

実践報告

協同学習を用いた授業実践における学生の反応

Student Reactions After Applying Cooperative Learning in Nursing Education

北村敦子¹⁾

Atsuko Kitamura

キーワード：協同学習、授業実践、看護教育

Key words : cooperative learning, classroom practice, nursing education

要旨

看護教育の中で、協同学習を用いた授業実践における学生の反応を明らかにすることを目的とした。A看護専門学校の2年生45名を対象に、質問紙調査を実施した。質問項目は、Johnsonら(2001)の協同学習の5つの基本要素を参考に作成した「協同学習の基本要素を用いたグループ活動による効果」(16項目、5件法)を用いて実施した。その結果、協同学習の評価観点からみた授業前後の比較で、「互恵的な相互依存関係」「個人の責任」「協同活動評価」の項目の授業後の方が平均値は高く、有意な差がみられた。次に、質問紙調査で同意を得た現役生2人と社会人経験を持つ学生1名の3名に、協同学習を用いた授業設計と、そこから派生する教育効果を分析することを目的として、グループインタビューによる半構成的面接法の調査を行った。その結果、22のコード、10のサブカテゴリーから、【協同学習の無理解】、【協同学習参加の不平等さ】、【互恵的な相互関係の形成】、【責任感の醸成】、【協同学習による学習の深まり】の5つのカテゴリーが得られた。

I. はじめに

2012年の中央教育審議会から、今大学に求められるもの-学士課程教育の質的転換-「予測困難な時代において生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ」が示された。そこでは、「教員と学生とが意思疎通を図りつつ、学生同士が切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する課題解決型の能動的学修(アクティブラーニング)によって学生の思考力や表現力を引き出し、その知性を鍛える双方向の講義、演習、実験、実習や実技等の授業を中心とした教育」の必要性が示されている。しかし、看護教育の現状の課題として、カリキュラムが過密で学生が主体的に思考して学

ぶ余裕がないこと(吉崎ら、2017)や、授業形態として用いられるのは、教員側から学生への一方的な知識の伝達という一斉授業が多く(米田ら、2012)学生が知識や技術を主体的に学習する能力は育ちにくい。主体性を育てる授業では、学生間の討議を中心としたグループ活動を多く活用している。学生間の討議を中心としたグループ活動は、問題解決能力、批判的思考力、自己教育力、コミュニケーション能力などの修得に有効な学習方法である(舟島、2013)。これらの能力は、看護師という専門職として必要な能力であり、その期待も大きいと言える。しかし、学生がグループ活動で果たすべき役割を自覚し、公平に分担することは

1) 摂南大学看護学部看護学科 Faculty of Nursing, Setsunan University

重要だか、どの科目でも同じ人がリーダーになったり、毎回サボったりする人が決まってくると人間関係が悪化していくこともある（近藤、2015）。学生の理解を深めるためには、学生の主体性や活動性を高める必要があるという、今までの授業のパラダイムの転換が求められる。その中で、学びの主体者である学習者を信じ、可能性を切り開いていくための看護教育を展開し、その教育の質を確保するために、教師として学習環境をつくり出すこと（緒方、2016）が重要ではないかと考えた。そこで、教師が一方向的に教え込む講義では、学習者の主体的な学習行動が引き出されにくいという現状の課題を克服し、自分自身と他の学友たちの学びを最大にするため、小グループを使って一緒に学習させる学習指導法として Johnson ら（1993）の協同学習を用いた。協同学習とは、学生たちがともに課題に取り組むことにより、自分の学びと仲間の学びを最大限に高めようとする小グループを活用した指導法である（Johnson ら、2010）。ともに成長を願う学生たちが切磋琢磨しながら真剣に学び合う学習であり、単なるグループ学習の技法ではなく、教育理論である（安永、2016）。本報告では、看護教育の中で、協同学習を用いた授業実践における学生の反応を明らかにすることで、最適な授業設計の立案への示唆を得たいと考えた。

Ⅱ. 研究目的

看護教育の中で、協同学習を用いた授業実践における学生の反応を明らかにすることを目的とした。

Ⅲ. 協同学習を用いた授業内容

対象者は A 看護専門学校 2 年生の小児看護学概論である。小児看護学概論は 2 単位 45 時間 21 回（90 分/1 時限）で構成されている。基本的に全授業において、協同学習の技法のシンクペア・シェアなどを取り入れていた。本研究では、小児各期の成長、発達の単元 10 回で、ジグソー学習法の展開を行った。クラスからランダムに決定した 5 人を 1 グループとし、9 グループ（ジグソーグループ）

