保育者養成機関における、
アクティブ・ラーニングの導入と環境整備

Environmental arrangement for Active learning for Child Care Institutions

小山　貴博（函館大谷短期大学）Takahiro KOYAMA

要　約

本論文の目的は、北海道Ａ短期大学において筆者が担当した、2017年度、１年次後期科目である「児童家庭福祉」の講義内で行ったアクティブ・ラーニングの実践を事例として、保育者養成機関における、望ましいアクティブ・ラーニングのあり方について検討および考察を加えることである。

検討および考察の結果、北海道Ａ短期大学の学生は、学習に対して、能動的に取り組むよりも、受動的である点が指摘された。併せて、保育者養成機関ないし短期大学を取り巻く学生の状況は、地域差、学生層によって多少変動するであろうが、多くは、こうした受動的な学生が多く存在する点も指摘された。

そして、アクティブ・ラーニングの導入は、少しでも能動的な学生を育てるための一方途にすぎない。

確かに、“望ましい”講義・教育のあり方、“望ましい”環境について、整備および構築が急務かもしれないものの、アクティブ・ラーニングはその万能薬たりうるとは言い難い。保育者養成機関における科学的なアクティブ・ラーニングの理論の構築は、益々の、他の保育者養成機関の実践例が待たれる。

はじめに

アクティブ・ラーニングが小、中、高、大を問わず、導入が検討され、実施されている。また望ましいアクティブ・ラーニングのあり方について、現職の教員をはじめ、授業研究を専門とする研究者を中心に、実践例も数多く報告されるようになった。それを証左するように、NII学術情報ナビゲーターCiNiiで「アクティブ・ラーニング」と検索をかけると、2018年１月時点で、3,405件の学術論文がヒットする。

そもそもアクティブ・ラーニングとは、2012年に「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）－」[1]を契機に注目されるようになった。それからわずか５年の間で3,405件の学術論文ないし学術的報告がなされている。すなわち、このことは、小、中、高、大の教員のみならず、人々の興味関心をアクティブ・ラーニングが集めていることが理解できる。

さらに、2015年には、中教審から３つの答申が出される。これによると、これから教員を目指す者は、「アクティブラーニングの視点に立った・・・（中略）・・・指導力を身に付けること」[2]が求められている。

また保育者養成機関における、望ましいアクティブ・ラーニングのあり方も模索されている。保育者養成機関の実践に限定して再度アクティブ・ラーニングの検索をかけると、21件報告されている。すなわち、保育者養成機関においてもアクティブ・ラーニングのあり方について、検討され、価値があるものとして受け入れられている。

しかしながら、保育者養成機関を事例とした実践例については、多くの報告がなされているとはいえない。すなわち保育者養成機関におけるアクティブ・ラーニングの実践例について、益々の学術的な成果が求めら

れているといえる。

本論文は、こうした問題意識のもと、北海道Ａ短期大学（以下Ａ短大）において筆者が担当した、2017 年度、1 年次後期科目である「児童家庭福祉」の講義内で行ったアクティブ・ラーニングの実践例について、報告することを目的とする。これまでみてきた通り、アクティブ・ラーニングに関する関心は高いものの、北海道における実践例は管見の限り見当たらない。北海道が日本国内において、ミッシングエリアになっている課題を踏まえて、望ましいアクティブ・ラーニングの構築に向けた一助を目指して、論をすすめたい。

Ⅰ 北海道 A 短期大学について

筆者が講義を担当したＡ短大は、北海道Ｂ市に位置している。ほとんどの卒業生がＢ市の保育所、幼稚園、認定こども園に就職していく。A 短大の教育方針は、地域創生足りうる人材の育成である。特に、A 短大が設置している、「こども学科」は保育者養成を通して、B 市の地域創生の一翼を担っている。

また A 短大は附属園を有していることから、学生の実習や体験活動が盛んに行われ、両者の連携もスムーズであり、関係も良好である。すなわち、子どもと常に触れ合うことができる環境が、学生達に用意されており、附属園に就職を希望する学生も一定数存在する。

A 短大にも 2012 年以来、アクティブ・ラーニングの流れに乗り、最新のパソコン設備とスクリーン、各種 AV 機材が使用可能なアクティブ・ラーニングルーム（以下 AL ルーム）が設置された。こうしたことから、A 短大の学生は、日常的にアクティブ・ラーニングという言葉と触れ合うことができる環境下にあるといえる。すなわち、A 短大もまた、他の保育者養成機関と同等か、それ以上にアクティブ・ラーニングをもとにした講義に触れる機会が、環境面から担保されている。

こうした背景のもと、筆者はこども学科 1 年生を対象としたアクティブ・ラーニングの講義を実践した。短大生活にも慣れてきた 1 年生の後期に、「児童家庭福祉」の講義の中で実践を行うこととした。

Ⅱ アクティブ・ラーニングの種別

そもそもアクティブ・ラーニングは、「一方向的な知識伝達型講義を聴く、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」であるとされる [3]。こうした講義形式は、主として産業界の影響によるところが大きい。すなわち、知識のみ習得することだけでは、社会に出てから役に立たない。したがって、社会で「使える」知識を習得し、それにとどまらず知識を社会で「使えるようになってはじめて」意味を成すという論理である。アクティブ・ラーニングは、その課題を解決する講義形式として期待されているのである。そして、先の CiNii のヒット数からも分かる通り、空前のアクティブ・ラーニングブームが学術界を席巻しているといっても過言ではない。

しかしながら、筆者はこうした流れに、一抹の不安を覚える。何故ならば、ブームのようにアクティブ・ラーニングが叫ばれているものの、アクティブ・ラーニングの導入そのものが「善」として捉えられていることにあり、基本的に批判的検討の余地が、今のところ残されていないと、感じずにはいられないからである。現時点で善とされていても、それが効果が無いと教育界、産業界、そして世間から判断された場合、アクティブ・ラーニングという、一種の授業改革も頓挫するのではないだろうか。例えば、多くの批判によって改革の途中で頓挫した一例として、ゆとり教育が挙げられる。

