

学生によるケースメソッド授業評価

川野 司

九州女子大学人間科学部人間発達学科

北九州市八幡西区自由ヶ丘1-1 (〒807-8586)

(2012年6月7日受付、2012年7月19日受理)

要 旨

ケースメソッド授業を行うには、どのような方法で授業を進めていけば、学生がケースに含まれる問題を考え、積極的に協議や討論が行えるかを考えた。ケースメソッド授業では、ケース教材と授業運営が大きく影響するので、常に改善を図っていく必要がある。そこで授業テーマに関わる具体的ケース教材を作成するとともに、毎回の授業毎に学生による授業評価を行った。授業評価を集計して学生の授業感想を参考にしながら、ケースメソッド授業の実践研究を進めていった。その結果、ケースメソッド授業は、学生の学ぶ意欲を高めるとともに、授業の存在感や授業を楽しんでいる学生が多いことが分かった。

1. 研究課題

現在、大学では教員主導の講義形式の授業から、学生の学ぶ意欲を育てるための学生中心の授業が求められている。また学生が自ら学び、自ら考え判断して課題を解決していける実践力を培うことも大切になっている。そこで、ビジネス・スクールで実践されているケースメソッドという教育方法を教職課程の授業（以後「ケースメソッド授業」という）に応用することを試みた。ビジネス・スクールで使用されるケース教材は、一般企業関係の経営学領域に関するケースを教材にしたものであり、教育学領域のケース教材開発は行われていなかった。ビジネス・スクールのケース教材は、教職課程の授業に適用できなかったが、その理念と方法論は取り入れることにした⁽¹⁾。小中学校に関わるケース教材を作成し、それを中心に討論を進めるケースメソッド授業は、教職を目指す学生にとっては、学校現場における実践的指導力を身に付ける方法として効果的であると考えた。

一方、大学の学部生に対してケースメソッド授業はほとんど行われていない。アメリカでは、シュルツマンが『教師教育におけるケースメソッド』⁽²⁾を発行して以来、教育学分野でのケースメソッドが注目をあびているが、日本では教育学分野でケースメソッド授業に取り組んでいる研究者は、安藤輝次や岡田加奈子ら一部に限られている⁽³⁾。今後、教員養成に関わる教職課程を設置する大学の学部や大学院で、小中学校の学校現場のケース教材を取り扱ったケースメソッド授業が進展することを期待している。

ケースメソッド授業は、学生が事前に個人学習としてケース教材を学び、設問に対する自らの回答をレポートとして準備することが前提である。そして授業では、各自のレポートをもとにグループ討論とクラス討論を行いながら、将来の教員として思考力、判断力、コミュニケーション力、人間力などの総合的力量と実践的指導力を培う訓練を目標とした⁽⁴⁾。

実際の授業では、ケース教材の設問について、「考える」、「討論する」、「話し合う」などの具体的活動を通して、「どのような問題があるのか」、「どうした方がいいのか」、「指導はどうするのか」、「自分は何をするのか」、「担当教員とどう連携するのか」、「保護者への対応は何か」、「関係機関（地域の団体、教育委員会、PTA役員、警察、児童相談所）との連絡や連携はどうするのか」、「他の教員との連携」、「児童生徒および保護者の信頼を得るにはどうしたらよいか」など、学校現場に関わる多くの具体的事項を取り上げて、教員としての思考訓練を繰り返していった。

授業の進め方は、個人学習での予習を前提に、まず、代表グループがケース教材の何が問題で、どうやって問題解決をするのかをパワーポイントを使って発表した。その後、ケース教材の設問を中心に6人程度のグループ討論を行い、その討論テーマをB4判紙に書いて黒板に掲示するようにした。その後インストラクター役の教員が、掲示された討論テーマを類型化し、各グループのテーマをもとに発問と解説を交えたクラス討論に入った。予習を担保するために、ケース教材の設問に対する回答をレポートにまとめて、授業前日までに提出する方策を取った。レポートの様式や内容は学生が自ら考えて書いていたが、特に記載内容・方法などが優れていたレポートは、次のレポート作成に役立つように全員に配布した。

またケースメソッド授業に関する学生による授業評価として、「授業アンケート」を作成して統計処理を行った。

ケース教材を作成するにあたっては、その教材のねらいは何か、教材を通じて何を訴え、何を考えさせたいのか、教材に登場する人物の人間関係上に問題点はないのか、など多くの問題と課題を教材から読み取ることが出来るとともに、教材を一つの物語として構成するように努めた。このようなケース教材の開発と作成に多くの時間と経験を必要とするが、まず喫緊の問題として、A4サイズ1枚程度の教材作成に努めた。最終的には、ケース教材の問題をどのように解決していったらよいか、学生一人ひとりが自分のこととして考えていける力を培いたいと考えた。換言すれば、今後遭遇する出来事に対して、適切な判断と意思決定が迅速にできるようになることを期待した。

ケース教材による学習は、一定の解決策をマニュアルとして授けるものではなく、ケース教材を通じて、学生が自らどのように考え判断し、問題解決に向けてどのような具体的な行動を起こすのか、また他の学生の考えや意見を知り、自分で気付いていなかった新たな視点を自らの中に取り込むのか、さらには協議や討論を通じて、自分の考えが修正・変更されながら深化していく過程を実感することである。つまり学習しているその場が、学びを実感する

貴重な機会であり、学生が体験しているその瞬間の出来事が暗黙知として会得されているということである。討論形式の学習を通して、学生自身がいろいろなことを体験的に洞察しているのである。

一方、学生はケース教材を通して、学校で起こっている現実を目の当たり実感するとともに、様々なことを自ら考えることができるようになる。ケース教材は具体的内容を物語風にして書いてあるので、学生には身近なものとして受け止められる。身近であることは、学生は自分を物語の中に投影することが可能になり、自分ならばその問題解決に向けて、どのように対応したらいいのか分かりやすくなる利点がある。さらに同じような問題に対して、どのように行動するか意思決定について洞察する機会を経験することになる。

さらに、ケース教材を通じて他の学生と協議して話し合う行為そのものに価値があるのである。このことは、ワークショップやグループ討議など、体験を取り入れた学習が、学習者にとっては分かりやすいし、学ぶ意欲を高める効果があることから言える。こうしたこと以外にも、学生は一つのクラス集団のなかで学習を進めるので、そこには集団力学的な要因やいろいろな人間関係を感じており、自らが望ましい集団づくりに貢献しようと努めると考えられる。それは、討論題に対する結論を集約する意味で、同じような発言をする危険性はあるものの、逆にそれまでの意見とは全く異なる考えを述べる機会を与えることにもなる。その意見によって一定の方向に収斂していた結論が拡散していくこともある。

