



Title	オンラインでのケース学習における学習者の学び : 問題解決のための協働的なコミュニケーションに着目して
Author(s)	金, 孝卿; 山田, 真知子
Citation	多文化社会と留学生交流 : 大阪大学国際教育交流センター研究論集. 2019, 23, p. 43-52
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/71586
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

オンラインでのケース学習における学習者の学び

— 問題解決のための協働的なコミュニケーションに着目して —

金 孝卿*・山田真知子†

要 旨

本稿は、2017年度冬学期に実施した中上級ビジネス日本語コースにおける「ビジネスコミュニケーションのためのケース学習（オンライン）」の実践とその評価について報告するものである。まず、本実践の基盤となる考え方と実践の概要を述べた。次に、学習者評価（学習成果）の観点からコースの評価を試みた。最後に、まとめとオンラインコースとしての今後の課題を述べた。

【キーワード】 ケース学習、問題解決、協働的なコミュニケーション、オンラインコースのデザイン

1 本稿の目的

本稿で報告する実践は、2014年度から2017年度にかけて大阪大学国際教育交流センターにおいて、中上級のビジネス日本語コース開発の一環として行ったものである。金（2016）では、大学におけるビジネスコミュニケーション教育のためのコース・デザインを検討し、グローバルな社会で働く自己イメージの形成、課題達成という観点からの総合的なコミュニケーション能力の育成、職場での問題解決能力及び異文化理解能力の養成などを含む包括的なコース・デザインを提案した。一方、大学院での研究活動や大学院入試の準備と並行して日本語学習を必要とする受講生が多いという実態を踏まえ、より柔軟なコース・デザインの必要性を示した。

そこで、本実践では、それまでのコース内容から、職場での問題解決能力及び異文化理解能力の養成を目指す「ケース学習」の部分を独立させ、オンラインでのコース・デザインを行うことにした。以下では、本実践の基盤となる考え方を述べ、実践の概要及びその評価について報告する。

2 ケース学習のためのオンラインコース

本稿で取り上げる実践は、ビジネスコミュニケーションのためのケース学習（近藤・金 2010、金 2015、金 2017）を中心にしたオンラインでの実践である。まず、「ケース学習」は、事実に基づくケース（仕事上のコンフリクトの事例）を題材に、設問に沿って、学習者が協働でこれを整理・討論するもので、ビジネス場面でのコンフリクトを疑似体験しながら問題解決の方法を導き出し、最後に一連の過程について内省を行う学習活動を指す（近藤・金 同上）。近藤他（2013、2015）では、具体的なケース教材とともに、対話と内省を促すために、次のような設問を設けている。

〈討論のための設問の例〉

- [1] それぞれの気持ちを考えてみよう。
- [2] この状況で何が問題だと考えるか。
- [3] あなたにも似た経験があるか。
- [4] あなただったら、このような場合どう行動するか。
- [5] 相談された場合、どのようなアドバイスをするか。

* 早稲田大学日本語教育研究センター准教授（任期付）、元大阪大学国際教育交流センター特任准教授

† 大阪大学国際教育交流センター非常勤講師

2-1 自己成長や関係構築を目指すケース学習

近藤（2018：180-181）は、ケース学習について、経営学や開発教育における「ケースメソッド」（高木他2010）を援用したことを明らかにしながらも、その違いについて述べている。具体的に、「ケース学習で扱うケース教材は日本人と外国人の接触場面に特化したものである」こと、「学びの概念として内省のプロセスに見られる自己の成長や他者との関係構築を目指している」ことをその特徴として挙げている。

金（2018：58）は、こうした対話と内省を基盤とするケース学習の実践デザインについて、池田・館岡（2007）が示したピア・ラーニング（協働学習）の主要概念（「対等」「対話」「創造」「プロセス」「互恵性」）に照らしてその特徴を述べた。本実践においては、多様な言語文化背景や学習経験を持つ学習者（参加者）が、ケース教材を媒介に、仕事上で生じる問題（コンフリクト）について対話を通じて考えを共有し、互いの価値観や経験を尊重しながら問題解決の方法を探ることが目指される。金（2008）の考えを借りれば、この対話を通じた協働的な問題解決のプロセスそのものが個人の気づきや成長のリソースになると考える。

