

図書館・情報学におけるケース・スタディを用いた教育の有効性

The Effect of the Case Method
in Library and Information Science Education

高山正也

Masaya Takayama

磯部修子

Shuko Isobe

Résumé

The purpose of this paper is to clarify the characteristics of library and information science education, and to verify the application of the case method as an efficient educational methodology. In terms of clarifying the effect of the case method, which is not yet established in Japanese library and information science education, the authors carried out an experiment to explore its possibilities.

Case studies in library and information science depend upon their intended purposes. This paper focuses on the instructional case study or case method, and develops its history, definition and characteristics. The case method was introduced into American library schools in the early 1950s, and it appears at present to be well established and widely accepted as a teaching method used for problem-solving in library administration in America. An example of the case method which is practiced in the place of the actual library and information science education is given, and its influence upon students and significance as an educational method are examined. The case method becomes a practical application of the theory that it is the power of thinking and not the acquisition of facts which is the ultimate educational ideal, and holds the view that the objective is to accelerate the learning process and also to short circuit the experience of learning by trial and error on the job. However, the case method as applied to instruction assumes a readiness for basic knowledge and experience in librarianship on the student's part.

The experiment conducted the authors using the case method indicates the difference of the power of thinking among 3 groups whether they have actual on-the-job experience or not. Group I: 5 undergraduate students (3rd year), Group II: 5 librarians who have graduated from library school, and Group III: 5 graduate students having library experience. These three

高山正也：慶應義塾大学文学部図書館・情報学科教授，東京都港区三田2-15-45

Masaya Takayama: Professor, School of Library and Information Science, Keio University, Mita, Minato-ku, Tokyo.

磯部修子：慶應義塾大学大学院文学研究科図書館・情報学専攻博士課程，東京都港区三田2-15-45

Shuko Isobe: Graduate School of Library and Information Science, Keio University, Mita, Minato-ku, Tokyo.

groups are asked to solve a problem of one case, and then, their analyses are examined from 3 points. As to the results, it is found that the inexperienced Group I solves the problem with a narrow power of thinking compared to the experienced Groups II and III. This finding is then considered as basic data and the hypothesis for the purpose of attempting the case method experimentally and then clarifying its effect. Finally, the points at issue in introducing the case method into Japanese library and information science education are examined.

- I. 図書館・情報学教育の特徴
 - II. 図書館・情報学におけるケース・スタディの類別
 - III. ケース・メソッドの展開
 - A. ケース・メソッドの沿革
 - B. ケース・スタディとケース・メソッドの定義と特徴
 - C. ケース・メソッドの一例
 - D. ケース・メソッドが学生に与える影響
 - E. ケース・スタディとケース・メソッドの意義
 - IV. ケース・メソッドを用いた実験：実務経験の有無による反応の相異
 - A. 実験目的
 - B. 実験方法
 - C. 実験結果と仮説の設定
 - D. 今後の課題
 - V. ケース・スタディの図書館・情報学における有効性と問題点
- 資料. I. ケース
- II. ケースの分析と問題解決

I. 図書館・情報学教育の特徴

図書館・情報学教育を含む全ての教育には二つの考え方があって言う。すなわち、どうすれば人間は知識を得るように訓練できるかという考え方と、どうすれば人間は行動しうるように訓練できるかという考え方である¹⁾。前者は有史以前からの長い人類の客観的体験から明らかになった最善にして、最も便利な方法と、その最終的にして確実な結果のみを極めて短時間に学ばせることを意図する。これは教育とは人間の体験についての手短かな要約を伝授することであるという考え方に基づく。このような考え方は、一般に知識教育、技術論教育と言われるものである。

一方、後者の考え方は、教育とは日々変遷する情勢下に生み出される新しい条件に対処するための諸問題について、個々の学生が自らの行動として、これに取り組むことのできるような態勢を養うための訓練の機会を提供す

ることを意図している。すなわち、教育とは新しい体験の下で、行動する才能を養うべきものであって、創意に結びつかない限り、先例としての知識などは問題としない。これは実践的・実証的教育には不可欠の考え方であり、プロフェッショナル教育においては必要不可欠な教育の考え方である。もとより、通常の教育は、それがプロフェッショナル教育であるしにかかわらず、その一方の考え方だけで充分であるわけではなく、両方の考え方が相互に必要である。特に、プロフェッショナル教育においては、知識教育・技術論教育の基盤上に立った図書館・情報学教育の一般理論とその実践的応用が考えられなければならない。後者を欠いた単なる知識教育や技術論教育だけの教育は、実証的社会科学である図書館・情報学においては非有効的であり、非科学的ですらある。

図書館・情報学の教育について考えると、その教育対象である図書館・情報学は実証的社会科学として規定されており²⁾、図書館・情報学が社会科学である以上、人間

行動の集合としての図書館事象や情報事象を概念的、規範論的でなく、客観的・科学的に扱うことを目指すこととなる³⁾。このことから、図書館・情報学では、理論と実務が緊密な関連性を有しつつ、個々の実践的経験としての知識の集積の中から、実務的行動の基盤となる図書館・情報学の一般理論が捨象・形成されてくることを意味している。

一方で図書館・情報学教育はプロフェッショナル教育としての特性を有することを要請されている。プロフェッショナル教育とは、本来、米国等にみられる法学、医学、ビジネス等のプロフェッショナル・スクールの如く、必要とされる一般理論・方法論と社会的知識を既に身につけた学生に対し、専門的知識と、それら知識や理論の現実における適用能力と技術を習得させる公式教育である。そして、この公式教育においては、その教育修了者は当該分野の実務における指導者としての能力を身につけることが期待されており、既存の法学、医学、ビジネス等の分野におけるプロフェッショナル・スクールは日本においてすらもそれを実現している。

これらプロフェッショナル教育における特徴は実務面で直面すると思われる高度な問題処理能力を公式教育の過程で如何に涵養するかという点である。この対策として用いられている教育方法として、実習とともにケース・スタディがあげられる。ケース・スタディは、わが国でも法学や医学教育やビジネス・スクールでの教育には早くからとり入れられているが、日本の図書館学教育や図書館・情報学教育ではケース・スタディを今日まで本格的に導入した例は無い。

図書館・情報学教育にケース・スタディが導入されなかった理由としては、日本の図書館学、図書館・情報学教育の大半は大学の学部課程や更には短大レベルでも行われており、そこでの学生の知的、社会経験的能力では知識教育や技術論教育しかできないこと、ケース・スタディを指導できるインストラクター（指導員）がいなかったこと、日本の状況に即したケースが集められるほど、図書館実務の場が成熟していないこと等を指摘することができる。しかし、わが国で図書館学が Japan Library School へ本格的に導入されて30年以上も経った現在、図書館・情報学教育がプロフェッショナル教育を志向し、図書館・情報学が一つの社会科学分野として確立するためには、ケース・スタディという教育・研究方法は検討するに値するであろう。そこで本稿ではケース・スタディという教育研究方法の日本の図書館・情報学に

おける可能性・有効性について検討する。

II. 図書館・情報学におけるケース・スタディの類別

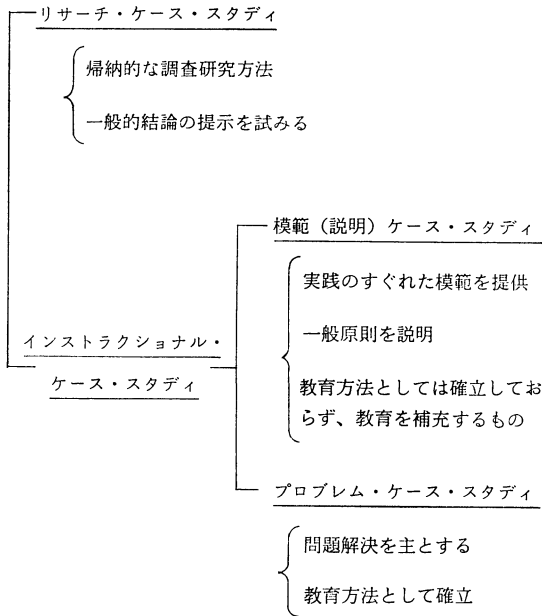
ケース・スタディということばは、現在、記録された一連の出来事の研究を含むプロセスをも、漠然と表現するようになってきている。しかし、ある特殊な適用が可能なシステムとなるには、その目的をもっと明確に定義することが必要である。

ケース・スタディが実際の出来事(event)から教訓を習得するという目的に応じられるとすれば、それは1つの出来事や、一連の出来事のシステマティックな記録を研究対象とするからである。そこで、習得テクニックという観点からみると、ケース・スタディは、ある特定の出来事や状況を理解するためのリサーチ・ツールとしても、また、出来事に基づく経験を別の状況の出来事に伝播するための手段としても適用できるであろう⁴⁾。さらに、目的を進展させると、調査研究により出来事を包括的に理解し、観察された現象における一定の規則性(regularities)に対して、より普遍的な理論的結論の展開を試みることもできる⁵⁾⁶⁾。

ここでは、ケース・スタディを上記のような枠組でとらえてみたが、このような目的や適用が可能とされるケース・スタディが、図書館・情報学において、さらに図書館・情報学教育において、どのようにとり入れられ、位置付けされているかを以下に述べる。

図書館・情報学におけるケース・スタディは、その目的により大きく2つに類別される(第1図参照)。1つは帰納的な調査方法として、多くの学問分野で用いられている、リサーチ・ケース・スタディである。これは、調査対象を1つの、あるいは、いくつかのケースに限定して行う調査である。リサーチ・テクニックとしては、データ収集プロセスにおいて複数の変数を統合することも可能である。さらに、リサーチに用いるデータの範囲は、統計的处理が可能なデータに限らず、かなり広く多種多様に詳細なデータをとることができる⁷⁾。リサーチ・ケース・スタディの目的としては、一般的結論や仮説のテストの基盤を提示することがあげられる。しかし、最近までは、図書館・情報学においては、ケース・スタディが上記の目的をもってリサーチに使用されるのは、ほんのわずかであった。

一方、もう1つのカテゴリーの教育方法として、インストラクショナル・ケース・スタディがある。これは米



第1図 図書館・情報学におけるケース・スタディの分類

国の図書館・情報学教育の現場で、広く用いられている。2種の主要なインストラクショナル・ケース・スタディがこのカテゴリーの中に含まれる。1つは、模範(あるいは説明)ケース・スタディと呼ばれるもので実践のためのすぐれた模範を提供したり、一般原則を説明することを目的とする。しかし、これは図書館・情報学教育の中で、1つの教育方法として確立されているのではなく、主に講義やリーディング、情報資料の吟味を補充するものとして使われているにとどまっている。

インストラクショナル・ケース・スタディのカテゴリーの中で主流を占めてきたのは、プロブレム・ケース・スタディである。これは、1950年代からアメリカ合衆国の図書館学校に導入され、現在、主に図書館管理における問題解決の教育テクニクとして確立され、広く受け入れられてきている。プロブレム・ケース・スタディの顕著な特徴は、問題の効果的な解決をその第1の目的としていることであり、先の一般的結論を提示したり、一般原則を説明するタイプのケース・スタディとは本質的に異なる⁸⁾。

以上、2つのカテゴリー別に図書館・情報学におけるケース・スタディをみてきたが、本稿では、この分野で最も広く受け入れられており、主流を占めてきたプロブレム・ケース・スタディをとりあげ、さらに詳しく考察

してゆくことにする。なお、本稿では、以下、第IV章まで「ケース・スタディ」という語を特に注釈がない限り、プロブレム・ケース・スタディを意味するものとして使用する。さらに、ケース・スタディを用いた教育方法を「ケース・メソッド」と称することにす。

III. ケース・メソッドの展開

A. ケース・メソッドの沿革

ケース・スタディを用いたケース・メソッドが最初に教育方法として導入されたのは法学教育分野においてであり、その起源は19世紀にさかのぼると言われる。それは法学教育に続いて医学教育に普及し⁹⁾、後に合衆国と他の国々における他の専門職養成のカリキュラムに広く採用された。これには企業経営(経営学)、行政学、教育学が含まれる。もっと最近になってケース・メソッドは、次のようなさまざまな分野での教育のために使用されるようになった。たとえば、人間関係の教育、政治学、体育や学校の運動競技のプログラムの管理などである。法学と医学を別にして、最もよく知られたケース・メソッドの使用は、おそらくハーバード・ビジネス・スクールでの大学院の専門カリキュラムにおけるものである。

