

P B L教育における対話型シナリオの開発研究

課題番号 24531196

平成24年度～平成26年度科学研究費助成事業
(学術研究助成基金助成金(基盤研究(C))) 研究成果報告書

平成27年3月

研究代表者 山田康彦

三重大学 教育学部

はじめに

三重大学においては、大学教育として平成8（1996）年から医学部において PBL（Problem-based Learning＝問題発見解決型学習）教育を開始し、平成19（2007）年からは共通教育を含めて全学的に展開している。PBL 教育の展開の中で、学生の能動的な学習を保障するシステム、すなわち学生にとって切実な問題の提示、そして小集団（グループ）における協同の探求の質が重要なポイントであることが明らかになってきている。

他方、PBL 教育はそれぞれの専門領域に即して発展させることが求められ、教育学部では教員養成 PBL 教育として開発が進められてきた。その中で一方では教員養成の特性に合わせて現場連携型の PBL が展開され、他方で教員養成学部にあふさわしい PBL 教育の理論的な枠組みや評価のあり方も探求されてきた。

このような教員養成型 PBL 教育の進展の中に本研究も位置付けられている。本研究が対象にしたのは、そうした進展の中で十分に開拓されてこなかった事例シナリオ型の PBL 教育である。なぜならば、その研究をすることによってより質の高い学生の学習を進めることができるのではないかと考えたからである。

したがって本研究では、PBL 教育の質を高めるために、1. 対話型のシナリオの作成、2. グループ討論の支援の方法を明らかにすることを目的とした。とりわけ、バフチン (Bakhtin, M. M) の対話論、ヴィゴツキー (Vygotsky, L. S) やワーチ (Wertsch, J. V.) の発達理論・学習理論を手掛かりに、PBL 教育の具体的なシナリオ教材の作成、小集団学習における対話の支援の方法を明らかにすることをめざした。

本報告書に詳細に記述されているが、3年間の研究を通して、次のような成果を上げることができた。

1. 教員養成型 PBL 教育における対話型事例シナリオ教育の意義を明らかにすると同時に、「正解」に至ることよりも問題を多角的にとらえたり相対化することが目的になるなどの原理を明らかにした。
2. 対話型事例シナリオの類型を整理するとともに、①教師として教育に従事するにあたって理解しておくべきこと、②教育現場で日常的に遭遇する子どもとの対応で考えるべきこと、③各教科の教育を進めるにあたって考慮すること、という指針から事例シナリオ教材を作成することができた。
3. 小集団学習における対話と学習の深化を進めるために方法として、実際に事例シナリオ教育を実践する中で、ガイディングクエスチョンの重要性とその設定の方法、事例の提示一定説の提示一定説に対する批判一視点を変えて立ち上がる実践例の提示といった事例シナリオの構成の方法などを開発することができた。

このような成果をふまえ、今後はさらに事例シナリオの幅広く作成し実際の教員養成教育に生かすと同時、まだ十分に進んでいないその教育評価のあり方を探求することが求められよう。

研究組織

研究代表者：山田 康彦（三重大学教育学部教授）
研究分担者：森脇 健夫（三重大学教育学部教授）
研究分担者：根津知佳子（三重大学教育学部教授）
研究分担者：中西 康雅（三重大学教育学部准教授）
研究分担者：赤木 和重（神戸大学大学院人間発達環境学研究科准教授）
研究協力者：守山紗弥加（三重大学高等教育創造開発センター特任講師）
研究協力者：前原 裕樹（愛知大学経営学部講師）
研究協力者：大日方真史（三重大学教育学部准教授）
研究協力者：大西 宏明（三重大学教育学部附属特別支援学校講師）

助成金額

(金額単位:円)

	直接経費	間接経費	合計
平成24年度	1,500,000	450,000	1,950,000
平成25年度	1,400,000	420,000	1,820,000
平成26年度	1,000,000	300,000	1,300,000
合計	3,900,000	1,170,000	5,070,000

研究発表

(1) 雑誌論文

<対話型事例シナリオを中心とした教員養成PBL教育関係>

1. 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－、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、『三重大学教育学部研究紀要』（教育科学）、第64巻、2013、pp. 325-335.
2. 対話型事例シナリオによる教員養成型 PBL 教育、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・前原裕樹、『京都大学高等教育研究』、19号、2013、pp. 13-24.
3. デラウェア大学における教員養成 PBL 教育の内容と方法、山田康彦・守山紗弥加・森脇健夫、『三重大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』、第33号、2013、pp. 67-71.
4. 教員養成型 PBL 教育の研究（その2）－対話型事例シナリオの作成と実践・『12歳の絵本』を素材に－、山田康彦・森脇健夫・根津知佳子・中西康雅・赤木和重・大日方真史・守山紗弥加・前原裕樹、『大学教育研究－三重大学授業研究交流誌』、第22巻、2014、pp. 45-54.

<関連研究>

5. 「名人芸」実践から見えてくる自閉症発達研究・発達支援の課題と展望、赤木和重・村上公也、発達・療育研究（京都国際社会福祉センター）、28、2012、pp. 45-60
6. 保育者養成課程における造形活動の意味、守山紗弥加、『大学教育研究—三重大学授業研究交流誌—』、第22号、2014、pp. 99-104.
7. 生活指導における「空気を読む」ことの意味—「空気を読む技術を多様性の実現のためにどう使うか」をめぐる議論をもとに—、大日方真史、『大学教育研究—三重大学授業研究交流誌—』、第22号、2014、pp. 35-38.

(2) 学会発表

8. 教員養成型 PBL 教育の課題と展望IX—シナリオ開発としての教員養成型 PBL 教育（その1）—、山田康彦・森脇健夫・根津知佳子・中西康雅・赤木和重・守山紗弥加、第19回大学教育フォーラム発表論文集、2013、pp. 160-161
9. 教員養成型 PBL 教育の課題と展望(X)—特別支援教育教員養成における対話型事例シナリオの開発—、赤木和重・山田康彦・森脇健夫・根津知佳子・中西康雅・守山紗弥加・前原裕樹、第20回大学教育フォーラム発表論文集、2014、pp. 178-179.
10. 教員養成型 PBL 教育の課題と展望(XI)—生活指導分野における対話型事例シナリオの開発—、大日方真史・赤木和重・大西宏明・中西康雅・根津知佳子・前原裕樹・守山紗弥加・森脇健夫・山田康彦、第20回大学教育フォーラム（2015年3月、京都大学）
11. 教員養成型 PBL 教育の展開と検討—PBL 事例シナリオ教育を焦点に—山田康彦・根津知佳子・森脇健夫・赤木和重・前原裕樹・吉田香奈・井上史子、第20回大学教育フォーラム・参加者企画セッション（2015年3月、京都大学）

(3) 図書

12. 望む力と臨む力を培う授業の革命～チューター制度を用いた教員養成型 PBL 教育～、根津知佳子、小田隆治・杉原真晃編『学生主体型授業の冒険 2：予測困難な時代に挑む大学教育』、ナカニシヤ出版、2012、pp. 222-236.
13. 教室の感性：根津知佳子、桑子敏雄・千代章一郎編著『感性のフィールド～ユーザーサイエンスを超えて～』、東信堂、2012、pp. 123-136.
14. 心理学からみた特別支援教育におけるエビデンス、赤木和重、三木裕和・越野和之・障害児教育の教育目標・教育評価研究会編『障害のある子どもの教育目標・教育評価—重症児を中心に—』、2014、pp. 54-69.

目 次

はじめに	1
I 研究成果	
1. 理論編	
1-1 PBL教育とは何か<山田康彦>	7
1-2 教員養成教育としてのPBL教育<根津知佳子・中西康雅>	15
1-3 事例シナリオを用いたPBL教育<森脇健夫>	19
2. 事例シナリオ集	
2-1 教師として考えておくべきこと	
2-1-①教師の権威・権力<前原裕樹>	25
2-1-②子どもを理解する<赤木和重>	29
2-2 教師の日常から	
2-2-①教室の中の子ども<守山紗弥加>	33
2-2-②問題行動を起こす子ども<森脇健夫>	37
2-2-③「問題」行動を示す自閉症スペクトラム障害の子ども<赤木和重>	41
2-2-④生活指導における子ども<大日方真史>	43
2-3 各科教育	
2-3-①図工・美術教育<山田康彦>	47
2-3-②技術・ものづくり教育<中西康雅>	51
2-3-③音楽教育<根津知佳子>	55
2-3-④生活科での子ども<森脇健夫・中西康雅>	60

II 調査研究各論

I 研究成果

I. 1 理論編

1-1 PBL教育とは何かーその意義、基本概念、形態等をめぐってー

山田康彦

1. アクティブ・ラーニングにおけるPBL教育の位置

現代の将来予測が不可能な時代に、社会や科学技術の変化に対応することができる人材の育成に向けて、今日において改めて大学教育のあり方が問われている。たとえば、2012年8月28日付け中央教育審議会答申（以下「質的転換答申」と略す）では「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」というテーマで、「生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材は、学生からみて受動的な教育の場では育成することができない。従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見だしていく能動的学修(アクティブ・ラーニング)への転換が必要である。」と指摘されている。すなわち今日の大学教育の質的転換の中心課題がアクティブ・ラーニングへの転換とされている。

このようなアクティブ・ラーニングとは、文部科学省によって、以下のように説明されている。

「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。」（「質的転換答申」用語集より）

このように学習者が能動的に学習するための「教授・学習法の総称」と定義され、様々な方法が存在することが示されている。

その中でPBL教育（Problem-based Learning、またはProject-based Learning）は、上記の「質的転換答申」のアクティブ・ラーニングの説明に「学生が主体的に問題を発見し解を見だしていく」と指摘されていたことに端的に示されるように、アクティブ・ラーニングのための中核的な方法だと言える。

例えば、長崎大学大学教育イノベーションセンターの山地弘起氏は、図1のようにアクティブ・ラーニングの多様な形態を図示している¹⁾。そこでは、右上の第1象限にプロジェクト学習などが位置づけられ、左上の第2象限に問題基盤学習が配置されている。そして医学系の臨床的推論能力の育成を図るProblem-based Learningと、工学系のものづくりなどに参加するProject-based Learningを例示したうえで、「第I象限と第II象限にある者は比較的高度なアクティブ・ラーニング」と位置づけている。そのうえで、「それら的高度なアクティブ・ラーニングに取り組み前に、第III象限や第IV象限にあるような『思考を活性化する』学習形態に十分馴染む必要があるのではないのでしょうか。」と示唆している。

こうした山地氏のアクティブ・ラーニングの導入の仕方や全体的な意義づけ方については後に改めて取り上げるが、ここで確認したいことは山地氏が2つのPBLを「比較的高度な」アクティブ・ラーニングとして位置づけていることである。PBLは決して取り組みにくいわけではなく、また学習法に質的な高低があるとは言えないので、山地氏のように取り組みやすいか否か、あるいは高度か否かという規準で論じるのは厳密には妥当だとは言えないと思われるが、しかしPBLは少なくとも典型的あるいは中核的なアクティブ・ラーニングの方法だと指摘することができる。

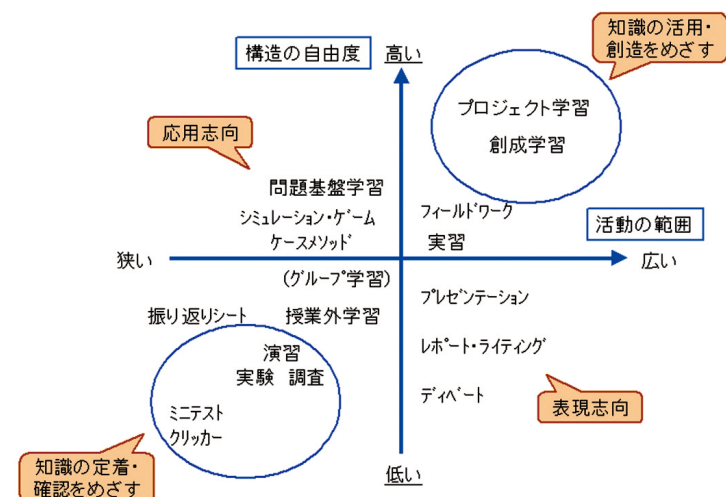


図1 アクティブ・ラーニングの多様な形態（山地氏による）

2. PBL教育の意義をめぐって

では次にPBL教育の意義について検討してみたい。今日アクティブ・ラーニングへの関心の高まりの中で、多くの大学でPBL教育が注目されてきている。それは、先の「質的転換答申」に見られるように、大学教育に、従来のような知識・技能や論理的思考能力だけでなく、社会的能力や問題解決能力を育成し、その成果を示すように求められてきているからである。特に2008（平成20）年12月の中央教育審議会「学士課程教育の構築に向けて」（答申）は大きな契機になった。その答申は、「学士力」の指針を示し、その教育の質保証を大学に求めた。その「学士力」とは、①知識・理解、②コミュニケーション・スキル、情報リテラシー、論理的思考、問題解決力といった汎用的技能、③自己管理能力、チームワークやリーダーシップ、倫理観や市民としての責任などの態度・志向性、④知識・技能・態度を総合し、課題を解決する統合的な学習経験と創造的思考力、の4つから成っている。この「学士力」は、2003（平成15）年内閣府人間力戦略研究会による「人間力」や、2006（平成18）年経済産業省による「社会人基礎力」とも重なっている。それらは、社会性を備えた主体的で総合的な能力である。大学に、そうした「学士力」を育成する教育が求められてきている。しかしそれには従来の教育方法だけでは対応不可能であり、何らかの教育改善が必要とされる。その教育方法改善のためにアクティブ・ラーニングの必要性が指摘され、その一方策として注目されてきているのがPBL教育なのである。

だが詳細に見てみると、このようなPBL教育への注目には、2つの異なったねらいが見

受けられる。

たとえば全学の様々な分野でPBL教育を展開しているアメリカのデラウェア大学では、PBL教育で以下のような能力の向上が成果として期待できると指摘している²⁾。

- ・批判的に考え、複雑な現実社会の問題を分析し、解決できる能力
- ・適切な学習資源を見つけ、評価し、活用する能力
- ・チームや小グループで協力的に取り組む能力
- ・口頭と文書の両方で、多面的で効果的にコミュニケーションする能力
- ・生涯学習者になるために、大学で得た知的能力や内容の知識を活用する能力

そしてこのようなPBL教育を全学的に進める理由として、なによりも社会の大きな変化とそれに対応できていない大学教育の現状を指摘している。すなわち、10~20年間で通信手段、仕事の進め方、情報収集と技術の活用法など、社会とりわけ労働環境が劇的に変化し、今日の大卒者には学際的で創造的な方法で複雑な課題を解決する力が求められるようになってきている。しかし旧来の大学での教授法では、今日の大卒者に求められる技能や能力を十分に育成することができないと指摘され、PBL教育の必要性が強調されている。

このようにアメリカなどでのPBL教育導入の目的は、何よりも社会とりわけ労働環境の変化に対応できる人材を養成するための大学教育の高度化のためである。

それに対して、たとえば三重大学では、PBL教育の利点として次の諸点を挙げている³⁾。

- ・能動的な学習法であり、成人教育に適している
- ・身近な問題を提示するので学生が興味を持ちやすい
- ・得られる知識が問題解決レベルの深い知識である
- ・学習した知識が永く留まる
- ・小グループ学習なので、①コミュニケーション能力が高まり、②人間性を磨くことができ、③チームで達成する練習になる

このように日本の大学と欧米の大学が挙げるPBL教育の意義を比較すると、違いが見られる。問題解決能力、あるいはコミュニケーション能力やチームで協力する能力を育成するという点は、共通に指摘されている。しかし三重大学では、学生が学習に興味を持ち、能動的になるという点を挙げていることが注目される。

こうしたPBL教育の意義をめぐる相違は、アクティブ・ラーニングの意義づけをめぐっても散見される。たとえば先の「質的転換答申」ではアクティブ・ラーニングの必要性と関わって、「成熟社会に求められる能力として」次のように指摘している。

