

アクティブラーニングの価値評価とグループワーク指向性の 能動的学習への影響

研究年度 平成 30 年度

研究期間 平成 30 年度

研究代表者名 看護栄養学部看護学科
永峯卓哉

I はじめに

多くの大学では、アクティブラーニングを取り入れており、アクティブラーニングの成功事例や効果については、多くの報告がある。しかし学習主体である学生は、それらのアクティブラーニングをどのように価値評価しているか、また学生の視点からみたアクティブラーニングの功罪（良い影響と悪い影響）両面について論じている報告は少ない。

そこで、本研究では、アクティブラーニングやグループワークが必ずしも良い効果やポジティブな効果ばかりではないのではないかとという教員や学生が感じている「実感」について、学生の視点から明らかにすることを目的とした。

II 研究内容

1. 調査対象

2018 年度に A 大学看護学科に在籍する、1 年生から 4 年生の合計 228 人(男性 12 人, 女性 212 人)を対象とした。

2. 調査内容

ビッグ・ファイブ(性格特性)、グループワーク対人ストレスイベント尺度、大学生用グループワーク対人ストレスコーピング尺度、グループワークのイメージ、グループワーク実施に対する感情、グループワーク嗜好性についてそれぞれ調査票を用いて調査した。

3. 分析方法

ビッグ・ファイブ(性格特性)、グループワーク対人ストレスイベント尺度、大学生用グループワーク対人ストレスコーピング尺度、グループワークのイメージ、グループワーク実施に対する感情、グループワーク嗜好性について、それぞれの調査票の集計法に基づき点数化した。分析はまず記述統計で、全体の状況をとらえたうえで、学年間の比較については一元配置分散分析を行い、2 変量の比較については t 検定および相関については Pearson の積率相関係数を用いて分析した。なお、統計ソフトは IBM SPSS Statistics24 を用い、危険率 5%とした。

4. 倫理的配慮

本学の一般研究倫理委員会の承認を得て実施した。

III 研究成果

表1：調査票の点数

		1 年生			2 年生			3 年生			4 年生			合計		
		n	mean	SD	n	mean	SD									
対人ストレス ^{注1)}	対人葛藤	62	3.84	0.21	61	3.70	0.44	61	3.39	0.50	39	3.43	0.55	223	3.61	0.47
	対人劣等	62	3.28	0.54	61	3.15	0.68	61	2.88	0.69	39	3.00	0.65	223	3.08	0.66
	対人摩擦	62	3.41	0.57	61	3.28	0.77	61	2.90	0.76	39	3.14	0.77	223	3.19	0.74
対人ストレス コーピング ^{注2)}	ポジティブ関係	62	3.95	0.69	61	3.93	0.61	61	3.71	0.62	39	3.99	0.64	223	3.88	0.65
	ネガティブ関係	62	2.19	0.87	61	2.08	0.92	61	2.33	0.97	39	2.31	0.92	223	2.22	0.92
	解決先送り	62	3.66	0.92	61	3.25	1.07	61	3.42	0.81	39	3.47	0.78	223	3.45	0.92
一般感情 ^{注3)}	肯定的感情	62	24.19	4.55	61	22.79	4.93	61	21.80	5.29	38	21.87	5.40	222	22.75	5.08
	否定的感情	62	14.29	4.97	61	14.26	4.53	61	13.80	4.83	38	15.68	4.71	222	14.39	4.78
	安静状態	62	19.58	4.39	61	16.89	4.30	61	17.28	4.78	38	16.97	3.77	222	17.76	4.50
ビッグファイブ ^{注4)}	外向性	62	5.23	2.00	61	5.08	2.08	61	5.07	1.80	40	5.02	1.73	224	5.11	1.91
	神経質傾向	62	6.90	1.97	61	6.69	2.22	61	6.82	2.13	40	6.75	2.17	224	6.79	2.10
	誠実性	62	5.97	1.57	61	5.61	1.61	61	5.69	1.80	40	6.35	1.59	224	5.86	1.66
	調和性	62	11.66	2.02	61	11.95	1.84	61	11.46	1.89	40	11.95	1.55	224	11.74	1.86
	開放性	62	6.26	2.57	61	5.90	2.90	61	6.07	2.28	40	6.87	2.51	224	6.22	2.58
自尊感情 ^{注5)}		62	30.26	7.54	60	30.70	7.07	61	28.26	7.05	40	31.80	7.20	223	30.11	7.28
コミュニケーション スキル ^{注6)}	傾聴	61	4.16	0.62	59	4.33	0.54	61	4.06	0.55	40	4.22	0.52	221	4.19	0.57
	共感	61	4.00	0.56	59	4.17	0.59	61	3.98	0.50	40	4.14	0.44	221	4.06	0.53
	判断	61	3.45	0.68	59	3.41	0.71	61	3.31	0.62	40	3.30	0.51	221	3.37	0.65
	表出	61	3.59	0.59	59	3.76	0.63	61	3.43	0.60	40	3.81	0.56	221	3.63	0.62

