

ケースメソッド授業法を扱うFDプログラムの開発と 運営のための予備的考察

－ 履修者の構成、履修目標設定、達成度評価に焦点を当てて－

竹内 伸一（ケースメソッド教育研究所代表）

1. 問題の所在

(1) リサーチクエスチョン

本稿では、ケースメソッドという授業方法を扱うFD（Faculty Development）プログラムの開発や運営のあり方を検討するための、予備的な考察を行う。具体的には、慶應義塾大学経営管理研究科（以下、KBS）で実施した授業科目「ケースメソッド教授法」を履修した者が、授業者側が意図した履修成果を得ているのかどうかを考察する。この考察を通じて、ケースメソッドという授業方法を扱うFDプログラムでは、履修者をどのように構成し、履修目標をどのように設定し、その達成度をどのように評価すればよいのかを検討するために役立てることを目的としている。

(2) 本研究の意義

そもそも教師にとって授業方法を学ぶことは重要である。教育という行為を、「教える内容」と「教える方法」に分解して考えると、理屈上は授業方法が半分のウエイトを占めることになる。初中教育では伝統的に授業方法が重視されているが、教育内容そのものに価値が置かれる高等教育では、授業方法には焦点が当たりにくい。また高等教育の場では、そこで教育に携わる教師に、自らの授業方法を工夫することやその改善を求めることへの努力が、あまり注がれてこなかった。筆者の知る限りではあるが、教員の採用は学位と研究業績を尺度にして行われ、昇進は経年数と研究論文数などをもとに行われることが多い。近年になってようやく学生による教師の授業評価が始まったが、評価の一部が「授業で教える」という行為を扱い始めたに過ぎない。企業で行っている人事管理のフレームに大学教員を当てはめれば、授業の質を求める方向に、採用、評価、報酬、昇進のすべてが揃って向いているとは言い難いことが分かる。したがって大学という組織では、教師に「授業で教える」という行為の質的向上を促すインセンティブが生まれにくい。高等教育が教育内容のリソースとなる研究活動を重視した結果、授業を通じた教育活動が必ずしも優先されてこなかったことは、以上のような問題構造に起因している。

このような状況のもとで、大学教員が授業方法について学ぶことはなかなか難しい。教員にとって授業は聖域でもある。授業方法を改善するという事は、場合によっては自分がこれまでに行ってきた教育を否定しなければならない状況にも直面する。また、時間的な面からみても、授業やゼミ指導に加えて、学事や学務にも関わり、研究活動を行い、対外活動も行う多忙な大学教員たちにとって、授業方法を改善することの優先順位はなかなか高まりにくいし、その機会にも乏しい。

しかしながら、社会人大学院の定員増大とともに、高等教育の場でも授業方法を見直そうという機運は確実に高まっている。この傾向は MOT (Management Of Technology) の推進を支える技術経営大学院において顕著である。経産省 MOT プロジェクトでは 2005 年からティーチングメソッドをテーマにしたシンポジウムが全国で開催されるようになり、九州経済産業局が 2006 年 2 月に開催したシンポジウムⁱ⁾は、会の進行が教育内容と授業方法の二本立てで構成された。この会合においては教育の方法論に半分のウエイトが置かれたことになる。

筆者自身がそうであったように、社会人学生の多くは、自分が伸ばしたい能力が何であるかの自覚を持っているので、それに総合的な授業方法で学びたいと考えている。彼(女)らにとっては、教育内容が高度に専門的なことは「大学院教育なのだから当たり前」なのであり、それが効果的に学べて(教えられて)はじめて満足する。よって、授業方法に対する関心も高く、それに対する要求水準も高く持っている。彼(女)らが企業で受講してきた研修では、退屈な授業をする講師には「ほば次の機会の声がかからない」という現実がある以上、大学が行う社会人教育における FD の重要テーマとして、授業方法に焦点が当てられるべきことは自明である。このことから、授業方法を扱う FD にむすびつく研究成果は、その意義がクローズアップされる時代に入ったと筆者は考えている。

2. 研究の対象と手順

(1) 研究対象

1930 年代にハーバード・ビジネス・スクールで始まったケースメソッド授業は、「教師による講義に代えて、学生同士が討議を行い、教師はその舵取りを行う」というユニークな方法で運営される。この授業方法は、多くの教師が慣れ親しんでいる講義型授業方法の延長上にないため、ケースメソッドで教えるための準備を行う科目として、KBS では「ケースメソッド教授法」を開講している。本稿では、2005 年度に開講された「ケースメソッド教授法」を考察の対象とした。

本科目の開設の背景と歩みに簡単に触れておく。まもなく教壇に立つ KBS の博士課程の学生や、KBS の教員として着任した新任教師がケースメソッド授業を運営する準備を行うために、KBS の高木晴夫教授が 1996 年にこの科目を開講した。筆者は 2004 年度より、高木教授とともにこの科目の共同講師を務めている。現在では KBS の修士課程の学生や学外からの履修者も広く受け入れており、特にこの数年間で履修者数が急増している。つまり、「授業方法を教える科目」に興味を持ち、そこに参加したいと考え、教室に足を運ぶ人が増えてきている。

ケースメソッドによる授業方法はハーバード・ビジネス・スクールに端を発するものであるが、今日におけるその実現形には日本にもいくつかのスタイルがある。今回の考察対象とした KBS が行うケースメソッド授業は、わが国でもっとも歴史が長くⁱⁱ⁾、この授業方法による教育でこれまでに 2000 名以上の MBA (経営学修士) を輩出した。提供している教育の質や組織性という点でも、KBS は 2000 年に米国のマネジメント教育に関する協会 AACSB (The Association to Advance Collegiate Schools of Business) による認証を取得している。加えて KBS は、ケースメソッドで教える授業と、ケースメソッドによる授業方法を教える授業の両方を持っている国内で唯一の教育機関である。このことは、KBS のケースメソッドにおいて、「その教え方が実践されている科目」と「そ

の教え方そのものを扱う科目」との間に、教育ノウハウの相互還流関係が存在することを意味している。

(2) 研究手順（本稿の構成）

本稿ではまず、授業者である高木晴夫教授、ならびに筆者が考えているケースメソッド授業の特徴と教育効果について述べ（3節）、そのような教育効果を発揮させる上で必要な教師の役割を検討（4節）する。次に、そのような役割を認識してもらうために行っている、「ケースメソッド教授法」の授業設計上の工夫および運営上の留意点について確認（5節）し、授業者が期待している履修成果について述べ、その習得状況を評価するための指標を設定（6節）する。その上で、履修後アンケートを手がかりに履修成果の達成状況を評価・考察（7節）して、分析から得られた成果と課題を確認（結語）する。

3. ケースメソッド授業について

(1) ケースメソッドによる討議型授業の特徴

経営学の領域を中心に、ビジネスパーソンの再教育、および経営実践能力向上のための教育の場で、ケースメソッド授業が行われている。ケースメソッド授業にもいくつかのスタイルがあるようだが、「ケースメソッド授業」と呼ばれている授業では、おおむね次のような共通性があると思われる。すなわち、1)使用する教材、2)授業の主体者、3)中心となる授業方法、4)授業における教師の役割が、いわゆる講義型の授業と異なり、それぞれ、1)教科書ではなく事実に基づいて書かれた事例教材、2)教師ではなく参加者、3)講義ではなく討議、4)講義による知識伝達者ではなく討議の舵取り役、となる。以上のことは、講義型の授業とケースメソッドによるディスカッション授業との作動原理の違いを説明している。教科書をもとに教師が講義して学ぶ学習プロセスが作動するのと、事例をもとに参加者が討議して学ぶ学習プロセスが作動するとの違いである。