2-2 オンラインコースのデザイン

玉木（2006）は、コンピューターやインターネットを用いた学習支援をeラーニングとし、そのインストラクショナルデザイン（ID）のプロセスとして「分析」「設計」「開発」「実施」「評価」を示している。

「分析」のフェーズでは、主に学習者のニーズや学習スタイルの分析、技術・環境分析、コスト分析が含まれる。まず、本コースの受講生のニーズについて言えば、時間や場所の制約から集合授業に参加し

にくいことや15回の授業に継続的に参加できないことが挙げられる。

次に、技術・環境分析の面では、対面授業で行ってきたケース学習をオンラインのコースとして開講するにあたり、「学習者間の対話による学びを実現すること」「個人の内省や自律的な学習を支援すること」の2点を考慮する必要があった。そこで、対面での学習を維持するために、対面での授業ではオンライン会議システム（注1）を採用し、教材や学習管理はセンター内の学習管理システム（LMS）（西口他2011）と組み合わせて行うこととした。

最後に、コストの面では、基本的に担当教員が一人（またはTAなどの授業補助を含む）で運営できるコース開発が望ましいと考えた。教材の開発については、主にオリエンテーションや講義用の素材、事前学習と事後学習のための教材の作成に留めた。

「設計」のフェーズでは、コースの到達目標を中心にケース学習に必要な学習方略を抽出し、コース全体の流れを設計した（図1）。具体的に、1つの授業を「事前課題→Live Class→事後課題」で構成し、導入（動機づけ）・展開（理解と関連づけ）・内省（統合と評価）の段階を設けた。事前課題は、ケース教材を読んで各自の観点を整理するもので、Live Classの討論のベースとなる。事後課題は、事前課題と討論を踏まえてシナリオやレポート作成などによって発展的に考えるものである。事前・事後課題は、学内のLMSを通じて各自が自律的に行い、Live Classはオンライン会議システムを通じて対面で行うものである。

「実施」については、対面で行うLive Classにおいて、筆者の2名がオンライン上でグループワークの際にファシリテーターを務めた。個別の学習や教材の管理・フィードバックはLMSを通じて行った。



図1 コースの流れ

「評価」については、形成的評価として、「授業外タスク（事前課題）」「パフォーマンス（ケースの課題）」「自己課題（内省レポート）」、総括的評価として「Final Report」を設けた。以下では、実践の概要と学習活動の一部を取り上げて、コースの評価を試みる。

3 実践の概要

3-1 到達目標

本コースは、日本語レベル中級後期以降の学習者を対象にした「専門日本語選択コース」の一つとして開講されたものである。2017年度冬学期（全8回、90分一コマ）に実施したものである。到達目標は、次のように設定した。

- (1) ビジネス場面でのケースについて討論・分析・内省することができる。
- (2) 協働的なコミュニケーションのスキルと態度を身につける。
- (3) 自分に引き付けて考え、問題解決のための方法を考えることができる。

3-2 シラバス

表1は本コースのシラバスである。第1回目の本講義に備え、オリエンテーションとしてオンラインのテストクラスを行った。1回目の授業では、各自がLMSにアップロードされた講義動画を見て、授業の背景知識と学習の仕方について理解することを目指した。2回目と3回目、4回目と5回目、6回目と7回目のLive Classではそれぞれ同じケース教材を用いた。ケース教材は、近藤他（2013）の中から「まだ9時半です!」と「完成度」の二つを選び、ケース学習の一連の流れを体験した上で、学習者自身のケースを取り上げる形とした。いずれも仕事の進め方の違いが仕事上のコンフリクトの背景にあると考えられるケースである（近藤・ヤルディ・金 2009）。

表1 2017年冬学期「ビジネスコミュニケーションのためのケース学習（オンライン）」のシラバス

回	授業内活動	課題（LMS）
0 Test Class	オリエンテーション 講義概要・参加条件・接続方法や使い方	
1 Self-study	講義動画 ・「グローバル人材」とは ・日本人と外国人が一緒に働く—仕事に必要とされる能力とは— ・ケース学習の進め方	・内省シート ・事前課題①
2 Live Class	ケース学習① 「まだ9時半です!」	・内省シート① ・シナリオ作成
3 Live Class	ケース学習② 「まだ9時半です!」	・内省シート② ・事前課題③
4 Live Class	ケース学習③ 「完成度」	・内省シート③ ・レポート
5 Live Class	ケース学習④ 「完成度」	・内省シート④ ・ケースの作成
6 Live Class	学習者によるケース⑤	・内省シート⑤
7 Live Class	学習者によるケース⑥	・内省シート⑥
8 Self-study	最終レポート	

