

原 著

異学年の協同学習におけるピアサポーターの学修効果 －教える経験から自ら学ぶ力を育む－

三味 祥子¹⁾, 岡本亜耶子¹⁾, 鍵浦 文子¹⁾, 二井矢清香¹⁾

要 旨

本研究は、学生同士のピアサポートという構図に着目し、先輩－後輩関係という異学年による協同学習において、2年生がピアサポーターとして1年生に教える経験を通して獲得した指導能力とピアサポーターを体験することで得られた成果を明らかにすることを目的とし、2年生15名に半構造化面接を実施し、その逐語録を内容分析法にて分析した。その結果、【2年生が捉える1年生の現状】【指導方法】【指導内容】【指導経験による気づき】【自己の振り返り】【協同学習の有用性】【演習への提案】の7カテゴリーが抽出された。2年生は、既存の知識や経験をもとに1年生の学習に繋がる指導の在り方を考えながら、指導する能力や自己分析の能力などを獲得できていた。また、異学年による協同学習は、ピアサポーターにとって、看護職としてのアイデンティティや資質形成につなげることが期待できる可能性をもっていることが示唆された。

キーワード：異学年，協同学習，ピアサポーター，学修効果

Original Article

Learning effects of a peer supporter of a different grade in cooperative learning:
Bring up self education ability from teaching experience

Shouko Sanmi¹⁾, Ayako Okamoto¹⁾, Fumiko Kagiura¹⁾, Kiyoka Niiya¹⁾

Abstract

In this study, the authors aimed to clarify second-year students' instruction capabilities acquired through the experience of teaching first-year students as peer supporters and the results obtained through the experience as peer supporters in cooperative learning by different grades based on senior/junior relationship while focusing on the peer support between students. We conducted a semi-structured interview for 15 second-year students and analyzed verbatim records by the content analysis method. As a result, the following seven categories were extracted: The first-year students' present situation that the second-year students captures, Instruction method, Instruction content, Awareness by the instruction experience, Self reflection, Usability of the cooperative learning and Proposal to exercises. The second-year students acquired capabilities for instruction and self-analysis based on the existing knowledge and experience while thinking about ideal methods for instruction that leads to the first-year students' learning. In addition, the results suggested that cooperative learning by different grades has a possibility that leads to the formation of identity and qualifications as a nursing profession for peer supporters.

Keywords: different grade, cooperative learning, peer supporter, learning effect

1) 広島国際大学看護学部 (Faculty of Nursing, Hiroshima International University)

I. はじめに

2012年中央教育審議会は、大学教育の質的転換に向けて、学士が生涯にわたって学び続ける力や主体的に考える力を育成するために、アクティブラーニングへの転換を提起した。アクティブラーニングが推進される背景には、教員が何を教えたかではなく、学生が何を身につけたかに重点がおかれ、単に受け身の姿勢で学生が知識を身につけるのではなく、自ら知識を構築し、生み出していくことが期待されるようになったこと、専門分野の知識だけでなく、コミュニケーション能力、自己管理能力、倫理観、社会的責任などを含む社会人基礎力を学生が卒業する段階で求められるようになってきたことなどがある(小林ら, 2018)。以前から看護教育では、アクティブラーニングの教育実践が授業の中に組み込まれており、演習や実習などにおける体験学修は、アクティブラーニングの一つとして位置づけられてきた(中井ら, 2017)。筆者らは、自ら知識を構築し、専門分野の知識だけでなく、社会人能力の一つとされるコミュニケーション能力の育成の一環となるよう、1年生の最初の基礎看護技術の授業であるコミュニケーション演習に、アクティブラーニングの手法としての協同学習に含まれるピアラーニングを導入し、2年生参加による異学年の協同学習を実践した。

ピアラーニングとは、同じような立場の仲間(peer)と支え合い、共に関わりをもちながら知識やスキルを身につけていく学習方法であり(中谷ら, 2013)、1990年代から欧米の大学において積極的に取り入れられてきた学習法である。そのため、米国の看護基礎教育では、先輩看護学生が後輩看護学生にアセスメントスキルや患者教育について指導した効果(George et al, 2020)、先輩看護学生がリーダーシップをとりながら支援者としての役割を果たす実践(Owen & Ward-Smith, 2014)、学生間で評価

し合いながらコミュニケーションスキルを高める実践(O'Brien, Talbot, & Santevecchi, 2015)など多くの報告がある。また、ピアラーニングのような協同学習は、チューティー(学生役)だけでなく、チューター(教師役)の学習態度や自己概念、学習成績などに効果を及ぼすこと(Allen, 1976)や、ピアサポーターにおいて、学びの支援者およびメンターとしての主体性が形成される点において大きな効果をもつと報告されている(Havnes, 2008)。

