ケース・メソッド授業における教師・学生間の相互作用に関する一考察

—ビジネス・スクールにおける討論授業での教師の発話に焦点を当てて—[1)]

佐　野　享　子
（筑波大学大学研究センター）

Study of Teacher-Student Interactions in Case Method
—Focus on teacher discourse in business school discussions—

Takako Sano
（Research Center for University Studies, Tsukuba University）

Summary

This study focused on the effects of the case method used in business school classes. Teacher-student interaction was analyzed via the case method in order to clarify how experienced teachers adapted the case method for use in their classrooms. This study involved analyzing teacher discourses with students at each phase of teaching, in order to determine how the case method was associated with in-class discussion.

Analysis revealed that the students predominantly made statements and the teachers furnished explanations to determine the points put forth. Lesson topics, which were subordinate to the predetermined theme, varied with the content of statements from students, the same method of furnishing explanations being applied to discussions concerning the topic. The findings suggest that in classes where the case method was applied, it was important for teachers to base their discourse on the content of a student's statement. In-depth analysis of discussion-style lessons, however, would require more case studies.

1　問題の所在

本稿は、ビジネス・スクールにおける授業を事例とし、ケース・メソッド授業の過程で展開されている教師と学生間の相互作用について、授業における教師の発話の機能に着目して分析することを通じて、ケース・メソッドにおける討論授業がいかにして成り立っているのかを明らかにするとともに、効果的な討論授業の方法を検討する手がかりを得ることをめざすものである。

ケース・メソッドは、ケース（事例）教材をもとに討論を行う形式の授業法である。ハーバード・ビジネススクールが創設された20世紀初頭より、同校独自の教育方法として採用され、実施方法の改善と普及が進められてきたが、今日ではマネジメント教育のみならず、教育や福祉などの専門職を養成する課程を中心に、あらゆる分野で応用がなされている。したがって、ビジネス・スクールにおけるケース・メソッド授業を対象に、討論形式の授業がいかになりたっているのかを明らかにすることは、教育分野など他の分野に対してもケース・メソッド実施のための有益な知見を提供するものと考えられる。またケース・メソッドに限らず、討論形式の授業を実施する際の授業改善にとっても参考となる示唆が得られるものと期待される。

次に、ケース・メソッド授業における教師・学生間の相互作用を分析する意義について述べる。先に述べたようにケース・メソッドは、学生が学ぶべき知識や理論を教師が講義する形式をとっていない。また討論の素材となるのは現実の事例であるため、特定の理論が前提となってケースが記述されているわけではなく、またケースを通じて特定の理論を教授することが授業のねらいにあるわけでもない。ビジネス・スクールを例をとると、ケース・メソッドで

は、ケースに描かれたビジネスの現実の問題を素材としたクラス討論を通じて、人々の相互作用の中から経営者としての対処の仕方について意思決定を行う過程を疑似体験させているという（Grag、1954）。したがって、ビジネス・スクールにおけるケース・メソッド授業のねらいを達成するためには、参加者の相互作用が活発になることが不可欠であり、また教師の側も参加者の活発な相互作用を促すような授業展開を意図していることが予想される。ビジネス・スクールでのケース・メソッド授業における教師・学生間の相互作用を分析することによって、ケース・メソッドによる討論授業の特質を描き出すことができるものと思われる。

なお、ケース・メソッド授業の過程における相互作用としては、学生間の相互作用と、教師・学生間の相互作用とが看取されるが、このうち効果的な授業展開の鍵を握るのが教師の発話による討論の方向付けであると考えられる。本稿においても、学生間の相互作用を分析するに先だって、教師・学生間の相互作用における教師の発話の機能に焦点を当て、分析を行うこととする。

ケース・メソッド授業における教師・学生間の相互作用に関する実証研究として、Louise（1994）は、ビジネス・スクールにおける授業記録の分析を残している。その結果学生による質の高い発言は、質の高い発言を促す教師の発問によって誘導されており、教師の発問と学生の応答との対応関係が確認できたとして、学生による質の高い発言を促すための教師側からの発問を積極的に行うべきであるとの提言を行っている[2)]。

しかしながら学生の発言は教師の発問に対する１対１の応答によって必ずしも行われるわけではなく、教師から発問がなくても、発問以外の教師の発話や他の学生の発話によって、学生側の新たな発言が促されていくことも大いにありえるであろうし、むしろそのような形で学生の主体的な討論への参加が尊重され、主体的な学習が進展すべきものと筆者は考える[3)]。学生の主体的な討論への参加が促されるために、教師がどのように討論の方向付けを行っているのかについて明らかにすることを、本研究では意図している。

なお筆者は、勤務するビジネス・スクールにおいてケース・メソッド授業の実践に取り組むとともに、討論形式の授業における効果的な授業法を検討する手がかりとして、ケース・メソッドにおける授業法の研究を行ってきた（佐野、2003；佐野、2005）。本研究はそれら一連の研究の一環に位置づくものである。

