

# 心理福祉実習におけるアクティブ・ラーニング活用の試み

藤島 稔弘・黒澤 泰・櫻井由美子

## 1. はじめに

茨城キリスト教大学生生活科学部心理福祉学科（以下、本学科と略記する）は、対人支援に関わる教育を趣旨として設置されており、ディプロマポリシーでは、“人びとの生活を支援する「心理」と「福祉」のスペシャリストの育成をめざし、心理と福祉に関する専門的な方法論と知識を体系的に”学ぶ場であることがうたわれている。

対人支援についての専門的な方法論と知識を身につけるには、座学だけではなく、対人支援の場に身をおき、対人支援を実際に体験すること、すなわち実習が効果的であろう。本学科のカリキュラムにおいては、2年次に『心理福祉実習』、3年次に『社会福祉援助技術現場実習』が配置されている。そして、実習の質の向上を意図して、『心理福祉実習』では、2016年度後期よりアクティブ・ラーニングが活用されている。そこで、本稿では、2017年度前期の『心理福祉実習』におけるアクティブ・ラーニングについて、その概要を整理したうえで、学科教育における効果と意義について考察する。

## 2. 『心理福祉実習』の概要

『心理福祉実習（以下、『実習』と略記する）』は、「心理・社会福祉を学ぶ学生が、実際に支援の現場を体験し、また、対象となる人々や子どもたちと出会うことによって、心理や社会福祉について考えることを目的とした実習（2017年度ガイダンス資料より抜粋）」である。先述のとおり、主として2年次の学生を対象に集中講義として開講されており、例年、20～30名（学科定員60名）の学生が受講している。実習先は、児童領域、高齢領域、障害領域の諸機関であり、夏期休暇期間中のボランティア実習（3日間）と例年11月に実施される実習（5日間）の二回にわたって行われている。2回の実習先は原則的にそれぞれ別である。

『実習』を履修するうえで、学生にはいくつかの履修条件が課されている。まず、『実習』は、『心理福祉実習指導（以下、『実習指導』と略記する）』との同時履修が前提となっている。『実習指導』については、後述のとおりである。また、『社会福祉概論』『心理学』『社会福祉援助技術総論』『社会福祉援助技術演習Ⅰ』が履修済みであること、『社会福祉援助技術演習Ⅱ・Ⅲ』の同時履修が『実習』を履修するうえでの条件である。さらに、2017年度より、『実習』を履修するうえで、『発達心理学』『対人援助の基礎知識』『介護概論』『介護技術』『カウンセリングⅠ』『カウンセリング技法』の履修が推奨されている。さて、『実習指導』についてであるが、『実習指導』は通年4単位の科目として設置されている。『実習指導』は、「グループディスカッション、事例研究、ロールプレイなどを通じて、心理福祉実習に備えるための事前指導と実習後に体験を振り返る事後指導を行う授業

(2017年度ガイダンス資料より抜粋)」として位置づけられている。『実習指導』の授業内容は、“実習計画書の作成”、“実習の振り返り”、“実習に関する知識の整理”、“知識と実習との関連づけ”、“記録技術”、“倫理綱領”などから構成されている。

『実習指導』の『実習』に対する位置づけは、ここ数年にわたり一貫している。つまり、学生にとって『実習』は、それまでの学びで得た知識を活用する場であり、実習において知識を活用するための準備の場として、実習での体験を知識と関連づけて理解するための場として『実習指導』は位置づけられている。

この『実習指導』において、2016年度後期以降、アクティブ・ラーニング形式で授業が行われている。それ以前の授業方法は、主として、教員による個別指導であった。具体的には、学生は課題のワークシートに各自取り組み、教員はそのワークシートを添削するか、あるいは、ワークシートに関して学生に助言することで授業は成り立っていた。このような授業方法による授業には一定の成果が見られたものの、以下のような問題点があった。

第一に、学生は教員に対して、程度の差はあれ、依存的・従属的にならざるを得なかった。実のところ、学生の主体性・積極性の育成は、従来の授業においても重視されていた。たとえば、ワークシートの教示文をあえて曖昧にしておくことで、学生は必然的に、文脈から課題を推測する力や教員に助言を求める力を養うこととなった。しかし、教員と学生との二者関係での指導では、知識と経験の面で優位に立つ教員に対して、学生はどうしても依存的にならざるを得ず、結果的に、学生の主体性は十分に発揮されないままであった。

