

ケースメソッドを用いた保育者養成の試み

Trial of the“Case Method”in childcare person training

五十嵐 紗 織

山 口 美 和

Igarashi Saori

Yamaguchi Miwa

抄 録

事例（ケース）について、解決に向けた議論や討論を通じて学びを深めるケースメソッドの手法を保育者養成に取り入れた実践研究を行った。保育現場で起き得る様々なケースに対し、自己解決できる技能を自力で形成することを目的としたケースメソッド教育により、保育者としての洞察力や意識を高めることが期待できる。また、保育者も含めた当事者の今後を見通した支援のあり方を考えていくことが重要である点に、学生自身が着目できる契機となり得ることが示唆された。

キーワード：ケースメソッド、保育者養成、参加型学習

I. はじめに

ケースメソッドとは、事例（ケース）の内容について討論する形式の授業方法を指す。もともとは、米国ハーバード大学法律大学院で行われていた、判例研究を用いた教育に端を発する。その後、同大学の経営大学院に応用され、ビジネス・スクールに必要な経理事例を討議する学習方法として開発・活用されたⁱ（2011）。

わが国では、例えば1962年に慶応義塾大学ビジネス・スクール（KBS）が開校され、ケースメソッド教育の確立や普及に貢献してきた。KBSにおけるケースメソッド教育に長年携わってきた高木は、理論知識が得られるだけでなく実践力を養成することこそが大学のあるべき姿だとして、その目的のために最も適した教育方法の一つがケースメソッドであるとするⁱⁱ（2010）。その高木に師事した竹内は、ケースメソッド教育とは「学べきものを、教師の講義によって与えるのではなく、参加者が相互に討議することを通して自分たちで創っていく」ものであり、その学習のゴールは「双方向の討議を通して、考え抜いて、自らのよりどころとなる知見を編み出す能力や態度を獲得すること」とするⁱⁱⁱ。1960年代後半からケースメソッド教育の研究に着手している村本は、ケースメソッドという教育方法は、職業をめぐる環境の具体的知識の獲

得及び、職業人としての精神的態度の養成に役立つという^{iv} (1976)。

今日の専門職養成の機運の高まりの中で、経営学にとどまらず、教育学・医学・看護学・社会福祉学など幅広い分野で注目されている^v。このことは、ケースメソッドが学問のジャンルを問わず、多岐にわたる分野で応用可能な、人間育成のための非常に優れた学習方法の一つであることを示しているといえよう。

教育の分野におけるケースメソッド教育としては、これまでも様々な事例的研究がなされている。赤井らは、教師力の育成・鍛錬のための124ものケースメソッドを開発し、教員養成課程の授業で実践を行っている。学生は、開発されたケースを通じて組織力による解決の必要性、ケースに切り込む視点の重要性、解決に向けた知識の方略化を学ぶことが示されている^{vi} (2013)。教科教育においては、理科の授業に関する漫画を用いたケースメソッド教材が開発されている。漫画のコマ中の問題点について、着眼点と気づきが指摘される箇所について有意差検定を行い、教員志望大学生の授業の問題点を読み取る力の不足を指摘している^{vii} (2014)。また、これまでのケースメソッド教育では未成熟であった評価について取り上げたのは、岡田らの調査・研究である。学校教員を対象とした研修におけるケースメソッド教育において、受講生の自己評価はおおむね高いという結果が示された^{viii} (2010)。

学校教育の中でも、近年実践書が刊行されるなど多くの実践がなされている分野の一つが養護教員養成課程（専門職養成の学部教育・大学院教育・現職）である。斉藤は、学生から収集したエピソードをもとにケースを作成し、養護教諭の対応に関するケースメソッド授業を5回行った。その中で、学生は養護教諭としてのあるべき姿や、これからの努力についての具体的な目標を持ち、目指す養護教諭像を描くことができるとしている^{ix} (2011)。岡田らは、小・中・高校の何れの校種にも関連性があるケースが数多く収集し、ケースメソッド教育をより身近な教育方法として紹介している^x。

保育学や保育者養成におけるケースメソッドの事例研究は、管見の限りなされていない。そこで、ケースメソッドもその学習方法の一種であるといえる、参加型・問題解決型学習を取り入れた先行研究から、これまでに明らかとされている点をまとめたい。植草らは、ロールプレイングによって学生の経験不足を補い、保育に対する心構えの基本を作ることが有効であるとする。その一方、ロールプレイングがうまく機能しないと、演じることにストレスを感じたり意欲を失ったりするといった側面も指摘している^{xi} (2012)。上村らは、対話的アプローチを中心とした問題解決型学習の手法を用いて、保育者としての必要な資質の一つである継続的学習意欲の獲得に注目した実践を行っている。対話による集合的知識の生成により、問題の解決に向けたプロセスへの取り組みなどに期待ができ、学びの継続性の意義についても体験的な理解が可能になるとしている。今後の課題としては、教育効果の測定の検討や、具体的効果の検証を挙げている^{xii} (2014)。