２　研究の方法と分析の視点

ケース・メソッド形式による授業には多様なタイプが存在する。本稿では、それらの先駆けとしてハーバード・ビジネススクールにおいて始められたハーバード方式を考察の対象とし、昭和31年に我が国の大学としてはじめてハーバード方式のケース・メソッドを取り入れた慶応義塾大学ビジネススクール（経営管理研究科修士課程、以下KBSと略す）における授業の分析を行う。KBSは平成12年４月に、米国のマネジメント教育に関する協会AACSB（The Association to Advance Schools of Business）による認証を日本で初めて取得しており、教育における質の保証の面でもグローバル・スタンダードに基づく評価を得ていることから、そこでの授業を分析する価値はあるものと思われる。

分析の対象としたのは、博士課程において「ケース・メソッド教授法」の授業を開講するなど、KBSにおけるケース・メソッド普及の第一人者である高木晴夫教授の授業である。ケース・メソッド授業の改善に日頃取り組んでいる教師の授業から、優れた授業技術を学ぶことを意図したのである。本稿では、同一の単元の授業ではあるが、授業展開が異なる２つの授業記録を分析することを通じて、異なる授業展開のもとでの教師・学生間の相互作用を比較した。

分析したのは、修士１年生の前期に開講される基礎科目である「組織マネジメント」の授業におけるクラス討論の過程である。KBSでは２年間で約300のケースを用いて授業を行っているとのことである。卒業間近になるほどケース・メソッド授業に慣れ、教師による討論の方向付けがなくても学生相互での討論が活発に展開されていることが予想されるが、本稿では、教師による討論の方向付けの有り様を分析することを意図したことから、１年生の前期の授業を分析の対象とした。クラス討論の過程はビデオテープに録画・録音し、文字化して分析の素材とした。

各授業のシラバスの記述をもとに、各単元の概要を要約したものが表１である。クラス討論に先立って設問がシラバスで示されているが、授業Ａの冒頭（１）の設問は、授業Ｂにはないものであり、両授業はその冒頭における授業展開が異なるものとして構想されたものである。

分析の方法と分析の視点は以下のとおりである。まず授業展開の過程を明らかにするため、文字化された授業記録を分節に分ける作業を行った。分節とは授業における教授段階を指す。実際に展開された授業を分節に分ける指標と

して、長谷川（1991）は、第一に主題としての内容のまとまりを持つこと、第二にその主題に対応するコミュニケーション活動のまとまりがあることを指摘している。本稿においても長谷川（1991）と同様の指標を用いて分節分けを行った。主題としての内容のまとまりについては、クラス討論に先だって教師側からシラバスによって学生に示される設問（表１参照）を手がかりとして、授業で実際に教師から発せられた発問内容をそれらに補って解釈した。主題に対応するコミュニケーション活動のまとまりとしては、教師と学生による発話内容に着目して確認した。

表１　単元の概要

	授業Ａ	授業Ｂ
実施日	1999年６月21日	2001年５月14日
テーマ	今日的組織の変革（および経営マスコミというものの理解）	マスコミ報道と組織変革の実態
ケース（内容）	「瑞穂製鉄株式会社―フラット組織の導入」 瑞穂製鉄は業績主義の推進とライン組織単位での自律的経営を目指すために組織のフラット化を行った。これを報じた新聞雑誌の記事をもとに理解できた事柄を確認するために、インタビューによる組織フラット化の実態調査を行った。その結果、報道されていた事とは異なる実態が少なからず生じていることが浮び上がった。	同左
設　問	１）そもそも製鉄業を行うのにどのような形態の組織がふさわしいと考えられるか、瑞穂製鉄はなぜその組織にフラット化を導入したのか ２）ケース前半で記述されている経営記事によると、瑞穂製鉄での組織フラット化はどのようなものになっているか、その目的に向けてのフラット化の進め方にはどのような合理性があるか。 ３）ケース後半で記述されているインタビュー調査を踏まえると、瑞穂製鉄の組織の内部ではどのようなことが進行していたと考えられるか。 ４）１と２の乖離はどのような理由で生じていると考えられるか。企業組織を見る視点（経営マスコミの視点、経営者の視点、社内従業員の視点、経営学者の視点など）の違いを考慮するとどうであるか。	１）ケース前半で記述されている経営記事によると、瑞穂製鉄での組織のフラット化はどのような目的のあるものとなっているか。その目的に向けての組織フラット化の進め方はどのような合理性があるか。 ２）ケース後半で記述されているインタビュー調査を踏まえると、瑞穂製鉄の組織の内部では実態としてどのようなことが進行していたと考えられるか。 ３）１と２の乖離はどのような理由で生じていたと考えられるか。
討論時間	78分	75分

※実施日、テーマ及び設問はシラバスの記述、ケースの内容はＫＢＳのケース・データベースの記述による。

次に授業展開過程ごとの教師及び学生の発話の特徴を探るため、分節ごとにこれら発話の機能を分類した。ケース・メソッドにおいて教師がクラス討論を導く技術として、ハーバード・ビジネススクールのアンドリュース（K. Andrews）は、発問（ask question）、再述（restate）、事実認識の言及（draw upon his own knowledge of fact）の３つが重要であると指摘しており、本稿においても教師の発話については、これらを基礎として発話の機能を分類するカテゴリーとした。発問とは学生に対し討議の方向を示唆する役割を果たすもの、再述とは学生の個々の発言内容を明確にするために、発言された内容を教師が別の言葉で言い換えること、事実認識の言及とは討議の進展が情報不足によって妨げられている場合に、自らの認識している事実に基づいて教師が意見を述べることをそれぞれ指している（Andrews、1954）。なお本稿では、教師・学生間の相互作用を探ることを目的としていることから、上記の「発問」を、不特定の学生に対して行われた発問と、学生の発話へ応答する形式で、発話した学生に対して行われた発問とに分け、前者を「発問」、後者を「応問」と呼称し、両者を区別して分類することとした。また「再述」については、言い換えが明確に行われているか否かの判別が難しい発話が少なくないことを考慮し、学生の発話内容を明確化することを意図した発話であれば、「再述」以外の方法を用いたものについても全て一つのグループに分類して「確認」と呼称した。

