

学校ケースメソッドの理論

安藤輝次
(奈良教育大学)

Theory of Case Method of Teaching as Teacher Education

Terutsugu Ando
(Department of Education, Nara University of Education)

要旨：ケースメソッドは、20世紀初頭、アメリカの法律学や経営学の教育方法として普及し、最近では教員養成や現職教員の研修としても実践されるようになってきた。わが国では、ケースメソッドは、1960年代に感受性訓練法として紹介・実践されてきたが、本稿では、感受性訓練と同様、討論の進行役は参加者の受け答えの方法は踏襲するものの、最近のケースメソッドの教育学への適用の成果に学んで、「学校ケースメソッド」と称して、その捉え直しを次の点にわたって行った。(1)教育の理論と実践の橋渡しとしてキーワードを抽出している。(2)キーワードを板書に位置づけて、討論のコントロールを図っている。(3)ケースを書いた人の意図を念頭に入れて、参加者による活発な討論が展開できるようにティーチング・ノートを用意している。

キーワード：ケースメソッド、ケーススタディ、ケース教材、討論、ティーチング・ノート

1. はじめに

まず、奈良県御所市立葛小学校(溝口平和校長)の教員研修の様子を紹介したい。「加奈の算数力アップの秘訣は?」というケース教材を使った時の先生方の話し合いの一部である。

A先生:おねえちゃんと比べないで、加奈ちゃん(仮名)の良さを認めることをやっていったら、この子は変わる可能性があると思う。気になったのは、教師がこの子の学校での学習について平生から親と十分連絡をとってれば、算数の通知表が1だからといっても、親が驚いて「さあ勉強だ」ということにはならなかったと思う。

進行役:なるほど。ところで、加奈ちゃんは物事へのとっかかりが遅いんです。設問3の保護者への提案として具体的にはどうすればよいのでしょうか。これまで皆さんから「家庭との連絡を密に」「姉と比べない」「この子の良さを認める」「親も一緒に支援する」などが出ましたが・・・。

B先生:遅くなっているのは、ここでは書かれていないけれど、素行でもそうなのかな。好きなこと、自分がやらなければならないと思うことなら、やるのではないのでしょうか。

進行役:でも、世の中、好きなことばかりでは、やっていけませんよね。それで、先生方から「こうやってみたら、どうですか」という提案をお願いしたいのです。

C先生:算数は、好きではないのですから、「親と一緒に」というのは止めたほうがよいです。親は、むしろ生活の中で算数を学ぶ意味づけを子どもにする必要があると思います。

ここで使ったケース教材は、A4判2頁でおよそ1700字の事例と担任の先生による今後の指導へ向けての学習指導案の一部が掲載されたものである。この事例は、実話ではないが、架空の話でもない。幾つかの実話をもとにして、ケース教材作成者の意図に即して部分的に脚色したものである。事例の内容については、次のようなものであった。

ケース教材「加奈の算数力アップの秘訣は?」の要約

小学4年の3学期、明るくて友達からも好かれている加奈は、図工は3だが、算数は1という通知表をもらって帰ってきた。それを見て、母親は「出来の良なお姉ちゃんとは大違い」とびっくり仰天。早速、5年生の1学期から通信教材をさせ始めた。しかし、いちいち親がついていないと、取っ掛かりが遅い。

そして、母親は、1学期のPTA総会で学校に行った

時、担任の先生に加奈の算数の勉強の様子について尋ねたところ、苦手意識があることは分かっていたが、新学期早々なのでまだ十分把握していない、とのことであった。しかし、それ以後、担任が改めて加奈を見ていると、確かに何事にも取っ掛かりが遅い。それで担任の先生は、指導主事訪問で算数の授業をやるので、そこで何とか加奈が活躍できそうな場面を組み入れようと学習指導案づくりを始めた。

さて、葛小学校の教員は、このような内容のケース教材を前日に配布され、各自で次の3つの設問に対する答えを検討し、記述した。

設問1：加奈ちゃんの問題点、好きなこと、長所をそれぞれ列挙しなさい。

設問2：加奈ちゃんの算数の力を伸ばすために、教師がやるべきことは何ですか。できるだけたくさん挙げなさい。

設問3：加奈ちゃんの保護者とは、これからどんな連携をとっていくべきでしょうか。

そして、教員研修会当日、まず教員たちは小グループで話し合いをして、それから進行役（今回は安藤が担当）の下で全体的な討論を行う中で、設問3については、冒頭に紹介したようなやりとりがあったのである。

なお、研修後に、このワークショップに対する感想を書いてもらった。その研修参加者全員分を掲載（感想の一部は省略）すると、次のようになる。

- (a) 今回のワークショップを通して、教師も親も子どもの自信をなくさないようにする努力が必要であると思った。
- (b) 個人 - グループ - 全体と進むにつれ、多様な見方を共有することができ、とても参考になった。
- (c) 算数力アップの秘訣とは、子どもの問題点を把握し、好きなことと長所を活かして解決していこうということだと分かりました。
- (d) 授業中の支援方法なども話し合う中で考えられて、様々な方法が出てよかったです。
- (e) 今回のケースについてもよくあるケースで、先生方の意見が参考にもなったが、ここ一つという解決策はないと思った。
- (f) 子どものつまずきの原因を細かく分析して、個別指導の対策を練っていくことが必要だと再認識しました。
- (g) 私なら「こうしよう」「ああしよう」と考えられたので、突然のケースでなくなり、色々な対策で児童に迫ることができるので、よかったです。
- (h) 生活の中で「何のために学ぶのか」という学びの意味づけを学校と家庭とで時間をかけて伝えていきたい。
- (i) 本校の児童の中にもこのようなケースの子が見受けられるので、勉強になった。
- (j) よく言われることであるが、個に応じた学習（指

