

成人看護学の看護過程展開演習における協働学修とICTを基盤とした学修方法の評価と課題

The effects of collaborative learning and ICT-supported-instruction on undergraduate nursing students during the practice of nursing process in adult nursing

大山 末美 Suemi Oyama

聖隷クリストファー大学 看護学部 School of Nursing, Seirei Christopher University

氏原 恵子 Keiko Ujihara

聖隷クリストファー大学 看護学部 School of Nursing, Seirei Christopher University

兼子 夏奈子 Kanako Kaneko

聖隷クリストファー大学 看護学部 School of Nursing, Seirei Christopher University

河野 貴大 Takahiro Kono

聖隷クリストファー大学 看護学部 School of Nursing, Seirei Christopher University

乾 友紀 Yuki Inui

聖隷クリストファー大学 看護学部 School of Nursing, Seirei Christopher University

藤浪 千種 Chigusa Fujinami

聖隷クリストファー大学 看護学部 School of Nursing, Seirei Christopher University

2020年7月3日投稿, 2021年3月1日受理

要旨

本研究の目的は、協働学修、ICTを活用した授業を受講した学生の評価から学修効果と課題を明らかにすることである。看護大学3年生152名を対象に協働学修の技法である「シンク=ペア=シェア」「スリー=ステップ=インタビュー」を12時間設定した。学生5～6名を1チームとし、教員1名が6グループを担当した。協働学修を取り入れた学修評価を、主体的な学修の取り組みなどを問う調査項目10問設定し、その回答を、「非常にそう思う」から「思わない」の4段階とし、加えて自由記載を設けた。回答率は73.7%で、調査項目の「非常にそう思う」「そう思う」を合わせた回答率はすべて80%以上であった。自由記載の記録単位は118あり、6カテゴリーが形成された。協働学修の学修効果は一定の成果が得られた反面、複数教員担当制の欠点、他学生により学修効果が左右されることが課題として示された。

Abstract

To study the effects of collaborative learning and ICT-supported-instruction on undergraduate nursing students, collaborative learning and ICT-supported-instruction were selected as a course design for a nursing process development seminar for 152 third-grade students at a nursing university. We set up “think=pair=share” and “three=step=interview” which are collaborative learning techniques, for 12hours. Five to six students were in one group, and one teacher was in charge of six groups. Learning effects were evaluated based on close-ended questions with a 4-point scale as well as open-ended questions on the effects of collaborative learning and ICT-supported-instruction. The response rate was 73.7%. The response rate for 10 survey items, “strongly agree” and “agree” was over 80%. There were 118 free description recording units, and six categories were formed. It was found that the drawbacks of the multi-teacher system and the effect of learning depending on other students are issues.

キーワード

協働学修、ICT教育、成人看護学

Key words

collaborative learning, ICT education, adult nursing

1. 研究背景

本学では、成人看護学の科目の一つである成人看護援助論演習(以下、本科目)の中に紙上事例による看護過程の展開演習(以下、本演習)を設定している。本演習の目的は、「健康障害をもつ成人に関する様々な情報を整理し、情報の解釈・分析・統合により看護問題を導き、看護問題の優先度を考えた看護計画の立案」であり、科学的な看護実践を行うための重要な位置づけにある。

看護過程にはアセスメント、診断(看護問題の抽出)、計画、実施、評価の5つの段階がある(アルファロールフィーヴァ 2012)。5つの段階のうち本演習の学修内容は、対象把握のために既習の知識を十分に活用しつつ系統的に情報を整理しアセスメントを行い、対象に合った具体的な看護計画立案までとしている。これは、学生が既習の知識を活用しながら解釈・分析・統合のプロセスを考え抜き、考え方や学修方法を深め自らの答えを導き出すものであり、主体的に学修する方法が効果的であると考えられる。

現在大学教育では、学生が主体的な学修の方法を身に付けることができるように能動的学修へ転換していくことが求められている(中央教育審議会 2012)。本演習でも、学生の主体的な学修を目指してグループダイナミクスを利用し、学生6~7人を1グループとしたグループワークを取り入れてきた。しかし、この方法では、学生同士の意見交換が進まない、話し合いに参加せず他学生の学修成果のみを享受する、自身の考えを表現できない、などの課題があった。

安永は、考える学修の実践には、不思議さを問い続け・自分の言葉で語り・仲間と対話する方法があり、これらを実践することで学びの主体者である学生の変化・成長が期待される、と述べている(安永 2006)。考える学修を実践するには、学生一人ひとりが学修に対する責任と積極性をもつ必要がある。つまり、学生がお互いの考えを理解できるように話し合い、その刺激の中で考え方や学修の方法を見直すことを意識することであると考える。このように主体的に学修できるように導くためには、学修に対する動機づけと学生同士で話し合い学び合う仕組みを作ることが必要であると考える。

主体的な教育方法としてアクティブラーニング

が取り入れられてきており、その一つに協働学修という授業形態がある。協働学修に近い用語として、協同学習(cooperative learning)、協調学習(collaborative learning)が存在する。「協同」・「協調」・「協働」3者の差異については、定まった見解があるわけではない(藤澤 2008, 杉江 2011)。

