

短期大学におけるアクティブ・ラーニング実践の福祉科教育法への応用

An Application of the junior College Active Learning Practice to the Educational Methods for High School Welfare Courses

小林 洋司*

(平成 29 年 7 月 12 日受理)

要約

本研究の目的は、筆者が短期大学において行なった授業「障害児保育 B」において実施したアクティブ・ラーニング実践を検討することを通して、高校「福祉」を担当する教員を養成するうえで重要な科目となる福祉科教育法をより意義あるものとして改善・展開していく手がかりを模索することである。本研究で明らかになったのは、まず、なし崩し的にアクティブ・ラーニングを導入することに終始するのではなく、事前の準備、アクティブな学びを誘発させる問いの質、矛盾と葛藤の活用を意識し、プログラムに反映させながら、知識の奥行きと幅を意識して実施することが望ましいことである。

キーワード：アクティブ・ラーニング、福祉教育、福祉科教育法

keywords : Active learning, Socio-education, the Educational Methods for high school Welfare Courses

1. はじめに

本稿の目的は、筆者が 2014 年度から 2016 年度にわたって短期大学において行なったアクティブ・ラーニング実践を手掛かりに、福祉科教育法の展開に有益な知見を見出すことである。

2011 年の障害者基本法の抜本改正を嚆矢に国内の障害者をめぐる環境もインクルーシブ社会を目指して整備が続けられている。昨年 2016 年 4 月にも障害者差別解消法が施行された。そうした社会状況のなか、「福祉をどのように学ぶか」という問いは、教育現場のみに関わらず常に取り組むべき課題であるとともに、その課題に向き合うための思想や方法に関しては数多の議論がなされてきた。こうした議論について正面から向き合い、学習者がよりよい視点を得たり、その視点を得る方法を模索したりしていくことは、高等教育機関はもとより青年期の福祉教育においても大きな関心ごとであり、それぞれの教育現場を司る教育者の挑戦が繰り返されているところである。本稿は、

こうした教育者の試行錯誤、ジレンマをどのように考え、解決していけばよいかを探究するための試論である。

2. 高等教育機関における教育・学習の変化

大学や短期大学といった高等教育機関はいま改革の波の中にある。大学としての生き残り、大学独自の教育活動の充実、地域との関係の強化などポイントは様々であるが改革の実質化が図られてきている。

大学改革の始まりは 1987 年、大学審議会の議論であるといわれている。当初は、「大学が自主・自律の原則に則り、自らの手で教育・研究活動の活性化をはかる」ことが目指されていたといわれているが¹⁾、様々な社会情勢の影響を受けながら、またかたちを変えながら今日の状況に至っている。例えば、新名称の学部の出現や、大学に対する評価認証などの影響を強く受けながら高等教育機関は、その存在意義と役割について再考する/しなけ

(*こばやし ようじ 兵庫大学短期大学部非常勤講師 福祉教育学)

ればならない状況にある。今日の大学改革の動向に目をやると、山本が「近頃の大学改革は、内枠である大学の諸活動とりわけ教育の内容や方法に踏み込むようになってきた」と述べるように、それぞれの高等教育機関が研究機能の維持向上を中心に据えつつも、教育機能に対する改革、大学のガバナンス機能への改善も謳われてくるようになった。いうまでもなく長い間大学は研究機関であることに存在意義の多くをおいてきたイメージがある。しかし、1990年以降、高等教育機関の教育機能への関心と期待が高まるなかで、高等教育機関に進学することで何を学ぶことができるか、また、「何が出来るようになるのか」が大学・短期大学受験者の大学選択や、社会における大学の存在意義をみいだすための重要なポイントとなってきた。

他方で、貧困や差別といった社会問題と言われる課題群は、その解決に向けた研究活動や、課題の解決を担う人材の育成の観点からも高等教育機関の教育においては最重要テーマのひとつである。それらの課題群の解決に向け行動できる人材を育成するうえで、その課題に関わるより多くの情報、とりわけエビデンスのある科学的知識は当然なくてはならないものであるとされてきている。文部科学省が2005年に「知識基盤社会」ということばを用いて「新しい知識・情報・技術が政治・経済・文化をはじめ社会のあらゆる領域での活動の基盤として飛躍的に重要性を増す社会」となると指摘してからしばらくなるわけだが²⁾、ここでいう知識といわれるものの多くもこうしたエビデンスのある科学的な知識を想定してきたといえる。しかしながら、原理的・哲学的で人間の尊厳を問うような課題は、エビデンスに基づいた科学的知識の伝達そのものが矛盾と葛藤を伴い、立場によって正しさが異なることがあるため困難なばかりでなく、その知識を持っているだけではなかなか状況の改善がみられるものでもないため、いつの時代も知識の伝達と応用についてはなかなかうまく機能していない。

