

# 保育者養成課程における教育方法について —「アクティブラーニング」をめぐる一考察

綾 牧 子

(文教大学教育研究所客員研究員)

## Education Methods in Training Courses for Nursery Teacher -One Example of Consideration of 'Active Learning'

AYA MAKIKO

(Guest Researcher of Institute of Education, Bunkyo University)

### 要 旨

保育者養成課程における実践的な教育方法に関して、「アクティブラーニング」の手法を中心に考察を進めた。アクティブラーニングの定義を踏まえた上で、筆者の授業実践事例や参考文献からの授業実践事例を検討し、優れた実践の共通点を見出した。また、アクティブラーニングの教育手法を表面的に取り入れるのではなく、その根本的な理論を踏まえて実践していくための考え方をいくつかの視点から考察し、今後の課題をまとめた。

### (1) はじめに～アクティブラーニングについて

#### ①なぜ、主体的な学習が求められるのか？

これまで、保育者養成課程における保育者の専門性獲得のプロセスについて、実習（幼稚園実習・保育所実習）における実習生と子どもの関係性の変容を通して考察を進めてきた<sup>1)2)3)4)</sup>。その結果、多くの学生は実習を通して「子どもとのかかわり」を専門職である保育者の視点から考えられるようになることがわかった。それは、実習等での具体的な子どもとのかかわりや様々な経験を詳細、かつ客観的に省察し、それを就職した際の保育につなげていこうとする姿勢から生まれるものであることも明らかになった。保育者養成校では、これらの実習における学びを踏まえて、学生が将来的に保育者として継続的な学びをつないでいくための教育内容・方法が考えられなければならない。そのためには、人間は主体的に学び続けていく存在であるという生

涯教育の考え方を根底に、学生の人間性を豊かにするような指導内容と方法を検討していくこと重要である。また、学生が保育者養成課程の段階から、学びを自分のものとして獲得していくための主体的に学ぶ教育環境が必要である。

#### ②主体的な学習のための手法としては？

そのための実践的な教育方法に関して、近年取り上げられている「アクティブラーニング」の手法を中心に、それが保育者養成課程の学びにどのように取り入れることができるかについて検討することが、本稿の目的である。なお、「アクティブラーニング」や「アクティブ・ラーニング」など、様々な表記の仕方が見られるが、本稿では溝上慎一の定義<sup>5)</sup>を参考に、特に引用した資料に基づかない限り「アクティブラーニング」と表記することとする。

特に筆者が勤務する彰栄保育福祉専門学校

保育科は、2年課程で幼稚園教諭二種免許状と保育士資格の両方を取得することが卒業要件となっているため、卒業生のほとんどが保育者として就職をする。免許・資格を取得せずに卒業することが不可能であり、学業途中での進路の迷いは、即退学へとつながってしまう。

また、2年間の中で、必修科目と選択科目を合わせて87単位以上を取得する必要がある、その中で1年次2月～2年次10月の時期にかけて5回の実習を実施していく。このような過密なカリキュラムの中で、より実践的な教育が求められている。近年では、専修学校に文部科学省より認定される制度「職業実践専門課程」が設けられ、職業に必要な実践的かつ専門的な能力を育成することが期待されるようになってきた。入学者が主体的に保育を学び、実習での実践的な学びを通して、1人ひとりが自分の保育についての考えを持ちながら卒業していくための具体的な教育内容・方法について考えていきたい。

### ③アクティブラーニングとは？

「アクティブラーニング」という言葉は、最近特に耳にする言葉となった。「私は、アクティブラーニングで授業をしています」といった使い方をしている話も聞かれる。アクティブラーニングの定義や背景、教育方法の歴史的な流れにおける位置づけ、類似の言葉について、ここで詳細に論じることはいらないが、簡単に言葉の定義をおさえておきたい。

高等教育機関（主に大学）での取り組みについては、中教審答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ」（2012年8月28日）<sup>6)</sup>において、アクティブ・ラーニングについて言及されている。そこでは、学士課程教育の改善の経緯のなかで、「グループディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等による課題解決型の能動的

