

〈研究論文〉

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——

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——

佐野 享子

1. 問題の所在

本研究は、ケースメソッド授業の展開において、教師の発話がいかなる機能を果たしているのかを明らかにすることを通じて、経営教育において教師がいかなる教授方略をとるべきかを考察することを目的とする。

ケースメソッドは、ケース（事例）教材をもとに討論を行う形式の授業法である。ハーバード・ビジネススクールが創設された20世紀初頭より、同校独自の教育方法として採用され、実施方法の改善と普及が進められており、今日では経営教育のみならず、教育や福祉などの専門職を養成する課程を中心にあらゆる分野で応用がなされている。

ケースメソッドで用いるケースには、デシジョン・ケースとアプリーザル・ケースの2種類があるとされている。前者はある特定の意思決定問題を抽出し、それに対しての意思決定をする、あるいはプランニングをするなど、実際の企業の経営活動そのままを再現するために用いるものである。後者は評価ケースと称されるものであり、企業の経営を評価することによって、そこから経営上のインプリケーションを見つけて出すためのものであり、意思決定そのものは要求されていない（和田 2006）。これらのケースでは現実の事例が素材として用いられるため、特定の理論が前提となった記述がされているわけではなく、またケースを通じて特定の理論を教授することが授業のねらいにあるわけでもない。ケースメソッド授業においては学生が学ぶべき知識や理論を教師が講義する形式をとって

おらず、学生相互の討論が授業の中心となる。その際に効果的な授業展開の鍵を握るのが、学生の活発な討論を促すための教師の発話による討論の方向付けであると言ってよいだろう。

ケースメソッド授業における教師の発話に関する先行研究としては、Louise (1994) がビジネススクールにおける授業記録を分析している。その結果、質問への回答や問題点の指摘に留まらず、数値に基づく分析や戦略に対する評価等を行うことを意図した学生による質の高い発話は、そのような発話を促す教師の発問によって誘導されており、教師の発問と学生の応答との対応関係が確認できたとして、学生による質の高い発話を促すための教師側からの発問が積極的に行われるべきであるとの指摘がなされている³⁾。しかしながら学生の発話は教師の発問に対する1対1の応答によって必ずしも行われるわけではなく、教師から発問がなくても、発問以外の教師の発話や他の学生の発話によって、学生側の新たな発話が促されていくことも大いにありえるであろうし、むしろそのような形で学生の主体的な討論への参加が尊重され、主体的な学習が進展すべきものと筆者は考える。

以上のような問題意識から、筆者はこれまでにケースメソッド授業を教師がいかに展開すべきかを明らかにする研究に取り組んできた。具体的には、ケースメソッド授業の改善に日頃取り組んでいる教師の授業から授業技術を学ぶことを意図し、我が国の大学としてはじめてハーバード方式のケースメソッドを取り入れた慶応義塾大学ビジネススクール（経営管理研究科修士課程、以下 KBS と略す）において「ケースメソッド教授法」の科目を開講するなどしてケ

ケースメソッド授業を普及する中心的な役割を果たしている高木晴夫教授の授業の談話分析^㉑を行ってきた(佐野 2003, 2005a, 2005b, 2006)。

これまで筆者が分析対象としてきたのは組織マネジメントに関するデシジョン・ケースである。一連の研究の中で明らかになったのは、ケースメソッド授業における教師の発話に関しては、「発問」のみならず、学生の発話内容を明確化することを意図する「確認」の機能を果たす発話の頻度が高く、学生の発話内容を「確認」する発話の後に他の学生への教師の「発問」がなされて授業の新たな主題が展開するなど、教師による「確認」の発話が教師と学生の応答の中心的な役割を果たしているという点であった(佐野 2005b)。しかし「確認」を含め、教師の発話が授業展開において具体的にいかなる機能を果たしているのか、またそれら教師の発話がケースメソッドの授業展開における教授方略としていかなる意味を持つのかという点については明らかにしてこなかった。

本研究では、ケースメソッド授業の談話分析を行うことにより、「発問」や「確認」等の教師の発話の授業展開における機能を明らかにすることを通じて、ケースメソッドを用いて教師がいかに経営教育を展開すればよいのかを探る手がかりとしたい。

2. 研究の対象と方法

2-1. 対象

分析対象としたのは、高木晴夫教授(以下T教授という)がKBSにおいて修士1年生の前期の基礎科目「組織マネジメント」の中で実施したクラス討論の部分である。先に述べたように、T教授はハーバード方式のケースメソッド授業の普及を行っていることから、同教授が実施する授業は、ケースメソッド授業の一つの典型例として位置付けられると考えたからである。既に拙稿(佐野 2005b)では、T教授が実施した同一の単元の授業ではあるが、授業展開が異なる2つの授業記録を分析することを通じて、異なる授業展開のもとでの教師・学生間の相互

