対話型事例シナリオによる教員養成型 PBL 教育

森　脇　健　夫
（三重大学教育学部）
山　田　康　彦
（三重大学教育学部）
根　津　知佳子
（三重大学教育学部）
中　西　康　雅
（三重大学教育学部）
赤　木　和　重
（神戸大学大学院人間発達環境学研究科）
守　山　紗弥加
（三重大学高等教育創造開発センター）
前　原　裕　樹
（立命館大学）

PBL Education of Teacher Training Using Interactive Case Scenario

Takeo Moriwaki
(Faculty of Education, Mie University)
Yasuhiko Yamada
(Faculty of Education, Mie University)
Chikako Nezu
(Faculty of Education, Mie University)
Yasumasa Nakanishi
(Faculty of Education, Mie University)
Kazushige Akagi
(Graduate School of Human Development and Environment, Kobe University)
Sayaka Moriyama
(Higher Education Development Center, Mie University)
Yuki Maebara
(Ritsumeikan University)

Summary

As it is possible for students of education universities who can enter into actual teaching practice from an early stage in their training, it may seem that there is no need to use the case scenario.

In recent years, however, many serious problems have arisen with newly appointed teachers, as the actual school experience is too difficult for them to handle. They must therefore be trained through virtual experiences, using interactive scenarios. There in lies the necessity for increased virtual training.

When creating an interactive case scenario of a problem that may occur in the educational field, it becomes especially difficult to assume a clear objective and to imagine the processes leading to the problem's resolution. It is required that we should follow up a clue to solve the problem viewing from various angles.

In response to this problem, we propose an interactive case scenario, in lieu of a conventional case scenario. When using the interactive case scenario, learners can approach the essence of the event (where the problem is) through dialog with others. In such case, it is very important to display guiding questions, so as to clarify the functions and structures.

We therefore elaborated an interactive case scenario and tried it many times. We here report the analytical results of those endeavors.

キーワード：教員養成型 PBL 教育、対話型事例シナリオ、ガイディングクエスチョン、教職入門

Keywords: PBL education in teacher training, interactive case scenario, guiding question, introduction to Education Profession

1. 問題の所在

PBL 教育は、教育史上、知識・技能伝達型の受動的学習に対して、20 世紀初頭からの学習者による能動的な実際的な学習を主張する新教育の流れに位置する。欧米で 1960 年代後半から 70 年代初めにかけて医学教育を中心に Problem-based Learning が始まり、他方で工学教育を中心に Project-based Learning が開始された。1980 年代以降、これらの 2 つの形態の教育はそれぞれ別々に広がっていったが、90 年代にはアメリカのデラウェア大学などで医学・工学に限らずに他の専門分野でも取り組まれるようになり（Duch 他、2001）、2000 年代になると両形態の共通性に着目してオランダのオルボー大学のように展開する動向も生まれてきている（Du 他、2009）。日本では、そうした海外の動向に触発されて、1990 年代からやはり医学教育及び工学教育を中心に導入された。そして 2000 年代に取り組む大学が飛躍的に増加し、共通教育を含めて導入する領域が広がってきている。その中で 2006 年から三重大学でも PBL 教育を全学的に展開した。（山田他、2012）

このような歴史的な概観からわかるように、PBL 教育のとらえ方をめぐって、次のような立場の違いが生まれている。一つは、Problem-based と Project-based の違いを明確にし、それぞれの立場から他方を批判的にとらえながら実践・研究を進める立場である。PBL 教育を初期から導入してきた医学教育や工学教育では、まだそれぞれの考え方が重視されている。二つ目は、それぞれの PBL 教育の共通性に注目して、共通の原理を探求しながら PBL 教育を展開していく立場である。先に指摘したように比較的新しい動向である[1)]。

ところで教育学部は、きわめて多くの専門性をもった教員（あるいは専門分野）の集合体である。それゆえに、その専門分野に関して多様な PBL 教育の展開の可能性を持っている。このような背景から、三重大学教育学部では、教員養成学部特有の PBL 教育のあり方を検討する中で、独自のガイドラインを作成している。それは、次のような 3 点である。（国立大学法人三重大学教育学部“Kansei”プロジェクト、2009）

① 学習者の主体的な学習を促している。

② ある問題を解決する、もしくは、あるプロジェクトを完成させるといった「問題解決事態」での学習を進めている。

③ 集団での問題解決活動が含まれている。

このように学習に対する主体性、問題解決、集団性の 3 点を強調したガイドラインになっており、問題と出会い、思考していくプロセスよりも問題解決事態に着目していること、Problem-based Learning だけでなく Project-based Learning も取り入れていることが特徴的である。

さらに、これを教員養成型 PBL 教育と位置づけ、その全体像を明らかにするために、教員養成型 PBL 教育の形態分類を行っている。教育学部は多様な学問分野から成っており、学校現場だけでなく、教育に隣接する幅広い関連領域の現場と連携している。それらを学生の学びの場ととらえて分類を行っている。それは図 1 のように整理されている。（根津他、2006）

<table>
<tr><th colspan="2">現場連携型PBL</th><th>事例研究型PBL</th></tr>
<tr><td>A−Ⅰ
教育現場でのアクション・リサーチ</td><td>B−Ⅰ
地域・企業
問題解決型</td><td rowspan="2">C</td></tr>
<tr><td>A−Ⅱ
プロジェクト
活動型</td><td>B−Ⅱ
製品開発型</td></tr>
</table>

図１　三重大学教育学部の PBL 教育の活動領域の類型

図１の横枠の A〜C は活動領域を示し、縦枠のⅠ〜Ⅱは、その内容を区別したものである。具体的には、A は教育現場（学校や教育機関）、B は企業等（地域、企業）というフィールドの違いであり、Ⅰ型（プロブレム）とⅡ型（プロジェクト）を分けている。特に、A−Ⅰ型は最も教育学部の特性を具現化する学習形態（教育現場におけるアクションリサーチ）である。

