

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

ーケース・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ー

佐野 享子 (筑波大学)

1. 問題の所在

本研究は、高度専門職業人の養成を目的としたMBA (Master of Business Administration : 経営学修士) の学位授与を目的とする課程において、いかなる授業法を用いて経営教育を行えばよいのかを明らかにすることを目的とする。本稿においては、これらMBAの課程で実践されてきた授業法の中からケース・メソッド (case method) に着目し、ケース・メソッドによる授業を通じて育成しようと意図されている経営能力とはいかなるものであるか、またそれらはいかなる方法で身につけさせようとしているのかを、授業分析を通じて実証的に明らかにするものである。

まず高度専門職業人養成のための授業法研究を行う意義について述べる。第一には、我が国において創設される専門職大学院制度のもとでの授業法研究の必要性である。専門職大学院では、実践的で多様な授業方法が求められ、また実践的な教育を行う観点から実務家教員を相当数配置することが必要とされる。しかし実践的な教育が必要であるからといって、職業人に対する授業法に関する専門性を有していない実務家教員が、これまで自らが経験してきた実務のノウハウを講義するので足りるのであれば、大学院において授業を行う必然性はないに等しい。高度専門職業人の養成を大学が担うためには、社会人・職業人の特性を踏まえた授業法の開発と、開発された授業法に関するFDとが、今後は重要になるものと思われる¹⁾。

第二には、組織の経営に関する教育が、企業経営のみならず他の組織の経営に携わる経営者・管理者にとっても必須のものと考えられ、スクールリーダーなど教育機関における経営に携わる高度専門職業人を養成する課程における教育内容としても重要なものになることが予想されるという点である²⁾。専門職大学院において課程設置が盛んになることが予想されるのは、大学院レベルでの職業人養成に実績のある経営管理の分野であると考えられるが、組織のマネジメントの理論が、企業組織のみならずあらゆる組織に通じる一般理論たりうることを示唆するのは、わが国における経営学研究の第一人者であり、日本経営教育学会を創設した山城章である。山城は組織におけるリーダーシップの本質を原理的に把握し、これをうまく運用しうるリーダーが専門的な経営者又は管理者であり、このようなリーダーやリーダーシップに関するところの人間・人間集団指導についての研究の一般をアメリカで management または administration と称すること、この意味でのマネジメントは一般理論であり、企業で活用されるだけでなく学校、病院等でもこれらマネジメントの方式が役立つものであることをそれぞれ指摘している (山城 1960 : 20)。

専門職大学院における経営教育の授業法の研究の成果は、教育機関における経営に携わる人材養成においても応用可能性があるものと考えられ、本研究の意義もこの点にあると筆者は考えている。

次に経営教育の授業法の中でケース・メソッドに本研究が着目した理由について述べる。ケース・メソッドは、経営者・管理者の育成という極めて現実的な教育目的を実現するため、ハーバ

ード大学経営大学院 (Graduate School of Business Administration, Harvard University いわゆるハーバードビジネススクール、以下HBSという)における独自の教育方法として、同大学院が創設された1908年より採用されている。その発展に刺激され³⁾、その後アメリカでは多くの大学や教育機関においてこの方法が採用され普及するとともに、その実施方法も鋭意改善が図られてきた。本研究がケース・メソッドに着目したのも、この授業法が経営教育における一世紀近くの歴史の中で発展してきたことから、そこでの授業がめざすものを明らかにすることを通じて、経営教育において育成すべきと考えられている経営者の能力とその育成方法を明らかにするための一つの手がかりが得られると考えたのである。

我が国における経営教育に関する授業法の研究、とりわけケース・メソッドに関する授業法の研究については、経営学分野の研究者によって、いかに授業すべきかについてが主として論じられてはきたものの⁴⁾、教育学研究の分野で進められてきた授業分析の手法を用いて実際の授業を記述・説明し解釈する研究の成果は、管見の限り我が国に蓄積が見られないのが現状である。

2. 研究対象と方法

(1) 研究の対象

ケース・メソッドの授業法として典型的なのは、ケース教材(企業で生じた実際の出来事が記述された数ページの教材)をもとに教師が受講者と一体となってクラス全体で討議を行う形式である。本稿ではケース・メソッドのいくつかの方法のうち⁵⁾、その実践において歴史のある典型例として、HBSが実践してきた方式に焦点を当てることとし、昭和31年に我が国の大学としてはじめてHBS方式のケース・メソッドを取り入れた慶応義塾大学ビジネススクール(経営管理研究科修士課程;以下KBSと略す)における授業の分析を行う。

KBSの授業では研究指導を除いたほとんどの授業でケース・メソッドを採用し、2年間で合計約500のケースを用いて授業を行っているという⁶⁾。またKBSは平成12年4月に、米国のマネジメント教育に関する協会AACSB(The Association to Advance Schools of Business)による認証を日本で初めて取得しており、教育における質の保証の面でもグローバル・スタンダードに基づく評価を得ている。

本稿では、KBSで平成15年に開講された「組織マネジメント」におけるクラス討議を分析の対象とする。同授業を担当する高木晴夫教授は、博士課程において「ケース・メソッド教授法」の授業を開講するなど、KBSにおけるケース・メソッド普及の第一人者であることから、本研究においてもKBSにおける授業の典型例として、高木教授の授業を取り上げることとした。

(2) 研究の方法

授業分析においては、クラス討議における教師の発問を中心とする教師の発言に焦点を当てることとした。

ケース・メソッドにおいては学生はケースから考えられる問題について様々な角度から意見を出しあって討議し、教師はクラスの討議が有益な展開となるように論点の流れの舵をとる。ケース・メソッドは、受講者が学ぶべき知識や理論を教師が講義するものではない。また討議の素材となるのは現実の経営事例であるため特定の理論が前提となってケースが記述されているわけではなく、ケースを通じて特定の理論を教授することが授業のねらいにあるわけでもない。むしろ

授業における教師の役割として重要なのは、討議が有益な展開となるための舵取り、すなわち教師から学生に対していかに問を發して討議を進めていくかという点にあると考えられることができる。ケース・メソッド普及に力を尽くしたHBSのローランド・クリステンセン(R.Christensen)も、教師の發問能力の育成が重要であることを強調し、有用な發問文の類型と目録を作ることの重要性に言及している(Christensen1991:159)。

一方教育学における授業分析の研究成果の中でベラックは、授業の過程で教師や生徒はある一定の役割を果たすべく特定のルールに従いながら発言をしているとして、授業における発言の教授学的機能に対応した分析のカテゴリーを提示している(Bellack, Kliebard, Hyman and Smith 1966: 訳 31-32)。

本稿ではこれらの先行研究を手がかりとして、クラス討議における教師の發問を中心とする発言を抽出し、それらの指導上の意図としていかなるものが考えられるのかという視点から教師の発言をカテゴリー化することにより、授業で育成がめざされている経営能力がいかなるものであるかを考察する試みを行うものである。授業分析の手法においては、カテゴリー分析に代表されるように授業における教師・生徒の発言や行動をカテゴリー化・コード化してカテゴリーの頻度や遷移パターンを量的に把握する量的な分析方法と、逐語記録を分析の視点に基づいて質的に解釈する質的な分析方法とに大きく大別される(柴田 2002: 8-20)。本稿での分析は学生の発言を含めた分析に先立って行われる基礎的な課業としての性格を持つことから、教師の発言に関する逐語記録を一定の分析の視点に基づいてカテゴリー化するものの、それらをコード化して量的な分析を行うということをせず、質的な解釈を行うことによって教師の発言の特徴を描き出すこととした。

以下では次の手順で考察を進める。まずHBSにおけるケース・メソッドの特質と(3節)、HBSのケース・メソッドが意図する経営能力育成の理念をそれぞれ明らかにする(4節)。また分析に先立ち、ケース・メソッド授業の中で発現する發問等の発言に関して先行研究で示されている分析枠組を確認する(5節)。次いでそれらの分析枠組を手がかりにしながら、「組織マネジメント」の授業における教師の發問等の発言の発現様式をカテゴリー化することを通じて、ケース・メソッドで育成がめざされている経営能力がいかなるものであり、またそれらをいかなる方法で育成しようとしているのかについて考察を加え(6節)、大学院における経営能力育成のための授業法に対する示唆を得る(7節)。

