



## 慶應義塾大学ビジネス・スクール

# ケースメソッドによる討論授業

## — 価値観とスキル —

5

### 目 次

1. ケースメソッドとは何か
2. 討論授業の基本原則
3. 学ぼうとする気持ちを削ぐ授業
4. 教え方を磨く
5. 質疑応答

10

### 1. ケースメソッドとは何か

15

#### 討議する授業とその効果

ケースメソッドは授業のやり方の一つである。この授業のやり方をする講師は、受講生と一緒にクラス全体で討議、すなわちディスカッションしながら授業を進める。ディスカッションは、教材資料（経営の事例が記述された冊子、ケース）をもとに行う。受講生はケースから考えられる問題について様々な角度から意見を出しディスカッションする。この時、講師は「ディスカッション・リーダーシップ」をとることで、クラスの議論が有益な展開になるように論点の流れの舵をとる。講師は討議の「振り付け師」でもある。

20

言うまでもなく、ケースメソッドは米国のハーバード大学ビジネススクールで20世紀の初頭に開発された教育方法である。今日、世界の多くの教育機関が、経営教育のみならず、さまざまな分野の実践的な教育でケースメソッドを採用している。わが国では、筆者の教える慶應義塾大学ビジネススクールがケースメソッド授業をその中心に据えている代表的な教育機関である。

25

---

このノートはケースメソッド授業の価値観とスキルについて概説するために慶應義塾大学ビジネススクール教授高木晴夫が作成した。内容の多くは1999年度「ケースメソッド教授法特論」のクラスでの講義、討議、および質疑をもとにしており、このクラスの受講生に謝意を表す。

©2000 慶應義塾大学ビジネススクール

30

ケースメソッド授業の教育効果を列挙すると次の5点である。

[1] ケースメソッドは、講義や教科書中心の授業よりも、受講生の興味を引き起こすことが容易である。それ故、彼等に対し、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。

5 [2] ケースメソッドは、受講生に、現実問題の解決を議論するという「経験」のなかで概念や考え方を展開させることで、それらを自らのものとさせられる。

[3] ケースメソッドは、ややもすると現実とかけ離れる講義教材から概念だけを学習させる場合よりも、現実状況を評価し概念を実践応用する技能を育成できる。

10 [4] ケースメソッドは、人間同士が討議することで、経営における人間的側面の重要性を理解させられる。

[5] ケースメソッドによって学習する者は、既存の概念の習得以上に、新しい概念を展開する方法を身につける。将来の問題は新しい概念を要求する場合が多く、ケースメソッドで学んだ者は、既存の概念を記憶するだけの学習をした者より、将来に対してよりよく準備される。

15

### 日本の教育土壌との融合

日本には日本特有の文化があるから、いちがいにアメリカ生まれの授業方法がそのまま役立つとは言えないかもしれない。たしかに、受講生が自ら手を挙げてクラス・ディスカッションに加わるという行為には、国民文化的な要素が入っている。筆者自身の経験でも、

20 ハーバード・ビジネススクールの教室の方が慶應ビジネススクールの教室に比べ学生の発言数は相当多くなるし、ハーバードの学生の方が発言内容に一層の論理性を持たせ「強い」発言にしようとする傾向が大きい。慶應ではこのような傾向が相対的に小さい。しかし慶應ビジネススクールとして長年やってきたことの実績から、日本においてもケースメソッドは非常に効果的な教育方法である。

25 ちなみに、ケースメソッドが慶應義塾の建学の精神とどのように融合してきたかを述べてみる。慶應義塾大学ビジネススクールは、ハーバード大学ビジネススクールを範として、1962年に設立された。その目的は、我が国における経営能力の育成であり、その手法として特にケースメソッドに注目した。理由はケースメソッドが経営上の意思決定プロセスを重視するからであり、意思決定力とその実行力こそが経営能力の中核だからである。一方で、慶應義塾がビジネススクールを設立して「実践的」学問たるべき経営学を教え、経営能力の育成をはかろうとした根本には、福沢諭吉の「実学」の精神があった。慶應義塾として、ハーバードのケースメソッドにおける経営能力の考え方を、この「実学」の考え方

30

を基礎にして解釈してきた。

さてここで一般的に考えてみると、極めて簡潔なことがわかる。福沢諭吉の実学の精神は慶應義塾の精神であるとはいっても、特に日本文化の特徴として取り立てる種類のものではない。どの国でも実践を旨とする学問の重要性を指摘するのは当然である。慶應義塾ではそれを「実学」という二文字で表しているにすぎない。実践的学問である経営学を研究教育し経営能力の育成めざす慶應大学ビジネススクールにとって、ケースメソッドは、アメリカの文化的土壌で誕生したことを特に意識させることなく、実学の精神のもとで十分な効果を発揮している。実学という言葉であっても別の言葉であっても、実践的学問をめざすのであれば、日本においてもケースメソッドは融合し有効である。

### ディスカッションで授業することの本質

おそらく読者の誰もが、学生時代に、つまらない退屈な講義を受けた記憶を持っているであろう。学生にとって、教師の講義をただ聞き、ノートをとるのは、充実感が残らない。企業研修における座学の講義授業においても同じであろう。

もちろん講義でしかできない知識教育があるとしても、受講生がその知識を自分のものとするには、講義を受け入れるだけでは不十分だ。受講生自身の問題意識をもとに、自分の言葉でその知識について自らの意見や考えを言い、教室の仲間とディスカッションすることは、その知識を自分のものとすることへの重要なステップとなる。このために討議型の授業は大いに役立つ。

問題の本質は、「講義」授業を進める講師の位置づけと「討議」授業でのそれとの違いにある。講義による授業では講師が進め方のイニシアチブをすべて手中にしている。しかし討議形式をとったとたんに、受講生の方がイニシアチブを持つ場面が頻出する。受講生に何を学ばせるかの責任を講師が持ちつつ、しかも学生に授業のイニシアチブを委ねなければならない。この点が討議形式授業の難しさである。しかし、これも一言でいってしまえば、講師の持つべき「ディスカッション・リーダーシップ」能力に尽きる。

情報化と多様化がすすむ21世紀では、「個の尊重」と「関係性による創造」を同時達成する力が求められる。自分と自分の力がどのようなものであるかを知り、自らがそうするように人々もそうすることで、お互いの多様性を尊重せざるを得なくなる。同時にそこから、社会として、人々の集まりとして、多様なものを持つ個人個人が関係性を持ち、新しい価値を創造していかなければならない。

重要なことは、ケースメソッドという教育方法論が初めからこれを可能にする思想を根本に持っていることである。ディスカッション、すなわち教室の一人一人が自らの考えを

発言し、相互に理解し、対立し、そして新たな理解と方向性をクラス全員で作りに上げていく。この過程こそ「個の尊重」と「関係性による創造」の同時進行であり、これをなす力がディスカッション・リーダーシップの能力である。そして、ディスカッション・リーダーの役目を経験しこれに熟達することは、まさしく21世紀で求められる力の訓練となる。講師自らなせざるして、受講生に何をか教えんや、である。

ちなみに、「ディスカッション」は「ディベート」と異なる。ディベートでは勝った側と負けた側が生じ、優位の論と劣位の論が帰結する。むしろ求めるべきは、様々な能力と情報を持った多様な個人がチームを作り、問題をディスカッションし、新たな解決を創造する「コラボレーション」である。これこそケースメソッドの思想そのものであり、ディスカッション・リーダーシップで実現するものである。

### ディスカッション・リーダーシップでクラス討議を振り付ける

当然であるが、授業でケースを教材にとりあげただけでは「ケースメソッド」にならない。仮にケースを教材とする授業をするにしても、講師はいろいろなケースの使い方ができる。大きく分けると次の4つになる。