第二に、授業や課題の意義について、学生が十分に理解しているとは言い難かった。従来は、本授業の意義と位置づけについてはオリエンテーションで、課題の意義と位置づけについては授業時間内に、それぞれ教員が口頭で学生に説明していた。このような一方の説明を受けるだけで、学生がこれらを十分に理解していたとは考えにくい。そしてその結果、多くの学生は、授業・課題の意義と位置づけの理解が不十分なままに、次々に課される課題に取り組んでいたといつてよいであろう。このような状況は、学生の授業への意欲にも深く関わるため、改善が求められていた。

第三に、個別指導を前提としながら、その個別指導が学生全体にいきわたることが困難であった。個別指導の教育方法としての利点は、学生の個性を踏まえて教育できることであろう。学生一人一人のニーズや進度に合わせての授業展開に、個別指導のよさがある。しかしながら、『実習指導』はあくまでも学生集団を対象とした授業である以上、教員は学生との個別的な関わりを授業時間外に持たざるを得ない。その結果、個別指導の頻度や質は、学生の積極性に左右されることになっていた。

第四に、学生が受ける個別指導の内容にばらつきが生じていたことである。『実習』は5名の、『実習指導』は3名の教員によって合同で開講されているが、個別指導においては、各テーマについて学生一人につき担当教員1名が割り当てられ、その教員によって指導が行われていた。テーマごとに担当教員が変わるため、トータルで見れば、学生はそこそこに均等な指導を受けることができていたものの、教員の多様性を生かすのではなく、その多様性に翻弄される学生が一定数存在したと思われる。

これらの問題点を鑑み、2016年度後期以降の『実習指導』では、次章以降で詳述するとおり、アクティブ・ラーニングの活用が試みられている。

### 3. アクティブ・ラーニングとは

アクティブ・ラーニングは、小学校から大学までの全学校教育のパラダイムを転換させる、巨大な思想を含み込んだ学習論であり（溝上，2016），さまざまな定義がされている。例えば，中央教育審議会では“教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり，学習者の能動的な学習への参加を取り入れた教授・学習法の総称（中央教育審議会，2012）”とし，溝上（2014）では，アクティブ・ラーニングを“一方的な知識伝達型授業を聴くという（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のこと。能動的な学習には，書く・話す・発表するなどの活動への関与と，そこで生じる認知プロセスの外化を伴う”と定義されている。

これらの定義において，二つの点が重要視されている（小林，2015，pp16-17）。一つは，生徒や学生がただ聴いているだけの状態は，「受動的学習」であるとしたことである。もう一つは，学習には，「受動的学習」と「アクティブ・ラーニング」があるとしたことである。

なお，アクティブ・ラーニングは，「学習」概念の変化とともにあるとされる。学習・勉強において，「知識を伝達する」「知識を吸収する」「知識を保存する」「テストなどで知識を表現する」というように「知識」を中心にしている。一方，コルブ（Kolb）の経験学習モデルでは，「体験する→振り返る→気づく→行動計画を作成する→（再び）体験する」という動きが「学習」であり，その継続が「成長」であるとしている（小林，2015，pp.61-62）。

溝上（2014）によるアクティブ・ラーニング型授業の質を高める活動として，以下の7点が挙げられている。

1点目は「書く・話すというアウトプットの活動」である。これには，ワークシートの記入による書くという体験をさせること，そして，受講生自身が発表するということが含まれるだろう。2点目は，「様々な他者の視点を取り入れ，自己の理解を相対化する」である。これには，準備してきたワークシートをもとにしたグループディスカッションにより，受講生自身が理解している点，理解していない点に気づくという点が含まれるだろう。3点目は，「宿題・課題（授業外学習）」である。4点目は，「レポート・提出物のフィードバック」である。これは，ただ，レポートや提出物を受講生に提出させるだけではなく，その提出物に対して教員や実習経験者からのフィードバックを行うことが含まれるだろう。5点目は，「新たな知識・情報・体験へのアクセス」であり，現場に出ることや実習を行うことが含まれるであろう。6点目は，「リフレクション」であり，受講生が授業の中で学んだことを覚えるだけでなく，その学びを精査し，振り返ることが含まれるだろう。7点目は，「多重評価」である。これは，一人の教員が成果物やパフォーマンスを評価するのではなく，複数の教員が評価することや受講生自身の自己評価も含まれるであろう。

特に主体的な学びを促すためには，「目標の明確化」（例：ループリックの活用），「主体的な発言」（例：課題ワークシートやグループディスカッション），「振り返り」（例：ワークシートに対する教員からのフィードバック，ロールプレイの後の振り返り）などがあるとされる。