また通常、ケースメソッドによる学習は、「個人予習」「グループ討議」「クラス討議」の3ステップで行われる。「グループ討議」は5人から10名程度で、「クラス討議」はそれらのグループを3つ以上合わせて行う。参加者の多様性をもたらす恩恵に十分にあずかれるよう、ディスカッションのサイズを段階的に大きくしながら創発的な討議を目指している。KBSのケースメソッド授業も、ほぼこのように行われている。

最後に行われる「クラス討議」を一般に「ケースメソッド授業」と呼んでいるが、それは以下のような条件を備えているべきものであると筆者は考えている。iii

「ケース」と呼ばれる冊子状の教材が用いられている。

「ケース」を資料としたディスカッションが行われ、そのプロセスにおける思考が学びとなるように授業が進められている。

教師がディスカッションの進行と舵取りを行い、学びのプロセスを主導している。

授業参加者は、討議を通じた学びを自分たちで築き上げるべく、能動的かつ協働的な態度でディスカッションに参加することが求められている。

教師と授業参加者は「教える人」と「教わる人」の関係だけに終始しない。教師も参加者や討議

から学ぶし、授業参加者も教師に代わって学びのプロセスを主導する場面がある。

ここに挙げた5項目は、ケースメソッド授業における教師と参加者の関係を説明している。参加者が主体的に学び、その学習を支え合うのも参加者間で行う。ケースメソッド授業での学習は協働学習であり、それがこの授業方法の基本コンセプトになっている

(2) ケースメソッド授業で期待される教育効果

ケースメソッド授業の教育効果について、高木(1997)は次のように述べている。

ケースメソッドは、一般的に言って、講義方式やテキスト中心の授業よりも、学生の興味を引き起こすことが容易である。それゆえ、学生に対し、自発的な学習意欲を喚起し、経営に関する学習と思考を刺激する。

ケースメソッドは、学生に、現実問題の解決という“経験”のなかで概念や考え方を使用させることによって、それらを自らのものとさせられる。

ケースメソッドは、学生に対し、時には現実とかけ離れた教材から概念だけを学習させる場合よりも、状況を評価したり、概念を応用したりする技能を育成する。

ケースメソッドは、学生に、この方法が必要とするグループ研究やほかの人々との相互関係が、経営の人間的側面の理解にとって有効な準備であることを教える。

ケースメソッドによって学習する学生は、既成概念の応用と同時に、新しい概念を展開する方法をも身につけることができる。将来の問題は新しい概念を要求する場合が多いから、ケースメソッドによる学習の体験者は、既存の概念を記憶するだけの学習をした者より将来に対しよりよく準備される。

これらの引用を統合して、ケースメソッド授業によって身につくものを、高木は別の文献で「実践能力」(2003)と短く表現している。そこでは「実践能力」という言葉が「専門知識」とは異なる軸の上にあるとして、それと対比的に使われている。前者は記述や伝達が困難で属人性が高いが、後者は記述しやすく伝達性に優れ、理解や記憶によって誰でも同じものを身につけることができるという。「前者の方が向上させにくいと言ってよいが、討議型授業はこの種の能力向上に効果的だ」と高木は主張している。

ここからは筆者の考えも加えて述べるが、ディスカッション授業の教室は「人間的成長の場」にもなる。討議を通して、同じ場に居合わせた人と一緒に何か知恵を作ることの喜びに気づいたり、お互いを大事に思う敬愛の心を持ったり、謙虚さの不足を再確認したり、学ぶことの楽しさに素直に感動する場面は、ケースメソッド授業による筆者の学習経験上、頻繁にある。クリステンセン(1994)は、こうした討議型授業の参加する際には「勇気」「礼節」「寛容」という三つの基本態度が欠かせないとするが、そのような徳を学ぶことは、学習者の人間的成長を確かにするであろう。高木の引用の④はこのようなことも含めて指摘していると思われる。

4. ケースメソッドで教える教師の役割

(1) 教師の基本的役割

上述した教育効果を得るための教師の役割は、講義型授業における教師の役割とは異なり、「教

える存在」というよりはむしろ「学びを促す存在」である。「教える側」と「学ぶ側」という「主と従」の関係性も、講義型におけるそれと比べれば弱い。このようなことから、ケースメソッド授業では教師を「ディスカッションリーダー」と呼んでいる。ここで3(1)項で列挙した特徴が現れるような授業の進め方を想定すると、ディスカッションリーダーの役割は次のように書ける。

ケースメソッド授業では、ディスカッションリーダーは参加者の主体性を徹底して維持・促進させる。またそれと同時に、教育者として導きたい方向、あるいは導きたい思考水準に到達させる責任も負う。したがって、ケースメソッドで教える教師にはこのような矛盾含みの2つの教育行為を両立させるスキルが求められるが、こうしたスキルは「矛盾含みの役割を同時に果たしたい」という役割意識の上にもみ身につく。また、ディスカッションリーダーを志す人は「このような教育が実際に成立するのだ」ということへの可能性を理解し、それを現実感のある達成課題として受け止め、なおかつ、「自分にもそれができるのだ」という自信と効力感を得ていることが必要になる。

もちろん、ディスカッション授業が「参加型」の授業方法である以上、学習者側の積極的な参加姿勢があつてはじめて成立するという一面はある。石倉(2003)はケースメソッド授業の成否を左右する変数として「ケース」「参加者(の準備の状況)」「(ディスカッションを)リードする人間のスキル」の3つだと指摘する。しかしながら、多くの場合、ケース教材の選択権は教師にあり、学習者の態度も教室での教師からの影響の与え方如何では変わり得る。このように考えれば、授業の成否を決めるキーパーソンはやはりディスカッションリーダーだと言わざるを得ないし、ディスカッションリーダーがはじめから自分以外の要素に、授業の成果に関する責任を転嫁するべきではない。

(2) このような役割を果たすことの難しさとその訓練

これまで述べてきたことを総括すると、ディスカッション形式の授業では、ディスカッションリーダーが参加者を鼓舞しながら発言を促し、自由な議論の中に価値あるコンテクストを作り出し、議論に参加したことではじめて得られる学びや気づきを参加者が自分からつかむように仕向けなければならぬ。しかしながら、このような役割を深く理解し、その実現のための基本姿勢と技術を持って、協働的かつ創発的な議論の場を創出して授業を運営するのは、それほど容易なことではない。ほとんどの教師は講義型授業に慣れ親しんでいるから、習慣的に自分の身体が直接的に教えたがってしまう。筆者はKBSの「ケースメソッド教授法」に3年続けて参加しており、授業運営演習に挑む履修者の苦悶ぶりを繰り返し見てきた。しかし、ディスカッションリーダーが本来の役割を果たさない限り、ケースメソッド授業はうまく作動しない。協働学習というコンセプトを教室に具現化させるには、教えるスキルという直接的なスキルよりも、クラスをマネジメントするという間接的で包括的なスキルが必要になる。そのようなスキルをもとにケースメソッド授業の運営ができるようになるきっかけを教師に与えようと試みているのが「ケースメソッド教授法」である。本科目では協働的かつ創発的な討議状態を「学びの共同体iv」と呼び、この言葉を本科目の代表的なキーワードとして多用しながら討議型の授業運営訓練を進めている。「学びの共同体」という言葉は、ケースメソッド授業の基本コンセプトを端的に言い当てた言葉だと思われる。