- (1) ケースについて講義する
- (2) ケースを理論化する
- (3) ケースを実例として紹介する
- (4) ケースの討議を振り付ける

いずれの使い方も、教えるという観点からすればそれぞれに効果があるかもしれないが、受講生にとっての「学び」という観点からすると、第4の方法がもっとも有効となる。

第1の型の講師は、その学問で最も適切と考える順序に従い、ケースの分析を行い、結果を説明する。人を引きつける話し方の講義を受けると、受講生はすばらしい講義が聞けたと感ずる。しかし問題は、受講生がどの程度学び、自らのものにできたかということである。第2の型の講師は、理論を伝えるためにケースを使用する。しかし同じケースを一方の観点から行うと見事な理論化になるが、別の観点から見れば、その理論が誤りであることになりかねない。有能な講師は、異なる観点の折り合いをつけてケースを理論化する。受講生は講師が非常に理論的であることに感銘するとしても、どの程度学べたかは依然問題となる。第3の型の講師は、多くの場合、経営コンサルタントや企業向け講演者であり、経営のやり方を実例で説明するためにケースを用いる。講師が豊富なケースを紹介して講義すると、受講生はその経験の幅広さに感銘を受けるとしても、実例情報を入手できる以上の学びは得られない。

第4の型の講師は、クラス全体でケースに内在する問題を探ろうとする議論展開をめざし、個々の受講生の発言が正しいかどうかを即断しない。受講生たちに重要な問題をひと通り把握させ、さまざまな関連性のある意見を発言させ、間違った意見を識別し、意思決定に必要な枠組み作りをうながすよう討議を振り付ける。講師は受講生にそっと合図を送り、さまざまに出された材料を組み合わせさせ、重要な問題の意思決定に向かわせる。

5

経営教育における学びとは、自らの力で、多くの情報から関連するものを選択し、枠組みを作り、意思決定できるようになることである。なぜなら経営とは、経営者、消費者、競争相手、流通業者、規制当局、広告会社などが全体となって状況を作り出しており、この中で経営する者は自らの枠組みで行動せねばならない。しかも状況は相対的であり、時間とともに変化する。ケースメソッドによる経営教育では、討議を振り付けることで、受講生に自分で意思決定する思考をうながす。彼らは、まったく異なる証拠事実を分析し、調和させ、それらすべてを動員して、全体を支配できる一つの方向、すなわち経営行動の意思決定へ向かうことを学ぶのである。

10

## 2. 討論授業の基本原則

15

### 講義から討議へ

講師の仕事に就いて間もない人、つまり新米の講師が講義する時、どのような気持ちになるか描いてみよう。「講義をすると孤独に襲われる。教室中に底知れぬ沈黙が広がり、時折、セキする声やノートをとる音が聞こえるだけ。時がたつにつれて自分の鼓動は高まるが、学生（受講生）の気持ちは冷ややかなまま。話しの効果を上げようとして教室の左右に顔を向けて講義し冗談も言ってみるのだが、反響のない時が流れていく…。」

20

もちろん沈黙と言う名の反応は、なにも新米講師に限って生じることではない。学生の理解度に気をつけていれば講義の苦痛が減るので、ある高名な教授が350名の学生に難解な部分を講義したあとで「わかりましたか？」と質問したそうだが、彼は広がる沈黙の中で自分の問いの無益さを確認した。そしてさらに続けて「この考えをもっとわかりやすく説明できる人はいませんか？」と言った。もちろん沈黙のままである。そこで、とまどっている者がいないか確かめるような素振りで見渡し、また同じ調子で講義を続けた。

25

これに対し討論授業では、学生は自分で答えを見つけそれを自分で説明する。学生各人の反応は一目瞭然となり、授業はもっと気軽で柔軟である。講義の間に討議をはさんだり、あるいは討議の中に短い講義を入れることもできる。その場合、講義・討議それぞれの特徴が生きてくる。講義の最中に、討論のチャンスを設定すると、それまでじっと座って

30

いるだけだった学生が、目を輝かせながら背筋を延ばす。もちろん昼寝に等しい心の状態を得ようとして消えうせる気持ちになる者もないわけではないが、発言しない者も新しい声の方を向いて耳を傾け、新たな意見を提供すべく自分の考えをまとめようとする。学生にとって講義の授業の中で発言することは一大事であり、教室で自らの声をだすことで

5 説明する力と自信が育つ。

熟練した討論指導の講師が短い講義をはさむことの効果は大きいですが、講義を討議に変える重要性は強調しておく必要がある。

もちろん、ある種の学びを得る方法として討議がすぐれていることについて筆者に異論はない。発言した学生に講師が積極的に応じると、学生はもっと積極的になる。また、自分が発言して衆目にさらされるか質問されるまで、発言者自身が自分の考えを知らないこと

10 もある。だからこそ、発言が次の思考と言葉に力を与える。たとえ質問の形であっても何かを発言すれば、自分の意見を他者と同じように批判できるようになる。ひとことでも発言すれば、話し手自身が考える者、批判する者になる。聴衆が一人でもいれば、発言は発言者自身と聴衆によって受け止められ、批判され、深められる。

15 最初から討論を行い、学生が必死になっている授業でも、そこに短い講義が入ると、その間学生はしばしペンを置いて休み、次の論戦に備えて、自分の考えを落ち着いてまとめることもできる。

### 整然を学ぶよりも混乱から学ぶ

20 優れた内容の講義を整然と行う講師は討論を恐れる傾向が強いように思える。おそらく、討論になった時の学生（受講生）と自分の混乱を予測するからであろう。しかし、この混乱は学習に本質的に必要な混沌である。新しいことを学ぶ時は、限られた情報、一つの視点、一つの思想から出発し、自分の直感の正しさを信じ、その正しさの証明を求めようとする。ここからが討論授業による学習の始まりとなる。討論するクラスは、参加者各人の

25 単純な考えを集め、打ち砕いていく。したがって、議論の結論がどうであろうと、途中までは泥沼だ。しかし、この泥沼がないと学びは得られない。（もちろんこの価値観はケースメソッド教授法の持つ哲学の範囲を出ないかもしれないが。）

30 討論はこの泥沼を全員に見えるようにする。最初に多様な観点の提出を奨励し、わざわざ混乱の度合を増そうとする討論講師もいる。そして、提出された各人の考えを「全世界的」に眺める必要があるが、この時は支離滅裂である。学生はこの混沌とした新地層を興奮と期待を持って歩き回る。同時に講師は、混乱が終息するまで耐え抜き、変化への恐れを取り去らなければならない。この間彼らは「難しすぎます」「込み入っていてわかりま

せん」「泥沼です」と言うので、討論授業の講師は前もってこの過程が生じることを学生に説明しておかなければならないのは言うまでもない。

## 討論授業の4つの基本原則

討論授業を進める「ディスカッション・リーダーシップ」には、守らねばならない大事な原則がある。これらはケースメソッド教授法の価値観でもある。この価値観をもとして討論が展開される教室では、学ぼうとする者のエネルギーが増加し、知的な協力と相乗作用が随所に見られ、彼等の脳裏にいつまでも消えない記憶を残す。

しかしそのための講師の作業は複雑だ。矛盾するさまざまな役割、すなわち脚本家、接待係、仲裁者、わざと反対して議論を盛り上げる者、同じ学生仲間、裁判官などの役をこなさねばならない。また、教室にいる者の議論への参加度を増すために、教える内容と同時に、その方法についても真剣に考え準備しなければならない。さらに、議論を形成する発言の流れや内容を把握するために、知的エネルギーとやる気に加え、忍耐も要求される。ディスカッション・リーダーシップにはこれらの力が必要だ。