協働学修はグループ単位で課題を解決する学修形態で、単なる知識の活用だけでなく、コミュニケーション、プレゼンテーション、役割分担、リーダーシップ、自身の役割に対する責任感など、対人関係に比重を置いて、思考力・判断力・表現力などを育成するものとして用いられ、学生同士が学び合う刺激により学修の深まりが期待できる(文部科学省 2014)。大学生を対象にした協働学修の技法を用いた学修では、「Think-Pair-Share(シンク=ペア=シェア)」と呼ばれるペアで考える技法の使用によって、理解の深まり(長谷川 2020)、講義回数の増加に伴い傾聴力、理解力が高くなること(森 2020)が示されている。

そこで、まずは学生同士が学び合う中で学修に対する刺激を得られるような仕組みづくりとして協働学修の技法を取り入れ、また、学修成果を即時に共有でき利便性が高まる Information and Communication Technology(以下、ICT)を用いた授業をデザインした。

これらの学修形態で学修した学生の自己評価から、今後の学修方法の課題を検討する。

2. 研究目的

成人看護学の看護過程の展開演習において協働学修の技法とICTを活用したことによる学生の主体的な学びの効果と課題を学生の自己評価から検討する。

3. 用語の操作的定義

- ・ 協働学修: ジョンソンら(2010)によれば、協同学習とは「生徒たちがともに課題に取り組むことによって、自分の学びとお互い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方法」としている。本研究では、紙上事例の看護過程の展開に取り組む中で、他学生に自身の考えを明確に伝えることを意識して行うこと、他学生の意見を積極的に聞くことを意識して行う中で、学生同士が主体的に学修するプロセスを示す。
- ・ ICT: 本研究では、学生が所有する情報端末機を用いて、自他の学修成果を即時に視覚的に共有することを示す。

4. 方法

4.1 看護過程演習の概要

本科目1単位15回(30時間)のうち9回を看護過程の講義・演習とした。この9回の構成は、1、2回目は講義とし、学修目的、紙上事例説明、協働学修を取り入れる目的・方法などの説明を、3～6回目は協働学修で情報の統合と重点アセスメント・看護問題抽出を、7回目は看護計画立案方法の講義を、8～9回目は協働学修で看護計画立案の実施とした。ICTはGoogle社のGoogleフォームを用い、1、2回目に既習学修内容確認テストの実施とその結果を学生個人に即時フィードバック、3～6、8～9回目は協働学修による学びの成果を1教室内のグループそれぞれの学生のデバイスから集約し、即時に教室スクリーンへ投影して全体に共有するために利用した。

本演習における協働学修の時間配分は、学生が既習学修内容を統合するための十分な学修時間の確保、集中力の持続、および学修内容のまとまりを検討し設定した。その結果、紙上事例の展開を「系統別にアセスメントし関連図で全体を結び付け逸脱部分を抽出する」までが2回、「重点的アセスメントと看護問題抽出」を2回、「看護計画立案」を2回で設定した。

看護大学3年次生152名に対して、学生5～6名を1チームとして30チームを構成し、教員1名が6チームを1教室で担当した。また、本演習を担当する教員に対して協働学修を導入する目的、

方法について数回会議を開催し、意見交換や勉強会を行った。

4.2 プログラム内容(図1、2)

毎演習開始時に図1を用いて協働学修のルールをアナウンスし、図2を示しながら本演習の学修目標とその達成を意識するように説明した。プログラムの構成は、1) 事前学修、2) 「Think-Pair-Share」、3) 「Three-Step Interview」、4) チームで考える、5) チームで考えた結果を教室内で共有する、6) 自身のチームと他のチームとの考え方の照らし合わせる、7) 教員からのフィードバックとした。

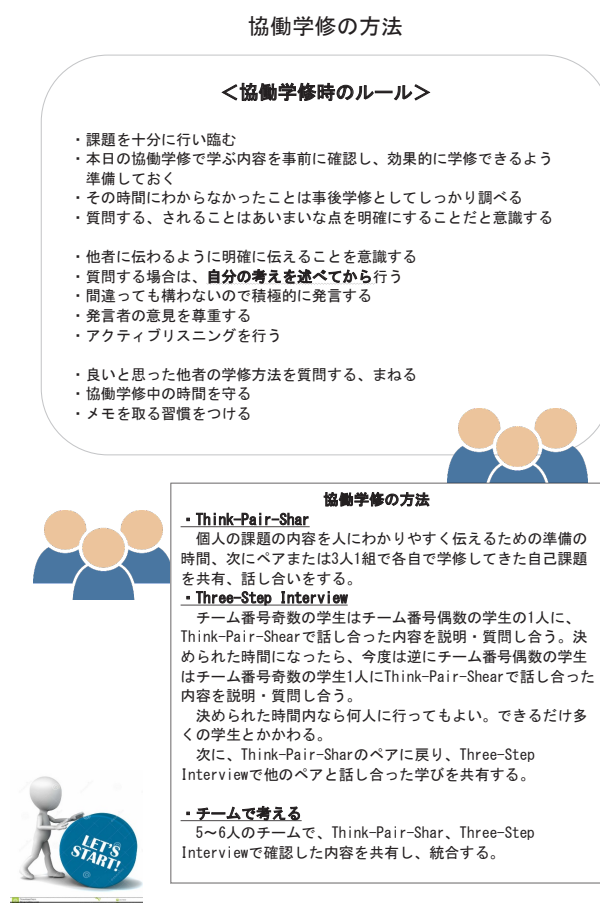


図1. 協働学修のルール

3~4回目 (情報の統合)

