

## 原著論文

## 看護系大学生の主体的な学びを促す授業デザインの開発

—自己調整学習方略の使用を促す問題作り学習の成果と課題—

神原裕子<sup>1)</sup> 田仲珠恵<sup>1)</sup>  
 中村充浩<sup>1)</sup> 相田京子

Development of Lesson Design to Encourage Subjective Learning by Nursing University Students  
 —Results and challenges of problem-solving learning adopting self-regulated learning theory—

Yuko KAMBARA <sup>1)</sup>, Tamae TANAKA <sup>1)</sup>, Mitsuhiro NAKAMURA <sup>1)</sup>, Kyoko AIDA

<sup>1)</sup> Department of Nursing, Tokyo Ariake University of Medical and Health Sciences

**Abstract** : In this research, lessons were designed to establish an education method that fosters students' ability to learn subjectively, aimed at third-year nursing university students. The research was carried out for the purpose of clarifying the results and challenges of these lessons. As the research method, a Learning Style Scale questionnaire (8 subscales, 24 items, 5 methods) was carried out before and after lessons during four days of intensive lessons based on Ishida (1986) "Problem-solving Learning" and the self-regulated learning theory. The corresponding t-test was performed for the 24-item scale scores. In addition, the text contents of the learning summary reports were analyzed using KHCorder. Both before and after the lessons, students placed the most emphasis on learning styles such as "strategy-oriented," "meaning-oriented," "thought process-oriented," and "fault-oriented," and the change in learning style after the lessons was more pronounced for "fault-oriented" and "meaning-oriented." Taking into consideration the text content of the reports, it has been suggested that these lesson designs became an opportunity for students to change their beliefs about learning and think about the meaning of learning.

**key words** : nursing university students, subjective learning, problem-solving learning self-regulated learning, lesson design, learning beliefs inventory

抄録：本研究は、看護系大学の3年次生を対象に主体的に学ぶ力を育む教育方法を授業デザインし、授業の成果と課題を明らかにすることを目的に実施した。研究方法は、石田（1986）の「問題作り学習」、および、自己調整学習の理論を参考に構成した4日間の集中授業において、学習観尺度（8下位尺度24項目5件法）の質問紙調査を授業開始時と授業終了時に行い、24項目の尺度得点について対応のあるt検定を行った。また、学習のまとめレポートの記述内容について、KHCorder2を用いてテキスト分析した。学生は、授業前、後に共通して「方略活用志向」、「意味理解志向」、「思考過程重視志向」、「失敗活用志向」の学習観を最も重視し、授業を通じた学習観の変化は、「失敗活用志向」と「意味理解志向」においてより顕著に現れた。レポートの記述内容も考慮した上で、本授業デザインは学習に対する信念を変化させ、学習の意味を考える機会になったことが示唆された。

キーワード：看護系大学生、主体的な学び、自己調整学習、問題づくり、授業デザイン、学習観尺度

## I. 緒言

今日のわが国の大学には、少子化や進学率の拡大を背景に多様な学生が入学するようになった。なかでも、看

護職養成における大学教育では大学数の増加の要因も加わり、多様化の傾向は今後も続いていくことが予想される。ちなみに、看護系大学は平成3（1991）年にはわずか11校にすぎなかったが、令和2（2020）年には全国で

<sup>1)</sup> 東京有明医療大学看護学部看護学科 E-mail address : kanbaray@tau.ac.jp

289校<sup>1)</sup>を数えるまでに至り、驚くべきスピードで増加している。

本来、看護職養成における大学教育の拡大は、看護職の基礎的な能力の質の確保と向上を図り、充実した保健医療を求める国民のニーズに応えるねらいがある<sup>2)</sup>。さらに、質の保証を担保することを意図した「看護学教育モデル・コア・カリキュラム」が検討・策定<sup>3)</sup>され、看護職養成を担う大学の教育カリキュラムのモデルが明示された。これにより、卒業時まで習得すべき能力が明らかになり、今後は、各大学での教育カリキュラムの見直しに活用されていくと考えられる。ここにおいて、看護職養成に携わる大学および教員は、そこで明示された能力の習得に関する教育上の課題を改めて認識することになる。

「看護学教育モデル・コア・カリキュラム」が提示している教育内容は、「A看護系人材（看護職）として求められる基本的な資質・能力」、「B社会と看護学」、「C看護の対象理解に必要な基本的知識」、「D看護実践の基本となる専門的基礎知識」、「E多様な場における看護実践に必要な基本的知識」、「F臨地実習」、「G看護学研究」の7項目に分類され、中項目、小項目とともにねらいや学習目標にまで言及した一定の具体性を伴っている。4年間でこれらすべてを確実に習得するためには、学生はいかに学び、教員はいかに教育するのか、双方ともその方法の工夫が必要になる。特に、多様な学生が入学するようになった現状に鑑みれば、目標に到達するための学習方法やサポート体制の工夫は必須の課題である。

加えて、前述の「看護学教育モデル・コア・カリキュラム」に明確に示された「A-2-1学習の在り方」、「A-3-1課題対応能力」、「A-9-1自己研鑽の必要性和方法」の能力は、専門職として学生自身が生涯にわたり主体的に学び続ける力を意味し、言い換えれば、在学中から自律した学習者としての成長を育む教育の重要性が高まっていると考えなければならない。主体的に学ぶ力の育成は、文部科学省の大学教育改革を構成する重要な課題<sup>4)</sup>であり、さらに、平成30年度にスタートした新学習指導要領においても「学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる『主体的な学び』」<sup>5)</sup>と説明されるなど、看護教育および大学教育に限らず、わが国における教育の根本的テーマである。

