



## 慶應義塾大学ビジネス・スクール

### 続・ケースメソッドによる経営能力の育成

- 5 ケースメソッドによる学びとはどのようなものか。この問いに答えるための新たな切り口を示したのが、『ケースメソッドによる経営能力の育成』（2003, 高木晴夫, 慶應義塾大学ビジネススクール・ノート）である。この中で高木は、「大学で教える学問には理論知識と実践知識がある」として、知識の分類を試みた。高木によれば、経営学を学ぶ場面を想定するならば、理論知識は職能領域特定の「専門知識」に相当し、もう一方の実践知識は領域横断的な属人的能力：「統合力」「洞察力」「戦略力」を指すのだという。その上で高木は、ケースメソッドは「力」という文字で終わる実践知識群を高めると指摘した。
- 10

- このノートの目的は、ケースメソッドと呼ばれるディスカッションを通じた学習で「なぜ実践知識を高めることができるのか」を理論的に探求することにある。そのために、『ケースメソッドによる経営能力の育成』が議論している内容をさらに掘り下げ、そこに新しい説明を加えて具体化していくことを試みる。したがって、読者は『ケースメソッドによる経営能力の育成』（2003, 高木）を読了されていることを想定して、このノートは作成されている。主な読者像としては、ケースメソッドでの学習初期段階にあって、明確な学習イメージをつかんでから学び始めたいと考えている学習者を想定したが、ケースメソッドでの学習歴のある読者にも新たな洞察が得られることを願っている。
- 15
- 20

---

このノートは、ケースメソッドによるディスカッション授業に参加する人々へのガイダンスとして書かれたものである。巻末に示した文献を参考に、竹内伸一（ケースメソッド教育研究所）が作成した。Copyright Shinichi TAKEUCHI, 2004

本のノートは慶應義塾大学ビジネス・スクールが出版するものであり、ノートの複製等についての問い合わせ先は慶應義塾大学ビジネス・スクール（〒223-8523 神奈川県横浜市港北区日吉本町2丁目1番1号、電話 045-564-2444、e-mail case@kbs.keio.ac.jp）。また、ノートの注文は <http://www.kbs.keio.ac.jp/case/index.html>。慶應義塾大学ビジネス・スクールの許可を得ずに、本ケースのいかなる部分の複製、検索システムへの取り込み、スプレッドシートでの利用、またはいかなる方法（電子的、機械的、写真複写、録音・録画、その他種類を問わない）による伝送は、これを禁ずる。

## 1. ケースメソッドの本質は「教室で行う協働作業」である

この先の議論を進めていくために、このノートの読者と筆者との間で、一種の定義のようなものをまず共有しておこうと思う。本ノートでは次のような要件をひと通り満たした授業を「ケースメソッドによるディスカッション授業」と呼ぶことにする。ただし、これは読者と筆者との間で概念を共有するための、あくまでも便宜上の定義である。ここで記述していない別の要件を満たしている授業や、逆に以下に挙げた要件を満たしていない授業は「ケースメソッドと呼ぶに値しない」という文脈は意図していないことをご理解いただきたい。

10 学習者の立場から観察できる授業の特徴を捉えて、ケースメソッドによるディスカッション授業を定義する四つの要件を記述してみた。第一に、ケースと呼ばれる冊子状の教材が用いられている。第二にケースを資料としたディスカッションが行われ、そのプロセスにおける思考が学びとなっている。第三は、すべての学習者が協働的な態度でディスカッションに参加している。第四に教師<sup>2</sup>がディスカッションの進行と舵取りを行い、学びのプロセスを主導している。この四つがすべて揃って「ケースメソッドによるディスカッション授業」である。

以上の四点を出発点にして、ここから少し肉付けすることでケースメソッドに関する理解を深めていきたい。まず、ケースについてである。ケースには経営の事実情報が、その時間的経過とともに記されている。ケースは一見小説風にも見えるが、何よりも「教材」としてのはたらきを持っていなければならない。つまり、あるケースを資料にしたディスカッションを行った際には、そのケース教材が狙った「学び」が得られるように予め設計されていなければならないということである。