3. HBSにおけるケース・メソッドの特質

HBSは産業の發達や企業の大規模化が要求する専門職としての経営者(business administrator)を養成することをその使命として独自の發展を遂げてきた。創設当時、経営学に近い学問を教える学部を持つ大学は存在していたが、HBSの入学資格をこのような専門教育を受けた者に限定していなかったのは、学部レベルにおける専門的知識や技能を入学者に期待するよりも、教養的背景、知力、成熟性などが専門職としての経営者には重要と考えていたからである。

専門職に相応しい知識・技能を身に付けるための教育方法として、ケース・メソッドはHBSにおいて重要な役割を担ってきた(村本 1982: 4-5) 7)。具体的には次のような手順で授業が行

われている 8)。

・ケース分析：ケースが与えられた学生は、企業の意味決定者の立場に立ち、描かれた状況を通読し、直面している課題を見極める。次いで原因の考察やとるべき一連の行動の代替案の考察等の必要な検討を行う。

・グループ討議：クラス全体での討議に先立ち、各々が検討した結果を少人数で議論する。

・クラス討議：教師の質問と誘導のもとで、基本となる論点を探り、異なる代替案を比較し、最終的には企業の目的に照らしてとるべき一連の行動を提案する。

またケース・メソッドの持つ特質としては次のような点が挙げられている (Schoen and Sprague1954: 訳 107-111)。

第一に「現実の重視」である。実際のビジネスの場で責任あ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に焦点を当てることが重要となる。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学生が知ることが重要であるからだ。したがって授業は「こうあるべき」ではなく「現実はどうか」との視点で進められる。

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。したがって多様なケースから理論的な法則性を作り上げていくよりは、各ケースの個別の状況においてどのように意思決定するかが焦点となる。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ってくるであろうし、その時意思決定をする人の才覚や価値判断によっても変わるものであることから、経営上の問題にはたった一つの正解はないと考えられている (Ewing1990: 訳 49)。

第三に「学生の経験の重視」である。先に述べたような意思決定の能力は訓練により養われるとの考え方がその根底にある。貸方・借方や株式等経営に当たって用いられる個別の知識についても詳細な講義は行われず、個々のケースの一部として取り上げられる。

以上のようにケース・メソッドにおいては、企業で生じた実際の経験に基づいて執筆されたケース教材を素材とし、それらで記述された個別の経営課題に関する問題をいかに解決するかを企業の意味決定者の立場に立って討議する訓練を通じて、経営者としての意思決定能力を育成することをねらいとするものであると捉えることができる。

4. HBSにおける経営能力育成の理念とそれを支える経営観

HBSにおけるケース・メソッドが以上のような特質を持って発展した背景には、HBS独自の経営観がその根底にあったものと推測される。またHBSにおける経営観は、アメリカにおける産業構造の変化によって変化していったと考えられている。

アメリカの経済が繁栄していた 1920 年代までは、HBSが収集したケースも経営問題解決のための先例 (precedent) と見なされ、類似の経営問題に直面する他企業の模範となる産業界の共通財産として蓄積されるべきものと考えられていた (村本 1982: 16-24)。

しかし 1929 年の大恐慌が産業界に大きな衝撃を与え、過去の経験が先例として役立たないことが明らかになっていく中で、上記のような先例的ケース観は否定され (村本 1982: 42)、3 節で述べたような個別の経営の現実に着目した経営教育を行うべきとの考え方へと変わっていくのである。

大恐慌後の文献の中で、ケース・メソッドを用いた教育の理論について明確な説明をほどこした古典的文献といわれるものとしてアーサー・デューイング (A.Dewing) の「ケース・メソッドへの導入」(An introduction to the Use of Cases)がある。この論文の中では次のような主張が展開される。長い期間を通じて人間が蓄積してきた事実を伝達することが教育であるとの考え方に對し、日々変遷する新しい条件に對処するために行動できるようにすることが教育であるとする考え方がもう一方で存在する。企業においては変化する複雑な社会経済的環境に適應しなければならず、先例や他人の体験への無批判な追従ではなく、自らがどれだけ確信を持って問題を考え、それらに對する理性的な解答を見つけることができるかが大切である。すなわち変化する情勢下で思考できる力こそが重要であり、経営教育のねらいもそこにある (Dewing1931: 訳 1-5)。

このようにデューイングは、経営教育においては経営の先例に追従することなく、変化する情勢下で思考できる力を育成すべきと述べている。その育成のために重要なのが、学生自らの経験を積むことであると主張するのは、自分自身もデューイングの指導を受けたチャールス・グラッグ (C.I.Grag) である。彼は古典ともいえる「叡智は教えられぬが故に」(Because Wisdom Can't Be Told)と題する論文の中で次のように主張する。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り、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しなければならない。賢明な行動のとり方を学ぶには自らで経験を積む以外になく、ケース・メソッドにおいてもそのような経験を積むことをめざし、積極的に意見を述べ、常に次の行動に備えようとする態度を養う機会を与える。またクラス討議において、グループ全員を同じケースの状況に置き、アイデアを提供したり受け入れたりする練習の場を与えることで、他者の考えを学び、また自らの考えを他者に効果的に伝える経験を重ねることができる。このような過程を経て学生は、実際の経営場面における人間相互の関わりの重要性を認識するのである (Grag1940: 訳 14-17) 8)。

またグラッグは次のようにも述べている。「企業経営はテクニカルな問題ではなく、人間の問題である。それは製造業者、銀行家、投資家、販売業者、消費者といった人々が、個々の事業上のアクションにいかように対処するものであるかということを理解することであり、しかも遅い早いはあるにしても、これらの各グループの人々の行動は常に変わっているのである。」 (Grag1940: 訳 10)

ここでは、経営場面における人間相互の関わりを重視する考え方が見受けられる。経営問題の本質が、どのような経営技術を用いるかという点にあるのではなく、経営に関わる関係者の行動への対処の問題であると捉える独自の経営観がそこに看取される。現実の経営問題の正解が一つに定まらないとする個別論重視の考え方も、現実の経営場面に関わる関係者がそれぞれ異なることに由来するものと考えられる。ケース・メソッドにおける教育のねらいは変化する情勢下での思考力育成にあるとデューイングは述べていたが、この点についても、変化する情勢下において関係者の対処が変化する、その中で思考力の育成の問題であると捉え直すことができるのである。

このような独自の経営観を授業法に反映させたのが、まさにケース・メソッドであると言ってよいだろう。ケース・メソッドにおける討議の場は、まさに参加者相互が関わりあって意見を述べ合う場である。ケース・メソッドではビジネスの個々の現実問題を素材としたクラス討

議を通じて、ビジネスの現場における人間相互の関わりの中から経営者としての対処の仕方について意思決定を行う過程を疑似体験させているのである。

次節では分析に先立ち、ケース・メソッド授業の中で発現する発問等の発言に関する先行研究における分析枠組を確認する。

5. クラス討議における教師の発言の分析枠組

(1) ケース・メソッドに関する先行研究

ケネス・アンドリュースは (K.Andrews) は、ケース・メソッドにおいて教師がクラス討議の展開を導くための技術として(1)発問(ask question)、(2)再術(restate)、(3)事実認識の言及(draw upon his own knowledge of fact)の3点を挙げており、教師においてはこれら3つの行為を結びつける技能を修得する必要があると述べている (Andrews1954: 訳 146-153)。再術とは、学生の個々の発言内容を明確にするために、発言された内容を教師が別の言葉で言い換えることを指すものであり、事実認識の言及とは、討議の進展が情報不足によって妨げられている場合に、自らの認識している事実に基づき教師が意見を述べることを指す。これらに対し発問とは、学生に討議の方向を示唆する役割を果たすものとされている (Andrews1954: 訳 147,149,152)。

アンドリュースは討議の段階や内容の程度に応じて発問を変えることができるとしていくつかの発問例を紹介しており、これらを筆者なりに整理したものが表1である。教師の発問が討議の

