

日本語教育実習前指導としてのケースメソッド授業の試み

古川 敦子

キーワード

ケースメソッド ケース教材 日本語教師養成プログラム 教育実習 事前指導

要旨

本学¹⁾の日本語教育実習では、小学校で外国人児童を対象とした学習支援を行う。実習中は、児童の文化的背景、母語、日本語習得状況等を考慮して活動する必要があり、また、複雑かつ正解のない問題に対して対処を迫られることも多い。そこで実習前指導として、外国人児童への対応の実践力を育成することを目的に、児童の事例について討論をしながら学ぶケースメソッド授業を試みた。本稿ではケースメソッド授業の概要を記述し、受講した学生へのインタビューから、実習前指導としての有効性について考察する。

1 はじめに

日本語教員養成課程において、教育実習は学生が日本語教育の現状や社会的な意義を実感でき、また実際の教育現場で学習者の反応に直接触れることができる貴重な機会である。講義や模擬授業からは得られない実践力を育成する上で意義が大きく、学生の成長が期待される活動である。文部科学省の「日本語教育のための教員養成について(報告)」²⁾でも、「日本語教員としての実践的な教育能力を習得させるために、教育実習が極めて重要であることに特に留意しなければならない」と明記されており、多くの日本語教師養成機関で実施されている。

学生が教育実習の機会を最大限に活用し、質的に高い学びを得るためには、実習前に十分な指導や準備をしていることが重要である。日本語教員養成課程の教育実習は、その実施方法が各教育機関に任されており、実習場所や期間、活動内容は教育機関によって全く異なる。そのため実習前指導は、各教育機関がそれぞれの教育実習の状況に応じて、内容や方法を工夫するなど、十分に検討することが求められる。

日本語教育の実習では、実習生が日本語母語話者である場合、実際の日本語教育の現場に触れた経験が極めて少なく、授業や教師の役割についてのイメージを持つことが難しいという点が課題となる。実習前に学習者の多様な文化背景やことばの習得等の特性を知り、さらに経験不足を補うような実践的な指導を学んでおくことが必要であろう。

本学の日本語教育実習は小学校の日本語支援クラス³⁾で、外国人児童⁴⁾を対象として実施される。そこで、実習前指導として児童の実例をもとに作成されたケースを用い、その間

題の本質や、具体的な対応をディスカッションしながら学ぶケースメソッド教育の授業を行った。

ケースメソッド教育とは、事例を使った討論方式の授業で構成される教育活動である（第3節で詳述する）。教員研修、また学校教育の教職課程でケースメソッド教育を用いた調査研究の例はいくつか報告されているが、日本語教育における実習前指導に活用された例は、管見の限り見られない。本稿では、実習前指導として行ったケースメソッド教育の授業の概要を報告し、受講した学生に対するインタビュー調査の回答から、学生がケースメソッド教育をどのように捉えたかについて、実習との関連性も含めてその有効性を考察する。

2 本学の日本語教育実習

2-1 外国人児童に対する学習支援

本学の日本語教育実習は、日本語教師養成プログラムの必須科目の一つであり、教師養成の最終段階に当たる。「日本語教育概論」「日本語教授法」「日本語教授法演習Ⅰ、Ⅱ」を履修した3年次以降の学生が履修対象である。

本学の日本語教育実習の特徴は、近隣の外国人集住地域の小学校で、日本語を母語としない児童を対象とした学習支援を体験できることにある。近年、国内の公立学校に在籍する外国人児童生徒の数が増加し、小中学校における日本語指導が喫緊の教育課題となっている。平成26年度からは日本語指導が必要な児童生徒を対象に「特別の教育課程」を編成することが可能になり、今後さらなる教育支援の充実・発展に向けて、小中学校と大学がこれまでの相互の知見を活かしつつ、協働で教育活動のあり方を探究していくことが求められる。本学の日本語教育実習では、小学校で日本語指導が必要な児童への日本語支援・教科学習支援に携わりながら、日本語教育の社会的意義や役割、および日本語教師の仕事について実践的に学ぶことを目的とする。

