

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—

A Consideration on the Analysis Process in the Case of
Human Behavior

西尾 範博*
Norihiro Nishio

人間行動及び人間関係をめぐる問題を扱うケースにおいて、その分析過程で議論される解決策やそのための具体的な実行計画は、自らの意思決定能力を高めるものとして効果的である一方で、問題を抱える他者に対してそれらを示すことは非受容を示す行為となるため慎重でなければならないこと、そして問題を抱える他者に対しては受容を示すことがもっとも効果的であることを明らかにしている。

キーワード：人間行動をめぐるケース、解決策、意思決定能力、非受容、受容

1. はじめに

もともとケース・メソッドによるケース分析には一定の過程が存在する。つまり、図1のように、問題を明確にし、原因を理解し、解決策をまとめ、もっともよい選択を選び、具体的な実行計画を練って解決を図るという過程である(1)。

	I. 問題を明確にする	II. 原因を理解する	III. 決定を下す	IV. 実行と評価
内容	“あるべき姿” ↓ ギャップ= 問題 “現状” 「どのような問題状況か？」	原因 — ? 原因 — ? → 問題 原因 — ?	A案 B案 ? 最も良い C案 選択	実行計画 → 解決 「期待通りに事が進むだろうか？」
手順	・明確化： ギャップは何か？ 問題の重要度、タイプ、レベル ・原因と結果の連鎖 (わかる範囲で) ・必要に応じて暫定的な計画	・諸変化、相違点を理解し、情報収集をする ・諸原因を整理し、一覧表をつくる ・情報の真偽を確かめる ・考えられる諸原因の中から最も可能性の高い原因を選び出す	・最も良い代替案を選び出す基準をつくる (得られる結果、限界、潜在的な問題のリスク) ・1つ1つの案を、どのくらい良く基準を満たすかにもとづいて比較する ・基準を最もよく満たす実行案を選び出す	・実行計画を練る (誰が、何を、どこで、いつ、どのようにして) ・他の人たちと意思疎通をはかる ・未確認のデータに注意を払う ・評価する ・実行と評価の継続、または問題の明確化にもとる

出典：Hogan, E., "Using a Model for Case Analysis in Case Method Instruction,"
Vance, C.M. (ed), *Mastering Management Education*, Sage, 1993, p.69.

図1 ケース分析の過程

ただ、とりわけ人間行動や人間関係をめぐる問題を扱うケースの場合、この分析過程をたどる際に注意を要する点がある。その具体例として、学生たちがしばしば次のような議論をすることがあげられる。

【問題】「職場で悩んでいるAに相談相手がいないこと」

【原因】「Aと周囲のコミュニケーション不足」「職場全体のコミュニケーション不足」

【解決策】「Aがもっと周囲とコミュニケーションをとるよう努力し、職場のコミュニケーションを活発にする」

いうまでもなく、このような解決策であれば、ケース・メソッドによるケース分析といったかたちを取らなくとも容易に得られる。「Aがもっと周囲とコミュニケーションをとるよう努力し、職場のコミュニケーションを活発にする」ことが重要であるのは容易に想像がつくが、そのことを理解したからといって実際にすぐに改善されるとは限らない。例えば、Aが周囲とのコミュニケーションをとる気になれない何か、あるいはAが周囲とのコミュニケーションをとる際に障壁となる何かA本人や周囲にあるかも知れない。そのことを考慮に入れば、上記の解決策が得られたとしても職場の人間行動や人間関係をめぐる問題の解決や改善がみられるとは必ずしもいえない。

あるいは、次のような議論をすることも少なくない。

【問題】「(ケース中のBが) 現状批判を繰り返して、周囲への改善のための働きかけがみられないこと」

【原因】「Bが周囲に対して心を閉ざしていること」

【解決策】「Bが周囲に対して心を開き、働きかけを行う」

この場合、周囲への働きかけがBにみられないことの原因が周囲に対して心を閉ざしていることであるとすれば、なぜBは周囲に対して心を閉ざしているのか、それは周囲がそうさせているのか、本人がそうせざるを得ないのか、あるいは意図的に本人がそうしているのか、心を閉ざすことの意味、意義は何か、それに対して周囲はどう受けとめているのか、Bが周囲に対して心を閉ざして現状批判を繰り返すのはなぜか、そもそもBが望んでいることは何か、周囲が望んでいることは何か等々、考え始めると尽きない探求のプロセスとなる。にもかかわらず、Bが周囲に対して心を閉ざしているから「心を開き、働きかけを行う」ことを解決策とするのは、明らかに安易で、きわめて言語的、論理的なものに過ぎない。