医学部の場合、初学者が臨床場面を体験することが困難であることに対して、教育実践の場合は、比較的早い段階で実践的・臨床的にかかわることが可能である。もちろん、条件や環境によっては、現場への参与が難しい場面もあろうが、学生たちが家庭教師や塾のアルバイトに早期からかかわる現状をみても、「教える」「学びを支える」「子どもと触れ合う」場に参入することは、社会的に容認されているとみてよい。

このように、医学部では、十分な事例研究型（C 型）の PBL 教育を経て現場に出ることが求められることに対して、教員養成教育における現場へのアプローチにおいては、シナリオによる事例研究型 PBL が唯一のルートではないのである。むしろ、リアリティ・臨場感という観点から見れば、アクションリサーチ型からスタートする方が学習の順序性としては優れていると言えるかもしれない。近年教員養成教育において、学部段階で実践的指導力（の基礎）を身につけることは焦眉の課題になっていることも、医学部とは異なる特性が求められる背景となっている[2)]。従来の教員養成カリキュラムにおいては、医学部と同様に実践現場とのかかわりは、教育実習（3 〜 4 年次）に限られていたが、近年では、早期（例えば１年次）から現場のある局面を委ねるという形での教育現場への参入や、児童・生徒とのふれあいをカリキュラムの中に位置づけることはすでに多くの大学で取り組まれている。

ところで、早期からの現場参入が可能である教員養成教育ではあっても、図 1C で示した事例研究型の PBL 教育が必要なのではないだろうか、というのが本研究の起点である。本学部でも事例研究型の PBL 教育は十分に展開されていない現状がある。おそらく早期からの現場参入が可能であることが事例シナリオ作成をおしとどめてきたものと思われる。だが次のような場合に事例シナリオによる事例研究型 PBL 教育は意義があるのではないか。

１点目は、教育実践研究分野できわめてはっきりとした理論や基礎・基本について事例研究を通して獲得させることができる、という点である。これは、医学部におけるシナリオの位置づけと類同する観点といえよう。

２点目は、教育現場において、学生がなかなか出会う機会のないできごとや、対処の仕方を間違えば人間関係を損なったり、あるいは事例によっては命にかかわる問題につながる（例：大津のいじめ自殺事件）のような事例についてはシナリオ化すること自体に意味があるだろう。

３点目は、１〜２点目とは観点が異なるが、シナリオを明文化することによって、教員養成教育にとっての教材としての共有が可能になり、発信・受信しながらより質の高い教材文化を作っていく道を開くことにつながる。いったん試作された事例シナリオがあれば、目的や位置付けを変えて意のある人が追試し、より完成度を高めていくことができる。事例シナリオをもとに発信・受信が可能となり、教材を媒介にしたネットワーク形成が展望できる。

そこで、本稿では、教員養成教育における事例シナリオを使った事例探究型教育の可能性を主題に置きながら、事例シナリオの原理と構成、事例シナリオの試作、及び試行の結果分析を行う。

2. 教員養成型 PBL 教育における事例シナリオの原理

2−1. 事例シナリオ化における課題

教員養成教育としての各領域の基礎・基本については、すでにいくつかの事例シナリオの試作・試行が行われてい

る（山田他、2010；三輪他、2011）。これらの先行研究が示唆することは、教員養成学部の教員構成のすべての領域（教職・教科教育・教科専門）においてこうした基礎・基本を事例シナリオとして用いて学習することができるということである。こうした事例シナリオはシナリオとして蓄積・共有が可能であり、各領域の専門性の維持や向上に効果的である。またこれは、FD に資するものともいえる。

だが一方で、事例研究型 PBL においてこうした基礎・基本が領域として占める部分は限られている。実践的な指導力の求められる主要な課題は、より臨床的な経験、すなわち教育現場で出会う「できごと」をどのようにシナリオ化するか、ということである。

その際に大きくは 2 つの課題がある。

1 つは、事例シナリオ化そのものに関する課題である。それは全体状況を学習者にとってのアクチュアリティ[3] を保ちながら、いかに事例シナリオに記述できるか（落とし込めるか）という点である。この点は読み手である学習者が感じる臨場感に関係する。内容の骨子（bone of content）だけを情報として並べたようなシナリオだと読み手が状況を把握しにくい。本来ならば、不足している情報を探求する、調査するということを学習者が求めることが PBL の本質であり、あえて情報不足の状態をつくりだす、ということがねらいなのだが、特に初学者には全体状況を把握できないので、何が不足しているかもわからない、ということが起きてしまう。この課題については、医学教育における事例シナリオも同様の問題を抱えており、小田康友はこの点について、「現場経験、知識ともに乏しい初心者は、文字情報から状況を描く実力に乏しい。また文字情報から当事者の立場に二重化しがたい」と述べる。そして初学者には叙述的シナリオが有効だとしている（小田、2008）。

叙述シナリオは、内容の骨子に肉付けをしたストーリーと考えられる。確かに小田が述べるようにストーリー化することによって、読み手が状況に入り込むことが容易になる。しかし、ストーリー化は諸刃の剣でもある。それはストーリー作成が語り手（ストーリーの著者）によってなされるため、ストーリーの著者によって全体状況が再構成されているにもかかわらず、そのことに目が向かない危険性がある。小田も「過不足でない事実がそろった症例報告的シナリオでは場面から事実を見出す努力が不要となり、問題発見力や情報収集力が育たない」と述べている。本来ならばストーリーから全体状況へと探究がひろがっていかなければならないが、ストーリーに読み手がからめとられてしまうのである[4]。

全体場面から必要な情報だけ取り出したのでは状況の理解が難しいし、ストーリー化すれば内容の理解は進むが分析的な問いを阻んでしまう。では、このアポリアをどのように解決すればよいのだろうか。