討論授業の基本原則は以下の四つである。

### 基本原則1：講師と学生のコラボレーション関係を作りあげる

講義では知識の伝達が主要な目的であり、講師が学生を支配する。討論授業では、両者が権限と責任を共有し、仕事を分担する。講師と学生の協働（コラボレーション）関係を作りあげるには、学生も討論の運営をする必要がある。これまで教員のもののみなされていた議論のテーマ・進捗・重点などを決める運営作業に学生も参加する。しかし権限と責任を共有するという考えには、それまでが逆だっただけに、学生全員が疑いを持つ。

授業のやりかたに不安を覚えた学生は、講師を試すことによって疑いをはらそうとする。おもてだって聞くかどうかはともかく、「この講師は本当に私の発言を求めているのか」と問う。個人としての私を知りたいと思っているのか。発言を聞くときに私の独自性を認めてくれるのか。私の提案をすばらしいと評価してくれるのか、あるいは否定的に受け取るのか。発言している間は真剣に聞いてくれるのか。それともただ自分が休んでいるだけなのか。私の助言を求め、私の提案を活用し、私の意見を尊重してくれるのか。討議の方法や結論に疑問を呈したとき、講師はどう対応するのか。

これらの問いを何度も浴びた講師は、学生に敬意を払い、ともに教える者として学生の役割を認めるようになる。学生への信頼は、友情と協働の関係をもたらす。

## 基本原則 2：教室を学びの共同体にする

議論の文脈が知的分析と集団の協力を支え、教室運営の約束事が講師と学生の協同方式を決め、参加者全員がお互いを尊重すれば、「学びの共同体」が出現する。学びの共同体においてはさまざまな背景をもった個性が混じりあい、各人は、自分と集団の学びのために協力しあう。学生はお互いの人間性とその日の授業課題の双方に興味を持ち、オープンな対話によって討議が深まる。発言者は自説を述べるだけでなく、自分の考えを検証し修正する。

5 討議授業の教室を学びの共同体とするために、講師が維持しなければならない3つの要素がある。[礼節] 仲間と作業する際の礼儀は、ていねいな態度を生み、口調が協力的になり、お互いに経験と洞察を交換しようとする。[勇気] 失敗を恐れない意思是、学生が日々のテーマを理解するのに役立つのみならず、挑戦と革新をもたらす。[寛容] 生い立ち、個性、質問、学び方、調べ方、解釈の範囲などにおいて各人の多様性を認めると、唯一の結末に至るただ一つの道、という画一さから逃れられる。

## 15 基本原則 3：学生と盟友になる

討議授業の講師は学生と同盟関係を結んでいなければならない。討議において教員は食事を学生に運ぶのではなく、学生が食べ物を見つける手伝いをする。学生のとる道は、個々人の知性、個性、学習スタイル、恐怖、志望によって異なる。学生との同盟のためには、このような彼らを知らなければならない。

20 学生を知るとは必ず報われる。教えることが前にも増してあたたかく、感情的に豊かな探究作業になる。しかし、学生を知り、彼らと同盟を結ぶにはコストもかかる。まず、時間、やる気、研究の才を要する。学生たちの複雑さがわかると、作業が重く感じられるかもしれない。私自身「学生についてわかるのか」と聞かれたことが何度もある。もちろん限界はあるが、できることはある。学生を知るとは恐ろしいことでもある。学生の住む世界を知ると講師自身の世界とのギャップにいやでも目が行く。

25 このようなコストにもかかわらず、利益が勝る。学生を知れば、助けるべき相手を傷つけないという最低の義務を果たすことができる。

## 基本原則 4：内容とプロセスの双方を司る

30 討議授業の講師は、授業の「内容」だけに習熟するのではなく、討論の「プロセス」の形成にも熟達していなければならない。概念や事実といった教える内容だけでなく、どのような順番で教えるかということや、学生に関する知識、学習が起きていく展開に影響を与



える手段なども重要である。

内容とプロセスの双方を司るためには「準備」の一語に尽きる。もちろん、準備しても完全に不安を取り除けるわけではない。授業の進行の途中でも予知できない部分を常に予想し続けなければならない。討論は集団による即興演奏である。前もって学生の言いたいことをつかむことなどできない。

5

授業に先だって、教室内の集団力学、学生の要求と志望、講師の関心と偏見、各テーマの相互作用、討論形式、授業全体の理念といった授業内容と議論の大筋を準備すると、クラス討論の方向が読めてくる。そこまでいかなくても、失敗と恥辱を避け、教えるチャンスをとらえて活用する自信と冷静さが得られる。この手順を数度実行すれば、討論授業の複雑さに敏感になれる。そしてあわよくば、内容とプロセスの融合によって生まれたエネルギーをも手に入れられる。

10

### 討論授業は恐くない

実際のところ、討論授業を目前にした講師は、授業で生じるかもしれないことを思い、恐怖心かられる。学生の沈黙による恐怖。挑戦的な質問による恐怖。一人の学生とだけ議論し続ける恐怖。わき道へそれていくことの恐怖。そして講師なのに「それについて私はわからない」と答えざるを得ないときの恐怖。恐怖の討論授業をスムーズに開始するには、基本原則を守ることであり、十分な準備をすることである。

15

## 3. 学ぼうとする気持ちを削ぐ授業

20

### 良い質問と悪い質問

講師は無意識のうちに、あるいは教えたいことに囚われるが故に、受講生の学ぼうとする気持ちを削いでしまうことがある。もともと人間には、新しいもの不思議なものへの探求心があり、自分の不十分さ至らなさを改善したいという学習意欲が備わっている。強制的に参加させられた企業研修であっても、そこに来てしまった以上は何か少しでも自分のためになるものを身に付けようと観念しているのであり、やはり学びへの動機づけがある。

25

しかし現実には、学ぼうとする気持ちを削いでしまう授業が少なくない。講師の問いかけと受講生達の発言で討議を構成するケースメソッド授業では、講師の質問のしかた、応答のしかたがすべてを決めると言っても過言ではない。「良い質問」は受講生のやる気を引きだし、「悪い質問」は彼らの気持ちを削ぐ。

30

この問題を考えるために、やや長いがぜひ読んでいただきたいエピソードがある。その

ポイントは、教えたことに忠実であるがゆえに、つまり学生はそれを学ぶべきだと教師が信じ過ぎていることが教師の視野を狭めてしまい、学生の意欲を削ぐ、という点にある。筆者はこの事実の存在をうすうす気づいてはいたが、「ケースメソッド実践原理」の翻訳で思い知った。この本の中に一つのエピソードが掲載されていた。そのエッセンスは次のようである。

### エピソード：「気圧計を使ってビルの高さを測る」

ある教師が同僚から、試験の成績の最終判定をしてくれないかと頼まれた。その同僚は物理の問題に対する学生の答えを0点にしようとしていたのだが、学生の方は満点を主張し、そもそも先生が自分に敵対的だから点をくれないのだと主張していた。そこで同僚と学生は、この問題の判定を中立の仲裁者に委ねることにし、その教師が選ばれた。

問題と学生の解答は以下の通りであった。

問題：気圧計を使って高いビルの高さを計測する方法をのべよ。

解答：気圧計をビルの屋上に持って行って長いロープをつけ、この気圧計を下まで降ろして引き上げれば、このロープの長さがビルの高さである。

これを見て、その教師は同僚に次のように指摘した。

この学生は質問に対して完璧にしかも正しく答えているので満点である。しかしこの場合に満点を与えることは、物理学科の学生としての彼に高得点を与えることを意味する。当然、高得点とは学生が物理学の高い知識を持っていることを保証することになるのだが、この場合の彼の答えはその知識を証明するものになっていない。そこでもう一度問題に答えるチャンスを学生に与えるべきである。