そうした課題について大学や短期大学が準備し

てきた「学びのシステム」は講義型授業と演習型授業という授業の形であった。個別の課題に取り組むために必要な概論や、学術的な作法、理論的な枠組みを講義型で学び、それを実学、その理論枠組みの確かさを演習系の授業で確認したり、その確かさに基づいて実践研究に取り組んだりする。またその「演習」という範疇は課題探求型と課題解決型に細分化され、前者は調べ学習、あるいは調べてわかったことが学びであり財産という学び方と、後者である探求の道筋には、ある程度自由な学びのプロセスが許されてはいるが、結論はある程度決まっているという学びの様式である。知識があれば問題が解決するというものでもないことは理解しつつも、ひとまずここに示したような「学びのシステム」によって知識を蓄積し、技術を習得することが目指されてきた。けれども一方で、今日のこうしたシステムそのものに対する問題提起もなされてきている。つまり、知識の獲得の仕方そのものにこれまでとは異なった方法を取り入れる必要性が指摘されている。もっといえば近代的な知識伝達型の教授方法の限界が指摘され、教える側、教えられる側、知識を多く持っていることが評価の対象となり、知識を多く持たないことがよくないこととされるといった部分での二項対立の問い直し教育現場のみならず「社会」の側から要請されるようになってきたともいえようか²⁾。ボランティア活動の推進、大学教育へのサービ斯拉ーニングの導入などの仕組みへの着目には、知識や活動に流れる哲学的な背景を実践的な「もの」や「こと」と結びつけていくことができるようになる知の獲得方法と応用方法の転換が重要であるという意図をみてとることができる。また、コンピテンシーという言葉に代表されるように知識をもとに「どのようなちからをみにつけるのか」、また、「学びの豊かな人は何を経験し、どのような行動特性を持っているのか」という問いが大学をあげた教育のポイントとして問われてきているのであろう。

以上、本節をまとめるとするならば、昨今の大学改革、とりわけ教育機能に関する転換の要請が強調されている現状を述べた。また、その改革の最大の眼目は「何を知っているか」とどまらず、高等教育を受けることで「何ができるようになるのか」を重視する、知識の量から「資質・能力」への比重のシフトである。そのうえで現場では、どうすればそのような力がつくのかという方法論に対して幾多のアイデアが提案されているのであり、そのアイデアに基づきそれぞれの教員が効果的な授業展開を各学校において工夫することが求められている。重ねて、大学教育においても伝達されてきた知識や技術の質を転換、再評価するために伝達の仕方にも関心が向けられてきたということも見過ごせない。近代的な知識の伝達方法では不十分になってきたということ自体も社会から高等教育が突きつけられている課題なのである。

3. アクティブ・ラーニングについて

(1) アクティブ・ラーニングとは

前述のような社会状況の中、中央教育審議会(以下、中教審)で改訂が進む次期学習指導要領において、「教育・学習方法」としてひとつの重要なキーワードになるのが「アクティブ・ラーニング」(以下、ALと表記する)である。ALについては小・中・高・大それぞれの学校現場からの実践報告も頻繁に報告されてきている。

文部科学省の用語集では、ALは「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。」と記述されている³⁾。ここでは非常に多義的で道具的な概念としてALが捉えられているということがわかる。つまり、ひとえにALといっても実践方法を規定する定義としては曖昧であり、この曖昧さをそれぞれの教

員が解釈し活用しながら、実践を計画していかなければならないのである。ALの定義を示す上記の一文を2つのポイントに分けるとするならば、①教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、②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。という点が重要となる。それぞれについて検討を加えていく。

まず1点目の「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり」について検討する。先述したように、近代的な教授形式としての講義型授業というのはこれまでも連綿と行われてきたし、現在も方法としては当然採用されている。一人の教員が、数名から場合によっては数百名と対峙し、言葉と板書を媒介にしながら知識や考え方を伝達していくその方法は、大学教育の「典型」として存在している。しかしながら「一対不特定多数」という形式の中で受講者にどのような学びが起きているかという様態の把握と、学びの評価については、テストのような方法をとればそれが可能となるかもしれないが、それほど十全になし得る教授の方法ではない。

続いて2点目の「能動的な学修への参加」について考えてみる。文科省は、前掲の用語集において「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ALの方法」という見解を示している³⁾。文面通り受け取るならば、「発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等」「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」に学修者が能動的に参加することが想定されている。しかしながら、ここで注意しておかねばならないのは、このような方法をとったからといって学修者が能動的になるとは必ずしも言えないということである。詳説するならば、ALは期待される一方で中教審の部会による論点整理では、「授業の方法や技術の改善に終始するのではないか」とあるとか、「目的を見失い、特定の学習や指導の『型』に過度に拘泥

