

原 著

学生の学習への主体性促進を意図した 看護学教員の教授活動

山口幸恵¹⁾, 松田安弘²⁾, 山下暢子²⁾

1) 常磐大学

2) 群馬県立県民健康科学大学

目的：学生の学習への主体性促進を意図した看護学教員の教授活動を明らかにし、その特徴を考察する。
方法：全国の看護系大学、短期大学、専門学校に所属し、授業を担当している教員995名を対象に、郵送法により質問紙を配布し、431名(回収率43.3%)から回答を得た。このうち、自由回答式質問に回答していた421名の記述を、Berelson, B.の方法論を参考にした看護教育学における内容分析を用いて分析した。
結果：【学生の思考が発展するように発問・質問する】など32カテゴリが形成された。
結論：学生の学習への主体性促進を意図した教員の教授活動を表す32カテゴリが明らかとなった。また、これら教授活動は《学生の理解促進と思考の発展を支援する》など10の特徴を示した。本研究の結果は、教員が自身の教授活動を客観的に評価し、学生の学習への主体性促進となる教授活動の継続や不十分な教授活動の改善を見出す資料となる。

キーワード：学習への主体性, 看護学生, 看護学教員, 教授活動

I. 緒 言

2011年、大学における看護系人材養成の在り方に関する検討会¹⁾は、学生の看護職者としての能力開発を目指し、主体的かつ継続的に学習していくために必要な教育目標と内容を示した。また、2012年、中央教育審議会²⁾は、「生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材は、受動的な教育の場では育成されず、学生の主体的な学習への転換が必要となる」ことを提言した。これらは、学生が看護基礎教育課程に入学すると同時に、主体的な学習が求められることを示す。また、学生は、看護基礎教育課程卒業後も生涯にわたり、専門職としての資質の向上のために自ら学習し続ける必要がある³⁾、学習への主体性を求められる。学生が看護基礎教育課程において学習

への主体性を修得することは、卒業後も質の高い看護の提供に向けた学習に取り組むための基盤となる。

看護基礎教育課程に入学する学生は、高等学校卒業直後の18歳年齢⁴⁾のみならず、看護学以外の専攻で大学を卒業した学生や、社会人として一定の就労経験を経た学生⁵⁾を含む。また、学生は、講義、演習、実習など、様々な授業形態を通して学習をすすめる。これらは、多様な背景を持つ学生が、様々な状況下で学習に臨むことを示す。そのため、看護学教員(以下、教員と略す)は、学生の個別状況にあわせて多様な教授活動を展開することが求められる。

以上は、教員が、学生の個別状況にあわせた教授活動を展開できるようになるために、学生の学習への主体性促進を意図した多様な教授活動を把

握する必要性を示す。

そこで、文献を検討した結果、次の事実を確認した。看護学教育の専門誌は、学生の学習への主体性促進に関する特集を幾度となく掲載している。これらの特集は、学生の学習への主体性促進を意図した授業の展開方法やその効果⁶⁾等を提示する一方、学生の学習への主体性促進に向けた教授活動の困難さ⁷⁾も報告している。また、教員が職業上直面する問題を解明した研究⁸⁾は、教員が、「学生の主体的学習を促進するための指導困難」を知覚していることを明らかにしていた。これらは、学生の学習への主体性促進を意図した教授活動が教員にとって重要な課題であると認識しつつも、その克服が困難な状況にあることを示す。

このような現状を打開するかのように、学生の学習への主体性促進に関する研究^{9,10)}は、30年以上にわたり継続的に発表されている。このうちの複数の研究は、学生の学習への主体性促進を目標に設定した授業により、学習への自主的な取り組み¹¹⁾、学習への興味・関心¹²⁾、学習課題の明確化¹³⁾等の学習成果が学生にもたらされることを明らかにしていた。また、1件の研究¹⁴⁾は、演習中に教員が実践する複数の教授活動の中に、主体的学習を促進する教授活動が存在することを明らかにしていた。これらの研究は、学生の学習への主体性促進を意図した授業の効果と、主体的学習を促進する演習中の教授活動の存在を解明していた。しかし、学生の学習への主体性を促進するために、教員が実践している具体的な教授活動は解明されていない。

以上に基づく本研究は、学生の学習への主体性促進を意図した教員の教授活動を明らかにすることを目的とする。この研究成果は、教員が自身の教授活動を客観的に評価し、学生の学習への主体性促進となる教授活動の継続や不十分な教授活動改善の方向性を見出すことに貢献する。

II. 研究目的

学生の学習への主体性促進を意図した看護学教員の教授活動を明らかにし、その特徴を考察する。

III. 用語の定義

1. 学習への主体性 (autonomous learning)

学習への主体性とは、経験によって新しい行動傾向を獲得したり、既存の行動パターンに熟達したり、あるいはそのような行動の変化を可能にするような習慣、知識、概念、体系、認知構造を獲得する¹⁵⁾ために、行動の主体者自身の意志・判断によって、自らの責任を持って行動する態度¹⁶⁾である。

2. 教授活動 (teaching activity)

教授活動とは、教員が教育目標の達成に向け、知識、技術、態度の修得を目指す学生の学習活動を支援する活動である¹⁷⁾。

IV. 研究方法

1. 研究対象者

全国の看護基礎教育課程を提供する大学、短期大学、専門学校に所属し、授業を担当する教員。

2. 測定用具

学生が主体性を持ち学習に取り組めるように教員が日頃行っている具体的な教授活動を問う自由回答式質問、対象者の特性を問う選択回答式と実数記入式質問からなる質問紙を用いた。測定用具の妥当性は、専門家会議およびパイロットスタディにより確保した。

3. データ収集

文献検討に基づき、研究結果の一般化が可能な範囲のデータを得るため、看護基礎教育課程を提供する226校を層化無作為抽出した。抽出した学校

の教育管理責任者に往復はがきを用いて研究協力を依頼し、承諾を得た学校の教育管理責任者宛に質問紙等を郵送した。質問紙は、返信用封筒を用いた個別投函により回収した。データ収集期間は、2014年5月9日から7月18日であった。