的学修（アクティブ・ラーニング）に取り組み、成果を上げる大学も出てきている」と述べられている。また、答申の用語集では、「アクティブ・ラーニング」について、「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、社会的な能力、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」と説明されている。

また、特に最近になって、小中高等学校における学習指導要領の改訂に伴い「アクティブ・ラーニング」が話題となっている。中教審への諮問「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」（2014年11月20日）<sup>7)</sup>では、「アクティブ・ラーニング」が「課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習」と説明されている。学習指導内容ではなく、指導方法に言及されている点が、今までの学習指導要領とは違った視点とされている。

なお、アクティブラーニングを先駆的に研究している溝上慎一は、アクティブラーニングを「一方向的な知識伝達型講義を聴くという（受動的）学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、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」と定義している<sup>8)</sup>。そして、「教員から学生への一方向的な知識伝達型講義における学習を、受動的学習だと操作的に定義するのがアクティブラーニング論の大前提」であるとしている<sup>9)</sup>。つまり、そこには、「講義を聴いていることも能動的な活動である」といった批判は、批判にならないことが示されている。

また、アクティブラーニング型授業を3つ

のタイプに整理して、その技法と戦略を示しており、タイプ0からタイプ3まで、以下のように整理されている<sup>10)</sup>。

- タイプ0・・・教員から学生への一方的な知識伝達型講義における学習（「アクティブラーニング」に定義されない授業）
- タイプ1・・・タイプ0の脱却に注力するので、コメントシートや小テストなどを採り入れて、受動的学習を若干脱却する程度の、比較的教員主導・講義中心型の授業が多くなる。技法・戦略としては、コメントシート、ミニツツペーパー、小レポート、小テスト、宿題、クリッカーなどがあげられる。
- タイプ2・・・教員主導・講義中心型であるが、話す・発表するといった活動を構造的に高めているもの。技法・戦略としては、ディスカッション、プレゼンテーション、体験学習などがあげられる。
- タイプ3・・・学生主導型を徹底する授業。授業・コースデザインがパッケージとして構造化され、戦略性が高い。技法・戦略としては、協同・協調学習、調べ学習、ディベート、LTD、ピアインストラクション、PBL、チーム基盤学習、IBL、ソクラテスメソッド、ケースメソッド、発見学習、ピアラーニング、フィールドワーク、加速度学習、BLPなどがあげられる。

## （2）事例検討～筆者の授業実践から

ここでは、今まで筆者が実践してきた授業を振り返る。また、次の（3）では多くの授業実践事例が掲載されている参考文献がある中から、2つの授業実践事例を取り上げ、それらを踏まえて、アクティブラーニングを取り入れて授業を実践していくときの留意点についてまとめていきたい。

### ①「教育実習指導」における幼稚園実習の振り返り（グループワークと全体での発表）

幼稚園実習担当として、「教育実習指導」を担当している。幼稚園実習（1回目・2年次4月初旬・12日間）の終了後に、以下のような流れで、グループ学習を主とした実習の振り返りを行っている。

#### ＜活動の流れ＞

##### （1）実習体験の共有化をする

5～6人のグループを作り、以下の3点について1人ずつ話をする。

- ・入園前の保育者の仕事について
- ・子どもの遊びや活動について
- ・幼稚園の保育方針や保育者の保育について

##### （2）テーマを絞って話し合う

話し合いを踏まえ、テーマを決めて話し合う。グループメンバーの体験や学びを通してわかったこと、秋期実習に生かせることをまとめる。

##### （3）話し合いのまとめをクラス全体で発表

発表時間が約7分、質疑応答が約3分で行う。発表の仕方は自由だが、聞いている人に理解してもらいやすい発表の仕方を工夫するよう伝えている。そのため、一部を劇仕立てにしたり、模造紙にまとめたり、ペープサートを使うなどの工夫が見られる。