図書館学教育でのケース・メソッドの最初のシステマティックな使用(教科書や講義中心の補助的なものとは区別して)は、1950年代初期の Kenneth R. Shaffer による、ボストンのシモンズ・カレッジ図書館学科においてであった。当時、ハーバード・ビジネス・スクールで用いられていたケース・メソッド・アプローチを修正・改良し、またケース分析のクラスでの発表のために、法学教育から借用したシステムを取り混ぜて、Shaffer は図書館管理における問題解決を中心とした一連のコースを開講した⁸⁾。

1951年に、ケース・メソッドによるアプローチの実験が始まった。5年の実験期間を経て、図書館管理のコースにおけるケース・スタディの使用は、明らかにその方法を確立していった。しかし、この5年の間に、ケース教材はほとんど研究し尽くされたために、これ以上、ケース・メソッドの効果を証明することは不可能となった。1956年2月に Shaffer は、米国 Steel 財団から、図書館管理におけるケース・スタディの発展のための研究助成を受け、ケース・メソッドの問題点が、もっと満足に解決される段階まで、ケース教材を開発しようとする試みがなされた¹⁰⁾。Shaffer によって、ケース・メソ

ッドに用いる4編のケース¹¹⁾¹²⁾¹³⁾¹⁴⁾が、1960年から出版された⁸⁾。

1950年代後半から60年代前半にかけて、当時、シモンズ・カレッジで展開されたケース・メソッドのテクニクは、次のようなものであった。図書館管理における1つのコース期間に、およそ50のケースが学生のために用意される。そのうちのほとんどは、比較的短いケースで、それに加えて、応用のためのかなり長いケースがいくつもある。この2つのタイプのケースは、異った目的のためにクラスで使用される。

短いケースは、5人から10人の学生のグループに手渡され、クラス討議に使用される。学生は討議のためにケースを充分よく読み、問題を解決するために必要なすべての情報を整理するという準備を行う。クラス討議の方法としては、教師がまず1人の学生に、ケースの問題を解決させる。次に教師はもう1人別の学生に、先の学生の解決に対して、異った観点からの解決を述べさせる。ここでクラスは、2人の学生の異った解決方法の論理的妥当性を討議するために、2つのグループに分かれる。学生たちによって、この2つの解決の観点に対する論理性が十分に提示された時、クラスでの討議は完了する。結論は、しばしば、2つないし3つの全く異った観点に及ぶ。これは、ケース・メソッドの問題に対しては、正答、あるいは誤答というものが存在しないからである。この時点で教師は、討議のために学生が準備した覚書きを集める。それは、討議では十分に発言できなかった学生に対しても、教師がそれぞれの学生の思考プロセスを、正確に知るためである。

長いケースは、図書館管理上の特殊な状況だけにとどまらず、ある組織全体を扱っている場合がある。学生はこれらのケースに対しては、レポートを提出するよう要求される。これは、教師が学生の思考プロセスだけでなく、彼らの用いた方法に対する直接の手がかりを得るためである。学生のレポートは、学生自らの経験、彼らが受けたプロフェッショナルな教育、ケースを解決するにあたっての彼らのリサーチ、さらには、より大きな複雑な状況に対処するための彼らの能力を凝縮した意味深いものとみなすことができる。

クラスでの教師の役割は、交通整理の「警官」のようなものであり、その仕事は第一に、討論を有益な方向に導き、見当違いの逸脱を拭き去ることである。教師に要求されるものは、伝統的な講義形式よりはるかに大きいと考えられるが、クラスでの学生の熱気と、このコース

を通しての学生の思考能力の発達を見ると、教師の費やす労力の大きさは充分、埋め合わせされるものであったと言われる⁷⁾。

1968年には、図書館管理におけるケース・スタディの大規模な集大成¹⁵⁾がインディアナ大学図書館学大学院の、Mildred H. Lowell によって出版された。この一部は Council on Library Resources (図書館振興財団)からの研究助成のもとで編集された。これは3巻に及ぶもので、続いて1971年に第4巻¹⁶⁾が追加された。

図書館管理におけるケース・メソッドの普及と成功は、図書館学大学院カリキュラムの中の他の領域でも、問題解決を中心としたテクニクの応用のための実験を開始させた。シモンズ・カレッジの Thomas J. Galvin はケース・メソッド・アプローチを、レファレンス・メソッド概論のコースの必修とした。同じくシモンズの Kenneth F. Kister とミシガン大学の Thomas P. Slavens は、その直後にケース・メソッドの変形を、図書館教育カリキュラムの中の主題文献部門に应用した。ケース・スタディの集大成の出版物は、現在、一般的なレファレンス・メソッドと規則¹⁶⁾、また主題別レファレンス作業¹⁷⁾や社会科学文献の資料選択等にまで及んでいる。最近、シモンズ・カレッジや米国の他の図書館学校で進められている研究に、人文科学と自然科学のケースの開発とその実験がある。さらに、図書館でのコンピュータ導入、テクニカル・サービスの組織、学校図書館やメディア・センターの管理のようなさまざまな分野におけるケース・スタディの実験と、教育としてのケース・メソッドの使用がある。

要約すると、教育方法としてのケース・メソッドは、図書館管理における問題解決の教育テクニクとして、アメリカの図書館学校で充分確立され、広く受け入れられているように思われる。そして、より一般的な方法論との組合せか、あるいは一般的方法論に代わるものとして、他のカリキュラム領域の教育にも充分適用可能なものと、一般に認められてきている⁸⁾。

この節では、ケース・スタディとケース・メソッドの出現から、その発展を順を追って述べてきたが、次に、これらに明確な定義を与え、その特徴について、さらに考察してゆくことにする。

B. ケース・スタディとケース・メソッドの定義と特徴

はじめに、教育方法の1つであるケース・メソッドと

ケース・スタディの関係を明らかにしておく。

Encyclopedia of Library and Information Science⁸⁾においては、ケース・スタディとケース・メソッドを次のように定義している。ケース・メソッドは、学生が主体的に判断する、一種の問題中心 (problem-centered) 教育方法である。それは、事実に基づく論拠の本体を生み出す能力を養うものではない。ケース・メソッドは、完全にケース・スタディ形式で提示された、たいへん特殊な問題に対して、実行可能な、そして正当と認められる解決を生み出す能力を養うものである。従って、伝統的な講義メソッド、すなわち内容中心 (content-centered) 教育方法を補足する目的で、ケース・スタディを偶然に、あるいは付随的に用いる教育方法は、ケース・メソッドとは言わない。

ケース・メソッドは、その特徴から本質的に内容中心ではない。それは、教育のための主要な手段として、ケース・スタディを用いることに加えて、意思決定を強く強調するということによって特徴づけられる。このことは、ケースに提示される問題に対して、複数の選択対象となる解決が存在する中で、学生が主体的にかつ独自に選択を決定することを意味している。従って、ケース・スタディに不可欠なことは、複数の違った解決の可能な方法で問題が表明されていることである。満足できる解決がたった1つしかない問題、あるいは、たった1つの可能な正しい答えしかない問題は、ケース・スタディ形式における問題提示としてはふさわしくない。

内容中心教育方法と問題中心教育方法の相異は、ケース・メソッドの理論的解釈の理解にとって、きわめて重要である。ケース・メソッドは教師から学生への知識もしくは情報の伝達を意図するものではない。ケース・メソッドの主要目的は、問題を識別し、分析し、判断する能力を発達させることによって、教師や教科書への依存から学生を解放することであり、学生が主体的で独自に問題を解決することである。学生は、この基盤となる充分な知識と理論を身につけた上で、ケースの問題に対する適切な解答を得るのに必要なだけの量と種類の情報を独自に決めなければならないし、すべての関連するデータを見つけなければならない。また、教師と他の学生による厳密な吟味のもとで解決を提示しなければならない。

このような教育方法としてのケース・メソッドが、図書館の管理・運営教育で発展し、主に用いられていることは前節で述べた。この領域で学生に提供できると考えら

れているものは、図書館の管理運営に必要な「直感」「洞察力」「判断力」などであるとされている。また、図書館の管理と運営に要求される主要な能力は理論の構築能力よりもむしろ意思決定能力であり、その意思決定能力は訓練によって養われるという考え方に基づいている¹⁸⁾。しかし、その前提として、関連の理論の習得が必要なこととは言うまでもない。

C. ケース・メソッドの一例

前節までに明らかにした、ケース・スタディを用いたケース・メソッドについて、ここで実際の教育の場で行われているものの一例をあげて説明する。はじめに断っておくが、唯一のケース・メソッドによる教育というものは存在しない。重要な点は、ケース・スタディを用いた、いろいろなタイプの教育方法が実際に採用されており、それが可能だということである。

ここでは、シモンズ・カレッジで、現在、図書館の管理と運営の教育で使われている、ケース・メソッドの例を示すことにする。授業に用いられるケースは、そのケースが扱っている問題の背景により、図書館の管理と運営における「計画」「組織」「人材配置」「指揮」「統制」に大別されている。なお、この節では、特に、ケース・メソッドという教育の方法、テクニックに重点を置いて述べるため、具体的なケースの内容、及びそのケースの分析と問題解決に関しては、資料I、IIを参照されたい。

ケースの分析過程は、ケースの一読から始まり、先ず何が起きているかを把握する。通常、数回のリーディングが必要である。それは、問題を処理する感覚または勘を生み出すよう、徹底的にそのケースを理解するためである。ケースを読むに際して、登場人物の性格や相互関係、基本的事実、付録事項 (ケースは本文と付録事項の2つの部分からできている)、さらにその他の重要な要因や要素に関して、注釈 (ノート) をとることが必要である。

次に分析者は、ケース中のさまざまな問題、課題、論点を把握しながら再読し、それらを断片的にリストアップする。ケースはこのような多くの事柄から構成されている。分析者は、この段階ではそれぞれの重要点、意味深長な点を熟考するために時間をかけすぎてはならない。すなわち、それが大きな事か小さな事か、重要か重要でないか、実践的か理論的かなどに関して、一つ一つ評価したり、決定したりする試みを行ってはならないとされる。この時点では、それらは単にリストとして作成

されるだけであって、その流れを止めることをしてはならないのである。

分析者は、ケース中のすべての考慮すべき問題、課題、論点を確認した後、そのリストを再検討し、3つの項目のもとに類別する。その項目とは、「解決すべき問題」「達成すべき課題」「調査研究すべき論点・領域」である。分析者は扱いやすい断片に事柄を分解することによって、ケースを再構成した時、はじめて何がなされなければならないかを、徹底的に調べ始めるのである。それぞれの項目にリストアップされたもの（それはできる限り簡潔で明瞭に言明されるべきである）は、この後の過程においてとりあげられ、ケース中に示されている課題が1つずつ解決されていくのである。

「達成すべき課題」は、その目的を考慮して、検討される。分析者は、自分がそのケースの登場人物か、あるいは登場人物から委託されたコンサルタントとして、その課題を達成するのである。課題の要求しているところを満足させるために必要なリサーチや報告書作成を行う。

「調査研究すべき論点・領域」は十分に探究されなければならない。分析者は、必要な文献調査を行い、それに関連したさまざまな観点から検討を行う。ここでの教育上の目的は、学生が専門外のリーディングや専門外の権威ある情報源をもとにして、これらの論点や領域に関する彼らの結論を用意し提示することにある。

「解決すべき問題」は多くの問題解決モデルのうちのいずれかを用いることができる。ここでは、次のような問題解決の9ステップを用いるが、この9ステップは、分析、問題解決、クラスでの討議のいずれの場合にも採用されるステップである。

問題解決の9ステップ

1. 中心となる問題のステートメント
2. 事実（状況）のステートメント
3. 「一群の」問題のリストアップ
4. 選択対象となる行動手段のステートメント
5. 選択対象となる行動手段の利点と欠点の確認
6. 最善の選択対象の選定となぜそれが最善なのかについてのステートメント
7. フォロースルー（完遂）
8. 「一群の」問題の討議
9. ドキュメンテーション

