

経営学ケースメソッド実践者の考える内省とは ——日本語教育版ケースメソッドの開発を目指して——

アドゥアヨム・アヘゴ 希佳子

東京国際大学論叢 人文・社会学研究 第7号 抜刷
2022年（令和4年）3月20日

経営学ケースメソッド実践者の考える内省とは
——日本語教育版ケースメソッドの開発を目指して——

アドゥアヨム・アヘゴ 希佳子

**What Does Reflection Mean to Case Method
Instructors on Management Studies?:
Aiming to Develop the Case Method for
Japanese Language Education**

ADUAYOM-AHEGO, Kiyoko

Abstract

The case method is a teaching method in which students learn through discussions of case materials. It began in the field of management studies in Japan. To develop the case method for Japanese language education, it would be preferable to create a new version of this method with minimal revisions from the method used in management studies. As the first step toward this goal, this study elaborates on “reflection” based on two interviews with two instructors who use the case method in management studies. The data were analyzed according to three factors: the reason there is not reflection time in class for the case method in management studies, the importance of reflection, and specific ways to encourage reflection. Results show that it is generally considered to be impossible, of questionable necessity, and difficult to encourage students to reflect effectively in their classes. However, the interviewees set a high value on reflection as a goal of their classes and as an efficient record, and introduced several ways to encourage reflection. In sum, it can be inferred that the importance of reflection in the case method might have been misunderstood in Japanese language education. To create a new version of the case method in Japanese language education, reflection must be wider and deeper.

Keywords: case material, case method, case learning, discussion, reflection

目 次

1. はじめに
2. 経営学CMの理念と方法
3. 日本語教育におけるCMの歴史と現状
 - 3.1 日本語教育におけるCMの歴史
 - 3.2 日本語教育におけるCMの現状
4. 目的
 - 4.1 日本語教育版CMの開発
 - 4.2 内省に関する考察の必要性
5. 方法
 - 5.1 インタビューの詳細
 - 5.2 分析方法
6. 分析結果
 - 6.1 経営学CMにおける授業内の内省の排除
 - 6.2 経営学CMにおける内省の重要性
 - 6.3 経営学CMにおける内省のための具体的な試み
 - 6.4 小括
7. 日本語教育版CMにおける内省の扱いへの示唆
 - 7.1 「内省とは何か」の再考
 - 7.2 内省の具体的な方法の検討
8. おわりに

1. はじめに

ケースメソッド (case method, 以下, CMと記す。) は, 「ケース教材をもとに, 参加者相互に討議することで学ばせる授業方法」(竹内2010, p. 18) である。CMの起源はちょうど100年前の1922年米国ハーバード・ビジネス・スクール (以下, HBSと記す。) にある (竹内2013)。HBSは, ハーバード・ロースクールにおける, 判例研究を用いた模擬裁判などの討論授業を参考にし, 経営事例を用いた討論授業を開発した。それを日本に導入したのは, 慶應ビジネススクール (以下, KBSと記す。) の教員たちである。実際にHBSの教員教育プログラムで学び, 「慶應型CM¹⁾」を確立させた。CMはそこから他大学の経営学, そして医学や法学, 教育学などの他分野へと広まっていった。筆者の専門とする日本語教育においても, 近年CMが活用されている。本研究では, 慶應型CMを中心とした経営学CM²⁾の理念と方法を深く理解した上で, 日本語教育版CMを開発していくことを目指し, CMにおける内省について, 経営学CM実践者に対するインタビュー調査をもとに考察することとした。

2. 経営学CMの理念と方法

竹内 (2010) によると, 経営学CMは伝統的な講義形式とは異なる。教材として用いられるのは教科書ではなく, 経営に関する客観的事実, 特に問題発生の状況や背景が述べられたケース教材である。この教材をもとに, 参加者が主体となって相互に討議を行い, 教師はディスカッションリーダー (以下, DLと記す。) として討議の舵取りを行う。学習目的は, 既存の知識の獲得では

なく、「自らのよりどころとする知見を編み出す能力や態度を獲得すること」(竹内 2010, p. 23), 端的に言えば, 自己モデル³⁾の更新であり, 人間形成である。また, 重視されているコンセプトは, 「学びの共同体」「勇気・礼節・寛容」「温かいムード」「学生と盟友になる」という4点(竹内 2010)であり, 協働学習を重視している。つまり, 経営学CMは, 数多くある教授法の中で, 活動型の協働学習によって, 自己変容を促す教授法の一つであると位置付けられる。

経営学CMのプロセスは, 個人予習, グループ討議, クラス討議の3ステップから成る。竹内(2010)によると, 慶應型CMの典型的な例としては, まず, 個人予習として, ケースを読んだ上でディスカッション設問(問題の原因や, 解決方法に関するもの)に対して自分なりの意思決定を行う。これには通常3時間前後を要する。次に, 10名程度の小グループで90分間グループ討議をすることにより, 自分の考えを他者に伝える練習をするとともに, 他者の反応を手がかりに, 自分の考えを吟味する。最後に, クラス討議として, 各グループ計60名程度が一堂に会し, 教師がDLとなって, 90分間意見交換を行う。その際, 教師は「教えるべき正解」を持っているわけではなく, 参加者各自が討議を通じて自らの正解を構築するよう求められている。1日に2ケース, 2年間で300~400ケースに取り組むという。人数や時間配分などは異なるとしても, これが経営学CMにおける一般的な手順となっている。

3. 日本語教育におけるCMの歴史と現状

3.1 日本語教育におけるCMの歴史

日本語教育において, 最初にCMに注目した人物は, 梅津光弘である。梅津(1997)によると, 80年代以降, 日本語教育において台頭したコミュニケーション・アプローチにおけるコミュニケーション能力とは客観的/間主観的なものであり, 学生の会話達成感という主観的満足感を高めることにつながらないという問題があった。これに対し, CMは, 唯一の正解や模範解答を求めものではなく, 「自己の内面的価値構造を想起・活性化させる」(梅津 1997, p. 109)のものであり, 「ひとりひとりの問題意識や知識レベルに応じた多様な満足感/達成感に至ることができる」(梅津 1997, p. 109)と主張した。その梅津が, 1998年にビジネスコミュニケーション研究会に招かれたことにより, その後, 日本語教育においてCMの発展を牽引することになる近藤彩が, CMと出会うこととなった(近藤 2015a)。