ところで、保育者養成課程を持つ大学にとって、どのような力を持った実践者の養成が必要なのだろうか。換言すると、どんな資質を持った保育者を養成することが、保育・幼児教育の現場から求められているのかともいえる。保育者資質について取り上げた研究は数多あるが、

その中から本論では保育者養成や研修と関連を持った保育の質に関係する先行研究に着目したい。中平らは、初任・若手保育士について、子どもの状況把握が不十分、わからないことを自己判断してしまう、体調管理が十分できない等の問題点を挙げている^{xiii} (2013)。江田は、保育所長や主任保育士、保育科学生を対象とした調査から、保育士に求められる資質能力の一つとして、「子どもの心にもっと踏み込み、コミュニケーションをとる力」を挙げている^{xiv} (2007)。同様に、保育現場が捉える保育の質については、本間の研究が明るい。本間は、保育の質が低下したと考える保育士は、「気になる子」や「保護者との協力・連携の難しさ」をその理由に挙げており、職員の連携・研修の見直しや強化をしていくことで、保育士が自信を持って保育を実践できる状況を作り出していくことが可能になると示唆している^{xv} (2012)。子どもに対するより深い理解と、実践力を兼ね備えた質の高い保育者を養成していくことが、保育者養成校に求められる喫緊の課題であるといえる。

しかしながら、保育学の分野におけるケースメソッド教育は、あまり実践例が示されず、研究の対象にもなっていない。そこで本論では、保育者養成におけるケースメソッドの実践を行い、学生の学びについて考察することを目的とする。なお、本論におけるケースメソッドの定義については、竹内の示した「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」とする^{xvi}。

II. 方法

実施時期は平成26年5月～7月。「保育内容総論」の授業として、独立した授業日に2回のケースメソッドを実施。対象者は幼児教育学科1年142名（3クラス制のため、各3回実施）。

ケース①における学生124人分の資料から得られたコメントを、K J法で分類した（回収率87.3%）。その結果をもとに、学生のケース内容の把握・問題点の指摘・保育者としての支援のあり方に対する指摘などの点について、考察を加えた。分類の結果については、本論では紙面の都合上、ケース①設問1の記述のみを掲載する。

III. 実践報告

1. ケースの作成について

保育学におけるケースメソッドの大きな目標は、保育現場で起き得る問題やトラブルについて、解決に向けた方法を十分に議論することにある。ケースの作成が、この教育目標を到達できるかという要であることはいままでのまではない。ただし、ケースは実際に起きた事件や不適切な対応の問題点を指摘するものではない。ケースメソッドにおけるケースは、実践の場で生きる応用力を高めるために、その解決に向けた議論を通じて学びを深めるために用意されるものである。本研究では、保育の現状にケース内容をできるだけ添わせることを目指し、現職保育者から見聞きした事例を素に、倫理面等に配慮し、大筋が変わらないように若干の脚色を加えたケースを用意した。ケースメソッドに用いられるケースがすべて実話である必要はないが、現実に関わり得る可能性のある問題を取り上げることが、学習者の学びにも関係すると考えられ

るためである。

文章の背景をどこまで書くかといった点も、事前によく検討する必要がある。学生の状況に配慮が必要であろう。加えて、ケース中の問題点が、1つだけでなく複雑に重なり合うような内容が望ましい。特殊な事例ではなく、いつでも起こり得そうな内容を取り上げることも、学習者の意欲を高めるためには効果的だといえる。

文末は、いわば「尻切れトンボ」のような形の中途半端な終わり方が適当であろう。その理由は、ケースに関心を持ち、即座に課題に取り組もうという意欲を学習者に与えるからである。問題解決の顛末が明らかなものは、ケースの内容について議論することを目的としているケースメソッドにおいては、不十分であるといえる。

設問については、今回はケース①②とも、3つ用意した。1問目は、そのケースに取り組む突破口となるようなもの。すなわち質問の幅が広く、どの学習者も何か一つは問題点に気づいたり指摘したりできそうと思えるものが望ましい。最初から高度な設問を設定すると、学習者が意欲を失ってしまって何も思考しなかったり、偏った意見しか出ないことが考えられる。2問目は、議論を方向付けるものとしての意味がある。取り上げたケースから問題点を見出し、どのような方向へ議論を動かしていきたいのか、道筋をつけるための設問となる。3問目は、ケースを通じて学ばせたい（考えさせたい）内容に踏み込むためのものといえる。一つの答えを導き出すことをねらいとしないケースメソッド教育であるからこそ、この3問目に向けた教育目標を、事前に十分練っておくことが必要だといえる。

