

〈研究論文〉

職業人を対象としたケース・メソッド授業
における学習過程の理念モデル

——D. コルブの経験学習論を手がかりとして——

佐 野 享 子

〈研究論文〉

職業人を対象としたケース・メソッド授業における 学習過程の理念モデル

——D. コルブの経験学習論を手がかりとして——

佐野 享子

1 問題の所在

本稿は、職業人を対象として実施されるケース・メソッド (case method) 形式の授業において、受講者の学習がいかなる過程で成り立っているのかを理論的に検討することを目的とする。このため、アンドラゴジー (成人教育学) の分野で発展してきた経験学習論の理論枠組みを手がかりとし、それらの理論枠組みを用いて、ケース・メソッド授業における学習過程の理念モデルの構築を試み、ケース・メソッド授業の意義について新たな知見を得ようとするものである。

我が国において近年創設が盛んである専門職大学院においては、実践的で多様な授業方法が求められている。主として職業人が履修するこれらの課程における授業を効果的に進めるためには、職業人の特性に応じた授業法の開発と、開発された授業法に関するFDとが重要になることは言うまでもない。

ケース・メソッドとは、ケース教材 (経営の事例が記述された冊子) をもとに、クラス全体で討論をしながら受講者を教育する授業法であり、1908年に創立されたハーバード大学経営大学院 (Graduate School of Business Administration; 以下HBSと略す) において、その創立当初から導入されてきた。大学院教育の場に端を発して発展してきたケース・メソッドは、今日ではビジネス教育のみならず、教育や福祉などの専門職を養成する課程を中心に、あらゆる

分野で応用されている¹⁾。このようにケース・メソッドが一世紀近くの歴史の中で発展してきた授業法であることから、筆者は、職業人育成のための効果的な授業法を検討する手がかりとして、ケース・メソッドを例とした授業法の研究に着手してきた (佐野 2003, 佐野 2004a, 佐野 2004b)。

職業人の特性に応じた授業法の開発を行うに当たり、筆者は、アンドラゴジーの分野における研究成果に着目して検討を行うべきと考えている。職業人は、成人の学習者としての側面を併せ持つからである。

ケース・メソッドの特色は、講義形式の授業を排し、討論によって教育を行う点にある。成人教育における有効な学習方法として、討論形式による学習方法を挙げている代表的な論者としては、アメリカにおける成人教育学の祖であるエデュアード・リンデマン (Eduard C. Lindeman) が挙げられる。リンデマンは、成人教育における最高の資源は学習者の生活経験であり、成人ならではの生活経験の意味を探究することによって新たな知識を産み出すことが成人教育の目標であるとして、成人の特性を踏まえた教育の原理を構想した。彼は、複数の人間が互いの経験を交流させあうことで、我々を取り巻く状況と向き合い、新たな行為への方向付けを行うことができるとして、成人教育の場における集団的機能が果たす役割の重要性を強調する。そしてそのための教育方法として小集団ディスカッション法、すなわち成人の生活している状況を討議 (discuss) することこそが成人教育固有の方法であると指摘している

筑波大学教育学系 (ビジネス科学研究科経営システム科学専攻)

(Lindeman 1926: 訳 94-104)。

リンデマンのように、成人教育の中心的課題が成人の経験の活用にあると主張して、経験学習の研究に携わってきた研究者は枚挙にいとまがない¹⁰⁾。中でもデビット・コルブ (David A. Kolb) は、自らの理論を経験学習論 (experiential learning theory) と呼び、レヴィン (Kurt Lewin) やピアジェ (Jean Peaget) などの経験主義者による研究成果に依拠しながら、成人の持つ経験を成人の学習の過程の中に位置付けた経験学習サイクルモデル (experiential learning cycle model) を構築し (Kolb 1984)、評価されてきた。

ケース・メソッドは、ビジネスの現場における実際の経験をもとに作り出されたケース教材に基づいて討論が進められるものであり、後述するように、その特色の一つとして「経験の重視」が挙げられている。コルブ自身も、シミュレーションや、ロールプレイ、インターンシップ等と並ぶ経験学習の一つの方法としてケース・メソッドを挙げているほか (Kolb 1986: 102-103)、近年では経験学習を促進するための方法として対話型学習 (conversational learning) を提唱している (Baker, Jensen, Kolb 2002)。これらのことから、本稿においても、職業人を対象としたケース・メソッド授業における学習過程について論究するに当たり、コルブによる経験学習論を理論的基盤に据えることとする。

以下では、まず第2節でケース・メソッド形式による授業過程の特性について論じる。次いで第3節では、ケース・メソッド授業過程のモデル構築に当たりコルブの経験学習論の理論枠組みが適用できるか否かを検討する。以上の考察をもとに、第4節ではケース・メソッド授業における学習過程の理念モデルを提示し、ケース・メソッド授業の意義について述べる。

ケース・メソッド形式による授業には、インシデント・プロセス方式、ウォートン・スクール方式など多様なタイプが存在する (村本 1982: 132)。本稿では、それらの先駆けとして HBS において始められてきたハーバード方式を考察の対象とし、今後分析を予定している他の授業形式との比較を行う上での基礎となる分