近藤は, CMを「ケース学習」という, 日本語教育においてより扱いやすい形態へと発展させた。ケース学習とは, 「事実に基づくケース(仕事のコンフリクト)を題材に, 設問に沿って参加者(学習者)が協働でそれを整理・討論し, 仕事場を疑似体験しながら問題解決方法を導き出し, 最後に一連の過程について内省を行うところまでの学習である。」(近藤 2015b, p. 6)と定義されている。近藤がケース学習を用いる理由は, 日本語学習者が教科書の会話や語彙を暗記し, 「日本語ができる」人材になるのではなく, 仕事をする上で重要な能力である課題達成能力, 情報整理力, 交渉力・説得力, 分析力, 問題解決能力, 人間関係能力, 異文化適応能力, 協働力, 統合力を育成し, 「日本語で仕事ができる」人材になることが重要であるからだとしている。そのためには, 実際に仕事で起きている問題を教育現場で取り上げることが必要であり, 解決策を求めて複数の能力が育成されるケース学習が適切であるという考えに至ったという。経営学CMに対して具体的に修正を加えた点としては, ケース教材を短く簡潔にし, 語彙表を設けたこと, 内省を重視し, 授業内に内省の時間を設けたことなどが挙げられる。

また, 近藤とともに教材開発を行ってきた池田玲子は, 元勤務校において開発教育のワーク

ショップに参加したことがきっかけでCMに出会い、KBSにおいてCM教授法セミナーを受講した。CMの、討論から学ぶという形式、「学びの共同体」という学習環境の構築、「非指示的に教える」という教授観が、自身の専門であるピア・ラーニング（池田・館岡 2007）と酷似していることから、CMに興味を持ったという。そして、全体討論の方法を変える、内省の時間を設けるといった独自の修正を加えた⁴⁾（池田 2015）。

このように、CMは形を変え、主にビジネス日本語教育の分野で受け入れられることとなった。

3.2 日本語教育におけるCMの現状

教材としては、ビジネス日本語教育の分野で3冊（近藤他 2013, 近藤他 2019, 金他 2020）出版されている。そのうち近藤他（2013）に関しては、教材作成過程や実践の報告が数多くなされている（近藤 2014, 近藤・金 2014 など）。近藤他（2013）の教材作成過程では、ケースの選定のために、日本人とインド人のビジネス関係者にインタビュー調査を行い、仕事上に生じた問題点やコンフリクト（摩擦）及び仕事上の工夫について、内容分析を行ったという。その結果選定された10のケースが、語彙リスト、タスクシート、「ケースの裏側」（補足説明、討論のためのヒント）とともに教材化されている。例えば、「ほう・れん・そう!？」というケースでは、インドで駐在員として勤務している日本人が、インド支社内の報告・連絡・相談の体制が整っていないことにより、現場の状況を把握できずに困っているという具体的なシチュエーションが提示されている。それらのケースを用いて、90分の授業が行われている（近藤・金 2010, 2014 など）。授業の流れとして近藤他（2013）で挙げられている例は、アイスブレイキング・グループ分け（3分）、ケースを読み、タスクシートに沿ってメモを作る（15分）、グループ討論（25分）、全体討論（30分）、DLからのフィードバック⁵⁾（10分）、ロールプレイ（7分）、振り返りとしての内省シートへの記入（宿題）という手順である。このうち、ロールプレイは必須ではない。授業ではグループ討論と全体討論を中心にし、ほかのものを予習や宿題に回すこともあるという。

このような実践により、問題の所在を把握し、人物の立場に立って考える、自分の経験・自文化と照合する、討論を通じてそれぞれの「解決策」を見出す、といったことが可能になったと報告されている（近藤・金 2010）。

ビジネス日本語教育以外の分野でも、異文化コミュニケーションを学ぶ留学生用の教材として宮崎（2014）が出版されているほか、近年では日本語教師養成の分野でもCMが用いられてきている。

4. 目的

4.1 日本語教育版CMの開発

以上のように、主にビジネス日本語教育の分野において、近藤や池田を中心に経営学CMに修正が加えられてきた。では、彼女らのケース学習をもとにそれぞれの日本語教育研究者・実践者がさらなる修正を加え、ほかの分野に応用していくという方法は、果たして望ましいのであろうか。近藤は、ケース学習を開発する際に、経営学CMに加え、ウォーレンシュタインの「対話的問題提起学習」という教育方法をも基盤とした（近藤他 2019）。また、池田は経営学CMをピア・ラーニングの観点から修正した。つまり、2で述べたような経営学CMの理念と方法をできる限り踏襲しようとしたのではなく、独自の視点で積極的に修正を加えていったというわけである。これにより、日本語教育研究者・実践者や日本語学習者にとってCMが受け入れやすくなり、CMの普及に

つながったことは確かである。しかし、近藤・池田をはじめとする日本語教育におけるCMと経営学CMの相違点は、アドゥアヨム・アヘゴ、鈴木（2022）において指摘されている。現時点で日本語教育研究者・実践者がCMのモデルとして参照するのは、主に近藤・池田らのものであり、それをもとに更なる修正を加えていくとなると、次第に経営学CMの原型とはかけ離れたものがCMという名のもとに独り歩きすることになるのではないかと危惧される。ケース学習を、そしてCMをより深く理解したいのであれば、まず経営学CMについて学ぶ必要があるのではないか。無論、経営学CMが無謬の聖典であるわけではない。継承すべき点とそうでない点を精査する必要がある。その点も含め、一度経営学CMに立ち戻った上で、ケース学習とは異なる日本語教育版CMを開発し、日本語教育研究者・実践者たちが参照できるCMの原点を形として残すことにより、日本語教育におけるCMをさらに発展させていくことができるのではないかと考えた。

そこで、筆者はKBSにおいて2011年から一般向けに開講されている「CM教授法セミナー」を2021年春に受講し、慶應型CMの理念と方法を学んだ。そのセミナーの担当講師2名に対してインタビューを行うことにより、日本語教育版CMの開発プロジェクトへの第一歩を踏み出すこととした。

