

幼保人材養成課程における アクティブ・ラーニング実施にかかわる一考察

波多野和彦^{*1}, 中村佐里^{*2}, 三尾忠男^{*3}

*1 江戸川大学, *2 自由学園最高学部, *3 早稲田大学

A Consideration on Activate Thinking of Learners through the Working Assignments of Childhood Education

Kazuhiko Hatano^{*1}, Sari Nakamura^{*2}, Tadao Mio^{*3}

*1 Edogawa University, *2 Jiyu Gakuen, *3 Waseda University

In the training course for childhood education, usually students train to make educational materials and to play performances in preparation for childcare and teaching practices. However, it is difficult to activate students' thought simply by repeating work tasks. We consider to activate thinking of learners through working assignments.

キーワード: アクティブ・ラーニング, 思考のアクティブ化, 作業課題, 幼保人材育成

1. はじめに

中央教育審議会(2012)「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～(答申)」を契機にして、高等教育における「アクティブ・ラーニング」の導入が進むとともに、2020年から順次実施予定の次期学習指導要領に記載された「主体的・対話的で、深い学び」にかかわる取り組みも始められている。

アクティブ・ラーニング手法には、例えば、山地(2015)が整理しているように様々な形態がある。高等教育では(初等中等教育段階の「総合的な学習の時間」における学習活動の仕掛けに類似する)PBL(Project Based Learning)型活動を展開する取り組みが多く、専門領域の学びよりも学士力などを想定した問題解決能力を身につけることに比重が置かれている。しかし、自らが課題を発見し、それを解決するための主体的な試行錯誤を通じて、中長期的な活動を継続的に展開させるために、授業者には、学習者の試行錯誤を適切に誘うための周到な準備を行わねばならないなど、荷重な負担がかかることが知られている。

また、初等中等教育では、新しい学習指導要領には

「主体的・対話的で、深い学び」が盛り込まれ、教科の学びを「座学による教授者から学習者への一方的な知識伝達」から「学習者の積極的な活動を通じた学び」に転換することが促されている。

アクティブ・ラーニングや深い学びをより良く実現する方法の一つとして、CoREF(2010)の知識構成型ジグソー法なども考案されている(協調学習の手法と位置づけられている。もともなったジグソー法などについては、鈴木ら(2017)のサイトや友野(2015)などが参考になる)。調べた成果などを報告するスタイルで、チームを意図的に構成し直すことにより、振り返りを活かそうとする工夫である。

ところが、実践経験から、授業者による一方向的な説明に比べ、自らの活動が中心となる授業では、その満足度は高くなる傾向が見受けられる反面、学習者が試行錯誤を行うことで、学んだ気になって、満足してしまう弊害も知られている。

我々は、基礎的な学力が不十分な学習者に、必要な知識や情報を過不足なく与えながら、より良い学びを達成させるための工夫に取り組んでいる。

2. 検討すべき問題

2.1 検討事例の背景

諸事情を踏まえ（江戸川大学に）幼稚園教諭、及び保育士の資格取得を目的とする学科が設置されてから4年目となる。首都圏のベッドタウンとして、開発が進められている当該地域の隣接エリアには、いわゆる大手の（幼保系人材養成課程を持つ）大学が存在していることから、現場実習や就職に際し、相応の水準が要求されるピアノの技能を入学時には要求しないこととしていることから、大半の学生は、ピアノの演奏・伴奏にかかわる技能が圧倒的に不足している。そこで、練習環境（施設設備やインストラクタなど）を整え、不足する技能を（自らの努力で）補える様に整備するとともに、学修成果を確認し、その後の継続的な努力に結びつけるための動機付けとなるように学内発表会を実施している。

なお、ピアノの技量向上は、保育学会のセッションでも検討課題となっていた。

2.2 問題の所在

本来、ピアノのスキル向上のために実施する発表会であるにもかかわらず、活動の楽しさのみを追求するあまり（発表練習として、他の授業にも影響を与えてしまうほど時間を割いている割に）学生から「ピアノ練習が楽になった」との声が漏れる状況に至っている。

そこで、原因を探るために、学内発表会后（数日が経過したところで）担当する基礎ゼミ1年次生8名を対象に感想を書かせたところ、「緊張した」、「頑張った」、「今後も頑張ろうと思った」など、（自らの体験を中心とした）自己の技能水準のみを基準とした記述内容にとどまっていた。また、感想文に続き、学生として、音楽会に参加する目的、並びに、保育者の立場で参加させる場合の目的を書き分けさせたところ、「達成感」、「練習」、「完成」、「他者との協力」など、役割を意識した言葉が使われるようになった。

しかし、いずれにせよ、現場実習等に必要な技能の水準を目標とし、自らの技能との隔たりを認識して、学びの必要性を意識させる段階には至っていないことが明らかとなった。

中村ら(2016)が、学習者による相互評価だけを実施

する場合には、適正な評価が得られない可能性もあることを指摘しているように、アクティブ・ラーニングを仕掛ける際、単に、学習者の活動や試行錯誤を取り入れるだけでは、本来の目標であるべき意図した学びが達成されたのか、単に表面的な作業だけをこなし、学んだつもりになっているだけなのかを区別することは難しい。

