

## ケースメソッド・演習型授業のねらいや 授業方法に関する教員の意識 (2)

安立奈歩<sup>\*1</sup>・杉藤重信<sup>\*2</sup>・西出弓枝<sup>\*3</sup>  
加藤容子<sup>\*3</sup>・藤原直子<sup>\*4</sup>・小倉祥子<sup>\*4</sup>

Instructors' Conceptions of Aims and Teaching Strategies  
in Seminars and Case-Method-Based Classes (2)

Naho ADACHI・Shigenobu SUGITO・Yumie NISHIDE・  
Yoko KATO・Naoko FUJIWARA・Shoko OGURA

### 問題と目的

本稿は、ケースメソッド・演習型授業に関する研究（以下ケースメソッド研究会）」を主催する人間関係学部の教員6人（執筆担当者）が2007年10月から継続している研究会によって実施された調査の一部を論文にまとめたものである。

ケースメソッドとは、1870年にハーバード・ロースクールにおいて始められ、本邦では慶應義塾大学ビジネススクール（現慶応義塾大学大学院経営管理研究科）において展開し（高木・竹内、2006）、現在では、医学・看護・社会福祉・教育などさまざまな分野において「専門知識」とは異なる軸を構成する「実践力」の育成を目指して行われている授業形態である。椋山女学園大学人間関係学部においては、「人間関係という現実的な課題を教授するための一つの有効な教育方法」としてケースメソッドが採用された（椋山、1990）。

ケースメソッド研究会では、ケースメソッドの精神が学部に浸透しているかという問いを立て、少人数で開講される討議型の授業である演習を含めたケースメソッド・演習型授業のあり方について学びなおすことを目的として、研究会を実施してきた（安立・小倉ら、2008）。ここでは、専門分野の異なる教員および授業を受ける学生が共通の枠組で議論できるメリットがある一方、ケースメソッドという枠組を原型に基づいて規定することが教員各々の専門性を発揮する上で制約となる可能性があることや、教務上の問題（ゼミ、資格関連など）が改めて浮上し、本学としてケースメソッドがどうあるべきかを更に検討する必要性が再確認された。

西出・安立ら（2008）は、ケースメソッド・演習型授業が現状としてどのような特色を持っているのかを把握することを目的として、椋山女学園大学人間関係学部教員を対象に、ケースメソッド・演習型授業においてどのようなねらいを定め、どのような授業方法を用いて展開しているのかについてのアンケート調査を行なった。クラスター分析の結果、4群が抽出され、第1群は、集団活動によるディスカッションや解釈による問題解決の学びを特色とする群、第2群は卒業論文につながる文献講読や論の展開法などの学びを特色とする群、第3群は必修科

\*1心理学 講師    \*2人間関係学科 教授    \*3心理学 准教授    \*4人間関係学科 准教授

目と強く関連づけられたテーマでディスカッションによる問題解決を行なう学びを特色とする群、第4群は集団における体験を特色とする群と考えられた。ケースメソッドと演習の間でねらいや成果にも差があり、ケースメソッドは「体験を通じた学習」をねらい成果も求めている一方、演習は「論理構成の方法」「要約の仕方」をねらい「必修講義科目と関連づけた学び」を成果として求めていることが明らかになった。このことから、ケースメソッドと演習の授業において教員の認識に違いがあることが示唆され、クラスター毎の分析からはケースメソッド・演習型授業の中にも特色の違いから複数の下位構造が存在することが推察された。

しかしながら、クラスター分析によって抽出された4群のうち第1群があまり特徴を持たない群であったことや、因子分析によって見出された因子得点を用いたt検定からはケースメソッドと演習の間に有意差がほとんど見られなかったことから、ケースメソッド・演習型授業のねらいや授業方法、成果に関する教員の意識に関してはより詳しく再考する必要があると考えられる。

本研究は、アンケート調査に回答した教員を対象に面接調査を行ない、ケースメソッド・演習型授業のねらいや方法、成果をどのように捉えているか、今後どのような課題が想定されるか等について、更なる検討をすることを目的とするものである。

## 方法

対象：アンケート調査で回答を得た人間関係学部専任教員33名中29名のうち、11名を対象に面接を実施した。

時期：2008年3月～2010年3月

方法：半構造化面接 所要時間30分～1時間程度

質問項目：アンケート調査で聴取した基本情報（勤務年数、担当するケースメソッド・演習型授業のキーワード・ねらい・経年変化の有無とその理由）について、補足があるか尋ねた。その他、1）学部内の授業との関連で考慮している点、2）学部・学科に対する今後の展望、の2点について尋ねた。