これらをまとめ、無限に知識を吸収し続けることが「学習・成長」ではなく、自分の体験を自分で振り返り、そこに気づきを得て、次の計画を立て直し、再び新しい経験に挑戦していくことを学習・成長とすることがアクティブ・ラーニングとされている。

なお、アクティブ・ラーニングは、社会福祉系の通信教育課程のスクリーニング科目(明星, 2017), 教職科目(内海崎, 2017), 中学校家庭科(藤井他, 2017) などさまざまな領域で実践されている。

#### 4. 『実習』におけるアクティブ・ラーニングの実際

##### (1) 『実習指導』の位置づけ

『実習』は、それまでに学んできた対人支援の専門的知識・技術・価値観などの基礎的な学びを実習という体験を通じて、それらの定着を図ることも目的としている。そして、その事前・事後指導を行う『実習指導』では、各々の学生が実習という機会を最大に活用できるための準備とリフレクションを行うことが目的となる。しかし、『実習』・『実習指導』は2年次生を対象としており、これまでの対人支援の基礎的な学びは講義を中心としたものである。そのため、その基礎的な学びは実践で活用可能なほどに有機的に結びついておらず、学んだことをどう活用したらよいのかといった不安や、自ら活用するという意識に希薄な様子が見受けられる。学生には人前でのロールプレイや発表などに対して消極的な傾向が見られ、「人前で間違ったり、失敗したりすることが嫌だ」といった声も聞かれる。

しかし、専門的知識・技術・価値観を身につけていくためには、間違いや失敗も含めて試行を繰り返してみる経験が必要となる。そのため、『実習指導』の事前指導としては学生が失敗を恐れることなく、安心して試行錯誤に取り組むことのできる場であることが求められる。そして、事後指導では『実習』での失敗も含めた様々な体験を言語化し、活用可能な専門的知識・技術・価値観へと昇華していくことが必要である。そのような問題意識に基づき、『実習指導』では初めての实習に臨む学生が主体的に取り組むための方法として、アクティブ・ラーニングを活用した年間プログラムを作成した(表1参照)。

本章では、すでに実施済みである2017年度前期のプログラム内容を概観しつつ、アクティブ・ラーニングの活用を紹介する。

##### (2) 『実習指導』のプログラム

2017年度の『実習指導』の年間プログラムは、概ね3～4回を一つのセッションとして構成しており、前期については「実習目的の理解」、「記録技術の試行」、「レク企画」、「ボランティア体験の準備」、「前期の自己評価」の5つのセッションで構成した。それでは、各セッションの目的と内容について見てみる。

###### ①実習目的の理解

第1回から第4回までの計4回は、「実習目的の理解」として受講する学生が適切な実習目的を理解することを目指した。多くの学生にとって実習という機会は初めてであり、学生からは「自分で大丈夫であろうか」、「どこまで利用者と関わったらいいいのだろうか」「失

表1 心理福祉実習指導 日程表

心理福祉実習・実習指導 日程表(2017 年度)		
	心理福祉実習	心理福祉実習指導
		資格別ガイダンス
4 月		第 1 回 実習目的の理解(1)「実習の目的について考える」
		第 2 回 実習目的の理解(2)「実習体験者へのインタビュー準備」
		第 3 回 実習目的の理解(3)「実習体験から実習についての話を聞く」
		第 4 回 実習目的の理解(4)「インタビュー結果を共有する」
5 月	中旬 ボランティア希望調査票の配布	第 5 回 記録技術の試行(1)「事例を基に記録を作成してみる」
		第 6 回 記録技術の試行(2)「記録技術の課題について考える」
		第 7 回 記録技術の試行(3)「ロールプレイを基に記録を作成してみる」
6 月	下旬 ボランティア計画書の作成	第 8 回 レク企画(1)「ボランティア先でのレクリエーションを企画する」
		第 9 回 レク企画(2)「外部講師の講義から利用児・者について考える」
		第 10 回 レク企画(3)「外部講師の話を活かしてレク企画の準備を行う」
		第 11 回 レク企画(4)「レク企画の実演する」
7 月	初旬 ボランティア計画書の初回提出	第 12 回 ボランティア体験の準備(1)「体験目標を考える」
	中旬 ボランティア計画書の最終提出	第 13 回 ボランティア体験の準備(2)「事例を基に知識と技術を確認する」
	中旬 ボランティア先への事前訪問	第 14 回 ボランティア体験の準備(3)「事例を基に倫理について確認する」
		第 15 回 前期の自己評価「前期を振り返り、課題を明らかにする」
8 月	ボランティア体験(巡回指導)	ボランティア体験終了後の個別面談(希望者のみ)
9 月		第 16 回 体験の振り返り「ボランティアの体験を振り返る」
		第 17 回 実習計画の作成(1)「実習目標について考える」
10 月	実習計画書の作成	第 18 回 実習計画の作成(2)「実習目標に取り組むための実習先についての事前学習」
	実習計画書の初回提出	第 19 回 実習計画の作成(3)「実習目標に取り組むための利用児・者についての事前学習」
	実習計画書の最終提出	第 20 回 実習計画の作成(4)「実習目標の達成方法について考える」
	実習先への事前訪問	第 21 回 実習準備と確認(1)「実習に向けての準備」
		第 22 回 実習準備と確認(2)「実習に向けての確認」
11 月	心理福祉実習(巡回指導)	第 23 回 実習の振り返り(1)「実習体験の共有から実習を振り返る」
	実習事後レポート提出	第 24 回 実習の振り返り(2)「実習体験から知識と技術について考える」
		第 25 回 実習の振り返り(4)「実習体験から価値観について考える」
12 月	中旬 実習報告書の作成	第 26 回 実習報告書の作成(1)「実習課題の達成度について考える」
		第 27 回 実習報告書の作成(2)「今後の課題について考える」
		第 28 回 実習報告書の作成(3)「実習体験者から実習での学びについて話を聞く」
1 月	初旬 実習報告書の初回提出	第 29 回 実習報告書の作成(4)「インタビュー内容を発表する」
	下旬 実習報告書の最終提出	第 30 回 後期の自己評価「1 年の学びを自己評価する」
2 月	中旬 3 年生実習報告会への参加	実習指導終了後の個別面談(希望者のみ)