各ステップにおける作業は次のとおり。

ステップ1：中心となる問題のステートメント

分析者は問題のリストのすべてを再検討し、その中から、「中心となる問題」と考えられるものを選択する。しかし、この中心となる問題を厳密に個別化、明瞭化することに、こだわる必要はない。また、分析者は、ケースに現れるすべての問題をまとめようとする必要もない。ここで残された問題は、ステップ3と8でとりあげられるからである。以上のことを考慮して選び出した中心となる問題だけを次に要点を述べる方法で分析するのである。

一旦、分析者が中心となる問題を選び出したなら、彼らはそれを「どのように (How)」か、「何を (What)」ということばで始まる疑問型で表現する。すなわち「How should～?」「How could～?」「What should～?」「what could～?」の形で表わすのである。実例として、公立図書館長の Mary Smith がレファレンス図書館員の1人、John Jones にヤングアダルト・スペシャリストになるよう依頼したが、彼がそれを拒否したという状況を想定してみよう。その問題は次のように言明されるであろう。「John Jones がヤングアダルト・スペシャリストになることを拒否した事実に対して、Mary Smith は何〔What〕をすればよいのか」あるいは「ヤングアダルト・スペシャリストになることを拒否した John Jones の問題を、Mary Smith はどのように〔How〕処理すべきか」などである。表現法は重要である。なぜなら分析者はステップ4で、これに基づき、選択対象となる行動手段のリストを作成することになるからである。たとえば、「もし誰か別の人材がいるならば、彼女は彼の考えを受け入れ、別の人物を指名することができるであろう」の様にである。

ステップ2：事実（状況）のステートメント

ここで分析者は、そのケースの問題に関係のある事実の再検討を行う。つまり、その時の状況はどうであったか、誰が誰に何をするように頼んだか、などである。

ステップ3：「一群の」問題のリストアップ

中心となる問題と思われるものを抽出した後、次に分析者は、残された問題のリストをつくる。その残された問題にもまた注意を向けることが必要である。しかし、これらの厳密な分析は必要としない。これらは、ステッ

ブ8で討議される。

ステップ4：選択対象となる行動手段のステートメント

問題を解決するための可能なすべての手段を確認する。常に多くの実行可能な行動手段があり（それには極端な手段も含まれる）、もし、可能なすべての手段がリストされなければ最善の策は現れないと考えられる。分析者は、自分の想像を自由に働かせ、非常にとっぴな可能性でさえも無視してはならない。しばしば、最もとっぴな選択対象が、非常に有用な解決に貢献するということが起こる。便宜上、選択対象には番号をふる。

ステップ5：選択対象となる行動手段の利点と欠点の確認

次の過程は、選択対象の行動手段から起こりうる結果や紛糾を予測することである。個々の選択対象の行動手段は別々にとりあげられ、良い結果をもたらすか、悪い結果をもたらすか、すなわち想定される賛否両論の観点から厳密に検討される。分析者は、選択対象の行動手段に対する、すべての起こりうる反応を予測し、それを検討するために十分な注意を払わなければならない。

ステップ6：最善の選択対象の選定となぜそれが最善なのかのステートメント

最善の選択対象を選定するために、分析者は選択対象の行動手段と、それぞれの利点、欠点を再検討し、最終的に最も大きな利点をもつ、あるいは最も欠点の少ない1つを選定しなければならない。分析者はまた、自分が最善として選定した選択対象を、なぜ最善と思ったかを明らかにすることによって、考慮されるべき要因と要素の十分な正当化を提示しなければならない。「最善」と考えた選択対象では、どのように自分がそれを実行するかを正確に要約して述べておく必要がある。それは自分が何をするかを詳細に示すことになる。分析者は特定の行動のための方向づけとして、実践的に意味のない解決方法を、最善の選択対象として選ぶことを避けなければならない。たとえば「Mary Smith は Jones Jones と話し合うべきだ」とか「Mary Smith は彼を彼女の考えに同意するよう試みるべきだ」とか「John Jones が協力するようにさせるべきだ」は全く解決にはなっていない。ステップ4と5を通じて、分析者は明確に何がなされるべきかを言明しなければならない。たとえば、「Mary Smith は John Jones にオフィスへ来るよう命じる。そこで彼女は彼に、ヤングアダルト・スペシャリ

ストになるよう話す。もし彼がオフィスに来るのを拒んだら、彼女が彼のいる所へ行き、彼にそれを話すべきである。もし彼がなお、ヤングアダルト・スペシャリストになるのを拒否したら、彼女は彼を解雇するという考えをもっており、理事にその同意を求め、と彼に話す。もし理事が彼を解雇することへの同意を拒んだら、今度は彼女自身がいくつかの行動の選択をせまられることになる。それは、彼女がその件を保留にしておく、というような、あいまいなものではいけない。たとえば、彼女が辞任する、彼女が彼と理事の決定を承諾する…」などの解決をしななければいけない。そして、その循環過程を最初からやり直すのである。

ステップ7：フォロースルー（完遂）

ステップ6と7はある程度、相互に関連をもっている。そして「フォロースルー（完遂）」のいくつかは、ステップ6でも確認される。根本的に、分析者がここで言うことは、自分の最善の解決に向って、それぞれの選定の結果として起こる反作用を徹底的に追求することである。言い換えると、次のように述べることができる。「もし私の最善の選択対象が…によって受け入れられないとすると、私は選択対象の行動手段ナンバー3をとる。それは…」もしこの選択対象の行動手段が効果をもたないなら、今度は私は選択対象の行動手段ナンバー5をとる。それは…」

この方法により、学生は「模擬経験」をし、人間関係における問題を処理する「勘」を養う。すなわち、ケース分析の累積する効果が「新しい状況の中で考える」ことに対する学生の能力を向上させる。このプロセスは、ロール・プレーイングにも関連する。つまり、彼らは自分の決定を、自分が実際、どのように行かせるかを提示することでその決定のもたらす影響を経験するのである。わずかの経験でも、それは時に、ある目的を達成することがどのようにむずかしいかを単に傍観するよりも、ずっと啓発的で教育的に習得すると言える。

ステップ8：「一群の」問題の討議

ここで分析者は、「一群の」すなわち「残された」問題をリストアップしたステップ3へ戻る。そして、それらを一項目ずつ、どのように対応すればよいかという観点から討議する。

ステップ9：ドキュメンテーション

最後に、分析を行うことで、学生はケースのさまざまな側面に対する補足的リーディングも加味して、管理の原則と理論に関する十分な考察を行う事を求められる。彼らは、結論を支持するための十分な説明を提示するために、自分自身で広範囲に調査研究し、準備をする²⁰⁾。

以上が問題解決の9ステップであるが、この方法は、授業の中でケース分析だけに限らず、図書館の現場の管理・運営上の問題解決に充分応用可能なアプローチである。

D. ケース・メソッドが学生に与える影響

教育方法の1つとしてのケース・メソッドは、学生の立場から眺めると、彼らの管理の原則や理論の知識を増すためだけでなく、より重要なのは、ケースに提示されている特殊な問題 (problems), 課題 (assignments), 論点 (issues) に対する批判的分析を行う事を通じて、知識を効果的に使うための、集中的な知的努力を働かせることに、その目的がある²⁰⁾。

また個々のケースは、図書館の管理・運営上、不可欠な部分を遂行する際に、学生に経験そのものを与えるのである。それにより、学生は分析的かつ建設的に物事を考えるようになり、あらゆる事実と知識とを自分の判断の下で効果的に結合する能力を身につけるようになる。学生は、ケースに現れる管理・運営のプロセスを自分自身の問題とすることによって学習してゆく。このことは、学生に意思決定の習慣をつけやすくし、さらには、問題、課題、その他の対処手段あるいは達成手段が決められた後、一人で、あるいは人々と共に働きながら問題を解決し課題を達成するスキルを、意思決定のスキルと共に獲得することを可能にする²¹⁾。

E. ケース・スタディとケース・メソッドの意義

ケース・メソッドは事実の習得ではなく、思考の力を養成することが教育上の最終的な目標であるとされている。

一方、別の観点からは、ケース・スタディは、問題解決から一般原則を導く方法であるという見解がある。これはケースを分析する時に、ケースで扱われている問題、課題を解決するだけでなく、もっと、有用な一般原則をそのケースから導き出すことが可能であるということである。たとえば、「ある大学図書館のスタッフの1人(彼女は未亡人である)が、毎日2人の子供を図書館

に連れて来て、スタッフ・ルームにおいたまま仕事をしている。スタッフ・ルームでは、スタッフが食事や休憩をとっており、子供が騒いで迷惑している。前図書館長は、彼女が子供を連れて仕事に来ることを許可していた…²²⁾」というケースがある。このケースの中の特殊な問題としては、スタッフだけに使用が許されているスタッフ・ルームに、1スタッフの子供を入れてよいかどうかということである。この特殊な問題を解決するだけでなく、このケースから、図書館の中の一般の利用者が入れない場所に、スタッフ以外の人物(子供であれ、大人であれ)を入れてよいかどうか²²⁾、という一般原則を導くこともその1つの例である。

これには賛否両論があり、一方では有効な一般原則を導くことはできないという意見もあれば、他方ではケース・スタディのすぐれた特色の1つに、各種のケースから、一般原則を導き出せるという意見もある。そして、その中間に、また様々な見解が存在するのである²³⁾²⁴⁾。

最後に、Unescoの人間居住管理トレーニングプログラム (Human Settlement Management Training Programme) の研究結果²⁵⁾に基づいて述べられたケース・メソッドの3つの主要な教育的目的をあげておく。第一に、それは習得ツールとして用いられ、実践の一例として提示される。そこでは、分析者は、当面する問題の現実に即した性質を検討することができ、意思決定・解決・管理システムのオペレーションの、より大きな理解が可能になる。第二に、それは分析者が特定の状況で反応したり反作用したりする方法を訓練し、追体験し、分析するのを可能にするための自発的トレーニングのための基礎を提供することができる。第三に、特定のケースは、比較、手順および手段の展開の実践モデルとして見ることができる。

以上のことから、ケース・メソッドの目的は、習得すべきプロセスを促進し、その問題、事件に関する試行錯誤をくり返しつつ、実際に習得しようとすれば、長い時間、年月のかかる経験を短期間に擬似体験させることであると言われている。

IV. ケース・メソッドを用いた実験：実務経験の有無による反応の相異

A. 実験目的

日本における図書館・情報学教育の中で、未確立のケース・メソッドの可能性を明らかにすべく、次のプレテストを行った。これはケース・メソッドの有効性を明ら

図書館・情報学におけるケース・スタディを用いた教育の有効性

かにする目的の実験計画をたてるため、その基礎的データを収集し、仮説を導き出すべく、実施されたものである。

B. 実験方法

3つのグループ、〔グループⅠ：学部3年生、グループⅡ：図書館での実務経験者(学部卒)、グループⅢ：大学院在籍者でかつ図書館での実務経験者〕に、実際に1つのケースの問題解決を行ってもらい、各グループ5名ずつのサンプルをとった。この3つのグループは、学生という実務経験のないものと、図書館での実務経験者を対比させるものであり、グループⅠと、Ⅱ及びⅢの違いをみるために設定した。

今回の実験で使用したケースは、資料Ⅰとして、その内容を後述してあるので、それを参照されたい。被験者にケースを読んでもらい、ケースの中心となる問題を第Ⅲ章C節で示した、問題解決の9ステップを用い、各自に解決を記述してもらった。今回の実験では、この9ステップのうち、ステップ1と4、5、6、7だけを行い、データの分散を避けるために、ステップ1の中心となる問題のステートメント「来たる大学研究図書館協会の会議に整理課長を出席させるという考えに対して、自分が出席すると主張してきかない Craig Duff の問題に、Noel-Pardon はどのように対処したらよいか」を、あらかじめ設定しておいた。

C. 実験結果と仮説の設定

(1) 問題に対する行動手段のリスト数と種類

第1表 問題に対する行動手段のリスト数と種類

グループⅠ		グループⅡ		グループⅢ	
A	7	F	6	K	9(5)
B	6	G	5	L	7(6)
C	8	H	4(3)	M	12(10)
D	5	I	9(7)	N	16(19)
E	6(5)	J	6	O	8
総数	32(31)		30(27)		52(48)
平均	6.4		6		10.4
種類	16		19		28

