大学教育学部へのケースメソッド導入についての批判的考察

柳瀬陽介 (英語文化教育学講座)

1　はじめに

ここでは「ケース」（現実世界で起こったエピソードを記述したもの）を基盤に討議を重ねる「ケースメソッド」を、教育学部での授業に導入する際に考えておくべき点を整理し、批判的に考察する。整理の方法は、第一に「ケースメソッド」の日本における主導者ともいえる慶應義塾大学ビジネススクールの「ケースメソッド」の確認を行なう。第二に本研究科で実践を行なっている丸山恭司教員の授業を上の第一の視点を使いつつ報告者なりに分析する。第三に「ケースメソッド」という明確な方法論意識なしに類似の授業方法を既に導入していた報告者の授業実践を第一と第二の視点から分析する。最後に大学でのケースメソッド導入に関する考察をまとめる。

2　慶應義塾大学大学院経営管理研究科でのケースメソッド

慶應義塾大学大学院経営管理研究科 (以下慶應 MBA) は、教育へのケースメソッド導入において日本で先導的立場を取る機関の一つである。そのケースメソッド教育は大学院のみならず各種企業・公共団体での職員能力開発においても実践されている。この教育方法は高木・竹内 (2006) にまとめられているので、以下はその著書からケースメソッドについての特徴を抽出する。

高木・竹内はケースメソッド教育を「参加者がケース教材をもとにした討議を重ねることで、実践に備え得る叡智を紡ぎ、困難に立ち向かう姿勢と態度を涵養するための教育方法」と定義づけ、その源泉を 1930 年代のハーバード大学法科大学院 (ロースクール) およびそれに続く同大学経営大学院 (ビジネススクール) に求めている。(高木・竹内 2006: i)

高木・竹内によれば、ハーバード・ビジネススクールでのケースメソッドは、アメリカ企業文化における、「トップダウンによる仕事の分業（分化）」→「それぞれの部門での部分目標達成 (部分最適) 」→「部分最適の集積が必ずしも全体最適に至らない（合成の誤謬）」という＜分化→部分最適→合成の誤謬＞という経営問題に対応するものである。合成の誤謬においては各部門・各人は「定められたことを正しくやっている」のに組織全体としては仕事がうまく行かないわけであるから、そういった状況で専門分化した担当者のモチベーションを下げずに当初は予想できなかった「担当外」の仕事に協力させることは、

(少なくともアメリカ企業文化では) 容易ではない。このような複雑な状況の中で、マネージャーには問題を見抜く洞察力、的確な判断をする意思決定力、人びとの協調を可能にする指導力などが要求される。高木・竹内はこのような力を総称的に「統合力」と呼び、ケースメソッドはこういった統合力をケース討議により育成するために開発されたのだとしている。 (同上 3-4 ページ)

もちろん高木・竹内は、アメリカ企業文化での教育方法をそのまま日本企業文化でも使おうとしているのではない。日本企業においてはしばしば企業の階層や部門を越えた形で個人的ネットワークがはりめぐらされ、そういった「人脈ツリー」が業務遂行において大きな力をもっている。しかしこの企業文化の短所は、そういったローカルな仕事集団が派閥やローカルルールを発生させ、全体最適の障害となることである。こういった企業文化では、アメリカ企業文化の機能的で合理的な制度を越えての統合力とは異なる、人脈や派閥を越えての標準化・文書化による統合力が求められているといえよう。(同上 5-6 ページ) 日本企業文化においては、業務担当者がお互いに情報交換と知恵の紡ぎ合いを行ない、それぞれの仕事の目的・やり方を議論して、大局的な観点から課題を解決してゆくことが求められている。(同上 10 ページ)

ケースメソッドが目指す「統合力」を、高木・竹内は、(1) 自律的に職務を遂行する能力 (同上 49 ページ)、(2) 人とつながる能力 (同上 74 ページ)、(3) 人を束ね、方向づける能力 (同上 103 ページ)とも説明するが、いずれにせよ「ケースメソッド」が目指すものは、従来の思考・設計・制度では対応しがたい複合的な問題を、ケース記述を基にした議論により、統合的かつ協調的に解決 (あるいは解消) してゆくことを教室で学ぶ方法だとまとめられる。（ここではウィトゲンシュタイン (1976) に倣って、問題の構造を固定化したまま解を求めることを「解決」、問題よりは私たちの認識（言語使用）を反省し「問題」と捉えていた事柄を別の様相から見つめ始めることを「解消」と区別することとする）。