表1 討議の方向付けに応じた発問例

| No | 意図する討議の方向 | 発問例 |
|----|--------------------------------------|--|
| 1 | 討議の口火を切る | (おおまかな質問) |
| 2 | 学生の発言を明確にさせる | ・あなたのおっしゃったことは……ということですか。 |
| 3 | 思考の範囲を拡大させる | ・何かもっとつけたことがありますか。 |
| 4 | 断定的な発言が可能か、仮説に過ぎないのかを考えさせる | — |
| 5 | 普遍的な発言が可能か考えさせる | ・あなたはそれが全てにあてはまると思えますか。 |
| 6 | 独断に陥らないよう注意させる | ・それはこのケースに描かれている状況にどのようにあてはまりますか。 |
| 7 | 基本的問題を適切に理解させる | — |
| 8 | 定められた問題に注意を向けさせる | — |
| 9 | 結論の前提に注意を向けさせる | — |
| 10 | 相互の関連性を認識させる | ・あなたが言おうとしていることは Y さんの発言と関係がありますか。 ・あなたの見方は昨日のケースにもあてはまりますか。 ・私たちが取り組んでいる……という大きな問題とどのように関係していますか。 |
| 11 | 意思決定段階で意思決定が容易に行われない場合に生ずる議論の停滞を抑制する | ・(まだわかっていないことは何か) ・(いかにして目的を達成できるのか) ・(問題をいかにして解くことができるのか) ・(いかにして逆効果をなくすことができるのか) |

出典：Andrews 1954 (訳 146-149 頁) に基づき筆者が作成・—は発問例の記述がなかった箇所

方向付けにおいて果たす機能のいくつかをここに見出すことができる。

この中に、先に掲げたケース・メソッドの3つの特質を反映した発問例をいくつか見出すことができる。断定的な発言が可能か考えさせること（NO4）は、「こうあるべき」ではなく「現実はどうか」との事実に基づいた思考を促すものであり、また「それはこのケースに描かれている状況にどのようなあてはまるのか」（NO6）との問は、まさにケース個別の状況下での思考を促すものである。さらに討議の最終段階では、個々の学生が意思決定の経験を持ちうるような討議が促される（NO11）。

（2）授業分析に関する先行研究

ベラックは授業における発言の教授学的機能に対応した4つの分析カテゴリーを提示している。

第一は授業に対する一定の方向付けを与える「構造的手法（Structuring）」（例「さて〇〇について話し合しましょう」「このあたりで討論を終わりましょう」）、第二は、発問や指示のように聞き手から何等かの応答を引き出すことをめざした「誘引的手法（Soliciting）」（例「生産の要件とは何ですか」「本を閉じてください」「そして生産の要件のうち、もっとも重要なものは・・・」）、第三は、誘引的手法に対する答えとしての「応答的手法（Responding）」、第四は、先行する発言内容を明確なものにしたり、いくつかの発言を総合したり、評価したりする役割を持つ「反応的手法（Reacting）」（例「それはその一部に過ぎませんね」「これらは共に生産の要件です」「その通りですね」）（Bellack, Kliebard, Hyman and Smith, 1966: 訳 71-75）。

アンドリュースにおける再術はベラックにおける「反応的手法」に、発問は「誘引的手法」に、それぞれ含まれるものと考えられるが、アンドリュースにおける事実認識の言及については、ベラックの分類に該当する項目が見受けられない。またアンドリュースは発問が討議の方向付けを行う機能を担うことを示唆していることから、ケース・メソッドにおいてはベラックにおける「誘引的手法」が「構造的手法」の役割を兼ねている発言が多いのではないかと予想される。

次節では、これらの分析枠組を手がかりとして、授業での教師の発言をカテゴリー化することにより、「組織マネジメント」の授業でめざされている経営能力とその育成の方法を探る。

6 「組織マネジメント」の授業でめざされている経営能力とその育成の方法

（1）授業の概要

筆者が高木教授の許可を得て参観したのは、KBSにおいて平成15年4～5月に修士1年生を対象として開講された基礎科目「組織マネジメント」（2単位）の授業のうち前半部分に当たる計9回のグループ討議とクラス討議である。

本授業の進め方は資料1のコースアウトラインのとおりである。高木教授が担当した前半部分ではマクロ組織論、すなわち組織と環境とのダイナミックな関わりがテーマとなっている。

「授業の目的」においては組織のマネジメントの基本とスキルを獲得して「経営のための意思決定とアクションに用いることを学ぶ」点が明示されているとともに、「学習の仕方」においても「ケースに述べられている点やクラスで討議されている点について自分の判断を述べ、行動のとり方を主張することが奨励」されており、意思決定を行う過程の疑似体験といった、先に述べ

たHBS方式の理念が授業に反映されていることがうかがえる9)。

授業の進め方は以下のとおりである。学生にはあらかじめケースとともに設問が配られる。グループ討議とクラス討議に先立ち、学生は定められた教科書の該当部分を自習するとともに設問の答を導くべくケースの分析を行う。グループ討議は10人1グループで60分間、クラス討議は50人のクラスで90分間行われる。クラス討議においては、時間の経過に沿った討議の流れがクラス全体に共有できるように、学生が発言したポイントを教師が整理しながら黒板にメモをする。

コースアウトラインには授業最後の30分を講義に当てる旨記述されているが、実際には学生からの質問に答える時間に当てられていた。具体的には教科書の内容に関する疑問や、他社の事例や先行研究に関する質問、討議で取り上げられなかった別の論点に関する教師の意見を問う質問等が出されていた。

各単元のうち、特徴的と思われた内容について概説する。

第一は、授業の冒頭の単元1で、会議の場における創造的なコミュニケーションの回り方について、実践を通して身に付けさせている点である。授業の冒頭では、議論の文脈、すなわち何をどのように議論するかを参加者がたえず正しく認識し、それらに修正を加えて新しくしていくことによって、会議が創造的なものとなることの重要性(高木 1994:53,57)を学生に示した上で、討議の実際に臨ませていた。人間相互の関わりの中でいかに意思決定に導いていくかを実践的に体得することをめざした単元であると言えるだろう。

第二は、限られた時間の中での意思決定を学生に促していた点である。例えば職場の危機管理をテーマとした第9回の授業では、クラス討議の途中で順次ケースを配布し、その場でケースを読んで直ちに意見を述べさせるという形式をとっていた。ここで実践されていたのは、まさに変化する情勢下での意思決定の疑似体験である。また最終回にレポートではなく中間テストの形式でケースの分析を行わせていたのも、限られた条件と時間の中で意思決定を行っているのがビジネスの現実であるため、レポートではなく時間を限ったテストを実施しているのだとの説明が学生に対してなされていた。

第三は、経営の事例を討議の素材として用いるのみならず、特定の理論枠組を適用して説明しうる事例としても一部で用いているという点である。授業の第8回目におけるテーマ2では、高木教授の執筆による資料に基づいて、企業組織と文化の変革に関する理論モデルについて解説を行った後に、理論モデルの適用事例として経営の現実を取材したビデオを視聴させていた。卒業後企業の現場での職務従事に当たって特に重要となる点については、理論を解説する時間を特に設けて学生の注意を促しているように見受けられた10)。

(2) 教師の発言内容の分析

本節で分析の対象としたのは全9回のクラス討議のうち、ケースを素材とした討議の初回に当たる第3回、中間部分に当たる第5回、最終回に当たる第9回の授業であり、資料2はそれらにおける教師の発言内容を筆者が記録したものである。

クラス討議では、ケースの解説などアンドリュースの言う事実認識の言及に該当する部分が討議の最初又は最後のみで行われており、討議の部分との明確な峻別が可能であったことから、本稿ではこの部分を対象に含めず、討議部分に限定して分析を行った。またコースアウトラインで示されていた設問は、授業においては教師の発問となって具現化していたことから、上記3回以

外の授業における設問を分析の対象に加えた。

カテゴリー化に当たっては、討議の方向付けに対する教師の発問の機能に着目したアンドリュースによる発問例を参考にしながら、抽出した教師の発言・設問における教師の指導上の意図に視点を定め、それらを筆者なりに推測してカテゴリーを設定し、それらのいずれか一つに発言・発問を分類した。なおカテゴリーⅠと他のカテゴリーとに重複して分類することが可能な発言も見られたが、これらは全てカテゴリーⅠに分類した。

まず授業における教師の発言の状況を資料2から概観しておこう。教師の発言回数に着目すると、授業例1は討議部分95分中教師の発言が20回、授業例2は70分中13回、授業例3は104分中29回となっている。発現割合を単純に計算するとそれぞれ4.75分に1回、5.38分に1回、3.59分に1回の割合で教師が発言していることになり、教師による発言の頻度は授業によってばらつきがある。

