

看護大学生における自己学習力の変化の検討

A Study of Changes in Factors Comprising the Capacity for Self-Directed Learning in Nursing Students

西蘭 貞子

Teiko Nishizono

キーワード: 自己学習力, 看護大学生, SDLRS (Self Directed Learning Readiness scale)

Key words: Self Directed Learning, nursing students, SDLRS

要旨

本研究は、縦断的な調査の実施によって、看護大学生の自己学習力獲得状況の変化を捉えることを目的とした。A大学看護学専攻の学生を対象にし、日本語版SDLRS (Self Directed Learning Readiness scale) から学習継続による自己学習力の獲得状況の変化を検討した。その結果、看護学専攻学生は、【学習への愛着】【学習における主導権と独立】【学習に対する責任の受容】が、入学当初から自己学習力として備わっていることを示した。入学当初時の学習動機を中心は【学習に対する責任の受容】であり、【基本的な学習技能と問題解決技能を用いる能力】【効果的な学習者であるという自己概念】【学習の機会の開拓】が低いことを示した。しかし、時間の経過に伴い、演習、実習等での体験学習を重ねることによって、【基本的な学習技能と問題解決技能を用いる能力】が上昇し、【将来に対する積極的な志向性】が有意に高まっていることが伺えた。一方、学習内容によって、【学習の機会の開拓】は上下し、【学習における主導権と独立】が有意に低下することも示唆された。また、【創造性】については、短時間では変動しにくいことも示唆された。

Abstract

This study sought to ascertain changes in nursing students' readiness for self-directed learning via a longitudinal study. Changes in the readiness for self-directed learning as a result of continued learning were studied in students majoring in nursing at University A using the Japanese version of the Self-Directed Learning Readiness scale (SDLRS). Results indicated that students majoring in nursing had developed a capacity for self-directed learning in terms of "A love to learn," "Initiative and independence in learning," and "Acceptance of responsibility for one's own learning" since they were originally admitted to the university. When they were admitted, nursing students' motivation to learn arose primarily from an "Acceptance of responsibility for one's own learning." Students had limited "Ability to use basic study and problem-solving skills," an undeveloped "Self-concept as an effective

learner,” and little “Openness to learning opportunities.” Over time, however, students gained firsthand experience learning through exercises and practica. This led to increased “Ability to use basic study and problem-solving skills” and it significantly fostered “A positive orientation to the future.” Results suggested, however, that the material learned led the “Openness to learning opportunities” to broaden and narrow and that material significantly diminished one’s “Initiative and independence in learning.” Results also suggested that “Creativity” fluctuates in brief intervals.

I. はじめに

日進月歩で変化する医療技術の高度化など、多様にしかも急速に変化しつつある社会状況を背景にして、看護師には、変化に対応できる能力、看護実践能力が求められている。大学教育に期待されるのは、これらの社会のニーズに応えられる看護実践者の育成である。

看護教育の基本的枠組みを示す保健師助産師看護師学校養成所指定規則を確認すると、1990年に、将来の医療の高度化専門化に対応できる「継続教育」「専門職としての自己開発能力」の必要性が打ち出されている。続いて、1994年には、大学基準協会から『21世紀の看護学—教育基準の設定に向けて—』と題した看護学教育研究委員会報告；(1994年3月)において、「看護系大学は、科学的な知識・技術と深い人間理解を基盤にした実務家を育成すると共に、看護学を発展させる人材の基礎づくりをめざす必要がある」と提言された。

大学における看護学教育の目的は、「看護学に求められる社会的使命を有効に遂行し、生涯に亘り自己の資質の向上を努めることのできる看護専門職を育成することである」と基本指針を示している。このような行政的指針と国民の高等教育を受けた高度実践看護師に対する期待の高まりによって、看護の大学化は加速的に進み、2012年4月での看護系大学数は209校(日本看護系大学協議会；看護系大学リスト)となっている。

また、2002年の『21世紀の看護学教育—基準の設定に向けて』看護学教育研究委員会報告；(2002年5月)において、大学教育における課題として、生涯学習となる自己学習、新しい問題に対して探求的に取り組み課題解決を図る自己学習力の育成が重要で

