

ケース・メソッド授業研究—受容の視点からの考察

A Study on Case Method Instruction from the Viewpoint of Acceptance

西尾 範博*

Norihiro Nishio

アブストラクト

ケース・メソッド授業を効果的に行うには、結果志向から過程志向への文化の転換、そしてそれらの文化を成り立たせている win-lose (または lose-win) から win-win のパラダイムへの転換を行うことが不可欠である。そして過程志向の文化の中で win-win パラダイムに立って教員が受容行動を積極的にとることが重要であり、それは学生の受容行動を引き出すとともに学生の深い学びと成長を促すことができる。

キーワード: ケース・メソッド授業、過程志向、win-win パラダイム、受容行動

はじめに

ケースを使って、教員のもとで学生同士が主体的にディスカッションするという授業(以下、「ケース・メソッド授業」とする)は、学生参加型の授業として一般に次のような説明がなされる。「この授業ではケースを使って議論します。この時間のディスカッションの特徴は正解や結論がないことです。正解や結論がないので、ケース中の問題を、さまざまな視点から捉え、分析し、解決策を考え、意思決定をするというきわめて創造的な営みとなります。私(教員)は基本的に講義をしません。皆さんの発言を聞いて板書しながらディスカッションの舵取りをするだけです。皆さんにはケースに描かれた諸状況を登場人物の一人になったかのような臨場感をもって読み、各自の考えを出し合い、ディスカッションしてもらいます。そうして意思決定や問題解決の力を鍛えていくことがこの授業の目的です」と。

ところが、実際にケース・メソッド授業を行い、学生にケースを読んでディスカッションすることを求めても、大学生という 20 歳前後の大人であるにもかかわらず活発な発言はあまり期待できない。たいていの学生はディスカッションに慣れていない。ただし、小学校時代に多少は発言する機会があったかも知れない。あるいは中学校や高校時代にディベートの機会があったかも知れない。しかし、たいていの場合、人前で発言することの楽しさや意義深さを十分に知るほどの

*流通科学大学商学部、〒651-2188 神戸市西区学園西町 3-1

(2007年9月21日受理)

ものではなく、むしろ、「人前での発言は緊張する」し、「そもそも何をいえばいいのか困ってしまう」といった学生のほうが多く、雄弁に語れる学生は少ない。

それに対して、経験が少ないのであれば経験を積みばよい、と考えることができる。たしかに経験を積みば発言できるようになるのかも知れない。しかし、その経験を積むプロセスに心理的な障壁が大きく立ち上がる。それは、例えば「間違っていたら恥ずかしい」「つまらない意見だと無視されるかも知れない」といった思いである。そのため、人前で自由に発言するよう求められても、発言する勇気がない。そこで教員が質問する。しかし、それに応えて積極的に手を挙げる学生は少ない。そこで教員は指名する。指名されれば答えざるを得ないので発言する。しかしその後の教員や周囲の学生の反応が気になる。もともと自信のない発言ゆえ（あるいは、たとえ自信があったとしても）、受け入れられたりほめられたりすればよいが、どんな批判、反対意見があとに待ち受けているか心配になる。なかには発言内容をあらかじめ文字にしてまとめておくという用意周到な学生もいる。しかし発言の段では棒読みのごとく意見を述べて、発言できたことで安心して終わりという場合が少なくない。いずれにせよ、誰かが発言しても、それに対して、あるいはそれを契機に他の学生から活発な議論が展開されることはほとんどない。要するに教員の質問に学生の一人が答えても、そのあとが続かない。ディスカッション形式の授業が活発にならない。そのため、教員がそのケースから学ばせたいことを説明、解説する一方的な講義となり、ケースは単なる講義内容の具体例、一事例と化さざるを得なくなる。

ケース・メソッド授業の実践と研究を進めるうちに、ケース・メソッド授業になれていない学生を対象にケース・メソッド授業を効果的に行うには、まず教員や学生が文化の転換、そしてパラダイムの転換を理解する必要があること、そしてこれらの転換なくしてケース・メソッド授業による教育効果を期待することは難しいと結論づけるに至った。これは、従来のケース・メソッド研究において積極的に取り上げられてこなかった点である。従来の研究においては、そのほとんどが方法論的特徴に焦点があてられ、ケース・メソッド授業が目指すもの、ディスカッションの進め方、教員の役割、学生に求められること等々がおもに取り上げられてきた⁽¹⁾。ちなみに、本節冒頭に掲げたケース・メソッド授業の説明文もその一例となるような内容になっている。

そこで本稿では、ケース・メソッド授業を受講した学生の回答（自由記述式アンケート調査、2006年度後期、2007年度前期実施分）を含めつつ、まず結果志向と過程志向という二つの“文化”、次にそれらの文化を成り立たせている win-lose（または lose-win）と win-win のパラダイムという二つの視点からケース・メソッド授業の特徴を明らかにすることから始めたい。その試みは、ケース・メソッド授業の、方法論的特徴だけでなく、根幹に関わる本質論的特徴を明らかにすることを意図している。

1. 結果志向と過程志向という二つの文化

ケース・メソッド授業の特長がいかにかに説かれようとも、前述のような心理的な障壁が学生の前に立ちただかるのは、一つには小学校から高校までの教育において慣れ親しんだ“文化”が大きく影響していると考えられる。その文化とは、いわば“結果志向”の文化である。それは次のような特徴をもつ。例えば「正しい答えは何か」「この解答で正しいのだろうか」「間違っていたらどうしよう」といったように、正解か否かが重要で、正しいことが良くて間違えることが良くないとする考え方がとられる。正しい答えは称賛され、間違った答えには批判や激励が与えられる。その世界では正解は喜び、楽しさ、意欲、自信、自己効力感、自己有能感といったことと密接につながり、答えを間違えることは悲しみ、落胆、悔しさ、意気消沈、自己嫌悪、自己無力感といった感情や経験とつながりやすい。結果志向の文化では、常に正しい答えが存在する。また、「要するに結論は何か」「最終的に何が大事か」といったように結果が重視される。いかに努力しようとも結果が伴わなければ途中の努力は「すべて水泡に帰した」などとなる。日本の学校教育、とりわけ一斉授業型の講義には、そうした価値観や文化が少なくとも小学校以来 12 年間もの長きにわたり、しかも影響を最も大きく受けやすい年齢段階において、暗黙の前提として存在している。その結果、学生たちには結果志向の文化や思考習慣が身にしみついているといえる。