3　丸山実践

それでは本教育学研究科における丸山実践は、上記のビジネススクール実践と比較した時にどのような特徴を示すのだろうか。ここでまず確認しなければならないのは、無批判的にビジネススクールのケースメソッドが「物差し」(判断基準) となってはいけないということである。他国・他分野の先進事例を輸入代理店よろしく専売的に紹介し、その知識をもって自国・自分野の事例を裁断することは、急速な西洋化・近代化を経験した日本の文化的植民地的性格からしばしば生じたことであるが、もはやそういった慣習は旧弊として破棄すべきであろう。以下の論考では、ビジネススクールと異なるという理由だけで、教育学研究科での実践を悪いと決めつけることはしない (もちろんそれだけで良いとも決

めつけないのだが)。ビジネススクール（特に慶応 MBA）での実践は「比較の対象」（ウィトゲンシュタイン 1976）にすぎない。

丸山実践の具体的な詳細については丸山自身からの報告があると思うので、ここでは上記の慶応 MBA のまとめから得られた視点に基づき、筆者なりの分析を加えてゆきたい。その論点は、 (1) 多様性と複合性の違い、(2) 言語化における書き言葉と話し言葉、(3)「結論」の有無、 (4) ケースの選択法である。

第一の論点は、多様性と複合性の違いである。丸山が授業後の研究会で強調していたのは、学生が「他者から何かを学べること」、学生の「視野が広がること」であった。これは丸山が、学生が自分自身の考えだけに閉じこまらずに他者の異なる様々な意見に接することにより学ぶことを強調していると解釈できる。これを「多様性」を理解するケースメソッドと呼ぶことにしよう。

しかし上で私たちが確認したことは、ビジネススクールで目指していることは「従来の思考・設計・制度では対応しがたい複合的な問題を、ケース記述を基にした議論により、統合的かつ協調的に解決 (あるいは解消) してゆくこと」であった。ここでは、各部門・各人の置かれた状況からくる「多様性」は出発点にすぎない。ビジネススクールでは多様性から出発し、いかにそれぞれの多様な立場や考えを越えて統合的かつ協調的に問題解決を図れるかが焦点であった。解決されるべき問題は、ここでは「多様」（diverse)なだけでなく「複合的」(complex) である。

「複合性」 (complexity) は、ただ異なる要素が数多く存在するという意味での「多様性」 (diversity) 以上の概念である。「複合的」な問題は、多様な要素が複雑に絡み合い、予想を越えた数多の相互作用を引き起こすため、誰も予測計算で解決が図れない問題である。（＜分化→部分最適→合成の誤謬＞も「複合性」から生じる予想できない相互作用の結果と解釈することができるだろう）。「複合的」な問題を解決 (あるいは解消) するためには、問題の推移の大まかなパターンだけを直観的に理解した上で、少しずつ行動し、その行動が引き起こす相互作用に対応しながら、なんとか満足できる解を見出すしかない。サイモンの用語で言うなら、私たちの複合的な世界と比べて、非常に「限定された合理性」 (bounded rationality) しかもたない私たちが満足ゆく (satisficing) 解を何とか見出すことであり、これは最適解を求めること (optimization) ― これは全体的には非常に困難なので、部分最適を求めるというように問題を分割せざるをえない ―とは対比される思考法である。

丸山実践が「多様性を理解するケースメソッド」とまとめられたのに対し、ビジネススクールでのケースメソッド実践は「複合性を理解するケースメソッド」とまとめることができるだろう。教師養成において「多様性」を理解させるだけでいいのか、「複合性」までも理解させなくてはいけないのではないか、しかし現場経験がない学部生には「複合

性」の理解は非常に困難なのではないかといったことは、これから私たち教育学研究科の教員が丁寧に考え実践しながら探究すべき課題であろう。

第二の論点は、言語化における書き言葉と話し言葉についてである。丸山実践は、授業でなかなか発言しない学生に対応するために、学生一人一人に予めケース記述を読ませ、それについての分析も予め書かせておき、授業ではそれを無記名で皆に回覧して、お互いに批評しあうという授業方法を採択していた。ここにおいて学生は最初に自宅で一人書くことによりケースについての言語化を行なう。教室でも無記名の他人の分析を一人一人読みコメントを書くという形で、基本的に書き言葉中心で十分に活動を行なっておく。発言という話し言葉使用はその後にくるわけである。