我が国の看護基礎教育における異学年の協同学習によるピアサポーターの学修効果に関する研究は、最終学年の先輩看護学生が後輩看護学生の日常生活援助演習に援助方法をアドバイスしたことで、自己の知識・技術の定着化を認識でき、そのことが自己成長の実感や学修意欲の向上を明らかにした研究や(高野ら, 2011; 米田ら, 2012)、後輩に支援を行った達成感から自己効力感の向上や自己課題の明確化がなされたこと(谷村ら, 2015; 三好ら, 2014)、2年生と1年生の異学年交流授業を実施した結果、2年生が上級生としての自覚や社会性について考えを深化させていること(前田ら, 2014)がピアサポーターの学修効果として報告されている。

本研究では、こうした先行研究の動向を踏まえて、学生同士のピアサポート(peer support)という構図に着目し、先輩-後輩関係という異学年による協同学習(cooperative learning)におけるピアサポーターの教える経験を通して獲得した指導能力と、ピアサポーターを体験することで得られた成果を明らかにすることを目的とする。具体的には、2年生が1年生のコミュニケーション技術の授業にピアサポーターとして参加し、2年生の教えるという行為が、自ら学ぶ力を育むことと深く関係していることを明らかにする。看護基礎教育にピアラーニングを導入することは、第5次カリキュラム改定方針

である大学の特殊性を活かした授業づくりの方向性を拡大することでもあり、学生が主体的に考え、自ら学ぶ力を育てる看護教育の在り方への示唆が得られることにも意義がある。

II. 用語の定義

新教育学大事典（細谷ら，1990）によると、協同学習とは、学習者が相互に力を合わせ、助け合いながら進めていく集団学習のことをいう。ピアサポーターとは、自らの経験をもとに、同じような立場にある他の参加者を支援する役割を担う者とされるが、本研究では、自らの学修や経験をもとに、後輩を指導するまたは教える役割を担う者とする。また、大学設置基準では、大学での学びは学修と表記している（文部科学省中央教育審議会，2012）ことから、本研究でも学修効果と表記する。

III. 研究方法

1. 授業の概要

基礎看護技術学演習Ⅰは、1年次後期の演習科目であり、看護の対象となる人々の健康状態を把握するためのコミュニケーション技術とフィジカルイグザミネーション技術を習得し、フィジカルアセスメントについて学ぶことを目的とした、全15回の授業である。このうち、第1回目と第2回目の援助的関係をつくるコミュニケーションスキルの学修目標は、援助的関係を築くにあたり看護職としての身だしなみやコミュニケーションの重要性を理解できることとした。第1回目の授業では、コミュニケーションや援助的関係の概念および理論について講義し、第2回目の授業では、異学年による協同学習を取り入れ、援助的関係をつくるコミュニケーション技術の演習を行った。演習グループは、1つのグループを1年生3名と2年生1名で構成し、1クラス20グループとした。まず、各演習

グループで2年生は、腰椎椎間板ヘルニアで入院した患者役となりベッドに臥床し、1年生は看護師役となり、患者役の2年生に対して1人あたり5分間ずつコミュニケーションを実施した。次に、1年生3名のコミュニケーションの実施が終了後に2つのグループを合わせ、2年生が患者役と看護師役になり、コミュニケーションのモデリングとなるよう自分たちで考えた内容をロールプレイとして実施した。そして、1年生は2年生のロールプレイを見た後に各演習グループに分かれてグループワークを行い、自分たちが実施したコミュニケーションの振り返りを行った。最後に、1年生はグループワークにより振り返った内容を演習グループの2年生に報告し、2年生から患者への配慮や関わり方で良かった点や改善点について指導を受けたのち、1年生と2年生が合同でディスカッション（質疑応答）を行った。演習終了後は、教員から1年生へ向けて演習のまとめを行い、1年生は「2年生からの指導を受けて、援助的関係をつくるコミュニケーションスキルに対するあなたの思い」について課題レポートをまとめた。

この授業のために2年生に行った教育的配慮は5つである。1つめは、2年生には担当教員から事前に演習の学修目標と演習方法を説明した。2つめは、腰椎椎間板ヘルニアの模擬患者は、入院1日目でフェイススケール5の腰痛と歩行困難という設定で患者役の演出を依頼した。3つめは、ロールプレイングについては、これまでの学修や基礎看護学実習の経験を活かし、「自分ならどのように事例患者に関わるか」を考えながら2年生の主体性を尊重して自由に行ってよいことを説明した。4つめは、1年生への指導のポイントとして、患者への配慮をしているか、患者との関わりはどうだったかを指導するように伝えた。5つめは、教員は、2年生からの疑問や不安などに対しては適宜助言を行い、2年生