注1) 対人ストレス尺度：得点範囲1点～4点。点数が高くなるほどストレスが少ない。

注2) 対人ストレスコーピング：得点範囲1点～5点。点数が高くなるほどそのコーピングをしている。

注3) 一般感情：得点範囲3点～32点。点数が高くなるほどその感情を感じている。

注4) ビッグファイブ：得点範囲(外向性・神経質傾向・誠実性は2点～10点、調和性・開放性は3点～15点)。点数が高くなるほどその性格特性を持っている。

注5) 自尊感情：得点範囲10点～50点。点数が高くなるほど自尊感情が高い。

注6) コミュニケーションスキル：得点範囲1点～5点。点数が高くなるほどそのコミュニケーションスキルが高い。

1. グループワーク対人ストレスイベント尺度

グループワークにおける対人ストレスイベント尺度は、全体 223 人では、対人葛藤が 3.61 ± 0.47 点、対人劣等が 3.08 ± 0.66 点、対人摩擦が 3.19 ± 0.7 点であり、グループワークにおける対人ストレスの因子では対人劣等を感じる人が多い。

2. グループワーク対人ストレスコーピング尺度

グループワークにおける対人ストレスコーピング尺度は、全体 223 人では、ポジティブ関係コーピングが 3.88 ± 0.47 点、ネガティブ関係コーピングが 2.22 ± 0.92 点、解決先送りコーピングが 3.45 ± 0.92 点であり、グループワークにおいて対人ストレスイベントに対してポジティブ関係コーピングを行っていることが多い。今回の対象者のストレスコーピングはポジティブ関係コーピングが最も高く、相手のことをよく知ろうとするなどの対処方法をとっている人が多かった。

3. グループワーク時に抱く感情

一般感情尺度は全体 222 人では、肯定的感情が 22.75 ± 5.08 点、否定的感情が 14.39 ± 4.78 点、安静状態が 17.76 ± 4.50 点であり、多くの人がグループワーク時に肯定的感情を抱いていることが分かった。

4. グループワークイメージ

グループ人数について、1 年生・2 年生は主に 4 人、3 年生・4 年生は 6 人程度でグループワーク行っていた。グループメンバーの組み方は、1 年生はランダムで組むことが多いのに対し、2 年生から 4 年生は予め決まったメンバーでグループワークを行

っていることが多かった。グループワークの期間は、1 年生・2 年生は主に授業時のみであり、3 年生・4 年生になると一か月程度や無期限が主であり、学年が上がるにつれてワークの期間も長くなる傾向にある。成果物については特になんということはないとほとんどなく、その場で発表や個人・グループレポートの提出、一定期間において資料を用いた発表など何らかの成果物を提出することが多かった。成績評価は想定した科目によってばらつきがあるが、主にグループと個人の両方で評価されることが多かった。

5. グループワークに対する意識

グループワークに対する意識について好き嫌いで 1 点から 4 点で示し、点数が高いほうが好きと評価する。全体 224 人の平均±SD 点は 2.94±0.81 点であった。学年別では 1 年生 3.29±0.73 点、2 年生 3.11±0.73 点、3 年生 2.61±0.71 点、4 年生 2.63±0.87 点であり、1 年生と 3 年生の間に有意な差 ($p < .05$) があった。特に 3 年生は全体で最も低い値であり、グループワークに対して好きと感じている人が他学年よりも少なかった。

6. ビッグ・ファイブ

ビッグ・ファイブ(性格特性)は、外向性が 5.11±1.91 点、神経質傾向が 6.79±2.10 点、誠実性が 5.86±1.66 点、調和性が 11.74±1.86 点、開放性 6.22±2.58 点であり、調和性がほかの性格特性よりも高かった。

7. コミュニケーションスキル

コミュニケーションスキル尺度は、傾聴が 4.19±0.57 点、共感が 4.06±0.53 点、判断が 3.37±0.65 点、表出が 3.63±0.62 点であり、傾聴や共感のコミュニケーションスキルが比較的高かった。