そもそもゆとり教育は、偏差値至上主義型の教育のあり方を反省し、子ども達の創造的な活動を支援する

こと、コミュニケーション力の涵養、能動的に勉学に取り組むこと、課題を見つけ、それを解決するアプローチを発見することなどが目指されていた。しかしながら、ゆとり教育はその内実をしっかり理解されることなく、世間から「子ども達の学力低下」という烙印がなされ、頓挫した歴史がある。アクティブ・ラーニングは画期的な講義形式と謳われているが、裏を返せば、アクティブ・ラーニングで期待されている内容と、ゆとり教育で目指された内容は、ほぼ同じといっても過言ではない。

付言すると、アクティブ・ラーニングに近い形式は、何も真新しいものでは無い。いわゆる従前の「班学習」と非常に類似している。そのためアクティブ・ラーニングという名前が一人歩きしているように感じるし、そこに筆者は、懸念を抱くのである。また、アクティブ・ラーニングは結局、教授者の授業力のみならず、パーソナリテイや人格的な要素（例えば、教員が明るい性格をしている、学生に好かれている等）といった個々人の問題に帰結される傾向も否定できない。こうした傾向を踏まえたうえで、ブームに流されず、実践例を吟味かつ批判的に検討することを通して、広汎性の高いアクティブ・ラーニングのあり方を、科学的に模索することが求められよう。結果として、本論の試みによって、望ましいアクティブ・ラーニングの理論的枠組みが構築される一助になれば幸いである。

ところで、こうした問題点を踏まえながらも、A 短大のこども学科の学生に対して、より良い講義のあり方とは何か、筆者自身、常に葛藤を強いられてきた。これは、先述した通り、より良い講義とは、教授者の採用する教授方法のみならず、教授者自身の人格的な要素という２つの要素が絡んでいることによる。さらに、A 短大の学生が有する、特有の背景も指摘しなければならない。

A 短大が設置されている北海道の B 市では、保育者養成機関が乱立している首都圏とは大きく事情が異なる。すなわち、首都圏では保育者養成機関１つをとっても、選択肢が多く存在するため、各大学、短大、専門学校では似たような学力を有する学生達が集まる。その結果、講義の内容も学生の置かれた学力の状況に焦点化しやすいのである。

一方で、B 市では、保育者養成校が限られていることから、A 短大は基本的に非選抜型に限りなく近い試験形態を採用している[4]。その結果、学生を取り巻く出身校が多様であり、例えば、ほぼ非選抜型入学試験の形態を採用する高等学校、部活動に重きを置く高等学校、そして進学に重きを置く高等学校等が挙げられる。それゆえ、A 短大に在籍する学生の学力差が、不均衡な状態にあるのである[5]。

学力の高い層に講義のレベルを設定すれば、学力の低い層は理解できず、学びから逃避する危険性がある。また学力の低い層に講義のレベルを設定すれば、今度は学力の高い層から「簡単すぎてつまらない」「（自らの学びに）役に立たない」と一笑に付せられる。「それをどうにかするのかが、教授者の力量であろう」という言説は、一見的を得ているようであるが、非科学的であるといわざるをえない。何故ならば、講義とは、教授者の採用する方法のみならず、教授者の有する人格的な要素という２つの要素に加えて、A 短大特有の学生間の学力差の不均衡という状態、さらに将来の保育者すなわち、「先生」と呼ばれる人材の育成を試みていること、これら ４ つの独立変数が、複雑に入り組んでいるからである。こうした背景があるからこそ、教授者、個々人の力量に責任転嫁をするのでは無く[6]、保育者養成機関における講義のあり方を、科学的に検討および考察する必要があると考える。

Ⅲ 講義の科学化の必要性

これまで、保育者養成機関における、アクティブ・ラーニングの盲信の危険性と、講義の科学化の必要性について述べてきた。筆者は A 短大の講義を担当する者として、科学的な講義形式とは何か考え、模索し

てきた。当然のことであるが、教授者としてまず先に行ったのは、科目を通して期待される「習得すべき目標の明確化」である[7]。

彼ら彼女達が、将来従事する可能性の高い、保育士を取り巻く環境および状況について、保育所保育指針 1.保育所保育に関する基本原則（4）保育の環境 では、「保育士等や子どもなどの人的環境・・・（中略）・・・社会の事象などがある」と規定されている。また（5）保育所の社会的責任 では、「保育所は、地域社会との交流や連携を図り、保護者や地域社会に・・・（中略）・・・保育の内容を適切に説明するよう努めなければならない」、「保育所は・・・（中略）・・・保護者の苦情などに対し、その解決を図るよう努めなければならない」と規定されている。これらから、保育士は、保育士（同僚）同士、子ども、そして保護者とより良い人間関係を構築できる力が求められているといえる。

こうしたことから、筆者は講義を通して、「理論と実践を統合できる力」を育成することを目標として設定した。この結果、講義型とアクティブ・ラーニング型の講義を隔週、交互に行う形態を「児童家庭福祉」の講義で採用することとした。

Ⅳ A 短大における学生のアクティブ・ラーニングに対する認知度

筆者の担当する「児童家庭福祉」では、アクティブ・ラーニング型一辺倒ではないものの、講義型と交互に採用することから、まずは、A 短大の学生がアクティブ・ラーニングをどのように捉え、把握しているのか、現状について理解することが必要であると、考えた。そのため、2017 年度後期、第一回目の講義時（主としてガイダンス）に、事前アンケートを実施した。アンケートに回答してくれた学生は、履修者のうち 61 名であった（うち 1 名は欠席、別の 1 名はその後退学している）。なお、アンケートでは、性別のみ問うたものの、無記名方式を採用した。これによって、学生達の声をありのままに把握できると考えた。

