

# 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—

岡田加奈子<sup>1)\*</sup>  
北島善夫<sup>1)</sup>  
中澤 潤<sup>1)</sup>

竹鼻ゆかり<sup>2)</sup>  
三村由香里<sup>4)</sup>  
岩田美保<sup>1)</sup>

磯邊 聡<sup>3)</sup>  
松枝睦美<sup>4)</sup>  
新谷周平<sup>1)</sup>

土田雄一<sup>1)</sup>  
高橋浩之<sup>1)</sup>  
大芦 治<sup>1)</sup>

<sup>1)</sup>千葉大学 教育学部

<sup>2)</sup>東京学芸大学 芸術スポーツ科学系

<sup>3)</sup>千葉大学大学院 教育学研究科

<sup>4)</sup>岡山大学大学院教育学研究科

## Evaluation of case method education for teachers —Questionnaire just after classes to 350 participants—

OKADA Kanako<sup>1)</sup> TAKEHANA Yukari<sup>2)</sup> ISOBE Satoshi<sup>3)</sup> TSUCHIDA Yuichi<sup>1)</sup>  
KITAJIMA Yoshio<sup>1)</sup> MIMURA Yukari<sup>4)</sup> MATSUEDA Mutsumi<sup>4)</sup> TAKAHASHI Hiroyuki<sup>1)</sup>  
NAKAZAWA Jun<sup>1)</sup> IWATA Miho<sup>1)</sup> ARAYA Syuhei<sup>1)</sup> OASHI Osamu<sup>1)</sup>

<sup>1)</sup>Chiba University, Faculty of Education, Japan

<sup>2)</sup>Tokyo Gakugei University, Department of School Health Care and Education

<sup>3)</sup>Chiba University, Graduate School of Education

<sup>4)</sup>Okayama University, Graduate School of Education

教育用に検討されたケース（事例）を教材として、参加者がディスカッション（討論）を行いながら判断力や問題解決力を磨くことを目的としたケースメソッド教育を、学校の教員を対象とした研修に導入した。本研究では、ケース・講師・すすめ方等が同一ではない5回の独立したケースメソッドを用いた研修に対する評価を行うことを目的とした。方法は、ケースメソッド教育受講直後に研修の受講者350名を対象とした質問紙調査であった。その結果、研修に対してはすべての研修で「満足度」が高く、研修前後で自己変化を感じている者が多かった。本研究の対象となった教員研修におけるケースメソッド教育については、受講生の自己評価という点から、おおむね高く評価できると考えられた。

Case method education is a learning style that is used to form a basis of comprehensive, hands-on and problem-solving ability, in which the participants discuss teaching such materials of simulated cases, with the requirement that they be judged and deal with the material by themselves, so that they can consider how they should behave in similar circumstances. 5 case method trainings were conducted in teachers workshops. The participants were 350 and they filled in questionnaires after case method trainings. The questionnaire comprised multiple-choice queries and free description about the satisfaction level and self-evaluation. Many of the participants responded to the questionnaire that they were satisfied with the training, with many responding that they felt that they themselves had changed by attending the training. Their self-evaluation was generally high which suggested the possibility that the case method training is useful.

キーワード：教員 (Teacher) ケースメソッド教育 (Case method education)  
直後評価 (Evaluation just after class)

### 1 はじめに

ケースメソッド教育とは、判断や対処を求められるケース（事例）を教材とし、参加者がディスカッション（討論）を行いながら判断力や問題解決力を磨くことを

目的として開発された教育方法である。ケースの当事者の立場に立って、自分ならばどのように行動すべきかを考える参加型、問題発見・解決型の教育方法でもある<sup>1)2)3)4)</sup>。

事例を用いる学習として、学校教育領域では事例検討会が広く普及している。しかし、事例検討会はその主たる目的が、対象事例の問題解決や評価であるため、参加者の学びはその事例に限局したものであり、その時の事

\*連絡先著者：岡田加奈子

\*Corresponding Author :

例やスーパーバイザー、参加者によって、十分な学びを得られなかったと感じることもありうる。

一方、ケースメソッド教育は、教員が直面するよくある事例をもとに多様な課題が含まれた「教育用」としてケースが書かれているため、参加者が学習すべき内容が、盛り込まれている点で効果的な学習が可能となる。

他にも、参加者主体の学習方法としては、保健医療分野の学校教育現場に活用されている教育方法のひとつに、Problem-Based Learning (PBL) がある<sup>9)</sup>。