## 結果と考察

### 1. 各群と授業との照合からみえる特徴

西出・安立ら（2008）によって抽出された4つのクラスターにどのような授業内容が分類されたのかについて検討したところ、次のような結果となった。‘ ’は面接での語りを示す。

第1群は、西出・安立ら（2008）の結果からも全体として授業のねらい得点も成果得点も他のクラスターに比べて低めであったが、授業内容についてもさまざまなものが含まれており、特徴の抽出が困難であった。学部学科の現状や学生の実情に合わせて、さまざまな要素を同時にねらっており、複合的に成果を上げようとしている可能性が考えられた。

第2群は、体験学習よりも問題発見・見直し・成果を重視した群であり、授業のねらいとしては、‘研究論文の書き方を学習する。論文を批判的に読むことにより、問いの立て方からその検証への過程の組み立てについて理解する’‘問題意識を研究目的や方法にし落とし込み、それを調査するというプロセスを学ぶ’というように、卒業論文を明確に意識したケースメソッド・演習型授業が分類されていた。

第3群は、必修科目と強く関連づけられた群であり、授業内容としては、教員免許取得関連

の科目, 社会福祉士資格取得関連の科目といった資格に関する科目と, 学部理念を強く意識していると思われる科目が分類されていた。

第4群は, 集団による体験学習を特色としている群であり, 授業内容としては, ‘一つの活動に対し, 受講生全員が主体的に取り組んで学生に企画運営させる授業, ‘絵や粘土などを用いながら感じたことをできるだけ言葉にしてみる’ という体験実習が分類されていた。集団における体験を重視した活動, 受講生同士の生々しい感情と向きあうことで, 体験と言葉が自然につながる学びが可能になっている授業であると考えられる。

以上のような特徴がみられることから, i) 複合的なねらい・成果にはどのような要因が考えられるのか, ii) 卒論制作が意識される背景にある要因は何か, iii) 資格取得をめぐる課題, iv) ケースメソッドの定義を教員がどのように意識しているのか, v) 体験学習の内容設定をめぐる課題, といった観点から, 面接調査を実施し質的に検討していく必要性が推察された。

## 2. KJ法を用いたカテゴリーの抽出

面接の対象者である教員11名の語りの内容を意味内容毎に区切ったところ, 55のカードに分割された。これらのカードについて, 上記1. で推察されたキーワードを手がかりに, ケースメソッド研究会を主催する教員6名によってKJ法による分析を行ない, フリーマインドソフトを用いて図式化し, カテゴリーへの命名を行なった。その結果, “学部理念との関連” “教員組織とカリキュラム” “学生に応じた運営方法が必要” という3つの上位カテゴリーが見出され, 各々につき, FIGURE1の通り, 下位カテゴリーが抽出された。

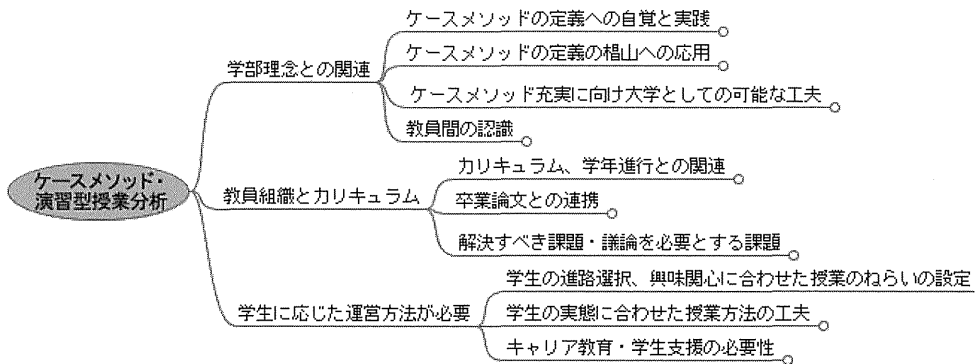


FIGURE1. ケースメソッド・演習型授業についての教員面接での語りから抽出されたカテゴリー

### 3. 各カテゴリーの概要と考察

FIGURE2. に、各カテゴリーに含まれるカード内容をすべて示した。各カテゴリーが本学部のケース演習授業を考える上でどのような意味を持っているのかについて、カテゴリー毎に下位カテゴリーを検討しながら、考察を加えたい。

