

## スクールリーダー養成研修の考察：ケースメソッド の展開可能性

波多江，俊介  
九州大学大学院人間環境学府：博士後期課程

<https://doi.org/10.15017/18557>

---

出版情報：教育経営学研究紀要. 13, pp.47-56, 2010-09. The Laboratory of Educational  
Administration, Educational Law, Graduate School of Kyushu University

バージョン：

権利関係：

# スクールリーダー養成研修の考察 — ケースメソッドの展開可能性 —

波多江 俊介  
(九州大学/大学院生)

- I はじめに
- II スクールリーダー研修の取組とその課題
- III ケースメソッドの有用性と研修への導入の方向性
- IV おわりに

## I はじめに

本稿では、スクールリーダー<sup>(1)</sup>、とりわけ教頭や教務主任層の教員を対象とした研修の取組を提示し、その課題等を挙げる。そこでの研修をよりよいものにするための方法として、ケースメソッドの導入にその可能性を求める事とする。

ケースメソッドは、「日々発生する様々な経営上の問題に対して有効に対処していくために、どのように思考して、解決策を創出していかか」という教育に適したものである<sup>(2)</sup>。ケースメソッドで取り扱うケースは6タイプに分類できる<sup>(3)</sup>。

本稿でケースメソッドを取り扱う理由は次の二点である。第一に、「組織の経営に関する教育が、企業経営のみならず他の組織の経営に携わる経営者・管理者にとっても必須のものと考えられ、スクールリーダーなど教育機関における経営に携わる高度専門職業人を養成する課程における教育内容としても重要なものとなることが予想される<sup>(4)</sup>」ためである。第二の理由として、教育学の分野においての研究がほとんどすすめられていない事も挙げられる。スクールリーダー研修においてケースを取り扱って、研修を実際に行っているところもあるかもしれない。しかし、その教育的な意義・有効性を挙げ、研究としてケースメソッドにスポットを当て、取り扱っている事は少ない。このような理由から、スクールリーダー研修の手法として、ケースメソッドを挙げることに意義があると考えられる。

本稿の構成は以下の通りである。本稿では、まずスクールリーダー研修について述べる。九州大学ではそういった研修の一環として、「九州大学 学校管理職マネジメント短期研修(以下:九大マネジメン

ト研修)」が実施されている。そこでは「リーダーシップ」や「学校評価」といった様々なテーマを取り扱っている。研修で行われている研修内容と、そこでの課題を提示する(II)。次に、研修をよりよいものにするための方法として、ケースメソッドにその可能性を求める(III)。最後に、ケースメソッド導入について、その予想される有効性について挙げる(IV)。

## II スクールリーダー研修の取組とその課題 — 九大マネジメント研修を事例として —

### 1. 九大マネジメント研修の取組

第1節では、九大マネジメント研修における取組を挙げる。九大マネジメント研修でどのような講座が開講され、それに対する受講生の評価がどの程度であるかは雪丸(2008)に詳しい<sup>(5)</sup>。以下、その経緯の紹介と、平成22年度の九大マネジメント研修の取組を提示する。

九州大学では平成18年度より福岡県教育委員会との共催事業として学校管理職養成を目指した公開講座型の研修を行っている。平成22年度実施要項では、この実施の背景を次のように指摘している。

学校管理職としての専門性の向上は、学校改善、学校効果を図るために、さらには学校組織における個々の教職員の行動に影響を与える重要なストラテジー要因です。教育に関する理念や識見、経営ビジョンを有し、地域や学校の状況、課題を的確に把握しながら、支援的リーダーシップを発揮するとともに、教職員の

意欲を引き出し、関係機関との連携・折衝を適切に行い、組織的・機動的なマネジメント能力を有する学校管理職が期待されています。また、この様なマネジメント・マインドを高める研修機会の中堅のスクールリーダーに対しても必要なことです。スクールリーダーのモラルを高め、しかも豊かな着想、実行力、優れた指導力を有した管理職の起用を促進する点からも重視すべき課題となっています。そこで今回、九州大学学校管理職マネジメント短期研修プログラムは、九州大学と福岡県教育委員会・福岡市教育委員会・北九州教育委員会との連携・協働に基づき、できる限り学校側のデマンド・サイドをふまえたプログラム内容のもと実施されるものです。

受講対象者は福岡県下の小中学校(特別支援学校も含む)の教頭や教務主任をはじめとするスクールリーダー(校長を除く)としている。本プログラムの科目は教育委員会との協議を通し受講者のニーズを把握した上で設定されている。また前年度のニーズ調査を基に、次年度のテーマ設定等を行い、研修内容の精選・更新や、運営の改善へ繋げている。本プログラムのそれぞれの科目をどのような内容にするかは講師に委ねられているが、講義形式と演習形式の双方を適宜取り入れることを講師間では確認されている<sup>(6)</sup>。

