

ケースメソッドによる教師力の育成

赤井 悟 奈良教育大学次世代教員養成センター
生田 周二 奈良教育大学持続発展・文化遺産教育研究センター
赤沢 早人 奈良教育大学教育実践開発研究センター
柴本 枝美 奈良教育大学次世代教員養成センター

(平成25年5月7日受理)

A Study on Equipping the Ability as a Teacher Through the “Case-Method”

Satoru AKAI

(Center for Training Teachers of Next Generation, Nara University of Education)

Shuji IKUTA

(Center for Education and research of Sustainable Development and Cultural Properties, Nara University of Education)

Hayato AKAZAWA

(Center for Educational Research and Developmental, Nara University of Education)

Emi SHIBAMOTO

(Center for Training Teachers of Next Generation, Nara University of Education)

(Received May 7, 2013)

Abstract

The main goal of this study is to develop the “Case-Method.” It helps our students to attain the ability to solve actual cases in the schools. Furthermore, “To Give the Most Suitable Solution to each Cases” is one of the most important ability as a teacher. Although there is a gap between ideal schools and the actual schools, it will be filled up by our “Case-Method.” Also, through group discussions and our instructions, they obtain the ability to judge the root cause of the cases. Then, the experience of “doing” through the field method and the experience of “thinking” through the “Case-Method” should be complementary to each other. Therefore, our conclusion is that the ability as a teacher is equipped through these experiences.

キーワード：ケースメソッド、教師力、教師教育

Key Words : case method, ability as a teacher,
teacher education

1. はじめに

1.1. 教師力

「奈良教育大学先端的な教職科目体系のモデル開発プロジェクト」(平成22年4月～平成25年3月)では、学生に卓越した教師力を育むために、教職科目の体系化及び教師力育成のためのさまざまな調査や研究を行った。ここでの教師力とは、学習指導だけでなく生徒指導や進路指導、学校運営への参画、保護者との協働など、学校

に勤務する教員に求められる総合的な力を指している。

この教師力がどのように発揮されるのかを明らかにするため、筆者らは、平成23年度奈良県優秀教職員へのヒアリングを行い、その実態を動的教師力モデル図として示した(赤井他、2013)。これを、図1に示す。このモデル図の左部分は、教員が教育についての「専門知識」と「自己教育的知識」⁽¹⁾をもち、これをもとに自分が直面する課題を含むさまざまなケース(以下、ケースという)に対して「ケースに最適解を与える判断」⁽²⁾を行う

という動きを示している。またモデル図の右部分は、教員の上述のようなパフォーマンスが、「子どもの成長」と「関係者からの信頼」の獲得に働き、さらに「子どもの成長」と「関係者からの信頼」は教員に還流し、「教育への情熱」を醸成するという動きを示している。教師力とは、このような各要素の関係を内包した教員により発揮される力なのである。

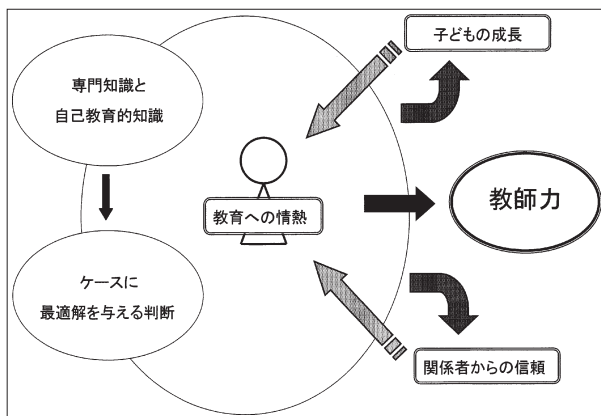


図1 動的教師力モデル図

1.2. ケースメソッド

日本で最初にケースメソッドによる教育を導入した慶応義塾大学大学院経営管理研究科の竹内（2010）は、その意図を、「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。このような目的のために最も適した教育方法の一つが、ケースメソッドである。」と述べている。

このケースメソッドを、教師教育に導入しようとしたいくつかの研究や実践がある。安藤（2008）は、ケースメソッド導入の歴史を考察し、「学校ケースメソッド」の導入を提案した。岡田他（2009）は、現職教員や大学院生を対象にケースメソッド教育を行い、「ケースメソッド教育により、教員個人がケースを通じて、教育上の重要課題の基礎的な知識を習得するだけでなく、現実に即した自己判断・解決力の育成を図ることができるのである。」と述べている。さらに安藤（2009）は、「教員がしばしば直面する問題について、事例を手がかりに、その問題の本質は何かということ明らかにし、どのように解決するのかということ相互に追求し、解決法をさぐる教員研修」について、事例を挙げながらその考えと進め方を示した。川野（2012）は、ケースメソッドによる授業を学生主体型授業と位置づけ、特別活動、道徳、生徒指導の領域のケースメソッドを開発した。一方、森本他（2007）では、適切に対応しなければ後に重大な状況に陥る可能性がある場面、適切に対応することによって極めて良好な教育効果が期待できる場面を鍵的場面と

呼び、学部学生、大学院生、現職教員、大学教員のチーム（テトラ型チーム）による学部学生の「対応力」育成のプログラム開発を行った。この研究は、ケースメソッドという用語は使われていないが、本研究と同意図の先行研究と位置づけることができる。

1.3. ケースの扱いとケースメソッド

本研究では、ケースメソッドの性格を明確にするため、学校で起こったケースを研究や教育に資するための扱いを次の4つに分類している。

一つ目はケース報告で、ここでは参加者に「このケースを参考にしてください。」というメッセージを送るとともに、報告者がケースを改善するための助言を得ることを目的とする。研究授業後の研究協議会、研究会での事例発表などはこれに属する。

二つ目は事例検討会で、ケースが起こった原因や経緯を振り返り、関係者の共通理解や次への対応を考えるというものである。不登校児童への対応や発達に障害がある児童への対応を考えるケース会議などはこれに属する。

三つ目はケースを研究対象として扱うもので、一回性のケースの中に包含された普遍性、複数ケースの比較から共通性や特異性を導くなどの研究で、優れた授業の授業記録の分析などはこれに属する。一般的には、ケーススタディとよばれている。

四つ目はケースを教材として扱い、ケースを用いて対象者に実務能力を育成するというものである。これが、ケースメソッドである。

学校では、児童生徒のこと、保護者のこと、同僚の教員のこと、仕事の内容のことなど、解決が必要なケースが頻繁に起こる。その種類は無数であり、しかも同じケースは二度と起こらない。しかし、優れた教師力をもつ教員は、ケース一つひとつに対して最適解を出し続けることができる。

本研究では、動的教師力モデル図の「ケースに最適解を与える判断」を教師力の重要な一要素と位置づけ、学生にケース解決力を育成するためのケースメソッドを開発した。さらに学生を対象にケースメソッドによる授業（以下、ケースメソッド授業という）を行い、これらの結果を考察した。