の演習参加がスムーズに展開されるように授業環境の調整を支援した。

ピアサポーターとして演習に参加した2年生は、基礎看護学実習Ⅱ終了後に1年生の演習サポーターとしての参加依頼を教員から行い、協力意思の表明があった者である。

2. 研究対象

A看護大学の基礎看護学実習Ⅰ・Ⅱを終了し、1年生の授業科目である基礎看護技術演習にピアサポーターとして参加した2年生20名のうち、インタビュー調査の同意が得られた15名を対象とした。

3. データ収集および分析方法

研究対象者に対し、演習終了後に半構造化面接法を用いて個人インタビュー調査を実施した。インタビューは、1人につき1回行い、個人のプライバシーが保たれる個室で実施した。インタビューでは、演習時の1年生の様子や指導状況を想起してもらいながら、演習に参加し1年生に対して指導を実施してどのように感じたかを語ってもらった。研究対象者が語った指導経験における内容について、その意図や学修効果が聞き取れるように質問を展開していった。インタビュー内容は研究対象者の了承を得て、ICレコーダーに録音した。

分析方法は、内容分析(Krippendorff, K. 1989)の手法に基づいて質的帰納的に分析した。インタビュー内容を逐語録にし、2年生がピアサポーターとして1年生へ指導することでどのような指導能力が獲得できたのか、また、ピアサポート体験から得られた成果は何かについて読み取れる部分を意味がとれる最小単位で抽出し、コード化した。全コードの類似性と相違性を比較検討しながら分類し、意味内容が共通するコードを集め、抽象度を上げてサブカテゴリーを

作成した。さらに意味内容が類似したサブカテゴリーを集め、本質的な意味を表すように表現し、抽象度の高いカテゴリーにまとめた。データ分析は、質的研究に精通した研究者を交え、意味内容を損なわないよう共同研究者と繰り返し、合意が得られるまで検討を行い、カテゴリーの信頼性と妥当性の確保に努めた。

4. 倫理的配慮

本研究は、広島国際大学倫理審査委員会の承認を受けて実施した(承認番号:19-042)。研究協力の候補者に参加を依頼する際は、文書および口頭にて研究の目的と方法、研究協力は自由意思であること、個人情報やプライバシーは厳守されること、協力を拒否した場合にはそれによって不利益を被ることがないこと、研究目的以外にデータを使用しない旨を説明し、文書にて同意を得た。

IV. 結果

ピアサポーターとして演習に参加した2年生20名のうち、研究同意が得られた15名(男性1名、女性14名、平均年齢19.6歳)のインタビュー内容を分析対象とした。45のサブカテゴリーから、【2年生が捉える1年生の現状】【指導方法】【指導内容】【指導経験による気づき】

【自己の振り返り】【協同学習の有用性】【演習への提案】の7つのカテゴリーが抽出された(表1)。以下、2年生がピアサポーターとして1年生へ指導することで指導におけるコミュニケーション能力をどのように獲得したのか、ピアラーニングにより得られた学修効果についてカテゴリーの内容を説明する。【 】はカテゴリー、《 》はサブカテゴリー、「 」はデータを示す。

【2年生が捉える1年生の現状】では、「事例をきちんと読んでいないと思った」「疾患学修を感じられないような会話の少なさだった」こと

などから、1年生の演習に対する学修状態に《事前学修不足》《疾患の理解の乏しさ》があり、学修態度に関しては、「ぼーっとした感じで話を聞き、メモを取る様子が見られなかった」「実習に行っていないのでイメージがつかないようだった」「目線が合わず、声が小さかった」など、《学ぶ姿勢の希薄さ》《経験不足による困難感》《緊張と自信の無さ》を感じていた。また、「1年生が何を話してよいのか困っていることが分かった」「無言になる人が多かった」ことなどから、《コミュニケーション能力の未熟さ》も患者役になることで捉えていた。しかし、少数の1年生に対しては、「質問をして、しっかりメモを取っていた」「患者の言葉に対してきちんと返答ができていた」などから《意欲が感じ取れる姿勢》や《予想以上のコミュニケーションスキル》があると捉えていた。

