



## 慶應義塾大学ビジネス・スクール

# ケースメソッド教育ハンドブックI

## ～ケースメソッドへの招待状～

5

ケースメソッド教育ハンドブック I は、多くの方々にケースメソッドのよさを知っていただくための文字通りの「招待状」である。ケースメソッド授業で学びたい方、この授業方法で教えたい方のみならず、企業研修に取り入れたい方、社員を派遣する教育機関を選定する立場にある方、さらにはケース教材を作成したい方、コース開発をしたい方などなど、多様な読者に読んでいただくことを願って、ケースメソッド教育の全体像を描くように努めた。一人でも多くの方にケースメソッド教育に触れていただくことを願っている。

15

第1章 ケースメソッド教育とは

第2章 ケースメソッド授業と経営能力の育成

第3章 ケースメソッド授業における学習活動

第4章 ケースメソッドで学ぶことの価値

第5章 ケースメソッド教育の設計プロセス

第6章 ケースメソッド教育の応用の可能性

第7章 しばしば寄せられる質問

20

付属資料 ゼネラリスト育成の実際 ～慶應ビジネススクールの場合～

本稿は平成17年度慶應義塾大学 MOT プロジェクトにおいて高木晴夫（慶應義塾大学ビジネススクール教授）と竹内伸一（ケースメソッド教育研究所代表）が作成した。

本ケース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、ケース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、ケースの注文は <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。

Copyright©2006 は慶應義塾大学ビジネススクールが保有する。

## 第1章 ケースメソッド教育とは

本章では「ケースメソッド教育」についての概説を行う。ケースメソッドという言葉は知っているが、それがどのようなものか正確には分からないという方も多いのではないだろうか。また、本章のケースメソッド教育の定義は、読者の方々が抱いているケースメソッド像とは違うかもしれない。そうした方はぜひ自分のケースメソッド像と比較しながら読み進めていただきたい。

### 10 1. ケースメソッド教育の歴史

ケースメソッド教育の原型は1930年代のハーバード大学ロースクール（法科大学院）の判例研究授業にあり、判例（ケース）による模擬裁判を行い討論する授業が行われていた。ハーバード大学ビジネススクール（経営大学院）はこの授業方法を導入し、経営事例（ケース）について討議する授業形態へと発展させ今の形になった。その後、全世界のビジネススクールで活用されるようになった。日本では、慶應ビジネススクールが1962年以来40年以上にわたってケースメソッドを教育方法の軸に据えてきた。

### 20 2. ケースメソッド教育の定義

ケースメソッド教育とは具体的にどのようなものだろうか。英語では、Case method of teachingあるいはCase method of instructionと書かれる。この表現から分かるように、ケース教材を用いてディスカッション授業を行う体系的な教育活動を表している。ここで体系的という言葉を用いたのは、ケースメソッド教育ではクラスで行うディスカッション授業の手前の工程も重視していることによる。学習者にはまず個人予習が課せられ、それを持ち寄って十名弱の小グループで予備的な討議（「グループ討議」と呼ぶ）が行われる。引き続いて数十名規模のディスカッション授業（「クラス討議」と呼ぶ）に臨む。個人予習、グループ討議、クラス討議という3つの学習ステップと、ケース教材という必須アイテム、そしてそれを作成するライター、クラス討議で教える教師といった指導者をひとつのシステムとして捉えた言葉が「ケースメソッド教育」である。

本稿ではこれ以降、ケースメソッド教育で用いられる教材を「ケース教材」、それを用いて行うクラス討議形式の授業形態を「ケースメソッド授業」（あるいは「ディスカッション授業」）と呼ぶことにする。

ケースメソッド授業の具体的な定義は、「参加者個々人が訓練主題の埋め込まれたケース教材を用い、ディスカッションを通して、ディスカッションリーダーが学びのゴールへと誘導し、自分自身と参加者とディスカッションリーダーの協働的行為で到達可能にする授業方法」である。

- 5       ところで、ケースメソッドによく似た言葉に、「ケーススタディ」というものがある。これらはしばしば混同して使われることがあるが、実際には似て非なるものである。ケースメソッドは教え方の用語である一方、ケーススタディは本来、研究方法を表す用語である。ケーススタディという言葉は、ある事例について研究考察した結果得られた「研究成果」を表す際、もしくは「事例研究」という形での教育訓練活動を表す際に用いられる。後者の場合
- 10       には意味的にも「ケースメソッド授業」に少々近づいてくるが、どちらかといえば、「ディスカッション授業」であることよりも、「教材にケースを用いている」という点が重視されている。したがって、本稿では、「ケーススタディ」という言葉を用いることはない。

- また、企業セミナー等の案内を眺めていると「ケースディスカッション」という言葉もときどき見ることがある。「ケースディスカッション」という記述のあるセミナーでは、事例教材としてのケースが用いられ、それをもとにしたディスカッションが行われているのは確か
- 15       である。しかし、それだけで「ケースメソッド授業」になるかといえば疑問が残る。たとえば、一方通行の講義だけだと受講者評価が下がるので、講義の代替として、双方向性を持たせたディスカッションを多少とも差し挟んでいる場合もある。ディスカッションすることで何を学ばせるのかというゴールがなく、ディスカッションを評価するための尺度も持たない
- 20       状態で議論をさせても、参加者の知的能力の向上は期待できない点を指摘しておきたい。

### 3. ケースメソッド授業の外見的特徴

- ケースメソッド授業の外観上の特徴は次の四つに集約される。これら4つがすべて揃って
- 25       はじめて「ケースメソッド授業」と言える。

- ① ケースと呼ばれる印刷物(紙に限らず情報を盛ったものであれば別のメディアでもよい)の教材が用いられる。
- ② ケースを素材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る。
- 30       ③ ディスカッションへの参加に際しては、協働的な態度が求められる。
- ④ 教師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する。

それぞれの特徴について簡単に説明していこう。

### ① ケース教材

ケースメソッド教育で使われるケース教材には、ディスカッション授業を通して参加者が何らかの「学び」を得るような訓練主題が含まれている。このケース教材は意図的な制作物であり、ディスカッションを誘発するようにつくられている。

- 5 一方、事実（の一部）のみが示され、そこから教育主題が見出せない教材や、事実以上のこと（ケース作者の考察や判断）が書かれている教材は、ケースメソッド授業には不向きである。ケース教材に記述者の解釈や主観が多く書かれていたりすると、ケース記述者の影響が避けられず、参加者の思考を妨げることになる。

### 10 ② ディスカッション

ディスカッションは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、単なる言葉の交換になってしまう。しかし、目的に向かって与えられた道筋に従い効率よく議論することも、ケースメソッド授業の本意とするところではない。ディスカッションへの参加者が、自分たちで議論の道筋を作り、その論点を話し合う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、ケースメソッド授業では重視される。参加者は、自分たちの討議を自分たちで築き上げようとする「自律主体集団」である。

### ③ 協働的な討議態度

- 20 ディスカッションを協働的に進めていくことは、ケースメソッド教育におけるディスカッション授業の重要な価値観のひとつである。誤解されやすいのだが、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論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。

- 25 しかし、ケースメソッド授業は、正しさを競うための論破合戦ではない。互いが学び合い、議論を建設的なものにしていくことを目指す。したがって、教室に集まった参加者たちのディスカッションが協働的な創造活動の成果物になるよう促し、励まし、率いていくという重要な役割が教師に期待されることになる。

議論をすると多くの場合、他の人の意見は自分とは異なっていることに気づかされる。そこで、お互いに学びあう姿勢が必要となる。討議に参加する際の価値観として「勇気」「礼節」「寛容」を重んじて、協働的な態度をとることが重要である。

30

### ④ 教師(ディスカッションリーダー)

他の教育方法と比較して、ケースメソッド教育の最大の特徴は教師の役割にある。教師は、参加者の自律性を引き出すことと、その上で、狙った教育目的を達成することを同時に行わ

なければならない。

しかし、これらは矛盾しかねない営みであり、両立させることは容易でない。参加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である。一方的に知識の移転を行い、参加者の発言を重視せずに強引にディスカッションを誘導すればよい。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。特に議論をリードせず、参加者に好きなように話をさせておけば、参加者はそれなりに満足するかもしれない。しかしそれでは、ケースメソッド授業は成立しない。

また、ケースメソッド授業では、教師と参加者は一方向的に「教える人」と「教わる人」の関係には終始しない。教師も参加者や討議から学ぶし、参加者が学びのプロセスを主導する場面が見られることもある。というのも、ケースメソッド授業で主体的立場にあるのは教師のみならず参加者もそうであるからだ。また、実務経験豊富な参加者を教室に迎えて行うディスカッション授業では、ディスカッションリーダーが参加者よりも常に知識や経験が多いという状態を維持できない。だからこそ参加者の知識や経験をリソースとして活用しながら討議をリードしていく姿勢やスキルが求められる。このような理由から、ケースメソッド教育では教師を「ディスカッションリーダー」と呼んでいる。これは、ディスカッションをコントロールする機能を強調した役割を示す用語である。レクチャーメソッドにおいて理論を教える教師像とは、明らかに異なっている。

ケースメソッド授業は、参加者とディスカッションリーダーがつくりあげていく協働的な行為である。そのため教師には、ディスカッションをリードする力、その科目領域の専門的な知識や技術、そしてそれらの向上を支える教育への情熱が欠かせない。

### コラム1:「ケースメソッドの教育理念」

ケースメソッドによる経営者教育は、彼等の能力を滋養することがその基本理念である。経営者は企業経営を通じて経済の発展と社会の福祉に貢献する使命を負っている。この使命を積極的に遂行するために、自主独立の精神に立脚した経営専門家としての識見と実行力を備えねばならない。

経営専門家としての識見は、企業内外の現在および将来の問題に対する的確な判断力と意思決定力となって現れる。変化が激しさを増す経営環境にあつて、状況を分析し、経営問題を洞察し、経営資源のよりよい活用において、必要とし摂取すべき知識や技術が増えている。経営者教育においてこれら知識と技術を修得させることは当然である。しかし、これをもって、経営者教育が終了するとは言えない。

なぜなら、知識や技術がいかに発達しても、それによって経営問題がすべて解決するわけではないからである。経営者は知識や技術を適用する場合の限界を知らねばならない。同時に、その限界を踏まえて的確

な判断と意思決定が要求される。そのためにこそ、経営問題を多角的に考察する弾力性のある思考、強靱な論理、鋭い洞察力、そして旧来のものにとらわれない澁刺たる創意がなくてはならない。さらに経営者は、自己の判断に従ってこれを主体的に実行する能力を備えねばならない。確固たる決断力、綿密な企画力、そして高度の指導と実行の力が求められる。そして、かような識見、判断力、意思決定力、実行力は、経営者が自己の人格の尊厳を革新し、時の権威や私情に屈しない烈々たる自主独立の精神に裏付けられてこそ、よくこれを具現することができる。

(KBS ケース「ケースメソッド授業について」高木晴夫) より

10

## コラム2: 経営者セミナーがケースメソッドを紹介

15

わが国で経営者教育の口火が切られたのは戦後の昭和 31 年のことである。その年の夏に 2 つのセミナーが開かれた。1 つは日本生産性本部がシカゴのノースウエスタン大学経営大学院の教授やシカゴの財界人を講師として催した「トップ・マネジメント・セミナー」であり、もう 1 つは慶應義塾大学がハーバード大学ビジネススクールの教授を招いて開催した「第一回慶應ハーバード高等経営学講座」である。

この 2 つのセミナーはわが国における経営者に対する専門的な教育の嚆矢となったばかりでなく、そこで「ケースメソッド」という方法が用いられたことにも注目された。

20

第 2 次大戦中において、アメリカ産業界が直面した多くの問題の 1 つに会社の上級ならびに中堅幹部の養成および再教育の必要があった。産業界のこの要請に対応して、その充足に協力したのが経営大学院である。それらは相次いで会社幹部のための公開講座を設けてこの教育を引き受けた。集まってきた者たちは、みな会社のいずれかの部門でのエキスパートであり、テキストに書かれているような抽象的なことを講義されても眠気を催すか反感をそそるだけである。問題はいま彼らの会社が直面している事態にどう対処し、切り抜けていくか。そのやり方を学ばせねばならなかった。

25

数ある大学院へ幹部や幹部要員を次々に派遣している諸会社の間で評判になったのは、ハーバード、スタンフォード、ノースウエスタン等の経営大学院であった。そこの講座を修めてきた者が高度の経営能力を發揮するというものであり、調べてみると、これらの大学院では、他と異なった特殊な教育方法を共通に採用していることが分かった。この教育方法が産業界および経営教育に関係する人々の注目を集めるところとなった。これこそが「ケースメソッド」と呼ばれるものである。経営者を養成し、経営者を再訓練するのに現在アメリカで最も効果を挙げている教育方法の 1 つがこれである。

30

(KBS ケース「ケースメソッドについて」高橋吉之助) より

### コラム3: ケースメソッド教育における2つのマインドセット

ケースメソッド教育の起源であるハーバード大学専門大学院のなかでも、ロースクール（法律大学院）とビジネススクール（経営大学院）は、「ケースメソッド」と呼ばれる同じ教育メソドロジーを用いながらも、異なる教育マインドに立脚している。この事実は、今日のビジネススクールにおけるケースメソッド教育を議論するに際して、きわめて重要な視点を提供してくれる。

ハーバード・ロースクールでは、いわゆるソクラテス・メソッドを基調としたケースメソッド教育が行われている。ソクラテス・メソッドとは、平たく言えば「論破」であり、教師の質問に対して学生が返してきた答えに向けて、その答えの弱みや限界、対抗意見を考えざるを得ないような質問を投げ返すことである。このようにして、時間の許す限り、学生の答えを修正し続けることがソクラテス・メソッドのコンセプトと言える。

法廷でのゴールは「judgment（判決）」なので、そこに至るまでのプロセスにおいて重視されるのは、事実確認や定義の正確性、主張の論理性と言語的説得性であり、法廷での「rightness（正しさ）」を追求するための論争である。したがって、ロースクールとソクラテス・メソッドとの間には高い目的整合性、親和性がある。そして、その関係性は今日も有効に機能している。

一方、ハーバード・ビジネススクール（以下、HBS）においては、相手を理解しようとするカウンセリング・マインドをベースにした教育方法として、ケースメソッドが作られた。