析枠組みを提示することとする。考察に当たっては、HBS 発行の文献を用いるほか、授業過程の内実に迫るため、ハーバード方式のケース・メソッドを我が国の大学で最も早く導入した慶應義塾大学経営管理研究科 (慶應ビジネススクール: 以下 KBS と略す) における授業を考察の対象に加え、KBS においてケース・メソッド授業普及の中心となっておられる高木晴夫教授の授業論を検討する。なおケース・メソッドがビジネス教育の分野において発展してきたことから、本稿でもビジネス教育における授業実践を検討の対象とするが、今日ケース・メソッドが他の分野でも応用されていることを考えると、本研究で得られる知見の本質的な側面は、教師教育など他の分野におけるケース・メソッドの適用に関しても重要な示唆を与えるものと筆者は考えている。

ケース・メソッドを対象とした研究については、欧米における主なものとして、HBS がケース・メソッド授業の進め方に関するガイドブックを市販し (例えば Christensen 1981)、教師の授業経験をもとにしてあるべき授業の進め方について論じているが、授業分析の結果に基づく実証的な授業改善の提言には至っていない。また、ケース・メソッド授業の効果を調査に基づく数量的な解析によって明らかにした研究が見られるが (Masoner 1988)、授業の過程にまで着目した授業の在り方の検討はなされていない。我が国においては、経営学分野の研究者によって、ケース・メソッド授業の理念を経営学の視点から論じた論究が主流であった (村本 1982, 坂井 1996, 辻村 2001)。その中で筆者は、先にも述べたように、授業分析の手法を用いて授業の実際を記述・説明し解釈する研究を進めており、本稿もその一連の研究の一環として位置づくものである。

2 ケース・メソッドによる授業過程の特性

(1) HBS における知の二元性

ここでは、HBS より1954年に刊行された「ハーバードビジネススクールにおけるケース・メソッド」(原題 “The Case Method at the

Harvard Business School”)に掲載された所論を手がかりとして、HBSにおいて取り扱われる「知」の特性について考察する。

HBSの教育の目的は、「学生を重要な管理者のポジションに適合させること」(McNair 1954: 8)、すなわち管理者の育成である。このため受講者は第三者の立場に立って客観的な視点からケースを分析するのではなく、意思決定し行動する「ビジネスマンの立場に立って」(McNair 1954: iii) ケースに対峙することとなる。

ケース・メソッドとは何かと題した小論の中で、シェーンとスプラグ (Donald R. Schoen and Philip Sprague) は、ケース・メソッドの持つ特質として次の3点を挙げている。第一は「経験の重視」である。ビジネスの場における管理者を育てるためには、ビジネスの場における現実の問題を基礎とし、現実の問題に焦点が当てられる。現実の経営問題は、特定の理論や技術の適用では対処できず、複雑な問題が合わさっていることを受講者が知ることが重要になる。したがって授業は「こうあるべき (what ought to be)」ではなく「現実はどうか (what is real)」という視点で進められる。このように考えるとここでの指摘は「現実の重視」と読み替えることもできるだろう。第二は「一般論よりも個別論の重視」である。ビジネスマンに要求される能力は理論の構成能力ではなく意思決定能力である。したがって多数のケースから理論的な法則性を作り上げていくことよりは、各ケースの個別の状況においていかに意思決定するかが焦点となる。第三は「学生が経験することの重視」である。授業では、単に知的な学習になってしまうような主題は盛り込まれず、学生達の感情的側面と知的側面の両方の反応を促すように注意が払われる (McNair 1954: 78-79)。

このようにケース・メソッドにおいては、ケースによって提示される個別の現実の経営場面のもとで、討論を通じた受講者自身の経験的な活動が展開される点が特色とされている。このような授業が展開される背景として考えられるのは、次に述べるようなビジネスの場面に関する独特の現状認識である。すなわちビジネスの

場面は、複雑な事実の組み合わせで成り立っており、ある状況における対応策の有効性は組織によっても異なる。また問題解決のための判断はその時に意思決定をする人の才覚や価値判断に左右されるなど極めて主観的になされ、さらにビジネスを取り巻く現状も日々変化する。したがってビジネスの場面では、可能な選択肢の特定であれば可能であるが、解答が一つしかない問題は現実には存在せず、特定の理論・技術の適用や先例に従うことでは問題解決に対処できない。自らがどれだけ確信を持って問題を考え、それらに対する理性的な解答を見つけることができるかが重要であると考えられているのである (McNair 1954: 1-4)。

ここで看取されるのは、理念や技術に関する知識と経験によって得られる知識とを区別し、後者の獲得が管理者の育成のねらいであるとする教育観である。ケース・メソッドの背後にある教育観についての最も古くかつ明確な説明を、アーサー・デューイング (Arthur S. Dewing) が1931年に行っている。彼は、教育には「長い期間を通じて人間が蓄積してきた重要な事実を手短かに伝授する」形式で行われる教育と、「新たな経験の機会に直面した時に行動できるよう熟練する」教育の2種類が存在するとし、管理者の育成は後者によって行われるべきであると主張する (McNair 1954: 3-5)。また彼の指導を受けたチャールズ・グラッグ (Charles I. Gragg) は、古典ともいえる「叡智は教えられぬが故に (原題 “Because Wisdom Can't Be Told”)」と題する論文の中で、デューイングが主張する管理者育成は、学習者自らが経験を積むことによるのみ可能であるとの論を展開する。彼は「伝達するという単純な過程を通じて知識を有効な形で伝授できるという仮説は誤った見解」であり、「賢明な行動の取り方を学ぶには経験を積む以外にない」と述べるとともに、自らが役立てることができるのは他人の洞察や知識ではなく、自分自身の洞察や知識であるから、それらを「自らの能動的な思考と感覚を通じて自分自身のものにする」ためには、「学習者自身がダイナミックな何らかの経験をしなければならない」