作用を比較している。そこでの分析結果をもとに、討論の道筋が円滑に展開されたと思われる1999年6月21日に実施されたクラス討論部分(78分)を今回の分析対象に選定した^㉒。対象となった単元の概要は表1のとおりである。

2-2. 方法

クラス討論の過程はビデオテープに録画・録音し、文字化して素データとした。分析の方法は以下のとおりである。まず授業展開の過程を明らかにするため、文字化された授業記録を分節に分ける作業を行った。分節とは授業の流れにおける一つのまとまりを指す(石原 1999)。分節分けの方法としては、本研究が討論授業を対象としていることから、第一に討論の主題となる内容のまとまりを、第二にその主題に対応するコミュニケーション活動のまとまりを基準として採用した^㉓。主題としての内容のまとまりについては、クラス討論に先だって教師側からシラバスによって学生に示される設問(表1参照)を手がかりとして、授業で実際に教師から発せられた発問内容をそれらに補って解釈した。主題に対応するコミュニケーション活動のまとまりとしては、教師と学生による発話内容に着目して確認した。

次に授業展開過程における教師の発話の特徴を探るため、分節ごとに教師の発話の機能を分類した。ハーバード・ビジネススクールのアンドリュース(K. Andrews)は、ケースメソッドにおいて教師がクラス討論を導く技術として、発問(ask question)、再述(restate)、事実認識の言及(draw upon his own knowledge of fact)の3つが重要であると指摘している。発問とは学生に対し問いかけることにより討議の方向を示唆する役割を果たすもの、再述とは学生の個々の発話内容を明確にするために、発話された内容を教師が別の言葉で言い換えること、事実認識の言及とは討議の進展が情報不足によって妨げられている場合に、自らの認識している事実に基づいて教師が意見を述べることをそれぞれ指している(Andrews 1954)。

筆者は拙稿(佐野 2005b)において、アンド

表1 単元の概要

単元名 ねらい	今日の組織の变革（および経営マスコミというものの理解） 組織变革を行った製鉄会社について報道した記事の内容が実態と乖離していた事例を取り上げ、組織のフラット化（階層型組織において中間の階層を減らす）を進める論理と実態が乖離する理由について考えることで、今日的な組織变革について検討する。
ケース (内容)	「瑞穂製鉄株式会社—フラット組織の導入」（1999年作成、A4版、全18頁） 瑞穂製鉄は業績主義の推進とライン組織単位での自律的経営を目指すために組織のフラット化を行った。これを報じた新聞雑誌の記事をもとに理解できた事柄を確認するために、インタビューによる組織フラット化の実態調査を行った。その結果、報道されていた事とは異なる実態が少なからず生じていることが浮び上がった。
設問	1) そもそも製鉄業を行うのにどのような形態の組織がふさわしいと考えられるか。瑞穂製鉄はなぜその組織にフラット化を導入したのか。 2) ケース前半で記述されている経営記事によると、瑞穂製鉄での組織フラット化はどのようなものになっているか、その目的に向けてのフラット化の進め方にはどのような合理性があるか。 3) ケース後半で記述されているインタビュー調査を踏まえると、瑞穂製鉄の組織の内部ではどのようなことが進行していたと考えられるか。 4) 1と2の乖離はどのような理由で生じていると考えられるか。企業組織を見る視点（経営マスコミの視点、経営者の視点、社内従業員の視点、経営学者の視点など）の違いを考慮するとどうであるか。

テキスト | ステファン・ロビンス著・高木晴夫監訳『組織行動のマネジメント—入門から実践へ』（1997）

※ 実施日、テーマ及び設問はシラバスの記述、ケースの内容はKBSのケース・データベースの記述による。

リユースの分類を基礎とし、発話の機能を4つのカテゴリーに分類した。具体的には、上記の「発問」を、不特定の学生に対して行われた発問と、発話した学生に対して行われた発問とに分け、前者を「発問」、後者を「再問」と呼称し、両者を区別した⁶⁾。またアンドリュースによれば、「再述」は学生の個々の発話内容を明確にするための言い換えに当たるが、分析対象とした授業では元となった発話を特定して言い換えの有無を判別することが難しい発話が少なくないことから、言い換え以外の方法を用いた場合であっても、学生の発話内容を明確化することを意図していると思われる発話であれば一つのグループに分類して「確認」と呼称した⁶⁾。

分類に際しては、話者の交代を分割点とする「ターン (turn, 話順)」の中に、2つ以上の異なる機能がある場合は、各々を別の機能に分類して、それぞれを一回とカウントした⁷⁾。一つのターンの中に同じ機能が複数回出現している場合であっても、機能の出現回数は一回と数え