そこで、本研究では、看護職養成を目的とした大学教育において、看護実践に関わる専門知識の統合を目的とした授業に主体的に学ぶ力を育む教育方法を授業デザインし、授業実践の評価によりその意義を検討することを目的とする。主体的な学習を促す授業デザインに際し、授業構成においては石田による「問題作り学習」<sup>6)</sup>を参考にし、学生個々の学習方法のサポートに関しては自己

調整学習（Self-Regulated Learning）<sup>7)</sup>の理論を参考にした。これらは、いずれも主体的な学習を可能にする考え方、方法を含んでおり<sup>8)</sup>、本研究に有効と判断した。詳細は、後述する（研究方法）。

看護職養成教育における主体的に学ぶ力の育成に関連する先行研究には、多数の報告がある。ICT活用<sup>9)</sup>の事例報告、学生コーディネーターの導入<sup>10)</sup>や実習室の整備<sup>11)</sup>などの報告では、学習ツールや学習環境の条件整備による効果を検討し、成果が得られている。また、主体的に学ぶ力との関連で注目される「自己調整学習」の研究は、看護系大学<sup>12)</sup>やそれ以外の大学教育でも散見され<sup>13)</sup>、主体的に学ぶ力を育むための試みは多様なアプローチで進められている。ただし、主体的な学習を促す授業実践を通じた評価研究はごく一部に限られており、本研究の試みは希少といえる。また、その成果は、主体的な学習を促す授業デザインとの提案とともに、将来的には「主体的に学ぶ力」を育むカリキュラム構築に発展させることも可能と考える。

## II. 方法

### 1. 研究デザイン

教育実践研究

### 2. 研究対象

A大学看護学部在籍する3年次生（平成28年度56名、平成29年度49名）で、「総合演習Ⅰ」を履修する学生のうち、本研究の説明を口頭と文書で受けて同意が得られた学生。

### 3. 研究期間

平成28（2016）年9月～平成30（2018）年3月

### 4. 調査方法

#### 1) 研究対象の授業科目

授業科目「総合演習Ⅰ」は、既習の専門基礎科目（人体の構造と機能、疾病の成り立ちと回復促進、看護と情報、保健福祉制度と生活）、専門科目（看護学の基盤、領域別看護実践）の知識と技術を統合し、理解を深めることを目的とする演習科目（30時間1単位）で、3年次後期開講科目である。科目設立は、既習の知識の定着が不十分かつ科目ごとに分断される傾向があることや、看護学の専門領域別の臨地実習の経験によっても理論と実践の統合が不十分である点などの学習上の課題がふまえられている。

#### 2) 授業デザイン

授業の開講は、3年次後期の専門領域別の臨地実習期間内である。専門領域ごとの実習スケジュールが実習グ

表1 学習スケジュールおよび自己調整学習方略の使用機会

	1・2限	3・4限	時間数	活用が期待される自己調整学習方略
月	【講義】 ①オリエンテーション 学習目標と4日間の学習スケジュール ②学習方法の説明 問題作り学習の方法、自己調整学習方略の紹介と授業内での活用を促す説明 ③学習課題、目標の設定 グループの学習課題と目標の設定	【個人ワーク】 ①1回目の問題作り(図書館など) 問題作成の過程でグループメンバーとの相談や教員への相談は可 ②1日のふり返り 学習のふり返りをリフレクションシートに記入し、教員からのコメントを受ける	8時間	【学習課題の設定、目標設定】 プランニング 【問題作り】 精緻化、体制化、批判的思考、時間管理と環境調整、努力調整、ピア・ラーニング、援助要請 【1日のふり返り】 プランニング、モニタリング、調整
火	【グループワーク】 ①作成した問題(1回目)と解説の発表 前日に作成した問題と解答の解説をグループメンバーに発表する ②発表に対する質問、意見交換 メンバーから発表者へ問う、意見交換 ③ ①と②をメンバー全員が経験する ④意見交換のファシリテートを教員が担当	【個人ワーク】 ①2回目の問題作り(図書館など) 問題作成の過程でグループメンバーとの相談や教員への相談は可 ②1日のふり返り 学習のふり返りをリフレクションシートに記入し、教員からのコメントを受ける	8時間	【問題と解説の発表】【問題作り】 精緻化、体制化、批判的思考、時間管理と環境調整、努力調整、ピア・ラーニング、援助要請 【1日のふり返り】 プランニング、モニタリング、調整
水	【グループワーク】 ①作成した問題(2回目)と解説の発表 前日に作成した問題と解答の解説をグループメンバーに発表する ②発表に対する質問、意見交換 メンバーから発表者へ問う、意見交換 ③ ①と②をメンバー全員が経験する ④意見交換のファシリテートを教員が担当	【個人ワーク】 ①3回目の問題作り(図書館など) 問題作成の過程でグループメンバーとの相談や教員への相談は可 ②1日のふり返り 学習のふり返りをリフレクションシートに記入し、教員からのコメントを受ける	8時間	【問題と解説の発表】【問題作り】 精緻化、体制化、批判的思考、時間管理と環境調整、努力調整、ピア・ラーニング、援助要請 【1日のふり返り】 プランニング、モニタリング、調整
木	【グループワーク】 ①作成した問題(3回目)と解説の発表 前日に作成した問題と解答の解説をグループメンバーに発表する ②発表に対する質問、意見交換 メンバーから発表者へ問う、意見交換 ③ ①と②をメンバー全員が経験する ④意見交換のファシリテートを教員が担当	【講義】(3限のみ) ・学習のふり返りレポート ・学習のまとめ講義	6時間	【問題と解説の発表】 精緻化、体制化、批判的思考、時間管理と環境調整、努力調整、ピア・ラーニング、援助要請 【学習のふり返り】 プランニング、モニタリング、調整
			合計 30時間	