敗したらどうしようか」などの不安が聞かれる。これまでの心理学や社会福祉学の学びを試行してみることが目的だと説明しているものの、利用児・者に自らが接することを考えていない見学程度の認識でいる学生や、福祉現場は就職先としてどうだろうかといった適切といえない動機で実習を考えている学生もいる。そのこと自体に学生には悪気がなく、そもそも実習ということを十分に理解できていない、自分自身が対人支援の学びを活用するというのがイメージできないからのようである。

そこで、事前指導の初期段階である本セクションでは、まず、初回にループリック(表2 参照)を提示し、『実習指導』において学生にどのような目標の達成を求めているのかについて説明を行った。その上で、各学生が抱える実習に対する漠然とした不安やこれま





表3 ワークシート

心理福祉実習後記

①心理福祉実習・実習前後で不安に思っていることを挙げてみましょう。

Memo

ワークシート1「実習の目的について考えてみる」

②グループディスカッションを振り返り、感じたこと・考えたこと

②心理福祉実習・実習前後で悩んでいることを挙げてみましょう。

Memo

③グループで以下のテーマについて話し合ってみましょう。

テーマ：ボランティアや実習についてどのように考えているのか、考えはよくなったか。

グループディスカッションを通じて知ったこと、気づいたこと

Memo

④仲間ランチアや実習で活用できる知識、技術、態度等を挙げてみましょう。

知識	
技術	
態度等	

学ばせ番号 \_\_\_\_\_

氏名 \_\_\_\_\_

にインタビューを行わせている。この第2・3回は、既に実習を終えた先輩から実習に関する質問をすることで、『実習経験者』も同じような不安や心配を抱えながら実習に臨んだことなどを知り、今の自分との相対化することを期待した。また、実習でどのようなことを行ったのかなどを知ること、実習に対するイメージをつかむことも可能な機会である。

そして、第4回にはそれらの結果をグループでまとめ、発表という形式で報告を行わせている。グループによって質問内容も『実習経験者』も異なるが、それぞれで得られた成





の不足を再確認するとともに、何が理解でき、何が理解できていないのかなどを他者との比較で明らかにすることを促している。

それまでは、何が理解でき、何が理解できていないかは、教員による添削で確認していたことであるが、適切な指摘ができるというメリットがある一方で、学生が指摘を受けたこと自体で満足してしまい、その指摘の理解不足、指摘によって明らかになった対策の不足がみられていた。しかし、同じ授業を受ける学生同士で話し合わせることで、それまで気づけなかった指摘の意味を考える機会となっていた。

さらに、第7回には『実習経験者』に事例を基にしたロールプレイを実演してもらい、学生はそれを観察して記録を作成するといった方法をとった。また、ロールプレイの終了後は、グループごとに1名の『実習経験者』を交えて、その事例の理解や実習について話し合い、助言を受ける機会とした。『実習経験者』を交えることで、実習経験のない学生同士とは異なる事例に対する視点や専門的知識の活用についてモデルとなることを期待した。

