

教授法・教育内容としてのケースメソッド

「ケースメソッド教授法」からの学び

相馬宗胤（広島大学大学院・院生）

はじめに

ケースメソッド(casemethod)¹は、アクティブラーニングの一形態としても(cf. 竹内 2014a)、高度専門職養成に相応しい教授法としても(cf. 日本教育経営学会実践推進委員会編 2014)、昨今、注目を集めている教授法の一つである。

2014年8月28日(木)、報告者は、慶応義塾大学ビジネス・スクール(以下、KBSと表記)で開講されている科目「ケースメソッド教授法」の授業に参加する機会を得た。本報告は、そこでの学びを文字化したものである。また、文字化を通して浮かび上がった問題についても論じたものである。

1. 「ケースメソッド教授法」の概要

科目「ケースメソッド教授法」は、4日間の日程で構成されている。報告者らは、最終日である4日目の授業に参加した。本節では、当科目の対象と目的、参加日の授業内容とを概説した上で、当科目に見られる構造的特徴について述べる。

1-1. 「ケースメソッド教授法」の対象と目的

当科目のシラバスによれば、受講生には当科目での学びを通して、「ケースメソッド教育を理解し、実践のための第一歩を踏み出せるようになること」(竹内 2014b: 1)が期待されている。当科目は、ケースメソッド教育の実践者を目指すKBS学生を対象に、彼ら/彼女らに実践のための訓練の場を提供するものとして位置づいている。

だが他にも、たとえば、組織リーダーを目指す企業人、教育機関で教える教員、セミナー講師、そして「ケースメソッドを用いた教育を企画・推進・維持する立場にいる人」(ibid.: 3)などが、履修対象者として想定されている。ここに、当科目のもう一つの目的である組織リーダー養成の側面を見ることができる。すなわち、ケースメソッド授業が組織リーダーに不可欠な意志決定能力の育成を扱うからこそ、リーダー養成にとって有効であるという面に加え、授業者としてケースメソッド教育を行うからこそ得られる学びもまた、やはりリーダーにとって重要な能力を養成するものだと考えられるのである。

1-2. 参加日の授業内容

1日の授業は、以下の順番で進行する²—①レクチャー、②ディスカッションリード演習(1)、③ディスカッションリード演習(2)、④その日のまとめ。本項

では、報告者らが参加した日に行なわれた授業の内容を、この順番で概説する。

①レクチャーでは、講義担当者である竹内伸一講師がディスカッションリーダー（以下 DL と表記）の役割について、レクチャー形式で授業を行った。レクチャーの内容は「学びの共同体」について、特にその意義や成立過程についてであった。

②③のディスカッションリード演習では、受講生によるケースメソッド授業の実演が行われる。事前に受講生の中から DL が選ばれる。DL は、授業計画を作成し、ケースに関する設問を 2 つほど立てる。DL 以外の受講生は、ケースとその設問を基に、事前学習を行う。

授業当日は、一般的なケースメソッドの展開通り、小グループでのディスカッションの後、全体でのディスカッションが行われた。全体でのディスカッション終了後は、竹内講師が主導となって振り返りが行われた³。

④その日のまとめでは、1 日の授業を通しての感想・質問が募られる。今回、授業最終日ということもあり、4 日間の授業全体を通しての感想・質問も受け付けていた。

1-3. 使用されたケースに見る当科目の構造的特徴

②③のディスカッションリード演習では、当然だが、ケースが教材として使用される。②では「あの人が話すと授業が止まる」と題されたケースが、③では「町おこし起業家塾」と題されたケースが教材として使用された。どちらのケースも、詳細こそ異なるが、主人公がケースメソッド授業・ケースメソッド教育を行い、その結果、ある困難に直面する様子を描いている点では共通していた。

要するに、ケースメソッド授業・ケースメソッド教育を実践した結果生じた困難について、ケースメソッドという授業方法を用いて議論する。このような入子の構造が、当科目には見られる。したがって、受講生にはケースメソッドについて、ケースから学ぶと同時に、DL を対象化することによっても学ぶことが期待されよう。