カテゴリー名を太字の“ ”で、面接で語られた言葉を‘ ’で示す。また、カテゴリーの概要の説明として重要な箇所を、太字イタリックで示す。

#### 3-1. “学部理念との関連”カテゴリーとその下位カテゴリーの検討

“学部理念との関連”カテゴリーには、ケースメソッド導入時の理念（相山，1990）をどの程度意識しているか、その意識の下で授業実践した際にどのような課題があるか、等についての面接の語りが分類され、4つの下位カテゴリーが抽出された。

第一に、“ケースメソッドの定義への自覚と実践”カテゴリーには、‘ケースメソッドには、問題を探す力、提示する力の教育が象徴される’というケースメソッド本来の定義に照らす語り、‘現場に取材するのは時間的に難しいので、学生の体験や文献資料をケースメソッドと考えている’という実情との兼ね合いで折り合いをつける語り、‘ケースメソッド=事例研究という位置づけを知ったこと…（略）…から、学部生にも事例研究を導入’というように、**定義に立ち戻って授業方法を再設定した語り**が含まれた。時間的な問題については、セメスター制の範囲での物理的な制限もあるだろうが、体験の中身・質をどのように捉えるか、また、それをどのように扱うか、という問題として考える必要があろう。

第二に、“ケースメソッドの定義の相山への応用”カテゴリーには、‘人間関係力を育てるという意味で、学部の理念に即したものと考えている’‘相山では慶応流のケースメソッドはできないのでケースを扱うことが合意された’という、**人間関係力という学部の理念とケースメソッド本来の定義をすり合わせた語り**が分類された。

第三に、“ケースメソッド充実に向け大学として可能な工夫”には、‘推薦入試やAO入試で入学した学生を、ケースメソッドの体験によって、リーダーシップがとれるよう育てていけるのでは’‘講義中にディスカッションするには、机や椅子を必要に応じて移動できるよう改修することも必要’‘ポートフォリオの実現について’というように、**入試制度からの積み上げを意識した語り、施設上の工夫に言及された語り、学生の教育歴を制度化して集約した際の活用法の検討を期待する語り**が含まれた。

上記のような、ケースメソッドとは何かを自覚しながら授業をしたり、課題を見出す姿勢とは逆に、ケースメソッドに対する教員間の共通認識が薄れているのではないかという指摘もあり、“教員間の認識”と命名し、第4の下位カテゴリーとしてまとめた。具体的には、‘ケースメソッドの内容や方法については、教員間の合意が薄れ、個々の実践になっている。集約し、目的的に再構成する必要性’‘個々のケース演習がバラバラで行なわれている印象。カリキュラム上の関連性を教員が自覚すべき’‘一部の教員には研究会などで合意されていたが、全体としては十分な合意はなされていない’といった語りが含まれた。

ケースメソッドのあり方について原点に立ち戻りながら考えている教員は、面接調査をした限りでは少なかった。こうした問題について議論できる機会の確保が求められると思われる。