2. ケースメソッドの開発

平成23年7月、過去9年間⁽³⁾の奈良教育大学学校教育教員養成課程の卒業生1143名を対象に、質問紙によるアンケート調査（回答者98名 回収率8.5%）を実施した。その中の「大学時代、授業としてより学びたかったこと」という質問項目に対して、「より実践的な内容、現

場で役立つ内容が欲しい(平成18年3月卒業生)、「保護者対応の実態などもっと学生の時に学びたかった(平成19年3月卒業生)」、「理論を学ぶ際、現場で想定される状況と連動させながら学びたかった(平成22年3月卒業生)」などと、学校での実践的な内容を学びたかったとする回答が40例以上あった。ケースメソッドの開発は、この結果を受けたものである。

開発したケースメソッドは、筆者らの学校経験の中から、学生が経験する価値を含む、あるいは今日的な意味をもつと思われるケースを教材として編集したものである。それぞれのケースメソッドには、現実に教員が学校で直面するときと同じように、ケースが起こる背景があり、その中のある人の言動から課題が生ずるという構造になっている。また、学生対象の実用教材であるよう授業方法、所要時間などにも検討を加えている。

それぞれのケースメソッドは必要に応じて授業に位置付けられるよう、①校種、②対象となる人、③ケースの領域、④判断の方向、⑤Cuffetとの対応、に分類している。③は、ケースが属する校務分掌等の領域である。④について、本研究のケースメソッドでは学生に求める判断の方向を「対応する(行動する)」「状況を改善する」「留意する(注意する)」「企画する(計画する、案を考える)」「評価する(代替案を提案する)」の5つに分類している。これは、ケース解決に許された時間の緩急や教員とケースの距離の遠近からの分類で、学生にケースについて考える方向性を与えるものである。⑤は、奈良教育大学カリキュラム・フレームワーク(Cuffet)との対応である。学生は、これらを参考に自分に必要なケースメソッドを選択することができる。以下、ケースの分類の詳細を示す。

①校種

- | | |
|--------|---------|
| 1. 幼稚園 | 2. 小学校 |
| 3. 中学校 | 4. 高等学校 |

②対象となる人

- | | |
|--------------|----------|
| 1. 幼児・児童・生徒 | 2. 保護者 |
| 3. 同僚 | 4. 校長・教頭 |
| 5. 地域・関係機関の方 | 6. その他 |

③ケースの領域

- | | |
|--------------|------------|
| 1. 教育課程 | 2. 授業・学習指導 |
| 3. 生徒指導・進路指導 | 4. 特別支援教育 |
| 5. 学校安全 | 6. 服務 |
| 7. 研修 | 8. 施設 |
| 9. 事務 | 10. 保健・衛生 |
| 11. 情報の公開・保護 | 12. 学校と保護者 |
| 13. 学校と地域社会 | 14. その他 |

④判断の方向

1. 対応する(行動する)

2. 状況を改善する
3. 留意する(注意する)
4. 企画する(計画する、案を考える)
5. 評価する(代替案を提案する)

⑤Cuffetとの対応

1. 学校教育の課題把握
2. 教科・領域に関する基礎知識と教育実践への具体化
3. 情報活用能力
4. 授業力
5. 児童・生徒理解と教育実践への具体化
6. 学校と地域社会との連携
7. 職能成長

一つのケースメソッドは、「ケース」「ファシリテーターの解説」「基本認識」から構成されている。

「ケース」とは、学校で実際に起こったケースを100字から200字程度で文章化、一部動画化したものである。ケースでの学生の立ち位置をはっきり示すため「あなたは、・・・」という文言で始め、校種と具体的な所属学年や校務分掌を記述した。また、文末には「・・・どのように対応しますか。」などと、判断の方向を示した。

ファシリテーターとは、ケースメソッド授業に中立な立場で参加し、深い議論が円滑に行われるよう調整する者である。ケースメソッド授業の成否は、ファシリテーターの知識や経験、助言に依存するが、「ファシリテーターの解説」には、ファシリテーター用にケースの背景や関連知識を記述した。大学では、ファシリテーターは主に大学教員が務めるが、教員がその専門に拘わらずファシリテーターを務めることができるようこの解説を加えた。ただし、ファシリテーターはこの解説を教えるという立場にはない。

「基本認識」とは、ケースの背景やその解決過程で欠落してはならない視点や知識である。

本研究では、「教師力を育むケースメソッド18(動画付き)」および「教師力を鍛えるケースメソッド106」の合計124のケースメソッドを開発した。その表題一覧を、表1、表2にあげる。

さらに具体として、「教師力を育むケースメソッド18(動画付き)」からNo.2「先生目の盗んで工作作品へのいたずらがあった」、No.7「障がいがある児童への指導」、No.15「『いじめられている。』と保護者が突然来校」について、それぞれの「ケース」と動画の一場面、「ファシリテーターの解説」、「基本認識」をあげる。

表1 教師力を育むケースメソッド18 (動画付き)

分類の詳細は本文参照

No.	ケースメソッドの表題	①枝種	②対象	③領域	④判断	⑤Cuf.
1	子どもが突然教室から飛びだした	2	1	3	1	5
2	先生の目を盗んで工作作品へのいたずらがあった	2	1	3	4	5
3	子どもの靴がなくなった	2	1	3	1	5
4	女子生徒との関係がうまくいかない	3	1	3	1	5
5	人の気持ちを逆撫でする言葉を使う生徒の指導	3	1	3	4	5
6	児童の身体に青あざや傷がある	2	1	10	1	1
7	障害がある児童への指導	2	1	4	5	1
8	生徒が、「中学校の数学なんて大人になって役に立たない。」と言う	3	1	3	1	5
9	手洗い場に嘔吐した跡があった	2	1	10	1	1
10	授業中火事に	3	1	5	1	1
11	自治会長が先生の服装へ苦言	4	5	6	5	6
12	仕事がトリプルブッキング	3	3	9	1	7
13	運動会で保護者が暴言	2	2	12	1	1
14	給食費が滞納されている	2	2	12	2	1
15	「いじめられている。」と保護者が突然来校	2	2	12	1	1
16	学校でのケガで保護者がクレーム	2	2	5	1	1
17	挨拶指導の効果を検証したい	2	4	3	4	1
18	学級懇談会での話	3	2	12	4	1