ケース・メソッド授業では、そもそも文化やパラダイムが全く異なり、過程志向である⁽²⁾。それは、教員が講義して学生はそれを聞きノートテイクするという講義方式とは対照的に、教員がディスカッション・リーダーあるいはファシリテーターとなって学生中心に議論がなされディスカッションが展開される、といった授業形態上の相違にとどまらない。過程志向を具体的に示すが、後に詳述するように、「正解なし、結論なし」という原則である。ケース・メソッド授業に初めて出席した学生から「正解は何か」「答えがないからすっきりしない」「結局、何が結論なのかが分からないから、ディスカッションして何が得られるのだろうか」と違和感を持った」といったコメントがしばしば聞かれる。それらは結果志向という文化から生まれるものである。むしろ、正解もなく結論もないから、正しいか否か、何が正しいか、何が結論かなどの結果志向の必要がなくなり、ディスカッションそのものに没頭し、享受することができる。「意見の相違は論争になるのでなく、さらなる探求を生み出す」⁽³⁾といわれているように、意見の相違も、対立を起こすとか、どちらかが優れているかをたたかわせるものではなく、さらなる探求の契機となって、議論の深まり、広がりへとつながっていく。また、もう一つの原則、すなわち「ケースに基づいたすべての発言を尊重し、全員が耳を傾け、そのあとを誰かが続ける」ことも過程志向である。学生全員で力を合わせ、さまざまな観点や発想、捉え方を出しあい、共有し、創造的な思考を行うことを可能にする。ケース・メソッド授業にみられる過程志向の文化がもつパラダイムは win-win である。誰かが優秀なのではない。誰かが勝者なのでもない。強いていえば全員で力を合わせて全員が優秀、あるいは勝者となる。ケース・メソッド授業は、過程志向の文化において真の意味で

創造的な営みとなる。

2. win-lose(lose-win)と win-win という二つのパラダイム

結果志向の文化がもつパラダイムは win-lose (または lose-win) である。すなわち、例えば教員の説明を理解した者が勝者(良くて)、理解できなかった者が敗者(悪い)となる。正解を得た者が勝ち、得られなかった者が負けという世界であり、数多くの正解を得た者が優等生で、そうでない者は劣等生として扱われる。テストの得点や偏差値が高いから優れているとみなされ、テストの結果や偏差値が低ければ劣っているとみなされる。他より優れている者は称賛され、劣っている者は批判や激励が与えられる。このようにして、つねにどちらが良い悪い、どちらが優れていてどちらが劣っているといった捉え方や意識がみられる。このような結果志向の文化をもつ一斉授業型の講義に慣れ親しんだ学生にとって、ケース・メソッド授業はきわめて異質な世界であり、前述のような違和感を覚える。換言すれば、win-lose (lose-win) のパラダイムに慣れ親しんだ学生にとって win-win のパラダイムは異質であり、なじむには困難が伴う。実際、学生の間では、「正解なし、結論なしとはどういうことなのか、頭では理解できたけれど、最初はなかなか実行できませんでした」という反応や戸惑いがみられる。

さらにいえば、実は教員自身もかつては児童・生徒・学生であったことを思えば、同様の価値観、文化に慣れ親しんできたと考えられる。そのため、大学では知識や技術だけでなく意思決定能力や問題解決能力を学生に身につけさせようとケース・メソッド授業を取り入れても、ディスカッションをマネジメントし、リードする教員自身が結果志向の文化から脱却しなければ、学生の発言に正誤や優劣の評価を下したり、自説を展開したりすることになる。あるいは win-lose (lose-win) のパラダイムを捨てて win-win のパラダイムに立たなければ、形態としてはケース・メソッド授業でありながら、ディスカッションが活気づかない。教員自身が正解にこだわり、自らの求める答えだけを認めたり、あるいは教員が求める答えが得られるような質問をして答えさせたりするといった事態に陥り、学生の創造的思考を妨げることになりかねない。

win-win のパラダイムとは、いうまでもなく「人生を競争ではなく、協力する舞台とみるパラダイム」であり、「常に相互の利益を求める心と精神」をいう⁴⁾。したがって、ディスカッションの場においては、誰の発言が優れているかといったことは問題にならない。また、どちらの考えが良いかを競うこともない。ケース中の問題を発見し、分析し、解決する過程を、終始協働して、相互に納得のいく議論を積み重ね、解決策を練り上げていくことを目指す。その点のある学生は次のように記している。「賛成でもなく、否定でもなく、理解するということにより、様々な意見が出て、ディスカッションも活性化していった。意見交換すると、普段なら意見の対立があるものですが、この授業では、誰かが考えたことが自分とは多少違っていても、その人はそう考えたんだと理解することによって、違った目線で物事を見られるようになり、また新しい意見を生む

ことができた」。

3. 効果的なケース・メソッド授業の要素

ケース・メソッド授業を効果的に行うには、結果志向から過程志向への文化の転換、そしてそれらの文化を成り立たせている win-lose (lose-win) から win-win へのパラダイムの転換を行うことが不可欠となる。そして、過程志向の文化の中で win-win のパラダイムに立った授業としてのケース・メソッド授業とは次の4つの要素⁶⁾を備えたものとなる。