4.2 内省に関する考察の必要性

今回、経営学CMを理解するための切り口としたのは、内省 (reflection) である。内省とは、「個人が自分の体験について新しい理解や評価を見出すために、その体験を対象としてそこに何があるかを探る認知的・情意的活動である⁶⁾」(金2008, p. 2)。2. で示したように、経営学CMでは授業内に内省の時間が設けられていない。高木・竹内(2006)、竹内(2010)、バーンズ他(2010)といった関連書籍においても、内省に関する記述はほぼない。しかし、3.1で言及したように、近藤と池田はともに内省を重視し、内省の時間を追加した。近藤はケース学習とCMとの違いについて次のように述べている。「ケースメソッドでは内省が重視されていません。これに対し、議論をしていく過程で、自分の考えがどのように変わったか、どのような意見に触発されたか、など自らの変化を振り返ることまでを学習と位置付けたのがケース学習です。」(近藤 2015c, p.87)。また、池田は、KBSのCM教授法セミナーを受講した際に、「振り返りセッションは、一方的に講師フィードバックを受け止める場でしかなく、フィードバックを受けた後の学習者個人の内省の場は設定されていなかった。」(池田 2015, p. 27) という点に違和感を覚えている。そして、具体的には、近藤は内省シート⁷⁾への記入を、池田は討議内容をふまえて個人予習課題を加筆修正するという内省活動を加えた。その理由として、近藤は「ケース学習の終わりには、個々人が一連の学習プロセスを振り返る時間を持つことが大切です。」(近藤 2015c, p. 84) と述べ、池田は「個人内省を明確に授業プロセスの中に位置付けることで、学習はより動機付けられ、次の学習ステップへと進んでいくことができるはずである。」(池田 2015, p. 28) と述べている。

では、なぜ日本語教育ではそれほどまでに内省が重視されているのであろうか。金(2008)によると、講義形式の知識伝達型の授業であれば、教える側が知識を分析、構造化し、効率的に伝達することになる。しかし、自律的学習の場合は、学習者自らが体験や活動の中で知識の概念化を行う必要がある。その知識(観点)の生成のために必要なのが、内省であるということである。実際、日本語教育では、CMとは関係のない数多くの実践においても、内省が重視されている(浅津 2019, 金 2019 など)。

では、なぜ経営学CMでは授業内に内省の時間が設けられておらず、内省に関する記述もほとんどないのであろうか。筆者はこの点に着目し、以下の研究課題を設けた。

- 研究課題1. 経営学CMにおいて、内省が授業内に組み込まれていない理由は何か
研究課題2. 経営学CMにおいて、内省は重要だと考えられているか。その理由は何か
研究課題3. 経営学CMにおいて、内省を行うための具体的な試みは何か

以上の研究課題を通して、経営学CMにおける内省について考察し、日本語教育版CMへの示唆を得ることを本研究の目的とした。

5. 方法

5.1 インタビューの詳細

所属機関の研究倫理審査委員会の承認を得て、経営学CM実践者である竹内伸一（以下、竹内と記す。）及び丸尾聰（以下、丸尾と記す。）に対して半構造化インタビューを行った。竹内は、HBSからCMを持ち帰ったKBSの高木晴夫の一番弟子であり、慶應型CMの後継者として、現在名古屋商科大学のビジネススクールにおいて日々実践を行う傍ら、KBSのCM教授法セミナーを担当し、慶應型CMの普及に努めている。一方の丸尾は、約10年前にKBSのCM教授法セミナーを受講し、慶應型CMを学んだ後、事業構想大学院大学の教授となり、慶應型CMに独自の改良を加え、日々経営学CM実践を行っている。インタビューは、竹内に対しては110分、丸尾に対しては90分、Zoomというウェブ会議ツールを使ってオンライン上で行い、録画・録音を行った。

インタビューでは、慶應型CM、経営学CMやケース学習に対する意見を聞き出すために、経営学CMとケース学習における主な相違点である内省、討議の方法、ケース教材という3点について、事前に提示しておいた質問項目をもとに、自由に語ってもらった。本研究では、3点のうち、内省に関する語りのみを分析対象とする。発言を引き出しやすくするため、KBSのCM教授法セミナーを受講した経験のある日本語教育研究者1名にもインタビューへの参加を依頼し、日本語教育研究者の立場からの質問や発言を促した。

5.2 分析方法

インタビューデータは、逐語的に文字化を行った後、公開不可の箇所や意図が伝わりにくい箇所について、竹内・丸尾の指摘をもとに修正した。その後、質的研究で行われている一般的な手順である、「データの切片化→ラベル付け→カテゴリー化」という手順で分析を行った。まず、データの切片化においては、萱間（2007）に基づき、重要箇所を下線を引いた。重要箇所は、研究課題ごとに以下の基準で判断し、ラベル番号を振り、ラベルを付けた。ラベルの付け方に関しては、戈木（2005）を参考にした。

研究課題1. 授業内に内省をしない理由に実線、その詳しい説明に点線

ラベル番号 A00x (竹内), a00x (丸尾), ラベル【 】

例

授業時間というのが限られた時間じゃないですか。で、その限られた授業時間に対して、我々が教育活動としてやりたいことはもっと多岐に亘っていると。そうすると、そのどの部分を授業時間の中におさめ、どの部分は授業時間から掃き出すかっていうようなことを考えますよね。で、その考え方によって、A001【授業の時間的制約】内省の時間は授業時間から掃き出されたんだと思います。これは海外のビジネススクールの授業でも日本のビジネススクールの授業でもあまり変わらないかなって思うんですね。

研究課題2. 内省が重要である、もしくは効果がある⁸⁾と考えている理由に実線、その詳しい説明に点線

ラベル番号 B00x (竹内), b00x (丸尾), ラベル【 】

例

やっぱり伸びていく人っていうのはその意気込みと振り返りの、紙の上半分下半分で書いてもらってるんですけど、そのやっぱりね b001【成長の可視化】成長の軌跡が見えるんですね。その効果、それはケースメソッドの効果と分けて考えられないんですけど、でも明らかに本人がやっぱり成長の実感はしてるんじゃないですかね。

研究課題3. 内省のための試みに実線、その詳しい説明に点線

ラベル番号 C00x (竹内), c00x (丸尾), ラベル【 】

例

僕はビジネススクールの学生にはこういう言い方するんだけど、C001【将来の自分への手紙】将来の自分に申し送りをしろ、手紙を書けって言うんですよ。今日は自分で授業でこういうことを勉強してこんなふう思った、でもすぐに次の予習に入んなきゃいけないんだと、俺には時間がないと。だからせめて5年後の君に、みたいなね、3年後の君に、みたいなね、この続きを考えてくれ、これについてどう思うかまた考え直してくれ、みたいな将来の自分に手紙を書くっていうの、よく言うんですよ。それは授業時間内でやるかどうか、授業後すぐにやるかどうかはそこまでは細かく言わないけれども、なにしろ揮発するわけですよ。それをこう将来の自分に、ノートをどうやって取ればいいんですかみたいなことを久しぶりに勉強する人はいろいろ聞いてくるんだけど、黒板なんか書きなくていいぞ、と。自分がどう思ったか書いとけ、将来の自分になんか申し送りをするようなことを書け、みたいなことを言うようにしてるんですよ。

