

≪研究報告≫

## ピア評価がもたらす看護学生の学習の責任性への認識と課題

### ～学生の語りからの分析～

齊藤 史恵<sup>1)</sup>, 漆沢 舞<sup>2)</sup>

**要旨：**本研究の目的は、チーム基盤型学習（以下 TBL）において、行っているピア評価について、看護学生（以下学生）がどのような認識で行っているのかを明らかにし、ピア評価における学習の責任性について検討していくことである。本大学看護学部3年次生前期開講科目の小児看護学Ⅱを受講した学生のうち、本研究の主旨を理解し、研究参加への同意が得られた学生7名に半構造化インタビューを行った。分析の結果、99のコード、16サブカテゴリー、6カテゴリーが生成された。生成されたカテゴリーは、【他学生を評価することへの葛藤】、【常に他学生から評価されることの緊張感】、【研ぎ澄まされていく評価の視点】、【相手との関係性で変化する評価】、【チームに貢献することでの学習意欲の向上】、【場の設定からの影響】であった。以上より、ピア評価の実施によって、学生の個々の役割についての理解が深まることで、学習のモチベーションが向上していくことがわかった。

**キーワード：**ピア評価, TBL 学習, 看護学生, 学習の責任性, グループワーク

#### I. はじめに

チーム基盤型学習（Team -Based Learning 以下 TBL）とは、米国の経営学者の Larry Michalesen によって開発・確立された、スモールグループ学習の効果を多人数クラスにおけるグループ・ダイナミクスに適用した学習方法（Larry.k. michelesen, 2009）で、これまで得た知識を応用し、能動的な学習に看護学生（以下学生）を引き込むことを重視するアクティブラーニングの一手法である。TBL は、学生グループをチームとして位置づけ、授業目標の達成に加え、学習過程においてメンバーで協働して互いに教えあい、議論をすることで、学生がチームの一員として貢献する能力も同時に身につけることができるとされている。TBL は、教師が一人でも大人数クラスのグループワークを運営できるという利点があり、2000年以降より看護、医学、教育など医療人教育を中心に世界的に様々な領域で導入され、国内においては、医学部を中心に

徐々にその分野の幅が広がっている（飯田, 2016）。

TBL が能動的な学習とされる大きな特徴として、学生が担う学習の責任性を重視している点がある。本来から用いられている数十名の学生に対し、教員一名で一方的に展開する講義形式の授業は、全ての時間に学生を緊張・集中させることは難しく、受動的な学習になってしまうことが多くみられていた。さらに近年、教育現場において増加しているグループワーク型授業は、授業を進めていく中で多くの問題が存在する。メンバーが個人に割り与えられた作業をしないとといった集団において、「誰かがやってくれるから、自分はやらない」という、社会的手抜きが発生してしまうことも多く（Larry.k. michelesen, 2009）あり、グループワークを活性化させていくための手段が求められていた。

TBL は、各チームが競い合うことで、チームの成績を上げるために、徹底した個人個人の事前学習や、学生への学習の意識付け、習慣付けができる内容となっている。したがって TBL における学習の責任

1) 弘前学院大学看護学部講師

連絡先：齊藤史恵 〒036-8231 弘前市稔町20-7

TEL：0172-31-7145, E-mail：fumie-s@hirogaku-u.ac.jp

受理：2019年3月18日

2) 元弘前学院大学看護学部助手

学習ユニット 第 回 年 月 日																														
<b>チームメンバーの貢献度に対する評価（ピア評価）</b>																														
<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 25%; border-bottom: 1px solid black;">グループ番号</td> <td style="width: 25%; border-bottom: 1px solid black;">グループ</td> <td style="width: 25%; border-bottom: 1px solid black;">学籍番号</td> <td style="width: 25%; border-bottom: 1px solid black;">名前</td> </tr> </table>	グループ番号	グループ	学籍番号	名前																										
グループ番号	グループ	学籍番号	名前																											
<p>自分以外のチームメンバーの、チームの学習とチームのパフォーマンスへの貢献度について、あなたが実際にどのように感じたかを正直に点数に配分して下さい。以下に示す事項に関して、あなたの判断を反映させて下さい。これはあなたのためによく働いたチームメンバーに報いることができる機会です。</p> <p>準備：事前学習をすすめてきていましたか。          貢献度：生産的にグループの討論や作業に貢献しましたか。          他者の意見に対する配慮：他のメンバーに意見を出すように促しましたか。          柔軟性：意見の食い違いが起きたときに柔軟に対応しましたか。</p> <p>注：全員にほとんどおなじ点数をつければ、最もよく働いたメンバーを傷つけ、最も貢献しなかったメンバーを助けることになります。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p>指示：下欄で自分以外のチームメンバーそれぞれに評点を与えてください。メンバーのピア評価点は、自分以外のチームメンバーがつけて点数の平均点になります。評価を記入する際には、以下のことを守ってください。</p> <p>(1) 各メンバーの名前を五十音順に並べる。            (2) 平均点 10 点になるように自分以外のメンバーの点数を配分し、チームの総合点とする。6 人チームであれば、自分を除いて 50 点とし、5 人チームであれば 40 点とする。            (3) 評点は、少なくとも 1 人には 11 点以上、少なくとも 1 人には 9 点以下の点数をつける。つまり、全員 10 点とすることはできない。例えば、A さんに 11 点をつければ、A さん以外の誰かから A さんに加算した 1 点分を引く必要がある。2 人に 11 点をつければ、他の 3 人から加算された分の 2 点を引く必要がある。</p> </div> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-top: 10px;"> <thead> <tr> <th style="width: 5%;">番号</th> <th style="width: 35%;">チームメンバー</th> <th style="width: 15%;">点数</th> <th style="width: 5%;">番号</th> <th style="width: 35%;">チームメンバー</th> <th style="width: 10%;">点数</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;">1</td> <td></td> <td></td> <td style="text-align: center;">5</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">2</td> <td></td> <td></td> <td style="text-align: center;">6</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">3</td> <td></td> <td></td> <td style="text-align: center;">7</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">4</td> <td></td> <td></td> <td style="text-align: center;">8</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>以下に最も高い評価と、最も低い評価をした理由を簡潔に説明してください。このコメント（匿名）は、自分がチームメンバーにどう評価されたかを知りたいときに開示されます。（必要なら裏面も使用する）  <b>最高点／最低点の理由</b></p>	番号	チームメンバー	点数	番号	チームメンバー	点数	1			5			2			6			3			7			4			8		
番号	チームメンバー	点数	番号	チームメンバー	点数																									
1			5																											
2			6																											
3			7																											
4			8																											