3-3 参加者

継続参加者は全5名で大学院生および研究生である。他に回によって学外からゲストが参加していた。本稿では、第2回目と第3回目の授業を取り上げる。当該回の参加者の属性を表2に示す。

表2 参加者の属性

参加者	性別	国籍
C	女性	中国
O	男性	台湾
J	男性	アメリカ
K	男性	台湾
H	男性	チュニジア
S（第2回目のみ）	女性	中国
W（第2回目のみ）	女性	台湾

当該回の授業で扱ったケース「まだ9時半です!」は、ITエンジニアのマハさんの視点で書かれたものである。概要を示すと次のようになる。「ある日の夕方、上司の田中さんから明日までに発注データの処理をしてほしいと頼まれるが、その日は定時に退社。翌朝、田中さんがパソコンのスクリーンをのぞき込んで「データ入力はまだか」と言ってきた。急ぎの

仕事を処理していたため「まだです」と答えると、「できたところまででいいから見せてほしい」と言われる。まだ9時半でしかも途中のものを見せなければならぬ理由が見つからず納得がいかないで、直属の上司の行動にどう対応すればよいか戸惑っている様子が描かれている。」

3-4 Live Classの様子

Live Class では、授業の目標と流れの提示 → 事前課題・内省レポートの共有とふりかえり → 小グループ討論 → 全体で共有・討論 → 次回の課題の提示といった流れで授業を行った。以下に、Live Classでの活動の様子の一部を示す。

第3回目の授業を例に挙げる。Live Classでは、内省レポートや前回の事後課題（シナリオ）を画面上で共有しながら、ふりかえりを行った。図2は、第3回目の授業で、担当教員が参加者一人ひとりの内省レポートを紹介し、学習のポイントなどを抑えながらフィードバックを行っているところの画面である。



図2 内省レポートの共有画面

小グループ討論では、オンライン会議システムのブレイクアウト（Break out）機能を使って、3~4名の小グループに分かれ、筆者2名がそれぞれのファシリテーションを行った。そこでは、前回の授業を踏まえて個々の参加者が作成したシナリオを画面上で共有し、さらに問題解決につながるようシナリオの再構成を行った。図3は、小グループ内で、個々のシナリオの共有を踏まえて、ボードメモを共有しながらベストシナリオを作っているところの画面である。



図3 小グループ討論で作成したシナリオのボードメモ

全体討論では、小グループ討論で出されたシナリオ例をもとにさらに討論を深めていった。図4は、参加者HとKのグループのシナリオについてファシリテーターの一人が意見を示しているところの画面である。



図4 全体討論でのシナリオの共有画面

4 コースの評価

ここでは、まず、学習者評価（学習成果）として、授業の到達目標に照らして、①参加者はどのような観点で問題を捉え、解決の方法を見出しているか、②協働的なコミュニケーションを意識した解決方法や観点を見出しているか、③自分に引き付けて問題を捉えることができるかといった点から学習活動のプロセスの一端を明らかにする。主な分析データは、Live Classの討論の文字化資料、事前・事後課題、内省レポート、最終レポートの記述内容である。

4-1 討論で取り上げられた観点

4-1-1 ケースの分析

ケース学習では5つの設問にそって討論を進めるが、そのうち、(1) それぞれの気持ち、(2) この状況で何が問題かについて考える段階で、次の観点が挙げられた。

- ① 両者のコミュニケーションが足りない
- ② 上司の期待とマハさんの行動がずれている

- ③ 「明日までに」の解釈
- ④ 残業に対する考え方
- ⑤ 上司がパソコンの周りをうろうろする行動

特に、残業に対する考え方については、「日本の会社のやり方に従うよりは、場合によって考えることが大切である」「マハさんにも事情がある。残業がいつでも必ずできるわけではない」といった観点が示された。