以上のような例には、人間行動や人間関係をめぐる問題を扱うケースを使ってケース・メソッド・ディスカッション（以下、ケース・ディスカッションとする）を行う際のケース分析の過程において注意を要する点が含まれている。本稿では、その点に焦点をあて、ハーバード・ビジネス・スクールで人間関係論をケース・メソッドで教えていたレスリスパーガーの実践的研究、ならびにカウンセリング心理学の立場から親と子、教師と生徒、上司と部下などの人間関係について実践的な考察をまとめたゴードンの研究をおもな手がかりとして具体的に考察を加えることを

目的とする。

2. 学生の議論にみられる特徴

人間行動や人間関係をめぐるケース・ディスカッションにみられる前述のような問題に、レスリスバーガーも遭遇していた。彼は、もっともよくみられた特徴を5点にまとめている。ここでは、それらについて要約的にみておきたい(2)。

1点目は、「悪者排除」という特徴である。ディスカッションにおいてある特定の人物に問題があるというふうには特定できるものではないのだが、学生たちの議論には誰か特定の一人を排除しようとする傾向がみられる。例えば、ある学生は主人公を解雇すべきだといい、別の学生は監督者を解雇するのがよいといい、また別の学生は事業部長を解雇しなければならないと主張し、なかには経営トップを解雇せよという学生も出てくる。そして、「何らかのかたちですべての悪者を排除してしまうと、もうすべきことが残されていないかのような状況」になる。

2点目は、「完璧を求める」ことである。「悪者排除」が尽きると、学生たちはしばしばケース中の登場人物の性格を一瞬にして変えたがるようになる。「偏見がなく客観的で、落ち着いた態度を取り、感情に左右されない人物、すべてを見通し、すべてを知り、すべてを聞いている人物」に仕立てあげてしまう。その様子は、まるで何でも思い通りになる神様のことから、レスリスバーガーはこれを「神様ごっこ」(play God)と名づけている。ちなみに、前節であげた一つ目の例もこれに該当する。

なお、学生たちはこの「完璧を求める」ことを好み、彼をしばしば困らせたようである。新しい会社の経営方針、新しい人員配置、新しい賞罰、新しい人、新しいルールや規則、新しい運営システム、新しい人材育成プログラム、新たな消費者調査など、恐ろしいほど完璧な解決策をもって問題解決に当たろうとする議論がしばしば横行したという。それに対して彼は、例えば、「会社の経営方針もそこで働く人びともそのまま、この状況で何ができるかを考えよう」「この不完全な世界で何ができるかを考えよう」といわなければならなかった。

3点目は、「権限を求める」ことである。「悪者排除」をして、「完璧を求める」とともに、学生たちはしばしば「権限を求める」ことをする。これは実際の職場でも人びとが好む気晴らしでもある。そこには、自分たちの思い通りにならないのは権限をもたないからであり、権限がないと無力だ、権限があれば部下を直ちに従わせる命令を下すことができるだろうという想定がある。

そして、ケース中の問題をかかえた人物を可能な限り経営トップに近い役職につかせ、その人物の考える計画が部下に受け入れさせられる解決策を考えようとした。それに対して、レスリスバーガーは、単に「どのようにしてその役職につくのか、もしつけたとして、どんなふうに組織を変えていくのか」とだけ問いかけ、権限に依存する学生の想定を指摘するようにしたという。

4点目は、「事実を求める」ことである。教員が学生たちの発言に興味を示しながらも、賛成も反対もせずに、ただ彼らの発言に耳を傾け続けていると、やがて学生たちはいつまで経っても議

論が尽きない状況に、「ケースに描かれた事実だけでは十分に議論できない」「議論する上で事実が不足している」などと不満を示し始める。例えば、「ケース中のある登場人物の性格が内向的なのか外向的なのが分からない、どちらか知りたい」といった発言をする場合がこれである。レスリスパーガーは、「なるほど、内向的なか外向的なのが分からない。それでは、内向的なか外向的なかどうすれば分かるかな」と、学生たちにケースの記述を読み直すように仕向けたという。