25 続いてディスカッションについて考えるが、ディスカッションも目的を持って進められることが重要であり、そうでなければ、ただ言葉を交し合っただけのやり取りに終わってしまう。しかし、与えられた道筋で効率よく議論するというのは、ケースメソッド授業の本意とするところではない。学習者が自分たちで議論の道筋を作り、その論点で討議することの価値を吟味しながら議論を深め、その中から自分たちで学びを見つけていくプロセスが、ケースメソッド教育法では重視される。すなわち、学習者にはいつも自律的であることが求められている。

<sup>2</sup> ケースメソッド授業におけるディスカッションの進行役は、学校教育の場面では教師が、セミナー等であれば講師が務めることになる。より汎用的に使える役割用語として、立場に関わらずにディスカッション進行を司る役割を担う人物を総称する「ディスカッションリーダー」という言葉もある。

ここで、ケースメソッド教育が本質的に抱えている大きな難点のひとつが浮かび上がってきていることに気づかれたらどうか。理解のリーチを広げるために、ほんのひとときだけ教える側の立場に回って考えてみて欲しい。学習者を自律的な状態に維持しながら、教える側が狙っている教育目的を達成するという行為は、明らかに矛盾含みのものである。学習者の自律性を犠牲にしてよいのであれば、狙った教育目的を達成することは比較的容易だ。また逆に、教育目的の達成にこだわらないのであれば、参加者の自律性はいくらかでも守れる。しかし、参加者の自律性を守りながら教育目的を達成させることは、決して容易ではない。ケースメソッドで教える教師には、この両立が求められている。そのためには、ある種の専門知識、専門技術、そしてそれらの向上を底辺で支える教育への情熱が欠かせない。

10

このような矛盾含みの目的が達成されるとき、その理由のすべてが教師の優れた授業運営スキルにあるということは、ケースメソッドではあり得ない。ここで筆者が学習者に伝えておきたいことは、ケースメソッドでの学びの場作りとは、学習者同士はもちろん、そこに教師も含めた協働作業なのだということだ。ケースメソッドでは教師も学習者のひとりである。教室で全員が協働するからこそ、矛盾が克服される。ここで求められる学習者の姿勢については、最後の節でもう一度触れることにする。

15

## 2. 実践知識はしかるべきプロセスを経て「宿る」もの

20

理論知識を豊かにするということはどういうことか。私たちはすでにそのイメージを持っている。学校と呼ばれる場所で私たちが今日までに得てきたものの大半は「理論知識」であり、その多くは「教わった」ものである。教師から教わったものもあるし、本から教わったものもある。教わって得るものは、知識そのものであったり、知識を整理するための枠組みであったり、論理構造であったりした。「教わる」ということは、教える側が伝え、学ぶ側がそれを受け止めることで、「知の移転」が行われるプロセスとして理解できるものであり、移転が起こる都度、学ぶ側の理論知識がいわば量的に増加する現象である。しかし、実践知識は教える側が学ぶ側に伝えることによって移転できる類のものではない。それでは、実践知識が豊かになるとはどのような現象で、それはどのようなプロセスを経て起こるものなのか。

25

30

理論知識と実践知識のそれぞれが豊かになっていく現象とプロセスを対比的に理解するために、機械体操の鉄棒競技の例え話をもち出してみよう。体操の新人選手が鉄棒の大車輪をマスターしていく場面を思い浮かべながら、読み進めて欲しい。

まず、理論知識が豊かになる場面を考える。新人選手はまず体操の教本を手にして、これを熟読する。教本にはなぜ人間の身体が鉄棒を中心に回転するのかが書いてある。身体が鉄棒よりも上にあるときの状態や、そこから身体が鉄棒の下に向かって振りおろされるときに身体をどう動かせばいいかは、教本を読み込むことでだいたい理解できる。だから、教本を  
5 何度か読み返すと、頭の中には理屈の上での大車輪が完成する。大車輪の身体の動きという理論知識が習得されたのである。しかし、この状態では実技としての大車輪はまずできない。なぜか。大車輪の身体の動きを、まだ身体がマスターしていないからである。この場合の実践知識とはどんなものか。それは、何度も失敗しながら練習を重ね、ある日突然、身体が鉄棒を中心に初めて一回転したときに、新人選手の身体能力として身体に宿る運動感覚であり  
10 運動能力である。今までできなかったことがあるときを境にできるようになるのだから、実践知識を得た身体がそれまでとは別の動き方をするようになったのである。

