

第2巻1号 2020年3月

秀明大学看護学部紀要

Journal of Faculty of Nursing

研究報告

学生の能動的学修及び思考・判断の自己表現を促す看護技術教育の検討

小松 妙子・村中 陽子・稲野辺奈緒子・
村越 望・田村かおり・戸田すま子

 秀明大学看護学部

Shumei University Faculty of Nursing

 研究報告

 秀明大学看護学部紀要
 P.35-44 (2020)

学生の能動的学修及び思考・判断の自己表現を促す看護技術教育の検討

Evaluation of Self-Expression and Active Learning in Nursing Skill Course

 小松 妙子¹⁾
 Taeko Komatsu

 村中 陽子¹⁾
 Yoko Muranaka

 稲野辺奈緒子¹⁾
 Naoko Inanobe

 村越 望¹⁾
 Nozomu Murakoshi

 田村 かおり¹⁾
 Kaori Tamura

 戸田 すま子¹⁾
 Sumako Toda

要 旨

生活援助技術の授業では、学生の知識・技術修得プロセスにおいて、能動的学修への動機付けと継続、及び思考・判断の自己表現力を高め協同学習を促すことを意図している。研究目的は、これらの意図の達成状況把握と授業改善への示唆を得ることである。研究協力に同意を得た学生18名の無記名自記式質問紙調査内容を分析した。結果、1. 能動的学修への動機付け・継続では、ARCS-V 動機付けモデルにおける「関連性」や「自信」を高める教育方法、学生がやりがいを感じる自己学修の課題内容設定、「予習－講義・演習－復習」というパターン学習を促進する教授方略の必要性が示唆された。2. 学生の思考・判断の自己表現と協同学習では、学生が思考・判断をまとめてタイミングよく表現できることについてのレディネス把握とそれに適した教育方法の精選、及び協同学習では協同効用を高める授業改善の方向性が示唆された。

キーワード：看護技術、能動的学修、自己表現、協同学習

Key Words：Nursing Skill、Active Learning、Self-Expression、Cooperative Learning

I. はじめに

近年、学士課程教育には、「従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見出していく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換が必要¹⁾とされている。そのために「学生には事前準備・授業受講・事後展開を通して主体的な学修に要する総学修時間の確保が不可欠²⁾であり、「教員には、学生の主体的な学修の確立のために、教員と学生のあるいは学生同士のコミュニケーションを取り入れた授業の工夫、十分な授業の準備、学生の学修へのきめ細かい支援³⁾が求めら

れている。

看護技術教育においても、学生の能動的学修の促進をめざした教育方法の改善策として、eラーニングによる自習と教室での講義・演習の組み合わせによるブレンディッド型学修の導入・実践・評価が行われている^{4) 5) 6) 7)}。また、学内で看護技術を学修した学生は、その後の臨地実習において、グループメンバー、指導教員、臨地実習指導者等と協同しながら看護実践能力を高める学習体験を積み重ねていく。このことから、看護技術教育では、初期の段階から学生が思考・判断したことを自己表現し、グループメンバーや教員と協同で学習できる能力を育成することが重要と考える。

2017年度開設のA大学看護学部では、2年次前期に基礎看護学の必修科目「生活援助技術」（以下、「授業」）を開講している。2018年度初回となる「授業」では、能動的学修を促す教育方法として、授業前後のe-ラ

 1) 秀明大学看護学部

1) Faculty of Nursing, Shumei University

ーニング活用の呼び掛け、看護技術修得度向上と計画的な自主練習を促すため教員指導可能日の設定、「授業」最終回は複数看護技術を組み合わせた紙上事例に学生がグループメンバーと協同しながら、アセスメント・援助内容計画・実施・報告を制限時間内で行う演習（以下、「臨床場面想定演習」）等を行った。

2019年度「授業」に先立ち、前年度「授業」、及び「授業」後の生活援助技術の一部実施を目標とする基礎看護学実習での学生の学修目標達成状況を概観した。結果、学生の能動的学修への動機付けと継続、及び学生が思考・判断した内容を他者に自己表現し協同で学修する能力をより高めることができるよう教育方法の工夫が必要と思われた。

そこで、2019年度「授業」では、知識や技術を修得するプロセスにおいて、より学生の能動的学修への動機付けと継続、及び思考・判断の自己表現力を高め協同学習を促すことを意図した。本研究では、これらの意図の達成状況把握と、授業改善への示唆を得ることを目的とした。これにより、過密な看護教育課程、限られた授業時間の中で、より教育効果の高い看護技術教育に取り組むための教育方法上の示唆を得ることができると考えた。

