

学校で取り組むケースメソッド教育：
プロフェッショナル教育から公教育へ

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 静岡大学大学院教育学領域 公開日: 2022-12-22 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 竹内, 伸一, 鎌塚, 優子, 中村, 美智太郎 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00029271

学校で取り組むケースメソッド教育

—プロフェッショナル教育から公教育へ—

Case Method Education at Schools: From Professional Education to Public Education

竹内 伸一¹, 鎌塚 優子², 中村 美智太郎³

Shinichi TAKEUCHI, Yuko KAMAZUKA and Michitaro NAKAMURA

（令和4年11月30日受理）

ABSTRACT

The aim of our study is to review and summarize the case method educational practices employed in schools by previous researchers, educational practitioners, and the authors. We also sought to examine how we could best educate students in the future based on the collection of data on educational practices utilized to date. Reviewing previous research and practices, we found that there were few cases in which schoolteachers taught students using the case method and that our practices were of great value to these teachers.

We introduced the case method into the Special Subject Morality classes, at junior high schools initially, and then at elementary schools. We found that this teaching method contributed to the goal of the Morality class, which is a subject that encourages students to think and discuss the principles concerning the distinction between right and wrong or good and bad behavior. In addition, we concentrated on the development of case materials and the management of lessons according to the developmental stages of the students, especially in the lower grades of elementary school. Next, we plan to implement case method education in high schools. We expect to employ the case method as a teaching method for educational programs to improve students' classroom consensus-building skills as well as to utilize during their Period for Inquiry-Based Cross-Disciplinary Study.

1. はじめに

1-1. 研究目的

筆者らの研究グループは、それぞれが異なる専門領域を持ちつつも、それらを学校教育に方向づけ、より高度な道德教育あるいは探究的な学びに結実させるべく、学校教員と協働しながら

¹ 名古屋商科大学

² 保健体育教育系列

³ 学校教育系列

ら数々の教育実践を積み重ねてきた。また、こうした目的に向けて、筆者らは一貫して、教授方法の中核にケースメソッド（Case Method of Instruction）を採用してきた。

本稿の目的は、先行研究者、先行教育実践者、そして筆者らによる、学校におけるケースメソッド教育実践の歩みを振り返り、それらを小括し、これまでの教育実践の蓄積を元手に今後どのような教育実践に進み得るかを検討することである。

1-2. 研究目的ケースメソッドについて

筆者らが参照しているケースメソッド教育の原型は、1922年に米国ハーバード経営大学院で始まった“Case System”であり、今年にケースメソッド誕生100周年に当たる年であった。ケースメソッドの特徴は、教科書ではなく事例（ケース）教材を用いて、教師がレクチャーするのではなく学生相互に議論させること、教えるのではなく学びとらせることにある。

ケースメソッドは、1950-60年代にビジネスリーダー教育の手法としてハーバード経営大学院を起点に世界中に広がり、わが国では慶應義塾大学ビジネス・スクールが1962年より、また名古屋商科大学ビジネススクールが1990年より、これを教授法の中心に据えた大学院修士課程水準の経営教育⁽¹⁾を実践している。ケースメソッドの日本上陸から約60年の間に、わが国では、医療看護教育、産業保健教育、教員養成教育、社会福祉教育などの諸分野にケースメソッド教育が広がったが、学校教育の現場で学校教員がケースメソッド授業を行うには至っていなかった。ケースメソッドは知識を量的に増やす教育効果をもたらさないの、知識の量的拡大が必要な子ども期や青年期には不向きだと考えられていたからであろう。

1-3. 学校におけるケースメソッド教育

学校がケースメソッド教育に取り組む契機は、主に大学教育改革からの「玉突き」のようにして訪れたと考えられる。2012年8月の中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育への質的転換に向けて」は、学士課程の教育改革を求めたものであったが、そこに登場した「能動的学修」という言葉はまもなく「アクティブラーニング」とカタカナに読み替えられ、瞬く間に大学教育の現場において教育改革のキーワードとなった。その結果、学士課程のアクティブラーニング化も進んだが、大学とは入試で直に接している高校にもその影響が及び、時を経て中学校、小学校と、アクティブラーニングはカスケード式に校種を下り降り、教育対象の低年齢化が進んだ。

ここで言うアクティブラーニングとは教育アプローチの総称であるので、そこに何か具体的な教授法を伴ってはじめて、アクティブラーニングは実現する。ケースメソッドはアクティブラーニングを可能とする一教授法であるが、大学教育学部や大手出版社の間で「ケースメソッドは難しい」と認識されていることが多く、取組が敬遠される傾向が見受けられた。このような理由から、学校におけるケースメソッド教育実践は、実践経験豊富な大学教員の指導・支援のもとに行われることが多かった。

1-4. 主たる先行研究、ならびに先行教育実践

学校で行うケースメソッド教育の理論化に努めた研究成果としては安藤輝次(2008)があり、この論考がもとになって翌年には教員研修の手引書(安藤2009)が上梓されている。同じ2009年には千葉大学でも、ケースメソッドで教えるための教員研修のモデルカリキュラム報告書(岡田ほか2009)が作成され、その中心にいた岡田加奈子と竹鼻ゆかりは教授法の解説にケースとティーチングノートを何点か添えたもの(岡田・竹鼻2011)を刊行した。その後、類似のケース集は、岡田・竹鼻らの周辺で何点か出版されているが、いずれも学校教育現場における実践

そのものを報告したものではなかった。学校教育現場でのケースメソッド教育実践を題材にしたはじめての報告は、高知県土佐市の中学校で理科の授業をケースメソッド化した竹内伸一（2014）であろう。この実践はケースメソッドに着目した土佐市の中学校理科教員の授業改革を慶應義塾大学が支援したもので、広島大学も支援に加わり、2年に渡って行われ、その記録が翌2015年に単行本化された（竹内・土佐市2015）。