ケースメソッドもPBLも、受講者の主体的な参加によって学習意欲を喚起し、問題解決力や批判的思考を養う目的は類似している。一部の領域では、これらの言葉を混同し、用いている場合もある<sup>6)</sup>が、本来PBLは、具体的な状況を利用して、学ぶ必要がある学習内容を修得することに焦点が当てられており、獲得した新しい知識と問題解決のスキルをすぐに活用できるようになることを主たる目的としている<sup>7)8)9)</sup>。一方、ケースメソッド教育は、討論によって導かれる問題解決に至るまでの思考過程が重要であり、判断力や意志決定力を高めることが主たるねらいであるため、PBLとは、最終的な教育目的が異なると言える<sup>9)</sup>。

現在、ケースメソッド教育を活用している領域は、法律学や経営学にとどまらず、臨床医学や公衆衛生学、国際保健学、看護学など多岐にわたっており、その成果が報告されている<sup>10-13)</sup>。

しかしながら、教員に対するケースメソッド教育は、丸山<sup>14)</sup>、安藤<sup>15)</sup>、竹鼻・岡田等<sup>4)16-19)</sup>を除いて、多くは行われていない。

現在の子どもや学校の課題は多種多様であり、学校や家庭などの複雑な要素が絡み合う。そのため、過去の経験を越えた様々な子どもの姿に、教員は試行錯誤しながら対応にあたることも珍しくない。教員にとってケース(事例)を通じて学習するケースメソッド教育は、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、今後出会う可能性のある事例に対し、疑似体験ができ、実践に即した判断力・問題解決能力を鍛えるために有用な教育方法であるともいえる<sup>4)16)20)</sup>。

そして、討論するプロセスは、各種委員会などでの討論するスキルを高めることになり、組織としての討論力、問題発見・解決力を高めることにもつながる<sup>15)</sup>。加えて

教育対象が教員という点から、自己の授業に教育方法として取り入れたり、教員どうしの研修などにケースメソッド教育を応用したりすることも考えられる<sup>16)</sup>。

さらに、本研究は対象が教員であるという以外にいくつかの特徴がある。事例を用いた教育は、大学などでは行われているが、その講師のみが展開できる限局されたものでしかない場合が多い。

そこで、我々は、ケースを開発するとともに、経験のない講師もケースメソッド教育を実施することを可能にするために、教授用教材(チューターノート)を同時に開発した。さらに特徴の2つ目としては、一般的に教員研修は短いものでは90分程度であるため、ケースは1~2ページの短いものを中心に作成した。さらに、時間の短い研修から長い研修にまで用いられるように、研修時間によって、いくつかに区切って使用できるケースも開発した。そして、3つ目の特徴としては、研修のすすめ方である。大学などの講義と異なり、受講者どうしが始めて出会ったり、1回のみのお出合いであったりする可能性のある教員研修では、ケースメソッド教育で一般的である、事前学習、グループ討論、全体討論といった流れ<sup>21)</sup>が必ずしも合うとは限らない。そのため時間、参加者の特徴や人数等を踏まえて、多様な方法を開発した。

さらに評価に関してはケースメソッド教育に長い経験のある経営教育領域においても、極めて未熟であることが指摘されている<sup>22)</sup>。

そこで本研究では、学校の教員を対象としたケースメソッド教育の様々な評価を行った。その中で本論では、ケース・講師・すすめ方等が様々な独立した5回のケースメソッド教育に対する、受講者による、研修直後の評価を行うことを目的とした。

## 2 方 法

### 1) 対象ならびにケースメソッド教育の方法

2008年6~12月に教員を対象とした自主参加の研修において、各々90分から3時間半程度かけ、独立した5回のケースメソッド教育を行った。それら5回の研修概要を表1に示した。各研修会の受講者はすべて異なっており、各14~199名合計350名で、そのうち有効回答数316名を分析対象とした。担当した講師は、各研修会で異

表1 実践一覧

実践	人数	担当講師	事例	グループ数と人数	方法(流れ)	時間
A	14	S	いじめ	1グループ	全体討論	1時間半
B	17	I	自殺	1グループ	全体討論	3時間
C	40	T他	健康教育・保健室登校	全3グループ (1グループ 約17名)	グループ討論(約17名)→全体討論(40名)	3時間
D	199	O, T他	虐待	全5グループ (1グループ 約40名)	小グループ討論(小グループ5~6名)→グループ討論(約40名)→全体シェアリング(全員)	2時間半
E	80	T, O, M他	虐待	全4グループ (1グループ 約20名)	〈1グループ〉全体会→グループ討論のみ〈3グループ〉小グループ討論→グループ討論(各約20名)	4時間半

