

ケース授業における学生の変容事例に関する一考察

A Consideration on the Change of a Student in Case Discussion Learning

西尾 範博*

Norihiro Nishio

本稿では、これまでの研究も含めながら、ケース授業を学生の成長との関係から捉えることを試みた。それにより、ケース授業の展開過程やケース・ディスカッションが学生の成長を促すものであることを明らかにするとともに、ケース授業において具体的に学生がどのように自己変容を図るかを具体的な事例を取り上げ、学生の成長の実際を明らかにした。

キーワード：ケース授業、ディスカッション、学生の成長、自己変容

I. ケース授業と学生の成長

かつて別稿（西尾、2009）において、ケース授業の展開過程として、自らの実践をもとに図1のような展開要素を同定し考察した。

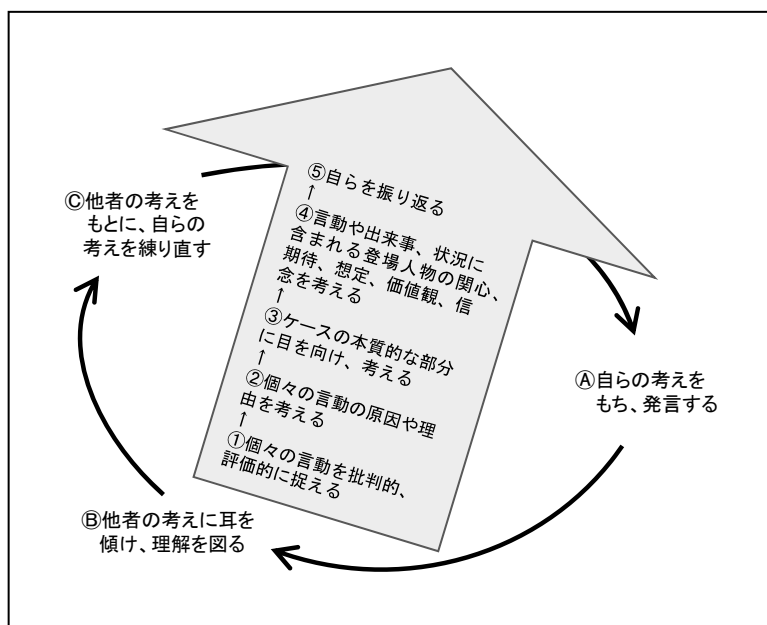


図1. ケース授業の展開過程図

この図はおもに2つの構成要素からなる。すなわち、**④③②①④**…というサイクルと、①から⑤に至る段階という2つである。前者は、個々の学生がディスカッションにおいて互いに他者に依存することなく独立的自立的な思考をおこなう上で不可欠なものである。このサイクルをもたないまま個々の学生が議論すると、自分の考えを持たずに他者の考えに依存・依拠したり、他者の考えに耳を傾けることなく独善的になったり、他者の考えに耳を傾けても自分の思考に固執したりすることになり、ディスカッションとしての広がりや深まりは十分に期待することはできなくなる。

その意味で、**④③②①④**…というサイクルを学生の成長という点から捉えるならば、**④**により個々の学生がディスカッションにおいて「自立」を図り、自立した個々の学生が**③②**という健全な「相互依存」により相乗効果的な集団思考としてのディスカッションが成立するとみることができる。¹⁾

その点で、個々の学生にとって**④③②①④**…というサイクルは、ディスカッションにおける自立と相互依存という成長のプロセスであると捉えることができる。つまり、他の学生の考えに依存・依拠することなく自らの考えをもつことができるようになるという成長、そして、そのように自立した個々の学生が健全な相互依存を図ることができるようになるという成長を意味するものである。ここでいう健全な相互依存とは、自らの考えだけでなく、他の人びとの考えにも価値をおき、それらを効果的に活用することを意味する。つまり、自らの考えとして明確なものを持ち、それを発言しつつも、その自らの考えと同様に、他の学生たちの考えを「この点についてあなたの考えを聞かせてほしい」と尊重し理解したり、「あなたがこの点について異なる考えをもっていることはうれしい。もっと詳しく聞かせてほしい」と自らの考えと異なる発言内容に喜んで耳を傾けたりする。そうして、自らの考えを広げたり、深めたりしようと活用することをいう。