4-1-2 問題解決のための方法

ケース学習の設問(3)(4)では、自分の経験に照らして、問題解決のための方法について考える段階となっている。以下の観点は、4-1-1で示された観点から発展したものである。

- ① 「田中さんとマハさんは自分の気持ちをはっきり説明したほうがいい」
- ② 「上司の指示を受けた時、どう理解したかを言う」
- ③ 「締め切りの時間を確認する」
- ④ 「データ入力にどのくらいかかるかを確認する」
- ⑤ 「マハさんが自分の仕事の状況を伝える」
- ⑥ 「自分の予定やスケジュールをきちんと上司に説明し、仕事の優先順位を確認する」
- ⑦ 「自分のパソコンにパスワードをかける」
- ⑧ 「マハさんの答え方に問題がある」
- ⑨ 「人それぞれ仕事の進め方が違うので、そのパターンを確認していかないといけない」

観点①②③④は、コミュニケーション不足や理解のズレを埋めるための方法として挙げられたものである。観点⑤⑥は、受身的に指示を受けるのではなく、仕事の進め方についてすり合わせが必要との見方を示したものである。この点について、参加者Jは、自分の経験から、自分がマハさんだったら、仕事量や残業の面では上司と交渉し、仕事量が自分にとって多いと感じたら、他の人とシェアすることを提案すべきであるとした。さらに、マハさんは自分の視点だけで考えないで、もう少し上司の立場を考える必要があるとの見方を示していた。

観点⑧は、言語面で指摘をしているが、「忙しかつたので、すみません」「今、スタートします」といった答え方が良いと説明していた。その理由として、マハさんは「帰らなきゃ」と言っただけであるため、

何も伝わっていない。田中さんの気持ちに配慮する言葉を一言加える必要があるとの見解が示されていた。

観点⑨は、次にどう行動を取るべきかを考える上で必要な観点を示したものである。参加者Wは、直属の上司との距離をどう縮めるかを考える際に、周りをうまく活用して仕事のスタイルやコミュニケーションの取り方を探るとの見方を示していた。

以上のように、小グループおよび全体討論で参加者は、ケース教材の内容を多様な角度から分析しながら、問題解決のための複数の観点を共有していた。では、これらの多様な観点を共有によって参加者一人ひとりの学びはどのように促されたのだろうか。以下では、参加者個人を軸にその学びの様相を見ていく。

4-2 参加者の気づきや学び

ここでは、最終課題まで提出した4名の参加者について「事前課題」→「討論活動」→「事後課題や内省レポート」の一連のプロセスに見られる視点・認識の変化という観点から参加者の気づきや学びを捉えてみたい（以下、個別の視点の表れを点線で、統合的な認識の表れを実線で示す）。

4-2-1 参加者Kの場合

ケースの分析では複数の観点が共有されるが、そのことによってケースを捉える視点が変化することがよくある。

〈問題の所在〉

参加者Kは、このケースにおける問題点を「マハさんと上司田中さんの締め切りに対する認識の違い」であると指摘しており、マハさんの行動の問題点に対しても

K: マハさんは、自分が今急ぎの仕事をしていること、または、データ整理がいつできるかを一度きちんと上司に報告したほうが良いと思います。それと同時に、もし自分の仕事が多すぎる、多過ぎた場合には、締め切りをもう一度聞いた方が良いと思います。

(小グループ討論での参加者Kの発言より)

と述べ、締め切りの確認は部下の立場からおこなわなければならないという姿勢をとり、「事前課題①」の「自分がマハさんであったらどのような行動をと

るか」という設問においても同じく「自分の状況をきちんと上司に報告する」と記述している。

〈視点の変化〉

その一方で、討論活動における議論の序盤、Kの気持ちの中に、「終業時刻1時間前に「明日までに」と指示された仕事の「明日までに」というのは本音なのか建て前なのだろうか」という疑問が生まれ、自分の状況を伝えたとしても、上司は実際のところ納得してくれているのかどうか分からないというような、上司の気持ちを案じる考えもあったようである。