(なお､ここでは「書き言葉」と「話し言葉」を対比的・類型的に用いている。「書き言葉」とは高度な言語の凝縮性と整合性を有し、状況依存性が低い自律的なテクストであり、「話し言葉」とは話者と聴者が同じ時空を共有した状況で使われる、状況依存性が高く、話者と聴者の相互作用や環境参照などにより助けられている自律性の低いテクストである。誤解してはならないのは、私たちは「書き言葉」は話すこともあれば（例、学会発表）聞くこともあり（例、テレビニュース）、「話し言葉」を書くことも読むこともある（例、携帯メール）ということである。なお、「書き言葉」と「話し言葉」は連続しており、現実の言語使用はここでいう「書き言葉」と「話し言葉」が混ざり融け合ったものであることも少なくない。したがって、本稿で「書き言葉」と「話し言葉」を区別しているのは、論を運ぶための簡便な類型的対比であることをご承知おきいただきたい。この論点に関しては今後論考を深めてゆきたい。)

この丸山実践に対して慶應 MBA 実践では、授業中の発言の多さ（話し言葉）が特徴となっている。もちろんこの比較では、寡黙でいることが得であることが多い日本の学生文化と、社会経験を積み学校で学び教師に認められることに対して貪欲なビジネスパーソン文化の根本的な違いを勘案に入れておかなければならない。しかし現実世界での問題解決では書き言葉だけでなく話し言葉の使用も非常に重要である。たしかに、先に確認したように日本的派閥文化では標準化・文書化が重要であり、そのためには書き言葉のように熟慮を経た言語使用が必要とされるが、しかしその熟慮は多様な意見を複合的に捉え直すものであり、その複合的な思考はしばしば複数の人間が同席し自由に意見・分析・批判を交換する話し言葉によってもたらされる。そもそも現実世界では、一定時間内に解を見つけることの方が、時間をかけて最適解 (あるいはより程度の高い満足解) を見出すことより必要とされることが多い。そういった場合に話し言葉の効果的な使用が必要なのはいうまでもない。

教育学部の学生にとって、話し言葉と書き言葉の発達はどうあるべきなのであろうか。旧来的な論文読解-論文執筆文化では書き言葉優先であり、筆者とてその重要性を否定す

るつもりなど毛頭ない (むしろ、昨今の書き言葉を軽視する文化には非常な危機感を覚えているほどである)。だが学生には話し言葉の発達も必要であろう。話し言葉といっても、気の知れた友人内での親密な (あるいは軽妙な) 話し言葉ではなく、考えや立場を異なる人に対して、異論を述べながら、相互に納得できる解を見出す話し言葉である（この意味でここで私が教師に必要と述べている「話し言葉」は「書き言葉」の要素をある程度含むものである）。教師は、学習者だけでなく、同僚・校内管理職・校外管理職・保護者などといった「仲の良さ」だけではすまない ― あるいは日本の派閥文化・ローカルルールの強さから考えれば「すませてはならない」 ― 関係においての話し言葉使用を発達させる必要がある。こう考えると、教育学部教員は、学生の話し言葉と書き言葉の発達をどう予めデザインしておくかが重要な課題となる。これも私たちが丁寧に考え行動すべきことであろう。

第三の論点は、「結論」の有無である。丸山が授業後の研究会で述懐したことの一つは、授業最後の 10 分間で丸山の授業運営がやや誘導的になってしまったかもしれないということである。これは、使用したケースを通じて伝えたいメッセージ（教育内容）を丸山が有していたことに起因する。研究会の質疑応答では、このように教師の意図性がはっきりしている場合のケース討議には作為性や教師の（無意識の）コントロール性が生じないだろうかという質問がなされた。この質問から始まった議論では、研究会に参加した竹内から、ケースライターやディスカッションリーダーはそれなりに最適解を持って、そこに至るまでの数々の分岐点は自覚してケースを書いているというビジネススクールでのケースの扱い方が表明された。つまりビジネススクールでのケースメソッドは、ある程度の意図性（教師なりのある程度の最適解）があることが多いわけである。これに対して、そのように教育内容が明確に意図されているなら、いっそのことその内容を講義形式で伝えた方がいいのではないかという疑問が呈された。これに対して丸山は、講義だけでは定着度が低く、ある意味では「まどろっこしい」とも言える討議を経た方が学生の理解は深まるという見解を述べた。

ここから生じる今後の私たちの課題は、おそらく「ケースメソッド」と「講義」を連続体として考え、授業を柔軟にデザインすることであろう。「ケースメソッド」も厳密に特定された一つのあり方でなければならないということはないだろう。「講義」においても問い掛けや小さな討議は生じるだろう（そのような試みは後述する）。教師にとって大切なのは「ケースメソッド」の実践でもなければ、「講義」形式の保持でもない。方法は方便に過ぎない。私たちは自らの授業目的を今一度反省的に自覚した上で、その目的にかなった方法を自由に選択あるいはデザインする必要がある。教育学部における「ケースメソッド」も、「ケースメソッド」の一面的な採択は目指さず、あくまでも教育方法の選択の幅を広げるための契機として考えるべきであろう。

