

教員養成課程に於ける課題発見力を高めるケースメソッド教育（1） —授業の実際と学生による省察記述の質的検討—

勝 田 映 子

帝京大学教育学部初等教育学学科

要 約

今日、教員養成教育では、生涯に亘って学び続ける資質や能力を培うことが強く求められている。そのためには、学生が「学ぶ意味」を実感できる授業を構築する必要がある。また、常に現状に甘んずることなく、「課題を発見する力」を養う必要がある。こうした要請に応える教育方法として「ケースメソッド教育」を採用上げた。ケースメソッドとは、「ケース教材を用いて討議して学ぶ活動」を指す。「ケースメソッド教育」では、個人予習、グループ討議、全体討議という三つの学習ステップとケース教材、全体討議で教える講師（ディスカッション・リーダー）とが、一つのシステムを成している。ここでは、実際に起こった事例をケース教材として用いることで、活発なグループ討議を引き出している。

本研究では、課題発見力を高めることをねらいとして、教育学部の2年生を対象に、このケースメソッド教育を行った。そして、受講後に授業で学んだことや感想を学生に自由に記述してもらい、その記述を質的に分析することで「ケースメソッド教育」の効果を検討した。その結果、課題発見力の向上に資すだけでなく、他者と学ぶよさや学ぶ意味についての認識を深める効果もあることが明らかとなった。

キーワード：教員養成教育 課題発見力 ケースメソッド 要因訴追法 要因間関連図
紙一枚で行う KJ 法

1 問題と目的

中央教育審議会（2006）は、「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）」の中で、これからの教員養成について、変化の激しい今日、教員に求められる資質能力を確実に身に付けることの重要性が高まっているとし、「教員には、不断に最新の専門的知識や指導技術等を身に付けていくことが重要となっており、『学びの精神』がこれまで以上に強く求められている」（p.1）と述べている。生涯に亘って学び続ける教師を育てることが、今、教員養成教育には強く求められていると言える。ではそのためには、教員養成課程で、どのような授業が展開される必要があるのだろうか。そもそも、学び続

けるとは何によって促される行動なのだろうか。

川合（2010）は『「学び」の認知科学事典』の中で、学びとは、「もっと善いことはないかと追究し続ける、人間本来の主体的かつ人間的な営みとしての活動」（p.369）であると定義している。つまり、何かをしようという主体的な意思やこうしたい、こうありたいという理想や願望が、学びをして学びたらしめているということである。

では、内的動機が無い場合は、人は学ぼうとしないのであろうか。この問いに対して、Brophy（1998）は、たとえ内的動機づけも外的動機づけも無い場合であっても、ある状態を生み出せば、人は学び始めるということを明らかにした。その状態とは、学び手が学ぶことそのものに意味を見い出すことがで

きた時である。たとえ嫌いな学習であっても、それを学ぶことが本人にとって必要であったり有益であったりすると自覚できれば、人は学ぶのだということである。

この論によれば、教員養成教育においても、「学ぶ意味」を学生が実感できる授業を構築することができれば、学生の学びを引き出すことができるということになることになる。

本研究では、この「学ぶ意味」を実感できる授業として、「課題発見力を高めるケースメソッド教育」を試行した。本研究の目的は、この「課題発見力を高めるケースメソッド教育」が、学生の学ぶ意味の感受を強化し、主体的な学びを引き出す作用を及ぼすのかを検討することである。そのために、開発した授業を実践し、受講学生のリフレクションを質的に分析することによって、その効果を検証する。

仮説

本研究では、以下の仮説を立てた（Figure1）。このうち、本稿では、仮説1について検討する。

仮説1 ケースメソッド授業は、学生の課題発見力を高める。

仮説2 課題発見力を高めることが、学ぶ意味の感受を強くし、主体的な学びを引き出す。

仮説3 課題発見力を高めることが、課題探究の意欲を高め、それが学ぶ意味の感受を強くし、主体的な学びを引き出す。

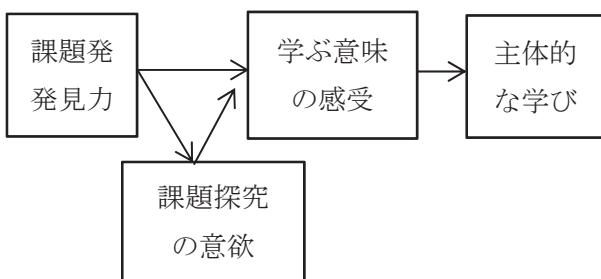


Figure 1 仮説

ここで、本研究で用いる用語について整理する。清水（2008）は、「問題」とは「課題の達成（『現状』を『あるべき姿』にすること）を阻む要因」（p.16）であると定義した。一方「課題」を、「『現状』と『あ

