

## 研究報告

医療看護研究31 P.33-43 (2023)

## 看護学概論における協同学習を基盤とする教育の実践と評価

## Practice and Evaluation of Education Based on Cooperative Learning in Introduction to Nursing

鈴木 小百合<sup>1)</sup>  
SUZUKI Sayuri野崎 真奈美<sup>2)</sup>  
NOZAKI Manami川島 悠<sup>3)</sup>  
KAWASHIMA Yu

## 要旨

1年次前期科目「看護学概論」で協同学習を基盤とする教育を実践し、科目履修者の協同作業に対する認識、コミュニケーション・スキル、ディスカッション・スキル、看護のとらえ方の変化から、教育実践を評価することを目的とした。科目履修者のうち、科目開始時と終了時の2時点の調査に回答した、56名を分析した。2時点の回答を比較した結果、協同作業に対する認識は、開始時に比べて終了時に「協同効用」が有意に高く「個人志向」が有意に低かった。コミュニケーション・スキル(ENDCORES)は「読解力」を除く5因子で、ディスカッション・スキル尺度は4因子すべてで、開始時に比べて終了時の得点が有意に高かった。また、看護のとらえ方では、開始時に比べて終了時の単語数が増え、科目開始時にはなかった相互理解に関する内容、看護援助に関する具体的な内容が、終了時に抽出された。看護のとらえ方の変化は、授業内容の理解も影響したと考えられるが、協同学習を基盤にした本教育実践は、効果的であったことが示された。今後は、学生の認識の個人差の把握や科目の学修目標の達成度との関連についても分析することで、学習効果を高める教育実践のあり方をさらに探求していくことが課題である。

キーワード：協同学習、看護学概論、看護学生

Key words : cooperative learning, introduction to nursing, nursing students

## I. 緒言

今日の学士課程教育では、従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修(アクティブ・ラーニング)への質的転換が求められている(文部科学省中央教育審議会, 2012)。アクティブ・ラーニングの定義は、「教員による一方向的な講義形式の教育

とは異なり、学習者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称」であり(文部科学省中央教育審議会, 2012)、幅広い教授学習形態を含んでいる。

このような中、学びの喜びを体感し、主体性や協調性、探求心などを育む学習法の1つとして、「協同学習」が着目されている(多田, 2013)。協同学習とは、協力して学び合うことで、学ぶ内容の理解・習得を目指すと共に、協同の意義に基づき、協同の技能を磨き、協同の価値を学ぶ(内化する)ことが意図される教育方法である(関田ら, 2005)。安永は、ジョンソン兄弟による5つの基本要素が考慮されている小グループの学習活動を協同学習とし、単なるグループ学習と区別している(安永, 2012; ジョンソン, D.W. et al., 1991 関田監訳 2001)。協同学習の5つの基本要素と

1) 順天堂大学医療看護学部

Faculty of Health Care and Nursing, Juntendo University

2) 順天堂大学大学院医療看護学研究科

Graduate School of Health Care and Nursing, Juntendo University

3) 国際医療福祉大学小田原保健医療学部

Department of Nursing, School of Health Science at Odawara, International University of Health and Welfare

(Sep. 30. 2022 原稿受付) (Dec. 21. 2022 原稿受領)

は、①肯定的相互依存、②促進的相互交流、③個人と集団の責任、④集団作業スキルの促進、⑤活動の振り返りと改善であり、仲間と学び合い、教え合うことによって、学びは深まるとされている（安永，2012）。

看護基礎教育においても協同学習が広がりを見せており、授業における具体的な実践内容や効果について報告されている（牧野，2010；緒方，2016）。緒方（2016）は、看護大学1年生を対象にした看護学概論の授業で協同学習を導入し、協同学習を体験的に理解しながら看護学概論を学ぶことで、看護の知識を得るだけでなく、人間の多様性への体験理解、多様性への寛容性と耐性の強化、社会的スキルの向上などにつながると述べている。

本学部では、2019年度からクォーター制が導入され、1時限の授業時間が90分から100分に変更、2単位の講義科目は授業コマ数が15コマから14コマとなった。従来よりも短期間で授業が終了し、講義科目においても2コマ連続の授業日が増えることとなった。筆者の担当科目である「看護学概論」は講義科目であるが、クォーター制の導入に合わせ、短期間でもより効果的・実践的な学びを実現したいと考え、協同学習を導入することとした。本学部の「看護学概論」は、看護学生が入学後初めて看護を学ぶ専門科目であり、看護のメタパラダイム、看護の役割・機能、看護の歴史など、看護の基礎的な概念を学ぶとともに、今後の学習への動機づけを高める機会となる。協同学習を基盤とする初年次教育は、学生が4年間を通じて臨地実習で患者と関わる経験や授業でグループ活動を行う経験にも有益となることが期待された。