### ③レク企画

第8回から第12回の計5回は「レク企画」として、ボランティア体験の際にボランティア先利用児・者を対象にレクリエーションを実施するが、その企画から準備をグループで行わせている。この「レク企画」では、レクリエーション企画の作成を通じて、利用児・者理解に努め、知識の必要性を実感することを目的としている。

第8回には、「レク企画」の意図を伝え、ボランティア先の利用児・者に応じたレクリエーションの企画を検討するように指示をした。予め、「事前学習ノート」と称するワークシートを配布しており、この第8回までにボランティア先に関することやそのボランティア先の利用児・者について調べ学習を行ってくるように指示をしていた。その資料をグループで持ち寄ることで、企画を検討させた。

しかし、そのような利用児・者の知識や接した経験も不足しているため、利用児・者についてのイメージの偏りのある学生がほとんどである。そのため、第9・10回にはボランティア先の職員を外部講師として招き、ボランティア先施設の様子について話を聞かせてもらうことと、質問を行う機会とした。学生にはそのことを伝えた上で、第9回までにグループごとにレクリエーションの企画の原案を作成する一方で、必要な利用児・者に関する調べ学習の補足を行うこと、職員に質問することを検討するように課題とした。

第9・10回の外部講師の話や質問を通じて得られたことは、第11回にグループディスカッションを通じて整理させ、レクリエーション企画の練り直しを行わせた。その練り直した企画の一部を第12回に各グループでデモンストレーションを行わせた。時間の制限があるために企画の一部だけの発表ではあったが、実際に行ってみると不十分な点や配慮の必要な点などを自らで感じ、互いに指摘し合うことができていた。そして、本番までにさらに工夫を加える検討を行わせた。

### ④ボランティア体験の準備

第13回および第14回の2回は「ボランティア体験の準備」として、各々の学生が考えたボランティア体験での目標とボランティア時における実習生としての態度について再確認

することを目的とした。この時期、各々の学生は『実習指導』の時間外において、担当教員の一人と個別指導によって、ボランティアにおける目標などをまとめた「ボランティア体験計画書」を2～3週間かけて作成している。教員との個別面談を通じて作成することで、より深い検討が行える一方で、不十分にしか理解できていない点についてはどうしても教員に依存してしまい、主体的な取り組みに欠ける場合が生じてしまうことがある。

そのため、作成途中であるこの時期に、作成途中のボランティア体験計画書を基に、ワールドカフェを行っている。ワールドカフェは、「メンバーの組み合わせを変えながら、4～5人単位の小グループで話し合いを続けることにより、あたかも参加者全員が話合っているような効果が得られる会話の手法」（香取・大川，2009）とされる方法で、多くのメンバーとの情報共有に優れた手法である。その方法を用いることで、他のメンバーがどのような目標や方法を作成しているのかを、このワールドカフェを通じて自らの言葉で説明し、それに対する他者の意見を聞くことで再考の機会となることを期待した。

そして、第14回はボランティア体験計画書がほぼ完成する時期であり、ある程度のボランティア体験へのイメージが形成された段階にある。そのため、事例を基にしたロールプレイ及びグループディスカッションを行うことで、ボランティア体験時に求められる態度・倫理について改め確認することを目的とした。

#### ⑤前期の自己評価

前期最後の第15回は「前記の自己評価」として、前期の自己評価を通じて自らの課題を明らかにすることを目的とした。特に、自己評価については初回に提示したループリックを活用し、前週に課題として自己評価シート（表5参照）に自己評価の点数と評価の理由について記入させてきている。その上で、第15回当日はその自己評価シートを基に自己の評価をグループに報告させ、評価項目の理解や評価の妥当性について話し合っている。学生は、自らの現状を相対的にとらえることとなり、学生自らが課題を発見する過程と位置づけられる。

### (3)『実習指導』における重視している点

『実習指導』では、主体的な学びを促すといった目標を達成するために、①目標の明確化、②主体的な発言、③リフレクションといった課題を様々なアクティブ・ラーニングの方法を組み合わせながら取り組んだ。ここでは、それら3つの課題に取り組むために、どのようなアクティブ・ラーニングの方法を組み合わせることで目標の達成を意図したかに焦点を当て、整理を試みている。

#### ①目標の明確化

目標の明確化については、ループリックの活用と『実習経験者』の活用がある。

まず、ループリックについては学生自身が自らで実習目標を明確にすることを促すために、ループリックを作成し、学生へ提示した。これまでも大きな目標を提示することはあったが、その評価の基準も併せて提示することで、どの程度まで達成することが必要なのかを示した。特に、達成基準としては「説明できる」こととして、自らの言葉で語るこ