次に、戈木(2005)を参考に、意味の近いラベルをグルーピングし、カテゴリー化を行った。小カテゴリーは<>で、大カテゴリーは<<>>で示した。

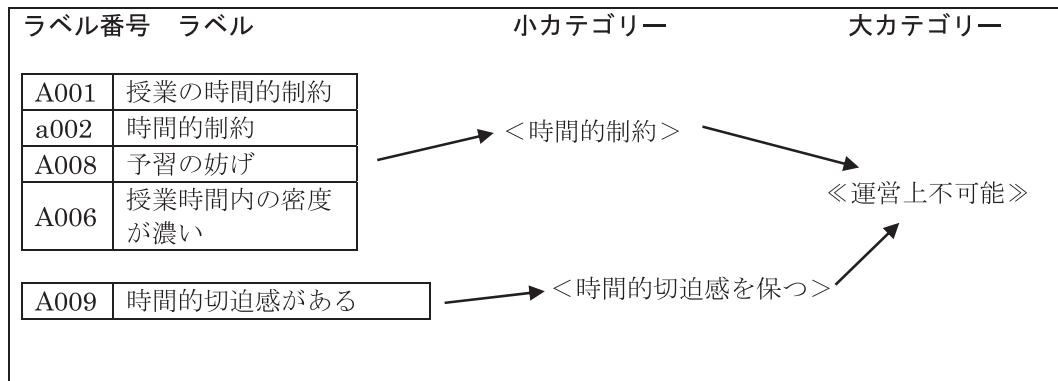


図1 グルーピング及びカテゴリー化の例

6. 分析結果

6.1 経営学CMにおける授業内の内省の排除

研究課題1では、竹内・丸尾が、経営学CMにおいてなぜ内省が授業内に組み込まれていないのかという点について一般論を述べた部分を取り上げる。

竹内からは16、丸尾からは5つの【ラベル】が生成され、10の<小カテゴリー>、3つの<大カテゴリー>に集約された。<運営上不可能><授業内での必要性への疑問><授業内で本当の内省が難しい>という3点に分け、インタビュー内容を要約しながら説明していく。

6.1.1 <運営上不可能>

両者が挙げていたのが、<時間的制約>である。一般的な経営学CM授業のクラス討議90分の中で、教育活動として行いたいことは多岐に亘っており、その限られた時間を内省に使うのもったいないという意見があると述べていた。現在、平日に毎日授業を行うビジネススクールは減少傾向にあり、平日の夜や土日に集中授業を行う形式が主流になっている。そのため、授業時間の密度が非常に濃くなり、内省は弾き飛ばされてしまうという。授業終了後にレポートを書かせたり、授業内容を踏まえて自分はどのような振り返りをし、どのような決意を固めているかといったことを書かせたい気持ちはあるが、そうすると、通常7～8時間かかる⁹⁾とされている次回の授業の予習の妨げになると大学の教務が憂慮しており、なるべく振り返りはしないようにと言われているという。¹⁰⁾ 時間的制約の中で「個人予習→グループ討議→クラス討議」という必須の3ステップを優先させるがゆえに、任意の内省は排除されているといえる。

竹内はCM授業をパリコレに例えている。毎回の授業は、パリコレでモデルが次から次へと服を着替え、ステージを歩き、舞台から帰ってきたらすぐ脱いで、すぐ次の服を着てまた歩くというような時間的切迫感を持っているということである。しかし、このような時間的切迫感は、多忙な中で情報を処理し、決断を下す経営リーダーにとって必要な修羅場体験であり、¹¹⁾ ゆったりとした内省の時間を確保するために授業の時間配分を見直すというよりも、内省の時間は加えずにこの<時間的切迫感を保つ>ことを優先しているのであろう。

以上のように、内省は<運営上不可能>であるため、授業内から排除されていた。

6.1.2 <授業内での必要性への疑問>

丸尾は、<討議自体が内省>になっているために内省の時間を設ける必要がないのではないかという点について述べた。丸尾が通常担当している授業はクラス討議に180分使っており、90分を経過した頃に自分の今の仕事のやり方が否定される意見などが出現し、100分から120分辺りでケースの論点が自分たちの会社へと自然に移っていくという。通常は6.1.1で述べたように、内省のための時間的余裕はないが、授業時間が長い場合は、討議自体が、自然に自分を振り返り、内省する場になるということである。

一方、竹内は、ビジネススクールの学生は社会人が多く、年齢層が比較的高いという点に注目して次のように述べた。まず、大人であるため、内省の時間を設けなくても<学生は自力で内省できる>。大人は授業内でなくとも、自分にとって最適のタイミング、方法、場所で内省をするものであると教員は期待している。それ故、授業時間は他者との協働でしか行えないことに使うべきであり、内省は自力で一人ですればよいということになる。大人の内省というのは、授業者が場や時間を設けて行うという種類のものなのか。この疑問は、<内省を強制することへの疑問>へとつながる。ビジネススクールの授業は成績獲得競争のような一面をどうしても帯びてしま

うため、成績に考慮されず<学生にとって価値が見出しにくい>内省というものの重要性を教員が説明したとしても、学生はその重要性、必要性を受け入れないのではないか。また、内省の価値が分かる学生と分からない学生がいる場合に、分からない学生に内省を強制することが果たして教育なのか。そういった疑問が生じるという。例えば、他者を論破することに喜びを感じる学生は、内省の価値を分かっていないと思われる。しかし、教員はその価値を分からせる責任をどれほど負っているのか。学生自らが内省とは別のところに分かりたいものを持っており、そこに向かって突進している時に、その方向性を曲げるよう強制することが教育なのか。本来、CMの目的は形式陶冶、つまり人間形成にある。CMを行うからには、人間形成という次元での教育を妥協するわけにはいかないし、社会人学生がすでに大人だといえども、形式陶冶を全員に求めている。しかし、学生本人が自らを一層陶冶すべきだということに関心を示さなくても、また、授業中の発言の中に人間形成上の不十分さが残っていたとしても、そのことを特段に指摘したり、改善を強く求めるといったことまでは減多にされていない。年齢層が高く、仕事をしながら通う学生に対して、人間形成を目的として深く<内省にまで立ち入ることへの疑問>を持つ教員がいるのである。そこには教員の勇気不足という批判もあるかもしれないが、それが社会人教育の現実なのである。このように竹内は述べていた。