##### （4）個人でのまとめ

グループでの話し合いや発表を通して、自分なりに気づいたこと、考えたこと、次回の実習までに準備すべきこと、もっと深く学びたいことについて、各自でまとめる。

2回目の幼稚園実習は、2年次9月下旬～10月中旬にかけて実施される。その実習後も、同様にグループ活動を主とした実習の振り返りを行う。2回目は、あらかじめ教員がテーマを設定し、まず各自で実習体験をそのテーマごとにまとめる。その後、テーマごとのグループを決め、グループでの話し合いにより学びを深め、クラス全体で発表し、最後に各自のまとめをする、という流れで進めている。

## ②「保育者論」における授業実践（ロールプレイング）

2年次後期に設定されている「保育者論」の授業担当として、就職してから想定される保育の様々な場面におけるロールプレイングを行う授業を実践している。「様々な場面」としては、たとえば以下のような場面が設定されている。

### <場面設定>

5月です。入園当初から幼稚園になじめずに泣いてばかりいる新入園児のAちゃん（3歳児）、登園、遊び、食事、ずっと泣いています。ほんの少し、友達の遊びを見て、泣きやむこともあります。あとは泣きながら「お母さんは？ お母さんは来る？ はやく会いたい」と言っています。ほかの泣いている子どもは落ち着き始め、今は元気に遊んでいます。お母さんはAちゃんが園になじめないことに悩み、園をやめさせるか、違う園に転園した方がよいのではと考え相談にきました。母親、担任、園長のそれぞれの立場から意見を出し、解決策を探ってみてください。

### <活動の流れ>

- (1) グループで、割り当てられた場面の対応を考える。
- (2) 「担当保育者役・保護者役・ナレーション・その他必要な役」を決めて、ロールプレイできるよう準備をする。
- (3) クラス全体で発表する。

## ③「保育者論」における授業実践（ワールドカフェ）

2年次後期に設定されている「保育者論」の授業担当として、「保育職と他職種との違いから保育職の特色や専門性を考える」という目的の授業において、ワールドカフェの手法を使った授業を行っている。

### <活動の流れ>

- (1) 5～6人のグループを数グループつくる。
- (2) 「保育の仕事と他の仕事（子どもと関わる）との違いを考えよう」というテーマで、「他の仕事」をグループでひとつ決める。たとえば、「テーマパークのキャスト」、「おもちゃ屋や子供服の店員」、「小児科の医者・看護師」、「小学校の先生」などがあげられる。
- (3) ワールドカフェ方式の話合いの仕方を説明し、実際に行う。  
ラウンド①基本の話合い  
②ホスト1人を残して他グループへ  
③        "  
④        "  
⑤基本のグループに戻り、話し合いの共有化
- (4) 最後に各自で、「保育職の特徴は何か」についてまとめる。

## （3）事例検討～参考文献から

### ①実習（保育・教育）系

梶山女学園大学教育学部こども発達学科の1年次前期に開講される少人数制のゼミ（ふれあい実習Ⅰ）における実践である<sup>10)</sup>。将来の志望にかかわらず、幼稚園・小学校・中学校・高等学校への見学実習を行い、それぞれの実習後、見学した内容をもとに討論会を行っている。討論会の流れは、①ディスカッションオンザペーパー、②見学クラスの概要の発表、③議論点についてのブレインストーミング、④全体ディスカッション、となっている。理論と実践が両輪となって学生の学びを構成していくカリキュラムとなっている。

### ②教員養成系

創価大学の関田一彦教授の教職科目「教育方法」における実践である<sup>12)</sup>。グループ学習を基本とする授業構成となっており、具体的なツールとして、①対話ジャーナル（とコメ

ントの練習)、②予習マップ(と解説の練習)、③コラボテスト(と作問の練習)、④ポートフォリオを使った三者面談、の4つが設定されている。また、それぞれの評価基準と評価割合も学生に明示している。

### ③多くの授業実践事例の共通点

アクティブラーニングを意識した授業実践事例は数多くあるが、その共通した特徴は以下の点にあると考えられる。

ひとつは、授業が構造的に考えられていることである。「半期の授業の全体において、どの部分にどのようなツールを用いて、学生のアクティブな活動を取り入れていくのか」が授業の目的に合わせて考えられている。また、ひとりの授業担当者だけではなく、学科全体の教員で共通理解のもと取り組んでいたりと、授業実践を別の教員が考察したりするなど、全学的な取り組みとして実践されている。

