
研究報告

医療看護研究26 P.36-47 (2020)

看護系大学1・2年生の教授方略における学習の促進状況と 自己調整学習との関連

Association between Learning Promotion and Self-regulated Learning in Teaching Strategies for First- and Second-year University Nursing Students

菅原啓太¹⁾
SUGAWARA Keita熊谷たまき²⁾
KUMAGAI Tamaki村中陽子³⁾
MURANAKA Yoko

要旨

〔目的〕看護系大学1・2年生の教授方略における学習の促進状況と自己調整学習との関連を明らかにする。

〔方法〕看護系大学8校の1・2年生1,312名に無記名自記式質問紙調査を実施した。自己調整学習の下位尺度は動機づけ・学習方略・メタ認知を設定し、教授方略は主形態・副形態の授業それぞれによって勉強が促進した程度について質問した。

〔結果〕協力が得られた326名のうち全項目に回答のあった312名を分析対象とした。主形態で学習が促進したと回答した学生の割合は、講義35.6%、演習62.5%、実習76.8%であり、講義で学習が促進した学生は、学習方略とメタ認知が高かった。また、講義で学習が促進されていなくても、講義中の質問や発問、バズ学習、ロールプレイでは学習が促進したと回答した学生が存在し、動機づけ・学習方略・メタ認知が高かった。

〔考察〕多くの学生が講義では学習が促進していないことが伺えた。講義で学習が促進した学生は、既存の知識と関連づけながら考える、学習の進捗状況や内容の理解の程度を判断するなどの学習方略やメタ認知を活用して、能動的に学習に取り組んでいる可能性が示唆された。また、講義に副形態を組み合わせることで、学生の自己調整学習を促進する可能性が推察された。

キーワード：自己調整学習、教授方略、看護学生

Key words : self-regulated learning, teaching strategies, student nurses

I. 緒言

急速に進展するグローバル化により社会の仕組みが大きく変容していく時代に、自分らしく生き、社会貢献していくため、主体的に考える力をもつ学生を育成

していくことが求められる。2012年、中央教育審議会による「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」では、従来のような知識の伝達・注入を中心とした受動的な教育から、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いだしていく教育への質的転換の必要性が謳われている（文部科学省、2012）。また、中央教育審議会大学分科会による「学士課程教育の構築に向けて」では、大学の取り組みとして、学習の動機

1) 三重県立看護大学看護学部

Mie Prefectural College of Nursing

2) 大阪市立大学大学院看護学研究科

Graduate School of Nursing, Osaka City university

3) 秀明大学看護学部

Faculty of Nursing, Shumei University

(May 7, 2020 原稿受付) (Jul. 22, 2020 原稿受領)

づけや習慣形成に向けて、初年次教育の導入・充実を図り、学士課程教育全体の中で適切に位置づける取り組みが期待されており（文部科学省，2008）、初年次教育の重要性が示された。

欧米では、1990年代後半から「自ら学ぶ力」を理論的・実証的に解明しようと自己調整学習（Self-Regulated Learning：以下SRL）の研究が行われ始めた。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る（自己調整学習研究会，2012，p.32）。メタ認知とは、通常の認知よりも高次の認知であり、認知についての気づきや点検、評価などのメタ認知的モニタリング（以下モニタリング方略）と、認知についての目標設定、計画、修正などのメタ認知的コントロール（以下プランニング方略）の2つに大きく分けられる（三宮，2008，p.10）。また、動機づけとは、行動や認知を方向づけ、その活動を活性化すること（大芦，2002）であり、学習において自分はそれが実行できるという期待や自信である自己効力感や課題や学習自体の楽しさ、興味を重視した意欲である内発的動機づけが含まれる。SRLにおける行動とは、学習者が学習を最適なものにする物理的・社会的環境を自ら選択し、構成し、創造する（自己調整学習研究会，2012，p.31）といった学習方略をさす。学習方略は、学習の効果を高めることをめざして意図的に行う心理的操作あるいは活動（辰野，1997）であり、認知的な活動によって学習を促進させる認知的方略や、問題解決の取り組みにおいて必要性の吟味を十分に行った上で解き方の説明を求める自律的援助要請などが含まれる。さらにSRL研究では、認知的方略やモニタリング方略、プランニング方略を、学習を効果的に進めるために個人内の認知過程、学習行動、学習環境といった側面を自己調整する方略（自己調整学習研究会，2012，p.43）として、まとめて自己調整学習方略として扱っているものも多い。

国内外におけるSRL研究で、内発的価値や自己効力感が学業成績と正の相関関係を示すこと（Pintrich et al.,1990）、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影響を及ぼすこと（畑野，2013）が報告されている。また、メタ認知が学習の持続性に促進的な影響を与えること（梅本，2013）、プランニング方略を使用する人ほど課題先延ばしをしにくいこと（藤田，2010a）が報告されており、多くの教育的な示唆が得られているが、大学生を対象とした

研究は不十分であり、今後調査や実践研究を通して多くの知見を蓄積することの重要性が示されている（畑野，2010）。看護基礎教育におけるSRL研究は、eラーニングを活用したブレンディッド型の授業との関連のみ（鈴木 他，2013）であり、看護基礎教育で用いられる他の教授方略（講義や演習など、授業の到達目標を達成するために選択される授業形態）が、主体的に考える力に結びついているのか、SRLの視点からの検討が必要であると考えた。