8. 関連性の検討

対人ストレスイベントと一般感情尺度の関連性について、対人葛藤と肯定的感情の相関係数は 0.367 ($p < .01$) であり、対人葛藤と肯定的感情で有意に強い正の相関があった。対人劣等と肯定的感情の相関係数は 0.367 ($p < .01$)、対人劣等と否定的感情の相関係数は -0.386 ($p < .01$) であり肯定的感情では強い正の相関、否定的感情では強い負の相関であった。また、肯定的感情と否定的感情では真逆の相関を示した。対人摩擦と肯定的感情の相関係数は 0.32 ($p < .01$) であり、対人摩擦と肯定的感情では強い正の相関であった。

対人ストレスイベントとグループワークの好き嫌いの関連性では、グループワークの好き嫌いについて、好き、少し好き、嫌いの 3 分類とし好きは 62 人、少し好きは 110 人、嫌いは 54 人であった。それぞれの平均±SD 点は対人葛藤では嫌いが 3.41±0.55 点、少し好きが 3.62±0.46 点、好きが 3.83±0.19 点であり、嫌い・少し好き・好きの間に有意な差 ($p < .05$) があった。対人劣等では嫌いが 2.79±0.70 点、少し好きが 3.11±0.62 点、好きが 3.41±0.50 点であり、嫌い・少し好き・好きの間に有意な差 ($p < .05$) があった。対人摩擦では嫌いが 2.75±0.79 点、少し好きが 3.26±0.67 点、

好きが 3.54 ± 0.55 点であり、嫌い・少し好き・好きの間に有意な差 ($p < .05$) があった。グループワークが嫌いとは回答する人ほど対人ストレスイベントが起こる頻度が高いことが分かった。

対人ストレスコーピングとグループワークの好き嫌いの関連性については、ポジティブ関係コーピングでは嫌いが 3.66 ± 0.60 点、少し好きが 3.89 ± 0.60 点、好きが 4.11 ± 0.71 点であり、嫌いと好きの間に有意な差 ($p < .05$) があった。ネガティブ関係コーピングでは嫌いが 2.63 ± 1.00 点、少し好きが 2.09 ± 0.86 点、好きが 2.02 ± 0.92 点であり、嫌いと好きの間に有意な差 ($p < .05$) があった。解決先送りコーピングでは嫌いが 3.57 ± 0.91 点、少し好きが 3.39 ± 0.87 点、好きが 3.42 ± 1.01 点であり有意な差 ($p < .05$) はなかった。

IV おわりに

対人ストレスイベント頻度とネガティブストレスコーピングには有意な負の相関があり、それらがグループワークに対する感情にも負の影響を与えていた。特に神経質傾向が強く、他の学生よりも自尊感情が低い学生では顕著であった。反対に、調和性が高く、コミュニケーションスキルにおいて、傾聴や共感、表出などができると自己評価している学生は、対人ストレス頻度が少なくポジティブなストレスコーピングをとっていた。

対人ストレスイベントとストレスコーピングには、学年間で差があり、それぞれの学年で実施されているグループワークの内容や方法の経験が影響していると推察できた。

一般的にグループワークに求められるのは、グループでの課題解決による成果である。課題を中心にメンバーが協力して成果を上げることができれば、その成果に対して高い評価が与えられる。しかし、単に人が集まってグループで活動すれば、成果が得られるわけではなく、メンバーによる活動の質が結果に影響する。そのため、グループワークを効果的に運営し、グループワークの中でメンバー同士の対人関係を円滑にできるような、社会的技能が重要となる。教育機関で行われるグループワークでは、レポート・報告書や発表などの課題解決後の成果のみを求めるだけでなく、グループワークを行う過程での、様々な社会的技能の修得も目指す必要がある。課題解決や目標達成のためには、グループ内には多様性が必要であり、多様性があればそこには必ず軋轢が生じる。その軋轢を負のストレスとしてとらえるとそこには協調的・創造的な解決を望むことはできない。感情的なつながりに流されることなく、多様性による対人ストレスを肯定的にとらえ、グループでの課題解決を建設的に実行できるような強い個人の育成が求められている。少なくとも、グループワークを「好き」と感じ、コミュニケーションスキルなどの社会的技能を活用した、効果的なワークができる学生が育つような教育環境が重要ではないかと考える。そのためには、授業等で実施されるグループワークについて、その方法を学生に丸投げするのではなく、役割や責任を明確にし、個々の活動性と平等性を確保し社会的技能の活用が必要な活動を仕組んだワーク方法を、教員が積極的に提供することが必要と考える。