この協働学修で学修する内容は、データベース11領域の系統別アセスメントで説明している内容を手がかりとして、患者の健康上のすべての側面(11領域)に関する情報を関連図により統合し、考えられる看護問題を見つけて出すことです。

1) 事前学修		出次確認、導入：5分
5分	2) Think-Pair-Share 個人課題とした関連図から導きたいいくつかの考えられる看護問題は、データベース11領域の情報を系統別アセスメントからどのようにつながっているかを整理する(ペアの人へプレゼンテーションするための準備)。	
20分	・考えられる看護問題とつながりをペアで話し合う。また、考えられる看護問題とデータベース11領域の情報を系統別アセスメントからつながりの過不足を確認する。	
10分	↓ ペアで次のThree-Step Interviewで質問するための内容、分担を話し合い決定する。	
10分×2=20分	3) Three-Step Interview ・チーム番号順の学生がチーム番号順の学生数へThink-Pair-Shareで話し合ったことを説明・質問する。 ・交際し、チーム番号順の学生がチーム番号順の学生数へThink-Pair-Shareで話し合ったことを説明・質問する。 ・Think-Pair-Shareのペアに戻りThree-Step Interviewでの話し合いで得た内容を再度ペアで話し合い整理する。一ペア解散	
30分	4) チームで考える ・関連図を用いて考えられる看護問題の決定とデータベースの情報や系統別アセスメントからつながりを確認するための討議を行う。 ・確定した「考えられる看護問題、そのつながり」をチームごとにWebへ入力する。	
教員は各チームが入力したものを学生が開覧できるようにスタンバイする		
20分	5) ICTを活用し1教室内の各グループの学修成果の共有	
30分	6) 自分のチームの成果を共有し合わせる 7) 教員からのフィードバック 学生から得られた回答についてICTを用いてフィードバックする。	

5~6回目 (重点アセスメントと看護問題抽出)

この協働学修で学修する内容は、アセスメントの思考です。
アセスメントの思考とは、考えられる看護問題に必要な手がかりとなる情報を選択し(S情報、O情報)、それらの情報を集約し基盤と比較し、患者は現在どのよどのような状態なのか、A: 1. 看護問題の原因・誘因 2. 兆候・症状は何か(今後看護計画00-p)に反映される)、3. 問題に対処しなかった場合のなりゆきを予測し、援助の必要性を考慮することです。そのうえで看護問題の優先度の高いものを2つ考えます。

1) 事前学修		出次確認、導入：5分
5分	2) Think-Pair-Share 個人課題としたアセスメントの内容をペアに伝えられるよう整理する(ペアの人へプレゼンテーションするための準備)。	
20分	↓ ペアでS、O情報、1. 看護問題の原因・誘因、2. 兆候・症状、3. 問題に対処しなかった場合のなりゆきと援助の必要性を話し合う。特に患者情報と集約・基盤とを比較しアセスメントはどのよどのような状態なのかを確認する。そのうえで抽出した優先度の高い看護問題を決める。	
10分	↓ ペアで次のThree-Step Interviewで質問するための内容、分担を話し合い決定する。	
15分×2=30分	3) Three-Step Interview ・チーム番号順の学生がチーム番号順の学生数へThink-Pair-Shareで話し合ったことを説明・質問する。 ・交際し、チーム番号順の学生がチーム番号順の学生数へThink-Pair-Shareで話し合ったことを説明・質問する。 ・Think-Pair-Shareのペアに戻りThree-Step Interviewでの話し合いで得た内容を再度ペアで話し合い整理する。一ペア解散	
40分	4) チームで考える ・アセスメントが十分であるか(考えられる看護問題に対する患者の情報と兆候・基盤とを比較したアセスメントなど)、看護問題の優先度の高いものは何かを基盤し、確定した「看護問題」を2つチームごとにWebへ入力する。	
教員は各チームが入力したものを学生が開覧できるようにスタンバイする		
25分	5) ICTを活用し1教室内の各グループの学修成果の共有	
15分	6) 自分のチームの成果を共有し合わせる 7) 教員からのフィードバック 学生から得られた回答についてICTを用いてフィードバックする。	

8~9回目 (看護計画立案)

この協働学修で学修する内容は、アセスメントから導き出した看護問題を解決するための看護計画を立案することです。
看護計画を解決する手順・短期目標・期待される結果を実現可能な内容で決定し、具体策を考える、ということを行います。

