

## ケースメソッド学習の効果を高める原理

筑波大学 大学研究センター  
佐野 享子

### 1. 本稿の目的

研修や専門職大学院等における人材育成の場面で、ケースメソッドが用いられる例が少なくない。リーダーシップの研究と研修に熱心なアメリカのロミンガー社が、企業の経営幹部を対象にリーダーシップが発揮できるようになる上で有益だったのは何か尋ねたところ、7割が「仕事上の経験」、2割が上司・顧客・取引先の経営者から学んだ「薫陶」、1割が「研修やセミナー」であったと言う。これはアメリカの企業の例であるが、研修で学んだ知識がその場限りのものになっており、実践に活かされる機会があまりないといった受講者の感想が寄せられる状況は、日本における人材育成の場合も同様であろう。

本稿では、実務家を対象としたケースメソッドに基づく学習（以下ケースメソッド学習と言う。）の成果が現場での実践に活かされるためには、ケースメソッドをいかに実施すれば良いのかとの視点から、ケースメソッド学習の効果を高める原理について考察する。ケーススタディが事例研究であり、そこでのケースが執筆者の分析・解釈を記述した「研究成果物」であるのに対して、ケースメソッドは事例を素材にした討議形式による授業方法であり、そこでのケースは情報の記述に終始した討議のための「教材」を指す<sup>\*1</sup>。

ケースメソッドに関する筆者のこれまでの研究では、ケースメソッドを用いた授業における教師の発話の分析を通して、教師の側が教授方略をいかに展開するかとの視点に立った研究<sup>\*2</sup> や、その際に受講者の側ではいかなる学習が成立しているのかといった視点に立った研究<sup>\*3</sup> を行ってきた。本稿では、これまでの研究で得られた知見を整理し、学習した成果が実践に活かされるような研修やセミナーとはいかなるものなのかとの視点から、ケースメソッド学習の意義とその効果を高める方法について再考する。

以下では、第2節で実践に活かされる学習を研修の場でいかに実現するかとの視点から、ケースメソッド学習と関わりが深い学習の理論である経験学習の理論に照らして、ケースメソッド学習の意義について論じる。続く第3節では経験学習の理論を援用し、ケースメソッド学習の効果的な展開について検討を加える。第4節では以上を総括し、ケースメソッド学習の効果を高める原理を仮説的に提示する。更に巻末では、補論とし

て、筆者が開発したケースに基づいた授業設計と展開の例を示す。

## 2. 実践に活かされる学習を研修の場でいかに実現するか

人材育成の現場では、実践に活かすための研修をどのように実現しようとしているのか。以下ではその先進的な事例として神戸大学の例を取りあげ、ケースメソッド学習との接点について検討を加える。

### (1) 「持論」を作り出すことの重要性

神戸大学大学院経営学研究科は、平成 18-19 年度に文部科学省の「専門職大学院教育推進プログラム」に採択され、「大学と企業における経営教育の相乗的高度化」をテーマとした実践に取り組んできた。大学で研究する理論と企業における実践をつなぐための経営教育が同大学の伝統であり、両者の相乗効果を上げて高度化を図るというのが取り組みの趣旨であった。

その総括となるワークショップの場<sup>4</sup>で同研究科の金井壽宏は、前述の7:2:1の経験則を紹介し、「(研修やセミナーといった)10パーセントのインパクトの場を70、20の世界とリンクしてより大きなパワーをリーダーシップ育成に対してもたらすこと」が重要であり、「経験や薫陶とつながるセミナーこそ、実践により大きな意味がある」と述べている。

その際に強調されていたのが、経験からの内省によって自らの「持論」を作り出すというアプローチである<sup>5</sup>。「持論」とは実践家がより良いパフォーマンスを導くために現場で使っているセオリーを指す。自分の考えを表明しているという意味では、普遍的なものというよりは、マイ・パーソナル・セオリー、セルフ・セオリーといった意味合いを持つ。実社会で長く仕事をしている人であれば「どうすれば人はついてくるのか」「どうすれば組織は動くのか」といったことについて、自分なりの考えや見識を持っているに違いない。

金井によれば、研究者が構築する理論で説明できる事象は全体の2~3割程度であり、残りの7~8割は、その人が置かれた状況(ローカリティ)、その人の持ち味やグループの構成(パーソナリティ)、その時点(タイミング)での課題に合わせて埋めていくことが必要になるという。したがって、ローカルでパーソナルでタイムリーな持論(「状況判断力を盛り込んだ持論」)を自分の言葉で編み出すとともに、それらの持論を組織の変化や自らの成長、状況の変更に応じて、現実と摺り合わせて改訂していくことが不可欠となる。

そのために神戸大学がめざしているのが「(研究者が構築した)理論の上に自分の経験による持論を強くする」といった方向であるという。リーダーシップ論であれば、ビ

ジネススクールでの授業や研修の冒頭で組織におけるリーダーシップに関する各自の持論を記述してもらい、授業後にそれまで抱いていた持論がどう変わったかを再度レポートにまとめてもらう。自らの持論を言語化するとともに、大学教員が説明する理論や優れた実践家の持論、クラスでの討議における他の参加者の持論（発言）等を授業や研修の過程でインプットすることにより、これらに照らして自らの持論を理解し、またそれらをより頑強で信頼できるものに改訂することがめざされているのである。

## （２）経験から持論を作り出すことの意味

金井らは、マクレガー、シャイン、アージリス＝＝ションといった経営学分野の理論を幾つか引用し、持論アプローチの意義について説明している。「(研究者が構築した)理論の上に自分の経験による持論を強くする」方向をめざした金井らのアプローチと関連する理論として筆者が想起するのは、デビッド・コルブ (D.Kolb)による経験学習の理論である。コルブは、経験を通じて知識が創造されるのが理想的な学習であるとして、図1のような経験学習サイクルモデルを提唱している\*。

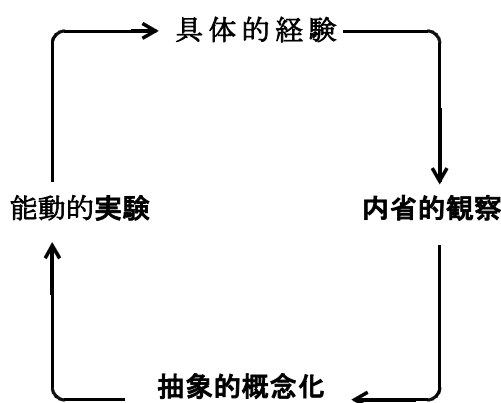


図1：経験学習サイクルモデル (Kolb1984 より筆者作成)

ここで描かれているモデルでは、次のようなサイクルに基づく学習のメカニズムが示されている。経験を通じた学習が行われる際には、まず何らかの「具体的経験」が積み重ねられ、それらによって直感的に会得された事柄が心中で反省・観察され（「内省的観察」）、観察した事柄を説明する概念が生み出され（「抽象的概念化」）、生み出された概念を問題解決に用いることができるかどうかを試される（「能動的実験」）。生み出された概念によって問題解決が可能になると、それらの概念を用いた具体的な経験が積み重ねられるといったサイクルが循環する。

