

國學院大學学術情報リポジトリ

教育目標と授業形態の対応関係：
ケースメソッド教育の位置づけ確認のための準備的
考察

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2025-04-21 キーワード (Ja): アクティブラーニング, ケースメソッド, 共同学習, 自己調整学習, Problem Based Learning キーワード (En): 作成者: 尾田, 基, 藤山, 圭 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.57529/0002001588

教育目標と授業形態の対応関係

－ケースメソッド教育の位置づけ確認のための準備的考察－

■ 尾 田 基・藤 山 圭

▶ 要 旨

アクティブラーニングの提唱以来、様々な授業形態が登場しているが、それぞれの活動がどのような目標と対応しているのかは明らかでない部分も多い。本論では、アクティブラーニングに関する議論の整理を行った上で、具体的な学習活動を特定し、それぞれの活動が育成しようとしている能力目標との対応関係を整理することが重要であることを指摘する。その第一歩として、経営学領域で一般的に用いられる授業形態として講義と文献講読、PBL (Project Based Learning)、ケースメソッド教育、卒業論文指導の5つをとりあげ、それぞれの授業形態がどのような能力育成に特に適しているのか、教育目標と授業形態の対応関係を整理する。ケースメソッド教育は経営学教育で特に発達してきた授業形態であるが、用いるケースや作業指針の示し方によってその教育目標は異なっている。特に状況の分析を主体とし、執筆者が作業の見本例を示すケースは文献講読に近い性質であり、逆に、教員が学生に作業指針を示さず、状況判断や意思決定の練習をさせるケースはPBLに近い位置づけであることを示す。

▶ キーワード

アクティブラーニング ケースメソッド 協同学習 自己調整学習 Problem Based Learning

目次

1. 問題設定
2. アクティブラーニングから「主体的で対話的で深い学び」への変遷と混乱
3. 教育目標・評価手法・授業形態の各要素
 - 3.1. 目標の分類
 - 3.2. 授業形態・学習活動の分類
 - 3.3. 授業形態毎の特徴
 - 3.4. 評価手法の分類
4. 目標と活動の対応関係
 - 4.1. 講義

- 4.2. 文献講読
 - 4.3. ケース教材を用いないPBL
 - 4.4. 卒業論文
 - 5. ケースメソッド
 - 5.1. ケースメソッドの特徴
 - 5.2. 文献講読とケースメソッドの比較
 - 5.3. ケースを用いないPBLとケースメソッドの比較
 - 6. 今後の課題
 - 6.1. 詳細な活動と目標のマッピング
 - 6.2. 学習活動を可視化するシラバス情報の充実
 - 6.3. 新たな教育活動の開発
- 参考文献

1. 問題設定

本論では、ケースメソッド教育が他の授業形態と比較してどのような点に特徴があるのかを論じるために、経営学で一般的に用いる授業形態について、それぞれがどのような教育目標と対応しているのかを論じる¹。アクティブラーニングの概念が導入されて以降、多様な授業形態の開発が進んでいる。しかし、多様な授業形態や、様々に提案されている学習手法がそれぞれにどのような教育目標を目的とした手法であるのかは、自明とはいえない。本論では、特に経営学の学部教育カリキュラムを念頭において、一般的に用いられる授業形態と教育目標の対応関係、学生にとっての学習活動と学習目標の対応関係を検討する。その検討を通じて、ケースメソッド教育が文献講読とPBL型教育の中間的な位置付けにあることを指摘する。

2. アクティブラーニングから「主体的で対話的で深い学び」への変遷と混乱

近年様々な授業形態が増えたのは、アクティブラーニング概念の導入と関連している。アクティブラーニングを教育活動と教育目標の対応関係で定義するならば、アクティブラーニングとは、授業を聴く以外の諸活動を通して、知識の習得（知識を記憶し、引き出せ

1 本論は、國學院大學令和6年度FD推進助成事業の助成を受けて進められている研究成果の一部である（事業名「ビジネス・ケースの蓄積を通じた科目間連携方法の開発」、事業代表者、藤山圭）。

るようにすること) 以外のスキルの獲得を目指す取り組みの総称である。アクティブラーニング論の古典である Bonwell and Eison (1991) はアクティブラーニングについて5つの特徴を紹介している(日本語訳は松下, 2015, pp. 1-2 による)。

- ① 授業を聴く以上の関わりをしていること
- ② 情報の伝達より学生のスキルの育成に重きが置かれていること
- ③ 学生は高次の思考(分析, 総合, 評価)に関わっていること
- ④ 学生は活動(読む, 議論する, 書く)に関与していること
- ⑤ 学生が自分自身の態度や価値観を探究することに重きが置かれていること

日本の高等教育行政における議論でも, アクティブラーニングは, 大学教育の質的転換に関する議論の中で, 中央教育審議会の2012年の答申の中に登場している。同答申の用語集ではアクティブラーニングは以下のように定義されている。

教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり, 学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって, 認知的, 倫理的, 社会的能力, 教養, 知識, 経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習, 問題解決学習, 体験学習, 調査学習等が含まれるが, 教室内でのグループ・ディスカッション, ディベート, グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である。

その後, 様々なアクティブラーニングが導入され実践されるに従って, この総称概念には疑問や批判が寄せられた。学習における受動的/能動的とはどのような区分なのか(受動的な学習は存在するのか)(須長, 2010), 単に活動的だが中身の無い学習が行われている(小針, 2018), 活動に注力するあまり教員の関与が減ってしまう(山地, 2014), 等の批判を受けた²。初出から4年が経過した2016年の中央教育審議会答申では「主体的・対話的で深い学び」という表現が優先して使われるようになった³。この表現では強調点の原因側である教育活動や学習活動よりも, 学習の帰結や目標の側へと変化している。

2 様々な失敗を列挙した著作として, 中部地域大学グループ・東海 A チーム (2014) がある。

3 中央教育審議会 (2016) p. 26 には「「主体的・対話的で深い学び」の実現(「アクティブ・ラーニング」の視点)」とした上で, 「「アクティブ・ラーニング」の視点からの授業改善であるが, 形式的に対話型を取り入れた授業や特定の指導の型を目指した技術の改善にとどまるものではなく,」という表現で批判への対応が見られる。

これらの議論と概念の変遷、あるいはそこで生じた混乱をどのように理解すれば良いだろうか。議論の位置づけを整理するために、まずは教育活動（授業形態や学習活動）と教育目標、教育評価という3つの概念間関係について確認しておこう。

授業形態には、講義形式の他にもPBLや文献講読など様々な形態がある。それぞれの授業形態の中で学生がどのような学習活動をとるのかに着目すると、より詳細には、講義を聴く、教科書を読む、問題に解答する、レポートを執筆する、学生同士で議論するなど様々な学習活動がある。授業形態であれ学習活動であれ、これらはいずれも他者が観察可能な行動（behavior）であり、行動として定義し、分類、識別できる。

それぞれの授業には何らかの目標がある⁴。教員にとっての教育目標、学生にとっての学習目標は、特定の知識を記憶し引き出せるようになることだけではない。因果関係の理解や、現象の分析、実践的な問題解決など、向上させたい能力は様々な存在する。これらの学習者の認知能力は第三者から直接的に観察できない。たとえば学習者が主体的であるかどうかや、深い学びが行われたかどうかなどは第三者から観察できず、なんらかの別的事实から類推するしかないという点で構成概念（construct）である⁵。

教育目標が達成されているかどうかは直接観察できないので、学校教育では何らかの評価手法によって判断する（教育評価）。それぞれの学習活動は学習目標の習得に資する活動であることと、その活動が評価の弁別性を備えていることの両方が求められる。それぞれの教育目標にはそれぞれに適した評価手法があり、評価手法によっては教員の労力やコストがかかる評価手法も存在する。

教育目標に応じた授業形態と評価手法が用いられるべきであり、目標と学習活動、評価活動の間には組み合わせの適不適が想定されている。特に、記憶と引き出し以外の高度な知的処理を育てるためには、講義形式以外の手法を用いることが望ましいとアクティブラーニングを推進する人々は主張している⁶。すでに確認したようにアクティブラーニングは「講義を聴くだけ」「知識を覚えるだけ」というような状態に対する批判を出発点としている。学習活動と学習目標の2次元の組み合わせを考えたときに、講義を聴くという学