するのではないか」といった消極的な懸念が示されている。ALの導入とは、授業を体験的に作り直せばいいというわけではなく、上記のような体験的な授業を行う「前」にどのような講義をしているか、またその体験的な授業の「後」で学び得た成果についてどのように共有し、深めているかという「ALをとりまく学習機会」を整備しなければ、方法が直接、能動性を生み出すという誤解を助長してしまうことに注意しておかねばならない。

(2) ALの課題

次期指導要領は、目指す学習・指導方法について「子供の学びへの積極的関与と深い理解を促すような指導や学習環境を設定すること」と説明し、「深い学び」「対話的な学び」「主体的な学び」をもたらすことが重要だとしてALの性格を規定している。つまり、単純に学習者が授業の中で活動する方法をとることを「アクティブ」と称しているのではなく、「深い学び」「対話的な学び」「主体的な学び」を促す、そのための「手段」として採られる方法がALであり、その意味でALが「目的」となるような誤解をしないように警鐘が鳴らされているところである。さらに、ALは新しいものではないという批判もある。現行の指導要領でも重視されている「活用」力の育成や、「言語活動」重視の流れのなかで、また保育者・教育者養成の現場、とりわけ実習指導の文脈においてはすでに取り組みられているという認識が強くある。またそのことは、保育者養成を行う養成校の中で多くの教職員の中で共有されているという実感がある。それでもなおALを導入しようとする背景には、教育現場、あるいは教育現場の人材育成機能において目的を達成することに困難な課題があり、その困難さを解決する方法としての期待がある。すなわち「これまで通りにやれば良いということでもない」という現状認識が適当であろう。そして、これまでALがなされてきたというのであれば、そうした方法や学習者の変化について研究を蓄積していかなければならないであろう。

以上3節を整理すると、ALといっても「発見学

習、問題解決学習、体験学習、調査学習等」「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」の方法を単に採用するのではなく、学修者を能動的に参加させ、「認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験」という「汎用的な能力の育成」をどのような知の伝達方法が可能にさせるのか指導する教員が探究し、展開できるかどうかが必要であることを述べた。これは、小・中・高校の授業実践に限らず、高等教育機関におけるALでも取り組んでいかなければならないことはいまでもないことである。

4. ALと福祉科教育法の接点

(1) ALが育てる「学力」

新学習指導要領では、学力の重要な3つの要素が強調されている。

- ①基礎的・基本的な知識・技能の習得
- ②知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等
- ③主体的に学習に取り組む態度（学習意欲）

これらの能力・態度を育むためにはどのような工夫が求められるであろうか。おそらくこれまでの学びの様態であっても①の要素を満たすことは可能かもしれない。しかし、②と③についてはかなりの準備と工夫が必要になるはずである。少し挑戦的な言い方をすれば、一方的に教授者の話を聞いて記憶するだけの授業ではなく、生徒による議論や教え合い、発表などを織り込んだ「本当の意味で」のアクティブで創造的な学びの場が必要になってくる。しかし、各学校では通常の授業の中にどのようにALの要素を取り入れ、この「本当の意味で」を把持すればよいのか模索しているところが多い。書店の教育書コーナーにAL関連の書籍が山のように積み上げられていることもこうした状況の証左といえよう。

(2) 福祉教育・ボランティア学習とALの関連
 管見であるが、おそらくあらゆる教育・学習活動において「知識の獲得」「知識を応用する力」「主体的に学ぶ姿勢」は問い続けていく目標となっている。福祉教育・ボランティア学習の実践においても例に漏れない。福祉教育・ボランティア学習の先行的な研究に目をやると知識の獲得や獲得までのプロセスの検証や知識そのものの再構築を目的とした実践・研究は積み重ねられてきた。ボランティア活動による学習や、活動の中にある教育・学習的な変容の把持に代表されるように、言い換えれば「ALの目指すような教育・学習実践」はかなり研究されてきた領域であるといえよう⁴。例えば、学習者の内面的な変化を記述しようとする研究⁵や、学習におけるリフレクションの意義⁶、学習成果の評価研究、実際に活動しながらその実践構造が学習者に及ぼす影響を明らかにしようとする研究⁷など、ノンフォーマル、インフォーマルな学習に関する研究への探究はその代表的なものである。それゆえ、福祉教育・ボランティア学習研究が蓄積してきた研究の知見を援用しながらALを活用した教育・学習の方法や評価について議論していくことが肝要である。