4. データ分析

1) 「学生の学習への主体性促進を意図した教員の教授活動」を問う質問の回答の分析

Berelson, B. の方法論を参考にした看護教育学における内容分析¹⁸⁾を用いて分析した。研究のための問いを「教員は学生の学習への主体性促進を意図して、どのような教授活動をしているのか」、問いに対する回答文を「教員は学生の学習への主体性促進を意図して、()という教授活動をしている」と設定した。

各対象者の記述全体を文脈単位とし、文脈単位を研究のための問いに対する回答1つのみを含むよう記録単位へと分割した。次に、同一表現の記録単位、表現は異なるが意味内容が同一の記録単位を集約・整理し、同一記録単位群とした。この際、研究のための問いに対応していない、あるいは、表現が抽象的かつ意味不明な記録単位は理由を明記し、除外した。さらに、個々の同一記録単位群を研究のための問いに照合しながら意味内容の類似性により分類し、その類似性を的確に表すカテゴリネームに置き換え、カテゴリを形成した。最後に、各カテゴリに包含された記録単位の出現頻度を数量化し、集計した。

2) 対象者の特性を問う質問への回答の分析

対象者の特性を問う質問への回答の分析は、統計解析ソフトSPSS Statistics 17.0 for Windowsを用い、記述統計値を算出した。

5. カテゴリの信頼性の確認

Berelson, B. の方法論を参考にした看護教育学における内容分析を用いた研究経験を有する看護

学研究者3名に、カテゴリへの分類の一致率算出の協力を依頼した。カテゴリへの分類の一致率は、Scott, W.A. の式を用いて算出し、検討した。なお、信頼性確保の判断基準を70%以上とした。

6. 倫理的配慮

対象者の負担を最小限にするため、専門家会議の実施により、質問紙の内容的妥当性を検討した。また、対象者の情報を得る権利を保障するため、研究目的、研究の意義、調査の概要、質問への対応方法、研究結果の公表予定などを書面にて説明した。

対象者の自由意思による研究協力の決定と匿名性を保障するため、質問紙の返送により研究協力の同意とみなすことを書面に明記し、無記名、個別投函により質問紙を回収した。また、回答内容を分析する際は、統計的処理およびデータを記号化した。なお、本研究は、群馬県立県民健康科学大学倫理委員会の承認を得て実施した。

V. 結 果

研究協力の受諾が得られた113校の教員995名に質問紙を配布し、431名より返送があった(回収率43.3%)。研究対象者の条件を満たし、自由回答式質問に回答のあった421名の回答を分析対象とした。

1. 対象者の特性

対象となった教員421名の教員経験年数は1年から37年の範囲であり、平均11.9年(SD7.87)であった。また、教員が所属する学校の看護基礎教育課程は、専門学校3年課程・2年課程、大学、短期大学3年課程・2年課程等であった。(表1)

2. 学生の学習への主体性促進を意図した教員の教授活動

対象者421名の記述は、1,795記録単位、421文脈

表1 対象者の特性

n = 421

特性項目	項目の範囲・種類および度数			
教員経験年数	1年から37年	平均11.9年 (SD7.87)		
所属する学校の看護基礎教育課程	専門学校3年課程	247名 (58.7%)	短期大学2年課程	2名 (0.5%)
	専門学校2年課程	78名 (18.5%)	大学	74名 (17.6%)
	短期大学3年課程	17名 (4.0%)	その他	3名 (0.7%)
所属する学校の所在地域	北海道	28名 (6.7%)	東海・北陸	25名 (5.9%)
	東北	72名 (17.1%)	近畿	41名 (9.7%)
	東京	18名 (4.3%)	中国・四国	67名 (15.9%)
	関東・甲信越	100名 (23.8%)	九州・沖縄	70名 (16.6%)
主に担当する領域	基礎看護学	103名 (24.5%)	精神看護学	40名 (9.5%)
	成人看護学	63名 (15.0%)	地域看護学	51名 (12.1%)
	老年看護学	39名 (9.2%)	その他	4名 (0.9%)
	小児看護学	35名 (8.3%)	不明	39名 (9.3%)
	母性看護学	47名 (11.2%)		

単位に分割できた。1,795記録単位のうち、585記録単位は、抽象的かつ意味不明な記述等、学生の学習への主体性促進を意図した教員の具体的な教授活動を記述していなかったため除外し、残りの1,210記録単位を分析対象とした。分析の結果、学生の学習への主体性促進を意図した教員の教授活動を表す32カテゴリが形成された。(表2)

以下、32カテゴリのうち記録単位数の多いものから順に、代表的な記述を用いて説明する。なお、【】内はカテゴリを表し、〔〕内は、各カテゴリを形成した記録単位数とそれが分析対象の記録単位数総数に占める割合を示す。

【1. 学生の思考が発展するように発問・質問する】〔155記録単位：12.81%〕：このカテゴリは、「知識と技術をどのように実践に結び付けるかを考えられるように発問する」等の記述から形成された。

【2. 能動的に学習できる授業形態・学習形態を取り入れる】〔124記録単位：10.25%〕：このカテゴリは、「講義形式が多いと受け身になりがちなので、グループワークを取り入れる」等の記述から形成された。

【3. 授業展開時に教材・教具・教授技術を工夫する】〔116記録単位：9.59%〕：このカテゴリは、

「授業導入の時に、学生が興味を持てるような話題を取り入れる」等の記述から形成された。

【4. 自ら思考し発言・行動するよう伝える】〔90記録単位：7.44%〕：このカテゴリは、「自らの意志で不明なことを教員に確認するよう話す」等の記述から形成された。

【5. 学生自ら思考し発言・行動しやすい状況を作る】〔77記録単位：6.36%〕：このカテゴリは、「学生が考えていることを言葉として表現するまで待つ」等の記述から形成された。

【6. 授業の展開状況に応じた教授技術を用いて学習状況と成果を把握する】〔73記録単位：6.03%〕：このカテゴリは、「意見が出ているか確認を行う為、グループ間を巡視する」等の記述から形成された。

