

教師力ケースメソッドから見える学生の課題認識

赤井 悟

(奈良教育大学 次世代教員養成センター (ESD・課題探究教育部門))

Problem Recognition of Students Indicated in Case-method of Teacher Education

Satoru AKAI

(Teacher Education Center for the Future Generation, Nara University of Education)

要旨：本研究では、学生がケースに臨んだ初期の課題認識を、学生が作るモデルと考へ、このモデルについて考察した。大学生を対象にした教師力ケースメソッドから得られた記述データを分類したところ、自己のモデル3つ、外界のモデル2つが得られた。自己のモデル3つとは、[モデル1]「課題を見つけることができない、あるいは課題に気づかない」、[モデル2]「課題に対峙しようとしていない、あるいは当事者意識がない」、[モデル3]「課題に対峙しようとしている」であり、外界のモデル2つとは、[モデル3-A]「対応策や考へが組み立てられない」、[モデル3-B]「自分なりの対応策や考へを組み立てることができる」である。また、ケースの類型と各モデルを作る学生の割合には、「行動」が求められるケースでは[モデル3]を作る学生が多く、「分析」が求められるケースでは[モデル1]を作る学生が多いという関係があった。

キーワード：ケースメソッド case-method

課題対応 responses to a problem

教師力 ability as a teacher

教師教育 teacher education

1. はじめに

ケースメソッドは、高度な経営の実務家を養成しようとする経営大学院の授業方法として導入された。その実践者の一人、竹内・高木(2010)は、「理論学問が目指すのは問題を理解することであり、あるいは分析することである。しかし実践学問においては(中略)その問題を何らかの形で解決する行動が必ず求められる。」「実践学問を学ぶ参加者は、実践家にならんとする人々なのであるから、理論知識が得られるだけでなく実践力を養成できるようにすることこそ大学のあるべき姿である。」とし、その目的に最適な教育方法の一つがケースメソッドであると述べている。

学校教育の分野においても、教授学習や生徒指導などについてさまざまな知識があり、教員養成の段階で学生に教授されている。一方、学校で必要とされるのは、さまざまな考へ方をする児童生徒への学習指導、不確実な状況の中での生徒指導など、現実に沿ったきわめて具体的な実務能力である。

この点について、赤井・生田・赤沢・柴本(2013)は、奈良教育大学の卒業生に教職実態を問うアンケート調査を行なったが、その結果多くの卒業生が実践的な学びを

希望していることが示された。また安藤(2008)は、「現実の教育場面では、特定の理論がそのまま適用できることはほとんどない。それぞれの場面に特有の条件があるので、微妙な調整が必要となったり、時には、理論そのものを再考しなければならないこともある。」と述べている。このように、教員養成段階で得た知識が、そのまま実務能力に結びつくということはない。本研究で扱うケースメソッドは、このような知識を有することと実務能力を有することの乖離を埋める教育方法として開発したものである。

教員養成課程の授業へのケースメソッドの導入については、岡田・竹鼻・三村・松枝(2011)、川野(2011)、磯島(2013)などの研究がある。これらの共通点は、ケースを教材として扱う点であり、講義形式の授業とは大きく異なる。また、筆者は、2011年から教員養成系大学の授業の内外でケースメソッドを用いており、それを「教師力ケースメソッド」と呼んでいる。開発し使用したケースは151で、その方法は、文章で示されたケースに対する①個人の判断および解決策の記述、それらの②グループ討議による交流、まとめとしての③ファシリテーターを加えての考へ、という順に進めるというものである(赤井他, 2013)。直面する課題に対して、自分の知識を

駆使して意思決定をするという思考は、日常の教員の思考と類似している。さらにこれを、知識の獲得よりも思考力の伸長に重きをおく討論型の授業（竹内，2013）で行っている点から、実務能力の育成が期待されるのである。

受講者の変化については、岡田・竹鼻・磯邊・土田・北島・三村・松枝・高橋・中澤・岩田・新谷・大芦（2010）は、ケース・講師・すすめ方等が同一でない5回の独立したケースメソッドを用いた教員研修の直後評価から、「自己変化の認識という視点からも、70%以上が何かが変わったと感じており、これは他の回答から、ポジティブな方向の（への）変化と考えられる。」と述べ、川野（2014）は、学校経営に関する校長研修でケースメソッドを用いた結果、「グループ討論や話し合う場面を通じて、他の参加者の意見を知ることにより、ケース教材の問題に対する理解が深まり、自身の気付きや振り返りなどが促進される。」と述べているが、受講者にどのような認識の変化があったのかについては言及していない。

筆者がケースメソッドを用いた授業を行なう中、学生の記述から、いくつかの質的に異なる課題の初期認識があることが明らかになってきた。この認識について、経営学のケースメソッドの実践者である高木は、次のように述べている（竹内・高木，2010）。

