

大学生における「教員としての資質能力向上」の取組に認められる アクティブ・ラーニングの要素に関する検討 －知的障害児を対象としたイベントの企画・運営を通して－

佐々木健太郎*・野崎 義和**・能田 昂***

小池 敏英****・虎尾 裕*****

A Study on the Properties of Active Learning Founded in the Events for
"Improving Teacher's Competencies" of University Students.

－ Through the Planning and Operation of Events
for Children with Intellectual Disabilities －

Kentaro Sasaki・Yoshikazu Nozaki・Subaru Noda,

Toshihide Koike・Yutaka Torao

教員養成課程を有する大学においては、学校インターンシップ等の教員の資質能力向上に関する取組の拡充が進んでいる。これらの取組がアクティブ・ラーニングの観点でどのような有効性を持つものであるのか、必ずしも十分な検討がなされていない。筆者らは、教員志望の学生が主体となり、知的障害に関する理解啓発を目的としたアートイベントを企画・運営する機会を得た。参加学生を対象として、教員の資質能力に関する学びの内容について事後アンケートを実施した。その結果、子どもへの愛情に関して、他の項目より高く評価される傾向が見られた。自由記述においては、深い学びの軸となる「考察する力」「構想する力」「説明する力」「議論する力」という4つの視点に関連する回答が得られたことから、今回の取組は、アクティブ・ラーニングの視点からも有効性が示された。また、4つの視点を学生に伝えることで、知識と経験の連関が促されることが示唆された。

キーワード：教員の資質能力、アクティブ・ラーニング、深い学び、知的障害

1. 問題の所在

教職課程を設置する大学においては、講義や教育実習のみならず様々な形での現場体験や臨床活動を提供することで、教員を志望する学生の資質向上を図ることが求められている。平成27年12月11日、中央教育審議会によって、「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向

2020年4月14日受理

*尚綱学院大学 心理・教育学群学校教育学類 講師

**宮城教育大学 教員キャリア研究機構 講師

***尚綱学院大学 心理・教育学群学校教育学類 助教

****尚綱学院大学 心理・教育学群学校教育学類 教授

*****宮城教育大学 美術教育講座 教授

上について（答申）」が示された。この答申では、「養成段階では教員となる際に最低限必要な基礎的・基盤的な学修」を行うため、「学校現場や教職に関する実際に体験させる機会を充実させること」の必要性が示された。その具体的な方向性として、学校インターンシップや学校ボランティアの導入が改めて取り上げられた。同答申では、学校インターンシップの実施について、教職課程において義務化はしないものの、教育実習との役割分担を明確化して進めることが示されている。

学校インターンシップに関して、原・芦原（2019）は、教育実習と比較して学校インターンシップがより効果的である点として、学生の自主性に基づき長期間に渡って実施されるという特徴から、個への支援の力、責任感、コミュニケーション能力、教育的愛情が高まることを報告している。特に、3、4年生を対象とした学校インターンシップに関しては、小学校への着任に対する不安の軽減や力量の形成にも一定の寄与があったことが示されている（酒井，2016）。他方、学校ボランティアに関しては、歌川・鈴木（2016）が、教育実習と学校ボランティアの関連性からレビューを行っており、教職課程においては、実施学年上の必然性とその教育効果から、教育実習前に学校ボランティアを行うことが想定され、教育現場の理解という点において、学校ボランティアの経験が教育実習に有益であることを示している。学校ボランティアの具体的な内容と学生への効果に関して、杉本（2013）は、学校ボランティアによる大学生への効果・影響として、子ども理解の深まり、学生自身の成長の実感、協働のための基本姿勢の獲得、対処能力の向上、教職・学校教育についての意識の向上があることを報告している。近年、これらの学校ボランティアを単位化し、教職インターンとしてカリキュラムに組み込む例が少なくない（例えば、松下・齋藤，2017）。この状況に関して、長谷川（2014）は、学校ボランティアの単位化・カリキュラム化などによって、学生の「参加の自発性」が喪失される点や、教員の補助的な業務が中心になることから、活動する内容や関わり方の「裁量の自主性」が限定されることを指摘している。

学生における「裁量の自主性」を保証した取組に関する報告として、横山・赤松・村上・森田（2016）の報告がある。横山ら（2016）は、正課外の学修プログラムにより教員の資質向上を試みた。具体的には、不登校児を対象としたイベントを学生が企画・運営することで「裁量の自主性」を確保し、これにより、子どもの人権尊重、安全管理、子ども理解、授業力に関して高まりが見られたことを報告した。正課外の学修プログラムに関して、中央教育審議会は、平成25年1月21日、「今後の青少年の体験活動の推進について（答申）」を示した。同答申では、特に教員養成においては「子どもたちが体験活動を行う際に、学生自ら企画を行ったり、引率したりするボランティア等として参加できる機会を取り入れることで、子どもの成長を実感したり、予期せぬ子どもの行動も予見し対応したりするといった教員に必要な能力を身に付ける」ことが期待されている。ただし、横山ら（2016）は、制度化されているボランティア以外のボランティア活動と教員の資質能力との関連に関する知見は不十分であるとも指摘している。従って、正課外の学修プログラムによる教員の資質能力の向上に対する効果を検証し、その目的を明確にして学生に提供していく必要があると言えよう。

以上、教員の資質能力向上に関する従来の取組を概観したが、この取組がアクティブ・ラーニングの観点でどのような有効性を持つものであるのか、必ずしも十分な検討がなされていない。アクティブ・ラーニングによる学びは、大学教育においても必要性が指摘されている（中央教育審議会，2014）。学生における「裁量の自主性」を保証したボランティア活動を実施し

たあとの事後調査において、学生の主体的な学びを特徴付ける「キャリア形成の方向と関連づけながら」、「獲得された知識・技能や育成された資質・能力を自覚」する内容の言語報告を確認することができたならば、教員の資質能力向上に関する取組において、アクティブ・ラーニングの観点での効果を予想できるであろう。

2. 目的

筆者らは、A大学附属特別支援学校PTAから依頼を受け、学生とともに知的障害児や地域の市民を対象としたイベントを企画、運営する機会を得た。A大学及びB大学の有志学生が実行委員となり、イベントの企画立案、知的障害のある児童・生徒への対応、一般来場者への対応、プレゼンテーションなど、多様な活動に取り組み、学生における「裁量の自主性」を保証したボランティア活動を実施した。本稿では、筆者らの取組を紹介するとともに、参加した学生が教職を目指す上でどのような学びが得られたのかを探索的に調査し、その結果をアクティブ・ラーニングの観点で考察することを目的とする。具体的には、学生を対象として、教員の資質能力に関する学びの内容について事後アンケートを実施した。併せて、教員を目指す上で「学んだこと」「自分に足りないと感じたこと、さらに学修が必要であると感じたこと」について、自由記述による回答を求めた。これらの結果から、アクティブ・ラーニングの観点での学びの有効性について考察を行った。