5. 「ケースメソッド教授法」の授業設計とその運営

(1) 模擬授業を繰り返す場

「ケースメソッド教授法」の授業目的は、履修者がケースメソッド授業を「曲がりなりに」運営できるようになることである。「授業が運営できるようになること」を少しでも確かにするために、「ケースメソッドで教える」ということを知識ではなく実践能力と捉えて授業内容を構成している。具体的には、ケースメソッドでの教え方をケースメソッドで教えており、これが本科目の最大の特徴となっている。ケースメソッドでの教え方のポイントは、ケースメソッドによるディスカッション授業を動かしてみないと姿を現さない。だから、可能な限り模擬授業を繰り返すことで、履修者に実際にディスカッションリーダーを務めてもらう場を確保している。これは、ケースメソッドによる授業運営に必要な実践能力、すなわちクラスマネジメントのスキルを身体能力として獲得してもらうことを重視しているからである。本科目では模擬授業を運営する訓練を「ディスカッションリード演習」と呼んでいる。ディスカッションリード演習では、ケースメソッド授業が行われる教室で起きている問題状況を記述したケースを使用することで、履修者の専門領域を問わずに討議に参加できるよう工夫している。

また、ディスカッションリード演習を中核としながらも、ケースメソッド教育に関する理論知識や周辺知識を整理する「レクチャー」の時間も毎回設けている。レクチャーで扱う内容は、会合の浅いうちはケースメソッド授業の基本コンセプト理解を支援するものを中心にしているが、会合が進むにつれて、教師が「学びの共同体」を育てていくために必要な諸視点を提供するものにステップアップさせている。本科目では会合の時間的進行とともに、履修者には「だんだん見えてくるもの」が増えていくので、「授業時間の進行」と「授業の内容」の関係を大切に扱っている。加えて、自分が参加していない授業空間を客観的に評価する目を養う目的で、ディスカッションリードの「よい例」「悪い例」を織り交ぜて制作した映像教材から学ぶトレーニングも行っている。このセッションは「ビデオ&スタディ」と呼んでいる。

授業は10月初旬に始まり、隔週の土曜日を終日使って行われる。1会合あたり5.5時間の授業で、会合数は全5回。総授業時間は27.5時間である。

(2) 多様な参加者を迎えて授業運営訓練を成立させる

本科目では、履修者の属性が多様であることを前提に、そうであることのよさを積極的に生かす授業運営をしている。考察対象年度の履修者内訳は、KBSの博士課程学生2名、同修士課程学生9名、同交換留学生2名、KBS以外の大学院生1名、大学教員5名（うちKBS教員2名）、セミナー講師3名、教職以外の大学関係者2名、コンサルタント7名、その他6名の計37名であった。履修者のバックグラウンドが異なれば履修目的も異なるので、授業者として願わくは、履修者一人一人が自分のニーズを叶えつつ、かつ、他の履修者のニーズを叶える側にも積極的に回って欲しい。KBSとしてはこの科目を開講することで、博士課程の学生がケースメソッドで教えられるように訓練して大学教員の職に就くことに備えることと、KBSの新任教員がケースメソッドで教えられるように訓練するという学内目的をまず維持したい。一方で、「ケースメソッドという授業方法を教えている」という本科目の機会希少性を踏まえて考えれば、本科目にもっとも期待されている社会貢献の方向は、やはり大学教員に対するFDだろう。したがって、現職の大学教育従事者を中心に、

博士課程学生までを含めた授業運営訓練をここでは確かに行いたい。このとき、ケースメソッド教育を日常的に維持している KBS という教育機関で、そこで実際にケースメソッドで学んでいる修士課程学生を交えて、FD を第一目的とする授業を運営できることのよさが追及できる。それは次のようなことである。ケースメソッドでの教え方をケースメソッドで教えるためには、ディスカッション授業を実際に動かしてみなければならないと前に述べた。つまり、この教室で教え方の訓練を行うための模擬授業（ディスカッションリード演習）を動かすには、「教師役」とともに「学生役」も必要である。この学生役は見よう見真似で学生役を演じるのでは「教師役」の訓練を行うためには役不足なので、学生役はディスカッション授業の酸いも甘いも知り尽くした「プロの学生」であることが望ましい。本科目を約 40 人のクラスで運営することを想定すると、15 人程度のプロの MBA 学生がクラスに含まれていれば彼（女）らの討議参加姿勢や言動がモデルになり、初めてディスカッション授業に参加する学外履修者にも伝播していく vvi。

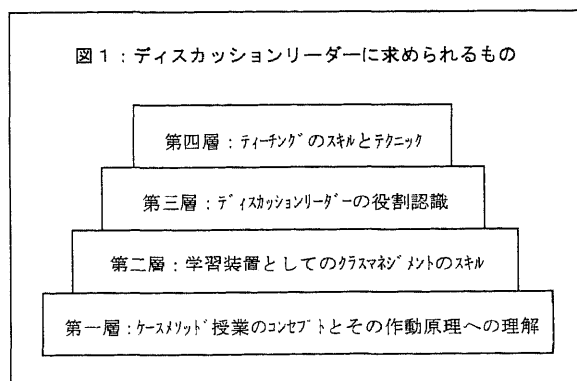
（3）現職教員への配慮

またこの科目では、教師が自分の教え子でない、よその学生（役）の胸を借りながら、教師としての権威やプライドを損なうことなく、安心してティーチングの訓練ができる。この意味では、他大学の教師がこのクラスに参加し、そこで「教師役」を務めるときの訓練がいちばん障害なく進む。一方、KBS の新任教師が「教師役」になるときは、運営側にさまざまな配慮が必要になる。場合によっては、「教師役」の教師が現在開講しているクラスの履修者が「ケースメソッド教授法」のクラスにいることもある。その場合は、成績を「付ける／付けられる」の関係を持ち込んだまま、教師が「教師役」を行い、学生はそこで「学生役」をしながら、「教師役」の行う授業に忌憚のないコメントを送る場面がある。このように「教師」と「教師役」、「学生」と「学生役」の違いを正しく捉える空気をクラスに作っていくことは、この科目を運営する者にとっての重要な配慮事項になる。そのような配慮がうまく行き届いたとき、KBS の新任教師もこのクラスで「教え方」を学ぶことができる。

6. この科目の履修成果として授業者が期待しているもの

（1）授業者が期待する履修成果

授業者としては、「ケースメソッド教授法」の授業を通して、履修者にディスカッションリーダーとしての役割を正しく認識して欲しいのだが、その役割認識は図 1 のような構造感とともに持つて欲しい。図 1 は 4 つの層からなる積み上げ式の図になっているが、この図では下の層にあるものほど基礎的かつ本質的な要素であり、積み上げ図全体の根幹を成している。一方、図の上の層にあるものは、それ単体でも機能するにはするが、下の層の豊かさに支えられてはじめて本来の機能をよりよく果たすものである。