表5 自己評価記入シート

**心理福祉実習指導 自己評価記入シート**

第1回記入日: 月 日		第2回記入日: 月 日		第3回記入日: 月 日		氏名	
評価項目		自己評価点		自己評価点		学級番号	
		1回	2回	3回	1回	2回	3回
1	知識の重要性を理解している						
2	自らで知識を求めなければならぬことを理解している						
3	専門的価値観(受容・共感・共助)を理解している						
4	専門的価値観(エンゲージメント)を理解している						
5	次第的展開(インターカセスマシなど)を理解している						
6	スーパーバイザの重要性を理解している						
7	学校職員の人間について理解している						
8	お用意・者の決意の特性について理解している						
9	お用意・者の決定・標準について理解している						
10	活動の目的・段階について理解している						
11	活動の支援内容や実施について理解している						
12	支援のフォーマットの理解・標準について理解している						
13	次第的展開(インターカセスマシなど)を理解している						
14	活動の前後を習得している						
15	基本的文章の理解(表現)を試行できる						
16	基本的文章の理解(文法)を試行できる						
17	基本的文章の理解(文法)を試行できる						
18	非常用コミュニケーションを試行できる						

  

第1回記入日: 月 日		第2回記入日: 月 日		第3回記入日: 月 日		氏名	
評価項目		自己評価点		自己評価点		学級番号	
		1回	2回	3回	1回	2回	3回
19	非常用コミュニケーションを試行できる						
20	受容・共感・共助を試行できる						
21	エンゲージメントを試行できる						
22	非常用コミュニケーションを試行できる						
23	非常用コミュニケーションを試行できる						
24	非常用コミュニケーションを試行できる						
25	非常用コミュニケーションを試行できる						
26	非常用コミュニケーションを試行できる						
27	非常用コミュニケーションを試行できる						
28	非常用コミュニケーションを試行できる						
29	非常用コミュニケーションを試行できる						
30	非常用コミュニケーションを試行できる						
31	非常用コミュニケーションを試行できる						
32	非常用コミュニケーションを試行できる						
33	非常用コミュニケーションを試行できる						
34	非常用コミュニケーションを試行できる						
35	非常用コミュニケーションを試行できる						

との必要性を明示した。そして、ワークシートによる振り返りの際に自らでチェックすることを習慣化させることで、主体的な学びを身につける機会として機能することを目指した。

また、自主的な取り組みの一方で、定期的にループリックを基にして自己評価を行わせた。年間のプログラムの中でも前期最終回、11月の実習体験後、後期最終回の3回実施し、それぞれの段階で自らの達成状況について振り返り、点数化させている。なお、点数自体には意味がなく、学生にも自己評価の結果は単位認定に用いないことを明確に伝え、自己

評価によって振り返りを行うことに意味があると伝えている。また、2回目、3回目についてはそれまでの自己評価の点数を比較することで、その時々段階で自らが達成の状況をどう考えていたのか、そしてどう変化したのかを振り返ることで、自らの成長と課題について確認することを意図した。

さらに、その自己評価についてはその結果を基に、グループで自らの達成状況についてディスカッションを行わせている。このグループディスカッションを通じて、自らの達成度について言語化し、他のメンバーと相対化することで、自己の課題をより鮮明にさせることを期待した。

次に、『実習経験者』の活用については、ロールプレイやインタビューといった機会に、『実習経験者』である3年生や4年生の協力を得ることで実施した。このことは、『実習経験者』からの情報の伝達を意図する一方で、ロールプレイの振り返りやインタビューでの話の中で経験と知識を結びつけた語りを聞くことで、学びを活用するモデルとしての機能を果たすと考えている。日常的に接する機会の多い3・4年生であるが、この機会を端緒に『実習指導』以外で話をする様子が見られ、実習のイメージを構築する上で大きな効果が得られたと考えられる。また、『実習経験者』である3・4年生においても、改めて自らの経験を振り返る機会となったことがうかがえる。

## ②主体的な発言

主体的な発言を促す仕組みとしては、「事前学習ノート」、「グループディスカッション」、「ワールドカフェ」などを用いた取り組みを行った。その活用としては、実習指導の毎回到時間設定は異なるが、「グループディスカッション」や「ワールドカフェ」を用いて、発言の機会を多く設定した。特に、新たな題材を扱う際には、前の週までに「事前学習ノート」を授業まで取り組むよう指示した。特に、ワークシートについては学生が事前準備することが自らの発言を助けるために重要であることを認識できるように心がけた。