なぜカウンセリング・マインドなのだろうか。その理由には、HBSでケースメソッドが確立し始めた1930年代に、2人の人物の影響があったようだ。その1人が同校の中心的教授であったF. J. Roethlisbergerであり、もう1人がカウンセリング療法者のCarl. R. Rogersである。Roethlisbergerはホーソン実験で有名な研究者だ。HBSにおける彼の師であり、ホーソン実験を指揮したE. Mayoも、専門は医学・心理学で、HBSへ赴任するまでの教歴は論理学、倫理学、心理学、哲学であった。Roethlisberger自身は経営畑の人間であったが、師であるMayoの影響を少なからず受けたようだ。Rogersとともに書いた論文“Barriers and Gateways to Communication”からは、カウンセリング・マインドに満ちた聴き方、すなわち、理解力を持って人の話を聴くべきであることを熱心に説く姿が窺える。

カウンセリング・マインドでは、企業を「従業員の感情と信念の体系」の側面から捉えるのであり、これがほぼそのままの形でHBSのケースメソッドに反映されることになった。経営では、深い洞察に基づく意思決定の後に必ず実行がある。そして、実行は何らかの経営的な成果に帰着する。それには、意思決定者と従業員との協働が欠かせない。お互いを励ましながらか、ともに考え抜き、議論を重ねて各人の意思決定に至り、実行段階では決定した道を信じてやり遂げるのである。こうした協働が根底にある経営においては、法律学的な論理性よりもカウンセリング・マインドの必然性の方が高かったと考えられる。

（慶應義塾大学ビジネススクール修士論文  
「ディスカッションリーダーの育成方法に関する研究」竹内伸一）より

## 第2章 ケースメソッド授業と経営能力の育成

ケースメソッド授業では、ケース教材を用いディカッションするが、そうした学習活動を通してどのような能力が身につくのだろうか。本章では、「ケースメソッド授業がどのように経営能力を向上させるか」について考えていく。

### 1. ケースメソッドによる経営能力の育成

#### 10 大学で教える二種類の学問

講師が自分の知識を話し学生がそれを聴くという講義形式の授業と、ケースをもとにした討議形式の授業のどちらか一方だけが絶対的に優れているとは言えない。しかし何を教えるのかという点に立ったときには、その違いを理解しておくべきである。

15 大学で教える学問には二種類ある。一つは「理論学問」であり、もう一つは「実践学問」である。前者は理論知識を重視し、後者は理論知識だけでなく実践知識も重要とする。このことについて、ビジネススクールで扱う経営学を取り上げて考えてみよう。実践学問としての経営学には、戦略、財務、会計、マーケティング、組織、などに関する理論知識が存在している。一方、理論だけでは尽くせない現実の企業経営に必要な叡智としての知識も重要である。それは、戦略的に如何に発想し、不確実な状況下でどのように判断し、どのように意思決定し、目的達成への行動をいかに実現していくか、という現実に即した極めて具体的な実践知識である。これら二種類の知識の重要性は、経営学に限らず、実践学問としての度合

20 いの高い法学や医学でも同様であろう。あるいは、社会福祉学や国際関係学などでもそうであろう。

一般的に理論学問が目指すのは、問題を理解すること、あるいは分析することである。しかし実践学問においては、単に問題を理解し分析するだけでは不十分である。その問題を何らかの具体的な形で解決する行為の実行が必ず求められる。理論知識を用いることで理解し分析し、そして実践知識の活用によって実行する。

25

では、講師はどのような授業をすることで、理論知識に加え、それ以上の実践知識を参加者に持たせていくことが可能になるのか。この点が実践学問の教育方法として非常に重要になる。実践学問を学ぶ参加者は実践家にならんとする人々であるから、理論知識が得られるだけでなく、実践力をも養成できるようにすることこそ、大学のあるべき姿である。このような目的のために最も適した教育方法の一つが「ケースメソッド」である。

30

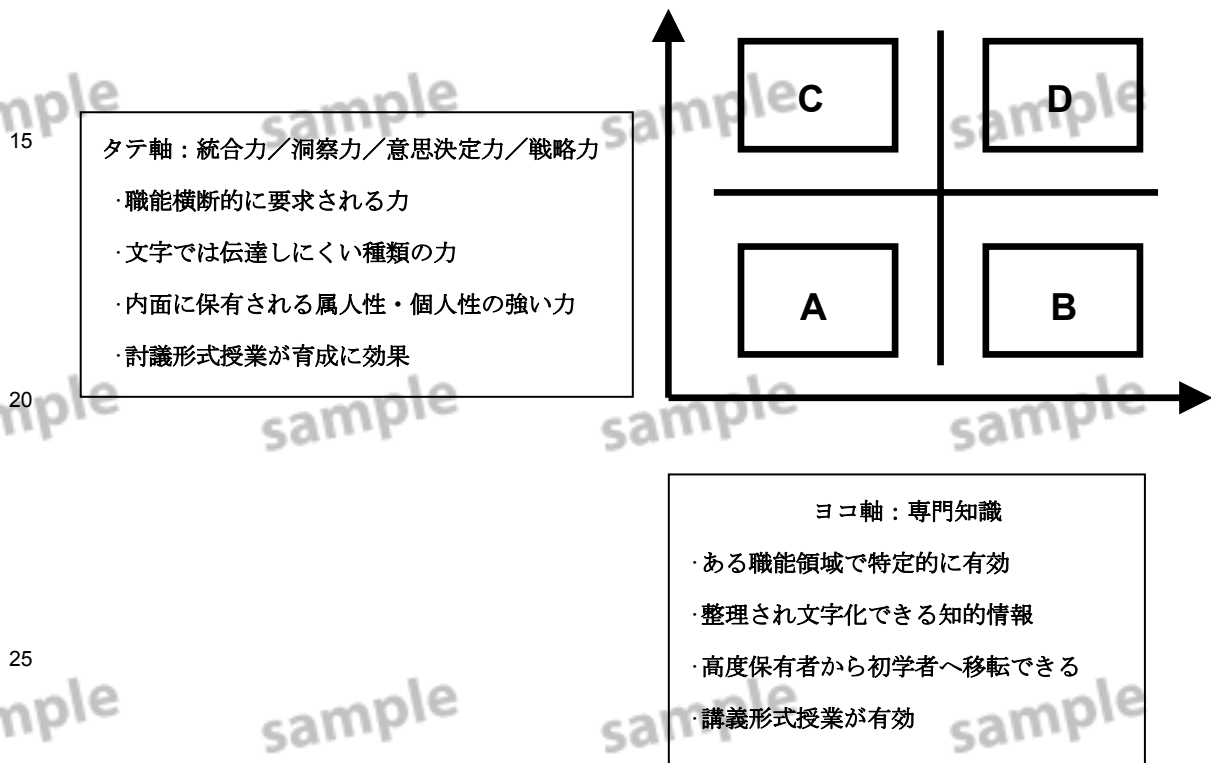


## 経営能力のヨコ軸とタテ軸

大学を構成する教育機関の一つとしてのビジネススクールは、経営学を教えることで経営能力の育成を目指している。もちろん、経営学が教えるとするすべてが経営能力の育成を目指しているという意味ではないが、経営実務家の養成を第一目的とするビジネススクールで教える経営学は、経営能力の向上を目指すものでなければならない。慶應義塾大学のビジネススクールはケースメソッドという討議型の授業を重視しており、その理由は経営能力の育成を目指す教育機関であることと関係がある。このことを説明するのに図1を用い、経営能力を二つの軸で表現することにする。

10

図1 経営能力のタテ軸とヨコ軸



まずヨコ軸は、経営能力の重要な一部としての「専門知識」である。企業経営における専門知識は、たとえば、経理の専門知識、マーケティングの専門知識、あるいは組織・人事の専門知識など、職能的な業務で要求される専門知識である。これら専門知識がなければ経営能力は成り立たない。この専門知識は、前項で述べた理論知識に相当すると言ってもよい。

さらに言うと、専門知識は特定の職能領域に対応し、その領域だけで役に立つ度合いが強

い。たとえば、異動で経理部門からマーケティング部門に仕事に移ったとしたら、前の領域の専門知識は新しい領域では役に立たない。すぐにそこで必要となる新しい専門知識を身につけなければならない。そのようなときに役に立つ教育方法が講義型であろう。

講義型の知識の学び方は、整理された正しい知識を持っている人から、それについてまだ  
5 持っていない人に情報を一方通行で注入するという方法である。ほとんどの場合、それらの知識は文字で記述することが可能であり、たとえば教科書やマニュアルを作ることができる。それを学ぶ者（読む者）にとっては記憶が必要になる。もちろん記憶だけが重要ではなく、身につけた専門知識を十分に使って熟練することも必要である。しかし、経営能力の中でも専門知識に属する部分については、整理され記述された正しい知識を早く身につけるとい  
10 意味で、記憶に依存する場面が多い。

つぎにタテ軸であるが、専門知識に比べると、その呼称として一つの名前では表わしにくく、幾つかの言葉で表すほうが理解しやすい。たとえば「統合力」、あるいは「洞察力」、さらには「意思決定力」「戦略力」という言葉で表現すると、経営能力のある重要な一群のものを指し示していることを理解していただけるであろう。

15 ここで注意したいのは、統合力、洞察力、意思決定力、戦略力などはみな「力」という言葉を使っていて、「知識」という言葉をあえて使っていないことである。もちろん経営学における理論的な説明として、「統合力に関する理論知識」、「洞察力に関する理論知識」、「意思決定力に関する理論知識」、「戦略力に関する理論知識」というものを文字で書き表わすことは  
20 できる。だから講義をすることで、統合力、洞察力、意思決定力、戦略力がどのような力なのかを理論的に講義して聴かせることができる。しかしこの講義を受けたところで、理論的な知識は得られても、経営の実践に役立つ、真の「力」が身につくとは決して言えない。このような力は前項で述べた実践知識に相当するのであるが、むしろ実践力と言う方がふさわしい。

加えて指摘すると、タテ軸の力はある職能領域に特定のではない。なぜならば、統合力、  
25 洞察力、意思決定力、戦略力などは、一言で言えばリーダーに要求される力である。一つの小さいチームをまとめていくリーダー、大きな事業部門を引っ張っていく事業部長、あるいは会社全体にリーダーシップを発揮する社長に求められる力である。これは領域横断的な力である。こういう力は、知識を与える講義形式で育成できるとはいいがたい。だからこそ、この力は個人に所属する度合いが非常に高く、本人の内面に存在する属人的な力である。

30 ヨコ軸で行なう講義形式の授業の本質が「記憶」にあるとすると、タテ軸はどのようなことを狙う授業であるべきか。記憶とは、情報を頭の中に入れて、整理して、出し入れがなめらかなような種類の活動である。これに対比して、タテ軸の活動は、頭の中に入っている情報あるいはこれから入ってくる情報の組み合わせをいかようにでも変え、またそこから

新しい情報を創る活動である。これを情報の記憶に対比させて「情報のネットワーク化」の力と呼ぶことにする。

### 修羅場経験の意味するもの

- 5 このタテ軸の力を高めるには、どのようなことをすればよいのであろうか。これこそが経営能力の育成のための極めて重要な部分である。そのことに関して現実の経営現場で我々が経験的に知っている事実は、「修羅場」を数多く踏むことである。修羅場とは自分の将来がかかる大きな、そして困難な、成功時には大きく成長できる種類の仕事経験のことである。

- 10 修羅場経験の教育的な本質は次の点にある。すなわち、自分の今までのやり方の不備を自覚し、あるいは、他の人が持っていて自分が持っていない新しい情報ネットワーク化の力を目の当たりにして、それに触れていくことによる教育的効果である。

- 15 ビジネススクールで経営能力の育成を目指すには、この修羅場経験の持つ教育的効果を教室という制約の中において実現することが必要となる。ケースメソッドはそれを可能とする一つの方法である。ケースをクラスで討議することで、自分の意見や考えを教室の他の参加者に発言すると、それとは異なる考え方が誰かから出てくる。あるいは、思いもよらなかったことを誰かからの意見を聞いた途端に自分で気がつく。気がついて自分の考え方を組み直して、また発言する。ケースメソッドによるクラス討議とはこのようなことの繰り返しが生じてくる授業である。この方法によって、我々は、修羅場の持つ教育効果の一部でも教室で実現できると考えている。

- 20 当然であるが、経営能力にはタテ軸だけでなくヨコ軸も同時に必要である。タテ軸だけで経営能力になるのではない。だから教室での授業において、タテ軸の向上を目指す討議だけでなく、ヨコ軸の専門知識も与える講義が同様に重要である。先ほどの図で言うならば、これから学ぼうとする者は、今いるAの領域（タテ軸もヨコ軸も低い状態）から、タテ軸とヨコ軸のどのようなバランスの経営能力の向上を目指したいかでB、C、Dの領域に向けて勉強
- 25 のやり方のベクトルをセットするであろう。講師の側からすれば、教えんとする授業内容やテーマに応じて、タテ軸ヨコ軸の授業で扱う分量のバランスを変え、B、C、Dのいずれかの領域に入るような授業構成をすることができる。

## 2. タテ軸の力の訓練可能性

30

タテ軸の力は、すべて生まれながらに決まっているわけではなく、訓練で磨かれる余地があると考えられる。前節ではそれを「修羅場体験」と呼び、「タテ軸の力の発揮が強く求められる場」のことである。

そうした場合は、職務の中で用意することができる。たとえば、若手から抜擢された部門長と年次的に近い一般社員とでは、修羅場体験をする前者のほうがタテ軸的能力の成長速度が速くなる。

5      しかし現実では、タテ軸的な能力を伸張させる職務チャンスを一度に多くの人材に与えることには構造的な限界がある。たとえば最近、組織のフラット化が進んでいる。組織のフラット化が進めば進むほど、リーダーの責務は増大するが、逆にポストは減少する。次のリーダー予備軍を育てるための主任、係長、副課長、次長などのポジションがなくなり、昔のように経年的、段階的にタテ軸能力を得ていくことが難しくなっている。ある日突然、タテ軸能力を相対的に必要とされない状態から、非常に高いタテ軸能力の発揮が求められるポジションへと突き上げられることが起こる一方で、リーダー以外の人は、タテ軸能力を訓練する機会が乏しいままであったりする。このようなことを補う訓練機会を提供しうるのがケースメソッド教育である。ケースメソッドはタテ軸の伸張に直接的に働きかける教育方法である。ケースメソッド授業が作り出す擬似的な修羅場経験は、リーダーのポジションに就く前の効果的なシミュレーション訓練の機会となる。