この論点についての筆者らの考えは以下の通りである。全体の状況を記述することは不可能である。そして内容の骨子だけでは状況を理解することが困難である。つまりストーリーを使わざるを得ないのである。ストーリーの使用の方法としてそのストーリーを相対化しうる、つまり別のバージョンのストーリーが成り立つことを学習者に意図的に意識できる機会を与えるという方策を用いることができるのではないか。これは、いくつかのストーリーがそのプロセスに存在することを容認することになるだけではなく、むしろそれを歓迎することを意味するものである。このしかけ、すなわちストーリーを相対化する契機をシナリオ自体に埋め込むという作業は、医学部のシナリオと最も異なる点である。シナリオを解決することだけを目的にするのではなく、「どのような疑問が生まれるか」という学習者の視点をもプロセスに組み込むことによって、学習者はどのような情報が不足しているのか、コンテクスト（文脈）の理解が不足しているのか、を自覚することができる。その機能を備えたシナリオを対話型事例シナリオと呼んでおきたい。

もう一つ、以下の論点は医学と教育（実践）学の専門性の違いに由来するきわめて奥深い問題でもあり、その問題が教育実践を対象としたシナリオ作成にかかわって存在するという意味で重要である。

それは、先ほど述べたようにシナリオ化された状況における問題発見・解決が果たして他の状況における問題解決に役に立つかどうか、という点について医学や法学のようなメジャーな学問とその他の学問の違いとして浮き彫りになる。グレイザーは、メジャーな専門家（医学、法学）とマイナーな専門家（社会福祉、教育）の違いとして、その目的の明確さを挙げている（Glazer, 1974）。目的が明確であることは、問題解決過程を明らかにしなければならないシナリオづくりにとっては決定的である。シナリオに散りばめられた有用な情報をピックアップし、他の症例と対応させながらそれを総合的に判断し、診断すればよいからである。医学における、診断・治療という行為自体がきわめ

て明確な方向性を持つのに対して、教育実践における実践的解決の方向性は一義的ではない。例えば、目の前で子ども同士の「けんか」が起こったとしよう。メジャーな専門家、例えば医療の専門家は、けんかを引き起こした子どもの原因（例えば情動的である）を解明し、問題行動児に対してカウンセリングや薬物療法を進めるなど、その現象が解消する（消滅）ための解決策をとるだろう。また、法学では、けんかによる被害や賠償の問題を言及することになるだろう。しかし、マイナーな専門家（教育実践者）は、その事例をとりまく教育的・社会的環境を視野にいれた論議をするだけではなく、当事者の過去・現在・未来も視野にいれた実践的解決が求められる。その現象の文脈を重視するためには、子どもの成長だけではなく、人間関係も含めた複合的な視点が必要になる。つまり、けんかをやめさせることが唯一の実践的な目標になるとは限らない。ある場合にはとことん「けんか」をさせ、お互いに言いたいこと言わせることも必要かもしれない。そしてそれは状況や条件によって変わってくる。一対一なのか、複数なのか、口げんかなのか暴力を伴っているのか等、目標そのものが移り変わる状況に左右されてしまうのである。

「正解」に至る問題解決過程を医師の思考・判断を「なぞる」ことに意味がある医学教育に対し、教育実践においては、「正解」は1つとは限らない、ときには「正解」がないことすらありえる。ましてや、「正解」に至る過程を「なぞる」こと自体、意味がないばかりかできない場合もある。

ショーンは従来の専門家像を「技術的熟達者」とし、実証的な認識論がその根底にあること、また理論と応用のハイエラルキーが産み出されることを明らかにした。彼は現代の混沌とした実践現場において技術の応用が通用しないことを明らかにした上で新たな専門家像＝「反省的実践家」を提示した（Schön、邦訳、2001）。

医学教育の事例シナリオは、技術的熟達者像のイメージをそのまま持ち込んだとしても成立するシナリオといえる。したがって医学教育の場合、なんらかの明確な目的とそれに至る方法論があって、それをどのように学習者に伝えればより知識が活性化する形で伝えられるか、が教育課題となる。同じ正解であっても、問題解決的にその正解に至るのか、それとも受動的な学習によって正解が教える側から押しつけられるのかは、同じ知識であってもまったくその意味づけが異なる。

それに対して教育実践においては問題の確定と解決の目標が刻々と変化する過程の中にある。したがって教育の専門家がその問題を解決できるとは限らない。むしろ現場において求められるのは「反省的実践家」でイメージされた専門家のように、瞬間的に自省しながら（reflection in action）その局面を打開するような、より妥当な手を打っていくことである。そのことをどのように事例シナリオに表現（具現化）することができるのか、かなり困難な課題である。

2–2. 対話型シナリオの原理

もちろん、教育実践分野（図1）においても、その教育として基礎的・基本的な知識と技術の伝達が必要な場合がある。その領域や部分においては、問題の発見と「正解」に至る解決の方法の習得が目標となる。しかしながら、教師の実践的指導力のその大部分は、「○○な状況の中で△△が□□してしまった。どのような手を打てばよいか？」という問題状況に際して発揮されなければならない。さらに複雑なのは、その「打った手」によって状況が変わり、また新たな問題状況が生まれることである。例えば問題行動を起こした子どもをとりあえず教室の外で別室指導をしようとすれば、別室での指導は成り立つかもしれないが、その後の教室は「教師のいない無秩序な場所」に変わってしまう可能性がある。一つの小さな（教師の行為としての）「正解」が大きな問題を引き起こすことも多々ある。ひとつの問題解決は、全体を俯瞰した上で行われることが求められる。個人の疾病を治癒することとの違いは、ここにある。

事実、現場の教師は経験によって得た実践的知識（秋田、1992）に依拠してこうした問題に対処している。実践的知識とは、職業生活の中で生きて働く知識であり、領域、場面固有的に働き、身体的、暗黙知的で言語化して説明するのが難しい知識である。専門家である教師はその状況においては特有の思考様式を発揮している（実践的思考様式）。佐藤学は、その思考は熟練教師の語り（narrative）の中に表現される、と述べている（佐藤、1996）。