同僚がその教師の勧告に同意したことは当然として、学生も賛成したことに教師自身も驚いた。そしてその学生の解答ぶりにはもっと驚いた。

学生には5分間の解答時間を与え、同時に、物理学の知識を示さなければならないと警告しておいた。終了時刻が近づいても彼はまだ何も書いていない。教師が「あきらめたか」と聞くと、彼は「違います」と答えた。

実はこの学生は問に対する解答をたくさん用意しており、どれが最適の解答か考えていただけだった。教師は「邪魔してすまん」と言い、続行を命じた。最後の1分間で彼は急いで答えを書いた。

「気圧計をビルの屋上に持って行き、屋根の端に置く。次にこの気圧計を落とし、下に落ちるまでの時間をストップウォッチで計る。そして公式[距離 = 定数 × 時間の二乗 ÷ 2]を使ってビルの高さを計算する」

教師は同僚に対して「あきらめたか」と聞いた。彼はうなづいて満点を与えた。別れ際にこの学生は「他にも答えがあります」と言ったので、教師は「ぜひ教えてくれたまえ」と答えた。

「気圧計を使って高いビルの高さを計る方法はいくらでもあります。たとえばよく晴れた日に、まず気圧計の高さを計り、次にその影を計り、さらにビルの影を計れば単純な比例を使ってビルの高さがわかります」

「すばらしい！ 他には？」

「先生お好みのベーシックな方法もありますよ。この方法では気圧計を持って階段を登ります。登りながら気圧計を壁にあて、その長さをつぎつぎに刻み込んでいきます。この刻みの数を数えて気圧計の高さを掛ければビルの高さがわかります。最も直接的な方法です」

「もっと洗練された方法をお望みなら、ひもの先に気圧計を結びつけて振り子にし、まず地面における重力の値を計り、次にビルの屋上で重力を計ります。この重力の二つの差によって、原理的にはですが、ビルの高さを決定できます。

結局この問題を解く方法はいくらでもあるのです。

おそらく最もよい方法は、気圧計を地下室に持って行って管理室のドアをノックします。そして責任者が返事をするので次のように言うのです。『ご多忙中恐縮ですが、これはすばらしい気圧計です。もしこのビルの高さを教えていただければ、これを差し上げます』

この時、教師は彼に、この問題の伝統的な解き方を知っているかとたずねてみた。知っているると彼は答え、さらに続けた。「高校でも大学でも先生は教科書通りに公式を教えてください。あるいはくどくどしい論理を重ねて、教師が深遠と考える知識を教えてください。でも教えたいのはその知識だけだ。問題の構造が実際のところどうなっているのかは教えてくれない。先生の教えてくれる理屈以外にも実際はもっといろいろなことがあるはずなのに。」

教室を構成する多くの受講生はさまざまな興味とそれぞれの学習意欲をもっている。それらを出し合い、いろいろに組み合わせることで、新しい学びがクラスで形成される。講師が教えようとしていること以上のものがそこで創出され学習される。ケースメソッドに正解はない。あるのは多様な正解である。このためにこそ、学ぼうとする気持ちを削ぐ授業を回避すべきである。そのために、ディスカッション授業をリードする講師はどのような点に注意して質問をすべきか。

## やる気を削ぐ3つの「悪い質問」パターン

### [1] 質問してからの待ち時間に耐えられない

「待ち時間」とは、講師が最初に質問してから講師自身で答えざるを得なくなるまでの時間である。その間、受講生は質問に反応して自らの意見を構成するのに何がしかの時間を消費している。しかし講師がその沈黙に耐えきれないときがある。そこで講師は質問を繰り返したり、言い変えたり、他の情報を加えたりしてしまう。

しかし心理的な情報処理のためには数秒以上が必要である。講師が（沈黙に耐えきれないからと言って）すぐにしゃべり始め、受講生側の可能性を秘めた沈黙をすべて講師側の声で満たすならば、受講生たちは講師が言い続けていることを聞き続けることになり、もともとの質問に向けた自分の考えを構築するために時間が使えない。

心の中で行われる情報処理には、言語分析や沈黙思考が付随する。そのため、受講生の学びを促進しようとするなら、講師は当然、個々の学びにおける相違を認め、言語による反応の機会と、考えるための沈黙時間を与えなければならない。もしも、講師が質問したのは単に形だけで、講師は質問についてしゃべり続けると見抜いた受講生は、たちまち講師による思考の代行に依存するようになる。

一方、受講生の意見の回答があまりに早く講師に受け入れられると、クラス全体によるより深い情報処理と分析を切り捨てることになる恐れがある。もちろん「個々人が考えることを励まし育てる」という教育目標を言葉で宣言してもよいが、待ち時間を拡大していなければ、行動の変化はほとんど望めず、その言葉だけに終わる。

ある研究によると、講師が待ち時間を1秒から5秒に拡大しただけで、受講生の自発的な発言が増え活発なクラスになったという。読者諸氏は、質問したら心の中でゆっくり5つ数えて受講生の反応を待ってみてほしい。実は5秒はとても長く感じる沈黙の時間である。

25

### [2] 早すぎる報酬

講師の質問に対する受講生からの最初の答えを受け止めて、講師がどのように言うかは重要であり、受講生の情報処理とデータ分析に影響を与える。「よろしい」と答えるとこれ以上の考察は終わりだと言ったも同然となる。むしろ講師はその答えを言い替え、繰り返し、例を与え、次の話題に進めなければならない。また、それを正しいとしてすぐに受け入れてしまうと、その発言者が有利となり、まだ思考を継続している者は考えがまとまらないまま捨ておかれてしまう。

30

この問題の変形として、講師の近くに座っている受講生の小さな声のためらいがちの答えについても述べておこう。一般に、講師の近くに座る受講生は小さな声で講師に答える傾向がある。このため、その声が聞こえない所に座っている多くの受講生は、小さくて聞き取りにくい答えが講師に受け入れてほめられると、逆に欲求不満となり興味を失うか、だまされた気分になる。

5

この状況を避けるには、受講生同士の対話や議論、あるいはそれぞれの考えを相互に批評するように言うといい。具体的には以下の方法をお勧めしたい。講師の近くに座っている受講生が答えた後、クラス全体に沈黙時間をより多く与える。他の学生を見渡して、暗黙のうちに発言を促す。後ろの方に座っている学生に「今の答えに対するあなたの意見はありますか?」と質問する。

10

しかし、最も重要なことは部屋中を動き回る教師の肉体的行動である。これによって数多くの学生が講師と接近し、議論の最中に受講生は一時的に最前列に座ることになる。

### [3] 用意された答えのある質問

講師の望む答えに向かわせる「用意された答えのある質問」は、受講生から自らの考えを表現するチャンスを奪う。いやそれ以上に、そのような種類の質問を講師がすることは、受講生が自ら考え意見を言うことに対し講師は興味を持っていないという意思表示をすることとなる。このタイプの質問を繰り返すことでクラス討議をリードしている講師は(筆者の意見ではクラス討議をリードしているなどとは言えないのだが)、その理由として、人のためだと言う。なぜなら、質問後の沈黙は学生に恥をかかせることであり、ヒントを与えて手助けしなければならない、と言う。

15

しかし、謙虚に反省すべきなのは講師の方である。1秒か2秒の沈黙の後で不愉快になるのは受講生である。彼らは、自分が言わんとすることに実は講師は興味を持っていないと知るのである。ここから創意あふれる自発的なクラス討議は生じてこない。