以上の分類を行った後で、学生と教師の間で繰り返されている発話のパターンを抽出することにより、授業の過程における教師・学生間にどのような相互作用が生じているのかについて考察した。また、新たな分節が生じる契機となった発話に着目し、発話によって授業の分節がどのように展開しているか検討を行った。

３　分析の結果

分析に先立ち、本稿で対象とした授業の概要を示す。授業では、フラット化による組織変革を行った製鉄会社について報道した記事の内容が実態と乖離していた事例を取り上げ、組織のフラット化を進める論理と実態が乖離する理由について考えることで、今日的な組織変革について検討することを単元のねらいとしている。授業に先立ち、学生は定められたテキストの該当部分を読んで内容を要約したレジメを作成するとともに、ケース教材を分析してあらかじめ示された設問に対する答えを準備する。使用されたテキストはステファン・ロビンス著・高木晴夫監訳『組織行動のマネジメント―入門から実践へ』（1997年）であり、ケース教材は1999年に高木教授が執筆した「瑞穂製鉄株式会社―フラット組織の導入」と題したＡ４版で18頁にわたるケースである。

授業では、グループごとの部屋に分かれてのグループ討議（約10人で１グループ）が60分間行われた後、一同が会してのクラス討論が約90分間行われる。クラスサイズは45名で、座席は黒板を背にした教師を中央に囲んだ馬蹄形に配置されている。

以下では分析の結果を示す。分節ごとに教師の発話の機能を分類した結果が表２-１及び表２-２である。分類に際しては、話者の交代を分割点とする「ターン（turn、話順）」の中に、２つ以上の異なる機能がある場合は、各々を別の機能に分類して、それぞれを１回とカウントした[4)]。したがって、一つのターンの中に同じ機能が複数回出現して

表２-１　授業Ａにおける分節ごとの発話の分類

分　節	教師の発話							学生の発話		
	ターン数	機能別出現回数								
		合計	発問	応問	確認	事実言及	その他	延べ人数	ターン数	一人当たりターン数
1　製鉄業でなぜフラット化を導入するのか	28（19.6）	38	4	8	20	0	6	11	28	2.5
1-1　同上	11	15	1	4	8	0	2	5	11	2.2
1-2　製鉄業におけるニーズ変化と対応	17	23	3	4	12	0	4	6	17	2.8
1-2-1　製鉄業におけるニーズ変化	6	9	1	3	5	0	0	2	6	3.0
1-2-2　製鉄業のイメージからニーズ対応を具体的に考える	11	14	2	1	7	0	4	4	11	2.8
2　フラットな組織によって瑞穂製鉄が直面する課題を解決できると考えられるのはなぜか	8（5.6）	10	2	3	4	0	1	3	8	2.6
3　フラット化の名の下にやりたかったことは何か	30（21.0）	34	1	4	24	1	4	6	31	5.2
3-1　同上	16	18	0	3	11	1	3	3	17	5.7
3-2　なぜ組織全体をフラット化したのか	14	16	1	1	13	0	1	3	14	4.7
4　新聞記事と実態の乖離はなぜ生じたのか	77（53.8）	82	6	13	59	2	2	36	88	2.4
4-1　同上	42	43	1	6	35	1	0	17	51	3.0
4-2　中間管理職の立場で考える	10	13	2	3	8	0	0	7	12	1.7
4-3　経営マスコミの立場で考える	15	16	1	2	12	0	1	6	15	2.5
4-4　読者の立場で考える	10	10	2	2	4	1	1	6	10	1.7
計	143（100）	164（100）	13（8.0）	28（17.1）	107（65.2）	3（1.8）	13（7.9）	56	155	2.8

注１）かっこ内は構成比（％）を表す。
２）クラス討議における討論の開始から最後までを分節分けしていることから、ターン数には討論前後の教師及び学生の発話は含めていない。
３）発問、応問、確認、事実言及、及びその他は教師の発話の機能ごとの分類である。１つのターンの中に２つ以上の異なる機能がある場合は各々別の機能に分類したため、機能別出現回数の合計とターン数は同数にならない。発問とは不特定の学生に対する教師から問を発する発話、応問とは学生の発話へ応答する形式で発話した学生に対して行われた発問、確認とは学生の発話内容を明確化することを意図した発話、事実言及とは認識している事実について教師が言及する発話をいう。