機械の動かし方を学ぶ場合を例にとると次のようになる。まず機械を動かしてみる（具

体的経験) →どのように動かせば機械がよく動くのか観察する(内省的観察) →機械を良く動かすための方法をルール化する(抽象的概念化) →ルール化した方法で機械を動かして考えたルールを確かめる(能動的実験) →生み出したルールで機械を使いこなす(具体的経験)。その後機械が古くなったり、別の用途で機械を用いる必要が生じた、などといった状況の変化が生じれば、再度同様のサイクルを経由して新たなルールが生み出されるとともに、新たなルールの下で機械の操作が継続される。

このように、経験を積み重ね、それらの内容を振り返り、そこから教訓を引き出し、次の状況に応用することによって、人は経験から学習するのである。

前述の持論アプローチをコルブのモデルに照らして考えてみよう。金井は、経験からの内省によって作り出されるのが持論であると述べていた。コルブのモデルに従えば、持論は「具体的経験」の「内省的観察」を経て「抽象的概念化」が行われることによって形成されると言い変えることができるだろう。また金井は、現実と持論を摺り合わせるにより持論を改訂していくことが不可欠であると述べていた。このようなプロセスは、形成された持論を「能動的実験」を通じて確かめ、更なる「具体的経験」の「内省的観察」によって新たな「抽象的概念化」を行うことに他ならない。このように前述の持論アプローチは、コルブが提示する経験学習サイクルモデルに基づいていると考えられる。

経験学習サイクルの循環を念頭に置いた人材育成の考え方は、実務の分野においても幾つか見受けられる。例えば「ワークプレイス・ラーニング」と称する現場での学習を推奨するコンサルタントの蔣麗華は、ただ経験を重ねるだけでは「成功と失敗の境界線＝経験則」を培うことができず、成功か失敗かを検証するための「仮説」をつくる習慣を身につけることが重要であると述べている<sup>7)</sup>。ここでの「仮説」の設定に相当するのが、コルブのモデルにおける「抽象的概念化」であり、それらの検証は「能動的実験」を経由したサイクルの循環によって可能になると考えられる。

このように考えると、経験を振り返ることを通じて「持論」や「仮説」を形作ること、それらを現実と摺り合わせて検証することが、経験を通じて学習を行う際には重要になる。経験を積み重ねることによって人は育つと言われるが、経験を重ねてもそこから成長する人もいれば、漫然と経験を重ねるだけで何等成長しない人もいる。両者を分ける要因として重要になるのが以上の点であると言って良いだろう。

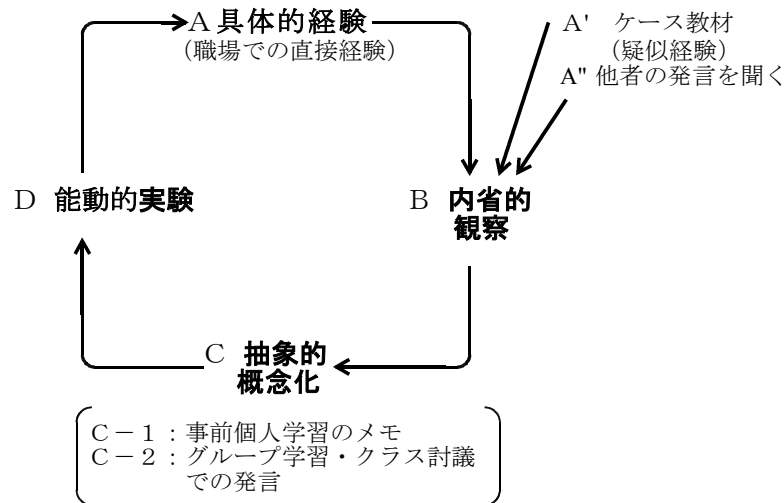
研修の場においても、これまでの実務経験を振り返るとともに、それらについて受講者がディスカッションしたり、それらの成果を振り返りシートに記入する機会が少なくない。このような機会を通じて、受講者は自らの持論を言語化し、より強固なものへとそれらを形作っていることが予想される。その際に重要になるのは、実務の現場での問題解決に活かすことが可能になるような「持論」や「仮説」をいかにして研修の場で形成するのかという点であると考えられる。

### 3. 経験学習サイクルとケースメソッド学習の接点

コルブは経験を通じて知識が創造されるのが理想的な学習であると述べていたが、人の経験には限りがある。しかしながらケース教材を用いることによって、通常では経験できない多様な事柄を、疑似的にはあるが数多く経験することができるのがケースメソッド学習の大きな利点である。以下では、ケースメソッド学習のプロセスをコルブの経験学習サイクルモデルに即して説明し、ケースメソッド学習をより効果的に進めるための原理を考える手がかりとしたい。

#### (1) 経験学習サイクルの視点から見たケースメソッドのプロセス

コルブの経験学習サイクルモデルに照らすと、ケースメソッド学習は図2の中の①及び②で示したプロセスを辿っていることが予想される<sup>\*8</sup>。



①事前個人学習における学習プロセス : A' (+ A) → B → C-1

②グループ学習・クラス討議における学習プロセス : A'' (+ A'+ A) → B → C-2

図2 ケースメソッド学習における経験学習プロセスモデル (筆者作成)

ここでの受講対象として想定しているのは職場での直接経験を持つ職業人である。ケースメソッド学習では、まず事前個人学習において、ケース教材を読み、示された設問に従って考察した結果をメモにまとめることが課される。受講者はその際に、ケース教材に書かれたストーリーを疑似的に経験し (A)、そこでの状況を心中で検討し (B)、言語を用いて設問に対する検討結果を記述する (C-1)。その際には、それまでの職場で

の直接経験（A）を振り返り、ケース教材の事例に照らして、「この場合にはどうか」という視点に立って検討が行われているであろう<sup>9)</sup>。

グループ学習やクラス討議におけるディスカッションの場面では、他者の発言を聞くという経験（A'）を通じて新たな内省的観察が行われ、それらの結果を踏まえた発言がなされる（C-2）。その際には、ケース教材を通じた疑似経験（A'）、過去の職場での直接経験（A）が、内省的観察の対象となっていることが推測される。ここで図示したプロセスはあくまでも単純型であり、現実にはこれ以外にも多様なプロセスが生じていることが考えられる。自らが発言をした内容に対して他者から意見が出され、その意見を受けて新たな発言をする場合には、C から直接 A（A'）へ向かい、B を経由して再び C（C-2）に至るプロセスが予想される（C-1 + C-2 → A'（+ A' + A）→ B → C-2）。

このように、ケース教材を用いて擬似的にはあるが新たな経験を積む、あるいはディスカッションを通じて他者の発言（他者が形成した抽象的概念）を聞く、といった様々な経験を経ることにより、内省的観察に供される経験の量と質がより豊富なものとなる。このことは持論アプローチにおいて、多様な職務経験やクラスでの討議における他の参加者の持論（発言）が、自らの持論を形成するための貴重なインプットとなると考えられていたこととも通底する。

このようにケースメソッド学習においては、擬似的な経験を含めた多様な経験の内省的観察を通じて抽象的概念化が図られるといった学習が行われていることが予想される。しかしながらこれらのプロセスは抽象的概念化までの段階であり、形成された抽象的概念（持論や仮説）が実践に活かされるためには、それらが能動的実験を経て検証され、具体的経験で用いられるといったサイクル（C→D→A・・・）を辿る必要がある。では、職場での問題解決に活かすことが可能になるような持論や仮説の形成を、いかにして研修の場で実現すれば良いのだろうか。