【7. 当該科目の授業計画を説明する】〔70記録単位：5.79%〕：このカテゴリは、「学生が計画的に取り組めるように、実習日程を説明する」等の記述から形成された。

【8. 学習の手がかりとなる情報を提供する】〔68記録単位：5.62%〕：このカテゴリは、「主体性を引き出すように、手がかりとなりそうな情報を提供する」等の記述から形成された。

【9. 学習への取り組みと成果を認める】〔64記録

表2 学生の学習への主体性促進を意図した看護学教員の教授活動を表すカテゴリと記録単位数

カテゴリー名	記録単位数 (%)
1. 学生の思考が発展するように発問・質問する	155 (12.81)
2. 能動的に学習できる授業形態・学習形態を取り入れる	124 (10.25)
3. 授業展開時に教材・教具・教授技術を工夫する	116 (9.59)
4. 自ら思考し発言・行動するよう伝える	90 (7.44)
5. 学生自ら思考し発言・行動しやすい状況を作る	77 (6.36)
6. 授業の展開状況に応じた教授技術を用いて学習状況と成果を把握する	73 (6.03)
7. 当該科目の授業計画を説明する	70 (5.79)
8. 学習の手がかりとなる情報を提供する	68 (5.62)
9. 学習への取り組みと成果を認める	64 (5.29)
10. 授業前・後の学習課題を提示する	59 (4.88)
11. 目標達成状況に応じた個別の課題を学生に示す	38 (3.14)
12. 学生自身が学習方法や内容を決定する機会を提供する	37 (3.06)
13. 学習の意義や必要性を説明する	34 (2.81)
14. 学習の進行状況に応じた学習方法を提案する	30 (2.48)
15. 学習方法や内容を一緒に考え実践する	26 (2.15)
16. 学生自ら学習状況と成果を評価する機会を設ける	22 (1.82)
17. 目標達成に不可欠な学習内容を強調する	22 (1.82)
18. 学習成果の評価結果を学生に示す	18 (1.49)
19. 学習成果を発表する機会を設ける	14 (1.16)
20. 授業時間外に自己学習の機会を設ける	13 (1.07)
21. 学習への動機付けを高めるように授業を計画する	11 (0.91)
22. 自己の行動に責任を持つよう伝える	9 (0.74)
23. 学生の発言を優先し考えを聴く	9 (0.74)
24. 看護の価値を伝える	7 (0.58)
25. 学生が自己の課題を明確にする機会を提供する	7 (0.58)
26. 予習できるよう事前に授業資料を配布する	6 (0.50)
27. 教員や実習指導者の支援が得られる機会を設ける	3 (0.25)
28. 学生の学習への要望に応じる	3 (0.25)
29. 学生の主体的学習を支援する自己の教授活動を評価する	2 (0.17)
30. 模範となるような主体的行動を学生に示す	1 (0.08)
31. 学習計画を実行できるように励ます	1 (0.08)
32. 卒業生の活躍を紹介する	1 (0.08)
総記録単位数	1210 (100.00)

単位：5.29%〕：このカテゴリは、「演習の時に、次回の行動につながるよう具体的にどのようなところが良かったかを伝える」等の記述から形成された。

【10. 授業前・後の学習課題を提示する】〔59記録単位：4.88%〕：このカテゴリは、「復習を行って授業に参加するよう具体的に課題を示す」等の記述から形成された。

【11. 目標達成状況に応じた個別の課題を学生に示す】〔38記録単位：3.14%〕：このカテゴリは、「演習の時に、次回の行動につながるよう改善が必要な部分がどこかを伝える」などの記述から形成された。

【12. 学生自身が学習方法や内容を決定する機会を提供する】〔37記録単位：3.06%〕：このカテゴリは、「課題の提出期限を各学生が決めるよう話

す」等の記述から形成された。

【13. 学習の意義や必要性を説明する】〔34記録単位：2.81%〕：このカテゴリは、「学習することの意義をしっかりと伝える」等の記述から形成された。

【14. 学習の進行状況に応じた学習方法を提案する】〔30記録単位：2.48%〕：このカテゴリは、「学生が疑問を持った時に、どこからどのようにとりかかるとよいのか、その手段を提示する」等の記述から形成された。

【15. 学習方法や内容を一緒に考え実践する】〔26記録単位：2.15%〕：このカテゴリは、「主体的に学習できる方法を一緒に考える」等の記述から形成された。

【16. 学生自ら学習状況と成果を評価する機会を設ける】〔22記録単位：1.82%〕：このカテゴリは、「授業終了の時に、自己評価を求める」等の記述から形成された。

【17. 目標達成に不可欠な学習内容を強調する】〔22記録単位：1.82%〕：このカテゴリは、「課題を出した時に、教員として絶対行ってもらいたい内容を先に伝える」等の記述から形成された。

【18. 学習成果の評価結果を学生に示す】〔18記録単位：1.49%〕：このカテゴリは、「課題の評価結果をフィードバックする」等の記述から形成された。

【19. 学習成果を発表する機会を設ける】〔14記録単位：1.16%〕：このカテゴリは、「学習内容を発表する機会を作る」等の記述から形成された。

【20. 授業時間外に自己学習の機会を設ける】〔13記録単位：1.07%〕：このカテゴリは、「授業終了後も継続して学生達で練習できるように時間を確保する」等の記述から形成された。

【21. 学習への動機付けを高めるように授業を計画する】〔11記録単位：0.91%〕：このカテゴリは、「アンケートにおける学生が知りたいことを取り入れて授業を構成する」等の記述から形成された。

【22. 自己の行動に責任を持つよう伝える】〔9記

録単位：0.74%〕：このカテゴリは、「単位取得不足がある学生の面接時に、自分で決めたことを守るよう伝える」等の記述から形成された。

【23. 学生の発言を優先し考えを聴く】〔9記録単位：0.74%〕：このカテゴリは、「学生の話をまず聞く」等の記述から形成された。

【24. 看護の価値を伝える】〔7記録単位：0.58%〕：このカテゴリは、「臨床実践のやりがいを紹介する」等の記述から形成された。

【25. 学生が自己の課題を明確にする機会を提供する】〔7記録単位：0.58%〕：このカテゴリは、「チェックリストの項目を評価し、課題を書くよう提示する」等の記述から形成された。

