



## 慶應義塾大学ビジネス・スクール

# ケースメソッド教育ハンドブックⅡ

## ～ ディスカッション・リーダーシップ ～

5

ケースメソッド教育ハンドブックの第Ⅱ部では、講師(ディスカッションリーダー)の持つべき教える技術について述べている。これは、「参加者による主体的な討議を求めつつ」しかも「講師の教育意図に近い形で教える」ことがどのようなことを示す試みでもある。ディスカッション・リーダーシップの各論についても多数記載してあるので、「教える」という行為を主に「講義型」で理解している方々には、講義で教えることとは違う教え方のパラダイムを実感していただけるであろう。副題を「ティーチングスキル」とせずに「ディスカッション・リーダーシップ」としたのは、この言葉の方がケースメソッド授業の講師に求められる能力をよりよく表わし、また、この授業運営スキルを根底で支える能力は、ビジネスの現場で求められるリーダーシップ能力と重なる部分が多いという考え方による。

15

- 第1章 ディスカッションリードという営みを理解する
- 第2章 ディスカッションリーダーに必要なスキル
- 第3章 ディスカッション授業計画の下準備
- 第4章 ディスカッション授業を計画する
- 第5章 ディスカッション授業を動かす
- 第6章 ディスカッション授業で学ばせる
- 第7章 しばしば寄せられる質問

20

本稿は平成17年度慶應義塾大学 MOT プロジェクトにおいて高木晴夫（慶應義塾大学ビジネススクール教授）と竹内伸一（ケースメソッド教育研究所代表）が作成した。

本ケースは慶應義塾大学ビジネス・スクールが出版するものであり、ケースの複製等についての問い合わせ先は慶應義塾大学ビジネス・スクール（〒223-8523 神奈川県横浜市港北区日吉本町2丁目1番1号、電話 045-564-2444、e-mail case@kbs.keio.ac.jp）。また、ケースの注文は <http://www.kbs.keio.ac.jp/case/index.html>。慶應義塾大学ビジネス・スクールの許可を得ずに、本ケースのいかなる部分の複製、検索システムへの取り込み、スプレッドシートでの利用、またはいかなる方法（電子的、機械的、写真複写、録音・録画、その他種類を問わない）による伝送は、これを禁ずる。

Copyright©2006 は慶應義塾大学ビジネス・スクールが保有する。

## 第1章 ディスカッションリードという営みを理解する

ケースメソッド教育において重要な役割を果たすディスカッションリードとは、一体どのような行為なのだろうか。ケースメソッドで教える講師が知っておかなければならないポイント

5     ントは以下の通りである。

- ・ディスカッションは参加者の主体的な行為である
- ・意図を持ってディスカッションをリードする
- ・ディスカッションにおける講師は二重の役割を持つ
- ・時間経過とともに議論の段階を押し上げる
- 10     ・協創と独創を組み合わせる

本章では上に挙げたポイントのそれぞれについて説明する。

### 15     1. ディスカッションは参加者の主体的な行為である

人間が主体性を発揮するのは、そこに興味や意義を見出したときである。それは学ぶという行為においても同様で、学習者が主体性を持てば学習効果の向上が期待できる。その意味においてケースメソッド授業は、ディスカッションの中で参加者の主体化を促す教育方法だ

20     と言える。ケースメソッド授業における主体化とは、参加者自身がこの授業に何を求め、そこから何を学ぶかを定めることであり、それを彼等自身で作っていくことである。

このことについて、レクチャー授業と対比しつつ考えてみよう。レクチャー授業の教室では「教える人」すなわち講師と「教わる人」すなわち受講生が明確に分かれている。そこで

25     は学習者としての受講生は基本的に、講師が何かを与えてくれると期待している。そして、授業を受けることで、学習者は自分の欲しいものや役立つものを講師からもらうことができる。

ところがケースメソッド授業では、講師であるディスカッションリーダーが参加者である受講生に向けて一律に何かを伝授するという事はしない。伝授されないことを悟った学習者は、この教室で主体的に学ぶことを余儀なくされる。講師が選択したケース教材の記述と、

30     同じ教室でともに討議する他の参加者たちの発言をもとに、「自分はこの状況のどこに問題を見出し、それをどのように理解し、どのように解決するか」という一連の知恵を自分で編み上げていかなければならない。このような知的探求プロセスは彼等一人一人の頭の中で進行するのであり、教室の中では参加者の数だけ多様な学習となる。

5 各々の参加者の頭の中でこのようなプロセスが進む様子は、参加者によるリアルタイムの発言の進行となり、教室という場を作っていく。お互い、相手の発言を聞きながら自分も発言する。互いに学び合うプロセスにおいて、知的探求の着地点がどこになるのかは自分にも分からない。自分のために自分で編み上げる知恵は、周囲の影響を受けながら一から作っていくものなので、どのようなものが出来上がるのかは、作り終えてみないと分からない。作りながら、自分にとって役立つと思う方向に作っていくが、途中で少し違うものになったり、もっと新しいものに気づくようになることもある。こうした試行錯誤（試行創造がふさわしいかもしれない）を参加者に課するのが、ケースメソッド授業である。

10 自律する主体として自らの意思で学ぶことは、大人の学習において特に重要である。なぜなら、大人の学習では、自分のものの見方、考え方の枠組みを変えることが成長につながり、それが学びとなるからだ。学習者が主体的にならない限り、自分の考え方を変えたり、枠組みを新しくすることはできない。

15 ディスカッションリーダーは、そうした参加者の主体性を尊重し、主体化を促すようなディスカッションを行わねばならない。ケースメソッド授業では、原則的に、発言したがいらない人を指名してまで発言させることをしない。また、参加者の発言を講師がその場で評価することもしない。この評価行為は参加者に対して「教える人」と「教わる人」を明確に区別することになり、参加者の主体化を妨げかねないからだ。

20 また、ディスカッションの進行や中身を講師の分析や解釈に無理やり合わせようとすることも、参加者の主体化を妨げる。しかし講師にとって、ディスカッションは不安定なものである。どの方向に向かうかが分からないから、ややもすると講師は確実に学ばせやすい理論やフレームワークを教えることに向かいたくなる。あるいは、参加者の発言を板書するときには理論やフレームワークに解釈し直して整理したり、参加者の発言時間よりもずっと長い時間話したくもなる。一方、ケースメソッドで学ぶ授業である限り、参加者も「学習者の主体性を保証せよ」と主張し続けるべきだ。ケースメソッド授業では徹底して参加者の主体性を維持・促進すべきことを講師は忘れてはならない。

## 2. 意図を持ってディスカッションをリードする

30 ディスカッションをリードするとは、ディスカッションを通じて、参加者の主体性を維持、促進しつつも、講師として意図通りに教育目的が成し遂げられるようにすることである。そうした意図を実現するためには、活発なディスカッションが展開された方がよい。しかし、発言数が多ければ活発であるかといえば、そうとも言い切れない側面もある。

最近は「ファシリテーター」という言葉をタイトルに含む書籍をよく目にするが、ファシ

リテーターもディスカッションを活発化させる役割を果たす。ここで言うファシリテーターとケースメソッド授業のディスカッションリーダーとの違いは、その役割に教育の視点があるか否かである。前者には教育の視点はない。議論を活発化させること自体がファシリテーターの中心的役割である。

- 5 一方、ケースメソッド授業を行うディスカッションリーダーは、ファシリテーターの役割だけに留まってははいられない。ディスカッションリーダーは教育上狙った通りの着地点か、少なくともその付近にまで参加者を連れて行くことを「意図的」あるいは「計画的」に行う。もちろん、参加者の主体性も維持していく。すべて狙い通りにいくとは限らないが、自らが設定した教育目標を達成するという役割は、何があっても絶対に放棄できない。「このような
- 10 ディスカッションをさせて、このような教育的着地点に導こう」という具体的な意図を持ち、それを自覚し続け、その意図を最後まで維持することが重要だ。

もちろん参加者の主体性を優先した結果、ディスカッションリーダーが描いた当初の授業意図とは異なる帰結にディスカッションが向かうこともあり得る。それでもディスカッションリーダーは、「議論したけれど、何も勉強にならなかった」と参加者に思わせたまま授業を終えるわけにはいかない。ディスカッションの成果物としての「学び」を参加者に保証しなければならない。そのような場面で、授業を全うするためにディスカッションリーダーが持ち出すものは、討議の流れをうまくコントロールできなかつたときに備えて予め用意してあ

15 った非常用のまとめ方かもしれない。あるいは、ディスカッションリーダーが参加者とともに討議していてひらめいた（創造した）新たな学習ゴールかもしれない。このような用意や創造をするからこそ、ディスカッションリードが教育行為と言えるのである。

ディスカッションリーダーが教育的意図を持たずに、授業を行ったらどうなるであろうか。そもそも参加者は主体性を持って討議しているのだから、講師はいつそのことそれに依存してしまおうということになるかもしれない。そうなると、討議学習の成果は参加者次第ということになる。また当然ながら、講師が意図をもたずに授業を行えば、参加者が言いたいこと

25 とをただ出し合っただけ、言い合っただけの授業に終わる可能性が高い。

もちろん、ディスカッションリーダーが討議運営上の教育的意図を持っていても、意図どおりに討議を導ききれない場合もある。ディスカッションを十分にリードしきれず話が分散してしまったり、論点を浮かび上がらせられなかつたりする場合である。これはディスカッションリードスキルの不足が原因の場合もあるであろう。しかしそもそも講師の討議運営意

30 図が明確でなければ、意図とその帰結を比べて評価することさえできず、スキル不足の問題として考えるべきではないであろう。

### 3. ディスカッションにおける講師は二重の役割を持つ

ここまで、参加者の自律性と主体性を維持し促進させながら、意図する学びを獲得させるディスカッションリーダーとしての機能で講師の役割を捉えてきた。

- 5       ところで、ケースメソッド授業では講師もディスカッション参加者のひとりである。講師の発言はその場の討議のコンテキストの中で理解されていくし、講師自身もその場をつくりあげつつ自己成長している。この意味で、ケースメソッド授業では、参加者と講師は基本的に同格である。つまり講師は、自らもクラスで学ぶ役割と、学びのプロセスを動かす役割の両方を果たしているのである。

- 10       しかし講師はあくまでも講師である。自分が学ぶためにディスカッション授業を行おうとするのは本末転倒である。ディスカッションにおいて講師が二重性を持つことは、言い換えると、学ぶ姿勢を維持しながら、講師としての教育行為を行わねばならないということだ。

- こうした役割を果たすために、十分な事前準備が大切だ。参加者が「予習」をしっかりとしないとディスカッションに参加できないのと同様に、講師もしっかり「準備」しておかないと、ディスカッションリードはおろか、参加者や授業から何も学ぶことはできない。準備を重ね、授業展開を事前に思考すればするほど、アンテナが広がり、授業で出されてくる意見に敏感に反応できるようになる。

### 4. 時間経過とともに討議の段階を押し上げる

- 20       ディスカッション形式で進めてきた授業が残り時間わずかとなる頃、参加者たちは今日の討議を振り返り、そこに自分なりの結論やゴールを見出そうとしている。参加者がこのような状態にあるということは、参加者各人の考え方の枠組みが変わりつつあり、討議学習の成果としての学びを得ることになる。

- 25       参加者たちの思考に影響を与え、その変化を促している媒体はクラスでの討議に他ならないが、討議そのものも教室での時間の経過とともに段階的に成長していく。下に説明するように、筆者は、クラス討議は3段階で成長していくと理解している。そしてその最終段階が参加者の考え方の枠組みに大きく影響を与えると考えている。しかし、最終段階は「いきなり」実現するわけではない。だからディスカッションリーダーは、クラス討議の段階的成長を促進し、見届けなければならない。

- 30       当然であるが、ディスカッションリーダーの仕事はクラス討議の最終段階に到達するだけでは不十分である。その前に、第1段階、第2段階を丁寧に通過していくことも重要である。ケースメソッド教育は「成人した大人」に向かって「考え方の枠組みを変えてみよう」と呼

ひかける学習方法だ。受講生はそれぞれに実務経験を持ち、その過程で築き上げてきた思考の枠組みを持っている。いくら彼等自身が求めている学習とは言え、それを変えるのは容易でない。そのためにも思考の枠組変化が起こりやすいプロセスを講師が丁寧に作っていく必要がある。

- 5 クラス討議の成長段階は、時間経過とともに変化するコミュニケーションの構造として理解できる。以下にその段階を具体的に示す。

### ① 第1段階

10 討議が開始された段階では、皆が思い思いの発言をしている。まだどちらの方向に向かうのかは分からず、自分が行きたい方向の道をそれぞれが探している状態である。この第1段階におけるディスカッションの最大の特徴は、発言者の発言を支えている認識や解釈が実に多様なことである。多様なのは発言の「内容」というよりもむしろ「文脈」であり、多様な文脈が混在している状態の中で、他者の発言とその背景にある文脈を探りながら、自分の発言を場に放っていく。たとえばA氏の発言の次にB氏の発言があったとしても、同じ文脈で話しているとは限らない。B氏はA氏の発言に意見を重ねているように見えても、実はまったく違う種類の意見を言っているかもしれない。