表２－２　授業Ｂにおける分節ごとの発話の分類

分　節	教師の発話							学生の発話		
	ターン数	機能別出現回数								
		合計	発問	応問	確認	事実言及	その他	延べ人数	ターン数	一人当たりターン数
1　経営マスコミにおける報道の論理は何か	56（33.9）	65	2	10	45	3	5	15	57	3.8
1－1　同上	42	47	1	4	37	0	5	11	42	3.8
1－2　製鉄所における工場のイメージから工場長への権限委譲に関わる報道の論理を考える	14	18	1	6	8	3	0	4	15	3.8
2　組織内部で何が進行していたか	27（16.3）	27	2	0	22	0	3	13	28	2.1
3　新聞記事と実態の乖離はなぜ生じたのか	82（49.8）	107	5	9	71	5	17	27	100	3.7
3－1　同上	37		1	3	31	0	1	7	36	5.1
3－2　社長は何を意図したのか	41		2	5	26	1	11	11	41	3.7
3－3　経営マスコミの立場で考える	5		2	1	14	4	5	9	23	2.5
3－3－1　同上	4		1	0	4	0	1	2	5	2.5
3－3－2　経営マスコミにおけるニュースとは何か	1		1	1	10	4	4	7	18	2.5
計	165（100）	199（100）	9（4.5）	19（9.5）	138（69.3）	8（4.0）	25（12.6）	55	185	3.4

注１）かっこ内は構成比（％）を表す。
２）クラス討議における討論の開始から最後までを分節分けしていることから、ターン数には討論前後の教師及び学生の発話は含めていない。
３）発問、応話、確認、事実言及、及びその他は教師の発話の機能ごとの分類である。１つのターンの中に２つ以上の異なる機能がある場合は各々別の機能に分類したため、機能別出現回数の合計とターン数は同数にならない。発問とは不特定の学生に対する教師から問を発する発話、応問とは学生の発話へ応答する形式で発話した学生に対して行われた発問、確認とは学生の発話内容を明確化することを意図した発話、事実言及とは認識している事実について教師が言及する発話をいう。

いる場合であっても、機能の出現回数を１回と数えて累計している。分節及び分節の契機となった発話を中心として授業展開の過程を整理したのが表３-１及び表３-２である。実際の授業においても、授業前にシラバスによって学生に示された設問番号（表１参照）の順序どおりに、同様の主題による分節が確認されるとともに、それら分節を細分化する複数の下位のレベルの分節（分節欄中枝番号で表示）が確認された。

両授業のターン数を比較すると、教師と学生のターン数の合計が授業Ａでは298ターン（うち学生のターンの割合が52.0％）、授業Ｂは350ターン（同52.8％）であり、平均すると授業Ａでは約15.7秒に１回の割合で、授業Ｂでは約12.8秒に１回の割合で話者の交代が発現している。以上から、話者の交代の頻度にだけ着目すると、両授業における参加者間の相互作用の程度は、ほぼ同様の傾向にあったと言ってよいものと思われる。

（１）教師の発話の機能の特徴

教師の発話には以下のような特徴が見られた。第一に両授業とも、事実認識の言及、すなわち認識している事実について教師が言及する機能の割合が少ない（授業Ａ：教師の機能別回数の1.8％、授業Ｂ：同4.0％）。高木教授にうかがったところ、ケースの事実については予習で確かめていることが前提なのでクラス討論においてはこの部分に時間をかけないようにしているとのことであった。具体的には、製鉄所における工場の様子に関する教師の発問（表３-２：授業Ｂにおける分節１-２、Ｔ４）、マスコミにおける取材時の対応に関する教師の発問（表３-２：授業Ｂにおける分節３-３-２、Ｔ９）に対し、学生からの回答内容が不十分である場合に、討論が行われる上で必要とされる知識を補う形で、教師が認識している事実が端的に伝えられていた。

第二に、両授業とも学生の発話内容を確認する機能の割合が最も多く（授業Ａ：教師の機能別回数の65.2％、授業Ｂ：同69.3％）、かつ授業展開の中で多様な役割を担っている。典型的な例としては、次のような教師とある学生との討論がある。以下ではデータ中括弧内に筆者が分類した教師による発話の機能を挙げた。

