

<研究ノート>

ケース・メソッド教育

百 海 正 一

はじめに

経営教育の一方法としてケース・メソッド教育あるいは教授法（日本ではケース・スタディーあるいは事例研究と呼ばれている）がある。ケース・メソッドの目的は、知識（Knowledge）の獲得にあるのではなく、ハーバード・ビジネス・スクールの理念を述べた“An Era”という書物に「Because Wisdom cannot be told... (McNair p.9)」と記されているように、知恵（Intelligence）の開発にある。ケース・メソッドでは、現実の経営現象を記述したケースがまず学生に与えられる。ケースにはニュースや企業での取材に基づいた経営現象が記述されており、学生は「ケースに記述されている状況を整理し、問題は何なのか？、もし自分が当事者として責任ある立場に立っていたら、どのようにその問題を解決するか、などなど」を、自分で考え、状況を整理・分析し、考えられる解決案を持ってクラスに出席する。クラスでは学生に対して、各自の説明が求められ、その説明の妥当性に対する討論がインストラクターによる指導の下で行われる。このような教授法は教師が学生に対して「正解」を伝授するという講義方式とは異なっている。

1 ケース・メソッド教育と学習

授業を進めるにあたり、インストラクターは、その準備段階において、まずどの教授法を用いるべきかを検討する必要がある。どの教授法を選択するかは、① 教育目的と教育効果、② 教育内容と範囲、③ 受講者のレベル、④ クラス人数、⑤ 利用できる資源（教材・教具・費用）、⑥ 教育に要する時間、などの要件を検討し、決定することになる。さらに、どの教授法を用いれば、学習効果があがるかを念頭において授業計画（teaching plan）を立て、授業に臨む。

教授法には代表的なものとして、ケース・メソッド教育の他に、講義（レクチャー）方式、ロールプレイング、シミュレーション・ゲーム、プログラム学習、チュートリアルなどがある。ここでは、その特徴を概観してみる。

（1）レクチャー方式は、インストラクターから学生（被講義者）への知識の一方的な伝達形式をとる。その結果、学生は学習に対して受動的になりがちである。長所として、受講者に対し

て、全く未知な内容を、体系的に理解させることが出来ること、多数の人に大量の内容を、比較的短い時間に、チョーク・アンド・トーク方式で教えることができる最も手間も暇もかからない教授法である。

しかしながら、インストラクター（講義者）が、講義の区切り目に学生に対して質問したり、あるいは講義の途中で問題を投げかけないかぎり、学生との間にフィードバックが少ないこと、学生が参加する機会が少ないことが短所としてあげられる。

これに対し、教育の場にゲームによるある種のシミュレーション的な状況を作り出し、その状況の中で参加者に興味を持たせつつ体験学習をさせていく“参加型学習といえる”ものとして、ロールプレイング、ケース・スタディー、シミュレーション・ゲーム、などがある。

（2）ロール・プレイングは、ある場面を設定し、参加者にその場面における幾つかの役割を与え、演技させることによって、実際行動の訓練を行う教授法である。ロール・プレイングは、新入社員の電話の応対からリスク時における広報担当役員の記者会見での訓練など広く活用されている。このような役割を参加者に演じさせることによって、他人に対する理解を深めさせ、他人から期待されている自分の役割を見直させる契機とさせることができ、しかも動作や表情などの演技を伴うことから、参加者の態度の変容や問題解決能力の向上をはかることが可能である。

（3）ケース・スタディは、参加者はケースという教材に記述してある状況のなか、当事者の立場に立って、その論点あるいは課題（Issue）は何か、どういう原因（Cause）が考えられるか、解決すべき案（Making an alternate plan）はあるか、考えられる解決案（あるいは代替案）のなかから、どの案を選ぶ（Decision）のか、選択した案を実行するにはどうすればよいか、などを討議しなければならない。参加者は討議に入る前に与えられたケース（個人予習）を読み、かつその内容を分析し、各自解答を用意して、グループ学習（あるいは討議）に臨まなければならない。参加者は各自が分析した成果を相互に披露し合い、グループあるいは全員で討議することになる。討議は、はじめ数人のチーム（グループ・ディスカッション）で行なわれ、ついで全員が半円形の階段教室（資料1）に集まって、討議を進めることになる。比較的フィードバックの高い教授法である¹⁾。

（4）ゲームを使った教育は、ストラクチャード・イクスピアリエンス（Structured Experience）あるいはイクスペリメンタル・ラーニング（Experimental Learning）などと呼ばれ、教育訓練の場で疑似体験させ、学習させるための仕組み（structured）、つまり体験を通して、知識や技能を身につける学習法である。従来の講義法では、知識として理解したというレベルに留まって、実際の行動に結びつかないという限界があったため、教育研修で得た知識を実践に結び付けることのできる技法として、ビジネス・ゲームなどの各種シミュレーション・ゲーム教育が開発されてい

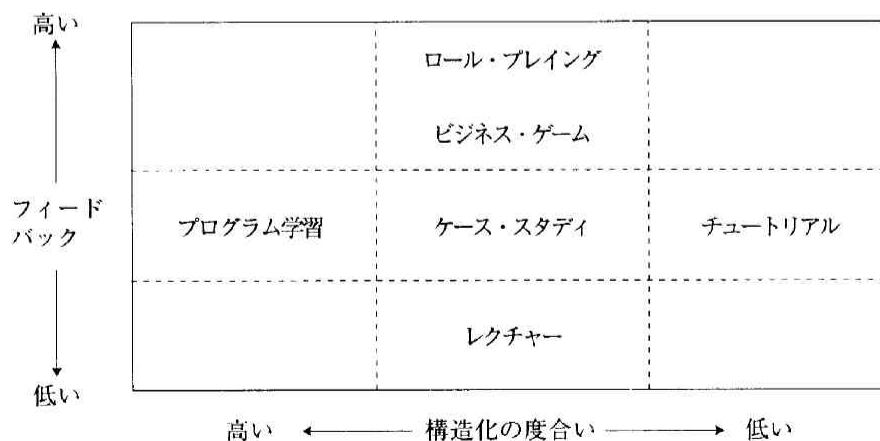
る。

(5) プログラム学習は、プログラム・テキストや CAI (Computer Aided Instruction) を使って、学習者に基礎簿記、コンピュータ入門などのテーマを順を追って学習させることにより、テーマに関する理解を深めさせようとする学習方法である。学習者の能力や理解度に沿って行うのが本来の学習であるという理念に立脚し、学習教材をフレームと呼ばれる小さなステップに細分化されて、学習者に提示するようになっている。したがって、学習者はフレームを読み・理解してから、次のフレームに進むように組まれており、段階を追って内容を学習するという、きわめて構造化された学習法である。

(6) 最後に、チュートリアル教育について触れる。まずチューターとは、イギリスなど伝統的な大学では、学生やその小グループを担当して、研究活動などを指導し、相談を受ける人達(大学院生など)を指しているが、企業研修の場合にはインストラクター、トレーナー、ファシリテーターあるいはリーダーと同様の意味で用いられることがある。チュートリアル教育は、インストラクターが実際やってみせ、次に学生に見習わせ、正していくという教育あるいは訓練方法の一つである。具体的には、ある企業である技能を教える場合、① まず、先輩・熟練者やインストラクターが教わる者(学生あるいは訓練生)の前でやって見せる(デモンストレーション)、② 次に、学生あるいは訓練生に基本知識を教え、質問し、確認する、③ 学生あるいは訓練生にやらせてみる、④ その結果を見て、講評し、ヒントを与える、⑤ 必要ならインストラクターが再度模範を示す、という順序になる。

以上、インストラクターが選ぶ教授法を教育プログラムの構造化の度合いと学習者に対するフィードバック(学習者に自分の不足している部分、弱い部分を自覚させる。また、正しい学習を確認し、

図表1 教育プログラムの構造化の度合いとフィードバックとの関係



John Heath, p.11をもとにして作成

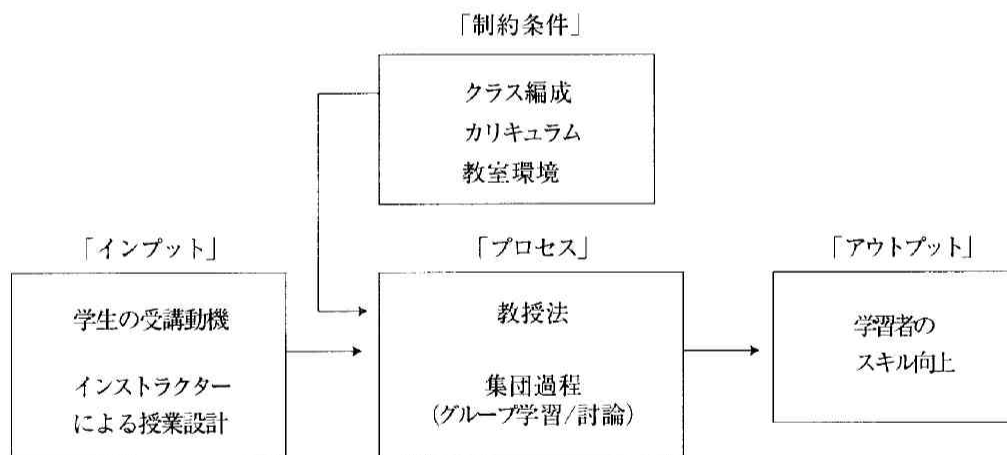
誤った知識・技能を修正させる)が高いか少ないか、という二つの軸で分類してみると、図表 1 のようになろう。

2 ケース・メソッド教育による能力開発

まず、授業の構造をインプット、プロセス、アウトプットに分けてみる。インプットとは、実際に学生(学習者)とインストラクターが授業という場で出会うまでの両者の授業への投入要因である。ここでは、学生の受講動機、インストラクターの授業設計を投入要因とする。次にプロセスとは、授業という舞台で行われる教授=学習過程要因である。ここでは、教授法(ケース・メソッド教育)と集団過程(グループ学習、学生間および学生-インストラクター間の相互作用の場)を取り上げる。最後にアウトプットとは、授業結果として生み出されるなんらかの成果を意味している。その成果としては、学生(学習者)のスキル(ヒューマン・スキル、アナリティカル・スキル、コンセプチュアル・スキルなど)の向上とする。

次に授業の外部要因としては、クラス編成、カリキュラム、教室環境などが制約条件としてあげられる。これらの因果関係は、図表 2 のように表せる。

図表 2 「授業の構造」



拙稿 ビジネスゲームⅢ p.194を修正

ここで、① テクニカル・スキルとは、マネージャーなどが特定の職務に関する理解と効率的に遂行する能力のことをいい、具体的にはエンジニアリング、製造、財務などある特定の職務を遂行するうえで要求される手法(例、設計、QC手法など)、ツール(例、コンピュータ、統計処理など)を扱う能力が含まれる。さらに、ある特定分野における問題を解決するために必要な専門知識と分析能力、およびツールや手法を使いこなす技術能力も含まれる。

② ヒューマン・スキルとは、マネージャーなどがグループ・メンバーとより良い人間関係を

築き、かつ部下を通して職務を遂行したり、他部門のメンバーと共に職務を協調的に遂行していく能力である。ヒューマン・スキルには、部下のモチベーションを高めたり、部下を組織目標に向かって結集していくためにリーダーシップを発揮したり、職場におけるコンフリクトを解決したり、メンバー間の意見の違いを調整したり、職場における人間関係をより良いものにするためにコミュニケーションを高めたり、他者に影響を及ぼしたりする能力である。

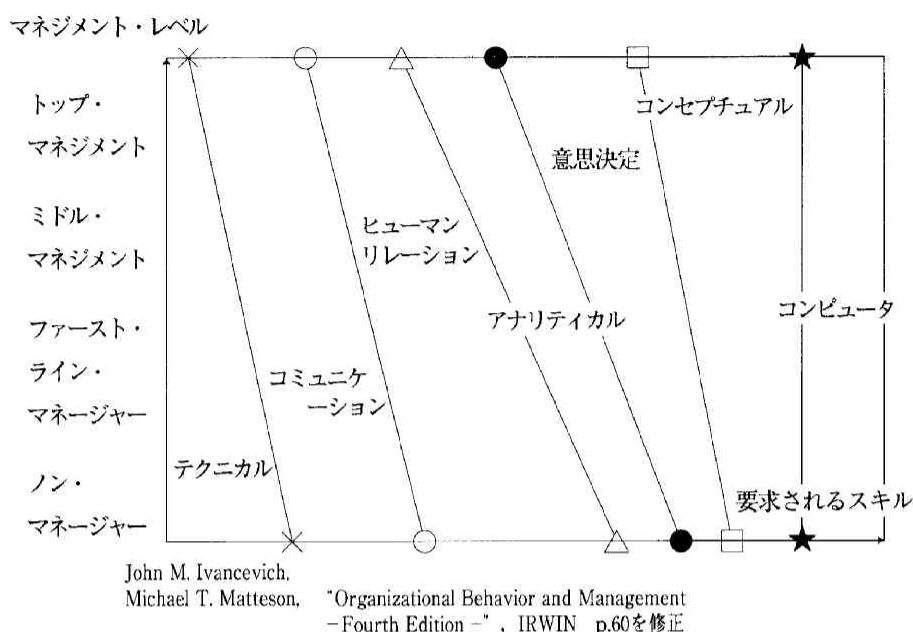
③ コンセプチュアル・スキルは、一部門の立場だけでなく、企業全体の立場に立って問題を認識したり、考えたり、判断する能力である。例えば、あるゲームソフト会社が新製品（ビジネス・ゲームのソフト）を開発した場合、マーケティング政策（既存のチャネルを使えるか、ターゲットとする顧客は誰か、セールスマンや代理店に対する教育は必要か、カニバリゼーションはおこるか）、財務（キャッシュフローは何時プラスになるか）、開発部門（メインテナンスやサポートが必要か、他部門のメンバーへの影響は）にどのように影響を与えるか、ということについても認識する能力が含まれている。コンセプチュアル・スキルには、マネージャーとしての思考する能力、問題进行处理する能力、計画する能力や全社的、長期的視点に立って戦略的に思考する能力が含まれる。