研修における方法は、大きくは「講義」と「演習」の2つの形式と捉える事ができる。更に細分化して捉えるのであれば、講義(レクチャー)形式、ロールプレイング、シュミレーション・ゲーム、ケーススタディ等に区分することができる<sup>(7)</sup>。例えば平成22年度のプログラムに沿って述べれば、1日目の「学校臨床」は講義(レクチャー)形式、講義(レクチャー)形式、ケーススタディである。4日目の「リーダーシップ」は講義(レクチャー)形式、シュミレーション・ゲーム。2日目の「コーチング」と4日目の「危機管理」では講義(レクチャー)形式、ロールプレイング等の方法を採用していると捉える事が可能である。

## 2. 九大マネジメント研修の課題

平成22年度九大マネジメント研修でのアンケート評価の結果を提示しよう。評価が高かったプログラムとしては4日目の「危機管理」や3日目の「次世代スクールリーダー論」の2つが挙げら

れる。一方で、研修全体に対しては「グループ協議、ワークショップ等、他の先生方との交流がもっとあるとネットワークの広がりになったと思う」、「講義の内容にもよるのですが、できるだけ演習また、それに伴うグループ協議の時間をとっていただくことが、研修の深まりが感じられました」、「演習に割く時間がもう少しあればよかったと思う」といった意見を受講生から受けた。この点は次年度以降の改善点であると捉える事ができる。

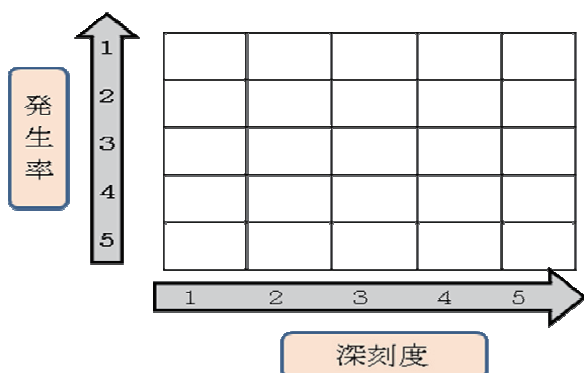
例えば4日目の「危機管理」の研修では、実際のクレーム対応場面を想定したスクリプト<sup>(8)</sup>を用いて、演習を行った。しかし研修全体を通して、グループ協議の人数は4人までであった。無論、研修便宜という面もあるが、個々の意見を全体へフィードバック・共有するところまでは至っていない。また、講師はフィードバック時に「どういった言葉がけに違和感を覚えたか」といった対人関係能力的側面からの発問を行っている。したがって、グループ協議とロールプレイングという形でとどまり、受講者個々の意見を、全体へフィードバックし共有するまでは至れなかった。ここでは「危機管理」を例に挙げたが、研修全体を通して、全体へのフィードバックや全体での共有化が課題として挙げられる。

しかし、全体へのフィードバックや全体での共有化が困難であるのは、研修で取り扱うテーマにそういった要素があると考えられないだろうか。それに関して説明するために、今一度「危機管理」を例として取り扱おう。

前田・山下(2010)は、現職の教頭、校長に対し質問紙による調査を実施することで、新任校長研修で扱うべき項目についてのニーズを明らかにしている。調査の質問項目は日本教育経営学会による『校長の専門職基準 - 求められる校長像とその力量 - [2009年度版]』の7つのスタンダードに基づき作成している<sup>(9)</sup>。この調査結果では、校長就任時に必要とされる知識・技能として、「危機管理」が最も高かったことが指摘されている。次世代のスクールリーダーにとって重視される力量の一つも「危機管理」であると考えられよう。石戸(2007)によれば、人々は環境汚染や核戦争等に対する不安を公言することによって、連帯を可能とするため、この意味で「不安」という感情は特

別な社会的意味を帯びようになってきているという<sup>(10)</sup>。ゆえに「危機管理」を研修で取り扱うことの現場からのニーズは高いといえよう。

九州大学では、2008年度に独立行政法人教員研修センターの委託事業を受け、「危機管理(リスク・マネジメント、クライシス・マネジメント)」をテーマに取り組んできた。その成果報告書<sup>(11)</sup>作成過程で、自校の危機について、研修受講者に「発生率」・「深刻度」を記入してもらい、下記のようなリスクマップを作成してもらっている。



そこで得られたデータを、露口(2007)の提示する枠組み<sup>(12)</sup>に沿ってグラフ化したものが、下記の表1・表2である。

この標準偏差の表では、管理職個々人によって、「危機」に対する認識にどの程度の差があるのかを示されている。表1・表2ともに、比較的縦軸の数値が低い項目は、相対的に管理職個々人の認識のズレが少ないことを示す。