15 このような第1段階のコミュニケーション構造の特徴は、交わされている意見は数多いのだが、意見の噛み合いが希薄なことである。それでもディスカッションリーダーは討議を始め、進行させていくのであり、「自由に話し始める」ことが重要となる。同時に、そのために生じる混沌とした状態に対して寛容でなくてはならない。とは言うものの、このままでは有意義なディスカッションとは言えないので、ディスカッションリーダーは討議を次の段階に押し上げる必要がある。

### ② 第2段階

25 参加者にとって第1段階は必ずしも心地よい時間ではないため、彼等は自然にこの段階から抜け出そうと努力し始める。やがて、脈絡のなかった討議を統合的に捉えるアイデアが生まれ、それを誰かが言葉に表わして発言し、参加者の多くがそれに興味を示す文脈が形成される。これが第2段階である。

30 この段階では、参加者から一定の支持を得た論点が浮かび上がってくる。そうなればここから先は、多数の参加者がその論点に立って議論できるようになる。ディスカッションリーダーはこうして生まれたチャンスを見逃さずに、その論点をディスカッションの場に明示していく。

第2段階で生まれた論点はそれを共有できた参加者によって支持され、コミュニケーション

ンが循環的な特徴を持つようになる。循環的なコミュニケーションとは「発言と反応が往復する状態」であり「その話題について意見がスパイラルに重なり合っていく状態」のことを言う。この段階に達して初めて、大勢が同じ場所で討議していることの価値が出始める。

### 5 ③ 第3段階

第2段階に見られるような同一論点での循環型コミュニケーションが安定しはじめると、クラスは積極的に次の論点を創造的に見出そうとする。つまり、ディスカッションが新たな論点へと次々に移行し、移行先でも循環型コミュニケーションが形成されていく。これは、当該のケースから深く学ぶためには、どんな論点を取り上げていけばいいかを、クラスが主  
10 体的に感知し始めたことを意味している。このように論点の足がかりをつくりつつ討議が進行する状態、いわば「論点に梯子をかける」状態のことを第3段階と呼ぶ。

この段階は、参加者が自覚する討議学習の成果に直接的な影響を与える。ここで、論点の移動幅、すなわち「梯子の長さ」について触れておきたい。クラス討議が創発的であればあるほど、第3段階で使われる梯子は長くなる。梯子が長ければ、クラス討議はそれだけ飛躍的・革新的な論点に進展することを意味する。クラス討議で目標にしたいのは、この最終段階でディスカッションリーダーとして少しでも長い梯子をかけて論点移動を試みることであ  
15 る。最後の2～3本の梯子は、ケース教材に描かれた固有の状況から深化したり跳躍したもののになった方がよい。また、ここまでたどってきた論点で議論したこと一般化を試みたり、他の異なる状況への転用可能性を考えたりすることで、ケース教材を用いて討議して学ぶこ  
20 との意味が最大化される。

ディスカッションリーダーは、参加者たちがよりよい学びを得るように、討議の段階を牽引したり後押ししたりする役割を負う。現実には、そろそろ上の段階に上がりたいのに、そのためのきっかけがなかなか得られない場面もあるし、せっかく上がった直後にクラスがすぐ  
25 逆戻りしてしまうこともある。それでも、ひとつ上の段階にうまく上がったときは実に爽快であるし、その瞬間、クラスのエネルギーレベルも一段階上がったことを実感するであろう。

## 5. 協創と独創を組み合わせる

30

ディスカッション授業には「協創」と「独創」の2つの学び方がある。この2つはこの順番で時間的に連続して進行していく。ディスカッション自体は協働作業の場であり、参加者とディスカッションリーダーがともに学んでいく。これが「協創」である。授業のほとんど

の時間を協創に用いて、ディスカッションリーダーは参加者を授業に引き込んでいく。

協創の次にくるのが「独創」の時間である。ディスカッションリーダーは授業時間の最後の15分を参加者の独創を促す時間に充ててもよいし、独創は授業時間終了後に行われるのだと考えてもよい。大事なことは協創だけで終わらないようにすることである。独創とは、

5 授業で自分の意見を言い、他者と議論し、他者の意見を聞き、自分自身に最後に残ったものを自分自身で確認することである。明らかに授業前と考えていたことが変わったかもしれないし、少ししか変わらないかもしれない。しかし、自分自身で顧みることで、自分の意見が研ぎ澄まされ、豊かになったことを感じるはずである。

独創の局面では、協創と異なり、ディスカッションリーダーが参加者を突き放して、自分

10 自身で考えさせることになる。また、参加者の独創が少しでも先に進むように、ディスカッションリーダーは授業が終わった後の参加者とのフリートークの時間にも積極的に付き合いたい。授業の後に講師のもとに質問や確認のためにやって来る参加者はすでに独創モードに入っている。ここでは参加者の独創意欲に水を差さないように、しかも参加者の問いに答え過ぎないように気をつけながら、自分で考えるヒントを与えることが重要である。

15 ケースメソッド授業が基本的には協働活動でありながらも、個人としての学習も進行するのは、クラス討議が協創と独創という連続した時間から構成されていることに起因している。

## 第2章 ディスカッションリーダーに必要なスキル

20 ディスカッションをリードする人には、さまざまなスキルが必要とされる。ここでは、そのスキルを3つ柱に整理して述べるとともに、ディスカッションリーダーの資質にも言及する。

### 25 1. フレーミング

ケースディスカッションとは、教室に数多くの参加者が同時に集まり、ディスカッション

30 リーダーがうまく議論の流れを操作することで、議論を掘り下げ、学びを深めていくものである。そうしたディスカッションの実現に向けてディスカッションリーダーが事前にすべきことは、ディスカッションの展開について計画することである。

しかし、参加者の一人一人を直接的に動かす計画を立てても、参加者は自律的に動こうとするので、講師が作った計画に従うとは限らない。参加者の自律性を奪ってでも討議進行を

計画通りに進めようとするれば、参加者は自分の頭を使わなくなる。講師は自分たちに、「自ら考えること」を期待していないことを察知するからである。こうなると、もう「主体的に学ぶ」ではなくなる。

それでは、そもそもディスカッションの計画作りをどのように考えればよいのだろうか。

- 5 キーワードは「フレーミング」(討議の枠組み作り)である。これは、討議の大枠や基本構造、そしてゴールと、そこに近づいていく仕組みを作り込むことをさす。

フレーミングとは、いわば舞台設計をすることである。すなわち、議論の幅をどこまでにするか、議論を何段構造にするか、議論として必ず通ってもらうところをどこにするか、比較的多くの意見が出るであろうテーマをどのように置いておくか、を構造的に決めることである。

10

本来、フレーミングは参加者のために行う準備でもあるが、フレーミングを行うことで、まずディスカッションリーダーの側が「自分の授業が構造化されていること」を自己確認し、そこから授業当日に向けた期待と自信を得ていくことが可能となる。

15

## 2. ファシリテーティング

動きの乏しくなった議論を刺激し、活性化させることも、ディスカッションリーダーにとって必要なスキルである。ここでは、外的な刺激を与えてディスカッションに動きをもたらすためのディスカッションリーダーの行為を総称して「ファシリテーティング」と呼ぶことにする。

20

ファシリテーティングで主に行うことは、議論の進行管理である。これは、言い換えると「交通整理」のようなものだ。交通整理に当たる警官は、交差点を通過しようとするドライバーのハンドルを車外から操作しようとしたり、奪ったりすることはない。フロントガラス越しに合図を送り、積極的にドライバーのハンドル操作を刺激する。同様に、ファシリテ

25 ーリングでも討議に介入するが、参加者の自律性を損なうことなく刺激を与え、フレーム上で討議が動き続けるようにする。ただし、ディスカッションリーダーが与える刺激は交通整理の警官のようにあからさまなものではなく、本質的には、より支援的な行為である。

30

## 3. トラッキング

フレーミングとファシリテーティングを行うだけでも、傍目にはディスカッションが順調に進行しているように見えるだろう。しかし、ケースメソッドのディスカッション授業には明確な学習目標がある。目指しているゴールにディスカッションを引き寄せる技術——これ

が「トラッキング」である。たとえば、議論の最中に「いままでのみんなの話を私なりに組み合わせてみると、このケースで問題になっているのは〇〇だとみんなで言っているように聞こえるのだけれど、そういうことなのですか？」と導きたい論点に近づけたり、大きく前進した直後の議論がもとの議論に逆戻りしないように食い止めたりすることである。

- 5 ファシリテーティングに比べてトラッキングは、「より人為的」「より意図的」「より計画的」「より誘導的」である。ファシリテーティングは、運動の停止を防止したり、困難な状況からの脱出を促したり、運動そのものを促進したりするが、ファシリテーティングでもたらされる運動には、どこに向かうのかという目標が具体的にあるわけではない。これに対してトラッキングは、動かしていく方向としての目標を明確に持っている。この点がファシリテーティングとトラッキングの本質的な違いである。

10 その違いを踏まえて、ディスカッションリーダーは、議論の流れの要所要所に杭を打つようにして、参加者を誘導していく。

また、ディスカッションリードにおいて、当該ケースで学びを深めるために必要となる論点へ誘導するだけでなく、ディスカッションを創発的なものにするためにもトラッキング・スキルは有効である。創発的なディスカッションとは、ゴールへと向かうプロセスにおいて「その場で生まれた知」を伴って進む場合を言う。上手なトラッキングによって促された「創発」は、ディスカッション授業で可能なる学びの最大の成果物とも言える。逆に、内容的には十分に豊かだが、創発的とは言えないディスカッションもある。たとえば、参加者が予め準備してきたものや、各自の持論の持ち寄りによって成立する場合だ。このようなディスカッションでは、参加者たちは他者の考えに左右されることなく、ディスカッション開始前の知の状態から変化しない。既存の情報を使っているだけで、新たな情報を生み出してはいない。よって、ディスカッション後に、参加者は「ひと皮むけた」と自らの成長を実感することはない。

「創発」は静かに生まれ、目に見えないことも多いが、多様な意見が飛び交う場において、思考の柔軟性が保たれていれば、ディスカッションが創発的なものになる可能性は十分に高い。新たな思い付き、ひらめき、意味付けが頭の中で進行するはずである。しかし、創発した人が黙っているのは、外部からは観察できない。したがって、創発を促進するためのトラッキングは、創発を起こさせることと、それを言葉にしてディスカッション上に引き出し、次の創発を起こさせる触媒として生かしていく技術だと言える。

#### 4. ディスカッションリーダーに求められる能力

学問でもビジネスでも、人にもものを教える以上、教える側が教わる側よりも知識や経験の

量が多いのが当然である。第1章で、ケースメソッドでは講師も参加者から学ぶことがあると書いたが、それは、ケースメソッドの講師に知識や経験が不要だという意味ではない。一方で、ケースメソッドは知識伝授や経験伝授を目指しているわけではないので、講師の知識や経験は参加者によるディスカッションを促進するために活用されなくてはならない。加えて、ディスカッション授業では、知識差や経験差だけに基づいた授業運営では通用しない。なぜなら、再三述べてきたように、ケースメソッド授業は参加者の主体的な協働による相互学習の場であるからだ。また、社会人教育では特に、講師がいくら研鑽を積んでいたとしても、実務畑にいる参加者には実務上の専門知識や経験的知識で太刀打ちできない。それでも優秀なディスカッションリーダーは参加者を深く学ばせ、満足させることができる。そうした講師は、料理人にたとえるならば、新鮮な食材さえあれば、見事に料理する腕を日々磨いているからだ。

このように考えたとき、ケースメソッド授業を教える講師に求められる能力は、①教える内容に関する知識や経験、②討議を通してコラボレーションを起こさせてそこから学ばせるスキル、の2つであることが分かる。②のスキルには、コミュニケーションスキルや人間関係の調整スキル、インタラクションを促すスキルなどが含まれる。本書は①を扱う趣旨の記述物ではないので、②にフォーカスして内容を構成している。ケースメソッド教育で教える際には、明らかに②の能力の方が重要だと筆者は考えている。

本節では、グロービス・マネジメント・スクールで講師を務める松林博文氏に、ディスカッションリーダーに求められる能力について語ってもらったので紹介したい。以下のやり取りでは、松林氏がディスカッションリーダーの資質や適性についても触れているが、それらを「ディスカッションリードスキルの訓練可能性」と読み換えて欲しい。スキルを得るスタートラインに個人差はあっても、「ディスカッションリードスキルは訓練可能である」という立場に筆者は立っていることを付記しておきたい。

## 25 ケースメソッドで教える講師の適性をどのように考えていますか？

「グロービス・マネジメント・スクールで講師を採用する際に重視するのは候補者自らが『ケースメソッドで学んだことがあること』です。ただ、私自身は、ケースメソッドで教える講師の適性というのは、ケースメソッドでの学習経験だけでなく、個人の資質レベルの何かに負う部分も大きいのではないかと考えたりもします。ビジネススクールで2年間、実際にケースメソッドで学んだことがあるだけでなく、教室でのインタラクションの中に身を置いた結果、『そこで確かに学びを得た』ということが大事だと思います。

説明しにくいですが、例えば、こんなことです。ディスカッションの中で『動物的な動き』を身に付けてきたかどうか、自分のエゴを取り払って講師と学生で構成する教室という『有