もちろん、答えを用意することは、学生の考えを導き、方向性を示し、論理的な思考プロセスを作りあげようとする時には効果があるであろう。しかし幅広い思考の可能性を展開しようとするならば、この質問パターンには極めて限定された効果しかない。思考の可能性を開くつもりなら、講師は受講生の考えに興味を持っていることを態度で示すべきであり、講師自身が問い学ぶ行動の模範とならねばならない。相手の話を聞こうとする態度が教室の中に学びの共同体を作っていく。

25

30

## 4. 教え方を磨く

### 頭脳活動と言語活動と身体活動

5 授業のやり方、特にケースメソッド授業のやり方は、書かれたものを読んでもなかなか身につかない。丘の上の水練と同じで、実地に自ら何度もやらないと磨きがかからない。水泳の教科書を読めば理論やポイントを「理解」することができる。でもそれは文字的な理解であって、体で理解できたわけではない。

10 ケースメソッド授業で最も大事なディスカッション・リーダーシップのスキルはこの状況に似ている。講師が問いかけをし、受講生が発言する。講師はところどころで問いかけを切り替えて議論を展開する。このための講師側のスキルと努力は論理的な思考を展開する頭脳活動だけでない。言語活動も身体活動も求められる。発言を聞き、理解し、同時にクラスの他の受講生の様子を観察しつつ、議論の流れを次にどのように繋ぐか考え、講師の発言もしていく。しかも教卓に座っているわけではなく、黒板に書いたり、受講生の側に歩み寄ったり、考え込んだり困ったり嬉しがったりの身体動作をとる。

15 これは舞台演劇にも近い。その磨き方のエッセンスは、台本であるケースを自分で書いてみることに、自ら講師としてケースメソッド授業を実施してビデオ撮りすること。そして、それらを親しい講師仲間に見てもらい、意見や感想を交換することである。ここから自分のケースとリーダーシップについての磨きがかかる。

### 20 自分のためにケースを作成する

自分で体験することが最高の学習だとすれば、ケースメソッドの全体像を知るには自分でケースを書くのが最もよい。自分でケースを書けば、教材用の資料に対する嗅覚が鋭くなり、準備が効果的になる。特にケースメソッド授業のやり方に磨きをかけるという意味では、教室や授業の様子に関するケースを作成してみることが効果的だ。この種のケース  
25 を作れば、他の講師に見てもらう時に専門分野が違ってても意見が聞きやすい。しかも身近に感ずるケースほど興味を持ってもらえる。

30 だから、書き手が読者の反応について自分の目で確かめざるを得ないという利点が生じる。しかもその読者がそのケースを使って実際に授業をしてくれれば、自分の製品を実際に試してもらうことになり、運転してもらったときの様子を見て改善を加えられる。さらに、書いたケースを数人に見せて率直な意見を聞かせてもらうと、書き手にはわからなかった微妙な点や新しい意味が露呈する。書き手は、このような発見によって目を開かれることもあるし、自尊心を傷つけられることもある。しかし、これが磨きをかけるために必要な

ことだ。

加えて、自分のではない授業のケースを書くためにインタビューすると、書き手だけが事件の「舞台裏」を知り得ることを意味する。また、そのケースを議論する教師や生徒と話すことで、彼らの個性に触れ、声の陰影を聞きわけ、誰よりも受講生の感覚や思考と同化して議論することができる。これらは書き手だけの特権である。この状況は映像フィルムの編集に似ている。原稿段階ではすばらしいフィルムがたくさん残るが、最終的にはカットされ捨てられるものも多い。しかし作り手は編集室で全工程を見るのである。

ケースを書けば、他人が書いたケースも活用できるようになる。書き手の判断力は調査と執筆によって研ぎ澄まされる。また、現場の声を聞き、その生活における緊張の一瞬をとらえ文章化できれば、他人がケースを作っている際の複雑な思考回路も自ずと理解できる。さらに、他人の話に細部まで耳を傾けたり、念入りに授業を準備し学生にケースを説明することも、以前より上手にできようになる。

教室や授業の様子をケースに書く素材は、読者が講師の職にあるなら、いくらでも身近に存在する。どのような素材でケースを書くかを考えるために、次の2つの注意点を心にとめておきたい。まず第一に、他人が学ぶべき経験は誰もがしているということ。第二に、ケース中で主人公としたい人物は書き手の求めに応じて自分の経験を述べ、出来事の描写と再構成に必要な時間とエネルギーを投入してくれるし、その意志もあることの確認である。

講師として困ったことや興味深いことを体験した場合、それが講師という職業場面でよく起き、しかも他の講師にとって教訓となるなら、ケースの種となりうる。このような種をもとにインタビューし、誰が・どのような時に・どこで・何を・どのような生活の中で行ったかという点を掘り下げれば、ケースが書ける。

素材は講師に限らない。忘れ難い事件を経験した受講生も他人の目を開かせる話ができる。ただし、語り手が結果だけでなく事態の進展も話してくれるか、また、完全に情報を集めるのに意外なほど時間がかかることをその人が理解してくれるかどうか、は重要である。

### よいケースのポイント

以下、よいケースのポイントをあげておく。

- (1) ある意思決定が様々な不幸や不愉快につながる。
- (2) この意思決定は登場人物（必ずしも講師でなくてよい）によってなされ、この人物が状況を判断し、行動の選択肢を決め、多くはプレッシャーのもとで何らかの行動

をとる。

(3) 組織や社会などがからみあう中で事件が起きるが、どこでもありそうな普遍的要素を含む。

(4) 複数の人物の観点が提供される。その観点はそれぞれ異なるだけでなく、同じ事柄  
5 に対して完全に違う場合もある。

(5) 決定的に重要な時点があり、それに継続して分岐点や選択肢が生じる。

(6) 事件の勃発に遭遇した人物は混乱し、いら立ち、不安になる。

(7) 他の状況にも応用できる普遍的な経験則が生まれる。(もちろん、ケースから教訓を  
学ぶには、議論のリード役が深く考え、的確な質問と議論展開ができねばならない。

10 これには時間を要することもある。しかし最高のケースでは、事件の深層に人間性が  
息づいている。)

### ビデオを撮り自分自身から学ぶ

15 ケースメソッドという教え方は頭脳活動だけではない。すでに述べたように言語活動  
もあり身体活動でもある。これに磨きをかけるもう一つの方法は、それを自分がどのよう  
にやっているかをビデオで撮って自分で見ることである。これは辛いものだ。しかし大き  
な効果がある。この場合、信頼のおける友人講師とともに見れば相互に意見を交換しつつ  
自己確認ができるので、一人でひっそり見るよりは意義があると思う。

20 ビデオ撮影にはカメラやマイクや照明が必要だが、最近の家庭用ビデオカメラの性能は  
すばらしく、教室の授業を撮るにはそのカメラだけで十分である。撮影するときのポイン  
トとして次の4つを注意するとよい。講師と受講生の対応を撮る。受講生相互の対応を撮  
る。黑板に書かれているものを撮る。講師の姿は録画全体の4分の1以上撮る。

25 また、撮影したビデオを見る時には次のような点にも注意してほしい。なぜなら自分の  
映った映像は本質的にその人を傷つける要素があるからだ。録画されたままのテープは、  
人間の体重と年齢、あるいは後退した髪を強調する。また、声は高く平板になり、訛りも  
目立つ。テープがいかに客観的に見えるとしてもこれらは強調されて見えるのであって、  
気にしてはならない。テープは現実そのものでもなければ、うわべを飾るものでもない。  
もっと悪いことに、録画されたままのテープはテレビ番組のように生き生きとしていない。  
なぜならプロの撮影でないからだ。

