

対話的事例シナリオによる学生の授業観の変容 —授業における「子どもの問い」と「学校的な問い」の意味、を題材として—

前原 裕樹（経営学部・助教）

1 問題の所在

1-1 教育方法学分野の対話的事例シナリオの到達点と課題

これまで、教員養成課程における対話的事例シナリオの意義やその効果に関して、いくつかの研究が行われてきている。より多くの分野・領域の事例を作成する必要があるとともに、対話的事例シナリオを用いた実践における学生の学びを可視化する方法が求められている。

教育方法学分野に関する事例シナリオについては、「子ども理解に関するもの」（森脇健夫他，2013、守山紗弥加，2015）や「教師の権威・権力に関するもの」（前原，2015）など、すでにいくつか存在するが、「どのように授業を構想するか」に関する事例シナリオは未開発であった⁽¹⁾⁽²⁾⁽³⁾。また、事例シナリオを用いた実践における「学生の学びの可視化」についても、ワークシートの個別分析やテキストマイニングによる分析によって、学生がこれまで形成していた暗黙的な観については、ある一定程度明らかにすることはできた。しかしながら、学生の観の変容がどのような対話の中で、どのようにして起きるのか、といった評価の側面は不十分であった。特に、対話的事例シナリオの評価は、講義における学生の学びのプロセスや学生の観の変容はもちろん、事例そのものや授業者の教授行為も

含めた上でする必要がある、と指摘されている⁽⁴⁾。（根津知佳子他，2016）

そこで、本研究では、以下3点を明らかにすることを目的とする。1つ目は、教育方法分野、とりわけ授業論に関する対話的事例シナリオ作成の試みとその意義についてである。2つ目は、事例シナリオと対話した学生の学びに関して、ルーブリック評価を用いた可視化を試み、学生がどのような授業観を形成しているのか、そして、その授業観がどのように変容したのかについてである。3つ目は、よりよい対話的事例シナリオ実践および学生の学びを可視化する評価方法のためのさらなる改善方法についてである。

1-2 教育方法・授業論において、「子どもの問い」と「学校的な問い」を扱う理由

まず授業とは、「文化内容を組織した意図的な営み」と定義することができる。しかし、教師がその意図に基づいて、一方的に授業を進めるのでは、子どもの学びの観点からみても、質の高い授業とは呼べない。なぜなら、そのような授業が子どもの学びに必要な子どもの主体性を奪う可能性があるためである。

藤岡信勝（1987）は、授業書⁽⁵⁾通りに教師が進めていこうとする授業の特徴として、次のように説明する。

(前略)

②「問題」にはじまる一ステップの結末が、クローズド・エンドである。すなわち、

a 「問題」には正解がある

b その正解を教師は知っている

c 最後にはその正解が子どもに知らされる

③子どもは「問題」を解く主体である。

いいかえれば、

a 問題を発見する主体

b 問題を提起する主体

であるとはみなされていない。子どもは自由に、何でも考えることが許容されているが、それはすべて教師の与える「問題」の枠内における自由にすぎないのである。

藤岡が授業の特徴であげている②a「正解がある」ことは、子どもの考えや回答に対し、「教師が賞罰（サンクション）を与える」、といったことにもつながっていくだろう。

こういった特徴の授業に長い間さらされると、授業そのものや教育文化内容に対する子どもの興味関心は低下し、教師の提示する発問や課題に対して自由に考えたり発言したりすることに萎縮してしまい、やがては教師が提示する発問や課題を義務として課題解決を遂行するような、受動的学習者になってしまう恐れがある。

こういった現象は、授業における「隠れたカリキュラム」⁽⁶⁾と言えるだろう。つまり、授業において、教育内容に関する子どもの興味関心を置き去りにし、教師が一方的に授業を進めることで、子どもを受動的な学習者になってしまう。そして、このような暗黙的な人

間形成に関し、無自覚のまま授業を構想することは、子どもの学びを低下させたり、学びから逃走させたりしてしまう可能性がある。

もちろん、生活科や総合的な学習の時間においては、子どもの興味関心を軸としてテーマを設定し、探究的な授業を構想し、展開することは可能である。しかしながら、教科教育においては、子どもの興味関心だけでは授業は成り立たない。質の高い授業を構想するには、教師が教育文化内容と子どもの興味関心をすりあわせることや結びつけること、子どもの興味関心を高めるために、子どもに出会わせる材を検討すること、などもその際には必要となる。