以上のような理由から、内省の<授業内での必要性への疑問>が生じ、排除されているといえる。

6.1.3 <授業内で本当の内省が難しい>

授業内における内省の難しさは、時間内に内省が完了しないという問題と、方法が難しいという問題に分けられる。

前者に関して、両者は<内省する段階は授業より後>だと述べていた。丸尾は、CM授業は討議が深まるまでの立ち上がりに時間がかかるために、クラス討議が90分の場合は授業の最後に無理に内省させても消化不良で終わり、意味がないと感じられるという。一方の竹内は、「解凍・移動・再凍結」を例に挙げて説明した。これは、Lewin (1952) の「解凍・移動・再凍結 (Unfreezing, Change, Refreezing)」という3ステップを指す。竹内 (2010) によると、自分の凝り固まった頭を柔らかく解きほぐし (= 解凍)、自己モデルを望ましいものに修正・変更し (= 移動)、最後に新しい自己モデルを定着化 (= 再凍結) することにより、自己モデルを更新することがCMにおける学びである。しかし、この全過程は必ずしも90分で完了するわけではなく、学期の最終回の授業で完了することもあれば、卒業後5年経ってから完了することもあるという。解凍から移動に進むためには反省がないといけませんが、結局再凍結できず、また解凍前の状態に戻ることが多いと竹内は述べる。本当の内省というのは解凍・移動・再凍結が終わり、その再凍結後の安定状態にきちんと入り、以前の解凍前の自己モデルを懐かしく思い出せるぐらい解凍・移動・再凍結が進んだ時に可能となるのだという。<内省する段階は授業より後>であり、授業内では難しいのである。

次に、竹内は<内省の促し方への疑問>という、内省の方法の難しさについて述べた。例えば、週末にその週の授業を振り返るという方法もあるし、一学期15回の授業を行い、試験の答案を返却する際に、教員が約90分を使って1科目分の振り返りをするのも内省の時間になっているといえる。内省は毎時間、あるいは毎日しなければならないのか。「はい、じゃあ今から内省の時間ですよ、はいどうぞ!」と言えれば内省が促されるのか。そういった疑問があると述べた。

一方の丸尾は、<内省を教員が誘導する危険性>に言及した。学生は、内省が深まっていなくても内省したふりをする場合がある。また、内省が教育目的に引きついていないと納得しないというような教員であれば、学生に内省を押し付ける場合もある。このように、授業における内省の促し方は難しい。

以上のように、〈授業内で本当の内省が難しい〉というのも、授業内に内省が組み込まれない理由の一つになっている。

6.2 経営学CMにおける内省の重要性

6.1では、内省が授業内に組み込まれていない理由を述べたが、これは経営学CMにおける一般的な考え方であり、両者は個人的には内省は重要であると考えていた。内省はなぜ重要だと考えているのかという点について、竹内からは5つ、丸尾からは8つの【ラベル】が生成され、6つの〈小カテゴリー〉、2つの〈大カテゴリー〉に集約された。〈内省という行為自体が重要〉〈内省された記録が重要〉という2点に分けて説明していく。

6.2.1 〈内省という行為自体が重要〉

6.1.3で述べたように、本当の内省を行うことは難しいため、内省の価値理解に辿り着ける学生は限られている。しかし、竹内は、内省は〈難しいから重要〉なのだと述べた。より多くの方がその価値が分かるようにすることも一つの方法であるが、誰もが価値を感じることも、限られた人にしか価値が感じられないもののほうが価値が大きいともいえる。内省は価値が見出しにくいものだからこそ、意味があるのではないかとのことである。

また、両者は、〈内省が授業の目的〉であるから重要であると述べた。竹内は、内省をさせないのであればこのような討論授業をする意味はどこにもないというほど内省は重要であるという。内省してもらって道具立てとして個人予習をさせ、グループ討議、クラス討議をして、DLが最後に何か言うということを繰り返しているわけであり、授業では内省が最も重要であるという。その理由は、人間形成がCMの目的であるためである。6.1.2で述べた〈内省にまで立ち入ることへの疑問〉という一般論に対して、人間形成に触れないのであれば、CMをやる意味はない、つまり抵抗感がある学生がいるとしても、内省にまで立ち入るべきで、そこが最も重要であると述べた。

一方の丸尾は、ケースを自分事として考え、実践することが授業の目的であるから内省が重要なのだと述べた。CM授業では、「気づいた、よかった」ではなく、ケースを自分の生活や会社に置き換え、実生活で実践しなければ意味がないという。そして、そのようにして行った内省は、新たな学びをもたらす。例えば、内省の時間に、過去の授業での個人予習課題の設問の意図や、クラスメイトの発言の意図に気づくというように、クラス討議の時点で気づかなかったことに気がつくことは多いという。また、丸尾は授業の終わりの15分に内省の共有の時間を設けている¹²⁾が、内省している他人の意見によってさらに内省が深まるという構図が多くあるという。このように、〈内省によって学ぶから重要〉なのであり、実際、きちんと内省している学生はCM授業で学んだことが身につけているということを実感しており、内省は「未来永劫やめないと思いますよ」と丸尾は述べた。

また、内省するスキル自体も学びとなる。6.1.1で述べたように、ビジネススクールのCM教育は時間的切迫感のある慌ただしいものとなっている。経営リーダーはそのような状況下において自分にとって価値のある内省をいかに記録できるのか。竹内は、そのような〈内省するスキルが重要〉になると述べた。

以上の理由により、〈内省という行為自体が重要〉となる。

6.2.2 〈内省された記録が重要〉

また、両者は、内省は〈忘れないための記録として重要〉であると述べた。竹内曰く、授業中に動いた気持ちというのは揮発性が高い。そのため、授業終了時に自分できちんと時間を作り、自分の気持ちの変化を記録しておくことが重要であると述べていた。また、丸尾は、学生は前回

の授業内容をすぐに忘れるし、「この間の授業楽しかったね」で終わってしまうため、エンターテイメントとして楽しむのではなく、内省によってきちんと考え、記録させることが重要であると考えていた。

さらに、丸尾は、〈学び・成長の記録として重要〉だという点についても述べていた。複数回の授業の内省の記録¹³⁾の変化を見ると、明らかに内容が進化しており、成長の軌跡が見えるし、学生自身も明らかに成長を実感しているという。それは授業期間内に限らない。卒業生が数年後に内省の記録を見直し、「自分の成長が止まっているのを実感しました」と言いに来るなど、一定の効果があると実感しているという。それは内省を記録したからこそ可能になったことである。

