

報 告

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—

前田 由紀子* 石田 佳奈子** 梶原 江美*** 岩本 テルヨ****

〈要 旨〉

本研究の目的は、看護系大学の基礎学習演習ゼミにおける課題解決型学習を通して異学年交流授業の教育効果を検討することである。

2011年度基礎学習演習ゼミ履修者1・2年生199名を対象に協同作業認識尺度、ヒューマンコミュニティー（HC）創成マインド評価尺度、自己効力感に関する質問紙調査および半構成的グループインタビューを実施した。交流授業前後の比較において協同作業認識尺度では、協同効用因子が1年生は有意に低く、互惠懸念因子は両学年ともに有意に高かった。HC創成マインド評価尺度ではコミュニケーション能力のみ2年生が有意に高かった。1・2年生共に、「時間調整の困難さ」「コミュニケーション不足」「遠慮」を体験していたが、お互いが配慮、工夫することで学びを得ていた。交流授業の成果として、1年生は看護専門科目における学習向上への課題が明確化され、2年生は助言する立場になることで看護職を想定した思考もされ、コミュニケーション能力の向上につながられたと考えられる。

キーワード：異学年交流授業、課題解決型学習、初年時教育、看護系大学

I. はじめに

初年次教育を取り入れる大学は増えており、文部科学省が2011年に実施した調査では84%の大学が初年次教育を実施していることが明らかになっている¹⁾。本学看護学科では、2006年度より「基礎学習演習ゼミ」を科目開講し初年次教育に取り組んできた。看護学科では、これまで学生同士の対話的相互交流を積極的に取り入れたアクティブ・ラーニング（課題解決型学習）を初年時教育に組み入れ、学習スキルやコミュニケーション能力の向上を図ってきており、その成果については紀要にて報告している^{2), 3)}。2010年度は、2年生の一部の学生と1年生を対象に課題解決型学習の中で部分的に異学年交流を試みた。その中で2年生から部分的ではなく最初から交流を持ちたいという希望が寄せられた。

異年齢交流は初等・中等教育においてよく実施さ

れている。文部科学省国立教育政策研究所は、児童生徒の社会性や人間関係をめぐる問題について、人とのかわりの重要性を挙げ、異年齢交流による社会性育成のための生徒指導プログラムを提案している^{4), 5)}。大学教育では対象の発達段階や学習環境、学びの質などは違うが高等教育における社会性育成の問題は大学卒業時に求められるアウトカムとしての学士力とも相成り大学教育で取り組むべき課題と考える。大学教育における異学年交流の研究では、教員養成課程における学習効果⁶⁾や対面環境における協調学習の効果⁷⁾について述べられたものがあり、知識の獲得と学習の深化、相互教育的効果があることが報告されている。初年時教育の継続として2年次教育を実施している大学は少なく、看護系大学の取り組みとしては批判的思考能力を育成するために文献抄読などの試みはみられるものの^{8), 9)}、異学年交流に関する報告はみられない。本研究では、異学年交流授業を実施する

* 西南女学院大学保健福祉学部看護学科 准教授
*** 西南女学院大学保健福祉学部看護学科 講師

** 元西南女学院大学保健福祉学部看護学科 助教
**** 西南女学院大学保健福祉学部看護学科 教授

ことによる教育効果を検討し、効果的な初年次・2年次教育のプログラム構築への基礎資料としたい。

II. 目的

基礎学習演習ゼミにおける課題解決型授業を用いた異学年交流授業の教育効果について検討する。

III. 方法

1. 対象と方法

2011年度の基礎学習演習ゼミを履修した1年生99名、2年生100名を対象に交流授業前後で質問紙調査を実施した。また、交流学習後に研究者らが担当した学生1年生39名、2年生41名を対象にグループインタビュー（以下GIとする）を行った。調査期間は2011年10月～12月である。