と主張する (McNair 1954: 14)。さらに長く HBS で教鞭をとっていたマルコム・マクネアー (Malcolm P. MacNair) は、経験を積むことによって得られる知識を、新たな経験の機会に直面したときに賢明な行動がとれるための知識と捉え、それらの内実に関し次のように言及する。すなわち「我々の意味する真の知識は力 (power), すなわち問題に取り組み、それを分析して事実を探し出し、なすべき事柄を探し、それを実行に移す力によって構成されている。」「そのような力は与えることができず、個人的な努力によって獲得されねばならない。」 (McNair 1954: 22)。アルバート・ダン (Albert. H. Dunn, 3rd) は、そのような「力」について「ビジネス感覚 (business intuition)」「洞察力 (insight)」「判断力 (judgement)」と表現している (McNair 1954: 96)。

以上のように、ケース・メソッド授業において取り扱われる知識は、理論や技術などの他者に伝達可能な知識ではなく、「経験によって個人的に獲得される力」であり、具体的には「新たな経験の場面で行動しうる力」であると認識されている。理論や技術などの他者に伝達しうる知識と、自らの思考と感覚で個人的に獲得される知識という対比を考えると、前者を社会的知識、後者を個人的知識と呼称することができるものと思われ³⁾、ケースメソッド授業では後者の知識獲得がめざされていると考えられる。

ケース・メソッドが指定する社会的知識や個人的知識の内実について更なる検討を加えよう。一般的に社会的知識に含まれるものとしては、第一に、経営の現実から帰納的に導き出された理論的な法則性が挙げられる。しかし先に述べたように、ケース・メソッドの授業の過程ではそれらは受講者に示されず、ケース・メソッド授業を日々積み重ねることにより、受講者自身によって経営の原則の一般化が自ずと行われているのだと考えられている (McNair 1954: 7, 86)。このように、ケース・メソッド授業においては、個人的知識が、一般化された原則という意味での社会的知識へと発展する可能性については極めて狭い範囲で考えられており、授業

の過程で個人的知識を社会的知識へと変容させることは意図されていない。

また社会的知識に含まれるものとしては特定分野に関する専門知識が考えられるが、それらについても、教師に対する受講生の質問や受講生が自主的に書物を読むことによって身につけることが期待され、授業の中では計画的に取り上げられることがない。

一方個人的知識としては何が具体的に指定されているのか。ケース・メソッド授業において討論される課題の一つに、行動する際の「手段 (expedient)」があげられている (McNair 1954: 4)。例えばグラッグは、与えられた指示がいかに立派であったにしても、それであらゆる事態をカバーできるわけではないとし、新たに生起する一つ一つの事態に対処するためには、想像力に富んだ理解力が不可欠であるとする (McNair 1954: 11)。社会的知識として言語化され伝達された知識のみでは、現実に行動を行う際に生じる個別の問題に対して対処を行うことは不可能であるとの指摘である。

このような指摘はルーシー・サッチマン (Lucy Suchman) が提起する、状況に埋め込まれた (situated) 行為とプランとの関係に関する議論を想起させる。我々を取り巻く行為の状況は完全には予想できないし絶えず変化するものであることから、行為の目的があらかじめ明確であっても、我々が取る行為は状況に埋め込まれた行為、すなわち特定の具体的な状況の文脈の中でのアドホックな活動で対応せざるをえず、あらかじめプランが立てられる場合でも、それらは必然的に漠然としたものになる (Suchman 1987: 訳 iii)。ここでのプランは言語化された社会的知識に当たり、状況に埋め込まれた行為を行いうる知識が個人的知識に当たるものと考えることができよう。またギルバート・ライル (Gilbert Ryle) は、「われわれは理論を教えられることによって助けられることなく」「実践によってその方法を学ぶ」 (Ryle 1949: 訳 47) と述べ、「内容知 (knowing that)」に対して「方法知 (knowing how)」の重要性を提示している (Ryle 1949: 訳 27-33)。HBS にお

る個人的知識は、ライルの言う「方法知」であると捉えることも可能であろう。

(2) K B Sにおける理論知識と実践知識

H B Sの教育観に見られる社会的知識と、個人的知識—すなわち「状況に埋め込まれた行為を行いうる方法知」⁶⁾—に当たる概念を、K B Sの高木晴夫教授は、それぞれ理論知識と実践知識と命名している(高木 2003: 1-4)。ここでの理論知識とは、経理、マーケティングなど経営能力の重要な一部としての「専門知識」であり、特定の職能領域で有効な、整理され文字化されうる知的情報であって、講義形式の授業で伝達が可能である。一方実践知識とは、統合力、洞察力、戦略力といった表現で理解され、職能横断的に要求される、文字では伝達しにくい種類の力である。本人の内面のみ保有されることから属人性・個人性が高く、討議形式が育成に効果的であるとされており、その意味ではマクネーやダンが主張する「力」の概念に通ずる。