2019年度の「看護学概論」では、協同学習を基盤とした教育を実践し、科目開始時と終了時の学習動機づけ、協同作業に対する認識、看護のとらえ方の比較から教育実践を評価した。その結果、科目前後で協同作業に対する認識が肯定的に変化することは認められず、看護のとらえ方の変化は、記述量の不足から十分に把握することができなかった（鈴木ら，2020）。科目終了時に、協同作業に対する認識が肯定的に変化しなかった理由として、協同学習に関する説明は科目開始時のみであり、協同の精神や意義を学生が十分に理解できない中で授業運営したことが影響したと考えられた。そのため、協同学習の進め方や効果をより丁寧に学生に説明すること、学生間で互いに交流できる学習環境を意図的に創ること、毎回の授業でのリフレクションを強化することを踏まえた授業設計の必要性が

示唆された。翌年の2020年度は、新型コロナウイルス感染拡大に伴いオンデマンド授業（教員が配信した一方向的な講義を学生が受講する形態）となったため、2021年度の「看護学概論」で協同学習を基盤とした教育を再開することとした。

協同学習を基盤とした教育の評価として、2021年度も2019年度と同様に協同作業に対する認識を用いることにした。看護大学生を対象にした協同学習に関する研究では、協同作業に対する認識に、学生の職業アイデンティティやコミュニケーション力などが影響している可能性があること（會田ら，2017）、協同学習の効果として、ディスカッション・スキルの高まりがみられたこと（足立ら，2010；古角，2017）が示されている。2021年度は、協同学習の効果として高まることが期待される、コミュニケーション・スキルやディスカッション・スキルを調査項目にすることで、対象者の特徴を把握した上での結果の解釈が可能になると考えた。また、「看護学概論」で看護のメタパラダイムや看護の意義について理解を深めることで、大学入学当初に比べて科目終了時は、看護のとらえ方すなわち看護観がより広く深くなることが期待できる。2019年度は調査への記述量の不足で十分に把握できなかったことから（鈴木ら，2020）、2021年度は、対象者の希望する日時・場所で調査に協力可能となるインターネット（Googleフォーム）を利用した調査で十分な記述を得る工夫を図り、看護のとらえ方の変化を把握したいと考えた。

以上のことから、「看護学概論」における協同学習を基盤とする教育を実践し、科目前後での協同作業に対する認識、コミュニケーション・スキル、ディスカッション・スキル、看護のとらえ方から評価することは、効果的な教育実践のあり方について示唆を得るとともに、教育実践の改善に向けた今後の課題を明らかにできると考える。

## Ⅱ. 目的

1年次前期科目「看護学概論」で協同学習を基盤とする教育を実践し、科目履修者の協同作業に対する認識、コミュニケーション・スキル、ディスカッション・スキル、看護のとらえ方の変化から、教育実践を評価する。

Ⅲ. 研究方法

1. 用語の定義

協同学習とは、仲間と共有した学習目標を達成するために、学生が自分自身の学びと学習仲間の学びを最大限にするために共に学び合う学習法とした（緒方, 2016；Barkley et al., 2005 安永監訳 2009）。

看護のとらえ方とは、自己の看護に対する考え方とした。

2. 協同学習を基盤とした授業の設計

1) 科目の学修目標と特徴

「看護学概論」は、2単位14コマ（全10回）の科目である。学修目標は、『看護に関する重要な概念を学問的にとらえ、看護の本質、看護の対象、看護の役割・機能およびエビデンスに基づく看護実践の展開方法に関する知識を修得する。また、看護の変遷をたどり、看護職の専門性の発展過程を理解するとともに、現在の保健医療福祉における課題を自覚し、今後の看護のあり方を展望する。今後の看護・看護学の学習への動機づけを高める。』である。協同学習を基盤とした教育により、看護に関する知識の修得や保健医療福祉における課題の多角的な理解を促すだけでなく、看護・看護学の学習への動機づけを高めることとなり、学修

目標の達成に寄与すると考えた。

科目の特徴として、①協同学習を基盤とすることで入学当初からチーム力を育成する、②学生数200名という大勢の中でも個を埋もれさせないようなコミュニケーション力を養う、③臨床経験豊富なゲストスピーカーを呼ぶ機会を設け、リアルな教材を用いて臨場感を持ちながら学ぶ、④授業にむけた事前学習を必須とし授業では疑問の解決の場とする、がある。

2) 協同学習を基盤とした授業の概要

授業スケジュール、活用した協同学習の技法を表1に示す。全10回の授業中、形式は、グループワーク4回、「わが国における看護(職)が抱える課題と今後の展望」に関する発表会1回、講義5回とした。授業の初回がオンデマンドであったため、第2回目の対面授業時に協同学習に関するオリエンテーションを行った。オリエンテーションでは、協同学習の定義や基本要素の他、学習目標の達成に向けて仲間とともに成長するためには、個人の責任（事前学習の実施や積極的な授業参加）が必要であることを強調して説明した。また、コミュニケーションの基本スキルである傾聴とミラーリングを説明するとともに、自信がなくても誰もが安心して発言できる雰囲気作りに努めてもらいたいことを全体に周知した。ディスカッション・スキルを向上させる