を編成した。小児の各期の 5 つ発達段階を分担学習し、同じ課題の 8 人（エキスパートグループ）で、学生が「教師役」として使用する資料と、発表後の知識習得を確認するための評価のために、確認テストを作成した。学習課題は、「小児の各期の発達段階を新生児期・乳児期・幼児期・学童期・思春期の 5 つの期に分け、各期の形態的特徴、技能的・精神的発達の特徴について、クラスの仲間に説明できること」と提示しグループ活動とふりかえりの時間を設けた。

Ⅳ. 研究方法

看護教育の中で、協同学習を用いた授業実践における学生の反応を明らかにするために、まず授業前後に質問紙調査を実施した。次に協同学習を用いた授業設計と、そこから派生する教育効果を分析するために、グループインタビューを実施した。

1. 質問紙調査

1) 調査期間

授業前の 2016 年 4 月と、授業最終日の 2016 年 7 月に実施した。

2) 調査対象

2016 年度に「小児看護学概論」を履修した A 看護専門学校の 2 年生 45 名を対象とした。

3) 調査方法

無記名自記式質問紙と回収用封筒を個別に配布し留め置きにして回収した。調査項目は、年齢、性別、きょうだいの人数などの属性。友達数、社交性の有無、高校時代のクラブの有無と運動系、文科系、社会人経験の有無などの対象者の特性と、Johnson ら（2001）の協同学習の 5 つの基本要素「互恵的な相互依存関係」「対面的で促進的な相互交流」「個人の責任」「社会的技能」「協同活動評価」を参考に作成した「協同学習の基本要素を用いたグループ活動による効果」16 項目、5 件法（1: そう思わない～5: そう思う）についての質問項目と協同学習を用いた授業への参加についての自由記述からなる。

4) 分析方法

記述統計によって全体を概観し、「グループ活動による効果」については、授業前後でウィルコクソンの符号付順位和検定を行った。

5) 倫理的配慮

武庫川女子大学大学院教育研究所倫理委員会の承認（承認番号026）後、A看護専門学校の副校長に研究協力を依頼し同意を得た。A看護専門学校の2年生45名に対し、授業開始前に、研究の目的、方法、調査への参加は任意であり、参加を拒否しても成績に関係ないこと、質問紙は無記名で、個人が特定できないような配慮を行うことを口頭および文書にて説明した後、質問紙および封筒を配布した。学生の同意は、質問紙への回答、提出をもって同意を得たものとし、提出には回収ボックスを設置した。

2. グループインタビュー調査

1) 調査期間

2016年10月に1回実施した。

2) 調査対象

質問紙調査で同意を得た学生のうち、承諾の得られた3名の学生を研究参加者とした。

3) 調査方法

グループインタビューによる半構成的面接法の調査を行った。所要時間は60分程度で、面接内容は承諾を得てICレコーダーに保存した。インタビューガイドは、協同学習の基本要素を用いたグループ活動について、現在の自分の思いを起点に、素直に感じている思いを引き出せるようにした。また、「協同学習を用いた小児看護学概論の授業を受けて、学校やクラスの仲間の雰囲気や人間関係など、どのような影響があったか」という内容を設定した。

4) 分析方法

インタビューの録音内容を逐語化し、協同学習の技法を用いた教育効果に関して、述べられている文脈を抽出しカテゴリー化した。分析の妥当性を高めるためにスーパーバイズを受けた。

5) 倫理的配慮

武庫川女子大学大学院教育研究所倫理委員会の承認（承認番号009）後、研究の協力は自由意思であること、不参加でも不利益は被らないこと、インタビュー中の中断が可能であること、参加を拒否しても成績には影響しないこと、個人情報を保護するため、個人が特定されない形式にすることを文書と口頭で説明し署名をもって同意を得た。

V. 結果

1. 分析対象

質問紙調査の結果回収率は、質問紙を45名の学生に配布し45名の回答を得た（回収率100%）。有効回答数は45（有効回答率100%）であった。うちインタビュー協力者は3名であった。