授業後高木教授は、授業例2で教師の発言回数が少なかった理由として、この授業で扱ったケースは社内政治がテーマであり、社会人である学生にとっては日常的な話題であることから、教師の誘導によらなくても学生側の討議が活発に展開されたことをあげていた。また授業例3では時間の経過に即して様々な角度から学生に考えさせることを授業のねらいとしていたため、教師の発言が比較的多くなったと述べておられた。

教師の発言・発問を分類した結果は表2のとおりであり、大きく4つのカテゴリーに分類することができる。そのうちカテゴリーⅡは発現回数が少なかったが、これは先に述べたように、ケースの解説などアンドリュースの言う事実認識の言及に該当する部分がクラス討議の過程にはなく、本分析の対象から除外した討議の最初又は最後にのみ行われていたことに起因するものと思われる。また授業後高木教授にうかがったところ「ケースの事実については予習で確かめていることが前提なのでクラス討議ではこの部分に時間をかけないようにしている」とのことであった(11)。

これらの中に、先に述べたケース・メソッドの特質がいかに具現化されているかを考え併せながら、授業でめざされている経営能力とその育成方法について考察を行う。

最も発現割合が多かったのは、経営者としていかに対処するかについての意思決定を促すことを意図した発言である(カテゴリーⅠ)。HBS作成の資料においても、効果的な討議を進めるためには「仮にあなたがそのケースの主人公であればどうしますか、という質問をすべき」(Kasturi1996:訳5)であると記されている。経営問題の本質が経営に関わる関係者の行動への対処の仕方にあるとするHBS独自の経営観について4節で言及したが、KBSの授業においても、経営者としての意思決定能力を育成するために、学生自身が経営者の立場に立って対処の仕方を意思決定できる能力を育成することがめざされているのである。

また意思決定は人によって変わりうるものであることが「どっちが正しいかではなくて」(3-9)「君はどちらが好き？」(3-15)などの教師の発言から示唆されていた。一方社会人としてのこれまでの経験を紹介することを意図した発言は奨励されていないように見受けられた(例えば3-8)。他企業等の事例を踏まえながらも「このケースではどうするか」を第一に思考することが授業では求められているように思われた。これらの点はケース・メソッドの特質である「個別論の重視」に該当する特質であると言えるだろう。

また意思決定に当たっての重要な視点として、経営者の発想に立つこと(例えば 3-20) や、経営者として社員の発想に立って考えることなどが教師の発言から示唆される。

経営者としての意思決定の能力は段階を踏んで育成されているように見受けられる。3回目、4回目といった授業の初期の段階では、ケースに登場する経営者の対処について、賛否を含めた自分なりの考えを明確に持つことができるように学生に促しているが、回を重ねるにつれて自分が経営者ならどのように意思決定するかを考えることに比重が置かれているようである。特に授

表2 教師の発言から推測される教師の指導の意図と育成がめざされている経営能力

| 経営能力 | 発言・設問から推測する指導の意図 | 回数(%) | 発現箇所 |
|--------------------------------------|---------------------------------|---------------|---|
| I 対処の 仕方に ついて 意思決 定する | ケースに登場する経営者の対処について自分なりの考えを明確にする | 5 | 3-1,2,3,10,15 ④ |
| | ケースに登場する経営者がどのような発想に立っていたか考える | 4 | 3-4,9,13,16 ⑧ |
| | 自分が経営者ならどのような発想に立つか考える | 6 | 3-8,19,20 5-1,9-1,14 ⑥ |
| | 自分が社員ならどのような発想に立つか考える | 1 | 3-14 |
| | 自分が経営者ならいかに対処するか考える | 12 | 3-17, 5-3,5,7,12, 9-7,8,9,10,23, 25,26 |
| | 自分なら経営者にどうアドバイスするか考える | 4 | 5-2,6,9, 9-4 |
| | 計 | 32 (51.6%) | - |
| II 正しく 事実を 認識 する | 状況を把握する | 2 | ⑦ 9-18,27 |
| | 状況の限界を考える | 0 | ⑥ |
| | 普遍的な適用が可能か考える | 0 | ⑧ |
| | 計 | 2 (3.25%) | - |
| III 柔軟に 思考 する | 状況に応じたシュミレーションを行う | 4 | 3-18,9-16,20, 22 |
| | 結論の前提に注意を向ける | 4 | 5-4,8, 9-15,29 |
| | 判断の基準を考える | 2 | 9-17,19 |
| | 思考の範囲を拡大する | 3 | 5-10, 9-13,28 |
| | 計 | 13 (21.0%) | - |
| IV 自らの 意思を 明確に 主張 する | 発言内容を明確にする | 14 | 3-5,6,7,11,12, 5-11,13, 9-3,5,6,11,12, 21,24 |
| | 計 | 14 (22.6%) | - |
| | その他 (討議の口火を切るための大まかな質問) | 1 (1.6%) | 9-2 |
| | 合計 | 62 (100%) | - |

注：発現箇所は次のように略記した 3-1,10 → 資料2で記載した第3回目の授業の発言 No1)及び10)
④ → 資料1で記載した第4回目の授業の設問
回数欄には設問の発現回数は含めていない

業の最終回に当たる授業例3では、変化する情勢下での時間の経過の中迅速な思考と意思決定を行う臨場感ある疑似体験の場が設定されている（例えば9-27で教師は「ここに血を流している人があるんだよ」と床を指差す動作をしている）。

また意思決定がより現実味を帯びたものとなるために、教師はMBA取得後に学生が経営者から経営上のアドバイスを求められた時にどのような助言を行うか、といった現実でありうる場面を具体的に想定して考察を行うよう促している。

第二に見られたのは、このような発想に立つ上で重要と考えられる思考を促す発言である。複雑な状況を正しく事実認識することや（カテゴリーⅡ）11）、結論の前提を問い直したり、状況に応じたシミュレーションを行うなど、柔軟な思考を行うこと（カテゴリーⅢ）をそれぞれ促す発言がそれらに該当するだろう。

第三には、自らの意思を明確に主張することが求められている（カテゴリーⅣ）。人間相互の関わりの中で意思決定を行うに際しては重要な点と思われる。

以上のような能力を育成するための方法として筆者が着目したのは、教師が経営の実際でありうる場面を具体的に想定して学生の思考を促している点である。既に述べたような臨場感ある疑似体験の場や経営者へいかに助言するかを考えさせる場の想定もさることながら、筆者が単元の特徴として先に挙げた、会議の場におけるコミュニケーションの図り方を扱う単元の設定や、限られた条件と時間の中で意思決定を行う訓練としてのテストの実施、卒業後の職務従事に当たって重要となる点についての理論の解説なども、経営の現場でありうる場面を想定しての授業構成であると捉えてよいだろう。経営の現実重視の考え方に立った指導の方法をこれらに見出すことができるものと思われる。

7 結語

本稿では下記の点が明らかになった。まずKBSにおける高木教授の「組織マネジメント」の授業分析から、そこで育成が意図されていると考えられる経営能力としては、経営者の発想に立ち、変化する情勢下での経営者としての対処の仕方を意思決定できること、またそのために複雑な状況を正しく事実認識して柔軟に思考し、自らの意思を明確に主張することを挙げることができた。また経営者としての意思決定能力を育成する方法としては、経営の実際でありうる場面を具体的に想定しての段階的な育成が図られていることが指摘できた。

以下では高度専門職業人のための大学院における経営教育をいかに展開するかという点について、本稿での分析から得られた示唆を述べておく。

第一に、大学院において職務の実際に即した授業を行う際には、社会人としての実践経験と理論とをいかに結合させて授業を構成するかという点が考慮されなければならないという点である。

授業後に学生に感想を尋ねたところ、KBSがケース・メソッドの授業を特色としている点を承知した上で入学していることから、授業において理論の講義がほとんどなされていないことへの不満を聞くことはなかった。本授業ではあらかじめ教科書を指定して予習をさせたり、重要部分について理論の解説を行うなどしていたが、KBSにおける他の授業では教科書の指定すらほとんど行われぬとのことであり、授業の内容が理解しやすいという点で本授業は学生に好評で

あった。

成人教育学の分野において経験学習 (experimental learning) のモデルを提示しているデイヴィッド・コルブ (D.A.Kolb) は、経験を学習に生かすためには具体的経験を得ることだけでなくそれらをより深化した知識へと変換していくことを繰り返すプロセスが重要であるとしている。