1-5. 主たる先行研究，ならびに先行教育実践

現在の筆者らの研究グループは、千葉大学および東京学芸大学を拠点とする岡田の研究グループのメンバーであった鎌塚優子と、慶應義塾大学ビジネス・スクールを拠点にケースメソッド教育の国内伝承に努めていた竹内伸一と、倫理学が専門で静岡大学に着任した中村美智太郎が合流して形成された。この研究グループの特徴は、道德教育や探究的な学びに軸足を置き、学校でのケースメソッド実践支援を重視していることで、これまでに静岡県の小中学校における教育実践を支援してきた。これらの活動（第3節で詳述）を通して、教育実践やその支援の枠組み、支援を受けた学校長のリーダーシップ、あるいはケースメソッドを用いることで再構築できる道德教育について考察した論文群（中村ほか2015、竹内ほか2019、中村ほか2021）を作成するとともに、道德教育と探究的な学びのそれぞれについて1冊ずつ、合わせて2冊の書籍（中村ほか2018、2022）を上梓してきた。

学校現場での実践ということはすなわち、筆者らの支援先では学校教員が児童生徒に向けてケースメソッド授業を実際に行ってきたということである。このことは筆者らの研究活動にとって、さらにはその近未来像を展望するに際して、非常に重要な方針だと認識している。

（竹内伸一）

2. 道德と探究への導入

本節では、前節で言及されたようにロースクールやビジネススクールにおいて短くはない歴史を持ち、効果を上げてきたケースメソッド教授法を、主に日本における学校教育に導入する場合にみられる学びの可能性について考察したい。

2-1. 道德教育への導入

ケースメソッド教授法を道德教育に導入するに際して、まず日本の道德教育における特性を理解しておく必要がある。周知の通り2017年に学習指導要領が改訂された。道德教育については、それに2年先立つ2015年に、小学校及び中学校においてそれまで「道德の時間」とされてきたものが「特別の教科 道德」（以下、道德科）として新たに位置付けられている。この新しい教科としての道德科の性質は「考え、議論する道德」と特徴付けることができる。この特徴付けは同時に、それまで強調されてきた道德的実践力の涵養から一定の距離をとっている点に注意が必要である。すなわち、「道德的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を（広い視野から）多面的・多角的に考え、自己の（人間としての）生き方についての考えを深める学習を通して、道德的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる」⁽²⁾ことを目標とし、道德的な解決力というよりはむしろ生き方の基盤に関わるより内面的な資質・能力を涵養することを求めるものとみることができる。指導方法の具体的なモデルとしては「読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習」「問題解決的な学習」「道德的行為に関する体験的な学習」の3モデルが提案されている⁽³⁾。いずれのモデルにおいても「考え、議論する」ことが中核に位置するが、この「考え、議論する」方法としてケースメソッドを導入することができる余地がある。

ケースメソッド教育における学びのポイントについては、(1) 事例教材が提起する問題に対して、その解決方法の探究を「ケースバイケース」とするのではなく、「他ならぬこの状況ならどうするか」と突き詰めていくための教育方法であること、(2) その本質は「伝授」よりも「訓練」であり、従って教師の「レクチャー」ではなく「学習者間の討論」を重視することの2点を挙げて特徴づけることができる。そもそも教科化された背景として、小学校及び中学校の「学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」(以下「解説」)が指摘するとおり、従来の「道徳の時間」に、「歴史的経緯に影響され、道徳教育そのものを忌避しがちな風潮がある」「他教科に比べて軽んじられている」「読み物の登場人物の心情理解のみに偏った形式的な指導が行われる」といった解決すべき課題があったためである⁽⁴⁾。これらの状況を変えて、より充実したものにしようとするのが、道徳科の役割と言える。道徳科は「道徳の時間」の延長線上にあるとしても、質的な転換が図られ、その具体的な姿が「考え、議論する道徳」である。

また、日本の道徳教育の歴史上の経緯から、教科化への危惧が指摘されている⁽⁵⁾。例えば、1945年にそれまでの「修身」を停止し、学校全体の教育活動によって行う、いわゆる「全面主義」を採用し、教科としても時間としても実施されなかったが、1958年に学校教育法施行規則が改正され、「道徳の時間」を特設することになった流れがある。「道徳の時間」の特設によって、学校では、学校全体での道徳教育(全面主義)と、道徳の時間での道徳教育(特設主義)が並立することになった。つまり、学校の道徳教育は、二重の形で行われることになったのである。いわゆる「特設主義」の道徳教育の始まりと、その延長上に位置づけられる道徳科の成立について、戦前の「修身」の復活を危惧する見解もある。この見解には一定の根拠があるが、道徳教育そのものを廃止しない場合は、修身の実践にみられた徳目中心主義や人物中心主義のような特定の価値観を前提とした教育に陥らずに、どのような道徳教育を実践していくのかについては、課題として残される。「考え、議論する道徳」は、その一つの解答として提示されたものとみることができる。

ケースメソッド授業では、教師はディスカッション・リーダーとして事例教材を活用し、子どもはディスカッションそのものの方法も学ぶ構造となっている。教科化とともに導入された検定教科書でも事例に近い教材が取り上げられているが、ケースメソッドに基づく道徳教育の特徴は、(1) 架空の物語ではなく実際の子どものインタビューして練り上げるオーダーメイドの事例教材を使用するため学習者として子どもにとってリアリティが強く感じられること、(2) 思考と議論の過程で複数の内容項目が関わることを前提としており、解釈の余地も大きいため思考を促す事例教材になっていること、(3) 教師は意図してディスカッション・リーダーとしての役割を果たすことで学習者である子どもに一義的な解を要求しないために、子どもにとって主体的で対話的な学びの経験となること、が挙げられる。事例教材の使用においては、事例の内容を子どもが理解することはある程度求められるが、ストーリー展開の読み取りの正確さや作者の気持ちの類推といった要素は介入しない。むしろ学習者の思考がどのように発露されるのか、また初動の思考が議論を経てどのように変化するのかといった部分にウェイトが置かれ、複数の価値が関与する中で道徳に関わる判断や態度、意欲の涵養が目指される。こうしたことから、検定教科書と併用しながら道徳科における活用だけでなく、全面主義としての道徳教育の新しい形態として多様な場面での活用が期待される。