【指導方法】は、1年生の学修状況を感じ取り、「具体的に自分自身に置き換え、例を出して説明した」「こうした方が良いと教えた」など、《伝わるよう具体的に表現した説明》を考えていた。また、指導の中で1年生へ「分からないことはないか確認した」「自分から質問しながら教えた」などの《発問による確認》を行いながら、自己のもつ知識と実習指導者や過去先輩から《受けた指導の活用》をもとに指導していた。さらに、「話を聞く姿勢や視線が良かったと指導した」「一緒に不安をなくしていこうという一緒にという言葉が良いと伝えた」など、《優れた言動への肯定的なフィードバック》を行う工夫を取り入れていた。そして、1年生がコミュニケーション技術を適切に発揮できる場となるよう、《患者役になりきる演技》を事前準備してきた事前学修をもとに実践していた。

【指導内容】では、コミュニケーションを取る過程において、「退室前に患者の周囲の環境を確認するように言った」「必要な物はないか聞いて

た方が良い」など、対象者の《病床環境への配慮》が行える必要性とともに、患者と向き合う角度や視線を指摘したり、声の大きさや口調の大きさを言ったりなど、《コミュニケーションにおける基本的な態度》の在り方について指導していた。そして、患者の意向を尊重することを伝えることや「言葉だけでなく痛みがあればさするなども良いと伝えた」など、《患者への配慮》も忘れてはならないことを指導していた。また、コミュニケーションを取りながら適切に患者の状態も捉える情報の取り方ができるように、「趣味よりも痛みや生活の変化を聞くことが大事だと伝えた」「優先順位を考えて問診すると良い」など、《情報収集を充実させる方法》の具体的な内容を示唆していた。さらに、沈黙が続いてしまわずに円滑なコミュニケーションを実践するための方法として、自らの実習経験を含めた《コミュニケーション技術》の工夫や質問事項を事前にまとめ準備しておくことの大切さを話し、対象者に対して看護師としての関わりができるよう、「病気の知識を深めた方が患者との関わりがよくなる」ことなどを伝え、《事前学修の必要性》を強調していた。

【指導経験による気づき】では、2年生は教える立場になり指導することで、コミュニケーションのあり方について新たな発見と自身の改善点に気づき、振り返りができたなど自己の《知識や技術の再確認》をしていた。そして、「イメージのない1年生に伝えることはこんなに大変なんだと思った」「分かってもらえるように教えることは難しかった」ことなどの体験から、知識と技術の未熟な1年生に自分の指導内容や意図が伝わるようにするための《教える大変さ》や《指導する難しさ》を身をもって感じていた。また、指導をする中で1年生に《接する不安と緊張》をもちながらも、「1年のときにできなかった経験が考えるきっかけとなった」「実習に行

ったことが活かされた」など、指導においてこれまでの自己の《過去の体験や経験の活用》ができていた。さらに、事例患者の役割を担うことで、「漠然とした質問は答えにくく、無言は不安になった」「視線が合わないと自分に関心がないのかと感じた」など、《患者の立場の理解》や《患者に対し必要な配慮》について再確認できていた。

【自己の振り返り】は、1年生の演習姿勢や学修状況がみれたことで、自分自身が《病床環境に気づく視点の獲得》ができていたこと、「勉強をしたことで、カルテから必要な情報を抽出できるようになった」などの《情報収集能力の向上》や「患者に対する声の調整や挨拶が当たり前になるようになっていく」「症状や生活への影響などが聞け、1年前とのコミュニケーションの違いを認識した」など、《コミュニケーション能力の向上》が身についていることを感じ取っていた。また、ローププレイを実施したことから、これまでの講義や演習、実習による一連の学修によって、患者の状態を観察する技術や指導に関するコミュニケーション技術が《身についた能力》であると確認でき、「今回の経験で自分に身につけているものが分かった」「先輩としての知識をもって対応できたので成長したと思う」など、自己の《1年間の成長の実感》を得ていた。さらに、《1年前の自分の姿》を1年生に投影して感じながら、「専門的な言葉を言っても伝わらないため、改善点として感じた」「5分間でできるロールプレイング内容になるよう事前準備がもっと必要だった」など指導における《改善点と課題》も見出していた。