導）をしていくことが大切だと改めて思った。

(k) まずは子どもに自信と満足感を与えるような教材を与えたり、言葉かけが必要でしょうね。

(l) 自信のなさを他教科で自信に繋げていって、「私もできる」という意識から自信に繋げたい。

(m) その子の長所や好きな所を生かして、授業に組み込むことを考えたい。

これまでの教員研修でも事例を使ったものはあるが、どちらかと言えば互いの立場から見て偏見や固定観念をなくし、人間関係を改善する方法として位置づけられてきた。

しかし、私が複数の小学校と協働研究を進めてきた“学校ケースメソッド”は、もう少し押さえるべき点を明確にしなが、普通の学校の普通の教師が普通の子ども達を教えたり、対応する過程で出会う普遍的な問題に焦点化し、それに対する解決策を探ろうとする点が特徴的である。本稿は、その研究の一端をまとめたものである。

2. ケースメソッドとは何か

“ケースメソッド”は、一部では“ケーススタディ”と混同されている向きがある。したがって、本節では、まずケースメソッドとケーススタディとの違いについて論じた後、ケースメソッドの歴史の変遷を辿ることとする。そして、最後に、一般的に経営学等で考えられているケースメソッドとはやや性格を異にする「学校ケースメソッド」に触れたい。

1) ケースメソッドとケーススタディとの違い

経営大学院や法科大学院のように、専門職大学院の授業は、講義式ではなく事例研究（ケースメソッド）で行われると新聞等で報じられることがある。しかし、そこに言う「事例研究」とは、実は、ケースメソッドではなくケーススタディ（case studies）の訳である。ケーススタディとは、イン（Yin, R.T.）によれば、「社会科学リサーチを行う上でいくつかの方法の一つ」¹⁾であるとされ、ケースメソッドは、ダン（Dunn, A.H.）によれば、「教育方法の一つ」であり、「抽象的な原理からではなく、経験を通して得られる『行動のための技能』を教える必要性」から生まれたものである²⁾と言う。

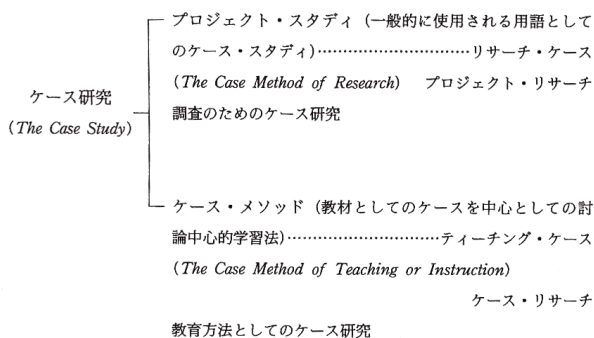
アメリカに比べて、わが国の研究者は、ケースメソッドとケーススタディの違いをより明確に述べている。例えば、早くも1970年代から青山学院大学経営学部でケースメソッドを実践してきた坂井正廣氏らのケースメソッド研究会では、次のように両者を定義する³⁾。

「ケース・スタディとは、厳密にはプロジェクト・スタディと言うべきものであって、仮説に基づきなされる調査研究であり、現実の経営から資料を収集し、

それらを分析し、その結果によって仮説を検証したり、あるいは変更して新しい仮説をたて、さらに新しい調査研究を行ったりする研究方法であって、それによって経営現象の因果関係が明らかにされたり、新しい理論が生まれたりする。」

「ケース・メソッドの場合、そこで言うケースは、リサーチ・ケースではなく、ティーチング・ケースと呼ばれ、教育を目的とし、教材として開発されたケースである。したがって、ケース・メソッドとは現実の経営現象から可能な限り、生の情報を収集し、教材として提示し、そのような教材としてのケースを基礎として討論を中心として行われる教授法・学習法を言うのである。」

ところが、ケース・スタディでは、そのリサーチ過程で生じた結果を利用する場合、“ケース・スタディ・メソッド”と呼ぶ場合もあるので、この研究会では、次のように分類してケース・メソッドと峻別する⁴⁾。



また、慶応大学^{ビジネススクール}経営学大学院の高木晴夫氏は、ケースメソッドは正確にはケースメソッド教育 (case method of instruction) またはケースメソッド授業 (case method of teaching) と表現されるものであり⁵⁾、次の点でケーススタディとは異なると主張する⁶⁾。

「ケーススタディの『スタディ』は、『メソッド』より多義的で、広義の学習や真理の探求を目指す研究など一連の活動のプロセスから、その成果物に至るまで幅広い意味で使われる。たとえば、ケーススタディを研究活動プロセスとして捉えると、『事例研究』という研修手法に焦点を当てた意味になり、研究活動の成果物として捉えると『事例研究論文』あるいは『事例研究報告書』という意味になる。さらに学習として捉えると、『ケースを使って学ぶ活動』、つまり、ケースメソッドという授業方法による学習プロセスを意味する。」

