

[研究論文]

教員養成におけるケースメソッド教育の検討
—教職大学院での実践を通して—

Case Method in Teacher Training: Practical Research in Professional School for Teacher Education

兼 安 章 子

Akiko KANEYASU

福岡教育大学大学院教育学研究科 教職実践ユニット

(2022年1月31日受理)

本研究は、教職大学院ストレートマスター対象科目において、ケースメソッドを実践し、その有効性を検討したものである。1点目に、ケース教材で取り扱った道德教育に関する内容について、その予習や事後の段階で関心を高めることができるか否かを検討した。その結果、クラス討議後に関連する事象への関心を高める効果が確認できた。ケース回答作成時に個人の予習を促す機能は少ないと考えられるが、グループ討議などで、不安や疑問を共有することにより、ケースに関わる事象について関心を高める可能性が指摘できる。2点目に、教員養成において学部段階とは違った段階にある教職大学院の学校における実習がケースメソッドの授業に及ぼす影響について検討した。その結果、実習経験や機会が学修において有効にはたらくことを確認した。

キーワード：ケース教材，道德教育，実習，ストレートマスター

1 はじめに

ケースメソッドは、米国のロースクールで開発され、経営大学院を中心に展開されてきた。主人公がある問題に直面しているさまを描写したケース教材（事例教材）をもとに、教師がレクチャーして教える代わりに、討議参加者としての児童・生徒・学生間で議論することで学ばせる教授法（竹内 2021）である。これまで、経営学領域の他、様々な分野で活用されている。

教師教育においても、ケースメソッドが活用されてきた。安藤（2009）は、学校ケースメソッドを参加者が学校問題に関わるケースの使用を通じて、なすことによって学び、他人に教えることによって学ぶことができるようになる討論に基づく学習方法論と定義し、その有効性と必要性を述べている。ケースメソッド教育の優れた点について、

岡田・竹鼻（2011）は、参加者の興味を引き出せる、具体的に討論をすることにより実践場面でのイメージがふくらみ、講義形式よりも具体的理解が深まる、学習事項を実践に応用する技能を育成できる、疑似体験により将来起こり得る事象に対してより良い準備ができる、ほかの参加者の多様な価値観により啓発されるなどを挙げている。この教授法は、管理職やミドルリーダーを含むスクールリーダー教育に広く展開され（牛渡・元兼ほか 2014）、学校現場での実務経験を有する者にとっては有効なものであるが、教員養成段階においても活用され、その効果が見出されている（川野 2014 など）。その他の実践例では、教科教育における漫画を活用したケースメソッド（大黒・竹中ほか 2015）や、道德教育における活用（中村・鎌塚ほか 2015）など、その可能性に広がりが見られる。

しかし、実務経験を有しない教員養成段階においては、導入の効果が限定的となる可能性も考え

られる。実際に研修プログラムを開発し、学生を対象に実施した竹鼻ら（2015）は、学生向けに実施する場合、多くの教科を体系的に学び教育実習等を終えた4年生のほうが、より具体的な理解が進むかもしれないと言及している。

一方で、ケースメソッドは、実践の知を見出す場合に有効な教授法として、専門職大学院での授業において広く活用されてきている。すでに一種免許状を取得した者が進学する教職大学院においては、現職教員向けの科目はもちろん、現職教員とストレートマスターの共通科目などにおいても実践が展開されている（例えば、上森・丸橋ほか2018）。教職大学院では、ストレートマスター用のカリキュラム上、その4分の1程度が学校における実習であることから、より学校現場の様相を踏まえた議論や学修が可能となると考えられる。

以上、実際のケースメソッドの展開では、十分な議論が行われる可能性がある一方で、ケース理解の前提となる学修者たちの知識や経験に偏りがある場合は、十分な議論はもとより、ケース回答を作成できないことも想定される。そのような場合には、ケースを提示した際の回答作成に伴う予習段階や討論後の学修が促され、知識を補完しようとしたり、関連する内容について積極的な学びが喚起されたりするのではないかと想定できる。