高木教授に筆者がインタビューした際には、車の運転のアナロジーによって両者の内実について説明がなされた。理論知識とは、説明書に書かれた車の性能に関する知識のように、単体で存在しうる「道具」である。一方実践知識とは、車の運転におけるハンドリングなど、「道具」を使っている状態で生じる特性や「道具」の使い勝手に関わる概念であり、どのように戦略的に発想し、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具体的な知識を指す。自分がその立場に立って車を実際に動かそうとする途端に見えてくるものまでは、車の説明書(経営学の理論書)には書かれていない。したがってケース・メソッド授業における討論によって、現実の場面をシミュレーションすることにより、「道具」を動かして初めて見えるものに気付かせ、先がどうなるかを見通せる力を養うことが可能になるのだと高木教授は指摘する(佐野 2004a)。

高木教授の言う実践知識、すなわち「道具」

を動かして初めて見えるものに気付いて行動するための知識は、先に筆者が述べた「状況に埋め込まれた行為を行いうる方法知」に当たるものと考えてよいだろう。また理論知識が単体で存在しうる「道具」であるならば、それらは特定の専門分野の知識に限られるのではなく、職能横断的に見出しうる経営の原理に関する理論的な法則性であっても、高木教授の言う理論知識に含めて差し支えないものと思われる。

高木教授の言う実践知識と理論知識は、実際の授業の場面ではいかなるものとして計画されているのか。高木教授は、授業で扱うテーマに関連する理論知識として、教科書の該当箇所を授業に先立って通読するよう受講者に指示するなど、毎時の授業において、理論知識と実践知識をそれぞれ授業計画に位置付けて授業を展開している。次に挙げるのは2003年度に実施された「組織マネジメント」の授業における例である(佐野 2004a)。以下では毎時の授業ごとに計画された理論知識の例をR、実践知識の例をJで示す。

- R) 企業組織と文化の変革：J) 理論的フレームワークがいかに現実の場面で当てはまっているか
- R) 組織変革のステップと組織構造：J) 社長が組織変革に伴って組織構造変革を行う順序はどうなっているか
- R) ローカルカンパニーにおけるマネジメント・システム：J) 社長はいかなる考え方に立ち、いかなるねらいと場面でシステムを使っているか
- R) 組織の構造の分類：J) 組織構造は成長の規模によって形態が異なるが、それぞれいかなる問題が生じるか
- R) コンフリクトとパワー：J) 現実に動いている状況がどうなっているかを教科書概念を用いずに議論する

以上のように実践知識としては、理論知識が現実にはどのように用いられているのか、あるいは用いられていないのかといった、理論知識適用の蓋然性の検討が受講者に求められている。これらは先に示された「道具の使い勝手」に当

たるものと言える。

(3) ケース・メソッド授業における個人的知識獲得のメカニズム

以上述べてきたような個人的知識はいかにして獲得されるのか。ケース・メソッドにおける討論の過程を、ザルズニック (A. Zalesnik) は次の4段階で捉えている。1) ケースに関する自らの「価値判断を表明」する段階、2) 第一段階で表明された内容に関する内省 (「言語の内省 (verbal introspection)」) を伴う「意味づけ」の段階、3) ケースに書かれた「具体的状況を診断」する段階、4) 自分ならどうするかを意思決定する「行動」の段階である (McNair 1954: 242-243)。ここで注目すべきは、表明された自らの価値判断の意味づけは内省を通して行われるという点である。

HBSのシェーンとスプラグは、討論の場で内省が行われることについて、次のように示唆している。「自分の見解、印象、反応、態度、偏見を他人の前に露呈し、それが周りの人間によって時には補強され、時には拒絶さえることによって、自分自身の先入観や身に付いた態度が、現実の雰囲気の中でもまれ、有効性という観点からチェックされ、そのありのままの姿を自分自身で見ることができる」 (McNair 1954: 81)。また『日常世界の構成 (The Social Construction of Reality)』を著したピーター・バーガー (Peter L. Berger) は、自分自身をよく知

るために必要となる内省行為は、他者が自分に対して示す態度によって引き起こされるのだと述べている (Berger, Luckman 1966: 訳 50)。

ケース・メソッド授業において、受講者が他の受講者に自らの価値判断を表明することは、いかに行動するかに関わる自分自身の価値判断 (すなわち個人的知識) の言語化である。バーガーの言うように、内省が他者との相互行為の中で促進されることを考えると、討論という他者との相互行為を通じて、言語化された個人的知識の内省 (ザルズニックのいう「言語の内省」) が行われることは、個人的知識の意味づけを行う上で必要な要素であるといっていよう。

3 コルブによる経験学習論の適用可能性

本節では、コルブによる経験学習論の理論枠組みをケース・メソッド授業の過程に適用することの可能性について検討する。

コルブは、「学習とは経験が変成されることを通じて知が生成されるプロセス」 (Kolb 1984: 41) であるとして図1のような経験学習サイクルモデルを規範モデル (normative model) として提示した。図1には「弁証法的に対立 (dialectic conflicts) する二つの方向を示す」二組の学習モード、すなわち具体的経験 (concrete experience: CE) 対抽象的概念化 (abstract conceptualization: AC) が「理解 (comprehension)」の次元に、内省的観察 (reflective observation: RO) 対能動的実験 (active experimentation: AE)