あることが答申された。これを受けて、各大学では、主体的に物事に取り組む力を身につけさせるために、カリキュラム上に演習・実習時間を確保し、知識の詰め込みだけでなく、学生一人一人が思考を働かせる学習方法の導入に力を注いでいる。多くの大学で、学習者を主体とした少人数制のチュートリアル教育や体験学習の導入などによる教育方法の工夫が行われている。

これらの教育方法の評価は様々な形で行われているが、横断検証が多く、学年進行を縦断的に評価しているものは少ない。日常の教育実践をより効果的に行うには、学習継続による自己学習力の獲得状況を詳細に評価することが大切である。そこで、学生の自己学習力の獲得状況の変化をSDLRS (Self Directed Learning Readiness scale) を用いた縦断的調査によって評価した。

II. 研究方法

1. 調査対象：A大学看護学専攻の2011年度入学生
2. 調査方法：自記式質問紙による調査を次の要領で実施した。

1) 調査時期

本研究は入学時(1回生)から卒業時(4回生)までの縦断的な追跡調査として計画しているものである。今回の調査は、2011年9月(1年時前期)、2012年2月(1年時後期)、2012年7月(2年時前期)の3時期の縦断調査であった。

2) 調査用紙の配布と回収

上記の3時期の授業終了時に、調査協力に関する内容説明を行い、質問紙を配布した。

学生の調査協力が自由意思で行われるよう、研究に関する趣旨説明と配布のみの関わりとした。

学生が自由時間に調査用紙を記入し、自由意思で投函が行えるように、回収期間を一日とし、所定場所（使用教室）に回収箱を設置した。

回収箱に投函されたことにより、研究協力に同意を得たものとした。

3. 調査項目：年齢、性別の属性と日本語版 SDLRS (Self-Directed Learning Readiness Scale)

4. 用語の定義および測定用具

1) 用語の定義

多くの文献において、「自ら学び自ら考える力」を示す言葉として、「自己教育力」「自己学習力」の語を用いるものがそれぞれ存在している。そこで、これらの用語を下記に整理する。

(1) 自己教育力

日本で「自己教育力」は1983年の中央教育審議会答申において、主体的に学ぶ意思、態度、能力などを指す概念として初めて用いられた言葉である。「自己教育力とは、まずもって学習意欲であり、学習の仕方の習得であり、今後の変化の激しい社会における生き方の問題にかかわるものである」と説明され、生涯教育の観点から、学校教育において子どもに身につけさせるべき能力として提起された「生きる力」と同義で使用されている。「生きる力」については、1996年の中央教育審議会答申は『21世紀を展望した我が国の教育の在り方について』において、「いかに社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力であり、また、自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性である」と述べ、道徳的側面を含むとしている。

(2) 自己学習力

「自己学習力」は「自己教育力」を学習者側から捉えたものであり、ほぼ同義と考えられる。ただし、「自己教育力」は「人間としての生き方や人間像の形成をも含む概念」であり、「自己学習力」は「学習者の具体的な知識・技能・態度の習得活動そのものを示す概念」と定義する立場もある（学校教育辞典，1988）。つまり、「自己教育力」が人間としての生き方や人間像の形成といった価値的に意味づけされた

部分をも含み、生涯学習との関連で述べられることが多いが、「自己学習力」は「生きる力」の知の側面に限定して用いられ、学習者の知識や技能などの習得活動をより具体的に示す概念であるといえる。

どちらも、従来の伝統的な教師から与えられる教育ではなく、学習者の自主的・主体的学習を重視するものであるが、中教審によるこの政策的な用語の区分は「教育」は教え込みであり「学習」は自発的である、とする概念の操作を伴っていたとの指摘もある（藤岡）。そこで、本研究では学習者側からの自発的な学習力の獲得に着目して、「自己学習力」を「自ら学び自ら考える力」と定義し、用いることにした。

2) 測定用具；日本語版 SDLRS (Self-Directed Learning Readiness Scale)