表1 協同学習を基盤とした授業の概要

回数	コマ数	形式	授業内容	活用した協同学習
1	1	講義 (オンデマンド)	・オリエンテーション（授業の進め方） ・看護とは、看護職とは ・看護学を学ぶ 等	
2	2	講義	・オリエンテーション（協同学習） ・看護技術の構造 ・看護の歴史の変遷 ・ナイチンゲール看護論の背景 等	シンク・ペア・シェア
3	3・4	グループワーク	・ナイチンゲール看護論	ジグソー学習法 ラウンドロビン
4	5・6	講義	・看護専門職の役割 ・多様な場での看護実践 ・看護職のキャリアデザイン ※ゲストスピーカー4名による講義	シンク・ペア・シェア
5	7・8	グループワーク	・ヘンダーソン看護論	ラウンドロビン
6	9	講義	・保健医療福祉システム ・チーム医療における看護の役割・機能	シンク・ペア・シェア
7	10	講義	・看護の主要概念 (人間と健康、健康と環境)	シンク・ペア・シェア
8	11	グループワーク	・わが国における看護(職)が抱える課題と今後の展望	ラウンドロビン
9	12	グループワーク	・わが国における看護(職)が抱える課題と今後の展望	ラウンドロビン
10	13・14	発表会	・わが国における看護(職)が抱える課題と今後の展望	

※ 毎回終了時にリフレクションを実施

ために3つの単元でグループワークを設定し、単元毎に6～8人の違うグループを編成した。授業で活用した主な協同学習の技法は以下である。

#### (1) シンク・ペア・シェア

クラス全体に質問を提示後、まずは一人で考え、その後近くの学生とペアになって考えた結果を共有する。その後、クラス全体で共有するものであり、各講義の際に活用した。

#### (2) ラウンドロビン

グループでのディスカッションの際、一人ずつ自分の考えや取り組んだ課題について順番に話すもので、聞き手は傾聴し、必要に応じてミラーリングを用いる。各グループワークの際に活用した。

#### (3) ジグソー学習法

各メンバーが自分に割り当てられた学習内容を別グループ（専門家グループ）で深め、元のグループに「専門家」として戻り、互いに教え合う方法である。3回目「ナイチンゲール看護論」のグループワークで活用した。

具体的な進め方として、グループメンバーを6～7名とし、全員が共通して取り組む課題と、「看護覚え書き（フロレンス・ナイチンゲール、1856 小玉ら訳 2019）」の13章を2～3章の6つに分けて、該当箇所を読んで取り組む課題を設定した。授業当日は、オリエンテーション、グループ内での自己紹介後に、「担当章別（専門家グループ）のグループワーク」を実施し、事前課題の共有と担当章の理解を深めた。その後、元のグループに戻って互いに教え合い、自分が読んでいない章についても学びを深めながら、全グループが共通の課題に取り組むようにした。

また、協同学習の5つの要素「活動の振り返りと改善」にもあるように、活動をして終わりではなく、毎回の授業終了時には、リフレクションをする時間を設け、どんな学びがあったか、今後に向けて良かった点や改善点を挙げて、記録に残すようにした。なお、講義・グループワークに関する資料と事前課題の内容を1冊にして、初回の授業前に科目履修者に配布した。

#### 3) 授業における感染対策

当初、仲間づくりや多角的思考を養うという意図から、すべての授業回で教員が指定した座席で学生が授業を受けることを想定していた。しかし、感染対策の一環で大学側が指定した座席での受講が求められたため、講義は、指定した座席での受講とした。グループワークは、使用前後の座席の消毒や手指衛生、常時の

マスク着用、複数の教室使用によるソーシャルディスタンスの確保を徹底し、対面でディスカッションできるようにした。

### 3. 研究デザイン

単群による前後比較研究

### 4. 研究対象

2021年度「看護学概論」を履修した1年次生201名のうち、科目開始時と終了時の調査への同意の得られた学生を対象とした。

### 5. 調査時期

科目開始時の2021年4月中旬と科目終了時の2021年5月末

### 6. 調査方法

研究対象者全員に研究説明文書を配付し、研究の主旨と研究協力について文書および口頭で説明した。研究への参加に同意する場合にのみ、文書に明記された指定のURLあるいはQRコードよりアンケート回答先にアクセスし、Web（Googleフォーム）で回答できるようにした。

### 7. 調査内容

#### 1) 協同作業に対する認識

長濱ら（2009）が開発した「協同作業認識尺度」18項目を用いた。「協同効用（9項目）」、「個人志向（6項目）」、「互惠懸念（3項目）」の3因子で構成される。「以下の項目は協同作業に対する、あるいはグループと一緒に学習（仕事）をすることに対する意見や感想です。各項目に対してあなたはどの程度同意できますか。」という教示文を用い、回答は、「1. 全くそう思わない」から「5. とてもそう思う」の5件法とした。協同作業認識尺度は、協同効用（協同作業が効果的であると認識）を高く評価し、個人志向（個人作業を好む傾向）と互惠懸念（協同作業による利益を得ることが難しいという認識）を低く評価するほど、協同作業に対する認識が肯定的であると判定する。

#### 2) コミュニケーション・スキル

基本的コミュニケーション・スキルを測定する「ENDCOREs（藤本ら、2007）」24項目を用いた。「①自己統制」「②表現力」「③解読力」「④自己主張」「⑤他者受容」「⑥関係調整」の6因子（各因子4項目）