本来ケースメソッド授業は、ケース教材に含まれる問題について一定の結論へと学生の思考を導いていく役割はあるが、必ずしも結論がでないオープンエンドに終わることもある。授業ではそうしたこともいいと考えている。学生がその場で語られたことを実感し、その時自らが何を思い、どう感じ、他の学生がどのような発言をし、それに対してどのような意見が述べられたのかなど、暗黙知の部分も多いからである。

教員を目指す学生にとっては、人間関係の構築や対人関係スキルは最重要課題である。学生の生活空間の大半を占める大学を中心としたコミュニティ社会において、人間関係が不得手であり、人間関係を避ける傾向が見られる学生がいることも現実である。そのためか、就職活動において担当者とのコミュニケーションが十分にできなくて、面接で尋ねられた内容に対して、自分の考えをきちんと相手に説明することができない学生も見られる。人とのコミュニケーションや討論、あるいは対話や会話は短兵急に身に付くものではない。気の合った友だちとは話ができるが、公式な場面で自らの意見と考えを述べることは簡単にはできない。そうしたスキルと態度などは、授業を通して培い訓練することが必要である。これは講義形式の受け身の授業からは期待できるものではない。やはり、討論やコミュニケーションスキル、人間関係を含む自他の感受性を鍛えるには、その育成をねらった授業を構成していかなければならない。将来、教職に就けば、児童生徒をはじめ保護者や地域関係者など、様々な人々との出会いがあり、その人たちとのつながりと人間関係の中で教育指導を進めて

いかなければならない。教員と児童生徒および児童生徒同士の好ましい人間関係を構築するには、その基礎的な部分を大学教育で担う必要がある。人との関係は経験を通して徐々に修得されるものである。経験は力ではあるが、そうした実践的指導力をつける場を意図的・計画的に設計するのがケースメソッド授業の役割であると考えている。

本研究は、23年度後期授業科目「特別活動指導法」（初等・中等）の2～14回目までの授業アンケートをもとに、ケースメソッド授業は学生の学ぶ意欲を育てる上で効果的であることを考察するものである。

2. 研究内容・方法

(1) 授業の対象者

23年度後期「特別活動指導法（初等）」を履修する学生70名と「特別活動指導法（中等）」を履修する35名であった。

(2) 質問項目の作成

ケースメソッド授業が学生にとって、どのような意味を持っているかを調べるために、平成23年前期授業科目「教職特論」の15回目授業で、①「ケースメソッド授業は、講義型の授業に比べてどのような点がよいですか」、②「ケースメソッド授業で、どのような力が付いたと思いますか」、③「教師教育の準備としてのケースメソッド授業は、どのような効果があると思いますか」、④「レポート作成で苦労したことはどんなことでしたか」の4点について自由記述で尋ねた。次に①～④の自由記述内容を整理して、17項目の授業アンケートを作成した（資料1）。

(3) 作成したケース教材

ケース教材は、授業テーマに関わる小中学校で実際に起こっている問題を事例として考えた。ケース教材のなかで、問題や課題として考えられることは何かに関しては、学生一人ひとりの受け止め方が違うことが予想された。しかしそのことが、グループ討論やクラス討論を活性化させるものと考えてケース教材作成にあたった。

「特別活動指導法（初等・中等）」の授業で使用した13回分のケース教材は、経験をもとに作成した（固有名詞と人名は仮名）。下の表1にケース教材の題名を示している。

表1 使用ケース一覧

| 授業回数 | 授業テーマ |
|------|--------------------------|
| 1 | ケースメソッド授業に関する説明 |
| 2 | 学級担任と学級経営について考える |
| 3 | 特別活動の全体計画について考える |
| 4 | 基本的な生活習慣について考える |
| 5 | 学級担任と児童（生徒）との関係について考える |
| 6 | 児童会（生徒会）活動について考える |
| 7 | 外国語活動（部活動でのいじめ）について考える |
| 8 | 人権教育について考える |
| 9 | 家庭や地域社会との連携について考える |
| 10 | 昼休みの怪我について教師はどこまで責任を負うのか |
| 11 | 学級における不登校について考える |
| 12 | 特別活動の評価について考える |
| 13 | いじめの対応（部活動）を考える |
| 14 | 国旗・国歌について考える |
| 15 | ケースメソッド授業に関する試験 |

() は中等用

3 結果と考察

① 初等・中等の2回目～14回目の授業評価分析

授業アンケートは、「あてはまる」を4点、「ややあてはまる」を3点、「あまりあてはまらない」を2点、「あてはまらない」に1点を与えて集計した。

図1と図2は、初等と中等の2～14回目授業アンケートの各質問項目の平均得点 (\bar{X}) を大きい順に並び替えたものである。

初等では上位3項目は、5回目授業「学級担任と児童との関係について考える」($\bar{X}=3.68$)、

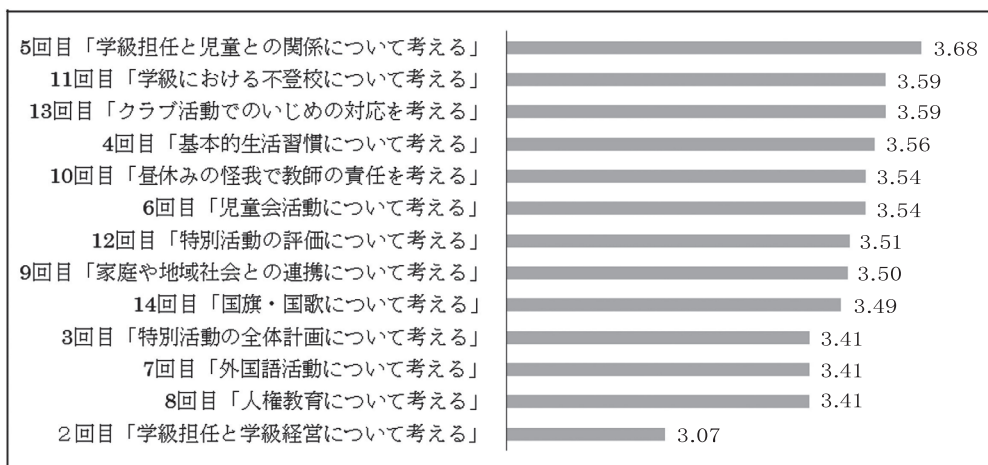


図1 授業評価の得点順（初等）

11回目授業「学級における不登校について考える」($\bar{X}=3.59$)、13回目授業「クラブ活動でのいじめの対応を考える」($\bar{X}=3.59$)であり、下位3項目は、2回目授業「学級担任と学級経営について考える」($\bar{X}=3.07$)、8回目授業「人権教育について考える」($\bar{X}=3.40$)、7回目「外国語活動について考える」($\bar{X}=3.41$)であった。