2-2. 「探究的な学び」への導入

前項で考察したように、学校教育の中にケースメソッド教授法及びケースメソッド教育を導

入しようとした際に、まずは道徳教育、特に道徳科の特質と重なるところが大きいこともあり、導入における有力な候補となり得る。また「考え、議論する道徳」への方向性も考慮すれば、有効な教育方法たり得る。他方、義務教育同様に全面主義に基づく道徳教育は実施するとしても、道徳科が設置されていない高等学校ではどのように導入され得るのかという課題が残る。学校教育としても、義務教育において道徳科を中心に学習される「考え、議論すること」を高校教育の中でどのように発展・展開させるかという課題がある。

ここで注目されるのは、高等学校における「総合的な探究の時間」（以下「探究」）である。探究は、位置づけとしては小・中学校の「総合的な学習の時間」（以下「総合」）と呼ばれる時間を基盤にしており、義務教育段階の「総合」と学びの形式及び内容としての継続性がある。例えば、「探究の見方・考え方」「横断的・総合的な学習」や、目指される資質能力の内容はほぼ一致しており、継続性が担保されていることは明らかである。その上で、高校の学習指導要領では、とりわけ下線部分（全て引用者による。以下同様）に示すように、道徳科と接合し得る特徴があることに注目したい⁶⁾。

探究の見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、自己の在り方生き方を考えながら、よりよく課題を発見し解決していくための資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

(1) 探究の課程において、課題の発見と解決に必要な知識及び技能を身に付け、課題に関わる概念を形成し、探究の意義や価値を理解するようにする。

(2) 実社会や実生活と自己との関わりから問いを見だし、自分で課題を立て、情報を集め、整理・分析して、まとめ・表現することができるようにする。

(3) 探究に主体的・協働的に取り組むとともに、互いのよさを生かしながら、新たな価値を創造し、よりよい社会を実現しようとする態度を養う。

「自己の在り方生き方を考え」という点については、道徳科における「よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため、道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる」とされる目標と軌を一にする。道徳科においては、「課題を発見し解決していく」ことは必ずしも強調されないものの、すでに提案されている3モデルのうち「問題解決的な学習」との親和性が高いことに加え、「考え、議論する」ことにおいては、一義的な解が存在しないテーマについて思考し議論を交わすことが想定されることから、道徳科と円滑に接続することが見込まれる。

ケースメソッドの導入と展開には、単に道徳教育との接合の円滑さという点だけでなく、探究の学習活動そのものにおいても、特に探究の過程が「高度化」することが求められている中で、それを下支えする役割を果たすことが期待される。こうした学習プロセスにおける「高度化」とは、①整合性（探究において目的と解決に矛盾がない）、②効果性（探究において適切に資質・能力を活用している）、③鋭角性（焦点化し深く掘り下げて探究している）、④広角性（幅広い可能性を視野に入れながら探究している）の4条件で構成される。これらの各条件には、伝統的な学習活動によっても獲得可能な知に加え、ときにポランニーが暗黙知と呼ぶような、簡単に言葉で説明することが難しい知も関与することが推認される。周知の通り、探究におけ

る生徒の学習プロセスは、「課題の設定」「情報の収集」「整理・分析」「まとめ・表現」の4プロセスを反復しながら螺旋状に展開していくことが求められるが、アウトプットとしての「まとめ・表現」には、これら二種類の知の構築がなければ、その実現は難しい。他方、知識を蓄積していく形態の学習に慣れ親しんだ生徒にとっては、「課題の設定」もまた簡単なことではなく、日常生活や社会に目を向け、自ら課題を設定するためには、そもそも課題を発見する力が不可欠である。問題状況を見つめ、主体的にそこに課題を見出すためには、自己自身との内面的な対話や他者との対話も欠かせない。課題の発見からまとめ・表現に至るまでの基本的なプロセスが成立するためには、学習指導要領解説も示す「高度化」を実現するためには、一貫したメソッドが有効であり、ケースメソッド教育が提供するケースを活用したディスカッション型プログラムは、その可能性を拓くことが期待される。

(中村美智太郎)

3. 学校でのケースメソッド教育実践によって見えてきたもの

3-1. 義務教育を焦点にケースメソッド授業展開を試みた経緯

これまで成人への高度な専門職教育やキャリア教育の一環としてケースメソッド教授法を展開してきた者にとっては、義務教育への試みは一つのチャレンジであった。理由は次の二点である。一点目は、時代の変化に対応した早期からのトレーニングを行う必要性である。成人を対象としたケースメソッド教育実践を展開していく中で、リアルな事例をベースとして開発されたケース内容の状況や参加者の討論の様子を観察するにあたり、次のような疑問が出てきたのである。まず、議論の技術的な問題である。「考えを述べる際の伝え方」「聞き方」、「合意形成の仕方」、「複雑な問題を解決する際の多角的側面からの捉え方」など、課題解決に必要とされる基礎的な討論のスキル不足を感じたからである。我が国のこれまでの学校教育においては、議論のスキルが十分に培われていないのではないかという疑念である。加えて、ケース作成の基盤となった事例についても、本来であれば回避できた状況も多くあり、もっと早期に課題解決能力が身につけば、ケースのような複雑な状況には至らなかったのではないかという思いからであった。

加えてVUCA (Volatility : 変動性, U=Uncertainty : 不確実性, C=Complexity : 複雑性, A=Ambiguity : 曖昧性) 時代を生き抜いていくためには、これまで以上の多様な見方や高度なスキルが必要であり、更に早い段階から、発達に即した構造的なトレーニングが実施されることによって、より難解な事象にも対応できる能力を獲得できる可能性が考えられたからである。二点目は前述したように、道徳教育が教科化されるにあたり、これまで行われてきた道徳教育からの脱却に関する議論が活発化し始めたことにある。ケースメソッド教育の活用によって、従来の「道徳」からの転換を目指そうとしたのである。

我々は、道徳が教科化される2年前の2014年に、取り組みに関心を持った中学校の管理職の協力によって、中学2年生を対象にケースメソッドを活用した道徳授業を実践したのが最初である。この取り組みは当時、先駆的な道徳授業として2つの新聞社の記事として取りあげられたのである。

3-2. 義務教育段階の子どもへの施行——中学校から小学校へ

いくつかの中学校への実践・評価を繰り返す中で、さらにもっと早い段階からケースメソッド教育を取り入れることによってより高い教育効果が得られるという仮説のもと、2017年より