2. 受講生としての学び

本節では授業に参加することで得られた学びについて、報告・考察する⁴。たとえば、ケースメソッド授業の性質や、DL として要求される態度や振る舞い方について、学ぶことができた。また、それに加えて、教授法の正統性・秘技术性・必然性といった大きな教育学的諸問題についても、ケースメソッドを一事例とする形で、多くの示唆を得ることができたように思う。

以下では、便宜上、項毎に個別のトピックを立てる形でまとめていくが、トピック同士は、幾らか関連し合っていることを付言しておく。

2-1. パラフレーズについて

受講生による発言の中には、発言の意図を汲み取りにくいものも少なくない。そのため、DL が発言者の意図を明確にし、続く発言を導きやすくするためにも

言葉を変えてその発言を言い直すことは、正当かつ有効な介入だと思われる。この行動は、「パラフレーズ」(paraphrase)と呼ばれるものである。議論中心のケースメソッド授業において、たとえば DL がパラフレーズしなかったために、受講生のある発言が誤解されたまま議論が進行し、結果的に議論が破綻してしまうこともあるかもしれない。

その一方で、パラフレーズにも幾つかの欠点を指摘できる。たとえば、要点を絞って言い直したために発言のディテールが削られてしまうこと、多様に解釈されて良いはずの発言について、特定の解釈を強要することになりかねないこと、あるいは、わざわざ言い直さないと他の受講生に伝わらない発言であったことを発言者に暗示しうること、などである。このように、パラフレーズにはメリットとデメリットの両方がある。そのため、本来パラフレーズとは、DL の中にジレンマを生こしうる問題だと言える。

竹内講師は、著書の中でパラフレーズについて、「Participants Centered Learning を標榜するケースメソッド教育において授業者が守るべき姿勢は、参加者の発言を可能な限り尊重することであり、パラフレーズするかどうかは参加者尊重の姿勢から判断されることが望ましい」(竹内 2010: 203) と述べている。

ところが、当授業では受講生の発言をパラフレーズしないという行為原則が共有されていた。DL の立場からすれば、このような行為原則は、制約として感じられることだろう。パラフレーズを制限されるということが、DL にとって大きな負担、挑戦として感じられるだろうことが予想される。ではなぜ、このような行為原則が立てられていたのだろうか。

ケースメソッド授業における DL の在り方は、従来のレクチャー型の授業における教師のそれとは大きく異なる。このことを受講生に体感してもらうためにも、このような工夫がなされていたのではないか。パラフレーズの制限は、翻って、DL——教師やリーダーと言い換えてもいいだろう——の些細な行為が授業統制・組織統制として強く機能することを、私たちに気付かせる。今回のように、ケースメソッド授業を初めて行うことを想定した場合、「パラフレーズしない」という具体的な行為原則を立てることによって、DL の意識を Participants Centered Learning へと向けさせようとしていたのではないだろうか。

2-2. 発言の連鎖

ケースメソッド授業の間、DL は、受講生に向けて幾度となく質問を投げかけることになる。この時の DL の役割を、竹内講師は「ブーメラン」のアナロジーで説明していた。すなわち、DL 一人と受講生一人との間でやり取りが完了するのではなく、一人の受講生の回答が他の受講生の発言を誘引するといった発言の連鎖が、ケースメソッド授業では想定されている。このような連鎖の過程が、弧を描いて手元に戻ってくるブーメランの動きで喩えられていた。これもまた、DL に課される行為原則の一つとして見なすことができるだろう。

竹内講師は、受講生に発言させるということは、混乱を覚悟するということがあると述べていた。そして、敢えて混乱へと突っ込んでいくこともある、とも。

たとえば、抽象的・空論的な議論が進行している状態や、受講生同士のやり取りが噛み合っていない状態などを、ディスカッションが混乱している状態と言わせるかもしれない。しかし、このような混乱状態に陥ること自体は、ケースメソッド授業にとって特段避けるべき問題ではない。