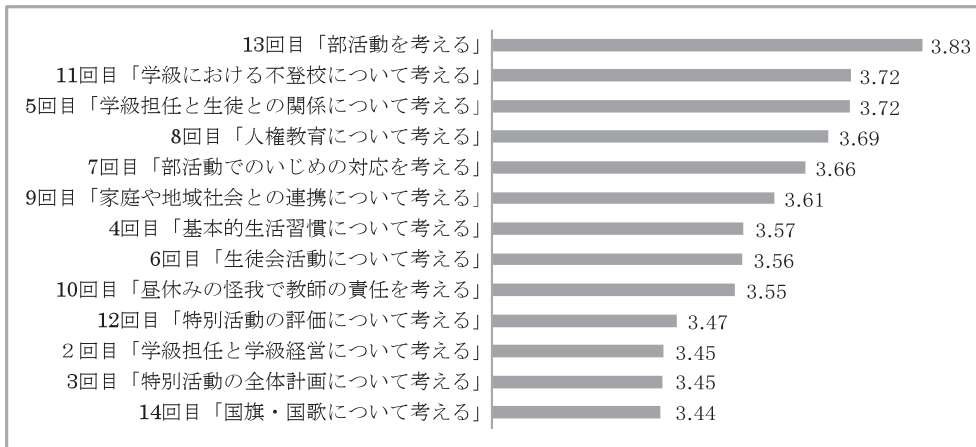


図2 授業評価の得点順 (中等)

中等の上位3項目は、13回目授業「部活動を考える」($\bar{X}=3.83$)、11回目授業「学級における不登校について考える」($\bar{X}=3.72$)、5回目授業「学級担任と生徒との関係について考える」($\bar{X}=3.72$)であった。下位3項目は、14回目授業「国旗・国歌について考える」($\bar{X}=3.44$)、3回目授業「特別活動の全体計画について考える」($\bar{X}=3.45$)、2回目授業「学級担任と学級経営について考える」($\bar{X}=3.45$)であった。学生の授業評価では、初等と中等とで評価の順序に違いが見られた。

また、学生に「本日の授業は100点満点の自己評価で何点ですか」を尋ねた結果は、図3と図4のようにまとめられた。授業に関する自己評価では、授業テーマに関して、初等と中等との間の自己評価得点に大きな違いが見られた。初等よりも中等の方が全体的に自己評価得点は高かった。また、図1と図3、図2と図4とを比較すると、初等では5回目授業「学級担任と児童との関係について考える」では、授業評価得点と自己評価得点の順位がともに1位で一致していた。授業評価2位は、11回目授業「学級における不登校について考える」($\bar{X}=3.59$)であり、自己評価得点2位は、14回目授業「国旗・国歌について考える」($\bar{X}=72.8$)であった。

中等では、授業評価1位は、13回目授業「部活動を考える」($\bar{X}=3.83$)であり、自己評価1位は11回目授業「学級担任と生徒との関係について考える」($\bar{X}=78.9$)であった。

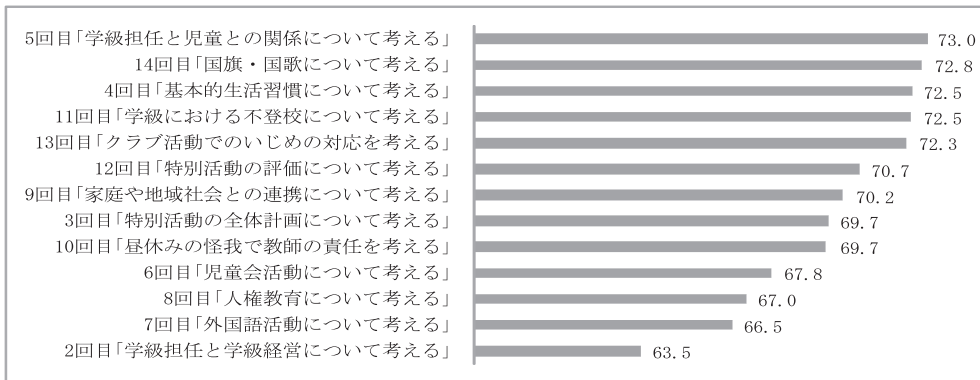


図3 授業の自己評価（初等）

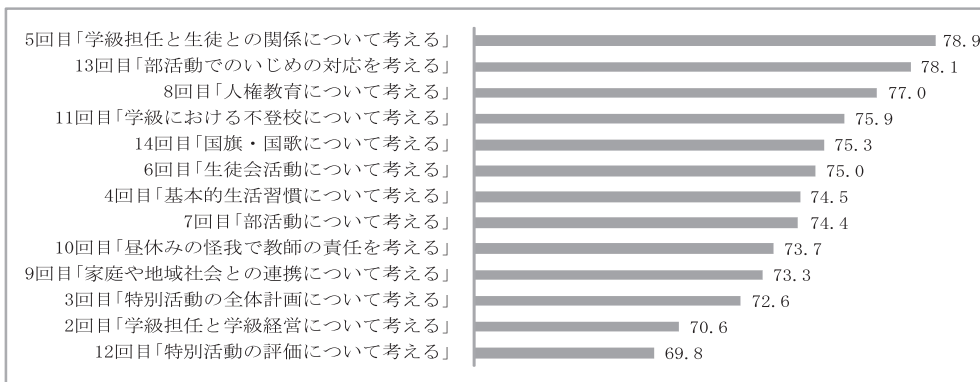


図4 授業の自己評価（中等）

② 初等・中等の2回目授業の基本統計量と授業評価分析

初めてケースメソッド授業に取り組んだ第2回目授業について考える。まず、初等と中等を込みにした基本統計量として、授業に対する授業評価の平均得点 (\bar{X})、標準偏差 (SD)、得点のばらつきを表す分散 (V) の一覧を表2に示した。この表から授業評価が大きい上位3項目は、「ケースレポートを書いた」($\bar{X}=3.80$)、「グループ討論で設問の理解が深まった」($\bar{X}=3.39$)、「今日のケースに興味関心がある」($X=3.36$)であり、下位3項目は、「今日のグループ討論はうまくいく」($\bar{X}=2.82$)、「グループ討論に貢献できる」($\bar{X}=2.77$)、「クラス討論で積極的に発言した」($\bar{X}=2.75$)であった。なお質問項目の平均得点の高低が授業の満足度の高低につながるものではない。授業満足度については別途述べることにする。