【協同学習の有用性】は、先輩として自己の知識や経験を活かし、指導体験をしたことに対

する後輩から受けた称賛の声や後輩がメモを取り自分たちの指導を真面目に聞く姿勢から《1年生の言葉や姿勢から得た嬉しさ》と共に、《サポート役のやりがい》や《指導し関わる楽しさ》を感じ、「1年生の反応から教えることも自信になった」「手ごたえを少し感じられた」など、《教える自信》につなげていた。また、「勉強になったので、機会があればまた参加したい」「自分ができる分野で指導をしてみたいと思う」など、指導することが自分の学修の機会にもなると気づけたことで、《1年生を指導することへの参加意欲》がもてていた。さらに、異学年間の協同学習を体験したことから、「先輩に質問できる関係性は大切だと思った」「実習の経験を話す良い機会になる」などと感じ、《先輩後輩間の貴重な学修交流の場》であると捉えるとともに、《先輩から後輩への知識や学修体験の伝授の機会》になるとピアラーニングの有用性を感じていた。

【演習への提案】では、「ベッド周囲の物品が置いてあると1年生が話しやすいと思った」「病院の雰囲気を感じられるような環境に近づくと良い」など、1年生が患者の病床環境を捉えてコミュニケーションが実践できるよう、病床環境の具現化》する改善点を見つけ出していた。また、1年生への指導内容を整理する《時間配分の調整》や指導を充実させるための《事前打ち合わせの充実》の必要性が提案できていた。さらに、演習での1年生の学びの深化を促すために《ファシリテートの仕方》を考えるとともに、教員への要望として、「事例について分かっていないと演習にならないと思った」「報告の仕方を教えて欲しい」など、《1年生の適切な事前準備》が適切にできるような学修環境を整える必要があることを意見として述べていた。

表 1. 2 年生がピアサポーターとして教えることを通し獲得した指導能力と学修成果

カテゴリー	サブカテゴリー
2 年生が捉える 1 年生の現状	学修不足
	疾患の理解の乏しさ
	学ぶ姿勢の希薄さ
	経験不足による困難感
	緊張と自信の無さ
	コミュニケーション能力の未熟さ
	意欲が感じ取れる姿勢
指導方法	予想以上のコミュニケーションスキル
	伝わるように具体的に表現した説明
	発問による確認
	受けた指導の活用
	優れた言動への肯定的なフィードバック
指導内容	患者役になりきる演技
	病床環境への配慮
	コミュニケーションにおける基本的な態度
	患者への配慮
	情報収集を充実させる方法
指導経験による気づき	コミュニケーション技術
	事前学修の必要性
	知識や技術の再確認
	教える大変さ
	指導する難しさ
	接する不安と緊張
	過去の体験や経験の活用
自己の振り返り	患者の立場の理解
	患者に対し必要な配慮
	病床環境に気づく視点の獲得
	情報収集能力の向上
	コミュニケーション能力の向上
	身についた能力
協同学習の有用性	1 年間の成長の実感
	1 年前の自分の姿
	改善点と課題
	1 年生の言葉や姿勢から得た嬉しさ
	サポート役のやりがい
	指導に関わる楽しさ
演習への提案	教える自信
	1 年生を指導することへの参加意欲
	先輩後輩間の貴重な学修交流の場
	先輩から後輩への知識や学修体験の伝授の機会
	病床環境の具現化
演習への提案	時間配分の調整
	事前打ち合わせの充実
	ファシリテートの仕方
	1 年生の適切な事前準備

V. 考察

学生同士のピアサポート (peer support) という構図に着目し、先輩-後輩関係という異学年による協同学習を実施したことの中から、2年生の学修効果として、【2年生が捉える1年生の現状】【指導方法】【指導内容】【指導経験による気づき】【自己の振り返り】【協同学習の有用性】

【演習への提案】の7つの学修効果が見出された。これらの学修効果を1. 教える経験を通して獲得した2年生の指導能力と2. 2年生がピアサポーターを体験することで得られた成果の2点から、以下に考察していく。

1. 教える経験を通して獲得した2年生の指導能力

2年生にとって1年生に“教える”ことは「コミュニケーションの知識や技術を伝達する」ことだけではなく、「指導能力を育む」ことにもつながっていると考える。

【2年生が捉える1年生の現状】では、ピアサポーターとして患者役となった2年生は、看護師役となった1年生のコミュニケーションの実践を見て、《事前学修不足》や《経験不足による困難感》、《緊張と自信のなさ》、《コミュニケーション能力の未熟さ》のように、コミュニケーションを実践するうえで不足している知識や行動を見出していた。その一方で、《意欲が感じ取れる姿勢》や《予想以上のコミュニケーションスキル》をもっている1年生が存在することも見出していた。このことは、2年生が単にできないできないという行動レベルで1年生を区別しているのではなく、“教える”ことの事前準備として、1年生一人ひとりのレディネスをできるだけ把握するよう努めていたのではないかと考えられる。目黒 (2016, p.116-117) は、教える人は学習者と知り合うことから始めなければならず、学習者を理解しながら学習者の援助ニ