るべき姿』のギャップを把握した上で、『現状』を『あるべき姿』に近づけるために為すべきこと」（同頁）と規定した。本研究ではこの清水（2008）の定義に倣って、この2つを区別して扱うこととする。

また、「課題発見力」を、「あるべき姿」と「現状」とを正確に把握し、「あるべき姿」の実現を阻む「問題」を「現状」から見付け出すこと。さらに見付け出した「問題」群の中から「現状」を「あるべき姿」に近づけるために為すべき「課題」を選び出す力であると定義する（Figure2）。

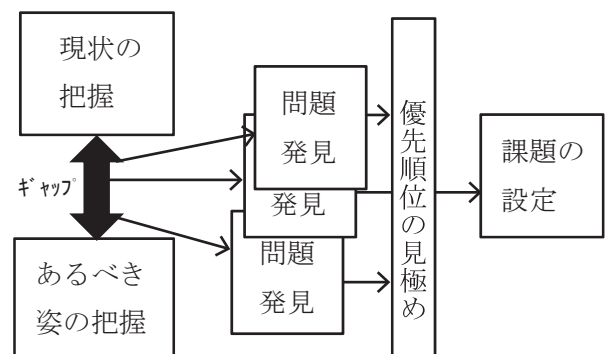


Figure 2 課題発見力の概念図

2-1 方法

調査協力者

A大学の教育学部初等教育学科の2年生117名

手続き

「課題発見力」を高めることをねらいとしたケースメソッド教育は、「教育リテラシー」（教育学部2年生対象）の講義枠の中で行った。

授業の中で用いる指導法（ケースメソッド、要因訴追法、要因間関連図の作成、紙一枚で行うKJ法）については、その名称と方法を学生に説明してから実施した。

また、授業後に感想と気づいたこと、分かったことを自由記述方式でリフレクションペーパーに記述することを授業開始時に伝えた。教示として、この調査は回答を強制するものではないことを伝えた。リフレクションペーパーは、授業時間内で記述してもらい、その場で回収した。以下に、この授業の中で用いた指導上の方策について述べる。

2-2 「課題発見力」を高めるための 方策

ケースメソッド教育

ケースメソッド教育(The Case Method of Teaching or Instruction)とは、「『ケース教材を用いて行う討議型の授業を中核とする教育方法』の包括的な名称である」(高木, 竹内, 2006, p.15)。ケースメソッドと似た用語にケーススタディ(The Case Study)がある。「メソッド」が方法論を表しているのに対して「スタディ」は、より広義で多義的な意味をもつ。ケーススタディとは「事例研究」という研究手法に焦点を当てたものであり、「ケースを使って学ぶ学習」を広く指す。ケースを使って教師による説明が続く講義型の授業も、このケーススタディには含まれる。これに対してケースメソッドとは、「ケース教材を用いて討議して学ぶ活動」を指す。

この授業方法の日本での先駆者である高木、竹内(2006)は、①資料としてケース教材を用いる②討議型の授業を行うという二つの条件を満たしている場合を「ケースメソッド」と定義している。

また、「ケースメソッド教育」とは個人予習、グループ討議、全体討議という三つの学習ステップとケース教材、全体討議で教える講師(ディスカッション・リーダー)を一つのシステムとする教育を指すとしている。ここでは、教師はディスカッションのリーダーでありファシリテーターを務める。学生は、「学びの共同体(learning community)」の一員として、発言を通じて仲間に貢献しなくてはならない。ここで求められているのは、「正しい」発言をすることではない。発言することによって討議を「豊か」にすることである。

ケースメソッドは、1908年、ハーバード大学法科大学院(Harvard Law School)での判例研究の授業から始まった。それが1919年に商学部に広がり、経営事例(Case)を討議する授業へと発展した。

教育分野に於ける導入は、経営大学院のケースメソッドの影響を受ける形で1960年代から始まり、ヴァージニア大学教育学部を中心に全米に広がった。我が国には、1960年代に慶應義塾大学ビジネ

ススクールに導入されたことから始まり、教育分野では同じ60年代に佐藤三郎によって看護や道德の授業の中で導入され、子どもの人間関係改善のための教育方法として注目されるようになった(安藤, 2008)。