グループⅠ：学部生3年
 グループⅡ：図書館での実務経験者(学部卒)
 グループⅢ：大学院在籍者でかつ図書館での実務経験者

ステップ4の行動手段に対する各被験者のあげたリストの数と種類をグループ別に比較してみた(第1表参照)。なお、行動手段はリスト1項目に対し、1行動手段になるよう調整し、1項目に複数の行動手段が記されている場合は、複数でカウントした。(たとえば、「図書館長 Bajalović と医学部学部長に相談する」はカウント2とする)。第1表中の括弧内の数字は、調整前の被験者があげたそのままのリスト数である。逆に1行動手段があまりにも細分化されて複数のリストになっている場合は、それらをまとめてカウント1とした。

リストの総数、平均では、グループⅠはグループⅡよ

第2表 行動手段の利点と欠点

行動手段：Craig Duff を会議に出席させる	
グループⅠ 利点	A Duff との対立を避ける
	B Duff との対立を避ける・穏便な処理
	C Duff との対立を避ける
	E 穏便な処理・Duff の手腕を期待
	欠点
グループⅠ 欠点	A 図書館スタッフの不満・Duff の独断による図書館管理
	B Mae の図書館管理に悪影響
	C Duff の能力への疑問
	E Mae の権根の喪失・最適任者を除外
	利点
グループⅡ 利点	F 穏便な処理・Mae が Duff を評価する機会
	G
	H Duff との対立を避ける
	I Duff との対立を避ける
	J Duff との対立を避ける
グループⅡ 欠点	F Duff の独断が継続・今後の対策の必要性
	G 最適任者を除外
	H 会議出席の効果への疑問・外部からの評価
	I Mae の権限の喪失
	J Duff の独断が継続
グループⅢ 利点	K 穏便な処理
	L
	M 穏便な処理・Duff との対立を避ける
	N Duff との対立を避ける
	O Duff との対立を避ける
グループⅢ 欠点	K Duff の独断が継続・最適任者を除外
	L 根本的問題は依然未解決
	M Mae の手腕が問題
	N Mae の権根の喪失
	O Mae の図書館管理に悪影響

りわずかに大きな値を示しているが、リストの種類では、グループⅡがⅠより多くなっていることがわかる。グループⅢでは、リストの総数、平均、種類すべてがグループⅠより大きい値を示している。このことから、図書館での実際の経験が、リストの種類の数にみられるような、思考力の差になって表われるという仮説が導き出される。

(2) 行動手段の利点と欠点の確認

ステップ5の行動手段の利点と欠点を各グループがどのような観点から確認しているかを比較してみた。行動手段は、3グループともにリストの数が多かった「Craig Duffを会議に出席させる」を例にとった(第2表参照)。

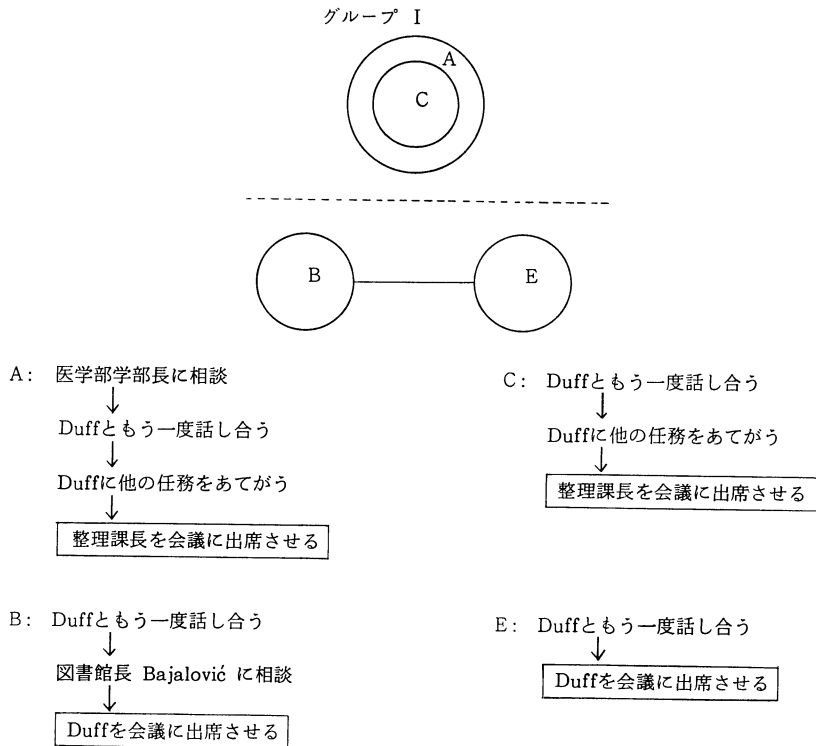
グループⅠでは、5人のうち4人の被験者が、これをあげているが、各自異った観点から、この行動手段の欠点を確認していることがわかる。このことは、学部生の段階で、グループ間での討論を行う下地が一応できていることを示すものと思われる。これはケース・メソッドの使用にとって重要なことで、なぜなら、ケース・メソッドの特徴の1つに、グループ間での討論を奨励し、そ

の中で他人の意見を聞くことにより、各自の思考を広げていくことが挙げられているからである。

グループⅠをグループⅡ、Ⅲと比較してみると、図書館での実務経験をもつ2つのグループでは、5人の被験者全員がこの行動手段をリストにあげている。欠点の確認として、グループⅡ被験者Fの「今後の対策の必要性」、またグループⅢ被験者Lの「根本的問題は依然未解決」から推測されるように、このケースの中心となる問題を、単に会議出席の優先権の問題ではなく、さらにもっと大きな枠組でとらえ、その対処手段の必要を暗示していることがうかがわれる。このことから、グループⅠの学生と、グループⅡ、Ⅲの経験者の間に、思考力の差があるという仮説が導き出される。

(3) 問題解決までの思考プロセス

ステップ6、7の問題解決までの思考のプロセスを各被験者ごとに調べ、各グループ間での思考の類似性、相関性、相対性をソシオグラムに表した。解決までの思考プロセスは各被験者のあげた行動手段と照らし合せ、できる限り簡素化し、骨組となっている考え方をたど



第2図 問題解決までの思考プロセスとソシオグラム (グループⅠ)

っていった。

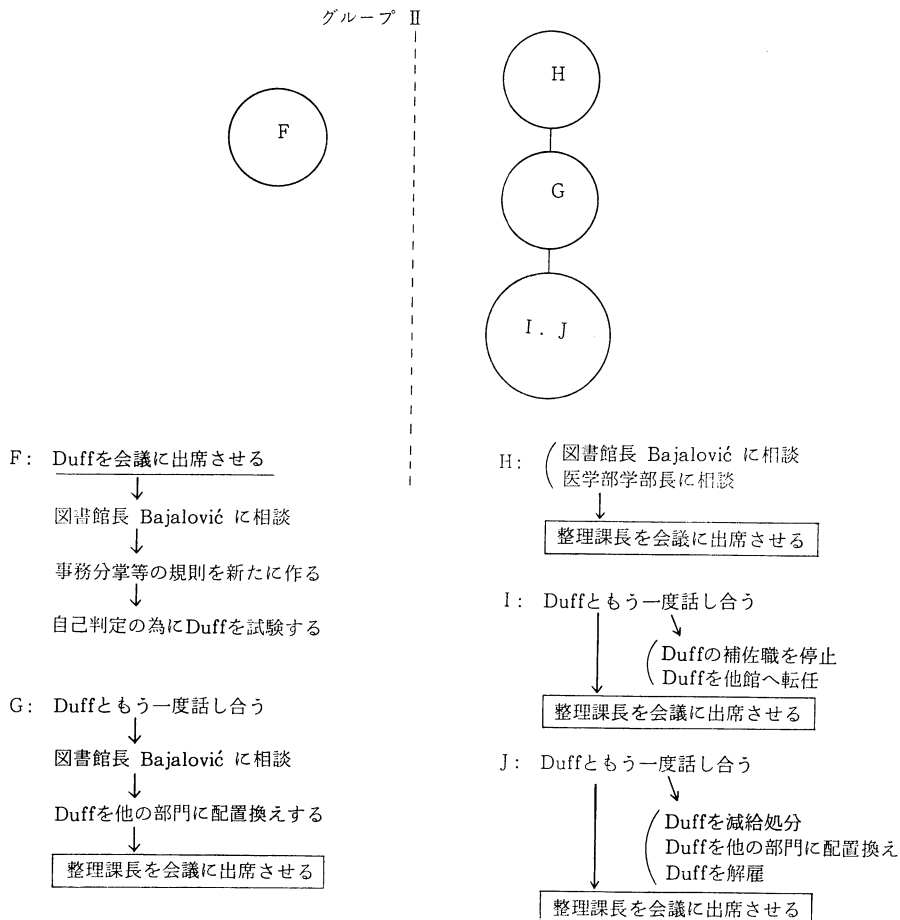
グループIでは、被験者Dはステップ6、7の問題の解決を記述していなかったため、解決に至るまでの思考が、まだ固まっていなかったと解釈し、被験者A、B、C、E4人の関係をみることにした(第2図参照)。AとCは「整理課長を会議に出席させる」という同じ最終解決をし、Cの思考プロセスはAに包含されるとみなされる。BとEはAとCとは相反する「Duffを会議に出席させる」という最終解決をしており、BとEそれぞれの途中のプロセスは異なるが、最終解決は同じという関係をもつ。グループ間での討論を行うと、第2図のソシオグラムのようなポジションでの討議が考えられる。

グループIIでは、(第3図参照)IとJはほとんど同じプロセスをとり、1つに統合される。I、JとGとHは途中のプロセスは異なるが、同じ最終解決「整理課長

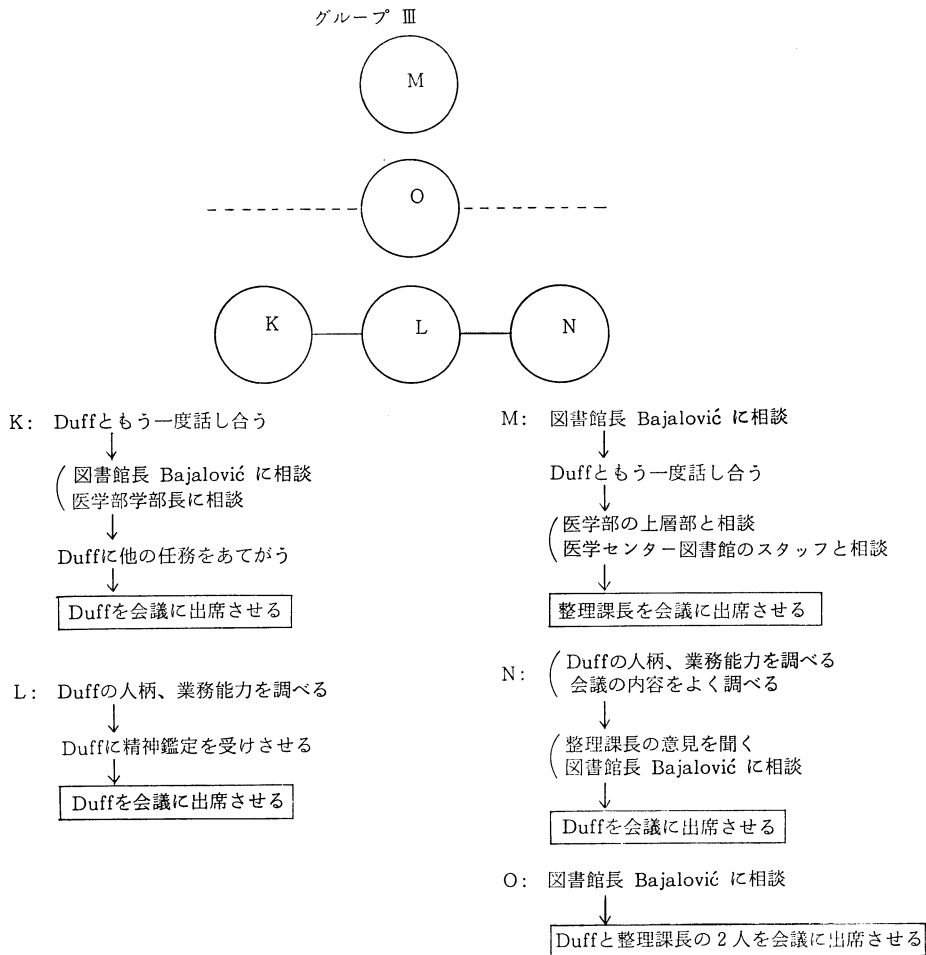
を会議に出席させる」に到達しているという関係にある。唯一Fは、誰を会議に出席させるかを最終解決とせず「Duffを会議に出席させる」を一時的解決とみて、さらにこの問題の根本の対策として、思考プロセスを発展させているという独自の解決を行っている。