アンケートは、既存の尺度〔協同作業認識尺度¹⁰⁾、ヒューマンコミュニティ（以下HCとする）創成マインド評価尺度¹¹⁾、特性的自己効力感尺度¹²⁾〕で構成し、尺度の作成者に使用許諾を得て実施した。協同作業認識尺度は、協同効用、個人志向、互惠懸念の3因子18項目で構成されており5件法（1：全くそう思わない～5：とてもそう思う）で評定する。本尺度を使用した理由は、協同学習の成果として期待される協同作業に関する認識の変化および協同学習による態度的変化の一側面を測定するためにこれを採用した。HC創成マインド評価尺度は、リーダーシップ能力8項目、プランニング能力6項目、マネジメント能力6項目、ネゴシエーション（交渉）能力7項目、コミュニケーション能力7項目で構成されており4件法（4：よくあてはまる～1：全く当てはまらない）で評定する。本尺度を使用した理由は、交流授業で獲得される能力を測定するためである。特性的自己効力感尺度は、シェラーらが作成した自己効力感尺度の邦訳版で、行動を起こす意思、行動を完了しようと努力する意思、逆境における忍耐などの1因子23項目から構成されており5件法（1：そう思わない～5：そう思う）で評定する。本尺度を使用した理由は、自己効力感が交流学習の効果に影響されるのかを検討するためである。分析は交流授業前後の差を算出し、t検定を行った。なお、統計的有意水準は5%未満とした。

GIは、質問紙調査では抽出することができない学び

や課題を把握する目的で、交流学習終了後、学年毎に半構成的GIを実施した。GIの内容は、①異学年と行うグループワーク（以下GWとする）と同学年だけで行うGWとの違い、②異学年とのGWで困ったことや苦勞したこと、③異学年の学習姿勢で学んだこと、④異学年とのGWの経験から今後の活用が予測できることの4点である。GIは、学生の下承を得てICレコーダーに録音し、逐語録を作成した。異学年交流授業での学びや気づきが語られていると思う意味ある文脈のまとまりをひとつくりとしてコード化を行い、類似性を持つコードをまとめ、サブカテゴリー、カテゴリーと抽象度を上げていった。分析は、内容の真实性を高めるために研究者間で継続的に分析内容の検討を行った。

2. 異学年交流授業の概要

基礎学習演習ゼミⅠ・Ⅱは、それぞれ通年、1単位15時間の演習授業である。1・2年生それぞれ約10名の学生に1名の担当教員が配置されている。今回の対象授業は、10～12月の2か月間に1コマ90分計5回にわたり実施されたもので、異学年交流をとし、リーダーシップ・メンバーシップ向上を図るとともに、論理的思考、批判的思考、コミュニケーション力を高めることを目標とした。授業内容は、看護の4原則をベースに自らが設定したテーマに対し、GWでの課題解決型学習を進め、ポスター発表を行った。グループ編成は、1年生3～4名、2年生3～4名の合計6～7名で、それぞれの興味・関心に基づきグループ編成を行った。GWは当該授業以外の課外時間も活用して取り組むプログラムであった。交流授業において担当教員は、適宜、ファシリテーターの役割をとり学生の自主性や協同が発揮できるよう支援した。一つのテーマに対し、1冊のポートフォリオを作成し、1・2年生の活動内容や進行状況が把握しやすいように工夫した。

3. 倫理的配慮

本研究は研究者が所属する機関の倫理審査委員会の承認を得て行った。対象者には、研究の趣旨、単位修得や成績には一切関与しないこと、調査協力は強制ではなく協力の可否により不利益を被らないこと、個人情報保護、研究結果の公表について文書および口頭で説明した。アンケート調査については、その提出をもって同意が得られたとみなし、GI調査については、文書での同意を得た。

IV. 結果

1. 異学年交流授業前後の質問紙調査結果

質問紙の回収率は、以下のとおりである。1年生は、交流前91.9% (91名)、交流後92.9% (92名)、2年生は交流前89% (89名)、交流後95% (95人)であった。

異学年交流授業前後の比較において、協同作業認識尺度の結果を表1、HC創成マインド評価尺度の結果を表2、自己効力感尺度の結果を表3に示す。

協同作業認識尺度では、協同効用因子（仲間と共に作業することの有効性を示す）が1年生は有意に低く（ p 値=0.02）、互惠懸念因子（共同作業から得られる恩恵は他人によって違うことを示す）は、両学年（1年生： p 値=0.04、2年生 p 値=0.02）ともに有意に高かった。個人志向因子（一人の作業を好む）は有意な差は見られなかった。HC創成マインド評価尺度ではリーダーシップ・マネジメント、プランニング・ネゴシエーション能力で両学年とも有意な差は見られなかった。コミュニケーション能力では2年生（ p 値=0.02）が有意に高くなったが、1年生に有意差はなかった。自己