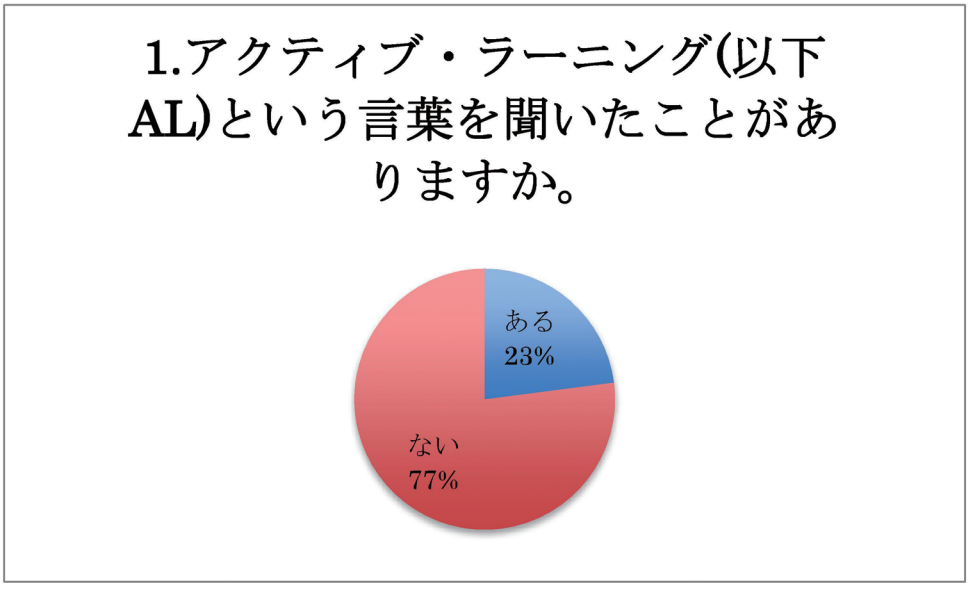


図 1. アクティブ・ラーニングに対する認知度

設問 1 では、「アクティブ・ラーニング（以下 AL）という言葉を聞いたことがありますか」と尋ねている。履修者のうち、アクティブ・ラーニング（図ではその後 AL と記載している）そのものを「聞いたことがある」

と答えたのは全体の 23% であった。対して「聞いたことがない」と答えたのは全体の 77%、実に 8 割近くの学生がアクティブ・ラーニングを聞いたことさえなかった。この結果に、まず筆者は驚かされた。先述した通り、A 短大は、AL ルームの存在をはじめ、アクティブ・ラーニングを身近に体感できる環境下にあるからである。

一方でこのことは、AL という言葉がアクティブ・ラーニングを指すことを理解していない学生が、8 割近くいるということである。すなわち、A 短大では、「AL」というフレーズが先行しており、学生は、その中身について理解していないという現実が浮かび上がった。

次に、設問 1 で「(アクティブ・ラーニングを) 聞いたことがある」と回答した学生を対象として、「これまでアクティブ・ラーニング方式の授業を受けたことがありますか」という内容を設問 2 とした。

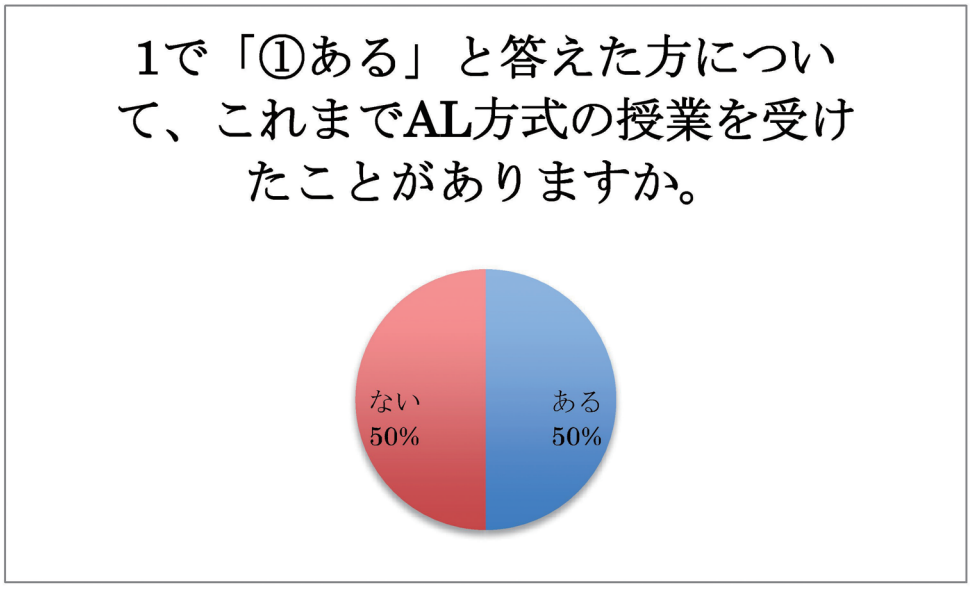


図 2. アクティブ・ラーニング型の授業を受けたことがあるか否か

図 2 から分かる通り、半数の学生が「受けたことがある」と回答している。裏を返せば、履修者全体の 1% 前後の学生だけが、アクティブ・ラーニング型の授業を経験しているにすぎない。それゆえ、当該学生達にアクティブ・ラーニング型の講義を行う際には、講義の初期設定の段階で、アクティブ・ラーニングとは何か、習得が目指される学力の種別、保育の現場に立った時に、アクティブ・ラーニング型の講義がどのような効果をもたらすことができるか、教授者が、学生に対して丁寧に説明をしなければならないことを自覚した。

続いて、設問 3 も、設問 1 で、「(アクティブ・ラーニングを) 聞いたことがある」学生を対象に設定した。内容は、「アクティブ・ラーニングと聞いてどのようなイメージを持っていますか」というものであり、こちらは自由記述とした。回答例を引用すると、「話し合い」、「意見交換」、「討論形式で 1 つの課題について見聞を深める」、「1 つの課題について何人かで話し合う」、「周りと話し合いをして、より良い解決策を出す」等が挙げられる。これは、アクティブ・ラーニングが目指す能動的な学習という、元来の方向性とマッチングしている回答といえる。一方で、「英語の授業」と回答している学生が 2 名見受けられた。これは小学校や中学校で導入されている ALT (Assistant Language Teacher) と勘違いしていることが分かる。すなわちアクティブ・ラーニングに対して、漠然としていても、要素を捉えている学生は全体の学生の 20% 以下で