表2 教師力を鍛えるケースメソッド106

分類の詳細は本文参照

No.	ケースメソッドの表題	①枝種	②対象	③領域	④判断	⑤Cuf.
1	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	4	3	2	2	4
2	教科担任の先生から担任のしつけがなってないと言われた	3	3	2	2	4
3	修学旅行を休ませて試合に連れて行くと言われた	3	3	1	1	1
4	技能職員が保護者の苦情に謝罪した	2	2	12	5	1
5	保護者から、「私たちの家では肉類は食べない。」と申し出があった	2	2	12	1	1
6	児童相談所が被虐待児を保護することになった	2	2	12	3	1
7	校長先生に、「どうしたらいいですか?」と相談にいった	4	4	2	5	7
8	「総合的な学習の時間」の評価を3段階にという意見が出た	2	3	2	5	2
9	見守り活動をしている人から保護者への苦言を聞いた	2	5	12	5	6
10	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	3	6	13	1	1
11	たばこを吸っている中学生を補導してほしいと電話があった	3	6	3	1	1
12	生徒が、「布教活動のため高校へは進学しない。」と言った	3	1	3	1	5
13	渡日児童が編入学することになった	2	1	1	5	1
14	「中学校1年生課程修了を証明してほしい。」と連絡があった	3	1	1	1	1
15	学級開きを計画することになった	2	1	2	4	5
16	校外学習の下見に行くことになった	2	1	2	3	7
17	生徒から、「精一杯がんばっています。」と言われた	4	1	3	1	5
18	自閉的傾向がある児童が動かなくなった	2	1	4	1	5
19	校舎の壁に落書きがされていた	2	1	3	1	5
20	「ちびっ子ひろば」で高学年の子どもが遊んでいると電話があった	2	5	13	1	6
21	保護者が、「余裕がないので修学旅行を欠席させる。」と言った	3	2	12	1	1
22	児童が廊下の窓からゴミを投げた	2	1	3	1	5
23	がんばった児童への顕彰に疑問を投げる先生がいる	2	3	3	5	5
24	「集合! 並べ!」と号令を掛けても生徒が並ばない	3	1	2	1	7

25	机の上を片付けられない児童がいる	2	1	4	1	5
26	前の担任が介入してくる	2	3	3	1	1
27	問題集を切り貼りして練習問題を作っている先生がいる	4	3	2	5	1
28	保護者から、「宗教上の理由で校歌を歌えない。」と申し出があった	4	2	1	1	1
29	プールに藻が発生した	2	1	8	1	1
30	両隣の学級の先生が違う指導をしている	2	3	2	3	4
31	中学校2年数学、1学期の期末テストを作るようになった	3	1	2	4	2
32	小学校4年国語、「ごんぎつね」の評価問題を作るようになった	2	1	2	4	2
33	電車を使って校外学習に行くようになった	2	1	2	4	7
34	入試の朝、「電車が混んでいて一人降りられなかった。」と連絡があった	3	1	3	1	1
35	生命保険の勧誘があった	3	6	14	1	7
36	「いい研修がある、来ないか。」と誘われ、行くと職員団体の研修だった	2	3	7	3	1
37	全く経験がないのに、野球部の顧問を頼まれた	4	1	1	4	7
38	指導要録の評価と通知票の評価に整合性がない	2	3	1	2	1
39	下足箱に、「死ね！」という手紙が入っていた	2	1	3	1	5
40	33人の学級で10人欠席であった	2	4	10	1	1
41	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	3	6	3	5	5
42	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	3	1	4	4	5
43	避難訓練を計画することになった	2	1	5	4	1
44	大きな声で歌を歌わせたい	2	1	2	4	2
45	給食の残量が多い	2	1	3	2	1
46	児童の下校時、通学路の踏切で事故があった	2	1	5	4	6
47	「掃除しようか。」と声をかけると3人しかいない	3	1	3	2	5
48	家庭訪問で1時間以上遅れた	3	2	12	1	7
49	卒業式で変形学生服を着ようとしている生徒がいる	3	1	3	1	5
50	校門にニワトリが捨てられていた	2	5	10	1	1
51	暴力団事務所を校区内の危険箇所としてもってきた	2	1	5	1	1
52	P T A活動で「ピカチュウ」の看板を作った	2	2	12	5	1
53	中学時代、指導が難しかった生徒から相談の連絡があった	3	1	3	1	1
54	授業時間中、校区内で火事があった	2	1	5	1	6
55	登下校中、名札を付けたままでは危険ではないかとの意見があった	2	1	11	1	1
56	学校のWPに児童の写真を載せるときの要項を作ってほしいと言われた	2	1	11	4	1
57	保護者から携帯電話の番号を教えてほしいと言われた	2	2	11	1	1
58	バレーボール大会で優勝した生徒を褒めてやりたい	3	1	3	1	5
59	テニスのインターハイ予選で緊張している生徒に話をする	4	1	2	1	5
60	2学期末、授業時数をカウントすると道徳が20時間であった	2	1	1	4	2
61	自作プリントを使って授業をしている先生がいる	3	3	2	5	1
62	複数学級の生徒が関係する万引があった	2	1	3	4	7
63	中学受験不合格児童の保護者から指導要録の開示請求があった	2	2	11	5	1
64	卒業式の式場の配置に関して職員会議録の公開請求があった	2	5	11	5	6
65	宿題プリントを配り忘れた	2	1	2	1	2
66	「関心・意欲・態度」評価方法が議論になった	3	3	1	1	1
67	休憩時間中、児童同士の喧嘩があり片方の児童がケガをした	2	1	5	1	7
68	保護者の意向は、「あいさつができる子ども」だった	2	2	12	5	6
69	クラブ活動で卒業まで一度も試合に出られない生徒がいる	3	1	3	4	5
70	入試時期、インフルエンザで欠席の生徒が増えてきた	3	1	10	1	1
71	宿題を提出しない生徒が増えてきた	3	1	2	2	4
72	今年の実践をまとめるように言われた	2	4	7	1	7
73	粗暴な子がいるのでクラスを替えてほしいと言われた	1	2	4	1	1
74	嫌いなものを隣の子の弁当に入れていた	1	1	3	1	5

75	修学旅行の見学形態の計画	2	1	3	4	1
76	不登校の生徒の指導で議論になった	3	3	3	5	1
77	偏食で給食を食べない子がいる	2	1	10	4	5
78	子どもをコントロールできなくなると職員室へ応援を求める先生がいる	2	3	2	2	4
79	地域人材の老人が自分の意図通り進まない作業を子どもの責任にする	2	5	13	5	6
80	不登校傾向の児童が転入してきたが、教室へ行かない	2	1	3	1	5
81	皮膚炎のためプールに入れなかった児童の水泳の評価は	2	1	2	1	1
82	「先生はうちの子ばかり注意する。」と苦情があった	1	2	12	1	1
83	男子児童が上半身裸の写真を撮られた	2	1	13	1	6
84	DV被害者の父親から、「子どもに会いたい。」と連絡があった	2	2	11	1	1
85	保護者が、「担任の対応が悪いから子どもが暴力をふるう。」と言う	2	2	12	1	1
86	児童の下校時刻に雷が鳴り出した	2	1	5	1	1
87	雨の日、傘をさしながら水やりをしている児童がいる	2	1	2	5	4
88	父親から、「遊んでいて割ったガラスは弁償の必要はない。」と言われた	2	2	12	1	1
89	林間学舎の部屋長にリーダーシップを育てたい	3	1	3	4	5
90	校長先生から、「実践を県の研究会で発表しないか。」と言われた	3	4	7	1	7
91	他校へ研究授業を見に行くことになった	2	5	7	3	7
92	「総合的な学習の時間」で、体験活動の計画に終始した	3	3	2	2	2
93	小学校1年生の「鑑賞」の指導方法、評価方法が話題になった	2	3	2	4	2
94	生理を理由に水泳を見学する女子生徒が増えてきた	3	1	2	1	5
95	市教育研究会の懇親会に出ることになった	2	5	7	3	7
96	修学旅行の打ち合わせで業者の方から名刺をもらった	3	5	13	5	7
97	学習指導が困難な高校へ赴任することになった	4	1	2	4	1
98	子ども会の行事で、「お菓子をもらえない子どもがいる。」と聞いた	2	5	13	5	6
99	集めた校外学習費を紛失した	2	3	9	5	1
100	多数の書類をどう整理する	3	3	9	4	7
101	家庭訪問が有意義であるよう原案を考えることになった	3	3	12	4	6
102	職員会議での提案に同じ校務分掌の先生から質問があった	3	3	6	5	1
103	除去食が用意されていないことに立腹し父親が教室へ来た	2	2	12	1	1
104	今年赴任した新任者が人権教育の研究授業をすることになった	2	3	7	5	1
105	教頭先生から、防火管理者講習を受けないかと言われた	3	4	7	1	7
106	不適切な行動に、「ごめんなさい。」が言えない児童がいる	2	1	4	1	5