効力感尺度は、1・2年生ともに有意な差は見られなかった。

2. 異学年交流授業後のGIの結果

GIは、交流授業後に研究者らが担当した学生で同意が得られた1年生95% (37名)、2年生95% (39名)に実施した。異学年交流授業での学びや気づき、課題が語られている内容の抽出を行った。GIの1年生のコード数は126件、2年生は128件であった。以下に結果の詳細を記すが、文中の【】はカテゴリー、< >はサブカテゴリー、「」はコードの引用を示す。

1) 1年生における異学年交流授業の成果と課題

GIの結果、1年生ではコード数126件から9カテゴリー、43サブカテゴリーが抽出された。9カテゴリーは、【時間調整の困難さ】【コミュニケーション不足】【先輩への遠慮】【GWを進める為の助言】【効果的なGWへの配慮や工夫】【凄いと思った先輩の学習行動】【経験や学習不足の実感】【学習向上への課題の明確化】【学びの手ごたえ】に分類された。詳細は表4に示す。

表1. 異学年交流授業前後のアンケート結果【協同作業認識尺度】

	1年生			2年生		
	交流前 (10月)	交流後 (12月)	P	交流前 (10月)	交流後 (12月)	P
協同効用因子	3.98 (± 0.42)	3.82 (± 0.49)	0.02	3.92 (± 0.45)	3.83 (± 0.57)	0.23
個人志向因子	2.98 (± 0.51)	3.08 (± 0.54)	0.18	2.84 (± 0.54)	2.93 (± 0.60)	0.28
互惠懸念因子	2.07 (± 0.60)	2.27 (± 0.67)	0.04	2.06 (± 0.53)	2.28 (± 0.72)	0.02

表2. 異学年交流授業前後のアンケート結果【ヒューマンコミュニティ創成マインド評価尺度】

	1年生			2年生		
	交流前 (10月)	交流後 (12月)	P	交流前 (10月)	交流後 (12月)	P
リーダーシップ能力	2.39 (± 0.46)	2.44 (± 0.44)	0.46	2.40 (± 0.56)	2.52 (± 0.54)	0.18
マネジメント能力	3.01 (± 0.28)	3.03 (± 0.28)	0.72	3.01 (± 0.35)	3.02 (± 0.39)	0.96
プランニング能力	2.66 (± 0.33)	2.74 (± 0.40)	0.14	2.65 (± 0.41)	2.77 (± 0.41)	0.07
ネゴシエーション能力	2.92 (± 0.34)	2.97 (± 0.31)	0.25	3.00 (± 0.36)	3.01 (± 0.37)	0.84
コミュニケーション能力	2.45 (± 0.40)	2.51 (± 0.46)	0.34	2.48 (± 0.45)	2.64 (± 0.48)	0.02

表3. 異学年交流授業前後のアンケート結果【特性的自己効力感尺度】

	1年生			2年生		
	交流前 (10月)	交流後 (12月)	P	交流前 (10月)	交流後 (12月)	P
自己効力感	68.53 (± 10.01)	68.61 (± 9.44)	0.95	65.72 (± 8.59)	66.29 (± 8.42)	0.66

