高知学園大学・高知学園短期大学紀要　第55号（2025）：15－34

報告論文

若年性認知症の本人発信から得られた学生の学び（第２報）
－異学年によるグループワークの視点から－

大西　昭子[1]*，廣末　ゆか[1]，坂本　結[2]，市川　成美[2]

要約：本研究は，若年性認知症の本人発信による語りを聞く体験とその後の異学年によるグループワークを通して，学生がどのような学びを得たのかを明らかにすることを目的とした。対象者はＡ短期大学の看護学科及び専攻科に所属し，本研究への協力に同意が得られた学生とし，講義後のレポートの内容について質的帰納的に分析を行った。その結果，異学年によるグループワークは，学生双方の視野が広がる体験となっていた。特に，専攻科では【話し合いの過程を通して自身の成長と課題の認識】につながっており，【専門職として成長していく意欲の高まり】等が生じていた。看護学科１年にとっては，【看護専門職者として目指すべきロールモデルに出会う機会】となり，【メンバーシップの発揮による協働の重要性の理解】等を学ぶ機会となっていた。このことから，異学年によるグループワークは，学生自身の成長や目指すべき姿とともに現在の課題を自覚し，看護専門職者としての意識を高め合うことにつながると考えた。

キーワード：若年性認知症，本人発信，学び，異学年，グループワーク

はじめに

令和元年に策定された認知症施策推進大綱[1)]では，認知症になっても希望をもって日常生活を過ごせる社会を目指し，認知症の人や家族の視点を重視しながら共生と予防の両輪で施策を推進することとしている。その中の５つの柱に普及啓発・本人発信支援と若年性認知症の人への支援が掲げられている。若年性認知症とは65歳未満で認知症を発症した人のことであり，厚生労働省[2)]は令和２年３月の時点で全国における若年性認知症者数は3.57万人と推計している。18～64歳人口における人口10万人当たりの有病率は50.9人であり，平成21年の調査時の47.6人と比較して微増している。齋藤[3)]は，若年性認知症は「絶対数が多くはないうえに，認知症に対するネガティブなイメージから，介護家族も家族が認知症であるということを隠したい気持ちや，支援を受ける際にも勇気や決断が必要ではないかということが推測される」と述べている。地方独立行政法人東京都健康長寿医療センターによる平成31年の若年性認知症の生活実態に関する調査報告書[4)]では，診断による本人や家族の心理的な負担，社会資源の不足や支援体制の不十分さ，高齢者の認知症と比較して出現頻度が低いことから，周囲の理解が不十分であること等が述べられている。そして，当事者の参画のもとに，ともに生きる社会の実現を目指す必要性が示されている。これらのことから，若年性認知症の人は，就労による社会参加の機会が

[1]高知学園短期大学　専攻科地域看護学専攻　*Email: aoonishi@kochi-gu.ac.jp
[2]前高知学園短期大学　看護学科

奪われやすく，地域の中でも疾患に対する理解の不足から本人も家族も孤立しやすい状況に置かれているのではないかと推測される。

一方で，近年は厚生労働省の本人ミーティングやピアサポート活動支援事業など，認知症をもつ本人発信の活動やセルフヘルプ活動が拡がりを見せている。認知症を有する人々が，自らがもつ力を発揮して社会の中で役割を担い，周囲に働きかけていくことを支えることで，若年性認知症に対する理解を深め，地域で暮らす本人や家族の孤立を防ぎ，認知症を発症しても安心して暮らせる地域づくりを本人と共に行っていくことが求められると考える。また，中畑ら[5]は若年性認知症がある人々が社会参加することの意味として，発信することで役に立つという新たな役割を担い，希望を持ち続けるという意味や，若年性認知症ならではのリアリティを伝え，認知症への理解を深める意味があると述べている。さらに増谷[6]は，地域で暮らす若年性認知症者へのボランティアを通じて看護大学生の若年性認知症に対する理解が深化したことや本人と家族の状況を理解し，看護専門職者としての支援のあり方を考えるきっかけになっていたことを述べており，看護教育の中で直接的に関わることの重要性が示されている。特に，今後，地域で若年性認知症の人への支援に携わる可能性のある看護学生には，本人の語りから若年性認知症への理解を深め，共に生きる地域づくりを進めていけるような基盤形成が求められると考えた。これらのことから，A短期大学では，若年性認知症の本人とその家族，精神科医師を講師に迎え，語りを聞き，異学年で地域づくりについてグループワークを行う講義を計画した。

筆者らの第1報[7]では，若年性認知症の本人発信から得られた学生の学びとして，専攻科や看護学科1年は，本人の語りから地域で暮らすありのままの姿を捉え，本人理解が深まったり，看護専門職者としての役割の自覚等の意識が高まったりすることが明らかとなった。

そこで今回は，若年性認知症の本人や支援者等の語りの後に行われた異学年によるグループワークから学生がどのようなことを学び取ることができたのかを明らかにし，看護師免許を持つ専攻科の学生と看護学を学び始めた看護学科1年生が「誰もが安心して共に生きることができる地域づくり」についてグループワークすることの効果について示唆を得たいと考えた。

本研究によって，本人の語りを聞き，異学年でグループワークすることの意義が明らかになることで，今後の看護学生に対する教育の質の向上の一助になる。さらに，地域における若年性認知症に対する理解を深めることでネガティブなイメージを軽減し，人々がエンパワメントされ，生き生きと自分らしさを発揮して安心して共生できる社会の実現に寄与できるのではないかと考える。

研究目的

本研究は，若年性認知症を発症した人の語りを聞く体験とその後の異学年によるグループワークを通して，看護師教育課程1年次（以下，看護学科1年とする）と保健師教育課程の学生（以下，専攻科とする）が，どのような「共生社会実現のための地域づくりに関する学び」と「異学年交流による学び」を得たのかを明らかにすることを目的とする。

研究方法

1．研究デザイン

本研究は質的記述的研究デザインを用いた。

2．用語の定義

「本人発信」とは，若年性認知症の人が他者に向けて発病から診断，その後の経過やその時々の心情，生活の状況，家族や支援者等への思い，現在の取り組み等について，自分自身の言葉で語ることとした。

「学び」とは，看護学科および専攻科の学生が，本人発信の授業を通して新しく受け取ったり，修正したりすることができた知識や行動，能力，価値観，思いなどのことである。

「異学年によるグループワーク」とは，看護学

科及び専攻科の学生が交じり合ったグループで，学生同士でテーマに沿って意見交換を行ったり，その内容を発表するための準備の作業を分担して実施したり，まとめの発表をして共有したりするなど，学年を超えてやりとりを行って学び合うこととした。

３．対象者

Ａ短期大学において，令和４年度に若年性認知症の人の日常の生活や思い，支援者への希望などの語りを聞き，グループワークを行う授業に参加した専攻科及び看護学科１年の学生のうち，研究への参加に同意が得られたものを対象とした。

４．データ収集方法

授業後に学生が個人で共生社会実現のためのグループワークからの学びを記載して提出したレポートを活用した。レポートは授業における学びについて，学生が自身の考えを述べる内容である。

５．データ分析方法

授業後に提出したレポートの内容を質的帰納的に分析し，学生の学びの内容を抽出した。具体的には，抽出したデータをコード化し，さらに内容の類似性を検討してカテゴリー化を行った。分析の過程では，研究者全員で検討を重ね，妥当性を確保した。

６．個人情報の保護

個人情報の取り扱いには十分配慮し，外部に漏れないように厳重に管理をした。個人情報を保護するため，データは匿名化し，書類等は研究者が鍵のかかる棚で保管し，研究室で分析をすすめた。