ブルーナー、J.S (1968) は、子どもの興味に関して、次のように述べる⁽⁷⁾。

生活教育がいつも児童の興味に合致すると考えるのは、センチメンタリズムにすぎない。(中略) 興味というものは、作りだすことも、刺激して伸ばすこともできるのだ。

以上のことから、授業づくりにおいては、子どもの興味関心から発せられた「子どもの問い」と教師が子どもに教えたいと思いをこめた教育文化内容に関する「学校的な問い」の双方が必要であり、教師はこの2つの問いを意識しながら、授業を考えていく必要がある。

そこで、教育方法論第2回目の講義では、「子どもの問い」と「学校的な問い」をキーワードとし、以下に説明する事例シナリオと対話する過程で、学生が自らの授業観に気づき、ガイディング・クエスチョンや他者と学ぶこ

とを通して、学生の授業観の変容を促すことを目的とした。

2 授業およびシナリオの概要

第1回目の講義では、学生に対して、子どもの頃に不思議だったことを思い出させ、その上で「子どもの不思議はいつごろ・どのように消えてしまうのか」と尋ねたところで、講義を終えた。そして、第2回目は、「授業における『子どもの問い』と『学校的な問い』」

を軸とした事例シナリオとの対話を通して、双方の問いの意義や役割を理解し、どのように向き合い、どのような授業を構想していく必要があるか、を考える契機とし位置づけている。

2-1 講義のめあて

第2回目の講義で、学生に提示しためあては、以下のとおりである。

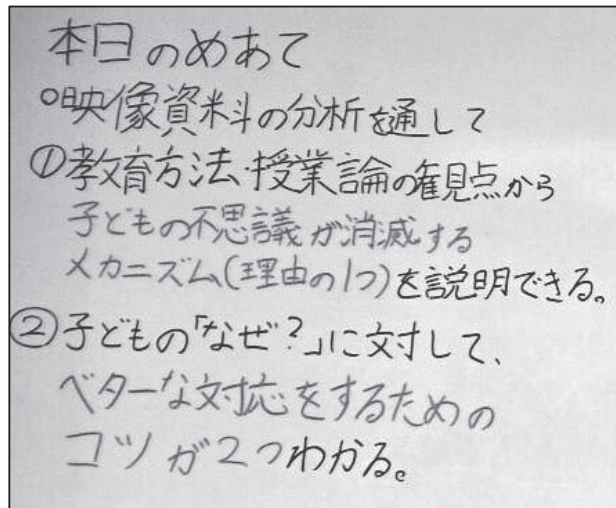


図1 めあての提示 (学生による板書)

第1回目で、子どもの不思議が消滅する仮説として、学生からは、「忙しくなったり、他に気になることがあったりして、些細なことが気にならなくなったから」「わからないということが恥ずかしくて、疑問に思うことをやめたから」「先生や親に教えてもらって、解決したから」など、様々な考えが出ていた。

2-2 シナリオ材とガイディング・クエスチョン

その上で、次のような対話的事例シナリオを学生に提示し、ガイディング・クエスチョンを提示した。今回、事例シナリオ材として用いたのは、ドラマ「エジソンの母 第1話」である。(TBS系列 金曜22時～ 放送日:

2008年1月11日)ドラマの概要は以下である。主人公の鮎川は東京都杉並区内の公立小1年の担任教師である。世界的な発明家、トーマス・エジソン並みの才能を持つ(とされている)小学生の少年・花房に引っ掻き回されながらも、懸命に奮闘する鮎川先生と児童との格闘をコメディタッチで描く、というものである。そのうち、学生に提示したのは以下の場面である。

2-3 学生に提示する事例シナリオの場面

若い女教師、鮎川先生が担任している小学校1年生のクラスに、転校生の男子児童、花房くんが新しく転入してくる。鮎川先生は、校長先生から、その児童が少し変わっている、と聞き、最初少し不安であったが、その男子児童がみんなの前で自己紹介する様子を見て、普通の子でよかった、と安心する。