II. 授業の概要

1. 学修方法の流れ（図1）

学修方法の流れは、授業前後の自己学修を基本とした「単元別学修」と、「単元別学修」の間に「臨床場面想定演習」を組み入れて構成した。

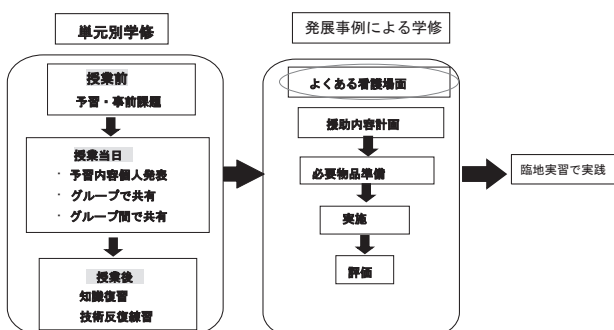


図1 学修方法の流れ

2. 授業の展開方法（図2）

実技確認テスト1回と臨床場面想定演習3回を除く単元別学修の展開方法は、図2に示すとおりである。

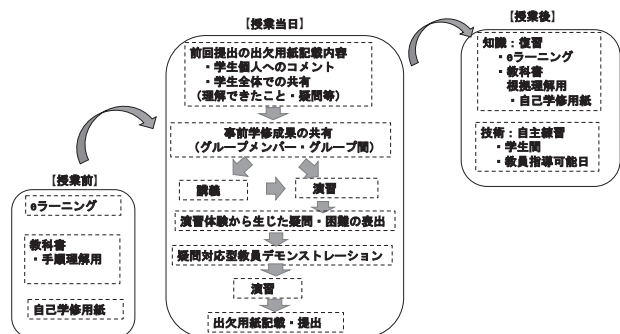


図2 授業の展開方法

3. 教育方法

1) 能動的学修への動機付けと継続について

(1) 学生の興味・関心が高い教科書の選定

前年度「授業」履修学生の多くが興味・関心を示していたイラスト・写真多用の教科書<手順理解型>に変更、根拠学修用<根拠理解型>を2冊追加指定した。

(2) 「自己学修用紙」による課題学修導入

課題は、授業当日の学習内容の根拠を<根拠理解用>を活用して復習、他は次回学習内容のeラーニング視聴と<手順理解用>で予習する内容とした。学生の自己学修可能時間は60分間前後と予想し、課題量を調整した。

(3) 疑問対応型教員デモンストレーションの導入

教員のデモンストレーションを学生が模倣・演習する形式から、学生が演習を行い、上手にできない・疑問等の演習体験から生じた困難・疑問に焦点化して対応するデモンストレーション形式を導入した。

(4) 教員指導可能日活用の推奨

教員指導可能日は効率的・効果的に技術の修得度を高める機会と説明し、自己学修課題を明確にした上で、計画的な指導要請を促した。

(5) 「臨床場面想定演習」の強化

「臨床場面想定演習」を3回に増やした。事例内容は、学生が「授業」後の臨床実習で体験頻度が高い生活援助場面を想起し、科目担当教員間で検討の上選定した。

2) 学生の思考・判断の自己表現と協同学習について

(1) 事前自己学修成果の共有

授業最初の10分程度は、事前自己学修成果のグループメンバーへの発表時間とし、内容の確認・討論を指示した。結論が出ない等困った場合は教員への相談を促した。

(2) 演習体験から生じた疑問・困難の表出

グループ単位の演習体験から生じた、上手にできない・方法が思い浮かばない等の疑問・困難内容をグループ代表学生に発表させ、発表内容をリアルタイムで実習室内スクリーンに表示することで、学生・教員全員で学生の疑問・困難内容を共有した。また、代表で発表した学生には肯定的フィードバックを実践・継続した。

(3) 「臨床場面想定演習」における討議

事例への援助内容はグループ討議により立案した。援助実施後は今後の学習課題明確化に向け、援助場面撮影動画を援助ポイントごとに再生し、患者・看護師・観察者の視点から振り返りの討議を行った。

Ⅲ. 研究方法

1. 調査対象は、2019年度前期の「授業」履修学生32名である。

2. 調査内容

1) 能動的学修への動機付けと継続について

(1) 能動的学修への動機付け

John M. KellerによるARCS-V動機付けモデル⁸⁾⁹⁾(学習意欲を5つの要因、Attention: 注意、Relevance: 関連性、Confidence: 自信、Satisfaction: 満足感、Volition: 意志で捉えている)、及びARCSモデルを活用した看護技術教育の評価に関する先行研究¹⁰⁾を参考に、「注意」・「関連性」・「自信」・「満足感」・「意志」のARCS-V5要因について、各4項目計20項目を「4点: とてもそう思う」「3点: そう思う」「2点: あまり思わない」「1: まったくそう思わない」の4件法により回答を得た。