日本語教育実習は伊勢崎市教育委員会、実習受入れ校である伊勢崎市立南小学校、および同広瀬小学校との連携により、「日本語教室サポーター派遣プログラム」として実施される。実習生は「日本語教室サポーター」として、両校に設置されている日本語支援クラス（以下、日本語教室）で月曜から金曜の5日間ずつ、計10日間（2週間）、学習支援に携わる。日本語教室では個別、または少人数で日本語学習や教科の補習が行われている。実習生は担当教員の指導のもと、初日から児童の支援に直接関わることもある。各校での実習最終日には、指定された児童を対象として日本語指導の授業を行うため、この授業に向けて指導案や教材を準備する。実習終了後は、翌週の日本語教育実習の授業で実習の報告を行う。その際、学習支援の際に感じた疑問や、自分の指導方法についての実例を紹介し、それを題材として実習生同士が意見交換をする活動を行っている。

2015年度の日本語教育実習の授業内容を表1に示す。なお、本稿では「日本語教育実習」は本学の授業科目を指し、小学校で実際に学習支援に携わることを「実習」と区別して記述する。また、日本語教育実習を履修する学生を「実習生」とする。

表 1 2015 年度 日本語教育実習 授業内容

前 期	4月14日	日本語教育実習開講(シラバス授業)
	4月21日	実習前指導① ケースメソッド授業①
	4月28日	実習前指導② ケースメソッド授業②
	5月12日	実習前指導③ 日本語活動の説明・準備
	5月19日	実習前指導④ 実習先小学校訪問
	5月25日	前期実習開始
	6月12日	前期実習終了
	6月～7月	日本語活動準備 (指導案作成・教材準備・模擬授業)
	7月7日	広瀬小学校において日本語活動実施
	7月14日	南小学校において日本語活動実施
	7月28日	前期の振り返り、アンケート調査
後 期	9月29日	後期の実習に向けて目標・取り組み方の確認、教材作成の説明
	10月5日	後期実習開始
	11月13日	後期実習終了
	11月～1月	日本語教材作成、実習報告書作成
	1月26日	実習先小学校訪問、実習報告

2-2 実習前指導

外国人児童は、それぞれ多様な背景を持ち、ことばの発達段階や生活経験も異なるため、個々の児童の状況に応じた学習支援が求められる。小中学校の日本語指導では、教員が児童のことばの力を把握し、適切な学習内容や手立てを工夫することが必要になる。

実習生は、前年度までに履修する「日本語教授法演習Ⅱ」の中で、子どものことばの発達、言語能力の捉え方、異文化適応について学ぶ。また、実習校である小学校の日本語教室見学や、地域のNPO法人が開催している外国人児童生徒の学習サポート教室の見学を通して、実際に学習支援を体験する機会がある。しかしいずれも1回限りの短時間の参加であり、児童の状況を把握し、具体的な方法を考えて授業を実施するまでには至らない。

日本語教育実習では、実習が開始される前の数週間が実習前指導に当てられる。授業初回は、伊勢崎市の日本語指導体制を説明し、小学校実習にあたっての諸注意を指導する。その後、実習前指導としてケースメソッド教育の授業を2回実施する。授業の詳細は第4節で記述する。

3 ケースメソッド教育とは

本節では、ケースメソッド教育の特徴、ケース教材、授業方法について、高木・竹内(2010)、竹内(2013)を参考に、整理して記述する。

ケースメソッド教育とは、ある実践的課題を内包するケース(事例)を題材とし、参加

者が討論をする形式で学ばせる授業（ケースメソッド授業）を数多く組み合わせて構成する教育活動である。知識の獲得よりも、思考力の伸長に重きを置き、直面する問題に対する判断力や問題発見・解決力を育成することを目指す。参加者はケースの当事者の立場に立って、問題の本質は何か、自分ならどのように対処するかを考える。アメリカのロースクールやビジネススクールにおいて開発され、発展した教育方法であり、医療・看護、福祉、教育の分野でも導入されている。高木・竹内（2010）では、ケースメソッド教育を成立させる基本条件を以下（表2）のように整理している。

表2 ケースメソッド教育とは（高木・竹内 2010:22）

教材:	テキストではなく、ケース
主体:	教師ではなく、参加者
教師:	教えるのではなく、学ぶことをサポートする
ゴール:	既存の知識を獲得するのではなく、考え抜く能力や態度を獲得する