教員養成の学生に同じことを望むべくもない。しかしながら、個別的な文脈の中で、熟練教師がどのように思考・判断し、働きかけを行うか、ということを自分の思考・判断と対照させながら理解・鑑賞することには意味がある。事象への問い方を学ぶことが目的であるといえる。

以上を踏まえ、対話型事例シナリオの原理を次の3つの性格をもつものとして以下のように措定した。

1）対話型事例シナリオの目的は、正解に至ることではない。むしろ多角的に問題をとらえ、問題の所在を確定し、問題の探究のために必要な情報や知識を得ることが目的となる。また、事象の肉付け（ストーリー化）は必要だが、多角的に問題をとらえるために、その事象の描き方そのものを相対化する視点を含むように構成される。
2）専門家の知識（見識）に触れる機会は重要であり、その局面を設定するが、専門家の解決過程をなぞることが学習のたどるべき過程となるわけではない。専門家の解決が唯一無二の「正解」ではない。むしろその見識を参照しながら、自らの感情や行為をリフレクションできるように構成される。
3）対話型シナリオの授業実践化（授業実践における使用）にあたっては、事例シナリオと学習者が対話できるように授業者は支援を行う。また、同じシナリオを用いて多様な対話を構成する実践者同士のネットワーク形成として開かれている。

2–3. 対話型事例シナリオの 3 つの類型

以上の対話型事例シナリオの原理を踏まえた教育実践における事例シナリオ作成にあたって、そのシナリオの焦点化によって次の 3 つの類型が考えられる。

1 つは、「問題状況判断型事例シナリオ（以下、「判断型シナリオ」とする）」である。

この事例シナリオでは、状況から問題を析出することが課題となる。例えば、さきほど例にあげた「けんか」のシーンである。休み時間に教室に戻ってきたら、A 君にぶたれたと言って B 君がやってくる。そのときにこの「けんか」を「いじめ」ととらえるのか、それとも「けんか」ととらえるのか、が問題になる。「いじめ」については文部科学省の示す定義[5] があり、それにあてはまると判断するならば、毅然とした態度が求められる。その際には問題の本質をとらえる観点や視点がきわめて重要であり、この事例シナリオの目標はその観点や視点を獲得するところにある。

2 つ目は「判断根拠追求型事例シナリオ（以下、「追求型シナリオ」とする）」である。

この事例シナリオは、1 の判断型シナリオとは逆に先に結果を示し、なぜそのような判断をしたかを問う事例シナリオである。事例としては、おそらく 1 の事例よりもより困難で複雑な状況における問題解決やまた問題の解決の仕方として複数の解がある場合、有効である。例えば他の学年の子どもたちとけんかをして、自分から手を出したことについて謝らなかった C 君に対して、教師がその場で謝らせるのではなく、クラスに持ちかえって指導をしたという例がある（秋田・佐藤、2006）。そこでその教師がそういう対処の仕方をした理由や判断の根拠を問うのである。なぜ、その場で謝らせなかったのか、という批判はそれとして可能だろう。しかしそうしなかった訳に、すなわち教師がどのようにその子どもをとらえているのか、そして学級の中でそのことをきっかけにどんな「できごと」が起こるかを願っていたのか、ということに寄りそって考えてみることに価値をおくのが、追求型シナリオの特徴であるがある。

3 つ目は多様な「物語産出型事例シナリオ（以下、「物語型シナリオ」とする）」である。

問題状況だけを示して、その問題状況に対して自分なりにどのような判断をし、どんな解決をしていくのか、その際にどんな反応や新たなできごとがあるかを予測させるシナリオである。学習者が予想する物語は 1 つの可能性としての未来であり、それとして尊重されるべきである。一方、さまざまな物語に触れさせ、自分の物語を相対化し、リフレクションする機会も大事である。

対話型事例シナリオにおいては、このように事象との対話、事象に向き合う教師（実践者）との対話、そして他者（学習者同士）との対話を通し、問題状況の中でより的確に本質に迫り、唯一の解決策ではなく、ベターな解決策を求めることができるように構成されなければならない。

3. 事例シナリオの作成のポイント―ガイディングクエスチョンの作成と実践―

筆者らは、平成 23 年度より、「判断型シナリオ」の作成に着手し、平成 25 年度に試行した。「判断型シナリオ」は 3 つのシナリオ類型の中でもっとも基本的なものであり、教育実践の固有性を反映したシナリオにあたるからである。そのモチーフや作成過程についてはすでに森脇他（2012）において詳しく述べた。

「判断型シナリオ」においては、問題状況から問題を析出することができるようになることがもっとも大きな目標である。私たちの作成した事例シナリオは以下のとおりである（1、2、3 をあわせたものが事例シナリオである。た