倫理的配慮

本研究は，令和４年度高知学園短期大学研究倫理審査委員会の承認を得た上で実施した。対象者に対して，研究の目的及び方法，研究の参加に伴う負担や時間的制約の有無，研究参加への任意性，プライバシーの保護と匿名性の保証，データの管理方法，途中辞退の権利の保証，研究に参加しないことによる不利益は生じないこと，研究への参加の有無が成績には全く関係しないこと，研究成果の公表方法，個人情報の保護等について，口頭及び書面上で説明した。そして，対象者から文書にて同意を得た上で研究を進めた。なお，本研究による研究対象者の心理的負担を防ぐために，研究参加への依頼とデータ分析は，分析対象となるレポートの提出後かつ本科目における授業がすべて終了した後に行った。さらに個人情報保護の観点から，本研究に関するデータは，研究成果の公表後５年を経過した後に適切に破棄する。

研究結果

１．対象者の概要（表１）

対象者は，本研究の参加への同意が得られたＡ短期大学専攻科の学生（以下，専攻科とする）22名と，看護学科１年次の学生（以下，看護学科１年とする）は60名であった。

対象者の概要を表１に示す。

表１．対象者の概要

		n	%
所属学科（学年）			
看護学科1年		60	
専攻科		22	
若年性認知症の人への関わり			
看護学科1年	あり	2	3.3%
	なし	57	95.0%
	不明	1	1.7%
専攻科	あり	0	0.0%
	なし	22	100.0%
認知症高齢者への関わり			
看護学科1年	あり	20	33.3%
	なし	39	65.0%
	不明	1	1.7%
専攻科	あり	17	77.3%
	なし	5	22.7%

2．分析結果

1）誰もが安心して共に生きることができる地域づくりに関する学び

⑴　専攻科の学びの内容（表２）

誰もが安心して共に生きることができる地域づくりをテーマに，異学年でグループワークを実施した結果，専攻科では，４つのカテゴリーと12のサブカテゴリーが抽出された。

専攻科は，若年性認知症の人を含め，誰もが安心して暮らすことができる地域づくりについて，地域には【日常の中で人を知り人がつながることで助け合える力】が必要であり，その力を活用しながら【見守りや社会資源による支えで共に生きる体制の構築】をしていくことが共生社会の実現につながっていくと学んでいた。また，地域の中にある偏見や理解不足に対して，こどもの頃から本人と触れ合ったり，正しい知識を普及啓発したりしていくことで【認知症でもありのままで暮らせる周囲の環境の整備】に努めていくことが必要であると学んでいた。そして，若年性認知症の方の思いを聞いたり，異学年でグループワークしたりしていくことを通して得られた，【本人や家族のために役に立ちたいという思いの芽生え】によって，専門職としてだけでなく，地域住民として行動を起こしていくことの必要性を学んでいた。

その結果を表２に示す。以下，カテゴリーを【】，サブカテゴリーを≪≫，代表的なコードを「斜字」，研究者による補足を（　）で示す。

①日常の中で人を知り人がつながることで助け合える力

専攻科は，共生社会の実現のためには，まず，日々の暮らしの中で≪地域で暮らす人々を知ることで何かのときに助け合える基盤をつくる≫ことが必要であると感じていた。そのため，≪日々のあいさつなど日常の小さなことからつながりを築く≫ことや，≪住民同士の交流や本人発信ができる場でお互いが知り合える≫機会をつくることにより，人と人とのつながりを作っていくことが大切であることを導き出していた。そして，このつながりを深め，≪お互い様の関係のなかで相互に尊重し合い安心して助け合える≫ことを目指していくことが大事であると学んでいた。

「地域の人と顔見知りになることで，困っている人に対して声をかけやすい環境となる」

「近隣の人と交流関係がないと何かあった時に助け船が出せず，安心して生活することにはつながりにくいと感じた」

「挨拶をしたり，ゴミ出しの際に声をかけたり

表２．地域づくりに関するグループワークで得られた学び：専攻科

カテゴリー	サブカテゴリー
日常の中で人を知り人がつながることで助け合える力	地域で暮らす人々を知ることで何かのときに助け合える基盤のある地域
	日々のあいさつなど日常の小さなことからつながりを築く地域
	住民同士の交流や本人発信ができる場でお互いが知り合える地域
	お互い様の関係のなかで相互に尊重し合い安心して助け合える地域
見守りや社会資源による支えで共に生きる体制の構築	本人の孤立を防ぎピアサポートによる精神的支えが得られる地域
	ノーマライゼーションの意識を高めて制度の充実とバリアフリー化を促進する地域
	地域のネットワークを形成し地域住民と関係機関が協働して見守りができる地域
認知症でもありのままで暮らせる周囲の環境の整備	こどもたちへの普及啓発によりみんなが認知症を知っている環境のある地域
	認知症に関する知識の普及啓発により認知症の人が当たり前に暮らせる地域
	偏見をなくし本人が安心して認知症だと言える地域
本人や家族のために役に立ちたいという思いの芽生え	周囲に関心を向け勇気をもって積極的に声をかけたいという気持ちの高まり
	普段の生活の中での心掛けや何か行動を起こそうとする意識の高まり

とつながりを持つことを住民一人一人が心掛けていくことが大切である」

「地域ですれ違う人々への挨拶や，困っていそうな人がいれば声をかけるなど小さなことを意識して取り組む」

「日常的にコミュニケーションを図ることで地域住民の変化に気づいたり，不安を軽減したりすることにつながる」

「地域住民や当事者双方に支援していくことで，いつかはお互いが関わることのできるきっかけづくりになると考えた」

②見守りや社会資源による支えで共に生きる体制の構築

専攻科は，地域で安心して暮らすことができるためには，地域の中で≪本人の孤立を防ぎピアサポートによる精神的支えが得られる≫仕組みがあることが必要であると考えていた。また，地域社会全体において≪ノーマライゼーションの意識を高めて制度の充実とバリアフリー化を促進する≫ことが求められると感じていた。このような社会のシステムと共に，≪地域のネットワークを形成し地域住民と関係機関が協働して見守りができる≫体制が身近な場所で必要であることを学び取っていた。

「当事者同士で集まり，交流できる場を創ることも必要だと感じた」

「同じ疾患を抱えているもの同士のつながりは，先の見えない不安の解消につながったり，しんどさを共感できたりする」

「外出介助や手話通訳など障がいのある人に対するボランティア活動の推進も大事になってくると考えた」

「高齢者や障害を持つ人も制限を受けることなく，生活を送るために必要となる活動の妨げになるものを減らす必要がある」

「看護師や保健師，養護教諭になった場合は地域に目を向け多職種連携や協働していくことが重要になるのではないかと考えた」

「住民同士のつながりのみではなく，公的な機関も一丸となって連携し地域住民を見守っていくことが大切である」

③認知症でもありのままで暮らせる周囲の環境の整備

専攻科は，共生社会の実現のために必要なこととして，≪こどもたちへの普及啓発によりみんなが認知症を知っている環境がある≫ことが挙げられた。そして，全年代を通して継続した≪認知症に関する知識の普及啓発により認知症の人が当たり前に暮らせる≫環境をつくることが必要であると考えていた。これらの取り組みによって，周囲の認知症に対する理解が深まることにより，≪偏見をなくし本人が安心して認知症だと言える≫ことが地域で共に暮らすことができるために必要であることを学んでいた。

「義務教育過程や職場での知識の普及など，みんなが知っている環境をめざすことが大切であると考える」

「若年性認知症に対しての知識の普及や理解していただける方が一人増えただけでも，住みやすい環境を作る一歩になる」

「知識があることで周りに目をむけ，困っている人を助けることができたり，偏見がなくなったりする」

「周囲の理解によって，支援体制の構築促進や，障害を抱える人が自身の障害について話すことが出来るようになる」

「偏見を無くすためには知識の普及啓発や，若年性認知症の方やその家族について他人事ではなく，みんなに知ってもらうことが大切になる」

④本人や家族のために役に立ちたいという思いの芽生え

専攻科は，本人から周囲の人からの声かけで救われる人がいると聞いたことをきっかけに，グループで話し合うことで≪周囲に関心を向け勇気をもって積極的に声をかけたいという気持ちの高

まり≫が生じていた。また，≪普段の生活の中での心掛けや何か行動を起こそうとする意識の高まり≫によって，本人や家族のために地域の中で自分にできることを考えることができていた。