以上のように、ケースメソッドは、教育方法であって、社会科学の研究方法ではない。そして、事例研究や事例研究法と称するのは、ケーススタディのことであって、ケースメソッドを指しているのでもない。また、最近、医学や看護学や工学の分野では、問題に

基づく学習 (Problem-based Learning : PBL) が流行しているが、例えばハワイ大学医学部では、それは「医学の基本を、少人数グループの場で、臨床問題 (症例記録) を通して学ぶ方法」と定義されている⁷⁾。PBLでは、予習なしに授業に臨み、少人数グループによる学習から自己学習に立ち戻る点でケースメソッドとは明らかに違うのである。

2) ケースメソッドの歴史の変遷

佐藤三郎氏によれば、ケースメソッドは、ハーバード大学法科大学院 (ロースクール) に始まり、経営大学院 (経営大学院) に広がっていったと言う。やや長くなるがその経緯を要約しておこう⁸⁾。

1908年、ハーバード大学法学部から独立した商学部は、商法の授業において法学部で採用していた判例研究法の一部を導入しようとしたが、他の商業科目までは広がらなかった。ケースメソッドが本格化したのは、1919年のダンハム学部長の頃からである。彼は、この方法を研究していたコーブランド教授に事例の作成を命じ、翌年、経営上の決定を学生に迫り、討論できるような問題法としての教授用事例集を作った。これがハーバード方式として有名なケースメソッドである。

この問題法による意思決定能力の訓練を行うことは、ケースメソッドの重要な特徴となったが、ハーバード大学のレスリスパーガーは、事例の中には人間関係と、決定を下したり、決定を求められている問題事態が含まれているとし、人間関係訓練の方法という性格付けをした。つまり、商学部のケース・メソッドは、問題法 (または意思決定能力訓練) としてのケースメソッドと 人間関係訓練としてのケース・メソッド (A事例の中の人間関係、B事例から触発されての参加者間の人間関係) というように整理できる。そして、1951年、レスリスパーガーは、ケースメソッドを発展させて、ナマの人間同士の葛藤を研修参加者の間に実際に起こして、人間の感情を学ばせることを目的とした感受性訓練の方法を開発した。

また、佐藤氏は、わが国におけるケースメソッドの導入過程についても詳しく紹介している。それを要約すると、次のようになる⁹⁾。

わが国では、戦前は英法学の一部でハーバード大学経営大学院のケースメソッドが取り入れられたが、ほとんど注目されなかった。戦後、1962年に、慶應義塾大学商学部でケースメソッドが採用されたものの、多くの人々が関心を抱くようになったのは、1967年のハーバード大学のハンセンによるセミナーからである。その手法は、翌68年、人事院の『JST指導者研究会議資料』に事例集として具体化され、その際にケースメソッドが「事例研究」と訳されたために、ケースメソッドが事例研究であり、事例の研究だからケーススタディでもあって、ケースメソッド=ケーススタディと誤解さ

れるようになってしまったと。

ところで、佐藤氏は、法律学や商学の専門家ではなく、教育学の研究者である。実は、氏自身が偶然1958年のスリランカでの感受性訓練のワークショップに参加し、それ以来、ケースメソッドに関心を抱き、「事例法」と訳して、1960年に神戸高校で日本赤十字社主催の高校生リーダーの訓練で試み、その後、看護教育に引き継がれていくようになる。また、学校教育においても、1961年に学級PTAに適用し、1964年の日本教育学会の機関誌『教育学研究』に「学校教育技術としての事例法」と題する論文を発表し、1969年に『人間関係の教授法』と題する書物を著し、その後、小学校教諭であった吉増敏夫氏（その後、和歌山大学教授）と協働で道徳の時間に事例法を導入し、子どもたちの人間関係改善のための教育方法として活用するようになった¹⁰⁾。レスリスバーガーの感受性の訓練がここに継承されていると見てよいだろう。

このようにわが国では、早くも1960年代からケースメソッドを「事例法」と名付けて教育にも適用しようとした試みがあり、ケーススタディとの違いにも言及して注意を喚起していたが、アメリカでは教育への導入の動きはほとんどなかった。しかし、1983年の『危機に立つ国家（A Nation at Risk）』を受けて教師教育の充実を図ろうとした1986年の『準備する国家（A Nation Prepared）』の発表を契機に、シュールマン（Shulman, L.）がケースメソッドの教育的活用を提唱し、各地で実験的な試みがなされるようになる。

シュールマンによれば、ブルーナー（Bruner, J.S.）が認識にはパラダイムの様式とナラティブ様式という2種類があると提案したように、教育学では、パラダイムの認識様式のように、分析的、一般的、抽象的で非人間的かつ脱文脈的で量的な法則の世界に身を置くよりむしろ、ナラティブ的認識様式のように、特定の、ローカルで私的、文脈的なところに位置づけられる。そして、ナラティブの一つであるケースは、私たちの注意を焦点化し、記憶に残るように働きかけ、傾性（disposition）や行為にも影響を及ぼし、転移力もあって、それは、1980年代の文化人類学と状況に依拠した心理学との接近によるものであると言う¹¹⁾。