本研究は、上記の視点からケースメソッドのケース教材に関連する内容についての学修者の学びやその関心に着目し、教職大学院のストレートマスター対象科目において、実践を行ったものである。研究では、道德教育に関する内容についてのケースを設定した。現在、小・中学校の学校現場においては特別な教科 道德、すなわち道德科の授業が展開されている。道德の教科化に伴い、教科用図書の使用、評価に関わる課題などは現場の教師にとって喫緊のものとなった。これらの課題は、教師を目指す学生にとっても大きな不安となっているが、十分に議論できるほどの知識を持つまでには、大きなハードルがある。教員養成段階の学士課程においては、一種免許状を取得するために、道德教育に関する科目が設定されているが、学修者の基礎的知識には差があることも想定される。しかしながら、一教師となった際には、早急に対応することが求められており、これらの課題を避けて通ることはできない。

以上のことから、本研究では、教職大学院のストレートマスター対象科目におけるケースメソッド教育の有効性を検討することを目的とする。そのため、教職大学院ストレートマスター対象の

道德教育に関する授業において、ケースメソッドの実践を試み、次の2点を検討する。1点目は、ケースメソッドの実施により、本ケース教材で取り扱う道德教育に関する内容について、学修者が予習や事後の段階で学修への関心を高めることができるか否かである。2点目は、教員養成において学部とは違った段階にある教職大学院の学校における実習がケースメソッドの授業に及ぼす影響についてである。

2 研究方法

2019年10～2020年2月及び2020年5月～2021年1月に開講した「道德と総合的な学習の時間の理論と実践」において、ケースメソッドを用いた授業を行った⁽¹⁾。表1にシラバスに記載した授業計画の概要を示す。

表1 授業計画の概要

回	内容
1	オリエンテーション ○本授業の目標、概要、学習方法、評価内容・方法等を理解し、今後の学修に見通しを持つ。各教科・領域等との関わりや違いを明確にするため、個人で整理する時間を設定し、疑問点についてディスカッションを行う。
2	道德の指導（1） ○道德の指導の特質（目標、内容、指導方法等）を理解する。年間指導計画の改善案作成を通して、道德の時間における目標や内容、各教科等との関わり的重要性について理解する。
3	道德の指導（2） ○模擬的に授業を計画し、資料解釈、指導案解釈を理解し、課題を明らかにする。教材選定から、教材解釈及び作成した学習指導案について協議を行う。
4	道德の指導（3） ○模擬的に、教材開発や学習指導案作成を実施し、グループで学習指導案を検討する。
5～7	道德の指導（4）～（6） ○作成した学習指導案をもとに模擬授業を行い、個々の課題を検討する。
8	道德の指導（7） ○個々に実施した模擬授業や参観した授業について、課題に応じた改善案を協議する。
9・10	道德の指導（8）※本研究対象実践 ○道德推進教員を想定し、年間計画、評価、教科用図書の使用と教材開発についてケースメソッドにより、検討する。
11～15	総合的な学習の時間の指導 (具体は省略)

本科目は、福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻教育実践力開発コース（主としてストリートマスター対象コース）1年生の必修として設定されている⁽²⁾。授業内容は、道德教育の内容に加えて、総合的な学習の時間についても取り扱っている。受講生は2019年度21名、2020年度31名であった。

なお、使用する2ケースは、道德教育に関するものを筆者が作成した。どちらのケースも、若手から中堅の教師が対応に迫られる1000～1200字程度のショートケースである。想定される学校内での課題や困難について取り上げた。

本授業科目の9・10時間目にそれぞれケース1、ケース2を取り扱った（2019年度は12月9・16日、2020年度は10月12・19日）。ケースメソッド実施前週にあたる8時間目に、ケースメソッドとはどのような学習方法であるかを説明した。ケース教材は、事前に学修者へ提示し、当日までにケース回答を作成したうえで授業に参加することとした。各授業では、前半にグループ討議を、後半にクラス討議を行った⁽³⁾。1グループは3～4人とし、このグループは本科目で一貫して用いた。

取り扱ったケース教材の概要は以下の通りである。

ケース1

中学校（中規模校）の教諭が、道德推進教員として、道德の授業の評価方法とその内容について、検討するストーリーである。これまで、複数の教師で授業中の様子もみとりながら評価を行ってきた。しかし、それが時間割上、難しい状況となってきたことで、教務主任から相談を受けた。これを受けて、職員会議でどのような評価方法を提案するかを検討する。

設問1

あなたは、教務主任から相談を受けた際、どのように対応しますか。また、その理由は何ですか。

設問2

あなたは、どのような評価の基本方針を提案しますか。また、その理由は何ですか。

ケース2

小学校の道德推進教員である教諭が、年間指導計画作成に苦戦するストーリーである。採扱

される教科書の変更に伴い、これまでの教材・教具が使用できなくなることに加え、地域について題材にした教材（独自教材）の使用を希望する教員の声もある。道德の分掌担当として、次年度の年間指導計画をどのように作成・提案するかを検討する。