あるという現状であった。

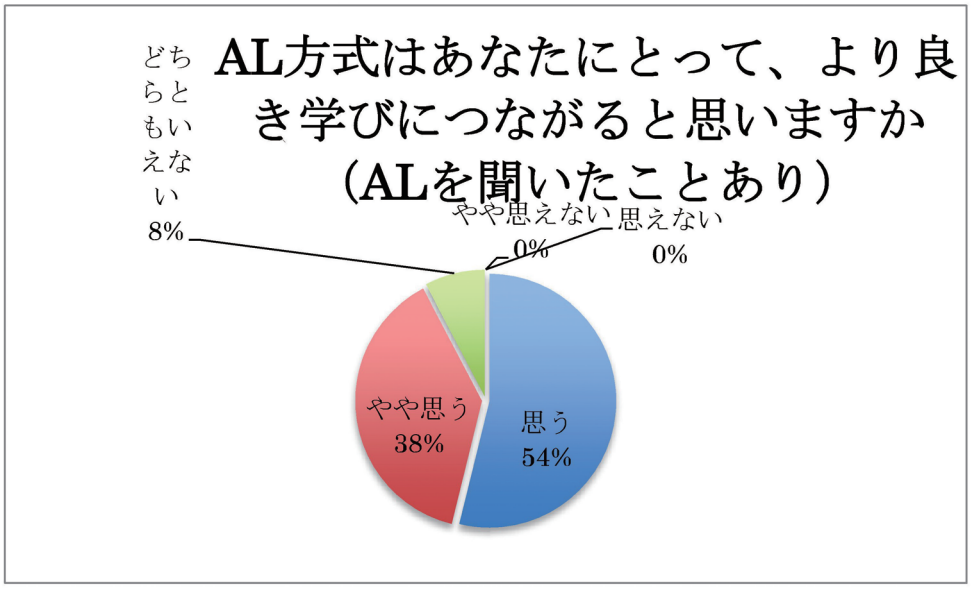


図 3-1　アクティブ・ラーニングはより良き学びにつながるか
（アクティブ・ラーニング既知学生を対象）

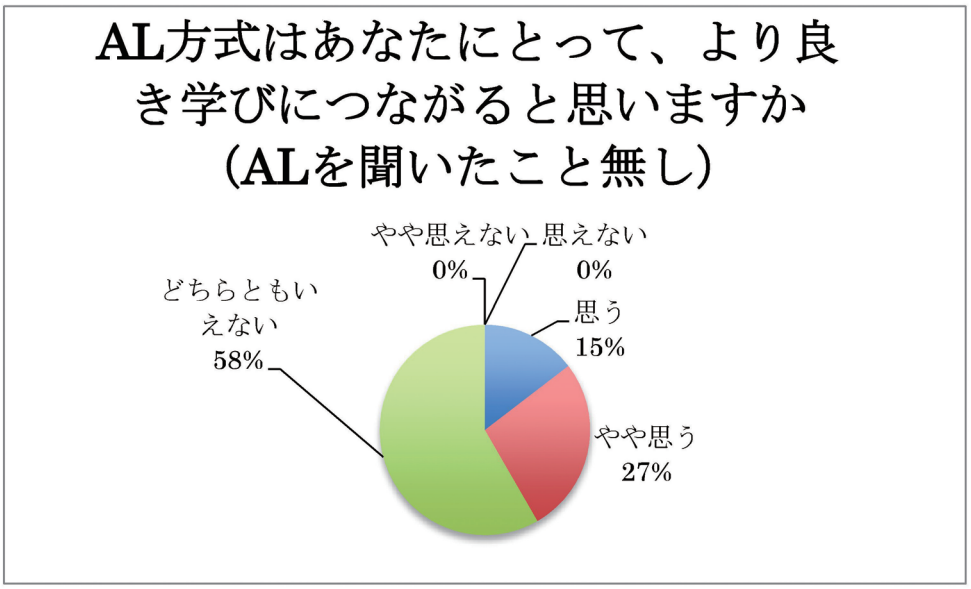


図 3-2　アクティブ・ラーニングはより良き学びにつながるか
（アクティブ・ラーニング未知学生を対象）

こうした背景を有する A 短大の学生であるが、「アクティブ・ラーニング型の講義は、より良き学びにつながると思いますか」という設問を設定した。これは、「（アクティブ・ラーニングを）聞いたことがある」学生は、「思う（54%）」、「ややそう思う（38%）」、「どちらともいえない（8%）」という回答結果であった。さらに「（ア

クティブ・ラーニングを）聞いたことがない」という学生は、「思う（15%）」、「やや思う（27%）」、「どちらともいえない（58%）」という回答結果になった。当然のことながら、「思う」や「ややそう思う」という肯定的な回答は、アクティブ・ラーニングを聞いたことがある学生の方が数値が高くなる傾向となった。また、「アクティブ・ラーニングを聞いたことが無い」学生の 6 割が「どちらともいえない」という回答になった。このことは、アクティブ・ラーニングに対する具体的なイメージを掴んでいないことから生じていると推察できよう。

意外であったのは、「やや思えない」、「思えない」という回答は、両者ともに0%であったことである。アクティブ・ラーニングの認知に限らず、何となく真新しく感じる短期大学での講義形式に、高等学校まで経験した学習形態とは異なるのではないかという、期待を学生がかけている様子が窺える。

最後に、設問 5 として、「A 短期大学内にある AL ルームを知っているか」、また知っている学生を対象に「どのような教室と捉えているか（自由記述方式）」を設定した。

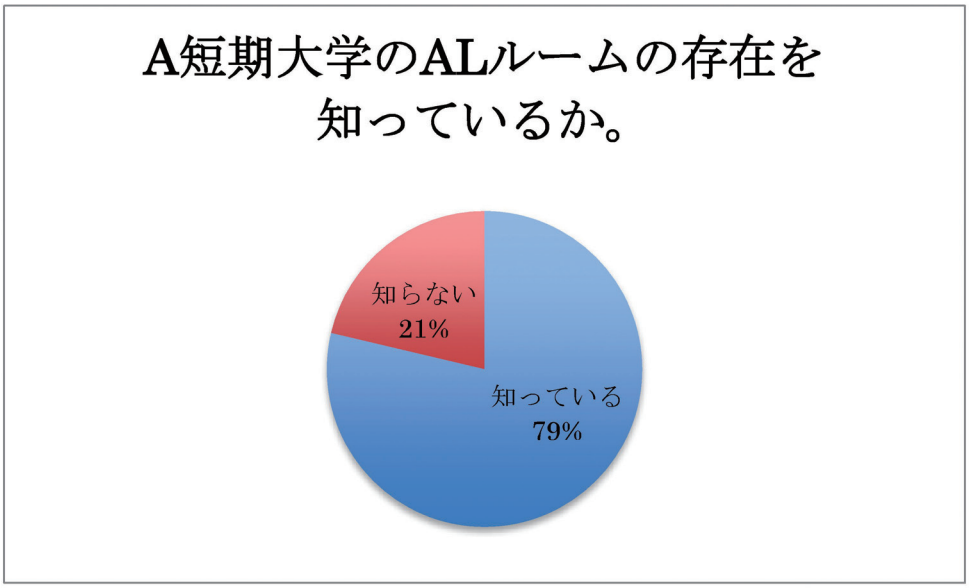


図 4.AL ルームの認知度

これは、実に 8 割近くの学生が「知っている」と回答し、AL ルームの存在を把握している。一方で、2 割の学生は AL ルームの存在を「知らない」と回答している。これは、A 短大こども学科の学生が、普段学習する教室が AL ルームと比較すると、自分の所属するクラス に割り当てられた教室、ないし学年全体で行われる、講義の際に使用される大講義室にて、学習する機会が多いことが起因していると考えられる。