Shulman（1992）は、『Case Methods in Teacher Education』の中で、ケースメソッドを介した教師の力量形成の必要性を提唱し、専門家教育としての教師教育カリキュラムの中心に設定することを主張している（安藤 2009）。日本では教員に対するケースメソッド教育として、安藤（2008、2009）、岡田・竹鼻（2011）、川野（2012）などがある。近年、学校が直面する課題は多様化しており、複数の要素が絡み合っ現れる。「特定の地域にある、特定の学校の、特定の教室に通う特定の子ども（安藤 2009）」を対象とする場合、過去の経験や指導法が当てはまらず、個別に対応に当たることが求められることも多い。岡田他（2010）によれば、「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本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・問題解決力を鍛えるために有用な教育手段」である。教員の研修だけではなく、教員養成段階の教育においても有用な方法であると考えられる。

ケースメソッド授業は、一般的には個人学習・グループ討論・全体討論の順に進められる。ケース教材は事前に配布され、参加者は授業前日までにケースを読み込み、設問について考える。授業当日は、まず5-7人ほどのグループで討論し、各自の考えを述べたり、意見を整理したりして、全体討論の準備をする。その後のグループ討論が、いわばケースメソッド授業の本番となる。ここで教師は進行役として加わり、参加者に主体的に討論をさせつつ発問をしながら、討論の舵取りを行う。

ケースメソッド授業で使用する「ケース教材」は、ケース（事例）とディスカッションを誘発するような設問で構成される。ケースには問題の状況が事実としてストーリー性を持って書かれている。その背後には研究に基づいた知見や理論が含まれているが、ケースを読んだ参加者が「自分ならこうする」「この方法は、本当に適しているのか」と考え、思考を深められるように、ケース作成者の分析や考察は記述されない（高木・竹内 2010）。

4 教育実習事前指導としてのケースメソッド授業の概要

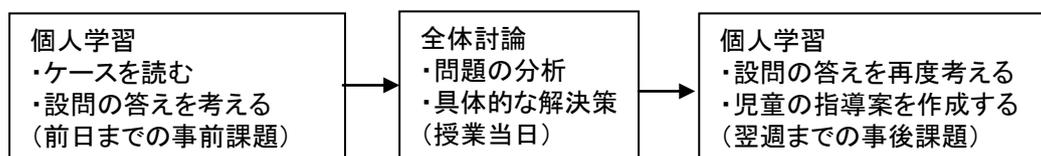
4-1 ケースメソッド授業の実施

2015年度の実習生は5人である。4月14日に1回目の授業(シラバス授業)が行われた。その後、4月21日と28日の2回(各90分)の授業を使ってケースメソッド授業を実施した(図1参照)。

この授業では、ケースから児童の問題に気づき、児童への対応を多様な視点から考える実践力をつけること、また実習生同士の討論を通して自分の意見を述べ、相手の意見を聞くことによって相互に学び合う意義を理解することを目的とした。

実習生には事前にケース教材を配布し、個人学習として、授業までに設問に対する各自の答えを考えてきてもらった(事前課題)。授業では、各設問に沿って各自の考えを述べてもらい、ケースの問題の分析と解決策について検討した。本来、ケースメソッドは少人数のグループで検討したあと全体討論に移るが、今回は実習生の人数が5人だったため、最初から全員での討論とすることにした。討論の進行役は担当講師である筆者が担当した。そして次週までに、授業での討論を踏まえ、ケースの設問の答えを再度考えて書くこと、そしてそのケース教材に登場した児童に対する指導案(児童の実態、目標、指導内容、授業の展開)を作成することの2つを課題とした(事後課題)。

図1 ケースメソッド授業の展開



4-2 使用したケース教材

今回使用したケース教材は、前年度までの実習生の報告で複数回取り上げられた実例をもとに、筆者が作成したものである。90分の授業である程度討論が完結するように、ケース自体はA4判用紙1枚に収まるよう作成された。