図表3はコンセプチュアル、ヒューマン、テクニカルなどのスキルが、経営階層との関係においてどのようにとらえられるか、を示している。例えば、トップ・マネジメントにとっては、第1にコンセプチュアル・スキル（コンセプチュアル+意思決定）、第2にヒューマン・スキル（コミュニケーション+ヒューマン・リレーション）が、相対的に重要であることを示している。一方下位の管理職やノン・マネージャー・レベルにとっては、第1にヒューマン・スキル、第2にテクニカル・スキルが要求されることを示している。どの職場で、どのような地位の人でも、組織のなかで働く人であれば、ヒューマン・スキルは共に重要なスキルであるが、マネジメント・レベルの高い人ほどコンセプチュアル・スキルが要求される。

これに対してテクニカル・スキルは、学生が本を読んだり、インストラクターの指導を受けたり、技能訓練を受けたりすれば、ある程度専門分野のスキルを習得することが可能である。ところが、人や組織を動かすヒューマン・スキルや、企業全体の立場でマネジメントに関する問題を考えたり、判断したり、決定するコンセプチュアル・スキルは、かりに人間関係、リーダーシップ、意思決定という言葉とその内容を知っていても、実践できるわけではない。

もうすこし一般的にいうと、「知識（Knowledge）をものごとについての明確な認識や理解、および知っている内容」と定義すれば、「知恵（Intelligence）は知識を得て、活用する能力」といえる。しかしながら、各種教育機関で「知識」を獲得しても、知識を活用する能力が身につけていなければ、マネジメントの仕事にたずさわることは難しいといえる。

また、日本の教育界ではこれまで、「知恵」の開発に重点をおいた教育に、あまり注意が払われてきませんでした。それは、欧米先進国に追随していればよかった、という歴史的理

図表 3 「コンセプチュアル、ヒューマン、テクニカル・スキルなど
マネジメント・レベルとの関係」

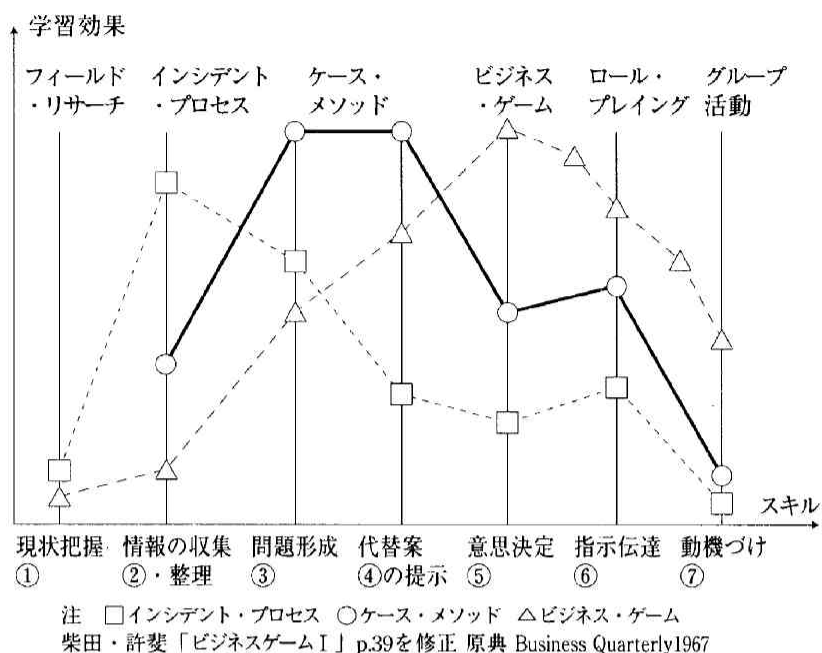
かもしれません。しかし、近年文部科学省が、「自分で考え、判断する能力や問題を分析する能力」に重点を置いた教育を提言していますが、これは従来の「知識」偏重の教育から、「知恵」の開発へと、教育政策の転換を意味しているといえるでしょう。

「知恵」の開発に適した教授法には色々あります。いささか古い資料ですが、ビジネス・クオータリー (Business Quarterly, 1967 Autumn) によれば、マネージャーが開発すべきスキルを、① 現状把握、② 情報の収集・整理、③ 問題形成、④ 代替案の作成、⑤ 意思決定、⑥ 指示伝達、⑦ 動機づけ、の 7 つの要因に分解している。そして、図表 4 はマネージャーとして要求されるスキルが、どの教授法を利用することにより、開発されるかを示している。

このなかで、ケース・メソッド教授法が、どのようなスキルの開発に役立つのか、という観点から検討してみたい。これによると、「ケース・メソッド教育」は、③ 直面する状況や問題を、理論的・論理的・体系的に処理したり、④ 解決案を作成する能力を、またケース・メソッド教育の一変形である「インシデント・プロセス (後述)」は、② 直面する状況に関する情報を収集したり、問題そのものを手際よく整理・処理する能力を開発するのに有効な教授法であるといわれている。

これに筆者の経験を加えると、ケース・メソッド教授法を通して、① ビジネス・マインド (経営的に考える)、② 思考する能力 (洞察力・創造力)、③ 会社全体の視点 (トップ・マネジメントの立場)、④ 失敗から学ぶ (判断能力)、⑤ 態度の変容をもたらす (学習する能力)、⑥ 他人の意見を聞き、理解する能力や説得する能力 (コミュニケーション能力)、⑦ 意思決定能力、⑧ 理論を応用する能力、⑨ フレームワークを学ぶ、などの学習効果が観察される (拙稿「経営学に

図表4 各種スキルの開発と教授法の関係



おける教授法の改善—ケース・メソッド教授法を中心に—」pp. 60-70)。

また、「ビジネス・ゲームは、意思決定にその重点があると述べている。すなわち、意思決定能力の開発には、ビジネス・ゲームが役立つというのではなく、ビジネス・ゲームは、意思決定能力の開発が他のスキルの開発以上に有効である。」ことを指摘している。これらスキルの開発以外にも、筆者の観察結果から、① プレーに熱中する、② 達成感を感じる、③ 学習意欲が高まる、④ 反省する機会を与える、⑤ 経営活動を理解する、⑥ 経営計画を理解する、⑦ 教授法について言及する、⑧ 経営教育について言及する、などの学習効果が観察される(拙稿「ビジネスゲーム」pp. 185-199)。

3 ケースを通しての学習

3-1) ケースの分類

ケース・メソッド教授法は、日々発生する様々な経営上の問題に対して有効に対処していくために、どのように思考して、解決策を創出していくか、という教育に適している教授法であるが、“学ぶ”ための材料としてケース(ケース・ティーチング・マテリアル)を、どのように分類するかは、人によって異なる。ここでは、ケースを以下のように分類する²⁾。

- | | |
|------------------|-----------------|
| (1) インシデント・ケース | (4) 状況分析・ケース |
| (2) バックグラウンド・ケース | (5) コМПレックス・ケース |
| (3) エクササイズ・ケース | (6) 意思決定・ケース |

(1) インシデント・ケース： インシデント・プロセスは、ポール・ピゴースによってケース・メソッド教育の一つのタイプとして開発された技法である。その理由は「ケース・メソッドでは、ケース分析の手がかりとなる情報がケースに記載されているので、実際の企業における活動とは相違している」点にある。

第 1 段階では、参加者に 1 ページ程度の短いインシデント（出来事）が示される（資料 2）。参加者（Discussion member）はケースを詳細に検討のうえ、分析に必要と思われる情報の提供を要求する。何故ならば、与えられたケースはごく簡単なもので、分析しようにも、そのための情報が殆ど示されていないからである。

そこで、各人またはグループ（Discussion group）は自分の求める情報を収集することとなるので、それぞれ異なった情報に基づいて分析をすすめ、与えられた事実に至った真の問題を分析し、その解決案を策定することが求められる。その結果、色々な解決案が提示されることになる。参加者は、こういったプロセスを通じて、情報を収集する価値や意義を体得すると同時に、問題を発見し、解決する能力が養われる。

インシデント・プロセスのステップとして、以下の手順を踏む。

第 1 段階：インシデントの研究；1 ページ程度の短いインシデントの記述（ケース）を参加者に配り、その内容を理解させる。

第 2 段階：事実に関する情報の収集と整理；インシデントの背後に含まれている事実関係について、参加者はインストラクターに質問し、問題解決に必要な情報を収集し、整理する。但し、インストラクターは参加者に質問されない事項には答えない。

第 3 段階：今直ぐに決定すべき問題の設定；次に参加者はインシデントの中から、「現時点で、何が緊急に処理すべき問題なのか」といった当面对処すべき問題に絞り、どのように対処していくのが適切かについて、その対処案を考える。

第 4 段階：解決策の検討と意思決定；参加者が問題点に関する解決策を各自検討し、解決策とその理由を解答用紙に記入し、インストラクターに渡す。インストラクターは参加者が記述した解決策とその理由を分類し、似たような解決策の解答者をグループ分けを行う。グループに分かれた参加者は、グループ討議を行い、解決策を決定する。続いて、全体会議を開き、各グループが解決策を発表し、比較検討される。次に、インストラクターはインシデントの中の主人公が実際にとった解決策を発表することになる。

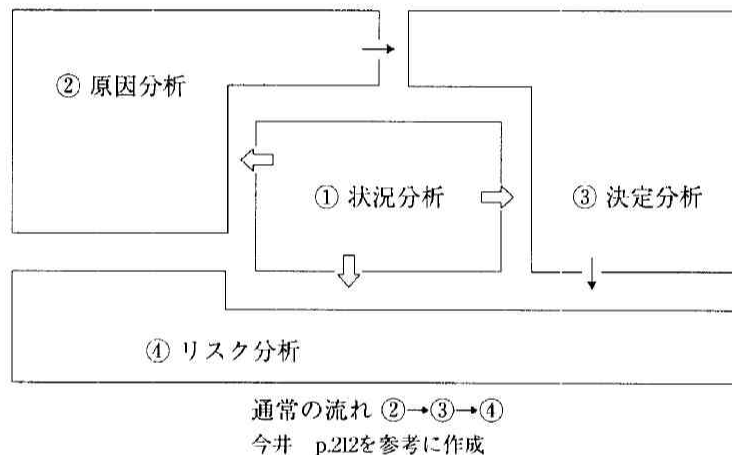
第 5 段階：ケース・メソッド全体から学び得る問題の検討；参加者はケース全体から学び得る問題の検討が議論の対象になる。この段階では参加者は、このケースから何を学んだか、将来どのように活用するか、どこに自分たちの弱点があるのかを全員で討議する。

(2) 状況分析ケース： 管理者が直面する状況は、現場が混沌としていたり、あるいは情報が錯綜していたりして、何が問題なのか、どこから、どのように取り組んでいいのかわからないこ

とが多い。こうした状況を、交通整理して、取り組むべきメイン・イシューを具体的に設定し、どこから、どのように取り組むべきかを明らかにするケースが状況分析ケースである。

このような混沌とした経営状況に取り組む問題解決法として、アメリカの心理学者ケプナーと社会学者トレゴーによって開発された KT (ケプナー・トレゴー) 法がある。ケプナー・トレゴーは、問題解決のプロセスを、① 状況分析、② 原因分析、③ 決定分析、④ リスク分析と分類している。① 状況分析 (Situational Analysis) とは、どんな問題があって、どの問題から、どのように処理すべきかが問われる状況、② 原因分析 (Causal Analysis) とは、なぜトラブルが起きたのか、どのように対処したらいいかが問われる状況、③ 決定分析 (Decision Analysis) とは、どの選択肢を選ぶのがベストか、が問われる状況、④ リスク分析 (Risk Analysis) とは、環境変化をふまえて、将来の危険や不安にどう備えるかが問われる状況を分析する、という 4 つの領域に分けている (図表 5)。

図表5 4つの手順の相関図



状況分析は、a) 何が問題になっているのか、テーマを設定する、b) 設定したテーマについて関心事を列挙してみる、c) 関心事を分解して、具体的事実を確認する、d) 関心事をどのようにして解決するかを明らかにする、e) どの課題から手をつけるか、優先順位をつける、f) 課題設定の組み合わせを再チェックする、g) 責任者やスケジュールなど行動計画を策定する、というプロセスを踏む。

(3) バックグラウンド・ケース

「ケース Swatch (Kamran Kashani pp. 329-376)」は、厳しい国際競争下 (香港・台湾のイミテーション時計による低価格市場参入、Tmiex と SEIKO による低価格攻勢による競争力低下) とイノベーション (メカニカル時計からクォーツ時計への移行) に直面している Swatch 社は、どのようなグローバル・マーケティング・プログラムを策定したらよいか、に関するケースである。「ケース Swatch」を分析する前に、学習者は 1980 年代における世界 (スイス、日本および米国) における時計業界の構造、技術、ポリシーと時計産業におけるイノベーションなどに関する (バックグラウン

D) ケースを、読んで理解しておく方が学習上望ましい。

「Swatch」の例に見られるように、ある業界に属するケースを分析する際、その業界に関する知識が当然必要とされる。そこで、学習者はまず最初にバックグラウンドである業界（産業分析、業界構造、競争環境など）を理解し、次にメイン・ケースを深く分析する方が学習上効果的である。

ケース例 1 は、1980 年代における世界における複写機業界の置かれている背景（バックグラウンド）が記述してある。学習者はこのケースを読み、競争力の低下した米国ゼロックス社を理解したうえで、米国ゼロックス社の対抗策である顧客満足プログラムを検討する（ケース例 2）。

ケース例 1 —1983 年における世界の複写機業界—

概要：世界全域におよび複写機産業における、主として日米両国の企業間に見られる競争の展開を記述している。複写技術の変化、1983 年における欧米市場での競争、1973 年から 1983 年までの競争状況の変化がケースに示されている。

KBS Case List p. 142

ケース例 2 ゼロックス—顧客満足プログラム—

概要：1980 年代後半の米国ゼロックス社は、市場地位の向上を目標として顧客満足プログラムを最優先している。このゼロックスの顧客満足化プログラムを、顧客保証プログラムの選択を通じて検討する。

HBS Case List p. 351

（４）コンプレックス・ケース

ケースには、マーケティングやプロダクションなどの問題を分析するケースのほか、企業風土（経営組織）、社長のリーダーシップ、競争戦略など複数の分野から経営全体を理解させることを目的としていたり、またケースを読んでも問題の所在が明らかでなく、因果関係にかなりの分析を要するようなケースをコンプレックス・ケース、と呼んでいる。このタイプのケースには、実在の企業にまつわるエピソードがこと細かく書かれているうえ、大抵は付属資料として財務諸表や組織図、あるいは業界に関する資料までついている。コンプレックス・ケースは、一般的に経営政策（Business Policy）あるいは経営戦略（Strategic Management）、財務管理（Financial Management）、国際経営（International Business）などの分野で見受けられる。

