

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†

根津 知佳子*・山田 康彦*・森脇 健夫*・中西 康雅*・大日方 真史*・前原 裕樹*²・
大西 宏明*³・守山 紗弥加*⁴・赤木 和重*⁵
三重大学教育学部*・愛知大学経営学部*²・三重大学教育学部附属特別支援学校*³・
三重大学地域人材教育開発機構*⁴・神戸大学大学院人間発達環境学研究科*⁵

筆者らは、「問題の所在を発見する力」に“観”が関与していると考え、「観の自覚と問い直し」に焦点化した「対話的事例シナリオ」を開発してきた。本研究では「対話的事例シナリオ」のルーブリックを作成・試行し、その可能性と課題を明らかにすることを目的とした。まず、「対話的事例シナリオ」の評価項目を抽出し、米国のプロジェクト研究と照合した上で、ルーブリックを作成した。開発したルーブリックを授業で試行した結果、学生の思考過程を可視化できることが示唆された。また、ルーブリックによって、ガイディングクエスチョンの改善やグループ活動のあり方など、授業における対話の質的な改善に関する具体的な課題を明らかにすることができた。

キーワード：教員養成型 PBL 教育，対話的事例シナリオ，ルーブリック，観

1. はじめに

1.1. 教員養成型 PBL 教育

教職を目指す多くの学生の日常生活には、多様な形態で「教える行為（塾講師・家庭教師など）」が存在する。たとえ初年次の学生であっても、「職業としての教師像」について、被教育体験に基づいた自分なりの“観”を持っていることから、これまで筆者らは医学部型 PBL 教育（Problem Based Learning）とは異なる、教育学部の特性を活かした“キャリア教育”としての教員養成型 PBL 教育を追究してきた（三重大学 COE(B) 2009）。

1960 年代後半から 70 年代初めにかけて医学教育を中心に始まった PBL 教育は、工学教育を中心として広まった Project Based Learning を加えて、90 年代にはデラウェア大学などで取り込まれるようになり、他の専門分野での実践例も報告されている（Duch et al. 2001）。三重大学では 2006 年から全学的に PBL 教育を展開しているが、文部科学省によるアクティブ・ラーニングの提唱を機会に、PBL 教育もその一環として理解され全国的に展開され始めている。しかし一方で医学、看護学、工学そして教養教育以外では専門分野に即した PBL 教育の開発は進んでおらず、他方で学習の契機になる問題との出会いを生み出す事例シナリオの質を探索する研究も、一部の大学を除いてほとんど手がついていない現状にある。その中で、前述のように専門分野（教員養成）の特性に応じ

た教材（事例シナリオなど）や評価法の開発・評価は急務である。

教員養成型 PBL 教育の根幹は、「ある問題の解決やプロジェクトの解決とともに、多角的・多面的に事象をとらえ、問題自体を浮き彫りにすること」と、現場・他者との協働を基盤とした「現実問題解決志向型アクション」を視野に入れた多様な活動モデル（図 1）を創出することにある。

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	

図 1 教員養成型 PBL の類型（根津ほか 2006）

筆者らは、PBL 教育を媒介とした現場と大学の往還関係の構築と評価システムの開発のために（廣岡ほか 2008）、学生によるパフォーマンス評価（根津ほか 2007a）やポートフォリオによる学生の変化の分析方法（中西ほか 2009）などを検討してきた。また、学生の記述から照射された変容（根津ほか 2010）を基盤とした『三重大学教員養成スタンダード』の策定や、学修サポートシステム

における運用・改善も推進している（松本ほか 2012）。

これまでは、①学習者、②問題解決事態、③教員と学生の協働の3つを評価対象として視野に入れてきたが、本研究では、学習者の“観”に着目する。なぜならば、冒頭で述べたように、初年次の学生であっても自分なりの“観”を持っており、一人ひとりの変容を把握することが、教員養成型 PBL 教育の評価方法の開発に不可欠であるからである。

1.2. “観”の問い直しの重要性和対話的事例シナリオ

1.1 で述べた研究群は、早期から現場参入が可能な「現場連携型 PBL」の制度化や、実践と理論の往還を重視したカリキュラム設計に寄与したが、児童・生徒の問題行動への対応、保護者・同僚との関係など、以前には中堅教師の課題であった教育問題に関する研修が新たに初任教師に必要となり（森脇ほか 2013a）、学部卒業段階では対応しづらい現代的教育課題を教材化する必要性が出てきた（森脇ほか 2013b）。対処の仕方によっては、深刻な挫折を引き起こす可能性のある現代的教育課題について、教員養成段階で典型的事例の問題解決を体験するべきという現場のニーズも強まり、改めて図 1 における「事例研究型 PBL：C タイプ」に位置付けられたシナリオの開発が急務となった。

