して、次のように説明している。

会計

これは組織内および組織間の現金と信用の動きを体系的に記述する試みである。そこにはひとつの前提があり、「管理会計 (management accounting)」を通じてマネジャーのためのより良い統制システムを作り出し、また、財務会計の分野では、マネジャー、投資家、規制当局に有益な情報を提供することが目的である。しかし、これら3つのグループの利害が一致しないこともあり、その結果、目的別に異なるバージョンの真実 (truth) がつくりだされることも少なくない。例えば、税金の支払いを最小限に抑えることを目的として作成される会計報告があり、投資家を遠ざけるような問題を隠蔽することを目的とする会計もある。但し、ビジネススクールでは、「労働者の会計」に対する関心はほとんど存在しない。なぜなら、労働者はそのような情報を必要としないし、おそらく理解もしないと思われるからである。また、社会問題、市民社会、環境などについても、あまり関心がない。会計は、ある種の人々のために、ある種の目的のためにのみ、会計情報 (account) を提供するものである。

ファイナンス

これはお金を持つ人がそれをどのように投資するかを理解させることをテーマにしている分野である。お金を持っている人、あるいはお金の担保となる資

本があることを前提としているため、所得や富の格差がかなりあることが前提にされている。社会的格差が大きければ大きいほどファイナンスへの関心も高まり、例えば、高級ヨットの市場も大きくなる。ファイナンスの研究者は、資本（それがどのように取得されたにせよ）から利益（rent）を得ることは正当なことであり、多分に賞賛に値する活動であり、巧みな投資家はその技術力と成功によって称賛される、ということに疑うことなく当然視している。この種の知識の目的は富から得られる利益を最大化することであり、富を増大させる、あるいは増大したように見せる（数学的あるいは法的な）メカニズムを開発することによって富を増やすことである。最短期間で最大のリターンを生み出すのが成功したファイナンス戦略であり、それゆえ、そもそもそれを可能にした社会的不平等がさらに拡大することになる。

経営情報システム

これは、管理会計と同様に、マネジャーのために知識を生み出すものである。その意味で、これは、マネジメントを、他の人々が知らないあるいは知ることを許されていない組織に関する事柄を知っていることとして、想定している。この接頭辞は、階層構造、情報の非対称性、および組織の内外を問わず他者から監視される可能性があることを内包している。高品質で適切かつタイムリーな意思決定を行うためには、高品質で適切かつタイムリーな情報が必要であるが、実際に行われる意思決定の方向性や文脈については不可知論であるという、賢明な前提に立っている。経営情報システムの対象は、会計・財務情報、地理的・時間的な販売データ、従業員・競合他社・潜在顧客・実顧客に関する調査データなど、数値化できるものであり、少なくとも何らかの形でコード化できるものである。これにより、組織のマネジャーは見たいものを見ることができ、自分の意思決定があらゆるデータに基づいて行われている、と想像できるという仕組みが作りだされている。会計と同様、マネジャーが従業員に何を知らせ、何を知らせないかを決めるということを除いて、従業員の情報についての科学は存在しない。

マーケティング

これは組織が生産した財やサービスをどのように販売するかを検討する学問であり、消費者が一定の選好を持つ合理的なエゴイストであると仮定し、消費者にお金を使わせるために、その選好に最も適した理論を展開する。マーケティングでは、ある組織、市場または経済における取引の数量または価値を最大化するという考え方が前提となっているため、消費を促す可能性のある仕組みはすべて調査する価値がある、と考えられている。マーケティングには、人々が買いたい製品やサービスを設計するために、人々が何を欲しがっているのかを調査することが含まれるし、また、製品やサービスの価値に関するメッセージを伝えて、それを必要とする人あるいはすでに必要な人が最大限のお金をかけて購入するよう説得することも含まれる。つまり、マーケティング担当者は、色や音量などの知覚的な手がかり、マス・コミュニケーションのさまざまなチャンネルやパーソナライゼーション、有名人や社会的大義への愛着など、多くの形式の媒体 (address) の説得力を調査してきたのであり、組織行動と同様に、マーケティングは、動機づけの理論（この場合は消費者の動機づけ）を開発しようとするものである。その成功は消費者の消費行動変化で測られるものであり、彼らの支出がマーケティングを依頼した人々を潤すことに繋がるものであることを考えると、マーケティングの成功は所得と富を益々集中させることに資すると言えるであろう。

人的資源管理

これは組織におけるヒトのマネジメントに合理的エゴイズムの理論を適用したものであり、以前は「人事」と呼ばれていたものだが、現在では、「人的資源」は「技術的資源」や「財務的資源」に匹敵する組織化へのインプットである、という暗黙の主張が含まれている。このことはヒトが組織の成功のためにマネジメントが利用すべき要素として位置づけられていることを示しているが、他方で、ヒューマン・リソース・マネジメントという言葉を使っているにもかかわらず、人間とはどのような存在であるかに特別な関心を抱いているわけではなく、HRMは、特定の種類の新しい人間を採用するために用いるべき最良のテストに関する命題や、人間のモチベーションを最適化するために報酬

制度をどのように設計すべきか、あるいは、管理者が行いたいことと特定の法制度によって妨げられることの間で生じる緊張といった、集合的レベルで組み立てられる知識の一形態である。したがって、関心の対象は、女性、少数民族、業績不振の従業員、退職する従業員等々のカテゴリーであり、それらのカテゴリーと組織の機能との関係である。また、ビジネススクールでは、通常、労働組合という形で、経営戦略に対する組織的抵抗の問題が取り上げられている。そして、「念のために言っておくと」、HRMは労働組合や労働者の側に立つものではなく、それは党派的である。HRMは「戦略的」であることを追求するという意味で極めて野心的なものであり、例えば、ここに工場を開設する、あるいはあそこの支店を閉鎖する、という計画の策定において、上級マネジャーを支援する機能である。

イノベーション

これはある組織において目新しいこと（ノベルティー（novelty））の発生を促すメカニズムを理解しようとする分野である。簡単に言えば、組織の構造、ルーチン、技術の利用が、新しいアイデアの創出をどのように促進するか、あるいは抑制するかを問うものである。ここでいうノベルティーとは、組織に利益をもたらすもの、つまり、新しい製品やサービス、あるいは製品やサービスをより安いコストで、あるいはより大きな利益で提供するための新しい仕事のやり方と定義されるものである。それがために、所有権の構造、剰余金の分配、労働生活の質、より広い社会的利益における革新（innovation）、すなわち変革（change）は、通常、この分野の一部であるとは理解されないことになる。イノベーションは、最終的に顧客が対価を支払うもの、あるいは公共部門に適用されるのであれば、より少ないコストでより多くの成果を上げるようなものを生み出して初めてイノベーションとして認識できる目新しいこととしてカウントされるのである。イノベーションは、経済的・社会的な意味での急激な新奇性ではなく、予測可能なゲームの中で少しだけ予測される可能性がある動きに関するものなのである。

オペレーションまたはロジスティクス

これはモノやヒトの組織内および組織間の移動をモデル化し制御する学問である。ある場所から別の場所に必要ときに到着できるようにするため、複雑な数学、プログラミング、テクノロジーが使用されている。この分野の知識の多くは当初軍隊で開発されたものであり、例えば、コンテナ輸送を最初に開発したのも軍隊であったが、現在では、スーパーマーケットへの商品、製造品の部品、原材料などの移動は、グローバル規模の生産・消費システムの要素となり、そのため、輸送は安価で速くなるだけではなく、モノの移動としての「取引」はほとんど摩擦のないものとしてイメージされている。高雇用の港が低雇用のコンテナパークに取って代わられたこと、物流小屋、トラックが通れるだけの道路の整備、輸送による二酸化炭素の排出は、ロジスティクスの結果であり、また、アマゾンの興隆そして小規模な町中の商店の容赦ない倒産も物流の結果である。オペレーションまたはロジスティクスは時間と空間を縮めることを目的とした知識であり、成功すればローカルなものが破壊される。ここでは、「品質」や「リーン」といった考え方が重視されているが、その意図は、本質的には、時間研究・動作研究と同じように、ヒトが非生産的に過ごす時間を最小限に抑え、組織に直接付加価値を与えない行動が生まれないようにする試みである。

国際ビジネス

これはカリキュラムの中で特に勝利至上主義的な分野であり、ローカルはもはや重要ではない、経済のグローバル化は避けられない、成功するビジネスリーダーは国際派でなければならない、と嬉々として主張するところから始まっている講座である。国際ビジネスの教科書の表紙に空港を闊歩する人々の写真がよく使われている。このようなコスモポリタニックな考え方は賞賛に値するが、これは明確な目的を持ったコスモポリタニズムである。ここで提示されている国際観は、国家を征服のための領土としてみなし、他の地域や国家を企業や経済部門の拡大のための同盟国や障害物とするものである。つまり、この学問分野では、文化的な問題は、グローバルな取引関係を助けるか妨げるかという点においてのみ、興味深いものである、と理解されている。ビジネスの国際化は

単純に良いことであり、そしてそれはおそらくは避けられないことである、と考えられている。炭素排出削減目標、文化的・経済的保護主義、地域の自給自足、法的・財政的環境の形成における多国籍企業の役割は、ほとんど無視されている、というのが現状である。国際ビジネスの目的はグローバル資本が活躍するための摩擦のない地球をつくり出すことである。

戦略

これは少し謎めいた学問として知られているものであり、ビジネススクールのなかで敬意が払われてきた。その謎は、戦略とは未来を予測し、その未来から最も利益を得られるように組織を形成する試みである、という考えからきている。このことは、戦略という活動が、権力を持つ人々、つまり、(ヒエラルキー的に高い地位にいるがために) 一般社員よりも先を見ることができるとされる上級管理職、によって行われるものである、と理解されていることを意味している。この考え方に関しては、2つのことが重要である。ひとつは、戦略とはヒエラルキーを前提としたものであるということ。戦略とは、ある者が特定の方向に指をさしてリードし、他の者はそれに従うだけであるような、権力の不平等を前提としたものなのである。戦略は決して集団的なものではなく — その実践者が、意思決定のある時点で「ステイクホルダー」と「協議」したと主張することが多いにもかかわらず — 熟議や民主的プロセスの結果でもないのだ。そして第2に、この領域で議論される戦略は特定の「ステイクホルダー」に利益をもたらすことを目的としたものであり、すべての「ステイクホルダー」に利益をもたらすものではないこと。つまり、将来に対する信頼できる予測と対応とはオーナー・マネージャー・株主の有利な立場を維持または前進させるものであり、他のグループに優位性をもたらすような戦略は不適切であり、戦略とは言えないものであり、むしろ敗北の譲歩であると理解されるものなのである。

ビジネス倫理とCSR

この2つはビジネスを解決されるべき問題を抱えている領域として扱う試みであり、ビジネススクールのなかでマネジメント教育と実践の結果に対して持

続的に批判を展開しているほぼ唯一の分野である。ビジネス倫理とCSRはビジネススクールの支配的な教育・指導・研究の形態には改革が必要であると主張し、ビジネススクールの寵児である、と自負している。これらの領域で執筆や教育を推進させている根底には、持続可能性、所得と権力の不平等、様々な社会問題の外部化、そして拝金主義（greed）は良いものであると教えこんで学生を送り出していることなどへの不満があるが、いずれも当初から解決できないと分かっているなかで重要な課題として講じられている。ビジネス倫理は、通常、哲学的に導かれた様々な形式の倫理的推論を用いて問題を診断する分野であり、企業の社会的責任はそれらに対処するための実践を意味している。極めてラフに言えば、ビジネス倫理は哲学とほぼ同じであり、CSRはレピュテーションマーケティングの一形態、あるいはマネジャーが従業員を幸せにするためのモチベーションツールであるという理解が多数派を占めている。また戦略的CSRという考え方は「他者から良い人だと思われるために自分たちについて何を語るか」という考え方に寄り添うものであるが、一方で、そのような発想はビジネススクールのマーケティングにおいて粉飾され、ビジネススクールの学長たちの良心を覆い隠すために「ビジョン・ステートメント」というイチジクの葉のなかで使われ、他方で、倫理やCSRがトピックとして扱う問題が現在の社会・経済関係が生み出しているものであるとすれば、変革すべきはそれらの社会・経済関係であるはずであるが、そのようなシンプルな考えが体系的に取り上げることはほとんどない、というのがビジネススクールの現状である。

そして、パーカーはつぎのように続けている。「多くのビジネススクールは、他にも、リーダーシップ、組織変革、起業家精神を提供し、更には、会計、ファイナンスやマーケティングで上級トピック（特定分野のマーケティング、マネジメント）を提供し、あるいは調査手法を教えている。また、グリーンビジネス、マネジメントの批判的視点、ジェンダーと組織に関する科目（モジュール）（module）も提供されることがあるが、一般的ではなく、それらがコア科目となることはほぼ皆無である。これらの科目がわずかしか存在しない」とい

う現実が、上記で説明してきた「分野がいかに優勢であるかを示している、と考えられる」、と。それが故に、繰り返すが、現在のパーカーの解釈では、「世界中の大半のビジネススクールで行われている教育や研究のほとんどはこれら11のカテゴリーに分類されると言ってよいだろう」、ということになる。

パーカーのビジネススクール教育観は辛辣であるが、これは彼の立場から必然的に生まれるものであり、そこには、ビジネススクールで行われている教育・研究は、集成的に見れば、企業活動のあらゆる次元、すなわち、お金、人、技術、輸送、販売などをカバーしているように見えるために、それ自体無害なものであろうが、これらの領域に共通しているのは、何よりもまず、「マーケット志向のマネジリアル的な社会秩序のあり方」という方向性が望ましい、という強い意識がある。ビジネススクールでは、資本主義が歴史の終わりであり、他のすべての経済モデルに取って代わったとされ、そのことが、今ではイデオロギーではなく、科学として教えられている。これは、従業員、顧客、経営者など、人間の行動は、すべて合理的なエゴイストであるかのように理解するのが最も良いという仮定であり、これによって、企業組織の利益のためにヒトを上手くマネジメントするモデルの開発がすすめられている。従業員のモチベーションを高めること、市場の失敗を修正すること、リーンマネジメントシステムを設計すること、消費者にお金を使わせることは、すべて同じような事例である。そこで前提に置かれているのは支配を望む人の関心であり、その関心の対象である人々は、操作可能な人々として扱われている。マネジャーの仕事は、個人が、自分の裁量ではなく、決められたように行動するように、インセンティブとデイスインセンティブを構造化することである。文化やコミュニティなど人間の本質に関する異なる基礎的前提を意味するように見える概念さえも予測可能な行動を生み出すように操作することができる象徴的または集成的なインセンティブの構造へと還元されている。

パーカーの『シャットダウン・ザ・ビジネススクール』を強く意識して公開され

た論文がある。「西洋のビジネススクールに対する破滅の宣告と希望の提示」を目的として執筆された Kociatkiewicz, J., Kostera, M. & Anna Zueva, A., “The ghost of capitalism: A guide to seeing, naming and exorcising the spectre haunting the business school”⁽⁴⁾である。コチャトキューヴィチ、コステラそしてズエヴァは、ビジネススクールの壁のなかには「資本主義という幽霊」が潜んでいる、と述べている。幽霊の正体は資本主義のイデオロギーであり、その資本主義の幽霊に囚われていることがビジネススクールが金融資本の成長を超える目的を果たすカリキュラムを提供することを妨げているものであり、資本主義を名指しすること (naming) が悪魔を追っ払い (exorcism) 現代の社会的・環境的課題に取り組むカリキュラムを創造するための不可欠なステップであると。

彼らの論文では明示的には書かれていないが、資本主義のイデオロギーとはマネジリアリズムである。

イデオロギーに関しては、イタニ (Itani, S.)⁽⁵⁾は、ギデンズ (A.Giddens, *Central Problems in Social Theory: Action, Structure, and Contradiction in Social Analysis*, University of California Press, 1979) そして (ギデンズのアイデアを敷衍した) シュリーバスタブ (Shrivastav, P.) の提示 (Shrivastav, P., “Is Strategic Management Ideological ?”)⁽⁶⁾を参照して、イデオロギーの5つの形態 (「社会のなかでイデオロギーが実際に作用する形態」) を指摘している。

(1) 党派的利害の普遍化

これはイデオロギーが「党派的利害を普遍化する機能」を果たしていることであり、党派的利害が知識体系によって普遍的なものとして提示される形態である。

(2) 矛盾と対立の否定

これはイデオロギーが「諸矛盾を変形し否定する機能」を果たしていることであり、社会制度を、諸矛盾や対立のない、ニュートラルな合理的な道具的な主体として描き出すことは、通常の場合、その制度の支配的なグループの利益に資することになる。

(3) 現状の自然化

これはイデオロギーが「現状をナチュラルなものとして見做す機能」を果たしていることであり、社会理論が既存の秩序をナチュラルなものとして記述することによつ

て既存の支配的な構造を維持し変革を制約している形態である。

(4)行動規範を事実に基づかないで決めること

社会的行動は行為者が利用できる知識によって導かれ、その知識庫が実践上の問題に相応しい行動規範を決めている。ある知識体系によって推薦される行動規範が事実に基づいている度合いの大きさが規範の信用性を高めそして行動の推進力になるが、逆に、知識が事実に基づいて決定されていなかったり決定されないときには、現実を誤って解釈し、イデオロギー的特性を露呈することになる。

(5)党派的目標の規範的理想化

これはイデオロギーが「党派的目標を規範として理想化する」機能を果たしていることであり、社会理論が党派的目標を規範的に正しく道徳的に受け容れられるものとしてみならずやり方は支配者グループを護る形態でもある。公式的な目標がしばしば社会制度の唯一の合法的な目標として受け取られ、これが自動的にその他の社会層の目標を間違ったそして非合法的なものにすることに繋がっている。

5つの形態のいずれが現象化するのか(どれが強く現れるのか)は条件次第であるが、いずれにしても、「他の選択肢は認めない」(There is no alternative (TINA)) というのが資本主義のイデオロギーである。

コチャトキェヴィチたちの言説に戻ると、「ビジネススクールでは、資本主義はほとんどその名前では呼ばれていない」のであり、「ビジネススクールの壁の内にその姿はうかがえるが、ほとんど議論されない。それはビジネススクールという織物の糸でありながら、その住人たちの直接の視線から逃れている。代わりに、それは私たちの周辺視界に潜み、語られることがないものになっている。『戦略的マネジメント』『経営財務』など、コースは資本主義という言葉が欠落した名称で表示され、資本主義は壁の中に閉じ込められている。この言葉が定期的に使われる数少ない場所の一つは国際ビジネスという科目であり、カリキュラムの一部として世界中の国家システムの多様性について論じられるなかで“資本主義の多様性”が講じられているが、しかし、ここでも“資本主義”は世界中に存在する通常の自然秩序として扱われ、多くの選択肢の一つであり、代替可能な社会経済システムとして認識されていない」のだ。

もちろん、ビジネススクールで資本主義を名指しで言及することには(教室の壁の

セメントを名指しで言及することが必要ではないのと同じくらい) 必要性が認められない、と主張することもできるが、コチャトケヴィチたちはそのような見解を十分に踏まえて、「名指しで言及する」必要性を強く指摘している。

「気候変動、富の格差、パンデミックなど、深刻な世界的な課題は、新たな協力と協調行動の発展を必要としている。こうした発展には、既存の秩序に疑問を投げかけることができることが必要である。資本主義の見えざる存在はそのような議論を妨げるものである。つまり、幽霊が存在しないふりをすることは危険である。トラウマを受けた被害者が消そうとしても消せない記憶のように、幽霊は何度も何度も私たちが悩ませ続けるのだ。人類を絶滅の危機に陥れたまさにその資本主義の論理の無限の繰り返しを断ち切るためには悪魔祓いが必要である。そして、悪魔祓いを始める唯一の方法は幽霊と対峙することであり、その不可視性 (invisibility) が大きな問題となる。資本主義の不可視性 (隠れて見えなくなっていること) は是正すべき問題である」。

これは、パーカーの文脈で言い換えれば、隠れたカリキュラムを表に出せ、という主張である。

因みに、コチャトケヴィチは、ポーランド出身の研究者であり、現在、フランスのインスティテュート・マイنز・テレコム・ビジネススクール (Institut Mines-Télécom Business School) に所属している。

ビジネススクールでは、自らが販売する知識やその販売方法が低俗で愚かなものでないかのように見せるために、ある種の物語が用いられてカリキュラムが編成されているのであり、その意味で、パーカーに拠れば、隠れたカリキュラムが歴然として存在している (常識としての資本主義が隠されている)。

2 存在意義を問われるビジネススクール

— 制度としてのビジネススクールの将来構想 —

イギリスの学術的風土には、ビジネススクールの将来について批判的な視点から語る流れがあるが、その批判 (脱却) の対象となっているのは「アメリカ

型」ビジネススクールである。アメリカでは、ビジネススクールが 1950 年代後半から 1960 年代の初期にかけて大きな変貌を遂げ、いわば「アメリカ型」と形容できるものとして確立された。そのビジネススクールには、「実務志向のトレードスクールのなものから実務に関連する研究よりも厳格な学術研究を重視した研究・学問主導型の学術志向への」⁽⁷⁾ 転換という大きな特徴が見られたが、同時に、それは、クレッグ (Clegg, S.)⁽⁸⁾ の表現に倣えば、マネジメントが歪曲されて現出したマネジリアリズムに強く彩られた (アメリカ流に解釈されたマネジメントがマネジリアリズムとしてイデオロギーに転化し世界各地に広がる一翼を担った) 教育機関であり、イギリスでもそれをモデルとしてビジネススクールが設立されてきたという経緯がある。

それ故に、イギリスの学界でおこなわれているビジネススクール「批判」の対象は、ウォートン・ビジネススクール創立時の精神にしばしば言及されることにもあらわれているように、ビジネススクール「それ自体」ではなく (あるいは、マネジメントそのものではなく)、「アメリカ型」ビジネススクールのあり方 (アメリカ流に解釈され実践されてきたマネジメント) である。言い換えれば、批判されてきたのは「アメリカ型」ビジネススクールである。「アメリカ型」ビジネススクールはいわば「反面教師」であり、ビジネススクールの必要性は認められてきたのであった。パーカーの『シャットダウン・ザ・ビジネススクール』の出版はこの延長線上に位置づけられる一コマであるが、その流れを変えたのもパーカーの著作である。

パーカーが『シャットダウン・ザ・ビジネススクール』でおこなった問題提起には何か新しいこと (What's New) があったのであろうか?

デービーズ&スターキー (Davies, J. & Starkey, K.) は、『シャットダウン・ザ・ビジネススクール』の書評論文⁽⁹⁾において、「パーカーの著作 (text) をビジネススクールに対して長期に亘っておこなわれてきた批判という伝統の一部」として位置づけて、つぎのように記している。

彼ら曰く、これまでの議論を振り返ると、「たとえば、プフェファー&フォン (Pfeffer, J. & Fong, C.)⁽¹⁰⁾ は“ビジネススクールの終焉”を問いかけ、ジョイ

ア&コーリー(Gioia, D. & Corley,K.)⁽¹¹⁾はビジネススクールが“見栄を張り”実質よりも形式を優先し企業の信頼を失うことを懸念していたし、最近では、マクドナルド(McDonald,D.)⁽¹²⁾がハーバード・ビジネススクールの“資本主義の限界、そしてMBAの道徳的失敗”を取り上げ、デニング(Denning,S.)⁽¹³⁾は“なぜビジネススクールは時代遅れのカリキュラムを教えるのか”と疑問を投げかけている。またベニス&オトゥール(Bennis, W. & O'Toole,J.)⁽¹⁴⁾は“ビジネススクールがいかに道を誤ったか”を説明し、これに対して、“カリキュラムの幅を広げること”⁽¹⁵⁾、“道徳的想像力”⁽¹⁶⁾、“道徳的謙遜”⁽¹⁷⁾、“カリキュラムの実務との関連性”、“よりよいMBAを作ること”⁽¹⁸⁾などの可能性が見込まれる解決策が提起されてきた。AMLE (*Academy of Management Learning & Education*) 誌上では、ペティグリュー&スターキー(Pettigrew, A. & Starkey,K.)⁽¹⁹⁾がビジネススクールにインパクトと正統性をより強く示すよう求め、カーリー(Currie,G.)たち⁽²⁰⁾がビジネススクールに社会的価値を示すよう推奨している、と。

ビジネススクールのあり方を批判的に問いかける動きが途切れなく続くなかで発表された「パーカーのテキストは」、デービーズ&スターキーによれば、「市場資本主義にのみ基づく企業に対して狭く焦点を合わせてきたことに代えて組織形態の豊かな多様性を強調することによって、これらの議論に貢献する」ものであり、「さらに言えば、「断層線(fault-line)、不平等の拡大、ポピュリズム、社会的不公正が存在する世界において、文明社会で私たちが程度の差こそあれ受け入れなければならない、より多元的かつ包括的なアプローチを提唱している」言説である。

それ故に、「何が新しい」のかと正面切って尋ねられるならば、本書の執筆者(宮坂)の理解に即して言えば、ビジネススクールが抱えてきて問題に対していまだ現実的な解決策が提示されていない現状に向けて、まさに業を煮やした形で、「ブルドーザーで整地せよ」といわばケンカを売った切り口が新鮮であり、問題の根深さを浮き彫りにしたことに、パーカーの「貢献」がある。オーガナイナイズング・スクールの提唱はそのひとつの帰結であるが、ビジネス

スクールが廃止された後の世界について、具体的な（現実的でしかも今までとは一線を画す）姿が共有されないどころかいまだに展望できず見えてこない現状が続いている。

パーカーが思い描いているオーガナイナイズング・スクールを一言で説明するのは難しいが、それは、既存のビジネススクールのように“マーケット・マネジリアルイズム”だけを教える場ではなく、“オルタナティブな組織”（例えば、社会的企業、協同組合、“サーカス、家族、セクト、女系集団、バラバラな人の集まり（mob）、ギャング、海賊、マフィア”といったさまざまな組織）について教え、“人間が集まって物事を行う方法”として定義されている“組織”の意味についていままでとは異なる考え方を学ぶ場であり、ビジネスや経済のあり方、組織のあり方にはさまざまな方法があるという考えがカリキュラムのなかに根本的に組み込まれ、学生にさまざまな“選択肢を提供”し未来を与えるスクールである。

とはいえ、パーカーが「シャットダウン」を提案したことによって、逆に、ビジネススクールを「閉鎖する」のではなく、今日の社会ではビジネススクールが必要であることが改めて認識・再確認され、何らかの形で存続しなければならないという気運が高まり、おぼろげながらも方向性が見えてきたようにも窺われる。

その方向性とは、あえて文字化するならば、ビジネススクールが、プロフェッショナルスクールのひとつとして、専門職（プロフェッション）に就く人間（プロフェッショナル）を育成する場である、という認識が改めて確認されたことである。これは、ある意味で、至極当然な認識であるが、これまでの流れと異なることは、その前提に、例えば、多様なステイクホルダーズの利害を考慮してビジネス関連の業務を担当する（主として、マネジャーを念頭に置いた）人材を育成すること、そしてこれと関連して、営利企業との結びつきだけではなく、それ以上に、その他の経済主体とのコラボを推進すること（いわゆる実践との関連性の確保）、したがって、ファイナンスや計量経済学そして統計学

に代表される定量的な知識の生産及びその提供だけではなく、人間の生き方や社会のあり方を考える幅広い知識を提供するためにリベラルアーツを組み込んだカリキュラムを編成すること、などが強く意識されていることである。

但し、いかなる人材（いかなるタイプのプロフェッション）を育てる場なのか、そしてその方向に向けていかなることが教えられる場なのか、という（まさに本質的とも言える）点に関して、今後の展開はいまだ不透明であるが、幾つかのモデル（制度としてのビジネススクール）が示しているように、議論が再燃し、有力な見解（将来構想）が提示されている。

それらの見解を整理すると、例えば、つぎのような分類も可能である。

- (1) 実践主導型ビジネススクール
- (2) アゴラ型ビジネススクール
- (3) クリティカル型ビジネススクール
- (4) パブリックインタレスト型ビジネススクール
- (5) パブリックバリュー型ビジネススクール

実践主導型ビジネススクール (Practice-led model) は、ウォーレン・ベニスとジェームズ・オトゥール (Bennis, W. and O'Toole, J.)⁽²¹⁾によって提唱された、実践と結びついた専門職大学院を構築することを求め、科学を知識ベースとして重視せず（抽象的な科学への漂流を嫌い）、企業との繋がりを重要視している（企業活動に関与しあわよくばコントロールしたいという強い望みがある）ビジネススクールである。

アゴラ型ビジネス・スクールのイメージは「アゴラ」（「新しい」公共空間 → 「市民」と「消費者」の役割を併せ持つ多様な個人と集団が存在し、市場と政治がルールを決め、その中で知識、その応用、その意味について絶え間なく交渉が行われる、新しい知識空間）である。これは、科学技術研究におけるギボンズ (Gibbons, M.) たち⁽²²⁾の最近の研究に倣って、従来の学問分野ベースの学術研究（いわゆるモード1）に代わって、環境科学の新分野におけるような分散的で多面的な形式の知識生産（いわゆるモード2）が出現していることに啓発され、更には、ポストモダニズムの観点から、大学の研究はその正

統な権威を失い、知識生産の多中心的なパターンに取って代わられつつある、との認識に立って、構想されたものである。例えば、スターキー (Starkey, K.) とチラトソー (Tiratsoo, N.)⁽²³⁾によって、ビジネススクールはこうした広範な傾向を受け入れ、モード2形式で多くの異なるステイクホルダーが対話と議論のために集まる知的「アゴラ」またはオープンスペースとなるべきである、と論じている。スターキーたちの構想では、「ビジネススクールは、知識の仲介者、あるいは複雑なネットワークの結節点となり、異なる学問分野（自然科学や人文科学を含む）や学外の多くの構成員を引き込み、また、アクション・リサーチのような従来とは異なる方法を用いて、実務家と共同制作する学際的・融合的な研究に取り組む」ことになる。

クリティカル型ビジネススクールは、グレイ (Grey, C.)⁽²⁴⁾によって（2004年に）提起された、CMSとCMEの伝統を利用して、正統派のビジネススクールとは根本的に異なる形態のビジネススクールである。これはレスター・マネジメントスクールにおいて具体化されたことがあるが、パーカーのコトバを借りれば、（護らなければならない孤立した場所、しかもそれは持続しないものであるかもしれない、という）ユートピアとして、統廃合され、「普通の」ビジネススクールに転換されてしまった。

パブリックインタレスト型ビジネススクールは、フェーリー (Ferlie, E.) たち⁽²⁵⁾が積極的に提唱している「改革型ビジネススクール」であり、

第1に、実践主導型モデルと比較すると、パブリックインタレスト型ビジネススクールにはつぎのような特徴がある。「パブリックインタレスト・モデルは、マネジメントというプロフェッションの形成過程について、より詳細な議論を展開している。また、パブリックインタレスト・モデルは、ビジネススクールの特徴的な能力として、社会科学的研究の役割を強調し、ケースベースのロースクールではなく、研究集約型の医学部を比較対象として見做している。両モデルとも外向き志向と企業へ関与の必要性を強調しているが、パブリックインタレスト・モデルは、（ベニスやオトゥールとは異なり）企業に支配されることに反対し、ビジネススクールの研究が公共の視点から重要であり緊急性

