

《研究報告》

Team-Based Learningにおける看護学生の ピア・フィードバックの認識と課題

齊藤史恵¹⁾, 木田優子¹⁾

要旨：本研究の目的は、TBLにおけるピア評価が、学生の学習行動のフィードバックにどのように影響しているのかを知るために、学生のピア・フィードバックに対する認識を明らかにすることである。「小児看護学Ⅱ」を受講したA大学看護学部3年次生67名に、無記名自記式の質問紙調査を実施した。ピア評価の開示希望の有無によって、その平均値の比較をした結果、『他の学生からの評価が気になる』、『他の学生の立場で考えてみようと思っている』、『他の学生の自分への期待がわかる』、『自分の成長につながっている』、『他の学生の意見を尊重しようと思っている』の項目で、開示を希望する群の平均が有意に高いという結果が出た。さらに、開示を実施した群では、チームの一員として学習の責任感が高まっていた。学生は、ピア評価により、内発的に動機づけられ、やる気につながっていったと考えられる。今後は、適切にフィードバックできるよう、ルーブリックの活用など評価内容を明確化していく必要性が示唆された。

キーワード：TBL, ピア評価, フィードバック, ピア・フィードバック, アクティブ・ラーニング

I. はじめに

アクティブ・ラーニングは、学生が能動的に学習活動を行っていく指導方法である。看護専門職者に必要な論理的思考力や判断力を身につけていくには、看護学生（以下、学生）自身における主体的な学習への参加が欠かせない。筆者らは、2007年から看護学部3年次の科目「小児看護学Ⅱ」において、アクティブ・ラーニングの一手法である Team-Based Learning(以下、TBL)を取り入れ、2011年よりピア評価を導入している。

TBLは、自学自習の習慣、問題解決能力の習得、対人態度、集団行動能力の獲得が可能となる学生主体の学習方法¹⁾であり、知識そのものの習得より、学習のプロセスを重要視し、学生が行った学習成果を即時にフィードバックしていくことが学習と記憶に不可欠なことである²⁾としている。

フィードバックとは、行動や反応の結果に関する情報を参考にして、様々な形で実施者にそれを評価して

戻し、より適切なものに修正していく仕組みのこと³⁾である。教育環境の中でのフィードバックは、教員から学生に対して行われていることが多いが、授業が展開されている中で教員が一人一人の学生達にフィードバックを促すことができているのか評価していくのは難しい。

Larryは、TBLにおいてチームで競い合う学習活動の中では、時間の経過とともに2つの出来事が起きてくると述べている。1つは、メンバーがお互いの長所と短所を理解し、困難な点やその解決法を推測できるようになるため、メンバーはお互いのよき教師になる。もう1つは、チームの対人関係によってお互いに誠実なフィードバックをする義務があると感じるようになる²⁾ということである。チームメンバーの学習の貢献度を正確に評価するための十分な情報を持っているのは、同じチームのメンバーだとして、学習活動を続けていく中で、同じチームのメンバーからの助言や評価は、学生に大きな影響を与え、学習のフィードバッ

1) 弘前学院大学看護学部

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：2021年3月12日

クに効果を発揮するものと思われる。その中でも同じチームのメンバーの学習行動を相互に評価し合うピア評価は、学習の責任性を補強し、育てていくため不可欠な要素の一つである¹⁾とされている。しかし、ピア評価を実施していく中で、いくつかの問題点も存在していた。齊藤は、ピア評価は、学生間で行われるため、人を評価することに慣れていない学生は、戸惑いも多く、評価する側もされる側も感情が動きやすい。よって、ピア評価によるフィードバックは、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おそれがある⁴⁾と述べている。

TBL, ピア評価は1970年代後半, アメリカのビジネススクールで用いられ, 1990年代医療専門職教育に急速に浸透していった。我が国においても医学・薬学をはじめ, 教育分野, ビジネス分野など様々な高等教育の場で用いられるようになった。看護教育でも近年TBLに関する授業報告が増えてきているが, ピア評価の有効性, 問題点などはまだほとんど報告がなく, 看護教育に合わせたピア評価の検討にはまだ至っていない。

本研究の目的は, TBLにおけるピア評価が, 学生の学習行動のフィードバックにどのように影響しているのかを知るために学生のピア・フィードバックに対する認識を明らかにすることである。評価結果の開示希望の有無により, ピア・フィードバックの認識の違いを比較検討していくことで, 効果的なフィードバックの在り方や教授方法の検討につながると考えられる。

用語の定義

ピア評価：同僚による評価のことであり, 本研究においては, TBL学習の活動時, チームへの貢献度を学生同士で評価するものである。

ピア・フィードバックの認識：認識とは, 物事の本質や意識を理解するという意味で用いる。本研究においては, 学生がピア評価を実施すること, いわゆる他学生を評価することで自分の学習行動を振り返ることをどのように捉えているのかと定義する。