(2) 能動的学修の継続

授業期間中の自己学修状況5項目より把握した。調査内容は、①授業前後の自己学修時間: 「平均ほぼ0時間」から「平均4時間程度」の5件法、②授業前の自己学修の程度、及び③授業後の自己

学修の程度を「よくしていた」から「全くしなかった」の4件法、④授業前の学修教材・学習機会と利用程度及び⑤授業後の学修教材・学習機会と利用程度は、「よく利用した」から「利用しなかった」の3件法により回答を得た。

2) 学生の思考・判断の自己表現と協同学習の認識について

(1) 学生の思考・判断の自己表現

「授業」参加による自己表現力の変化を学生がどのように自己評価しているかを自作の6項目について、「4点: とてもそう思う」から「全くそう思わない」の4件法により回答を得た。

(2) 協同学習の認識

演習では、「他者と協同して何らかの課題を達成しようとする協同作業場面において、参加者はひとりの利益のみならず、グループ全体の利益を求めて活動することが期待され、そのためにはメンバー1人ひとりがグループの学習活動に積極的に貢献するという協同作業場면을創り出すことが前提¹¹⁾」となる。そこで、協同学習に対する学生の認識を捉えるため、長濱ら¹²⁾が開発し、信頼性・妥当性が検証されている「協同作業認識尺度」(協同効用因子: 9項目、個人志向因子: 6項目、互惠懸念因子: 3項目)の計18項目を「とてもそう思う」～「全くそう思わない」の5件法により回答を得た。

3. 調査時期・方法

調査の時期は2019年7月最終授業終了後である。方法は学生に研究目的や協力依頼内容及び倫理的配慮を口頭・書面で説明後、質用紙調査(無記名自記式)を実施した。

4. 研究方法

ARCS-Vの5要因、自己学修状況、思考・判断の自己表現、協同作業認識尺度の各得点を記述統計量により把握した。加えて以下の分析を行った。

1) 能動的学修への動機付けと継続

(1) 授業前・授業後の自己学修程度について、全くしなかった・あまりしなかったを「しなかった」群、だいたいしていた・よくしていたを「していた」群の2群に分け、2群のARCS-V得点との関連をMann-Whitneyのu検定により検討した。

(2) 「授業前・授業後ともに自己学修をしなかった」

群、「授業前・授業後のどちらかで自己学修していた」群、「授業前・授業後どちらも自己学修していた」群の3群において、ARCS-V得点との関連をKruskal-Wallisの検定により検討した。

2) 学生の思考・判断の自己表現と協同学習の認識について

思考・判断の自己表現得点の中央値は19.5点であったため、19.5点以上を「高い」群、19.4点以下を「低い」群とし、2群において協同作業認識尺度得点との関連をMann-Whitnyのu検定により検討した。

分析には、統計解析ソフトSPSS Ver.25を使用した。

5. 倫理的配慮

研究協力依頼は、学生の成績評価が終わっている最終回授業の授業終了後に実施した。研究目的や研究協力への同意は自由意思であること等を、口頭及び書面で「授業」担当ではない共同研究者が説明した。質問票は鍵付きボックスへの投函に

より回収した。本研究は秀明大学研究倫理委員会の承認（承認番号19E001A）を得て実施した。

IV. 結果

研究協力に同意が得られた18名（56.2%）を分析対象とした。

1. 能動的学修への動機付けと継続について

1) 能動的学修への動機付け（表1）

ARCS-Vの5要因計20項目の全体平均得点（±標準偏差）は3.2（±0.5）点であり、「3点：そう思う」以上であった。5要因のうち、学びへの動機付けを示す3要因の平均得点は、「注意」3.4点、「関連性」3.2点「自信」3.0点であり、満足感と学習の継続意志を示す2要因の平均得点は、「満足感」3.2点、「意志」3.4点であった。

各要因の項目別平均得点は、「注意」では、『仲間の理解できたことや疑問内容を知って、授業への関心が広がった』3.6点、『eラーニングと手順理解型教科書による事前学修で、演習内容がイメ

