

アクティブ・ラーニング形式の授業の教育的効果

ー心理福祉実習の受講学生を対象にー

藤島 稔弘・黒澤 泰・櫻井由美子

要 約

『心理福祉実習』では、2016年度後半よりアクティブ・ラーニング形式での授業が実施されており、その方法と効果について検討が進められている（藤島・黒澤・櫻井、2017）。本研究の目的は、受講生の語りをとおして、授業履修による学生の変化を明らかにすることである。心理福祉実習指導履修者7名に対して、『心理福祉実習』を受講した理由、よかったと思う点、嫌だった点、自分自身が変わったと思う点を尋ねた。受講生の語りは①目標の明確化、②主体的な発言、③リフレクションという三つの視点から考察された。

問 題

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ためには、座学に加えて、対人支援を実際に体験すること、つまり“実習”が必要となる。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）では、2年次に『心理福祉実習（以下、実習と略記する）』、3年次に『社会福祉技術現場実習/相談援助実習』が配置されている。2016年度後期より、『心理福祉実習指導（以下、実習指導と略記する）』においてアクティブ・ラーニング（以下、ALと略記する）が活用されており、これまで4年間の授業実践が行われてきた。

実習指導は、『心理福祉実習』の事前・事後指導を行う演習として位置づけられ、2016年度よりALの方法を用いて行っている。実習指導では、ディスカッションの場を多く設定しており、学生が活発に議論する様子が見られている。そのため、教員としては、ALによって学生の主体的な授業参加を促すことができていると実感しており、授業後に作成される振り返りシートについても一定の教育効果があると考えている。

しかし、参加する学生自身がAL形式の授業方法をどのように受け止めているのかについては明確にしてきていない。これまでのところ、教員としては、ALに一定の教育的効果を感じてきたが、学生自身の認識については確認してこなかった。いかにディスカッションなどの場で活発に議論されていたとしても、学生自身がその体験をその場だけの盛り上がりでしか認識されていなければ、たとえ授業としての満足度は高かったとしても、AL形式の授業とその前後の学びとは結びつかないものとなり、実習教育としては教育効果が不十分と言える。

先行研究

ALの研究は近年増加傾向にあるが、教員側からの視点に立った研究が多く見られる。

前田他（2019）では、実態調査を行い、ALの効果として、受講学生が“積極的に課題に取り組んでいる”“学生の反応がよい”授業中の雰囲気がよい“などの反応がみられたことを報告している。しかし、この前田他（2019）の研究では、学生自身がAL形式の授業をどのようにとらえたかは明らかになっていない。

実習指導において、受講学生の主体的な学びを促すという目標を達成するために、三つの点を重視した。それらは、①目標の明確化、②主体的な発言、③リフレクションである。①目標の明確化においては、受講学生自身が実習目標を明確にすること、②主体的な発言においては、事前事後学習において、受講学生同士がディスカッションを行い、受講学生自身が主体的に発言できるようになること、③リフレクションにおいては、受講学生一人ひとりが、他の受講学生、教員、ボランティア先・実習先職員からのフィードバックを受け、自身の知識・技術・価値観に対するリフレクションを深化させることを重視している。

本研究の目的

藤島他（2017）では、授業の構造と授業設計の意図について説明しているが、“実習指導が受講学生にとってどのようにとらえられていたのか”については検討が行われていない。この指摘を踏まえて、本研究では、面接による質的研究を行い、実習指導を履修した受講学生が感じる自分自身の変化について明らかにする。

質的研究法とは

質的研究とは、観察された事象や人々の語りなどについての定性的データから、意味や概念、理論を生成し構築する研究方法である。能智（2011）は、質的研究の知について、「個人やローカルなコミュニティ特有の意味に注目し、そこでの意味の生成・変化を仮説的に了解」しようとするものであると述べている（p.29）。本研究は、「心理福祉実習」の受講学生が授業を受講する中で自身がどのように変化したと意味づけているかを問うものであり、質的研究に適した研究であるといえることができる。

意義

本研究の目的は、学生の語りを通して、実習指導の教育的効果を明らかにすることであり、これにより、今後の授業の質を高めるうえで有益な知見が得られると考えられる。さらに、近年、多方面で実践されるようになってきたALの意義や留意点、効果的活用法を検討することが可能になると考えられる。