コンプレックス・ケースといえるかどうかを別として、筆者が滞在していたインディアナ大学ビジネス・スクールでは、マーケティング、組織行動、会計、財務などの 1 年次（前期）のコア科目を学習した後、すなわち MBA 1 学期の終了時に、各分野で学んだ知識を統合して分析するケースとして、アサヒビールのケース（Joesph L. Bower, pp. 130-151）を用いていた（ケース例

3) 3)。

ケース例 3 —アサヒビール株式会社

1980 年代後半、アサヒビールはスーパードライの大成功により、マーケット・シェアを一気に 2 倍に延ばした。アサヒは麒麟の反撃を受けながら、今後如何なる戦略を実行していくかをこのケースは問うている。

なお、筆者が経験したケースのなかで、複雑なケースとしてスウェーデンのビジネス・スクール IFL (Swedish Institute of Management) シュロサー教授の開発した BA International のケース (Michel Schlosser, pp. 353-374) を例としてあげる (ケース例 4)。

ケース例 4 —BA International A

ケース A は産業用コンプレッサー (ピストン、ロータリー、ダイナミック) を製造販売している BA International 社 (ドイツ系多国籍企業) は、近年下位市場の著しい伸びに注目し、新製品を投入すべきかどうかを検討している。BA 社首脳は、この市場に参入すべきかどうかの判断を迫られている。

学習者は、産業構造やマーケット、さらに新製品開発のプロセスを学習したうえで、投入する資金・価格設定・売上予測・費用予測・製造費用データをもとに、戦略的代替案をデシジョン・ツリー形式で表示し、ネット・プレゼント・バリュー (Net Present Value) 法による損益シミュレーションを行い、その結果を評価する。その後、ある代替案を選択した場合に、発生するかもしれないリスクを吟味したうえで、新製品を投入し、新市場に参入すべきかどうか、を最終的に判断する。

続編である「ケース BA International B」は、ケース A で不足していたデータを追加し、投資期間、ロジスティクスと在庫、ディスカウント・レイト、カニバリゼーション、費用とボリューム (販売量/生産量) の関係、プロダクト・ライフサイクル、営業費用、競争環境、生産上のリスク、などの要因を加味して、デシジョン・ツリーを使い幾つかの代替案 (戦略案) をシミュレーションし、その後定性的な要因 (含む市場構造、ターゲットとする顧客、BA 社の組織行動など) の分析を行う。

このケースは、一般的に経営財務 (Corporate Finance) における資本予算 (Capital Budgeting) と経営戦略 (Management Strategy) に属するケースであるが、学習者は単に財務モデルによるアプローチだけでなく、いろいろな角度から状況を (特に定性的に) 分析し、判断することの重要性を学ぶ。

(5) 意思決定・ケース

R.N アンソニーは、企業組織の管理階層を基準にして、戦略計画、経営管理および業務管理という3つの管理活動に分類している。この分類は、組織における上級管理者と下級管理者では、管理活動あるいは意思決定活動の目的や対象が異なっている。一方、サイモンは、定型的意思決定 (Programed decision) と非定型的意思決定 (Non-programed decision) という2つに分類している。

日常業務管理 (Operational control) は、企業組織における下位層の業務活動が効果的かつ効率的に行われているかに関するものである。この階層に属する管理者は一般に係長とか監督者と呼ばれ、彼らの行う大部分の決定はあらかじめ決められた手続きと決定ルールに基づいている。

一方経営管理 (Managerial control) は、企業組織の中位層である部門管理者によって遂行される。その主な活動は、業績測定、統制活動、下位層の要員に適用する決定ルールの作成、部門に割り当てられた経営資源の配分などである。これら活動を計画し、実行し、統制するための意思決定が彼らによってなされる。

戦略的計画 (Strategic planning) は、企業の目的を達成するために必要な戦略を策定する。その活動の内容は、組織目標の設定、利用可能な資源の獲得と配分などに関するものである。このなかには、短期・中期計画などや年間予算というような定期的・経常的なものの含まれるが、大部分の活動は不定期で非定型的な特質を備えている。意思決定に関するケースは、上記に述べた活動に関するものである。

ここで、古典的な意思決定のケースとして、ダッシュマン・カンパニー (Paul R. Lawrence, Louis B. Barnes, Jay W. Lorsch, pp. 3-4) をあげておく。このケースは、ショート・ケース (わずか2ページ) ではあるが、組織行動 (Organizational Behavior) の授業で、今でも良く使われているケースの一つである (ケース例5)。

ケース例5 ダッシュマン・カンパニー

第2次大戦が近づいている状況下、ある軍用品を製造している会社でのケースである。新しく購買担当者になったポスト氏は購入手続の改革を手掛けようとしている。その為、彼は地方に分散している工場の関係者全員に宛てた手紙の原稿を作成し、送付する。

このほか、良く使われているマーケティング・ケースの一つに麒麟の製品開発のケース (IMD の Dominique Turpin 作成, Dalrymple pp. 252-274) がある (ケース例6)。

ケース例6 キリンビールA

1987年麒麟の本山社長はアサヒのドライビールに対応するために、幾つかの対応案—価格カットによる対応、ドライビールの投入、ラガービールの強化、その他モルツビール、ピルスナービールの投入—を考えていた。

ケースは A, B, C⁴⁾と3つに分割されているが、「ケース A」は、アサヒのスーパードライ攻勢に対応を迫られた麒麟の社長の立場に立って、その対応策を探るケースである。「ケース B」はケース A で選択した案を実行した結果、マイナス要因とその対応がメイン・イシューになっている。「ケース C」は悪化するドライビール市場に対して、麒麟は現状維持政策を取るべきか、それとも打開策が検討のテーマになっている。

(6) エクササイズ・ケース

経営の原理原則や問題を分析する手法を理解させるために、演習問題としてのケースがある。教育目的として、自分がどのようなリーダーシップ・タイプに属するかを分析したり、回帰分析モデルを使って需要を予測するケース、などをあげることができる。

例えば、マネジリアル・エコノミックスの授業の中でケース例7が、また組織行動の授業の中でケース例8・9・10が使われる。

ケース例7 自家用車の購買と探索

自家用車の購入をはかる A さんは、より安い価格のオファーを求めてディーラーまわりをする。安い価格への期待と探索のコストとのトレードオフを考える。ジョージ・スティグラー (George Stigler) のサーチ理論の適応するケース。

資料 KBS Case List p. 25

ケース例8—営業戦術の変更 (営業課長へのインストラクション)

ケース例9—営業戦術の変更 (支店長から営業課長への伝言)

ケース例10—営業戦術の変更 (セールスマンへのインストラクション)

リーダーシップのテストおよび訓練に用いる。

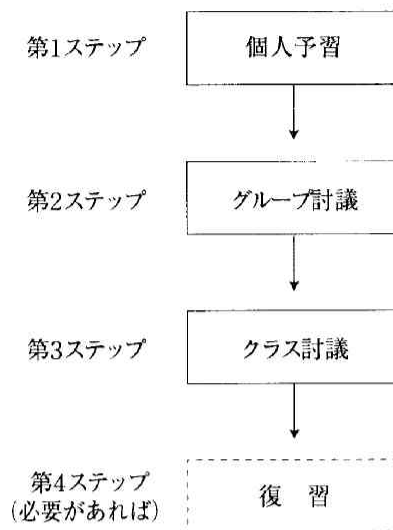
資料 KBS Case List p. 41

3-2) ケース学習のプロセス

一般的にケース・メソッド授業では、その学習効果を高めるために、以下の学習プロセスを設けている (図表6)。

第1ステップ (個人予習の段階) は、学習者である学生 (あるいは参加者) はまずインストラクターよりアサインされたケースを、数日前に受けとる。また、事前にリーディング・アサイメントであるテーマに関連した教材 (通常2つの教材—サブ・テキストあるいはリーディングス—) を参考に、ケースのオープニング・パラグラフ (冒頭段落) とラスト・パラグラフ (最終段落) を中心に一読し、ケースに書かれている事柄のなかから、ある企業では何が問題となっているのか?、ど

図表6 ケース学習のプロセス



ういう状況におかれているのか？，などを自分なりにケースの概要を把握するように努める。その際，巻末に資料が付いている場合には数字や組織図などに目を通して，見えそうなデータなどをマーカーでなぞるのもよい（図表7）。

図表7 ケースの概要を把握するプロセス

ステップ a	冒頭段落と最終段落を読む
ステップ b	主人公は誰か？ 5 W 2 H Who, When, Where, Why, What, How, How much (& extent) を念頭におく
ステップ c	ケースの付属資料に目を通す
ステップ d	ケース本体に大雑把に目を通す
ステップ e	質問項目を読む

2 回目のリーディングではケースに書かれているなかで，主要な問題点（メイン・イシュー）と思われる部分を中心にメモを取りながら，丹念に読み通す。

最後に，ケースの中で主要な問題（メイン・イシュー）となっていると思われる部分に焦点をあて，自分なりの答え（代替案の作成など）を見出すため，ケースの中に書かれている情報や，学習者自身が理解している手法や知識・経験を駆使して分析する。（図表8）。

図表8 ケースを分析し，解決するプロセス

パート 1	ケースを精読する
パート 2	問題を解決するプロセス
ステップ a	何がメイン・イシューか？
ステップ b	ケースに書かれているデータを分析する
ステップ c	代替案を創出する
ステップ d	決定のための判断基準を選ぶ
ステップ e	代替案を分析し，評価する

ステップ f 好ましいと思われる案を選ぶ

ステップ g 実行計画案を作成する

学習者各自が試みた分析結果や解決策は、各個人の経験や考えを反映してそれぞれ特色がある。そこで、これらを持ち寄り、その同じケースを今度は相協力して解決を考えるのが第2ステップです。

第2ステップ（グループ討議・学習）は、数名（5～7名）をグループ単位として、幾つかのグループに分かれ、グループ学習（あるいはグループ・ディスカッション）を行う。ここでは、第1ステップでそれぞれ各人が相互に予習してきた成果を確認し、各グループ内でその日クラスで使用するケースについて予備的に各自の分析した成果を比較し、検討しあう。ケースの中の、はじめ一人で分析し、不明であった点がグループ学習において明確になり、自分の分析の不備なところ、非論理的な部分が他者（クラスメイト）の指摘によって改善されたり、また自分のリコメンドする解決策に対する反対意見もある程度予想できるようになる、などの学習効果が期待できる。

従って、次のクラス・ディスカッションがどのように展開されるであろうか、という期待を持って、その討議に参加し、積極的に発言しようという自信が湧くようになる。グループ学習およびスモール・ディスカッション（小規模討議）を経て、次の第3ステップに進む。

第3ステップは、参加者全員が教室に集合して行うクラス・ディスカッション（全体討議）です。クラス討議⁵⁾は、参加者全員がケースの中の主要な問題（メイン・イシュー）の解決に向かって共同作業する場である。討議による学習効果を豊かにするためには、参加者各自がクラスという集団に対して協力する態度を忘れてはなりません。

一般にクラス討論に参加する参加者は、異なる分野出身者や異なる経験をもった者が多いほどよい、と言われています。というのは、問題に対するアプローチが多くの角度から行われることになった場合には、討議による学習の効果を豊かにするからである。

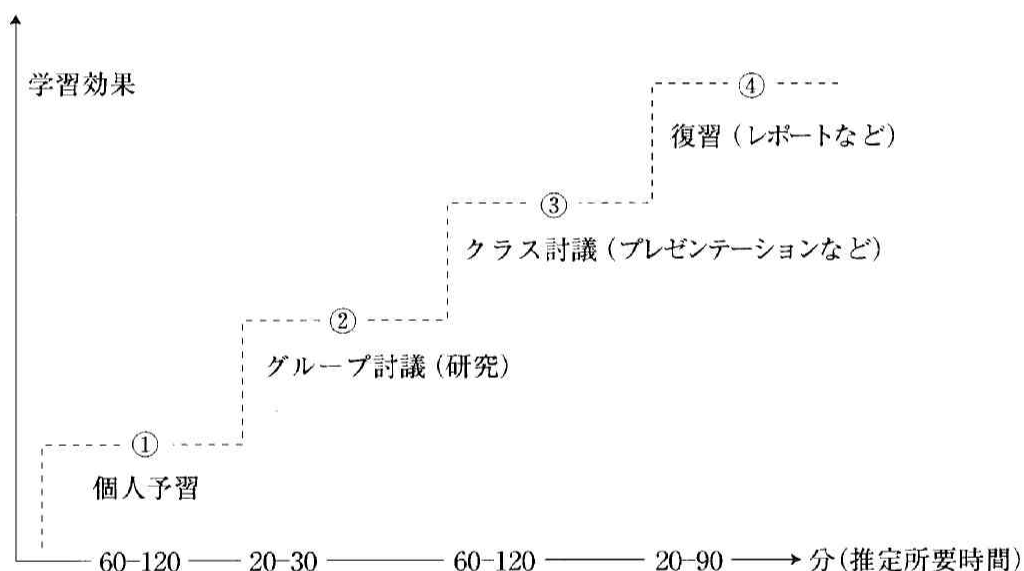
通常のケース学習では以上の3つの学習プロセスで終了ですが、次のステップである復習を勧める人もいます。

第4ステップは、復習の段階です。ケース中心のビジネス・スクールの場合、一日2回ないし3回ケースを分析しますので、クラス終了後その日になされた論点や要点、学んだことを整理する余裕はまずありません。しかしながら、ケース終了後、学習者個人に時間的余裕が有る場合には、その日のケースから学んだこと、ケースで議論した論点・要点を持参したノートに書き加えたり、理解できたこと、納得できなかった箇所や疑問点などを、書き留めておくとよいでしょう。

また、インストラクターの立場から、経営幹部用のセミナー (Advanced Management Program & Program Management Development) やケース・スクールでないビジネス・スクールで、ケースを使った教育を実施した場合、参加者にその日の論点なりを整理させたり、レポートを課したりすることは学習効果を高めるうえで有効です。このほか、筆者は学部学生を対象とした授業 (経営学、経済学特殊講義やゼミナールなど) でケースを使った教育を実施していますが、学習効果を高めるために、授業の最後に「ケースから学んだこと」を5分間テストと称して書かせたり、「ケースのなかの設問」を選んで、学生にレポートを課しています。