で構成される。①～③は基本スキル、④～⑥は対人スキルに該当し、基本スキルは対人スキルの下支えとなっている。「普段のコミュニケーション場面におけるあなたの行動についてお答えください」という教示文を用い、回答は、「1. かなり苦手」から「7. かなり得意」の7件法とした。

### 3) ディスカッション・スキル

話し合いを行うときの場の進行や他者への配慮、自己主張などの領域についてのスキルを問う、「ディスカッション・スキル尺度 (安永ら, 1998)」25項目を用いた。「場の進行と対処 (7項目)」「積極的関与と自己主張 (7項目)」「他者への配慮と理解 (7項目)」「雰囲気づくり (4項目)」の4因子で構成される。回答は、「1. 全くできない」から「7. かなりできる」の7件法とした。

### 4) 看護のとらえ方

「あなたの看護に対する考え方を自由に記載してください (文章で)」という問いに対し、自由記述で回答を求めた。

## 8. 分析方法

各変数の記述統計量を算出し、データの概要を確認した。3つの尺度の因子別の合計点を算出し、科目開始時 (T1) と終了時 (T2) の比較には、Shapiro-Wilk 検定で正規分布しないことを確認後、Wilcoxon の符号順位検定を行った。統計解析には IBM SPSS statistics ver26 を使用し有意水準は 5% とした。

看護のとらえ方については、テキストマイニング (KH Coder3) を用いて分析し、T1 と T2 の 2 時点と比較した。テキストマイニングでは、以下の 3 つの手順とした。①ソフトに搭載されている前処理の「語の取舍選択」にて、設問で使用した言葉は抽出しないため不要語とし、②形態素解析ソフト MeCab を用いて、言葉が意味を持つ最小単位である品詞単位に分類し、③抽出語リストを作成して共起ネットワーク分析を実施した。④共起ネットワーク分析では、語と語の共起関係、サブグラフ (比較的強くお互いに結びついている部分を自動的に検出してグループ分けし結果を色分けによって示す) の数を確認した。

## 9. 倫理的配慮

順天堂大学医療看護学部研究等倫理審査委員会の承認を得て実施した (順看倫第2020-20号)。本研究は、科目履修者を対象としていることから、対象者に強制

力が働かないように、自由意思に基づく研究への参加と撤回、研究参加の有無は成績には一切影響しないこと、結果はIDを付与し統計学的に処理されるため個人が特定されないことを、文書および口頭で説明した。説明は調査実施毎に行い、口頭での説明は該当科目の授業に関与していない教員が担当した。尺度は、開発者の許諾を得て使用した。

## IV. 結果

### 1. 対象者の概要

研究対象者201名のうち、科目開始時 (T1) 104名、科目終了時 (T2) 85名の回答があった。そのうち、T1とT2の2時点で回答があった、56名を分析対象とした。

### 2. 協同作業に対する認識の得点変化 (表2)

T1とT2の2時点の比較では、協同作業認識尺度の3因子中2因子で有意差がみられ、T1に比べてT2は「協同効用」が有意に高く、「個人志向」が有意に低かった ( $p < .01$ )。

### 3. コミュニケーション・スキル (ENDCOREs) の得点変化 (表3)

ENDCOREsの24項目中、T1に比べてT2の得点が有意に高かったのは12項目であった。下位因子の比較では、「読解力」を除く5因子で、T1に比べT2の得点が有意に高かった ( $p < .01$ )。

### 4. ディスカッション・スキルの得点変化 (表4)

ディスカッション・スキル尺度の各項目の中央値を比較すると、T1とT2が同じ、またはT1に比べT2が高かった。25項目中、T1に比べてT2の得点が有意に高かったのは19項目であった。そのうち、科目前後で有意差がみられなかった6項目は、下位因子「他者への配慮と理解」の項目であった。下位因子の比較では、4因子すべてで、T1に比べT2の得点が有意に高かった ( $p < .01$ )。

### 5. 看護のとらえ方

T1で出現頻度が高い単語は「患者」「ケア」「相手」「心身」の順で、40語抽出された。共起ネットワークのサブグラフは7つで、最も出現頻度が高かった「患者」は「ケア」と共起関係にあり、原文は「患者をケアする」などであった (図1)。次に出現頻度が高い「心」は、

表2 協同作業認識尺度の得点変化

n = 56

下位因子	科目開始時 (T1)	科目終了時 (T2)	p 値
	中央値 (四分位範囲)	中央値 (四分位範囲)	
協同効用	39.0 (36.0-42.0)	41.0 (39.0-43.0)	0.00**
個人志向	18.0 (15.0-21.0)	16.0 (13.0-18.0)	0.00**
互恵懸念	5.0 (4.0-6.0)	5.0 (4.0-6.0)	0.96

Wilcoxon の符号付き順位検定 \*\* $p < .01$ 

表3 コミュニケーション・スキル (ENDCOREs) の得点変化

n = 56

下位因子	科目開始時 (T1)	科目終了時 (T2)	p 値
	中央値 (四分位範囲)	中央値 (四分位範囲)	
自己統制	21.0 (19.0-23.0)	22.0 (20.0-23.9)	0.00**
表現力	16.0 (13.0-19.0)	17.0 (15.0-20.0)	0.00**
読解力	21.0 (18.0-23.8)	22.0 (20.0-24.0)	0.05
自己主張	16.0 (12.0-19.0)	18.0 (14.3-20.8)	0.00**
他者受容	24.0 (21.0-26.0)	24.0 (23.0-26.8)	0.00**
関係構築	21.0 (18.3-23.8)	22.0 (20.0-24.8)	0.00**