5点目は、「答えを求める」ことである。「悪者排除」もした、「神様ごっこ」もした、「権限を求める」ことも「事実を求める」こともした。それでも満足の得られない議論が続くと、学生たちはたいい、「私たちは議論を尽くした。今度は、先生が答えを私たちに示してほしい」となる。こういう場合、レスリスパーガーは、次のように対応したという。「議論は非常に興味深かった。しかし、私が何をすべきか、どのようにすべきかについて正解を持ち合わせているわけではない。だから、私なら何をするか、どのようにするかをいうことはできても、それが正解なのではない。それは私の答えにすぎないのだから」と。そして実際、何をすべきか、どのようにすべきかについて具体的なことは示さない。むしろ、「あなたは悪者排除をしたいのですね」「神様ごっこをしたいのですね」「もっと事実を知りたい、権限がほしい、答えを示してほしいというわけですね」といったかたちで、学生たちが「ケースの議論にもちこむ想定や態度を指摘し、それらについて認識させ、再吟味する」よう仕向けた。人が何らかの意思決定を下すとき、自らのもつ想定や感情、認識が大きく影響するからである。彼は、学生がそのことを理解し、より適切な意思決定を下すことができるよう、議論にもちこむ想定や感情、認識を学生自らが理解するように努めた。

さらにまた、レスリスパーガーは、学生たちがケース中の問題を「知的、抽象的、分析的」に捉え、どのようにすべきかについてきわめて「言語的」「論理的」に語る点も問題視した(3)。前節の二つ目の例もそれに該当する。学生たちの議論では、しばしば、「ケース中の登場人物の周囲で起きていること」や「登場人物が抱えている感情や伝えたいこと」そのものよりも、彼（彼女）が抱える問題についての「原因分析、改善点、改善計画」ばかりが語られる。そうした状況について、レスリスパーガーは「登場人物の行動について何も観察していないし、登場人物の話に何も耳を傾けていない」として、学生たちにケース中の事柄に詳細に目を向けさせようと努めた。つまり、学生たちのより良い観察、すなわち登場人物の考えや思い、感情にまで目を向けることに力を注いだ。そのために根拠のない憶測を排除し、学生たちの注意を「ある特定の状況における、ある特定の人物がどのようにふるまっているか、そしてそのふるまいが他の人びとにどのような影響を及ぼしているか」に向けさせた。彼は、例えば次のような問いかけを紹介している。

- ・「このケースに登場する、この（特定の）人物がしていること、彼がいつていること、彼の表明している感情はどんなものでしょうか」
- ・「この（特定の）ケースに登場する監督者は何をし何を語っているでしょうか」
- ・「このことがあって部下が監督者に話すことができないでいることって何でしょうね」
- ・「この部下が話をしよう求められたほんの少しの間にどんな感情を表明しているでしょうか」

- ・「監督者は部下の表明した感情や先入観に対応できたのかどうか。どのように思いますか」
- ・「監督者のこの（特定の）対応が部下に与えた影響はどのようなものでしょうか」等々。

これらの問いかけに対する答えは、ケースに描かれた内容を入念に読むことにより得られるものばかりである。こうしてレスリスパーガーが目指したものは、二人またはそれ以上の人間が話をするときには交わされる会話は、「厳密な論理のやりとりではなく、それぞれの思いや感情のやりとり」であること、「人は自らの思いや感情を、聴き手の観点からでなく自分の観点から理解してもらえるとき、自分にとって重要な事柄をより自由に話すことができる」ことを学生に理解させることであった(4)。

ただ、このような進め方をしてきたレスリスパーガーは、「(ケースに描かれた問題点を解決するための具体的な) 実行計画について議論するのは、授業時間の残り 15 分ほどしかなかったり、その時間が取れなかったりしたこともあった」(5)という。

しかし、それでも彼は、「より良い意思決定と責任ある行動は、より良い観察と問いかけ、そして自己認識があって初めて得られる」(6)として、ケースに描かれた問題や登場人物について理解を深める時間を十分に取った。その過程で、学生たちが卒業後の実際の職場で同様の問いかけを行い、そのときどきの問題に対してより良い観察と問いかけを行い、より良い意思決定を行える力を養うことを期待したのであった。