各設問に対し、記述させることの意味についても考えなくてはならない。本研究では、ケースを与えた後すぐに討論に入らず、記述を前提とした授業形態にした。本学の学生の状況として、自主的・積極的に発言する事に苦手意識があり、考えたことをすぐに発言することが難しいという点が挙げられる。また、自主的な発言ができたとしても、討論のテンポが悪くなったり、他学生の意見に必要以上に引きずられてしまったりするようなことも考えられる。そこで一人一人が自分の考えをまとめる時間をとるために、各設問についていったん書かせ、その後指名して記述内容を発表させる形をとった。

2. 教員の立場について

本論では、筆者らは保育者養成課程における「教員」として登場するが、教え導くという立場ではなく、あくまでもケースメソッドを円滑に進め、議論を促進する「ファシリテーター」としての役目として実践を行っていることを付記しておきたい。教員が事前に用意するケースは、議論の材料として準備されるものであり、その討議内容の広がりはその場の状況によって変化する。とはいえ、学習者の勝手気ままな発言を待つだけでは適当なケースメソッド教育とはいえない。学習者の意見や討論の流れを推測し、さらには学習の目的に沿うような形で、ファシリテーターがその環境を構成する必要があるといえる。

3. ケースの紹介

それではここで、実際に授業で用いた2つのケースを紹介する。紙幅をかなり裂くことになるが、保育者養成としてのケースメソッドとしての事例的研究として紹介する必要があると判断し、学生に配布した全文を掲載する。まず、ケース①並びにその「結末」を掲載する。

ケース① 「ブロックのタイヤ」

もも組は3歳児クラスです。入所して3~4カ月過ぎ、子どもたちの様子も保育所全体の生活も落ち着いてきました。ここ最近、もも組ではブロック遊びが人気です。ブロック自体はたくさんありますが、丸いタイヤ型のブロックは数が少なく、そのタイヤをめぐっていざこざが起こることも度々ありました。

もも組では、給食を食べ終わった子どもから、各自ごちそうさまをすることになっています。食器の片づけと歯磨きを済ませると、午睡の時間まで室内で自由に遊ぶことができます。A君は、一番に給食を食べ終わり、片づけと歯磨きをしてから早速遊び始めました。A君は、ブロックで車を作り、タイヤを4つ付けて遊んでいます。

給食を終えてブロックで遊び始めたB君も、車を作りましたがタイヤがありません。そこで、担任の先生に「タイヤがないよ」と言いに行きました。食事中的子どもの支援をしていた先生は、「A君にタイヤ貸してって言ってごらん」とB君に言いました。そこで、B君は「A君、タイヤ貸して」と言いましたが、「ほくまだ遊んでいるからだめ」と断られました。

B君が先生に再びそのことを話すと、「順番だよって言ってごらん」と言われました。同じようにA君に話しましたが、結局貸してくれませんでした。B君は、あきらめてタワー作りを始めました。

その様子を見ていたCちゃんが、「A君、タイヤ、順番しないとダメなんだよ」と言いました。A君は「ほくだって遊びたいんだもん」と言い、片づけまでずっと占有していました。

設問1：このケースを読んで、疑問点や気になった点に線を引きながら、メモをしましょう。

設問2：このケースの最中、さくら先生はどのようなことを意識していたか考えましょう。

設問3：さくら先生は、この日の帰りの会でこの一件について話しました。あなたならどのように話しますか。

このケースには、「結末」がある。3つの設問についてそれぞれ意見を出し合い、十分に議論を深めた後、ファシリテーターとしての教員が一つの方法としての「結末」を提案する。ケースメソッドは、答えや解決方法を導き出すことを目的とした学習方法でないため、すべてのケースに、このような結末が用意されているわけではない。しかし、このケース1は筆者が、保育現場で実際に観察調査して得たケースであり、その際の保育者のかかわりについて学習者に伝えるべき内容と認識しているためである。

⇒「ケース①における、帰りの会での保育者の言動」

保育者：みんな、今日はお客さんが来ているよ。どこからか声が聞こえるね…（とおもむろに

パペット人形を取り出す。)

子どもたち(以下子)：(口々に) あー、ごんぞうさんだ!!

保育者(以下保)：(声色を変えて) やあやあ、みんな。こんにちは。元気だったかい

子：こんにちは。元気だよ

保：先生から聞いたんじやが、みんなブロック遊びが好きなんじやっての。

子：ブロックするよ。好きだよー。

保：それは楽しそうじゃ。一つみんなにお願いなんじやが、わしもブロックのタイヤで遊びたいんだ。少しの間、タイヤを貸してもらえないかの

子：いいよー、貸してあげる

保：それはどうもありがとう。大切に遊ぶからのー。じゃあ、またなー

子：バイバーイ

帰りの会で突然、“ごんぞうさん”というオジサン風のパペット人形が登場する。そして、担任保育士が人形になり代わって子どもたちに話をする。ここで登場する人形は、もも組の子どもたちにはいわば「顔なじみ」の存在である。クラスの中でのいざこざや問題が起こると、時々登場しては、子どもたちと話をすることがこれまでもあった。だからこそ、このケースでも子どもたちは何の違和感もなく人形の話に引き込まれていく。