そこで本研究は、看護系大学1・2年生の教授方略における学習の促進状況とSRLとの関連を明らかにすることを目的とした。「看護系大学の現状と課題」において、看護系人材として求められる基本的な資質と能力として、生涯にわたって研鑽し続ける姿勢が求められている（日本看護系大学協議会，2018）。研究当時と現在で、講義、演習、実習という授業形態は変わっておらず、むしろ現在は当時以上に主体的に考える力をのばすようにという要請が強まっているため、分析と考察を深め報告する意義があると考えた。

II. 用語の定義

本研究では、以下の用語について、先行研究を参考に操作的に定義をすることとした。

1. 教授方略

看護基礎教育で用いられる講義や演習、実習など、授業の到達目標を達成するために選択される授業形態のこと。

2. 学習の促進状況

教授方略により、「自分から勉強するようになった」と学習者が捉えている程度のこと。

3. SRL

Self-Regulated Learningの略で、学習者が、動機づけ、学習方略、メタ認知の面で自己調整機能を働かせながら学習を能動的に進めていくこと。

4. 動機づけ

行動や認知を方向づけ、その活動を活性化すること。

5. 学習方略

学習の効果を高めることをめざして意図的に行う心理的操作あるいは活動のこと。

6. メタ認知

認知の特性についての知識や、課題についての知識、方略についての知識に基づき、自分自身の認知についての点検や評価、目標設定や計画、修正を繰り返し行っていくこと。

Ⅲ. 方法

1. 対象者

SRLの能力を大学入学時より育成することが必要と考え、本研究では看護系大学1・2年生を対象とした。プレテストはA大学の1・2年生405名を、本調査は8大学（国立2校、公立2校、私立4校）の1・2年生1,312名を対象とした。

2. 調査方法と調査期間

本研究では、プレテストと本調査の2つを設定した。大学生のSRLを測定する既存の尺度がなかったため、プレテストはSRLの測定項目の選定を目的とし、本調査は測定項目の確定と研究課題の検討を目的とした。

1) プレテスト

A大学学部長宛に研究の趣旨及び研究方法・倫理的配慮を明記した依頼文書を提出し、同意を得た。授業後の時間を利用して、筆者が対象者へ依頼書および調査票を配布し、その際、口頭で研究の趣旨と目的、倫理的配慮を説明した。調査票の回収は、回収ボックスへの個別投函とし、調査期間は平成25年5月7日から5月14日であった。

2) 本調査

8大学の学部長（学科長）宛に研究の趣旨及び研究方法・倫理的配慮を明記した依頼文書を郵送し、8校全てから同意を得た。次に、大学の担当者宛に、対象者数分の依頼書及び調査票、返信用封筒を送付し、個々への配布を依頼した。調査票の回収は個別郵送とし、調査期間は平成25年7月1日から8月31日であった。

3. 調査内容

1) 教授方略における学習の促進状況

教授方略については、講義形態の授業（以下講義）、実験や演習形態の授業（以下演習）、実習形態の授業（以下実習）を主形態として設定した。また、主形態の講義や演習において活用される講義中の質問や発問、ディベート、ディスカッション、バズ学習、問題解決学習、ロールプレイ、個人ワークでの事例展開、グルー

プワークでの事例展開を副形態として設定した。次に、主形態、副形態それぞれの教授方略によって、どの程度「自分から勉強するようになったか」について質問した。回答は、「全く当てはまらない」「あまり当てはまらない」「どちらでもない」「当てはまる」「非常によく当てはまる」の5件法とした。また、教授方略を受けた経験がない場合は「経験なし」とし無回答がないように選択肢を設定した。回答する場合は、特定の授業ではなく大学で学んでいる全科目を想起して回答するように依頼すると共に、それぞれの教授方略の内容をイメージできるように説明文を記載した。

2) SRL

(1) プレテスト

先行研究を参考に、110項目を設定した。動機づけは、Pintrich et al. (1990)、山田ら (2009)、柳沢 (2007) を参考に47項目（自己効力感10項目、内発的動機づけ13項目、達成動機15項目、目標志向性9項目）を設定した。学習方略は、藤田 (2010b)、藤田ら (2012)、伊藤ら (2003)、Pintrich et al. (1990) を参考に39項目（自律的援助要請10項目、内発的調整方略15項目、認知的方略14項目）を設定した。メタ認知は、藤田 (2010b)、藤田ら (2012)、Pintrich et al. (1990) を参考に24項目（モニタリング方略15項目、プランニング方略9項目）を設定した。回答は、「全く当てはまらない」「あまり当てはまらない」「どちらでもない」「当てはまる」「非常によく当てはまる」の5件法とした。