ディスカッションリーダーという役割を認識するためには、図の三層目にきている役割の、その土台部分を確かにしてもらいたい。そのためには第一層と第二層が重要になる。いちばん下の階層にくる土台は、ケースメソッド授業のコンセプトと作動原理（第一層）である。これらについての解説はテキスト教材でも行ってはいるが、体験を伴った確かな理解として定着させて欲しい。そのような理解が十分に得られれば、ケースメソッド授業による学習のための装置である「クラスディスカッション」、あるいは「学びの共同体」という装置を、教師自身が参加者とともに作っていく方法や、その出来具合を正しく評価して、望ましい作動状態に近づけていくことの必要性が自ずと理解されよう。二層目にくるのは「学習装置としてのクラスマネジメントのスキル」である。広義ではこれもディスカッションリーダーの役割なのであるが、本来の役割の前工程にある予備的役割であり、その全うなくして、ディスカッションリーダーとしての本来の役割（第三層）であるところの教育行為は成立しない。こうした二階層におよぶ土台の上に築かれた役割認識のその上に、ケースメソッドで教えるためのスキルやテクニック（第四層）がはじめて乗ると筆者は考える。したがって、履修者にはこのような構造感とともにディスカッションリーダーの役割を捉えて欲しい。ここでもっとも困る誤解は、ケースメソッドによるティーチングが、テクニックやスキルを駆使すれば実現できるものとして、機械的に捉えられることである。もちろん、ディスカッションリーダーとしての教壇に立つ際の基本動作も重要であるし、状況対応技術の中には使うと便利なテクニックもある。しかし、このようなテクニックやスキルは、第一層、第二層、第三層の順に積みあがるようにして築かれた役割認識の上に得られたものでなければならず、それなしに得られたテクニックなるものが仮にあったとしても、授業の場では参加者の学びを真に促すものにはなり得ないはずである。

もちろんこのような図を板書し、このくだりを講義してしまうという教え方もあるだろうが、授業者としてはなるべく非明示的にこの構造図を扱い、できることなら履修者に自らつかんで欲しい。このような非明示的、非指示的なティーチングはケースメソッド授業の基本とするところであり、最大の価値でもあると筆者は考えている。

（2）考察のための履修成果指標

本研究における考察を行うための指標は、基本的に直前に述べた4つの階層に従うものとするが、考察上の考慮事項として、ケースメソッド授業の経験が不十分な履修者が全体の半数弱を構成していることに留意しておく。このような履修者は5会合の授業を通して、ケースメソッド教育に馴染むことから、その授業方法で授業ができるようになるころまで一気にたどり着こうとはするものの、多くの場合、この授業方法に馴染んで、学習メカニズムに関する理解を得るに留まることが想定される。また、ケースメソッド授業経験が少ない履修者は、第一層や第二層の理解の多くの部分を、教師の立場よりはむしろ、学習者の立場から得ていくことになるであろう。このようなことから、「ケースメソッド授業での学び方をどのようにつかんだか」という評価項目を加え、履修成果を段階的に分析できるようにした。

本研究では次節で考察するための評価指標として、以下の6項目を定義する。

- ①ケースメソッド授業の基本コンセプト、成り立ち、作動原理に関する理解は十分に得られているか。（第一層に対応）

- ②この授業方法で学ぶことができ、その学習効果が実感できているか。(第一層に対応)
- ③「学びの共同体」という学習装置の存在とその働きに関する理解は十分に得られているか。
(第二層に対応)
- ④「学びの共同体」という学習装置を、そこに居合わせた参加者に応じて、教師自身が作り上げていくことへの理解とともに、それを実際に作り上げていく見通しが十分に持っているか。
(第二層に対応)
- ⑤参加者の興味と教材を結びつけ、彼(女)らを主役にした、参加者中心の討議学習を設計し、準備し、実践することへの理解とともに、それを実践することへの見通しが十分に持っているか。(第三層に対応)
- ⑥⑤を確かにしながらも、「教師役」として教えたいことを教える意図と意思を最後まで持ち、教育目標を達成することへの理解とともに、それを実践することへの見通しが十分に持っているか。(第三層に対応)

ここで第四層に対応する指標を作らなかった理由に触れておく。前述しているように、本科目ではディスカッションリーダーの役割認識の獲得を重視しており、その上に築かれていくスキルやテクニックは、教師個人の教育哲学、価値観、強みを受けて、多様なものになるはずだと考えている。したがって、第四層が指しているスキルやテクニックを直接指標にはせず、そのようなものが獲得される土台となる第三層までを評価指標化した。

7. 履修者が獲得したもの

(1) アンケートの概要と分析方法

2005年度の「ケースメソッド教授法」の授業終了後に履修者にアンケートを依頼した。このアンケートはもともとは定量分析を行うために意図したものではなく、「この授業で何を学んだか」という問いにフリーフォーマットで自由に答えてもらうためのものである。33人にアンケート協力依頼を行い、18人から回答を得た。箇条書きの回答もあれば、センテンスを重ねて長い文章を書き綴ってくれたものもある。ここではまず、これらの回答をデータとしてどのように処理したのかを述べておく。

本研究ではまず、これらすべての回答文の中から、評価指標として挙げた①～⑥の各項目への理解を伺わせる回答部分だけを抽出した。抽出された文章量は回答文全体の約7割程度で、抽出されなかった文章の中で、①～⑥の各項目に関して「理解できなかった」と回答されているものは見当たらなかった。内容的に除外されたものの多くは、①～⑥には該当しないが、授業で扱った内容に関する記述が約半分と、授業者である筆者への伝達事項やKBSで学んだことについての素朴な感想などが残りの約半分であった。次に、このようにして抽出された文章を、ひとまとまりの意味を言おうとしている指摘内容単位に分解してナンバリングした。ここで得られた指摘内容単位数は全部で45となった。

次に、履修者が多様であることを受けて、回答者を3つのセグメントに分け、それぞれセグメントA (seg.A)、セグメントB (seg.B)、セグメントC (seg.C)とした。このセグメンテーションがどのような考え方に基づいて行われたものかを説明しておく。本科目の履修者の多様性を説明する