「自己」は、外界を認識する場面では、外界にあるあまねくすべてを、ありのままに認識するわけではないということです。そこでは大幅な捨象が行われていて、外界にあるものが都合よく単純化されて人間の認識に至っているということだね。こう考えると、認識っていうのはある種の「モデル化」なんだということが分かるよね。（中略）「学ぶということはモデルを更新すること」なんだね。すでにあるモデルを修正したり、新しいモデルを得て、古いモデルを捨てたりすることが学習なんだ。（中略）学びとは外界をモデル化して自分の中に取り入れることであるが、取り入れる自分のモデル次第で、外界認識の成果物としてのモデルが変わる。

これを学生の課題認識に当てはめると、学生がケースに対応しようとするとき、心に「自分のモデル」を作り、それに従い「外界のモデル」を作ることができる。加えて、これらのモデルの更新が学習なのである。

本研究では、高木のモデルを援用し、学生がケースに臨んだ初期の課題認識を、学生が課題について作るモデルと考え、学生が作る「自分のモデル」と「外界のモデル」、さらに両者の関係について考察する。

2. 研究の方法

2. 1. 教師力ケースメソッドの実施

2015年4月から8月にかけて、筆者は2つの大学（N教育大学、K教育大学）の教職専門科目の講義時に、講義内容に関連する中学校、高等学校を舞台とした教師力ケースメソッドによる授業を行なった。受講学生は主に2年生、3年生で、N教育大学205名、K教育大学56名、講義回数は両大学とも15回であった。各講義で約15分の時間をとり、ケースを示した後、学生にケースへの対応や考えを記述させたのである。なお、ここで用いた教師力ケースメソッドは、「教師力を鍛えるケースメソッド1 2 3～学校現場で生じる事例とその対応～」（赤井、柴本，2014）から抜粋したものであり、その表題（本研究で取り上げる教師力ケースメソッド1、同5、同12については内容を加えて）を、表1に示す。

表1 実施した教師力ケースメソッド

回数	教師力ケースメソッドの表題
1	校外学習で生徒をきちんと並ばせるには あなたは、中学校2年生を担当しています。2年生の生徒数は220人、6学級の学年です。校外学習の昼食休憩の後、あなたは次の活動のため全生徒を集合させることになりました。所定の場所に立って、「集合！並べ！」と号令を掛けても生徒は並ぶ気配はなく、それぞれ遊びまわっています。あなたは、このような状況にどのように対応しますか。
2	自作プリントを使って授業をしている先生がいる
3	生徒が、「中学校の数学なんか大人になって役に立たない」と言う
4	「生徒がうるさく授業ができない」と先生が職員室へ帰ってきた
5	生理を理由に、水泳を見学する女子生徒が増えてきた あなたは、中学校2年生の保健体育の教科担任です。6月中旬からプールでの水泳指導を行いました。次第に生理を理由に水泳を見学する女子生徒が増えてきました。それぞれ保護者の「入水不可」の押印はあるのですが、ある日などは半数近い女子生徒が見学でした。あなたは、このような状況にどのように対応しますか。
6	バレーボール大会で優勝した生徒を褒めてやりたい

7	生徒から、「精一杯がんばっています」と言われた
8	「関心・意欲・態度」の評価方法が議論になった
9	がんばった子どもへの顕彰に疑問を投げかける先生がいる
10	中学校2年生の数学で、1学期の期末テストを作ることになった
11	まったく経験がないのに、野球部の顧問を頼まれた
12	「総合的な学習の時間」についての話し合いで、体験活動の計画に終始した あなたは、中学校2年生を担当しています。その中学校では、例年2年生の「総合的な学習の時間」に3日間の職業体験学習が計画されました。ある日の学年会議で、この具体的な内容が話し合われましたが、K職場での仕事内容は販売で収容人数は3人、生徒にどのようにして職場を割り振るのか、学年の教員が分担して職場を回る、など体験活動の計画に終始しました。あなたは、この状況をどのように考えますか。
13	障がいがある生徒がいる学級で、学級対抗リレーを指導する
14	校門を出たところで、塾関係と思われる人がピラを配っていた
15	担任が奉納したと思われる入試合格祈願の絵馬があった

これらのケースは、筆者が実際に経験したもの、あるいは他の教員の経験を詳細に取材したもので、字数(200字程度)の関係でケースを単純化したり編集を加えたりしているが、架空のケースは一つもない。

それぞれの教師力ケースメソッドでは、「あなたは、中学校2年生を担当しています。・・・」などの表現で読者の立場を明示し、文末では、「あなたは、・・・どのように対応しますか。」「あなたは、・・・どのように考えますか。」などの表現で、学生に意思決定を迫っている。前者の多くは「行動」が求められるケース、後者の多くは「分析」が求められるケースである。

表1に示した教師力ケースメソッド1は、「行動」が求められるケースの典型、同5は、「行動」と「分析」の両方が求められるケースの典型、同12は、「分析」が求められるケースの典型である。「行動」が求められるケースと「分析」が求められるケースでは、それぞれに臨むときの学生の初期認識が大きく異なることが予想された