No 2 「先生の目を盗んで工作作品へのいたづらがあつた」

ケース

あなたは、小学校4年生を担当しています。ある日の授業中、製作途中で置いてある女子児童の工作作品に青い絵の具が垂らされるといういたづらが発生しました。周りにいた児童の話から、いつも徒党を組んでいる5人ほどの男子児童が関係していることがわかりました。あなたは、このような状況でどのように指導を計画しますか。



ファシリテーターの解説

授業中、担任が児童を掌握できていない状態のとき、このようないたづらが発生することがある。当該女子児童がいじめの対象になっている場合もあり、最大の注意を要する。このケースの場合は、いつも徒党を組んでいる5人ほどの男子児童が関係していることがわかっており、担任としてはこれらの男子児童に自分のしたことを認めさせることに指導の主眼を置くことになる。このようなケースの解決に失敗したり、あいまいな部分を残したまま指導を終えた場合、男子児童の行動をエスカレートさせたり、担任の信用を失墜させることになる。

授業に「導入－展開－まとめ」という大きな流れがあるように、生活指導にも「事実把握－指導－事後対応」という流れがある。教員は、この流れを見失わないようにしなければならない。

多数の児童が関係するケースの事実把握は担任一人では難しく、同学年の担任または生活指導担当教員の協力を得る。担任は、いつ（たとえば昼休み）、だれが（たとえば担任、学年主任、生活指導部長）、どこで（たとえば職員室と放送室と相談室で）、どのように（たとえば3人の教員が児童2人、2人、1人を担当して）、どのくらいの時間で（たとえば10分）聴取し、その後、教員が集まり整合を確かめるなど、状況聴取の流れを計画した後、関係していると思われる5人を予告なく同時に呼び出す。一人ずつ呼び出すと、残りの児童が口裏を合わせて事実を隠す可能性がある。教員と児童一対一の状況を作り、一人10分程度の短時間で当日の状況を話させるが、聴取するときには、「5人から別々に事情

を聴いている。君が言ったことと違う話が出てきたら、何度も話を聞くことになる。」と、各児童には隠ぺいを許さない姿勢を示す。この場合は状況の聴取の場であり、善悪や今後のことを指導する場ではない。長時間は不要である。また、児童を待たせる場合には、職員室等で適当な間隔をあけて立たせておくなど、児童同士が話をできないようにする。全員から聴取の後、教員が集まり、当日の状況を時系列に沿って把握する。核心部分で整合しなければ、改めてその児童を聴取する。「いつ誰が何をしたのか」という状況が判明したら全児童を集め、全員の前で状況を確認する。児童を呼び出してからここまで、30分程度で終える。この後はじめて善悪の指導や謝罪の話になるが、児童が自分のしたことを認めていれば、指導は9割終わっていると考えてよい。この後、担任は被害者加害者の保護者に事実と今後のことを連絡する。被害者の保護者へは家庭訪問、加害者の保護者は学校へ呼び出して、経緯を説明するのが良い。

児童に問題行動があれば、担任はじめ全教員がかかわり状況聴取や指導を行うのは当然のことであるが、長時間の聴取や指導は、児童や保護者から無用な反発や抗議を受けることがある。このような生活指導は、指導や謝罪を含め、できる限りその日のうちに解決するようにする。

基本認識

- ①当該女子児童が、いじめの対象になっていないか注意する。
- ②解決に失敗した場合、当該児童の行動をエスカレートさせたり、担任の信用を失墜させることになる。
- ③「いつ誰が何をしたのか」という状況を、短時間で時系列に沿って把握する。
- ④生活指導は、指導や謝罪を含め、できる限りその日のうちに解決するようにする。

No 7 「障がいがある児童への指導」

ケース

あなたは、小学校に勤務しています。ある研究紀要(学校の実践をまとめた冊子)で次のような文章を目にしました。「昨年、私は3年生の学級を担当することになった。その学級の中に知的障害をもつA君がいた。私はA君を学級経営の中心に据えるため、学級の児童に「A君はこの学級の太陽である」と指導した。・・・(中略)・・・その結果、3学期にはいつも誰かがA君に手をさしのべることができる学級になった。」あなたは、この文章をどのように評価しますか。



ファシリテーターの解説

学校教育法第72条（特別支援学校の目的）には、「特別支援学校は、視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者又は病弱者に対して、幼稚園、小学校、中学校又は高等学校に準ずる教育を施すとともに、障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るために必要な知識技能を授けることを目的とする。」とあり、特別支援学級に在籍する児童、通常の学級に在籍する障がいがある児童の教育にもこれに準ずる目的がある。研究紀要の文言についてであるが、近年「知的障害をもつ」を「知的障がいがある」と表現している文書を散見する。「害」を「がい」、「をもつ」を「がある」としているが、これはノーマライゼーションの理念の反映と捉えることができる。細かな言葉にこだわるより現実に対応すべきであるという考えもあるが、言葉は人間の認識を作るといふ意味から大切にしたい。なお、ノーマライゼーションとは、「障害があっても健常者と同じように生活できる社会こそノーマルな社会である。」という考え方で、1960年代に北欧諸国から世界に発信された。

研究紀要の文章から、この担任は指導力があると思われる。しかし、知的障がいがあるA君への指導方向に、ノーマライゼーションの理念との微妙なずれを感じる。A君は今の学級の居心地はいいであろうし、A君の周りの友だちもA君に自然に接しているのであろう。しかし、次の年には担任は交替するし、周りの友だちもバラバラになる。近い将来、A君はそのような状況下に置かれるのである。障がいがある児童の教育の目的は、自立である。A君は自立できるであろうか。