そして、教育分野におけるケースメソッドは、サディナ（Sudzina, M.R.）が編集した1999年出版の『教師教育におけるケースメソッドの応用』から分かるように、シュールマンに触発されて、あるいは、すでに取り組みられてきた経営大学院のケースメソッドの影響を受けて、ヴァージニア大学教育学部を中心にして展開され、小学校から大学や大学院まで、さらに現職教員研修において全米各地で試行されるようになる。ようやく法律学や経営学の擬似的模倣とは異なる「学校ケースメソッド」が生まれてきたということである。

3. 学校ケースメソッドの理論的根拠

サディナ編著の図書では、小学校や中等学校の国語担当教員の研修、大学学部の心理学や教育学の授業、大学院修士課程の心理学や博士課程の教育行政学の授業など様々な場でケースメソッドを使い、紙に書いたケースだけでなくビデオやパソコンを駆使したケースメソッドも紹介されている。

とりわけ、サディナが関心を寄せてしているのがヴァージニア大学教育学部のマクナーギー夫妻（McNergney, R.F. and McNergney, J.M.）が実施しているビデオを使ったケースメソッドである。当初は、南アフリカのエスノグラフィックな調査研究に基づいて4分間ぐらいの高校の授業風景のビデオを用いて、多文化学習として批判的思考力を養おうというケースメソッドの試みであったが¹²⁾、1998年以後、CaseNEXと呼ぶNPO法人を教育学部と共同で立ち上げ、様々な国の様々な校種における教育場面における葛藤を取り上げたビデオ・ケースをインターネットで配信し、大学院の教育学修士号を取ることでさえできるようにしている。

マクナーギー夫妻が教育学にケースメソッド導入する一つの要因として、ハーバード大学経営大学院の影響を受けたヴァージニア大学経営学大学院（「ダーデンスクール」と称す）の存在は無視できない。ダーデンスクールでは、組織行動学だけでなく財政学などあらゆる経営学の授業でケースメソッドを取り入れて成果を挙げている。しかし、マクナーギーたちは、当初はダーデンスクールの実践に学びながらも、その後、ビデオ・ケースメソッドという独自の領域を切り開き、今日に至っているのである。

このように現代の学校ケースメソッドは、佐藤三郎氏が四半世紀以上前に紹介したような感受性訓練に価値を見出し、道徳の授業や保護者間や教員間の相互理解を促すような人間関係の改善策に留まらず、教育学の幅広い分野で使われるようになってきた。それは、かつてシュールマンがケースメソッドの目的として特徴づけた次の5点を反映したものであると言えよう¹³⁾。

「ケース及びケースメソッドは、次の事柄を教えるために用いる。

- ①一つの理論的性格を備えた原理や概念
- ②実践に対する先例
- ③道徳や倫理
- ④方略、傾性、知力の習慣
- ⑤将来起こりうる事柄の見通しやイメージ

加えて、ケースは、次のように捉えることができる。学習の動機付けを生み出したたり、高めたりするケースを書くとき、その人は、ケースの書き手や批評として独特な何か得るものがある原理の学習からまたは以前学んだケースから過度に

一般化してしまわないようにするための解毒剤を投与する

参加者たちが討論や話し合いのためのコミュニティを形成する教材として役立つ」

①に記すように、シュールマンは、ハーバード大学法科大学院の初代学部長のランゲデル (Langdell, C. C.) が1875年に「ケースメソッドは理論を教えるもっとも強力な媒体である」と信じていたこと、同大学の総長であったコナント (Conant, J.B.) が1946年に十分に根拠付けた科学教育を導く方法として科学史を授業に取り入れていたことに言及して、「第一ステップとして、教えた理論的諸原理を確認すること」を挙げている点に注目したい¹⁴⁾。

実は、本稿の冒頭で紹介した加奈の算数学力アップのケースも、ノースカロライナ大学チャペル校医学部教授のレヴィン (Levin, M.) たちが運営するNPO法人「すべての種類の知力 (All Kinds of Minds)」の躓きチェック・リスト (下表¹⁵⁾を参照) を討論の途中で手渡し、単なる方向性のない話し合いで終わらないようにしている。

ただし、この教員研修の感想(d)や(e)や(g)に述べられているように、この方法をやれば絶対にうまくいくという唯一の解答があるわけではない。ケースの微妙な状況が違えば、取るべき処方箋も異なってくるからである。その意味で、佐藤氏の次の指摘は正しい¹⁶⁾。

「いかに共同の力で、綿密に事例を分析して結論を出したとしても、それは、常に暫定的であり、わずかの反対資料によってくつがえされる脆弱なものにすぎないことを知るべきである。結論は、参加者ひとりひとりの内部の中で、むしろ課題として残るのであって、加藤氏 (安藤注: 加藤秀俊氏を指す) が『なし得れば原則を発見する』という慎重さを私は逆にして『なし得れば共同の場では原則を出さないようにする』と主張したいのである。」と。