より良い学びを実現するためには、学びを仕掛ける側の教師が「何を学ばせたいのか」を明確に意識し、学びを誘う必要があると考えられる。

3. 試行的な試み

3.1 対象の特徴

新しい学びのスタイルをより良く実現するためには、単に学習者に作業課題を実施（活動をアクティブ化）させるだけではなく、思考をアクティブ化させる必要があると我々は考えており、（実践を通し）そのための仕掛けや工夫を蓄積することを目指している。

思考をアクティブ化するための取り組みに先立ち、対象の観察からわかる特徴は以下の通りである。

- 1) 現場での実習を経験する前（基礎教養教育段階）の学生は、幼保領域の基礎知識が不十分である。くわえて、保育等に携わる者としての意識等が希薄であり、単に、子どもと遊ぶ視点しか持ち得ない者が多い。〈基礎知識，意識〉
- 2) 学生定員60名という小規模な学科のため、各科目の担当者が限られており、（内容や方法等を）相互に調整したり、連絡を密にしたりする機会が少ない。〈教師の連携〉
- 3) 実習を乗り切るために必要となるスキルの習得や教材の作成に比重が置かれるため、作業課題には、ある程度、対応できる。しかし、知識の理解や文献調査等に基づく熟考などについては、集中力を持続させられない。〈作業と集中力〉
例えば、幼稚園教育要領、並びに、小学校学習指導要領などの改定が直前に迫っていることは知識として知っている。そして、小学校にプログラミング教育が導入されること、そこでのポイントとして、論理的な思考力の育成が大切であることなどは伝えた。さらに、プログラミングの経験は無いにもかかわらず、Scratch

によるプログラミング体験の際にも静かに取り組んだ。しかし、体験を通して、小学校入学前段階の子ども達に必要とされる能力をいかに育成するか？ ピアノの技量と同様、どれだけの保育者が対応可能なのか？ などについては思い至っていない。

この状況から、プログラミング体験を「静かに良く学んでいる」と判断して良いのだろうか？

猫を歩かせる、猫を走らせるなどのプログラミング体験は、あくまでも作業課題の延長線上にあり、思考をアクティブ化している段階には至っていないと考えられる。

単に、学生に作業課題を課し、それに取り組ませるなどの活動を（授業に）持ち込むだけでは、作業課題

これまでに作った教材・教具について、振り返ってください。

いつ頃	何を作ったか	何のために
1年 総合前期	ペーパーアート (自分の顔)	自分の顔を覚えてもらうため。
2年 総合前期	ペーパーアート (自分の名前)	自己紹介で自分の名前を覚えるため。
2年 総合中期	パネルシアター (おもしろいこと、おもしろいこと)	歌に合わせてイメージを思い浮かべさせるため。
1年 下期	紙芝居 (自分の言葉で作った紙芝居)	絵本よりも多くの子どもたちに読んでもらうため。
2年 総合前期	紙芝居 (おもしろいこと)	絵本よりも多くの子どもたちに読んでもらうため。
2年 総合前期	指人形 (おもしろいこと)	絵本よりも多くの子どもたちに読んでもらうため。
2年 総合前期	ジョウロ (おもしろいこと)	ジョウロの仕組みを利用して、おもしろいことを見せるため。
2年 総合前期	ペーパーアート (おもしろいこと)	歌に合わせてイメージを思い浮かべさせるため。
2年 総合前期	パネルシアター (おもしろいこと)	歌に合わせてイメージを思い浮かべさせるため。
2年 総合前期	パネルシアター (おもしろいこと)	歌に合わせてイメージを思い浮かべさせるため。
2年 総合前期	まわりのこと、おもしろいこと	自然のことも、おもしろいことを見せるため。
1年 総合前期	折り紙で帽子の図鑑	折り紙の様々な種類を知ってもらうため。
2年 総合前期	厚紙、紐などを組みあわせて作ったおもちゃ	厚紙や紐など素材の質によって、おもちゃの作りかたが異なることを知るため。
2年 総合前期	魔法のカード (おもしろいこと)	おもしろいことを見せるため。
2年 総合前期	オートパペの絵本 (おもしろいこと)	子どもたちに絵本を読んでもらうため。

図1 作業課題の振り返り課題の例 (3年)

を表面的にこなすだけのアクティブ化に止まり、学生の思考をアクティブ化することは難しく、作業課題を通して、ある程度、思考や態度を誘う必要があると考えられる。

3.2 作業課題の振り返り

思考をアクティブ化するための実践に先立ち、まず、幼保領域の実践的科目の作業課題として(これまでに)作成した教材、及び、利用した絵本などを思い起こし、想定されていた子どもの年齢、その教材の利用目的について、記入させた(図1)。

