

二年制保育職養成課程における教養科目の動機づけを高める講義実践—アクティブラーニングの視点を手掛かりに—

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2020-05-29 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 片岡, 祥 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.32125/00000061

二年制保育職養成課程における教養科目の動機づけを高める講義実践

—アクティブラーニングの視点を手掛かりに—

片岡 祥

抄 録

本実践はアクティブラーニングの視点を取り入れ、二年制の保育職養成課程における教養科目の動機づけを高める講義実践を行い、その効果について観察研究を行ったものである。教養科目の1つである心理学の講義内容のうち、心の理論を取り上げて粘土を用いた演習形式の講義を立案して実施した。調査対象者は、奈良県内のA専門学校の1年生の女学生28名であった。実践と観察の結果、自発的な課題への取り組みや双方向的な関わりが見られ、講義に対するポジティブな記述を得た。これらのことより、本実践で立案した講義内容は学習に対する動機づけを高めることが示された。保育職を目指す学生に教養科目の講義を行うにあたり、アクティブラーニングの視点を取り入れた講義を行うことは、学生の学習に対する動機づけを高める上で効果的であることが示された。

キーワード：アクティブラーニング、二年制保育職養成課程、心の理論

問 題

保育職を目指す学生と教養科目

保育職者を養成する学校の講義は、大きく2つに分類することができる。第1に、資格取得後に現場で必須となる保育実践に関する技能や知識に関する講義があげられる。これには、乳児の抱き方・オムツの替え方・幼児食の作り方など保育を行う上で必要となる知識及び実践方法を扱う講義や、ピアノ・幼児歌・絵本の読み聞かせ・手遊び・製作・リトミックといった保育計画を進めていく上で必要となる実技を扱う講義が該当する。第2に、子どもへの理解と発達支援のために習得しておくべき教養科目があり、例えば心理学関連の講義などが該当するといえる。

保育職を目指す学生にとって、教養科目に対する動機づけには個人差があると考えられる。なぜならば、学生は保育に関する技能や知識を学ぼうと考えて入学する場合が多く、必ずしも教養科目に対する学びを希望しているわけではないことが予想されるからである。また、入学前の段階では保育職養成校において行われる教養科目に対する学びのイメージが抱きにくいのもその一因であろう。その一方で、質が高い保育実践を行うためには、教養科目で扱う内容を深く身に着けることが重要であることは疑いようがない事実である。従って、保育職養成校の教養科目を担当する教員には、必ずしも動機づけが高くない学生に対して深い学びへといざなう工夫や方略が必要になってくる。

さらに、二年制の短期大学や専門学校では四年制大学に比べてカリキュラム上時間的な余裕がないため、学生側としてはどうしても実習技能の修得を優先せざるを得ないという事情がある。教養科目を理解していなくても実習先の評価判定は不可とならないかもしれないが（もちろん評価自体は低くなる場合が多いと思われるが）、ピアノが弾けなかったり指導案が作成できなかったりすると評価判定が不可になってしまう可能性が出てくるためである。ある程度事前・事後学習を行った上で毎時間の講義に望むことが大前提ではあるものの、特に実技に関する様々なテストや実習の前は学習時間の確保が難しくなってしまう場合も往々にしてみられるという現状があると考えられる。

以上のことを踏まえ、本実践では特に教養科目の講義に対する学習が疎かになりやすい可能性がある二年制の保育職養成校における教養科目の講義を取り上げ、実践的な検討を行い、効果的で深い学びを育む講義の実現に必要な条件について明らかにすることを目的とする。

アクティブラーニングによる講義

二年制の保育職学生において学習効果が高まる講義を立案するにあたり、本実践では近年教育分野で取り上げられることが増えてきているアクティブラーニングの視点に着目する。アクティブラーニングとは「主体的・対話的で深い学び」を指す言葉であり（中央教育審議会，2016），学習指導要領改訂の重要な方向性の1つである（中央教育審議会，2017；Figure 1）。具体的には教員による一方向的な講義ではなく、発見学習・問題解決学習・体験学習・調査学習・グループディスカッション・ディベート・グループワークなど、生徒自身による能動的な学修参加を取り入れた教授法や学修法を意味する（中央教育審議会，2012）。アクティブラーニングの視点自体は既に1980年代にアメリカでみられたものであり（溝上，2017），本邦においても過去から現在に至るまでアクティブラーニングの視点を持った様々な取り組み自体は行われていたと考えられるが、近年の文科省の答申を契機として教育機関においてアクティブラーニング導入に対する意識が高まったといえるだろう。