A君のような児童が学級にいるとき、担任は健常の児童と同じ指導を行う。ただ、障がいからくる不足が生じた場合のみ、周りの友だちが最小限の支援を行う。時間がかかっても自分でやるべきことはさせなければならないし、怠慢な言動やまちがった言動には厳しい叱責が必要である。また生活の自立という意味から、買い物、交通機関の利用、自転車の使用などを意図して指導している学校もある。

障がいがある児童を、特別支援学級へ在籍させるか通

常の学級に在籍させるか、またはどちらかの学級に在籍しながら通級するかは、保護者の意向を踏まえて校長が決定する。A君がどちらの学級に在籍しているかは、文面からは不明であるが、学校では教育的観点からA君に最も有益な教育をすることが期待されるのである。A君の自立に向けた指導には、関係教員の綿密な打ち合わせやA君の変化への臨機応変な対応が重要であるが、保護者には必ず受け入れられるものである。

基本認識

- ①特別支援教育の目的は、障害による学習上、生活上の困難を克服し自立を図るために必要な知識技能を授けることである。（学校教育法第72条）
- ②「障害があっても健常者と同じように生活できる社会こそノーマルな社会である。」というノーマライゼーションの考え方を学級経営に生かす。

No15 「『いじめられている。』と保護者が突然来校」

ケース

あなたは、小学校2年生を担任しています。ある日の朝、担任をしている児童の両親が突然職員室へ来て、「私たちの子どもがいじめられている。相手もわかっているからその子を連れてきてほしい。私たちが指導する。」と言いました。あなたは、この両親にどのように対応しますか。



ファシリテーターの解説

担任が承知していないことについて、保護者が怒鳴り込んでくることは、学校ではしばしばあることである。保護者には怒鳴り込む理由があり、丁寧にその理由を聞き出す必要がある。ただ、保護者の怒りの矛先が、担任や学校の細かな言動に向くこともあり、時間を要する難しい対応になることが多い。

このケースの場合、両親が来校した時点では、「子どもがいじめられている」ということが事実であるのかさえわからない。まず、この両親から事の詳細を聞くことになる。このような場合、両親は激昂しているので、冷静な対応はたいへん難しい。5分や10分で終わる話では

ないので、学級を自習にする体制をとり、学年主任や生活指導担当教員の応援を依頼する。両親から一応の経緯を聞くことができたなら、「子どもたちから事情を聞き、その結果を今日6時頃連絡させていただきます。」と伝えて、一旦引き取ってもらうことになる。両親はすぐには納得しないであろうが、丁寧に説明し続ける。両親に根負けしてはならない。

学校では、保護者が直接児童を指導することはできない。もしここで、この両親に加害者とされている児童を引き合わせたら、その児童の保護者はどう感じるであろうか。対応の誤りが、新たな学校不信を引き起こすことになる。

この後、関係児童全員から経緯を聴取することになる。他の生活指導のケース同様、まず、いつ誰がどのように行動したのかを時系列に沿って整理し、事実の全容を把握する。このときには、「〇〇がいじめた」という曖昧な言葉ではなく、「〇〇が殴った、蹴った」「〇〇がチームに入れなかった」「〇〇が△△と言ってからかった」「〇〇がからかっているとき、周りの者は注意せずに見ていた」などと、具体的な行為を聞き出す。続いてこの結果をもとに、加害児童の指導、加害児童被害児童の保護者と呼んでの説明を行う。ここで、初めて来校した両親に連絡するということになる。

「いじめ」の場合、「いじめられている」という申し出があれば、「いじめがあった」として指導に入る。また指導時には、「いじめている子が悪い」という立場を貫き、「いじめられる子にも原因がある」といういじめ行為を相殺する立場には立たない。指導の軸がぶれるからである。教員は、いつもいじめ根絶の断固とした姿勢をもたなければならない。これは、「セクハラ」や「パワハラ」にも適用される認識である。

児童は、自分が追いつめられると自分に都合のよいストーリーを作り、保護者などに話をすることがある。保護者は、自分の子どもの話からしか状況が把握できないため、これを鵜呑みにすることが多いが、事実は児童の話とは異なっていたり、複雑に交錯している場合もある。担任としては、この部分を整理し、課題を解決していくことになる。なお、保護者が突然来校するというこのケースのような場合、根底に担任への不信があることが多い。

基本認識

- ①「いつ誰が何をしたのか」という状況を、短時間で時系列に沿って把握する。
- ②学校では、保護者が児童を指導することはない。
- ③いじめの指導では、「いじめている子が悪い」という立場をとる。

3. ケースメソッドによる授業と結果

3.1. ケースメソッド授業

ケースメソッド授業には、学生に学校の実相を経験させ、ケース解決力を育成するという目的がある。経営大学院などで行われているケースメソッド授業は、ある程度の実務経験を積んだ学生を対象に、ケースについての個人研究（予習）、小集団討論、大集団討論という流れで、一つのケースについて多くの時間が費やされる。一方、本研究のケースメソッドは実務経験のない学生を対象としている。そのような学生が安定的、継続的に授業に参加できるよう、5人から10人程度のグループで90分に2つのケースを扱うこととした。授業は、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。

①個人の判断および解決策の記述（約10分）

ケースを読み、自分の判断および解決策を記述する。ここで学生は、授業などで得た知識、自分の価値観や経験、ケースに記述された制約と状況をもとに、個人としての最適解を作り上げる。

②グループ討議による交流（約20分）

グループでそれぞれの最適解を交流する。ここでは、知識の有無、経験の違い、状況の解釈の違い、ケースを見る視点の違いなどから異なりが生じた最適解が交流される。学生は、他の学生の発表を聞くことにより新たな知識、異なる解釈、自分が気づかなかった視点を知る。グループ討議中、ファシリテーターは学生がケースを正しく捉えるよう舵取りをする役割を担う。学生は、さまざまな考えに触れ、自分の判断および解決策の幅を広げる。

③ファシリテーターを加えての考察（約10分）

ファシリテーターは、グループ討議後、そこで出された個人の最適解の交流を踏まえ、ケースの背景、関連知識、各解釈についての解説やその根拠、ケースに対する複数の視点を示す。ここでファシリテーターには、安易な最適解を打破するような鋭い追及や指摘が求められる。本研究のケースメソッドでは、経営大学院などで行われるケースメソッドに比べてファシリテーターの指導に負う割合が大きい。これは対象とする学生が、まだ教職を経験していないため、ケース解決の普遍的な部分について教える必要があるからである。学生は、今まで自分になかった知識や視点を取り入れ、自分を一回り成長させる。

学生には、事前にワークシートを配布しており、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、について、各学生は自由にワークシートにメモをとる。ある学生のワークシートを、図2に示す。