とはいえ学生が、福祉的な課題に対して主体的・能動的に取り組むようになる課題の出し方、見せ方とはいったいどのような方法であるのかは依然として明らかになり得ていない。楽しく、生産的な議論が可能なテーマの課題はよいが、課題を抽出したり、その課題の解決法を検討したりする際に、一定の慎重さや、覚悟を伴うテーマについては能動性や、主体性は容易に高まらない可能性もある。福祉科教育法においても福祉を仕事にすることに主体的・能動的に取り組む職業人を目指し教員を養成することにつとめながらも、一方で介護福祉士の取得を主たる目的に据える現場に就職したとするならば、課題の出し方・見せ方よりもむしろ、試験を視野に入れた知識の獲得にウエイトが傾いてしまう。そうしたバランスのなかで教育現場は、ALに対して社会問題に向き合おうとする態度を持った人材を育むという課題解決に大きな期待を抱いている。高等教育機関において

福祉科教員を養成していくとき大学で何をどのように教えていくかという課題を考えると、当然大学のカリキュラムの中でどのように社会福祉的課題を検討するのかを福祉科教育法を担当する教員がどのような考え方に基づいて授業実践を行なっているのかが重要な学習の契機となる。

これまで3節から4節に渡って述べてきたように福祉科教育法の検討課題と高等教育機関におけるALという方法は、ある種類似た課題を共有している。ここでの議論を整理すると、問われるべきは、青年期に福祉を学ぶ高校生の主体性をいかに引き出すかということにやがて向き合う学生が何を学ぶかはもとより、福祉科教員を養成する大学とその科目を担当する教員に課せられた「責任」と「工夫」を福祉科教育法受講生に対してどのように示すかということである。このことについては福祉教育・ボランティア学習研究において福祉科教育法をめぐる研究として蓄積がある。次に、この蓄積に学ぶべく大学教育の中での福祉科教育法研究の一端を検討していくこととする。

(3) 福祉科教育法の課題

福祉科教育法の具体的な実践という点で先行研究を挙げるとするならば、長沼豊「福祉科教育法の授業実践とその成果 その1」と菊地みほ、による「福祉科教育法の授業実践とその成果 その2」が多くの示唆を与えてくれる。とりわけここでは菊地論文に着目する。菊池は、論考の中で福祉科教育法という大学での授業の目標を、

①受講生一人ひとりが「福祉観」「人間観」を深め、自分なりの教育理念を形成する力をつける。

②教育とは何か、“福祉を教える”とはどういうことかについて考えを深め、教科「福祉」の教育方法を探究する力を養う。」

という部分をおきながら大学での福祉科教育法の授業をアクションリサーチしている⁴)。まず、大学で行う福祉科教育法の実践的研究であることが重要である。大学における福祉科教育法

の授業研究なく、福祉を考える教員は育ち得ない。そのうえで実践者の想いをもち、それが伝わったか否かを検証することそのものが研究として欠かせなくなってくるだろう。菊地は福祉科教育法の課題を以下の3点挙げている。

「①よりよい福祉科教育法の授業実践のために教育理念・思想を担当者一人ひとりが深く追求していく必要があるということ

②福祉科教育法を受講する学生に、福祉科教員の採用状況や実習校に関する情報を提供する方法を確立しなければならない。

③大学の担当者間で相互に授業実践を公表し研究を行う、また大学と高校が連携して研究を進めるということ」

菊地の指摘する①と③の課題は本稿の研究課題とも深く関わっており、今後も実践研究の柱となっていく指摘であろう。

以上、これは先に述べているように福祉科教育法担当者の思想・理念が重要であるということであろう。本節での議論を整理すると、これからの社会を構成する人々に求められる「課題解決のために知識・技能を活用していくための思考力・判断力・表現力」といった<応用力>、そして学習そのものに前向きに、意欲を持ったり高めたりしながら向き合う<態度>をどのように育むか。ALにはそうした部分を育むことが期待されている。同様に福祉科教育法においても受講者の<応用力>や<態度>の醸成が期待されているといえる。

では、<応用力>や<態度>を育てるために実際に何をすれば良いのか。この問いは、ALにおいても福祉科教育法においても通底する問いである。授業を担当する大学教員の教育理念・思想を深く追求することとそれにもとづく課題を析出する研究や、新たな試みを行う研究活動の相互作用が不可欠であり、その問いへの回答を見出していくための手がかりは、福祉教育・ボランティア学習研究や、社会教育研究との連関の中に見出されるのではないだろうか。