表1 深刻度標準偏差

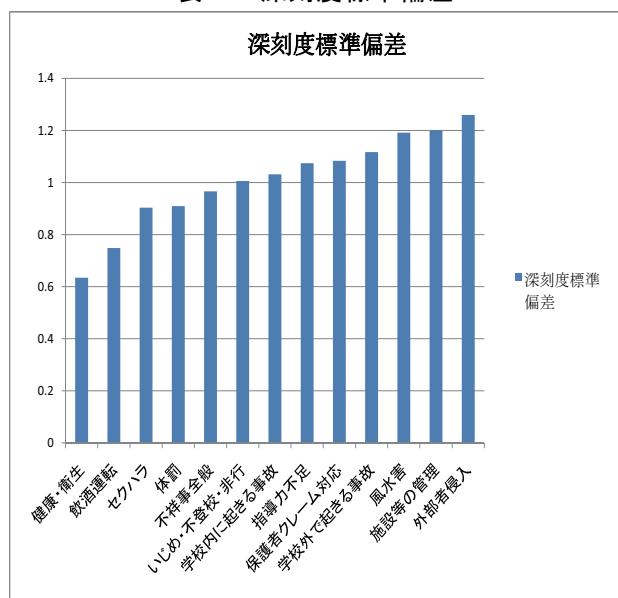


表2 発生率標準偏差

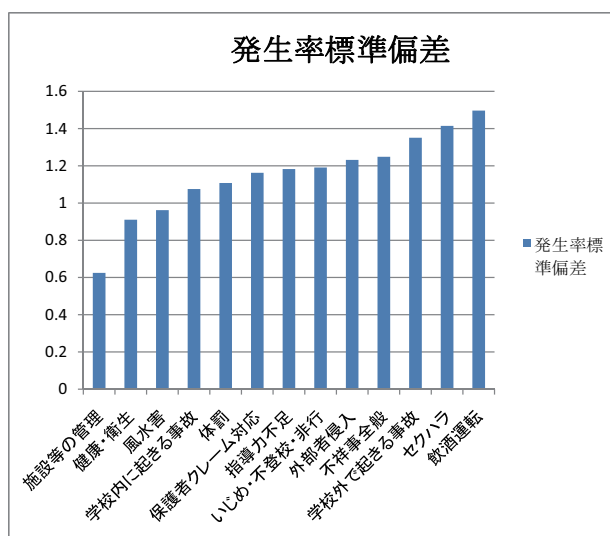


表1から、不祥事全般(セクハラ・飲酒運転等)に関しての深刻度認識のズレは小さいことがわかる。これは、管理職がコンプライアンスの重要性を認識しているためであろう。コンプライアンスにおいては、認識の統一の方が重要視されるのである。一方の発生率ではどうであろうか。不祥事全般(セクハラ・飲酒運転等)に関して、表2では深刻度とほぼ逆の結果を示しており、「発生しやすい」という認識にはバラつきがある。

したがってこの表からわかることは、「危機管理」というテーマであっても、コンプライアンス関連は従来の講義(レクチャー)形式、ケーススタディといった研修方法で十分であろう。

ただし、「危機管理」は、「コンプライアンス」関連のみではない。表1・表2からは、深刻度標準偏差が相対的に高く、発生率標準偏差が相対的に低い、「指導力不足(教員)」や「保護者クレーム」といった項目も存在する。こういった項目に関しては、深刻度に対する管理職個々の認識にズレが大きいということを示す。よって、「危機管理」と一口にいても、その指す範囲が広範であり、かつ項目によっては個々人によって深刻度や発生率認識の差異が様々である。このことが、研修で全体へのフィードバックや全体での共有化を困難にしている要因ではないかと考えられる。したがって、全体へのフィードバックや共有化を可能にする研修方法を取り入れることの必要性を指摘できよう。

### Ⅲ ケースメソッドの有用性と研修への導入の方向性

前章では、九大マネジメント研修を例として取り上げ、その取組と課題について提示した。その研修中の「危機管理」を取り上げ、データに基づいて管理職個々人の認識のズレの度合いを明らかにした。ではその課題を受け、研修全体を通して、全体へのフィードバックや共有化を可能にする研修方法とは何であろうか。ここで筆者はケースメソッドに着目し、その可能性を本章では提示したい。

#### 1. ケース教材を構成する要素

肝心のケースメソッドで用いるケース教材について、特に限定が存在するわけではない。ケースメソッドを用いて実際に研修等を進めている安藤(2008)は次のように述べる。「ケース教材は、問題に遭遇したから、どうするべきかという意思決定を迫るものもあれば、直面している問題を事細かく記述したものでよい。新聞記事を読んでケース教材を書いたというように、フィールドに出てインタビューしたり、調査をしてまとめたケースではなく、自分自身の経験や新聞や雑誌の記事をもとにしたケースもある<sup>(13)</sup>」。