しかしながら、授業終了後の「内省シート①」には、同じグループで討論した参加者Hの発言の影響を受け、「仕事にかかる時間の見積もりを正確に作るために、まずはもらった資料をざっと目を通さなければならぬ。たとえマハさんが忙しくても、資料を入手した後、速やかにそれに目を通し、仕事の優先順位を改めてつけたほうが良いと思う。」と記述し、自分の状況を上司に伝える前手段としての具体的な行動を獲得している様子が見受けられた。

さらに、「自分のこの行為によって、(上司に対し)自分がこの仕事を受け入れたことを示すことができ、上司を安心させることにつながる。手元にある仕事が多すぎた場合、仕事がそれぞれ円滑に進行できるように、(締め切りなどについて)もう一度上司と相談して確認する必要がある。」という記述からは、自分の一方的な状況報告だけでは終わらせず、お互いが納得いくように、上司とコミュニケーションをとろうという姿勢の重要性を再認識していた。

4-2-2 参加者Cの場合

参加者Cは初回のLive Classが終わった「内省シート①」において、このケースが起こった要因について、討論前と討論後で自分の考え方が変化したことを以下のように綴っている。

〈ケースへの分析視点の変化〉

この問題が起こった原因について、最初の考え方は日本人とインド人との考え方の違い、つまり国と国との違いからであると思っていた。しかし、みんなと討論して、意見を交換した後、この問題が起こった原因は日本人とインド人との考え方の違いではなくて、上司と部下とのコミュニケーションが不足であって、上司が部下に仕事への期待をはっきりと伝えないことが原因かもしれない

思った。国と国との違いではなくてよかったと思う。

(参加者Cの「内省シート①」の記述より)

さらに、このような認識は、このコース終了時に提出した最終レポートにも表れていた。

インド人と日本人という対照があるが、Jさんがおっしゃった通り、職場で異文化間の問題が存在するが、仕事について世界的な最低基準もある。その最低基準は、必ずしも異文化に関係するわけではない。ケース学習を振り返ってみると、異文化というよりは、やっぱり問題の発生はコミュニケーションの不足につながる可能性がある。

(参加者Cの「最終レポート」の記述より)

この記述を見る限り、これまで学習したケースが、異文化差が原因によって発生したという観点というよりも、社会人という立場で仕事をする上で基本的なものとして必要なことは、文化は関係なく普遍的なものがあること、その根底にあるのは、お互いにコミュニケーションをとっていくことではないかということを強調しているように見受けられる。

4-2-3 参加者Hの場合

ケース学習では、「もし自分がマハさんだったらどのような行動をとるか」という設問から、自分に引き付けて考えることを促している。参加者Hの場合、自文化やこれまでの経験に照らしながら、様々な角度から一連の問題解決の方法を示している。

〈指示・確認・信頼関係づくり・報告〉

H: マハさんについてポイントが三つあります。一つ目は、課題をもらった時、返事のデッドラインの正確な時間を聞いてみます。あと、帰る前、データを詳細にチェックして、処理時間を推測してみます。二つ目は、他の人にパソコンのスクリーンに覗き込ませない。そういうことがあったらすぐに他の人の顔を見ます。この行動は信頼がない作業環境という意味ですから。三つ目は、「まだ9時半ですよ」これ、絶対に言いません。上司に無礼な行動ですから。そう、例えば「忙しかったので、すみません、今からスタートしてみます。終わったら、すぐに教えます(報告します)」の方がいいと思います。

(小グループ討論での参加者Hの発言より)

この考えは、事後課題となった「問題解決のためのシナリオ」に反映されていた。Hが作成したシナリオのポイントは、以下の通りである。

- ① 仕事を与えられた時、仕事量をチェックする。
(完成時間までを見積もる)
- ② 6時に帰らないといけないことを上司に伝える。
- ③ 残業できないことで何か問題があれば、朝早くスタートする。
- ④ いろいろなところで「すみません」を使う。
- ⑤ 仕事の締め切りが間に合わないと、その先に存在する客先にまで影響することを考える

〈関係構築と問題解決のためのコミュニケーション〉

さらに、Hは第2回目のLive Class終了後の「内省シート①」において、次のような疑問点を示している。

「明日までに」と言われた仕事において、残業しなければ終わらなかったとする。しかし、その日自分が残業できない場合どうすればよいのか。

(参加者Hの「内省シート」の記述より)