グループ単位で組み込まれているものの、実習と実習の間に実習のない週が生じるため、その週に4日間の集中授業を行った。実習グループ(1グループ4名)ごとの学習活動となり、各クール最少4名~最多12名の学生(1~3グループ)で学習を進めた。

学習スケジュールは、初日午前中に学習オリエンテーションを設け、個人とグループの学習目標を定め、最終日には個人の学習のまとめレポートを記述して終了した。学習の進め方は、石田の「問題作り学習」<sup>14)</sup>と伊藤が作成したPintrich et al.の「自己調整学習方略リスト」<sup>15)</sup>を参考に、主体的な学びを促すための構成を工夫した(表1参照)。

石田の「問題作り学習」は、小学生の国語科の読みの授業での実践であり、「その学習活動は、『問題を作る』というよりも『問題を発見する』といったほうがよいかもしれない。その問題とは、文章を読む過程または読んだ後で得た問題意識や疑問のことである」<sup>16)</sup>と説明されている。小学生の国語科の読みの学習課題と看護職養成教育における専門知識の統合における課題を同一に捉えることはできないが、学習の対象となる文脈に関心を持ち、主体的に取り組む態度の育成や自ら疑問をもつことに関しては共通点があると考えた。また、石田は「(教師は)その間、個人指導を加え、さらに共同学習の場に問題発表、話し合いを盛んにし、最後に教師主導による確かで学習を整えるという過程を大事にしなければならない」<sup>17)</sup>とも述べている。これは、疑問や気づきを発展

させるグループ学習の進め方とそこでの教員の役割に示唆的である、と考えた。具体的には、学生間の「発表」、「質問・意見交換」を組み合わせ、1グループに1名の教員がファシリテーターとして参加することとし、学生の気づきや疑問を統合に導き、知識の統合が進むことを期待した。問題作り学習の進め方と問題例は、図1に示した。

自己調整学習は、Zimmermanによれば「学習者が、学習過程に、メタ認知、動機づけ、行動に積極的に関与する学習である」<sup>18)</sup>と定義され、学習者が自ら積極的に学習に関与する点が主体的な学習に通じると考えられる。本授業では、大学生を対象とした研究で実証されたPintrich et al.の自己調整学習方略をもとに伊藤が作成した「自己調整学習方略リスト」<sup>19)</sup>を参

考に、授業内・外でこれらの学習方略が可能な工夫や指導を行った。表1右欄には、各学習場面で活用することが可能な下位カテゴリー学習方略を示した。「問題と解答の解説作成」の個人ワーク、および、「発表」、「質問・意見交換」のグループワークで、ほとんどの方略活用が可能と考えられたが、活用自体の目的化を避けるために方略活用は、学生の自主性に任せた。

### 3) 調査内容と分析

本授業デザインを評価するために、以下のようなデータ収集と分析を行った。

#### (1) 授業終了時の「学習のまとめレポート」

「学習のまとめレポート」のテーマは、1. 学習内容や学習方法(発表、ディスカッションなどを含む問題作り学習)が自分自身にとってどのような効果があったのか、2. 今後の課題、の2項目とし、A4サイズのワークシートへの自由記述を求めた。その記述内容を分析対象とし、テキスト分析ソフトKHCoder2を使用し、頻出語の記述統計および主体的な学習に関わりのあるキーワードのKWICコンコダンス分析をもとにした記述内容の意味の共通性によるカテゴリー分けを行った。