め、本研究ではこの3ケースを取り上げた。

2. 2. ケースメソッドに含まれる課題と学習目標

教師力ケースメソッドには教員が対峙しなければならない課題があり、当該授業で学生に学ばせたい学習目標がある。学習目標はそのケースの背景や関連事項の理解、課題解決に向けた方略の決定であるが、ある程度の抽象性を残しながらも、そのケースに固有な具体的なこととして設定している。以下、教師力ケースメソッド1、同5、同12の課題と学習目標を示す。

教師力ケースメソッド1「校外学習で生徒をきちんと並ばせるには」の課題は、「集合の号令を出したにも拘わらず、生徒が集合しない。」であり、学習目標は、「中学校の校外学習という場で、生徒に望ましい集団生活を体験させるためには、整然とした集団行動が不可欠である。決められた場所、限られた時間の中で、生徒を集合させるために、教員はどのような指導技術を身につけていなければならないのか。特別活動の一領域である校外学習を実施するにあたり、教員は事前にどのような指導を行わなければならないのか。校外学習など学年の全生徒を指導するとき、個々の引率教員はどのように動けばいいのかをさまざまな角度から検討する。」ということである。

同5「生理を理由に、水泳を見学する女子生徒が増えてきた」の課題は、「生理であると虚偽の申告をし、入水しない女子生徒がいる。」であり、学習目標は、「中学校体育に内容の一つとして挙げられる水泳では、複数の泳法について実技指導を行わなければならない。そのような中で、女子生徒の生理はどのように扱われ、どのような配慮が必要なのか。ケースのような虚偽の申告を許さないために、教員はどのような指導計画を立案しなければならないのかをさまざまな角度から検討する。」ということである。

さらに、同12「『総合的な学習の時間』についての話し合いで、体験活動の計画に終始した」の課題は、「総合的な学習の時間の目的が抜け落ちた活動計画が議論されている。」であり、学習目標は、「教育活動には必ず目的が存在する。総合的な学習の時間の目的として上げられる、『よりよく問題を解決する資質や能力の育成』『学び方やものの考え方の習得』『自己の生き方を考えさせる』などの事項が抜け落ちた活動計画の議論に、出席教員の誰もが気づかない原因はどこにあるのか。総合的な学習の時間として計画される職業体験学習では、これらの目的はどのように具現化され、また評価されるのかをさまざまな角度から検討する。」ということである。

2. 3. データの収集と分類

N教育大学、K教育大学の学生は、表1のケースに対して自分の対応や考えを記述した。1. で述べたように、

授業で行う教師力ケースメソッドは、①個人の判断および解決策の記述、②グループ討議による交流、③ファシリテーターを加えての考察、の順に進める。しかし、本研究では②グループ討議による交流、は講義時間の関係で未実施であり、③ファシリテーターを加えての考察は、次の講義時に実施している。そのため、①個人の判断および解決策の記述、から学生のケースに対する初期の課題認識を収集した。

教師力ケースメソッド1について収集できた記述データは245人分、同5については224人分、同12については215人分であった。記述データは、その内容やキーワードをもとに分類した。なお、対応策や考えの記述が不十分、教師力ケースメソッドによる授業に真剣に向き合えなかった可能性があるなど、分類に値しなかったデータは、不適格データとした。

3. 結果と考察

3. 1. 学生が作るモデル

学生がケースに臨んだとき、学生は心の中にモデルを作る。記述データの分類から、自己のモデル3つ、外界のモデル2つが得られた。自己のモデル3つとは、[モデル1]「課題を見つけることができない、あるいは課題に気づかない」、[モデル2]「課題に対峙しようとしていない、あるいは当事者意識がない」、[モデル3]「課題に対峙しようとしている」であり、外界のモデル2つとは、[モデル3-A]「対応策や考えが組み立てられない」、[モデル3-B]「自分なりの対応策や考えを組み立てることができる」である。外界のモデルは、自己のモデル[モデル3]が作られた後、作られると考えられる。この関係を、表2に示す。

表2 教師力ケースメソッドから学生が作るモデル

自己のモデル	外界のモデル
[モデル1] 課題を見つけることができない、あるいは課題に気づかない	作られない、あるいは不可解な対応策や考えを展開する
[モデル2] 課題に対峙しようとしていない、あるいは当事者意識がない	
[モデル3] 課題に対峙しようとしている	[モデル3-A] 対応策や考えが組み立てられない
	[モデル3-B] 自分なりの対応策や考えを組み立てることができる

自己のモデル[モデル1]「課題を見つけることができない、あるいは課題に気づかない」とは、ケースに課題が含まれているにも拘わらず、その課題がわからない学生が作るモデルをいう。ケースに対して、「課題がわからない」と記述したり、ケースの状況から考えて不可解な記述をする学生がいるが、これらの学生が[モデル1]に該当する。