ケース・メソッドは、唯一絶対の答えや結論がないことを前提としている。それにより、創造的な解決策が可能になる。そして、さまざまな解決策も可能になる。問題を捉え、分析する力、解決策を見いだす力、そして具体的に実行に移す力を身につけるとともに、ケースの問題をきわめて実践的な他山の石として、自らが学ぶことが十分に期待でき、そこにケース・メソッドの価値を見いだすことができる。

ただし、そうした解決策を自らの意思決定能力を高めて実際の場面で発揮するだけでなく、問題を抱える他者に対して解決策を示すことには、人間行動及び人間関係をめぐる場面においてはとりわけ慎重でなければならない。結論からいえば、問題を抱える人に対して解決策を示すことは非受容を示すことになるからである。問題を抱える人は、解決策を示されるという非受容な対応を受けて、その解決策に従って問題を解決するどころか逆に、「理解してもらえない」「信頼されていない」となり、ますます頑なに自らの主張や考えを繰り返し、みずからの問題を自らの力で対処することをできなくなってしまう。その意味では、人間行動及び人間関係をめぐる問題を扱ったケースにおいては、いずれの解決策にせよ、それには別の意味で注意を要する点を含んでいるといわねばならない。そもそも問題を抱える人にどのような解決策が有効なのであろうか。単なる言語的、論理的で安易な解決策ではなく、より良い意思決定となるような解決策とはどのようなものであろうか。この点について、次節でやや詳しく考察を加えたい。

3. 解決策の限界性

われわれは、問題を抱える人に対して、通常、助言や提案を行う。それらは一般に、問題を抱える人を助けたい、問題解決の助けになりたい、問題を解決して早く元気になってもらいたいといった良い意図から出たものである。しかし、たとえ良い意図から出たものであっても、問題を抱えた人に対して助言や提案を行うことには慎重でなければならない。なぜなら、トマス・ゴードンによれば、問題を抱える人にとって助言や提案は非受容な行動であり、非受容を示す行動は問題を抱える人の助けにならないからである(6)。

非受容とは、相手の考えや思い、感情を受け容れず、「あなたが間違っている」「あなたが変わるべきだ」というメッセージを伝える性質をもつものである。ゴードンは12の「非受容言語」をコミュニケーションの妨げとなるものとしてまとめている(7)。

①命令・指示、②警告・脅迫、③教化・説教、④助言・解決策の提案、⑤教示・訓戒、⑥判断・批判・不同意・叱責、⑦罵倒・決めつけ、⑧解釈・分析・診断、⑨賞賛・同意・良い評価、⑩激励・同情・慰め・支持、⑪質問・尋問・詰問、⑫気晴らし・皮肉・気休め。

例えば、問題を抱える人が⑩の激励・同情・慰め・支持を受けた場合、次のような思いを抱きやすい。

「こんなに頑張っているのに、これ以上何を頑張れというのか」

「どのくらい努力しているかをよく知りもせずに、分かったようなことを言わないでほしい」

「自分の経験と同一視して、簡単に分かると言わないでほしい」

「他の人の例と一緒にしないで、私という個別の経験にもっと耳を傾けて」

「そんなふうに慰められると、気持ちがいっそう滅入ってしまう」

「なんとかなんとか、大丈夫って、何を根拠にそう言えるのか。何となく安易さ、無責任さを感じる」

「しょせん他人事、軽く扱われたような気がする」

また、問題を抱える人が⑧の解釈・分析・診断を受けた場合、次のような思いを抱きやすい。

「それはあなたの勝手な解釈だ」

「すべて分ったようなことを言わないでくれ」

「そんなふうに決めつけたように言わないでほしい」

「問題を抱えてただでさえ意気消沈しているのに、そんなふうに言われると自己嫌悪に陥る」

「ただでさえ問題を抱えて困っているのに、そんなふうに言われるとますます追い込まれた気分になる」

「そんなふうに言われて、ますます不安になり、焦ってきた」

「なんとなく丸め込まれたような気がする」

さらに、④の助言・解決策の提案では、問題を抱える人が提案を受けたとき、次のような思いを抱きやすい。

「そんなこと、分かっている。でも、それができないから、こうして困っているのに」

「それができたら、こんなに悩んだりはしていない」

「他人事だと思って、いい加減なことを言わないでくれ」

「そんな簡単に解決するほど事態は単純ではない」

「私のことを分かったようなことを言わないでほしい」

「私は自分で解決できないと思われている」

「あなたは優越感にひたり、私は劣等感にさいなまれる」

以上の三つの例からもわかるように、「非受容言語」は、問題を抱える人に対して、反発、拒否、拒絶、不安、怒り、憤慨、疎外感、焦燥感、無力感、劣等感など、ネガティブな影響を引き起こしやすい。