て累計した。分類例を挙げると次のとおりとなる。

学生「ある程度そういう付加価値というのは」
教師「新しい新付加価値。付加価値がある。その、この付加価値を加えたらこれで10年食える？」

上記では学生と教師によって話者が交代していることから、鍵括弧内が各々で一つのターンとなる。また教師の発話のうち「新しい新付加価値。付加価値がある。」の箇所は文を単位とすると二つに区切ることが可能であるが、いずれも同じ「確認」の機能なので、この場合の出現回数は一回と数えた。「その……これで10年食える？」の箇所は、発話した学生に対する発問に当たる「再問」の機能に当たることから、同じターンの中にある「確認」の機能とは区別して分類した。

分析対象となった授業における教師の全発話

の機能を4つのカテゴリーで分類した結果、分節ごとの各々の出現回数は表2のとおりであった。本稿では、表2で分類された教師の発話の機能ごとに、更に下位の次元での分類を行い、それらが分節の中で、あるいは経営教育の授業意図を実現するために、いかなる教授方略としての意味を持つのか検討した。ただし4つのカテゴリーのうち「事実認識の言及」については、教師の発話の中でも極めて出現割合が少なかった(1.8%)ことから、今回の分析対象に含めていない⁽⁶⁾。

2-3. 授業の概要

分析に先立ち、授業の進め方と討論の展開過程を確認しておく。授業に先立ち、学生は定められたテキストの該当部分を読んで内容を要約したレジメを作成するとともに、ケース教材を分析してあらかじめシラバスで示された設問に

対する答えを準備する。使用されたテキストとケース教材は表1のとおりである。授業では、グループごとの部屋に分かれてのグループ討議(約10人で1グループ)が約60分間行われた後、一同が会してのクラス討論が行われる。クラスサイズは45名で、座席は黒板を背にした教師を中央に囲んだ馬蹄形に配置されている。

授業では、フラット化による組織変革を行った製鉄会社について報道した記事の内容が実態と乖離していた事例を取り上げ、組織のフラット化を進める論理と実態が乖離する理由について考えることで、今日的な組織変革について検討することを単元のねらいとしている。表2にあるとおり、本稿が分析対象とした授業では、クラス討論部分で4つの分節とそれらの下位に位置付く複数の分節が確認されている。1から4の各分節は、授業前にシラバスによって学生に示された設問番号の順序どおりに、設問と同

表2 教師の発話の機能別出現回数

分節	合計	発問	再問	確認	事実 言及	その他
1 製鉄業でなぜフラット化を導入するのか	38	4	8	20	0	6
1-1 同上	15	1	4	8	0	2
1-2 製鉄業におけるニーズ変化と対応	23	3	4	12	0	4
1-2-1 製鉄業におけるニーズ変化	9	1	3	5	0	0
1-2-2 製鉄業のイメージから ニーズ対応を具体的に考える	14	2	1	7	0	4
2 フラットな組織によって瑞穂製鉄が直面する 課題を解決できると考えられるのはなぜか	10	2	3	4	0	1
3 フラットの名の下にやりたかったことは何か	34	1	4	24	1	4
3-1 同上	18	0	3	11	1	3
3-2 なぜ組織全体をフラット化したのか	16	1	1	13	0	1
4 新記事と実態の乖離がなぜ生じたのか	82	6	13	59	2	2
4-1 同上	43	1	6	35	1	0
4-2 中間管理職の立場で考える	13	2	3	8	0	0
4-3 経営マスコミの立場で考える	16	1	2	12	0	1
4-4 読者の立場で考える	10	2	2	4	1	1
計	回数 164	13	28	107	3	13
	構成比 100	8.0	17.1	65.2	1.8	7.9

(注) 発問とは不特定の学生に対し教師から問を発する発話、再問とは発話した学生に対して行われた発問、確認とは学生の発話内容を明確化することを意図した発話、事実言及とは認識している事実について教師が言及する発話をいう。本表は佐野(2005b)のうち本研究に関連する部分を整理して作成した。

趣旨の主題によって構成されている。またそれら分節を細分化する複数の下位のレベルの分節（分節欄中枝番号で表示）が見られる。下位のレベルの分節のうち、1-2-1、1-2-2は学生の発話を受けて新たな主題が提示された箇所である⁹⁾。

次節では、分節の展開ごとに教師の発話の機能を分類して傾向を探ることとし、次いでそれらが経営教育の授業展開においていかなる機能を果たしているのか考察したい。

3. 発話の機能の分類

3-1. 発問と再問

不特定の学生に対し教師から問を発する「発問」と、本研究における「再問」－発話した学生に対して行われた教師の発問－の機能は、次の11種類に分類することができた。分節ごとの出現回数は表3のとおりである。