「現場連携型 PBL」とは異なり、講義内で具体的な事例を通して教育学の理論や授業技術、生徒理解などの基礎・基本を習得できる点が「事例研究型 PBL」による学習効果といえる。一方で、現代的教育課題を内包するシナリオ開発のためには、大学教員による現場との連携や調査研究は不可欠であり、事例のシナリオ化は、「現場連携型 PBL」を基盤としてこそ可能になると言っても過言ではない。また、森脇ほか（2013b）が指摘するように、シナリオとして明文化（可視化）することにより、実践者とも教材文化を共有できることから、たとえ講義で用いる材であっても、現場と密接な関わりを持続することは重要な意味を持つ。

前述のように、重要な事象を認識し、その解決に関する知識や理論を学ぶことができる点で「事例研究型 PBL」による学習は効果的である。しかし、筆者らが培いたい力は、問題解決過程の“なぞり”を重視する医学部型 PBL 教育における「事例提示型シナリオ」と異なり、“問題の所在を発見する力”である（森脇ほか 2013b）。

筆者らは、“問題の所在を発見する力”に“観”が関与していると考えている（森脇・根津 2009）。図 2 に示すように“観”は、教育観、授業観、児童・生徒観などの多様な“観”の集合体であって、具体的には授業要素（目標・教科内容、

材、教授行為、学習者把握）に一貫性を与える（森脇 2011）。そして、教師の力量の発達から見れば、授業スタイルと“観”の形成は同時進行する（森脇・根津 2009；森脇 2011）。

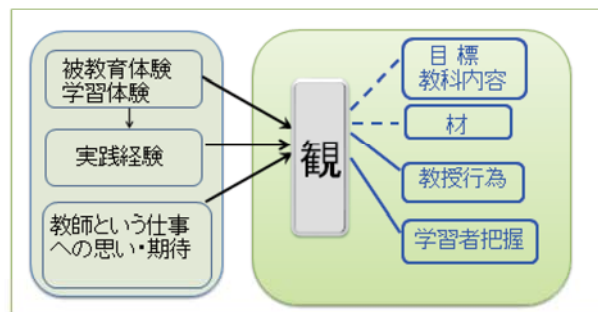


図2 観と授業スタイル（森脇・根津 2009）

学生の“観”は、自らの被教育体験や学習経験に依存する傾向にあるが、学校教育現場では、たとえ初任者であっても熟練教師と同等に困難な教育課題に対峙することが求められる。したがって、自身の経験則による一義的な理解や解決にとどまらず、より多面的な問題・状況把握を行うためにも、養成段階で“観”を自覚し、問い直す経験が必要であると考えている。

“観”は、時間軸・空間軸を超えた多様な要素（材・子どもなど）との対話によって形成されていく（森脇・根津 2009）。そのため、実践現場の文脈の多層・多様性を理解し、自らの“観”と対峙する学びの展開が可能な「事例研究型 PBL」が必要であるため、筆者らは「対話的事例シナリオ」の開発を推進している（山田 2015）。とりわけ、“観”の対象化と変化・深化が重要であると考え（赤木ほか 2014）、学習者が他者や自己と十分な対話ができることを担保する学びのしくみを重視している。また、「唯一の正解（問題解決）」を提示しない「対話的事例シナリオ」の原理も対話的学びを促進するためのしくみである（赤木ほか 2014）。

- (1) 事例の提示
- (2) 定説（よくありそうな対応）の提示
- (3) 定説に対する批判
- (4) 定説にかわる実践例の提示

「対話的事例シナリオ」の学習では、問題の所在を確定し、必要な情報や知識を提示するだけでなく、専門家の解決過程を短絡的な正解とせず(2)、定説を批判し(3)、代替の実践例を教員が提示すること(4)までを視野に入れたプロセスを重視する。

1.3. 研究の目的

筆者らは、「問題の所在を発見する力」に“観”が関与していると考え、「観の自覚と問い直し」に焦点化した「対話的事例シナリオ」を開発・試行してきた。その学問領域は、教育方法学、発達心理学、教科教育学（音楽、美術、技術）などであり、教育職員免許法施行規則第6条に依拠するならば、教員養成にかかる授業として、以下のように分類される（表1）。第1～6欄の科目群（表1中央列）に関しては、教育職員免許取得のために必要な力量が制度上でも明確になっている。

表1 対話的事例シナリオのコンテンツ

	科目	授業科目名（三重大学他）
第1欄	教職に関する科目	—
第2欄	教職の意義等に関する科目	教職入門
第3欄	教育の基礎理論に関する科目	知的障害の心理・生理・病理 演習
第4欄	教育課程及び指導法に関する科目	授業論, 教育課程論, 音楽科教育法, 美術科教育法 生活指導論, 特別活動論 II
	生徒指導, 教育相談及び進路指導等に関する科目	
第5欄	教育実習	
第6欄	教職実践演習	

