

学びの自覚化に及ぼすグループワークの効果

— 介護実習指導におけるグループワークからの一考察 —

土川洋子・西方規恵・鷹野直子・柴生田美里・関谷栄子

はじめに

介護福祉士養成課程では、介護実習を行い、同時に実習指導を行うことが義務付けられている。実習指導は、円滑に実習を行うための準備を行い、終了後はその振り返りの場となる。本学では、2年間の修業内に450時間の実習を3期に分けて行い、各期に対応した3回の実習指導を開講している。

2年前期に「実習指導Ⅱ」を開講する。この時点で実習は2回終了している。我々は、「実習指導Ⅱ」の中で、実習指導の活性化、学生の主体的学習、実習に対する目的意識の明確化を目的として「グループワーク」を行っている(表1)。特に「ラベルワーク」という参画型学習方法を取り入れ、学生が主体的に考え、行動するプロセスを実現している(表2) 1)。

表1 「実習指導Ⅱ」 2006年度授業計画

	月日	内 容		月日	内 容
1	04/05	実習指導Ⅱ オリエンテーション	9	06/07	介護過程の展開 ③
2	04/12	在宅介護実習オリエンテーション	10	06/14	介護過程の展開 ④
3	04/19	実習Ⅱ 評価面接 ①	11	06/21	介護過程の展開 ⑤
4	04/26	実習Ⅱ 評価面接 ②	12	06/28	実習Ⅲ オリエンテーション
5	05/10	グループワーク ①	13	07/05	実習Ⅲ 事前面接 ①
6	05/17	グループワーク ②	14	07/12	実習Ⅲ 事前面接 ②
7	05/24	介護過程の展開 ①	15	07/19	在宅実習報告会
8	05/31	介護過程の展開 ②			

参画教育の重要性は、すでに認識されており⁵⁾⁶⁾、そのプロセスや方法についても報告されている²⁾³⁾。参加型学習では、学生のグループワークへの参加は3つに類型される(表3)。「実習指導Ⅱ」は、この類型の「参与学習モード」にあたると考えられ、学生は、お互い

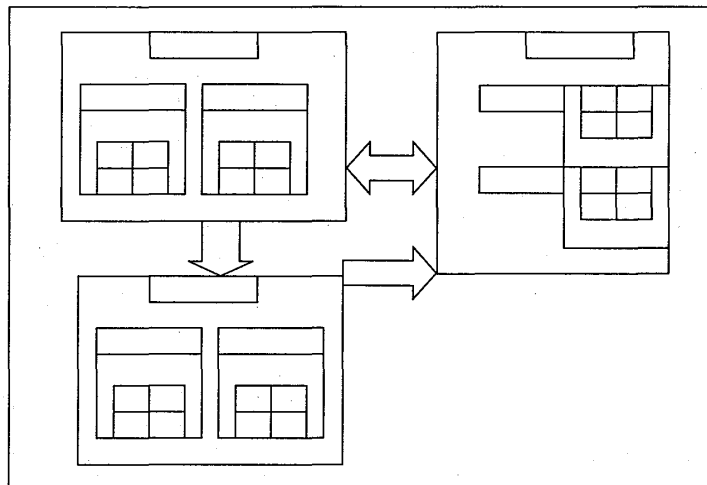
表2 グループワークの方法の説明用紙（学内実習指導資料）

- ・グループワークの意義
 - 1) 実習指導の活性化
 - 2) 学生の主体的学習
 - 3) 実習に対する目的意識の明確化
- ・グループワークの方法
 - 1) ラベルワークの方法
 - 必要物品 ポストイット、模造紙、マジック、カラー用紙、はさみ、セロテープ、のり、新聞
 - グループ 1グループ5～6人（リーダー1人）（担当教員ごとに2グループ程度）で必要物品をそろえる
 - 内容