ケースメソッドを取り扱う上では、議論の参加者(被教育者)の参加が重要視される。ゆえに、ケース教材は参加者の参加意欲を掻き立てるものであることが望ましい。すなわち、挑発的な問題提起をしているケース教材を読んだ学習者は、ケースに記述される問題の解決に取り組もうとし、自己の考えをまとめる。考えがまとまれば、自分の考えに対する他者の反応を知りたくなる。そうしてケース教材は学習者の創造活動を触発する<sup>(14)</sup>。無論、ケース教材の持つ誘因のみでなく、教授側のファシリテート力もケースメソッドを用いた教育を有用なものにするための重要な要素である。

では、ケース教材はどのような要素で構成されているのであろうか。ケーススタディで用いられる教材は、論文等の成果物、執筆者の分析や解釈が記述されている。他方のケースメソッドの教材は、討議のための資料として作成されるので、問題となる状況について詳細な説明があるが、それは情報の記述に終始している<sup>(15)</sup>。では、ケース

メソッドの教材では、こういった「情報」が盛り込まれているのであろうか(こういった要素で構成されているのか)。それは、大別して①「問題」、②「意思決定」、③「評価」、④「ルール」の4つであり、これら4つの分析課題が繰り返して出てくる<sup>(16)</sup>。①「問題」とは、重大な結果、業績に関連した状況で、その結果や業績に対する明確な説明がつかない状況を指す。②「意思決定」は、「意思決定の選択肢」・「意思決定の基準」・「関連する証拠」といった情報が記載されている。ただし、情報が明示されていなかったり、情報量が不十分であったりする場合もある。③「評価」とは、業績・行動・結果についての価値・重要性・効果を判断して述べたものである。④「ルール」はそのままの意味で、その分析に際して、「ある状況下で必要な情報の種類」・「その情報を入手する適切なルール」・「そのルールを適用する正しい方法」・「ルールを実行するのに必要なデータ」といった点に注意を払わねばならない。

これら4つの要素を含有するケース教材を用いて、こういったことを学習者に学んでもらうのか。これは論者によって様々であるが、例えば百海(2000)は、経営学の授業でケースを用いる目的を次のように述べている。すなわちその目的は、①ある概念について、具体的なイメージを形成させる、②問題点を発見させる、③原理・原則を理解させる、④原理・原則を適用する、⑤問題を解決するためのアプローチ(考え方や技法)を訓練する、⑥メンバー同士で多様な意見や討論を通して、視野を広げる、⑦意見交換を通して、自分の行動に気づかせる、⑧ある事柄についての教訓を得させる、といったもので、ケースメソッドではこれらの教育効果を期待できると捉えている。これらの中には、先に挙げたケースメソッド教材の4要素と重なる部分もある<sup>(17)</sup>。

#### 2. 経営能力としての「意思決定」の重要性

さて、第1節で挙げたような教育効果が期待され導入・活用されているケースメソッドであるが、この教育方法の有効活用について積極的に検討が試みられている「経営教育」の分野では、殊に「意思決定」の要素が最重要視されている。経営者が「主体的な実践性」を発揮することを重要視する齊藤(2004)は、「わが国では企業(とくに大企業)

に『雇用されて働く人びと』の育成に力点がおかれすぎて、『経営する』とか『経営を行う』という考え方をもつ人間を育ててこなかったのではないかと半ば自省も含みつつ回顧している<sup>(18)</sup>。そのように述べつつも齊藤は、「経営学」が「主体的な実践性」を前提としていると述べる。それはすなわち、経営者が「きびしい環境のなかでもみずからの力でその経営を切り開いていくという実践を行うこと、あるいはそのような実践を行うような志向性をもつこと」を意味するとしている<sup>(19)</sup>。ゆえに経営者の経営能力育成にとっては「専門的知識の獲得も重要ではあるが、それにも増して重要な力が意思決定力であり、その力を身につけていくことが経営能力育成の中核となる」と捉えられている<sup>(20)</sup>。それはつまり、「経営者の発想に立ち、変化する情勢下での経営者としての対処の仕方を意思決定できること、またそのために複雑な状況を正しく事実認識して柔軟に思考し、自らの意思を明確に主張することを挙げること」なのである<sup>(21)</sup>。

ここまでで、意思決定が重要視されていることが理解できるのだが、実はこの「意思決定」については更に2つに大別が可能である。まず「行為」と「行動」の概念上の区別を行わなければならないとされている。そこで「行為」とは「人間がなんらかの目的(ないしは動機)を持ってある結果を伴うことをすることで、必ずしもすべてが外に現れるわけではない」と定義され、一方の「行動」とは「外に現れた行為(観察し得る事実)」と定義されている<sup>(22)</sup>。ゆえに単に経営者の行為から解釈的にその経営者の手腕や経営観を描き出すことには一定の限界がある。なぜなら経営者というのは、「その時々解決すべき問題に対する定量的・定性的、かつ体系的な分析と、経験から得た直観を組み合わせることによって、問題解決をしている<sup>(23)</sup>」からである。よって経営者の意思決定には、「論理的な意思決定」の側面と、「非論理的な意思決定」の側面があり、その双方の(能力の)向上が必要であるとされている<sup>(24)</sup>。