理論知識は教本を読むための時間を経て習得されたが、実践知識は練習を始めてから最初に大車輪が成功するまでの時間を要して習得された。練習という決して短くない時間をも  
15 なって、理論知識を習得するのに要した時間よりもかなり長い時間を要して、実践知識は習得される。そして、その時間的経過は、理論知識の習得に要したそれとは概念的にも大きく異なるものである。

このようなアナロジーを頼りに人間が実践知識を得ていくプロセスを考えると、次のよう  
20 に記述しても、おおむね適切だと思われる。実践知識は外部から「すでにあるもの」として受け取ることができないので、時間を掛けて自分の中に宿していくしかない。「宿る」という動詞の語感は、ある時間の経過を伴って自動詞的に進行していく様子をイメージさせるので、「宿るプロセス」が自ずと進行していくような状況をいかに用意できるかがカギになる。

ここで高木の指摘する通り、ケースメソッドが人間の実践知識を高めるのだとするならば、  
25 個人予習、グループ討議、クラス討議という一連の学習プロセスの中に、学習者の実践知識が宿っていくような時間の経過が成立していることになる。つまり、本ノートのことからの探求は、ケースメソッド教育の学習プロセスにどの部分に、学習者の内面に実践知識を宿すはたらきがあるのかを、明らかにすることに向けられればよいのである。

30

### 3. ディスカッション授業を実務経験の擬似的体験に仕立てる

「統合力」「洞察力」「戦略力」といった経営能力としての実践知識が育まれる環境の筆頭は、リアルなビジネスの現場である。職場で与えられた、あるいは自分で探して自分に与えた職務や職責の遂行というものは、さまざまな経営能力が宿されていくプロセスに他ならない。5 「仕事が人を育てる」という格言もここからきており、既に多くの読者がそんな実感を持っているはずだ。

ケースメソッド教育では、これに類することを教室で行おうとしている。このことをどのように理解すればよいのだろうか。この問いに答えるカギは、教室内で行う討議が、実務経験から得られる体験に近いものを提供し得るかどうかを探求していくことにある。10

そこでまず、実践知識を高めるための舞台である教室に、現実の実務の場で得ている情報に近いものがどのようにして持ち込まれ、その情報に対して学習者はどのような学習姿勢を形成するのかを考えてみよう。

15 現実の職場ではさまざまな情報が飛び交う中で、多数の関係者が動き回り、話し合い、意思決定して、次の行動を起こすことでビジネスを前に進めていく。職場にはリーダーもフォロワーもいて、事態を収束に向かわせようと努力している人がいる一方で、混乱に向かわせてしまう人も活動している。そこでの時間の流れは、時計が時を刻んでいく通りにしか進んでいかない。期初月の4月から始まる1年間の国内プロジェクトならば、仕事の進捗とともに日本の春夏秋冬がその順番で必ず訪れる。

ところがケースメソッドによるディスカッション授業では、こうしたビジネスの進行状況がケース教材という冊子状の書き物にすべて封じ込められ、いわば平板な状態になっている。現実のビジネスの場では、人がそこで実働しながら実践知識を高めていくわけだが、ケースメソッドによるディスカッション授業では、学習者はケース教材に封じ込められたビジネス25 の時間的経過を、擬似体験する立場にしか立てない。すなわち、ケースメソッドとは基本的に、実働の代替としてケースを読み込むことで問題の場面に立ち会う擬似的体験学習である。五感で感じ取るリアルな情報の代替として、ケース教材から文字情報を拾い上げ、それをもとに思考するのだから、ケースメソッド方法とはバーチャルに行う一種のイメージトレーニング法であるとも言える。ここまでの、ケースメソッドが実務経験に近い働きを見せる第一30 段階が説明できた。