が高く (rising) 難しい研究テーマに関与することを望んでいる」。

第2に、アゴラ・モデルと比較すると、フェーリーたちにの言葉に倣えば、「マネジメントの分野では、専門誌や査読付き雑誌 (British Journal of Management など)、学会 (British Academy of Management など) の成長など、過去20年にわたってモード1の制度構築の特徴が強く表れ、こうしたモード1の傾向は、ベニスやツールによっても一部批判され、アゴラモデルも、専門家の知識ベースと長期の社会化に基づくプロフェッショナル化プロジェクトを支持せず、専門家による支配に懐疑的であり、より緩やかで多元的な (polycentric) 知識の生産と交換の形態を支持している」なかで、フェーリーたちに拠れば、「パブリックインタレスト・モデルには、アゴラ・モデルと同じように、企業を含むがそれ以上に学会の外の幅広い有権者とのネットワークに関与し、企業への資源依存を制限しようとする願望がある」が、「パブリックインタレスト・モデルにはモード1研究への執着も強く」あり、パブリックインタレスト・モデルの立場から見れば、「アゴラ・モデルが示唆するように、科学におけるモード2研究への移行が本当にそれほど強いものなのか疑問であり懐疑的である」。

第3に、パブリックインタレスト・モデルと「クリティカル」スクールを比較すると、つぎのような特色がある。「クレイも、パブリックインタレスト・モデルと同じように、より内省的で発展的な教授スタイルの発展を支持し、時に公益のような議論を用いることさえある。マネジメント教育は、組織や社会全体のステークホルダーズの利益というよりも、企業やマネジャーの利益のためにのみおこなわれてきた、と。どちらのモデルも、企業のスクールへの取り込みを警戒しているが、パブリックインタレスト・モデルは、極めて内向きになる危険性がありあまりにも個人主義的で外部のビジネス利害関係者との提携を一切展開しないクリティカルスクールモデルと比べると、外向きである」。

2つのモデルの間には、「他にも重要な違いが」あり、「グレイは、プロフェッション構築の制度的側面やプロフェッションに関する文献をまったく考慮していないが、パブリックインタレスト・モデルは社会科学的研究に大きな比

重をおいている」。また、「グレイはビジネススクールの研究的役割に懐疑的であり、価値から自由な研究を行うことは不可能であると主張し、研究課題の選択には支配的な価値観が反映されると述べ、ビジネススクールを法学や医学の専門職大学院に倣えというプフェファーとフォンの呼びかけに批判的である。その理由は、彼が、マネジメント研究は価値によって駆動されると考え、科学的なマネジメントを構築するプロジェクトは（自然界を研究する医学部とは異なり）失敗する運命にあると考えるからである。また、マネジメント研究がどのようなものであるかについて、グレイは極めて過剰に制限された定義に則って動いている」。だが、フェーリーたちは、「質的な研究形態は、従来の量的あるいは「科学的」な研究とともに、強く大きな（high）インパクトを与えることができる」、と考えている。

パブリックインタレスト型スクールは、フェーリーたちの発想では、企業の関与を求めるが、企業の取り込みを避け、社会科学の知識ベースを開発し、マネジメントのプロフェッショナル化プロジェクトをリニューアルすることを目指している。それは、現在疑問視されている既存の形態とアゴラのポストモダニズム的イメージ及びクリティカルスクールというラディカルなモデルとの間で、改革的な動きを展開するものであり、「ある意味では、（プロフェッションの育成、研究集約型大学への統合、社会科学の基盤という3本柱が掲げられた）ウォートンのような初期のアメリカのビジネススクールのビジョンを現代化したものである」。

パブリックバリュー型ビジネススクール（モデル）を提唱しているとみなされる論文は「公共善のためのビジネススクール設立からの教訓」（Kitchener, M. and Delbridge,R., “Lessons from creating a business school for public good: Obliquity, waysetting, and wayfinding in substantively rational change”）⁽²⁶⁾であり、執筆者のキッチナー（Kitchener,M.）とデルブリュック（Delbridge,R.）はカーディフ・ビジネススクール（CARBS）がパブリックバリュー型ビジネススクールに転換した際に主導的な役割を果たした人物である。

パブリックバリュー型ビジネススクールは他のタイプのビジネススクールと異なり、現存しいまも学生が学んでいるスクールである。そのような意味もあり、カーディフ・ビジネススクール（パブリックバリュー型ビジネススクール）については、（転換の経緯を含めて）その存在意義を結章において考える。

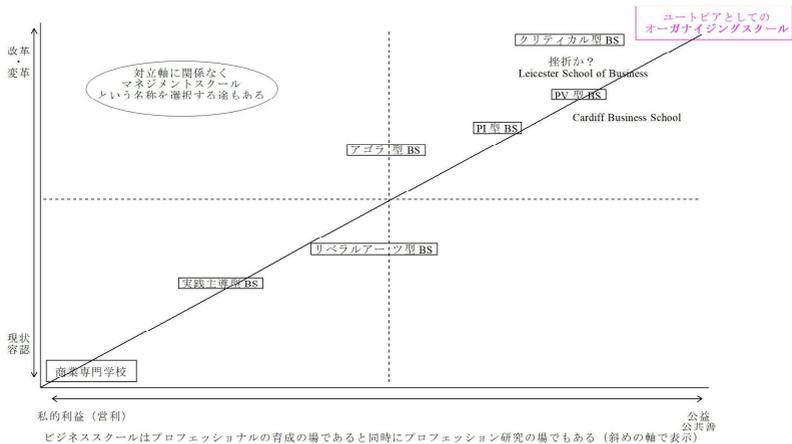
ビジネススクールの未来について少なからざる研究者たちがさまざまな立場から、時には自分自身の経験を踏まえて、論じているが、それがモデルとして論じられるのは、本書（宮坂）の理解では、（上の行論において紹介してきた）5つである。因みに、ビジネススクールにおけるリベラル教育の必要性を執拗に論じられることがあるが、モデルとして（例えば、リベラルアーツ型ビジネススクールとして）までは言及していないように思われる。そのことは兎も角、パーカーの『シャットダウン・ザ・ビジネススクールが少なからざる反響を呼び起こした背景には、主としてイギリスの学界に軸足を置いてマネジメントを研究してきた人々のなかでビジネススクールの将来を巡って論争が繰り返されてきたという経緯があったのである。

これらの議論は論点が多岐に亘り錯綜しているために整理しにくい。例えば、ビジネススクールはビジネスに彩られた社会の健全化を目指して開校された簿記・会計関連の実務を教える商業専門学校に始まるが、そこからの脱却を志向してきた歩みがビジネススクールの発展・進化である、と考えるならば、そして、その将来像構想をめぐる対立軸として、例えば、1) 経済体制に対する対応として、現状を容認するのか、それとも改革あるいは変革を目指すのか、2) 私的利益追求に資する装置としてのスクールか、それとも公的利益促進に資する手段としてのスクールか、を設定すると — いずれにしても、ビジネススクールはビジネスないしはマネジメント関連の専門的知識を備えた職業人（プロフェッショナル）の育成及びプロフェッションの研究の場であるが — モデルは図表 のように図解されるであろう。

尚、確認とために付け加えると、執筆者（宮坂）の読み方では、パーカーは、オーガナイズングスクールでオーガナイズングのプロフェッショナルを育成すると提唱している、と解される。したがって、図表では、そのこと（オーガナイズング・スクール）を組み込んでいる。

但し、改めて言うまでもないが、これはひとつの試みであり、位置づけはかなり流動的なものである。例えば、パブリックバリュー型とパブリックインタレスト型の位置づけは難しいが、パブリックバリュー型がよりラジカルであり、同時にカーディフ・ビジネススクールで具体化されていることを考えると「現実味」があるように感じられる。また、蛇足ながら付け加えると、プロフェッショナルとは、単に私企業のマネジャーだけではなく、非営利企業のマネジャーを含めて、それぞれの専門的知識を備えた多様な人材を意味している。

図表 ビジネススクールの将来構想



〔出典〕 宮坂作成

また、実務主導型は、マンチェスター・ビジネススクールの理念と合致するスクールもあるが、伝統的に、実学アレルギーが根強いイギリスにおいてどこまで受け入れられるのか、という疑問も出てくるであろうし、実学を「営利」に限定することなく NPO などの実践とのコミットメントに拡大するならば、展開は大きく変化する。

パーカーはこれらのモデルがすべて提起されていることを承知してビジネススクールをシャットダウンすることを提案しているのであろう。パーカーがオルタナティブなビジネススクールとして提案しているオーガナイズングスクールは - 「ユートピア」として語られているものかもしれないが - 本書の文脈では、実学志向の商業専門学校の対極に位置づけられるスクールである。

いずれにしてもこれらのモデルは単なる「机上の空論」ではなくそれぞれの提唱者の「経験」を踏まえて構想提案されたものであり、その意味で有益であり今後の「基礎資料」となるだろうが、特に、クリティカル型とパブリックバリュー型は具現化された（実験済みの）モデルとして、あるいは具体的な実践のなかから構築されたモデルとして、多くの示唆を与えてくれるものである。

というのは、私たちが生活している資本制市場経済社会のもとでは、事業を展開している経済主体（組織）は、如何に高尚な目的や理念を掲げていても、利益をあげなければ存続できないのであり、このことは自明のこととして観念されているが、カーディフ・ビジネススクールの試行錯誤の経験は、このことがビジネススクールにも当てはまること、ビジネススクールがその必然性から逃れられないことを良く例示しているからである。そして他方で、レスター・ビジネススクールは、その意味では、「金のなる木」として「成功」していたにもかかわらず、「廃止」に追い込まれ、マネジメントスクールからビジネススクールへと名称変更されて生き延びている。これは何故なのか？ パーカーの回顧的なケーススタディのなかでは⁽²⁷⁾、スクールが、クリティカルを標榜していたためであろうが、親組織（大学）からレスターブランドという学術共同体（コミュニティ）の一員としてその存在が認められず、更には、他の学部からの支援もなく、孤立化していたことが、その原因として、分析されている。

これらの2つの事例は、ビジネススクールの将来を展望し具体的なシナリオを提示していくうえで、貴重な経験として語り継がれていくだろう。

ビジネススクールはマネジメントスクールになるべきなのか

イギリスのCMS学界のなかでおこなわれている論争を迫体験していて気が付くことは、「ビジネス教育」だけではなく「マネジメント教育」というタームも使われ — 逆に、アメリカの研究者の論文では「ビジネス教育」というタームが比較的多く使われ — ビジネス教育というよりもむしろマネジメント教育のあり方が問われていることであり、幾度となく疑問が生まれ考えこむことになった。これは、ビジネススクールにおいて、ビジネスの専門家ではなくマネジメントの専門家の育成がおこなわれている（あるいは、おこなわれるべきである）こと（私企業だけではなく組織一般をマネジメントするヒトの育成を念頭に置いて教育がおこなわれている（おこなわれるべきである）こと）を暗に示しているのだろうか、と。

このことを象徴している論文が2020年に活字化された「ビジネススクールはマネジメントスクールになるべきである：ひとつの進化論的パースペクティブ」であり、そのなかで、ピーターズとトーマス（Peters, K. and Thomas, H.）が、パーカーの『シャットダウン・ザ・ビジネススクール』に言及する形で、ビジネススクールという名前を捨て去ることを提案している。（ビジネスのための教育がおこなわれている）「ビジネススクールを廃止または変革し、それらをマネジメントスクール（school of management）に置き換える」べきである⁽²⁸⁾、と。

彼らは、その理由として、“マネジメント”という名称に拘る理由を幾つか挙げている。

第1に、マネジメントは、営利、非営利そして公共部門の組織で必要とされ、それらの部門間の協力を促進する上で特に重要であること、

第2に、マネジメントは、ビジネス、政府、または第三セクターのいずれで

あっても、ファイナンス、業務、戦略などの幅広い分野の能力を備え、信頼できる倫理的な方法でヒトや資源を扱う能力を備えた、十分に訓練された専門的なマネジャーを必要としていること、

第3に、マネジメントには、短期的な利益の最大化を目指すのではなく、より長期的に思考する（重要なステイクホルダーズに亘る意思決定の影響に対して関心を持ち責任を果たす）、という意味が含まれていること。

これはビジネスよりもマネジメントの方が展開される（べき）教育内容の点で相応しいという判断からの提案であるが、ピーターズとトーマスは、それ以外にも、名称変更の理由として、1980年代後半から1990年代頃にかけて、傾向として、マネジメント教育の定量化が進み、ビジネススクールのミッションに利益の最大化を促進することが織り込まれ、強力な資本主義擁護のリバタリアンの態度への傾斜が促進されはじめたことに加え、バーチとナンダ（Burch, T.R. & Nanda, V.）⁽²⁹⁾の研究に依拠して、1980年代後半から1990年代にかけて、「約50の著名なビジネススクールにおいて、授業料収入を補い、財団によって提供される収入を相対的に小さくする措置として、多額の寄付を求めて」（寄付者の - 宮坂挿入）「名前」が付けられた」ことをあげている。

寄付者は、「1980年代と1990年代のアメリカ資本主義の名士（不動産開発業者、投資銀行家、ファンドマネジャー、小売・製造業・メディア業界の有力者）であり、1980年から2000年の間に、公立大学のビジネススクールは2,000万ドルから3,000万ドルの範囲の額の命名寄付（naming donation）を受け取り、私立大学のビジネススクールは一般的にそれ以上の額の寄付を受け取っている」。また、「命名権の価格は2000年以降上昇している」。もちろん、「ハーバード、スタンフォード、イエール、コロンビアおよびその他の有名なアメリカの機関のいくつかは“冠が付かない（nameless）”ままであるが、それらが寄付を受け入れるかどうか、もしそうならいくらかはまだ分からないし、さらに、世界には、冠が付くことを歓迎するビジネススクールが存在している」。

ピーターズとトーマスたちは、この「冠」について、注目すべき要素として、いくつかのことに言及している。第1は、「主に哲学的で思弁的な」ものであ

り、彼らは、「多くの寄付者の政治的志向に資本主義的リバタリアンの志向への強い固執があること」を懸念すると同時に、「慈善寄付による税の相殺」にも関心を向けている。

第2は、命名慣習にもとずく“不滅の命”（immortality）である。「スクールの観点からは、寄付提供者が静かに亡くなり生後も不祥事が発覚しないことがありがたいことであるが、人生には不幸な例が数多くあり、ジョージア工科大学は1996年に2,500万ドルで“デュプリー”（DuPrec）と命名されたが、2004年に資金が届かなかったため、その名前は取り除かれ、2009年に5,000万ドルで“シェラー”（Scheller）と名付けられた（The Scheller College of Business）。「イギリスでは、インペリアル・カレッジ・ビジネススクールは2004年に（ゲイリー・A・田中 の - 宮坂挿入）2700万ポンド寄付で簡単に「Tanaka」と名付けられたが（タナカ・ビジネススクール）、2008年に田中の周りで詐欺スキャンダルが発生したため、その名前が削除されている」。また、ロンドンのシティ大学のビジネススクールは、キャス財団からの寄付により、2002年にキャスと命名（キャス・ビジネススクール（Cass Business School））されたが、2021年9月、ジョン・キャスの奴隷制との関わりが問題視されたために、統計学者であるトーマス・ベイズに因んでベイズ・ビジネススクール（Bayes Business School）と改名された。

ピータースとトーマスによれば、命名には法則性があり、大多数の寄付者によって“Name' School of Business”などの名称が選ばれている。バーチとナンダがレビューした57校のうち、42校がこのように命名され、15校は代わりに“School of Management”と名付けられているが、このような状況は、オージャーとマーチ（Augier, M, and March, J.M）⁽²⁴⁾に倣えば、「ますます多くの学校が非常に裕福な個人からの莫大な贈り物を首尾よく募るにつれて、ますます多くの学校が、慈善活動家（寄付者）の正式な（proper）名前を引き受け、寄付者が受け入れているビジネス、経済および政治的偏見に向かって漂流した」ことを意味している。そして、ビジネススクールのランク付けが一般化するにつれて、この傾向はさらに加速した。何故ならば、ビジネス教育環境における

激しい競争には多額の費用がかかるからであり、スクールは命名権と引き換えに寄付を積極的に受け取り、その結果、寄付が非常に裕福な個人からのものである場合には、特に、彼らの哲学的、社会的、政治的見解が教育内容にも大きな影響を与える事態が生まれていったのである。

但し、「他の地域を見ると、異なるアプローチが見られ」、「Schools of Management」と呼ばれる割合が約 25%とはるかに高くなっている。これらの多くはイギリスの外にあり、スカンジナビア、ドイツ、ベネルクス、フランスでよく見られる事例である。これは、コルニュエル&トーマス&ウッド (Cornuel, E., Thomas, H. & Wood, M.)⁽³⁰⁾が解説で指摘しているように、ヨーロッパの文化と環境が、社会的包摂、不平等、貧困、環境の持続可能性などの問題に対処するために、政府とのより直接的な協力を奨励しているためである。また、もちろん、共通の北米モデルがないのと同様に、共通のヨーロッパのマネジメントモデルも存在していないが、ヨーロッパの人間は、ピーターズとトーマスの認識では、創造性、批判、統合といった「よりフレキシブルな」マネジメント・スキルとともにバランスのとれた哲学を強く信じ、社会的責任感と他者を導く道徳的権威を備えたマネジャーを育成することを目指していることが、教育機関にビジネスではなくマネジメントという名称が冠せられていることに繋がっている。

これらの命名基準の違いは、かくして、ピーターズとトーマスによれば、マネジメント教育をどこでどのように教えるべきかという概念の違いの結果であると断言することはできないとしても、アメリカとアメリカ以外の地でおこなわれるマネジメント教育者の間で、マネジメントとは何か、持続可能性が適切な主題であるかどうか、あるいは、マネジャーの倫理的責任について、これまで議論がおこなわれいまでも進行中である」ことにも起因している。アメリカでの議論はより資本主義的であり、ヨーロッパでの議論は政府の社会民主主義システムを反映しているため、そのことが前者では「ビジネススクール」という名称が多用され、後者では「マネジメントスクール」という名称が少なからず出現していることに表れている。

本書(宮坂)の文脈に沿ってあえて解説を試みると、ピーターズとトーマスの胸中には、ビジネススクールという名称は、リバタリアンの資本主義にどっぷりとつかった、手垢にまみれたものであり、これからのプロフェッショナルスクールにおいてプロフェッション教育を展望し構築するうえで相応しくない、あるいは障害になる、との思いがあるのであろう。

今日では、ピーターズとトーマスの分析に従えば、「マネジメント教育を提供する機関の大半が世界中でビジネススクールという名称で呼ばれ、しかし、主として、北米以外の地域では、“スクール・オブ・マネジメント”という名称の機関がかなりの割合を占めている」が、「“ビジネススクール”が“ビジネススクール”と呼ばれるのではなく、実質的にはより広範囲に亘って志向する“マネジメントスクール”であるならば、関係者全員にとってはるかに良いだろう」、というのが彼らの立場である。その理由は、マネジャーが企業の業績だけでなく、より幅広い一連の公共的な務め(public duties)に関与することが求められている時代において、マネジメント教育に相応しいカリキュラムが生まれ、「マネジャーがミクロ経済学やマクロ経済学そして統計学以上のことを理解する」ならば、そのことが企業にとって「長期的に有益であるだけでなく、マネジメントが必要とされる非営利および公共部門を含めて、マネジメント教育をより広く一般の人々に開放することにもなる」からである。

これは — もちろん、マネジメントとオーガナイズの異同を明確にする必要があるが — パーカーの問題提起にも一脈通じる発想である。

トーマスたちの主張は、彼らの論文に依拠するならば、欧米のビジネススクールだけでなく世界各地のビジネススクールのあり方を鑑みると、条件次第では、「非」現実的な提案として一蹴できないものである。その条件とは、マネジメントのあらたな(これまでとは異なる、アメリカで解釈されてきた発想と距離を置いた、視点からの)概念規定であり、改めてマネジメントの意味(決してマネジメント「一般」ではなく、極めて功利主義的なマネジリアリズムに

染まったマネジメントとは異なるマネジメントのあり方)を問うことである。パーカーの『シャットダウン・ザ・ビジネススクール』の最大の貢献はこのこと(→ビジネススクールによって唱道され拡がったマネジリアリズムを超える途を探すこと)を気付かせてくれたことにあるのだろう。

ビジネススクールにおける資本主義の浸透が繰り返し指摘され、ビジネススクールは、学生たちにイデオロギーの現状に挑戦するためのツールを提供するのではなく、資本主義やマネジリアリズムの価値観や実践体系にますます沿ったものになっていると主張する声が高まっているにもかかわらず、更に言えば、ビジネススクールの将来像が展望されているにもかかわらず、2010年代初頭に公開されたローリンソン & ハサード(Rowlinson, M. & Hassard, J.)の論攷のなかのコトバを借りれば、「ごく一部の機関を除いて、ビジネススクールのカリキュラムにはほとんど変化が見られない」⁽³⁾状況が続いてきた。

このような観察は「正しい」のだろうか、そのような事態を生み出してきたものは何なのであろうか。CMSやCMEに携わる研究者たちはただ黙してただけなのであろうか、語ってきたとすれば、どのようなことを語り議論してきたのであろうか？

註

- (1) Parker, M. *Shut Down the Business School: What's Wrong with Management Education*, Pluto Press, 2018. 以下註記していないが、この著作からの引用である。また、宮坂純一著『「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年も参照されたい。
- (2) Parker, M., *Against Management: Organization in the Age of Managerialism*, Polity, 2002.
- (3) Parker, M., “Fucking management: Queer, theory and reflexivity”, *ephemera*, 1(1), 2001.

- (4) Kociatkiewicz, J., Kostera, M. & Anna Zueva, A., “The ghost of capitalism: A guide to seeing, naming and exorcising the spectre haunting the business school “, *Management Learning*, 53 (2), 2021
- (5) Itani, S., *The Ideological Evolution of Human Resource Management : A Critical Look Into HRM Research and Practices*, Emerald Publishing Limited, 2017.
- (6) Shrivastav, P., “Is Strategic Management Ideological ?” , *Journal of Management*, 12 (3), 1986.
- (7) Davies, J. and Starkey, K., “Can We Save the Business School? Shut Down the Business School. What's Wrong with Management Education, by Martin Parker, 2018. London: Pluto Press, 198 pages” , *Academy of Management Learning & Education*, Vol.19, No.1, 2020.
- (8) Peters, K. and Thomas, H., “Business Schools should be Schools of Management: An Evolutionary Perspective” , *Annual Research* , Volume 1, 2020
https://www.globalfocusmagazine.com/wp-content/uploads/2022/10/EFMD_Global-Focus_Annual-Research-Volume_Business-schools-should-be-schools-of-management.pdf
- (9) Clegg, S., “Managerialism: Born in the USA” , *The Academy of Management Review*, Vol.39, No.4 (October 2014), pp.566-576. 尚、本書では、researchgate.net からダウンロードしたファイルを利用している。
- (10) Pfeffer, J. and Fong, C. T., “The end of business schools? Less success than meets the eye”, *Academy of Management Learning and Education*, Vol.1, 2002.
- (11) Gioia, D. A. & Corley, K. G., “Being good versus looking good : Business school rankings and the Circean transformation from substance to image”. *Academy of Management Learning & Education*, 1, 2002, pp.107–120.
- (12) McDonald, D., *The golden passport. Harvard Business School, the limits of capitalism, and the moral failure of the MBA*. Harper Collins, 2017.
- (13) Denning, S., “Why today's business schools teach yesterday's expertise”. *Forbes*, May 27. 2018.

- (14) Bennis, W. G., & O'Toole, J., "How business schools lost their way". *Harvard Business Review*, 83 (5), 2005, pp. 96–104.
- (15) Godfrey, P. C., Illes, L. M., & Berry, G. R. "Creating breadth in business education through service-learning", *Academy of Management Learning & Education*, 4, 2005, pp. 309–323.
- (16) Patriotta, G., & Starkey, K. 2008. "From utilitarian morality to moral imagination: Reimagining the business school", *Journal of Management Inquiry*, 17, 2008, pp.319–327.
- (17) Nohria, N., "Practising moral humility". TEDx, New England, November 1, 2011.
- (18) Rubin, R. S., & Dierdorff, E. C., "On the road to Abilene: Time to manage Agreement about MBA curricular relevance". *Academy of Management Learning & Education*, 10, 2011, pp.148–161.
- (19) Pettigrew, A., & Starkey, K., "From the guest editors: The legitimacy and impact of business schools—key issues and a research agenda". *Academy of Management Learning & Education*, 15. 2015, pp.649–664.
- (20) Currie, G., Davies, J., & Ferlie, E., "A call for university-based business schools to "lower their walls:" Collaborating with other academic departments in pursuit of social value". *Academy of Management Learning & Education*, 15. 2016. pp. 742-755.
- (21) Bennis, & O'Toole,, "How business schools lost their way".
- (22) Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzmann, S., Scott, P. & Trow, M., *The new production of knowledge*, Sage, 1994.
- (23) Starkey, K., Hatchuel, A. and Tempest, S., "Rethinking the business school" , *Journal of Management Studies*, 41, 2004, pp.1521–1531.
- (24) Grey, C., " Reinventing Business Schools: The Contribution of Critical Management Education" , *Academy of Management Learning & Education*, 3-2, pp. 178-186.
- (25) Pettigrew, A., "Management research after modernism" ,*British Journal of*

- Management*, 12, 2001, pp. 61-70 ; Pfeffer, J. and Fong, C., “The business school “business” : some lessons from the US experience” , *Journal of Management Studies*, 41, 2004, pp.1501–1520 : Ferlie, E., McGivern, G., and A. De Moraes, A., “Developing a public interest school of management” , *British Journal of Management*, 21 (1) , 2010, pp.60-70.
- (26) Kitchener, M. and Delbridge, R., “Lessons from creating a business school for public good: Obliquity, waysetting, and wayfinding in substantively rational change” , *Academy of Management Learning and Education*, 19 (3) , 2020, pp. 307-322.
- (27) Parker, M., “The Critical Business School and the University: A Case Study of Resistance and Co-optation” , *Critical Sociology*, 17, 2020. 宮坂純一「クリティカル・マネジメント・スタディーズの内側 — パーカーのつぶやきを読み解く —」『社会科学雑誌』第24巻 (2022年3月)
- (28) Peters & Thomas, H., “Business Schools should be Schools of Management: An Evolutionary Perspective” ,
- (29) Burch, T.R., and Nanda, V., “What's in a Name? Hotelling's Valuation Principle and Business School Namings” , *Journal of Business*, 78, 2005, p.4.
https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=317001
- (30) Cornuel, E., Thomas, H., and Wood, M., “Looking back and thinking forward” , The 15th Anniversary Edition of *Global Focus*, Brussels : EFMD Publications, 2011.
<https://www.taylorfrancis.com/chapters/oa-edit/10.4324/9781003261889-2/looking-back-thinking-forward-eric-cornuel-howard-thomas-matthew-wood>
- (31) Rowlinson, M. & Hassard, V., “How come the critters came to be teaching in business schools? Contradictions in the institutionalization of critical management studies” , *Organization*, 16, 2011, pp.673-689,

ビジネススクールでは何が教えられているのか

第1章

“クリティカルであること”とは いかなることなのか？

クリティカルなマネジメント教育がおこなわれる場合、“クリティカルであること”にどのような意味(内容)を込めてカリキュラムが組まれるのか、カリキュラムのなかに“クリティカルであること”をどのような形で組み込むのか、また、実際にどのような形式で授業がおこなわれるのか？あるいは、より基本的な疑問として、クリティカルなマネジメント教育ではそもそも何をもって“クリティカルである”として定めているのか？本書は、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数々の経験の一部を整理する。

まず問題となることは CMS のなかでは“クリティカルであること”とはいかなることとして理解されているのか？である。

1 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

クリティカルなマネジメント教育に向けた試みが、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執筆され 2000 年に公表された

“クリティカルであること”とはいかなることなのか？

ミンガーズ (Mingers, J.) の論攷 “What is it to be critical ? Teaching a critical approach to management undergraduates”⁽¹⁾ のなかで語られている。

ジョン・ミンガーズは、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、現在に至っているが、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。

ミンガーズの2000年論文は、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しその発展に「貢献する」という明確な問題意識のもとで記録された先駆的な業績である。

1-1 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、それぞれの専攻課程では、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を置くこと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。

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「クリティカル（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。

“クリティカルであること”とはいかなることなのか？

あらかじめ確認しておく、ウォリック・ビジネススクールでは、科目 (module) 「マネジメントにおけるクリティカル・イシュー」がその後も学部3年次に開講され現在 (2025年度) でも学生が受講しているが、その内容は微妙に変化している。

例えば、2021年度シラバス⁽³⁾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、テーマとして、

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)、組織を (組織内で) マネジメントすること、

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

があげられていたが、

2025年度シラバス⁽⁴⁾には、「この科目の目的は組織を極めて複雑なシステムとして理解し複雑性に対処するために必要なマネジメント能力を開発することであり、この科目は、複雑性を管理し壮大な課題への取り組み組織における不確実性の極端な形態に対処するための分析枠組みと一連の理論を提供するものであり、これにより、マネジメント、ワークライフ、社会的・技術的变化について、より学際的かつ総合的な理解を深めることができる」、と記載され、「クリティカル」という文字が消えている。

因みに、現在の (2025年度) ウォリック・ビジネススクールのウェブには、「ビジネスマネジメント学士号 (BSc) プログラムでは、ビジネスに関連する問題を分析・解釈し、多分野の境界を越えた創造的で起業家精神に富んだ解決策を考案する能力を持った、クリティカルに思考する人材 (critically reflective thinker) を育成する」⁽⁵⁾、と謳われている。

ミンガーズは当時「クリティカルであること」を（スタッフの一員として）どのように解釈してのか。

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（Crey,C.）の仕事（1996年）⁶⁾である。グレイは、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た。彼は、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、グレイは、「このマネジリアル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

“クリティカルであること”とはいかなることなのか？

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⁽⁷⁾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 Willmott,H.)⁽⁸⁾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、より学生中心の方法に変わりつつあるが、これはまだ知識そのものを問題にしない文脈の中でのことである」、と。そして、グレイらは、このような実態を踏まえて、対照的に、「クリティカルなアプローチは、知識の伝達をより効果的にするためではなく、“そのような知識を覆す手段として、経験に対する批判的な内省の基礎を提供する”ために、学生自身の生きた経験から始めるべきである」、と提案している。

ミンガーズの読み方に従えば、「ここでのポイントは、マネジメント理論の位置づけと妥当性、そして、それが知識についてのひとつの、主として機能主義的な見方だけを特権化している度合いについて、根本的な疑問を投げかけること」であり、グレイらは、実践的及び理論的側面から、このアプローチの問題点を認識し指摘している。しかし、現実に即して言えば、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く）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⁹⁾は、過去の経緯を踏まえて、実践的な課題として、クリティカル・アクション・ラーニングと呼ばれるクリティカル・マネジメントの特殊な形態を強く主張していた。これは、アクションラーニングの実践的なスタンスと、クリティカル・セオリーのより社会学的な視点を組み合わせたものである。アクション・ラーニングは、教育とは抽象的で普遍的な知識や専門知識を文脈に即して伝達することであるという伝統的な視点から、学習とは自己啓発のプロセスであるべきであり、そこでは知識は学習者の実生活での関わりや葛藤との関連性を通じて獲得されるという視点への移行である。クリティカル・アクション・ラーニングは、個人の経験や学習が常に制度的・社会的文脈の中で起こり、それらが権力や意味づけの関係を通じて、知識を生み出し、また制約するものであるという認識と結びついている。

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

ミンガーズは、「マネジメントにおけるクリティカル・イシュー」にも功利主義的なマネジメント教育とクリティカルなマネジメント教育という二項対立が明らかに存在していることを認め、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

“クリティカルであること”とはいかなることなのか？

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、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」（言い換える炉、学生任せになっている）、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。最もあり得るのは、多分、クリティカルな考えを密かに取り入れることが現状でできる最善の方法だということだろう。学生の批判的意識を高める試みは何もしないよりはましである、という訳だ。次いで、今後より熟慮を要する反応として考えられるのが一見マネジメントの有効性に関わる科目の中に破壊的な批判的意図が偽装され組み込まれた“トロイの木馬”戦略である。そして、第3の、ある意味で魅力的なアプローチは、功利主義的モデルと批判的モデルの矛盾といわれるものに異議を唱えることである。科目はどちらか一方でなければならないのだろうか？、と」。

そして、ミンガーズ（ウォリック・ビジネススクール）は、当時、これらの“矛盾”につぎのように対応しようとした。ミンガーズによれば、これまでの議論にはひとつの仮定が横たわっていた。「従来慣習的に定義されてきたマネジメントの前提を受け容れる（つまり現状を支持する）か、あるいは活動としてのマネジメントすべてに敵対するべきか、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⁽¹⁰⁾、「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⁽¹¹⁾、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.)⁽¹²⁾の「教育は、哲学的なマネジャー、警戒を怠らないクリティカル・シンキングを持つマネジャーを育成すべきだ、という主張を援用する形で、「これまで自明であった社会的・マネジメント的概念やカテゴリーを脱構築、あるいは "書き換えること"」を提案している。「この授業では — 実際に学生たちに高度な反省と懐疑を起こさせることに完全に成功するかどうかは、まだわからないし、また、仮に成功したとしても、権威に対して懐疑的であることを要求するために権威を利用するという自己言及的な矛盾に対して、学生とスタッフの双方がどのように反応するかは定かではないが — 単一の正当な視点や利害のヘゲモニーを否定し、代わりに複数の立場の受け入れを促進すること、純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「クリティカルであることの4つの側面」という考え方である。

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

“クリティカルであること”とはいかなることなのか？

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。

1-2 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“クリティカルである”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「授業でクリティカルなアプローチを開発するにあたり、それが純粋に破壊的であってはならないこと、厳密で建設的であること、そして実践的な行動を起こす上で価値ある洞察を生み出すものであることに留意していた」。彼の解釈では、上述のような事例として「挙げられてきたクリティカル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とのように思えるかもしれないが、真剣に、厳格に、そして根本的に取り組むならば、広範囲に及ぶ落ち着いた結論を導き出すことになる代物である」。

しかしながら、ミンガーズによれば、「疑問や懐疑」についてはそこに「4つの異なる次元」があることがすでに「特定されている」。というのは、その根拠が、ハーバーマス (Habermas, J.)⁽⁴³⁾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。ハーバーマスは、理解と合意を生み出すことを目的としたあらゆるコミュニケーティブ・アタランス (utterance) では暗黙のうちに4つの妥当性 (validity claim) が了解されている、と主張している。それは、包括的であること (comprehensive)、事実に正しいことあるいは原理的に可能であること (truth)、規範的に受け入れられること (rightness)、そして真摯に意図されていること (truthfulness) である。

そして、このハーバースの発想が「単にスピーチという行為だけでなく、より広い範囲に関心を抱いている」ミンガーズによって応用されたのである。そのような範囲とは、ミンガーズの文章から拾えば、「例えば、計画、提案、行動、設計などであり、それらは、コミュニケーション的な (理解を志向する) 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、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、ある主張の意味やその主張を完全に理解することそして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ために重要である。

また、クリティカル・シンキングは、より広く定義すれば、特定の記述や情報、規範に対する懐疑心や不信感を含むものであり、純粹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）において私たちが会える最も一般的な前提のひとつは、「伝統や慣習」、つまり当たり前の“ここでのやり方”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、あるいは実際にはそうでなかった、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がために、それらは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、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れることを（おそらく暗黙のうちに）制限する形で、設定されたものである。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「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があるとしても、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のだ。しかし、学生たちは、ミンガーズの経験から言えば、「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」であり、現実に関を転じれば、組織の世界は多くの異なる利害関係者が関与す

“クリティカルであること”とはいかなることなのか？

る非常に複雑な場であり、これらの利害関係者は、皆すべて、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置かれている。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」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ものである。単純なデータの表さえも多くの仮定を内包し、読者の数だけ解釈がある」。

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

性批判」と呼んでいる。

図表 1

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

付記：リーディングスで薦められている文献

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.),

“クリティカルであること”とはいかなることなのか？

Multimethodology: Theory and Practice of Combining Management Science Methodologies. Wiley.1997,pp.407-440.