図表9は、学習のステップと学習効果と関係を示している。すなわち、第1ステップ (個人予習) から第2ステップのグループ討議へ、次に第3ステップ (クラス・ディスカッション) へ、最後に第4ステップ (復習) へと、そのステップを経るに連れて、学習効果があがっていく様子をあらわしています。

図表9 学習のステップと学習効果



資料 J.A.Erskine, "Teaching with Cases" p.110を修正

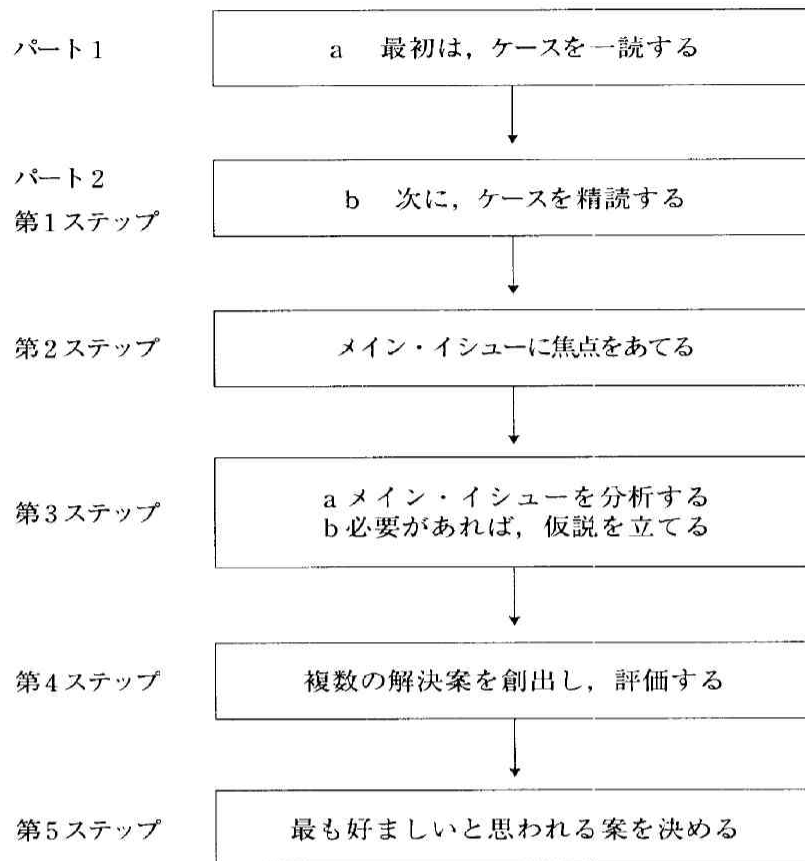
4 第1ステップ 個人予習の段階

前述したように個人予習の段階で、学習者が分析すべきステップを意思決定のケースを例にして、ここでは説明する (図表10)。

(1) 問題点の発見と整理

最初の段階は、ケースで書かれている企業が置かれている状況や、職場で直面している状況を把握する段階である。コンプレックス・ケースでは、状況が混沌としていて、色々な問題が複雑に絡み合い、どこからどのように取り組んだらよいかわからない場合が多い。このような状況を解きほぐし、処理しやすい単位に整理したり、問題点に分けたり、優先順位をつけたりする作業

図表10 ケース・スタディーのステップ



が必要になる。

従って、学習者はまず配付されたケース全体を読み、そのなかでメイン・テーマとなる問題（イシュー）あるいは課題は一体何（What）か？、何時（When）、何処（where）でどのような出来事が起こったのか？、そして起こった出来事（Incident）に対して、どのように（How）に人々（Who）は対処したのか？、など関連する事実（facts）を把握し、整理する。さらに、ケースのなかで現れる人々に関する事実、例えばケースにおける主人公は誰（Who）なのか？、そして主人公はどのような立場（Title & Position、役職名など）に置かれている人物（Character）か、などを確認する作業を行います。

その際、ケースで書かれている問題点を整理していくのに、図表11のようなシートを用意するのも良いでしょう。

学習者はまずケースを読み、そのなかで、まず頭に浮かんだ関心事、例えばある地域における売上の落ち込み、退職者の増加、本店と支店間のコンフリクト、などを取りあえず書き出したり、サインペンでなぞってみる事です。関心事はケースに書かれている現状の問題点に限定せず、将来に対する懸念や機会損失に関するものも含まれます。

次に、ケースの表面に現れている問題（諸問題あるいは問題点といった方が適當かもしれないが）

図表11 問題点の整理

Who (誰が)	名前 _____	Position (立場) _____
Issue (中心的问题, 課題, 争点)		
What (何が)		
When (何時)		
Where (何処で)		
Why (何故)		
How (如何)		
How much (どの程度/量)		

は、一般的でかつ大雑把な問題としてしか捉えられないこともあります。このままでは、これらの問題にどのように取り組んだらよいか分かりにくいので、主な関心事（主要な問題点）が具体的にどのような状況を意味しているのかを、ケースに書かれている事実や付属資料のなかで記録を抜き出してみます。また、主要な関心事（問題点）が多くの事実を包括している場合には、それぞれの要素に分解してみます。

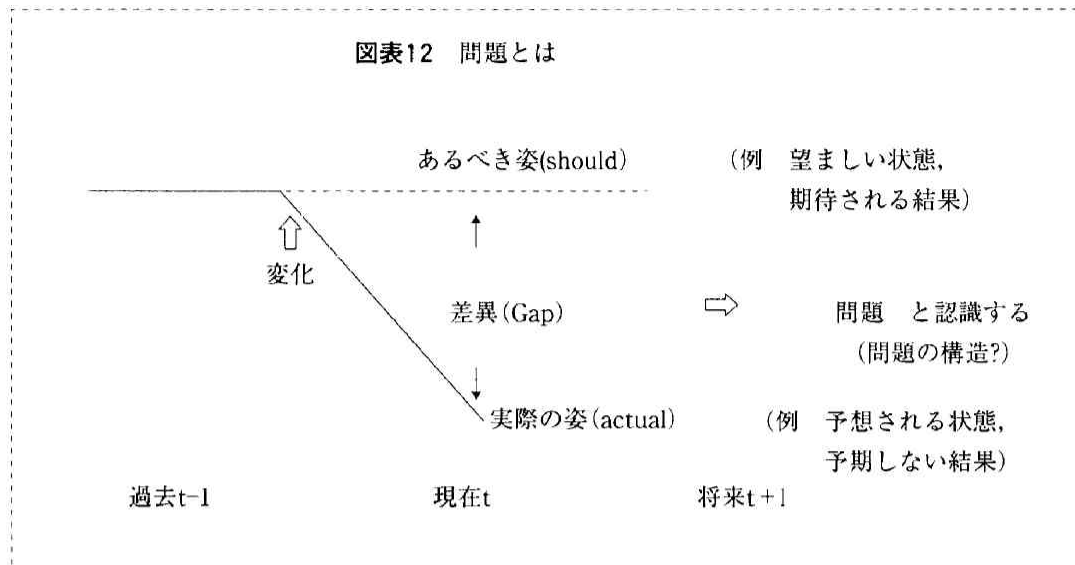
(2) イシュー・アナリシス

a) 第2ステップはケースのなかで書かれている関心事や問題点のなかで、解決すべき中心的问题を明らかにする段階です。

問題について、『新・管理者の判断力—ラショナル・マネージャー—』のなかで、ケプナーとトレゴ博士は次のように定義しています。「問題とはあるべき姿 (should) からの逸脱であり、何らかの対策を打たなくてはいけない状況」である。いいかえれば、「期待される結果（ないしは望ましい状態）と予期しない結果（ないしは予想される状態）とのギャップがある。」ことをいいますが、学習者はケースに書かれている問題を主人公の立場にたって、そのギャップが何であるか、そしてそのなかで主要な問題（メイン・イシュー）は何か、を見分ける作業に入ります（図表12）。

ここで、学習者はケースに書かれている多くの問題あるいは問題点を列挙できたら、これら諸問題を当事者の立場に立って、解決不可能な問題（あるいは問題点）と解決可能な問題（問題点）に分けてみる必要があります。なぜなら、当事者である主人公の立場では、解決できないような問題（制約条件となる）もあるからです。いずれにせよ、主人公に立って解決すべき中心的问题あるいは課題（メイン・イシュー）は何かを明らかにすることです。

b) 次に学習者は、当事者である主人公にとって、メイン・イシューは何かを認識したら、イシューに関連する各種の情報を整理し、問題の所在を確認する作業に入ります。

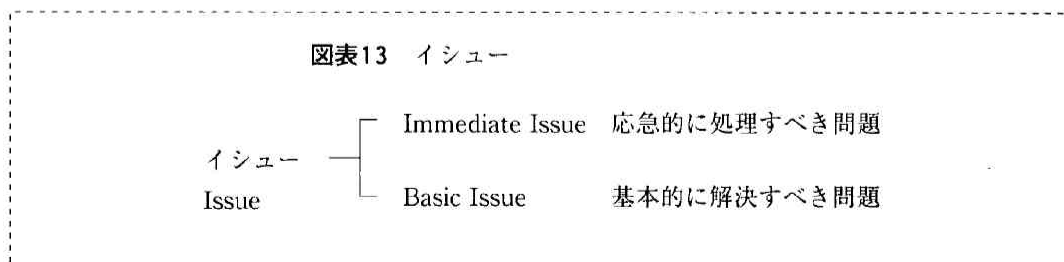


資料 ケブナー・トレゴロー p.38を参考に作成

ところでイシューは、応急的に解決を要する問題 (Immediate Issue) なのか、それとも解決に時間がかかっても、起きた原因を分析し、その原因を除去しなければならない基本的な問題 (Basic Issue) に大きく分けられます (図表 13)。

例えば、2001 年 9 月 11 日ニューヨーク貿易センタービル被災に見舞われたある企業のケースで考えてみましょう。被災にあった日本企業の本社 (東京) 総務部長の立場に立って考えてみますと、まず現地社員の安否を確かめる、現地との通信手段を確保する、現地の事務所の被害状況を把握する、全社への影響を調べる、ことは緊急課題 (イシュー) です。これに対し、企業にとって、どう具体的に対応したらよいか、事故および災害対策マニュアルが完備されていなかった場合、対策本部設置要領規定の改定などは、基本的に解決すべき問題です。

また、ケースに書かれているイシューには処理・解決しなければならない複数のイシューが存在する場合もあります。しかし、複数のイシューを同時に処理することは効率的ではありません。そこで、どのイシューから、先に着手したほうがよいかを決める必要があります。それでは、どのような基準で優先順位をつけるのが適切でしょうか。優先順位を設定するには、イ



図表14 イシューの重要度と緊急度⁶⁾

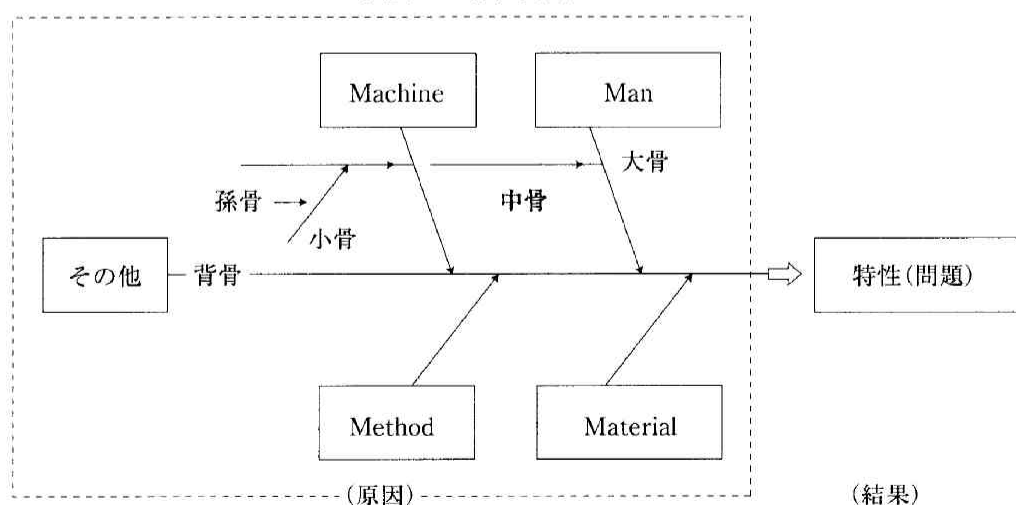
重 要 度		低 い	高 い
緊 急 度	低 い	I	II
	高 い	III	IV

シューの持つ影響力, 解決すべきイシューの緊急度など, 何らかの(客観的な)基準を基にして優先順位をつけるのが一般的です。優先順位のつけ方は重要度と緊急度の高いイシュー(図表14, 区分IV)が早急に取り組まなければならないイシューです。

(3) ケース・データ分析

ケースのなかから抽出した問題点のなかで, 「売上が伸びない」とか, 「顧客からのクレームが多い」といった, 中心的な問題(メイン・イシュー)について, 「なぜそのような問題が起こるのか?」その原因を分析していく作業(問題の構造化)に入ります。

良く使われている原因を分析する手法の一つとして, 特性要因図があります。図表15は, ある製造部門で発生した問題が作業員(Man)による要因なのか, それとも生産・機械(Machine), 原材料・部品系(Materials), 作業方法・条件(Methods), それ以外の要因なのかを示しています。ケースに書かれている問題とその原因を, 特性要因図を使って整理していくと, 幾つかの重要要因を絞り込めたり, その因果関係が明らかになる可能性があります。また, これら資金(Money), 人(Man), 設備(Facilities & equipment)やマネジメント・システム(Management & Method)は, 問題解決案を作成する上での制約条件(Constraint)になったり, 活用する機会(Op-