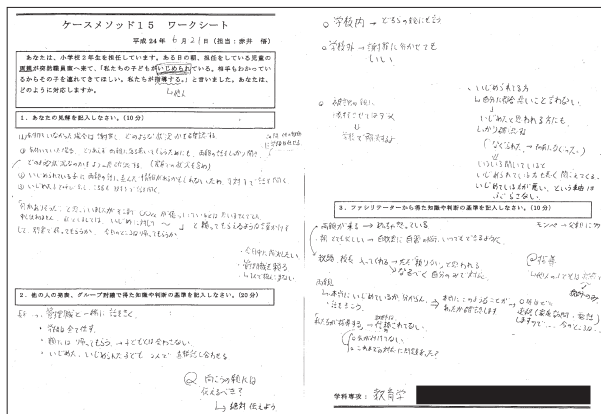


図2 ワークシート

3.2. ケースメソッド授業の結果

本研究では、平成24年4月から6月、ケースメソッド授業9回を一回あたり数名の学生を対象に行った。前章で示した3つのケースメソッドについて、学生が記したワークシート、一連の授業後の学生の感想を次にあげる。

学生Aのワークシートと感想

No.2 「先生目を盗んで工作作品へのいたずらがあつた」のワークシートから

①個人の判断および解決策の記述

「犯人だと決めてかからない」「5人を空き時間に呼んで、いたずらがあつたことについて話す」「大切なものがいたずらされた、もし自分がされたら～」「それについて先生に言わなければならないことはないか、と尋ねる」

②グループ討議による交流

「女子児童なぐさめる」(中略)「クラスのみんなに確認→あやます→一緒に修理」(中略)「保護者へすぐに連絡、その日中に解決する」

③ファシリテーターを加えての考察

(前略)「5人一緒に呼ぶとダメ、担任が2人、生指が2人、もう一人が1人(を呼び)口裏を合わせないようにする」「何があつたかを時系列順に聞く」「事実確認を確実に」(中略)「これにミスすると担任の先生の信用(が)失墜する」

一連の授業後の感想

全体的に私の見解は、「いかにして早く、一人でその問題を解決できるか」ということを考えた答えになっていた。しかし、実際は時間がかかる問題はじっくりと長期にわたり、観察していく必要があり(虐待の問題など)、まただいたい学校で起きる問題は管理職や他の教員に相談して、学校というチームとして、問題の解決に向かうというものがほとんどであった(いじめ問題や自分のクラスの保護者の問題など)。このような点で、私の見

解は日を追うごとに変化していったと思う。(中略)

私が学校という現場をまだまだ知らないということをも痛感させられる時間だった。このときにはこうしたらいい、という模範解答はないにしても、自分がケースメソッドと同じ現場に出くわした時にはここで学んだ行動の選択肢を考えればよいということが分かり、私が教員になったときに大変役に立つ知識を得ることができたと感じた。

学生Bのワークシートと感想

No.7 「障がいがある児童への指導」のワークシートから

①個人の判断および解決策の記述

「特別な支援を要する子どもと共にクラス全体で成長していく試みは素晴らしいと思う」「しかし、この実践ではA君の障害を必要以上に取り上げているため『A君は皆と異質だから助けてあげなくてはならない』という誤った認識を子どもたちが持つのではないか」「A君は確かに他の子とは違うかもしれない、しかし少し知的な面において支援を要するというだけで、何ら変わらない」「その認識が子どもたちの中に育たないのではないか」

②グループ討議による交流

「子どもたち自身にA君とどう接するか、支援していくかを考えさせる」(中略)「障害者は全面的に助けなくてはならないと思わせてしまう」「皆で成長する」(後略)

③ファシリテーターを加えての考察

「言葉づかいが認識をつくっていく(障がいがある)」「A君の自立について考えられていない」「バリアフリー、ノーマライゼーション、ユニバーサルデザイン(どんな人も困難なく暮らせる)」「障がいのある子がいてあたり前、特別じゃない、自分のことは自分でさせる」「障がいについての説明はすべき」(後略)

一連の授業後の感想

障害を持つ児童を中心に学級経営をしているクラスについて考えたとき、そのクラスの教師は障害を持つ児童をいくら良い意味であっても差別的に扱っているように感じ違和感を覚えました。このように私はクラスの教師の考え方にばかり気が向いたのですが、(ファシリテーターが)「その児童自身の成長にならない」とおっしゃったときに新たな視点を得ることができました。(中略)

(私は)つい、あるケースの中の登場人物にばかり目がいってしまうのですが、ケースメソッドを通して、そのときクラスの他の児童生徒はどう感じているのだろうと登場しない人物の気持ちも考えるようになりました。また、靴を隠されるなどが起きたときにまずは被害を受けた児童生徒の不安を取り除くことが必要だということもこのケースメソッドで学びました。(中略)

(ケースメソッドは) 教師になってからあらゆる場面で的確な判断を下すための訓練の時間でした。

学生Cのワークシートと感想

No.15 「『いじめられている。』と保護者が突然来校」のワークシートから

①個人の判断および解決策の記述

「まずその保護者の話を聞く」「多分相当興奮していると思うので、教頭先生や校長先生も一緒になってなだめてもらう」「朝の会は副担任に任せる」「保護者の話を伺ったあと、こちらで対応するので、指導は学校側に任せるようお願いする」「(保護者間でのトラブルにならないように) その後その保護者の児童に話を聞く」(中略)「その後も教師からだけでなく、児童の口からも学校で起こったことを保護者に伝えさせるようにする」

②グループ討議による交流

「一時間目は普通に授業を行うべきか?」「いじめのレベル」「すごく怒っている」「話を聞く」「家庭での様子」「信頼されていない」「いじめに対する考え方を伝える」「会わせるわけにはいかない」(後略)

③ファシリテーターを加えての考察

(前略)「自習の指示をしにいく」(中略)「原則自分で対応」「事実を確認」「親は他人の子どもを指導できない」「担任が気づかないという事実に不信」「いじめている側はいじめられている側も悪いという」(中略)「親に勝手なことをさせない」

一連の授業後の感想

自分が一方的にしか問題解決の手立てを考えられない時にも、他の受講生の考えを聞くことによって、考えられる対応の幅が広がりました。(中略)ただ解決法をお伺いするのではなく、一度自分で解決策を考えることによって、自分の問題点や、気付けなかった対応を、確実に頭に入れることができました。(中略)

学校現場を知る手掛かりとなりました。教育実習の場でも、喧嘩する児童や掃除をさぼる生徒がおりまして、どう対応すればよいのか悩む場面がありました。しかし、毎回先生方が、即座に対応してくださいました。現場に出れば、このような問題に直面した場合には、即座に対応しなければいけないのは自分です。そのことへの自覚と、適切な対応への素地を学ぶことができました。

4. 考察

4.1. ケースメソッドの位置とその授業の働き

学校の教員が身に付けていなければならない知識は、多種多様である。教育についての知識、教科についての知識はもちろんのこと、学校を動かす拠り所となる教育法規についての知識、危機管理や礼儀作法についての知識もある。また各学校には、その学校の文化ともいえる独自のきまりや考え方がある。これを学校固有の定石⁽⁴⁾とよぶが、これもその学校に赴任した教員が身につけなければならない重要な知識である。