また「知っている」と回答した学生を対象とした、「どのような教室と捉えているか（自由記述方式）」についてみてみると、AL ルームが有する本来の目的をしっかり理解していた回答は、「話し合いをする所」、「テレビを見る。会議のような大人数での話し合い」のみであった。他には、「ガラス張りの教室」「新しくてきれい」「なんか明るい所」「パソコンを用いた授業を行うところ」といった最新式の AL ルームだからこそ目が行きがちな、環境面に関する回答に加え、「存在しか知らない」、「何のための教室なのか、分からないなあと思っていた」という存在そのものについて問われた回答、終いには、「モニターがあるだけ、本来の使い方をしていなさそう」、「名前だけが一人歩きしていると思う」という AL ルームの課題点を指摘する回答も見受け

られた。

Ⅴ 実践例 ー「児童家庭福祉」の講義からー

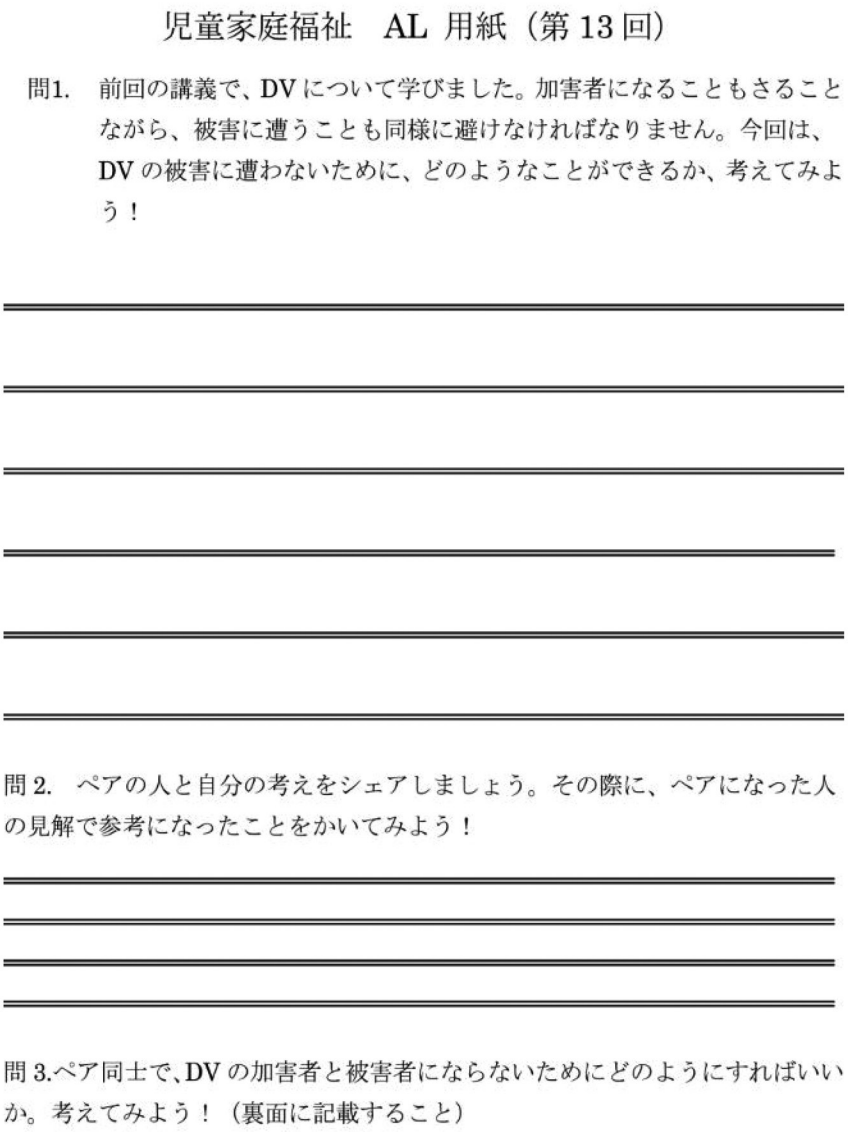
1. アクティブラーニングの導入

これまでＡ短大の学生を取り巻くアクティブ・ラーニングの現状についてみてきた。そもそもアクティブ・ラーニングについての認知度が 2 割前後という関係で、初期設定の段階において、丁寧に学生達にアクティブ・ラーニングの意義と導入の目的を伝える必要があると筆者は考えた。保育の現場に立った時に、少しでも実学たりうる学びにつながるために、社会福祉学の「理論と実践を統合できる力」を育成することを目標として設定した。この結果、講義型とアクティブ・ラーニング型の講義を隔週、かつ交互に行う形態を「児童家庭福祉」の講義で採用することとした。本論文では、全 15 回の中で、第 12 回目と第 13 回目の講義について事例として紹介したい。

2.第12回目「ドメスティック・バイオレンス（以下DV）」ー講義形式ー

児童家庭福祉という科目の中でも、DV の問題は、学生一人ひとりの実生活に結びつきやすいテーマである。第二次性徴期を経て、18 歳～19 歳の女子学生が中心なので、「将来被害に遭わないためには」、「加害者にならないためには」、そして何より「DV の被害に遭っている保護者や、子どもを目の当たりにした時に、どのような支援が望ましいか」など、彼ら彼女達それぞれがこのテーマについて学ぶ目的は、これら 3 つに収斂されよう。講義では、DV の定義、種類、実態、背景、影響、対応（根拠となる法令）の全 6 つに分けて講義を行った。通常、こうしたテーマは講義 2 回分（計 180 分）にわたり、内容を板書したり説明する必要がある。しかしながら、次の回はアクティブ・ラーニング型の講義形式を採用するため、説明するべき内容、板書の量が過多となるのが弱点である。それでも、学生達のほとんどは、講義を妨げるほどの私語を行ったり、居眠りをすることもなく、真剣に取り組んでいた。