このように考えると、例えばケース教材中で描写される「魔がさした」としか思えないような経営者の『意思決定ミス』も彼がいままでに行ってきたいくつかの意思決定の中の一つとして捉えられるべき<sup>(25)</sup>」なのである。ゆえに、「ケースを読

み解くことによって経営者の意思決定ミスも彼の主観的な意味形成プロセスに裏打ちされた必然の影が浮かび上がってくる」と捉える事ができる<sup>(26)</sup>。「主観」というものが、教師がこれまでに積んできた経験をもとに形成されると捉えるのであれば、そういった経験を学習資源として積極的に活用していくような学習方法がスクールリーダー教育では用いられるべきである。そういった教育は同時に、「世代性」や「関わりの中での発達」を考慮したものであることが求められる<sup>(27)</sup>。

### 3. 独自の経営観を持つことの重要性とその育成のためのケースメソッド教育

ケースメソッドを用いる中で、取り扱うケースが「良質なケースであるほどケースの中の僅かな事実個人の主観を交えてイメージが膨らみ、感情移入の度合いも高まる<sup>(28)</sup>」とされる。これはつまり、「良質なケースの分析を通じて経営者の苦悩(トラブル)を実感し、そこから得られた経営技能は個々の学習者独自のものであって普遍的なものである必要はない」のであり、「学習者は動機理解的方法を各自で試み、そして独自の経営観を創造すればよい」のである<sup>(29)</sup>。

そもそもケースメソッドを用いた教育の持つ特質として次の3点が挙げられている<sup>(30)</sup>。第一は「現実の重視」である。現実の問題は複雑であるため、特定の理論や技術だけでは対処できないことを学習者が理解することが重要である。第二は「一般論よりも個別論の重視」である。経営能力で重要なのは理論の構成能力ではなく、意思決定能力である。ゆえに各ケースの状況においてどのように意思決定するかが焦点となる。第三は、「学生の経験の重視」である。

前節でも挙げた、経営者の意思決定には、「論理的な意思決定」の側面と、「非論理的な意思決定」の側面があり、その双方の(能力の)向上が志向される。ゆえに、それらを学習者自らがグループ討議・全体討議を通じて育成していくことが望まれる。その向上に寄与するものとして、ケースメソッド教育が着目されるのである。

ケースメソッド教育において育成される力量は、「理論や技術などの他者に伝達可能な知識ではなく、『経験によって個人的に獲得される力』であり、具体的には『新たな経験の場面で行動しうる力』

である」と認識されている<sup>(31)</sup>。

では、独自の経営観(個別論・持論<sup>(32)</sup>)が重視される背景をどのように捉えるべきなのか。クリステンセン(2008)は次のように述べる<sup>(33)</sup>。教育学の先行研究において、現象を観察・分類した研究は、続いて分類を特徴づける属性と目的の結果との間の関連性を検討してきた。例えば、大規模校と小規模校のテスト得点と中退率の間の相関関係を測定する等である。この種の予備研究を通じて、ある集団が別の集団よりもおしなべて得点が高いことは言明できる。しかし、相関関係を示す指標では、特定の生徒・学級・教師・学校区が、平均的な傾向に従うかどうか、または従うはずか否かを予測することはできない。これは相関研究、つまり記述的理解の体系は、特定の人がある平均的な方式に従った場合に、特定の状況で期待した結果が得られるかどうかについて何も教えないのである。例外的事項は実は理論にとってはむしろ朗報で、予備的な相関関係では説明できない例が発見されない限り、逆説的に研究者はもうそれ以上理論を改善することができないことを意味する。ゆえに、リステンセンはどのような行動が、特定の状況における特定の学校に望ましい結果をもたらすのかを知るには、「規範的理解の体系」の発展が望まれるとしている。

「規範的理解の体系」とは、現象を属性別に分類する代わりに(理論の属性要素を際限なく増やしていくことではなく)、学校管理者や生徒、教師がおかれている状況に応じて分類を試みる事を指す。例外的事項に直面した際に、因果関係が異なる結果をもたらしたのは状況にどのような違いがあったかを考えるのである。それにより、因果関係が状況によって異なる結果をもたらす仕組みと理由を示すことが可能になる。十分な調査で裏づけされた状況分類に基づく規範的研究があれば、学校管理職や教師は、自分達のおかれた状況でどのような行動が望ましい結果をもたらすかを予測することができ、何をなすべきかの意思決定を可能にするのである。

スクールリーダー研修においても、ここで指摘される視点をふまえる必要があるだろう。状況依存的に左右される意思決定場面の中で、状況に応じた意思決定を経営者は求められる。そこでは、変化する状況についての情報を広範に得ながらも、