もうひとつは、評価の在り方についてである。学生自身が積み重ねてきたレポートなどをポートフォリオとしてまとめ、学生の自己評価を中心としている。「評価すること」自体を学生の学習のプロセスの一部としている考え方であり、これはむしろ教育評価の基本的な考え方でもあると思われる。ツールとしてルーブリックを用いたパフォーマンス評価も多く見られる。

また、もうひとつあげるとすれば、クラス全体の学習環境を整えることに、教員が心配りをしているという点である。学生が討論しやすい環境を工夫することを意識した実践が多く見られる。たとえば、机の配置などを工夫して教室環境を整えたり、学生同士が承認し合えるような活動を取り入れたりしている。

### (4) アクティブラーニングの考え方～主体的な学習を支える教員の役割

#### ①学校教育制度の中における「主体的学習」についての考察

そもそも「主体的に学ぶ、自ら学ぶとは、どういうことか？」についての吟味をしておきたい。もしくは、学校教育の中で「主体的に学習するとは、可能か?」、「可能だとすれば、どのようなスタイルなのか?」、「可能にするためには、何が必要か?」、「アクティブラーニングは、そもそも今までの教育とどう違うのか?」といった根本的な問いをしっかりと考えておく必要がある。教員にとって、学習者が主体的に学ぶことを期待することは当然のことであるし、願っていることである。それゆえ、今までの授業の中でも、目指されていたものはずである。しかし、今、改めて学習者が、主体的、能動的に「学修」するための授業の在り方が注目を集めており、実践的な力を育成することも目指されている。留意しなければならないことは、ただスタイルだけを形式的に取り入れた表面的なアクティブラーニングにならないようにすることである。ゆとり教育論と脱ゆとり教育論とを繰り返す、というような歴史的な流れの繰り返しで終わらないよう、根本的な問題意識を踏まえた上で、現在、進められている行政の流れや、アクティブラーニングの理論、そして多様な実践を見て、自ら実践していく必要があると考える。

#### ②「主体的に」とは、どういうことか?

まず、「主体的に学習する」ということについて考えてみたい。概して私たちは、新しい言葉が出てくると、その教育方法を採用すれば、必然的に「うまくいくようになる」と思いがちである。しかも、教育方法ばかりに目が向けられ、このような根本的な問いを十分に議論することは少ないし、また難しい。

溝上は「教育関係の論文や著書、中教審の各種答申で、『主体的な学び』『主体的学習／学修』はかなり使用されているが、それがいかなる用語・概念なのかを真正面から説明しているものは、きわめて少ない」「多くの者



が『主体的な学び』という言葉、伝統的な動機づけから学習方略、メタ認知までを次元化・構造化したような、そんな学術用語を指して使用しているとはとうてい思われないう。もっと単純なもの、感覚的なものであらうと思う<sup>13)</sup>と述べている。そして『『主体的な学び』とは何かと答える作業は、とても厄介である」としながらも、「主体的な学び」（形容詞で理解するアプローチ）と「アクティブラーニング」（活動で理解するアプローチ）とを区別して説明している。「アクティブラーニング」は「主体的な学び」の下位次元に位置するものであり、あくまで教員から学生への一方的な知識伝達型講義から脱却するための操作的な概念とされている。

もっとも、「主体的に」を哲学的に考えると、たとえば哲学者の西研は「アクティブな主体になるっていうのはけっこう大変だと思う」と述べ、「触発モデル」で考えることを提案している<sup>14)</sup>。人間は、色々な人たちや書物と関わりながら、様々な仕方と触発され、自分のなかに様々な視点を持つようになる。そして、考える視点が多くなり、様々な視点からアイディアが出てくるようになる。「他者から触発されることで初めて自分の意志とか欲望が立ち上がってくることも多い。それが『主体的になる』ということ」<sup>14)</sup>と西は述べている。