グループ：学習時に分けられた数人の集団のことを意味する。

チーム：目標に向かって競い合うグループのこと。本研究では TBL 学習時に分けられたグループ集団を

指すが, 成果を競い合っている集団を意味している。

II. TBL を用いた小児看護学Ⅱの中での ピア・フィードバック

1. 小児看護学Ⅱの授業内容

1) 授業形態

TBLによるグループ学習であり, 1グループ4名程度の16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成果を競い合い学習している。本授業は, 毎週1回90分1コマ×2回の180分の授業で, 合計15回の授業として, 疾患別にユニットを5つに分け, 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。

2) 学習内容に合わせたピア評価の手順

授業ごとに毎回, 学習の確認のための個人テストやグループテスト, 課題をもとにグループ内でディスカッションやプレゼンテーションが多く行われる。チームで成果を競い合い学習を進めていくために, 個人での学習準備は不可欠なものである。学習が不足した場合, チームの点数が低下することにつながり, 学生は, 自分の準備した学習の結果がすぐにフィードバックできるようになっている。ピア評価用紙は, 各5回の学習ユニット終了後, 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。

3) グループ編成

TBLにおけるグループ編成は, チームにおいて競い合う方法のために, グループ間ではほぼ同等な問題解決能力を保てるよう, 授業成績を参考に1グループ4名ほどで構成された。

2. ピア評価と教員評価

1) ピア評価

当該授業期間中に数回実施され, 学生は他学生の学習活動におけるチーム貢献度について相互に評価を行った。

TBLによるピア評価には, 点数とコメントをつけて評価する Fink²⁾の方法や, チェック項目を用いての定性評価と定性的評価で記載する Koles²⁾の方法などがある。当該授業においては, 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 Michaelson²⁾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

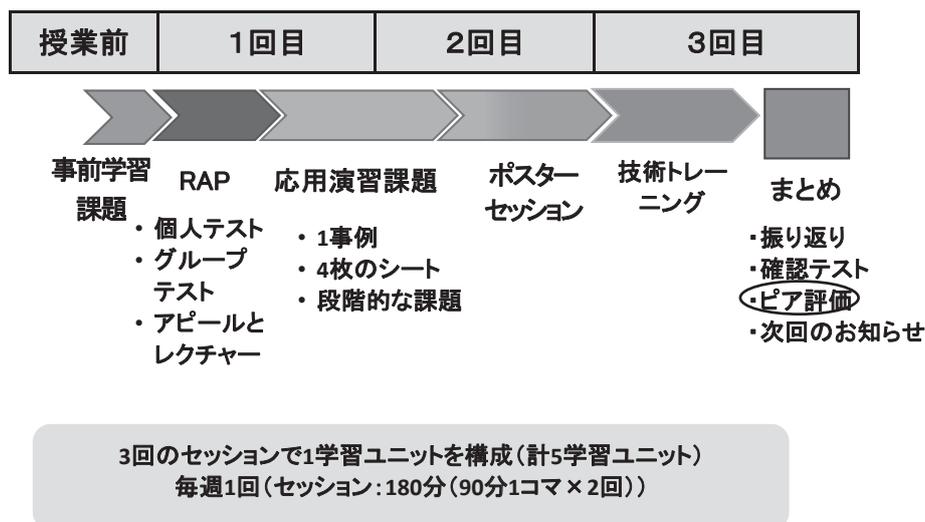


図1 小児看護学Ⅱにおける各ユニットの学習の流れ

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²⁾として、評価用紙に記載された。

2) ピア評価実施におけるオリエンテーション

ピア評価実施前には、毎回オリエンテーションを実施した。ピア評価の目的、評価時の留意点として、正当に評価することを説明した。また、正当な評価とみなされなかった場合は、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、希望により本人にいつでも開示する予定があることを話した。開示時の注意点として、いかなる場合においても、結果について決してメンバーに思いをぶつけないこと、自分にプラスになるように受け止めるよう説明した。

3) 教員評価とピア評価

ピア評価の配点率は、学習態度として、全評価中の10%とした。ピア評価が高い学生は、点数が加算された。テストや記録物などの成果物による評価とピア評価によって授業が評価されることを初回授業時オリエンテーションで説明を行った。

4) 開示方法と開示内容

評価の開示については、定量的評価は、開示された評価が自己評価と大きく異なった場合、開示された評

価を効果的にフィードバックされないおそれがあると判断し、今回開示は控えた。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⁵⁾と述べている。今回は、点数開示ではなく点数をつけた理由を記載するコメントのみの定性的な評価を開示した。当該授業の開講中、希望者には何度も開示が行われた。コメント内容では、授業態度や事前学習の評価、学習に取り組む姿勢、ワーク中のメンバーへの意見、配慮について評価できる点や改善してほしい点について記載されていた。