4 教育学においては、学習目標自体が学習活動の最中に創発されるという考え方もある。このような場合に行われる評価活動を、目標に準拠した評価に対してゴール・フリー評価という（西岡・石井・田中編、2022、第1章第3節）。PBLではそもそも解決すべき課題が詳細にはあきらかでないところから始まるプロジェクトもあるので、本論もこのような目標の創発という考え方を否定するものではない。このような目標や評価それ自体の改善活動がメタレベルでは存在するものの、ある一時点のカリキュラムの設計上はなんらかの初期設定の教育目標があることは前提としてよいように思われる。

5 李（2023）は授業後アンケートの記述を用いて、学びを主体的であるとか受動的であるとわきま判断をすることが難しいことを示している。

6 Bonwell and Eison (1991), p. 2, 溝上 (2014), pp. 9-10, p. 39.

習活動によって、知識を記憶し引き出せる状態を学習目標とすることを従来型の学習として位置付け、聴く以外の活動によって、知識の記憶と引き出し以外のスキルの獲得を目指す、二重の補集合によって定義されるのがアクティブラーニングである（表1）。

このように整理すると、行政におけるアクティブラーニングの導入プロセスは、導入時と修正時のそれぞれに問題があったように思われる。アクティブラーニング概念の導入時には、講義形式の何をどのように否定したのかが理解しづらいまに概念が導入されたように思われる。アクティブラーニングは、講義による知識習得とは活動も目標も異なる別の取り組みを導入しようとしているために、元々の講義や知識習得の何を問題視しているのかが明らかでない。この不明瞭さに関わる問題は3つ例示できる。

第1の問題は、従来型講義とアクティブラーニングの相互の関係である。アクティブラーニングは従来の講義による知識習得とは活動も目標も異なる活動と目標のセットを導入しようとする試みであるために、従来型の講義による知識習得とそれらの新しい活動と目標のセットが相互にどのような関係にあるのか不明瞭である。知識の習得有無はアクティブラーニングにどのように寄与するのか、あるいは関係がないのだろうか。アクティブラーニングのテキストを見ても、知識の習得との関係についての記述について「バランス良く」といった記述にとどまるものもあり（中井編，2015，p.11），カリキュラム設計の指針となる手がかりが得づらい状況となっている。

第2の問題は、アクティブラーニングの提唱以前からあった講義以外の授業形態と、アクティブラーニングとして提唱された新しい活動・目標の関係である⁷。アクティブラーニングという言葉が登場する前から、日本の社会科学系の学部教育には文献講読やゼミナールなどの講義形式でない科目形態が多数存在していた。その意味で、カリキュラム全体を通して確認すれば元々「講義を聴くだけ」ではなかったはずである。「講義を聴くだけ」という批判は、従来の初等中等教育のように5教科の講義が毎日連続する状況では相対的に妥当な論点なのかもしれないが、高等教育ではそもそも実態に適していない。これらの既存の教育活動は、定義上はアクティブラーニングに含まれるはずだが、どのように位置付けられるのかが不明である。アクティブラーニング概念の導入によって新規にどのような活動や目標が追加されたのだろうか。

第3に、目標と活動の片方だけが異なる活動をアクティブラーニングに含めるのかどうか、どのように評価するのかも論者によって分かれている。講義による知識習得と、その目標と活動の両方を否定する狭義のアクティブラーニング以外にも授業改善はありうる。表1に示したように、活動としては講義形式だが目標に知識習得以外の別の学習目標を取

7 須長（2010）。

表 1 アクティブラーニングの類型

	学習活動	
	講義を聴く	講義を聴く以外の諸活動 (溝上 (2014) の強調点)
	知識の記憶と引き出し 従来型の学習 (アクティブ・ラーニングの批判 対象)	択一問題や用語補充問題を解く、 配布物の穴埋めをするなど知識獲得 を目指した学習活動
学習目標	上記以外のスキル (分析、総合、評価など) の獲得 (松下 (2015), 中央教育 審議会 (2016) の強調する 深い学び)	アクティブ・ラーニング (Bonwell and Eison, 1991)

(出所) 各種文献を参考に筆者作成。

り入れる授業改善であるとか、目標は知識習得であるが講義以外の諸活動を用いることによる改善といった可能性も十分にありうる。近年ではコマシラバスの作成のように講義の高度化を目指す試みも進んでいる⁸。一概な講義形式の否定は非生産的であるといえるだろう。

実際のところ、主要な論者の間でもこのあたりの定義上の強調点は異なっている。溝上 (2014) は聴く以外の活動を導入することを強調し、講義を前提としたコメントシートや反転授業の導入もアクティブラーニングに含めた議論を行っている。この場合「アクティブ」が指しているのは活動のことだろう。様々な活動を取り入れることを主眼とするのであれば、アクティブラーニングとは実質的には授業改善に近い、かなり広範な意味合いをもつ概念になるだろう。

これに対して、松下 (2015) は深いアプローチ、深い理解などを強調するディープ・アクティブラーニングを提唱しており、修正後の中教審の定義同様、目標の側面を強調する。このように定義する場合、「アクティブ」とは主体的であるような内心の状態を意味するといえるだろう。

「知識の記憶以外」とされる高度なスキルの中身が意味するところは様々にありえる。Bonwell and Eison (1991) が 30 年以上前に議論した時点で考えられていたのは分析や総合、評価などの能力であり、高度ながらも認知能力の範疇に納まるものであった。中教審の定義には、認知能力以外の様々な「能力」が列挙されており、非認知能力やパーソナリティに類するような、認知能力以外の概念も、他者の協働といった個別の人間に帰着できない可能性のある概念も含まれている⁹。

8 芦田 (2019)。

9 能力や能力主義の拡大解釈に関する批判については中村 (2018) や勅使川原 (2024) を参照された

これらの対立点について、本論の立場は次の2つにまとめられる。第1に、学習活動か学習目標かの二分法でいえば、活動に着目する方が望ましい。活動は原因側の変数であるとともに、他者が観察可能な行動である。具体的な因果関係を特定していくためには原因である学習活動や、学習者の活動に対して教員がどのように介入をしているのかという行動の理解が不可欠である。教員の行動であれ、学習者の行動であれ、行動は第三者から観察でき、記録を残し、評価し次の改善に繋げることができる。原因追求の観点からも、行動主義的な観点からも、エビデンスに基づく改善の観点からも、学習活動の特定は重要である¹⁰。

第2に、改善していくためには観察する具体的な行動単位こそが重要であるので、複数の異なる行動をまとめて総称することは、その名称がアクティブラーニングであれ、深い学びであれ、大きな意味はないと本論は考える¹¹。総称することで既存の活動との関係もわかりにくくなっている。それぞれの行動は異なる目標に異なる影響の仕方をしているはずで、それぞれの行動が各学習目標に与える特徴を比較検討すべきであろう。

改善活動の重要な点は細部に宿っている。アクティブラーニングに寄せられた様々な批判の中には、ある活動をさせると教員の意図しない学習者の反応があったことを報告した研究がある。たとえば、中園（2018）は、生徒の自主性に任せて自由にさせる教室運営によって、生徒達が、教室内で望ましいとされる活動や教員の意向を推測して振る舞おうとすることで、かえって自主性を損ねてしまうことがあると指摘している¹²。中園（2018）は、適切な制御下においてこそ、内心の自由を担保した状態での選択と意思決定の練習になると主張している。このように都度の実践と、それらに対する望ましくない反応に対して修正を施し、反省のプロセスを含めて共有し蓄積をしていくことが重要なので、大枠としての総称にはそれほど大きな付加価値はないと考えられる。

このような立場にたつと、さまざまな批判を受けて行われた2016年の中教審の議論の修正、「主体的」や「深い学び」を強調する定義の変更は、行動主義的でない側面への着目という意味で授業改善活動の具体性として後退している¹³。たしかに「teaching から

い。

10 エビデンスの活用については Hattie (2009) が参考になる。

11 高大接続の文脈で、岩佐（2020）は、このような大きな言葉がそれぞれの現場で違う意味に用いられてしまう問題について指摘している。

12 中園（2018）、pp.16-18。

13 「対話的」は活動に関して定義された概念であるが、中央教育審議会（2016）の答申を読む限り、主体的な学び、対話的な学び、深い学びはそれぞれ別個に論じられており（pp.49-50）、たとえば対話的な活動を行うと主体的になるとか、深い学びになるという因果関係が想定されているわけではない。また、対話的であることは手段にも目標にもなりうるが、手段であるのだとすると、原因と結果が並列に列挙されていることになる。

learning への転換」というような表現で強調されるように、教育活動がもたらす、より一層最終的な帰結を意識することで適切な教育手段が変わることを示唆している点で重要である。また、講義形式に寄せられた批判の中には、教員が授業で喋った時点で教育活動が終了するわけではないという論点があり、この批判には意義があっただろう。アクティブラーニングが多様な活動を含み、何が含まれて何が含まれないのか判別しづらいという問題もあり、「活動だけ」となってしまう懸念があるために、文科省がアクティブラーニングという表現を使わないようにしたという動機も理解できる。しかし、「目標だけ」を強調したことは、これはこれで具体的な授業改善にあまり寄与しない対応といえるのではないだろうか。授業を聞くという以外の行動に着目するというアクティブラーニングの貢献はそのままに、行動を具体的に特定し、行動と目標の対応関係を整理し、最適な各活動の構成比率を考えていく必要がある¹⁴。