1) 推測 他者の立場を推測し、他者の立場に立って考えさせる発話が見られた。

例) 教師：(記事と実態のずれが生じており、実態に対して記事と異なる

意見を持っている人がいるという学生の意見に対して) この人たちに聞いたら何て言うだろう？

2) 補足 学生の発話内容において5W1Hが足りない場合にそれらの補足を求める発話が見られた。

例) 学生：権限が限られてきますので。

教師：誰の権限が限られてくるの？

3) 理由 なぜフラット化を導入するのか、なぜそのような事象が起こるのかなど、経営システム導入の理由や経営事象が発生する理由を考えさせる発話が見られた。

例) 学生：新しい時代の市場に合わせるためにスピードアップが必要になってくると思いました。

教師：新しい時代はどうしてスピードが必要なんだろう。

4) 結果 フラット化で直面する課題が解決できると考えられるのはなぜかなど、経営システム導入や発生した経営事象の結果について考えさせる発話が見られた。

表3 発問と再問の機能別出現回数

発話の別 機能	発問		再問		合計
	分節ごとの回数	計	分節ごとの回数	計	
推測	0,0,0,4	4	0,0,0,4	4	8
補足		0	1,1,0,5	7	7
理由	1,0,1,1	3	3,0,0,0	3	6
結果	1,2,0,0	3	0,2,0,1	3	6
定義		0	0,0,2,2	4	4
程度		0	2,0,1,0	3	3
確実性	0,1,0,0	1	1,0,0,0	1	2
否定的立場への反論		0	1,0,0,1	2	2
具体性	1,0,0,0	1		0	1
判断の根拠	0,0,0,1	1		0	1
概念化		0	0,0,1,0	1	1
合計		13		28	41

(注)分節ごとの回数欄は左の数字より順に第1文節～第4分節における出現回数を示す。

例) 学生：責任が明確化されるというか。

教師：責任が明確になるので、そうすると何がいいですか？

- 5) 定義 学生が提示した概念の定義を業界の特質に即して説明することを求める発話が見られた。

例) 学生：(フラット化でやりたかったことは何かとの教師の発問に対し) 人減らし及び合理化。

教師：合理化ってもうちょっと、くどいけど説明して。合理化ってどういうの？

- 6) 程度 外部環境の影響や実施する経営革新についてどの程度のことを想定しているかなど、発話の前提として考えている具体的な事象が発生しうる程度について考えさせる発話が見られた。

例) 学生：あの、ニーズでも価格要求は厳しいところ、業界ではないかと。

教師：低価格要求ね。このプレッシャーって結構ある？

- 7) 確実性 製鉄業でニーズ変化が起こりうるのかなど、現実の経営場面で確かにその事象が起こるのかについて考えさせる発話が見られた。

例) 学生：えー、お客さんのニーズにあった、欲しいものとか。

教師：鉄のニーズ変化っていうのをどういうふうに。鉄ってそんなに客の好みって変わるんですか。

- 8) 否定的立場への反論 いわゆる「ゆさぶり発問」と呼称されるものであり、否定的立場に立った問いかけに対する検討をを求める発話が見られた。

例) 教師：(町の製鉄所でもニーズ変化があるとする学生の発話に対し) このニーズ変化。鉄の。ずっと何か知らないけど棒とか板とか作ってりゃいいっていう感じがするじゃない。それは？

- 9) 具体性 業界特有のタスクをイメージするなど、業界の状況に即して具体的に考

えさせる発話が見られた。

例) 学生：例えば対抗性に優れているとか。強度が優れているとか。そういう細かいニーズに対応する。

教師：もうちょっと具体的に。鉄の業界ってどんな業界？鉄をつくるのにどんな組織がいるの？新しく何が必要になってくるの？

- 10) 判断の根拠 他者の立場に立って判断させる場面で、当事者の立場に立った判断の根拠について考えさせる発話が見られた。

例) 学生：(読者の立場に立って記事をどう読むかという教師の発問に対し) 聞いたことをその場で書いているのかというのを見分けてですね。

教師：それどうやって判断すればいいんだろう。読み手次第かな？

- 11) 概念化 学生の発話内容を抽象的な概念で説明することを求める発話が見られた。

例) 学生：資料作りの負担を減らす。

教師：ああいう労働って何て言うの？

発問と再問を通じて数多く出現していたのは、「推測」「補足」「理由」「結果」の順であった(理由と結果は同数)。「推測」については第4分節のみに見られたが、これは本事例における第4文節が他者の立場に立って考えさせることを主題としていたことによるものと思われる。以上のように、討論の過程では、不十分な内容の発話については、適宜当該学生に内容を「補足」させながら討論の筋道が他の学生にわかるように明示させるとともに、経営事象が生じた「理由」やその「結果」を学生に考察させることを意図した展開が図られているように思われた。