さらに、**④③②①④**…というサイクルは、ディスカッションにおいて個々の学生にとってそれぞれにパラダイムシフトを引き起こす展開プロセスであると捉えることもできる。「私はこう考える」「私にはこのように思われる」「私はこれをこう捉える」といったステップにおけるパラダイムは、「私」である。それは個々の学生が個人研究によりケース分析をおこなう際や、グループ・ディスカッションにおいて他の学生の考えに耳を傾けることにより自らの考えが一層明確になるという段階においてみられる。そして、個々の学生の考えを出し合い、深められながらすすめられるクラス・ディスカッションにおいては、例えば「この状況をあなた方はどのように捉えるか」「この問題を君たちどう考えるか」といった教員（ケース・インストラクター）の問いかけに応える形で、「私はこう考える」「私はこのように捉える」という個々の学生の発言が「ほとんどのスポーツがもつ競争心を敵対者（人間）ではなく敵対問題という形」でかきたたられながら展開される過程で、学生の間「私たち」というパラダイムが形成される。²⁾

なお、この自立と相互依存のディスカッションにおける議論をコミュニケーション・レベルとい

う視点から捉えるならば、相互の信頼と協力の相関関係として示され、そのコミュニケーション・レベルは、信頼と協力の低い防衛的なコミュニケーション、一定程度の信頼と協力の得られた尊敬的コミュニケーション、そして信頼と協力の高い相乗効果的コミュニケーションの3つの大別することができる。防衛的なコミュニケーションにおいては、そのパラダイムは win-lose または lose-win であり、どちらかが勝ち、もう一方が負けるという大抵のスポーツ競技にみられるのと同様のものであり、議論もどちらが優れているか、劣っているかとなる。尊敬的コミュニケーションにおいては、相互理解を得ようと磨るものの、衝突や対立を避けようとして妥協的な議論となる。相乗効果的コミュニケーションにおいては、そのパラダイムは win-win であり、相互の利益を求めようとするものであり、互いの力を信頼し、協力して新たな知見や世界、捉え方、感じ方を得ようとする議論が展開される。³⁾

こうして個々の学生における「自立」、自立した学生間の健全な「相互依存」の実現により、相乗効果的集団思考が可能になる。つまり、一人あるいは数人では決してみだせないような知見、世界、捉え方、感じ方などに気づいたり獲得したりしていくという知的興奮を味わう思考が可能になる。そうした相乗効果は、個々の学生が互いの知的、情緒的、心理的相違点を尊重することなくして期待することはできない。その意味で、「自立」「相互依存」は、個々の学生が互いの相違点に価値や信頼をおき、それをみだし、活用することができるという成熟さと、自分一人の考えや見方の限界を認め、他の学生たちの考えや見方に接することにより、自らの考えの広がりや深まりが得られるという謙虚さを身につけることでもある。このように考えると、ケース授業の展開過程ならびにケース・ディスカッションは、個々の学生の成長を促すことが期待できるものと考えられる。

図を構成するもう1つは、①から⑤に至る5段階である。これは、さらに2つに大別することができ、大方の評論家や批評家のようにケースの登場人物や事件について批評・評価・分析を繰り返す「第三者的パラダイム」から、ケースの登場人物や事件についてその人物の視点やおかれた状況という視点から捉えようとする「共感のパラダイム」に至る段階と捉えることができる。前者は、①から③あたりまでの段階にみられ、後者は③あたりから④⑤の段階においてみられる。

前者の第三者的パラダイムからケースの問題点を探ったり解決策を議論したりすることは問題解決能力の醸成につながる重要な成長である。こんなときはこのように考え、このように解決するという力が身についたり、こんな場合はこのような点を考慮し、問題を解決したり対処したりするにはこのような方策を考慮する必要がある、そのための力が身についたりするという点で、それは立派な成長である。しかし、第三者的パラダイムに立ったまま議論を続ける限り、その解決策や対処法はケースの登場人物のおかれた状況下にあつて登場人物の思いや考えを考慮に入れない危険性や、登場人物の抱えている問題や状況を単純化したり、短絡的、視野狭窄的に捉えたりする危険性をともなう。

実際、レスリスバーガーも同様の問題に遭遇し、ケース中の問題となる特定の人物を排除する「悪者排除」、ケースの登場人物の性格を一瞬にして変えたり、新しい方針やルール、システムをもって解決にあたらうとしたりする「完璧を求める神様ごっこ」、問題をかかえたケースの登場人物を問題解決が可能になる役職につかせて問題解決を図ろうとする「権威を求める」ことなどが学生間にみられることを論じている。⁴⁾