表4. 1年生GI成果と課題

カテゴリ	サブカテゴリ	コード数
時間調整の困難さ	実技試験との重なり	4
	空きコマがない	5
	お互いに忙しい	3
	ゼミの時間だけの協同作業	3
	時間調整の難しさ	8
コミュニケーション不足	うまく表現できない	2
	要点のみの助言でやりにくい	2
	雑談があると良い	1
	メール連絡で指示のみ	1
先輩への遠慮	意見が合わない	1
	先輩にどこまで言っているのか分からない	3
	目上の人へのかかわり方	2
GWを進める為の助言	最初の方の遠慮	2
	GW進め方の助言	7
	文献検索の助言	3
	テーマの焦点化助言	3
	ポスター、レジュメへの助言	4
	経験者としての助言	2
効果的なGWへの配慮・工夫	自分達では思いつかないことを助言	3
	活動のための環境づくり	5
	協同のための時間確保	3
凄いとった先輩の学習行動	助言をノートに記載	1
	知識量への尊敬	4
	看護の学習に対する助言	2
	文献検索利用への尊敬	3
	行動力への尊敬	2
	時間の使い方への尊敬	5
経験や学習不足の実感	ロールモデル	3
	視点が浅い	2
	スタディ・スキル不足	3
学習向上への課題の明確化	課題の取り組み方を反省	1
	授業を真剣に取り組む	3
	時間の効果的活用	2
	授業への積極的参加	4
	助言を生かす柔軟性	6
	上下関係の接し方	1
学びの手応え	余裕のある課題提出	1
	文献検索の方法	3
	計画的な時間管理	5
	行動に責任をもつ	2
	大学の勉強の仕方	1
カテゴリ数 計9	年上の人への接し方	2
	サブカテゴリ数 計43	126

【時間調整の困難さ】では、1・2年合同の時間が必要になるが、〈空きコマがない〉ことや〈実技試験との重なり〉があり〈時間調整の難しさ〉を感じていた。〈お互いに忙しい〉ため〈ゼミの時間だけの協同作業〉になった。しかし、「時間があれば2年生に見

てもらい一緒に考えたかった」という〈時間調整への期待〉がみられた。

【コミュニケーション不足】では、2年生からの〈要点のみの助言でやりにくい〉ことや、2年生と〈意見が合わない〉〈メール連絡で指示のみ〉だったなど〈うまく表現できない〉ことがあげられた。また、〈雑談があると良い〉などやりにくかったことを述べていた。

【先輩への遠慮】では、〈先輩にどこまで言っているのか分からない〉ため、〈目上の人へのかかわり方〉を意識し、ぎこちないかかわりで〈最初の方の遠慮〉があったようだが時間の経過とともに話しかけられるようになっていく。

【GWを進める為の助言】としては、2年生は〈GW進め方の助言〉を的確にしてくれ、特に〈文献検索の助言〉〈テーマの焦点化助言〉〈ポスター、レジュメへの助言〉など〈経験者としての助言〉があり、〈自分達では思いつかないことを助言〉してくれたと尊敬していた。

【効果的なGWへの配慮や工夫】として、2年生は〈活動のための環境づくり〉をしてくれたので、1年生も先輩との時間を有効に使えるように〈協同のための時間確保〉や、2年生の〈助言をノートに記載する〉などお互いが配慮・工夫を行っていた。

【凄いとった先輩の学習行動】では、看護に関連づけて説明できる2年生の〈知識量への尊敬〉〈看護の学習に対する助言〉〈文献検索利用への尊敬〉〈行動力への尊敬〉〈時間の使い方への尊敬〉など交流授業中に2年生をよく観察していた。そして、「自分達も素敵でお手本になるような2年生になりたい」と2年生を〈ロールモデル〉として憧れを持っていた。

【経験や学習不足の実感】では、1年生だけでは〈視点が浅い〉ことや「1年生だけだと分からないことが多くGWが進まない」など〈スタディ・スキル不足〉を感じていた。「自分達よりも多い課題を普通にこなしている2年生」をみて、〈課題の取り組み方を反省〉をしていた。

【学習向上への課題の明確化】では、先輩の学習姿勢を見て、「2年生のように看護に繋がれるようになりたい」と〈授業を真剣に取り組む〉こと、少しの時間でも〈時間の効果的活用〉を行うこと、〈授業への積極的参加〉をすることが今後の学習に役立つことが認識できていた。また、「2年生からの助言を生かしていきたい」と〈助言を生かす柔軟性〉〈上下関係の接し方〉〈余裕ある課題提出〉などこれからの学習