Ⅲ. 研究方法

1. 対象

A大学看護学部3年次生67名（令和元年3年次生前期開講科目の小児看護学Ⅱを受講した学生）。

2. データ収集方法

データ収集は以下の手順で実施した。調査方法は、該当授業の実施とピア評価、教員による成績評価のすべてが終了した後に、無記名自記式で質問紙調査を実施した。学生が集まる教室にて、研究の目的と方法ならびに倫理的配慮に関する説明を文書と口頭で行った。説明と質問紙配布後、教員は回収に立ち会わず、質問紙は、設置した密閉式質問紙回収箱に投函してもらった。

3. 調査時期

令和元年7月

4. 調査内容

調査内容は次の通りであった。1)対象属性(性別), 2)ピア評価の結果開示を実施したかの有無と今後開示希望予定があるのか,そしてそれらの理由について。3)ピア・フィードバックに関する認識11項目,また,すでに開示を実施した学生には,開示後のピア・フィードバックに関する認識8項目について,1~5の5段階評定で得点化した。その際,肯定的な認識ほど高い得点とした。ピア評価の認識についての質問項目は,自作の調査用紙を作成した。先行研究⁴⁾を参考にピア・フィードバックの認識項目を検討し,開示希望の有無によって比較を行う認識項目11項目と,さらに開示実施後の認識項目8項目を設定した。なお,質問項目の信頼係数 Cronbach's α は.863であった。

5. データ分析方法

得られたデータは,項目ごとに度数集計を行った。ピア評価の開示希望の有無については,その理由を自由記述の文章に着目し,意味内容が変わらないように要約を作成した。その後,類似しているものを集計した。

ピア・フィードバックの認識は,各項目の得点を集計し平均値を求めた。評価の開示希望の有無でピア・フィードバックの認識の平均に差があるのか,各群の比較には,F検定により等分散性の有無を確認したのち,対応のないt検定を用いた。分析には統計解析ソフト SPSS Ver.24.0 for Windows を用い有意水準は $p < 0.05$ とした。

6. 倫理的配慮

本研究は,授業で行われた内容について関連しているため,研究協力に際し,教員による強制力が生じないように特に留意して,以下の内容を文書及び口頭にて説明を行った。1)研究への協力は自由であり,協力の有無や回答内容が成績に影響することは一切なく,不利益な扱いは受けないこと,2)無記名調査であり,統計学的にデータは処理されるため,個人は特定されないこと,3)データは研究目的以外では使用せず,研究が終わり次第適切に廃棄すること,4)本研究の成果を公表する際にも個人が特定されることはないこと等である。なお,研究への協力は,記載した質問紙を密閉式回収箱へ投函したことによって同意したものとした。

本研究は,所属機関の倫理審査委員会の承認を得て実施した(承認番号19-4)。

IV. 結 果

1. 対象者の属性

本研究の調査は,62名(回収率92.5%)の協力を得た。研究協力者は,女性が53名(85.4%),男性が9名(14.5%)であった。各項目の平均値の性別による差は認められなかった。

2. 看護学生のピア・フィードバックに関する認識について

本研究において,ピア評価の開示を希望する学生は28名(45.2%),希望しない学生は34名(54.8%)であった。開示を希望する学生28名のうち,すでに開示を済ませた学生は22名であり,これから行う予定の学生は6名であった。開示希望有無の理由を表1に示す。複数回答可の自由記述では,62名中42名から回答があった。希望する理由は28名中22名の回答があり,20記述が抽出された。希望しない理由は34名中20名の回答があり,20記述が抽出された。ピア評価開示を希望する理由は,「マイナス面も受け止めて今後に生かしたい(8名)」,「頑張ったからこそ気になる(5名)」,「客観的に自分の評価やどのような部分を頑張っていけばいいのか聞きたい(3名)」であった。一方,開示を希望しない理由は,「悲しく嫌な気持ちになる(5名)」,「気にしないようにしている(5名)」,「結果を受け止めたくないのを見たくない(3名)」,「見るのは勇気がある(3名)」であった。

ピア・フィードバックの認識について,全ての学生に11項目の質問を行った。それぞれの質問項目については,「1.全くあてはまらない」「2.あまりあてはまらない」「3.どちらともいえない」「4.あてはまる」「5.とてもあてはまる」の5段階で評定を求め,平均を出した(表2)。平均得点が高かったのは,『他の学生の意見を尊重しようと思っている』4.61,『他の学生と考えを合わせて結論を導き出したいと思っている』4.68であった。さらに,ピア・フィードバックそれぞれの項目において,ピア評価の結果の開示希望の学生と希望しない学生の平均を示し検定を行った(表3)。その結果,ピア・フィードバック11項目中『自分の役割を認識している』以外の10項目において,開示を希望する学生の平均が高いという結果となった。さらに,

表1 ピア評価の開示希望の有無の理由 (自由記述, 複数回答可)