## （2）ケースメソッドのプロセスを経験学習サイクルへ発展させる

そのための具体的な方策については、カリキュラム・デザイン上の工夫など幾つかの視点から考えることができるが、以下ではケースメソッド学習においてディスカッションをリードする教師の役割に焦点を当てて考察する。

筆者はこれまでに、慶應義塾大学経営管理研究科の高木晴夫教授が担当するクラス討議を参与観察するとともに、それらの談話分析を行うことによって、ケースメソッド学習においてディスカッションをリードする教師の役割を検討してきた。

その際に抽出された教師役割として参考になるのは、クラス討議の過程で受講者が提示した抽象的な概念を用いて「能動的実験」を行うことを、発問によって教師が受講者に促すといった役割である。

例えば、組織でリーダーシップを発揮させるためにはどのような手法が有効か討議し

ている過程で、何等かの抽象的な概念（例えば「組織へのコミットメントが重要だ」との発話）が受講者から示された後に、「ではこのような組織の場合にはどうでしょうか」と教師が発問しながら、それまで議論されていた組織構造とは異なる組織構造の模式図を板書する、といった場面が看取されている。それまでの議論で前提とされていた状況とは異なる状況を討議の過程で教師が示すことにより、提示した抽象的な概念を新たな状況に照らし、新たな状況の下での応用可能性について擬似的に検討することを受講生に求めているのである<sup>\*10</sup>。

このような役割を教師が発揮することにより、擬似的な経験を通じた抽象的な概念の形成のみならず、形成した抽象的概念を実践の場で応用する方途についても、受講者が疑似的に経験することが可能になる。このような経験を重ねることを通じて、ケースメソッド学習の成果を現場での実践に活かす方途が会得されていくものと考えられる。

#### 4. ケースメソッド学習の効果を高める原理

以上で述べた点を整理すると次のようになる。経験に基づく学習を意図した複数の実践の基底に見い出すことができるのがコルブの経験学習サイクルモデルである。経験を積み重ね、それらの内容を振り返り、そこから教訓を引き出し、次の状況に応用することによって、人は経験から学習する。ケースメソッド学習においても同様のモデルに基づいたサイクルを意図することにより、学習の成果を実践に活かすことが促進されるものと予想される。そのためには、発問を通じたディスカッション・リーダーとしての教師の役割を発揮することが重要になる。具体的には、クラス討議の過程で受講者が提示した抽象的な概念を用いて「能動的実験」を行うことを、発問によって教師が受講者に促すことにより、ケースメソッド学習の成果を現場での実践に活かす方途を受講者が会得することが可能になるものと考えられる。

ケースメソッドはこれまでビジネススクールをはじめとする経営学分野の大学教員によって実践が進められ、近年では小・中・高等学校のスクールリーダー養成においても実践が試みられている。しかしながら、それらの効果を高めるためには、いかなる実践が効果を高めるのかとの視点に立った実証的な研究成果の蓄積が不可欠である。本稿で依拠したコルブのモデルは理念モデルに過ぎず、本稿で示した原理も仮説的に提示されたものに過ぎない。今後は受講者を対象にして学習の効果を測定することで、検討を深めていく必要がある。

---

\*1 高木晴夫・竹内伸一『実践！日本型ケースメソッド教育－企業力を鍛える組織学習装置－』ダイヤモンド社、2006年、21-24頁。石田英夫・星野裕志・大久保隆弘『ケース・メソ

ッド入門』慶應義塾大学出版界,2007年,18-20頁.

\*2 佐野享子「ケース・メソッド授業における教師・学生間の相互作用に関する一考察ービジネス・スクールにおける討論授業での教師の発話に焦点をあててー」『京都大学高等教育研究』11号(京都大学高等教育研究開発推進センター)2005年,1-11頁.佐野享子「ケースメソッド授業の展開における教師の発話の機能ー経営教育における教授方略上の意味を探る手がかりとしてー」『筑波大学教育学系論集』31巻,2007年,1-13頁.

\*3 佐野享子「職業人を対象としたケース・メソッド授業における学習過程の理念モデルーD.コルブの経験学習論を手がかりとしてー」『筑波大学教育学系論集』29巻,2005年,39-51頁.佐野享子「討論授業における経験学習サイクルと教師の役割ー職業人を対象とした授業例に基づいてー」『筑波大学教育学系論集』30巻,2006年,1-12頁.

\*4 ワークショップの様相については、神戸大学大学院経営学研究科『B-C スクール連携の仕組みづくりと高度専門職教材についてー経営教育の相乗的高度化をめざして』神戸大学大学院経営学研究科ディスカッションペーパー,2008年3月.  
([http://www.b.kobe-u.ac.jp/paper/2008\\_31.html](http://www.b.kobe-u.ac.jp/paper/2008_31.html)) (2013年2月10日)

\*5 詳しくは金井壽宏・尾形真実哉・片岡登・元山年弘・浦野充洋・森永雄太『リーダーシップの持(自)論アプローチーその理論的バックグラウンドと公表データからの持(自)論解読の試み』神戸大学大学院経営学研究科ディスカッションペーパー,2007年2月.  
([http://www.b.kobe-u.ac.jp/paper/2007\\_12.pdf](http://www.b.kobe-u.ac.jp/paper/2007_12.pdf)) (2013年2月10日)

\*6 Kolb,D.A.,*Experiential Learning:Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice-Hall,1984.

\*7 例えば蔣麗華「ワークプレイスラーニングー人材育成・能力開発の新領域ー」ナーシングビジネス26巻,2008年,16-25頁.

\*8 詳しくは註3前掲論文を参照のこと。

\*9 筆者がディスカッション・リーダーを勤めたセッションにおいても、これまでの職場経験について受講者が発言する機会が少なくなく、彼らの職場経験がケース教材に照らされて内省的観察に供されていたことが予想される。その際には内的世界と外的世界が何らかの形でマッピング(対応づけ)されていたことが推測される。熟達者の問題解決におけるマッピングについては、大浦容子「熟達化」波多野誼余夫編『認知心理学5 学習と発達』東京大学出版会,1996年,17-22頁を参照のこと。

\*10 詳しくは註3前掲論文(2006年)を参照のこと。この際にも受講者においては形成された抽象的な概念と新たな状況、すなわち内的世界と外的世界のマッピングを行っていることが推測される。認知心理学分野の視点からケースメソッド学習のプロセスにおける受講者の認知変容のメカニズムを明らかにすることにより、この分野の実践がより良いものへと発展していくように思われる。



## 【補論】 ケースメソッドを用いた授業設計と展開ーケース例に基づいてー

ケースメソッドを用いた授業はどのように設計し、展開すればよいのか。以下ではこのような視点に立ち、第1節でビジネススクールにおける授業例を手がかりとして、ケースメソッド授業のねらいに即した授業設計について述べる。第2節では筆者が開発したスクールリーダー育成のためのケース教材を掲載するとともに、第3節でこの教材をもとにしたケースメソッドの授業展開について説明を加える。