この「結末」を紹介後、学生にはこの方法だけが解決方法ではないことを再度説明する。そうしなければ、現場経験が乏しい学生に対して、答えを示したような形になり、このような方法だけが正解としてとらえてしまう恐れがあるからである。

次に、ケース②を紹介する。

ケース② 「朝ごはん」

あなたは、ある公立保育所で年中クラスの担任をしている、3年目の保育士です。あなたの勤める保育所は、ある地方都市の郊外にあります。保育所のあるならかな丘の上からは市内が一望でき、近くにある雑木林は、子どもたちのお気に入りの遊び場所になっています。

数年前から、丘のふもとに分譲マンションやアパートが次々にでき、若い夫婦の姿をよく見かけるようになりました。それにつれて、保育所の入所希望者も増え、現在、あなたの保育所ではほぼ定員いっぱい園児を受け入れています。

あなたは今年、はじめて担任を任せられました。あなたの受け持つずっとらん組の園児は19名ですが、落ち着きがなく目の離せない園児が3名いて、発達障害も疑われるため、加配の保育士が1名ついています。4月当初は、クラスの子の名前を覚え、毎日のスケジュールをこなすだけで精いっぱいでしたが、5月に入り、ようやく子どもたちも新しい担任であるあなたに慣れてきて、あなたもクラスをまとめる面白さを少しずつ感じているところです。

いま、あなたには気になる子がいます。いつも乱暴なふるまいをするAくんです。今日もAくんは、午後の自由あそびの時間に、少しおっとりした性格のBくんが乗って遊んでいたス

クーターを無理やり奪おうとし、Bくんを泣かせてしまいました。それだけでなく、仲裁に入ったCちゃんを突き飛ばして、けがをさせてしまったのです。あなた自身は、そこから少し離れた場所にいたため、近くにいた保育士が、すぐにCちゃんの保健室に連れて行き、けがの手当てをしてくれました。あなたは、その保育士から状況を聴き、Aくんを呼んで注意しましたが、Aくんは不満そうな顔をするだけで、結局、BくんとCちゃんに謝ることはありませんでした。

幸い、今回のCちゃんのけがは軽いものでしたが、Aくんはいつも午後になると、こんなふうに周りの友だちとトラブルになることが多いのです。トラブルになると、Aくんはきまってテンションが高く、落ち着いて話をするのが難しいとあなたは感じています。ただ、朝、登園してくるときには、Aくんはたいていぼーっとしており、保育士の言うことに対しても反応が鈍いため、こうした午前と午後でのAくんの行動のギャップにも、あなたは戸惑っていました。

そこで、あなたは先輩保育士に、Aくんのことを相談してみました。先輩は、「もしかしたら、何か家庭に問題があるのかもしれないよ。他の園児とも、たびたびトラブルになっているし、お母さんと一度、きちんと話をしてみる必要があるんじゃないのかな」とアドバイスしてくれました。

あなたもクラス担任として、AくんがCちゃんにけがをさせてしまったことを伝える必要があると思い、その日、お迎えに来たAくんのお母さんに話しかけました。実はAくんのお母さんは、いつも疲れた表情をしていて、子どもを迎えにきても保育士とあまり言葉を交わさずに帰ってしまうので、あなたもそれまでなかなか声をかけにくかったのです。あなたが「お母さん、ちょっとAくんのことでお話があるのですが、少しお時間ありますか」と言うと、Aくんのお母さんは、あなたをにらんで「また、子どもが誰かにけがをさせたってことですか？うちの子は、ちょっと元気がいいだけなんです。思い切り遊んでいるうちに、勢いあまってお友達にけがをさせることもあるかもしれないけど、子どもなんだから仕方ないじゃないですか。先生も、そう思うならAが人にけがをさせたりしないように、ちゃんと見ていてくださいよ」と言い、「これからすぐに夕食の支度をしなくちゃいけないので」と言って帰ってしまいました。

設問1：このケースに含まれている問題は何でしょうか。まず、自分自身で考えて、できるだけたくさん挙げてみましょう。

設問2：どのような問題がこのケースの鍵となっているかを考えましょう。

設問3：Aくんとその保護者に対して、どのように対応すればよいと思いますか。その根拠とともに、考えてみましょう。

IV. 結果と考察

1. ケース①における学習者の記述から

ケース①の設問1において、学生が記述した文章は全部で378文あった。最も多い学生は10文、最小は0文、平均3.05文であった。全378文をKJ法を用いて分類したところ、大項目4つ（A：担任保育士の言動、B：子どもたちの言動、C：生活のマナー、D：おもちゃ・タイヤ、その