方 法

対象者

『心理福祉実習指導』を受講した大学生7名であった。

具体的には、研究実施年度の前年度にすでに『心理福祉実習指導』を履修し単位を修得済みの学生、および、研究実施年度に『心理福祉実習』を履修中の学生を対象とした。

面接実施者

面接は実習指導を担当している3名の教員（社会福祉学を専門とする教員1名、心理学を専門とする教員2名）により実施された。

質問内容

面接は2018年3月から5月に行われた。以下の5項目を中心としたインタビュースケジュールに基づき、半構造化面接を行った。

- (1) あなたが『心理福祉実習』を受講したのはなぜですか。その動機をお聞かせください。
- (2) あなたが『心理福祉実習』を受講して、よかったと思うことはありますか。それはどのようなことですか。
- (3) あなたが『心理福祉実習』を受講して、嫌だったことはありますか。それはどのようなことですか。
- (4) あなたが『心理福祉実習』を受講することによって、自分自身が変わったと思う点がありますか。ある場合、それはどのようなことですか。
- (5) 『心理福祉実習』を受講しての感想など、お聞かせください。

倫理的配慮

面接の実施により、対象者が心理福祉実習指導を受講していた時の苦労や不快感が再現される可能性が想定された。このような危険性に対し、思い出したくないことや話したくないことについて話す必要は一切ないことを口頭のみならず、説明文書および協力依頼文書を用いて確実に伝えた。また、面接者が追及的・侵襲的な質問は行わないよう十分に注意した。さらに、話したくないことを話さないでいることによって、今後の単位の認定や成績に影響が出ることは一切ないことを伝えた。

調査協力を依頼する際には、調査協力を断ることによって、対象者が不利益をこうむることがないことを説明した。さらに、面接が始まる前段階において、調査の協力をいつでも取りやめることができることについても伝えた。この際、調査協力を断ること、あるいは途中で辞退することが、単位認定や成績評価に一切影響を与えるものではないことを確認した。

以上を踏まえて、面接者と面接協力者が署名した同意書を交換し、面接者と面接協力者が一部ずつ保管した。さらに、リスク回避のため、同意書を提出した面接協力者には、同意書と引き換えに同意撤回書を配布し、研究協力を随時撤回することが可能となるように配慮した。

個人情報保護の方法

面接内容は録音し、文字起こしの業者に逐語化を依頼した。依頼する文字起こしの業者とは、守秘義務に関わる遵守事項を確約のうえ契約した。具体的には、録音メディアの原本返却と録音メディアのコピーの禁止、コピー不所持・不使用を記載した機密保持契約書への署名を得た。

逐語データを分析し、結果をまとめる際には、固有名詞をA、Bのように表記するなど、

情報の匿名化を徹底した。また、研究結果を論文等により公表する予定であったが、その場合においても、匿名性の保持を遵守した。

面接協力者の背景

本研究における面接協力者の背景を示す。性別は男性2名、女性5名であった。実習を受けたときの学年としては2年次に受けたものが6名、3年次に履修した者が1名であった。面接時の学年としては、2年生だった者が1名、3年生だった者が1名、4年生だった者が5名であった。

ID	性別	面接時の学年	実習を受けたときの学年
A	女	2	2
B	男	4	2
C	女	4	2
D	女	4	2
E	男	3	2
F	女	4	2
G	女	4	2&3

データの分析方法

筆者ら三人で合議の上、逐語データを藤島他(2017)における概念カテゴリと照合させ分類した。そのうえで、分類された逐語データについての考察を行った。具体的には以下のとおりである。

結果

まず、藤島他(2017)での分類(①目標の明確化、②主体的な発言、③リフレクション)に基づき分類を行った。①目標の明確化に関しては、「福祉に対する姿勢が変わった(一つ一つの知識に対する知識欲が高まった)(A)」「仲間意識ができた結果、頑張ろうというモチベーションにもなった。」「演習が辛くても、皆頑張っている、じゃあ自分も頑張ろう、みたいな気持ちになった(E)」といった語りがあらわれた。

②主体的な発言に関しては「自分で説明する機会(A)」「しゃべれるようになった(D)」「(専門的技術が)グループディスカッションで言葉にすることができるようになった(E)」といった語りが見られた。

