

「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德教育指導法の2年間を通して—

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)

(2013年6月6日受付、2013年7月11日受理)

要 旨

小中学校の事例を教材として使用するケースメソッド授業について、この授業のよさ、授業で修得できた力、授業は教員養成に有効かなどに関する40項目の総合評価を行った。各項目の評価得点は4点満点であったが、多くの項目において3点以上であった。ケースメソッド授業は、授業参加の実感があり、考える習慣が定着し、学校現場の理解が高まるなどの回答が得られた。

1. 研究目的

ケースメソッド授業は、20世紀初頭に米国のハーバード大学ビジネススクールで開発された授業方法(高木2009)で、ケース(事例)教材をもとにした討論を取り入れた授業のことである。この授業は、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。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進めながら、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ている。またケースメソッド授業は、学生の学びと意欲を育て、好ましい人間関係を培う指導法としては効果的な授業のやり方であると考え(竹内2010)。

我が国におけるケースメソッド授業の実践研究は、経営学教育の領域(佐野2007;竹内2007)や教員研修の領域(安藤2009;岡田・竹鼻2011)には散見され、安藤も岡田・竹鼻も、主体的な学びを育成する視点からケースメソッド授業は効果的であると述べている。一方、教員養成を主目的とした大学におけるケースメソッド授業の実践研究は極めて少なく、斎藤(2011)が養護教諭養成課程で実践している程度である。斎藤は、ケースメソッド授業により、養護教諭を志望する学生の思考を刺激し、実際の養護実践場面を想定した実践的思考を導くことが可能であることから、養護専門科目の基礎段階でケースメソッド授業を盛り込むことは有効的であると指摘している。

さて、(川野2012a)は、平成22年度後期より、自身の担当科目「教職特論」にてケースメソッド授業の導入を開始した。ここでは、学校現場に関わる実践的指導力と、教員としてのものの見方・考え方を学生に修得させる効果を実感した。一方、学生の授業評価から、学

生が「自ら課題に取り組み考えてまとめる力」「思考力、表現力、発言力」「レポートの整理力、書く力」「問題発見力、対応力、柔軟な考え方」などを学べたことが明らかになった。

平成23年度後期には、筆者の担当科目「特別活動指導法（初等・中等）」^{注1)}にて、ケースメソッド授業を導入し、授業毎に実施した学生による授業評価を分析した。授業評価から、学生が小中学校現場で生起する現実と直面することにより、自己の考えの深化を実感できるようになり、授業の存在感や授業の楽しさも感じられたことを明らかにした（川野2012b）。

この授業評価について、自身の授業改善目的でCS分析を適用したが、これによって、ケースメソッド授業を実施するにあたり、学生の授業における存在感や討論における発言の積極性をどう引き出すかが課題として浮き彫りになった（川野2013a）。

平成24年度前期には、筆者の担当科目「道徳教育指導法（初等・中等）」において、ケースメソッド授業を導入し、授業毎に実施した学生による授業評価を分析した。具体的には、学生の満足度について、相関分析・重回帰分析・ポートフォリオ分析を行った。これらを通じて、ケースメソッド授業に対する学生の満足度は非常に高く、その満足度のベースには、学生の学びと意欲および実践的指導力が培われている実感があることが推察された（川野2013b）。

ここまでの筆者の実践研究は、授業毎に学生に課した授業評価を基礎データとし、これを分析することで、ケースメソッド授業の有効性を検討してきた。これは同時に、授業毎に学生に授業評価を課するという手続きが、自身の授業改善をいち早く図る必要性から生じたものであり、また、この形式ではケース教材が授業運営に大きく影響するという背景からも必要なものであった。しかしながら、大学における学びは、13回の授業時間^{注2)}それぞれのなかで完結するという特性もあるが、13回の授業を通じてその独立した学びが有機的にリンクし、体系化されるという意味合いもある。そこで今回の研究は、授業毎の授業評価とは別に、合計13回の授業全体に関わる学生の評価として、「特別活動指導法（初等・中等）」と「道徳教育指導法（初等・中等）」に対する40項目の調査（以下、「総合評価」と称す）の結果をまとめてみることにした。

注1) 本稿では、人間発達学専攻（小学校教員養成課程）の開講科目である「特別活動指導法（初等）」と人間基礎学専攻（中学校・高等学校教員養成課程）の開講科目である「特別活動指導法（中等）」の授業内容が、（指導対象となる児童・生徒の違いを除いて）ほぼ同じであることから、記述の都合上、この2科目をまとめて「特別活動指導法（初等・中等）」と記している。これは、「道徳教育指導法（初等・中等）」においても同様である。

注2) 本学（九州女子大学）においては、1つの授業科目は90分授業を15回実施することとなっているが、筆者の授業については、第1講を「授業のオリエンテーションおよびケースメソッド授業に関する説明」に、第15講を「試験および授業総括」に充当していることから、ケースメソッド授業を実施し得るのは、その2回を除く13回と考えている。本文中に13回の授業回数と記されているのは、そのためである。

今回の研究では、平成23年度後期「特別活動指導法（初等・中等）」と平成24年度前期「道徳教育指導法（初等・中等）」における学生の総合評価を用いる。実は、この2科目は教員免許取得に必須な科目であり、かつカリキュラム（開講時期および開講学年）の関係で、大半の学生が平成23年度後期に「特別活動指導法（初等・中等）」を履修し、平成24年度前期に「道徳教育指導法（初等・中等）」を履修することになっている。すなわち、学生にとっては、「特別活動指導法（初等・中等）」がケースメソッド授業を初めて体験する機会であり、「道徳教育指導法（初等・中等）」が2度目の体験機会となる。初めてのケースメソッド授業の体験時と2度目の体験時とでは、学生の総合評価がどのように変化し得るのか、これも非常に興味深いことである。

2. 研究方法

(1) 授業内容

平成23年度後期授業科目「特別活動指導法（初等・中等）」では、表1の授業テーマに従って特別活動のケースを使ったケースメソッド授業を行った。

表1-1 「特別活動指導法（初等・中等）」の授業内容

授業回数 (No)	授業内容 (ケース名)
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

同様に、平成24年度後期授業科目「道徳教育指導法（初等・中等）」では、表1-2の授業テーマに従って道徳のケースを使ったケースメソッド授業を行った。

表1-2 「道徳教育指導法（初等・中等）」の授業内容

授業回数 (No)	授業内容 (ケース名)
1	ケースメソッド授業に関する説明
2	学級活動と道徳
3	道徳の資料
4	道徳の指導過程
5	道徳の指導のあり方
6	道徳の発問
7	指導案の書き方の説明
8	指導案作成のグループ協議と作成
9	作成した指導案の発表
10	言語活動と道徳
11	道徳と体験活動
12	補充・深化・統合と道徳性
13	道徳教育と道徳の時間
14	道徳教育推進教師の役割
15	道徳指導案作成の試験