## 資料 ピア評価

性は、学生が 1 人の学習者として、自分の作業とチームの作業に対して責任を負わなくてはならないことである。他の学生に依存的な行動をする学生など、チームの活動を阻害する学生を回避する役割を持っている。

TBL において各チームにファシリテーターは存在しないため、教員はチームの討論内容や活動におけるコミュニケーションをすべて把握できない。チームの活動は、チームから提出される課題の内容のみで評価していることから、ピア評価の導入が推奨されている。ピア評価は TBL の必須要素であり、ピア評価が行われなければ TBL ではないと Michaelsen は述べてい

る (Michaelsen, 2009)。

ピア評価に関しては、様々な学生の意見が報告されている。頑張った学生にはそれなりの評価が必要だという肯定的な意見がある一方で、発言が苦手な学生には不利になるのではないかとといった否定的な意見があるという報告もある (齋藤, 2013)。

TBL を実施するにあたりピア評価の導入について、Levin ら (2007) の調査では、全員がよくやっている場合にも差をつけなくてはならないことに学生達の不満があること (Levin ら, 2007) が報告されている。また、他学生を評価し合うことは、青年期の特性を考慮すると大抵の学生にとって抵抗を抱くものであり、

表1 小児看護学の授業内容

回	学習 ユニット	1時間目	2時間目	事例
1	0	ガイダンス／授業シミュレーション		幼児
2	1	呼吸器疾患をもつ児の看護 (肺炎)		幼児
3				
4				
5	2	消化器疾患をもつ児の看護 (急性胃腸炎)		乳児
6				
7				
8	3	先天性心疾患の児の看護 (VSD)		乳児
9				
10				
11	4	検査や処置を受ける児の看護 (急性リンパ性白血病)		学童
12				
13				
14	5	慢性的な健康管理が必要な児の看護 (ネフローゼ症候群)		思春期
15				

壁が高いものである(常盤, 2010)というもののや、ピア評価は、日本の文化に合っていないものであり、学生同士の関係性を壊してしまうのではないかと(飯田, 2016)といった意見がある。もともと看護教育において教員間の評価(C.M.Dennisら, 1983)というかたちで利用されていたピア評価を評価システムとして確立させていくためには、学生がどのような認識で実施しているのかを検討していく必要があると考えた。

本研究では、学習の責任性に着目して、学生にとってピア評価はどのような認識で行われ、どのように有益性をもつのかを明らかにすることを目的としている。

#### 用語の説明

**ピア評価**：TBL学習において学生が担う個人とチームの学習に対する責任を負うということを強化する目的でチームメンバー同士が評価を行うこと。チームパフォーマンス(チームへの貢献)という視点での評価であり、お互いの責任性を補強するために欠かせない要素である。

**TBL学習**：スモールグループ学習の効果を多人数クラスにおけるグループ・ダイナミクスに応用した学習方法で、これまで得た知識を応用し能動的な学習に学生を引き込むことを重視するアクティブラーニングの一手法である。

**チーム**：達成すべき目的、目標をもち、連帯責任を果たせる、TBL学習におけるグループを表す。

**グループワーク**：TBL学習におけるチームでの活動(ワーク)を表す。

## II. TBL学習法を用いた小児看護学Ⅱの授業内容

### 1. 小児看護学Ⅱの授業内容について

#### 1) 対象学生

小児看護学において、2年次より小児看護学概論、小児看護学Ⅰを履修し、小児看護学Ⅱは、3年次の前期に開講される。

#### 2) 授業の到達目標

これまで学んだ知識と技術を統合し、看護実践に適用する能力を養うことをねらいとしている。さらに、主体的に学ぶ姿勢と、臨床的な判断能力・思考力を育成することをねらいとしている。専門領域の看護学実習の直前に行われる授業科目である。

#### 3) 授業方法

##### (1) 授業形態

TBL学習法によるグループ学習であり、1グループ7～8人程度の8グループ編成で、グループをチームと位置づけ、学習ユニットごとに事例を用いて課題に取り組み学習している。小児看護学Ⅱは、90分1コマ×2回の180分の授業を毎週1回で、15回の授業として、疾患別にユニットを5つに分け(表1)、3回のセッション(図1)で1学習ユニットを構成している。各学習ユニットにおいては、事前に学習課題が配

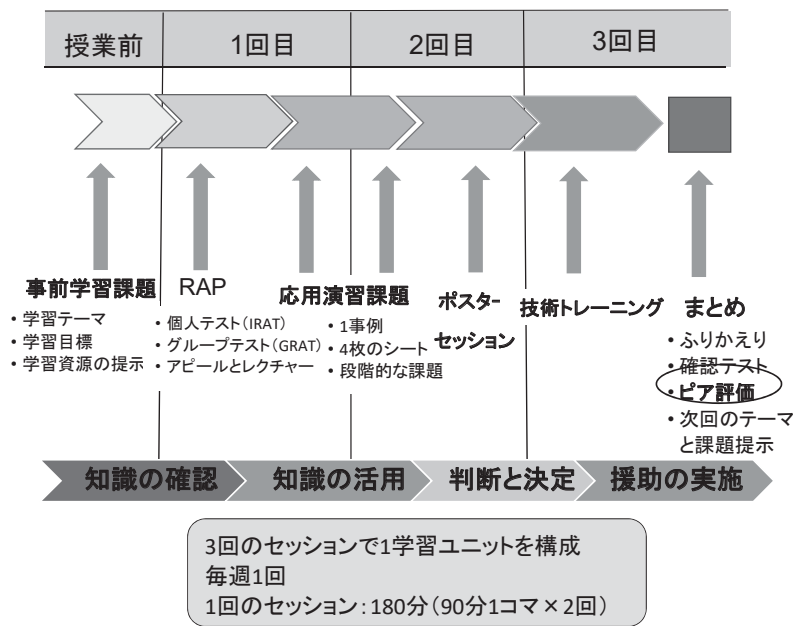


図1 小児看護学Ⅱ 1～5 学習ユニットの授業内容

布され、学習準備が整った状態で授業を受けることとしている。

## (2) 学習の手順

第1回目では、最初にRAP(学習準備確認プロセス)としてRAT(準備確認テスト)が行われる。RATは、IRAT(個人テスト)とGRAT(グループテスト)があり、IRATは、事前に配布された学習課題を予習することによって解答できる問題となっている。IRAT回収後、チームにおいてGRATを解答する。ここでのグループワークは、正答・誤答とされる解答の根拠についてチーム内でディスカッションを行い、正答を導き出していく。GRAT解答用紙には、即座に正誤を確認できるようにスクラッチが用いられ、結果がすぐにフィードバックできるようになっており、チームの点数はその場で公表される。RAT終了後、応用演習課題として事例シートが配布される。事例シートには、課題が記載されており、段階的な課題をチームで議論しながら取り組んでいく。