その後、1時間目の算数の授業で、鮎川先生はクラスの児童に対して、「この頁(教科書の挿絵)にネコは何匹いますか?」と、描いてあるネコの数を問う発問をする。クラスの子どもたちはその数をそれぞれ数え始めるが、すぐに花房くんが「はい」といって挙手する。その様子を見て、周りの子どもたちは「すごい」「早い」「もうできたの」といって驚いたようである。そこで、鮎川先生は、花房くんを指名する。すると、花房くんは次のように言う。「先生、このネコだけひげがありません」。それを聞いた副担の先生や周りの子どもたちは、「あ、ほんとだ」といって花房くんと同調する。教師は、その発言に対して、「ネコの数を数えて、足してください」という。すると、花房くんは、「足し算って何」「なんで足し算をするのか」「1+1がなぜ2になるのか」など、いろいろな疑問を矢継ぎ早に教師に投げかける。教師はこれら花房くんの質問に対して、窮してしまう。

以上が事例シナリオの場面についてである。この場面を事例シナリオとして設定した理由は、以下である。すなわち、学生(教える側)にとって、「 $1+1=2$ 」という理解は当たり前となっており、それを子どもに教えるというのは、一見するととても簡単なように思える。しかしながら、「 $1+1=2$ 」という理解に関して、子どもは疑問を持つため、それを教えようとする、教育方法やその文化内容および教科専門に関する知識が必要であること、子どもの思考や発達段階を理解する必要があることを学生に気付かせることができる、と考えたからである。

加えて、教育や教師に対してネガティブな要素を含む事項については、ドラマやフィクション作品をシナリオや材として用いるようにしている。なぜなら、実際の教師の事例から学生が教育や教師をネガティブに捉えることで起こる、教師への不当なバッシングや批判的な眼差しを持たせてしまう可能性を危惧するからである。反対に、ポジティブな要素を含む事項については、実際の実践映像や記録等をシナリオ材として用いるように心がけている。

2-4 講義の流れおよびガイディング・クエスチョン(以下、GQと表記)

- ① まず、鮎川先生からの問い(例えば、「この頁の中に、ネコは何匹いますか」)を、『学校的な問い』、花房くん(子どもから)の問い(例えば、「このネコだけひげがありません(⇒どうして、このネコだけひげがないの?)」「 $1+1$ はどうして2

- になるの?) を、『子どもの問い』と、便宜上定義し、確認する。
- ② 次に、GQ1.として、鮎川先生は、花房くんに「 $1+1$ はどうして2なの?」と訊かれた際、どのように答えていたら・どのような方法で教えていたら、よかったと思いますか?と尋ねる。
- ③ 次に、GQ2.として、『学校的な問い』と『子どもの問い』のそれぞれの特徴をあげ、違いはどこでしょうか、と尋ねる。
- ④ 個人の考えをワークシートに記入させ、その後グループで意見交流をさせる。話し合いが早く終わったグループに板書をするように指示する。

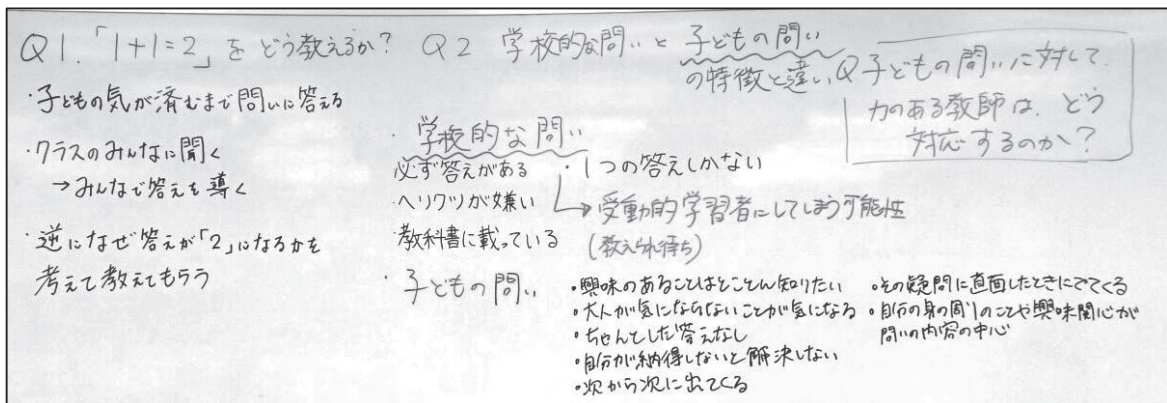


図2 GQに対する学生の考えの板書 (学生による板書。1グループ分)