2. 対象者の属性

対象者の属性について表1に示す。女性の割合は91.1%男性が8.9%であった。社会人経験の有無は、現役の割合で75.6%であり、社会人は24.4%であった。きょうだいの数についての問いでは、一人っ子が11.1%、2人が44.4%、3人が28.9%、4人が15.6%でその割合であった。

表1 対象者の属性

性別		計	男	女		
	人数 %	45 100.0	4 8.9	41 91.1		
社会人 経験		計	現役	社会人		
	人数 %	45 100.0	34 75.6	11 24.4		
きょう だい		計	1人 っ子	2人	3人	4人 以上
	人数 %	45 100.0	5 11.1	20 44.4	13 28.9	7 15.6

3. 対象者の特性

友達の数が多いと思うかについて表2に示し、「まあ多い方だ」と答えた学生は31.1%と最も多く、「あまり多い方ではない」28.9%、次いで、「どちらとも言えない」が26.7%「多い方だ」と「少ない方だ」が同比率6.7%であった。次に、「自分を社交的な性格だと思っているか」の問いでは、「まあそう思う」と答えた学生は31.1%、次いで、「あまりそう思わない」24.4%、「どちらとも言えない」が22.2%であった。「そう思う」が13.3%、そう思わな

いが8.9%であった。次に、高校生でクラブに入っていた学生が57.8%、入っていなかった学生37.8%で、途中でやめた学生は、4.4%であった。クラブに入っていたと回答した学生のクラブの種類は、文科系クラブは13.3%、運動系クラブは44.4%であった。

表2 対象者の特性

友達の数	計	少ない方	あまり多い方	どちらとも	まあ多い	多い方
		だ	ではない	言えない	方だ	だ
人数	45	3	13	12	14	3
%	100.0	6.7	28.9	26.7	31.1	6.7
社交的な性格	計	そう思	あまりそう思	どちらとも	まあそう	そう思
		わない	わない	言えない	思う	う
人数	45	4	11	10	14	6
%	100.0	8.9	24.4	22.2	31.1	13.3
高校生のクラブ	計	入っていた		入っていな		途中でや
		運動系	文科系	かった	めた	
人数	45	20	6	17	2	
%	100.0	44.4	13.3	37.8	4.4	

4. これまでの授業でのグループ活動と「協同学習授業」との比較

これまでの授業でのグループ活動と「協同学習授業」との比較について、5件法で尋ねた結果を示したものが表3である。1.「各メンバーはグループ活動に平等に参加していなかった」(逆転項目) ($p<.001$)、2.「各メンバーはグループでのそれぞれの役割を果たす」($p<.001$)、3.「グループ活動の際、メンバーひとり一人がグループの目標を明確に持っていた」($p<.01$)、4.「どのメンバーも自分たちのグループの成果について説明できる」($p<.001$)、5.「各メンバーはグループでのそれぞれの責任を自覚していた」($p<.001$)、6.「グループ活動後はふりかえりを必ず行った」($p<.05$)の5項目において授業後の方が平均値は高く、有意な差がみられた。

5. グループインタビュー調査の結果

学生が捉えた協同学習の効果について説明する。以下、学生の言葉を「」、サブカテゴリーを< >、カテゴリーを【 】で示す。22のコードが抽出され、10のサブカテゴリー、5カテゴリーが抽出された(表4)。

1) 学生が捉えた協同学習の効果

①互恵的な相互関係の形成

<活動を通しての意欲の高まり><多様な考え

方への展開><チームとしての成長>の3のサブカテゴリーから【互恵的な相互関係の形成】のカテゴリーが構成された。「こっちが見たらわかるようなメンバーの頑張りが、自分ももっと頑張ろうと思い、ヤル気につながった」「メンバーからのアドバイスで気づくことが多く、自己成長や学習への意欲が高まった」などから<活動を通しての意欲の高まり>のサブカテゴリーが抽出された。また、<多様な考え方への展開>は、「メンバーからの多様な意見や考えが役に立ち、自分の考えも広がった」「グループ学習で、普段話したことのないメンバーの考えが知れてよかった」などから構成された。<チームとしての成長>では、「グループの活動をとおして、ひとり一人のメンバーの能力がわかり、リーダーシップも発揮できる」「メンバーの成長を考え、自分の役割をチームで果たせるように常に考えた」「グループ学習で役割を果たすことが、チームとして実習することにつながる」などから構成された。