自己のモデル[モデル2]「課題に対峙しようとしていない、あるいは当事者意識がない」とは、ケースに課題があると認識しているにも拘わらず、その課題を自分のものと捉えていない学生が作るモデルをいう。「～は仕方がない」「～かもしれない」「～すべきである」「～するのが望ましい」「～してもらおう。」などの表現で、課題がある現状を是認したり、自分は傍観者のような記述をする学生がいるが、これらの学生が[モデル2]に該当する。

[モデル1][モデル2]は、質的に異なるモデルであるが、両モデルとも「自己のモデル」で収束するため、これらの学生は「外界のモデル」を作れなかったり、不可解な対応策や考えを展開する。

自己のモデル[モデル3]「課題に対峙しようとしている」とは、課題があることを認識し、それを自分の課題と捉えている学生が作るモデルをいう。このような学生は、次の段階として「外界のモデル」を作る。これが[モデル3-A][モデル3-B]である。

外界のモデル[モデル3-A]「対応策や考えを組み立てられない」とは、課題を自分の課題として捉え、それに対応しようとしているが、対応策や考えが組み立てられない学生が作るモデルをいう。「何らかの形で～」「～を工夫する」などと表現したり、具体的な対応策や考えが記述できない学生がいるが、これらの学生が[モデル3-A]に該当する。

外界のモデル[モデル3-B]「自分なりの対応策や考えを組み立てることができる」とは、課題を自分の課題と捉え、その対応策や考えを述べられる学生が作るモデルをいう。これらの学生が[モデル3-B]に該当する。学生の多くは実務経験がないことから、その対応策が楽観的であったり、考えに大きな不備があるものも多々あるが、本研究では、実行の可不可、効果の是非までは求めていない。

これらを簡易な例で示すと、「教室にゴミが落ちている」という課題に対して、「気がつかない」が[モデル1]、「気がついているが、自分には関係ないと考え見過ごす」が[モデル2]、「何とかしようとする」が[モデル3]、この内「どうすればよいか分からない」が[モデル3-A]、「ゴミを拾ってごみ箱に捨てる」が[モデル3-B]ということになる。

3. 2. モデル別の学生の記述とその検討

教師力ケースメソッド1、同5、同12に対する学生のモデル別記述例と、全学生に対するそのモデルを作った学生の割合を、表3、表4、表5に示す。また、学生の記述に考察を加える。

3. 2. 1. 教師力ケースメソッド1

教師力ケースメソッド1は、校外学習の一コマから作成したものである。

表3 学生の記述例とその割合

<p><教師力ケースメソッド1></p> <p>あなたは、中学校2年生を担当しています。2年生の生徒数は220人、6学級の学年です。校外学習の昼食休憩の後、あなたは次の活動のため全生徒を集合させることになりました。所定の場所に立って、「集合！並べ！」と号令を掛けても生徒は並ぶ気配はなく、それぞれ遊びまわっています。あなたは、このような状況にどのように対応しますか。</p>	245人に占める割合 (%)
<p>[モデル1]</p> <ul style="list-style-type: none"> ランダムに選んだクラスn組だけ明示的に呼んで、次の活動に送り出す。 クラス対抗で並べる早さを競わせる。早いクラスから順に次の行事に参加できるようにする。一番遅いクラスには腹筋をさせる。 	8.6
<p>[モデル2]</p> <ul style="list-style-type: none"> 各クラスのリーダーシップを取れる子を中心に個人的に言って、その子たちにも並ぶよう言ってもらい、全体に「並ばなあかんのちゃう？」という空気を作るようにする。 もう一度、全員に聞こえるように大きな声で号令する（怒鳴らない）。それでも並ばなければ各学級の委員長を呼んで並ばせる。またもしくは、自分以外に生徒指導の先生がいたらその先生に願います。 それぞれのクラスの担任に、自分のクラスを整理して（させて）もらう。 	22.4
<p>[モデル3-A]</p> <ul style="list-style-type: none"> スピーカーを持ってきて、生徒たちに聞こえるような声でもう一度同じことを言う。それでも並ぶ気配がなかったら、生徒たちが自ら並び始めるまで何も言わずに険しい表情で待ち続ける。 クラス委員などに集合をかけるようにうながす。だれかが並ばないと並ぼうとしないのが子供だから、まずは率先して集合しようとする子 	20.8