(1) 学生が自らの考えを表明すること

ケース・メソッド授業は、ディスカッション授業であるため、学生は皆、自らの考えを表明することが求められる。そして、そもそも自らの考えの表明なしに win-win はあり得ない。いずれのケースであれ、個人学習（または個人研究）の時間、グループ・ディスカッションの時間、クラス・ディスカッションの時間という3つのステップを踏む。そのうち個人学習の時間が自らの考えをまとめるために設けられているが、グループにおいてもクラスにおいても、人の発言に耳を傾けながら自らの考えをつねに表明することが求められる。その際に、「私の意見が優れている」「これで間違っていないか」「つまらない考えだと思われたら恥ずかしい」というのは win-lose (lose-win) のパラダイムに立ったものとなる。それに対して、「これが私の考えだ」「私ならこの状況でこのようにする」と、自らが考えたことを自らの見解として正誤や優劣の意識なく自由に表明していくこととなる。なお、自分の考えを表明することについて学生から以下のような回答があった。「初めは恥ずかしさからあまり自分の意見を言えませんでした。授業の雰囲気がよく、どちらの意見が良いとか悪いとかの問題ではないのだからとがんばっているうちに、積極的に自分の意見を言えるようになって、うれしい」「最初、ケースを読んでも自分の考えがなかなかうまくまとめられず苦勞した。自分の考えをまとめられるようになると、今度はそれを相手にうまく伝えることがなかなかできず大変だった。でも、意見を言うことが相手に対する貢献だという先生の言葉を自分に言い聞かせ続けたら、何回目かの授業で、時間を忘れてディスカッションに夢中になれた」「最初は自分の考えをまとめるのに必死で、ディスカッションでは他の人の考えに圧倒されっぱなしでした。でも、少しずつ自分の考えをまとめられるようになると、他の人の考えをもっと聞いてみたいと思えるようになり、ディスカッションを楽しめるようになりました」。

(2) 自らの考えを表明する勇気と他者の考えを尊重する思いやり

ごく一部の誰かが常に発言し、他の学生たちは耳を傾けるだけではディスカッションとはいいたがたい。また、誰も発言しなければディスカッションは成立しない。すべての学生がケースを読んで考えるだけでなく、他の学生の意見に耳を傾け、さらに考え、そして自らが発言することをしてはじめてディスカッションが成立する。その際、自らの考えを表明する勇気と他者の考えに耳を傾け理解する思いやりの両方が重要となる。どちらか一方のみでは、win-lose または lose-win

のパラダイムに陥りやすく、独善や自己完結、受け売り、自己中心などに陥りやすくなる。両方がバランスよく行われることが win-win のパラダイムにつながる。その一端は次の記述に表れている。「自分の意見を過信することなく、他の人の考えにも耳を傾けるようにして、お互いに意見を出し合えるようになると、理解が深まるし、世界が広がるのがわかった」「自分の考えがすべてつねに正しい訳ではない。“氷山の一角”(=ケースに描かれた言動)だけを見て判断したり、決めつけてしまったりすることがないように、視野を広げ、“見えない水面下の氷”(=言動の背後にある心理とか意図とか)を見ようとするので、大きな変化やチャンスに気づき、その変化に対応できるのだと思った」。

(3) 信頼と協力の関係が築かれること

信頼と協力の関係が十分に築かれていない段階では、互いが自らの考えに防衛的となり、他者の考えに十分に耳を傾けようという協力は生じない。その段階でのパラダイムは win-lose または lose-win となる。すなわち、自らの考えが常に優れていると考え、他者に自らの考えを納得させようと躍起になったり、自らの考えに自信がもてなくて常に他者の考えが優れているとみなし、それを十分な理解なく受け入れてしまったりする。しかし、信頼と協力の関係が築かれた段階に至れば、互いに自らの考えを表明するとともに他者の考えにも真摯に耳を傾けることができるようになり、win-win のパラダイムをもつことができる。ある学生は次のようにいう。「グループ・ディスカッションでいろんな人と組むうちに、授業外でも挨拶するようになった。そのことが授業中のディスカッションにも良い影響を与えたと思う。ケースに描かれた問題に取り組んでいるとき、グループのメンバーの心が一つになっていたと思う」。

(4) 相互に良い影響を及ぼし合うことができ、より良いものが得られるという可能性を信じること

自らの力でケース中のすべての問題を発見し、分析し、解決するという考え方をとれば win-lose、他者がケース中のすべての問題を発見し、分析し、解決するという考え方をとれば lose-win のパラダイムに立つことになる。相互に良い影響を及ぼし合うことができ、相互に世界を広げ、深め合うことができ、協力して新しい解決策を見出すことができ、より良いものが得られるという可能性を信じられるようになれば、win-win のパラダイムに立っていることになる。実際、授業を重ねるうちに、win-lose でもなく lose-win でもなく win-win のパラダイムこそがより良い成果を生むことを学生たちは理解するようになる。そして、互いの考えや疑問を率直に出し合い、話し合いながら理解が深まり、世界の広がりを楽しむようになる。次の記述は、それに言及したものと考えられる。「みんなで力を合わせ、知恵をしぼり出し合い、一つの事例について様々な角度から見ることによって、毎回、気づくことや学ぶことがたくさんあり、自分の成長を実感できた」。

以上の4点がケース・メソッド授業が過程志向の文化の中での win-win パラダイムに立った授業となるための要素となる。これを実現するものとして、次に「受容」という概念及び「受容行