「この1年間（2回の実習）で自分が成長したと思うこと」サブテーマ「自分が変わったなと思うこと」

各自 ポストイットに自分の考えを書く（具体的に他者が理解できるもの）1人3枚以内
色用紙を広げて、主張内容が近いものを同じ色用紙にのせる
一人が読み上げて、自分のものがそれに近いと思えば発言し、メンバーの同意を得れば同じ色用紙にのせる
順次、全員のラベルをのせる（単独と判断されるものは1枚の色用紙に1つでも可、無理に集めない）
それぞれの色用紙でまとめたものが一つずつ、共通にしておうとしている隠されたテーマを文章表現して書く
各色用紙のテーマの意味が似ているものを集める
さらに大きな色用紙にのせ、共通した意味を表現した文章を書く
これらの作業中に発見した新たに加えたいラベルがあれば書き加えることもできる
模造紙の上に大きな色画用紙をのせ、それぞれの用紙の関連について討議する
大きな色用紙間の関係を因果関係（⇒）対立関係（⇔）で示す

ラベルワークまとめの例



2) まとめ方

リアクションペーパー その場で記載して回収する（回収担当 土川）

- ・グループワークで他者の意見が聞けたか
- ・賛成であるまたは反対であると表現したか
- ・わからないことは質問したか
- ・進行の方向に沿って討議したか
- ・このグループワークに対する感想

結果は、評価に影響しない。自由に記載すること。（1年生のI期実習前に、I棟2Fに閲覧用に張り出す。）

の学んだことを発信しあい、ラベルワークを通して生産する。この時点で、学生の知のあり方として、知識から認識へと移行し、意識化に至る途中であるとされる²⁾。しかし実際にこれらの方法で行った結果の報告が乏しい。

そこで今回は、このグループワークが、学生が何を学んだのか意識化していくことにどのように役立っているのか検証することを試みた。

表3 参加型学習の3類型 (1990, 林)

		参集学習モード	参与学習モード	参画学習モード
学習者	役割	視聴者	出演者	設営者
	行動 獲得	出席・視聴・記録 知識	発信・交流・生産 認識	企画・実行・伝承 意識
指導者	役割	レクチャラー	コーディネーター	スーパーバイズ
	行動	教える	調整する	学び合う
	決定	独断	相談	協議

方 法

2003年度、2004年度、2006年度の3回（2005年度は授業日程の都合上実施できず）実習指導2授業内で行うラベルワーク「実習を通して学んだこと、成長したと思うこと」（表2）の終了時リアクションペーパーの分析を行う。

KJ法による分類：学んだことを意識化できていることに関する文を抽出する。

担当者3名（柴生田，鷹野，土川）が各々行い，検討，統合する。

結 果

2003，2004，2006年度のリアクションペーパーを年度ごとにKJ法を用いて、「学んだことを意識化している」と考えられる文を抽出した。KJ法による抽出は担当者3名が持ち寄り，抽出項目を決定した。結果を表4に示す。

このグループワークは、「2回の実習を通して学んだこと，成長したと思うこと」を各々書き出し，グループで同じもの，異なるものを吟味し，整理するものであった。完成したグループのまとめは，プレゼンテーション用にディスプレイした。2006年度の取り組み例を図1にあげた。リアクションペーパーは，グループワークに自分がどのように参加したかについて振り返ることを目的として，グループワーク終了時に配布した。この用紙は，①グループワークで他者の意見が聞けたか，②賛成であるまたは反対であると表現したか，③わからないことは質問したか，④進行の方向に沿って討議したか，⑤このグルー

リアクションペーパーに指示された、①～④の内容が「できた」、または「できない」という結果と、⑤の感想を記載する欄に「難しい」、「面白い」と述べるのみのものが各年度、1割前後あった。

1枚のリアクションペーパーに複数の項目が記載されているものが多く、表4ではのべ人数を示した。各年度とも、「他者を理解する」「自己を理解する」ことに関する記述が最も多く、リアクションペーパーの半数以上を占めている。また、自己評価、自分の課題の把握に関する記述が2003年度では、35.1%であるものの、2004年度79.1%、2006年度65.2%と高い割合となっている。

グループワークの中で、「消極性の再認識をした」ことに関するリアクションペーパーが、2003年度6.8%、2004年度11.9%、2006年度7.2%と少数ながら、毎回存在した。

考 察

今回の分析は、2003年度から開始した実習指導におけるグループワークについて、その効果を検証する機会となった。

表4のように、我々は、学生の記述内容を検討することで、「他者との共通点・相違点の確認」「他者・自己理解の確認」「自分再発見」「消極性の再確認」「自己課題の把握」の5つの意識化された項目を抽出した。

