

大学の授業としての「ケースメソッド」論

野 淵 龍 雄*

I 人間関係学部における授業「ケースメソッド」の特色を求めて

人間関係学部は昭和62年4月に開設されたが、学部の最も特色ある授業科目のひとつである「ケースメソッド」は3年次からの履修であったため、そのスタートは平成元年4月であった。

今、『2008 Student Handbook 人間関係学部』をみると、「ケースメソッド」は、「人間関係に関する具体的な事例、現象を研究対象としています。そこではグループディスカッションにより、さまざまな問題、事例を討議、分析、省察しながら、人間関係の解明や技法を学ぶことを目的としています」と記されている。この文面は、人間関係学部の設置申請の際に謳われた「ケースメソッド（人間関係事例研究法）」の趣旨、つまり、「ケースメソッド」は「環境を含む人間関係の諸問題について、具体的な事例を研究対象とし、集団で討議、分析、省察するなかで、多様な見解があることを知ると同時に、複雑な人間関係の解明や技法を学習する科目である」という趣旨とほぼ同じであるから、その限りでは、「ケースメソッド」の趣旨は学部開設以来、今日まで継承されてきた、といえるであろう。

この間、杉藤重信学部長の時、「ケースメソッド」の特色とその教育効果の程を世に問うべく、「特色ある大学教育支援プログラム（特色GP）」に学部として応募、申請したことも、残念ながら採択までは至らなかったが、この科目が学部の枢要な科目であることを再認識させる出来事としてこれから先も記憶に留めてよいことである。

ここでまず指摘しておきたいことは、「ケースメソッド」がスタートする前後、それは昭和62年から平成5年頃までの間、集中的に開かれた「ケースメソッド」に関する各種の講演会、事例研究報告会、研究授業、公開ケースメソッド等において、筆者が学んだある事柄についてである。これらの研究会等は、学部と「ケースメソッド研究会」が中心となって組織されたものであるが、学部の多くの教職員が参加されていたことが思い出される¹⁾。ここで、筆者らは、学内外のケースメソッドについて先端の研究をしておられる優れた指導者から実地に手ほどきを受ける機会に恵まれたのである。こうした方々の中には、相山正弘学園長（当時）、佐藤三郎先生（流通科学大学）、坂井正廣先生（青山学院大学）をはじめ、新進気鋭の西尾範博先生（流通科学大学）、吉田優治先生（千葉商科大学）らがおられた——所属、職名等は当時——

ある研究会の折り、筆者は同僚（当時）の上嶋正博氏とともに話題提供者となり、ケースとして、国立国会図書館で「取材」した資料「参議院文教委員会会議録第三号」（昭和61年3月27日付）を用意し、会議案件「いじめ問題等に関する件」を取り上げた。この会議は当時のいじめ問題を集中的に議論する場であり、その意味でその会議録は「国政レベルでのケース」を

*相山女学園大学学長

扱ったものとして適切であると考えたからであった。が、講師の方からはあまり良い評価を受けなかったことを覚えている。それは、ケースメソッドで扱うケースは、担当者自身が現地取材をして作成した生きたケースでなければならない、とのお考えからであったと思われる。当時、筆者は、これはなかなか手厳しいご指摘であると受け止めていたが、今思えば、ごく当然のことであったと思わないではない。

さて、筆者が学んだこととは、他でもなく、この「現地取材をしろ」ということであったのである。しかし、その後、筆者はこの教えを忠実に守ってきたとはとてもいえない。それでも何とか現地取材してまとめたケースのひとつが手もとにある。つたないものであるが、筆者にとっては今は懐かしいものになっている²⁾。

Ⅱ 授業「ケースメソッド」の展開例

既述の「ケースメソッド研究会」での活動を通して筆者が総括的に学んだことは、ケースメソッド法では、学生に授業者自身が現地取材によって構成した現実の問題事例を提示するとともに、様々な角度からその問題事例を検討することを通して学生自身に自分なりの答えを出させることが肝心である、ということである。もちろん、この点でケースメソッド法は知識を体系的、組織的に教授する講義法とは対極にある。グラッグ、C.I.の言葉を借りれば、「知識」(Knowledge)は(講義法で)教えられるが、「叡智」(Wisdom)は(講義法だけでは)教えられない、ということになる。「叡智」を教えるのに最適な教授法がケースメソッド法である。なぜなら、「叡智」は独立的思考を培うことによって獲得できるのであり、これに最も良く応えることができるのがケースメソッド法だからである。もちろん、学生が問題事例を多角的に検討し自力で一定の答えを出すには、その問題事例に関連する様々な知識を学生に提示する必要があるから、実際の授業「ケースメソッド」では知識を効率的に教える講義法が併用されることになる。