ために、履修開始時にばらつきのある属性項目を挙げると、1)ケースメソッド授業に関する予備的な知識の量、2)ケースメソッド授業で学習した経験量、3)ケースメソッド授業で教えた経験量、4)本科目の履修後にケースメソッドで教える必要に迫られているか否か、である。授業者としてはいちばん注目するのは、前述した授業目標に照らすと属性項目の4)である。seg.Aには現職の大学教員とKBSの博士課程学生が属する。このセグメントは、ケースメソッドで教えることを大学教育レベルで行うことの必要性が高い履修者で構成した。この履修者たちは属性項目の1)と4)を満たしている。本科目に参加する大学教員は2)も3)を満たしていないことが多いが、大学で教える経験を持っている。一方、KBSの博士課程学生は大学で教える経験を持っていないが、2)を十分に満たし、かつ4)の動機付けがされていることから、3)についてもある程度の見通しを持っている。同一セグメントに現職教員と学生を混在させていることには違和感が残らないでもないが、「ケースメソッドで教えることを大学教育レベルで行う」ことの至近距離にいる履修者であることの共通性は、授業者にとっては重要だと考えた。seg.Bはseg.Aから「大学教育レベル」という言葉を外したセグメントとして構成した。本科目には、大学以外のセミナービジネスにおける専門職の講師、あるいは職務上セミナー運営が必要なコンサルタントが自己啓発目的で参加しており、自らが運営するセミナーの付加価値を高めるためのヒントをケースメソッドに求めていると思われる。このような履修者をseg.Bとした。このセグメントは属性項目の1)から4)はいずれも大きくばらついているが、「教える」ということへの理解と基礎技術は持っているセグメントである。したがって、本科目により「ケースメソッドで教える」という文脈を理解し、実践可能にしてもらう対象として、ひとつのセグメントで捉えることにした。これら2つのセグメントに対してseg.Cは、教室でケースメソッド授業を運営するための技術の獲得を主目的にしないセグメントであり、KBSの修士課程学生と一般のビジネスパーソンで構成した。本科目の履修成果を教育以外の場で応用的に生かそうとしている履修者セグメントである。その大半を占めるKBS修士課程の学生は、属性項目の1)と2)を高く満たしている。それ以外でseg.Cに属している履修者は、本科目によって属性項目の1)と2)を満たしていけば、ケースメソッド授業におけるディスカッションリーダーシップがビジネスに転用するためのヒントが見えてきそうだと期待している履修者だと予想されるvii。その意味では、KBS修士課程の学生が在学中にディスカッションリーダーシップの応用可能性を発見してきたように、そのような発見のプロセスを追体験してもらうべき履修者群として捉えることで、両者を同一セグメントとして扱うことに授業目的遂行上の矛盾はないと考えた。

このようにして、回答者にも指摘内容単位にもセグメント情報が付与された。さらに本科目で「教師役」を経験したかどうかによって、経験した人にはセグメント記号の末尾に"1"を、そうでない人には"2"を付加した。例えば、現職大学教員で授業中に「教師役」を経験した人は"seg.A1"と表すことにした。

本節における考察では、まず、指摘内容単位を量的に分析するために、評価指標として挙げた項目ごとに45の指摘内容単位を割り振って、指標項目間における量的なばらつきを確認して考察する。次に指摘内容単位の記述の中身を分析し、質的な分析と考察を行う^{viii}。

(2) 量的分析とその考察

量的分析の結果は表1のとおりである。①②③が14~17件(9~11人)と多く、⑤が10件(7

人)で、うち教える立場にいる人 (seg.A・B) は 5 人、うち本科目で「教師役」を経験した履修者は 4 人であった。また、④⑥は 3~4 件と少なかった。④⑥に該当する回答を残したのは合わせて 6 人であるが、うち教える立場にいる人が 4 人、「教師役」経験者が 2 人であった。

<表 1 評価指標項目別・履修セグメント別 該当した指摘内容単位数>

| 評価指標項目 | 該当した指摘内容単位数【複数該当あり】 | | | | | | |
|--|---------------------|----------|-----------|-----------|----------|----------|-----------|
| | 上段：指摘内容単位数 | | | | | | |
| | 下段：(該当人数) | | | | | | |
| seg.TT | seg.内訳 | | | | | | |
| | L | A1 | A2 | B1 | B2 | C1 | C2 |
| ①第一層：基本コンセプト等を理解する | 14 (9) | 4 (2) | 4 (2) | | | 1 (1) | 5 (4) |
| ②第一層：学習効果を実感する | 17 (11) | | 2 (2) | 6 (3) | 1 (1) | 2 (2) | 6 (3) |
| ③第二層：「学びの共同体」に身を置いて学んでいることを理解する | 16 (9) | | 2 (1) | 7 (3) | 2 (1) | | 5 (4) |
| ④第二層：「学びの共同体」を築くことへの理解と見通しを持つ | 4 (4) | | 1 (1) | | 1 (1) | | 2 (2) |
| ⑤第三層：参加者を中心にする授業を実践することへの理解と見通しを持つ | 10 (7) | 3 (3) | 4 (1) | 1 (1) | | | 2 (2) |
| ⑥第三層：参加者を中心にしながらも、教育目標を達成することへの理解と見通しを持つ | 3 (3) | 2 (2) | 1 (1) | | | | |
| 合計 | 64 (18) | 9 (3) | 14 (2) | 14 (3) | 4 (1) | 3 (2) | 20 (7) |

このことから、ケースメソッド教授法は、前述した履修者属性項目の 1)2)が満たされていなかった履修者にも、ケースメソッド授業の基本コンセプトを理解させ、この授業方法のもとでの学習効果を実感し、「学びの共同体に身を置いて学ぶことへの理解を与えていることが分かる。6 節で提示したピラミッド状の図で言えば、ほぼすべてのセグメントの履修者が第一層の理解を獲得したと言ってよいだろう。しかし、第二層の理解レベルに関しては、アンケートを手がかりにする限りにおいてはであるが、履修者は、筆者らが「学びの共同体」と呼んでいる討議状態を認識することはできているものの、それを自ら築いていく見通しまでは十分に得ていないようだ。また、第三層の役割認識については、seg.A の履修者は、参加者を中心にした授業を実践すること (⑤) の必要性までは理解しているが、それと同時に自らの授業目標を達成する意思を維持して、実際に達成すること (⑥) への見通しまで持てた形跡があったのは、わずか 3 件のデータに留まった。したがって、筆者がもっとも本科目のゴールに近い存在だと考えていた seg.A の履修者でさえ、⑥の最終期待水準に到達したとは確認できない。

(3) 質的分析とその考察

紙面の都合上、本稿にすべての指摘内容データを引用することができないので、以下の方針に従って指摘内容データを引用する。

ひとつの文章単位が複数の指標項目に該当しているので、①～⑥の各項目において特徴的な指摘内容単位を、その項目の代表データとして引用する。また、①～⑥の全体を通して、本稿の読者により多くの指摘内容データに触れてもらえるような引用を心がけた。

①ケースメソッド授業の基本コンセプト、成り立ち、作動の原理に関する理解は十分に得られているか。

<引用データ>

- ・ ケースメソッドによる教えるのコンセプトを知り、私なりに理解することができたこと。(中略) それまで潜在的にしか持っていなかった動的に学ぶという理解を明示的にするに至りました。(seg. C2)
- ・ ケース中心の授業の効果についてははじめは疑問をもていましたが、今回の一連の授業で、その効果を認識することができました。(seg. A2)
- ・ 如何に人を教えるかをシステムの的に考えたことははじめての貴重な経験でした。(seg. A2)
- ・ 私はKBSの学生ですが、ケースメソッドで”学ぶ側”から”教える側”に立場を変えて、あらためてケースメソッドの効果进行分析でき、貴重な機会になりました。(seg. C2)
- ・ 本の解釈に留まっていた不確かな理解を、自信や確信のレベルに上げることができたこと (seg. A1)
- ・ ケースメソッドを用いた授業の具体的な進め方に関する理解ないし枠組み (seg. A1)

<考察>

ケースメソッドで教えるということについて、本科目の履修前には見通せなかったものが、授業時間の進行とともに見通せるようになっていったプロセスが、アンケート回答から見て取れる。最初のうちは討議を通して学ぶということに違和感を覚えた履修者も多かったと予想するが、体感による納得を通して、その克服が進んだことが伺える。また、教える側と学ぶ側の双方の立場で授業に臨んだことの成果として、ケースメソッド授業の基本コンセプトが正しく深く理解されたと思われる。ここでは seg. B の回答が見られなかったが、seg. A と seg. C ではそのような獲得が進行していることが確認された。