希望する理由 (28名中22名が回答)	記述数	希望をしない理由 (34名中20名が回答)	記述数
マイナス面も受け止めて今後に生かしたい	8	悲しく嫌な気持ちになる	5
頑張ったからこそ気になる	5	気にしないようにしている	5
客観的に自分の評価やどのような部分を頑張っていけばいいのか聞きたい	3	結果を受け止めたくないのを見たくない	3
良いところは伸ばしたい	2	見るのは勇気がいる	3
他学生からの期待は大体感じる	1	友人を悪く思いたくない	2
受け止めることも勉強である	1	自分に自信がない	2
	20		20

表2 看護学生のピア・フィードバックの認識 (n=62)

項目	1.全く あてはまらない	2.あまり あてはまらない	3.どちらも いえない	4.あてはまる	5.とても あてはまる	平均値	SD
	人数 (%)	人数 (%)	人数 (%)	人数 (%)	人数 (%)		
他の学生からの評価が気になる	4 (6.5)	6 (9.7)	8 (12.9)	23 (37.1)	21 (33.9)	3.82	1.195
他の学生から評価されることに緊張感を持っている	4 (6.5)	4 (6.5)	11 (17.7)	19 (30.6)	24 (38.7)	3.89	1.189
頑張っている所以他の学生に認めてほしい	0 (0)	7 (11.3)	14 (22.6)	28 (45.2)	13 (21.0)	3.76	0.918
学習の方法を見直したいと思っている	0 (0)	2 (3.2)	9 (14.5)	26 (41.9)	25 (40.3)	4.19	0.807
自分への評価に自信を持っている	8 (12.9)	23 (37.1)	22 (35.5)	7 (11.3)	2 (3.2)	2.55	0.97
他の学生の立場で考えてみようと思っている	0 (0)	2 (3.2)	14 (22.6)	27 (43.5)	19 (30.6)	4.02	0.82
他の学生の自分への期待がわかる	1 (1.6)	12 (19.4)	28 (45.2)	12 (19.4)	9 (14.5)	3.26	0.991
自分の成長につながっている	0 (0)	4 (6.5)	10 (16.1)	18 (29.0)	30 (48.4)	4.19	0.938
自分の役割を認識している	0 (0)	6 (9.7)	19 (30.6)	21 (33.9)	16 (25.8)	3.76	0.953
他の学生の意見を尊重しようと思っている	0 (0)	0 (0)	2 (3.2)	20 (32.3)	40 (64.5)	4.61	0.554
他の学生と考えを合わせて結論を導き出したいと思っている	0 (0)	0 (0)	0 (0)	20 (32.3)	42 (67.7)	4.68	0.471

『他の学生からの評価が気になる (t (59) =2.264 P<0.05)』, 『他の学生の立場で考えてみようと思っている (t (60)=2.095 p<0.05)』, 『他の学生の自分への期待がわかる (t (60)=2.342 p<0.05)』, 『自分の成長につながっている (t (59) =2.187 p<0.05)』, 『他の学生の意見を尊重しようと思っている (t (58) =2.392 p<0.05)』の5つの項目においては有意差が出た。

次に、すでにピア評価の開示を実施した22名について、開示後のピア・フィードバックの認識について調査した。その結果を表4に示した。『他の学生との関係は変わらなかった』, 『他の学生の意見は参考になった』, 『自分を客観的に見ることができた』, 『評価の開

示を次の学習に生かしたい』, 『グループへの貢献 (責任) 意識が高まった』の5つの項目において評価の平均得点が4.5を超えていた。5段階評定のうち、「とてもあてはまる」と「あてはまる」を合わせた回答が多かったものは、『他の学生との関係は変わらなかった』20名 (91%)、『評価の開示を次の学習に生かしたい』21名 (95.5%)、『グループへの貢献 (責任) 意識が高まった』21名 (95.5%)であり、いずれも90%を上回っていた。その中でも『グループへの貢献 (責任) 意識が高まった』では、「とてもあてはまる」と回答した学生が20名 (91.0%)となり、平均得点も4.86と高い評価となっていた。一方、ピア評価における自分自身