30 当然だが、通常、ビデオを注意しながら見るには録画時間の2倍が必要となる。1時間  
のテープを見るなら倍の2時間を設けておかないと、じっくりと観察できない。

実際に授業を撮影する時には、次のような慎重な配慮が必要である。まず最初に、相手



(撮影対象となる教員と学生)の信頼を得なければならない。映像では混乱した様子や恐れたり取りつくろった外見という暗部があらわになるので、誰もビデオをいやがる。だから、スキル向上のために自分の授業の様子をビデオで撮ってみてはどうかという最初の申し入れに対しては、誰でも引っ込み思案になる。また自分と対面する恐怖と同時に、テープが誰かに見られるかもしれないことを心配する。この感情はさまざまな形を取って表出されるが、いずれも本音である。したがって、同意がない限り、録画時に教室にいなかった者にはテープを見せないと約束することはきわめて重要だ。また録画の前に学生に次のように言うことも大事だ。「みなさんの先生が自分の授業をビデオで見るために、今日の授業を録画します。このテープは先生およびみなさんの評価には絶対に使われません。もちろんみなさんが個人的に今日の授業のビデオを見ることは全くかまいません。ご連絡いただければ見る時間を設定します。」

### プレイバックでの意見交換

録画したビデオをプレイバックし講師仲間と意見交換する時、ここでも慎重な配慮が必要である。まず、このビデオを何のために見るか、どのような点に注目して意見交換するか、という目標を立てる。何度も述べているように、ケースメソッド授業は非常に「行動的」「身体的」である。だからプレイバックの時の目標も教室の教師や学生の行動的・身体的な面に注目する方がよい。教師は学生の方を見ているか、教室全体を見渡しているか、あまり発言しない学生の発言を促しているか、長すぎたり他の学生を圧迫するような発言をさえぎることがあるか、などである。

意見交換の間は、ビデオを撮られた教員の方が話の主導権を取るように配慮する。大事なことは具体的行動に焦点をあてて話すことと、判断的意見を言わないようにすることである。判断を控えつつ、証拠をつきつけるビデオを見続けるのは、実はたいへんな作業である。ありのままに見ることは批判するより難しい。だが、このことが教え方の磨きの原点となるはずである。

筆者もプレイバック時の意見交換に立ち会うことがあるが、やはり人の子なので、ビデオを見つつ「そうすべきでない」「こうすべきだ」などとい主張したくなる。しかし自分の言いたいことをテープが具体的に示す時点が来るまで、あるいはその教員が意見を求めるまで、黙っていなければならない。たとえば、速くしゃべり過ぎて学生と目を合わせていないというビデオの中の事実についても、本人が同じことに気がついて確認を求めてくるか、あるいは教師が早口のために学生が理解できない態度をつぎつぎと示してくるビデオ画面になるところまで見て、初めて口にするようにしている。

## 5. 質疑応答

### ケースメソッドには正解がない？

5 Q：ケースメソッドの授業では「正解がない」とよく言われます。受講生からしてみれば  
答えが与えられないまま授業が終わり、フラストレーションがたまることにもなります。  
すっきりした答えを出すように授業すべきなのか、出すべきでないのか、そもそも出すこ  
とはできないのか。ここら辺をどのように考えておけばよいのでしょうか。

10 A：ケースメソッド授業には「正解がない」と考えるべきではなく、むしろ「さまざまな  
正解がある」と考えるべきです。われわれの場合、経営問題について議論するのですから、  
どのように問題を分析しどのように意思決定し実行していくかは、それをを行う「人」によ  
る部分が非常に大きいです。ケースメソッド授業のねらいは、受講生の一人ひとりが自ら  
の力で問題を分析し意思決定し実行することができるようになることです。ですから、そ  
の人が分析した考えで意思決定し実行することがその人にとっての正解なのです。極端な  
言い方をすれば、クラスを構成する人の数だけ正解がある、とも言えます。

15 もちろんこれは極端な言い方です。「このケースの場合、問題のありかはおおよそここ  
ら辺」とか、「意思決定の方向としてはこうであろう」と言った、ある意味で正解とも言  
えるものがあるでしょう。でもこれは受験勉強的な意味での正解ではないです。経営者と  
して考えるべきこと、為すべきことの方向性を言っているのであって、幅のあるものです。  
この正しい幅、正しいという言葉を取って使いますが、がどのようなものであり、それを  
20 探りながら議論できるクラスが望ましいと思います。その幅の中のどれか一つを事実実行  
するのは、特定の間が経営者として現実の経営事実と直面するときです。その現実場面  
で答えを出すのはその人です。この意味で「人の数だけ正解がある」と言ったのです。

### 正解としては教えない？

25 Q：「教えようとするもの」が「正解」なのではないのですか。

30 A：講師にはもちろん教えたいたいものがあります。なくては授業になりません。しかし受講  
生に学んでほしいことが、ケースに書いてある内容を正しく理解できるようになること、  
つまり教材のコンテンツ、教科書で言うなら書いてある理論、としての知識を正しく理解  
させ習得させることであるなら、ケースメソッド授業でなくてもよいです。もちろんケー  
スを使い、それを議論することで、持たなければならない知識を与えていく必然性のある  
授業もあります。

しかし本来ケースメソッドとしてなすべきことは、ケースに書いてある事実を吟味して

いくと実は重大な問題が潜んでいて、クラスの議論の中からそれをすくいあげようとする  
ことです。その問題は読み手が違うと問題とまらない可能性がある。だからこれを議論す  
る価値が出てくる。現に進行する企業経営についても同じことです。事実その企業  
の内部において、そのケースの主人公自身が、実際にケースに記述されているようにしか事  
態を把握していなかった。大きな潜在的な経営問題についてその主人公は気づかないで経  
営にあたっていた。それがケースとして文字化され印刷されているということです。

5

このようなケースを読み、クラスで議論していくことで、「もうちょっと別の角度から  
の検討が必要なのではないか」「この条件を外してみたら」「この要因に気がつく」とい  
う議論をクラスで進行させることができる。そして「実はここに重大な問題がありそうだ」  
「これを慎重に解決すべきであって」「その方法として考えるべきなのは」という形で、一  
歩も二歩も奥に入る議論が可能となる。逆の事もある。「この条件を考慮すると本当はこ  
の問題として考えるべきで」「こういうふうに至ったのはその条件を考慮したがゆえであ  
り」「その当事者の意思決定を吟味し直すと、実に配慮されたうまいやり方だ」というこ  
とが浮かび上がる。これをクラス討論から形成することができれば、これが教えたかった  
ことになることもある。

10

15

問題を見出すこと、問題を分析すること、問題の解決に向けて意思決定すること、ある  
いは方向性を定めようとすることにおいて、ケースを一人で読むだけだと奥に入れない受  
講生に議論という全体の力を使うことで気づかせ身に付けさせていくこと、これがケース  
メソッドで教えたことです。受講生一人ひとりの頭で考え、クラスに向けて発言するから  
こそ、自分のものになります。このことに「正解」という言葉を使うには、ちょっと当  
てはまりが悪いです。

20

### 指示的教え方と非指示的教え方のどちらがよい？

Q: 「指示的」教え方と「非指示的」教え方があるとされます。ケースメソッド授業で  
はどちらの教え方がよいのでしょうか。

25

A: 授業運営のスキルとして指示的にするか非指示的にするかというのは、それ単独では  
判断できません。教材によっても指示的な教え方がよいこともあれば、非指示的な教え方  
がよい場合もあります。また学生あるいは受講生の環境状況も考慮すべき要因です。つま  
り自分が担当するそのコマの前後はどのような授業なのか。たとえば午前の授業なのか午  
後なのか、夜なのか。夜だとすると受講生は、もちろん教師も、すでに疲れているので非  
指示的授業に必要な受講生からの自発性はあまり期待できないし、逆に、疲れているので  
興奮せず落ち着いた授業ができるかもしれない。