問題を抱えていない、あるいは少なくとも本人にとって問題であると捉えられていないとき、このような非受容の態度、対応はあまり問題にならない。例えば、⑩の激励・同情・慰め・支持では、通常、「さらに頑張ろうという気になれた」「前向きになれた」「いっそう元気になった」といったポジティブな思いをもたせる。また、⑧の解釈・分析・診断を受けた場合も、「なるほど、よく分かった」「状況のみみ込めた」「物事の重要性に気づくことができた」「意味、意義を見出した」「納得した」「意欲が湧いてきた」といったポジティブな影響を与えられる。さらに、④の助言・解決策の提案では、「具体的にどうすればよいか分かってうれしい」「そういうやり方もあったのかと視野が広がった」「一步踏み出す勇気が湧いてきた」といったポジティブな思いを抱かせる。たとえ相手にとって受け入れ難いことであっても、耳を傾けるだけのことはできる。

ところが、ひとたび問題を抱え、思い悩み、困惑・当惑し、焦り、行き詰っているときに、「あなたが間違っている」「あなたが変わるべきだ」というメッセージを伝える言葉を受けると、自らの考えや思い、感情にますます固執し、「理解してもらえない」「放っておいてくれ」となる。そうして、「相互理解を妨げ、関係を壊す」(9)に至る。

この議論をふまえて、人間行動及び人間関係をめぐるケースの分析過程を考えるならば、前節でふれたように、ケース中の問題を抱える人について、学生たちは評価・分析を行い、解決策として助言や提案をまとめることは、自らの意思決定能力を高めるには効果的であるものの、そうした行為を問題を抱える人に対して適用するならば、それは相手に非受容を示すことになるといえる。日常生活や将来の職場において、ケース・ディスカッションの場と同様のことをすれば、相手との相互理解は得られず、関係を壊すことになりかねないことになる。

では、問題を抱える人に対しては、助言や解決策を示さずに何をすれば助けになるのであろうか。ゴードンによれば、問題を抱える人の助けになるには、「受容言語」(10)が効果的であるという。受容について彼は次のようにいう。

「相手を心から受容し、その気持ちを相手に伝えられれば助けになれる。受容されたと感じた人間は、成長し、建設的になる。問題解決能力を身につけ、精神の健康を取りもどす。創造性、

可能性を最大限に伸ばせるようになる。人間が成長、開花する可能性は、自分の内にある。その能力を解き放つのが受容である、「受容されたと感じた人間は、自分の欠点や短所をさらけ出せるようになり、そこから成長し、自分を変化させていく」、「自分の姿に興味をもち、自分の価値に目覚める。かくれた可能性を開花させる。独立心をもち、自分をコントロールし、自ら問題を解決していく」(11)。

以上の記述から理解できることはいくつかある。まず、人間は、本来自ら問題を解決していく力を備えていること。そして、その力を発揮させるのは、本人の「受容された」という実感であること。そして、そうした実感を得た人間は、自己のありのままを受け入れるとともに、自らの価値に目覚め、創造性、可能性を最大限伸ばせるようになること。その結果、自らの力で問題を解決していくこと。

これをふまえて、人間行動及び人間関係をめぐるケースの分析過程を考えるならば、ケース中の問題を抱える人物について、われわれができること、すべきことは、結局のところ、評価・分析でもなく、助言・解決策の提案でもない。ただ受容を示すことであるといえよう。受容が深められれば深められるほど、受容されたと感じた人間、すなわち問題を抱える本人が自らの力で問題を解決に導くと考えられるからである。

そこで、受容されたと感じた人間が自らの力で問題を解決に導く過程について次節で具体的に取り上げ、考察することとする。

4. 受容が生み出す問題解決能力

ここに、父親と息子の会話がある(12)。会話は息子の一言から始まる。

「うちのサッカー部弱いよ、あんなチームだめだよ。だからK高へ行くっていったんだ」。

「なにいったんだよ。大学進学を考えると、K高ではだめなようだって、自分が聞いてきて、おまえが自分でT高って決めたんじゃないか、ヒロシ」

「だってねえ、勉強だけがいくらできたってしょうがないよって、父さんが言ったんじゃないかったの。だったら、K高へ行け行けって、どうしてもっと勧めてくれなかったんだよ」