表3 評価開示希望の有無によるピア・フィードバックの認識の比較

	全体 (n=62) 開示を希望の有無 (n)	平均	標準偏差	t 値	df	p
他の学生からの評価が気になる	希望する (28) 希望しない (34)	4.18 3.53	0.945 1.308	2.264	59.078	*
他の学生から評価されることに緊張感を持っている	希望する (28) 希望しない (34)	4.11 3.71	1.100 1.244	1.331	60	n.s
頑張っているので他の学生に認めてほしい	希望する (28) 希望しない (34)	3.93 3.62	0.940 0.888	1.336	60	n.s
学習の方法を見直したいと思っている	希望する (28) 希望しない (34)	4.25 4.15	0.799 0.821	0.497	60	n.s
自分への評価に自信を持っている	希望する (28) 希望しない (34)	2.64 2.47	1.096 0.861	0.693	60	n.s
他の学生の立場で考えてみようと思っている	希望する (28) 希望しない (34)	4.25 3.82	0.701 0.869	2.095	60	*
他の学生の自分への期待がわかる	希望する (28) 希望しない (34)	3.57 3.00	0.959 0.953	2.342	60	*
自分の成長につながっている	希望する (28) 希望しない (34)	4.46 3.97	0.744 1.029	2.187	59.094	*
自分の役割を認識している	希望する (28) 希望しない (34)	3.71 3.79	0.976 0.946	-0.326	60	n.s
他の学生の意見を尊重しようと思っている	希望する (28) 希望しない (34)	4.79 4.47	0.418 0.615	2.392	58.074	*
他の学生と考えを合わせて結論を導き出したいと思っている	希望する (28) 希望しない (34)	4.71 4.65	0.460 0.485	0.556	60	n.s

* p<0.05

表4 評価開示後のピア・フィードバックの認識 (n=22)

項目	1.全く あてはまらない	2.あまり あてはまらない	3.どちらとも いえない	4.あてはまる	5.とても あてはまる	平均値	SD
	人数 (%)	人数 (%)	人数 (%)	人数 (%)	人数 (%)		
他の学生との関係は変わらなかった	0 (0)	1 (4.5)	1 (4.5)	4 (18.2)	16 (72.8)	4.59	0.79
他の学生の意見は参考になった	0 (0)	0 (0)	3 (13.6)	3 (13.6)	16 (72.8)	4.59	0.73
自分が理解していることを指摘された	2 (9.1)	1 (4.5)	4 (18.2)	6 (27.3)	9 (40.9)	3.86	1.28
自分が気づかないところを指摘された	3 (13.6)	3 (13.6)	4 (18.2)	4 (18.2)	8 (36.4)	3.5	1.47
自分を客観的に見ることができた	0 (0)	0 (0)	3 (13.6)	4 (18.2)	15 (68.2)	4.55	0.73
自分の課題を見出すことができた	0 (0)	1 (4.5)	2 (9.1)	7 (31.8)	12 (54.6)	4.36	0.84
評価の開示を次の学習に生かしたい	0 (0)	0 (0)	1 (4.5)	3 (13.6)	18 (81.9)	4.77	0.52
グループへの貢献 (責任) 意識が高まった	0 (0)	0 (0)	1 (4.5)	1 (4.5)	20 (91.0)	4.86	0.46

への指摘についての平均得点は、『自分が理解していることを指摘された』3.86, 『自分が気づかないところを指摘された』3.5であり, 他の項目より相対的に評価得点が低かった。

V. 考 察

1. TBL における学生のピア評価開示について

ピア評価開示希望の有無では、開示を希望しない学生の方がやや多かった。学生が相互に評価するメンバーとしては、日常関わっている友人も含まれている。ピア評価は学習のグループへの貢献度・パフォーマンスに対しての相互評価のため、パフォーマンスを向上させれば評価が上がる。しかし、開示を希望しない理由での「悲しく嫌な気持ちになる」、「結果を受け止めたくないのを見たくない」、「見るのは勇気がいる」といった記述からは、学生が開示内容を確認する前より、自分への評価開示に対して期待がなく負の感情を抱いていることがわかった。齊藤は、ピア評価について、学習内容や学習パフォーマンスに自信がない学生は、自分の評価と他者の評価にズレがないかいつも気にしていると述べている⁴⁾。開示を希望しない学生が持っている負の感情は、自分の学習活動内容を指摘される煩わしさであったり、人と批判し合いながら関係性を作ることを好まないこと、頑張っているにもかかわらず正当な評価を受けられないかもしれないという評価のズレを気にしていることなどが考えられた。Mandler は、グループで学習している学生は、タスク、目標、または期待の達成の阻害に遭遇した時に、自分のニーズを満たそうとして否定的な感情が出てくる⁶⁾と報告している。開示を希望しない学生は学習を進める中で、他の学生との考え方の違いを実感し、自分が思うような学習活動ができないと認識していたのではないかと考えられた。現代の学生達は、自分の行動を否定されるのを嫌う傾向にある。数回ほどの授業への参加態度ではなく、数か月にわたって他学生に評価されることは、昨今の学生の特性からも、それを避ける傾向が強いのではないかと考えられる。現代の学士教育においては、そのような学生が増加している傾向も考慮し、能動的な学習活動を勧めている経緯がある。グループワークは、グループが十分に組織されている場合、従来の学習方法よりも学生の成績を高めることができる。しかし、学生のモチベーションなしでは効果がなく、活動に積極的に参加していくよう各自でメンバーを励まし、やる気を起こさせる必要がある⁷⁾。ピア評価のように、学生がお互いに学習に取り組む姿勢をフィードバックしていくような問題解決能力の向上につながる行動や判断こそが、看護教育においてアクティブ・ラーニングである PBL や TBL の導入が進められてきた理由でもある。学生自らがすすんで客観的に相手を評価し、相互に意見を聞き入れ、主体的に授業に参加できるよ