Wilcoxon の符号付き順位検定 \*\* $p < .01$ 

表4 ディスカッション・スキル尺度の得点変化

n = 56

下位因子	科目開始時 (T1)	科目終了時 (T2)	p 値
	中央値 (四分位範囲)	中央値 (四分位範囲)	
場の進行と対処	28.5 (24.0-33.0)	33.5 (28.0-37.0)	0.00**
積極的関与と自己主張	29.0 (21.3-34.8)	34.5 (29.0-39.8)	0.00**
他者への配慮と理解	39.0 (36.3-42.0)	41.0 (38.0-43.0)	0.00**
雰囲気づくり	20.0 (16.0-22.0)	21.0 (18.0-24.0)	0.00**

Wilcoxon の符号付き順位検定 \*\* $p < .01$ 

「体」「相談」「病気」「悩み」と共起関係にあり、原文は、「心に寄り添う」「病気だけでなく心に悩みを抱えている人を慰め支える」「悩みを聞いてあげたり相談にのったりする」であった。また、「医師」と「橋渡し」「存在」「観察」が共起関係にあり、原文は「医師と患者の橋渡しをする」であった。さらに、「生活」は「助け」と共起関係にあり、原文は「本来の生活を取り戻せるよう助けること」であった。

T2で出現頻度が高い単語は「患者」「相手」「ケア」「環境」の順で、56語抽出された。

共起ネットワークのサブグラフは5つで、最も出現頻度が高かった「患者」は、「環境」「提供」「精神」「身体」と共起関係にあり、原文は「患者に合った環境を整える」「精神的・身体的に支える」などであった(図2)。次に出現頻度が高い「相手」は、「理解」「気持ち」「対応」と共起関係にあり、原文は「相手の気持ちを理解して対応する」などであった。また、「ケア」は「人」「コミュニケーション」「心」と共起関係にあり、原文は「その人にあったケアや相互関係を築くためにはコミュニケーションが必要である」といった内容であった。さらに、「生活」はT1に比べてT2で共起する単語が増え、単語同士のまとまりもみられた。「生活」と「治療」「対象」「病気」「支援」が共起関係にあり、原文は「病気の治療にとどまらず、対象者の生活そのものを支援する」「それぞれの人にあった治療や環境を提供し、それぞれの人に合った生活を送ることができるようにサポートする」であった。

## V. 考察

### 1. 科目前後における協同作業に対する認識、コミュニケーション・スキル、ディスカッション・スキルの変化について

協同作業に対する認識では、科目開始時に比べて終了時の「協同効用」が高くなり、「個人志向」が低くなった。このことは、協同作業に対する認識が肯定的に変化したことを示しており、協同学習を基盤とした授業運営の効果と考える。遠藤ら(2019)は、協同学習を導入した1年を振り返り、グループの活動性が低下し協同ができない時期もあったが、学生へ傾聴やミラーリングの重要性、事前学習の必要性などを説明し「協同の精神」に立ち返ったことで、再び学生が協同するようになったと述べている。2019年度は、協同の精神や意義が学生に十分に伝わらなかったため、協同作業に対する認識が肯定的に変化しなかったと考える(鈴木ら, 2020)。しかし、2021年度は、協同学習の考え方、傾聴やミラーリング、発言しやすい雰囲気作りの重要性を複数回説明したことで、授業回が進むにつれて学生が協同学習を体験的に理解しながら学びを深めることができ、協同作業に対する認識が肯定的に変化したと推察される。また、本研究では、科目前後で「互恵懸念」の変化はなかったが、先行研究の授業前後の比較でも同様の結果であった(長濱ら, 2010; 古