#### 3-2. “教員組織とカリキュラム”カテゴリーとその下位カテゴリーの検討

このカテゴリーには、学科、カリキュラムの特色や関連性などにおいてなされている工夫や

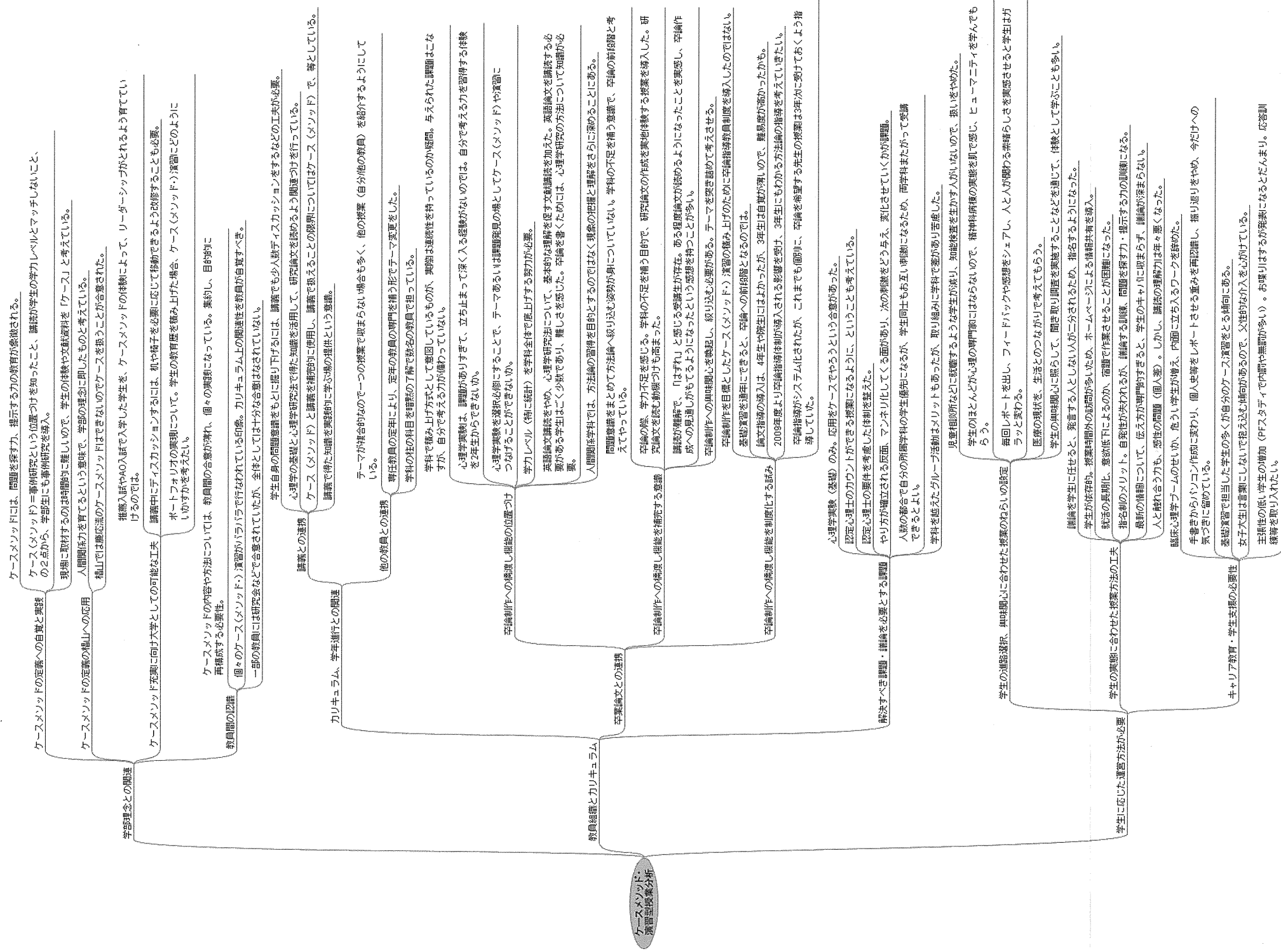


FIGURE 2. KJ法による分類の結果

課題が分類され、3つの下位カテゴリーと、3つの下位カテゴリー各々について、さらに複数の下位カテゴリーが抽出された。

第一に、“カリキュラム・学年進行との関連”カテゴリーには、“講義との連携”“他の教員との連携”という2つの下位カテゴリーが抽出された。“講義との連携”には‘講義でも少人数ディスカッションをするなどの工夫が必要’‘心理学の基礎と心理学研究法で得た知識を活用して、研究論文を読むよう関連づけを行っている’‘ケースと講義を補完的に使用し、講義で扱えることの限界についてはケースで、等としている’‘講義で得た知識を実践的に学ぶ場の提供という意識’といった**講義との連携が意識された語り**が、“他の教員との連携”には‘テーマが複合的なので一つの授業で取まらない場合も多く、他の授業（自分／他の教員）を紹介する’‘専任教員の定年により、定年の教員の専門を補う形でテーマ変更をした’‘学科の柱の科目を暗黙の了解で数名の教員で担っている’といった**他の教員との連携が意識された語り**が、それぞれ含まれた。