図表15 特性要因図⁷⁾

portunity)を提供する経営資源になったりします。

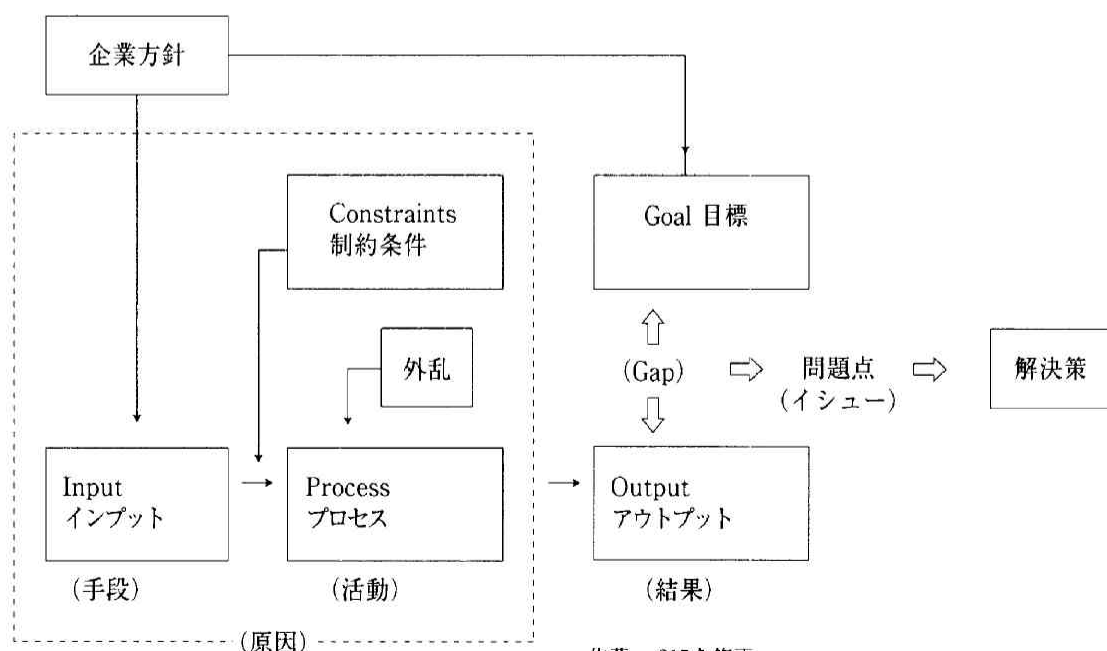
この他、問題の起こる仕組みを解明するための手法として、システム・チャート(図表16)を使う方法があります。すなわち問題の原因は、① インプット(入力)手段である経営資源(人・物・金・情報と企業方針)の部分、② 生産活動・販売活動などのプロセス(処理)の部分と、③ インプットとプロセスを制約する条件(制約条件)のなかに存在する、という考えに基づいています。しかし、これら3つの要因(インプット・プロセス・アウトプット)以外に、④ 外乱という予期しない事態(不確定な要因)が外部に発生して、企業活動に影響を与え、問題発生の原因をつくる場合もあります。従って、実際の問題は上記3つの要因と不確定な要因が絡み合っ

て生じることになります。このように、問題の発生となる4つの要因を選びだし、関連する情報を収集・整理し、問題形成を図式化することにより、問題の構造がおぼろげながら発見できるようになるかもしれません。

また、多くのケースには、定性的な情報と同時に定量的な情報も含まれています。一般的に、学習者は定量的な情報よりも定性的な情報を好む傾向にあります。しかしながら定量的な情報を無視しては、なんら解決策が見出せない場合もあります。定量的分析が苦手だからといっても、学習者は少なくとも数字の持つ意味を理解する努力が必要です。例えば、数値が平均的な(あるいは標準的な)値なのか、過去の数値と比較してその違い(多いか少ないかなど)を確かめる作業(比較分析)が必要です。また、数値の意味を解釈するために、単純に数値をグラフや図を書いてみると、トレンドなりがおおよそ分かるし、理解が容易になります。

しかしながら、ケースのなかには解決策を講じていくために必要な情報が欠けている場合もあります。このような場合、なんらかの仮説を立てることになります。例えばマーケティングの

図表16 システム・チャート



佐藤, p.215を修正

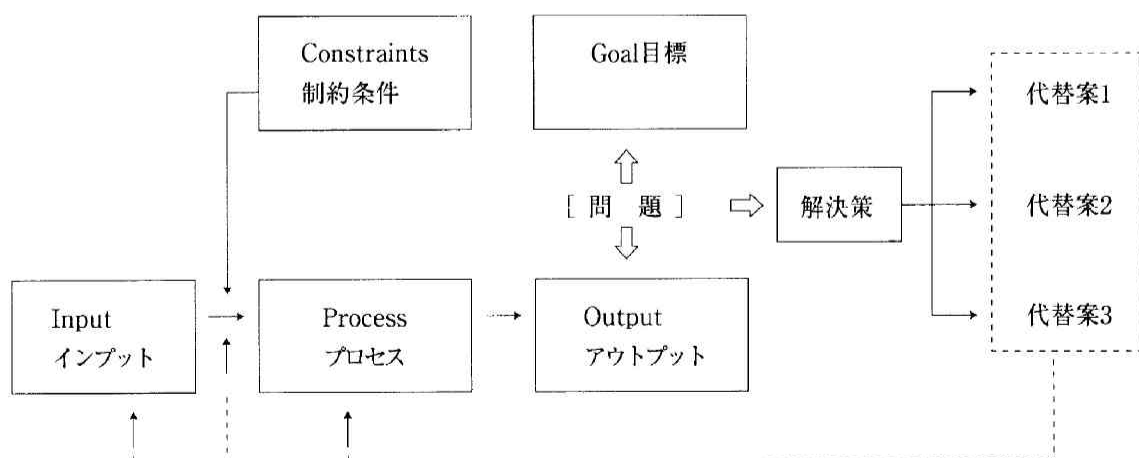
ケースであれば、ある地域の消費者行動の調査結果がケースの資料編に示されていても、その数字をそのまま他地域に適用できるとは限りません。そこで、学習者が妥当と考えられる数字（仮定した数字）を使い、他地域の需要を概算したり、グラフにプロットすることも分析するうえで必要になるかもしれません。

以上のアプローチ、すなわち ① 問題の発見、② 問題の順位付け、③ 原因の把握と情報の収集、というプロセスが終了したら、次は解決案の作成に取りかかります。

(3) 解決案（代替案）の作成

問題を解決しようとするには、目標となるべき「あるべき姿」をハッキリさせなければなりません。例えば、「パケット交換機の納期が2～3ヶ月が遅れる」と言う問題を取り上げてみます。次に、考えなければならないことは、「それではどうやって問題を解決するか」です。「目標」は、見方によっては制約条件にもなります。ところで、KT法では、目標を「絶対目標」と「希望目標」とに分けて考えています。「絶対目標」とは、どうしてもこれだけは達成したい目標です。これに対して、「希望目標」とは出来れば達成したいという目標です。例えば、「得意先への納期を厳守する」などを絶対目標にし、「コストを出来るだけ高めない」などを希望目標にすることが考えられます。それでは、「絶対 (must)」と「希望 (want)」との区別は何を基準にすればよいのでしょうか。そこで出てくるのが、企業の方針や企業の置かれている状況です。これらをもとに総合的に判断する必要があります。まず企業の方針ですが、企業という組織には必ず経営（全体）方針なり、営業（部門）方針なり、上司の方針なりがあります。従って、意思決定する立場に置かれた主人公（およびケースを分析する学習者）は、この方針に則って実行可能な問題解決案を作成しなければなりません（図表17）。

図表17 代替案の作成



(4) 判断基準 (Decision Criteria)

意思決定とは、複数の実行可能な解決案（代替案）の中から最適なものを選定することですが、その場合いくつかの選択肢を客観的に評価する基準（評価基準）がなくてはなりません。簡単にいえば、それぞれの案を測定するためのモノサシです。そのモノサシは、各ケースに書かれている企業組織の目的（あるいは目標）や経営戦略、そして学習者が意思決定者としての立場に立った場合に重要だと思われる要因から導き出されます。

例えば、マーケットシェアを数%アップする、キャッシュフローが5年後にプラスに転ずる、というような定量的基準や、従業員のモラルやモチベーションが向上する、などのような定性的基準が考えられます（図表18）。これらの基準を念頭において、解決案（代替案）の評価を行います。

図表18 判断基準例

定量的な判断基準		定性的な判断基準	
利益	在庫回転率	競争優位	フレクスビリティ
費用	生産性	顧客満足	安全性
ROI	転職率	従業員のモラル	陳腐化
マーケットシェア	完成日	企業イメージ	モチベーション
キャパシティ	成長率	実行可能性	ブランド
リードタイム	販売量	シナジー	
キャッシュフロー	(生産量)	企業倫理	etc

J.Erskine, "Learning with Cases", p.48修正

(5) 代替案の分析と評価

(5-1) 定量的・定性的に比較する

解決しようとする問題（ここでは絶対目標のみ達成する）に対して、いくつかの解決案が上がったら、どれがベターな案かを評価しなければなりません。普通、我々がなにかを意思決定しようとする時は、各案を長所、短所、メリット、デメリットを併せ考えようとします。そこで、解決案を定量的・定性的にプラス（+）、ニュートラル（N）、マイナス（-）などとランクづけてみると、判断（実行する=go, 疑問がある=?, 実行しない=no）しやすくなります（図表19）。

評価の順序としては、まず定量的評価に関して、a) その案によって、どれだけの利益あるいは損失が期待されるか、b) その案には、どれだけの費用や時間がかかるか、c) どの案が効率的か、を実施していただくことです。次に、定性的評価に関して、a) どの案がリスクが大きいのか、b) どの案がステーク・ホルダー（利害関係者）から反対にあわないか、c) どの案が、将来にとってメリットをもたらすか、などを判断していただくことです。

評価する人によって異なりますが、筆者の場合評価の順序は、まず定量的評価で、マイナス面

図表19 定量的要因と定性的要因による評価

	定量的評価			定性的評価			意思決定		
	+	N	-	+	N	-	go	?	no
解決案 (あるいは 代替案)	+			+	N	-	go	go	?
		N		+	N	-	?	no	no
			-	+	N	-	?	no	no

(注) 意思決定はgo (実行する), ? (疑問がある), no (実行しない)

に着目します。それは、かりに定性的評価がプラスで高い評価をえていることに惑わされて、致命傷になるようなマイナス面をもった案を選択してしまうようなことは避けられるのではないかと思います。

(5-2) ウェイトづけして判断

学習者は設定した判断基準を基にして、代替案の中から最良の案を選ぶことになります。もし、判断するための情報(数値データ)が不足している場合には、例えば顧客満足度を High (高い), Medium (中位), Low (低い) など、ランク付けすると良いでしょう。しかしながら、判断基準は一つではありません。仮りに、決定判断基準が投資費用、完成期日、実行の容易さおよび顧客満足という4つの判断基準があった場合、人によって異なりますが、ある学習者は投資費用に40%、完成期日に30%、顧客満足度20%などとウェイト付けしたりすることが必要になります(図表20)。

図表20の総合評価に関して、① 定量的評価(投資費用、完成期日)と定性的評価(実行の容易

図表20 代替案と決定基準例

代 替 案	決 定 基 準				総合評価 (順位)
	投資費用	完成期日	実行の容易さ	顧客満足度	
1 Status Quo				Lo	
2				Hi	
3				Me	

(注) 問題が発生した時に、静観する(Wait and See)あるいは現状維持(Status Quoという)という案も一つの選択肢である。なお、Loは低い、Hiは高い、Meは中程度を示す。

J.Erskine, "Learning with Cases", p.49を参考に作成

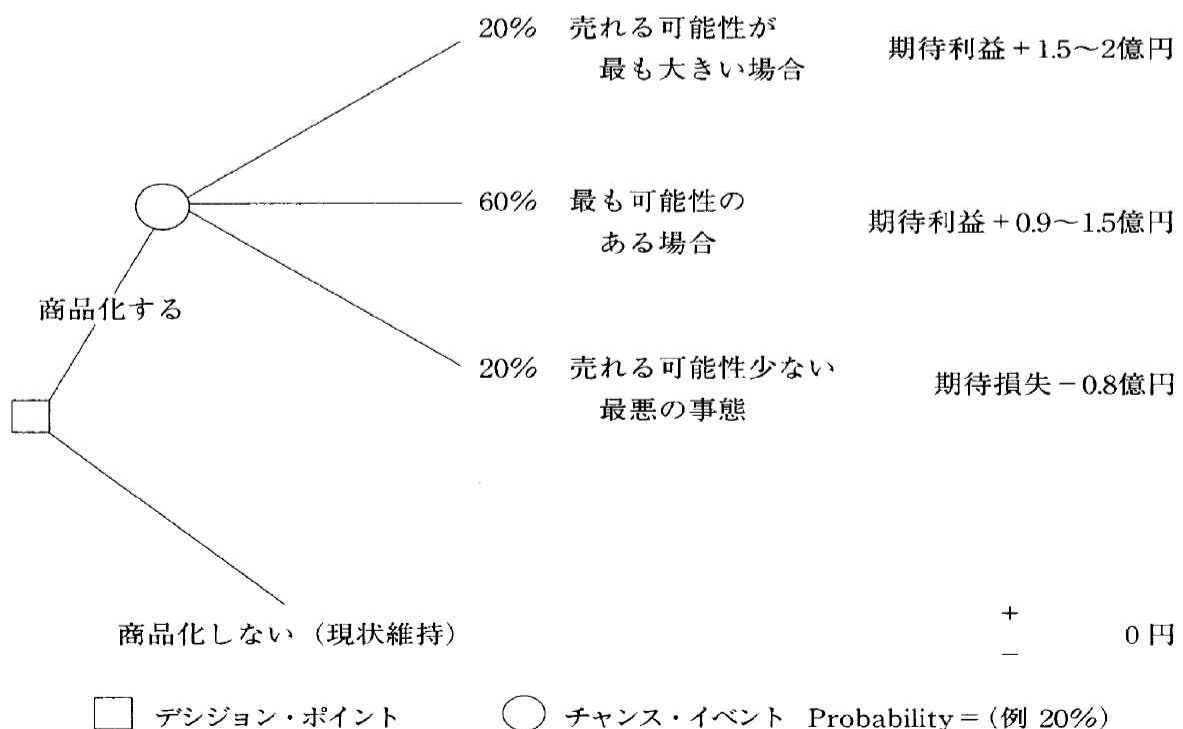
さおよび顧客満足度)の何れを重視するか(ウエイトづけが適正か), ② 代替案の長所(プラス面)と短所(マイナス面)のいずれを重視するか, あるいか積極策でいくか, それとも慎重にいくか, ③ いずれの案が企業の方針に沿ったものか, ④ 短期的な視点から判断するのか, あるいは長期的な視点から判断するのか, などによって順位づけは異なります。