確かに、現実の教育場面では、特定の理論がそのまま適用できることはほとんどない。それぞれの場面に特有の条件があるので、微妙な調整が必要となったり、時には、理論そのものを再考しなければならないこともある。例えば、発熱をしても、風邪をひいた発熱と内臓疾患で起こっている発熱とは処方箋が異なるように、教育における葛藤や問題も、表面上は似ているが、様々な角度から検討してみると、問題の根本原因はまったく異なって、対処法も変えないといけないということである。

ケースメソッドの目的は、②に示すように、将来の教育実践のための先例として活かし、問題に遭遇した際に起こりうる状況について④の方略等を使って、⑤のように、想像力を働かせることに役立つこともあるが、その主眼は①の理論や基本的な概念を用いながら、「何が問題か」ということを見極める力をつけるものである。また、ケースメソッドは、教育学という柔軟な学問的構造の中で“理論と実践の橋渡し”として役立つということである。

ただし、サディナがケースメソッドには「どんな正解もない。答えは他との関係によって変わってくる」と誤解されたことが普及の妨げとなっていると指摘し、ケースメソッドではよりよい答えを見出すことができるとその効用を述べているが¹⁷⁾、この理解が十分なされていないことがケースメソッド導入に際しての最大の課題であろうと思われる。

シュールマンは、ケースメソッドをやっていくと、ケースの中で教師がいかに考え、行動するのかということを見て検討する過程で⑧の道徳や倫理感を見直し、養うこともできるとも言う。確かに、教員養成や現職の教員研修であれば、特定の徳目を講義式に説明されて、「なるほど」と納得して簡単に受け入れる人は少ないだろうが、それが特定の問題場面をめぐる参加者たちの討論を通じた学習の共同体 (learning community)

このケース教材で該当する番号に○を付けなさい。

算数・数学の躓きの花袋	
<p>記憶</p> <p>1. 加除など基礎的な算数・数学の手順やルールや公式を思い出せない。</p> <p>2. 前に習ったパターンを思い出せない。どの問題も違うように見える。</p> <p>3. 算数・数学の問題を解いている過程について忘れる。</p>	<p>注意</p> <p>8. 算数・数学の問題をしている時に注意散漫であったり、もじもじする。</p> <p>9. 算数・数学の問題をやっている最中に自分の位置を見失う。</p> <p>10. 算数・数学をしていると精神的に疲れたり、疲労感が強くあるようだ。</p>
<p>言語</p> <p>4. 算数・数学で使う用語が分からない。</p> <p>5. 言葉の問題で混乱している。</p> <p>6. 無関係な情報が入っていて、順序がいつ変になっているのか分からない。</p> <p>7. 抽象的な用語の学習が出来ていない。</p>	<p>時間的・順序的、空間的順序づけ</p> <p>11. 複数のステップの手順で学習すると、混乱する。</p> <p>12. 問題解決で使われるステップの順序づけがなかなか出来ない。</p> <p>13. 算数・数学の可視化の面で問題がある。</p>

表1 算数の躓きチェックリスト

の中では学びやすいように思う。

ところで、学習は、これまで(一)目に見える行動、(二)意識的な思考、(三)価値、想定、信念、期待の順で進むと考えられてきたが、クローソン(Clawson, J.G.S.)たちによれば、それは子ども特有の学びの順序であって、大人は、(二)から始まって、(三)に行ったり、(一)に向かったりと言う¹⁸⁾。つまり、大人の学習は、次の点で特有なものであるということである¹⁹⁾。これは、シュールマンが述べたケースの捉え方の からも共通するものである。

- A. 大人は、自分が学ぶ必要性に気づく状況から学ぼうと動機付けられるので、現在の学習ニーズに係わる話題から始めるべきである。
- B. 大人は、生活上の広範囲の出来事に目を向けがちであるので、個別の学問よりむしろ学際的に教えるべきである。
- C. 大人は、自分の経験から学ぶので、その経験の分析から学習をすると、実り多いものになる。
- D. 大人は、自己主導的になりたいという強いニーズがあるので、学習場面づくりに係わらせるべきである。
- E. 年齢とともに個人差が大きくなるので、学習スタイル、時間、場所、速さ、焦点、方法の違いに合った手立てを講じるべきである。

したがって、教育学の理論だけでなく道徳や倫理感なども、直接教えるよりむしろ具体的な場面で「ああでもない、こうでもない」と悩み、他者と問題を共有し、話し合いながら、自らを振り返るというケースメソッドによる間接的な教え方のほうが有効であるということである。だから、ケースメソッドが専門職大学院等で歓迎され、長年にわたって採用されてきたのである。

特に、学校ケースメソッドを適用した場合、アメリカの教員養成課程の学生は、教育実習に行っても複数の見方をすることが少なく、自分の考えの根拠付けも苦手で、一つの問題について一つの解答しか考えることができないこと²⁰⁾、大学院博士課程で学ぶ管理職の大学院生を見ていると、「問題提起の際に、複数の見方からその争点を見ることができないし、単に個人的意見に頼るか、あるいは、その問題の学校内の力関係という政治的側面からしか分析しない」傾向があると言う²¹⁾。

その点では、わが国でも同様であって、佐藤氏が言うように、「もともと教師というものは、知性もあり、良心的で善意の人間であるが、学校という組織の中では、前にも言ったように、自分の教科や学級にとじこもり、相互のチームワークや相互批判の研修の機会にも欠け、また一面、事大主義的で権威に迎合し易い欠陥をもっている。しかも、教えることに馴れて、自ら学ぶことから遠ざかり、自己変容に抵抗する。」²²⁾とい