設問1

あなたは、次の道德担当者の会議で道德推進教員として、来年度の年間指導計画について、どのような提案を行いますか。

設問2

その提案を実現するにあたり、あなたがすべきことはどのようなことですか。

また、ケースメソッドを用いた授業終了後に、受講生を対象にケースメソッドに関するアンケート調査（2019年度は質問紙調査、2020年度はインターネットを介した調査）を行った。調査内容は3点「もっと知りたい・学びたいと思った内容や疑問点があれば教えてください」「この時間（事前課題の予習を含む）で得られたことはありましたか。あれば、その具体的内容を教えてください」「ケースメソッドを用いた授業を終えて、伝えたいことや感想などありましたらどうぞ」とした。また、2020年度は「ケースを回答する際に、調べたり、誰かに尋ねたりしたことがあれば、教えてください」という調査内容も追加した。

対象者は、当日授業に参加していた受講生とした。2019年度は、ケース2終了後に、2020年度は、各ケースの授業終了後に調査を行い、全出席者から回答を得た。2時間とも授業に参加した2019年度20名、2020年度30名分を分析に用いた。また、ケース回答は事前に作成し、提出することを求めたため、受講生全員から回答を得たがアンケート回答者のものを分析対象とした。

あわせて検討する学校における実習は、本科目と同時期である1年後期より週1回（1回8時間）程度、同一校での実習を実施している。また、それ以前である1年前期には、16日間の集中的な実習を設定している⁽⁴⁾。

3 ケース回答やアンケート調査からの考察

学修者が授業での討論に際し準備したケース回答及び事後に回答したアンケート調査結果から考察する。

(1) ケースに関わる事象への理解と関心について

①個別回答作成時のケース内容の理解について
 ケース回答は、設問毎に主な概要を記載した(表2～5)。なお、1名の回答から複数の内容を読み取り、概要としているものもある。

ケース1では、教務主任やその他の教師と協議しながら解決策を模索しようとする回答が多くみられた(表2参照)。評価方法の提案については様々な工夫がみられた(表3参照)。

また、ケース2では、ケース1に比べ、多様な意見が回答された。どのような教材を使用するかという教材の属性や特質に関わる回答に留まらず、学校の体制や不安を感じる教師への支援について言及している回答もあった(表4・5参照)。

表2 ケース1 設問1への主な回答の概要と人数

回答概要	人数
教務主任に共感し、傾聴する	10
教職員に相談する、意見を求める	13
会議(学年会議を含む)で議論する	7
教務主任と一緒に解決策を探る	5
管理職に相談する	3
新しい方法を模索する	3
複数の教師による評価を行う	3
働き方改革の観点から進める	2

回答の概要は理由を除く

表3 ケース1 設問2への主な回答の概要と人数

回答概要	人数
学習プリントやノートなどで評価する	12
複数の教師で評価する	10
授業を録画し、視聴する	6
評価のための少人数チームを作成する	5
教師がローテーションで授業を実施する	5
個人内評価を行う	5
生徒の授業外の様子を観察し、評価の参考にする	5
ポートフォリオや、ルーブリック、エピソード記述を実施する	4
複数学級での合同授業を実施する	4
生徒の自己評価を重視する	4
評価の視点を統一する	2
生徒の実態に配慮する方法を提案する	2
教師のための研修を行う	2

回答の概要は理由を除く

表4 ケース2 設問1への主な回答の概要と人数

回答概要	人数
教科書の教材を中心に扱うようにする	22
独自教材を使用する、使用できるように工夫する	18
内容項目に偏りがないようにする	6
道徳の授業についての研修を行う	6
児童の実態に即した内容にする	6
内容項目によって教材を決める	4
次年度以降、再度議論する	4
各教師に一任する	3
目標を共有する	3
学年の実態を踏まえて決める	3
様々な意見を肯定的に受け止める	2
教師間で話し合いを持つ	2
独自教材の使用月間をつくる	2
教科書教材の順序について検討する	2