そうならないためにはケースの登場人物のおかれた状況についてその人物の視点から物事を捉えようとする必要がある。それには問題解決能力とはまた別の力が求められ、共感のパラダイムに至ることによって可能になる。さらに、共感のパラダイムに立つことにより、どこかのだれかのことについて描かれたケースを通じて議論に参加した学生が自分自身を振り返ることが可能になる。つまり、議論に参加した学生たちは、他人事が他人事で終わらず、「自分事」になるという経験をする。

この5つの段階のそれぞれについては、かつてケース授業の展開過程について考察した際に、学生の具体的な記述を示しながら、その特徴を明らかにした。例えば、「⑤自らを振り返る」段階について次のような記述を示した(西尾、2009)。

・「ある人にとってそれが全く役に立たないと思うものでも別の人にとってはすごく大事なものだったりする。固定観念にとらわれたまましていると、そのことについてしか考えることができない。他人の意見を聞くことで自分の考えをより客観的に捉えることができたり、新しい別の考えを受け入れたりすることができるのではないかと思った。私はどちらかという。相手が喋る隙がないくらい喋るタイプの人間なので、今回の課題をきっかけに発言スタイルを改めていきたい」。

・「副社長は、自分の中で、部下のイメージをどんどん膨らませていた。そして、勝手に期待し、期待通りの結果が得られないと、勝手に落胆している。副社長は、そんなふうに批判されても仕方ないような行動をとったと考えると、わたしたちが他人に寄せる期待が、その人のイメージに大きな影響を及ぼしていることを学ぶことができた。そして、私自身がしばしば“副社長状態”になっていることに気づくことができた。これからは、“副社長状態”にならないよう気をつけながら行動したいと思う」。

・「私自身は仕事に何を求めるだろうか。自らの仕事観について考えるよい機会にもなった」。

そもそもケース授業の展開過程における「自らを振り返る」という経験は、大きく分けて二通りの仕方がある。一つは、ケース授業を終えてレポートを書く段になって「自らを振り返る」という経験の仕方である。これはきわめて一般的なもので、上記の例のように論点が明確で考察が整理されている点を指摘できる。もう一つは、ケース授業の真只中、すなわちディスカッション中に経験するというものである。ディスカッション後に学生が提出したレポートの記述という上記の例からもわかるように、論点が明確で考察が整理されている反面、授業中のディスカッションの真只中に起きた生々しさを欠くものとなっている点は否めない。そこで次節では、その生々

しさを具体的に明らかにするため、「⑤自らを振り返る」段階について、授業実践をもとにある特定の学生の変容、すなわち成長について取り上げることとする。

その際、ケース「続けるべきか辞めるべきか」⁵⁾を使った授業における今村拓也(仮名)を事例に取り上げ、実際に行われたディスカッションや彼の提出したレポート、彼へのインタビューをもとに考察を試みることにする。ディスカッションに用いたケースは、大分県出身の一人っ子育ちで、大阪の私立大学に通う3年生が主人公。地元の大分には親友と呼べる友人が5人いるが、大阪で一人暮らしをして大学に通いはじめて3年目の今も親友と呼べる友人は見つからない。その彼がたびたび通っている鉄板焼き屋の店主(女性)は、彼にとって良き話し相手だった。やがて週に3回店を手伝うようにもなった。数カ月後、店主は寿司屋でのアルバイトを彼に紹介した。それは、社会に出るまでに甘やかされて育った自分を鍛えておきたいと常々話していた彼の希望を叶えてやろうと紹介したのもだった。しかし、鉄板焼き屋での居心地のよいアルバイトとは対照的に、寿司屋でのアルバイトはあまりに厳しく、そのために彼は持病の腰痛を再発させ、着替えや寝返りもままならなくなってしまう。彼は、このアルバイトを続ければ厳しくても尊敬できる店主の下で鍛えられ成長できるという思いと、このまま続ければ体を壊して迷惑をかけるし、就職活動にも悪影響が出かねないという思いが交錯し、決断を下せず困っているというものである。

授業は、流通科学大学の学部学生を対象として2コマ連続(隔週)で行い、その日にディスカッションするケースを授業の冒頭で配布する。学生はその場で個人が読み、内容を理解するとともに発言の用意をする「個人研究」の時間をもつ。その後、2~3名という少人数グループで意見交換を行う「グループ・ディスカッション」の時間(2回のうちの1回目)をとる。通常ここで最初の90分が終わる。休憩後、別の組み合わせでもう一度グループ・ディスカッションを行い、その後「クラス・ディスカッション」の時間を60~70分とする。