10      これからの時代に社内で研修体系を構築する際に重要なのは、タテ軸の力も意識して鍛える教育プログラムを導入することだ。もちろん、講義形式の授業のように、経営学を理論知識として扱い、ヨコ軸の力を中心に伸張させていく教育プログラムで学んでいても、タテ軸の能力を高める人が出てくるかもしれない。「教科書で学びながら、自分の頭の中にアクションプランを構築し、同時に実行上の障害を予測し、実働への備えをする」という読み方ができる人材がそうだ。しかしそれは、その人にもともとタテ軸能力が備わっていたからで、理論知識を注入すればタテ軸能力が伸びるわけではないことは留意すべきである。

### 第3章 ケースメソッド授業における学習活動

25      第1章ではケースメソッド授業に最初の定義を与えるために授業の外見的特徴からアプローチした。第2章ではそこで育成しうる能力について展望した。この第3章では、そうしたケースメソッド授業の特性に基づきながら、授業の内部でどのような学習活動が進むのかを明らかにする。

30

## 1. 「枠組み」の用意

ケースメソッド授業では、学習者が自分で用意した「枠組み」を通して物事を理解し、その上で自分の言葉で主張を組み立てるという学習活動が行われる。これは、ケース教材の性格によるところが大きい。ケースの性格を浮き彫りにするために、ここで、学校教育でよく用いられる教科書と比較してみたい。

ケース教材と教科書との最大の相違点は、体系図を伴うかどうかである。教科書には、これから学習者が取り組もうとしている学習領域について、基礎概念、法則、理論、史実などが体系的に整理されている。したがって教科書を使った学習活動では、教科書に書かれた内容を正確に大量に頭に入れることに価値が置かれる。教科書を理解して、その理解をいつでも活用可能な状態にすることが重要なので、極端に言えば、丸暗記でもよい。逆に、学習者自身が情報を自分なりに体系化したり意味づけをしたりすることは、多くの場合求められない。

これに対して、ケース教材は原則として、読者に理解を与えるための体系図を伴わない。たとえば、それが経営教育に使われるケース教材ならば、事実情報としての経営の状況が描かれている。言うまでもないことだが、現実世界は体系図を伴って進行しているわけではない。体系図は現実を理解したい、あるいは、させたいと思う人間が、意識的かつ主観的に構築したものである。だから、誰かが事実情報に体系図を与えた瞬間に、それは二次加工情報になる。ケース教材は、そうした二次情報ではなく、一次情報で記述されている。ケースライター（ケースの作者）は主観を交えずにありのままの事実を淡々と書き、記述された事実を体系化する作業は学習者のために残しておくように留意する。

体系図がない場合、学習者は事実の断片をそのまま受け入れるのではなく、無意識のうちに体系化を試みる。頭が体系図を欲して、考え方の「枠組み」をいくつか持ち出してくる。つまり、ケース教材で学ぶということは、そこに書かれた事実描写を何らかの「枠組み」で理解するための知的努力を自分に課すことである。その「枠組み」とは経営戦略の教科書に必ず出てくるポピュラーなフレームワークでもよいし、これまでの自分の経験から持論として暖めてきたものでもよい。あるいは、目の前のケース教材から学ぶために、即席で用意したオリジナルのフレームワークでもよい。いずれにせよ、自分の思考に役立つ「枠組み」を用意するのは、学習者自身の仕事なのである。

30

#### コラム4:教科書を活用した能動的な学習

教科書を使った学習がいつも必ず「受け取る」だけとは限らない。たとえば、慶應ビジネススクールの博士課程科目では、世界的に「標準」とみなされている教科書を「批判的に読む」という訓練が行われている。

- 5 批判の対象となるのは、その教科書の構成と内容である。また他の科目では、期末試験で「これまでの授業内容を踏まえて、来年度に使用する教科書を書き起こすと仮定して、その目次案と章毎のサマリーを作成せよ」と出題されたことがあった。これは、教科書を学んだ後で、そこに記述されている内容を自分流に再構成するという学習に当たる。

- 10 このような学習活動は、情報を受け取っただけで終わらず、学習者自身による能動的活動が加わる。このときの学習活動を支える能力が、いわゆるタテ軸の能力である。ただし、教科書が直接タテ軸の能力を高めるわけではないので、教科書を用いて能動的な知的活動をするためには、学習者側に予めある程度のタテ軸の能力が備わっている必要がある。

(竹内伸一)

15

## 2. 討議で発展させる知的作業

- 20 ケースメソッド授業では、学習者はただ情報を整理・吸収するだけでなく、その先にある知的作業を進めようとする。これは、ケースに触発されて他者との討議を通して行われる学習活動である。

ケースが問題含みの状況で終わっているとか、差し迫った状況で意思決定が求められているなどの場合、読んだ後で誰かと議論したくなるものである。知的好奇心を刺激され、実務家のひとりとしてこの状況を放置しておけないので、学習者の頭は問題解決のための試行的な創造活動に向かう。

- 25 知的作業をさらに先に進める場合、一人で解決できるときもあるが、これまでの思考経験の中に「解」が見つからないときもある。特に後者の場合、自分なりに用意した解が、どれだけ正当性や妥当性や実現可能性を持っているか、他者の意見や評価を受けたいものだ。特に、解決すべき問題が非常に大きかったり、導出される解決策への期待値が高かったりする場合、他者と協働で「解」を見つけるという作業が必要になる。「三人寄れば文殊の智慧」
- 30 とは、まさにそのような知的協働状態を言う。

ここでの知的活動の中心は、「議論」という形態で行われるのが一般的だ。学習者は議論を通して、さらに知的活動を深化させ、新しいものを作り出していく。

## コラム5: ケース教材で独習は可能か

教科書を使った学習活動の中心は、体系的に整理された情報や体系図をそのまま正確に受け取ることで、教科書を読むことで独習が可能である。

- 5 ケースで独習することも不可能ではないが、そこから導き出される解は今の自分が持っているもの以上の水準にはならない。その意味において、この種の教材に一人で取り組んでも、学習者の成長は期待しにくい。外界からの刺激を受けず自分の内面の変化のみを頼りに学ぶよりも、他の学習者と大いに議論しながら学んだほうが、成長の速度や幅が格段に増す。

- 10 ただし、ケース教材にもいろいろなタイプのものがあり、独習に向くものもある。たとえば、それを読むことでひと通りの理解が完了し、知的好奇心が満たされる「読めば分かるケース」がそうだ。このタイプでは、事実情報を理解するための体系的な情報が含まれていることが多い。読後の完結感もほどよくある。読者はそうしたケースを読むことで、生々しい事実に触れることができ、しかも体系的な理解がほどよく得られる。知識量の増加を自覚できるので、学習満足度も向上する。したがって、「読めば分かるケース」は教科書型の学習からの離脱を狙う学習者にとって最適であり、独習用の教材としても向いている。

15

(竹内伸一)

## コラム6: 学習活動を促進しないケース教材

- 20 ケース教材の中には、残念ながら、読んでもすっきりせず、かつ議論したくもならない品質のものがある。当然ながら、そうしたケース教材では、自ら枠組みを作ろうとする試みや、さらに知的作業を進めるという学習活動は促進されない。一次情報にできるだけ近い形で記述するとはいえ、ケースはあくまでも教材であり、ある程度は具体的な教育意図を持って書かれたものであるべきだ。にもかかわらず、教材としては不十分なケースが書かれてしまうのは、ケースライターが教育意図をきちんと自覚していなかったり、教育意図
- 25 にのっとって最後まで執筆しきれなかったりするためである。ケースメソッド授業の学習効果を十分に引き出すためには、ケース教材の選択はとても重要である。

(竹内伸一)

## 30 3. 学習者の姿勢

ケースメソッド授業での学習活動は、次のように進んでいく。多面的で深い分析を求める

ケース教材を用いる場合について述べるとすると、学習者はケースに描かれている状況を理解するための「枠組み」を相互に出し合い、それを用いて分析するとどのようになるかを披露し、相互に考察し、各人の解釈をそれぞれの言葉にする。そして、自分ひとりでは到達困難ないくつかの重要な分析視点を得ていくための思考訓練が行われる。一方、困難な状況からの苦渋の意思決定を迫るケース教材の場合であれば、ある経営状況に擬似的に身を置きながら、そこで起きている問題の解決に向けて全力で考え、いくつかの選択肢の中からひとつのプランを絞り込み、周囲からの批判に耐え、自説を擁護しながら、そのプランのよさを説得し、理解や支持を示す人々を得て、自らの実行意欲と成功期待感を高めていくという訓練が成される。これらはいずれも、タテ軸方向に伸ばすための学習活動と言える。

こうした学習活動に際して、学習者は「整理された情報を講師からもらいたい」という姿勢を改め、仲間たちとともに議論することを通して自分で考えて、自分のための解を自分で確立する学習姿勢に切り替えなければならない。

筆者の経験では、ケースメソッド授業の1コマを終えたあとに「今のケースの模範解答は何ですか」と学習者から求められることが科目の開始時期に少なからずある。ところが、同じクラスメンバーで授業回数を重ねていくうちに、学習者からこの種の質問は出なくなる。学習者の側でケースメソッド授業が求めている訓練趣旨が実感できるようになってくるからである。こうした気づきが学習者の側に芽生えれば、ケースメソッド授業の半分は成功したと言えよう。

#### 4. 講師の役割

学習者が講師の知識や考え方から学ぶのではないなら、講師は授業中にどんな役割を果たすのだろうか。ケースメソッド教育における講師の重要な役割は、ディスカッション・リーダーとして討議の知的生産性を高め、タテ軸の能力の学習を促すことである。

一般に、討議への参加人数が増えれば増えるほど、メンバーは多様になる。それぞれの発言の背景には異なる価値観や状況があるので、発言を聞いただけではその人の真意が汲み取れないことも頻繁に起こる。たとえば、会社の会議シーンを思い浮かべて欲しい。参加者の思考が研ぎ澄まされ、それまで考えてもいなかった画期的なアイデアが生まれる会議もある一方で、頭が混乱してしまい、しばらくはその問題について考えたくなくなる状態に陥る会議もある。多数の多様なメンバーが同じときに同じ場所に集まる会議の機会コストは大きい。したがって、可能な限り討議の生産性を高め、最大限のリターンを引き出す必要がある。

ケースメソッド授業のクラスでもこれと同じことを考えなければならない。教室に多様なメンバーが数多くいることで、当該のケース教材に対する多様な解釈が可能になり、分析も



意思決定も多様になる。しかし、参加者の多様性は同時に、討議の混乱、迷走、暴走の可能性も増大させる。そのため、討議の知的生産性を高めるための工夫が必要だ。それを直接的に左右するのが、ディスカッションリーダーの討議運営スキルである。

5 講師は、参加者たちの討議を通じた訓練プロセスがより確実に進行するように支え、牽引し、見届ける。また、事前に適切なケース教材を選択し、それを資料とした討議型の授業を講師が運営する。それにより、3節に挙げた学習活動が進行するように全力を尽くすことこそが、ケースメソッド授業で教える講師の中心的な役割であり、果たすべき責任である。

10

## 第4章 ケースメソッド教育の価値

前章まで、ケースメソッド教育とは「討議から学び」「討議させて教える」という学習活動であることを確認してきた。本章では、討議から学ぶことによる副次的な効果や、ケースメソッド教育の今日的意義を探っていく。

15

### 1. 学びの主産物と副産物

20 ケースメソッド教育における「討議」は、学習活動を支える「装置」あるいは「システム」である。すなわち「討議というシステム」が「叡智というアウトプット」を生み出す。こうしたアウトプットは、このシステムがもたらしてくれる恩恵であるが、直接的なものと同様のものがある。

25 直接的な恩恵（学びの主産物）とは、こういった装置なりシステムから得られる「学び」そのものである。前章までに見てきたように、「討議を通して獲得できる学び」とは、人から人に伝達できる知識ではなく、自分で作っていく叡智である。それは自分の技や術として、それを使いこなそうとする自分自身を見据えて、自分の価値観に合ったものを築き上げる活動になる。

30 一方、ケースメソッド授業のプロセスでは、学習者は間接的な恩恵（学びの副産物）にもあずかれる。それは、経営組織の中で活動していくための人間としての基礎能力である。そうした副産物が得られるのは、ケースメソッド授業のプロセスに、次のような3つの特徴があることに起因する。

第一は、ディスカッションが「コラボレーションの場」になることである。教室で行われるコラボレーションでは、学習者同士が一緒になって知恵を紡ぐ。「三人寄れば文殊の智慧」

ということわざの通り、1人ではたどり着けない領域に、複数の人が力を合わせることでたどり着く。これをさらに突き詰めて考えると、「これらの人々が集まっていることの良さをとことん引き出していく」ということだ。

5 ビジネスの現場に集う人々は近年ますます多様化し、人事管理上の重要な課題にもなっている。というのも、多様性が広がるほど、人を束ねることが難しくなるからだ。このような状況下でリーダーシップの発揮が求められる人々にとって、「多様な人々がひとつにまとまってコラボレーションする」ことの意味を実感とともに理解している必要がある。ケースメソッド授業の教室では、議論を重ねるたびに、多様性を実感し、努力次第で「文殊の智慧」のようなものが必ず得られるという期待感が生まれる。このような経験を多く持つ人たちは、

10 コラボレーションに向かうスイッチをいつでもオンにする準備が整っているとと言える。

第二は、討議を通して「試行創造の場」が形成されることである。たとえば、多様な人々がコラボレーションすることで試行の総量が増えていく。試行の総量が増えると、創造の成果物としてのアウトプットの革新度が高まっていく。これは、「協創」と「独創」が教室の中で連続的に起こることによる。

15 相互に協働して試行創造を重ねることは、みんなで作り、みんなでそれを豊かにするという意味で、「協創」に他ならない。協創で生み出されつつあるものを、あるタイミングで自分の思考に取り入れ、自分自身で発展させるとすれば、それは「独創」である。このように、ケースメソッド授業では、教室の中で協創と独創が連続的に行われるように促すことが可能である。