経営者として決断を迫られる。そこでの最終的な決断を後押しするものが、独自の経営観なのである。ケースメソッド教育は、そういった個々人の経営観に基づいた「意思決定(プロセスを含む)」を出し合い、論理的に互いの決断を比較し、学習者相互が学び合うことを可能にする研修方法である。

ただし、ケースメソッド教育の限界についても同時に考察しておく必要がある。中村は、経営行為を「情報収集行為」→「意思決定行為」→「説得行為」のスパイラルと規定する<sup>(34)</sup>。その上で、ケースメソッド教育の限界について述べているが、それは次のようにまとめられる。①情報収集行為・説得行為との対応関係が希薄で、それらの能力向上に対する有効性は低い、②非論理的意思決定行為の育成と対応関係にあるとは言い難い、③対人関係技能にはほとんど寄与しない。

①の理由としては、ケースに書かれている情報は所与のものなので、対人関係技能(コミュニケーション)に基づく情報収集行為の向上には寄与しないこと、説得行為という働きかける行為にも脅しや強要から、紳士の対話によるものまで様々で、かつ被説得者の立場やパーソナリティによってもやり方が異なること等が挙げられる。②の理由については、確かにケースメソッドでは共感できるようなビジョンやストラテジーを提示する力は身につくであろう。しかし、それは論理的な意思決定の範疇での話である。非論理的意思決定、つまり直観(力)に基づくところの力は、ケースメソッドによってどのように育成されるかの関係性が不明確なためである。③の理由としては、①とも関連するのであるが、受講者間で対人関係技能(コミュニケーション力)を発揮する機会があっても、実際に説得をする場面でのコミュニケーションが円滑に進むかは疑問であるためである<sup>(35)</sup>。これらは、ケースメソッドの限界、つまりはその有用性の範囲を冷静に捉えたものである。

#### 4. スクールリーダー研修におけるケースメソッド教育の展開可能性

「事業や経営には多くの要素が関連しているが、そのメカニズムを理解するとともに、先行きに関し自分なりに洞察すること<sup>(36)</sup>」が経営職には求

められる。課題の解決のために、洞察に基づいた対応策を論理的に他者に対して提示する訓練を、ケースメソッドでは行うことができる。つまりそれは論理的な意思決定の訓練である。前節での指摘があったように、ケースメソッド教育の限界を無視して、この方法を絶対視するわけではない。ケースメソッドでは参加者それぞれから様々な意思決定結果(問題の解決策)の提案がなされる。それらの意見を全体で吟味するわけだが、ケースメソッド教育では漸次的なフィードバックが同時になされることになる。ここに、スクールリーダー研修におけるケースメソッド教育の展開可能性があると考える事ができる。第1章で挙げた、「危機管理」の例では、深刻度や発生率認識の度合いが個人によって異なることが示された。そういった認識の相異をすり合わせていく上でも、ケースメソッド教育は有効であると考えられる。

表1が示すように、「危機管理」においてもコンプライアンス関連の深刻度認識のズレは相対的に小さい。実はコンプライアンスを徹底するための研修方法の一つとして、ケースメソッド教育は既に導入されている<sup>(37)</sup>。ただし、同じく表1からわかるように、相対的に教師間の認識に差異が小さいのであれば、ケースメソッド教育を導入する必然性は乏しい。したがって、ケースメソッド教育を導入する上では、深刻度の認識のズレ等、個人によって認識に相異の大きいテーマにこそ導入し、展開されるべきであるといえよう。

#### IV おわりに

本稿では、ケースメソッド教育をスクールリーダー研修へ導入する上での方向性を提示した。無論、ケースメソッド教育のみで、スクールリーダーの経営能力の全てを育成するというつもりはない。ケーススタディ、ロールプレイ、理論講釈、グループワーク等、様々な手法を援用しつつ、研修は進められねばならない。特定の方法論に固執しては、スクールリーダーに求められる広範な能力の育成はできない。それぞれの教育方法の有用性と限界を認識しつつ、適宜組み合わせることで研修効果を高めていくことが肝要である。

最後に今後の研究展望を提示して本稿を閉じた

い。今後は、ケースライティングに目を向け、教育現場の実情に沿ったケースを作成していく必要が求められる。また、それを導入・実施した後の効果測定を教育方法学や教育心理学の視点等を活かして検証し、よりよい研修プログラムの開発につなげていかねばならない。そのケース作成の際、教育現場の意見を広く取り入れていくとともに、教育委員会等の助力を得、効果的なケース作成・教授法を合わせて考察することが重要となる。