学生の意見が出たところで、授業者である前原からGQ1、2に関し、以下それぞれ補足説明をする。まず、GQ1の子どもの算数の足し算を教えることについては、坪田耕三(2014)の指摘を踏まえ、以下に示すような教科内容に関する教える側の事前理解および子どもの認識の発達に関する理解が必要なことを伝える⁽⁸⁾。

1. 「1」の概念理解
2. 数字の順次性
3. 数えるべき対象の明確化
4. 数感覚 (具体的操作による、数の増加・集合イメージ)

続いて、GQ2の「学校的な問い」については、以下の特徴を伝える。

- ① 「問い」には正解がある
- ② その答えは、教師の手中にある (用意されている)
- ③ 回答に対し、サンクション (賞罰や評価) がある

そして、これら特徴により、「本来、問いを『発見する』主体であった子どもは、学校的な問いの中で、やがて問いを『解く』主体へすり替わり、いつしか不思議を抱かなくなっていく」という教育方法・授業論的子どもの不思議が消滅するメカニズムを、第1回目扱った講義の課題や学生が考えてきた仮説と関連づけながら解説する。

その上で、最後のGQ3として、授業者である前原が授業観察で出会った、実際の授業

における子どもの問い発生場面⁽⁹⁾を提示し、本講義で学んだことを活用して対処方法を考えさせる。以下その場面とGQ3である。

小学校低学年の話です。夏休みの登校日、授業の冒頭で、児童の夏休みの過ごし方を聞き合っています。その時、ある児童が花火を見に行ったことを語ると、他の児童が、「先生、どうやって花火に色をつけてるの?」と聞いてきました。

さて、この時に教師は、子どもの問いに対し、どのような対応をしましょうか? 本日の内容を踏まえ、予想してみましょう!

ワークシートの記入が終わった後、力量のあるベテラン教師の対応例として、以下2つを解説する。1つ目は、『みんなはどう思う?』とクラス全体で問いを共有し、子どもに考えを尋ねるといった教授行為をしており、そのことから、「個別対応せず、問いをクラス全体で共有し、思考を促すこと」、2つ目は、『実は、理科室にあるものを使うと、色をつけることができます。理科は3年生でやりますので、それまで楽しみにしていて下さい』といっ

た教授行為から、「理科や科学(=教育内容・文化)に対する興味を持たせつつ、子どもの好奇心を継続させようとする」ということ」である。以上の2つを解説し、講義は終了する。

3 ルーブリックによる学生の学びの可視化

上記の事例シナリオにおける学生の学びを可視化するために、以下の方法によって分析を行った。分析の対象にしたのは、「教育方法論」第2回目を受講していた学生76名分の講義終了後のリフレクションの記述である。受講している学生の学年内訳は、2年生65名、3年生10名、4年生1名である。それらの学生の記述を全て起こし、「教員養成型PBLの対話的事例シナリオのためのルーブリック」⁽¹⁰⁾を活用して分析を行った。(表1、2)その観点のうち、本実践においては①「他者との対話・他者理解」、②「自己との対話・相対化」、③「学習の統合・自分化/普遍化」、④「観の変容」の4項目について分析した。

表1. ルーブリックの観点と学習項目

ルーブリックの観点	学習項目
(第1の観点) シナリオとの対話	問題の捉え方 文脈性 問題の複雑性の捉え直し
(第2の観点) 他者との対話	他者理解 相対化
(第3の観点) 自己内対話	普遍化・自分化 観の変容

表2. 対話的事例シナリオのルーブリック (全体)

学習項目	4	3	2	1
「シナリオとの対話」 問題のとらえ方	シナリオの多声性を理解し、総合的に問題を捉えることができる。	シナリオの多声性を理解し、分析的に問題を捉えることができる。	シナリオの多声性に気づいている。	単声的に捉えている。
「シナリオとの対話」 文脈性 問題の複雑性の捉え直し	問題の多種多様な文脈 要因を認識し、問題解決しようとしている。	問題の多種多様な文脈要因に気づいている。	文脈を意識している。	文脈を単声的に捉えている。
「他者との対話」 他者理解	ガイディングクエス チョンに即して、他者の意見を理解しながら、事象を解釈することができる。	ガイディングクエス チョンに即して、事象を解釈しながら自分の意見を述べることができる。	ガイディングクエス チョンに対する自身と他者の意見の相違に気づいている。	ガイディングクエス チョンに対して、自分の意見を述べることができる。
「他者と自己との対話」 相対化	自己や他者の考えを 適切に分析し、対話の文脈を重視している。	自己や他者の考えを 対話の文脈内で意識している。	自分の経験を相対化しようとしている。	自分の経験で文脈を理解しようとしている。
「学習の統合」 普遍化 自分化	複数の分野・領域を統合させて、新たな課題を提示できる。	複数の分野・領域を意識して課題を解決している。	他の分野・領域とのつながりを意識している。	他の分野・領域への関心が低い。
「観の変容」	他者の観を理解し、自らの観を再認識し、変容を自覚できる。	対話を通して、他者の観と自らの観の相違を認識できる。	対話を通して、自らの観を意識し、形式化できる。	対話を通して、自らの観に暗黙的に気づいている。