3. 方法

3.1 対象

イベントの企画・運営に参加したA大学及びB大学の学生14名を対象とした。アンケート調査に際しては、倫理的配慮として、個人が特定されない形で処理し、発表することを文面にて事前に説明した。了承を得られた者のみに調査への協力を求めた。

イベントへの満足度や意見や感想を把握するための質問紙によるアンケート調査においては、イベント当日の一般来場者を対象とした。倫理的配慮として、アンケート調査は、無記名にて実施した。一般来場者に対して学生や教員が直接アンケート用紙を手渡し、調査への協力を求めた。アンケート用紙には、アンケートの結果を研究・発表に使用すること、個人が特定されない形で発表することの旨を記載し、同意が得られた者のみ回答を求めた。

イベントを主催するA大学附属特別支援学校に対しては、本研究における調査結果の使用及び取組の概要の紹介について、事前に説明し許可を得た。

3.2 「ぼくたち、わたしたちが見ている世界の写真・アート展」の企画・運営

本研究の対象となる「ぼくたち、わたしたちが見ている世界の写真・アート展」は、知的障害や特別支援学校の取組に関する理解啓発を目的としたものである。2018年度よりA大学附属特別支援学校PTAの企画の下、取組が開始された。このイベントは、同学校に通う児童生徒自身が撮影した写真を学校の内外で展示発表するものであった。2019年度は、新たな試みとして協力依頼を受けたA大学及びB大学の学生が企画、運営を行った。会場は、B大学地域連携交流プラザ（ショッピングモール内にあるサテライトキャンパス）とした。2019年10月

19、20日の2日間でイベントを実施した。A大学附属特別支援学校PTAからの依頼を受けた第一著者および第二著者が、7月より各大学の講義やメーリングリスト

表1. 実行委員会の日程と内容

第1回：9月14日（土）顔合せ、趣旨説明、テーマの検討
第2回：9月26日（木）テーマの決定、ワークショップの内容検討①
第3回：10月3日（木）ワークショップの内容検討②、役割分担
第4回：10月9日（水）ワークショップの準備、進捗状況の確認
第5回：10月16日（水）ワークショップの準備、場の設定の確認
第6回：10月18日（金）会場設営、最終打合せ

を通じて学生に案内し、実行委員を募った。各校から7名の参加希望があり、両大学合同での実行委員会を結成した。

実行委員会の打合せは、9月より開始し、合計6回実施した（表1）。複数の大学による打合せであったため、市街地の会議室やA大学にて、講義が終了した夕方以降の時間に実施した。学生からのアイデアにより、「ハロウィン」をテーマにすることが決定した。イベントの内容に関しては、A大学附属特別支援学校及び地域の学校に在籍する知的障害のある児童生徒が参加するワークショップと一般の来場者が参加できるワークショップの二部構成で行うこととした。第一部に関しては、障害のある子どもでも安全に扱うことができ、簡単に組み立てられる素材について話し合いを行った。その結果、ペットボトルとカラーのガムテープを素材とした立体のオブジェを製作することが決定した。第二部に関しては、一般に来場した子どもたちが、その場で制作して持ち帰ることのできる制作物について話し合った。ハロウィンのテーマを受け、画用紙やフェルトを素材としたカボチャのオブジェや紙コップを素材としたお化けのオブジェを制作することとなった。加えて、障害児と一般来場者を結び付けるアイデアとして、A大学附属特別支援学校の全校児童生徒の手形に、一般来場者がイラストを描き加える参加型のアートを行うこととした。手形の依頼は、第二著者とA大学の学生が直接学校に赴き、依頼することができた。合同での実行委員会の回数が限られていたため、役割分担して各大学で準備を進めた。進捗状況に関しては、SNSを活用して情報を共有した。

3.3 アンケート調査

3.3.1 イベントの一般来場者を対象としたアンケート調査

一般来場者のイベントへの満足度や意見や感想を把握するため、質問紙によるアンケート調査を実施した。質問項目は、回答者の属性に関すること（性別、年代、来場したきっかけ）について、選択式で回答を求めた。また、イベントに対する満足度（会場の設備・広さ、スタッフの対応、開催時期・日程、場所・アクセス、イベントの構成・内容）、同様のイベントにまた参加したいか、障害に対する関心の高まりに関して、5件法で尋ねた。その他、自由記述により意見、要望、感想の記入を求めた。2日間で115件の回答を得た。

3.3.2 参加学生に対する教員に求められる資質能力の向上に関するアンケート調査

今回のイベントに参加した学生の教員の資質能力に関する学びの内容を検討するため、参加学生を対象として事後アンケートを実施した。アンケート調査の内容は、学年、性別等の属性に関する項目のほか、教育実習、イベントの企画、子どもと関わるボランティア、障害児とかわるボランティアの経験の有無について設定した。教員の資質能力の尺度としては、「みやぎの教員に求められる資質能力」（宮城県教育委員会、2018）に示されている7領域（「教育へ

の情熱」「たくましく豊かな人間性」「自己研鑽力」「授業力」「生徒指導力」「子供理解」「学校を支える力」に関して成長できたかを自己評価し、「5. 非常にあてはまる、4. あてはまる、3. どちらとも言えない、2. あまりあてはまらない、1. 全くあてはまらない」の5件法により回答を求めた。加えて、当イベントの取組を通して「教員を目指す上で学びになったこと」「教員を目指す上で自分に足りないと思ったこと、今後さらに学修が必要であると感じたこと」について、自由記述での回答を求めた。

アンケート調査は、2020年2月下旬に実施した。Google フォームを利用し Web 上に入力フォームを作成し、イベントに参加した学生に個別にメールで送付した。14名にアンケートを送信した結果、12名の回答が得られた（回収率86.7%）。