(Kolb1984)。設問や教科書をあらかじめ指定することはケース・メソッド本来のスタイルではないと考えられているようであるが、社会人の実務経験が理論に基づく知識へと変換されていくことを促すような授業設計やカリキュラム構成が、社会人を対象とした大学院においては特に重要と思われる。

第二に示唆されるのは、教師による討論授業の舵取りの重要性である。討論の中で教師が発言する回数は多くなく、学生側の発言によって議論が進行していくように見受けられた。しかし教師は討論の流れを学生に全て委ねているのでは決してない¹²⁾。授業に際しては学生の思考の程度に応じて適時に発問を行うのみならず、事前の授業準備も入念に行われている。高木教授によれば「思考の範囲を拡大する」ことを意図した設問はあらかじめいくつか想定しておき、議論の深まりが見られたクラスでは、新たな論点を提示すべく、これらの設問を討論の流れを乱さないようなタイミングで提示しているのだという。討論の流れの中で学生の習熟の程度を的確に捉えて柔軟に授業を展開できるような能力が教師には求められているのである。

第三は、学生の目先のニーズにとらわれず学生が真に身に付けるべき経営能力とは何かを見極める専門性を教師が持つ必要があるという点である。ケース・メソッドは経営の現実を重視した考え方に依拠しているが、そこでめざされているのはあくまでも変化する情勢下で思考する力である。したがって学生がこれまでの職務経験では体験してこなかった意思決定への思考の道筋に対しても教師は的確に学生を誘導していかなければならない。

本授業では、第7回目では他の教師が授業を担当していた。この授業では高木教授の授業では見られなかった発問として、「どうしてそうなるのか」「〇〇と△△との関係は？」など、アンドリュースの言うところの「相互の関連性を認識させる」ための発問が多く見られた。筆者はこれらの発問に対して、論理的な思考を学生に促しているという意味で大学院における授業に相応しい発問であると受けとめたが、授業後学生に感想を尋ねると、経営の現場ではそのような点は議論されることがないのに、何故そのような問いが発せられるのかとの感想が一部に見受けられた。

それまでの授業経験や職務経験から、望ましい授業とは何かということに対する先入観を学生は持ちがちであるし、卒業後に現場に戻ってはじめて授業の価値に気付くことも少なくない。学生側の求める当面のニーズに即した授業を行うだけでは不十分なのである。

以上見てきたように、高木教授の授業を通じて、事前の授業準備や授業の展開、授業設計上の工夫など、教師の専門性が発揮されなければならない点が数多く示唆された。ケース・メソッドを発展させたHBSが、専門職としての経営者の育成を目的とした教育機関であり、経営の現実を重視した実践的な教育方法を採用しているという点では、専門職大学院制度がめざすものと変わりはない。しかしHBSで発展した授業法では教師の高度な専門性の発揮が不可欠となっている。我が国において今後設置促進が予想される専門職大学院においても、実務家教員を安易に招聘して彼らの経験談を語ってもらうことで良しとするのではなく、教師の専門性に依拠した授業を開発することができるような実践研究とFDとが必須になるものと思われる。

最後に今後の研究上の課題を述べて締めくくる。ケース・メソッド授業においては学生がいかに討論に参画するかで授業の成果が左右されることから、今後は、学生の発言状況を併せて記録し、教師の発言等との対応関係を分析する必要がある。また本稿では、教師側がどのような意図で授業を行っているかについてを筆者が推測するという研究方法上の限界があった。教師の授業実践における思考様式に関する研究としては、初等中等教育を対象として、授業後に教師自身が授業過程の振り返りを行うという方法でこれらを明らかにする研究成果が我が国においても蓄積されている（例えば佐藤・岩川・秋田 1990,1991）。本研究でも、これらの研究方法を手がかりとしながら、教師の授業意図を実証的に明らかにしていくための研究に引き続き取り組むことを考えている。

謝辞：本研究を進めるにあたり、授業参観と授業における教師の発言部分の記録をご快諾くださるとともに本研究に貴重な助言をいただいた高木晴夫教授、及びご協力いただいた学生の皆様に心より感謝申し上げます。

注)

- 1) その意味で筆者が着目しているのは、我が国では社会教育研究者が研究対象としていてきたアンドラゴジー（成人教育学）であり、これら成人教育学の理論を援用した授業法の開発が、社会人を主として受け入れる大学院の課程にとって必須であると考えている。
- 2) 小島弘道は校長の資格・養成に果たす大学院の役割を検討する研究の中で、校長養成のために大学院において開設しうる科目領域の一つとして「学校のマネジメント」をあげている（小島 2003:257）。
- 3) 経営教育におけるケース・メソッドは法律教育における判例（case）による教育方法を模倣したものと言われている。HBSにおけるケース・メソッド発展の歴史は村本 1982（1-63 頁）に詳しい。
- 4) 経営教育に関しては「実・学一体の経営教育」の理念から経営教育の実践研究を行う日本経営教育学会が昭和 53 年に設立されている。また我が国においてケース・メソッドの授業法について体系的に論じた代表的な著作としては、ケース・メソッドの歴史と基本的要素について解説を加えた村本（1982）、自身の経営学教育における実践からケース・メソッドの進め方を論じた坂井（1996）、ケース・メソッドにおける経営技能習得の論理を理論的に検討した辻村（2001）が挙げられる。
- 5) 例えば、ハーバード方式では問題解決に必要な資料を自分の判断で決定し収集する訓練ができないという問題点を克服するため、問題解決に必要な資料は教師に質問して収集するインシデント・プロセス（Incident Process）方式、記述されたケース教材を用いる代わりに経営者を教室に招いて話を聞くウオートン・スクール方式などがある（村本 1982：131-144 頁）。
- 6) KBS では作成・翻訳したケースを販売し、他の大学・研修所などの利用に供している。URL は <http://www.kbs.keio.ac.jp/case/index.html>
- 7) HBS における各科目が全てをケース・メソッドに依存しているわけではない。全ての科目には参考資料のリーディングがあり、二年になるとフィールド・スタディが取り入れられるが、

学生は2年間で500を超えるケースに取り組み、ケース・メソッドはHBSの教育方針の要となっている (Ewing1991: 訳 29)

8) ここではHBSのHPにおけるケース・メソッドの記述を用いた。
<http://www.hbs.edu/mba/experience/learn/thelearningmodel/howthecasemethodworks.html> (2003年3月1日閲覧) HBSでは80-90人の学生によってクラス討議が行われており、学生の成績評価におけるクラス討議への参加の比重は50%を占めている。個々の授業の進め方は教師によっても異なるが、ロバート・メリー (R.Merry)は、第二次大戦直後のHBSの教授陣における授業の進め方を紹介している。(Merry1954: 訳 155-168)

9) ケース・メソッドに対しての高木教授の考え方がHBSにおける考え方と同様のものであることは、教授自身による次の記述からも窺い知れる。「経営教育にとって重要なことは、問題の解決に到達するまでの思考の過程である。」「ケースから考えられる経営問題を洞察し、その問題への意思決定と実行への責任を果たそうとすることがケースメソッドでめざすものである。」「こうして持ちえた各自の意思決定が「正解」なのであり、唯一の正解を教わったと言うべきでなく、参加者の数だけ正解が得られたと言うべきである。」(高木 2003: 6-7)

10) 理論の解説の中で高木教授は「KBS卒業者から相談を受けることが多いが、MBA取得者は現場で良い制度を作る側に回ることが多いけれど、解凍(筆者注:組織の変化を導入するプロセスにおいて既存の価値体系を変えるための準備を行わせること)が十分でない」と述べていた。

11)分析後、高木教授は4つのカテゴリーの発現割合をご覧になり「実際の授業もほぼこのような感じで実施していると思う」と感想を述べておられた。

12)授業において事実認識を学生に求めている場合があることについては、発言例 9-1 より解される。

13)ケース・メソッド授業で教師がいかに討論の舵取りを行っていくかについてはKasturi(1996)を参照のこと。

(引用文献)

・Andrews.K.1954, "The Role of the Instructor in the Case Method," McNair.M.ed, The Case Method at the Harvard Business School, McGraw-Hill (慶応義塾大学ビジネススクール訳 1977『ケース・メソッドの理論と実際』東洋経済新報社.)