ードを理解することによって、教える人の役割や責務がおのずから明らかになると述べている。2年生はこれから“教える”対象となる1年生のレディネスを把握していくことで、1年生が対象者とのコミュニケーションに対してどのような学修ニーズをもつのかという理解につなげていたのではないかと示唆される。そのことは、1年生に教えていた【指導方法】から分かる。2年生は、1年生がコミュニケーションに関する学修を深められるよう、自分がこれまでの学修経験で《受けた指導を活用》したり、1年生が理解できにくいと感じたことについては、身近な例で置き換えること、視覚的に示したりすることで相手に分かりやすく《伝わるよう具体的に表現した説明》していた。また、その説明と合わせて《発問による確認》を行うことで、1年生にコミュニケーションはどんなものなのかをしっかりと考えさせ、学修を促進させようとしていたと考えられる。中井ら (2017, p.53-54) は、学習効果を高めるためには、学生に理解させるための説明や学生の思考を刺激するための発問が有効的であり、それらを交互に関連させながら使用する必要性を述べている。また永井 (2013, p.146) は、考えてほしい領域に意識を向けてもらうための意図的な質問がコーチングにおける質問で、学習者は指導者の質問に答えようとするすることで、考え方の軸を変えるあるいは視野を広げるなど様々な角度から自らの納得いく回答を引き出すことができ、学習者の満足につながると述べている。2年生は、1年生のコミュニケーション学修の効果や満足感が得られるよう“教える”者として、身近な例えに置き換え説明することや抽象的な概念は図式化を用いることと、発問という意図的な質問を相互に関連させて指導を行うことなど、【指導方法】を自分自身で創意工夫していたと考えられる。また、このように相手の立場に立った説明や発

問ができる指導は、相手にこちらの気づかいを伝えられることにもつながるため、対象者との関係構築のために必要な基本的なコミュニケーション能力が2年生の中で身につけてきていることが伺える。さらに、2年生は“教える”ことの中で1年生の変化や成長に気づき、それを言葉にして伝える《優れた言動への肯定的なフィードバック》を行っている。これは、人がもつ承認されたいという欲求を刺激し、1年生の学修意欲を高めるように働きかけていると考えられる。中井(2014, p.25)は、学習意欲は、指導者の簡単な言葉や行動によって向上したり低下したりするため、努力や成長を認める言葉や期待の言葉がけをすることにより学習者の意欲を向上させると述べている。今後、臨地実習を経験していく中で、対象者の健康回復にむけた対象者の意欲を高める指導を実践できることが必要になっていく。そのため、【指導方法】を自分自身で創意工夫できること、対象者の変化や成長に気づき、《優れた言動への肯定的なフィードバック》による承認行為ができることは、コミュニケーション能力として重要な一つの要素であるといえる。

2年生は1年生に挨拶・身だしなみの《コミュニケーションにおける基本的な態度》や、プライバシーへの配慮など《患者への配慮》の大切に加え、《情報収集を充実させる方法》や《事前学修の必要性》など、対象者との関係形成を構築する上で大切なコミュニケーションの基本となるものを【指導内容】として1年生に指導できていた。上田ら(2012)は、身だしなみを整えることや挨拶ができること、自己紹介をすることや対象に応じた声の大きさを話すことができるなどが、看護系大学1年次生で修得が必要なコミュニケーション技術であると述べている。また上野(2005)は、看護師が対人関係の中で修得すべき重要なコミュニケーションスキ

ルは、挨拶ができるなどの基本的スキルであると述べている。2年生は1年生への【指導内容】として、基本的なコミュニケーション技術を身につけることが対象者との関係構築において重要であること気づき、さらに対象者への援助関係につなげていくためには、患者の状況や状態を適切に捉えるための疾患理解が重要であること、適切な情報収集の方法を身につけることが必要であるとし、1年にとって重要と考える【指導内容】を焦点化して“教える”ことができていることが考えられる。

2. 2年生がピアサポーターを体験することで得られた成果

Topping(1996)は、ピアサポーターに期待される効果として、「教えることにより学ぶ」ことであると述べている。2年生がピアサポーターとして何を学ぶことができたのか、その成果を考察する。

1つは、【指導経験による気づき】であるといえる。1年生との関わりの中で、《教える大変さ》や《指導する難しさ》を体験しながら、コミュニケーション能力に必要な《知識や技術の再確認》をする機会となったと考えられる。三好ら(2014)は、先輩学生が教える経験を通して、後輩に教えるためには自分自身がさらに学習する必要があることに気づけていたことを示している。2年生がピアサポーターとして得た【指導経験による気づき】は、今後臨床で対象者に指導していく機会において、自分自身が学修を深めておくことが大事であるという学修の促進につながる気づきとなったのではないかと考える。