筆者らが開発した「対話的事例シナリオ」は、授業者と学生の対話の変容や授業改善について、検討会・研究会での第三者の評価を得ることができる状態である。しかし、教員養成にかかる授業の材として“問題の所在を発見する力”を培っているかどうかを確認する評価方法の開発が必要な段階にある。具体的には、前述したように、学生一人ひとりの“観”の変容を把握し、評価する方法の開発であり、学士課程全体の評価ではなく、授業内での個々の変容の評価方法の開発が必要である。

教員養成型PBL教育の評価方法に関しては、1節で触れたように、ポートフォリオから照射されたキーワードをルーブリック（rubric）の評価項目としたパフォーマンスアセスメント（performance assessment, 以下PAとする）に関する研究がある（根津ほか 2006）。この研究では、「現場連携型PBL」において“問題の所在を発見する力”を学生自身が“底力”とし、力強さを象徴させるために「SOKO-ZIKARA」と表記した（安部 2006；根津ほか 2007b）。このルーブリックを教員養成にかかる講義に適用するにあたっては、いくつかの課題がある。開発した

PAやルーブリックは、あくまでも現場での直接的体験を前提としているため、大学の講義で用いる「対話的事例シナリオ」のルーブリックに関しては、教員養成のために開発したコンテンツ（表1）に共通する規準はどのようなものであるか、あるいは、それぞれの「対話的事例シナリオ」に特有の“問題の所在を発見する力”は何であるかについて明確にする必要がある。

表2 学生によるルーブリック評価項目

問題の所在を発見する力	評価項目
現場を把握するチカラ	プロジェクトの理解 学校現場の流れの理解 中学生の理解（対象者理解）
記録するチカラ	
寄り添うチカラ	距離 物理的距離 心理的距離 働きかけ 個々の状況に応じた教え方の工夫 個々の状況に応じた言葉かけ 受け取る 学習面 心理面

そこで、本研究では「事例研究型PBL（図1のC）」に属する「対話的事例シナリオ」に共通する規準を策定し、その適用の可能性と課題を明らかにすることを目的とする。

1.4. 研究の方法

具体的には、次のような4つの段階を経る。まず、学生が作成した「現場連携型PBL」の評価項目を基盤として「対話的事例シナリオ」の評価項目を検討する。次に、高等教育において組織的PAを行っている米国のプロジェクト研究を先行研究とし、ルーブリックを作成する。さらに、これまで開発した授業実践において試行し、開発したルーブリックの適用可能性と課題を明らかにする。

2. 対話的事例シナリオにおける評価項目の検討

2.1. 対話的事例シナリオの評価の観点

作業の第1段階として、「現場連携型PBL」における“問題の所在を発見する力（表2）”を教育職員免許法施行規則第6条で求められる力量に照合すると以下ようになる。

「現場を把握するチカラ」は、全体（全欄）に通底していることから（表3）、「対話的事例シナリオ」においても、全体的な文脈を理解しつつ、その文脈が多声的である

ことを理解する、という柔軟な態度や能力として評価することが求められる。また、児童・生徒の理解、関係性や心理や対象者の発達段階を理解するための「寄り添うチカラ」も全体に関わっている。このことから、「現場を把握するチカラ」と「寄り添うチカラ」を「対話的事例シナリオ」に通底する観点として位置づける。前者を第1の観点「シナリオとの対話」とし、問題の捉え方や文脈性、問題の複雑性の捉え直しを評価対象とする。また、後者を第2の観点「他者との対話」とし、他者理解や自身の体験の相対化を評価対象とする。

表3 教員養成にかかる授業群との比較

	科目	(学生による) 問題の所在を発見する力
第2欄	教職の意義等に関する科目	「現場を把握するチカラ」
第3欄	教育の基礎理論に関する科目	「現場を把握するチカラ」 「寄り添うチカラ」 距離 物理的距離 心理的距離
第4欄	教育課程及び指導法に関する科目	「現場を把握するチカラ」 「寄り添うチカラ」 働きかけ 個々の状況に応じた教え方の工夫 個々の状況に応じた言葉かけ
第4欄	生徒指導、教育相談及び進路指導に関する科目	「現場を把握するチカラ」 「寄り添うチカラ」 距離 物理的距離 心理的距離 受け取る 学習面 心理面