3-1 学習項目①「他者との対話・他者理解」の分析

学習項目	4	3	2	1
【他者との対話】 他者理解	ガイディングクエス チョンに即して、他者の意見を理解しながら、事象を解釈することができる。	ガイディングクエス チョンに即して、事象を解釈しながら自分の意見を述べることができる。	ガイディングクエス チョンに対する自身と他者の意見の相違に気づいている。	ガイディングクエス チョンに対して、自分の意見を述べることができる。

まず、学習項目①「他者との対話・他者理解」について評価するにあたり、文章中において「グループ」「個人名」などの記述があり、なおかつ「自身の考えとの違い言及する言葉」があったものについて、段階2とした。具体的には、以下のような記述がみられた。(下線等は筆者)

今日の講義で、子どもの“どうして？”という問いにどのように答えれば、子どもが理解するのかということについて学んだ。今日、グループワークで、“子どもたち自身で考えさせて答えを出す”という意見が出て、自分が考えた答えよりもとても納得でき、また、自分が将来このような問題にあったとき、使ってみようと思った。学校の質問ばかりして、子どもの問いをうまく結びつけられないと、子どもが次第に興味をもたなくなると聞いて、責任を感じた。大人が思っている以上に、子どもは不思議を感じていることが多いと思うので見逃さないようにしたい。

今回の問いは答えがたくさんある問いであり、グループワークから自分では思いつかなかった答えがたくさん出てきた。インターンやチューター活動での自分の生徒への対応は学生の個か全体か一方しか見れていなかったように思えます。今回のように力量のある教師の考え方のまねごとでもいいから、自分のものとして使えるようにすべきだと思うし、考え方ができるほど子どもと触れ合うことも大切だと感じました。子どもの考えは1つのことに留まらず、さまざま変化します。ですが一貫してそれに対する答えはある程度は存在すると思います。それを少しでも多く吸収することが大切だと思いました。

グループワークを通して、学校的な問いと子どもの問いの違いがたくさんわかった。自分とは違う意見が聞けて勉強になった。学校の問いには客観的で子どもの問いは主観的と考えている学生がいて、なるほどと思った。今のうちから児童・生徒への対応の仕方をしっかり考えておくと将来教師になったときに、余裕をもって対応できるので、もっと対応を

考えたいと思った。発展課題については、私が考えた対応を初任者そのものだった。学校的な問いと子どもの問いを結びつけることをこれから意識して生活していきたいと思った。また、個だけに教えるのではなく、クラス全体で共有することで、クラスの一体感がでると思うし、花房くんがクラスメイトにけむたがれることもないだろうと思った。

以上の分析からは、学生全体ののうち、10%程度しか他者に関して言及していないことがわかった。次に、学生の記述をみると、「子どもたち自身で考えさせて答えを出す」という意見が出て、自分が考えた答えよりもとても納得でき「グループワークから自分では思いつかなかった答えがたくさん出てきた」「グループワークを通して、学校的な問いと子どもの問いの違いがたくさんわかった。自分とは違う意見が聞けて勉強になった。学校の問いには客観的で子どもの問いは主観的と考えている学生がいて、なるほどと思った」というような自分と他者の考えの違いに気づいていることがわかる。しかしながら、他者の考えに対して、そこから自分の意見を付け加えたり、他者の考えに納得できていない、というような葛藤のある記述はみられなかった。

3-2 学習項目②「他者と自己との対話：相対化」の分析

【他者と自己との対話】 相対化	自己や他者の考えを適切に分析し、対話の文脈を重視している。	自己や他者の考えを対話の文脈内で意識している。	自分の経験を相対化しようとしている。	自分の経験で文脈を理解しようとしている。
--------------------	-------------------------------	-------------------------	--------------------	----------------------