#### 【注及び引用文献】

- (1) 岡山大学グループは、「スクールリーダー」の指す範囲を「校長・副校長・教頭・主幹・教務主任・研究主任・学年主任等」としている(淵上克義・佐藤博志・北神正行・熊谷慎之輔[編著]『スクールリーダーの原点 ―学校組織を活かす教師の力―』金子書房、2009年、p. i)。本稿の後半で取り扱う「九州大学学校管理職マネジメント短期研修」においては、教頭や教務主任層を対象としたプログラムを組んでいる(実際には指導教諭等も含み、校長は対象外)。
- (2) 百海正一「ケース・メソッド教育」『商経論叢』38、2002年、p. 71。
- (3) 同上、pp. 77-83。
- (4) 佐野享子「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』26号、2003年、p. 93。
- (5) 雪丸武彦「学校管理職養成の現状と課題―九州大学における事例を中心に―」『九州教育経営学会研究紀要』第14号、2008年、pp. 93-101。合わせて、「<http://www.education.kyushu-u.ac.jp/~maneken/2009.html>」も参照頂きたい。



(6) 平成 22 年度「九大マネジement研修」実施プログラム

	7月23日 1日目	7月29日 2日目	7月30日 3日目	8月10日 4日目	8月20日 5日目
9:10 ～ 9:15	開会式	朝の会	朝の会	朝の会	朝の会
9:15 ～ 10:45	オリエンテーション & アイスブレイキング	コーチング1 原田かおる (株)ポテンシャル アクト	組織マネジメントと 学校評価1 八尾敬修 九州大学大学院 人間環境学研究院	危機管理1 元兼正浩 九州大学大学院 人間環境学研究院	学校文化史 新谷恭明 九州大学大学院 人間環境学研究院
11:05 ～ 12:35	学校臨床1 増田健太郎 九州大学大学院 人間環境学研究院	コーチング2 原田かおる (株)ポテンシャル アクト	次世代スクール リーダー論 元兼正浩 九州大学大学院 人間環境学研究院	危機管理2 元兼正浩 九州大学大学院 人間環境学研究院	組織マネジメントと 学校評価2 八尾敬修 九州大学大学院 人間環境学研究院
13:35 ～ 15:05	学校臨床2 増田健太郎 九州大学大学院 人間環境学研究院	地域連携 原田かおる 九州大学大学院 人間環境学研究院	リーダーシップ1 露口健司 愛媛大学教育学部	校内研修1 田上哲 九州大学大学院 人間環境学研究院	本原の教育課題と 施策 福岡県教育委員会 義務教育課
15:25 ～ 16:55	学校改革を促す 今日的課題 八尾敬修 九州大学大学院 人間環境学研究院	特別支援 露口健司 愛媛大学 文化教育学部	リーダーシップ2 露口健司 愛媛大学教育学部	校内研修2 田上哲 九州大学大学院 人間環境学研究院	振り返り(1時間) 閉会式(30分)
16:55 ～ 17:10	帰りの会	帰りの会	帰りの会	帰りの会	
17:10 ～ 18:10	交流の時間	交流の時間	懇親会	交流の時間	

(7) 百海(2002)、前掲、pp. 71-74。シュミレーション・ゲームは、「体験を通して、知識や技能を身に付けさせる学習法」である。本文で挙げた「リーダーシップ」では、トランプを用いた簡単な足し算でゲームを行い、グループ間の勝敗が固定化を経験させ、「グループ効力感」を実感させる取組を行った。

(8) 独立行政法人教員研修センター委託事業、教員研修モデルカリキュラム開発プログラム(平成 20 年度教育課題研修)資料集『学校管理職のためのクライシス・マネジement・スキル開発プログラム』九州大学・福岡県教育センター[発行]、2009 年、「研修資料 2・スクリプト」、pp. 100-102。

(9) 前田晴男・山下顕史「第 2 章第 2 節 校長・教頭意識調査」『独立行政法人教員研修センター委嘱事業 教員研修モデルカリキュラム開発プログラム(平成 21 年度教育課題研修)研究成果報告書 — 新採校長研修のアクション・リサーチによる「次世代スクールリーダー」養成プログラムの共同開発 —』九州大学、北九州市教育委員会・北九州市立教育センター、2010 年、p. 129。

(10) 石戸教嗣『リスクとしての教育 —システム論的接近—』世界思想社、2007 年、p. 130。

(11) 前掲(8)。

(12) 露口健司「学校組織における信頼構築のた

めのリスクマネジement —リスク処理の局面を中心に—」九州大学大学院教育経営学研究室／教育法制論研究室『教育経営学研究紀要』第 10 号、2007 年、pp. 20-24。詳しい算出方法はこの論文を参照頂きたい。

		発生率標準偏差	発生率(100%換算)
学校安全	施設等の管理	0.62492603	66.10%
	健康・衛生	0.91016612	55.50%
	風水害	0.96181556	47.70%
	学校内に起きる事故	1.07547004	40%
	体罰	1.10754985	33.80%
保護者対応	保護者クレーム対応	1.16246971	61.40%
	指導力不足	1.18234047	44%
教員不祥事	いじめ・不登校・非行	1.19070218	40%
	外部者侵入	1.23176352	48%
	不祥事全般	1.24868779	68.50%
	学校外で起きる事故	1.35069427	52.60%
	子どもに関する問題	セクハラ	1.41421356
自然災害	飲酒運転	1.49666295	32.41%