表2. 「みやぎの教員に求められる資質能力」を基にした指標

みやぎの教員に求められる資質能力		項目	質問項目	
実践力の基盤となる意欲・人間性等	教育への情熱	子供たちに対する深い愛情と子供たちの成長を手助けする教員の仕事に高い使命感と情熱を持ち、惜しみなく子供たちを支援する積極性と粘り強さを備えていること。	1	・子どもたちとのかかわりを楽しむことができる。
		東日本大震災の経験を踏まえ、子供たちの命を守るという強い覚悟を持つこと。		
		子供の命を守るという観点から、災害安全だけではなく生活安全や交通安全も含め、学校を安全で安心な学びの場とする心構えを持つこと。	2	・活動中の子どもたちの安全に配慮して、かかわることができる。
	たくましく豊かな人間性	子供たちに対する体罰やハラスメント行為等は絶対に許されないことを常に確認し、子供たちや地域及び保護者の信頼の基盤となる、教育者としての高い倫理観と責任感を持つこと。		
		困難から目を背けず、子供たちのことを第一に考え、課題等の解決に向けて取り組むことができる精神的なたくましさや意欲を持っていること。	3	・活動の準備や子どもたちへの支援がうまくいかなくとも、諦めずに取り組むことができる。
		教職員が幅広い視野を持ち、様々な経験を積むことにより、広く豊かな教養と常識を身に付けていること。	4	・言葉づかい、挨拶、礼儀など社会人としてのマナーを身に付けている。
			5	・幅広い視野を持ち、様々な経験を積むことにより豊かな教養を身に付けている。
		他者の話に謙虚に耳を傾け、自らの考えや思いを他者と通わせることができるコミュニケーション力を備えていること。	6	・他者の言葉や意見に謙虚に耳を傾けることができる。
		他者を思いやる心を持ち、自らの心身の健康の保持に努め、適切に自己管理ができること。		
		自己研鑽力	自らが高度専門職としての教育公務員であることを自覚し、教員として最も重要な基礎である「自ら学び続け、成長し続ける」意欲を持つこと。	
子供たちの状況・教育的ニーズの変化、学術の進歩・社会情勢や社会の価値観等の変化による教育内容の変化、教育方法の進歩を踏まえ、現状維持や前例踏襲ではなく、常に課題意識を持って改善に努め、変革する挑戦心を持つこと。	7		・自ら学び続け、成長し続ける意欲をもつことができる。	
自らの職責・経験・適性に応じて必要となる資質能力について、客観的な自己分析ができること。	8		・課題意識を持って改善に努め、イベントをより良くしようと取り組むことができる。	
教員としての目標・理想像を明確に持ち、他の教職員等からの指摘や意見に謙虚に耳を傾け、教員同士が同じ教育の専門家として、相互に支援し合いながら、ともに学び高め合う意識を持つこと。	9		・客観的に自己分析を行うことができる。	
教員としての目標・理想像を持ち、教師同士で共に学び合う意識を持つこと。	10	・他の学生や教員と共に学び合う意識を持つことができる。		

授業力	「授業のプロ」であるための基盤として、教科等に関する専門知識や技能を有するとともに、学問の発展や社会状況に応じてその水準を不断に高めること。			
	学習指導要領の目標と内容を達成するための教育の方法や技術を身に付けるとともに、その専門性を不断に高めること。	11	・個の実態に応じたかかわり方を試みることができる。	
	本県の取組である「学力向上に向けた5つの提言」に基づき、学ぶ意義や楽しさ、学ぶことの意味を感じられる「分かる授業づくり」(①声掛け・声を聴く、②認める・ほめる、③ノート作り、④ねらい・振り返り、⑤家庭学習)の視点を持つこと。	12	・子どもたちの言葉に耳を傾けつつ、わかりやすい言葉づかいで積極的に言葉掛けをすることができる。	
		13	・子どもたちを認めたり、ほめたりすることができる。	
	学校と社会とのつながりを踏まえた教育課程を社会と共有する「社会に開かれた教育課程」の視点を踏まえ、綿密に教材研究を行い、子供たちの身の回りの事物や地域の物的・人的資源を教材化して授業に活用できること。	14	・身の回りの事物や地域の物的・人的資源を教材化して授業(活動)に活用することができる。	
	教科等横断的な学習の充実と「主体的・対話的で深い学び」の充実のため、カリキュラム・マネジメントの視点を踏まえた授業展開や授業改善を実践することができる。			
	特別な支援を必要とする子供など一人一人の教育的ニーズを把握し、関係機関と連携しながら適切な指導及び必要な支援を行うため、個別的教育支援計画や個別の指導計画を作成できること。	15	・特別支援教育に関する基礎的知識をもち、子どもたちとかかわりに活かすことができる。	
	学校の教育力を構成する実践力	学校や学級等の集団内での指導の中で、子供たちの人間性や社会性、生活習慣や規範を育むための適切な生活指導ができること。	16	・活動のルールやきまりを守ることができるよう集団に対して適切な働き掛けを行うことができる。
		子供たち同士又は子供たちと教員との共感的な人間関係を構築するため、意図的・計画的で適切な学級等の経営と良好な学習環境の確立ができること。	17	・子どもたち同士または、子どもたちと教員との共感的な人間関係を構築するため、良好な学習環境(教室掲示や座席配置等)を確立することができる。
		授業による学習指導と併せて生徒指導的観点から指導・支援を行うため、子供たちが充実感や自己肯定感を得られるよう教育課程を編成することの重要性を踏まえ、授業や学校行事を改善する視点を持つこと。	18	・イベント等の企画や運営のより良い方法について理解することができる。
		いじめや不登校の問題を理解する姿勢を常に持つとともに、学校全体での組織的対応と未然防止・早期発見・早期対応の視点を持つこと。		
いじめや不登校への早期対応や問題行動を未然防止、心のケアへの対応のため、教育相談の知識と技法やカウンセリングに関する基礎的な知識と技法を身に付けること。				
組織的に生徒指導に取り組むため、教職員間や保護者、地域社会、関係機関との信頼関係の下、行動連携することができる。				
子供理解	子供たちの心の変化や人間関係、集団への適応状況などを適切に把握するため、共感的コミュニケーションの力を備えていること。	19	・活動中の子どもの変化に配慮しながらかかわることができる。	
		20	・子ども同士の関係性や集団への適応状況などに配慮しながらかかわることができる。	
	子供たちの心理を的確に把握して信頼関係を構築し、子供たちの状況を的確に理解するため、子供たちの成長の段階等に応じた心理に関する知識を有していること。	21	・子どもたちの成長の段階等に応じた心理に関する基礎的知識を有し、子どもの理解に役立てることができる。	
	客観的な手段・手法による理解に加えて、子供たちの立場や思考に寄り添った内面的な理解、子供たちが持つ個性に焦点を当てた独自性の理解、発達障害等への理解、子供たちが置かれている家庭環境などを含め、子供たちを多面的・総合的に理解する視点を持つこと。	22	・子どもの内面、個性、特性、生育歴などを含め、多面的・総合的に理解することができる。	
	東日本大震災の心の復興を目指す心の教育の意義・重要性を理解し、心のケアの充実のため、子供たちの心の変化や状況を中長期的に把握する視点を持つこと。			
学校を支える力	学校の教育目標を共有し、他の教職員との有機的な連携の下、教育目標の実現に向けて学校づくりに積極的に参画するため、担当する授業や校務分掌における自己の役割と責任を自覚すること。	23	・実行委員会の中において、自己の役割と責任を自覚しながら活動に取り組むことができる。	
	学校を組織的に支えるため、管理職、主任、各校務分掌の担当など自らが学校運営上担うべき役割を適切かつ効果的に果たすこと。	24	・与えられた役割を効率よく進めることができる。	
	他の教職員とのコミュニケーションを保つとともに、協働できる協調性を持つこと。	25	・他の学生や教員とコミュニケーションを保ち、協働できる協調性を持っている。	
	学校の社会的役割を踏まえ、子供たちの教育への責任を共有する地域及び保護者や教職員以外の専門家及び関係機関と良好なコミュニケーションを保つとともに、信頼関係を構築し、連携・協働した教育活動を実践すること。	26	・保護者や大学教員と連携して活動に取り組むことができる。	