20 ビジネスの現場において周囲の力を借りる技術は重要だ。しかし、自分は協働せず、ただ成果だけを受け取るフリーライド（ただ乗り）では嫌われる。知的なギブアンドテイクが上手にできる人には仲間が増える。その上で、自分ひとりで行う作業もきちんとできる。協創と独創の両刀使いのできる人が、今日の職場が必要とする人材像である。

25 第三は、第一と第二を合わせた成果物としての「人間的成長の場」である。討議を通して、同じ場に居合わせる人と一緒に知恵を生み出すことの喜びに気づいたり、お互いを大事に思う敬愛の心を持ったり、自分の謙虚さを再確認したり、学ぶことの楽しさを素直に感動したりする。討議型授業の参加に欠かせないこうした「勇気」「礼節」「寛容」という三つの基本態度を身につけることで、人間的にも成長していく。

30 ケースメソッド教育では、学びという主産物も、経営組織の中で活動していくために欠かせない人間的基礎能力という副産物も得ることができる。これらは、いずれも学習者にとって豊かな恵みとなる。

## 2. ケースメソッド授業の今日的意義-ゼネラルマネジメント育成とケースメソッド

5 討議から学ぶことの価値は洋の東西を問わず、古くからこの世に存在した。それを今日的に捉え直すとどうなるだろうか。特に、「スペシャリストとゼネラリストに必要な能力の違い」、「スペシャリストを束ねるリーダーはどのような人か」、「そのようなリーダーはどのようにすれば育てることができるのか」に着目して考察したい。

### 専門化か、それとも統合化か

10 1980年代までの日本企業は、構造的にもゼネラリストの育成能力に長けていた。しかし90年代のバブル崩壊後遺症に苛まれる中で、日本企業はその競争力を回復するためにスキル・知識の専門化をはじめた。その結果、日本にもスペシャリストへの志向度の高い社会が生まれた。

15 2000年前後から次々と経営系大学院が設立されているが、こうしたトレンドは、経済社会の要請に応じたものである。大学院の設置基準としてその頃まで一般的だった「学術大学院設置基準」において、大学院は学部の上に位置付けられ、研究者を養成するための教育機関であった。その後、学部入学者人口の減少という背景も手伝って、大学院は社会人の再教育機関としてクローズアップされ、大学院制度改革が進むことになる。ここで登場するのが「専門職大学院制度」（1999）と「専門職大学院設置基準」（2003）である。これらの制度改革により、特定の職種のスペシャリストを養成するための大学院を開校できるようになった。こ  
20 のような大学院は研究者養成機能を持たなくてもよく、経営学の各専門領域をフルラインで扱う必要もない。かくしてスペシャリストを育てる土壌が形成され始めた。

25 ここで注意したいのが、社会が専門化、個人化の方向に向けば向くほど、その後の時代には、高度化した複数のスペシャリストを統合的に活用していく人材が求められるということである。スペシャリストだけでは経営はできない。ゆえに「スーパーゼネラリスト」、つまりゼネラルマネージャーというスペシャリストが必要になってくる。この「高度な専門性を持つ人々を束ねることのできる人材」の育成は、専門化から統合化への揺り戻しの時代を迎えている今日の経営人材に関する課題といっても過言ではない。

### ゼネラルマネジメントの育成に向くケースメソッド

30 多くのビジネススクールではケースメソッドという教育方法が用いられているが、「ゼネラルマネジメント養成」という教育目的・教育対象と「ケースメソッド」という教育手段とは、整合性や親和性が極めて高い。このことは、次に示す二つの教育効果との関係で説明できる。一つめは、情報の統合力を育む教育効果である。ケースメソッドによるディスカッション

授業では、その科目が何であれ、比較的汎用性の高い洞察力、予知・予見能力が求められる。また次いで、ケースの中に散在している情報を取捨選択して、高度に統合するという知的作業が要求される。ここでゼネラルマネージャーと固有領域のスペシャリストとの能力要件の違いに注目すると、前者は後者に比べて、常に高い情報統合能力が求められている。

- 5 ケースメソッドでは、「ある科目を学ぶ」という機会を情報統合能力を磨く機会として生かせるメリットがある。たとえば、財務という科目は、スペシャリストにとっては掘り下げて詳細な知識を獲得すべき対象かもしれないが、財務を専門としないゼネラルマネージャーにとっては意思決定に生かすための情報源のひとつである。ゼネラルマネージャーは、科目を単品として捉えるのではなく、その科目が直接扱っていない情報も合わせて、意思決定のための統合情報源とするのである。

- 10 二つめは、実行を前提とした意思決定力を育む教育効果である。ケースメソッドは学習者に絶えず意思決定を迫る。そしてクラス討議で、その意思決定のもつ実行可能性、実行プランの継続可能性、問題解決などの面から厳しく問われる。ここでは評論するだけの意思決定ではなく、実行を前提とする意思決定だけが議論の対象になる。実行を前提とする意思決定の最大の特徴は、「ただひとつのことしかできない」ことだろう。全員から支持されたわけでもなく、他にも魅力的なオプションがあるにかかわらず、ただひとつの実行策を決める。そして、議論は自分が決めたことを貫く姿勢を育む場になるのである。

- 15 ケースメソッドには「ケース分析」という言葉が付きものだが、分析や評価で終わるディスカッションはケースメソッド授業の本意とするところではない。そうではなく、実行を前提とした意思決定に役立てるための分析・評価をすることに価値がある。分析、評価、意思決定、実行を連続的に見据えて扱うことが、真の経営能力の訓練となる。

### 教える側と学ぶ側で学習方法に関する認識を共有する

- 25 ビジネスパーソンが自らの能力開発の方向性として、スペシャリストとして特定領域内の深化を目指すのか、それともゼネラリストとして統合的な経営像を描く力を身につけることを目指すのかは、自分が会社でどのような働き方をするか、言い換えれば、ビジネスのプロセスの中でどのような役割を担う人物になるかということに大きく影響する。

- 30 スペシャリストを目指したい人にとっては、まさに専門職大学院が役に立つし、今日ならば選択肢も豊富にある。スペシャリストを養成する教育機関は確実に増えてきており、これからもしばらくの間は増えていくだろう。逆に、下に述べるスーパーゼネラリストを目指すときには、経営のプロフェッショナルとしてのゼネラリスト人材を育て得るカリキュラムを持った経営系大学院を選ぶべきだろう。

企業がジョブローテーションを駆使して人材を育成する余裕を失いつつある今日、複数部

門を経験したからこそ複合的視点を持つに至ったという人材は減少している。こうした環境下では、すべての基礎的な科目をケースメソッド授業で提供するという教育形態が、「統合的に複合的な視点を持つ人材を教室で育成する」という目的にきわめて適合する。

ケースメソッド授業を用いるクラスや学校の責任者は、こうした考え方を踏まえて、組織  
5 的かつ安定的に教育を遂行する必要がある。ここに学ぶ側の理解が重なったとき、高度な統合力を持つゼネラルマネジメントの養成が現実のものになる。

確かに、急速かつ大量に育ちつつあるのはスペシャリストである。しかも、こうしたスペ  
10 シヤリスト人材は、アンチ・ゼネラリストという明確な自覚のもとに自分を磨いている。他領域の業務経験がなくその領域の経験が長いからスペシャリストと呼ばれるようになったのではなく、領域特定の専門教育を受けて高度な専門知識を身につけ、その領域については強い自信をもっている。前文中の「スーパーゼネラリスト」は、このように鼻っばしらの強いスペシャリストたちを束ねていくことが期待されている。

また、近年の企業組織の形態に目を遣ると、フラット組織と呼ばれる低階層型の組織が主  
15 流になっている。そこでは、1人のマネージャーの下に何種類もの異なる仕事に精を出す大勢の部下がいる。マネージャーが統括する対象は「人」でなく、「機能」や「スペシャリティ」になりつつある。そうすると、多様なスペシャリティが協働して革新的なアウトプットをひねり出す場を数多く体験してきた人は、スペシャリストたちを束ねていく準備がよりよくなされている人材となる。

1980年代までのゼネラリストは、誰もがゼネラリストになろうとしていた時代の人材像で  
20 あるから、「部下をまとめる」人であり、部下たちもまとまろうとしていた。ところが近年は、部下たちはまとまるように育っていないため、彼らの統率をとることはより困難になっている。そうなる「部下と部下を確実に結んでいく」というリーダーシップが必要だ。だからこそ、多様な人が集まっていることの良さをいつでも生かせる人、そういうコラボレーションなり試行創造の訓練を積んできた人の出番が、ますます求められている。これが「討議から学ぶことの今日的な価値」であると筆者は考えている。

25 なお、第I部の付属資料では、ケースメソッドで教えるゼネラリスト教育の現場の様子を紹介している。ケースの予習とディスカッション授業に明け暮れるMBA学生の声や、そこで教える教師がケースメソッド授業をどのように受けとめているのかを知る手がかりになれば幸いである。

30

## 第5章 ケースメソッド教育の設計プロセス

ケースメソッド教育はシステムの営みであり、その導入にも、システムを扱う際に用いるアプローチが求められる。本章では、ケースメソッド教育の全体設計を行う際のプロセスに触れながら、設計上の注意点についても実例を交えて説明していく。

### 1. 5段階の設計プロセス

10 ケースメソッド教育を導入する際には、講義型の授業を設計するとき以上に綿密なプランニングが求められる。ケースメソッド教育では、整えておくべき条件や要素が多い。前章までに述べてきたように、ケースメソッド教育ならではの副産物も伴った学びを実現するには、学習目的と教育方法が本当に適合しているかを確認し、使用するケース教材、教育の対象とする学習者、ディスカッションリーダーなどの諸変数を有機的に機能させなければならない。

15 ここでは主に企業研修でケースメソッド教育を導入する場面を想定して、その設計プロセスを大きく5つに分けて考える。それは図2に示す①ケースメソッド教育の包括的な理解、②コース開発、③参加者募集、④教材選択、⑤授業、である。それぞれについて説明していこう。

20 図2 ケースメソッド教育の設計プロセス



25

#### ① ケースメソッド教育の包括的な理解

ケースメソッド教育がどのような教育方法であり、そこではどのような教育効果が得られ、具体的にどのように運営していくのかについて、講師はもちろん、研修を主催する側も十分に理解しておく必要がある。ケースメソッド教育では、ケース教材やディスカッション授業の場面は印象に残りやすいのだが、授業の前工程でどのような準備や検討が行われていたかは見逃されやすい。しかし多くの場合、授業の成功要因は、授業当日のディスカッションリーダーの頑張り以前から計画的かつ構造的に作り込まれているのである。そこに理解が及んでいる主催者は、外部講師に対して「ものが言える主催者」となり、ケースメソッド教育を

安定的かつ継続的に成功に導く。しかし、ケースメソッド教育への包括的な理解が不十分だと、主催者は講師の言いなりになるしかなく、研修がうまくいったかどうかの評価すらできなかつたりする。同様に、講師の側も、ディスカッションリーダーという立場では手に負えない課題を授業の場に持ち込まれないよう、事前に主催者側に理解を求めなくてはならない。

5

## ② コース開発

どのような教育目的を果たすために、誰を対象に、どのくらいの期間で、どのような訓練主題をテーマに据えて、どのような場所でコースを実施するかを検討する。

このときに重要なのは、なぜこのセミナーコースのセッションをケースメソッド授業で教  
10 えるのかという必然性を、主催者およびコース開発者がよく確認しておくことである。それが共有できて初めて、どのような授業を実現すればいいのかが具体的にイメージできるようになる。

筆者がケースメソッド授業のコース開発を依頼されるときは、多くの場合「コース・シラ  
15 бус」を作成する。そしてそのシラバスの中に、「本コースをケースメソッドで学ぶ理由」をできる限り明記する。これが書けないと、コース開発者自身が「このコースをケースメソッドで教えることの必然性が自覚できていない」ことになる。

このコースを担当してもらった講師を誰にするかも、この段階で決める。コースの目的に合わせて、授業を成功させるための課題をいくつか想起できる講師に依頼することになるだろ  
う。

20

## ③ 参加者募集

コース開発での決定事項に沿って、参加者を募集する。その際に大切なのは、ケースメソ  
ッド教育を用いる意図や教育目的を参加者に明確にし、自ら学ぼうとする意欲のある人々を  
集めることである。ごくまれにだが、「今回のセミナーは他の人の意見を聞きにきたので、私  
25 自身は発言をひかえています」などと言う参加者に会うことがあるが、その時点ですでに  
このセミナーは、参加者向けのメッセージングや動機付けに失敗しており、適切な参加者  
を得ていないことになる。少なくともケースメソッドで学ぶセミナーでは、参加者は発言し  
ようという気持ちを持ち、当日に活発な発言ができるよう事前予習を厭わないようにしても  
らう必要がある。これは、ケースメソッドによるディスカッションスタイルのセミナーが成  
30 立する最低条件である。

なお、企業研修では公募や選抜、指名などで参加者を決めることが多いが、自発性を重ん  
じる場合は公募の方がよいかもしれない。ディスカッション授業は参加者の主体性を生かせ  
る場なので、そこへの参加の意思決定も参加候補者の主体性に委ねることができる。

#### ④ 教材選択

教育目的に適した内容の教材を選択する。ケース教材を選ぶ場合は、学習者がその題材にどれだけ興味を持てるか、知的活動が促進されて「議論をしたい」という気持ちになるか、といった点に配慮する。企業研修に用いるケース教材であれば、研修を行う企業の業界特性、  
5 研修対象部署の業務特性を考慮しながら、また、セミナーの受講前と受講後の間で期待される成長変化を思い描きながら選択していきたい。

その際、ケース教材の選択肢は無限ではなく、もちろん利用可能なものの中からの選択になる。そこで今度は逆に、選択したケース教材への参加者のコミットメントを高めるための工夫が必要となる。「なぜこのケース教材が選択されたか」というメッセージは、参加者の受講への期待感を高める働きもあり、充実した事前予習を期待しやすくする。このような情報  
10 も、できればシラバスに盛り込むとよい。

③と④のプロセスは、同時並行的に行われたり、順番が入れ替わったりすることもある。

#### ⑤ 授業(セッション当日)

15 当日の授業の展開を考えるのは、ディスカッションリーダーたる講師の役割である。最初の動機付け、グループ討議とクラス討議の時間配分、議論の展開のおおまかな予想などを事前に考えておく。そして当日は、議論がスムーズに展開できるように、参加者の主体性を尊重しながら、柔軟に対応する。