③リフレクションに関しては、「自分だけでは気づけないことに気づける(B)」「自分ができないことに気づける(B)」「コミュニケーションは何だろうかと色々考えてみることができる(B)」「相手のことを考えるために、自己分析が必要だった(F)」といった語りがあらわれた。

今回の面接で得られた語りから、学生がALによる学びをどのように捉えているかを明らかにする。まずは、実習指導においてAL形式のプログラム導入するにあたり、学びを

深める上での①目標の明確化，②主体的な発言，③リフレクションの3点を期待した。そこで，教員側が期待した意図が学生によって語られているかについて確認する。

①目標の明確化

受講学生A（以下，Aとする）の語りの中では「福祉に対する姿勢が変わった」，「一つ一つの知識に対する知識欲が高まった」といった発言が見られている。そもそもAは「福祉に携わっていく上で大切な科目だと思った」と，福祉に対する目的意識があったと述べている。その一方で，「福祉を目指すのだったら，この科目は絶対取れよというのが冊子（履修要覧）に書いてあったから，入れた」とも述べており，なぜこの科目を履修するかについては漠然としたものであったようである。

さらに，Aは実習指導での事前指導を通じて，よかったこととして「自分が体験したこととか，聞いたことを周りに伝えることで，より自分の中での学びにもなる」と述べ，さらにその後の実習を経験し，「実習を終わったあとの情報共有は結構楽しく」，「どんどん慣れてきて，みんな発言するようになって，絆みたいな感じで生まれてきたのがよかったです」と述べている。

実習や実習指導は対人支援における基礎的な知識・技術・価値観の定着を目的としているが，その後の社会福祉士国家資格を取得するための社会福祉援助技術現場実習等の前提科目となっている。そのため，社会福祉士国家資格の取得を受講の目的として考えている学生は多く，対人支援における基礎的な知識・技術・価値観の学びをその後はどう生かすのかのイメージに欠けていることが見られる。入学時には，その資格をなぜ取得するのか，取得してどうなりたいかという意識については希薄なことが多く，自らが何を学んでいるかといった実感が得られていないことが多い。しかし，Aは実習指導でのディスカッションを通じて，自らの考えを伝えることが自らの学びを深めることに気づき，さらに実習での経験を仲間と共有することを楽しいと感じるなど学ぶことの積極的な意味づけをしている。

また，受講学生E（以下，Eとする）は「やっぱり学んでいくうちに，そっち（資格取得）よりもだんだん時期が実習に近づくにつれて，その知りたい，感じたいというのが大きくなっていった感じですかね。完全に社会福祉士を取りたいよりは上に，興味のほうが来ました。」と述べている。Eは資格取得という明確な目的があったと話しているが，何のために資格を取得するのかということは希薄であったようである。しかし，実習や実習指導を通じて，現場を知りたいという興味が強くなったと述べている。

さらに，そこに至るまでについて「ディスカッションの中で，自分の言葉で相手に伝えたりとか，その技術を実際に試行してみたりするというので，専門的技術ですかね，その最初というか，まだ試行段階ですけど，だんだん身につけてきたなっているのは，だんだんと感じたというのはありました」と述べた上で，「期間がたつにつれてともに社会福祉士を目指す仲間というか，仲間意識みたいなのができてきたような気がしましたね。それで，頑張ろうというモチベーションにもなりましたし，演習もつらくても，みんな頑張っている，じゃあ自分も頑張ろう，みたいな気持ちになれたので，そういう点でも楽しかったというか，そういう機会になったというか」と語っている。

ディスカッションを通じて、それまで学んだことを自らの言葉で他者に説明することで、自らの学びを深め、そのことがさらなる興味や関心を高めていく様子が語られている。その一方で、ディスカッションを通じて、同じ履修をする学生同士の仲間意識が生じたことも触れており、そのことがディスカッションでの試行錯誤を支えていたようである。

②主体的な発言

実習指導では、多くのディスカッションの機会を設け、学んだ専門用語などを用いて話し合うことを促している。ディスカッションは初回授業から実施しているが、その点について受講学生C（以下、Cとする）は「最初はやっぱりみんな、カチカチみたいな感じで、『話す、なにを』みたいな感じだったんですけど、どんどん慣れてきて、みんな発言するようになって」と述べている。授業時の様子を観察していても、最初は多くの学生がCが述べたように、互いをうかがいながら話し合っていた。