なっていたが、5名いる講師のうちの1名以上が主として担当し、受講者が40名以上の場合は、複数の講師で担当した。

ケースは、学校においてよく起こりうる事例で、全5ケースのうち1回の研修で1～2ケースを用いた。

受講者にはその場でケースを配布し、討論の前に個人で①解決すべき課題(問題)、②課題(問題)解決のための対応策を考えるように指示し、その後、主として全体討論、もしくはグループ討論の後に全体討論<sup>29)</sup>の流れで行った。

講師(チューター)は、討論の流れが大きすぎたときや論点が定まらないときに調整を行う進行役となった。

## 2) 評価方法

本研究の評価は、受講直後に受講者を対象とした質問紙調査によって行った。質問紙は、研修に対する満足度(5段階評価)、受講者の自己評価・自己認識、講師側に対する評価等14項目(5段階評価)、参加したことによる自己変化の認識(3段階評価)等であった。

## 3) 倫理的配慮

倫理的配慮として、対象者には口頭により研究の趣旨とプライバシーの保護、拒否の自由等について説明を行い、同意者のみを対象とした。

# 3 結 果

## 1) 研修に対する受講者の満足度と自己変化の認識

表2に研修に対する受講者の満足度を示した。表2～6はA～Eのそれぞれの研修ごとに、各選択肢を選んだ者の割合を示している。すべての研修において、85%以上の者が「5. とても満足している」、「4. まあまあ満足している」と肯定的に答えていた。さらに、「ケースメソッド教育を受ける前と後で何か自分で変わったこと

がありますか」という質問に対しては、70%以上の受講者が、「1. はい」と答えていた(表3)。

## 2) 受講者の自己評価や講師側に対する評価

### ① 受講者の自己評価(行動・態度)

受講者の自己評価を表4-①～⑥に示した。「積極的に参加できましたか」(表4-①)という質問に関しては、研修Cで「2. あまりそう思わない」を選択した者が22%と他と比較してやや多かったが、どの研修も「5. そう思う」「4. ややそう思う」を加えた回答(以下、肯定的回答とする)が50%以上であった。特に研修Aと研修Dは80%以上であった。

「自分の考えや意見をメンバーにうまく伝えられましたか」(表4-②)という質問では、研修C, Eで「2. あまりそう思わない」が22%で他と比較して多く、「1. そう思わない」を選択した者もいた。しかし研修A, Dでは、肯定的回答が7割程度かそれ以上であった。

「疑問に思ったことを質問できましたか」(表4-③)という質問では、すべての研修で肯定的回答が5割以下であった。

一方、「論点を抽出し、疑問点、問題点を明らかにすることを心がけましたか」(表4-④)という質問では、肯定的回答が6割以上であった。同様に、「様々な立場からケースを考えられましたか」(表4-⑤)という質問も、肯定的回答が概ね6割前後から7割程度であった。ただし、「多様な対応策を提案できましたか」(表4-⑥)という質問では、肯定的な回答の割合が、研修により異なり、研修A, B, Dで、おおむね6割程度から7割であった一方、研修C, Eは3割台であった。

### ② 受講者の自己認識

「ディスカッションしたことによって、理解は深まりましたか」(表5-①)という質問では、すべての研修で肯定的回答が70%以上であった。さらに「ディスカッションしたことによって、新たな気づきがありました

表2 研修の満足度

研修	人数	5. とても満足	4. まあまあ満足	3. どちらでもない	2. あまり満足していない	1. 満足していない
A	10	100% (10人)	0% (0人)	0% (0人)	0% (0人)	0% (0人)
B	13	31% (4人)	62% (8人)	7% (1人)	0% (0人)	0% (0人)
C	40	10% (4人)	75% (30人)	15% (6人)	0% (0人)	0% (0人)
D	193	43% (83人)	52% (100人)	4% (8人)	1% (2人)	0% (0人)
E	60	35% (21人)	60% (36人)	2% (1人)	3% (2人)	0% (0人)

表3 自己変化の認識

研修	人数	1. はい	2. いいえ	3. わからない
A	10	70% (7人)	0% (0人)	30% (3人)
B	13	92% (12人)	0% (0人)	7% (1人)
C	40	70% (28人)	2% (1人)	28% (11人)
D	191	81% (155人)	2% (4人)	17% (32人)
E	58	88% (53人)	0% (0人)	8% (5人)