う、促していく必要があることが示唆された。

ピア評価の開示を希望する学生の人数は多くはなかったが、ピア評価自体については肯定的に捉えている学生が多い⁴⁾。現在までのグループワークでは、メンバーの参加態度のバラつきから、メンバー間の格差が生じやすく、グループ内で発生する不公平感から学生の不満が聞かれていた。普段のグループワークと比較して、ピア評価に肯定的な意見が多いのは、他の学生からもたらされる学習の負担が軽減することや、メンバーの予測できない学習態度からくる学生の不安を軽減させていることがあるのではないかと考えられる。学生は、「ピア評価があるから、みんなちゃんとやるよ。ズルできないもん。」と、発言することも多い。藤原は、ピア・フィードバックである相互評価は、自己評価と比較すると、客観的に評価することができ、複数の学習者を評価したり他の学習者の評価を見ることで、他者を評価することを学ぶことができる。また、他の学習者を評価することは、自らを見直す機会となり、評価すること自体が自己へのフィードバックにつながる⁸⁾と述べている。ピア評価による教育的効果は、実施しているということそのものが、学習に自ら参加しているという意識を感じさせ、学習の刺激を感じモチベーションを高めていることが予測される。他学生に対して気づきを促し、自らの学習活動を振り返ることにつながり、フィードバックが促されているのではないかと考察された。

2. ピア・フィードバックの認識

ピア評価の開示を実施・希望している学生と開示を希望しない学生のピア・フィードバックの認識について比較し検討を行った。

『自分の役割を認識している』以外の全ての項目において、開示希望の学生のピア・フィードバックの認識が高いという結果となった。『他の学生と考えを合わせて結論を導き出したいと思っている』では、全体的に平均は高く、他の学生と協同し一緒に作りあげていきたいという認識を持っている学生は多かった。この結果においては有意な差は出ず、すべての学生においての認識であることがわかった。

『他の学生からの評価が気になる』、『他の学生の立場で考えてみようと思っている』、『他の学生の自分への期待がわかる』、『自分の成長につながっている』、『他の学生の意見を尊重しようと思っている』の5つの項目においては、開示を希望する学生の認識が有意

に高かった。このことによって、開示を希望する学生は、他の学生の自分への期待を感じ取り、思いを尊重したいという認識が強いことがわかった。TBLにおけるチーム学習では、学習してきたことを自分の意見として、討論を重ね課題に取り組んでいく。その過程の中で、学生は、他の学生がどのくらい学習をしているのか、他の学生の学習状況も把握できている。学生がメンバーに対して、このように学習してもらいたいと期待する願望は、メンバーが自分に期待する願望とほぼ一致しているのではないかと考察される。メンバーの期待に添えようとして、他の学生を的確に意識して行動につなげようとする認識、それが自らの学習行動をフィードバックしていくきっかけとなっていることが考えられた。「チームでいい点数を取りたい」と学習を進めていくために、学習の動機づけとしてピア・フィードバックは、重要な役割を持っていることがわかった。開示を希望する学生は、自分への期待を受け止めながら、他の学生を的確に意識していた。ピアの特質では、お互いに恵を与え合う「互恵性」、同じ仲間として関わる「対等性」、自分たちで考えを出し合い問題解決を進める「自発性」といった特徴があり、自己認知の促進が明らかである。それは対指導者との関係性とはまるで異なる⁹⁾と報告されている。開示を希望する学生は、他の学生のことを比較的肯定的な捉え方をしており、他の学生の自分への意見を恵として、お互いに成長し同じ学習目標を持つ仲間として認識していることが考察された。

一方、開示を希望しない学生については、『他の学生からの評価が気になる』、『他の学生の立場で考えてみようと思っている』、『他の学生の自分への期待がわかる』、『他の学生の意見を尊重しようと思っている』のように、「他の学生」というワードが入る項目において、有意に低いという結果となっていることがわかった。このことは、他の学生であるメンバーからの意見を、自分の得になる意見としては捉えられず、否定的に意識しているか、もしくは意識しないようにしていることが考えられた。評価の開示を希望しない学生は、学生間の相互評価により、他の学生を緊張する関係性と捉え、それをやる気につなげる認識にまでつながっていないことが考えられた。他の学生を否定的に捉えることは、自分を評価する対象として他の学生を認めていない状況にあることも考えられる。このような状況は、ピア・フィードバックの特徴である「対