他の記述)に分類でき、それをさらに18個の小項目に分けることができた。

大項目4つの記述量については、担任保育士の言動に関する記述が最も多く113文、子どものことに関する記述が102文、生活のマナーに関する記述94文、おもちゃやタイヤに関する記述が60文、その他の記述が9文であった。以下に、学生の記述を一部紹介し、全体の結果を図1に示す。

[A：担任保育士の言動]

- ・3歳児クラスなのに任せきりでいいのかということ。
- ・最後まで、先生は何もしなかったのかなと思った。
- ・先生が間に入り、3人で話し合わなかったのか。
- ・はじめにBくんに言われたときにAくんのところへ行き、「自分が同じことされたらどう？」と問いかけるべき。
- ・先生はトラブルに対応していない。
- ・先生は問題解決を子ども任せにしているように思う。
- ・先生は「～してごらん」といって子どもたちで解決してほしいかもしれないけど、最後まで占領しているからもうちょっと気にしてあげたほうがいいのではないかなと思う。
- ・先生は遊んでいる子たちのことは見なくていいのかな。

[B：子どもたちの言動]

- ・Cちゃんがタイヤを順番しないとダメなんだよと言ったこと。
- ・なぜBくんはあきらめてタワー作りを始めたのか。Bくんは納得しているのか。
- ・どうしてAくんはブロックにこだわるのか。
- ・Aくんは普段どんな子なのか。
- ・同じ3歳児なのに、自我の発達が少し違うなと思った。(相手のことを思いやれる気持ち)

[C：生活のマナー]

- ・ごちそうさまとかたづけと歯みがきはみんな一緒じゃないの？
- ・集団生活しているんだから、各自ごちそうさまをするのはおかしいと思った。
- ・3歳児が1人で歯みがきさせていいのかな??
- ・食べ終わった子から先に遊ぶと、順番を守らない子が出てくる。

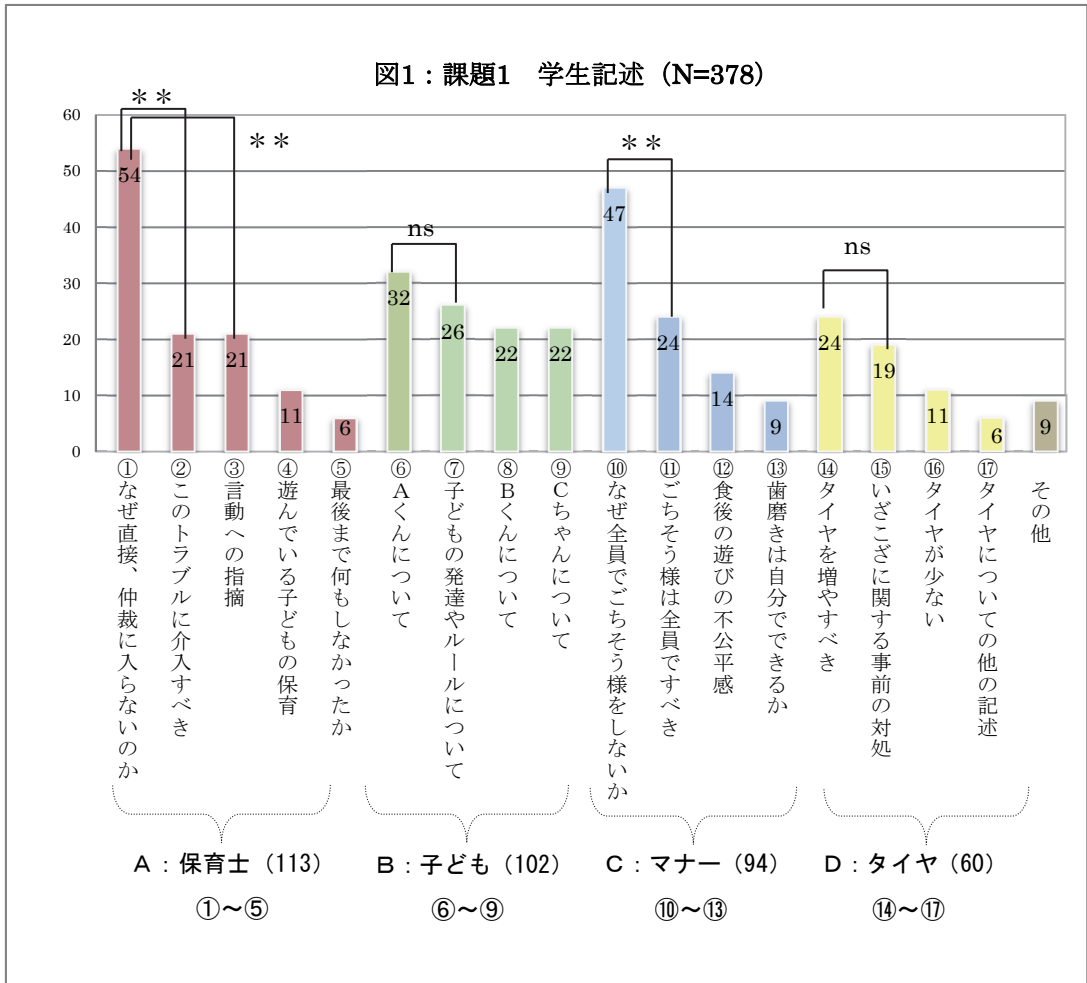
[D：おもちゃ・タイヤ]