しかし、比較的早い段階でその様子は変わってきたようで、結果的にCは「グループディスカッションをすることで、知らない子たちと話すのは結構楽しかった」、「この授業をとる前は、自分の気持ちを表現するというところに苦手意識を持っていて、どこか察してもらおうとしていた自分があったのに気づいて。でも、授業とか、先生の指導を得て、やっぱり自分から表現しないと伝わらないこともある」と振り返っている。また、Eは「グループディスカッションで言葉にすることができるようになった」と述べ、受講学生G（以下、Gとする）からは「話し方が変わった。相手に伝わるようにというのを意識するようになった」、受講学生F（以下、Fとする）は「どのグループで、どの人と話しても、最初よりは全然緊張せずに話せて、自分の意見とかもその場で言えたりする回数が増えたんじゃないかなって思います。」と振り返っている。

多くの学生は、次第に自己表現ができるようになったと述べているが、その一つの要因として、受講学生D（以下、Dとする）は、「こういうことに多少、耐性ができたって本当に思うし。結構、意見をいうのが苦手だったんですけど、ワールドカフェだったりとかで、意見を言わざるえない状況になったから。」とワールドカフェでの取り組みを指摘している。ワールドカフェでは、自らが話し合った内容を他者に伝えなければならない。そのため、話し合いの際から自分の理解できない内容を確認するなどしていると述べてもいる。相手に伝達するために取り組みながら、結果的には内容の理解が進み、議論に興味を持てるように場って言ったとみられる。

その一方で、Eは、次第に議論が進む中で、「自分は何で自分から進んで言えないんだろうっていう、なんか劣等感みたいなのが出てきた」、「なんか、自分駄目だになっている風にだんだん思うようになってきた」と述べている。今回の面接の中では他の面接協力者からは語られていなかった点ではあるが、必ずしもすべての学生が積極的な議論の波に乗りきれたわけではないことも示唆される。

③リフレクション

実習指導では、毎回の授業のテーマに応じてディスカッション、ワールドカフェ、ロールプレイなどで構成しているが、それら振り返ることを重視している。そして、ほぼ毎回

の授業ではディスカッションなどを振り返るワークシートの作成を課し、次の授業初めに教員がコメントを行うことでリフレクションを促している。

そのようなリフレクションの機会について、Eは「(専門的技術や知識の活用が)自分でだんだんとできるようになってきたなというか、そういうのがグループディスカッションで言葉にするというのもありますし、パッと人の話を聞いて、なんか新たな自分にはない価値観というか、知識とか学べる場であったというのもあります」と、ディスカッション最中のことを取り上げている。このようなディスカッションの中での気づきが、自らのものの見方や価値観をリフレクションするきっかけとなっている。

また、ワールドカフェがそのような機会になった、という語りが多く見られた。特に、Aは「(ワールドカフェ)が終わったあとに、一緒に行動しているグループの子と話してみると、全然にあとから違ったりとか、結論がそもそも違ったりとか。視点とかも違うし、となったときに、あとから気づくみたい。他の人に言われないと気づかないみたいなどころもあったので。」と述べている。

ワールドカフェでは、自分とは異なる議論による見解や視点を知る機会が多く、リフレクションの気づきが得られやすいと考えられる。ALの方法については深い考察を得るためにディスカッションを用いるか、幅広い見解の情報共有を意図するかによってワールドカフェを用いるか等、テーマに応じた選択のための検討が必要であるが、いかにそのような気づきを得るきっかけを意識するかが重要となる。

また、実習後の事後指導の実習指導で、実習での体験を振り返るディスカッションを行った際のことについて、受講学生B(以下、Bとする)は「ボランティアに行っていたときはさほど気にならなかったんですけど、戻って話して、自分の行動を見直してみると、(注略)。それって、ただの自分の自己満足じゃないですけど、やってなかった(利用者主体の支援)かというのにも気づけました。」と述べている。