や実習に向けて具体的な課題が認識できていた。

【学びの手ごたえ】では、〈文献検索の方法〉〈計画的な時間管理〉〈行動に責任を持つ〉〈大学の勉強の仕方〉など大学生活への充実につながることを手ごたえとして感じていた。異年齢の交流は「バイトなど上下関係のある場面で人との接し方にいかせる」と〈年上の人への接し方〉の学びにもつながっていた。

2) 2年生における異学年交流授業の成果と課題

GIの結果、2年生ではコード数128件から8カテゴリ、31サブカテゴリが抽出された。8カテゴリは、【時間調整の困難さ】【コミュニケーション不足】【異学年ゆえの遠慮】【助言の難しさ】【助言をする立場になっての学び】【1年生の受け身的な態度】【1年生の積極的な態度】【異学年交流授業の必要性と期待】に分類された。詳細は表5に示す。

表5. 2年生GI成果と課題

カテゴリ	サブカテゴリ	コード数
時間調整の困難さ	時間が合わない	7
	お互い忙しい	2
	ゼミの時間だけ会う	1
	時間調整への期待	1
コミュニケーション不足	意見交換ができない	9
	意思表示が少ない	4
	双方向の連絡不足	9
	メールでのやりとり	3
異学年ゆえの遠慮	異学年への言いづらさ	2
	遠慮する1年生への思いやり	5
助言の難しさ	異学年への説明困難	5
	意欲がない後輩への助言困難	2
	助言の程度がわからない	4
	知識不足	2
助言をする立場になっての学び	実習先を想定した振り返り	7
	指導を受ける態度	3
	教えることによる理解の深化	4
	経験を生かした取り組み	4
	自分たちの改善点	3
1年生の受け身的な態度	後輩に対する配慮	4
	2年生に頼る1年生	14
	主体的に動いてしまう2年生	5
1年生の積極的な態度	質問をしてほしい	2
	計画的に取り組む	4
	指示を守る	2
	プラスαを考える	2
	真摯に取り組む	4
異学年交流授業の必要性と期待	先輩に対する礼儀	3
	先輩と交流する機会が必要	5
	新たな視点と内容の深化	2
	異学年交流授業への要望	4
カテゴリ数 計8	サブカテゴリ数 計31	128

【時間調整の困難さ】では1年生と一緒にするための〈時間が合わない〉ことを困っていた。「他の教科のGWが重なる」ために〈お互い忙しい〉ので〈ゼミの時間だけ会う〉ことになった。しかし、「時間があれば指示だけでなく見てやりたかった」と〈時間調整への期待〉を持っていた。

【コミュニケーション不足】では、「1年生からの積極的な意見や質問がなく、1年生の考えが分からない」と〈意見交換ができない〉〈意思表示が少ない〉ことを嘆いていた。「GWでは意見や意思を示すことが大切」と気づいているが、2年生から積極的な動きはないまま〈双方向の連絡不足〉でさらにコミュニケーション不足に陥った。しかし、〈メールでのやりとり〉はかろうじてできている状況であった。

【異学年ゆえの遠慮】は、「同学年だと言いたいことが言える」のだが〈異学年への言いづらさ〉は否めない。また、「1年生は遠慮して先輩に言いたいことを言えないのだろう」など〈遠慮する1年生への思いやり〉もみせている。

【助言の難しさ】では関係性がうまくとれていないため〈異学年への説明困難〉を感じていた。「1年生の反応がない」と嘆き、〈意欲がない後輩への助言困難〉や〈助言の程度が分からない〉と助言することの難しさを感じていた。また教える自分たちの力不足について〈知識不足〉で、「何を教えたらよいかかわからない」と戸惑っていた。

【助言をする立場になっての学び】では、自分たちが1年次のことを振り返り「自分達の経験から1年生の疑問点が分かる」ので、〈経験を生かした取り組み〉ができていた。「教える立場を経験する」ことで〈指導を受ける態度〉を考え、〈教えることによる理解の深化〉ができていた。1年生の態度から〈自分達の改善点〉をみつけ、更に〈実習場面を想定した振り返り〉ができていた。「実習先では自分から積極的に意志を伝え、行動することが大切だと分かった」「指導者は学生時代の経験を生かして助言をしてくれていると思った」「1年生の指導を通して患者教育に生かせる」など感じていた。また、「話しやすい環境を助言する側がつからないといけない」と助言を受けやすいように〈後輩に対する配慮〉も学んでいた。