そして、そのワークシートを基にディスカッションを行わせた。事前に下調べしてあることから、ワークシートを基に話をできるといった安心感があり、比較的すみやかにディスカッションが成立している。また、「事前学習ノート」については、下調べの内容を詳しく限定せずに、ある程度抽象的な指定をしている。それにより、各学生で調べてくる内容に相違が見られ、情報を互いに補う意味と自らの不足の気づきが得られるといった効果が得られている。

「グループディスカッション」と「ワールドカフェ」の活用についても、その方法の特徴を踏まえて使い分けを行っている。グループディスカッションについては、ある一定のテーマについて深く考える必要がある場合に設定している。ワールドカフェについては、他者の意見を数多く知ること、テーマについて広く考えることが必要な場合に用いることとした。

## ③リフレクション

講義科目などの学びと演習や実習での体験を結びつけ、知識・技術・価値観の定着をはかるには、リフレクションの機会がきわめて重要である。そのため、『実習指導』では可

能な範囲でリフレクションの機会を設定している。そのリフレクションは、『学生同士によるリフレクション』、『教員によるリフレクション』、『ボランティア先・実習先職員によるリフレクション』の3パターンに整理できる。

まず、『学生同士によるリフレクション』については、グループディスカッションのテーマとして、振り返りを行うことなどを指示することで促している。特に、「記録技術の試行」のセクションに該当する第6回では、教員による添削・コメントの入った事例を基に作成させた記録を参考に、自らの記録技術についてグループで振り返りを行わせている。『学生同士のリフレクション』は、学生同士であるということで同質的な観点であり、学生同士で共感が得られやすく、安心して話すことで自由な振り返りが可能である。そのためか、教員による添削やコメントの意図を十分に理解できていない場合、そのことを学生同士で互いに質問と助言を行う様子が見られる。この段階では、これまで各学生の課題の指摘、そのフォローアップまで教員によって進められてきたが、学生同士の相互に教え、学び合う仕組みとなっている。

次に『担当教員によるリフレクション』については、学生が毎回作成するワークシートを授業の4日後までに提出をさせ、次の実習指導までには教員が添削・コメントなどを記入し、フィードバックを行う。この場合、学生の理解不足や誤りを的確に指摘することで質の高いリフレクションが可能であるが、教員の意図することが十分に伝わらず、学生が消化不良を起こしてしまうことがある。

また、『実習指導』ではワークシートなどの成果物によって評価を行う。そのため、各ワークシート等の成果物には、ルーブリックを基にした個別の評価基準シートを作成し、複数の担当教員間で評価基準の統一をできるだけ図っている。しかし、ワークシートに記入する添削やコメントについては、各教員の特性によってコメントのポイントに相違が生じることは避けられないものであり、無理にコメントを統一することはその学生に応じたフィードバックとならない弊害もある。そのため、以前の『実習指導』から伝統的に行っているものであるが、特定の担当教員からだけではなく、複数の教員が交代でフィードバックを行うことで、多様な観点からのフィードバックを受けられるように配慮している。

さらに、『ボランティア先・実習先職員によるフィードバック』としては、『実習記録』の活用と「主体的な学生からの質問」である。『実習記録』の活用については、学生が毎日作成する『実習記録』に担当職員のフィードバックの欄を用いていることである。他の多くの実習においても一般的に見られるものではあるが、重要なフィードバックとして位置づけられる。また、「学生の主体的な質問」については前期に外部講師としてボランティア先職員を招いた際に、質問や感想を発言させ、フィードバックを受ける仕組みを設けた。外部から講師を招くと、講師による一方的なレクチャーに陥りやすい。以前は、学生に質問を促しても、あまり質問が出ることはなかったが、今回は外部講師によるレクチャーの前週までに、学生にはレクリエーション企画を行わせている。そのため、講師となるレクチャーの際にはボランティア先の状況や利用児・者について様々な質問が学生の中には生じる仕組みとなっている。もちろん、学生は文献や資料に当たって調べるが、それだけでは限界があり、解決できないことを職員に質問することとなる。そのような、自らの意思で質問を考え、それに対する職員からの返答を聞くが、それでも意図したことが

聞けなかったり、せっかく返答された内容をよく理解することができないといった事態が生じる。そのため、学生の意思で質問をしてみることが自らの言語化する能力、知識の不足を振り返る機会となっている。