表2 基本統計量

| 質問項目 | \bar{X} | SD | V |
|-------------------|-----------|------|------|
| ケースレポートを書いた | 3.80 | 0.61 | 0.38 |
| グループ討論で設問の理解が深まった | 3.39 | 0.60 | 0.36 |
| 今日のケースに興味関心がある | 3.36 | 0.60 | 0.36 |
| 授業に参加の実感が持てた | 3.22 | 0.65 | 0.42 |
| 自分で考える力や習慣が付いた | 3.15 | 0.58 | 0.34 |
| グループ討論はうまくできた | 3.10 | 0.72 | 0.52 |
| 予習ができています | 3.10 | 0.64 | 0.41 |
| 授業が楽しいと思う | 3.07 | 0.63 | 0.39 |
| 設問内容を理解している | 3.07 | 0.56 | 0.31 |
| グループ討論で積極的に発言した | 2.96 | 0.74 | 0.55 |
| 授業に存在感があった | 2.85 | 0.63 | 0.40 |
| 今日のグループ討論はうまくいく | 2.82 | 0.66 | 0.44 |
| グループ討論に貢献できる | 2.77 | 0.69 | 0.47 |
| クラス討論で積極的に発言した | 2.75 | 0.94 | 0.88 |

一方、ばらつきが小さい項目は、「設問内容を理解している」($V=0.31$)、「自分で考える力や習慣が付いた」($V=0.34$)であり、授業評価のばらつきが特に大きい項目は、「クラス討論で積極的に発言した」($V=0.88$)、「グループ討論で積極的に発言した」($V=0.55$)、「グループ討論はうまくできた」($V=0.52$)であった。

次に2回目の授業評価を初等と中等を別々にグラフ化した。図5の初等では回答者70人の各項目の平均は $\bar{X}=2.8\sim 3.8$ であった。その全体平均は $\bar{X}=3.1$ であり(中等は $\bar{X}=3.2$)、多くの学生が肯定的に受け止めていた。

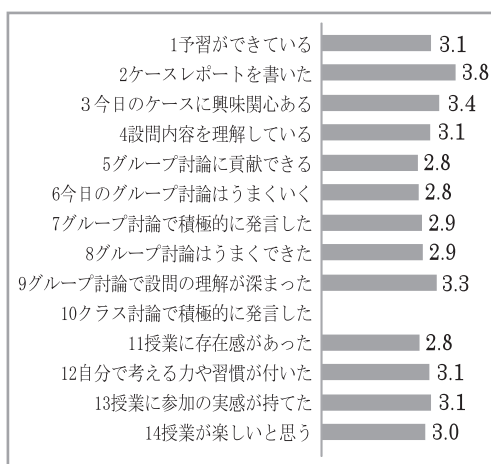


図5 2回目授業評価(初等n=70)
(注:初等のクラス討論はしていない)

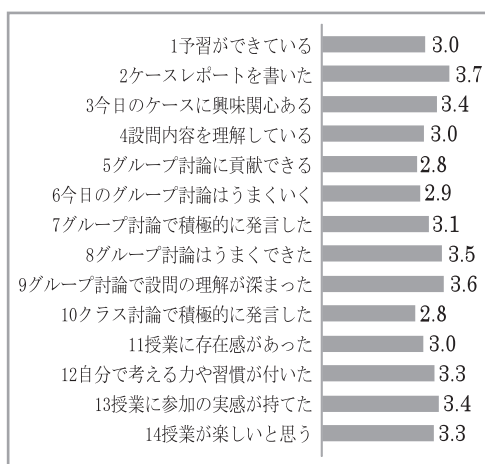


図6 2回目授業評価(中等n=35)

③ 初等・中等の2回目授業評価のカテゴリー分析

2回目授業評価の初等の回答割合を4カテゴリー毎に見たのが図7である。質問項目5～8が「あまりあてはまらない」の割合が高い。これは図5との比較で見れば項目5～8が平均 \bar{X} =2.8～2.9に対応している。図7の項目2「ケースレポートを書いた」で「あてはまる」と回答した学生の90%は、図5では \bar{X} =3.8に対応している。