第四の論点は、「ケース」の選択法である。丸山が使用したケースはアメリカの学校の事例（の翻訳）であった。このケースを選択した理由の一つは、ケース記述が豊か、かつ的確であったからであろう。だが丸山も述懐するように、このアメリカのケースには文化事情において日本の学生にとっては少し違和感を覚える箇所もあった。ここに教育学部での実践的な問題が生じる。もし本教育学部が慶応 MBA のように詳細なケースを使ったケースメソッドを行うとしたら、ケース集積をどのように行えばいいのだろう。プライバシーの保護といった自明の事だけでなく、どのようにケースを集積するための取材と執筆を行うのか、またケースをどのように保管し整理するのかといったことを具体的に考える必要がある。取材と執筆は教員だけが行うべきだろうか。それとも大学院生や学部生、はてまた卒業生にも取材と執筆を勧めるべきなのだろうか。ケースの保管と整理は個人教員が行うのか、それとも特定の教員集団が行うのか、あるいは教育学部全体か、はてまたウェブ公開して教育関係者の共有財産とするべきなのか、こういったことも丁寧に考えてゆく必要があるだろう。

以上、丸山実践を慶応 MBA 実践と比較する中から、(1) 多様性と複合性の違い、(2) 言語化における書き言葉と話し言葉、(3) 「結論」の有無、 (4) ケースの選択法という論点が浮かび上がってきた。次はこれらの視点を活かしつつ、筆者の授業実践を報告したい。

4　筆者の実践

今回のケースメソッド授業観察・研究会を通じて、筆者は自らの実践の一部もケースメソッド的な要素を有していることに気づいた。しかし「ケースメソッド的」といっても筆者にはこれまでは「ケースメソッド」という方法に関する自覚がほとんどなかったので、この類比は薄弱なものである。しかしケースメソッドと従来の講義形式を連続体として考える際の一助となるかと考え、ここに報告する。

筆者の実践は、上述の丸山実践の論点からするなら、(1)多様性を扱い複合性はまだ扱いきれていない、(2)言語化においては話し言葉を重視している、(3)「結論」は決めていない、(4)ケースは「神話的エピソード」として提示するにとどめる、という特徴をもっている。以下まず筆者の実践の概略を報告し、次にこれらの点について言及する。

筆者は、何らかの講演会やワークショップで自分が受講者として 90 分の講義などを受ける際に時折感じる精神的・身体的窮屈さ ―それは時に苦痛ともいえるものである！―から、数年前から、自分の授業の受講者（学生）には、学生自身の精神と身体を解放させるような短い時間を積極的に設けるようにしてきた。具体的に言えば、抽象的な説明を 10-15 分行ったら「はい、それでは今の論点について周りの人と話しあってください。わかったこと、わからなかったことを共有してみてください。わかったと思っていることも、

他人に説明してみると案外説明できなかったり、自分が本当はわかっていなかったことがわかったりするものですから、どうぞ積極的に」などと述べ、2-3 人（授業形態によっては 3-5 人）のグループで理解の言語化と疑問点の共有を促す。そのグループでの話し合いが数分間続く間、授業者である筆者は教室を歩き回り、聞こえてきたつぶやきや面白い意見にはその場で対応する（授業からは離れた話題が学生からつぶやかれた場合も、時には敢えてそれを取り上げ、学生との人間関係を築く）。グループでの話し合いがある程度終わったと判断したら ―この判断は「雰囲気で判断する」としか言い難い―、一斉授業モードに戻し「はい、それでは今の話し合いで出た意見や疑問で、クラスで共有したいものはありますか」などと言い、クラスで理解や疑問点を共有化することを試みる（授業によっては各グループから必ず一人代表を出し、議論をまとめてもらう）。教師はそこで出された意見や質問に答え、時につぶやきで拾い上げた論点・エピソードや、教室を歩き回る中で気づいたり思い起こしたりした論点・エピソードについてもクラス全体に対して解説する。