表1 ARCS-Vの得点

項 目	平均値	標準偏差
注意 (n=18)	3.4±0.5	
eラーニングと手順理解型教科書による事前学修で、演習内容がイメージできた	3.4±0.5	
eラーニングと手順理解型教科書による事前学修で、授業に興味があった。	3.3±0.7	
仲間の理解できたことや疑問内容を知って、授業への関心が広がった。	3.6±0.8	
事例を用いた演習体験は、新鮮だった。	3.4±0.5	
関連性 (n=18)	3.2±0.6	
自己学修と授業を連動させた学修方法は、親近感もてた。	3.2±0.7	
自己学修により、授業内容の理解を深められた。	3.2±0.7	
自己学修による知識と授業内容が繋がった。	3.2±0.6	
自己学修と授業とを連動させた学修方法は、そのプロセスを楽しめた。	3.1±0.8	
自信 (n=18)	3.0±0.6	
自己学修の課題内容は、やりがいがあった。	2.8±0.9	
自己学修課題に取り組むことで、自信もてた。	2.8±0.6	
自己学修と授業を連動させた学修体験で、学修目標が明確になった。	3.2±0.7	
自己学修と授業を連動させた学修体験は、学修意欲を向上させた。	3.2±0.7	
満足感 (n=18)	3.2±0.7	
自己学修と授業を連動させた学修に、満足できた。	3.2±0.9	
自己学修と授業を連動させた学修では、学修内容が身についた。	3.2±0.8	
自己学修と授業を連動させた学修方法は、予習・復習を促進した。	2.9±0.9	
自己学修と授業を連動させた学修によって、主体的に学ぶことの価値を実感した。	3.4±0.6	
意 志 (n=18)	3.4±0.6	
教員デモンストレーションで学んだことは、試してみたくなった。	3.6±0.5	
授業以外に教員から演習指導を受けて、学修意欲が維持できた。	3.6±0.5	
自己学修と授業を連動させた学修に、主体的に取り組んだ。	3.2±0.9	
自己学修と授業を連動させた学修に、計画的に取り組んだ。	3.1±0.9	

ージできた』及び『事例を用いた演習体験は新鮮だった』が3.4点であった。「関連性」は、『自己学修と授業を連動させた学修方法は、親近感もてた』・『自己学修により、授業内容の理解を深められた』・『自己学修による知識と授業内容が繋がった』がともに3.2点であった。「自信」では、『自己学修と授業を連動させた学修体験で学修目標が明確になった』・『自己学修と授業を連動させた学修体験は、学修意欲を向上させた』がともに3.2点であった。一方、「自信」の『自己学修の課題内容は、やりがいがあった』・『自己学修課題に取り組むことで、自信がもてた』はともに2.8点と「3点:そう思う」に達していなかった。「満足感」

では、『自己学修と授業を連動させた学修によって、主体的に学ぶことの価値を実感した』が3.4点、一方『自己学修と授業を連動させた学修方法は、予習・復習を促進した』は2.9点であった。「意志」では『教員デモンストレーションで学んだことは、試してみたいくなった』・『授業以外に教員から演習指導を受けて、学修意欲が維持できた』はともに3.6点、一方『自己学修と授業を連動させた学修に、計画的に取り組んだ』3.1点であった。

2) 能動的学修の継続 (表2)

(1) 授業前後の自己学修時間

「平均1時間程度」が最も多く61.1%、次いで「平

表2 自己学修状況

		(n=18)	
項目		人数(人)	割合(%)
授業前後の自己学修時間			
	平均ほぼ0時間	3	16.7
	平均1時間程度	11	61.1
	平均2時間程度	4	22.2
	平均3時間程度	0	0
	平均4時間程度	0	0
授業前の自己学修の程度			
	よくしていた	1	5.6
	だいたいしていた	1	5.6
	あまりしなかった	11	61.1
	全くしなかった	5	27.8
授業後の自己学修の程度			
	よくしていた	1	5.6
	だいたいしていた	9	50
	あまりしなかった	7	38.9
	全くしなかった	1	5.6
授業前の学修教材・学修機会と利用程度			
eラーニング	よく利用した	1	5.6
	まあまあ利用した	9	50
	利用しなかった	8	44.4
手順理解型教科書	よく利用した	0	0
	まあまあ利用した	5	27.8
	利用しなかった	13	72.2
自己学修用紙	よく利用した	1	5.6
	まあまあ利用した	7	38.9
教員指導可能日	利用しなかった	10	55.6
	よく利用した	3	16.7
	まあまあ利用した	10	55.6
	利用しなかった	5	27.8
授業後の学修教材・学修機会と利用程度			
eラーニング	よく利用した	4	22.2
	まあまあ利用した	12	66.7
	利用しなかった	2	11.1
根拠理解型教科書	よく利用した	6	33.3
	まあまあ利用した	7	38.9
	利用しなかった	5	27.8
自己学修用紙	よく利用した	4	22.2
	まあまあ利用した	11	61.1
	利用しなかった	3	16.7