3. 教育目標・評価手法・授業形態の各要素

多様な目標をどのように分類整理し、一覧化できるか。様々な授業形態が、それぞれどのような教育目標と対応しているか。そのために用いられる評価手法はどのようなものであるか。それぞれの手法を採用することのコストはどのようになっているか。このような対応関係を整理するために、まずは各要素について確認していこう。

3.1. 目標の分類

一般に、教育目標はどのように分類整理されているだろうか。学校教育法の第30条2項には、「生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ、主体的に学習に取り組む態度を養うこと」という表現があり、これらは「学力の3要素」と呼ばれている。高等教育においても、高大接続の観点からこれらの3要素が準用され、大学の各種ポリシーでは①知識・技能、②思考力・判断力・表現力、③主体性・態度の3分類を用いることが多い。これらの項目はどれも重要であると考えら

14 このうち、異なる目標を担う各授業形態を、どのような構成比率とするのかという問題については稿を改めて論ずる（藤山・尾田，2025）。

れるが、それぞれの項目がどのように相互に関係しているのかは明らかでない部分も多い。知識と技能がひとくくりとされる一方で、技能と思考力や判断力、表現力が別の区分とされているのはなぜなのか（表現力は技能ではないのか）。主体性や態度はどのようにすれば育むことができ、それらは学習者の知識や技能のありようとどのように関連しているのか。こういった問題を考えるためには、教育学における教育目標の分類が参考になる。

教育目標の分類における古典として、ブルームのタクソノミー（Bloom et al., 1956）という6段階の分類が挙げられる。ブルームは教育目標をレベル1 知識、レベル2 理解、レベル3 応用、レベル4 分析、レベル5 総合、レベル6 評価と分類しており、知的処理の活動には何らかの難度の差があり、教育課題の間の段階的な関係を想定した¹⁵。その後、人間は習熟が進めば高度とされる知的処理であっても難なくすばやく処理できるようになることなど認知心理学上の進展があり、ブルームの教育目標分類は知識と認知プロセスの関係を単純化しすぎていると批判されるようになった。構成主義的な学習観を踏まえて、どのようにこの目標分類を改良できるかという観点から研究が進んできた¹⁶。

ひとつの転換点として、Anderson et al. (2001) はブルームの分類を元に、知識それ自体と、知識を処理する認知プロセスを区分して考えるように改良を施した。知識には事象的知識だけでなく抽象的な概念的知識も含まれる。それらの知識を処理する認知プロセスとして、記憶、理解、応用、分析、評価、創造という分類を提示した¹⁷。

さらに、Marzano and Kendall (2007) は認知プロセスを司るメタ認知システムや自律システムを行動モデルに組み入れている。Marzano and Kendall の新分類では、自律システムがその課題に取り組むべきかどうか（重要と思うか、取り組みたいと思うか）を決め、メタ認知システムが今行われている状況が適切であるかどうかをモニタリングし調整する。その上で、それらの影響を受けながらも認知システムが実際の知識の処理を行う。認知システムは4段階に区分されており、取り出し、理解、分析、活用の4段階である。認知処理される対象としての知識は、宣言的知識と手続的知識に分類されている¹⁸。

学力の3要素では主体性が他の諸要素とどのような関係にあるのか不明な列挙にとどまっていたのに対して、この新分類では主体性が自律システムとして位置付けられている点は整理が進んでいるといえる。この整理に基づけば、学習者は、学習者が直面した課題を重要な問題であると認識しており、それに取り組めば達成できそうだという見込みがあると判断すれば、自発的にその課題に取り組む。このような考え方は、動機づけ理論におけ

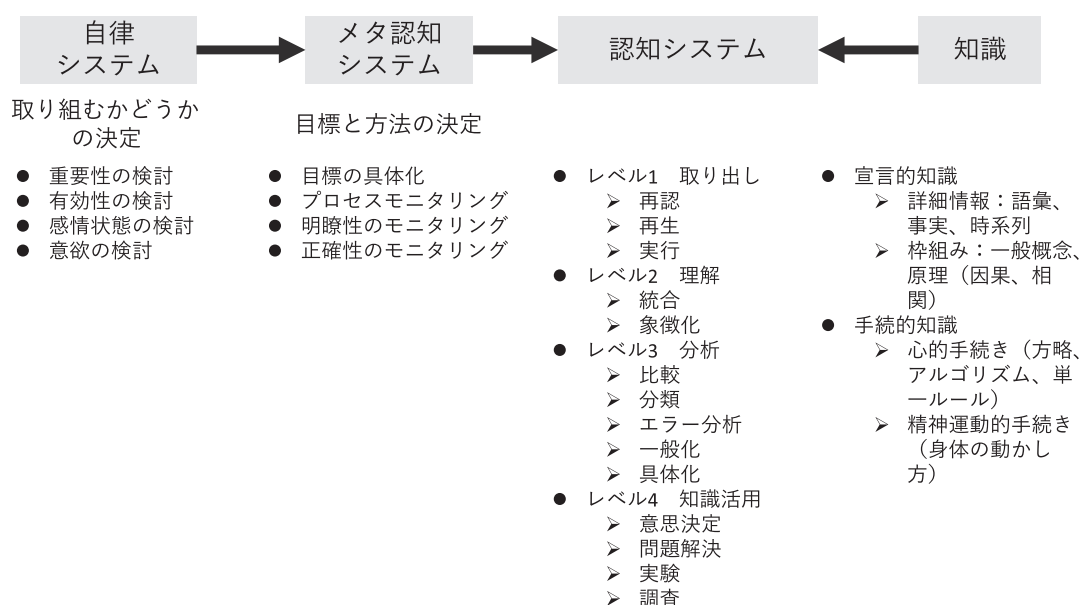
15 Bloom et al. (1956)。

16 Marzano and Kendall (2007)、第15章、第16章、附録A、石井 (2020)。

17 Anderson et al. (2001)。

18 Marzano and Kendall (2007)。

図1 教育目標の新分類



（出所）Marzano and Kendall (2007)、日本語訳の図表1-1及び図3-7を元に筆者作成。

る期待理論の考え方や、近年研究の進んでいる自己調整学習といった考え方とも整合的であろう¹⁹。教員が標準的な学習者として想定すべきなのは合理的な期待計算の元に意思決定できる学習者であり、何事にも進んで取り組むような過剰に理想化された学習者ではない。このように考えれば教員が為すべきことも焦点が絞られる。各種能力がどのように重要であり、その能力を向上させるためにどのような学習活動を行うかといった説明し学習の見通しを与えること、また、学習者の自己効力感に配慮した段階的課題設定を行うことで、達成不可能だと思われることで取り組んでももらえない状況が生じないようにすることだろう。

Marzano and Kendall (2007)の枠組みを実践の場で活用する上での未解決問題も2つ指摘できる。第1に、自律システムは最も原因側に位置する独立変数としての位置づけであるために、他者からの介入以外での自律的な改善方法が不明である。教育心理学では、近年、知識獲得から得られる内的な報酬の産生を考慮することで、内発的動機づけと外発的動機づけを統一的な強化学習理論で捉えようとする研究が進められている²⁰。Murayama et al. (2019)は、知識と好奇心の間に自己強化的な循環があるとしていて、知識を得ることでより適切な問いを立てられるようになり、適切な問いを立てられることが更なる知識の蓄積につながるといった関係を検討している。このような想定を置けば、知識水準

19 Wagner and Hollenbeck (2015), p. 99, Schunk and Zimmerman (2008), 自己調整学習研究会編 (2012)。

20 Murayama et al. (2019)。

の向上によってメタ認知システムや自律システムの向上が期待できるだろう²¹。

第2の問題として、この新分類では、他者との協働の在り方をどのようにこれらの目標分類に組み入れていくかという問題は未整理のまま残されている。これらのモデルは、基本的に学習を個人の認知プロセスとして検討している。他方で、中教審の議論には対話的であることが単に手段を越えて、それ自体が目標のように解することができる部分もある。学力の3要素においても「主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度」という表現で他者との協働が謳われている²²。もちろん、他者との協働に関するハウツーも何らかの知識であり認知プロセスに帰着できるのだが、どのような知識や認知プロセスとして考えればよいのか指針がない状態にある。学習については基本的には個々人の認知システムの向上を目標体系として考えながら、協同学習については、学生間の相互依存関係に伴う不確実性のマネジメントが教員だけでなく、学習者にも一部求められていると解することができる。この点については次節の授業形態でも論じる。