表３－１　授業Ａの展開

分　節	授業の展開及び新たな分節の契機となった発話 （Ｔ教師の発話　Ｓ学生の発話）
１　製鉄業でなぜフラット化を導入するのか １-１　同上	Ｔ１：説明からいきましょう。 （学生の発話及び教師との応答）
１-２　製鉄業におけるニーズ変化と対応 １-２-１　製鉄業におけるニーズ変化	Ｓ１：えー、お客さんのニーズにあった、欲しいものとか…。 Ｔ２：ニーズ。…鉄のニーズ変化っていうのをどういうふうに…。鉄ってそんなに客の好みって変わるんですか。 （学生の発話及び教師との応答）
１-２-２　製鉄業のイメージからニーズ対応を具体的に考える	Ｓ２：例えば対抗性に優れているとか。強度が優れているとか。そういう細かいニーズに対応する。 Ｔ３：細かいニーズに対応する。もうちょっと具体的に。鉄の業界ってどんな業界？鉄を作るのにどんな組織がいる？　新しく何が必要になってくるの？ （学生の発話及び教師との応答）
２　フラットな組織によって瑞穂製鉄が直面する課題を解決できると考えられるのはなぜか	Ｔ４：対応できない時代がきました。…建前の問題です。何でフラットな階層の少ない組織にすると瑞穂製鉄がこう直面している課題に解決できるって考えられるんでしょう。 （学生の発話及び教師との応答）
３　フラット化の名の下にやりたかったことは何か ３-１　同上	Ｓ３：本質は変わってないわけですよね。安定稼働で装置産業というのは変わってないわけで。そこをフラット化するとどういうことがあるのかをいうのを皆さんに聞きたいなと。 （学生の発話及び教師との応答）
３-２　なぜ組織全体をフラット化したのか	Ｓ４：官僚制自体は、あの悪いとこばっかりじゃないから。 Ｔ５：官僚組織でそこそこいける。じゃ何で一派ひとからげで全部フラット化したのっていうの、次の質問なんですよね。 （学生の発話及び教師との応答）
４　新聞記事と実態の乖離はなぜ生じたのか ４-１　同上	Ｔ６：これが実態よ、という意味。じゃあね、ちょっと。新聞記事が何でこれを報道しないの？　って言ったら？ （学生の発話及び教師との応答）
４-２　中間管理職の立場で考える	Ｓ５：どちらが本当なのかわかりません。…インタビューしたのがそこに出てる。…上の人たちと違う意見。 Ｔ７：そう、この人たちに聞くとね。何て言うだろう。これ？　大体40代、40代後半くらい。10年くらいずれてる。彼らにインタビューしたら何て言うだろう？ （学生の発話及び教師との応答）
４-３　経営マスコミの立場で考える	Ｓ６：まあわたしはこれを読んでまあ思ったことなんですけども。…マスコミとかそういったのを通して意識を変えていくっていうか…そういうことを試行錯誤でいろいろやってる段階なのかなというふうに。 Ｔ８：じゃあね。あのちょっと報道。報道っていうか記者の側ね。…記者側の、何て言うの、こう必然性っていうのみんなどう考えてる？ （学生の発話及び教師との応答）
４-４　読者の立場で考える	Ｔ９：と、するとさ。これからみんなにも生じてくることがあるけれども。…どういう風に注意して読んだらいいんだろう。 （学生の発話及び教師との応答）

表３－２　授業Ｂの展開

分　節	授業の展開及び新たな分節の契機となった発話 （Ｔ教師の発話　Ｓ学生の発話）
１　経営マスコミにおける報道の論理は何か １-１　同上	Ｔ１：マスコミ記事をみんなが読むと、どういうロジックであの会社というのは変革されているんだというのを、説明してみようか。 （学生の発話及び教師との応答） Ｓ１：マスコミ報道と内部の実態が、ギャップがあるんじゃないかということについてなんですけれども…。 Ｔ２：…これが社内にとって納得できるものになっているかどうかっていうのは、ちょっと後で吟味しよう。「社内の人がこれを読んだら納得するの？」っていうのもちょっと考えよう。 （学生の発話及び教師との応答） Ｓ２：社長の存在感っていうか、あまり感じられない…あの社員が。 Ｔ３：社員が感じていないのに記者が感じるんですよ。それはどうしてっていうのを少しずつ掘って。もうちょっと先に （学生の発話及び教師との応答）
１-２　製鉄所における工場のイメージから工場長への権限委譲に関わる報道の論理を考える	Ｓ３：…工場長に近い権限を与えることで、えーとグループを自由に設置したりとか、あるいは人事権というのを持たせた。 Ｔ４：これは工場長に、えーと権限です。主要な権限を与える。あのここで言っている工場ってのは製鉄所何人？　…製鉄所って大体いくつの工場から成ってますか？ （学生の発話及び教師との応答）
２　組織内部で何が進行していたか	Ｔ５：あの、ここまでね。えーとこれはマスコミ報道を整理しただけです。…ケースの中で読み取れる範囲で会社の中で何が起きているというふうにみんな大体言えますか？ （学生の発話及び教師との応答）
３　新聞記事と実態の乖離はなぜ生じたのか ３-１　同上	Ｓ４：…従業員を解凍してやろうっていう変革は行わなかった。 Ｔ６：ここがはてななんだよ。解凍。解凍できてない。…実際に起きていることが全部違うとはもちろん言わないけれども新聞報道されている形になっていない部分がある。それどこから来るの？　っていうのはこれです。 （学生の発話及び教師との応答）
３-２　社長は何を意図したのか	Ｓ５：…解凍なり、指揮命令ができていない状況で聞かれたんじゃないかな。 Ｔ７：聞かれたっていうのは記者がきいたということね。じゃその時に、じゃあここからね。社長は何を意図してマスコミに流すか。…社長は何をやっているのか分かんないからまた幾つか推論してみましょう。 （学生の発話及び教師との応答）
３-３　経営マスコミの立場で考える ３-３-１　同上	Ｔ８：同じことが記者、編集者側も。彼らは慈善事業やってるわけではなくて。あるミッションを持ったビジネスとして報道活動しているわけだから、彼らだって何を考えてる？ （学生の発話及び教師との応答）
３-３-２　経営マスコミにおける「ニュース性」とは何か	Ｓ６：官僚制を崩していくっていうのは非常にニュース性が高いだろうし。 Ｔ９：ニュース性が高いっていうのはどういうイメージを言うんだろうね。ニュース性が高い。 （学生の発話及び教師との応答）

〔データ１：授業Ｂ分節１-１〕

Ｔ１　：じゃあ、マスコミ記事をみんなが読むと、どういうロジックであの会社というのは変革しているんだというのを、えー説明してみようか。マスコミ、マスコミが報道している代弁っていう形で（H）。