授業中に複数回設けられるこのグループでの話し合いは、学生にとって精神的にも身体的にも自らをある程度解放できる時間になっているように筆者は観察している。精神的な面では、学生は教師の説明を聞き必要なノートを取りながら概念理解をするという認知的負担から一旦解放される。また教室での席の選び方には友人・知人の隣に座るとか、学期を通じてある程度一定しているので自然な顔見知りができるとかいった特徴があるので、周りの学生と話しをすることは心理的にもリラックスできる時間となる（しかし大教室では、周りに知り合いがいないとか、性格的に他人と話すのが苦手とかいった学生が少数現れるので、筆者は教室を回りながらそのような気配を感じたら「あ、ここはあなたとあなたとあなたで話しあってね」などと声をかけてグループづくりを確実にする（また予めクラス全体に対しても「みなさん、教育学部の学生ですからコミュニケーションの達人になってください。周りで一人話しにくそうにしている人がいたら積極的に誘ってあげてください」などと述べて話しあい学び合う教室の共同体文化づくりを促進している）。身体的にもこの話し合いで学生が解放されているように思える根拠は、学生が周りの学生と話しあう中で、自然とそれまでの固定的な姿勢から ―大学の教室で座り心地のよい席はほとんど皆無である― リラックスした座り方ができ、前方の教師だけしか見ることができないという視界からも逃れるからである。このように筆者は、自らが講義などの聞き手となった時の苦痛体験から、学生にとってのそういった苦痛体験をできるだけ軽減しようと決意し、学生が精神的・身体的に解放される数分の時間を一回の講義で複数回設けるようになった。話題は講義で説明された論点が多いが、時に一種の「ケース」を扱うこともあり、これはケースメソッド「的」な実践と解釈できるかもしれない。以下、ケースメソッド「的」実践として筆者の実践を、丸山実践の分析で使った四つの論点から概説する。説明のしやすさのため、四つの論点は(4)→(3)→(2)→(1)という逆順で扱うことをお許しいただきたい。

第一に「ケースの選択法」(4)について述べる。「ケースの選択法」については、筆者は慶応 MBA や丸山実践と異なり、非常に簡略化され、そのためある意味「象徴的」「元型的」な事例となっている「ケース」を提示している。これを「神話的エピソードの提示」と仮に呼ぶことにしよう。筆者が詳述されたケースではなく、神話的エピソードを提示する理由の第一は、筆者が「ケースメソッド」の導入という方法論的意識はまったく有しておらず、上記のような学生の精神的・身体的解放と理解と疑問の共有という目的から「ケース」をも話題として選ぶようになったことから生じている。筆者は日頃の観察・読書・思考から、授業の論点と重なるようなエピソードを積極的に収集している（だがこの収集は（まだ）組織的なものではない。またエピソードは論点の例証のためというよりは、エピソード自体がもつインパクトを基準に選んでいるので、筆者が提示するエピソードは一つの論点だけでなく、複数の論点が絡むもの、どう考えていいか非常に困難なものも多く含んでいる）。

筆者の神話的エピソードは典型的には次のような口上で提示される。「はい、ちょっとここで考えてほしいんだけれど、ある中学校に〇〇のような生徒がいたとする。周りの生徒や教師はこの〇〇がもたらす△△に手を焼いていたので、教師であるあなたは生徒からの促しもあって□□と説諭したとする。ところがここでその生徒の保護者が出てきて××とあなたを批判したとする。さあ、あなたはこの保護者にどう説明する？周りの人と話しあって！」。もちろん実際には〇〇、△△などには具体的な記述が入る。だが説明は口頭で、簡潔に 1-2 分以内で行われる。

このように簡単なエピソード提示を行った場合、学生は自らが直接的・間接的に知っている事例や自ら想像可能な事例を想起して、教師が提示した「神話的エピソード」に肉付けをする（これを「受肉化」と呼ぶことは適切だろうか？）。しばしば学生は「この生徒は●●のような生徒と考えていいですか」と学生なりに補ったり、「▲▲という行動の背後には他の事情があったと考えていいですか？」とエピソードを拡張したりする。グループの話し合いで学生はさらに自らと仲間の直接・間接体験や想像力を活かして、このエピソードの「意味」を考え、その意味から導き出される解釈や対応手段を語り合い、それはしばしば後にグループの代表者によりクラス全体に開示される。教師はその開示された意味や解釈を受け止め、それに対する教師の見解も述べる。

この「神話的エピソード提示」にメリットがあるとすれば、それは(a)ケース記述が要らないので教師の準備が楽（ただし学生の想像力に対応出来るためには、教師自身はそのエピソードを深く理解しておく必要がある。提示は象徴的・元型的でも教師自身はそのエピソードを深く知り自分なりにその「意味」を理解しておかなければ学生の討議には耐えられない）、(b)詳しいケース記述がないため学生は逆にケースを具体的に想像しなければならず、学生の想像力や想起力が喚起される（ただし学生の想像力や想起力を喚起するため