②責任感の醸成

<教えることへの責任感>の1のサブカテゴリーから【責任感の醸成】のカテゴリーが抽出された。「自分以外はわからないことを、メンバーに伝えなければならぬので、責任感があった」「ジグソー学習のホームチームに戻って、グループメンバーの教える責任感が強かった」などの内容から抽出された。

③協同学習による学習の深まり

<ジグソー学習法の学習効果><グループ学習の効果>の2のサブカテゴリーから【協同学習による学習の深まり】のカテゴリーが抽出された。<ジグソー学習法の学習効果>は、「ジグソー学習で学んだ学習課題が母性看護学の授業内容の理解につながった」「小児援助論の授業で役に立った」などから構成された。<グループ学習の効果>では、「グループ学習で、すごく成長しているメンバーが居た」「座学の授業では眠くなるが、ジグソー学習では専門家チームでの時間が足りないくらい集中した」などから構成された。

④協同学習の無理解

＜グループ学習＝協同学習の思い込み＞＜グループワークの負担の大きさ＞の2のサブカテゴリーから【協同学習の無理解】のカテゴリーが抽出された。「いつものグループ学習がそのまま協同学習である」「協同学習もグループもみんな同じである」などの内容から抽出された。また、＜グループワークの負担の大きさ＞は、「この授業に限らず、グループワークの授業は、できるメンバーで進めてしまう」「グループワークは色んな意見が出て収集がつかなくなり、何のために学習しているのかわからなくなり疲れる」などから構成された。

⑤協同学習参加の不平等さ

＜メンバー間の能力差＞＜不平等な参加＞の2のサブカテゴリーから【協同学習参加の不平等さ】のカテゴリーが抽出された。＜メンバー間の能力

差＞は、「ジグソーセッションで、学習課題を十分理解できずに教えているメンバーが居た」「メンバー間での能力の格差がある」などの内容から抽出された。また、＜不平等な参加＞は、「いつもやらないメンバーは決まっており、平等に参加できていない」「メンバーの中に依存的な人や、フリーライダーがいた」「メンバーの中に逃げる人がいるが、逃げる人をやる人でカバーしてしまう」などから構成された。

VI. 考察

1. 質問紙調査

A 看護専門学校で2年生の学生では、女性の割合が91.1%と多数を占め、男性が8.9%であった。社会人経験のある学生の割合は、24.4%であった

表3 これまでの授業でのグループ活動と「協同学習授業」との比較

		授業前		授業後		Z 値	有意確率
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差		
1.	各メンバーは、グループ活動に、平等に参加していなかった。(逆転項目)	3.24	1.15	2.31	1.08	-4.261 ^b	<.001
2.	各メンバーはグループでのそれぞれの役割を果たしていた。	3.29	0.87	4.16	0.80	-4.752 ^c	<.001
3.	グループ活動の際、メンバー1人ひとりがグループの目標を明確に持っていた。	2.82	0.91	3.38	0.94	-2.660 ^c	.008
4.	グループ活動の成果が得られた時、教員は個人よりもグループとして評価してくれた。	3.89	0.75	4.04	0.82	-1.067 ^c	.286
5.	グループ内で助けあったり励まし合ったりすることができた。	3.80	0.73	3.98	0.81	-1.467 ^c	.142
6.	グループ内で知っていることを教え合うことができた。	4.22	0.64	4.33	0.83	-.906 ^c	.365
7.	グループ活動をととしてメンバーへの信頼が高まった。	3.57	0.97	3.71	0.97	-.645 ^c	.519
8.	どのメンバーも自分たちのグループの成果について説明できるようになっていた。	3.29	0.89	3.84	0.88	-3.499 ^c	<.001
9.	各メンバーはグループの中でのそれぞれの責任を自覚していた。	3.27	0.96	3.93	0.94	-3.550 ^c	<.001
10.	グループの中でコミュニケーションがうまく図れた。	3.58	0.87	3.80	1.01	-1.413 ^c	.158
11.	グループの中でリーダーシップが発揮しやすかった。	2.73	0.96	2.98	1.03	-1.631 ^c	.103
12.	グループメンバーと意見の対立があっても上手く調整することができた。	3.64	0.69	3.71	0.84	-.329 ^c	.742
13.	グループメンバーの意見や議論から触発された。	3.36	0.83	3.34	1.06	-.307 ^c	.759
14.	グループ活動後はふりかえりを必ず行った。	2.98	0.99	3.47	0.92	-2.426 ^c	.015
15.	ふりかえりにより、グループ活動を客観視できた。	3.13	0.92	3.49	0.94	-1.963 ^c	.050
16.	グループ内で素直に自分の意見を発言することができた。	3.87	0.94	4.04	0.82	-1.112 ^c	.266