機体の中に身を置いて学んだ』という実感があるかどうか、ということの方が重要でしょう。

となると、これは経験もさることながら、むしろ感性とか資質のようなものではないかと考えたわけです。

- 5 ケースメソッドのディスカッションリーダーにとっては、コミュニケーションスキルや人間関係の調整スキルが生命線です。いい議論が進行する教室で起こっているのはインタラクションであって、講師の質問に対して答えが返ってきて終わりというのとは根本的に違いますので、講師の選考基準は、ずばりインタラクションを起こすスキル、インタラクションと関わるスキルがあるかどうかだと思います。」

10 **インタラクションを起こすスキルとは具体的にはどんなものですか？**

「スキルというよりは、ある適性を持っている人が備えているものでしょう。適性的な言い方をすると、ポジティブ、人間好き、対話好き、人の話を聞くのが好き、人との間合いを取るのが好き、自分も学ぶことが好きで、人の能力を引き出すのが好きなこと、などですね。」

15 **こういったスキルを訓練によって身に付けることができますか？**

「短期的な訓練によって習得可能なものは、一般的なファシリテーションのやり方とか、コーチングのやり方、それと『もし授業中〇〇したらどうするか』というような状況対応的なものです。あとは場数ではないかと思います。ただし、人によって、授業を10回やったらうまくできるようになるとか、100回やって何とかできるようになるという違いが生じる。それは個人差です。だから、資質面が大きいと思います。」

20 **講師評価が芳しくないという理由で辞められた講師の方々に、共通点はありますか？**

「そうですね。まず、『柔軟ではない』というのはあるでしょうね。受講者の言うことを聞かないで、自説を押し通そうとする。これは、『自分自身も学ぼう』という態度に欠けているという言い方もできますね。」

### 第3章 ディスカッション授業計画の下準備

- 30 本章では、授業運営の下準備として、ディスカッションリーダーが持つべきいくつかの心構えを述べる。これを踏まえて第4章からディスカッション授業運営を実践するための章を始める。

## 1. すべてはフレーミングから始まる

ケースメソッドで教えていていつも思うことは、何と言っても「フレーミングの重要性」である。「ファシリテーションのスキルさえあれば少々場面ならしのげる」と主張するディスカッションリーダーもいるかもしれないが、フレーミングがきちんできていれば、ファシリテーションに少々問題があっても、クラス自らが最終ゴールに向かっていくことができる。しかし逆に、フレーミングが不十分であると、クラスの動きに基本的なベクトルが生まれない。勘の鋭い参加者なら「この講師はさしたる教育目的も持たずに、ディスカッション授業という名のもとに時間を浪費している」ことを即座に見抜く。学習者にこう思われてしまった段階で、すでにファシリテーションで補うことは困難な状況に陥っている。もともと明確でないゴールがさも明確にあるかのように振舞うのは非常に困難であるし、そんなことではディスカッションリーダーとしての能力や誠実さが疑われる。

一方で、キャノン株式会社の常務取締役(当時)の渡辺國男氏は「創業者が会社に埋め込んだ遺伝子以上にその会社は長生きできない(中略)という気がします<sup>1)</sup>」と述べているが、それと同じことがケースメソッド授業にも言える。ディスカッションリーダーが討議のコントロールレバーを握り続けている限り、ディスカッション計画に埋め込んだ以上の討議構造はディスカッションに現れないし、想定したゴール以上のゴールには到達できない。

逆に、ディスカッションリーダーとして初心者であっても、事前準備を充実させることで、実り多いディスカッション授業を運営することがある程度は可能になる。ここでディスカッションリードの成否を分ける要素は「準備」と「瞬間芸」であるとする、「瞬間芸」は踏んだ場数や資質に負う部分が多いから、初心者にはおのずと限界がある。しかし「準備」は、ベテランよりも多くの時間を要するかもしれないが、初心者にも十分にできることである。初心者こそディスカッションの前にできる「準備」、すなわちフレーミングを入念に行うべきである。

25

## 2. ケースを教えるのではなく、このクラスのこの人たちに教える

ハーバード大学ビジネススクールのガーヴィン教授によると、「ケースを教えることとクラスを教えることは違う」と言う。「ケースを教える場合、教室にいる学生が誰であろうと構わない。自分の教材を準備し、質問を考えておけば、それで授業に臨むことができる。しかし、クラスを教えるときは、教室にいる生徒たちと教材とを結びつけようと努力する。起業経験

30

<sup>1)</sup> 慶應義塾大学ビジネススクール・ケース「キャノン株式会社 ～グローバルエクセレントカンパニー～」(2001、慶應義塾大学ビジネススクール)より引用

があるのは誰か。大企業で働いたことがあるのは誰か。その発言内容やバックグラウンドから、自分の提案に対して企業レベルで反対に遭った経験がありそうだと、感じ取れる人はいないか。互いに教え合うのに、自分だけでなく他の学生も学ぶのに役立つような、興味深い発言をしそうなのは誰か。そうしたことの把握に努める。」

- 5 このようにケースメソッド教育は、ケースを教材として使うものの、ケース教材を教えるのではなく、ケース教材を用いて、そこにいる「参加者に」教えるのである。そこを間違えると、参加者の主体性は維持されず、促進もされない。

このことはケース教材選択にもそのまま直結する。「この参加者たち」にあることを考えさせたいとき、その目的をよりよく叶えてくれるケース教材はどれかを考える。その意味で、

- 10 ケース教材に精通していくことも必要だし、ディスカッションリーダー同士でコミュニティを持ちケースについて情報交換することも有効だ。興味深いことに、同じケース教材を使って授業をしても、クラスの平均年齢が10歳異なれば、そこではまったく異なる討議が進行する。つまりそこで学ばれることも変わる。

- 15 参加者に応じてケース教材を適切に選択する眼は、ケースメソッド授業の実践の場を踏めば踏むほど肥えてくる。また自分で授業をしなくても、他のディスカッションリーダーが授業をしている場に居合わせているだけでも選択眼は深まっていく。

### 3. 参加者を理解する

- 20 ビジネススクールなどでケースメソッド授業を行う場合、講師はクラスの参加者の簡単なデータを持っていることが多い。そこには顔写真が添付されていることもあり、学歴や職歴や関心事項が載っている。教える側の立場でケースメソッド授業に臨む前に、クラスを構成するメンバーがどんな人たちであるのかを知っておきたい。それを怠ると、クラスに対する「正しい期待」ができない。

- 25 授業準備を行う前に講師は、詳細に参加者のデータを読み、クラスには誰がいて、どの誰が最初に口火を切りそうか、誰がこの問題に気がつくか、この話題に流れたときにそれを快く思わないのは誰か、想定できるある解釈に対して反対意見を述べるのは誰か、討議の終盤で主導権を握ろうとするのは誰かなど、ドラマの脚本のように、授業の様子を構想しておく。もちろんシミュレーションどおりに授業が進むことなどあり得ないが、ケースメソッド授業は参加者の主体性を原動力にして動くシステムなので、クラスに対して「どのような期待ならしてもよいか」を考えておくことが重要である。
- 30

最近では個人情報保護法の施行により、参加者の情報を事前に入手しにくい状況にある。1年半以上におよぶ大学院教育の場ではまだしも、単発やせいぜい数回シリーズの企業セミナー

一などでは、ディスカッションリーダーが受講者情報を事前に十分知ることができない状況も増えてきている。ケースメソッド授業の運営には事前の受講者理解が欠かせないことが理解されず、個人情報保護法が優先されてしまうようだ。しかし、ディスカッションリーダーとしては、事前にできる限り受講者情報の収集に励んだ方がよい。

5

## 第4章 ディスカッション授業を計画する

10 本章からの3つの章では、前章で取り上げた3つのスキルを掘り下げる。まず本章でフレーミングを扱う。章の前半で討議に先立って行う準備作業を概観し、章の後半でファシリテーションへの橋渡しを行う。

### 1. 教育コンテンツの設定

15

フレーミングの第一歩は、「この討議を通して参加者に何を学んでもらうか」を決めることである。本稿ではそれを「教育コンテンツ」と呼ぶことにする。教育コンテンツとは、「意思決定力を向上させる」というような総論的な意味合いで用いている用語ではなく、たとえば「教科書に記載のある市場地位別競争戦略の適用限界を理解させつつ、この理論フレームの適用が及ばない状況での意思決定訓練を行う」というような、当該のケースを通して行う具体的な教育訓練行為を明示するための用語として用いている。

20 教材となるケースが選択されれば、教育コンテンツが自動的に決まるかという、必ずしもそうではない。ケースが決まったとしても、教育コンテンツをどのレベルで捉え、どの深さにセットするかという決定には、ある程度の自由度がある。同じケース教材からどのような教育コンテンツが見えてくるかは、ディスカッションリーダーの造詣の深さや洞察の鋭さに依存する。さしたる意味のない教育コンテンツを設定して、参加者に「これでは議論が深まるはずはない」と見抜かれてしまうようではいけない。

25 教育コンテンツによっては、一定水準より先は一部の人にしか見えない主題が盛り込まれる場合がある。筆者の経験として、参加者の8割が見抜けていない教育コンテンツを提案できれば、参加者を惹きこむディスカッションとなる可能性が高まる。使い方としては、最初  
30 に大半の参加者が気付いている教育コンテンツを用意して、ひと仕切り議論してから、その先にある教育コンテンツへと参加者を導き、そこで新たな気付きを与えるのである。そのためには、ディスカッションリーダーが大半の参加者が気付いている主題を正しく捉えるとと

もに、彼らが気付いていない主題への洞察を深め、そこへ進むディスカッションの道筋をイメージしておくことが必要である。

## 2. 段階的な議論の構造作り

5

ディスカッションリーダーが次にすることは、「教育コンテンツ」を討議の段階構造上に展開してみることである。

ディスカッションは議論しやすいところから始まり、時間の経過とともに核心に向かうものである。参加者の知的好奇心を次第にかき立て、脳の働きがだんだん活発になっていくので、それに伴ってディスカッションも段階的に進行していく。

10

### ① 第1段階に向けた準備

討議の第1段階は「事実把握と問題解釈」である。この段階では、参加者はケースに記述されている純然たる事実を読み取り、未加工の状態のまま教室に持ち込んでくる。ここで参加者に求められている能力は「事実を指摘し、そこに解釈を加える能力」である。したがって、ディスカッションリーダーは参加者にこうした能力を発揮させるように促さなくてはならない。豊富な事実を列挙させて、参加者の多様な解釈を討議の中に収容し、次の段階に進む布石とする。

15

授業計画を作る際は、第1段階ではどんな事実注目しておくか、また事実を整理する切り口を何種類くらい想定しておくか、それぞれの切り口のよさと不十分さをどのように理解しておくか、事実解釈の多様性をどのくらい想定しておくか、ひと通り考えておきたい。

20

第1段階の設計上の注意事項としては、討議のスタートの勢いを作りやすくしておくこと、第2段階にステージアップさせるプロセスのイメージを何種類か持ちながら事実の整理や解釈のぶつけ合いを促進していくことである。

25

### ② 第2段階に向けた準備

討議の第2段階は「知的付加価値の創出」である。この段階では、第1段階で出揃った検討素材としての事実情報が、何らかの形で知的に情報処理され始める。第1段階での事実を列挙して整理する作業は、ケース文中からキーワードやキーフレーズを捜す作業でよかった。それが第2段階の場面になると、整理された事実から「浮かび上がってくるもの」を探求することに移るので、それが単にケースの記述の中から事実を拾って発言することができなくなる。自分の考えに基づかない発言はこの段階からなくなり、分析の鋭さ、洞察の深さ、切り口の斬新さが参加者の発言に見え隠れするようになる。

30

授業計画を作る際は、第1段階で整理された事実や解釈が、ステージアップしてどのような知恵に変化するかを想定しておく。そうすることの意味は、クラスが事実断片を知恵らしきものに昇華させようとしているとき、ディスカッションリーダーがそこに効果的な助け舟を出せるように、予め先回りしておくためである。また第2段階の設計上の注意事項として

5 は、昇華のプロセスをなるべく多様に想定しておくことと、簡単にでもよいので優先順位を考えておくことである。優先順位が役に立つのは、限られた時間で密度の濃い第2段階を運営していくためである。

### ③ 第3段階に向けた準備

10 討議の第3段階（最終段階）は「叡智化」である。ケースメソッド教育のコンセプトである「協働的な創造活動」が最終的に生み出すものは「叡智」である。ディスカッションリーダーが当該ケースを用いて参加者に学んで欲しいことは、ケースの分析と討議から参加者が協働して紡ぎだす「叡智」である。ここまでの「事実把握と問題解釈」「知的付加価値の創出」というステップも、叡智を導き出すために行ってきたものである。

15 授業計画を作る際の重要点は、第3段階で順次議論したい論点のリストアップと、個々の論点間の連関や接続のさせ方について事前に検討しておくことである。また注意点としては、この段階で議論させたい論点を事前にすべて想起することは不可能なので、リストアップした論点だけにこだわらず、実際の討議中に想定外の論点が現れてきた時、それを柔軟に受け入れられるようにしておくことである。