3-2 確認

確認の発話の形状としては、①学生の発話の中の特定の単語・文節の「くり返し」、②学生の発話内容のわかりやすい言葉への「言い換え」、③特定の概念を用いた学生の発話内容の言い換え(「概念化」、④「言葉」を補うことによる学生の発話内容の「補足」、⑤学生が発話した「趣

旨」を推測して「補足」, ⑥既に出た発話との「比較」, ⑦「図示」又は書かれた図の指し示し, ⑧学生の発話内容の「要約」, といった8カテゴリーが見られた。学生の発話内容を明確化することを意図した教師の発話は、「言い換え」に留まらない多様な形状を伴って出現していることがわかる。また確認の機能は以下の4つのカテゴリーに分類することができた。各事例のうち二重かっこ内は発話の形状を示す。

(1) 論点となる概念の提示 学生が発話した内容のうち論点となりうる概念を抽出して提示する発話が見られた。

例1) 学生：もともとずっとこう続いている企業、業界なんてたぶん年功化というのは進んでいる。

教師：年功（発話しながら「年功」と板書する）。《繰り返し》

例2) 学生：所詮やりたいことは多分リストラなんじゃないかと。

教師：リストラっていうのは、これは人減らしと読むんですね（発話しながら「人減らし」と板書する）。《言い換え》

例3) 学生：管理職が持っていた権限が下の方に降りてくると思うんですね。それによって市場のニーズとかに素早く対応できるということで、まあフラット化があうという。

教師：管理、管理層をフラット。えっとじゃあ権限を委譲するということでいいですかね（発話しながら「権限委譲」と板書する）。《概念化》

(2) 同一学生が示した内容間の関係整理 学生が発話した内容のうち論点となりうる複数の内容相互の関係を整理することによって、学生の発話の内容に注意を促す発話が見られた。

例) 教師：意識の変革っていうのはこれ

のことね（発話しながら既に板書した図を指し示す動作を行う）。《図示》

(3) 他の学生が示した内容との関係の整理 学生が発話した内容と、他の学生が既に発話した内容のうち論点となりうる内容との関係を整理することによって、他の学生の発話の内容に注意を促す発話が見られた。

例) 教師：こっちにあるのは階層型の組織。こっちで求められるのは少人数（発話しながら既に板書した2つの個所を交互に指し示す動作を行う）。《比較》

(4) 論旨の明示 学生の発話が高い場合や発話内容があいまいな場合に発話内容の論旨を整理して明示する発話が見られた。

例) 学生：（フラット化することに対し）だからあの、製品企画とかはした方がいいんじゃないかと思うんですけど、工場とかはほんとにする必要があんのかなって。

教師：こちら辺からね。新聞記事を疑う。《趣旨補足》

分節ごとの出現回数を整理した結果が表4である。確認の発話の機能としては、「論旨の明示」、「論点となる概念の提示」の順に多く見られ、各々の形状としては前者は「要約」「言葉の補足」「趣旨補足」の順に、後者は「くり返し」「図示」「概念化」の順で多く出現していた。

確認の発話を機能と形状の視点から分類したところ、本事例からは13タイプのカテゴリーを確認することができた。この中では「論旨の明示」における「繰り返し」の順に出現回数が多かった。中でも「要約」は学生の発話内容が高い場合などに学生の発話内容を整理する「論旨の明示」以外では用いられていなかった。T教授は、討論の過程における学生の発話内容は逐一板書する授業スタイルを採用している。表中の機能

表4 「確認」の発話の授業展開における形状と機能

形状 機能	① くり返し	② 言い換え	③ 概念化	④ 言葉の 補足	⑤ 趣旨 補足	⑥ 比較	⑦ 図示	⑧ 要約	計
① 論点となる 概念の提示	7 3 4 4 18	0 0 2 0 2	4 1 3 0 8	0 0 1 0 1	0 0 0 0 0	0 0 0 0 0	0 0 5 4 9	0 0 0 0 0	11 4 15 8 38
② 同一学生が 示した内容 間の関係整理	0	0	0	0	0	3 0 1 0 4	0 0 0 10 10	0 0 0 0 0	3 0 1 10 14
③ 他の学生が 示した内容 との関係整理	0	0	0	0	0	2 0 0 0 2	0 0 0 1 1	0 0 0 0 0	2 0 0 1 3
④ 論旨の明示	1 0 0 8 9	0 0 0 0 0	0 0 0 0 0	1 0 0 12 13	0 0 3 8 11	0 0 0 0 0	0 0 0 0 0	2 0 5 12 19	4 0 8 40 52
計	8 3 4 12 27	0 0 2 0 2	4 1 3 0 8	1 0 1 12 14	0 0 3 8 11	5 0 1 0 6	0 0 5 15 20	2 0 5 12 19	20 4 24 59 107