ケースの場面は小学校の日本語教室とし、主たる登場人物は「小学校の日本語教室でボランティアをしている鈴木さん」と、日本語教室に通級する児童とした。これは、学生は「日本語教室サポーター」という立場で実習に参加し、通級児童に個別に対応することが多いことを考慮したためである。ケースは「鈴木さん」の立場から、児童に対して行なった学習支援と、その中で感じた疑問が書かれている。

また、設問として①内容確認に関する設問、②自分のこれまでの学習の振り返りに関する設問、③問題の分析と具体的な解決策に関する設問を設けた。①と②の設問は、討論の際にウォーミングアップ的に活用した。以下、表3・4に授業で使用した2つのケースの概要を示す⁵⁾。

表 3 第 1 回ケースメソッド授業で使用了たケース(概要)

ケース①「アキコちゃんの漢字の練習」

アキコちゃんは週に 3 回程度、国語の時間に日本語教室に通級している児童である。毎回、担任の先生からの課題である漢字ワークブックをして、その後、教科書の音読をする。アキコちゃんは「漢字、大好き。漢字、できるから」と、ワークブックの漢字練習に取り組んでいる。

ある日、アキコちゃんはワークブックで「交番」「地図」「計算」という漢字を練習していた。鈴木さんはワークブックが終わった後、紙に「ちず」「こうばん」「けいさん」とひらがなで書いて、「アキコちゃん、これを漢字で書いてみよう。今練習していた漢字よ。」と言った。しかしアキコちゃんは「わかんない」と繰り返し、書こうとしない。鈴木さんが、『交番』の『交』は・・・と言いながら、「交」という漢字を少し書いたが、アキコちゃんはじっと見ているだけだった。「アキコちゃん、学校の近くに『交番』あるよね、おまわりさんがいるんだよね」と聞いてみたが、返事はない。「この教室には『地図』があるよ。どれかな?」と言っても、アキコちゃんは無言のままだ。「漢字が好き」と言っていたアキコちゃんの笑顔はなく、泣きそうな顔をしている。

鈴木さんは、漢字の書き取りをやめて、いつものように国語の教科書の音読をすることにした。アキコちゃんは教科書を読み始めたが、漢字には全て仮名がふってある。鈴木さんは、アキコちゃんの音読を聞きながら、「これからも漢字ワークブックと音読をするだけでいいのかな」と考えてしまった。

表 4 第 2 回ケースメソッド授業で使用了たケース(概要)

ケース②「作文が書けないハルクン」

ハルクンは 4 年生の、元気いっぱいな男の子だ。日常会話は問題ない。友だちもたくさんいて、休み時間はいつも外で走り回っている。好きな科目は体育。水泳やマラソンが得意だ。去年までは日本語教室に通級していなかったが、4 年生になってから国語の時間に週 2 時間、通級している。担任の先生は、「ハルクンは、どうも文章を読んだり書いたりすることが苦手のような」と言っている。

ハルクンは、アニメが好きなので、日本語教室では先生たちにいつも「きのう、〇〇見たよー、面白かったー」などと話している。時にはおしゃべりが多くて、先生に注意されるほどである。

今日、鈴木さんは初めて日本語教室でハルクンの担当になった。担任の先生がハルクンに出した課題は「マラソン大会の感想文を書くこと」だった。清書用の原稿用紙を持っている。

鈴木さんは「ハルクンが作文を書いたら、その日本語を添削すればいいのかな」と思い、まず、一人で書かせることにした。まずは A4 サイズの白い紙に下書きをさせようと思った。鈴木さんは「ハルクン、マラソン大会のこと、何でもいからここに書いてみよう。」と言った。

しかし今日はいつも以上にテレビの話が多く、ハルクンの筆は一向に進まない。作文を書くよう促しても「何を書くかわかんない」と言う。そこで、鈴木さんはハルクンに質問してみた。

鈴木： ハルクン、マラソンは好き？

ハル： うん、好き。だって、おれ、マラソン、はやいし。

鈴木： マラソン大会は、いつだったの？

ハル： えっとー、水曜日。3 時間目でー。国語の時間だったから、よかった。

鈴木： 何番だったの？

ハル： 7 番。いえ〜い(笑って、ピースサインをしながら)。去年よりいい。

鈴木： どう思った？

ハル： うーん、わかんない。嬉しかった。でもねー、めっちゃ疲れた。足、いてえ。

ここまで質問して、鈴木さんは「今言ったことを作文に書けばいいんだよ、書けるよ。」と促したが、やはりハルクンは書き出さない。鈴木さんに、「ねー、何て書けばいいの?」と何回も聞いてくる。鈴木さんが例として『水曜日にマラソン大会がありました』という文を言うと、それをそのまま書いている。

