

# 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 —

根津知佳子・森脇健夫・中西康雅・松本金矢(三重大学教育学部)

高林朋世・前原裕樹(三重大学教育学研究科)・伊藤亜季(三重大学教育学部 4 年)

## 1. 教員養成型 PBL 教育における記録の意味

三重大学教育学部で推進する「教員養成型 PBL 教育」は、本学医学部で始まった PBL 教育を受け継ぎながらも、初年次より現場に入り「具体的事象」(問題=problem)を介した多様な形態の学びを展開するなど、培うべき目標・方法において大きく異なっている。その際に注目したいのが、学生たちが作成する現場での実践記録である。

報告者らは、迷いや不安を含めた現場での素朴な気付きを記述し、それを蓄積することは、自らの教育体験を相対化する機会になり、教師としてのアイデンティティ形成の基盤になると考えてきた。

初年次の学生は総じて強い教職への意識を持っているわけではなく、「子どもに触れる体験をしてみたい」という素朴な気持ちで現場に入ることも多い。新参者としての1年次前期の実践記録では、現場との距離や生徒との関係性が課題となる場合が多い。当然のことながら卒業生が教職につく段階には、現場での振る舞いや実践的知識は暗黙的になり、新参者として現場に初めて入ったときの身体感覚、戸惑い、見えていた世界(見えなかった世界)を意識することも少なくなる。しかしそうした感覚は、教師となる際に子どもや授業に対するしなやかさ、柔軟さを与える源(みなもと)にもなるのではないだろうか。本報告では、学生が新参者として現場に入った1年生のときから蓄積されてきた記録、また振り返りのインタビュー記録を用いながら、①個々の学生において実践的指導力の基礎がどのように培われてきているのかを具体的な事例研究から明らかにしモデリングするとともに、②共通体験としての実地研究の枠組み(カリキュラム)をどう構成することが必要なのか、またそれに必要な条件を明らかにしたいと考える。

全国の教員養成系大学・学部では、実践的指導力の育成を目的に、従来の3年次実習のみならず、1年次から教育現場にかかわる取組がなされてきているが、その多くは体験主義的に行われ、指導力育成の具体的な内容や系統性がまだ十分には明らかにされていない。現在、養成のシステムは、きわめて流動的であるが、こうした現場への参入、及びそこでの学びの重要性についての認識は広く共有されているものと考えられる。

## 2. チューターの作成した評価基準を基盤としたカテゴリー

【表1. チューターが作成した LA の評価基準 第6版 2006年7月】

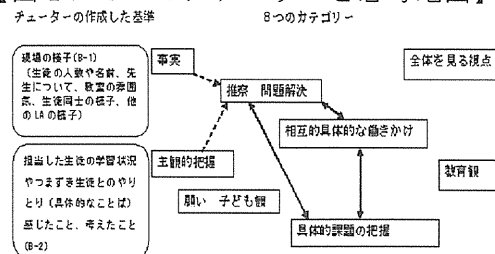
現場を把握する子カテゴリー A			記録する子カテゴリー B	
プロジェクトの理解 a	学校現場の流れを理解 b	中学生の理解 c	正確に書かれており、要点を押さえ、申し送りの意味を果たしている。 ・現場の様子(生徒の人数や名前、先生について、教室の雰囲気、生徒 同士の様子、他の LA の様子) ・担当した生徒の学習状況やつまり生徒とのやりとり	
・現場の先生との協働 ・大学教員との協働 ・チューターとの協働	・先生と生徒、生徒と生徒の日常の関係性を把握	・心理 ・学習内容		
寄り添う子カテゴリー C				
a 距離(生徒との適切な距離を保つことができる)	b 働きかけ(学ぶ意欲を高める働きかけができる)	c 受け取る(生徒の事を理解することができる)		
a-1 物理的距離	a-2 心理的距離	b-1 生徒の状況に応じて個々に合った教え方ができる	b-2 生徒の状況に応じて個々に合った言葉かけができる	c-1 学習面 c-2 心理面
・個々の生徒に合った立ち位置で寄り添うことができる ・人数や教室の様子に応じた距離で接することができる	・大学生と中学生という距離感を守ることができる	・採点方法の工夫 ・中学校の学習の文脈に沿った教え方	・生徒自身を気遣う言葉かけができる ・あめとむち	・生徒が学習内容を理解できているかを判断できる ・得意/不得意の判断 ・生徒の声を丁寧に聞くことができる ・生徒の言葉の裏側にあるものを読みとることができる ・非言語的な表現を受け取ることができる

分析の対象として、2005年度より実施しているK地区の放課後学習支援活動を取り上げる。当該活動では、学習者がどのようなところで困難を感じ、つまづいているのかに「寄り添うこと（LA=Learning Attendant：造語）」を重視している。本稿では、LAの支援を企図し作成した評価基準における「記録するチカラ」を取り上げ（表1参照）、8つのカテゴリー（図1参照）を生成し、分析を試みた。

### 3. 記録の変容から見える学生の成長

例えば、学生Aの記録には、最初生徒とのやりとりの記述がほとんど見られなかったが、学習内容の具体的な記述が増えるとともに、生徒の詳細な姿や課題、個別性などが焦点化されていった。3年後の学生Aの記録は、教師と生徒とのやりとりや生徒の意見などを具体的に記述し、第三者とその場の問題や固有性を共有することを可能にしている。一方、学生Bの記録は、生徒への働きかけやそれに対する反省や迷い、自分の教育観を中心とした記述から始まっているが、生徒や他のLAの様子など、現場で見聞した事実に関する記述が増えることによって自分を相対化し、目の前にいる生徒の文脈を推察して課題を把握するように変容している。例えば、生徒とのやりとりのなかで自分の願いと現状とのずれに「やるせなさ」を感じたり、生徒の反応に対して悩んだり自分の働きかけを振り返ったりということが詳しく記述された記録の後に、「立ち位置を間違えたと思います。(略) (生徒どうしが) 相談できない環境を作り出していたんですね」と、教室における自分の立ち位置を把握する記述が表れている。3年後の学生Bのエピソード記録は、主観的把握に基づく記述や自分の言葉で場の意味や質感を表現している記述が多いが、それらを通して授業空間における具体的な問題や解決策について提示している。また、3年後のインタビューでは、1年次に参加していた当該活動での「困ったこと」について、「(中学生と大学生がともに活動するうえで) 適切な人数」という観点をあげている。これは、表1の現場を把握するチカラに該当し、活動の改善点や展開可能性を含めて現場での体験を振り返っていることがうかがえる。「適切な人数」という観点は、学生Bが現場での生徒とのやりとりのなかで悩み、問題を解決してきたプロセスから得られたものだと考えられる。記録を蓄積していることで、教師として必要な視点が、教科書からではなく自分の体験のなかから生まれているということを確認できる。以上、初期段階では、「主観的把握」に基づいた記述が多いが、「事実」やそれに基づいた「推察」や「具体的課題の把握」「相互的具体的な働きかけ」に関する記述が増えるにしたがって、「問題解決」するプロセスも映し出されることが明らかとなった。

【図1. 8つのカテゴリーと思考地図】



上の図は学生A・Bが新参者として現場に参入したときの実践記録からわかる思考地図である。後年、この二人がどのような地図を描くことができるのか、そしてこの地図をどのように振り返ることになるのか、報告したい。