30

ただ現実問題として、初めて会うの方々と授業する企業研修の場合には、いきなり非指示的な授業をしようとしてもクラスが動かないのも事実です。このような時に特に注意すべきことがあります。非指示的にしているつもりが、しだいに指示的になっていくことがあるのです。ここで言う非指示的というのは、講師が「こういう事をみなさん考えてください」と問いかけ、受講生の答えるべきことが解る形でクラスを進行させていくやり方です。「考えて下さい」という言い方で受講生の自発性を尊重しているのだけれど、この進め方は構成され順番が決まっている質疑応答形式にしだいにになっていく。つまり講師の頭の中に質問が順番に並んでいて、一つずつ質問しているだけになり、講師が言えれば済む話しを受講生に代弁させているにすぎなくなる。ですから、非指示的に進めているつもりが、結果的に指示的な授業になっていく。

受講生にとっては「この順番で答えていけば大丈夫」という安心感ができます。そのうち、どんな答えをすると講師がよろこぶかが分かってくるので、受講生からの発言はますますその方向へ向き、結果的に授業は一層指示的になる。これは必ずしも悪い進め方であるとは言わないけれど、クラス全体で新しいものを考え出していく種類のケースメソッド授業にはなりにくい。

**Q:** 申しわけありません、正直に言うと「非指示的」授業のイメージがつかめないのですが。

**A:** 本当に非指示的な討論授業をするとすると、先生からの問いかけは禅問答のようになります。と同時に非常に大きなリスクをはらみます。禅問答というのは、先生として事前に答えを想定した質問でなく、ある種のきっかけにしかならないことを言う。禅問答って、こんにやく問答とも言って、ぐにゃぐにゃしてよく解らない。で、先生の方も、正直な処わからない部分があって、ぐによっとした問いかけをするから、学生の方もぼやっとした発言をして、このやりとりで授業時間が過ぎていく。そうするとクラスの中にフラストレーションが溜まる。

フラストレーションを見込んだ形で禅問答をするんだったら、立派な禅僧のお坊さんになれる先生です。そのフラストレーションは学生にとって非常に重要なバネになることがある。エネルギーになるとか、脱皮につながるとか。そういう前向きのフラストレーションをクラスに与えたのならいいけれど、実はそうでないことも多く起きる。非指示的授業をしても結果として学生がイライラになっただけで、学んだとか勉強したとかいう気持ちにならない。これが非指示的な授業の持つ大きなリスクです。

もちろん非指示的授業の中から新しい、今まで気がつかなかったものをみんなで作り上

げていくという結晶化へ向かうことがある。誰かがふと発言した事が、実は非常に重要な引き金を引いてくれて、そこへ向けて議論が結晶して行って、とても重要な事にみんなが気付く、というような場合がある。これが非指示的な授業の大きな成果です。

**Q**：非指示的な授業は具体的にどのような手順で進めるのですか。

5

**A**：指示的授業のやり方はマニュアル的なものが可能でしょうが、非指示的なものはクラスのその場の湧き上がりを待つやり方なので、あまり構造化した説明ができません。ただ、次のようなことはよくあります。これもリスク含みではありますが。

最初は指示的に授業を始めておいて、先生側の授業の意図が学生側の分析したものとズレていってしまい、途中で授業が進まなくなり先生の方が、結果的にはわざと、降参してしまう。そうすると学生が勝ち誇ったようにして「ほらごらん、先生がやろうと思った事なんてここらへんで壁に突き当たってるじゃない」と言う。そこで先生が折れちゃって、降りて、負けた状態になって、学生がわいわい言い始めた時、これをバネにを使って、非指示的なやりかたに切り替える。そうすると、クラスから新しい結晶が出てくる時もある。出てこないで混乱で終わる時もある。だからリスク含みなのです。

10

15

ただ、その教師の価値観にもよるけれど、10回ある授業の内、8回は混乱で終わってもよくて、2回だけそういう結晶化が進んでいく授業になればいいんだ、という価値観もある。あるいは一方で、全部の授業がカチッと終わらないと教えるべきことが教えられない、気持ちが悪いという先生もいる。それはある意味で科目によりけりなのかもしれませんが。一方、授業の担当が1コマや2コマしかない企業研修ではなおさらで、とてもリスクは踏めないかもしれません。

20

### 日本人は発言したがるかい？

**Q**：よく言われることですが、アメリカ人は先を争って発言しようとし、日本人は黙ってしようとしません。このような傾向がある日本の場合、クラスディスカッションをどのようにして活発化できるのでしょうか。

25

**A**：たしかに私の経験からしても、ハーバード・ビジネススクールの教室では発言を求める学生の挙手が林立します。慶應ビジネススクールでは見られない光景です。でも慶應は慶應なりに非常に活発なクラス討論になります。そしてこれが日本企業での研修になると、ご質問の通り、発言をまず自分からしようとする受講生はほとんど見られず、そもそも討論授業の開始時にこの事実に向き合います。

30

ただし本質的な部分で重要なのは、討論授業の開始時においていきなり多くの受講生が

発言しようとするか、あるいは一歩引いて様子見しようとするかは、多分に国民文化的な影響でもあるということです。アメリカの社会は、アメリカに限らず日本以外の多くの国ではと言う方がいいかもしれませんが、先にも言わないと損をする傾向の強い社会であり、日本ではこれが逆で、先に言うと損をする傾向の強い社会です。なぜそれぞれの傾向をその国の人々がもっているかは、そのような事実を幾度も経験していることによるからなのでしょう。ですから日本の場合、討論授業の開始時において、先に発言しても安全だ、損をすることはない、かえってその勇気がたたえられ得をする、ということを知ってもらえることができれば、活発なクラス討論が開始できることになります。

10 **Q**：具体的にどのようにすれば「発言しても安全だ」ということを受講生にわかってもらえるのですか。

**A**：この点を実行するのはややパラドキシカルです。発言する前に発言しても安全だということを知ってもらうことの難しさです。これを乗り越えるにはいくつかの工夫が可能で、私自身が企業研修などで実行していることをご紹介します、まず研修の最初のセッションでケースメソッド授業のねらいと進め方を説明し、クラス全員による参加型の授業であることを理解してもらい、このときの講師の態度とものの言い方は重要で、参加者に対して上位に位置するのではなくクラスを作るという意味で同列であることが表出されないといけない。同時に授業の目的がどこにあり、議論することでそれがどのように達成されるのか、も説明しておく必要がある。

20 こうした導入セッションをしておいても、クラス討議が開始された瞬間、上述の事実面に直面する。「どなたか最初の発言をしてください」と講師が言った瞬間に、クラスが「しーん」となる。この時、講師は受講生を温かく勇気づけるように発言を促すことが重要となる。これが「発言しても安全である」ことを伝えるメッセージになります。逆に、発言がないことを非難したり、なじったりすると、「発言すると危険である」ことのメッセージにしかならないです。

30 そして勇気を出して最初の発言を誰かがしてくれたとき、この発言の受け止め方が再び「発言しても安全である」ことを伝えられるメッセージとならなければならない。いきなり講師が反論したのでは、勇気を出して発言した人をつるし上げることになりかねない。したがって討論開始後に出されるいくつかの発言の受け止め方は特に重要で、講師は発言を受容し、理解し、黒板やホワイトボードに書き留め、講師自身の言葉で言い直し、これは「リピート」というテクニックですが、今の発言がどのようなポイントを指摘するものなのかを、クラス全員と共有する。このプロセスを授業開始後しばらく通ることで「発言