グループIIIでは、(第4図参照)被験者KとLとNは途中のプロセスは異なるが、同じ最終解決「Duffを会議に出席させる」を行っているという関係にあり、Mはそれに相反する「整理課長を会議に出席させる」という最終解決で、この2つの異った解決の中間に、被験者Oの折衷案的解決「Duffと整理課長の2人を出席させる」が位置する。

各グループ間で討議を行った場合、実務経験者のグループII、IIIはソシオグラムの円の数、位置から示されるように、学部生(未経験者)のグループIより、多くの



第3図 問題解決までの思考プロセスとソシオグラム (グループII)



第4図 問題解決までの思考プロセスとソシオグラム (グループIII)

視点から討議がなされると予想される。したがってケース・メソッドにおいてグループ討議が重要な意味をもつことに鑑み、グループII, IIIは、グループIよりケース・メソッドを行うにふさわしいグループであるという仮説が導き出される。

D. 今後の課題

今回の実験では、サンプル数が充分ではなかったが、学部生(未経験者)のグループは経験者のグループと比較すると、狭い思考範囲内で、問題を解決しているという結果が、一応、示されたように思われる。この結果をさらに明らかにする必要があるが、実験的に一定期間のケース・メソッドを受けた学生が全くケース・メソッドを受けていない学生よりも、実験期間終了後、思考力が

養成されたことが認められれば、それはケース・メソッドの有効性を示す1つの要素となるであろう。

しかし、ケース・メソッドの成功の前提として、それを受ける学生に、ケース分析のための基盤となる知識と経験が要求される。今回の実験からも、3グループでのケース・メソッドに対する反応の差異が現れたが、さらに、いろいろな学生のレベルでのケース分析の反応を調査する必要がある。その調査の結果に差異の生じることが決定的になれば、そこで、どのレベルでのケース・メソッド導入が望ましいかが、ある程度ははっきりしてくると思われる。以上のことを踏まえ、今後の課題として、図書館・情報学教育におけるケース・メソッドの有効性をさらに調査研究してゆきたい。

次の第V章では、再び「ケース・スタディ」という語

を、第Ⅱ章におけるリサーチ・ケース・スタディ及びインストラクショナル・ケース・スタディを含む、広義の意味で使用する。

V. ケース・スタディの図書館・情報学における有効性と問題点

ケース・メソッドは、事実の習得ではなく思考の力を養成すること、及び思考の幅を広げることが、教育上の最終的な目標とされていることは既に述べた。図書館・情報学教育において、思考の力を養成することは、事実や知識の習得と同時に、あるいは、それ以上に重要なことである。すなわち、科学的・社会的変化は、すぐに現在ある利用可能な技術や知識を使いものにならなくしてしまう。たとえば、学生の習った目録規則や機械の操作、及びさまざまなツール、原理は時代とともに変化していくものである。そこで学生にとってほんとうに必要なことは、将来このような変化の中で、自ら、起こり得る問題や事柄に対処し、変化に対応、適応してゆく能力、すなわち思考の力を養成することである。

以上のことから、ケース・メソッドを日本の図書館・情報学教育の中に導入することは有効であると考えられる。

Conant Report の指摘²⁶⁾をまっまでもなく、現行の図書館・情報学教育の問題点は実務と教育、特に教育内容との乖離である。一般に指摘される乖離は、図書館・情報学教育が知識・技術教育を中心とする内容中心教育方法が主となる結果、学生が知識と技術を机上で受動的に把握し、実務局面において問題を主体的に掘り起こし、解決する能力に欠けるという点である。更に第Ⅰ章で述べたように、わが国における図書館学教育のレベルの低さから、図書館の実務面で真に図書館・情報学の科学的成果を応用するための諸問題を研究・教育の視野に入れない等の問題点が指摘できる。しかし、わが国においても、正統な図書館・情報学教育の場においては、ケース・メソッドは必要不可欠の教育方法となる。その理由は第Ⅱ章B節で述べた如く、ケース・メソッドの特徴が問題中心の教育方法であって、内容中心的教育方法の域を脱していること、学生の主体的意思決定能力の涵養に役立つこと、図書館の存立・運営上重要な問題の識別、分析、判断能力が養えること等による。

またわが国の図書館学教育によく見られる図書館の現場での生の事実を図書館学知識として伝授するだけの教育が横行した結果、個々の図書館や情報事象毎に異なる

図書館実務上の事実が知識として普遍的図書館理論を構成するかの如き誤謬が一部にある。この憂うべき事態もケース・スタディ、なかでもリサーチ・ケース・スタディや模範（説明）ケース・スタディが盛んになれば、たとえ完全ではなくとも大幅に改善されるであろう。

このようにみるとケース・スタディの図書館・情報学における採用は大いに意義がある。しかし、次のような今後解決すべき主な問題点も残されている。

- ① 熟練したインストラクターの不足
- ② 学生の図書館・情報学知識に関するレベルの低さ
- ③ 適切なケースの不足

すなわち、ケース・メソッドとしての教育の効果をあげるためには適切な指導者による参加者全員の積極的な討議や思考の誘導が必要不可欠である。このために必要なインストラクターの養成にはかなりの時間が必要であり、現在の日本の図書館・情報学分野に適格者は皆無であるといえる。

次に、教育を受ける学生は院生や在職者は例外的存在で、その殆どが学部学生と短大生である。本稿第Ⅳ章の実験結果からも明らかなように、学部学生と院生や在職者との間に同一ケースの分析上明らかな差異が現われている。従って、ケース・メソッドの学部課程教育への導入にはまだ解決すべき問題がかなり残されていると見るべきであろう。ましてや短大レベルにおいてケース・メソッドの導入は無理と考えられる。

更に、適切なケースの不足はケース・メソッドが従来存在しなかった事から当然の事であるが、日本での図書館・情報学教育上からは日本の状況に合わせて、かつ日本特有の問題点を含むケースが有効となる事は言うまでもない。しかし、このようなケースは日本における実務のレベルが相応に高度化していないと、ケースに採用するに値する問題点が出現してこない。そうすると何時までも外国のケースやビジネス分野で作られたケースを日本の図書館・情報学教育で利用せざるをえないことになる。このような状況はケース・メソッドの目的からみて好ましいものでないことは言うまでもない。

これらの問題点をできるだけ早期に解消し、ケース・スタディという新しい研究・教育手法を導入することは、わが国の図書館・情報学の発展のために必要なことは言うまでもない。

1) Mcnair, Malcolm P. 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。

- 慶應義塾大学ビジネス・スクール訳. 東京, 東洋経済新報社, 1977, p. 4-5.
- 2) Buckland, Michael K. *Library Services in Theory and Context*. Pergamon Press, 1983, p. 15-7.
 - 3) Duverger, Maurice. *社会科学の諸方法*. 深瀬忠一; 樋口陽一訳. 勁草書房, 1968. p. 10-20.
 - 4) Taylor, John L.; Wynn, Martin G. *Enhancing Environmental Education and Training through Case Study Experimentation*. *The Environmentalist*. vol. 4, p. 235-242 (1984)
 - 5) Fidel, Raya. *The Case Study Method: A Case Study*. *Library and Information Science Research*. vol. 6, p. 273-288 (1984)
 - 6) Diesing, Paul. *Patterns of Discovery in Social Sciences*. Chicago, Aldine-Atherton, 1971.
 - 7) 福武 直. *社会調査*. 補訂版. 東京, 岩波全書, 1984, 259p.
 - 8) *Encyclopedia of Library and Information Science*. 1975ed., s. v. *Case Study and Case Method*. by Thomas J. Galvin. p. 214-219.
 - 9) McCorcle, Mitchell D. *Stories in Context: Characteristics of Useful Case Studies for Planning and Evaluation*. *Evaluation and Program Planning*. vol. 7, p. 205-208 (1984)
 - 10) Shaffer, Kenneth R. *The Case Method in Library Education*. *College and Research Libraries*. Vol. 19, p. 487-490 (1958)
 - 11) Shaffer, Kenneth R. *Twenty-five Cases in Executive-trustee Relationships in Public Libraries*. Hamden, Conn., Shoe String Press, 1960, 187p.
 - 12) Shaffer, Kenneth R. *The Book Collection; Twenty-five Policy Cases in Public and Academic Libraries*. Hamden, Conn., Shoe String Press, 1961, 147p.
 - 13) Shaffer, Kenneth R. *Library Personnel Administration and Supervision*. Hamden, Conn., Shoe String Press, 1963, 214 p.
 - 14) Shaffer, Kenneth R. *The Experience of Management; Case Studies in Public and Academic Library Administration*. Metuchen, N. J., Scarecrow, 1972, 167 p.
 - 15) Lowell, Mildred H. *The Management of Libraries and Information Centers*. Metuchen, N. J., Scarecrow Press, 1968-1971, 4V.
Vol. 1 *The Case Method in Teaching Library Management*, 168p.
Vol. 2 *The Process of Managing Syllabus and Cases*. 359p.
Vol. 3 *Personnel Management Syllabus and Cases*. 211p.
Vol. 4 *Role Playing and Other Management Cases*. 420p.
 - 16) Case, Robert N. *Behavioral Requirements Analysis Checklist*. Chicago, ALA, 1976, 67p.
 - 17) SantaVicca, Edmund F. *Reference Work in the Humanities*. Metuchen, M. J., Scarecrow, 1980, 163p.
 - 18) Dunn, Albert H. “ケース・メソッドの基本的特徴” 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. 慶應義塾大学ビジネス・スクール訳. 東京, 東洋経済新報社, 1977, p.128-133.
 - 19) Schoen, Donald R; Sprague, Philip A. “ケース・メソッドとは何か”, 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. 慶應義塾大学ビジネス・スクール訳. 東京, 東洋経済新報社, 1977, p. 103-111.
 - 20) Anderson, A. J. *Problems in Library Management*. Littleton, Colorado, Libraries Unlimited, Inc., 1981, 282p.
 - 21) Miland, Powell. “ケース・メソッドの価値と限界”, 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. 慶應義塾大学ビジネス・スクール訳. 東京, 東洋経済新報社, 1977, p.120-127.
 - 22) Anderson, A. J. “How Do You Manage?” *The Kids in Here*. *Library Journal*. p. 1105-1108 (1983)
 - 23) Carson, W. Waller, Jr. “ケース・メソッドによる学生の成長”. 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. 慶應義塾大学ビジネス・スクール訳. 東京, 東洋経済新報社, 1977, p. 112-119.
 - 24) Stenhouse, Lawrence. *Using Case Study in Library Research*. *Social Science Information Studies*. p. 221-230 (1981)
 - 25) Wynn, Martin G. *Handbook on Interdisciplinary Research Methods (Preliminary Version)*. Unesco, Division of Human Settlements and Socio-Cultural Environments. Paris, 1981.
 - 26) Conant, Ralph W. *The Conant Report*. The MIT Press, 1980, p. 121-3.
 - 27) Stueart, Robert D.; Eastlick, John Taylor. *Library Management*. 2nd. ed. Littleton, Colorado, Libraries Unlimited, Inc., 1981, 292p.