「消極性の再認識」の項目は唯一自己のマイナス面の自覚内容であった。提出用紙には、評価の対象とはならないと明記してあったものの、記名式の提出用紙であったことは、学生がマイナス評価することを減少させることを助長したと考えられる。残りの4項目は、主にプラスにとらえた内容であり、半数前後に共通して記載されていたものである。この4項目は、グループワークを通して学生が何を学んだかについて意識化できた内容と考えられる。

リアクションペーパーには、グループワークの運営過程について、どのように参加、協力したかを記述するように提示した。にもかかわらず、学生は、グループワークのテーマであった「実習で学んだこと、成長したと思うこと」に対する自身の学んだ内容を記載したのである。もちろん、グループワークの運営に関する記述もなされていた。また、グループワークの運営に関する内容のみのペーパーも8～13%みられている。

「何を学べたか」あるいは「グループワークで学んだことが意識化できたか」という内容の質問紙で回答を求めれば、評価を意識したバイアスが生じる。そこで、自由記載のリアクションペーパーという形式によって、学生が記述した内容からの評価を試みた。誘導的でない自由記載の中に、半数前後の学生が記載している「学びを意識化している」と考えられる内容を抽出し、このグループワークの効果を測ることで、信頼性が増すと考えた。この点で、学生が学んだことを意識化するためにこの抽出項目は意味があると考え

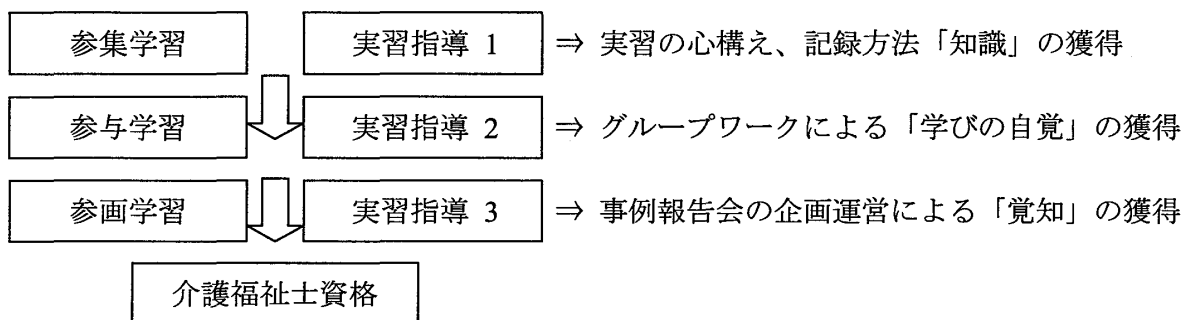
る。

参画授業は、林らにより3つに類型されている(表3および図3) 2)。1つは、参集学習モードといい、学生は、出席、視聴、記録行動をとり、知識を獲得する。これは、実習開始前に始まる「実習指導Ⅰ」の中で展開されるグループの活動形式といえる。学生は、実習に対する心構えや、実際の実習方法について、実習担当教員の下でグループごとに学習する。ここで学生が獲得する事は、実習に対する「知識」であると考えられる。

2つめが、参与学習モードであり、学生は、発信、交流、生産的な行動の中、自らの学びを認識していくとされる。今回の「実習指導Ⅱ」のグループワークがこれに該当すると考えられる。グループワークを通して、各々の「学んだこと」を出し合い、統合、整理する作業を通じて、プレゼンテーションを作成した。この過程を通して、学生は自らの成長を認識し、また、今後の課題の確認を行ったといえる。

3つめは、参画学習モードといい、企画・実行・伝承という一連の流れを行う事で、自己覚知をしていくとされる。これは、「実習指導Ⅲ」で、各自がまとめる事例を「事例検討会」として発表する場を設け、学生主体で企画、運営する。実習施設担当者を招き、1年生も参加する中で、事例報告を行う。実行委員主体となり、この運営方法も記録にまとめ、次年度への参考資料として残し、次年代への継承もなされている。ここで学生は、介護福祉士としての自己責任や自己意識を明確に獲得することになる。

図3 参加型学習の類型と介護実習指導



こうしてみると、実習指導は、参画授業の類型を順次踏襲する手順で展開していると言及できるであろう。今回の分析は、この2つめの参与学習モードにおける「自らの学びを認識していく過程」を記述式リアクションペーパーの分析をすることで検証した。

