

理学療法士とアクティブ・ラーニング

日本理学療法教育学会
常任運営幹事 薄 直宏

昨今、アクティブ・ラーニングという言葉が教育を語る上で頻出しています。

養成校では多くの授業に取り入れている話を聞く反面、導入することへの困難さやどのように学生と学びを深めていくのかという悩みも多く聞きます。

臨床現場でも、クリニカルクラークシップの導入が推奨されており、学生とどのように共働で実習を進めて行くのかの検討も臨床現場ではなされていると思います。

そこで、今回のトピックスは学びの新たな枠組みである「アクティブ・ラーニング」を取り上げてみたいと思います。

2012年8月、中央教育審議会が「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、主体的に考える大学へ～」と題する答申¹⁾を発出し、教育の質的転換の具体的な方策として「アクティブ・ラーニング」が例示されたのが本邦での始まりとなりました。

答申の4. 求められる学士課程教育の質的転換（学士課程教育の質的転換）¹⁾には下記の様に記載されています。（二重線は筆者が追記）

我が国においては、急速に伸展するグローバル化、少子高齢化による人口構造の変化、エネルギーや資源、食料等の供給問題、地域間の格差の広がりなどの問題が急速に浮上している中で、社会の仕組みが大きく変容し、これまでの価値観が根本的に見直されつつある。このような状況は、今後長期にわたり持続するものと考えられる。このような時代に生き、社会に貢献して行くには、想定外の事態に遭遇したときに、そこに存在する問題を発見し、それを解決するための道筋を見定める能力が求められる。

生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材は、学生からみて受動的な教育の場では育成することはできない。従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換が必要である。

このようにアクティブ・ラーニングとは、あらかじめ作成された問題を記憶した知識を元に解くような知識注入型の教育では無く、想定外の事態の中にある問題を抽出しその問題に対して対応出来る能力です。学び自体は受動的では無く、能動的且つ生涯にわたって学び続けるこ