1) 事前学修		出次確認、導入：5分
5分	2) Think-Pair-Share 個人課題とした看護計画の内容(看護問題の根拠、長・短期目標、期待される結果、具体策)をペアに伝えられるよう整理する(ペアの人へプレゼンテーションするための準備)。	
20分	↓ ペアはお互いに対応し望ましい対象の状態が長期・短期目標に表れているか、期待される結果は具体的にいつ到達可能か、対象に合った具体策となっているか、看護問題の根拠にはアセスメント内容が要約されているかを話し合う。特に期待される結果の決定の仕方と期待される結果と具体策が対応しているかを話し合う。	
20分	↓ ペアで次のThree-Step Interviewで質問するための内容、分担を話し合い決定する。	
10分×2=20分	3) Three-Step Interview ・チーム番号順の学生がチーム番号順の学生数へThink-Pair-Shareで話し合ったことを説明・質問する。 ・交際し、チーム番号順の学生がチーム番号順の学生数へThink-Pair-Shareで話し合ったことを説明・質問する。 ・Think-Pair-Shareのペアに戻りThree-Step Interviewでの話し合いで得た内容を再度ペアで話し合い整理する。一ペア解散	
40分	4) チームで考える ・看護問題に対応し望ましい対象の状態が長期・短期目標に表れているか、看護問題の根拠にはアセスメント内容が要約されているか、期待される結果は具体的にいつ到達可能か、具体策は期待される結果が解決でき、かつ対象に合った具体的な内容となっているかを整理する。 ・確定した看護計画をチームごとにWebへ入力する。	
教員は各チームが入力したものを学生が開覧できるようにスタンバイする		
25分	5) ICTを活用し1教室内の各グループの学修成果の共有	
15分	6) 自分のチームの成果を共有し合わせる 7) 教員からのフィードバック 学生から得られた回答についてICTを用いてフィードバックする。	

図2. 協働学修演習各回の目的とフロー

4.3 使用した協働学修の目的と学生の活動

本演習では協働学修の話し合いの技法である「Think-Pair-Share (シンク=ペア=シェア)」と「Three-Step Interview (スリー=ステップインタビュー)」(パークレイ 他 2009) を取り入れた。これらの技法を取り入れた目的は、学生同士の話し合いをペアや小グループで行うことで学生一人ひとりが参加でき、大勢の前では意見を言いにくい学生も一人が相手なら自身の考えを述べることができ主体的な学修へつなぐことである。

協働学修時の学生の活動を図3に示す。Think-Pair-Shareは少しの時間個人で考えた後、ペアの学生と話し合い共有する。Three-Step Interviewは、Think-Pair-Shareのペアの一人が教室内の別のペアの一人にThink-Pair-Shareで共有した内容を説明、質問する。決められた時間内なら教室内の何人とも行ってよい。時間が来たらThink-Pair-Shareのもう一人のペアと交替し同様の活動を行う。その後、Think-Pair-Shareのペアに戻り別のペアと話し合った内容を共有する。その後ペアは解散し、5～6名のチーム内でThink-Pair-Share、Three-Step Interviewで話し合った内容を共有しまとめる。

4.4 研究対象と調査期間

研究対象は、看護大学3年次生の成人看護援助論演習を受講した152名とした。調査期間は2019年8月であった。

4.5 調査内容

調査内容は、研究者3名で協働学修の方法を取り入れたねらいを考慮し、協働学修を導入したねらいである主体的な学修の取り組みを問う6項目、ICTの利便性を問う3項目、協働学修の楽しさを問う1項目の合計10項目を作成した(表1)。回答は「1.非常にそう思う 2.そう思う 3.あまり思わない 4.思わない」の4件法とした。また、協働学修やICTを用いた本授業の感想を自由記載できるようにした。

4.6 調査方法

Web上でアンケートに回答する調査方法とした。本科目が終了した時点で、研究対象者となる学生は、学生自身のデバイスまたは大学設置のコンピューターから紙面に印刷したQRコードにアクセスし、アンケートに回答して送信するように