『学士力』が土台となって、学術研究や技術、文化的な感性等に裏付けられた我が国固有のイノベーションを起こす能力、我が国が生み出した固有の価値を異なる文化的・言語的背景を持った人々に発信できる能力、異なる世代や異なる文化を持った相手の考え方や視点に配慮しつつ、意思疎通ができる能力など、未来社会の形成に寄与する力が育成される。」

上記に見られるように、多文化間での受発信能力、コミュニケーション能力のみならず、何よりも学術研究、技術、文化におけるイノベーションを起こす能力という高度な能力の育成を求めている。

それに対して、先に取り上げた山地氏は、アクティブ・ラーニングが求められてきた背景として、「一部の研究大学を除いて、大学教育では専門知識の探求から知識基盤社会をた

くましく生き抜いていくためのジェネリックスキル（汎用的技能）の習得に焦点が移り、広義のキャリア教育が求められるようになったと言わざるを得ません。」と述べている⁴⁾。

山地氏は、中央教育審議会の唱える「学士力」や経済産業省による「社会人基礎力」も総じてジェネリックスキルと理解した上で、多くの大学での教育は専門教育からジェネリックスキルの習得を求める広義のキャリア教育への転換が求められるようになったと指摘しているのである。この広義のキャリア教育とは、現代に必要とされる新たな教養教育に包摂されるものであろう。

以上見てきたように、PBL 教育をはじめとしたアクティブ・ラーニングの必要性をめぐって、微妙に異なる2つの理解の仕方があることがわかる。それらは、一方ではデラウェア大学など欧米の大学に見られるように専門教育も含めて大学教育の高度化を進めるためと理解する立場と、他方で学生の学習意欲を高めることも含めてジェネリックスキルを育成する教養教育改革のためと理解する立場である⁵⁾。新しい教養が求められている学士課程では、ジェネリックスキルの習得が重要になるために、両者の違いはそれほど大きくはないとも言える。しかし実際には、専門教育を含んだ改革を展望するか、それとも教養教育の改革に留まるのかという点で、大きな違いが生じるはずである。

PBL 教育が専門教育も含んだ大学教育の高度化を求めるということは、教養教育のみならず専門教育についてもその質を問い直し、その専門教育の質の転換を含んだ高度化、ひいては学問のあり方の転換をも視野に入れて展望していると考えることができる。したがってPBL 教育をはじめとしたアクティブ・ラーニングをどのような意図や展望を持って導入するかは、大学教育の改革の範囲を左右する重要な点だと考えられる。

3. PBL 教育の形態をめぐって

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地的な学習を主張する新教育の流れに位置する。そして欧米で1960年代の後半から70年代の初めにかけて、一方で医学教育を中心に 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、2000年代になると両形態の共通性に着目して展開する動向も生まれてきている。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幅が広がってきている。その中で2006（平成18）年からPBL 教育を全学的に展開し始めた三重大学は先駆的な位置にある。

このような歴史的な概観から予想できるように、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 の違いを明確にして、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の中では、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。三つ目は、近年PBL 教育が広く注目されるようになってきている中で生じている

傾向であるが、2種類のPBL教育の違いや共通性に十分に目を配らず、安易な形で実践化するケースである。活動の実施を優先し、理論的に十分整理されていない形で進められている例が見られる。

例えば、1970年代にPBLで大学教育を進めることを理念に設置されたオランダのオルボー大学の教員たちは、「今日、Problem-based LearningとProject-based LearningはともにPBLと省略されており、成功している高等教育の方策だと立証されてきている」と指摘し、学習法やカリキュラムで伝統的な方法に固執しがちな高等教育において、「PBLという比較的新しい教育の考え方が発展しているのは驚くべきことである」と語り、2つのPBLに共通する学習原理を提示している⁶⁾。

PBL教育において、出自が異なる2つの教育方法が存在する中で、先に描写したようにそのとらえ方は複雑な状況にあるが、多くの大学で幅広く展開されてきている現状にあっては、それぞれの枠に狭く限定したり、逆に多様に展開されることにまかせたりするのではなく、共通性に目を向けて共通の原理を明確にし、理論的なバックボーンを強固にしながらかつて発展させることが求められよう。

4. PBLの基本概念をめぐって

オルボー大学は、上記のPBLに共通の学習原理を次の3つの側面から整理している。

- ① 認識面のアプローチ=学習が、問題を基盤に組織され、プロジェクトの中で遂行される。
- ② 内容面のアプローチ=学習内容が具体性を持ち学際的であり、従来の諸教科を繋ぎ、理論と実践を結びつけるような性格を持っている。
- ③ 社会面のアプローチ=チームを基盤にした学習によって、対話とコミュニケーションを契機に学習を生み出すといった学び合いや、知識を共有し、自ら協同的な学習を組織していくことを学ぶ。

これに対して三重大学では2007年段階で「PBL教育の6要件」を示した。それは次の諸点である⁷⁾。

1. 学生は自己学習と少人数のグループ学習を行う
2. 問題との出会い、解決すべき課題の発見、学習による知識の獲得、討論を通じた思考の深化、問題解決という学習過程を経た学習を行う
3. 事例シナリオなどを通じて、現実的、具体的で身近に感じられる問題を取り上げる
4. 学習は、学生による自己決定的で能動的な学習により進行する
5. 教員はファシリテータ（学習支援者）の役割を果たす
6. 学生による自己省察を促し、能動的な学習の過程と結果を把握する評価方法を使用する

この2大学のPBLの基本概念を比較すると、問題を基盤として出発し解決を図っていく学習であることと、チームやグループによる学習を通して協同性を育てていくことの2点が共通している。そしてオルボー大学の場合は、さらに学際性や理論と実践の結合といった学習内容の性質に着目している。そこに、欧米の大学がPBL教育に新しい質を備えた学習内容の高度化を期待していることが伺える。それに対して三重大学の場合は、学生の学習姿勢や態度、教員の役割、評価方法などの諸点にこまかく言及している。そこには、日本の大学が抱える、学生の学習上の意欲や能動性の向上や授業形態を講義型から学習者中

心に転換することの難しさといった課題が反映されていると推察される。しかし三重大学においても、次章以降に詳述される教育学部における教員養成 PBL 教育は、専門教育の質の転換、そして学際性や理論と実践の結合を図ろうとする内容を持っていると言えよう。

ところで両大学の 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 教育の広がりをもたせ、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。

このように PBL 教育に共通の基礎概念を明らかにしようとする試みは、ある程度は抽出されはじめている。しかし同時にまだそれぞれの国や大学の環境、あるいは学問の性格に応じて作成されているがゆえに、相違も見られる。今後、こうした共通性に通じる PBL 教育概念を構築しようとしている試みを持ち寄り、PBL 教育概念の理論的吟味を重ねていく必要がある。

5. PBL の授業タイプをめぐって

全学的に PBL 教育を展開していく場合には、一律の形式の授業では不可能である。多様な形態の PBL 授業を展開していくことが求められる。

しかし実際に、多様な形で PBL 授業を実施していくとなった場合に、それぞれの大学の対応はまったく異なった形になっている。

例えば、先のデラウェア大学では、PBL 授業のタイプを、①医学部モデル、②巡回ファシリテーターモデル、③学生チューターモデル、④大規模クラスモデル、の 4 種類に分けている⁸⁾。この大学は、Problem-based Learning を中心にしていることもあり、授業内容には立ち入らずに、授業規模の大小や、チューター等の補助員の有無とその形式の違いによって分類している。

ところが、オルボー大学は、次のような 5 つの PBL モデルを提案している。それらは、①認識能力育成モデル、②職業能力育成モデル、③学際的理解育成モデル、④学問横断的学習モデル、⑤理論競争能力育成モデルである⁹⁾。これらは、育成しようとする能力に応じたモデルになっているのが特徴である。大学において教育目標を明確にして、それを達成しうる教育プログラムを設定して実践することによって、大学教育としての質の高度化を図ろうとしていることがよくわかる。

これらに対して、三重大学では、多様な PBL 授業が実施されるようになってきている段階に応じる形で、一方で先に取り上げたように共通の基礎概念を提示するとともに、他方で様々に展開されてきている PBL をある程度整理できるように PBL の授業タイプ化を試みた¹⁰⁾。

それは、次の 4 つである。

①問題提示型 PBL (事例シナリオの活用を含む)

学習の契機になる問題との出会いを教員が提示することによって学習が展開していく。

学習課題の設定や学習の遂行は学生の自己決定による。

②問題自己設定型PBL

学習の契機になる問題も学習課題もすべて学生自身が設定することによって学習が展開していく。

③プロジェクト型PBL

学内外の要請や課題設定に基づいて、ある企画の遂行・達成をめざして問題解決的な学習を行う。つまり問題解決及び課題達成の志向性が強い。企画や課題の設定の方法によって、現場問題解決型授業、課題遂行型授業などの形態がある。

④実地体験型PBL

様々な場での実地体験を通して、問題との出会い、問題・課題の発見、問題解決を進める学習。

これらの授業タイプ化は、Problem-based Learning と Project-based Learning の2つのPBLを受け入れ、PBL概念における基礎をなによりも問題基盤性・問題解決性に置き、学内の教室や実験室だけでなく学外での実地体験も含み込む形で整理している。

このようなPBL教育は、その意義や共通の概念についてはある程度の共通の土俵をもつに至っている。ところが具体的な授業や活動の内容や形態は、理論的に十分に整理されていない段階にある。しかしPBL授業の形式だけでなく、三重大大学のように授業内容の違いをふまえた分類や、さらにオルボー大学のように育成する能力の違いによって分類するといった検討に値する試みも見られる。PBLの授業タイプの整理は、それぞれの大学の試みの長所や短所を確認しながら、さらに突っ込んだ検討が必要である。

6. PBL教育の今後の課題

以上のようにPBL教育の全体について、その位置や意義、形態、基本概念、授業タイプなどについて検討してきた。それらをふまえ、PBL教育の実践と研究にとって今後の大きな課題になっていることを指摘しておきたい。

それは、一つには専門教育の質の問い直しと高度化である。本論中でも取り上げてきたいが、確かにPBL教育をはじめとしたアクティブ・ラーニングは学生たちのジェネリックスキルの習得のために大いに活用される必要がある。しかしPBL教育は、そうした教養教育の改革に留まらずに、専門教育の学問性を見直し、現代に求められるような高度な質を持った専門教育の創出に向けて活用されていかなければならない。この現代に求められる専門性の問い直しは、それぞれの学問分野の特性に即して進められる必要がある。ただ、全体としては、学際性の追究、あるいは理論と実践との往還など、多くの分野で共通に課題になっている点もある。本研究報告で対象としている教員養成教育も専門教育の質の転換が鋭く問われている分野の一つである。本報告書を教員養成教育の新たな展開として理解するだけでなく、PBL教育による専門教育の質の問い直しとその高度化に向けての一つの試みとしても検討していただきたい。

PBL教育実践と研究の今後の課題として指摘できるもう一つの点は、PBL教育に貫かれた教育課程の構成と実施である。近年アクティブラーニングへの注目の中で、PBL教育についても様々な授業やプロジェクトとして取り込まれるようになってきた。しかしこれまでの展開は、まだ単発の授業改善、あるいはせいぜい一連の授業科目群での実施に留まって

いると言えよう。このような部分的な実施ではPBL教育の本格的な効果は望めず、またその検証も不十分になる。PBL教育の真の意義や効果を現実化するためには、1年間の教育課程すべてをPBL教育で構成したり、さらに例えば実験的なコースを設置して、学士課程4年間の教育課程をPBL教育を基本にして構成するなどの組織的な教育課程改革が求められている。可能な専門分野から実施されることを望みたい。

注：本稿は、以下の論文の一部を大幅に加筆、修正したものである。

山田康彦・上山浩・三輪辰男・近藤真純「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)ー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ー」『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、2012年3月、pp.17-22

¹⁾ 山地弘起「アクティブ・ラーニングの実質化に向けて」『大学教育と情報』2014年度No.1,

²⁾ Duch,B.J.,Groh,S.E.& Allen,D.E. ed., *The Power of Problem-Based Learning*, Stylus Publishing,pp.4-6,2001.

³⁾ 三重大学高等教育創造開発センター編『三重大学版Problem-based Learning 実践マニュアルー事例シナリオを用いたPBLの実践ー』, p. 1, 2007.

⁴⁾ 山地 前掲論文 p.3

⁵⁾ 例えば、溝上慎一氏も『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、2014年)において、アクティブ・ラーニングを「書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う」能動的な学習と定義している。その中で溝上氏の場合は、特に①情報の知識化、②知識の活用、③知識の共有化・社会化、④知識の組織化・マネジメントから成る情報・知識リテラシーといういわばジェネリックスキルの育成を求めている。

⁶⁾ Du,X.,Graaff,E.&Kolmos,A.ed.,*Research on PBL Practice in Engineering Education*, Sense Publishers, p.9, 2009.

⁷⁾ 三重大学高等教育創造開発センター 前掲書 p.2.

⁸⁾ Duch,B.J.,Groh,S.E.& Allen,D.E. ed. *ibid.*, pp.40-44.

⁹⁾ Du,X.,Graaff,E.& Kolmos,A.ed. *ibid.*, pp.13-14.

¹⁰⁾ 三重大学高等教育創造開発センター編『三重大学版Problem-based Learningの手引きー多様なPBL授業の展開ー』, p. 7, 2011.

1-2 教員養成教育としての PBL 教育

根津知佳子・中西康雅

1-2-1

教員養成の在り方が問われて久しい。このような中、陣内（2007）は、近年の議論はそれまでの「開放性か目的養成か」「教職重視か教科専門重視か」といった議論とは異なり、問われているのは教員養成の在り方であり、教育内容だとし、次のように述べている¹。

さらにいえば、大学で教員養成を行うことは今後いっそう重視されなければならないと考えている。というのも、教員養成を大学で行うことにしたもう一つ重要な理由として、教員に求められる資質・能力は、その内容が具体的にどのようなものであるかの判断を大学に任せようという点にあったと思うからである。大学が果たしてこの任務に十分応えてきたかどうか問われるが、これは失ってはいけない大学の責務であるとする。というのも、大学はただ教員を養成する生産工場ではなく、学校のあり方、子どもの発達など教育をめぐって様々の研究をしている機関である。教員の養成は、この教育研究と切り離して営まれるものではない。いかなる教師が今求められているかは、今日の教育を種々の専門分野から分析、考察して導かれるし、そのような教員はどのようなカリキュラムで養成されるのかも、専門的研究の成果から導かれてしかるべきものである。

この指摘に基づけば、重要なのは養成する教員像を明確にすることであり、それに基づいてカリキュラムと教育方法を改善していくことになる。さらにその質が問われることは言うまでもないだろう。例えば岩田（2011）はカリキュラム・コンテンツについて、「何を扱うか」のみならず「いかにして学ぶか」に留意する必要があるとし、課題解決型の学習等を適宜取り入れるなど方法面についても言及している²。

また、前節で述べた今日の大学教育の質的転換の中心課題がアクティブ・ラーニングへの転換とされていることと照らし合わせて考えたとき、単に教員養成課程の授業にアクティブ・ラーニングを導入すれば教育改善がなされるというわけでない事は明白だろう。教員養成教育におけるアクティブ・ラーニングのあり方について検討する必要があるのだ。

一方、PBL 教育の最近の動向に目を向けると、マースリヒト大学やダニッシュ大学のように伝統的な PBL 教育を展開してきた大学でも Problem-Based と Project-Based の両方がカリキュラムに取り入れられ、その境界が不鮮明になりつつあることや、ピュアな PBL

¹ 油布佐和子 編著（2007）『転換期の教師』、放送大学教育振興会、pp.132-133

² 岩田康之（2011）教員養成教育のカリキュラムモデルの検討、「課程認定大学における評価団体と連携した教員養成に関するモデルカリキュラムの作成に関する調査研究」最終年度報告書、p.18