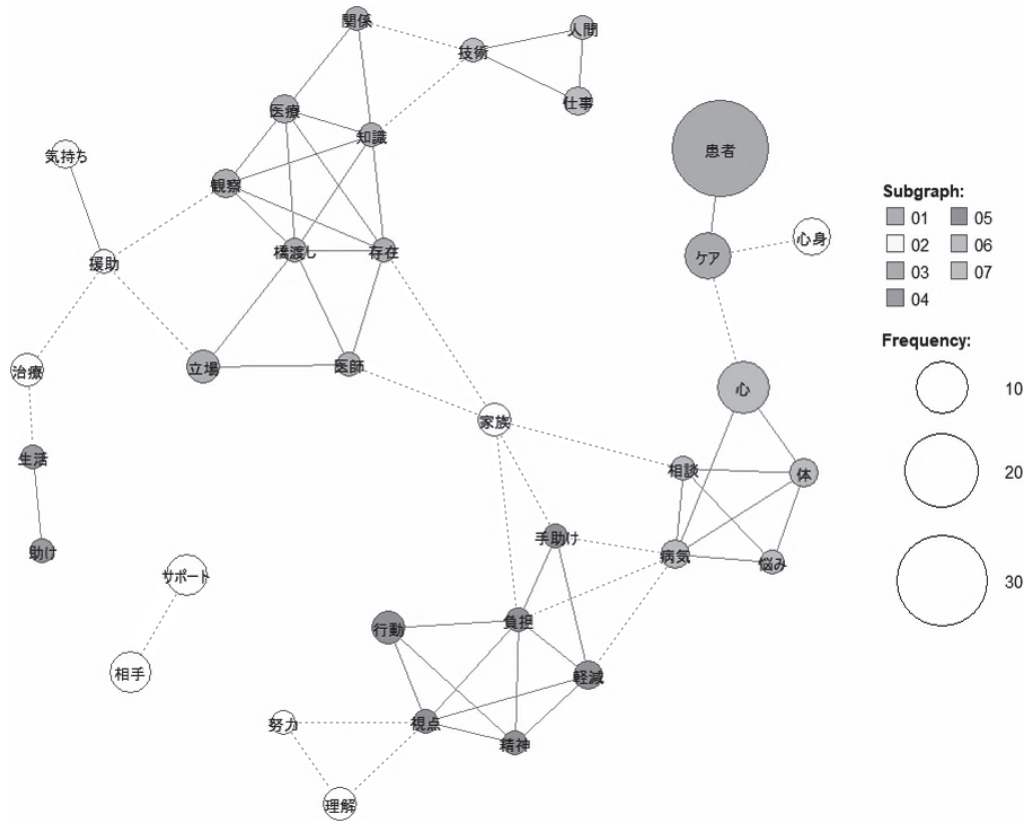


図1 科目開始時 (T1) の共起ネットワークのサブグラフ

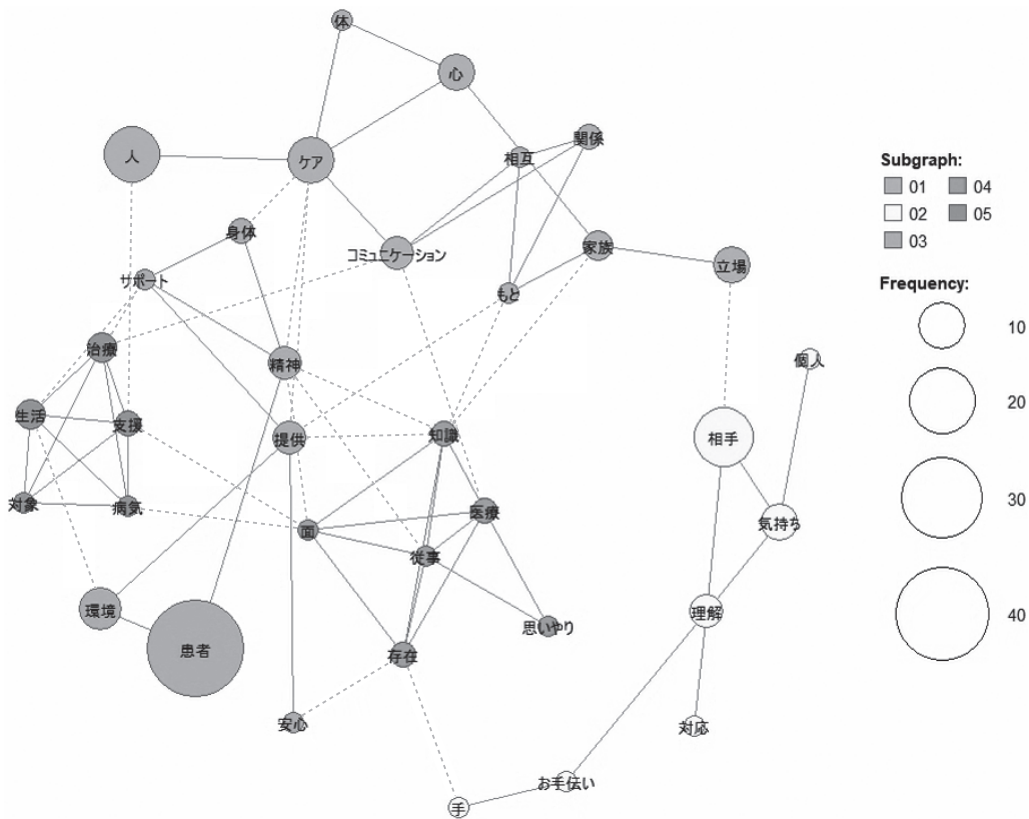


図2 科目終了時 (T2) の共起ネットワークのサブグラフ

角, 2017)。「互恵懸念」の3項目とも科目開始時の得点が低かったことから、2ヶ月という短期間では変化が現れにくかったのではないかと考える。

コミュニケーション・スキルでは、ENDCOREsの6因子中5因子で、科目開始時に比べて終了時の得点が有意に高かった。科目開始時に比べて終了時は、他者とうまく関係を築くことや他者を受容しつつも自己表現することができるかと捉えており、協同学習の成果と考えるが、学校生活における新しい友人関係の構築、アルバイトやサークル活動での他者との交流も影響した可能性は否定できない。有意差のみられなかった因子「読解力」は、「相手の考えを発言から正しく読み取る」「相手の感情や心理状態を敏感に感じ取る」といった項目で構成される。科目開始時の得点が比較的高く、元々「得意」と認識している対象者が多かったこと、2ヶ月という短期間では変化が現れにくかったことが影響したと推察される。