(2) 本調査

プレテストで選定した49項目（動機づけ19項目、学習方略16項目、メタ認知14項目）を用いた。回答は、プレテストと同様に5件法とした。

3) 基本属性

性別、学年について回答を得た。

4. 分析方法

1) プレテスト

SRLを測定する項目の選定方法は、まず内容妥当性を共著者とピアレビューによって検討した。次に、110項目を用いてプレテストを実施した。分析方法は、以下の手順で行った。まず、回答傾向を確認するため、110項目の平均値と標準偏差を算出し、得点分布に偏りがある項目を除外した。次にそれぞれの項目間相関係数を算出し、2つの項目間相関が0.6以上認める項目の内容を検討し、1つに絞り込みを行った。さらに構成概念妥当性を検討するため、動機づけ、学習方略、

メタ認知それぞれで因子分析を行った。分析にあたり推定法は主因子法を用い、回転軸はプロマックス回転法、因子抽出の基準は固有値1以上、因子負荷量0.4をカットオフポイントとした。基準を満たさなかった項目を除外後、再度因子分析を実施し因子構造と項目を確定した。信頼性は、クロンバックの α 信頼性係数により内的整合性を検討した。

2) 本調査

本調査でも同様の手順にて因子構造を確認し項目を確定した。

教授方略における学習の促進状況とSRLとの関連の検討は3段階の手順で行った。分析をするにあたり、教授方略への回答のうち、「非常によく当てはまる」「当てはまる」を『学習促進あり』、「全く当てはまらない」「あまり当てはまらない」を『学習促進なし』とする2群を作成した。この際、「どちらでもない」は分析から除外した。

第1段階では、主形態で『学習促進あり』と『学習促進なし』の分布を確認し、2群におけるSRLの差

をMann-WhitneyのU検定で検討した。第2段階では、主形態に副形態を組み合わせることによる学習の促進状況を確認した。主形態で作成した2群それぞれにおいて、副形態によって『学習促進あり』と『学習促進なし』の分布を把握し、群間差は χ^2 検定で検討した。第3段階では、教授方略の組み合わせることによる学習の促進状況とSRLの関連を検討した。第2段階の分析で群間差が認められた教授方略について、『学習促進あり』と『学習促進なし』のSRLの差をMann-WhitneyのU検定で検討した。

5. 倫理的配慮

対象者への依頼書には、研究の趣旨と目的、プライバシーの保護、データの取り扱い、研究結果の公表等を明記した。また、調査票は無記名とし、個別投函により匿名性と任意性を保証した。当時、看護系研究で実施されていたベストな方法として、調査票の提出をもって研究協力の同意を得たものと判断した。なお、本研究は、順天堂大学大学院医療看護学研究科研究等

表1 動機づけを測定する項目の因子分析結果 (本調査)

	因子負荷量				共通性
	F1	F2	F3	F4	
F1: 自己効力感 ($\alpha=0.85$)					
自分は他の学生と比べて看護学についての知識が豊富だと思う	0.83	-0.01	0.12	-0.18	0.65
授業でとてもよい結果をだせると思う	0.80	-0.02	-0.08	0.14	0.68
他の学生と比べて良い成績を取られると思う	0.78	-0.05	-0.15	0.25	0.69
クラスの他の学生と比べて自分は良い学生だと思う	0.70	0.04	0.07	-0.09	0.49
看護技術の学習が、自分うまく出来ると思う	0.58	0.09	0.07	-0.09	0.36
F2: 内発的動機づけ ($\alpha=0.86$)					
授業で学んでいることは面白いと思う	-0.02	0.94	-0.11	0.02	0.78
授業で習っていることが好きだ	0.06	0.87	-0.04	-0.03	0.72
新しいことを吸収できる挑戦しがいのある内容を提供してくれる授業が好きだ	0.01	0.74	0.09	0.06	0.68
授業で教わっていることを他の科目でも活用できると思う	-0.02	0.53	0.03	0.09	0.35
F3: 達成動機 ($\alpha=0.80$)					
みんなに喜んでもらえる素晴らしいことをしたい	-0.01	-0.02	0.81	-0.10	0.55
何か小さなことでも自分にしかできないことをしてみたいと思う	0.07	-0.03	0.62	0.02	0.53
ちょっとした工夫をすることが好きだ	0.00	-0.11	0.61	0.24	0.41
こういうことがしたいなあと考えるとわくわくする	0.01	0.35	0.54	-0.07	0.55
いつも何か目標をもっていたい	-0.06	-0.03	0.43	0.35	0.46
F4: 目標志向性 ($\alpha=0.74$)					
何かをするとき、自分の過去の成績を上回るよう努力する	0.03	-0.06	-0.01	0.73	0.45
達成出来なかったことをもう一度行う時には、前回よりも熱心に取り組むようにしている	-0.07	0.11	-0.03	0.62	0.38
難しいことでも自分なりに努力してやってみようと思う	0.04	0.13	0.05	0.56	0.48
自分の能力を高める機会は、私にとって重要である	0.02	-0.01	0.31	0.44	0.44
因子間相関					
F1	1				
F2	0.35	1			
F3	0.21	0.53	1		
F4	0.33	0.43	0.60	1	