ケースメソッドを用いた授業には、ここで紹介した以外にも様々なタイプがある。授業を通じていかなる能力を育成するのかといったねらいに応じて様々な授業を展開したり、新たなタイプの授業を開発するような試みが期待される。以下ではそのような考え方に立って、ケースメソッドを用いた人材育成の新たな視角の提示を試みたい。

### 第1節 ケースメソッドにおける授業設計

#### 1 HBSにおけるケースメソッド

ケースメソッドは、判例をケース教材として用いたロースクールにおける授業方法に範を得て、ビジネススクールに取り入れられていった授業方法である。以下ではその発祥で名高いハーバード大学経営大学院（いわゆるハーバードビジネススクール、以下 HBS という）におけるケースメソッドの特質と、そこでめざされている教育のねらいについて説明し<sup>1</sup>、人材育成の実践に対する示唆を得ることとしよう。

##### （1）ケースメソッドの特質

HBS は産業の発達や企業の大規模化が要求する専門職としての経営者を養成することをその使命として独自の発展を遂げてきた。創設当時、経営学に近い学問を教える学部を持つ大学は存在していたが、HBS の入学資格はこのような専門教育を受けた者に限定されていなかった。学部レベルにおける専門的知識や技能を入学者に期待するよりも、教養的背景、知力、成熟性などが専門職としての経営者には重要と考えられていたからである。

HBS におけるケースメソッドが持つ特質としては次のような点が挙げられている。第1に「現実の重視」である。実際のビジネスの現場で責任ある管理者を育てるためには、ビジネスの現場で生じた現実の問題に焦点を当てることが重要となる。現実の経営問題は、特定の理論や技術の適用では対処できず、複雑な問題が合わさっていることを受講者が知ることが重要なのである。したがって授業は「こうあるべき」ではなく「現実はどうか」

---

\*1 本稿の記述は、佐野享子「大学院における高度専門職業人養成のための経営教育の授業法に関する実証的研究ーケースメソッド授業がめざす経営能力の育成とその方法に焦点を当ててー」『大学研究』26号、2003年に基づいている。HBSにおけるケースメソッドについては慶応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』（東洋経済新報社、1977年）に詳しい。

との視点で進められる。ケース教材には現実の経営事例が記述されているため、特定の理論が問題解決のための前提として想定されているわけではない。

第2は「一般論よりも個別論の重視」である。ビジネスの現場における管理者に要求される能力は、理論の構成能力ではなく意思決定能力である。したがって多様なケース教材から理論的な法則性を作り上げていくよりは、各ケースの個別の状況においてどのように意思決定するかが授業の焦点となる。ある状況における対応策の有効性は組織によっても異なってくるであろうし、その時意思決定をする人々の才覚や価値判断によっても変わるはずである。したがって、経営上の問題にはたった一つの正解はないと考えられている。

第3は「経験の重視」である。先に述べたような意思決定の能力は訓練により養われるとの考え方がその根底にある。経営に当たって用いられる個別の知識についても詳細な講義は行われず、個々のケースの一部分として取り上げられる。

このような考え方に立ち、ケースメソッドにおいては、ビジネスの現場で生じた実際の経験に基づいて執筆されたケース教材を素材とし、そこに記述された個別の経営課題に関わる問題をいかに解決するかとの視点に立って、意思決定者の立場に立った訓練を行うことがねらいとされているのである。

## (2) HBS における経営観

HBS におけるケースメソッドが以上のような特質を持って発展した背景には、HBS 独自の経営観の変化がその根底にあったという。

アメリカの経済が繁栄していた 1920 年代までは、HBS が収集したケースも経営問題解決のための「先例」と見なされ、類似の経営問題に直面する他企業の模範となる産業界の共通財産として蓄積されるべきものと考えられていた。しかし 1929 年の大恐慌が産業界に大きな衝撃を与え、過去の経験が「先例」として役立たないことが明らかになっていく中で、上記のようなケース観は否定され、個別の経営の現実に着目することこそが重要であるとの考え方へと変わっていくのである。

法律分野では法的安定性が重視されることから、「先例」を尊重し、裁判所が示した法律的判断の核心部分に一定の拘束力が生じる。しかしながら経営分野が法律分野と異なるのは、拘束された考え方を持って他に追随することでは革新と創造をめざすことができないという点であり、変化する情勢下で思考できる力が重要になる。

その育成のために重要なのが、受講者が自ら経験を積むことである。チャールズ・グラッグ (Grag, C.I.) は、古典ともいえる論文「叡智は教えられぬが故に」(“*Because Wisdom Can't Be Told*”)の中で次のように主張している。自らが役立てることができるのは他人の洞察や知識ではなく自分自身の洞察や知識であり、それらを自らの能動的な思考と感覚を通じて自分自身のものにしなければならない。ケースメソッドにおいてもそのような経験を積むことをめざし、クラス討議の参加者を同じケースの状況に置き、アイデアを提供したり受け入れたりする練習の場を与えることを通じて、他者の考えを学び、また自らの考えを他者に効果的に伝える経験を重ねることができる。このようにしてケースメソッドの受講者は、実際の経営場面における人間相互の関わりの重要性を認識するのである。

グラッグは次のようにも述べている。「組織の経営はテクニカルな問題ではなく、人間の問題である。それは製造業者、銀行家、投資家、販売業者、消費者といった人々が、個

々の事業上のアクションにいかように対処するものであるかということを理解することであり、しかも遅い早いはあるにしても、これらの各グループの人々の行動は常に変わっているのである。」(邦訳 10 頁)

ここには、経営場面における人間相互の関わりを重視する考え方が見受けられる。経営問題の本質が、どのような経営技術を用いるかという点にあるのではなく、経営に関わる関係者の行動への対処の問題であると捉える独自の経営観がそこに看取される。現実の経営問題の正解が一つに定まらないとする個別論重視の考え方も、現実の経営場面に関わる関係者がそれぞれ異なるとすることに由来するものであると言ってよいだろう。ケースメソッドにおける教育のねらいは変化する情勢下での思考力育成にあると先に述べたが、この点についても、変化する情勢下において関係者の対処が変化する、その中での思考力の育成の問題であると捉え直すことができるのである。

### (3) 人材育成への示唆

このような見解は、アメリカに限らず、日本においても妥当性を持つように思われる。その際に注意しておきたいのは、ケースメソッドを通じて得られるのが、ケース教材を用いた意思決定過程の「疑似体験」であるという点である。意思決定能力を養うためには直接経験に勝るものはないが、人が一生のうちに経験できる機会は限られている。疑似的にはあるが、めったに体験できない事例を短い期間に数多く経験することができる点が、ケースメソッドの最大の利点であると考えられる。

## 2 ケースメソッドにおける授業設計

以上のようなケースメソッドの特質を考えると、これを効果的に実施するためには、「疑似体験」を通じた学習を促進するための教師側の方略が不可欠となる。

中でも特に重要と考えられるのは、第1にケース教材の記述を臨場感あふれるものにするという点である。第2に、ケース教材と併せて受講者に提示する設問を効果的に設計するという点である。第3に、討議による学習の効果を高めるように教師がディスカッション・リードを行うという点である。

