

ケースメソッドを用いた アクティブ・ラーニング型授業の実践と分析



金沢大学 国際基幹教育院

高等教育開発・支援系

上畠洋佑(うえはたようすけ)

研究の背景

■背景

金沢大学では、平成26年度に大学教育再生加速プログラム「テーマⅠ（アクティブ・ラーニング）・Ⅱ（学修成果の可視化）複合型」の採択を受け、学域・学類の中核をなす科目群でのアクティブ・ラーニングの深化・充実を進めている。

発表者は、平成27年度後期人間社会学域共通科目「大学・学問論」において、ケースメソッドを用いて、アクティブ・ラーニング型授業を実践した。

先行研究

竹内(2010)

ケースメソッドを「ケース教材をもとに、参加者相互に討議することで学ばせる授業方法」と定義する。

川野(2012a)

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。

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。

研究の目的

■目的

「大学・学問論」第7回「大学とIR」におけるケースメソッドでは、学生が他者の視点に立って考え、さらに一つの状況に対して異なった意見・視点が提示される中で、自分の考えと他者の考えを比較検討するプロセスを通して、学生が相対的な視点でものごとをみることができるようになることを目的とした。

本発表では、当該授業で掲げた目的がどの程度達成できているか明らかにすることを研究の目的とする。

研究方法

■研究方法

本発表では以下の3つを用いて、「大学・学問論」第7回目「大学とIR」でのケースメソッド型授業を通して、学生が相対的な視点でものごとを見ることができたかを明らかにする。

①グループワーク活動による各グループの発表資料

②ミニッツペーパー

自分のグループの評価とグループワークについての
自分自身の活動の振り返り

③レポートの成績評価

授業の概要①

■ 大学・学問論

第1回 ガイダンス

第2回 能動的な学び(ティーチングからラーニングへ)

第3回 アクティブ・ラーニング実践

第4回 科学的な学び(科学リテラシーをもった市民として)

第5回 科学の方法について考える(1)

第6回 科学の方法について考える(2)

第7回 大学とIR ←本研究が対象とする授業

第8回 アジアの大学

第9回 欧州の大学

第10回 学問と図書館の歴史

第11回 中間試験

第12回 人間社会学域の学問1(法学)

第13回 人間社会学域の学問2

第14回 金沢大学の歴史1

第15回 金沢大学の歴史2

授業の概要②

■ 授業の概要

登録学生61名の内、当該授業回に参加した学生数は49名であった。

所属学類	1年生	3年生	4年生	合計
人文学類	9			9
経済学類	27	1		27
学校教育学類	3		1	1
地域創造学類	6			4
国際学類	2			2
合計	47	1	1	49

授業の概要③

■授業の構成

1. 教員自己紹介(5分)
2. 講義(20分)、
3. ケースメソッド(55分)
4. 授業のまとめ(10分)

講義では大学の起源、日本の大学の成り立ちと歴史の概観、日本の大学の現状を伝えることを通して、学生が現在所属している大学を俯瞰的に見て、自らの立ち位置の相対化を促した。

ケースメソッド部分では、発表者が学士課程学生の実際の体験を元に作成したケースを用いた。受講生は事前に当該ケースを読んだ上で出席し、シンク・ペア・シェアとグループワークを通して討議を行った。

ケースメソッドを用いた理由

■ 2015年前期授業での学生の反応を通して

- ・2015年度前期「アクティブ・ラーニング入門」において、「大学データを読む」という担当回でIRについての講義を行ったが、学生の興味関心が低かった。
- ・大学教育再生加速プログラム事業における教学IRの実践(学生インタビュー)から、授業を含めた大学内の教育プログラムを通じた学生の相対的な視点の獲得や根拠を用いて論じる能力の育成の必要性を発表者自身の仮説として抱いていた。