以上の理由により、〈内省された記録が重要〉になるという。

6.3 経営学CMにおける内省のための具体的な試み

6.2で述べた内省の重要性をふまえ、授業内で内省をさせるためにどのような試みを行っているかについて、竹内からは2つ、丸尾からは6つの【ラベル】が生成され、3つの〈小カテゴリー〉、2つの〈大カテゴリー〉に集約された。〈内省させるためのしかけ〉〈内省を重要視させるためのしかけ〉という2点に分けて説明していく。

6.3.1 〈内省させるためのしかけ〉

まず、〈考えさせるためのしかけ〉について述べる。丸尾は、クラス討議が180分の授業を担当しており、時間に余裕があるため、授業の終わりに15分ほど内省の時間を取っているという。具体的には、今日獲得できたものと獲得できなかったもの、明日から実践しようと思ったことという3点について5分程度で書かせ、一人1分程度で言わせるという方法である。¹⁴⁾なお、この記述と授業の初めの記述を合わせたものが1枚のシートとなり、6.2.2で述べた内省の記録となっている。その記録を学期の最後に束ね、苦言と長所を書いて教員のフィードバックとすることも、さらに考えさせるための一つのしかけとなっているといえる。

もしクラス討議が90分の授業の場合は、この活動を行う余裕がないため、4回に1回はCMを行わず、課題を出し、内省の時間にするとする。その課題は、3回の各授業の最後に、当日のケースでもう少し掘り下げて考えてほしいという点について与えておいた問いである。そして、その課題について考えることにより、地域や寮などで似たような状況がないかなど、学生自身の生活に引きつけて考えることが可能となる。

一方の竹内は、時間的切迫感のあるCM授業において、教員が伝えたいことを授業の時間いっぱい詰り込もうとすると内省どころではなくなるため、授業の終わりに数分残し、最後にもう一伸び、内省ができる余裕を残すというしかけについて述べていた。

〈記録させるためのしかけ〉としては、竹内は将来の自分に対する申し送りの手紙を書くよう伝えているという。3年後、5年後の自分に対し、今自分が勉強したこと、思ったこと、そして、時間がなく、次の予習に入らなければならないからこの続きを考えてくれ、これについてどう思うかまた考え直してくれといった内容の手紙を書かせるということである。6.2.2で述べた、揮発性の高い気持ちの動きを記録させるためのしかけである。

以上が、〈内省させるためのしかけ〉となる。

6.3.2 〈内省を重要視させるためのしかけ〉

6.1.2では、内省が評価に入らないために学生が内省を軽視しているという意見があったが、丸尾は、6.3.1で述べた授業の初めと終わりの活動を成績評価に入れることにしているという。内容によって点数を変えるのではなく、提出した時点で一定の点数をあげることにし、内省が重要

であるというメッセージを伝えているということである。

6.4 小括

以上をふまえ、各研究課題への回答を簡潔にまとめる。

まず、経営学CMにおける授業内の内省の排除の理由として一般的に考えられていたのは、時間的制約による運営上の問題、授業内に内省を行う必要性への懐疑、授業内に内省を成し遂げることの難しさであった(研究課題1)。しかし、竹内・丸尾は個人的には内省こそがCM授業の目的である、と内省を重要視しており、内省を記録として残すことも重要であると考えていた(研究課題2)。内省のための具体的な試みとしては、獲得できたことなどをシートに書き、クラスで共有する、将来の自分への申し送りの手紙を書くなど、様々な方法が挙げられた(研究課題3)。

7. 日本語教育版CMにおける内省の扱いへの示唆

以上の分析結果により、日本語教育版CMにおいて、内省をいかに扱えばよいのかという点に関して得られる示唆をまとめる。

7.1 「内省とは何か」の再考

まず、内省の具体的な扱い方を考える前に、「内省とは何か」について再考する必要がある。分析結果からは、近藤、池田、竹内、丸尾の4者が考えている「内省」が必ずしも一致していないということが分かる。それは、範囲のずれであり、深さのずれでもある。

まず、内省の範囲のずれ、つまりどこまでを内省の対象とするのかという点について考えてみよう。表1にあるように、近藤(2015c)は、内省シートによって討議の過程における自らの変化を振り返ること、池田(2015)は、個人予習レポートに加筆修正し、討議を通して深まった自分の理解を確認することを内省としている。丸尾が書かせている「今日獲得できたものと獲得できなかったもの」も、同様に討議の振り返りであるが、このほかに、丸尾は、明日から実践しようと思ったことも書かせ、発表させている。これは、ケースで学んだことを自分事として考え、実践し、自分の考え方ややり方を身につけることを重視しているためであると考えられる。ビジネス日本語教育の場合、勤務中もしくは勤務経験のある非母語話者を対象とする場合と、勤務経験がなく、ビジネス場面が身近でない学生などを対象とする場合があり、後者の場合、日常生活にお

表1 4者それぞれによる内省の方法

竹内	3年後、5年後の自分に対して、今自分が勉強したこと、思ったこと、申し送りすることを手紙として書く。
丸尾	(クラス討議 180分の場合) 今日獲得できたものとできなかったもの、明日から実践しようと思ったことを書いて話す。/(クラス討議 90分の場合) 3回の授業の最後に出された課題について、学生自身の生活に引きつけて考える。
近藤	内容についての気づき、討論を通じて得られた言語・コミュニケーションについての発見、その他の視点を内省シートに書く。
池田	討議を通して深まった自分の理解を確認するために、事前課題であった個人予習レポートに加筆修正する。

ける実践は難しいといえる。しかし、日本語教育版CM、特に筆者の専門とする待遇コミュニケーション¹⁵⁾の場合、実生活における実践は比較的容易であるため、ケースや授業から離れた実生活を内省の範囲に入れることは可能である。6.1.3で述べられていたように、学生が内省したふりをしたり、教員が学生に内省を誘導することになるのを防ぐためにも、討議を超えて一人ひとりの日常生活における具体的な営みに学びを結び付けさせることは有効であると考えられる。ケース教材はあくまで自己成長のための手段であるため、いかに内省をケースから離れさせ、自分自身に近付けさせるかという点が、重要になってくるといえる。