(5-3) 結果を予測する

この他, 多くのケースでは企業の将来に何らかの影響を与えるようなケースもあります。例えば, 設備投資に関するケースのように企業の将来に大きな影響を与えるようなケースを扱っています。設備投資の問題では, 「この案件に対して投資する価値があるのだろうか?」「キャッシュフローは何時ごろからプラスに転ずるのだろうか?」など代替案を評価するうえで基本的なステップです。意思決定の問題では, 不確実な情報のもとで, なんらかの決定をしなければなりません。不確実な情報のもとでなんらかの意思決定を行う場合には, デシジョン・ツリー (Decision Tree) を使うと有用です。デシジョン・ツリーは, 意思決定者の行動の決定 (図で四角で表し, デシジョンポイントあるいは決定点という) と不確実な事象 (図で○印で表し, チャンス・イベントあるいは不確定点という) とのつながりをツリー (木) のかたちで表したものです。

ここで, あるグリーティング・カードを製造・販売する会社の若手社員から新商品のアイデアが提出された例を考えてみましょう。新製品の商品化には, 3,000 万円を製造設備に投資しなければならない。ターゲットである若い女性に受け入れられるかどうかの判断は難しいけれども,

図表21 デシジョン・ツリー例



過去の経験からして売れる可能性は 60% 程度と見込まれる。その時にはこの新商品は投資費用とは別に、9,000 万円から 1.5 億円程度の利益をもたらすであろう。もしあまり売れず、返品が多かった場合には 8,000 万円程度の損失が見込まれるとします。以上意思決定の結果を、ツリーの形であらわしてみます (図表 21)。

次に、図の結果を評価します。一番下の現状維持案を基準としてプラス要因、マイナス要因などで評価します。新商品が最も可能性のある場合 (予想した通りに売れた場合) は、3,000 万円の投資に対して、9,000 万円から 1.5 億円前後の利益が予想されるので、差引き 6,000 万円から 1.2 億円前後のプラスになります。もし、最悪の事態、すなわちあまり新商品が売れず返品が多かった場合には、3,000 万円の設備投資に加えて、材料費・加工費・人件費などの要因を加算してマイナス 1 億 1,000 万円前後の損失となります。このような金銭評価という定量的要因以外に、プロダクト・ラインの増加によるプラス要因、カニバリゼーションなどのマイナス要因など定性的要因も考慮することです。

(6) 好ましい代替案の選択

複数の解決案を評価し、プラス面・マイナス面の効果まで検討しましたが、その結果をもとに単純に採択してはいけません。どんなケースでも、全ての情報は入手できるわけではありませんし、情報にもバイアスがありますし、主観が入っていますから、あくまでも相対的な目安にすぎません。そこで、学習者はもう一度自分自身をケース中の主人公に立って、慎重に判断することです。なぜなら、意思決定とはやりなおしのきかない経営資源 (人、物、資金、時間、情報) の配分を行うことだからです。

(6-1) 総合的に判断する

複数の解決案を評価し、さらにマイナス効果まで検討し、単純にメリットの多いほうでいこう、というわけにはいきません。どんなケースにでもすべての情報が書いてあるわけではありませんし、さらにウエイトでも、学習者の主観が入っているのですから、あくまでも相対的な一つの目安にすぎない、と考えて総合的に判断することです。

(6-2) 戦略的に判断する

総合的に判断するとき、戦略的に判断する必要もあります。意思決定の段階で、あれもこれも解決したいと考えるのは当然のことですが、全てが解決できるわけではありません。むしろ、思い切って「これだけ」と重点を決め、あとは切捨ててしまうことも大切です。

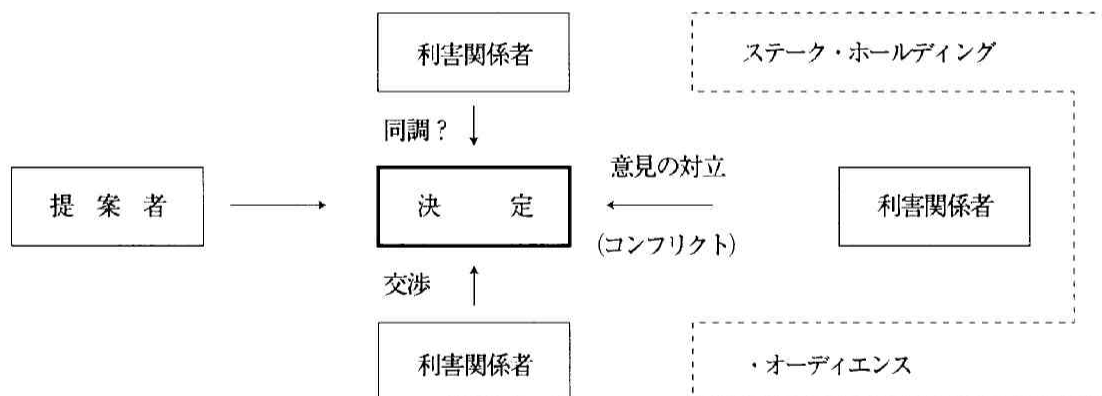
(6-3) ステーク・ホルダーに注意を払う

組織はステーク・ホルダー (利害関係者) の集まりである、といわれております。これは、利

害（ステーク）が相反する者が集まって、しかも目的を達成しようとする集団，という意味です。そもそも企業目的を達成するために，組織をうまくデザイン（設計）したとしても，ほおっておいては動かないものです。例えば，近代的な組織には必ずオーディット（内部監査）する制度があります。製造部門であれば検査課，会計部門であれば会計監査課などです，そして各部門が担当する業務を確実に執行しているかどうかをチェックします。ところがこれらの部門も，労務部門などからチェックを受けます。例えば，内部監査を実施するために残業を増やしたりすると，労務部門から「残業が増えて困る」などのクレームがあるかもしれません。このように，ある決定を下す場合なんらかの利害が対立する集団（ステーク・ホルダー）の存在も忘れてはいけません。

それは，欧米企業のように提案者と意思決定者との関係，特に職務上の責任と権限（Job Description）が明確に規定されている場合であればよいのですが，日本企業の場合は職務規定がいまいであること，また集団による（あるいはコンセンサスによる）意思決定がポピュラーであることから，「提案者－意思決定者－ステーク・ホルダー間の関係」に注意を払う必要があります（図表22）。なぜなら，日本企業の経営者あるいは管理者（意思決定者）は，ビッグピクチャーの立場から，客観的に判断を下すことのできる能力を持ち合わせているならば幸いなことですが，優れた提案を部下がしても，それがいかされないということが往々にしてあるからです。

図表22 提案者、意思決定者とステーク・ホルダーとの関係



(注) ステーク・ホールディング・オーディエンス：決定によってなんらかの影響をうけるかもしれない人々をいう。

拙稿 第四世代評価, p.100.

(7) 実行計画の作成

以上のプロセスを経て，複数の代替案を分析し，最終案が選ばれたとします。次に，その案をどう実行するか，という計画を作成しなければなりません。このステップは，問題解決のプロセスのなかではクルーシャルな部分ですが，ケース分析のなかではしばしば取り扱われない場合があります。また，事前準備の段階でそこまで時間が割けないかもしれません。さらに，次のクラ

ス・ディスカッションでも時間の関係で、詳細な実行計画案までいくかどうかは疑問です。それにもかかわらず、大雑把にせよ、準備しておくとい良いでしょう。ここでは、実行計画案について若干ふれておきます。計画には、利用できる経営資源（人、物、金、情報など）と限られた時間の下で、誰（Who）が、何（What）を、何時（When）、何処（Where）で、そしてどうやって（How）、というポイントを押さえておくことです（図表 23）。

また、実行計画を作成するにしても、すべての情報が収集できるとは限りません。その場合には未確認情報があれば、仮定を設けてスケジューリングを立てることになりますし、当然リスクも考えられます。リスクとは、実行計画を実施していく過程で、もしかしたら将来に起こるかもしれない問題のことです。そこで、実行計画のなかに、そうならないための予防対策と、いくら予防対策として考えうる限りの手を打ったとしても、リスクが実際に、起きてしまう可能性があります。そこで、障害、損害、損失などを最小限に食い止めるための対策（発生時対策）を考えて組み込んでおかなければなりません。

図表 23 実行計画

Who	（誰が）
What	（何が）
When	（何時）
Where	（何処）
Why	（何故）
How	（如何）
<u>未確認情報</u>	
<u>仮定</u>	

5 第 2 ステップ グループ学習の段階

個人予習が終了すると、通常数名のメンバーから構成されるグループ学習に進みます。グループ学習は、学生（あるいは学習者）が質問したいとき、話しについて来れずに混乱したときに、疑問を抱いた時に、学生の方から発言する環境を用意すること、そして学生達が自分の考えをまとめたり、仮説を立てたり、自学自習するような場を提供します。

(1)「グループ学習の位置づけ」：ところで、なぜ全体討議のまえにグループ討議の時間をもっているのでしょうか。それは、「ダッシュマン・カンパニー」のような数ページ程度の小ケースなら、当日授業の始めに学習者にケースを配付し、グループ討議を省略して、いきなり全体討議に持ち込んでもなんとか討議になるかもしれません。しかし、長文でかつ複雑なケースともなると、グループ討議を経ずに全体討議に進んだ場合、活発な討議も十分な分析もあまり期待

できませんし、質の高い結論も到底導き出せないでしょう。このため、個人学習と全体討議の中間に事前の準備段階としてのグループ討議を入れる方が学習上より効果的です。

また、一度でもディスカッション方式を採用したことのあるインストラクターにとって、ディスカッション方式による授業は一般的に能率的でないと感ずる人もいるでしょう。確かに、ディスカッション方式による授業では当然ディスカッションが行き詰まる場合があります。しかし、それはある程度許されるべきだと考えます。なぜなら、学習者が新しい問題について十分考えたり、反論したりするのは、ある程度考える時間が必要だからです。また、仮りに無駄なアイデアや的外れな意見が出たとしても、思考のプロセスでは常に起こることです。従って、長文のケースを扱い、活発なディスカッションを進めて行くためには、どうしても事前に準備段階としてグループ学習が必要になります。一般に大学・大学院の授業は70分から90分ですが、ケース・ディスカッションにはある程度の時間が必要です。もし、ディスカッションに十分な時間がとれた場合討論による学習効果は増大するでしょう。逆に、討論のための準備時間が短いと、深く掘り下げたディスカッションまでいかず、学習効果も中途半端なものに終わる可能性もあります。

(2)「グループ・メンバー⁸⁾」：前述のように短文の場合には、事前準備のためのグループ討議はしなくてもよいかもしれません。事前に配付されたケースを個人が分析し、あるいはせいぜい一人か二人程度の友人と意見を交換し、全体討議に臨んでも良いでしょう。しかし、ビジネス・スクールで扱っているような長文の場合には、学習者の専攻、経歴、国籍の違う人々からなる幾つかのグループを作り、各グループごとに準備討論させたほうが学習効果が高くなるでしょう。それは、「国際経営」や「経営政策（経営の問題を総合的に扱う）」ようなケースを分析する際、背景の異なったメンバーによる討論のほうが、より深く学ぶことが期待できます。

(3)「グループ・サイズ」：討論を前提とした授業を進めるうえで、学習効果に大きな影響を及ぼす要因はクラス・サイズです。筆者が訪問したことのあるいくつかのビジネス・スクール⁹⁾では、クラスサイズは90人前後を限度にクラス編成しているようです。それは、クラス人数が多くなると、インストラクターがクラス全体をマネージすることが難しくなるからです。特に、ディスカッションに慣れていない多くの日本人学生の場合、大教室で手をあげることは大変勇気がいるうえに、緊張して思ったことを言えないこともあります。さらに、大教室の場合には、発言しようと手をあげている学生もなかなか発言する機会さえ回ってこない場合もあります。そのうえ、発言しようとしても、発言の機会を失うと、学生もクラス討論に参加しようという意欲も減退します。また、手をあげてもなかなかインストラクターから指名される機会がないことがわかると、学生の方も手をあげなくなります。その結果、学生とインストラクター間、学生同志のコミュニケーションも気持ちの通ったものではなくなります。やがて、その雰囲気はクラス討議全体に反映するようになるかもしれません。一方、クラス人数が少なすぎても活発な討論を期待す

るのは難しいといえるでしょう。その結果、クラス討論の場において、学生から活発な意見もアイデアも出ず、盛り上がりの欠けたディスカッション授業になる恐れもあります。

(4) 最後に「教育理論」の観点から、グループ・ディスカッションを用いることのメリットを若干触れておきます。アメリカの著名な教育者であるウイルバート・マッキーチ (pp. 31-32) は、第4章“Organizing Effective Discussions”のなかで「他の条件が同じであるとした場合、記憶の保持、応用、問題解決、態度変更、学習への動機づけといった小さいクラスは大きいクラスより恐らく効果的であり、討議は講義より有効であり、教師中心の討議よりは学生中心に組まれた討論の方が一層効果的である。」と述べています。

また、教育理論のなかに、「学習は学ぶものの環境によって影響される」という命題があります。個人で学習した場合には得られないメリットが、グループ学習にあります。それは、学生を受け身の学習から積極的な参加に動因するという動機づけの問題に関係があります。しかし、もっと重要なことは、学生は自分の意見やアイデアをオープンに発言したり、またメンバーの意見に耳を傾けたり、そして自分の考えがいたらない場合には、相手の意見を受け入れることを学びます。さらに、同じく重要なことはメンバー間で意見が対立した場合、感情的対立を回避しながら、相手を説得したり、どう対応したら良いかを学びます。

討論型授業の特徴は、学生がディスカッションに積極的に参加すればするほど、相手からも学ぶ機会はさらに多くなることです。

グループ学習を要約すると、クラス・ディスカッションの人数が50人以上になると、ディスカッションは困難な状態になるので、5~6人のグループに分け、メイン・イシューについて各グループで話し合った後に、クラス・ディスカッションにうつる方法が通常の討論型授業の進め方です。各グループは、司会者を選んだりして、各自の個人研究の成果を発表しあって、グループとしての解決案なりをまとめていきます。もちろん個人の予習してきた成果や主張が、グループの主張や解決案と異なっている場合も当然有り得ます。大事なことは、自分の意見を述べると同時に、他者の意見や主張に耳を傾けることです。

6 第3ステップ 全体討議 (クラス・ディスカッション)

グループ討議が終了したら、グループ全員が教室に集合して行う全体討論に進みます。インストラクターの指導のもとにクラス・ディスカッションはスタートします。しかし、ケースには「唯一の正解」がないといわれているのと同様に、インストラクションに唯一の進め方があるわけではありません。あるインストラクターは「このケースにおける問題点はなにか？」という質問からスタートし、次に「それでは、関連する事実は何にか？」という問いに進みます。また、