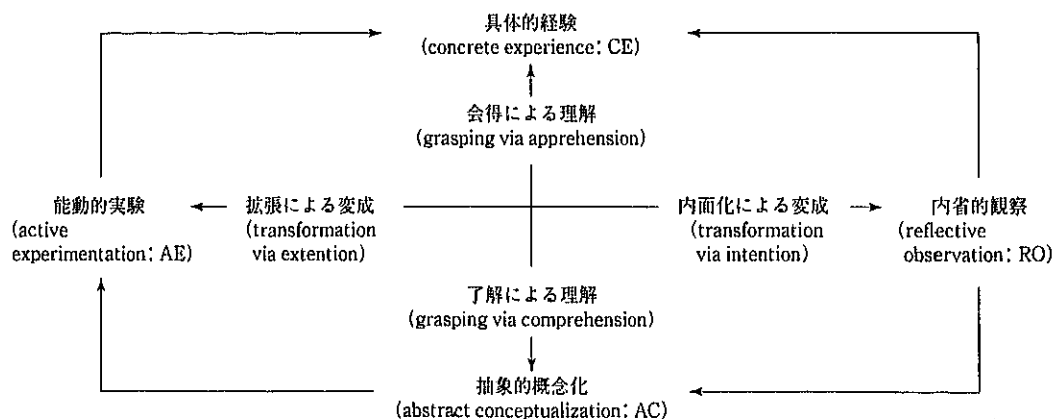


図1 経験学習プロセスと基本的知識形態発生の基礎となる構成次元 (Kolb 1984: 42)

A E) が「変成 (transformation)」の次元にそれぞれ配されている。

具体的経験に基づく「会得 (apprehension)」は、直接経験の場で視覚、聴覚、感情などによって感知する理解の仕方である。抽象的概念化に基づく「了解 (grasping)」は、反省したり観察したことを統合し、概念による説明や記号化された表現に基礎を置く理解の仕方を指し、生成された概念によって他者とのコミュニケーションを可能にする (Kolb 1984: 40-43, 103)。マイケル・ポラニー (Michael Polanyi) の言う暗黙知 (tacit knowledge) が前者に、明示知 (articulated knowledge) が後者に当たる (Kolb 1984: 103)。このように、コルブは知の二重理論 (dual-knowledge theory) を基礎としたモデルを提示しており (Kolb 1984: 101)、前者は個人的知識 (personal knowledge)、後者は社会的知識 (social knowledge) とも呼称されている (Kolb 1984: 105)。

また内省的観察は、直接経験により直感的に会得された事柄を心中での反省により内面化 (transformation) するものであり、能動的実験は、概念や記号化された表現を外部世界への能動的操作によって拡張 (extention) するものである (Kolb 1984: 41-42)。

コルブによれば、(1)会得した具体的経験を内省的に観察し (CE→RO)、(2)観察した事象を説明する抽象的な概念・理論を生み出し (RO→AC)、(3)生み出した概念・理論を新たな問題解決で検証し (AC→AE)、(4)検証された結果を新たな経験の場で生かす (AE→CE)、とい

うプロセスが螺旋的に展開していくことにより学習が発展し、対極にある学習モードが次第に統合されていく。

経験学習の過程において、近年コルブが重視しているのが「対話 (conversation)」である。コルブによれば、「対話」は、他者との概念の交換という意味のみならず、それ自体が感覚を伴う経験のプロセスであるとして捉えられており、学習者は「対話」を通じて自らの経験の意味を構築することにより、学習のサイクルを辿る (Baker, Jensen, Kolb 2002: 53-56)。具体的には、「対話」は、「対話」前・「対話」後を含めた連続的 (discursive) 経験のプロセスと、経験学習サイクルとしての循環的 (recursive) プロセスを併せ持つとして、図2のような概念図によって両者の関係性を捉えている。

「対話」前に学習者は、これから参加する「対話」に対する予測や期待を持ち、それら予測や期待はこれから参加する「対話」に影響を与える。それら予測や期待は、一定のものの見方の枠組みに基づくものであるが、図中の「対話」前・「対話」後を含めた連続的経験のプロセスは、暗黙の会得に基づくプロセスとしての性格を持つため、学習者はそれらの枠組みに対して無意識であることが多い、学習者にとってそれらの枠組みの意味が明白になるためには、ものの見方の枠組みを「明示」するプロセスを経なければならない。このようなプロセスに当たるのが循環的プロセスであり、「対話」の過程でこのプロセスは表出する。コルブが提唱していた経験学習サイクルモデルが、ここでの循環的プ

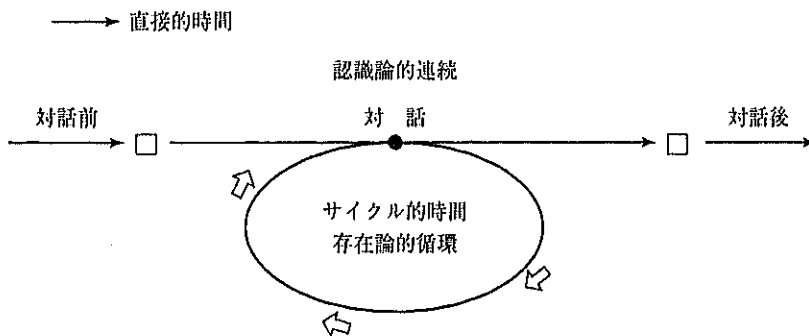


図2 対話における連続的-循環的な弁証法的関係 (Kolb 2002: 59)

プロセスに当たると考えられる。このような循環的プロセスを経た「対話」後に、学習者は自らのものの見方の枠組みの意味を明白に意識することになる (Baker, Jensen, Kolb 2002: 58-60)。このようにコルブによれば、「対話」によって経験学習サイクルが機能し、学習者が会得した経験の意味が明らかになって、その後の経験に影響を与えると考えられている。