表5 ケース2 設問2への主な回答の概要と人数

回答概要	人数
独自教材の検討や教材研究を行う	8
若手教師や不安を感じる教師へのサポートを行う	6
教科書の内容について確認したり教材研究したりする	5
方向性について、他教師に意見を求める	4
各教師にアンケートやヒアリングを実施する	4
学校行事や他教科との関連について検討する	4
独自教材を使用できるように工夫する	4
教職員へ情報共有する	4
児童の実態を把握する	3
年間指導計画を作成する	3
会議を設定する、教師で議論する場を設定する	3
指導に関わる目標を共有する	2
教科書教材の内容とその使用について検討する	2
学校教育目標や重点目標から検討する	2
教材の選定を行う	2
カリキュラム作成の体制をつくる	2

ケース1・2の回答から、概ねケースにおける課題を理解し、その回答を作成したものと考えられる。

全体の傾向として、本実践で取り上げたケースは、教師間での問題を描いたものであったことから、主として教師への対応についての回答が多く存在した。一方で、子どもの実態や、子どもへの

影響に焦点化した回答は少ない傾向にあった。例えば、具体的な子どもの姿を想定した回答は、ケース1では32名(64.0%)、ケース2では19名(38.0%)であった。ケース1は子どもの評価に関する内容であったことから、ケース2に比べて子どもを想定した内容が多くなっている。ケース2は年間指導計画に関する内容であったことから、教師間の問題として捉えた回答が多く、子どもの実態を想定することまで至っていないと考えられる。

また、道徳教育及び道徳科に関する誤解や理解不足に基づく回答も確認され、ケース1で13名、ケース2で8名であった。例えば、ケース1では、道徳教育の評価と道徳の授業における評価を同一のものとして認識したものや、評価を1単位時間で必ず示すことができるものとして捉えたもの、数値での評価を可能としたものなどが散見された。ケース2では、内容項目と価値項目を明確に区別しないまま使用した回答があった。これらの回答者は、道徳科及び道徳教育について、十分に理解しないまま回答したものと考えられる。このことから、ケースの内容に関する理解については、ケース回答作成時に必ずしも確認したり、補充したりしようとするわけではないことが読み取れる。2020年度のケース1で誤解に基づき回答した9名のうち、回答作成時に予習した者は2名(22.2%)であった。そうでない21名の予習状況は52.4%(11名)であったことから、予習により、ケースに関わる事象の理解が進んだ可能性がある。

両ケースとも、誤解や理解不足による回答が一定数存在したことから、ケース回答を作成する予習の段階において、ケースの状況に関わる認識を深めようとする行為は、必ずしも期待できないと考えられる。

②ケース回答作成時の理解状況についての自覚

ケースの内容について議論する中で、自身の不安や疑問の共有から、誤解や理解不足に気づいた学修者は少なからずいたと考えられる。基礎的な知識が不足していたことを自覚するアンケート回答も多くみられた。例えば、もっと知りたい・学びたい内容や疑問点についての回答では「記述式評価の具体(実際に通信簿のどのような様式でどのような表現で記述式評価を行っているのか)」「(指導)要録に記載するときどのような内容を書くのか」といったものがあった。事前に調べることが可能な内容ではあるが、議論する中で疑問を持ったことがうかがえた。

また、グループ及びクラス討議が不安や疑問の共有の場として機能していることが確認できた。例えば、アンケートには「自分が疑問に思っていることは、みんなも疑問に思っていることであるということ」「みんながどこに疑問をもち、不安に思っているかを知ることができました」「ケースメソッドを通して、みんなの疑問を共有できたことがよかったです」といった回答があった。クラス討議においても、「このことがよく理解できていない」「わからないので話し合いたい」などの意見が出され、それらの疑問や不安を述べた学修者に対して共感する意見が述べられた。これらのことから、グループ及びクラス討議の中で不安や疑問を共有することで、それらに関わる理解状況について更なる自覚が促されたのではないかと考える。

加えて、議論の過程で学校現場に関する理解不足を認識する学修者も複数名みられた。例えば、アンケート回答からは「グループ協議等で様々な意見が出たが、実際の学校現場で実現可能なのかどうか」「実際に現場に出ていないことを言い訳に(中略)逃げている節があった」「実際の職場の雰囲気等わからなかったため、リアルな回答になるかどうかがわからない」など、学校現場での実際を重んじようとする様子が見えられた。これらは、一様に予習できるものではないが、より現場の実態への関心が高まったものと推察できる。