第二に、“卒業論文との連携”カテゴリーには、“卒論制作への橋渡し機能の位置づけ”“卒論制作への橋渡し機能を補完する意識”“卒論制作への橋渡し機能を制度化する試み”という3つの下位カテゴリーが抽出された。“卒論制作への橋渡し機能の位置づけ”には‘学科で積み上げ方式として意図しているものが、実際は連続性を持っているのか疑問。与えられた課題はこなすが、自分で考える力が備わっていない’‘心理学実験（注：心理学科2年通年開講）は、課題がありすぎて、立ち止まって深く入る経験がないのでは。自分で考える力を習得する体験を2年生からできないか’‘心理学実験を選択必修にすることで、テーマあるいは課題発見の場としてケースや演習につなげることができないか’‘学力レベル（特に統計）を学科全体で底上げする努力が必要’‘英語論文講読をやめ、心理学研究法について、基本的な理解を促す文献講読を加えた。英語論文を講読する必要がある学生はごく少数であり、難しさを感じた。卒論を書くためには、心理学研究の方法について知識が必要’‘人間関係学科では、方法論の習得を目的とするのではなく現象の把握と理解をさらに深めることにある’といったように、**卒論制作に向けてどのような認識でケースメソッド・演習型授業を捉えているのかをめぐる語り**が、“卒論制作への橋渡し機能を補完する意識”には‘問題意識をまとめて方法論へ絞り込む姿勢が身につけていない。学科の不足を補う意識で、卒論の前段階と考えてやっている’‘卒論の際、学力不足を感じる。学科の不足を補う目的で、研究論文の作成を実地体験する授業を導入した。研究論文を読む動機づけも高まった’‘講読が難解で「はずれ」と感じる受講生が存在。ある程度論文が読めるようになったことを実感し、卒論作成への見通しをもてるようになったという感想を持つことが多い’‘卒論制作への興味関心を喚起し、絞り込む必要がある。テーマを突き詰めて考えさせる’といったように、**卒論制作に必要なスキルや卒論制作でねらいとしている事柄につながるよう自覚的に実践していることを示唆する語り**が、それぞれ含まれた。また、“卒論制作への橋渡し機能を制度化する試み”には‘卒論制作を目標としたケース演習の積み上げのために卒論指導教員制度を導入したのではない’‘基礎演習（注：人間関係学科2年後期開講）を通年にできると、卒論への前段階となるのでは’‘論文指導の導入は、4年生や院生にはよかったが、3年生は自覚が薄いので難易度が高かった’‘2010年度より卒論指導体制が導入される影響を受け、3年生にもわかる方法論の指導を考えていきたい’‘卒論指導がシステム化されたが、これまでも個別に、卒論を希望する先生の授業は3年次に受けておくよう指導していた’といったように、**2009年度より人間関係学科で導入された《卒業論文事前指導制度》をめぐり**の語りが含まれた。卒論制作に関しては、現象の把握・理解をねらう

人間関係学科と、方法論に則った執筆をねらう心理学科というように、ねらいにおいて学科間に差異があることが推察された。したがって、方法論のつみあげを意識している心理学科において、橋渡しということがより強く意識されていると考えられる。

心理学科においては2009年度より、大学院志望者に対して、文献講読等のケース(メソッド)演習をなるべくとるようにというガイダンスを実践し始めた。教員が学科の不足を補う意味で実践した内容が、学科の制度へと組み込まれるという流れで、卒論制作への橋渡し機能が奏功していると考えられる。

第三に、“解決すべき課題・議論を必要とする課題”には、**学部・学科としてこれまでも議論がなされてきた課題や、制度化されないまま暗黙裡に実践されている問題、今後も検討が必要な課題**の諸々が含まれた。諸課題をどう捉えるかについては議論の余地が残されると判断し、下位カテゴリーは設けなかったが、大別すると以下の3つの内容であると想定された。

まず心理学科では、‘心理学実験(基礎)のみ。応用をケース(メソッド)でやろうという合意があった’という語りがあったが、ここで語られた‘応用’の意味は非常に曖昧さを残しているように思われる。増井(2008)によれば「心理学実験は…(中略)…初級篇としての位置づけであり、卒論で本格的な実証研究を行なうためには、より専門的な特殊実験というべき科目が必要となる…(中略)…ケースメソッド(少なくともその一部)をこれに当てることが考えられた」とある。しかしながら、先の語りにおける‘応用’とは、心理テストの実験を体験するという意味ともとれ、卒論へ繋げる目的と、心理臨床の体験知を深める目的の2つが混同されているように思われる。発足当初の合意を現時点で再び確認する機会が必要であろう。‘認定心理士のカウントができる授業になるように、ということも考えている’‘認定心理士の要件を考慮した体制を整えた’という認定心理士をめぐる問題も、増井(2008)の述べるように、「心理学実験が1.5単位であるために、少なくとももう1科目以上の実験系カテゴリーの科目が必要」となり「ケースメソッドを特殊実験相当科目として」当てはめた経緯があるが、「すべてのケースメソッドが実験系となっているわけではないので、認定心理士希望者はシラバスを検討のうえ、あるいは教職員と相談のうえ、科目選択をするようにガイダンスがなされている」という現状がある。どの科目が実験科目とされるかシラバス上に明示はされておらず、明示することの可否については議論が続いているものの、解決がなされていない。