コルブによる理論モデルは、前節で考察したケース・メソッド授業過程の特性といかなる点で相違しているのか。両者に共通しているのは、第一に暗黙知と明示知に相当する個人的知識と社会的知識といった知識の二元論を採用している点、第二に討論を通じて、個人的知識の内省が行われることにより、個人的知識の意味づけが行われるという点である。他方両者の相違点として指摘しなければならないのは、両者がともに知識の二元論に依拠しつつも、知識相互の統合についての見解が異なる点である。ケース・メソッド授業においては、個人的知識と社会的知識との統合を授業内では意図していないのに対し、コルブにおいては、弁証法的対立関係にある4つの学習モードを一つのプロセスに包摂することで各モードの統合をめざしており、個人的知識と社会的知識についても両者の統合が意図されている。

一方、コルブのように4つの学習モードを弁証法的対立関係に置くことに対する批判も存在する。ジャック・メジロー (Jack Mezirow) は、

内省的観察と能動的実験とは対極化されるべきものではないと主張し、ドナルド・ショーン (Donald Schön) が「行為の中の内省 (reflection in action)」(Schön 1983: 49-69) という概念を提唱しているように、内省は行為に続いてあるいは同時に生起するものであることを指摘する (Mezirow 1991: 103)。シェーンとスプラークやバーガーが示唆しているように、内省が討論という他者との相互行為を通じて行われるとする考え方に立つと、ケース・メソッド授業における討論という他者との相互行為の過程全てを通じて内省は行われるものと考えられる。その場面で行われる内省は「行為の中の内省」としての性格を持つものと言って良いだろう⁶⁾。

以上のように、コルブによる経験学習論の理論枠組みをケース・メソッド授業の過程に適用するに際しては、討論の場における「行為の中の内省」の位置づけと、個人的知識と社会的知識との関係性について、それぞれ再考する必要があるものと思われる。

4 ケース・メソッド授業における学習過程の理念モデル

以上の議論をもとに、ケース・メソッド授業における学習過程を筆者なりにモデル化したものが図3である。ここでは、ケース・メソッドにおける討論を、図2に基づき、授業前後を含めた直線的な時間の流れ (図中の1→2→7) と、討論におけるサイクル的時間の流れ (図中

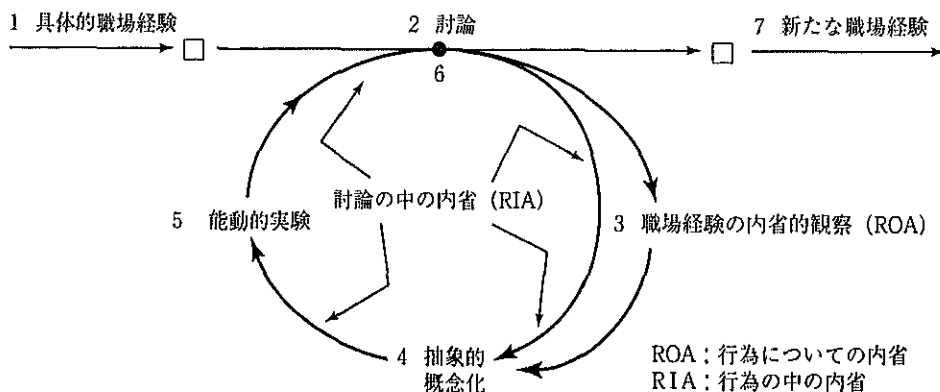


図3 ケースメソッド授業における経験学習サイクルモデル

の2→6)の中の経験のプロセスとして位置付けた。後者に関しては、コルプが提示した図1のモデルを基底に据え、これまで検討したケース・メソッド授業の特性に合致するようコルプのモデルに必要な修正を加えた。以下に示す番号は、図3中の番号にそれぞれ対応している。

まず職業人たる受講者は、ケース・メソッド授業の受講前に、各々の職場での何らかの経験をjている(1)。受講者は、これらの職場経験から何らかの暗黙知を会得しているはずであり、授業での討論はそれらの知識の影響を受ける。討論への参加に先だって、受講者はケースに関する分析を行い、ケースに書かれた事例における管理者の立場に立った場合に、自分ならいかに行動するかについて、自分なりの価値判断を行っている(2)。討論の過程では、他の受講者との相互行為を行う中で、これまでの職場経験から会得したもののうち当該ケースに関わる価値判断と関連するものについての内省的観察が行われるであろう(3)。この場合の内省は、職場経験で会得されたものを経験後に振り返って行われるものであることから、ショーンの言う「行為についての内省 (reflection on action)」(Schön 1983: 276-278)に該当する。

このようにして当該ケースに関わる価値判断は、(3)で観察された事象との関連性を考慮するといった抽象的なレベルの思考が行われるという形で、その新たな意味づけが行われていくものと思われる。コルプの言う抽象的概念化のモードがこれに当たる(4)。高木教授の授業例のように、理論知識適用の蓋然性について検討することが受講者に促されるのであれば、ここでの抽象的概念化は一層促進されるであろう。また討論の最中に、受講者や教師側から「このような場合にはどうするか」といった新たな問題が提起されるであろうから⁶⁾、その場合には、提起された新たなビジネスの場面において4の段階で意味づけられた価値判断を適用することが可能か否かが、討論を通じて検証されることが予想される(5)。このような過程を通じて、討論終了時(6)には、討論後の新たな職場経験(7)への活用が可能になるような、「状況に