- ・タイヤが少なくていざこざが起こることがあるのなら、前もって順番こするという決まりを作るとか、タイヤの数をせめてあと4つ増やすなどの対策をとったほうがいいと思った。
- ・3歳児クラスでなぜブロック遊びが人気なのか。
- ・なぜ問題の起こるブロック遊びをさせているのか。
- ・数の少ないタイヤをめぐって今までどうしていたのか。
- ・タイヤ2つや1つで作れるものをすすめたほうが良いと思う。

[その他の記述]

- ・季節はいつなのかということ

大項目A～Dについて、直接確率計算をおこなった。AとD間、BとD間、CとD間はそれぞれ有意水準1% (**) 未満で有意だった。よって、Dのタイヤについての記述は、他のA・B・Cの記述より特に少ないことが示された。一方、AB間・BC間、AC間には、有意な差は認められなかった。つまり、保育士の言動と子どもの言動とマナーに関する記述量には有意な差があるとはいえない。



続いて、大項目A～Dのそれぞれ最も多い記述と、2番目に多い記述の小項目間について、直接確率計算を行った。結果は、Aの①なぜ直接仲裁に入らないのか、②このトラブルに介入すべき、③保育士の言動への指摘の小項目間と、Cの⑩なぜ全員でごちそう様をしないのか、⑪ごちそう様は全員ですべきの小項目間において、有意水準1% (**) で有意だった。BとDの最も多かった小項目と2番目に多かった小項目の間には有意な差は見られなかった。

つまり、保育士の言動への指摘と、マナーに関する記述は、「なぜ〇〇しないのか」という疑問形の記述が、近似の着目点である「〇〇すべき」の記述よりも有意に多いといえる。BD

の小項目間では、近似の着眼点ではなかったため、有意差が出なかったと考えられる。

設問1では、保育士の言動への指摘、子どもの言動に次いで、園生活上のマナーに関する記述が多く見られた。生活面での違和感にとらわれ、子ども同士の関わりや、やり取りに深い洞察が向かなかつたと推察される。この理由としては、学生の考える「普通」ではない生活ルールがあったことや、子どもに関する記述が少なく、子どもの様子が見えにくい内容だったというケースの特徴が上げられる。今回の結果を踏まえ、教育の目的に応じて今後内容を精査していく必要がある。

くわえて、内容の読み込み不足が感じられる記述もあった。タイヤが4つしかないのはなぜか（タイヤが4つとは書いていない）などである。文章から正しく情報を得て理解するために、表現の変更や説明の追加が必要である。

2. 全体的考察

保育者養成におけるケースメソッド教育の実践を通じて示された課題などについて、考察を試みたい。まず、ケースメソッドを行う前に、学生個々人の現時点での保育者としての基礎的な能力がどの程度形成されているか、現状をよく把握しておくことが必要である。今回の実践は入学間もない1年生を対象とした授業であり、まだ保育所や幼稚園での実習を行っていない段階であった。乳幼児の生活や心身の発達について、ボランティア活動を通じて、また身近に乳幼児がいる生活から、実体験を伴った知識を得ている学生はごくわずかである。乳幼児の成長などについての知識を十分に持っていなければケースメソッドを行えないわけではないが、その場合には、ケース中にわかりやすく子どもの様子を書き示すなどの配慮が必要である。さらに、文章を読み込み、理解する学力も重要である。例えば、ケース①に比べケース②では文章が長くなり、登場人物の関係性もより複雑になっている。登場する子どもの情報も、ケース①では「3歳児」と示されているのに対し、ケース②では年齢の記載がない。このような点について、文章中のやり取りから推測し、子どもたちの様子を判断する力が必要とされる。

日頃から発言しやすい授業の雰囲気作りをしておくことも、ケースメソッドを潤滑に進める準備として必要である。もし、ほぼ初対面の関係の中でケースメソッドを行う場合には、事前のアイスブレイクが欠かせない。今回は直前のアイスブレイクは特に行わなかったが、ケースメソッドに至る授業の中で、保育技術の習得の一環として、手遊びを行ったり、二人一組のふれあい遊びをしたりといった活動も取り入れている。そのため、互いの緊張もほぐれ、クラスとしてのまとまりも生まれたと考えられる。発言に対して消極的な学生には、教員が「この部分を発表してみて」などと具体的かつ学生に寄り添った支援をする必要がある。