従来型の一方向的な講義では、予め用意された正答にいかにも早く辿り着けるかが求められており、学習知識の応用的な運用は必ずしも意図されていない場合が多いと考えられる。対照的に、アクティブラーニングはその過程で他者との意見共有を通して様々な考え方に触れる構造からなるため、自己と他者との考えを統合しながら多様な解に行きつくことを否定しない。その意味でアクティブラーニングは応用力や柔軟性が養われる学びの形態といえる。

アクティブラーニングの導入は、本実践の冒頭部分で述べた保育職を目指す学生の講義に対する高い動機づけを達成することが可能になると考えられる。一般的な講義では教員が説明を行い、学生は傾聴するのみという一方向的なコミュニケーションになりがちである。アクティブラーニングによって生じる教員と学生及び学生間の双方向的なコミュニケーションは講義に対する主体性を高め、より深く学ぼうとする動機づけを上昇させると考えられる。これは、ロールプレイのようなアクティブラーニングを用いた講義形式が活気ある場を作り、心理的にポジティブな効果がみられるという報告（片岡，2014）からも推察されることである。

また、アクティブラーニングを用いた講義は対人支援職、中でも保育職を目指す学生にとって重要な学びを育むことになる可能性が高いといえる。保育職者は多様な背景と個性を持つ子ども達と関わっていくこととなるため、一義的な知識の運用と解釈だけでは質の高い保育を実行することは困難である。保育職を目指す学生には、大学教育の中で広い視点と柔軟な対応力を身につけることが求められる存在であることから、保育職学生の成長の一助になると考えられることも、本実践でアクティブラーニングを用いた講義を展開していく理由の1つである。アクティブラーニングは幼児教育においても積極的に取り入れられることが期待されており（教育課程部会幼児教育部会，2016；Figure 2），保育職を目指す学生はその考え方を学ぶことも必要といえるだろう。

このように、二年制の保育職過程における教養科目を展開する上で、学習に対する動機づけを高める点においてアクティブラーニングは非常に有用な教授法と考えられる。また、保育職学生の応用力や柔軟性を養う点においても必要なものであろう。そこで、本実践ではアクティブラーニングの視点に立ち、実践的な講義を行うことでその効果について検証していく。