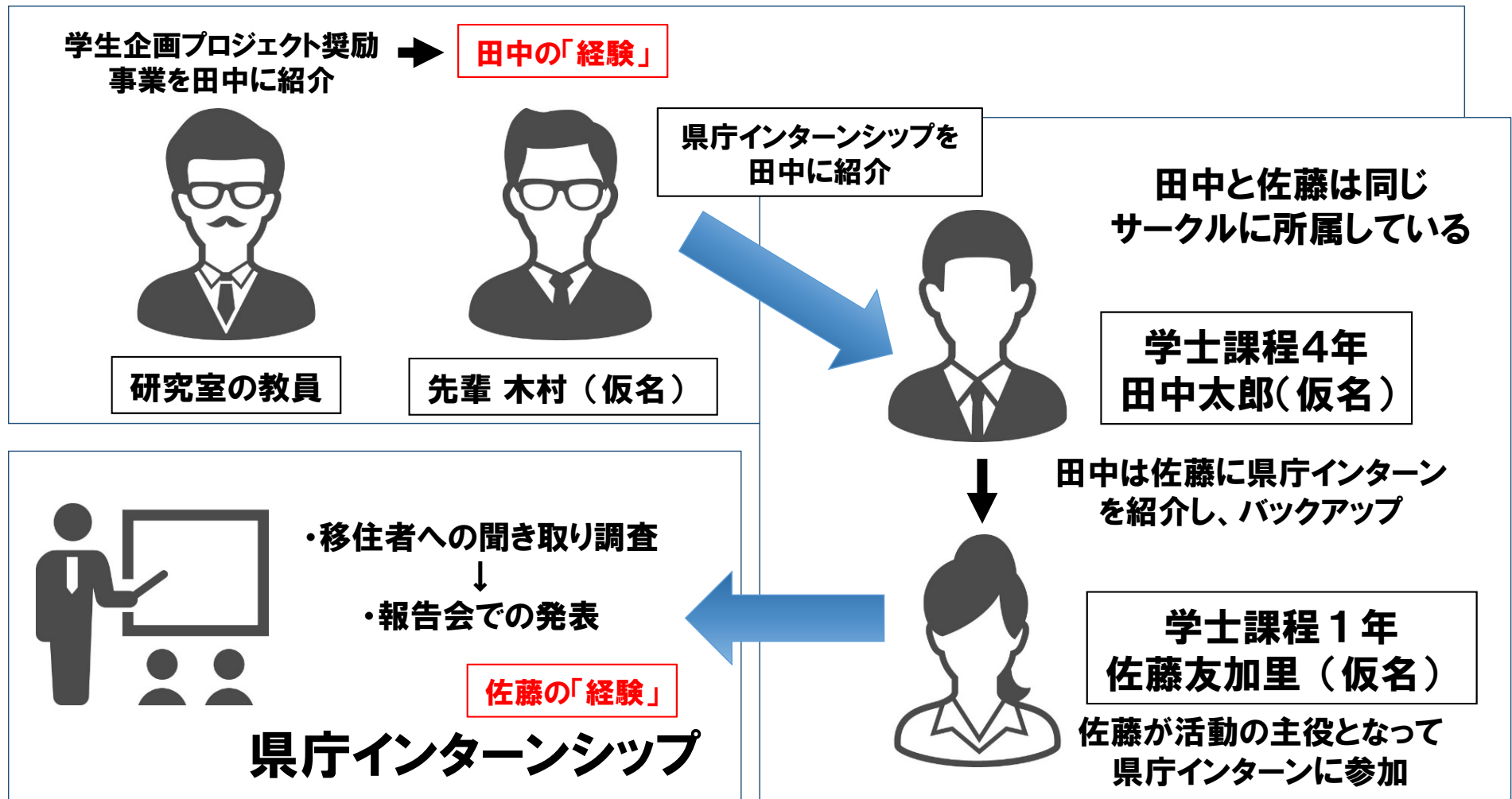
ケースの概要①

■ ケース作成のプロセス

1. 大学教育再生加速プログラムにおいてインタビューした数名の学生から1名の学生を抽出した。
2. ケースのモデルとなることの可否について当該学生(以下「ケース学生」)の確認を得た。
3. 発表者がケース学生にインタビューを実施した。これに基づき発表者がケース原案を作成した。
4. ケース学生と一緒に内容の整理・確認を行った。
5. ケースが授業の目的に叶うように発表者がまとめた。A4で4ページ(3450文字)の文量に仕上げた。

ケースの概要②

大学時代の「経歴」と言葉にならない思い



ケースの概要③

■ケースの概要

4年生である田中(仮名)は、過去学内で公募された「学生企画プロジェクト」に参加し成功を収めた経験があった。

田中と同じサークルに所属する1年生の佐藤(仮名)は、将来国際機関で働くことを希望しており、これを聞いた田中は、先輩から紹介された県庁インターンシップに佐藤を誘う。