20 このように、「教育コンテンツ」については多くの場合、第3段階の「叡智化」で議論すべき内容が設定されることになる。ただし、複雑な事実関係を分析し尽くすことに価値があり、そこに十分な時間をかけたいとディスカッションリーダーが意図している場合には、「教育コンテンツ」が「知的付加価値の創出」段階にあってももちろん構わない。この場合は、「洞察力、分析力を高める」ことを目的とする授業になる。また、ケースディスカッションに十分慣れた参加者であるなら、「事実把握」を手短に済ますこともできる。第1段階をある一人の参加者にすべて委ね、必要に応じて何人かの参加者に補足してもらうことで、速やかに第2段階に入るというやり方などをとればよい。

25

ここで注意したいのは、議論を構造的に準備して「流れ」で捉えておくことは必要だが、

30 計画を作り込み過ぎるのは明らかにマイナスだということである。仮に「叡智化」を最終ゴールに据えたとして、そこへ向かうシナリオを緻密に作り込んだとする。しかし、討議がその通りに進むことはほとんどない。そのように進むとよいと思っているのは計画者一人だけなのだ。「クラスが主体的に議論しながら、間違いなく最終ゴールに向かっている」というの

が、目指すべきディスカッションリードである。したがって、3段階の討議構造計画作りは、細かく書き出したりしないで、メモ程度にとどめておくのがよい。行き過ぎた計画作りは、その計画通りに進めたいという欲求をかえって強めることになり、それが主体性を持った参加者たちの反発となってディスカッションリーダーの首をしめることになる。

5

### 3. 設問の設定

設問をいかに設定するかを議論する前に、そもそもケースメソッド授業に設問を用意すべきか否かという問題を考えなくてはならない。

- 10 教育方法としてのケースメソッドが高め得る人間の能力に「問題感知能力」や「論点特定能力」がある。こうした能力の強化を直接目的にする授業で設問を用意してしまうと、かえって訓練の妨げになる。そもそも曖昧な状況の中から問題を感知し、論点をえぐり出すための議論で設問が提示されると、その設問にそっての議論しか出にくくなる。しかし、ケースメソッドが高め得る能力は「問題感知能力」や「論点特定能力」に限らない。「洞察力」「分析力」「戦略力」「情報統合力」「実行策創出力」などいろいろとある。こうした能力を高めたい
- 15 場合は、設問を用意しても学びが妨げられることはない。むしろ設問を用意することで、論点がある程度絞られ、学びが深まる方向に進むことも多い。

- また別の見方をすれば、ケースのタイプによっても設問を設定する必然性が変わる。ケースの主人公が意思決定すべき状況に追い込まれている教材（ディシジョン・ケース）であれば、設問を設けるまでもなく、学習者はケースの主人公になり代わって意思決定をしなければならない。しかし、ある一定の時の経過を伴う経営の様子が書かれているようなケース（アプレイザル・ケース）では、そこにさまざまな論点を見出すことが可能になる。参加者が感知した問題とそれに基づく論点の分散が、クラス内であまりに大きいようだと、かえって協働活動としての学びが収束しなくなる。それならば、参加者の問題意識をある方向に導く意味でも、設問を用意した方が参加者に余計な負担をかけることなく、学びが深まる可能性が高まる。
- 20
- 25

- 次に、事前に設問を用意しておく場合について考えよう。ディスカッションリーダーはまず、設定した教育コンテンツに議論が向かうように、議論の流れを構想する。ここでは仮に「叡智化」を最終ゴールに据えたとして、そこへ向かう議論の構造を計画したとしよう。始めに「事実把握と問題解釈」を行い、次に「知的付加価値の創出」に進み、然る後に「叡智化」に進む。この場合、ディスカッションは「事実把握と問題解釈」から「知的付加価値の創出」に進む場面と、「知的付加価値の創出」から「叡智化」に進む場面で二度のステージアップを目指す。このようなステージアップ場面で、議論を誘導する役割を担うような設問を用意す
- 30

ると効果的である。

一例を挙げてみよう。A社のB事業が困難な局面に遭遇した。B事業部のC部長は自らリーダーシップを発揮して、困難に立ち向かったというケースだったとする。この場合、次のような設問により、ステージアップを促すことが可能である。

5 設問1：「C氏がしたことは何ですか？ そこに問題があったとすれば、どのような問題だと言えますか？」——（「事実把握と問題解釈」への誘導）

設問2：「C氏がしたこととその後の経営成果との関わりにおいて、彼のアクションをどう評価しますか？」——（「知的付加価値の創出」への誘導）

10 設問3：「そもそもC氏が遭遇した状況は不可避的なものだったのでしょうか？ もし、避けられ得たものだとすれば、どうすれば避けられたと考えられますか？ また避けられなかったと考える場合、あなたがC氏の立場だったら何に留意してどのように対応しましたか？」——（「叡智化」への誘導）

このように、設問の役割は、計画された議論の流れにおいて、ある議論がひと仕切り終わったとき、次の議論に向けて参加者を誘導することにある。したがって、それが可能になるように、言葉の使い方を吟味しなくてはならない。設問は簡潔に文章化され、誰にでもその意味が理解できることが重要である。

#### 4. 時間配分

20 討議の時間配分を事前に計画しておくことは必要であるが、実際にはその通りには進まないのも事実である。ディスカッションリーダーにとって討議の道筋が直接的にコントロールできないのだから、進行に要する時間も厳密にコントロールできるはずがない。しかし、それでも一応の目安だけは持つておくべきである。「事実把握と問題解釈」をどの程度行い、「知的付加価値の創出」のために最低限掘り下げて考えてもらう度合いを設定しておく。その上で、最終の教育コンテンツまで時間的にたどり着けるように、所要時間を割り振っておく。

25 討議中は時間が気になるものだが、ディスカッションリーダーが頻繁に時計を見たりすると、「私は時間に追われて焦っています」というシグナルを参加者に送ることになり、参加者に気を遣わせてしまうことになるので注意する。参加者には遠慮なく思い切り議論してもらい、学んでもらわなければならない。

30 時間配分以上に重要で、準備としても有効なのが、「終わり方」である。詳細は次章のファシリテーティングのところで論じるが、「きちんと終える」ことは、単に「授業を終える」以上の意味を持っている。したがって、討議を終わるための時間も考慮して、時間配分を考える必要がある。

ディスカッションリーダーの訓練授業において、ある訓練生は演習で実際に授業運営を経験した後のレポートで、次のように書いている。

- 「授業は飛行機と似ている。離陸と着陸（＝開始とまとめ）がとても重要だ。準備では、どう始めるかとどう終わるかについて、かなりしっかり固めておいた方がよいと思う。もちろん、途中の議論・時間経過は、参加者の理解を深め、疑似体験させるために不可欠だが、「現実世界」から速やかに「疑似体験の世界」へいざない、最後に「現実世界」に戻してあげるための「パイロット」がリーダーであるというイメージを持った」<sup>2</sup>

## 5. ディスカッション進行のイメージ作り

10

教育コンテンツが決まり、それが3段階の討議構造に収容された。討議の段階を上っていくための設問も用意され、大まかな時間配分も決まった。ここでこの設計図をバーチャルに動かしてみよう。設定した教育コンテンツに向かう討議計画が、当日はどのように進んでいくことになるのか、イメージをふくらませておくことは重要でかつ有効である。こうしたシミュレーションをリアルに行うために、「クラス参加者」と「板書」の動きを具体的に想定してみよう。

15

### ① 参加者の発言を予測する

前章で述べたことの繰り返しになるが、ディスカッションリーダーが参加者について熟知している場合は、参加者の顔をひとりひとり思い浮かべ、彼等が「言いそうなこと」を想定しながら議論のイメージをふくらませることがある程度可能だろう。もちろん当日のディスカッションがその通りに進むことはないが、討議のイメージをふくらませたという経験そのものが、当日のディスカッションリードに生きる。ディスカッションリーダーの頭はずでにリハーサルを終えており、ディスカッションに対応する準備ができていることになる。

20

- イメージをふくらませるときは、授業全体の流れを滞りなく考えるのではなく、全体をいくつかのパートに分けて、パート内での討議進行と次のパートへの移行について考えておくとよい。特に時間をかけておきたいのは、3段階討議構造でのステージアップ場面についてのイメージである。具体的には、「重要な論点やその転換点を討議する場面で、どのような発言が想定され、それに対してどのようなリードが可能か」「このパートにおいて、望ましくない議論とは何か。そうした発言が出はじめたら、どのようなタイミングや形で方向転換が可能か」といったことをイメージしておく。要するにここでは、参加者の言い出しそうな発言

25

30

<sup>2</sup> 慶應義塾大学ビジネススクール「ケースメソッド教授法」科目の履修者のひとりが作成したレポートから、本人の許可を得て引用した。

の予測精度を高めることよりも、ある発言にとっさに対応するためのディスカッションリーダーの「頭の柔軟体操」をしておくことに重点を置く。

こうした事前の努力は、実際の討議において、ディスカッションリーダーの臨機応変な対応を可能にすると同時に、危機的状況に陥る可能性を下げ、授業運営の安全性を高める。

5

## ② 板書の展開を計画する

ボーディング・テクニック（板書技術）は、ディスカッションの知的生産性を左右する重要な要素である。ディスカッションリーダーは「討議進行の写像」としての板書展開をいくつかイメージしておけば、ディスカッションの際にも、一度想定したことのある板書展開を頼りに、落ち着いて議論を進行させることができるだろう。

10

ここで紹介する板書準備方法は、基本的には本章の2節で述べた討議の段階設計をそのまま使うものである。まず、第1段階で板書される事実のリストをおおまかに完成させておく。2節で述べた作業によって、これらの事実を整理するための切り口がいくつか浮かんでいるはずなので、それを黒板に見立てた紙の上に実際に表現してみて、スッキリ感のある板書パターンを何通りか得ておく。

15

次は第2段階に移行するための板書の検討である。第1段階から第2段階へとステージアップさせるときの板書のハイライトのさせ方を考える。文脈が揃う瞬間をいくつかのパターンで想定して、それを促す板書のあり方をそれとなくイメージしておく。ここでは、ステージアップのプロセスを先に想定して、「そのようなプロセスを後押しする板書はこのようなもの」という順に考えていくのがよい。

20

第3段階の準備は、論点の移行をスムーズに進めるためのものになる。想定される論点について議論を深めるために、どんな情報（言葉）に注目すれば参加者が頭を回転させ始めるかを考え、起爆剤になりそうなキーワードを事前に考えておく。討議中に参加者の発言内容が準備済キーワードに接近してきたら、その発言と紐付けながらキーワードを板書してしまうことにする。こうした準備をしておくことで、参加者の発言をただ単に記録していくよりも、黒板上に絵が浮かび上がりやすくなり、黒板が参加者に向けて発するメッセージの力が強まる。

25

加えて、可能であれば、板書のリハーサルをしておくもよい。紙の上で計画した板書イメージを実際に黒板に書いてみると、そこで初めて気付くことが多々ある。たとえば、書く順番はこうである方が見ている人には分かりやすい、この文言の右側にスペースを残しておけば次の話がうまくつながったときに続けてその場所に書ける、この時点ですでに書いたことを一度消してでもこの図を一気に書き上げて示した方がその先の議論を促進しそうである、といったことを予め把握しておくことで、当日の板書がすっきりと見やすいものになる。ま

30

た、一度見たことのある光景（板書）と似たような光景を今進行する討議中に見ることができれば、ディスカッションリードに弾みがつき、安心して進められるという心理的効果も期待できる。板書リハーサルによって、事前に準備した板書プランにも磨きがかかる。

最後に、ケースメソッド授業の実践を通して筆者が確立した板書観を紹介したい。クラス  
5 ディスカッションは参加者全員でひとつの「全体モデル」をつつき合って行う協働的な創造活動である。つまり、ある発言者が場に放った意見、概念、分析、洞察に、次の発言者が別の意見、概念、分析、洞察を重ねることで、クラスの共有資産である全体モデルが変化していく。そしてこの全体モデルの変化量が、協働的創造活動の主要な成果物のひとつである。このように、ケースメソッド授業における「協働的な創造活動」は、集団によるモデル操作  
10 という側面を持っている。そのため、操作対象としてのモデルが何らかの形で可視化されている必要がある。したがって、板書には、そうした全体モデルを示すことが求められる。

これまで多数の授業観察を行った経験から言えば、同じケース教材を使っている、参加者が変われば異なるモデルが出来上がっていく。ここでいう「モデル」とは絶対的なものではなく、その日の参加者たちが作り上げていくことで「出来ていくもの」である。したがって、  
15 ディスカッションリーダーも自分のモデルを事前に作り込んでおくのではなく、「さまざまなモデルになり得るのだ」くらいの構えでいる方がよい。

## 6. その先の議論の準備

20 想定していたよりも議論が速く進み、短い時間で議論が深まってしまうことがある。このような場合、その先にある論点を豊富に用意しておかないと授業時間が余ってしまう。

ケースから離れて抽象度を高めて一般化した場合に、どんな論点が考えられるか。また、ケースに記述されている状況の条件設定を少し変えた場合に、どんな論点が浮かび上がってくるか。あるいは、ケースの主人公の視点に代えて複数の登場人物の視点に変えると、論点  
25 も変わるか否か、というように、多彩な論点を準備おくとよい。これは当日の議論を深める準備になると同時に、ディスカッションリーダーの討議運営に幅を持たせることにもつながる。