小学校への試行を開始した。小学校への導入は子どもの反応や授業後の振り返りなどを分析し、授業実践を繰り返し検証しながら、段階的に実施学年を下げ授業実践を試みたのである。試行の経過については表1に示す。

表1 義務教育等へのケースメソッド教育試行経過一覧

時期	実践学校種	対象学年	主な実践内容・教材ケース名
2014年9月	A 中学校*	2年生(4クラス)	校内研修, ケース: リレーの選手は誰が決める
2014年 10月~11月	B 中学校	2年生(6クラス)	校内研修, 研究的介入□ケース: リレーの選手は誰が決める
11月	B 中学校	2年生(3クラス)	ケース: 修学旅行の出来事——もし友達がインフルエンザになったら
12月	C 高等学校	2年生(3クラス) 全日制	ケース: とある電車の中の出来事
2015年2月	D 中学校	1年生(1クラス)	ケース: リレーの選手は誰が決める
10月	E 小学校*	全学年(1学年2学級)	校内研修, ケース: 絶対にひみつだよ, 花瓶を壊したのは誰
2016年11月	F 中学校	1年生(1学年3学級)	ケース: 絶対にひみつだよ, 花瓶を壊したのは誰
2017~2018	G 小学校*	全学年	県・市人権教育研究指定校・指導助言者 ケース: 絶対にひみつだよ, 花瓶を壊したのは誰, 決まったこと(学校行事編小学校版)
2018年10月	H 小学校	3年生(1クラス)	絶対にひみつだよ, 花瓶を壊したのは誰
	I 中学校	全学年(1クラス4学級)	校内研修□ケース: 絶対にひみつだよ, 花瓶を壊したのは誰, 決まったこと
	J 小学校	3年生□1クラス	大学附属研究授業 ケースメソッドを活用した保健, 道徳との横断的な学び□道徳: ケース: かいてきな教室 □体育科保健分野「毎日の生活とけんこう」
2019年11月	静岡市	教員対象	地域ケースメソッド研修会開催
2020年11月	千葉市	教員対象	地域ケースメソッド研修会開催 講演・ワークショップ
2021年	K 小学校	4年生(1学年2クラス)	ケース: 絶対にひみつだよ, 花瓶を壊したのは誰, 決まったこと(学校行事編小学校版)
2021年	L 小学校*	4~6年	ケース: 絶対にひみつだよ, 花瓶を壊したのは誰, 決まったこと(学校行事編小学校版)
2021~2022年	C 高等学校	1, 2年生 定時制	県道徳教育研究指定□指導助言者, 「決まったこと」(学校行事編高等学校版, 修学旅行の班決め Part1.2, 2部構成)
2022年12月~	M 高等学校	2年生 全日制	学年研修□計画段階

*2014年に研究チームが最初に導入しようとした管理職とかかわりのある学校

最大の課題は小学生が果たして議論できるかであった。中学生の場合は、ケースメソッド教育に慣れれば議論できるようになるが、小学生の場合は言語知能がまだ十分に育っていないため、考えや気持ちを伝えたくても、語彙の少なさ、適切な表現方法や話の構成力などの困難さがある。例えば認知発達理論の一つであるピアジェの「認知発達の4段階」で説明すると、低学年の一部は、前操作的段階(話し始める頃2~7歳)に当たり、この段階では心的に情報操作を行うことはできない。そして他者の視点を取得することも難しい(ハリス, ウェスターマン: 2020)。

つまり、低学年の時期は、他者の存在は認識していても、自分との区別があまり明確ではない時期である。具体的操作段階(7歳~12歳頃)に入ると、子どもが論理を使って思考できるようになるなど、自分とは異なる他者の考えや感じていることが理解できるようになるのである。このよう認知発達における理論的背景からも、3年生以上の試行は十分可能であると判断した。しかし問題は低学年(1, 2年生)及び知的発達がゆっくりであったり、外国籍の子ど

もなど、日本語の操作が苦手な子ども、障がい特性のある子どもなど、多様なニーズに対応した試行であった。論理的思考、言語化が困難、または認知特性のある対象において果たして討論が可能になるかという課題である。しかしながら前者について我々は、小学校教員の高度な専門性に助けられることとなった。身振り手振りで一息懸命、考えや思いを伝えようとする子どもの姿を観察しながら、日常からその子どもを深く理解している担任が、見事に子どもが伝えようとしていることをくみ取り、適切な言葉に置き換えたり、合いの手を入れ、思考をつなげたりするなどして、表現しやすいようにサポートする場面に何度も出会ったのである。

義務教育教員の専門性を基盤とした高度なテクニックや深い子ども理解、安全・安心感が得られる集団の雰囲気づくりなどによって、討論授業が成立したのである。

また後者については、インクルーシブ教育の視点から、パワーポイントやイラスト入りのケースなど視覚的な教材開発を行うことで課題を乗り越える見通しが持てたのである。結論を言えば、小学校低学年からでもケースメソッド教授法を用いた討論授業は可能であることが示唆されたといえる。義務教育での実践は多くの気づきと発見があった。明確な根拠があるわけではないが、ケースメソッドの面白さに気づくのはむしろ大人より子どもの方が早い可能性があるかと推察された。また、小学生は無意識的行動、言動が多いため本音が表在化しやすい特徴があり、物事の本質を捉えた議論に発展し易い傾向が実践の随所に観察された。

加えて、我々は義務教育での実践の中で非常に興味深い現象にも遭遇したのである。

導入の最初の頃は、中学校でも小学校でも同じように大半の児童生徒から、ケースメソッド授業後に「頭が疲れる」という声が度々発せられたのである。この現象は、これまではあまり深い認知過活動を経験していないという現れであるとは言えないだろうか。また、ある小学校では、保健室登校児童が、どういうわけかケースメソッド授業だけに参加し、しかも議論の転換に大きな一石を投じた発言場面に遭遇したのである。まだ小学校3年生であり、かつ集団に馴染むことが難しい状態にあった児童が持つ視点は、時に他の児童が持ちえないすどい問題提起でもあった。加えて、特に小学生は、ケースメソッド授業に慣れるに従って、子どもから「ケースメソッドをやるよ、ケースメソッドで考えようよ」という声が上がりはじめるといのである。教員側のケースメソッド教授法のスキル向上や教育方法の面白さへの気づきよりも、子どもたちの方が、討論授業の困難さを乗り越えていくスピードが速いという印象を持ったのである。大人が頭で理解するケースメソッド教育の魅力とは異なるものを、子どもは本能的に感じているのかもしれない。しかし、それらは単なる現象の一部を観察したに過ぎず、全ては憶測であり、客観性はなく、それが一体何なのかについてはまだ実証に至っていない。