表4 参加者の自己評価（行動・態度）

①積極的な参加

研修	人数	5. そう思う	4. ややそう思う	3. ふつう	2. あまりそう思わない	1. そう思わない
A	10	50% ( 5人)	40% ( 4人)	10% ( 1人)	0% ( 0人)	0% ( 0人)
B	13	23% ( 3人)	38% ( 5人)	31% ( 4人)	7% ( 1人)	0% ( 0人)
C	40	5% ( 2人)	45% ( 18人)	28% ( 11人)	22% ( 9人)	0% ( 0人)
D	193	44% ( 84人)	39% ( 75人)	15% ( 29人)	2% ( 5人)	0% ( 0人)
E	60	27% ( 16人)	38% ( 23人)	23% ( 14人)	8% ( 5人)	3% ( 2人)

②自分の考えや意見のメンバーへの伝達

研修	人数	5. そう思う	4. ややそう思う	3. ふつう	2. あまりそう思わない	1. そう思わない
A	10	40% ( 4人)	50% ( 5人)	10% ( 1人)	0% ( 0人)	0% ( 0人)
B	13	7% ( 1人)	46% ( 6人)	46% ( 6人)	0% ( 0人)	0% ( 0人)
C	40	0% ( 0人)	38% ( 15人)	38% ( 15人)	22% ( 9人)	2% ( 1人)
D	193	22% ( 42人)	45% ( 87人)	27% ( 53人)	6% ( 11人)	0% ( 0人)
E	60	5% ( 3人)	32% ( 19人)	33% ( 20人)	22% ( 13人)	8% ( 5人)

③疑問点の質問

研修	人数	5. そう思う	4. ややそう思う	3. ふつう	2. あまりそう思わない	1. そう思わない
A	10	20% ( 2人)	20% ( 2人)	40% ( 4人)	20% ( 2人)	0% ( 0人)
B	13	15% ( 2人)	15% ( 2人)	54% ( 7人)	7% ( 1人)	7% ( 1人)
C	40	2% ( 1人)	17% ( 7人)	28% ( 11人)	48% ( 19人)	5% ( 2人)
D	193	15% ( 29人)	27% ( 52人)	39% ( 76人)	17% ( 33人)	2% ( 3人)
E	60	1% ( 1人)	12% ( 7人)	42% ( 25人)	32% ( 19人)	13% ( 8人)

④論点抽出, 疑問点, 問題点の明確化

研修	人数	5. そう思う	4. ややそう思う	3. ふつう	2. あまりそう思わない	1. そう思わない
A	10	50% ( 5人)	30% ( 3人)	20% ( 2人)	0% ( 0人)	0% ( 0人)
B	13	0% ( 0人)	69% ( 9人)	23% ( 3人)	7% ( 1人)	0% ( 0人)
C	40	15% ( 6人)	48% ( 19人)	32% ( 13人)	5% ( 2人)	0% ( 0人)
D	193	25% ( 48人)	54% (104人)	19% ( 37人)	2% ( 4人)	0% ( 0人)
E	60	18% ( 11人)	49% ( 29人)	20% ( 12人)	13% ( 8人)	0% ( 0人)

⑤さまざまな立場からのケースの考察

研修	人数	5. そう思う	4. ややそう思う	3. ふつう	2. あまりそう思わない	1. そう思わない
A	10	40% ( 4人)	30% ( 3人)	10% ( 1人)	20% ( 2人)	0% ( 0人)
B	13	7% ( 1人)	54% ( 7人)	31% ( 4人)	7% ( 1人)	0% ( 0人)
C	40	7% ( 3人)	50% ( 20人)	28% ( 11人)	13% ( 5人)	2% ( 1人)
D	193	21% ( 41人)	43% ( 83人)	27% ( 52人)	8% ( 15人)	1% ( 2人)
E	60	17% ( 10人)	40% ( 24人)	35% ( 21人)	8% ( 5人)	0% ( 0人)

⑥多様な対応策の提案

研修	人数	5. そう思う	4. ややそう思う	3. ふつう	2. あまりそう思わない	1. そう思わない
A	10	20% ( 2人)	40% ( 4人)	30% ( 3人)	0% ( 0人)	0% ( 0人)
B	13	23% ( 3人)	46% ( 6人)	23% ( 3人)	0% ( 0人)	7% ( 1人)
C	40	0% ( 0人)	35% ( 14人)	30% ( 12人)	30% ( 12人)	5% ( 2人)
D	191	12% ( 24人)	46% ( 87人)	29% ( 55人)	12% ( 24人)	1% ( 1人)
E	60	8% ( 5人)	25% ( 15人)	43% ( 26人)	17% ( 10人)	5% ( 3人)