## 7. 授業準備ノート

30 初めてのディスカッションリードでは、教壇に置いた授業準備ノートを見ることさえできずに終わる可能性が高い。授業準備ノートは各自の好みに従ったものでよいが、1枚の紙にまとめられた進行表の形になっているものがあると重宝するだろう。こなすべき内容と時間

配分が目飛び込んでくるように書かれたものがよい。

## 8. フレーミングからの乖離

- 5 フレーミングの目的は、設定した教育コンテンツについての議論が深まっていくように、予め構造化しておくことにある。そのために、討議の構造を事前に描き、教育コンテンツに議論が向かうように、議論の流れを構想する。しかし前述したとおり、ゴールに向かうシナリオを緻密に作り込んだとしても、その通りに進むことはない。したがって、行き過ぎた計画作りは結局、ディスカッションリーダーの計画を参加者に押し付ける結果となる。参加者
- 10 が求めている議論を強制することは、学ぶ側と教える側の双方にとって不幸である。繰り返し述べているように、厳密な計画を立てるよりも、「そこそこ」の程度に留め、柔軟に対応できるようにしておいたほうがよいのである。

- ディスカッション授業を行っているとき、討議が自分の計画から離れていきそうになったり、想定範囲内に戻ってきそうになったりというように、どっちつかずの状況を経験する。確かに計画を手放すときは不安を伴うので、計画運営に引き戻そうとしたくなる。しかし、ク
- 15 ラスは自律主体集団なのだから、結論から言って興味をもってもらえなかった計画は手放さざるを得ない。手放したディスカッションはどこに進むか分からなくなるのであり、ディスカッションリーダーの初心者はここで事実上はお手上げとなる。

- しかし、それでも重要なのは、「参加者たちが主体性を高めて議論していること」である。
- 20 このとき、ディスカッションリーダー自身も彼等に加わって議論することは、それ自体が立派な教育行為となる。ただし、議論で触れられなかった部分については追加的な教育行為をきちんと行ってから授業を終えるようにすべきである。5分か長くても10分程度の緊急用のレクチャーパートを準備しておき、補足説明をするのである。

## 25 9. 本章「フレーミング」の結び

- フレーミングはディスカッションの事前作業であるがゆえに、ディスカッションリーダー初心者でも、十分な事前準備を行うことで、ある程度のレベルを実現できる。自分が行ったフレーミングをもとに実際にディスカッションを行ってみれば、フレーミングの良し悪しが
- 30 授業に大きく影響するという実感が得られるはずである。自己診断もしやすく、比較的早期に習得しやすい作業なので、初心者ほどフレーミングには十分に時間をかけて取り組んでいただきたい。ファシリテティング、トラッキングは未熟であっても、フレーミングだけはベテランに負けないレベルを目指したい。

## 第5章 ディスカッション授業を動かす

本章では、前章で扱った「フレーミング」を生かして、討議を安定的に進行させるための討議促進技術について検討したい。

5

### 1. ファシリテーティング・スキルを充実させる

10 ファシリテーティング・スキルの多くは「状況対応」が必要な場面で行使されることになる。そのため、フレーミングに比べれば、はるかに「瞬間芸」的に使う色合いが強くなる。しかしファシリテーティング・スキルをいくつか保持しておき、いつでも活用可能な状態にしておくという準備はできる。

15 初心者のディスカッションリーダーがまずやるべきことは、事前に活用可能なファシリテーティング・スキルを蓄えることである。ただし、それが身に付き、ある状況に対して自然に対応できるようになるためには、相応の訓練が必要である。

ここで強調しておきたいのは、ファシリテーティングによってフレーミングの欠陥や不足を補うことはできないということだ。「ディスカッションの体を成し、そこに何らかの学びを得る」という最低限の討議水準を実現するためには、フレーミングが必要条件であり、ファシリテーティングが十分条件なのである。

20 次節以降、ファシリテーティングの一連のスキルを説明する。ここでは、ディスカッションリーダーが授業時間中に発揮していく行為と、ある問題状況に遭遇したときに、その問題構造を捉えながら解決に導く行為とに分けて、前者を「基本動作」、後者を「状況対応」として、それぞれ説明することにする。

### 25 2. 基本動作

#### ① ディスカッションをスタートさせる

講師による授業冒頭のスピーチ（今日の授業のテーマや科目全体の中での今日の位置づけの説明など）が終わったら、そのままの調子でディスカッションに入らないようにする。参加者に向けて、講師がディスカッションモードにスイッチを入れたことの宣言が必要だ。明確に調子を変えて議論を始めるのがよい。例：「さあ、それでは、ここから議論を始めましょう！」（「上着を脱ぐ」「立ち位置を変える」など視覚的な変化を取り入れることも有効）

ディスカッションの開始時には、ディスカッションリーダーは発言を促したい一心で「答

えやすい質問」(ケースに書かれているファクトを答えさせるなど)を投げ掛けがちである。しかし参加者は、答えやすい質問に答えたことによる充実感や満足感は感じないことの方が多い。どうしても事実確認から入らざるを得ない場合は、何のためにこの作業をやるのかを参加者に伝え、参加者を「答えたくない」状態にする必要がある。

- 5 ディスカッションの冒頭に、参加者が発言しやすい環境をつくるための質問としては、「グループ討議で中心になった話題を報告してください」「〇〇さんの行った△△に賛成ですか反対ですか」などが考えられる。

### ② ディスカッションリーダーとして発言する

- 10 発言者の発言内容を受け止め、議論の中に位置付けていくためのディスカッションリーダーの発言は重要である。ただし、この場面においても、ディスカッションリーダーが個人の意見を主張しすぎたり、長々と話しすぎたりしないように注意したい。ディスカッションリーダーがすべきことは、議論の整理と促進なのであって、自説を強調して議論をまとめることではない。また、参加者の発言に自ら答えたい気持ちにもブレーキをかける必要がある。講師が話すということは、すなわち参加者の発言機会を奪っていると思った方がよい。

ディスカッションリーダーは討議の羅針盤のような役割を果たす。したがって、その役割上もっとも求められているのは、「今、私たちは何を議論しているか」「今の質問はどんな意図でしたものか」「この論点での議論を何のためにしているのか」「授業の最後に私たちはどこへ向かいたいのか」を示唆するメッセージをクラスに投げかけることである。

- 20 ところが、討議中にディスカッションリーダーが方向性を示しているつもりでも、参加者にはそれが伝わっていないということも頻繁に起こる。事前に簡潔で伝わりやすい文言を練っておくに越したことはないが、その場で急に何か言わなければならない場面もある。そのときは、メッセージを投げた直後の参加者の反応を注意深く観察して自己点検し、不安が残るならば、「いま私が言ったことは伝わりましたか」というように参加者に直接確認することも必要である。

ディスカッションリーダーが参加者たちの発言をクラス討議の中できちんと位置づけ、論理構造化する行為を行っているからこそ、参加者の発言が多様で自由闊達であることの意味が出てくるのだ。

### 30 ③ 板書する

前章では、準備段階における板書術について紹介した。ここでは、授業が進行している中での板書術を取り上げる。ケースメソッド授業における板書には、大きく分けて二つの機能がある。一つは参加者の発言を受け入れたというサインを送り、発言者を励ますこと。もう

一つは、討議を誘導することである。

まずは書きすぎないことである。発言者の声をすべて板書すると、あっという間に黒板がいっぱいになるだけで、黒板の文字列を後から構造化しにくくなる。重要なことは、板書がディスカッションを誘発し、板書を介して参加者に新たな論点を見出させるべく活用することである。板書をそのためのツールとして活用するためには、ある程度は選択的に板書する必要がある。

板書は講師がクラス参加者に向けて可視化する「討議の全体像」としてきわめて重要な役割を果たすので、参加者の発言はディスカッションリーダーが描こうとしている全体像によってハイライトされたり、されなかったりする。しかしながら、参加者の発言がディスカッションリーダーの期待していたものでなかったとしても、せめてワンフレーズは板書したい。ディスカッションリーダーが自分の発言内容を黒板に残してくれたことで、参加者は自分が受け入れられたと感じ、次の発言の準備を始めるからだ。

もちろん書く場所がなくなったり、板書に残さない気軽なやりとりを期待して発言を募っているときは、板書をしないでもよいであろう。この場合には、「板書しない」イコール「受け入れていない」ではないことを口頭で告げておく。たとえば、「ここからはもう書かずに意見交換だけしましょう」などの言い方をすればよい。

また、黙って書く場合と、書いたことを口に出して復唱する場合を使い分けるとよい。復唱するのは、議論を深めるために重要と思われるフレーズを強調する場合だ。ディスカッションリーダーは発言の優劣をその場で評価しないことは前に述べた通りだが、それでもある発言をハイライトしたい場合のテクニックとして使える。

できることなら、いま議論されている場面がどのようなかを象徴する短いキーワードを板書を介して提供できるといい。短く、分かりやすく、使い勝手のいい言葉がディスカッションリーダーから示されると、参加者たちはその言葉を喜んで使う。それは自分たちにはうまく言葉にできなかったものが、言葉になってクラスに登場してきたことを歓迎しているということである。

#### ④ 参加者を指名する

大原則は公平に指名することである。これが最も重要である。以下は各論である。

「ひらめいた」かのように挙手してくる参加者の声を積極的に拾う。逆に、長時間手を挙げっぱなしの参加者は、場の話題がどんどん変わっているのに自分が予め用意している内容を発言することに固執しているだけかもしれない。ひらめきによって芽生えた議論を深めたい場合は、1) 口に出してメッセージする(例:「ちょっと、おもしろい意見が出ましたね。『そっちがそうくるなら、こっちはこうだ』という意見があれば、それを聞きたいですね」)、

2) その議論のために新たに板書スペースを取ることで、黒板上で視覚的にアピールし、それに関する発言を促すとよい。

5 なお、大学のビジネススクールのように一定期間セッションが連続する授業では、特定の参加者ばかりが発言するようになる場合がある。しかしこのままだと、ディスカッションリーダーがそうになってよいことを黙認していることと同義になってしまう。「そういうクラスにはしたくない」「今まで声を聞かせてもらっていない人の声が聞きたい」とメッセージを繰り返し投げ掛け、一人でも多くの参加者の発言を促進する努力を重ねるべきことを、ディスカッションリーダーは忘れないようにしたい。

### 10 ⑤ ムダ話をはさむ

15 議論の途中である種のムダ話やユーモアが入ると場が和み、それをきっかけに創発的な議論が始まったという場面を筆者は数多く見てきた。その意味では、ムダ話という小道具も知的生産性を高めるには有効であり、計画的に用いてもよいという気がしている。ただし、ムダ話を挟むタイミングには注意が必要で、いま話したい参加者がいるのを分かっているが、その参加者の発言を押さえて、ディスカッションリーダーが独りよがりの話に酔っているようでは本末転倒である。

### ⑥ ディスカッションを終わらせる

20 ディスカッションリーダーは、どこへ向かいどこまで深まるか分からない討議を、ある程度の「着地感」をもって時間内に終了させなければならない。そのためには、与えられた時間の遅くとも5分前には討議を止め、何らかの形でまとめに入る必要がある。ということは、授業終了予定時刻の20分前くらいと10分前くらいに討議終了を意識し、「残り時間で何ができそうか」を考えながら進めることになる。討議とそのまとめを定刻に終了させることは、授業の絶対条件である。

25

## 3. 状況対応

30 クラスに状況の変化があっても、ディスカッションリーダーは討議を維持していかなければならない。本節では実際に起きた場面を中心に、そこから派生するいくつかの場面を想定して、どのようにそれに対応できるかについて紹介する。ただし、こうした対応方法を単に記憶するのではなく、それがうまく機能するのはどういう条件下であり、条件が変わればそのように対応を変えるべきかを考えながら読んでいただきたい。

### ① 議論の冒頭に参加者が反応せず、議論が動き出さない

いま生じている沈黙から脱出するには、「このまま待つか」それとも「質問を変えるか」を、まず即断する。挙手がないからといって、安易に質問を変えることは慎むべきである。もう数秒待てば何か出てくる「間」なのか、この質問への対応を場が嫌っていることを示す「間」

5 なのか、難しいが見極めなければならない。

後者の判断をしたならば、そう判断した旨を場に告げてから、より答えやすくした質問に速やかに変える。それでも発言がないようなら、ディスカッションリーダーが討議開始のきっかけとなりそのような話題を振るのも悪くはないが、参加者が話さないからディスカッションリーダーが話すというパターンに陥ることだけは避けたい。「みんなの意見が聞きたい」「みんなと議論したい」と参加者を励ましながら、何度も議論の再開を促す。条件さえ整えば参加者は議論したいと思っていることをディスカッションリーダーは忘れないようにしたい。突破口は必ずあると信じて、粘り強く議論の開始を試みる。

10

一方、沈黙が生じている場合、「今はどのような種類の発言が求められているのか（事実確認なのか、意見なのか）」というメッセージを参加者は欲しているのが真実である場合が少なからずある。ディスカッションリーダーは「どちらでもよい」と思っているも、参加者側に迷いがあると発言しづらい。それならば「事実確認でも、それに対する意見でも、何でもいいです」というように、参加者にはっきり分かるようにリードした方が親切である。