には、教師のエピソード提示が内容と語り方の両面において魅力的である必要がある）、といった点であろうか。もとより象徴的・元型的な「神話的エピソード」はケースメソッドの「ケース」ではないという議論は可能（また時に正当）であろうが、私たちの関心事がケースメソッド自体でなく、授業改善にあるのなら「神話的エピソード提示」が仮に「ケースメソッド」ではないとされてもそれはなんら問題ではないだろう。

第二に述べるのは「結論の有無」(3)についてである。筆者のような「神話的エピソード提示」ではエピソードがどんどん膨らんだり方向を変えたりするので、教師が教育内容として学生に伝えるべき「結論」を予め決めておくことは不可能である（もし結論を予め決めていたら生徒の想像力や想起力の行使は禁止されなければならない。想像力や想起力による補いがなければ神話的エピソードは具体性を欠き、実りある討論にはつながらない）。つまり、筆者のような実践では（「ケース」としての）「神話的エピソード」の提示は "open question"（「開かれた問い」）でしかありえない。

「開かれた問い」は現在の日本の大学において両義的な意味をもつ。一方では、現在の大学生は高校まで「閉ざされた問い」ばかりで訓育されているので「開かれた問い」に戸惑う場合が少なくない。すなわち、現在の小・中・高では問いと答えと解法が細かく固定化され、その固定化された「問い-解法-答え」をできるだけ詳しく丁寧に提示するのがよい教育といった価値観が蔓延しているように思えるからである。児童・生徒 ―最近は「顧客」と認識されることも珍しくない― が少しでもわからないというと、教師はできるだけ「親切」にその問題が「できる」ようにするため、「問い-解法-答え」パターンを明示的に提示する。教育においても「結果」を出すことが一層求められるようになった昨今、教師も児童・生徒も問題の答えが出せること（「できる」こと）に至るために焦り、児童・生徒が迷い、考え、考え抜き、話しあうことなどの教育活動が減らされる。「無駄な時間」を割いてできるだけ速く答えが出せるように訓育され、速く正解に至ることを「学ぶ」ことだと考えるようになった学生にとって「開かれた問い」を出され、教師に「答えはない」と言われることは苦痛とすらいえるかもしれない（実際、筆者は数年前の少人数の大学院クラスで「『開かれた問い』は嫌いだ。教師が学生に問いかける場合は、教師が問いとその問いを考えるための観点を授業前に予め明示しておき、授業に教師はその観点（だけ）にそった評価をして、教師なりの答えを示すべきだ」という授業評価を受け驚いたことがある。筆者は、そういった教育文化を大学院教育とは縁遠いものと考えているが、できるだけ多くの論文を速く業績にしなければならないと考えて大学院に来る大学院生にとって「開かれた問い」など「時間の無駄」なのかもしれない）。

だが他方、そのように日本の学校文化が固定的な「閉ざされた問い」に傾斜しているからこそ、敢えて「神話的エピソード提示」などの方法で「開かれた問い」を学生にぶつける方が教育的であるとも考えられる（言うまでもなく筆者はこの価値観を有している）。学生が卒業した後に飛び込む現実世界は答えも解法も定まっていない「開かれた問い」に

充ち溢れている。いやそもそも問うべき問題が何かすらもわからず当事者が不全感をつのらせているだけといった状況も多い。卒業生はそのような現実世界を切り抜ける力を必要とする。ひょっとしたらそういった現実対応力は現場でしか学べないのかもしれない。しかし現実対応力を育成することが「ケースメソッド」の目的ではなかったのか。そうなると「答え」のない「ケース」を採択することは「ケースメソッド」あるいはケースメソッド「的」な教育方法では積極的に考えてもいいのかもしれない。

第三の「言語化における書き言葉と話し言葉」(2)については、筆者の実践では話し言葉をまずは重視している。筆者はしばしば書き言葉と話し言葉がまったく異なると言われる。筆者の書き言葉はこの報告のようなものだが、話し言葉においてはまず関西弁などを酷使し雰囲気を和らげている (筆者は生まれも育ちも関西ではないが、笑いをとり授業に学生を引き込むには関西弁が有効と考え、二十代後半から積極的に関西弁を獲得することを試み、教室では標準語では達成しにくい率直な物言い、卑近なたとえ、相手を怒らせずに批判することを可能にしている）。机間巡視の際も学生のムダ話を積極的に取り上げ、学生との人間関係づくりを優先すると上記したが、この際も関西弁ないしはきわめて口語的な言葉（時には若者言葉）で対応する。さらに筆者は英語文化の影響が強いということもあり、ジェスチャーは日本人では珍しいぐらい大きく、学生の話を聞くときも、時に笑いを取るためにわざとコミカルな表情を作る（これには大学時代に習った演劇好きのイギリス人教師の影響も大きい）。つまり筆者は、話し言葉で、書き言葉ではとうてい達成できないような効果を出すことを試みている。その試みの約半分は、学生が話しやすくすることである（残り半分は、学生が抽象的な概念を身近に感じて納得するためのものである）。