注) 表2中の「確認」の発話の出現回数の内訳を示す。

各欄のうち左側の列は各文節ごとの出現回数を、右側の列はそれらの合計を示す。

左側の列は上段より、順に第1文節～第4分節における出現回数を示す。

の(2)(3)のように発話内容相互の関係を整理することを意図した場合には、内容相互の関係を明瞭に指し示すために板書が活用され(「図示」)、発話による「要約」が用いられなかったのではないかと予想される。

以上より、討論の過程では、学生の発話内容を「要約」したり、内容が不十分な学生の発話に対して教師自身が「言葉の補足」や「趣旨の補足」を行うことによって「論旨の明示」を行い、討論の筋道を他の学生にわかるように示す

とともに、学生の発話の中の特定の単語・文節を「くり返し」たり、板書による「図示」、学生の発話内容を教師自身が「概念化」するなどによって、「論点となる概念の提示」を行い、それらの概念に対する学生の注意を促している様子が見えがえた。

4. 結語：経営教育における教授方略上の意味

以上の分析から教師の発話は、不十分な内容であった学生の発話に対して、当該学生自身に内容を補足させたり、教師自身が内容の補足や要約を行いながら、討論の筋道が他の学生にわかるように明示するといった機能を果たしていることが明らかとなった。しかしこのような教師の発話の機能は、ケースメソッド授業に限らず教室談話においてしばしば確認されてきたところである⁽¹⁰⁾。以下では本研究から明らかになった教師の発話の機能が、ケースメソッドを用いた経営教育において教授方略上いかなる意味を持つのかに焦点を当てて考察したい。3-1節及び3-2節で示した発話例から、次のような特徴を見出すことができる。

第1には、教師の発話がデジジョン・ケースを用いた経営教育のねらいに合致していると考えられる点である。ケースメソッドの特質としては、現実の重視と個別論の重視がしばしば指摘されている。経営現場で責任ある意思決定ができるマネージャーを育てるためには、現実の問題に焦点を当て、各ケースの個別の状況においてどのように意思決定を行うかといった訓練が重要になるのだという (Schoen and Sprague 1954)。現実の経営場面で確かにその事象が起こるのか、業界特有の状況に即して具体的な検討ができるか、現実にはそのような経営事象がどの程度発生すると考えるかといった経営事象の「確実性」「具体性」「程度」を問う発問や、ケースに登場する経営者等の立場に立ち、一定の根拠を持って判断ができるかなど、具体的な状況を「推測」し、具体的な状況下での「判断の根拠」を問う発問などは、現実的・個別的な経営課題を想定した場合の意思決定能力を培う

ことを意図して発せられているように思われる⁽¹¹⁾。

また経営事象が発生する「理由」やその「結果」を考察させることを意図した発問も、ケースメソッドのねらいに合致した発問と考えてよいだろう。そもそも経営事象が「なぜ」「どのように」生じているのかを明らかにするためには、継時的な追跡が必要になることから、ケースを用いた分析が有用であるとされている (Yin 1944)。本授業であらかじめ学生に考えさせるために授業前に提示されていた設問も、「なぜ」「どのように」を問うものであった。経営事象が発生する「理由」やその「結果」を考察させることを意図した発問は、ケースを用いた経営教育における授業のねらいを達成するためには必須の発問であるように思われる。

第2には、現実的・個別的な経営事象を経営学分野で使用される概念を用いて説明することを意図した発話が複数見られる点である。本研究で「概念化」と称した教師の発話、すなわち学生の発話内容を抽象的な概念を用いて再度説明することを求める発問や、教師自身が特定の概念を用いて学生の発話内容を確認する発話がある。またニーズ変化、合理化、リストラなど、一般に用いられている抽象的な概念が意味するところを具体的に考えさせる発問 (本研究における「具体性」「定義」を問う発問) からも同様の授業意図が見えがえる。中でも教師自身が経営学分野で使用される概念を提示して学生の発話内容を確認することを意図した「概念化」の発話は、経営の現実に対する理論の蓋然性を問うための思考の道筋の模範を教師自身が示すことで、同様の思考を学生自身に促す効果を発揮していることが予想される⁽¹²⁾。