した。

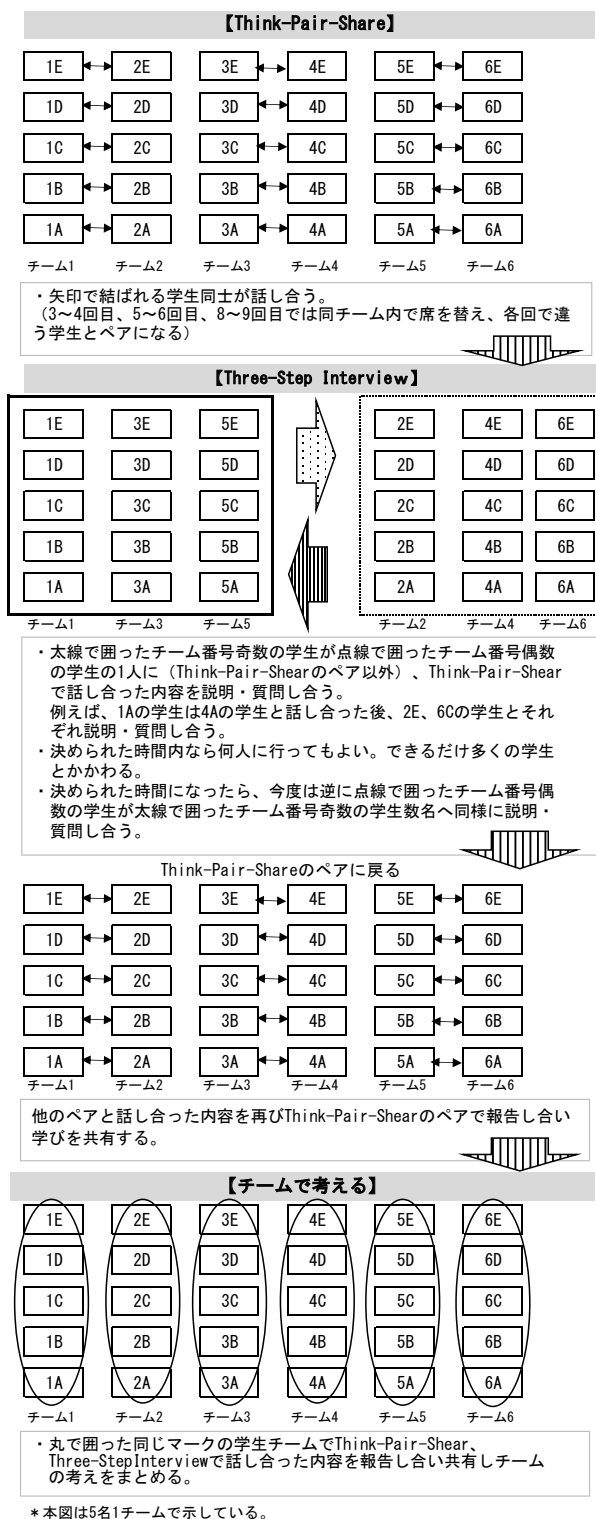


図3.1 教室における協働学修時の学生の動き

表1. 協働学修とICT利用に対する調査目的と内容

調査目的	調査内容
主体的な学修への動機付け 他学生との話し合う中で生じる学修に対する刺激 意見交換をする際の表現力	1) 協働学修に積極的に参加できた
	2) 協働学修を進めていく中で、「学修は自らの責任のもと行うものだ」と認識できた
	3) 協働学修を進める中で、看護過程を展開するための学修方法が理解できた
	4) 協働学修を進める中で、他の学生の学修方法が参考になった
	5) 他の学生に質問する際に、簡潔明瞭に話すことを意識して行えた
	6) 他の学生の意見を聴く際に、アクティブリスニングを意識して行えた
利便性の 即時フィードバック	7) 学びの共有（他のチームの考えを理解する）時、ICTを用いることは利便性が高かった
	8) 学びの共有時、ICTを用いて他の学生チームの考えがすぐわかることで学修の興味が高まった
	9) ICTで課題到達度テストの結果がすぐにわかることは理解を助けることに繋がった
他	10) 協働学修は楽しかった

4.7 分析方法

調査した10項目は記述的に統計処理を行った。自由記載は、研究の問いを「協働学修、ICTの利用による学修過程の中で学生が成果として感じていることは何か」とし、内容分析の方法（舟島2007）に従い、「研究のための問い」と「問いに対する回答文」の決定、自由回答式質問への回答のデータ化、基礎分析、本分析、カテゴリーの信頼性の確認を行った。カテゴリーの信頼性の確認は、研究者4名によるカテゴリーと記録単位の一貫率で算出した（有馬2007）。

5. 倫理的配慮

学生の講義を受ける権利を侵害しないように最大限配慮した。具体的には、研究者から研究対象候補者となる2019年度成人看護援助論演習の科目履修を行った152名に対し、ガイダンス時に本研究についての説明を講義時間外の日時で10分程度行うことをアナウンスした。その際、本研究の参加の有無にかかわらず、成績にはまったく関係がないことを説明した。

本科目最終講義終了後に「研究協力をお願い」を配付し、口頭で、研究目的・方法・調査内容の概要、Web上でアンケートを行うこと、アンケートの回答方法・期間、結果を看護系学会誌などで公表することを説明した。また、アンケートの回答は自由意志であり、無記名・学籍番号記載不要で個人の特定はできないことを理解が得られるように丁寧に説明した。さらに、アンケートの回答の有無にかかわらず、成績や評価には一切関係がないことを再度強調して説明し、学生へ研究協力

の圧力がかからないよう最大限配慮した。

学生がWeb上で回答する際の通信料金については、学内フリーWi-Fi場所を研究協力依頼書に示し、口頭で重ねて説明した。Web上でアンケートに回答することに対しての個人情報保護、プライバシーの保護の2大原則（豊田2015）に則り実施することを研究協力依頼書に記載し、口頭でも説明し理解を得た。

これらを説明し、内容を理解し了承した人はQRコードにアクセスしアンケートに回答するよう説明し、回答をもって本研究参加に承諾したこととすることを伝え理解を得た。回答期間は1週間を設けた。

本研究は研究者所属大学の倫理審査委員会の承認を得た後に実施した（承認番号：19008）。

6. 結果

対象学生152名に研究依頼を行い、112名が回答した（回答率73.7%、有効回答率100%）。

6.1 10項目の調査項目回答

10項目の調査内容すべてにおいて「非常にそう思う」「そう思う」と回答した学生は合わせて84.8～98.2%であった（図4）。

協働学修を導入したねらいである主体的な学修の取り組みなどを問う6項目は「非常にそう思う」「そう思う」と回答した学生は合わせて88.4～98.2%であった。特に協働学修を導入する目的である主体的な学修の動機付けに関する問い1) 協働学修に積極的に参加できた、2) 協働学修を進めていく中で、「学修は自らの責任のもと行うものだ」と認識できたは97%以上あり回答者のほぼ全員が学修への動機づけができた結果となった。また、他学生との話し合う中で学修への刺激を受けたかを問う3) 協働学修を進める中で、看護過程を展開するための学修方法が理解できた、4) 協働学修を進める中で、他の学生の学修方法が参考になったについては、およそ95%が「非常にそう思う」「そう思う」と回答した。協働学修で少人数から多人数と意見交換をする際の表現力に対する問い5) 他の学生に質問する際に、簡潔明瞭に話すことを意識して行えた、6) 他の学生の意見を聴く際に、アクティブリスニングを意識して行えたについては、90%前後が「非常にそう思う」「そう