ディスカッション・スキルは、協同作業での話し合いを生産的かつ効率的に行うために必要なスキルである(古角, 2017)。先行研究では、協同学習によりディスカッション・スキルの向上を学生が感じることで、協同作業への肯定的な認識が高まるとされる(富岡, 2011; 古角, 2017)。本研究において、4因子すべてで科目開始時に比べて終了時の得点が有意に高かったこと、科目終了時に得点が低くなる項目はなかったことから、グループワークでのメンバーとの相互交流によりディスカッション・スキルが向上し、協同作業の肯定的な認識にも寄与したのではないかと推察された。

以上のことから、科目開始時に比べて終了時は、協同作業に対する認識が肯定的に変化し、コミュニケーション・スキルやディスカッション・スキルの向上がみられたことから、協同学習を基盤とした教育の実践は、効果的であったことが示された。

## 2. 科目前後における看護のとらえ方の変化について

出現した単語数は、科目開始時に比べて終了時に増加していた。科目開始時は、「患者をケアする」「心に寄り添う」「医師と患者の橋渡しをする」など、看護の役割に関する内容が多かったが、科目終了時は、「患者に適した環境を整える」「相手の気持ちを理解する」「対象との関係構築や適したケアの実践には、コミュニケーションが必要となる」といった、相互理解や看護援助に関する具体的な内容がみられた。

また、「生活」という単語では、科目開始時に比べて終了時は共起する単語が増え、「対象者の生活を支援する」といった内容がみられたことは、看護の対象や役割についての学びを深めたことが影響したと考えられる。

「看護学概論」では、ナイチンゲールなどの看護理論や看護のメタパラダイムなどについて学習するため、授業内容を理解したことが「看護のとらえ方」の変化に影響したと考えられる。しかし、科目開始時に比べて終了時に、単語数が増えたにもかかわらずサブグラフの数が減ったことは、授業を通して学生の概念のとらえ方が集約し、共通理解が進んだものと推察する。また、科目開始時にはなかった、対象理解や関係構築といった相互理解に関する内容や看護援助に関する具体的な内容が終了時に抽出されたことは、協同学習を基盤にした教育の成果と考える。

協同学習は、協力して学び合うことで学ぶ内容の理解・習得を目指しており(関田ら, 2005)、メンバー間の相互協力は不可欠となる。北村(2020)は、協同学習を用いた授業後に、「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」「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」などの意見があったと述べている。本研究においても、グループワークでのメンバーとの相互交流は、多様な考えや価値観に触れる機会となり、看護に関する知識や思考の深まりを体験して、看護のとらえ方の変化にも影響したのではないかと推察される。

## 3. 本研究の限界と今後の課題

本研究は対象者数が少なく、協同学習を基盤にした授業運営を肯定的に捉えた集団の結果の可能性があり、一般化して結果を述べるには限界がある。科目開始時と終了時の比較をしたことで、協同学習を基盤にした授業運営の効果や学生の変化をおおよそ把握できたが、学生の認識の個人差の把握や科目の学修目標の達成度との関連についても分析することで、学習効果を高める教育実践のあり方をさらに探求したいと考える。

また、本研究は大学入学後2か月間での変化を調査したが、本科目の教育実践が他科目に与える影響や、学生の学びを継続的に発展させる教育方法についても検討したいと考える。



## VI. 結論

1年次前期科目「看護学概論」で協同学習を基盤とする教育を実践し、科目履修者の協同作業に対する認識、コミュニケーション・スキル、ディスカッション・スキル、看護のとらえ方について、科目開始時と終了時の比較から教育実践を評価したところ、以下のことが明らかとなった。

1. 協同作業に対する認識は、科目開始時に比べて科目終了時に「協同効用」が有意に高く、「個人志向」が有意に低かった。また、コミュニケーション・スキル (ENDCOREs) の6因子中「読解力」を除く5因子とディスカッション・スキル尺度の4因子すべてにおいて、科目開始時に比べて科目終了時の得点が有意に高かった。協同学習を基盤とした教育の実践により、科目終了時は協同作業に対する認識が肯定的に変化し、コミュニケーション・スキルやディスカッション・スキルの向上がみられたことから、本教育実践は、効果的であったことが示された。
2. 看護のとらえ方について、科目開始時に比べて終了時に単語数が増え、科目開始時にはなかった、対象理解や関係構築といった相互理解に関する内容や看護援助に関する具体的な内容が終了時に抽出された。看護のとらえ方の変化は、授業内容の理解も影響したと考えるが、協同学習によるグループメンバーとの相互交流は、多様な考えや価値観に触れる機会となり、看護に関する知識や思考の深まりを体験して、看護のとらえ方の変化にも影響したのではないかと推察された。