埋め込まれた行為を行いうる方法知」が獲得される。また討論の過程では、授業中に発言することで(あるいは具体的な発言行為に至らない場合でも受講者の心中において)、受講者は自らの価値判断について、ザルズニックの言う「言語の内省」を行っているはずである。したがって討論の過程では、ショーンの言う「行為の中の内省」が行われていることが予想される。

このようにここで提示した理念モデルによれば、ケース・メソッド授業においては、ケースに書かれた事例に関する自らの価値判断の意味づけを行う経験学習サイクルと、職場経験から会得した暗黙知に対する意味づけを行う経験学習サイクルとが重畳して出現する。その中では、受講者が職場経験から会得した知識は、当該ケースに関する価値判断との関連性において「抽象的概念化」される過程を経て、討論後の新たな職場経験への活用を可能とする知識へと変容する。

野中郁次郎らは、組織における知識の変換モードの中に、暗黙知を明確なコンセプトに表す「表出化 (externalization)」と、表出化された個別のコンセプトを組み合わせて一つの体系を作る「連結化 (combination)」を位置付けている (Nonaka and Takeuchi 1995: 訳 95-102)。ケース・メソッド授業のねらいは、個人的知識としての「状況に埋め込まれた行為を行いうる方法知」の獲得であるから、筆者が提示したモデルにおける「抽象的概念化」は、個人的知識を言語化して他者への伝達を可能にするという意味において、学習者個々の個人的知識の「表出化」としての性格を持つが、表出化された個々の個人的知識を学習者間で体系的な知識として「連結化」することまでは意図されていない。

このようにケース・メソッドは、職業人の職場経験を新たな知識への変容に導くという意味では、職業人の学習の必要性に応える授業法であると言えるが、そこで獲得がめざされる知識はあくまでも学習者個々の個人的知識としての性格を持つものである。授業において、それらの個人的知識を学習者間で新たな体系的な知

識として「連結化」する必要性については、授業法改善において今後検討すべき課題であると言ってよいだろう。

5 結語

筆者が提示した理念モデルの検討を通じて、ケース・メソッド授業は、個別の経営場面の「状況に埋め込まれた行為を行いうる方法知」としての個人的知識を獲得する点をねらいとしていること、また職業人の職場経験を異なる職場経験での活用に至る知識へと変容する意義を持つという意味で、職業人の特性に合致した授業法であることが示唆された。

ケース・メソッド授業を効果的に実施するための条件について若干の検討を加え、結びとする。コルブはシュミレーションやロールプレイなどの経験学習の方法ごとに、経験学習サイクルにおける各モードごとの有効性の検討を試みている (Kolb 1986: 102-103)。その中でケース・メソッドについては、具体的経験と抽象的概念化のモードに対する貢献度の低さが指摘されている。具体的経験については、ケース執筆者の記述いかんで、ビジネスの現実に基づく思考が難しくなることがその理由となっており、ケース・メソッド授業の改善の際には、ケース教材の質に関しても併せて留意する必要がある。

またコルブは、抽象的概念化のモードへの貢献度の低さを補うためには、ケース・メソッドにおいても文献の講読や理論に関するセッションを設けるべきだと主張する。この点に関しては、高木教授の授業の過程に理論知識が位置付けられていた点が示唆に富む。

今回提示したモデルは、ハーバード方式の授業過程を実証的に明らかにした上で提示したのではなく、あくまでも仮説的なモデルの提示に留まるものである。また冒頭で述べたように、ケース・メソッド授業にはハーバード方式以外にも多様な方式が考えられており、受講者の個人的知識を学習者間で新たな体系的な知識として「連結化」することを意図する授業のモデルもその中には存在するであろう。今後は具体的な授業の過程を分析の対象とすることによって、

今回提示したモデルの検証を行うとともに、ケース・メソッドにおける多様な授業法を検討の対象とすることで、より効果的なケース・メソッド授業法の考案に供することが、研究課題として残されている。

注

- (1) このためHBSではケース・メソッド授業法セミナーが開講されている。Christensen (1981)はそのためのテキストであり、我が国でもその改訂版が翻訳され、普及されている。
なおケース・メソッド授業は大学院の授業法として開発されたものであるが、HBSでは学士課程レベルでの授業でも有効であるとの認識に立っている。
- (2) 我が国においてはコルブの理論の研究を山川(後小路)が行っており、成人教育論における経験学習論の動向については後小路(1993)を参照されたい。また教育方法論全般に関わって、生活や体験に基礎を置く「知」に関し研究がなされた動向については寺西(1991)。
- (3) 個人的知識と社会的知識の整理は寺西(1991: 60-61)に詳しい。
- (4) ここで提示した「状況に埋め込まれた行為を行いうる方法知」の例をあげておく。例えば「上司に案件を説明せよ」との支持(サッチマンにおける「プラン」に当たる)があった場合でも、上司の性格、案件の緊急性、上司と説明者との人間関係、説明にとれる時間など、説明者の置かれた場の状況によって上司への説明の方法は異なるものとなり、とるべき行動についての想像力を発揮させて対処に当たることが重要となる。とるべき行動の選択肢はいくつか考えられるが、とるべき行動に対する唯一の解はなく、判断は人によって異なるものとなる。
- (5) コルブは、「対話」を通じた経験の意味の理解の方法に一定の傾向が見られることを示唆している(Baker, Jensen, Kolb 2002: 126-135)。例えばCE→ROの段階では、学習者は「対話」の場に参加し、そこでの相互作用を感知することで、自分自身や他者について理解を深めたり(参加と感知 attending and appreciating)、「対