いずれにせよ、まずは学生に実際の問題事例を提示しなければならない、——しかも、授業者自身が現地取材したものを。こうした認識のもとに、筆者が現地取材に赴いたのは平成8年も末のことであった。取材先に選んだのは、筆者の個人的な研究上の関心から、当時、体験学習を活用した学校進路指導の効果的な在り方に関する研究に取り組んでいたM県はA中学校であった。

A中学校では、学校進路指導の全体計画、指導体制、指導案等の状況とともに、特に地域での体験学習を生かした進路指導の実態について校長及び関係教員に聞き取り調査を行なった。次に示すケースは、この聞き取り調査の他、学校要覧等の関係資料に基づいて構成した問題事例である。

〈ケース〉

M県M村立A中学校は、学級数6、生徒数133人(平成8年4月現在)の小規模校である。M村は、人口4299人(平成7年10月現在)、世帯数1587戸からなる。村は豊かな自然にめぐまれているが、住民の多くが山村労務、土木事業従事者であり、限られた産業、不安定な経済から、過疎化、高齢化(65歳以上人口は1423人で、全人口の約33%)が進んでいる。

村の基幹産業は林業であるが、外材の輸入と建築構造の変化等による長期的不況に加え、後継者不足、自然材の減少等により衰退し、かつては村の労働力人口の大半を占めていた第1次産業従事者は20%以下にまで減少している。なお、村の特産物は、木材の他、森の番人(自然

水)、松阪牛、ワサビなどである。

一方、村は大自然がそのまま残っている村であり、近年、その価値が見直されている。村は物の豊かさから心の豊かさを求める社会の変化を村の活性化に結びつけようと種々の対策を講じ始めたのである。自然公園の整備、宿泊施設の建築、小学校の統合とその敷地の造成、希少資源保護活用事業などはその例である。これらは大自然と共生できる村づくりの一環として進められているところである。

このような村を取り巻く環境の中で、家庭や学校の状況はどうかというと、母親のパート勤めが多い、親の子どもへの期待が大きい、学力や進路に不安を持つ親が多い、といった事情が挙げられる。A 中の生徒は素朴、素直であり、全校生徒が家庭的な雰囲気にあるといって過言ではない。卒業生もよく学校を訪れている。このように人間性豊かな生徒たちであるが、1人ひとりが目標を持ち、自ら求めて学び取り、自己を生かすうえで学校の課題も多い。

< 討議課題 >

学校が掲げている「地域とのつながりのなかで、自らの生き方を求める進路指導」を実現するためには、進路指導としてどんな活動を行なえばよいか、検討しなさい。

- 自己理解に関することとして
- 進路に関する情報として
- 体験学習として

〈大学における授業「ケースメソッド」の展開〉(平成9年前期実施)

授業は以下の各ステップを踏んで進められた。

1. 授業者が青年期前期にある中学生の発達的特徴、中学校進路指導の各学年ごとの指導計画の典型、及び指導上の留意点等について説明する。
2. 受講学生が中学時代に受けた進路指導、特に体験学習について回想し、それをメモに取った上で、5～6人のグループを5グループほど編成して、その内容について話し合う。
3. 資料〈ケース〉を読み、地域の特性を生かして実施できる体験学習を色々とイメージし、グループ内で討論する。
4. グループごとにその内容をまとめて発表する。
5. 以下に示す資料「A 中学校における進路指導の取り組み状況」を各自に配布し、自分(達)の考えとの異同についてグループで話し合う。

資料「A 中学校における進路指導の取り組み状況」

- | | |
|--------------------------|---|
| 1. 進路指導の目標
(研究主題) | 地域とのつながりのなかで自らの生き方を求める進路指導 |
| 2. 具体的目標
(学年別進路指導目標等) | 第1学年: 自己をよく理解し、進路学習や進路相談を通して、将来への関心を高め進んで自己の進路を計画する態度を養う。 |