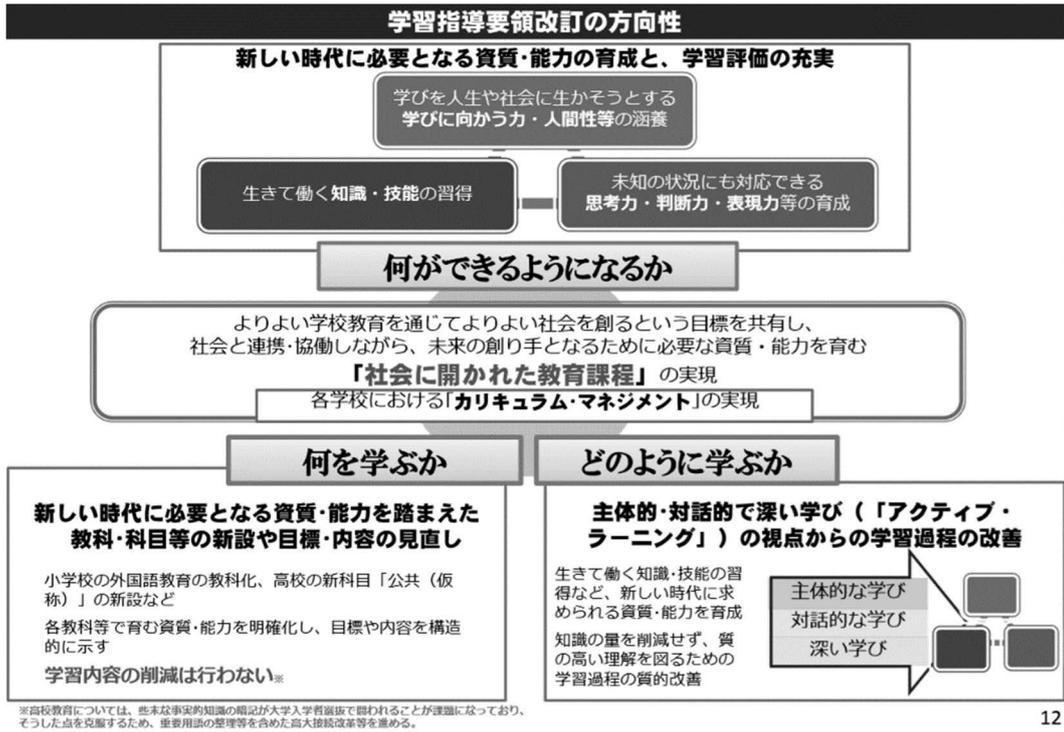


Figure 1 新しい学習指導要領の考え方（中央教育審議会，2017）

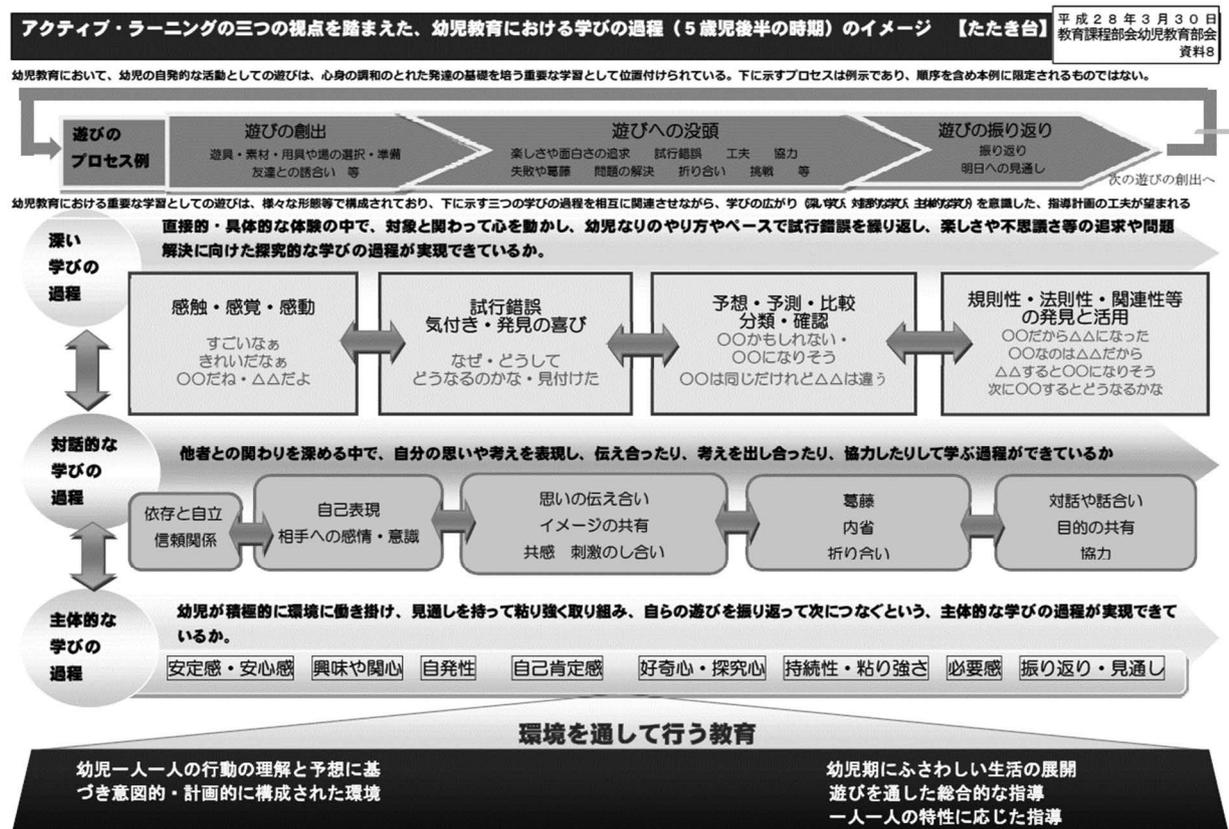


Figure 2 アクティブラーニングの視点を踏まえた幼児教育における学びの過程（教育課程部会幼児教育部会，2016）

ところで、本実践で立案した講義がアクティブラーニングに該当するかどうかについてであるが、溝上（2014）の大学におけるアクティブラーニングを取り入れた講義の類型を参照して判断することとする。彼は大学の講義をアクティブラーニングの要素が低い形態から順に、コメントシートや挙手等なんらかの双方向性を組み込んだ部分的な形態、発表やグループワークを取り入れた形態、そして演習授業・協同学習・プロジェクト学習といった学生が中心となって行われる形態に区分している。これらの内容を参考にしながら、アクティブラーニングの視点を取り入れた講義を立案していくこととする。

粘土を用いた「心の理論」の講義立案

本実践では、「心の理論」(Premack & Woodruff, 1978)の内容を扱う講義内でアクティブラーニングの視点を取り入れることとした。心の理論は自己と他者それぞれが異なる心を持つ存在であることを認識し、他者の行動を心の推論から理解する能力のことであり、発達心理学の重要な内容の1つである。心の理論の学習は保育心理の文脈では子どもへの理解はいうまでもなく、特に近年では発達障がい児の理解の観点から取り上げられることが多くなっており (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985; 藤野, 2003; Perner & Wimmer, H, 1985; 立田, 2005), 保育職を目指す学生にとって学習すべきものの1つである。