実習後の実習指導では、実習での体験を題材にディスカッションを設定しているが、その中で実習最中のことで新たな気づきを得られている。必ずしも、実習中の自らのすべてを客観的にリフレクションできるわけではなく、時間をおき、異なる視点の提供を受けることで、気づきを得られている。さらに、リフレクションを促すためにも、より多くの視点から自らを振り返ることができるよう、プログラムを設計することが重要になると考える。

総合的考察

結果から

受講学生の面接から、①「目標の明確化」、②「主体的な発言」、③「リフレクション」について学びの効果を自覚する語りが見られた。ALを通じた学びについて、受講前に見た資格取得のための受講といった自覚から、学ぶことへの意欲の高まりが語られていた。ディスカッションなどによるAL形式の授業は、学生が学んだことを自らの言葉で説明する過程で、その理解を深めるだけではなく、その意欲を高めることにも寄与していることが示唆された。

また、学生からは、ともに学ぶ学生との関係性が学ぶことの意欲の高まりに影響していた、との語りも多く見られた。実習指導の授業時間内においては、多くの時間が学生が互

いに話をする時間に費やされているが、そのほかにも、時間外での課題作成、実習体験なども含めると多くの時間を履修学生は、ともに過ごすこととなっている。そのことは、学生たちに仲間意識を高め、互いの信頼関係がより活発な議論、深い学びに繋がっていると考えられる。

本研究の結果が意味するもの

本研究からAL形式の授業が、学生同士の人間関係構築に寄与していることが示唆された。そして、その関係性の構築が活発な議論を促進し、意欲の高まりや深いリフレクションを生み出す可能性が示唆されている。

より深い学びを促すためには、学生同士の関係構築を配慮したプログラムの作成が必要であろう。1年間を通じた実習教育の過程の中で、特に人間関係の構築が不十分な初期段階については、構成的グループ・エンカウンターなど集団形成を意識したプログラムの活用が期待される。

本研究の限界

どのような形式の授業においても、そのスタイルを好む学生がおり、そのスタイルを好まない学生がいる。本研究において、面接協力に応じた面接協力者は、“AL形式で実施された実習指導の授業になじむ学生だった”ともいえるだろう。今後の研究では、AL形式の授業になじめない/合わない学生の声を拾い、AL形式の授業の射程を検討する必要があるであろう。

また、2020年度は、新型コロナウイルス感染拡大に伴い、Teams (Microsoft) を用いた同時双方向型授業においてもAL形式での授業を実施した (Teamsのグループ設定に基づくオンラインでのグループディスカッション、履修済の先輩学生を招き行うオンラインインタビューを履修中の学生に見せワークシートを作成させる)。AL形式による授業をオンラインで効果的に行うための研究が今後求められるであろう。

注

心理福祉実習指導の構成、重視した点、課題などは藤島他 (2017) をご参照いただきたい。

謝辞

面接調査に協力していただいた心理福祉実習指導履修学生の皆様に厚く御礼申し上げます。

本研究は、茨城キリスト教大学倫理審査委員会 (課題番号: 2017-016) の承認を得て行われた。

引用文献

- 藤島稔弘・黒澤泰・櫻井由美子 (2017). 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. 茨城キリスト教大学紀要, 51, 57-71
- 前田ひとみ・田口侑果・西山里利・矢野秀典・峯村恒平. (2020) アクティブ・ラーニングに関する実態調査と事例集作成の試み：授業力向上に向けた2年間の活動報告. 人と教育：目白大学教育研究所所報. 目白大学教育研究所, 14, 90-99
- 能智正博 (2011). 臨床心理学を学ぶ6 質的研究法 東京大学出版会

Educational effects of active learning : The narratives of students in “Practicing Psychological Welfare” class

Toshihiro FUJISHIMA, Tai KUROSAWA, Yumiko SAKURAI

English abstract

“Practicing Psychological Welfare” is an active learning style class conducted since the latter half of the 2016 academic year. The methods and effects of this class have been previously reported (Fujishima et al., 2017). The current study was conducted to identify changes that students described after completing the class. Students (N = 7) described their reasons for taking the class, what they liked and disliked about the class, and how they thought they had changed because of the class. The students' narratives are discussed from the following perspectives: (1) clarification of goals, (2) self-reliant comments, and (3) reflection.