表2 学習方略を測定する項目の因子分析結果（本調査）

	因子負荷量			共通性
	F1	F2	F3	
F1：自律的援助要請（ $\alpha=0.73$ ）				
友人に質問するときは、しっかり理解できるまで説明してもらう	0.75	0.10	-0.20	0.49
友人に質問するときは、何がわからないのか考えた後に質問する	0.63	-0.01	-0.02	0.39
質問する際には、自分の考えを友人に説明する	0.56	-0.04	0.14	0.40
自分で考えて、どうしても分からない場合、友人に質問する	0.54	-0.14	0.06	0.31
先生に質問するときは、しっかり理解できるまで説明してもらう	0.42	0.08	0.18	0.31
F2：内発的調整方略（ $\alpha=0.70$ ）				
やる気を出すために看護師になった自分を想像することがある	0.02	0.83	-0.05	0.67
やる気を出すために、将来的に自分自身のためになると考えることがある	-0.02	0.73	0.13	0.59
やる気を出すために試験に合格した時のことを考えることがある	-0.02	0.50	-0.04	0.24
F3：認知的方略（ $\alpha=0.62$ ）				
何かを読む時、書かれていることを既に持っている知識と関連付けながら読むように心がけている	0.00	0.01	0.60	0.35
何かのテーマについて勉強をする際、色々な要素を組み入れていくように心がけている	-0.08	0.03	0.59	0.32
質問する際には、自分の考えを先生に説明する	0.11	-0.03	0.59	0.42
因子間相関				
F1	1			
F2	0.19	1		
F3	0.48	0.23	1	

表3 メタ認知を測定する項目の因子分析結果（本調査）

	因子負荷量			共通性
	F1	F2	F3	
F1：プランニング方略（ $\alpha=0.77$ ）				
テスト期間中、勉強が計画通り進んでいるか確認する	0.75	-0.01	-0.09	0.52
テスト勉強をする時、勉強を始める前に、今日はここまでできればよいというように、どこまでやるかについての具体的な目標を立てている	0.65	-0.02	-0.02	0.40
勉強は時間を決めておこなう	0.64	-0.05	-0.00	0.39
自分の出来る範囲を考えながら勉強する	0.55	-0.01	0.21	0.45
勉強で分からないところがあったら、勉強のやり方をいろいろ変えてみる	0.46	0.07	0.01	0.24
最初は成績が伸びていたが、その後成績が思ったほど伸びなくなった時、これまでとは違う勉強方法を考える	0.43	0.18	-0.06	0.23
F2：モニタリング方略（ $\alpha=0.74$ ）				
ある物事について勉強するときは、他のさまざまなものと結びつけながら考える	-0.05	0.85	-0.02	0.70
勉強する時には、自分がすでに知っているものと結びつけながら行う	0.03	0.73	-0.03	0.52
何を求められているのか考えてから課題をする	0.12	0.49	0.1	0.35
F3：課題評価方略（ $\alpha=0.66$ ）				
課題解決に要する労力を見極めることができる	-0.11	0.08	0.80	0.62
テストを受けた時、実際の点数をおおよそ正確に予想出来る	-0.02	0.03	0.61	0.38
課題が出された場合、自分にとってその課題がどのくらい難しいか評価する	0.18	-0.12	0.50	0.32
因子間相関				
F1	1			
F2	0.27	1		
F3	0.45	0.41	1	

倫理委員会による承認を受けて実施した（順看倫第24-41号）。

IV. 結果

1. 対象者の属性

1) プレテスト

協力が得られた161名（回収率39.8%）のうち、デ

ータの欠損がなかった146名（有効回答率90.7%）を分析対象とした。性別は、女性135名（92.5%）、男性が4名（2.7%）、不明が7名であった。学年は、1年生91名（62.3%）、2年生48名（32.9%）、不明7名であった。

2) 本調査

協力が得られた326名（回収率24.6%）のうち、

SRLの質問項目にデータの欠損がなかった312名（有効回答率95.7%）を分析対象とした。性別は、女性290名（92.9%）、男性が19名（6.1%）、不明が3名であった。学年は、1年生140名（44.9%）、2年生169名（54.2%）、不明3名であった。

2. SRLの測定項目について

プレテストと本調査により、動機づけを測定する4因子構造18項目（表1）、学習方略を測定する3因子構造11項目（表2）、メタ認知を測定する3因子構造12項（表3）を確定した。

動機づけ・学習方略・メタ認知の平均±標準偏差は、動機づけ3.46±0.49、学習方略3.54±0.48、メタ認知3.13±0.55であった。なお、学年間で比較を行ったが有意差が認められなかったため、学年での比較検討は行わないことと判断した。

表4 主形態における学習の促進状況

	学習促進あり		学習促進なし	
	n	(%)	n	(%)
講義	111	(35.6)	99	(31.7)
演習	195	(62.5)	23	(7.4)
実習	129	(76.8)	10	(6.0)

注1)「どちらでもない」を含めて集計した。
注2) 実習に関しては2年生のみを分析の対象とした。

3. 教授方略における学習の促進状況とSRLとの関連

1) 主形態における学習の促進状況とSRLとの関連

『学習促進あり』は講義で35.6%、演習で62.5%、実習では76.8%であり、『学習促進あり』の割合は実習、演習、講義の順で多かった（表4）。次に講義で『学習促進あり』と『学習促進なし』の学生が、演習や実習で学習が促されたか否かを検討した。講義で『学習促進あり』のうち、演習で学習が促進したと回答した学生は97.8%、実習では98.2%であり、ほとんどの学生が演習や実習でも学習が促進したと回答した。