「周囲に必ずいる困り事を抱えた人々に関心を持とうとする気持ちや，声をかける勇気が必要だと考えた」

「地域で困っている人を見かけたら，自分から積極的に声をかけて自分にできることを探したいと思うことができた」

「日常生活の中でアンテナを張って，気になると感じたら声を掛けるように，意識を変えなければと考えさせられた」

「自分たちが認知症の方と向き合い，思いを多くの人に伝えていけるようにしていきたい」

「地域で生活していく中で，認知症カフェや認知症サポーター養成など身近なところへ関心を持って関わっていきたい」

⑵　看護学科１年の学びの内容（表３）

誰もが安心して共に生きることができる地域づくりをテーマに，異学年でグループワークを実施した結果，看護学科１年では，５つのカテゴリーと12のサブカテゴリーが抽出された。

若年性認知症の方が安心して暮らせる地域づくりに関するグループワークにおいて，看護学科１年は,【日常からの地域の結びつき】が必要であり，それによって【相互理解が深まる社会】となることが共生社会の実現に不可欠なことであると学んでいた。また，若年性認知症の方が【自分らしく生きることの尊重】を保証されつつ,【見守りと支えで地域生活の継続】が行えることが必要であることを学んでいた。そして，これらの学びを通して，誰もが安心して暮らすことができる地域を作るための【行動に向けた気持ちの揺れ動き】が生じていたことがわかった。

その結果を表３に示す。

①日常からの地域の結びつき

看護学科１年は，共生社会の実現に向けて，地域社会の希薄化という地域のもつ課題を捉え，≪日常の挨拶を通してお互いを知り地域のつながりをつくる≫ことの必要性を感じていた。また，日常のつながりだけでなく，≪安心できる世代を超えた交流の場で地域の絆を強化する≫ことによって，≪お互いさまで安心して助けを求めあうことができる関係性がある≫地域を作ることが必要であることを学んでいた。

表３．地域づくりに関するグループワークでの学び：看護学科１年

カテゴリー	サブカテゴリー
日常からの地域の結びつき	日常の挨拶を通してお互いを知り地域のつながりをつくる
	安心できる世代を超えた交流の場で地域の絆を強化する
	お互いさまで安心して助けを求めあうことができる関係性がある
相互理解が深まる社会	こどもの頃から本人と交流を深め体験の中で理解を深める
	交流の場や普及啓発を通して認知症に対する正しい知識を身につける
	差別や偏見による不安を取り除き認知症の人が認知症と言える社会を目指す
自分らしく生きることの尊重	本人の意思決定とできることを支え相互に尊重し合って共に生きる
	誰もが生きがいを持ち社会の中で役割を発揮できる環境と制度が整えられている
見守りと支えで地域生活の継続	身近な家族や同じ体験をした仲間からの精神的な支えが得られる
	日常生活のサポートや地域全体で見守る体制により本人の暮らしを支える
行動に向けた気持ちの揺れ動き	地域に目を向け日常の些細な行動から一歩踏み出そうと意識が高まる
	地域の理想の姿の実現に向けての方策と現実のはざ間で困難さを実感する

「希薄になっている交流関係を改善するために，あいさつや声掛けから顔見知りになることで日常的に孤立感や疎外感の緩和につながると考えた」

「生きることを楽しんだり，安心して地域で生活していくためには，地域とのつながりが大切だと考えた」

「普段から地域の人と積極的につながりを持つようにすることで，いざという時の関わり方が分かるようになる」

「安心できる地域にするには一人一人が地域との交流に積極的に参加して，居心地がいい，安心できる人たちばかりだと思ってもらえるような地域づくりをしたらいいと考えた」

「人が大勢集まる場所では，個人の困り事や地域の課題など多くの情報を知ることができ，地域でどのような支援が必要かを皆で考えることのできる良い機会にもなると思った」

「個人の問題を決して他人事と捉えるのではなく，地域の問題として捉えることができるようになれば，住民が主体となって問題解決に向けた取り組みができるようになるのではないかと考えた」

「病気の有り無しに関わらず，困っている人がいたら声をかけ助けるなど，支え合って生活をすることでみんなが安心して過ごせると思った」

②相互理解が深まる社会

看護学科１年は，人と人としてお互いにふれあうことができる機会を作るなど，≪こどもの頃から本人と交流を深め体験の中で理解を深める≫ことが必要であると感じていた。また，≪交流の場や普及啓発を通して認知症に対する正しい知識を身につける≫ことで，若年性認知症に対する周囲の理解を得ることが大事だと考えていた。そして，周囲の人々がこのように体験を得て，正しい知識を習得することで，≪差別や偏見による不安を取り除き認知症の人が認知症と言える社会を目指す≫ことが共生社会の実現のためには不可欠であると学んでいた。

「偏見をなくすためにも小学校高学年ごろから高齢者と話す場を作るなどして幼いころから知識を増やすことも大切だと思った」

「若年性認知症について正しい知識を得る努力をし，正しい知識を学び，誤った偏見や差別を無くしていくことが必要」

「SNSなどを活用し病気についての偏見などをなくし，みんなが平等に暮らせる社会をつくれたらいいなと思った」

「当事者の話を聞くことで，認知症の理解が深まり，認知症に対する差別や偏見がなくなると思う」

「偏見や差別がなくなれば認知症ということを隠したりせずにみんなが人に頼ることができるような街になると考えた」

「教育を受けた子ども達が，家に帰って家族に話すなど，病気や障がいの差別，偏見が存在しないことが当たり前な社会になってほしい」

③自分らしく生きることの尊重

看護学科１年は，若年性認知症の症状やできないことだけに目を向けるのではなく，≪本人の意思決定とできることを支え相互に尊重し合って共に生きる≫ことの大切さを学んでいた。また，若年性認知症の人に限らず，≪誰もが生きがいを持ち社会の中で役割を発揮できる環境と制度が整えられている≫ことが地域で暮らすうえで必要なことであると学んでいた。

「病気を持っていてもできるかできないかの判断は本人がすることであり，私たちが決めることではないと感じる」

「さまざまな個性や特性を持つ人達が暮らす地域で，誰もが安心して地域で生活をしていくためには，お互いのことを理解し尊重する姿勢が求められる」

「まず自分がその人の立場になった時，自分の暮らす街がどんなだったら暮らしやすいのか，今の街はどういうところが不便なのかをまず把握することが大事だ」

「楽しめるものがあったり，自分は誰かの役に立てていると思うと，自然とそれはその人の生きがいになると思う」

④見守りと支えで地域生活の継続

看護学科１年は，本人にとって≪身近な家族や同じ体験をした仲間からの精神的な支えが得られる≫ことが生きる支えや活動の源になることを学び取っていた。また，家族だけでなく，≪日常生活のサポートや地域全体で見守る体制により本人の暮らしを支える≫ことが地域で生活をするためには不可欠であると学んでいた。

「家族の誰かが認知症とわかった場合，一人で抱え込まず家族で話し合いその人の苦しみを分かち合えて支えていくことも大事だと考える」

「若年性認知症を持つ人同士が心の中の不安を相談できる場面があることで，気持ちが共感しあうことができる」

「同じ病気や似た病気の当事者が集まり，社会と交流する場を作ることが必要であり，それにより生きやすく，生活しやすい環境ができると考えた」

「介護，医療，民間支援サービスなどでの支援を受け，地域だけではない，大きな輪でのサポートや見守りが重要だと考える」

⑤行動に向けた気持ちの揺れ動き

看護学科１年は，本人発信とグループワークが自分たちにできることを考えるきっかけになり，≪地域に目を向け日常の些細な行動から一歩踏み出そうと意識が高まる≫ことがわかった。一方で，話し合いの中で思うようにはいかない現実に直面することで，≪地域の理想の姿の実現に向けての方策と現実のはざ間で困難さを実感する≫体験にもなっていた。