3.2. 授業形態・学習活動の分類

多様な授業形態を分類する方法としては、①学習者と活動の対応関係、すなわち受講生が共通の課題に取り組むのか個別最適化された課題に取り組むのかによる分類、②学習者の単位による分類、個人で学習するのか（個別学習）、他の学習者と共に学ぶのか（協同学習）、といった観点から分類することができる（表2）。一斉授業は、講義形式のように学生が同じ内容を学習するのに対して、個別授業は、卒業論文のように各学生がそれぞれの課題内容に取り組む。集団単位で協同学習を行う授業を集団授業と呼称することもある。

一斉授業は内容が標準化されているとともに、学習の進み度合いを相対的に評価できることにより、低コストに運用が可能である。個別授業は、それぞれに合わせた課題内容となることで個々人の能力や状況に適した課題にでき、学習者の高いモチベーションを期待

21 このような考え方を参考にすると、たとえばあまりに知識のない状態での調査学習活動は、見当外れになってしまいがちであるが故に、次の学習やモチベーションに繋がらないという問題が想定できる。適切な情報を検索して入手できるようになるにはある程度の習熟が必要であると想定でき、それらのプロセスを学習者の裁量に任せる場合は、失敗を見越して十分な試行回数がとれるようにすると、カリキュラム上の位置づけを発展科目に位置付け、知識レベルを診断的評価で確認するといった配慮が必要なのではないだろうか。

22 國學院大學経済学部ディプロマ・ポリシーにも「(DP-C2) チームで協働的に問題を解決できる。」「(DP-C3) 多様な価値観を受け入れることができる。」といった他者の存在を前提においた目標記述が見られる（國學院大學，2024，p.102）。

表2 授業形態の分類法

	一斉授業	個別授業	集団授業
課題内容	共通の課題	個別に異なる課題	共通の課題/個別に異なる課題
学習単位	個人, 個別学習	個人, 個別学習	少人数グループ, 協同学習
例	講義	卒業論文	PBL

(出所) 筆者作成。

できる反面, 他者の学習から学ぶことや, 共に過ごすことの意味を見いだしづらくなる。個々の課題に対応するため, 教員の労力負担は人数に応じて増加する。

集団授業は, 個々人の認知システムに対して学習者間の相互依存関係を導入することになるので, その関係が支持的であれば互いに高め合うこともあるし, 逆に互いに努力投入を節減してしまったり, 調整コストが成果に見合わないということもあるだろう。Johnson et al. (1984) や Kagan (2013) は協同学習と従来型のグループ学習の違いを強調し, 単にグループで自由に討議をさせるのではなく, 学習者が個々に平等な参加関係であることや, 個々の責任を全うするための仕組みを構築することを強調する²³。たとえば, 発言の時間や順序などの手続きを指定するなど構造づくりが重要であるとしている²⁴。これらの考え方は, 学習や教育に関わる行動を細かく特定していくという本論の立場と一致している。

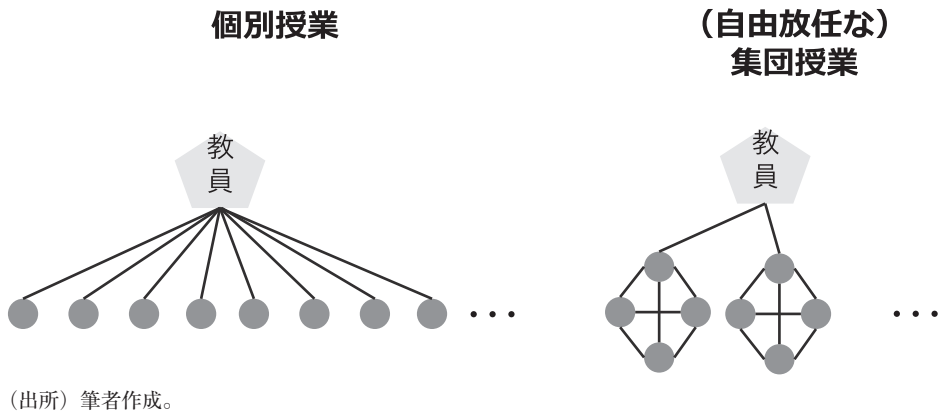
学習者に自由放任に討議させた上で, 教員が学習者間の相互依存関係にまで介入しようとする, 個別授業以上の労力負担となる点には注意が必要である。個別授業と集団授業の違いを数値例で考えてみよう (図2)。学生24名のクラスにおいて個別授業を行う場合, 教員と学生間のチャンネルは人数分, 24のチャンネルが教員・学生間に存在する。集団授業の場合, 例えば4人×6グループに分割し, 教員がグループリーダーのみとコミュニケーションをとる場合は6チャンネルとなる。各グループ内では4名が相互に完全結線でチャンネルが開かれているとすると, グループ内に6チャンネルある。学生間の6チャンネル×6グループ=36チャンネルにまで関与しようとする, 教員は直接6チャンネルと間接36チャンネルの計42チャンネルが管理対象となり, 24チャンネルだった個別授業よりも負荷が高くなる。

グループ内を自由放任にすると, 同時進行する全てのコミュニケーションを観察することはできないし, 学習者間の相互依存関係が負の関係に至ったときに, 教員の介入負担も重くなる。事前に協同学習におけるやりとりの仕方を構造化しておくことが重要となるだろう。

23 Johnson et al. (1984), 邦訳 p. 18, pp. 103-106, pp. 114-118, Kagan (2013), 邦訳 pp. 14-17, pp. 56-57。

24 Kagan (2013), 邦訳 pp. 20-30。

図2 個別授業と集団授業のコミュニケーション・チャネル数



その他の授業形態の区分法として、近年オンライン授業が一般的になったことで、情報伝達の在り方によって対面授業、リアルタイム・オンライン授業（ライブ授業）、収録された動画によるオンデマンド授業といった区分も存在する。また、学習場所によって教室内外学習と教室外学習、学習時間によって授業内学習と授業外学習（予習・復習など）という活動分類もある。多種多様な学習活動を整理するには、授業時間の主たる部分の使い方に関わる設計と、その主たる活動を補完する補助活動をわけて分類することも有益だろう。講義を行うのか輪読を行うのかは主たる時間の使い方であるのに対して、リアクションペーパーや反転授業などは元々別の主活動があることを前提とした補助的な授業改善手法である。

学習活動の分類としては、個々の授業形態内に多様な活動が含まれるためにこれらの授業形態を分類しただけではまだ不十分であり、本来はより詳細な行動の特定をする必要があると筆者らは考えている。実際の学習活動は、教員の指示の出し方によっても、学習者にどのくらい特定の当該活動が要請されるかが異なる。講義科目における学習者の行動は、授業を聞く、スライドを読む、教科書を読む等がある。メモやノートをとるにしてもどのような指示やガイドがあるのかに、具体的な作業は異なるであろう。筆記試験を受験するにしても、択一問題と用語補充問題、論述問題では学習者の用いる認知システムは異なっている。レポートの執筆は様々な作業からなる複合的な課題であり、文章全体構成や1文1文の日本語表現、文献の引用、データの収集、作表・作図のプロセス、書き終わった後の校正など、各作業で学生に求められる認知処理はそれぞれ異なっている。最終的には授業形態よりもさらに詳細に各科目内での作業を特定し、ひとつひとつの学習活動がどのようなスキルや知識と関係しているのかを特定していくことが重要であろう。

3.3. 授業形態毎の特徴

以下、本論では、経営学で用いられる一般的な授業形態として、講義形式と文献講読、PBL (Project Based Learning)、卒業論文、ケースメソッド教育の5つを取りあげる。それぞれの活動上の特徴や評価にかかるコストを確認しておこう。

講義形式は、一斉授業の典型であり、一般には知識の記憶と定着を目的として用いられることが多い。講義形式はそれ自体多様な学習活動が含まれうる授業形態である。内容で分類するにしても、内容が基本的であるのか高度であるのか、教養的であるのか専門的であるのか、学術的であるのか職業実践的であるのかといった区分によりさらに細分化できるだろう。これらは学習者にとってどのような順序で履修した方が良いかを左右すると共に、教員にとっては授業準備負荷や他の研究活動等との関連度合いに関わる事項である。