だし事例との「出会い」を大事にするために、授業では1、3、2の順番で提示していく）。

1. 以下はある小学校の2年生のA君の国語テスト（6月）の回答である。

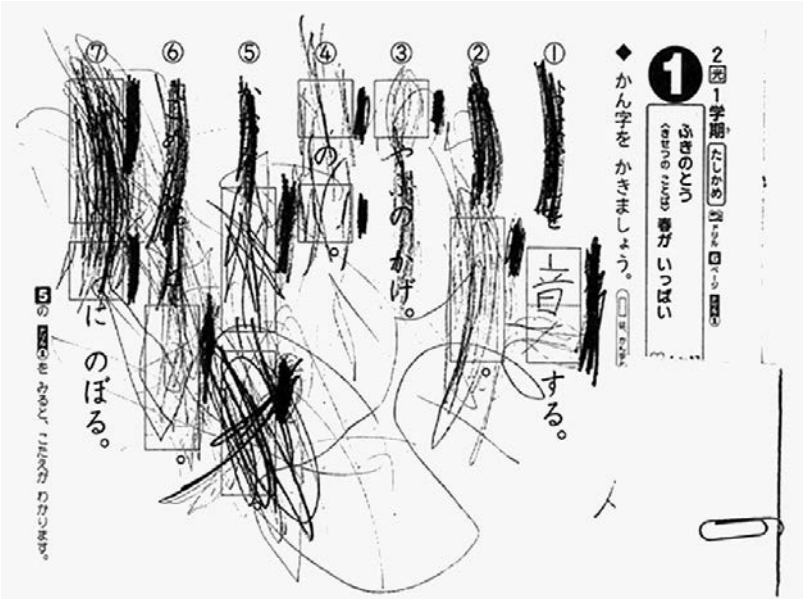


図2　A君の答案用紙

2. このクラスを受け持ったF先生（新任）は、答案用紙を記入したA君について次のように述べている。
3. ガイディングクエスチョン

G1. この答案を見て、A君ができていることを見つけてください。

G2. A君のできていることからどのようなことがわかりますか。

上記の事例シナリオの作成過程を簡単に説明する。

この事例をベテランの教師に示し、どのようなことが読みとれるか聞く機会をもった。特別支援教育歴の長い二人の教師は下のように述べた。

> 「なんらかの障がいのある子はこんなに『音』という字をきちんと書くことができない。字がつながらない。また最後まで投げ出さずに解答欄を塗りつぶしている。この塗りつぶす作業を最後までやりぬいているところからも障がいではないのではないか？だとしたら、何らかのストレスや情緒的な問題がある子だと思う」（Mさん、教育歴20年そのうち特別支援教育歴9年）
>
> 答案用紙を見せていただき、「音」を丁寧に書いていますよね。自信を持って書いたと思います。答案用紙を鉛筆で消していますが、丁寧に（執拗に）消しています。Fさんも「授業内容をわかりたいという意思はあり」と書いておられますが、書けないのが悔しいのだろうなと思います。（Kさん、特別支援教育歴20年）

この事例から問題をどう析出するのか、その析出にあたっては、事例を「見る眼」がきわめて重要なカギとなるとなることが明らかになった。ベテランの教師は、A君の答案用紙に、A君ができているところを見ようとしている。そしてそのできているところを根拠にしてA君をとらえようとしている。その「見る眼」を現実化するのが、ガイディングクエスチョンだと考えた。

ガイディングクエスチョンについて三浦（2013）は「『答』をみちびくためのガイドではなく、知の探検にいざなうガイドであってほしい、あるべき」と述べる。しかしながらPBL教育における事例シナリオにおけるガイディングクエスチョンについての理論的な探究は未だ手がつけられていない。「知の探検にいざなうガイド」であるためにはいったいどのようなガイディングクエスチョンの構造が必要なのだろうか。

この問題に対して一つ参考になるのが、日本の学校教育における授業研究において蓄積されてきた発問論への探究である。中世のカテキズム（教理問答）から始まったとされる問答法だが、記憶法の一つとしか考えられてこなかったものは、「子どもの発見」以来、その意味付けが変わっていく。つまり知識の穴埋めではなく、知識へのアプローチ、あるいは子どもの思考を揺さぶる方法としての発問の再定義である。

吉本均は発問の機能として、本質を指さすことを挙げ、次の三つの類型を挙げている（吉本、1995）。それは「否定による指さし」「類似による指さし」「比較による指さし」である。いずれも指さすことで、発見をしていくのは学習者である子どもである。またそこで習得されるべきは本質への迫り方である。

さきほどの事例に即して言えば、A 君という子どもがどのような子どもなのか、何が問題なのか把握したいと誰もが考える。それを本質と呼ぶことができる。しかしながらその本質をそのままの形で問うても、一般的に考えても問いに答えること自体難しいし、ましてや初学者にその答えをのぞんでも、湧き上がる感情を抑えることすら難しい状態である。したがって、A 君をとらえるときに、A 君とは？と直接問わずに A 君の書いたものを丁寧に見とることが必要なのである。ともすると、人間（A 君）を対象とした場合には主観的になりがちであるが、物（A 君の提出物）を材とする場合、比較的冷静に A 君の性格、発達課題等を見とることができる。A 君の問題行動を、特殊事例で終わらせることなく、一般化することができる可能性もある。つまり問題行動の問題に目を奪われることなく、行動の肯定的な側面を把握することの重要性は他事例へ転用可能である。

この二人のベテラン教師は、A 君の答案用紙に着目し、そこに A 君のできていることを読みとろうとしている。このベテラン教師の冷静で専門的な見方を学生が体験することはできないだろうか、と考えた。

4. 実験授業と仮説の検証

4–1. 実験授業の立案・計画・実施

2013 年度前期開講の『教職入門（全学開講）』においてこの事例シナリオを用いた実験授業を行った。『教職入門』は教員免許科目のうち、カリキュラムとしては最初に位置づけられている。全学開講とはいえ、履修登録者数は教育学部生（主に 2 年生）が 60 人あまり、そして他学部生（2 年生～ 4 年生）が 20 人あまりの構成になっている。5 月 7 日の『教職入門』（第 5 回目）では、「教師のライフステージと課題」というテーマで授業を行った。この講義の目的は以下の通りである。

1）新任教師（学生とそれほど年齢も違わず、経験も少ない）の直面した問題状況を疑似体験し、問題の所在（何が問題なのか）について仮説を立て、多角的に検討をする。
2）熟練教師の見識にふれ、自分の見方・考え方とどこが違うのか、どのようにすればそういう見方を習得することができるようになるのか、を考える。

この授業を組んだ背景には、新任教師をめぐる歴史状況の変化がある。

山﨑準二の調査研究（2012）は、新任教師が「ゆきづまり」を感じる問題を 1984 年から 10 年ごと（1994、2004）に 3 回の調査を行っている。その結果、新任教師の「ゆきづまり」として「子どもの能力差」「適切な発問」「授業展開」「子どもの基礎学力」などが問題として明らかになった。