「道端で苦しそうな人や不安そうにしている人，夜に徘徊している高齢者がいた場合は自分から声を掛けることで助かる命があると考えた」

「病気を持っている方だから声をかけるとかではなく，道に迷ってしまっている方や親とはぐれてしまった子どもなどにも積極的に声をかけて助けていきたいと考えた」

「将来看護師になる身として，私も誰かの助けになるならば恥ずかしいとかめんどくさいとかそういった感情を捨てて，１歩でも前に進んでみようかなと思った」

「地域でできることを人に言う前に自分が始めてから親，近くの知り合い，地域の人と連鎖していけるようにしたい」

「実際に誰もが安心して地域で生活ができるために必要なことを考えてみて，とても難しいことだなと改めてわかった」

２）異学年によるグループワークでの学び

⑴　専攻科の学びの内容（表４）

本人発信による講義後に実施した異学年でのグループワークを通して得られた学びとして，専攻科は４つのカテゴリーと13のサブカテゴリーが抽出された。

専攻科は，看護学科１年と共にグループワークをする体験を通して，同学年ではなく異学年が話し合うことで【異学年ならではの学びを得て視野が広がる体験】となっていた。また，専攻科は先輩として後輩の意見を引き出しながらグループワークを進行していく立場にあることを自覚し，積極的に自分ができる役割を担うことで，【話し合いの過程を通して成長と課題の認識】ができていた。それと共に，【主体的に役割を担い貢献できた自信】を得ていた。この体験による学びから，専攻科はこれから社会に出て専門職者として働くうえで，同じような場面があることを想定し，その場で今回の学びを生かしていけるよう【専門職として成長していく意欲の高まり】が生じていたことがわかった。

その結果を表４に示す。

表４．異学年交流による学び：専攻科

カテゴリー	サブカテゴリー
主体的に役割を担い貢献できた自信	初めての異学年による話し合いに際して不安がありながらも実践できた
	先輩としてみんなが発言しやすい雰囲気づくりに配慮する
	グループメンバーとして自分ができる役割を担い貢献できた
異学年ならではの学びを得て視野が広がる体験	看護職者として根本の考え方は同じだと実感する
	後輩の積極的に話し合いに参加する姿から刺激をもらう
	看護の知識量が少ない中でも意見をもっていることに気づく
	異学年による共同作業の中で新しい視点に気づかされる
	後輩の地域住民の視点に近い実体験を通した意見から学びを得る
	意見を共有し話し合うことで視野が広がる体験をする
話し合いの過程を通して自身の成長と課題の認識	話し合いの中で後輩と自分たちの考え方の違いを認識する
	ディスカッションを通してできることを自覚し自身の成長に気づく
	リーダーシップを発揮する上での自身の課題への気づき
専門職として成長していこうとする意欲の高まり	今後の多職種との協働や活動に今回の学びを生かす意欲をもつ

①主体的に役割を担い貢献できた自信

専攻科はグループワークを通して，≪先輩としてみんなが発言しやすい雰囲気づくりに配慮する≫ことで，≪初めての異学年による話し合いに際して不安がありながらも実践できた≫り，≪グループメンバーとして自分ができる役割を担い貢献できた≫りしたことで，達成感を感じていることがわかった。

「１年生が固くならずに意見を交換し合える雰囲気や関わりを考えて行動するといった過程が自身の学びに繋がった」

「自ら発言することができていない人にはこちらから声をかけ全員の意見を聴けるように努めた」

「自分の役割として，グループ全体に会話を振ったり，意見を言いやすくなるように補助したり，助言したりなどを行った」

「グループメンバーがそれぞれ役割をもつことができるように気を配りながら行えた」

「専攻科生を中心に出た意見をまとめ，さらにそのまとめた内容もグループ内でしっかりと共有することができた」

「グループでは積極的に話し合いに参加する，自分の考えを伝える，意見を共有することの大切さを改めて学んだ」

②異学年ならではの学びを得て視野が広がる体験

専攻科はグループワークを通して，看護学科１年に対して，看護を学んできた年数が異なっていても，≪看護職者として根本の考え方は同じだと実感する≫ことができていた。また，共通のテーマで共に話し合うことで，≪看護の知識量が少ない中でも意見をもっていることに気づく≫と同時に，≪後輩の積極的に話し合いに参加する姿から刺激をもらう≫体験となっていた。さらに専攻科にとって，看護学科１年とのグループワークは，≪異学年による共同作業の中で新しい視点に気づかされる≫体験であり，≪後輩の地域住民の視点に近い実体験を通した意見から学びを得る≫ことによって，≪意見を共有し話し合うことで視野が広がる体験をする≫ことにつながっていた。

「専攻科生と看護学科一年生で３年の違いがあるが，同じ看護職を目指しているために基本的な考え方は同じであることに気づいた」

「一人一人が自らの役割を決め，積極的に参加してくれている様子を目にした」

「積極的に発言する一年生の姿をみて，分からないなりにも自分の意見を伝えようとする努力の必要性を学んだ」

「後輩（看護学科１年）に意見を聞くと，最初は沈黙の状況が続いていたがそれぞれ意見を持っていることに気づいた」

「１年生の意見を聞いて，まずは地域の人々が地域に住んでいる人や物について知っていくことが大切だと気付いた」

「人との関わりは，挨拶が基本であるからこそ，１年生の意見に対してとても納得した」

「１年生の実体験から，そこがどう変わったら生活しやすいのかについてグループで考えることができた」

「意見を共有することで自分一人では考えられなかったことが得られ，視野を広げて事柄をみることができた」

「専攻科で勉強していても思いつかないような意見が1年生から挙げられ，学びになった」

③話し合いの過程を通して自身の成長と課題の認識

専攻科は，テーマに対して相互に思いや意見を出し合い，共有していく≪話し合いの中で後輩と自分たちの考え方の違いを認識する≫ことにつながっていた。また，グループ内でリーダーシップやファシリテーション等の役割を発揮することで≪ディスカッションを通してできることを自覚し自身の成長に気づく≫ことや，≪リーダーシップを発揮する上で自身のもつ課題に気づく≫ことができていたことがわかった。

「専攻科生は場を設けるなどの何か新たに開催すると言う考えで，１年生はそれ以前に日頃の関わりの面で考えていた」

「専攻科生は地域に目を向けた授業を日々行っていることもあり，スムーズに意見を言うことはできた」

「１年生は自分が思う率直な意見が多く，シンプルな意見の方が考える幅も広がり，理解しやすいなと思った」

「専攻科の自分達は色々な知識や考え方が身についている分，難しく考えたりしてしまいがちであった」

「主体的に行動することが得意ではなかったが，専攻科生として主体的に行動できる能力が高まっていると感じた」

「リーダーシップを取るうえで，意見を集めるための回し方がわからず，自分自身の課題であると改めて気づいた」

④専門職として成長していこうとする意欲の高まり

専攻科は，看護学科１年という異なる学年とのグループワークという体験を通して，≪今後の多職種との協働や活動に今回の学びを生かす意欲をもつ≫ことにつながっていた。

「専門職として勤めたらいろいろな立場の方と関わることになるため，今からそれを意識して話し合い等ができるようにしたい」

「さまざまな立場の人が話し合う活動を地域の中でも取り入れていく必要があると考えた」

⑵　看護学科１年の学びの内容（表５）

本人発信による講義後に実施した異学年でのグループワークを通して得られた学びとして，看護学科１年は４つのカテゴリーと８つのサブカテゴリーが抽出された。

専攻科とのグループワークを通して，看護学科１年は，【背景の異なるメンバーとのディスカッションにより視野の広がる体験】をしていた。また，先輩である専攻科と共に話し合う時間を共有することは【看護専門職者として目指すべきロールモデルに出会う機会】となり，看護学科１年に【今後の看護学生としての成長に向けての課題と不安】を感じさせる体験となっていたことがわかった。そして，与えられたテーマに対して共に取り組む体験を通して，【メンバーシップの発揮による協働の重要性の理解】につながっていたことがわかった。