別のインストラクターは「この会社はどんな会社か？」という一般的な質問でスタートします。あるいは、「この企業にとってリスクとはなにか？」と切り出すインストラクターもいます。また、「総務部の山田課長はどうすべきか？」とだけ、たずねるインストラクターもいます。ケースには、末尾に設問がついていることもあるし、インストラクターが事前にホームワークとして設問をアサインする場合があります。あるインストラクターは、学生が事前準備してクラスに参加していることを前提に、それらの設問からスタートするかもしれません。あるいは別のインストラクターは、設問を全く無視して、異なる角度からケース・ディスカッションをスタートするかもしれません。学生もインストラクターから、予期しないような質問、例えば「ケースに書かれている企業がとった行動」を批判するよう求められたり、あるいは「将来とるべきアクション」を求められたりします。

このように、ケース・ディスカッションはインストラクター個人の授業の進め方、ケースの内容、学生の能力などの要因によってかなり異なっています。ケース・ディスカッションは、一般的に意思決定のケースであれば、与えられた状況の理解、問題の認識、事実の認定から解決案の検討へというステップを踏む（図表24）。

図表24 授業のアウトライン

-
- (1) スタート（問題背景）
 - (2) イシュー分析（問題の認識、状況分析）
 - (3) 代替案の作成と判断基準
 - (4) 意思決定
 - (5) 実行計画の作成
-

インストラクターは、学生の興味を引きつけておくために、いろいろな工夫が必要です。講義の場合と同様に、授業中ケースで取り扱っている製品のサンプル、例えば「日清食品」のケースの場合アメリカで発売しているカップ・ヌードルを提示したり、消費者行動の違いを理解させるためにヨーロッパ産のコカコーラ・ライトを実際に飲ませたり、英国におけるヨープレイトのTVコマーシャルを見せたり、ケースのなかに出ている人物をゲストに呼んだり、学生にケース中の特定の人物や会社の代表（ロールプレイ）になるよう指名したり、賛成派と反対派の学生の席を移動させた後、ディスカッションを再開させたりすること、などの工夫は有用です。

また、黒板の使い方が大切です。特に、ディスカッションの導入部分で黒板は、数字や図表を板書するだけでなく、賛成や反対意見を書き分けたり、論点の範囲を示したりして、ディスカッションを活気づけるのに役立つ（図表25）。

さらに、ディスカッションを軌道に乗せるためにインストラクターは、黒板の前に立って、学生を指名し、「この会社のおかれている状況は？」、「事件の起こった背景は？」などと学生に発言を求めたり、ディスカッションを活気づけるために、論点などを板書し、視覚に訴え、学生の

図表25 意思決定ケースの黒板記入例

	Facts-	代替案	
	Org-	Plan A	
Industry	Issue	Plan B +	Criteria
	-	-	
	-		
Company	-	Plan C	Imp
	-		

注意を喚起する。しかし、ひとたび学生同士でディスカッションが交わされるようになると、インストラクターは、むしろ前面から退き、学生同志のディスカッションの進行を見守り、ときには学生の発言を黒板に整理したり、ディスカッションが脇道に逸れないよう舵取り役にまわる。また、学生同志のディスカッションが途切れた場合には、インストラクターは積極的に学生を指名し、「あなたが総務課長の立場に立ったとしたら、どのような対策が考えられますか?」、というような質問をして発言を求めたり、時にはインストラクターもディスカッションに加わったり、学生の意見を支持したり、あるいは別の学生に先の学生の発言についての意見を求めたりする。このほか、収拾がつかなくなった場合には、インストラクターは「君がいつてるのはこういうことだろう!」とリピートしたり、「今までの話をまとめるとこうなるよね!」と要約したり、あるいはミニ・レクチャーしたりして、常に学生の思考を建設的な方向に向かわせる努力を払う。

ケース・メソッド教育の目的は、インストラクターが考えている教育目的（一般的にはケース・ティーチング・ノートに書かれている場合もあるし、無い場合もある。）を最低限満たすことです（図表26）。

図表26 ティーチング・ノートの教育目的例

ケース 住友電気工業株式会社 (A) - 阪神大震災からの経営復旧 -

- (1) ケースの要約：住友電工ケース (A) は阪神大震災発生によって被災した住友電工伊丹製作所とその対応を描いている。通常の業務が行われない状況下で、経営者は企業活動を継続するために、どのように情報を収集し、判断するかが問われている。
- (2) 教育目的¹⁰⁾：
 - 1) 異常事態が発生した時の組織対応は如何にあるべきかを分析する。
 - 2) 限定された環境条件での意思決定・リスクへの対応について学ぶ。
 - 3) 経営者のリーダーシップについて学ぶ。

その目的を達成するために、どのようなアプローチをとるかは、インストラクターに任されている。あるインストラクターは、学生にまず結論を語らせてから、その理由を述べさせるかもしれない。その後、学生の意見を参考に、「社長のとった行動について、優先順位は適切であったか?」、「何故そのように考えたのか?」、「対策は適切であったか?」、などの検討を行ってゆくかもしれない。あるいは、別のインストラクターは、授業時間の大部分を原因分析に焦点をあてた後、それから「いかなる行動が望ましいか?」に進むかもしれない。また、別のインストラクターは、以下のティーチング・プラン例（これもティーチング・ノートに書かれている場合もあるし、無い場合もある。）に見られるように、なんらかの時間配分を念頭において、ディスカッションを進めて行くかもしれない（図表27）。

図表27 ティーチング・プラン例

0-5分	： イントロダクション
5-15分	： リーディング・ディスカッション
15-30分	： 設問1 に対するクラス・ディスカッション
30-45分	： 設問2 に対するクラス・ディスカッション
45-60分	： 設問3 に対するクラス・ディスカッション
60-70分	： ラップアップ（まとめと結論）

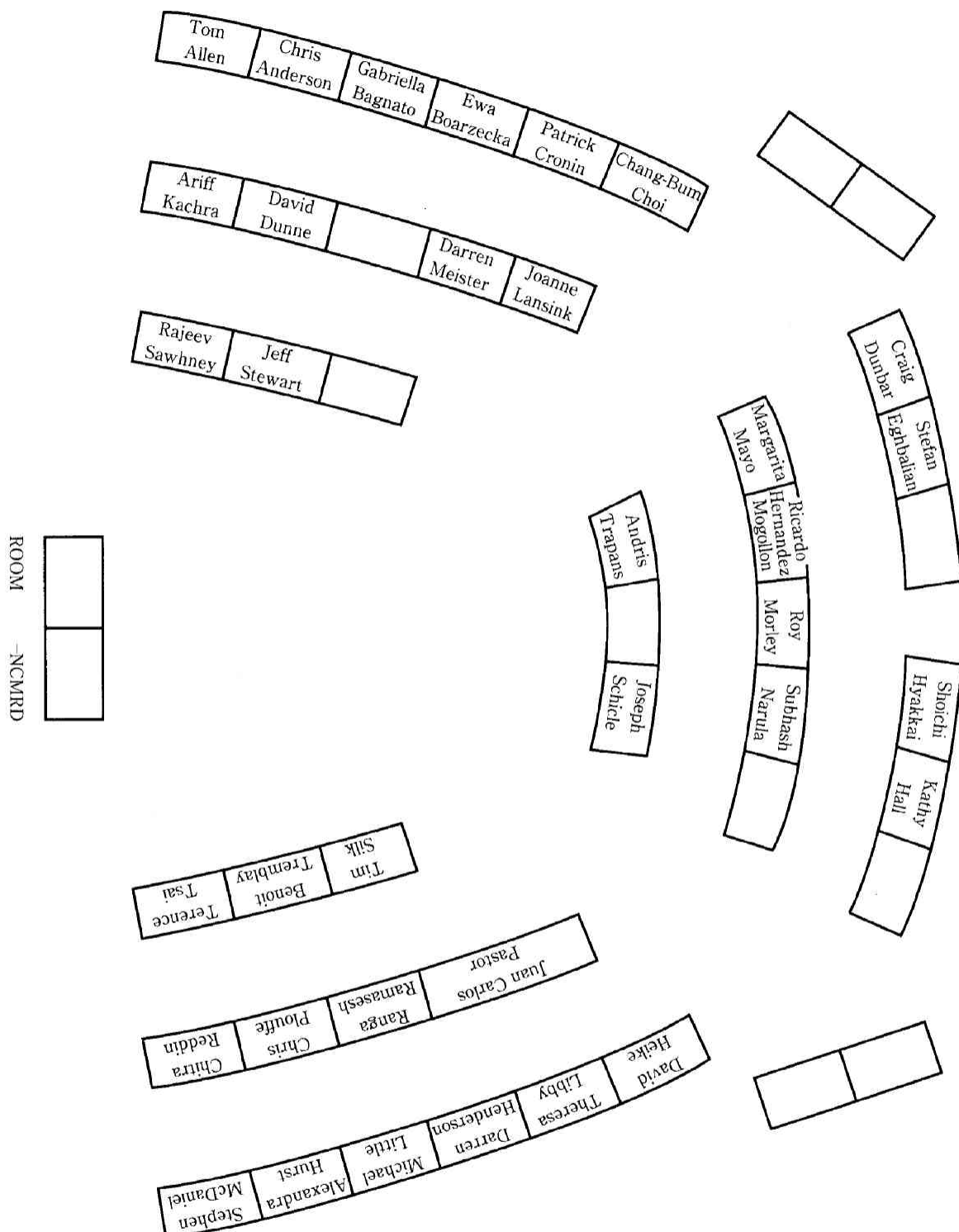
しかしながら、インストラクターが授業前に計画していたティーチング・プラン通りに進まない場合もある。それは、学生の準備不足によるのかもしれないし、予備的知識の不足かもしれない。そのような不測事態が発生した場合には、教育目標を変更したり、事前に用意してきた設問を変更したりして、対応しなければならなくなるだろう。あるいは、ミニ・レクチャーを行うなどして、知識の不足を補充し、以後のディスカッションが円滑に進むよう配慮しなければならない。

そしてそれから、しばらくディスカッションが進み、多くの意見が一定の方向に向かうようになると、インストラクターは学生に議論をまとめさせるかもしれないし、インストラクター自身が議論を要約してみせるかもしれない。

最終段階に達すると、インストラクターを中心に検討の内容を振り返って、どの解決案が最も適切であったか、についてディスカッションし、ケースの結論を一般化あるいは普遍化する。その際、インストラクターはケースに関するエピソードやその後実際に当該企業が取った行動など、後日談を学生に公表し、ケースから学ぶべきことなどをコメントしたり、意見を加えずにただ事実だけを語ることもある。

ケース・メソッド教育は以上のようなプロセスを経て進んでゆくが、学生はディスカッション・プロセスを何回も何回も繰り返すことにより、徐々に問題を的確に分析し、効率よく結論を導き出すことができるようになるだろう。

資料 1 教室のレイアウト例



資料2 インシデント・ケース

「突然の退職願い」

株式会社フライハイトの人事課長・岩瀬隆一は、入社2年目の社員教育期間中に行われることになっている社員との面接において、営業1課の社員・堀田剛士と話し合うことになった。

岩瀬：君は会社にもすっかり慣れて、良い成績を上げているようだが、何か感じていることとか、要望とかがあったら聞かせてくれないか？

堀田：…私はフライハイトに入社し、自分を生かせる職場を得たと思っていました。

岩瀬：…君は南部百貨店の担当だったね？

岩瀬：そうです。…実は、その南部百貨店のバイヤーの三浦さんからショッキングなことを言われたのです。

岩瀬：どういうことかね？

堀田：去年の夏、佐竹課長から言われたというか、皆でそうしようということになったというか、とにかく販売予算達成のために、冬物を詰め込んだダンボール20箱を南部百貨店に納めたんです。冬物ですから、直ぐに返品されるのは分かっていたんですが、とにかく決算時の販売予算達成のためにやらなければいけないように思い込んでいました。私が納品所から運びこんでいるところを三浦バイヤーに見つかったのです。「それは夏物か」と聞かれましたから、「そうです」と答えると、三浦さんはいきなりそのダンボール箱に走り寄って、止める間もなく箱を開け、商品を引きずり出し、「思ったとおり冬物だ。返品されるのは分かりきっているだろうに…これはフライハイトのやり方なんだ」と言い、じっと私を哀れむような目で見つめながら、「堀田君、君はフライハイトを辞めたいと思わないかね」と言ったんです。…これはこたえました。

岩瀬：「押し込み販売」が社長命令で禁止されていることは、君も知っているでしょう？

堀田：それは皆知っています。でも「他に予算達成の方法があるか？」と言われれば、「押し込み」せざるを得ないような雰囲気なのです。けれどもバイヤーの哀れみに出会って、「これからどうしたらいいのか」とずっと迷っていました。父にこの話しをしましたら、「故郷に帰って来い」というのです。父の仕事を継ごうかと考えています。

岩瀬：…

設 問. あなたが岩瀬人事課長の立場にあれば、今直ぐどうしますか？

重要な事実を集め、今、ここでの問題は何かを考えた上で、貴方が岩瀬人事課長の立場に

いたとすればどのような処置をしますか？岩瀬人事課長が実際にとった処置を推測するのではなく、貴方が、組織上、岩瀬人事課長の立場にいると考えてください。この設問は、あなたが自分の岩瀬課長の性格（パーソナリティ）になりきって考えるというのではなく、また自分ならば、こんな状態になる前に別の方法をとっていたであろうと考えるのでもなく、この時点での組織上の責任者として、どうするかを考えるよう求めているものです。

(注) このインシデント・ケースは故坂井正廣，中村秋生（共栄大学）により作成された。中村先生から掲載の許可を得ている。 資料 坂井，pp. 212-213

資料3 ケース・サンプル



慶應義塾大学ビジネススクール

住友電気工業株式会社 (A)

-阪神大震災からの経営復旧-

5

1995年1月17日午前5時46分、兵庫県淡路島北部を震源地とするマグネチュード7.2の直下型地震が発生した。気象庁観測史上最も大きな地震であった。神戸と洲本では震度6を記録、京都で震度5、大阪をはじめとする阪神の主要地域で震度4等、関西地方に文字どおり激震が走った。