うことは今なお変わっていないように思う。このような問題点を解消するために、教育実習生を経た学生を含めて、現職前や現職中の研修方法として学校ケースメソッドの活用が有効ではないかということである。

4. 学校ケースメソッドの進め方

「これがケースメソッドだという唯一のケースメソッドはない」と言われるように²³⁾、ケース教材も紙に書いたものだけではない。マクナーギー(McNergney, J.M.)は、すでに述べたようにビデオ教材を開発しており、映画館に行って「シンドラーのリスト」を高校生に見せたが、彼らが面白くないと騒いだので、映画館支配人から追い出されたという新聞記事をケース教材にしたケースメソッドの実践例も報告している。²⁴⁾このような映画を見た高校生の記事が淡々と記述された新聞記事もケース教材となりうる。したがって、ケース教材は、問題に遭遇したから、どうするべきかという意思決定を迫るものもあれば、直面している問題を事細かく記述したものでよい。新聞記事を読んでケース教材を書いたというように、フィールドに出て、インタビューしたり、調査をしてまとめたケースではなく、自分自身の経験や新聞や雑誌の記事をもとにしたケースもある。つまり、ケース教材には、次のようなタイプに分けられるということである。

意思決定のケース 対 記述のケース
フィールドに基づくケース

対 そうでないケース

紙のケース 対 他のメディアのケース

そして、クローソンは、ケース教材では、(a)関心が内面から沸き起こる、(b)新たなレベルへと導いてやりがいを感じる、(c)文脈に広がりがある、(d)深く分析すると、やってみようという気持ちになる、(e)創造的な解決の選択肢がある、(f)提示の仕方が明確で、指導目標に合った内容になっている、(g)指導目標にそった証拠も盛り込まれている、(h)複数の指導目標がある、という要素を考慮しなければならないと言う。²⁵⁾また、ケースメソッドの古典的なテキストと言われる『ケースメソッド実践原理』によれば、文体の留意事項として次の3点を挙げている²⁶⁾。

- 【おすすめは小説や戯曲】特に感情的な会話に満ち、場面を読者が追体験できれば議論も沸騰する。
- 【用語法】言葉はくだけているか硬いか、秘密を打ち明けるような親しい口調か、冷静で科学的な書き方かなど工夫する。
- 【短いこと】初心者の場合、短いケースがベストである。慣れてくるにつれて、長いケースを用いる。
- 【読者を意識する】読者はどのように見るか、どのような言葉や語句が心に残り、何を連想し、分析するのかなどを考える。

今回、私たちがケース教材づくりの際に留意したのは、普通の学校の普通の教師が普通の子どもを相手に遭遇する普遍的で重要な問題に焦点化して、それを短いケースにして叙述するということであった。また、クローソンが提案したように、ケース教材の最後に次のような設問を記して、討論の方向付けをすることを目論んだ²⁷⁾。

ア) ここにおける問題は何か (何が分かるのか)

イ) これらの問題はどこから生じるのか (分析)

ウ) もしもXの立場なら、何をするのか (行為)

ケースメソッドでは、参加者が腹藏なく自分の意見を述べ、活発に討論することが不可欠である。とは言え、わが国では、アメリカのような“議論の文化”が十分育っているとは言いがたい。その点を高木晴夫氏は、次のように述べている。²⁸⁾

「アメリカ型のケースメソッド教育では、発言者が他者に印象づけるような言葉を巧みに用いて、相手に一撃を与えようとする傾向が強いようだが、日本型のケースメソッド教育では、発言のアピール度を競うよりも、自由に思ったことを発言できる環境を用意したほうが、教育のポテンシャルが広がると筆者たちは考えている。」と。

したがって、ケースメソッドの討論を導くディスカッション・リーダーの役割が重要になるのであるが、その点では、佐藤氏によるリーダーの特徴づけが参考になる²⁹⁾。

(1) 教示しない。

教師は、教えたい知識・技能を直接教えることを控えると、参加者は、自分の発言を受け入れられようと努力するようになる。その時、肯定や否定の判定を下さずに、観念的な理解かどうかということをチェックすべきである。

(2) 評価しない。

相手の言おうとすることの全体の意味を聞く。

相手の気持ちに添えてやる。

言葉を聞くだけでは不十分である。言葉以外の表現、“ためらい” “声の調子” “表情の変化”

“姿勢” “手の動き” “目の動き” 等。

(3) 質問する

発言を事例のデータと関連付ける。

事例のデータを正確につかませる。

事例のデータの中で、客観的事実・登場人物・評価・発言者の意見・評価を区別させる。

事例のデータが持つ意味を考えさせる。

事例の登場人物のおかれた状況に参加させる。

発言者からの質問には逆質問で答える。

発言の内容を確認・整理させる。

発言の根拠を明らかにさせる。

ほかの人に発言できる質問をする。

討論の現段階を確認させる。

(4) 指示を与える

討議内容を特に焦点化する。

討議内容を整理して方向づける。

無用な混乱にきりをつけ、無用な無為をさける。

(しかし訓練に必要なものは別)