Live Class中では、「マハさんは残業をしなければならなかったのか」という話題に、参加者が「そこは頑張って残業して努力しているところを見せたほうがいい」という意見が多くあるなか、Hも「残業は日本のスタイルである」と言いながらも「もしかしたらマハさんは、用事があったかもしれない。多分残業できない状況にある」と述べていた。

Hのこの質問に対して、第3回目のLive Classの始めに「残業できなかった場合どのようにすればよいのか」について参加者全員でアイデアを共有した。H自身は、「残業できなければ、朝早くスタートする」ということや「他の人と仕事を分担する」(Jも同じ)などのアイデアを述べたが、授業が始まる前までは、自分の考えがこれでよいのか確信が持てなかったようだ。

その理由は、授業の中盤において、Hの母国チェニジアでは残業の習慣がないことが明らかになったからである。確かに、Hが授業の事前に作成したシナリオにもマハさんが残業ができない場合を想定して描かれている。Hは、残業できない場合、日本では締め切りの交渉を行うこと、そして、帰らなけれ

ばならないことに対して「すみません」という気持ちを持たないといけないのではないかという考えを持っており、より良い解決方法を探していた。

グループディスカッションの中で、参加者Cのシナリオに登場する上司の田中さんが、自分が抱いていた田中さんのイメージと異なり、優しい田中さんだと感じたHは、「もしケースの田中さんが、Cさんが描いたような優しい人なら、このケース「まだ9時半です!」の状況は変わってくる。コミュニケーションはそれほど困難にならないかもしれない」という感想を述べた。同じ人であっても状況によってやり方は変わるであろうが、人の性格によって、こういうコミュニケーションや状況が変わってくるといことを、ディスカッションを通じて再認識している。

第3回目のLive Class終了後の「内省シート②」においては、授業を通じて、上司と締め切りをすり合わせていく上で、どのような方法で、どのような話し方をすればよいのか学んだと書かれている。

4-2-4 参加者Oの場合

ケース学習では、問題解決のためのコミュニケーション行動に結びつけるために「ロールプレイ」や「シナリオ作り」などを行うことがある。

〈コミュニケーション行動の修正〉

参加者Oは、「内省レポート①」において「マハさんと田中さんはお互いの気持ちを伝え合うべきだ」としながらも、Oが始めに作成した問題解決のためのシナリオの特徴は、マハさんの要求や主張が多く、田中さんが単にそれを受け入れているという構成であった。

しかし、グループディスカッションにおいて、参加者Kの「上司がマハさんの状況を全て受け入れ許可している」という指摘や、参加者Jの「マハさんは、どうしてできなかった理由とかを説明した方がいいかな」という意見を受け、討論後の「内省シート②」には、もっと新たなコミュニケーションが必要だとして、修正したシナリオを提出している。

修正したシナリオのポイントは、上司の田中さんもマハさんも、今自分は何をしたいのか、して欲しいのかをお互いに明確に提示した上で、お互いの状況を理解しようとするやりとりが伝わる構成になっていた。

〈異文化の中で働く際の姿勢〉

また、参加者Oの「最終レポート」には、職場文化の違いで生じる問題として、自分が当たり前だと思っことは、相手にとって当たり前だとは限らないという各自の考えの違いの認識や、それぞれ人よっての仕事のやり方の違い、相手に自分の考えを伝えないことを挙げている。それぞれの問題解決の方法として、次のような結論に至っている。

① 各自の考えの違いについて

違う国や職場で育ってきたから、考えが違うことがあってもおかしくないです。しかし、外国人材は日本にいる場合、自分の判断ばかりで考えるのは良くないと思います。日本人の考えも了解し、配慮しながら、仕事をするのがいいです。

② 仕事のやり方の違い

そもそも、外国人材は日本にいますので、日本の会社のルールとやり方も考えておくべきです。しかし、自分の考え方を全部捨てるわけではありません。日本のやり方を基として、自分の考えも入れ込んだ方がよいです。