2つ目は、ピアサポーター1年生を指導し、1年生と自分達との違いを客観視する機会を得たことで【自己の振り返り】ができ、《コミュニケーション能力の向上》や《病床環境に気づく視

点の獲得》という1年間学修を重ねてきたことの看護技術の向上や自己成長を実感するとともに、《改善点と課題》を見出すことができていた。Benwere & Deci (1984) は、教師役を務めることは、自分の教授行動が教える相手の学習過程・所産に影響を及ぼし得ることから有能感を満たし、その結果内発的動機づけが高まることを述べ、谷村ら (2015) は、教えるという体験を通して、自分の未熟さや自己の課題や学習方略の在り方に気づくことができ、体験を糧に学習効果が高まると述べている。すなわち、2年生は1年生に教えられる存在となった自分に《身に付いた能力》を1年前とは違う自分の成長として自覚できたことで、これまでの学修が自己成長につながっているという自信となり、今後の学修を促進させる動機になると考えられる。また、うまく教えられなかったことから《改善点と課題》が自分自身で見出したことは、自分の未熟な部分に気づく良い経験である。そして、この経験により、《改善点と課題》の内容が明確になり、具体的な改善策を考える第一歩となるため、未熟な自分からさらに成長できる自分へと変化する機会となるのではないかと考える。

3つ目は、2年生はピアラーニングの授業を通して【協同学習の有用性】を感じていた。2年生は1年生にロールモデルを示し“教える”ことで、《1年生の姿勢から得た嬉しさ》や《サポート役のやりがい》を感じ、異学年間での学修体験から《先輩後輩間の貴重な学修交流の場》として、ピアラーニングの必要性を捉えていた。小林 (2020) は、自分が学修した内容を教える意図をもって他者に教えることで、その内容に関する自分自身の学修がさらに促進され、教授による学習は教授だけで完結されているのではなく、その効果には教授準備も寄与していると述べている。縦断的な協同学習は、相互の知識や経験が違う学生間での学修となるため、ピアサ

ポーターである2年生は、自分達より知識や経験が未熟な後輩学生にどのように“教える”かということを考え、それにあたる準備もしていく機会を得ることになる。そのため、“教える”ことにあたっての事前準備自体がピアサポーターの学修を深める機会となり、事前準備した知識をいかに“教える”ことの実践につなげていか体験できたことが、さらなる学修の深化につながると考える。

4つ目は、1年生のコミュニケーションの学修効果を高めるために、2年生は《病床環境の具現化》や演習に臨む《1年生の適切な事前準備》の必要性を指摘し、自分たちの《事前うち合わせの充実》の必要性を【演習の提案】として考え、より良いコミュニケーション学修となるような改善点を演習の中で見つけ出ししていた。ピアラーニングにより、学生が学修場面に対する改善点を見つけ出し意見を述べられたことは、受け身な学修ではなく、アクティブラーニングに求められる自ら知識を構築し、新たなものを生み出していく能動的な学修に向かう力が育成されてきたのではないかと考える。高野ら (2011) は、学生それぞれが授業や演習に能動的に参加するためには、学生の視点を組み込んだ教育内容が必要であり、そのことから学生自身が主体的な学びの場を作り上げられると述べている。2年生は、1年生にとって演習の場ができるだけリアルな場面として捉えられるよう、療養環境や学修体制を改善していくこと、もっと自分たちがうまく“教える”ことができるような準備期間の調整を行うことの必要性に気づき、1年生のコミュニケーション演習がさらに充実した学修機会となるよう【演習の提案】ができていたと考える。このような視点は、臨床における患者教育において必要となってくる能力になってくるといえる。また、大学教育の改革として学生の授業づくりにおける共同参画が推奨さ

れているが、学生が能動的に授業や演習に参加するためには、今回の学生の支援を演習に取り込み、授業や演習の改善が必要となってくると考える。

VI. 結論

1. 2年生は【2年生が捉える1年生の現状】を知ることによって、1年生1人1人のレジリエンスをとって捉えようとし、それにより自分自身で【指導方法】を創意工夫しながら対象者との関係構築に必要な基本的なコミュニケーションスキルを具体的に【指導内容】に取り込みながら指導する、という指導能力を獲得していた。