では、抽出した項目ごとにどのような効果があったか整理してみる(表5)。

■「他者との共通点、相違点」から協働意識の熟成

他者の意見が聴けたということが新鮮な体験となり、他者との意見の共通性や相違に気

づくことができる。また、自分が忘れていたことでも、他者の意見発表によって、自己の体験を思い出すことができる。こうして、集団討議の場では、他者の意見を繰り返し傾聴することにより、自分も共通の学びとして深めることができるといえる。

服部は、日本の若者を「経験欠乏症候群」と名付けた⁷⁾。また、青年時代の未熟さは、幼少期からの遊びの欠如、学び、情動体験の欠乏に起因するという。情動体験が不足すると人間としての感性や情操が深まらず、情緒的に未熟なレベルに留まるともいわれる⁷⁾。各年度とも40%以上の学生が「他者との共通点、相違点」に気づいたとしていることから、集団討議の場で、共通体験を語ることは、不足した情動体験や経験を補完することに役立つ、協働の意識を育むといえるのではないだろうか。

■「他者・自己理解の確認」から自らの成長を知る

村本は、討議法をして1. ディベート、2. カンファレンス、3. ゼミナール、4. グループカウンセリング、5. グループ学習の5つを紹介している³⁾。グループワークは、この5. グループ学習に相当し、グループでの学習と討議が共同作業で行われ、内容と過程に重要な要素が多いという。学生は、グループ討議に慣れていないため、十分な意見交換をしないまま、少数者の発言で安易に結論を導き出すことがある。時間を掛けて他者との意見交換を行ない、反対意見の表明方法、さらに深めたい課題の抽出、意見の交換方法について学ぶ必要がある。

忍耐強く待つことにより、口の重い学生でも沈黙に耐えられず、勇気を出して発言するなど、自分の弱点を乗り越えて、一段と自分を変革することもできるようになるものもある。一人の意見でも尊重されるという民主主義の学びである。

「他者・自己理解の確認」ができたとする学生は、2004年には65.7%と高い割合を示した。庄井は「他者との対話の中から自己の精神内部で意味の生成が始まる。はじめはもごもごと閉ざされた探索をしながら、ある瞬間、他者の表現とふれあったその瞬間に一気に開かれ、ある絆を形成する。」と述べている⁸⁾。また、影山らは、「日本では『いい子』であることが規範になっている。学校が友達や教師と自分がかけがえの無い一人の人間として大切にされていることを実感でき、存在感と自己実現の喜びを味わうことが大切である」⁹⁾という。共通の体験について学生同士が話し合い、共感しえたとき、その感動が契機となり自己と他者との絆の強まりを感じる。そして自己の学びの確信がより強まる。これはグループ学習により、学生自身が効果について意識化できたことの現れであるといえよう。

前出の服部も、学生自身が自由な発想を楽しめる、学生主体の学園生活を現実的に保障するスキル育成を目指すことが今求められている。学習の究極の目的は自分らしくがんばる自分には、自分なりの力があるという感覚（有能感＝コンピテンス）が心の中に育てられ、その後の人生に内側から自分を支える力となると述べている⁷⁾。グループ討論の経験は、自らのがんばった自分を客観化し、仲間の体験と共感し自分の成長を確信できる場で

あるともいえよう。

■ 「消極性の再確認」「自分再発見」から表現方法を学ぶ

1割程度の学生が、「消極性の再確認」ができたとしている。一方で、「自分再発見」ができたとしているものが、2003年47.3%、2004年41.8%、2006年33.3%あった。

体験を大略に捉え的確に表す言葉を見つけることは、困難な課題である。国語表現の、ニュアンスの微妙なちがいに苦勞していることも現実である。時間を掛けて的確な表現の追究に挑み、気付くことで満足感に結びついていく。適切な語彙を導き出すまで、じっくり考える経験が、生み出す苦しみとできたときの喜びにつながる。この過程は、思考力を養い、違う意見やさらに深めたい意見を交換し合い、考える力を培うことができる。