ケースメソッドが対象とするケースは、これらの知識に横断的に位置する。これを図3に示す。例えば、「あなたは、小学校3年生を担任しています。ある日の3時間目、算数の授業中、一人の男子児童が突然教室を飛び出し、姿が見えなくなってしまいました。あなたは、このような状況でどのように行動しますか。」というケースでは、その最適解を作り上げる過程で、教育についての知識、危機管理についての知識、学校固有の定石についての知識が必要となる。

学生には、学校に対して思い描く典型がある。それは、小中高等学校時代、児童生徒として見た学校から作り上げられたものであろう。しかし、教員として勤務する学校の舞台裏は、典型とはかなり異なる。授業をする、成績をつける、生徒指導をする、会議で意思を共有するなどの想定できる日常の仕事の他に、児童生徒、保護者、上司や同僚との人間関係が交錯する中で生じる多数のケースに対応するという仕事があるのである。教員は、これら一つひとつを適切な判断のもと、解決に導かなければならない。学生Aは、ケースメソッドによる授業を振り返って、「私が学校という現場をまだまだ知らないということを痛感させられる時間だった。」と述べているが、この言葉から典型と舞台裏の大きな隔たりを感じとれる。また、学生Aの「このときにはこうしたらいい、という模範解答はないにしても、自分がケースメソッドと同じ現場に出くわした時にはここで学んだ行動の選択肢を考えればよいということが分かり、私が教員になったときに大変役に立つ知識を得ることができた」と感じた。学生Bの「(ケースメソッドは) 教師になってからあらゆる場面で的確な判断を下すための訓練の時間でした。」、学生Cの「現場に出れば、このような問題に直面した場合には、即座に対応しなければいけないのは自分です。そのことへの自覚と、適切な対応への素地を学ぶことができました。」という記述から、ケースメソッド授業はこの隔たりを埋めるように働くことができる。

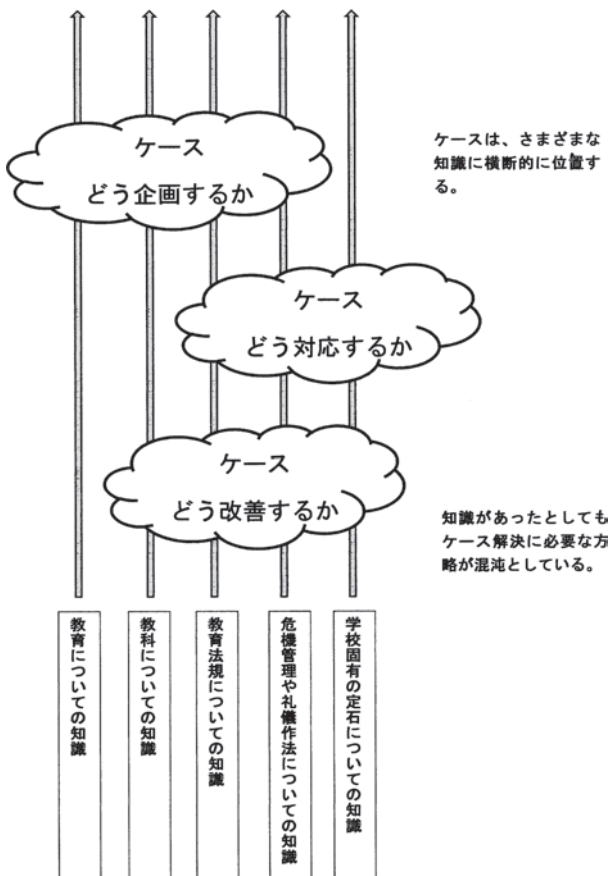


図3 ケースの位置

4.2. ファシリテーターの役割と学生の学び

ケースメソッド授業に参加する学生は、さまざまなケースに触れ、その解決方法を知りたいという強い欲求をもっている。しかし、ケースメソッド授業はケースの解決方法を教えるものではないし、過去に起こったケースに論評を加えるものでもない。将来、学生が出会うであろう未知のケース解決の最適解を求める訓練の場なのである。ファシリテーターは、常にこれを念頭に授業を進めるわけであるが、授業の進行にはいくつかの留意点が必要なことが明らかになった。

まずファシリテーターは、学生が忌憚なく発言できる環境、他者の発言を受け入れる環境を保たなければならない。例えば、傍観者的な態度、他者を批判する発言などはこの環境を壊すことになる。このとき、ファシリテーターは適切な助言を行い、学びの道筋を示さなければならない。本研究で行った授業においても、初期の「グループ討議」では学生の発言が少なく、ファシリテーターが指名して発言を求めていた。しかし授業を重ねる内に、学生が自ら他者に質問する、自分と他者の視点の違いを説明する、という発言がみられるようになった。

次にファシリテーターは、安易なケース解決に落ちつかないよう配慮しなければならない。例えば、教師力を育むケースメソッド18 No.2「先生の目を盗んで工作作

品へいたずらがあった」の授業では、多くの学生が、「いたずらをしたと思われる5人の児童から事実関係を聞く。」「相手の気持ちを考えるよう伝える。」「被害者に謝罪する。」などの解決策を述べたが、これは非常に安易なケース解決である。このような場合ファシリテーターは、「それでは5人全員が自分はやっていないと言い張ったらどうするのか。」とグループ討議に割り込み、議論を深化させる必要がある。

ケースメソッド授業では、学生は自由に考え、臨機応変に発言して自分の考えを交流するので、ファシリテーターが思うように授業が進むということはない。しかし、無計画な授業の下では学生のケース解決力育成という目的が達成されることはない。ファシリテーターは、さまざまな資料を準備し、学生の考えが安易に流れないように授業を制御しなければならない。

ワークシートに記されたメモ、一連の授業後の感想から、学生はケースメソッド授業から次の3点について学んだと考えられる。

① 組織対応の必要性

学校で起こるケースの解決は、担当する一人の教員だけで担うことは少ない。かつて小学校では、学級王国という呼称のもと、担任間の連携の欠如が指摘されたことがあったが、昨今の多くの教員は学級王国ではさまざまなケースに対応できないことを自覚している。どの組織、どのような人の協力を得るかという行動がケース解決の鍵になる場合がある。「先生の目を盗んで工作作品へのいたずらがあった」のケースメソッド授業から、学生はこれを学んだ。学生Aは、「全体的に私の見解は、『いかにして早く、一人でその問題を解決できるか』ということ考えた答えになっていた。(中略)だいたいの学校で起きる問題は管理職や他の教員に相談して、学校というチームとして、問題の解決に向かうというものほとんどであった(中略)。このような点で、私の見解は日を追うごとに変化していったと思う。」と述べている。学生Aの「先生の目を盗んで工作作品へのいたずらがあった」のワークシート「③ファシリテーターを加えての考察」には、「5人一緒に呼ぶとダメ、担任が2人、生指が2人、もう一人が1人(を呼び)口裏を合わせないようにする」というメモとともに、児童を呼び出して待たせている図が描かれている。このような組織や複数教員によるケース解決は、今後ますます大きな意味をもつことになる。