ケースメソッド教育の起源とされるハーバード・ビジネス・スクール（以下、HBSと表記）の教員であるマクネアーは、ケースメソッド教育の対象として「意志決定」を挙げている。「意志決定」とは、つまり、「頑固な諸事実を取捨選択し、主題とすべき事柄を確定し、様々な重要な問題を定式化し、与えられた証拠と様々な利点と欠点とをウエイトづけすることによってそれらの問題に対する解答に到達し、最後にもしあなた達が決定を下す立場にあるならば為すであろう事柄を決定する」（マクネアー 1977: 34）一連のプロセスである。そして、私たちは、この「意志決定」のプロセスを、「硬い心」（*tough-mindedness*）に基づいて遂行することが目指される、と（*cf. ibid.*）。

Tough-mindedness とは、米国の哲学者ジェームズの言葉であるが、マクネアーは、それを知的能力の強靱さや精神の頑健さを表す言葉として解釈している（*cf. ibid.*）。高木はこれを「強い精神」と訳し、次のように説明する。

すなわち、強い精神とは、本質的には、さまざまな事実を把握し、それらを知的で大胆な行動の基礎として用いることを可能とするような態度、資質、および訓練を意味している。強い精神の持ち主は困難な問題に対して関心を寄せている。彼らは未知の事柄に敢然と取り組み、頑固な新しい事実から有用な真理を奪い取ろうと努力する。また彼らは、変化に直面しても慌てふためくようなことはない。（高木 1997: 13）

困難で複雑な状況に対し、安易な解答に満足することなく、しかし、決断を放棄すること無く歩んでいく。そのような心・精神の育成が目指される。以上のように整理するならば、議論の混乱は避けられるべきものというよりも、むしろ、「硬い心」「強い精神」を発揮する場面として積極的に用いられうるものであることが理解される。こういった状態から何を経験するかが、ケースメソッド教育における論点であろう。ディスカッションのプロセスで生じる学びを、どう顕在化し、有効化するか。この点こそが、重要なのである。

2-3. 「学びの共同体」という発想の重視

授業で使われていた言葉で他に印象的であったものに、「自己組織化」がある。この「自己組織化」という概念は、①レクチャーでの「学びの共同体」についての説明の中で登場した。「自己組織化」とは、たとえば、共同体に亀裂が生じた場合、その亀裂を共同体自身が修復すること。あるいは、共同体が自身を再構成することによって、亀裂の問題性を解消することといった性質を指す。「学びの共同体」には、このような「自己組織化」の性質がある、と。

ケースメソッド教育において「学びの共同体」とは、理想的な教育を促進する

装置として理解されている。改めて、「学びの共同体」という概念が導入されたならば、DLの仕事は以下のように表される。すなわち、「参加者の相互作用によって『学びの共同体』が形成されるプロセスに対して、その進行を支援すべく働きかけること」(竹内 2010: 94) だ、と。DLは、組織化に直接関与するのではなく、あたかも自動的であるかのように進行する組織化に対し、「支援すべく働きかける」に留まるとされる。この点は、先述の **Participants Centered Learning** の話と重なるだろう。

もちろん、組織に対する直接関与的な行動と、一歩引いた支援的な行動とを、明確に区別できるとは考えにくい。だが、両者は少なくとも発想するものが異なるように思われる。支援に留まるといふ考え方が採用されるベースには、組織自体を直接操作することはできないという発想がある。組織へとどう働きかけたのかは、組織構成員である受講生への働きかけの結果としてしか理解されない、と。彼らが問うのは、たとえば、組織構成員である受講生のどういった振る舞いが、組織をどのように動かさうのか。あるいは、組織を変容しそうな影響力のある受講生は誰かなどといった問いである。

2-4. ケースメソッドの秘技性

④その日のまとめで上がった話題の一つに、ケースメソッドの普及可能性があった。言うまでもなく、ケースメソッド教育の本場とされる HBS や KBS は、ビジネススクールである。仮に、ケースメソッド教育がビジネススクールの特色を強く反映しているのならば、ケースメソッドを教育学教育、あるいは、教員養成教育で行おうとする際に、幾らかの困難や限界にぶつかるだろうことが予想される。