表5 参加者の自己評価（認識）  
① 討論による理解の深まり

研修	人数	5. そう思う	4. ややそう思う	3. ふつう	2. あまりそう思わない	1. そう思わない
A	10	80% ( 8人)	20% ( 2人)	0% ( 0人)	0% ( 0人)	0% ( 0人)
B	13	23% ( 3人)	61% ( 8人)	15% ( 2人)	0% ( 0人)	0% ( 0人)
C	40	13% ( 5人)	60% ( 24人)	25% ( 10人)	2% ( 1人)	0% ( 0人)
D	190	49% ( 94人)	42% ( 79人)	7% ( 14人)	1% ( 1人)	1% ( 2人)
E	60	30% ( 18人)	55% ( 33人)	15% ( 9人)	0% ( 0人)	0% ( 0人)

② 討論での新たな気づき

研修	人数	5. そう思う	4. ややそう思う	3. ふつう	2. あまりそう思わない	1. そう思わない
A	10	90% ( 9人)	0% ( 0人)	10% ( 1人)	0% ( 0人)	0% ( 0人)
B	13	54% ( 7人)	38% ( 5人)	7% ( 1人)	0% ( 0人)	0% ( 0人)
C	40	30% ( 12人)	55% ( 22人)	13% ( 5人)	2% ( 1人)	0% ( 0人)
D	191	62% (119人)	30% ( 57人)	5% ( 10人)	3% ( 5人)	0% ( 0人)
E	60	47% ( 28人)	50% ( 30人)	3% ( 2人)	0% ( 0人)	0% ( 0人)

③ 討論内容の今後への活用

研修	人数	5. そう思う	4. ややそう思う	3. ふつう	2. あまりそう思わない	1. そう思わない
A	10	90% ( 9人)	10% ( 1人)	0% ( 0人)	0% ( 0人)	0% ( 0人)
B	13	38% ( 5人)	54% ( 7人)	7% ( 1人)	0% ( 0人)	0% ( 0人)
C	40	25% ( 10人)	63% ( 25人)	10% ( 4人)	2% ( 1人)	0% ( 0人)
D	191	55% (106人)	37% ( 71人)	5% ( 10人)	2% ( 3人)	1% ( 1人)
E	60	40% ( 24人)	52% ( 31人)	7% ( 4人)	0% ( 0人)	0% ( 0人)

か」(表5-②)では85%以上、「ディスカッションの内容は今後に活かされますか」(表5-③)という質問では、肯定的回答は90%程度かそれ以上であった。

### ③ 講師側に対する評価

講師側に対する評価の中で、「講師の司会は適切でしたか」(表6-①)という質問では、6割以上が肯定的であった。さらに、複数の講師が含まれている研修(研修C, E, D)では、8割以上が肯定的回答であった。

「ディスカッションの時間は十分確保されていましたか」(表6-②)という質問では、研修B, D, Eの肯定的回答が5割以下であり、「ケースはわかりやすく記述されていましたか」(表6-③)という質問では、研修Cの肯定的回答が半数以下であった。

さらに、「グループはディスカッションしやすい人数でしたか」(表6-④)という質問では、肯定的回答が研修A, B, Dは8割以上であった一方、研修C, Eは5割程度かそれ以下であった。そして、「わかりやすい板書でしたか」(表6-⑤)という質問では、肯定的回答が全研修ともに5割程度かそれ以上であった。

## 4 考 察

本研究では5回の研修会を対象としたが、対象人数、実施者、用いたケースも様々であった。しかしながら、表2で示されたように全体として、満足度が非常に高かった。さらに表3の自己変化の認識という視点からも、

70%以上も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変化と考えられる。これらのことから、教員を対象とした5回の研修会のケースメソッド教育は、満足度、自己変化の認識という視点からも高く評価できると考えられた。

さらに具体的な質問項目では、受講者の自己認識に関しては、表5-①「討論による理解の深まり」に対して、すべての研修で肯定的回答が7割以上、表5-②「討論での新たな気づき」と表5-③「討論内容の今後への活用」が8割以上と高かった。

この「討論内容の今後への活用」は、Banduraのいう「ある事態に出会った時にどの程度効果的に処理できているか」という、内発動機づけの一つである自己効力感<sup>24)</sup>につながる。そしてその程度が、その後の達成行動に影響を与えるといわれていることから、この項目に肯定的に答えることは重要と考えられる。

一方、受講者の自己評価〈行動・態度〉では、「疑問に思ったことを質問できましたか」(表4-③)という質問では、肯定的回答がすべての研修で5割以下であったことから、流れのあるディスカッションでタイミング良く疑問点を質問することは、難しいことが示唆された。しかしながら、態度の点では、「論点を抽出し、疑問点、問題点を明らかにすることを心がけましたか」(表4-④)という質問の肯定的回答が6~8割と、行動に至らなくとも、肯定的な態度が見られた。