ウィルコクソンの符号付順位検定 b:正の順位に基づく c:負の順位に基づく

表4 学生が捉えた協同学習の効果

カテゴリー	サブカテゴリー	コード抜粋
互恵的な 相互関係の形成	活動を通しての意欲の高まり	こっちが見たらわかるようなメンバーの頑張りが、自分ももっと頑張ろうと思い、ヤル気につながった。 メンバーからのアドバイスで気づくことが多く、自己成長や学習への意欲が高まった
	多様な考え方への展開	メンバーからの多様な意見や考えが役に立ち、自分の考えも広がった。 グループ学習で、普段話したことのないメンバーの考えが知れてよかった。
	チームとしての成長	グループの活動をとおして、ひとり一人のメンバーの能力がわかり、リーダーシップも発揮できる。
		メンバーの成長を考え、自分の役割をチームで果たせるように常に考えた。 グループ学習で役割を果たすことが、チームとして実習することにつながる。
責任感の醸成	教えることへの責任感	自分以外はわからないことを、メンバーに伝えなければならないので、責任感があつた ジグソー学習のホームチームに戻って、グループメンバーの教える責任感が強かった。
協同学習による学習 の深まり	ジグソー学習法の学習効果	ジグソー学習で学んだ学習課題が母性看護学の授業内容の理解につながった。 小児援助論の授業で役に立った。
	グループ学習の効果	グループ学習で、すごく成長しているメンバーが居た。 座学の授業では眠くなるが、ジグソー学習では専門家チームでの時間が足りないくらい集中した。
協同学習の無理解	グループ学習＝協同学習の思い込み	いつものグループ学習がそのまま協同学習である。 協同学習もグループもみんな同じである。
	グループワークの負担の大きさ	この授業に限らず、グループワークの授業は、できるメンバーで進めてしまう。 グループワークは色んな意見が出て収集がつかなくなり、何のために学習しているのかわからなくなり疲れる。
協同学習参加の不平 等さ	メンバー間の能力差	ジグソーセッションで、学習課題を十分理解できずに教えているメンバーが居た。 メンバー間での能力の格差がある。
	不平等な参加	いつもやらないメンバーは決まっており、平等に参加できていない。
		メンバーの中に依存的な人や、フリーライダーがいた。 メンバーの中に逃げる人がいるが、逃げる人をやる人でカバーしてしまう。

が、現役生よりすでに協同で必要とされる社会的技能を身につけていると考える。きょうだいの数では、1人っ子が11.1%、2人が44.4%、3人が28.9%、4人が15.6%で、バラつきが見られた。友達の数では、「まあ多い方だ」と答えた学生は31.1%と多く、「あまり多い方でない」28.9%、「どちらとも言えない」が26.7%で三分され、「多い方だ」と「少ない方だ」が同比率6.7%で、少ないという結果から、友達の数と協同活動が上手くいくことはあまり関係がないことが考えられる。社交的な性格だと思っているでは、「まあそう思う」が31.1%、「あまりそう思わない」24.4%、「どちらとも言えない」が22.2%、「そう思う」が

13.3%、そう思わないが8.9%という結果から、協同において必要とされる社会的技能の必要性を感じている学生の割合にもバラつきがみられた。高校生でクラブに入っていた学生は57.8%、入っていなかった37.8%で、途中でやめた、4.4%で、文科系クラブは13.3%、運動系クラブは44.4%という結果から、運動系のクラブや文科系クラブで培われる対人関係技能や、仲間同士の高め合いが協同的な関係に重要であると考えられる(杉江、2016)。次に、協同学習の評価観点からみた授業前後の効果の結果から見えることは、「1.各メンバーは、グループ活動に、平等に参加していなかった」(逆転項目)では、授業後の方が参加に対してマイナス