資 料

ここに資料としてとりあげるケースは、図書館管理の要素の中の「組織」を扱ったケースである。

I. ケース

Mae のむずかしい仕事²⁰⁾

Voris 大学は、アメリカ北西部の近代的な産業都市である Hackley に3つのキャンパスをもつ。山の手キャンパスは、55,000人の人口をもつ都市中心部にあり、さらに南に6マイル行った所にある Greendale キャンパスと大学医学センターとから成る。

Voris 大学は州立大学であり、またリサーチのための主要な総合大学でもある。高等教育システムの中での Voris 大学の重要な使命は、大学院教育、専門教育、トレーニング、リサーチ、公共サービスと生涯教育のためのセンターとして奉仕することである。大学は州の評議委員会 (Boord of Regents) によっても管理されている。さらに、法律諮問委員会もある。

大学は1つの独立した図書館システムをもっており、図書館長の Elisabeth Bajalović は教務担当理事に直属し、教授として処遇されている。彼女の年齢は現在35歳。その下に6人の副館長がいる。4人は山の手キャンパスに(それぞれ、管理、パブリック・サービス、蔵書構成、テクニカル・サービス部門を担当)、1人は Greendale キャンパスに (Greendale キャンパス図書館長兼大学図書館副館長)、そしてもう1人は、医学センターに (医学センター図書館長兼大学図書館副館長) 所属する (第5図参照)。大学図書館副館長たちは、Bajalović に直属しており、教員としての地位を有する。Greendale キャンパス (大学院) と医学センターの図書館長の下には、それぞれ館長補佐がいる。

Mae Noel-Pardon は、2年前、図書館学校を卒業して、すぐにレファレンス担当の図書館員として、山の手キャンパス図書館のスタッフとなった。彼女は図書館学校での選択コースにおいて、医学図書館論を専攻したので、彼女が修士の学位をとって卒業・就職する時に、医学図書館に就職するのが最良であると考えたが、そこには空席がなく、現在の仕事についてという経緯があった。

そして2年後、彼女が30歳になった時、彼女は、図書館長 Bajalović のオフィスに呼ばれ、そこで、上機嫌の図書館長から、

「医学センター図書館の館長になってみる気はありませんか。」

と言われた。

「喜んで!」

とうっかり口走るほど、驚いたのも当然のことであった。

いかにもおかしいという笑いが、図書館長の顔にうかんだ。

「よろしい! それでは、仕事について少しお話ししましょう。」

と図書館長は、肩の荷をおろしたという雰囲気であった。

Bajalović は、Faye Weir (3年間、医学センター図書館長を勤めている) が神経衰弱にかかり、少なくとも6ヶ月は休暇をとらなければならないことを、Noel-Pardon がすでに聞いて見越して、話し始めた。更に Weir は、復帰したとしても、もっと小さい学部の図書館に移りたいと申し出ていることも付け加えた。しかし、彼女の申し出に対して、まだ決定はなされていなかった。彼女は、医学センター図書館でりっぱに仕事をしていたし、スタッフ (医学センター図書館の館長補佐を除いて) は彼女を高く評価していたからである。この話を聞いて、Noel-Pardon は Weir に対して同情の気持を表し、また噂でそれを聞いたと述べた。

Bajalović は、自分とパブリック・サービス担当の副館長は、Noel-Pardon がまれにみる有能な人物であると、以前から感じていたと述べた。更に、最後に、彼女の評価を、Noel が知的で、エネルギーで、決定能力を有する、多くの魅力的な人間的特質を合わせもっていることや、更には、彼女は若くして昇進してしかるべき人物であると確信していたと結んだ。若い Noel は自信に満ち溢れて、

「たいへん光栄です。」

と一言言うのが精一杯であった。彼女は、何も言えない程うれしかった。

図書館長は、再び話し始め、Noel が誰かの監督のもとで、医学センター図書館長になるにあたっての訓練を受ける必要はないと言った。それは、それぞれの人物を互いの学部から交替させる時の Bajalović 館長のポリシーであって、意思決定する時に、自らの責任における決定を下すことを、Bajalović 館長は常に奨励していた。そして Bajalović 館長は、相談役という立場をとるこ

とに努めていた。そこで、Noel-Pardon は自分がこうすべきだと思ったように、図書館を管理する自由があった。Bajalović は、医学センター図書館の予算は、医学センターから支出されること、そして医学センター図書館長は医学部の学部長にも直接従属しており、医学部の学部長は直接学長に報告していることを指摘した。人事に関して、学部長は、図書館員の選抜に対する権限はない。そこで管理者として、Noel-Pardon は図書館のすべての活動に責任があることになる。すなわち、財政上の仕事を管理したり、規則の決定をしたり、また資料の選択や組織、サービスの提供、スタッフの指揮、などである。図書館のサービスのオペレーションには、18人のスタッフ関与している。7人はプロフェッショナルのライブラリアンであり、残りは事務員である。それに学生アシスタントの補助がある(第5図参照)。

Bajalović は話をしている間、また Noel-Pardon の質問を受け、コメントを与える間、絶えず暖いほほえみをうかべていた。

「いつ仕事を始めたらいいでしょうか。」

若い Noel-Pardon が熱心に尋ねた。

「一週間後——19日の月曜から。」

それはちょうどよい日取りであった。すると、Bajalović は、Noel-Pardon が現職の医学図書館長として、知っているべきであると考えていることを、今ここで話し合うのではなく、彼女が1～2週間、実務についた上で、質問をリストとして用意しておくようにと言った。Noel-Pardon は、このことを変わった対処の仕方だと思ったが、彼女は、わかりましたと言っただけだった。しかし、質問がすぐに口をついた。

「こんなことをお尋ねするのは気が引けるのですが、医学センター図書館も事実上、1つの独立した自治組織であるということですが、私はそのスタッフや資料の選択や目録作業など、すべての責任を引き受けてよいのでしょうか、それとも……?」

「ええ、もちろん。図書館が、完全に独立した自治組織としての図書館であるなら、それが当然ふさわしいのではありませんか。」

と館長は、答えた。

「しかし、多くの医学部図書館は、その医学部に付属しているにすぎません。医学部図書館は、物理的、オペレーション的には自治組織のようですが、管理上の自治組織ではないことを御存じだと思いますが。」

この問いに図書館長はすぐには答えなかった。大分た

って物思いにふけりながら言った。

「これは昔からある集中制と分散制の問題です。私があなたに言えることは、この概念の賛否両論を調べてみなさい、ということです。私も、このことは考えてみましょう。私自身は、医学図書館に対しては、ほとんど何の権限もないという事実を認めなければなりません。しかし、それは悪いアイデアではないかもしれませんが、おそらく、ある種の調整統合された分散化が答えとなるでしょう。とにかく、この問題の解決は、大学の管理当局に従わなければなりません。——提案制度で決められた書式のメモを私に送ってください。そのメモに、どのように管理をするかについての、あなたの考えを必ず入れてください。これはもちろん、すべて全く予備段階的なことです。」

Noel-Pardonは頷き、来週までに、このことについて、少し勉強しておかなければならないことに気づいた。

「ところで、あなたは、Faye とのオーバーラップの期間をもつことはできません。彼女は先週の金曜日にやめました。館長補佐が今週はその代理を務めています。彼には電話であなたの任命について話しておきましょう。」と Bajalović はたいへん手短かに付け加えた。

Faye とのオーバーラップ期間がないこともまた、たいへんよいと思った。そこで、さっそく Noel-Pardon は言った。

「これはまた異例のことかもしれませんが、しかし、ある意味においては、前任者とのオーバーラップの期間がないのは、よいアイデアだと思います。前任者は後継者に、スタッフメンバーについてのいろいろな先入観を伝えます。そして、これは後継者自らもその通りになる、ある種の予言です。」

「あなたの言おうとしていることが、今ひとつ私には、はっきりつかめません。」

Bajalović は興味深く答えた。

「それは、もし私が事前に、これこれしかじかが、あまりよくないとか、誰それにはあまり期待しない方がいいなどと言われたら、何も言われなかったのとは全く違う風に、その人に接するかもしれない、ということです。私が言いたいことは、私がみんなに対して、白紙の状態ではスタートできないということです。誰かほかの人の意見に左右されてしまっている自分自身を見つけるかもしれないし、漠然と他人は自分が見て取ったものとは違うのだと思うかもしれません。」

Bajalović は彼女に続けるよう促した。

「それで……。」

と若い図書館員は、図書館長の関心に元気づけられて、再び話し始めた。

「私は、誰もがよいスタッフだと信じます。もし私が、スタッフはみな第一級であると考えていけば、私のこの考えが彼らに伝わるでしょうし、彼らは、私の期待にやってくれてくれるでしょう。しかし、もし私があらかじめ彼らについて先入観を持たされていると、完全にそれを消し去って、彼らに接することはできないと思います。」

「わかりました。あなたの主張を支持する証拠は何かありますか。」

と図書館長は思慮深く答えた。

「これが Douglas McGregor が彼の著書、*The Human Side of Enterprise* で言っていることだと思います。ご存じの通り、それにはもう1つの面があります。前任者は、たいがい自分自身の好みをもつでしょう。そこで私は、その好みからそれ以上のことを予期するために、あらかじめ準備をすることができます——いわゆるハロー効果です。人は、違う人には違って反応します。もし私がある人と反目する関係にあるとしても、別の人がその人とそのような関係になるとする理由は全くありません。」

「そのとおり、しかし、新任は潜在的な問題については、一応警告されるべきだとは思いませんか。もし新任者が事前に警告を受ければ、新任者は1つの関係が作用するのを確認するために、特別な努力をするかもしれません。新任者は、特定の人に特別な注意を与えるかもしれないし、また、彼ら自身の特別な要求を与えるかもしれません。」

「おそらく、そうですね。」

と Noel-Pardon は同意した。しかし本心から納得はできなかった。

「人は誰かにある問題について警告しなくともよいとなると、自分自身の義務については、無責任になるでしょう。」

と図書館長は如才なくほのめかした。そして、

「たとえば、もし私が、あなたが Craig Duff (医学センター図書館館長補佐) とトラブルをおこすかもしれないということを、あなたに言わなかったとしたら、私は自分が不注意だったと思うでしょうし、その事で、あなたは私にずっと好感をもつでしょうか。私はそうは思いませんが。」

図書館長はそう付け加えた。

Craig T. Duff, 年齢57歳, 助教授ランクの終身在職

権をもったプロフェッショナル・ライブラリアンは、医学センター図書館で29年仕事をしている。そのうち16年は館長補佐としてである。彼は昇進を期待も、望みもしなかった。また、停年まで彼の仕事を離れないことは確かであった。彼は図書館に100%忠誠であり、彼のポジションに100%満足していると言われていた。彼は、医学部の教授団および学生とは、とてもよい関係を保っている。しかし、図書館のスタッフとは、うまくいっていないのである(スタッフの中で、彼が Faye Weir のポジションを引き継ぐことに賛成しているものは誰もいない)。

Duff には2つの大きな問題があった。第1に、彼は独断的かつ独裁的で、スタッフのメンバーをおどし、どうしてもよいつまらないことにうるさい人物である。彼の部下——すべてのスタッフが彼をとおして、医学センター図書館長に報告する——が、何かに不満を示したり、賛成しなかったりすると、彼は激怒する。彼はしばしば、彼らスタッフの悪口を言い、気がついた欠点に対して、きびしい叱責を与えた。第2に、彼は今までに、どの図書館長からの指示や命令にも応じなかった——特に、若い図書館長、とりわけ女性の図書館長には従わなかった。彼は、女性の図書館長に対しては、男女差別主義者の態度と、諦めの黙認の交錯した態度で接していた。

Noel-Pardon は困惑したようにみえた。

「なぜ彼は、ずっと解雇されずにいるのでしょうか。それに、なぜスタッフは、黙ってがまんしているのでしょうか。」

「それはあなたが聞いてみるのですね。」

と Bajalović は好意的な微笑をうかべながら言った。

「さて、彼はもちろん、終身在職権をもっています。」

彼女の目は、何かをじっと考えているように見え、さらに付け加えた。

「彼はコンプレックスをもった逆説的男性です。彼は、彼自身と彼のスタッフに、難しい目的を設定しているのです。彼は、誰にでも完全主義を求めているのです。そして、それが見られないと、彼は気が転倒するでしょう。」

若い図書館員は、理解して頷いた。年上の女性は続けた。

「スタッフは、たとえば、数人の人達は、彼らが何か手を下す以前に、多くの虐待をがまんしてしまうでしょう。私は、めったに彼らに会いませぬし、彼らに会った時でも、みんな決して Duff とは話し合いません。率直に言って、私自身は問題に直面してはいないのです。私