だが、学びを進める上で、心の理論は学生にとって少しばかり内容の理解が難しいことが予想される。なぜならば、成人にとって他者に対する心の推論は日常の中でごく自然に行われているものであり、心の理論の内容をイメージしにくい可能性が考えられるからである。

そこで、本実践ではアクティブラーニングの視点に立ち、Piagetの「三つ山課題」を用いた講義を立案することとした (Figure 3)。これは東西南北それぞれ見え方が異なる山の模型を用意するものである。実験参加者の子どもには東西南北のどこかに座ってもらい、それとは別の場所に座った実験者から模型がどのように見えるかを子どもに話してもらい、子どもが自分と実験者の見え方が異なっていることが理解されている場合は心の理論を獲得していると判断できる。講義内の演習は、実際に四方から見え方が異なるオブジェクトを作成してもらい、「三つ山課題」の実験を踏襲することを通して、体験的に心の理論を理解してもらおうこととした。その際に、粘土を用いてオブジェクトを作成してもらおうこととした。その理由として、保育現場では粘土遊びを行うことが多いことから、心の理論だけでなく粘土の実習も兼ねた方が学生達にとってより意味あるものになると考えたためである。なお、心の理論の実験に用いる課題には「サリーとアン課題」や「スマーティー課題」などがあるが、それらの課題よりも粘土の実習を行いやすいという点も「三つ山課題」を用いた理由であった。

講義の内容は初めに実験動画を用いながら心の理論に関する概要について説明を行い、その後粘土を用いたオブジェクトの作成と心の理論の実験を行ってもらおうこととした。最後に全体でのまとめを行い、振り返り用紙に感想を記入してもらおうこととした。Figure 4に本実践における講義の流れを示す。