その結果を表５に示す。

表５．異学年交流による学び：看護学科１年

カテゴリー	サブカテゴリー
背景の異なるメンバーとのディスカッションにより視野の広がる体験	話し合いの過程を通じて得る価値観の多様性の理解
	自分とは異なる視点の意見から新たな見方を発見する体験をする
看護専門職者として目指すべきロールモデルに出会う機会	高いスキルを発揮する先輩の姿を見て明確化する自身の目指す姿
	交流の中でリーダーシップを発揮する先輩の姿に尊敬の念を抱く
今後の看護学生としての成長に向けての課題と不安	グループの中での自分を振り返り自身の課題に気づく体験をする
	自分とはかけ離れた先輩の姿に不安を感じる
メンバーシップの発揮による協働の重要性の理解	自分の力を引き出してくれた交流の時間に満足感を得る
	グループの中で役割を発揮することで協働の重要性を学ぶ

①背景の異なるメンバーとのディスカッションにより視野の広がる体験

看護学科１年は，看護を学んできたからこその意見や地域住民として身近な立場からの意見など，様々な考え方に触れる機会となり，≪話し合いの過程を通じて価値観の多様性を理解する≫ことができていた。また，自分では考えつかなかった意見を聞くことにより，≪自分とは異なる視点の意見から新たな見方を発見する≫という体験につながっていたことがわかった。

「人それぞれのしてもらいたいこととして欲しくないことがあるということも話しているうちに考えるようになり，今まで考えなかったところまでみんなで共有できて本当に良かった」

「専攻科の方たちがいたことで別の角度からも考えることができた」

「他のメンバーと意見交流など，コミュニケーションを取ることで，自分と似ている意見や違った視点から見ている意見など，自分では見つけることが出来なかった考えを発見する面白さや楽しさを経験することが出来た」

「一年生だけでなく，自分たちとは違う視点を持つ専攻科生の意見も聞くことができてとても勉強になり，将来看護師として働く時のことも考える機会となった」

②看護専門職者として目指すべきロールモデルに出会う機会

看護学科１年は，初対面のメンバーが意見交換しやすいようにファシリテーションをしたり，話しやすい雰囲気を作ったりするなど，≪交流の中でリーダーシップを発揮する先輩の姿に尊敬の念を抱く≫体験をしていた。また，グループ内で先輩の動きを直接見ることで，自身も同じようなことができるように成長したいと感じており，≪高いスキルを発揮する先輩の姿を見て自身の目指す姿が明確になる≫機会となっていたことがわかった。

「専攻科の方たちが原稿もないのに堂々と前で発表したり，グループを引っ張ってくれたりする姿をみてこんなふうになりたいという目標ができた」

「多角的な視点から意見を述べていた専攻科生をみて，自分もこうなりたいと思った」

「専攻科生みたいに人より先に前に出て一人ひとりが意見を言い合えれる環境づくりをし，1人が欠けることなくチーム全体で色んな方法を見つけ出し課題に向けて効率よく丁寧にまとめていくことを目標にしたいと思った」

「専攻科の方と一緒に活動をしてみて専攻科の方たちが積極的に案を出したり質問をしたりまとめたりしてくれてとても頼りに感じた」

「１年生は顔見知りが多いなかで，専攻科生はほとんどの人が初対面であるのに関わらず自己紹介から発表までの30分の時間内でチーム力を高め一人ひとりが意見を言いやすいように気を配る姿にかっこいいと思った」

③今後の看護学生としての成長に向けての課題と不安

看護学科１年は，専攻科との意見交換や共同作業を通じて，専攻科生と自分自身を比較し，≪グループの中での自分を振り返り自身の課題に気づく体験をする≫ことにつながっていた。同時に，自身の課題を自覚したり，今の自分では手の届かない専攻科のもつスキルを目の当たりにしたりし，≪自分とはかけ離れた先輩の姿に不安を感じる≫体験にもなっていたことがわかった。

「頭の中ではわかっていていても，言語化がうまくできずに，グループの方にうまく伝えることが出来なかった」

「自分の意見を出しやすいように専攻科生がとても優しく言ってくれ，自分たちはまだまだだなと感じた」

「専攻科の方たちが原稿もないのに堂々と発表したり，グループを引っ張る姿をみたりして，私も三年後にこんな姿になれるのか不安になった」

④メンバーシップの発揮による協働の重要性の理解

看護学科１年は，グループメンバーの一員として，専攻科に促され，意見を言うことができたり，共同作業では役割を発揮することができたりしたことで，≪自分の力を引き出してくれた交流の時間に満足感を得る≫ことができていた。また，専攻科のリーダーシップにより役割分担をし，≪グループの中で役割を発揮することで協働の重要性を学ぶ≫機会になっていたことがわかった。

「専攻科生が，意見を出しやすい雰囲気づくりをしてくれたおかげで，自分の意見や思っていることを，グループのメンバーに伝えることができた」

「１人が作業をするのではなく，他にも自分が出来ることはあるのではないかなどを探して見つけて行動をすることが出来た」

「他のグループの人にも分かりやすいように発表を行うために，文章以外にイラストを書いたりすると伝わりやすいのかなどをグループ話し合い，１つの発表用紙を完成させることが出来た」

「グループワークを通して，協力することの大切を学ぶことが出来た」

考　察

本研究の結果から，看護学科１年と専攻科という異学年が合同でグループワークを行うことにより，相互に効果がもたらされていることが確認できた。その結果を基に，看護学生が異学年で行うグループワークには，１．多面的な対象理解と地域を思考する力を高め合う機能，２．看護専門職として社会へ貢献する意識を高め合う機能，３．看護専門職者として相互に育ち合う礎としての機能の３つの機能があると考えた。現在，医療は施設完結型から地域完結型へシフトし，地域包括ケアシステムの構築に向け，地域の多様な場所での看護専門職者の活動が期待されている。看護基礎教育においても，地域で活動できる力を養うため，保健師助産師看護師学校養成所指定規則と共に，第５次の看護基礎教育におけるカリキュラム改正が行われ，2022年度入学生から適用されている。この改正では，対象や療養の場の多様化に対応できるよう「在宅看護論」を「地域・在宅看護論」に名称変更し，内容を充実することが掲げられている[8)]。そこで，以下に結果から見えてきた３つの機能をもとに，今後の看護基礎教育について考察する。

１．多面的な対象理解と地域を思考する力を高め合う機能

誰もが安心して共に生きることができる地域づくりに必要なこととして，専攻科は【日常の中で

人を知り人がつながることで助け合える力】を挙げていた。同様に看護学科１年も【日常からの地域の結びつき】により【相互理解が深まる社会】となることが必要であることを学んでいたことがわかった。現在，地域社会の関係性の希薄化により，孤立死や育児不安の増加など，様々な課題が地域の中で浮き彫りになってきている。学生自身も日常生活の中で，人々のつながりの希薄さを実感しており，専攻科と看護学科１年に共通する学びとして「日常」や「つながり」，地域やそこに暮らす人々を「知ること」が挙げられていた。特に「知ること」の必要性を実感した背景には，特別講義により，本人発信による語りを直接聞いた体験が大きかったのではないかと考える。このことは，筆者ら[7]の第１報にもあるように，本人発信から得られた学びとして，学生には本人のリアルな語りから看護学生としての意識の変化がもたらされていることからも推察される。そこで，看護基礎教育の中で，若年性認知症に限らず，様々な健康課題を抱える本人の体験を聴き，その思いに触れ，そこから必要なことを考える機会をもつことが対象理解を深め，看護の役割を見いだしていくために必要であると考えた。