次は、学習者の発言によって構成される討議というコミュニケーションの場に、どんな学びが成立し得るのかを検討する。討議というコミュニケーションの構成要素は、言うまでも

なく発言である。実働の場であれば、自分の取った言動や行為がプロジェクトの進行に影響を及ぼした（あるいは及ぼさなかった）というフィードバックを得るが、教室で発言をしたところでケース教材は何も返してこない。しかし、教室にはケースの当事者を客観的に見ている観察者としての学習者たちがいる。彼(女)らは横一列の存在で、ケースの中で起こっている出来事の解釈や分析、そして評価を口にするすることで、自分が当該の教材と関わっているという実感を得ようとする。ケース教材に書かれている状況の中で実働できないのならば、それを議論の題材にして意見を発しようとするのは、ビジネスパーソンの習性とも言えるものである。だから、教室で「自分の解釈はこうだ。」という意見を放てば、「いや、私の考えは少し違うのだけれど、聞いてもらえますか。」と即座に返ってくる。ここに、実働をともなわなくともクラス討議体験が実務体験と似た働きを見せる重要な着眼点がある。

横一列の観察者としての学習者が互いに意見を述べ合うようになると、他者の思考を相互に観察できる場が生まれる。ディスカッション授業というスタイルを取っているがゆえに、実働しているときよりもむしろ多くの思考が、誰にでも観察可能なかたちで場に出てくる。ケースメソッドによるディスカッション授業とは、時を同じくして同じ教室に集った学習者仲間  
の思考プロセスを観察の対象とする“observational learning”（観察学習）だと理解できる。<sup>3</sup> 以上が、ケースメソッドが実務経験と部分的に似た機能を有することの第二段階の説明である。

#### 4. バーチャルなディスカッション授業には欠かせない「予習」と「発言」

前節までの説明により、ケースメソッドによるディスカッション授業には、例えそれがバーチャルな体験であっても、実務経験に代わって実践知識を鍛えるポテンシャルがあることが分かった。それでは、ディスカッション授業に参加する私たちには、ケースメソッドの持つポテンシャルを生かすためにどのような努力ができるか、また、どのような注意を怠るとそのポテンシャルを殺してしまうことになるのだろうか。

この問いに答えるための準備として、リアルな実務経験と比べた場合に、バーチャルなディスカッション授業にはそもそもどんな長所と短所があるのかを検討してみる。

まず、長所から考えてみよう。まず気づくのは、擬似体験であるがゆえに、経験の時間効率が非常に高いことだろう。実務で1年間のプロジェクトから何かを学ぶためには文字通り

<sup>3</sup> 高木・加藤（2003）

の1年間が必要になるが、ケースメソッドならば前の晩の予習を含めても6～7時間に凝縮して学ぶことができる。また、学習者が所属していない業界についても擬似体験することができる。良くも悪くも業界の常識に縛られがちになる実務では得られにくい、新鮮な気づきの数々をケース教材は手もとに運んできてくれる。もちろん、学習者が体験したことのない

5 職場（マーケティング部門、セールス部門、会計部門、財務部門、広報部門、人事部門等）についても、人事異動を待たずに擬似体験できる。このようにして教室に持ち込まれてくる経営課題を題材にして、その場で各自の思考を披露し合う論客たちと密度の高い討議時間を過ごせるならば、教室は学習者たちの思考を切磋琢磨するチャンスに満ちてくる。

一方の短所はどうだろうか。実務では必ず負うことになる職務遂行責任が教室には発生しないし、教室で何を意思決定しようが事例事象からのフィードバックもない。だから、真剣に取り組む動機を得にくい一面があることは否めない。もちろん他にも短所はたくさんあるだろう。