しかしながら最近、新任教師が直面する問題状況は、山﨑の明らかにした問題だけではなくなってきている。例えば久冨他（2010）が事例として挙げた新任教師 A さんの自殺（2006）は問題行動を起こす子ども、そして保護者対応、また管理職や同僚の支えのなさであったし、私（森脇）の研究室を卒業した新任期の教師たちが悩んでいるのも、問題行動を起こす子、同僚や保護者との関係、また多忙すぎることであった。こういった問題は、山﨑の調査研究では 30 代から 40 代において直面する問題である。こうした問題状況がどの学校においても頻発するということもあるが、教師の年齢構成のいびつさが、それに拍車をかけている。30 ～40 代の中堅教師が少なく、また新任期の教師が多いということが、経験のある教師（力量のある教師）でないとうまく対応できない問題に新任期の教師が対応せざるを得ないという状況を生み出している。

そのため『教職入門』では、新任期の教師が「出会ってしまう」問題・課題についてどう対応すればよいのか、ということを考えるという体験を組織したいと考えた。またそのことがこれから大学で学ぶであろう、専門性と繋がっていることも実感してほしかった。

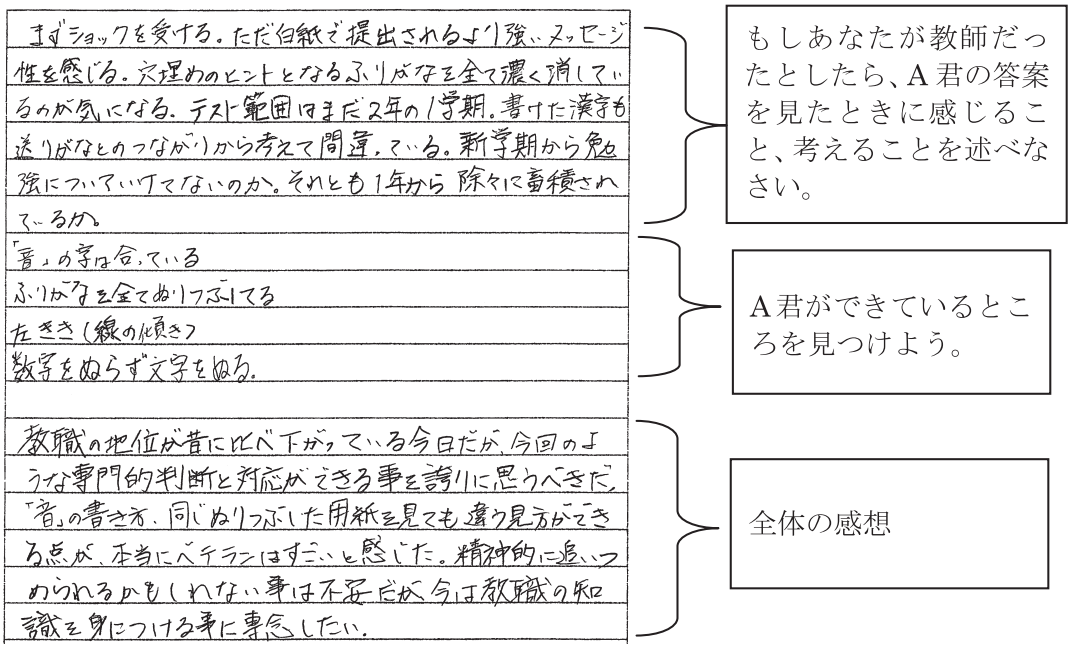
講義の展開としては、1.（教師のストレスに対する）東京都教育委員会の告示の紹介、2. 精神を病んで病休をとる教員の増加（グラフの提示）、3. 教師のライフステージにおける課題（山崎準二調査）、そして4. 問題行動のある児童に対する対応、という流れである。講義においては「なぜ精神を病んでの病休者が増えているのだろう」という課題について4人グループで検討させた。仕事の多忙化、保護者の問題、子どもの変化、家庭・地域・社会の変化が出された。

そこから筆者らが作成した判断型シナリオが用いられた。ここから授業の様子をエピソード的に紹介しよう。

2年生の子どもの答案（図2）を紹介した。この答案を見せたときに、『教職入門』の授業の場が一瞬だが、シーンとなった。そして学生たちからは「あーっ」とか「うーん」といったうめき声に似たような声が出された。

そして先に述べたように、「もしあなたが教師だったとしたら、A君の答案を見たときに感じること、考えることを述べなさい」と書かせた。

最初にこの問いを位置付けた理由は、その状況への臨場感を持たせるため、またガイディングクエスチョンの意味や効果を学生たちに実感させるためであった。一例ではあるが、その結果が下記の学生のコメントである。『教職入門』でこの事例シナリオのPBL教育の授業を受けたある学生（人文学部3年生）のコメントを紹介しよう。右側の問いは事例シナリオを示す際に使用した質問である。


まずショックを受ける。ただ白紙で提出されるより強いメッセージ性を感じる。穴埋めのヒントとなるふりがなを全て濃く消している のが気になる。テスト範囲はまだ2年の1学期。書けた漢字も送りがなとのつながりから考えて間違っている。新学期から勉強についていけてないのか。それとも1年から 除々に蓄積されているか。

「音」の字は合っている
ふりがなを全てぬりつぶしてる
たてきき（線の傾き）
数字をぬらず文字をぬる。

教職の地位が昔に比べ下がっている今日だが、今回のような専門的判断と対応ができる事を誇りに思うべきだ。「音」の書き方、同じぬりつぶした用紙を見ても違う見方ができる点が、本当にベテランはすごいと感じた。精神的に追いつめられるかもしれない事は不安だが今は教職の知識を身につける事に専念したい。