佐藤はこれに同意し、インターンシップに臨むのであるが、インターンシップを終えた佐藤に対して、田中は言葉にならない「もどかしさ」を感じる事となった。

ケースの概要④

■ 多様な「もどかしさ」の観点を生む仕掛けづくり

読み手にとって解釈が異なるワーディングを設定した。

インターンシップ報告会では、50名以上の聴衆を前に、佐藤はこれまで経験したことがないほど緊張していたが、田中からの支援を貰わずに自分一人で作ることのできたパワーポイントのプレゼンテーション資料と、何度も読み込み練習してきた発表原稿に自信があった。発表を終えると幸いにも聴衆からの質問はなく、会場にパラパラと鳴る拍手の中、「大学1年生らしい元気な発表ありがとうございました。」という司会の言葉を聞いて、佐藤は緊張感から開放されほっと一息をついた。(ケース本文より抜粋)

シンク・ペア・シェア

■シンク・ペア・シェア

スクール形式の教室で実施。

隣同士でペアを組み以下の作業を5分間行った。

「田中の『学生企画プロジェクトでの経験』と佐藤の『インターンシップでの経験』についてあなたは同じだと考えますか、それとも違うと考えますか？ そう考えた理由は？」という問いについて、学生がペアとなって話し合った。

ケースに対する学生個人の考えの整理と、次の5～6名でのグループワークに入る前のウォームアップとして実施。

シンク・ペア・シェア

■様式

シンク・ペア・シェア

・大学時代の「経歴」と言葉にならない思い

1. 田中の「経験」と佐藤の「経験」についてあなたは同じだと考えますか、それとも違うと考えますか？そう考えた理由は？
2. 自己紹介をした後、ペアで意見交換してください。

グループワーク

■グループワーク

シンク・ペア・シェアでのペアを組み合わせて、5～6名のグループを10班構成し、「田中が佐藤に感じた『もどかしさ』を想像して下さい」という課題に対してグループで意見交換をし、グループでのまとめを行った。

各グループのまとめを、1グループ3分以内で発表することを通して、同じ課題に対する受講者の様々な考えや意見の全体共有をはかった。

グループワーク

■様式

グループワーク

・大学時代の「経歴」と言葉にならない思い

1. グループ内で自己紹介をした後、田中が佐藤に感じた「もどかしさ」を想像して下さい。

2. グループで出た意見を別紙にまとめて発表して下さい。

グループワーク

■様式 (別紙)ケースメソッド型授業

グループワーク

- ・田中が佐藤に感じた「もどかしさ」を想像してグループでまとめて下さい。

()グループ
メンバー氏名

()、()、()、()、
()、()、()、()

結果①

■各グループの発表資料(まとめ)

積極性の違い

- ・学内のプロジェクト(田中)と学外のインターンシップ(佐藤)に参加した積極性の違いがある。

経験を得られる猶予期間の違い

- ・1年生の佐藤は田中に比べてまだ時間がある。

佐藤中心でインターンシップが進んだ点

- ・田中はもっと中心的な役割でインターンシップに関わりたかった。
- ・田中は本当は自分が主体的にやりたかったのにサポートに徹してしまった。

田中から感じる佐藤の自己満足

- ・田中から見ると佐藤のインターンシップ活動は自己満足に見えた。
- ・インターンシップが本当に佐藤のためになったのか疑問に感じている。

将来のビジョンの違い

- ・はっきりとした夢を定めている佐藤と将来のビジョンが見えない田中という違いがある。

佐藤の感謝に対する田中の気後れ

- ・感謝の気持ちをもたらしたが、頑張ったのは佐藤であるので田中は気後れしている。

結果①

佐藤との距離感

■各グループの発表資料(まとめ)

- ・佐藤に主役を譲ったことにより田中は佐藤が遠くに行ってしまったと感じている。

田中が抱く佐藤への不安・懸念

- ・佐藤のインターンシップ活動を見ていつもうまく行くと思っている。
- ・田中のサポートがあったのに自分ひとりでやり遂げたように佐藤が感じている。
- ・現場で得られる経験を重視するあまり大学での学びを佐藤が軽視してしまうのではないかという田中の佐藤に対する懸念。