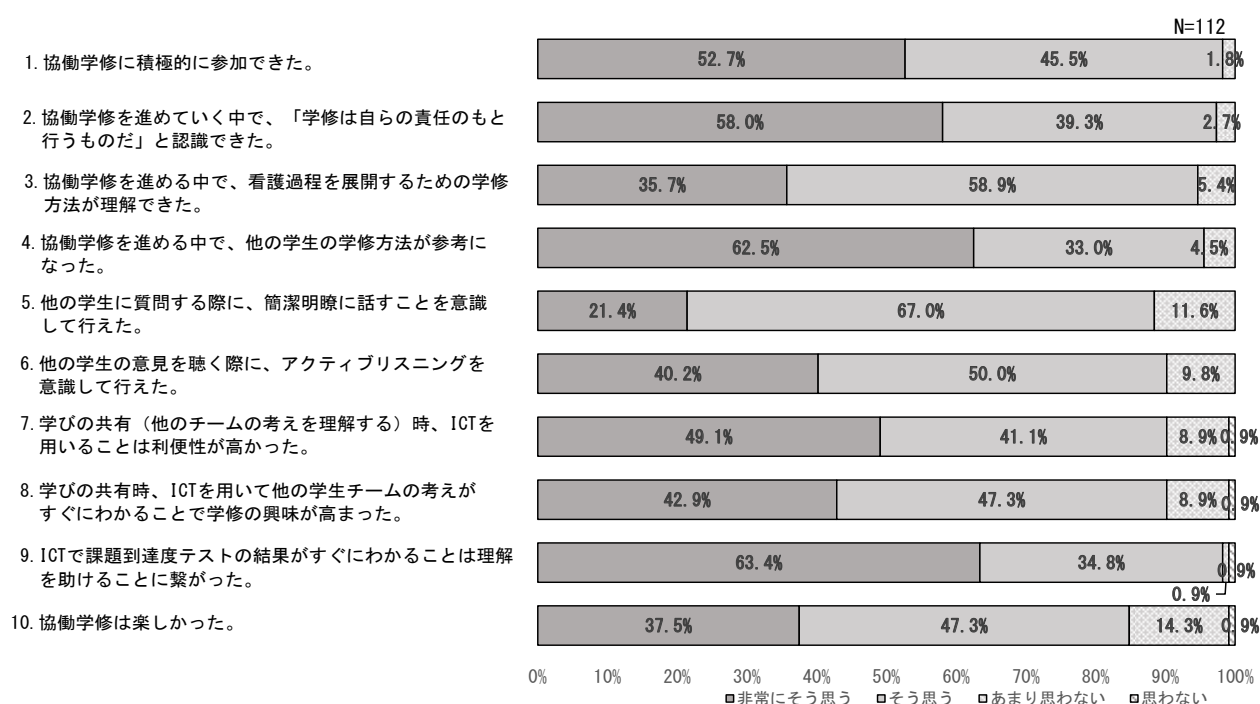


図4. 協働学修とICT利用に対する調査項目の回答

思う」と回答し、他の協働学修を取り入れたねらいとする回答よりはやや低かった。

ICTの利便性を問う3項目、7) 学びの共有（他のチームの考えを理解する）時、ICTを用いることは利便性が高かった、8) 学びの共有時、ICTを用いて他の学生チームの考えがすぐにわかることで学修の興味が高まった、9) ICTで課題到達度テストの結果がすぐにわかることは理解を助けることに繋がったについては、「非常にそう思う」「そう思う」と回答した学生は90%以上であった。自身の課題到達度の結果がわかる利便性がよいと回答している者が多かった。最後に10) 協働学修は楽しかった、については「非常にそう思う」「そう思う」合わせて84.8%と他の質問項目の中で一番低かった。

6.2 自由記載の内容分析

118記録単位、6カテゴリーが形成された(表2)。カテゴリーはそれぞれ、【学修深化へのトランジション】【協働学修の方法・意図に対する教員・学生双方の理解不足による学修成果未達成】【学修努力へのきっかけ】【学修に向き合えていない学生と共に学ぶ不全感】【学修方法になじむ】【ICTを用いた学修成果の即時フィードバックによる意欲向上】とした。カテゴリーと記録単位の一一致率

は84.6～100%であった(表2)。各カテゴリーと記録単位の一一致率は、70%以上あればカテゴリーの信頼性が確保できるとされている(舟島2007)ことから、6カテゴリーの信頼性が確保できた。