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

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

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

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

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

ちなみに、この運営方式は、上記の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ス・アルコウビ（Boje, D. M. & Khadija Al Arkoubi）⁽¹⁴⁾である。

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

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

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

“クリティカルであること”とはいかなることなのか？

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

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

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

クリティカル・ペダゴジーは、ボージェ&アルコウビの理解に従えば、「社会正義、民主主義、そして人生における最も人道的な教訓を求める闘いに根ざしている。CPの生みの親であるパウロ・フレイレ（Freire,P.）⁽¹⁵⁾は、教育を、人間を変革し解放する方法とみなした（CPのすべての道はパウロ・フレイレに通じている）。彼は抑圧と闘い、行動を起こし、自らの現実を変えることのできる生徒を育てようとした。フレイレの哲学の中核にあるのは、支配的で抑圧的な、広く抱かれている思い込みと鋭く矛盾する中で、自らのアイデンティティを変える勇気である。それが故に、学生は常に主体的な立場を築き、批判的な分析者や変革者として行動するよう促されるのである」。

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

エ&アルコウビの説明に倣えば、1990年代以降、特に2000年代に入って、CMSの研究者たちが、「教育機関、特にビジネススクールが組織や人々を規制・管理する主体として果たす役割を解明し始めた。彼らは、知識移転における功利主義的・技術的な傾向、そして純粹に実証主義的な世界観に焦点が合わせられていることを批判し、また、資本主義を謳歌する風潮、株主の利益最大化、教育行為において経営者側がヘゲモニーを強要していることを非難した。彼らにとって、スクールは批判的な学習の場であり、社会的、政治的、文化的解放の場であるべきなのであり、勇気をもって自分の意見を表明し、道具社会の埋め込まれた前提に異議を唱えることのできる批判的の市民を育成するはずのものなのである」。アロノヴィッツとジルー (Aronowitz, S. & Giroux, H.)⁽⁶⁾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、いまだに、クリティカル・ペダゴジーはマネジメント教育における少数派で周辺化された活動であり、ボージェ&アルコウビの立場から言えば、「もっと広く認識され、採用されるべきものである」。マネジメント学習、特に教授法のテクニックに関する文献は数多く出版されているが、しかし、そこには、マネジメント教育における批判的教育学者の取り組みはほとんど明確化されていない、という現状があり、この原因は、ボージェ&アルコウビに拠れば、おそらくは、クリティカルなマネジメント教育者の「実践が断片的かつ場当たりの方法で行われている」ことにある。

“クリティカルであること”とはいかなることなのか？

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

2-1 クリティカルであることの6つの側面

クリティカルであることとは何か？

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

本書（宮坂）の文脈でいえば、ボージェ&アルコウビは「伝統的な」立場に立っている「クリティカルマネジメント教育」研究者であり、言い換えれば、ボージェたちはフレイレ的な「解放」論者である。特に、ボージェは、クリティカル・ペダゴジーの影響を色濃く受けている、(ペリトン&レイノルズ (Perriton, L. & Reynolds, M.)⁽¹⁷⁾ のタームを借りれば)「可能性の（解放を目指す）教育」の代表的な論者である。詳しくは第2章参照。

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

ボージェ&アルコウビは、ジョン・ミンガーズの 2000 年論文をクリティカルであることの「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を拡張し、更に、2つの要素(自分自身に対して批判的であること(内省)と教育が行われる現実に対して批判的であること)を付け加えている。クリティカルであることには 6 つの側面がある、と。図表 2 参照。

図表 2 クリティカルであることの 6 つの側面



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

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

“クリティカルであること”とはいかなることなのか？

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

レトリックへの懐疑

レトリック批判あるいはクリティカル・シンキングという批判は最も単純なレベルのものであり、そこには、論理的、抽象的、また反省的な方法で、他者の主張、意見、言葉の使い方を評価する能力が反映されている。この側面は、ビジネススクールやマネジメントが追求し、教育システムで推進しようとしているものである。ボージェ&アルコウビは、これに対して、クリティカル・マネジメント・スタディーズの立場から言えば、そのような発想は、ミンガーズが論じたように、「間違っ」ている、と述べ、同時につきのような注釈を付け加えている。「私たちは、ミンガーズが定義したクリティカル・シンキングは基本的なものであると認識しているが、小さな“d”と大きな“D”を持つディスコースというタームに関しては、その使われ方への疑問を提示せざるを得ないだろう、と感じている」⁽¹⁸⁾、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.）⁽¹⁹⁾の解説によれば、ジェームズ・ポール・ギー（Gee,J.P.）⁽²⁰⁾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」。

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.)⁽²¹⁾ や ノーマン・フェアクラフ (Fairclough, N.)⁽²²⁾ 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、

“クリティカルであること”とはいかなることなのか？

よりバフチンのポリフォニー (Bakhtinian polyphony) ⁽²³⁾ (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」⁽²⁴⁾ を疑う勇気は生まれないとされている。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⁽²⁵⁾、と考えられている。ボージェ&アルコウビによれば、「どの知識が促進され、伝播され、どの知識が疎外され、あるいは黙殺されるかは、政治的な意図に大きく左右される」事柄であり、「学習の過程において、知恵を得るために道具を捨てることに集中すべきだ、と提案されている」のはそのためであり、クリティカル・シンキングにおける比喩、物語、型は、効率性と実行性のための道具にすぎない」のである。例えば、ウェイク (Weick, K) ⁽²⁶⁾ 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）

“クリティカルであること”とはいかなることなのか？

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？

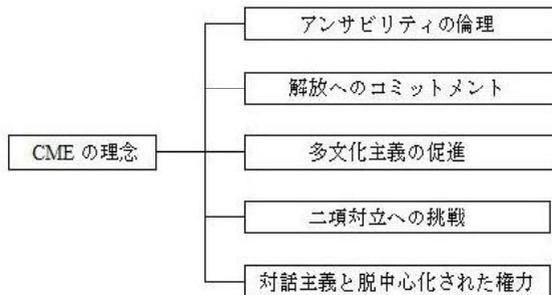
2-2 クリティカルなマネジメント教育の理念

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⁽²⁷⁾であり、その目的は、倫理を強化し、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

“クリティカルであること”とはいかなることなのか？

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”⁽²⁸⁾行動している。マネジリアリズムは組織に対する技術的な見方に立脚しており、マネジメントを政治的に中立で技術的な活動とみなしている。したがって、このパラダイムにおけるマネジメント教育とは“その適用のコンテキストに関係なく、テクニックを習得すること”⁽²⁹⁾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.)⁽³⁰⁾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.)⁽³¹⁾の言葉を借りれば、「クリティカル・ペダゴジーでは、伝統的に、学習とは、個人と集団の意識が変容し、抑圧の世界を明らかにするプロセスであり、プラクシス (批判的内省と実践的行動の弁証法) を通じて、学習者はその改革にコミットする」、と考えられてきた。但し、残念ながら、マネジメント教育の支配的なモデルでは、現実的な組織の問題に取り組む機能的な分析がより好まれて受け入れられ、(政治的、倫理的、社会的、文化的など) 構造的な秩序に異議を唱えたり、組織やマネジメントの哲学的な基盤に疑問を投げかけたりする分析は危険とみなされ、避けられているのが現実でもある⁽³²⁾。

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⁽³⁴⁾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.)⁽³⁵⁾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

“クリティカルであること”とはいかなることなのか？

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

多文化主義の推進

パーマーは、教えるということは意図と行為の両方においてその内的源泉を深く理解することを求める、と指摘している⁽⁹⁷⁾。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

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

ボージェ&アルコウビは、このような現実への代替案としてジルー(Giroux,H)⁽³⁷⁾の提案を紹介している。「多文化な世界で生き、差異と共同体を調和させるという課題に直面し、自分の未来を形成する上で発言力を持つとはどういうことかを学生に教育することは、民主主義と人権の要請を国家レベルでも世界レベルでも深め、拡大するという、より広範な課題の一部である」、と。

二項対立と境界への挑戦

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

“クリティカルであること”とはいかなることなのか？

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」⁽³⁶⁾。

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.）⁽³⁹⁾ 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.)⁽⁴⁰⁾の次のような主張からインスパイアされたものである。「『他者に先んじる』あるいは『他者を支配する』のではなく、『他者とともに動く』ことはこれまで奨励されてこなかった。私たちが種 (species) として、互いに力を行使したり、力による支配で問題を解決したりする能力の限界に達していることは明らかだ。相互依存的に生きるか、あるいは私たち全員が消滅するかのどちらかである。私たちの生存には、私たちをつなぐものを見ること、私たちの間を占めるものを見る必要がある。

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

2-3 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、現実には、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

“クリティカルであること”とはいかなることなのか？

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(包圍網)を踏まえて、「CME を待ち受けている課題 (challenge)」を整理している。周辺の立ち位置で (in the margins) 教育し仕事をする、教室における「私」と「他者」の相互作用、マネジメント教育内容を多様化しカリキュラムを開発すること、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。

周辺の立ち位置での教育と仕事

改めて確認するまでもなく、クリティカルにマネジメントを教育するということは主流派ではなく、現状では、少数派の(周辺の)立ち位置に属する試みである。ペリトン&レイノルズの言葉を借りれば⁽⁴⁾、「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、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.)⁽⁴²⁾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」⁽⁴³⁾し、「教室における“私”(教師)と“他者”(生徒)の相互作用の力学は異なる主観性と引き裂かれたアイデンティティの物語となこともあるのだ。そのため、例えば、レイノルズ⁽⁴⁴⁾は、クリティカル・ペダゴジー (CP) の“盲目的な”導入に対して警告を発している」、と応じ、更に、クリティカルなマネジメント教育者は、学生の抵抗に関係なく、自分たちの言説を「押し付け」、それを合理化し続け、クリティカル・ペダゴジーの暗黒面が現れ、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

“クリティカルであること”とはいかなることなのか？

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⁽⁴⁵⁾、教師に挑戦する自分の権利と価値を疑い¹⁾、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.)⁽⁴⁶⁾の言葉である。「自分の世界を他の視点から見ようとする意欲、彼らと関わろうとする意欲、積極的な精神で物事に取り組もうとする意欲、自分の知的・職業的世界の中だけでなく、その外からも批判される危険を冒そうとする意欲、自分自身を容赦なく捧げ続けようとする意欲、自分の枠組みという相反する視点を引き受けながら、自分の社会的・職業的アイデンティティを根底から覆そうとする意欲」。

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

マネジメント教育の内容とカリキュラム開発

ボージェ&アルコウビは、批判的なマネジメント教育に携わるものの立場から、カリキュラムにも言及している。「世界中のマネジメント・カリキュラムがすべて標準化され、英米のモデルに従っており、欧米のエスノセントリック（民族中心主義）であるように見えるのは非常に嘆かわしいことである」、と。また、カーリーやナイツ (Currie, G. and Knights, D.)を援用する形で⁽⁴⁷⁾、「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⁽⁴⁸⁾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.)⁽⁴⁹⁾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⁽⁵⁰⁾など多くの批判的な立場に立つ研究者によって提起されてきた重要な問題のひとつである。ボージェ&アルコウビの言葉で言い換えると、「理論的な言説は技術主義／管理主義の傾向に大きく挑戦しようとするが、組織の現実には収益性、競争性、遂行性などを促進している。また、同じ教育機関の他の教育者たちは、資本主義システムを賛美するようなマネジメント論や活動を育んでおり、学生は、ある科目から別の科目に移動するだけで、この分断を感じてしまっている」、という現実であり、あるいは、「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

“クリティカルであること”とはいかなることなのか？

語る」可能性があり、その結果、アイデアが「実行に移される可能性がない」ということ」がはじめから明らかになっているとびおう現実がある⁽⁵¹⁾。

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⁽⁵²⁾、学生の経験を重視すること⁽⁵³⁾、学生がボランティア団体にフィールド・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⁽⁵⁴⁾、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⁽⁵⁵⁾、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⁽⁵⁶⁾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。

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。

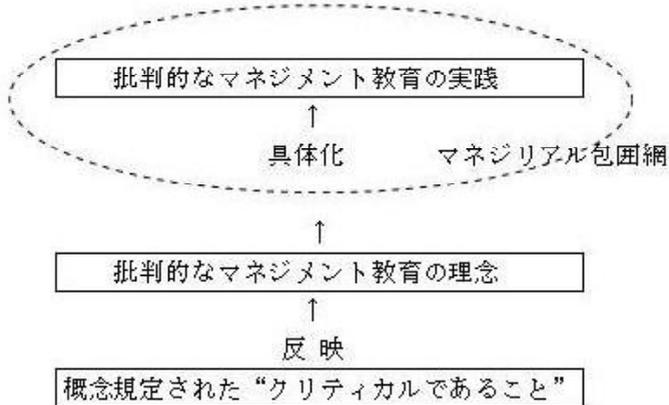
3 おわりに代えて

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

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

“クリティカルであること”とはいかなることなのか？

図表 4



〔出典〕 宮坂作成

註

(1) Mingers, J., “What is it to be Critical?: Teaching a Critical Approach to Management Undergraduates” , *Management Learning*, 31 (2), 2000, pp.219-237.

本章で利用したのは ReseachGate 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

本章では、ReseachGate 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。

(3) <https://courses.warwick.ac.uk/modules/2021/IB381-15>

- (4) <https://courses.warwick.ac.uk/modules/2025/IB381-15>
- (5) <https://www.wbs.ac.uk/courses/undergraduate/management/>
- (6) Grey, C., “Towards a critique of managerialism: The contribution of Simone Weil” , *Journal of Management Studies*, 33 (5), 1996, pp. 592–611,
- (7) Thomas, A. , “The coming crisis of Western management education', *Systems Practice*” ,10 (6), 1997, pp.681-701.
- (8) 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.
- (9) Willmott, H. . “Management Education: Provocations to a Debate” . *Management Learning*, 25/1, 1994, pp.105-136
- (10) Alvesson, M. and Willmott, H., *Making Sense of Management: a Critical Introduction*. Sage. 1996, p.40.
- (11) Mingers,J. & Brocklesby,J., “Multimethodology: Towards a framework for mixing methodologies” , *Omega* ,1997, pp. 25-35,
- (12) Chia, R. and Morgan, S., “Educating the philosopher-manager: de-signing the times” , *Management Learning*. 27(1), 1996, p.41.
- (13) Habermas, J. , *The Theory of Communicative Action Vol. 1: Reason and the Rationalization 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
- (14) Boje, D. M. and Al-Arkoubi, K., “Critical Management Education Beyond the Siege” , in Armstrong, S. & Fukami, C.(eds.), *Handbook of Management Learning, Education and Development*. 2009, pp. 104-125.
本章で利用したのは Academia.edu で公開されている pdf 版である。
https://www.academia.edu/28435745/Critical_management_education_beyond_the_siege

本章では、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。

- (15) Freire, P., *Pedagogy of the Oppressed*. The Seabury Press, 1972.. 宮坂未見
- (16) Aronowitz, S. and Giroux, H., *Postmodern Education: Politics, Culture and Social Criticism*. University of Minnesota Press, 1991, p.176.
- (17) Perriton, L. and Reynolds, M., “Critical management education: From pedagogy of possibility to pedagogy of refusal” , *Management Learning*, 35 (1). 2004, pp.61–77.
- (18) 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.
- (19) Shepard, R.P., What Is Discourse?
<https://kairos.technorhetoric.net/24.2/praxis/shepherd/discourse.html>
- (20) Gee, J. P., *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (3rd ed.), Routledge, 2008, p.3.
- (21) Foucault, M., *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972–1977*. Harvester Press, 1980. 宮坂未見
- (22) Fairclough, N., *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. Psychology Press, 2003. 宮坂未見
- (23) Bakhtin, M.M., *Art and Answerability: Early Philosophical Essays*, Texas University Press, 1990 宮坂未見
- (24) Mingers, J., “What is it to be critical? Teaching a critical approach to management undergraduates” , *Management Learning*, 31 (2), 2000, p.226.
- (25) Freire, P. , *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum International Publishing, 1970. 宮坂未見
- (26) Weick, K., “Drop your Tools: On Reconfiguring Management Education” , *Organizational Behavior Teaching Review* , 31 (1), 2007, pp.5-16

- (27) Bakhtin, M.M., *Toward a Philosophy of the Act*, Texas University Press, 1993, p.56.
- (28) 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
- (29) Grey, C. and Mitev, N., “Management education: A Polemic” , *Management Learning*, 26, 1995, p.74
- (30) Pfeffer, J. , “Why do bad management theories persist? A comment on Ghoshal” , *Academy of Management Learning and Education*, 4 (1), 2005, pp.96–100.
- (31) Grey and Mitev, “Management education: A Polemic” , p.74
- (32) Kellie, J., “Management education and management development: Widening participation or narrowing agenda?” , *Journal of European Industrial Training*, 28 (8/9), 2004, pp. 676–88.
- (33) Grey, C.. “Reinventing business schools: The contribution of critical management Education” , *Academy of Management Learning and Education*, 2 , 2004, pp.178-86.
- (34) Weick, “Drop your Tools: On Reconfiguring Management Education” , p.15.
- (35) Palmer, P. J., *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*, Jossey-Bass, 1998, pp.19-20.
- (36) Palmer, *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*,
- (37) Giroux, H.A. *Living Dangerously: Multiculturalism and the Politics of Difference*. Peter Lang, 1993. p.20.
- (38) Palmer, *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*, p.4.
- (39) Costigan, A., “Educational foundations: Building the case for communication” , in D.Kaufman, D.M. Mauss and T.A. Osborn, *Beyond the Boundaries: A Transdi-*

- ciplinary Approach to Learning and Teaching*. Praeger/Greenwood,2003, p. 14.
- (40) Josselson, R., *The Space between Us: Exploring the Dimensions of Human Relationships*, Sage, 1996, p.93.
- (41) Perriton and Reynolds, “Critical management education: From pedagogy of possibility to pedagogy of refusal” , p.73..
- (42) Fenwick, T., “Ethical dilemmas of critical management education within classrooms and beyond” , *Management Learning*, 36 (1), 2005, p.33
- (43) Alvesson, M. and Willmott, H., *Making Sense of Management: A Critical Introduction*, Sage, 1996..
- (44) Reynolds, M. , “Grasping the nettle: Possibilities and pitfalls of critical management pedagogy” , *British Journal of Management*, 9, 1999. pp.171–84.
- (45) Currie, G. and Knights, D. , “Reflecting on a critical Pedagogy in MBA education” , *Management Learning*, 34 (1), 2003, pp.: 27–49.
- (46) Barnett, R., *Higher Education: A Critical Business*, Open University Press, 1997, p.169.
- (47) Currie, G. and Knights, D., “Reflecting on a critical Pedagogy in MBA education” , *Management Learning*, 34 (1), 2003, pp. 27–49
- (48) Giroux, H.A., *Pedagogy and Politics of Hope: Theory, Culture, and Schooling*. Westview Press. 1997. 宮坂未見
- (49) Bartunek, J.M., Gordon, J.R. and Weathersby, R.P., “Developing “complicated” understanding in administrators” , *Academy of Management Review*, 8, 1983, pp. 273–84.
- (50) 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.
- (51) Watson, T.J., “Beyond Managism: negotiated narratives and critical management education in practice”、 *British Journal of Management*, Volume12, Issue4, 2001

- Paper presented in the First International Conference on Critical Management Studies, University of Manchester, July 14–16, 1999.
- (52) Boud, D. and Solomon, N., *Workbased Learning: A New Higher Education?*, Open University Press, 2002. 宮坂未見
- (53) 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*.
- (54) 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.
- (55) 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
- (56) 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書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。（以下同）

“クリティカルであること”とはいかなることなのか？

第2章

2000年前後の イギリスにおけるマネジメント教育をめぐる動き

1 はじめに

マネジメントを批判的に(クリティカルに)教える (teaching management critically, critical management education)とはどのようなことなのか? その答えを見つけるために主としてイギリスの大学を拠点にマネジメント教育・研究活動をおこなっている研究者たちの仕事を読み直してきた作業の一部を整理したのが本章と次章以下の章である。

イギリスのマネジメント学界に注目したのは、そこには、アメリカ発のマネジメント研究を「主流派」と名付けそのマネジリアリズム的発想から一定の距離を置いて研究活動や教育活動に従事している流れがあり、特に、1990年代後半頃から活発化しているからである。例えば、いま手元に1996年に刊行された French, R. & Grey, C. (eds.), *Rethinking Management Education*, Sage があるが、その論文集にはグレイ (Grey, C.)、ナイト (Knight, D.) そしてウィルモット (Willmot, H.) によって執筆された “Is a Critical Pedagogy of Management Possible?” という論文が収められている。彼らは、そのなかで、「私たちは、クリティカル・マネジメント・スタディーズの科目 (course) を従来の教育法で教えることは矛盾していると考えている。というのは、“私たちの科目が”、

現状では、同時に開講されている諸々の他の科目と同じように“従来の教育法 (conventional mode of pedagogy) によって設定された文脈の中に存在している”からである。しかし、従来の教育学が実証主義的マネジメント研究の認識論から生まれたように、クリティカルな性格を持つ教材を教える試みには批判的教育学 (critical pedagogy) が必要なのである⁽¹⁾、と、自分たちの問題意識を、明確に、文章化し、課題を提起していた。

そして、2000年には、このような流れを踏まえて — 同時に、アルベッソン (Alvesson, H.) やウィルモットの言説⁽²⁾も踏まえ — デビット・ホルマン (Holman, D.) によって、イギリスの高等教育においておこなわれているマネジメント教育のあり方を4つのモデルに整理分類した論文 (“Contemporary Models of Management Education in the UK”) ⁽³⁾が公表されるに至った。そこには、イギリスでは、1990年代終わり頃には、「クリティカルなマネジメント教育」がひとつのモデルとして提示されるレベルまで制度化されていることが示されている。

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

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

2 マネジメント教育4モデルの提唱

2-1 マネジメント教育を支える価値観

大学がはじめて設立されて以来、社会における高等教育の役割とは何か、学ぶ (learning) とは何か、その過程で得られる理想的な成果とは何か、高等教育はどのような知識を追求すべきなのか?等の疑問が提起され、これらの問いに対して多岐に亘る議論がおこなわれ、時には相反する答えが示されてきたが、(2000年執筆時)現在、それらの問いはイギリスのマネジメント教育においてどのように検討され扱われているのか、そのことを検証する。これがホルマンの論文“Contemporary Models of Management Education in the UK”の目的であり、彼は、イギリスでおこなわれている高等教育を、マネジメント教育の視点から、

「アカデミック・リベラリズム」型

「経験主義的 (experiential) リベラリズム」型

「経験主義的職業教育重視主義 (vocationalism)」型

「経験主義的/クリティカル・スクール」型

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

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

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

(1)から(4)までの公理は、ホルマンによれば、イギリスの高等教育の目的・

性質・価値に関するこれまでの種々の議論のなかで、典型的にはバーネット（Barnett,R.）の著作⁽⁸⁾に見られるように、繰り返し取り上げられてきたテーマであり、いわば「常識的な」指標であるが、ホルマンは、それら以外に、「マネジメントの本質に関する考え方とマネジメント教育の考え方の間には密接な関係がある」⁽⁹⁾との判断から、第5の公理として「マネジメントの公理」を付け加え、先行研究に学び、下記のようにその内容を整理している。

認識論的公理

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

教育学の公理

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

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

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

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

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

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

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

社会的公理

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

すべてのモデルに共通するのは、マネジメント教育がマネジャーや組織の周辺的な活動ではなく、中核的な活動であるという前提である。これは、マネジ

メント教育を受けなければマネジメントができないという意味ではなく、マネジメント教育は、ポスト産業社会や学習する組織といった現代の文脈で必要とされる知識やスキルを習得するための優れた「場」を提供するという意味である。

組織的公理

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

そして、現在、マネジメント教育の運営に関して、マネジメント教育が組み込まれている高等教育機関は、特定のマネジメント形態を必要とするユニークな組織形態なのか、それとも高等教育は他の営利組織と同様にマネジメントできるのか、という問題が表面化している。この課題に対して、マネジリアル・アプローチは、高等教育機関は営利組織のようにマネジメントできると想定し、高等教育機関が教育・訓練市場において効率的かつ効果的な競争相手となるためには、この種のアプローチが不可欠である、と見做している。「粗悪で融通の利かない製品の生産者は早晩顧客の流出を目の当たりにすることになる」、と。質は一般的な品質基準を用いることで保証されると考えられ、柔軟性は教育機関間及び教育機関内における科目の均一化・標準化によって達成される、と考えられ、柔軟性を提供する方法として、例えば、モジュール化、CATS (Credit Accumulation and Transfer Schemes)、能力ベースの資格などが用いられ、これらの方法がもたらす学問の自由の統制は、効率性・品質・柔軟性を達成するために支払わなければならない代償である、と割り切られている。

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

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

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

アカウンタビリティ（説明責任）の問題はすべてのマネジメント教育モデルの中心をなすものであり、すべてのモデルが、誰に対して、どのように説明責任を果たすべきかを論じられている。マネジリアルな説明では、品質とパフォーマンスのシステムの構築、およびコース設計へのステイクホルダーズ、特に管理職の明確なインプットを強調する傾向があり、ノンマネジリアル立場からは品質システムへのステイクホルダーの関与が強調されている。しかし、ノンマネジリアルリストたちは、質の管理、評価、定義が、教育・学習プロセス

における「生産」に関与する人々との可能な限り密接な関係のもとで行われる場合に、質システムが最も効果的に機能する、と考えている。彼らにとっては、外部からの関与がその教育実践と質の評価基準を正当化するチャレンジングな手段なのである。

マネジメント的公理

マネジメントの実践の本質に言及しているのがマネジメント的公理であり、マネジメント教育では一般的に、技術者の視点、実践の視点、クリティカルな視点という3つの視点のいずれかが想定されている。技術者の (technicist) 視点とはマネジメントを道具的かつ科学的に理解することであり、マネジメントは主に、管理的、人的、生産的資源の効率的な利用を通じて組織の目標を確保することを目的とした、合理的、技術的、かつ道徳的に中立な活動である、と想定され、科学的な手法や技法はマネジメントの実践の基礎となる優れたモデルであると考えられている。実践の (practice) 視点とはマネジメントを主として社会的実践としての理解することである。この視点は、マネジメント実践の研究から発展してきた、技術者の見方とは相反するものであり、マネジメントの実践には多様性があり、「最善の方法」が一つもないため、マネジメントの一般原則を導き出すことは困難である、と示唆されている。マネジメントに関するクリティカルな視点は実践の視点の前提の多くを共有しているが、より広範な社会的、歴史的、経済的背景の中でマネジメント実践を理解し、マネジメント実践の手段と目的を検討することをより明確に意識している。このクリティカルな視点は、特に、異なる集団 (職業的、ジェンダー的、階級的) が、権力と統制の行使を通じて、どのように自らの利益を拡大しようとしてきたか、また、それがどのような効果をもたらすかを理解しようとしてきた。例えば、労働過程論は、とりわけ、マネジメント・コントロール慣行の性質と利用、そしてそのような慣行がもたらしうる疎外的効果やその慣行が非管理職労働者によって同意されたり抵抗されたりする様態を明らかにしている。

2-2 マネジメント教育の現代的モデル

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

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

「アカデミック・リベラリズム」型

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

図表1 マネジメント教育の4モデル

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

【出典】 Holman, "Contemporary Models of Management Education in the UK", p.204.