他方、講義で『学習促進なし』のうち、演習で学習が促進したと回答した学生は76.9%、実習では83.7%に留まっており、演習や実習でも学習が促進していないと回答した学生が存在した（表5）。

講義で『学習促進あり』の割合は3割にとどまっており、演習や実習と比較すると少ない結果であった。そこで講義で『学習促進あり』の特徴を捉えるため、SRLとの関連を検討した。その結果、『学習促進あり』の学習方略とメタ認知が有意に高かった（表6）。

2) 講義に副形態を組み合わせることによる学習の促進状況

講義で学習が促進した学生の割合は、演習や実習と比較すると少ない結果であった。そこで、講義で学習が促進されていなくても、講義に副形態を組み合わせることによって学習が促されたか否かを検討した（表

表5 講義で『学習促進あり』と『学習促進なし』の学生の演習や実習における学習の促進状況

講義	演習				実習			
	学習促進あり		学習促進なし		学習促進あり		学習促進なし	
	n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)
学習促進あり	90	(97.8)	2	(2.2)	54	(98.2)	1	(1.8)
学習促進なし	60	(76.9)	18	(23.1)	36	(83.7)	7	(16.3)

注) 実習に関しては2年生のみを分析の対象とした。

表6 講義における学習の促進状況とSRLとの関連

	n	SRL											
		動機づけ		U値	p値	学習方略		U値	p値	メタ認知		U値	p値
		中央値	四分位偏差			中央値	四分位偏差			中央値	四分位偏差		
講義													
学習促進あり	111	3.56	0.31	4801.50	0.115	3.64	0.27	4454.50	0.018	3.33	0.33	4280.00	0.006
学習促進なし	99	3.50	0.28			3.55	0.41			3.17	0.42		

注1) 動機づけ・学習方略・メタ認知の取りうる範囲は、1から5である。
注2) 検定はMann-WhitneyのU検定で行った。

表7 講義に副形態を組み合わせることによる学習の促進状況

	講義				χ^2	p 値
	学習促進あり		学習促進なし			
	n	(%)	n	(%)		
講義中の質問や発問						
学習促進あり	31	(49.2)	12	(20.7)	10.720	0.01
学習促進なし	32	(50.8)	46	(79.3)		
ディベート						
学習促進あり	33	(71.7)	26	(61.9)	0.961	0.370
学習促進なし	13	(28.3)	16	(38.1)		
ディスカッション						
学習促進あり	73	(83.0)	53	(79.1)	0.371	0.542
学習促進なし	15	(17.0)	14	(20.9)		
バズ学習						
学習促進あり	65	(89.0)	36	(67.9)	8.609	0.006
学習促進なし	8	(11.0)	17	(32.1)		
問題解決学習						
学習促進あり	52	(85.2)	36	(75.0)	1.813	0.224
学習促進なし	9	(14.8)	12	(25.0)		
ロールプレイ						
学習促進あり	49	(87.5)	32	(65.3)	7.30	0.010
学習促進なし	7	(12.5)	17	(34.7)		
個人ワークでの事例展開						
学習促進あり	65	(90.3)	41	(83.7)	1.17	0.400
学習促進なし	7	(9.7)	8	(16.3)		
グループワークでの事例展開						
学習促進あり	71	(87.7)	48	(85.7)	0.109	0.800
学習促進なし	10	(12.3)	8	(14.3)		

注) 検定は χ^2 検定で行った。

表8 講義で『学習促進なし』の学生の副形態における学習の促進状況とSRLとの関連

	n	SRL											
		動機づけ		U 値	p 値	学習方略		U 値	p 値	メタ認知		U 値	p 値
		中央値	四分位偏差			中央値	四分位偏差			中央値	四分位偏差		
講義中の質問や発問													
学習促進あり	12	3.75	0.22	131.50	0.005	3.73	0.23	182.00	0.071	3.46	0.19	121.50	0.003
学習促進なし	46	3.31	0.30			3.36	0.39			3.08	0.38		
バズ学習													
学習促進あり	36	3.78	0.29	161.50	0.006	3.73	0.36	200.50	0.044	3.29	0.32	201.00	0.045
学習促進なし	17	3.22	0.25			3.18	0.45			2.92	0.38		
ロールプレイ													
学習促進あり	32	3.61	0.31	139.00	0.005	3.73	0.32	168.00	0.029	3.25	0.36	191.50	0.090
学習促進なし	17	3.22	0.42			3.09	0.36			3.08	0.33		

注1) 動機づけ・学習方略・メタ認知の取りうる範囲は、1から5である。

注2) 検定はMann-WhitneyのU検定で行った。

7)。

講義で『学習促進あり』のうち、講義中の質問や発問で学習が促進したと回答した学生は49.2%であった。一方、講義で『学習促進なし』のうち、学習が促

進したと回答した学生は20.7%に留まり、ほとんどの学生が講義中の質問や発問でも学習が促進していないと回答した。講義で『学習促進あり』も『学習促進なし』のどちらとも、ディベートやディスカッションな

どグループで行う学習、事例展開に関しては多くの学生が、学習が促進したと回答した。講義で『学習促進あり』と『学習促進なし』で副形態への回答に差があるかを χ^2 検定で検討した。統計的に差が認められたのは、講義中の質問や発問、バズ学習、ロールプレイであった。