講義形式は通常、大人数となることが想定されるが、少人数でも実施できる。クラスサイズと評価手法は関連しており、大人数になると個別評価が必要な評価手法は使いづらい。論述問題などの個別採点を用いる場合のクラスサイズと、選択式問題や用語補充問題などで一律採点のみを用いるクラスサイズは別の授業形態として考えても良いかもしれない。TAなどの教育資源の使い方や、そもそも授業設計後に履修者数が確定するといった不確実性も対処すべき問題だろう。

文献講読は、なんらかの学術文献の読解を少人数で行う授業形式である。事前に要約作成等の予習を行い、授業では要約の報告と、教員との質疑、議論等を行うことが一般的である。

文献講読の特徴は、講義科目であればある程度教員の取捨選択によって、教育内容の整理や取捨選択がなされてから講義に登場するのに対して、文献講読は文献を読んでみるまでどのような内容や、読解に必要な知識、スキルが生じるかわからない不確実性が多少存在する点にある。章構成や文献の引用など長文の構成に関して理解する必要があるたり、書かれたテキストのコンテキストや著者の背景を調べて理解するなどのスキルが必要となる。一見読解できない部分への対処が求められたり、批判的に考察することが求められるなどの点は文献講読独特の要素である。

どのような読解上の問題が登場するかわからないので、テキストによってそれぞれ直面する問題が変わり、読むことができる教員と共に読むことの効果が大きくなる。仮に1人で読めるほどに自明な文章であればわざわざ授業で読む必要はないし、読み手としての教員の価値が追加できないような状況（専門外のテキストを指定されるなど）でも授業で読む価値は小さいだろう。文献を毎年同じものを使うなどすれば準備コストを下げることもが

できるが、その都度登場する問題への即興的対応を学ぶことは難しくなるだろう。

PBL は Problem Based Learning（問題解決型学習）あるいは Project Based Learning（プロジェクト学習）の略語で、なんらかの特定の問題の分析や解決を念頭においた授業形式である。一般的にはケースメソッドも PBL に含められることが多いが、本論では特にケースメソッドの特徴を比較描出するため、本論における PBL では、ケース教材を用いない PBL を想定する。集団授業であることが多く、グループで問題分析や課題の提案に至るまでの研究プロジェクトを実施したり、企業見学やヒヤリング、実践家の講演などをとり入れることもある。経営学領域だと、何らかの事業創造における事業計画の提案であるとか、特定企業に対する買収先の提案を行うといった提案形式で行われることも多い。

PBL は授業準備にも授業中の対応にも労力がかかり、外部機関との調整が入ればその負担・不確実性は共に増すだろう。逆に、企画の設計不足のまま実施されているために、アクティブラーニングに対する批判で噴出したような混乱も生じやすいのだと推察される。

卒業論文も PBL の一種であると思えることもできるが、特に以下の特徴を持つので別枠で考えたい。設定年次が4年次であり、学部教育の最終的な成果として位置付けられていること、個別授業であることが一般的であり、テーマ設定も学習者個人の裁量度合いが増すことといった特徴がある。集団の労力に期待できない分、作業量にも限界や個人差があり、個別指導となるので教員からの介入も限定的となる。

卒業論文は教員にとって授業準備のような事前のコストは低く、マニュアルや FAQ への対応整備を毎年アップデートしていくことが事前作業となるだろう。学習者の報告や草稿に対する指導が一般的であり、この対応コストはどの程度自由な設題を許容するかとも関連している。問題領域や分析手法を固定すれば指導する労力は減らせるが、自律システムやメタ認知システムの育成要素は減るといえるだろう。

ケースメソッド教育では、受講者は授業前になんらかの企業の状況が書かれたケース教材を読み、課題（アサインメント）への解答を用意する。授業時間中は問題状況の分析や企業の意思決定の妥当性などを検討する。PBL が1学期間を通じたプロジェクトであることが多いが、ケース討議を行う場合、1回の授業ごとに異なるケースを読んだり、講義とケースを組み合わせ、2回で1テーマとするなど、比較的短いスパンで、1学期を通じて複数のケースを読むことが多い。

ハーバード大学や慶應義塾大学に端を発するケースメソッド教育では、学ぶ内容を教員と学生が共に形成すること、教員が何かを教えるというよりも、学習者の学びのサポート役としての教員像を強調する²⁵。意思決定の練習を行うようなケースでは、あえて情報が

25 高木・竹内（2010）、第1章、第2章。

構造化されていないケース教材を用い、それらの中から情報を取捨選択すること自体が課題であり、正解のない状況に対して選択肢を考案し意思決定の練習に取り組むことが多い。また、MBAで行うケースメソッドの授業では受講生相互の実務経験から学習すること、学習者がクラスの議論への貢献することを強調することも多い。

学部生向けにはもう少し教員が教育内容を事前に用意した、いわば「正解がある」ケースが用いられることもあり、特定の理論を適用して検討することが想定されているケースを元に分析を行ったり、既に分析が示されている見本例を教材として用い、なぜそのような問いや分析が生じているのかを追体験するようなケースを用いることがある。このような作業は学術文献の講読に近い性質の作業となる。

3.4. 評価手法の分類

評価は、評価のタイミングが教育活動の事前・最中・事後のいずれであるかによって診断的評価・形成的評価・総括的评价に分けることができる。総括的评价とは、期末試験のように教育活動の終了段階で達成状況を測定するための評価である。形成的評価は、毎回の授業で行う確認テストのように、教育活動の最中に行う評価で、学習活動や教育内容を修正するために用いる。診断的評価は、教育活動の開始段階で、現況について必要な情報収集を行うための評価である。

評価にかかるコストは、一斉に同じ方法で評価できる場合には低コストだが、文献講読における問いかけであるとか、レポートの評価のように個別の評価をする場合には学生の人数分だけの労力を要する。

講義科目の場合は筆記試験やレポートなどの総括的评价を用いることが一般的だろう。レポートの評価の標準化にはルーブリックや学習ポートフォリオなどの方法が提案されている。PBLやグループ学習の場合には、形成的な評価を用いることが多いが、どこまで個別の総括的评价を実施できているかは状況により異なるだろう。アクティブラーニングの課題として、評価の公正性を挙げる実践報告は多い²⁶。教育成果にも、個人の成果なのか小集団の成果なのか、相互協力関係の評価といった観点がある。PBLの評価の難しさは、育成しようとするスキルの幅がひろいために、各プロジェクトで具体的にどのような問題に直面し、どのようなスキルの向上になるのかがその都度変わりうる点にあると言える。

26 中部地域大学グループ・東海Aチーム（2014）、三尾（2017）。

4. 目標と活動の対応関係

各授業形態はどのような教育目標と対応しているといえるだろうか。表3は各授業形態と教育目標の対応関係に関する直観的な理解を図示したものである。講義形式は幅広い知識の習得（記憶と取り出し）に長所がある。文献講読は知識の取り出しよりも高度な理解や分析に適しているが、学術文献の読解から何らかの意思決定や問題解決の訓練を行うことは難しいと想定される。意思決定や問題解決の訓練にはケース分析やPBL、卒業論文が適している。ケース分析はケースが与えられる点で卒業論文やPBLほどには問題設定の自由度がなく、自律システムの教育には向かないだろう。ケース分析は文献講読に近い理解・分析の要素と、問題解決や意思決定の追体験ができる点に特徴がある。PBLは、どのようなプロジェクトや問題設定がなされるかに大きく依存するものの、特に協同学習に適している点に特徴がある。以下ではケースメソッド以外の各授業形態別に論点整理を行った上で、ケースメソッドの特徴を他の授業形態と比較しながら論じる。

表3 各授業形態と教育目標の対応関係

授業形態	講義 (入門科目)	講義 (専門科目)	学術文献の 購読	ケース分析	PBL	卒業論文
学習単位	一斉	一斉	一斉・個別	一斉・個別・ 集団	集団	個別
形態・目標	協働学習/集団学習の導入					
教育目標	自律システム					
	重要性の検討、有効性の検討、感情状態の検討、意欲の検討					
	メタ認知システム					
	目標の具体化、プロセスモニタリング、明瞭性のモニタリング、正確性のモニタリング					
	認知システム：活用					
	意思決定、問題解決、実験、調査					
	認知システム：分析					
	比較、分類、エラー分析、一般化、具体化					
	認知システム：理解					
	統合、象徴化					
	認知システム：取り出し					
	再認、再生、実行					
	宣言的知識					
	手続き的知識					
評価方法	総括的評価 (形成的評価)	総括的評価	形成的評価	形成的評価	形成的評価	形成的評価と 総括的評価