諸課題としてはまた、‘やり方が確立される半面、マンネリ化してくる面があり、次の刺激をどう与え、変化させていくかが課題’というように、**運営を積み上げていく際の方法論の検討をめぐる教員サイドの課題**が挙げられていた。授業の方法論の検討は、講義、卒論が意識されたケースメソッド・演習、また次に述べる学生に応じた運営の、いずれにおいても必要になる事柄であるが、その解決方法については十分に議論されているとはいえない。実践力の習得に向けた工夫も、学生の質や学生のニーズに合わせて、試行錯誤が必要であろう。先に述べた現場実習のようなりアリティの持ちやすい授業とは対照的に、例えば異文化理解のように‘関心はあるが身近でないテーマ’や‘切実感がないテーマ’では議論が盛り上がりなかつたり、論点が定まらなかつたり、といった議論の進め方の難しさが語られている。イメージーションや象徴能力を要求される分野でのテーマ選びおよび授業方法についても、議論の余地があるだろう。

そして、‘人数の都合で自分の所属学科の学生優先になるが、学生同士もお互い刺激になるため、両学科またがって受講できるとよい’‘学科を超えたグループ活動はメリットもあったが、取り組みの意欲に学科による差があり苦慮した’といった、**学科を超えた受講をめぐるメ**

リット・デメリットに関する語りも含まれた。両学科に開講することについても、そのメリットとデメリットが十分に議論されているとは言い難く、議論の望まれるところである。

### 3-3. “学生に応じた運営方法が必要” カテゴリーとその下位カテゴリーの検討

このカテゴリーには、学生の経年変化をみて、それに応じた授業運営その他に関する工夫や課題が分類され、3つの下位カテゴリーが抽出された。

第一に、“学生の進路選択・興味関心に合わせた授業のねらいの設定” カテゴリーには、‘児童相談所などに就職するような学生が減り、知能検査を生かす人がいないので、扱いをやめた’ ‘学生のほとんどが心理の専門家にはならないので、精神科病棟の実態を肌で感じ、ヒューマニティを学んでもらう’ ‘毎回レポートを出し、フィードバックや感想をシェアし、人と人が関わる素晴らしさを実感させると学生はガラッと変わる’ ‘医療の現状を、生活とのつながりで考えてもらう’ というように、**心理学科において臨床心理学の専門性に焦点づけた内容から専門家にはならない学生対象に臨床心理学をどのように学んでもらうかという方向性へシフトしてきたという流れの語り**が含まれた。精神科病院での現場実習のように体験がリアルで切実である場合、体験と言葉とは比較的ギャップが少ないのかもしれないが、学生が体験を言葉にする際の工夫は学ぶべきものがあるように思われる。また、これらは心理学科にのみ該当する内容であるが、2007年度に臨床心理学科から心理学科へ改称した流れもあり、学生の進路状況の変化と学科の提供するカリキュラムは連動している。先の卒論に関する項で述べたことにも関連するが、心理学科においては、心理学実験後の‘応用’を補うやり方として、知能検査や投影法など習熟に時間と労力を要するアセスメントを少人数で学ぶものがあると考えられる。しかしながら、なぜ学生の就職先が変化してきたのか、学生の変化であるのか、カリキュラム要因の変化なのか、という議論も必要であるようにわれる。また、‘学生の興味関心に照らして、聞き取り調査を実施することなどを通じて、体験として学ぶことも多い’ というように、**直接進路選択につながらない場合であっても、その時々学生主体の興味関心を生かすことで、体験的に学ばせる試みに関する語り**も含まれた。諸課題の一部とも関連するが、学生にとって体験となるような学びを提供するという点について、さらなる議論が必要であろう。