できるだけ討議を事例にもどし、観察・分析・省察のほうにさし向ける。

多様な意見の触発をはかる。

個々人の自由な発言を促し、激励する。

事例法の意図の達成からみて不十分なところに討議を方向づける。

訓練上必要な挫折場面に導入する。

しかし、全体として討議場面を強いて秩序づけるようなことはしない。

ただし、もう一度繰り返すが、ケースメソッドでは、「必要と思う時、理論を教えることは躊躇しない」³⁰⁾ということである。学校ケースメソッドは、ケース教材を読んで、AとBの両者の間に葛藤があることを読み取り、設問にそって両者の立場から検討を加え、参加者間の討論を通して人間関係の理解を深めるというように限定的に捉えるべきではないということである。

例えば、加奈の算数力アップの秘策のケース教材は、パート1において担任教師が保護者からの問い合わせによって加奈の指導という問題に直面して、学習指導案を作成する場面までを叙述し、ある程度、全体で討論を行った後、パート2の短いケース教材を配布して、同僚教師から研修で表1のチェックリストを受け取ったという筋書きにして、そっと理論的枠組みを忍び込ませて置いている。そこでは、教師の教科指導をどうすべきかということだけでなく、家庭とも連携しながら、生徒指導にも絡めて、加奈の支援をどうすべきかということにまで繋げている点がこのケース教材のミソである。その意味で、従来からの学級集団づくりによる教科指導との一体化とは違って、最近成果を挙げて注目されている“個に応じた教科と生徒指導の一体化”という角度からのアプローチをねらっているのである。

もうひとつ押さえておきたいのは、クローソンたちが「そのケースをいかにもっとも上手く使うことができるのか」ということについての著者の見解と経験を記したティーチング・ノートがなければ、どのケースも完璧ではないと信じる」と述べているように³¹⁾、学校ケースメソッドでもティーチング・ノートを用意しているということである。私たちの学校ケースメソッドでは、ヴァージニア大学のダーデンスクールのティーチング・ノート³²⁾を部分的に修正して、次のような構成で作成してきた。

ティーチング・ノートの構成

I. ケースの要約

. 指導目標とケースの扱い方

(取り上げたいキーワードと設問を含む)

- ・教育内容としてのケース教材の分析
- ・指導方法（設問ごとに整理し、参加者からの意外な発言とそれへの対応も含む）
- ・参考文献

私たちのティーチング・ノートの特徴は、キーワードを明示して、それを討論の柱としてディスカッション・リーダーに意識化させ、討論を単なる話し合いに終わらせないようにしている点である。それがガーデンスクールとの違いである。

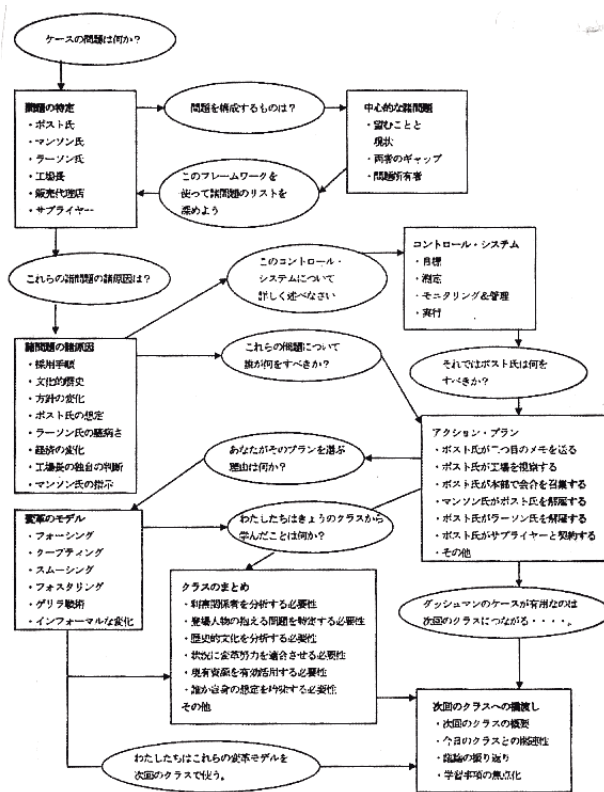
ケースメソッドは、「指導者と学び手の間の討論の基礎を提供するためのアクチュアルな状況の記述を使った指導法」³³⁾であるので、教育の理論と実践の橋渡しの役割をケース教材に込めるだけでなく、ロールプレイングを使うこともある。ロールプレイングは、ケースメソッドの冒頭に役割演技をさせて、争点を浮かび上がらせて注意を焦点化させる方法もあるが、一般にはケースメソッドに充てられた全体の時間の三分の二ぐらいが過ぎた頃、とりわけ参加者間の討論が袋小路に陥ったり、一方の立場でばかりの話し合いに終始したり、抽象的な観念論になっているような時に組み込むほうが有効である³⁴⁾。