次に、深さのずれ、つまり内省をどこまで追求するのかという点について考えてみよう。近藤・池田の内省は、竹内の言葉を借りれば「揮発性の高い気持ち」について考えることであり、「解凍・移動・再凍結」でいえば「解凍」もしくは「解凍」から「移動」に進む段階の内省であると考えられる。この内省を学び・成長の記録として残しておくことの重要性は竹内・丸尾も認めている。例えば竹内の提案している自分への申し送りの手紙も、丸尾の言う「今日獲得できたものと獲得できなかったもの」の記述も、この揮発性の高い気持ちの記録を目的としたものである。しかし、竹内は、「解凍・移動・再凍結がすべて終わり、以前の解凍前の自己モデルを懐かしく思い出せるぐらいの時に可能となる」より深い内省を真の内省であると捉えていた。それは、「「はい、じゃあ今から内省の時間ですよ、はいどうぞ！」と促されて10分程度でできるような内省ではない」「内省の価値理解に辿り着ける学生は限られている。だからこそ、内省が重要であり、価値がある」という趣旨の発言からも読み取れる。無論、自己モデルの更新、つまり自己認識及び外界認識の仕方を変える段階に至るまでの過程に、近藤・池田の言うような内省が必要だという意見もあるだろう。しかし、内省とは自己モデルの更新であると定めた場合に、浅い内省を重ねることが最も効果的な方法になるとは限らない。日本語教育版CMにおいては、まず最終目的とする内省の深さを定めることから始め、その後具体的な方法について考えていかなければならないといえるだろう。

なお、近藤・池田がより深い内省について考えていないというわけではない。例えば、授業後にレポートやエッセイとして「ケース学習を通して得た視点や情報、知識を統合し、自分の意見を加えて書くことで、ケースで扱われている重要な概念や観点を再度整理することができる。」(近藤 2015c, p. 86)と書かれている。しかし、こちらは補助的なものであり、内省として最も重視されているのは、前述した討議の振り返りのほうである。CMの目的を自己モデルの更新による人間形成と設定するならば、振り返りの先にあるより深い内省のほうに重点を置く必要が出てくる。無論、教員が求める内省の深さが深ければ深いほど、内省の扱い方は難しくなる。しかし、日本語教育版CMの開発においては、その問題に積極的に取り組んでいく必要があると考えている。

7.2 内省の具体的な方法の検討

それでは、より広く深い内省を求めるために、具体的に何を行えばよいのか。分析結果から読み取れるのは、日本語教育においては、経営学CMほどの時間的切迫感や時間的制約はないと考えられるため、より自由に内省の方法について検討することが可能だということである。ビジネススクールは、平日の夜や土日に集中して授業を行う形式が主流となっており、時間的制約があった。また、経営リーダーに必要な強靱な精神を鍛えるために時間的切迫感を保つ必要があった。しかし、日本語教育の場合は、機関にもよるが、内省の時間を設けるために調整することは比較的容易であり、このような問題は乗り越えられるといえる。

なお、内省の深さは討議自体の深さにも関連するため、内省の方法のみを修正することはでき

ない。丸尾は通常、クラス討議が180分の授業を担当しており、後半になると自分たちの状況へと自然に論点が変わっていくため、内省がなされると述べていた。しかし、日本語教育においては、通常グループ討議は20～30分、クラス討議は30～40分程度であるため、討議内で学生自身の問題について話すところまで討議を深めることは難しい。複数回の授業で1ケースを扱うなど、時間配分及び討議の深め方に関して、改めて考える必要があるだろう。

日本語教育における内省の具体的な方法は、前述のように、授業ごとの内省シート（近藤他2013、近藤他2019）や個人予習課題への加筆（池田2015）である。しかし、竹内が述べていたように、一週間に一回、一学期に一回という頻度も検討する必要があるだろう。丸尾も、4回に1回の内省の時間を提案していた。もし4回に1回の内省の時間を設ける場合は、根本的に関連する問題を持つ3つのケースを用いて3回の授業を行った後、その問題について4回目の授業で考えを深めていくという方法も考えられる。また、内省シートやレポートという形式ではなく、竹内が提案していたような、3年後、5年後の自分への手紙という形式のほうが、より自分のための内省という意識が強くなるとも予想される。これらの方法が効果的かという点に関しては、各教育機関の事情やDLの教育理念・方法、学習者の属性や学習環境など、様々な要因が影響する。今後は、実践研究の成果を積み重ねることによって、日本語教育版CMにおける内省の具体的な方法について考察を深めていきたい。

8. おわりに

以上のように、経営学CMにおける授業内の内省の排除、内省の重要性、内省のための具体的な試みという3点に関する経営学CM実践者へのインタビュー結果をもとに、日本語教育版CMにおける内省について考察してきた。本研究の意義は、日本語教育におけるCMのあり方を、経営学CM実践者という、日本語教育の外の視点から検討したという点にある。近藤・池田・竹内・丸尾の4者の内省に対する考え方の相違を明らかにすることにより、内省に対する考察がより深まったといえる。

さらに、CM研究における成果として挙げられるのは、経営学CM関連の文献で公表されていない部分の明らかになった点である。経営学CMの理念及び方法を記述した文献は数多くあるが、内省についての記述はほとんどなかった。これは、一般的に実施されていない点について、あえて言及し、その理由を書く必要性がなかったためであると考えられる。そのために、なぜ授業内で内省を行わないのかという点はこれまで明らかにされておらず、「ケースメソッドでは内省が重視されていません。」（近藤2015c, p. 87）というような誤解を生んでいた。本研究は、日本語教育版CMに関する考察のみならず、経営学CMに関する理解をより深めることにも役立ったといえる。

日本語教育版CMの開発にあたり、今回のように、経営学CMとケース学習を関連付けながら、理想的な形を追究していく作業は、今後も必要になってくるだろう。単に既存のものを受け入れ、継承したり、誤解の上に批判し、修正するというのではなく、一つ一つの検討事項について、継承すべき点とそうでない点を精査に考察し、丁寧に日本語教育版CMを作り上げていきたいと考えている。