以下では第2の点と第3の点に焦点を当てて説明を加える。筆者はこれまでに、慶應義塾大学経営管理研究科においてケースメソッド普及の中心的な役割を果たして来た高木晴夫教授の授業の実証分析を重ねてきた。以下で示す知見はそれらの成果に基づくものである。

### (1) 設問をいかに提示するか

ケース教材と併せて提示される設問は当該単元のねらいによって異なるが、総じて以下

の諸点の検討を促す設問にタイプ分けすることが可能であると考えられる\*1。

A 状況の認識

A-1：経営環境はどうであったか

A-2：マネジメントのねらいとプロセスはどうであったか

B マネジメントの評価

B-1：そもそもどのように考えるか

B-2：短所・長所は何か。異なる事例に適用が可能か

C 問題の本質とアクション

C-1：問題の本質は何か

C-2：自分ならどのような発想に立ち、どう行動するか

D リーダーに求められる資質

Aは、ケース教材に記述された個別の状況をどのように認識するかとの視点に立った設問である。Bには2つのタイプがある。複数の単元で構成されていた高木教授の授業科目では、最初の単元でB-1のタイプが提示され、その後の単元でB-2のタイプが提示されていた。B-1では、ケース教材に記述されているマネジメントや登場人物の考え方に対して、賛成か反対か、それは何故かといった設問が考えられる。Cは問題の本質が何かを判断し、自分が登場人物だったらどのように解決するかとの視点に立った意思決定を行うことを求める設問である。発見したいくつかの問題を一定の優先順位に基づいて整理する、問題が生じた原因をケース教材の記述に即して考察するといった視点も、この設問に関わって重要になるだろう。複数の単元で構成されていた高木教授の授業科目では、このタイプの設問は最後の単元で提示されていた。Dは、ケース教材に記述された個別の状況に適したリーダーの資質は何かについて考える設問である。

ケースメソッドでは、1つのケース教材に対して設問を複数提示し、提示された設問の順に考えることで、問題解決に到達するまでの思考を段階的に発展させることが可能である。複数の単元で構成されているカリキュラムであれば、設問を段階的に発展させていくことによって、学習の効果を高めることができるものと推測される。

## (2) 教師がいかに発問するか

ケースメソッドでは、受講者の主体性を引き出すために、教師が非指示的な態度でディスカッションをリードするのが基本である。しかしながらそこには当然ながら、教師としての立場からの一定の授業意図が働いていると考えるべきであろう。高木教授が担当していたクラス討議の過程を対象とし、教師側の授業意図として想定される点に即して教師の

---

\*1 以下は高木教授が担当した修士1年生対象の基礎科目「組織マネジメント」の授業を分析した結果に基づく。分析結果は、佐野享子「大学院における高度専門職業人養成のための経営教育の授業法に関する実証的研究－ケースメソッド授業がめざす経営能力の育成とその方法に焦点を当てて－」『大学研究』26号、2003年に詳しい。

発問を分類した結果、次の3つのタイプに大別された<sup>\*1</sup>。

- A 対処の仕方への意思決定を促す発問
- B 明確な主張を促す発問
- C 柔軟な思考を促す発問

分析対象とした授業における各設問の授業全体の発問に占める割合は、A が約5割、B と C がそれぞれ約2割であり、受講者の意思決定を促す意図の発問の割合が高くなっていった。

A に関する発問は、先に提示した設問に対する回答を促すことを意図した発問である。

B に関しては、受講者の発言に対して次のような意図で発問する場合が挙げられる。

- ・ 5 W 1 H などの説明が不足しているためにそれらの情報の「補足」を求める場合
- ・ 言葉の「定義」を求める場合（例「そこでの“合理化”って？もうちょっと説明すると？」）
- ・ 抽象的な「概念」を用いた説明を求める場合（例：受講生「資料作りの負担を減らす」、教師「そういう労働って何て言う？」）

C に関しては次の事例が挙げられる。

C-1：状況に応じたシュミレーションを行う

- ・ 「具体的」に状況をイメージする
- ・ アクションを起こした「結果」とそれに応じた更なるアクションを考える
- ・ 登場人物の立場に立って「推測」する

C-2：結果の前提に目を向ける

- ・ 事象が発生しうる「確率」や発生した場合の問題状況の「程度」を考える
- ・ そのような事象が発生した「理由」を考える。

C-3：判断基準について考える

- ・ どのような方法で判断するか、どの程度であればアクションを起こすのか等の視点から、「判断の根拠」を考える。

C-4：思考範囲を拡大する

- ・ 教師が提示した新たな状況を「推測」してどのようなアクションを起こすか考える。（例「こういう場合にはどうする？」）
- ・ 教師が提示した否定的立場の意見に対して検討する（いわゆる「ゆさぶり発問」）。

高木教授の授業を分析した結果、以上の3つのタイプの発問の中では、「推測」「補足」「理由」「結果」の順で出現頻度が高かった。受講生の発話の内容が不十分であった場合には、適宜当該受講生に内容を「補足」させながら、討議の筋道を他の受講生が理解できるよう明示させるとともに、経営事象が生じた「理由」やその「結果」を考察させることを通じて、意思決定能力の育成を行うといった授業の展開が、授業例から看取された。

---

\*1 以下は高木教授が基礎科目「組織マネジメント」の中の「今日的組織の変革」と題した単元において実施したクラス討議部分の分析に基づいている。分析結果は、佐野享子「ケースメソッド授業の展開における教師の発話の機能—経営教育における教授方略上の意味を探る手がかりとして—」『筑波大学教育学系論集』31巻, 平成19年に詳しい。

第2節では、スクールリーダーの育成を目的として筆者が開発したケース教材を掲載する。その後、本節で示した考え方に照らして、このケース教材を用いた授業をどのように設計・展開するか説明を加える。

## 第2節 ケース教材「学校評価委員会」<sup>\*1</sup>

### 年度末に向けて

1月も半ばを過ぎると、年度末に向けて、学校の雰囲気も慌ただしくなる。吉本中学校の副校長に着任して3年が過ぎようとしている松本晴夫は、生徒が下校したあとの校庭の暗がりながめながら、過去に開催された外部評価委員会の資料に目を通していった。

市教委では3年前から外部評価者による学校評価システムと学校選択制度を導入している。学校ごとに、PTAや地域団体関係者、学識経験者などによって構成される外部評価委員会が組織され、年度ごとに学校の状況が評価される。評価の結果は、ホームページで広く公開されるので、その結果は、地域の保護者や児童が、どの中学校を選択するかを判断する際の重要な資料になっている。

まもなく始まる今年度最後の会合では、外部評価委員会による今年度の評価結果が、学校側に提示されることになっている。外部評価委員会から評価結果を提示されるのは、松本にとっては3回目の経験であるが、隣の市から昨年4月に転任してきた新任校長の浜田には、はじめての経験である。

「副校長、今日も何かあったらよろしくお願いしますね。前任校よりも評価制度が複雑なもので、どう進めていけばいいんだか、まだよくわからないところがあるものですからね。」職員室を出ようとした松本の肩を、校長の浜田がぼんとたたいた。

「昨年度も、外部評価委員の先生方からは良い評価をいただいていたし、今日の会合も、そう長くはならないと思いますよ。」そうあって欲しいものだと思っただけで反芻しながら、松本は今年1年を振り返っていた。