【26. 予習できるよう事前に授業資料を配布する】〔6記録単位：0.50%〕：このカテゴリは、「予習の為に、穴埋めの資料を事前に配布する」等の記述から形成された。

【27. 教員や実習指導者の支援が得られる機会を設ける】〔3記録単位：0.25%〕：このカテゴリは、「技術練習の時に、質問に答えられるよう毎週時間をとり実習室で待機する」等の記述から形成された。

【28. 学生の学習への要望に応じる】〔3記録単位：0.25%〕：このカテゴリは、「指導の時に、学生の希望に添う教育内容を付け足す」等の記述から形成された。

【29. 学生の主体的学習を支援する自己の教授活動を評価する】〔2記録単位：0.17%〕：このカテゴリは、「授業評価において、教員が学生の主体的な学習を支援できているかという項目を4段階で評価してもらうよう話す」という記述から形成された。

【30. 模範となるような主体的行動を学生に示す】〔1記録単位：0.08%〕：このカテゴリは、「教員自身が率先して行動するのを見せる」という記述から形成された。

【31. 学習計画を実行できるように励ます】〔1記

録単位：0.08%）：このカテゴリは、「具体的な行動計画が実行されやすいように励ます」という記述から形成された。

【32. 卒業生の活躍を紹介する】〔1記録単位：0.08%〕：このカテゴリは、「先輩ナースの活躍を紹介する」という記述から形成された。

3. カテゴリの信頼性

カテゴリへの分類の一致率は、89.4%、86.7%、75.2%であった。

VI. 考 察

分析の結果、信頼性確保の判断基準を満たした32カテゴリと文献を照合し、学生の学習への主体性促進を意図した教員の教授活動の特徴を考察する。

第1に着目したのは、【12. 学生自身が学習方法や内容を決定する機会を提供する】である。学習方法や内容の決定は、学習過程における学生の意思決定を表す。意思決定¹⁹⁾とは、物事の遂行に際し、確かな意図を持って行為を選択することであり、その過程において結果や目標の評価、成功可能性の事前点検がなされる。これは、【12】が、学習過程における意思決定が学生自身でなされるように支援する教授活動であることを示す。

学生の意思決定に関連して、【8. 学習の手がかりとなる情報を提供する】【28. 学生の学習への要望に応じる】に着目した。【8】が表す手がかりとは、行動を一定の方向に導くのに役立つ刺激である²⁰⁾。また、情報は、ある目的を達成するために必要とする判断材料である²¹⁾。これは【8】が、学習目標達成に必要な内容の判断を学生に促す刺激となることを示す。さらに、【28】が表す要望は、物事の実現を強く望むことであり、自己の意思が明確であることが前提となる。先行研究²²⁾は、学生が自己の主体性を発揮するため、必要時の指導を教員に要望していることを明らかにした。この結果は、学生が学習への明確な意思を持ち、主体性

の発揮を望みつつ、教員の支援も必要としていることを表す。これは、【28】が、学生の学習への意思決定を支援する教授活動であることを示す。

学生の意思決定への支援に関連して、【4. 自ら思考し発言・行動するよう伝える】【22. 自己の行動に責任を持つよう伝える】に着目した。看護学教育の対象者²³⁾は、成人学習者である。成人学習者は、自己決定的でありたいという深い心理的ニーズを持つ²⁴⁾。【4】が表す「自ら発言・行動する」、【22】が表す「自己の行動に責任を持つ」は、成人学習者の特徴に相当し、【4】【22】が、学生の自己決定を引き出すと共に、学習への意思決定の主体が自分であることの自覚を促す教授活動であることを示す。

以上は、【12】【8】【28】【4】【22】が、《学生の学習過程における意思決定を促進する》という特徴を持つことを示す。

第2に着目したのは、【2. 主体的に学習できる授業形態・学習形態を取り入れる】である。看護基礎教育課程における授業は、講義、演習、実習により構成される。また、学習形態²⁵⁾は、個人学習、グループ学習など、学習活動が外的形態により分類される。教員は、当該科目の目標達成を目指し、これら授業・学習形態を選択、組み合わせた授業を設計する。先行研究は、学生の学習への主体性促進を目標に設定した授業により、学習への自主的な取り組み²⁶⁾が学生にもたらされることを明らかにした。これらの学習成果は、教員が、学生の学習への主体性促進を意図した授業を設計する意義を示す。

授業設計に関連して、【21. 学習への動機付けを高めるように授業を計画する】【10. 授業前・後の学習課題を提示する】【26. 予習できるよう事前に授業資料を配布する】に着目した。【21】が表す動機付けは、内発的動機付けを表す。内発的動機付けとは、学習課題や学習活動そのものに対する興味や好奇心、あるいは学習目標達成を目指した達

成動機や有能感に基づく学習意欲²⁷⁾である。これは、【21】が、学生の学習意欲にかかわる内発的動機付けを高める授業を設計する教授活動であることを示す。また、【10】が表す学習課題は、課題学習のために提示する内容を表す。課題学習²⁸⁾とは、学生の経験を目的的で主体的なものにするために、教材と学習活動を組織して展開する学習の様式である。学生が目的かつ主体的に学習に取り組むためには、学習への動機付けが生じることが前提となる。また、【26】は、予習に利用可能な学習資料を学生に提供する教授活動を表す。予習²⁹⁾は、学生の主体的な活動を保障し、学習内容への興味と関心を呼び起こす。これら【10】【26】は、学生に興味や関心などの学習への動機付けを生じさせ、主体的な活動を保障する授業設計にかかわる教授活動であることを示す。

興味や関心を高める授業設計に関連して、【20. 授業時間外に自己学習の機会を設ける】に着目した。自己学習³⁰⁾とは、学習を個人の興味・関心や課題意識、学習欲求などを基に自発的に自分のペースで行うことであり、個人の学習目標と計画に基づき展開される。これは、自己学習が、主体的、目的、計画的な学習であることを示す。先行研究³¹⁾は、授業時間以外に看護技術を練習する機会を設けたことにより、学生が自己の課題や目標を明確にし、学習へと動機付けられたことを明らかにした。これは、授業時間以外の自己学習機会の提供が、学習目標達成に向けた学習意欲を高める可能性を示す。これら【2】【21】【10】【26】【20】は、〈学生の内発的動機付けを高める授業を設計する〉という特徴を示す。