(2) 総合評価アンケート

平成23年度前期科目「教職特論」で実践したケースメソッド授業に関する自由記述内容をもとに、ケースメソッド授業に対する総合評価アンケートを作成した（表2-1参照）。調査項目数は40個で、「ケースメソッド授業のよさ」「ケースメソッド授業で身に付いた力」「ケースメソッド授業は教員養成に有効か」についての3カテゴリーの自由記述をもとに作成した。その後、3カテゴリーに関わる各項目が、無作為に並ぶように配列して作成した（各カテゴリーごとの質問項目を表2-2に記す）。評価尺度は、「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」を1点とした4段階尺度とした。これを、平成23年度後期科目「特別活動指導法（初等・中等）」と平成24年度前期科目「道徳教育指導法（初等・中等）」の14回目の授業後に学生に回答させた。

なお、アンケートの対象は、平成23年度後期科目「特別活動指導法（初等・中等）」を履修した2年生（当時）及び平成24年度前期科目「道徳教育指導法（初等・中等）」を履修した3年生（当時）であった。人数は、「特別活動指導法（初等）」が62名、「特別活動指導法（中等）」が33名であり、「道徳教育指導法（初等）」が86名、「道徳教育指導法（中等）」が25名であった。

表2-1 ケースメソッド授業に対する総合評価アンケート

No.	質 問	あてはまる	ややあてはまる	あまりあてはまらない	あてはまらない
1	授業に参加している実感がもてた	4	3	2	1
2	意見や考えを人前で発言できるようになった	4	3	2	1
3	自ら学ぶ意欲が高まった	4	3	2	1
4	個人学習をすることで知識の獲得ができた	4	3	2	1
5	この授業で考える習慣がついた	4	3	2	1
6	レポート作成でまとめる力がついた	4	3	2	1
7	1つのケースが終わると達成感があった	4	3	2	1
8	友だちとの協調性が高まった	4	3	2	1
9	プレゼンテーション力がついた	4	3	2	1
10	友だちの意見や考えを傾聴することができた	4	3	2	1
11	パソコンを操作する力がついた	4	3	2	1
12	文書を書く力がついた	4	3	2	1
13	学校現場のことが理解できるようになった	4	3	2	1
14	この授業で新しい発見や驚きがあった	4	3	2	1
15	個人学習(予習)をする習慣がついた	4	3	2	1
16	この授業で自分の考えが深まった	4	3	2	1
17	この授業は教員採用試験に役立つ	4	3	2	1
18	人前で話す力がついた	4	3	2	1
19	実践的指導力がついた	4	3	2	1
20	ケースを分析する力がついた	4	3	2	1
21	コミュニケーション力がついた	4	3	2	1
22	問題解決のアイデアを出す力がついた	4	3	2	1
23	自分の意見を表現する力がついた	4	3	2	1
24	講義よりもこの授業の方がよい	4	3	2	1
25	他の人と討論する力がついた	4	3	2	1
26	この授業は楽しいと思う	4	3	2	1
27	専攻コースの専門知識が増した	4	3	2	1
28	自分で課題を見付ける力がついた	4	3	2	1
29	ケースの学習のねらいが理解できた	4	3	2	1
30	ケースを読解する力がついた	4	3	2	1
31	この授業が楽しみだった	4	3	2	1
32	ケースをリアルに考えることができた	4	3	2	1
33	違った視点で物事を考える力がついた	4	3	2	1
34	学校現場の実態が理解できた	4	3	2	1
35	自分に自信が持てるようになった	4	3	2	1
36	グループ討論で貢献できた	4	3	2	1
37	この授業は教師を目指すのに役立つ	4	3	2	1
38	相手から学ぶことが多かった	4	3	2	1
39	ケースに興味関心がもてた	4	3	2	1
40	この授業を今後も受けたい	4	3	2	1

表2-2 ケースメソッド授業に対する総合評価アンケート(カテゴリー別)

I ケースメソッド授業のよさ	II ケースメソッド授業で付いた力	III ケースメソッド授業は教員養成に有効か
1 授業に参加している実感がもてた	5 この授業で考える習慣がついた	13 学校現場のことが理解できるようになった
2 意見や考えを人前で発言できるようになった	6 レポート作成でまとめる力がついた	17 この授業は教員採用試験に役立つ
3 自ら学ぶ意欲が高まった	9 プレゼンテーション力がついた	29 ケースの学習のねらいが理解できた
4 個人学習をすることで知識の獲得ができた	11 パソコンを操作する力がついた	32 ケースをリアルに考えることができた
7 1つのケースが終わると達成感があった	12 文書を書く力がついた	34 学校現場の実態が理解できた
8 友だちとの協調性が高まった	15 個人学習(予習)をする習慣がついた	37 この授業は教師を目指すのに役立つ
10 友だちの意見や考えを傾聴することができた	18 人前で話す力がついた	39 ケースに興味関心がもてた
14 この授業で新しい発見や驚きがあった	19 実践的指導力がついた	
16 この授業で自分の考えが深まった	20 ケースを分析する力がついた	
24 講義よりもこの授業の方がよい	21 コミュニケーション力がついた	
26 この授業は楽しいと思う	22 問題解決のアイデアを出す力がついた	
27 専攻コースの専門知識が身についた	23 自分の意見を表現する力がついた	
31 この授業が楽しみだった	25 他の人と討論する力がついた	
35 自分に自信が持てるようになった	28 自分で課題を見付ける力がついた	
36 グループ討論で貢献できた	30 ケースを読解する力がついた	
38 相手から学ぶことが多かった	33 違った視点で物事を考える力がついた	
40 この授業を今後も受けたい		

3. 研究結果 I (科目毎・カテゴリー毎の回答状況の概観)

最初に、総合評価アンケートの回答結果を、科目毎・カテゴリー毎に整理し、項目の平均点を算出した。それをもとにグラフを作成し、科目毎・カテゴリー毎の回答状況を概観する