## 謝辞

調査にご協力いただきました研究対象者の皆様に深く感謝申し上げます。

## 利益相反

本研究における利益相反は存在しない。

## 引用文献

- 會田信子, 三好沙知, 河地美紀(2017). A大学看護学生の協同学習に対する認識と影響要因. 医学教育, 48(2), 59-69.
- 足立はるゑ, 上田ゆみ子, 伊藤千晴, 他(2010). 専門科目「看護学概論」におけるLTD学習法の導入(第1報)授業の概要とディスカッションスキルの変

- 化. 中部大学生命健康科学研究所紀要, 6, 70-80.
- Barkler, E.F., Cross, K.P., Major, C.H. (2005/2009). 安永悟(監訳). 協同学習の技法 大学教育の手引き. pp.3-5. ナカニシヤ出版.
- ジョンソン, D.W., ジョンソン, R.T., スミス, K.A., (1991/2001). 関田一彦(監訳). 学生参加型の大学授業: 協同学習への実践ガイド. pp.69-85. 玉川大学出版部.
- 遠藤奈美子, 田中みゆき, 石丸綾佳, 他(2019). 看護専門学校における協同学習導入の一年を振り返る. 看護教育, 60(7), 548-555.
- 藤本学, 大坊郁夫(2007). コミュニケーション・スキルに関する諸因子の階層構造への統合の試み. パーソナリティ研究, 15(3), 347-361.
- フロレンス・ナイティンゲール.(1856/2019). 小玉香津子, 尾田葉子訳: 看護覚え書き - 本当の看護とそうでない看護(新装版). 日本看護協会出版会.
- 古角好美(2017). 看護学生が受講する「学校保健論」におけるLTD学習の効果 アクティブ・ラーニングによる授業の試み. 大和大学研究紀要(保健医療学部編), 3, 43-53.
- 北村敦子(2020). 協同学習を用いた授業実践における学生の反応. 看護教育研究学会誌, 12(1), 59-68.
- 牧野典子(2010). 看護学の授業における協同的な学びが目標達成に及ぼす効果. 南山大学人間関係研究センター紀要, 人間関係研究, 85-100.
- 文部科学省中央教育審議会(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). [https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf) (Sep.18, 2022)
- 長濱文与, 安永悟, 関田一彦, 他(2009). 協同作業認識尺度の開発. 教育心理学研究, 57, 24-37.
- 長濱文与, 安永悟(2010). 大学生の協同作業に対する認識の変化 - 対話中心授業と講義中心授業を対象に -. 人間関係研究(南山大学人間関係研究センター紀要), 9, 35-42.
- 緒方巧(2016). 看護学生の主体性を育む協同学習. pp.2-22. 医学書院.
- 鈴木小百合, 野崎真奈美, 川島悠(2020). 看護学概論における協同学習を基盤とする教育実践の評価 - 学習動機づけ, 協同作業認識, 看護のとらえ方の変化 -. 日本看護研究学会中国・四国地方会第33回

- 学術集会抄録集, 65.
- 関田一彦, 安永悟(2005). 協同学習の定義と関連用語の整理. 協同と教育, 1, 10-17.
- 多田孝志. (2013). 対話を活用した協同学習の研究. 目白大学 人文学研究, 第9号, 203-220.
- 富岡比呂子. (2011). 大学生におけるLTD学習法の効果について－共通基礎演習のケーススタディーを通して－. 創大教育研究, 20, 51-64.
- 安永悟, 江島かおる, 藤川真子(1998). ディスカッション・スキル尺度の開発. 久留米大学文学部紀要(人間科学科編), 12・13, 43-58.
- 安永悟(2012). 活動性を高める授業づくり 協同学習のすすめ, pp.70-73. 医学書院.

---

*Research Report*

---

## Abstract

### Practice and Evaluation of Education Based on Cooperative Learning in Introduction to Nursing

This study aims to practice education based on cooperative learning in Introduction to Nursing, a subject in the first semester of the first year, and evaluate the practice in terms of the beliefs in collaboration, communication skills, discussion skills, and changes in the understanding of nursing among students taking this class. We conducted surveys with students who took this subject and analyzed responses from 56 students who answered at the two evaluation time points, beginning and the end of the subject term. When comparing the responses about the beliefs in collaboration at the two time points, “usefulness of cooperation” was evaluated as significantly higher and “individual orientation” as significantly lower at the end of the term than at the beginning. In communication skills, the ENDOCOREs scale analysis showed that five sub-scales, except the decipherer ability, were rated significantly higher at the term’s end than at its beginning. In discussion skills, all four factors were evaluated as significantly higher at the end of the class term than at the beginning. As for the understanding of nursing, the number of words students used increased at the end of the term compared to the beginning. Furthermore, descriptions relating to mutual understanding and specific details on nursing assistance that had not been seen initially were extracted at the end of the subject term. The changes in the understanding of nursing, which the class lectures might have influenced, indicated that the educational practice based on cooperative learning was effective. We will further explore educational practices that would improve learning effects by identifying individual differences in students’ beliefs and analyzing the relationship between those differences and achievements of the academic goals of the nursing students.

Key words : cooperative learning, introduction to nursing, nursing students

SUZUKI Sayuri, NOZAKI Manami, KAWASHIMA Yu