#### (2) 植阪友里、瀬尾美紀子、市川伸一による学習観尺度(8下位尺度24項目5件法)<sup>20)</sup>の質問紙による調査

学習観は「『学習とはどのようにして起こるのか、どうしたら学習は効果的に進むのか』という学習成立に

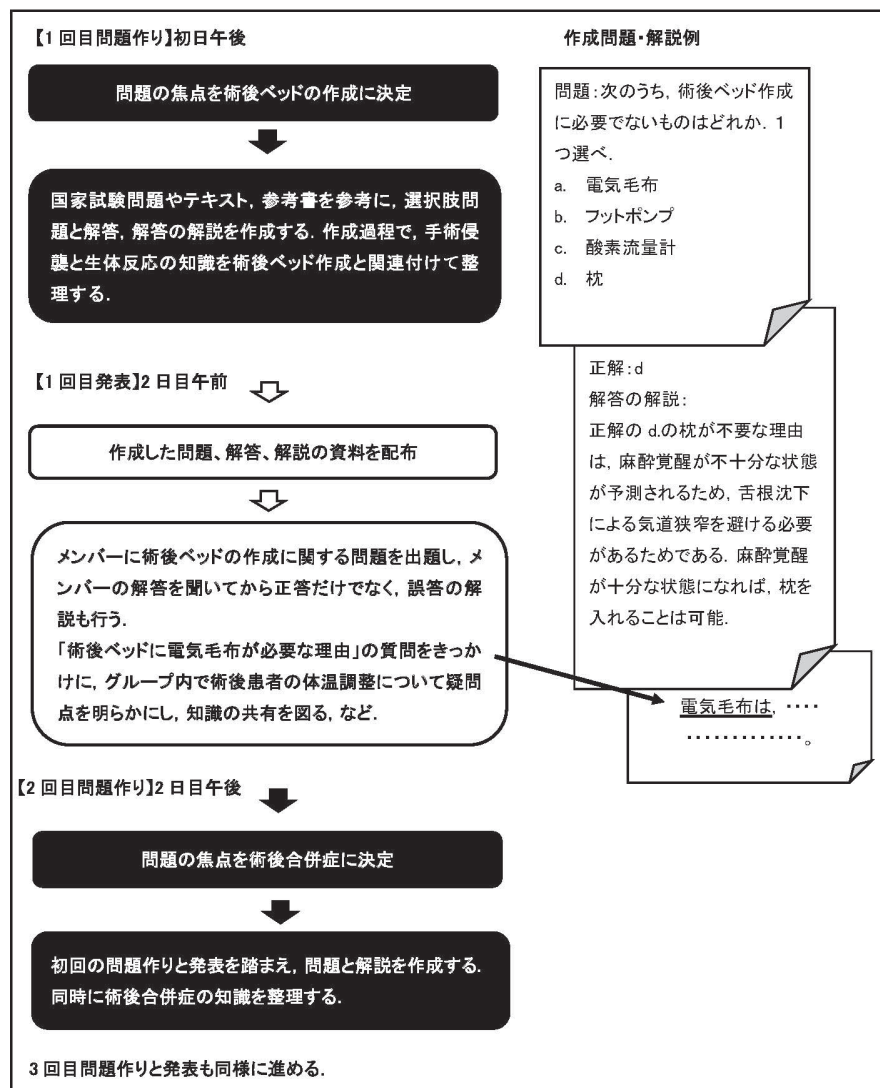


図1 問題作り学習の進め方

年6月15日から平成30年3月31日)の助成を受けた。

### Ⅲ. 結 果

本授業の履修者のうち、研究協力に応じた看護学生は平成28年度51名(男性1名、女性50名)、平成29年度46名(男性2名、女性44名)であった。以下、順次結果を述べる。

#### 1. 学習のまとめレポートの結果

学習のまとめは、ワークシートに手書きによる記述(平成28年度)とメールによる提出形式(平成29年度)をとった。平成28年度48名分(未提出2件、課題との対応が不十分1件、合計3件を除外)、平成29年度46名分の記述のうち、より本研究の目的に対応する1.の学習効果のふり返りの記述内容を分析対象とした。分析にはテキスト分析ソフトKHCorder2を使用した。

抽出語を品詞別に検索頻度で整理すると、上位には、「自分」、「学習」、「知識」、「理解」、「解説」、「発表」(名詞とサ変名詞)や「考える」、「感じる」(動詞)、「問題」、「深い」、「良い」、「多

い」、「難しい」(形容詞、ナイ形容詞)等があがった。これらの抽出語がレポート内でどのように用いられていたのか、を把握するために、学びの主体を表す抽出語である「自分」のKWICコンコーダンスをソート順「右1、右2、右3」の条件で検索した。検索された平成28年度240件、平成29年度327件のコンコーダンスをよく読み、意味の共通性に注目して分類した結果、6カテゴリーに分類された(表2参照)。なお、カテゴリーごとにKWICコンコーダンスによる検索結果の具体例を、平成28年度、29年度とも各2例ずつ示した。これは、カテゴリー名に通じる語句を含むKWICコンコーダンスの検索例を示したにすぎず、出現度数を反映した抽出ではない。

6カテゴリーは、「気づく、視点が広がる」、「知識不足、理解不足の自覚」、「学習方法の効果を実感」、「学習方法が合わない」、「学習方法のふり返し」、「学習経験の説明」であり、最も件数が多いのは「学習経験の説明」(平成28年度109件、平成29年度157件、以下年度ごとの件

関する『信念』である」<sup>21)</sup>と定義されている。本授業の前・後で学習観が変化する可能性があり、授業開始時と授業終了時に質問紙による調査を行い、対応のあるt検定を行った。

(3) Pintrich et al.をもとに伊藤が作成した「自己調整学習方略リスト」<sup>22)</sup>の下位カテゴリー11の使用の有無  
本授業内での自己調整学習方略の使用の有無を授業終了時に問い、記述統計量を求めた。

#### 4) 倫理的配慮

研究対象者には、文書と口頭で研究目的、方法、研究参加は自由意志であり、研究協力に応じなくとも不利益はないことを説明し、同意を得た。また、所属機関の倫理委員会の承認を得た(有明医療大研193号)。