同様に、図8は2回目授業の中等での評価割合を回答カテゴリー別にまとめたものである。図8においても図7の初等における授業評価と同じような傾向が見られた。

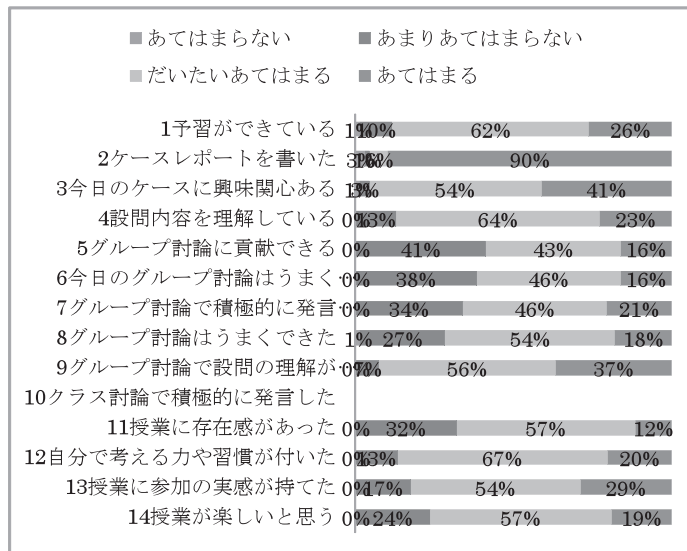


図7 2回目授業評価の割合（初等n=70）
（注：初等のクラス討論はしていない）

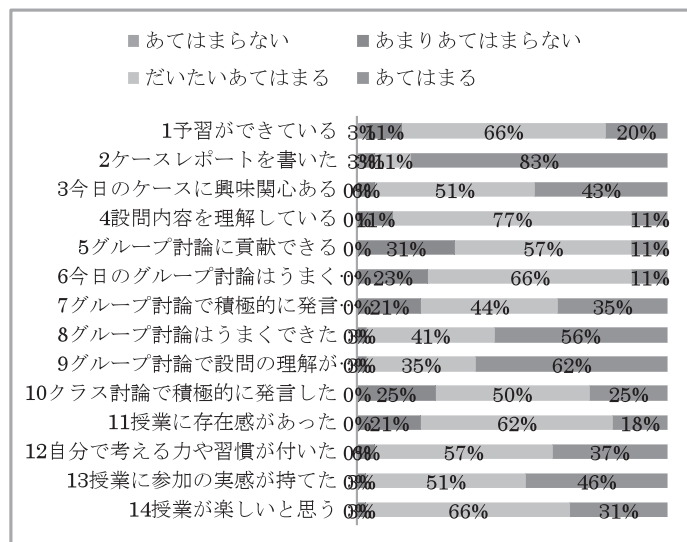


図8 2回目授業評価の割合（中等n=35）

また特に項目2「ケースレポートを書いた」は「あてはまる」と回答した割合が高かった。一方、項目5「グループ討論に貢献できる」は「あまりあてはまらない」の割合が高かった。そこでこれら2項目が、他の授業においても同様の傾向が見られるのではないかと考え、各授業毎（2～14回）のこの項目の割合を調べた結果が図9と図10である。

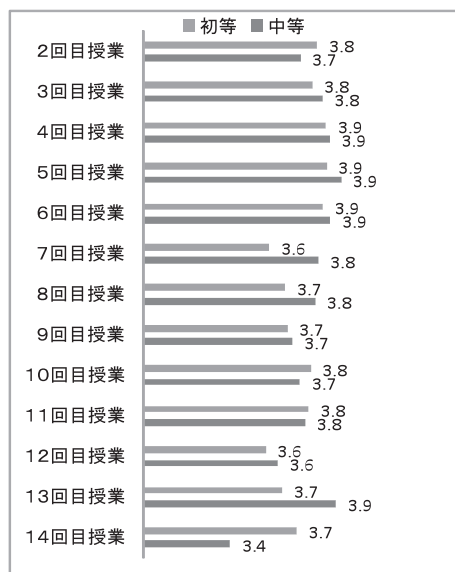


図9 ケースレポートを書いた

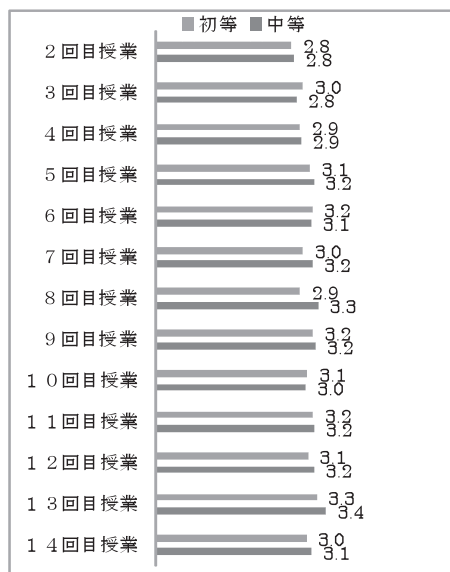


図10 グループ討論に貢献できる

図9によれば、各授業において、個人学習（予習）に必要な「ケースレポートを書いた」と回答している学生が多いことが分かる。2～14回目授業平均のさらなる全体平均は、初等で $\bar{X}=3.7$ ポイント、中等で $\bar{X}=3.8$ ポイントであり「あてはまる」に近い値であった。

同様に図10では、「グループ討論に貢献できる」の2～14回目授業平均は、 $\bar{X}=2.8\sim 3.4$ ポイント間で推移しているが、全体平均は初等と中等ともに3.1ポイントであり、「ほぼあてはまる」に近い値であった。

④ 5回目授業の因子分析

13回の授業の中で評価の得点が一番高く（初等と中等ともに $\bar{X}=3.7$ ）、また自己評価でも得点が一番高い（初等 $\bar{X}=73.0$ 、中等 $\bar{X}=78.9$ ）、5回目授業について、14の質問項目の潜在因子を調べるために因子分析を行った⁽⁵⁾。

因子の推定方法では主因子法を、因子の回転ではバリマックス法を使用した結果、3因子が得られた。固有値は表3に、因子負荷率は表4に示した。

表3 固有値

| 因子 | 固有値 | 寄与率 | 累積寄与率 |
|----|--------|-------|-------|
| 1 | 4.6489 | 33.2% | 33.2% |
| 2 | 1.7994 | 12.9% | 46.1% |
| 3 | 1.5142 | 10.8% | 56.9% |

因子1は、「あなたはこの授業に存在感がありましたか」の因子負荷量が0.6928、「私は今日のグループ討論で積極的に発言した」の因子負荷量が0.6051、「私は今日のクラス討論で積極的に発言した」の因子負荷量が0.5913、「あなたは自分が授業に参加している実感がもてましたか」の因子負荷量が0.5872、「あなたは自分で考

表4 因子負荷量

| | 因子1 | 因子2 | 因子3 |
|---------------------|---------|---------|---------|
| 11 授業に存在感があった | 0.6928 | -0.0365 | 0.2426 |
| 7 グループ討論で積極的に発言した | 0.6051 | 0.0425 | 0.0771 |
| 10 クラス討論で積極的に発言した | 0.5913 | -0.0744 | 0.0877 |
| 13 授業に参加の実感が持てた | 0.5872 | 0.3370 | 0.1634 |
| 12 自分で考える力や習慣が付いた | 0.5360 | 0.1991 | 0.2816 |
| 8 グループ討論はうまくできた | 0.5210 | 0.4374 | -0.0312 |
| 9 グループ討論で設問の理解が深まった | 0.5150 | 0.4980 | -0.2102 |
| 1 予習ができています | 0.1513 | 0.6988 | 0.3646 |
| 2 ケースレポートを書いた | -0.1147 | 0.5651 | 0.0569 |
| 3 今日のケースに興味関心がある | 0.3215 | 0.5058 | 0.2635 |
| 5 グループ討論に貢献できる | 0.2879 | 0.0523 | 0.8315 |
| 6 今日のグループ討論はうまくいく | 0.1481 | 0.1825 | 0.6640 |
| 4 設問内容を理解している | 0.0570 | 0.4105 | 0.4216 |
| 14 授業が楽しいと思う | 0.4169 | 0.0994 | 0.2285 |