5. 短期大学部におけるAL実践

筆者は、兵庫大学短期大学部保育科の「障害児保育B」において2013年度より、障害のある人(K氏)とともに授業(以下、プログラムと記述する。)を企画・運営する試みを継続してきた。本稿ではそのうち2015年度に実施したプログラムを考察する。このプログラムの目的は、学生が障害のある人と出会い、関わることを通して学生たちの間に障害のある人々の考えや生活を垣間見る時間になることとした。以下に授業計画の具体について紹介する。

(1) 実践構造の概要

本プログラムは、「障害児保育B」15回のうち4回の授業を活用し、実施した。全4回のプログラム内容それぞれの時間に行った授業内容は図1のとおりである。

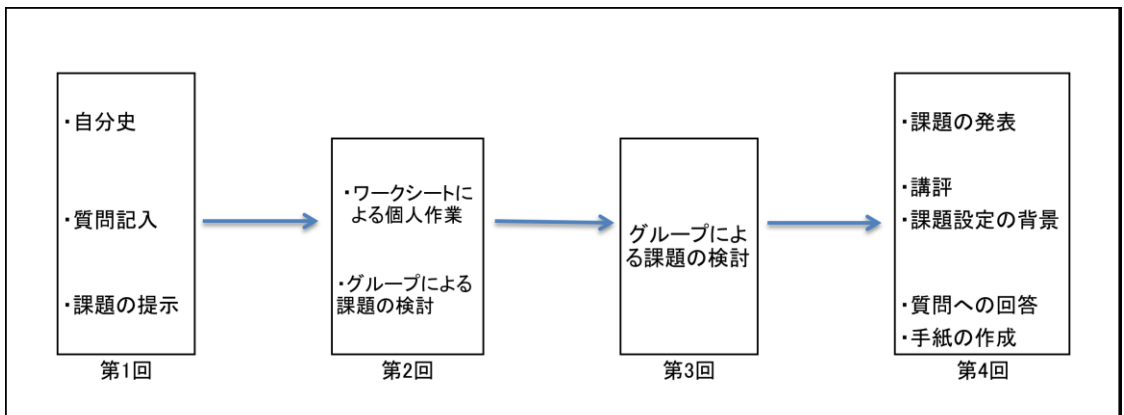


図1 授業の進め方

第1回では、K氏による自分史（ライフストーリー）をクラス全員で聞くことから始めた。自分史の内容としては、出産時に未熟児として生まれ、脳性麻痺となったことをはじめ、就学に至るまで幼稚園や保育園（所）に通うことができなかったこと、K氏が小学校に通い始めて驚いたこと、初めてアルバイトしたこと、自分が障害を自覚するに至った出来事など、まさにK氏の「歴史」を聞き取る時間とした。そうした自分史を聞いたうえで、それぞれの学生がK氏に聞いてみたいことを質問事項としてシートに記入した。そのうえで授業の最後にK氏より「ミッション」として3つの質問を投げかけていただいた。その3つの質問は以下の通りである。質問について、Q1とQ2については保育者として、Q3については学生個人として回答することを課題とした。その際、K氏からは「自分（K氏）に気を遣わず、思うことを率直に言葉にしてほしい」という言葉が付け足されたことを追記しておきたい。

ミッションの内容⁸

- Q1 K少年をほかの子どもたちに紹介してください。
- Q2 K少年が保育所（幼稚園）の担当クラスに入園してきました。先生であるあなたにK少年が、「なぜみんな歩いているの」と聞きました。あなたはどのように答えますか？
- Q3 あなたは障害のある人と交際できますか？あなたの友だちに彼/彼女のことを紹介できますか？

2回目の授業では、1回目の授業で聞いたK氏の自分史を受けて、学生各々がワークシートに個人作業として自分で考えるミッションの回答を記入した。授業の後半の時間では4-5人で1つのグループをつくり、前半で作成したワークシートを元に「自分はK氏からの問いかけにどのように回答したか」を共有し、その上でディスカッションし、グループとしての見解をまとめた。

そして第3回では、2回目のディスカッションをもとに、グループの意見としてディスカッションのプロセスと内容を模造紙に記述した(写真1)。



写真 1

最後の第4回では再度K氏に授業に参加いただき、各グループの学生がグループでまとめたミッションの回答をプレゼンテーションし、K氏からそれぞれのグループの発表へ講評をいただいた。そしてプレゼンテーション後に、K氏と実践者である筆者がどのような意図で3つの質問を設定したのか、学習者に何を学んで欲しいと考えていたかということをも補足的にK氏に語っていただいた。その後、第1回で自分史を聞いた後で書いた質問についてK氏から回答いただいた。最後にK氏に対して「手紙」という形で全4回のプログラムを振り返り、K氏に手渡して授業を終了した。