ことにした。

(1) 「I ケースメソッド授業のよさ」における回答状況

1-1. 特別活動指導法（初等・中等）

まず、「特別活動指導法（初等）」における「I ケースメソッド授業のよさ」の下位項目の平均値を図1-1に、「特別活動指導法（中等）」における「I ケースメソッド授業のよさ」の下位項目の平均値を図1-2に、それぞれ示した。

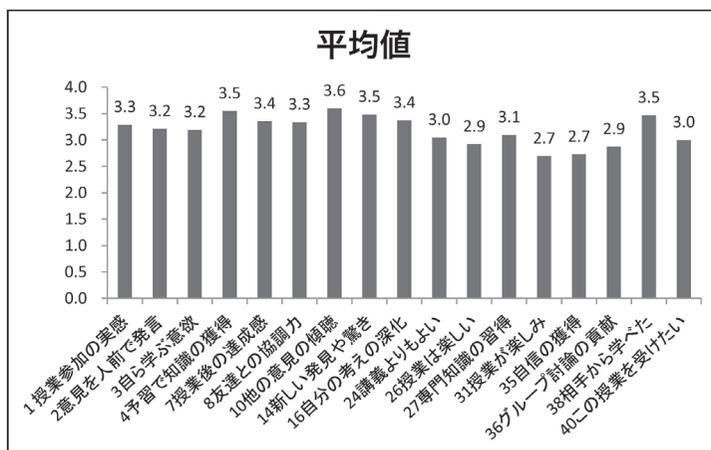


図1-1 「特別活動指導法（初等）」における「I ケースメソッド授業のよさ」(n=62)

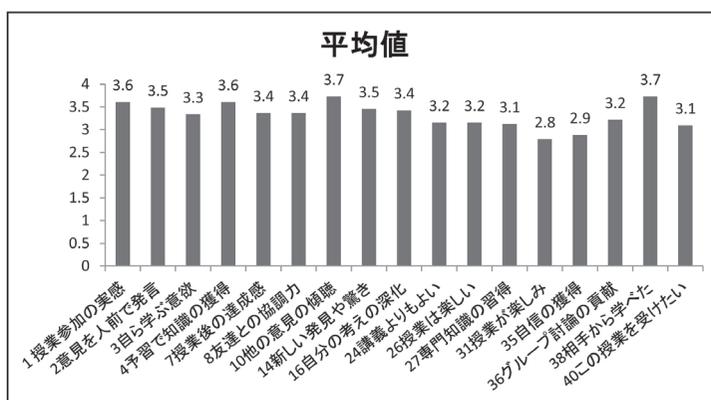


図1-2 「特別活動指導法（中等）」における「I ケースメソッド授業のよさ」(n=33)

「特別活動指導法（初等）」では、「友だちの意見や考えを傾聴することができた」(X = 3.6)、「個人学習（予習）をすることで知識の獲得ができた」(X = 3.5)、「この授業で新しい発見や驚きがあった」(X = 3.5)、「相手から学ぶことが多かった」(X = 3.5)、「この授業で自分の考えが深まった」(X = 3.4)などの項目の平均点が高かった。

一方、「特別活動指導法（中等）」では、「友だちの意見や考えを傾聴することができた」（ $X=3.7$ ）、「相手から学ぶことが多かった」（ $X=3.7$ ）、「授業に参加している実感がもてた」（ $X=3.6$ ）、「個人学習（予習）をすることで知識の獲得ができた」（ $X=3.6$ ）、「意見や考えを人前で発言できるようになった」（ $X=3.5$ ）、「この授業で新しい発見や驚きがあった」（ $X=3.5$ ）などの項目の平均値が高かった。

1-2. 道徳教育指導法（初等・中等）

次に、「道徳教育指導法（初等）」における「I ケースメソッド授業のよさ」の下位項目の平均点を図2-1に、「道徳教育指導法（中等）」における「I ケースメソッド授業のよさ」の下位項目の平均値を図2-2に、それぞれ示した。

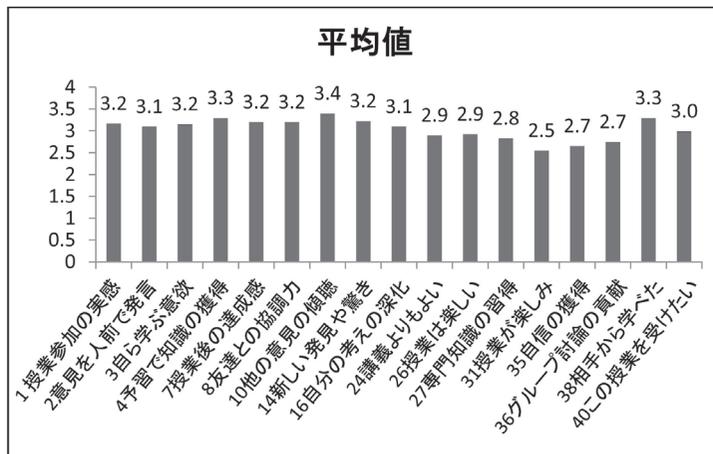


図2-1 「道徳教育指導法（初等）」における「I ケースメソッド授業のよさ」（ $n=86$ ）

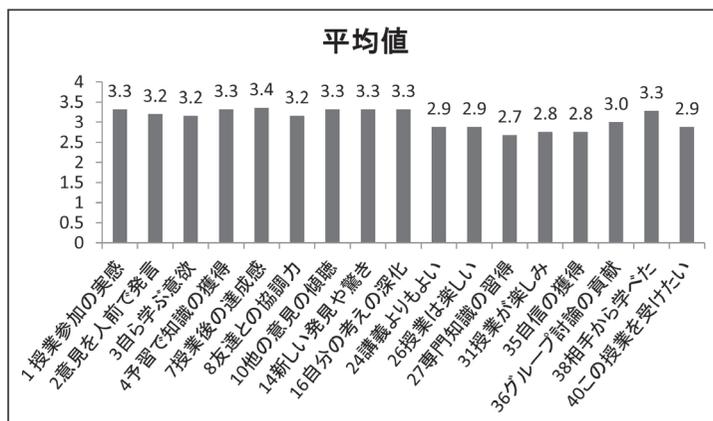


図2-2 「道徳教育指導法（中等）」における「I ケースメソッド授業のよさ」（ $n=25$ ）

「道徳教育指導法（初等）」では、「友だちの意見や考えを傾聴することができた」（ $X=3.4$ ）、「個人学習（予習）をすることで知識の獲得ができた」（ $X=3.3$ ）、「相手から学ぶことが多かった」（ $X=3.3$ ）、「この授業で新しい発見や驚きがあった」（ $X=3.2$ ）、「1つのケースが終わると達成感があった」（ $X=3.2$ ）、「友だちとの協調性が高まった」（ $X=3.2$ ）、「授業に参加している実感がもてた」（ $X=3.2$ ）、「自ら学ぶ意欲が高まった」（ $X=3.2$ ）などの項目の平均値が高かった。