特徴〈学生の内発的動機付けを高める授業を設計する〉に関連して、【13. 学習の意義や必要性を説明する】に着目した。学習者による学習の意義の知覚は、主体的な学習のために不可欠である³²⁾。また、主体的学習³³⁾は、学習者の内発的動機に支えられ遂行される。学生は、学習の意義や必要性

を学習目標として知覚する。学生による学習目標の知覚は、前述した内発動機付けのうち、学習目標達成を目指した達成動機に基づく学習意欲を高め得る。これは、【13】が、学生に内発的動機付けをもたらす教授活動であることを示す。

内発的動機付けに関連して、【17. 目標達成に不可欠な学習内容を強調する】に着目した。目標とは、動機付けられた行動が向かう最終的な対象あるいは状態³⁴⁾である。目標達成に不可欠な学習内容は、教材として提示される。しかし、学ぶ教材が有意義なものであっても、学習者にそのような意図なり構えがなければ意味的な学習内容にはならない³⁵⁾。これは、教員による学習内容の強調が、目標達成に向けた学生の学習活動を動機付けることを示す。

学習活動の動機付けに関連して、【7. 当該科目の授業計画を説明する】【31. 学習計画を実行できるように励ます】【9. 学習への取り組みと成果を認める】に着目した。このうち、【7】が表す授業計画は、シラバスとして学生に提示される。シラバスには、教科の目標、内容、指導計画などが記載されている。学生が、最低限達成すべき目標はなにかということについて正確に知っている場合、自分たちの活動に対する方向づけが得られ、学習過程はより適切なものとなる³⁶⁾。これは、【7】が、目標達成に向けた学習活動の方向づけを支援し、学生を学習へと動機付けることを示す。また、【31】【9】が表す、励ます、認めるは、教員が学生へ働きかける教授技術を表す。働きかけの技術³⁷⁾とは、教員が教育目標達成のために、学生に参与していく具体的手段や方法であり、励ましの言葉、固有な在り方の承認等がある。先行研究³⁸⁾は、学生が、教員からの励ましや承認により、自身の学習意欲が向上したと認識していることを明らかにした。これは、教員による励ましや承認という働きかけが、学生を学習活動へと動機付けることを示す。これら【13】【17】【7】【31】【9】

は、〈学生の学習への内発的動機付けを高める〉という特徴を示す。

授業設計と展開は一連の活動であり、特徴〈学生の内発的動機付けを高める授業を設計する〉と〈学生の学習への内発的動機付けを高める〉は、連動して実践される教授活動である。すなわち、【2】【21】【10】【26】【20】【13】【17】【7】【31】【9】は、《学生の内発的動機付けを高める授業を設計し展開する》という特徴を持つことを示す。

第3に着目したのは、【27. 教員や実習指導者の支援が得られる機会を設ける】【5. 学生自ら思考し発言・行動しやすい状況を作る】【23. 学生の発言を優先し考えを聴く】である。このうち、【27】が表す支援が得られる機会は、教育資源の提供を意味する。教育資源とは、教育的営みのために利用可能な人的資源、物的資源、機会資源³⁹⁾である。これは、【27】が、人的資源を活用できる機会を学生に提供することを示す。また、【5】が表す自らの思考、発言・行動は、主体的な学習態度を有することにより実現する。主体的な学習態度とは、学ぶことに対する肯定的な構え⁴⁰⁾である。これは、【5】が、学生に内在する主体性が発揮されやすくなる機会を提供する教授活動であることを示す。さらに、【23】は、教員が、学生の発言に傾聴することを表す。教員は、学生が自己の考えを表出できることを意図し、傾聴を用いている。学生自ら考えを発言することは、主体的な行動の表れである。これは、【5】【23】が、学習への主体性を発揮できる機会資源を学生に提供することを示す。

以上は、【27】【5】【23】が、《学習資源を活用する機会を学生に提供する》という特徴を持つことを示す。

第4に着目したのは、【16. 学生自ら学習状況と成果を評価する機会を設ける】である。評価⁴¹⁾は、自己評価、相互評価、他者評価にわけられる。このうちの自己評価⁴²⁾は、学生自身が自己評価の重

要性を知り得るよう、教員が教育活動の中で機会あるごとに指導することにより、学校教育終了後も自律的に学習を継続していけるという意義を持つ。また、相互評価⁴³⁾は、評価者主体が学習者自身であること、自分の活動の改善に向けた情報収集としての意義を持つ点において自己評価と共通する。これらは、学生の自己評価・相互評価にかかわる教授活動が、自律的、継続的な学習のために必要不可欠であることを示す。

学生の自己評価に関連して、【19. 学習成果を発表する機会を設ける】【18. 学習成果の評価結果を学生に示す】に着目した。【19】が表す学習成果の発表は、目標達成に向けた自己の学習成果を他者に伝えると共に、他学生の学習成果を情報として得る機会となる。前述したように、情報とは、ある目的を達成するために必要とする判断材料である⁴⁴⁾。これは、他学生の学習成果に関する情報が、自身の学習活動を評価するための判断材料となることを意味する。また、【18】は、評価結果を学生に伝達するという教員のフィードバックを表す。フィードバック⁴⁵⁾とは、教育活動の結果についての情報を学習者に戻すことを意味し、学習者の自己評価を促し、その後の学習を自分で調整するように機能する。先行研究⁴⁶⁾は、「必要な学習課題を示す」という教員のフィードバックにより、学生が学習の不足を自覚し、主体的学習が生じることを明らかにした。これは、教員による評価の提示が、学生の自己評価を促進することを示す。