もしあなたが教師だったとしたら、A君の答案を見たときに感じること、考えることを述べなさい。

A君ができているところを見つけよう。

全体の感想

「もしあなたが教師だったとしたら……」という最初の問いに対しては、この学生だけではなく多くの学生が「悲しい」「ショック」「驚く」「腹が立つ」といった感情表現を用いた。何の専門的な見方も持てない新任教師としてこの事態に直面したとき、まず感情的になり冷静さを失うことが多いと思われる。もしガイディングクエスチョンとしてこうした問いしか用意できないならば、この事例は結局、教師になったときにはさきほど示したようなA君の問題行動に類似するような事態に立ち合わなければならない、それはたいへんなことだということを伝えるだけにすぎない。

二番目の問い、すなわち「この答案用紙からA君のできているところを見つけてみよう」が筆者らが用意したガイディングクエスチョンである。

4人でグループになって一生懸命学生たちは「できているところ」を探し始めた。少し雰囲気もほぐれてきた。

できているところとして例えば、鉛筆をもつ、字を書く、などが学生から挙げられた。その際には、A君の答案用紙で右端下の名前の部分（クリップで名前が隠してある）についても、名前をちゃんと書くことができているか、質問が出された。それに筆者が答える形で事象との対話も広がっていった。

筆者らは次のような発見を想定していた。

①　書字のレディネス	②　国語科の教科教育の観点	③　発達的な視点
＊座位の確保 ＊教師との課題の共有 ＊微細運動能力の有無（利き手で鉛筆を握る） ＊課題遂行能力（紙に書く） ＊課題遂行能力および微細運動能力（四角に書く） ＊認知（記憶を想起して字を書く）	＊年間計画における単元の扱い ＊本時の目標におけるドリル学習の位置づけ ＊１年生で学習する文字	＊円の閉鎖 ＊四角の閉鎖→音という字

①と③については、何らかの形で不十分ながらも学生から出された。最後に二人のベテラン教師の「お話」を紹介して終わった。ガイディングクエスチョンによって、学生たちはA君の答案用紙からできていることを発見し、そしてA君のとらえ方そのものを変えていった。事例を「見る眼」によってとらえられる像が変わっていくことを体験できた。

当日の学生のコメントを紹介しよう。当日授業で学生に記述を求めた3項目のうち、授業最後に記述した全体に対する感想部分を抜粋する。なお当日、この授業を受講したのが77名で、属性は教育学部生54名、人文学部生21名、生物資源学部生2名であった。自由感想文全体を見ると、A君の問題行動をどう見るかについて触れていたのが77名中47名であった。

「A君のできているところ」に注目してみることの見方について触れている意見が多かった。代表的な意見としては、次のようなものが挙げられる。（下線は筆者ら）

「答案用紙を黒く塗りつぶした子のお話で・・・教員歴の長い先生方の見解におどろき感動しました。私は叱責ではなく暖かく接すると答えましたが、この答案から彼が「できていること」をみつけ、そこからわかることをみつけるなどということは全く考えませんでした。本当に感動です。こんな教師になりたい、目指したいと思いました。」（人文学部3年生）

「教育とは非常に奥が深いと感じました。自分の感情、思い込みで行動する前に子どものとった行動をもとに、どんなメッセージが隠されているのかを分析する必要があると思いました。自分が教師になる際は、精神的苦痛に耐えることができるか不安です。ストレスをなるべく感じないような考え方をする必要がありそうです。」（生物資源学部　2年生）

専門的な知識の重要性について言及している感想もあった。

「教職の地位が昔に比べ下がっている今日だが、今回のような専門的判断と対応ができる事を誇りに思うべきだ。「音」の書き方、同じぬりつぶした用紙を見ても違う見方ができる点が、本当にベテランはすごいと感じた。精神的に追いつめられるかもしれない事は不安だが、今は教職の知識を身につけることに専念したい。」（人文学部3年生）

しかしながら、実際に教室現場に教師として立った時にそういった対応ができるかどうか心配だという意見も少なくはあったが見られた。

「今こうして授業を受ける中では、問題行動を起こす子どもについて、冷静かつ客観的に考えることができる。しかし、その子の担任ともなると、責任感が増すことで、逆にそれらができなくなるのではないかと考えた。」（教育学部2年生）

一方、ベテランの見方を獲得することで教職への不安を和らげることになるとの意見もあった。

「問題行動が起きたときにどう対応していったらよいかがわかり、不安の軽減につながった。」（教育学部2年生）

5. まとめ

教員養成型PBL教育として、事例シナリオは必要なのか、事例シナリオを作成するとしたらどのような要件が必要なのか、という問いに対し、対話型事例シナリオという新しい事例シナリオのあり方を提案し、試作し実践にかけた。学生の自由感想から読み取れる限り、多くの学生がこの事態に真剣に立ち合ったと判断してよいだろう。

その過程の中で明らかになったことは次の3点である。

①　早期現場参入が可能な教員養成教育だが、現場で出会うであろう（しかも新任期に）かなり深刻な問題につい

ては事例シナリオ化することが有効である。

② 教育実践においては、問題状況から問題を析出することが難しく、解決の方法も一つではない、という状況そのものをシナリオ化する際は、多角的に問題状況をとらえる眼をもてるような事例シナリオの構成が必要であり、それを対話的事例シナリオとして具体的に提案した。また見識のある専門的な見方に触れることも重要である。そのことがこれからの教職関係科目への動機づけにもなる。

③ 事例シナリオと同時に重要なポイントとしてガイディングクエスチョンの重要性とガイディングクエスチョンの構造を明らかにした。また専門的見識を「問い」⇒探究という形で初学者の学生にも体験することができることが実証できた。