の評価が減っていることから、普通のグループワークに生じる、フリーライダー（ただ乗り効果）を作らず、協同学習においては、グループ活動にメンバー全員が平等に参加していたと言える（Johnson ら、2001）。次に、「2. 各メンバーはグループでのそれぞれの役割を果たしている」という項目では、グループ学習が協同的であるためには、明らかに協調的な相互依存関係がなければならないため、（Johnson ら、2001）各メンバーと協同して学習することを助ける役割が果たせていたと考えられる。「3. グループ活動の際、メンバー1人ひとりがグループの目標を明確に持っていた」という項目では、協同学習の基本要素の1つである互恵的な相互関係を構築するためには、共通目標の設定することの必要性が述べられている（Johnson ら、2001）。そのため、グループの目標に到達することを確実にする責任を、グループメンバー一人ひとりに与えることであるため、その差が明らかになったと言える。次に「8. どのメンバーも自分たちのグループの成果について説明できるようになっていた」の項目では、項目の2.3と同じ、互恵的な相互依存関係を構築したうえで、どのメンバーも自分たちのグループの成果について説明できることが条件であるため、その差が明らかになったと考えられる。また、「9. 各メンバーはグループの中でのそれぞれの責任を自覚していた」では、協同学習グループの目的の1つでもある、メンバー一人ひとりの個人の責任感を育てることであるため、その差が明らかになったと言える。「14. グループ活動後はふりかえりを必ず行った」の項目では、協同学習の基本要素の1つでもある協同活動評価を行うために、授業の終わりにグループで話し合う振り返りの時間を設けた（Johnson ら、2001）ためその差が明らかになったと言える。全体的に述べると、協同学習の基本要素の5つの要素のうち、「互恵的な相互依存関係について」の項目の差が明らかになった。

2. グループインタビュー

1) 協同学習の技法を用いた授業の効果

グループ学習が協同的であるための基本要素としてまずは、【互恵的な相互依存の形成】、【責任感の醸成】、【協同学習による学習の深まり】は、協同学習の成功のための大切な要素である。「こっちが見たらわかるようなメンバーの頑張りが、自分ももっと頑張ろうと思い、ヤル気につながった」「メンバーからのアドバイスで気づくことが多く、自己成長や学習への意欲が高まった」など、グループの活動をとおして、メンバーの頑張りが自己成長や学習意欲を高めることができるという意見があった。このような学生の言動にあるように、メンバー間の相互信頼と役割分担による互恵的な支え合いの関係は、協同学習の原則の中では最も重要なものとする（Johnson ら、2001）。また、「メンバーからの多様な意見や考えが役に立ち、自分の考えも広がった」「グループ学習で、普段話したことのないメンバーの考えが知れてよかった」など、グループ学習では、メンバー間の多様な考え方へ展開できるという学生の言動から、メンバーの考え方を互いに尊重し合い、必要としていることが考えられる。また、「自分以外はわからないことを、メンバーに伝えなければならないので、責任感があった」「ジグソー学習のホームチームに戻って、グループメンバーの教える責任感が強かった」など、メンバーに教えることへの責任を感じているという学生の言動にあるように、協同学習は、課題に取り組む個人の責任があることがはっきりしているので、一方的な依存が続くことは考えにくい（関田ら、2005）。学習課題に学生間の仲間と語り合いながら協力して取り組めば、学生たちは多くのことを学ぶことができる。「ジグソー学習で学んだ、小児の発達についての学習課題が母性看護学の授業内容の理解につながった」「小児援助論の授業で役に立った」など、ジグソー学習法の学習効果について意見があった。さらに、「グループ学習で、すごく成長しているメンバーが居た」「座学の授業では眠くなるが、ジグソー学習では専門家チームでの時間が足りないくらい集中