2.2. 対話的事例シナリオの新たな観点

ところで、「現場連携型 PBL」で評価項目として挙げた「記録するチカラ」は、事後の省察を文字化することが前提であったために必要であった。しかし、「対話的事例シナリオ」を用いた授業では、即時に文脈を読み解きながら、問題の複雑性を捉えなければならない。そのためには、「他者との対話」だけではなく「自己との対話」も必要とされる。授業内の教師や他の学生との意見交流等においては、「他者との対話」を通して「自己内対話」も求められるため、自己の「観」を相対化させる過程が重要になる。いずれにしても、「自己内対話」を新たな観点として規定することによって、授業空間の多声性・多層性を明確にすることができる。この「自己内対話」については次節で具体的に述べる。

2.3. 授業における多声的な対話

授業には、多様な対話が存在する。教材（活動）と学習者がどのように出会い、向き合うことができるのか（図3B）、学習者同士がどのように意見交流を行うことができるのか（図3D）、そのための教師の発問や応答性はどのようなものか（図3C）などを視野に入れると、教材づくり、教材選択には、具体性（リアリティ）、現実性（アクチュアリティ）、意外性、文化性、発展性、ストーリー性などの観点が求められる（図3A）。

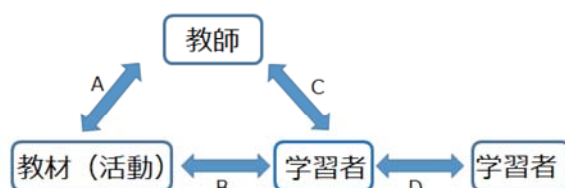


図3 授業内の対話

本研究における「対話的事例シナリオ」の原理では、図3でモデル化した対話よりもさらに深化・拡大した対話を想定している。

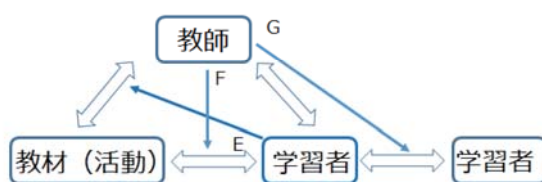


図4 対話の深化・拡大

「対話的事例シナリオ」を用いた授業において、教師の発問は、「知の探検にいざなうガイド＝ガイディングクエスト」として重要な役割を果たす（森脇ほか 2013b）。例えば、教師は、学習者がどのように定説に対する批判を行うかを見極めながら（図4F-G）、定説にかわる実践例の提示を行うことになる。一方、学習者には、先に指摘した「対話的事例シナリオ」の原理(1)(2)に示されるような、教師が教材と事例を提示した文脈を読み解くことが求められる（図4E）。

このような対話の深化・拡大を評価するためには、「現場連携型 PBL」では想定しなかった「対話的事例シナリオ」における独自の観点として「学習の統合（普遍化・自分化）」「観の変容」の評価項目からなる「自己内対話」を設ける必要があり、これが第3の観点となる。

以上から、教員養成のために開発したコンテンツに共

通する規準として、「対話的事例シナリオ」のルーブリックを作成し、具体的に評価すべき項目として“問題の所在を発見する力”を抽出した。第2節で規定した第1の観点「シナリオとの対話」と第2の観点「他者との対話」に第3の観点「自己内対話」を加え、以下のように「対話的事例シナリオ」のルーブリックを構成する（表4）。

表4 ルーブリックの観点と評価項目

ルーブリックの観点	評価項目
(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

3. 対話的事例シナリオのルーブリックの作成

高等教育実践の評価ツール開発の先駆的な取り組みとして AAC&U (Association of American Colleges & Universities)による VALUE プロジェクト (Assessment of Learning in Undergraduate Education) がある (松下 2012)。本章では、第2章で作成した「対話的事例シナリオ」の評価項目と、2007年から2010年までのプロジェクトである VALUE (Valid Assessment of Learning in Undergraduate Education) の評価項目を照合し、具体的なルーブリックを作成する。

VALUE ルーブリックでは、教養教育によって形成されるべき能力として16領域の力を「知的・実践的スキル」「個人的・社会的責任」「統合的・応用的学習」の3つに分類している (VALUE, 2015)。松下 (2012) は、VALUE ルーブリックの特徴として、メタ・ルーブリックとしての性格を指摘している。本研究が当該プロジェクトに着目したのは、個々の大学・学科・科目のルーブリックよりも、もう一段階抽象度の高いメタ・ルーブリックと照合することによって、学士課程の一種である教職課程の授業のために開発した「対話的事例シナリオ」の評価項目を検討することが可能になると考えたからである。以下に、VALUE ルーブリックおよび松下 (2012) による翻訳資料を参考にし、評価項目と評価規準の内容を概観する。

まず、第1の観点である「シナリオとの対話」のうち、「問題の捉え方」については、VALUE の「探究と分析」の領域の「これまでの知見・探究・観点」を適用した。その規準として、「さまざまな観点やアプローチについて述べている。適切なソースからの詳細な情報を総合的に扱っている」を援用し、「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」と規定した。