以上は、【16】【19】【18】が、《学生が自己の学習活動を評価することを支援する》という特徴を持つことを示す。

第5に着目したのは、【32. 卒業生の活躍を紹介する】【24. 看護の価値を伝える】である。【32】が表す卒業生は、学生にとって、看護職に就くという目標達成を成し遂げた身近な存在である。そのため、活躍する卒業生は、看護職を志向する学生にとって目標となる存在になる。また、【24】が

表す価値は、個人や集団の普遍的な目標であり、行動や出来事、人物への判断、態度の形成や表明、行為の選択や合理化などの際に望ましさの基準として機能する⁴⁷⁾。教員による看護の価値の伝達は、学生が看護を価値付けるための情報となる。これらは、【32】【24】が、学習者や看護職にとっての望ましさの基準となる目標を学生に提示する教授活動であることを示す。

望ましさの基準に関連して、【30. 模範となるような教員の主体的行動を学生に示す】に着目した。これは、教員が、役割モデルとして自己を用いることを表す。役割モデルによる学習は、同一化を生じさせる。同一化⁴⁸⁾は、対象そのもの、あるいは対象の属性を自分の中に取り入れ、行動を引き起し、方向づけ、持続させる。これは、役割モデルとなり得る教員の行動の提示が、学生の学習活動を生じさせ、それを方向づける目標として知覚される教授活動であることを示す。先行研究⁴⁹⁾は、学生が自己の主体性を向上させる要因として、「魅力ある教師の存在」を挙げ、「モデル提示的かわり」を教員に期待していることを明らかにした。これらは、教員の存在や行動が、学生の学習への主体性を促進するモデルとなり得ることを示す。

以上は、【32】【24】【30】が、《学習者や看護職にとっての望ましさの基準となる目標を学生に示す》という特徴を持つことを示す。

第6に着目したのは、【25. 学生が自己の課題を明確にする機会を提供する】【11. 目標達成状況に応じた個別の課題を学生に示す】である。課題は、目標達成に向けて解決が必要な問題を表す。問題解決行動⁵⁰⁾には、「問題の把握」、「解決目標の明確化」などの過程がある。このうち、「問題の把握」は、【25】が表す「学生が自己の課題を明確にする」に該当し、「解決目標の明確化」は、【11】が表す「目標達成状況に応じた個別の課題」を明確にする学生の学習活動に該当する。これらは、【25】【11】

が、問題解決行動の過程である、「問題の把握」、「解決目標の明確化」を教員が支援していることを表す。先行研究⁵¹⁾は、学習への主体性促進を対象学生の個別の目標に設定した実習を展開した結果、学生が、次回の実習に向けた自己の課題を明確にし、それを克服するための学習に対し意欲を示したことを明らかにした。学習者は、問題提起によって刺激を受け、学習していく⁵²⁾。これらは、教員による学生個別の目標提示が、問題の知覚と目標の明確化を支援し、学習活動を促進させる教授活動であることを示す。

以上は、【25】【11】が、《学生による「問題の把握」、「目標の明確化」を支援する》という特徴を持つことを示す。

第7に着目したのは、【3. 授業展開時に教材・教具・教授技術を工夫する】である。看護学の講義・演習には、状況設定をした事例や臨床の実例が広く用いられる。事例は、概念を明瞭にし、証拠付け、実体化する上で必要であり⁵³⁾、看護実践に必要な思考力を育成する効果的な教材である⁵⁴⁾。また、教授技術は、学習者が教授者の意図した教育目標を達成できるように授業を展開するためのコミュニケーション技術を指す⁵⁵⁾。これら教材・教具・教授技術は、教育目標の達成に向け、学生の理解促進、思考の発展を意図して用いられていることを示す。先行研究⁵⁶⁾は、学生が、授業冒頭に学生の質問に回答する時間を取り入れた授業を、「復習になるので授業に入りやすい」、「他の学生の考えが聞けて発見がある」と評価したことを明らかにした。これらは、教員が授業展開時に用いた教授技術の工夫が、学生の理解や思考の発展を促進し得ることを示す。

授業に用いる教授技術に関連して、【1. 学生の思考が発展するように発問・質問する】に着目した。発問・質問が巧みになされれば、学生は、今まで知らなかったものが、現在自分の知っているものとどう関係にあり、どうつながるかを理

解でき、発展的に思考できるようになる⁵⁷⁾。先行研究⁵⁸⁾は、学生が、講義時に用いられた教員の発問により、「自分で考える機会が増えた」、「教員とクラスメイトのやりとりを見て自分も考えるようになった」と認識していることを明らかにした。これらは、教員による発問・質問が、学生の思考を発展させる刺激となることを示す。

以上は、【3】【1】が、《学生の理解促進と思考発展を支援する》という特徴を持つことを示す。

第8に着目したのは、【14. 学習の進行状況に応じた学習方法を提案する】【15. 学習方法や内容を一緒に考え実践する】である。学生は個々の学習状況において、その状況にあった学習方法を必要とする。学習への意欲があっても学習の方法が身についていない場合、学習は円滑に進まない⁵⁹⁾。また、教育者が、成人になってからも意欲的に学習する方法を見出せるよう学習者を支援するならば、自分自身を自主的な学習者であると見直すことが増え、その結果、新しいことに物怖じせずに学習するようになる⁶⁰⁾。これらは、教員が、個々の状況に応じた学習方法の修得を支援することにより、学生の学習への主体性が促進されることを示す。

以上は、【14】【15】が、《個々の状況に応じた学習方法を学生自ら見出すことを支援する》という特徴を持つことを示す。

第9に着目したのは、【6. 授業の展開状況に応じた教授技術を用いて学習状況と成果を把握する】である。これは、学生の学習状況と成果を形成的に評価することを表す。形成的評価は、授業過程を通して行われ、教員にとって学生がさらなる学習を要する部分を判断する基盤となる⁶¹⁾。これは、【6】が、学生にとってさらに学習を要する部分を形成的に評価し、その評価結果を教授活動の改善に活かすために行う教授活動であることを示す。