### 今年度の経営方針

吉本中学校はまもなく創立25周年を迎えるが、新入生の数が年々減少しているのが悩みの種であった。昨年度の新入生は20人、今年度は15人と減り続け、11月に市教委が実施した来年度新入生の第一次入学意向調査では、希望者が10人を切っていた。周辺住民の高齢化に加え、学校選択制度が開始されてからというもの、児童の多くは、学区外の中学や私立学校に流れていた。

生徒数が少ないということ自体が、他校を志望する理由になっているケースも少なくなく、管理職を含めた総勢13名の教員は、このような状況をかねてより憂慮していた。

当市では、年度当初に、校長がその年度の学校経営方針を教職員、PTA、外部評価委員などに説明することになっている。今年度着任した校長の浜田が掲げたのは「顧客満足の学校経営」であった。

---

\*1 このケースの無断転載・複写はご遠慮下さい。

昨年5月に開かれた説明会の席で、浜田はこのように述べていた。

「顧客とは生徒一人一人であり、保護者一人一人であり、学校を取り巻く地域の方々です。本校は現在生徒数が少ないですが、その利点を活かして、顧客一人一人が満足する学校経営を進めます。

具体的には、第一に、きめ細やかな学習指導を実施します。わからないところをそのままにせず、きめ細かくフォローできるのは、小規模校の最大のメリットと考えます。

第二に、生徒や保護者、地域の皆さんの願いを大切にするとともに、地域に開かれた学校経営を実施します。

第三は、教員研修の充実です。今年度は小中連携教育の研究指定を市教委から受けています。これを契機として、教員の指導力を向上し、生徒や保護者の皆さんの願いに応じて参ります。」

### 評価の仕組み

校長室には、早くも4名の委員が集まっていた。委員長を務めるのは、委員3年目であり、中学3年の息子を持つPTA会長の品川である。公民館長の千原と自治会長の今田は昨年度から、学校経営を専門にしている大学教員の徳井は今年度から、それぞれ委員を務めている。

市教委によれば、外部評価者による学校評価システムの目的は、学校間の比較を行うことにあるのではなく、各学校が評価結果を受けて、主体的に学校改善に取り組むことができるようにする点にある。どのような評価を受けたかではなく、評価結果をどのように受け止めて、改善策を打ち出していくのかが問われており、各学校では、そのことを保護者や地域に公表して説明責任を果たす必要があるといった趣旨が、年度当初に外部評価委員に対して説明されている。

評価は次のような手順で行うよう市教委から示されている。まず、年度当初の第1回委員会で、校長から委員に対して今年度の学校経営方針が説明される。委員は授業や学校行事などを自由に参観することが許されており、それらの成果を踏まえて1月に開催される第2回委員会で、外部評価委員会としての評価が検討される。なお、第2回委員会に先立ち、当該学校の教職員による内部評価が実施されており、外部評価委員会では、実施された内部評価の結果を踏まえて、外部評価委員会としての判定を検討するのである。

評価項目は、市教委から示された項目に加えて、当該年度の学校経営方針に則して学校側が定めた項目からなっており、各項目とも「A 良く当てはまる」から「D 当てはまらない」の4段階で評価が行われるとともに、総合評価の判定が同様に4段階で示される。

本日の第3回委員会では、第2回の委員会において外部評価委員の間で議論された結果が、学校側に示されることになっている。それらに対する学校側の意見が聴取された上で、各項目と総合評価の判定が確定し、委員会としての所見が加えられて、最終的な評価報告書が作成されるのである。

昨年度の第3回委員会の席で、外部評価委員会から学校側に示された判定は、特別教室の掃除が行き届いていないことなどが理由となって、「教育環境の整備」がC評価になっていたことを除いては、全ての項目がA評価であった。生徒数は少ないが、子供達は総じて生き活きと活動に取り組んでいる点が評価できるとの意見が委員の多勢を占めており、

総合評価も A と判定されていた。

今年度は、昨年度の評価結果を踏まえ、学校ぐるみの清掃・奉仕活動に力を入れるとともに、地域住民に向けたニュースレターを頻繁に発行したり、指定を受けている小中連携教育の研究授業に力を注ぐなど、年度当初に校長が示した経営方針に則して、なお一層改善への努力を傾けてきたと教員一同自負していた。したがって内部評価も、「教育環境の整備」を B と評価したほかは、いずれの項目も全て A と評価されていた。

### 第3回評価委員会

委員長から手渡された評価結果票を見た松本は困惑した。「教育環境の整備」こそ B 評価になっているものの、他の項目は、総合評価を含めて全て C 評価になっている。

「子供達は、人数が少なくてもがんばって、協力しあっていると思うのですが。」委員長を務める PTA 会長の品川が口火を切った。「顧客満足重視という校長の示された経営方針のもとでの学校経営が、果たして本当に行われていたのかといった疑問が、委員の間からもっばら出されまして・・・」

品川は説明を続けた。

「校長は、きめ細かな学習指導を実施すると年度当初に言うておられましたが、息子は、小中連携教育のための研究授業があるたびに、先生方が隣の小学校に出向くので、今年度は昨年よりも自習時間が多くなったと言っていました。先生の数そのものが少ないからそのようなことになるのかもしれませんが、中3の息子にとって、小中連携教育にどのようなメリットがあるのかよくわかりませんし、担任の先生からそのことについての説明もありませんでした。そのほかにも、主要教科を非常勤講師の先生が担当するクラスの保護者の方からは、わからないところを生徒が放課後聞きに行きたくても、教えてくれる先生が職員室にいないという声が出されていました。」

大学教員の徳井が補足した。「授業参観をしても、少人数授業ならではの授業方法の工夫がなされていない印象を受けました。生徒一人一人に目が行き届いていない場面が少なくなく、校長の経営方針が先生方に浸透しているか疑問でした。1学期末に校長にもそのような授業の様子についてはお話したのですが、最後まで改善が見られなかったように思います。」

自治会長の今田が続いた。「地域行事と合同で実施する学校行事の場面でも、地域の役員の皆さんに全てお任せしますという先生方の姿勢が気になりました。ニュースレターを頻繁に発行していただいて、学校の中の様子が昨年度以上によくわかるようにはなったのですが、情報が開かれていさえすればそれで良いということにはならないのではないかと思います。それでなくても子供達の数が減って、地域の行事が成り立たなくなっているんですから、先生方にはもっと地域活動を大切にしてもらいたいです。」

話をじっと聞いていた校長の浜田が、静かに口を開いた。「わかりました。確かに私の学校経営が十分でなかったかもしれません。評価結果を厳粛に受け止め、いただいた評価を来年度の改善策につなげたいと思います。」

重苦しい雰囲気の流れの中で、大学教員の徳井の手が挙がった。「校長のお気持ちはよくわかりました。でも委員の皆さん、評価結果はそのままホームページで公開されます。それらを見て、吉本中学への進学希望者が経ることになれば、ますます本校の状況は厳し



くなりますが、それで大丈夫ですか。」

公民館長の千原が反論した。「先生方に自覚していただいて今後につなげてもらうことが制度の趣旨なんですから、このままで報告するのが筋じゃないですか。どこの学校もそのような方針で進めているはずですし、その方がむしろ本校のためになると思いますよ。」