また，学生は，疾病や障害の有無に関わらず，既存の制度やサービスなどによる専門的な支援だけでなく，まずは人と人とのつながりを基盤に，地域の力を高めていくことが必要であることを学びあっていた。今回，その学びの中で専攻科と看護学科１年では自分のできることを考える際に立ち位置が異なっていた。平成25年の保健師活動指針においては，地域特性に応じた健康なまちづくりの推進として，保健師には，ライフサイクルを通じた健康づくりを支援するため，ソーシャルキャピタルを醸成し，関係機関との幅広い連携を図りつつ，社会環境の改善に取り組むことなどが求められている[9]。専攻科は，看護師免許を取得し，さらに保健師養成課程において，保健師に求められる役割を地域のフィールドに出ながら学んでいる。そのため，専攻科は，自分自身が保健師という視点から地域の中に入り込み，人と人とをつないでいく役割が看護専門職者にあるという立ち位置で考えることができているのではないかと考えた。一方で，看護学科１年は生活者という立場で，自身が近隣で挨拶をしたり会釈を交わしたりすることで顔と顔をつなぎ，人々との交流を深めていこうとすることが多く語られていた。これは，専門的知識や経験などの教育課程の進行度により，立ち位置の違いが見られたのではないかと示唆された。

次に，専攻科は【見守りや社会資源による支えで共に生きる体制の構築】や，【認知症でもありのままで暮らせる周囲の環境の整備】が共生社会の実現のために必要であると学んでいたことがわかった。看護学科１年は，【自分らしく生きることの尊重】と共に【見守りと支えで地域生活の継続】を支えていく体制が不可欠であることを学んでいた。どちらにおいても，地域の力を高め，施策との両輪によって，地域の中で安心できる居場所と役割をもつことができるようにしていくことが求められることを学んでいた。このように，表現の違いはあってもグループ内で学びを共有し，意見交換をしたことで，学びの内容はほぼ一致していた。したがって，看護基礎教育の初年度から地域を知り，共生社会の実現に向けた地域づくりについて考える機会をつくっていくことは，地域を思考できる力を養い，地域包括ケアシステムの構築に寄与できる人材を育てることにつながっていくと考える。今回の異学年によるグループワークがそのための１つの契機となっていく可能性が示唆された。

このことから，看護学科１年次から地域に出向いて住民と触れ合い，地域や人々の生活のあり様を体験から知る学習を組み込んでいくことが必要であると考えた。種本らは，「学生が地域を具体的にイメージして，地域診断を進められるように，地区踏査による情報収集を体験させること[10]」が必要であることを述べている。また，清水らは，フィールドワークを取り入れた地域診断演習における学生の学びとして，「２年生後期の学生であるが，グループで行った地域診断であるとはいえ，

情報を収集，分析し，健康課題を抽出している[11]」と述べている。このように，看護学科の低学年であっても，地域に出向いて住民と直接触れ合い活動することによって地域の理解につながり，地域の課題を見いだすことも可能になると考えた。

同時に，知識と経験を積んでいる専攻科と合同で意見交換ができる機会をもつことで，体験してきたことの意味づけができ，より学びを深めることができる可能性が考えられた。米田らは，先輩看護学生参加型の看護技術演習における協同学習への取り組みにおいて，「１年生と４年生という看護実践能力にレベル差がある学年を組み合わせた学習法が，看護技術の理解・習得という課題（問題解決）を達成するために，有効であったと考えられる[12]」と述べている。そのため，地域の視点を学習と体験を通して学んでいる経験のある専攻科と看護学科１年を組み合わせた学習により，より効果的に地域での学びを深めていくことができると考える。

これらのことから，看護学科１年次より地域のフィールドに出て，地域や人々の生活のあり様を体験から学ぶ機会を系統的に位置付けていくこと，そして，その地域での体験を専攻科と共有することで，地域や対象への理解をより深める取り組みを位置づけることが求められると考えた。

２．看護専門職として社会へ貢献する意識を高め合う機能

専攻科はグループワークを通して，【本人や家族のために役に立ちたいという思いの芽生え】の機会となった一方で，看護学科１年は，【行動に向けた気持ちの揺れ動き】が生じていたことがわかった。この行動化に向けた段階の違いは，現在までに獲得した知識と経験の差であると考える。専攻科は地域に出て，住民と直接的にふれあう機会をもっている。さらに，地域づくりの視点で学習を積み重ね，地域の中で住民と共に自分たちに何ができるのかを考える経験を有している。このことから，実際に地域の中で何ができるのかを考える際には，実行可能かつ具体的な内容が思考できることで，行動化につながっていきやすいのではないかと考えた。清水は，「地区踏査や地域住民へのインタビューは，地域の理解や地域をみる視点を養うだけでなく，地域を知るという過程を通して地域への興味・関心が引き出され，それが学習意欲をもたらし，ひいては学習成果にもつながるものと思われる[11]」と述べている。このように，地域診断という地域の課題を見いだし，課題解決のための方策を検討するためには，地域に出向く経験が不可欠であると言える。フィールドに出て，地域の実際を知ることが実践可能な対策を導き出し，さらには地域への関心や愛着をもたらし，社会に貢献するための行動化につながっていくと示唆された。

一方で，看護学科１年は地域に出て活動する経験が現在の看護基礎教育の中では少ないことから，地域の中で自分たちにできることを考える際に，現実と照らし合わせて躊躇したり，困難さを感じたりすることにつながってしまったのではないかと考えた。このことは，行動化に至るプロセスの中で，今の自分の体験や知識の範疇でしか考えられないことで生じた困難感であったと考察する。新村ら[13]は，「看護学生の気づき」を概念分析し，「対象となる現象ならびに自己の内面に触れる経験を通じて，感情の変化を自覚すること，既知との対比から違いを見つけ出すことである。これらは対象と自己への理解を深め，看護学生としての自己や行動に能動的な変化をもたらす」と定義づけている。また，気づきの循環を促す意図的な仕掛けが理解の深化や新たな気づきの促進等に不可欠であることを示唆している。このことから，看護学科１年が感じた「気持ちの揺れ動き」は，専攻科と同じテーマで共に話し合い，意見を共有することによって生まれた効果であり，行動化に向けたプロセスの中での気づきの段階にあたるのではないかと言える。つまり，本人の生の声や専攻科とのグループワークを通して，看護学科１年は看護専門職者には，社会に貢献する役割があることに気づく。そして何か自分にできることをしたいという思いと行動化への難しさの間で揺

れ動く経験をする。その気づきの段階を経て，さらに専攻科との意見交換や地域での活動の体験を通して，社会へ貢献しようという意識とこれならできるという自信を高めていくことにより，行動化につながっていくのではないかと考えた。

このことから，授業の中で本人の声を聴き，地域で暮らす人々の生の声を聞きながら，看護専門職者に求められる社会貢献に向けた意識を高めていくことを意図的に促していくことが今後の地域・在宅看護を教授していくうえで不可欠な要素になるのではないかと考えた。これは，２年次，３年次と専攻科の交流では，得てきた知識と体験の違いにより，また異なった効果を得ることが期待される。このことから，異学年による意見交換は，看護専門職者には，地域に根差した活動の中で，社会に貢献していく使命があることを相互に学び合い，その意識を高めていくことが可能であると考えた。そこで，このような過程を辿ることができる授業プログラムの開発を推進していくことが今後の課題である。

３．看護専門職者として相互に育ち合う礎としての機能

本研究の結果から，本人発信の講義をもとに異学年でのグループワークを実施することで，看護専門職者としての成長につながる機会となっていることがわかった。星らは，地域包括ケアシステムに貢献できる看護職に必要なコンピテンシーとして，「看護職は『地域包括ケアにおける看護職としての役割自覚』を持って，『看護職同士の連携』や『人材育成』をしながら，『アセスメント』を行い，特に，医療の場から生活の場への『合意形成』『ケアマネジメントと移行支援』や『看取り』『認知症ケア』の場での『リーダーシップ』をとることを期待されると考える[14]」と述べている。そこで，地域包括ケアシステムの構築に寄与できる看護専門職者を育成するため，今回，本研究の結果から確認できた異学年によるグループワークを通しての成長の過程として，視野の広がりと自己効力感，協働の３つの視点から以下に述べる。