①から④までのプロセスで検討してきたことのすべてが、⑤の授業の場で花開く。その意味では、授業の位置づけはミュージシャンのライブ公演とよく似ている。ライブ公演の成功がミュージシャンの価値を高めるのと同様、ケースメソッド授業ではディスカッションリーダーとしての講師が花形の存在である。しかし、ライブ公演の成功を支えたのは、公演日までに注がれてきた、企画、宣伝、構成、演出、舞台、照明、音響、会場、警備の努力の結晶であり、ミュージシャン一人の努力の成果ではない。同じように講師一人にできることは知  
20 れている。ただし、ディスカッション型セミナーの成否の責任は、得てして講師一人に向けられやすい。もちろん、前工程のまずさを補う授業も必要だが、前工程のチェックを入念に行うことが大切であり、有能な講師ほど確認を行っている。

大学などの教育機関では、授業を担当する教師が①～⑤までの設計プロセスのすべてに関  
30 与し、中心的な役割を果たすことが多い。教師には負担がかかるが、すべてを一人でやる分、システムの動きに一貫性が生まれやすい。一方、企業研修などでは、目標設定や企画は人事部門の人材教育担当が行い、具体的な授業内容に関する部分や、授業のディスカッションリードの部分は、社外の講師に任せるというように分業することが多く、うまく連携させな



くてはならない。しかし、どちらの場合であっても、設計プロセスで行うべきことはまったく共通している。

## 2. 授業設計における注意点

5

5つのプロセスはケースメソッド教育を完成させるためのしくみとして機能するのであって、必要な条件をひとつずつ満たしていくことによって、主催者が目指している教育価値を授業の場で生み出せるようになる。したがって、プロセスからの逸脱や、個々のプロセスを切り取って扱うことがないように注意したい。

10 もうひとつ重要なのは、それぞれのプロセス間に整合性を持たせることだ。たとえば、ディスカッション授業の楽しさを体感してもらうためのコースであるならば、単純だが奥深い題材にターゲットを絞り、専門知識がなくても容易に読めて自分の意見も持ちやすいケース教材を選び、クラス討議の人数も押さえ目にして、発言への不安を取り除きながら上手に発言させることの上質な講師に依頼するのがよいだろう。

15 このような配慮をすることは、ケースメソッド教育を体系的に理解していなければ難しい。ケースメソッドで教えるにふさわしいコース開発、コース開発の方針に沿った参加者の募集と教材選択というように、プロセス相互の整合性を保つことではじめて、教育価値を生む授業の実践が可能になる。したがって、企業研修などの場合は特に、ケースメソッド授業のすべての設計を講師任せにしない方がよいであろう。

20

## 3. 企業研修への導入事例

ケースメソッド教育を導入しようとする企業は数多い。本章の最後にいわば反面教師的な導入事例を2つ紹介する。前述した設計プロセスのどこに問題があるのかを考えながら読んでいただきたい。

25

### <A社の事例>「講義に戻せ、分かったな。」

食品メーカーA社人事部で教育研修を担当している桜田氏は、新しく効果的な社員教育のやり方を模索していた。そんな折、異業種交流会でXビジネススクールのY教授と知り合ったことがきっかけで、彼が教えるマーケティングセミナーを見学させてもらうことになった。そのセミナーはY教授がケースメソッドで教えているディスカッション形式のもので、約30人の参加者の大半は30代から40代のビジネスマンだった。一番後ろの席からこのセッションを見学していた桜田氏は驚いた。ここでは参加者が主体的

30

に発言しているのではないか。彼らの議論は驚くほど活発だった。桜田氏は見学者だから発言しなかったが、討議を聞きながら彼の頭の中はフル回転し、自分も一緒に学んでいることを実感していた。桜田氏は、自分の求めているものは「これだ！」と思った。社員が自主的に学べる教育方法について出会ったのだ。桜田氏は「これをわが社でもやってみよう」と決意した。

桜田氏が見学したセッションは全部で10回あるうちの7回目で、参加者たちにはすでに仲間意識が芽生えていたようだった。そのことは彼らの自由闊達なディスカッションの様子から伺えた。セッション終了後の懇親会には、桜田氏も参加し、参加者からあれこれと情報を仕入れた。参加者たちは口々に、「この授業方法はいいですよ。燃えます！」と語っていた。

会社に戻った桜田氏は、感動が冷めないうちにと、まずケースづくりに取り組んだ。A社でいま起こっている問題をケースにして、中堅社員に考えてもらいたい。そんな熱い思いに支えられて、ケースは順調に仕上げられた。このケースは月末に予定されている中堅社員研修の3日目に使い、桜田氏自らが教えることにした。この研修は初日と2日目が講義形式の研修なので、3日目にディスカッションが入れば、少し変化もついてよいだろうと思った。

かくして研修当日がやってきた。マーケティングセミナーの会場で見たように、まずはグループ討議を行い、その後で全体討議に移った。ディスカッションリーダーを務めたB氏は、Y教授がやっていたようにディスカッションを始めた。ところが誰も発言しないではないか。そこで、桜田氏は二者択一形式の質問を立て続けに投げかけた。ようやく受講者は口を開くようになったが、自発的な発言は生まれず、議論は思うように進まなかった。途中で指名式に切り替えたが、指名された人が話すだけで、議論が弾むことはなかった。そして、終わりの時間が来た。参加者アンケートには「人前で発言するのはどきどきするが、講義より楽しい」「人の意見が聞けてよかった」など、意外にポジティブな感想が並んでいた。

しかし、研修会場で見学していた人事部長は不機嫌だった。「お前はこの研修のためにいったい何日使ったんだ。次回から、3日目はW先生の講義に戻せ。分かったな」と桜田氏に言い残して、人事部長は立ち去った。

(原ケース作者の了解を得て筆者が改編して掲載した。)

原ケース：KBSケース「ケースメソッドによる社内研修へのチャレンジ」渡邊有貴)

A社のケースでは、桜田氏は自らY教授のケースメソッドセミナーに参加して、このようなディスカッションが自社でも再現できると考え、それなりに準備も進めたようだが、活発な議論を通して参加者が学びへ到達するセミナーをつくるには、まだかなり足りない要素があったようだ。

5つのプロセスに当てはめて考えると、なんと言っても①包括的理解が不十分である。②コース、③参加者、④教材には桜田氏なりに整合性を持たせたのだろうが、A社の研修受講者はケースメソッド授業の何たるかが分からないまま、いきなり始まったディスカッション研修に右往左往したのである。このケースでは、①の不十分さが⑤の授業運営にも現れている。つまり、受講者がディスカッション形式の授業の目的や効果を正しく理解して、それに積極的に取り組むまでのプロセスが省略されている。桜田氏の頭の中にはマーケティングセミナーの受講者の姿があり、そこでの討議水準が彼の期待値となっているのだが、彼が直視しなければならないのは自社の受講者なのである。このように、桜田氏は初歩的なミスをいくつも犯していた。

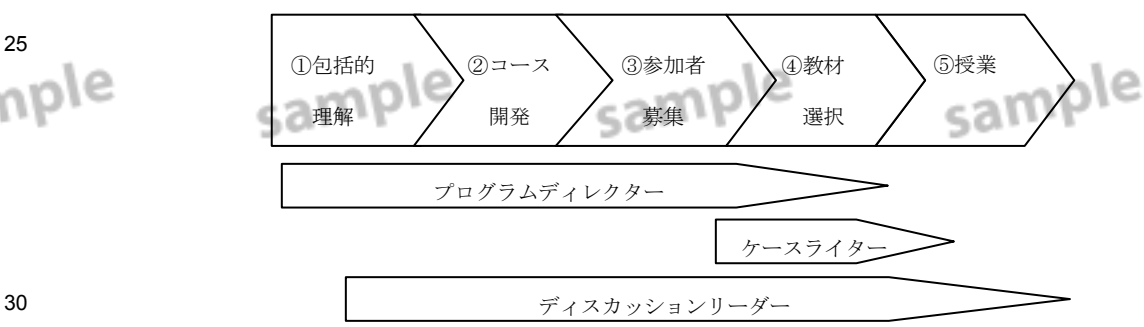
上司の人事部長は桜田氏が逸した機会コストを嘆いているが、ケースメソッドによるセミナーを自前で運営すること自体についてどのように考えるか、意見が分かれるところだろう。

**ケースメソッド教育の関係者**

ここでA社のケースから一度離れて、ケースメソッド教育の価値向上に深く関与している何人かの専門的担当者についてバリューチェーン上で確認してみよう。

ディスカッションリーダーは、ケースメソッド教育を実現させる上で、間違いなく重要な役割を担っている。その中心的役割は討議をリードして、協働の場をつくりだし、参加者に学びへと到達させることだが、その前工程を支えている担当者の存在も忘れてはならない。図3にあるように、さまざまな専門者がケースメソッド教育に関わり、授業に付加価値を与えている。ディスカッションリーダーは価値の実現に直接関わるが、それよりも前の工程に遡って、誰がどのように価値をそこに付加してきたかを理解しておく必要がある。

**図3 ケースメソッド教育に付加価値を与えているプロフェッショナル人材**



この図から分かることはいくつかある。まず、ディスカッションリーダーはケースメソッド

ド教育の全体像を捉えておく責任があることだ。それから、この図にある3者のうちのどの役割までを誰が担うのかを明確にすることである。これには誰がどこまでの役割を担えるのかという冷静な判断が必要だ。さらに、この図に登場する3者は、教育を「サービス」に昇華させるべく、相互に連携しなくてはならない。ここでサービスという言葉を持ち出したのは、受講者の視点を忘れないようにするためだ。受講者の視点から教育を組み立て、受講者に届け、受講者に提供された教育効果を評価してもらい、というサイクルを確実に回していかななくてはならない。

### ＜B病院の事例＞「今日の授業に失望しています！」

10 大宮大学経済学部の新任講師としてこの春、着任したばかりの山口昌子は、B病院の院長から「病院のスタッフに経営的な視点を与えたい」と、院内研修講師の要請を受けていた。院長が直々に山口に講師を依頼したのは、どうしてもケースメソッドで教えて欲しいという希望があったからだ。山口は自分がビジネススクール時代に学んだケースメソッド授業で社会人を教えるチャンスを心待ちにしていた。かくして両者の希望が一致し、2週間後に山口はB病院で教えることになった

B病院での研修用に山口が選んだケース教材は、大災害による大量の負傷者へのある病院の対応について記述したものだった。このケースならば同じ病院を舞台にしているので参加者には馴染みやすいだろうし、山口にとっても興味深い内容なので、このケース教材を使ってみたいと思った。

20 当日の受講者は医師が約10人、看護師が約25人、それに薬剤師と事務スタッフが合わせて15人ほどいた。山口は、まずは議論の前に、院長のリクエストに応じて経営学的な考え方について講義を行った。受講者たちは一斉にノートを取り始めた。受講者の間を歩き回りながら様子を見てみると、受講者の手元にあるケースの冊子が妙にきれいなことに気がついた。通常、予習によってさまざまな書き込みがあったり、アンダーラインが引かれていたりするの

25 のに、折り目すらついていないものも多かった。山口は事前配布したケースを受講者が読んでいないのではないかと訝った。院長の話では、受講者は多忙なので、ケースを読むという事前準備は難しいかもしれないとのことだった。しかし、すでに授業は始まっている。グループ討議の間にケースを読んでもらおうと、少し長めの時間をとることにした。

30 その日のケース教材での議論が実りあるものになるようにと、山口は2つの設問を用意して、受講者に事前配布していた。設問1は、「もし、あなたの勤務する病院がこのような状況に直面したら、あなたはリーダーとしてどのように対応したと考えますか。」というもの。設問2は、「もしこの状況にあなたが一般企業の社員として直面していたら、企業組織のリーダーであるあなたはどのように対応すると思いますか。」というものだった。

グループ討議の後、山口は再び授業を開始し、グループの代表に自分たちが話し合ったことを発表するように促した。しかし、議論したのは設問1のみで、設問2は手付かずのままというグループが多かった。グループ討議の発表が終わると、受講生の多くは鉛筆とノートを取り出して姿勢を正し、山口の方を見つめていた。彼らは明らかに、山口が講義を始めることを期待していた。

クラス討議を始めると、しばらく沈黙があった後、1人の外科医が意見を述べた。それに対して内科医が意見をつなげていった。その後、数人の男性が自分の意見を述べた。どの意見も「ここで同じことが起きても、自分たちも同じように対応する」というものだった。女性の参加者はひとりも口を開かないまま、設問1の討議が終わった。そこで設問2では、「女性の意見を聞きたい」と山口は呼びかけた。「病院ではなく企業組織だったらどうでしょう。」と、山口は会議室の後ろの方に固まって座っている看護師や薬剤師といった女性スタッフに近づき、ごく自然にそのうちの一人と目を合わせた。

すると、そのときである。山口が目合わせていた女性の真後ろに座っていた女性が急に大声で言った。その人物はこの病院の総婦長だった。「私は失望しています！今日は新しい研修があるということで楽しみにしてここに参りましたが、今までまったく私は学んでいません。何か新しい知識なりは示していただけないのでしょうか。先生は何を教えてくださいませんか。医療従事者に対してお金が前提であるとか、お金が大事だというような話をなさることに対して非常に疑問があります。正直に申し上げて不愉快です。ここは病院です。設問も変です。病院で起こったことを企業に置き換えるなんて絶対にできません。まったく違う場所なんですから。」

---

(原ケース作者の了解を得て筆者が改編して掲載した。)

原ケース：KBS ケース 『今日の授業に失望しています！』 新任講師 田中恵 高田朝子)

B病院のケースではいくつかの問題が複雑に絡み合っている。少なくとも、セミナーが講義型でないことと、病院の問題を民間企業と同様に扱おうとしていることへの激しい不満が表出している。この研修で講師を務めた山口先生は総婦長の怒号にさぞ驚いたことだろうが、ケースメソッド教育の設計プロセスを前工程に遡って点検していくことで、このような状況に陥った原因の一端を理解できるだろう。

このケースを5つのプロセスに当てはめて考えると、山口先生自身には①包括的理解があったとしても、依頼主の森田院長は不十分であった可能性が高い。この研修を行うに際して、院長と山口先生との事前のコミュニケーションがどの程度行われたかがケースからは伺えないが、山口先生が②と③の事前チェックをもっと入念に行っていたら、このような状況は防げたかもしれない。また、②コースと③参加者と④教材にも一応の整合があったであろうが、