<p>供の姿をまわりの子供に見せる。</p> <ul style="list-style-type: none"> 他の担任の先生と協力して声をかける。ある程度の人数が集まれば、生徒は自然と集まるようになる。雰囲気づくり。 	
<p>[モデル3-B]</p> <ul style="list-style-type: none"> まず先頭を見つけ、その場から動かさない。次に2人目を並ばせ・・・とこれを6～8人続けて大声で叫ぶ（中学2年生なら良いと判断）、一部しか並んでいないことを強調する。 （前略）所定の場所には教師は一人だけ立ち、他の教師で時間がさまっていることをうながし、集合させる。まず、学級委員や班長を集合場所に集合させ、班員を並ばせる。 「集合！並べ！」だけでは曖昧なので、「～に集合、〇〇組から順に整列」のように、どのような動きをするかを明確にするため、より具体的な言い方を選択する。 	43.7
不適格データ	4.5

[モデル1]で、「次の活動に送り出す」「次の行事に参加できるようにする」と記した2人の学生は、生徒が集合しないという課題の意味がわからなかったと考えられる。

[モデル2]で、「リーダーシップを取れる子に、並ぶよう言ってもらおう」「生徒指導の先生に願います」「担任に整列させてもらう」と記した3人の学生には、生徒を集合させる主体は自分であるという認識がない。当事者意識がない典型であると考えられる。

[モデル3-A]で、「何も言わず険しい表情で待ち続ける」と記した学生には、集合という指導に対する策がない。また、「集合しようとする子供の姿をまわりの子供に見せる」「自然と集まるようになる」と記した学生は、そうならない現状に対して、対応とは言えない展望をもっている。これらの学生は、課題を捉えているが、具体的な対応策を組み立てることができないと考えられる。

[モデル3-B]で、「先頭を見つけ、その場から動かさない」「学級委員や班長を集合させる」「〇〇組から整列のように、動きを明確にする」と記した学生は、課題を捉え、自分なりの対応策を組み立てている。この対応が効を奏するか否かは、その場の状況により異なるであろうが、このモデルが作れるということが生徒を集合させるときの教員のスタートラインである。このようなモデルを作る学生は、43.7%と最多であった。

3. 2. 2. 教師力ケースメソッド5

教師力ケースメソッド5は、保健体育の水泳授業の一

コマから作成したものである。

表4 学生の記述例とその割合

＜教師力ケースメソッド5＞	
<p>あなたは、中学校2年生の保健体育の教科担任です。6月中旬からプールでの水泳指導を行いました。次第に生理を理由に水泳を見学する女子生徒が増えてきました。それぞれ保護者の「入水不可」の押印はあるのですが、ある日などは半数近い女子生徒が見学でした。あなたは、このような状況にどのように対応しますか。</p>	224人に占める割合 (%)
<p>[モデル1]</p> <ul style="list-style-type: none"> 何が問題なのかわからない。通常通り授業を行えばよいのではないか。(このケースが起こる確率を計算し)とても低い確率なので、クラス替えを提案する。 女子の事情はわからないので、女性教師に相談します。 	3.6
<p>[モデル2]</p> <ul style="list-style-type: none"> 体のことは他人にはわからないので、どうしようもないと思います。保護者の入水不可の押印があるのなら尚更、教師が口出しできるものじゃない気がします。(後略) 生理を理由に、本当に仕方なく見学している生徒と、そうでない生徒の区別をつけることは不可能に近い。(中略)水泳見学者に対しては、それなりのレポート等の課題を与えることで、着替えが面倒だから見学するというような生徒は減ると思う。 疑うことは良くないと思う。ただ、プールの授業の期間のうちに生理で休むのなんて1週間程度であるので、それ以上休むことは成績に大きく影響することを伝える。 毎月一週間以上見学している子には、生理が長いけど保健室で相談した方がいいんじゃない?! 病院行った方がいいんじゃない?! という感じで、不自然に見学するなというアピールをする。 	40.6
<p>[モデル3-A]</p> <ul style="list-style-type: none"> 男性教員としては、立ち入れない内容なので、その話に触れて指導を行うことは不可だと考える。しかし、プールに入らないことには理由があると思うので、根本からの解決のため、授業方法や内容の見直しを行う。 (前略)保護者の印を勝手におしている子もいるのなら、何らかの形で保護者に確認する。 	15.2

<p>又は、説明する。</p> <ul style="list-style-type: none"> プールに入りたくないため、ウソで生理という理由の子も何人もいると思う。どうかして、なぜ入りたくないかの調査をする。男子に見られたくない、男の先生はいやだとかいう理由だったら、どうか対応改善はできるのではないか。 	
<p>[モデル3-B]</p> <ul style="list-style-type: none"> 本当に生理が理由で休んでいるのであれば仕方がないが、不正に休む口実として使っているのであれば、問題があるので、押印だけでなく親のコメントや本人のコメントをもらうことを次回から行うようにする。(後略) 授業中に実技を行うより負担の大きい見学レポートを課すとともに、休みすぎの生徒に対しては、夏休み補習を行うことを伝え、休むことを難しくさせる。(後略) まず女子全員を呼び出して、どうしてプールに入るのが嫌なのか確認する。(中略)その時におそらく体型のこと、水が怖いなど、いろいろ理由があると思うので、それらを一つ一つ解決できるように尽力する。 	34.8
不適格データ	5.8