10

このようにして、ケースメソッドによるディスカッション授業の短所長所を見渡してみると、学びのポテンシャルを生かすための努力の焦点として、大きくふたつ浮かび上がってくる。ひとつは、ケース教材に盛り込まれた限定的な濃縮情報を、濃縮状態から還元して現実の空間で起こったできごととして十分に想起しておくことであり、もうひとつは、教室で行う議論を絶えずアクティブな状態にして、学習者がそこで相互に切磋琢磨できる状態を維持することである。ケースメソッド教育では前者の努力を学習者が個人的に行う予習に求めて

15

20

おり、後者の努力をクラス討議における学習者の発言に求めている。

これまで、多くの教育現場において、学びの実現責任の多くは教師側にあると考えられてきた。しかし、前述したことでもあるが、ケースメソッドによるディスカッション授業とは教師と学習者の協働作業であるから、学習者の協力なくして目標が達成されることはない。

25

その意味では、ケースメソッドには教師にはコントロールできない、学習者の努力だけが頼りとなる部分が比較的多いので、学習者の姿勢や態度への依存度が大きい学習方法であるとも言える。

また、少し話は戻るが、ここで私たちがもう一度思い出しておくべきことは、理論知識を豊かにするプロセスと実践知識を豊かにするそれとは根本的に異なるということである。この違いはこれまでに考察してきたように、理論知識と実践知識において「知識」の性質が異なることに起因している。だから、理論知識を学ぶ姿勢で実践知識を学んでしまうと、ケー

30

5 スメソッドに対する認知的不協和<sup>4</sup>に悩まされることになる。ケースメソッドによるディスカッション授業では、授業の1コマが終了する都度、ノートに書き留めてすっきりと理解できるような理論知識を受け止めたという実感が持てない。その代わりに、学習者の身体の中に実践を支え得る知恵が宿る。こうした訓練を一定期間に渡って続けていくことにより、学習者は新しい思考を得て、それに基づく新しい行動を起こすことができるようになる。これは決して理論知識に支えられた能力ではない。

## 5. 学習空間で時間とともに進行していくもの

10 ケースメソッドという学習方法を通して、経営能力としての実践知識が宿っていくタイムスパンは総じて長期間に及ぶことになるのだろうが、毎回の授業の中では、何がどのように進行していくのだろうか。次の4つの切り口のそれぞれに3つのレベルを設定し、それぞれの切り口でどのようなレベルアップが進むのかを考えてみよう。これから記すことの中には抽象的に伝えることしかできないものも含まれているが、それでも学習空間における時間的進行をイメージするのにいくらかは役立つであろう。

### 1) 学びの場の段階レベル(個人予習 → グループ討議 → クラス討議)

20 ケースメソッド授業は個人予習に始まり、グループ討議を経て、クラス討議で締めくくられる。個人予習とは濃縮還元を行うための教材開封作業である。個人予習による事前準備の方法論はここではそれほど問題ではない。学習者が丁寧に封を開け、実在空間で起こったできごととしての実感が湧くまでケースを読み込み、思考をめぐらせることができればよい。設問が設定されている場合は、それに対する答えを探求しながら考えを深めていけばよい。こうして準備したものを持ち込んで最初に行うのがグループ討議である。グループ討議は25 クラス討議のウォーミングアップという位置付けであり、グループとしてのコンセンサスを得るために行うものではない。むしろ、他のメンバーと事実認識、分析、そして意見が合わないことを知り、合わないと知ることを通して自分の考えにさらに磨きをかけることが求められている。もちろん用意してきた考えをそこで修正するのもよい。このような学習段階がクラス討議に向けた有効な準備となる。こうした準備がなされた後にクラス討議に入ることが

<sup>4</sup> 認知的不協和：人間は多面的な信念や認識を持ち得るため、その乖離（認知的不協和）が大きくなり内的な緊張が高まることもある。そんなとき、人間は認識を変えることで乖離を削減しようとする。例えば、ケースメソッドは優れた学習方法だと聞いて学習を始めたのだが、毎回納得の行く答えでないことに不満を覚えたとき、そこに認知的不協和が起こっているといえる。