著者も、今までの研究の流れの中で「主体的」は、かなり重要なタームであった。修士論文「子どもの主体性を育成する活動とコミュニティシステムー子どもと大人のかかわりの視点から」<sup>15)</sup>から、昨年度研究「保育者養成における保育者の専門性獲得のプロセスに関する一考察ー実習における子どもとの関係性の変容から」<sup>4)</sup>に至るまで、「主体的」は問題意識の中核、あるいはその輪郭を占めていた。たとえば、昨年度研究<sup>4)</sup>では、「主体的」を考えているときの素材として、いくつかの考え方を挙げた。たとえば、大宮の考え方

は、発達を文化的営みととらえ、子どもを「社会に参加しようとしている主体」としてみている。そして、「子どもの主体的な学びの姿が見えてくると、保育の見通しが具体的なものとなる」と述べている<sup>16)</sup>。また、教育の分野においても、同様の考え方として、たとえば正統的周辺参加論<sup>17)</sup>、シティズンシップの教育思想<sup>18)</sup>、参画学習論<sup>19)</sup><sup>20)</sup>などがあげられることを挙げた。子ども（学習者）の発達や学びを、個人的な発達のみと焦点を当てるのではなく、社会の文化的な実践に参加、あるいは参画しながら生きていくための行為であると捉える考え方である。そこでの保育者・教師の在り方としては、齊藤孝が教育関係の根幹として提出している「あこがれにあこがれるベクトル図」<sup>21)</sup>の考え方も参考になる。ここでは、教師を「学びの関係性に責任を持つ主体」と捉え、子ども（学習者）とクリエイティブな関係性の現出に責任を持つ者と考えられている。

「主体」というときには、そこに必ず「客体」が存在する。そして、その「客体」が何で（誰で）、「主体」との間に、どのような関係性がとり結ばれた時に、「主体」は「主体的」となり得るのか、ということを考える必要があるのだと考える。

### ③「学校教育」の特徴～なぜ「仕掛け・戦略」は必要か？

しかし、「学校教育」の中で、子どもや学生が「主体的」に学習を進めていく時の困難さは否めない。少子化や都市化、情報化等の社会変化が教育に与えた影響も大きい。地域の教育力の低下、家庭の教育力の低下、コミュニケーション能力の低下等と言われるようになり、「コミュ障」と自称する学生も見られるようになった。そのような社会状況の中で、「学校」に求められる教育の役割が幅広くなってきたことも確かである。単に「知識を持っている」ことだけではなく、その知識を

自分に引き付けて考えて、「どう社会とつながっていくのか」を考えていくことが重要視されている。あるいは、他者と話し合う中で、「何がより価値があるのか」を考えていくことに重きがおかれるようになった。もちろん、学校教育の歴史の中で、このように自分の生き方とリンクした学習や活動が重要視されてこなかったわけではもちろんないが、前述のように現代社会の状況は変化してきている。以前は、「どう生きていくか」、「何が生きていくのに大切なのか」など、そのような「生き方」に関することを直接的に話し合うことができる家族、親戚、地域の住民、友達仲間が身近に存在した。それは、「意図的な教育」という枠組みが存在する場所ではなく、もっと幅広い空間の中で発生していたのだろう。そのようなかつては幅広い空間の中で自然発生していた営みが、現在、社会教育も含めて学校教育のような「意図的な教育機関」に求められるようになった。もちろん、学校教育は社会教育とは違う難しさがある。自主的でなければ参加しないのが社会教育であるし、自主的でなくても参加しがちなのが学校教育である。

このような学校教育の特徴を踏まえると、学校教育ではより主体的に参加できるような「仕掛けや戦略」が必要であり、それがまさにアクティブラーニングだと考えられる。

#### ④仕掛けや戦略の「ねらい」を超えたところ

学校教育や保育の現場では、教育・保育目標があり、教育・保育課程があり、各学習活動がある。そこには、それぞれに「子どもの状況」や「学習目標」に基づいた、「ねらい」があり、「ねらい」に基づいて教育・保育環境を整え、教育・保育方法を考える。つまり戦略がある。苦労して指導案を書き、緊張しながら、かつ楽しみながら実践を行う。その反省（評価）を、次の保育・教育につなげていく。