話」の場で他者の意見を聞き内省することによって、自らや他者の経験の意味の理解を深める(共鳴と内省 resonating and reflecting)。コルブにおいては、内省の概念をショーンの言う「行為の中の内省」として捉えていないので、上記においても内省はC E→R Oの段階にのみ位置付けられている。

- (6) 筆者が参観した高木教授の授業では、このような場面が授業内で少なからず観察された。具体例は佐野(2004b)を参照されたい。

(引用文献)

- Baker, A. C., Jensen, P. J., and Kolb D. A. (2002) *Conversational Learning: An Experiential Approach to Knowledge Creation*, Quorum.
- Berger, P. L., and Luckman T. (1966) *The Social Construction of Reality* (山口節郎訳『日常世界の構成: アイデンティティと社会の弁証法』新曜社, 1977年.)
- Christensen, A. R. (1981) *Teaching by the Case Method*, Harvard Business School.
- 後小路肖美 (1992) 「D. コルブ経験学習論の形成過程に関する研究」『中国四国教育学会教育学研究紀要』38巻 第1部, 284-289頁.
- 後小路肖美 (1993) 「コルブの経験学習論に関する研究(I)—経験学習サイクル論を中心として」『中国四国教育学会教育学研究紀要』39巻 第1部, 359-364頁.
- 後小路肖美 (1994) 「経験学習過程の理念モデルに関する研究—コルブの理論に基づいて」『日本生涯教育学会年報』第15号, 179-192頁.
- Kolb, D. A. (1984) *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice-Hall.
- Kolb, D. A., and Lewis, L. H. (1986) "Facilitating Experiential Learning: Observations and Reflections" in Lewis L. H (ed) *Experiential and Simulation Techniques for Teaching Adults*, Jossey-Bass.
- Lindeman, E. C. (1926) *The Meaning of Adult Education*, New Republic Inc., (堀薫訳『成人教育の意味』学文社, 1996年.)
- Masoner, M. L. (1982) *An Audit of the Case Study Method*, Praeger.
- McNair, M. P. (ed) (1954) *The Case Method at the Harvard Business School*, McGraw-Hill.
- Mezirow, J. (1991) *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-bass.
- 村本芳郎 (1982) 『ケース・メソッド経営教育論』文眞堂.
- Nonaka, I., and Takeuchi, H (1995) *The knowledge-creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovation*, Oxford University Press (梅本勝博訳『知識創造企業』東洋経済新報社, 1995年.)
- Ryle, G. (1949) *The Concept of Mind*, Hutchinson (坂本百大訳『心の概念』みすず書房, 1987年.
- 坂井正廣 (1996) 『経営学教育の理論と実践』文眞堂.
- 佐野享子 (2003) 「大学院における高度専門職業人養成のための経営教育の授業法に関する実証的研究—ケース・メソッド授業がめざす経営能力の育成とその方法に焦点を当てて」『大学研究』(筑波大学大学研究センター) 26号, 93-116頁.
- 佐野享子 (2004a) 「大学院における高度専門職業人養成のための経営教育の授業法に関する実証的研究—ケース・メソッドにおける教師の授業意図に焦点を当てて—」筑波大学教育学会 第3回大会・自由研究発表資料
- 佐野享子 (2004b) 「社会人を対象とした討論授業の授業法に関する実証的研究—ケース・メソッド授業における経験と理論の関係に焦点を当てて—」大学教育学会 第26回大会発表資料
- Schön, D. A. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, ARENA.
- Suchman, L. A. (1987) *Plans and Situated Actions*, Cambridge University Press (佐伯胖監訳『プランと状況的行為』産業図書, 1999年.)
- 高木晴夫 (2003) 「ケースメソッドによる経営能力の育成」慶応義塾大学ビジネススクール.
- 辻村宏和 (2001) 『経営者育成の理論的基盤—経営技能の修得とケース・メソッド』文眞堂
- 寺西和子 (1991) 「経験と知識創造」『日本教育方法学会紀要 教育方法学研究』第17巻, 57-65頁.

山川肖美 (2004) 「経験学習—D. A. コルプの理論
をめぐって」 赤石勝己編 『生涯学習理論を学ぶ
人のために』 世界思想社, 141-169頁.

Ideal model for the learning process by the case method for professionals A consideration based on D. Kolb's experiential learning theory

Takako SANO

This paper examines the process of learning by the case method for professionals. The meaning of the case method is examined by building an ideal model of the learning process employing the experiential learning theory that D. Kolb proposed. I have examined the forms of experiential learning that Harvard University and Keio University practice.

Through discussion in reflection, the case method aims at the acquisition of the 'knowing-how of the situated actions' that is personal knowledge.

Kolb presented an experiential learning cycle model including reflection of the learners, and mentioned that conversation in experiential learning was critical. Therefore, it is possible that the processes of the case method can be grasped using Kolb's theory.

An experiential learning cycle based on the real business situations, and the experiential learning cycle related to experience in the workplace accumulate with the model I have presented.

The experiences of learners are converted into new wisdom, and therefore the case method is an excellent teaching method that makes use of the character traits of professionals.