る力や習慣が身に付きましたか」の因子負荷量が0.5360、「今日のグループ討論は、グループ全体としてうまくできた」の因子負荷量が0.5210、「今日のグループ討論を通して、設問に対する私の理解が深まった」の因子負荷量が0.5150であった。

1番目の因子は、授業中にグループやクラスで積極的に発言したことで、授業の存在感や参加の実感を評価する潜在変数と考え、「授業への積極性と実感」と命名した。

因子2は、「私は個人学習（予習）ができています」の因子負荷量が0.6988、「私はケースレポートを書いている」の因子負荷量が0.5651、「私は今日のケースに興味関心がある」の因子負荷量が0.5058であった。

2番目の因子は、予習を行いレポートを書くことで、ケースに興味関心がもてることを評価する潜在変数と考え、「予習の効果」と命名した。

因子3は、「私は今日のグループ討論に貢献できると思う」の因子負荷量が0.8315、「私は今日のグループ討論はうまくできると思う」の因子負荷量が0.6640であった。

3番目の因子は、グループ討論前の学習準備を評価する潜在変数と考えられ、「討論の準備」と命名した。

次に命名した潜在変数を表す因子名と5回目授業評価の質問項目との関係を考える。因子

1「授業への積極性と実感」との関係では、「グループ討論はうまくできた」($\bar{X}=3.6$)、「グループ討論で設問の理解が深まった」($\bar{X}=3.6$)、「自分で考える力や習慣がついた」($\bar{X}=3.5$)、「グループ討論で積極的に発言した」($\bar{X}=3.3$)、「授業に存在感があった」($\bar{X}=3.2$)、「クラス討論で積極的に発言した」($\bar{X}=3.0$)、「授業が楽しいと思う」($\bar{X}=3.3$)である。

因子2「予習の効果」との関係では、「ケースレポートを書いた」(3.9)、「今日のケースに興味関心がある」(3.6)、「予習ができている」(3.5)、「今日のケースに興味関心がある」

因子3「討論準備」との関係では、「今日のグループ討論はうまくいく」(3.3)、「グループ討論に貢献できる」(3.1)である。

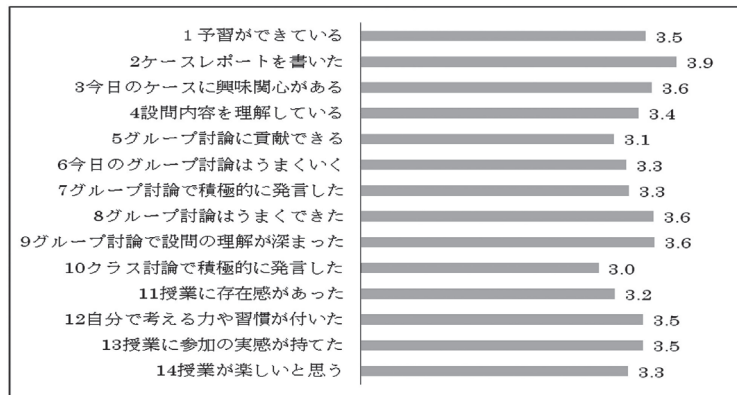


図11 5回目の授業評価 (n=85)