③ 相手に自分の考えを伝えないこと

適度なコミュニケーションが必要です。相手は上司、そして、日本人であること、自分の思いが伝わらないこともあるかもしれません。このとき、適度なコミュニケーションが必要です。上司の個性と考えを理解した上で、自分の思いを伝えます。上司も、日本人の部下に対する態度じゃなくて、もっと柔軟な接し方が必要ではないかと思っています。

(参加者Oの「最終レポート」の記述より)

結論としてOは、グローバル人材は日本の会社と国際会社の間に架け橋として、それぞれのやり方を融合して、うまく仕事を進めるようにするべきだと述べている。

5 まとめ

前章では、ケース学習における「討論で取り上げられた観点」と「参加者個人の視点・認識の変化」という観点から、学習者評価（学習成果）の一端を示した。ここでは、協働学習の理念に基づくケース学習の実践という観点から、本実践における学びのあり方についてまとめてみる。

ケース学習における参加者の学びのプロセスに焦点を当てると、次のようにまとめることができる。第一に、参加者は規範的な考えと、生の自分の考えとの異なりを意識しながらも、状況や相手の期待を考え、最終的には関係構築という観点から言外の意味を読み取って規範的な態度を取ろうとしていた。それは、ケース学習の実践において「ケース教材との対話」、「参加者間での対話」、「自己との対話」の重層的な対話のプロセスが促されたからにほかならない。

第二に、問題解決をするために案として出された行動が同じ意見であったとしても、その行動にたどりつくためのプロセスが参加者の観点によって異なることも多く、そのことを共有することで、より具体的で多様な問題解決の方法を見出すためのリソースとなっていた。例えば、「残業はしない」という行動について、参加者Jは、「だから代案を出すなど、常に交渉をすることが必要だ」といった課題重視の見解を示していたが、参加者OとWは、「残業をしないという態度を表明するには勇気が要る」といった関係重視の見解を示していた。このような観点の異なりは、表面的な言葉に留まりがちな「上司とのコミュニケーションの不足」という問題点に対して、問題解決行動に必要な具体的なアイデアにつながっている。

第三に、他者との対話の質は、自己との対話の質にも大きく関わっている。例えば、問題解決のためのシナリオ作りでは、それぞれが考えたシナリオの意図やポイントを述べることによって、個人の考えがより深く表出されていた。つまり、自分が考えた問題解決の方法をどのような行動や言語で表現していくかを考えること、さらにそれを伝え、参加者からのフィードバックがあることによって、自己内で「なぜ」と「何を」「どのように」が統合的に捉えられるきっかけになったと考えられる。

このように、参加者は、仕事の進め方の違いに起因すると考えられるケースについて、様々な角度から問題の所在を捉え、討論・分析・内省を繰り返しながら、問題解決のための実質的なコミュニケーション行動を導き出していた。また、比較文化的な視点を超え、相手の立場や気持ちに配慮することにより、両者の状況を踏まえた新たな観点を示し、協働的なコミュニケーションを意識した行動を見出している様子も窺えた。これは、本コースに掲げた学習

の到達目標であり、参加者たちの新しい知見を得る一助となったのではないかと考えている。

6 今後の課題

オンラインコースのデザインの観点からは、どのように評価できるだろうか。当初ケース学習のためのオンラインコースをデザインするにあたって最も考慮した点に「学習者間の対話による学びを実現する」、「個人の内省や自律的な学習を支援する」、この2点がある。これまで示した学習者評価（学習成果）の内容を踏まえれば、本実践の内容とシラバスのデザインはこれらの条件を満たすものと言えるのではないだろうか。

一方、オンラインコースの開発と運営については課題が残る。まず、教材の開発においては、担当教員とコースの開発から運営まで担える特別研究員（筆者ら）の2名体制で主たる講義動画や各種提示資料の作成を行ったが、その他の学習のリソースの教材化や副教材の作成までは至っていない。自律的な学習を促す上で教材の充実は欠かせない。

次に、コースの運営においては、開発研究の一環として上記2名体制でコース運営を行ったが、今後継続的に実施するには、担当教員のほかにオンラインでのグループ活動のファシリテーションができる程度の能力を有するTAの配置が望ましい。

また、教材・学習管理の面では、オンライン会議システムで生成される大容量の録画映像などの学習リソースをより安定的に共有し、教材の管理を行うには学内のLMSとの有機的な連携が望ましい。今後は、LMSとの組み合わせも視野に入れ、オンラインコースについての参加者の評価をも集める必要がある。