均2時間程度」22.2%であり、計83.3%の学生は、平均1時間から2時間程度の自己学修を行っていた。

- (2) 授業前・授業後の自己学修の程度
「だいたいしていた」及び「よくしていた」の合計割合は、授業前の自己学修では11.2%、授業後の自己学修は55.6%であった。
- (3) 授業前の学修教材・学修機会と利用程度
「よく利用した」及び「まあまあ利用した」の合計割合は、高かった順に「教員指導可能日」72.3%、「e-ラーニング」56.6%、「自己学修用紙」44.5%、「手順理解型教科書」27.8%の順であった。
- (4) 授業後の学修教材・学修機会と利用程度
「よく利用した」及び「まあまあ利用した」の合計割合は、高かった順に「e-ラーニング」88.9%、「自己学修用紙」83.3%、「根拠解型教科書」72.2%の順であり、いずれも7割以上であった。

3) 授業前・授業後の自己学修の程度からみた能動的学修への動機付け(表3・表4)

(1) 授業前の自己学修の程度(表3)

「注意」・「関連性」・「自信」・「満足感」・「意志」の5要因すべてにおいて、授業前の自己学修を「していた」群は「していなかった」群よりも、平均得点が高かった。また、授業前の自己学修を「していた」群の方が「関連性」「自信」「満足感」の3因子において、平均得点が有意に高かった。

(2) 授業後の自己学修の程度(表3)

「注意」・「関連性」・「自信」・「満足感」・「意志」の5要因すべてにおいて、授業後の自己学修を「していた」群は「していなかった」群よりも、平均得点が高かった。また、授業後の自己学修を「していた」群の方が「自信」「満足感」「意志」の3因子において、平均得点が有意に高かった。

表3 授業前・授業後の自己学修の程度からみたARCS-V得点

要因	授業前の自己学修の程度 平均値±標準偏差			授業後自己学修の程度 平均値±標準偏差		
	していた群	しなかった群	p値	していた群	しなかった群	p値
注 意	3.5±0.4	3.1±1.2	0.837	3.6±0.4	3.3±0.6	0.408
関連性	3.3±0.5	2.1±0.2	0.013*	3.4±0.5	3±0.7	0.146
自 信	3.1±0.6	2.0±0.4	0.026*	3.4±0.5	2.8±0.6	0.027*
満足感	3.3±0.5	1.8±0.7	0.013*	3.6±0.3	2.8±0.7	0.012*
意 志	3.4±0.5	2.9±0.9	0.327	3.7±0.4	3.1±0.5	0.016*

* Mann-Whitneyのu検定により検討した。 * : p<0.05

* : p<0.05

表4 授業前後の自己学修の程度からみたARCS-V得点

		平均値±標準偏差		p値
		前	後	
注 意	前後どちらもしていた	3.6±0.4		0.662
	前後どちらかしていた	3.4±0.5		
	前後どちらもしなかった	3.1±1.2		
関連性	前後どちらもしていた	3.4±0.5		0.053
	前後どちらかしていた	3.2±0.5		
	前後どちらもしなかった	2.1±0.2		
自 信	前後どちらもしていた	3.4±0.5		0.029*
	前後どちらかしていた	2.9±0.5		
	前後どちらもしなかった	2±0.4		
満足感	前後どちらもしていた	3.6±0.3		0.012*
	前後どちらかしていた	3.1±0.4		
	前後どちらもしなかった	1.8±0.7		
意 志	前後どちらもしていた	3.7±0.4		0.048*
	前後どちらかしていた	3.1±0.5		
	前後どちらもしなかった	2.9±0.9		

* Kruskal-Wallisの検定により検討した。

* : p<0.05

(3) 授業前後の自己学修の程度(表4)

授業前後の自己学修を「前後どちらもしていた」群・「前後どちらかしていた」群・「前後どちらもしなかった」群では、「前後どちらもしていた」群が「自信」「満足感」「意志」の3因子において、平均得点が有意に高かった。

2. 学生の思考・判断の自己表現と協同作業の認識について

1) 学生の思考・判断の自己表現(表5)

授業参加による自己表現力の変化全6項目について、「とてもそう思う」34.3%・「そう思う」54.6%の計88.9%が、自己表現できるように変化したと評価していた。項目別では、「とてもそう思う」