この講義内容を踏まえて、次の回（週）はいよいよアクティブ・ラーニング型の講義となる。



児童家庭福祉　AL 用紙（第 13 回）

問1.　前回の講義で、DV について学びました。加害者になることもさることながら、被害に遭うことも同様に避けなければなりません。今回は、DV の被害に遭わないために、どのようなことができるか、考えてみよう！

問 2.　ペアの人と自分の考えをシェアしましょう。その際に、ペアになった人の見解で参考になったことをかいてみよう！

問 3.ペア同士で、DV の加害者と被害者にならないためにどのようにすればいいか。考えてみよう！（裏面に記載すること）

図 5.　講義で使用したアクティブ・ラーニングワークシート

まず講義の冒頭に、上記のようにワークシートを配布する。基本的にアクティブ・ラーニングの講義の際には、前回の講義内容を踏まえたものになる。

また設問は、問 1、問 2、問 3 の計 3 つに分かれている。問 1 では、前回の講義を踏まえて、設問に対する自分の考えを明記する。その記載された考えを、互いにシートを交換し、周辺のクラスメイト（2 人組～3 人組み）同士でシェアをする。シェアをした際に、クラスメイトの考えから学んだ点、新たなる視点を得た場合には、設問 2 に明記する。最後に設問 3 では、設問 2 を踏まえて、2 人組～3 人組で総まとめとして、課題に取り組む（グループで、1 つの課題に対する考えを導き出す）。この作業に 1 時間弱要する。その後、全体の振り返りとして、教授者である筆者が、ランダムにグループを指名し、自分達の導き出した考えを発言させ、全体に共有するという仕組みを採用した。

この一連の作業から学生達は、1. 自分で、まずは考え、解答を作り上げる（自己と向き合い）、2. 身近の

友人の考えを知る（他者受容）、3. 友人と改めて、協力し合いながら解答を考える（協働作業）、4. 同じ教室で学ぶ仲間の考えを知る（他者の再受容）という過程を、アクティブ・ラーニングを通して、体験することになる。

VI 結果

2017 年度、後期開講科目である「児童家庭福祉」を対象としたため、短期間ではあったが、講義型とアクティブ・ラーニング型の講義を交互に行った。この科目を通して、学生達は講義型とアクティブ・ラーニング型の両方の講義形式を体験したことにより、どちらが自らの学びにとって有益か、否か、比較することが可能といえる状態にあった。こうしたことを踏まえて、第15回目の講義終了時に、事後アンケートを実施した。以下、結果をみていく。

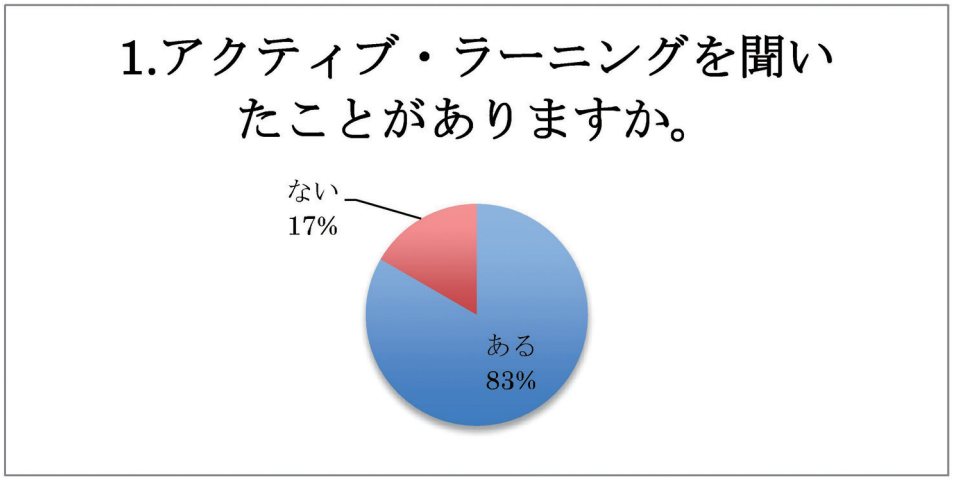


図 6. アクティブ・ラーニングを聞いたことがあるか

設問 1 に「アクティブ・ラーニングを聞いたことがありますか」と設定したのは、導入前後での学生の認知度を確認するためであった。これについて「ない（17%）」が全体の 2 割存在する。ただし、「ない」と答えた学生が、設問 2「アクティブ・ラーニング方式の講義を通して、より良い学びにつながったと思いますか」という問いに対して、「思う」や「やや思う」と答える者も一定数存在した。こうしたことから、アクティブ・ラーニングを児童家庭福祉の講義を受講する前は「知らなかった」ということを、回答したかったのではないかと考える。