<sup>5</sup> ときに教師が、グループ討議で全メンバーの合意を得て何かを意思決定することを求めることがあるが、その場合はこの限りではない。

重要であり、そこでこれまでの準備と磨きをすべて開花させる。

## 2)思考の段階レベル(事実把握 → 分析 → 実践知識化)

時間とともに思考が深まる様子はどのように捉えることができるだろうか。思考が発言に  
5 直結すると考えるならば、これはそのまま発言の段階レベルと置き換えてもかまわない。ケ  
ースから最初に拾い上げるのは事実の断片である。それを並べて整理して把握することは思  
考以前の営みというべきかも知れないが、人間の思考はほぼ必ずそこを通過してから先に進む。  
把握された事実群は組み合わせられ、関係性が吟味される。これが分析という作業であり、  
ケースには直接的に書かれていない解釈や意味付けは、ここで初めてもたらされる。ここま  
10 ででも十分な学びになるが、経営能力の育成を標榜するケースメソッドでは、分析レベルに  
はとどまらずにその先を目指す。すなわち、分析の成果物を何かに活用することを試してみ  
るのである。これはケースに描かれた状況を、設定を変えた状況に置きなおして議論したり、  
時計の針を巻き戻して過去のある時点に戻ったときに、どんな意思決定を下せるかを議論す  
ることで、このノートで冒頭から議論している実践知識に近づくことができる。

15

## 3)発言の情報統合レベル(素材情報 → 統合情報 → 叡智)

思考の段階レベルを発言の段階レベルと置き換えてもかまわないと前述したが、発言を構  
成している情報の統合レベルに着目すると、そこに時間の進行に応じたある種の進化を見出  
すことができる。ディスカッション初期の発言には、断片的な素材レベルの情報がそのまま  
20 口にされたものが多いが、時間の経過とともに発言の中身が複数の情報からなる統合物に変  
化していく。発言者による情報統合のやり方が多様であればあるほど、クラス討議は豊かな  
ものになる。そして豊かな討議は時間とともに、学習者全員で創り上げる叡智に昇華する。  
「叡智」という言葉の意味するものを、情報の統合レベルを高めたところに捉えることには異  
論があるかもしれないが、一定の人数が集まって、一定の討議時間を過ごすことで情報の統  
25 合レベルが高まると、その勢いで議論がトランス<sup>6</sup>することがある。そこで議論された内容を  
「叡智」と呼んでもよいのならば、情報の統合レベルが相当に高まった状態と考えてもよい  
ように思われる。

## 4)創発レベル(事前準備物 → 個人創発 → 集団創発)

30 ここでいう「創発」とは、「学習者間の相互作用によって、新たな洞察、情報統合、ア  
イデアなどが、次々とその場で生まれていくこと」を指す。ここでのキーワードは相互

<sup>6</sup> 夢中になって、なかば我を忘れて非常に高い次元の議論に行き着くさまを、ここでは「トランス」と表現した。

作用なので、創発の発生には複数の学習者が居合わせている状態を必要とする。個人予習で事前に準備されたものがグループ討議やクラス討議の場に並ぶと、それがきっかけになって、それまで考えもしなかったようなことを急にひらめくことがある。個人的な創発は、他からの刺激を受けて初めて生まれるものだ。さらに、個人的な創発は集団レベルでの創発に発展することがある。アイデアの構成要素を複数の学習者が持ち寄れば、例えば外部からの刺激を受けたとしても、ひとりだけでは生み出し得なかったようなアイデアが生まれることがある。これが集団による創発である。ディスカッション授業の教室内ではこんなことが頻繁に起こるので、何があろうと自説にこだわってそれを押し通すよりは、ディスカッションの波に乗って新しい何かを見つけていく方が有益だといえる。

10

## 6. 「学びの共同体」を築いてそこに参加する

誤解されがちなことだが、ディスカッション授業はディベートの場ではない。ディベートとはルールのもとに立論と反駁を繰り返す競技である。審判員がどちらかを勝者に、そしてもう一方を敗者に決める。しかし、ケースメソッド教育におけるディスカッション授業では、正しさを競うための論破合戦を旨としない。お互いがお互いから学び、議論を建設的で豊かなものにしていくことを目指す。