等性」が、マイナスの方向で関与していることも考えられ、このような状況に合わせ、教員によるフィードバックの内容の検討が必要であると思われる。馬場は、ピア・フィードバックは教員によるフィードバックと併用してこそ教育効果が上がる¹⁰⁾と述べている。今後は、ピア評価と教員からの評価内容を明確にして、学生が信頼できるフィードバックを検討していくことで適切なものにつなげていくことができるのではないかと考察された。

また、渡部は、学習者が他の学習者の評価を受け入れるには評価が公平に行われることが重要である¹¹⁾と述べている。今回行ったピア評価の開示は、定性的な部分のものであり、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つの項目を判断基準としている。定性的な評価は点数評価よりはっきりとした評価にはならない。その分評価の記載内容に感情が入ったものも見られ、公平性に欠ける部分もあったと思われる。大塚は、学習グループメンバーを同じ価値、同じ目標を持った人の集合、つながりと捉え、評価目標、評価の観点を適切に設定していくことが重要で公平な評価が行われているかが重要である¹²⁾と述べている。また、藤原は、相互評価の信頼性について、評価者同士の人間関係に影響されることなく、同じものを評価した時に同じ結果をつけることなど公平性の重要性⁸⁾を述べている。ピア・フィードバックの認識を高めていくためには、開示された内容が納得できるようなピア評価の公平性についての検討が必要であることがわかった。

開示を実施した学生は、開示後、グループへの貢献（責任）意識の高まりがみられていた。開示後、他の学生との気まずさは少なく、意見を聞き入れ、学習をするという同じ目標を持つチームの一員として責任感が高まっていた。将来、チーム医療の一員としての行動を行っていくために、自らの学習活動についてフィードバックを受け入れていくことの利点は大きいと考えられる。また、それらの学生は、ピア評価を行い開示された評価をふまえて、他学生から見られる自分の評価と自己評価の差を認識していた。そして、その結果をフィードバックにつなげていた。学生は、ピ

ア評価により、内発的に動機づけられ、やる気・モチベーションにつながっていったと考えられ、結果の開示によってそれがさらに強められたと考察された。

一方、ピア評価における自分自身への指摘についての項目『自分が理解していることを指摘された』、『自分が気づかないところを指摘された』において認識が低かった。このことは、開示を実施した学生は、ピア評価の開示が人からの指摘を受けることだという認識が低い傾向にあるのではないかと考えられた。私は人から指摘されるのだという認識が高いと評価の開示に対し否定的な反応をしてしまい、自らが進んで開示内容を受け入れフィードバックしていくことは困難になると思われる。ピア評価は、学生が相互に評価するため、自分が評価されることと同様に、他の学生を評価することに対しても深く悩む。ピア・フィードバックは、他の学生への評価を繰り返していくうちに、学生自らが、自分の足りない部分を身構えることなく振り返ることができるようになっていくのではないかと考えられる。自分の悪い部分を指摘されると身構えている学生に無理やり指摘していくことは効果的なフィードバックにつながらない。他の学生からの評価が「指摘される」という捉えにならないよう前向きな評価を検討していく配慮が必要であることがわかった。

3. 今後の課題

Lazarus は、学生のグループでの関わりは、フィードバックによって議論と反省のサイクルを通じて、個々の視点で統合し、知識を構築する⁷⁾と述べている。今後は、公正な評価ができ、学生自身が自分への評価を納得して受け入れ、学習を適切にフィードバックできるよう、ルーブリックを用いるなど学生相互間の感情が入らないような配慮としての評価内容を明確化していくことが必要だと思われる。事前のオリエンテーションでは、他の学生という相手を認め、お互いにこの授業において成長するのだという視点で実施を促していくことが重要である。たとえ教員であっても、学生であっても一人の学生への評価を実施する時、相手を否定し、監視しているという姿勢での評価になってしまうと、相手はそれを受け入れることは難しい。評価内容については、段階をおって他学生（自分）の学習の問題点はどこなのかを明確にしていく適切なフィードバックシステムを検討していくことが望ましいと思われる。

文部科学省の学習指導要領改訂¹³⁾では、何を学ぶ

のかだけではなく、どのように学ぶのが重要であるとして、新しい時代に求められる資質・能力を育成することがアクティブ・ラーニングの狙いであると強調されている。これまで気づかなかったことに気づくこと、考えもしなかったことにまで考えが深まることが人生を豊かにすると明記されている。今後は、教員からのフィードバックだけではなく、学生が評価者として責任と自覚をもって自ら学習に参加していけるよう、その基本的な視点を指導していくことは重要である。TBLなどのアクティブ・ラーニングを通じて、学生が主体的に行動したり考えたりできるよう、様々なものに耳を傾け多様な価値観を認める重要性を伝えていくことが必要であり、社会の変化に適応できる人材を育成していくことが必要であるということが示唆された。