2回目の授業は、チームで看護計画の立案をしていく。各学生は個人課題として、前週からの続きで事例患児のアセスメントを進めてきている。そのため、看護計画立案においては、学生が行ってきたアセスメントにおける学習がグループワークの進行に大きく影響することとなる。チームで立案された看護計画は、ポスターセッションとして発表され、それぞれのチーム

において一番優れているものと、改善が必要なものを一つずつ選出してもらい、それぞれのポスターにその理由が書かれたメモが貼られ、忌憚のない意見をもらい学びを深めている。

3回目の授業は、立案された計画を学内において実践する技術演習となっている。学生は、立案された計画の具体策を実施するためにチームで準備した演習計画のもと、根拠に基づいた看護技術を検討し実践する。

いずれも学生は、チームとして協力し合い、チームごとに競い合って学習を進めていく。チームの成績を上げるために、個人の事前学習は不可欠なものであり、準備としての学習が不足した場合、必然的にチーム全体の点数が下がる。

## (3) グループ編成

TBL学習におけるグループ編成は、すべてのグループが課題を仕上げる際に、ほぼ同等な問題解決能力を持てるように、授業成績を参考に構成された。

## 2. ピア評価と教員評価

### 1) ピア評価 (peer assessment: 同僚による評価)

これまでのグループワークでは、参加態度のバラつきから、学習に消極的な学生においてもチームの力で課題を達成できることに対して、真面目に取り組んでいる学生からのクレームが多く聞かれていた。また、教員は、それぞれの学生のチームにおける貢献度を

評価することは困難であった。そのため、グループワークにおける個人評価の公平性を考慮し、小児看護学Ⅱにて2011年よりTBL学習におけるピア評価を導入することとした。

TBL学習によるピア評価には、点数とコメントをつけて評価するFinkの方法や、チェック項目を用いたの定量性評価と定性的評価で記載するKolesの方法などがある。小児看護学Ⅱにおいては、Finkのチームへの貢献度をみる目安を参考にし、各メンバーの点数を平均10点となるように配点し、点差を付けていくMichaelsenの定量的評価と、評価に対する責任を意識付けられるよう、点数を付けた理由を記載する定性的評価の二つの評価を採用した。ピア評価によってチームへの貢献度をみる目安として、「準備：準備はすませてきましたか」、「貢献度：主体的にグループの討論や作業に貢献しましたか」、「他者の意見に対する配慮：他のメンバーに意見を出すように促しましたか」、「柔軟性：意見の食い違いが起きたときに柔軟に対応しましたか」の4つの項目が判断基準として、評価用紙に記載されている(Larry.k. michaelsen, 2009)。

ピア評価は、各ユニット学習終了後、個人の学習ファイルの提出時に一緒に提出することとした。

#### 2) ピア評価実施におけるオリエンテーション

ピア評価実施にあたって、評価用紙を配布する前にオリエンテーションを行った。オリエンテーションの内容として、ピア評価はチームメンバーの演習参加態度や貢献度をメンバー間で評価し合うものであること、チームへの貢献は、正當に評価することを説明した。さらに評価において、評価者の感情が入り正當な評価とみなされない場合は、その評価は、反映されないことを加えて説明した。さらにこの結果は、定量的評価、定性的評価ともに、希望により開示することができることを話した。学生が自分の評価の開示を希望する場合の注意点としては、開示結果がいかなる場合においても、決してメンバーに思いをぶつけることなく、自分にプラスになるように考え、開示を受け止めるよう伝えた。

#### 3) 教員による評価

各学習ユニットにおいて、最初に行われるIRATと最後に行われる確認テスト、ユニット終了時に提出された学習ファイルは個人の学習成果として評価される。また、GRATと提出されたチームファイルは、チー

ムの学習成果として評価され、個人の点数に加算される。ピア評価の配点率は、学習態度としてそれぞれの学習ユニットにおいて10%であり、ピア評価が高い学生は、授業態度として点数が加算されている。

### Ⅲ. 研究方法

#### 1. 研究方法

本研究は、質的帰納的研究とする。

#### 2. 調査対象

平成28年弘前学院大学看護学部3年次生前期開講科目の小児看護学Ⅱを受講した学生のうち、本研究の主旨を理解し、研究参加への同意が得られた学生とした。

#### 3. データ収集期間

平成28年12月

#### 4. データ収集方法

研究の同意が得られた学生に半構造化インタビューを行った。インタビューは、小児看護学Ⅱのすべての授業が終了して成績評価が提出された後に実施した。協力依頼にあたっては、小児看護学Ⅱの全ての授業が終了してから、研究の趣旨を記載したポスターを掲示し、応募した学生に対して、再度、文書と口頭で研究の説明を行い、同意を得て行った。

TBL学習の中で実施してきたピア評価について、学生の感じ方や考え方などをインタビューガイドの中で道筋を立てて語ってもらうために、事前にインタビューガイド(表2)を作成した。インタビューガイドに基づき1人30分程度のインタビューを実施した。インタビューで語られた内容は、対象者の了解を得てICレコーダーに録音し、一部ノートにも記録した。

#### 5. データ分析方法

録音したインタビュー内容から逐語録を作成し、ピア評価がもたらす自身の学習への責任性の認識に関する文節に着目し、意味内容が変わらないように要約を作成した。その後、一意味単位で意味内容の類似性に基づきコード化を行い、さらに類似しているものをサブカテゴリーとし、さらに類似しているものを集約して抽象化を行い、カテゴリーを生成した。これらの分析の過程において、分類の適切性およびカテゴリー表現の適切性については、共同研究者と繰り返し検討し

表2 インタビューガイド

【TBL 学習の中でのグループ活動に関すること】
1. TBL 学習を行って, どのような思いで, 学習を進めてきたのか 2. 学習の中でグループとの学習をどのように捉えてきたか 3. グループとの学習では, 自分はどのような位置で学習を進めてきたと思うか
【ピア評価に関する率直な思い】
学習の成果として提出していたピア評価をどのような気持ちで行っていたか
【ピア評価を実施することによって, 自己を省みる意識について】
1. 他学生を評価するにあたって, 気をつけていたことは何か 2. 他者への評価であるピア評価を行っていくことで学習にどのように反映させていったのか

洗練性を高めた。さらに質的帰納的研究に精通している教員にスーパービジョンを受けた。

## 6. 倫理的配慮

本研究は, 小児看護学Ⅱにて行われた内容についての学生の認識を問うものであるが, すでに授業とその評価も終了しており, 研究の内容, 該当する授業の評価には一切関与していない。学生には, 成績評価終了後のものであること, また研究の趣旨と, 研究の協力には, 自由意志であり, 学業, 成績には一切関係しないこと, さらに個人は特定されないこと等を文書と口頭で説明し, 学生が研究協力への圧力を感じないように十分に留意した。