田中の佐藤への嫉妬感と劣等感

- ・佐藤のインターンシップ活動を見て田中が自分が劣っているように感じた。
- ・インターンシップで夢に近づいた佐藤に田中は嫉妬感を抱いている。

田中の4年間の後悔

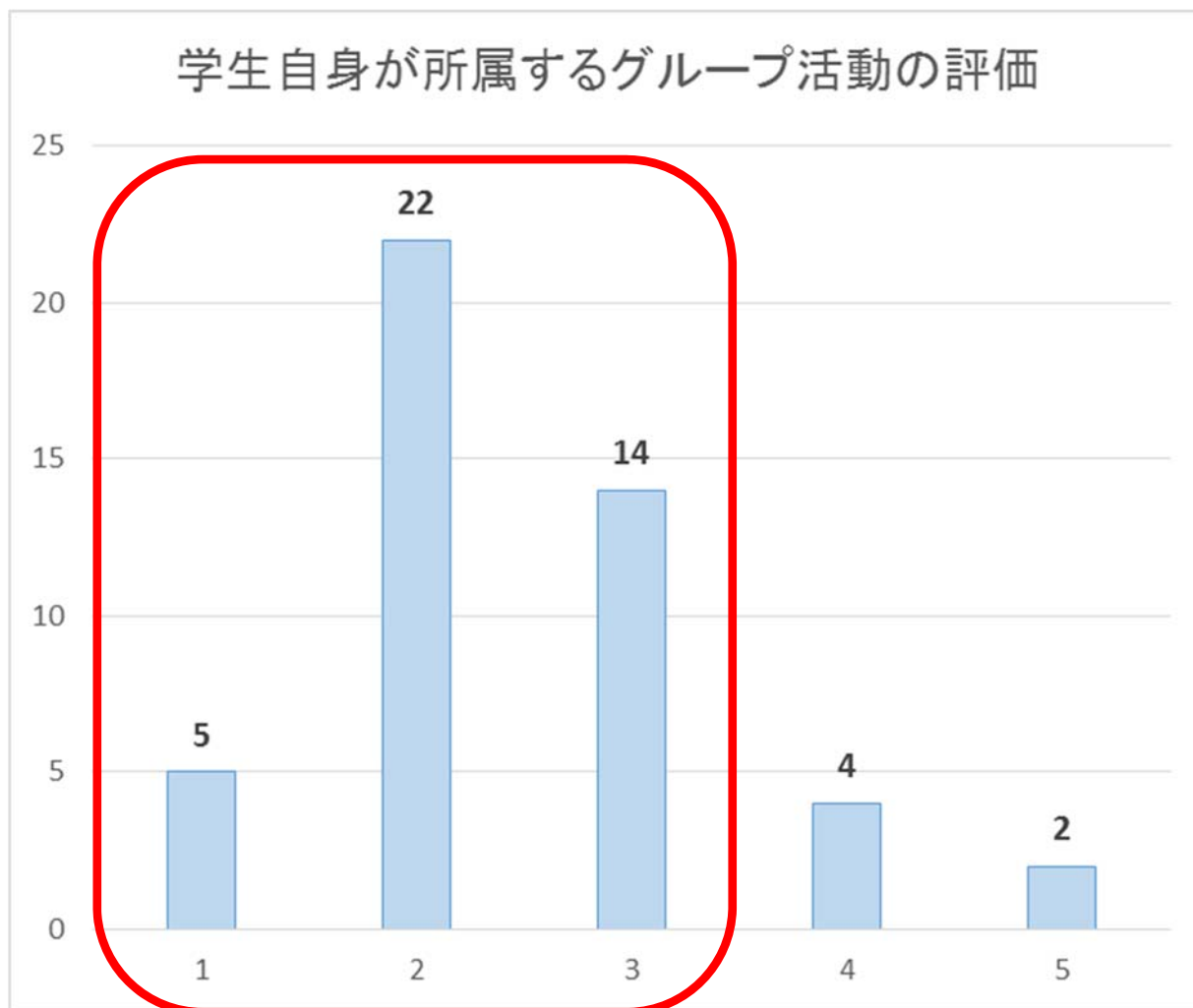
- ・田中はもっと早いうちから佐藤のように色々な経験をしておけばよかったと感じている。
- ・田中は大学以外の現場で学べることの大きさをもっと早く知っていればよかったと感じている。