II. 自己変容の事例研究

個人研究の時間、ケースを読み終えて主人公に関する今村の感想は次のようなものだった。「真面目な学生だな」「地方から大阪に出てきて一人暮らし、苦労しているようだ」「鉄板焼き屋の店主に気を遣いすぎだな」「寿司屋の親方のもとでアルバイトを続けたいという気持ちが強い」「ただし意識は高いが現実がともなっていない」「健康が第一。腰痛の改善を最優先すべき」。

二度のグループ・ディスカッションを終えた今村の考えは次のようなものだった。「寿司屋のバイトを辞めるべき。学業や就活に悪影響を与えるバイトを続けるべきではない」「あるいは寿司屋のバイトを辞めなくとも回数を減らしてみてもどうか」「鉄板焼き屋の店主に遠慮せずに相談すべき。面倒見のよい店主のことだから、親身になって話を聞き、何かよいアドバイスをくれるはず」「(主人公の)考え方が真面目すぎる。こんなにも腰痛に苦しんでいるのに、まだ辞めるか続けるかを

迷っているなんて信じられない」「このまま寿司屋のバイトを続けていたら、主人公本人がいうように就職活動の前に体を壊してしまう」。

そして、その後始まったクラス・ディスカッションでは、「体を壊してまでバイトをすべきではない。鉄板焼屋のバイトだけにすべき」という発言を聞いて「そう、そう」と同意し、「誰かに相談すべき。鉄板焼屋の店主とか、寿司屋の親方とか」という発言には「オレもそう思う」とうなずき、「(主人公は)すべて自分で考えて、どこか自己完結している」という発言に「たしかに自己完結しているよなあ」と納得する。こうして今村は、他の学生たちの考えをすべて納得し、「クラス・ディスカッションの滑り出しは順調だった」という。

しかし、ディスカッションが始まって15分が経過した頃、彼は急に寡黙になった。そのときを振り返り、今村は次のように語った。

「突然『この学生(ケースの主人公)、オレに似てないか』という思いが浮かんできました。『えっ? …うそっ! …まさか!』と、だんだんと驚きをともなって焦りのような感情の高まりを感じながら慌ててケースの文章を懸命に読み直しました」。

教室内はクラス・ディスカッションの時間。他の学生たちはそれぞれの考えを自由に発言しあい、教員がその要点を板書している。ところが、その真只中で、今村は一人黙って下を向き、ケースを読み返していた。担当教員の目には「彼一人、何かを抱え込んだような表情で、まるで別世界状態のよう」だと映っていた。

そして今村の中で自己対話が始まったという。

「(主人公は)相談しない? じゃあオレは? するかと問われれば、ノーだ」。

「(主人公は)自己完結している? オレも? たしかにオレも、何かあってもたいてい人に相談せずに自分で何とかしているところがある、というか自分で何とかしてばかりかも…」。「(主人公は)相談するのが苦手なんじゃないかだって? …いや、参った。オレもだ」。

今村は、そんなふうに思ったときから、教室内の他の学生たちがケースの主人公について何かを発言するたびに、「熱心に、というよりむしろ懸命に耳を傾けました」。話題は目の前にあるケースについてだったが、他の学生たちの発言は、その意図は全くなかっただろうが、今村にとっては自分自身についての忌憚のない貴重な意見となったからである。そして、他の学生たちの発言のすべてに耳を傾け、ときにはうなずき、納得した様子で、ときには反論したような表情を示しながら、「ただひたすらケースの主人公と自分とを対照させ続けた」という。そうした時間が30分ほど続いた。彼は、ケースの主人公についての他の学生たちの議論を通じて次第に自分自身について理解を深めることとなった。

そして、今村は、次の3点をビリーフ (belief=思い込みにも似た信念、強い思いや考え、想定) としてもっていることに気づくに至った。

- ・「人に心配をかけることは人に迷惑をかけることだから人に心配をかけたくない」。
- ・「人に心配をかけるのは子どものすること、大人はみな自分の問題は自分で解決するものだ、そうした自立が大人の証し、人に心配をかけるのは大人として格好悪いこと」。
- ・「自分の問題は自分がいちばんよくわかっているのだから、他人に相談しても無駄、すべきではないし、相談されるのも困る」。

そのときのことを振り返り、彼は次のように語った。「それらを見いだした瞬間は、まさに目からウロコが落ちたような思いでした。ケースの主人公を通じて、自分も持っている思い込みにも似た強い思いを3つも見いだすことができ、うれしくてたまりませんでした」。