(2) AL 実践の考察

このプログラムを考察するにあたり、学生自身のどのような変化に注目し、考察していけばよいのかという部分は非常に慎重に判断していかなければならない。それは容易にプログラムを計画した側の意図を前提に学習者である学生の変化を捉えてしまいがちだからである。ここからは、授業内で作成した模造紙のなかの記述を手掛かりにしながら学生が何を学習したのかということについて検討していきたい。

①知識を応用するということの困難

K氏は生まれながらにして脳性麻痺という障害である。そのことについては自分史の中で自身によって語られるとともに、個人作業のシートにも脳性麻痺の医学的な知見の概要を示し、学生たちにも理解を促していた。つまり学生は、脳性麻痺という障害について知識としては「知っている」ことになる。しかし、ミッションは、就学前の子どもたち（本プログラムでは5歳児と設定した）に対してK氏の障害についてどのように伝えるかということであるため、知っていることをそのまま伝えれば良いというわけではない。学生たちは、授業の時間の中でも、

「子ども達にどのように伝えたらよいかわからない。」

「障害は病気とは違うと学んできたので病気とも伝えられない。」

「知っていることと説明できることは違うことがわかった」

「苦手なことがあるおともだち、と表現していいのか」

といった部分で悩み、考えまとめる様子が見られた。障害を子ども達にわかるように伝えるためにはK氏の障害に関してどのように「知っているか」はもとより、どのように「言い換える」ことが適切であるのかということに非常に多くの時間をつかいディスカッションしていた。

②保育者としての立ち位置

Q2の「K少年が保育所（幼稚園）の担当クラスに入園してきました。先生であるあなたにK少年が、「なぜみんな歩いているの」と聞きました。あなたはどのように答えますか？」という質問についての回答には、

「神様からのプレゼント」

「K少年への試練」

といった表現が散見された。学生たちは子どもにとってわかりやすい言葉で、また当該の子どもを傷つけてはならないという配慮からそうした言葉を選んだのではないかと推測できるが、K氏は、そのような学生の意見に対して「それは逃げではないか」と問う場面が見られた。K氏は以下のように続けた。

「保育者が子どもたちに語りかける言葉としてはやわらかくて事実を単刀直入につたえるよりよい判断かもしれないが、自分のことを考えれば<今になって考えれば、あの先生は真剣に障害の問題と向き合っていたのか疑わしい>と思ったこともあった」

判断を保留し、言葉を濁すことではなく、保育者が、障害のある子どもはもとより、その周辺の子どもの前でどのような立場から発言するかという、ある種の「覚悟」を持ちながら語りかけていくことが保育者の言葉の「重み」「深さ」を左右していくのではないだろうか。

③ミッションを考えるなかでの学習者の葛藤

Q3の「あなたは障害のある人とお付き合いすることになりました。あなたの友だちに彼/彼女のことを紹介してください。そもそも交際できますか？」という問いについて学生はどのような回答をしたであろうか。多くのグループは、「交際できない」と報告した。なかには「交際できる/できない双方の意見が出た」というグループもあったが、そうした様々な意見の中でも印象的であったのが、以下のような回答である。

「交際できるかどうかは、障害の程度による」

「心の準備ができるか不安」

「色々気を遣ってしまいそう」

こうした学習者の考えをどう解釈すれば良いであろうか。保育者として、あるいは児童福祉に関わる専門職としての自分（学習者である学生）は障害の問題を受け止め、その子どもや、子どもを取り巻く保護者の力になりたい。しかしながら、自分のパートナーと考えると全く想像ができない。こうした発想をすること自体が、よくないことであり、強い言い方をすれば特別視なのだろうか？と学生は自問自答することになった。筆者もK氏とともに授業の中で悩みながら様々な議論を行ったがこの問いにおそらく答えはないということを授業の空間の中では共有した。しかしながら、回答を出そうとする営為の中で葛藤し、自分と「障害という現象」の間の距離感をとり直そうとする営みこそが大切な時間であるということもまた明らかである。

④K氏自身の気づきと変化

K氏に授業後に今回のプログラムについて感想を寄せていただいた。ここにその一部を紹介したい。

「レポートの中でとある学生が、「障害者の人でも髪の毛染めるんですね」と言う一文がありました。私はこの一文を読んだ時に世間はまだまだこんなもんだと改めて知らされました。これからも伝え方を工夫して自分なりに障害者のイメージを変えていきたいと思います。」