#### 5) 利益相反

本研究は、東京有明医療大学教育改革推進費(平成28

表2 学習のまとめレポート【自分】のコンコダンス分析によるカテゴリー

カテゴリー	H28年度	H29年度	KIWCコンコダンス例
気づく、視点が広がる	35	52	自分 にはなかった視点や根拠・知識が足りていないことが“気づき”と(H28)
			自分 では気付かない疑問点を発見できたり、自分とは異なる視点からの問題の(H28)
			自分 では気づけなかった考え方をメンバーから学ぶことができた。みんなで学んできた(H29)
知識不足、理解不足の認識	34	45	自分 では気がつかなかった視点での理解や質問に答えることによって、自分の理解は(H29)
			自分 は理解したように思えたがまだ理解がたらず、自分の勉強しなければ(H28)
			自分 の知識不足を感じることができ、もっと勉強しなければならないと思った。(H28)
学習方法の効果を実感	34	33	自分 が理解したつもりになっていたけどしっかりと定着していないこと(H29)
			自分 の足りない知識を確認することや知識の整理を行うことができた。分かった(H29)
			自分 にとってはとて有意味な時間になったのではないかと考えている。また(H28)
学習方法が合わない	0	2	自分 自身の中で大きな意義があったと感じている。解説を考える時は、(H28)
			自分 にはない考え方を知り、勉強をすることが楽しいと感じた。また、この(H29)
			自分 自身では気付けなかった発見が更にできるので勉強の質が高まると実感する(H29)
学習方法のふりかえり	28	38	自分 にとってはあまり効果的ではなかったといえる。本来ならば有効に活用すべき(H29)
			自分 にとってはその場にいるのが精一杯と感じることも多く、今回はあまりその効果(H29)
			自分 の今までの学習を見直すためのとてもよい機会となったと考えられた。(H28)
学習経験の説明	109	157	自分 の調べる内容の足りなさに気づいたり、分からなかったとしても、すぐに調べる(H28)
			自分 の学習の仕方では症状と看護を暗記してしまっただけだったので(H29)
			自分 はどういふ風に取り組んだら学びを深めていけるのかを考えることができ、これから(H29)
			自分 の問題に責任感を持たなきゃいけないと感じることができて、伝える相手に(H28)
			自分 で問題を考えることは、問題の答えの解説だけでなく、その問題に関連(H29)
			自分 が理解したことを相手にどのように分かりやすく伝えるか、どうしたら分かつ(H28)
			自分 自身が理解していないとスムーズに発表できず、困ってしまう事があつ(H29)
			自分 一人ですぐに理解できない疑問も意見を出し合い、実際に考えを話し合う(H28)
			自分 の考えを述べ、チームで話し合うことにより、どの答えが正しいのか、根拠(H29)
			自分 がその設問についての理解を深めないといけない事を経験することができた(H28)
			自分 へ疑問を投げかけながら行い、自分だけが理解できる解説ではなくグループメンバーが納得(H29)
			自分 の振り返りを行いたい分野や興味のある分野から問題を自由に作る事ができる(H28)
			自分 が実習中に不足していると感じた領域の問題を探して解き、なんで(H29)
			自分 が考えていなかった視点からの質問であり、問題の解説の内容の薄(H29)
			自分 の中で母性は他の老年や小児などの教科と比較して関連づけをする(H28)
			自分 が持っている資料と考えを使い調べる事ができたのは今までよりも(H29)
			自分 の中で考えてみて答えを出してみる思考も大切であるのかな(H28)
			自分 のためにもならないと感じたし、実習を通して患者に何かを伝える時(H28)
			自分 で考えても思い浮かばなかったために先生に聞くことで今までのつかかりが(H28)
			自分 の中で問題に関わる総合的な知識を持てるよう学習を進めていくことに(H28)
自分 の中のゴールの設定変更は4回の授業という短い中では困難であり(H28)			
自分 一人で勉強するだけでなく、友人と一緒に勉強すると、教えあいが(H29)			
自分 で目標を立てることで自分がなぜその学習をしたいか、どの領域や疾患(H29)			
自分 がやりたい細かいところまで学習する事が出来なかったため今後これを生かして(H29)			
合計	240	327	

表3 授業前、後の学習観尺度(植阪, 2006) 得点

下位尺度	質問項目	平成28年度(n=44)			平成29年度(n=40)		
		授業前(SD)	授業後(SD)	p値	授業前(SD)	授業後(SD)	p値
方略活用志向	1. たくさんの勉強をするだけでなく、どんなやり方がよいかを考えることが大切だ	4.545 (0.663)	4.886 (0.321)	0.001**	4.600 (0.591)	4.825 (0.385)	0.011*
	2. 人それぞれ、自分に合った勉強法を工夫したほうが効果的だ	4.864 (0.347)	4.886 (0.321)	0.71	4.725 (0.452)	4.700 (0.608)	0.83
	3. 勉強する内容に応じて、効果的な勉強法を工夫することが大切だ	4.886 (0.387)	4.909 (0.362)	0.743	4.700 (0.608)	4.775 (0.480)	0.412
勉強量重視志向	4. たくさんの量の勉強をすることがとても大切だ	3.273 (0.949)	3.636 (0.942)	0.028*	3.425 (0.874)	3.425 (1.010)	1
	5. 成績のよさは、勉強のやり方よりは、勉強した量で決まるものだ	2.500 (0.928)	2.273 (1.107)	0.16	2.725 (0.960)	2.650 (0.802)	0.686
	6. 同じことを繰り返し勉強すれば、どんな問題も解けるようになる	3.114 (1.083)	2.773 (1.273)	0.066	2.850 (1.099)	3.250 (1.032)	0.044*
意味理解志向	7. ただ暗記するよりは、意味を理解して覚えることが効果的だ	4.795 (0.408)	4.955 (0.211)	0.018*	4.775 (0.423)	4.825 (0.501)	0.57
	8. 習ったことどうしの関連を考えて覚えることが効果的だ	4.682 (0.471)	4.909 (0.291)	0.003**	4.725 (0.506)	4.875 (0.335)	0.032*
	9. 公式を覚えるときには、なぜそうなるかをわかっておいたほうがよい	4.318 (0.934)	4.727 (0.544)	0.006**	3.950 (1.061)	4.675 (0.694)	0.000**
丸暗記志向	10. なぜそうなるかを考える前に、まず覚えることが重要だ	2.773 (1.159)	2.614 (1.205)	0.419	2.825 (0.874)	2.675 (1.047)	0.403
	11. きちんと暗記できていれば、その内容は分かったといえる	2.205 (0.878)	1.614 (0.813)	0.000**	1.975 (0.768)	1.825 (0.781)	0.309
	12. 暗記さえしておけば、ほとんどのテストは大丈夫だ	2.682 (0.983)	2.068 (1.087)	0.000**	2.275 (1.109)	1.975 (0.891)	0.103
思考過程重視志向	13. テストでできなかった問題は、答えだけでなく解き方も知りたい	4.545 (0.697)	4.841 (0.370)	0.005**	4.650 (0.580)	4.800 (0.464)	0.057
	14. 自分の考え以外にも、他の人の考え方も知りたい	4.405 (0.823)	4.818 (0.582)	0.000**	4.450 (0.749)	4.675 (0.526)	0.095
	15. 答えが出て、解き方が合っているかどうかを考えるのは大切だ	4.432 (0.789)	4.773 (0.711)	0.024*	4.425 (0.675)	4.725 (0.554)	0.002**
結果重視志向	16. なぜそうなるのかわからなくても、答えが合っていればよい	1.727 (0.727)	1.364 (0.487)	0.002**	1.850 (0.949)	1.600 (0.841)	0.067
	17. 自分の答えが合っていれば、別の解き方は特に大事ではない	2.045 (0.963)	1.682 (0.800)	0.006**	2.150 (0.893)	1.850 (0.834)	0.083
	18. テストでは、とちうの考え方より、答えがあっていたかのほうが重要だ	2.682 (1.394)	2.295 (1.304)	0.13	2.800 (1.137)	2.575 (1.357)	0.352
失敗活用志向	19. 成績が悪かったときに、なぜかを考えることはいい経験になる	4.477 (0.698)	4.818 (0.446)	0.001**	4.350 (0.662)	4.700 (0.516)	0.001**
	20. まちがいをふり返ってその先の学習に生かすことが重要だ	4.727 (0.499)	4.955 (0.211)	0.003**	4.650 (0.580)	4.875 (0.335)	0.011*
	21. 問題が解けなかったときにこそ、自分が足りない部分に気づくことができる	4.614 (0.618)	4.886 (0.387)	0.017*	4.525 (0.679)	4.850 (0.362)	0.003**
環境重視志向	22. 教え方のうまい先生に習ってさえいれば、成績は良くなる	3.205 (1.250)	2.932 (1.149)	0.154	3.425 (0.874)	2.875 (1.067)	0.009**
	23. みんなの成績がよいクラスに入っていれば成績は良くなる	2.591 (0.948)	2.409 (1.064)	0.16	2.575 (1.059)	2.275 (1.062)	0.148
	24. わかりやすいテキストさえそろえば、自然に成績は上がる	2.364 (0.810)	2.068 (0.974)	0.041*	2.475 (0.877)	2.175 (1.035)	0.096