しかし、教育や保育において、教員や保育者の「ねらい」通りに、授業や保育ができることはほとんどないし、また「ねらい」通りに実践できることだけが「良し」とされているわけでもない。「ねらい」通りにならなかったことを否と捉えるのではなく、どのように次の教育・保育につなげていくのか、つまり「省察」していくのか、ショーンのいう「反省的実践家」<sup>22)</sup>になれるのか、ということに価値がおかれることが多い。

つまり、「ねらい」を超えた展開が発生したとき、それを含めた評価をしないと、評価によって、生まれた実践が矮小化される恐れがある。著者もそうであるが、そのときの教師の在り方、評価の仕方、その次の展開については、常に様々な意味で「恐れ」と「畏れ」を伴う。そこに「恐れ」のみを感じてしまうと、実践はその場限りで疲労感だけが伴うものとなってしまう。

それでは、具体的に評価をどこに価値づければ、主体同士の学びが深まるような価値ある授業を展開し、「ねらい」を超えた「思考の広がり」を展開できるのだろうか。そして、最終的に各主体が自分の視野を広げ、「生きる」ことに引き付けて考えることができるようになるのだろうか。

#### ⑤社会構成主義の考え方に基づく

「ねらい」を超えたところまで視野に入れた評価としては、「ルーブリック」が有用である。アクティブラーニングの考え方は、社会構成主義（個人の認識は他者との相互作用によって社会的に構成される）の考え方に基づいている<sup>23)</sup>。また、アクティブラーニングでの教育のアセスメント（評価）のツールとして有用とされる<sup>24)</sup>「ルーブリック」も、同様に社会構成主義の考え方をもとにしている<sup>25)</sup>。

そして、この社会構成主義の根底にある学習や発達の考え方は、大宮の「学びの物語」や「正統的周辺参加」の考え方にもつながる。

たとえば、大宮は著書『学びの物語の保育実践』の「おわりに」において、保育者なら誰もが持っている保育の理論について「個々人の心の中にあるその理論は、個人的なものではなく、きわめて社会的に一つまり、たとえば教育要領や保育指針、あるいは養成校での授業、あるいは学校での『成績・学力・いい人間』の語られ方、それらすべてのものに影響されて一形作られたものなのです」<sup>26)</sup>と述べている。ここで紹介されているニュージーランドの保育アセスメントである「学びの物語」(ラーニングストーリー)は、「子どもたち、保育者、親たちが共有する子どもの学びの記録として、子どもの学びを軸にした保育計画の資料として活用される」ものである。つまり、保育者から子ども、あるいは親に対する一方的な評価ではなく、「子ども同士」も含めた子ども・保護者・保育者の相互作用による保育記録、「対話型アセスメント」なのである。

また、東北福祉大学では保育者養成における実践で、「アクティブ・ラーニング」を導入している。その導入の際の基本的な考え方として、アクティブ・ラーニングを「問題解決型アプローチ」と「ホールシステムアプローチ」とに分類している。「ホールシステムアプローチ」は、「社会構成主義」に立脚する「ポジティブアプローチ」の手法を構造化しているもので、保育者養成課程の教育においても重要な視座だとしている<sup>27)</sup>。

## ⑥教員の役割

以上の考察を踏まえ、改めて「教師の役割は何か?」について、考えていきたい。

筆者は、本年度前期、本校の保育科1年「教育原理」の授業で、「遊び」をテーマにグループワークを行い、最後に「遊んでいる子どもにとって、大人や保育者の存在は???」という問いを出し、グループごとにその応えを黒板に書くという実践を行った。ほぼ毎年

行っている実践だが、今年度、ひとつのグループが「じまな存在。でも、必要なときに居てくれる」と黒板に書いた。この応えは、子どもの育ちを支える保育者の真髓を現しているのではないかと、筆者はとても感心したのである。「教育」は、与えられると邪魔であるが、でも必要なときに必要なものと考えられる。社会教育や塾であれば、必要であるからそこに参加するわけだが、学校教育は必ずしも学生が「必要」と感じていないこともある。