② ケースに切り込む視点の重要性

日常、学校で起こるケース解決にはその背景や経緯からケースに切り込む視点をもたなければならない。これは、その視点を外すとケース解決が困難になるということでもある。本研究のケースメソッドに取り上げたケースでも同様であった。そのためこの視点を見つけられな

い学生は、違和感を感じつつもどこに課題があるのかわからず、解決に必要な方略が混沌とした状態にあることもあった。学生Bは、「障害を持つ児童を中心にして学級経営をしているクラスについて考えたとき、そのクラスの教師は障害を持つ児童をいくら良い意味であっても差別的に扱っているように感じ違和感を覚えました。このように私はクラスの教師の考え方にばかり気が向いたのですが、(ファシリテーターが)『その児童自身の成長にならない』とおっしゃったときに新たな視点を獲得することができました。」と述べている。学生Bの「障がいがある児童への指導」のワークシート「③ファシリテーターを加えての考察」には、「A君の自立について考えられていない」「障がいのある子がいてあたり前、特別じゃない。」というメモがある。さらに学生Bは、「(私は)つい、あるケースの中の登場人物にばかり目がいってしまうのですが、ケースメソッドを通して、そのときクラスの他の児童生徒はどう感じているのだろうと登場しない人物の気持ちも考えるようになりました。また、靴を隠されるなどが起きたときにまずは被害を受けた児童生徒の不安を取り除くことが必要だということもこのケースメソッドで学びました。」と述べている。この学生は、ここでケースに切り込む視点の重要性を学んだ。この視点を見つけることは、ケース解決の重要な要因である。

③ ケース解決に向けての知識の方略化

ケース解決のための最適解を導くためには、関連する知識の有無や多寡だけが問題になるのではない。「ケースについての知識がある」と「ケースが解決できる」との間には、かなりの隔りがある。実務者である教員には、知識による正誤、善悪の判断に加え、実行の可不可、適不適の判断、解決に要する時間の長短の判断、将来の展望などを含む知識の方略化が必要となる。ケースメソッド授業から、学生はこれを学んだ。学生Cは、「自分が一方向的にしか問題解決の手立てを考えられない時にも、他の受講生の考えを聞くことによって、考えられる対応の幅が広がりました。」と述べている。学生Cの「『いじめられている。』と保護者が突然来校」のワークシート「③ファシリテーターを加えての考察」には、善悪の判断を考えたものとして「事実を確認」、実行の可不可を考えたものとして「親は他人の子どもを指導できない」、解決に要する時間の長短を考えたものとして「自習の指示をしにいく、自分が急に抜けないといけない場合」などのメモがある。このようにケースメソッド授業から学生は、ケース解決に向けての知識の方略化を学んだ。

5. まとめと今後の課題

本研究の目的は、学生にケース解決力を育成するケー

スメソッドを開発すること、さらに学生を対象にケースメソッドによる授業を行い、その効果を検証することであった。

ケースメソッドの開発については、さまざまな知識に横断的に位置する124のケースメソッドを開発し、実用教材であるよう授業方法、所用時間などに検討を加えた。さらにケースメソッド授業をおこなった結果、授業が学生が思い描く学校の典型と舞台裏の隔たりを埋めるように働くこと、学生は①組織や複数教員によるケース解決の必要性、②ケースに切り込む視点の重要性、③ケース解決に向けての知識の方略化を学ぶことが明らかになった。

教育実習やスクールサポーターとしての活動は、学生が学校そのものから学ぶという意味で、フィールドメソッドである。教育実習での経験から教職に就くことを強く意識したという学生も多く、フィールドメソッドの「行う」という経験は教師力育成に大きな意味をもつ。ただ、フィールドメソッドは限られた期間、限られた環境の中での経験であるので、学生が出会うケースの領域はかなり限定される。たとえば、教育実習では教育課程についてのケース、保護者や同僚教員にまつわるケースは通常経験できない。一方、ケースメソッドでは、多種多様なケースを準備することができる。学生は、それぞれのケースから組織対応の必要性、ケースの原因を見抜く視点の重要性、知識の方略化を学ぶが、これは「知る」「考える」という経験である。

フィールドメソッドによる「行う」という経験、ケースメソッドによる「知る」「考える」という経験は互いを補完する関係にあり、ともに学生の教師力育成には不可欠である。今後、両者をバランスよく配当する教員養成プログラムが必要であると考えられる。

謝辞

ケースメソッドの動画作成にあたり、シナリオ作成、演技、撮影、編集と、全面的に協力をいただいた奈良教育大学劇団キラキラ座の学生諸君に、衷心から謝意を表する次第である。

注

(1) 自己教育的知識

教員は、教育についての「専門知識」をもつと同時に、自分に新たな専門知識が必要となったとき、それをどこで習得するのかという知識をもつ。本研究では後者を「自己教育的知識」とよぶ。

(2) 最適解

ケース解決には正解というものではなく、また十分な準備をもって臨めるというものでもない。ケースに対応する教員は、その時の人的、時間的、物理的制約を踏まえた判断により、実行可能な最善の策を導かなければならないのである。本研究ではこれを、解決に最も適する解

という意味で、「最適解」とよぶ。

(3) 調査対象

調査対象は、平成15年3月卒業生から平成23年3月卒業生である。

(4) 学校固有の定石

各学校には、その学校が歩んだ歴史や校区の風土から次第に形づくられた文化があり、同市同校種の学校でも異なる。小学校で、「配慮を要する児童については、全教職員が情報を共有し、指導は全教職員が対応する。」、中学校で、「体育大会では、競技の勝敗よりも応援団長を中心とする全員の応援姿勢が評価される。」などはこの例である。本研究では、これを「学校固有の定石」とよぶ。

引用文献、参考文献

赤井悟、生田周二、赤沢早人、柴本枝美 教師力の形成と成長についての調査研究—平成23年度奈良県優秀教職員へのヒアリングから— 奈良教育大学教育実践開発研究センター

研究紀要第22号 奈良教育大学教育実践開発研究センター
2013 pp.199-204

高木晴夫、竹内伸一 ケースメソッド教授法 慶応義塾大学出版会株式会社 2010 pp.5

安藤輝次 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 2008 pp.75-84

岡田加奈子、竹鼻ゆかり他 自己・組織解決力育成のためのケースメソッド教育 「教員研修モデルカリキュラム開発プログラム」報告書 千葉大学千葉県教育委員会 2009

安藤輝次 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 2009

川野司 教師のためのケースメソッドで学ぶ実践力 昭和堂 2012

森本弘一他 「鍵的場面での「対応力」を備えた教員の養成」報告書 奈良教育大学教員養成G Pプロジェクト 奈良教育大学 2007