Ｓ１-１　：マスコミっていうか、まず、そのう、円高が進行して製鉄が持っている国際競争力が落ちてきて収益改善しなきゃいけないということがあって、そのために３年間で3000億円のコスト削減。

Ｔ２　：国際競争力と、えーと、収益の改善ね。そのために？（K）

Ｓ１-２　：はい、３年間で3,000億円のコスト削減。

Ｔ３　：3,000億？（K）

Ｓ１-３　：はい。それはリストラ、人を減らす。

Ｔ４　：コストを削減。（K）

Ｓ１-４　：本社の人員、例えば1,000人減らす。

Ｔ５　：本社で1,000人。（K）

Ｓ１-５　：はい。ということから、わたしは、その、フラット化という言葉が出てきた、と。階層を減らすという。

Ｔ６　：ここからこれを減らすんだよね。こういう順番ね？（K）

Ｓ１-６　：はい。

Ｔ７　：ここから組織のフラット化。（K）

Ｓ１-７　：はい、小さな本社っていう形。

Ｔ８　：小さな本社。これが一つのロジックになってるんですね。（K）（以下略）

（Ｔ：教師、Ｓ m-n：m は学生、n はターンを示す、Ｈ発問、Ｋ確認）

データ１は経営マスコミにおける報道のロジックが主題となっている。授業の冒頭で教師が学生の発話を再述しながら発話の要点を確認し、確認した内容を板書している場面である。例えばＳ１-１の学生の発話の後で、教師は「国際競争力」と「収益の改善」といった２つの文言を板書しながらＴ２の発話を行っている。同様にＴ４の「コストを削減」、Ｔ５の「本社で1000人」、Ｔ７の「組織のフラット化」、Ｔ８の「小さな本社」も教師が板書した内容であり、これらを板書しながら教師は発話をしている。また板書された内容については、内容相互の関連性や考え方の筋道についても確認がなされている。Ｔ６の「ここからこれを減らすんだよね。こういう順番ね？」では、「コストを削減」する必要性から「本社で1000人」を減らすという「順番」（考え方の筋道）であるという学生の発話意図を確認する趣旨で、板書した２つの文言を指し示しながら教師が発話を行っている。板書された内容を通して討論の流れを確認しながら、学生が討論に参加している様子がうかがえる。

〔データ２：授業Ａ分節１-２-１〕

Ｓ１-１　：あんまりそういう意味じゃそんなに変化の激しい業界じゃないのかなという気がします。

Ｔ１　：うーん、ちょっと待ってね。（Ｓ）　変化の激しい業界ではない。（Ｋ）　ちょっと、だからここら辺にある質問にわざとアンチを渡す。ほんとに鉄って変わるの？（Ｏ）

Ｓ１-２　：いや、ちょっとあんまり細かいことは言えないんですけど、一応鉄っていうのも新しい製品とか新しいスペックの物っていうのも出てきてるから、まあ変化の激しい業界ではないことは確かかもしれないけど、ある程度そういう付加価値っていうのは。（不明）

Ｔ２　：えーと、新しい、新付加価値。付加価値がある。（Ｋ）　その、この付加価値を付けたらこれで10年食える？（Ｏ）

Ｓ１-３　：そこまで完ぺきなもんでは。

Ｔ３　：ではなくて。（Ｋ）

Ｓ１-４　：例えば対抗性に優れてるとか、強度が優れてるとか、そういう細かいニーズに対応する。

Ｔ４　：細かいニーズに対応する。（Ｋ）　もうちょっと具体的に。鉄の業界ってどんな業界？　鉄を作るの

にどんな組織が要る？　新しく何が必要になってくるの？　で、どうして。（O）　はい、じゃあもうオープンにするね。（H）

Ｓ２-１　：あの、ニーズでも価格要求は激しい所、業界ではないかなと。

Ｔ５　　：価格要求。えーと、あ、低価格。低価格要求ね。（K）　このプレッシャーって結構ある？（O）

（Ｔ：教師、Ｓ m-n：m は学生、n はターンを示す、H発問、O応問、K確認、Ｓその他）

データ２は、製鉄業におけるニーズ変化というものをどのように捉えているかという教師の発問に基づく分節の中で展開されている討論である。ここでの確認の機能は、再述（Ｔ１、Ｔ４）のみならず、文脈を通した意味の確認（Ｔ２）、学生の言葉を補っての確認（Ｔ３）、新たな意味を付加しての確認（Ｔ５）など多様なパターンが存在する。

またここで繰り返されている教師の発話のパターンは、一つの教師のターンの中で、確認（K）と応問（O）の機能が組み合わされている。すなわち学生の発話に対し、教師がそれらの内容を一旦確認し、確認した内容に即した応問（発話した学生に向けた発問）が発話した学生に向けられているパターンが見られる（Ｔ１、Ｔ２、Ｔ４、Ｔ５）。発話した学生が教師の応問に応えられない場合には、不特定の学生に対する発問へと切り替えられ（Ｔ４：「オープンにするね」という表現は、誰でも発言していいという趣旨で高木教授が授業中しばしば用いている）、新たな分節が形成されていく。このように、学生の発話内容の確認を繰り返す中で、内容が不明瞭な学生の発話についてはそれらの発話に対して応問をし、学生の発話内容によって不特定の学生への発問へと切り替えていくパターンが、授業ＡＢともに見られる。