１）視野の広がりによる思考の深まり

看護学科１年にとってグループワークは【背景の異なるメンバーとのディスカッションにより視野の広がる体験】であり，専攻科にとっては【異学年ならではの学びを得て視野が広がる体験】となっていたことがわかった。看護学科１年は，自分たちでは考えもつかない内容が経験や専門的知識を習得してきた専攻科から聞くことができ，≪自分とは異なる視点の意見から新たな見方を発見する≫ことにつながっていた。この体験がグループワークの満足度や学ぶ喜び，そして専攻科に対する尊敬の念となっていたのではないかと推察される。専攻科は，看護師免許の取得後に保健師教育課程で学びを深めており，修得した知識や経験の違いから看護学科１年とは違った視点からの意見交換が可能になったと考える。一方で専攻科にとっても，≪後輩の積極的に話し合いに参加する姿から刺激をもらう≫ことや，≪後輩の地域住民の視点に近い実体験を通した意見から学びを得る≫ことができていた。より生活者に近い視点からの看護学科１年の意見は，専門的知識を習得していく中で専攻科が忘れかけていた住民目線の原点に，再び気づかされる体験であり，≪異学年による共同作業の中で新しい視点に気づかされる≫ことによって，学びが深まっていた。このようにグループワークは，双方にとって，お互いから学ぶことができる機会になっていたと考える。

津田は，「協働学習の効果として思考が深まったことが多くの学生から指摘されたが，これは仲間との意見交換を通してテーマを多角的に眺め，自分の問題として捉えること（personalization）が可能になり，理解が深まったことによる[15]」と述べている。このことから，経験や有する知識の異なる異学年で意見交換をすることは，相互に効果をもたらすものであると言える。専攻科は，地域の生活に軸足を置く看護学科１年の発言から初心にもどり，生活者として考えることを学び，看護学科１年は看護専門職者として地域づくりや社会貢献に寄与する役割があることを学ぶことにつながる。そのため，相互に看護専門職者として育

ちあうことができる専攻科と看護学科１年の交流のためのプログラムを検討し，看護基礎教育の教育課程の中に位置付けていくことが求められる。

２）自己効力感の高まり

異学年でのグループワークは，看護学科１年にとっては，専攻科という【看護専門職者として目指すべきロールモデルに出会う機会】となっていたことがわかった。さらに，【今後の看護学生としての成長に向けての課題と不安】を感じる機会となっていた。グループワークにおいて，専攻科は看護学科１年の意見を引き出し，話しやすい雰囲気を作ってグループを運営したり，作業場面では役割分担を指示したり，発表時のプレゼンテーションを積極的に担当するなど，場面場面でリーダーシップを発揮していた。このような姿を間近で見る体験と発言の苦手さを乗り越えることができるように意見を引き出してくれた専攻科の姿に，尊敬の念とあこがれを抱いていた。このことは，身近な看護専門職者のロールモデルとして，看護学科１年が専攻科を認識することにつながったのではないかと考える。

また，専攻科は，【話し合いの過程を通して成長と課題の認識】をしていた。これは，グループワークのプロセスの中で，看護学科１年の姿に３年前の自分の姿を重ね，グループの運営やプレゼンテーションが以前と比較して，できるようになっていることが実感できたからではないかと考えた。さらに，先輩としてプレッシャーを感じながらも，【主体的に役割を担い貢献できた自信】を得ていたこともわかった。このことから，異学年でのグループワークは専攻科にとっては，出来ることが増え成長している自分を実感でき，やってできたという成功体験にもなり，自己効力感を高めるように作用したと考える。また，今回は成功体験だけでなく，上手くできなかった体験からも学びを得ていたことがわかった。専攻科は，グループ運営に困難さを感じながらも看護学科１年と対話を続けることで，≪リーダーシップを発揮する上で自身のもつ課題に気づく≫ことができていた。この課題への気づきから，次はどうあるべきかを考えたり，どうすればよかったかを振り返ったりしており，より成長していけるための学びの機会としていた。この失敗から学ぶ体験も自己効力感に影響を与えたのではないかと考える。

百瀬らは，患者との関わりにおける看護学生の自己効力感の研究において，「学生自身の行ったケアの達成感や教員から認められたと認識すること，学生同士で励まし合うことが関連していることが示唆された[16]」と述べている。このことから，専攻科をペアとしてグループに配置し，助け合いながらグループ運営を遂行できたことも自己効力感の獲得につながったのではないかと考えた。そして，より自己効力感を高めていくためには，教員からのフィードバックも効果的であることから，教員には意図的に学生と対話していくことが求められると考えた。

さらに，看護学科１年も，グループワークにおいて自分の意見が言えた体験による満足感を得ていたことがわかった。自身の考えを言葉にして伝えることができ，それが周囲に受け入れられる体験を通して，自己効力感を高めることにつながっていたのではないかと考えた。吉田ら[17]は協同学習によって大学生のディスカッションスキルが向上していたことを示している。看護専門職者にとって，相手を尊重しながらも自己の意見を伝えたり，話し合いをしながら折り合いをつける力を身につけたりしていくことが求められる。このことから，異学年によるグループワークは，対話によるディスカッションスキルや自己効力感など，看護専門職者に必要な能力を獲得するための基盤づくりに活用できると考えた。

３）協働のための基盤形成

異学年によるグループワークを実施することにより，看護学科１年は【メンバーシップの発揮による協働の重要性の理解】につながり，専攻科は【専門職として成長していく意欲の高まり】が生じていたことがわかった。特に専攻科は，保健師養成課程において，状況に応じたリーダーシップ

の発揮や，住民主体を基盤として人々と協働して活動することが求められていることを学んでいる。そのため，今回のグループワークでの経験を生かし，今後の活動につなげていこうという意識が高まっていると考えた。また，多職種との連携にあたっては相互の役割の理解や顔の見える関係をつくるためにはコミュニケーション力を身につけていく必要がある。日々の関わりや地域診断における住民との関係構築にあたってもコミュニケーション力は欠かせないものである。さらに，平野ら[18]は政策形成が必要な保健師基礎教育には，基盤となるコミュニケーション能力が重要であることを示している。今回のグループワークを通して，特に専攻科は相手の意見を引き出す力や発言を促す声かけや雰囲気づくりなどリーダーシップやコミュニケーション力の成長を実感していた。専攻科は，政策形成能力を養っていくカリキュラムの中で，自身が身につけてきた能力を発揮できる体験となり，それをレポートの中で振り返りをすることで，成長を自覚することができたのではないかと考える。この経験がより成長していこうとする意欲につながっているのではないかと考えた。そのため，異学年によるグループワークでファシリテーションの役割を担う経験ができる機会を教育課程の中に位置づけながら，それだけでなく，実際に行った体験を言語化したり，文章にまとめる作業を通して，考えることを行っていくことが必要であると考えた。

看護学科１年は，専攻科との共同作業を通じて，チームの一員として自身の役割を発揮する体験をし，協働することの必要性を学び取っていたことがわかった。前田らは，「協同作業の認識を肯定的に変化させることは，チームで仕事をする看護職にとって有用なことである[19]」や，「異学年交流授業を経験することで，１年生は，身近な先輩からGWや看護の学習に関する助言を受け，自分達の今後の学習向上への課題を明確化できたと感じていることが明らかになった。また，２年生は助言の難しさを感じながらも助言する立場になることで，上級生としての自覚や社会性について考えるなど学びを深化させていることが確認できた[19]」と述べている。このことから，看護学科１年次より，グループワークや異学年によるグループワークの機会を設け，協働作業の中で連携の必要性と協働のあり方を学び，連携を図っていく方法を身につけて行くことが求められると考えた。

これらのことから，異学年による合同授業は，専攻科と看護学科１年の双方に看護専門職者としての学びと成長をもたらす可能性が示唆された。

結　論

若年性認知症の本人発信による語りを聞き，異学年でグループワークをした結果，学生が得ることができた学びとして以下の結論が示された。

１．専攻科は，共生社会を実現するための地域づくりに必要なこととして，【日常の中で人を知り人がつながることで助け合える力】を挙げていた。同様に看護学科１年も【日常からの地域の結びつき】により【相互理解が深まる社会】となることが必要であることを学んでいたことがわかった。