一方、「道徳教育指導法（中等）」では、「1つのケースが終わると達成感があった」（ $X=3.4$ ）、「授業に参加している実感がもてた」（ $X=3.3$ ）、「個人学習（予習）をすることで知識の獲得ができた」（ $X=3.3$ ）、「友だちの意見や考えを傾聴することができた」（ $X=3.3$ ）、「この授業で新しい発見や驚きがあった」（ $X=3.3$ ）、「この授業で自分の考えが深まった」（ $X=3.3$ ）、「相手から学ぶことが多かった」（ $X=3.3$ ）、「意見や考えを人前で発言できるようになった」（ $X=3.2$ ）、「自ら学ぶ意欲が高まった」（ $X=3.2$ ）、「友だちとの協調性が高まった」（ $X=3.2$ ）などの項目の平均値が高かった。

(2) 「II ケースメソッド授業で付いた力」における回答状況

2-1. 特別活動指導法（初等・中等）

まず、「特別活動指導法（初等）」における「II ケースメソッド授業で付いた力」の下位項目の平均点を図3-1に、「特別活動指導法（中等）」における「II ケースメソッド授業で付いた力」の下位項目の平均値を図3-2に、それぞれ示した。

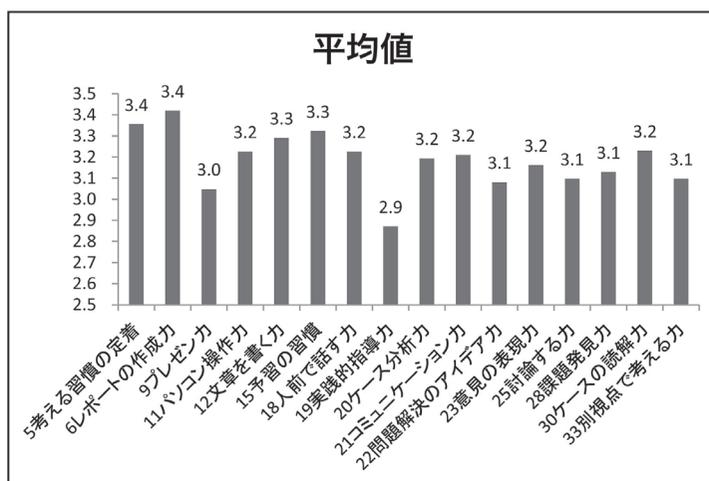


図3-1 「特別活動指導法（初等）」における「II ケースメソッド授業で付いた力」（ $n=62$ ）

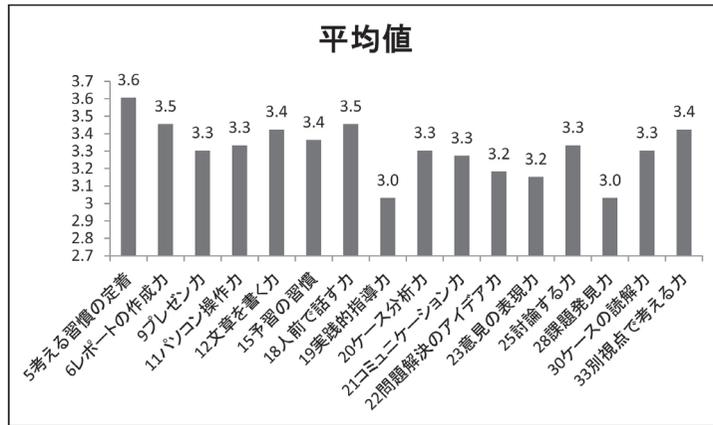


図3-2 「特別活動指導法（中等）」における「IIケースメソッド授業で付いた力」（n=33）

「特別活動指導法（初等）」では、「レポート作成でまとめる力が付いた」（ $X=3.4$ ）、「この授業で考える力が付いた」（ $X=3.4$ ）、「個人学習（予習）をする習慣が付いた」（ $X=3.3$ ）、「文章を書く力が付いた」（ $X=3.3$ ）、「ケースを読解する力が付いた」（ $X=3.2$ ）、「パソコンを操作する力が付いた」（ $X=3.2$ ）、「人前で話す力が付いた」（ $X=3.2$ ）、「コミュニケーション力が付いた」（ $X=3.2$ ）、「ケースを分析する力が付いた」（ $X=3.2$ ）、「自分の意見を表現する力が付いた」（ $X=3.2$ ）などの項目の平均値が高かった。

一方、「特別活動指導法（中等）」では、「この授業で考える力が付いた」（ $X=3.6$ ）、「レポート作成でまとめる力が付いた」（ $X=3.5$ ）、「人前で話す力が付いた」（ $X=3.5$ ）、「文章を書く力が付いた」（ $X=3.4$ ）、「違った視点で物事を考える力が付いた」（ $X=3.4$ ）、「個人学習（予習）をする習慣が付いた」（ $X=3.4$ ）などの項目の平均値が高かった。

2-2. 道徳教育指導法（初等・中等）

次に、「道徳教育指導法（初等）」における「IIケースメソッド授業で付いた力」の下位項目の平均値を図4-1に、「道徳教育指導法（中等）」における「IIケースメソッド授業で付いた力」の下位項目の平均値を図4-2に、それぞれ示した。

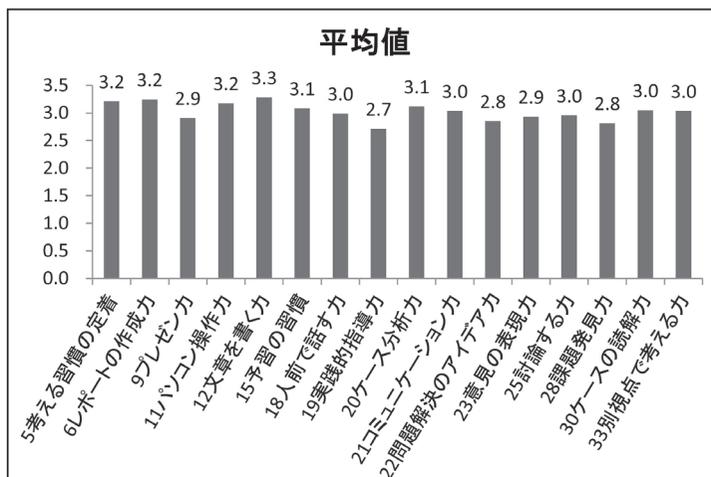


図4-1 「道徳教育指導法（初等）」における「II ケースメソッド授業で付いた力」(n=86)