第2学年： 自己理解を深め、進路学習への意欲の向上を図り、明確な希望や計画を持つとともに実現に努力する態度を養う。

第3学年： 自己の適性や進路の情報を確かめ、適切な進路選択をして、卒業後の生活に適応し、進歩向上しようとする態度を養う。

3. 職業観形成、啓発的経験、（第1学年）

体験学習等に関する具体的
取り組み
（学級活動等における学年
別活動内容）

○身近な人の仕事を知る。

○身近な人の仕事に対する聞き取り調査の実施。

○職業調べのまとめと発表。

○特別養護老人ホームでのボランティア活動（土曜日と夏休み中心）。

（第2学年）

○地元の地場産業、企業での職業体験の実施（林業と商工業中心）。

（第3学年）

●S高校の「高校生活入門講座」への全員参加。

○卒業生に高校生活の実際を聞く会を開き、学んだことのまとめと発表を行なう。

○人生の先輩に学ぶ会を開き、学んだことのまとめと発表を行なう。

●アメリカはカリフォルニア州で海外研修（10名）を実施する。

（全学年）

●「地区生徒会」の各種の活動への参加、地域の人々との交流（盆踊り、祭り、クリーン運動、独居老人の支援、村長さんと語り合う会）。

〈授業の結果とその評価〉

この授業のねらいは、学生に地域の特性を生かした体験学習について考える力を養うことに重点があったから、この点から結果をみると、学生は上の表に示す●印以外の、比較的幅広い分野にわたる内容を指摘することができている。その限りでは概ね授業の目標は達せられたといえよう。ここでは授業における授業者と学生、学生間の具体的なやりとりは省略するが、実際、学生は興味・関心を持って話し合い学習に参加していたし、また、僻地学校5級（当時）の中学校の周囲の環境やそこで暮らす人々の生活状態を様々に共感を持って思いめぐらし、進路指導としての体験学習の望ましい在り方を真剣に考えていた、と評価できるのである。

しかし、この授業では学生の認識能力の発展段階を全く考慮に入れていないことが反省される。先のグラッグ、C.I.の指摘によると、「ケースメソッド」には次のような認識能力の発展段階があるとされるからである³⁾。

第1段階：自分には思いもよらなかった解釈や議論が色々出て来ること、また、仲間や教師が

思いつくあらゆることを1人で全部思いつくことはできないことを発見することに伴う混乱と困惑感の段階。

第2段階:仲間や教師の考えを受け入れ、これを参照することができる、または相互援助・協力のもとにグループが知的努力のグループとなる段階。

第3段階:学生が自分の観点を披露し、それを固辞することは自由であることを認識する段階、異論を恐れず、権威のある言説をいたずらに求めることもなく、自分で意思決定することができるようになる段階。

この認識能力の発展段階説を踏まえると、筆者が行なった授業「ケースメソッド」には、①そもそも授業の目標が学生の独立的思考、つまり自分で意思決定する能力を育てることにあることを意識していない、②認識能力の発展段階は、それ自体が十分に時間をかけて育てるべき授業の目標であるとの認識が希薄である、③授業をする時点で、個々の学生またはクラス全体が認識能力のおよそどの発展段階にあるかについての事前評価がなされていない、といった問題点のあることが分かる。

Ⅲ 授業「ケースメソッド」のこれからを考える

既述の「ケースメソッド研究会」が行なった活動のひとつに『公開ケースメソッド』（平成4年10月30日開催、於：人間関係学部）がある。この授業の後で外部講師の吉田優治氏が指摘されたことは今でも印象深く記憶に残っている。氏は、わが国の大学教育におけるケースメソッドがいまだ一般的な教育方法になっていないとした上で、その要因としておよそ次のような事柄を挙げられた。

1. ケースメソッドで直接教育を受けた経験を持つ教師がいまだ少なく、多くの教師がケースメソッドの具体的な進め方について十分な知識を持っていないこと。
2. 講義方式に慣れた教師にとって新たな教育方法への変更に抵抗があること。
3. ケースメソッドを、事前準備の必要のない教育方法と誤って認識している一部の教師がおり、そうした人々からの批判を恐れ、ケースメソッドの実施に躊躇する場合があること。
4. 使用するケースの収集、作成が積極的に行なわれてこなかったこと。
5. ケースメソッドにおける学生の成績評価が難しいこと。
6. 教室が講義用に設計されており、ケースメソッド実施に必ずしも適していないこと。
7. 週1回90分の授業時間ではケースメソッドの十分な分析、討議ができないこと。

筆者が行なった授業を今一度振り返ると、さらに上記の4.とかかわってケースの収集、作成の不十分さ、7.とかかわって週1回90分という授業時間の短さ、などが授業の問題点として浮かび上がってこよう。

以上のような問題点はどのようにすれば克服できるであろうか。まず、グラッグ C.I. が指摘したケースメソッドで順次、達成されるべき学生の認識能力の発展段階については、例えば、各発展段階に相応するテーマを精選し、これに割り当てる授業回数を決める、また、上記の7.とかかわって必要に応じて週2回のケースメソッドの時間が取れるように時間割編成の弾力化を図る、といった措置によって克服できるかもしれない。むしろ、より大きな問題はケースの収集、作成に積極的に取り組めないという弱さであり、不十分さではないであろうか。実は、吉田氏が先の指摘のすぐ後に述べられた次のような言葉の中に暗示されているように、この問