本稿における分析は、特定の単元を扱った一事例における教師の発話の記述に留まり、教師の発話を契機として学生の思考過程がいかに変容するのかを明らかにするには至らなかった。今後の研究においては、単元が異なる複数の事例をもとにして分析を引き続き行うとともに、ケースメソッド授業における教師の発話と学生の思考過程の関係性を明らかにすることを通じて、

教師の発話の効果を検証することが課題になると考えている。

(謝辞) 本研究の分析に当たり授業記録の使用をご快諾くださった慶應義塾大学の高木晴夫教授に心より感謝申し上げます。

注

- (1) ここでの発話のレベルは Watson & Glaser (1980) による Critical Thinking Appraisal Manual をもとに、次の8つのレベルを設け、4～8を認知レベルが高い発話であるとして、これらのレベルに分類される学生の発話と、これらのレベルを促す教師の発話の数を比較している。各レベルは次のとおりである。1 質問への直接の回答 2 問題の指摘 3 本質的な問題の特定 4 数値による分析 5 戦略や行動計画の言及 6 戦略の詳述 7 理由の言及 8 戦略の評価。しかしながら筆者が分析するT教授の授業は、経営者としての対処の仕方の意思決定や柔軟な思考を行うことが授業のねらいとして高い比重を占めており(佐野 2003)、上記4～8が授業のねらいとされているわけではないと考えられることから、本稿では Louise (1994) が用いた指標に基づいた学生の発話の質の分析は行っていない。T教授の授業における学生の発話の質そのものについての分析は今後取り組むべき課題と考えている。
- (2) 認知心理学では、日常生活のさまざまな活動の中で実際に生成された一まとまりの意味を構成する言語テキストやその言語を生み出す状況や文脈を含む活動を談話(discourse)と称するとともに、言語テキストとしての発話や文章の理解及び生成の過程とそれに関与する要因の研究を「談話研究」と称している(秋田 2002)。本稿においてもこの整理に従い、言語テキストそのものを指すときには「発話」の用語を用い、授業の文脈の中での発話生成に関わる分析を行う場合には「談話」分析のように、「談話」の用語を「発話」と区別して用いている。
- (3) 今回分析対象とした授業では、製鉄業における問題の所在を、製鉄業の実態について時間を

かけて討論したのちに、それら実態が組織変革の論理と乖離していることへの疑問を学生自身が発話しており、授業前に教師がシラバスで示した設問内容に該当する主題への転換が、討論の自然な流れの中で、学生の主体的な発話を契機としてなされていた。一方拙稿において上記の授業と同様の手法で分析した2001年5月14日に実施された授業では、製鉄業の実態についての討論が導入部分で十分になされていなかったことから、議論の過程で別の主題へと展開を移そうとして教師側から学生が注意を喚起される場面が見られ、一部の学生の思考の道筋が混乱している場面が生じているように見受けられた(佐野 2005b)。以上を考慮して今回分析対象となる授業としては前者を選定した。同じ授業者が行う同一の単元及び授業のねらいに基づく複数の授業記録の中から、授業展開が異なる授業を比較した結果に基づいて選定したために、結果として1999年に実施された授業が分析対象となったが、組織のフラット化に関わる単元は現在でもKBSの「組織マネジメント」の科目に位置付けられており、授業で取り扱われるテーマとしては今日的な意義を有しているものと考えている。

- (4) 以上二つの基準については長谷川(1991)を参考にした。
- (5) 同様の分析を行なった拙稿(2005b)では、ここでの「再問」を「応問」と呼称していた。しかし授業の談話分析においては、ベラック(Bellack et.al., 1966)に見られるように、「応答」(responding)的手法という概念が、発問に代表される「誘引」(soliciting)的手法に対応した概念として用いられることが少なくないことから、本稿では、発話した学生に対する発問が誘引的手法の一つであり、「応答」的手法とは異なることを明瞭に示すために、前稿での「応問」を「再問」と呼称し直した。
- (6) 談話分析においては、意味を保持した言い換えや要約でも、下敷きとなった発話が特定されれば「くり返し」と認められている(中田 1992)。本研究が設定したカテゴリーの「確認」には、下敷きとなった発話の特定が難しい発話も含め