3) 講義で『学習促進なし』の学生の副形態における学習の促進状況とSRLとの関連

統計的に差が認められた副形態について、講義で学習が促進されていなくても副形態で学習が促進したと回答した学生が、どのような学生なのか特徴を捉えるため、SRLとの関連を検討した(表8)。その結果、『学習促進あり』は、講義中の質問や発問では動機づけとメタ認知が、バズ学習では動機づけ・学習方略・メタ認知が、ロールプレイでは動機づけと学習方略が有意に高かった。

V. 考察

1. SRLを測定する項目の選定

プレテストと本調査から41項目を確定した。各下位尺度得点は、それぞれの得点の平均値から1標準偏差を加えた値、及び引いた値が各尺度の取りうる範囲を超えることはなかった。また、各下位尺度の α 係数は、0.62~0.86の範囲にあり、ある程度内的整合性が認められた。

2. 講義での学習について

講義で学習が促進した学生は3割程度に留まっており、多くの学生が講義で学習が促進していないことが伺えた。しかし、大学の授業は依然として講義も多いため、講義に焦点をあて、講義での副形態の活用についてSRLの観点から考察を述べていく。

講義では、教員が事前に計画した思考の道筋に即しながら、口述によって一定の知識内容を正確に、体系的に、能率的に学習者に伝達できる(舟島, 2007)。しかしその反面、学生の自主性や自発性を尊重する授業となりにくく、受け身的な学習を強いやすい。本結果では、講義で学習が促進した学生は学習方略とメタ認知が高かった。このことから、講義で学習が促進した学生は、講義内容を覚えるためにノートに書き写す、既存の知識と関連づけながら考えるなどの学習方略や、学習の進捗状況、内容の理解の程度、成績の状況などを判断し、「理解が不十分だから復習しよう」「よく考えてみてもわからないところがあったから、教員

に聞いてみよう」と計画や目標の修正、使用している学習方略の選択や修正を行うなどのメタ認知を活用して、能動的に学習に取り組んでいるのではないだろうか。学習方略の一つであるノートに線を引く活動は、注意を喚起する役割を果たし、その後テキストを読み返すことでその部分の情報を強化する役割を果たし(魚崎 他, 2003)、テストでの正答率が高いことが示されている(岸, 2004)。学習方略は、有効性を高く認知した方略、コストを低く認知した方略ほど、学習者はよく使用することが示されており(佐藤, 1998)、方略に対する有効性の認知は、方略に関するメタ認知的知識の一部ととらえられる(三宮, 2008, p.60)。これらのことをふまえると、講義での学習の促進には、学習方略やメタ認知的な能力の必要性が示唆された。また、受け身的な学習を強いやすい講義だけでは、学生の能動的な学習とはならず、SRLを促進するまでには至らない可能性も推察された。

3. 質問や発問の活用について

学生にとって受け身的な学習となりやすい講義で重要となるのは、学生が主体的に考える機会となる講義中の質問や発問である。しかし、講義で学習が促進されていない学生の多くは講義中の質問や発問でも学習が促進されていなかった。一方、学習が促進した学生は、動機づけとメタ認知が高かった。発問は指導内容に対する学生の思考活動を促し、学生が主体的に教材に取り組むよう意図して行われ(佐藤 他, 2008)、すでに学生が習得している知識の意味を、教材を通して引き出し、教材を媒介してこれを否定し、吟味し、限定して、その意味を豊かにしていく(杉森 他, 2014)。学習が促進した学生は、学習内容に興味や関心をもっていることが伺え、質問や発問をうけ主体的に自分自身の思考過程を振り返り、既習の知識に対して批判的な思考を行うなどのきっかけを与えられたことにより、学習が促進したと感ずることにつながったのではないかと推察する。内発的動機づけの高い学習者ほど、モニタリング方略やプランニング方略をよく使用する(藤田 他, 2012)。講義中の質問や発問での学習の促進には、教材の工夫などにより講義内容に興味・関心をもたせ、自分自身の思考過程を振り返るなどメタ認知を活用する機会を作ることが重要なかもしれない。またそれは、学生のSRLを促進することにもつながるのではないだろうか。

4. バズ学習やロールプレイの活用について

バズ学習やロールプレイなどの他の学生と関わりをもちながら学習していく方法は、学生同士の関わり合いの中から、学生の主体性や気づきが起こり、テーマへの興味が芽生え、活動への意欲の高まり、自ら学習を進める学習姿勢が生じる（鷺尾，2012）。また、自分の理解に対する反応がメンバーから得られることから、理解があいまいな点について確認が容易であり、学習内容に確信を持つことができる（斎藤 他，2013）ため、学生の主体的な学習態度を養い、探究や思考力を向上させるための教育方法として効果的である。