【1年生の受け身的な態度】では、「自分達の考えを示してほしいのに助言をそのまま受け取ってしまう」や「言われたことはしてくるが積極性はない」と主体性がなく〈2年生に頼る1年生〉の存在を述べていた。1年生の消極的な態度に不満を持ちつつ適切な助

言もできないまま、《主体的に動いてしまう2年生》の姿があった。1年生は内容に関する質問がないため「自分達の学びのため」にも《質問をしてほしい》と願っていた。

【1年生の積極的な態度】では、2年生の助言に対し「後回しにせず、早めに取りかかる」姿勢やさらに工夫する態度を見て1年生は限られた時間の中で《計画的に取り組む》《指示を守る》《プラスαを考えてくる》などでできていることを認めていた。《真摯に取り組む姿勢》《先輩に対する礼儀》ができていたことは、「見習いたい」とよいところを誉めていた。

【異学年交流学习の必要性と期待】では「GWは面倒だが自分が後輩だったら絶対にしてほしい」と《先輩と交流する機会が必要》と考えていた。内容についても同学年だけよりも内容が濃く、《新たな視点と内容の深化》が期待できる異学年交流を希望していた。また方法については、2年生が助言するパターンではなく合同で一緒に作り上げるGWがよいと《異学年交流授業への要望》も寄せられた。

V. 考 察

1. 異学年交流授業の成果

異学年交流授業前後における協同作業認識尺度、HC創成マインド評価尺度、特性的自己効力感尺度の3つの尺度の得点と交流授業後のGIの結果から異学年交流授業の成果について考察する。

協同作業認識尺度における協同効用因子は、仲間と共に作業することによる有効性を示す項目が中心に含まれており、協同作業が肯定的に捉えられていると得点は高くなる。人が生きる社会は助け合いのもとに成り立っており、協同はよいものであるという認識がなされると得点は高くなる。しかし、今回の調査結果では1・2年生共に交流前に比べ交流後で有意に低くなっている。一方、個人志向因子は仲間との協同を回避し、一人での作業を好む項目が中心に含まれている。この得点は1・2年生共に交流前に比べ交流後でやや増加している。つまり一人での作業を好むということである。互惠懸念因子は、協同作業から得られる恩恵は人によって異なることを示す項目が多く含まれる。協同作業によってお互いが等しく恩恵を受けることが常に保障されているわけではないという認識であり、この得点は両学年ともに交流前に比べ交流後が有意に高くなっている。GWにおいて作業分担が平等で

ないことはよくあることだが、グループの責任と個人の責任の明確化がされず不公平感につながったことが推測される。長濱は協同作業の認識について、高校生と大学生を比較し、協同的な修学システムを採用している大学生の方が協同作業の認識を高められるという示唆を得ている¹³⁾。また、協同学習の理論に基づく対話中心授業と講義中心授業を受講した学生を比較し、対話中心授業を受講した学生が協同作業の認識が肯定的に変化することを確認している¹⁴⁾。看護教育においてグループワークと称する協同学習は頻繁に用いられている。これは看護職はチームで仕事をするために、学生のころから協同の精神を育む目的が含まれていると考える。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。協同学習が求める環境として、対話が多く交わされるように、課題解決型学習を異学年交流に組み入れたが、期待した結果ではなく、協同作業に対する得点は、学生の否定的認識を表していた。

2つめのHC創成マインド評価尺度は、大学教育によって培われる高度な専門的力量を身につけるとともに実際の現場でそこに携わる人々と協同して発揮できる能力を測定するものである。看護という専門職を目指す学生にとっては、リーダーシップ・プランニング・マネジメント・ネゴシエーション・コミュニケーション能力はどれも必要な能力であり、人とかかわる協同学習だからこそ獲得が期待できると考える。今回は両学年ともに交流前に比べ交流後でやや得点が上昇している。2年生におけるコミュニケーション能力のみが有意な差がみられているが、これらの能力はわずか2か月の期間に目立って上昇するものではなく、初年次教育の中に限らず大学の4年間で培っていくものと考えられる。HC創成マインド評価尺度は、日湯ら¹⁵⁾によって協同効果と正の相関が認められており、協同作業の認識が肯定的に変化しなかったことは、これらの能力の育成にマイナスに働いたと考えられる。したがって協同作業の認識を肯定的に変化させることは、専門職に必要な能力の向上に繋がると考えられる。