主に認識論的なものである。

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

社会的公理に即して言えば、マネジメント教育には、かなり直接的な職業的役割、アカデミックな役割、間接的な文化的役割がある。職業的役割は、マネジメントへの幅広い入り口を提供すると同時に、組織で必要とされる知識とスキルに合理的に対応する知識とスキルを開発しようとするという点で、かなり直接的である。組織的公理から見ると、マネジメント教育が効果的に運営されるために、高等教育は学問の自由を支持し、真理を追求するための批判的でオープンな意見交換を認める必要があるだけでなく、高等教育に存在するユニークな特徴は常日頃から大切にされる必要があり、ノンマネジリアル的手法によってマネジメントされるのが最善の策である。マネジリアルな手法は、学問の自由を過度に妨げ、認識論的、教育学的、社会的目的の達成を阻害する、と

考えられている。

「経験主義的リベラリズム」型

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

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

- ・体験にもとづく学習にはいかなる「段階」があるのか、また、それらの段階はバラバラなのか、
- ・学習はどの程度まで社会的に媒介され、位置づけられているのか、そして、それは体験や内省の性質にどのような影響があるのか、

・体験にもとづく学習において理論的知識はどのような役割を果たすのか、
等が議論されている。

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

更に、学習の社会的媒介性と状況性を強調する人々にとって、学習は、自己との対話と他者との共同行動の中で、対人的にも個人の内部でも統合されていく社会的プロセスである。これにはいくつかの意味がある。第1に、マネジメント教育は実践的な言語を用いることにこだわっている。したがって、特殊な目標は、マネジャーが使用する可能性のある言説活動のタイプ（語り、議論、交渉）に関連するものとなる。第2に、学習は個人の「頭の中」だけで起こるものではないということである。例えば、リフレクションには、内的なもの（自分自身で考えるなど）と外的なもの（他者との議論など）がある。第3に、経験は、社会的関係や権力のヒエラルキーの中で構成される、社会的に意味づけられたものであり、したがって、経験は問題のない（unproblematic）という代物ではなく、また個人が唯一の作者（author）でもない。第4に、全般的な目的に関しては、個人の自律性という個人化された概念は否定され、より内省的な説明が好まれて使われている。

経験主義的リベラリズムにおける教授法は学習へのアプローチを反映し、学習サイクルのさまざまな段階を経る個人に焦点を当てた、学習スタイル分析や

個別学習契約が開発されている。アクション・ラーニングは、厄介な問題に対する内省を促進するための理想的な場として、グループワークを強調し、社会構成主義的 (social constructive) アプローチは、マネジャーとその対話者が会話の中で使用する言説と言説的实践を探求しようとするものであり、例えば、マネジャーは、個人またはグループで、自分の仕事を説明するために使用するストーリーに含まれる論拠を分析するよう奨励される。

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

「経験主義的職業教育重視主義」型

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

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

したがって、経験主義的職業教育重視主義高等教育は、経済的・組織的関心から生まれたものである。その主要な推進力はその社会的公理及び組織的公理にあり、その教育学的公理はそれらから派生しそれらを支えるものである。社会的公理は、マネジメント教育の主な役割は組織が必要とする関連スキルと知

識をマネジャーに提供することであり、これは直接的な職業的役割である、と謳われている。その結果、マネジメント教育の文化的・学術的役割は限定的であると考えられている。また、組織的には、経験主義的職業教育重視主義は、大学が自らを効率的かつ効果的な質の高い教育を提供する「ビジネス」と見なすべきである、と想定されている。顧客のニーズを満足させるためのサービスが重要視され、マネジリアルな実践は高等教育において適切であり問題がない、と考えられている。

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

これらの経験則に基づいたアプローチは「やって学ぶ」ことと「経験から学ぶ」ことに重点が置かれている。「行う」ことは、理論的知識、すなわちマネジメント行動の直接観察に基づいていない知識とは別のものであり、より上位のものである、とみなされている。「有用な」知識は熟練したパフォーマンスを助けると見られるものであり、理論に照らして行動を振り返り、個人的な仮説を立て、それを検証するのではなく、マネジャーがすべきことは、能力を開発する目的で、能力に関する一般的な言説に照らして行動を振り返ることが強く示唆されている⁽¹⁴⁾。

特殊な目標は、組織で必要とされる対人的・技術的な能力とそれらに関する

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

「経験主義的／クリティカル・スクール」型

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

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

学習者は自分や他者が用いている実践や言説の手段と目的、そしてそれらが抑圧的で疎外的な構造を再生産していないかどうかを探求し、更に、管理職という職業階級やその他のセクションの利益を正当化するために使われる方法についても検討する。このようなプロセスはさまざまなクリティカル・セオリー (フェミニズム、労働過程論、ポストモダニズムなど) を考慮することによつ

て促される、と考えられている。これらの批判的考察は実践的で非手段的かつ解放的な行動形態に情報を提供し具体化するために用いられると位置づけられ、学習は社会的で相關的なもののみなされ、個人主義的なアプローチはあまり適切ではない、と考えられている。また、経験主義的／クリティカルなアプローチでは学習それ自体が抑圧的な実践を再生産する可能性についても言及され、例えば、ラーニングスタイルセオリーが学習に関する家父長制的な前提を覆い隠しているのではないのか、あるいは、マネジメント教育はその教育を受けることによって誰かを排除することに繋がらないのか、もしそうであるとすれば、その効果をどのように考えればよいのか、等が問われている。

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

社会的公理では、マネジメント教育は間接的な文化サービスの役割、間接的な職業的役割、アカデミックな役割そしてクリティカルな役割を持つべきである、と主張されている。これは、マネジメント教育は、マネジャーの世界には関与する必要があるが、マネジャーの指導的・抑圧的实践からは切り離される必要がある、と考えられているためであり、このことは組織の自律性の重要性を強調する組織的公理にも通じている。マネジリアルなアプローチは、高等教育機関と産業界との根本的な違いを無視しているだけでなく、資本主義の商品化・道具化の論理を代表するものであり、学問の強化と脱専門化につながるため、極めて不適切である、と考えられている⁽¹⁵⁾。

2-3 マネジメント教育の展望

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

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

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

また、社会的公理にも問題がある。というのも、「マネジメント教育における過度な職業主義は、逆説的ではあるが、マネジメントに関する学習を阻害する可能性があるからであり、そのマネジリアル前提はこれまで以上に標準化や形式化を推し進めることを支持するものであり、アカデミックな仕事や学習プロセスの本質にそぐわない」からである。

第3に、マネジャーの育成に最も大きな可能性を提供すると思われるのは、

経験主義的リベラリズムと経験主義的／クリティカルスクールである。ホルマンは、彼自身がおこなった文献レビューやその他の資料から「判断する限り」と断っているが、そこで前提にされている「経験主義的教育法が学習と能力開発を促進するために大いに役立つことが示唆されている」、と断定している。

「それらの教育法が管理職の実践の複雑さと非機械論的な性質に十分に対処することを可能にしていること、そして、管理職が職場で“自然に”学ぶ方法を基礎にしていることが、おそらくは、その理由であろう」、と。経験主義的リベラリズム及び経験主義的教育法は、ホルマンの評価に従えば、マネジメント教育者に多様な教育実践を提供することに加え、マネジメント教育者が教育実践の複雑さや非機械論的性質に十分に対処することを可能にするものであり、マネジメント教育者が自らの実践を見直し改善することを促すものでもある」。そして、「これらのモデルのもうひとつの重要な特徴は、その組織的公理が、学術的な仕事の性質や、学者がその物質的・象徴的な実践に情報を与えるために用いる“制度的論理”と、より適合しているように見えることにある」。

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

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

教育学的には、例えば、学習と教育におけるアイデンティティの性質と役割、物語と非物語の役割、認識論的不確実性、学習に対する深層と表層のアプローチ、クリティカル・シンキングなどを探求すること⁽¹⁸⁾。これによって、経験主義的リベラリズム・モデルと経験主義的／クリティカルスクール・モデルを発展させることが可能となり、それらに内在している「合理的」な「知る」形態に加え、感情や直感といった他の「知る」形態も取り上げることができる。

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

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

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

しかし、ホルマンは、同時に、少人数教育やかなりの学問的自由度を伴う経験主義的教育法を推進することはノンマネジリアル実践によってマネジメントされるのが最善であるという仮定があるにもかかわらず、職業主義が強化され、マネジリアルイズムの慣行が維持され、資源が削減されている、という「矛盾・対立」にも注視している。「あるレベルでは経験主義的教育法が推進され、別のレベルでは（リベラルな感覚を帯びた）高度に職業的な社会的公理が謳われ、教育の質的基準が厳格に定義され、そして最高の効率レベルと資源の費用効果的な利用を引き出すために「高度なマネジメント規律と技術」を利用する

こと」が声高に主張されている、と。そしてまた、「このようなリベラル／ノンマネジリアル的イデオロギーと職業主義的／マネジリアル的イデオロギーの対立は、マネジメント教育においてのみ見られる現象ではなく、今日では、高等教育のなかで広範に見られるものである」、と危機感を露わにしている。

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

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

註

- (1) Grey, C., Knight, D. & Willmott, H., "Is a Critical Pedagogy of Management Possible?" in French, R. & Grey, C. (eds.), *Rethinking Management Education*, Sage, 1996, p.102.
- (2) Alvesson, M. & Willmott, H., *Making Sense of Management: A Critical Introduction*, Sage, 1996.
- (3) Holman, D., "Contemporary Models of Management Education in the UK", *Management Learning*, 31 (2), 2000, pp.197-217.
- (4) ホルマンについては、<https://research.manchester.ac.uk/en/persons/david.holman>参照。

彼は2000年直前につきのような論文を公表している（宮坂未見）。

Holman, D., "The Experience of Skill Development in First-year Undergraduates;

- A Comparison of Three Courses” , *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 20 (3),1996,pp. 261-272.
- Holman,D., “The Experience of Skill Development in Undergraduates” , PhD thesis, Manchester Metropolitan University, Manchester,1996.
- Holman, D. and Hall, L., “Competence in Rites and Wrongs” , *British Journal of Management*, 7 (2) .1996,pp.191-202.
- Holman, D., Pavlica, K. and Thorpe, R., “Rethinking Kolb's Theory of Experiential Learning in Management Education: The Contribution of Social Constructionism and Activity Theory ” , *Management Learning*, 23 (2),1997,pp.135-48.
- (5) <https://www.stir.ac.uk/people/257312>
- (6) <https://www.lancaster.ac.uk/lums/people/michael-reynolds>
- (7) 以下、該当するページを明記しないこともあるが、ホルマン 2000 年論文からの引用である。
- (8) Barnett,R., *The limits of competence : knowledge , higher education and society*, Open University Press,1994, (宮坂未見)
- (9) Holman,, “Contemporary Models of Management Education in the UK” , p.198.
- (10) Dearlove,J., “The academic labour process: from collegiality and professionalism to managerialism and proletarianisation?” , *Higher Education Review*, 30(1), 1997, p.57.
- (11) Holman,, “Contemporary Models of Management Education in the UK” , p.203.
- (12) Holman,, “Contemporary Models of Management Education in the UK” , p.197.
- (13) Dale,R. (ed.) ,*Education, Training and Employment,. Towards a New Vocationalism?* , Oxford Pergamon,1985 参照 (宮坂未見)。
- (14) コルブモデルが有名である。Kolb.D., *Experiential Learning*, Prentice-Hall, 1984. (宮坂未見)
- (15) Dearlove,J., “The academic labour process: from collegiality and professionalism to managerialism and proletarianisation?” , *Higher Education Review*, 30-1,1997, pp.56-75.

- (16) Holman,, “Contemporary Models of Management Education in the UK” , pp. 209-211.
- (17) Burgoyne,J., Creating the Managerial Portfolio: Building On Competency Approaches To Management Development, *Management Learning*, 20(1), 1989, pp. 56-61
- Holmes, L. and Joyce, P.,Rescuing the useful concept of managerial competence from outcomes back to process, *Personnel Review*, 22 (6),1993, pp. 37-52.
- (18) 関連文献がホルマン論文の末尾に掲載されている。
- (19) 関連文献がホルマン論文の末尾に掲載されている。
- (20) 代表的なものとして、Weil,S.and McGill,I. (eds.) , *Making Sense of Experiential Learning: Diversity in Theory and Practice*, Open University Press,1989 があげられている。(宮坂未見)

第3章

2000年代初頭に提起された クリティカルなマネジメント教育のあり方に対する疑問 － 「解放の」マネジメント教育から 「拒否の」(“違い”) マネジメント教育への転換 －

1 はじめに

ホルマン (Holman, D.) によっていわば時代の追い風に乗っていると (第2章で紹介したように) 評価された「クリティカルスクール」型マネジメント教育に携わる人々のなかでおこなわれていた論争に立ち入りそこに見られる対立に言及しているのが 2004 年に公開されたリンダ・ペリトンとマイケル・レイノルズ (Perriton, L. & Reynolds, M.) の論文 “Critical Management Education: From Pedagogy of Possibility to Pedagogy of Refusal?”⁽¹⁾ である。

ペリトンは、金融サービス業界で人的資源開発 (Human Resource Development) (HRD) コンサルタントとして働いていた経験を持ち、その後スターリング大学のスターリング・マネジメントスクール (Stirling Management School) に所属し教授として勤務している。

レイノルズはランカスター大学マネジメントスクールに教授職として所属 (現在、名誉教授) し、マネジメント教育へのクリティカル・セオリーの適用などに関心を持っている。

2 クリティカル・モデルへの関心の高まりと抵抗感

ー クリティカルなマネジメント教育に対して教員側が抱いている違和感

イギリスでは、1990年代後半以降、クリティカル・マネジメント・スタディーズ（CMS）がマネジメント研究において確立され（一定の成功を収めたとの判断のもとで「クリティカル運動」として認知され）、その流れのなかでクリティカルなマネジメント教育をおこなおうという動きも活発化している。ペリトンやシン（Perriton, L. & Singh, A.）の理解では²⁾、「マネジメント研究における CMS の重要性は、所与のものとして見做されているマネジメントと組織の現実に挑戦し、マネジメントに関する客観的な知識がビジネススクールによって生産され伝達されているという考えを破壊することであり、CMS の目的は、組織やマネジャーによって映し出されたり生み出されたりしている社会的不公正の蔓延を食い止めるマネジメント研究の正当性を確立すること」である。このことは、クリティカルなマネジメント教育がこれまで積み上げられてきたクリティカルな教育という考え方にただ単に従い墨守することではないことを意味するものであり、それが故に、2000年前後には、クリティカルなマネジメント教育には大きな壁が立ち塞がっている、との危機意識も顕在化していた。言い換えれば、クリティカルなマネジメント教育の実践には、批判的にマネジメントを教育するという「意識的な」意図（アジェンダ）を追求する（社会学的想像力やリフレクション、批判的省察、批判的反省を奨励する）こととより広範な教育戦略とを区別することが難しい、という事態がいまだに続いていたのであり、これが、批判的な教育とは区別されるクリティカルなマネジメント教育とはどのようなものなのであろうか、というペリトンやシンの疑問につながっていったのである。

更に厄介なことに、ペリトンやシンの認識に倣えば、マネジメント研究において権力と支配の問題を論じることは知的自由と学問の学際性の伝統によって守られ、クリティカル・マネジメント・スタディーズがたとえアカデミーの中で周縁化されているとしても、アカデミーによって議論する場が提供されてい

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

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

ペリトンとレイノルズは、このような実態を踏まえて、2004年に、（ペリトンとレイノルズが2018年に公表した回顧的論文⁽³⁾の記述に従えば）クリティカルなマネジメント教育者に対して、主流のマネジメント解決を誤って信頼している学生は、クリティカル・セオリーを用いて、“解放”する存在である、という考え方から、その教育モデルに内在する権威主義と男性主義的傾向に挑戦するというクラスルーム・アプローチへの転換を求める論文を公表している。彼らによれば、CMEには一般的に、違い（difference）の問題に対処できる効果的な授業実践モデルが欠けており、急進的な教育理論ともっと関わる必要があった。違いとは、ペリトンとレイノルズの文脈では、ジェンダー、民族性、セクシュアリティ、年齢、障害であり、そして教育環境においては、人々が自分自身を「他者」として見たり、他者から「他者」として見られたりするような状況を指している。

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

2004年に刊行された論文“Critical Management Education: From Pedagogy of Possibility to Pedagogy of Refusal?”⁽⁴⁾は、かつて批判的教育学の領域でエルスワース（Ellsworth, E.）がほとんどの教員と学生の関係に内在していた（いまでも見られる）権威主義に立ち向かい（フレイレ（Freire, P.）に代表される）解

2000年代初頭に提起されたクリティカルなマネジメント教育のあり方に対する疑問

放のロマン主義的解釈に疑義を唱えたような動きが、自らを「批判的」教育学と位置づけるクリティカルなマネジメント教育の分野で、何故に、生まれなかったのか、というペリトンとレイノルズの、クリティカル・マネジメント学界に向けた、挑戦状であり、ペリトンとレイノルズは、その2004年論文において、可能性の教育学 (pedagogy of possibility) から拒否の教育学 (pedagogy of refusal) への転換を展望しその思いを文章化している⁶⁾。

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

何故に、彼らはそのような問題提起をしたのであろうか？

教育におけるクリティカルな視点の導入

よく知られているように、1992年にアルヴェッソンとウィルモットが編集した論文集 (Alvesson, M & Willmott, H. (eds.), *Critical Management Studies*. Sage, 1992) が刊行されクリティカル・マネジメント・スタディーズが大きく注目されることになったが、ペリトンとレイノルズによれば、このクリティカル・マネジメント・スタディーズ運動の流れのなかで、1990年代半ば頃から、教育学 (pedagogy) のクリティカルなパースペクティブをマネジメントを教え学ぶ場において適用することにも関心が寄せられるようになった。これは文献史的に明らかな事実である。ペリトンとレイノルズが特にその指標としてあげている事例は、*Management Learning* (1970年創刊のジャーナル) に、ウィルモット (Willmott, H.) の「討論への挑発」(1994年)⁶⁾、フォックス (Fox, S.) の「討論」(1994年)⁷⁾、グレイとミテフ (Grey, C. & Mitev, N.) の「極論」(1995年)⁸⁾などが掲載され、そしてフレンチとグレイの編著『マネジメント教育再

考』(1996年)⁽⁹⁾が刊行されたことであり、更には、マネジメント教育を批判するアンソニー(Anthony, P.)の書物(1986年)⁽¹⁰⁾とリード(Reed, M.)とアンソニーのビジネススクールの学者に対する無批判な姿勢に対する挑戦(1992年)⁽¹¹⁾も批判的マネジメント教育者という考え方の発展に大きな影響を与えた著作として知られている。また制度的に画期をなしたのが「学習と批判を接続させる」会議(“Connecting Learning and Critique” conference)⁽¹²⁾が定期的開催されたことである。この会議はある意味では「マネジメント教育における批判的“転回(turn)”の公的宣言」であり、「クリティカルなマネジメント教育学の発展のためのプラットフォームを提供するものであった」。

クリティカルなマネジメント教育が従うべきアジェンダとそれが採用すべき批判的教育法の骨子はグレイとミテフの著作(1995年)に最も明確に示されている。彼らは、クリティカルなマネジメント学者は(「主流派」、「技術主義者」、「マネジリアリスト」のマネジメント教育を特徴づけている)道具的で疑問を持つことを許されない教育に異議を唱えることが必要である、と主張している。クリティカルなマネジメント学者とは、彼らの著作では、「マネジメントをその社会的、道徳的、政治的意義の観点から分析し、一般的な観点からマネジメントの実践を維持しようとするのではなく、むしろそれに異議を唱えようとする」学者として定義される存在である⁽¹³⁾。

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

かくして、クリティカルなマネジメント教育はすでに開発されていた特定の教育学的信念をベースとして発展してきたのであり、その一連の基準には以下のような公理が含まれている、と解釈されるものである⁽¹⁴⁾。

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

シュワーベンラン(Schwabenlan, C.)は、ペリトンとレイノルズの2004年論文への「書評論文」のなかで、これらの公理をドキドキしながら(exciting)読み終えた、と述べ、その理由をつぎのように記している。「私はこれらの根本的な考え方に強く共感している自分を発見し、それらが、自分の教育へのアプローチだけでなくより一般的なマネジメントの実践においても、私にとって“ごく当たり前のこと”になり、それにどっぷりと浸っていることに気づいた」と。そして、同時に、シュワーベンランドは、ペリトンとレイノルズが、エルスワース論文を巡って展開された論争のなかで提起された2つの問題（すなわち、第1に、批判的教育者の実践にはこれらの信念どの程度反映しているのか、そして第2に、これらの批判的で解放的な目的がどの程度学生に

共有されているか、という疑問)の検討に立ち向かっている姿勢に共感の意を寄せている⁽¹⁵⁾。

CMS の教育学者たちは、マネジメント教育や能力開発においてクリティカルなアプローチという考えを発展させるために、どのような伝統(先行研究)を参考にしてきたのであろうか? ペリトンとレイノルズによれば、問題はここにあり、初期のクリティカルなマネジメント教育の実践は、クリティカル・セオリーよりもフレイル的なアイデアに影響を受けていたのだ。例えば、スネル(Snell, R. S.)の論文⁽¹⁶⁾では、ヘンリー・ジルー(Giroux, H.)の解放に関する考え方⁽¹⁷⁾が引用され、「不利な立場にある学習者が社会の中に組み込まれた不公正を認識するのを助ける」ことが強調されていた。— 但し、マネジメント開発の現場においてこのような見方や実践を支持するものはなかなか見つからなかった、という指摘もある。— し、グレイらの1996年の論文でも、批判的教育学、特にフレイルとショーそしてジルーに言及され、ある意味でフレイル的であった以前のCMEの姿を思い起こさせるものになっている。

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

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

批判的教育学からの理念継承への疑問

エルスワースが批判的教育学（Critical Pedagogy）を鋭く批判する論文“Why Doesn't This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy”を *Harvard Educational Review*（『ハーバード教育評論』）に発表したのが1989年であった⁽¹⁸⁾。

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

ペリトンとレイノルズは、エルスワース論文の意義を、クリティカルなマネジメント教育の視点から、大凡つぎのように読み解いている⁽¹⁹⁾。

エルスワース論文は批判的教育学で謳われてきた正統性に対するエルスワースの挑戦であり、そこでは、ウィスコンシン大学マディソン校におけるキャンパス内の人種差別に対応するために批判的教育学の原理に基づいて設計された「メディアと反人種主義教育」授業（course）について論じられている。その授業の目的は、人種差別的な構造や慣行が大学内でどのように運営されているのか、またそれらが「政治的な力にいかにか脆弱であるか」を調査することであり、具体的には、「人種差別に反対し疎外された学生の言説のための空間を獲得する教育的イニシアチブを、学内で定義し、組織し、実行し、分析する」ことであった。エルスワースが多人種の学生グループのために設計した授業は、民主主義、個人の自由、社会正義、そして「公開討論と社会的行動」による社

会変革を強調するという点で、批判的教育学の原則に基づいて編成されたものである。

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

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

エルスワースの論文は批評的教育学の重鎮から手厳しく批判された。例えば、マクラーレン (McLaren, P.)⁽²⁰⁾からは、エルスワースの主張は「贅肉のついた多元主義」であり、そこには多くの誤解があり、軽率に非難している、と論評されているだけでなく、「伝統」をひどく誤解しているとも非難され、ジルー⁽²¹⁾は、当初、エルスワースの観察は過度に単純化され、独善的で出世主義的である、と否定的に反応していた、等々。

ペリトンとレイノルズ自身のエルスワースに対する評価はジルーやマクラーレンのそれぞれとは一線を画するものであり、その主旨ははつぎの文章によく表れている。「エリザベス・エルスワースが、批判的教育学のクリティカリティ (criticality) バージョンが教室内の支配関係を永続させる抑圧的な神話となっていることを示唆したことで、“急進的”教育運動の重鎮たちから相当な怒りを買ってから、もう 10 年以上が経った。エルスワースの論文が発表されその後激しい論争が繰り広げられたが、その結果、フレイレ論者やクリティカル・セオリー派の教育実践に対するエルスワースの批判、つまり、批判的教育学はほとんどの教員と学生の関係に内在する権威主義に立ち向かうことができず、解放をロマン主義的で本質化された形で解釈することを助長している、という批判は、いまでは、すっかり定着している」⁽²²⁾。

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

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

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

「拒否の教育」としてのクリティカルなマネジメント教育

ペリトンとレイノルズは、パトリシア・コリンズ (Collins, P.) の主張⁽²³⁾（「典型的にはエリート白人男性の権力」である中央部分に位置する人々（センター (centre)）に対する抵抗を煽ってきたのは周縁に位置する人々（マージナリティ (marginality)）であり、最も激しい教育学的議論は中央部を失脚させるために周縁部で利用可能なエネルギーをどのように用いるか、ということに関係してきたものであった」という主張）に同意し援用する姿勢を示しているが、同時に、現実的な認識に立って、「CME の研究者にとってはいささか厄介なことに、中央部分に位置するといわれる（典型的にはエリート白人男性と言われる）人々はマネジメントの中心にだけでなく教職員の大半を占め、また多くの教育機関では学生集団の大半を占めているのであり、そのため、CME は、単に周縁性という概念で語られる存在ではなく、言い換えれば、現実に急進化を進める源泉というよりはむしろ非歴史的な構成概念 (construct) としてしか言及することしかできない状況に置かれている」、と現状分析をおこなっている。

そして、ペリトンとレイノルズは、そのコリンズに啓発され、更に続けて、「しかし、CME が周縁の教育学でもなければ、（自動的に）解放の教育学でもないとすれば、CME は何についての教育学なのだろうか」、と問いかけ、コリンズは、アルベール・メンミ (Memmi, A.) (1965 年) の「拒否する植民者」という概念が以前は急進的あるいは改革的な立場に立っていると考えていた多くの社会学分野に影響を及ぼしているという転位 (dislocation) について熟慮し、その概念がそうした学問領域における左翼的なアカデミズムの位置づけに

について考えるのに有用な構成概念であることを示唆している、と述べている⁽²⁴⁾。

「メンミの仕事は、歴史的・政治的文脈から切り離され、CMEに異なる視点をもたらすための豊かな着想を示している」という訳である⁽²⁵⁾。

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

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

メンミは、ペリトンとレイノルズの読み方に従えば、拒否する植民地入植者には、革命家（CMEの場合、経営陣のなかに急進的な考えを広める者）であると同時に搾取者（教育を通じてマネジメント階級を正統化する見返りに賃金

を受け取る者)である、という意識があり、それが拒否する植民地入植者の深い政治的失望と混乱の核をなしている、と指摘しているのであり、拒否することは「自分自身のひとつの表現にすぎず、さまざまな葛藤の中では無視しうる力でしかない」というメンミの観察はクリティカルなマネジメント教育者の立場に容易に転用可能なのである。

ペリトンとレイノルズは辛辣にもつぎのように述べている。「時折、(リーディ (Reedy, P.)⁽²⁷⁾など) 批判的教育者たちが抵抗的連帯の精神のもとに団結するよう呼びかけることはあるが、批判的教育者たちは、彼らの一般的な経験が物語っているように、他の批判的仲間よりもむしろ主流派の中で活動するを目指して、自らの実践の足がかりを確立するために個人的な闘争に励んでいる。クリティカルなマネジメント教育者という個々の政治的企て (political project) が、自らをクリティカルマネジメント運動のメンバーか、それとも学術共同体の「メンバー」かと安易に分類することによって、極めて見えにくくなり、例えば、クリティカル・マネジメント・コミュニティの一員であると名乗ることで、個人的な政治的プロジェクトに関する疑問はすべて消え去り、「拒否する自分自身を表現したひとつの形態にすぎない」もの (おそらくは極めて個人主義的で個人的な教育職としてのあり方 (teaching)) に学問的正当性という一見せ掛けのものだが — 輝きが与えられている⁽²⁸⁾、と。

そして彼らの文章はつぎのように続いている。「もし CME が 10 年前にエルスワースの批判にもっと耳を傾けていたら、マネジメントの文脈における“解放”という概念はこれほど長く議論の余地のないまま放置されなかったであろう。もしエルスワースが促したように、教育者たちが“批判的な”教育的出会いのなかで何を望み何を恐れているのかを検証していたならば、CME は、“解放の教育学”としてではなく、“拒否の教育学”として、より生産的に位置づけ直されたに違いない。ただ皮肉なことだが、CME の外部の人々が『クリティカル・マネジメント・スタディーズ概念の出発点は“マネジリアリズム”の精神で行動することを拒否することでなければならない』と述べているように、私たちの実践の中心には拒否がある、ということは明らかな事実であり、もし

私たちが内省的であったなら、私たちは今、自分たちの実践が何を構成し、何を達成しているのかについて、これまでとは異なる、より精力的な議論を行っていたかもしれないし、私たちは、自分たちの“クリティカルな”アプローチを誇らしげに概説する論文を書いているすぐ外側に、自分たちが闘っていると信じたいマネジリアル的なアジェンダから利益を得ている自分が存在し、それを促進する教育システムの中に組み込まれている、という痛ましい事実を認めていたかもしれないのであり、少なくとも、私たちが“左翼の植民地化者”に相当するマネジメント教育者であるかもしれないという認識は、私たちを、私たちのアカデミック・コミュニティ内部で、より広いマネジメント研究の分野においてそして私たちの学生や教育機関との関わりの中で、いくつかの重要な議論へと駆り立てたはずである」。

今後の展望

ペリトンとレイノルズは、結論として、つぎのように述べている。「(“第3の波”である) 合理主義的な批判的教育学の伝統にとらわれず、CME の唯一の良心的な目的として解放を支持し続けることを望む人も多いだろう。しかし、他の多くの人々にとって、解放はもはや“クリティカルな”マネジメント教育実践の唯一の目標ではない」のではないだろうか、と。そして、彼らは、そのような立場から、「批判的知識人の役割を転換すること」を求め、「われわれは、マネジメント教育社会学に“第4の波”が可能であり、それがマネジメント教育と人材の役割、そしてマネジメントの植民地化構造におけるクリティカルなマネジメント教育者の相反する役割について、より広範な考察へと発展することを願っている」⁽²⁹⁾、と続けている。

批判的教育学の発展の「波」(wave)はルーク (Luke, C.)⁽³⁰⁾ の著作¹⁾(1992年)で述べられている「教育社会学の発展段階」から援用された概念であり、ペリトンとレイノルズは、「意味を共同での生成している、主体性現実、相互作用そして生活経験といっ

た現象学的側面に重点が置かれていた(ヤング (Young, M.)⁽³¹⁾ (1971年)などに代表される) 時期 (1970年代前半) を「第1の波」として捉え、「労働、階級、文化といった構造的要因を強調することで、第1の波の視点が残したギャップを埋めようとする「修正的な」試みがおこなわれた(ボウルズとギンティス (Bowles, S. and Gintis, H.)⁽³²⁾ (1976年) やウィリス (Willis, P.)⁽³³⁾ (1977年) などに代表される) 1970年代後半の時期を「第2の波」として位置づけている。第2波では、スクール内の社会化についてより暗く (bleaker) より決定論的な図式が描かれ、学生の抵抗が存在する場合、それを制度化のプロセスを破壊するものとして対応するのではなく、むしろ強化するような形で、既存の特権のパターンを永続させる方向で、推し進められた。

第3の波の教育社会学として現れたのが批判的教育学である。批判的教育学は、教育環境における社会構造の重要性を強調する第2の波を引き継いだが、抵抗の戦略が存在し、権力は一方的なものではないことを認める方法で対処され、ジルーやマクラーレンのような教育者にとって、学生と教員は行動を起こすことができ、変化をもたらすことができ理解を共有することができる存在として捉えられている。例えば、ジルー⁽³⁴⁾は、すでに触れたように、可能性の教育学 (pedagogy of possibility) というアイデアについて述べ、エージェンシーを第1波の教育社会学者によって与えられたポジションに回復させたが、同時に、それが制度的・文化的プロセスとの緊張関係の中に存在することが認識されている。