15

また次回の授業で、冒頭の沈黙の再発を回避するために、ディスカッションリーダーはメッセージの発し方を変える必要がある。厳しい言い方になるが、沈黙は「起きてしまったもの」ではなく、「あなたが起こしたもの」である。沈黙はあなたがその直前に放ったメッセージ（言葉だけでなく、その語調を始めとする非言語メッセージを含む）がクラス参加者にもたらした反応なのだと考えるべきである。参加者の反応を望ましいものに変えるための第一歩は、ディスカッションリーダーのリードそのものにかかっている。

20

### 25 ② 議論が対立構造に入り、双方(あるいは片方)が過度に攻撃的になってき

こうした状況では、参加者に攻撃的な発言を控えさせる必要がある。「この授業は発言の正しさを競う授業ではない。ここでの議論を通してみんながお互いに学べるような豊かな議論がしたい。そんな議論に貢献してくれる発言を期待している」と告げるべきである。

### 30 ③ 発言者の言っていることがよく理解できない

発言者は勇気を出して発言しているのだから、言葉になっていない意図も汲み取るように傾聴することが大切である。安易に「言っていることが分からない」と言うべきではない。その参加者の言わんとしていることが理解できたら、ディスカッションリーダーは自身の言

葉に言い直して、それが言わんとしていた内容と相違ないかどうか本人に確認する。ただし、本当に何が言いたいのか分からないときは、率直にその旨伝えて、言い直しの努力を促す。他の参加者のためにも、意味不明な発言はそのまま放置してはいけない。

#### 5 ④ 一度にたくさんの手が上がった

まず率直に「うれしさ」を前面に出そう。「いま手が上がった人の意見を、とりあえず全員分聞きたい」とディスカッションリーダーが判断するならば、「まずAさん、次がBさん、その次がCさん」というように、発言の順番を決めてしまう「整理券方式」も一つのやり方である。ただしこの場合は、話の流れ如何によって発言権を返上できるようにしておくとい

- 10 話したくない流れの中で無理に発言させなくても済むからだ。討議文脈の変化のスピードが速いクラスでは「整理券方式」は向かない。逆に全員に発言させることを特に重視するセミナー初期などでは有効なやり方といえる。

#### ⑤ 次の論点に進みたいが、挙手が途切れない

- 15 こうした状況では、ケースバイケースで対応すべきである。判断のポイントは、議論が深まっているか否かである。深まりを見せずに、単に発言が連続している状況であれば、議論全体の時間配分を優先して次の論点に移るのがよい。この場合には「あと〇人だけ、意見を聞きましょう」と告げる。そうすると、そうすることの良し悪しは別にして、結果的に発言にスクリーニングがかかるだろう。

- 20 一方、議論全体の時間配分バランスを崩してでも、「深まりつつあるこの論点に懸ける」という選択肢も取り得る。議論の深まりを計画し切れない授業スタイルなのだから、偶然の産物を真摯に享受しようということである。

#### ⑥ 議論がワンサイドに偏っている

- 25 発言がひとつのものの見方に偏っているときは、ディスカッションリーダーのメッセージによって、多面的な見方に広げていくべきである。特に参加者の同質性が高く、団結心が高い場合には、結果的に発言者の内容が類似してくる。その場合、ディスカッションリーダー自身が異分子となって、クラスに波紋を投じるか、潜在的異分子を触発するようなメッセージを発することが考えられる。

30

#### ⑦ 議論がディスカッションリーダーの手を離れていった

議論がディスカッションリーダーの手を離れて、討議の主導権が参加者側に移り、そこで活発な意見が交されること自体は好ましいことである。しかし、ディスカッションリーダー

には今日の教育コンテンツ（訓練主題）を討議を通して教える責任があり、それは全うしなければならぬ。

討議の主導権を参加者側に渡したまま、教育コンテンツを教えられるのであればよいが、そうでなければ、まずディスカッションリーダー自身が討議に参加し、主導権を取り戻す必要がある。そのために「ディスカッションのイニシアティブを一度こちらに戻してください」という言葉を言ってでも明示的に行った方がよい。そのようにするのはあくまでも、教育コンテンツを討議を通して教える責任を果たすためである。

#### 4. ファシリテーティングと教育価値観

10

ファシリテーティングの難しさは、「瞬間芸」を瞬間に行うという意味での熟練性を伴うこと以外にもある。それは「どんな芸をとっさに選ぶか」という判断に迫られたときに、その講師に確たる教育価値観が築かれていないと、適切な手段を選択できないような場面である。

ディスカッションしていて遭遇する困った状況で、選択可能な正反対の二つの対応があるとしよう。今日は参加者の予習が不十分なようで、授業の冒頭からほとんど手が挙がらない。このとき「それなら講師の側から助け舟を出しながら、多少レクチャー風になっても授業を進める」という妥協的積極策も取れるし、「予習をしてこない参加者がクラス討議に出てくる

15

ことが間違っているのだから、授業進行のスピードが上がらないのは自業自得だ」という授業スタンスも取れる。この状況への対策はそれこそ瞬間に表に出さないといけませんが、それはディスカッションリーダーの教育観や哲学に基づく判断と行動でなければならない。

筆者ならこのような状況で次のように対応する。まず、多くの参加者が予習に時間を避けなかった理由が何かあるはずであり、それは不可避だったと確認できたら、「今日だけだ」と念を押して、ケースを深く読んでいなくても議論に参加しやすいように配慮して討議をリードする。こうしたやり方がお勧めというわけではなく、教育の場では「制裁」より「寛容」を優先させたい筆者の教育価値観に従えばこのような対応になる、ということだ。重要なのは、普段の教育行為のありようとの一貫性を保つことだ。

20

ディスカッションリーダーは自分の教育価値観を築き、ときにはそれを疑い、自らに問い掛けることでそれを磨くべきである。ケースメソッド教育に対する基本的なスタンスを確かに持ち、ケースメソッド授業の教室で起こる様々な状況に対応するために、日頃から熟慮を重ねておきたい。

25

30

## 5. 本章「ファシリテーション」の結び

本章で紹介したファシリテーション・スキルは、筆者が自分で行った授業で起きたことや、授業見学を通して見聞きした範囲内の所感や情報をもとにまとめたものである。したがって、さらに網羅性の高い「基本動作リスト」や「状況対応リスト」も作成されるべきだろう。

ファシリテーション・スキルは総じて、経験の深まりとともに充実していく類のものである。遭遇する場の数がファシリテーション・スキルのバリエーションを増やし、難局から脱出する力を高める。だからこそ、ディスカッションリーダー初心者は、最低限必要なファシリテーション・テクニックを学び、使い方を覚えて、最初の授業に臨むよう、事前に訓練をしておくべきだろう。これらの動作リストはマニュアル的にいつも決まったような効き方をするわけではないが、初心者には役立つはずである。

## 第6章 ディスカッション授業で学ばせる

ファシリテーションによってディスカッションは動くのであるが、これだけでは方向性を与えることができない。本章では、フレーミングによって設定した教育目的に向けて、ディスカッションの動きに方向性を持たせるトラッキング技術について検討する。

### 1. ディスカッションリーダーが追い詰められるとき

まず先に、ケースメソッド授業で、ディスカッションリーダーが直面するかもしれない恐ろしい場面を紹介しよう。多様な意見がそれなりに出て、一応は盛り上がったかに見えた授業の最後の5分で、ある参加者が発言した。「ところで私たちは今日、ここで何を学んでいるのですか」と。

このような発言が実際に起こると、しばらくの間、参加者は誰も言葉を発しない。最初に口を開かなければならないのはディスカッションリーダーである。救いの手を誰かに求めたいというかすかな希望を頼りに、「他にもそう思っている人はいますか」と尋ねたくなる。しかしそう尋ねた瞬間、ディスカッションリーダーは自ら墓穴を掘ってしまったことに気づくことになる。

討議が盛り上がるのとそこで学びを得ることとは違う。ディスカッションリーダーとして

教壇に立つためのパスポートは、その違いを理解し、参加者の学びを確かにするための具体的な努力ができることである。ケースメソッド授業の場合、特に初学者にとっては、学習効果が自覚されにくい一面がある。レクチャー授業のように伝授される物が明確にあるのではなく、学んだことの可視化や記述ができにくいからである。ケースメソッド授業にはじめて参加した人が「ケースメソッド授業は役に立たない」という感想を持った場合、その授業は少なくともトラッキングに失敗している。成功するトラッキングとはどのようなものか。次節ではその基礎概念を紹介する。

## 2. トラッキングの概念

10

トラッキングは討議の誘導技術である。ディスカッションリーダーがその日のディスカッションに設定した教育コンテンツを教えるために、討議を必要な軌道に載せる作業である。

“track” という英語の単語は、レコード盤の溝を針が進むさまを表す動詞である。しかし、討議では辿るべき溝は明確には刻まれていない。

15

ここで、いくつかのくぼみがある台の上を動いているボールを思い浮かべて欲しい。あるくぼみにボールを落としたいのだが、直接ボールに触れることはできない。そこで、負圧で吸引したり、台を傾けたりしてボールを動かし、落としたいくぼみに落とす。ケースメソッド授業におけるトラッキングは、そのような行為とよく似ている。

20

トラッキングは、ディスカッションリーダーが行う行為のうち、もっとも「人為的」「意図的」「計画的」なものでもある。

25

ディスカッションリーダーとしては、特定の論点に議論を誘導したいのだが、クラスの参加者たちはその隣にある別の論点に魅力を見出し、その部分を深めたいと思うことがある。しかし、参加者が好むその論点を上げると、学ばせたいことから遠のいてしまい、少なくとも授業時間内での議論をうまく着地させることが困難になる。そのため、参加者が自律主体集団であることを尊重しながらも、ディスカッションリーダーはすべてを参加者に委ねるのではなく、彼らの自律的行動に介入していく必要がある。これがトラッキングである。トラッキングはディスカッションリードを教育行為にするための要である。また、よりよいトラッキングを行うためには、参加者を自律主体集団と捉えることの重要性が増してくる。「自律行動の矛先を変えさせる行為」としてのトラッキングを次節以降で考える。

30

### 3. トラッキングの具体的技術

#### ① 討議の段階を一段づつあげる

5 これまでに討議の段階を3段階で理解してきたが、ケースメソッド授業におけるもっともベーシックなトラッキング・テクニックは、自律主体集団であるクラスをこの段階に沿ってきちんと進ませることである。

10 討議の第1段階「事実把握と問題解釈」の議論が終盤に入り、分析・検討の素材となる情報がほぼ出揃った場面で、情報統合的な意見が出ているにも関わらず、情報断片のレベルの発言に戻す発言者がいたとする。このとき、ディスカッションリーダーは、どのように行動すべきだろうか。後から出てきた発言を制してでも、最初に出てきた情報統合的な意見に注目させるメッセージを放つ方がよいのか。それとも、まったく介入しない方がよいのか。

おそらくこの場面では、ディスカッションリーダーが介入することによって、討議は非常に高い確率で第2段階の「知的付加価値の創出」へとステージアップしていくだろう。

15 自律主体集団としてのクラスは、ステージアップへの願望を潜在的に持っている。しかし、参加者ひとりひとりがバラバラの形でそうした願望を持っているので、ステージアップしたくなるタイミングが一致するわけではない。また、クラス全体が無理なくステージアップできるチャンスも、それほど数多くは到来しない。そこでディスカッションリーダーの支援が重要になってくる。タイミングを見極めて、ステージアップへとつなげることが、ディスカッションリーダー初級者にも期待されるトラッキング・スキルである。

#### ② 価値ある論点に気づかせ、そこに向かわせる

次に、もう少し上級のトラッキング・スキルについて取り上げよう。

25 ディスカッション授業で学びを深めるためにディスカッションリーダーがクラスに与えるべき影響力は、討議を通して新たな論点を浮かび上がらせ、その価値に気付かせることである。これができて初めてクラスの参加者はその論点に引き寄せられ、議論する意義を見出し、議論を深めながら、創発的に知恵を生み出していく。このような営みは主に第3段階「叡智化」で頻繁に見られるものである。

30 議論の中からある論点を浮かび上がらせ、その価値に気付かせる方法には、主に二つある。一つが板書によって誘導する方法であり、もう一つが口頭で直接メッセージして誘導する方法である。板書を用いる方が間接的になり、「押し付けがましき」がなくなる。その分、スマートな誘導が可能になり、効果的である。

トラッキングにおいて「押し付けがましき」をどう払拭するかという問題は、トラッキングを上手に行うための最大の課題だと言ってもよい。ケースメソッド授業の経験を重ねてい

くと、ディスカッションは参加者が「こっちへ行きたい」という方向にしか動かないことを、嫌というほど思い知らされる。特に、主体的に討議している参加者たちは、第三者による「見え見えの誘導」を嫌うものである。ディスカッションリーダーは教える立場にありながら、クラスから見ればある種の部外者でもある。ケースメソッド授業に慣れ親しむにつれて、参加者は自分たちだけで議論を進めたくなり、部外者に従って動きたがらなくなるのである。

ケースメソッド授業の「学び」の特性上、教える側はこのような状況を歓迎すべきであり、自律的な学習態度を身につけた参加者に敬意を払うべきである。もしここで、参加者が講師の授業の意図を探る気配が教室に広がっているようなら、そのクラスで行うケースメソッド授業は正しく機能しない。これは講師が自分の運営するディスカッション授業を自己評価する上で大変重要な判断ポイントである。