教育を自国の文化や事情に合わせて PBL 教育を変えていく試みも多く報告されている³。このように、アクティブ・ラーニングの 1 つである PBL 教育を取り上げても、より効果的なあり方が現在も探求され続けていることがわかる。

以上のように、教員養成教育と PBL 教育の現状を概観すると、教員養成教育における PBL 教育の意義を明らかにするとともに、教員養成教育における PBL 教育の可能性とその限界について議論する必要があると言えるだろう。

1-2-2 教員養成教育における PBL チュートリアル教育

2004 年当時、全学において展開されようとしている PBL チュートリアル教育が事例研究をチューター（教員）のサポートのもとで行うことを想定しているのに対し、教育学部の PBL チュートリアル教育においては、教員のスーパーバイズのもとで学生が現場における問題を実践者と協同しながら解決していくことを期待した。

医学部のチューター（教員）と教育学部のチューター（学生）との違いは、後者に”人との相互作用”と、”材（素材・文化）との相互作用”をファシリテートする力量が求められることである。教員養成の段階で、様々なライフステージの対象者の関わりを体験すること、また、それらの対象者に適した教材や教具を開発することは、大学における理論指導や丁寧な実践の振り返りを必要とするものであり、教育学部の根幹を成す営為であることから、これが教員としての力量の基盤となると考えた。

本学部には、教科を超えた学生が主導となって企画・立案・実施をしている“教育実地研究（志摩市）”“放課後学習支援“芸術キャンプ”などが存在し、先進大学との交流や諸外国の実践例との比較研究も行っていたため学生同士の「教え＝学びあう関係」が自然なかたちで樹立していた。しかし、対象者との継続的な関係構築やチューター的な役割を担う学生の育成に関して質的な向上を追究するプロジェクトの結成が急務であったため学内 COE により、組織的なチューター養成のシステム構築に着手した。

このような経緯の中で、教育学部におけるチューターの役割の独自性として、次の 2 点を重視してきた。

- ① 自分なりの実践の見方と考え方や事実への接近の方法論を持ち、それを実際の事実を通して“新参者”に伝えること。
- ② 場に臨みながら、自分でポジションを取りつつ、“新参者”の場を確保し、関係性を形成する支援ができること。

換言するならば、教育学のチューターに求められるのは、「現場経験、理論習得を行った上で、新参者に対して教育的な営みを行う力」であった。そこで、ある程度実地経験を踏まえた上級生、院生をチューターとして養成することによって、従来の教育学部における PBL 教育の課題である次の三点を改善することができるものと考えたのである。

- ① 学生の実地研究をある程度自立したシステムの中で行い、教員も単なるコーディネーターに留まらず、より専門的なスーパーバイザーに徹底でき、教員の専門性が活かされる。

³ Virginie Servant (2012) *PBL in Indonesia*, Promethea Education Consulting Pte.Ltd

- ② 学生同士が「教え合う＝学び合う」ことによって教育学部特有のより深い文化を形成することができる。それは、教員としての力量の基盤になりうる。
- ③ 継続的に現場に関わりながら、自立した責任ある現場への新参者を育てることにより、児童・生徒の発達・生活に長期的に参加することができる。これは、児童・生徒の生活の理解および、教員の仕事の理解を図るものである。

また、チューター制度の対象校として主となる3校との連携から着手した。

- ① 小規模校であるため、継続的な事例検討が十分にできること（S 小学校）。
- ② 社会的・文化的な問題を抱えており、教員養成学部が対峙すべき課題として十分であること（K 小学、H 中学校、S 小学校）
- ③ いずれも、現場からの問題であり、アクションリサーチに属するものであること。

以上、教育学部の独自性を活かした PBL 教育を展開するために、その具体的方策としてチューター制度を導入し、長いスパンの中で対象者の成長を望みながら、一方で瞬間的な判断ができる力を教師としての資質・力量として捉える観点を重視した。

継続的な教育実践現場へのかかわり、そしてその組織づくりが極めて重要な課題であることが確認されてきている。教育実践現場への継続的なかかわりは、従来の一時的な現場へのかかわりとは質の異なるさまざまな状況を生み出している。そうした取り組みの中でチューター的な役割はきわめて重要である。

1-2-3 教員養成教育における PBL 教育のいま

近年、大学の教員養成教育において、「教員の質保証」「質の高い教員の養成」が議論されている。平成 12 年に「国立の教員養成系大学・学部の在り方に関する懇話会」が設置され、モデル的な教員養成カリキュラムの必要性が示された。これに対し日本教育大学協会は「体験（実践）」と「省察（理論）」を基軸にした往還型カリキュラムを提示し、教員養成で育成すべき「実践的指導力」として、「教育実践を科学的・研究的に省察する力」を中心とするとした⁴。

このような背景には、省察的实践家としての教員が求められていることがある。Schön (1983) は、専門家は行為の中の知 (knowing in action) を暗黙的に基盤としていると指摘し、それを新たな実践の創造につなげ改善していくためには省察が必要であるとし、「行為の中の省察 (reflection in action)」と「行為についての省察 (reflection on action)」という 2 つの概念を提示し、教師に求められるのは「行為の中の省察」であるとしている⁵。一方、久保・木原 (2013) は、Korthagen の ALACT モデルをもとにして、自己の実践だけではなく理論の学習や他者の実践観察と言った学習を省察の対象とするべきではないかとしている⁶。

このように、現代の教員養成教育は教育実践現場での学習を重視すると同時に、「省察」

4 日本教育大学協会「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクト (2004)「教員養成の「モデル・コア・カリキュラム」の検討―教員養成コア科目群を基軸にしたカリキュラムづくりの提案―」

5 Schön, D. (1983) *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic books, 柳沢昌一・三輪健二 (監訳)『省察的实践とは何か―プロフェッショナルの行為と思考―』鳳書房。

6 久保研二・木原成一郎 (2013) 教師教育におけるリフレクション概念の検討―体育か教育の研究を中心に―, 広島大学大学院教育学研究科紀要第一部, 第 62 号, pp.89-98

という言葉を核として理論に関する学びの質的充実も求められていると言えよう。

これに対し、三重大学教育学部でも、3年次の教育実習に加え、初年次から様々な教育現場体験活動をカリキュラムに取り入れている。特に実践と省察の往還を柱にした「教員養成コア科目群」を設定し、大学の教室で学ぶ理論と教育実践の往還が可能となるように構築してきた。この中で、先に述べた教員養成教育における PBL チュートリアル教育が開発・実践されている今、「現実のフィールドで行われる実地研究」において、真正な学びを担保するために「素朴的理解」のみでは越えることのできない「原因追究型問題解決学習」が必要となる。このように考えると、教員養成型 PBL 教育は、スパイラルな形で原点に戻り、再構築されていくものと考えられる。

1-3 事例シナリオを用いたPBL教育

森脇健夫

1-3-1 なぜ事例シナリオを用いた教員養成型PBL教育が必要か

● 医学部型PBL教育における事例シナリオ

1960年代、医学教育の改革として始まったPBL教育は、80～90年代には欧米に広がり、90年代以降、日本でも広がりを見せている。医学教育が主要な場であるが、近年、他の分野においても取り組みが広がっている。とくに本学（三重大学）においては2004年以降、専門教育のみならず各学部の専門教育、また共通教育へと展開している。医学部で始まったPBL教育は、学生主体の問題解決過程を組織することやグループを用いることとともにチュートリアル教育であること、またシナリオを用いた課題の提起であることが特徴であった。例えば次のようなシナリオである。

シナリオ1（シーン1）

- 中田勝弘、21歳男性、佐賀大学医学部3年生
- 新入生歓迎コンパで飲酒（ビールジョッキ4杯＋焼酎2杯）した後、自力で歩けなくなった。友人に背負われて帰宅したが、友人の呼びかけに対する反応が弱く、その後、嘔吐、尿失禁していたため、救急車を要請
- 発熱あり、飲酒前に風邪薬を服用していた模様。

シナリオ2（シーン2）

- バイタルサイン（救急車内）
 - 意識レベルⅡ-20
 - 体温 38.8℃ 血圧 130/60mmHg 脈拍 120bpm/整
 - 呼吸数 24回/分 SpO₂ 97%
 - 右下肺のエア入りが不良

（佐賀大学 小田康友作成）ⁱ

医学部PBL教育にあっては、上のようなシナリオが提示され、臨床的推論が行われ、治療・マネジメントが行われる。つまり「医師の思考体験を追体験」することになる。

医学部PBL教育にあってシナリオはきわめて重要な位置にある。それはシナリオが学習者の学習段階に即した学習課題を埋め込まれていること、だけではなく、この事例がいれば「プロトタイプ」（典型例）として記憶されるからである。

リアリティ・臨場感という観点から言えば、全体場面がのぞましい。しかし、そうした

ⁱ <http://www.smssme.med.saga-u.ac.jp/event/081205/1.pdf>

現実に出会う確率は少ないし、また出会ったとしても臨床に携わることはとくに初学者にとっては無理であろう。代替的な措置としてこうした事例が用いられるのである。佐賀大学医学部のカリキュラムにおいても基礎教育の後、臨床経験の前、3、4年生にPBL教育が位置づけられている。

ところで教育実践において、シナリオはどのような位置づけを持つことになるのだろうか？

その問題を考える際、三重大学教育学部のPBL教育の類型分けは参考になるⁱ⁾。

現場連携型PBL		事例研究型PBL
A-I 教育現場でのアクション・リサーチ	B-I 地域・企業 問題解決型	C
A-II プロジェクト 活動型	B-II 製品開発型	

ここで示されているのは、教育学部といってもきわめて多くの専門性の集合体であって、そのことに即して多様なPBL教育の展開の可能性があるのであるが、もうひとつ重要なことは、教育現場でのアクションリサーチ型が事例研究PBLとともに示されている点である。

医学部の場合、とくに初学者が臨床場面を体験することが難しいのに対して、教育実践の場合は、教育実践に臨床的にかかわることが可能である。もちろん現場の条件や環境によっては難しい場面もあろうが、家庭教師や塾のバイトに気軽に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とくに危険性が伴うわけではない。

現場へのアプローチにおいてシナリオによる事例研究が唯一のルートではないのである。またリアリティ・臨場感という観点から見ればアクションリサーチ型の方が優れているという点もある。

それでは、教育実践研究においてシナリオを用いる意味はないのだろうか？

シナリオを用いることが有意味だと思われる点を挙げてみる。

1点目は、教育実践研究においても学生がなかなか出会う機会のないトピック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。新任教師が出会うであろう前述の3つの問題もシナリオ化が早急に求められる。

2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。

3点目は、シナリオを明文化することによって、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、という意味である。しかし、教育実践研究における特有の問題としてシナリオ作成の困難性がある。

●教育実践研究にける事例シナリオ作成の困難性

PBL 教育に必須とされてきたシナリオだが、シナリオの性格として事例を示すという点、リアリティの有無が重要である点を鑑み、以下では事例シナリオという用語を使用する。

教育実践研究における事例シナリオ作成については特有の困難性がある。この論点は医学と教育（実践）学の専門性の違いに所以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、さき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とその他の学問の違いということが挙げられる。グレイザー(Nathan Glazer)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ⁱⁱ。目的が明確であることは、問題解決的なシナリオづくりにとって決定的である。シナリオにち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。医学が、診断・治療というそのこと自体がきわめて明確な方向性を持つものに対して、教育実践における実践的解決はそう簡単ではない。目の前で子どもどうしの「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、薬物療法を進めるなど、モノログ的である。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。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。ある場合にはほとんど「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、「正解」そのものが一つとは限らない、ときには「正解」がないことすらありうるのが教育実践である。

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＝反省的实践家を提示した。

これらを踏まえると、医学教育の事例シナリオは、ショーンが批判した技術的熟達者像のイメージをそのまま持ち込んで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、それとも正解が教える側によって押しつけられる、という受動的な学習とは、同じ知識であってもまったくそのヴィヴィッドさが異なる。

それに対して教育実践は技術の応用の前に常に問題の確定と解決の目標が刻々と変化

ⁱⁱ Nathan Glazer, "Schools of the Minor Professions". Minerva, 1974

する過程の中にある。したがって事例シナリオを作れたとしても、教育の専門家（「技術的熟達者」と仮定しよう）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）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。

● 教員養成PBL教育における事例シナリオの性格——対話的事例シナリオ——

教育実践分野においても、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、「〇〇な状況の中で△△が□□してしまった。どのような手を打てばよいか？」という問題状況を「どのように解決すればよいか」、という際に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るれば、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。

現場の教師は経験によって得た実践的知識ⁱⁱⁱによっ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ⁱⁱⁱ。

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、ということをも自分の思考・判断と対照させながら理解・鑑賞することに意味がある。

対話型シナリオの原理は次の3つである。

1. 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。
2. 専門家の知識（見識）に触れる機会は重要だが、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。
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

● 対話型事例シナリオの3つの類型

ⁱⁱⁱ佐藤学『教育方法学』岩波書店 pp.150-152

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^{iv}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^{iv}。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、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一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の確に本質に迫り、唯一の解決策ではなく、より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。

^{iv}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，pp.82-85

I. 2 事例シナリオ集

2-1 教師として考えておくべきこと

2-1-①教師の権威・権力<前原裕樹>

①事例シナリオとその提示の方法

今回、事例シナリオの材として用いたのは、「ジェームズ・クラベル 青島幸男訳『23分間の奇跡(原題: The Children's Story...but not just for children)』集英社文庫,1981』である⁽¹⁾。『23分間の奇跡』の簡単なあらすじは以下である。

ある国の教室に、若い女教師が赴任してくる。最初、子どもらは若い女教師を警戒しているが、子どもらの名前を事前に覚えていたり、子どもらの質問に丁寧に答えたりする、といった様々なやりとりの中で、子どもらは、次第に若い女教師に警戒を抱かなくなる。しかし、子どもの中に一人だけ、教師に反抗する男の子がいる。彼は、教師の言動に訝しさを持っており、そのことを教師に指摘する。すると、教師はその男の子の指摘を認め、みんなに謝罪し、その男をほめる。そして、クラスのみみんなもその男の子をほめる。最初、警戒を抱いていた男の子も、若い女教師をすっかり信用し、クラス全体が教師の思うように動くようになる。

以上が、本事例のあらすじである。なお、この原作は、映像化もされている。原作からの主な設定変更点として、登場人物の名前が、日本人名になっていること(原作の若い女教師→鈴木真理、原作の男の子[ジョニー]→としゆき[としぶー])や原作において、教師が忠誠や国旗について考えを述べる箇所について、映像資料では、平等・自由・平和について考えを述べる箇所に変更されている、ことなどがあげられるが、物語に込められたメッセージは同じである。映像資料は、フジテレビドラマ『世にも奇妙な物語 冬の特別編』(1991年12月26日放送、若い教師役: 賀来千香子)である。

以下は、これらの事例を用いる際のガイディング・クエスチョン(以下G・Q)である。原作を用いる場合は、以下のように尋ねる。

■ 1 読み終わった今の感想は、以下のどちらに近いですか？

A: ポジティブなイメージ(楽しい、明るい、好き etc)

B: ネガティブなイメージ(楽しくない、暗い、嫌い etc)

1-2 そのように選んだ理由や根拠を教えてください。

■ 2 2人の教師が登場しますが、2人の教師の「相違点」「共通点」はどんな点でしょうか。

映像資料を用いる場合は、以下のように尋ねる。

■ 1 この後、物語はどのように続くのでしょうか。次の2点を踏まえて、考えを書きましょう。(この後、女教師がとしぶーに対し、どのように対応するのか)