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

そして、ペリトンとレイノルズの解釈では、この知的立場 (第3の波) を教室での実践に移すことが、マネジメントに関する批判的教育プロジェクトの核心だったのである。クリティカルなマネジメント教育者は、批判的教育学者と同様に、個人の主体性という考えを受け入れるが、それは学生が組織で日々経験する社会構造やプロセス (例えば階級) によって制限され、損なわれていると解釈している。彼らの目的は、学生/マネジャーをこうした抑圧的な構造やプロセスを特定できる状態に導くことである。このようにしてクリティカルなマネジメント教育者は、成人教育における人文

主義運動は社会的・政治的推論が欠如しているという（ブラヤホイ（Brah, A. and Hoy, J.）⁽³⁵⁾の批判を（ある程度は）そらすことができた。グラムシアンやフレイレの考え方やクリティカル・セオリーから引き出された「批判的主体性」という概念は、教育現場－支配的資本主義的实践の再生産にあらゆる方法を駆使し専念している教育現場であっても－を支配的価値観とそれを具体化する実践が争われ批判される場とすることが可能である、と考えられている。

そしてつぎのような注釈を付している⁽³⁶⁾。

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

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

3 クリティカルなマネジメント教育に対して学生側が抱いている違和感

ペリトンとレイノルズの論文“Critical Management Education: From Pedagogy of Possibility to Pedagogy of Refusal?”は2004年に雑誌*Management Journal*に掲載され正式に刊行されているが、「草稿」が2002年に公開されていた。その

草稿も読み、クリティカルなマネジメント教育に対する「戸惑い」を学生の立場から整理した「報告」(Pas, A., “Student's Perspective On Critical Management Education: Narratives of Identity In Classrooms Of Difference?”)が、2003年にランカスター大学で開催された「クリティカルマネジメントスタディーズ・カンファレンス」で発表され、その記録がいまでも(2023年現在も)ウェブに残されている。ペリトンとレイノルズの2004年論文はこの報告も踏まえて執筆されたものである。

報告者は、ランカスター大学マネジメントスクールでクリティカル・セオリーに重点を置いた講義がおこなわれている「マネジメント」科目を受講した、したがって、レイノルズの授業も受けている(と推測される)アントワネット・パス(Antoinette Pas)⁽³⁷⁾である。パスは、学生の視点から、自分が受講した科目の担当者や学生へのインタビューを含めて、クリティカルなマネジメント教育を受けた経験を踏まえその設計と内容の両面を語っている。彼女が自らの経験の総括からたどり着いた結論は「教員が“マネジャー職”に対して抱いているイメージと(自身がマネジャーでもある)学生側が抱くイメージには、両者のイメージの違いを超えて、かなりの距離があり(それが故に、学ぶ関係を容易に構築することは難しく)、学生のなかに、過去、現在、未来におけるアイデンティティの葛藤を生み出している、というものである。

以下、パスによって文字化された彼女の経験に聞くこととする⁽³⁸⁾。キーワードとして、クリティカル・マネジメント教育、学生の経験、アイデンティティ、ナラティブ(物語)があげられている。

解放されることを好む者は誰もいない

批判的教育学(クリティカル・ペダゴジー)(したがって、批判的教育学者)は、パスの理解では、例えば、ジルー(Giroux, H.)⁽³⁹⁾やフレイレ(Freire, P.)⁽⁴⁰⁾に啓発されて、教育システムのこれまでの機能主義的解釈からの脱却を目指し

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

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

この問いに答えるためにパスが言及しているのが、例えば、ジルー⁽⁴¹⁾によって使われている「解放的権威」（emancipatory authority）という概念である。この権威観は、教員が「技術的」あるいは「理論的」知識の担い手であるという考え方に挑戦するものであり、教員はもはや明確なハンドブックに基づいて教える技術者ではなく、学生に社会的状況を認識させることによって彼らを解放しようとする知的実践者として位置づけられる存在であり、教員は「批判的な知識、規則、価値観の担い手」であるべきであり、それを通して、学生や教科そしてより広いコミュニティとの関係を意識的に明確にし、問題化する存在である、と考えられている。「教員は“変革的知識人”であり、学生の批判的内省を引き起こすよう努めるべきである」、と。

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

パスが注目しているのはジルーの「エンパワーメント」観であり、ジルーは、パスの理解によれば、エンパワーメントを、「授業中に座って受動的に講義を聴く態度から、

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

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

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

フェミニスト教育者たちは、フレイレとジルーの批判的教育学に対して、かなり批判的である。エンパワーメントが、自分の社会的状況について批判的に考え、それに従って行動できるようになることであるとすれば、「エンパワーメントの材料」として想定されるすべての学生が、どの教室においても、常に

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

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

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

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

違いの教育学の提唱について

違いに注目したのが、例えば、レイノルズとトレハン (Trehan, K.)⁽⁴²⁾であり、彼らの論文では、「リアルな世界としてのクラス」という概念を土台として、「違いの教育学 (pedagogy of differences)」という概念が用いられている。そこでは、「それぞれが違ったバックグラウンドを背負った学生たちが“同じ”クラスで学習に取り組めば、彼らのなかで力関係が働き、彼らの社会的現実が出現するかもしれない」と仮定され、まさにこの「リアルな世界としてのクラス」という状況のなかで学生たちの相違体験から学ぶことを目的にしている。

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

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

第2に、違いから学ぶプロセスによって引き起こされる感情的苦痛はそれによって達成された学びを何らかの形で「補う」ことになる想定されているこ

と、

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

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

拒否の教育学の提唱について

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

ペリトンとレイノルズは、「教員として教室で不正義と闘い、正しいことを

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

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

革命を待つ間の期間、革命家であると同時に搾取者でもありうることは、ペリトンとレイノルズによれば、今日でも十分に納得できる態度であり、ペリトンとレイノルズはこれに倣って「拒否の教育学」を提案している。それは「より多くの大学の教員たち(academics)をこの分野に共感できるようにする」ものであり、「特に、解放という窮屈な考え方に縛られることなく、自分の教育学が抵抗的である、と感じている教員たちに適している」、と想定され、ペリトンとレイノルズは、「拒否の教育学」には、「周縁の教育学(pedagogy of the margins)」や「中央の教育学(senter of the centre)と比べると、より多くの大学の教員たちが共感できるだろう」⁽⁴³⁾、と記している。

これは教員にとって、また学生との関わり方にとって、どのような結果をもたらすのだろうか。パフによれば、キーワードは「内省」であり「アイデンティティ」であり、ペリトン⁽⁶⁴⁾は、内省性の役割を「その分野の支配的な認識論

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

教員が抱く学生像には問題がある

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

パスは、「被害者」や「罪人」になることが不快であることは別として、このことはマネジメントを学ぶ学生のアイデンティティが形成される過程にどのような影響を与えるだろうか、と問題を提起している。「あなたがマネジャー

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

対話的な学びを提案する

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

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

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

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

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

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

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

私たち学生は多くのポスト構造主義的あるいはクリティカルなマネジメント言説に内在するパラドックスを経験してきたが、その経験から言えば、その言説そのものがその解放の目的と矛盾しているように見える！ マネジメントを学ぶ学生の目には、これらの言説は違いのみ焦点を当て、その違いを統合する

場を提供していないように映る。エルスワースはどのような立場も他者への抑圧と無縁ではないことを強調しているが、エルスワースの発見をクリティカルなマネジメント教育にどう活かそうというのか。私たちを隔てるものだけに注目するならば、どのようにして対話の場を見出すことができるのだろうか？

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

クリティカルなマネジメント教育の研究課題の中に「対話に基づく教育学」(pedagogy based on dialogue)を推進する余地を見出す方向に歩み出すことが必要ではないのだろうか。結局のところ、私たちは皆、異なる声を持ち、異なる言語で話しているのだ。しかし、だからといって、その間に共通の土台を見出すことができないというわけではないのではないだろうか⁽⁴⁵⁾。

4 おわりに

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

・セオリーなどを援用して、マネジメントを教える、しかも第3に、学生たちが教育機関で修得したマネジメント関連知識を、働く場において、実践的に活かすことができるように、教えるための方法論はあるのか？これが、冒頭でも触れたように、本書の問題意識である。

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

しかしながら、イギリスの高等教育を巡る環境は2000年代初頭以降大きく変化する。教育は市場経済化し、高等教育を含む公共サービスへの資源配分は激減し、高等教育は公共財ではなく個人財として見做され、学費が決定的に重要な収入源となり、学位は労働市場への高スキルの参入者を生み出す「担保」となった。このような変化はマネジメント教育にも大きな影響を与え、マネジメント系の学部は、マーケティング戦略上、特に、ビジネススクールは「金のなる木」として位置づけられるようになり、変貌する。この変貌を象徴しているのが外国人留学生の爆発的な増加であり、新しい層の学生の出現であり、彼ら向けの英語教育が不可欠になりカリキュラムに組み入れられる、という事態も生まれているが、彼らなしでは大学そのものの存続が不可能になっている。そして、このような流れの中で、ホルマンの予測とは裏腹に、クリティカル・マネジメント・スタディーズを象徴していたレスター・マネジメントスクールは「廃部」されている⁽⁴⁶⁾。

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

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

註

- (1) Perriton,L.& Reynolds,M. “Critical Management Education: From Pedagogy of Possibility to Pedagogy of Refusal?” , *Management Learning*, Vol. 35(1), 2004.
- (2) Perriton,L.& Singh,A., “Critical voices in management education in the UK” , in French, R. & Grey,C. (eds.), *Rethinking Management Education*, Sage , 1996, pp.78-79.
- (3) Perriton,L.& Reynolds,M., “Critical Management Education in Challenging Times” , *Management Learning* ,49(3),2018, p.521
- (4) Perriton,L.& Reynolds,M., “Critical Management Education: From Pedagogy of Possibility to Pedagogy of Refusal?” , *Management Learning*, 35-1, 2004. pp. 61-76 .
- (5) 以下、“Critical Management Education:From Pedagogy of Possibility to Pedagogy of Refusal?” からの引用に関しては、逐一引用であることを明記しないこともある。また、該当するページについても、本章では ResearchGate 版を利用しているためにページ数 を示していない。
https://www.researchgate.net/publication/33041898_Critical_Management_Education_From_Pedagogy_of_Possibility_to_Pedagogy_of_Refusal
- (6) Willmott,H., “Management education, provocations to a debate” , *Management Learning* , 25 (1), pp.105-136.
- (7) Fox,S., “Debating Management Learning: I ” , *Management Learning*, 25(1),pp. 83-93, 1994; Fox, S., “Debating Management Learning: II ” , *Management Learning*, 25(4), pp. 579–597, 1994.
- (8) Grey, C. and Mitev, N., “Management education: a polemic” . *Management Learning*, 26 (1), 1995, pp. 73-90.
- (9) French, R. & Grey,C. (eds.), *Rethinking Management Education*, Sage , 1996
- (10) Anthony, P.D., *The Foundation of Management*, Tavistock,1986. (宮坂未見)
- (11) Reed, M. and Anthony,P., “Professionalizing management and managing

professi-

onalization: British management in the 1980s,” *Journal of Management Studies*, 29,1992, pp.591-613.

(12)1999年にランカスター大学で1回目の会議が開催され2000年に2回目の会議が開催されている。 <http://www.re-skill.org.uk/papers/lanc00.html>

(13)Grey and Mitev, “Management education: a polemic” , p.74.

(14)Perriton & Reynolds. “Critical Management Education: From Pedagogy of Possibility to Pedagogy of Refusal?” ,

(15)Schwabenlan,C., “Review Article on Critical Management Education.: Review of L. Perriton and M. Reynolds, Critical Management Education: From Pedagogy of Possibility to Pedagogy of Refusal?” , *Management Learning, Investigations in university teaching and leaning*, 2 (1), 2004

(16)Snell,R.S., “Questioning the ethics of management development: a critical review” , *Management Education and Development*, 17 (1) , 1986, p.49. ; Snell, R. and James, K., “ Beyond the tangible in management education and development” , *Management Learning*, 25 (2) , pp. 319-340

(17)Giroux,H.A., *Ideology, Culture, and the Process of Schooling*. Temple University Press, 1981.(宮坂未見); Giroux, H.A. “Border pedagogy in the age of postmodernism” . *Journal of Education*. 170 (3),pp.162-181,1988

(18)Ellsworth,E., “Why Doesn't This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy” , *Harvard Educational Review* ,Vol.59 No. 3 August 1989.

(19)Perriton & Reynolds. “Critical Management Education: From Pedagogy of Possibility to Pedagogy of Refusal?” ,

(20)McLaren, P., “Schooling the postmodern body: critical pedagogy and the politics of enfleshment” . *Journal of Education*, 170 (3) , pp.53-83,1988.

(21)Giroux, H.A., “Border pedagogy in the age of postmodernism” ,

- (22) Perriton & Reynolds. “Critical Management Education: From Pedagogy of Possibility to Pedagogy of Refusal?” ,
- (23) Collins, P.. “ What's going on? Black feminist thought and the politics of post-modernism” , in Pierre, E. St. and Pillow, W. (eds), *Working the Ruins: Feminist Poststructural Theory and Methods in Education*, Routledge, 1999. (宮坂未見)
- (24) Perriton & Reynolds. “Critical Management Education: From Pedagogy of Possibility to Pedagogy of Refusal?” .
- (25) 英語圏では、英訳された Memmi, A., *Colonizer and Colonized*, Viking Adult, 1965 がよく読まれている。
- (26) Perriton & Reynolds. “Critical Management Education: From Pedagogy of Possibility to Pedagogy of Refusal?” ,
- (27) Reedy, P., “Together We Stand? An Investigation into the Concept of Solidarity in Management Education” , *Management Learning*, 34 (1), pp. 91-109. 2003.
- (28) Perriton & Reynolds. “Critical Management Education: From Pedagogy of Possibility to Pedagogy of Refusal?” .
- (29) Perriton & Reynolds. “Critical Management Education: From Pedagogy of Possibility to Pedagogy of Refusal?” ,
- (30) Luke, C., “Feminist politics in radical pedagogy” In C. Luke and J. Gore , *Feminisms and Critical Pedagogy*, Routledge, 1992. (宮坂未見)
- (31) Young, M. (Ed), *Knowledge and Control*, Open University Press, 1971. (宮坂未見)
- (32) Bowles, S. and Gintis, H. , *Schooling in Capitalist America*, Basic Books, 1976. (宮坂未見)
- (33) Willis, P., *Learning to Labour*, D. C. Heath, 1977. (宮坂未見)
- (34) Giroux, H.A., *Ideology, Culture, and the Process of Schooling*, Temple University Press, 1981; Giroux, H.A. and McClaren, P., “Teacher education as a counter-public sphere: notes towards redefinit-

- on” , in Popkewitz,T.S.(ed), *Critical Studies in Teacher Education.*, Falmer Press,1987. (宮坂未見).
- (35) Brah, A. and Hoy, J., “Experiential learning: a new orthodoxy” . In Weil,S.W. and McGill,I. (Eds) , *Making Sense of Experiential Learning*, SRHE and O.U. Press,1988. (宮坂未見)
- (36) Perriton & Reynolds. “Critical Management Education: From Pedagogy of Possibility to Pedagogy of Refusal?” ,
- (37) Pas,A., “Student's Perspective On Critical Management Education: Narratives of Identity In Classrooms Of Difference?”
<https://www.studocu.com/en-us/document/pasco-hernando-state-college/management-theory-and-practices/a-students-perspective-on-critical-management-education/53127006>
- (38) 以下、該当するページを明記しないこともあるが、パス「報告」からの引用である。
- (39) Giroux,H.A., *Ideology, culture and the process of schooling*,
- (40) Freire, P., Shor I. , *A Pedagogy for Liberation: dialogues on transforming education*, MacMillan,1987. (宮坂未見)
- (41) Giroux, H.A., *Pedagogy And The Politics Of Hope: Theory, Culture, And Schooling: A Critical Reader*, Routledge,1997. (宮坂未見)
尚、ジルーの権威観は、2009年に、レイチェル・マグヌッソン (Rachel Magnusson) によってラジカルな立場として位置づけられ論じられている。Rachel Magnusson,R., “ An Emancipatory Authority?” , *SSRN Electronic Journal*, August, 2009 https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1464714
- (42) Reynolds, M., Trehan, K., “Propositions for incorporating a pedagogy of difference in management education” , paper for Critical Management Conference, 1999.
https://www.researchgate.net/publication/265287635_Propositions_for_Incorporatin

g_a_Pedagogy_of_Difference_in_Management_Education ;

Reynolds, M. & Trehan K., “Classroom as real world: propositions for a pedagogy of difference” , *Gender and Education*, vol 3 (4), 2001, pp 357-372.

(43) Perriton L., Reynolds M. , “From pedagogy of possibility to pedagogy of refusal” , draft of paper at University of York and Lancaster University.

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

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

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

* URL が記載されている資料が当該ウェブに 2025/07/11 時点で掲載されていることを確認している。(以下 同)

2000年代初頭に提起されたクリティカルなマネジメント教育のあり方に対する疑問

第4章

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

1 はじめに — 課題の設定

これまでの章において、ミンガーズの「クリティカルであること」を紹介し、その後、ホルマン (Holman, D.) が提示した「マネジメント教育の4モデル」そしてペリトン&レイノルズ (Perriton, L. & Reynolds, M.) が提唱した「拒否の教育学」を読み解き紹介してきた⁽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あろうか？ 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、ブリーン (Judith Breen) が、2012年にシェフィールド大学 (University of Sheffield) に提出した学位論文 (教育学博士) 「マネジメント教育における批判性を検討する：批判的であるのか、批判的ではないのか、それが問題である (Exploring Criticality in Management Education : To be Critical or not to be Critical that is the question)」⁽²⁾がある。ブリーンは、「クリティカル・マネジメント・スタディーズについてのひとつの省察 (reflection) → クリティカルなマネジメント教育についてのひとつの省察 → 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

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

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”）」を公表し語っている⁽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発展させる時期に来ていると提言してから、10年以上が経過した。その2004年論文の中で私たちは、クリティカルなマネジメント教育者に、主流のマネジメント解決を誤って信頼している学生は、クリティカル・セオリーを用いて、“解放”する存在である、という考え方から、その教育モデルに内在する権威主義と男性主義的傾向に挑戦するというクラスルーム・アプローチへの転換を求めた。当時の私たちの観察によれば、CMEには一般的に、差異の問題に対処できる効果的な授業実践モデルが欠けており、急進的な教育理論家と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

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

や大学が立地している町や都市が教室の外でも学生たちに差異という生きた経験を与えている。人種差別的で反知性的な公共圏が急成長し、差異を社会的な善として議論する公共空間が減少しているという現状のなかで、差異をめぐる状況の変化に対するCMEのクリティカルな反応が期待されている。

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

そこには、マネジメントを授業のなかでただ単にクリティカルに講じるのではなく、「マネジメントをクリティカルに教えるということとはどのようなことなのか」を意識して、言い換えると、一定の方法論に則ってマネジメントをクリティカルに教育する」— ペリトンたちは「教育学的な形態のCME」(pedagogical forms of CME)という表現を使っている— ことがカリキュラムのなかに組み込まれにくくなっている(独立した科目として開講されにくくなっている)が、これはいかなるものなのか?という彼らの現状に対する憤りとまでは言わないが一種の「不満」あるいは「納得できない思い」が、明らかに、見られる。「イギリスの高等教育を巡るマクロな問題は、批判的教育学、その構造、プロセスに関して私たちが提示してきた前提の妥当性に疑問を投げかけている」⁶⁾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実践の初期の段階では、大学には教える側と学生の間には不平等な権力構造が横たわっていることが問題視され、クリティカルな授業

実践では、ペリトン&レイノルズの理解では — エスニシティ(人種)(ethnicity)に基づく不平等そしてそれに続くジェンダー差別・格差が、アメリカにおいてラディカルな教育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 (trent) 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100万人の留学生がいた1990年代を経て、現在では300万人の学生が海外で学んでいると推定されている。1990年代には、市場規模は約270億米ドルに達し、各国政府は、教育機関が留学生に差額の授業料を請求できるように規制を変更した。その結果、確実に、すべてのマネジメント分野で学生数が大幅に増加している。これは、ビジネススクールが提供する大学院課程が、こじんまりした規模を捨て去り、大規模で国際的な募集に急速に方向転換したためであり、特に、MBAは市場から高く値踏みされ実務経験のない学生を数多く集め、2000年代初頭以降のイギリスMBAはビジネススクールが留学生から高い授業料収入を得るための重要な手段となっている。

国際化

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

危険負担の減少

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

プログラムが高等教育における批判的実践から排除されつつあり、教育は大学内において“規格化”されている。

また他方で、募集人数が少なかったり、伝統的にイギリス在住のパートタイムの社会人学生を集めていたプログラムは、マネジメント教育からほとんど姿を消すことになった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、カリキュラムにまだ残されている限られたスペースを利用し、CMEの運命が再び好転するのを待つ」という選択肢である。例えば、サムブルックとウィルモット(Sambrook, S. and Willmott, H.)⁽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. & 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すことである⁽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。主流のグループワークのもとであらゆるタイプの“差異の政治”に関与するためには、教える側が内省的に対応する必要がある、とつとに強調されているのはそのためである。

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

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

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

と同時に、ペリトン&レイノルズは、クリティカルなマネジメント教育にお

いて違いを改めて考えること」(端的に言えば、「変化」)が必要である、と訴えている。「私たちには、CME がラディカルな教育学から輸入したにもかかわらず、完全に問い直すことのなかった理論的・立場的特権」があり、そのことに私たちは苦しめられている、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)構築が、CME がどのように立ち向かい、どのようにつながっていくのかという重要な対話を進める鍵になると思われる」、と展望している。

彼らが具体的に念頭に置いている事象は、例えば、「学習と批判をを接続させる」会議⁽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ではないか。出版物や特集号においても、私たちは CME の研究者たちが、国際化とクリティカルなこと、アイデンティティの政治性とクリティカルなこと、クリティカルなことが“認識のポリティックス”によってどのように変化するかを探求する必要がある。文脈が変わるのをじっと待つのではなく批判的教育者の役割、学習のなかに違いを組み入れることなどの(教師や研究者としての私たちの現在の実践の基礎である)問題に取り組むことが、ときには、私たち自身の認識や前提条件とぶつかることもあり、難しい出会いを伴うだろうが、必要なのである」。

ペリトン&レイノルズの論文はつぎのような文章で締めくられている。「私たちが創造するクリティカルな空間は議論や出会いのための“清潔な(clean)”あるいは“安全な”(safe)空間であるという安易な思い込みに疑問を投げかけ

その思い込みを捨て去ることも必要である。クリティカルな教育は、ユン (Yoon, K.H)⁽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

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
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っただろう。危険なのは“飼い馴らされること” (domes-
tication) 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。

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加がグローバル市場における高等教育のマネジリアル化と商品化を象徴している」。このような状況を踏まえて、学生たちが「購入するのは、教育ではなく“血統”でありあるいはキャリアの展望や給与を高めるための“資格”である、と論じたのがプフェファーとフォン（Pfeffer, J. and Fong, C.）⁽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、「プフェファーたちの批判と CME や CMS の批判には重要な違い」がある。「そのひとつは、これら 2 人の著者にとって問題視すべきことは、市場原理的なイデオロギーに過度に依存することはビジネススクールが“競争上の優位性を失う危険性をはらんでいる”こと」であり、そのような「イデオロギーが教育やより広範な領域で生み出す倫理政治的な問題については最低限の関心しか払われていない」。

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

これに関して、コントゥは、つぎのように説明している。「CME で展開されてきたこの質問に対する回答は、そのような倫理的・政治的な問題こそが批判的意図を動かすものである、というもの」であり、そして、この議論は、大凡、つぎのように整理される。「ビジネススクールが、専門職としてのマネジメントと正当な知識としてのマネジメントの誕生と再生産に関連している（したがって、ビジネススクールは資本主義的關係を永続させるのに役立っている）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、差異的教育、拒否的教育といった、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さまざまな動き、すなわち小説、音楽、コメディ、演劇、映画、リサーチなどの利用を再検討し、批判的に活用することが知られている。

(5) 主流として確立された立場、主張、行動と過剰に同一化すること

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

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

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

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

このようなプロセスは、コントウによれば、ハンドブックやジャーナル論文の出版といった研究・学術的な仕事にとどまることなく、教育のあり方そのものに拡大されるべきものであり、例えば、環境保護キャンペーン、移民労働者キャンペーン、労働組合、人権協会、ジャーナリスト、社会的企業、協同組合、

企業などとの教育活動の連携（講演、学生主導の研究、ケーススタディ、映画など）が想定され、“何が可能か”について包括的なリストを作成することではなく、むしろ、クリティカル・パフォーマンス・パフォーマティヴィティが、学生を“現場で”（out there）労働や組織化の実践に積極的に関与させる教育実践とどのように関連づけられるかを検討することが、重要なこととして、指摘されている。しかし同時に、彼女は、「これで十分だろうか？ それで実際に何か変わるのだろうか？ そのような戦術は可能なのだろうか？」と問いかけている。

葛藤を超えて

これらの疑問は極めて重要なものである。というのは、解放と責任という重大な問題が前面に押し出されてきているからである。コントゥも、解放と責任は人生と仕事には付きものであり、特に、「クリティカルな仕事においてはそれ自体が内省の対象となる」との立場から、ワトソン（Watson, T.）⁽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、研究成果がもとめられ、外部資金による研究という第3の収入への流れが加速化しているなかで、人数が増加し厳しい要求をしてくる学生のために学者（アカデミック）が費やす時間が増えているという“葛藤”である。コントゥの言葉をそのまま借りれば、「この“時間”は確かに制度的なものではなく職業的価値も低く、しばしば学生がそのような葛藤の代償を払うことになる。ラジカルであることそして研究で培ったものを教育過程で具現化し埋め込むことは容易ではないのだ。これは、例えば、CMEの多くの支持者が力関係や不平等の問題に注意を向け、ジェンダー、多様性、倫理の問題に焦点を当てようとするときに遭遇する疑念や反発」である。

クリティカルなマネジメント教育の支持者たちは、「興味深い存在であるとしても、大抵は（often）、警戒すべき奇人とみなされている」。しかしコント

ゥに言わせれば、「このような状況においてこそ、運動としての (qua) CMS、学会内の学術部門としての CMS、そして ME の正当なモデルでありカルテルである CME が、そのようなクリティカルなアイデンティティと実践を支え、維持するために大いに役立つことになる。戦術、戦略、資料を共有し、機関内および機関間で認識を共有していくことは、批判的かつ政治的な努力をする同僚を支援する上で極めて有益に作用するのである」⁽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”になっている。したがって、もし教育者が、学生を社会化させる者であるという自画像を超えて「マネジャー」であるという立場に移り、クリティカルな作業を通して学生のなかにより発達したクリティカルな意識を生み出し啓蒙するというを幻想として否認するのであれば、教育におけるクリティカルな作業は違った形で考えられることになり、「解釈」と「変化」の意味も異なったものに転化してしまうのだ。なぜならば、学者（アカデミック）や学生にとって、それらはあくまでも分離した2つの存在ではないからであり、むしろ、両者は常に一体であり、拡大する社会化過程の一部であるからである。

このことは、コントゥによれば、「真の闘い」をとらえ直すうえでも重要な意味を持っている。コントゥ曰く、この真の闘いの場は、通常、「すべてを変えてくれる何かを求めながらも、それがここではない別の場所、あるいは今で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”と表現しているように — クリティカルな仕事という方法は、「役割や地位あるいはシステムを主張するかどうかが規範的な問題ではなく純粋に戦略的な問題に転化する」ように、すでに多様化している。クリティカルな仕事において重要なのは、しばしば言われているように強力な規範的要素によって強調される理論を練り上げることだけでなく、戦略や戦術を練り上げ、さまざまな瞬間やさまざまな方法で実行される資本主義の要求に応える介入策を生み出すことである。このような戦略、戦術、介入は、抽象的なカテゴリーや規範に必ずしも左右されるものではなく、偶発的なおこなわれる決定である。このことは、私たちを、クリティカルな仕事や急進的活動とは何かを実施／評価するノスタルジックで規範的な方法から遠ざけることになるだろう。実際、アカデミズムを離れ、新しい牧場に向かう学者もいる。また、行動できずにビジネススクールで働き続けクリティカルな仕事の限界を嘆く皮肉屋もいるが、彼らにはそのままそっと同意してあげたい。もちろん、私たちの関係は危うく、私たち自身も汚染され感染している。しかし、その逆は何だろう？ ある種の

想像上の“純粋主義者”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、序章など⁽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 (過去のもの) になり、生産関係や社会組織のあり方が根本的かつ漸進的に変革した結果、建物が別の何かに転用されるのであれば、私は喜ぶだろう。そう、私たちが知っている私たちの生活は終わりを告げるだろう。しかし、それこそが急進的変革の意義なのだ。さらに言えば、これは権力の終焉を意味するものではなく、自由や平等といった価値観の変動は常にオープンで論争的であり、それ以降も続くのだ。闘争と闘争における私たちの責任は終わり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 Manage-*

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

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

コルピアホらは、そのレビューによって、「研究者たちがマネジメント教育について7つの異なる概念を説明しているあるいは提案していること」を発見している。この発見は、彼らの解釈に拠れば、「ビジネススクールの伝統を見直すものであり、あるいはそれに代わるものを提供するものであり」、「示唆することのひとつはアメリカのマネジメント教育モデルについて単純に賛否を論じることは妥当ではないということである」。言い換えれば、マネジメント教育の “モデル” はひとつではなく、複数のモデルがあることがわかったのである。尚、レビューした最初の2誌はアメリカから発信され最後の1誌 *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「周辺のな」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、あえて本章で用いた言葉で言えば、ファミリーとしての CME が主流派と呼ばれる（アメリカ発の）マネジメント教育からあくまでも距離を置いている、と考えられていることである。

但し、クリティカルなマネジメント教育に対する「肯定的な」評価はペリトンたちだけに特別に見られるアプローチではないだろう。例えば、コルピアホたちがレビューした雑誌 *Management Learning* に掲載されている多くの論文では、濃淡の差があるかもしれないが、そのような発想が共有されている、と容易に想像される。何故にそう言えるのか？ これは、コルピアホたちのレビュー論文の言葉を借りれば、*Management Learning* は他の2つの雑誌と異なり、「少なくとも部分的にはイギリスに端を発している」雑誌であるからである。ちなみに、*Management Learning* の公式ウェブには、「多様な形態のマネジメント教育に対するより批判的で挑戦的なアプローチを推進することに興味があるすべての人に *Management Learning* を薦める」というヒュー・ウィルモット (Hugh Willmott) の言葉が掲載されている⁽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でものであるが、その本当に役立つ知識というタームがいまでもクリティカルなマネジメント教育の重要なキーワードのひとつになっている。

イギリスには、柴原真知子の解説に従えば、労働者階級を中心として行われた学習活動、学習をめぐる思想、学習機会を提供した組織など、成人の学習をめぐる一連の動きからなる、独白に生成された教育の歴史がある。それは「成人教育」として知られている伝統であり、イギリス成人教育は、産業構造の変化とともに大量に出現した労働者階級が急速に変化する社会状況と深刻な問題をもたらした階級分化を通して、さまざまな問題や葛藤と対峙しながら、人々の生活と密接に結びつく学習活動を基盤として蓄積させてきた、成人の学びの総体であり、その特徴は、伝統的に非職業的でリベラルな(教養主義的な)学習に特に価値がおかれてきたことにある⁽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関与するのを助けるべきであることを示唆している。社会人教育における急進的かつ社会的な目的の伝統が常に明確な信念をもって語ってきたのは、人間であることの意味についてのよりホリスティックで市民的な感覚である。そして、もし私たちが生涯学習を積極的なシティズンシップや社会的包摂と再び結びつけることに真剣に関心を持つのであれば、私たちが復活させ、大切にしなければならないのは、この成人教育と成人学習の伝統なのである」。