した」などの意見があった。このような学生の言動から、ジグソー学習法で教師役になり、学生たちに考えさせ、自分たちの言葉で表現させること、学生同士で互いに自らの理解状況を開示し合う機会は、学生たちの主体性な学びを促進してくれる(溝上、2016)。また、協同学習では、さまざまな学習課題に仲間と一緒に取り組むこと、つまり、仕事として取り組む際のコミュニケーション能力(社会的技能、対人関係技能)を磨き合うことが期待できる(緒方、2016)。このように、【互惠的な相互依存の形成】、【責任感の醸成】、【協同学習による学習の深まり】の基本要素が、上手く機能しなければ、協同学習のグループ活動が成立できないと考える。

2) 協同学習のグループ活動の効果を阻む要因

協同学習は、単なるグループ学習ではなく、そこに「協同」とうものが活かされなければならない(関田、2013)。もともと、看護教育ではグループ学習を使った指導が数多く使われている。A 看護専門学校も、看護専門科目の授業形態にグループ学習が行われているため、その中には、発表することが目的となるようなグループ学習もある。しかし、ただ単にグループを作っただけでは学生は協同することにならない。グループ活動が上手く機能しない要因として、「いつものグループ学習がそのまま協同学習である」「協同学習もグループもみんな同じである」という学生の協同学習の無理解な言動にも表れているように、ただ単に、漫然とグループ学習させればよいわけではなく、協同学習と呼ばれるアプローチやグループ活動の質を高める活動手順(技法あるいはストラクチャ)を踏んでこそ、グループ学習の効果がみられると考える。また、杉江(2011)は、「グループ学習=協同学習ではない。協同学習は教育の基本的な考え方を体系的に示す教育理論であり、教育原理である」と述べている。「この授業に限らず、グループワークの授業は、できるメンバーで進めてしまう」「グループワークは色んな意見が出て収集がつかなくなり、何のために学習しているのかわからな

くなり疲れる」と言う言動から、グループワークに対する負担の大きさが考えられる。このことから、授業をとおして、協同の考え方をしっかりふまえて、教師が主体的に、責任を持って意思決定し、授業をつくっていく必要がある。そして、学生が学び合いの効果を実感し、グループで取り組んでいる事体がメンバーを意欲づけられるような、学習の進め方をしなければならない。次に、「ジグソーセッションで、学習課題を十分理解できずに教えているメンバーが居た」「メンバー間での能力の格差がある」では、メンバーの能力に差があり平等な参加が出来ず、グループメンバー同士の関係が難しく、メンバーによって能力の差があり、仕事量が平等ではなかったという言動から、協同学習の参加への不平等さが生じている。そして、「いつもやらないメンバーは決まっており、平等に参加できていない」「メンバーの中に依存的な人や、フリーライダーがいた」「メンバーの中に逃げる人がいるが、逃げる人をやる人でカバーしてしまう」など、メンバー間の中で、人任せやただ乗りなど不平等なグループ学習の参加が見られた。このような学生の言動から、グループ学習を行うと手抜きをする学生がよく出がちであり、そのことが原因でメンバー間に不協和音や対立を生じさせている可能性が高い。しかし、協同学習の技法を用いて展開するグループ学習は、全員発言したり、発表したりする場や時間が平等に確保されなければならない。つまり、きちんと貢献できる状況を学習過程でつくりだす授業の構造化が重要と考える(杉江、2016)。

VII. 結論

本研究の目的は、看護教育の中で、協同学習を用いた授業実践における学生の反応を明らかにすることであった。次に、協同学習を用いた授業設計と、そこから派生する教育効果について分析をするために、グループインタビューを実施した。その結果、協同学習を用いた看護教育における授業設計は、能力の多様性や参加の不平等を乗り越え、多様な他者と協同することを体験的に学ぶこ

とで、看護者に必要な資質形成に貢献できるのではないかと考える。しかし、看護教育では、グループを使った学習が数多く行われており、協同学習の無理解、協同学習参加の不平等さは、協同学習のグループ活動の効果を阻む要因となる。看護学生が、グループ学習＝協同学習ではないことが実感できるためには、協同学習への理解を深め、互恵的な支え合いの関係の促進ができるような、授業設計が必要である。

VIII. 研究の限界と課題

本研究の調査結果は、A看護専門学校45名という限られた対象から得られた研究結果であるため、一般化には限界がある。また、今年度限りの授業前後のアンケート調査や、インタビュー調査の分析に終わっており、結果の言及には限界がある。今後は、さまざまな看護の教育機関において、看護学生を対象として例数を重ね継続的に協同学習の授業を実践し効果を検討していく必要がある。