データ収集, 介入(実験)における対象者の個人の利益を保護するための配慮としては, 実施するにあたって所属機関の倫理審査委員会に承認(16-2)を得て実施を行った。(承認年月日:平成28年11月11日)

参加依頼にあたっては, 研究の趣旨を書いたポスターを掲示し, 協力的に参加の意志を示した学生に再度依頼文による文書と口頭で研究の説明を行い, その中から参加の同意が得られた学生の同意書への署名をもって研究参加の同意とした。さらに学生には, 一度承諾しても断ることが可能であること, 研究開始後の研究協力の撤回も可能であり, 研究者は, いつでも研究に関する疑問に応じることを説明した。インタビューを行う際は, 学生が緊張しないような雰囲気に留意しながら, 他の学生が在室していない静かな教室で行った。データ内の情報も個人が特定されないよう留意した。データは鍵がかかるとキャビネットに保管し, 厳重に管理する。保存のための電子媒体・ICレコーダー等も, 鍵付き保管庫で管理した。インタビュー内容を録音したICレコーダーの記録は使用後, 速やかに破棄し, 紙面データは, 本研究の目的のみに使用し, 研究終了後は, 一定期間保管し, その後, 裁断破棄と

した。

## IV. 研究結果

### 1. 研究参加者の概要

本研究の主旨に同意し協力の得られた学生は7名であった。インタビューの時間は平均35分であった。同意が得られた学生に関しては, ほとんど欠席がない状況で授業を終了した学生であった。

### 2. 研究結果

分析の結果, 99のコード, 16サブカテゴリー, 6カテゴリーが生成された(表3)。生成されたカテゴリーは, 【他学生を評価することへの葛藤】, 【常に他学生から評価されることの緊張感】, 【研ぎ澄まされていく評価の視点】, 【相手との関係性で変化する評価】, 【チームに貢献することでの学習意欲の向上】, 【場の設定からの影響】であった。以下にカテゴリーごとの結果を述べる。カテゴリーは【】, サブカテゴリーは『』, コードは〈〉, 学生の語りは「斜字」を用いて示す。

#### 1) 【他学生を評価することへの葛藤】

このカテゴリーは, 『他学生を評価することに戸惑いがある』, 『他学生を評価することに自信がない』, 『他学生を点数で評価するのはつらい』, 『評価を気にしていたら勉強にならない』で構成された。学生は, 〈よく働いている学生は他者に分担せず自分だけで作業を行うので評価が難しい〉, 〈みんなががんばっているときに他の学生への評価をすることに戸惑いがあった〉, 〈人はそれぞれの人に見せる顔が違うので評価点はそれぞれで違って来る〉という『他学生を評価することに戸惑いがある』思いや, 〈成績も良くない自分が他学生に評価することに後ろめたさを感じる〉, 〈他学生を評価することに慣れていない〉という『他学生

表3 看護学生のピア評価への認識

【カテゴリー】	【サブカテゴリー】
他学生を評価することへの葛藤	他学生を評価することに戸惑いがある
	他学生を評価することに自信がない
	他学生を点数で評価するのはつらい
	評価を気にしていたら勉強にならない
常に他学生から評価されることの緊張感	自身の行動が評価に影響していると感じている
	自分の意見について、他学生の反応が気になる
研ぎ澄まされていく評価の視点	チームへの貢献が評価に値する
	学習へ向かう態度が大きく影響する
相手との関係性で変化する評価	自分に良く接してくれるかが大切である
	先入観で捉えることがある
チームに貢献することでの学習意欲の向上	自分の頑張りで評価が上がる手応えがある
	グループワークに参加するためにやる気を出さなくてはならない
	評価をあげるためには自発的な発言が必要である
	メンバーと協同して評価を上げたい
場の設定からの影響	座る位置は評価に影響する
	人数が多いとやる気が低下する

を評価することに自信がない』思いを語っていた。また、他学生評価の開示について不安を抱いた学生は、〈評価が開示されると、グループの仲間としてつらい〉、〈評価が低い人への意見は優しく教えてあげるように表現していきたい〉といった、『他学生を点数で評価するのはつらい』思いを【他学生を評価することへの葛藤】として語っていた。『評価を気にしていたら勉強にならない』では、〈気にしていたら気になってしょうがない〉、〈気になったら進めていけない〉といった、評価を気にしないようにしている学生の思いを語っていた。

学生Aは、ピア評価への困惑した思いと、点数での評価のつらさを、次のように述べている。

「自分は点数は開示せずその人への要望の部分だけ開示するという形にしていったほうがいいと思う。点数で評価してしまうのは仲間として悲しいものがある。」

学生Eは、他学生に評価する違和感を、次のように述べている。

「自分が評価されるのは抵抗がないが、人を評価することは、違和感があったし、いいのかなと気になる部分もあったので、極端な点数の差をつけるのが正直怖かった。自分が見たことでしか評価していない、その人はもしかしたらがんばっていたかもしれないが、自分の尺度で評価をすることになる。」

学生Bは、評価に対して気にしないようにしているという思いを、次のように語っている。

「評価は気にしないようにしている。気にしたらだめだという思いだった。」

## 2) 【常に他学生から評価されることの緊張感】

このカテゴリーは、『自身の行動が評価に影響していると感じている』、『自分の意見について、他学生の反応が気になる』で構成された。学生は、〈他者から評価されていることが気になる〉、〈自分に言う意見と他の人に言う意見の強さに違いがあり、評価に影響していると思われた〉という『自身の行動が評価に影響していると感じている』という思いや、〈自分の意見に反論が出ないと評価に影響するのかと気になる〉、〈自分の意見に反論がないと低くつけられているのかと思い、気になってしまう〉といった、『自分の意見について、他学生の反応が気になる』といった思いから、【常に他学生から評価されることの緊張感】についての思いを語っていた。

学生Dは、他学生からの自分への評価について、気になる思いを次のように述べている。

「自分評価については、グループの作業をまかせっきりになってしまっているとやばいと思う。グループの中で発言する人とならない人がいるので、自分の意見にみんなが何も言わない状況だとあまり良い意見じゃないのか評価に影響するのかと思う。」

### 3) 【研ぎ澄まされていく評価の視点】

このカテゴリーは、『チームへの貢献が評価に値する』、『学習へ向かう態度が大きく影響する』で構成された。〈学習をきちんとやってきてチームのために働いてくれるメンバーには高い評価をつけている〉、〈チームでよく働いてくれた人には、高く評価したい〉といった、チームの得点を上げることに貢献していると思われるパフォーマンスの高い学生に対して、高い評価をあげていくべきであるといった、『チームへの貢献が評価に値する』という思いが語られていた。また、〈みんなががんばっているときに参加態度が悪い人には低くつける〉、〈真剣に取り組む姿勢のない人には、当然低く評価している〉といった、グループワークへの参加態度が一生懸命ではないパフォーマンスの低い他学生に対して、高く評価しないという『学習へ向かう態度が大きく影響する』思いが語られていた。