その後、中心となった管理職からの広がりによって何校かの小学校に試行を繰り返し、県の人権教育研究指定校での実践や助言者としての実績も蓄積されるに至ったのである。

3-3. 子ども用ケース開発の留意点

ケースメソッド教育は、教材となるケース開発が鍵を握っていることは言うまでもないが、児童期、思春期対象としたケース開発は、成人を対象とした専門職教育向けのケース作成と異なる点がある。子どもは大人とは全く質の異なる存在であり、そもそも子どもとはどのようなものなのかという深い理解が必要である。特にケースライターは、子どもの思考や行動、どのような感覚を持っているのか等の理解が不可欠である。加えて、発育・発達段階に応じた、子どもたちのリアルな学校生活の実態やその中で展開される感情の動きや葛藤等についての想像力を働かせることが重要なのである。

つまりケースの質は子どもたちの世界観やリアルな実態にいかにか近づくことができるかにかかっており、そのことがケース教材の質を左右すると言えよう。加えて、学校教育のねらいは「教育基本法」に示されているように「人格形成」にある。どのようなプロセスを経て成長してほしいのか、教育目的などの方向性を加味しながらケース作成を行う事が重要なのである。しかしながら、子どもの世界観や生活の実際を理解することは容易ではない。ケースライティングを行う際には、実施学年の教員や対象学年の児童生徒にインタビューを実施することも重要な作業行程の一つである。実際にケースを作成するにあたり、我々チームは実施対象学年に丁寧にインタビュー調査を行い、それらの情報を基に原案を作成するなどオーダーメイドでケースを開発している。

実際に展開されるケースはその発達段階では頻繁に起こりうる事象であるため、結果的にはどの学校でも活用できるケース教材となっている。

また前述したように、子どもの認知発達の特徴を捉えたケース開発の工夫が必要である。子どもの特徴としては、子どもは概念形成が途上であったり視野の幅が狭かったりするため、バイアスがかからない程度に思考の手助けとなるケースに挿入する差し絵などの選択や位置などの工夫も必要となる。また、いじめの対象とならないように、学校や学級の実態に合わせて登場人物の名前を変更するなど人権に配慮した名前の書き換えなどや登場人物が実際の学級に存在する児童生徒と類似する場合は登場人物の特徴を変更するなどの柔軟な修正も重要である。小学生のケース開発は、基本的には中学生用に作成したケース内容を小学生の発達段階に合わせて、あまり複雑にならないように登場人物を減らしたり、状況設定をシンプルにしたりするなど、学級や子どもの実態に対応したケース開発を行っている。

3-4. ケースメソッド教育を義務教育に試行する際の課題

学校におけるケースメソッド教育の試行方法についての詳細は、既に論文化(中村ら:2019)されているが、試行には管理職の関心の高さや協力が不可欠であった。ケースメソッド教育への教員の関与は、次の4パターンに分かれた。①管理職が、新しい教育方法について外部の専門家・機関を積極的に活用しようとする。②管理職が興味を持ち自ら学び、実践してみても自身が良いと感じれば校内体制で実施してみようとする。③研究指定等により、特色ある実践を展開しようとする。④個人的に関心のある教師が単独で自分のクラスのみ実践を行う。義務教育への広がりとしては、②のパターンが最も浸透し易かったが、管理職が変わると実践した学校で持続的に根付くことはなかった。これは、ケースメソッド教育に限らない現象であるとも言える。しかしながら、現在、実践校で経験した教員たちが他の学校で単独で実践し、スキルを向上させていたり、定期的に学習会を開催したりするなどの輪が広がり始めている。

また、試行の際に、一定の教員がケースメソッド教育に抵抗感を示す傾向が見られた。その主な原因としては、従来の指導案に基づく授業スタイルとは大きく異なる点である。授業スタイルの違いについて表2に示す。教員を最も困惑させたのが授業の展開において、教員による知識の教授がないことであり、最終的に何かの答えを導き出したり、学んだことをまとめたりしないスタイルに違和感を持ってしまうのである。教員も子どももこれでいいのかという違和感を覚えやすく、授業後にもやもやした感じが残ってしまうのである。このもやもや感こそがケースメソッド教育がねらっているところであり、授業後も考え続けることによって、さらに思考が分化し課題解決のための道筋ができるのである。また、よく耳にしたのが、子どもの本音が出てしまった場合どう扱えばいいのか、うまく扱えないと言った意見であった。指導案通

り進めることに慣れている教員にとって、展開にネガティブな発言や不都合な意見などが出てくるとその扱いが難しいという考えである。加えて、ざっくりとした展開は不安を掻き立て、討論授業の舵取りをどのようにすればよいのか戸惑う傾向が見られた。しかし、ケースメソッド授業の面白さに気づいた管理職や教員からは、ケースメソッド授業の運営スキルが向上することにより本質的な授業スキルが向上することや、子どもの深い理解につながるなど、新任教員教育にも効果的であるという意見が聞かれるようになった。

表2 授業スタイルの違い ※特徴的な違いのみ抽出

	教員が作成している一般的な授業スタイル (指導案)	ケースメソッド教育の授業スタイル (チューターノート*)
授業の目標	明確に目標を設定する	抽象度の高い目標
授業評価	目標と対になった評価	議論による新たな気づき、価値の再構築に着目する
板書計画	教師の意図でまとめる発言の記録	参加者の発言内容に基づいて、発言を記録
教材	目標達成のための多種多様な教材	ケースを教材とする
教員の役割・授業展開	<ul style="list-style-type: none"> ・一定の知識、方式等を教授 ・最終的に授業をまとめる ・指導案は、基本的に最終的な到達目標が明確であり、そこに向かってどのように児童生徒を誘導するかを考える。 	<ul style="list-style-type: none"> ・知識、方式などの教授や指導者が持論を述べない。議論の舵取りを行う ・答えを考えるとよりも、児童生徒がどのようなことを考えるかを考えながら、その考え方を尊重する。議論の中で新たな気づきや価値の再構築が有機的に展開されるよう議論の舵取りを行う。
授業スタイル	授業方法：多様	討論授業