と「そう思う」の合計割合が高かったのは、『困っている状況が表現できる』100%、『自分の考え・判断を緊張せず表現できる』・『疑問に思うことを表現できる』・『自分の学びを表現できる』の3項目が94.4%、『自分の考えをまとめて表現できる』77.8%、『自分の考え・判断をタイミングよく表現できる』は72.2%であった。

全6項目の平均値は3.2点、項目別平均値は6項目中5項目が「3点：そう思う」以上であった。項目別平均値が最も高かったのは『自分の考え・判断を緊張せず表現できる』3.5点であった。最も低かったのは『自分の考え・判断をタイミングよく表現できる』で2.9点であった。

表5 思考・判断の自己表現項目別にみた人数・割合と平均値・標準偏差

項目	人数(割合:%)				平均値 ±標準偏差
	とても そう思う	そう思う	あまり 思わない	全くそう 思わない	
1) 自分の考え・判断を、緊張せず表現できるようになった。	10 (55.6)	7 (38.9)	1 (5.6)	0 (0)	3.5±0.6
2) 自分の考え・判断を、まとめて表現できるようになった。	6 (33.3)	8 (44.4)	4 (22.2)	0 (0)	3.1±0.8
3) 自分の考え・判断を、タイミングよく表現できるようになった。	3 (16.7)	10 (55.6)	5 (27.8)	0 (0)	2.9±0.7
4) 疑問に思うことを、表現できるようになった。	6 (33.3)	11 (61.1)	1 (5.6)	0 (0)	3.3±0.6
5) 困っている状況が、表現できるようになった。	6 (33.3)	12 (66.7)	0 (0)	0 (0)	3.3±0.5
6) 自分の学びを、表現できるようになった。	6 (33.3)	11 (61.1)	1 (5.6)	0 (0)	3.3±0.6
全 体	37 (34.3)	59 (54.6)	12 (11.1)	0 (0)	3.2±0.5

2) 協同作業の認識(表6)

協同作業認識尺度の3因子別にみた平均得点は、

協同効用因子：4.3、個人志向因子：2.7、互惠懸念因子：1.9であった。

表6 協同作業認識尺度の得点

調査内容	項目得点 平均値±標準偏差	因子得点 平均値±標準偏差
協同効用因子(n=18) たくさんの仕事でも、みんなと一緒にやれば出来る気がする。 協同することで、優秀な人はより優秀な成績を得ることができる。 みんなで色々な意見を出し合うことは有益である。 個性は多様な人間関係の中で磨かれていく。 グループ活動ならば、他の人の意見を聞くことができるので自分の知識も増える。 協同はチームメートへの信頼が基本だ。 一人でやるよりも協同したほうが良い成果を得られる。 グループのために自分の力(才能や技能)を使うのは楽しい。 能力が高くない人たちでも団結すればよい成果を出せる。	4.3±0.9 3.7±1.1 4.3±0.6 4.1±0.8 4.7±0.5 4.6±0.5 4.4±0.6 4.2±0.8 4.1±0.7	4.3±0.5
個人志向因子(n=18) 周りに気遣いしながらやるより一人でやる方が、やりがいがいい。 みんなで一緒に作業すると、自分の思うようにできない。 失敗した時に連帯責任を問われるくらいなら、一人でやる方がいい。 人に指図されて仕事はしたくない。 みんなで話し合っていると時間がかかる。 グループでやると必ず手抜きをする人がある。	3±1.1 2.7±1.0 2.1±0.9 2.5±1.1 2.8±1.1 2.9±1.1	2.7±0.7
互惠懸念因子(n=18) 協同は仕事の出来ない人のためにある。 優秀な人たちがわざわざ協同する必要はない。 弱い者は群れて助け合うが、強い者にはその必要はない。	2.2±0.9 1.7±0.6 1.6±0.6	1.9±0.5

3) 思考・判断の自己表現と協同作業の認識(表7)
自己表現得点の中央値が19.5点以上の「高い」
群と19.4点以下の「低い」群の2群において協

同作業認識尺度得点との関連を分析した。結果、
自己表現得点の中央値が「高い」群と「低い」群
において有意な差はなかった。

表7 自己表現得点の「高い」・「低い」群別協同作業認識尺度の得点

因子	自己表現得点 (中央値±4分位偏差)		p値
	高い群	低い群	
協同効用	41±4.3	35±4.5	0.136
個人志向	15±3	14±2.8	0.34
互惠懸念	6±1	5±0.8	0.161