次に、学習項目②「他者と自己との対話：相対化」については、文章中において「被教育経験および教えの経験の登場」があるものについて、段階を2とした。具体的には、以下のような記述がみられた。

子ども独特の問いについて私も受けたことがある。塾で国語か英語の授業をしているときに、理科の質問で「何で惑星があるのか？」その他諸々聞かれたとき、理科が苦手な上に、わからなかった事があった。力のある教師のように学年を越えた、学校と子どもの問いに結びつけてあげられたら良かったと思い、またそのためには、少しずつ知識も必要なのではないかと考えた。「 $1 + 1 = 2$ 」という足し算を教えるためには、まず「1の概念理論、数の順次性、教えるべき対象の明確化、数感覚」を知っていることが前提だということは初めて知りました。今まで $1 + 1 = 2$ は当たり前だと思っていたのはこの4つが自分の中に存在するようになったからだったのかと気づきました。学校的な問いは生徒を受動的にさせ、好奇心を失わせる悪い問いなのかと思いましたが、そうではなくて、もっと質の高い、子どもの問いにつながる様な問いにすれば良いのだと分かった。最後の発展問題で自分は個人対応になってしまっていた。個と全体のバランス感覚もてる教師になりたいと思いました。

小学生の頃、「 $1 + 1 = 2$ 」は、おはじきを使ったりして理解していたが、花房くんのように疑問に思う児童もいるので、自分が教師になったとき、良い対応にするために、今日の講義はとともためになった。自分も小学生の頃、授業中に疑問に思うことがあると、すぐに質問していて、その当時の先生に、「その疑問を夏休みの自由研究やってみるといい」と言われて、自由研究をやったことがあり、先生は児童に答えをみつけさせることもいいのかなと思った。

学生の記述をみると、「子ども独特の問いについて私も受けたことがある。塾で国語か英語の授業をしているときに、理科の質問で『何で惑星があるのか？』その他諸々聞かれたとき、理科が苦手な上に、わからなかった事があった。力のある教師のように学年を越えた、学校と子どもの問いに結びつけてあげられたら良かったと思い、またそのためには、少しずつ知識も必要なのではないかと考えた」といった自身の教え経験と繋げて考えたり、「自分も小学生の頃、授業中に疑問に思うことがあると、すぐに質問していて、その当時の先生に、『その疑問を夏休みの自由研究やってみるといい』と言われて、自由研究をやったことがあり、先生は児童に答えをみつけさせることもいいのかなと思った」と自分の小学校の頃を思い出したりしていることがわかる。そして、そういった自身の経験と講義の内容を照らしあわせ「学校的な問いは生徒を受動的にさせ、好奇心を失わせる悪い問いなのかと思いましたが、そうではなくて、もっと質の高い、子どもの問いにつながる様

な問いにすれば良いのだと分かった」という 要な要素について理解していることがわか
 ように、子どもに教える方法や授業構想に必 る。

3-3 学習項目③「学習の統合・自分化／普遍化」の分析

学習項目	4	3	2	1
【学習の統合】 自分化・普遍化	複数の分野・領域を統合させて、新たな課題を提示できる。	複数の分野・領域を意識して、課題解決しようとしている。	他の分野・領域とのつながりを意識している。	他の分野・領域への関心が低い。

次に、学習項目③「学習の統合：自分化・普遍化」については、「別の分野・領域との関連」の記述があったものを段階2とした。具体的には、以下のような記述がみられた。

自分がそういうものなのかと理解する子どもだったので、そういうふうを考える人もいるのかと逆に驚きました。今回は算数の話だったけれど、私自身は国語の物語を読んで心情などという問題の時に「先生が書いたわけではないのに、なんで先生の答えが正解何だろう」と思ったことがあったことを思い出しました。人に教える時、算数など答えのしっかりしたものより国語などの方が難しいのかもしれないと思いました。

「 $1 + 1 = 2$ 」ということを実感して、改めて自分には子どもの思考がないのだなと思いました。「発見することから「解く」姿勢に変化したという見解を聞いてとても納得しました。今、教師の行う授業で求められているアクティブラーニングは、これを阻止するための対策なのかと思いました。どうしても1人から聞かれたら、その1人だけに答えを言ってしまいがちですが、今日の授業を受けて、1人だけの問題にしないことを学びました。これは少し悪い例ですが、誰かが悪いことをしてしまった際、クラス皆で考える姿勢と重なるのかなと思いました。「理科の授業で・・・」の返しかたはとても尊敬しました。思い返すと印象に残っている先生たちは、そのように興味・好奇心を消してしまわないような反応をしてくれていた気がします。花房くんのような生徒に対して、どのような対応ができるかが教師の力量の試されるどころなのかなと思いました。インターンに行っていますが、子どもの何で？をうまく継続させてあげたいと思いました。