*チューターノート＝教員による授業計画書

2022年度に入った現在は、少しずつではあるが、ケースメソッド授業の面白さや、複雑な社会への対応力のための効果的な教授法として浸透しつつある。特に、保健と道徳、社会、理科、家庭科など、人間の生活に深くかかわる教科などは、ケースメソッド教育が教科間をつなぐ横断的学びのハブとしての役割を担うなど(渡邊ら：2018)、新たな展開や活用方法のバリエーションも広がりつつある。今後もさらに多種多様な実践が展開されることが期待される。

(鎌塚優子)

4. 学校教育へのケースメソッド本格導入に向けての展望

4-1. ケースメソッド教育の「変換」と教師のこれからの役割

前節までに考察してきたように、これまで主に高等教育、とりわけビジネス・スクールや経営学領域において活用されてきたケースメソッド教育の理念と実践を、いわば義務教育段階へと「低年齢化」させ、学校教育に導入することが試みられてきた。これらの試みでは、(1)ど

の教科ないし時間に導入することが可能かなどという制度・システム面からの検討、(2) その導入においてはどのような教育効果が得られるかなどの児童・生徒への教育方法面からの検証、(3) 教師の資質・能力を高度化するための研修メソッドとしてどのような効果や影響が得られるかなどの教員研修方法面からの検証、の三側面からの検討と検証を重ねてきた。これらを通じて、高等教育段階でのケースメソッド教育では、経営的な必要性の観点から、いずれ経営的な利益に結びつけていくことが多かれ少なかれ期待される傾向があるのに対して、学校教育へのケースメソッド教育の導入と展開では、そうした側面はほぼみられず、代わりに種々の教育的効果が期待されることとなることが明らかとなってきた。同時に、ケースメソッド教育を導入するに際して、それをその都度、教育現場の文化に「変換」することが求められる点にも目を向ける必要があることも示されてきた。このことは、例えば経営者がビジネス・スクールなどでケースメソッド教育を通じて獲得された知を、ビジネスの現場に還元する場合とは、大きく異なる点でもある。教師は、ビジネス・リーダーらとは異なり、ケースメソッド授業を受けてそれに触れることで自ら学ぶだけでなく、その学んだケースメソッド教育を今度は教育活動に導入して児童・生徒に提供することを目指すことが多い。このことは、ケースメソッド教育に共感した教師が、今度は児童・生徒に対してケースメソッド教育を行うという、二重の構造をとることを示している。

このケースメソッド教育をめぐる二重構造が、学校への導入と展開を大きく特徴づけている。つまり、ケースメソッド教育を学校で実践しようとする教師は、自らが受けたケースメソッド授業を教育方法として受容しつつ、次にそれを子どもに向けた教育方法として自ら「変換」する。従って、それはケースの、事例教材としての単なる活用に終始しない。もちろんケースを重要な要素として使用しはするが、むしろケースメソッド教育の教授法としての側面を強く意識することになる。だから、この「変換」は、教師としての資質・能力の向上と不可分でもある。すでに検討が加えられているように(竹内ら：2019, 中村ら：2021 他)、この資質・能力の向上は、ディスカッション・リーダーとしての役割の遂行能力を含むものである。ケースメソッド教育の特徴として、本論文でもすでに言及したように、教師のディスカッション・リーダーとしての役割を通じて、学習者である子どもに対して「一義的な解」を要求せず、主体的で対話的な学びの経験としての学修形態を実現する。この一義的な解を要求しないこととは、単に自由に話し合わせるということの意味するわけではなく、教師が特定の結論に向けて子どもの議論を方向づけることはしないということであり、また、自己とは異なる見解を有する他者の見解を傾聴しながら自己理解を深める対話を子ども間に実現することでもある。こうした役割に基づく学修は、直ちに従来の知識の伝達に重きをおいた学修を否定するものではなく、それらの両立を前提とするものであるが、学校におけるケースメソッド教育の機会を提供することは、教師の日常的な教育活動とはやや距離があるものと位置づけることができる。

こうした、いわば「非日常」的な教育機会を学校において実現するためには、多様な「変換」の形態が必然的に要求され、かつディスカッション・リーダーという新しい役割を担うことがやはり必然的に要求される。そのため、単に事例としてのケースを使用すれば実現できるわけではなく、教師には、ケースメソッド教育についての正確な理解が不可欠であり、この意味で、導入時における適切な研修の機会を設けることが強く求められる。そのためには、ときに管理職による主導が有効となる(竹内ら：2019)。各教師が所属する学校種に応じて、小中高の各段階の子どもに提供し得る適切なケースメソッド教育へと変換するためには、その教師自身が属

する学校種についてケースメソッド教育がどのように適用されるかを理解するだけでなく、それ以外の学校種についての理解も深めることが強く期待される。

(中村美智太郎)

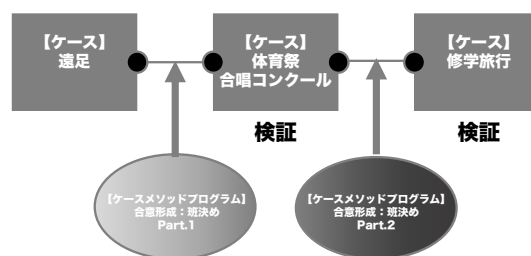
4-2. 今後のチャレンジ概要

学校を舞台にしたこれまでのケースメソッド教育実践は、短期間に集中的に行われるものになりがちだった。このようにして行われた教育実践は児童生徒や教師に、日常の授業には感じ得ない強い印象をもたらしたが、教授法の理解や授業準備に費やす時間や労力の負荷が大きいゆえに、日常の授業に継続的に用いる教授法にはなり難かったのである。