講義で学習が促進されていなくても、バズ学習やロールプレイでは6割以上の学生が、学習が促進したと回答しており、動機づけ・学習方略・メタ認知が高かった。本研究におけるSRLをふまえて、バズ学習やロールプレイでの学習行動を解釈するならば、学習が促進した学生は、授業内容に関心を持ち、自分なりの目標をもって臨むなど、主体的に授業に参加していると考えられる。また、学習方略利用の点から考えると、本来は学習者個人の心理的活動である方略を、他者とのコミュニケーション場面に利用することで、より認知負荷が小さな状態で方略の使い方を学ぶことができる。さらに、方略を使うことで理解や問題解決がうながされていることを経験し、方略の有効性を実感することにつながる（三宮，2008，p.70）。そのため、学習が促進したと実感することにつながったのではないか。「テーマに対する興味」、「異なる意見に対する興味」、「具体的な事例の提示」が、学習者の興味を喚起し学習動機を持続させる役割を担っていること（本吉，2004）、シナリオを作成するロールプレイングを授業に取り入れることで、グループ活動を好まない群の「知的探究心」が授業後に高まること（山元 他，2013）から、具体的な事例をもとにしたロールプレイを取り入れることで学習内容への動機づけを高めると共に、学習者同士で学習方略の知識や活用方法を学ぶ機会を作り、学習者自身が方略の有効性を実感させることが、学習を促進させるためには必要ではないだろうか。

最後に、講義で学習が促進されていなくても、副形態を組み合わせることで学習が促進したと回答した学生が存在し、動機づけ・学習方略・メタ認知が高かったことから、講義に副形態を組み合わせることで、学生のSRLを促進する可能性が示唆された。

VI. 本研究の限界と今後の課題

限定された大学の調査結果であることや回収率が低いことから、選択バイアスの影響は否定できず、一般化には限界がある。しかし、教授方略における学習の促進状況とSRLとの関連を捉えたことは、主体的に考える力をもつ学生の育成に結びつく教授方略を検討するための基礎的資料となる。

講義に副形態を組み合わせることで学生のSRLを促進する可能性が示唆された。しかし、教授方略を活用することが学生のSRLを高めるのか、もともとSRLの高い学生が、学習が促進したと回答したのかまでは明らかにできていない。今後は、実習教育が中心となる3・4年生の実態も捉えていくと共に、他学部と比較することにより、看護系大学生のSRLの特徴を明らかにしていくことが課題として残されている。

VII. 結論

主形態で学習が促進したと回答した学生の割合は、講義35.6%、演習62.5%、実習76.8%であり、講義で学習が促進した学生は、学習方略とメタ認知が高かった。このことから、多くの学生が講義で学習が促進していないことが伺えた。また、講義で学習が促進した学生は、既存の知識と関連づけながら考える、学習の進捗状況や内容の理解の程度を判断するなどの学習方略やメタ認知を活用して、能動的に学習に取り組んでいる可能性が示唆された。講義で学習が促進されていなくても、講義中の質問や発問、バズ学習、ロールプレイでは学習が促進したと回答した学生が存在し、動機づけ・学習方略・メタ認知が高かった。このことから副形態を組み合わせることで、学生のSRLを促進する可能性が推察された。

謝辞

本研究におきまして研究の主旨にご理解を頂き、お忙しい中ご協力頂きました対象者の皆様、対象者の所属大学の方々に心から感謝致します。なお、本研究は平成25年度順天堂大学大学院医療看護学研究科修士論文の一部に加筆修正したものである。