・Bellack.A, Kliebard. H, Hyman.T and Smith.F.1966, "The Language of the Classroom", Teachers College Press (木原健太郎・加藤幸次訳 1972『授業コミュニケーションの分析』黎明書房)

・Christensen.R.1991, "The Discussion Teacher in Action: Questioning, Listening, and Response", Christensen.R, Garvin.D. and Sweet.A eds., Education for Judgment: The Artistry of Discussion Leadership, Harvard Business School Press.

・Dewing.A.1931, "An Introduction to the Use of Cases", Fraser.C.ed., The Case Method of Instruction, McGraw-Hill (慶応義塾大学ビジネススクール訳 1977『ケース・メソッドの理論と実際』東洋経済新報社所収)

・Ewing.D.1990, Inside the Harvard Business School: Strategies and Lessons of America's Leading School of Business, Random House: New York. (茂木賢三郎訳 1993『ハーバードビジネス・スク

ールの教育』TBSブリタニカ)

- ・Grag C.1940,"Because Wisdom Can't Be Told", (慶応義塾大学ビジネススクール訳 1977『ケース・メソッドの理論と実際』東洋経済新報社所収)
- ・Kasturi.R.1996,"Choreographing a Case Class", HBS (高木晴夫監訳 1997「ケースメソッド授業での討論の振付」慶応義塾大学ビジネススクール)
- ・Kolb.D.1984, *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development.*, Prentice-Hall.
- ・Merry.R.1954,"Use of Case Material in the Classroom", Fraser.C.ed., *The Case Method of Instruction*, McGraw-Hill (慶応義塾大学ビジネススクール訳 1977『ケース・メソッドの理論と実際』東洋経済新報社所収)
- ・村本芳郎 1982『ケース・メソッド経営教育論』文真堂.
- ・坂井正廣 1996『経営学教育の理論と実際』文真堂.
- ・佐藤学、岩川直樹、秋田喜代美 1990「教師の実践的思考様式に関する研究(1): 熟練教師と初任教師のモニタリングの比較を中心に」『東京大学教育学部紀要』第30巻.
- ・佐藤学、岩川直樹、秋田喜代美 1991「教師の実践的思考様式に関する研究(2): 思考過程の質的検討を中心に」『東京大学教育学部紀要』第31巻.
- ・Schoen. D and Sprague.P.1954,"What is the Case Method?", McNair. M.ed, *The Case Method at the Harvard Business School*, McGraw-Hill (慶応義塾大学ビジネススクール訳 1977『ケース・メソッドの理論と実際』東洋経済新報社所収.)
- ・柴田好章 2002『授業分析における量的手法と質的手法の統合に関する研究』風間書房.
- ・小島弘道 2003「政策提言: 校長の資格・養成と大学院の役割」小島弘道研究代表『校長の資格・養成と大学院の役割』2000～2002年度日本学術振興会科学研究費補助金基盤研究(B)(1)最終報告書.
- ・高木晴夫 1994「協調活動のための創造的コミュニケーション」『慶応経営論集』11(2)慶応義塾経営管理学会機関紙.
- ・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—経営技能の習得とケース・メソッド』文真堂.
- ・山城章 1960「アメリカの大学における経営教育」一橋論叢 43(2).

資料1 慶応義塾大学大学院経営管理研究科MBA 第1学期(2003年春)

「組織マネジメント」コースアウトライン(抄)

I 授業の目的

企業経営の根幹をなすのは人と組織である。人と組織は経営の原点であり、それをいかにマネジメントするかが、いかなる時代にあっても経営の基本問題として存在する。本授業では、以下の2つの視点からこの問題について考える。すなわち、①組織における人間行動(組織行動、Organizational Behavior)、そして②経営における環境と組織と戦略(組織戦略、マクロ組織論、Organization Theory)である。これらを通じて、組織のマネジメントの基本を知り、さらには、

個人の組織行動と組織の力学に影響を及ぼすことのできるスキルを獲得して、経営のための意思決定とアクションに用いることを学ぶ。

具体的な目標は、(1) マネジメントに必要な人と組織に関する基礎的な理論を理解し、人とともに働き、人を管理するときに必ず発生する課題の構造を理解すること、(2) 組織上、人事管理上の問題の原因を分析する力と解決に必要な判断力・実行力を高めること、(3) 人と組織の活動成果についての考え方を身につけ、それを高める方法を学習すること、さらに(4) 経営における環境と戦略と組織構造と組織過程に関するダイナミックな考え方を習得することである。

この授業のねらいは、あくまでも実践のための学習であり、単なる知識を記憶することが目的ではない。学校の教室という制約はありながらも、できるかぎり経営の現場の考え方と判断、行動のとりかたを重視してゆく。

II 授業の構成

コースは Part 1 と Part 2 より成り、各 Part はそれぞれ 10 ユニットで構成される。Part 1 では経営組織におけるマクロ面、つまり組織と環境、組織戦略、組織間関係に焦点を当て、Part 2 では組織行動のミクロ面、すなわち組織を構成している人や集団の行動に焦点をあてる。それぞれの Part は、さらにいくつかのセクションから成り立っている。詳しくは、後述の授業日程を参照のこと。授業は Part 1 については高木教授が、Part 2 については渡辺教授が担当する。各 Part の終わりには、学習の到達度を知るための筆記試験を行う。

III 授業の進め方

授業は、ケースのディスカッションを中心に進める。また、必要に応じて教科書、ビデオ教材、新聞・雑誌の記事、論文などを用いた講義や演習を行なう。

授業は特に指示のない場合は、① 60 分のグループ・ディスカッション、② 10 分の休憩③ 90 分のクラス・ディスカッション、④ 30 分のレクチャー（講義）、で構成される。

受講者は、事前に配布されるケースをよく読み、設問に対する答えを自分なりに考えてグループ・ディスカッションに参加することが求められる。クラス・ディスカッションでは、マネジメントの視点からのケースの状況分析と必要な対応行動についてクラス全員で討議する。

レクチャーでは、教科書と配布資料をもとに解説を行なう。受講者は毎回、指定された教科書の章の「要約レジュメ」（内容のまとめ、感想、実践への応用、等の内容）を A4 用紙 1 ～ 2 枚程度にまとめ、授業当日に提出することが義務づけられる。

IV 成績の評定

成績の評定は、2 回の試験をコア得点として、この上に討論参加点とその他の評価を上げみして行う。2 回の試験は筆記試験とし、ケース分析の形式で出題する。

討論参加点は、毎回のクラス・ディスカッションにどれだけ参加したかによって、その質・量に応じて成績に上げみする。討論参加点は、あくまでもクラス・ディスカッションへの参加のインセンティブとするので、加点主義で運用する。発言内容によって減点することはない。

V 学習の仕方

授業で最も大事にするのは討議である。クラスでは、ケースに述べられている点やクラスで議論される点について自分の判断を述べ、行動のとり方を主張することが奨励される。クラスメンバーの発言を聞き、理解するだけの出席では極めて不十分である。自分の意見を頭の中で形成し、それを外に出して他のメンバーに主張する行為をなすことが、本コースの学習の仕方の重要な部分になる。

このような学習の仕方は、多くのものにとって不慣れで、苦痛を伴うこともあるが、自分で自分の考え方を知り、他の人との相互作用の中から新しいものを創ってゆくやり方を知るかけがえのない機会となる。クラスでは全員がこの機会を平等に持っており、それを活用するか無駄にするかの判断は各自に任される。すなわち、指名による発言の強制はせず、ボランティアで自由な発言でクラス討議を形成する。

VI 教科書・資料について

本コースでは教科書として以下を用いる。

- (1) 高木晴夫訳「組織の経営学」ダイヤモンド社 2002年 (Essentials of Organization Theory and Design, 2nd Ed. (Daft,R.L.,2001)) 【Part 1 教科書】
- (2) 高木晴夫監訳「組織行動のマネジメント」ダイヤモンド社 1997年 (Essentials of Organizational Behavior, Fifth Edition (Robbins, S. P., 1997)) 【Part 2 教科書】
- (3) 渡辺・宗方編著「キャリア発達の心理学」川島書店 2002年 【Part 2 教科書】

また、必要に応じてケースに関連する資料を配布するので、それらを読んで基礎的な理論に関する知識の習得を行ってもらいたい。ただし、これらの資料はケースを分析するにあたって直接役立つものではなく、間接的な意味において参考となることを目指している。

残念なことに、多くの教科書に記載されている「理論」が、そのまま経営の「実践」に役立つことは少ない。これは、理論的な知識が重要でないという意味ではなく、理論を実践に応用するには多くの叡智が必要とされるということの意味している。本コースでは、その叡智を紡ぎだすことに主眼に置くので、より深い理論的な知識の獲得を目指す人は授業の折りに教員が示す参考書、学術誌、雑誌記事、などを参考に、自主的に勉強することを奨励する。もちろん、特に重要で基本的な理論については、教科書を用いて授業の中で講義する。

VII 授業の日程

授業は、特に指定が無い限り、以下の時間配分で行なう。

グループ討議：60分/休憩：10分/クラス討議：90分/レクチャー：30分

.....