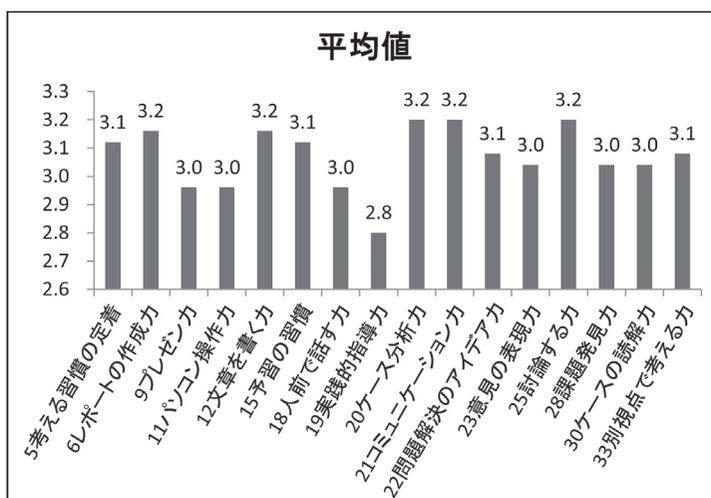


図4-2 「道徳教育指導法（中等）」における「II ケースメソッド授業で付いた力」(n=25)

「道徳教育指導法（初等）」では、「文章を書く力が付いた」(X=3.3)、「レポート作成でまとめる力が付いた」(X=3.2)、「この授業で考える力が付いた」(X=3.2)、「パソコンを操作する力が付いた」(X=3.2)、「ケースを分析する力が付いた」(X=3.1)、「個人学習（予習）をする習慣が付いた」(X=3.1)などの項目の平均値が高かった。

一方、「道徳教育指導法（中等）」では、「ケースを分析する力が付いた」(X=3.2)、「コミュニケーション力が付いた」(X=3.2)、「他の人と討論する力が付いた」(X=3.2)、「レポート作成でまとめる力が付いた」(X=3.2)、「文章を書く力が付いた」(X=3.2)、「この授業で考える習慣がついた」(X=3.1)、「個人学習（予習）をする習慣が付いた」(X=3.1)、「問

題解決のアイデアを出す力が付いた」(X=3.1)、「違った視点で物事を考える力が付いた」(X=3.1)、「自分の意見を表現する力が付いた」(X=3.0)、「自分で課題を見つける力が付いた」(X=3.0)、「ケースを読解する力が付いた」(X=3.0)、「プレゼンテーションの力が付いた」(X=3.0)、「パソコンを操作する力が付いた」(X=3.0)、「人前で話す力が付いた」(X=3.0)などの項目の平均値が高かった。

(3) 「Ⅲ ケースメソッド授業は教員養成に有効か」における回答状況

3-1. 特別活動指導法 (初等・中等)

まず、「特別活動指導法 (初等)」における「Ⅲケースメソッド授業は教員養成に有効か」の下位項目の平均点を図5-1に、「特別活動指導法 (中等)」における「Ⅰケースメソッド授業のよさ」の下位項目の平均値を図5-2に、それぞれ示した。

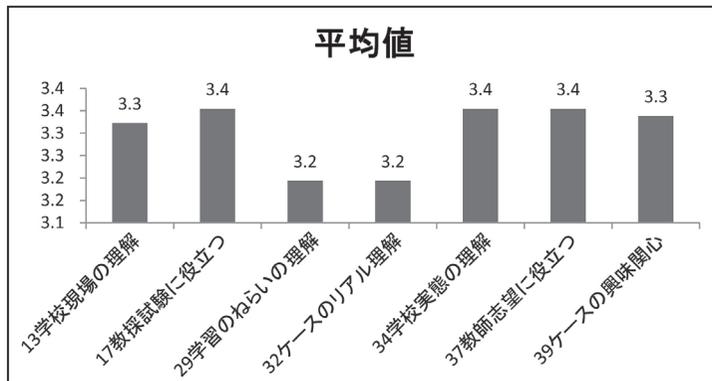


図5-1 「特別活動指導法 (初等)」における「Ⅲケースメソッド授業は教員養成に有効か」(n=62)

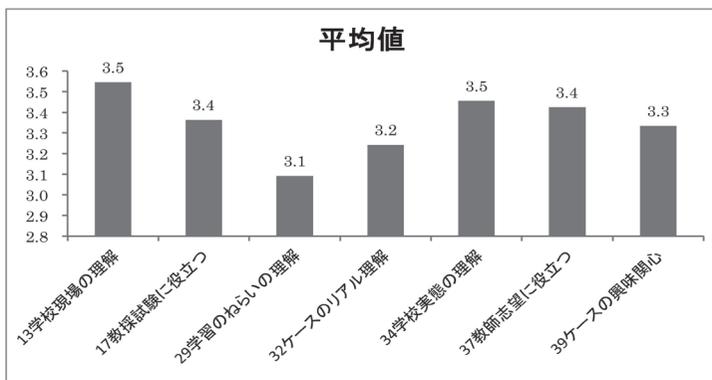


図5-2 「特別活動指導法 (中等)」における「Ⅲケースメソッド授業は教員養成に有効か」(n=33)

「特別活動指導法 (初等)」では、「学校現場の実態が理解できた」(X=3.4)、「この授業

は教師を目指すのに役立つ」(X=3.4)、「この授業は教員採用試験に役立つ」(X=3.4)などの項目の平均値が高かった。

一方、「特別活動指導法(中等)」では、「学校現場のことが理解できるようになった」(X=3.5)、「学校現場の実態が理解できた」(X=3.5)、「この授業は教員採用試験に役立つ」(X=3.4)などの項目の平均値が高かった。

3-2. 道徳教育指導法(初等・中等)

次に、「道徳教育指導法(初等)」における「Ⅲケースメソッド授業は教員養成に有効か」の下位項目の平均点を図6-1に、「道徳教育指導法(中等)」における「Ⅲケースメソッド授業は教員養成に有効か」の下位項目の平均値を図6-2に、それぞれ示した。