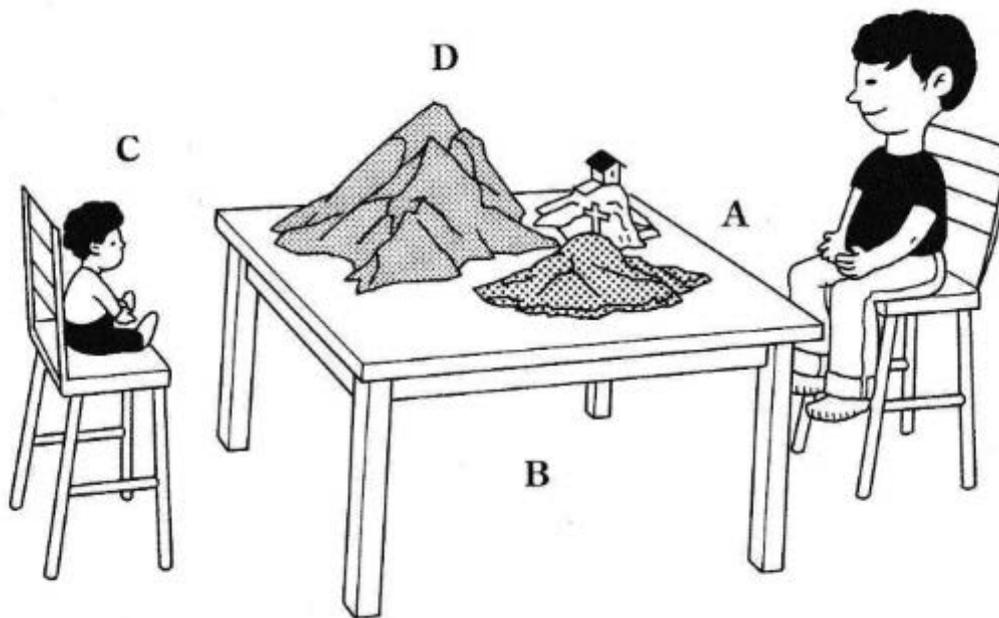


Figure 3 Piaget の三つ山課題 (山内, 1992 より引用)

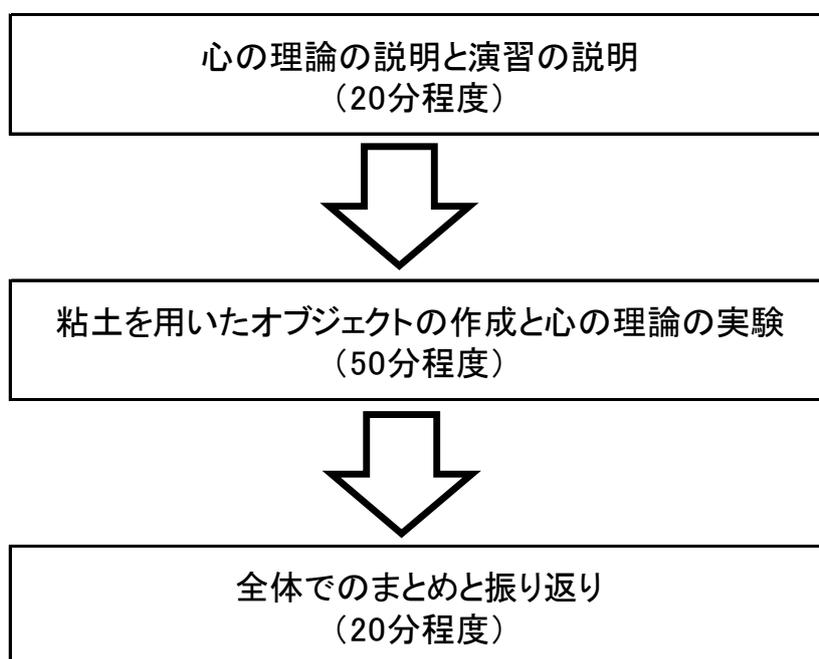


Figure 4 本実践の講義計画

目 的

保育職養成課程の教養科目の1つである心理学の講義を取り上げ、アクティブラーニングの視点に立った講義を行い、講義に対する学生の動機づけを高めることができたかについて観察を行い検討する。

方 法

実践時期

2018年5月30日であった。

調査対象者

奈良県内のA専門学校1年生の女学生28名であった。

手続き

講義は1年生の「保育の心理学Ⅱ」の講義を用いて行った。この講義は保育の心理学に関する演習を行うことを念頭に開講されている科目であり、半数ずつにクラス分けされて受講する。今回は2クラスのうちの1つを対象に講義実践を行った。

結果と考察

対象とした講義は1限目（8時50分から10時20分）であった。朝早いこともあり、講義開始直後から全体的に倦怠感漂う雰囲気にもまれていた。このことより、あまり動機づけが高くない状態で講義が始まったように感じられた。15分ほど講義内容の説明などを行ったところ、眠たげな学生が複数見られた。そのため説明を早めに切り上げてグループ分けのために席を移動してもらい、演習を開始することとした。