[モデル1]で、「何が問題なのかわからない」「女子の事情はわからない」と記した2人の学生は、生徒全員に指導しなければならぬ水泳実技に対して、虚偽の申告をして入水しない生徒がいるという課題を見つけることができなかつたと考えられる。ただし、このような学生は、全体の3.6%と少数であった。

[モデル2]で、「どうしようもない」と記した学生は、課題があることを認識しつつ、現状を是認していると考えられる。また、「それなりのレポート等の課題を与える」「成績に大きく影響することを伝える」「不自然に見学するな」というアピールをする」と記した学生は、虚偽の申告という課題に対して、正面から向かい合っていない。レポート課題、成績云々は水泳実技を逃れようとする生徒には渡りに船である。[モデル2]の学生は、40.6%と最多であり、女子生徒の生理という扱いにくいケースであることを考慮しても、指導者としての自覚の欠如が伺われた。

[モデル3-A]で、「授業方法や内容の見直しを行う」「何らかの形で保護者に確認する」「どうか対応改善できるのではないか」と記した3人の学生は、課題をそれぞれの角度から捉えているが、具体的な対応策を組み立てることができなかつたと考えられる。

[モデル 3-B] で、「押印だけでなく親のコメントをもらおう」「夏休み補習を行う」と記した 2 人の学生は、課題を正確に捉え、自分なりの対応策を組み立てている。また、「一つ一つを解決できるように尽力する」と記した学生は、実行の可否は別として、この課題に細かく丁寧に対応しようとしている。このような学生は 34.8%であったが、女子学生の中には、「自分の中学校、高等学校時代の経験から」と記している者も多数いた。

3. 2. 3. 教師力ケースメソッド 12

教師力ケースメソッド 12 は、体験学習の計画を議論する学年会議の一コマから作成したものである。

表 5 学生の記述例とその割合

＜教師力ケースメソッド 12＞	
<p>あなたは、中学校 2 年生を担当しています。その中学校では、例年 2 年生の「総合的な学習の時間」に 3 日間の職業体験学習が計画されていました。ある日の学年会議で、この具体的な内容が話し合われましたが、K 職場での仕事内容は販売で収容人数は 3 人、生徒にどのようにして職場を割り振るのか、学年の教員が分担して職場を回る、など体験活動の計画に終始しました。あなたは、この状況をどのように考えますか。</p>	215 人に占める割合 (%)
<p>[モデル 1]</p> <ul style="list-style-type: none"> ・まず、生徒にどのように職場を割りふるかについて、きちんと教師間で話がまとまっていないように感じる。(後略) ・この中に、具体的な課題はぱっと見付けられませんでした。でも、体験活動の計画やふりわけなどは、生徒の意見を取り入れることも必要なのかな、と感じました。(中略) ・職業体験では、3 日間限られた場所で行動を共にするのだから、真面目な生徒とあまり活動に参加しない生徒は一緒にすべきではないと考える。 	61.9
<p>[モデル 2]</p> <ul style="list-style-type: none"> ・体験活動の計画だけでなく、もっと別のことも話し合うべきだと思いました。 ・もっと具体的な話し合いをしなければならないと思う。 	7.0
<p>[モデル 3-A]</p> <ul style="list-style-type: none"> ・生徒にどのような影響を与えることを目的にしているのかをもっと話すべきでは？よくわかりませんでした。 ・生徒が何をしたいのか？ということが抜けて 	6.0

<p>いたり、本当にその職場は生徒が働くのに適しているのか少し疑問が残る状態？</p> <ul style="list-style-type: none"> ・生徒の学びをより大きなものにするための具体的な方法を複数人で考えて、次回の会議で提案する。 	
<p>[モデル 3-B]</p> <ul style="list-style-type: none"> ・(前略) はじめての職業体験学習を通して生徒に何を学ばせるのかというイメージを学年団で共有しておいて、その上で具体的な計画を立てるのがよいと思う。 ・生徒に職場を割り振る時は、生徒の意見も聞かなければならない。職場体験の意義、目標、生徒に感じてほしいこと、生徒が目標を達成できたのかの判断について、話し合わなければならないと思う ・実際に話し合わなければいけないことは、総合的な学習の時間に職業体験学習をすることは、生徒にとってどのような学びを得ることになるのかということである。しかし、この話し合いでは、職場の割り振り方など事務的な話し合いになってしまっている。 	15.8
不適合データ	9.3

[モデル 1] で、「話がまとまっていないように感じる」「生徒の意見を取り入れることも必要」「真面目な生徒とあまり活動に参加しない生徒は一緒にすべきではない」と記した 3 人の学生は、それなりに課題を見つけようとしているにも拘わらず、中心となる課題を見つけることができなかった。このような学生は 61.9%と、半数以上にのぼったが、現職教員であってもかなりの割合になると考えられる。