また、「文脈性」は、「批判的思考＝自己や他者の仮定を徹底的（体系的・方法的）に分析し、見解を示す際、文脈の重要性を慎重に評価している（文脈や仮定の影響）」と、「問題解決＝問題の多種多様な文脈要因を徹底的に深く扱うというやり方で解決を実行している（解決の実行）」を精査し、「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」とした。

次に、第2の観点である「他者との対話」の「他者理解」「相対化」の評価項目に関しては、いずれも「多様な文化的文脈において効果的で適切なインタラクションを行うのを支える認知的・情意的・行動的なスキルと特質の集合」である「異文化知識・能力」の領域から、前者は「知識＝文化的自覚」を選び、後者は、「スキル＝共感」を選んだ。「文化的自覚」とは、自身の文化的規則や偏見についての洞察を明確に述べることを意味し、「共感のスキル」とは、自身の世界観、および一つ以上の世界観の見方から異文化経験を解釈するとともに、異なる文化を持つグループの感情を認識した支持的なやり方で行動できる能力を意味する。これらを総合し、「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」と規定した。これは、第2章の図4で示される F・G の矢印と学習者間の対話を介した E で表される。

第2章2節で述べたように、「現場連携型 PBL」にはない「対話的事例シナリオ」における独自の評価項目である第3の観点の「自己内対話」の「学習の統合＝普遍化・自分化」「観の変容」に関しては、「統合的学習」の領域の項目を抽出し、前者を「複数の分野・領域を統合させて、新たな課題を提出できる」とし、後者を「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」と規定した。

VALUE ルーブリックでは、「統合的学習」は、学生がアイデアと経験との間の単純なつながりを作ることから、大学での学びを超えた新しく複雑な状況に対して学習を統合・転移できる力としていることから、本研究における「問題の所在を発見する力」に該当すると考えられる。以上、「対話的事例シナリオ」の特徴を踏まえながら評価項目を設定する（表5）。

また、基準に関しては、VALUE ルーブリックの「Capstone—Milestone (2段階)—Benchmark」を参考にし、本研究では「1-4」の4段階とした（表6）。したがって、本研究で開発したルーブリックは、6つの評価項目を4段階（24のマトリックス）で評価するという構造となる。詳細は、次章で提示する。

表5 VALUE ルーブリックの評価項目との比較

評価項目	VALUE ルーブリック
「シナリオとの対話」 問題の捉え方	探究と分析 (これまでの知見・研究・観点) ²⁾
「シナリオとの対話」 文脈性 問題の複雑性の捉え直し	批判的思考(文脈や仮定の影響) ³⁾ 問題解決(解決の実行) ⁴⁾
「他者との対話」 他者理解	異文化知識・能力 (知識=文化的自覚) ⁵⁾
「他者と自己との対話」 相対化	異文化知識・能力 (スキル=共感) ⁶⁾
「学習の統合」 普遍化 自分化	統合的学習 (学問分野とのつながり) ⁷⁾
「観の変容」	統合的学習 (省察と自己評価) ⁸⁾

4. 講義における試行

本章では、試行事例を通して、ルーブリックの評価ツールとしての可能性と課題を明らかにする。まず、教員養成型PBL教育(C型)の「対話的事例シナリオ教育」として開発した「音楽によるアクションリサーチの可能性と課題」をテーマとした、本学教育学研究科『教育科学特別研究(必修科目)』⁹⁾での試行事例を報告する。尚、授業全体の構成は、1.2で述べた原理に基づいている。

4.1. 授業概要と試行

授業者(根津)が、授業の冒頭で、カンボジアの小学校における音楽の授業映像を提示した。

【場面1】

小学校の中学年から高学年と思われる児童が、熱心にボラティアの音楽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

表6 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、総合的に問題をとらえることができる。	シナリオの多声性を理解し、分析的に問題をとらえることができる。	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ションに即して、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ションに即して、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シ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ションに対して、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。

『ドレミのうた』の階名部分の範唱を熱心に聞いているが、音程が取れず、模唱できずに何度も繰り返している(約5分)。

映像は、日本のボランティア団体によって2001年に設立されたカンボジアの小学校での授業風景であったが、学生は、自己の被教育体験(音楽的経験)を根拠に映像を観始めた。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、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が、唯一の手掛かりであった。「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(以下、GQとする)に応えるためには、「音楽教師と子ども達との非言語的やりとり(範唱=模唱)」に耳を傾ける必要があるが、まずは、聴覚情報よりも、背の高い女子もいれば小柄な男子もいるなどの視覚情報を頼りとして、学年を想定しようとする学生が多かった。