ディスカッションリーダーによる誘導にクラスが前向きな反応をするのは、控えめかつ巧みに誘導できたときであり、クラス参加者が「自分たちで気付いた」議論になるよう演出できたときであろう。ディスカッションリーダーによる強い誘導は、ある論点についての議論を始めるためのスイッチを入れる可能性を高めはするが、その後の議論が生き生きと深まる可能性を低めるので、トータルではマイナスである。

誘導がうまい人はディスカッションリードも上手である。これは何もケースメソッド授業に限った話ではなく、経営管理の場でも、家庭生活の場でも同様に有効な技術である。

### ③ 黒板を使ったトラッキング

ケースメソッド授業ではトラッキングのためのツールとして、黒板を戦略的に用いることができる。たとえば筆者は、この図を描けば「学生の何人かが、ある認知を始め、(こちらとして)させたい議論を形作れる可能性が高まる図」というものをケース毎に作って持っている。つまりクラスのディスカッションが進行し、講師として狙いたい論点の近くまで寄ってきたら、参加者が直接的にはそんなことを言っていなくても、講師が「その図」を黒板に先取りして描いてしまうことで、クラスのディスカッションを狙ったポイントに集中化させられる。このような図の数々は、筆者がケースメソッド授業を繰り返しながら経験的に作り上げていったものであるが、授業経験が少なくても、このような図を事前にいくつか想起しておくという努力はできる。

この種の図に備えさせたい条件は、その図を見ることで新しい切り口での掘り下げが自然と始まりやすいこと、その図を見ることでこれまでの議論に何らかの整理がついていくこと、その図を描き始めるきっかけを何通りか思いつくこと、などである。

聞きなれない言葉かもしれないが、これは黒板が参加者に及ぼしている「アフォーダンス」である。アフォーダンスとは「動物との関係として定義される環境の性質」であり、認知心

理学のフレームワークのひとつである (Gibson, 1960s)。具体的には次のようなことだ。本棚と壁の間に幅 40 センチの隙間があったとする。人間はこの隙間を見て、そこに通り抜けることができるかできないかを知覚する。このとき動物である人間は、本棚と壁の隙間という「環境」から「アフォーダンス」を探索している。噛み砕いて言えば、「アフォーダンス」とは環境が発信している情報であり、それが情報受信者に受信され知覚されたときに、受信者の行動に影響を与えるものである。本棚と壁の隙間という「環境」から発信される情報は、痩せた人には「隙間に入れる」と知覚させ、太った人には「隙間には入れない」と知覚させる。とてつもなく大きなハンバーガーは、子どもたちにとってはそれが「ひとりでは食べきれない」と思わせ。低いけれど細い木は「途中で折れそうだから登れない」と思わせる。環境の中のすべてのものにアフォーダンスは存在している。

ここで話を教室に戻すと、ディスカッション授業が行われる教室も広い意味では「環境」である。その中でも「書いたり消したり」することで発信情報を自由に操作できる黒板は、参加者の知覚に積極的に影響を与える道具としてきわめて有効である。自律主体集団の動きに効果的に影響を与えるために「環境変数」を活用するというのは理に適っている。

ディスカッションリーダーは独自の板書のスタイルを持っている。板書を駆使する講師もいれば、そうでない講師もいる。また両者を比べると、教育コンテンツへの自覚度やその達成意欲が高いディスカッションリーダーは、総じて板書を駆使するタイプが多いようだ。それは、板書構成計画をきちんと行って授業に臨んでいるからだと考えられる。板書の有効活用も、ディスカッションリーダーのトラッキング・スキルのひとつである。

#### 4. トラッキングはだんだんうまくなる

トラッキングという行為が何を指すかは、説明されれば理解できるが、実際にやってみると、なかなかうまくできるものではない。ディスカッションリードの初心者はもちろんのこと、経験があっても初めて使うケース教材で教える時にはやはり難しい。本節ではトラッキングの難しさの正体をさぐることで、その克服への道を示していきたい。

はじめてディスカッションリードを行う参加者はしばしばディスカッションリードの途中で「頭が真っ白」になってしまうということを経験する。これは筆者もはじめて授業運営にチャレンジしたときに経験したことであるが、実際にどのような状態になるのかを書き出してみよう。

ディスカッションリードという作業は結構忙しい。同時にやるべきことがたくさんあるからだ。まず、手を挙げてくれる人を指名すると、話し始めるので、それを聞かなければならない。参加者はいつも分かりやすく話すとは限らず、ディスカッションリーダーは話の内容

を理解しなければならない。同時に、その参加者の発言の意味を、他の参加者が正しく理解したかどうか判断しなくてはならない。場合によっては発言者に問い直して言い換えてもらったり、自分で言い換えたりして、発言者が言いたかったことすべての参加者に分かるようにする努力が必要になる。

5 発言の要点を書きとめる際には、発言者の話を聞きながら、黒板に何を書き残すべきかを考えて板書する。指名して発言された内容をただ板書するだけでは「教える」という役割を果たせないで、討議の流れを作っていくために、次に自分が何を言うべきかを考え、適切なタイミングでそれを話す。そうこうしている一瞬の間に、「あと3人くらいから意見を聞いたら、次はこの問い掛けをしてみよう、クラスの反応がAだったらこの話をして、Bだったら別の話をして先に進めよう」などと、その状況からトラッキングするためのプランを思い付く。ところが、次の発言者の発言内容が予想外のもので、その発言に対して次の発言者がさらに意外な発言を返してくると、ひらめいた作戦は一瞬にして水泡と帰す。何秒かのうちに作戦を思い付き、次の瞬間に忘れるというように、ディスカッションリードの最中に思いつくアイデアは概して揮発性が高い。

10 本来であれば、「クラス全体をどこに誘導するか」ということを常に考えていたいし、ディスカッションが始まる前は、比較的きちんと頭の中でシミュレートできている。しかし、一度ディスカッションが始まってしまうと、発言を聞き、板書して、自分も何か言うのが精一杯で、全体のことを考えられなくなるという状態になっていく。

パソコンに例えれば、OS上で、指名ソフト、傾聴ソフト、要点抽出ソフト、板書ソフト、20 コメント作成ソフトが、その順番で次々に起動してメモリを占有し、CPUを消費する。だから、あっと言う間にパソコンがパワー不足になる。そうすると、ディスカッションリーダーは、自分が当初持っていたはずの授業意図を維持できなくなる。

こうした場合、参加者が発言を続けている限りは、討議は進んでいるかのように見える。しかし、発言が止まってしまうと、ディスカッションリーダーはそこから何も切り出せなくなる。そして、それまで参加者の発言に対してただ対処的な反応を繰り返していたにすぎな25 かったことが露呈するのだ。

それではどうすれば、ディスカッションを誘導する意図を見失わずにすむのだろうか。それには、なるべく労力を過度に使わずに、聞く、理解する、板書する、コメントすることである。これは場数を踏むことでかなり解決する。自動車の運転も同様で、免許取りたてのころは、前後左右の安全確認をしながら、周囲の自動車にぶつからないように車を走らせること30 で精一杯で、エアコンやカーオーディオの操作までする余裕がない。しかし慣れてくれば、たいていの人が、運転しながらエアコンやカーオーディオの操作ができるようになる。ディスカッションリードにおいても、3回もやれば1回目とはかなり違う要領で議論を扱えるよ

うになる。したがって大事なのは、「身体が慣れる」までディスカッションリードの練習を続けることである。初めてのチャレンジにもかかわらず、いきなり上手にトラッキングできる人をときどき見かけるが、本稿の読者がそうでなかったとしてもまったく心配はない。まずは3回程度、練習する機会をつくって欲しい。

- 5 ケースメソッド授業は、このように脳をフル稼働させて臨まないといけけないので、睡眠不足や二日酔いで勤まる仕事ではない。大きな心配事があっても、ディスカッションリードに影響するだろう。ディスカッションリーダーには、基礎体力をつけ、心身のコンディションを整えることも求められる。

## 10 5. 本章「トラッキング」の結び

トラッキング・スキルはファシリテーティング・スキル以上に経験を積むことで成長が期待できるスキルである。同じケース教材を用いて何度も授業を行えば、そのケース教材で教える際のトラッキングパターンが身体に刻み込まれていく。

- 15 本稿の内容を、初めて教えるケース教材で授業の際に役立てていただき、自律主体集団の動きに影響を与えることが現実に可能だということを実感していただきたい。そのためには、「実践あるのみ」である。

## 20 第7章 しばしば寄せられる質問

### 1. 授業の準備について

**口問い：** 設問は事前に与えておくべきか。

- 25 **■答え：** これは議論が分かれるところだ。設問設定は初期値を与えること、つまり、クラスの展開方向を示すことだ。講師が与えた初期値からスタートして、議論は講師が目指す方向へと動いていく。ただし、完全に意図した通りには進まないし、ふれ幅もすごく大きい。だから教えたい領域へと軽く背中を押すような設問が有効だ。

- 30 その一方で、設問を与えない授業にすべきだという意見の講師も多少いる。現実の経営の場面では、設問の付いている経営問題はない、というのがその理由だ。現実の場面では、一番大事な問題を速やかに解決しないと、競争に負けてしまう。だから、解決策を早く見つける訓練のための授業であれば、設問は与えない方がいいし、設問を与えると授業の幅を狭めてしまう、という意見には一理ある。

しかし設問がないと、限られた予習時間内に準備する学生には負担になる。学生はこの講師はこのケースで何をやりたいのかという発想を持つので、ヒントになるメッセージくらいは与えた方がよいと思う。

5 **口問い： 設問数はどのくらいが適切か。**

■**答え：** ケースによっては確かに5つぐらい問いを立てる場合がある。しかし90分の授業の中で、その5つの設問の順番どおりにはディスカッションは進行しない。設問は予習の目のつけどころとして挙げているので、それに沿って予習していれば、頭の中にその5つを切り口にした構造化がなされている。そうした前提でクラスがスタートすれば、もう一度その設問を繰り返すと学生は飽きてしまうので、さらに先へいくというようなクラス運営の仕方を行わねばならない。

**口問い： 授業の展開はあらかじめ決めているのか。**

■**答え：** ある種のパターンは準備しておいた方がよい。ただ難しいのは、準備しすぎるとそのとおりに授業をしたくなることだ。準備したとおりに授業をすると、学生側が講師の意図を見抜き、講師が喜ぶような発言をし始める。講師は予想通りになるので楽だが、学生の方は冷めてしまう。あるいは、講師に敵対する学生の比率が高くと、講師の授業準備を読み切っている部分を先に話し出すこともある。つまり講師が、そこに着地させようと思っているところが、授業の最初の15分ぐらいで出てきてしまうわけだ。そうすると、準備したとおりに授業する以外の方法がないと、そこで授業が止まってしまう。

だから、一度授業の流れを構想したら、できるだけ忘れるようにしている。クラスは参加者の集団としての個性で動いていく。その動きに講師がうまく乗って授業展開ができると、自分の準備したとおりでないが、この「集団」の面々がやりたいと思っていることに基づいてクラスが動いていく。

## 2. 予習について

**口問い： ケースの予習のために、どのくらい時間を受講生に与えるのか。**

■**答え：** 仮にケース教材が1冊20~25ページぐらいあったとすると、読んで何が書いてあるかを理解するだけでも1時間以上かかる。その後、状況を分析し、意思決定や提案を考えようとするれば、さらに1時間以上かかる。したがって、合計で2時間以上かかると思う。前日の夜に読むのか、何週間か前に渡して読んできてもらうのとは、状況が違ってくるが、現実的には、何週間も前に配付しても結局は読まない。

□問い： ケースは分量が多いが、大学の学部生も前もって読んで来させることは可能か。

- 答え： 工夫次第で、学部生でも読ませることはできる。ケースに描かれている実社会のビジネス活動は、社会に出たことのない学部生にとって身近ではない。だから読む気になるような前段の振り方が必要になる。また、読んだときに「社会に出ると怖い」と思われないように配慮することも重要だ。

### 3. ディスカッションについて

□問い： なかなか発言が出てこない場合、どうすればいいか。

- 10 ■答え： 幾つか工夫をしていく必要がある。まず、参加者から見て、発言しても安全だという雰囲気を事前につくる必要がある。たとえば、お互い知り合う目的で、最初にアイスブレイキングを行うとよい。よく用いられるのがゲームだが、誰でも話に入っていけるような、分かりやすい短いケースを使って、雰囲気作りをするのもひとつの方法である。

- 15 教材面でも工夫ができる。最初に、受講生が生活実感を持てる経営ケースを使うとよい。大学などの学部生が対象でも、彼らの生活において実感をもって捉えられ、なおかつ経営的なケースもある。たとえば、アルバイトの現場、家庭講師のときの謝礼のもらい方、あるいは、家族がリストラに遭った場面で家庭の目から見たときの経営など、学生が現実のものとして捉えやすいものからスタートすればよい。

- 20 ディスカッションのリードにおいても、最初の数分間、発言しても安全だという雰囲気を作る努力をする必要がある。たとえば、誰かの発言に対して、講師は専門家として「それは理論的におかしい」と反論することは簡単だが、そうすると、みんな間違わないように発言しようと思い、発言が出にくくなる。そうではなく、発言しても安全だ、発言すると何かいいことがある、ということ暗黙に分かってもらうために、最初の数分間は配慮が必要である。