ケース回答に関わる予習については、2020年度のケース1では13名、ケース2では5名が予習段階において、何かしら調べた上で回答作成していた。例えばケース1では、インターネットや書籍の確認に加え、被教育体験時の資料を確認した学修者もいた。ケース回答の際に、何らかの予習を行った学修者は半数にも満たないが、「調べておくともっと議論を深めていくことができたのではないかな」という感想もあり、議論を経て、その必要性に気づいた学修者も確認できた。これに関連して、渋谷ら(2013)も、授業の予習時間について、十分に予習をすることでケースの状況の理解につながっているとしている。しかしながら、全員が予習時の学修が必要な状態であったかは確認できていないため、一様にそれらが推奨されるべきか検討が必要である。予習については、川野(2013)も「個人学習の段階での学習にもいくつかの懸念内容が考えられる。ケースレポート作成に際して、自分の考えと意見のみによる設問への回答が難しい場合、どのような方法を活用してレポートを作成するかが課題である。設問への回答作成での具

体的サポートが必要なことも大きな課題と言える」と述べており、今後の課題である。

③ケースメソッド終了後のケース内容との関わり
 ケースメソッドを終えて、新たな疑問を持った学修者が多く、引き続き議論したい内容がアンケートに回答された。疑問や解決したい内容について具体的に回答した者は、2019年度は16名(80.0%)、2020年度は、ケース1で24名(80.0%)、ケース2で12名(40.0%)であった。例えば「道徳の評価の難しさについて考えさせられた。自己評価やポートフォリオ評価という話も出たが、そうなるまでどこまで自己評価させるのか、自己評価を全て鵜呑みにしてしまうのか、といった話にもなると思う。私にとっても考え続けなければいけない難問だと感じた」「道徳の年間指導計画についてどのように作成していくのか疑問を持ちました。(中略)一年間を通してどのように指導していくのかイメージを持っておきたいと思いました」といった内容である。ケースメソッドにおいては、様々な議論が交わされ、唯一の回答にたどり着くという結果であることは少ないことから、授業後にも検討が継続していることは、ケースメソッドの成立を意味していると考えてよいだろう。学修を終えてもなお、ケースメソッドを通して生じた疑問や関心が、継続しているものと考えられる。議論する中で、自身がさらに検討すべき内容や理解すべき内容について認識したことで、道徳教育への関心が高まっているとも考えられる。

また、ケース1に関して記述した学修者(2019年度履修)のアンケート回答には、すでに、疑問点などの解決に向けた行動についても記述されていた。例えば、評価の観点について「所見を見せてもらえました」や「評価の方法、現場できいてもよくわからないと言われた」といった内容である。これらケースに関わる実態を検討しようとする動きは、同時期に実施されていた実習との関わりでみられた。

(2) 学校における実習との関わりについて

ケースから読み取れる内容が、実習校での課題と重なり、現実味を帯びて感じられることは有効にはたらいっていると考えられる。前述のように、学修者は、本授業と並行して週に1回程度の学校現場での実習を行っていた。ケースメソッドを終えた感想からは、例えば「実習の現場や子どもたちの姿を想像しながら予習をすることができた」「実習では教科書を基に行われていた」といった

実習校の様子をケースに重ねている記述がみられた。また、「具体的に考えることで、実際に現場に出て道徳推進教員になったら、どのような視点でどのような行動をするのか等イメージできました」とあり、実習校に重ねて考えていることがうかがえた。

実習との兼ね合いが期待できる一方で、実習生という立場への遠慮から、これまで十分に活動できていなかったということを再確認する学修者も存在した。いずれも、ケース教材の内容と実習との関わりを強く意識したものと考えられる。