そのような組み合わせになっていることの狙いと意義が参加者に伝わっていなかったようだ。このケースの場合には、院長という組織トップからのメッセージとして伝えるチャンスがあっただけに残念である。

5 B病院でのケースメソッド研修はうまく実施されなかったが、総婦長の言動がこの病院の良さを支えてもいる一方で、院長が意図する経営視点の獲得に、まだ距離を残している様子が浮かび上がった。従業員意識改革という点で、ケースメソッド研修は組織変革の道具にもなる可能性がある。それを念頭に置きながら、セミナープログラムを設計したなら、もっと違う効果が得られたかもしれないことが、このケースから伺うことができる。

10

## 第6章 ケースメソッド教育の応用の可能性

15 ケースメソッド教育はもともとビジネススクールなどの教育機関で長年にわたり行われてきた。それを企業組織に導入し、短期のプログラムとして運営したり、企業価値の向上のための人材育成に用いたりする場合、どのような可能性があるだろうか。本章では、そうした広い意味でのケースメソッド教育の応用について考えてみる。

### 1. 企業内教育プログラムへの適用

20 第5章で引用したケースからも分かるように、多くの企業がすでにケースメソッド教育を社内教育に取り入れている。その多くは、ビジネススクールで行われている教育プログラムの一部を、自社の研修センターの教室で再現する形をとっている。ケース教材も講師もビジネススクールから、あるいはそれに類似した機関から、そのまま調達する。実際には、自社の事情に即したケースメソッド教育を行うためのリソースを揃えたいところだが、それは意外と難しいことだ。その理由は、第5章で取り上げた要因をすべて満たすことが困難であり、  
25 既存の教育機関を活用する方が、経済合理性が高くなるからだと思われる。

ケースメソッド教育は組織のほぼ全域の階層で実施可能である。ただし経験的には、幹部社員向けの研修のように、すでに深いつながりができている参加者集団で討議をした方が活発な意見が出やすく、議論も深まりやすい。しかし、討議型セッションを経ることで参加者  
30 の関係が深まる効果もあるので、その意味で、全階層で有効に用いることができる。

企業でケースメソッド教育を行う場合、ビジネススクールのような長期のプログラムではなく、マーケティング、経営戦略、リーダーシップ、財務会計、企業倫理などの科目を1コマずつ集めた5セッション程度の短期プログラムを実施する例が多いようだ。しかし、ケー

スメソッド教育は基本的には反復効果によってタテ軸能力を鍛えようという試みなので、短期間で終了するプログラムでは、その期間初期に、参加者が「討議を通して学ぶことにどのくらい速く慣れるか」が教育効果を大きく左右する。

- 5 企業研修で初めて討議型セッションに臨む参加者と話をすると、社内で議論を尽くす風土がどの程度あるかがよく分かるものである。従来の慣れたラーニングスタイルに固執し、「何かすぐに役立つことを教えて欲しい」と主張して、討議型セッションに価値を見出そうとしない参加者は決して珍しくない。こうした参加者に協働を促し、自分で何かを作り上げてもらうために、講師は学びの場の形成に努めなくてはならない。したがって、短期の討議型セッションを効果的に行うスキルを持つ講師の選定は特に重要である。講師選定がうまくいけば、他のセッションの成否を左右する要素、たとえば参加者の動機付け、教材選択、最初のセッションでの導入ガイダンスなどもうまくいこう。
- 10

## 2. ケースメソッド教育の応用可能性

- 15 前節で述べたことは、応用と言っても単にビジネススクールの授業をそのまま企業に持ち込んだだけに過ぎない。次に話題にしたいのは、ケースメソッド教育にプラスアルファの機能を付加して、人事管理上のツールとして活用することである。真の意味での「応用」はここからになる。

- 20 ケースメソッド教育の応用可能性を考えるためには、その本質的ないくつかの特徴に立ち戻って考えてみる必要がある。一つの特徴は、ディスカッションの参加者が持つ能力はすべて発言として表出されるという側面である。本来、人間の能力の表出形態は多様だ。話す言葉にも表れるし、態度にも、書き物にも、制作物にも表れる。少々趣は異なるが、人の「うしろ姿」にも表れるかもしれない。ケースメソッドによるディスカッションでは、発言の連鎖によって集団の叡智を作りだしていく。このことから導き出すことのできる二つの特徴は、個人と集団の相対関係が常に課題になることである。たとえば、ディスカッションのときに、他者に配慮することなく自説のみを繰り返し主張するなど個人プレーを続けている参加者は、集団の中で他者からの尊敬を集めることはできない。個人の力を存分に発揮しながらも、集団の創造活動に確実に貢献している参加者が重要となる。個人と集団の相対関係を正しく捉えることで集団に貢献しつつ、自らが活動し、評価され、成長するというサイクルが得られる。
- 25
- 30

それでは、この二つの側面からどのようにしていけば、ケースメソッド教育をさらに応用できるのかを次節で考えていこう。

### 3. 評価への活用

ケースメソッド教育を通して、そこで発揮される個人の能力を、積極的に評価しようとする試みがある。

- 5 一つの方法は、参加者の発言をもとに、タテ軸の能力を評価するというスキームだ。これはヒューマン・アセスメントの場面での評価の考え方とよく似ている。「思っているだけではだめで、それが行動として表に出なければ評価しない」ということだ。ただ、ヒューマン・アセスメントと異なるのは、発言のチャンスを自分で作らないといけない点である。アセスメントにも、グループディスカッション、インバスケツト演習、部下面談ロールプレイング
- 10 など多様な測定方法があるが、ケースメソッドによるディスカッションの場において決定的に違うのは、能力表出の場面が必ずしも決まてはいないことだ。ケースメソッドによるディスカッションには、集団で行う波乗りのような一面がある。つまり、「さあ能力をここで表出させてください」という測定ポイントが定かではない。したがって、議論の文脈を踏まえてタイムリーに意見を重ねたり、討議を深化させるために、果敢に文脈の切り替えを試みる
- 15 ような言動が測定ポイントになる。しかしその際には、タイミングの取り方や間の置き方、用いる言葉の選び方などの、いわゆるコミュニケーション能力が関係してくる。つまり、一般的な測定項目である論理構築能力や説得力といった能力のみを切り離して評価することはできないので、その人の「総合的なコミュニケーション影響力」を測定することになる。

- こうした総合能力は、集団に影響を与える際に重要であり、まさにリーダーに求められる
- 20 ビジネス能力である。それを実際の活用場面に非常に近い状況で測定できることの価値は大きい。たとえば、動物が獲物を捕るときには、単なる視力でなく、動体視力が重要になる。ディスカッションの場面で発揮される能力は、そうした動体視力のようなものである。

ケースメソッドを評価に用いる第二のやり方は、討議運営者、すなわち、ディスカッションリーダーとしてのパフォーマンスを評価することである。

- 25 ケースメソッド授業でのディスカッションリーダーは通常、講師である。したがって、講師のパフォーマンスを見て、次回もその講師に頼むかどうか判断する、という意味に上記が受け止められたかもしれない。しかしここでは、参加者たちに、ケース教材を題材として行うディスカッションのリード役に挑戦させることを意味している。ディスカッションリーダーは、場を活性化させ、参加者を主体化させ、課題にコミットさせ、集団の協働活動レベル
- 30 を高めて、革新度の高いアウトプットを引き出そうとする。そうした能力は、ビジネスの場でリーダーシップをとるときにも必要である。参加者をディスカッションリーダーに挑戦させることで、チームメンバーの創造性を結集してプロジェクトを動かすトレーニングにもなりうる。



ただし、ケースメソッドセミナーをすべからず評価の場に使うことには、一つの難しい点がある。それは、「ケースメソッドセミナーに出ると、発言を細かく評価される」という風潮ができるかもしれないということだ。そうなると、そのセミナーが純粹に学習機会として提供されているものであっても、参加者は慎重な発言しかしなくなる。そういう状態になって  
5 しまうと、ディスカッションが健全に機能せず、教育効果の妨げとなり、本来の目的である縦軸の能力の開発に結びつかなくなる。したがって、こうしたマイナス面を十分に考慮する必要はある。

筆者の私見になるが、ケースメソッドを評価に用いる際には、第一の方法よりも、第二に挙げたリーダーシップスキルを測定する方法の方がより有効だと思われる。これは、参加者  
10 には安心して学んでもらい、タテ軸能力を思い切り伸ばす。そして、ある程度力がついたら、今度はリーダーシップスキルを獲得する訓練に移り、ディスカッションリーダーを経験させる。そして最後に、ディスカッションリーダーとして場を仕切ってもらうことで、協働活動を促し束ねるスキルの評価を行う、というアプローチである。このプランには、教育を通して、第3章で述べた次期リーダー育成の準備機会を提供できるというメリットもある。

15

#### 4. 人材育成への活用

ケースメソッドによるディスカッションの過程で、参加者の発言に講師が積極的に助言したり、修正したりすることで、タテ軸能力の開発速度を上げることが可能になる。このとき、  
20 ケースメソッド教育とコーチングを組み合わせたようなトレーニング・スキームが構築される。

具体的なイメージは次のようになる。ディスカッション・セミナーは外部講師などを招いてごく普通に行う。ただし、クラス討議の前に行うグループ討議において、参加者数人に対して1人のコーチをつける。コーチの役割は、グループのファシリテーター兼トレーナーである。コーチはグループ討議の場で担当する参加者ひとりひとりについて、それぞれの育成  
25 課題に応じて問答による訓練を行う。たとえば、情報統合力が不十分だと診断されている参加者には、グループ討議での本人の発言を受けて、さらに情報統合力を高めるような問いを投げかける。たとえば、「そこに競合各社の動きを加味して、今この会社が置かれている状況をもっと大きなキャンバスに描き出すように分析すると、いま発言してくれたことに加えて、  
30 どんなことがさらに指摘できますか」といった質問をするのである。こうして鍛えられた参加者がクラス討議に臨み、精一杯の発言を試みる。その様子をコーチたちは教室の後ろで見  
て、参加者の発言から読み取れるタテ軸能力を観察し、評価し、本人へのコメントとしてフィードバックするための準備を行う。後日、コーチから参加者へコメントが送られる。そし

て、参加者はコーチの指摘を踏まえて次回のセッションに臨む。

この方法の良さは、きめ細かく育成できる点にあるが、問題はコーチの人件費がかさむことだ。筆者もこの方法に取り組んだことがあるが、その際には、1人のコーチが5～8人の参加者を受け持ち、そのようなグループを3～5つ組み合わせてクラスを構成した。つまり、

5 通常は1人の講師ですむところを、さらに3～5人のコーチが必要になる。そのため、クラスディスカッションの講師に投入するコストを下げ、コーチに投入するコストを捻出するなどの工夫が必要となる。このトレーニング・スキームでは、主として教育価値を創出しているのはコーチなので、参加者とコーチを中心とした教育設計を行うことがポイントとなる。

10 上述の方法はケースメソッド授業がもつ欠点のひとつである「講師からのフィードバックの少なさ」を補いながら、育成を加速させる方法でもある。ケースを討議しつつ講師は「正解はない」と述べるのが少なくないが、講師のこの言葉に行き場を失った参加者をコーチが受け止めて丁寧にフォローすることができる。

15 私見になるが、このような教育は組織の中間層の底上げに効果的である。タテ軸能力の成長のために何らかの支援が必要な層には、このトレーニング・スキームのコーチングの側面が有効に働く。また、このトレーニングへの参加者たちは、「コーチ」という生きた見本を間近に得て、コーチの思考方法を真似ようとする。筆者は何度となく、このようなトレーニングプログラムの実施をサポートしているが、「きめ細かく指導してもらえるこのチャンスを生かそう」とハッスルする受講者が大半である。

## 20 5. 経営改革への活用

ケースメソッドによるディスカッションを、経営改革への助走として使う方法がある。特に経営層や人事部門が、組織と人の動きをある方向に導きたいと思っているときに、従業員が主体的にその方向に動くように促すための教育方法として有効である。この場合、講師を

25 伴ってディスカッションすることで従業員がその方向性の良さを実感できるようなケース教材と討議を、ゼロベースで設計するのがよいだろう。ケース教材は、その企業の特定課題に基づいて作成するとより効果的だ。そのためには、教材開発コストと相応のリードタイムが必要だが、そのリターンとして、従業員が一丸となって動くようになることが見込まれるのであれば、汎用的な教育プログラムよりも費用対効果は高いのではないだろうか。

30 似たような使い方として、経営層が従業員に理解させたい課題や共有したい課題について、その課題の構造や解決の糸口を議論するためのケース教材を作成して、社内のコミュニケーションツールとして活用していく方法もある。

ケースメソッド教育の応用可能性をさらに追求していくと、次世代のリーダー育成のソリ

ューションにもなり得る。そのことについて、実例を紹介しよう。

A社とB社という二つの会社では、どちらにもカリスマ的なリーダーがいたが、彼等の後を継ぐ人材が育っていないという問題を抱えていた。

5 A社のカリスマ氏は、ある社長特命プロジェクトのリーダーだった。このプロジェクトは約100名から構成される大型チームで、飛躍的なコスト削減成果を上げ、メンバーたちは社内で英雄扱いされた。しかしその2年後、プロジェクトのメンバー達の昇級試験合格率が、他部門に比べて著しく低いという結果が明らかになった。実績が出ていたので賞与査定は他部門に比べて高かったが、能力検定による昇級者は驚くほど少なかった。昇級面接を担当した人事スタッフは口を揃えて、「リーダーの指示に従順に、それを疑わずに行動しているとい

10 うこと以上の評価ができなかった」と述べた。

一方のB社のカリスマ氏は、会社の収益の大半を稼ぎ出している新規事業本部の執行役員本部長である。この事業本部長の新規事業の強みは、秀逸で画期的なビジネスモデルにあった。このビジネスモデルのもとで活躍する事業本部スタッフの多くは、意外にも、羊のよう

15 に従順な社員たちであった。事業本部長とトロイカ体制を組む少数の幹部たちは威勢がよかったが、幹部登用前の次世代リーダー候補はビジネスモデルを正しく運用していくためのオペレーションに終始し、淡々と仕事に取り組むだけであった。

A社やB社で必要なのは、次の世代に向けたリーダーシップ開発である。たとえば、リーダー候補者たちに、ケースメソッドによるディスカッションの場を継続的に与え、そこに課題解決コミュニティを形成させて能力開発をしていく方法などが考えられる。社内に相互に