* Mann-Whitneyのu検定により検討した。

V. 考察

1. 能動的学修への動機付けと継続について

学習意欲を動機づける3要因の平均得点は「注意」3.4点、「関連性」3.2点「自信」3.0点であったことより、今後は「関連性」や「自信」を高める教育方法の工夫が必要である。また、項目別平均得点が「3点:そう思う」に達していなかった「自信」及び「満足感」の項目内容より、今後は、学生がやりがいを感じる自己学修課題内容の設定、及び自己学修課題に取り組むことで自信が持てるような教育方法を工夫する必要性が示唆された。

本研究対象者は、授業前の自己学修を「していた」群の方が「関連性」「自信」「満足感」の3要因において、得点が有意に高かった。また、授業後の自己学修を「していた」群の方が「自信」「満足感」「意志」の3要因において、得点が有意に高かった。さらに、授業前後の自己学修を「前後どちらもしていた」群が「自信」「満足感」「意志」の3要因において、得点が有意に高かった。これは、「自ら学ぶ力」を理論的・実証的に解明しようとするSRL(Self-Regulated Learning)の研究を支持する結果である。SRLとは、メタ認知・動機づけ・行動の面で自己調整機能を働かせながら学習を進めていくありかたのことであり、Zimmerman¹³⁾は、自己調整学習方略を「学習者がメタ認知、動機づけ、行動において、自分自身の学習過程に能動的に関与する学習」と述べている。この自己調整学習方略を測定する尺度MSLQ(Motivated Strategies for Learning Questionnaire)を使った先行研究¹⁴⁾では、「予習-講義・演習-復習」というパターン学習の実施状況を捉え、MSLQとARCSで授業評価を実施している。分析結果として、パターン学習の実施程度によりMSLQとARCS得点に差がみられ、パターン学

習をしている者ほど自己調整学習、授業評価が高いという結果を示している。これは、本研究結果とも類似しており、これらから、パターン学習を促進させるような教授方略のあり方が求められていることが示唆された。

2. 学生の思考・判断の自己表現と協同作業の認識について

1) 学生の思考・判断の自己表現

自己表現の全6項目において88.9%が自己表現できるように変化したと評価していた。項目別に「とてもそう思う」「そう思う」の合計割合が高かったのは、「困っている状況が表現できるようになった」100%、次いで『自分の考え・判断を緊張せず表現できる』・『疑問に思うことを表現できる』・『自分の学びを表現できる』の3項目が94.4%であった。これは、教育方法として、事前自己学修成果の共有時間の設定、演習体験から生じた疑問・困難の表出機会の設定、発表学生への教員による肯定的なフィードバック等、これらを1回の授業に併用したこと、及び授業期間中は繰り返し実践したことによる相乗効果と考えられる。

『自分の考え・判断をまとめて表現できる』が77.8%、『自分の考え・判断をタイミングよく表現できる』は72.2%であった。これらは看護学士課程教育における卒業時到達目標のⅡ群・ヒューマンケアの基本に関する実践能力「7. 援助的関係を形成する能力の卒業時到達目標「看護の対象となる人々(個人・家族・集団・地域)との信頼関係の形成に必要なコミュニケーションを展開できる」¹⁵⁾の基本的能力である。この能力は、学士

力並びに看護職としての社会人基礎力¹⁶⁾の基本となるアカデミックスキルである。本学では、学生がこれらのアカデミックスキルを経年的・段階的に修得できることも目的として「総合教養演習」を1年前期から3年前期の5期連続で開講している。同演習では、学生が個人で考える・調べる・まとめる・まとめの発表体験と並行して、小集団で他者と対話しながら、考える・まとめる・発表体験を積み重ねる。そのため一定程度の能力を有していたのではないかと推察される。今後の「総合教養演習」受講により、自己表現力の高まりが期待される。一方、本「授業」では、学生が制限時間内で自分の考えをまとめる・タイミングをみて教員へ報告・相談が必要な学習場面を設定した。しかし、これらの能力に関する学生のレディネス把握とそれに適した教育方法の検討は十分ではなかった。今後は、学生が思考・判断をまとめてタイミングよく表現できるように、教育方法の検討が必要である。