Part 1: マクロ組織論 (高木教授担当)

組織マネジメント科目の前半 (Part1) では組織をマクロな視点から捉えて分析し、どのようなマネジメントを行うべきか考える。全体を通して組織と環境とのダイナミックなかかわりを中

心的テーマとする。組織構造とデザイン、組織の発展と衰退、組織変革、グローバル化、といった様々な場面において、組織のマネジメントのありかたを考察していきたい。

単元1 会議の知的生産性

第1、2回 テーマ：ミーティングを動かす(1)(2)

教材：ビデオ「12人の怒れる男」高木晴夫「協働活動のための創造的コミュニケーション」

内容：ビデオ前半部分の内容をもとに、後半部分の内容を討議を通じて推理する。

討議の過程でコンテキスト話題とコンテンツ話題のどちらの発言を行っているかを意識させる。

単元2 組織の形態

第3回 テーマ：業容の拡大と組織の形態(1)

教材：ケース「エイペックス・コーポレーション」

内容：エイペックスはセルラー電話企業に対し、情報システム及び業者間ネットワークサービスを提供する急成長の企業である。企業の成長があまりにも急激なため、エイペックスは、さまざまな組織の変革を短期間のうちに行った。管理統制の全くない状態から、S・ゴージュをCEOとして多様な組織形態を数回と実践していった。

設問：(1) エイペックス社のビジネスの進展段階とそれに対応させようとして導入された各種の組織形態との整合性をどのように考えるか。

(2) ビジネスと組織をたえず整合させようとして組織を変革すること自体についてどのように考えるか。

講義：教科書第3章 「組織構造の基本」

第4回 テーマ：業容の拡大と組織の形態(2)

教材：ケース「イーディーコントライブ株式会社(A)」

内容：創業10年目のベンチャービジネスの経営者が、従来のヒエラルキー型組織によって、社員が「環境依存型人間」になってゆくことに疑問を持ち、「自立創造型人間」の育成をめざして、PD(Project-drive)制度による、組織の境界のない組織を考案し、実施している。この経営者は、会社を個人と個人の間を中心にとらえ、「個人的な小企業群として、数多くのプロジェクトを機能させた。会社は『役割動機の間』の提供に徹するという、全く新しい考え方の企業構造」として展開してきた。

設問：(1) イーディーコントライブ社でのビジネスと組織(特にPD制度)との整合性をどのように考えるか。

(2) あなたは川合社長の組織に関する考え方に賛成するか、反対するか。それはなぜか。

(3) あなたはこの会社で働いてみたいか。

講義：教科書第4章 外部環境と組織の関係

単元3 大規模組織

第5回 テーマ：日本企業のみドルマネジャー

教材：ケース「大阪化成工業株式会社」

内容：新商品開発を進める上で、考えなければならない組織と人間の問題を取り扱う。人工皮革事業部の技術担当次長は、まだ新商品の技術が充分完成していない段階で事業部長に昇進し、事業部全体の責任を負わなければならなくなった。

設問：(1) 島田氏は部長昇進にあたってどのような問題を考えなければならないか。

(2) その問題を解決するために島田氏はどのようなアクションをとるべきか。

講義：教科書第10章 コンフリクト、力、そして政治

第6回 テーマ：グローバル企業のマネジメントコントロール

教材：ケース「パーシー・バーネビックとABB」「ABBのABACUSシステム」

内容：事業と地域によるマトリックス構造でグローバルビジネスを展開するアセア・ブラウン・ボベリは、世界各地のプロフィットセンターの経営状況を把握し、迅速な経営判断と意思決定を行うための、経営情報システムABACUSを稼働させている。ケースは、ABACUSの構成と実働状況を記述している。

設問：(1) ABBのマトリックス組織はどのようなねらいのもとに作られているか。

(2) ABACUSシステムは組織の構造的な機能とどのように相乗効果を出すように設計されているか。

(3) ABBの組織とABACUSシステムにはどのような短所あるいは限界があるか。

(4) ABBのトップリーダーにはどのような資質が求められるか。

講義：教科書第6章 組織の規模、ライフサイクル、コントロール

単元4 組織変革

第7回 テーマ：組織の進化と組織マネジメントの課題

教材：ケース「ベネッセ・コーポレーション」

設問：ケースの完成と同時に配付する予定

(この授業はケース作成者が担当する)

第8回 テーマ1：組織変革のプロセス

教材：ケース「アサヒビール株式会社」

内容：アサヒ「ドライ」の大成功により、シェアを一気に2倍に伸ばしたアサヒが強敵キリンの反撃を受けながら、今後如何なる戦略を実行して行くかを問う。

設問：(1) 村井氏が社長に就任する以前のアサヒビールとその経営環境はどのようなであったか。

(2) 村井氏と樋口氏はどのようなねらいを持つアクションをどのようなステップで実行して組織変革を進めたか。

(3) このような変革のやり方はどの程度一般化が可能であり、どの程度他社にも適用が可能であると思うか。

講義：教科書第8章 イノベーションと変革

テーマ2：組織変革の解凍・移動・再凍結

教材：論文「企業組織と文化の変革」ビデオ「老舗温泉旅館の挑戦」

第9回 テーマ：職場の危機管理

ケース：HIV ポジティブ(A)

内容：エイズ感染者がもし職場にいたらどのようなマネジメントが要求されるのかを考える架空の事例。

設問：(1) 上野部長の直面する問題の本質は何か。

(2) その解決のポイントをどのように考え、何をすべきか。

第10回 中間テスト（授業で使っていないケースについて分析と提言を記述する）

(注) 1 本資料は高木教授の許可を得て掲載した。

2 各回における「内容」欄はKBSにおけるケース・データベースの記述を加筆した

3 第9回の内容は以下のように展開される。

授業では (A)、(B)、(C)の3つのケースを経時的に用いて1セッションのクラス討議を行うことを想定している。学生は事前に(A)を準備し、クラスの途中で(B)、(C)を順次配布して時間の経過とともに生じる新たな問題を討議する。

上野部長は酒宴の席で福利厚生担当者より、渋谷氏が HIV ポジティブであることを聞くが (A)、その後仕事の能率があがらなくなった渋谷氏に対する噂は社内に広まる (B)。ある日上野氏は、職場内でけがをした渋谷氏が、自分がエイズ感染者であることを打ち明ける場面に遭遇する。

資料2

(授業例1) 第3回

単元2：組織の形態 テーマ：業容の拡大と組織の形態 (1)

授業日：平成15年4月18日

クラス討議の時間：14:30～16:05(95分間)

ケース：「エイペックス・コーポレーション」(A4・24頁)