## 5. おわりに

おわりに、本研究の課題と今後の展望を述べる。今回、アクティブ・ラーニングの方法を用いることによって、「1. はじめに」で挙げた『実習指導』における問題は、解消あるいは緩和されたといった印象が教員の共通認識である。たとえば、授業や課題の意義と位置づけに関して、学生はループリックを通じて理解することができたのではないかと考えられる。そして、その理解をベースに、授業の各回に設定された課題に取り組み、グループディスカッションで自らの考えを言語化することは活発なディスカッションの様子から見ても、学生は主体的に授業に参加するといった目標はある程度達成できたと考えている。さらに、グループディスカッションにはワークシートが活用されているが、ワークシートに教員のコメントが記載されている場合には、学生はめいめいが受けた指導内容を共有することができる。このことは、教員の指導の多様性を学生が活かすことに繋がっていると考えられる。アクティブ・ラーニングの方法は、学生の学習を促す手段であって目的ではない（栗田他，2017，p.12）。本研究で示したループリック、ワークシート、また、授業構造は、それ自体を目的とするべきではなく、あくまでも、実習に臨む学生の主体性を促す手段であることは、強く意識すべきことであると考ええる。

また、他の関連科目の内容について教員と連携が不可欠であるといった課題も明らかになった。グループディスカッションなど、どのアクティブ・ラーニングの方法を用いる上でも、その前提としてある程度の知識がなければ、十分な学びを得ることが難しい。事前学習ワークシートなどによって、調べ学習などを促すものの、その量や質については必要量を満たすことは『実習指導』単位で賄えるものではない。アクティブ・ラーニングは、学習者にアクティブ・ラーニングが起きることを含む全ての授業形式をアクティブ・ラーニングとしており、形式・スキルの縛りがない。従って、アクティブ・ラーニングは、講義を否定しているわけではない（小林，2015）ということは留意しておくべきであろう。特に、心理福祉実習指導は、知識、技術、価値観という三つの側面を重視しており、座学を通じた知識面の学習は、必須であると考ええる。

今後は、アクティブ・ラーニングによる教育的効果について、エビデンスをもとに検討していく必要がある。そのためには、たとえば、受講学生自身が、アクティブ・ラーニング形式による授業をどのように評価しているかについて、インタビューなどを用いて明らかにするような調査研究、あるいは、主体性等の変数の変化に関する量的研究が求められるのではないだろうか。それによって、よりよい授業プランの検討が可能になると考えられる。



注：アクティブ・ラーニングとアクティブラーニングという異なる表記がされているが、本稿では、引用文献の書名を除きアクティブ・ラーニングで統一する。

## 文献

- 藤井志保・中山芙充子・伊藤圭子・高橋 均 (2017). 中学校家庭科における「幼児とのふれあい体験学習」：アクティブ・ラーニングによる授業モデルの開発と実践. 学部・附属学校共同研究紀要 (広島大学学部・附属学校共同研究機構), 45, 245–255.
- 香取一昭・大川 亘 (2009). ワールド・カフェをやろう！. 日本経済新聞出版社.
- 栗田佳代子 (2017). 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.
- 小林昭文 (2015). アクティブラーニング入門. 産業能率大学出版部.
- 溝上慎一 (2013). 何をもってディープラーニングとなるのか？. 河合塾編著『「深い学び」につながるアクティブラーニング—全国大学の学科調査報告とカリキュラム設計の課題』東信堂, p.280.
- 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.
- 溝上慎一編 (2016). アクティブラーニングとしてのPBLと探求的な学習. 東信堂.
- 明星智美 (2017). 日本福祉大学通信教育課程におけるアクティブラーニング型授業の試み. 日本福祉大学全学教育センター紀要, 5, 83–93.
- 中央教育審議会 (2012) 答申. 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.
- 内海崎貴子 (2017). ICTを活用した教職科目「生徒指導」の授業展開：アクティブ・ラーニングの試み. 川村学園女子大学研究紀要, 28, 153–176.
- 全国大学実務教育協会 (2014a). 能動的学習の教員研修リーダー講座テキスト.
- 全国大学実務教育協会 (2014b). 能動的学習の教員研修リーダー講座資料集.

## Active Learning for Practicing Psychological Welfare

Toshihiro Fujishima, Tai Kurosawa, Yumiko Sakurai

### Abstract

Attempts to develop active learning of “the practice psychological welfare” is described. Firstly, we have briefly introduced characteristics and issues in a class on “Guidance to Practice of Psychological Welfare.” Secondly, we have discussed the definition and concepts of active learning. Goal clarification, active discussion, and reflection are important for promoting active learning. Thirdly, we have introduced detailed contents of the class, which is based on the concept of active learning. Fourthly, we have discussed the limitations and future development of this endeavor.