平均発生率	50.31%
-------	--------

		深刻度標準偏差	深刻度(100換算)
学校安全	健康・衛生	0.634324	77
	飲酒運転	0.748331	79
	セクハラ	0.903508	66
	体罰	0.909212	80
	不祥事全般	0.965886	91
保護者対応	いじめ・不登校・非行	1.005851	67
	学校内に起きる事故	1.031525	76
教員不祥事	指導力不足	1.074172	89
	保護者クレーム対応	1.083156	84
	学校外で起きる事故	1.116915	80
	風水害	1.191528	84
子どもに関する問題	施設等の管理	1.201577	80
自然災害	外部者侵入	1.259447	71

平均深刻度	78.77%
-------	--------

(13) 安藤輝次「学校ケースメソッドの理論」『教育実践総合センター研究紀要』17 号、2008 年、p. 80。

(14) 高木晴夫・竹内伸一『実践！日本型ケースメソッド教育』ダイヤモンド社、2006 年、pp. 35-36。

(15) 同上、p. 24。便宜を図って次のようにも説明されている「読み終わった後に、『なるほどそうになっているのか』と感じるのがケーススタディの教材、『これは困った、何とかしなくては』と感じるのがケースメソッドの教材であるとしている。

(16) ウィリアム・エレット[著]、斎藤聖美[訳]『入門 ケース・メソッド学習法 —世界のビジネス・スクールで採用されている—』ダイヤモンド社、2010 年、pp. 21-28。

(17) 百海正一「経営学における教授法の改善 —ケース・メソッド教育を中心に—」『商経論叢』36 号、2000 年、p. 112。

(18) 齊藤毅憲「1 経営学をいかに考えるか(企

- 業経営のフロンティア)』『経営教育研究』7号、2004年、p.14。
- (19) 同上、p.7。
- (20) 高木晴夫、加藤尚子「経営能力の育成に向けて — ケースメソッドの果たす役割とその教育方法 — (経営情報フォーラム)」『経営情報学会誌』12号、2003年、p.83。
- (21) 佐野(2003)、前掲(4)、p.103。
- (22) 辻村宏和「1 経営技能の特性を前提としたケース・メソッド — 「共感的学習法」にみる客観に対する主観の優位性 —」日本経営教育学会『経営教育研究』5、2002年、p.7。
- (23) 林伸二「直観力とは何か」『青山経営論集』第32巻・第2号、1997年、p.32。
- (24) 中村秋生「経営技能の育成とケース・メソッド」『共栄大学経営論集』3、2005年、p.20。
- (25) 辻村、前掲(22)、pp.9-10。
- (26) 同上、p.10。
- (27) 熊谷慎之輔「成人学習論とスクールリーダーの職能発達」(淵上克義・佐藤博志・北神正行・熊谷慎之輔[編著]『スクールリーダーの原点 — 学校組織を活かす教師の力 —』金子書房、2009年)。
- (28) 同上、p.4。
- (29) 同上、p.11。また辻村、前掲(22)は「経営技能は“極私的”経営理論であってよい。それは経営者各様であるべきで、経営実践はまさに『〇〇スペシャル』の世界」であると述べている。
- (30) Schoen, D and Sprague, P. 1954, “What is the Case Method?”, McNair, M. 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]『ケース・メソッドの理論と実際：ハーバード・ビジネス・スクールの経営教育』、東洋経済新報社、1977年)。なお本文中における3点の整理は、佐野享子(a)「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てがかりとして —」『筑波大学教育学系論集』29、2005年、p.41；佐野(2003)、前掲(4)、p.96を参照している。
- (31) 佐野(2005a)、前掲(30)、p.42。
- (32) 加護野忠男『組織認識論』千倉書房、1988年、pp.1-12。
- (33) クレイトン・クリステンセン、マイケル・ホーン、カーティス・ジョンソン[著]、櫻井祐子[訳]、根来龍之[解説]『教育×破壊的イノベーション—教育現場を抜本的に改革する—』翔泳社、2008年、pp.164-170。
- (34) 中村、前掲(24)、pp.19-20。
- (35) 同上、pp.20-26。
- (36) 亀井敏郎『「経営職」を育成する技術 — 次世代リーダーはこうしてつくる —』株式会社ファーストブレイク、2005年、p.42。
- (37) 企業におけるコンプライアンスとしては、久保田潤一郎「内部統制における倫理・コンプライアンス教育の役割」『日本経営教育学会全国研究大会研究報告集』57、2008年、pp.50-53。教育学分野としては丸山恭司、坂越正樹、曾余田浩史「教職倫理をケースメソッドで教える」日本教育学会『日本教育学会大会研究発表要項』64、2005年、pp.130-131、が挙げられる。