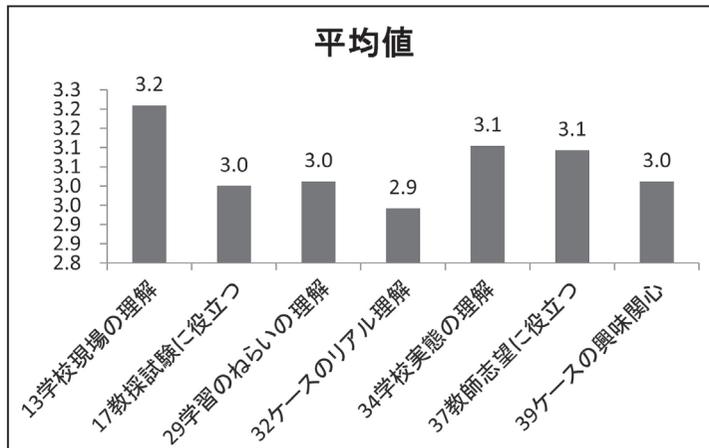


図6-1 「道徳教育指導法(初等)」における「Ⅲケースメソッド授業は教員養成に有効か」(n=86)

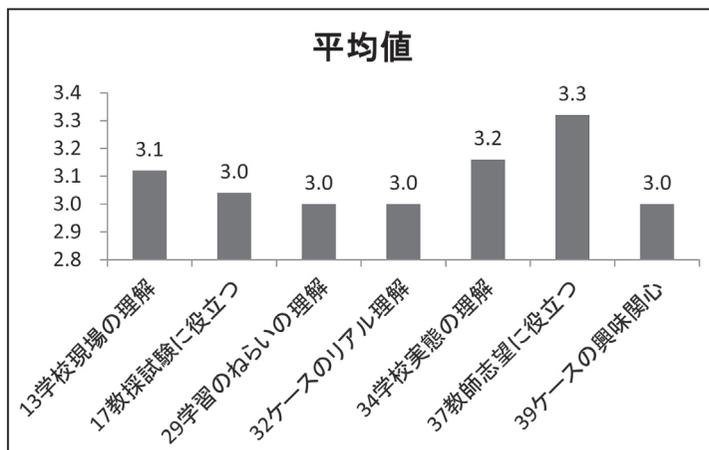


図6-2 「道徳教育指導法(中等)」における「Ⅲケースメソッド授業は教員養成に有効か」(n=25)

「道徳教育指導法(初等)」では、「学校現場のことが理解できるようになった」(X=3.2)、「学校現場の実態が理解できた」(X=3.1)、「この授業は教師を目指すのに役立つ」(X=3.1)、「ケースの学習のねらいが理解できた」(X=3.0)、「ケースに興味関心がもてた」(X=3.0)、「この授業は教員採用試験に役立つ」(X=3.0)などの項目の平均値が高かった。

一方、「道徳教育指導法(中等)」では、「この授業は教員採用試験に役立つ」(X=3.3)、「学校現場の実態が理解できた」(X=3.2)、「学校現場のことが理解できるようになった」(X=3.1)などの項目の平均値が高かった。

4. 研究結果Ⅱ(科目間におけるカテゴリー別平均値および標準偏差の検討)

ここまでは、総合評価アンケートの40項目を「Ⅰケースメソッド授業のよさ」、「Ⅱケースメソッド授業で付いた力」、「Ⅲケースメソッド授業は教員養成に有効か」の3カテゴリーで類型化し、「特別活動指導法(初等・中等)」「道徳教育指導法(初等・中等)」における回答の平均値を概観した。次に、これらの回答傾向を調べるために、各項目の平均値を基礎データと見なし、科目毎・カテゴリー毎の最大値、最小値、平均値、標準偏差を求めてみた。そして、¹⁾「特別活動指導法(初等)」と「道徳教育指導法(初等)」、「特別活動指導法(中等)」と「道徳教育指導法(中等)」の数値を比較しながら、ケースメソッド授業を初めて体験した時と、2度目の体験をした時との間に何らかの違いが見出せるかを検討するとともに、2年間を通した学生の回答状況を全体的な視点で検討することにした。

(1) 「Ⅰケースメソッド授業のよさ」における回答状況

「Ⅰケースメソッド授業のよさ」における「特別活動指導法(初等)」「特別活動指導法(中等)」「道徳教育指導法(初等)」「道徳教育指導法(中等)」の最大値、最小値、平均値、標準偏差を算出し、表3-1と図7-1にまとめた。

表3-1 科目毎の「Ⅰケースメソッド授業のよさ」における回答状況

	最小値	最大値	平均値	標準偏差
特活(初)	2.69	3.60	3.19	0.28
特活(中)	2.79	3.73	3.32	0.27
道徳(初)	2.55	3.40	3.04	0.24
道徳(中)	2.68	3.36	3.09	0.24

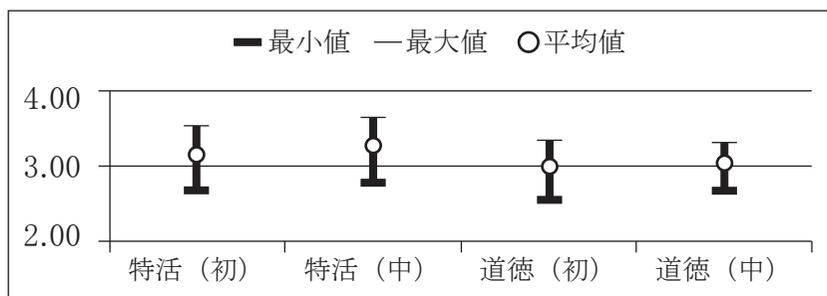


図7-1 科目毎の「Iケースメソッド授業のよさ」における平均値・最大値・最小値の変動状況

「特別活動指導法（初等）」と「道徳教育指導法（初等）」、「特別活動指導法（中等）」と「道徳教育指導法（中等）」の平均値・最大値・最小値を比較すると、「特別活動指導法（初等）」の方が「道徳教育指導法（初等）」よりも、また、「特別活動指導法（中等）」の方が「道徳教育指導法（中等）」よりも、それぞれ0.15程度高いという結果となった。しかしながら、4段階評価における0.15の差であることから、「初めてのケースメソッド授業体験と2度目のケースメソッド授業体験との間には、授業のよさに対する学生の実感に違いがない」と言ってよいものと判断した。

また、標準偏差の比較においても、「特別活動指導法（初等）」と「道徳教育指導法（初等）」、「特別活動指導法（中等）」と「道徳教育指導法（中等）」の間で0.03程度の差が見られた。標準偏差の数値としては小さな値であることから、どの科目においても、カテゴリー内の項目の平均値が揃っていることがうかがえた。