こうした継続性の欠如がもたらす問題は多岐に渡る。第一に、学習課題を面でカバーすることができず、ある一点を学ばせることしかできない。これでは特別講師を招いて講演してもらうのと大差ない。第二に、ケースメソッドという教授法が求める学習活動そのものへの習熟が進まない。児童生徒が自由に発言することで授業を創っていくケースメソッド授業は、多くの児童生徒にとって不慣れな学習活動を求めるため、学習活動そのものへの習熟度に応じて学びが深まり、学習効果も高まる。つまり、一回限りのケースメソッド授業は、低習熟度での授業参画を余儀なくされると言える。このことは、児童生徒にとっても教師にとっても同様である。第三に、授業準備という投資の回収効率が悪い。ケースメソッド授業は、これまでに培ってきた授業力を元手に、授業時間内で勝負してきた教師には取り組みにくい教授法であり、それゆえに、相応の事前準備が求められる。その準備作業には、不慣れなケース作成や討論文作成も含まれ、補助教材の作成などにも着手すると、ほとんど無限に広がっていく。問題は、こうした準備負荷がすべて一度限りの授業前に集中することである。こうした負荷があっても、授業を繰り返し行うことができれば、初期投資は大きくても後々十分に回収できることになるが、回収機会が一度限りだと投資意欲も湧かないだろう。第四に、教育効果検討の土俵に乗らないことである。一度限りの教育実践は関係者に鮮烈な印象を残したとしても、教育効果認識それ自体も一過性のものになる。児童生徒の討論授業への参加をどのように評価するかという問題とも相まって、学校で行われる教育活動としての価値や存在感がなかなか上向かない。

そこで筆者らは、今回新たに、上述してきた問題群をおおむね緩和できる教育プログラムを構想した。それを、ここでは「合意形成力向上のためのケースメソッド・プログラム」（英語呼称としては“Case Method Program for Improving Consensus Building Skills”，略称として「合意形成 CM」）と仮称する（図1を参照）。

本プログラムを「合意形成力向上」としたことには、ケースが提起している問題場面における合意形成過程を児童生徒が実際に体験できるようにするねらいがある。数か月先に必ず直面する問題場면을ケースによって先行体験しておくことで、問題場面への対応力向上が期待でき、必ず直面する問題であるために学習動機が上向くことも同様に期待できる。また、本プログラムを実践する学校の行事体系や日程順に応じて「必ず直面する要合意形成場



■Part.1よりPart.2は難事例のケース
 ■ケースメソッド教授法によるプログラムが実際の班決めで活かされたかを検証
 ■検証方法は、授業記録・逐語・授業後の振り返り

図1：合意形成力向上のためのケースメソッド・プログラム（合意形成CM）
 Case Method Program for Improving Consensus Building Skills

面」を構成することで、学校行事とその準備過程に生じるさまざまなクラス意思決定事項へのよりよい準備となる。想定している学校行事には、合唱コンクール、文化祭、体育大会、修学旅行、社会科見学などがある。合唱コンクールであれば曲決め、文化祭であれば出し物決め、体育大会であればクラス代表選手の選出、修学旅行であれば班決め、社会科見学や遠足であれば行先決めなど、学校行事はクラスでの決めごとに臨む姿勢の充実度合いによって、そこからの学習効果も児童生徒が後から感じる思い出の深みも変わってくると言えよう。現実の学校行事におけるクラスレベルでの意思決定場面では、多くの場合、ごく少数の児童生徒の参画があるのみで、多くの児童生徒は決定に深く関与していないため、行事に取り組む熱量が必ずしも高くなく、時間の流れとともに行事が消化されていくという現実もあるのではないかと。こうしたクラスが向き合うべき意思決定課題とその前提となる合意形成過程について、今一度真剣に取り組もうと試みるのが、合意形成 CM の趣旨である。そして、学校行事への児童生徒の関与が高まり、学校行事の思い出は自分たちの意思決定によって浅くなりも深くなりもすることが実感できれば、学校行事を豊かにすることに向けた自己効力感あるいはクラス効力感を高めることも展望できる。こうした力は一朝一夕には伸びないが、年度内に連続する複数の学校行事について、ひとつずつ丁寧なりハーサルと本番を積み重ねていくことで経時的に向上する可能性が高い。この可能性が拓ければ、教師が主導するのではなく生徒児童が自律的にクラスを運営することによる、学校生活全般における満足度や充実度も上向いてくるだろう。

筆者らの今後の実践計画では、合意形成 CM は高校 2 年生を対象にして、原則として新学期から 1 年間実施する。高校を選んだ理由は、前の節でも述べられているように、「特別の教科道徳（道徳科）」において小中学校で重ねてきたケースメソッド教育の蓄積を、「総合的な探究の時間」として再び開花させるためであり、また、現実社会との接続度の高い高校教育において、社会に出るための準備活動としても、ケースメソッドを積極的に位置付けていくためである。意思決定課題として設定する学校行事を適宜選択し、図 1 のように適度なインターバルを取りつつ、年に 3~4 回程度のケースメソッド授業を行う。2 年生を対象とする理由は、義務教育を終えた生徒が高校生活に慣れ、就職や進学準備にも明け暮れることなく、勉学や部活などの両面でもっとも充実するはずの第 2 学年を捉えたことと、グループディスカッションなどが課される大学 AO 入試準備や就職試験準備としても早期に取り組み、積極的に位置付けていくねらいがある。

合意形成 CM では、このプログラムを実施する高校の第 2 学年全体にケースメソッド授業を行う全体構造になっているため、全クラスで同じ回数ケースメソッド授業が実施される必要があり、クラスの数だけ授業者が必要になる。年度初には筆者ら研究チームが、教師向けと生徒向けのそれぞれにケースメソッドガイダンスを行うが、学校行事を扱うケースメソッド授業の運営は、できるだけ早期に本プログラムを実践する高校の教員がクラス討議運営を行うことが望ましい。そのために必要となる教員向けの授業運営トレーニングは、プログラム実践主体である筆者らの責任において十分に行う。

(竹内伸一)

5. おわりに

筆者らによる学校でのケースメソッド教育実践は、「道徳科」の教科化目的を下支えする教授法として、まず中学校で、続いて小学校へと進めてきた。その際には、教科化された道徳科の