ケースメソッドでは、実際に起こった時案をケースとして用いる。そこには執筆者の解釈は一切加えない。「討議としての素材を提供できれば十分なので、情報量として不完全な部分があっても討議を教育的な意味において可能としさえすればよい」(高木, 竹内, 2006, p.207)。ケース教材は実話であることが基本である。しかし、討議を豊かにするという教育的観点から妥当であれば、架空のケースを作ることすら許容されている(高木, 竹内, 2006)。

安藤(2008)は、独自に「学校ケースメソッド」という手法を開発し、実践している。「学校ケースメソッド」の特徴の1つは、学校現場で起こった「複数の実話をもとにして、ケース教材作成者の意図に即して部分的に脚色して教材化した事例」を積極的に用いている点である。ケース教材は、設問も含めてA4判2枚程度にまとまる200字程度のもので、1時間半から2時間の所要時間で実践できるものが創作されている。

安藤(2008)は、「学校ケースメソッド」の実践的な特徴として、(1)教育の理論と実践の橋渡しとしてあらかじめキーワードを抽出していること(2)キーワードを板書に位置づけて、討論のコントロールを行っていること(3)ケースを書いた人の意図を念頭に入れて、指導案ともいえる「ティーチングノート」を用意して授業に臨んでいることの3点を挙げている。この「学校ケースメソッド」の具体的な展開方法については、安藤(2009)に詳細が示されている。

川野(2012)は、ケース教材が討論を活発するために創作されたものであることを明示した上で、教職課程を履修する学生や現場の教員の研修を想定した60件のケースを紹介している。

安藤(2009)、赤井(2014)、佐々木・三山(2014)も同様に、ケース教材としては学校現場で生じたまたは生じるであろう事例を「創作」して用いている。

岡田・竹鼻（2011）は、いじめ、発達障害、保健室登校など養護教諭が直面する課題を中心に事例を紹介し、事例の創作法や授業実践の具体的な方法について詳しく述べている。

「学校ケースメソッド」には、このように定番になる「ケース教材」を創作しようとする傾向が伺える。しかし、高木・竹田（2006）は、「ケース教材は生鮮食品のようなもの」（p.207）であり、（社会の）変化が激しい中、ケース教材のライフサイクルが短くなってきていることを指摘し、「どんどん新しいものを作る必要がある」（同頁）と教材開発の促進を推奨している。ケースメソッド教材で大切なことは「今日性」であり、学ぶ者にとって明日我が身に降りかかる可能性を感じさせるビビッドなものである必要があるということである。以上のことから、本研究では、創作ではなく、実際に起こった遠足事故を採り上げ、その新聞記事をケース教材として用いた。

紙一枚で行う KJ 法

KJ 法とは、1967 年に文化人類学者の川喜田二郎（東京工業大学名誉教授）が考案したデータをまとめるための手法である。「KJ 法」という名称は、（株）川喜田研究所によって商標登録されている。

本研究で用いる方法は、川喜田研究所公認の方法ではない。KJ 法では、まず 1 つのデータを 1 枚のカードに記録する。次にこれらのカードの中から似通ったものをいくつかのグループにまとめる。ここからは、グループワークで行われることが多い。そして、これらのグループを特徴付ける名称を付け、各グループがどのような関係で結びつけられるかを考えて、図で表したり叙述したりする（川喜田, 1967）。

これに対して本研究で行った「紙一枚で行う KJ 法」では、まず紙（A4 か B5 判）一枚を 4 回二つ折りして、紙に折り目を付ける（Figure3）。

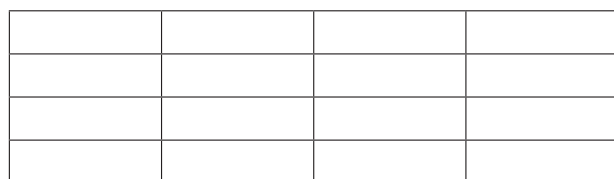


Figure3 折り目の付け方

紙には片面 16 こ、両面ではマスは 32 このマスができる。この 1 マスに 1 つの事柄を記入する。この作業は個々人で行う。

次にグループワークに入る。順番に自分が書いた事柄を読み上げていく。他のメンバーは自分の記述と同じものがあれば、○で囲み、自分の記述には無いものがあれば空いているマスに赤字で追記していく。