とが出来た人材を育てるための教育というハードルの高い内容となっています。

しかし、教育現場での関心は非常に高く、答申が発出された 2012 年を契機にアクティブ・ラーニングを題名やキーワードとする論文数が年々増えています (図 1)。

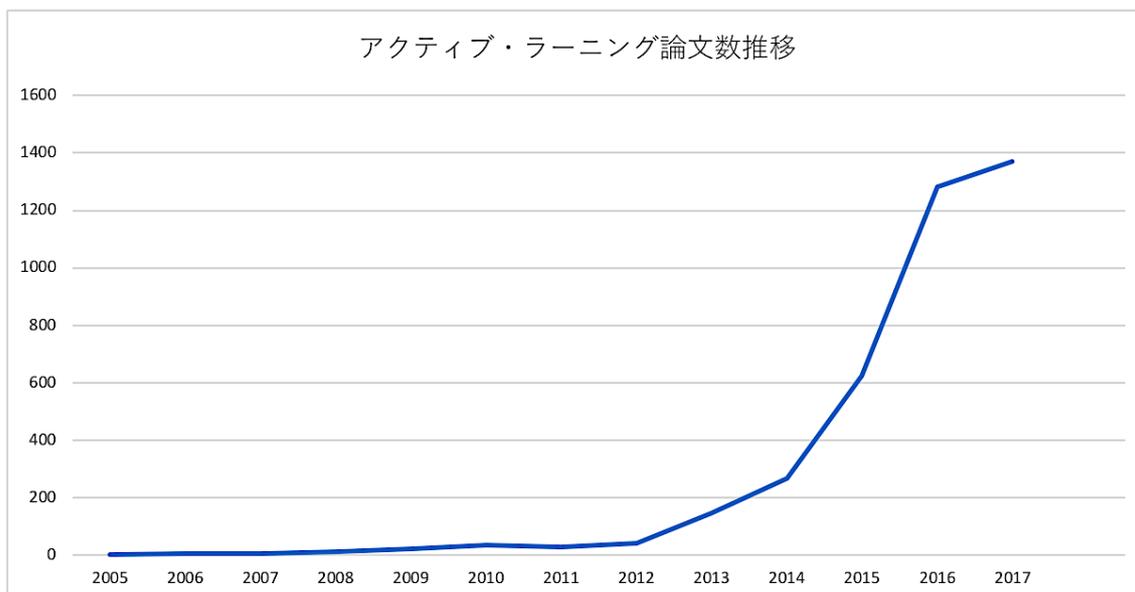


図 1 GiNii にてアクティブ・ラーニングをフリーワードとして各出版年を検索

この様に見え難く見えるアクティブ・ラーニングですが、医療の複雑性や患者権利の拡大に伴って、これからの理学療法教育を考える上では、重要な位置づけになっていくと考えられます。

改めて定義を確認すると、「学生を巻き込んだ学生自身が活動し、その活動自体について思考する、取り組みの全て」(Bonwell&Eison,1991)²⁾とされており、この定義を読み解いていくと、様々な活動がアクティブ・ラーニングと繋がっていきます。いわゆるアクティブ・ラーニングとは能動的な学習(学修)の総称と考えても間違いはありません。

様々な手法=アクティブ・ラーニングという考えもあります。ジグソー法やポスターツアー、ピアインストラクションなど教育現場の中でも様々な手法を用いた授業が広がっています。ただし手法を用いる事が学びの本質ではなく、学生や対象となる学び手が如何に学べるかを促す取り組みであることは、皆さんの理解と同様だと思います。

また、私自身はアクティブ・ラーニングを考える前に、まずは学生自身を理解することが重要であると考えています。

京都大学の溝上慎一教授は「アクティブラーニングの変遷と今後の在り方」³⁾で以下のように仰っています。(二重線は筆者が追記)

「しっかりと課題設定を行い、方法論を授ければ、今の学生たちも実によく勉強をします。特に自分たちで取り組むワークなど、彼らは非常に好きですね。ところが、従来型のレクチャーの中では伝達する知識の内容にこだわっていた教員の側が、アクティブラーニング型の授業になった途端、いきなり崩れていくのです。学生たちが興味を抱けるようなテーマ設定や、それに適したワークの形などへのこだわりの不足が、授業をコピー&ペーストだけの単なる調べ学習に終わらせているような例は少なくありません。学生にとって学びは楽しいことなんだという認識に立って、意欲を引き出し、その意欲を満たすために必要な知識や技能を与えることが必要です。」

私は主に臨床実習で学生と係わるのですが、私自身が学生に何を教えるかはさして重要では無く、如何にその学生が臨床現場で学べるかが重要であると考え学生に接することにしています。

その為には、その学生の現状の学習レベルや学習のスタイル、意欲や興味など、実習開始の早い段階で理解する事が大切であると思います。(実習指導者会議に参加し、まずは学生と会うことも重要です)

また養成校が掲げている実習の目的や目標、課題等を把握するとともに、前回の実習地として連携が取れている必要もあると思います。このように、学生自身を理解するだけで無く養成校や、実習指導者との連携がとれると臨床実習を学ぶ学生の満足度だけで無く、養成校や臨床指導者の満足度も高くなるはずで。

その逆もしかりで、学生自身が何に興味を持っているのか、そもそもどこが学習の課題なのか、目標がどこなのか、がはっきりしないと学生も実習をパスする事だけに主眼が置かれ、何を目指して学びを深めるのかがはっきりせず、そもそもの実習がどれだけの学びに繋がったのかわからず、指導者側としてはモヤモヤがつわり、実習期間が終了してしまうということも少なくないのでは無いかと思います。