(2) 「IIケースメソッド授業で付いた力」における回答状況

「IIケースメソッド授業で付いた力」における「特別活動指導法（初等）」「特別活動指導法（中等）」「道徳教育指導法（初等）」「道徳教育指導法（中等）」の最大値、最小値、平均値、標準偏差を算出し、表3-2と図7-2にまとめた。

表3-2 科目毎の「IIケースメソッド授業で付いた力」における回答状況

	最小値	最大値	平均値	標準偏差
特活 (初)	2.87	3.42	3.19	0.13
特活 (中)	3.03	3.61	3.32	0.15
道徳 (初)	2.71	3.28	3.04	0.16
道徳 (中)	2.80	3.20	3.09	0.11

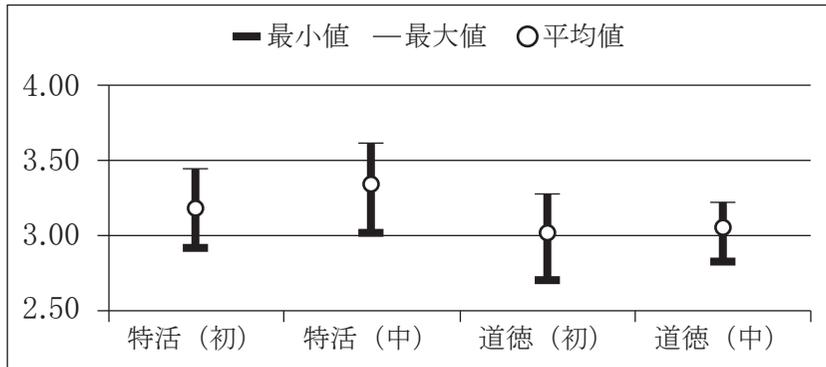


図7-2 科目毎の「IIケースメソッド授業で付いた力」における平均値・最大値・最小値の変動状況

「特別活動指導法 (初等)」と「道徳教育指導法 (初等)」、「特別活動指導法 (中等)」と「道徳教育指導法 (中等)」の平均値・最大値・最小値を比較すると、「特別活動指導法 (初等)」の方が「道徳教育指導法 (初等)」よりも、また、「特別活動指導法 (中等)」の方が「道徳教育指導法 (中等)」よりも、それぞれ0.15～0.23程度高いという結果となった。しかしながら、これも「Iケースメソッド授業のよさ」と同様、「初めてのケースメソッド授業体験と2度目のケースメソッド授業体験との間には、授業で付いた力に対する学生の実感に違いがない」と言ってよいものと判断した。

また、標準偏差の比較においても、「特別活動指導法 (初等)」と「道徳教育指導法 (初等)」、「特別活動指導法 (中等)」と「道徳教育指導法 (中等)」の間で0.03～0.04程度の差が見られた。標準偏差の数値としては、「Iケースメソッド授業のよさ」よりもさらに小さな値であることから、どの科目においても、カテゴリー内の項目の平均値が揃っていることがうかがえた。

(3) 「IIIケースメソッド授業は教員養成に有効か」における回答状況

「IIIケースメソッド授業は教員養成に有効か」における「特別活動指導法 (初等)」「特別活動指導法 (中等)」「道徳教育指導法 (初等)」「道徳教育指導法 (中等)」の最大値、最小値、平均値、標準偏差を算出し、表3-3と図7-3にまとめた。

表3-3 科目毎の「IIIケースメソッド授業は教員養成に有効か」における回答状況

	最小値	最大値	平均値	標準偏差
特活 (初)	3.19	3.35	3.30	0.07
特活 (中)	3.09	3.55	3.35	0.15
道徳 (初)	2.94	3.21	3.05	0.09
道徳 (中)	3.00	3.32	3.09	0.12

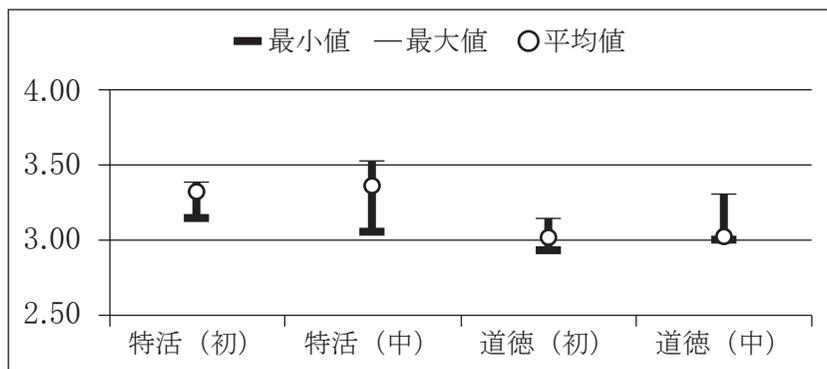


図7-3 科目毎の「Ⅲケースメソッド授業は教員養成に有効か」における平均点・最大値・最小値の変動状況

「特別活動指導法 (初等)」と「道徳教育指導法 (初等)」、「特別活動指導法 (中等)」と「道徳教育指導法 (中等)」の平均値・最大値・最小値を比較すると、「特別活動指導法 (初等)」の方が「道徳教育指導法 (初等)」よりも、また、「特別活動指導法 (中等)」の方が「道徳教育指導法 (中等)」よりも、それぞれ0.25～0.26程度高いという結果となった。しかしながら、これも「Ⅰケースメソッド授業のよさ」「Ⅱケースメソッド授業で付いた力」と同様、「初めてのケースメソッド授業体験と2度目のケースメソッド授業体験との間には、教員養成に有効かに対する学生の実感に違いがない」と言ってよいものと判断した。

また、標準偏差の比較においても、「特別活動指導法 (初等)」と「道徳教育指導法 (初等)」、「特別活動指導法 (中等)」と「道徳教育指導法 (中等)」の間で0.02～0.03程度の差が見られた。標準偏差の数値としては、「Ⅰケースメソッド授業のよさ」「Ⅱケースメソッド授業で付いた力」よりもさらに小さな値であることから、どの科目においても、カテゴリー内の項目の平均値が揃っていることがうかがえた。

5. 考察

今回の研究の目的は、「特別活動指導法 (初等・中等)」「道徳教育指導法 (初等・中等)」の13回の授業全体に関わる学生の総合評価の結果をまとめてみることで、学生にとっては初めてのケースメソッド授業である「特別活動指導法 (初等・中等)」の体験時と2度目のケースメソッド授業である「道徳教育指導法 (初等・中等)」の体験時とでは、学生の総合評価がどのように変化し得るのかを概観することであった。