図12は、縦軸に因子2を、横軸に因子1を取って各項目の因子負荷率をプロットした散布図である。

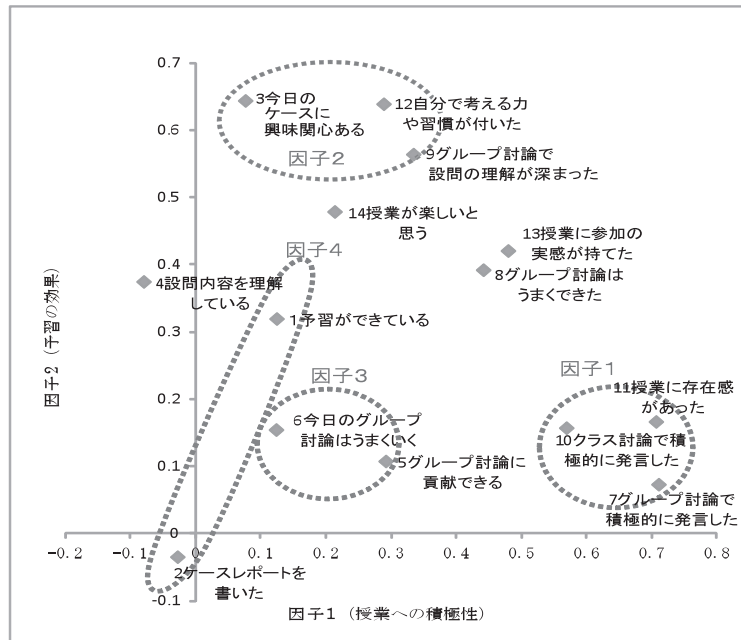


図12 因子負荷量の散布図

表5 2～14回の質問項目に対する授業評価の得点一覧

| | 1 | 3 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 |
|--------------------------|--------|----------------|------------|---------------|---------------|---------------|-----------------|-------------|------------|----------------|--------------|-----------|
| 初等と中等を込みにした2～14回の授業評価の得点 | 予習ができて | 今日のケースに興味関心がある | グループに貢献できる | 今日のグループに貢献できる | グループで積極的に発言した | グループで積極的に発言した | グループで設問の理解が深まった | クラスで積極的発言した | 授業に存在感があった | 自分で考える力や習慣が付いた | 授業に参加の実感が持てた | 授業が楽しいと思う |
| 2回目授業 | 3.1 | 3.4 | 2.8 | 2.8 | 3.0 | 3.2 | 3.4 | 1.4 | 2.9 | 3.2 | 3.3 | 3.1 |
| 3回目授業 | 3.2 | 3.1 | 2.9 | 3.1 | 3.1 | 3.4 | 3.5 | 2.7 | 3.0 | 3.3 | 3.3 | 3.1 |
| 4回目授業 | 3.3 | 3.4 | 2.9 | 3.2 | 3.3 | 3.6 | 3.6 | 2.8 | 3.1 | 3.5 | 3.4 | 3.2 |
| 5回目授業 | 3.5 | 3.6 | 3.2 | 3.3 | 3.3 | 3.7 | 3.7 | 2.9 | 3.2 | 3.5 | 3.5 | 3.3 |
| 6回目授業 | 3.6 | 3.3 | 3.2 | 3.3 | 3.2 | 3.3 | 3.4 | 2.8 | 3.0 | 3.4 | 3.2 | 3.2 |
| 7回目授業 | 3.5 | 3.4 | 3.1 | 3.2 | 3.2 | 3.4 | 3.3 | 3.0 | 3.1 | 3.3 | 3.2 | 3.1 |
| 8回目授業 | 3.6 | 3.3 | 3.1 | 3.3 | 3.3 | 3.4 | 3.3 | 2.7 | 3.2 | 3.4 | 3.4 | 3.2 |
| 9回目授業 | 3.6 | 3.3 | 3.2 | 3.3 | 3.3 | 3.4 | 3.3 | 2.9 | 3.2 | 3.4 | 3.3 | 3.2 |
| 10回目授業 | 3.6 | 3.4 | 3.1 | 3.2 | 3.3 | 3.3 | 3.3 | 3.0 | 3.2 | 3.3 | 3.4 | 3.2 |
| 11回目授業 | 3.6 | 3.7 | 3.2 | 3.4 | 3.3 | 3.4 | 3.5 | 3.0 | 3.2 | 3.5 | 3.4 | 3.3 |
| 12回目授業 | 3.5 | 3.5 | 3.1 | 3.2 | 3.1 | 3.3 | 3.2 | 2.8 | 3.1 | 3.3 | 3.3 | 3.2 |
| 13回目授業 | 3.7 | 3.6 | 3.3 | 3.5 | 3.3 | 3.4 | 3.4 | 3.1 | 3.2 | 3.5 | 3.4 | 3.3 |
| 14回目授業 | 3.6 | 3.2 | 3.1 | 3.2 | 3.1 | 3.2 | 3.2 | 2.9 | 3.1 | 3.3 | 3.2 | 3.2 |

表5は、2～14回の質問項目に対する授業評価の得点（1～4点）の一欄表である。各授業における質問項目の授業評価得点は、該当項目に対する授業を全体的に評価しているので、各授業を評価している潜在変数を調べるために、因子分析をおこなった。なお因子分析では、観察変数（この場合は質問項目）よりも個体数（この場合は授業回数）が多いことが条件である。授業回数が13回であり、質問項目が14なので2つの質問項目を省くことにした。質問項目2の「私はレポートを書いている」は1の「予習ができています」と、質問項目4の「私は今日の設問の内容を理解している」は、3の「私は今日のケースに興味関心がある」と同じ内容を尋ねていると解釈して分析から省いた。

表5のデータをもとに、因子の推定方法では主因子法を、因子の回転ではバリマックス法を使用した結果、2因子が得られた。固有値と寄与率は表6である。また固有値スクリープロットは図13である。

表6 固有値

| 固有値 | 寄与率 | 累積寄与率 |
|--------|--------|--------|
| 7.1216 | 59.35% | 59.35% |
| 2.4744 | 20.62% | 79.97% |

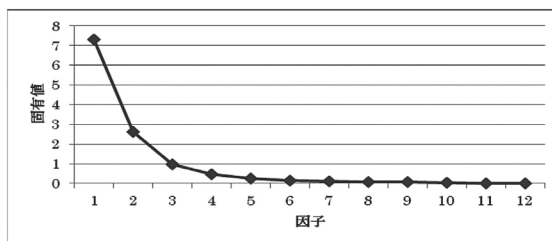


図13 固有値スクリープロット

表6から固有値が7.1216であり、累積寄与率が59.35%は、この因子1が12質問項目に占める割合が約60%であることを意味している。

つまり $7.1216 \div 12 = 59.35\%$ である。因子1は潜在変数として大きな影響を与えている。しかも因子1の各質問項目の因子負荷量が高い値である。これは互いの項目の相関係数が高いことを示している。

1番目の因子は、予習ができているので、討論がうまくいき、討論に貢献できることが予測されるとともに、実際の授業でも積極的発言をしており、そのために授業に存在感と楽しさを評価する潜在変数と考え、「授業への期待感」と命名した。

2番目の因子は、討論で個人学習した内容が深まり、授業で発言することを通して、考える力や習慣が付き、授業参加の実感を評価する潜在変数と考え、「授業の果実」と命名した。

さらに因子1と因子2の散布図を作成したものが図14である。表7と図14から分かるように質問項目7の「私は今日のグループ討論で積極的に発言した」と14の「あなたはこの授業が楽しいと思いますか」は、2つの因子に関与していることが分かる。積極的に発言することと授業が楽しく思うことが密接に関係していると解される。

表7 因子負荷量

| 質問項目 | 因子1 |
|---------------------|--------|
| 1 予習ができています | 0.9765 |
| 6 今日のグループ討論はうまくいく | 0.9539 |
| 5 グループ討論に貢献できる | 0.9463 |
| 11 授業に存在感があった | 0.8484 |
| 10 クラス討論で積極的に発言した | 0.7971 |
| 7 グループ討論で積極的に発言した | 0.6892 |
| 14 授業が楽しいと思う | 0.5496 |
| 質問項目 | 因子2 |
| 9 グループ討論で設問の理解が深まった | 0.8795 |
| 8 グループ討論はうまくできた | 0.8445 |
| 12 自分で考える力や習慣が付いた | 0.8373 |
| 13 授業に参加の実感が持てた | 0.8064 |
| 14 授業が楽しいと思う | 0.6526 |
| 7 グループ討論で積極的に発言した | 0.6055 |