(3) 個人に焦点化した分析

ここでは、学修者個人に焦点化して分析する。

学修者A(2020年度履修)は、ケース回答時から、関連する内容について書籍などで調べており、意欲的な姿勢を見せていた。ケース1の回答作成時に、「文章による表現や、発表が苦手な子に対しても配慮を行う必要があることを調べて」おり、設問2では、評価の基本方針として「記述形式で行う」「二名以上で評価する」こととしたうえで、「発言が苦手な子に対しては、授業後の生徒のワークシートなどを参考にし、記述が苦手な子に対しては、授業中の発言に着目する。どちらも苦手な子のために、自己評価を毎授業行う」など、子どもへ個別に配慮する必要性を記載している。評価に関して、子どもの気づきや取り組みを評価する方法を提案していたが、議論する中で、それらをどう受け止めるかという問題に直面している。「生徒は「先生はこういう答えが欲しいんだろうな」と、きれい事に近いような、生徒の考え方や変容とは言いがたいような自己評価や感想を書きがちだと感じており、その点に関して、どう評価していったらいいのかわからなかった」と記しており、評価することを入り口として、道徳の授業そのものの難しさを感じている。次に実施したケース2では「授業項目ごとに担当する教員を決定し、その教員が全クラス行う」と回答しており、子どもの実態に配慮した記述は確認できなかった。このことから、常に子どもの実態について想定した検討を行っているわけではなく、ケースの内容によって違いがあることがわかった。ケース2の実施後には、年間指導計画について「1年間の見通しをもって立てるものというイメージがあるが、決めてしまうことで凝り固まってしまうのではないかという疑問や、想定範囲が及ばないという難しさがあるのではないかと感じた」と感想を記しており、この「想定」には、子どもの実態に関

連するものが含まれていると推測される。ケース回答の際、関心をもって調べた上で回答するという行為が期待できるが、それは内容に左右されるものであり、必ずしも行われるものではないと考えられる。しかしながら、学修者Aの姿から、ケースメソッドを通して、子どもの姿を想定し、道徳教育に関連する課題について具体的に検討しようとしている様子が見えてきた。

また、ケースメソッド後に関心が高まったと捉えられる学修者も確認できた。例えば、学修者B(2020年度履修)は、ケース1での討議において「実際の現場を想定することで具体的に現場を想像しながら話し合いを進めることができ」たものの、その後「実際の現場ではどのように評価をしているのか知りたい」と考えたことを記述している。討議の中で関心を持った子どもの自己評価について「具体的にどのような評価を子ども達にさせていくのか調べてみたい」と記しており、今後の学修に意欲的な姿勢が見えてくる。また、ケース2では、ケース回答作成時には、調べたり、誰かに尋ねたり「特にしていませんでした」と回答していたが、ケースメソッド終了後に「地域教材の中身について調べておくとともに議論を深めていくことができたのではないかと感じました」と、予習の重要性への気づきが見られる。

ケースメソッドで取り扱った内容に関するこのような関心の高まりは実習との関連でも確認された。例えば、学修者C(2019年度履修)は、同時並行で行われていた実習を活用して、積極的に学びを継続した。学修者Cは、ケース1の設問2で道徳の評価について「これまでと同様に児童生徒の変容を複数の目で見取り、評価に対して共通認識を持つ機会をもつように提案する」と記載しており、子どもの変容を前提に評価しようとしていたが、「評価の観点」について疑問を持ち、「実習校の先生に訊き、所見を見せてもら」うことで、評価の認識が変化したことを記載している。また、学修者D(2020年度履修)は、ケース2終了後に「実際の年間指導計画を見てみたいと思った。(中略)実習などで道徳の授業を見てみたいと思う。また、教員がどのように道徳について学んでいくのか知りたい」と記しており、ケース2に関連する内容である年間指導計画に留まらず、実習校での道徳の授業参観に意欲を示している。道徳科の授業に関わる様々な内容について関心が高まったことが読み取れる。このような記述から、ケースメソッドによって道徳科を中心とする道徳教育について関心が高まったといえるだろう。このよう

に、個人においては、実習を含め今後の学修へ関心の高まりを期待できる内容であった。

以上のように、ケースに取り上げたような評価や年間指導計画という内容を入りに、道徳科、道徳教育全体の課題について関心を高める契機になったことがわかる。

5 おわりに

本研究では、教職大学院のストレートマスター対象科目におけるケースメソッド教育の有効性について、その予習や事後の段階での関心と、実習との関係から検討した。

まず、ケースメソッド後には、取り扱ったケースに関わる内容への関心を高める効果が確認できた。一方で、ケース回答作成時に個人の予習を促す機能は限定的であると考えられる。むしろ、グループ討議で、不安や疑問を共有することにより、ケースについて深く検討できるようになることに加え、ケースに関わる事象について関心の高まりが期待できる。そこで、今後は、グループ討議、クラス討議の時間設定などの授業計画について改良を加えて実施することで、授業内でケースメソッドの効果を最大限に引き出す方法を模索したい。例えば、グループ討議とクラス討議の間に時間を確保することで、グループ討議で生じた疑問を解決した後に、クラス討議で議論を深めることができる可能性がある。