とうとう 45 分が終わり、ハルクンは作文がほとんど書けないままクラスへ帰った。鈴木さんは「ハルクンはどうして作文を書かないんだろう?」と困ってしまった。

4-3 実習生によるケース教材の検討 ー事前課題と事後課題ー

ここでは、2回目のケースメソッドの授業「作文が書けないハルクン」での実習生 A、B の 2 人の事前課題と事後課題の内容を記述し、彼らの考え方がケースメソッド授業を通してどのように変容したのかを比較する（表 5・6）⁶⁾。

2回目のケース教材の問題の分析と具体的な解決策に関する設問は、以下の3つである。

- Q1 ハルクンの学習で何が問題だと思いますか。
 Q2 あなたがボランティアなら、このような場合、どのように対処しますか。
 Q3 文章を書く力を伸ばすためには、どのような指導が考えられますか。

表 5 学生 A の課題の回答

	事前課題の回答	事後課題の回答
Q1	文章を読んだり書いたりすることが苦手だと自覚している所は良いが、話が <u>多く文章を書く</u> としにくいこと。 <u>苦手だから話をする</u> ことでごまかしているように感じた。	文字を書かないこと。書こうと促しても書こうとしないことから、 <u>書き出しに困っているのではないか</u> と思った。 このままだと、文章を書くことが苦痛になり、やがて苦手になってしまう。
Q2	鈴木さんが言った文を書くことはできるようなので、文字が書けないからという理由で書かないということではなさそうだと考えた。 ならば、白い紙をそのまま渡さずに、昔流行したプロフィール帳のように、「嬉しかったことは…」「辛かったとき…」と項目を作ってあげる。これは単語単位でも構わない。 その後、どうやって組み立てたら作文になるかを一緒にやりながら練習させる。	文字が書けないということでもなさそうで、さらに <u>文章を書くことが本当に苦手なのかも定かではない</u> 。 そこで白い紙をそのまま渡すのではなく、「嬉しかったこと」「感動したこと」「緊張したこと」などと感情で区切って、作文の前段階を作ってあげる。これなら単語単位で書いて自分の感じたことなので書きやすいと考えた。 しかし作文にするためには、これでは不十分であるため、次の段階で指導する。
Q3	書く力を伸ばすのにはまず、様々な文章を読んで文章を知ること、触れることから始めるべきだと思う。 毎日一行日記を書く、読書をさせる(音読ではなく)など、1日に少しずつでも書いたり読んだりする機会を与えられるような指導を考える。	様々な文章を読むこと(読書)や、一行日記を書くなど、文章というものに触れる機会を多く設ける指導を考える。 その際に <u>体育が好きなようなので、スポーツに関する本などから読むことも良い手段ではないだろうか</u> 。

表 6 学生 B の課題の回答

	事前課題の回答	事後課題の回答
Q1	自分の気持ち等を自分の力で <u>文章にできない点</u> が問題。	『作文を書く』ことに必要な、①書きたいことの整理②つながりのある文章を構成する力③時と場合によって常体・敬体を使い分ける力が、身につけていない点の問題だと感じた。 このままでは自分の伝えたいことを他の人にわかりやすく伝えることができない。相手に伝えたい内容が多ければ多いほど、何を伝えればいいのか取捨選択ができなくなってしまうことが予想される。 また、「日本語は短い文章であればあるほどわかりやすい」と言うが、ハルクンの場合単語が不規則に並んでいるだけなので、わかりにくい。