息子にしてみれば、父親の前で今の自分が感じている残念さや悔しさをただ口にしただけなのかも知れない。しかし、残念な思いや悔しい思いを耳にしたほうは、たいてい穏やかな気持ちでいられるものではない。とくに親子関係にあればなおさらのことであろう。おそらくこの父親も胸が悪くなる思いをしたのであろう。現状を受け入れられないことを表明した息子の言葉に、父親が返したのは、息子批判ともいえる言葉、つまり息子に対して非受容な言葉となっている。もちろん、父親にしてみれば、「今更そんなことをいっても仕方ない」「今の高校で頑張るしかない」「弱音をはかずに頑張れ」といった激励の思いが込められていたのかも知れない。しかし、前節でみたように、問題を抱える人にとって激励という行為も非受容な対応(「おまえが間違っている」「おまえが変わるべきだ」となる。この父親の非受容な対応に、今度は息子が父親批判ともいえ

る言葉、つまり父親に対して非受容な言葉を返している。日常生活で繰り返される親子の遠慮のない会話ともいえるが、問題を抱える人に対する誤った対応の典型例である。

父親の最初の一言が息子の残念さや悔しさ、やりきれない思いを受容するものであったら、その後の展開が一変する。

「うちのサッカー部弱いよ、あんなチームだめだよ。だからK高へ行っていったんだ」。

「うーん、そうか。サッカー部、弱いか。せっかくおまえが期待して入った高校なのに。先輩のやっているのをみるとだめなようか。残念だな」

「残念だよ、まったく。K高はA地区で優勝したんだよお」

「K高、優勝？ そうかあ、おまえ、K高とT高と、どっちに行くかを最後まで迷っていたもんな。そのK高が優勝！ それじゃあ、おまえが残念がるのも無理はないなあ」

「けどね、父さん、一緒に入った山田。あいつ、すごいんだ。一緒に早くレギュラーになって、チームを変えてしまおうやって、二人で話しているんだ」

後者のやりとりは、父親が受容に徹した例である。「残念だな」という父親の受容に対して息子は、「K高はA地区優勝」とさらなる残念さ、悔しさを表明したが、父親がそれをも受容すると、息子の最後の言葉にみられるように、受容されたと感じたのであろう、息子の意識は、残念さや悔しさという現状から離れ、明るい未来につながる側面に向いている。問題を抱える人の思いを受容することに成功すれば、この例のように出来すぎていると思えるほど、本人が自ら物事の積極的、肯定的側面を見だし、問題状況に対して対処していくようになる。これは、「受容が引き起こす心の力学的作用」(13)といわれる。

受容が生み出す問題解決能力を示す、さらに具体的な例として、ある日の夕刻の母親と五歳児のやりとりがある(14)。台所で夕食の支度で忙しくしている母親のもとに五歳の息子が泣きべそをかきながらやってきて、「お姉ちゃんが、テレビ、見せてくれない」と訴えた。この五歳児に対して、母親は料理する手をとめ、息子の目をしっかりとみて、「お姉ちゃんが、テレビ、見せてくれないのお」と返した。息子は「そう」とうなずき、母親も「そうなの」と返す。「ねえ、どうしよう」という息子に、「どうする」と返す母親。すると、息子は、自ら決断し、別の番組を見ている姉のところへ行って自分のみたい番組を見せてほしいと交渉に行く。ところが、時すでに遅く、あっけなく交渉は失敗に終わる。そこで再び母親のもとに走ってきて、「ねえ、やっぱり見せてくれないよお」と嘆き声をあげて訴える。その困惑した息子の気持ちをしっかりと受けとめて母親はいう。「そお、やっぱり、みせて、くれないのお、困ったわねえ」。ただそれだけをいって、わが子を見つめている母親。すると息子は再び自ら決断する。「5時半のはいわなかったからな。7時のは今からいっておく」と次善の策を自ら思いつき、姉のところへ向かった。そして翌朝、父親が読んでいる新聞の番組欄に、見覚えのある字をみつけて、家族に宣言する。「きょうは、これみるからね」と。