全部記入し終わったところで、この紙にはさみを入れて切り離し、1 マスずつの切片にする。

この後は、KJ 法と同様に切片の中から似通ったものをグループ分けし、そのグループを特徴付ける名称を付け、グループ間の関係を矢印を用いて図に表す。

この紙一枚を折ってマスを作る方法は、岡山大学の田中京子教授が考案した方法である。ここではそれを使って、グループ内で読み合わせを行い、自分に不足していたものは赤字で書き足す。この手法は、筆者が考案したものである。赤字の書き足しを見ることによって、個々の学生が初めに何を記述したのか、またグループワークによって何を新たに獲得したのかをつかむことができ、各自の評価にも反映できる。しかし、紙を切り離して切片にしてしまうと、誰が何を記述したのかが分からなくなる。そこで、今回は切り離して切片化せず手元に置かせた。そして記述した事柄が図の作成に使われているか手元の紙で確認しながら図を描く方法を採用した。

要因訴追法

ある時案が起こった要因を可能な限り考え出し、根本的な原因を探っていく手法をいう。

たとえば、「遅刻した」という時案ならば、「目覚ましが鳴っても起きられなかったから」→「夜寝るのが遅かったから」→「夜遅くまでゲームをしていたから」→「ゲームに熱中しているから」というように遅刻の根本的な原因を順序立てて考えていく。

要因間関連図の作成

これについては以下の解説のとおりである。

「ある結果とそれに影響を及ぼす多数の要因（原

因)との間に成り立つ定性的な因果関係を樹木図で表記したもの。木の根の部分に結果を、根に近い枝の部分には結果に直接的に影響する1次要因を、さらに枝に繋がる小枝に1次要因に影響を与える2次要因を配置するという具合に、要因間の因果関係を含めて、階層構造で表現する。通常は、「特性要因図」と呼ばれることの方が多く、その形状から「魚の骨」と俗称されることもある。QC七つ道具の1つ。」(Webllio 事典, 2015)

ただし、本研究では、「魚の骨」の形状ではなく、樹状図で表すように指示した。また、通常は要因から結果の方向へ矢印を引いていく。しかし、2クラスの学生に作業をさせたところ、結果から要因へと考えを進めながら、図上では要因から結果へと矢印を引くことになるため、作業に混乱状態が見られた。そこで、結果から要因の方向へと矢印を引くことに変更した。

2-3 授業の実際

このように本研究では、授業展開の手法を学生の実態に合わせることから始めた。まず1クラスで授業を試行し、次のクラスは改善策を実施して反応を見極め、それから残る5クラスに対しては同じ方法で授業を行った。よって、分析のためのデータは、同じ授業方法で実施した5クラス分のものを本研究では採用している。

授業では、まず学校で実際に起こった事故を基にその原因をグループワークで探っていく授業であることを説明した。そして、4~5人のグループをランダムに作らせた。その際、メンバーは必ず男女混成となるよう指示した。

次に下記のようなケース事例の載ったワークシートを配布した。

	学校登山で小6男児行方不明に (2003.7.23/7.25)
場所	O県K町
日時	2003年7月23日午後2時20分頃
被害者	小6男児(12)

内容	O県K山(1787m)を登山していた小6男児が行方不明になった。男児6年生児童76人と職員13人は23日から1泊2日でキャンプに訪れており、午前9時40分ごろからK山を登山。正午ごろに山頂に到着し、午後1時頃から下山を始めたが、30分後下山途中で点呼したところ男児がいないことに気づいたという。25日午前10時ごろ。約45時間ぶりに小6男児がK山捜索中の自衛隊員によって発見された。「下山途中で前が見えなくなり一人になった」と話しているという。
被害状況	左足に軽いけが。脱水症状を起こしているが、命に別状はない。

ここでまず、「現状」を正確に把握する力をつけるために、事故の内容を時系列を追って整理させた。まず個人で作業し、続いてグループ内で各自の記述内容を読み合わせるようにした。

次にクラス全体で、「現状」を整理し、正確に内容を把握できたかどうかを確認した。その上で、この事故の問題点についてグループで話し合い、ワークシートに書くように指示した。

当初学生が挙げた問題点は、どのクラスでも「教師が児童をこまめに点呼して安全を確認しなかったから」の1つに尽きてしまった。

そこで、仲間の児童には問題は無いのか、教師が13人もいたのになぜ事故は起こったのか、捜索開始の時間は妥当だったかなどの発問を投げかけ、発想の掘り起こしを行った。

その後、A4判の紙を折って片面16マスを作り、考えつく限りの要因を1マスに1つずつ書くように指示した。この個人作業が終わった後で、グループ内で書いたものを読み合い、続いて要因訴追法を使って事故の根本的な要因は何かを話し合い、要因間の関係性を要因間関連図に書くように指示した。また、事故の再発を防ぐための改善策をグループで考え、模造紙に箇条書きにまとめるようにと話した。