(出所) 筆者作成。

4.1. 講義

講義形式は講義自体よりも、どのような課題により評価を行うのかという観点で分類としては重要であろう。この観点からは大規模講義科目の中に複数の規模の目安を設定することが考えられる。必修科目や他学部にも開放する科目など、たとえば500名以上になる場合、事実上出題できる課題は、選択式の問題など人数によらず採点できる形式に限定される。全員に強制できるのは知識の引き出しに限定される。採点しない論述問題を任意課題として出題するなどの手段はありうるが、事実上学びの内容が限定される。

全体に対して論述問題の採点を行うことを前提とした講義科目を設定する場合は、受講人数の上限と下限の両方の側面から検討していくことが実質的な効率の観点から重要となる。たとえば、あまりに受講人数が多くなってしまったので選択式問題に事後的に限定するといったことを各担当教員が創発的に行ってしまうと、カリキュラム設計が統制不能になってしまう。逆に、論述中心の専門科目として設計することで履修者数が過少になってしまうと、他の科目に教育負担が偏ったり、教えるべきことを教えないままになってしまうということがある。学科よりも小さい履修モデルやコース設定がある場合は、学科必修の他にコース必修などを設定することで履修者数のコントロールをすることが重要だろう。仮に学生数300名の学科に3コースを設定し、コースごとの指定科目を設定すれば、おおよそ100名程度での履修者数を設定することができるだろう。

4.2. 文献講読

文献講読の教育目標は特に因果関係の理解、論旨の分析に優れていて、大学教育の中でも独特の位置づけを占めているように思える。講義形式である場合、理論が想定している因果関係は教員によっておよそ自明に説明される。説明されても理解が難しいということもあろうが、読解を通じて文章に書かれている因果関係を読み解くことは、教員の直接的な説明を聞いて理解するよりは難度が高いスキルであるように思われる。また、精読ができているかは学習者自身に簡便に判別する方法がないので、教員からの問いかけを通じて個別に確認しなければならない、少人数クラスによる個別指導が重要であるといえるだろう。生涯学習や独学独習を進めていく上でも、文献を1人で読めるようになるという点は重要なスキルである。中等教育まででない授業形態であるとともに、研究者が教育に従事する意義の点でも、学校教育の終盤で最後に学ぶこととしても、重要な位置づけを占めている。

アクティブラーニングの導入時で想定されていたのは主に PBL であり、文献講読は「聴くだけ、覚えるだけ」の講義ではないのだが、近年の授業改善であまり焦点があたっていない授業形態である。それはひとつにはあまりに教員の属人的技能による部分が大きく、教育技法としての標準化、体系化が進んでいないということなのかもしれないし、「聴くだけ」が「読むだけ」に変わったとしても学習者の活動やひきだされるモチベーションにあまり大きな違いがないということなのかもしれない。日本語教育の領域では、学習者同士が読み筋を討議しながら協同学習するピア・リーディングという手法が開発されており、学習プロセスの観察や会話分析が行われている²⁷。こういった手法を参考に、文献講読の授業としての体系化を進めることができるかもしれない。

4.3. ケース教材を用いない PBL

グループワークや卒業論文などのプロジェクトワークはあらゆる教育目標が入り込みうるし、個々の教員の裁量によっても教育内容が変化しうると理解しておくべきだろう。他の科目形態との比較からは、自律的な目標設定や進捗管理、何を次になすべきかということと自体の設定の問題など、メタ認知システムや自律システムの訓練がプロジェクトワーク科目で優先的に鍛えられるべきである。また、卒業論文が個人単位でのプロジェクトとして設定されている場合には、他の科目でチームワークに関するプロジェクトが用意されているべきであり、PBL 系統の科目の特徴といえるだろう。

4.4. 卒業論文

卒業論文の特徴は、特に学習者個人が自身の問題関心に従い、問いを設定する点にある。自身の関心のある問題、重要な問題、習得した知識やスキルを活かせる問題等々の諸条件を勘案しながら、限られた時間と労力の中で解くことのできる問いを設定する。これらは特に自律システムとメタ認知システムの教育としての側面を持っているといえるだろう。

²⁷ 石黒編（2018）、池田・館岡（2022）。

5. ケースメソッド

5.1. ケースメソッドの特徴

本論の主題であるケースメソッド教育の特徴についてはやや詳細に論じておきたい。用いるケース教材の内容によって教育目標や教育内容が異なるので、まずはケースの分類を確認しておこう。ケースの種類は、意思決定プロセスのどの段階に重点を置くのかという観点と、教員による指示の程度によって分類することができる。高木・竹内（2010）は、ケース教材の内容について、意思決定プロセスの前半である問題状況の把握や整理、分析の練習に重点を置いた分析用ケースと、解決案の考案や評価、選択に重点を置く意思決定ケースがあるとしている。小樽商科大学ビジネススクール（2010）は、教員による方針の示し方の程度による分類を提案しており、デモンストレーション・アプローチ（見本例の提示）、インストラクション・アプローチ（方針を示し、実例を示さない）、ダーウィン・アプローチ（方針も学習者に委ねる）という3段階に分類している²⁸。学部生向けのケースメソッドについて検討した水野（2008）も、MBA学生相手であれば方針を委ねたとし、学部生対象であれば使うべき理論や分析ツールを指定するといった工夫が必要であると言及している²⁹。見本例の提示を行う場合には、ケース教材は事例研究論文から既存研究の検討や理論的貢献を除いたような文章になる。逆に、学習者に読み解かせることを目的としたケースでは、わざと情報を散逸させたり、重要でない情報を含めて記述した教材となることもある。

既存のテキストは主にMBAの授業で、作業指針を示さず、意思決定ケースを用いることを想定し、ケースメソッドのメリットについて様々に言及している。それらをまとめ直したのが図3である。ケースによって概念や理論を深く学ぶことができること、現実に近

28 小樽商科大学ビジネススクール（2010）p.9。このほか、課題内容によるケース分類としては百海（2009）、pp.25-43を参照されたい。

29 水野（2008）、p.72。分析ケースでデモンストレーションやインストラクションを行うことは容易だろうが、複数の分析指針を想定したダーウィン・アプローチを行うにはややケース準備の難度があるだろう。ハーバードのケースには豊富な付録資料を元に、分析すべき論点の多いケースなども確認できる。逆に、意思決定ケースで方針だけを示すインストラクション・アプローチや、方針すら任せるダーウィン・アプローチは教員の準備が少なく容易であるが、意思決定の見本を示す、結論だけでなくプロセスを含めて水準の高い意思決定を受講生の前で教員がやってみせるのは難度が高くなると推察される。

い状況で状況判断や意思決定のトレーニングを行うことができること、他者との協働から学ぶことができることがメリットとして挙げられている。これらの特徴が、学習者にとっても教員にとっても高コストだが、高いモチベーションを引き出せる授業形態としての評価につながっているのだと思われる。また、これらの特徴の多くは講義科目を比較対象として念頭においた言及であるといえるだろう。

ケースメソッドの大きな利点として、概念や理論を事例に即して解説することが挙げられる。講義形式の授業は基本的に理論枠組みに基づいて、例示として事例が紹介されるのに対して、ケースの読解では、事例中のまさに理論的知見を使うべきタイミングで解説できる。ただし、教えられる知識量としては講義形式よりも限定される点には留意が必要である。

講義科目やゼミでは特定の専門分野に特化した内容になることもあるが、特定の事例を考えるために必要な概念は複数の専門分野にまたがることもある。例えば、尾田・藤山(2024)でNetflixの分析例を示したケースでは、同社のマーケティング戦略や競争戦略、財務分析、組織論などにまたがる内容となっている³⁰。特定の戦略を考案した上で、その戦略を実現するための組織的体制を構築可能かどうかなど、総合的な判断の練習機会になることが期待される。

また、高木・竹内(2010)はケースメソッドによって、既存の概念を使いこなすだけでなく、その場で概念を生み出す練習になると指摘する³¹。たしかに、名経営者が生み出した概念の中には、ジャスト・イン・タイムやアメーバ経営のように広く社会に普及した概念もあることを想起すれば、実践家が理論の使用者だけでなく、創出者としての側面を備えていることがわかる³²。これらはMBAやエグゼクティブ・クラスの状況を想定していると思われるが、ケースメソッドは高度なスキル育成への対応が可能な授業形態であるといえるだろう。