この様にして学生が能動的に学ぶための前提を理解し実習を進めて行くことが臨床実習でのアクティブ・ラーニングに繋がっていくと考えています。

この様に臨床施設での学びを広げていくためには、1人の臨床家の思いだけでは浸透はしていきません。施設内での理解者や協力者との連携も非常に重要です。1人で実習生と係わるのでは

なく、「チーム臨床実習」で学生が如何に学ぶのか、学びを促進する取り組みは何なのか、を考えていく事がアクティブ・ラーニングを進めて行くもう一つの取り組みになると思います。

では、どのように臨床での学生教育にアクティブ・ラーニングを沿わせるのか、そのヒントを立教大学の中原淳教授はご自身のブログ⁴⁾で以下の様に発言しています。

「伝統的な一方向の講義」や「知識注入型の教育」ではなく、

- 1) 複数の人々が相互作用をとめないながら
- 2) 具体的な経験やアクションをおこし
- 3) それにともなう「リフレクション」によって学ぶことに、スポットがあたっています。

1) の相互作用については、いままでの指導者対学生だけの関わりではなく、指導者以外の療法士の関わり（サブバイザーや養成校の教員、患者も含め）改めてその枠組みを構築することも必要では無いかと考えます。

2) の具体的な経験やアクションは、まずは学生自身の現状把握とその能力に見合った目標や課題の提示が考えられます。能力からかけ離れた課題の提示や相互作用が図れない実習の遂行では、能動的な学習（学修）とされる学びには繋がりません。

そして3) のリフレクションです。

リフレクションの方法としては、オランダの教育学者コルトハーヘンが提唱している⁵⁾、ALACT モデルをここでは紹介いたします。ALACT モデル（図2）とは、

- 1、Action（行為）
- 2、Looking back on the action（行為の振り返り）
- 3、Awareness of essential aspects（本質的な諸相への気づき）
- 4、Creating alternative methods of action（行為の選択肢の拡大）
- 5、Trial（試み）