が知っていることは、彼の上司 (Faye Weir) から聞いたことなのです。しかし、私は医学部の教授団はみな、彼について、とてもよく言っているのを聞いています。彼がスタッフ・アソシエーションに命令しているかどうか、私は知りませんが、そこは、あなたも知っているとおりに、社会活動を組織するだけです。私の見解では、医学センター図書館では、すべてうまくいっていると思います。」

「私は私自身のために、自分の仕事を切り開いていこうと思います。」

Noel-Pardon は強く叫んだ。彼女は上機嫌だった。しかし、それは決然とした努力を示す上機嫌だった。

Elisabeth Bajalović はなぜ医学センター図書館の当面的上司——すなわちパブリック・サービス担当の副館長ではなく、彼女自身が Noel-Pardon に、仕事について話したのかを説明した。彼女は、それは昇進を公示する時の彼女のやり方であり、そして Noel-Pardon が彼女に報告することになるので (もちろん図書館が独立した存在になることを前提として)、Bajalović は Noel と話す機会をもちたかったのだと言った。彼女たちは、他の多くのことも話した。それには、給料のことも含まれており、それはたいへん満足のいくものであった。最後に、Noel-Pardon は、早急に分散制に関する予備的な考えを提示することを約束して、彼女たちは別れた。彼女は、また Craig Duff が何をしているかを自分自身ではっきりさせようとした。そして問題あるいは質問のリストを作ろうとした——そのほとんどに、彼女はどうすれば解決が可能であるかを探ろうとした。

彼女の新しい仕事の最初の週、Mae Noel-Pardon は、数人の教授団と会い、医学部の学部長とともに軽い雑談を交えた。学部長は図書館に対しては、予算を配分するのを助ける以外は、何も口出しはしていないことを確認した。彼が考えている唯一のことは、医学センター図書館長は、大学図書館長に報告すべきである——財政上の事を除いては——ということであった。彼女は、また、自分自身が図書館に慣れようと努力した。そして、スタッフのメンバーと一人一人、知り合いになるために話をした。それまで Duff も含めて数人と電話で、レファレンスの質問に答える、お決まりの手順で話したことはあったが、その中の誰とも、彼女は以前に会ったことはなかった。誰も、彼女に、Duff について文句を言うものはいなかった。そこで、彼女は彼らの不満を聞き出そうとしなかった。それどころか、彼女は Duff の振舞を

たいへんよいものだとということを見て取った。彼はたいへん厳しい監督であり、完全にワンマンであった。しかし、彼は Noel を不愉快に思っているようには見えなかった——少なくとも、彼女はそう見て取った。二人の出会いは好意のこもったものであり、実務的なものであった。おそらく、彼についての報告は、たいへんに誇張されたものであったと、彼女は疑い始めた。あるいは、たぶん人の良い面を見るという、彼女の哲学が働き始めていたのであろう。

彼女の安泰もつかの間で、まもなく無残にも壊されてしまった。第2週目のある日、彼女が彼と来たる大学研究図書館協会の会議について話していた時——その会議は300マイル離れた他州で開かれる——彼女は、整理課長 (資料組織担当) を、その会議に送るのがよいアイデアではないかと、提案した。議会図書館の代表がそれに出席することになっており、新しい目録規則のアウトラインを発表するとの子定だったからである。

Duff は驚いた顔をして彼女を見た。

「私がいつも、このような会議に出席している。もしスタッフが知るべきことがあったら、私が彼らに話す。」と彼は鼻息荒く言った。

Noel-Pardon は、顔をこぼらせまいと努力した。しかし、彼女の笑顔は突然消えてしまった。

「私はあなたがいつも出席していたことを知りませんでした。直接その仕事にかかわっている人物を出席させたほうがよいと私は思います。」

と彼女は断言した。

「私はここに入ってくる新しい人間に、自分のやり方を合わせることはできないね。」

彼は横柄に、あるいは、ほとんど野蛮人のような声で、口走った。

「予算上の出張者決定権は学部長にあり、学部長が出張旅費受給者を決める。そして、それは常に私なのだ。この医学センター図書館の館長は、ALAの年次大会に出席する予算を割り当てられている。しかし、この会議に対しては、私が予算を割り当てられている。君はそれを知らなかったのかね。それに、たとえ予算に余裕があったとしても、私はスタッフが行くべきだとは思わないがね。」

このように話しながら、彼はドアの方へ、少しずつ寄った。

「このことについて、あなたともう少し、話し合いたいのです。」

Noel-Pardon は彼女が取り繕える最大のなにげなさを装って追いかけた。

彼の答えは、対立を和らげるものではなかった。

「私はやらなければならない仕事がある。もう何も言うことはないと思うが。私は、自分の考えを変えるつもりはないからね。」

と彼は言った。そして、いかにも挑戦するような態度でつけ加えた。

「私はたいへん不愉快だ。よく考えた方がいいと思うがね。」

そう言うと、彼はくるっと向きを変え、足早に出て行ってしまった。

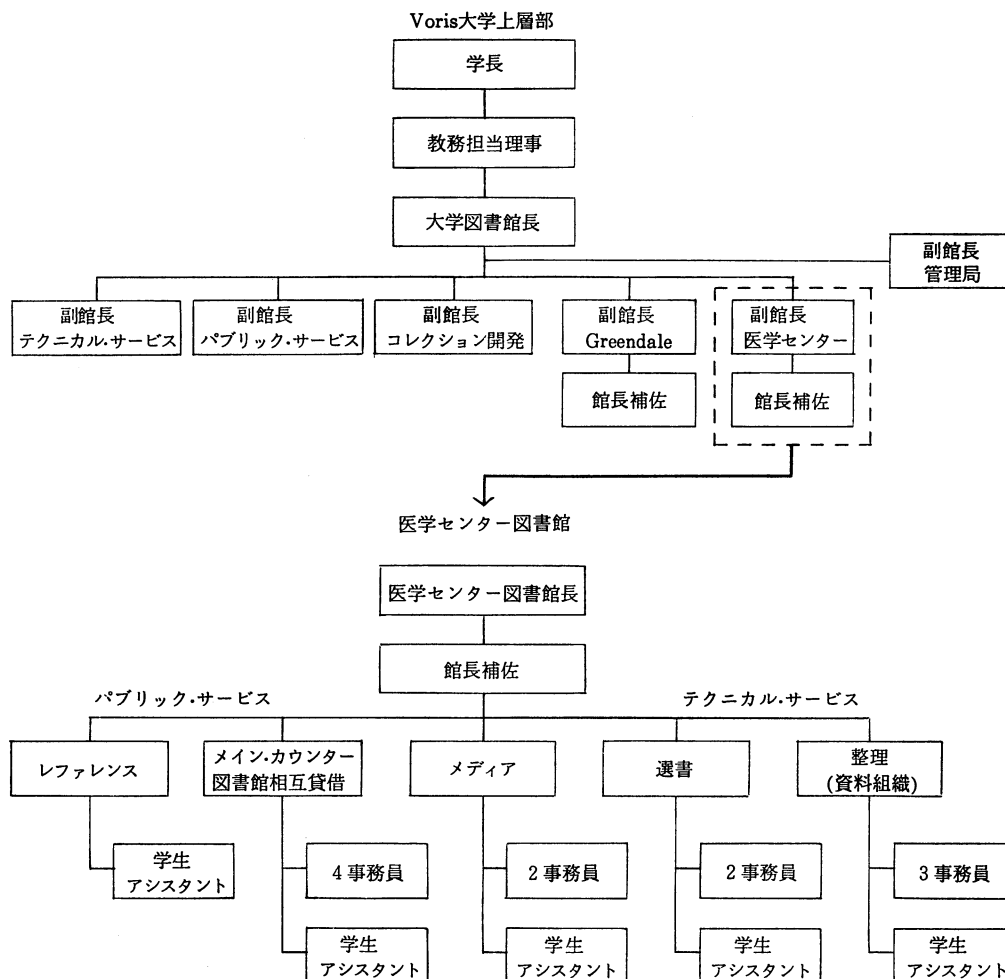
Mae Noel-Pardon は立ちあがり、窓越しに外を眺め

た。守衛が歩道に水をまいていた。彼女は、平静をとり戻した後、今すぐ何をすべきなのか、途方に暮れた。— Duff の後を追いかけて、戻ってくるよう頼むか、あるいは、少し間をおいて、もっとたってから彼に会うか。太陽が沈みかける頃、彼女は瞑想にふけて立っていた。彼女は何か手段をとらなければならない。

「どうしたらいいのだろう。」

II. ケースの分析と問題解決

ケースの分析と問題解決は、授業での討議やレポート（グループあるいは個人）などの形で行われる。ここでは、一学生のレポートにおける分析例と教師による模範分析、問題解決例を紹介する（第3表及び第4表参照）。



第5図 Voris 大学上層部と医学センター図書館組織図

第3表 ケースの分析の実例

分析過程	内容
〔1〕 ケース読後の基本事項のメモ	主要登場人物 Elisabeth Bajalović Voris 大学図書館長 Mae Noel-Pardon 医学センター図書館長 Faye Weir 前医学センター図書館長 Craig Duff 医学センター図書館館長補佐 医学部学部長 整理課長
〔2〕 ケース熟読後の 「達成すべき課題」 「調査研究すべき論点・領域」 「解決すべき問題」 のリストアップ	「達成すべき課題」 ・Bajalović が Mae に依頼した質問のリスト作成 ・大学図書館組織の集中制対分散制の問題 「調査研究すべき論点・領域」 ・終身在職権ライブラリアン・システム ・女性の上司と男性の部下 年下の上司と年上の部下 } の関係 「解決すべき問題点」 ・自治組織の医学センター図書館の予算に関しての医学部依存（2つの階層構造をもつ） ・Duff と医学センター図書館スタッフとの反目 医学部教授団，学部長からの信頼 ・Duff の性格上の問題 ・会議出席の優先権
〔3〕 「達成すべき課題」 「調査研究すべき論点・領域」の検討	省 略
〔4〕 「解決すべき問題」の問題解決の9ステップを用いての分析	(第4表参照)

教師による問題解決の一例

これは第4表の問題解決の9ステップにおける，ステップ6とステップ7の詳細を示すものである。

選択の対象となる行動手段 No.3 「Duff とこの問題について，少し時間をおいてから話し合う（翌日くらいに）。」をまずはじめに，最善の選択対象とする。

重要なことは，Noel-Pardon は，この問題を単に会議出席の優先権の問題としてではなく，もっと大きな枠組の中で，すなわち，医学センター図書館組織の管理の中でとらえなければならないということである。彼女は，この図書館組織の問題を改善するために，今後，Duff と長期かつ計画的に話し合わなければならない。

しかし，ここでの中心問題となっている誰を会議に出席させるかは，すぐに解決の必要な問題として対処しなければならない。従って，以下のように問題解決が推し進められるであろう。

Duff に，Noel-Pardon のオフィスに明日来るように命ずる。もし彼がそれを拒否したら，彼女自身が彼のオフィスに向かいに行く。そして，彼に，図書館のスタッフや彼女自身を脅すことはやめてほしいと話す。そこでは，話の内容はそれだけに留めておく。重要なことは，それ以上の話は，彼のオフィスではしないこと，つまり，誰を会議に送るかについては話さないことである。