謝辞

本研究にご協力下さいました皆様に心より感謝申し上げます。本研究は、第35回日本看護科学学会学術集会および第28回日本看護学教育学会学術集会で発表した内容を加筆修正したものである。

利益相反

本研究による利益相反は存在しない。

文献

- 中央教育審議会(2012). 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 - (答申). 文部科学省, 9-10.
- 舟島なをみ(2013). 看護学教育における授業展開質の高い講義・演習・実習に向けて, (pp. 151-165). 東京:医学書院.
- Jacobs, G. M., Power, M. A. & Inn, L. W. (2002). The Teacher, Sourcebook for Cooperative Learning: Practical Techniques, Basic

Principles, and Frequently Asked Questions. Thousand Oaks, CA:Corwin Press. (2005). ジェイコブズ, J., パワー, M., イン, L. W. 関田一彦, 伏野久美子, 木村晴美(訳), 先生のためのアイデアブック. 京都:ナカニシヤ出版. pp. 8-13.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (&1991). Active Learning: Cooperation in the College Classroom. Edina, MN: Interaction Book Company. ジョンソン, D., ・ジョンソン, R., ・スミス, K. (2001). 関田一彦(訳), 学生参加型の大学授業協同学習への実践ガイド, (pp. 13-85). 東京:玉川大学出版部.

溝上慎一(2016). アクティブ・ラーニングの技法・授業デザイン 安永悟, 関田一彦, 水野正朗(編), 協同学習による授業デザイン 構造化を意識して, (pp. 3-21). 東京:東信堂.

長濱文与, 安永悟, 関田一彦, 甲原定房(2009). 協同作業認識尺度の開発. 教育心理学研究, 57(1), 24-35.

日本協同教育学会(2015). 協同学習法ワークショップ初級用. 日本:日本協同学会.

緒方巧(2016). 看護学生の主体性を育む協同学習. (pp. 2-21). 東京:医学書院.

及川平治(1912). 分団式動的教育法. 日本:弘学館.

関田一彦(2015). 協同学習の学び方 看護教育, 56(8), 672-677.

塩田芳久, 阿部隆(1962). バズ学習方式; 落伍者をつくらぬ教育. 日本:黎明書房.

杉江修治(2011). 協同学習入門-基本の理解と51の工夫-. 京都:ナカニシヤ出版.

杉江修治(2016). 協同学習がつくるアクティブ・ラーニング. 東京:明治図書.

高旗正人(2003). 論集; 学習する集団の理論. 日本:西日本法規出版.

安永悟・近藤麻里(2013). 協同学習は、看護教育をいきいきさせる看護教育, 54(8), 704-708.

米田照美, 沖野良枝, 前川直美(2006). 急性期成人看護学演習における学生の協同学習および

- 説明活動による学習効果-授業体験レポート
の質的分析による考察-. 人間看護研究, 3(1),
135-144.
米田照美, 伊丹君和, 松宮愛 (2012). 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. 人間看護研究, 10, 43-49
吉崎静雄, 蔵谷範子, 末永弥生 (2017). 看護教員
のための授業研究. (pp. 113). 東京: 医学書
院

Abstract

This study aimed to clarify student reactions after applying collaborative learning in classroom practice in nursing education. A survey questionnaire was conducted with 45 second-year students at nursing college A. Questionnaire items were based on the five basic elements of cooperative learning proposed by Johnson et al. (2001), which pertains “effect of group activities using basic elements of cooperative learning” (16 items, 5 methods). Findings revealed that significant differences were observed from the evaluation viewpoint of cooperative learning. The average score of cooperative learning on the following items, “mutually beneficial relationship,” “self-responsibility,” and “evaluation of collaborative activities,” were higher after the classroom practice. To use the questionnaire to analyze the educational effects from collaborative learning, a semi-structured group interview was conducted to three students including a student with working experience. All provided consent to the questionnaire. As a result, five categories were extracted from 22 codes and 10 subcategories: “No Understanding of Collaborative Learning”, “Inequality of Participation in Learning”, “Formation of Mutual Relationships”, “Creating a Sense of Responsibility”, and “Deepening of Learning through Cooperative Learning.”