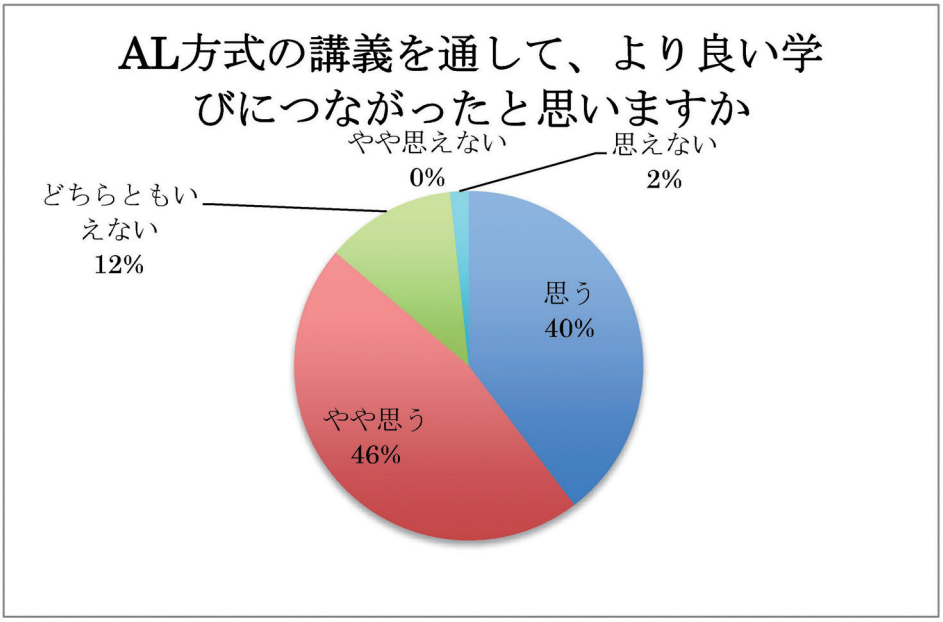


図 7. アクティブ・ラーニングはより良い学びにつながるか

次に、設問 2「アクティブ・ラーニング方式の講義を通して、より良い学びにつながったと思いますか」では、「思う (40%)」ないし「やや思う (46%)」と全体の 8 割を超える学生が、アクティブ・ラーニングが自分にとって、より良い学びにつながったと感じている。

続いて設問 3 では「設問 2 で回答した理由について自由に記述して下さい」と問われているが、これに対して、アクティブ・ラーニング型を肯定的に捉えている学生から「他の人との意見を交換できて、より深く考えることができた」、「自分とは全く違う意見を聞くことができて、とても勉強になった。様々な考え方があるのだと改めて思った」、「友達の意見や考えが知れて (ママ)、新しい発想に繋げることができた」「先生の話だけを聞いて、黒板にかいてあることをノートにうつしてという授業よりも、記憶に残る」などの回答がなされた。

一方で、「どちらともいえない (12%)」、「思えない (2%)」と、懐疑的ないし否定的な立場の学生の回答についてみると、「どうしても人には性格があって、協調したり、コミュニケーションをとるのが、難しい人がいるのに対してやるのが正しいのか、そうでないのかわからない」、「グループをはじめから決めておくとかしないと、好き勝手話してまとまらない」、「あまり意味がなかった」というものであった。

これは教授者である筆者の課題にもつながるが、まずは気軽にアクティブ・ラーニングに触れることを目的としていた関係で、またアクティブ・ラーニング型の講義回数も 6 回と少なかったため、ペア作りは本人の自主性に任せた。そのため、友人同士ペアを組むことが多く、話し合いが盛り上がるか (もしくは、盛り下がるか) によってテーマとは関係ない話し合い (お喋り) がなされたことによると考えられる。

そして、設問 4 では、「アクティブ・ラーニング方式とはどのような講義形式であると、現在考えますか。自由に記載して下さい」と問うている。これについて、「ただ教えられたことを覚えるだけでなく、自分で考え、自分の考えを他人に伝えるということを大切にしている形式だと思う」、「1 つのテーマに沿って、それを他の人と発表し合う」、「受動的ではなく、能動的に授業を受ける形式」、「テーマについて自分の考えを、みんなと共有する」等、概ねアクティブ・ラーニング型の講義について理解をしている回答が見受けられた。すなわち、本学の学生は、アクティブ・ラーニングそのものについての理解を、概ね達成することができた。

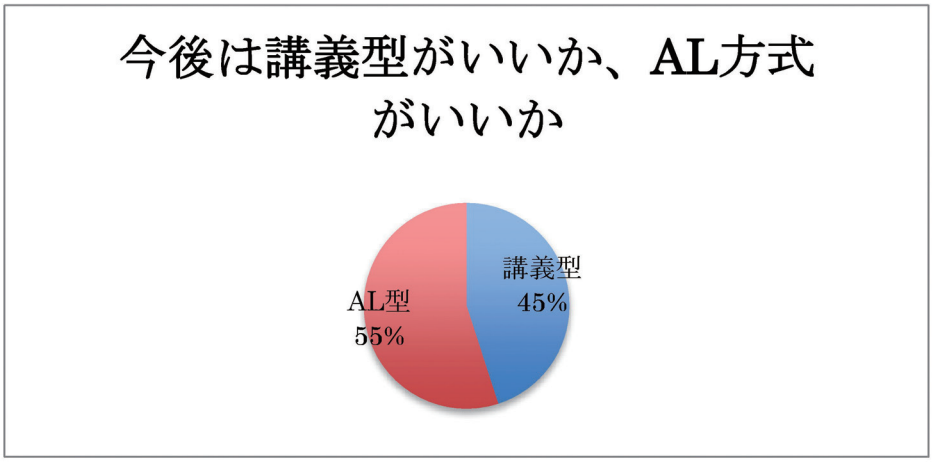


図 8. 大学生活を送るうえで、有益なのは講義型かアクティブ・ラーニングか

設問 5 では、「今後大学生活を送るうえで、従来の講義型の講義か、アクティブ・ラーニング方式の講義どちらの講義形式が、あなたの学びに合っていると思いますか」という問いに対して、「講義型（45%）」、「アクティブ・ラーニング型（55%）」という結果であった。ややアクティブ・ラーニング型の講義を選んでいる学生が目立つが、基本的に、形式についてはどちらも 5 割程度ということになる。

ところで、短期大学のアクティブ・ラーニングの実践に関する先行研究に小山（2017）がある。ここでは、講義型を選ぶ学生は、「自ら意思を持って、授業を受け、学習を継続し、自己と他者との関係を構築することができ、認知面において、能動的な学習が行われている可能性がある」と指摘されている[9]。

一方で、筆者は、A 短大で実際に講義を行い、そのうえで設問 5 についての回答に向き合った時、異なる感想を持った。すなわち、A 短大で講義型を選ぶ学生は能動的なのではなく、受動的であること、何故なら自ら発言やワークを行わなくても講義型ならば、教授者の展開によって時間が、経過するため、そちらのほうが容易に感じるからではないかと考える。小山（2017）とは、正反対の命題を有しているのが、A 短大の実情であると指摘せざるを得ない。