②この授業方法で学ぶことを通して、学習効果を実感できているか。

<引用データ>

- ・ 議論といえばとかく対立するものと考えていましたが、謙虚と礼節、寛容を頭におけば、角突き合わすこともなく、気持のよい議論ができるものですね。(seg. C2)
- ・ ケースメソッドを学ぶことによって得た最大のものは、「知識を知恵に変える力」であろうと思います。自分の意見、他者の意見がいくつもぶつかり合って生じる火花の中から、価値ある知恵をつかまえる。これこそケースメソッドの神髄ではないかと思います。(seg. C2)
- ・ 授業に参加した当初は、授業終了後にモヤモヤ感が残ることが多く、本当に学びがあったのか、

成長しているのかと思うことがありました。(seg. B1)

- ・ 私はクラス討議において、適切なタイミングで、適切な内容で発言する難しさを感じました。(seg. A2)
- ・ 3-4 回目の授業から、他の参加者が気になり始めました。まず第一に、他の参加者の話を聴けるようになった！当たり前のことのはずですが、このときまでは聴いていません。聴いてるフリだけ。ここで言う「聴く」というのは、言い換えると影響を受けるということです。他の参加者の発言を、自分の中に組み立てる準備ができた、と言う感じです。(seg. B2)

<考察>

この項目に該当するデータは、すべて学外履修者が書き記してくれたものとなった。はじめて KBS のケースメソッド授業の教室に集った多様な参加者たちが、文字通り授業に「参加」をして、そこで論戦を張るのではなく柔軟な姿勢で協働的に討議することを楽しんで学んだ様子が伺える。また、自らが話すことももちろん、むしろ聴くことの大事さに深く気づいている。アンケートを見ている限り、すべての参加者が最初からこのような「楽しみ」を得ていたわけではないようであり、さまざまな克服を経て、27.5 時間を要して獲得していったものと考えられる。

③「学びの共同体」という学習装置の存在と、その働きに関する理解は十分に得られているか。

<引用データ>

- ・ 授業に参加することの楽しさ。自分で考えたものを表明することの楽しさ、それに対して他者からの反応、表明（発言）への責任の自覚、これらの総合による”学び”の獲得、云々ゆる講義型の授業では得られない”果実”だと実感しています。(seg. B1)
- ・ ケースを読み、設問を考え、又他人の考えた設問を見てその設問の意図はなんだろうか、又セッションに参加して、他の参加者の意見を聴いていると、今まで自分の考えが一番正しいと自信を持っていたのによくよく聴いてみるとなるほどと納得させられる場面がたくさんあり、「学びの共同体」と名づけられたことの意味が理解されました。(seg. B1)
- ・ 「学びの共同体」と表現されるような、「個」から「共同体」への変化を体感することができました。(seg. B1)
- ・ 1人で学ぶことでは決して得られない価値、同時に「その場を共有する」価値（インターネット等のやりとりでない）を痛感いたしました。(seg. B1)
- ・ 九州から KBS に通って授業を受けること自体が「楽しい」事にだんだんなってきました。理由は、教室で「学びを共有している」と言う実感がもてているからです。「勇気」「寛容」「礼節」がこうも KBS の風土になっているのも驚きでした。第1回のディスカッションリーダーを担当し、フロアーから僕に対する評価をもらったときに、普段なら心穏やかでないことも「寛容」の気持ちが自然にわいてくる。(seg. B1)

<考察>

この項目に該当するデータの多くは、項目②と重複該当している。ここでの引用データ選択は、項目②との調整の上に行った。その際の選択条件として、「学びの共同体」と呼べる協働的な討議状態が、参加者間の双方向学習を可能にしているという理解が文面から浮かび上がってくるものにしたところ、すべて seg. B からの引用になった。このような表現は講師経験のある履修者から数多

く表出している。データからは、参加者の多くが教室にできあがっている「学びの共同体」を大事にしており、自分たちもそれを育む側の一翼を担っているという自覚を持つに至った経過が伺える。

④「学びの共同体」という学習装置を、そこに居合わせた参加者に応じて、教師自身が作り上げていくことへの理解とともに、それを実際に作り上げていくことへの見通しが十分に持っているか。

<引用データ>

- ・ 私自身、近い将来部下を持つことになるとは思いますが、人のパフォーマンスをより高めるためには指示や管理だけでは限界があることを常々感じておりました。その意味で各人の内面から湧きあがるエネルギーをいかに引き出すか、という基本であるも難しいテーマに取り組む上で、今回の授業で説き起こされた人間そのものの考察は大変参考になると思います。(seg. C2)
- ・ 参加者のベクトルを一つにして、如何に「学びの共同体」を作り上げていくか。(seg. A2)
- ・ クラス全体を考えますと、もっと参加者同士が議論できる雰囲気になってもよいと思います。参加者同士が遠慮なく言い合えるようになれば、共同体のレベルを上げられるのかな、と感じました。そういう意味では、ケースメソッドに限らず、学習するコミュニティを形成するのに、ある程度時間とプロセスが必要になるのかな、と感じました。(seg. B2)
- ・ 職場や地域住民の集まり等でも会議においても、いつの間にか、発言者の話をよく聴き、できるだけ多くの当事者の意見を吸い上げ、統合しようとしている自分を感じています。(seg. C2)

<考察>

「学びの共同体」を認識してくれた履修者は多かったが、それを「自分で築く」という実感を回答に表出させた人は少なかった。ここでは4件の該当データをすべて挙げたが、そのうちの3つは教員のものでなく現役のビジネスリーダーのものであり、もうひとつも経営経験の長い実務家教員によるものであった。今回のアンケート調査では、「学びの共同体」的なものを自分で築いていくことへの実感は、教育の場よりもむしろ実務の場にいる人から表出していた。このような履修者は、「学びの共同体」を教室以外の場所で応用していくことが見通せたのだと思われる。

⑤参加者の興味と教材を結びつけ、彼(女)らを主役にした、参加者中心の討議学習を設計し、準備し、実践することへの理解とともに、それを実践することへの見通しが十分に持っているか。

<引用データ>

- ・ ケースメソッド方式による教え方は楽しい。講義スタイルとは異なった面白み、楽しさがある。例えば、(ディスカッション)リードの仕方によって、参加者が生き生きと発言し出すとか。(seg. A2)
- ・ ディスカッションリーダーの経験を通じて、自分の中にあるバイアスにも気づきました。教育者としては非常に重要な学びだったと思っています。(seg. A1)
- ・ 仕事柄コンサルティングを生業としている関係で、ある考えや意見を聴いたときに瞬間的、機械的、義務的、強迫観念的に「答え」をアウトプットしなければいけないという習慣があって、今回のディスカッションリーダーをやったときも「もろに」それが出ていました(VTRを何回も見ての後発見)。このディスカッション授業では、その「自分が答えなくて他の人の発言や、意見から答えを協働で作っていく」と言う手法が新鮮で、心わくわくするものに変わっていき

ました。(seg. B1)