ディスカッション・リーダーは、討論のやり取りを聞きながら、参加者たちの発言の特徴や傾向を捉え、ロールプレイングに出てもらうキャストを誰にするのかということを決めて、ロールプレイングを実施するとうまくいく場合が多い。また、ハーバード大学経営大学院では、ケースメソッドの実施前に強制ではないが、ディスカッションリーダーは、授業について（どのような予習をされていて、今後の学習にケースメソッドがどのように関連するか、興味のあるテーマは何かなど）経歴（これまで何を学び、そこからどのような問題意識が生まれたか、もっともに残ることなど）将来について（今後、いかに学び、どのような仕事をするのか、人生の目的は何かなど）という3点についての個人情報の提供をお願いしていると言う³⁵⁾。私も2007年1月にガーデンスクールを訪問して、コンロイ（Conroy,R.M.）教授にインタビューした時、担当する財政学の授業の受講生約40名一人ひとりのプロフィールを写真付で記した情報カードを見せてもらった。そして、授業後、学生たちの発言の中で特徴的な反応を思い起こして、座席表にメモしておくという話であったが、それは、マックネアーたちも言っていたことでもある³⁶⁾。確かに、一人ひとりのプロフィールを絶えず把握しておき、もしもこのテーマで討論すると、誰が関心を持っていそうだとか、誰と誰の意見が対立するののかということを見ることが出来るようにしておくことは大切であろう。

最後に、ケースメソッドにおける板書の使い方について触れておきたい。適切な板書を書くための手立てとして、ひとつには、下図³⁷⁾のような、ケース教材に

おける問題、その問題の原因、授業での重要事項、次の時間への内容との関連性、その他の問題分析の視点などをケースマッピングとして記しておくといよい。

また、高木氏のケースメソッド「ベンチャー電子工業株式会社」のDVD³⁸⁾を見ても、西尾範博氏（流通科



ケース「ダッシュマン・カンパニー」を使ったクラークソンらのケース・マッピング例

学大学)の「フランス語の授業」を2006年6月に参観した時でも、いずれも板書でケースの事実関係や登場人物の気持ちや適宜記入され、最終的には何が問題になり、どんな解決の選択肢があるのかということが一目瞭然となっていた。このような見事な板書は、同じケース教材を何度も使ううちに受講生の反応をおおよそ予想することができ、教えたい事柄と関連付けながら板書できるようになるのだろう。そうすると、高木氏が言うように、「学生に発言の意図を確認しながら、自分の行きたい方向に引っ張り、黒板の中に議論のポイントを作り出していく。」³⁹⁾こともできるのではないだろうか。

5. 結びにかえて

最近の様々な専門職大学院の設置や大学における社会人入学者の増加等とともに、成人教育としてのケースメソッドの教育的な意義とその有効性に関心が集まりつつある。第3節に述べたように、大人は、高邁で抽象的な理論から具体へと学んでゆくのではなく、自らの経験を踏まえて、今直面している切実な問題を

- Sudzina, M.R. Allyn and Bacon, 1999, p.210.
- 22) 佐藤三郎指導・吉増敏夫著、前掲書、116頁。
- 23) マックネアー、M.P. 編著（慶応義塾大学経営大学院訳）前掲書、106頁。
- 24) See Herbert, J.M. and Hrabe, M.E. “ The Unwritten Amendment :Freedom of Curriculum ”, *Educating for Democracy : Case-Method Teaching and Learning*, edited by McNergney, R.F. et al. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1999, pp.143-158.
- 25) Clawson, J.G.S. and Haskins, M.E. pp.170-171.
- 26) パーンズ, L.B. クリステンセン, C.R. ハンセン, A.J. (高木晴夫訳) 『ケースメソッド実践原理』ダイヤモンド社、1997年、637-640頁。
- 27) Clawson, J.G.S. and Haskins, M.E. op.cit. p.75.
- 28) 高木晴夫・竹内伸一、前掲書、62頁。
- 29) 佐藤三郎、前掲書、119-128頁。
- 30) Clawson, J.G.S. and Haskins, M.E. op.cit. p.129.
- 31) Ibid. p.172.
- 32) See Clawson, J.G.S. and Haskins, M.E. op.cit. pp.179-184. ヴァージニア大学ダーデンスクールでは、次のような構成のティーチング・ノートを使用している。1) ケースの目標（授業のどこに位置付き、どのケース教材と関連しているのか）2) ケースの事実と状況の概要、3) ケースに割り当てるべき設問と指導、4) 設問の分析またはコメント、5) ケースの学習目標と指導案。特に参加者が困難に陥りそうなところを予想し、討論を促すための問いを記すこと。
- 33) Clawson, J.G.S. and Haskins, M.E. op.cit. p.119.
- 34) Ibid. p.145.
- 35) パーンズ, L.B. クリステンセン, C.R. ハンセン, A.J. (高木晴夫訳) 前掲書、52頁。
- 36) マックネアー、M.P. 編著（慶応義塾大学経営大学院訳）前掲書、164頁。
- 37) 西尾範博「効果的なケース・ディスカッションに関する一考察 - ケースマッピングを中心に - 」流通科学大学教育高度化推進センター紀要第2号、2005年、35頁。
- 38) 高木晴夫 監修 『ケースメソッド授業への招待状 - MBAホルダーが就職先で直面した問題 - ケース「ベンチャー電子工業株式会社」』（DVDビデオ）慶応義塾大学大学院経営管理研究科、2005年。
- 39) 高木晴夫・竹内伸一、前掲書、218頁。