Q2	<p>話し言葉を書き言葉に変える練習と同時進行で作文を書いてもらう。</p> <p>まず、下書き用紙に話し言葉でいいので感じたこと等を書いてもらう。その中で印象に残っていることや、伝えたいことをランク付けしてもらう。</p> <p>その順番を参考に、段落構成をする。</p> <p>作文の内容を膨らますためにさらに質問をしたり、擬人法や倒置法、比喻や体言止め等、読み手がおもしろいと思ってくれる書き方の技を教えてあげたりしながら作成していく。</p>	<p>まず、<u>ハルクんが作文に対してどう思っているか聞いてみる。作文を書いたことがあるのかどうか。</u></p> <p>書いたことがあるのであれば、作文用紙のルールをどれくらい理解しているのか確認する。</p> <p>また、作文を書くことが得意かどうかも聞く。そうすれば、『書かないのか』、『書けないのか』どちらかがわかる。</p> <p>ハルクんが作文に対してどう思っているかを把握したら、学習に取り掛かる。</p> <p>今回の場合、『ある程度まとまった1文をつくる』ことができていないので、その練習から始める。</p>
Q3	<p>書きたいことを考える。</p> <p>書く順番を考える。</p> <p>話し言葉と書き言葉を学ぶ。</p> <p>話し言葉を文章にする。</p> <p>文章にした話し言葉を書き言葉に書き換える。</p> <p>読んでくれる人や、文章を書く目的に応じて表現の仕方を考える。</p> <p>効果的な表現方法(比喻、擬人法、倒置法等々…)を学び、使う。</p> <p>指定された文字数で文章を書く練習をする。</p>	<p>書く練習をすること。練習しなければ身につかない技術だと考える。</p> <p>『いくつかのステップをクリアしていった結果作文になっていた』となるように、段階的な指導が好ましいと考える。</p> <p>例えば、<u>テーマをマラソン大会とし、楽しかったこと辛かったこと、走る前走った後等、書きやすいことから書いてもらう。</u></p> <p>もちろん単語でも話し言葉でもどちらでもよく、とりあえず紙に「書く」ことをしてもらう。</p> <p>その後、作文に書きたいこと、伝えたいことを選び、書く順番を一緒に考える。</p> <p>最後に話し言葉を書き言葉に直したり、接続詞を加えたりして作文の骨組みをある程度完成してから、作文用紙に書き始める。</p>

Q1のこのケースの問題点についての事前課題では、A、Bともに「文章が書けない」と、ケースに書かれたことをそのまま問題として挙げている。討論後の事後課題では、「書き出しに困っているのではないか(A)」「①書きたいことの整理、②つながりのある文章を構成する力、③時と場合によって常体・敬体を使い分ける力が、身につけていない点が問題だ(B)」のように、書けない要因について推察し、具体的に言及するようになっている。

Q2の「自分ならどのように対応するか」、Q3の「書く力を伸ばす指導」についての設問では、具体的な指導方法に関しては特に大きな変容は見られない。しかしAは事前課題のQ1で児童について「文章を読んだり書いたりすることが苦手」「苦手だからごまかしている」と答えていたが、事後課題のQ2では「文章を書くことが本当に苦手なのかも定かではない」と書き、「文章を書かない＝文章を書くことが苦手」という考えに変化が見られる。Bも事後課題Q2で「ハルクんが作文に対してどう思っているか聞いてみる。作文を書いたことがあるのかどうか」と答えていることから、児童の作文を書かないという状況に即対応するのではなく、まずは、児童自身の気持ちやこれまでの学習経験を考慮することで、児童が本当はどのような状況にあるのかを捉えようとする姿勢がうかがえる。また、Q3の事後課題で、Aの答えには「体育が好きなようなので、スポーツに関する本などから読むこ

とも良い手段ではないだろうか」、Bの答えには「テーマをマラソン大会とし、楽しかったこと辛かったこと、走る前、走った後等、書きやすいことから書いてもらう」という考えが含まれている。事前課題の一般的な指導方法のような回答と比較すると、この児童自身に着目し、児童の持つ長所や既知の事柄を指導に活かそうという意識が見られる。

5 ケースメソッド授業の感想 —実習生のインタビューの回答より—

ここでは、実習生のケースメソッド授業の感想について記述する。主な資料は後期2回目の小学校実習を終えた時点で各学生に実施したインタビュー調査の回答であるが、前期末に実施したアンケートの記述も補足的に使用する。