目的もなくインターンシップに参加した田中の自分自身への疑問

- ・佐藤は明確な夢を持ってインターンシップを行い、充実していたのに対して田中は自分がインターンシップでしたことに対して意義があったのか疑問に感じている。

結果②

■ミニッツペーパー



学生自身が所属するグループの活動について、授業終了前に、ミニッツペーパーを用いて評価してもらった。

出席者49名の内、無回答でなかった47名の結果が左図の通りである。

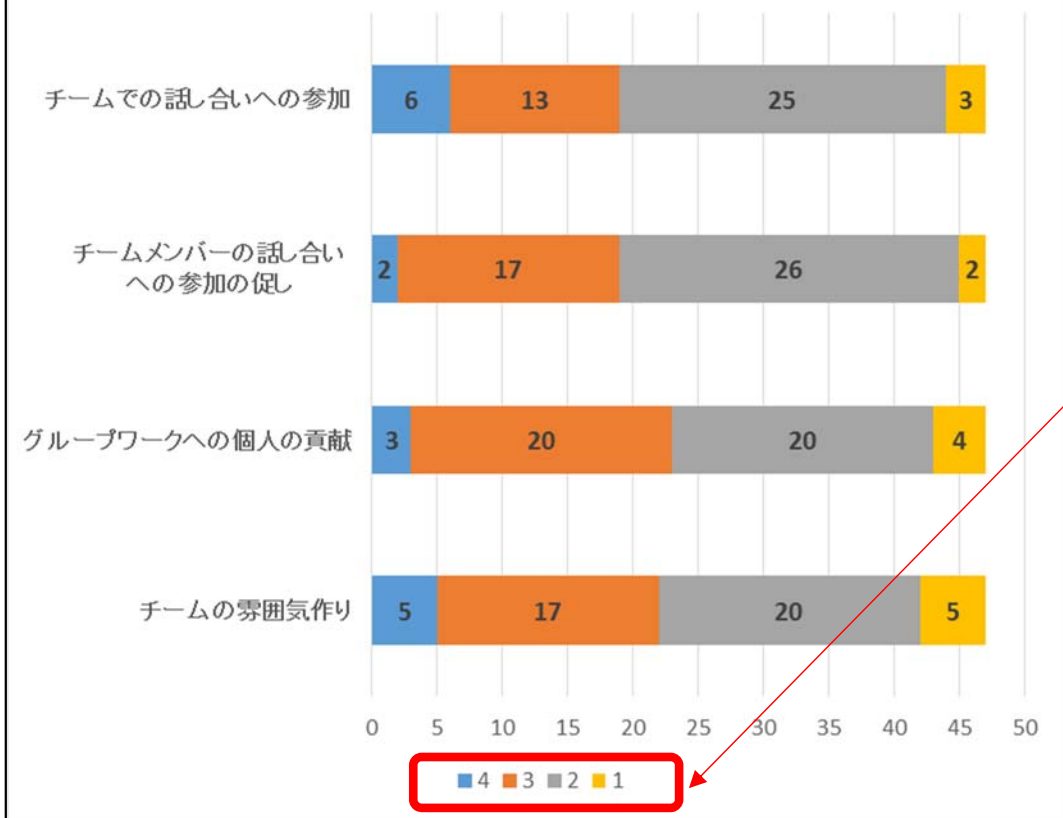
約87%の学生が1、2、3の評価を付けていた。自分たちのグループワークについて比較的高い評価をしていることがわかった。