【学修深化へのトランジション】は、協働学修のプロセスにおいて学生個人の学修を深める行動・認知が示されていた。【協働学修の方法・意図に対する教員・学生双方の理解不足による学修成果未達成】は、協働学修におけるねらい・方法・個人学修の必要性に関する認識が教員・学生双方に十分理解されなかった結果、学修成果が未達成となっていることが含まれていた。【学修努力へのきっかけ】は、協働学修を進める中で他学生からの刺激が学修を進める動機づけとなったことが示されていた。【学修に向き合えていない学生と共に学ぶ不全感】は、協働学修を進める中で学修と向き合えていない学生と共に学ぶことによって、学修目標の到達へのモチベーションが低下したことが示されていた。【学修方法になじむ】は、協働学修を進める中で学修方法に親しみ学修に好感を示す内容であった。【ICTを用いた学修成果の即時フィードバックによる意欲向上】は、ICTを用いたことで学生の欲しい結果がすぐにわかることが学修に役立ったことが示されていた。

表2. 学生による自由記載の内容分析

カテゴリー名	記録単位群	118記録単位		カテゴリーごとの一致率(%)
		記録単位数	(%)	
学修深化へのトランジション	<ul style="list-style-type: none"> 他学生の意見を聞けることで異なる意見、気づかない点を知ることができ学びが深まった (23) 1人で考えるより効果的な学修ができた (8) いろんな人の意見がしっかりと言葉で共有できる (7) 他学生との意見交換をすることで自分の考えをどう伝えるか考えながら伝えることができる (6) 自身の気づかなかった点や分からない点を他者に聞くことができる (4) 	48	(40.7)	96.0
協働学修の方法・意図に対する教員・学生双方の理解不足による学修成果未達成	<ul style="list-style-type: none"> 教員によって情報提供量・方法が違う (15) 特派員を2回する必要がない (7) 話し合う時間が長い (6) 課題をやっていない学生への対処 (2) 自己学修内容を他学生の意見を聞いてから埋めようと思いき空欄にした (1) 	31	(26.3)	96.7
学修努力へのきっかけ	<ul style="list-style-type: none"> 他学生に自分の考えを話す必要があるので参考書や資料をいつもより開き積極的に勉強する (8) 他学生の学修の方法を知ることと自分に合った学修方法を考える (5) 学修への責任感が大きく増した (1) 	14	(11.9)	84.6
学修に向き合えていない学生と共に学ぶ不全感	<ul style="list-style-type: none"> 事前学習未達成学生との学修時は学修利益がない (9) 同レベルの学生と学修したい (2) 	11	(9.3)	100
学修方法になじむ	<ul style="list-style-type: none"> とても充実した学修で積極的に取り組める (8) 方法に慣れると楽しい (3) 	11	(9.3)	100
ICTを用いた学修成果の即時フィードバックによる意欲向上	<ul style="list-style-type: none"> ICTを用いたことで学修不足内容が即時に確認できモチベーション向上 (2) 結果がすぐわかるので頭に入りやすい (1) 	3	(2.5)	100

7. 考察

本学では初めて協働学修を取り入れた授業デザインであった。協働学修を本演習に取り入れた目的は、看護実践の基盤となる看護過程の展開の学修において、まずは課題達成に向けて学生が主体的に学修できる仕組みを作ることであった。また、ICTを利用することで学修成果を即時に共有する利便性が高まったと感じたかを調査した。

協働学修を導入する目的である主体的な学修の取り組みに関する質問項目1)～6)については、「非常にそう思う」「そう思う」と回答した学生の割合は非常に高く、ほとんどの学生が学生同士で学び合うことや他学生からの学修に関する刺激があったと考える。これは自由記載の中にも、【学修深化へのトランジション】【学修努力へのきっかけ】【学修方法になじむ】として表出されていた。

この理由として、今回の協働学修で用いた「Think-Pair-Share」、「Three-Step Interview」、の技法は、小さな集団内でプレゼンテーション、ディスカッションする体験であり、それを繰り返して行った成果だと考える。これらの体験から学生同士で学び合う中でさまざまな刺激を受け、学修は自分の責任のもとで行う必要性の理解に至ったのではないかと考える。

ICTを利用した利便性を問う3項目、7)、8)、

9)については、「非常にそう思う」「そう思う」と回答した学生は90%以上であった。自由記載でも、【ICTを用いた学修成果の即時フィードバックによる意欲向上】がカテゴリーとして抽出され、ICTを用いた学修成果の即時フィードバックにより、自身の学修結果がすぐにわかることで学修意欲が向上したことが示されていた。リアルタイムにフィードバックが与えられる場合にパフォーマンスの質を高めることは作業の場において明らかにされている(藤原・狩野 1994)。ICTを用いたことは学生の学修活動の意欲向上に役立ったと考える。

一方、協働学修が楽しかったかを問う調査項目10)については「非常にそう思う」「そう思う」合わせて84.8%と他の質問の回答と比較してやや低かった。自由記載の中においては、【協働学修の方法・意図に対する教員・学生双方の理解不足による学修成果未達成】【学修に向き合えていない学生と共に学ぶ不全感】として表れていると考える。本学では、初めて協働学修を導入したこともあり、教員間で学修内容や方法の打ち合わせをしていたものの、教員間の説明方法の違いや表現の違いが生じ、学生にとっては「教員によって違う」と感じることに繋がったと推察する。また、「話し合う時間が長い」「同レベルの学生と学修した