学生Aはチームへ貢献した学生について次のように語っている。

「高く評価した人は、学習もしてきていて発言もしっかりしている。自分に頼ってくるころもあったが、手分けして調べものをしたり、しっかりとリーダーシップをとっていた。」

学生Bは、他学生評価に自信を持っていくことについて、次のように語っている。

「学習態度がいい学生には高く評価されるべきだと思う。私たちはしっかりと見ていく役割があると思うんです。」

学生Fは、参加態度が不真面目だと思う学生に対して、次のように語っている。

「低い人は話し合いにこないし、学習もやってなかったのに急にきつく人に言ってきたり、態度だけではなくメンバーなんで参加も少なく、関わり方が良いように伝わらない人。ここに差をつけないとまじめにやっている人がかわいそうである。」

### 4) 【相手との関係性で変化する評価】

このカテゴリーは、『自分によく接してくれるかが大切である』、『先入観で捉えることがある』で構成された。学生は、〈自分の意見を聞こうとしてくれる人には高く入れている〉、〈寄り添う姿勢が見られない人には気分的に点差をつけて低く評価したい〉といった、他学生から受ける自分への関わり方を主観的に捉えて『自分によく接してくれるかが大切である』という思いを語っていた。また、〈もともとの頭のよさから

先入観で評価してしまうこともある〉、〈この人がもともと苦手だなと思えば、私情が出て低く評価することもある〉、〈一度低くつけた学生には、後半頑張る姿を見ても評価をあげられないときもある〉といった、他学生が持つもともとの性格や態度から客観的な評価となっていない学生の『先入観で捉えることがある』という思いが語られていた。

学生Aは、自分に対してよく接してくれる他学生に対して次のように語っている。

「私の話をよく聞いてくれる人がいたんです。他の学生はあまり聞いてくれなかったから、その人にはやはり高く評価してあげたいと思うんです。」

学生Cは、もともとの他学生の状況から、正当な評価が難しくなっていることを、次のように語っている。

「確かにみんなすごく頑張っているのですが、どうしてももともと頭がいい人には、低く評価はできないって思うんですよ。要所要所でいい意見出してくるからですかね。基本的に頭がいいので。」

学生Gは、ワークの時に言葉としてひどい言葉を投げかけてくる学生に対して、次のように語っている。

「急に入ってきては、一生懸命やっている人にねぎらいの言葉もなくイライラして、相手にひどい言葉を投げつけていたり、誰かが大変そうにしていたら何かしなくては、,, とか人に寄り添う姿勢がない人は、点差をつけたくもなってくる。そんな人にはいい評価はつけない。」

学生Eは、他学生の評価には、判断する前からある程度、前提となっている基準があることを次のように語っている。

「評価は頑張りを見る前からある程度決まっている部分があります。1回低くつけちゃうと、その人がいくら頑張っても高い評価にしていけることは難しくなってきました。」

### 5) 【チームに貢献することでの学習意欲の向上】

このカテゴリーは、『自分の頑張りで評価が上がる手応えがある』、『グループワークに参加するためにやる気を出さなくてはならない』、『評価をあげるためには自発的な発言が必要である』、『メンバーと協同して評価を上げたい』で構成された。学生は、〈頑張ったらピア評価は上がる〉、〈点数を下げられたくないから学習を頑張る〉といった、『自分の頑張りや評価が上がる手応えがある』思いが語られていた。また、〈チーム内に1人で頑張る人がいると、やらなく



でもいい役割の人が出てくるのがおかしいと思う〉、〈自分が参加しなくてもワークが進んでいくと思うのは悲しいことだと思う〉、〈学習してきても話の方向が自分に向いていないと悲しい〉といった、なんとかみんなとワークを進めるために学習を頑張りたい『グループワークに参加するためにやる気を出さなくてはならない』思いが語られていた。『評価をあげるためには自発的な発言が必要である』では、〈ピア評価を上げるためには、自己学習を行い、ワークでそれなりに発言していくことが重要である〉、〈ワーク時違う意見があってもはっきりと意思表示していなかったので評価に影響したと思う〉といった、評価を上げるためにというはっきりとした理由のもとで学習をしているだけではなく、その学習をさらに自分のものとしてワークで意見が言えることが重要なのであるという思いが語られていた。また、〈メンバーと時間外でも話し合いたい〉、〈低い評価のメンバーに歩み寄りたい〉といった、メンバーに歩み寄り、学習の舵を切りなおしたい気持ちから、『メンバーと協同して評価を上げたい』思いが語られていた。

学生Aは、学習をしてくれば評価は安定しているという思いを、次のように述べている。

「ピア評価は、評価される立場としては、事前学習を行い、グループワークでそれなりに発言を行なうことが重要だと思ってやってきた。自己学習をしてくれば評価が下がらないとわかっている。」

学生Dは、ピア評価によって学習についての認識の変化があったことを、次のように述べている。

「評価されるから勉強を頑張ろうって思った気持ちは正直ある。よく考えると普通にがんばることの一部であるし、課題をやってきたから偉いってわけでもない。学習をするものとして当たり前のことだと思うようになったと思う。」

学生Gは、授業中のグループワークに参加したい気持ちが強くなった思いを、次のように述べている。

「ワークに参加したいので頑張りたいという気持ちが強くなった。どうしたら参加できるのか考えて学習を頑張っていたと思う。チームのみんなもそう思っていたと思う。もっと時間外でもみんなと話し合っていたいと思っていた。」

#### 6) 【場の設定からの影響】

このカテゴリーでは、『座る位置は評価に影響する』、『人数が多いとやる気が低下する』で構成された。学

生は、〈席が端っこだと評価を下げられると思う〉、〈席の固定化は評価に影響する〉といった、この学習のうまくいかない原因として、グループワーク進行の大きな原因となる『座る位置は評価に影響する』思いを語っていた。また、〈グループの人数が多いとメンバーそれぞれに役割が分担されずピア評価が生かされない〉、〈ピア評価の効果がグループの人数が増えるとなくなっていく〉、〈グループの人数が多いと頑張る気にならない〉といった、学習の責任性に関する『人数が多いとやる気が低下する』ことに対する思いが語られていた。