「特別活動指導法 (初等・中等)」「道徳教育指導法 (初等・中等)」については、総合評価アンケートの結果を、科目毎・カテゴリーごとに整理し、項目の平均値を算出した。それによると、いずれの授業においても、またどのカテゴリーにおいても、項目の平均値は一様に高いことが明らかになった。つまり、ケースメソッド授業に対する総合評価は、学生にとつ

てそのよさが受けとめやすく、授業を通じてさまざまな力が着くと実感し得るもので、さらにこの学びが教員養成につながりやすいという実感をもちやすいものであった、と考えられる。なお、このことは、毎回の授業評価を「満足度」指標でみた場合の結果（川野2013b）とほぼ一致している。つまり、学生にとってのケースメソッド授業は、個々の授業毎の授業評価においても、また13回の授業全体を通した総合評価においても好意的評価を得たことが示唆されたと考ええる。

次に、初めてのケースメソッド授業体験としての「特別活動指導法（初等・中等）」と2度目授業体験としての「道徳教育指導法（初等・中等）」との間での総合評価の違いについて述べる。これについては、「授業のよさ」「付いた力」「教員養成への有効性」、いずれのカテゴリーにおいても、総合評価のデータに差は見られなかった。つまり、学生のケースメソッド授業に対する総合評価というのは、授業科目の違いや体験回数の違いに関係なく、一様に好意的に出るものである、ということが示唆された。ただ、一見、受講経験が多いほど評価は高くなるように感じられるものなのだが、今回の結果からはそれは見出せなかった。それが天井効果によるものなのか、その他の要因によるものなのかは、また今後検討したいと考えている。

さて、筆者がケースメソッド授業を導入して2年が経過した。この授業を行うなかで、いろいろな課題が見えてきた。例えば、討論に消極的な学生をいかにして積極的姿勢を持たせたらよいかの大きな課題である。人前で話すことに苦手意識を持つ学生や、自分の考えや意見を相手に十分に伝えることが不得手な学生に対し、どのような手立てをとって主体的な学びへと誘導していくか、という課題もある。筆者は、そうした学生がこのケースメソッド授業を通じて満足した学びを得るには、個別指導とグループの支援が必要ではないかと考えている。

また、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。多くの学生はネット検索を利用してレポート作成をしているが、ネット上での文章を踏まえて、自分の考えを述べることは難しい面がある。レポートを讀んでいて、その記述内容が果たして自分の意見や考えなのか、ネットの内容をそのまま複写したものなのかを判別できない場合がある。安易にコピー＆ペーストをしてそれでレポート作成を終わらせることは、本人の力にならないからである。

ところで、平成24年前期「道徳教育指導法（中等）」では、10人の4年生が履修していた。この4年生にとっては、ケースメソッド授業は大学で初めて受ける授業形式であった。7月の教員採用試験を目前にして毎回のレポート提出は大変だと言っていたが、前半のグループ討論では積極的に発言して熱心に取り組んでいる姿が散見された。今回の研究ではデータを

示していないが、4年生の総合評価は、2年生や3年生と比較して平均値が高かった。これは4年生にとって、自らが主体的に取り組めるケースメソッド授業が新鮮であり、好意的評価をしていたからだと考えられる。4年生には、進路決定の時期に差し掛かった時期の学生ならではの授業に対するニーズがあり、ケースメソッド授業はそれに応えることができるものだったのだと推察している。カリキュラム編成の関係もあるが、学年ごとのニーズとケースメソッド授業がもたらすものについて、研究してみる価値もあるように思われる。

学生にとってのケースメソッド授業は、授業毎の授業評価においても、また今回の学年の経年変化を通した総合評価の結果をみても好意的評価を得ており、学生自らが意欲をもって主体的に取り組める授業であると言える。また教員側からすれば、学生の学びを育てる有効な教育方法であると結論づけることができる。

6. 引用・参考文献

- 1) 高木春夫 (2009) , ケース・メソッドによる討論授業—価値観とスキル—, 1, 慶応義塾大学ビジネス・スクール
- 2) 竹内伸一 (2010) , ケースメソッド教授法入門, 慶応義塾大学出版社
- 3) 佐野享子 (2007) , ケースメソッド授業の展開における教師の発話の機能—経営教育における教授方略上の意味を探る手がかりとして—, 筑波大学教育学系論集 (筑波大学教育学系) , 第31巻, 1-13
- 4) 竹内伸一 (2007) , ケースメソッド授業法を扱うFDプログラムの開発と運営のための予備的考察—履修者の構成、履修目標設定、達成度評価に焦点を当てて—, 大学研究 (筑波大学大学研究センター) , 第34号, pp.97-115
- 5) 岡田加奈子・竹鼻ゆかり (編) (2011) , 教師のためのケースメソッド教育, 少年写真新聞社
- 6) 安藤輝次 (編著) (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
- 7) 斉藤ふくみ (2011) , 養護教諭養成課程学生の養護実践場面に関する討論授業の効果—ケース・メソッド授業を通して—, 茨城大学教育学部紀要. 教育科学, 第60巻, pp.143-151
- 8) 川野 司 (2012a) , 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巻第2号, pp.53-70
- 9) 川野 司 (2012b) , 学生によるケースメソッド授業評価, 九州女子大学紀要, 第49巻第1号, pp.19-36
- 10) 川野 司 (2013a) , ケースメソッド授業のCS分析, 九州女子大学紀要, 第49巻第2号, pp.37-54

-
- 11) 川野 司 (2013b) , ケースメソッド授業に対する学生の評価の研究, 九州女子大学紀要, 第49巻第2号, pp.1-18
 - 12) J.H.Shulman (Ed) (1992) , Case Methods in Teacher Education, Teachers College Press
 - 13) 百海正一 (2009) , ケースメソッドによる学習, 学文社
 - 14) 菅 民郎 (2010) , すべてがわかるアンケートデータの分析, 現代数学社

Comprehensive Assessment of the same students with case methods class

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

This paper is intended to inform educators concerned about the case method. In order to examine for the students who studied for two years incorporating group discussions using concrete examples in elementary and junior high school class, comprehensive assessment of the 40 items were made. Score for each item was 4-point scale, but it was more than three points on many items. Students responded that understanding of school site was deepened and responded habit to think with and to have feeling of class participation.