とてもよくできた (1 ・ 2 ・ 3 ・ 4 ・ 5)あまりよくできなかった

結果②

ミニッツペーパー

グループワークについての学生自身の自己評価



グループワークの活動について学生自身の自己評価をルーブリックを用いて行った。どの設問項目においても概ね同じ割合で、レベル2以上の自己評価が多い。

観点\尺度	(レベル4)	(レベル3)	(レベル2)	(レベル1)
チームでの話し合いへの参加	チームでの話し合いにおいて、話し合いを進展させるような建設的発言を積極的にした。	チームでの話し合いにおいて発言を行い、話し合いをリード又はリーダーをフォローした。	チームでの話し合いにおいて関連する発言をいうことができた。	チームでの話し合いの場に参加できた。
チームメンバーの話し合いへの参加	メンバーの発言に対して、他のメンバーがそれに関連づけて発言できるような話し合いの流れを作りだすことで、メンバーの積極的参加を促した。	メンバーの発言を整理し、関連づけた上で発言するなどして、メンバーの積極的参加を促した。	メンバーの発言に対して、あいづちをうつ、うなずくなどして理解を態度に示すことで、メンバーの話し合いへの参加を促した。	メンバーの話を守ることなく聞くことができた。
グループワークへの個人の貢献	グループワークに積極的に参加して、高い完成度での課題の達成に多大な貢献をした。	グループワークに参加し、課題の達成に貢献をした。	グループワークに参加して、作業の遂行に協力した。	グループワークに参加して、要望を受けて作業を手伝った。
チームの雰囲気作り	チームの状況の変化に応じて、率先してチームの雰囲気をより良くする、あるいは雰囲気が悪くなった時にはそれを解消するような発言や行動をした。	チームの雰囲気を良くするために、自ら率先して発言や行動をしたり、メンバーのサポートをした。	チームの雰囲気が良くなるようにメンバーに合わせた発言や行動をした。	チームの雰囲気を悪くするような発言や行動をしたり、態度に表したりすることなく、チームに参加した。

関西国際大学チームワークルーブリックを参照して作成

結果③

■レポートについて

レポート課題は「大学・学問論」の中間試験として以下の通りに提示した。

「第7回 大学とIR グループワークのまとめ(本発表「結果①」に該当)」を参考にして以下の2点に触れてレポートを作成しなさい。

- 1)「第7回 大学とIR グループワークのまとめ」に記載されている自分以外の考えを一つ以上選んで自分の意見と比較しながら論じること。
- 2)自分の意見がなぜそのようになるのか、根拠(本・新聞等からの引用)を示して論じること。

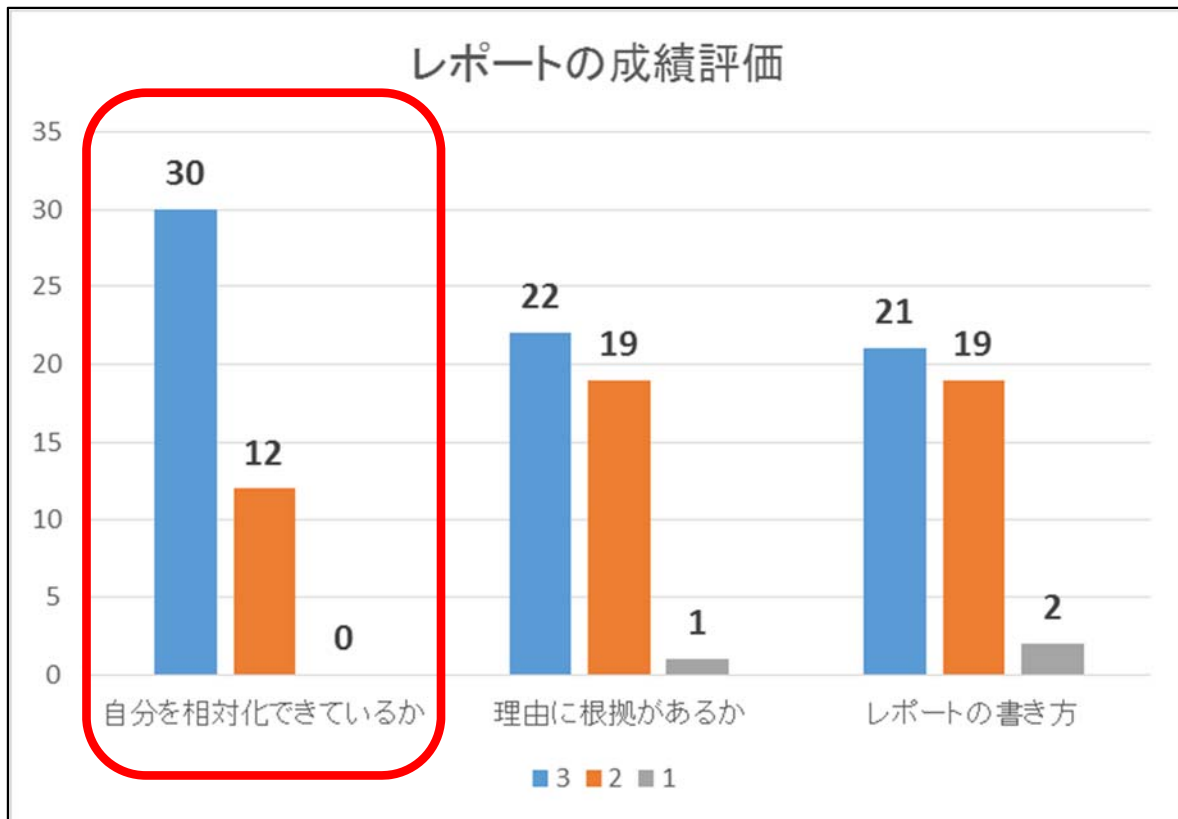
レポートの評価は「レポート評価基準(ルーブリック形式)」(※)に基づいて行います。
字数:400字以上