演習の説明を始めると、殆どの学生が集中して聞き入っていた。これは、これまでに協同学習課題やグループコンセンサス課題を別の心理学の講義で行っていたため、この後に課題を行うための説明が始まることや、相互にコミュニケーションを行う時間が用意されていることが理解されていたためと思われる。

粘土は、園児用に販売されている油粘土（500g）を人数分用意した。課題の説明後に粘土板やその他の用具と合わせてグループごとに取りに来てもらい、演習を開始した。久しぶりに粘土を扱う者が多かったようであり、粘土を触り始めてすぐに歓声や驚きが生まれ始めた。その後、思い思いにオブジェクトの作製が始まり、楽しみながらも熱心に取り組む姿が観察された。始めは子どもの平行遊びのように個人単位でオブジェクトが作製されていたが、そのうちに個人の作品を持ち寄り1つの作品の構成を試みるグループや、グループとして1つのまとまりがある複雑な作品の製作に取り掛かるグループが現れ、さらにそれを模倣するグループが続出し、最終的に全てのグループがグループ単位での製作を始めた。この点は講義の立案時には意図していなかったことであった。おそらくは、複数人で作製をした方が心の理論の課題として完成度が高くなることに自分達で思い至ったように見受けられた。このことについて机間巡視中に学生に質問してみると、複数人で1つの作品を創造した方が四方からの見え方に関して多彩な違いを作りやすいため、心の理論の題材としてよりよいものになるという回答が複数得られた。これは自発的に考え取り組むアクティブラーニングの好例の1つであると言えよう。加えて、何より周りと協同して1つの課題に取り掛かる楽しさがあり、和気あいあいとした空気の中で製作が進んでいった。

Figure 5及びFigure 6に製作された写真の一部を示す。個人やグループによって進度に違いがあったものの、完成したグループから心の理論の課題の再現を行っていった。また、他のグループの作品を鑑賞しに行き、作品を四方から眺めて

心の理論の実験を行ったり、作品の感想を述べあったりする者が数多く見られた。この自発的な行動は主体的な学びが生じていることを意味していると考えられよう。

その後、全体のまとめを行い、振り返りの感想を書いてもらった。講義の感想にはほぼ全ての者が「心の理論について体験的に学ぶことができた」ことを記述していた。また、「久しぶりに粘土に触って楽しかった」、「グループで作品を製作して面白かった」、「グループ毎に作品のコンセプトが違って興味深かった」などの粘土の使用や演習に対するポジティブな内容を記述している者が多数みられた。

なお、午後に別のクラスにも同様の講義を行ったが、概ね午前のクラスと同様の講義展開が見られた。また、2019年度には A 専門学校とほぼ同規模の滋賀県内 B 短大の保育職養成コースの1年生と2年生にそれぞれ同様の講義を実施したところ、ここでも A 専門学校と同様の講義展開がみられた。これらのから、本実践の講義内容はどのような学生にも受け入れられるものであったと考えられる。