題は個人的な問題というよりも組織的、乃至、構造的な問題なのである⁴⁾。

「椋山女学園大学人間関係学部は設立時より、カリキュラムにケースメソッドを導入し、学部全体でケースメソッドに取り組む体制を確立した。このことは、わが国大学教育において初の試みであり、大きな期待が寄せられている。こうした試みは、ケースメソッド実施にかかわる諸問題を組織的に解決する可能性を我々に示すだろう。ハーバード・ビジネススクール(HBS)の二代目ディーンのドーナム(Wallace B.Dohnam)は、それまで教師個人が行っていたケース収集を、経営研究所で組織的に行なわせることによって大量のケース開発に成功し、HBSにおけるケースメソッド発展の基礎を築いた。(中略) 今後、人間関係学部は、ケースメソッドについての共通理解の促進、ケースの収集、作成、蓄積、供給、さらにはケースメソッドの普及などの面において、組織的に取り組むことがもとめられている。そして、その成果は、必ずや、わが国大学教育におけるケースメソッドの中心的機関の誕生に結実するものと思われる。」(下線は筆者による)

上の吉田氏の指摘の中に示唆されていると思われることは、ケースメソッドには、教師個人がケースの収集、作成等を行なう段階からこれを組織的に行なう段階へと質的变化を遂げる性質があるということである。この場合、“組織的に”というのは、もちろん、上の下線部分にあるケースメソッドについての共通理解の促進からその普及までの一連の過程を指している。では、ケースの収集、作成の不足という筆者の問題は、ケースメソッドを組織的に行うことによって克服されるのであろうか。もしそうなら、それはどうしてなのか。

“組織的に”ということでもまず挙げられているのがケースメソッドについての共通理解という点である。たしかに、組織内でケースメソッドとは一体どういう教育方法なのか、授業を効果的に進めるにはどうすればよいか、といったことについて共通理解を図ることは必要であり、有益であろう。しかし、筆者は、例の「ケースメソッド研究会」の活動を通してかなりの共通理解を図った上でケースの収集等に取り組んできたつもりであった。それでもこのケースの収集、作成の不足という問題は解消しなかったのである。

これは筆者の力量不足のためであろうか。もちろんそれもあるであろう。しかし、最近考えることは、より組織的な問題が隠されていたのではないか、端的にいえば、上の下線部分の後半にある“ケースの蓄積”にかかる問題があったのではないか、という疑問である。“ケースの蓄積”は“ケースの開発”といってもよいが、いずれにせよ、これらの言葉には収集、作成されるケースは、個々バラバラに行なわれたものではなく、ケース教材として一定の基準を満たすものとして組織内で認定を受けることが望ましく、またそうしたもののだけが開発されたものとして蓄積される、という意味合いが含まれているのではないか、ということである⁵⁾。ケースの供給、普及という後に続く過程も、このように限定された意味を持つケースの蓄積ということを前提にして初めて実現できることではないだろうか。

教材として一定の基準を満たすものとしてケースを組織内で認定する、ということはすぐれて組織的な営みである。授業者自身が収集、作成するケースが組織内で認められるということは授業者自身にとっても大きな誇りであり、次のケースの収集、作成の強い動機づけとなるのではないだろうか。この時、授業者はケースメソッドに既に半ば組織的に参画しているのだと思う。筆者もまたそのように動けたのではないかと思わないわけではない。

従って、今後のことであるが、ケースメソッドについて学部内で今一度共通理解を図るこ

とはもちろん、特にケースの認定、蓄積、供給、普及等について学部教授会から権限を付託された“ケースメソッド委員会”とでも称する委員会を立ち上げ、ケースメソッドを組織的に動かす端緒とすることがケースメソッドを真に学部の特徴ある授業科目にする道であると考えるが、いかがであろうか。

注

- 1) 「ケースメソッド研究会」報告書(1994)には、研究会同人メンバーは渡邊毅、上嶋正博の両氏、及び筆者とある。
- 2) 拙稿、『「ケースメソッド」授業記録とその評価(その3)』, 1997, 参照。
(なお、本稿のⅠ「人間関係学部における授業『ケースメソッド』の特色を求めて」は、椋山女学園大学『風』(vol.26, 2007, March)に掲載されたものに若干、加筆修正したものである。)
- 3) チャールズ, I. グラッグ, 『叡智は教えられぬがゆえに』, マルコム, P. マクネアー編「ケースメソッドの理論と実際」, 慶大ビジネス・スクール訳, 東洋経済新報社, 1987(1977), p.9-p.21.
同様に, “自己発見することを奨励することがケースメソッドに通底する教育哲学である”とする趣旨は次の文献に顕著にみられる。Christensen, C.R., Teaching and the Case Method, Harvard Business School, 1987(1981), p.48-p.49.
- 4) 前掲「ケースメソッド研究会」報告書, p.40-p.41.
- 5) マルコム, P. マクネアー編, 前掲書, p.225-p.244.
ここではケース作成とかかわって, 教授がケースを承認し, その承認のしるしをケースに入れておくということになっている。