[モデル 2] で、「もっと別なことを話し合うべきだ」「もっと具体的な話をしなければならない」と記した学生は、「別のこと」とは何か、「具体的な話」とは何かに言及していないことから、この会議を傍観者の的に見ていると考えられる。

[モデル 3-A] で、「生徒にどのような影響を与えることを目的としているのか」「生徒が何をしたいのか」「生徒の学びを大きくするために」と記した学生は、総合的な学習の時間の目的についての知識がないためか、具体的な記述ができなかったと考えられる。

[モデル 3-B] で、「職業体験学習を通して生徒に何を学ばせるのか」「職業体験の意義、目標、生徒に感じてほしいこと、生徒が目標を達成できたかの判断について話し合う」「生徒にとって、どのような学びを得ることになるのか」と記した 3 人の学生は、総合的な学習の時間の

目的についての知識をもとに自分の考えを展開している。ただし、このような学生は、全体の 15.8%と少数であった。

3. 3. 課題の類型と学生が作るモデルの関係

教師力ケースメソッドには、課題が如実に教員に突きつけられているものから、表面的には日常の風景であるのに、深い部分に課題が存在するものまである。前者はケースに対する「行動」が求められるものが多く、後者はケースに「分析」が求められるものが多い。教師力ケースメソッドの課題は、大きくこの2つに分類することができる。

ケースに対して「行動」を起こすためには、当該ケースについての知識と指導技術、その場の時間的、物理的、人的制約を踏まえての意思決定が必要である。教師力ケースメソッド1「校外学習で生徒をきちんと並ばせるには」は、「行動」が求められるケースの典型である。ここでは生徒を集合させるという指導技術と、決められた場所、限られた時間内に学級代表や他の教員をどのように動かすかの方略の決定が求められる。

ケースを「分析」するためには、当該ケースについての知識と背景の洞察が必要である。教師力ケースメソッド12『総合的な学習の時間』についての話し合いで、体験活動の計画に終始した」は、「分析」が求められるケースの典型である。ここでは、総合的な学習の時間は何を目的とする学習領域なのか、これを生徒に習得させるためにどのような学習活動が計画されるべきか、どのように評価するのかについての知識が必要である。さらに、現在進行中の学年会議で、なぜ目的についての議論が欠落しているのかを洞察できなければならない。

教師力ケースメソッド5「生理を理由に、水泳を見学する女子生徒が増えてきた」は、教員に「行動」と「分析」の両方が求められるものである。ここでは、生理中の女子生徒への配慮、虚偽の申告が増えた背景の洞察とそれに対する指導技術、虚偽の申告を許さない授業計画の立案が求められる。

ケースの類型と各モデルを作る学生の割合を、表6に示す。

表6 ケースの類型と各モデルを作る学生の割合

ケースの 類型	[モデル1] を作る学生 の割合 %	[モデル2] を作る学生 の割合 %	[モデル3] を作る学生 の割合 %
「行動」が 求められる (ケース1)	8.6	22.4	64.5

「行動」と 「分析」が 求められる (ケース5)	3.6	40.6	50.0
「分析」が 求められる (ケース12)	61.9	7.0	21.8

[モデル1]を作る学生は、教師力ケースメソッド1では8.6%、同5では3.6%、同12では61.9%で、「分析」が求められる教師力ケースメソッド12では、多くの学生が課題を見つけられなかった。逆に、[モデル3]([モデル3-A]+[モデル3-B])を作る学生は、教師力ケースメソッド1では64.5%、同5では50.0%、同12では21.8%で、「行動」が求められる教師力ケースメソッド1では、多くの学生が対応を記述していた。

「行動」が求められるケースは、時間の猶予がない生徒への具体的対応であり、課題が見えやすく、しかも自分に責任が問われるため、多くの学生が[モデル3]を作ったと考えられる。「分析」を求められるケースは、課題が外からは見えにくい教育課程の知識に関わるものであり、しかも責任が分散されるため多くの学生が[モデル1]を作った。

このように、ケースの類型と各モデルを作る学生の割合には、「行動」が求められるケースでは[モデル3]を作る学生が多く、「分析」が求められるケースでは[モデル1]を作る学生が多いという関係があった。

4. 今後の課題

4. 1. モデルの不安定性について

学生がどのモデルを作るかについては、本研究で示したようにケースの内容により大きく異なる。さらに、その時の本人の状態によっても異なると考えられる。

例えば、少人数で教師力ケースメソッドの授業を行なった場合、それに臨む学生は意欲的であり、理想的な自己のモデル[モデル3]と外界のモデル[モデル3-B]を作ろうとする。しかし、日常の学校という状況においては、「今は忙しいから後で対応しよう(考えよう)」「あの人は何でもできるから任そう。」「去年もやっていたのだからあれこれ考えずに同じようにしよう。」などのバイアスがかかり、授業では[モデル3-B]を作った同一人であっても、[モデル2]で収束するという事も考えられる。