ケースメソッドには、ある種の秘技性があるように思われる。ただし、ここで言う秘技性とは、「排他的」であるということの意味してはいない。当科目が外部履修者を想定していることや、ケースメソッド教育について多くの教本が出版されていること (cf. 岡田・竹鼻 2011; 竹内 2010) から、このことは明らかである。

先述したように、当科目は、ケースメソッドという特定の教授法を実践するために必要なスキルの育成を主目的としている。ケースメソッドの熟練者である竹内講師の指導により、初心者である受講生にケースメソッドの精神やノウハウが伝授されていく。ここで秘技性という言葉で表したいのは、適切な指導の下で十分な訓練を積まなければ行うことができないとされるケースメソッドの性質である。

先述のマクネアーと同じく、HBS の教員であるグラッグは、「下手に使われるケース・メソッドは、学術上の大汚点でしかあり得ない」(グラッグ 1977: 19) と述べ、そして、「ケース・メソッドが誤って用いられる可能性があり、単に学生に教師の考えを伝えるための不経済な手段になりかねないということに加えて、ケース自体がビジネスの状態を完全に記録しているものではない点は十分認識されなければならない」(ibid.: 20) ことを指摘する。ケースメソッドとは誤解され

やすい教授法であり、時に「亜流ケースメソッド」に容易に取って代わられかねない。ケースメソッドを伝授する側は、このような恐れを抱いている。HBS および KBS 側には、本来、ケースメソッドとは容易に伝授できるものではなく、また実践できるものではないという思いがあるようである。

教育学教育、あるいは、教員養成教育の立場からすると、この秘技性の問題は無視できない。そもそも、HBS や KBS が行っているような大規模ケースメソッド教育を実践することが現実的に困難である時点で、果たして、亜流ではない正統なケースメソッドを引き継げるかどうかは疑念視されてこよう。だが、それでも、規模上の限界を認めた上で、どうすれば HBS や KBS が正統性として保持しているものを維持できるかを問う方が生産的であり、有意義である。ケースメソッド教育などできるわけもないと悲観的になるでもなく、かつ、できたつもりであるといった楽観的な状態を超えるにあたって、HBS や KBS が正統性として何を思い描いているのか、理解することが肝要であろう。

2-5. 教育方法としての必然性

他にも、④その日のまとめでは、ケースメソッドで教えることの必然性という話も上がった。学校教員と企業人、この二つの専門職がそれぞれ質的に大きく異なるものであるのならば、経営大学院がケースメソッドを行っているからといって教職大学院でもケースメソッドを行うべきだといった論証は、妥当ではないと批判されることになる。

だが、この批判に対して、以下のように反批判することもできる。すなわち、現在実施されている教授法の多くが、そもそも必然性に裏打ちされて選択されていない、と。どのような教授法を採用するかという問題は、授業の規模や容易性という次元で捉えられることが多い。したがって、ケースメソッド教育を実践することに対して、必然性という観点から、懐疑的に考える必要がそもそもないとも言われよう。

ケースメソッド授業は、レクチャー型の授業に代わる選択肢の一つとして、しばしば取り上げられる。そしてまた、ケースメソッドは、アクティブラーニングの一形態として期待される。だが、注意したいのは、アクティブラーニングとして一括りで論じることによって、ケースメソッド教育が形骸化しかねないという点である。これは、先の秘技性・正統性という話と関連する。つまり、学生の主体的な学びを期待できるから導入する程度の期待であるならば、それは「亜流ケースメソッド」を引き起こしかねない。ケースメソッドは、万能薬ではない。授業内容によっては、最も非効率で不合理な教授法にもなりえるのである。

ケースメソッドで授業を行う必然性はあるのか。先述した正統なるケースメソッドという発想は、ケースメソッドの限界を理解した上で、かつ、不用意な援用に対して懐疑の眼差しを生む。たとえば、ケースメソッドの限界として、それが意志決定に偏重しがちであることや、いかに入念に書かれたケースであっても現実の単純化の謗りを免れえないこと、また、実践のための初歩しか提供できないことが、既に述べられている（ナイランド 1977）。要するに、正統なるケースメ