設問 (1) エイペックス社のビジネスの進展段階とそれに対応させようとして導入された各種の組織形態との整合性をどのように考えるか。

(2) ビジネスと組織をたえず整合させようとして組織を変革すること自体についてどのように考えるか。

クラス討議での教師の発言

1) (冒頭で) 色々な観点で議論できるが社長のマネジメントに焦点を当てたいのでこのような設問にしました。そもそもどう考えますか。

- 2)その時にゴーシュはどうするかという問題があるよね
- 3) (ゴーシュのやり方についてよくわからないのでみんなの意見を聴きたいと述べた学生に対し) 今の意見では反対ということではないの？
- 4)企業の方向性というよりも企業に対して何をするのかという点を考えてなかったということね。
- 5) (学生の発言を板書でまとめながら) 実験という言葉でいいのかな
- 6) (学生の発言に対し) 今のは、誰がやってもこうなるという意味に聞こえたけど。
- 7)何が違うと今いったつもりになっている？
- 8) (自らの経験を述べた学生に対して) 「私の場合は」わかった。それで？何が言いたい？
- 9) (ゴーシュはコンテキストをわかっていたとの意見が出たので他の学生に対し) わかっていなかったという意見もあるんじゃない？どっちが正しいかではなくて・・・。
- 10) (授業開始から 30 分後) だいたい大事なポイントが出ているのでそこから探ってみましょう。エペックスのような会社ならどういう仕組みがいいんだろう。いかに職員に説明するか。会社の初期の頃から現在と進むにつれてどう対応するか。そもそもゴーシュのやり方についてどう考えますか。
- 11) (学生の発言に対し) 何の流動性と理解している？
- 12) 「組織論を知っている」と「組織を知っている」とは違うということね。
- 13)ゴーシュのプライオリティは投資家、顧客、社員の順番と言っているように聞こえるけど・・・
- 14)社員から見ると共有がないとやっつけられないという話だね。
- 15) (職員を性悪説で見るか、性善説で見るかについて発言している学生に対し) 君はどちらが好き？
- 16)ここらへんの議論はトップに立つ人間の好き嫌いが入ってくるんじゃない？ BCG で肩で風を切ってた彼が好きなマネジメントがあったんじゃないのかな？
- 17) (授業開始から 50 分後) 皆さんが社長になった時のことを考えてみてください。自分のねらった会社がどんどん大きくなっていく。足りないのは自分の知恵と組織の力。皆さんだったらどうしますか。BCG から人を雇うか、キバタケインをやめるか。自分の好みを言えばいいですよ。
- 18) どういう時にそれが不必要い、という状況になると思う？
- 19)どの程度まで社員に共有意識を持たせるか。社員の立場で考えるか。自分が社長だったらどうですか。
- 20) (授業の最後に) ある特定のことを言いたいケースではなく、組織のさまざまなパターンを経営者が取り入れるときに何が生じるか、経営者の発想とは何かを議論するためのものです。どの環境にどの組織が適応するかは教科書を読んでわかっているのが前提です。

.....

(授業例 2) 第 5 回

単元 3 : 大規模組織 テーマ : 日本企業のミドルマネジャー

授業日 : 平成 1 5 年 4 月 2 5 日

クラス討議の時間 : 14:35 ~ 15:45 (70 分)

ケース：「大阪化成工業株式会社」A4・13頁

設問

- (1) 島田氏は部長昇進にあたってどのような問題を考えなければならないか。
- (2) その問題を解決するために島田氏はどのようなアクションをとるべきか。

クラス討議での教師の発言

- 1) 今の時代とは違います。ITがない。携帯もない。大きな会社でミドルマネジメントとしてどう仕事するのかを考える良いケースです。社長から電話がかかってきて仕事をするとき何が課題になるか。何からでもいいです。課題からいこう。
- 2) あなたが彼に対してアドバイスするなら？
- 3) 誰か次長をつければいいということね
- 4) 自分がやるというオプションがあるけどそれができないという議論。でもそれができないとゼネラルマネージャーはできないよね。
- 5) (板書しながら) 赤で書いたところは意思決定が必要なところですよ。
- 6) (授業開始から 29 分後) こういうシチュエーションだったらみんなだったらどうする？島田さんにどうアドバイスする？どこからでもいいです。
- 7) もう何人か。大沢氏を大切にされた方がいいという人？
- 8) それって島田さんの仕事じゃないの？
- 9) 可能性をみたときできると思うのでそうした方がいいというアドバイスですね。
- 10) (授業開始から 45 分後) こういう切り口を加えてみようか。島田さんのキャリア戦略。技術畑でやってきた人も不得意なことを上手にやらないといけない。どうしたらいい？
- 11) 大沢氏の人選で人を選んで島田さんについてくるかという議論だね
- 12) (部下と大沢さんのつながりを切らせるとの意見に対し) どうすればいい？
- 13) (社長は島田氏がマーケティングができないのだとわかっていたのではないかと学生の意見に対し) うまく発展しないこともある。その時は捨石。

.....

(授業例3) 第9回

単元4：組織変革 テーマ：職場の危機管理

授業日：平成15年5月15日

クラス討議の時間：14:30～16:14(104分) 2クラス合同授業(94名)

ケース：「HIVポジティブ(A)」A4・4頁、「同(B)」A4・1.5頁、「同(C)」5行

設問：(1) 上野部長の直面する問題の本質は何か。

- (2) その解決のポイントをどのように考え、何をすべきか。

クラス討議での教師の発言

- 1) 今日のケースは事実認識の議論をしないでこれから先どうするかを考えるもの。マネージャーとしてどういう枠組で考えればいいのか。脈絡のあるアクションをとらないとマネージできない

わけで・・・。(以下 HIV という病気についての基礎知識について解説)

- 2) さあいこう。そもそも部長は何を考えればいいのか。本質は何か。どういう方針でやっていきますか。何をやりますか。ませこぜでいい。
- 3) 一つの情報にすぎない、ということをお願いしたいのね。
- 4) 企業倫理を上野さんは考える、そういうことだな。
- 5) 差別になるんじゃないか、ということね。
- 6) 訴訟を起すのは誰？渋谷ね。
- 7) (噂が) 外に出たときの to do list を考えるということね
- 8) (真相を聞くために直接本人と) 会いましょうということね。
- 9) じゃ、相談されなければ何もしないということね。
- 10) (本人だけでなく一人一人に聞くとの意見に対し) 可能性をつぶすということね
- 11) (他にも HIV の可能性の人がいるかもしれないとの意見に対し) それは上野さんに何かしろということ？
- 12) (問題なのは) 発症ではなく、情報。
- 13) (授業開始から 45 分後) いくつかこのケースには仕掛けがある。渋谷さんは社宅にいて奥様ネットワークがある。仕事は魚のすり身をつくる食品会社。
- 14) 誰が考えたの？あなたが考えたのと上野さんが考えたのは分けて考えて。
- 15) この情報って、真実かどうかわからない情報。酒の席だし。
- 16) (本人に会うとの意見に対し) (本人の返答が) はいそうですと違いますに分かれるね。会いたくありませんのオプションもあるけど。何で知っているのか聞かれることもあるし、そのところを考えると話にいかない。
- 17) (リスク低ければ動かないとの意見に対し) リスクが高いと低いはどう判断するの？
- 18) (授業開始から 60 分後にケース(B)を配布しその場で読ませた後) 今日明日でどうすべきという状態です。
- 19) (人事部長と相談し全社問題として検討するとの意見に対し) 全社問題という判断はどこでつける？
- 20) (直接渋谷氏に聞くとの意見に対し) 面談して何を聞く？
- 21) (本人に体力の状況を聞いて後任をつけるとの意見に対し) 部長としての管理責任ね。22) (労働安全衛生法からも職務からはずせるはずとの意見に対し) 排除の論理が働いてるなあ。本人が私働きたいんですと言ったら？
- 23) (食品会社なので噂を排除するとの意見に対し) あ。うわさを閉じこめる。
- 24) 渋谷氏の名前を伏せて皆で考えると(黒板に)書いたけどいい？
- 25) 以前にやっておかないといけないことがあったということね。
- 26) (授業開始から 90 分後にケース(C)を配布) この時点でどうする？
- 27) (噂が伝わらないように箱口令を敷くとの意見に対し) ここに血を流している人がいるんだよ。
- 28) 誰も止血するという発想がないの？
- 29) (ゴム手袋をはめるという意見に対し) ゴム手袋はどこにあるの？

Empirical Research on the Teaching Method for Management Education to Educate Highly-skilled Professionals at Graduate Schools

:Focusing on Management Abilities and the Educational Methods on Case Method

Takako SANO (University of Tsukuba)

The case method stands as the signal contribution of the Harvard Business School to educate professionals of business administration.

The purpose of this study is to clarify the management abilities and teaching methods to educate highly-skilled professionals at MBA courses, focusing on the analysis of the Case Method.

In Japan, The case method has been practiced at Graduate School of Business Administration of Keio University (KBS) for over 40 years.

This study collected the words during the lessons of Professor Takagi Haruo at KBS, and classified them into groups and analyzed the meanings of them focusing on the management abilities and the educational methods he aimed to.

In this study the author clarified that Professor Takagi aimed to educate the abilities as follows, 1) to gain insights into real management 2) to think flexibly 3) to state own's opinions clearly 4) to identify and solve managerial problems by a way of thinking of executives.

And he educated them step by step in the various real business contexts, and planned carefully how to teach effectively.

At Graduate Schools, it is indispensable for teachers to have special teaching skills to educate highly-skilled professionals.