■ 2 教師にずっと反発していたとしぶーが、最後は教師に反発しなくなりました。としぶーが変わってしまった理由として、どのようなことが考えられますか。

- 3 この教師の方法には「決定的に欠けているもの」があります。その「決定的に欠けているもの」とはなんでしょうか。

②よくある学生の考え方

この事例シナリオを読んだ学生からは、次のような感想が述べられている。

この物語の2人の教師は生徒との接し方が正反対であった。生徒たち(ママ)はその接し方の違う2人の教師にそれぞれ違った顔を見せた。一方の教師は生徒に質問を禁じ、多くを語らず、ただしなければならぬことだけをこなすだけの人物であった。もう一方の教師は、生徒に質問を許し、多くのことを教え、生徒とのコミュニケーションを図った。その結果、コミュニケーションを図った教師はわずか二十数分で生徒の心を掴んでしまった。私は教師の態度や生徒に対する接し方で、生徒の心の開き方に差がでることを学ぶことができた。

『23分間の奇跡』を読んで、自分はポジティブなイメージを抱いた。前任の教師の行う授業は、全ての子どもたちを同じように上から教え込んでいて、社会が均一化してしまうのではないかと疑問を持ち、新任教師の子どもたちと同じ目線に立って、それぞれに疑問を投げかけていくことで、子どもたちの自主性を養おうとしている場面のあり方をよい教育だと感じた。

「『方向』と『方法』について、『方向』が間違っていなければ『方法』はなんでも良いかもしれないと思いました」

この事例シナリオを実践した後の感想には、以上に挙げたような記述が毎回多く見受けられる。それでは、このように学生が考える背景はどこにあるのだろうか。そして、それが教育方法の危うさや教師の権威・権力とどのように関係しているのか、について以下で説明する。

③よくある学生の考え方の背景とその問題点

教師の権威や権力については、学生自身の被教育経験の中である程度自覚されていることが予想できる。しかし、いくら表面的な権威・権力を排除しようとしても、教師や教室空間に内在する権威・権力によって、相手を変容させてしまう可能性、すなわち潜在的な権威・権力が存在する。和訳された本においては、物語のタイトルの「奇跡」という言葉や子どもに対して厳格なワーデンの先生と言葉巧みな新しい女の先生との対比によって、この物語や新しい先生に対し、ポジティブな印象を受ける学生が存在することが予想される。つまり、学生にとって、新しい先生と子どもとのやりとりが一見「権威・権力をふるわない、理想的な教師」に見える部分が存在する、のである。

また、先ほどの学生の感想から読み取れることは、以下の2つである。1つは、教育方法を理念と切り離して考えている点である。2つは、教師として、よりよい教育理念をもち、よりよい教育方法を身につけ、よりよく行使すれば、子どもにとって好ましいもの、と考えている傾向にあることである。

しかしながら、次の3つの観点から学生には自身の観を問い直し、教師の権威・権力の理解を促す必要があると考える。1つは、優れた、よりよい教育方法を用いれば、たとえどのような理念であっても、達成できてしまう、という教育方法の真のおそろしさに気づく必要である。2つは、よりよい教育理念とはどのように定義できるのか、ということである。3つは、仮によりよい教育理念があったとして、それを教師が子どもに一方的に教えることが果たして教育と呼べるのだろうか、ということである。

多くの学生は、正しいと考えられる理念がどこかに存在している、と考えているのかもしれない。だが、教育の世界においても、絶対的な正しさは存在しない。様々な理念や価値観があり、その1つを選択して過ごしているにすぎないこと、そして、人間は誤解や偏見に満ちている存在であること、そして、教師の潜在的な権威・権力とどのように向き合いながら、子どもに教えることが可能なのか、についても具体的に考えていく必要がある。

④教育実践における本事例の位置づけ

教員養成段階において、先ほどの学生の感想にあったような暗黙的な自身の教育に関する見方・考え方、すなわち、観に気づくことは、非常に大切である。なぜなら、自身の観の気付きなしには、新しい観の再構築はできないからである。筆者は、学生らが自身の観をより明確化し、再構築できるように、次のようなG・Qを設定し、学生に問う。

- 1 教育と洗脳の違いはどこでしょうか
- 2 自身の被教育経験の中で、教師や親の考えを知らず知らず鵜呑みにし、自分のものとしていたことについて思い出してみましょう
- 3 『23分間の奇跡』を視聴後、友人が次のように言ってきました
「今日の『23分間の奇跡』は、教師の思想(価値観)が極端で、まずいと思うんだケド、方法自体は理にかなったものだと思う。「やりなさい」とか上から強制していないし、子どもをほめてるし、子どもたちも乗り気だし。だから、ちゃんとした認識を持っていて、ちゃんとした教育理念を持っている教師が映像のような方法を用いたら問題ない、むしろ最高だと思うんだけど、どう思う??」
あなたは、友人にどのように返答しますか

このような追加のG・Qを出し、グループワークを行い、全体的なリフレクションを行うことで、学生の気付きはより深まっていくと考えられる。その一例を以下に示す。

23分間という短い時間であるように簡単に子どもの心を掌握できるということ、そして、子どもたちにそうとは気づかせることなく、洗脳することができしまうことを、非常に恐ろしく思いました。また、その回のグループワークにおいて、私の母校の制度に対して、「それは洗脳だよ」と言われたことも心に残っています。自身の知らずしらずのうちに洗脳されていた、ということは非常にショックでした。そのことに気づかず、私も教師になっていたら、その考えで生徒を洗脳していたかもしれないということに気づき、ここで気づかせてもらえて本当によかったなと思っています。

「教育」と「洗脳」、この2つのワードにはそれぞれ異なった印象を持っています。「教育」

がプラスのイメージで、「洗脳」はマイナスイメージといった具合で、正反対のイメージを抱いていました。しかし、このとしぶりのドラマをみて、「教育」と「洗脳」はなかなか切っても切り離せない関係にあるというように感じました。そして、同時にその事実衝撃を受けました。その回のグループワークを通じて、私たちは(ママ) 目指すべきものは「洗脳」ではなく、「教育」であるという結論が出ました。「教育」とは、寛容さがあるもの。1人1人の考えが違っていても、教師はそれを受け入れること、です。

それでは最後に、教室における教師の権威・権力を自覚する必要性について述べる。権威・権力を自覚する必要性は、学級崩壊やいじめの問題など現在起きている教育問題と密接に関連していることにある。学級崩壊やいじめの要因として、教師の権威・権力の失落在挙げられるが、これはただ単に、教師が子どもを叱らなくなった、とか親や子どもから尊敬されなくなった、というようなレベルの問題ではない。むしろ、学級崩壊やいじめの問題の要因を、子ども同士のねじれた関係性の中に見出し、それらを断ち切ったり新しく作り変えたりすること、そして、学級において多様性を認め、子ども同士による民主的な場をつくるために、教師の権威・権力は必要である、というようなことについて学生に気付かせることが求められている。

松下良平、松下佳代(2004)は、小学校教諭である寺岸和光氏の実践を、学校の権力や管理、他者といった観点で分析し、次のように述べる⁽²⁾。

たしかに寺岸の強い働きかけなしには、こどもたちのこのような姿はありえない。つまり間違いなく、教師の介在によって成立している教室という人工的な空間こそが、こどもたちのこの驚嘆すべき活動や発言を可能にしている。しかしながら、そこでこどもたちは自分のことばで、時には大人たち以上に深く考えている。他人とは異なる異質な考えが排除されることがないばかりか、むしろ積極的に受け入れられ、同調が強えられることはない。

教室空間に存在する権威・権力構造が、子どもと教師の関係性を「教える—教えられる」といったものにしてしまう。しかしながら、そういった関係性にしてしまうのは、教室空間だけの問題ではない。教師が自らの権威・権力にどのように向き合うのか、といった自覚、どういった場面で権威・権力を発揮することが望ましいのか、またそうでないのか、といった思考や葛藤によって、教師と生徒の関係性を「教える—教えられる」から、「ともに育つ・学ぶ」といった関係性に再構築し、より豊かな学びを創出していくことにつながっていく。威圧的で、教え込みによる弊害を自覚している教師や学生は多いが、教室空間において、みえない、またはみえにくい潜在的な権威・権力構造が存在することを自覚し、自身の権威・権力と向き合い、どのような場面に発揮するのか、といったことを考えていくことが重要なのである。

引用文献

- (1) ジェームズ・クラベル 青島幸男訳『23 分間の奇跡(原題: The Children's Story...but not just for children)』集英社文庫,1981
- (2) 松下良平、松下佳代「第3章 寺岸和光の教育実践を読み解く」森脇健夫(研究代表者)『教師の力量形成へのライフ・ヒストリー的アプローチ—授業スタイルにかかわる教師の実践的知識を中心に—』(平成14年度~15年度科学研究補助金 基盤研究(C)(1)) 研究報告書 2004, p. 59

2-1-② 子どもを理解する〈赤木和重〉

自閉症スペクトラム障害児の行動をめぐって

自閉症スペクトラム障害（以下、自閉症とする）の子どもの行動を理解することは、その障害特性も関係して困難が多いと指摘されている。しかし、彼らの教育を考えるうえでは、どのように理解を深めるかは、重要な問題である。

そこで、本パートでは、自閉症児の行動理解に関する事例シナリオを提示する。なお、本事例シナリオは、赤木（2014）の中の一部のエピソードをもとにしている。しかし、あくまで「モデル」という性格上、子どもの実態については、大幅に変更を加えていることをあらかじめ断っておく。

① 事例：たかしくんのドミノの置き方について

たかしくん

たかしくん（仮名）は、特別支援学校中学部に在籍している中学2年生の男子生徒である。幼児期に自閉症スペクトラム障害と診断され、小学校から特別支援学校に通っている。

中学1年時に実施された新版K式発達検査2001では、発達年齢は2歳4か月と算出されている。発語は「イヤ」など数語があるのみである。小学校入学時から、強いこだわりがみられる。現在では、例えば、他者のシャツのボタン（第一ボタンも含める）が開いていると、それをすべて留めないと気がすまない特徴がある。また、トイレのテープでかたどられた足型に、スリッパを丁寧に置くこだわりを持っている。こだわりの強さは、時期によって違いがあるが、強いときには、足型のうえにきちっとスリッパが置かれているかを授業中に何度も確認することがある。教師が、友達のボタンを留めないように指示したり、止めにはいっても、やめることは難しい状況が続いていた。

授業の紹介

中学2年生のクラスで、自立活動の授業が行われた。クラスは、たかしくんを含め5名が参加していた。いずれも、知的障害があり、そのうち3名は自閉症スペクトラム障害をあわせもっていた。授業の中心となる活動は、ドミノ倒しとボーリングを組み合わせたものであった。生徒が、ドミノを置いていき、そして、ドミノ倒しを行う。ドミノの最後には、ボールが配置されており、最後尾におかれたドミノが倒れることで、ボールが動き、その先に並べられているピンが倒れるという活動であった。

たかしくんの行動

たかしくんに対しては、視覚的な支援が行われていた。ドミノを置く場所の

印が何もない場合は、置くことが難しいため、ドミノをどこに置けばいいかわかるように、板の上にマークが書かれていた (Figure1 参照)。

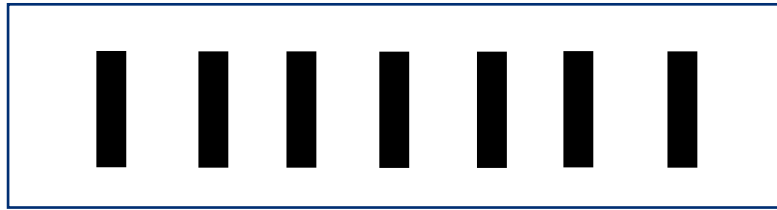


Figure1 真上から見た板とドミノを置くマーク

たかしくんは、このマークの上にドミノを正確に置いていった。しかし、マークの間隔が狭かったのか、ドミノが勢いよく倒れにくく、途中で止まってしまいそうな状態であった。

このような状況のなかで、たかしくんは、3回、ドミノをマークの上に置くことを繰り返した。ところが、4回目になると Figure2 のように、マークの上にドミノを置かずに、ずらして置く行動をとった。

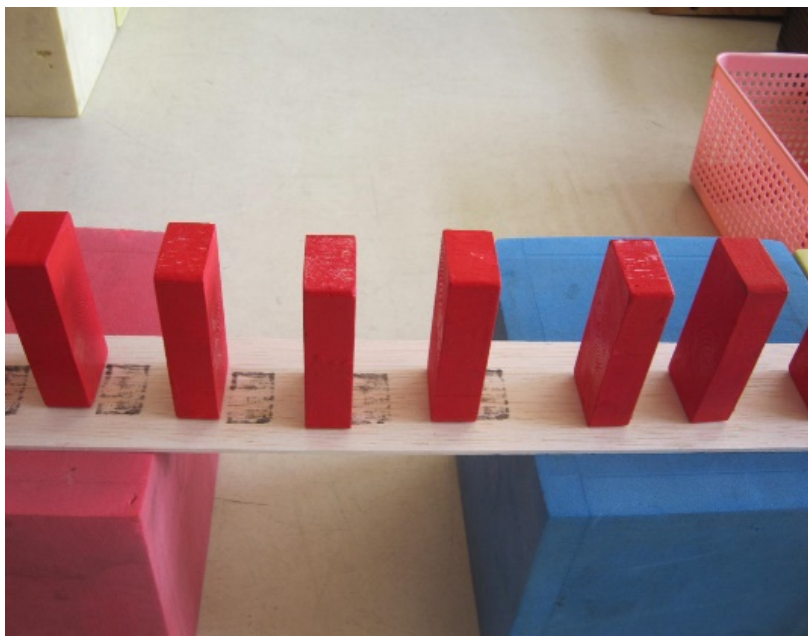


Figure2 たかしくんが置いたドミノ

Q: たかしくんが、このようにドミノを置いた理由を考えてください。

② 定説的な子ども理解（事例に対する従来の扱われ方）

このようなたかしくんの行動に対しては、一般的には次のような理解がさされることが想定される。

具体的には、マークという視覚支援の方法が不十分であったため、たかしくんにとっては、どこにドミノを置いていいのかわからず、混乱してしまい、結果として、マークからずれた位置に置いてしまったという解釈である。この理解は、自閉症という障害特性に基づいた理解と考えてよいだろう。自閉症は、一般的には、抽象的な事柄の理解が困難であり、逆に視覚的な事柄への理解が強いと考えられている。「視覚優位」という用語で特性が説明される。

このような解釈に基づくと、教育実践は次のような方向性を見せるであろう。例えば、マークの色を、赤色にするなど目立つ色に変更するような実践が考えられる。さらには、ドミノ倒しをいったん中止して、「ドミノをマークに置く」という練習を繰り返すことも想定される。

③ 定説的な子ども理解に対する批判

上記の「視覚優位」のような障害特性に基づいた理解は、次の点で十分な説得力を持たない可能性がある。

1つは、単純かつ重要な批判である。たかしくんは、すでに3回もマークの上にドミノを置くことができている。この事実からも、彼は、「マークの上にドミノを置く」というルールを十分に理解できていると考えてよいだろう。

2つは、より根本的な批判である。そもそも自閉症の子どもは、障害特性だけに基づいて行動しているのだろうか。確かに、自閉症の子どもたちは、写真やスケジュールカードなどの視覚的な媒体を用いると理解しやすいことは事実である。しかし、一方で、自閉症の子どもは、障害特性だけに基づいて行動しているわけではないことも事実である。視覚的にわかりやすく支援すれば、その通りになるわけではないだろう。たかしくんは、自閉症を持つと同時に、自閉症ではない部分も多く持っているからである。

④ 視点を変えて立ち上がる子ども理解

「視覚優位」といった障害特性に基づいた理解を批判的に検討してきた。それでは、別の視点として、どのように、たかしくんの行動を理解することができるのであろうか。

その1つの可能性として、あえてマークの上に置かなかったという理解がある。たかし君は、すでに3回、ドミノを置く活動に取り組んでおり、そこではマークの上に置いている。4回目も置くことができたのに、そうしなかったということは、意図的にマークを外したことが考えられる。

ドミノがスムーズに倒れるように、調整したことが考えられる。ドミノの音がカタカタと小気味よく倒れる感覚を求めるために、もしくは、ボールのところまで確実にドミノが倒れるように、狭かった間隔を広げようとしたと理解することができる。

たかしくんにとっては、マークの上に置くことのほうが、「容易」であったはずである。シャツのボタンを留める、足型のうえに正確にスリッパを置くというように、視覚的にガイドされたものに強く反応している。そうであるならば、なおさら、マークのうえにドミノを置いてもよいはずである。そうしなかったのは、ドミノを置く間隔を広げたほうが、彼にとっては楽しかったのであろう。

もちろん、これらは推測の域を出ない。しかし、「障害特性にもとづいて自閉症の子どもを理解する」視点からいったん、離れることで、新たな子どもの内面に近づくことが可能になる。

このように理解すれば、「マークの上にドミノを置く」といった取り組みとは正反対の実践が展開されうる。例えば、むしろ彼は、マークが無くても取り組める可能性がある。なぜなら、マークをわざわざ外して置けているからである。視覚支援がなくても、自分でドミノを置くように、いわば、障害特性という制限から自由になっていくような支援を行う視点も発生する。

障害特性に基づく子どもの理解は重要である。しかし、それ以上に障害特性以外に基づく理解も重要である。

赤木和重（2008）障害特性に応じた教育再考：障害特性に応じつつ、障害特性をこえていく教育へ 障害者問題研究, 36, 180-188.