ここで、K氏の言葉を手がかりにこれまでの障害をめぐる教育・学習のあり方について考える。例外があることを期待しながらではあるが、障害のある人のことを考える学習の際に、障害のある人を講師として招聘し、その話を聞き、感想を手渡す。そうした方法が管見ではあるがかなりの数見受けられる。その方法自体がよくない、というのではない。その方法にいたるまでに、また、その方法の中でどれほど考えているかということが大

切ではないだろうか。K氏からいただいた感想の一部にもあるように、今回のプログラムでK氏自身が自らの話を学習者の前で行う際の工夫の重要性に言及している。この時、本プログラムは話者自身の気づきや、認識の変容の契機という自己教育の契機となっていたことは注目に値する成果である。

「このような機会を障害者が多く経験することで障害のことをもっとうまく伝えられる人が増えるかもしれない」

というK氏の言葉には、AL実践の少なくとも実践者である筆者が意図しなかった大きな意味を見て取ることができるのである。

6. AL実践の福祉科教育法への示唆

以上のような、多くの気づきを得る機会となったAL実践と福祉科教育法はどのような繋がりを持ち得ていくことができるであろうか。ここでは、AL実践の中で得られた知見を概念化し、福祉科教育法への応用の可能性を考えていきたい。

(1) 複数の視点からの表現の工夫

障害のある子どもの状況について説明するに際して、その医学的特性について語りかける方法と、共感を育んだり、協力を促し語りかけたりする方法がある。いずれかが正解ということではなく、保育者が子ども集団の状況を踏まえてわかりやすく、当該の子どもに困り感のない方法を選択できる配慮や環境づくりにこそ意味がある。福祉科教育法においても、知識を知識として教えることのみにとどまらず、理性的・感性的に代表されるような複数の視点から障害をはじめとした社会福祉的課題を表現する工夫が求められるであろう。

(2) 言葉で説明することの難しさと工夫

知識を教えることもさることながら、学習者として想定される保育では就学前のこどもであり、福祉科教育法における高校生に対して言葉で説明するに足りる語彙力をもつことも必要になってく

る。そのうえで、言葉では説明できないことについていろいろな方法で体験していくプログラムと、そのプログラムで得たことを言葉にしていくようなプログラムの充実が図られなければならない。

同様に、少し視点は異なるが、障害者自身が今回のプログラムを通して自分のことを語ることを改めて考え直してみたり、経験を語るうえで聞き手の側がどのような話を聞いてみたいのかに気づくことができたりと語り手である障害当事者自身の学びの深まりも先に指摘した通りである。このようなプログラムを通して言葉を選ぶプロセスにおいて「幅」と「奥行き」を意識していく必要があるだろう。

(3) 複数の当事者性を交差させる工夫

障害者と交際できるかという問いについては、K氏との話し合いの中でも最も丁寧に考えて質問として適切かという議論は何回も行った。この問いそのものは、至極真剣に、誠実に学習者に授業の中で問いかけた。それは、「障害とわたし」の関係を変えながら考えて欲しかったからである。立場を変えて考えれば納得できていた事実に対しても矛盾が生じる。その矛盾と自分自身の中でどのように対峙するかが、障害種別や、支援の技術という知識を認識レベルで再配置することにつながり、人権感覚を失わず、障害者に関わるうえで欠かせない作業であると思われる。

6. まとめ

以上のように、短期大学部でのALから、福祉科教育法展開のために意義深い知見を得ることができた。少し本文中で触れたが、文科省は、

「①習得・活用・探究という学習プロセスの中で、問題発見・解決を念頭に置いた、深い学びの過程が実現できているかどうか <深い学び>

②他者との協働や外界との相互作用を通じて、自らの考えを広げ深める、対話的な学びの過程が実現できているかどうか。 <対話的な学び>

③子どもたちが見通しを持って粘り強く取り組み、自らの学習活動を振り返って次につなげる、

主体的な学びの過程が実現できているかどうか。

<主体的学び>

という3つのポイントをALに期待している。これらを実質化しようとするときALは、従来の大学教育としてなされてきた一般的な授業の枠組みを問い直しながら、なおかつ他の授業との相互作用を含めた全体の学びのデザインの中に位置付けられる必要がある。なぜならば、先述した通りALはあくまで「方法」だからである。ALを単一の授業の中での活動のみで解釈すれば、学習者にグループワークをさせていけばよいということになってしまうし、なんであれ学習の成果を発表すればよいということになってしまう。しかし、実情そのような理解と実践では学習者にとって豊かな学び、すなわち<深く><対話的で><主体的な>学びを生み出すことは困難である。本稿の実践で言えば、K氏とともに学ぶ機会で得られた知見が他の講義・演習科目によって得られた知識や技術と学習者の中で相互に関連しあってはじめてALとしての真価を発揮するのではなかろうか。