学生Bは、席により学習に参加できなかったことに対して、次のように語っている。

「席替えしないとずっと同じ空気で話し合いが進んでいく。私はいつもその流れの外にいた。グループワークにおいて、いつもはじに座っている私のような人にいつも低くつけていて心苦しかった。人数が多くはじに座っていると話し合いについていけなかった。いつも低くつけていた人は私と同じような気持ちになっていたと思う。端っこに座っていると話し合いに追いつけない。話の方向が自分に向いていないときに入っていくのは難しい。」

学生Dは、グループの人数による責任の分散化に対して、次のように語っていた。

「グループの人数が多いと様々な意見は聞くことができるが、どうしても2つに分かれた。全体的話し合いは難しいと感じた。人数が少ないとピア評価のあせりは出てくると思う。4, 5人くらいが妥当だと思う」

## V. 考 察

本研究において、学習の責任性に着目したピア評価がもたらす看護学生の認識の構造について、図2に示した。

### 1. ピア評価によるフィードバックについて

ピア評価をした学生は、緊張感や葛藤を多く語っていた。通常の授業では、評価する教員と評価される学生という一方向の評価を受けてきた。したがって学生がピア評価を行うことは、判断基準が定まっていたとはいえ、想像以上に困惑する事が多かったことが考えられる。仲間であるチームのメンバーを点数で評価しなくてはならないことや、自分もしっかりやっ

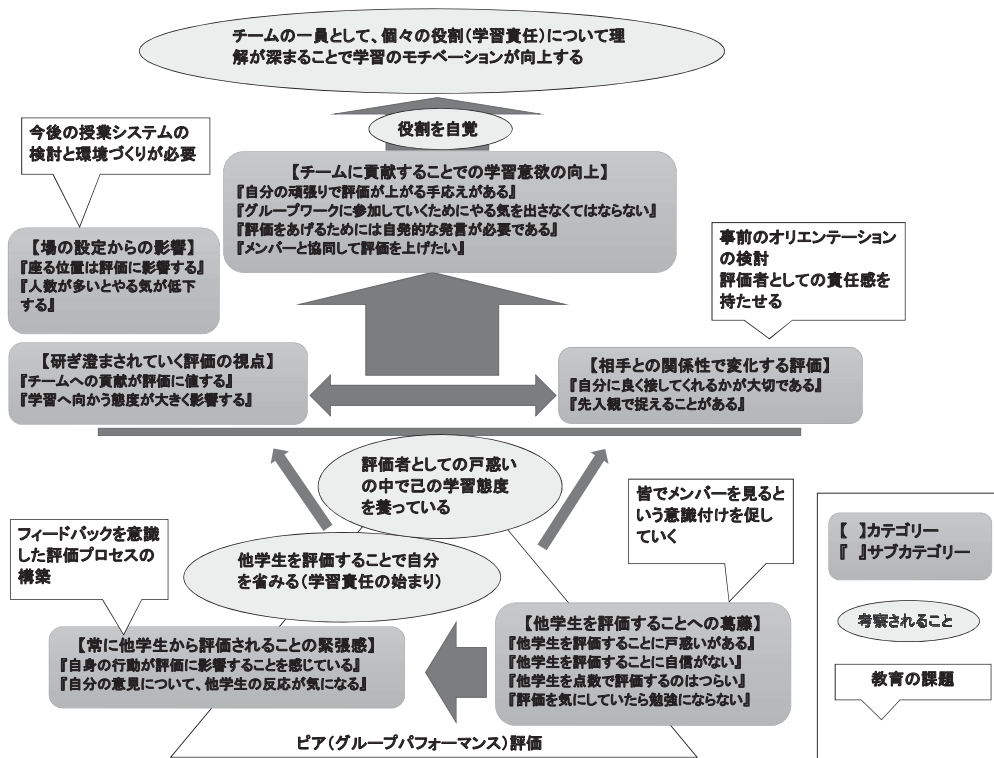


図2 学習の責任性に着目した看護学生のピア評価の認識の構造

いのに自信を持って評価できないという語りからもそれを裏付けるものがあった。さらにピア評価について慣れていないという学生は、自分の評価に自信を持っていない理由として「人はそれぞれに人に見せる顔が違うので評価点はそれぞれで違って来る」と語っていた。このことは、学生は、ピア評価において、自分の評価と他者の評価にズレがないか気にしており、自信を持って評価をすることができない原因の一つとなっていることが考えられた。また、「相手のことを自分が見たことでしか評価していないので、自分の尺度で評価することにいいのかなという気持ちがある」という語りからも、学生は、相手が自分に見せる一側面を評価することへの不安な気持ちを多く語っていた。評価される学生は、その状況それぞれの場面において、他人に見せる態度が変化していることがあると考える。学生が教員に見せる側面は、他学生に見せるものとは異なり、よく頑張っている側面を見せて接してくることが多い。グループワークでは、話し合いのリーダーとなる学生、意見を多く出す学生、じっくり聞いてまとめている学生など、様々な分野で学生達はパフォーマンスを繰り返している。少人数の教員で授業を展開している場合、学習態度として学生を評価するときに

は、教員は学生が見せてくる側面でしか評価することができない。したがって、教員は、多くの学生と関わり、チームの中に入り、地道な働きでチームを支えている学生や、皆と討論しようとしている学生のやる気を見逃がさないようにしていかななくてはならないと考える。だからこそ、同じチームで同じ学習を行っているメンバー間において、評価のときに生じるズレは、当然のこととして評価に含めなくてはならず、様々なメンバーにおいて皆でメンバーを見ていくという意識付けのもとでの評価は重要となってくる。さらにピア評価には、評価した理由についての定性的な評価も記載されているため、教員は、チーム内での学生の作業の内容、雰囲気に関して多角的に観察し、授業を進めていくことができる。学生においても、これまで教員が見えていなかった学生の頑張りや他学生からの評価という形で正当に認められる有益な方法であるのではないかと考察することができた。

また、ピア評価の実施を進めていくにあたり、その結果のフィードバックの方法を考えていかななくてはならない。経済産業省では、平成19年度、7つの大学でモデル事業を実施し、課題を与え、学生が日頃学んだ知識を活用してチームで解決するPBL (Project Based

Learning:課題解決型学習)等の実践型学習を通じて、社会人基礎力を育成し、評価することについて示した「社会人基礎力の育成・評価」にて、以下のように記載している。学生に対する他者評価のフィードバックは、学生の自己評価における過大評価・過小評価への気づきを促し、自身の不足している能力の向上に向けて、学生に新たな目標を持たせる効果をもつとしている(経済産業省, 2007)。