赤木和重（2014）目からウロコ！障害児の発達を学ぶ（第5回 ほめる）、みんなのねがい, 575, 14-16.

2-2 教師の日常から

2-2-①教室の中の子ども〈守山紗弥加〉

① 事例の提示

小学2年生の算数の時間、「3けたのたし算・ひき算」という単元です。

算数が得意ではないSくんは、問題を解く時間の後に「わかる人？」と教師が挙手・発表を促しても、普段手を挙げて発言することはありません。その日は机間指導の際、Sくんへの個別対応にいつもよりじっくり時間をかけたためか、教師とのやりとりの中で例題を解くことができ、それがとてもうれしく、自信になった様子を見せていました。その後、出せた答えを子どもたちに発表してもらおう段になると、そのSくんが自信なさげではありますが、教師の方をうかがいながら手を挙げました。そのことが自分（教師）もうれしくなり、「じゃあSくん！」と指名しました。

その途端、Sくんはとてもびっくりしたような表情になり、どうしよう…という自信なさげな様子のままそろそろと椅子から立ちあがり、か細い声で答えを口にしました。

結果的にSくんの解答は間違っていました。

Q1：上記場面に教師として直面した場合、Sくんをめぐるこの状況はどのようなことを表していると考えますか。

Q2：問1のように考えるならば、このあとあなたは教師としてどのような対応をしますか。次の3つの中から選択しましょう。

- (ア) Sくんの解答が間違いであることを伝え、他の児童を指名する。
- (イ) 正答かどうかは問題にせず、Sくんが挙手・発言できたことを褒める。
- (ウ) Sくんの「間違い」を活かして授業を展開する。

Q3：指名された際のSくんの様子から、教師は何に気づく必要があるでしょうか。

② (事例に対する従来の扱われ方) 定説の提示

1) 「Sくんの学習理解に対する把握の問題である」とする捉え方

まずSくんが「本当に (は) わかっていたのかどうか」ということにすぐさま意識が向くというのが一つの理解パターンである。Sくんの自信のなさや教師の様子をうかがいながらの挙手という行動を、“解答が間違っていた”という結果と結びつけて考え、Sくんが完全には理解できていないけれど手を挙げてしまったゆえに起こった状態である、と見る。つまり、教師によるSくんの学習理解度に対する把握の不十分さが要因となる「指名」という行為によって引き起こしてしまった事態だと考えるものである。この場合、(ア)のようにさらりと「流す」ことで、せっかく頑張る挙手・発言をしようとしたSくんをなるべく傷つけまいとする。あるいは、正答かどうかをことさら問題にせず、挙手・発言できたことを褒め、認める(イ)のような手立ても考えられる。

2) 「指名・発言のさせ方の問題である」とする捉え方

指名された後のSくんの様子と、その後の解答間違いという2つの要素から、次のように読み取る可能性もある。すなわち、挙手・発言することに慣れていないSくんが、本当は問題を理解し正解を出せていた(であろう)にもかかわらず、緊張や不安のあまり間違えた答えを言ってしまったのではないか、というものである。この場合、本当は正解できているということが推察、もしくはその事実を何らかの方法で確認できているならば、あらためて発言の機会を設けるという可能性もあるが、少なくとも(イ)のように挙手・発言の意思を尊重し認めるという行為に出ることが予想される。

③ 定説に対する批判

学習内容に対する子どもの理解の度合いやプロセスを正確に把握・判断することは容易ではない。個々によってその様相は様々であり、しかもそれを短い机間指導の場で掴み、個々に応じた対応を授業展開に組み込むということはベテラン教師であってもなかなか難しいものである。もちろん、例題が解けた喜びから「手を挙げてみたい」という気持ちになることが予想される。実際この事例においても、そのSくんの「うれしさ」は、ともに例題を解いた教師にも生じており、そこからSくんを指名するという行為が引き出されてもいる。しかしSくんは新たな問題に自力で正答を出すことはまだ難しいと判断し、そのSくんの心情を推察して、ここでは「手を挙げることができた」ことを大いに認めた上で、恥をかかせたり傷つけたりしないように「指名はしない」という決断はあり得るだろう。

しかし、そのようにSくんという子どもを理解すること、Sくんに対する理解を固定化してしまうことでの弊害も考えられる。日々刻々と変化・成長していく子どもたちに対して、「Sくんはこういう子だから」と決めつけた上での指導・支援のみを展開してしまうことで、変わろう、伸びようとする芽を早期に摘んでしまうことにもなりかねない。「Sくん

はこんな子」という自身の見方を目の前の細かな事実、小さな変化から常に問い直し、再構築していく必要がある。

さらに、(ウ)のように個人の「間違い」をクラス全体の学びの機会として活用するという展開も考えられる。「間違ってもいいんだよ」というメッセージのもと、間違いを積極的に取り上げることにより、間違ふことは恥ずべきことではない、Sくんのおかげでみんながより一層深く学ぶ機会を持つことができたことと還元する意図が見て取れる。ただ、これについても留意すべき点がある。過剰にこの事態を取り上げ、学習資源へとシフトすることがSくん本人の尊厳に関わってどう受け止められるか、Sくんの様子やクラスの関係性に基つき、慎重に行われるべきであろう。

④ 視点を変えて立ち上がる実践例の提示

本事例では、指名した際のSくんの様子に何を見て取るか、ということが大きな鍵となる。上述した捉え方においては、いずれもSくんの様子と結果としての解答が「間違っていた」ことを、Sくん個人の能力や性質に起因するものだとする思考がうかがえる。しかし、その前にまず暗黙の前提を自分に問うているだろうか。Sくんの自信のない挙手の様子、指名時の驚きや怯えといった反応は、「指名」やみんなの前での「発言」という行為の持つ重圧、「間違ふ」ことに対する抵抗感、「正解する」ことへの強大なストレス、そこから生じ得る学習行為への委縮などを物語っている。このような反応はまさに、子どもにとっての教室や授業という場の捉え方の大きな指標と言えるだろう。2) ではそのことに気づきつつあるが、その後挙手・発言という行為のみを評価することで、挙手・発言することと正解することは別次元であり、却って「正解する」ことの難しさを高めてしまっている部分もある。Sくんの様子に遭遇した教師はまず、「間違ふことを恐れ、安心して自分を出すこともできない」環境を作り出してしまった、自分のクラスづくりは間違っていたということに少なくとも気づくべきではないだろうか。

ここで本来気を配るべきことの一つは、「教室」という場が、本当に子どもたちが安心して学び育つことのできる環境になっているかどうか、である。自分の答えに確実な自信を持たない子どもは、いつもひやひやしなながら手を挙げなければならないのだろうか。正解を得られなかった場合、恥ずかしくつらい思いをして顔を上げないまま授業時間が終わるのをひたすら待つべきなのだろうか。その学習観、教育観をSくんだけでなく、クラス全体でつくり、共有していく取り組みこそ、教師が率先して配慮し、心を砕く対象であろう。

これはほんの一例である。ここでは教室における「挙手」「間違い」という事象が有してしまっている意味について触れたが、例えば「算数が得意ではないSくん」というステレオタイプ的な見方も、見直しを要する部分として指摘できるかもしれない。また別の視点からは、指名の仕方や自主的な挙手・発言による回答、という授業方式自体の改善が重要だとする受け止め方もあろう。個別指導に時間をかけたことで例題を解くことができたのであれば、普段の指導体制に目を向けることも大切である。学習をめぐる子どもたちの関係性が固着していないか、教室全体の雰囲気にも敏感でいることも教師の役割である。い

かなる場合も、目の前の子どもたちの様子が示唆している根本的な問題は何であるのか、ということ、すでに問うまでもない前提となってしまう暗黙の価値観の問い直しへとつなげていく必要がある。子ども側の要因探しや小手先の対応スキル探しではなく、教師が自分自身（教育観、子ども観、学習観など）を見つめ直す機会として受け止めることが求められる。反省的実践家が範疇とする「省察」とは、目の前の事象の解決・改善を志向するにとどまらない。問題の根を多方面から柔軟に掘り起し、その根幹に自ら問いかける源として、見過ごしがちである教室の中の子どもの日常的な姿を捉え続けることが重要である。

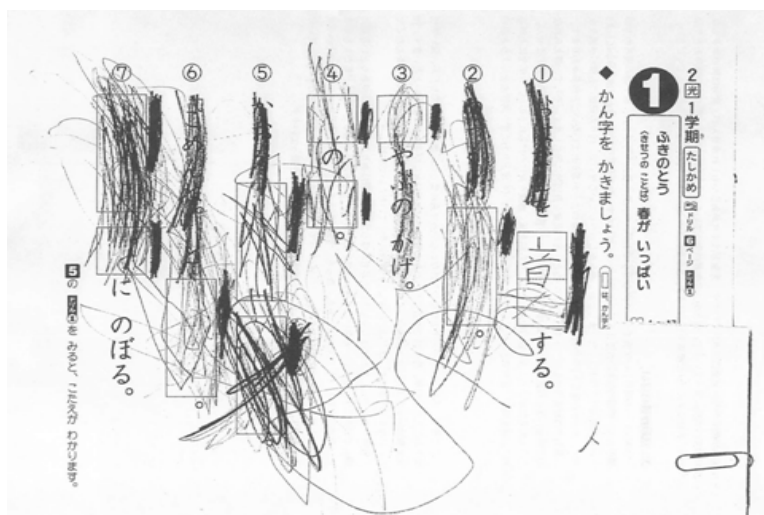
2-2-②問題行動を起こす子ども＜森脇健夫＞

① 事例の提示

事例シナリオを使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。

事例シナリオとそれをどのように使ったかは以下の通りである。

次の事例はある小学校の2年生のA君の国語テスト（6月）の解答である。



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を、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。

そしてガイディングクエスチョンとして次のように問うた。

「この答案用紙を見てA君のできていることを挙げなさい」

学生たちは、「音という字がある程度きちんと書けていること」を見つけ出した。また「名前のところが伏されているが、名前が書いているのだろうか」と質問も出た。

「A君のできているところから、A君がどんな子どもかわかります。でもそれは専門的な知識が必要です」と言って終わった。

②（事例に対する従来の扱われ方）定説の提示

このクラスを受け持ったF先生（新任）はこのA君について次のように述べている。

「1年生のときかららしいのですが、落ち着きがなく授業中もよく立ち歩きます。また、暴言・暴力が目立ち、毎日誰かとトラブルを起こしています。「先生、B君が〇〇してきた」と聞くと、「はいはい、また出ました」と心の中で思っている次第です。B児と他の子どものトラブルは解決しきれません。B児は、私に反抗的な態度を取ってきます。授業中に立ち歩いたり、他の子にちょっかいをかけたりすることは、周りのみんなに迷惑なので注意すると、「なんでそんなことしやなアカンのや!?!」「うるさい」と返ってきます。他の先生の言うことは従うときがあります。

また、彼は授業内容をわかりたいという意味はあり、わからないとヒステリックになる傾向があります。漢字テストもわからなかったのでしょうか、ぐちゃぐちゃです。授業中も「意味わからん。もうやらん。」という感じです。彼だけやらないのを認めると、彼もこれからずっと続けそうなので、何とかいつもやらせるようにしています。漢字テストは落ち着いた昼休みの時間にもう一度やらせました。すると、結構書けるのです。」

このように多くの教師が、A君の(問題)行動を扱いあぐね、この教師のように(はいはいまたね)と自らに言い聞かせたり、あるいは怒りをあらわにする場合もある。

③ 定説に対する批判

その子どもの問題行動を「問題」ととらえるばかりでは事態は動かしにくい。おそらく多くの教師にとって、この答えは、問題のある行動だと感じざるを得ないだろう。教師の権威や権力に対する「反抗」「挑戦」ととらえるならば、感情的な対応をしてしまうおそれもある。教師のアンダーコントロールということが課題になっている教育現場においては、こうした問題にまず直面したときにどう自分をたもつことができるか、ということが多く、ということを示している。

そもそも問題をなくす、さけることが解決だとし、現状をその目標状態に変化させることを教師のはたらきかけだとすると、その方法論に焦点があたってしまう。その前にこの子どもの「問題行動」はどういった性格の問題行動なのか、ということが検討されなければならぬ。

④ 視点を変えて立ち上がる実践例の提示。

この事例(答案用紙を見て)について特別支援教育に携わっている2人のベテランの教師が次のように述べている。

一人はMさん(特別支援歴9年)である。彼女は次のように述べた。

「なんらかのしょう害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しょう害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」

もう一人はKさん(特別支援歴20年)

Fさんの悪戦苦闘が目につかびます。新任でA君のような子どもに出会えば面食らうでしょうね...でも、Fさんがこれから教師生活を送る上で、A君からいっぱい“宝”をもらえるような気がします。

「はいはい、また出ました」と心の中で思っている次第です。は、正直な気持ちだと思いますが、何故、問題行動（子どもの側からは、「サイン」）を起こすのか、見つめておられるのかな？よく言われる原因は、先生に「見て」ほしいのだと思いますが...

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。

他の先生の言うことを聞くこともあるようですが、担任からすれば辛いでしょうね。何故、自分の言うことは聞いてくれないのか...まして新任だと、力のなさを見せつけられたようで...