（２）分節の展開における教師の発話の機能

授業展開過程ごとの教師の発話の機能を探るため、以下では分節の展開との関連で見られた教師の発話の機能について述べる。第一に、教師の発話における確認の機能は、授業展開において新たな分節が発現する前にも頻繁に見受けられる。授業Ａ（表３-１）のＳ１→Ｔ２、Ｓ２→Ｔ３、Ｓ４→Ｔ５、Ｓ５→Ｔ７、授業Ｂ（表３-２）のＳ３→Ｔ４、Ｓ４→Ｔ６、Ｓ５→Ｔ７、Ｓ６→Ｔ９は、いずれも直前に発話された学生の発話内容の確認の後に新たな発問が行われており、これらの発問によって新たな分節が形成されている。

またこれらの分節は、授業ＢのＳ４→Ｔ６を除き、いずれも授業前に教師がシラバスで示した設問に該当する分節の下位のレベルに位置付けられた分節に該当するものである。これらの分節の主題は、学生の発話によって導かれたものであることから、両授業で異なる内容のものが見られる。例えばいずれの授業でも、冒頭で製鉄業における業務について具体的にイメージする分節が見られるが（授業Ａの１-２-２、授業Ｂの１-２）、どちらも学生の発話を受けて示された分節であるため内容は異なっている。また授業Ｂにおける３-３-２の分節は授業Ａには見られないものである。

第二に、授業前に教師がシラバスで示した設問に該当する分節への転換については、それまで展開されてきた討論全体の内容を要約する形で教師が確認した後に、新たな分節へと討論の流れが切り替えられる場合が多い。授業ＡではＴ４「対応できない時代がきました」、Ｔ６「これが実態よ、という意味」（表３-１）、授業ＢではＴ５「これはマスコミ報道を整理しただけです」（表３-２）の発話が、討論内容を要約・確認している部分に当たる。 また授業Ｂでは、分節１-１においてマスコミにおける報道の論理について討論している途中で、別の主題へと討論の展開を移そうとする学生の発話が２度に渡って出現し（Ｓ１及びＳ２）、話題に出された内容は後に討論される主題であることが教師から発話されている（Ｔ２及びＴ３）。授業においては、授業前に教師がシラバスで示した設問内容に該当する分節が、設問番号の順序どおりに出現していることを考え併せると、教師が授業に先立って構想した主題については、学生の発話に左右されず、当該主題について十分な討論を尽くした後に、当初の構想どおりの順序で次の主題の教授段階へと討論を進めていこうとする教師側の授業意図が伺われた。

最後に、あらかじめ構想された両授業の展開の違いが、いかなる分節の展開として出現しているかとの視点から、授業展開のあるべき方途について若干の考察を付記したい。授業Ａでは製鉄業における問題の所在を、製鉄業の実態（分節１-２-１）を含めて分節１及び２で時間をかけて討論したのちに、それら実態が組織変革の論理と乖離していることへの疑問を学生自身が発話しており（Ｓ３）、授業前に教師がシラバスで示した設問内容に該当する分節（３-

1）への転換が、教師の発話からではなく学生の発話を契機としてなされている（表3-1）。一方先に指摘したように、授業Bでは、別の主題へと討論の展開を移そうとする学生の発話が見られ、授業冒頭部分において一部の学生の思考の道筋が、教師が意図した授業展開に必ずしも沿うものとはなっていないように思われる。

表1でも示されていたように、授業冒頭の分節における主題の違いは、両授業展開の違いとなっており、授業Aでは製鉄業における組織の在り方そのものについて考察するところから授業が始まる構想になっていた。学生の思考の道筋が混乱しないようにするためには、ケースが記述する業界の実態を具体的にイメージする過程を経てから、主たる主題について討論する方が良いように思われるが、この点については今後の検証が必要と考える。

4　討論を促進する教師の発話の機能―まとめに代えて―

以上の分析結果から、事例として取り上げた高木教授の授業においては、おおむね次のような傾向が見られた。（1）教師と学生との応答は、「学生の発話→教師による学生の発話内容の確認」が主体となっており、その後学生の発話内容が十分でない場合の教師の応問、又は学生の発話内容が十分でない場合の教師から他の学生への発問が必要に応じて展開されている。（2）授業全体の展開はあらかじめ構想された主題の順序どおりに進められており、それまでの討論内容の要約が教師によって確認されてから次の主題が導かれている。（3）あらかじめ構想された主題の下位のレベルに位置付く主題は、学生の発話内容によって異なるものが設定されることがある。それらは教師による学生の発話内容の確認の後に新たな発問によって導かれている。

以上のように高木教授の授業では、あらかじめ構想された授業の主題の範囲内であれば、学生の発話をもとに、学生の関心に基づく新たな主題が適宜設定され、授業が展開されている。このような授業展開において重要な役割を果たすのは、学生の発話内容を「確認」する機能を果たす教師の発話であるといってよいだろう。アンドリュース（Andrews、1954）に従えば、それらの機能は、討論を発展させるべき方向を間接的に示すことができる、あるいは学生の発話を新たな観点から修正したり発展させることができる機会をつくる、などの点に要約できよう[5)]。