20 活発に議論できる集団を作っていくことは、次の経営局面への積極的な準備である。こうした方法をとれば、強いリーダーのトップダウンによる経営パフォーマンスを維持しながら、次世代に向けた活性度のある組織土壌を作っていくことが可能になる。

## 6. 応用の限界

25

ケースメソッド教育はそもそも、「いくつかの条件が揃ったときにはじめてタテ軸能力の向上に供する」ものなので、応用に際してはおのずと限界もある。

まず、ヨコ軸能力の向上も同時に狙うような応用方法はうまくいかない。「教えて欲しい」「新たな知識を与えて欲しい」という受講者ニーズは、ケースメソッド教育では十分満たせないからだ。また、「教えたいたいものが明確にある」「これを知識として獲得させたい」「理解のば

30 らつきを抑え統一方針として伝達したい」場合も同様で、説明会形式あるいはレクチャー形式で教えた方が当然効率的である。

次に、応用の度合いを高めていこうとすると、いくつかの条件が揃いにくくなることがあ

る。たとえば、自社の固有状況へのソリューションをつくり出すという具体的な教育目的があった場合、その教育効果をもたらさうるケース教材が見つからない可能性は極めて高くなる。費用を投じて固有のケースを作成するか、代替的な汎用ケースで妥協するか、意思決定を迫られることになる。

- 5 最後に、これは応用以前の問題として、ケースメソッドによるディスカッションがうまく成立する職場風土かどうか、ということも重要である。もともとビジネススクールや異業種交流形式のセミナーで活発なディスカッションが行われるのは、そこに集まる参加者に多様性が確保されているからである。これが同じ会社内、あるいは一つの部門内だけでの研修は、同質化した参加者が集まることになりやすい。その場合、自由闊達に発言する雰囲気が芽生えるかどうか難しいこともあり、それを解決する努力が行えるかが重要である。ケース教材の選択や作成、ディスカッションリーダーの人選、教育全体の適切な設計が可能かどうかも含めて、ケースメソッドによるディスカッションがいつでも必ず豊かに機能するとは限らないことも知っておくべきである。

15

## 第7章 しばしば寄せられる質問

### 1. 受講生について

- 20 □問い： 1クラスの受講生は何人くらいが最適か。  
■答え： ディスカッション授業の場合は基本的に多様性が必要である。同質な人や類似の経験を持った人のみのクラスでは、ディスカッションをしても新しいものは出にくくなる。だから、多様であるなら、たとえば6人いれば十分である。それより少ない場合、3人や4人では成り立たないのではないか。5人なら何とか可能で、6人いればようやくディスカッションが生きてくる。逆に人数が多くなりすぎると、時間の制限という問題が生じる。たとえば、90分授業で1人1回しか発言のチャンスがなく、それぞれが1分話せるとすれば、単純に計算して、90人が限界である。もっと話したい人は積極的に挙手をするので、発言者に偏りが生じてしまう。だから、たとえば300人のクラスでは、本来の意味でのディスカッションは成立しにくい。
- 25  
30 私自身（高木）は80人を相手に授業したことがあり、何回も90人のクラスで授業を受けた経験がある。ただし、こうした人数で授業が可能だったのは、教室が円形劇場型になっていたからだ。通常のスクール形式と呼ばれる椅子の並べ方では、ディスカッションには向かない。全体が見渡せるのは教師1人だけで、受講生は教師の顔は見えても、他の受講生の後

ろ姿しか見えない。机を動かして、コの字型やロの字型に配置できれば、席につける人数分までは、ディスカッションは可能だ。

□問い： 受講生の年齢に制限はあるか。

- 5 ■答え： ビジネススクールでは、最低限、ケースに書かれている内容を読んで理解できることが求められる。たとえば大学3年生の受講生の場合、日本語で書いてあるので、教材の情報は読むことができる。しかし、社会経験がないため、ケースに描かれている状況を経験に照らし合わせて理解することができず、内容をきちんと読み取ることができない。これは年齢というよりも、経験を積んでいるかどうかの違いではないか。そうした条件があるので、
- 10 教材で扱っている内容が読み取れる一定の年齢より上であることが必要だ。

年齢の上限は特になく、60代の受講生がいたこともある。20代、30代の受講生が自分の親よりも上の年齢の人と、同じ教材について議論するのは非常に良い経験になる。彼らにとって60代の発言は新鮮だし、60代にとっても若い学生の発想に触れることで大きな発見がある。留学生がいる場合も同様の効果がある。

15

□問い： ビジネスのケースを用いる場合、専門知識はどこまで必要か。

- 答え： ビジネススクールのクラス討議の場合は、たとえば「第三者割当」や「店頭公開」などの専門用語が分からない受講生がいても、クラス内に必ず知っている受講生がいるので、ディスカッションを活用して、いわゆる横軸的な「知識の提供」が可能である。しかし、期
- 20 末テストなどでそうした情報が分からない支障が生じる場合、あるいは大学の学部生などを対象とする場合は、用語や基本知識を解説した補足資料を用意した方がよい。

□問い： 参加者の能力にばらつきがある場合、どんな配慮をすべきか。

- 答え： クラス内で能力にばらつきがあるとしても、ディスカッションはお互いに学び合うものなので、それぞれに合った学び方やクラスでの貢献の仕方を期待している。たとえば、優秀な人は率先して良い意見を出すことでクラスに貢献してもらい、遅れている人は自分なりに一生懸命ついていくことで学んでもらう。

もちろん受講の条件として、誰でも参加できるようにするのではなく、実務経験があるなどの条件設定をして最初にレベルを揃えておくことが大切な場合もある。

30

□問い： 選抜型の研修では、どのような基準で受講生を選べばよいか。

- 答え： 参加後に職場に戻って、いろいろな波及効果を周りに及ぼすような形が理想的とも言える。したがって、ビジネスリーダーの素質があり、周囲の人によい刺激を与えられる

人材が選抜されるのが望ましいのではないか。知識で刺激を与える人もいれば、イノベーションをうまく出す力を持っている人、シーズ、マーケットのお金を儲ける仕組みにつなげていける人など、いろいろな能力があるので、そうした能力のバラエティを勘案することもポイントである。

5

## 2. 講師について

□問い： 実務に携わっていない大学の教員にとって、実際の企業のケースを使って教えることができるか。

10 ■答え： 私（高木）も同じ質問をハーバードビジネススクールの恩師にしたことがある。そのときの返事は「なまじ実務でのビジネス経験を持ってない方がよい」であった。その理由は、たとえ学校卒業後に数年とか10年とか実務経験をもったとしても、狭い分野にすぎず、自分の会社のことしか知らないわけで、それで経営の本質が分かったとは言えないからだ。さらに、その恩師から、「だからケースメソッドの授業をたくさん受けろ」とも言われた。その方が、よっぽど経営がよく分かるようになるという意味だと思う。

15 実務経験と経営能力は似ているが、必ずしも重なってはいない。そのケースを使って何を議論するかを見抜く力は、教師側に要求される。教材作りにある企業が協力することで、これまで気づいていなかった経営課題を、その企業の経営者が発見する場合もある。このように、ケースメソッドという授業方法では、講師側にかなり多様な能力が要求される。

20

□問い： 実務家を講師に迎えるメリットは何か。

25 ■答え： 最前線のビジネスの現場で今動いているものを肌感覚でつかみ経験していると、具体的に自分の体験を説明しなくても、ものの見方や考え方とともに、経験からでしか語れない部分がしみ出してくる。それを見せることで、多くの受講生に現実のビジネスで活躍しているイメージを持ったり、感じ取ったりしてもらえる。

重要なのは、その講師が自分の経験をより高い次元から見つめ直して汎用化できるかどうかだ。それができない人は自分の経験談は語れても、ケースメソッドを教えることはできない。そのバランスがとれれば、大学の先生であろうと、実務家であろうと、どちらでも優劣はないと思う。

30

### 3. ケース教材について

□問い： 古いケースでも学べるのか。

■答え： 何十年も使える息の長いケースには、内在する問題のなかに時代を越えた本質がある。しかし、時代変化はきちんと捉え、必要に応じて補足説明する必要がある。特に、技術に関するケースは気をつけなくてはならない。

ケースは生鮮食品みたいなものだ。今は変化が激しく、5年前には活発な商品だったのに、今はもう見向きもされないという商品もある。5年前にその商品のケースを作ったとして、5年後の今、活発に使えるケースになるかといえば、答えは「ノー」である。ケースのライフサイクルは短くなってきているので、どんどん新しいものを作る必要がある。

□問い： 既存ケースを改訂するときの注意点は何か。

■答え： たとえば1990年のケースがあり、それを改訂して2000年のときにどうなったかを書いたケースも多くはないがときどきある。10年の間隔があり、状況も違うので、別のケースという扱いになる。めぐり合わせや偶発によって経営が進行する部分があるので、90年の頃にやっていた経営とは今は違う、というようなディスカッションの注意点が必ず出てくる。改訂作業は結構しんどいので、それよりは、今のケースを新しく作ってしまう方が簡単だとも言える。

□問い： ビデオを教材として使うことは可能か。

■答え： 可能だが、目的によって使い方を変えた方がよい。通常、映像は補足情報として使う。映像だけでケース教材とすることは難しい。紙のケースの方が読み返したり、メモの書き込みがしやすい。また、ビデオやDVDの場合は、頭出しに手間がかかり特定の場面を見直すのが難しく、紙では容易である。また製品のイメージ、当事者の生の声、工場や営業所などの建物の様子などの情報は映像から得やすいが、会社の組織図のような細かな情報は紙の印刷の方が見やすい。したがって映像だけだと、担当者が抱えている問題構造の分析をしようとするとき情報不足になりがちだ。紙のケースと補完関係を持って使った方がいいと思う。

□問い： 90分の授業で、ショートケースを教材として使うことは可能か。

■答え： 経営問題や会社の状況、社長の経営方法をディスカッション素材として取り入れようとするとき、その経営状況がある程度詳しく理解できるだけの情報量が盛り込まれなくてはならない。それには、ある程度のページ数、少なくとも5～6ページは必要になる。

1ケース当たりの上限文字数も考えなくてはならない。慶應ビジネススクールの場合、翌日の予習は前日の夜行う。読むだけでたぶん2～3時間かかるので、20数ページのものを2

時間かけて読むとすると、翌日 2 ケースあれば 4 時間、3 ケースあれば 6 時間、予習に必要な  
となる。当日授業が終わるのが夕方なので、そこから自宅に帰ってケースを読むと深夜に及  
び、それを毎日繰り返すわけだ。どのケースも本文だけで 30 ページ以上あったとすれば、事  
前の予習時間は相当のものになる。

5

#### 4. ケース開発について

□問い： 教材開発にはどのくらい時間がかかるか。

■答え： 一般的にどれくらいの時間が適当かを答えるのは難しいが、次のような例をあげ  
10 ることができる。担当員 2～3 人で一つの企業に 2 カ月間かける場合がある。作業の順番と  
してはまず企業のトップにケース開発の主旨やテーマを説明して、協力を要請する。トップ  
の同意が得られれば、担当の企画部長などに話が下りるので、そこから具体的な教材開発に  
入れる。インタビューは 3 回程度。1 回目は先方の話を聞いて、その中でテーマを絞込み、  
それをもとに 2 回目のインタビューを行う。その間にドラフトを書き始め、3 回目のインタ  
15 ビューでは個別に聞きたい問題を幾つか用意して、それについて話してもらう。必要に応じ  
て、4 回目、5 回目のインタビューを行うこともある。

ケースは企業のインタビューからの情報のみで作るわけではなく、同時並行的に、インタ  
ーネットや企業の IR 情報、関連情報なども集めてひとつの資料にまとめる。作ったものは  
先方に見てもらい、最終的に使用許可をもらうという流れをとる。

20

□問い： ケースにする企業はどのように見つけるのか。

■答え： 素材を提供してくれる可能性のある企業との関係を開発し続けることが重要だ。  
卒業生がそうしたコンタクトになってくれる場合が多い。

教育目的を達成したいがゆえに、こういうケースがあったら有り難いとよく思うが、「その  
25 ケースを作らせてください」と言ってケースが作れることはまずない。現実には、何かの機会  
にケース化できる場面に遭遇して、情報をもって教材にする。しかし、想定している科目  
のどこにも当てはまらないで、ケースだけ出来てしまい、誰かがいずれ使ってくれるのを待  
つということもある。

30 □問い： ケース開発の際の注意点は何か。

■答え： 非常に豊かに情報を盛り込みすぎると、ケースが作りにくくなる。豊富な情報を  
盛り込みたいのは、作る側が知りたいという欲求を持ち、学生にも知らせたいと思うからだ。  
知ることは良いことだが、ケースメソッドの本来の狙いではない。



ケース教材は、統合力、意思決定力、戦略力などの経営能力を伸ばすものであればよい。つまりディスカッションの素材が提供できれば十分なのであって、情報量として不完全な部分があってもディスカッションを教育的な意味において可能としさえすればよい。実際の経営の現場でも、完全情報でもって仕事することはない。競争相手や今後の動きが分からない中で、自社の意思決定をして前に進むにはどうするかが、議論の中心になる。あるいは情報不十分なのはリスクにあたるので、「リスクをどう評価するか」ということでもある。

□問い： ケースは必ず事実に基づいていないといけないのか。

■答え： 架空のケースを作ることもある。真実ではないのでリアルさがなくなるというリスクは高い。しかし、短期間の現実では起きないかもしれない複数の大きなジレンマを一つのケースに組み込んでおけるというメリットもある。そうすることで、いろいろな角度からトレードオフを吟味しながら意思決定をみんなで考えていくことが可能になる。

## 5. ケースライターについて

□問い： ディスカッションリーダーとケースライターはそれぞれ専門がよいのか、両方やった方がいいのか。

■答え： 兼業か専業かはどちらでもよいと思う。それよりも、ケース数を増やすことが大切だ。1科目作ろうと思ったときに、全部自作のケースでコースを構成することは難しいので、他の人が作ったケースを自分の科目に組み込むことになる。つまり既存の品揃えの中から選ぶことになるのであり、そうすると選択の幅という意味で数が欲しい。粗製乱造と言えれば言い過ぎだが、とにかくたくさん数のケースを開発していく必要がある。しかしその場合、講師がケースをたくさん作り続けることや、ケース作成者が頻繁に講師になったりするのは難しいかもしれない。