おそらくこれには筆者が私生活でも「お笑い」を好むといった個人的性癖も大きく関与しているだろう。したがって筆者はこのような話し言葉使用が万人にとって適しているとは考えていない。しかし筆者のような人間にとっては、このようなストラテジーは学生を精神的にリラックスさせ、理解と発言を促進するための方法となっている。

無論筆者とて書き言葉を軽視しているわけではない。学期で最低一回はきちんとしたレポートを書かせる（4000 字以下のレポートは書かせたことがない。学生の話によると、学部一・二年次のレポートのほとんどは 2000 字程度だということだが、筆者は 2000 字といった分量では大学生にふさわしい分析力と統合力は身につかないと考えている。ちなみにあるクラスで筆者は 8000 字を最低分量と指定したことがある。このくらいの分量だと、予めきちんと文章構成を練り上げていないと書けないからである）。だが筆者の今のところの考えは、学生は話し言葉で考えを十分に練り上げてからレポートを書かないと、読んだ本の書き言葉をそのまま写したような、形式的には整っているようだが学生の頭と心の実質的関与が非常に低いレポートを書きかねないというものである。したがって学期を通して大きくは、話し言葉から書き言葉へという段階設定をしている。

もちろん日常の授業現場では、ある意味パラグラフやセンテンスごとに、抽象的なパラグラフ・センテンスは具体的に例証させ、具体的なパラグラフ・センテンスは抽象的にまとめあげさせているように心がけている。抽象と具体の自在の往復運動が知性の涵養には重要だと考えているからである。抽象を表現するには書き言葉、具体を表現するには話し言葉が適していることは言うまでもない。

書き言葉と話し言葉の両方の発達が大切であることは上にも述べたとおりである。この順序・段階設定・方法・到達目標の設定などには、講座や授業の教育目的、授業の教育内容、学生や教師の気質などを勘案してそれぞれに丁寧なデザインが必要であろう。しかし、ある特定の方法論が万能であるというのは、少なくとも中高の授業実践を観察してきた著者には首肯し難い主張である。したがって教育学部としては、全員が統一した教育方法を取るというのではなく、全員がそれぞれに自らの教育実践を反省的に自覚して考え行動することが望まれるといえよう。

最後の論点は、「多様性と複合性の違い」である。筆者の実践は、丸山実践と同じく、多様性を扱うものの、複合性はまだ扱いきれていない。これには学生（そしておそらくは教師としての筆者）に、授業が想定する中学校・高校での教育体験が圧倒的に少ないということがある。Kasparov (2010) によれば、チェスでも数手先まで考えるとなると爆発的に可能性が増えるという。将棋と限定されたゲームでのそうなのだから、現実世界という限定のはるかに少ない時空ではいくつかの行動を起こした時の可能性の数は処理不可能なほどに大きくなる。チェスの可能空間でも人間が計算するには多すぎて、人間はコンピュータのような力ずくの可能性枚挙と検討といったストラテジーを使わずに「人間的に」考える（これが何を意味するかを解明するのが認知科学の一つの課題である）。ましてや現実世界の複合性を扱おうとすれば、どんなにケース記述を詳細にしようと、それはせいぜい典型例を複数提示することでしかありえない。そうなると教室で扱える複合性には自ずと限度があるとさえいえるのかもしれない。いずれにせよ、この多様性と複合性においても大学・大学院はどこまで扱えるのかについての議論と試行的な実践が必要であろう。

以上、「神話的エピソード」の提示、結論のない「開かれた問い」、話し言葉の先行、複合性を扱うことの困難性の四つの観点から筆者の実践を報告してみた。これらの分析と報告から少しは今後の課題が明確になってきたのではないかと信じている。次は、まとめとして、より大きな観点からの考察を試みる。

5　考察

近代の学校制度は、「国民」に「理性」を教えるという大きな課題をもっている。「国民」概念自体が近代的なものであり、「理性」もヨーロッパ近代の申し子である以上、近

代の学校制度 ―私たちの場合は大学― が徹頭徹尾「近代精神」に充たされていることは明らかである。しかし「近代精神」の貫徹がどうやら無限の進歩をもたらさないこと、しかし近代に全面的にとって代わるあり方も見いだせないことを悟った私たちは「ポスト近代」という構えで「近代」に対して批判的になろうとしている。「近代」を時代錯誤的に全面肯定もせず、反動的に全面否定もせずに、近代の枠組みにありながら近代を超えようとするあり方を私たちは必要とする。ここではそういった観点から現代における大学教育のあり方をもう一度再確認してみよう。