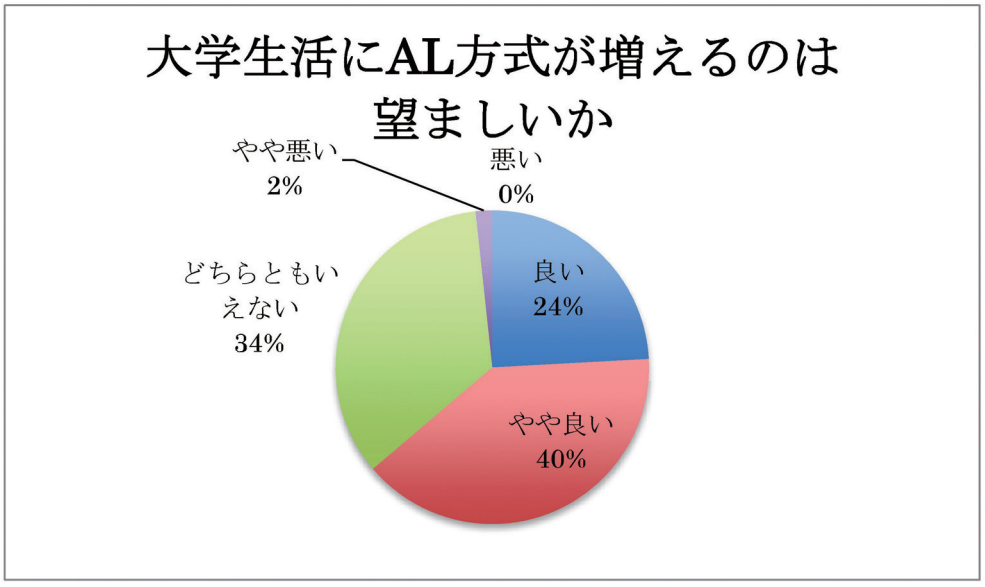


図 9. 大学生活にアクティブ・ラーニング型の講義が増えるのが望ましいか

最後に設問 6「大学生活にアクティブ・ラーニング型の講義が増えるのは望ましいか」という問いに対して、「良い（24%）」、「やや良い（40%）」と、6 割を超える学生がアクティブ・ラーニングに対して肯定的に捉えていることが窺える。また全体の 3 割がどちらともいえないと回答している。また「やや悪い（2%）」と回答している学生が存在していることも少数とはいえ、留意しなければならない。

Ⅶ 保育者養成機関における、望ましいアクティブ・ラーニングのあり方

本論文は、保育者養成機関である A 短大を事例として、アクティブ・ラーニングの認知度およびその実態、講義内でアクティブ・ラーニングを採用する前と後で学生がアクティブ・ラーニングをどのように捉えているのか、アンケート調査をもとに明らかにした。

A 短大は、AL ルームが設置されているものの、やや有名無実化している実態と、アクティブ・ラーニングという形式が、ほとんど知られていない点を明らかにした。そして、アクティブ・ラーニングを講義内で採用することを通して、学生達は概ねアクティブ・ラーニングを肯定的に捉えたことも指摘した。

一方で、5 割弱の学生が従来の「講義型」を望んでいる実態も明らかになった。この要因として、A 短大の学生は、学習に能動的に取り組むよりも、受動的である点を指摘した。保育者養成機関ないし短期大学を取り巻く学生の状況は、地域差、学生層によって多少変動するであろうが、多くは、こうした受動的な学生が多く存在するのではないだろうか。

一方で、学生達は近い将来、そのほとんどが保育者すなわち「先生」と呼ばれる職務に従事する。学生の約 5 割が受動的であるということ、これは保育者養成機関を取り巻く「現実」として、認識することから、始めなければならないだろう。さらに、こうした学生を 2 年間という期間で、保育所保育指針で目指されている「保育士（同僚）同士、子ども、そして保護者とより良い人間関係を構築できる力」を育むのが、保育者養成機関の使命とされる。

さらに、保育者を目指す学生達は、所属している大学、短期大学、専門学校以外の環境要因（家庭、アルバイト先等）から、大なり小なり影響を受ける。すなわち、保育者養成機関に（将来の）保育者の資質、すべての責任を負わせることは、酷ともいえる。そして保育者養成機関自身も自らの教育力に「限界」があることを、ある程度認識する必要があろう。またアクティブ・ラーニングを導入することは、少しでも能動的な学生を育てるための一方途にすぎない。確かに、講義のあり方、教育のあり方、環境整備について、検討および考察を加えることも急務かもしれないが、アクティブ・ラーニングはその万能薬たりうるとは言い難い。保育者養成機関における科学的なアクティブ・ラーニングの理論の構築は、益々の、他の保育者養成機関の実践例が待たれよう。

【注】

[1] 文部科学省『予測困難な時代において生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ(答申)』2012年

[2] 文部科学省『これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について』2015年

[3] 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年 p.59

[4] 志望理由書の提出、面接試験は課している。筆者は、ここで「2年間、短大生活を送ることができるのか」という視点と、「将来の保育者としての資質があるかどうか」という計2点の視点から選抜をしている。選考の基準は基本的に教員に一任されている。

[5] 例えば、文系なのにもかかわらず、数学3および数学Cまで履修してきた学生がいる一方で、中学校1年次の最初に習う、英語の「3人称単数現在のSのつけ方」が全く分からない学生がいる。こうした学力差のある学生が同じ教室で一同に会しているのである。

[6] 一方で、教員自身の自己研鑽が、絶えず行うべきであることはいうまでもない。それを否定しているのではないことは明言する。

[7] 筆者は、児童家庭福祉のみならず、社会的養護、社会福祉法制等の講義も担当している。どの科目も同じように「習得すべき目標の明確化」の作業を実施した。

[8] A短大は、原則的に、一学年を2クラスに分け、使用教室も一室に指定されている。そのうえで、日頃の学生達の動向、生活指導、学習指導、進路指導を行う。これは、小、中、高等学校のクラス担任制度に類似している。

[9] 小山理子、溝上慎一「講義型授業とアクティブラーニング型授業への取り組み方が学習成果に及ぼす影響ー短期大学生の調査結果からー」(『名古屋高等教育研究』名古屋大学高等教育研究センター)2017年,p.18

【文献一覧】

文部科学省『予測困難な時代において生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ(答申)』2012年

文部科学省『これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について』2015年

小山理子、溝上慎一「講義型授業とアクティブラーニング型授業への取り組み方が学習成果に及ぼす影響-短期大学生の調査結果から-」(『名古屋高等教育研究』名古屋大学高等教育研究センター)2017年

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年