目的から離れないように留意しながら、高度専門職者教育とは異なる学校教育の教授法としての位置づけや運用に留意してきた。また、小学校での、とりわけ低学年での実践に際しては、子どもの発達段階を十分に考慮した慎重な教授法運用にも細心の注意を払いながら、教材ケースの開発においても、子どもという存在を再発見するべく、子どもや教師の皮膚感覚を大切にしてきた。

こうして得た経験をもとに、筆者らのケースメソッド教育実践はその舞台を高校に移しつつある。高校では「総合的な探究の時間」を活用し、社会により近い学校教育の一実践方法としてケースメソッドの活用を進めていく。また、ケースメソッド授業が単発に終わらないよう、加えて、学校生活において生徒たちが必ずしも得意としていないクラスでの合意形成過程に焦点を当てるべく、「合意形成力向上のためのケースメソッド・プログラム」を開発し、教育効果の顕在化に向けて、準備を進めている。

本論文では、学校におけるケースメソッド教育実践の歩みを振り返り、これまでの教育実践の蓄積を総括しつつ、今後の教育実践の方向性とその基盤について考察を加えてきた。教師はこれまで「教えることのスペシャリスト」であり、教えることのスキルの向上を自らに課してきたし、学校内外からそのことを期待されてきた。その期待に応答する一方で、VUCA時代を迎えたとも指摘される通り、社会の様々な場面で変革が連続的に起こり、その影響を常に受け続けなければならない子どもが豊かに生きていくためには、既存の知にのみ基づくのではないプロフェッショナル性が求められてもいる。ケースメソッドは、そうした次元へと自らの職能を伸長していきたいと願う教師への支援としても期待できることが分かってきた。学校という場においてスペシャリストでありプロフェッショナルでもあることに、ケースメソッドが果たす役割は、小さくはないだろう。筆者らが推進する学校でのケースメソッド教育実践は、プロフェッショナル教育とは大きく異なる「学校化されたもの」として育まれ得るか。また、プロフェッショナル教育に近接した成人教育に架橋し得る教授法として確立するのか。その教育的価値の確認と点検をこれからも進めていきたい。

(竹内伸一・中村美智太郎)

参考文献

- 安藤輝次(2008)「学校ケースメソッドの理論」『教育実践総合センター研究紀要』第17号、75-84頁、奈良教育大学教育実践総合センター。
- 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。
- 千葉大学教育学部ケースメソッド教育カリキュラム開発プロジェクトチーム編(2009)『平成20年度教員研修モデルカリキュラム開発プログラム報告書——教員のためのケースメソッド教育』千葉大学。
- 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。
- 大阪教育大学・大阪府教育委員会・大阪市教育委員会合同プロジェクト編(2010)『スクールリーダーの実践力育成——ケースメソッド学習入門』大阪教育大学。
- 竹内伸一(2014)「土佐市立高岡中学校における討論授業実践——中等教育での実践意義」『教育学研究紀要 (CD-ROM版)』第59巻、657-662頁、中国四国教育学会。
- 竹内伸一(2015)『討論授業が中学校の授業を変える——ケースメソッドによる土佐市の学校改革』学事出版。

- 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德教育の可能性：教材の開発とそれを用いた授業の検討」『静岡大学教育研究』(11), 59-74 頁, 静岡大学大学教育センター。
- 中村美智太郎・鎌塚優子・竹内伸一・岡田加奈子 (2018) 『とことん考え話し合う道德——ケースメソッド教育実践入門』学事出版。
- 渡邊睦美・鎌塚優子 (2018) 「養護教諭の専門性を活かした横断的学習の試み：保健と道德の繋がりに着目して」『静岡大学教育実践総合センター紀要』(28), 325-334 頁, 静岡大学教育学部附属教育実践総合センター。
- 竹内伸一・鎌塚優子・中村美智太郎 (2019) 「ケースメソッドによる道德教育実践を指揮した一校長に関する研究：リーダーの内面に形成されゆく教育実践基盤をナラティブから取り出す試み」『静岡大学教育学部研究報告. 教科教育学篇』(51), 67-82 頁, 静岡大学学術院教育学領域。
- マーガレット・ハリス, ガード・ウェスターマン (小山正・松下淑訳) (2020) 「第2章 理論と方法 2.4 ジャン・ピアジェの構成主義」『発達心理学ガイドハンドブック 子どもの発達理解のために』明石書店, 50-54 頁。
- 中村美智太郎・竹内伸一・鎌塚優子 (2021) 『『ケースメソッド教授法に基づく道德教育』を再構築する試み——オンライン授業提供・学校外教育体制・教育 NPO 法人連携・教職課程学生参画の4アプローチに基づいて』『静岡大学教育実践総合センター紀要』(31), 41-54 頁, 静岡大学教育学部附属教育実践総合センター。
- 中村美智太郎・鎌塚優子・竹内伸一 (2022) 『探究的な学び×ケースメソッド——教育イノベーターのための新しい授業チャレンジ』学事出版。

註

(1) 慶應義塾大学ビジネス・スクールは1962年から1年制ノンディグリープログラムとしての経営教育プログラムを開講し、1974年には大学院修士課程（大学院経営管理研究科修士課程）としてのディグリープログラム（MBA プログラム: Master of Business Administration）に発展的に改組した。

(2) 文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年告示）』及び文部科学省『中学校学習指導要領（平成29年告示）』。なおカッコ内は中学校版の学習指導要領の記載による。

(3) 道德教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議『『特別な教科 道德』の指導方法・評価等について（報告）』別紙1, 平成28年。ただし、これら3モデル以外の指導方法の創出も同時に期待されている。

(4) 文部科学省『小学校学習指導要領解説（平成29年告示）解説 特別な教科 道德編』及び文部科学省『中学校学習指導要領（平成29年告示） 特別な教科 道德編』。

(5) 例えば、佐貫浩『道德性の教育をどう進めるか 道德の「教科化」批判』（新日本出版社, 2015年）など一定数の危惧や批判が加えられている。

(6) 文部科学省『高等学校学習指導要領（平成30年告示）』。

本論文は、科学研究費「基盤研究（B）」（17H02697）及び「基盤研究（C）」（22K02544）の研究成果の一部に基づく。