実習生には(1)ケースメソッド授業に関する感想、(2)ケースメソッド授業と実習との関連性の2点について質問した。以下では、それぞれの実習生の感想を記述し、考察を加える。なお、筆者の補足説明は括弧内に記す。

5-1 ケースメソッド授業の利点と課題

● 自分の考え方の変容

- ・一つのことを一つの視点しか見られないので、自分の中での意識的な変わり、変わって言うのがあった。
- ・1回目(事前課題)に考えたときだと抜けがあったり、ここは違ったんだって気づけたり。
- ・自分は「こうだ」って思っていたのに、(他の学生に)「こうなんじゃないの」って言われてみると、「あれ、本当だ、なんか違うかな」っていうので。結構、自分の考えが凝り固まっていたのかなって思う部分が結構、気づかされた。

ケースメソッド授業では、4-1に記したように、ケースの内容確認をし、自身の経験を話した後、問題となる点の分析と具体的な解決策についてディスカッションを行った。当然ではあるが、自分とは異なる視点からの課題発見や解決方法を聞くという利点がある。また、様々な意見を聞き、自分に不足している視点についての気づきを得たことによって、考え方に変容が生じていると認識している。

● 議論の深まりにくさ

- ・時間の余裕が全くなく、しっかりと検討できないまま終わってしまった気がしました。
- ・2人の事例に答えがない分、どのような対策が必要かもっと話し合うことができれば、違う視点からの答えが出たのではないかと思います。

ディスカッションでは、実習生がケース教材から児童の課題を読み取り、なぜそれが問題となるのかについて各自の考えを出し合う様子が認められた。しかし「児童はどのような背景を持つか」「指導では何を大切に考えるか」について多くの意見は出されたものの、

具体的な指導方法の話し合いが中途半端に終わったと感じた実習生がいることには十分留意する必要がある。ディスカッションでは進行役の舵取りが重要となる。今回は筆者が進行役を担当し、まずはできる限り実習生の発話を引き出し、互いの意見を聞き合う姿勢を示すこと、そしてケースの記述から様々な状況を読み取ることに注意したが、発言の内容を整理し、討論の焦点を絞ることが不十分であったと考えられる。

また、このディスカッションに関して、批判的意見の出しにくさについて言及し、「(他の学生の意見に対して) それでいいのかなと思うことはあった気がします。でも(相手に) 言わなかった。自分の意見が正しいとも言えないから、他の人から見たらいいことかもしれないし。大勢の人はそう思っているけど、自分だけ違うのかなとか」と述べた実習生もいた。ディスカッションでは正しい意見や多数派の意見を決めることはせず、相手の意見を尊重することも必要である。しかし、異なる意見に対して「自分はこのように思う」と意思を理由とともに発言し、互いに検討していくことは、議論の深まりには必須である。この点に関して、進行役である筆者が実習生に対し「討論では様々な方向から探究することでより大きな気づきが得られる」と十分に伝えることが必要だったと考えられる。

5-2 ケースメソッド授業と実習との関連性

● 児童に対する学習支援のイメージ形成

- ・ 実習直前に事例検討できたことは、実習の足がかりとして自分に自信をつけさせてくれたと思います。
- ・ こんな児童がいたらどうしたらいいのかイメージしやすく、実際に小学校に行ったときに役立ちました。
- ・ (実習前は) 児童に会ったことがないから、そういうこと(ケースメソッド授業)をすると、イメージしやすい。
- ・ (実習では) こういう事例もあるんだなっていう常に余裕な気持ちでできた。こういうの(状況)が来たらこうしようとか、ディスカッションでやってたので慌てることはなかったです

実習生は、事前に日本語指導の現場を体験する機会がほとんどない。ケースメソッド授業は、実際の例に基づいたケースを検討することにより、児童や指導者の状況がイメージでき、指導上の課題や対応などを具体的に考えられる機会として肯定的に捉えられていた。実習でケースと類似した場面があったと述べた実習生は5人中4人いた。また類似場面はなかったと言う実習生も「事例の一つとして、そういう子がいるっていうのを知れたので、今回の実習ではいなかったんですけど、やってよかったと思います」と述べている。