- た。
- (7) 談話分析において、分析の単位として「ターン」及び発話の行為的機能（「move」と呼称されている）を用いる点については、熊谷(1997)を参照のこと。
- (8) 授業後のT教授へのインタビューによれば、ケースの事実については予習で確かめていることが前提なのでクラス討論においてはこの部分に時間をかけないようにしているとのことであった。
- (9) 1-2-1及び1-2-2の分節は、なぜ製鉄業で組織のフラット化を導入するのかを主題とした分節1-1の中で、製鉄業においてはニーズ変化に対応するために組織のフラット化を導入しているとの学生の発話がなされたことに対し、そもそも製鉄業におけるニーズ変化とは何かを考えさせることを意図して、授業の過程でT教授が設定した主題である。
- (10) 例えば熊谷(1997)は、小学校の教室談話における教師のくり返しの発話に、話の筋道を明示するといった機能を見出している。
- (11) ケースメソッド授業において、経営課題への対処の仕方について意思決定する能力を育成することがめざされているという点については、「組織マネジメント」の科目で提示された設問と教師の計3回の授業における発問を分析した拙稿においても示されている(佐野2003)。
- (12) 現実的・個別的な経営事象を経営学分野で使用される概念を用いて説明する授業の過程が学習の効果を促進するという点に関しては、拙稿(佐野2005a,2006)において、コルブ(Kolb, D.)が提示した経験学習サイクルモデルを援用した検討を行っている。

【引用文献】

- 秋田喜代美(2002年)「談話理解」稲垣佳世子他編『認知過程研究—知識の獲得とその利用—』放送大学教育振興会。
- Andrews, K. (1954) "The Role of the Instructor in the Case Method". In McNair M. P. (ed) *The Case Method at the Harvard Business School*. McGraw-Hill (慶応義塾大学ビジネススクール訳(1977)『ケース・メソッドの理論と実際』東洋経済新報社。)
- Bellack, A. A., Kliebard, H. M., Hyman, R. T., & Smith, F. L. Jr. (1966) *The Language of the Classroom*, Teachers College Press. (木原健太郎・加藤幸次訳(1972)『授業コミュニケーションの分析』黎明書房)
- 長谷川栄(1991)「授業の分節関連から見た教授方略」佐々木俊介研究代表『平成2年度 筑波大学学内プロジェクト研究報告書：授業における教師の意思決定に関する予備的考察』。
- 石原正敬(1999)「授業過程の分節化による授業分析」日比裕・的場正美編『授業分析の課題と方法』黎明書房。
- 熊谷智子(1997)「はたらきかけのやりとりとしての会話：結束の束という形でみた「発話機能」」茂呂雄二編『対話と知：談話の認知科学入門』新曜社。
- Louise, D. D. (1994) *An Investigation of Student Participation and Student-teacher Interaction in the Case Method Classroom*. UMI Dissertation Services.
- 中田智子(1992)「会話の方法としてのくり返し」『国立国語研究所報告』第13集。
- 佐野享子(2003)「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』(筑波大学大学研究センター)第26号。
- 佐野享子(2005a)「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—D.コルブの経験学習論を手がかりとして」『筑波大学教育学系論集』第29巻。
- 佐野享子(2005b)「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—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当てて—」『京都大学高等教育研究』(京都大学高等教育研究開発推進センター)第11号。
- 佐野享子(2006)「討論授業における経験学習サイクルと教師の役割—職業人を対象とした授業例に基づいて—」『筑波大学教育学系論集』第30巻。

- Schoen, D. and Sprague, P. (1954) "What is the Case Method?", McNair, M. ed, *The Case Method at the Harvard Business School*, McGraw-Hill (慶応義塾大学ビジネススクール訳 (1977) 『ケース・メソッドの理論と実際』 東洋経済新報社所収.)
- 和田充夫 (2006) 「マーケティング研究における取材の方法」『経営学のフィールド・リサーチ』日本経済新聞社.
- Yin, R. K. (1944) *Case Study Research, 2nd ed.* Sage Publications. (R. K. イン著・近藤公彦訳 (1996) 『ケース・スタディの方法：第2版』 千倉書房)

Teacher Discourse Regarding Teaching with Case Methods: Ideas to influence teaching strategies in management education

Takako SANO

This study examines the influence that teacher discourse has on a class that has implemented the case method, and considers what kind of teaching strategies teachers should employ in management education.

In this study, class discussions of first-year masters degree students in business school were recorded and transcribed, and each sentence spoken by the teachers was then categorized based on each statement in order to examine the purpose of each sentence in detail.

This analysis revealed two facts. Firstly, teacher discourse is intended to cultivate decision-making abilities in realistic, case-by-case management challenges. This includes situations posed, such as “think whether this could possibly happen in actual management situations”, “discuss specifically, using industry-specific situations”, and “put yourself in the shoes of the manager or others who are included in this case”. In addition, we found that questions asked by the teacher encouraged students to discuss the causes or results of problems that may arise when managing a business. These questions showed the characteristics of the questions used to achieve the objectives of management education in which the case methods had been implemented.

Secondly, we observed that many teachers' discourse explained realistic, case-by-case management events with the concepts used in business science. Above all, the teacher added comments to statements made by students, using concepts from business science, which may have promoted similar thoughts in students when the teacher indicated examples of the theory's viability in real management situations.