伝統的な成人教育は「成人学習者が政治的主体者及び社会的行為者として扱われる」社会的・政治的関わりの成人教育であり、[学生は、市民として特別で平等かつ不可分の政治的地位を持つ“知る主体”として教育的出会いに臨む存在であり、カリキュラムは、少なくとも部分的には、学生の知的・個人的資源と社会的・政治的関心から構築されている。彼らは社会的なアクターであり、空っぽの器でもなく、欠損システムでもなく、必要性の束でもなく、第一義的には生産者でも消費者でもない。さらに、彼らの教育的関心と願望は共有され、集団的なものである。これが出発点」である。なぜならば、「それが市民としての共通点だからである。学習とは本質的に、自分たちの世界を理解し、より良く変えるために集団で行動するのに役立つ知識を作ることで

ある。この種の成人教育における生徒の集団は、アイアマンとジェイミソン (Eyerman, R. & Jamison, A.) の言葉を借りれば、「認識論的共同体」⁽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、本章ではその指摘に止めておく。

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

イギリスには、すでに触れたように、クリティカルという点で言えば、CMEがCMSというより大きなプロジェクトの「単なる」分派であるという単純な構造ではなく、教育学的前提として、成人教育に基づいたより長い歴史があり、ペリトンの解釈に倣えば、1990年代にクリティカル・マネジメント教育の理論的根拠の一部となった議論は、事実上、こうした古い(おそらくは忘れ去られた)議論を再構成したものであった。「この議論は、功利主義とリベラリズムの適切なバランスに関する“単なる”議論ではなく、有用な知識をめぐる議論と同様に、“マネジメント教育の無自覚な政治性”⁽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 — この名称は現在消えており、内容的にはマネジメントスクールのなかに組み込まれている)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

ウ 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ット(Kearins, K. & 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. & 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(第1章で検討した)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(Flett, K.)⁽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、現状ではチャーティスト時代の経験を経てどのように変化したかについては概略的なスケッチ(ジョンソンの著作のような)しか知られていない、という認識があり、また他方で、「新しい瓶の中の古い議論」(old debates in new bottle)という皮肉を込めた現状認識も見られる。これは、「本当に役立つ知識」概念を、21 世紀というチャレンジングな変動期にそしてクリティカルなマネジメント教育の文脈のなかで有意義に継承し活かし共有していく途はどこにあるのであろうか?というペリトンなりの問題提起であろう。

ペリトンたちが模索してきたクリティカルなマネジメント教育手法はCMSあるいはCMEに携わる研究者にどのように受け容れられているのか、ビジネススクールの教育現場でどのように意識され実践されているのであろうか、彼らの思いは共有されているのか、共有されているならばどの程度共有されているのか、カリキュラム改革というレベルまで議論されているのであろうか、それとも個々の教員の個人レベルの問題に還元されてしまっているのか、・・・

- (1) これは、はじめは、宮坂純一「マネジメントを批判的に教える、とはどのようなことなのか?」『社会科学雑誌』第 26 巻、2024 年として公開されたものである。
- (2) Breen, J., Exploring criticality in management education : to be critical or not to be critical is the question. EdD thesis, University of Sheffield.
<https://etheses.whiterose.ac.uk/14600/1/575753.pdf>
- (3) Perriton, L.& Reynolds, M., “Critical Management Education in challenging times” . *Management Learning*, 49-5, 2018. 尚、本章では、ResearchGate 版を利用している。
https://www.researchgate.net/publication/327413363_Critical_Management_Education_in_challenging_times
- (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 practice?” , ” *Highest Vocation: Social Justice and the Millennial Generation*, Peter Lang, 2012 宮坂未見
- (12) Fox,H.,*Their Highest Vocation: Social Justice and the Millennial Generation*, Peter Lang, 2012 宮坂未見
- (13) Bell, E. and Bridgman, T., “Why management learning matters” , *Management Learning*, 48 (1), 2017, pp.3-6.
- (14) Ellsworth, E., “Multiculture in the making” , In C.A Grant (ed.), *Multicultural Research : a Reflective Engagement with Race, Class, Gender and Sexual Orientation*, Routledge. 2005. 宮坂未見
<https://searchworks.stanford.edu/view/4233687>
- (15) Riebe, L., Roepen, D., Santarelli, B. and Marchioro, G. , “Teamwork: Effectively teaching an employability skill” , *Education + Training*” , 52 (6/7), 2010 , pp. 528-539.
- (16) Bull Schaefer, R. and Erskine, L. “Virtual team meetings: Reflections on a class exercise exploring technology choice. *Journal of Management Education*, 36 (6), 2012, pp.777-801;
Comer, D. R., and R. L. Holbrook, “Getting behind the scenes of Fleetwood Mac's rumours: Using a documentary on the making of a music album to learn about task groups” , *Journal of Management Education*, 36 (4), 2012, pp.544-567.
- (17) Vince, R., “Experiential management education as the practice of change” In R. French and C. Grey, (Eds), *Rethinking Management Education*, Sage,1996.,p.127.
- (18) 1999年にランカスター大学で第1回及び翌年に第2回目の会議が開催されている。第1章参照。

- (19) Yoon, K.H., “Affecting the transformative intellectual : Questioning ‘noble’ sentiments in critical pedagogy and composition” , *Journal of Advanced Composition*. 25-4, 2005, pp. 717- 759
- (20) ちなみに、ペリトンには、イギリスでは、CME の起源は功利主義的教育カリベラルな教育かについての確立された議論やラディカルな成人教育理論にあり、CMS 運動とはまったく別のものとして展開されてきた、という基本的な認識がある。言い換えれば、詳細は後述するが、イギリスでは、CME は CMS の単なるひとつの分派ではなく、その教育学的前提として急進的な成人教育に基づくより長い歴史ある、という認識である。
- (21) <https://www.umb.edu/directory/alessiacontu/>
最近の著作は <https://www.researchgate.net/profile/Alessia-Contu> 参照。
- (22) Contu,A., “Critical Management Education” in Alvesson,M. et al. (eds.), *The Oxford Handbook of Critical Management Studies*, Oxford University Press,2009, p.536. 以下、この論文からの引用では逐一引用ページ数を記さないことがある。
- (23) Contu, “Critical Management Education, p.537.
- (24) Contu, “Critical Management Education, p.538.
- (25) Contu, “Critical Management Education, pp.540-541
- (26) Harney,S., “Socialization and the Business School” , *Management Learning*, 38-2, 2007, pp.139-153
- (27) Pfeffer, J.and Fong, C., “The End of Business Schools? Less Success than Meet the Eye” ,*Academy of Management Learning and Education* ,1 (1), 2002, pp.78–95 ; Pfeffer, J., “The Business Schools ‘Business’ : Some Lessons from the US Experience” , *Journal of Management Studies*, 41- 8, 2204, pp.1501–1520.
これらの論文の内容に付いては宮坂純一『「シャット・ダウン・ザ・ビジネススクール」論争』、奈良マネジメント研究オフィス、2023年d参照。
- (28) Adler,P., “Critical in the Name of Whom and What? ” , *Organization*, 9(3). 2002, pp.387–395.

- (29) Contu, “Critical Management Education” , pp. 544-545.
- (30) Spicer, A., Alvesson, M. and Kärreman, D., “Critical Performativity: The unfinished business of critical management studies” , *Human Relations*, 62 (4), 2009, pp. 537-560.
- (31) Watson, T., “Beyond Managism: Negotiated Narratives on Critical Management Education Practice” . *British Journal of Management*, 12 (4), 2001, pp. 385–396.
- (32) Contu, “Critical Management Education” , p.546.
- (33) Contu, “Critical Management Education” , p.547.
- (34) 宮坂純一 『「シャット・ダウン・ザ・ビジネススクール」 論争』 参照。
- (35) Paker, M., *Against management*, Polity Press, 2002.
- (36) Grey, C., “What are Business Schools for? On Silence and Voice in Management Education” , *Journal of Management Education*, 26-5, 2002 ; Grey, C., “Re-inventing Business Schools: The Contribution of Critical Management Education” , *Academy of Management Learning and Education* , 3 (2) , 2004, pp.178-186.
- (37) <https://journals.sagepub.com/description/MLQ>
- (38) Perriton, L., “Really useful knowledge? Critical management education in the UK and the US” , *Scandinavian Journal of Management*, 23-1, 2007。本章で利用したのは White Rose Research Online 版である。
https://eprints.whiterose.ac.uk/2418/1/perriton11_SJM_Special_Topic_Forum_Perriton_3_final_draft.pdf
- (39) ここで念頭に置かれているのはジョンソン (Johnson, R.) の著作である。
Johnson, R., “Really useful knowledge’ : radical education and working-class culture 1790-1848” , in Johnson Richard, Clarke John, Critcher Chas (eds.) , *Working Class Culture, Studies in History and Theory*, London, 1979
<https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780203759837-5/really-useful-knowledge-radical-education-working-class-culture-1790-1848-richard-johnson>
- (40) 柴原真知子 「イギリス成人教育史研究における労働者階級と女性の位置 - R.Peers, T.Kelly, R.Fieldhouse の著作を手がかりに」 『京都大学生涯教育学

- ・図書館情報学研究』、7、2007年参照。
- (41) Martin, I., “Lifelong learning: stretching the discourse” . In P. Oliver (Ed.), *Lifelong and Continuing Education: What is a Learning Society?*, Ashgate,1999.
宮坂未見
- Martin,I., “Reconstituting the Agora: Towards an Alternative Politics of olitics of Lifelong Learning” , Adult Education Research Conference 2000.
<https://newprairiepress.org/cgi/viewcontent.cgi?httpsredir=1&article=2190&context=aerc>
- (42) Eyerman, R. & Jamison, A., *Social Movements: A Cognitive Approach*, Polity Press,1991. 宮坂未見
- (43) Grey,C., “Reinventing Business Schools : The Contribution of Critical Management Education” , p.185.
- (44) Murphy, M., “Education for Management in Great Britain” , *The Journal of Business of the University of Chicago*, ,26 (1), 1953, pp.37-47
- (45) Perriton, “Really useful knowledge ? Critical management education in the UK and the US” .
- (46) Cunliffe, A. L., “Everyday Conversations: A Social Poetics of Managing” , *Concepts and Transformation*, 6(3), 2001, pp.295-315.
- Elliott, C., “Representations of the intellectual: Insights from Gramsci on management education. *Management Learning*, 34(4),2003, pp. 411-427.
- Elliott,C., & Reynolds, M., “Manager-educator relations from a critical perspective” . *Journal of Management Education*,, 26(5),2002,pp.512-526.
- Elliott, C and Turnbull, S., *Critical thinking in human resource development*, Routledge,2005.
- Snell, R.S., “Questioning the ethics of management development: A critical review” , *Management Education and Development*, 17 (1), 1986, pp.43-64
- Swan, E., “On bodies, rhinestones and pleasures: Women teaching managers” , *Management Learning*, 36(3), 2005, pp.317-333

- (47) Perriton, L., & Reynolds, M., “Critical Management Education”. *Management Learning*, 35 (1), 2004, pp. 61-77.
- (48) Thompson, J., & McGivern, J., “Parody, process and practice - Perspectives for management education? ” , *Management Learning*, 27(1),1996, pp. 21-35.
- (49) Kearins, K., & Springett, D., “Educating for Sustainability: Developing Critical Skills” *Journal of Management Education*, 27(2) , 2003, pp.188-204.
- (50) Hagen, R., Miller, S., & Johnson, M., “The 'Disruptive consequences' of introducing a critical management perspective onto an MBA programme - The lecturers' view” . *Management Learning*, 34(2) ,2003, pp. 241-257.
- Sinclair, A., “Teaching managers about masculinities: Are you kidding?” , *Management Learning*, 31 (1), 2000, pp.83-101 も参照。
- (51) Humphries, M., & Dyer, S., “Introducing critical theory to the management classroom: An exercise building on Jermier's ‘Life of Mike’ ” , *Journal of Management Education*, 29(1) , 2005, pp.169-195.
- (52) Fulop,L., “Practising what you preach: Critical management studies and its teaching” , *Organization*, 9(3) , 2002, pp.428-436.
- (53) Mingers, J., “What is it to be Critical?” , *Management Learning*, 31(2) , 2002, p.219.
- (54) Reedy, P., “Together We Stand? An Investigation into the Concept of Solidarity in Management Education” , *Management Learning*, 34(1) , 2003, p.91.
- (55) Catterall, M., Maclaran, P., & Stevens, L., “Critical Reflection in the Marketing Curriculum” . *Journal of Marketing Education*, 24(3) , 2002. p.184.
- (56) Flett,K, “Really Useful Knowledge and the Politics of Radical Education with reference to the working class press 1848-1870” , Doctoral thesis , Institute of Education, University of London, 2002
<https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10020399/>
- (57) Clarke,R., “ ‘Really useful’ knowledge and 19th century adult worker education – what lessons for today?” , *Theory and Struggle*, 117, 2016, pp. 67-74,

https://westminsterresearch.westminster.ac.uk/download/b13fc1d5108a0aba635f0b361fb87e63_dd6cc14330b5d9891d7e6c1e54eaa21/608143/%24Useful%20Knowledge-MML-FINAL%20%28003%29.pdf

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

☆ ☆ ☆ ☆ ☆

参考資料

☆ ☆ ☆ ☆ ☆

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

1 はじめに

2007年に、マネジメント教育のさまざまな形態を明らかにするために、英米のマネジメント教育研究ジャーナル3誌（*The Academy of Management Learning & Education*、*The Journal of Management Education*、*Management Learning*）に掲載された約900論文を実践的理論的観点から読み解いた文献レビュー論文“Anglo-American forms of management education : A practice-theoretical perspective”が *Scandinavian Journal of Management* に発表されている。寄稿者はキルシ・コルピアホ（Kirsi Korpiaho）、ハンナ・パイヴィオ（Hanna Päiviö）、ケイヨ・ラサネン（Keijo Räsänen）であり、彼らは全員（2007年当時）1911年に設立されたフィンランドのビジネススクールであるヘルシンキ経済学校（Helsinki School of Economics）に所属していた⁽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に掲載された約110本、そして *Management Learning* (ML)に1994-2005に掲載された約300本である。但し、彼らの判断では、JMEとAMLEに掲載された論文のほぼすべてが今回のレビューのテーマに関連するものであったが、MLに掲載されていた職場組織における学習に関する論文はビジネススクールにおける教育に直接関係のないものもあり、それが故に、300本の論文のうち115本がレビューされている。

それらの論文は、「誰(who)が、どのように(how)、何を(what)、なぜ(why)」

という4つの切り口、すなわち、

- (1) 誰が、誰によって教育されるのか？
- (2) 教育はどのように達成されるのか？
- (3) 教育において、何が達成され、成し遂げられるのか？
- (4) 教育において特定の目標を目指し特定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。

コルビアホたちによれば、「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。コルビアホたちによれば、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

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
っている。というのは、この考え方によれば、働くこと、学ぶこと、革新することを
別々のプロセスとしてとらえたり、学習の社会的・政治的文脈を無視したりすること
は意味がないからである。

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

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

戦術

教育がどのように達成されるべきかという問いを考える上でコルピアホたちが依拠
したいいくつかの発想があった。それは、まず、ミシェル・ド・セルトー（Michel de Cer-
teau）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事など、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が「特定の教育形態に参加する、あるいは参加すべき生徒や教師の種類に関する記述」である。理論的には、「主体」(あるいは「行為者」)という概念は多くの分野で中心的なものであり、多くの論争が示しているように複雑な事象である(コリンソン (Collinson,D.)⁽¹⁰⁾、ホランド (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出すことに注意が集中された。そしてそれらの情報が共有されたときに、教育についてさまざまな概念を明らかにするのに役立つ論文に焦点を当てるべきだ、と気づき、第2段階では、4つの主要な質問のすべてあるいは少なくともそのうちのいくつかに触れている論文を共同で探す作業に取りかかった。これによって、マネジメント教育の多様な形態に関する潜在的なイメージが浮かび上がり、それを最初のノートと照らし合わせ、重要な提案や記述を見逃していないことを確認する作業に移った。最終段階では、原著論文に立ち戻り、特定の教育形態に関する著者の記述や提案が4つの質問に対してどのように答えているか、の確認作業がおこなわれた。

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

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
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・テクニッ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いる。

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

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

MBA プログラム

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

コンセプトやブランドとしての MBA はアメリカ発祥のものではあるが、今日では世界中で広く利用されている。MBA の主な対象は、エグゼクティブ・ポジションへの道を模索し、名声のために学位を必要とする人々である。彼らは高い授業料を払い、ビジネススクールには、このプログラムを現金収入源として利用しようとする傾向が見られる。全体として、MBA モデルはビジネス

教育をビジネスにする方法である。伝統的なモデルにはひとつの政治的・道徳的思想が体现されているが、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、マツタたち (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、「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、実際にはそうならない」⁽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か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、フェファールたち (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(McEvoyet,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人間形成にも責任を持つべきである、と考えられている。誰もが自分の才能を最大限に生かそうとする中で、どのようなコンピテンシーが最も価値あるものであるかを発見し、そのトレーニングをアレンジし、最終的に誰がそのコンピテンシーを持つかを評価することによって、社会に最も貢献するのがビジネススクールなのである。有能なマネジャーは無能なマネジャーよりも優れている。

サービス・ラーニング

サービス・ラーニングはもともとはアメリカを拠点とする広範な運動であり、現在ではビジネススクールにも広がり、マネジメント教育へのアプローチとして、市民参加や非営利セクターのプロジェクトが公式カリキュラムに導入されたものであり、従来のモデルとは明らかに一線を画している。サービス・ラーニング・モデルでは、学生の教育上の経験を豊かにすることで、ビジネス教育の「狭量さ」という問題に対する解決策を提供することが意識されている。ゴッドフリー (Godfrey, P.C.) たち⁽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、ケンワーシー・ユールたち (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SSIONALという文脈で行動できるように学生を教育することである。このアプローチは「マネジメントは、経験から切り離されて、孤立した講義の中で学べるという見方」のアンチテーゼであり、この教

育アプローチを発展させるためには「実践」を教育プロセスの中心に据える必要がある、と論じられている。逸話（アネクドート）、ストーリー、ケース・テキスト、客員実務家などを通じて仕事の経験を教室に持ち込んだり、教師が提供する経験的証拠を提示したりするだけでは十分ではない⁽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实践することこそが、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リア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、しかしリーゼン

(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.)⁽⁶⁶⁾、レイノルズとヴィンス (Reynolds,M & Vince,R.)⁽³⁷⁾、クレッグとロス・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実践の脱自然化が強調され、再帰性の重要性が強調されている。学習の方法として、クリティカル・シンキング、リフレクション(内省)、クリティカル・リフレクション(批判的内省)が最も頻繁に言及されている。クリティカルなマネジメント教育者は、学生を引きつけ彼らの関心を喚起するために、学生自身の経験を利用し、学生が自分自身の生活の中で不当な扱いを受けた事例を問題化する能力に頼ることがある。また、批判的教育法の可能性と限界が(ケースたち (Case, P., & Selvester, K.)⁽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）、キャパノー（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イズム的なアジェンダから利益を得ているだけでなく、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、という事実に注目し大きな関心を寄せている。マネジャーがおこなうことは、コルピアホたちの見立てでは、社会とその不当な分断を再生産していくのか、あるいはそれを変革するのかのどちらかであり、したがって、ビジネス教育はより公正な社会の建設に貢献できる道徳的責任を持つ行為者を教育すべきである、と論じられている。但し、教育の道徳的正当性や動機が何を意味するかに関しては、議論が分かれている。

3 文献レビューから読み解かれたマネジメント教育

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

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

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	<p>学生：キャリア志向の手段主義者</p> <p>教師：サブディシプリンの専門家</p>	<p>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</p>	<p>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</p>	<p>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</p>
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	<p>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</p> <p>教師：サービス提供者</p>	<p>伝統的な教授法に加えて、さまざまなマネジメントに関するモジュール科目プログラムを利用</p>	<p>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</p>	<p>投資としてのマネジメント教育は全ての人に個人の価値観（と嗜好）に応じた自由な選択を保証し、より良い経済を実現する</p>
サイエンスベースの教育	<p>学生：理論の質（「良い／悪い」）に左右される存在</p> <p>教師：学者・研</p>	<p>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</p>	<p>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</p>	<p>知的美徳と道徳的責任が真の職業をつくりあげる</p>

	研究者	ハーサル	の育成	
コンピテンシーベースの教育	<p>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</p> <p>教師：技能研究者、トレーナー、評価者</p>	<p>教師によって定義・評価された実務スキルの行使と実証</p>	<p>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</p>	<p>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</p>
サービス・ラーニング	<p>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</p> <p>教師：教えることに関心を持ち教育に専念する市民及び各分野の専門家</p>	<p>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</p>	<p>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</p>	<p>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</p>
アクションベアースの教育	<p>学生：内省的な能力を持つ経験豊かなプロフェッショナル</p> <p>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</p>	<p>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</p>	<p>内省的で自律的な実務家の育成</p>	<p>ヒューマンな発達には、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</p>

	意欲のある、開発者、ファシリテーター、共同研究者			
クリティカルなマネジメント教育	学生：教育の犠牲者、あるいは自己反省的でオープンマインドな学習者、潜在的に責任能力が備わっている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.

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、動機が純粹に道具的であり受動的な教育の対象としての学生像が前提にされ、他方では、学生は、教育活動に参加する能動的な主体として、また道徳的責任を引き受け政治的行動を起こすことのできる個人として捉えられている。学生への期待はあるモデルから次のモデルへと移るごとに高まり、表からも読み取れるように、「教育される主体」の資質が豊かなものになっている。修正されたモデルでは、道具的指向だった「顧客」が学問的スキルか職場スキルを身につける存在として描かれ、サービス・ラーニングでは、市民的・道徳的責任を要求され、新たな世界へと進み出す人材として記述されている。アクション・ベースの教育ではさまざまな状況に対応する「感覚」をもって行動する能力と意欲がこれに加えられ、クリティカルな教育ではその上に政治的な情報に基づいた行動が期待されている。

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

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

結章

パブリックバリューの創造を目指す カーディフ・ビジネススクール

カーディフ・ビジネススクール(Cardiff Business School)は、2011年のローリンソンたち(Rowlinson, M. & Hassard, J.)⁽¹⁾の認識に依れば、イギリスでは、比較的多くのクリッターが集まっている教育機関として知られているクリティカル系のビジネススクールであるが、そのカーディフ・ビジネススクールが自らを「世界初のパブリックバリュー・ビジネススクール (the world's first Public Value Business School) として位置づけ公に堂々と宣言したのが 2015年であり、ウェブにはつぎのように記されている。「2015年の終わり頃に、私たちは、研究と教育の中心にパブリックバリューを据える世界で初めてのビジネススクールになるという大胆な新しい戦略を公約した」⁽²⁾、と。

パブリックバリューとは何か？ カーディフ・ビジネススクールのウェブには、「私たちは経済的な成功だけではあくそれ以上のものを大切にしている。私たちは、ビジネス・セクターに、人間性、持続可能性、寛大さ、革新性 (humanity, sustainability, generosity and innovation) をもたらしたいのだ。地域経済と世界経済を持続させ将来の世代と現在の世代のために貢献することは私たちの責務である。私たちはこれをパブリック・バリューと呼んでいる」⁽³⁾、と記載され、カーディフ・ビジネススクールのディーン(Dean)レイチェル・アシュワース(Rachel Ashworth.R.)は、「他のビジネススクールと同様に、私たちは株主価値、生産性、効率性を重視している。しかし、私たちは、経済やより広範な社会ニーズにおける包括的な富の創造と平等にも同様に焦点を当てて

る」⁽⁴⁾、と語っている。

カーディフ・ビジネススクールはどのような経緯を経て「世界初のパブリックバリュー・ビジネススクール」へと転換したのか？ それはどのようなマネジメント教育を目指しているのか？

1 2015年：パブリックバリュー型ビジネススクールへの転換

パブリックバリュー型ビジネススクールの「誕生」については、2020年に公開された Kitchener, M. and Delbridge, R., “Lessons from creating a business school for public good: Obliquity, waysetting and wayfinding in substantively rational change”⁽⁵⁾のなかで（その構想から転換実現までの推移まで）詳しく記述されている。執筆者のキッチナー（Kitchener, M.）とデルブリュック（Delbridge, R.）はカーディフ・ビジネススクール（CARBS）がパブリックバリュー型ビジネススクールに転換した際に主導的な役割を果たした人物であり、キッチナーは2012年から2018年にかけてカーディフ・ビジネススクールのディーンを務めた人物でもある。

キッチナーたちの論文「公共善のためのビジネススクール設立からの教訓：実質的に合理的な変化におけるオブliquity、ウェイセッティング、ウェイファインディング」は彼らの経験を総括し理論付けしたものであり、そこには論文の執筆意図のひとつとしてパーカーの『シャットダウン・ザ・ビジネススクール』を意識していること（パーカーたちのビジネススクール批判を超えることを目指していること）が明示されている。

そしてその論文「公共善のためのビジネススクール設立からの教訓」の冒頭にはつぎのような要旨が記されている。「我々は、ウェーバーが手段的（結果重視型）合理性と実質的（価値主導型）合理性の区別したことに着目しその区別を利用して、ビジネススクールに対する批判を概念的に裏付けて説明し、新しいビジネススクールモデルを基礎付ける。また、ブルーアー（Brewer, J.）⁽⁶⁾

の社会科学に於ける公共善解釈に関する論説を援用して実質的に合理的なパブリックバリュー・ビジネススクールを明確化する。次いで、イギリスのカーディフ・ビジネススクール (CARBS) が、ウェイセッティング(waysetting)、ウェイファインディング(wayfinding)、戦略的に曖昧に行動すること(曖昧戦略)(strategic obliquity)というプロセスが繰り返されるなかで、どのようにして」パブリックバリュー・ビジネススクールへと転換していったかを「報告する。我々のケーススタディは、手段的合理性の制度的文脈の中で実質的に合理的なアプローチと変革プロセスを導入しようとするところから生まれた重大な挑戦と緊張を例証するものであり、(現状からの脱却という)パーパスィブな(purposive)行動と実質的に合理的なパーパスフルな(purposeful)行動(特定の価値観に基づき進む方向を決めること)の両方を組み合わせることの重要性を強調するものである。また、ビジネススクールには、実質的合理性と戦略的に曖昧に行動することを組み合わせ、システムの・制度的変革を通じて公共善を高める可能性があることも浮き彫りにされている」。

キッチナーたちの論文は、序章において紹介してきた他のモデルとは異なり、新しいビジネススクールを立ち上げた当事者たちの試行錯誤の経緯を理論化してその具体的な動きを振り返ったものであり、そのためか、「馴染みの薄い」概念が幾つか見られるために、あらかじめ若干の注釈が必要であろう。

第1に、ヒトの行動を2類型化したウェーバーに拠れば、合理性を手段的合理性と実質的合理性に分けられるが、カーディフ・ビジネススクールが新しいビジネススクールを構想し実現していった活動には、手段的合理性を超えると意図があったこと。

第2に、既存のビジネススクールの新たなビジネススクールへの転換(構想)を実現する際に取られた行動(戦略)を、チア(Chia,R.)⁽⁷⁾たちやケイ(Kay,J.)⁽⁸⁾によって使われてきた、ウェイセッティング、ウェイファインディング、戦略的に曖昧に行動すること(曖昧戦略)(オブliquity)という概念を積極的に活用して、説明していること。ウェイセッチングは進むべき途をあらかじめ明確に決めて行動する戦略(方向性を決めること)を意味し、ウエ

イファインディングは明確な価値観に従って行動していくなかで自分たちに相応しい進むべき途を見つけ出す戦略を意味しているが、但し、ウェイセッチングは、最近の戦略論研究のなかでチアたちが用いている「ウェイファインディング」からヒントを得て、キッチナーたちが編み出した言葉（造語）である。また、オブリクィティ（obliquity）はケイが用いている概念であり、ケイは、オブリーク（oblique）を、「複雑な目的を間接的に達成するプロセス」として、あるいは、「順応と発見のプロセス」として、説明している。

第3に、チアたちに倣って、パーパシブな行動とパーパスフルな行動が根本的に異なるものとして、明確に区別されていること。チアたちに拠れば、パーパシブな行動は意識的ではあるが熟慮されていない（non-deliberate）アクションであり、パーパスフル行動は意識的かつ熟慮されたアクションであり、両者は根本的に異なる（“purposive” action is conscious but non-deliberate whilst “purposeful” action is conscious and deliberate.）。

第4に、キッチナー&デルブリュックが依拠しているブルーアーは、パブリックバリューについて、つぎのように記している。「社会科学で言われる規範的なパブリックバリューは、私たちが社会の社会性を生み出し再生産するという道徳的感情を育むことであり、私たちに蓄積された根本的な社会問題の理解、説明、分析、改善を通じて、人類の未来に対して共通の責任を持つ社会的存在としてお互いを認識することを可能にするものである。社会科学は、かくして、その主題、教育、研究そして市民活動を通じて道徳的感情と共感的想像力を育むために、それ自体が公共善となる」⁹⁾、と。

1-1 パブリックバリュー型ビジネススクール転換までの経緯

あらたなビジネススクール構想の思考回路

— 合理性概念を用いたビジネススクール解釈 —

現在多くの論者によって展開されているさまざまなビジネススクール批判は、キッチナー&デルブリュックによれば、ビジネススクールが定量的な業績指標を優先する手段の合理性を志向してきたことに起因するものであり、このことを何よりもまず理解することが、彼らにとって、パーパスィブな行動を精査（何を残すべきかを決定）し、その後、そこからビジネススクールの公共善を高めることに向けてオルタナティブなアプローチを進める（実質的合理的な行動に立脚した新しいビジネススクールモデルへの転換を推し進める）ための不可欠な作業となった。

キッチナーたちは自分たち（ビジネススクール関係者を含めた）のこれまでの行動を見つめ直しつぎのように自戒を込めて総括している。「マネジメント教育や実践において理性（reason）が言及される場合、その発想は、（ウェーバーが述べていた、目的合理的な（zweckrational）志向に相応した）手段の合理性の概念⁽¹⁰⁾によって支配されてきた。この（手段的合理性という）観点では、行為者がさまざまな結果を体系的に計算した上で、所望の目的に対する最適な手段を選択するとき、行為は手段的合理性とみなされるが、ウェーバーはこの zweckrational なものを wertrational なもの（実質的合理性、つまり、絶対的価値への合理的志向）と対比させていた」。「我々は、カルバーグ（Kalberg,S.）⁽¹¹⁾に倣って、ウェーバーの実質的合理性は「行動を直接的にパターン化する」ために、本質的に行動志向的である、と解釈している。そして、それは「日常的な問題に対する解決策の純粋に手段的な計算に基づいてではなく、過去、現在、未来の価値の仮定との関係で行われる」行動である」。しかし、「ビジネスやマネジメントの分析では合理的行動の実質的形態は軽視されてきた」⁽¹²⁾であった。

そして、キッチナーたちの新しいビジネススクールの設立に向けた構想は、ビジネススクールの目的、道徳性、正当性、有効性に関する（上記以外の）数多くの議論と接するなかで、更に深まっていったが、彼らは、新しいビジネススクール構築に向けた志向及びアプローチが「カーディフが多くのスクールと共有していた手段的合理性のモデル」から「実質的合理的なアプローチ」に向

けて転換していくひとつの大きな契機となった論文として、アリエリ (Arielli, S.) たちの論文「ビジネススクールのなかの価値」をあげている。「アリエリたちの知見にウェーバー的合理性様式を適用したところ、2つの重要な知見が得られた」⁽¹³⁾、と。

第1に、ビジネススクールにおける手段的合理性の支配的な形態は必然的なものではなく、それと対比されるものとして、何らかの倫理的価値に向けて行動を方向付ける実質的合理性があり得ることが充分に理解できたこと。