次に、「なぜ、歌えないのでしょうか(GQ2)」を提示し、カンボジアの学校設立の背景(歴史、日本の支援等)や音楽科におけるつまずきの要因について確認するが、「歌えない」理由として、①身体・運動的側面、②認知的側面、③技能的側面があることが理解できても、多くの学生は、自分の体験を相対化できない段階であった(表7)。そこで、授業者は、6の評価項目のうち3項目(グレー表示項目)を「段階1」と評価した。

表7 GQ1~2の段階

学習項目	1
「シナリオとの対話」 問題のとらえ方	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	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	他の分野・領域への関心が低い。
「観の変容」	対話を通して、自らの観に暗黙的に気づいている。

次に「子どもたちができることは何か考えてください」というGQ3と映像を提示した。

【場面2】

場面1に引き続き、音楽が不得手な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の音楽を演奏する。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)。

この段階では、教室にドアがないのはなぜか、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、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、何度練習しても音程がとれないのは、なぜか、なぜ、鍵盤ハーモニカだけに時間をかけるのかなどの多くの疑問が出た。また、児童が「できること」も、「できないこと」も両方あることから、④環境的側面、⑤文化的側面を言及する学生も出てきた(表8)。鍵盤ハーモニカ学習のつまずきについては、経験的に理解できるものの、その経験も多様であることから、この段階では、他者の意見を聞きながら相対化しつつある段階として評価した(表8)。

表8 GQ3の段階

学習項目	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	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	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」	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。

GQ1における「できないこと」とは、「ただしい音程で歌うこと」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

摘する学生が多かったが、GQ3では、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を想定し始めた。その結果、「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・文化的視点へと視点の拡がりが見え始めた。

この段階は、国情（環境的側面）により学習経験（身体・運動的・技能的側面）が不足していることが「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や、異文化にある子ども達の音の認知の問題を掬うことができないことを理解することが求められるため、定説による批判の段階といえる（表9）。

表9 GQ3に関する他者との対話

学習項目	3	2
「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、分析的に問題をとらえることができる。	シナリオの多声性に気づいている。
「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に気づいている。	文脈を意識している。
「他者との対話」 他者理解	ガイディングクエストに即して、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トに対する自身と他者の意見の相違に気づいている。
「他者と自己との対話」 相対化	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。
「学習の統合」 普遍化 自分化	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。
「観の変容」	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。

このように、「子どもを取り巻く音環境」へと視点が拡がっていく過程の中で、「カンボジアの子ども達には、音階を理解することが難しい」という結論に達した学生もいるが、「耳慣れた音楽を新しい楽器でも再現することができる」という児童理解について言及する学生も出てきた。意見の相違は、個々の経験や専門領域の相違に起因するだけでなく、授業者や他者との対話を通して、どのような自己内対話を進めたのかも影響していると考えられる。授業者全体としては、段階2～3と評価した（表9）。

4.2 観の変容

4.1において、表7～9は、クラス全体の学びの変容を可視化しているだけでなく、GQによって学びが深まることを示唆している。それでは、以下に学生の個別評価について述べる。

カンボジアにおけるアクションリサーチに関する事例シナリオに対して、大学院生Aは、複数の分野・領域を統合させて新たな課題を提供した（下線は、授業者による）。授業者は、記述全体から、他者の“観”を理解し、自らの“観”を再認識し、変容を自覚できていると判断し、すべての項目で段階4と評価した。VALUEルーブリックの基準に例えるならば、大学院生Aは、授業者の想定する「対話的事例シナリオ」のCapstoneのレベルということになる。

表10 大学院生Aの評価

学習項目	4	3
「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、総合的に問題をとらえることができる。	シナリオの多声性を理解し、分析的に問題をとらえることができる。
「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。
「他者との対話」 他者理解	ガイディングクエストに即して、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トに即して、事象を解釈しながら自分の意見を述べることができる。
「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。
「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。
「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。

【大学院生A（抜粋）】

前述のP.ブルデューは次のように述べる。「教育システムは、まさしくその存在によって、その存在に由来するいっさいの疑惑を解決している」（『再生産』）。教育＝よいもの（こと）という認識ゆえに、私たちはもは

や、それに疑いの目を向けることはなくなってしまっているのである。これは音楽においても言えることではないだろうか。したがって、音楽における学修支援のより良き在り方を常に考え続けることが大切である。私はそう考えた。おそらくそれが、音楽を通しての(学習)支援を継続させることでもあるからである。

一方、授業者は、大学院生Bについては、“観”の変容はありながらも、自分の専門領域(国語)にとどまっていると判断した(下線は授業者による)。

表 11 大学院生 B の評価

学習項目	4	3
「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、総合的に問題をとらえることができる。	シナリオの多声性を理解し、分析的に問題をとらえることができる。
「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。
「他者との対話」 他者理解	ガイディングクエストに即して、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トに即して、事象を解釈しながら自分の意見を述べることができる。
「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。
「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。
「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。