言うことを聞く先生は、決まっていますか？もしそうなら、アドバイスを受ければいいです。新任なので、食欲に吸収することだと思います。

こうしたベテランの教師はいったいこの子どもの答案のどこに注目しているのだろう。両者のコメントをよく分析すると、両者とも「この子どもが『できていること』を答案用紙に見ようとしていることがわかる。「音の字がきちんと書けている」「最後まで粘り強く鉛筆で消そうとしている」等。このできていることを確認することによってこの子どもがどのような子どもなのか判断できる。両者とも「発達の遅れ」とみるべきではないと述べている。

ここが大切なのではないだろうか。こうした子どもとの接触をしたことがない、あるいは十分な特別支援教育の知識を持っていない子どもたちにとっても「できている」ことは発見できるはずである。

学生たちはどのように考えたのだろうか。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。

<p>マイショックを受ける。ただ白紙で提出されるより強、イメージ性を感ずる。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。テスト範囲はまた2年の1学期。書けた漢字も送り仮名のつながりから考え、間違える。新学期から免状強に付いていないのか。それとも1年から。徐々に習得されているか。</p>	}	<p>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を、考えることを述べなさい。</p>
<p>「音」の字は合っている。 ふりがなを全てぬりつぶしている。 左向き（線の傾き） 数字をぬらず文字をぬる。</p>	}	<p>A君ができているところを見つけよう。</p>
<p>教職の地位が昔に比べて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。</p>	}	<p>全体の感想</p>

「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
<ul style="list-style-type: none"> * 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） 	<ul style="list-style-type: none"> * 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 	<ul style="list-style-type: none"> * 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。

2-2-③ 「問題」行動を示す自閉症スペクトラム障害の子ども

＜赤木和重＞

障害児入所施設の事例シナリオである。厳密には学校現場の事例シナリオではないが、障害児の子どもへの理解や支援を考える点では、大きな差異はないと考えられたため、本事例を採用した。なお、実際のエピソードに基づいているが、詳細は大幅に変更している。

① 事例

あつしくんは、障害児入所施設に在籍している小学6年生の男児である。家庭の事情で、小学校4年生から、当該施設に在籍している。

自閉症に加えて、知的障害をあわせもっている。発達年齢は不明であるが、発語はみられないため、知的には高いわけではないことが推察される。食事や排せつ、更衣などはおおむね自立している。学習時間は、あまり集中せず、部屋を出て施設内を動き回ることが多い。

5年生の半ばころから、あつしくんには、「問題」行動がみられるようになった。当該施設の隣接している建物（市役所の分館）に無断で入り、そこで飲み物を勝手にとる行動がみられるようになった。また、同様に、お弁当を届けにくる業者が、車で施設に来たときにも、すぐに気がつき、その車のドアを開けて、飲み物やお菓子を食することがあった。

Q:あなたが、あつしくんの担当職員であれば、このような問題行動、とくに隣接施設に無断に出かける行動に対して、どのように対応しますか。

② 定説の提示（事例に対する従来の扱われ方）

一般的には、この「無断外出」といえる行動をいかにして減少させるかという発想で、支援が考えられることが多い。

例えば、古典的な方法としては、あつしくんの隣に職員がマンツーマンについて、隣接する建物に入らせないという方法が考えられる。もちろん、人手を考えると、現実的ではないかもしれない。その場合は、自閉症という障害特性を踏まえて、市役所の分館の絵を描いて、そのうえに「×」を書き、入ることができないというメッセージを明確に伝えるような支援が考えられる。いわゆる視覚支援の1つである。

さらには、無断で分館に向けて出ていく時間帯がいつなのかを測定し、多く出ていく時間帯が分かれば、その時間、職員を手厚く配置するという対応も考えられる。

③ 定説的に対する批判

上に挙げた対応は、それぞれ異なっているように見えるが、いずれも「無断で施設を出る行動をいかになくすか」という視点で対応が考えられている点は一致している。すなわち、これらの行動が、「問題」であり、なくすべきものとしてとらえられている。

確かに、一見すると、施設外に出ることや、また、弁当を運搬してきた業者の車に乗ることは、問題に見える。しかし、あくまでその問題は、支援者からみた問題に過ぎない。少し厳しい言い方をすれば、このような対応は、支援者が困らないようになされているものであって、子どもの自由や生活を制限しているともとることができる。

④ 視点を変えて立ち上がる実践例の提示

あつしくん本人にとっては、隣接している施設に行くことは「問題」ではなく、むしろ合理的な理由があることも考えられる。

1 つは、施設内での実践が彼にとっては、困り感を覚えていることが考えられる。困り感の理由については、今回提示された情報だけでは推定することができない。そのうえでとなるが、例えば、彼にとって興味・関心をひく活動が少ないのかもしれない。もし、そうであるなら、隣接に行くのを中止するのではなく、施設内の実践を見直し、彼の興味・関心を意識した活動を取り入れることが求められる。

もう1つは、隣接した施設に関心があると理解し、その関心を受け止め、広げるような実践を展開することが考えられる。あつしくんは、隣接の施設に行くことに心地よさを感じていたのかもしれない。また、業者の車が来るとすぐに行くことから考えても、もともと活動的な子どもなのかもしれない。そうだとすれば、「行くのはダメ」とするのではなく、「行くのがよい」ような活動を準備することが求められる。例えば、隣接した施設（市役所の分館）の方に事前をお願いして、回覧板を渡す役割を設定し、それをあつしくんに任せるといったことが考えられる。いわば「合法的に」隣接施設に行ってよいとするような実践です。こうすることで、彼の自由を広げ、生活を豊かにするような実践が展開可能となる。

2-2-④生活指導における子ども＜大日方真史＞

①事例の提示

あなたが、次の場面での教師だとします。

昼休み、担任をしている中学2年生の教室に入ると、男子も女子も数名ずつが集まって過ごしている。窓際の一角では、4人の男子生徒たち（翔太、亮平、伸太郎、健人）が、笑い声をあげながら1人の男子生徒（隆志）の制服を脱がせている。シャツははだけて隆志の肌が見えており、ズボンを脱がせようとしている亮平の手が、隆志のベルトにかかっている。5人へ近づき、「何してる」と強い口調で言うと、翔太が「遊んでるだけです」とこたえ、隆志を含む他の4人も、「遊び、遊び」、「遊んでいます」などと口々に言う。

Q1：教師として、このあとどうしますか。それは、なぜですか。

②「よくありそうな対応」の提示

よくありそうな対応を紹介します。

行為をやめさせて、5人を並ばせ、翔太ら4人には、「何を考えてるんだ。いいか、今度やったら許さないぞ。絶対、やるなよ。約束できるか」と叱る。隆志には、「お前もお前。しっかりしなさい。これは、笑ってやられるようなことじゃない。嫌だってちゃんといえるか」と諭すように言う。5人がいずれも頷いたり、「はい」と答えたりしたのを確認し、一件落着と考え、その場を去る。

Q2：この対応について、どう思いますか。

③想定される反応、「よくありそうな対応」の問題点、次なる展開に向けた論点

1)想定される学生の反応

事例シナリオを実際に示して行った授業の結果をふまえると、Q1とQ2に対する学生からの主な反応を以下のように想定しうる。

第1に、Q1に対する回答として、その場において当該の「遊び」行為をやめさせるという対応を挙げるものである。この対応の理由として示されるのは、たとえ「遊び」であっても他の生徒もいる状況では不適切であることや、「遊び」がエスカレートする危険性、また、隆志へのいじめの疑い、といったことである。

第2に、Q1に対して、事後におよぶ対応として、隆志の本音を確かめるために別の機会に本人からの聴き取りを行うというものである。この対応の理由としてあげられるのは、隆志へのいじめが生じている可能性があることや、隆志がこの「遊び」を嫌がっていても他の4人との関係を配慮して自ら言い出しがたいと推定されることなどである。

第3に、Q2への回答として、「よくありそうな対応」に対して、教師の一方的な対応である、その場しのぎで闇雲な対応である、やめるべき理由を示さないのは不適切である、この対応では隆志の本音を聴き取れない、などと批判する指摘である。

2) 「よくありそうな対応」の問題点

このように、学生は、行為をやめさせる際に理由を示す必要性や、いじめであるかを確かめる必要性、いじめかどうかの確認のために隆志本人から聴き取りを行うことの必要性といったことに照らして、「よくありそうな対応」の、場当たりの、生徒との信頼関係を結び難いといった問題点を発見・指摘しうるであろう。しかし、「よくありそうな対応」の孕む問題としては、以下の点にも目を向ける必要がある。

第1に、隆志と他の生徒たちとの関係性、特に、隆志に対する継続的な暴力の有無を確かめることができなくなる、という点である。これが問題であるのは、隆志に対するいじめが生じている可能性を探ることが困難になるからである。文部科学省の定義¹においても、また多くの学生たちにおいても、いじめの有無は、当の行為を受けた子どもの「精神的な苦痛」の有無によって判断される。しかし、教師が子どもの「精神的な苦痛」の有無や程度を捉えることは、実際には困難な場合が少なくない。というのは、例えば「いじり」を介して形成・維持されるような子ども間の親密な関係性に見られるように、子どもから「精神的な苦痛」が示されない場合が多いからである。したがって、「精神的な苦痛」の有無というよりは、「標的が特定された暴力の反復継続」にこそ、いじめの特質があると考えたほうがよい（片岡 2013、16-20）。

学生においても、子どもによる「精神的な苦痛」の訴えを困難にするような子ども間の関係性については認識されている可能性がある。しかし、そもそも、いじめの有無を判断する教師の課題を、いじめ被害者であると疑われる本人から「精神的な苦痛」を確かめるための聴き取りを行うということに限定してはならないのである。つまり、暴力の継続性の確認の方にも課題を設定しておく必要がある。そして、この課題の探究にはその場限りの対応は望ましくないものであり、その点で、「よくありそうな対応」は問題を孕むということになる。

第2に、クラス全体で取り組む課題とせず、当事者間に限定した「解決」を目指すということの問題性である。他の生徒たちもいる教室に生じた事象について、「よくありそうな対応」のように、当の行為に直接関わる生徒たちのみを対象に対応するのでは、公共空間としての教室における問題が実際に解決されたことにはなるまい。教室における公共的な事柄であると事態を捉え、クラス全体での取り組みに向けた対応が必要となるはずである。

¹ 「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」

3)次なる展開に向けた論点

以上をふまえれば、①の場面に直面した教師には、当の場面から事後にわたって、生徒間の関係性と生徒・教師間の関係性とに配慮した対応を行いながら、隆志に対する暴力の継続性の有無を確認し、同時にクラス全体で取り組めるような方向性も探っていく、といった実践が必要だということになる。

次の④に提示するのは、そうした課題を探究する実践の例である。学生には、④に示す例と、②の「よくありそうな対応」との比較を求めることにする。この比較の目的は、学生が、「よくありそうな対応」の孕む前述の問題点を析出しながら、望ましい対応のポイントを明らかにしていくことである。

④比較対象となる実践例の提示

別の対応を紹介します。

【その場で5人と】

「遊びでも、それくらいにしておきなさい。女子もいるし、公共の場にふさわしくない」と言ってやめさせたのち、「誰が考えた遊び?」、「みんなで流行ってるの?」、「他に誰かやってるの?」などと問いかけながら、ひとしきり、この「遊び」について話をする。

【同じ日の帰りの会で】

「今日の昼休み、男子がね、遊びって行って服を脱がせていたんだけど、先生、やめさせたんだ。だって、まずいと思うんだ。他にもやってるのかな?そういう遊び、あるの?」と、クラス全体に投げかける。生徒からのリアクションは、ない。

【翌日】

同じクラスの信頼している生徒(洋輔)に、他の生徒のいないタイミングをみはからい、「昨日の帰りの会の、あの話だけど、何か知ってる?」と尋ねる。洋輔が告げるところによれば、これまでも、隆志は、翔太らから、テープでぐるぐる巻きに手をしばられてベランダに監禁されたり、振り子の要領で投げ飛ばされたりしていた、とのことである。洋輔は、隆志が「いじられキャラ」であり、「いじられていても、笑っている」という。

【以上をふまえて】

今後どのようにしていくか、考えている。

Q3：この対応と先の「よくありそうな対応」とを比べ、気づくことは何ですか。

場合によっては、さらに、以下のいずれかあるいは両方を問うことが望ましい。

Q：この対応の後、さらにどうするとよいでしょうか。

Q：「よくありそうな対応」のような対応は、なぜ、よくなされるのでしょうか。

②の対応と④の対応を同時に提示し、両者の比較を促すガイディングクエスチョン（Q3）等を示すという方法もありうる。その場合には、②の対応を否定したうえで望ましい④の対応に出会うという順序性が強調されることなく、よりフラットな比較が促される可能性がある。

引用・参考文献

片岡洋子（2013）「いじめのなかの子どもたち」教育科学研究会編『いじめと向きあう』旬報社

2-3 各科教育

2-3-① 図工・美術教育〈山田康彦〉

① 事例の提示

(事例第1部)

昨日小学校1年生で芋掘り遠足に行きました。遠足ではみんなで土を掘りながら、たくさんのサツマイモを収穫し、子どもたちは大変楽しんでいました。そこで担任の教師は、「今日の図工の時間は、昨日のお芋掘りが大変楽しかったので、みんなが芋掘りをした時の絵を描きます。」と呼びかけました。しかしYくんは、「描けない。」「絵、描くの苦手だもん。」と言って、描こうとしません。

問1 このような事態に直面したときに、あなたはどのように対応しますか。そのような対応をした理由も説明しなさい。

(事例第2部)

生徒たちはさっそくクレヨンで大きな芋やいくつもつながっている芋を描き、それを掘っている自分や友だちの絵を描き始めました。その後、絵の具で着色する予定です。

しかしYくんは、紙を前に手が止まったままで、「何を描いたらいいかわからない。」と言って苦しそうな顔をしていました。

そこで教師は、「大丈夫だよ。お芋はどんな形をしていた？思い出してごらん。こんな大きくてごつごつしていたでしょ。それを画用紙の真ん中に描いてごらん。」とYくんが描き出すきっかけを与えようと言葉かけをしました。しかしYくんは、「う～ん、どうやって描いたらいいかわからない。」と言って、なかなか描き出すことができません。

問2 このように教師は絵を描き出せないYくんに対して個別に言葉かけをしましたが、なかなか描くことができません。今後どのような関わり方をしたらよいでしょう。

② (事例に対する従来の扱われ方) 定説の提示

事例第1部に対する対応としては、一般的には次の2つの対応が考えられる。第1は、改めて生徒たちと芋掘りをしたときの様子や感想を話しあう、という対応である。これは、絵を描く作業に入る際の動機付けが不十分だったという反省のもとに、生徒たちの芋掘りのイメージを喚起したり、芋を掘り出したときの感動を思い出させて、改めて動機付けを強化するという考え方である。第2は、Yくんに個別に働きかけるという対応である。とくに描画に対する苦手意識が高い生徒には、共感的に接することによって緊張感を和らげ、つまづいているところを理解して具体的にサポートする必要があると考えるからである。

さらに、Yくんのような生徒が現れるということあらかじめ想定しておいて対応すべきである、という考え方も提出されるだろう。事例のような事態を事前に想定して指導計画を立てる場合も、2つの対応が考えられる。第1は、後日に芋掘りの活動を絵に描くと

いうことを予定して、芋掘りの際に、芋を掘り出した時の喜びや掘り出した芋の形や色を実際に確認して、生徒たちが芋掘りの活動を生き生きと記憶しておくように工夫するという対応である。さらに授業の導入の際も、その記憶が蘇るように、芋掘りの活動と感動について生徒に発言を促し、クラス全体で共有する必要がある。第2は、授業において描く方法を指導するという対応である。たとえば芋を描く、次に人を描くと、順序と描き方を決めて、一つひとつの過程を一斉に進めていく方法が提案される可能性がある。

事例第2部は、個別対応した結果のケースである。教師はYくんが芋掘りをしたときのイメージを呼び起こさせ、描き方も示唆しているが、それでも生徒が描けなかった場合に、どのように対応するかを問うている。この事例に対する対応としては、事例第1部で提案された対応に戻ってそれらを微調整しながら繰り返して働きかけるという意見が提出されることが考えられる。その他には、「時間を置いて様子を見る」「自分で描くまで待つ」という意見や、さらには「今回は無理に描かせないで、次の題材などで徐々に制作できるように指導上工夫する」という意見が出ることも予想される。

このように事例第1部と第2部の問いに対して予想される回答を考えた場合に、概ね3つの対応に整理できる。それらは、1)絵に描こうする生き生きしたイメージを喚起する、2)絵の描き方を指導する、3)生徒が自ら描き出すのを待つ、という対応である。これら3つの対応の仕方は、教育現場ではしばしば見られ、しかも実際の教師はその中の一つではなく、複数を重ね合わせて生徒の表現を促していることが非常に多く見られる。したがって実践的にはこれらの3つの対応は、それぞれに有効性があると言える。

そこで改めて、それぞれの対応について整理しておきたい。ただし3)については、教師としてはそのように対応する何らかの根拠がなければ指導の放棄になってしまう。あるいは、結局は1)や2)と同じ対応になる可能性がある。したがって最初の2つの対応について取り上げたい。3)については最後にふれることとしたい。

1) 絵に描こうする生き生きしたイメージを喚起する。

このような対応を取る理由は、Yくんが芋掘りの絵を描けないのは、芋掘りの生き生きした具体的なイメージが形成されておらず、ぜひ描きたいという意欲が高まっていないからであると考えることによる。