ここまでのグループワークを行った後、グループごとの要因間関連図を全体に発表させた。

教師は、それらを板書し、学生の発表をまとめるとともに、必要に応じて補足を解説した。最後に、この授業での気づきや理解、感想などをリフレクションペーパーに自由に記述させた。

3 結 果

回収したリフレクションペーパーは、117人分、であった。そのすべてが、有効回答としてカウントで

きる内容のものであった。

これらの記述を内容ごとにラベリングしたところ、ラベルは24種類、389件となった（Table1）。

次に、これらのラベルをさらにカテゴリーに分類した。カテゴリーは14種類となった。各ラベルとカテゴリーの内容、記述数をTable2に示す。

各カテゴリーごとの記述数の分布状況は、次頁のグラフに示されたようになった（Figure 4）。

Table1 ラベルの名称と番号

NO	ラベル名	NO	ラベル名
1	現実感の感受	13	活動の新鮮さ
2	自分事として考えた切実感	14	さらなる思考力拡張への意欲
3	自分の成長に対する実感	15	既知の活動や経験との類似点への気づき
4	活動方法の自分への役立ち感	16	考え方を習得したという実感
5	他者と学ぶよさへの気づき	17	考えやすさの感受
6	思考の広がり、深まりの実感	18	今後の学びへの意欲
7	気づかなかった問題点への気づき	19	さらなる成長への意欲
8	教職の責任の重さへの自覚	20	さらなる活用への意欲
9	新たな活用方法の気づき	21	活動の容易さの感受
10	思考法としてのよさの実感	22	自分で考える楽しさの感受
11	自分の思考力の現状への反省	23	活動方法の長所・短所への気づき
12	活動自体の楽しさ	24	思考する上で大切なことへの気づき

Table2 各ラベル、カテゴリー別の記述件数

NO	ラベル名	記述数	意識の対象	カテゴリー名	記述数
1	現実感の感受	13	学習課題	現実的な課題設定による学習動機の高揚	41
2	切実感の感受	28			
3	自分の成長に対する実感	24	活動内容	自分の成長感	24
16	考え方を習得したという実感	8		新たな思考方法の習得	8
6	思考の広がり、深まりの実感	42		思考の広がり、深まり	42
10	思考法としてのよさの実感	60		思考法のよさの実感	60
22	自分で考える楽しさの感受	3		考える楽しさ	3
7	気づかなかった問題点への気づき	36			
9	新たな活用方法の気づき	12		新たな気づき	53
24	思考する上で大切なことへの気づき	5			
11	自分の思考力の現状への反省	4		思考力の現状への反省	4
12	活動自体の楽しさ	4			
13	活動の新鮮さ	2	活動方法	活動方法の適切さによる効果	16
15	既知の活動や経験との類似点への気づき	2			
17	活動での考えやすさ	2		活動方法に対する批判的思考の芽生え	1
21	活動の取り組みやすさ	6		自分にとっての役立ち感	39
23	活動方法の長所・短所への気づき	1		他者と学ぶことのよさへの気づき	26
4	活動方法の自分への役立ち感	39	教育学部生として	教職の責任の重さや教職への自覚	40
5	他者と学ぶことのよさへの気づき	26			
8	教職の責任の重さや教職への自覚	40	今後の生活	今後の学習、成長への意欲	32
18	さらなる学びへの意欲	2			
19	さらなる成長への意欲	9			
20	さらなる活用への意欲	16			
14	さらなる思考力向上への意欲	5			
合 計		389	合 計		389