以上は、【6】が、《学生にとってさらに学習を

要する部分を形成的に評価する》という特徴を持つことを示す。

最後に着目したのは、【29. 学生の主体的学習を支援する自己の教授活動を評価する】である。学習主体である学生の学習成果とそれに対する満足感、教員の教授活動に影響を受ける⁶²⁾。教員が、学生の学習への主体性促進を意図した自己の教授活動を評価することは、学生の学習への主体性促進となる教授活動を継続し、不十分な教授活動は改善することを可能にする。先行研究⁶³⁾は、教員が、「自己の教育活動に対する適切性の判断困難」を職業上直面する問題として知覚していることを明らかにした。評価者が評価の目的を明確に理解し、評価結果を目的と関連づけて客観視できなければ、一時的な満足や不全感などの感情的影響を残すだけとなる⁶⁴⁾。これらは、教員が、学生の学習への主体性を支援する自己の教授活動を評価するために、適切な評価基準を持つ必要性を示す。

以上は、【29】が、《自己の教授活動を客観視し改善点を見出す》という特徴を持つことを示す。

Ⅶ. 結 論

1. 本研究の結果は、学生の学習への主体性促進を意図した教員の教授活動を表す32カテゴリを明らかにした。
2. 学生の学習への主体性促進を意図した教員の教授活動32種類は、10の特徴を示した。それは、《学生の学習過程における意思決定を促進する》《学生の内発的動機付けを高める授業を設計し展開する》《学習資源を活用する機会を学生に提供する》《学生が自己の学習活動を評価することを支援する》《学習者や看護職にとっての望ましさの基準となる目標を学生に示す》《学生による「問題の把握」、「目標の明確化」を支援する》《学生の理解促進と思考発展を支援する》《個々の状況に応じた学習方法を学生自ら見出すことを支援する》《学生にとってさらに学習を要する

部分を形成的に評価する》《自己の教授活動を客観視し改善点を見出す》である。

3. 本研究の成果は、教員が自身の教授活動を客観的に評価し、学生の学習への主体性促進となる教授活動の継続や不十分な教授活動の改善の方向性を見出すための資料となる。

謝 辞

本研究は、全国の看護基礎教育機関に所属する教員の皆様のご協力に支えられている。本研究にかかわった全ての皆様に心より感謝を申し上げる。

引用文献

- 1) 大学における看護系人材養成の在り方に関する検討会 (2011)：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, 1-39
- 2) 中央教育審議会 (2012)：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), 1-26
- 3) 佐藤禮子 (2009)：看護のFDという視点からの学習支援の必要性, 看護教育, 50(7)：577
- 4) 舟島なをみ監修 (2013)：看護学教育における授業展開 質の高い講義・演習・実習の実現に向けて, p.56, 医学書院, 東京
- 5) 厚生労働省 (2015)：看護師養成所における社会人経験者の受け入れ準備・支援のための指針, p.1
- 6) 谷村友子 (2013)：特集 学生・新人が主体的に看護技術を学ぶための指導術 学生の満足感と学習の動機づけにつながる演習, 看護人材教育, 10(1)：54-63
- 7) 矢野章永 (1998)：特集 学生の主体性を育てる授業作り 学生の主体性を育てるための視点, 教務と臨床指導者, 12(3)：12-19
- 8) 村上みち子, 野本百合子, 舟島なをみ (2005)：看護学教員が職業上直面する問題の解明, 日本看護学教育学会誌, 15：181
- 9) 持永静代 (1982)：現代の学生気質に応じた看護教育の改善 主体性と創造力の育成をめざした幾つかの試み, 看護教育, 23(12)：805-811.
- 10) 久保善子, 嶋澤順子, 高島尚美他 (2013)：ポートフォリオを用いた主体的学習態度獲得を支援するための教育評価 (第2報) 学習による主体性の変化, 日本看護研究学会雑誌, 36(3)：218
- 11) 石山さゆり, 村瀬貴美, 牧佐奈江 (1998)：学習に対する主体性を引き出す試み—内発的動機づけに妊婦体験学習を試みて—, 九州国立看護教育紀要, 1 (1)：8-13
- 12) 石綿啓子, 茂木泰子, 米澤弘恵他 (2008)：基礎看護学実習 (見学) 直前の手洗い演習が主体的学習態度に与える因子—「見学実習に活かしたいこと」の記述内容から—, 獨協医科大学看護学部紀要, 1：29-36
- 13) 横山孝子, 大澤早苗, 嶋井久美子他 (2005)：学習過程の分析からみた学生の主体性の形成に関する一考察, 保健科学研究誌 Journal of Health Sciences, 2：59-68
- 14) 芳我ちより, 舟島なをみ (2007)：学生間討議を中心としたグループ学習における教授活動の解明—看護基礎教育において展開される授業に焦点を当てて—, 看護教育学研究, 16(1)：15-28
- 15) 細谷俊夫, 河野重男, 奥田真丈他編 (1990)：新教育学大辞典, 1, 「学習」の項, p.349, 第一法規出版, 東京
- 16) 細谷俊夫, 河野重男, 奥田真丈他編 (1990)：新教育学大辞典, 2, 「自主性・主体性」の項, p.416, 第一法規出版, 東京
- 17) 前掲書14), 18
- 18) 舟島なをみ (2012)：質的研究への挑戦, 第2版, p.51-80, 医学書院, 東京
- 19) 辰野千壽, 高野清純, 加藤隆勝他編 (1996)：