- 10 被害の状況も凄惨を極めた。死亡者6,394人、負傷者40,071人¹という未曾有の大惨事である。避難者数はピーク時で222,127人にのぼり、避難所の数は600カ所余になった。建物への被害は全壊半壊含めて87,000棟に達していた。延べ2,000回を軽くこえる余震は、人々の大きな不安を与えたのと同時に、二次災害的な火災を引き起こした。地震後の火災で全焼、半焼した家屋は7,500件余に上った。高速道路は折れ曲がり、ビルは真ん中から裂け、火事の煙と炎が町の至る所でみられた。倒壊した家の瓦礫の下に多くの犠牲者が生き埋めとなった。世界的に知られた港町であり、洋館の立ち並ぶエキゾチックな街、神戸の面影は破壊され、電気、ガス、水道のライフラインの停止した陸の孤島、地獄絵の光景へとその姿を変えた。“爆弾が落ちた後のようだ”と表現された通りの惨状であった。

- 20 関東地方が1920年の関東大震災以来、周期的に比較的大型の地震を経験し、常に住民はおこりうる地震の発生を常に意識し、地震の発生を所与の事態として常に心の準備をしてきたのにたいし、阪神地方は1916年にマグネチュード6.1を記録した明石海峡を震源とする地震以来、約70年もの間大きな地震を全く経験していなかった。“関西は地震がこないから安全だ”という迷信ともいうべき風説が人々の心に説得力のある事実として刻み込まれていた矢先の大震災であった。交通や情報は神戸で分断され、日本中がまさかの大地震の発生と、あまりの陰惨な被害に呆然としたのである。被災した人々は避難所にあふれ、モノがあふれていることが当たり前だったはずの人々が、水や食料の配給に長い列をなした。この震災の日本経済に与えた名目GDPへの損失額は94年、95年度ともに3兆円近いといわれる²。しかし、それ以上に被災した人々の心の傷は金銭に換算できなかった。

¹ 兵庫県阪神淡路震災災害対策本部発表（1997年2月17日）

² 94年度1-3月で実質GDP▲2.0%減（経済企画庁）

本ケースは慶應義塾大学大学院経営管理研究科の高木晴夫教授の指導の下に博士課程の高田朝子氏が作成した。本ケースはクラス討議の資料であり経営の巧拙を例示するものではない。尚、個人名役職名に関する若干の事実は偽装されている。

資料 4 ティーチング・ノート (Teaching Note)

一般的にティーチング・ノートには以下の項目から構成される。

- (1) ケースの要約
- (2) 教育目的と教育対象
- (3) 教育方法と教え方に関する事項 (質問, 時間の配分, クラスマネジメント等)
- (4) ケース分析とコメント (エピローグなど)
- (5) 補助教材および参考書
- (6) アウトライン

- ① ケースの要約
- ② 教育目的と教育対象
- ③ 授業の進め方—教育方法と教え方に関する事項—
- ④ 教育戦略
- ⑤ 討議を進めるうえでの設問事項
- ⑥ 関連するデータの分析
- ⑦ リーディング・アサインメントおよびテキスト
- ⑧ ケースを使用した経験上のコメント

具体的には, 以下のような内容をティーチング・ノートに記述する。

1. 応急的に処理すべき問題 (Immediate Issues)
2. 基本的に解決すべき問題 (Basic Issues)
3. 学生 (参加者) に対する設問事項 (Suggested student assignment)
この場合どのアクション (代替案) をあなたはリコメンドするか, 何故か? 等
4. リーディング・アサインメント (例 指定図書・論文・参考文献)
(Suggested additional readings or references)
5. 討論する項目 (Possible discussion questions)
6. ケースを利用する可能性のある科目 (Potential uses of the case)
例 組織行動
7. 対象とする学生 (参加者) (Potential audiences for the case)
例 経営学修士 (MBA) 課程学生など
8. ケース分析 (Case Analysis)
例 設問事項に対する分析と回答を用意する
9. ケースのキープイントあるいはハイライト部分 (Keypoints or highlights)
10. 授業の進め方に関するサジェション (Suggested teaching approach)
例 あるケースを使う場合, 授業を如何に進めるかに関するヒント等

例 このケースにはロールプレイを使った方が良い等の使用上のコメント

11. コンピュータの使用の有無 (Computer support)
12. 視聴覚教材を使用の有無 (Audio Visual Support)
13. 授業計画 (Proposed Class Plan)

例 時間配分 0-5 分イントロダクション

14. 黒板利用計画 (Proposed Blackboard Plan)

例 Analysis, Alternatives, Decision, Implementation etc.

15. その他、上記以外に準備する事項 (Those who prepare)

例 エピローグ、後日談等

注

1. この外、ケース・メソッド教育には、学生によるプレゼンテーション、レポート・ライティング、ロール・プレイング、チーム・ティーチング、ビジター（あるいはケースの主人公の出席）のクラスへの参加、ケースと演習、ゲーム、フィールド調査、視聴覚機器の使用などのミックスが含まれる。
2. ウェスタン・オンタリオ (Western Ontario) のリンダースやエリスキーネ (Leenders & Erskine) らは、ケースをアナリティカル (Analytical)、コンセプチュアル (Conceptual)、プレゼンテーション (Material Presentation) という三つの次元に区分している。彼等はケースが、① 問題を認識し、分析するケース (analytical) か、それとも② 企業全体を理解するなど概念的な能力を要求するケース (conceptual) か、また③ 情報を收拾し、取捨選択するケース (material presentation) か、を念頭において、ケースがどの次元に重点において書かれているかを論じている。
3. インディアナの場合、Organizational Behavior (組織行動) の担当教員を中心に、マーケティングと管理会計の計 3 人がこのケースをそれぞれの立場から、総合的に分析することの重要性を指摘していた (Co-Teaching)。また、2002 年慶応ビジネス・スクールでは MBA 1 年目の 3 学期の総合科目でこのケースを使用していた。
4. 田代 空氏は「ある期間内に展開したケースを、適当な時間 (時間軸) によって小事例 (スモール・ケース) に区切り、そのスモール・ケースを順次研究する方法を「経過事例方式」と呼んでいる。田代 p. 131。
5. ビジネス・スクールの場合、通常小一時間程度のスケジュールが日程として組み込まれている。
6. KT 法では、①重大性 (Seriousness) を課題の大きさ、広がり、全体に与える影響度の大きさ、②緊急性 (Urgency) を急を要する度合い、対策等を至急を要する程度、③拡大性 (Growth) を放っていた場合、現在の影響が拡大するか、それとも縮小するかの動向を表し、評価は H (High), M (Middle), L (Low) の 3 段階の評価尺度で相対評価を行う。この場合、当事者である主人公にとって、緊急度が高い問題Ⅲや問題Ⅳは早急に取り組まなければならない問題は即時的な問題、また重要度が高く、緊急度が低い問題Ⅱは基本的問題といえる。これ以外に取り組むべき問題の優先順位をつけるために、パレート分析、ABC 分析なども有用である。
7. 別名魚の骨 (Fish Bone) とも呼ばれ、結果を原因 (要因) との関係で、魚の骨のように図式化してまとめる。小骨は孫骨、中骨は小骨、大骨は中骨、背骨は大骨をそれぞれ包括するものであり、それらの問題が要因との間にどのような関係にあるか、その全体像を一望し、理解することができる。
8. ちなみに、筆者がビジネス・スクール (IMD) の学生だった時、最初のグループ・メンバーは今でも鮮明に記憶している。

ファースト・ネーム 国籍

1. Federico メキシコ

出身大学・学部

経済学部

産業分野

ビール製販業

2. Tom	スイス	チューリッヒ工科大	コンピュータ製販業
3. Claudio	イタリア	チューリッヒ工科大	コンピュータ製販業
4. Nigel	イギリス	Imperial College	製造業
5. Alex	イギリス (旧ロシア)	経済学部	小売業
6. Shoichi	日本人	教養学部	航空運送業

メンバーの経歴、出身国、出身大学・学部、働いている分野からして国際色豊かである。このような背景の異なったメンバー編成によるグループ学習では、「国際経営」、「経営戦略」などのようなケース・スタディーでは実に様々な観点から、討論がなされることを想像できる。ビジネス・スクールでは、色々な背景の人達と交わる学習効果を考慮して、メンバーを固定せず、意図的に年に数回メンバーを入れ換えている。

9. *IMD, * Aix-en-Provence University, * University of South Carolina, * University of Western Ontario, * Indiana University, * Harvard Business School, * American Graduate School of International Management, * University of Colorado Denver, London Business School, INSEAD, Cranfield School of Management, Ashridge Management College, Ryon Graduate School of Management, Erasmus University, SDA Bocconi University, IESE, ESADE, MIT Sloan School of Management, University of Chicago, Northwestern University, University of Pennsylvania, Carnegie Mellon University, * Keio Business School *印は筆者が学んだことのある大学
10. 教育目的は筆者の見解を反映したものである。このケースは高木晴夫教授指導の下に高田朝子 (KBS 当時博士課程学生) がケースを作成した。ケース・ライターとの間に見解の相違が存在するかもしれない。その原因は、KBS のケースはケース・ノートが用意されていないこと、ケース・ライター以外のケース・インストラクターがどういう科目の授業で、どういう目的で使うかによって若干変わってくる。

参考文献：

- 1 飯久保廣嗣『実践問題解決の技法』日本経済新聞社 1994
- 2 今井繁之『意思決定の思考法』日本実業出版社 1994
- 3 C.H. ケプナー, B.B トリゴー著, 上野一郎監訳『新・管理者の判断力—ラショナル・マネジャー』産能大学出版部 1985
- 4 慶応大学ビジネススクール訳『ケース・メソッドの理論と実際』東洋経済新報社 1977
原文 M.P. McNair, *The Case Method at the Harvard Business School*, McGraw-Hill 1954
- 5 慶応大学ビジネススクール編『教材リスト』慶応ビジネス・スクール 2000
- 6 坂井正廣『経営学教育の理論と実践』文真堂 平成 8 年
- 7 坂井正廣「序章 ケース・メソッド学習法：創造するマネージャーのために」坂井正廣・吉田優治監修 ケース・メソッド研究会編『創造するマネージャー』p. 5, 白桃書房 1997
- 8 佐藤允一『実践経営学』中央経済社 1994
- 9 柴田典男・許斐義信『ビジネスゲーム I』中央経済社 昭和 52 年
- 10 スタンフォード・L・オプトナー著, 石田武雄訳『経営問題解決のためのシステム論』同文館 1965
- 11 辻村宏和『経営者育成の理論的基盤』文真堂 2001
- 12 辻村宏和「経営技能の特性を前提としたケース・メソッド」日本経営教育学会編『新企業体制と経営者育成』学文社 2002
- 13 高木晴夫訳『ケース・メソッド実践原理—ディスカッション・リーダーシップの本質—』ダイヤモンド 1997
原文 Louis B. Barnes, C. Roland Christensen, and Abby J. Hansen, *Teaching and the Case Method-Text, Cases, and Readings*, Harvard Business School, 1994
- 14 高木晴夫『ケースメソッドによる討論授業』慶応大学ビジネススクール 2000
- 15 田代 空『事例研究』産業労働調査所 昭和 59 年

- 16 百海正一「ビジネスゲーム (3) —レストランの経営シミュレーションゲーム—」神奈川大学『商経論叢』第34巻 No.1, 1998
- 17 百海正一「ケース・ティーチングと学習」『日本経営教育学会大40回全国研究大会予稿集』日本経営教育学会, 1999
- 18 百海正一「Structuring Problems」神奈川大学『経済貿易研究』神奈川大学経済貿易研究所 No. 25, 1999
- 19 百海正一「経営学における教授法の改善」神奈川大学『商経論叢』No. 2, 1991
- 20 百海正一「ケース・ライティング」『日本経営教育学会大40回全国研究大会予稿集』日本経営教育学会, 2001
- 21 百海正一「経営学における教授法の改善—ケース・メソッド教育を中心に—」神奈川大学『商経論叢』第36巻 No. 2, 2001
- 22 百海正一「第4世代評価—その背景と評価手法を中心に—」神奈川大学『商経論叢』第37巻 No. 3, 2002
- 23 百海正一「ケース・メソッド教育」『日本経営数学会第24回 (通算44回) 研究大会予稿集』日本経営数学会, 2002
- 24 ポール&フェイズ・ピゴーズ著, 菅 祝四郎訳『インシデント・プロセス』産能大出版部 昭和60年
- 25 村本芳郎『ケース・メソッド教育論』文真堂 昭和57年
- 26 柳原範夫「実践経営の課題と教育」森本三男編『日本経営教育学会創立20周年記念論文集—実践経営の課題と経営教育—』学文社 1999
- 27 Bower, Joseph L., Bartlett, Christopher A., Uyterhoven, Hugo E.R., Walton, Richard E., *BUSINESS POLICY-Eighth Edition*, IRWIN 1995
- 28 Dalrymple, Douglas J., L Parsons, Leonard J. Jeannet, Jean-Piere *Cases in Marketing Management*, John Wiley & Sons Inc 1992
- 29 Harvard Business School, *Catalog of Teaching Material*, Harvard Business School Publishing 1997-1998
- 30 Heath, John, *Teaching and Writing Case studies*, ECCH 1997
- 31 Ivancevich, John M., Matteson, Michael T., *Organizational Behavior and Management-Fourth edition*-, IRWIN 1996
- 32 Kashani, Kamran., *MANAGING GLOBAL MARKETING-Cases and Text*-, PWS-KENT 1992
- 33 Lawrence, Paul R., Barnes, Louis B., Lorsch, Jay W., *Organizational Behavior and Administration*, Richard D. Irwin, Inc 1976
- 34 Mauffette-Leenders, Louise A., Erskine, James A., Leenders, Leenders, Michiel R., *Learning with Cases*, Richard IVEY Business School 1994
- 35 Mauffette-Leenders, Louise A., Erskine, James A., Leenders, Leenders, Michiel R. *Teaching with Cases*, The University of Western Ontario 1981
- 36 McKeachie, Wilbert J., *TEACHING TIPS- 9th edition*-, HEATH 1994
- 37 Schlosser, Michel., *Corporate Finance-A model-building approach*-, Prentice Hall 1989

[付記] 本稿は1999年日本経営教育学会秋期研究会 (於広島県立大学) でワークショップのなかで、「ケース・ティーチングと学習」というテーマで、広島県立大学学生に対してケース・ティーチングのデモンストレーションを行った。その際使用した原稿に加筆したものである。

また、この研究をケース・メソッド教育に力を注いできた神奈川大学 故小林 肇 (小林肇編著「組織と人間—ケース・スタディー」日本能率協会, 1960), および青山学院大学 故坂井正廣両先生に捧げる。