学生の記述をみると、「私自身は国語の物語を読んで心情などという問題の時に『先生が書いたわけではないのに、なんで先生の答えが正解何だろう』と思ったことがあったことを思い出しました」「どうしても1人から聞かれたら、その1人だけに答えを言ってしまうがちですが、今日の授業を受けて、1人だけの問題にしないことを学びました。これは少し悪い例ですが、誰かが悪いことをしてしまった際、クラス皆で考える姿勢と重なるのかなと思いました」と述べており、事例シ

ナリオとの対話の中で、自身の教科と繋げて考えたり、学級集団づくりに適応して考えたりしていることがわかる。そして、それらと本時で学んだことと関連させながら、「人に教える時、算数など答えのしっかりしたものより国語などの方が難しいのかもしれないと思いました」と自身の教科の特性を考えたり、「アクティブラーニングは、これを阻止するための対策なのか」といった異なる分野・領域の概念について自分なりに解釈しようとしていたりしていることがわかる。

3-4 学習項目④「観の変容」の分析

学習項目	4	3	2	1
観の変容	他者の観を理解し、自らの観を再認識し、変容を自覚できる。	対話を通して、他者の観と自らの観の相違を認識できる。	対話を通して、自らの観を意識し、形式化できる。	対話を通して、自らの観に暗黙的に気付いている。

次に、学習項目④「観の変容」については、文章中において「衝撃を感じたことがわかる語句」「自身の考えの変化をあらわす語句」「葛藤をあらわす語句」があったものについて、段階2とした。具体的には、以下のような記述がみられた。

自分は知っているからとって、全部を子どもに教えてしまうのはだめだなあと気づけた。自分で疑問を見つけて、自分で答えを見つける努力をさせず、安易に疑問を解決してしまえば良いと今まで自分は思っていた。疑問になることは大事だけど、自分で解決しようと考えことはずっと子どもの力になる。問題解決能力は将来困難に当たったときに乗り越える力にもなるだろうと思う。なので、

最後にやった学校的な問いと子どもの問いをつなげ疑問を継続させるベテラン教師のやり方はすばらしいなと思った。私も意図しない状況になっても対処できるそんな教師になりたいと思う。

ビデオの中の子ども、花房くんの「 $1 + 1$ はなぜ2なのか」という問いに対して、自分はそれは決められたことだから、という言葉で解決しようとしていた。これでは花房くんの学習意欲やなぜと思う探求心をなくしてしまう原因となることを知り、非常にショックだった。数学者の先生の前カレも言っていたが、「 $1 + 1 = 2$ 」というのは算数の中のルールであって、全てではないのだ。今回の授業

は、自分の中ですごく、なるほどなと思うものだった。個人的だけにならず、全体を意識し、さらに子どもの学習意欲をひきたてる答え方をしなくてはならない。答えを知っていてもそうすべきだということを知り、非常に勉強になった。

学生の記述をみると、授業観について、「安易に疑問を解決してしまえば良い」「決められたことだから、という言葉で解決しよう」というような自身の観に気づいており、また講義を通して、「疑問になることは大事だけど、自分で解決しようと考えerことはずっと子どもの力になる」「子どもの学習意欲をひきたてる答え方をしなくてはならない。答えを知っていてもそうすべきだ」と子どもが学ぶことの意味を自身の言葉であらわしている。

以上のことから、本事例シナリオが、学生の授業観の変容を促し、新たな授業観を構築するための契機となっていることがわかる。

4 本研究の到達点と課題

本研究で明らかになったことは以下3点である。

まず、1点目は、暗黙的に形成されていた学生の授業観について、「教師がある知識や考えを教えるもの」「教師の話聴く、受動的なもの」と捉えている学生が複数いたことである。事例シナリオによって、そういった自身の暗黙的な観に気づき、その授業観に加えて、「子どもの考えや意見に向き合うことの重要性」に気づき、より包括的な授業観へと変容したと考えられる。また、講義の最後