その結果、現場実習に向かう直前の3年次生34名のうち、これまでに作成した教材の振り返りについて、「何のために」を作成した教材を5領域とのかかわりを踏まえ「子どものどのような能力を育成するためか」という授業者が意図した本来の視点に言及できた者が2割弱、その他は、自分自身が「その教材をどのような状況で作成したのか」という表面的な言及にとどまった。また、2割程度は「授業や実習のため」とだけしか回答できなかった。

さらに、1年次生53名にも同様の振り返りを実施させた(図2)。ほぼ全員が、保育者としての視点ではなく、学習者自らの視点での言及にとどまった。

なお、3年次生の場合、記入を求めた15の枠の8割程度を埋めているのに比べて、1年次生の場合、大半は4~5例、2割程度が8~10例であった。ただし、1年次生の場合、教材・教具としてではなく、単なる

これまでに作った教材・教具について、振り返ってください。

いつ頃	何を作ったか	何のために
4月	おもしろい紙芝居	たくさん折り紙を折るようになるため。 11月にも出し出すように。
5月	かぶるお面	おもしろいお面を作らせるように。 イベントにも。
5月	うさぎのパパワマン	お面や絵本などいろいろなものを作るように。 イベントにも。
6月	英語のペーパーアート	英語の歌を英語で歌わせるように。 プレゼント。
7月	教科の紹介のTR	動画編集やイラストなどいろいろなことを知る。 資料を知る。
4月	BBQのガイド (解説)	BBQの前には手際よく準備できるように。 おもしろいように。
6月	夏休みの旅行計画 PowerPoint	PowerPointの使いかたを知ってもらうように。 おもしろいように。
5月	EDPの物語	EDPについて知る。 おもしろいように。
8月	ペーパーアート	子どもたちがおもしろいように作る機会を増やす。 おもしろいように。
5,6月	エプロンの絵	実習のためにフェルトで作ることに。 おもしろいように。

図2 作業課題の振り返り課題の例 (1年)

作業課題を混在されているケースも見受けられた。

いずれの場合も、作業状況の観察からは、もし当該課題を課さなかった場合は、個々の作業課題の意図や役割を振り返ることさえも行わなかったと予想される。

(今回、教材ごとに記述が異なるため、詳細な割合などは算出していない)

4. 今後に向けて

以上のことからわかるように、単に作業課題を繰り返すだけでは、思考をアクティブ化に導くことは困難であると考えられる。

現場での保育体験を行なった経験を持つ上級生は、通常の作業課題と(子どもに対する)教材・教具との違いは直感的に理解しており、意識させれば、幼稚園教育要領の5領域とのかかわりなどにも言及することも不可能ではないと思われる。

我々は、これらの状況を踏まえて、

1) 子どもの身の回りにある危険を回避させるための教材作成

2) 保育従事者の視点での教材選定

などの実践を試みつつ(学生の)思考をアクティブ化させる方策を模索している。

その過程で、複数科目を担当しているとはいえども、1人の担当者が、作業課題を積み上げ、それらの関連を説明しつつ、思考のアクティブ化を目指すことは、カリキュラム的にも能力的にも難しいことが明らかとなっている。しかし同時に、複数科目を連携させて、保育者としての能力を育成しようとするカリキュラムを設計しても、実際の授業者の力量や協力姿勢、興味・関心の方向性などにより、実現が難しいことも明らかとなった。

現段階では、作業課題の積み重ねを通して、思考をアクティブ化させるための仕掛けを考案し、試行錯誤を繰り返している段階であり、効果の検証などには、至っていない。

今後は、幼保人材の育成に限らず、プログラミング教育など、作業課題を扱う事例を題材に検証を続ける所存である。

謝辞

基盤研究(C)(一般)「持続可能なアクティブ・ラーニングの授業支援とICT活用による授業効果測定」課題番号16K01080(代表:三尾)の支援を受けた。関係諸氏に感謝する。

参考文献

- (1) 中央教育審議会(2012)“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～(答申)”, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm (2017年11月6日確認)
- (2) CoREF(2010)知識構成型ジグソー法, <http://coref.utokyo.ac.jp/archives/5515> (2017年11月6日確認)
- (3) 鈴木克明ほか(2017)5 ジグソー法, 10. 折衷主義: 学習科学とデザイン実験アプローチ, 3 学習心理学の3大潮流, 基盤的教育論 http://www.gsis.kumamoto-u.ac.jp/opencourses/pf/3Block/10/10-3_text.html (2017年11月6日確認)
- (4) 友野清文(2015)ジグソー法の背景と思想, 学苑 昭和女子大学 総合教育センター 国際学科特集 No.895, pp.1-14 http://ci.nii.ac.jp/els/contentscinii_20171106062745.pdf?id=ART0010444625 (2017年11月6日確認)
- (5) 中村佐里ほか: “情報倫理教育におけるアクティブ・ラーニング導入の試み”, 日本教育工学会研究報告集, JSET 16-5, pp.597-600 (2016)
- (6) 波多野和彦ほか: “作業課題を思考のアクティブ化に結びつけるための試み”, 日本教育工学会研究会報告集, JSET 17-5, 未定稿 (2017)