また、そのような部分を意識しながら行ったAL実践より得られた「複数の視点からの表現の工夫」「言葉で説明することの難しさと工夫」「複数の当事者性を交差させる工夫」といった3つの「工夫する視点」は、福祉科教育法において実践を研究し評価していく際の視点としても非常に有効である。教科書を教え、覚えることを促し、資格取得に向けた教育を行うことの方で、福祉とは何かを原理的・哲学的に学ぶためには、福祉に関する知識の幅と奥行きがみえるような学習を想像していかねばならない。そのためには、福祉科教育法において「複数の視点から福祉的課題を探究する姿勢」を育み、「言葉で説明するために語彙力を高めつつ、言葉で表せないことがあれば他の表現も考えながら」「受講者に複数の当事者性を交差させる機会」をつくる。このような工夫を行っていくことで受講者が、高校福祉科の教員になった際に興味深い実践を行うことができる可能性を広げることができないだろうか。加えて指摘しておかねばならないこと、あらたな実践、生徒の学びを生

起させようとするのであれば、まずは教員が、障害のある人との関係を育みながら、その人(たち)とともに福祉科教育法のつくり方自体を検討することが重要であるというように思われる。今後の課題としては、以上のような本稿で指摘したポイントを意識しながら高等教育機関において福祉科教育法の授業を展開し、実践分析及び評価研究を意識しながら福祉科教育の一層の向上を目指していく必要があるだろう。

<脚注>

¹ このように表記するのは問題解決に向け行動するには、なにも高校教員や福祉専門職者だけではなく学習者全員が取り組む課題、問題の当事者であるからである。

² 溝上慎一「アクティブ・ラーニング導入の実践的課題」『名古屋高等教育研究第7巻』2007 pp.269-287

³ 前掲 文部科学省用語集 アクティブ・ラーニングの項目を参照

⁴ それぞれの実践・研究においてかならずしもアクティブ・ラーニングという概念を用いて検討されてきてはいない。しかしながら知識の再構築や、福祉教育やボランティア学習に資するなどのプログラム研究にはALに活かすことのできる知見が多分に包含されているものと考えている。

⁵ 例えば、河村美穂 諏訪徹 原田正樹「福祉教育における学習者の内面的変化を読み解く-福祉教育実践(高校家庭科)を対象とした質的な研究の試み-」日本福祉教育・ボランティア学習学会機関紙編集委員会『日本福祉教育・ボランティア学習学会年報 vol.8 福祉科教育法の構築』万葉舎 2003

⁶ 例えば、日本福祉教育・ボランティア学習学会機関誌編集委員会『福祉教育・ボランティア学習におけるリフレクション vol.20』大学図書出版 2012

⁷ 例えば、小林洋司「福祉教育・ボランティア学習としてのハンセン病問題学習」日本福祉教育・

ボランティア学習学会機関紙編集委員会『日本福祉教育・ボランティア学習学会年報 vol.13 高校福祉科の高度化と多様化』大学図書出版 2008 pp.108-119

⁸ 問いの設定については授業に適さないという批判、議論がわかる部分もあるかもしれない。また、授業の中では不適切な条件提示も中にはあるかもしれないが、K氏と綿密な打ち合わせのもと、合意いただいたうえで意図を持って設定した問いであることを付記しておく。

<引用文献>

1) 山本眞一「大学改革はなぜ終わらないか-その政策科学的考察-」兵庫大学・兵庫大学短期大学部高等教育研究センター『兵庫高等教育研究 第1号』2017 p.20

2) 中央教育審議会答申「我が国の高等教育の将来像(2005年1月28日)」

3) 文部科学省 用語集

URL:http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_3.pdf#search=%27 文部科学省+用語集とは%27 2017年5月17日確認)

4) 菊地みほ「福祉科教育法の授業実践とその成果・課題 その2」p105

日本福祉教育・ボランティア学習学会機関紙編集委員会『日本福祉教育・ボランティア学習学会年報 vol.8 福祉科教育法の構築』万葉舎 2003

〈参考文献〉

1. 名古屋大学高等教育研究センター『名古屋高等教育研究 第7巻』2007
2. 日本福祉教育・ボランティア学習学会機関紙編集委員会『日本福祉教育・ボランティア学習学会年報 vol.8 福祉科教育法の構築』万葉舎 2003
3. 日本福祉教育・ボランティア学習学会機関紙編集委員会『日本福祉教育・ボランティア学習学会年報 vol.13 高校福祉科の高度化と多様化』大学図書出版 2008
4. 日本福祉教育・ボランティア学習学会機関誌編集委員会『福祉教育・ボランティア学習におけるリフレクション vol.20』大学図書出版 2012