4. 結果と考察

4.1 イベントの実施結果

イベント当日は、障害児を対象としたワークショップに13名の参加があった。A大学附属特別支援学校の児童生徒に加えて、地域の小学校の特別支援学級や特別支援学校に在籍する児童生徒の参加もあった。学生らは、緊張しながらも参加した子どもたちの自発的な動きを促しながら支援に当たった。初めは個人で制作していたものが、次第に隣同士で繋がっていき、最終的には一つの大きなオブジェとなった。参加した生徒のアイデアで、「みんなのとう」と名付けられた。その後、そのオブジェをそのまま展示する形で一般来場者を対象としたワークショップを開催した。2日間で約450人の来場者を集めることができた。会場は、特別支援学校の児童生徒の手形に一般来場者が手を加えたフラッグでいっぱいになった。イベント後の振り返りでは、今回の取組を通じて得たイベントの運営の仕方や子どもへの対応に関するスキル、今後の学びへの意欲など、達成感に満ちた感想が聞かれた。



写真1. 実行委員会の様子



写真2. イベント当日の様子



写真3. 来場者による参加作品



写真4. 会場の様子

4.2 アンケート調査の結果

4.2.1 イベント一般来場者への調査結果

回答者が来場したきっかけは、約8割の人が「たまたま通りかかったため」であった。会場が大型ショッピングモール内であったことから、イベントを事前に案内されていない人でも参加しやすいことが伺えた。以上の結果の詳細を図1に示した。イベントに関する評価に関しては、「会場の設備・広さ」「スタッフの対応」「開催時期・日程」「場所・アクセス」「イベント

の構成・内容」の全ての項目において、8割以上の来場者から肯定的な評価が得られた。以上の結果の詳細を図2に示した。

「同様のイベントがあったら、また参加したいか」という質問に対しては、来場者の約9割が「ぜひ参加したい」又は「参加したい」と回答した。以上の結果の詳細を図3に示した。今回は、偶然参加した来場者がほとんどであったが、無料で参加できることや、子どもを対象としたイベントであったことから、気軽に参加しやすく、次回以降のイベントにも関心を高まったと考えられる。

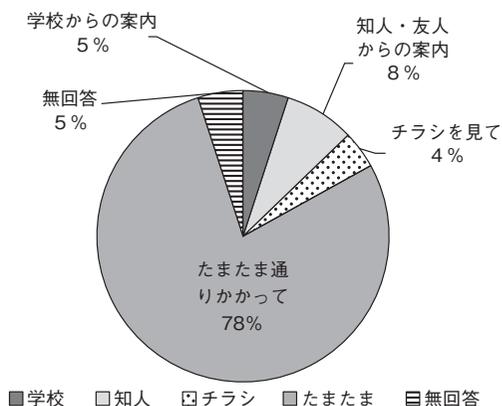


図1. 来場したきっかけ

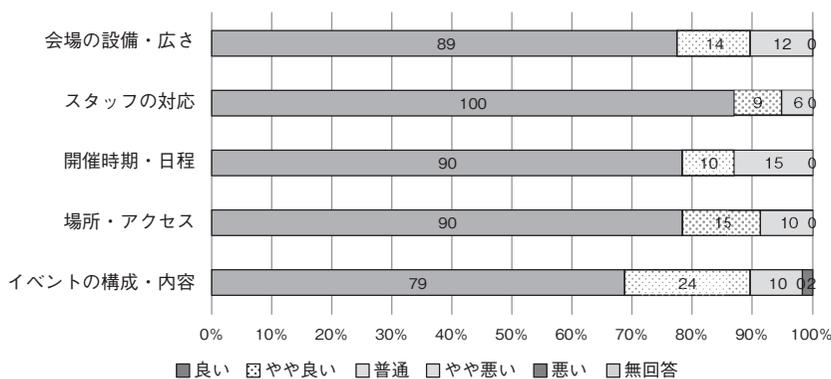


図2. イベント全般に関する満足度

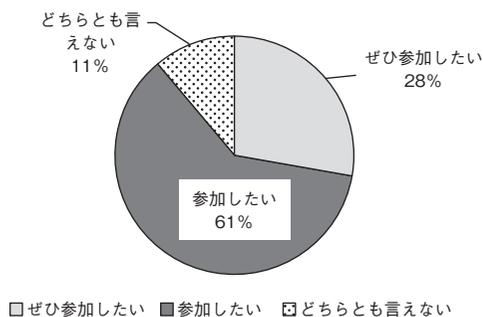


図3. 次回以降のイベントへの参加の希望

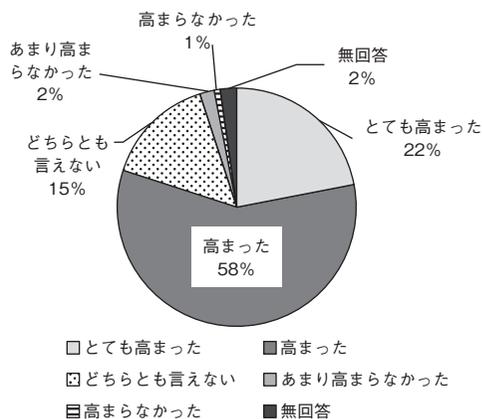


図4. 障害に関する関心の高まり

「今回のイベントを通して、障害に対する関心が高まったか」という質問に対しては、約8割の来場者が「とても高まった」又は「高まった」と回答した。その内容については後述する自由記述の内容から考察を加えた。以上の結果の詳細を図4に示した。