(※)「レポート評価基準(ルーブリック形式)」は次頁参照。

結果③

■レポートの成績評価

授業に出席した49名の内、レポート提出者数は42名であった。
下図に42名のレポート成績評価結果を示す。



「レポート評価基準(ループリック形式)」

【評価観点】と尺度(3段階、(3)すばらしい、(2)よい、(1)もう少し)

【自分を相対化できているか】

- (3) 他者の考えと比較して客観的に自分の意見を述べられている。
- (2) 他者の考えと比較して自分の意見を述べられている。
- (1) 自分の意見のみ述べられている。

【理由に根拠があるか】

- (3) 説得力のある根拠を示して理由を述べられている。
- (2) 根拠を示して理由を述べられている。
- (1) 理由が述べられていない。あるいは、根拠が示されていない。

【レポートの書き方】

- (3) 全体的に誤字・脱字、常体・敬体の不統一がなく、400文字以上である。
- (2) 誤字・脱字、常体・敬体の不統一の面で誤りがあるが、400文字以上である。
- (1) 誤字・脱字、常体・敬体の不統一の面で誤りが多い。あるいは、400文字以下である。

レポートは発表者が上記「レポート採点基準(ループリック形式)」を用いて採点を行った。評価項目「自分を相対化できているか」の成績分布が他の2つの評価項目に比べて「(3)すばらしい」の割合が高かった。