他者との協働が含まれることは、PBLも同じであるので、ケースメソッド独自の特徴ではない。ケースメソッドの場合、個人による予習、学習者同士による少人数の討論、教員を交えた科目全体での討論を一つのケースを通じて行うことが多い。個人の努力投入を引き出すことと、協働学習から得られる学びのバランスをとった授業形態であると言える。

多くのテキストは自身の教育経験から帰納的にこれらのメリットを論じているが、教育目標分類との対応関係について言及しているテキストとして、百海(2022)が挙げられる。百海(2022)はブルームの教育目標分類を用い、応用、分析、総合、評価といった能力が

30 尾田・藤山(2024)。

31 高木・竹内(2010), p. 29。

32 Schon(1984)。

図3 ケースメソッドの特徴

メリット

(A) ケースから概念／理論を学ぶ

- ・抽象的な概念を用いることの意義が理解できる
- ・状況に対して適用すべき概念／理論を探す練習ができる
- ・分野横断的な知識の活用が期待できる
(マーケティング+組織論、など)
- ・状況に適した新たな概念 (theory in use) を生み出す練習ができる

(B) 現実に近い状況で学ぶ

- ・失敗していい安全な状況下で、現実に近い意思決定の練習ができる。
- ・今は良い状況なのか悪い状況なのかを見極める状況評価の練習ができる。

(C) 他者との協働から学ぶ

- ・他の学習者の強み、経験、専門性から学ぶことができる
- ・異なる考えとの向き合い方、説得の仕方を学ぶことができる
- ・チームワーク、協働作業における組織運営を学ぶことができる

デメリット

(A') 概念／理論の学習時間減少

- ・網羅的な概念／理論の理解不足
- ・必要な概念／理論の探索方法がわからないままになる

(B') ケースに反映できていない現実

- ・実際と異なる情報収集プロセス
- ・意思決定以外の局面の捨象 (後に続く長い実行プロセスなど)

(C') 他者との相互依存関係

- ・他者の知識、能力、意欲、努力投入量等に、自分の学びが影響を受ける

モチベーションの向上

- (A) ケースを用いることによる効果
- (B) 実践的であることによる効果
- (C) 他者との協働による効果

高コストな授業運営

- (A、B) 教員も学習者も準備に時間がかかる
- (C) 他者との協働に伴う調整コスト

(出所) 小樽商科大学ビジネススクール (2010) pp. 11-12, 高木・竹内 (2010) pp. 29-30, 百海 (2022) pp. 13-14 を参考に、筆者作成。

特にケースメソッド向きであるとしている。また、教員が学習者に問いかける際にも、状況の理解を確認する問い、要素を分析させる問い、判断の評価を尋ねる問いのように、どの能力を鍛える問いなのかによる分類を提示している³³。このように、特定の授業内でもさらに育成能力と問いかけの対応関係を特定の考えでいくことは有益であると考えられる。

5.2. 文献講読とケースメソッドの比較

講義科目以外の授業形態との比較をするならば、ケースメソッドは文献講読と PBL の

33 百海 (2022), pp. 85-92, Davis (1993), 邦訳 p. 103。

中間的な形態であると位置づけることができるだろう。特に、見本となるような分析が行われているケーススタディを読み解くような授業の場合には文献講読に近い性質を持ち、情報の整理がなされておらず、論点整理や分析を自身で行う必要がある場合にはPBLに近い性質を持つ。

文献講読と見本例ケースの読解を比較してみよう。ケース教材の読解は、学術文献の正確な読解と要約といった作業よりは、実際の分析作業や、実務的な文章の読解（たとえば、証券アナリストが書いた業界展望レポートなど）に近い。このことは学術文献と比較してどのような効果をもつだろうか。

学術文献の読解は、初学者にとってハードルが高すぎることもある。特に、学部教育の集大成である卒業論文であっても既存研究の渉猟にそれほど労力を割けないような水準の場合に、その前段階での文献講読で学術論文の読解を行おうとしても、研究のコンテキストが多く既存文献にひもづいていたり、研究手法が高度すぎて初学者には理解できないものになっている場合も多い。論文を多く読んだことのない学習者が論文を書かなければならないところに卒業論文の難しさがある。また、文献講読の教材を啓蒙書や新書を中心に探すことになると、研究者の日常的な研究行動から離れるために、良い教材に出会うためには追加的な労力を要する。

分析見本を示すようなケースの読解は、問いが現象ドリブンであるために、研究動向の理解がなくとも読み始められるという点で、初学者がとりかかりやすい特徴を備えている。また、卒業論文で行う各種作業の見本例としても活用することができるだろう。文章の書き方の工夫や、作図の方法、文献引用などの形式要件を学ぶことができる。卒業論文よりも前段階でこのような学習機会を得られる機会は限定的であり、卒業論文の指導の最中には、同級生の文面からは見本となる文例が得づらいので、このような点は見本例ケース読解の利点であると言える。

なお、経営学の場合、学術文献やケース教材の読み解きだけでなく、雑誌記事や経営者の書いた書籍など、実務家の書いた文章を読解することもある。学術研究者の書いた文献よりも読み手が内容を再整理すべきだったり、批判的に読む必要があるため、内容は平易でも読解力を要することがある。高校までの国語の問題のように、テキストだけで課題が完結していて、テキストを正確に読みさえすればよいのではなく、他の情報や理論と突合せながら、その文章をひとつの資料、材料として批判的に処理する必要がある。学術文献が抽象的で理解しづらいと思う学生にとっては、実際の事例に関する記述はモチベーションを喚起できるが、実際に求める読解作業としては学術文献や見本例ケースよりも難度が高い部分もある。

前述したように、ケースメソッドのモチベーション上昇の源泉は、①理論よりも事例の

比重が高いこと、②実践的な意思決定の演習であること、③他の学習者との協働学習であることに起因する。個別授業による学術文献の読解は、これらの条件の多くを満たしていないと学習者に判断される可能性が高い。この点、見本例ケースの読解作業は、事例を用いるだけ、学術文献よりは若干取り組みやすい可能性がある。協働学習については、学術文献であれ、見本例ケースの読解であれ、部分的に取り入れることは可能であると推察され、今後の課題であろう。

5.3. ケースを用いない PBL とケースメソッドの比較

PBL との比較では、2つの特徴を指摘することができる。ひとつは、ケース教材やティーチングノートを準備することにより、不確実になりがちな授業のコントロールを事前に準備可能であるという点である。PBL も、お題だけを用意するのと、その後のプロジェクトの方針提案を準備する場合など、準備の度合いも労力も多様な状況がありうる。ケース教材の良いところは、何年間か同じケースを使いながら、徐々に授業運営上の不確実性を減らし、問題点を改善する余地があることだろう。

第2に、授業準備が、他の教育活動や研究活動とどの程度シナジーをもつかという点でも、ケース教材はケースを用いない PBL よりも利点がある。たとえば、ある年度では卒業論文で取り上げられた題材を PBL の題材に転用したり、PBL で調べた内容をケースとしてまとめてケース討議を行う、講義で取り上げた例示をもう少し詳細に調べてショートケースにするとといった転用を期待できる。特に、事例研究を主たる手法とする研究者にとって、教育活動と研究活動のシナジーを発揮しやすい授業形態であるといえるだろう。

PBL と他科目のシナジーが発揮できるかどうかは、PBL の内容によるところが大きい。とりわけ実践的なプロジェクトになるほど、他の講義科目や卒業論文との連携がとりづらく、そのための授業準備も研究活動などとかけ離れたものになる点が運用上難しい。キャリア教育や寄付講義など、実践的志向を持った科目間での連携や設計が鍵となるだろう。

6. 今後の課題

6.1. 詳細な活動と目標のマッピング

残された実務的課題を3つ挙げる。1つは、本論で区分した授業形態よりも本来はさらに学習活動をなるべく詳細に、特定し列挙し、目標との対応関係を明らかにすることが求められる。また、個々の活動にとって、ある活動によってどのような失敗が生じ、どのような反省や修正に至ったのかといった情報も貴重な情報となるだろう。

6.2. 学習活動を可視化するシラバス情報の充実

第2の課題として、各科目でどのような学習活動が用いられているのかについては、組織全体で把握できていないという問題が挙げられる。たとえば、ゼミにおいてカリキュラム設計が教員の裁量に任せられている状態では、その中身が輪読やグループワークなどどのような内容であるのか、それらがどのくらいの数提供されているのかという点が組織レベルでは観察出来ない状態になりやすい。現状把握を行うとともに、履修決定の参考になるようにそれらの情報を公開していくことが望ましい。