そのために、教師は導入の際に、芋掘りの様子を子どもたちが改めて思い出すような発問をし、さらに掘り出したときの感動についても発言を促すことによって、いきいきとした芋掘りの体験を子どもたちが思い出し、その場面を描く動機付けをするのである。

さらに授業を事前に想定して、生徒たちが絵を描くときにできる限り生き生きした豊かなイメージを抱くように、実際の芋掘りでもイメージの形成や感動の喚起を促します。

2) 絵の描き方を指導する。

このような対応を取るのには、Yくんが絵を描けないのは、どのように描いたら納得できる絵が描けるかわからない、つまり描く方法を知らないからだという考え方が基底にある。しかもそれが積み重なって苦手意識をもち自信を失っているという理解も重なっている。またすべての子どもたちが絵を描くなど作品を制作できるような知識や技術を身につけることは、普通教育の義務だという考え方も背景にある。今日、幼児期から造形活動に困難さや苦手意識をもつ子どもが多くなっている中で、こうした対応が数多く見られる。

絵の描き方を指導する方法としては、絵の具の塗り方などの描き方と描く順序を指定して進める松本キミ子方式や、描く過程に添って学級で一斉に進めていく酒井式などがよく知られているが、その他にも様々な方法が実践されている。

たとえば芋掘りの絵を描く方法としてしばしば見られるのは、次のような方法である。まず教師は生き生きした絵と感じられるように、大きめの4つ切りの画用紙を用意する。そしてはじめに、芋を掘り出したときの感動を図像的に表すために、生徒たちに画用紙の中心に芋を大きく描くように指示する。その際、考え方の違いによって、まずクレヨンで下書きをした上で絵の具で着彩する場合もあれば、下書きをしないで筆を使って絵の具で直接描く場合もある。次に自分や友達などを描くが、その際は生徒同士で掘っているときの姿勢や動作を見合ったり、人の頭・首・胴体・手・足に分かれた紙を用意し、芋掘りをしている時の姿を紙の人体で表すように生徒たちに指示し、芋掘りをしている時の人の姿勢を理解できるようにする。このような描く各過程を確認しながら進めていくことになる。

③ 定説に対する批判・懸念

事例に対して主に2つの対応が予想されたが、既に述べたように、それらは実践現場では、教師によって様々な応用や工夫が加えられて使用され、ある程度有効である。したがってそれらの対応が否定される必要はない。しかし以下のような懸念を指摘できる。

1) 絵に描こうとする生き生きしたイメージを喚起するという対応への懸念

子どもたちが描きたいという生き生きしたイメージをしっかりと持って、意欲的に取り組むことは、絵を描く上で不可欠である。したがって指導上、そのようなイメージの喚起や意欲の高まりを促すことは求められる。

ところがそうした対応に次のような危険があることを理解しておく必要がある。それは、表現の自由や自発性を損なってしまうという点である。表現活動とは本来は自由で自発的なものはずである。したがってそれが、たとえ教科として取り組まれたとしても、子どもにとって強制されたものであれば、そもそも成立していないことになる。教師による様々な働きかけによって促される意欲が、子ども自らから生じるはずの意欲の醸成を妨げている場合があることを認識する必要がある。

そのことがイメージについても指摘できる。たとえば教師は、ともすると題材設定の際に、すべての子どもにとって芋掘りは楽しい、あるいはすべての子どもたちが同じように芋掘りを楽しんだはずだということを前提に授業を組み立て、進めてしまいがちである。ところが、子どもたちが実際に経験したことも、そしてその経験から生まれるイメージも、個々に異なっているはずである。共通の体験をすれば共通のイメージを抱くという前提に無自覚に立っていると、個々の子どもたち自らのイメージの生成を損なうことになるという自覚する必要がある。

2) 絵の描き方を指導するという対応への懸念

絵を描くことができないのは、描き方を知らないあるいは描く技術が足りないからであるというとらえ方には、考慮すべき2つの点がある。ひとつは、子どもの表現活動において技術の指導を重視した場合に子どもの表現に対する意欲や自発性を低下させ、時にはそれを奪ってしまう結果になることである。たとえば1960年代のように、芸術的な能力は基礎的な知識や技術を身につけることによって高めることができると考えたり、他の教科で

も可能な感覚・感性や創造力などではなく、芸術教科でしか育てることができない固有の能力をこそ育てる教育を行わなければならないという考えの下に教育活動が進められた歴史がある。これは芸術の専門ないしは教養教育として小中学校の図工科や美術科の教育を位置づけるとらえ方であり、ひとつの根拠のある考え方ではある。しかしこのような過去の取り組みの中で、子どもたちの生き生きした表現が少なくなり、表現に対する意欲や自発性が育まれてこなかったという歴史から学ぶ必要がある。

もう一つの問題は、子どもの表現活動の目的が表現の本来の性格から離れてしまっていることである。技術や技能が不足しているから描けないととらえる考え方には、技術的な質の高さや理想とする児童画像が想定されており、その固定したとらえ方から子どもの表現を評価し、その理想的な描き方に近づけようとする教育になってしまう。たとえば低学年の場合は、事例のように大きくて力強い描き方が「生き生きした表現」だと評価されたり、高学年になるにつれて一般的に「上手い」と評価される描写力のある絵が優れた作品と評価され、そのような表現をめざして取り組まれていくことになってしまうのである。

義務教育段階での図工・美術教育の目的が、なによりも子どもたちの感じたことや思ったこと、そして子どもが自ら抱くイメージを率直に表現することにこそあると考えるならば、描き方や技術を指導するという考え方はその観点から十分に再考される必要がある。

④視点を改めて立ち上がる実践例の提示。

表現活動とは本来は自由で自発的なものであるという観点から考えた場合には、図工や美術の時間という枠も、題材を指定することも否定されることになる。しかし学校の教科の教育という枠組みの下に教育活動を行っていくことの積極的な意義をふまえれば、教師が題材を設定して教育に取り組むことは必要である。

その上で、子どもたちが感じたことや思ったことを率直に表現することこそ表現活動の目的であり、そのような率直な表現を生み出していくのが図工科や美術科の教育の目的であるという観点から、芋掘り遠足を題材にした絵を描く活動を考察する必要がある。

この観点から考えれば、事例でのYくんが遠足の絵が描けない理由とは、意欲がないわけでもなく、描く技術や技量が不足しているわけでもない。芋掘り遠足に行き、Yくんが楽しく思ったり、面白いと感じたことが何もなかったということはあまり考えられない。ましてや何も感じなかったということはあり得ない。それでも描けないのは、教師が一律に設定した描かせたい場面と彼が面白かったと感じて描きたいと思った場面がずれていた、楽しかった場面や描きたいことを十分に思い出せていないことによると考えられる。

したがって、Yくんが遠足の絵を描けるために、指導上最も重要なのは、教師がYくんの話をていねいに聴き取ることを通して、Yくんが芋掘り遠足での自分の経験をじっくり思い出し、自分が表現したいという思いを明確にしていくことである。事例に対して予想された「生徒が自ら描き出すのを待つ」という3つ目の対応は、この文脈の中で理解されてはじめて有意義になる。実際の事例の実践では、Yの話聞きながら教師はYくんが芋掘りの中でカブトムシの幼虫を発見し、それに夢中になっていたことを思い出して、「Yくん、芋畑でカブトムシの幼虫を見つけてうれしかったことを描いたら」と声をかけたときに、Yくんは絵を描き出したのである。

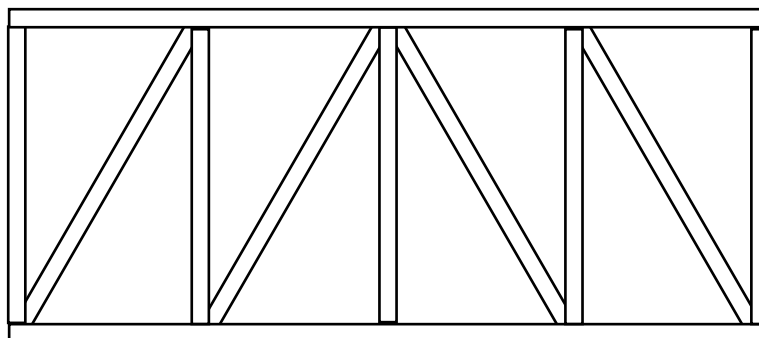
2-3-③技術・ものづくり教育<中西康雅>

技術科におけるコンテストを取り入れた事例シナリオ

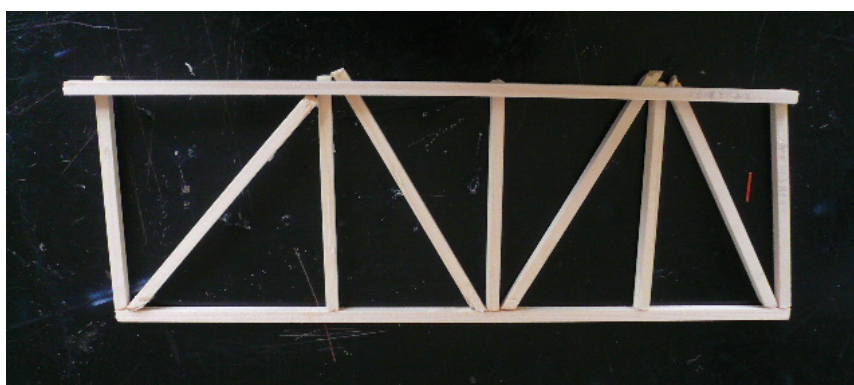
① 事例

中学校1年生の技術の授業です。技術に関するガイダンスも終えた5月、「材料と加工」領域の学習が始まりました。本立てを製作する前に、ものづくりの手順を体験的に学習するために、より強い橋模型の設計製作を競うブリッジコンテストに取り組んでいます。

問1. 下の2つの写真は、設計図とこれをもとに製作した作品です。比較して気づいたことを挙げましょう。



設計図



製作品

問2. あなたが教師なら、上のように生徒が明らかに設計図と異なる作品を完成したと言って持ってきたら、どのように対応しますか。

② 定説の提示

問1については多くの生徒が設計図と製作品の構造部材の配置の違い、そして接合部分の違いなどに気づくであろう。

次に問2については教師の対応としては次の2つが考えられる。

1. 設計図通り作り直すよう指導する。
2. 「図面と比較してどう？」と問いかけ、生徒に認識させる。

③ 教材からみた定説とその課題

まず、この教材の位置づけを確認したい。技術家庭科技術分野（以下、技術科）は中学校から始まる新しい教科である。そのため、学習指導要領では技術科を学習する意義と3年間の学習を見通したガイダンスを1年次の最初に学習するよう位置づけられている。この教材は、そのガイダンス後に学習する「材料と加工に関する技術」の領域の学習である。

この領域では、技術的なものづくり活動を通じて、ものづくりの技術が社会や環境に及ぼす影響とその役割について理解することが重要である。そのために、技術に関する知識と、それを使うための方法論と能力を身につけることが目標となるだろう。

それでは、このブリッジコンテスト教材の学習内容を改めて考えると、次のようなことが挙げられる。

1. 木材の性質と特性
2. 構造と強度
3. 設計と製図法
4. 木材の加工方法、接合方法
5. ものづくりの工程

このような視点から課題を再確認すると、製作図からは木材の性質や特性、そして構造と強度の関係を理解し、製図できていることが確認できる。また、接合部分についても詳細に描けていることもわかる。翻って製作品に目を向けると、製作図と異なる構造と接合法になっていることなどがわかる。これらのことから考えられることは何であろうか。この事を踏まえて定説を確認してみよう。

○1. 設計図通り作り直すよう指導する。

設計通りにできていないからと突き返す前に考えてみよう。この教材は、ものづくりの基本的な工程を体験的に理解させることを目的としていたはず。精緻に設計図通りに製作する必要はあるだろうか。

生徒にとっては技術的に設計して製作するという初めての体験である。だからこそ、今回できていないことを題材として学習する場面を演出することもできるのではないだろうか。そして、本立て製作の時には見通しを持って活動できるようになればよいとも考えられるがいかがだろうか。

また、設計通りに故意に製作しなかったと考えると、製作する中でより好い構造を考案した可能性がある。それは技術科の材料と加工に関する技術を学習する中で問題なのであるだろうか。また、設計通りに製作できなかった理由を考えれば、技能面での課

題と時間的制約が挙げられる。材料加工に使用した工具は生徒の身体的側面から考えて適切であったか、学習時間は生徒の能力に適した時間を確保できていたかを確認する必要がある。

○2. 「図面と比較してどう？」と問いかけ、生徒に認識させる。

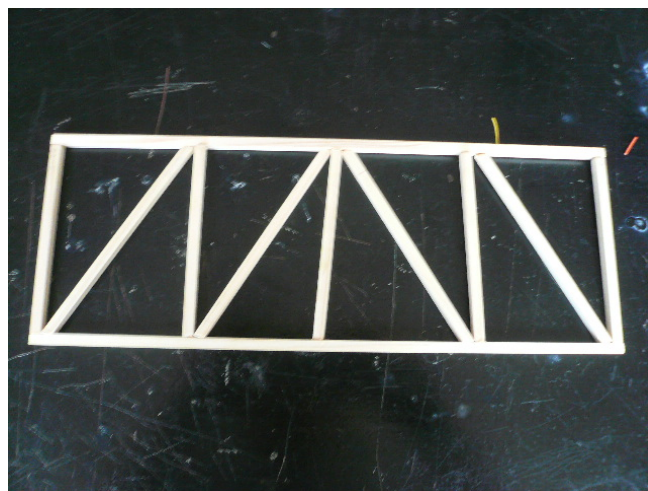
「図面と比較してどう？」と問いかけたところで、設計図通りにできなかつたことは生徒も自覚しているのではないだろうか。それでもそのまま持ってきたということは、技能的にできなかつたのかもしれない。このような問いかけが知らないうちに生徒を追い込んでいることも考慮する必要があるだろう。

設計図通りに作り上げることを課すと、技能を向上させるしかありません。一方で、自身の技能を把握した上で製作するものの形状や構造を決定することは、重要な技術科の学習内容である。しかしながら、まだ技術を学び始めた中学1年生にとってはかなり高度な内容とも言える。このような視点から考えれば、どういった設計なら製作できるのかを考えさせ、設計図を描き換えさせてもよいかもしれない。

④ 実際の対応例とそこから起ち上がる視点

さて、ここでは実際このような場面に出会った教師がどのように対応したかを紹介しておこう。

その授業で、授業者は生徒の製作品をそのまま受け取り、強度評価を実施することにした。というのも、同じクラスに同じ構造を設計し、設計図通りに製作した生徒がいたからである。その生徒の強度評価の結果と比較し、クラス全体で検討する場面を授業後半で設けることで、構造と強度の関係、接合部の影響などを学習する機会としていた。生徒からは、構造や接合の仕方によって強度が変わること、設計するときには製作することまで考えて構造を決定する必要があることなどが挙げられていた。



このように見てくると、技術科特有の課題として次のようなことが挙げられる。

○教員の製作至上主義からの脱却

「技術科の授業はただ作らせて終わり」と言われることがある。例えば、電気領域の教材であるラジオのキットが動作しないと、授業終了後に教材会社に大量の確認依頼があるとも言われている。これは何を意味するのだろうか。もちろん教材そのものに課題があることも考えられるが、教師自身が教材を動作させることが出来ないということに課題は無いのだろうか。製作することが目的ではなく、製作を通じて学習する必要がある。上手く動作しないのであれば、その理由を追及する場面をこそ授業の中に設けたいものである。このような点から、教師による教材研究の充実と、ものづくりという活動を通じて学習することを重視する必要があるだろう。

○競争だけを煽っていないか

技術科の授業では、ロボットコンテストやブリッジコンテストなど、競技性を導入した授業が展開されている。生徒は製作に熱中し、これらの題材としての有効性を示した論文も多い。一方で、競争だけを煽り、製作活動を通じて学習することを怠っていないだろうか。