しかし、実践から生まれる問題意識や課題解決の「問題」や「課題」は、社会とつながる「問題」や「課題」のはずである。特に、保育者を目指して入学してくる専門学校の学生は、保育現場での実習後、卒業後の自分の姿を考え、あるいは卒業後の自分の姿が以前と違っていることに悩む。

教員の役割は、それを解決するためのヒントとなる知識を伝えていくこと、当事者意識を持たせることである。あるいは、社会的な問題や課題と学生自身の問題をつなげていくこと、つながっていることを伝えていくことである。それを協働で考えながら、学生自身が「生きる」=「学ぶ」となるような学び方を体得し、将来にわたって継続的な学びをつないでいけるような工夫が必要である。

## (5) まとめ～今後の課題

本稿のまとめとして、自分の授業実践の改善点やアクティブラーニングの実践における留意点を踏まえて、今後の課題をまとめていきたい。

まず、筆者自身の授業の改善点についてである。授業を実践していくにあたり、以前は、知識と学生の思考をつないでいくのは、個々の学生が各自でやることであって、教員がすべきことという意識はなかった。つまり、評価に関しても、「教員が提供した素材をどこまで学生自身が自分に引き付けて考えられたか」という視点・観点であって、「引き付けるこ



と」自体まで、授業の内容には入れてこなかった。それは、学生各自がプライベートなことをも含みながら考えていくべきことであって、授業中にそこまで突っ込んでいく必要性を感じていなかったからである。話し合い活動についても、「他者の考えを聞く」ことは大切であるとしながらも、それを自分に引き付けて考える活動は、授業内の活動として時間を十分に取ってこなかったのが現状である。

しかし、前述した社会状況の変化と学生の変化、それに伴う学校教育の教育方法の改善の必要性とその延長線上にあるアクティブラーニングの手法を考えていくと、学生が自分自身の問題として物事を引き付けて考え、プライベートなことも含みこみながら授業を展開していく必要があると考えられる。そこまで授業の中でお互いを知り、丁寧な尋ね合いや議論をしていくことが、これからの社会を生き抜くために必要なことなのであろう。しかし、それを実践していくためには、学生にとって、ある程度の自己開示が必要であり、自己開示をするためには、「何を言っても大丈夫」という環境や空間が必要である。つまり、「肯定的相互依存」の関係を醸成できるかが重要になってくる。教員の仕事は、学生1人ひとりの「生きていくときの自己課題」や「生きづらさ」を課題として学びにつなげ、社会の知識や問題とリンクさせていくことである。そこでは、他者と話せる環境を整えることが必要であり、実際に話し合いをする中で、その話し合いを学生1人ひとりが自分の糧にしていけるような視点で授業づくりをする必要がある。

もうひとつは、評価の視点や観点である。評価のひとつとして「ルーブリック」があるが、「評価」を次のステップへつなげる評価と捉え、構造的に授業をデザインすることで、「評価」を「分析」につなげることが必要である。今までは、授業のねらいが大雑把で明確ではなく、結果的に学生の声にどうコメン

トしたらよいか、見えてこなかった。その時々で、様々な手法を単発的に行っていただけであったため、もっと全体的な授業構成（カリキュラム）のなかに手法を落とし込んでいく必要がある。

最後に、これは保育者養成課程の全体的なカリキュラム論の視点になるが、全学的なカリキュラムを考えていく必要があるということである。アクティブラーニングは、総合的・長期的な一連の計画として考えることが大切であり、これに関しては今後の課題としたい。