この例では、受容が問題解決能力を生み出すことだけでなく、そのプロセスも明らかになって

いる。すなわち、息子に示された母親の受容が、「(母親が) しっかりと分かってくれた、分かってきている」と息子が実感し、その実感が彼の支えとなって、息子は自ら姉とテレビ番組の交渉をするという「自立心」を湧き立たせた。交渉が失敗に終わっても、再び母親の受容に支えられて、次善の策を自ら思いつき実行に移す「適応力」。さらには翌朝の行動にみられる「知」。こうした一連の行動が問題解決能力のプロセスなのである。

さらに、この母親の例から、受容という行為には、人には自ら問題を解決する力をもともと備えているという人間観や問題解決能力への信頼が含まれていることも分かる。

このように、受容には問題解決能力を生み出す力をもっている。人から与えられた助言・提案などの解決策ではなく、自らが問題に対して対処していく力、あるいはそうした生き方を身につけることを可能にするものと捉えることができる。

5. おわりに

以上の考察から、レスリスパージャーが問題を抱える人に対して単なる言語的、論理的で安易な解決策を排除して、その人の考えや思い、感情について可能な限り理解を深めるようにしたことには、二つの意義が見いだせる。一つは、将来の職場において自らが問題を抱えた場合に備えて、自らの意思決定能力を高め、責任ある行動をとれるようにすることであり、もう一つは、自らの意思決定能力を高め、責任ある行動をとれるよう他者の考えや思い、感情について可能な限り理解を深めることが、問題を抱える人に対して、本人が自らの力で問題に対処し、解決を図ることを手助けする力、つまり受容の力を身につけることにつながっているという点である。

そして、人間行動及び人間関係をめぐる問題を扱うケースにおける解決策やそのための具体的な実行計画は、自らの意思決定能力を高めるものとして効果的であるものの、他方で、問題を抱える他者に対してそれらを示すことは非受容を示す行為となるため慎重でなければならない、そして問題を抱える他者に対しては受容を示すことがもっとも効果的であるといえる。

さらに付言するならば、本稿冒頭の二つの例について二つのことがいえる。まず、学生が将来の職場において自らがAやBのような経験をしたときに、その問題に対処する上で自らが「周囲とのコミュニケーションをとるよう努力し、職場のコミュニケーションを活発に」したり、「周囲に対して心を開き、働きかけ」を行ったりするという有益な学びを得ることができる。しかし、他方AやBのような問題を抱える人に対しては、そうした解決策をもって接することがないように注意し、問題を抱える人の考えや思い、感情について可能な限り理解を深め、問題を抱える本人が自らの力で問題に対処し、解決を図ることを手助けするようにしなければならない。

なお、本稿では、受容が生み出す問題解決能力に関する題材がケース授業から得られていない。その点については今後の課題とし、稿を改めて考察することとしたい。

【参考引用文献】

- (1) Hogan, E., "Using a Model for Case Analysis in Case Method Instruction," Vance, C.M.(ed.), *Mastering Management Education*, Sage, 1993, p.69.
- (2) Roethlisberger, F.J., "Training Supervisors in Human Relations," Andrews, K.R. (ed.), *Human Relations and Administration*, Harvard University Press, 1960, pp.185-187.
- (3) Ibid., pp.188-188
- (4) Ibid., pp.190-190
- (5) Roethlisberger, F.J., *The Elusive Phenomena*, Harvard University Press, 1977, pp. 141-142.
- (6) Roethlisberger, F.J., "Training Supervisors in Human Relations," Andrews, K.R. (ed.), *Human Relations and Administration*, Harvard University Press, 1960, p.191.
- (7) Gordon, T., *Teacher Effectiveness Training*, David McKay Company, 1974, p.47. 邦訳 トマス・ゴードン『T E T教師学』小学館、1985、58-59 頁.
- (8) Ibid., pp.48-49. 邦訳 47-48 頁.
- (9) Ibid., p.52. 邦訳 55 頁
- (10) Ibid., p.56. 邦訳 58 頁.
- (11) Ibid., pp.56-57, 邦訳 58-59 頁.
- (12) 伊藤友宣『家庭のなかの対話』、中央公論社、1985、65-66 頁.
- (13) 同上、66 頁.
- (14) 同上、150-159 頁.