動」を取り上げる。結論からいえば、この受容及び受容行動こそが、結果志向から過程志向への文化の転換、そして win-lose (lose-win) から win-win へのパラダイムの転換を可能にするとともに、過程志向の文化の中での win-win パラダイムに立ったケース・メソッド授業を成立させる原動力となるものと考えられる。

4. 受容の定義

ここでまず受容の概念について簡単に次の4点にまとめておくこととする。

(1) 受容の定義

「受容」(acceptance) とは、一般に、二つの意味で用いられる。一つは、「評価や判断を加えず、そのまま受け取ろうとする（多くは「あいづち」の形で示される）応答技法」である。いま一つは、受容的な態度や姿勢の意味で用いられ、それは無条件の肯定的尊重(関心) とほぼ同じ意味である⁶⁾。これは、話し手がどのような思いや感情の表明を行おうとも、聞き手には話し手とは異なる思いなり感情があるものだが、たとえ聞き手にはそう思えなくもないことであっても現に目の前の話し手はそう思っている、感じているのであるから、聞き手にはどのように思えようとも、それはそれとして、話し手の思いなり感情なりをそのまま尊重し、肯定的に関心を払おうとするものである。別の表現をするならば「同じ方向をみること」でもある。聞き手にはどのように見えようとも、話し手がみているのと同じ方向を聞き手がみて、話し手の目に映っている世界、状況を話し手がみているように理解しようとすることである。

(2) 受容と許容の違い

受容と許容は異なる。受容とは“聞くこと”であるのに対して、許容は“聞き入れること”を意味する⁷⁾。相手の言い分を相手の希望通りにすべてそのまま受け入れるのは受容ではなく許容である。受容とは、自らに考えがあるのと同様に相手にも考えがあること、それぞれの考えが互いに対等であることを前提とするもので、そのパラダイムは win-win である。それに対して、許容のパラダイムは、相手にどのような考えがある（ない）にせよ常に自らの考えが優先される、重視されるという win-lose、または自らにどのような考えがある（ない）にせよ常に相手の考えが優先される、重視されるという lose-win である。したがって、許容の場合、自らの考えをどこまで相手に認めさせるか、または相手の考えをどこまで認めるかという“対決”モードとなる。それに対して、受容することは、「私はケースを読んでそうは思わなかったけれど、それはともかく、あなたはそうに考えたのですね」といったように、相手の考えを理解し、尊重することを意味する。したがって受容が即ち賛同を意味する訳ではない。

(3) 受容と非受容

コヴィー⁸⁾が指摘するように、「話をしているとき、ほとんどの人は、理解しようとして聞いているのではなく、答えようとして聞いている」ものである。そのような態度、姿勢は、相手の話

を理解していないことになる。換言すれば、聞き手は話し手に非受容な態度、対応を示していることになる。ところが、人は、自分を受け入れてくれない人を受け入れることは難しい。あるいは自分の話を聞いてくれない人の話を聞く気にならないものである。逆に自分の話に熱心に耳を傾けてくれる人の話には熱心に耳を傾けられるものである。したがって、自らの考えを表現することと他者の考えを尊重することの両方のバランスを保つことを前提としつつも、自らの考えを表現する前に他者の考えを理解することが優先されなければならない。他者の考えを受容し、理解すればするほど自らの話に熱心に耳を傾けてもらえるようになる。コヴィーはこれを簡潔に「理解してから理解されよ」(seek first to understand, then to be understood)と表現している。

(4) 自己受容と他者受容

受容には自己受容と他者受容がある。一般に受容というとき、他者受容を意味することが多いが、受容には自己受容もある。他者によって受容されたと感じた人間は、建設的になり、自らの力で問題に対処しようという意欲を湧き立たせるようになる。たとえ問題解決に至らなくとも、その問題とどのように対処してゆくかをみだすようになる。また、自己開示し、自己変容を遂げ、成長すると考えられている。その点についてトマス・ゴードンは次のようにいう⁽⁹⁾。「相手を心から受容する気持ちを持ち、その気持ちを相手に伝えられれば、助けになれる。受容されたと感じた人間は、成長し、建設的になる。問題解決能力を身につけ、精神の健康を取りもどす。創造性、可能性を最大限に伸ばせるようになる。人間が成長、開花する可能性は、自分の内にある。その能力を解き放つのが、受容である」「受容されたと感じた人間は、自分の欠点や短所をさらけ出せるようになり、そこから成長し、自分を変化させていく」「自分の姿に興味を持ち、自分の価値に目覚める。かくれた可能性を開花させる。独立心を持ち、自分をコントロールし、自ら問題を解決していく」と。このようにして「自己概念は受容的な場の中で、十分に見つめられ変容していく」と考えられている⁽¹⁰⁾。逆に、評価的、批判的な場の中では、自己概念はいっそう頑なに防衛される。したがって、受容とは、人間は自分の問題を自分で解決する力をもつという人間観の受容をも意味する。

5. ケース・メソッド授業の原則にみられる受容

ケース・メソッド授業では「正解なし、結論なし」と「ケースに基づいたすべての発言を尊重し、全員が耳を傾け、そのあとを誰かが続ける」ことが約束事となり、前提となる原則である。

一つ目の前提原則である「正解なし、結論なし」は、もともと次のような考え方に立っている⁽¹¹⁾。

- ① 着眼点、問題点、可能な選択肢の特定はできても、誰も「こうすべきだ」と断言することはできない。
- ② ある状況に対する解決策は、そのとき決断を下す立場にある人の才覚や価値観によって異なることもある。