Duff がさらに話をしたいと申し出たならば，彼女は，彼のオフィスではなく，自分のオフィスに来るように命じる。そして，いくらでも個人的に彼と話し合う意向を

図書館・情報学におけるケース・スタディを用いた教育の有効性

第4表 問題解決の9ステップの実例

問題解決過程	内 容			
ステップ1： 中心となる問題のステートメント	来たる大学研究図書館協会の会議に整理課長を出席させるという考えに対して、自分が出席すると主張してきかない Craig Duff の問題に、Mae Noel-Pardon はどのように [How] 対処したらよいか。			
ステップ2： 事実(状況)のステートメント	〔大学図書館・医学センター図書館の組織〕 〔主要登場人物の権限, 性格〕 〔どのように問題が進展していったか〕 など			
ステップ3： 「一群の」問題のリストアップ	〔ステップ1の中心となる問題以外の「解決すべき問題」〕			
ステップ4： 選択対象となる行動手段のステートメント	<table border="0" style="width:100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width:50%; text-align: center; vertical-align: top;"> <p>学生の分析</p> <p>① Duff を会議に出席させる 利 Duff との対立を避ける 欠 Mae の権限の喪失</p> <p>② Duff との話し合いを要求 利 欠 Duff の納得する可能性は小</p> <p>③ 整理課長を会議に出席させる 利 Mae の権限の保持 欠 Duff との大きな衝突, 反目が医学部にまで及ぶ</p> <p>④ 医学部学部長に相談 利 Mae に同意, Duff を説得 欠 Mae への同意を拒否</p> <p>⑤ 図書館長 Bajalović に相談 利 Mae に同意, 支持 欠 Mae への同意を拒否</p> <p>⑥ Duff と整理課長を出席させる 利 Mae と Duff両方が満足 欠 予算(費用)の不足</p> <p>⑦ Mae が会議に出席 利 Mae の優先権の獲得 欠 Duff との衝突</p> </td> <td style="width:50%; text-align: center; vertical-align: top;"> <p>教師の模範分析</p> <p>① Duff を会議に出席させる 利 穏便な処理 欠 Duff の権限を黙認</p> <p>② Duff と即座の話し合いを要求 利 欠 Mae に説得方法がうかばない</p> <p>③ Duff と時間を置いてからの話し合いを要求(1日後) 利 欠 いつ話すかのタイミングの難しさ</p> <p>④ 医学部学部長に相談 利 Mae に同意, Duff を説得 欠 図書館の問題に関与しない</p> <p>⑤ 図書館長 Bajalović に相談 利 Mae に同意, 支持 欠 すぐに機会をもてない</p> <p>⑥ Duff を解雇 利 図書館の平穏を招く 欠 医学部からの反対</p> <p>⑦ Mae が辞職</p> </td> </tr> </table>		<p>学生の分析</p> <p>① Duff を会議に出席させる 利 Duff との対立を避ける 欠 Mae の権限の喪失</p> <p>② Duff との話し合いを要求 利 欠 Duff の納得する可能性は小</p> <p>③ 整理課長を会議に出席させる 利 Mae の権限の保持 欠 Duff との大きな衝突, 反目が医学部にまで及ぶ</p> <p>④ 医学部学部長に相談 利 Mae に同意, Duff を説得 欠 Mae への同意を拒否</p> <p>⑤ 図書館長 Bajalović に相談 利 Mae に同意, 支持 欠 Mae への同意を拒否</p> <p>⑥ Duff と整理課長を出席させる 利 Mae と Duff両方が満足 欠 予算(費用)の不足</p> <p>⑦ Mae が会議に出席 利 Mae の優先権の獲得 欠 Duff との衝突</p>	<p>教師の模範分析</p> <p>① Duff を会議に出席させる 利 穏便な処理 欠 Duff の権限を黙認</p> <p>② Duff と即座の話し合いを要求 利 欠 Mae に説得方法がうかばない</p> <p>③ Duff と時間を置いてからの話し合いを要求(1日後) 利 欠 いつ話すかのタイミングの難しさ</p> <p>④ 医学部学部長に相談 利 Mae に同意, Duff を説得 欠 図書館の問題に関与しない</p> <p>⑤ 図書館長 Bajalović に相談 利 Mae に同意, 支持 欠 すぐに機会をもてない</p> <p>⑥ Duff を解雇 利 図書館の平穏を招く 欠 医学部からの反対</p> <p>⑦ Mae が辞職</p>
<p>学生の分析</p> <p>① Duff を会議に出席させる 利 Duff との対立を避ける 欠 Mae の権限の喪失</p> <p>② Duff との話し合いを要求 利 欠 Duff の納得する可能性は小</p> <p>③ 整理課長を会議に出席させる 利 Mae の権限の保持 欠 Duff との大きな衝突, 反目が医学部にまで及ぶ</p> <p>④ 医学部学部長に相談 利 Mae に同意, Duff を説得 欠 Mae への同意を拒否</p> <p>⑤ 図書館長 Bajalović に相談 利 Mae に同意, 支持 欠 Mae への同意を拒否</p> <p>⑥ Duff と整理課長を出席させる 利 Mae と Duff両方が満足 欠 予算(費用)の不足</p> <p>⑦ Mae が会議に出席 利 Mae の優先権の獲得 欠 Duff との衝突</p>	<p>教師の模範分析</p> <p>① Duff を会議に出席させる 利 穏便な処理 欠 Duff の権限を黙認</p> <p>② Duff と即座の話し合いを要求 利 欠 Mae に説得方法がうかばない</p> <p>③ Duff と時間を置いてからの話し合いを要求(1日後) 利 欠 いつ話すかのタイミングの難しさ</p> <p>④ 医学部学部長に相談 利 Mae に同意, Duff を説得 欠 図書館の問題に関与しない</p> <p>⑤ 図書館長 Bajalović に相談 利 Mae に同意, 支持 欠 すぐに機会をもてない</p> <p>⑥ Duff を解雇 利 図書館の平穏を招く 欠 医学部からの反対</p> <p>⑦ Mae が辞職</p>			
ステップ5： 選択対象となる行動手段の利点と欠点の確認				
ステップ6： 最善の選択対象の選定と、なぜそれが最善なのかについてのステートメント	<table border="0" style="width:100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width:50%; text-align: center; vertical-align: top;"> <p>④ 医学部学部長に相談</p> <p>↓</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;">① Duff を会議に出席させる</div> <p>↓</p> <p>今後の対策</p> </td> <td style="width:50%; text-align: center; vertical-align: top;"> <p>③ Duff と時間を置いてからの話し合いを要求</p> <p>↓</p> <p>⑤ 図書館長 Bajalović に相談</p> <p>↓</p> <p>⑦ Mae が辞職</p> <p>↓</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;">① Duff を会議に出席させる</div> <p>↓</p> <p>今後の対策： 図書館組織改善の長期計画</p> </td> </tr> </table>		<p>④ 医学部学部長に相談</p> <p>↓</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;">① Duff を会議に出席させる</div> <p>↓</p> <p>今後の対策</p>	<p>③ Duff と時間を置いてからの話し合いを要求</p> <p>↓</p> <p>⑤ 図書館長 Bajalović に相談</p> <p>↓</p> <p>⑦ Mae が辞職</p> <p>↓</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;">① Duff を会議に出席させる</div> <p>↓</p> <p>今後の対策： 図書館組織改善の長期計画</p>
<p>④ 医学部学部長に相談</p> <p>↓</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;">① Duff を会議に出席させる</div> <p>↓</p> <p>今後の対策</p>	<p>③ Duff と時間を置いてからの話し合いを要求</p> <p>↓</p> <p>⑤ 図書館長 Bajalović に相談</p> <p>↓</p> <p>⑦ Mae が辞職</p> <p>↓</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;">① Duff を会議に出席させる</div> <p>↓</p> <p>今後の対策： 図書館組織改善の長期計画</p>			
ステップ7： フォロースルー(完遂)				
ステップ8： 「一群の」問題の討議	省	略		
ステップ9： ドキュメンテーション	省	略		

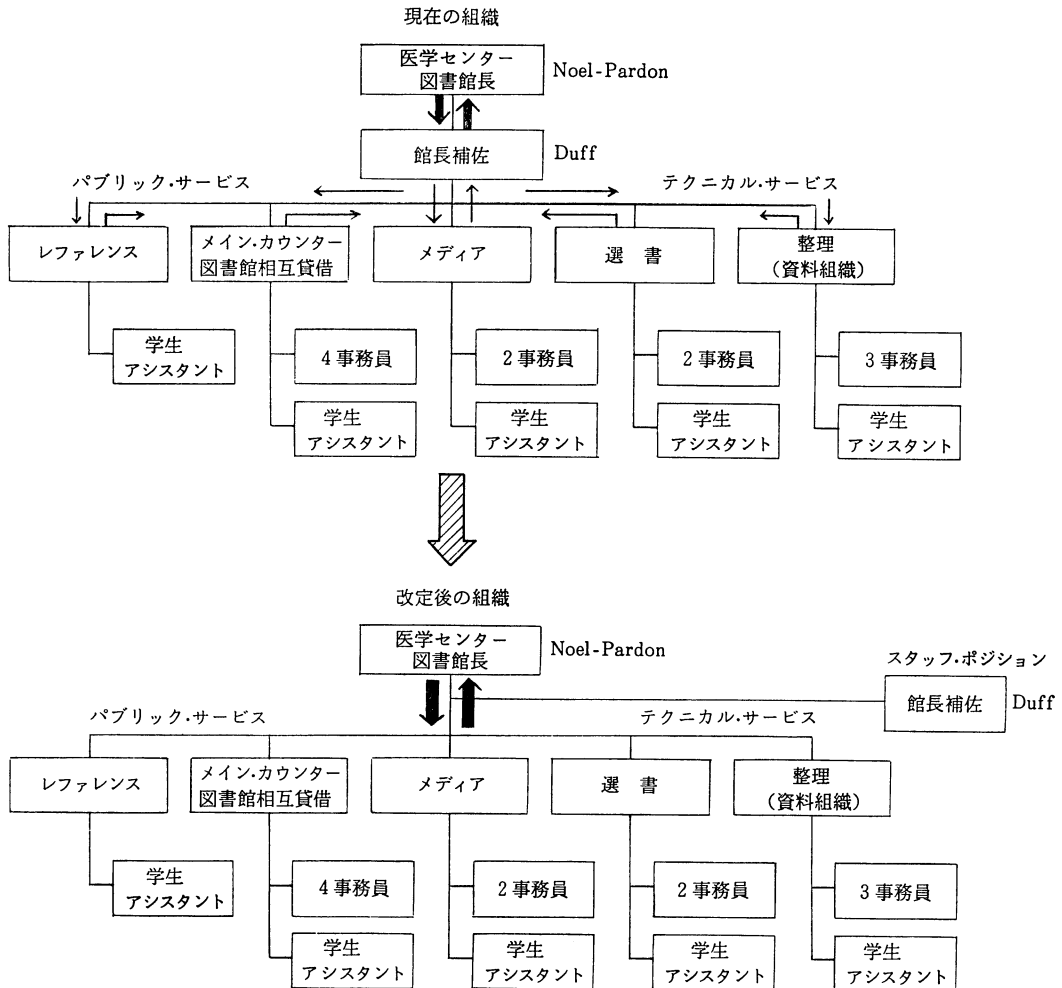
もっていることを伝える。彼がこの申し出を拒否したら、もう一度だけ、彼女のオフィスに来るよう、彼を説得する。

もし、この選択対象No. 3 がうまくいかなければ、今度は、選択対象No. 5 「図書館長 (Bajalović) に相談し、彼女に援助を求める」を選ぶ。Bajalović に、会議に整理課長を出席させるという Noel-Pardon のアイデアを支持してくれるよう頼む。電話で「私を支持していただけますか？」と尋ねる。

もし、Bajalović が支持を拒んだならば、Noel-Pardon は2つの選択をする。1つは、選択対象 No. 7 で、彼女が辞職することである。もう1つは、選択対象 No. 1 で、

彼女はこれ以上は何もせず、会議に整理課長を出席させることを諦めることである。今回は、彼女は決して自分の考えを押し通してはならない。彼女は、医学センター図書館での今までの慣例に従い、Duff を会議に出席させるべきである。

以上のように、今回は、医学センター図書館の新任の館長である Noel-Pardon は、Duff の言い分や、慣例を認めることに終わるが、彼女は、今後の対策として、図書館の組織の改善を目的とした長期計画をたてなければならぬ。その中で、Duff のポジションを再検討する必要がある。これには、次のようないくつかの可能性が考えられる。



第6図 医学センター図書館の組織改定

図書館・情報学におけるケース・スタディを用いた教育の有効性

- ① Duff の現在の館長補佐というポジションを*スタッフ・ポジションとする。そうすることにより、テクニカル・サービスとパブリック・サービスの5部門と、医学センター図書館長 (Noel-Pardon) の間で、直接、命令・報告がなされるようにする (第6図参照)。
- ② Duff を館長補佐から、テクニカル・サービスとパブリック・サービスの5部門のうちどこかへ配置転換する。
- このような長期計画が成功しなかった場合には、Noel-Pardon はすみやかに医学センター図書館長を辞職する準備をしなければならない。

*注 スタッフ・ポジション²⁷⁾

スタッフ・ポジションは多くの組織において、権限をもたない助言的なポジションとされている。