各研修の評価で異なった点としては、研修Cでは、重

表6 講師側に対する評価

①司会の適切さ

研修	人数	5. そう思う	4. ややそう思う	3. ふつう	2. あまりそう思わない	1. そう思わない
A	10	50% ( 5人)	10% ( 1人)	40% ( 4人)	0% ( 0人)	0% ( 0人)
B	13	23% ( 3人)	46% ( 6人)	31% ( 4人)	0% ( 0人)	0% ( 0人)
C	40	53% ( 21人)	38% ( 15人)	7% ( 3人)	2% ( 1人)	0% ( 0人)
D	191	51% ( 97人)	29% ( 55人)	17% ( 33人)	2% ( 5人)	1% ( 1人)
E	60	38% ( 23人)	42% ( 25人)	20% ( 12人)	0% ( 0人)	0% ( 0人)

②十分な討論時間

研修	人数	5. そう思う	4. ややそう思う	3. ふつう	2. あまりそう思わない	1. そう思わない
A	10	50% ( 5人)	20% ( 2人)	30% ( 3人)	0% ( 0人)	0% ( 0人)
B	13	7% ( 1人)	38% ( 5人)	54% ( 7人)	0% ( 0人)	0% ( 0人)
C	40	28% ( 11人)	50% ( 20人)	20% ( 8人)	2% ( 1人)	0% ( 0人)
D	191	11% ( 21人)	27% ( 52人)	29% ( 56人)	26% ( 50人)	6% ( 12人)
E	60	12% ( 7人)	5% ( 3人)	30% ( 18人)	35% ( 21人)	18% ( 11人)

③ケース記述のわかりやすさ

研修	人数	5. そう思う	4. ややそう思う	3. ふつう	2. あまりそう思わない	1. そう思わない
A	10	60% ( 6人)	40% ( 4人)	0% ( 0人)	0% ( 0人)	0% ( 0人)
B	13	0% ( 0人)	69% ( 9人)	31% ( 4人)	0% ( 0人)	0% ( 0人)
C	40	15% ( 6人)	30% ( 12人)	38% ( 15人)	17% ( 7人)	0% ( 0人)
D	190	37% ( 70人)	40% ( 77人)	19% ( 36人)	4% ( 7人)	0% ( 0人)
E	60	20% ( 12人)	53% ( 32人)	20% ( 12人)	5% ( 3人)	0% ( 0人)

④討論しやすいグループサイズ

研修	人数	5. そう思う	4. ややそう思う	3. ふつう	2. あまりそう思わない	1. そう思わない
A	10	90% ( 9人)	10% ( 1人)	0% ( 0人)	0% ( 0人)	0% ( 0人)
B	13	7% ( 1人)	77% ( 10人)	15% ( 2人)	0% ( 0人)	0% ( 0人)
C	39	15% ( 6人)	26% ( 10人)	15% ( 6人)	44% ( 17人)	0% ( 0人)
D	191	66% ( 126人)	29% ( 55人)	4% ( 8人)	1% ( 2人)	0% ( 0人)
E	60	27% ( 16人)	25% ( 15人)	16% ( 10人)	27% ( 16人)	5% ( 3人)

⑤わかりやすい板書

研修	人数	5. そう思う	4. ややそう思う	3. ふつう	2. あまりそう思わない	1. そう思わない
A	10	70% ( 7人)	20% ( 2人)	10% ( 1人)	0% ( 0人)	0% ( 0人)
B	13	31% ( 4人)	46% ( 6人)	15% ( 2人)	7% ( 1人)	0% ( 0人)
C	40	22% ( 9人)	40% ( 16人)	33% ( 13人)	5% ( 2人)	0% ( 0人)
D	183	31% ( 57人)	38% ( 69人)	23% ( 42人)	7% ( 13人)	1% ( 2人)
E	16	31% ( 5人)	25% ( 4人)	25% ( 4人)	13% ( 2人)	0% ( 0人)

要な要素の一つである<sup>23)</sup>「講師に対する評価」のうち「司会の適切さ」については、評価が高かった(表6-①)

アメリカでは、この講師の役割をディスカッションリーダーと呼び、積極的なイニシアチブをとる方向であるが、日本では討論に慣れていないことから自由に思ったことを発言できる環境を設けること<sup>15)23)</sup>が重要と言われ、我々もチューターと呼んでいる。