- ・ (自分が「教師役」を行っている場面を収録した) ビデオをありがとうございました。早速見せてもらいました。見ている途中で一旦止めてちょっと落ち込みました。やっぱり難しいですね、そして気恥ずかしいものですね。〇〇さんのように妻と一緒に見たわけですがまいったなあ〜と色々な箇所でした。大変勉強になりました。ありがとうございました。(seg. A1)

<考察>

この項目に該当したデータの提供主は「教師役」経験者が約半数に上る。そして、自分が行った「教師役」の経験から、参加者を中心にして授業を行うことの難しさとともに、そのようにしていくことの必要性や、そうすることへの見通しを得ていることが伺える。つまり、本科目を通して、「教える側としての自戒」の導出が行われていると思われる。また、そのような気づきは「教師役」を行わなかった seg. A2 の履修者にも伝播しているようである。

⑥ ⑤を確かにしながらも、「教師役」として教えたいことを教える意図と意思を最後まで持ち、教育目標を達成することへの理解とともに、それを実践することへの見通しが十分に持っているか。

<引用データ>

- ・ 授業がうまく行くか否かは教師の準備に掛かっていること (seg. A2)
- ・ これほど見ているのと実際にやるのとで異なるものも珍しい、というのが一番の感想です。ディスカッションリーダーを端からみていると意外と簡単そうなのですが、自分でディスカッションリードをやってみて本当に難しいものだということを痛感しました。(seg. A1)
- ・ 授業者となることを前提に学習者として参加したことにより、学習者の観点と授業者の観定の双方、さらには、学習者の観点を顧慮しつつ授業計画を立てる視点 (seg. A1)

<考察>

ここでも3件の該当データをすべて挙げた。すべて seg. A からの回答である。これらのデータを見る限り、参加者を中心にした授業運営を行うことと、自分の用意した授業計画の維持が難しいことを訴えている具体的な表現は見られない。27.5時間の訓練では、参加者の主体性を尊重する授業姿運営勢(⑤)を身につけることで精一杯で、同時に自らの授業目標を達成する意思を維持して、実際に達成するところまでを目指していないのだと思われる。つまり、本科目は seg. A の履修者層に対しても、参加者の主体性と授業者の教育目的達成との狭間で苦しむ経験を十分に与えていない、という結論になるだろう。

<質的分析①～⑥による考察のまとめ>

本研究で用いた6つの評価指標項目には、図1のどの層に対応するものかという見方の他に、①②③と④⑤⑥に分けて捉える見方がある。①②③は本科目の履修目標の前半部分を構成し、「ケースメソッド授業に関する基礎的な理解が得られたかどうか」を評価しようとするものである。また、④⑤⑥は履修目標の後半部分を構成する「理解に加えて、実践することへの見通しがついたかどうか」について評価しようとするものである。以上を踏まえて、質的考察全体を総括して述べると、次のように結論付けてよいと思われる。

①②③については授業に参加したことで理解が得られるのだが、そのような理解は授業時間の経

過とともに少しずつ進行していることをデータ群が表している。本科目の最終的な授業目標（とりわけ seg. A の履修者にとっての）は④⑤⑥で求めている実践への見通しを得ることにあるが、量的分析によれば、研究対象年度の履修者のうちそこにまでは至れたのはほんのひと握りである。つまり、授業目標に対して、本科目の授業時間が不足しているか、あるいは、授業目標を達成していくスピードが不足しているかである。そのいずれであっても、本科目の授業者は、④⑤⑥の指標項目で望ましい評価が得られる授業を目指すべく、履修者が④⑤⑥の実践見通しを持つに至るプロセスの進捗に、より積極的に関与していく必要がある。

5（1）項でも前述した通り、履修者の目標達成は時間軸上でしか進行していかないことへの理解が筆者にはあるが、この質的分析の結果が示唆しているものも、「本科目の履修目標が達成されていくプロセスの進捗のさせ方を改善できないのか」という筆者への問いかけであると受け止めた。そこまでの努力はまだ不十分であるからだ。

8. 結語

（1）予備的考察としての成果

以上の結果から、本科目を履修したほとんどの履修者が、授業目標の前半部分（ケースメソッド授業の基本コンセプトを理解し、この授業方法でうまく学べるようになり、教える側に立つときには参加者を中心に据えたディスカッションを運営することが大切だという理解を獲得する）を達成していることが分かった。しかし、授業目標の後半部分（協働学習空間を自ら創造し、参加者の主体性を尊重しながら授業目標を達成することの難しさを自覚して、その克服の見通しを持つ）への達成状況は履修者セグメントごとに異なっており、ケースメソッドで教える必要性に迫られているセグメントの履修者においても、十分に達成できていないように思われた。

授業者の視点から見た本研究の収穫は、「ケースメソッド教授法」の教室には、さまざまな属性の履修者がいて、そもそも目指しているものも、実際に獲得できたものも異なっているという全体状況が、具体性を伴う現実として理解できたことである。筆者は教育実践者の立場にあるので、ここから2つの方向性で探求していきたい。ひとつは、この全体状況の中で必要な工夫やそれに基づく適切な操作を行い、それぞれのセグメントの履修者が各自の履修目標を確かに達成できるように授業運営を改善することであり、もうひとつは、逆に全体状況が変わるような授業に再設計することである。後続の研究に向けて、この2つの方向性を認識するとき、本研究から3つの課題が浮かび上がってくる。

（2）分析から得られた課題1：履修成果の測定方法の開発

運営改善あるいは授業再設計のどちらに進むにせよ、まず、この授業を通して履修者が何をどのように獲得できているかについての、もう少し精度の高い情報が必要である。本研究ではこの部分の情報精度が低い。これは本研究の調査方法上の限界である。今回の考察に用いたアンケートは、そもそも履修成果の達成状況を調査するために意図され、設計されたものでない。また、回答者が全員ではない上、自由記述形式を採っているため、書かれていないことについては判断する術もない。本研究ではそれを承知で、得られた回答から履修成果の達成状況の評価を行ってきた。いわば

予備的調査として行ったアンケートの結果をもとに、最大限の考察を試みたものである。

筆者にとって、履修者が多様であることの理解はすでに得ていたが、本研究によって、それぞれの履修者セグメントにおいて履修成果のばらつきも大きそうだという予想が得られた。であるならば、履修成果に関するより高い精度の情報を得るための調査方法が開発されるべきであり、後続の研究において新たな方法で再調査が行われるべきである。その際には、指標項目について「理解しているレベル」と「実践できるレベル」の判別も重要な課題だと思われる。その違いにまで踏み込むと、調査票を用いた自己評価方式の調査で得られる情報の信頼度が問題になる。その場合は、企業の人事評価でポピュラーになりつつある「コンピテンシー評価」のような、表出された言動を対象に調査することも検討する必要があると考えられる。

(3) 分析から得られた課題2：複数セグメントの履修者に対する履修目標の設定

2番目の課題は、授業運営改善に関連する課題である。現状の授業設計を維持して授業を運営する場合、何種類かのセグメントに分類される履修者全員に価値ある教育機会を提供しながら、その中で討議型授業の運営ができるディスカッションリーダーを seg. A から確かに育てる必要がある。しかもそれを、ひと通りの授業運営を通して実現しなければならない。もちろん、seg. A の履修者だけを対象として本科目を運営することで、履修者属性を揃える方法も考えられる。しかし、KBSで開講している本科目においては、修士課程学生にも授業を提供することが所与であるし、仮に別の機会の開講を考えるにせよ、多様な履修者でクラスを構成しているがゆえに現在得ている恩恵を捨てるのがよい結果にばかり行き着くとも限らないだろう。そのように考えると、複数の履修者セグメントが共存する現行の履修形態のまま、特に seg. A の履修者に対する教育目標の達成度合を高める工夫をすることにも大きな価値があることが分かる。そのポイントは履修者個別の目標設定を、どのように行うかにあるだろう。