2-3-③音楽教育<根津知佳子>

『ドレミのうた』が歌えない子どもたち

平成26年度前期の教育学研究科共通科目(必修)『教育科学特別研究』の授業(テーマ:音楽によるアクションリサーチの可能性と課題)において実施したシナリオを報告する。

① 事例の提示

まず、カンボジアの小学校における鍵盤ハーモニカの授業(映像)を流し、「カンボジアの小学校の音楽の時間のVTRを観て、子ども達ができないことは何かを考えてください」という第1のガイディングクエスチョンを提示する。

【場面. 1】

小学校の中学年から高学年と思われる児童が、熱心に音楽のボラティア教師による指導を受けている。映画『サウンド・オブ・ミュージック』の挿入歌である『ドレミのうた』の階名部分の範唱を熱心に聞いているが、模唱できずに何度も繰り返している(約5分)。

第2のガイディングクエスチョンとして、「なぜ、子ども達は、歌えないのでしょうか。」を提示し、カンボジアの学校設立の背景に関する情報(カンボジアの歴史、日本からの支援等)の情報や音楽科におけるつまずきの要因について確認する。続いて、次の映像を提示し、「子どもたちができることは何か考えてください」という第3のガイディングクエスチョンを提示する。

【場面. 2】

場面1に引き続き、クラス担任と思われる男性教師が現地の言葉でタイミングを提示し、鍵盤ハーモニカでカンボジア音楽を演奏する。子どもたちは、運指はまちまちであるが、暗譜で演奏ができる(約5分)。

最後に、グループで「カンボジアにおける音楽支援のあり方」を討論する。尚、クメール語が理解できない学生でも、「範奏=模奏」からなる音楽の授業構造が日本の授業構造と同じことから、学習内容は映像情報から推察できる。

② (事例に対する従来の扱われ方) 定説の提示

映像は、『米百俵プロジェクト』によって2001年に設立された小学校での授業風景である。当然、ガイディングクエスチョン1~2(以下、GQとする)に応えるためには、対象となる年齢・学年設定が必要となる。学生は、自己の被教育体験(音楽的経験)を根拠に問題に向かいあう。例えば、鍵盤ハーモニカが小学校の低学年で導入されること、また、その前に『ドレミのうた』を材とした音階の勉強があることなどを根拠として「できないこと」を探すことになる。できないことを探すためには、「音楽教師と子ども達との非言語

的やりとり」に着目する必要があるが、背の高い女子もいれば小柄な男子もいるなど、学年を想定できない壁にぶつかることになる。

GQ1～2で必要な情報は、次のように想定される。

- ① 教室にドアがないのはなぜか。
- ② いろいろな発達段階の児童がいるが、何年生の授業なのか。
- ③ 音楽教師がハンドサインを用いて音程を教えているが、教科書はないのか。
- ④ 何度練習しても音程がとれないのは、なぜか。
- ⑤ なぜ、鍵盤ハーモニカだけに時間をかけるのか。

カンボジア王国には、ポル・ポト政権時代（1975-1979）に教師、医者、公務員、芸術家、宗教関係者らが強制収容所に送られ、多くが虐殺されたという歴史がある。その後も内戦状態が続き、国際連合の監視下での民主選挙が実施されたのは、1993年である。言うまでもなく、教育制度、教員養成、学校設置もほぼ「無」からのスタートであり、海外の支援が不可欠であったといえる。映像の学校は、プノンペンから車で1時間半ほどのコンポンチャムにあり、600人ほどの児童が二部授業を受けている¹。

授業で使用している鍵盤ハーモニカは、日本のある高校のプロジェクトの一環として寄附したものであり、学校全体も寄附金によって設立されている。これらの情報により、就学率が伸びつつあるものの、家事や労働のために通学できない子ども達も多いことを知り、前述①～⑤について新しい視点で考えるようになる。

これらから多くの学生は、GQ1の「できないこと」とは、「ただしく音程を歌うこと」であり、正しい音程で歌えない理由として、「歴史背景から、音楽を学ぶ教育環境ではないから」を指摘するであろう。

では、GQ3は、どうであろうか。児童は、日本ではなじみのない哀愁を帯びた音楽を演奏しているため、カンボジアの音楽であることが想定できる。そこで、GQ1～2で想定した考えから、「ドレミの歌が歌えないのは、カンボジアの音楽と曲調が違うから」という音楽的視点・文化的視点へと拡がりをみせると考える。

③ 定説に対する批判

確かに、演奏経験のない鍵盤楽器に慣れるためには、時間がかかるであろう。また、音楽の授業を体験したことのない子ども達が、音楽の授業スタイルそのものに戸惑いを感じるのは当然のことである。

では、その鍵盤ハーモニカで耳慣れた音楽を暗譜で演奏できるのは、なぜであろうか。映像から、子ども達が演奏していた音楽の音階構造は以下の通りである（図1参照）。

1音	2音	3音	4音	5音	6音	7音	8音
全音	半音	全音	全音	全音	半音	全音	

¹特定非営利活動法人米百俵スクールプロジェクト

<http://npokome100sp.oc.to/school.html> (2015年1月20日閲覧)

一方、『ドレミのうた』は、ハ調長音階であることから、次のような構造となる。

1音 2音 3音 4音 5音 6音 7音 8音
全音 全音 半音 全音 全音 全音 半音

つまり、1オクターブにおける半音の位置が異なることが、「歌えない=できない」原因かもしれないという暫定的な仮説を提示することができる。あるいは、8音構成ではなく、五音階である可能性も考えられる。

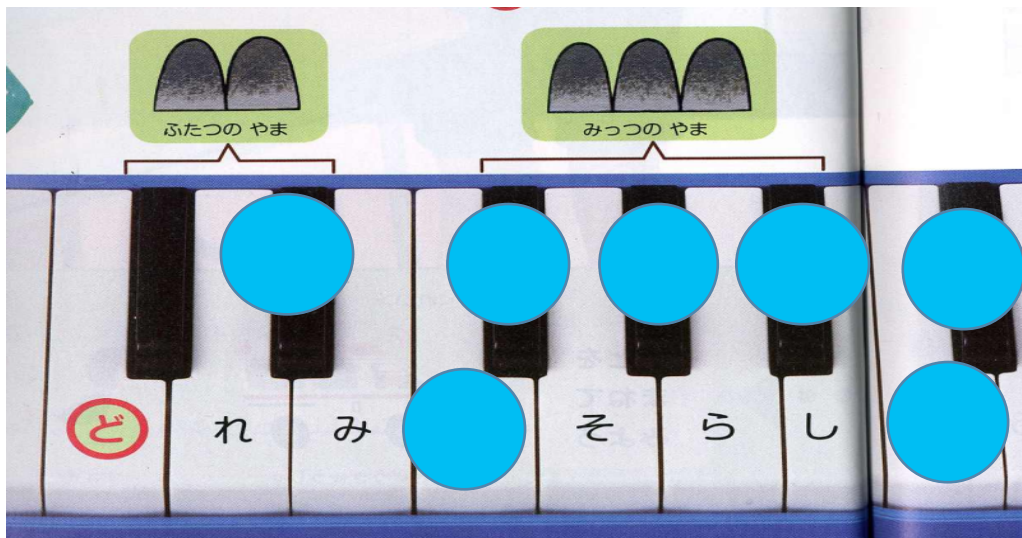


図1. 小学校1年生のおんがくの教科書とカンボジアの音構造 (青丸)

ところで、音楽科教育において、「できない」理由として、次のような側面をあげることができる。

- ①身体・運動的側面
- ②認知的側面
- ③技能的側面
- ④環境的側面
- ⑤文化的側面

このように考えると、国情 (④) により学習経験が不足している (③①) ことが「できない」原因とする定説からは、カンボジアの音楽の構造という文化的側面 (⑤) や、異文化にある子ども達の音の認知の問題 (②) を掬うことができなくなる。

④ 視点を変えて立ち上がる実践例の提示

GQ1～2では、「教師と子ども達とのやりとり」を軸として考えるが、GQ3では、「子どもを取り巻く音環境」へと視点は広がっていく。その過程の中で、「カンボジアの子ども達には、日本の音階を理解することが難しい」というひとつの結論に達する学生が多い。

ここで、改めて2つの映像を比較すると、次のようなことに気づく。

- ① 子ども達は、耳慣れた音楽を新しい楽器でも再現することができる。
図2. カンボジアの音楽、音楽的認知
- ② 「ドレミのうた」が歌えないのは、導音と主音が半音程ではないことから、声のコントロールができないことが原因かもしれない。
図2. 音楽的認知、ボディイメージ
- ③ カンボジアの音楽には、日本の音楽にはない特徴がある。
図2. カンボジアの音楽
- ④ 映像から流れる音は、子ども達の演奏（鍵盤）よりピッチが低い。
図2. 映像の音質

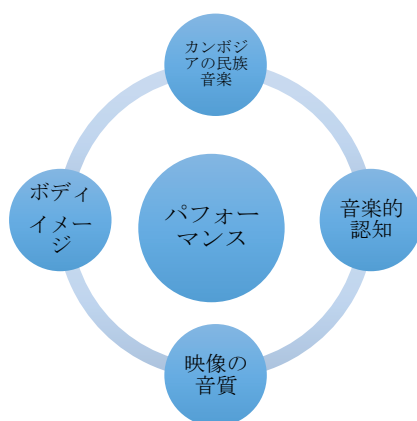


図2. 新たな problem

この段階でも多くの学生は、「日本から送られた鍵盤ハーモニカ＝日本の音階」ということを前提とした思考を続ける。日本の小学校の教科書（3社から発刊）では、必ず「ドレミのうた」を音階学習の材として位置づけていることから、学生が「日本の音階＝ドレミファソラシド」という誤った解釈していることことも理解できない訳ではない。

また、映像を観るうちに、絶対音感を持った学生の何人かが④に気づくが、それは、12平均律である日本の音環境での生活経験や、ピアノを中心とした音楽学習からくるものである。映像の音質の問題は、映像保存やダビングの問題とも考えられるが、高温多湿での保管状態の問題であるとも考えることができる（教室には、硝子もない状態）。

以上のことから、この段階の議論には、我が国における音楽科教育の導入期に関する歴史的理解が不可欠になる。

- ① 日本の音楽（唱歌）教育が教科として誕生したのは、明治5（1872）年である。
- ② 徳性の涵養を目的として明治14（1881）年に刊行された文部省音楽取調係編の『小学唱歌集』に西洋の音階が導入され、これが現在の音楽科教育における教材の原点となっている。
- ③ 日本の伝統音楽は、唱歌（しょうが）という形態での口承で伝えられていたため、教科書や楽譜による学習形態は、明治初期にはなかったと考えられる。

ここで、「カンボジアの小学校への音楽による支援は、どのように行ったらよいでしょうか」という第4のGQが必要になる。この段階で、次のような新たな問いが生まれるであ

ろう。

- ① 学習指導要領の改訂では、日本音楽に関する学習が必須とされているが、そもそも、西洋音楽中心の音楽科教育に問題はなかったのか。
- ② 物資が不足しているとはいえ、カンボジアの文化を理解しないまま、一方的な支援をしてもいいのだろうか。
- ③ カンボジアの音楽教育（鍵盤ハーモニカ）に必要な学習内容のひとつに、楽器の保管、手入れの方法があるのではないか。

以上、このシナリオは、音楽を専門としない学生であっても、「教育とはどうあるべきか」「文化の伝承とはどうあるべきか」「異文化を理解するということはどういうことなのか」など、自己内対話を持続することができる点で、教員養成型 PBL 教育に適していると考えている。それは、自国の文化や教育史と対峙することにつながるからである。

2-3-④生活科での子ども＜森脇健夫・中西康雅＞

対話型事例シナリオには以下の三つの類型がある。一つは、問題状況判断型シナリオ、二つ目は判断根拠追求型シナリオ、そして三つ目は物語産出型事例シナリオである。

生活科のこのシナリオは二つ目の類型に当たる。

① 事例の提示

一年生「あさがお を育てよう」の単元（生活科）である。

あさがおの育て方を子どもたちにゆだねている。

鉢と種は用意するが、どんな土を用いて、どんな育て方をするか、は個々の子どもたちに任せる。

子どもたちは校内で土を集め、そして植え方もそれぞれ。またどこに鉢を置いてもいいということになっている。

この時間はこれまで育ててきた自分のあさがおの絵を描く、そしてそれを発表するという計画である。



あさがおの絵を描く子どもたち

でも、あさがおの育て方を子どもたちにゆだねたためにアサガオが育たなかった子どもがいる。



さて教師はこの子どもに対してどんな働きかけをいただろうか？



②（事例に対する従来の扱われ方）定説の提示

こうした事態にどう対処すればいいだろうか？この事態に対しておよそ次のようなことが考えられる。

1. あなたの責任なのだからがまんして描きなさい、と言う。
2. 成長の過程の姿を描く⇒ 教師の育てたあさがおを貸す
ともだちのあさがおを描く
3. こうした事態が起こらないようにする⇒あさがおの成長の過程の絵を描くという活動の取りやめ

③ 定説に対する批判

1. はありえないとして、2や3は考えられる。あさがおを育てられなかった子どもの気持ちはいかなるものかと問うならば、この実践そのものが「子どもをむやみに傷つける」ものとしてしか目に映らないだろう。

したがって、あさがおを育てられなかった子どもの気持ちにたった指導が必要だともいえる。しかし2のようにその場を取り繕う指導でいいのだろうか。また3のように「つまずき」を回避する指導でいいのだろうか。

友だちとおなじような活動（絵を描く）を保障しなければならない、という観点からすれば、②や③の対応はありえるが、それでは、土の選び方や育てる場所を子どもたちに委ねるということとそもそも矛盾する。ある程度、あさがおの育て方の「つまずき」は想定内なのである。

それを「つまずき」を糊塗するような働きかけにしてしまうのは、教育的意図がどこにあるのか、ということになる。

④ 視点を変えて立ち上がる実践例の提示。

この教師は次のように子どもに言った。

「なくなってしまったあさがお」は君にしか描けない」

この教師の働きかけの背景にはどのようなことがあるだろう。

1. それ（アサガオ育てに失敗したこと）には理由（わけ）がある⇒ 理由（わけ）の理解

2. 理由（わけ）の理解⇒ 問題解決の糸口と同時に「失敗」の積極的な意味づけなおし

*意味づけとは授業の目標に照らし合わせて意味づけること

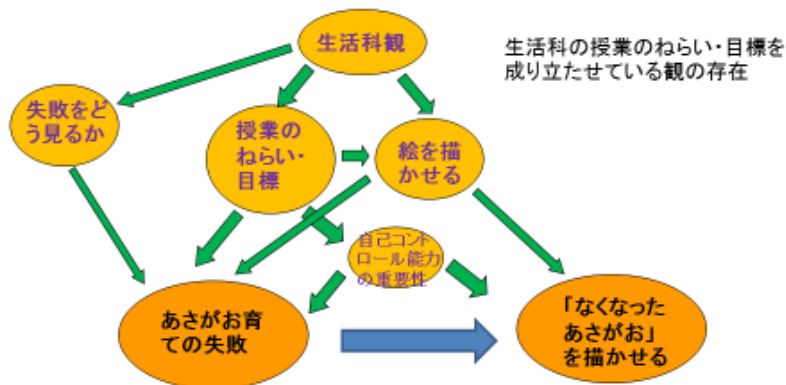
「失敗」＝無価値のとらえなおしができるようなはたらきかけ

この教師の考えに対してみなさんはどのように考えるだろう。「子どもが傷つく」派からは、それは教師の思いであって、実際の子どもがどんな思いや感情を抱くかということとは別問題だと批判するかもしれない。

しかし次のことは考える必要があると思われる。

生活科の授業を成り立たせているのは次のような考え方である。

授業の臨床場面で機能する「観」



あさがおを育てられなかった子どもは「そだたなかったあさがお」の絵を描いた。