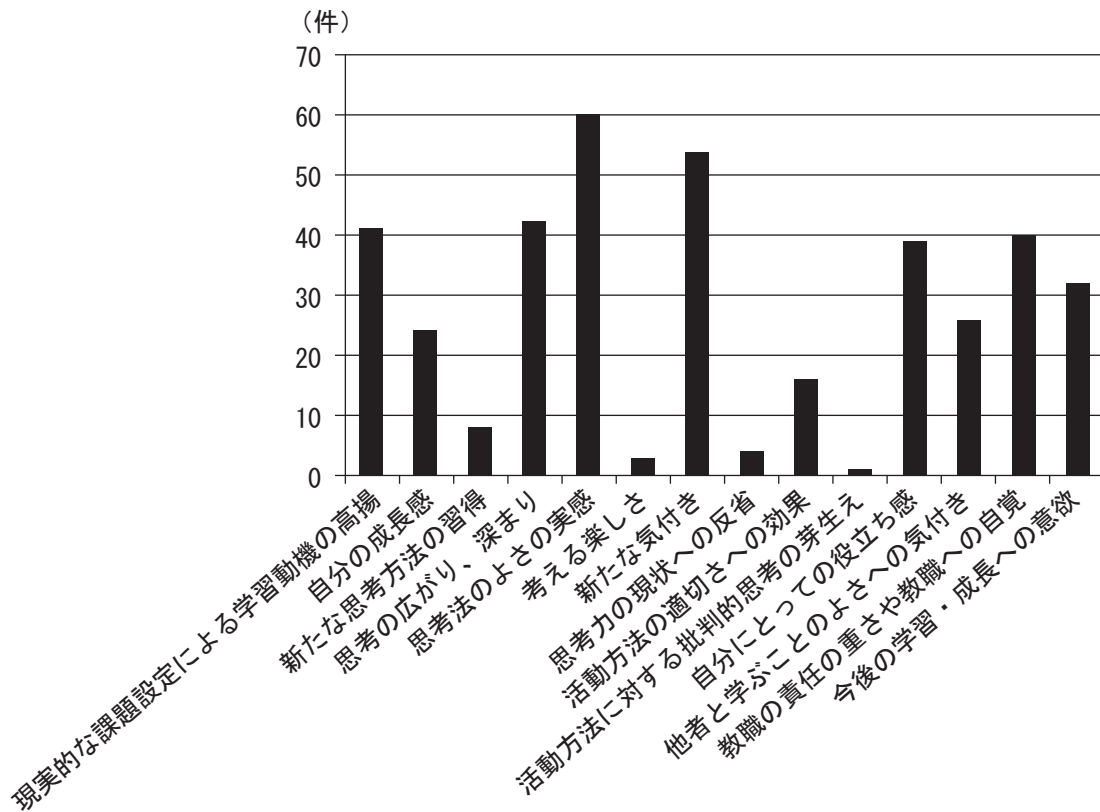


Figure4 カテゴリー別の記述件数

24のカテゴリーの内容をみると、自分にとって役立つ、必要である、自分の成長を感じる、自分をふりかえることができるなど、どれも「学ぶ意味」を実感する内容となっていた。389件の回答の中で、この授業に対する否定的記述は1件（「カードを動かさないとKJ法ではない」）であった。

また、カテゴリー内容のうち、「新たな気付き」に関する記述が53件で第2位の記述件数となった。以上のことから本研究での仮説1は支持されたといえる。各カテゴリーごとの記述例は、Table3に示す（Table3）。

この授業では5つのクラスのいずれでも、学生は終始非常に活発にグループワークを進めた。ケース教材を読んだ時点では1つしか出なかった問題点は、話し合いの後ではどのグループからも12～18

点指摘されるに至った。また当初は、原因を引率の教師だけに求めていたが、授業のまとめの段階では、「教師」「環境」「子ども同士の関係」の3つの側面から要因を求められるまでになった。また、遠足という特別な状況が招いた事故であるとの当初の認識から、日常の教師間の関係性や連携の在り方、子ども同士の仲間関係、教師と子どもとの関係など、教師集団や学校組織、学級経営の在り方など、日常の学校での実践の在り方が事故を招く原因となったという認識にまで学生の思考は広がった。学生によるリフレクションのカテゴリーでは、この授業を通して「新たな気付き」を得たことや、「思考法のよさの実感」、「思考の広がり、深まり」、「教職への自覚、自分への役立ち感」に記述が多く集まっている。