意見や感想に関する自由記述の回答については、KJ法にて分類した。その結果、「児童生徒の作品に対する好意的な感想」「学生の対応に関する好意的な感想」「イベントの内容に対する好意的な意見」「地域とのつながりに関する感想」「障害理解に関する感想」「イベントに対する要望、課題点」に分類された。「児童生徒の作品に対する好意的な感想」としては、「『みんなのとう』は特別支援の子どもたちの感性が素晴らしいと思った。」「どんな視点で、どの角度から見ているか、写真を通して感じられた」など知的障害児ならではの作品を好意的に受け止めている意見が寄せられた。「学生の対応に対する好意的な感想」としては、「学生さんたちが中心となって運営しているところが見えてよかった」などの感想があった。「イベントの内容に関する好意的な意見」としては、子どもが興味を持ちやすい内容であったこと、家族で楽しめる企画であったこと、季節感を感じられるイベントであったこと、手作りの装飾による会場の雰囲気が良かったこと、参加型のアートであったことが挙げられた。「ハロウィン」という学生が考えたテーマが、一般市民にとって関心を引きやすかったことが確認された。「地域とのつながりに関する感想」としては、「このような活動をどんどん広めて、地域の人たちと交流を深めて欲しい」「地域との繋がりを感ずることができた」など、障害児や大学生による地域発信への期待に関する意見があった。「障害理解に関連する感想」としては、「支援学校の子どもたちと触れ合えた気がしてうれしく思った」「自然な形で障害のある方への関心をもつきっかけを作っていくことで、共生社会への理解や意識づけが進んでいくと感じた」などの好意的な意見が寄せられた。一方で、「ライトな内容で、何を訴えたいのか分かりづらいが、一般の人々の入り口としてはよいのだろうか?」といった企画者側の意図が明確ではないと受け止められた意見も見られた。学生らもワークショップに参加する子どもたちの対応に追われてしまい、展示に関する解説を十分に行うことができなかつた様子も見られた。次年度以降、さらに企画意図を明確にする必要性が示された。「イベントに対する要望、課題点」としては、「イベント内容（アピールできる内容がほしいなど）」「宣伝・告知（もっと分かりやすく周知して欲しい）」「開催期間（学校の休み期間にもっと長く開催して欲しいなど）」「作品展示の内容（日常的な活動を見せて欲しいなど）」「場の設定（展示物の見せ方の工夫など）」に関するものがあった。

今回のイベントに対する一般来場者の感想は、参加のしやすさ、学生が主体となっている活動であること、子どもが楽しめる内容であったことなどの点において、総じて好意的なものであった。また、支援学校や知的障害に関する関心の高まりや地域とのつながりを感じられたことなど、障害に関する理解啓発について一定程度効果があつたものと思われた。ただし、企画意図をさらに明確にし、イベントに参加した後一般来場者に対して何を期待するのかということに関して、検討を加えていく必要があると考えられた。

4.2.2 参加学生に対する調査結果

(1) 回答者の属性、ボランティア・イベントへのかかわり

参加学生の学年は学部1年生から3年生までであり、3年生が最も多かつた。教育実習を経験している者は、ちょうど半数であつた。ボランティア活動においてイベントの企画にかかわつた経験がある学生は8名（66.7%）おり、比較的経験値の高い学生が集まつたようであつた。

子どもとかかわるボランティアの経験は、全員が有しており、教職への志向性の高さがうかがえた。障害児とかかわるボランティア活動に関しては、10名の学生が経験したことがあると回答した。今回は、特別支援教育コースの学生や特別支援教育に特に関心の高い学生を中心に声掛けしたことから、障害児との経験を有する学生が多いという結果になったものと思われる。事前の打合せへの参加回数については、全ての打合せに参加できた学生が1名(8.3%)しかいなかった。今回は、準備期間が短くなってしまったため、イベントへの関与度にも差が生じてしまった。以上の結果を表3に示した。

表3. 回答者の属性及びボランティアへのかかわり

項目		人数	%
学年	学部1年	4	33.3%
	学部2年	1	8.3%
	学部3年	7	58.3%
性別	男性	3	25.0%
	女性	9	75.0%
教育実習の経験の有無	あり	6	50.0%
	なし	6	50.0%
イベントの企画の経験	あり	8	66.7%
	なし	4	33.3%
子どもとかかわるボランティアの経験	あり	12	100.0%
	なし	0	0.0%
障害児とかかわるボランティアの経験	あり	10	83.3%
	なし	2	16.7%
事前準備への参加回数	0回(当日のみ)	1	8.3%
	1回	1	8.3%
	2回	3	25.0%
	3回	1	8.3%
	4回	2	16.7%
	5回	3	25.0%
	6回	1	8.3%

(2) 教員の資質能力に関する指標

教員の資質能力に関して、筆者らで作成した指標26項目への回答を求めた。各項目の平均値と標準偏差を表4に示した。全ての項目において、3以上の平均値が得られたことから、今回の取組を通して成長を感じられていたと考えられた。さらに、特に評価の高かった項目を検討するため、5件法の「5. 非常にあてはまる」を選択した者と、それ以外を選択した者の2群に分け、Fisherの正確確率検定により多重比較を行った。検定のための統計ソフトは、統計解析Rを用いた。その結果、項目1「子どもたちとのかかわりを楽しむことができる」に対して「5. 非常にあてはまる」と回答した者の比率が、項目5「幅広い視野を持ち、様々な経験を積むことにより豊かな教養を身に付けている」及び項目15「特別支援教育に関する基礎的知識をもち、子どもたちとかかわりに活かすことができる」に対して高い傾向が認められた(いずれも有意傾向 $p=0.072$)。このことは、今回のイベントにおいては、特別支援教育に関する知識を意識的に活用して取り組むよりは、障害を意識しすぎずにかかわりを楽しむことができていたことを意味するのではないかと考えられた。今回のイベントで対象となる子どもたちは学生にとって初対面であったことから、予め具体的な実態を想定して、障害の状態に配慮した支援の手立てを講じることは困難であった。しかしながら、学生らはその場で臨機応変に対応し、信頼関係を構築しながら活動を進めることができていた。加えて、一般来場者を対象としたワークショップにおいても、幅広い年齢の子どもたちと多くかかわることができた。学年や障害児とかかわる経験も多様な学生の多くが、子どもたちとのかかわる喜びを共有できていたことは、意義のあることだったと思われる。