このようなモデルの不安定性の研究は、教員研修との関わりもあり、課題として残る。

4. 2. モデルの更新について

教職という仕事の場では、大小さまざまな課題が自分の目の前を時間に乗って流れている。教員はこの課題に気づき、さらにその課題に対峙し、これらに対応、解決しなければならない。この様子を図1に示す。この場には自分を指導してくれる教員はおらず、系統的な学習の仕組みもない。

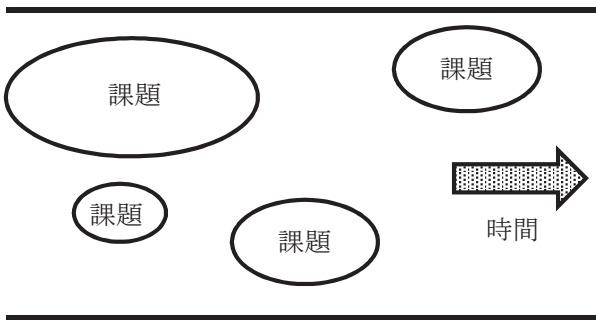


図1 時間に乗って流れる大小の課題

課題に対する最初のステップは、課題に気づくということであり、次のステップが課題に対峙するということである。教員として勤務することになった時、[モデル1]を作る学生は課題に気づくことがない。また、[モデル2]を作る学生は課題に気づきながらも対峙しない。課題は対応、解決されないまま、目の前を流れていくだけである。これらの状況は、児童生徒の指導に大きな問題を残すことになる。

学校では、課題に対峙しようとする初心者 (novice) 教員が、自分の教師力不足を突きつけられる場面がしばしば生じる。初心者教員は、熟練者 (expert) 教員との教師力の差を自覚することになり、場合によっては、この修羅場が初心者教員の成長につながる。

教師力ケースメソッドでは、②グループ討議による交流、③ファシリテーターを加えての考察がこれに代わる作用と考えられる。討議と考察の場では、学生が作るさまざまなモデルが交換される。モデルの質が異なるものはもちろん、視点が異なるもの、たいへん効果的なものもある。教師力ケースメソッドによる授業で行われる討議と考察は、学生が作るモデルの更新に作用すること考えられるが、この更新に有効な条件の実証が課題として残る。

4. 3. ファシリテーターの指導技術開発について

教師力ケースメソッドによる授業において、ファシリテーターの役割は重要である。学生が作るモデルが更新されるか否かは、討議や考察時のファシリテーターの舵取りや発言に依存する。この点について安藤 (2008) は、

ティーチング・ノート、ロールプレイング、ケースマッピング、板書などの教材を提案している。また、竹内 (2013) は、ケースメソッド教授法での教育実践に必要なことの一つとして「討論授業の運営に長けた教員」をあげている。

今後これらに加え、モデル更新を意図したファシリテーターの指導言や指導技術の開発が求められる。

引用文献、参考文献

- 竹内伸一 (著)、高木晴夫 (監修)、(2010)、ケースメソッド教授法入門～理論・技法・演習・ココロ～、慶應義塾大学出版会株式会社、pp.4-5.
- 赤井悟、生田周二、赤沢早人、柴本枝美、(2013)、ケースメソッドによる教師力の育成、奈良教育大学紀要—人文・社会科学—第 62 巻第 1 号、奈良教育大学、pp.219-232.
- 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第 17 号、奈良教育大学教育実践総合センター、pp.75-84.
- 岡田加奈子、竹鼻ゆかり、三村由香里、松枝睦美、(2011)、学部教育における総合的教員実践力の保証をめざすケースメソッド教育モデル教材の開発と評価、日本教育大学協会研究年報第 29 号、pp.249-262.
- 川野司、(2011)、教職課程におけるケースメソッド授業、九州女子大学紀要第 48 巻 2 号、九州女子大学、pp.53-70.
- 磯島秀樹 (2013)、教職課程におけるケースメソッド学習の実践事例、甲子園短期大学紀要 31、pp.75-83.
- 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第 62 号、広島大学大学院、pp.69-78.
- 岡田加奈子、竹鼻ゆかり、磯邊聡、土田雄一、北島善夫、三村由香里、松枝睦美、高橋浩之、中澤潤、岩田美保、新谷周平、大芦治、(2010)、教員研修におけるケースメソッド教育の直後評価—研修受講者 350 名を対象とした質問紙調査—、千葉大学教育学部研究紀要第 58 巻、千葉大学教育学部、pp.203-210.
- 川野司、(2014)、スクールリーダー育成のためのケースメソッド、九州看護福祉大学紀要 Vol.15,No.1、九州看護福祉大学、pp.31-43.
- 竹内伸一 (著)、高木晴夫 (監修)、上掲書、pp.114-118.
- 赤井悟、柴本枝美、(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～、ミネルヴァ書房。