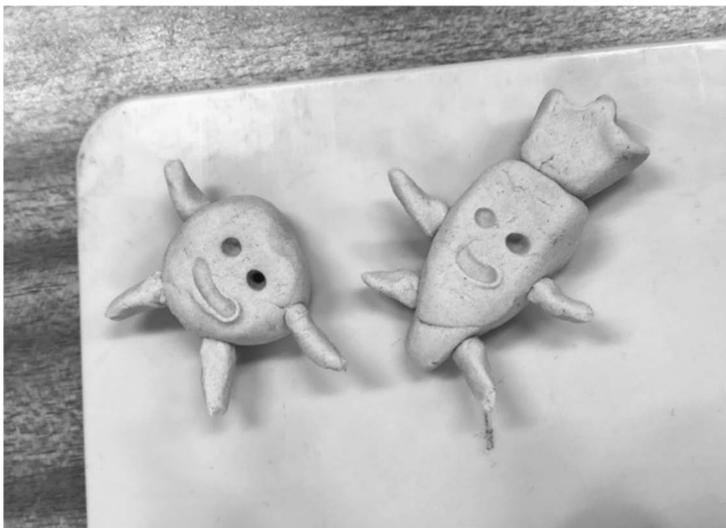


Figure 5 心の理論の実験を行うために作製されたオブジェクト（個人単位）



Figure 6 心の理論の実験を行うために作製されたオブジェクト（グループ単位）

まとめと今後の課題

本実践では教養科目に対して必ずしも学習の動機づけが高くない場合が生じることが考えられる二年制の保育職学生を対象に、アクティブラーニングの視点を用いた演習形式の心理学の講義を行い、学生の講義に対する動機づけを高めることができたかどうかについて観察を行った。心理学の講義の内容として心の理論を取り上げ、粘土を用いた演習形式の講義を立案して実施したところ、終始和気あいあいとした雰囲気の中で自発的な課題への取り組みや相互の関わりが見られた。このことより、学生の動機づけが高まる講義を展開できたといえよう。本実践より、アクティブラーニングの視点は、二年制の保育職学生の教養科目の講義に対する取り組みに有効であることを明らかにできた。さらに、本実践はクラスや学校が変わっても同様の講義展開がみられたことから、動機づけを高める効果は限定された1つの集団内で生じたもので

なく、類似の集団であれば一般化できる可能性があるものであったといえよう。

今後の課題として、以下のことがあげられる。今回実践を行ったクラスは全て 30 人規模の少人数の講義形態であった。そのため、取り組みに対する進捗の違いはあまり見られず、特段の支障なく講義を終えることができた。しかし、より大規模なクラスにおいては取り組みに対する進捗の違いが生じ、早く課題を終えて手持ち無沙汰になる者や、時間内に課題を完成させることができない者が出てくるかもしれない。そのような場合に、早く終わった者へは新たな課題を提示する、取り組みが進まない者へは時間内に完成可能な内容に切り替えるために指示を行うなど、何らかの対応を考えておく必要があるだろう。

以上の課題を残すものの、保育職を目指す二年制の学生に教養科目の講義を行うにあたり、アクティブラーニングの視点を取り入れた講義を行うことは、学生の学習に対する動機づけを高める上で効果的であることが観察分析の結果から示された。このことを土台として、引き続き保育職を目指す学生の動機づけを高める講義の検討を行っていきたい。

引用文献

- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"?. *Cognition*, 21, 37-46.
- 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 Retrieved from https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf (2019年12月20日)
- 中央教育審議会 (2016). 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について Retrieved from https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm (2019年12月20日)
- 中央教育審議会 (2017). 新しい学習指導要領の考え方—中央教育審議会における議論から改訂そして実施へ— Retrieved from https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afieldfile/2017/09/28/1396716_1.pdf (2019年12月20日)
- 藤野 博 (2003). 自閉症スペクトラム障害児の心理アセスメントにおける「心の理論」課題の意義. 東京学芸大学紀要1部門, 55, 293—300.
- 片岡 祥 (2014). 講義を用いた看護学生の職業的アイデンティティを高める取り組み—臨床場面を想定したロールプレイの効果の検討— 応用心理学研究, 40, 56—62.
- 教育課程部会幼児教育部会 (2016). アクティブ・ラーニングの三つの視点を踏まえた、幼児教育における学びの過程 (5歳児後半の時期) のイメージ 【たたき台】—Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/057/siry/_icsFiles/afieldfile/2016/04/19/1369745_07.pdf (2019年7月27日)
- 溝上 慎一 (2014). 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
- 溝上 慎一 (2017). アクティブラーニング論の背景 Retrieved from [http://smizok.net/education/subpages/a00001\(haikei\).html](http://smizok.net/education/subpages/a00001(haikei).html) (2019年12月20日)
- 村上 玲子・櫻井琴音・上谷裕子 (2015). アクティブラーニングを取り入れた子どもの発達と音楽表現—幼稚園教諭・保育士養成課程— 学文社
- Perner, J. & Wimmer, H. (1985). "John thinks that Mary thinks that..." Attribute of second-order beliefs by 5-to 10-year-old children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 39, 437-471.
- Premack, D. & Woodruff, G. (1978). Does chimpanzee have a "theory of mind"? *Behavioral and Brain Sciences*, 4, 515-526.

立田 幸代子 (2005). 「心の理論」の獲得過程と象徴遊びの発展について：幼児と自閉症児の比較分析. 立命館人間科学研究, 8, 1—14.

山内 光哉 (1998). 発達心理学 (上) ナカニシヤ出版

片岡 祥 子ども学科講師・発達心理学・教育心理学