表4. 教員の資質能力に関する尺度の平均値及び標準偏差

項目	「みやぎの教員に求められる資質能力」を基にした尺度	平均(N=12)	SD
1	子どもたちとのかかわりを楽しむことができる。	4.67	0.47
2	活動中の子どもたちの安全に配慮して、かかわることができる。	4.33	0.85
3	活動の準備や子どもたちへの支援がうまくいかないときも、諦めずに取り組むことができる。	4.33	0.62
4	言葉づかい、挨拶、礼儀など社会人としてのマナーを身に付けている。	4.25	0.43
5	幅広い視野を持ち、様々な経験を積むことにより豊かな教養を身に付けている。	3.67	0.62
6	他者の言葉や意見に謙虚に耳を傾けることができる。	4.42	0.49
7	自ら学び続け、成長し続ける意欲をもつことができる。	4.25	0.72
8	課題意識を持って改善に努め、イベントをより良くしようと取り組むことができる。	4.50	0.65
9	客観的に自己分析を行うことができる。	3.58	0.86
10	他の学生や教員と共に学び合う意識を持つことができる。	4.33	0.47
11	個の実態に応じたかかわり方を試みることができる。	4.50	0.50
12	子どもたちの言葉に耳を傾けつつ、わかりやすい言葉づかいで積極的に言葉掛けをすることができる。	4.17	0.69
13	子どもたちを認めたり、ほめたりすることができる。	4.50	0.50
14	身の回りの事物や地域の物的・人的資源を教材化して授業（活動）に活用することができる。	3.83	0.90
15	特別支援教育に関する基礎的知識をもち、子どもたちとのかかわりに活かすことができる。	3.75	0.72
16	活動のルールやきまりを守ることができるよう集団に対して適切な働き掛けを行うことができる。	4.00	0.41
17	子ども同士または、子どもたちと教員との共感的な人間関係を構築するため、良好な学習環境（教室掲示や座席配置等）を確立することができる。	3.75	0.72
18	イベント等の企画や運営のより良い方法について理解することができる。	4.17	0.55
19	活動中の子どもの変化に配慮しながらかかわることができる。	4.33	0.62
20	子ども同士の関係性や集団への適応状況などに配慮しながらかかわることができる。	4.17	0.55
21	子どもたちの成長の段階等に応じた心理に関する基礎的知識を有し、子どもの理解に役立てることができる。	3.67	0.75
22	子どもの内面、個性、特性、生育歴などを含め、多面的・総合的に理解することができる。	3.83	0.69
23	実行委員会の中において、自己の役割と責任を自覚しながら活動に取り組むことができる。	4.17	0.69
24	与えられた役割を効率よく進めることができる。	3.58	0.76
25	他の学生や教員とコミュニケーションを保ち、協働できる協調性を持っている。	4.25	0.43
26	保護者や大学教員と連携して活動に取り組むことができる。	4.00	0.71

(3) 自由記述に関する内容

今回のイベントの企画及び運営を通して、教員を目指す上で「学んだこと」「自分に足りないと感じたこと、さらに学修が必要であると感じたこと」について、自由記述による回答を求めた。得られた回答について、アクティブ・ラーニングの3つの要素である「主体的」「対話的」「深い学び」のうち、特に「深い学び」に着目して分析を加えた。平成28年12月21日に中央

教育審議会によって示された「幼稚園、小学校、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（答申）」によれば、「深い学び」を引き出すためには、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を軸として、授業改善を進めていくことが期待されている。さらに、平成28年4月25日には、教育課程部会小学校部会により、「各教科等における「見方や考え方」について（たたき台案）」が示された。大学教育においては、その内容を各教科の枠組みで分けることはできないが、社会科における「見方や考え方と思考力、判断力、表現力等」が社会的事象及び事実の捉え方や分析、諸概念との関連付けなど取り分け包括的な概念として捉えていることから、分析の視点として用いた。具体的には、「①考察する力（社会の在り方や、社会的事象の意味や意義、特色や相互の関連について、概念等を利用して多面的・多角的に考察できる）」「②構想する力（社会に見られる複雑な課題を把握して、身に付けた判断基準を根拠に解決に向けて構想できる）」「③説明する力（適切な資料・内容や表現方法を選び、社会的に事象についての自分の考えを効果的に説明できる）」「④議論する力（合意形成を視野に入れながら、社会的に事象について構想したことを、妥当性や効果、実現可能性などを指標にして議論できる）」の4つの力が示されている。今回得られた自由記述の内容について、以上の4つの力との関連から個別に考察を加えた。以下、得られた回答（斜体）、考察の順に記述する。

教員を目指す上で学んだこと

「子どもに任せて活動する場面を多くすることで、より個性的な作品を作ることができたことから、子どもを信頼することの大切さを学んだ。子どもはもちろん、その周りも巻き込んで楽しむことを目指して活動計画をする大切さを学んだ。」（3年生、男子）

「子どもたちの自由な発想を大切に、活動しやすいような手助けを行う。また、様々な視点から物事を考え、臨機応変に対応する。」（1年生、女子）

「企画から実際の運営まで1つのイベントを実施することの大変さを学びました。」（1年生、女子）

上記の学生らは、活動を通して子どもたちとともに活動を作り上げていく際の判断の基準となるような心構えを学び、今後の子どもたちとのかかわりに活かそうとしていた。さらに、活動を構想する段階にも活用しようとしていることから「②構想する力」に関連した学びを得ていたと捉えられよう。2人目の学生の回答にある「様々な視点」の具体的な内容を明確にし、意識化させることで次の学修にも結び付いていくことが期待できると考えられる。

「知り合いだけでなく、一般の方とも実際に関わって活動をしたのでコミュニケーションの取り方や接し方など1つ1つが勉強になりました。またショッピングモールということもあり年齢層が小さな子供からお年寄りまでと幅広く、その人にどのように伝えたら伝わりやすいのかなど工夫して話す、説明をする力が身についたと思います。」（3年生、女子）

「一番は子供との接し方について多く学べた。今回のアート展では主に3～5歳の子供たちが参加してくれたが、言葉遣いはもちろん、どのように説明すればわかりやすいのかについて、一言ひとことに注意して接しようと努力した。また、小学生も多く参加しており、学年に応じた対応についても学ぶことができた。」（2年生、女子）

上記の学生らは、多様な相手に応じて自身の考えや活動内容を効果的に伝えるための工夫に

について言及していることから「③説明する力」に関連した学びを得ていたと捉えられよう。イベント当日は、知的障害児のみならず幅広い年齢層の一般来場者とかかわる場面があり、その内容も活動の説明や展示発表に関する説明など多様なものであったことから、上記の学びを引き出すことができたものと考えられる。

「運営する上で、メンバー一人一人の長所や考え方をお互いに引き出し合い、いいところを活かしながら意見をまとめていくことの大切さをより強く感じた。」(3年生、女子)