- ③ ある人やあるグループにとって非常に有効な、うまく機能することが別の組織にもうまく当てはまるとは限らない。

ケース・メソッド授業では、以上のような前提にもとづき、学生に問題を発見し、分析し、解決する力や意思決定し実行する力を養うことを目的として、建設的かつ創造的な思考が展開される。したがって、教員自身、学生に考えさせたい点や学ばせたいことはあっても、正解や結論をもちあわせていない。むしろ、さまざまな観点や発想、捉え方を奨励する。そのために教員は一切の評価的、批判的な対応をとらない。評価的、批判的な対応は創造的な営みを妨げるからである。学生の発言の要点をつかみ、「つまり、こういうことですね」と、学生がケースを読んで考えたこと、感じたことであれば、ほとんど例外なく、それを尊重し、そのまま受け取る。すなわち、受容する。その受容行動が学生に独立的・建設的思考を促す。そして、ますます深く考え、さまざまな観点や発想、捉え方を促す。さらに、そうした行為は、前節の受容（４）で示したように、教員が正解なり結論を示してやらないと学生は学べないといった、学生に信頼を寄せない態度や姿勢をとるのでなく、むしろ、学生が自ら学び問題解決を図るという力をもつという学生観を受容することであり、いふなれば学生の学ぶ力に信頼を寄せ、学生の学びに根気強くつきあうことを意味する。

「正解なし、結論なし」はパラダイムの点からもきわめて意義のある原則である。すなわち、学生はどんな発言をしようとも教員が正解なり結論なりをあらかじめもっているのであれば、教員がディスカッションをいかに奨励しようとも、結局のところ、学生の議論は正解探し、結論探しに終始してしまう。それに対して、「正解なし、結論なし」は、正解や結論を気にかけることなく、ケースを読んで考えたことや感じたことを自由に述べるのを促し、さまざまな観点や発想、捉え方を検討し、享受することを可能にする。その意味で、「正解なし、結論なし」は、win-loseのパラダイムをもつ結果志向の文化から脱却し、win-winのパラダイムである相乗効果的思考を成立させる重要な要素にもなっている⁽¹²⁾。

いま一つは、ケースに基づいたすべての発言を尊重し、全員が耳を傾け、そのあとを誰かが続けることである。学生たちにとって、すべての発言を尊重し、全員が耳を傾けることは容易なことではないが、それを実践する上で支えとなるのが二つある。一つは前節の受容（２）で示した「たとえ賛同できなくても理解することはできる」であり、もう一つは、受容（３）の「人は、自分の話を聞いてくれない人の話を聞く気にならないものである」という点である。学生たちは、「賛同するか否かは別問題。まずは理解することが大切。賛同か否かも十分な理解が前提となる」「自分の話を聞いてもらいたければ、まずは人の話に耳を傾けよう」という点を理解すると、すべての発言を尊重し、全員で耳を傾けるという受容行動を起し始める。その結果、次のような報告がみられた。「人の意見を聞くことは何と面白いことなのだろうと思った。それは私を未知の世界へと導いてくれた」「どんなに一生懸命個人学習をしたつもりでも、『そんな考えもあるのか』

と何度も思われ、初めは頭がひどく疲れたが、途中から心地よい疲れになっていた」「周りの人の意見に『おお、そういうことかあ』と驚嘆の声を何度もあげそうになり、そのたびに感動した」「いろんな人のさまざまな意見を聞いて、ケースの登場人物の人間像や行動が全く違って見えるという経験を何度もして、自分の意見が何度も変わるという不思議な体験をすることができた」。

ただし、それでも学生にとって実際には教員が想像する以上に難しい。アンケート結果によれば、学生の耳は二つのことに慣れてしまっているようである。一つは、結果志向の特徴であるところの正解や結論へのこだわりからくるもので、「このケースでは・・・が正しく、・・・が間違っている」「このケースの結論は・・・」といった考え方をとる傾向が強く、自らが正しいと思われる内容と異なる発言にはあまり耳を傾けようとしない傾向がみられる。これは、例えば一年生の場合、人生の三分の二に相当する12年間にわたってその文化の中で過ごしてきた影響は想像以上に大きい。実際、ケース・メソッド授業を通じて正解や結論への自らのこだわりとたたかったある学生は次のように記している。「問題には常に答えがあるものばかりではない。答えを出すことにばかり気をとられて、もっと大切な、人の気持ちや周りの変化に気づけないことのほうが怖いと知った。いつも答えのある問題ばかりとは限らないという事実を受け入れる心の強さを日常生活においても発揮していきたい」。

もう一つは自らの考えと異なる考えには熱心に耳を傾けられない。これも結果志向という文化や win-lose パラダイムの特徴と考えられるものであるが、「それはおかしい」「その考えは納得できない」といったように捉えてしまうと、耳を傾けているポーズをとりながらも実際はほとんど聞き流すという傾向がみられる。その理由として、一つには、自らの考えと異なる主張に耳を傾けることは、学生にとっては相手の意見に賛同することにつながる恐れがあるという捉え方がみられる。これは前節の受容(2)で示したように受容と許容を混同した例である。以上の二つのことから、すべての発言を尊重し、耳を傾けることは、学生にとって非常に多くのエネルギーを要する“重労働”となる。ある学生は次のように記している。「私は今まで人の意見を聞くより自分のことは自分でしっかり考えるほうがいいという考えが強かったので、人の意見に対してここまで真剣に考えたのは初めてでした。普段ならよくわからない意見だなど、深く考えずに無視することもよくあるのですが、この授業では真剣に相手の考えに耳を傾けました。それはまるで、恋人の話を聞くぐらい真剣に、です」。

しかしながら、自身の発言に「耳を傾けてもらえた」という経験がその重労働を厭わずにしようという行動に向かわせる。「耳を傾けてもらえた」「理解してもらえた」ことにより、心理学でいわれるところの3つの効果が得られるからである⁽¹³⁾。すなわち、聞いてもらってスッキリした(カタルシス効果)、聞いてくれる仲間が得られた(バディ効果)、話しているうちに自身が気づいていなかったこと、例えば考えや別の観点や発想、捉え方に気づく(アウェアネス効果)といった効果である。それぞれの効果を体験した学生たちは次のように書いている。「最初は自分の考