「しかし、我々にとってはまさに『地域の学校』ですからね。生徒が少なくなるのは確かに痛手ですよ。」と発言するのは自治会長の今田。

「生徒数が減少しているという状況を勘案していただけると、我々もありがたいですが・・・。」と言葉を継ぐ校長。

それに対し、委員長の品川から「そのような状況を考慮したからこそ、本来であれば D 判定になってもおかしくないという項目のいくつかは、最終的に C 判定になったんですよ。」との説明がなされ、校長は黙ってしまった。

このようにして議論は延々と続いたが、夜 9 時を過ぎても結論がまとまる様子は無かった。

委員長の品川がたまりかねて口を開いた。

「最終報告書には、外部評価委員会として最終的に確定した各項目の評価と総合評価を記載するとともに、総合所見を付記することになっています。2 週間後には報告書として教育委員会に提出しなければいけないので、もう時間の余裕がありませんがどういたしましょうか。」

長時間にわたる議論に疲れたのだろう。「委員長にお任せします。」との今田の提案に、委員一同がうなずいた。

「わかりました。それでは委員長の私に一任いただければと思います。しかし、正直申し上げて、私もどうするか決めかねています。そこでご提案なのですが、昨年度の PTA 会長だった青木さんが委員長だったときには、学校側と相談して、最終的な報告書を作成したと伺っています。今年度も報告書をどのように作成すれば良いかという点について、学校側と相談させていただきながら、私の方で作成したいと思いますがいかがでしょうか。」

「意義なし。」との声がどこからともなく上がり、委員会は散会となった。

## 予想外の展開

「では校長、後ほど連絡いたしますので・・・。」PTA 会長の品川が校長に会釈しながら部屋を出ようとしたときだった。校長は、脇に控えていた松本の肩をぽんとたたいて品川に言った。

「副校長の松本先生は、昨年度もその前も報告書作成に関わっておられますので、松本先生とよく相談していただければ大丈夫ですよ。では松本さん、あとはよろしくお願いますね。」

PTA 会長の前で校長に反論することもできず、松本は、肩を並べて部屋から出て行く校長と PTA 会長の後ろ姿を、黙って見送るしかなかった。

【設問 1】 この学校ではいまだどのような問題が生じていますか。

【設問 2】 これらの問題がなぜ生じたと思いますか。

【設問3】あなたが松本副校長だったらこのあとどうしますか。

### 第3節 ケースメソッドに基づく授業展開

本節では、第2節に掲載したケース教材を用いた授業展開について説明を加えることを通じて、人材育成の現場でケースメソッドを創意工夫して実践する際の手がかりを示すこととする。

#### 1 ケース教材「学校評価委員会」を用いた授業のねらいとポイント

##### (1) 授業のねらい

第1節では、HBSにおけるケースメソッドの特色として次の3点を示した。①「こうあるべき」ではなく「現実はどうか」といった視点が重要であり、問題解決の前提として特定の理論を想定しない。②各ケースの個別の状況でどのように意思決定するかが重要である。過去の経験や「先例」は役に立たず、ある状況における対応策の有効性はその時に意思決定する人々の才覚や価値判断によって変わる。③意思決定の能力は訓練によって培われる。

以下では、これら3点に照らしてこのケース教材を検討する。設問3を見てもわかるように、このケース教材を用いた授業では、主人公の立場に立った意思決定を受講者に求めている。そのために、生じている問題が何であり、それらの問題が生じた原因が何かを考える設問を併せて示しており、設問順に考えることで、現実の経営場面で意思決定を行う際の思考過程を擬似的に経験することができるようになっている。

ケース教材に記述された学校では様々な問題が生じており、設問1ではそれら諸問題の発見と整理が求められる。早期に解決すべきものとしては、2週間後に迫った報告書はいかに作成するかという点が挙げられるが、長期的視点に立って検討すべきものとしては、吉本中学校における学校経営そのものの課題が挙げられるだろう。

ケース教材には「こうあるべき」ではすまされない現実の経営問題が記述されている。例えば小規模校においては、そのメリットを生かして少人数教育を実施することが可能になると考えがちであるが、生徒数が少ない学校では教員の数が少なくなるために、生徒に対してきめ細かな指導を行うことが容易でない事態に陥るのが現実であろう。外部評価委員会から提示された評価結果に関しても、本来であれば、これらをそのまま学校外へ公表してしかるべきであるとの判断があり得る一方で、評価結果が良くない場合には、それらをそのまま公表することによって、生徒数減少に拍車がかかることが予想され、判断に迷うところである。

幾つかの問題に対し、クラス討議では様々な意見が出されるはずであり、受講者はクラス討議を通じて、意思決定の実際が意思決定に関わる人々の価値判断によって多様であることを実感する。評価結果の公表に関しても、外部評価委員会の評価結果をそのまま反映して報告書を作成し公表すべきであるという意見と、そのまま作成しないという意見に大きく分かれるであろうから、それぞれの立場に分かれて各々に主張を展開してもらう方法もあり得る。

「こうあるべき」「こうすべき」といった「規範」(当為)と現実が生じる問題との間で判断に迷う場合の意思決定には、意志決定者の経営倫理や職業倫理が問われることが少なくない。このような理由からビジネスの世界では、経営倫理教育にケースメソッドが多く用いられている\*1。

## (2) クラス討議のポイント

このケース教材を用いたクラス討議で、筆者は次の点を考慮しながらディスカッション・リードを行っている。

第1に、状況に応じたシミュレーションを頭の中で巡らせるよう受講者に促している。クラス討議では「私ならこうする」との視点に立った多様な意見が各々の受講者から出されるが、その際には、どのように行動するのか、行動を起こした結果どうなるのか、具体的に考えてもらうのである。例えば「浜田校長と話しあう」という意見に対しては、どのような場面でどのように口火を切って話し合いのタイミングをつかむのか、校長と何についてどのように話しあうのかを、再度受講者へ質問することにより、学校現場の実際を想定して、具体的な行動へと結びつく意思決定が行われるよう受講者に促している。

ケース教材には記述されていないが、意思決定に当たって考慮しなければならない重要な事項に関しても、注意を向けることができるよう配慮している。クラス討議を実施すると、次のような趣旨の意見が出されることがある。外部評価委員会の評価結果どおりに報告書を作成した結果、翌年に新入生が激減するかもしれない。自らが通っている中学校が地元の小学生から選択されなかった状況を目の当たりにした在校生の心情を考えると、外部評価委員会の評価結果どおりに報告書を作成するわけにはいかないといった趣旨の意見である。言うまでもなく教員という職においては、学校経営場面における個々の意思決定の結果が生徒にいかなる影響を及ぼすのかといった視点を最も優先すべきである。しかしながら生徒の姿が具体的に描かれていないケース教材を用いたクラス討議では、ケース教材に記述されている内容と直接関わる問題の解決にのみ心が奪われ、記述されていない「生徒の心情」にまで思いが至らない発言がしばしば散見される。

第2に筆者は、結果の前提に受講者が目を向けるよう配慮してディスカッション・リードを行っている。そもそもなぜこのような状況になったのか、との視点からあらかじめ設定された目的や前提そのものを問い直すことは、アージリスとショーン (Argyris, C. and Schon, D.) が提示する「ダブルループ学習 (double-loop learning) 」\*2 そのものであると言ってよい。組織の構成員が自発的な意欲と責任感を持って変革に資するような行動をとるために「ダブルループ学習」が必要不可欠になるといった考え方は、学校経営においても極めて重要である。

---

\*1 梅津光弘「経営倫理教育におけるケース・メソッドの方法と意味」『日本経営倫理学会誌』14巻, 2007年, 5-13頁。

\*2 Argyris, C. and D. A. Schon, *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*, Addison-Wesley, 1978.