- 25 また、企業研修などで、選抜された参加者で構成され、お互い牽制しあう雰囲気がある場合がある。そんなとき、そうした空気を取り払うために多少演技的なことをする場合もある。たとえば教室の後ろに座っている人事担当者に教室から退室するよう求めるなど、自分が会社側の人間でないことを分からせて、信頼を得るのだ。

- 30 □問い： 参加意欲があり、回数を重ねて授業スタイルに慣れている受講生から、活発な意見が出てこない場合はどうすればいいか。

■答え： どんなにケースメソッドに慣れていても、最初は、事実の指摘など、少し引いた形で客観的な事柄しか発言しない場面がある。これは、頭の中に事実認識のマップをイメージ

しないと議論ができないので、そのイメージづくりのために自然とそうなるのだと思う。その間は、受講生が発言したものに対してただ聞いて、黒板に書きとめていくようにしている。そうしていくうちに、自分たちの発言内容が黒板の中にかなり整理されて残っていくと、発言する側はコミットが高くなっていく。あるコミットメントの閾値を超えると、客観的な意見ではなくなり、本気でものを言うようになる。そうなれば、自分の発言に対して誰かが発言すると、必ず自分で反応するという形になり、挙手する人が増えてクラスが盛り上がっていく。

**口問い：** 議論をしていて、敵対的な雰囲気になったときは、どう対処すればよいか。

- 10 ■**答え：** 講師と受講生が敵対する場合と、受講生と受講生が敵対する場合とがある。前者の場合、講師側のハンドリングにスキルが求められる。後者のハンドリングも難しいが、それは講師の腕の見せ所だ。また前者の場合は、ディスカッション・リーダーシップ技量が磨けるという意味で、講師がぼろ負けという状態になることもあるので修羅場でもある。何回か経験を積んでいくことだ。いずれにせよ、授業が成り立たなくなるような対抗の仕方は、よいディスカッションリードではない。授業が成立しないというのは、受講生第一主義から反するので、避けなくてはならない。

**口問い：** ディスカッションでは、講師と受講生の1対1のインタラクションが中心で、受講生同士のインタラクションは直接行わないものなのか。

- 20 ■**答え：** 基本的に、ディスカッションをどう動かすかというコントロールレバーは講師が持っていた方がよい。コントロールレバーをうまく使うことで、先生と受講生との対話形になったり、受講生同士の対話形になったりするるので、使い分けが重要だ。

また一見したところ講師と受講生の1対1の議論になっているようなディスカッションでも、他の受講生は単に蚊帳の外になっているわけではなく、自分の頭の中で活発に討議に参加している。つまりあたかも自分が発言している思考状態が進行している。

**口問い：** 受講生に自発的に発言させながら、講師がうまく議論の流れを作っていくには、どのようなことに注意すべきか。

- 30 ■**答え：** 講師側がある授業を構成しようとしたら、意図的に議論を動かす必要がある。クラスの流れだけでいくと、雑談会になってしまうからだ。授業の方針なり、このケースで何をディスカッションするかという訓練主題なりを、事前に準備しなくてはならない。そして、学生の自発性を引き出しながら、進めたい方向へ導くという、ややパラドキシカルな操作が必要になる。

そのときに有効な方法のひとつは、黒板の力を使うことである。たとえば、私は学生の発言を使って黒板に自分が行きたい方向を書くことがある。学生に発言の意図を確認しながら、自分の行きたい方向に引っ張り、黒板の中に議論のポイントを作り出していく。

もう1つは、設問を深掘りし、問いかけを進化させること。今まで言ってきたことを少し  
5 角度を変えて考えさせる。これはかなり明瞭にできる。

あとは、雰囲気を変える方法だ。お笑いのように「つかみ」や「ネタ」を使って、場を盛り上げる。この場面でこの冗談を言おうというように、かなり用意しておく。このとき、ケースの問題を彷彿とさせたり、本質的につながっていることを言わないと、品位を落としてしまう。

10

**口問い：** ディスカッションは、学生同士が違う立場から意見を出し合って合意に至るというイメージがある。ケースにあえて意見が分かれるような仕掛けをして、違う立場で意見を戦わせるスタイルはとらないのか。

■**答え：** まず言葉として、「ディベート」と「ディスカッション」を使い分けたいと思う。  
15 少なくともケースメソッド授業では、ディベートのモードで議論することは、授業設計上必要とする場面でない限り、やらない。ディベートでは、こちら側とあちら側で意見の優劣を決しようとする。ディスカッションの場合はどちらかという、自分の意見を言ったときに、相手の意見を聞いて、自分の意見を修正する、高度化する、自分が脱皮するといったことを狙っている。したがって、学生同士で議論してもいいし、講師と議論してもよい。講師が交通整理役になってもよい。ただし、講師が議論に参加してしまうと、学生と同列になり、講師が講師でなくなってしまう。そのため、私が自分の意見を言いたいときには、その場で、  
20 受講生の側の席に移動して挙手して意見を言う形にしている。そうしないと、講師の役目は学生とのディベートになってしまい、ケースメソッド授業でやりたいこととは違ってくる。

それから、ケースを作るときに、わざとジレンマが出てきたり、対立したりするようにする  
25 かといえば、原則論はノーだと思う。経営状況をそのまま切り取ってくる、つまり事実を切り取ってくるのが、「ケースを作る」ということだ。ただ、授業の展開において、その作戦をとるとジレンマが出てきたり、対立が出てきたりするように、ディスカッションの進行を設計することは可能だ。だから、ある事例を見て、「経営的にはこういうトレードオフがある」ということが見抜けたら、切り取らせてもらい、それを授業で使うということはあるだろう。

30

**□問い： 質問や疑問に対してケースのみでは情報量が足りないときは、どう対応すればいいのか。**

■**答え：** 教材には1時間半、十分に議論できる内容が盛り込まれているが、ケースライターや当事者でないと分からない背景までは書かれてない。その部分に関する質問が出たときには、  
5 それをテーマにして、「自分ならどう考えるか」について議論するのがよいのではないかとと思う。

**□問い： 「学びの共同体をつくる」といった方針で柔らかく運営するのもよいが、アメリカのビジネススクールのように、そこで厳しさを味わう道場的な雰囲気があってもよいのではないか。**

10 ■**答え：** 道場的な厳しい授業の例として、古い映画の話になるが、ハーバードのロースクール（法科大学院）の授業風景が描いた『ペーパー・チェイス』という作品がある。100名ぐらいの受講生の中から毎回1人を吊るし上げて、講師が問い詰めていく。非常に厳しくて、答えられなくなるまで追い詰める。こうした教え方は、「ソクラテス・メソッド」と呼ばれている。

15 このやり方は一時期、アメリカ全体のロースクールでも随分使われたそうだが、実は逆効果の方が大きい。受講生は先生に言われたことに答えるようになり、自分が発想したものを自分の論理で組み立てるという自発性を失っていくからだ。

そうしたやりとりを聴いている他の人は、そこから多くを学ぶので、学習効果としてはプラスの面もちろんある。ロースクールではプラスの面が成り立つかもしれないが、ビジネスは法律論のようにはいかない。重要なのは、他の人の行動よりも自分でどう経営するかということなので、自分の論を組み立てる必要がある。同時に、自分の正当性をほかの人に納得させるという議論の仕方の方がいいので、自主性を重視すべきだ。

25 一方で、柔らかい、たくさん議論が出てくることだけが良いわけではない。ブレインストーミングのようなやり方だけでは、受講生側に言い放しの感覚が残る。「みんないろいろ言った。だけど、どうなのか。」という感想を持つようでは、ディスカッションリーダーの仕事不足である。発言が組み合わさっていくうちに、発言者自身にとって何かが出来上がるような形にしないといけない。

**□問い： ケースメソッドでは、議論するだけで、知識を教えないのか。**

30 ■**答え：** 専門領域によって、やり方は少しずつ変わってくると思う。私の専門は組織をいかに動かすか、ないしは組織でいかに働くか、ということなので、つき詰めていくと、人の数だけやり方がある。したがって、クラスの運営でもそのスタンスがどこかにないといけない。もちろん組織行動学という領域の中で理論があるとしても、説明の枠組みとしては役にはた

つが、抽象度の高い理論だ。具体的な行動を教えてくれる理論ではない。だからこそケースメソッドの授業をとおして、自分ならどうするかが考えられるようになる必要がある。

- 一方、理論的な知識ないしは理論的なフレームワークを知らないと、ケースディスカッションができないという科目もある。ファイナンスや戦略などがそうだ。そういう場合には、
- 5 どこかで受講生に理論を学ばせたり、それを頭の中に入れるためにいくつか演習的なケースを使ったりすることが必要になる。

**□問い：** グループ討議を事前に行う意義は何か。

- 答え：** グループ討議の意義はいろいろあると思うが、一番大きいものとして考えているのは、受講生が声を出す練習になるという点だ。たとえば30人のクラスに向かって準備なしで発言しようとする、直前に頭の中で作文をしなくてはならない。その作文はもっと手前でやっておいた方がいい。事前に声を出す練習をしておけば、クラスではもっと滑らかになって、発言がしやすくなる。もしろん声を出す練習が必要でない受講生が集まっているなら、直接クラス討議から入ることも出来る。

15

#### 4. 黒板の使い方について

**□問い：** 黒板を使って要領よくまとめるにはどうすればいいか。

- 答え：** この設問を与えたときにどういうディスカッションになるかを大まかに予測しておけば、黒板を使う際に、大きな項目として準備することができる。

- 黒板は議論のモードを変える大事な道具にもなる。授業を開始してしばらくは、事実を指摘するだけの、どちらかというと評論家的なモードの発言になるものだ。しかし、何かのタイミングで、誰かが自分の本心を話しはじめる。可動式黒板を用いている場合は、そのタイミングで、事実指摘的な記述を書きとめた黒板は上に移動させてしまう。そして、新たに出てきた空白黒板に、具体的な意見を書き出していく。すると、それが引き金になって、他の
- 20
- 25
- 者ももう評論家をやめて、自分の意見を言うというモードに変えることができる。

**□問い：** 黒板にはどんなことを書けばよいのか。

- 答え：** 黒板の書き方は、ディスカッションリーダーにとってクラス運営のコントロールレバー（制御棒）のひとつである。学生が言ったことを黒板のどの場所に書くかで、次に何を言わせたいかというメッセージになる。右が社長で左が当事者の意見、上が事実で、下がどうするかという方法論というように分けて書いていくと、そうした意図を説明しなくても、
- 30
- 受講生はこれから議論がどこに行くかを頭の中に入れて次の発言をするようになる。そうす

ると、講師側が意識して流れを声に出さなくても誘導することができ、あたかも自主性を維持しているかのようにディスカッションを展開することが可能になる。

**口問い： 黒板なしでも授業は成り立つか。**

- 5 **■答え：** 黒板を書くのが非常に困難な状況で、ケースメソッド授業を行うことがある。インターネットのテレビ会議システムを使って、遠隔地の受講生複数と遠隔地の先生1人がPCに向かってヘッドセット（イヤホンとマイク）をつけて画面を見て、画面の中に小分割した受講生の顔が見えている状態でディスカッションを展開させる場合である。このときは、講師がところどころで黒板の代わりになること、つまり、「今までこういう議論をした」という
- 10 ワンフレーズのまとめを口頭で補うようにしている。ディスカッションの場面が大きく転換するときには、少し多めに「今までこうしてきたけれど、この発言でこちらの方向へ議論が動きますね」と述べる。

## 5. ディスカッションのまとめ方

**口問い： 議論の終わりは、どのようにまとめればよいか。**

- 答え：** 私の方針として、10セッションや20セッションなど、ある程度の長さで授業を行う科目ではあえてラップアップ（まとめ）をしない場合がある。20セッションすべてが独立しているわけではなく、4セッションをひとくくりとして捉える場合などがそうだ。1、
- 20 2回目のセッションは次のケースにつなげるために、議論が盛り上がった状態で授業を終らせる。あるいは、次のケースを考えさせるために、頭の中をもやもやした状態にさせて、わざとフラストレーションを残しておく、といったやり方を、20セッションあれば用いることができる。

- 1回で成立させないとならない授業は、どこかでまとめないといけない。最後に数分程度、
- 25 そもそもこの授業は何がやりたくて、ケースの主人公は結果どうなったかを話したり、理論的な枠組みを解説したり、与えてある教科書の何ページと今日の議論は関係するといったことを述べたりする。

**口問い： ラップアップ(最後のまとめ)で後日談を紹介すべきか。**

- 30 **■答え：** このケースはその後の進行でこうなったという情報は、教育的にも本質的にも不要だ。そうはいっても、人間の興味として、その後どうなったかは気になるものだ。だから、後日談が分かっているときはそれを添えるようにしている。ただし、それはケースの中の当該人物が行ったこと、ないしはその会社がそうした動きをしたことであって、そのように進

行するのは、その時点以後の様々なめぐり合わせもあって生じたものだ。だから、ケース中の要因関係だけで進行が素直に展開したという種類のものではない。そもそも別のケースというふうに理解しないといけない。だから、その後日談が正解やベストなオプションではない。

5

10

15

20

25

30

sample

---

不許複製 慶應義塾大学ビジネス・スクール 2006 Sep.

コンテンツワークス株式会社 BookPark サービス

---