しかしながら、司会の適切さで評価の高かった研修C

は「積極的な参加」(表4-①)と「自分の考えや意見のメンバーへの伝達」(表4-②)で「2. あまりそう思わない」が22%、「多様な対応策の提案」(表4-⑥)でも肯定的回答が35%と低い方であった。その理由の一つとして、「ディスカッションしやすい人数であったか」(表6-④)で肯定的な意見が4割程度であり、40名という全体討論がディスカッションを阻害していた可能性がある。ただし、研修Dも研修Cと同様に、1グループ40名

程度のディスカッションが含まれていたが、「積極的な参加」(表4-①)に肯定的な回答をした者が83%もあり、さらにグループサイズについても、肯定的であった(表6-④)。反対に研修Eでは、1グループ20名程度であったが、グループサイズに対する肯定的意見は半数程度であった(表6-④)。従って、対象となる受講者どうしの関係や雰囲気などで、ディスカッションのしやすい人数は左右されると考えられた。ケースメソッド教育では最低6名いれば十分で、多い人数では80名でも可能とはいわれるものの、ディスカッションは成立しにくい<sup>23)</sup>。

概ね、本研究からは対象の特性によっては40名ではディスカッションしにくさを感じる可能性があることが示唆された。また、ケースメソッド教育で重要な要素の一つである<sup>24)</sup>ケースについての質問事項で、「ケースがわかりやすく記述されていたか」(表6-③)では、研修Cで肯定的な回答が半数以下であったことから、これがディスカッションに影響した可能性もあり、研修Cで用いたケース(健康教育の推進<sup>25)</sup>、保健室登校<sup>26)</sup>)は、再度検討する必要がある。

また、質問項目自体の枠組みについては、同様の他研究<sup>27)</sup>と比較した結果、近似した枠組みであった。さらに、本研究結果の分析や他との検討<sup>28)</sup>を加えて、質問項目自体の枠組みを精選する予定である。それと同時に、ケースメソッド教育の効果を十分に発揮するためには、ケースや教授用教材(チューター・ノート)の開発・検討<sup>16)</sup>、講師の研修等を行う必要がある。

## 5 結 論

以上のことから、表4～6に示されたように、一つ一つの研修では、様々な意見や受講生の評価があるが、表2「全体の満足度」が高く、表3「自己変化の認識」でも、自己変化を感じていることから、本研究の対象となった教員研修におけるケースメソッド教育については、受講生の自己評価という点からは、概ね高く評価できると考えられた。

## 謝 辞

本研究と行うにあたり、千葉県教育委員会の鐸木祥生先生、吉野康彦先生(千葉県総合教育センター)、田邊昭雄先生(千葉県子どもと親のサポートセンター)、稲村由則先生、渡邊敏樹先生(千葉県教育庁)にご協力頂きました。また、独立行政法人教員研修センターより平成20年度教員研修モデルカリキュラム開発プログラム(教育課題研修)「教員のためのケースメソッド教育」自己・組織解決力育成のためのケースメソッド教育—いじめ、困難な保護者、学級経営、AD/HDなどの現代的課題に連携力で対応するために—として、研究費を頂きました。ここに深く御礼申し上げます。