また残された課題として、つい感情的になってしまう教師の仕事の中で、冷静かつ専門的な見方ができるか、という学生の不安に対してケアをしていく必要がある。とりあえず冷静に、という感情コントロールの方法もあわせて身につける必要がある。また、分析の視角についても、より広い文脈が必要とされる。例えば、音という文字が書けることや他の文字が書けないことの意味は、国語科として小学2年生にどれくらいの漢字をおぼえることが要求されているのか、それはなぜなのか、といったことが検討されなければならない。こうした文脈は学生たちにとっては見逃されてしまいがちである。学生たちを誘う適切なガイディングクエスチョンが開発されなければならない。

対話型事例シナリオを使った教員養成型PBL教育はまだ途についたばかりである。今回は問題行動を起こす子どもをどうとらえるか、というテーマで内容構成をしたが、教師の仕事からすれば、ほかにもすべきことが多く残されている。さらに追究をすすめたい。

謝　辞

本稿は、科学研究費基盤研究（C）「PBL教育における対話型シナリオの開発研究」（平成24年度～平成26年度、研究代表者：山田康彦、課題番号：24531196）の成果の一部である。

註

1）山田他（2012）は、オルボー大学が示したProblem-based LearningとProject-based Learningという2つのPBLに共通する学習原理と、三重大学の「PBL教育の6要件」を概観し、「両大学のPBL教育の概念は、Problem-based LearningあるいはProject-based Learningに限定するような内容にはなっておらず、いわば共通性をもった概念となっている。三重大学は、その後2011年に、多様なPBL教育の広がりをふまえて、PBL教育の基礎要件を、上記の6要件から2・4・6の3要件に絞っている。その場合には、オルボー大学と共通の基礎概念は、問題基盤性だけになる。問題基盤性は、PBLである限り必須の概念であろう。」と、言及している。
「教員の資質能力向上特別部会」（中教審）の最終まとめ（案）2012年6月25日によれば、一般免許状の説明として「探究力、新たな学びを展開できる実践的指導力、コミュニケーション力等を保証する」とある。

2）対象の存在の現実感であるリアリティと自分がそのものとの関係の中で生きているときに受け取るアクチュアリティを木村敏は区別している。木村敏（1997）、「リアリティとアクチュアリティ」『講座生命　第二巻』哲学書房、75-110頁。

3）ストーリーの両義性について次の文献で論じたことがある。森脇健夫（1994）、「教材と学習者の間に―教材『青い目の人形物語』再論」グループ・ディダクティカ編『学びのための授業論』勁草書房。

4）「いじめ」とは、「当該児童生徒が、一定の人間関係のある者から、心理的、物理的な攻撃を受けたことにより、精神的な苦痛を感じているもの。」とする。なお、起こった場所は学校の内外を問わない（文部科学省『児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査』より）。

引用文献

秋田喜代美・佐藤学（2006）.（編著）『新しい時代の教職入門』有斐閣アルマ、82–85 頁.

秋田喜代美（1992）.「教師の知識と思考に関する研究動向」『東京大学教育学部紀要』第 32 巻、221–232 頁.

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*; *How Professional Think in Action*, Basic Books. ショーン , D. (2001).『専門家の知恵』（佐藤学・秋田喜代美訳）ゆみる出版.

小田康友（2008）.「シナリオ作成のコツ　—Active PBL のために」.（http://www.smssme.med.saga-u.ac.jp/event/081205/1.pdf）

久冨善之・佐藤博（2010）.『新採教師はなぜ追いつめられたのか』高文研.

Du, X., Graaff, E., & Kolmos, A. ed. (2009). *Research on PBL Practice in Engineering Education*. (p.9) Sense Publishers.

Duch, B. J., Groh, S. E., & Allen, D. E. ed. (2001). *The Power of Problem-Based Learning*. (pp.4–6) Stylus Publishing.

国立大学法人三重大学教育学部“Kansei”プロジェクト（編）（2009）.『三重大学 COE（B）感性システムの構造化とそれを基礎としたアクションリサーチ的アプローチの可能性の探究平成 16 年度～20 年度活動報告書』.

三重大学高等教育創造開発センター（編）（2007）.『三重大学版 Problem-based Learning 実践マニュアル—事例シナリオを用いた PBL の実践—』，1 頁.

三重大学高等教育創造開発センター（2011）.『三重大学版 Problem-based Learning の手引き—多様な PBL の展開』.

三浦真琴（2013）.「三者協働型　アクティブラーニングの展開～LA 讃歌～」『大阪商業大学 FD ニューズレター』第 11 号，8 頁.

三輪辰夫・山田康彦・上山浩・奥田二郎（2011）.「図工・美術分野における教員養成 PBL 教育シナリオの開発（2）」『三重大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』第 31 号，13–19 頁.

森脇健夫・山田康彦・根津知佳子・中西康雅・赤木和重・守山紗弥加（2013）.「教員養成型 PBL 教育の研究（その 1）—対話型事例シナリオの原理—」『三重大学教育学部研究紀要』第 64 巻（教育科学），325–335 頁.

根津知佳子・松本金矢・森脇健夫（2006）.「教員養成型 PBL 教育の課題と展望～Moodle を使ってのチューター・学生の自立的活動の支援を通して～」『京都大学高等教育研究』第 12 号，27–39 頁.

Glazer, N. (1974). *Schools of the Minor Professions*, Minerva.

佐藤学（1996）.『教育方法学』岩波書店，150–152 頁.

山田康彦・上山浩・三輪辰夫・奥田二郎（2010）.「図工・美術分野における教員養成 PBL 教育シナリオの開発（1）」『三重大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』第 30 号，1–8 頁.

山田康彦・上山浩・三輪辰男・近藤真純（2012）.「図工・美術分野における教員養成 PBL 教育シナリオの開発（3）—PBL 教育・教員養成型 PBL 教育の課題と図工・美術分野の PBL シナリオ研究の展開可能性—」『三重大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』第 32 号，17–22 頁.

山﨑準二（2012）.『教師の発達と力量形成—続・教師のライフコース研究—』創風社，130–131 頁.

吉本均著（1995）.『発問と集団思考の理論』明治図書.