また、前述のⅢ-1のケース作成の項目ではあえて触れなかったが、ケースのタイトルについて、ここで簡単に考察を加えたい。タイトルは、ケースによってはつけないという選択もある。つける場合は、本文を読む前に内容が想像できそうなもの、ケースを読み解くうえでヒントとなるようなものといった、教育目標を達成するための手立てとなるようなタイトルが望ましい。ケース①では「ブロックのタイヤ」というタイトルで内容が予想できる。逆に、ケース

②では「朝ごはん」というタイトルで、一読するとケース内容とは全く関係ないように感じられる。学習者が、ケースの問題点を話し合う中、タイトルに隠されたヒントに気が付くような配慮がなされており、2回にわたるケースメソッドの発展形が示されているとよい。

さらに、議論を取りまとめる手法も課題が残されている。今回の2回の実践では、授業の形態並びに教室の状況から、プレゼンテーションソフトを用いて、発言をその場で入力し、提示する、また事前に出されそうな発言を入力しておき、後で提示する方法をとった。大学教育において普及と利用が著しいプレゼンテーションソフトであるが、ケースメソッドを行ううえでは、制限が多い。板書を活用したまとめの方法については、ティーチングノートの開発とともに、岡田らの研究を参考にしながら、取り入れていく必要がある^{xvi}。

受講者数についても触れておきたい。本実践では、授業時間割上、約50名の学生に対して、3回に分けてケースメソッドの授業を行った。一回の受講生があまり多いと、かえって議論が停滞したり、教室全体の議論とならないといった可能性もあり、50名程度が妥当ではないかと考えられる。グループで行うのか、全体を半分ないしは3つ程度に分け、最終的に意見を交流し合うのか、全体の一斉授業の形態で行うのかといったことも考えなくてはならない。

ケースにおける事例の特徴も考慮する必要がある。保育所や幼稚園には施設ごとの特色があり、それが各施設の魅力ともなっている。小学校等に比べると、比較的“自由に”保育や教育が実施され、施設ごとに支援の方法がかなり異なる場合が多い。学生の多くは、「自分が育ってきた（園・家庭）環境」を子どもの育つ場としてイメージし、それ以外の可能性になかなか気づくことができない。現場経験が乏しい学生には困難なことであるかもしれないが、そういった学生に学習の場を提起するためにも、ケースメソッドは有効であるといえる。

子どもと保護者、そして保育者という関係性を十分に理解して支援することも、保育者の資質として非常に重要となる。保育者としての現場経験を踏めば、保護者とのかかわりは日々の業務の一環であり、その支援には多くの保育者が頭を悩ますことは、共通の認識であろう。かかわりの難しい保護者に対しても、ケースメソッドの中で子どもの姿とともにとらえ、適切なサポートについて考えていく必要がある。大学生（特に1年生）は、まだ「社会（における大人）」としての意識に乏しく、守られた存在である子どもからの過渡期である。言い換えれば、家族に対する強い愛情と信頼感があるといえるのだが、この心情が足かせとなることもある。例えば、子どもとその保護者との状況を考えるとき、「どうしてこの子の親はこんな言い方をするのだろうか」「家庭でのしつけがきちんとできていないのではないか」などと、子どもを一方的に擁護する見方に偏ってしまうことがある。保育者として、子どもの立場に立って考えられるということは非常に重要であるが、子どもと保護者、保育者の3関係の構築のためには意識の変容が望まれる。そのような場面でも、このケースメソッドは大いに力を発揮することができる^{xvii}と考える。保護者の状況を一方的に責めるのではなく、その保護者の生活や思いの背景にあることにまで想像を働かせ、関心を深められるようになることが期待される。

ケースを通じて学生から出された意見から、実際の保育内容と学生の認識との間にギャップがあり、ケースを考える上で戸惑う理由になっていたと推察される。これは、学生の記述の中

の「なぜ～なのか」といった内容が多かったことが明示している。まだ現場を経験していないからこそ生まれる、「なぜ」の感覚がケースメソッドを通じてより鮮明になり、様々な考え方や支援の方法があることに気づくきっかけとなったといえる。

ケースの中の疑問点からを取り上げる際に、～すべきという一つの固まった概念に取られすぎている学生も少なくないことに驚く。一つの正解を見つけようと、答えを急いでしまっているようにも見受けられる。また、直接介入することのみを、「支援」や「保育」と認識しているような学生も少なからずいる。時として、学生は、保育者という立場を超えて「審判」をするような心持になることがある。この2つのケースメソッドでも、「だれがどのように悪い、だからこうしなければならない」と結論を急ぎたがる様子が垣間見えた。保育者はすべての子どもに対して平等な支援を心掛けなければならないし、ケースの一面だけを見ては、奥底にある本質の部分を見逃す恐れもある。柔軟に物事をとらえ、多面的に対処する必要があることをケースメソッド教育によって意識させることが期待できる。想像力をもって保育に向かうことが、保育者としての質を高める契機にもなりうるのではないかと推察される。