第2に、アリエリたちの研究は、ビジネススクール的手段的合理性が、ビジネススクールがさまざまな欠点で批判される理由を説明するのに役立つという我々の見解を実証的に支持するものだったこと。そのような批判として、(より狭い) 株主価値の創造が (より広い) ステイクホルダー価値より優先されるという教育がおこなわれていること⁽¹⁴⁾、市場主導で単一の分野に収まる研究がおこなわれていること⁽¹⁵⁾、狭い範囲のエリートパートナーとの関わりが強いこと⁽¹⁶⁾、認定やランキング結果を優先するガバナンス構造が顕著であること⁽¹⁷⁾などが挙げられている。

キッチナーたちの観測に倣えば、「上記のようなビジネススクールに対する批判が相次いでいるにもかかわらず、抜本的な代替策を示す首尾一貫した強固な例はほとんど出てきていない」ために、自分たちの「スクールが“道を誤った”と認識しているビジネススクールのリーダーたちには、どの方向に“向かう”可能性があるのかが依然として不明な」⁽¹⁸⁾状況が続いてきたのである。

このような流れに身を置かざるを得なかったキッチナーたちは、試行錯誤を経て、次第に、そのような混乱を招いている「一因を」「現状を説明し代替的なビジネススクールへのアプローチを展開するという双方の基礎として合理性のモードが考慮されてこなかったこと」に見だしていく。「私たちは、個人、制度、システム、すべての変革が必要であると考えている」が、「このような手段的合理性モデルに対する批判に対処するために、実質的合理性のあるビジネススクールのアプローチが必要である」というのが「我々が」たどり着いた「見通し」だったのである、と。

オブリクティ、ウェイセッティング、ウェイファインディング

キッチナーたちは、何故に、「ビジネススクール変革プロセスが手段的に合理的なものでなくむしろ実質的に合理的なものである」、と考えるようになったのか。その理由は、彼らが、自分たちの「大志 (ambition) の基礎に価値観へのこだわり (コミットメント) があること」を自覚していたからであり、「達成したい “目的 (実質的に合理的な公共善の実現に基づく新しいビジネススクールのアプローチ) についても、ある程度は、理解していた」からである。

しかしながら、その「目的」をどう概念化・明確化すればいいのか、そして意図する成果の指標やその達成方法の具体的な中身については、当時のキッチナーたちには分からず、明らかになってはいなかった。その彼らがすこしずつ認識を深め手に入れたのが「オブリーク (oblique) アプローチ」である。キッチナーたちが注目したのはケイによって公式化されていたつぎのような命題である。「複雑な目標は定義するこちが容易ではなく不正確になりがちである。なぜならば、互いに必ずしも一致しない、あるいは明らかに一致しない多くの要素を含んでいるからであり、そのために、実践と発見の過程で目標の本質とその達成手段について学ぶことになる」⁽²⁰⁾。

キッチナーたちはこのアプローチをつぎのように解釈している。「組織の変化は、このようなアプローチのもとでは、完全に計画されたトップダウンの直線的方法ではなく、間接的な方法、つまり、オブリークな (斜めあるいは曖昧な) 方法で追求される」、と。

カーディフ・ビジネススクールが変革に向けて歩んだ道は、キッチナーたちの理解では、「ケイのオブリーク概念の珍しい実証例」であり、「それと隣接している (adjacent) チアたちの「デザインなき戦略」 (strategy without design) の視点を精緻化し拡張した」事例でもあり、彼らはその特徴として3つのことを指摘している。

第1に、戦略的オブリークが、チアたちが個別の行動として捉えていた、ネガティブな状況から遠ざかるためのパーパシブ行動と望ましい状態に向かうためのパーパスフル行動という2つの行動形態に、適合する (accommodate) 可能性を実証的に示したこと。キッチナーたちの言葉で言えば、「我々のアプローチは、我々のスクール（そして他の多くのスクール）を特徴づけていた手段的な合理的アプローチからの脱却と、それに代わる、公共善の増進に基づく実質的な合理的モデルへの移行の両方を含んでいたのである。

第2に、チアたちのウェイファインディングの概念を拡張したこと。キッチナーたちは、彼らが行ったパーパスフル行動ための方向性設定 (direction-setting) を「ウェイセッティング」と呼び、新しいビジネススクールへの転換過程でウェイセッティング・プロセスとウェイファインディング・プロセスという2つの概念が経験主義的に論証された、と語っている。

第3に、オブリクティティには、「現場の対処行動」(local coping actions) を通じて、同僚に革新的な成果を開発するような刺激を与える可能性があることが経験的に論証されたこと。キッチナーたちの表現をそのまま使えば、「将来のビジョンに対する私たちの最初のコミットメントが組織メンバーの集合的なウェイファインディングによって実質化された」のであり、その点で、「私たちのアプローチは“分散型実践知” (distributed practical wisdom) に近いものであり、“デザインなき戦略”と類似し」ていたのである。彼らは、「従来の概念によれば、変革型リーダーは戦略的な“ナビゲーター”であり、地図を使って特定の目的地 に向かって正確なコースを描こうとする、というものであった」が、「私たちは」いま「自分たち（そして次第に同僚）を「ウェイファインダー」と考えている」、と述べている。ウェイファインダーとは、キッチナーたちの言葉を借りれば、「少しずつ前進することを期待し、あいまいさを許容して、完全にコントロールできないフラストレーションに対処し、多少の「寄り道、余韻、方向転換」⁽²¹⁾を許容する」ヒトである。

次節では、カーディフ・ビジネススクールのパブリックバリュー型ビジネス

スクールへの転換の歩みをキッチナーたち自身に語らせる。これは「実質的合理性に向けた実践」の記録である。

キッチナーたちの解説によれば、それは、「反復的な考察、同僚との広範な対話、および会議ノートや内部文書を含むデータの回顧的分析の組み合わせ」であり、主として、「変化の背景、「社会科学の公共性」に象徴される「概念的な方法論、そして既存の「制度の中で実質的合理性モデルを導入する方法を見つけようとする」ことから生じたさまざまな諸問題」が紹介されているが、上述のような理論的な総括を踏まえて読むと、その歩みの具体的な内容だけではなく、言外に語られていることも見えてくる。

1-2 パブリックバリュー型ビジネススクールへの転換 に向けた歩み

手段的合理性から脱却するパーポジティブな行動

キッチナーとデルブリュックの回顧は2012年から始まっている。

2012年、キッチナーとデルブリュックはカーディフ・ビジネススクールに勤務し、キッチナーは公共サービスマネジメントの教授であると同時にスクールの渉外活動を率い、デルブリュックは組織分析の教授であった。そしてその年の夏、母体であるカーディフ大学に新しい副学長（VC）が任命された。新任の副学長はイギリスの他の大学で副学長を務めていたドイツ人学者で、彼は着任後すぐに「前進戦略（way forward strategy）」を打ち出した。これはそれ以上の合理的な戦略的アプローチはないという代物であり、その目標は、あるひとつの成果（世界大学ランキング100位以内）の達成であり、それは11の主要業績評価指標（KPI）（いわゆる成果主義管理技法にひとつ - 宮坂）を通じて保証されることが謳われていた。学生新聞のインタビューに応じた副学長は、チアたちの戦略ナビゲーターの言葉そのままに、自らの戦略をロードマップに

なぞらえ、「ここからそこまでの道のりを」得意げに語っている⁽²²⁾。

新任の VC は、その手段的な戦略を実行するために、ニュー・パブリック・マネジメント (NPM) 戦略 (playbook) から 2 つの標準的な動きを実行に移し始めた。第 1 に、NPM の原則である「構造的な中央集権化によって専門的な業務に対するマネジメントコントロールを強化する」ことに従って、カーディフ大学の 27 のアカデミック・スクールが 3 つの新しいカレッジのうちの 1 つに統合された。第 2 に、成果目標を設定しモニタリングすることでパフォーマンスの向上を図るという NPM の原則に沿って、カーディフ大学のすべての学部、大学の KPI 達成への貢献を求める通達がだされた。

そして、同年 (2012 年に) カーディフ・ビジネススクールのディーンが新しい (芸術・人文・社会科学部) から構成されるカレッジを率いることになり、キッチナーとデルブリッジが新たな指導的立場に任命され、キッチナーは CARBS のディーンに、デルブリッジは研究・イノベーション・エンタープライズのユニバーシティ・ディーンに就任した。「2 人には、これまでの研究経験を生かして大学のリーダーシップに新しい考え方を取り入れることができる、という思いがあり、この役職に就いたのである」。「キッチナーは、それまで研究してきた NPM の手段的アプローチとは対照的に、価値に基づくスクール戦略を導入することに特に関心を持っていた」し、デルブリッジは、実質的に合理的なアプローチに類似したアプローチのもとで、イノベーションの組織とマネジメントに関する研究成果の一部を活用し、大学全体の規模で学際的かつ挑戦的な研究を強化しようとしていた。しかし、彼らが新しい役割に就いたその秋に、大学レベルの新しい管理者たち (administrater) は、大学の KPI を、(収入の伸びや学術ランキング実績などの領域を含む) スクールレベルの目標に、拡大適用したのである。

ディーンのリレンマ

2012 年 10 月に、キッチナーとカレッジのヘッドとの最初の面談がおこなわ

れ、キッチナーは、「大学の戦略をサポートするための新しいスクール戦略を設計し実行すること」が最優先事項である、と告げられた。明確な期限も決められずまた詳細な情報も提供されなかったが、キッチナーは、大学の KPI をスクールレベルで実現するための戦略を練るよう求められているように感じた。彼は、その後、ディーン研修に参加し、他のディーンと話す中で、イギリスの大学では、ビジネススクールのディーンがこのように「立ち回り、成果を出す」ことを期待する声が高まっていることを知ったのだ。しかし、キッチナーには、それは自分が申し込んだことではないし、自分のキャリアの次の段階を過ごすために有効なものでもなければ、特に面白い方法でもないように思えた。

キッチナーは、時間的余裕を意識的に利用し、インフォーマルな議論だけではなく、スタッフのワークショップ、委員会、AMLE などに参加した他のビジネススクールのについて文献を読み、外部の関係者と交流することによって、スクールの戦略の（その後1年に及んだ）見直しを開始した。彼が受け取った明確なメッセージは、カーディフには学術的・財政的に成功してきたという歴史があるにもかかわらず、外部的にも内部的にも脅威に直面しているというものであった。外部的には、大学に対する国の財政支援が縮小し、スタッフ・学生・研究資金の獲得競争が激化し、ビジネススクールに対する批判が高まり、このことは、内部的に言えば、手段合理的な大学戦略を推し進めてきたが、財政と自律性が脅かされている、ということの意味していた。

カーディフの同僚のなかには、大学の「マネジリアルな KPI 戦略」に対して強い嫌悪感があり、スクールの特徴的な貢献や性格がほとんど考慮されていないと見られていることが浮かび上がった。キッチナーは、これまでの自分の NPM に関する学術的な研究から、大学の戦略的なアプローチは確かに学者に好まれないだろうし、また定められた成果をもたらすことはないだろう、と考えていた。このときに、キッチナーは、スタッフの心情と自分の研究上の見解を重ね合わせて、スクールでは大学的手段的な戦略を再現するのではなく、それに代わる価値主導のオルタナティブな戦略の可能性を検討する必要がある

る、と確信したのだ。しかし、同時に、スクールレベルの KPI はキッチナーが大学の手段的に合理的なアウトプット優先順位付けから逃れることができないことを明らかに示していた。このジレンマはディーンにとって明確な事柄であったが、その解決は容易でなかった。

ウェイセティング：ディーンのジレンマへの対応

キッチナーは、それ以降も — 彼は、大学側の成果に対する手段的な関心と実質的に合理的なスクール戦略を開発したいという自分自身の熱意との間に内在する緊張関係を十分に認識したうえで — 理想的ではないが有望な方法として、大学の KPI を達成できるようなコースを設定し、それによって価値ベースのアプローチを追求するスクールを支えることによって自律性とリソースを維持する、という思いを捨てきれずにいたが、2013 年初頭頃には、そのような考えを諦めるに至った。彼は、その後、どのような途をたどって、オルタナティブ・ビジネススクールを発展させるという実質的に合理的なアプローチを概念化し明確にし、自分の構想を具体化していったのか。

2013 年の春、キッチナーがディーンのジレンマと格闘していたとき、学際的で挑戦的な研究に関する著作を読み続けていたデルブリッジが、社会科学の立場からパブリックバリューを高めることを求めるブリュワーの呼びかけにたどり着いた。

デルブリッジは、ブリュワーの考え方には CMS が社会により有益な方法で貢献できるヒントが含まれていると考え、友人や同僚たちにブリュワーの著作を読むように勧めた。数週間後、この本を読み終えたキッチナーから、「良い本だね、しかし、パブリックバリューのビジネススクールとはどのようなものなんだろうか？」という返事が返ってきた。これに対して、デルブリッジは、「さあ、どうだろう、やってみようか」と答えた。その後、数カ月にわたって議論を重ねるうちに、ブリュワーが直接ビジネススクールについて論じているわけではないが、彼の社会科学の諸問題に対する分析は、ビジネススクールが

さまざまに批判され多くの人々のなかに生まれていた倦怠感を解消するために適切である、ということで意見が一致したのである。特に、社会科学は規範的で人道的な未来への懸念に動機づけられるように倫理的価値を提唱し、こうした価値が研究・教育の課題に浸透し、あらゆる種類の公衆と関わり、あらゆる利害関係者を巻き込むように設計されるべきである、というブリュワーの主張は、従来のビジネススクールに対する批判者が描いた絵とはまったく対照的であった。このことが、キッチナーとデルブリッジの言葉をそのまま借りれば、「私たちが目的をもって行動するための基礎となり、私たちの「進むべき道」を示してくれた」のである。

ブリュワーの著書は確かに合理性の問題を明示的に扱っていなかったが、デルブリッジがウェーバー的な合理性の概念とそれらが社会的行動にどのように情報を与えるかについて長年に亘って関心を持っていたために、キッチナーとデルブリッジは、社会科学の規範的価値が公共性を高めるというブリュワーの主張は、実質的な善や倫理的な善へのパーパスフルなコミットメントを行動の中心に置くというウェーバーの実質的合理性の概念と整合的である、と考えるに至った。このことは、彼らにとっても、ブリュワーが指摘するように⁽²³⁾、社会科学が18世紀のルーツに立ち返り、「社会と人間の改善と向上にコミットする道徳的ビジョンを持つ」ことを意味したのである。

別の言い方をすると、キッチナーとデルブリッジは、ブリュワーの研究は、組織（彼らの場合はビジネススクール）に対して、実質的に合理的なアプローチを開発することによって公共善を強化することを求めている、と解釈したのであり、彼らの表現を借りれば、「CARBSの行動指針がブリュワーの研究によってインスパイアされ樹立された」だけでなく、その進路は「公共善の実質的合理性の追求に向けたパーパスフルな動きと多くのビジネススクールや我々の大学の運営を特徴付けていた手段的合理性からの脱出というパーパシブな動きの両方として解釈できる」ものだったのである。彼らに拠れば、「このパーパシブなものとはパーパスフルなもの（再）結合は、チアたちによって新しい(emergent)戦略として提起された洞察から構築されている」が、キッチ

ナーとデルブリッジ独自の発想も組み込まれている。このことに関して、彼らは、「我々は、彼らのウェイファインディングのアプローチを拡張し、パーパスフルな変革に向けて方向性を定める最初の概念的な作業を“ウェイセッティング”として考えるようになっていた」、と回顧している。

手段的合理性からの脱却は CARBS の仲間たちから歓迎され広く合意が得られたが、同時に、さまざまな潜在的な方向性が提案された。例えば、経済学の教授の中には、スクールが UDI（一方的独立宣言）を宣言し、親大学からの離脱を目指すことを提唱する者もいたし、他の同僚たちは（最近パーカーが提唱した）ビジネススクールの「ブルドーザー化」で捉えられたものに近い願望を表明した。もちろん、「立ち位置と KPI を満たす」という組織的な期待に応えることも選択肢の一つであり、他の多くのビジネススクールで取られているのはそのようなものであった。このように、この初期段階では、現状からの脱出は規定路線（ウェイセッティング）であり、明確な価値に基づく（すなわち、実質的に合理的な）行動の方向性に支えられた、パーパスフルなビジョン将来像にコミットすることが優先事項として認識されていたが、「何が生まれ、それがどのように発展するかについての詳細な構想を欠いていた」のである。

このようなウェイセッティングに課せられた特別な課題は、回顧的な視点から言えば、「一般的な進行方向が必然的にオブリークになる」ために、「ウェイファインディングの独自のプロセスを通じて、同僚を、基盤となる価値コミットメントに沿った成果を開発するように刺激する」ことであった。そして、このジレンマに対して、キッチナーは、ブリュワーの社会科学における変革のためのマニフェストを、(1) ビジネススクールのための実質的に合理的な目的を明示化すること（マニフェストの作成）、および (2) 進行方向に沿って、教育、研究、ガバナンス、エンゲージメントの領域において支援（supporting）指標を作成することとして翻訳して、アプローチしたのである。「これらは、戦略的ナビゲーターの「地図」を構成するものではなかったが、特定の道を示すものではあった」。

キッチナーは、ウェイセッティングをベースにして、パブリックバリュー重

視というオルタナティブなビジネススクールについての理解をどのようにして深め、それをカーディフ・ビジネススクールに導入する方法をどのようにして見出そうとしたのか。

ウェイセッティングからウェイファインディングへ

2015年から、キッチナーは(ディーンとして)パブリックバリュー・ビジネススクールの「素案」をスクールの親しい同僚に提示し議論し、推敲を重ねていった。そして、その年の後半、ディーンは一連のワークショップを開始した。同僚たちが、より広範な学術的視点及びそれぞれの専門の立場から、新しいスクールへのアプローチに疑問を投げかけ、改善し、より明確にするために共同で作業を行うようになった。ある同僚はすぐに熱狂的になり、会議でそのアイデアを称賛したが、これはプレゼンテーションでは前代未聞の出来事だった。しかし、そのアイデアが、大学の戦略によってもたらされてきたリソースの制約や学生数の増加というこれまでの経験と照らし合わせて、どのような結果をもたらすことになるのか?、と疑問を投げかける者もいた。このような懐疑的な意見がCMSや公共マネジメントの研究で知られるスクールからは出てくることは想定内のことであり、ディーンが当初から認識していた緊張感を反映したものであった。このような問いかけに対し、キッチナーは、「我々のラディカルなパブリックバリュー・ビジネススクール・アプローチに必要な自律性とリソース(大学内の他のスクールとの連携強化を含む)を維持するためにも、大学の戦略を遵守することが必要である、という見解を改めて示したのである。

パブリックバリュー・ビジネススクール構想の内部議論では、「パブリック」と「バリュー」という個々の言葉をめぐって激しい論争が繰り広げられた。パブリックという言葉は公共部門に焦点を当てることを意味するのではないかと危惧する同僚もいれば、バリューという言葉を使うことにさまざまな懸念を表明する(経済学者も含む)同僚もいた。しかし、多くの同僚にとって、「パブ

リックバリュー」は、2つの魅力を持つ便利な対句となっていった。第1に、「私たち以外の誰もが公共善をパーパスフルに高めようとしてこなかった」と直感的にアピールしていること、第2に、大学の手段的戦略から離れたパーパシブな行動を示唆するものであること。これら2つの衝動が彼らの最初のウェイセティングの核心となったのである。

ウェイセティングの第2段階として、キッチナーは大学の理事会や評議会、産業界のリーダーや政治家へのプレゼンテーションを通じて、大学全体や外部のステイクホルダーからの支持を得ることに努めた。この活動で、ディーン（キッチナー）は大学幹部として初めてさまざまな分野の学者や専門家と会合を持つことになったが、当初、キッチナーのパブリックバリュー・ビジネススクール構想への熱意を誰もが共有し理解していたわけではなかった。最も一般的に懸念されたことは、学生収入への悪影響であり、「大学ブランドとの混同」を引き起こす可能性であった。キッチナーは、CARBS が常に高い財政的貢献をしてきたことを改めて説明し、パブリックバリュー・ビジネススクールの経済向上への明確なコミットメントには大学への財政的貢献にも大きく資することになることが含まれていることを強調したが、そのときに、留学生募集説明会で経験したパブリックバリュー・ビジネススクールのアイデアに対する好反応を報告することによって財政的懸念を払拭することができることを学び、同時に、キッチナーは、パブリックバリュー・ビジネススクールが学際的な研究を優先するためには、スクールが大学の中心で活動し、大学全体で協力体制を築く必要がある、ということを強調することによって、ブランディングに関する懸念を払拭できることを発見した。このときに、デルブリッジが大学レベルで主導してきた仕事、特に世界初の社会科学パーク（Social Science Research Park : SPARK）の構想・開発との強いつながりをお話したことも大きな後押しとなっていった。

2016年の夏までには大学のヘッドからの支援を取り付けることに成功し、コンサルテーションからのフィードバックを見ても、参加者がパブリックバリュー・ビジネススクールのアプローチがうまくフィットしているという感触が

得られるようになり、スクールの伝統、価値、実績を賞賛する声が増えてきた。キッチナーは、3カ年を掛けておこなってきた多くの（チアたちの言葉を使えば）「回り道（detours）と長引く足踏み状態余韻（lingerings）」⁽²⁴⁾を含む概念的なウエイセティングとウエイファインディングを経て、公開イベントを実施し、スクールの目的声明を正式に発表する準備ができた、とようやく自覚できるに至った。公開イベントは2016年10月に実施され、その当日、出席者はパブリックバリュー・ビジネススクールの存在目的を聞かされたのである：「学際的な研究を通じて私たちの時代の大きな課題に取り組み、経済と社会の改善を促進し、同時に、私たち自身のガバナンスに対して強力で進歩的なアプローチを展開する」、と。

そして、この発表の中で、キッチナーは、同僚たちが、教育、研究、ガバナンス、エンゲージメントにおいて整合性を持った成果をだせるように励ますために、それを支える道標も紹介している。この目的声明と行動指針の組み合わせはオブリークなものであり、すぐに「スクール戦略」として広く知られるようになった。

公共善提供に向けたコレクティブなウエイファインディング・プロセス

パブリックバリュー・ビジネススクールのアイデアに盛り込まれた「公共善の実現」に向けた変革の方向性を明確にしたキッチナーたちの次の課題は、ガバナンス、教育、研究、エンゲージメントというスクールの4つの主要な実践領域にわたって、整合性のあるイノベーションを生み出すための共同体（collective）としての方向付けを促すことであり、パブリックバリュー・ビジネススクールに向けたキッチナーたちの方向付けのもとで、個々の領域においてパブリックバリュー・ビジネススクールのより一層の展開にむけて生まれた主な取り組みがまとめられた。これは、彼の表現を借りれば、「ガバナンスを除いて」それぞれの分野における展開はディーンによって促されるものではない」ことを示唆するものであり、「むしろ、学問や専門職に携わるさまざまな

人々が公共善を実現するための方法を見出していく原動力」がつくりだされ、「教育、研究、コミットメントにおいて有機的な革新が生まれるように支援する文脈を提供できることを期待していた」キッチナーたちのの願いに応えるものである。

公共善のためのビジネススクールガバナンス

キッチナーたちは、公共善とカーディフ・ビジネススクールのガバナンスとの関連について、つぎのように回顧的に解説している

パブリックバリュー・ビジネススクールの特徴的な要素のひとつは、セルフガバナンスへの進歩的なアプローチを通じて、公共善を実現することであるが、その出発点は母体となる大学やより広い範囲の経済に財政的に貢献するというスクールの責任を明確に認識すること（財政的な貢献は決して結果ではないことを明確にすること）にあった。このことは、キッチナーが、ディーンとして、機会あるごとに述べてきたことであり、実際に、カーディフ・ビジネススクールは常にこれを実践してきたし、パブリックバリュー・ビジネススクールに移行するときにもそのことを意識し続けてきた。2012年から2018年にかけて、CARBSの大学への財政貢献率は（収入の30%から54%へと）増加しているが、この財務実績は、主として、以下の組み合わせによって実現されたものである。(1)年間支予算を平準化するためにおこなわれたコスト抑制、(2)毎年増加傾向をたどる大学の収入目標を達成するために年間550名の追加学生募集をおこなったこと（国際的な学生募集市場の影響を受け、追加募集した学生のほとんどは経済学とファイナンスを大学院課程で学ぶ中国人であった）。

他方、2015年以降、同時に、中央から課せられた財政目標を「達成」したことで、多くのスタッフが、例えば、学術的な仕事量が増加し、学生の多様性が低下し、学生に直接対応する専門サービス・スタッフへの負担が増えるなど、緊張が生じるようになった。教職員は、こうした状況が、パブリックバリューを受け入れるというスクールの動きとどのように連動しているのか、それらは

両立できるのか、など、公私ともに疑問を抱いていた。キッチナーは、ディーンとして、このような事態を受け止め、これは「私たちの急進的なパブリックバリュー・ビジネススクール戦略」を支えるために必要な自律性とリソースの代償であると感じている」と同僚に繰り返してきたが、他方で、スクールの諮問委員会の委員長（ある企業の上級管理職）は、この緊張は「親会社の完全子会社として受け入れなければならないものであり、それと付き合って仕事をしなければならない」とディーンに助言した。キッチナーは、大学の会議において、これらの問題が（同僚の健康やスクールの業績に対して）リスク化していると繰り返し提言していたが、同情はされたが、救済措置はとられなかった。このような緊張感が続くなかで、キッチナーとシニアリーダーは、スクールの組織と運営方法について、さらに検討を重ねることになった。

カーディフや他の多くのイギリス大学で続けられてきた伝統的なガバナンスアプローチという手段的合理性の下では、強力な財務・学術パフォーマンスと（財務報告、人事など）法的要件の遵守というの組み合わせは、「有り金置いて行け (Stand and deliver!)」と言われる立ち位置に立たされているディーンにとってこの上なく満足以上の成果を保証するものであった。

しかし、カーディフ大学のパブリックバリュー・ビジネススクールのパーパス声明は多くの地域において平等・多様性・イニシアティブを触発し、デピュティ・ディーン（ディーン代理）(Deputy Dean) 主導のもとでシャドウマネジメントボード (SMB) が設立されるきっかけとなっていた。その目的は、シニアマネジメントチーム (Senior Management Team : SMT) を精査し、スクールの意思決定プロセスへの多様な参加を促進することであった。この「危険な行動」に対しては大学内の他の学部長や先輩からさまざまな忠告が寄せられたが、これはまさしくパブリックバリュー・スクールに向けた道筋が促そうとした「地域対処行動 (local coping actuan)」⁽²⁵⁾ だったのである。SMB は 14 名から構成され、スクール全体から集まった若手からベテランまでの教員と専門職スタッフが所属しているプロジェクトチームである。SMB は、SMT の活動に対してコメントし（理事会の議事録の確認を通じて）、プロジェクト作業を実行に

移していった。例えば、大学院教育ポートフォリオの見直し、公共的価値を反映したスクールバリューの開発、スクールのアカデミックスタッフとプロフェッショナルスタッフの関係性の評価など。それぞれの作業で出された提言は、SMT に提出された後、採用され、現在では、求人広告の採用明細書にこの価値観が盛り込まれている。SMB の議長は、"建設的な挑戦" の精神で、ディーンと定期的に（2週に1度）面談をおこなっている。2017年には、初代SMB議長が理事として初めてSMTに参加し、その後2018年にはディーンに就任し、スクールで初めての女性のトップとなっている。これは、歴史的に上級管理職レベルで多様性の実績が乏しかったスクールにおいて、特に重要な成果でもあった。

また、スクールのパブリックバリュー・アプローチに触発され、学術・専門サービスのさまざまな同僚が協力し、人事や調達などの事務分野で一連のイノベーション導入された。例えば、パブリックバリューの調達の一例として、2019年夏、スクールのエステート委員会は「循環型経済」改修プログラムを立ち上げた。その特徴は、再生品、改装品、再生品、再流通品を扱う地元のサプライヤーから材料を調達すること、そして障がい者の雇用を提供する地元の社会的企業に家具を組み立ててもらふことの2点であり、持続可能な地元の社会的企業のパートナーを支援するという公益性に加え、このプロジェクトによって調達費は従来大学の調達方法よりも21%安くなったと試算されている。

このような前進の陰で、後退も避けられなかった。大学財政の悪化を背景に、親大学からのCARBSの「パブリックバリュー」のミッションに対する物的支援が制限されたのである。大学幹部からパブリックバリュー・ビジネススクール戦略開発資金への入札を奨励されたために、「パブリックバリュー」プロジェクトから革新的な「クラウドソーシング」というアイデアが生み出され、それに沿って詳細なビジネスケースが作成された。しかし、ディーンは大学の責任者から、この提案は現在では検討されない、と告げられ、この結果はスクールに大きな落胆をもたらした。大学側は、「なぜ私たちの資金を私たちの発展のために使うことを許さないのか」と疑問を投げかける同僚もいたし、「また、

大学のパブリックバリュー・ビジネススクール・アプローチへのコミットメントを疑問視する声や、大学がビジネススクールのブランドやアイデンティティを確立することを望んでいないのではないかという懸念の声」も顕在化した。キッチナーをはじめとするシニアリーダーは、この結果を真摯に受け入れると同時に、「回復力を深く掘り下げる」必要性を痛感した。彼らが取った対応策は、「大学のサポートについて同僚を安心させる」ためには、言い換えれば、大学側に「パブリックバリュー・ビジネススクールプロジェクトをサポートさせるためには、他学部との連携強化も含めた総力戦」が必要であり、とにかく「大学のリソースが必要である」、という説得を続けることであった。

公共善のための教育・学習

カーディフ・ビジネススクールでは、教育プログラムは、キッチナーたちの表現に倣えば、学生が「道徳的な感性を養い、経済活動を促進する能力を身につける教育と学びを通じて、公共善を実現」できるように開発されたイノベーションである。

その「教育的アプローチには、学生が（株主ではなく）ステイクホルダーズの視点を採用し、持続可能性、平等、気候変動などの壮大な課題を理解し、学術理論を公共善を高める方法で適用することを奨励する」という意図がある。

「パブリックバリュー・ビジネススクールでは、スタッフ自身によって考案された革新的な方法で、すべての新入生がパブリックバリュー（→ 向社会的（prosocial）価値）に対する志向性を自己評価することから始まり、最終学年（2020-2021年）の2回目のアセスメントでは、学生の公共善志向が強化されていること」を確認するカリキュラムが組まれている。また、「カリキュラムの開発においては、公共善が全プログラムの年次レビューの主要テーマとなり、学際的でチャレンジングな内容を推奨する」ことが意識されていた。「その目的は、社会的保護の欠如、劣悪な労働慣行、賃金の低迷などの課題に直面している疎外された人々に対する学生の理解を深めることにあり、サービスラーニ

ング (servic-learning) のカーディフ版として、MBA マネジメント・コンサルティングでは、現地の慈善団体や NGO に焦点を当てたプロジェクトワークが実施されている」。

但し、「上記のような革新的な取り組みにもかかわらず、幾つかの要因が重なり、CARBS の教育と学びによってもたらされるはずの公共善の発展が遅れている」のが現状であり、キッチナーたちは、3つの主要な原因を列挙している。第1に、教育・学びを担当するアカデミックリーダー (CARBS のスタッフ) が、「本業」の要求 (学部教育の見直しが生じたこと、新しい修士課程の導入、学生数の増加への対応、学びの品質保証、AACSB 再認定など) に直面したこと、第2に、出版圧力、学生数の増加、仕事量の増加によって、個々の学者がカリキュラムを変える時間はほとんどなくなり、改革へのインセンティブも小さくなってきていること、第3に、専門職認定がカリキュラムを変更できる範囲を制約していること。