凡庸な確認に過ぎないが、近代精神の典型の一つはやはりデカルトに求めることができる。デカルトの「明証」「分析」「総合」「枚挙」の四原則は、大学の研究・教育の現場でも今なお幅広く実践されていることである。しかしそれは同時に＜分化→部分最適→合成の誤謬＞というパターンを招く発想法でもある。デカルト的な＜明証→分析→総合→枚挙＞を全面的に捨て去ることはおよそ愚かなことであるが、私たちはそれとは逆のベクトルも持たなければならない。逆のベクトルといってもそれは例えば＜全体→部分＞といった単純なものではない（これはデカルト的方法を別様に表現しただけである）。そうではなくて、「実践」というものをどう考えるべきか、「身体」をどう捉えるか、「複合性」をどう考えるか、そういった新しい問題群の理論化が私たちには必要である（とはいえこういった問題は 20 世紀前半から少しずつ考えられてきた問題であるのだが）。

デカルト的精神のもう一つの特徴として、「個人」を万事の基盤として考えることがある。学校においても究極の評価は個人ベースで行われる。だがある(たしか）中卒の会社経営者 ―彼は長者番付の常連である― はこう言った。「学校の先生はウソつきです。日頃はみんな協力しなさいと言う。でもテストの時に私が隣の人と協力しようとしたら、そんなことはダメだと言う。力を示すのは一人だけでやらなければならないと言う。でも私の会社で一人だけでやるような仕事なんてまったくありません。力を発揮するのはみんなで行うことなんです。こんなことは学校の先生だってわかっているはずなのに、それでもテストは一人で受けなければならないって言うなんて、学校の先生はウソつきです」。―笑い話として受け流すことも可能な話かもしれないが、ここには痛いほどの真実がある。私たちは「個人」を単位としている。近代民主主義は自由で独立した個々人の投票を基に成立している。刑事的・民事的責任主体も個人である。「個人」を抜きにして「近代」は成立しない。だがその「個人」も他の「個人」と相互作用関係にあり、互いに批判し、連帯する個人であった。その意味で、近代的個人とは「批判的に連帯する個人」である。「個人」は「孤立した人」ではなく、コミュニケーションによって社会を構成する（ルーマン 1993, 1995, 2009）、生物的・法学的単位である。この意味で、現代の大学は、分析的思考や個人的思考だけでなく、統合的思考や共同体的思考、さらには社会的思考を育てる責務をもつ。さきほどまでの論考から明らかになったように、統合的思考は分析的思考

の集積ではない。同じように、共同体的思考は個人的思考の集積でない。さらに社会的思考も共同体的思考の集積ではない。

「ポスト近代におけるエコロジー的思考」と言えば、いかにも流行語を並べたようだが、この流行語には私たちの課題が隠れている。私たち大学人は、「実践」「身体」「複合性」「共同体」「社会」といった古くて新しい用語を、孤立させてではなく、連関的に思考しなければならない。これらを流行語のまま廃らせることなく研究で理論的に深め、それを自らの教育実践で探究することが私たちの課題であろう。「ケースメソッド」の導入もそういった大きな課題の中の一つの契機として考えるべきであろう。

参考文献

高木晴夫・竹内伸一 (2006) 『実践！ 日本型ケースメソッド教育』ダイヤモンド社

ウィトゲンシュタイン著、藤本隆志訳 (1976)『哲学探究』 大修館書店

サイモン､ハーバート著、稲葉元吉・吉原英樹訳 （1999） 『システムの科学』パーソナルメディア

ルーマン、ニクラス著、佐藤勉監訳 (1993/1995) 『社会システム論 (上) (下) 』 東京：恒星社厚生閣

ルーマン、ニクラス著、馬場靖雄･赤堀 三郎･菅原謙･高橋徹 訳 (2009)『社会の社会 <1> <2> 』法政大学出版局

Garry Kasparov (2010) “The Chess Master and the Computer” *The New York Review of Books*, Volume 57, Number 2, February 11.

付記: この文書は､広島大学『平成 21 年度教育学研究科共同研究プロジェクト成果報告書』の｢専門職者養成に向けたケース授業の開発と実践」の項に収められたものである｡原稿提出は 2010 年 2 月 5 日である｡丸山恭司教員のコメントに感謝するが､言うまでもなく本稿における誤りはすべて著者によるものである｡