V. おわりに

これまで、保育者養成の一つの過程における教育の方法として、ケースメソッドを取り入れた学習方法を紹介してきた。これは、もちろん保育者の“卵”だけに有効な方法ではない。例えば、現職の保育士や幼稚園教諭などの研修の機会として、また職場内での問題の共有方法としても有用かつその展望が期待できよう。ケースメソッドにおける司会者はアドバイザーや相談員ではなく、学習や進行、話し合いを円滑にするためのファシリテーターとしての役目を担う。そのため、例えば保育の現場の研修などとしても活用することへの可能性が開かれている。

本論では、短期大学の保育者養成課程の授業の一環として扱った2つのケースを取り上げ、保育者養成におけるケースメソッドの取り組みの方法を提案し、その効果について探った。ケースメソッド教育は、教員と学生という縦の関係から、横や斜めの関係へと広がっていく授業方法であるといえる。モデルとしてのケースを学ぶのではなく、ケースを通して自己解決できる技能を自力で形成する、その過程を担保するのがケースメソッド教育である。

ケースメソッドの議論において、互いの考えに違いがあるに違和感を覚える場合も時として生じる。前述の通り、この学びの方法は「一つの答えを導き出す」学習ではない。齟齬が生じることがあっても、その理由を考え、相互理解を図ろうとするその過程が重要である。ケースメソッドを通じて、保育者としての考え方や支援の方法には多様性があることを理解することが可能となるといえる。保育現場で起きる様々なケースには、いくつもの要因や背景が複雑に関係しあい、保育者も含めた当事者の今後も見通した支援のあり方を考えていくことが重要である点に、学生自身が着目できるきっかけとなったことが示唆された。

子どもの「今、ここ」の姿には、必ず背景があることを理解し、幼児期にとどまらない、人としての一生の成長を見通した支援の必要性に気づく契機となり得る可能性が示された。より豊かな資質を身につけ、実践の場で生きる応用力を生成することができる学習方法として、

ケースメソッドのさらなる活用に期待したい。

最後に、その困難さが多くの研究者から指摘されているように、ケースメソッド教育の価値を評価することは非常に難しい。保護者養成におけるケースメソッド教育の評価について、またその経験が現場における保育の質にどのように影響するかといった点は、今後の課題としたい。

注

- ⁱ 丸山恭司・竹内伸一他 (2011), 『教員養成・研修にケースメソッド教育を導入する：日本におけるその現状と課題』, 日本教育学会第70回大会, pp. 86-87,
- ⁱⁱ 高木晴夫・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,
- ⁱⁱⁱ 前出 ii
- ^{iv} 村本芳郎 (1976), 『事例研究の発展と動向について』, 日本経営工学会誌, Vol.27, No.2, pp. 106-114
- ^v 前出 i
- ^{vi} 赤井悟・生田周二他 (2013), 『ケースメソッドによる教師力の育成』, 奈良教育大学紀要, 第62巻, 第1号 (人文・社会), pp. 219-232
- ^{vii} 大黒孝文・竹中真希子他 (2014), 『小学校教員志望学生を対象とした理科の授業構想力を育成するケースメソッド教材の読み取りに関する評価』, 理科教育学研究, Vol.55, No.2, pp. 191-199
- ^{viii} 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, 第58巻, I: 教育科学系, pp. 203-210
- ^{ix} 斉藤ふくみ (2011), 『養護教諭養成課程学生の養護実践場面に関する討論授業の効果—ケースメソッド授業を通して—』, 茨城大学教育学部紀要 (教育科学), 60号, pp. 143-151
- ^x 岡田加奈子・竹鼻ゆかり他 (2011), 『教師のためのケースメソッド教育』, 少年写真新聞社
- ^{xi} 植草一世・大木みわ他 (2012), 『保育者の専門性を高めるロール・プレイング活用—その意義と研修効果—』, 植草学園大学研究紀要, 第4巻, pp. 27-36
- ^{xii} 上村裕樹・音山若穂 (2014), 『保育者養成学生の継続的学習意欲の獲得に向けた問題解決型学習の試行』, 帯広大谷短期大学紀要, 第51号, pp. 17-26
- ^{xiii} 中平絢子・馬場訓子ら (2013), 『保育所保育における保育士の資質の問題と課題』, 岡山大学教師教育開発センター紀要, 第3号, pp. 53-60
- ^{xiv} 江田美千子 (2007), 『保育士に求められる資質能力に関する調査研究』, 宮崎女子短期大

学紀要, 34, pp31-46

^{xv} 本間英治 (2012), 『保育士の質に関する保育の意識の実態—A 市内における保育士へのアンケート調査を通して—』, 保育学研究, 第 50 巻第 2 号, pp102-111

^{xvi} 前出 viii

[参考文献]

今村光章 (2014), アイスブレイク 出会いの仕掛け人になる, 晶文社

中野博幸・田中敏 (2004), クイックデータアナリシス, 新曜社