えをなかなか思うように相手に伝えられず苦労したが、ちゃんと伝わるようになると気分がよいものだとつくづく思った」「ほとんど面識のないメンバーでグループ・ディスカッションやクラス・ディスカッションするにはかなり抵抗があったが、ケースについて毎回あれこれ一生懸命意見を出しあっているうちに、友達のように話せて楽しかった」「自分の考えを相手にわかってもらえるよう一生懸命話すうちに自分でも気づいていなかったことを発見し、ディスカッションが盛り上がったときは興奮した」。前節の受容(3)に示したように、自身の発言に「耳を傾けてもらえた」という経験をすることにより、他の人の発言にも耳を傾けようとするようになる。そうして、一つのケースについて十人十色の考えが示され、さまざまな観点からの捉え方や発想に触れることができる。例えば、その経験が次のように記されている。「グループ・ディスカッションで毎回異なる人と話すことにより、いろいろな人がいて、それぞれ考え方が一人ひとり違ってくるものだということがよく分かりました」。

たしかにさまざまな捉え方や発想に触れて一時的に思考の混乱を招くこともある。しかし、次の学生の言葉にあるように最終的にはその良さを実感することができるようになる。「この授業では誰も人の意見を否定しませんでした。皆それぞれ一つの意見としてしっかりと聞いてくれたので、一生懸命考え、発言することができました」。そうして「意見には一つとして不必要なものはない」ことを理解するようになる。あるいは発言の一つひとつがディスカッション全体の重要な部分部分となっていくことを実感する。そして、「皆の考えを聞きたい」と心底思えるようになる。そうしたプロセスは、やがて、「回数を重ねていくうちに自分の意見をみんなに聞いてもらいたい、自分の疑問に思っていることをみんなまで考えてみたいという気持ちが生まれてきた」とある学生が記しているように、「皆で考えたい」という土壌を醸成し、疑問も率直に出し合い、話し合えるようになる。その頃には、教室内の学生たちは「学びの共同体」を形成するに至る。

6. 教員の受容行動

ケース・メソッド授業の二大原則そのものが win-win のパラダイムをもち、創造的で相乗効果的な思考をもたらす仕組みになっているとはいえ、その仕組みに基づくディスカッションをマネジメントし、リードする教員の受容行動はきわめて重要である。結論からいえば、教員の受容行動が学生の受容行動を引き出し、学生の受容行動が他の学生の受容行動を引き出すとまとめられる。そのことを示す具体的な局面として、本稿では次の4点をとりあげる。

(1) 教員による授業の性格づけ

「正解なし、結論なし」であるから正誤の心配なく考え、話すことができるとはいえ、ほとんど初対面のクラスで発言するには緊張する。それゆえ、授業を「練習」の場として性格づけ、そのことを強調し、積極的に発言を促す。例えば次の通りである。「発言に正しい間違いはありません。答えもありません。結論もありません。また、ケースに基づいたすべての発言を尊重し、全

員が耳を傾け、そのあとを誰かが続けることを約束事としています。だから、『こんなこといってもいいのかな』『間違っていたらどうしよう』ということは一切考えなくてよいのです。間違いも答えもないのだから。ケースを読んで考えたこと、感じたことを率直に発言すればよいのです。それに自分の発言は皆が耳を傾けてくれ、そのあとを誰かが続けてくれるのだから、この時間は、皆お互いが発言する練習をする時間になります。誰かの発言に全員が耳を傾けるというのは、誰かの発言練習につきあうことであり、その発言内容を理解するという練習を皆でしていることになります。さあ、皆で練習しましょう。一度や二度の失敗を恐れる必要は全くありません。むしろ、お互い練習なのだから何度失敗しても結構。失敗から学べることもたくさんあるからです。いや、そもそも失敗というのは存在しません。できるようになるまでの貴重な経験のステップと考えるようにしましょう。できるようになるまで練習すればよいのです。要するに、この時間はなにごとにも練習です。ケースを読んで考える練習。人の話に耳を傾ける練習。自分の考えを発表する練習。すべてが練習です。お互い遠慮せずにどんどん練習しましょう」。

このようにして、学生たちはケースを読んで考える練習、人の話に耳を傾ける練習、自分の考えを発表する練習をしながら、その練習の過程で、ケースに基づいた発言であればすべて尊重されることを実感し、受容感が得られるようになる。その成果として次のような回答が見られた。

「この授業は練習の時間ですという言葉に支えられて、勇気をふりしぼって初めて発言すると、何か吹っ切れたようになって、気持ちが軽くなった感じになった。それは発言するたびに軽くなっていて、心についていた足枷が次々と剥がれていく感じだった。人の意見を聞いて、こうでもない、ああでもない、これならどうなんだろう、と考えて発言してみる、議論してみる。気づいたら発言するのが楽しくなっていた」「勇気を出して発言することで自分の意見に焦点があたり、そこからディスカッションが繰り広げられ、意外な真実が見つかったり、驚く展開になったりして、最初だれも気づいていなかったことにも気づいていくことになっていった。その“過程”なるものを毎回の授業でこの目で見て、人前で発言することは面白いものと思った」。