ケースメソッドによるディスカッション授業の重要な価値観を象徴する言葉に「学びの共同体」というものがある。これはハーバードビジネススクールの教育理念が、メイヨー、レスリスパーガーによる人間関係論<sup>7</sup>を起点としていることに起因する。事実、同校から始まったケースメソッドには、その初期設定事項としてカウンセリングマインドが色濃く表れている。そこでは、礼節を重んじ、勇気を持って発言し、互いに励まし合いながら学びの場を築いていく能力が経営者には欠かせないものと考えられた。

25

しかし、日頃、私たちはビジネス生活の場でこのようなスタンスを貫けていると言い切れない一面もある。そこで、ケースメソッドによるディスカッション授業を始める前に、無意識にもっているメンタルブロックを取り除くためのワークショップを経験しておくことがとても有効になる。その時間を用いて、他者の価値観や感情をより多く受け止め、自分自身もいつもより多めに自己主張できるように、他者を受け入れ、自己を表に出すその幅を広げる

30

<sup>7</sup>メイヨー、レスリスパーガーらの人間関係論は、行動科学的アプローチによる研究成果であり、そこでは人間は産業社会のなかにあっても人間で、単なる「経済人」ではないと主張した。また企業組織は経済合理性の体系でもあるが、人間の感情と信念の体系であると考えた。

ための訓練を行うのである。

## おわりに

5

ここまで議論してきた内容は、ケースメソッドによるディスカッション授業で効果的に学ぶための、言わば理論知識である。しかし、ここで紹介した理論知識は、理論知識として完結させるためのものではなく、ここから実践知識を「迎えに行く」ために構成したつもりである。

10

このノートの読者には、ケース教材を手に取り、入念な予習を行った上でディスカッション授業に参加するその日を一日も早く迎えて欲しい。志を同じくした仲間たちと存分にディスカッションする場を得て、そこで数多く発言することを通して、多くの実践知識を身体に宿していかれることを願っている。

30

参考文献(著者アルファベット順)

- [ 1] Louis B. Barnes, C. Roland Christensen, and Abby J. Hansen, 『ケースメソッド 実践原理 — ディスカッション・リーダーシップの本質』(高木晴夫訳), ダイヤモンド社,  
5 1997. 11
- [ 2] Malcolm P. McNair, 『ケースメソッドの理論と実際』(慶應義塾大学ビジネススクール  
訳) 東洋経済新報社, 1987. 10
- [ 3] 宮田矢八郎, 『経営学100年の思想』, ダイヤモンド社, 2001. 2
- [ 4] 高木晴夫, 『ケースメソッドについて』, 慶應義塾大学ビジネススクール・ケース, 2000
- 10 [ 5] 高木晴夫, 「ケーススタディ学習法」, 『ダイヤモンド・ハーバード・ビジネス・レビュー』,  
ダイヤモンド社, 2002. 11, p42-50
- [ 6] 高木晴夫, 『ケースメソッドによる討論授業 — 価値観とスキル—』, 慶應義塾大学ビ  
ジネススクール・ケース, 2000
- [ 7] 高木晴夫, 『ケースメソッドによる経営能力の育成』, 慶應義塾大学ビジネススクール・  
15 ケース, 2003. 4
- [ 8] 高木晴夫・加藤尚子, 『経営能力の育成に向けて ~ケースメソッドの果たす役割とそ  
の教育方法~』, 「経営情報フォーラム」, Vol.12 No.1, June 2003
- [ 9] 竹内伸一, 『ディスカッションリーダーの育成に関する研究 ~ケースメソッド教育の  
確立と普及のための予備研究として~』, 慶應義塾大学大学院経営管理研究科修士論文,  
20 2004. 1
- [10] V. KasturiRangan (翻訳監修 高木晴夫), 『ケースメソッドでの討論の振付』, 慶應義  
塾大学ビジネススクール・ケース, 1997. 10