また、事前の予習を促す意味では、ケース教材や設問にさらなる工夫の余地があるだろう。例えば、ケースの設問の在り方を工夫することで、事前のケース回答の際の予習を促す可能性がある。

次に、学校における実習との関係について、実習校における具体的な場面や人物などが想起され、学修において活用されたことが確認された。実習と同時期にケースメソッドを実施することで、関連する内容について、実習校での見学や聞き取りなどに意欲を示す学修者がみられた。それらは実習校で実現する事例も確認された。実習と同時期にケースメソッドを実施することや、事前に実習を経験していることが有効にはたらいたと考えられる。

今回の実践では、多くの学修者がケースメソッドには初めて取り組んだことから、ケースメソッドを繰り返して学修することで有効にはたらく可能性も考えられる。

今後も、ケースメソッドを活用した実践を行い、検討を進めていきたい。

注

- (1) 本科目は、通常後期の開講科目であるが2020年度は新型コロナウイルス感染症の感染拡大防止のため、開講期を一部変更して実施した。また、2020年度は、一部の授業（本研究で対象とする時間を除く）をインターネットによるビデオ通話にて行った。
- (2) 実践を行った2019年度及び2020年度のカリキュラムにおけるものである。
- (3) 2020年度は、新型コロナウイルス感染症の感染拡大防止のため、クラス討議において隣接する2教室をビデオ会議システムにより接続して実施した。
- (4) 2020年度は、新型コロナウイルス感染症感染拡大の影響から、1年前期の実習は1年後期に日程を一部縮小して実施した。

引用・参考文献

- 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 図書文化社
- 波多江俊介 2010 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—教育経営学研究紀要第13巻 47-56 九州大学大学院人間環境学府（教育学部門）教育経営研究室/教育法制論研究室
- 川野司 2013 同じ履修学生によるケースメソッド授業の総合評価—特別活動指導法と道徳教育指導法の2年間を通して—九州女子大学紀要第50巻1号 49-68
- 川野司 2014 ケースメソッド授業の研究九州女子大学紀要第50巻2号 31-48
- 中村美智太郎・鎌塚優子・岡田加奈子・鶴澤京子・竹内伸一 2015 ケースメソッド教育のアプローチを活用した道徳教育の可能性—教材の開発とそれをういた授業の検討—静岡大学教育研究第11巻 59-74
- 岡田加奈子・竹鼻ゆかり他 2009 教員研修モデルカリキュラム開発プログラム報告書自己・組織解決力育成のためのケースメソッド教育—いじめ、困難な保護者・学級経営、ADHDなどの現代的課題に連携力に対応するために—千葉大学・千葉県教育委員会
- 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 少年写真新聞社
- 大黒孝文・竹中真希子・舟生日出男・山本智一・楠房子・寺野隆雄・稲垣成哲 2015 教員志望大学生の実験技能の習得と実験知識の獲得を目指したケースメソッド学習用マンガ教材の評価—手回し発電機によるコンデンサーの蓄電実験を題材として—科学教育研究第39巻1号 32-41
- 渋谷往男・菅原優・黒瀧秀久 2013 ケースメソッド授業に対する受講者の意識に関する考察—オホーツクものづくり・ビジネス地域創成塾の受講者を対象に—農業経営研究第51巻1号 77-82
- 高木晴夫（監修）・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 慶応義塾大学出版会
- 竹鼻ゆかり・斎藤千景・岡田加奈子・鎌塚優子 2015 慢性疾患のある子どもを理解するための教員向け研修プログラムの開発東京学芸大学紀要芸術・スポーツ科学系第67巻 177-184
- 竹内伸一・鎌塚優子・中村美智太郎 2021 「探求的な学び」の実現可能性に関する一考察—ケースメソッド教育を学校外教育体制によって実現する場合—静岡大学教育学部研究報告 教科教育学篇第53巻 104-120
- 上森さくら・丸橋静香・熊丸真太郎・三島修治・長和博・大島悟 2018 教職大学院におけるケースメソッドの導入と改善—島根大学教職大学院での実施例—学校教育実践研究第1巻 1-11
- 牛渡淳・元兼正浩・浅野良一・大野裕己・大竹晋吾・川上泰彦・高木亮・日高和美・竹内伸一・梶原健二・金子研太・波多江俊介・畑中大路・日本教育経営学会実践推進委員会（編集）2014 次世代スクールリーダーのためのケースメソッド入門 花書院