2. ピアサポーターを体験することで【指導経験による気づき】をもち、自己成長や自己の課題に気づく【自己の振り返り】の機会がより得られ、異学年での【協同学習の有用性】を感じ、1年生の学修促進につながる【演習への提案】の視点がもてる力を身につけられていた。

また、異学年による協同学習は、ピアサポーターにとって、看護職としてのアイデンティティや資質形成につなげることが期待できる可能性をもっていた。

最後に、本研究の限界と今後の課題を示しておく。本研究では、1, 2年生を通して協同学習におけるピアサポーターの学修効果を明らかにしたが、1, 3年生や1, 4年生のように学年の違いによるピアサポーターの教育効果は検討していない。今後は、学年の違いによる教育効果を明らかにした上で、教師としてどのように関わるべきなのかを教育的見地から検討することが課題である。

文献

Allen, V. L. (1976). *Children as teachers: Theory and research on tutoring*. New York: Academic Press.

Benware, C. & Deci, E. L. (1984). Quality of learning with an active versus passive motivational set. *American Educational Research Journal*, 21, 755-765.

George, T. P., Gainey, K. L., Kershner, S. H., et al. (2020). Junior and Senior Nursing Students: A Near-Peer Simulation Experience, *Journal of Nursing Education*, 59(1), 54-56.

Havnes, A. (2008). Peer-Mediated Learning beyond the Curriculum. *Studies in Higher Education*, 33(2), 193-204.

細谷俊夫, 奥田真丈, 河野重雄, 他(1990). 新教育学大事典, 第一法規出版, 東京.

小林敬一 (2020). 他の学習者に教えることによる学習はなぜ効果的なのか?—5つの仮説とそれらの批判的検討—, *教育心理学研究*, 68, 401-414.

小林忠資, 鈴木玲子(2018). 看護教育実践シリーズ4 アクティブラーニングの活用, 医学書院, 東京.

Krippendorff, K. (1980) / 三上俊治, 椎野信雄, 橋元良明(2005). *メッセージ分析の技法*, 第1版8刷, 勁草書房, 東京.

前田由紀子, 石田佳奈子, 梶原美恵, 他(2014). 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問題解決型学習を通して—, *西南女学院大学紀要*, 18, 23-31.

目黒悟(2016). 教えることの基本となるもの「看護」と「教育」の同形性, メヂカルフレンド社, 東京.

三好雅之, 谷村千華, 野口佳美(2014). 後輩学生への学習支援が4年次生に及ぼす効果, *米子医学雑誌*, 65, 119-127.

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ー, 2021年3月8日引用
<https://www.mext.go.jp/bmenu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm>.
- 永井則子(2013). パット見てわかる・チームで支える新プリセプター読本「新人看護職員研修ガイドライン」に対応, メディカ出版, 大阪.
- 中井秀樹(2014). 看護現場で使える教育学の理論と技法, メディカ出版, 大阪.
- 中井俊樹, 小林忠資(2017). 看護教育実践シリーズ3 授業方法の基礎, 医学書院, 東京.
- 中谷素之, 伊藤崇達(2013). ピア・ラーニング学びあいの心理学, 金子書房, 東京.
- O'Brien, T., Talbot, L., & Santevecchi, E. (2015). Strengthening Clinical Skills Using Peer-Student Validation, *Nurse Educator*, 40(5), 237-240.
- Owen, A. M., Ward-Smith, P. (2014). Collaborative Learning in Nursing Simulation: Near-Peer Teaching Using Standardized Patients, *The Journal of Nursing Education*, 53(3), 170-173.
- 高野真由美, 松本佳子, 山之井麻衣(2011). 先輩が後輩を導く老年看護方法演習の相互学習効果, 川崎市立看護短期大学紀要, 16(1), 65-71.
- 谷村千華, 野口佳美, 酒井知恵子, 他(2015). 屋根瓦式教育システム型実習前訓練における“教える側”学生への効果, 看護教育, 56(4), 334-340.
- Topping, K. J. (1996). The Effectiveness of Peer Tutoring in Further and Higher Education: A Typology and Review of the Literature. *Higher Education*, 32, 321-345.
- 上田ゆみ子, 渡邊順子(2012), 看護学士課程におけるコミュニケーション技術に関する研究, 日本看護学教育学会誌, 22, 1-12.
- 上野栄一(2005). 看護における患者とのコミュニケーションスキル尺度の開発, 日本看護科学学会誌, 25(2), 47-55.
- 米田照美, 伊丹君和, 松宮愛, 他(2012). 先輩看護学生参加型の看護技術演習における協働学習への取り組み, 人間看護学研究, 10, 43-49.