最後に、オンライン会議システムを用いたコースの安定性については、Live Classを採用し対面での学習効果を最大限に生かしたわけであるが、その反面、インターネットの状況によっては接続時の不安定性は残る。しかしながら今回のコースにおいて、自宅や研究室など各自の場所から接続していた参加者の様子を見る限りでは大きな問題は生じなかった。

謝辞

本実践に参加して下さった大阪大学の大学院生及び研究生の皆様は心より感謝の意を表す。なお、本

研究の一部は、JSPS 科学研究費（課題番号16H03435（代表：義永美央子）、課題番号17K02851（代表：金孝卿））の助成を受けて行った。

注

- 1) 本実践では、対面での討論をオンライン上で実現するツールとして、Zoom オンライン会議システムを活用した。当システムは、2011年に創業した企業向けビデオ通信分野の民間企業である。本実践では本システムを使って、ケース学習のLive Classを行い、討論の過程を可視化するボードメモなどをオンライン上で作成したり、授業の録画映像をLMS上で学生に共有することができた。

<https://zoom.us/jp-jp/about.html> (2018. 12. 26照会)

参考文献

- 池田玲子・館岡洋子（2007）『ピア・ラーニング入門 創造的な学びのデザインのために』ひつじ書房。
 金孝卿（2008）『第二言語としての日本語教室における「ピア内省」活動の研究』ひつじ書房。
 金孝卿（2015）「『ビジネスコミュニケーションのためのケース学習の実践』、『言語教育実践イマ×ココ』、No3, ココ出版, 15-17.
 金孝卿（2016）「『ビジネスコミュニケーション教育のためのコース・デザインの検討-2014年度及び2015年度の「ビジネス日本語」コースの実践報告-』、『多文化社会と留学生交流』第20号, 大阪大学国際教育交流センター, 41-54.
 金孝卿（2017）「対話と内省に基づくケース学習の授業実践—大学院生向けの学際融合教育科目を例に—」、『第11回協働実践研究会・第13回外国語授業実践フォーラム（合同開催）予稿集』, 37.
 金孝卿（2018）「元留学生社会人交流会「サロン・デゼクスパット」におけるケース学習の実践：企業と大学の協働による学びの場の構築に向けて」、『多文化社会と留学生交流』第22号, 大阪大学国際教育交流センター, 57-65.
 近藤彩（2018）「職場につながるライティング教育-相互理解・問題解決・協働を可能にするケース学習」, 村岡貴子・鎌田美千子・仁科喜久子（編著）『大学と社会をつなぐライティング教育』, くろしお出版, 177-195.
 近藤彩・金孝卿（2010）「『ケース活動』における学びの実態—ビジネス上のコンフリクトの教材化に向けて」『日本語文化研究会論集』6, 国際交流基金日本語国際センター・政策研究大学院大学, 15-31.
 近藤彩（編著）・金孝卿・池田玲子（2015）『ビジネスコミュニケーションのためのケース学習 職場のダイバーシティで学び合う【解説編】』, ココ出版.
 近藤彩・金孝卿・ムグダヤルディー・福永由佳・池田

- 玲子 (2013) 『ビジネスコミュニケーションのための
ケース学習 職場のダイバーシティで学び合う【教
材編】』, ココ出版.
- 近藤彩・ムグダ ヤルディ・金孝卿 (2009) 「印日日系
企業における日本人側のコミュニケーションに対す
る葛藤-インド人との協調的な関係づくりのために-」
『言語文化と日本語教育』37, お茶の水女子大学日本
言語文化学会, 59-62.
- 高木晴夫 (監修)・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.
- 玉木鉄也 (監修)・齋藤裕・松田岳人・橋本論・権藤俊
彦・堀内淑子・高橋徹 (2006) 『eラーニング専門家
のためのインストラクショナルデザイン』, 東京電機
大学出版局.
- 西口光一・竹内茜・大谷晋也・三牧陽子・村岡貴子・
難波康治 (2011) 「OUS カリキュラム開発の現在」
『多文化社会と留学生交流』第15号, 大阪大学国際
教育交流センター, 11-21.