考察①

■ 3つの結果からの考察

- ① グループワーク活動による各グループの発表資料
- ③ レポートの成績評価

ケースに関わる問いについて、グループワークを通して、10班から多様な視点の意見が出て、授業内で全体共有をはかることができた。

多様な視点をまとめた資料を元に、受講生は自分と他者の考えを比較したレポートを作成することにより、相対的な視点でものごとを見ることができたものと考えられた。

考察②

■ 3つの結果からの考察

② ミニッツペーパー

多様な視点が各班から出てきた結果と、ミニッツペーパーの自己評価の高さの傾向から、学生自身は自らのグループワークにポジティブな評価をしていた。

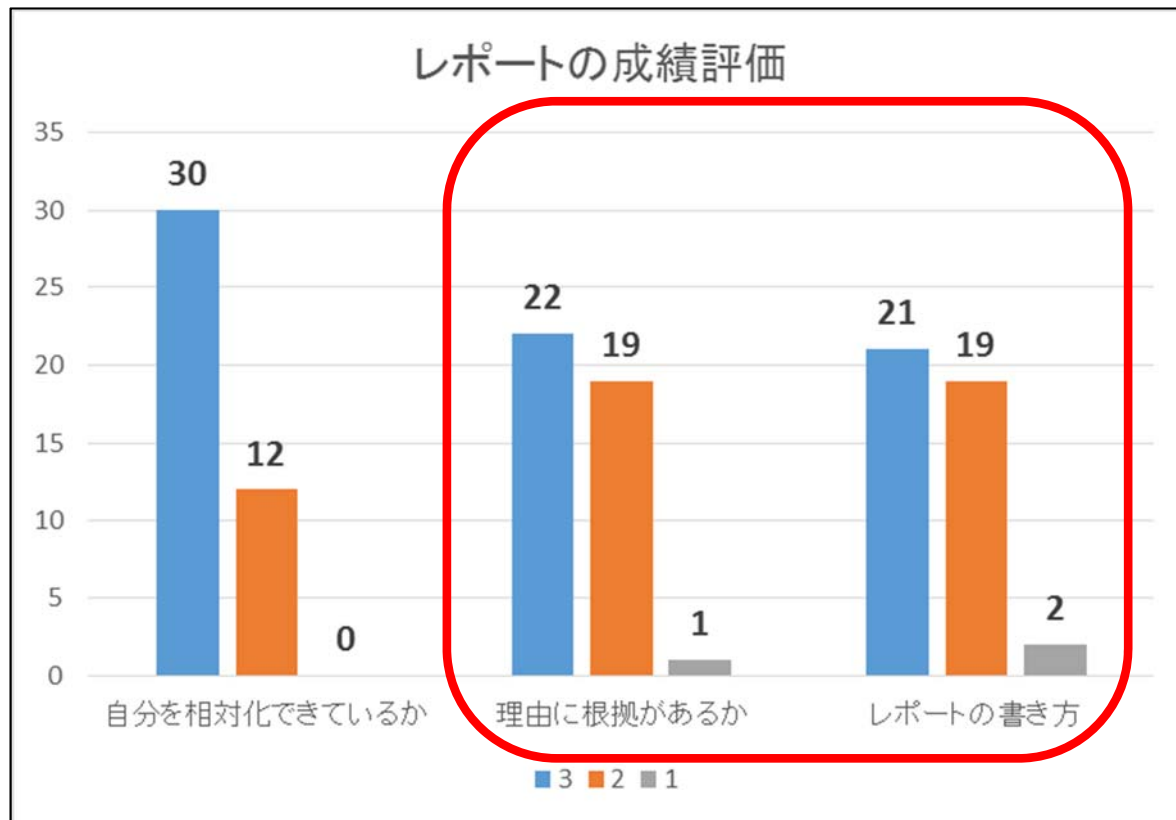
しかし、授業担当者（発表者）から見たグループワークはほとんどの班が活発であるように見えなかった。

→ 教員によるグループワーク評価と学生による評価とのズレが存在している可能性が示唆される。

考察③

■ 3つの結果からの考察

③ レポートの成績評価



当該授業の受講学生の殆どが1年生であったことから、1年次前期の段階でのアカデミック・スキルズ(根拠を用いてレポートを作成する能力、レポート作成力)の育成が十分ではない可能性が示唆された。

ただし、3つの評価項目におけるルーブリック基準の難易度による評価結果の差である可能性も考えられる。

今後の課題①

■ 研究対象の限定性

本研究の対象である、ケースメソッド型授業で実施した「大学・学問論」第7回目「大学とIR」は、オムニバス形式の複数教員で担当する内の1回しか行っていない。

2016年度後期も「大学・学問論」は開講されるため、ここでのケースメソッド実施を検討する。

■ グループワークの評価方法の検討

教員によるグループワーク評価と学生による評価とのズレが存在している可能性が示唆されたため、教員による評価方法の開発と学生の自己評価とのズレについて検討する。

今後の課題②

■ ルーブリック評価基準の曖昧性

評価項目の【自分を相対化できているか】について(3)と(2)の評価が「客観的に」という言葉で区分けしており、評価者の主観に頼って評価を行っていたため、ルーブリック評価基準の妥当性を高める方法を検討する。

■ レポート評価におけるルーブリックの使用について

レポート評価する上で、評価者の効率性を高め、評価のバラつきを回避できる可能性は高かった。さらに直接評価として用いる上での評価の妥当性を高めるために、複数教員間でのルーブリック評価実施を検討する。

参考文献

川野司(2012a)「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1号、pp19-36

川野司(2012b)「ケースメソッド授業のCS分析」、『九州女子大学紀要』、第49巻2号、pp37-54

川野司(2013)「ケースメソッド授業の研究」、『九州女子大学紀要』、第50巻2号、pp31-48

梶山正弘(1990)「大学教授法としてのケース・メソッド研究」、広島大学大学教育研究センター『大学論集』第19集、pp235-252

高木晴夫(2001)「ケースメソッドによる討論授業のやり方」、『経営行動科学』、第14巻第3号、pp161-167

竹内伸一(2010)「ケースメソッド教授法入門—理論・技法・演習・ココロ」、慶應義塾大学出版