互いの考えを出し合い、吟味することで合意形成を図ることに気付いていることから、「④議論する力」に関連した学びを得ていたと捉えられよう。今回の取組は、同じ大学の慣れた相手ではなく、他大学の初対面の学生と共に活動を進める機会であったからこそ、上記のような学びを得られたのではないかと考えられる。限られた時間の中で、互いの考え方を正確に把握するだけでなく、合意形成を図るための視点や指標を意識化することでさらなる深い学びが生じるのではないかと考えられた。

教員を目指す上で足りないと感じたこと、さらに学修が必要だと感じたこと

「知識不足であることは第一であるが、自分自身が何が長所であるか、どうしたら自身をより生かせるかを知り、考えるべきであると思った。ボランティアには参加したことがあったが、その時々で状況は異なり、接する相手も異なることから、より多くの場面で様々な子どもと関わることを通じて経験を増やしたいと考える。」(3年生、女子)

「先を見通す力や計画性、そして子どもに関する心理学の知識や対応が必要だと考えました。」(3年生、男子)

「周りを見る力、積極的に話しかける力(子ども、学生、教員、保護者に対して)、他の人と協力する力、もっと活動を良くしたいという思い、特別支援に関する知識」(3年生、女子)

「特別支援教育の基礎的な知識」(1年生、女子)

上記の学生ら回答の下線部に共通して見られるように、今回のイベントの一連の取組を通して心理学や特別支援教育に関する知識が不足していることを自覚し、経験のみならず概念的な学びも欲していることから、「①考察する力」に関する学びへの意欲が高まったと捉えられよう。具体的な経験から、その場の対処法にのみに目を向けるのではなく、概念的な知識も必要であると自覚できたことは、大学内での講義等を通じた知識の修得を期待することができよう。「先を見通す力や計画性」という言葉からは、目の前の課題に対してどのように解決していくかという「②構想する力」との関連を読み取ることができる。

「引き出しの少なさに気づいた。特別支援教育について勉強をし、ボランティアでのかかわりの中での勉強もしてきたつもりではいたが、子どもの多様性を前に、一人一人に適切なかかわりができなかつたと感じた。子どものやる気を引き立てられるようなトーク力、子どもがメリハリをつけるための手立てが不足していたと感じた。また、一人の子どもと接しながら他の子どもの子どものを気にする習慣を付ける必要があると感じた。そして、一人一人の子どもにとって最大限の係わりをするために、これからも継続して引き出しを増やすことが必要であると感じた。」(3年生、男子)

上記の学生は、前半部において、これまでの自身の経験及び特別支援教育に関する知識の不足さについて言及していることから、「①考察する力」に関する学びへの必要性を再認識し

たと捉えられよう。今回のイベントは、初対面の子どもたちと一度に複数かかわることを求められることから、満足の行くかかわりを持つことは容易ではなかった。しかしながら、だからこそさらに経験を積んでいくことの必要性を強く自覚できたものと考えられる。

「もっと周りを見て、仲間と共に協力することが必要だったと感じます。連携というのはどんな事業をする上でも必要だと思うので、今後はこの反省を活かして活動したいと思います。」(3年生、女子)

「自分のコミュニケーションが足りないと感じた。今回の活動全体を通して、同じ大学の先輩や教授の方々の指示を待っていたところが見られた。また、活動中の連携を取る場面でも自分自身の行動が不十分であったと感じた。今回のアート展ではこまめに事前ミーティング等があったため、極力参加できるように日程調整をすれば良かったと感じた。」(2年生、女子)

「子どもたちや他のボランティアさんとのコミュニケーションが足りないと感じた。声のかけ方や接し方で戸惑うことが多かったので、今後様々な年齢層が参加しているボランティアや、障害を持った子どもたちと関わる機会を積極的に取り入れていきたい。」(1年生、女子)

「リーダーシップが足りないと感じた。子どもの興味のある話題を頭に入れておこうと思った。」(1年生、女子)

上記の学生らは、いずれも他の学生との連携やコミュニケーションに関して言及している。他者と議論を交わす前の段階に終始している回答も見られるが、合意形成を視野に入れた内容も見られることから「④議論する力」に関連したものであると捉えられよう。一つ一つの活動内容に関する話し合いだけでなく、今回のイベントの趣旨を明確に伝え、それらについて個々の学生が深く考える機会と時間を設けることで、協力や連携の質も向上していくものと考えられる。

5. まとめ

本研究では、学生を主体とした企画、運営の下、知的障害の理解啓発を目的としたアートイベントの取組を報告するとともに、学生を対象として、教員の資質能力に関する学びの内容について事後アンケートを実施した。併せて、教員を目指す上で「学んだこと」「自分に足りないと感じたこと、さらに学修が必要であると感じたこと」について、自由記述による回答を求めた。これらの結果から、アクティブ・ラーニングの観点での学びの有効性について考察を行った。

まず、学生の今回の取組を通じた教員の資質能力の向上に関しては、筆者らが作成した教員の資質能力に関する尺度の結果から、教員としての素養と実践力に関する全般的な内容についてポジティブに作用している傾向が見られた。みやぎの教員に求められる資質能力(2016)において「教育への情熱(子供たちに深い愛情を持つこと)」に関連した項目である「子どもたちとのかかわりを楽しむことができる」という項目が、「幅広い視野を持ち、様々な経験を積むことにより豊かな教養を身に付けている」「特別支援教育に関する基礎的知識をもち、子どもたちとかわりに活かすことができる」という項目に対して高く評価する者の割合が高い傾向が認められた。今回のイベントは特別支援教育に関する知識を用いて具体的な配慮をするのではなく、初対面の子どもたちに対して臨機応変に対応することが求められるものであったことから、上記の結果となったことが考えられた。宮城県教育委員会(2016)は、特に教員養成段

階においては、「教育への情熱（子供たちに深い愛情を持つこと）」を含む「実践力の基盤となる意欲・人間性等」が十分身に付いていることが、その後の資質能力向上の基礎となると報告している。このことから、今回の取組は教員志望学生の教員に求められる資質能力の向上に一定程度寄与したものと見えよう。また、教員を目指す上で「学びになったこと」「自分に足りないと感じたこと、さらに学習が必要であると感じたこと」に関して、自由記述の内容を対象として社会科における「深い学び」を成立させるための軸となる「見方・考え方」の視点を基に分析を行った。その結果、「学びになったこと」については、「②構想する力」「③説明する力」「④議論する力」に関連した内容が記述されていた。「自分に足りないと感じたこと、さらに学習が必要であると感じたこと」については、「①考察する力」「②構想する力」「④議論する力」に関連する内容が見られた。