い・事前学習未達成学生との学修時は学修利益がない」など、学生同士が話し合う目的を十分に理解するに至らず、学修内容をさらに深める意見交換とならず、学修の楽しさを感じなかったのではないかと推察できる。アクティブラーニングの問題となっている点として、学びの質の格差がある。フリーライダー（ただ乗り）とは、演習に参加せず成果のみを享受している者で、学生間の不公平感や不快感を生じさせる存在である（碓山 他 2017）。学修を進めている学生だけでなくフリーライダー本人の学びも低下しない工夫が今後必要であると考えられる。

本学では昨年度まで、グループダイナミクスを利用したグループワークを取り入れ本演習を行ってきた。今回、主体的な学修がより進むように学生同士が学び合い、刺激を受けながら学修が深まるような仕組みとして協働学修取り入れた授業をデザインした。協働学修を導入し小さなグループでの話し合いから学生同士が学び合うようにできることやICTを用いて学修結果を即時にフィードバックすることの効果は十分得られたと考える。しかし、グループワークを行っていた時同様、フリーライダーの存在があった。フリーライダーや議論不足などは作業課題や教室管理、学修成果や主体性と複合的に関連していることが示されている（亀倉 2018）。学びたい学生をより伸ばし、学生一人ひとりが不全感を抱かず学修を進めることができるように、教員間の指導方法の問題、協働学修の時間設定、課題提出方法や個人への評価をどのようにしていくかが今後の課題となる。

以上の調査結果から、協働学修を看護過程演習に取り入れたことや、看護過程演習の目的から考えた協働学修の授業回数は適切だったと考える。また、今回のICT利用による学びの共有は教員1名が担当する30名程度の学修成果の共有となった。本学学生数を鑑み、学年全体での学修成果の共有も今後の課題となる。

8. 結論

本研究では、協働学修を導入したねらいである主体的な学修の取り組みに対する学生からの評価は高いものであった。一方で学修に向き合っていない学生と共に学ぶ不全感を持つ学生がいることも明らかとなった。今後は、学修に向き合えてい

ない学生を減らしていくための課題提示、評価方法を検討し、新たな授業デザインに取り組む予定である。

謝辞

本研究にご協力いただきました学生の皆様へ深く感謝申し上げます。

利益相反

本研究に開示すべき利益相反はない。

引用文献

有馬明恵(2007). 内容分析の方法, pp18-36. ナカニシヤ出版, 京都.

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～. http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf (最終閲覧日: 2019年4月20日)

エリザベス・F・バークレイ, パトリシア・K・クロス, クレア・H・メジャー(2009). 安永悟(訳), 協同学習の技法 大学教育の手引き, pp85-99. ナカニシヤ出版, 京都.

藤澤伸介(2008). 分散認知 学びの共同化. 中澤潤(編), よくわかる教育心理学, pp66-67. ミネルヴァ書房, 京都.

藤原珠江, 狩野素朗(1994). VDT作業での目標設定と即時フィードバックが遂行と時間評価に及ぼす効果. 心理学研究 65(2), 87-94. DOI: 10.4992/jjpsy.65.87

舟島なをみ(2007). 質的研究への挑戦 第2版, pp54-80. 医学書院, 東京.

長谷川文子(2020). 英文法授業における協同学習の効果. 拓殖大学語学研究 142, 137-153. <http://id.nii.ac.jp/1579/00000318/> (最終閲覧日: 2020年11月20日)

碓山恵子, 木村尚仁, 細川和彦 他(2017). グループワークの課題を改善し深い学びを促進する補助教材の検討. 工学教育研究講演会講演論文集 平成29

年度, 566-567. DOI: 10.20549/jseeja.2017.0_566

ジョンソン DW, ジョンソン RT, ホルベック EJ (2010). 石田裕久, 梅原巳代子(訳), 学習の輪—学び合いの協同教育入門 改訂新版, pp10-12. 二瓶社, 大阪.

亀倉正彦(2018). アクティブラーニングの失敗事例～教育現場が抱える問題とその解決に向けて～. SS研教育環境フォーラム2018 講演. https://www.sskn.gr.jp/MAINSITE/event/2018/20180903-eduf/lecture-01/SSKEN_eduf2018_KamekuraMasahiko_presentation.pdf (最終閲覧日: 2020年6月20日)

文部科学省(2014). 学びのイノベーション事業実証研究報告書 第4章 ICTを活用した指導方法の開発 その1. https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afeldfile/2014/04/11/1346505_04.pdf (最終閲覧日: 2019年5月5日)

森理宇子(2020). 初年次教育における協同学習の効果:「フレッシュャーズ・セミナー a」の授業実践を通して. 人文自然科学論集 146, 135-151. <http://hdl.handle.net/11150/11449> (最終閲覧日: 2020年11月20日)

ロザリнда・アルファロールフィーヴァ (2012). 本郷久美子, 長谷川智子, 近藤かおり(訳), 基本から学ぶ看護過程と看護診断 第7版, pp7-9. 医学書院, 東京.

杉江修治(2011). 協同学習入門-基本の理解と51の工夫-, pp21-23. ナカニシヤ出版, 京都.

豊田秀樹 編(2015). 紙を使わないアンケート調査入門, pp69-70. 東京図書, 東京.

安永悟(2006). 実践・LTD話し合い学習法, pp128-130. ナカニシヤ出版, 京都.



著者連絡先

〒433-8558

静岡県浜松市北区三方原町3453

聖隷クリストファー大学 看護学部

大山末美

suemi-o@seirei.ac.jp