□問い： 自分で作ったケースではない場合、教えるにはいけないのか。

■答え： 慶應ビジネススクールでは、1科目で20ケースほど必要だが、私の場合、ケースの作成は年に1つか2つのペースなので、自作で20ケース揃えようと思うと20年近くかかってしまうことになる。さらに、20年前のケースが今も使えるかという問題が出てくる。たとえば、産業や技術は10年たったら変わっていて、今日の状況に合わないことが多い。だから、他の人が作成したケースを使うことになる。

他の人が作ったケースを教えるとなったときには、背景情報やその後の状況が分からないので、情報不足の問題が起こる。しかし、情報がないことと、教えられないということとは

違う。ケースメソッド授業の目的は、ケースに盛り込まれている情報や講師が知っている情報を、受講生に与えることではない。だから極端に言えば、講師はケースに書かれている情報以上のことを知らなくても授業はできる。講師側に経営問題が何かを見抜く目があればいいし、受講生の視点をクラスの中で取り上げて、自分たちが経営者だったらどうするかというところへ議論を舵取りできればよい。

□問い： ケースライターはどのように養成するのか。

■答え： 慶応ビジネススクールでは、設立時にそもそもケース教材がなかったのも、ハーバードのケースを翻訳しつつ、教員が自ら作らざるをえないという事情があった。現在は10名弱の教員がいるので、毎年70~90本のケースを作成する。ケースは生モノなので生き残らないものもあるが、最初から生き残るかどうかの予測はできないので、とにかく数を作る必要がある。

学生がケースを書いてくれる時もある。MBAや博士課程の学生は授業を受けるうちに、現状のケースの改善をしたくなり、卒業後や在学中に置き土産としてケースを書いてくれる場合が結構ある。教師のスクリーニングを経ないと教材登録ができないので、教師の名前が入るが、実は学生の方が新鮮な情報や現場の視点を持っていたりする。ただし、年齢が若いので、50代になってからのトップマネジメントの視点といったテーマのケースは書けない。

## 6. 授業参加者の評価方法について

□問い： ケースメソッドの授業で、果たしてA、B、Cのような成績評価をすることに意味があるのか。

■答え： 慶応ビジネススクールでは、基本的にケースメソッド授業では客観的な評価が難しいという前提の下で、講師が学生の成績を主観でつけている。具体的には、中間テスト、25 期末テスト、クラス貢献度（ディスカッションに積極的に参画した度合い）の合算点でグレードをつける。中間テストと期末テストでは、授業で使わなかったケースを与え、3時間あるいは4時間で分析し、ある経営問題についての提言ないし意思決定を記述させる。ケースを読んで自分の分析と判断を書くという相当ハードな試験になる。そこで書かれたものを教師が読んで、A、B、Cをつける。判断基準は講師に委ねられている。クラス貢献度は、発言の回数や内容を見ることになる。現実問題として授業をやりながら細かく評価できないので、教師の記憶や印象に頼ることになり、やはり判断は教師に委ねられる。このような評価30 に対して苦情が出るかどうかは、その教師が受講生にどれだけ信頼されているかによって決まるようだ。

□問い： ディスカッション方式の場合、例えば最初に自分は意見を言わずに、最後に人の意見から良いところを取ってうまくまとめるタイプの人が良い成績をとるかもしれない。それではフェアな評価のつけ方はできないのではないか。

■答え： 慶應ビジネススクールでは、1科目の成績は中間試験と期末試験、そして、ディスカッションにどれくらい参加したかというクラス貢献度からつけている。クラス貢献度の点数の比率をどの程度にするかということは、担当教員の判断に任されている。学校の方針は基本的に「手を挙げてディスカッションに加わろう」というものなので、それで動機付けがされている。したがって、どんな発言であろうと、良いところ取りの発言をしても褒められることになる。

10 一方、クラスディスカッションの前に、学生はグループでディスカッションする。そのときに出された他の人の発言やアイデアを、自分のアイデアであるかのようにクラスで話す人は、村八分にされたり、そうした行為を許していいのかとクラスで話題になったりする。そうした要素もあるので、ある程度は平準化の機能が働くと考えられる。

15 □問い： ケースメソッドで身につけた「総合力」「意思決定力」「戦略力」などを、学生が就職活動で企業側にアピールできるように、成績証明書などで何らかの評価の工夫をしているのか。

■答え： 慶應ビジネススクールの場合、成績証明書は卒業論文に合格したかどうかと、必修科目の評価としてAやBなどが羅列されるだけである。その人物の「総合力」「意思決定力」「戦略力」などの能力は、何ポイントなのか表記されないし、実際に評価することも難しい。

□問い： ディスカッション後に、どのように学習効果を定着させられるのか。

■答え： 慶應ビジネススクールでは、1年生の間に必修科目が8科目あり、1科目当たり20～25ケース扱う。さらに、選択科目があるので、相当多くのケースを勉強することになり、卒業までに200～300を超えるであろう。したがって非常に多くのケースについて議論して学習することが可能なので、学んだことの定着や実践力の向上をはかることができる。ただし、そこでやっているのは確かに頭脳でのシミュレーションでしかない。実際に自ら体験することも重要だ。卒業後に経営の現場に出てから、学習効果を実感することが間違いなくある。こうした長い期間で定着を捉える考え方は、大学院のような教育機関だから可能になるものだ。企業における短期の集中研修の場合は、その一回の授業での満足度を上げる授業設計の必要性も出てくる。

## 付属資料

### ゼネラリスト教育の実際 ～慶應ビジネススクールの場合～

慶應ビジネススクールは1960年の開校とともに、一貫してゼネラルマネジャー養成に尽力してきた教育機関である。その意味で、多くの専門職大学院が持つ機能別のスペシャリスト養成カリキュラムとは異なるやり方、つまりフルラインの科目をケースメソッド授業で教える経営教育を続けてきた。

慶應ビジネススクールの場合、MBAの1年生の基礎科目8科目はすべてケースメソッド授業で行われる。多くの経営大学院は、たとえば経営戦略やマーケティングはケースで教えるが、会計や財務などはレクチャーで教えるという使い分けをしている。MBAプログラムの基礎科目を全部ケースメソッドで教えているというのは、筆者の知る限り、ハーバード大学、バージニア大学、ウェスタン・オンタリオ大学の経営大学院など少数しかない。

ここまで述べてきたように、ゼネラルマネジメントの養成にケースメソッド教育が有効であり、すべての科目をケースで教えることにもメリットがある。一方で、学生の立場では実際にどのように考えているのだろうか。ここから先は、学生の生の声を紹介したい。

以下に引用するのは2005年度の秋学期に開講された慶應ビジネススクールの博士課程・修士課程併設科目「ケースメソッド教授法」の授業での一幕である。この科目はケースメソッドで教える講師を養成するための一種のFD(Faculty Development)コースである。2005年度の場合、履修者の過半数は学外からの参加者(科目等履修生)であった。この年度の授業では、授業時間のすべてにわたりビデオカメラを回し続けて録画録音し、その記録を教育や研究に活用させてもらう旨、参加者全員から了解を得ている。本稿では授業時間中のやりとりをそのまま再現したい。以下は、「慶應ビジネススクールがすべての基礎科目をケースメソッドで教えていることについてどう考えるか」という問いに対して、他大学のビジネススクールの教員やその他の学外履修者を前に、実際に授業を受けてきたMBA課程の2年次学生と講師の高木・竹内らが交わし合ったやりとりの記録である。

竹内： ここからはKBSのMBA課程の方々にも語ってもらうという時間にしたいと思います。基礎科目すべての科目をケースメソッドで学ぶことのよさをどのように考えるか。あるいは難しさの方が実感としては多いという意見でも結構です。また学外の皆様には、ケースメソッドという授業方法に挑戦している慶應ビジネススクールが、今どの程度の達成状況なのか、感触をつかんでもらえればと思います。

A氏： ケースを使用して勉強すると、まずグループ討議というのがあり、グループ討議の

中でそのケースに書かれている問題点をまず発見する作業から始まります。しかし、それを発見する作業がけっこう大変で、それでほとんど授業成果の60%ぐらいを占めていると思います。それを発見できたとき、その先の理解度がかなり深まるように感じます。

5

竹内：なるほど。今のAさんの意見はケースメソッド教育がうまく機能している部分を表現してくれたわけですね。他の方はどうですか。

10

B氏：ケースですべての基礎科目を学ぶということのマイナス点ではないのですが、困難な点もあります。財務や会計といった専門知識が欠かせない科目では、予習の時に自分でそうした知識を学び、その上で、ある会社の財務状況について書かれたケースを解きます。そして、その会社の問題点や解決策を見つけてから、授業に臨まなくてはなりません。専門知識に関する予習や努力が必要な点が、ケースメソッドを受けていて困難な点だと思います。ただ実際問題として、会社に帰ってそういった努力が大変役に立つと思っています。会計や財務の基礎知識などが何も与えられない状態で、ある会社のケースについてゼロから問題点を探すというやり方は、大変だけれども面白いと思っています。

15

20

竹内：大変なのは、タテ軸を伸ばすためにヨコ軸の方向の予習が前工程として入ってくるからなのでしょうね。他の方はどうですか。

25

C氏：私が感じたよい点と悪い点を一つずつ挙げるとすると、よい点は、たとえば財務や会計のケースをやっている、組織やマーケティングに関する記述があることです。経営というのはいろいろな要素がすべて絡み合っています。財務的なことだけを考えればよいわけではないのであって、学べる機会が多いのが良い点です。一方、個人的にストレスを感じている点は、特に財務とか会計の授業になると、どうしても専門的な知識が必要になってきます。そのときにクラスの中にもものすごくそういう分野に長けている人がいると、学びが自分でもすごく高まる気がします。逆に、グループのメンバーが全く財務や会計をやったことのない人々だけであると、なかなか思うように学びが伸びないと感じます。

30

竹内：なるほど。グループのメンバーの組み合わせに依存する部分が大きいですね。今、修士課程に在籍する3人に聞いてみました。彼らはここに入学して以来

18 か月間、この勉強方法で頑張っているわけです。私もこの卒業生のひとりですが、おおむね同じような感想です。難しいことをやろうとしている、やってきたのだなという気がします。ここで高木先生に意見を伺いましょう。

5 高木： ケースメソッドという授業方法を全学で維持することは、教師の側にとってもやはり難しいことです。だから、それを受講生の方にただただ要求しているわけではなくて、先生側もえらく大変なので、正直なところこんなに大変なことはやらない方が楽だという思いもあります

10 学校としてケースメソッド授業という方針を採っているので、嫌々でもやらざるをえません。よその大学やビジネススクールでは、ケースメソッド授業が一部分で、残りがレクチャーだとすると、どちらを選ぶかという権利は先生側にあります。レクチャーの方がふさわしい担当だからといった理屈も立ちます。ところが、KBSではその理屈は成り立たなくて、全部ケースです。われわれは「ディシプリン」という言葉を使うのですが、数学系のディシプリンと社会学系のディシプリンとは、後者の方がケースメソッドに馴染みやすいと言えます。数学系のディシプリンは黒板に数式を書いた方がいいわけですね。にもかかわらずケースで教えずなくてはならない。学校全体としてやっているから、というのは大きなプレッシャーです。だから、やる側は大変です。

20 今度は、こと個人の立場に立つと、ビジネススクールですから、学部生を教えるわけではなくて、社会経験年齢的にもかなり幅のある受講生がクラスを構成します。また、MBAに限らず一般の公開のマネジメント研修を我々がやると、現場の人がいるわけですね。そこであるディシプリンの先生がそのディシプリンだけで授業をしたとすると、まず受講生から返ってくる反応は「先生、会社はそんなに単純ではないよ」というものです。

25 財務なり会計なり経済学なりのディシプリンだけでそのケースを議論しようとする、ものすごく狭い切り口になってしまいますね。先生の側はそれだけで深まっていると思うわけですが、受講生の方は、現場でとにかく決めて、意思決定して実行していくということをやっている人々ですから、数字だけでは実は組織は動かないとか、人は動かないとか、敵はどうなっているとか、数字だけでは分からないといった意見を出してきます。先生側はものすごく幅を持たないといけないという意味でも大変です。

30 名前は挙げませんが、ある同僚の先生は「できることならケースメソッドはやらずに済ませたい」と漏らすことがあります、「でも、やるんだよね。その良さはあ

るよね」とも言います。ある種の葛藤がいつもあるけれども、差し引きで良さが維持できているということだと思います。

5 上記の引用からも分かるように、基礎科目のすべてをケースメソッドで教えることは、プラス面ばかりではない。教師側も学生側も、相当な努力を重ねているのが実情である。しかし、そうした努力があれば、「差し引き」をプラスにできるのも事実である。

## 終わりに

10

ここに述べたのは、筆者がこれまで、ケースメソッド授業でディスカッション・リーダーシップを発揮するという行為をどう体系化すべきか悩みながら、授業経験を重ねる中で考えてきたものだ。もちろん他の捉え方もあるだろうが、本稿がケースメソッド授業で教え始めるときの手がかりになることを期待している。

15

最後に二点だけ触れておきたいことがある。一つは、本稿で紹介した教授法には、筆者の専門分野である組織行動学の科目特性が少なからず反映されているということだ。したがって、他の科目では違った考え方も可能だろう。もう一つは、学ぶ立場の方々へのお願いである。ケースメソッド授業での教授歴が浅い教師に向けて、その教え方の不十分さを追求するための道具として、本稿を使わないでいただきたい。ケースメソッド授業の基本コンセプト

20 に「学びの共同体」というものがある。これは、授業を学び多きものにするための最終責任は教師にあるが、それを実現するプロセスへの責任は、教師と同様に参加者にもあることを意味する言葉だ。ケースメソッド授業では、学習者も積極的に「学びの共同体」の形成に関わり、ケースメソッドで学ぶ楽しさを実感していただきたい。

25

30

sample

sample

sample

sample

sample

sample

sample

sample

sample

sample

sample

sample

sample

sample

sample

sample

sample

sample

sample

sample

sample

sample

sample

sample

sample

sample

sample

sample

sample

sample

sample

sample

sample

sample

sample

---

不許複製 慶應義塾大学ビジネス・スクール 2006 May.

コンテンツワークス株式会社 BookPark サービス

---