\*p<.05, \*\*p<.01

数のみ表記)だった。このカテゴリーは、授業内での特徴的な学習経験である「問題作り」、「発表」、「話し合い」、「理解」、「解説」、「分野」の記述が含まれており、学生の学習経験を表現した部分である。これに対して、「気づく、視点が広がる」(35件, 52件)「知識不足, 理解不足の自覚」(同34件, 45件), 「学習方法の効果を実感」(同34件, 33件), 「学習方法のふり返り」(同28件, 38件)は、それまでの学習では気づかなかったことを発見し、異なった視点から考えることが可能になったことや、今回経験した学習方法の効果を実感し、それまでの自分の学習方法をふり返ったこと、を示している。また、学習を通じて生まれた認識として、知識不足, 理解不足が挙げられていた。「学習方法が合わない」(0件, 2件)では、少数ではあるが、今回の学習方法が効果的ではなかったことも示されていた。

## 2. 授業前, 後における学習観尺度得点の変化

研究協力に応じた看護学生の授業前, 後における学習観尺度得点のうち、欠損値のないデータ(平成28年度44名, 平成29年度40名)を対象にt検定(両側)を行い、表3に示した結果を得た(表3参照)。平成28年度, 29年度ともに、「方略活用志向」、「意味理解志向」、「思考過程重視志向」、「失敗活用志向」の4下位尺度は、4点以上(5点満点)だった。一方、「勉強量重視志向」、「丸暗記志向」、「結果重視志向」、「環境重視志向」の4下位尺度は、4点未満(5点満点)だった。

学習観尺度得点平均の授業前・後における変化は、平成28年度では8下位尺度すべてにおいて、平成29年度では6下位尺度において、有意な変化が認められた( $p<0.05$ ,  $p<0.01$ )。両年度に共通して有意な変化が認められたのは、「方略活用志向」、「勉強量重視志向」、「意味理解志向」、「思考過程重視志向」、「失敗活用志向」、「環境重視志向」の6下位尺度だった( $p<0.05$ ,  $p<0.01$ )。なかでも「失敗活用志向」は、3項目で有意な変化がみられた。

一方、両年度とも有意な変化が認められなかったのは、「方略活用志向」の「ひとそれぞれ、自分に合った勉強法を工夫したほうが効果的だ」、「勉強する内容に応じて、効果的な勉強法を工夫することが大切だ」の2項目だった。これらは尺度得点平均が授業前, 後で両年度とも4.7点以上(5点満点)と高得点であった。さらに、「成績のよさは、勉強のやり方よりは、勉強した量で決まるものだ」(勉強量重視志向)、「なぜそうなるかを考える前に、まず覚えることが効果的だ」(意味理解志向)、「テストでは、とちゅうの考え方より、答えがあっていたかのほうが重要だ」(結果重視志向)、「みんなの成績がいいクラスに入っていれば成績はよくなる」(環境重視志向)の4項目も、両年度において有意な変化が認められなかった。

## 3. 自己調整学習方略の使用の有無

4日間の開講期間内に使用した学習方略について、Pintrich et al.による学習方略<sup>23)</sup>を用いて使用の有無を尋ねた結果を表4に示した。

表4 Pintrichの自己調整学習方略のリスト(Pintrich et al.,1993をもとに伊藤, 2012が作成)および使用の有無

上位カテゴリー	下位カテゴリー	方略の内容	H28年度 (n=49)	H29年度 (n=45)
認知的方略	リハーサル	学習内容を何度もくり返して覚えること。	17	23
	精緻化	学習内容を言い換えたり、すでに知っていることと結びつけたりして学ぶこと。	43	41
	体制化	学習内容をグループにまとめたり、要約したりして学ぶこと。	34	30
	批判的思考	根拠や別の考えを検討すること。批判的に吟味して新たな考えを得ようとする。	34	30
メタ認知的方略	プランニング	目標を設定し、課題の分析を行うこと。	31	25
	モニタリング	注意を維持したり、自らに問いかけたりすること。	28	25
	調整	認知的活動が効果的に進むように継続的に調整をはかること。	17	9
リソース管理方略	時間管理と環境構成	学習のプランやスケジュールを立てて時間の管理をすること。学習に取り組みやすくなるように環境を整えること。	41	32
	努力調整	興味がわかない内容やむずかしい課題であっても取り組み続けようとする。	40	41
	ピア・ラーニング	仲間とともに学んだり、話し合ったりして理解を深めること。	48	45
	援助要請	学習内容がわからないときに教師や仲間へ援助を求めること。	45	41
単位:名				