3つ目の特性的自己効力感尺度は、個人がある状況において必要な行動を効果的に遂行できる可能性の認知を示すものである。そのため交流前後において大きくその得点に変化することはないと予測していた。今回の得点は交流前に比べ交流後はやや上昇していたが、有意な差は見られなかった。尺度作成者等による18～24歳女性の平均得点は76.42(±10.57)であったが、本学学生の交流授業後の得点は、1年生68.61(±

9.44)、2年生66.29(±8.42)であり、7.81～10.13ポイント低いという結果であった。

3つの尺度の得点はあまり上昇が見られず、交流授業の成果は得点だけ見ると少ないように見える。しかしGIでは両学年において異学年の交流学习の効果はみられる。1年生は、2年生の姿を見て、新しい知識の習得や知識の深化を行い、2年生との対話から大学における生活や学習について学びを得ている。2年生への尊敬や2年生のようになりたいとロールモデルとなる先輩を見つけている。2年生は上級生としての自覚と責任感が芽生え、下級生を助言する立場をうれしそうにしている者もある。その口調はあたかも教員のように1年生の受身的態度を憂いている。これまでとの立場の逆転は、今までの自分の好ましくない状況が見えてくる。そこから改善点を見出す力があり、病院実習での自らの態度を省みることもできているのである。3つの尺度からは明らかな成果は見られなかったが、実際に学生は交流授業を経験することによって自らの課題を明確にし、社会性やコミュニケーション能力を得ていると考える。協同作業認識尺度やHC創成マインド評価尺度の得点として低くなってしまったのは、自己効力感の低さも影響していると考えられる。自己効力感が低いと、自分に自信がないためにできていることも評価につながらないことがある。改めて学生の姿そのものを評価することは重要だと考える。

2. 今後の課題

今回、初めて初年時教育の科目の中で異学年交流を試みたが、両学年が指摘するようにプログラムのゆとりのなさが最大の課題であったと考える。もともと看護系大学は看護専門科目の必修単位が多いため自由な空き時間が少ない。課外での交流も求めたが、他の科目のグループワークや試験が重なり、肝心の交流時間の確保が難しかったことは否めない。今後は、異学年でのGWを組む際には課外時間ではなく、授業時間内のGW実施時間の十分な確保といった学習環境の充実が挙げられる。しかし、ゆとりのない時間でも優先順位を考え段取り力をつけていくのも訓練であると考え。交流学习において、芽生えたコミュニケーション能力をはじめとした社会性の育成が続くように人とのかかわりを生かしたプログラムの工夫が必要である。

VI. 結論

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。

今後の課題としては、学生のコミュニケーションスキルの向上を目指す機会を増やし、異学年でのGWを組む際にはGW実施時間の十分な確保といった学習環境の充実が挙げられる。また、自己効力感を高めていくことは大学生活における重要な課題である。

引用文献

- 1) 文部科学省：大学における教育内容等の改革状況について（平成21年度）
www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/_icsFiles/afieldfile/2011/08/25/1310269_1.pdf
- 2) 前田由紀子, 唐崎愛子, 石田佳奈子, 他：看護学科における初年次教育・二年次教育の成果と課題, 西南女学院大学紀要 16:15-24, 2012
- 3) 石井美紀代, 鹿嶋聡子, 布花原明子, 他：初年次教育における問題解決型学習の効果, 西南女学院大学紀要 16:25-34, 2012
- 4) 国立教育政策研究所生徒指導研究センター編：「社会性の基礎」を育む「交流活動」・「体験活動」—「人とかわる喜び」をもつ児童生徒に一, 2004
www.nier.go.jp/shido/centerhp/syakaisei.pdf
- 5) 国立教育政策研究所生徒指導研究センター編：子どもの社会性が育つ「異年齢の交流活動」, 2011
www.nier.go.jp/shido/centerhp/2306sien/2306sien3_2s.pdf
- 6) 永田智子, 鈴木真理子, 浦嶋憲明, 他：CSCL環境での異学年交流によるポートフォリオ作成活動を取り入れた教員養成課程の授業実践と評価, 日本教育工学雑誌：26(3)：215-224, 2002
- 7) 山田剛史, 溝上慎一：大学教育における協調学習の果たす役割と効果—対面環境における異学年交流に着目して—, 神戸大学発達科学部研究紀要, 12(1)：175-187, 2004
- 8) 鈴木啓子, 金城やす子, 大城凌子 他：批判的思考能