以上の結果から、今回の教員の資質向上を目指した一連の取組に関して、アクティブ・ラーニングの「深い学び」の視点からの有効性について若干の考察を加える。イベントの企画・運営に参加した学生らの自由記述の内容について、「深い学び」を成立させる軸となる4つの観点から分析を行った。その結果、学生らが自覚する獲得できた、あるいは今後獲得したい知識・技能は、4つの観点に関連する内容であったことから、今回の取組を通じて「深い学び」が一部成立していたものと言えよう。「主体的な学び」の側面からは、今回の取組は学生の裁量の自主性を確保するものであり、教員を目指す上で学んだことや必要なことに関して、すなわち自己のキャリア形成の方向性に関連付けた言語報告を確認することができた。「対話的な学び」の側面からは、大学や学年を越えての協働、知的障害児との保護者との協働の機会を提供することができた。以上のことから、教員の資質向上を目指し、学生の裁量の自主性を確保した形でのボランティア活動は、アクティブ・ラーニングの観点からも有効であることが指摘できよう。特に、「深い学び」を引き出すための軸となる4つの観点は、獲得した知識や技能を相互に関連付ける上でも大変有意義な視点であると考えられる。「深い学び」を促す取組として、教員が4つの「見方・考え方」を常に示しながら、学生と対話を通して追求したり、取組後の振り返りの際にフィードバックしたりしていくことが提案できよう。学生が実感した学びを客観的に捉え直させることで、知識体系と経験との相互の結び付きを促せるのではないかと考えられる。特に、「さらに学修が必要なこと」として、概念的知識を基盤とする「考察する力」が挙げられたことは、大学における講義とも関連する視点でもあることから、座学とフィールドワークの学びのサイクルが促されることを期待できよう。

最後に、イベントの企画・運営という形態による学びの成果と今後の課題について述べる。まず、イベントの企画・運営という形態による学びの成果として3点述べる。1点目は、学生の主体性と裁量の自主性を保証する点である。今回のイベントは、知的障害児の保護者から依頼され、「知的障害に関する一般市民への理解啓発」という具体的なテーマを有していた。このテーマに対して、参加を希望した学生らが一から内容を検討し、最後まで取り組むことができた。学校現場からのニーズに応じて補助的に活動する学校インターンシップや学校ボランティアとは異なり、学生らが自ら考えた解決策を試みることができたと考えられる。2点目は、学年、大学を越えた協働的な活動を提供しうる点である。学生のアンケートの内容から、自身の意見を主張することや他者の意見を尊重しながら議論すること、集団の中で自身の良さを発揮することの難しさを実感しているものが多数見られた。特に、普段接することのない他大学の学生と共に活動することは、個々の力を試される場となると考えられる。また、学年を越え

た学びも提供できた点も有意義であった。B大学教員養成課程は2019年度より新設されたため、1年生にとっては同じ学類の先輩が存在しない。今回、すでに教育実習を終えたA大学の3年生と活動を共にできたことは、貴重な学びとなったと思われる。3点目は、教員が活動を共有し、学生の学びのプロセスを見守ることができる点である。今回のイベントにおいても、準備の段階で学生からたくさんの相談があり、共に悩み考えてきた。教員が全て答えを提示するのではなく、伴走者としてかかわることで、学生の思考を促しつつ適切な評価も可能となると考える。以上のことから、イベントの企画・運営という形態を取った今回のボランティア活動においては、教員の資質向上を図る上で、学校インターンシップや学校ボランティアとは質の異なる学びを提供できたと言えよう。ただし、教員のかかわり方次第では、学生の裁量の自主性を損ないかねない点は、留意する必要があるだろう。

今後の課題として、2点述べる。1点目は、個々の学生が課題やテーマについて考えるための予備知識や時間を保証することである。今回の取組は、知的障害児の保護者の思いを形にする機会でもあった。しかしながら、保護者と話し合う機会を十分に確保することができなかった。準備時間そのものも不十分であったため、個々の学生が今回の課題に対して自身の考えを持つことも難しかった。今後同様の取組があるならば、保護者と対話する場を確保し、課題に対する解決策を考えるための予備知識と十分な時間を提供していく必要がある。2点目は、活動中及び活動後の教員による「深い学び」に関する意図的なフィードバックの必要性である。先述した「深い学び」の4つの視点を学生との対話の中で積極的にフィードバックしていくことで、学生の学びの深まりや次の学修への意欲のさらなる高まりが期待される。この点について、活動の準備のプロセスから評価し、検討していくことが今後の課題である。

文献

- 1) 中央教育審議会 (2013). 今後の青少年の体験活動の推進について (答申)
- 2) 中央教育審議会, (2014). 新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について～すべての若者が夢や目標を芽吹かせ、未来に花開かせるために～ (答申)
- 3) 中央教育審議会 (2016). 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～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～ (答申)
- 4) 中央教育審議会 (2016). 幼稚園、小学校、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 (答申)
- 5) 原 清治・芦原 典子 (2019). 学校インターンシップは教育実習の機能をどこまで代替できるか, 佛教大学教育学部論集, 30, 1-15
- 6) 長谷川哲也・望月 耕太・菅野 文彦 (2014). 教員養成における「学校現場体験活動」の意義に関する検討 (1) -原理的矛盾を抱える学校支援ボランティアをめぐる-, 静岡大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 22, 91-101
- 7) 松下 行則・齋藤 幸男 (2017). 平成28年度総合的な教師力向上のための調査研究事業 実施テーマ 新たな教育課題に対応するための科目を教職課程に位置づけるための調査研究 学校インターンシップ (試行) の実施とその効果
- 8) 宮城県教育委員会 (2018). みやぎの教員に求められる資質能力
- 9) 文部科学省教育課程部会小学校部会 (2016). 各教科等における「見方や考え方」について (たたき台案)
- 10) 酒井 研作 (2016). 教職志望学生による学校インターンシップ事業の実態と課題, 比治山大学・比治山大学短期大学部教職課程研究 Review of the research on teachers training, 2, 55-62
- 11) 杉本 希映 (2013). 大学生による学校支援ボランティアの現状と課題, 目白大学心理学研究, 9, 107-119

- 12) 歌川 光一・鈴木 翔 (2016). 教育実習と学校ボランティアの関連性をめぐる研究動向とその課題－教職志望学生の予期的社会化の観点から－, 秋田大学教養基礎教育研究年報, 18, 73-81
- 13) 横山 香・赤松 幸子・村上 明生・森田 啓之 (2016). 不登校児童生徒支援ボランティア行事を通じた教員の資質能力の向上についての考察, 兵庫教育大学研究紀要, 47, 131-142