【大学院生 B (抜粋)】

そして、このことは言語についても同じである。よく国語の授業では自分の気持ちや考えたことを言葉や文章にして表せることが重要だとされていて、それが重要なことには間違いはないが、一方で言語や文章にできないことを大切にすることも重要である。言葉や文章で表すということは、一定のルールに則って表すということであって、それはまだ記号によって認識していなかったモノ・コトの形を既存の記号で限定してし

まうということである。言葉や文章によって可能になったことは多く、そのような技術の習得は学校教育では大変重要なものではあるが、言語化・記号化の裏側に限定されてしまったかもしれないモノ・コトがあるということを教員は意識する必要があるのではないだろうか。

つまり、国語教育(文字)と音楽教育(音符)を比較しカンボジアの子どもたちに音階(ドレミ)を教える、というシナリオの枠内で問題解決しようとし、自分の意見を述べることでできているため「シナリオとの対話」については、段階4としたが、異文化を理解した支援の在り方を問う、という当該事例シナリオの多声性への気づきが弱いと判断し、それ以外は段階3とした(表11)。

5. 到達点と課題

以上、本研究では「対話的事例シナリオ」を使った実践評価のツールとして、VALUE ルーブリックを踏まえた簡易ルーブリック(評価項目及び段階の設定)を作成し、試行した。その結果、本研究で開発したルーブリックによる評価方法が、教員養成PBL教育における「対話的事例シナリオ教育」を評価する上で有効であることが明らかになった。「対話的事例シナリオ」、GQ、ルーブリックなどのツールによって、学生の思考過程とその変容を可視化することができるという可能性も見いだすことができた。実践を行った授業者は、対話の変容の手ごたえと、授業に関する問題の所在をルーブリックによって確認することができた。

次に、実践内容の改善点を明らかにできたことも本研究の成果である。具体的には、「対話的事例シナリオ」を使ったその他の試行授業(表1:知的障害の心理・生理・病理演習、授業論、教育課程論、音楽科教育法、美術科教育法、生活指導論、特別活動論II)においても、GQの改善やグループ活動のあり方の再検討が必要であることが明らかになった。これは、授業における対話の質的な改善に関する具体的な課題と考えることができる。

本研究では、今後、初年次から教育学研究科や教職大学院の実践を蓄積することによって“問題の所在を発見する力”の諸相を明確にすることも視野に入れている。すなわち、この作業は、教員養成型PBL教育における「Capstone」「Milestone」「Benchmark」をより具体的に提示できる可能性を意味するものである。