このような問題については、シラバスに活動ベースでのチェックリストを設け情報公開することで、ある程度の情報の非対称性の解消になると思われる。重要なのは、「アクティブラーニングを行っているかどうか」のような抽象的な文言ではなく、なるべく具体的な活動ベースでのチェックリストを用意することである。専門用語の習得を主たる目的とするかどうか、学術文献の読解を行うかどうか、他者との協働作業を行うかどうか、情報収集プロセスがあるかどうか、教員との口頭質疑を行うかどうか、レポート課題があるかどうか、プレゼンテーションの機会があるかどうか、題材の設定段階から学生に任せられている課題があるかどうか。こういったリストをなるべく詳細に作成した上で集計すれば、学生の科目選択に資するだけでなく、教員相互の調整を図るための基礎資料となる。例えば、古典の講読を行っている科目が全体の何%あるのかといったことを毎学期経時的に把握することができれば、カリキュラム改変にまでいたらなくとも、手薄な活動について教員の自発的な内容改訂が期待できる。また、このような詳細なコード化はカリキュラムの内容だけでなく、教室の設計や、成績評価等（出席を把握しているかどうか、など）でも

行うことで、学部学科全体での分布を把握したり、履修者数との相関を把握する上で有効であると推測される。シラバスにおいては文章で記述すべき項目を増やしたとしても読む時間や労力には限度があるので、それよりも後の分析を前提とした集約データとして使えるような入力を推進すべきだろう。

6.3. 新たな教育活動の開発

カリキュラム構成の可視化が進めば、育てたい能力に比して、教材開発の進んでいない分野も明らかになってくるだろう。不足している教材を開発することが第3の課題となる。特に、学習活動の中には少数の目標・能力向上に紐づいている活動もあれば、多数の目標と関連している総合的な活動もある。学習者が熟練しないうちは目標特定の学習活動の方が、何をなすべきかがわかりやすいだろう。また、ある目標が総合的な学習活動でしか鍛えられないような状態になっているときには、その目標だけに集中して取り組めるような特定の活動を開発する余地がある。たとえば、卒業論文におけるプロジェクト管理能力や、レポート作成のプロセスの中でも文献探索などはプロジェクトでの実地訓練になりがちであり、より能力特定した課題を開発する余地が残されている。

このように特定の課題の開発が進めば、少人数授業での個別指導で行っていた教育内容を標準化し、大規模講義で扱えるようになる点も、教育コストの節減から重要な課題であるといえる。大学教育の利点は初等・中等教育よりもクラスサイズを自由に設計できる点にあるので、少人数クラスと大規模クラスの機能分業を図っていくことは重要な論点といえるだろう。

参考文献

- Anderson, L., D. Krathwohl, P. Airasian, K. Cruikshank, R. Mayer, P. Pintrich, J. Raths, and M. Wittrock (2001), *Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing, A: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives, Complete Edition*, Pearson Education (中西穂高・中西千春・安藤香織訳 (2023)『学習する, 教える, 評定するためのタキソノミー —ブルームの『教育目標のタキソノミー』の改訂版』東信堂。).
- Bloom, B. S., M. D. Engelhart, E. J. Furst, W. H. Hill, and D. R. Krathwohl (1956). *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals; Handbook I: cognitive domain*, David McKay Company.
- Bonwell, C. C. and J. A. Eison, (1991), *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom* (J-B ASHE Higher Education Report Series (AEHE)), Jossey-Bass.
- Hattie, J., (2009), *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Routledge (山森光陽監訳 (2018)『教育の効果：メタ分析による学力に影響を与える要因

の効果の可視化』図書文化。).

- Johnson, D. W., Johnson, R. T., and Holubec, E. J. (2009). *The new circles of learning: Cooperation in the classroom and school (6th ed.)*. Interaction Book Company (石田裕久・梅原巳代子訳 (2010)『学習の輪：学び合いの協同教育入門』二瓶社。).
- Kagan, S., (2013), *Kagan Cooperative Learning Structures*, Kagan Publishing (佐藤敬一・関田一彦監訳 (2021)『ケーガン協同学習入門』大学図書出版。).
- Marzano, R. J. and J. S. Kendall, (2007), *The New Taxonomy of Educational Objectives*, Corwin (黒上晴夫・泰山裕訳 (2013)『教育目標をデザインする：授業設計のための新しい分類体系』北大路書房。).
- Murayama, K., L. FitzGibbon and M. Sakaki, (2019), Process Account of Curiosity and Interest: A Reward-Learning Perspective, *Educational Psychology Review*, 31: 875-895.
- Schon, D. A., (1984), *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*, Basic Books (柳沢昌一・三輪建二訳 (2007)『省察の実践とは何か』鳳書房。).
- Schunk, D. H. and B. J. Zimmerman, (2008), *Motivation and Self-regulated Learning*, Routledge (塚野州一編訳 (2009)『自己調整学習と動機づけ』北大路書房。).
- Wagner, J. A. and J. R. Hollenbeck, (2015), *Organizational Behavior: Securing Competitive Advantage*, Routledge.
- 芦田宏直 (2019)『シラバス論：大学の時代と時間，あるいは〈知識〉の死と再生について』晶文社。
- 池田玲子・館岡洋子 (2022)『ピア・ラーニング入門 改訂版：創造的な学びのデザインのために』ひつじ書房。
- 石井英真 (2020)『現代アメリカにおける学力形成論の展開：スタンダードに基づくカリキュラムの設計 (再増補版)』東信堂。
- 石黒圭編 (2018)『どうすれば協働学習がうまくいくか：失敗から学ぶピア・リーディング授業の科学』ココ出版。
- 岩佐純巨 (2020)「討論論文：意味ある高大接続のために必要なこと」『三重大学高等教育研究』20, 19-21。
- 小樽商科大学ビジネススクール編 (2010)『MBA のためのケース分析 改訂版』同文館出版。
- 尾田基・藤山圭 (2024)「ビジネスケース：映画制作会社としての Netflix」『國學院経済学』73(1), 1-30。
- 高大接続システム改革会議 (2016)「高大接続システム改革会議「最終報告」」平成 28 年 3 月 31 日。
- 國學院大學『令和 6 年度 (2024 年度) 履修要項 (全体版)』<https://www.kokugakuin.ac.jp/student/tuition/p6> (2024 年 11 月 26 日閲覧)。
- 佐藤浩章・栗田佳代子編 (2021)『授業改善』玉川大学出版部。
- 自己調整学習研究会編 (2012)『自己調整学習：理論と実践の新たな展開へ』北大路書房。
- 須長一幸 (2010)「アクティブ・ラーニングの諸理解と授業実践への課題－activeness 概念を中心に－」『関西大学高等教育研究』1, 1-11。
- 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』慶應義塾大学出版会。
- 中央教育審議会 (2012)「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～ (答申)」平成 24 年 8 月 28 日。
- 中央教育審議会 (2014)「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育，大学教育，大学入学選抜の一体的改革について ～すべての若者が夢や目標を芽吹かせ，未来に花開かせるために～ (答申)」中教審第 177 号，平成 26 年 12 月 22 日。

- 中央教育審議会（2016）「幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」中教審第197号，平成28年12月21日。
- 勅使川原真衣（2024）『働くということ「能力主義」を超えて』集英社。
- 中井俊樹編（2015）『アクティブラーニング』玉川大学出版部。
- 中園篤典（2018）「制御型アクティブラーニングのすすめ：教室における内心の自由の保障について」
中園篤典・谷川裕稔編（2018）『アクティブラーニング批判的入門：大学における学修支援への挑戦4』ナカニシヤ出版，11-21。
- 中村高康（2018）『暴走する能力主義』筑摩書房。
- 西岡加名恵・石井英真・田中耕治編（2022）『新しい教育評価入門－人を育てる評価のために 増補版』有斐閣。
- 百海正一（2009）『ケースメソッドによる学習』学文社。
- 百海正一（2022）『ケースメソッド・ティーチング』学文社。
- 藤山圭・尾田基（2025）「クラスサイズが異なる授業の構成比率に関する一考察『國學院経済学』73(2)，93-111。
- 松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター（2015）『ディープ・アクティブラーニング』勁草書房。
- 水野由香里（2008）「ケースメソッド教育方法を導入する際の学部生教育効果の検討」『西武文理大学研究紀要』13，67-79。
- 溝上慎一（2014）『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂。
- 山地弘起（2014）「アクティブラーニングとはなにか」『大学教育と情報』（1），pp.2-7。
- 李永淑（2023）「「非自発的な同意」における学びの諸相：中動態概念を用いたアクティブラーニングの検討から」『関係性の教育学』22(1)，137-152。