- 多項目教育心理学辞典,「意思決定」の項, p.11, 教育出版, 東京
- 20) 安彦忠彦, 新井郁男, 飯長喜一郎他編 (2002): 新版現代学校教育大事典, 2, 「キュー」の項, p.146, ぎょうせい, 東京
- 21) 細谷俊夫, 河野重男, 奥田真丈他編 (1990): 新教育学大辞典, 4, 「情報科学」の項, p.166, 第一法規出版, 東京
- 22) 嘉屋優子 (1994): 看護学生の主体性と看護教師のかかわりの一考察, 看護教育, 35(6): 436-437
- 23) 杉森みど里, 舟島なをみ (2012): 看護教育学, 第5版, p.49, 医学書院, 東京
- 24) Malcom S.Knowles; 堀 薫夫, 三輪健二監訳 (2012): 成人教育の現代的実践 ペタゴジーからアンドラゴジーへ, p.39, 鳳書房, 東京
- 25) 前掲書15), 「学習形態」の項, p.357-358
- 26) 前掲書11), 8-13
- 27) 前掲書15), 「学習意欲」の項, p.353
- 28) 前掲書15), 「課題学習」の項, p.454-456
- 29) 細谷俊夫, 河野重男, 奥田真丈他編 (1990): 新教育学大辞典, 6, 「予習, 復習」の項, p.455, 第一法規出版, 東京
- 30) 今野喜清, 新井郁男, 児島邦宏編 (2003): 新版 学校教育辞典, 「自己学習」の項, p.346, 教育出版, 東京
- 31) 齋藤孝子, 廣瀬信子, 小野智佐子他 (2010): 基礎看護学領域における学生の主体的学習能力獲得への支援, 共立女子短期大学看護学科紀要, 5: 67-75
- 32) 山崎英則, 片上宗二編 (2003): 教育用語辞典, 「主体的な学習」の項, p.264, ミネルヴァ書房, 京都
- 33) 平原春好, 寺崎昌男, 円田善英他編 (2003): 新版教育小事典, 「主体的学習」の項, p.164, 学陽書房, 東京
- 34) 中島義明, 子安増生, 繁榊算男他編 (1999): 心理学辞典, 「目標」の項, p.838, 有斐閣, 東京
- 35) 増田末雄編 (1994): 教授・学習の心理, p.163, 福村出版, 東京
- 36) RHEBA de TORNYAY; 中西睦子訳 (1973): 看護教授法, p.8, 医学書院, 東京
- 37) 前掲書32), 「働きかけの技術」の項, p.432
- 38) 橋本実里, 川島美佐子 (2014): 看護学生が“意欲が向上した”と認知した指導者と教員の実習指導, 足利短期大学研究紀要, 34: 27-33
- 39) 前掲書20), 「教育資源」の項, p.214-215
- 40) 前掲書35), p.87-88
- 41) 前掲書16), 「教育評価」の項, p.354
- 42) 梶田叡一 (1977): 教育における評価の理論, p.91-95, 金子書房, 東京
- 43) 辰野千壽, 北尾倫彦, 石田恒好監修 (2006): 教育評価事典, 「自己評価と相互評価」の項, p.64-65, 図書文化社, 東京
- 44) 前掲書21), p.166
- 45) 橋本重治 (2003): 2003年改訂版 教育評価法概説, p.10-12, 図書文化社, 東京
- 46) 高橋裕子, 松田安弘 (2016): 学生が知覚する看護学教員からの実習記録への記述によるフィードバックの「内容」に対応する「効果」—効果的なフィードバックに向けて—, 群馬県立県民健康科学大学紀要, 11: 59-80
- 47) 前掲書34), 「価値」の項, p.122-123
- 48) 日本教育社会学会編 (1986): 新教育社会学辞典, 「同一化」「同一視」の項, p.662-663, 東洋館出版, 東京
- 49) 前掲書22), 434-438
- 50) 石田勢津子 (1996): 「自ら学ぶ力」を育む, 教育と医学, 44(9): 12-13
- 51) 前掲書13), 59-68
- 52) B. Majundar・竹尾恵子 (2004): PBLのすすめ「教えられる学習」から「自ら解決する学習へ」, p.27, 学習研究社, 東京
- 53) 前掲書36), p.24

- 54) 池西静江 (2014) : 看護実践に求められる思考力を育成する—講義・演習で思考力を育成する教育方法—, 医療, 68(2) : 73
- 55) 前掲書 4), p.34
- 56) 小野敏子, 北島靖子 (2004) : 学生の質問に対する回答を講義に取り入れた授業展開の試み—小児看護学の授業における学生の授業評価を通して—, 順天堂医療短期大学紀要, 15 : 21-27
- 57) 前掲書36), p.31
- 58) 熊谷祐子 (2005) : 一斉講義における教授コミュニケーションと集団相互作用の関係—机間巡視主体の授業方法から—, 日本看護学会論文集, 第36回看護教育 : 51-53
- 59) 青木 一, 小川利夫, 斎藤浩志編 (1988) : 現代教育学事典, 「学習」の項, p.65, 労働旬報社, 東京
- 60) Sharan B. Merram, Rosemary S. Caffarella ; 立田慶裕, 三輪健二監訳 (2009) : 成人期の学習—理論と実践, p.29, 鳳書房, 東京
- 61) 舟島なをみ監訳 (2009) : 看護学教育における講義・演習・実習の評価, p. 4, 医学書院, 東京
- 62) 前掲書23), p.211
- 63) 前掲書 8), 181
- 64) 舟島なをみ監修 (2009) : 看護実践・教育のための測定用具ファイル—開発過程から活用の実際まで—, p.vii, 医学書院, 東京

Teaching Activities of Nursing Faculty that Promote Autonomous Learning in Students

Yukie Yamaguchi¹⁾, Yasuhiro Matsuda²⁾, Nobuko Yamashita²⁾

1) Tokiwa University

2) Gunma Prefectural College of Health Sciences

Objectives : The aims of this study were to clarify and investigate the features of the teaching activities of nursing faculty that promote autonomous learning in students.

Methods : Questionnaires were distributed by post to 995 nursing faculty members in charge of classes at nursing universities, junior colleges, and diploma programs across Japan. A total of 431 responses were received (response rate: 43.3%), 10 of which were deemed invalid and subsequently excluded. The remaining 421, which contained responses to open-ended questions, were analyzed using content analysis for nursing education based on Berelson's methodology.

Results : The teaching activities of nursing faculty that promote autonomous learning in students as indicated by respondents were aggregated into 32 categories, such as "Questioning the development of student thinking."

Conclusions : A total of 32 categories representing the teaching activities of nursing faculty that promote autonomous learning in students were clarified. These categories revealed 10 common features, including "Supporting the promotion of understanding and development of thinking in students." The results of this study can serve as reference material for nursing faculty to objectively assess their own teaching activities and to continue to improve the promotion of autonomous learning in students.

Keywords : autonomous learning, nursing student, nursing faculty, teaching activity