2) 協同作業の認識

協同作業認識尺度の3因子別にみた平均得点は、協同効用因子：4.3、個人志向因子：2.7、互惠懸念因子：1.9であった。この結果は、協同作業認識尺度を開発した長濱ら¹³⁾の18歳-19歳の学生における3因子の平均得点並びに得点分布と酷似していたことより、「授業」履修学生は、協同作業に対する平均的な認識を持っていることが示唆された。このような平均得点及び得点分布となる背景を長濱ら¹⁷⁾は、「協同効用が高く評価されるのは、協同作業は良いものという肯定的認識が社会に通存しているためである。」「この認識のうえに、他者との協同に伴う煩わしさを嫌うことに起因する個人志向の認識と、協同作業によってお互いが等しく恩恵を受けることが常に保証されているわけではないという互惠懸念の認識が重層的に存在する。」ためと述べている。さらに協同作業に対する認識は「18歳まで至るまでに形成されるが、その後の大学生活や社会人生活を通して、協同効用の認識がさらに高まり、個人志向と互惠懸念の認識は低下する。」「個人志向や互惠懸念への積極的な働きかけは必要なく、相対的に協同効用を強めることにより、より望ましい学習効果が得られる可能性もある。」と報告している。今後は、「グループのために自分の力(才能や技能)を使

うのは楽しい」や「1人でやるよりも協同したほうが良い成果を得られる」¹⁸⁾等、協同効用を高める授業改善の方向性が示唆された。

VI. 結論

1. 学生の能動的学修を促進するためには、ARCS-V動機付けモデルにおける「関連性」「自信」を高める教育方法、学生がやりがいを感じる自己学修の課題内容設定と課題に取り組むことで自信が持てる教育方法、「予習-講義・演習-復習」というパターン学習を促進させるような教授方略の必要性が示唆された。
2. 学生の88.9%は自己表現できるように変化したと評価していたが、今後は、学生が思考・判断をまとめてタイミングよく表現できることについてのレディネス把握とそれに適した教育方法精選の必要性が示唆された。
3. 学生の協同作業に対する認識は、18歳-19歳の学生における平均的な認識であった。今後は、「グループのために自分の力(才能や技能)を使うのは楽しい」や「1人でやるよりも協同したほうが良い成果を得られる」等、協同効用を高める授業改善の方向性が示唆された。

謝辞

本研究にご協力頂きました学生の皆様に感謝いたします。

【引用文献】

- (1) 中央教育審議会(2019.4.29): 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～(答申), 平成24年8月28日
<http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf>
- (2) 前掲(1), 10.
- (3) 前掲(1), 10.
- (4) 三宮有里, 村中陽子, 熊谷たまき他: 主体的な学習活動の促進に向けたブレンディッド型授業の実践とその評価, 医療看護研究, 10(1), 45-51, 2013.
- (5) 村中陽子, 熊谷たまき, 服部恵子他: 看護技術学習科目にICTを活用した授業運営システムとその評価, 医療看護研究, 7(1), 53-58, 2011.

- (6) 山澄康恵, 櫻井美奈, 中村昌子他：ブレンディッドラーニングを用いた基礎看護技術の授業を試みて：ベッドメイキングの単元を事例として, 共立大学看護学雑誌, 5, 26-34, 2018.
- (7) 重年清香, 真嶋由貴恵：基礎看護技術の授業におけるインストラクショナルデザイン -ARCS モデルによる授業分析と課題-, インターナショナル Nursing Care Research, 15 (4) , 97-106, 2016.
- (8) ジョン・ケラー：学習者の意欲を刺激する：看護学教育に活かす ARCS - V 動機づけモデル, 日本看護学教育学会誌, 22 (2) , 79-90, 2012.
- (9) 中嶋康二, 中野裕司, 渡辺あや他：拡張版 ARCS 動機づけモデルの実践有効性検証ツールの設計と評価, 日本教育工学会研究報告集, (JSET13-2) , 147-154, 2013.
- (10) 前掲 (4) .
- (11) 長濱文与, 安永悟, 関田一彦他：協同作業認識尺度の開発, 教育心理学研究, 57, 24, 2009.
- (12) 前掲, (11) , 26-27.
- (13) バリー・J・ジーマン, デイル・H. シャンク 編著, 塚野州編訳：自己調整学習の理論, 北大路書房, 5, 2006.
- (14) 鈴木小百合, 村中陽子, 熊谷たまき他：看護大学生の自己調整学習方略と学習状況ならびに自己効力感の関連, 第 43 回日本看護学会論文集, 看護教育, 102-105, 2013.
- (15) 一般社団法人日本看護系大学協議会：看護学士課程教育におけるコアコンピテンシーと卒業時到達目標, 19-20, 2018 年 6 月 .
- (16) 箕浦とき子, 高橋恵：看護職としての社会人基礎力の育て方, 日本看護協会出版会, 2012.
- (17) 前掲, (11) , 33.
- (18) 前掲, (11) , 26.

利益相反の開示

本研究における開示すべき利益相反はない。