#### 【注・引用文献】

- 1) 綾牧子（拙著）「保育実習と教育実習における学びについて－保育科学生の「子ども」イメージの変化から－」（研究ノート）『彰栄保育福祉専門学校研究紀要』25、2010、pp.65-71
- 2) 綾牧子（拙著）「保育科学生の实習前後における「子ども」イメージの変化－実習指導の内容と方法の検討に向けて－」『彰栄保育福祉専門学校研究紀要』27、2012、pp.17-27
- 3) 綾牧子（拙著）「保育科学生の实習前後における「子ども」イメージの変化(2)－保育の専門性獲得と関連付けて－」（研究ノート）『彰栄保育福祉専門学校研究紀要』28、2013、pp.53-60
- 4) 綾牧子（拙著）「保育者養成における保育者の専門性獲得のプロセスに関する一考察－実習における子どもとの関係性の変容から－」『彰栄保育福祉専門学校研究紀要』30、2015、pp.3-13
- 5) 溝上慎一『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、pp.6-7
- 6) 中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ」（質的転換答申）2012年8月28日

- 7) 文部科学大臣諮問「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」  
2014年11月20日
- 8) 溝上、前掲書、p.7
- 9) 溝上、前掲書、p.70
- 10) 溝上、前掲書、pp.70-72
- 11) 椋山女学園大学教育学部こども発達学科「学校へ見学実習にいき、保育実習や教育実習のための基本的技能を身に付ける」、日本私立大学協会 教育学術新聞『教授法が大学を変えるー進化するアクティブ・ラーニング (2014年度版)』平成27年4月3日
- 12) 松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター編著『ディープ・アクティブ・ラーニング 大学授業を進化させるために』2015、勁草書房、pp.188-214
- 13) 溝上、前掲書、pp.97-98
- 14) 「教哲研（教育を哲学する研究会）ホームページ」の「第2回『問題解決学習』ーその本質とは何か」より、哲学者の西研の発言。<http://kyotetsuken.net/tedan2.htm> (2015.8.25.取得)
- 15) 五十嵐牧子（拙著）「子どもの主体性を育成する活動とコミュニティシステムー子どもと大人のかかわりの視点から」（文教大学大学院人間科学研究科生涯学習学専攻 修士論文）、2000
- 16) 大宮勇雄『学びの物語の保育実践』ひとなる書房、2010、p.75
- 17) ジーン・レイヴ、エティエンヌ・ウェンガー著、福島真人・佐伯胖訳『状況に埋め込まれた学習ー正統的周辺参加』産業図書、1993
- 18) 児玉重夫『シティズンシップの教育思想』白澤社、2003
- 19) 萩原元昭編『子どもの参画ー参画型地域活動支援の方法』学文社、2010、pp.112-115
- 20) 五十嵐牧子（拙著）「生涯学習における『子どもと大人の参画学習』の理念につ

いて」『文教大学教育研究所紀要』第9号、2000、pp.95-102

- 21) 齋藤孝『教師＝身体という技術ー構え・感知力・技法』世織書房、1997、pp. i - iii
- 22) ドナルド・ショーン著、佐藤学・秋田喜代美訳『専門家の知恵ー反省的实践家は行為しながら考える』ゆみる出版、2001
- 23) 溝上、前掲書、p.80
- 24) 溝上、前掲書、p.123
- 25) ダニエル・スティープンス、アントレア・レビ著、佐藤浩章監訳『大学教員のためのルーブリック入門』玉川大学出版部、2014、p.178
- 26) 大宮、前掲書、p.226
- 27) 和田明人・君島昌志・青木一則・米山珠里・日野さくら「保育者養成におけるアクティブ・ラーニング」『東北福祉大学研究紀要』第37巻、2013、pp.57-71

#### 【参考文献】

- ・神長美津子「専門職としての保育者」『保育学研究』（日本保育学会）53-1、2015、pp.94-103
- ・田村学『授業を磨く』2015、東洋館出版社
- ・西岡加名恵・石井英真・田中耕治編著『新しい教育評価入門ー人を育てる評価のために』有斐閣、2015
- ・日本臨床教育学会編集「特集 教師・発達援助職を育てる」『臨床教育学研究』第3巻、2015
- ・文部科学省『大学教育の質的転換に向けた実践ガイドブック 大学における特色ある教育事例の把握等に関する調査研究』2014
- ・「特集 体育で取り組むアクティブ・ラーニング」『体育科教育』2015年7月号、大修館書店
- ・gacco (<http://gacco.org>) の講座「ga017: インタラクティブ・ティーチング」