学生が使用した方略は、上位カテゴリーでは、平成28年度, 平成29年度とも「リソース管理方略」を最も多く、次いで「認知的方略」、「メタ認知的方略」の順で使用していた。使用頻度が少ない下位カテゴリーは、認知的方略の「リハーサル」とメタ認知的方略の「調整」だった。

## IV. 考 察

本授業デザインにより目指したのは、看護の専門知識の統合および主体的な学びの促進であった。その観点から、考察を加える。

### 1. 専門知識の統合

本研究で想定した看護の専門知識の統合は、「人体の構造や機能と疾患の症状との関連を理解し、考えること」に例えられるような、看護の対象者の理解に知識を活用することを意味する。看護学生が専門知識を個別のラベルのように認識するに留め、知識を関連付けて理解していない傾向が強いことは、山下ら<sup>24)</sup>の看護学実習中に学生が直面する困難の研究でも明らかにされている。

学習のまとめレポートの分析結果から導いた6つのカテゴリーのうち、「気づく、視点が広がる」、「知識不足, 理解不足の自覚」、「学習方法の効果を実感」の3カテゴリーには、自身が習得している知識の不足や曖昧な理解に留まっていたことへの気づき、さらに問題作り学習に

よる新たな発見があったことなどの記述が含まれていた。この3カテゴリーに分類される記述件数は、両年度とも少なくなく、看護に活用する知識とはどのようなものか、という認識の変化に至った学生が一定程度存在していたことを表している。また、3カテゴリーが示す学習効果は、問題作り学習および自己調整学習を取り入れた授業デザインによることに加え、臨地実習における看護実践経験との関連も想定される。

「総合演習Ⅰ」は、専門領域別実習の期間の中で開講されており、臨地実習で興味・関心を持った分野や理解が深まらなかった分野、直後に控える領域別実習の知識を統合する学習を促した。臨地実習と開講時期のタイミングは実習グループごとに異なっていたが、知識の統合の必要性を痛感する実践経験が動機づけとなり、学習に主体的に向き合う基盤が整っていた可能性がある。日本看護系大学協議会看護学教育向上委員会資料には、「臨地実習は、学生が学士課程で学修した教養科目、専門基礎科目の知識を基盤とし、専門科目としての看護の知識・技術・態度の統合を図りつつ、実践へ適用する能力を育成することを目的とする」<sup>25)</sup>と明示されている。しかしながら、前述の山下ら<sup>26)</sup>の研究を参照しても、実習期間内に知識の統合が進まない学生の存在は無視できず、その対応は学士課程教育の課題でもある。臨地実習における経験を知識の統合につなげるために、本授業のような学習機会が有効と考えられる。

ただし、知識の統合に関する適正な授業評価は、客観試験等による評価が必須である。また、時間の経過とともに、その認識が継続しているか、行動にあらわれているかなども、評価する必要がある。今回の授業には組み込まなかったものの、今後の授業デザインに向けての検討課題とする。

## 2. 主体的な学びの促進

大学教育における主体的な学びの促進は、緒言で言及したように看護基礎教育においても、いまや一般的になりつつある。Pintrich et al.の自己調整学習方略<sup>27)</sup>の活用を促す授業デザインを試みた結果、リハーサルと調整以外は方略の活用が進んだ。このことは、問題作りと発表、ディスカッションを含むグループ学習が自己調整学習方略と親和性が高い可能性を示唆している。今回は、学生には自己調整方略の紹介にとどめ、方略使用を学生の自主性に任せた。自己調整学習方略を十分理解していない段階で使用を必須にした場合、方略使用が目的化することが懸念されたためである。上記の結果をふまえ、自己調整学習方略の積極的な使用やファシリテーターを担う教員の指導方略に取り入れる授業デザインを検討する必要がある。

また、学習のまとめレポートの分析結果から導いた「学習方法のふり返り」、「学習方法の効果を実感」の2カテ

グリーには、自身の従来の学習方法と本授業における学習方法を比較して改善点を見出し、学習の意義を見出したとする記述が分類された。2カテゴリーの記述合計件数は、他のカテゴリーに比較すると少ないが、自身の学びを対象化し、客観的な視点から見直している学生の存在は無視できない変化である。

さらに、学習観尺度得点においては、授業前から認知主義的学習観に分類される「方略活用志向」、「意味理解志向」、「思考過程重視志向」、「失敗活用志向」の4下位尺度得点が高く、非認知主義的学習観に分類される「勉強重視志向」、「丸暗記志向」、「結果重視志向」、「環境重視志向」の4下位尺度の得点が低い傾向にあった。また、授業前、後での学習観尺度得点の比較では、「失敗活用志向」の3質問項目が平成28年度と平成29年度に共通して有意な変化が認められ、「意味理解思考」の2質問項目も、両年度に共通して有意な変化が認められた。

本学習観尺度を開発した植阪らは、認知主義的学習観を「効果的な学習には意識的な認知処理が必要だと考える信念」<sup>28)</sup>と定義している。すなわち、本研究の対象学生は、認知主義的学習観を授業前からもっており、本授業での学習により、さらに認知主義的学習観の一部が強化されたといえるだろう。効果的な学習に対するより意識的で明確な信念をもった可能性がある。