Table 3 カテゴリー及び記述例

カテゴリー・グループ	カテゴリー	ラベル	記述例
学習意欲への効果	リアルな課題設定による学習意欲の高揚	現実感の感受	実際に起こった事例を扱うことによって、本当に解決策を考える意欲が沸いたり、自分の身にふりかかることがあるのでよく考える機会にはとても良いことである。
		切実感の感受	今回の事故は他人事ではない。
思考力向上と成長への効果	自分の成長感	自分の成長に対する実感	改善策を考えることによって、自分自身の考え方、生き方まで考えることができたので面白かった。
	新たな思考方法の習得	考え方を習得したという実感	分析→まとめる→改善策を立てる。この流れは自分の考えを構成していく上で、とても大切なことなのではないかと考えました。これからもこのような分析方法を用いてレポート等を書いたりしていきたいと思います。
	思考の広がり、深まり	思考の広がり、深まりの実感	さまざまな要因があり、それを改善するためにはできることがたくさんあることを学んだ。
	思考法のよさの実感	思考法としてのよさの実感	「なぜ？」と考えることで多面から考えられ、図解することでより深く客観的に物事を見ることができ、より分析できる。
	考える楽しさ	自分で考える楽しさの感受	話せば話すほど気になり、興味をわかせることができた。
	新たな気付き	気づかなかった問題点への気付き	KJ法で掘り下げていくうちに、見えなかった問題もみつかることができた。
		新たな活用方法の気付き	これは事件以外にも子どもたちに原因を考えさせ解決策を立てさせるときにも使えると思いました。
		思考する上で大切なことへの気付き	問題を違う視点から見ることによって新しい改善方法を見いだすことができる。
	思考力の現状への反省	自分の思考力の現状への反省	最初に個人で考えた時には原因が3つ、2回目では8個考えるのが精一杯だった。
学び合って思考を深めるよさの実感への効果	活動方法の適切さによる効果	活動自体の楽しさ	どんどんその問題の本質にせまっていくところがおもしろい。
		活動の新鮮さ	初めて実際に起きた事件をとりあげて分析して改善策まで考えたことがなかったため新鮮でした。
		既知の活動や経験との類似点への気付き	KJ法はブレインストーミングに似ている。
		活動での考えやすさ	実際に起きたことなので、自分だったらどうするか考えやすかった。
		活動の取り組みやすさ	一枚の紙を折って使う方法は、現場でもすぐ行えて有効だと感じた。
	活動方法に対する批判的思考の芽生え	活動方法の長所・短所への気付き	紙一枚でできるのはメリットだが、動かせないというデメリットがある。
	自分にとっての役立ち感	活動方法の自分への役立ち感	教育現場で役立つことばかりだと思いました。
	他者と学ぶことのよさへの気付き	他者と学ぶことのよさへの気付き	自分一人だと問題点は8つしか書き出せなかった。しかし、班のグループ活動でKJ法を行ってからは18こ・・2倍以上の案が挙げられたので、いかにグループ活動が大切かがよく分かった。
教職への自覚を引き出す効果	教職の責任の重さや教職への自覚	教職の責任の重さや教職への自覚	偶発的な事故の部分もあると思っていたが、教師が防げる部分はすごく大きく、事故が起こらない学級というのは教師が押さえるべき点をしっかりこなしているからであるし、大きな問題を抱える学級は何らかの形で表面化するという。
今後の成長意欲を引き出す効果	今後の学習、成長への意欲	さらなる学びへの意欲	国語、算数などだけでなく、このような活動についてもしっかりと学んで身に付けていきたい。
		さらなる成長への意欲	1つ1つのことを大切に、1つ1つのことに責任をもちたいと思った。
		さらなる活用への意欲	ふせんではなくA4の紙一枚で出来る方法を学んだので、模擬授業で生かしたい。
		さらなる思考力向上への意欲	隠された要因にも目を向け、問題解決力を高めていきたい。

4 考 察

実際の事故をケース教材にしたことの効果

本研究では、ケース教材に実際の事故を採り上げ、その新聞記事を教材とした。11年前の古い事例ではあったが、事故原因には複数の要因がからんでおり、思考を広げるのに適した内容だと考えた。結果に見るように、実際の事故を扱ったこのケース教材は、学生の思考を刺激し、考えの幅を広げたり深めたりする上で効果を発揮したことが認めらる。

今日、「学校ケースメソッド」では、実際の出来事を一部変更したり、組み合わせたりしてねらいに沿うようにケース教材を創作することがさかんに行われている。しかし、学生のリフレクション記述には「本当に起こった事故だからこそ考える意味があると思った」といった教材にリアリティを求めるものが多く見受けられた。大学生を対象とした学習の場合には、この点を踏まえてケース教材を用意する必要がある。

グループワークを少人数で行ったことの効果

今回の授業では、4～5人という少数でのグループワークを行った。このことが、発言を活発にすることに作用したことが観察された。学生のリフレクションにおいても、一つのカテゴリーを形成する規模の意見として記されていた。