上記の1～5の頭文字をとってリフレクションの流れをコルトハーヘン氏は提示をしています。

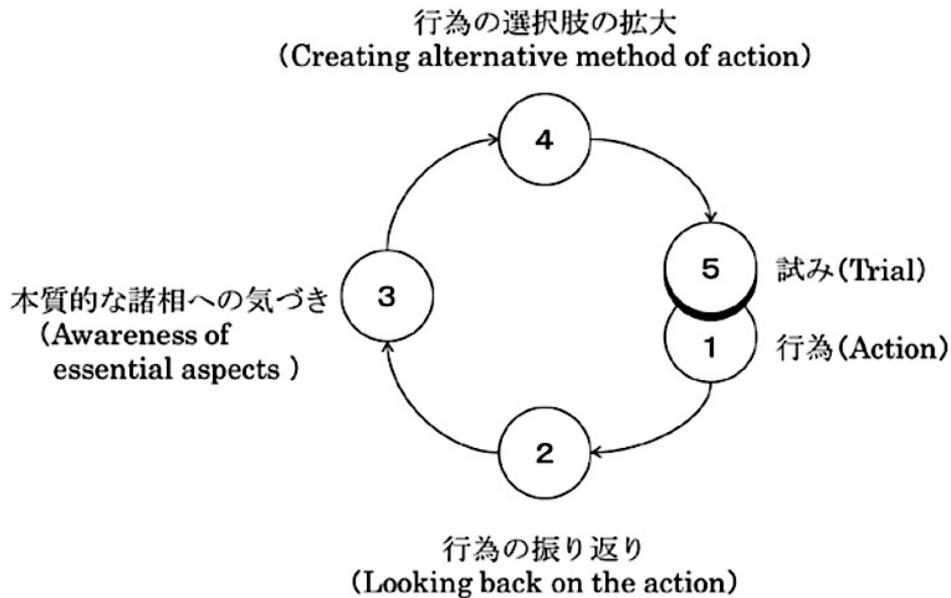


図2 リフレクションの理想的なプロセスを説明する ALACT モデル⁵⁾ P54

また1の「行為」を振り返る際に8つの質問を行う事をコルトハーヘンは推奨しています。

—8つの質問—

自分自身の軸への質問

①私は何をしたのか、②私は何を考えていたのか、③私は何を感じていたのか、④私は何を望んでいたのか

相手の軸への質問

⑤相手は何をしたのか、⑥相手は何を考えていたのか、⑦相手は何を感じていたのか、⑧相手は何を望んでいたのか

このように、学生だけではなく、学びを伝える指導者自身についても、8つの質問を元にアクティブ・ラーニングを進めて行く事で、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学習・学修（アクティブ・ラーニング）への転換につながっていくと思います。

本稿を終えるにあたり、私自身も改めて気がつきました。

学びとは（実習とは）誰のものかということです。

学びを促進する、学びの環境を整える、学びそのものを継続的に行うためには自分自身が、学びたい、学びを深めていきたいと行動することが大切であると思います。

しかし、その学びは学生だけのものではなく、教授者である教師や実習指導者も学んでいく場であるべきだと思います。そうすることで、その学びの場にはお互いが磨きあえる素晴らしい場所に変化していきます。

学習者は、学生だけではないということです。

ドナルド・A・ショーンが省察的実践者の教育⁶⁾の中でこのように述べております。

学生とコーチそれぞれの〈行為の中の省察〉が相互的に生じるのは、次のような展開が起こる場合である。学生がコーチの実演や叙述を受けて、前述のように、さらに進めて行くデザインの取り組みを、「あなたの示そうとしたことを、私はこのように捉えているのです」とか「これが私がほんとうに言いたかったことなんです」といった意味を伝える一種の発言であるとコーチ側で見なし、学生のそうした解釈に対応してコーチがさらに実演や叙述を加え、それに対して学生の側でも解説を改めて行い、新たなデザインの取り組みに活かしていく。そうした一連の展開の中では、学生とコーチのそれぞれの〈行為の中の省察〉が相互的に生じていくのである。こうしたプロセスはスタジオでの実習を成り立たせている一連のデザイン・プロダクトの全体を通して続いていく。

このように行為の中の省察を双方向的におこなうことで、ALACT モデルの中の本質的な諸相への気づきが生まれ、行為の選択肢の拡大に繋がります。

能動的な学習（学修）が継続的に行われるためには、このような双方向的にお互いを認め合い安心して学べる環境が必要になります。

みなさんも、あらためて教育について考えてみませんか？

学ぶためにはどうすれば良いのか？から、学べるためにはどうすれば良いのか？と主語をかえるだけでも、ずいぶん見え方がかわると思いませんか？

参考文献

- 1) 文部科学省ホームページ

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm

(最終確認日 2018 年 9 月 16 日)

- 2) Bonwell, Charles C. & Eison, James A (1991)

Active Learning: Creating Excitement in the Classroom, Jossey-bass

- 3) 学校現場の ICT 活性化マガジン

<http://www.chieru-magazine.net/magazine/2014-high-magazine/entry-3851.html>

(最終確認日 2018 年 9 月 16 日)

4) NAKAHARA-LABnet

<http://www.nakahara-lab.net/blog/archive/8537>

(最終確認日 2018 年 9 月 16 日)

5) F・コルトハーヘン (編著) 武田信子 (監訳) 「教師教育学—理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ」学文社, 2010 年

6) ドナルド・A・ショーン (著) 柳沢昌一, 村田晶子 (監訳) 「省察的実践者の教育—プロフェッショナル・スクールの実践と理論」鳳書房, 2017 年

7) 栗田佳代子 (著編) 「インタラクティブ・ティーチング—アクティブ・ラーニングを促す授業づくり」河合出版, 2017 年

8) 溝上慎一 「アクティブラーニング型授業の基本形と生徒の身体性」東信堂, 2018 年