利益相反

本研究における利益相反は存在しない。

引用文献

藤田正(2010a). メタ認知的方略と学習課題先延ば

- し行動の関係.教育実践総合センター研究紀要, 19, 81-86. https://nara-edu.repo.nii.ac.jp/?action=pages_view_main&active_action=repository_view_main_item_detail&item_id=8449&item_no=1&page_id=13&block_id=21
- 藤田正(2010b). 大学生の自己調整学習方略と学業援助要請との関係.奈良教育大学紀要, 59(1), 47-54. https://nara-edu.repo.nii.ac.jp/?action=pages_view_main&active_action=repository_view_main_item_detail&item_id=9101&item_no=1&page_id=13&block_id=21
- 藤田正, 富田翔子(2012). 自己調整学習に及ぼす学習動機および学習方略についての認知の影響. 奈良教育大学教育実践開発センター研究紀要, 21, 81-87. https://nara-edu.repo.nii.ac.jp/?action=pages_view_main&active_action=repository_view_main_item_detail&item_id=12763&item_no=1&page_id=13&block_id=21
- 舟島なをみ編(2007). 院内教育プログラムの立案・実施・評価(1). p.30. 医学書院.
- 畑野快(2010). 自己調整学習の有効性と検討課題及び大学教育への導入についての一考察. 京都大学高等教育研究, 16, 61-72. <https://repository.kulib.kyoto-u.ac.jp/dspace/handle/2433/137202>
- 畑野快(2013). 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, 37(Suppl), 81-84. doi: 10.15077/jjet.KJ00009957520
- 伊藤崇達, 神藤貴昭(2003). 自己効力感,不安,自己調整学習方略, 学習の持続性に関する因果モデルの検証 - 認知的側面と動機づけ的側面の自己調整学習方略に着目して -. 日本教育工学雑誌, 27(4), 377-385. doi: 10.15077/jmet.27.4_377
- 自己調整学習研究会(2012). 自己調整学習 理論と実践の新たな展開へ. 北大路書房.
- 岸俊行(2004). ノートテイキングの有無と事後テストの得点との関連分析. 日本教育工学会論文誌, 28, 265-268. doi: 10.15077/jjet.KJ00003730718
- 文部科学抄中央教育審議会(2008). 学士課程教育の構築に向けて. 文部科学省ホームページ. http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2013/05/13/1212958_001.pdf(2020年5月3日)
- 文部科学省中央教育審議会(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. 文部科学省ホームページ. http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf(2020年5月3日)
- 本吉美也子(2004). 看護学生の学習の取り組みに影響する要因の検討. 札幌医科大学保健医療学部紀要, 7, 55-61. https://sapmed.repo.nii.ac.jp/?action=pages_view_main&active_action=repository_view_main_item_detail&item_id=16239&item_no=1&page_id=13&block_id=21
- 日本看護系大学協議会(2018). 平成30年度一般社団法人 日本看護系大学協議会定時総会「看護系大学の現状と課題」. 日本看護系大学協議会ホームページ. <https://www.janpu.or.jp/wp/wp-content/uploads/2018/06/monbukagakusyoushou20180618.pdf>(2020年6月7日)
- 大芦治(2002). 動機づけの研究の理論的系譜(3)自己制御と動機づけの理論的問題. 日本教育心理学会総会発表論文集, (44), 30-31. doi:10.20587/pam-jaep.44.0_S30
- Paul R. Pintrich., Elisabeth V. De Groot.(1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. <http://rhartshorne.com/fall-2012/eme6507-rh/cdisturco/eme6507-eportfolio/documents/pintrich%20and%20degroot%201990.pdf>
- 齋藤美紀子, 齋藤史恵(2013). チーム基盤型学習(TBL)を導入した小児看護学演習の学習方法に対する学生の評価. 弘前学院大学看護紀要, 8, 35-45. https://hirogaku-u.repo.nii.ac.jp/?action=pages_view_main&active_action=repository_view_main_item_detail&item_id=317&item_no=1&page_id=13&block_id=21
- 三宮真智子(2008). メタ認知 学習を支える高次認知機能(4). 北大路書房.
- 佐藤純(1998). 学習方略の有効性の認知・コストの認知・好み学習方略の使用に及ぼす影響. 教育心理学研究, 46(4), 367-376. doi: 10.5926/jjep1953.46.4_367
- 佐藤みつ子, 宇佐美千恵子, 青木康子(2008). 看護教育における授業設計(3). p.160. 医学書院.
- 杉森みどり, 舟島なをみ(2014). 看護教育学(5). p.216. 医学書院.

- 鈴木小百合, 村中陽子, 熊谷たまき, 他(2013). 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. 日本看護学会論文集 看護教育, 43, 102-105.
- 辰野千壽(1997). 学習方略の心理学 賢い学習者の育て方(2). p.11. 図書文化社.
- 梅本貴豊(2013). メタ認知的方略, 動機づけ調整方略が認知的方略, 学習の持続性に与える影響. 日本教育工学会論文誌, 37(1), 79-87. doi:10.15077/jjet.KJ00008721440
- 魚崎祐子, 伊藤秀子, 野嶋栄一郎(2003). テキストへの下線ひき行為が内容把握に及ぼす影響. 日本教育工学雑誌, 24(4), 349-359. doi:10.15077/jmet.26.4_349
- 山田恭子, 堀匡, 國田祥子, 他(2009). 大学生の学習方略使用と達成動機, 自己効力感の関係. 広島大学心理学研究, 9, 37-51. <https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/ja/00029198>
- 柳澤さおり(2007). 目標志向性の測定. 流通科学研究, 6(2), 43-53.
- 鷺尾敦(2012). グループ学習の効果をあげるためのグループ作り. 高田短期大学紀要, 30, 55-65.

Research Report

Abstract

Association between Learning Promotion and Self-regulated Learning in Teaching Strategies for First- and Second-year University Nursing Students

Objective : To elucidate the associations between learning promotion and self-regulated learning in teaching strategies for first- and second-year university nursing program students.

Methods : An anonymous self-administered questionnaire survey was conducted with 1312 students who were in their first and second years of eight university nursing programs. Motivation, learning strategies, and metacognition were selected as the subscales for self-regulated learning, and questions about the degree of learning promoted by classes in primary and secondary forms of teaching strategies were asked.

Results : Of the 326 participants, the 312 who responded to all questions were included in the analysis. Among these, 35.6%, 62.5%, and 76.8% indicated that learning was promoted by classes in the form of lectures, exercises, and practice, respectively. And the scores for learning strategies and metacognition in those students who indicated that learning was promoted by lectures were high. In addition, among students who showed no learning promotion by lectures, some stated that learning was promoted by teachers' and students' questions during the lecture, buzz learning, and role playing, and the scores for motivation, learning strategy, and metacognition in those students were high.

Discussion : The lecture format did not promote learning in many students. The results suggest that students who indicated that learning was promoted by lectures were actively trying to learn using learning strategies and metacognition such as thinking while making connections to existing knowledge and self-assessing their learning progress and level of understanding. These results also suggest that the lecture format combined with secondary formats can promote self-regulated learning in students.

Key words : self-regulated learning, teaching strategies, student nurses

SUGAWARA Keita, KUMAGAI Tamaki, MURANAKA Yoko