注

- 1) 慶應型CMとは、HBSのCMを日本の経済社会風土に合うよう作り替えた、竹内（2010）に代表されるような、日本のCMの草分けとなるものを指す。

- 2) 経営学CMとは、様々な機関において、経営学の分野で実践されているCMを指し、慶應型CM及びそれに改良を加えたものを指す。
- 3) 竹内（2010）では定義付けされていないが、p. 114～p. 121を読む限り、自己モデルとは自己認識及び外界認識の仕方を意味していると推測される。
- 4) 近藤及び池田による内省に関する修正点については、4.2で詳しく述べる。
- 5) 本文には「ディスカッションリードへのフィードバック」と書かれているが、誤植であると考えられるため、「DLからのフィードバック」に修正した。
- 6) 原文は以下の通りである。“In our view, reflection in the context of learning is a generic term for those intellectual and affective activities in which individuals engage to explore their experiences in order to lead to new understandings and appreciations.” (Boud, Keogh and Walker 1985, p. 19)
- 7) 「『今日のケース学習を通じて、新しく知ったことや情報を書いてください。』『話し合いを通じて感じたこと、気づいたこと、思ったことを書いてください。』『その他、感想などを書いてください』といった設問」（近藤 2015c, p.84）が書かれたシート
- 8) 丸尾に、「CMは効果があるから重要だと考えている」という趣旨の発言があったことから、丸尾のインタビューデータに関しては、効果に関連する記述も分析対象とした。
- 9) 2.では竹内（2010）をもとに予習は通常3時間と述べたが、これは一つのCM授業に必要な予習の時間であり、7～8時間というのは一日に複数のCM授業がある場合の総予習時間を指していると思われる。
- 10) これは無論、すべての大学に言えることではない。竹内はこの状態を憂慮している。
- 11) 竹内（2010）では、CM授業によって「ビジネスリーダーに必要な“tough mindedness”（知的能力の強靭さ、精神の頑健さ）が自ずと養われる」（竹内2010, p. 31）と述べられており、修羅場に耐えうる精神的な強さが求められているといえる。
- 12) 6.3.1で詳しく述べる。
- 13) 6.3.1で詳しく述べる。
- 14) 授業の初めにも同様に15分程度時間を取り、前回の授業の振り返り、これまでの授業をふまえて実践したことの報告、当日の意気込みという3点のうち、話したいことをまず5分で書かせ、一人ずつ言ってもらっているが、内省につながるのは授業の終わりの活動のほうであろうと述べていた。
- 15) コミュニケーション行為をコミュニケーション主体が認識する場面に重点を置いて捉えたもの（蒲谷 2013）

参考文献

- 浅津嘉之（2019）記述式ループリックを使った思考の可視化による内省の深まり 関西学院大学日本語教育センター紀要 08, 関西学院大学日本語教育センター, 35-49.
- アドゥアヨム・アヘゴ希佳子・鈴木綾乃（2022）より深い討議・学びを目指した「ケースメソッド」とは——経営能力の育成を目指す慶應型ケースメソッドとの比較から 日本語教育方法研究会誌 28 (2), 32-33.
- 池田玲子（2015）経営学ケースメソッドからビジネスのための日本語教育へ——ピア・ラーニングによる授業デザインの提案 近藤彩編著 金 孝卿・池田玲子著 ビジネスコミュニケーションのためのケース学習——職場のダイバーシティで学び合う【解説編】第2章, 15-43.
- 池田玲子・館岡洋子（2007）ピア・ラーニング入門——創造的な学びのデザインのために ひつじ書房.
- 梅津光弘（1997）ケース・メソッドによる授業の理論と実際——中・上級日本語教育への応用可能性 日本語と日本語教育, 25, 103-115.
- 蒲谷 宏（2013）待遇コミュニケーション論 大修館書店.
- 萱間真美（2007）質的研究実践ノート 医学書院.
- 金 志宣（2019）内省シートを活用した内省活動の効果——日本語教育における自律的学習の支援の観点から 日本語教育研究49, 5-21.
- 金 孝卿（2008）第二言語としての日本語教室における「ピア内省」活動の研究 ひつじ書房.
- 金 孝卿・近藤 彩・池田玲子（2020）日本人も外国人も ケース学習で学ぼう ビジネスコミュニケーション

- ン 日経HR.
- 近藤 彩 (2014) 日本語非母語話者と母語話者が学びあうビジネスコミュニケーション教育——ダイバーシティの中で活躍できる人材の育成に向けて 専門日本語教育研究16, 15-22.
- 近藤 彩編著 (2015a) 金 孝卿・池田玲子著 ビジネスコミュニケーションのためのケース学習——職場のダイバーシティで学び合う【解説編】ココ出版.
- 近藤 彩 (2015b) ケース学習とは何か? 近藤 彩編著 金 孝卿・池田玲子著 ビジネスコミュニケーションのためのケース学習——職場のダイバーシティで学び合う【解説編】第1章, 1-14.
- 近藤 彩 (2015c) 実践! ケース学習の流れ 近藤 彩編著 金 孝卿・池田玲子著 ビジネスコミュニケーションのためのケース学習——職場のダイバーシティで学び合う【解説編】第4章, 77-100.
- 近藤 彩・金 孝卿 (2010) 「ケース活動」における学びの実態——ビジネス上のコンフリクトの教材化に向けて 日本言語文化研究会論集6, 15-31.
- 近藤 彩・金 孝卿 (2014) グローバル時代における日本語教育——プロセスとケースで学ぶビジネスコミュニケーション National Symposium on Japanese Language Education 2012, 103-115.
- 近藤 彩・金 孝卿・池田玲子 (2019) ビジネスコミュニケーションのためのケース学習——職場のダイバーシティで学び合う【教材編2】ココ出版.
- 近藤 彩・金 孝卿・ムグダヤルディー・福永由佳・池田玲子 (2013) ビジネスコミュニケーションのためのケース学習——職場のダイバーシティで学び合う【教材編】ココ出版.
- 戈木クレイグヒル滋子 (2005) 質的研究方法ゼミナール——グラウンデッドセオリーアプローチを学ぶ 医学書院.
- 竹内伸一 (2010) ケースメソッド教授法入門 理論・技法・演習・ココロ 高木晴夫監修 慶應義塾大学出版会.
- 竹内伸一 (2013) ケースメソッド教育の実践を支える組織的サポートに関する研究——ハーバード・ビジネス・スクールと慶應義塾大学ビジネス・スクールの事例から 広島大学大学院教育学研究科紀要第三部 62, 69-78.
- 高木晴夫・竹内伸一 (2006) 実践! 日本型ケースメソッド教育——企業力を鍛える組織学習装置 ダイアモンド社.
- 宮崎七湖編著 (2014) 江後千香子・武 一美・田中敦子・中山由佳・村上まさみ著 留学生のためのケースで学ぶ日本語——問題発見解決能力を伸ばす ココ出版.
- ルイス・B・バーンズ, C・ローランド・クリステンセン, アビー・J・ハンセン編著 (2010) ケース・メソッド教授法 ダイアモンド社.
- Boud, D., Keogh, R. and Walker, D. (1985) *Reflection: turning experience into learning*. London: Routledge.
- Lewin, K. (1952) *Field theory in social science: selected theoretical papers*. London: Tavistock.

付 記

本研究は、文部科学省科学研究費若手研究「スピーチレベル観育成のためのケース教材の作成」(課題番号21K13040, 研究代表者アドゥアヨム・アヘゴ希佳子)の研究成果の一部である。