に力量あるベテラン教師の理念と方法を知ることにより、授業づくりの構想だけでなく、子どもの問いに対する即興的な対応も身に付けることが可能となり、学びのある授業を構想・展開することにもつながると考えられる。しかしながら、その一方で、ベテラン教師の理念と方法を伝えたがゆえ、学生の考えの多様性が失われ、1つの方向に収束してしまった、と捉えることもできる。実際に学生の感想からは、「自身の考えややり方が間違っていた」と解釈してしまう学生もいた。よって、最後のGQについては、提示するか否かも含めて検討が必要である。

また、授業論的子どもの消滅メカニズム、のより深い理解のためには、理論的な説明も補足する必要がある。例えば、メーハンが指摘した「I-R-E」構造⁽¹¹⁾を用いて、今回の現象を解説することにより、学生に教育方法論の理論の重要性に気づかせ、授業づくりの原理を獲得させることも求められるだろう。

次に、2点目は、学生は他者との対話について振り返ることが困難という点である。その困難さの理由としては、多くのグループがきちんと意見の交流をしているが、単なる意見の表明になっている可能性が考えられる。そのため、他者の意見が自分の心に響くものになっていない、と考えられる。よって、グループワークにおける話し合いの方法やその意義について説明すること、考えの対立や葛藤が生まれるようなGQの設定が必要だといえる。ただし、他者の記述がない学生も、話し合い活動自体は丁寧にしており、この点に

については、他者との対話を記述評価だけでなく、話し合われている内容について、その活動をパフォーマンス評価の観点から分析する必要もあるだろう。

そして、3点目は、学生は事例シナリオと対話することにより、自身の被教育経験や教え経験と結びつけながら、自身の観を振り返ることができる点である。特に観は授業要素(目標・教育内容、材、教授行為、学習者把握)に一貫性を与えるもの、であり、授業づくりにおいて重要な概念である。よって、学生の観の変容や講義における学びを解釈するために、引き続き、学生の過去の被教育経験や教え経験を評価することの意義やルーブリックの観点および学習項目について検討するとともに、事例シナリオ自体の妥当性や講義の展開の改善も行っていく必要がある。

付記：本稿は、科学研究費基盤研究(C)「教員養成型PBL教育における対話型事例シナリオの作成と評価方法の開発」研究代表者：山田康彦、課題番号：15K04996の成果の一部である。

脚注および引用・参考文献

(1) 森脇健夫他「対話型事例シナリオによる教員養成型PBL教育」『京都大学高等教育研究』19、2013、pp.13-24

- (2) 守山紗弥加「教室の中の子ども」山田康彦『PBL教育における対話型シナリオの開発研究』平成24年度～26年度科学研究費助成事業 基盤研究(c) 研究成果報告書、2015、pp.33-36
- (3) 前原裕樹他「教職課程において、教師の権威・権力をどのように教えるのか：対話型事例シナリオの作成と実践・「23分間の奇跡」を材にして」『愛知大学教職課程研究年報』4、2015、pp.49-62
- (4) 根津知佳子他「教員養成型PBL教育の課題と展望(XII)対話型事例シナリオ教育の到達点と評価方法の開発」『第22回大学教育研究フォーラム発表要旨集』2016
- (5) 仮説実験授業で用いられる一種の指導案のこと。「問題」を中心に構成され、「質問」「研究問題」「練習問題」「原理・法則(の説明)」などの構成要素からなる。詳しくは、以下を参照のこと。稲垣忠彦、藤岡信勝他『岩波講座 教育の方法3 子どもと授業』岩波書店、1987、pp.182-183
- (6) 教育学者のフィリップ・ジャクソン(Jackson,P.E.)の造語。無意図的・暗黙的な人間形成の作用のこと。
- (7) ブルーナー、J.S 橋爪貞雄訳『直感・創造・学習』黎明書房、1969、p.182
- (8) 坪田耕三『算数科授業づくりの基礎・基本』東洋館出版、2014、pp.8-10
- (9) N大学附属小学校での公開研究会において、筆者が観察した1場面を取り上げた。
- (10) 根津知佳子他「教員養成型PBL教育における対話的事例シナリオ教育の評価方法の開発」『三重大学高等教育研究』第23号、2017(印刷中)
- (11) メーハン、H(1979)が明らかにした、授業における教師の発問構造。「I-R-E」は、I (teacher Initiative)、R (student Response)、E (teacher Evaluation) の頭文字から取っている。