「自分が思っている評価と人が思っている評価の違いが分かって落ち込んでいたが、その違いを知ることはいいことであると思う。」というように、開示によって、自分が気づかなかった改善しなくてはならない部分への指摘もあった。評価を受けとめることによって、自分の悪いところを指摘され気持ちが落ち込むことがあっても、そこをプラスに転換させていくことで、学習意識の変化につながる事が考えられる。さらに、「その人のよいところ、もう少しここをお願いしたいところを書いて出す。そのほうが点数でできるより改善策があると思う。」や、「もう少しやさしい言い方にして欲しい。」「点数に行くまでの経緯のほうが重要だと思う。」というように、評価開示に関しては、相手を傷つけない、プラスになるような働きかけが必要であると考えられる。

成瀬は、ピア評価において、量的評価である貢献度よりも質的評価である自由記載のコメントが重要であり、それらのコメントをきっかけに評価の低い学生の学習意欲が向上する(成瀬, 2013)と述べている。点数だけではなく定性的な評価を取り入れていくことは、理由もわからず傷つく結果を招くことになるより、他学生の自分に対しての思いをくみ取ることができ、受け止めやすくなるのではないと思われる。さらに、フィードバックで大事なこととして、他者からの評価が下された時、それに対する適切なフォローが成長や行動変容を促す。とりわけ信頼関係のある人間によるフォローの効果は大きい。信頼する人間による指導・評価ならば、人は素直に受け入れる傾向が強く行動変容も起こしやすい(経済産業省, 2007)。このようなことから、学生がチーム内での他学生との信頼感を深めること、教員からの適切なフォローがあることがフィードバックとして望ましいと思われる。また他者への評価は、当人に納得感を持って受け止められることで効果を発揮する。本人へのフィードバックを当初から意識して評価プロセスを構築することが重要で

ある(経済産業省, 2007)と述べている。評価された学生がその結果に納得していない場合、フィードバックによって自分を振り返ることへの効果は半減してしまう。結果が納得できるようなフィードバック方法のさらなる検討の必要性があると考えられる。

学生の、人から評価されているという緊張感は、【常に他学生から評価されることの緊張感】からもうかえることができる。学生は自分の行動、言動の一つ一つが他学生にどう思われているのか、意見が強くないだろうかと語っていた。「一緒に学習した意見を言い合った学生同士では、評価を高くつけてくれるという期待をする。」や、「自分の意見に反論がないと低くつけられているのかと思いがちになってしまう。」のように、学生は、他学生の評価者として戸惑いながら、自分の学習態度を気にして行動していた。常に他学生に見られている緊張感によって、学習に向かう姿勢が養われていると考えられる。

ピア評価の開示状況においては、約半数近くの学生が、授業の実施期間中の開示を希望せず、終了後に希望してくるといった現状があった。すべての学生が自分に対しての評価を受け止めて、学習態度を見直していくことができるよう、フィードバック方法の更なる検討が、今後の学習の責任性において重要な部分なのではないかということが示唆された。

## 2. 評価者としての成長と感情によって左右される評価

【研ぎ澄まされていく評価の視点】では、〈チームへの貢献が評価に値する〉や〈学習へ向かう態度が大きく影響する〉など、チームパフォーマンスの視点に忠実に他学生を評価していた。頑張っている学習に取り組んでいた学生には高い評価を、学習への参加態度が悪い学生には低い評価をつけていた。グループワークの参加態度に限定し、消極的で非協力的な態度の学生や事前に学習をしていない学生については、点差をつけるという形で厳しい評価がされていた。「ワークの中で自己学習をしてきてない人は、どんなにごまかしても大体わかってしまう。一生懸命やってきている人に比べるとその人には点差をつけざるをえない。」のように、学生は、自分と同様にまたは自分以上に努力している他学生に対して、自信を持って評価していく力を身につけ、評価者として成長している姿を見せていた。チームでの点数を上げるためには、学習に参加することが基本となっており、ワークでそれを発揮す

ること、いわゆる学習成果をメンバーに見せていくことが、チームメンバーとしての役割責任になっているという理解がされているという結果となった。

【相手との関係性で変化する評価】では、〈自分に良く接してくれるのが大切である〉や〈先入観で捉えることがある〉といった、自分の意見を聞いてくれる人への高評価や苦手な人へ低評価など、純粋なチームパフォーマンスとしての評価ではなく、個人的な感情や先入観のもとで評価していることもあることも多く語られていた。「自分が頑張っているのに、私やってきてないんだよねーなんて言っているのを聞くと、大変腹が立つ。」の語りからも、学習態度が悪い学生に対し、そのあと出てくる腹立たしさなどの感情は、時に「ピア評価で低くつけてやると思うときがある」、「一度低い評価をつけた学生には後半頑張る姿を見ても評価をあげられないときもある」というように、正当な評価とは程遠いものになってしまうことがある。このことは、他学生を評価する責任を履き違えて捉えており、私にはあなたを評価する権利があるのだという傲慢な考えになってしまっていることが原因なのではないかと思われる。諸根によると、ピア評価によって自信を持つことができ、自分の糧にしようとする学生がいた一方で、評価項目や基準に納得できない学生や不誠実な評価をした学生が存在すると述べている(諸根, 2016)。自信を持って他学生を評価していくこととは、どのような責任を持っていくことなのか、他学生が自分の感情を揺れ動かすような学習への参加態度をとるとき、どのように考えていったらいいのかなどの、更なるオリエンテーションの検討の必要性が示唆された。

### 3. 学生にとってのピア評価の有益性と今後の課題

【チームに貢献することでの学習意欲の向上】において学生は、この学習において勉強を頑張ったことに対しての評価が上がる手応えを感じていた。さらに事前に学習をして満足するだけではなく、学習成果をグループワークの中で発言し、学習を生かしていくことをチームメンバーの役割として重要であるという認識であることがわかった。西脇らによると、ピア評価を実施したことによって、調査した薬学部学生の約半数が学習意欲を高める結果となったとしており、グループの一員として責任を負わすこと、また、それを監視・評価することはモチベーションを維持・向上に大きく

影響していると報告している(西脇, 2014)。さらに辻川は、ピア評価の高い学生は、授業評価に興味を感じ、授業を通して肯定的な刺激を受けたと感じている(辻川, 1995)。このことにより、TBL学習においてピア評価の実施によって、学生の個々の役割についての理解が深まることで、学習のモチベーションが向上していくことがわかった。ピア評価は、直接、自己の学習責任に関わるのではなく、自ら行ってきた学習をチームのメンバーとしてグループワークで生かすことができこそ、学習のモチベーション向上につながり、反映されるものであるということが考察できた。今後は、ピア評価に加えて、学習のモチベーション向上のために、学習したことを自信を持って表現できるよう事前学習内容の検討と、グループワークを円滑に進めることができるよう、意見が言いやすい空間、雰囲気作りなどの環境の整備、改善を進めていくことが必要となる。