しても安全だ」という雰囲気をクラスの中に作ることができます。

### 長すぎる発言を止めるには？

Q：逆に、発言したらしたで延々としゃべる人がいるのですが、このような人をどうしたらよいのでしょうか。

A：発言時間が長いからといって、いちがいに悪いとは言えません。その前後の発言内容との関係で考えないといけません。自分の考えや意見をうまく言葉にできないまま発言しているがゆえに長くなっているのか、議論の脈絡と関係なくとりとめもなく話題がずれていく発言になっているのか、講師側に慎重な判断が要求されます。そうは言っても一人の人が5分間もしゃべり続ければ、やはり長いと言わざるを言えず、討論するクラスを全員で作るというケースメソッドの価値観にふさわしくない場面が生じます。この時、発言者以外の受講生はどのような顔つきや態度で椅子に座っているかを把握すると、今進行する長い発言がクラスでどのように受け止められているかがわかります。

長い発言を止める場合、できることなら本人に不名誉を与えずに止めるほうがよいです。なぜなら、発言することはケースメソッド授業で善ですから、それを制止するにはこの価値観に反しないやり方をしないとイケない。通常、発言が続いている途中でいきなり制止すると本人に不満を残します。ですから満足を与えて止めることは無理でも、不満を与えずに止めることは可能です。

私は2つのテクニックを使っています。まず発言者とアイコンタクトしつつしばらく発言を聞き、次第に本人の左右前後に目を移すことで、他の受講生がその長い発言に不満になっている様子を講師が確認しているのを本人に見せる。同時に教室の時計に目をやる行動をとることで、時間的な問題を講師が意識していることについてもメッセージを送る。この後で再び本人の方を向いてアイコンタクトしつつ話を聞き、次のタイミングを待つ。そのタイミングとは、本人がしゃべり続けるために一つ的话题を終わらせ関連する次の話題に移る時にひと呼吸おく、その間です。このタイミングに「ちょっとそこで止めて下さい」という制止をいれる。これがいつも有効であるとは言えませんが、少なくとも、ケースメソッドの価値観を守りつつ、講師が発言を制止することにおいて慎重に配慮していることをクラス全員にわかってもらうメッセージになる。これも「発言しても安全だ」というクラスの実現に結びつくものです。

### セクシュアルハラスメントが生じたら

Q：企業の研修では起きないでしょうが、大学では教師と学生の間でセクハラ問題が起き

ることがあります。そのような問題についてどのように考えればよいでしょうか。

**A**：この問題の中核には、教師が学生の成績をつける権限を持っていることがあります。企業で人事評価権限を持つ上司とその部下との間でセクハラ問題が生じる時の構造と同じだと思います。私は兼任で学生のキャンパスライフの問題全般を受けとめる「学生相談室」  
5 のカウンセラーも勤めているので、こちらでの経験をふまえてお答えします。

仮に、慶應ビジネススクールの女性学生が私ではないある男性教師からセクハラにあったとします。女性はそう感じているとします。彼女は私が学生相談室のカウンセラーであることを知って、私に相談に来たとします。この場合、私がまず第一にすることは、その学生と私との間で「信頼」が形成される条件を整えることです。その一つは、彼女が私の  
10 授業を今現在で履修しているかどうかの確認です。

成績をつける関係に今あって、なおかつ相談に来たとしたら、次のように言います。「今、私はあなたの科目を担当しているから、あなたの成績をつける立場にいます。だから、今から話してくれる内容について、最初に言ってくれた言葉でおおよそ何を相談に来たかは検討がつくけれど」と言い、そして「ちょっと待って」と言います。問題の核心に入っ  
15 て話を聞く前に「ちょっと待って。今からあなたが私に相談を持ちかけようとしていることは、たぶんセクハラに関係しそうだ。それについて今あなたと相談をして、あなたのために援助しようとする、私はあなたの成績をつける関係にあるので、なかなか自由にできにくいのも事実です」と言うのです。この問題はここからスタートしないといけない。もちろん全く相談にのらずに玄関払いすることはないので、「ここから先あなたの話を聞いて、私はあなたと成績つけ関係があるにもかかわらず、援助する立場になるので、できないことが多いのも承知してね」って言うのです。  
20

何をくどくどやっているのか、と思われるでしょうが、成績をつけられる側にいる学生は弱い立場にいて、さまざまな不利益が生じやすく、それへの配慮をこちら側がちゃんとしていることを態度で示すことで信頼を得ねばならないからです。  
25

**Q**：お答えを聞いていて思ったのですが、企業の研修では研修室の後ろで人事の人が内々で評価もしている現実があり、そこでの受講生の心理とも似たところがありますね。評価しているなら評価していることを公にしてくれた方が講師としては授業が進めやすくなる…。あ、質問に戻りますが、では成績つけ関係にないという学生であったら、どのように  
30 するのですか。

**A**：その場合の進め方は状況によって違うのですが、たとえば「何か、あなたがその当該の先生から、困るような状況になるきっかけとか、何か起きた？」と聞きはじめると、お



話をしてくれるようになります。つまり、その出来事が事実生じたことを私は信じている  
ということ、このものの言い方で示すのです。本当にあったのかどうかを詮索する種類  
の質問は絶対に避けたいといけません。もちろん私の心の中には、それは事実でなく別の  
問題が潜んでいるかもしれない、という選択肢を大事にしましてあります。

そして話を聞きながら、「メモでも何でもいいから、あったことを書き留めておきなさい」  
と言って、「5W1Hでいいから自分の手帳に書きなさい。何月何日何時頃何先生の  
研究室で何がありました。で、最後のところにカウンセラーの高木先生の相談室でこれを  
書きましたっていうのを今日の日付けと一緒に添えなさい」です。

これによっても先生に信じてもらえたという気持ちになります。いわゆる心のケアはこ  
こら辺からはじまります。証拠が残せたからといって、心の傷が癒えるわけではない。け  
れども、信じてもらえた、信じてもらえる先生が一人いるっていうのを確定できる。

場合にもよりますが、これがあると次の一歩、また次の一歩へと進めます。たとえば事  
が重大で、すなわち本人の名誉の問題であるとか、ひょっとすると何らかの賠償的な問題  
に発展する場合だってあります。そうすると、ますます証拠を残しておく必要が高まりま  
す。「大丈夫。もうこれで相談室の記録に残った状態になったから、もう安心しなさい。こ  
れで、もし当該の先生があなたを攻撃してきても、こちらには受けて立つだけの証拠を残  
せたからいいよ」と言えます。その時の何かメモが残ってたりとか、記録が残ってたりと  
かする。それをいかに早く消えないように固定するか。そのために信頼が必要です。だか  
ら、この仕事は本人と成績つけ関係にある者にとっては難しいです。

このような対応の仕方は、何もセクハラに限ったことではなくて、教師としていろんな  
利害に公正に対応しなければいけないときに必要になります。

### 参考文献

- 「ケースメソッド実践原理」L.B.バーンズ他著、高木晴夫訳、ダイヤモンド社、1997  
「ケースメソッド授業での討論の振り付け」慶應義塾大学ビジネススクール・ケース、1997

sample

sample

sample

sample

sample

sample

sample

sample

sample

sample

sample

sample

sample

sample

sample

sample

sample

sample

sample

sample

sample

sample

sample

sample

sample

sample

sample

sample

sample

sample

sample

sample

sample

sample

sample

---

---

不 許 複 製

慶應義塾大学ビジネス・スクール

---

Contents Works Inc.