VI. 結 論

TBLによるピア評価を取り入れた授業を実施し、学生のピア・フィードバックの認識について調査をした。その結果、以下のことが明らかになった。

1. ピア評価の開示を希望する学生は28名(45.2%)、希望しない学生は34名(54.8%)と、希望しない学生がやや多かった。
2. 評価開示を希望する理由は、「マイナス面も受け止めて今後に生かしたい」、「頑張ったからこそ気になる」、希望しない理由は、「悲しく嫌な気持ちになる」、「気にしないようにしている」などであった。
3. ピア・フィードバックの認識では、『他の学生からの評価が気になる』、『他の学生の立場で考えてみようと思っている』、『他の学生の自分への期待がわかる』、『自分の成長につながっている』、『他の学生の意見を尊重しようと思っている』の5つの項目において開示希望の学生の平均得点が有意に高かった。
4. 開示を実施した学生は、開示後、グループへの貢献(責任)意識の高まりがみられていた。『他の学生との関係は変わらなかった』、『他の学生の意見は参考になった』、『自分を客観的に見ることができた』、『評価の開示を次の学習に生かしたい』、『グループへの貢献(責任)意識が高まった』の5つの項目において評価の平均得点が高かった。

本研究には、利益相反として申告すべき内容は含まれていない。

謝 辞

本研究にご協力くださった学生の皆さんに感謝申し上げます。

参考・引用文献

- 1) 飯田真理子, 新福洋子, トライ看護にTBL, 5-8, 東京, 医学書院, 2016.
- 2) Larry.k.michaelsen, DeanX.Parmelee, KathrynK. McMahan 他編, TBL-医療人を育てるチーム基盤型学習, 瀬尾宏美監訳, 東京, シナジー, 2009.
- 3) デジタル大辞泉, 小学館
<https://www.weblio.jp/cat/dictionary/sgkdj> (2020年12月30日)
- 4) 齊藤史恵, 漆沢舞, 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—, 弘前学院大学看護紀要, 14, 1-14, 2019.
- 5) 成瀬均, 高橋敬子他, チーム基盤型学習の導入経験, 医学教育, 44 (6), 397-405, 2013.
- 6) Mandler,G, Mind and emotion, New York, Wiley, 1975.
- 7) Lazarus Ndiku Makewa, Doucas Gitonga, Baraka Ngussa, Samwel Njoroge, Joshua Kuboja, Frustration Factor in Group Collaborative Learning Experiences, American Journal of Educational Research, 2 (11A), 16-22, 2014.
- 8) 藤原康宏, 大西仁, 加藤浩, 学習者間の相互評価に関する研究の動向と課題, メディア教育研究, 4 (1), 77-85, 2007.
- 9) 中谷素之, 伊藤崇達, ピアラーニング学びあいの心理学, 2-3, 東京, 金子書房, 2013.
- 10) 馬場千秋, スローラーナーへのジャーナルライティング指導とその効果—場所とフィードバックの種類の観点から—, 帝京科学大学教育・教職研究, 3 (2), 25-37, 2018.
- 11) 渡部洋, 平由実子, 井上俊哉, 小論文評価データの解析, 東京大学教育学部紀要, 28, 143-164, 1998.
- 12) 大塚雄作, 高等教育における評価の諸要素とその機能—改善傾向の評価文化の形成に向けて—, 大学評価, 1, 27-66, 2002.
- 13) 文部科学省 (2017年3月), 「平成29・30年改訂学習指導要領」育成すべき資質・能力の三つの柱, 文部科学省ホームページ, https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1384661.htm, (2021年1月5日)

Nursing students' perceptions and challenges of peer feedback in team-based learning

Fumie SAITO¹⁾, Yuko KIDA¹⁾

Abstract: This study aimed to determine students' perceptions of peer feedback, in order to understand how peer review in team-based learning (TBL) affects students' feedback on their learning behavior. An anonymous, self-administered questionnaire survey was conducted involving 67 third-year nursing students who had participated in a class of "Pediatric Nursing II". As a result of comparison of the mean values of peer review scores between groups that wished and did not wish to disclose them, the group that wished to disclose the review results had significantly higher mean values in the following items: "Being concerned about ratings from other students", "trying to think from the perspective of other students", "being aware of what is being expected from other students", "It contributes to my growth", and "trying to respect other students' opinions". In addition, the group whose results have been disclosed had a greater sense of responsibility for learning as a part of a team. It is considered that the students were intrinsically motivated and inspired by the peer review. The results suggest the need to define the review details in the future, such as the use of rubrics, so that appropriate feedback can be provided.

Key words : TBL, peer review, feedback, peer feedback, active learning

1) Department of Nursing, Hirosaki Gakuin University

Contact information: Fumie Saito

20-7 MINORI-CHO, HIROSAKI 036-8213, JAPAN

Tel: 0172-31-7100, FAX: 0172-31-7101, E-mail: fumie-s@hirogaku-u.ac.jp