(2) 教員の理解的対応

学生の発言に教員が評価や批判、コメントを加えると、それは結果志向の文化をもった対応となる。それに対して過程志向の文化をもった対応は理解的対応である。それは、評価的にもならず批判的にもならず、学生のすべての発言をそのまま受けとめる対応を意味する。学生の発言内容がどのようなものであれ、発言者が何を言いたいのか、何を感じているのかをできる限り正確に理解しようとするものである。一切の評価、批判、コメントを含まず、常に学生の発言内容すべてを建設的に受けとめる。その手法はアクティブ・リスニング (active listening) と呼ばれ、学生の発言の要点をつかむだけでなく、その発言のもとになった学生自身の思いや感情 (真のメッセージ) をもつかみ、教員の言葉で簡潔に表現するスキルである。アクティブ・リスニングで応じられた学生は、発言内容においても感情面においても正しく理解されたと実感することができ、

その受容感が「分かってもらえた」「分かってくれる人がいる」という形で学生に非常によい気分をもたらす。そしてその受容感とその受容感をもたらす人間の存在を支えに「もっと発言したい」「発言しよう」という意欲を湧き立たせるようになる。実際、学生から「発言して、『そうそう、私のいいたいことはそれ、それ』と思うことがよくありました。そんなとき、分かってもらえたといううれしさや安心感が得られました」「発言しているうちに、言葉として十分にまとまっていなかった点さえも分かてもらえたという経験もできました。だから、もっと発言したいという気になれました」「私を含め、何人かの学生から『～ですよ？』と言われた先生は、そのたびに『私に同意を求めないで』とおっしゃったので最初は戸惑ったが、それは個々人の考えを尊重しているということだとわかるようになって、『私の考えはこうです』と自信をもって話せるようになった」との反応が見られる。教員がこのアクティブ・リスニングを首尾よく行うには、評価的、批判的対応をとりがちな結果志向の文化から脱却し、過程志向の文化をもち、学生の学ぶ力に信頼を寄せ、学生の学びに根気強くつきあうという受容の態度、姿勢、精神を発揮する必要がある。

(3) 板書：すべての発言が板書される

ある学生が「皆の意見がまとめて書かれたホワイトボードがまるで『パズル』のように、皆の意見が一つ一つ繋がっていくことに楽しさを感じました」と記しているように、板書は、教員が学生の個々の発言を議論全体の中に位置づけ、議論の全体的概要を明確にすると同時に、ケースの重要な点をマッピングするために行っていることである。それに加えて、学生にとっては、自らの発言を含めすべての発言が板書されることにより、すべての発言が尊重され、議論全体の中に位置づけられるという点で、教員という他者によって自らが受け入れられているという受容感が生まれる。そして、ケースに基づいた発言ならすべて尊重されるというケース・メソッド授業の原則が板書という形でも体现され、実践され、ホワイトボード一面を埋め尽くした板書の一部分を自らの発言が構成しているという点で、ディスカッションにおける自己存在感や貢献感が得られる。以上の受容感や自己存在感、貢献感は、いずれも自己拡大感、自己有能感、自己効力感といったものにつながり、学生にとって非常に気分のよいもので、もっと発言しよう、もっと貢献したいという意欲がかきたえられる。学生は何度もケースを読み直し、人の考えに耳を傾けながら、自らの考えを何度も練り直し、発言する。そしてその積み重ねが自己成長の実感へとつながっていく。

(4) 学生一人ひとりとの交流

教員自身が授業を通じての出会いを喜び、さまざまな機会を捉えて、学生一人ひとりとの交流を図り、理解を深めることを積極的かつ熱心に行うことも教員による重要な受容行動である。例えば、初回の授業で書かせた自己紹介文をもとに学生一人ひとりと言葉を交わしたり、授業の内容や方法についての質問を契機に話をしたり、一人ひとりのその日の様子を話題にしたりしながら、一人ひとりについての理解を深め、一人ひとりのよい点を個人的にほめる。例えば授業前に

は「きょうもやる気満々だね、私も頑張らなくて。きょうも有意義な時間にしよう」「前回のレポート、時間とエネルギーをずいぶん費やしてまとめたようだね、とてもよくできていた」と声をかける。グループ・ディスカッション中に学生同士のディスカッションを聞いて回り、「ケースをよく読んでいるね」「まだクラス・ディスカッションで発言してなかったね。今いったその考えをきょうのディスカッションで是非発言してね、楽しみにしているよ」と声をかける。また授業後には「きょう、発言できてよかったね。その調子で次も。楽しみにしているよ」「きょうのあの発言、一方方向にすっかり傾いていたクラス・ディスカッションに全く別の観点も考慮すべきことを知らせる、すばらしいきっかけになった。ありがとう」等々。このようにして、答えが正しいか否か、他者より優れているか否かといった結果志向の文化の中で育った学生の「正しくなければならぬ」「間違っていたら恥ずかしい」といった強い思いを解きほぐし、学ぶ喜びや楽しさ、理解や発見の喜びや楽しさ、ねばり強く取り組んで成果や達成感を得ること、さらには他の学生たちと共に学ぶ喜びや楽しさ、互いに力を合わせて議論を深め、新しいことを見いだしていくこと等々の過程志向の文化に可能な限り多く接することができるようにしていく。

7. 学生の受容行動

学生は、授業のたびに教員の受容行動に接するうちに、自らが受容行動を起こすようになる。そしてある学生の受容行動が他の学生の受容行動を引き出すようになる。具体的には次のような変化がみられる。

(1) ケース理解と他の学生の発言を理解するという形の他者受容

ケース・メソッド授業では、“よく読み、よく考え、よく聴き、よく話す”ことが求められる。ケースをよく読み、よく考え、他の学生の発言に耳を傾け、また考えることは、ケースという他人事や他の学生の発言を理解することであり、それらはいずれも他者受容の一つの形である。それらは、個人学習の段階でまとめた自らの見解にたとえどれほどの自信があろうとも、グループ・ディスカッションの段階で他者の別の観点や発想、捉え方に触れ、自らの考えが深まったり視野が広がったりする経験、そしてそれをクラス・ディスカッションの段階ではいっそうダイナミックに体験することにより、他者受容の面白さ、意義深さを実感することにつながる。