TBLの効果的な実施には必須だといわれるピア評価も、繰り返し行うことで学生はピア評価に慣れ、安定した評価基準をもって評価すると報告されている(安原, 2013)。学生が、自分が行うピア評価と他学生が行うピア評価のズレを気にすることなく、自信を持って実施していくことが重要である。そのためには、他学生を評価する責任について繰り返しオリエンテーションを行うことや、ピア評価を実施する回数を増やしていくことが必要であると思われる。学生が自信を持って他学生を評価することで、自己の学習の責任性への認識につながり、その結果、学習意欲を向上させ、グループワークの活性化に大きく影響していくと考察された。

PBL, TBLなどのテュートリアル教育では知識そのものの習得より、学習のプロセスを重要視する傾向にある。そして学生に即時にフィードバックしていくことそのことが学習と記憶に不可欠なこととして立証している(Bruningら, 1994)。教員は、学生が他学生に見せる様々な側面を総合的に判断し、フィードバックを利用し、学生の成長につなげていくことが重要である。学生は、自己を振り返りながら、自分の力で学んでいき、自身が次の方向を見出すことができるよう援助していくことが教育的かわりにおいて重要なことであることがわかった。

本研究は、学習の責任性に着目し、ピア評価はどのような有益性を持つのか、学生の認識を明らかにしよ

うとするものであった。しかし、その中で学習が行われている場の座席の問題、チームの人数によるやる気の低下や学習責任の分散化といった【場の設定からの影響】による気づきが生じるという新たな効果も認められた。このことは、今後の授業システムの検討と環境づくりに対する有益なヒントとして活用できることが示唆された。

## VI. 結 論

1. 看護学生の学習の責任性に着目して、ピア評価をどう認識しているかについて、生成されたカテゴリーは、【他学生を評価することへの葛藤】、【常に他学生から評価されることの緊張感】、【研ぎ澄まされていく評価の視点】、【相手との関係性で変化する評価】、【チームに貢献することでの学習意欲の向上】、【場の設定からの影響】であった。
2. ピア評価は、これまで教員が見えていなかった学生の本当の頑張りを見出すことができる有益な方法であり、直接、自己の学習責任に関わるのではなく、自ら行ってきた学習をグループワークで生かすことができ、それがピア評価に反映するものであるということがわかった。
3. 学生のピア評価に対する認識の中で、学習が行われている場の座席の問題、チームの人数によるやる気の低下や学習責任の分散化といった、場の設定からの影響があることが明らかになった。今後の授業システムの検討と環境づくりに対する有益なヒントとして活用できることが示唆された。

## VII. 謝 辞

本研究にご協力いただいたすべての方々、学生の皆様に感謝申し上げます。

## 参考・引用文献

- 1) Bruning, R.H., Schraw, G.J., & Ronning, R.R. (1994), *Cognitive psychology and instruction* (2nd.ed). Endlewood cliffs, NJ, Prentice Hall.
- 2) C.M. Dennis, A.O. Woodtli, B.J. Hatcher, et al (1983), *Peer evaluation-A process of Development*, *Journal of Nursing Education*, 22(2), 93-95
- 3) 飯田真理子, 新福洋子 (2016), トライ!看護にTBL-チーム基盤型学習の基礎のキソ, *医学書院*, 72-73
- 4) 経済産業省 (2007), 今日から始める 社会人基礎力の育成と評価～ 将来のニッポンを支える若者があふれ出す!～
- 5) Larry K. Michaelsen. 他編 瀬尾宏美監 (2009), *TBL Team -Based Learning 医療人を育てるチーム基盤型学習 成果を上げるグループ学習の活用法*, シナジー
- 6) Levine, R.E., Kelly, P.A., Karokoe, T., & Haidet, P. (2007), *Peer evaluation in a clinical clerkship, students' attitudes, experiences, and correlations with traditional assessments*. *Academic Psychiatry*, 31(1), 19-24
- 7) Michaelsen, L., k., Sweet, M., Parmelee, D.X. (2009), *Team -Based Learning. Smml-Group Learning's Next Big Step. New Direction in Tesching and Learning*, 7-27
- 8) 諸根美恵子, 佐藤厚子他 (2016), ピア評価と自己評価によるプレゼンテーション能力の測定の試み, *薬学雑誌*, 136 (7), 1041-1049
- 9) 成瀬均, 高橋敬子他 (2013), チーム基盤型学習の導入経験, *医学教育*, 44 (6), 397-405
- 10) 西脇敬二, 川瀬篤史他 (2014), 分野横断型講義におけるTeam-based learning (TBL) について, *薬学雑誌*, 134 (2), 171-177
- 11) 齋藤美紀子, 齊藤史恵 (2013), チーム基盤型学習 (TBL) を導入した小児看護学演習の学習方法に対する学生の評価, *弘前学院大学看護紀要*, 8, 35-45
- 12) 常盤文枝, 鈴木玲子 (2010), 看護学教育におけるチーム基盤型学習法 (TBL) 導入の試み, *埼玉県立大学紀要*, 12, 137-142
- 13) 辻川真弓 (1999), テュートリアル教育の評価方法の検討 ピア評価の妥当性について, *看護教育*, 40 (5), 384-389
- 14) 安原智久, 小西元美, 西田貴博 (2014), チーム基盤型学習 (Team-Based Learning ; TBL) とピア評価がもたらす実践型化学教育, *薬学雑誌*, 134 (2), 185-194

## Nursing students' sense of responsibility for learning developed through peer evaluation and challenges - Analysis of the narratives of students -

Fumie SAITO<sup>1)</sup>, Mai URUSHIZAWA<sup>2)</sup>

**Abstract:** The present study was conducted to analyze nursing students' thoughts and feelings when they conduct peer evaluation in team-based learning (TBL) to examine their sense of responsibility for learning developed through peer evaluation. The subjects were students who attended Pediatric Nursing II - a course held in the first half of the third year in the Faculty of Nursing. A semi-structured interview was conducted involving seven students who understood the objective of the study and agreed to participate in it. The analysis results were classified into 99 codes, 16 subcategories, and the following six categories: [Feeling conflicted about evaluating other students], [A sense of tension due to always being evaluated by other students], [Improvement in points of view for evaluation], [Assessment results that change depending on the relationship with others], [Improvement of learning motivation by contributing to the team], and [Influences by setting places for learning]. The results suggest that peer evaluation improves individual students' understanding of their roles, and increases their motivation.

**Key words :** Peer evaluation, TBL, nursing students, responsibility for learning, group work

---

1) Instructor of the Department of Nursing Science, Hirosaki Gakuin University

Contact: Fumie Saito, 20-7 Minori-cho, Hirosaki City, 〒036-8231

Tel.: 0172-31-7145, E-mail: fumie-s@hirogaku-u.ac.jp

2) Former Assistant of the Department of Nursing Science, Hirosaki Gakuin University