本科目によって、評価指標項目の⑤と⑥を同時に身につけるところまでをすべての履修者に求めるのは現実的ではない。しかし、現職の教育従事者で、すぐにケースメソッドで教える必要に迫られている履修者には、やはりここまでの達成を目指してもらい、実際に達成をして欲しい。それをより確かにすることが、数多くの「学生役」の協力によって得ている貴重な訓練機会をよりよく生かすための授業者の責任だと考える。ただし、セグメント別の目標設定やその共有をどのように行うかということは、慎重に考えなければならない。特に⑤と⑥を同時に身につけるところまでを期待しない履修者に対する、授業者の接し方は十分に考慮されるべきである。また KBS 学内の博士課程と修士課程の履修者は、この科目を履修することでいずれも成績を得て、それがその履修者の成績証明書に並ぶひとつの記録になる。このような履修者は seg. A と seg. C に分かれて存在しているので、ここで両者に対して異なる教育目標を設定するなら、彼(女)の努力対価としての成績評価のあり方もこの課題とともに検討する必要があるかもしれない。

(4) 分析から得られた課題3：授業運営スキルの獲得に最適な履修者構成の検討

一方、本科目の授業設計から離れて授業を再設計する場合には、履修者属性を揃えて授業を行う可能性を検討する案も浮上する。その場合は、ケースメソッド教授法を教える授業の履修効果の面のみならず、現実そのような履修者を集めて、一定期間に渡って開講することの実行可能性の面

からも検討されなければならない。履修効果の面からは、「学生役」としてクラスに貢献してくれていた、プロのMBAがいなくなることのマイナス効果がどれくらいあるのかも調べる必要があるし、ケースメソッド授業による学習経験のない履修者だけでディスカッションリード演習を成立させるための工夫点も確立されなければならない。そのときには、ケースメソッド教授法を教える授業者に求められる授業運営スキルとして、どのようなものが追加的に求められるのかも見通しておく必要があるだろう。

また、履修者の集めやすさに直結する現実問題として、授業時間をどれくらいの長さにするかという点も考慮すべきだ。アンケートの引用にもあったように、授業後のモヤモヤ感が取れ、ディスカッションの波に乗るコツや、他者の発言を聴く姿勢ができるまでに、履修者は少なからざる時間を要している。したがって、27.5時間を要してはじめてもたされたと思われる本科目の履修成果と、27.5時間を要しても目標達成ができないことの両面が考慮されるべきだ。その上で授業設計者は、最大限の時間短縮努力を行うとともに、必要な訓練時間の確保にも努める必要がある。授業者設計者は合理的な授業時間設計を行いつつ、必要な訓練時間を投じることを教師に納得させることにも取り組むべきであろう。その際、最大の履修者予備軍である多忙な大学教員の職務パターンを考慮した開講スケジュールを組むことで、参加しやすいものにしていくことも重要である。

(5) ケースメソッド以外の実践的授業方法を扱うFD機会への応用を見据えて

本稿で考察したKBSの「ケースメソッド教授法」は、確かにいくらか複雑で特殊な履修者構成を所与とするFD機会である。しかしながら、社会人大学院が授業方法として採用するような、ケースメソッド、アクションラーニング、PBL (Problem Based Learning) に代表される実践的授業方法は、多くの教育関係者にとって興味のあるだろうから、そのような授業方法に触れることができる機会は、人の属性を問わず魅力的な場になる。したがって、大学教員だけに履修のチャンスが広がっていたとしても、この種のプログラムには、「教えられるようになりたい」「学べるようになりたい」「ちょっと知りたい」「単にのぞき見したい」という多様な履修者が、教えることに関する知識、経験、スキルの差を抱えたまま集ってくるものだという実感が筆者にはある。つまり、ケースメソッド以外の授業方法を扱うFD機会を想定しても、多様な履修者を対象に、ひと通りの授業運営を以って授業を行う必要性は消えずに残るはずなのである。このことは実践型授業方法を扱うプログラムに共通する現実課題なのだと思う。こうした現実課題を見据えたとき、本研究が最後に示唆した2つの方向性と3つの課題が教授法教育の実践に生きてくるのではないかと、筆者は考えている。

¹ 九州経済産業局主催「九州地域MOTプレスクール・ティーチングメソッドシンポジウム」(2006.2.7 於:KKRホテル熊本)

² KBSでは、大学院修士課程として発足した経営管理研究科(1978年開設)の前身である1年制のビジネススクールの開校時(1962年)から、ケースメソッド教育がはじまっている。

³ 高木晴夫・竹内伸一、「ケースメソッド教育ハンドブック」、慶應義塾大学ビジネススクール、2006、より抜粋して編集。

⁴ 原典では"learning community"(Teaching and the CASEMETHOD, Barnes, Christensen, Hansen, 1994, HBS Press)

⁵ このような作用が起こる教室を運営していくためには、授業者がKBSの修士課程学生に対して教室で

どんな役割を期待しているか、うまく汲み取ってもらう必要がある。その際、本科目が彼(女)らにとって正規の履修科目であることが尊重されるべきであるから、「FDのために協力してください」というストレートに過ぎるメッセージを発するべきではない。それでもこちらの期待を伝えていくためには、授業者と修士課程学生間のコミュニケーションを注意深く、かつ十分に行うスキルが、本科目の授業者には求められている。

^{vi} MBAホルダーとしてこれから社会で活躍する修士課程学生に向けては、ディスカッション授業の場を作り、育てていく技術を、ビジネスの場で毎日のように行われるミーティング運営のマネジメントや、プロジェクトのマネジメントに通ずるスキルとしても、さらには人間集団を主体化させながら束ねていくスキルとしても積極的に扱っている。

^{vii} 本科目の授業シラバスには、履修を検討する人たちに向けて、本文に記した各々のセグメントごとのどのような方向性の履修成果が期待できるかどうかを具体的に記述している箇所がある。

^{viii} 本研究では、すべてのアンケート回答者から、回答内容を本稿に引用・編集することの許可を得ている。

参考文献

姉川知史・池尾恭一・鈴木貞彦・高木晴夫、「ケースメソッド研究会 報告書」，慶應義塾大学経営管理研究科ケースメソッド研究会，1993

Barnes, Christensen, Hansen, " *Teaching and the CASEMETHOD* ", HBS Press, 1994 (高木晴夫訳「ケースメソッド実践原理」，ダイヤモンド社，1997)

一橋ビジネスレビュー編、「ビジネスケースブック No.1」，東洋経済新報社，2003

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』第26号(筑波大学大学研究センター) 2003

高木晴夫・竹内伸一，「ケースメソッド教育ハンドブック」，慶應義塾大学ビジネススクール・ケースメソッド授業法研究普及室，2006

高木晴夫・竹内伸一，「ケースメソッド教授法 授業シラバス」，慶應義塾大学経営管理研究科，2005