教師の発話における「確認」の機能として上記以外に考えられるのは、討論において学生の自由な発言を教師が受容していることを示す機能であろう。ハーバード・ビジネススクールのバーンズ、クリステンセンとハンセン（Barnes, Christensen, and Hansen、1994）は、ケース・メソッド教授法に関する著作の中で、教師が学生の発言をまじめに受け止め、苦労して議論の中に組み込んでくれたとわかれば、発言者は自らの存在意義を感じるようになるとの指摘をしている。データ1に見られたように、学生の発言をそのまま教師が再述する（繰り返す）ことで、学生は自らの発言がそのまま受容されたことを感じ、討論の場に主体的に参加しようとの意識を持つのではないかと予想される[6)]。

以下では残された研究上の課題を示す。今後は、教師の発話における「確認」の機能について更なる分類を行うとともに、学生の発話内容とそれら分類との対応関係を分析することによって、教師・学生間の相互作用の内実に迫ることとしたい。また今回分析対象とした授業では、学生間の相互作用が発揮されていると認められるような討論の場面は特段見受けられなかった。ケース・メソッド授業の受講経験が豊富な2年生の授業を対象として、別途分析を行いたい。なお本研究は、授業改善に取り組んでいる教師の実践から優れた授業技術を学ぶことを意図したものであるが、本稿で述べた事柄は高木教授の授業例に基づいて明らかにした結果にすぎない。今後は複数の授業の事例を対象とし、討論授業の展開の過程について更なる分析を加えたい。

（謝辞）授業記録の作成と当論文への使用を許可してくださった高木晴夫教授に心より感謝申し上げます。

註

1）本稿は、2005年3月23日に開催された、京都大学高等教育教授システム開発センター主催の第11回大学教育研究フォーラムでの発表原稿を加筆・修正したものである。

2）ここでの発言のレベルはWatson & Glaser（1980）によるCritical Thinking Appraisal Manualをもとに、次の8つのレベルを設け、4～8を認知レベルが高い発言であるとして、これらのレベルに分類される学生の発言と、

これらのレベルを促す教師の発言の数を比較している。各レベルは次のとおりである。1質問への直接の回答　2問題の指摘　3本質的な問題の特定　4数値による分析　5戦略や行動計画の言及　6戦略の詳述　7理由の言及　8戦略の評価。しかしながら筆者が分析する高木教授の授業は、経営者としての対処の仕方の意思決定や柔軟な思考を行うことが授業のねらいとして高い比重を占めており（佐野、2003）、上記の発言を促すことを意図しているわけではないものと考えられることから、本稿における高木教授の授業の分析では、Louise（1994）が用いた指標は使用しないこととした。

3）このような考え方は高木教授自身の授業観でもある（高木・加藤、2004）。

4）会話分析において、分析の単位として「ターン」及び発話の行為的機能（「move」と呼称されている）を用いることについては、熊谷（1997）を参照のこと。

5）再述の機能の記述に基づいて筆者が要約した（Andrews、1954）。

6）筆者がケース・メソッド授業に生徒として参加した経験からも、このような印象を持っている。この点は、カウンセリングにおけるカール・ロジャーズ（Carl R. Rogers）の理論に通ずるところがあるものと思われるが、ここでは問題提起に留め、今後の検討に委ねることとしたい。

引用文献

Andrews, K. 1954 “The Role of the Instructor in the Case Mrthod”. In McNair M. P.（ed）The Case Method at the Harvard Business School,. McGraw-Hill（慶応義塾大学ビジネススクール訳　1977 『ケース・メソッドの理論と実際』東洋経済新報社.）

Barnes, L. B. & Christensen, C. R. & Hansen, A. J. 1994 Teaching and the Case Method: Text, Cases, and Readings. Harvard Business School Press（バーンズ・クリステンセン・ハンセン著、高木晴夫訳　1997 『ケースメソッド実践原理：ディスカッション・リーダーシップの本質』ダイヤモンド社.）

Grag, C. 1954 “Because Wisdom Can’t Be Told”. In McNair, M.P.（ed）The Case Method at theHarvard Business School,. McGraw-Hill（慶応義塾大学ビジネススクール訳　1977 『ケース・メソッドの理論と実際』東洋経済新報社.）

長谷川栄　1991 「授業の分節関連から見た教授方略」佐々木俊介研究代表『平成2年度筑波大学学内プロジェクト研究報告書：授業における教師の意思決定に関する予備的考察』.

熊谷智子　1997 「はたらきかけのやりとりとしての会話：結束の束という形でみた「発話機能」」茂呂雄二編『対話と知：談話の認知科学入門』新曜社、21-46頁.

Louise, D. D. 1994 An Investigation of student participation and student-teacer interaction in the case method classroom. UMI Dissertion Services.

佐野享子　2003 「大学院における高度専門職業人養成のための経営教育の授業法に関する実証的研究―ケース・メソッド授業がめざす経営能力の育成とその方法に焦点を当てて」『大学研究』（筑波大学大学研究センター）第26号.

佐野享子　2005 「職業人を対象としたケース・メソッド授業における学習過程の理念モデル―D．コルブの経験学習論を手がかりとして」筑波大学教育学系論集第29巻.

高木晴夫・加藤尚子　2004 「ケース・メソッド授業について」慶應義塾大学ビジネス・スクール編『人的資源マネジメント戦略』有斐閣.