課題発見力を高めるための要件

今回は、「課題発見力を高める」ことをねらいとしたケースメソッド教育であった。そこでまず「現状」を正確に把握することから学習を始めている。初めに個々で時系列を追って「現状」を把握させた。ところが、それを全体で確認したところ、この作業が正確に行えていない学生が多数いることが分かった。こうした実態を踏まえると、まず、時系列に沿って丁寧に出来事を書き出し、与えられた資料から何が分かり、何は分からないのかといったテキスト批判をしっかりと行って確認し、事故の正確な状況認識を全体で共有しておくことが、ケースメソッド教育の要件であることが明らかになった。

また、授業開始時には、事故の要因が学生から1つしか挙げられなかったことを踏まえ、グループワークの前に、まずどのような観点から考えることができるのかを教師が示唆する発問を行う必要があることが示された。

要因間関連図を作成させる際の注意

さらに要因間関連図の作成においては、結果から要因を考えるという思考の方向性と、模造紙に書く矢印の方向とを揃える方が、学生にとっては分かりやすいということも明らかになった。

紙一枚で行う KJ 法の改良点

ケースメソッドでの思考の拡散と収束を効率よく進めるために、本研究では、紙一枚で行う KJ 法を展開した。この方法の利点は、用意が簡単であること、記述された用紙を回収すれば、各自が何をどれだけ考えたのかを評価するための資料にできる点である。

本来この紙は、はさみで切り離し、切片にして KJ 法のカードと同様な使い方をする。しかし今回は、時間の関係からそれを行わなかった。この点については学生からも、カードにして動かして考える必要性が指摘された。そこで今後は、各自に異なる色紙を配布することで個人が特定できるようにし、その上で、はさみで切り離してカードとして活用させる改善を図りたい。

板書の重要性

また、今回の実践により、グループ間の課題発見力の差を縮め、さらに話し合いを活発にするためには、グループで要因を話し合った後、各グループの意見を教師が板書し整理するとよいことも明らかになった。板書の重要性については、安藤らも指摘しているところである（安藤,2008,2009.岡田・竹鼻,2011）。通常の授業と同様、構造的な板書が求められるといえる。

5 今後の課題

本稿では、仮説1について質的な分析を用いて検

証した。今後は、授業の改善を図るとともに、ここで得たカテゴリーを基に、仮説 2、3 についてさらに詳細な質的分析を行って検証したいと考えている。

Weblio 事典. <http://www.weblio.jp/content/>
(2015 年 3 月 2 日引用)

高木晴夫, 竹内伸一. (2006). 実践！日本型ケースメソッド教育. 東京：ダイヤモンド社. p.15,p.22, 同上 .p207.

文 献

赤井悟. (2014). 教師力を鍛えるケースメソッド 123－学校現場で生じる事例とその対応－. 東京：ミネルヴァ書房.

安藤輝次. (2008). 学校ケースメソッドの理論, 奈良教育大学教育実践総合センター研究紀要. (17) ,pp75-84.

安藤輝次. (2009). 学校ケースメソッドで参加・体験型の教員研修. 東京：図書文化社.

Jere E,Brophy. (1998) *Motivating Students to Learn*, McGraw-Hill, pp1-2.

川合伸幸. (2010). 動物の学び. 渡部慎一編, 佐伯胖監修. 「学び」の認知科学事典. 東京：大修館書店. p.369.

川喜田二郎. (1967). 発想法 (中公新書). 東京：中央公論社.

川喜田二郎. (1970). 続発想法－K J 法の展開と応用－ (中公新書). 東京：中央公論社.

川野司. (2012). 教師のためのケースメソッドで学ぶ実践力. 京都：昭和堂.

岡田加奈子・竹鼻ゆかり. (2011). 教師のためのケースメソッド教育 ■学校における事例ケースからのスキルアップ ■－いじめ・発達障害・保健室登校など－. 東京：少年写真新聞社.

佐藤三郎 指導・吉増敏夫著. (1974). 事例法による人間関係の教育. 東京：明治図書. pp31-32.

佐々木司, 三山緑. (2014). これからの学校教育と教師：「失敗」から学ぶ教師論入門. 東京：ミネルヴァ書房.

清水三枝子. (2008). プロの課題設定力. 東京：東洋経済新報社. p.16.

文部科学省, 中央教育審議会. (2006). 今後の教員養成・免許制度の在り方について (答申). (p.1).

(社)日本オペレーションズ・リサーチ学会. (2015).