なお、認知主義的学習観を授業前からもっていたと考えられる理由は定かではないが、看護学の学士教育課程で育成された学習観の影響が考えられる。その前提に立てば、現状の教育上の課題は学習方略の理解や活用に課題を残していることも考えられる。これは、カリキュラム検討上の資料とすることが有効と考えられる。

一方で、ごく一部ではあるが本授業が効果的とは言えない、という記述が認められた。主体性を育むことの難しさを示す記述であり、個別の学生のニーズに合わせた工夫を授業デザインに組み込むことが今後の課題となる。

## V. 結 論

看護職養成を目的とした大学教育において、看護実践に関わる専門知識の統合を目的とした授業に主体的に学ぶ力を育む教育方法を授業デザインし、授業を実践した結果、以下のことが明らかになった。

1. 自己調整学習方略の使用を促す問題づくり学習を組み込んだ授業デザインは、それまでの学習方法にはなかった気づきを得て、知識不足や理解不足を実感し、学習方法の効果を実感する可能性がある。また、効果的な学習の必要性を認識し、学習に対する信念が変化しうる可能性がある。
2. 看護の専門知識の統合については一定の効果が認められたが、客観的な評価や経時的な変化を追う評価を

併せて検討する必要がある。

3. 学習方法の効果が実感できない場合があり、個別のニーズに対応する工夫を検討する必要がある。

#### 謝 辞

本研究を行うにあたり、研究への参加を快諾していただいた学生の皆様には深く感謝申し上げます。

#### 引用文献

- 1) 文部科学省 [internet]. 文部科学大臣指定(認定)医療関係技術者養成学校一覧(令和2年5月1日現在)看護師学校 [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/kango/1353401.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kango/1353401.htm). [accessed 2021-10-24]
- 2) 文部科学省 [internet]. 大学における看護系人材養成の在り方に関する検討会最終報告. <https://www.mhlw.go.jp/stf/shingi/2r9852000001vb6s-att/2r9852000001vb6k2.pdf>. [accessed 2021-10-24]
- 3) 文部科学省 [internet]. 看護学教育モデル・コア・カリキュラム～「学士課程においてコアとなる看護実践能力」の修得を目指した学修目標～. [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/koutou/078/gaiyou/\\_icsFiles/afiedfile/2017/10/31/1397885\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/078/gaiyou/_icsFiles/afiedfile/2017/10/31/1397885_1.pdf). [accessed 2021-10-24]
- 4) 中央教育審議会大学分科会大学教育部会 [internet]. 予測困難な時代において生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ(審議まとめ) [http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afiedfile/2012/04/02/1319185\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiedfile/2012/04/02/1319185_1.pdf).
- 5) 文部科学省 [internet]. 新しい学習指導要領の考え方-中央教育審議会における議論から改定そして実施へ [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/\\_icsFiles/afiedfile/2017/09/28/1396716\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afiedfile/2017/09/28/1396716_1.pdf). [accessed 2021-10-24]
- 6) 石田佐久馬. 国語科問題作り学習のすすめ. 東京: 明治図書; 1986.
- 7) 塚野州一. 第1章 自己調整学習理論の概観. 自己調整学習研究会編, 自己調整学習: 理論と実践の新たな展開へ. 京都: 北大路書房; 2012.
- 8) 同掲書, 7), p6.
- 9) 徳永基与子. ICTの授業内・外の活用により学生の主体的な学習を促す(特集ICTを活用した新しい看護教育)-(教育現場でのICT活用事例). 看護展望 2017; 42 (13): 1218-1222.
- 10) 井上福江, 濱田維子. 沐浴技術演習における学生コーディネーター制導入の試み. 純真学園大学雑誌 2016; 5: 63-74.
- 11) 名城一枝 他. 学生の主体的な学習を支える場としての看護実習室づくり. 沖縄県立看護大学紀要 2002; 3: 70-76.
- 12) 伊山聡子, 前田ひとみ. 看護学臨地実習における看護大学生の自己調整学習に関する研究. 日本看護研究学会雑誌 2018; 39 (3): 175.
- 13) 畑野 快. 大学生の内発的動機づけが自己調整学習方略を媒介して主体的な学習態度に及ぼす影響. 日本教育工学会論文誌 2013; 37 (Suppl): 81-84.
- 14) 石田佐久馬. 国語科問題作り学習のすすめ. 明治図書: 1986. p.83-84.
- 15) 伊藤崇達. 第2章 自己調整学習方略とメタ認知. 自己調整学習研究会編, 自己調整学習: 理論と実践の新たな展開へ. 京都: 北大路書房; 2012. p.45.
- 16) 同掲書, 14), p80.
- 17) 同掲書, 14), p140.
- 18) 塚野州一. 第1章 自己調整学習理論の概観. 自己調整学習研究会編, 自己調整学習: 理論と実践の新たな展開へ. 京都: 北大路書房; 2012. p.6.
- 19) 同掲書, 15) p.45.
- 20) 植阪友里, 瀬尾美紀子, 市川伸一. 2006. 認知主義的・非認知主義的学習観尺度の作成. 日本心理学会第70回大会発表論文集. 70 (0), p.117.
- 21) 植木理恵. 高校生の学習観の構造. 教育心理学研究 2002; 50: 302.
- 22) 同掲書, 15), p.45.
- 23) 同掲書, 15), p.45.
- 24) 山下暢子, 舟島なをみ, 中山登志子. 看護学実習中の学生が直面する困難-学生の能動的学修の支援に向けて-. 看護教育学研究 2018, 27 (1): 51-65.
- 25) 文部科学省HP, 看護学実習ガイドライン [https://www.mext.go.jp/content/20200114-mxt\\_igaku-00126\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20200114-mxt_igaku-00126_1.pdf) [accessed 2021-12-21]
- 26) 同掲書, 24), p.117.
- 27) 同掲書, 15), p.45.
- 28) 同掲書, 20), p.117.