さらに他の学生たちの発言に耳を傾けるうちに、彼にもっとうれしいことが起きた。それは、前述の3つのピリーフを覆す新たなピリーフを見つけたことである。

- ・「人に心配をかけてもよい」。
- ・「大人であっても心配をかけることがあるものだ」。
- ・「自分の問題について他人に語るうちに解決策の糸口が見つかるものだ」。

つまり、わずか一時間あまりのクラス・ディスカッションの最中に彼のもつピリーフが書き換えられたのであった。

さらに授業後、今村は担当教員から声をかけられる。「きょうのケースの主人公、どこか自分に似ていると思ったかな」。その言葉に彼は驚き、動揺した。「授業中に自分の中で起きていることを見通したかのような言葉に思えた」からだという。その後のレポートでその点にふれ、次のように書いている。「授業後の先生の一言は、動揺しましたが、うれしくもありました。自分のことを理解してくださっているという気がしたからです」。

最後に彼はインタビューで次のように語った。

「あのケース・ディスカッションによって、私はどこか生まれ変わったような気がしています。いつからかはわかりませんが、これまで何度かずっと私自身が苦しんできたことは、私自身のもつ思い込みにも似た強い思いが原因だったのですね。自分のもつ思いで自分を苦しめてきたことに気づけただけでもうれしかったけれど、自分を苦しめないよう自分の思いを修正するという経験もできて、身も心も軽くなった気がしています」。

Ⅲ. 今後の課題

本稿では、これまでの研究も含めながら、ケース授業を学生の成長との関係から捉えることを試みた。それにより、ケース授業の展開過程やケース・ディスカッションが学生の成長を促すものであることを明らかにするとともに、ケース授業において具体的に学生がどのように自己変容を図るかを具体的な事例を取り上げ、学生の成長の実際を明らかにした。こうした研究は緒に就いたばかりであり、今後いつその描写と描出によって考察を深めることが課題となるが、その

点は稿を改め、取り上げることにしたい。

注

1. 「自立」と「相互依存」という概念については、かつて考察の対象とし、ケース・ディスカッションにおける不確実性が学生の自立と健全な相互依存を可能にすると結論づけた。西尾範博「ケース・ディスカッションにおける不確実性」『流通科学大学論集—流通・経営編』第10巻第1号、流通科学大学学術研究会、1997年。
2. ケース・ディスカッションにおける学生の内面で起きるパラダイムシフトに関する考察は以下で詳細におこなった。西尾範博「創造的な相乗効果的集団思考活動としてのケース・ディスカッション」『流通科学大学論集—人間・社会・自然編』第10巻第1号、流通科学大学学術研究会、1997年。
3. 自立と相互依存のディスカッションにおける議論をコミュニケーション・レベルという視点から捉える研究はかつて以下で取り上げた。西尾範博「創造的な相乗効果的集団思考活動としてのケース・ディスカッション」『流通科学大学論集—人間・社会・自然編』第10巻第1号、流通科学大学学術研究会、1997年。
4. この点についてはかつて以下で詳細な考察を加えた。西尾範博「ケース分析過程に関する一考察—人間行動をめぐるケースの場合—」『流通科学大学 教育高度化推進センター紀要』第6号、2010年。
5. このケースは、流通科学大学1998年度教育研究協力会助成金を得て人間関係教育の教材として流通科学大学の西尾範博が1999年3月6日に作成した（改訂版は2002年9月21日）。登場人物等は仮名。著作権は流通科学大学西尾研究室が有する。

参考文献

- ① 西尾範博「ケース授業の展開過程に関する一考察」『流通科学大学 教育高度化推進センター紀要』第5号、2009年。
- ② 西尾範博「ケース分析過程に関する一考察—人間行動をめぐるケースの場合—」『流通科学大学 教育高度化推進センター紀要』第6号、2010年。
- ③ 西尾範博「ケース・ディスカッション教授法に関する一考察—『マインドフルネス』（mindfulness）の観点から」『流通科学大学論集—人間・社会・自然編』第16巻第2号、流通科学大学学術研究会、2003年。
- ④ 西尾範博「ケース・ディスカッションにおける思考様式」『流通科学大学論集—人間・社会・自然編』第17巻第3号、流通科学大学学術研究会、2005年。
- ⑤ 西尾範博「ケース・ディスカッションにおける不確実性」『流通科学大学論集—流通・経営編』第10巻第1号、流通科学大学学術研究会、1997年。
- ⑥ 西尾範博「創造的な相乗効果的集団思考活動としてのケース・ディスカッション」『流通科学大学論集—人間・社会・自然編』第10巻第1号、流通科学大学学術研究会、1997年。