２．異学年によるグループワークを通して，専攻科は【本人や家族のために役に立ちたいという思いの芽生え】の機会となった一方で，看護学科１年は，何かをしたいと思う気持ちと共に【行動に向けた気持ちの揺れ動き】が生じていたことがわかった。

３．異学年でのグループワークは，専攻科と看護学科１年の双方にとって視野の広がる体験につながっていたことから，相互に看護専門職者として育ちあう機会になると考えた。

４．異学年でのグループワークは，看護学科１年にとっては，【看護専門職者として目指すべきロールモデルに出会う機会】となると共に，【今後の看護学生としての成長に向けての課題と不安】を感じる機会となり，専攻科にとっては自身の成長を実感できる機会となっていたことがわかった。

５．異学年でのグループワークを通して，ディス

カッションスキルや自己効力感を高めることにつながることから，グループワークは看護専門職者に必要な能力を獲得していくための基盤づくりとして活用できると考えた。

6．グループワーク内での異学年による協働作業を通して，看護学科１年は連携の必要性と協働のあり方を学び，専攻科はリーダーシップやコミュニケーション力を発揮できる体験をすることでより専門職として成長していこうとする意欲が高まっていたことがわかった。

7．地域包括ケアシステムの構築に寄与できる看護専門職者を養成するためには，看護学科１年次から地域に出て地域や生活のあり様を学ぶ機会と異学年によるグループワークを導入したプログラムを開発し，看護基礎教育の中に系統的に位置付けていくことが求められる。

本研究の限界と今後の課題

本研究により，若年性認知症の本人発信から得られた学生の学びの中でも，異学年によるグループワークを行うことでの効果を明らかにすることができた。しかし，受講後のレポートからの分析であるため，学生の主観による効果であることと，特定の看護基礎教育機関における分析であることが本研究における限界である。今後は，地域に根ざし，社会に貢献することができる看護専門職者を養成するために，本研究の結果を基に看護基礎教育のカリキュラムの見直しやプログラムの開発を行い，実施した結果を評価していくことで，現代の学生の特徴や社会背景に合わせて，より効果的な教育の実践を行うことにつなげていくことが課題である。

謝　辞

本研究にあたり，ご協力をいただきました学生の皆様方に感謝申し上げます。また，本講義の実施にあたり，特別講義をお引き受けいただき，学生に貴重な学びの時間をいただきましたご本人様とそのご家族，支援者の方に心より厚く御礼を申し上げます。

利益相反

本研究に関して，開示すべき利益相反はありません。

引用文献（References）

1）厚生労働省：認知症施策推進大綱. https://www.mhlw.go.jp/content/000522832.pdf（閲覧日：2022年５月28日）

2）厚生労働省：若年性認知症実態調査結果概要. https://www.mhlw.go.jp/content/12300000/000706870.pdf（閲覧日：2022年５月28日）

3）齊藤千晶，小長谷陽子．若年性認知症の人と家族への支援に焦点を当てた認知症カフェの実態調査.*日本認知症ケア学会誌*.2019，18巻，２号，P.534-544.

4）地方独立行政法人東京都健康長寿医療センター（2019）：若年性認知症の生活実態に関する調査報告書. https://www.fukushihoken. met ro.tokyo.lg.jp/zaishien/ninchishou_navi/torikumi/chousa/pdf/gaiyouban0201.pdf（閲覧日：2020年５月28日）

5）中畑ひとみ，門間晶子，尾﨑伊都子．若年性認知症がある人々が社会参加することの意味：参与観察および当事者と支援者への面接調査の分析から.*日本看護研究学会雑誌*.2022，44巻，５号，P.735-747.

6）増谷順子．地域で暮らす若年性認知症者へのボランティアを通じた看護大学生に対する教育実践の検討．*老年看護学*．2017，21巻，２号，p .67-74.

7）大西昭子，廣末ゆか，坂本結，市川成美．若年性認知症の本人発信から得られた学生の学び（第１報）．*高知学園大学・高知学園短期大学紀要*．2024，第54号，P.55-71.

8）厚生労働省：看護基礎教育検討会報告書．令和元年10月15日，https://www.mhlw.go.jp/content/10805000/000557411.pdf（閲覧日：2024年９月20日）

9）厚生労働省：地域における保健師の活動につ

いて．
https://www.mhlw.go.jp/web/t_doc?dataId＝00tb9310&dataType＝1&pageNo＝1（閲覧日：2024年９月20日）
10）種本香，原田小夜，安孫子尚子，大籠広恵．地域診断演習における学生の学びと教授方法の検討．*聖泉看護学研究*．2015．４巻，P.55-66.
11）清水美代子，永井道子．フィールドワークを取り入れた地域診断演習における学生の学び．*日本赤十字豊田看護大学紀要*．2015，10巻，１号，P.123-134.
12）米田照美，伊丹君和，松宮愛，中西佳子，西久保奈央子．先輩看護学生参加型の看護技術演習における協同学習への取り組み．*人間看護学研究*．2012，10，P.43-49.
13）新村洋未，佐藤政枝．「看護学生の気づき」の概念分析．*日本看護研究学会雑誌*．2022，45巻，１号，P.59-70.
14）星美鈴，佐々木晶世，杉本健太郎他．地域包括ケアシステムに貢献できる看護職に必要なコンピテンシー．*日本看護管理学会誌*．2022，26，１，P.150-158.
15）津田ひろみ．大学授業における協働学習の効果の検証－自律的な学習者の育成をめざして－，*明治大学教職課程年報*．2016，38，P.133-143.
16）百瀬由美子，山崎章恵，阪口しげ子．患者との関わりにおける看護学生の自己効力感（Ⅱ）－基礎看護実習前後の比較と自己効力感を高める要因－．*信州大学医療技術短期大学部紀要*．1998，第24巻，P.71-79.
17）吉田佐治子，梅原聡．大学生の協同学習における態度及びスキルの変化－グループワークに対する不安と協同への志向性についての一考察－．*摂南大学教育学研究*．2023，第19号．P.9-21.
18）平野美千代，佐伯和子，上田泉，本田光．行政機関の保健師に求められる政策に関する能力と必要な保健師基礎教育の内容　市町村に勤務する保健師管理者への面接調査から．*日本公衆衛生雑誌*．2012，59巻，12号，P.871-878.
19）前田由紀子，石田佳奈子，梶原江美，岩本テルヨ．看護系大学における異学年交流授業の教育効果に関する検討―基礎学習演習ゼミにおける課題解決型学習を通して―．*西南女学院大学紀要*．2014，18巻，P.23-31.

受付日：令和６年10月17日
受理日：令和７年１月16日

Bulletin of Kochi Gakuen University / Kochi Gakuen College, No. 55(2025) pp.15-34

Report Paper

What Students Learned from Listening to Patients with Premature Senility. (Report 2)

-Based on Group Work with Students in Different Grades-

Akiko OONISHI[1*], Yuka HIROSUE[1], Yui SAKAMOTO[2], Narumi ICHIKAWA[1]

Abstract: This study was performed to examine what students learned from the experience of listening to patients with premature senility and participating in successive group work with students from different grades. The participants were students in the School of Nursing and the Postgraduate Course of Nursing, Junior College A, who agreed to participate in the study. The reports provided after the lecture were analyzed both qualitatively and inductively. It was found that participating in group work with students from different grades broadened their perspectives. In particular, students in the postgraduate course could "recognize their own growth and current problems through discussions," and "have a higher motivation to become a professional nurse." For students in the first grade of the school of nursing, it was an "opportunity to meet a role model that a professional nurse should be able to emulate" and an "opportunity to understand the importance of cooperative work based on membership." This suggests that such group work by students in different grades is important for helping students understand their growth, goals, and current challenges, while enhancing their consciousness as professional nurses.

Key Words: premature senility, narrative, learn, different grades, group work

[1] Kochi Gakuen College, Advanced Course in Community Health Nursing, *Email: aoonishi@kochi-gu.ac.jp

[2] Formerly Kochi Gakuen College, Department of Nursing