ソッド教育を想定する発想の下でこそ、ケースメソッドに対する懐疑の眼差しが機能しうるのである。ケースメソッドへの懐疑の眼差しと、正当なるケースメソッドの希求とは、重なり合うものである。特にケースメソッド教育を援用しようとする立場においては、まず懐疑の眼差しを持ってみるのが、正統性を理解するための一つの手段になるのではないだろうか。

おわりに

今回の授業参加の出張は、教職課程教員養成プログラムによって企画されたものである。教員養成科目を担当する大学教員という立場を考えた時に、今回の授業参加から得られた学びは多岐に渡っている。ケースメソッドを行う際のスキルについての学びのみではなく、リーダーシップについての学びや、教授法の維持・発展といった発想からの学びなどがあった。

本出張の機会に恵まれたことに感謝すると同時に、報告者らを快く受け入れて下さった KBS、竹内講師、そして受講生たちに感謝申し上げる。来客者をもてなす姿勢についても、KBS から学ぶべき点は多かったことを付け加えておきたい。

註

¹ 授業方法としてのケースメソッドを指すにあたり、英文では“casemethod of instruction”や“casemethod of teaching”と表現されることが多い(竹内 2010: 18)。なお本報告では、竹内(2013)に倣い、以下のように言葉を使い分ける。「ケースメソッド」と表記した場合は、授業方法としてのケースメソッドのことを指す。「ケースメソッド授業」と表記した場合は、ケースメソッドで行われた授業のことを指す。そして、「ケースメソッド教育」と表記した場合は、ケースメソッド授業を束ねる体系的教育のことを指す。

² 初回の授業は除く。

³ なお、③での振り返り終了後には、竹内講師が DL を引き継ぐ形でケースメソッド授業の続きが行われた。

⁴ なお、報告者は、全日程を受講することを前提に構成された講義の一部を受講できたに過ぎないため、本来当科目が企図しているような体系的・構造的な学びには至っていない。

参考文献

岡田加奈子・竹鼻ゆかり編『教師のためのケースメソッド教育——学校における事例ケースからのスキルアップ～いじめ・発達障害・保健室登校など～』少年写真新聞社、2011。

グラッグ、C. I. 「叡智は教えられぬがゆえに」 M. P. マクネアー編、慶應義塾大学ビジネス・スクール訳『ケース・メソッドの理論と実際——ハーバード・ビジネス・スクールの経営教育』東洋経済新報社、1977、9-22。

高木晴夫「ケースメソッドが示唆する二一世紀の教育方法論」 L. B. バーンズ・C. R. クリステンセン・A. J. ハンセン著、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』ダイヤモンド社、1997、1-17。
- 竹内伸一『ケースメソッド教授法入門—理論・技法・演習・ココロ』高木晴夫監修、慶応義塾大学出版社、2010。
- 竹内伸一「ケースメソッド教育の実践を支える組織的サポートに関する研究—ハーバード・ビジネス・スクールと慶應義塾大学ビジネス・スクールの事例から」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部 教育人間科学関連領域』62、2013、69-78。
- 竹内伸一「能動的学修を可能にするケースメソッド教育の実現過程—高等教育における四事例から」『教育学研究ジャーナル』（中国四国教育学会）、15、2014a、21-30。
- 竹内伸一『自主勉強会「ケースメソッド教授法」シラバス』2014b。
- 日本教育経営学会実践推進委員会編『次世代スクールリーダーのためのケースメソッド入門』花書院、2014。
- ナイランド、P.「Ⅲ ケース・メソッドの価値と限界」M. P. マクネアー編、慶應義塾大学ビジネス・スクール訳『ケース・メソッドの理論と実際—ハーバード・ビジネス・スクールの経営教育』東洋経済新報社、1977、120-127。
- マクネアー、M. P.「硬い心とケース・メソッド」M. P. マクネアー編、慶應義塾大学ビジネス・スクール訳『ケース・メソッドの理論と実際—ハーバード・ビジネス・スクールの経営教育』東洋経済新報社、1977、23-36。