ラベルワークにより小出しに意見を表明し発言することにより、漠然とした体験を細かな短文に形作り表現する手段を獲得する。また適切な語彙を見出し、表現することに自信が芽生える。集団の中で意見を言うことが自己主張する力となり、自己の成長に喜びを感じることができる。人前で発言することに自信がなく躊躇しやすい学生にとっては「ラベルに意見を書くこと」と「自分が書いたものに説明責任を負うこと」により討論に参加するきっかけになっていると考えられる。そして、自分の考えや感情を他者に理解してもらうための表現方法を身につけていくことの重要性³⁾に気づいているともいえる。この経験が、「自らの再発見」あるいは「消極性の再確認」という記述として表れていると考えられる。

■ 「自己課題の把握」から自己の課題の自覚と介護者としての自己覚知の進展

1970年代の高校生に見られた無気力さや衝動的な暴力性の原因は、教科教育で育てられた認識を行動に転化させていくスキルを獲得していないからだ指摘されている。また、集団の中で自己を理論的に主張する体験の欠落、国語力のなさ、他者の感情を読み取り会話していくわざ、社会の不正を正していこうとする感情などの不足が指摘されている⁹⁾。

自分のおこなった介護体験を振り返ることにより、現場における自分の弱点を見出し、克服すべき課題に気付く。また同時に自分の良い点にも気づき、他者からも正しい評価を受けることになる。このことは次の実習への課題と期待として自覚する。

「自己課題の把握」に関する意識ができている学生は、年度によって差があるが高い割合を示している。2003年35.1%、2004年79.1%、2006年65.2%。このことは、自分自身の介護に対する考え方を意識化することができ、介護者としての自覚と自己覚知が進んでいることを示しているといえよう。

表5 抽出項目と学びの意識化効果の関係

抽出項目	意識化効果
「他者との共通点、相違点」	⇒ 協働意識の熟成
「消極性の再確認」	⇒ 自らの成長を知る
「他者・自己理解の確認」	
「自分再発見」	⇒ 表現方法を学ぶ
「自己課題の把握」	⇒ 自己の課題の自覚と介護者としての自己 覚知の進展

おわりに

本調査は、対象が本校の約80名程度の学生を3回の異なる年度で行った結果であり、代表性はない。しかし、参画授業の重要性が、これまでに説明され、数多くの取り組みが紹介されているにもかかわらず、どのような効果があるかについての検証結果の報告は少ない。この点において、我々の今回の分析は、参画授業の効果の検証結果報告として意味があるといえる。

実習指導は、担当教員が多く、学生を細分化でき、討議を取り入れたグループワークが可能である。そのグループワークを最大限活用するためには、実習指導時期ごとに達成すべき目標とその達成成果の確認が必要である。今回の分析は、実習指導全体からみると、その一部であり、他の実習指導のグループワークの効果も検証していく必要がある。

参考文献

- 1) 高山直子 (2003), 授業の活性化に向けての一考察 — 実習前指導にラベルワークを導入して —, 介護福祉教育, Vol.8(2), P.35-42 (99-106).
- 2) 林 義樹 (2002), 参画教育と参画理論, 学文社.
- 3) 村本淳子編 (2001), 討議を取り入れた学習法, 医学書院.
- 4) 近藤誓子 (2002), グループワークの授業評価, 看護研究, Vol.43(4), P.272-273.
- 5) 金城祥教, 林 義樹 (1995), 授業活性化へ向けて<1>, 看護展望, Vol.20(4), P.64-73.
- 6) 金城祥教, 林 義樹 (1995), 授業活性化へ向けて<2>, 看護展望, Vol.20(5), P.62-71.
- 7) 服部祥子 (2003), 人をはぐくむ人間関係論 援助専門職者として, 個人として, 教師と大学生・短大生・専門学校生の人間関係経験欠乏症候群と未熟性の相関, 医学書院.
- 8) 庄井良信 (2002), 癒しと励ましの臨床教育学, かもがわ出版.
- 9) 景山清四郎・広瀬敏雄編 (1999), 生きる力としての問題解決力をはぐくむ授業, 黎

明書房.

- 10) 平野 馨 (1993), 対人関係の基礎知識1993 集団の理解 討議のまとめかた KJ法
の利用, 日本看護協会出版会.

つちかわ ようこ (介護福祉学)

にしかた のりえ (介護福祉学)

たかの なおこ (介護福祉学)

しばうた みさと (介護福祉学)

せきや えいこ (介護福祉学)