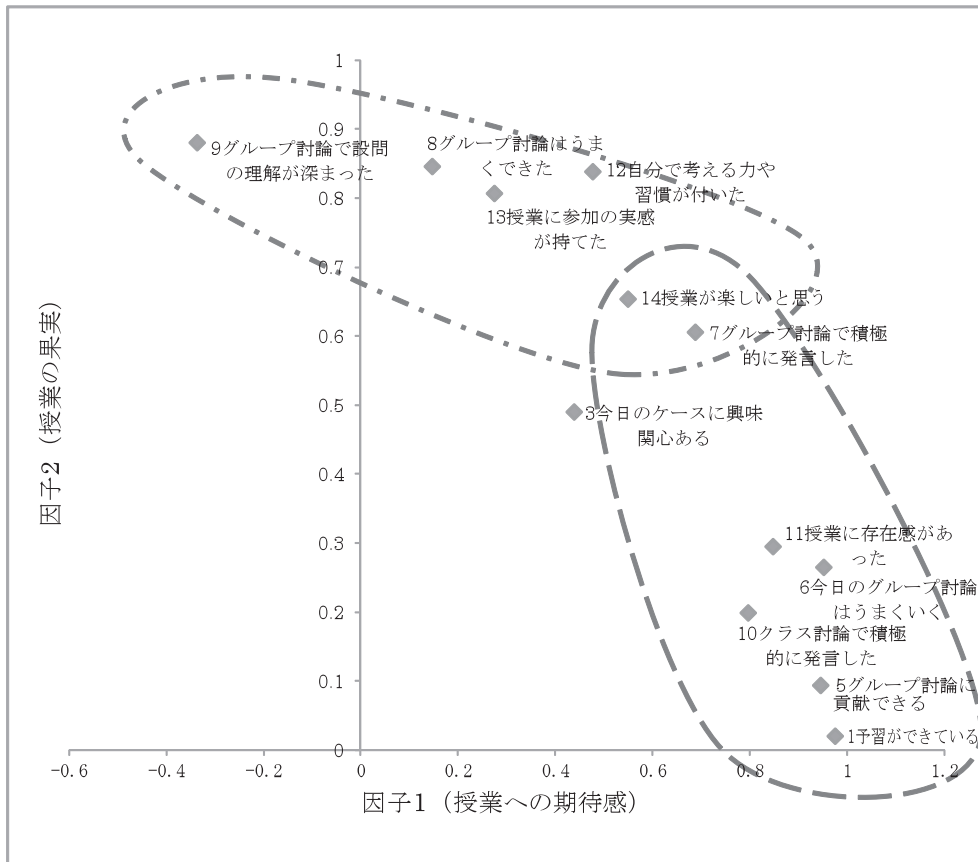


図14 因子1×因子2

4 まとめ

ケースメソッド授業では、学生が自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、他の学生と協力し合って問題解決を図る意欲を高めることができるとともに、教員中心の一方向型授業から、学生中心の参加・双方向型授業への転換が図れることを実感している。その要は、学生のためのケース教材の開発と、教員のための授業用ティーチング・ノート（指導内容）を準備することが不可欠であると考えている。

ケースメソッド授業のポイントは、問題解決策を授けるものではなく、自らの判断力、思考力、表現力を高め、問題解決への具体的行動が取れるとともに、対話や討論を通じて、新たな視点を取り込み、自分の考えの深化過程を実感することである。また学生はケース教材を通して、小中学校で生起する現実を目の当たり実感するとともに、様々なことを自ら考えることができるようになることである。

一方、授業の存在感、実感、楽しさなどは、グループ討論やクラス討論との相関は高いも

の、評価得点は他の項目の得点に比べて約3点であり、消極的回答の割合も多い。これは、授業に対するこれらの質問項目に対する授業改善（CS分析）を示唆しているものと考えられる。

一方、討論に十分に参加できていない学生がいることも現実である。そうした学生のために授業開始前に自己紹介などのアイスブレイクの時間を設けることも必要だが、それよりも、どのような方法を用いて学生全員を討論に巻き込むかが課題である。今回のケースメソッド授業は、学生の主体的な学びを培うには、効果的な学習方法であることが体験的に分かった。

注

- (1) 竹内伸一著『ケースメソッド教授法入門』慶応義塾大学出版社、2010年
- (2) Shulman.L.S. Toward a Pedagogy of Cases *J.H.Shulman Case Method in Teacher Education*
- (3) 安藤輝次編著『学校ケースメソッドで参加・体験型の教員入門』図書文化社、2009年
岡田加奈子・竹鼻ゆかり編著『教師のためのケースメソッド教育』少年写真新聞社、2011年
- (4) 川野司「教職課程のケースメソッド授業」九州女子大学紀要48巻2号53-70頁
- (5) 菅民郎著『すべてがわかるアンケートデータの分析』現代数学社 2010年169-189頁

資料1：授業アンケート

23年後期授業アンケート（ ）月（ ）日（発達・基礎）コース2年 氏名（ ）

「ケースメソッド授業」について、各問に当てはまる番号に○印を付けてください。

4：あてはまる 3：ややあてはまる 2：あまりあてはまらない 1：あてはまらない

【グループ討論前】

- ① 私は個人学習（予習）ができている。 4・3・2・1
 ② 私はレポートを書いている。 4・3・2・1
 ③ 私は今日のケースに興味関心がある。 4・3・2・1
 ④ 私は今日の設問の内容を理解している。 4・3・2・1
 ⑤ 私は今日のグループ討論に貢献できると思う。 4・3・2・1
 ⑥ 今日のグループ討論はうまくできると思う。 4・3・2・1

【グループ・クラス討論後】

- ⑦ 私は今日のグループ討論で積極的に発言した。 4・3・2・1
 ⑧ 今日のグループ討論は、グループ全体としてうまくできた。 4・3・2・1
 ⑨ 今日のグループ討論を通して、設問に対する私の理解が深まった。 4・3・2・1
 ⑩ 私はクラス討論で積極的に発言した。 4・3・2・1

【今日の授業について】

- ⑪ あなたはこの授業に存在感がありましたか。 4・3・2・1
 ⑫ あなたは自分で考える力や習慣が身に付きましたか。 4・3・2・1
 ⑬ あなたは自分が授業に参加している実感がもてましたか。 4・3・2・1
 ⑭ あなたはこの授業が楽しいと思えますか。 4・3・2・1
 ⑮ 本日の授業は100点満点の自己評価で何点ですか。 () 点
 ⑯ 本日の授業で良かったこと、ためになったことについて、あなたの意見を聞かせてください。
 ⑰ 授業のミニレポート（感想など）

Case method in course evaluation by students

Tsukasa KAWANO

Department of Education and psychology, Faculty of
Humanities, Kyushu Women's University

1-1 Jiyugaoka Yahatanishi-ku, Kitakyushu-Shi Fukuoka 807-8586 Japan

Abstract

Conduct classes in the case method, we consider the problem if Susumere classes in any way, that is included in case a student, I thought how can actively debate and consultation. Case method in the classroom, because it affects a large teaching materials and case management, it is necessary in order to improve constantly. With concrete to create a case materials related to the theme class we were teaching evaluation by students in every class every time. Referring to the impression of student teaching evaluation to aggregate the class, said studying the practice of case method teaching. It found that there were many students who feel that a result, the case method teaching, both increase the student motivation to learn, and fun of teaching and teaching presence.

Keyword: Case method/Course evaluation/Category 3 quantification/Crosstab