注

1) 観については、perspective や perception などの英

- 語表記が考えられるが、本研究では、view とする。
- 2) VALUE(2015)では、Inquiry and Analysis の領域の Existing Knowledge, Research, and/or Views を抽出した。／松下 (2012) p.100
 - 3) Critical Thinking の領域の Influence of context and Assumptions／松下 (2012) p.101
 - 4) Problem Solving の領域の Implement Solution／松下 (2012) p.109
 - 5) Intercultural Knowledge and Competence の領域の Knowledge (Cultural self-awareness) ／松下 (2012) p.101
 - 6) Intercultural Knowledge and Competence の領域の Skills (Empathy) ／松下 (2012) p.101
 - 7) Integrative Learning の領域の Connection to Discipline, See(makes) connections across disciplines, perspectives／松下 (2012) p.114
 - 8) Integrative Learning の領域の Reflection and Self-Assessment／松下 (2012) p.114
 - 9) 根津知佳子教員により三重大学教育学研究科共通科目『教育科学特別研究』において平成 27 度前期に実施。41 名 (教育学研究科 2 年)
- 引用文献**
- 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 (2014) 「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的事例シナリオの開発」『第 20 回大学教育研究フォーラム』 178-179.
- 安部剛 (2006) 「共に変化するデザイン～螺旋につながる感性から生まれるもの～」日本感性工学会感性哲学部会&三重大学 COE (B) 合同発表予稿集
- Duch, B. J. et al. (2001). *THE POWER OF PROBLEM-BASED —LEARNING A Practical “How To” for Teaching Undergraduate Courses in Any Discipline—*, Stylus Publishing, バーバラ・ダッチ他編 (山田康彦・津田司監訳, 三重大学高等教育創造開発センター訳) (2016) 『学生がかかわるプロブレム・ベースド・ラーニング実践法』ナカニシヤ出版
- 廣岡秀一・森脇健夫・根津知佳子・松本金矢 (2008) 「PBL を媒介とした「現場」と「大学」の往還関係の構築と評価システムの開発」『日本教育大学協会研究年報』 26, 183-194.
- 松下佳代 (2012) 「パフォーマンス評価による学習の質の評価―学習評価の構図の分析にもとづいて―」『京都大学高等教育研究』 18, 75-113.
- 松本金矢・根津知佳子・森脇健夫 (2012) 「教員養成型 PBL 教育の課題と展望VI―教員養成スタンダードによる分析―」『第 18 回大学教育研究フォーラム』 127-128.
- 森脇健夫・根津知佳子 (2009) 「教育実践の質的研究の射程とアプローチ―記述データによる“観”の照射の可能性を求めて―」第 6 回日本質的心理学会, ポスターセッション, 北海学園大学 (9 月 13 日)
- 森脇健夫 (2011) 「授業研究方法論の系譜と今後の展望」『授業づくりと学びの創造』第 2 章, 学士社, 40.
- 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 (2013a) 「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』 64, 325-335.
- 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 (2013b) 「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, 13-24.
- 森脇健夫 (2015) 「事例シナリオを用いた PBL 教育」『PBL 教育における対話型シナリオの開発研究』, 基盤研究 (C), 山田康彦代表課題番号 24531196, 19-23
- 三重大学 COE(B)(2009). 「感性システムの構造化とそれを基盤としたアクションリサーチ的アプローチの可能性の探求～「感じる力」を培う教育モデルの開発にむけて～」, 根津知佳子代表
- 中西良文・松本金矢・根津知佳子 (2009) 「教員養成型 PBL 教育の課題と展望IV―ポートフォリオによる学生の変化の検討―」『第 15 回大学教育研究フォーラム』 78-79.
- 根津知佳子・森脇健夫・松本金矢(2007a). 「教員養成型 PBL 教育の課題と展望II―学生による PA 開発―」『第 13 回大学教育研究フォーラム』 56-57.
- 根津知佳子・森脇健夫・松本金矢 (2006) 「教員養成型 PBL 教育の課題と展望―Moodle を使ったのチューター・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』 12, 27-39
- 根津知佳子・安部剛・圓道衣舞 (2007b) 「Collage 制作過程に内包される多様な対話」『三重大学教育学部研究紀要』 58,169-179
- 根津知佳子・森脇健夫・中西康雅・松本金矢・高林朋世・前原裕樹・伊藤亜季 (2010) 「教員養成型 PBL 教育の課題と展望V―学びの履歴から照射される学生の変容―」『第 16 回大学教育研究フォーラム』 116-117.
- 山田康彦 (2015) 「PBL 教育における対話型シナリオの

開発研究」科学研究費補助金基盤研究 (C) 課題番号
24531196, 報告書

山崎準二 (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

Alverno college (<http://www.alverno.edu/>) (平成 28 年
2 月 25 日)

VALUE (Valid Assessment of Learning in
Undergraduate Education)

(<http://www.aacu.org/about/index.cfm>)

(<http://www.aacu.org/value-rubrics>) (平成 28 年 2
月 25 日)

国立教育政策研究所 (2015) 『教員養成教育における教
育改善の取組に関する調査研究～アクティブ・ラー
ニングに着目して～』

教育職員免許法施行規則

cho, Tsu, Mie, 514-8507 Japan

*2 Aichi University, 60-6 Hiraike-cho 4-chome, Nakamura-ku,
Nagoya, Aichi 453-8777, Japan

*3 Special support school attached to Faculty of Education, Mie
University, 484 Kannonji-cho, Tsu, Mie, 514-0062 Japan

*4 Educational Development Center, Mie University, 1577
Kurimamachiya-cho, Tsu, Mie, 514-8507 Japan

*5 Graduate School of Human Development and Environment,
Kobe University, 3-11 Tsurukabuto, Nada-ku, Kobe, Hyogo,
657-8501 Japan

SUMMARY

We have developed “Interactive Case Scenario” which is focused on consciousness and reconsideration of “View” as we think “View” is related to the “ability to identify the problem”. The purpose of this research was to create and test the rubric of the “Interactive Case Scenario” and clarify its opportunities and challenges. We have extracted the evaluation items of the “Interactive Case Scenario” and then created simple rubric after referring to project research in the United States. As a result of trial classes using the developed rubric, it was suggested that students’ thought process can be visualized. Also, the rubric clarified specific challenges on quality improvement of interlocation in the classes such as improvement of the guiding question or the role of group activities.

KEYWORDS: PBL Education in Teacher Training, Interactive Case Scenario, Rubric, View

† Chikako Nezu*, Yasuhiko Yamada*, Takeo Moriwaki*,
Yasumasa Nakanishi*, Masafumi Obinata*, Yuki
Maehara*², Hiroaki Onishi*³, Sayaka Moriyama*⁴ and
Kazushige Akagi*⁵: Development of Evaluation Method for
Interactive Case Scenario Education in PBL Education in
Teacher Training

*Faculty of Education, Mie University, 1577 Kurimamachiya-