公共善のための研究

キッチナーたちは、公共善を目指す研究については、つぎのように回顧的に解説している。

カーディフ・ビジネススクールは、従来、スタッフの研究活動を主に3つの方法 (研究時間をスタッフの業務して組み込むこと、研究活動をしているスタッフに個別の研究予算を提供すること、そしてさまざまな資金提供スキーム) で支援してきたが、2016年のパブリックバリュー・ビジネススクールの発足を受け、スクールの研究委員会は、裁量的な研究予算を社会のグランドチャレンジに取り組む学際的な研究の支援に振り向けることを決定した。というのは、もちろん、教員はこれまで通り自分の研究テーマを追求することが奨励されているし、それ以前にも多くの公共的に価値ある研究が行われてきましたが、しかし、現在では、パブリックバリューの高い研究プロジェクトが、スクールの資金によって支援され、そのポートフォリオが拡大しているからである。パブ

リックバリューを基準として研究資金配分の優先順位付けをおこなうことは、SPARK の開発、CARBS スタッフが率いるコーポレートガバナンスと責任あるイノベーションという2つの新しい学際的グループの創設など、CARBS が主導的役割を果たした組織レベルでの取り組みと一致したものでありそれを補完するものであった。

また、カーブス・ビジネススクールにおいてパブリックバリューに関する研究を発展させてきたという流れを引き継いで、スクールのウェイファインディングの一環として、パブリックバリュー・セミナーシリーズが設立された。このセミナーシリーズには、カーブス内部からの強い参加があり、パブリックバリュー・ビジネススクール構想の中核を担ったジョン・ブリュワー（クイーンズ大学ベルファスト）をはじめ、世界各地から一流の講演者を招いている。そして、すでに成果が現れ、例えば、パブリックバリューに関する概念的および実証的研究のコレクションの編集がはじまっている。また、CMS との開かれた議論というカーディフ・スクールの伝統に沿って、現在の高等教育の政治経済におけるパブリックバリュー・ビジネススクールの可能性を問う論文が公開されて、CARBS のウェイファインディングに貢献している。

公共善のためのエンゲージメント

キッチナーたちは、公共善を目指すエンゲージメント（実践との関わり）について、つぎのように回顧的に解説している。「CARBS は、従来のエリートとの関わり（ウェールズの Institute of Directors のホストなど）に加え、表2にまとめた多様な「シンパ者たち (fellow-travellers)」たちとの正式なパートナーシップを通じて、経済や社会の改善をますます促進してきた」、と。

前任の諮問委員会委員長任期満了に伴い、Social Business Trust の CEO であるアデル・ブラケバーロウ (Adele Blakeborough) が後任として就任した。アデルだけでなくスクールの新しいパブリックバリュー起業家 (表2参照) のようなパートナーは、さまざまな意味で、パブリックバリュー・ビジネススク

ールのプロジェクトにとって重要であり、彼らは、(スクールが提起している) これまでの前提や慣習に挑戦する起業家的アプローチに信頼性を与え、事例や学習の機会を提供し、変革の障壁と戦うリーダーを「精神的に支援する」存在となっている。

2017年には、公共善に貢献する広く深い対外関係をさらに奨励するため、「競争的なパブリックバリュー・フェローシップ」と「エンゲージメント・プロジェクト」を立ち上げ、すべての研究者が参加し利用できる資金の流れが確立された。第1回目は、障害者の雇用、強制労働、恵まれない人々への就業機会をテーマとしたプロジェクトに、資金が提供されている。これらのプロジェクトは、いずれもカーディフスクールの以前のアプローチでも可能であったと思われるが(実際、いくつかのプロジェクトは継続的な活動である)、総合的に判断すると、パブリックバリュー・ビジネススクールが推進する公共善へのエンゲージメントの性質と幅が強化されてきていることをよく示している事例である。

進捗状況

実質的に合理的な行動とマネジメントの変革に向けた CARBS の取り組みがポジティブに作用している兆候が出始めたのは、キッチナーたちの認識に基づく、2017年の半ば以降である。内部的には、学生数、仕事量、大学の弱体化した財務状況に対する教職員の懸念が高まっている状況にもかかわらず、職員たちの満足度(毎年実施される「大学調査」が示しているように)は改善され、大学内では、スクールの戦略が理事会と評議会から公式に賞賛され、大学の戦略に影響を与え、外部への関わりが「コミットメント」と言う言葉ではなく「市民としてのミッション」として語られるうになり、大学が *Times Higher Education Business School of the Year Award* に CARBS を推薦する際の基礎となった。また、外部的には、パブリックバリュー・ビジネススクールというアイデアが — イギリス学生局(イギリスの高等教育規制機関)のトップであ

るマイケル・バーバー卿が、スクールを訪問した際に "I love the idea of a public value business school" と発言するなど - セクターリーダーからも公的に強い支持を得られるようになった。2017年、CARBSは、*Times Higher Education*、QS World University Rankings (QS 世界大学ランキング)、「上海の世界トップ100 ランキング」のすべてに初めて掲載され、2018年には、2018年 AACSB ピアレビューチームはパブリックバリュー・ビジネススクールのアプローチはAACSB (The Association to Advance Collegiate Schools of Business) からお墨付き (endorsement) を与えられている。

また、2017年には、パブリックバリュー・ビジネススクールのパーパスディレクター (Director of Public Value) が任命され、カーディフ・ビジネススクールのパーパスの公益善の高まり (enhancement) を捉え称えるための指標開発が始まった。社会的インパクトの測定に精通した経済学の教授がその役割を担い、初めての「アニュアル・パブリック・インパクト・レポート」が作成された。これは3つの指標を用いてビジネススクールの公共善を測定し文字化する最初の試みであり、(1) 経済的インパクトについては、独自に推定した経済に3億ポンドの貢献し、1,300人の雇用支援がおこなわれたと推定され、(2) サステナビリティに関しては、年間のカーボンフットプリントは15,000トンCO₂であると推定され、(3) 職員の意識については、「(「スクールの戦略は多様な社会的課題に対応するものである」という声明への同意を問いかけた) 内部調査報告を利用して、3.85 (強く同意するが5点) という数字が紹介されている。キッチナーたちに抛れば、「この作業から浮かび上がった大きな課題は、スクールのカーボンフットプリントに大きく関わっているのがスクールの最大の収入源でもある留学生の旅行であることが分かったことであった」。

2018年末には、カーディフ・ビジネススクールの学生がパブリックバリュー・ビジネススクールの教育アプローチを認識しかつ評価している兆しが現れはじめた。キッチナーたちが注目したのはスクールの賞金授与イベントにおける学生のスピーチである。それはつぎのようなものであった。「カーディフ・ビジネススクールには、私たち学生に、経済的価値だけでなく、社会的価値も

創造するように教える、パブリックバリュー政策があります。それがこのスクールを特別なものに行っているのです」。

1-3 ウェイセットとウェイファインディングの経験から学ぶ ひとつの総括

新しいカリキュラムの作成に向けて

本書に執筆者（宮坂）の手元に、キッチナーがディーン職に就いていたときに作成された、カーディフ・ビジネススクールを紹介する（彼の写真が掲載された）パンフレットがあるが、その中で、カーディフ・パブリックバリュー・ビジネススクール構想が公開されている。

そのパンフレット⁽²⁶⁾に拠って、カーディフ・パブリックバリュー・ビジネススクールの内容を確認すると、パブリックバリューは「経済的価値と社会的価値の和」として公式化され、そのパブリックバリューは、現実には、つぎのような専門知識を活用して生み出される、と説明されている。

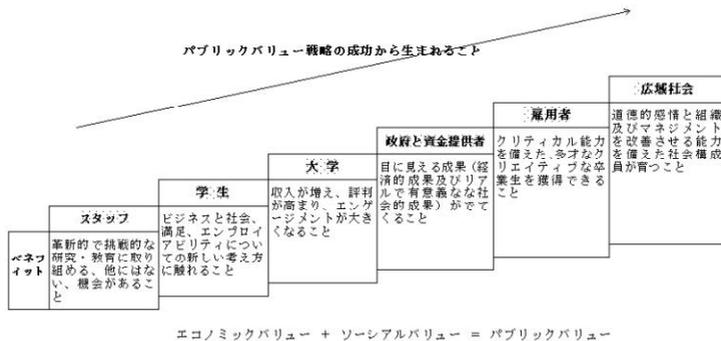
- ・会計とファイナンス
- ・エコノミクス
- ・ロジスティクスとオペレーションズ・マネジメント
- ・マネジメント、雇用そして組織
- ・マーケティングと戦略

そして、スクールとして取り組む5つのテーマ（領域）があげられている。

- (1) ディーセント・ワーク
- (2) 深く根付いた（エンベデッド）（embedded）イノベーション
- (3) 持続可能な経済
- (4) ビジネス・リモデリング
- (5) 次世代組織（Future org.）

また、カーディフ・パブリックバリュー・ビジネススクールは6つのステークホルダーにつきのようなベネフィットをもたらす、とも宣言されている (図表参照)。

図表



〔出典〕 https://www.cardiff.ac.uk/_data/assets/pdf_file/0008/572732/Cardiff-Business-School-Public-Value.pdf から作成

スタッフに対して

革新的で挑戦的な研究・教育に取り組める、他にはない、機会があること

学生に対して

ビジネスと社会、満足、エンプロイアビリティについての新しい考え方に触れること

大学に対して

収入が増え、評判が高まり、エンゲージメントが大きくなること

政府と資金提供者に対して

目に見える成果 (経済的成果及びリアルで有意義な社会的成果) がでてくること

雇用者に対して

クリティカル能力を備えた、多才なクリエイティブな卒業生を獲得できること

広域社会に対して

道徳的感情と組織及びマネジメントを改善させる能力を備えた社会構成員が育つこと

このパンフレットが2020年12月にもカーディフ・ビジネススクールの公式サイトには掲載されていた(2025年7月には削除されている)ことはパブリックバリュー・ビジネススクール構想がそれなりに実現されたというスクール側の自負として解されるが、そのような自信はどこから生まれたのであろうか。キッチナーたちの(キッチナーたちが役職を辞した後でおこなわれた)「総括」はその疑問にも答えてくれる資料でもある。

キッチナーたちは、カーディフ・ビジネススクールのパブリックバリュー・ビジネススクールへの転換は「実質的合理性に基づく公共善の追求」というビジネススクールの新しいモデルを導入する試みである、と認識するに至った、と記し、自分たちが携わった流れを、さまざまな表現で、回顧している。上記で紹介してきたことと多分に重なることがあるが、改めて、浮かび上がってきた問題に焦点を当てて、確認しておく、彼らは、自分たちの経験を踏まえて、下記のように総括している。

キッチナーの総括

カーディフの歩みは、キッチナーたちの回顧に拠れば、「手段的な成果の追求を重視する組織的な状況の中で、実質的に合理的なモデルを導入し、オープンに変革に取り組む」試みであり、「当初から予想していたように、そのプロセスにおいて「さまざまな緊張状態が生まれた」。キッチナーたちの文章をそのまま拾えば、「最も基本的なものは、キッチナーが「ディーンのアレン」を解決するために、大学本部から課せられた KPI を達成し、それによって、スクールが実質的に合理的な公共善の追求を行うための自律性と資源を獲

得する、というアプローチに身を委ねたことから生じたもの」であり、この妥協が「カーディフにおけるパブリックバリュー・ビジネススクールの発展に影響を落とし続ける）永続的な緊張を生み出した」のであった。「多くの同僚にとって、この緊張は、公共善を強化するというスクールの実質的合理性に基づくコミットメントと、大学院留学生収入の増加などの手段的合理性に基づく成果の達成を求める大学の要求が毎年衝突するときに最も明確に表面化する」ものであり、「この緊張関係は、パブリックバリュー・ビジネススクールの安定性を明らかに脅かし、今後も教育上の負担増大や学生の多様性を懸念する要因になると思われる」、と総括されている。

そして、このことを補足する文章が続いて記されている。「我々のケーススタディは、ガバナンスへの進歩的アプローチ、学際的でチャレンジングな研究、より幅広いパートナーとのエンゲージメント活動、経済・社会の改善を促進するための道徳的感性を養う教育を通じて、公共善を高めるというパブリックバリュー・ビジネススクールの目標に向けた前進を明確に示している。しかし、教育指導者に対する役割の負担、カリキュラムを変更する学者の能力・インセンティブの制限、一部のカリキュラム（会計など）の変更範囲に対する規制が相まって、この分野での進歩は遅れている。これらの課題は多くのビジネススクールに共通するものであるため、他の場所で価値観に基づくアプローチを導入しようとする試みにも影響を与える可能性が高いと思われる。このような状況にうまく対処しなければ、スクールの存続そのものが危ぶまれる事態に陥るだろう」、と。

キッチナーたちは、「シャドウ・マネジメント・ボードの初代議長が、後に大学からパブリックバリュー・ビジネススクール・プロジェクトの継続を命じられ、キッチナーの後任としてディーンに抜擢されたこと」を重要視し、「パブリックバリュー・ビジネススクールの持続可能性」に大きな希望を託し、「ビジネススクールのアカデミズムが、ビジネススクールに対する批判や気候変動やコロナウイルスの大流行といった世界的な危機など、ますます厳しい状況に立ち向かうなか、私たちは、自分たちの制度に対する批判的で内省

的な分析が、持続可能な未来を想像し形成するうえで重要な役割を果たすはずだと信じている」と述べているが、同時に、「但し事項」も付け加えている。

学術的に言えば、キッチナーたちの解釈では、公共善をスクールで実現するためにカーディフ・ビジネススクールにおいて取られたオブリークな戦略的アプローチは、チアたちの「デザインなき戦略」の視点の3つの側面を精緻化し、拡張するものであり、そこに3つの特徴が見られる。第1に、変化に対するオブリーク・アプローチが、チアたちが区別している2つの行動形態に対応していることを実証的に示したこと。すなわち、一般的な手段のアプローチから離れるために行ったパーパシブな行動と、望ましいパブリックバリュー・ビジネススクールに向かって進むために行ったパーパスフルな行動である。第2に、カーディフで取られたパーパシブな行動を捉えるために、チアたちのウェイファインダーの概念を拡張して、ウェイセッティングという用語をつくり出したこと。第3に、カーディフでは、スクール教職員の「分散された知恵」を活用し、彼らの「現場での対処行動」を通じて革新的で整合性のある成果を生み出していくという形で、ウェイセッティングと集団的ウェイファインディングを組み合わせ実践し、パブリックバリュー・ビジネススクールへの転換を押し進めていったこと。

したがって、今後、この経験がどの程度普遍的なものであり、一般化されるものなのであろうか、が問われることになる。

キッチナーたちは、この点、「カーディフのパブリックバリュー・ビジネススクールにおける創発的アプローチは、「方向を見失った」スクールのリーダーに「向かうべき」一つの方向を提供するかもしれないが、しかし、それは、すべてのビジネススクールの病に対する万能薬ではない」し、「また、グローバルに活動する多種多様な学校全体に適用できるものでもない」、と診断している。「カーディフモデルを支えているのは多くの文脈上の特徴であり、第1に、ディーンに自分のアプローチを開発するための時間的自由がかなり認められていたこと（これは、多くの「回り道、余韻、方向転換」を伴うウェイセッティングとウェイファインディングに対応するための必要条件であった）、第

2に、2013年にキッチナー自身がおこなった戦略的レビューによって、カーディフスクールの伝統的な特性がパブリックバリュー・ビジネススクールのアイデアを受け入れる可能性があること（例えば、幅広い学問的基盤、複数性を目指すヨーロッパ文化志向、多様な研究を許容する風土、進歩的ガバナンスへの意欲が見られ、更には、イギリスの高等教育全般並びに自分たちの大学にますます浸透してきたマネジリアルイズムを好まない知識豊富で熱心な同僚がいること）も明らかにされたことを重要視している。言い換えれば、「非常に多くの同僚が、パーパシブな方向とパーパスフルな方向を組み合わせるというパブリックバリュー・ビジネススクールの大志を「渋々ながら、買った(buy into)」ため、教育、研究、ガバナンス、エンゲージメントにわたる整合的変化という創造的成果を形成する参加型プロセスが出現したのある」。

それが故に、キッチナーたちの観測では、「カーディフにおける実質的に合理的な方向性と変化のプロセスは、伝統的にビジネスという手段の合理性の概念と株主価値の優位性に密接に結びついている北米文化志向のスクールでは共鳴しにくいかもしれないし、あるいは焦点を絞った（特化型）ビジネススクールには、挑戦的で学際的な研究が全面に押し出されることが懸念される声が出るために、馴染まないかもしれない」のである。

2 2025年現在のカーディフ・ビジネススクール

ウェブには、2025年現在、カーディフ・ビジネススクールは「社会的・経済的利益のためにビジネスとマネジメントを変革する」スクールである、と明確に自己定義され、つぎのような文言が記されている⁽²⁷⁾。

ビジネススクールは、現在および将来の世代の利益のために、経済的・社会的状況の改善に向けて研究と教育を行うことができ、またそうすべきであると私たちは信じている。

私たちは、このような観点から、5つのテーマ分野で理解を深める決意をし

ている。

(1) ディーセント・ワーク

私たちは、仕事の質、従業員のウェルビーイング、発言と参加、職場の不平等といった長年の課題とともに、仕事の急速な技術的変革とさまざまな働き方の影響に焦点を当てている。

(2) 公正で持続可能な経済

私たちは、分かち合える繁栄と環境の持続可能性を実現する経済の発展を支援するための知識を共同創造し、政府やパートナーと協力して不平等に対処し、完全な経済参加とインクルージョンを促進する。

(3) 次世代の (future) 組織

私たちは理論と実践に挑戦し、ビジネスの再構築に情報を提供するとともに、技術革新、人口動態の変化、気候変動、一時的短期滞在者 (transient populations) に関連する複雑な問題を解決するためのソリューションを共同開発する。

(4) グッド・ガバナンス

透明性、説明責任、包括性、倫理観、価値観などを調査しながら、経済全体のコーポレート・ガバナンスを研究する。

(5) 責任あるイノベーション

私たちは、学際的かつ利害関係者に基づいたアプローチで、イノベーションの推進要因、プロセス、成果を特定し、技術的・技術的变化が社会的、財政的、行動的にもたらす影響を評価する。

そして、教育方針として、

(1) 学問分野の専門知識を壮大な課題やテーマと組み合わせたカリキュラム

を設計し、学生に具体的な洞察を提供すること

(2) 関連性と時事性を確保するため、カスタマイズされた短期コースや説明

会など、教育の設計と提供においてステイクホルダーズの関与を増やすこと

(3) クリティカルシンキング (critical thinking) の深まり (enhance)、雇用適

性の向上、実践的な知恵など、学生の価値ある成果に焦点を当てること、

(4) スクールのネットワークやサポートサービスを通じて、学生が外部のパートナーと関わる機会を作ることが掲げられている。

また、カーディフ・ビジネススクールのカリキュラムに関しては、つぎのような資料が公開されている。

それはウェブで公開されているコース紹介のページである⁽²⁸⁾。学部レベルには「ビジネスマネジメント」コースがあり、その3年次に「現代のマネジャーのためのクリティカルな視点」というコア科目が開講されている。

この「現代のマネジャーのためのクリティカルな視点」は「クリティカル・マネジメン・スタディーズの領域、その理論的基礎、および現代のビジネスと社会における実践的な関連性を学生に紹介することを目的として」開講されている科目であり、その科目が重要であることがつぎのような文言で明確に記載されている。

「このトピックは何故に重要なのか？ それは、従来のマネジメント理論が経済パフォーマンスを優先する価値観に大きく焦点を当て、社会状況とその改善を同時に評価するより包括的なアプローチを犠牲にしてきたからである。その結果、リアルな世界でいかなることが生まれたのか？ それは資源(または権力の分配)への不均一で不公平なアクセスであり、最も明白なのは金融資本である。金融資本は、労働者の資源、例えば、労働者の感情や思考に、間接的だがかなりの影響を与えている。権力はマネジメントそして組織の研究の中心的な概念であり、このモジュールを学ぶことによって、学生はクリティカル・マネジメン・スタディーズのより広範な領域、特に講義のなかで議論される特定のトピックについて批判的に考えることができる。これを積み重ねると、学生は、権力が、職場や社会で、どのように生産され、再生産され、交渉され、さらには否定されるかを「見抜く(see through)」ことができる」と。

そして、「到達目標」として、下記のことが列挙されている。

(1) クリティカルセオリーの主要な構成要素と、それが従来の理論とどのように異なるかを評価する

- (2) 研究プロセスにおける価値の役割を、特に規範理論の観点から体系的な理解する
- (3) クラスで話し合われた具体的なトピックに関連して、CMS が提供する機会と限界を評価する
- (4) マネジメントおよびマネジメント研究における権力の位置と影響について批判的に議論する。

以上の資料から、カーディフ・ビジネススクールが、2025 年現在、クリティカル系のビジネススクールであることを標榜し、クリティカルなマネジメント教育がおこなわれる制度的な環境が整えられて、カリキュラムにおいてもそれが反映されている — クリティカル・マネジメントスタディーズという文字がシラバスにあること自体が珍しい（と思われる） — ことは確認できるであろう。たが、この資料だけでは、現場で、個々の教員が実際にどのように教育をおこなっているのか、に関しては、外部の人間には十分には分からない、という憾みが残る。

今回は資料不足もあり、詳細な検討は他日を期したい。

補遺

ランカスター・マネジメントスクールのシラバス

ランカスター・マネジメントスクールの学部レベルのコースのひとつに「ビジネスと人的資源管理」(Business and Human Resource Management) がある。そのコース構成を見ると、2年次にコア科目のひとつとして「グローバルな文脈における倫理と責任」が配当されている。

概要には、

- (1) このモジュールでは、今日の企業とマネジメントが直面している主要な倫理的課題のいくつかについて説明する。活発な議論を交わしながら、地域社

会と国際社会の両方に対する企業の責任について議論する。倫理的な意思決定に寄与する、または妨げる要因を深く分析し、公正、公正、公平な世界を促進するためのビジネスとより広範な経済の役割を批判的に評価する。

- (2) 現代の例と最近の理論的發展を使用して、グローバルな生産と消費の倫理を検討する。
- (3) さまざまな国際機関が責任あるビジネス行動をどのように刺激し、規制しようとしているかを調査する。さらに、自然、地球、そしてその未来に影響を与える既存のビジネス慣行に挑み、可能な代替案を想像する。します。
- (4) このモジュールは、クリティカルかつ内省的なアプローチを通じて、マネジメントの倫理的影響と、それが人々、社会、地球に与える影響についての理解を深める。
と記されている⁽²⁹⁾。

註

- (1) Rowlinson, M., & Hassard, J., “How Come the Critters Came to Be Teaching in Business Schools? Contradictions in the Institutionalization of Critical Management Studies” , *Organization*, 18, 2011, pp.673-689.
- (2) <https://www.cardiff.ac.uk/business-school/about-us/public-value>
<https://www.cardiff.ac.uk/business-school/research>
- (3) <https://discover.cardiff.ac.uk/public-value/>
- (4) <https://discover.cardiff.ac.uk/public-value/>
- (5) Kitchener, M. and Delbridge, R., “Lessons from creating a business school for public good: Obliquity, waysetting, and wayfinding in substantively rational change” , *Academy of Management Learning and Education*, 19(3), 2020. .以下は、特に註記しないこともあるが、この論文からの引用である。
- (6) Brewer, J. D., *The public value of the social sciences*, Bloomsbury, 2013,p.151.
- (7) Chia, R. C. H., & Holt, R., *Strategy without design: The silent efficacy of indirect*

- tion, Cambridge University Press, 2009, p.159.
- Chia, R. & Holt, R., “Strategy as Practical Coping: A Heideggerian Perspective”, *Organization Studies*, 27(5), 2016, pp. 635-655.
https://www.researchgate.net/publication/248648948_Strategy_as_Practical_Coping_A_Heideggerian_Perspective
- Bouty,I.,Gomez,M-L.and Chia,R., “Strategy emergence as wayfinding” ,M@n@gement, March 2019 (https://www.researchgate.net/publication/331967801_Strategy_emergence_as_wayfinding)にも同様の趣旨の記載がある。
- (8) Kay, J., *Obliquity: Why our goals are best achieved indirectly*, Profile Books, 2010, p.5,
- (9) Brewer, *The public value of the social sciences*, p.151.
- (10) Joulle, J. E., “The philosophical foundations of management thought”, *Academy of Management Learning & Education*, 15(1), 2016, pp.157-179.
https://www.researchgate.net/publication/283344488_The_Philosophical_Foundations_of_Management_Thought
- (11) Kalberg,S., “Max Weber's Types of Rationality: Cornerstones for the Analysis of Rationalization Processes in History”, *The American Journal of Sociology*, Vol. 85, No.5, 1980, p.1185.
<https://www.bu.edu/sociology/files/2010/03/Weberstypes.pdf>
- (12) Derry, R. , “An empirical study of moral reasoning among managers”, *Journal of Business Ethics*, 8, 1989, pp.855-862.
- Carruthers,B.,&Espeland,W., “Accounting for rationality: Double-entry bookkeeping and the rhetoric of economic rationality”, *American Journal of Sociology*, 97, 1991, pp.31-69.
https://www.researchgate.net/publication/242517711_Accounting_for_Rationality_Double-Entry_Bookkeeping_the_Rhetoric_of_Economic_Rationality
- (13) Arielli, S., Sagov, L. & Cohen-Shalem, E., “Values in business schools: The role of self-selection and socialisation”, *Academy of Management Learning &*

Education, 15(3), 2016, pp. 277-291.

https://www.researchgate.net/publication/282402475_Values_in_Business_Schools_The_Role_of_Self-Selection_and_Socialization

- (14) Fotaki, M. & Prasad, A., “Questioning neoliberal capitalism and economic inequality in business schools” ,*Academy of Management Learning & Education*, 14(4), 2015, pp. 556-575.

https://www.researchgate.net/publication/283198089_Questioning_Neoliberal_Capitalism_and_Economic_Inequality_in_Business_Schools

Ghoshal, S., “Bad management theories are destroying good management practices” , *Academy of Management Learning & Education*, 49(1),2005,pp.5-91.

<https://www.corporation2020.org/documents/Resources/Ghoshal.pdf>

- (15) Pettigrew, A. M. & Starkey, K., “The legitimacy and impact of business schools: Key issues and a research agenda” , *Academy of Management Learning & Education*, 15(4), 2016. pp. 649-664.

https://www.researchgate.net/publication/308701902_The_Legitimacy_and_Impact_of_Business_Schools_Key_Issues_and_a_Research_Agenda

Currie, G., Davies, J. & Ferlie, E., “A call for universitybased business schools to lower their walls: Collaborating with other academic departments in pursuit of social value” , *Academy of Management Learning & Education*, 15(4),2016,pp. 1-14.

https://www.researchgate.net/publication/304188182_A_Call_for_University-Based_Business_Schools_to_Lower_Their_Walls_Collaborating_With_Other_Academic_Departments_in_Pursuit_of_Social_Value

Aguinis, H., Shapiro, D., Antonocopoulou, E., & Cummings,T., “Scholarly impact: A pluralist conceptualisation” , *Academy of Management Learning & Education*, 13 (4), 2014, pp. 623-639.

https://www.researchgate.net/publication/265139985_Scholarly_Impact_A_Pluralist_Conceptualization

- (16) Khurana, R. , *From higher aims to hired hands: The social transformation of American business schools and the unfulfilled promise of management as a profession*, Princeton University Press, 2007.
- (17) Parker, M., *Shut down the business school: What's wrong with management education*, Pluto, 2018.
- (18) Alajoutsijarvi, K., Juusola, K. & Siltaoju, M., “ The legitimacy paradox of business schools: losing by gaining? ” , *Academy of Management Learning & Education*, 14(2) , 2015, pp.277-291.
https://www.researchgate.net/publication/273264300_The_Legitimacy_Paradox_of_Business_Schools_Losing_by_Gaining
Alajoutsijarvi, K., Juusola, K. & Siltaoju, M., “Shaking the status quo : Business accreditation and positional competition” , *Academy of Management Learning & Education*, 12(2) , 2018. p. 219.
https://www.researchgate.net/publication/291358382_Shaking_the_status_quo_Business_accreditation_and_positional_competition
- (19) Harley, B., “Confronting the crisis of confidence in management studies: Why senior scholars need to stop setting a bad example” , *Academy of Management Learning & Education*, 18(2) , 2019, p.291.
https://www.researchgate.net/publication/327066539_Confronting_the_Crisis_of_Confidence_in_Management_Studies_Why_Senior_Scholars_Need_to_Stop_Setting_a_Bad_Example
- (20) Kay, *Strategy without design: The silent efficacy of indirect action*, pp.3-4
- (21) Chia & Holt, *Strategy without design: The silent efficacy of indirect action*, p.173.
- (22) Gair Rhyd, Huw Edwards speaks to Cardiff University Vice chancellor about university's future, 2012
<https://cardiffstudentmedia.co.uk/gairrhydd/huwedwards-speaks-to-cardiff-university-vice-chancellor-about-universitys-future/> 現在は削除
Gair Rhydd は、カーディフ大学の公式学生新聞（1972年に設立された週刊

の無料のタブロイドサイズのペーパー) である。

(23) Brewer, *The public value of the social sciences*, p.11.

(24) Chia & Holt, *Strategy without design: The silent efficacy of indirect action*, p.173.

(25) Chia & Holt, *Strategy without design: The silent efficacy of indirect action*, p.24.

(26) https://www.cardiff.ac.uk/_data/assets/pdf_file/0008/572732/Cardiff-Business-School-Public-Value.pdf

(27) https://www.cardiff.ac.uk/_data/assets/pdf_file/0010/2717065/CARBS-PV-booklet-July-2024-web-high-res.pdf

(28) <https://www.cardiff.ac.uk/study/undergraduate/courses/course/business-management-bs>

このページで、business management を検索語として打ち込み、つぎのページで Business Management (BSc) をクリックし、次いで Course structure をクリックし、Read more about the course structure をクリックし、Module title の Critical Perspectives for Contemporary Managers をクリックすると、Critical Perspectives for Contemporary Managers のシラバスのページが出てくる

(29) <https://www.lancaster.ac.uk/study/undergraduate/courses/business-and-human-resource-management-bsc-hons-n600/2026/#ethics-and-responsibility-in-a-global-context-year-2-core-modules-0>

著者略歴

宮坂 純一（みやさか じゅんいち）

1948年生まれ マネジメント思想家 奈良学園大学名誉教授 経営学博士

奈良マネジメント研究グループ主宰 URL: <http://juka11.net/>

主要著作 『日本的経営への招待』見洋書房 1994 / 『現代企業のモラル行動』千倉書房 1995
/ 『ビジネス倫理学の展開』見洋書房 1999 / 『ステイクホルダー・マネジメント』見洋書房 2000 / 『企業社会と会社人間』見洋書房 2002 / 『企業は倫理的になれるのか』見洋書房 2003 / 『ステイクホルダー行動主義と企業社会』見洋書房 2005 / 『道徳的主体としての現代企業』見洋書房 2009 / 『ロシア経営学の新潮流』見洋書房 2015 / 『なぜ企業に倫理を問えるのか』萌書房 2018
/ 『賃金と働き方』見洋書房 2019 / 『人的資源管理とイデオロギー』奈良マネジメント研究オフィス 2019 等

クリティカル・マネジメント・スタディーズ(続)

－ クリティカルなマネジメント教育 －

2025年9月6日発行

著者 宮坂 純一

発行者 宮坂 純一

発行所 奈良マネジメント研究オフィス

〒 630-0223 奈良県生駒市小瀬町720-22

tel. 0743-77-8009

© Jun'ichi MIYASAKA, 2025

JUKAS23022614

ISBN 978-4-9913775-2-5