(2) 自らの発言が他の学生に受容される経験から生まれる他者受容

教員がアクティブ・リスニングを通じて発言者の思いなり感情なりを受容しているのを何度も目にするうちに受容行動について理解が深まるとともに、自らの発言が教員によって受容されるだけでなく、グループ・ディスカッションやクラス・ディスカッションにおいて他の学生たちに受容されることにより、「みんなが私の意見に一生懸命耳を傾けてくれたので、私もみんなの意見に一生懸命理解しようとするようになりました」という学生のように、自らも他の学生の発言にいっそう熱心に耳を傾けるようになる。すなわち、他者受容が進む。

8. おわりに

本稿では、ケース・メソッド授業を効果的に行うには、結果志向の文化から過程志向の文化への転換、そしてそれらの文化を成り立たせている win-lose または lose-win から win-win のパラダイムへの転換が不可欠であることをまず明らかにした。それらを踏まえて、ケース・メソッド授業を受講した学生を対象に実施した自由記述式アンケート調査の結果を含めながら、文化とパラダイムの転換を可能にし、過程志向文化の win-win パラダイムに立った授業の要素を実現するものとして受容という概念に焦点をあて、教員ならびに学生に見られる受容行動を取り上げてきた。その成果の一端は、学生による以下の記述に見てとることができる。これらは受容行動が生み出す効果と考えられる。

「私は小学校のころからずっと消極的な人間でした。そんな私がこの授業を受けるうちに積極的に発言する人に変わることができました」。

「何に対してもあきっぱい私が集中を切らさずに、こんなに一生懸命になれたこと自体が驚きです。また、お互いに意見を出しあいながら、こんなに深く考えたこともありませんでした。まるで自分が自分でないような気がして不思議な感覚です」。

「他の人達と話し合うことにより、物事を違った観点から見るができるようになり、物事を簡単に決めつけてしまうのではなく、さまざまな可能性や選択肢を持って考えられるようになりました」。

「最初は自分の一つの考えにとらわれてばかりで、人の意見を聞いては『なるほど、そういう見方もあったのか』の連続だったけれど、3回目の授業あたりから、ひらめいたように違う方向からも見るができるようになり、それからは次々と意見が湧いてきた。日常生活も、様々な角度から物事を捉えようとするようになって楽しくなった」。

「問題を発見する力、分析する力、人の考えを聞く力、自分の考えを表現する力、仲間と協力する力など多くのことを得ることができました」。

「一人で考えられることって知れているなど、つくづく思い知らされた」。

「やっていることはディスカッションだけど、毎回一つの課題に皆で力を合わせて取り組んでいって感覚が好きで、達成感もかなりあった」。

なお、本稿では、ケース・メソッド授業における個々の学生の変容事例について詳細な考察が加えられていない。その点については今後の課題とし、稿を改め考察することとしたい。

引用文献

- (1) 例えば、高木春夫・竹内伸一（2006）『実践！日本型ケースメソッド教育』ダイヤモンド社のように、その方法論的特徴を詳細に明らかにすることに重点がおかれ、その根底にある本質論的特徴が十分に取上げられていない傾向がみられる。
- (2) 結果志向と過程志向については別の観点から若干の考察を加えたことがある。西尾範博（2003）「ケース・ディスカッション教授法に関する一考察—「マインドフルネス」(mindfulness)の観点から」『流通科学大学論集—人文・自然編』第16巻第2号、流通科学大学学術研究会、1-17頁。
- (3) Christensen, C.R., Garvin, D.A., and Sweet, A.(ed.) (1991), *Education for Judgment*, Harvard Business School Press, pp.19-20.
- (4) Covey, Stephen R.(1989), *The Seven Habits of Highly Effective People*, Simon & Schuster, p.207, p.273. 邦訳：コヴィー、スティーブン・R（1996）『7つの習慣』キング・ベアー出版、302頁、408頁。
- (5) これら4点については、自らの授業実践をもとにしつつ次の文献を参考にしてまとめた。Covey, Stephen R.(1989), *The Seven Habits of Highly Effective People*, Simon & Schuster, pp.204-234, pp.261-284. 邦訳：コヴィー、スティーブン・R（1996）『7つの習慣』キング・ベアー出版、297-347頁、391-426頁。
- (6) 「受容」國分康幸編（1990）『カウンセリング辞典』誠信書房、269頁。
- (7) この点については、伊藤友宣（1997）『子供の心が見える本』PHPを参照した。
- (8) この点については、自らの授業実践をもとにしつつ次の文献を参考にしてまとめた。Covey, Stephen R.(1989), *The Seven Habits of Highly Effective People*, Simon & Schuster, p.235-260. 邦訳：コヴィー、スティーブン・R（1996）『7つの習慣』キング・ベアー出版、349-388頁。
- (9) Gordon, Thomas (1974), *Teacher Effectiveness Training*, David McKay Company. pp.56-57. 邦訳：トマス・ゴードン（1985）『T E T教師学』小学館、58-59頁。
- (10) 「受容」國分康幸編（1990）『カウンセリング辞典』誠信書房、269頁。
- (11) Christensen, C.R., Garvin, D.A., and Sweet, A.(ed.), *Education for Judgment*, Harvard Business School Press, 1991. pp.15-34.
- (12) この点については別稿で若干の考察を加えたことがある。西尾範博（1997）「創造的な相乗効果的集団思考活動としてのケース・ディスカッション」『流通科学大学論集—人文・自然編』第10巻第1号、流通科学大学学術研究会、51-61頁。
- (13) この点については、武藤清栄(2001)『ひとの話を聞ける人聞けない人』KKベストセラーズを参照した。