### 3 ケースメソッドの意義を再考する

#### (1) 制度・政策を問い直す視点の育成

前提そのものの問い直しとは、どのような思考を意味するのであろうか。このケースを例にとると、以下の諸点が疑問点として挙げられるであろう。

- 校長が策定した経営方針について：着任まもない段階で新任校長が学校経営方針を策定しても、学校の実態に即したものにならないのではないか。このようにして策定された経営方針そのものに問題はないのか。
- 評価結果の信頼性について：昨年度と今年度では外部評価委員による評価結果に大きな差が見られた。ケース教材に示された方法に基づいて評価を行うことで信頼性ある評価結果が得られるのか。
- 外部評価委員の構成と委員会の役割について：外部評価委員会の委員は、大学教員を除いた全員が、PTA や地域団体関係者といった吉本中学校の利害関係者である。したがって改善点が多い評価結果をそのまま一般公開することによって、同校の生徒数が激減する事態を招くことを外部評価委員の多くは望んでいない。このような立場の委員が外部評価委員を務めている委員会の評価結果を、そのまま一般公開する仕組みになっていたことが、評価結果の扱いに関する議論の紛糾を招いたのではないか。外部評価の目的は何であり、それらの目的に即した仕組みが採用されていたのか。

筆者が担当する大学院の授業では、以上のような疑問を契機として、ケースの前提となっている制度上の問題点について検討することを学生に促している。既存の教育制度や教育政策に問題がある場合には、それらに批判の目を向け、あるべき教育制度の骨格を描くことができるようなものの見方を培うことが大学院教育の役割であると考えからである。その意味では、筆者が行うケースメソッドは、「こうあるべき」ではなく「現実はどうか」といった視点を重視した HBS のケースメソッドとは、若干異なるねらいを併せ持っている。

企業経営と比較すると、学校経営においては、制度や政策に基づいた各般の規制によって経営上の裁量を発揮することが困難になる場面が少なくないのが「現実」である。しかしながら、「現実」の教育制度や教育政策にどのような問題点があるのかを念頭に置きながら、それらを最小限に抑えるような学校経営を創意工夫・改善することで、学校がより良いものとなるであろうし、そのような実践が制度・政策そのものの改善や改革の契機となることも不可能ではないように思われる。このように、スクールリーダー育成をねらいとしてケースメソッドを実施する際には、スクールリーダーが教育制度・教育政策をより良くする一端を担うことができるような資質力量を育成することが重要であると筆者は考えている。

#### (2) 経験から学ぶ方法を学ぶ

以上のように筆者は、HBS におけるケースメソッドよりも若干広いねらいを設定して、ケースメソッドを実践している。ケースメソッドを通じて受講者の経験から学ぶ方法を学

んでもらうことも、筆者の実践におけるねらいの一つになっている。

先に述べたように HBS では、各ケースの個別の状況でどのように意思決定するかが重要であり、過去の経験や「先例」は役に立たないと考えられてきた。しかしながらジョン・デューイ (Dewey,J.) が、教育とは経験の意味の再構成であると述べていたように<sup>\*1</sup>、自らの過去の経験を省察することによって効果的な学習が成り立つことを忘れてはならない。経験を積み重ね、それらの内容を振り返り、そこから教訓を引き出し、次の状況に適用することによって、人は経験から学習するのである<sup>\*2</sup>。

このケース教材を用いたクラス討議においても、これまでの職場経験に照らして検討した結果このように考えた、といった趣旨の発言が受講者から多く出されることが少なくなき、筆者はそのような発言を新たな議論展開のきっかけとして大切にしている。具体的には、類似した過去の経験がどのような状況のもとで展開されたのかを受講者自身に振り返ってもらうとともに、それらの経験から得られた教訓を、ケース教材に記述されている「個別の状況」下でどのように応用できるのか（できないのか）といった視点から、新たな状況下での過去の経験の応用可能性を受講者に検討してもらうのである。このような思考を繰り返すことによって、各々の受講者が現場に帰っても、勤務する学校の「個別の状況」に即して、ケースメソッドに基づく学習の成果を応用することが可能になると考えられる<sup>\*3</sup>。

また筆者は、ケース教材を「先例」と捉えて学ぶことの意義についても認めている。疑似的にはあるが、めったに体験できない事例を短い期間に数多く経験することができる点が、ケースメソッドの最大の利点である。めったに体験できない現実の事例が記述されているからこそ、どのような状況下でどのように事態が展開するのかをケース教材を通じて知ることが重要な意味を持つのである。

### (3) 理論の適用方法を学ぶ

先に述べたように HBS におけるケースメソッドでは、特定の理論が問題解決の前提として想定されているわけではない。しかしながら筆者は、実務に役立つ理論をいかに現実の場面に適用するかといった視点から、ケース教材を用いることが少なくない。

このケース教材では、顧客の満足・不満足の程度が、顧客が事前に抱く期待の程度と関係するといったサービス・マーケティングの理論<sup>\*4</sup> を取り上げることが可能である。「顧

---

\*1 Dewey,J.,*Democracy and Education*,Macmillan,1916.(松野安男訳『民主主義と教育』岩波文庫,1975年,127頁)

\*2 このようなサイクルは本論で述べた「経験学習サイクルモデル」に該当する。Kolb,D.,*Experiential Learning:Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice-Hall,1984, pp.40-43.

\*3 これは本論の6-7頁で示した「能動的実験」を経由したプロセスに該当する。

\*4 Lovelock,C. and L.Wright, *Principles of Service Marketing and Management*, Prentice-Hall,1999. (小宮路雅博監訳『サービス・マーケティング原理』白桃書房,2002年,102-103頁.)

客満足の学校経営」が学校経営方針として年度当初に掲げられたことにより、外部評価委員や保護者は浜田校長の学校経営に対して高い期待を抱いたはずである。しかしながら期待が高まった分、よほどの成果が上がっていなければ外部評価委員や保護者の満足は高くなり得ない。昨年度よりも外部評価委員の評価結果が下がった原因として考えられるのが以上のメカニズムである。

理論を取り上げる場合でも、講師が一方向的にそれらを説明するのではなく、ケース教材を通して理論の適用が可能な事象に受講者自身が気づき、なぜそうなるのかといった視点から、理論が説明するメカニズムについて具体的に考えてもらうことが重要なのである。

本節ではケースメソッドを用いた授業設計と展開に関わる幾つかの視点を示した。スクールリーダー育成の事例に限らず、多様な分野で、ケースメソッドを効果的に進める方略を、関係者が独自に開発する実践研究の一層の進展が期待される。