● 児童の実態把握と指導案作成練習

- ・ 児童の実態を踏まえて「じゃ、どんな授業を作ればいいのか」とか、どんな支援をこっ

ちがしなきゃいけないのかっていう結論を出す前の段階として、こういうふうに物事を考えると、児童のここを見なきゃいけないとか、そういう抑えなきゃいけないポイントを抑えることができたと思います。

- ・ (ケースメソッド授業後に)、実際に指導案を作った。実習前にできたことはよかったですなと思いました。児童の実態とかも書いて、それに合わせて初めて教案を作った。その後すぐ前期実習だったから割と (小学校実習での指導案が) 作りやすかった。
- ・ 実習最終日に行う授業の対象児童の実態をつかんだり、児童の実態に応じて授業計画作りをする練習になりました。

実習では、最終日に一人あるいは少数の児童を対象に 20 分の授業を行う。対象の児童が決定したら、実習生は指導案を作成し、担当教員の指導を受けて授業を準備する。児童の観察、学習段階に適した指導内容の選択・決定、指導案作成という一連の活動を、実習生は初めて一人で行うことになる。ケースメソッド授業のディスカッションと事後課題の指導案作成は、その準備として有用であったと認識されていた。

6 まとめと今後の課題

ケースメソッド授業では実習生が受動的態度ではなく、共通の問題解決を考える一員として主体的に参加している姿が認められた。また、テーマに関する様々な意見を検討することで、自分に不足している知識を確認し、より幅広い視点から自分なりの答えを見つける大切さに気づいていることが分かった。ケースメソッド授業は、実習先で自分が何をすべきかを考える機会となり、児童への学習支援や、授業作りに対する学びを促進する可能性があると考えられる。

ケースメソッド授業は、ディスカッションを通して得られる学びに比重が置かれているため、ディスカッション自体の充実が不可欠である。今回、ディスカッションでの議論の深まりが不十分であったという声もあったことから、進行の仕方、ケース教材の内容や設問数などの改良、「共同での学び」に対する実習生の共通理解などが、今後の課題として挙げられる。ケースメソッド授業を通して、これまでに履修した講義科目や教育現場の見学で得られた知識をより実践的な知識へと再構成し、より大きな学習効果が生まれるよう、授業の構成自体を十分検討することも必要である。

本稿では実習生の実習後のインタビューから、ケースメソッド授業の有用性と課題について考察したが、今後はディスカッションでのやり取りから、実習生の思考の変容や学びの深まりについても分析していきたい。

注

- 1) 共愛学園前橋国際大学
- 2) 文部科学省 日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議（2000年3月30日）
「日本語教育のための教員養成について（報告）」
http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/t20000330001/t20000330001.html
- 3) 日本語支援クラスは、日本語指導が必要とされる児童が通級し、日本語習得状況や学習段階に応じた指導を個別、あるいは少人数で受ける場である。
- 4) 日本国籍を持つが、日本語を母語・第一言語としない児童を含む。「外国人児童生徒」も同様である。
- 5) 実際の授業では、このケースに設問を付した「ケース教材」を使用した。
- 6) 表5・6内の下線は筆者によるものである。

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』17、75-84
- 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
- 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
- 岡田加奈子・竹鼻ゆかり他（2010）「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－」『千葉大学教育学部研究紀要』58、203-210
- 川野司（2012）『教師のためのケースメソッドで学ぶ実践力』昭和堂
- 高木晴夫監修・竹内伸一著（2010）『ケースメソッド教授法入門 理論・技法・演習・ココロ』慶応義塾大学出版会
- 竹内伸一（2013）「ケースメソッド教育の実践を支える組織的サポートに関する研究－ハーバード・ビジネス・スクールと慶応義塾大学ビジネス・スクールの事例から－」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第三部、62、69-78
- Shulman, L. “Toward a Pedagogy of Cases”, *Case Methods in Teacher Education*, edited by Shulman, L.H., Teachers College, Columbia University Press, 1992, 1-29.

付記

本研究は平成27年度科学研究費基盤研究（C）（課題番号15K04212）「外国人児童生徒指導者の実践力育成を目指したケース教材の開発と試行」（研究代表者：古川敦子）の助成をうけている。