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

- 力を育成するための教養演習を担当した看護教員の教育上の課題と工夫—教員へのグループフォーカスインタビューを試みて, 日本看護学会論文集 看護教育 40, 143-145, 2009
- 9) 金城やす子, 鈴木啓子, 大城凌子 他: 批判的思考能力を育成するための教養演習における学生の学び—学習プロセスの分析を通して—, 日本看護学会論文集 看護教育 40, 146-148, 2009
- 10) 長濱文与, 安永悟, 関田一彦, 他: 協同作業認識尺度の開発, 教育心理学研究: 57 (1), 24-37, 2009
- 11) 森口竜平, 日潟淳子, 小山田祐太, 他: ヒューマンコミュニケーション創成マインド評価尺度改訂版の開発, 神戸大学大学院人間発達環境学研究科紀要: 3 (1), 87-91, 2009
- 12) 成田健一, 下仲順子, 中里克治, 他: 特性的自己効力感尺度の検討—生涯発達の利用の可能性を探る—, 教育心理学研究: 43 (3), 306-314, 1995
- 13) 長濱文与, 水野正朗, 安永悟: 修学システムの違いが協同作業の認識に及ぼす影響, 日本協同教育学会第5回大会報告, 83-85, 2008
- 14) 長濱文与; 安永悟: 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 (9), 35-42, 2010
- 15) 日潟淳子, 森口竜平, 小山田祐太, 他: 正課外活動によって得られる能力尺度の開発, 神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要 2 (2), 129-134, 2009

Study of the Educational Effects of Mixed-Year Exchange Classes in a University with Nursing Programs: Project-Based Learning in Basic Exercise Seminars

Yukiko Maeda*, Kanako Ishida **, Emi Kajiwara***, Teruyo Iwamoto****

<Abstract>

The objective of this study was to examine the educational effects of mixed-year exchange classes engaged in project-based learning in basic exercise seminars in a university with nursing programs.

For the 199 first- and second-year students enrolled in basic exercise seminars in 2011, we conducted a questionnaire survey using the scales of belief in cooperation, human and community (HC) development, mindset evaluation, and self-efficacy. We also conducted a semi-structured group interview. Comparisons of periods before and after the exchange classes revealed that, for the belief in cooperation scale, first-year students showed significantly lower scores in the cooperation efficacy factor and both first- and second-year students presented significantly higher scores in the factor of concern over mutual benefit after the exchange classes. With the HC development mindset evaluation scale, only communicative ability was significantly higher among the second-year students. Although both first- and second-year students commonly experienced “difficulty in adjusting time,” “lack of communication,” and “reservation,” they were still able to learn something meaningful by making an efforts to work things out. The results achieved through the exchange classes helped the first-year students identify issues that need to be addressed for improved learning in their major subjects of nursing. For the second-year students, the experience of being in a position to give advice meant that their thinking was based on the perspective of their future nursing occupation, which is thought to have improved their communicative skills.

Keywords: mixed-year exchange classes, project-based learning, first-year experience, nursing program in universities

* Associate Professor in the Department of Nursing, Faculty of Health and Welfare, Seinan Jo Gakuin University
** Formerly of Assistant Professor in the Department of Nursing, Faculty of Health and Welfare, Seinan Jo Gakuin University
*** Instructor in the Department of Nursing, Faculty of Health and Welfare, Seinan Jo Gakuin University
**** Professor in the Department of Nursing, Faculty of Health and Welfare, Seinan Jo Gakuin University