## 文 献

1) 高木晴夫, 加藤尚子: 経営能力の育成に向けて—ケースメソッドの果たす役割とその教育方法—, 経営

- 情報学会誌, 12(1), 79-84, 2003
- 2) 高木晴夫: ケースメソッドによる討論授業のやり方, 経営行動科学, 14(3), 161-167, 2001
- 3) 竹村正明: ケースメソッド—思考プロセスの事前経験—, 彦根論叢, 334, 199-220, 2002
- 4) 竹鼻ゆかり, 岡田加奈子, 鎌塚優子: 養護教諭の問題解決に必要な視点と情報の明確化—ケースメソッドを用いた健康相談活動の展開—, 日本健康相談活動学会誌, 2(1), 38-49, 2007
- 5) 岡田加奈子他, 教育学部養護教諭養成課程看護学系授業に導入したProblem Based Learningの有効性の検討—知識及び自己評価の変化とPBLに対する学生の意見・感想—, 千葉大学教育学部研究紀要 第50巻 I. 教育科学論p.137-146, 2002
- 6) 大谷尚子: 専門性の追究とケース・メソッド, 学校救急看護研究, 2(1), 2-14, 2009
- 7) 吉田一郎: 2. なぜPBLチュートリアル学習が必要か, 実践PBLチュートリアルガイド, 15-23, 吉田一郎, 大西弘高 編著, 南山堂, 東京, 2004
- 8) Basanti Majumdar, 竹尾恵子: 第3章 問題に基づく学習法(PBL), 「教えられる学習」から「自ら解決する学習」へ—PBLのすすめ, 25-42, 学習研究社, 東京, 2004
- 9) Donald R. Woods: 第2章 問題にもとづいた学習(PBL)とは, PBL 判断能力を高める主体的学習, 新道幸恵 訳, 13-18, 医学書院, 東京, 2001
- 10) 石井敏弘, 櫃本真聿: ケースメソッドで学ぶヘルスプロモーションの政策開発—政策化・施策化のセンスと技術—, (株)ライフ・サイエンス・センター, 横浜, 2001
- 11) 金城芳秀: ケースメソッドを通して「家庭訪問」を批判的に考える—教材「12番目の妊娠」から学ぶ—, 日本公衆衛生学会誌, 52(1), 26-33, 2005
- 12) 福永一郎, 石井敏弘, 櫃本真聿, 他: 健康づくり活動従事者のためのケースメソッド法による研修教本の作成経験, 地域環境保健福祉研究, 1, 7-21, 2002
- 13) 矢野栄二, 山内泰子, 菊田香苗: 模擬演習とは, 矢野栄二, 山内泰子編, ケースメソッドによる公衆衛生教育 第二巻, 7-10, 篠原出版, 東京, 2003
- 14) 丸山恭司, 坂越正樹, 曾余田浩史: 教職倫理をケースメソッドで教える, 日本教育学会大会発表要旨収録, 64, 130-131, 2005
- 15) 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, 2009
- 16) 竹鼻ゆかり, 岡田加奈子: ケースメソッドを用いた健康相談活動の展開—ケース及びチューターノート作成の留意点と課題, 日本健康相談活動学会 第三回学術集会抄録集, 58-59, 2007
- 17) 竹鼻ゆかり, 岡田加奈子他: ケースメソッド教育—事例のグループ討議による課題発見・解決学習—, 日本養護教諭教育学会誌, 11(1), 97-99, 2008
- 18) 竹鼻ゆかり, 岡田加奈子他: 養護教諭の問題解決に必要な視点と情報の明確化—ケースメソッドを用いた健康相談活動の展開—, 日本健康相談活動学会誌, 2(1), 38-49, 2007

- 19) 岡田加奈子, 竹鼻ゆかり, 斉藤千景, 佐藤百合子: ケースメソッド, 日本養護教諭教育学会, 第15回学術集会抄録集, 29-30, 2007
- 20) 岡田加奈子, 竹鼻ゆかり: I 教員研修モデルカリキュラム開発プログラムの全体像, 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 (教育課題研修) 教員のためのケースメソッド教育 自己・組織解決力育成のためのケースメソッド教育—いじめ, 困難な保護者, 学級経営, AD/ADHDなどの現代的課題に連携力に対応するために—, 1-12, 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, 千葉, 2009
- 21) 高木晴男, 竹内伸一: 日本型ケースメソッド教育, ダイアモンド社, 2006
- 22) 竹内伸一: III 評価, 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 (教育課題研修) 教員のためのケースメソッド教育 自己・組織解決力育成のためのケースメソッド教育—いじめ, 困難な保護者, 学級経営, AD/ADHDなどの現代的課題に連携力に対応するために—, 56, 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, 千葉, 2009
- 23) 高木晴夫, 竹内伸一: ケースメソッド教育ハンドブック, 慶應義塾大学ビジネススクール, 2006
- 24) Bandura, A.: Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215, 1977
- 25) ケースメソッド教育研究会: 不登校後に保健室登校となった中学生 浩一: 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 (教育課題研修) 教員のためのケースメソッド教育 自己・組織解決力育成のためのケースメソッド教育—いじめ, 困難な保護者, 学級経営, AD/ADHDなどの現代的課題に連携力に対応するために—, 63-70, 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, 千葉, 2009
- 26) 竹鼻ゆかり: 健康教育事業をどう推進するか (中学校), : 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 (教育課題研修) 教員のためのケースメソッド教育 自己・組織解決力育成のためのケースメソッド教育—いじめ, 困難な保護者, 学級経営, AD/ADHDなどの現代的課題に連携力に対応するために—, 84-87, 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, 千葉, 2009
- 27) 水上悦雄: 自律型対話プログラムにおける評価指標の策定, 科学技術振興機構・社会技術研究開発センター研究開発プログラム「21世紀の科学技術リテラシー」平成18年度採択プロジェクト, 「自律型対話プログラムによる科学技術リテラシーの育成」対話のススメー自律型対話の実践力をはぐくむ大学教育, 研究成果シンポジウム資料集, 13-18, 2009. 8
- 28) 加藤和生, 丸野俊一: 議論の概念的 analysis, 概念的定義と議論に関わる諸側面や要因の特定化, 九州大学教育学部紀要 (教育心理部門), 41(1), 81-111, 1996