第二に、“学生の実態に合わせた授業方法の工夫” カテゴリーには、学生の間接像に合わせた実践力養成を意識した面接内容が含まれたが、‘議論を学生に任せると、発言する人としなない人が二分されるため、指名するようになった’ ‘学生が依存的。授業時間外の訪問が多いため、ホームページによる情報共有を導入’ ‘就活期間の長期化、意欲低下によるのか、宿題で作業させることが困難になった’ ‘指名制のメリット。自発性は失われるが、議論する訓練、問題を探す力・提示する力の訓練になる’ というように、**学生の自主性に疑問を投げかける語り、自主性の希薄さを前提に授業方法を工夫する語り**、‘最新の情報について、伝え方が専門的すぎると、学生のキャバに収まらず、議論が深まらない’ ‘人とふれあう力も、感性の問題（個人差）。しかし、講読の理解力は年々悪くなった’ というように、**感性は個別性の問題とする内容はあるものの、学力低下は否めないという語り**で構成されていた。

そこで第三に、“学生の実態に合わせた授業方法の工夫” とは別に、**学生の自主性の希薄さや学修スタイルをうまく確立できないことを前提として学生教育や学生支援の必要性についてやや踏み込んだ問いを投げかけていると思われる語り**を“キャリア教育・学生支援の必要性” というカテゴリーにまとめた。具体的には、‘臨床心理学ブームのせいか、危うい学生が増え、内面に立ち入るワークを辞めた’ ‘手書きからパソコン作成に変わり、個人史等をレポートさ



れる重みを再認識し、振り返りをやめ、今だけへの気づきに留めている’といった**社会情勢の変化も含めたメンタリティの危うさを指摘する語り**や、‘基礎演習で担当した学生の多くが自分のケース（メソッド・）演習を取る傾向にある’といった**教員との偶発的な出会いが学修計画に優先され、場依存的・関係依存的に履修決定している可能性を示唆する語り**、‘女子大生は言葉にしないで抱え込む傾向があるので、父性的な介入を心がけている’‘主張性の低い学生の増加（PF スタディで内罰や無罰が多い）。お喋りはするが発表になるとだんまり。応答訓練等を取り入れたい’というように**自己表現や意志を伝達する力を養う教育**、さらには**キャリア教育の積極的な必要性を示唆する語り**が見られた。閉鎖的な関係性や、インフォーマルなつながりの如何によってクラスの雰囲気は多分に左右される点などは、女子大学ならではの課題であるのか否かについて、他の女子大との検証を行なうなどの必要があるかもしれない。

### まとめと今後の課題

本研究では、教員への個別面接を実施し、語りの内容について KJ 法による分析を行ない、そこで得られた“学部理念との関連”“教員組織とカリキュラム”“学生に応じた運営方法が必要”という3つの大カテゴリーとその下位カテゴリーについて検討を行なった。

面接調査の時期が足掛け2年にわたったため、その間に学部内で制度の検討、実施なども行われてきている。2009年度には、人間関係学科で基礎演習と卒業論文の間をつなぐ制度として、人間関係卒論事前指導制度がスタートし、心理学科では大学院進学希望者に卒業論文作成のためのケースメソッド・演習型授業や現場実習を履修するようガイダンスすることが開始され、実質上ケースメソッドや演習が心理学実験と卒論の間をつなぐカリキュラムとして始動しつつある。これらの変化については結果と考察に盛り込んだ。このような試行錯誤段階の取り組みも多く、今後の成果との関連においてさらなる議論が期待される。

また、今回は触れられなかったが、今後ポートフォリオの実現可能性を念頭に置き、ケースメソッド・演習型授業にどのように生かすことができるかという議論も深めていきたいと考える。

### 文献

- 安立奈歩・小倉祥子・加藤容子・杉藤重信・西出弓枝・藤原直子（2008）：ケースメソッド・演習型授業に関する研究会の報告。椋山女学園大学人間関係学研究，7，23-29.
- 増井透（2008）：私とケースメソッド。椋山女学園大学人間関係学研究，7，63-65.
- 西出弓枝・安立奈歩・加藤容子・杉藤重信・藤原直子・小倉祥子（2008）：ケースメソッド・演習授業のねらいや授業方法に関する教員の意識。椋山女学園大学人間関係学研究，7，75-92.
- 椋山正弘（1990）：大学教授法としてのケース・メソッド。広島大学大学教育研究センター大学論集，19，235-252.
- 高木春夫・竹内伸一（2006）：実践！日本型ケースメソッド教育—企業力を鍛える組織学習—。ダイアモンド社。