SDLRSは1977年にL.Guglielminoによって、自己学習力に対するレディネス測定尺度として開発され、世界各国で翻訳され、広く活用されている（阿部等，2002）。日本語版 SDLRSは1999年に翻訳され，2002年3月にその内容の妥当性の検証報告（阿部等，2002）が出されている。58項目から構成され，17項目が反転項目となっている。各項目の回答は，「全く当てはまらない」「あまりあてはまらない」「時々あてはまる」「よくあてはまる」「いつでもあてはまる」の5段階で評定を定め，得点は最小値が58点，最大値が290点となり，得点が高いほど自己学習力が高いとしている。

L.Guglielminoは、Self-Directed Learningに寄与する主要な概念として8つの概念（openness to learning opportunities, self-concept as an effective learner, initiative and independence in learning, informed acceptance of responsibility of one's own learning, love of learning, creativity, future orientation, and ability to use basic study skills and problem solving skills.）を示している（L.Guglielmino, 1977）。

しかし、L.Guglielminoは、構成される8因子の項目区分を示していない。各因子の構成項目は対象によって変化するため、調査対象毎に因子分析を行うことが望ましいという考えかと想定する。このため、筆者等は看護学専攻の大学生を調査対象したおよそ10年間の分析を行い、看護学を専攻する大学生の日

本語版 SDLRS における変数間の構造を示している(西菌,2008)。この分析では、共通性が低い1つの変数、問2(何を学びたいか知っている)を削除して57項目で再分析を行い、L.Guglielmino が示した、Self-Directed Learning に寄与する主要な8つの概念に近い、8因子に分類している。さらに、これらの因子の妥当性の検証を行なっている。因子名および各因子の質問項目数は次の通りである。そこで、本研究では、この項目区分により検討を行なった。

5. データ分析方法

SDLRS は、得点が高いほど自己学習力が高くなるように加算し、逆転項目は回答の数字を逆転して数量化した。分析はSPSS ver.19.0 for windows を用いた。分散を確認し正規分布であったので一元配置分析多重比較(Turkey 法(HSD))を用いて、自己学習力の1年時前期、後期、2年時前期の3時でのSDLRS得点の傾向を評価した。今回の調査対象者のSDLRSの因子分析は、データ数が少なく出来ないため、先行の因子分析項目を活用して分類した。(表1)

6. 倫理的配慮

書面ならびに口頭にて、本研究の目的、個人が特定されないこと、結果は本研究以外に使用しないこと、調査協力は自由であり調査に参加しないことで何ら不利益を被ることはないこと、質問紙の提出をもって同意を得られたものとするについて説明した。

III. 結果

1. 回答状況および対象者の属性

調査対象者88名に対して、1年前期は64名、1年後期は48名、2年前期は46名から回答があった(回収率:前期72.7%,1年後期54.5%,2年前期52.3%)。有効回答は1年前期62名、1年後期46名、2年前期45名であり、3回連続で有効回答があったのは40名であった。40名の性別内訳は、女子39名、男子1名であり、年齢内訳(調査開始時)は、18~20歳が39名、26歳が1名であった。今回の調査分析対象は18~20歳の女子38名とした。

2. 自己学習力得点の傾向

1) SDLRS 合計得点および項目別得点の変化

松浦などの調査によると日本語版 SDLRS の測定値は、成人については平均値187.30点(SD23.66)、最大値264点、最小値88点、看護学専攻の大学生については平均値191.33点、(SD22.32)、最大値264点、最小値125点であった。今回の調査において、1年前期—後期、2年前期におけるSDLRSの合計平均得点および最大値、最小値は、1年前期199.00点(SD20.52)、最大値258点、最小値164点、1年後期198.42点(SD19.72)、最大値252点、最小値160点、2年前期は202.71(SD19.75)、最大値267点、最小値163点であり、先行研究による看護学専攻の大学生の平均値を上回っていた。

質問項目別では、全58項目の質問項目に対して、1年前期—後期、2年前期の3時期の間で平均得点に有意差があったのは次の6項目であった。問3(分

表1 日本語版 SDLRS における各因子名および因子項目数

因子名	項目数
因子Ⅰ 学習への愛着	(16項目)
因子Ⅱ 基本的な学習技能と問題解決技能を用いる能力	(11項目)
因子Ⅲ 学習における主導権と独立	(8項目)
因子Ⅳ 学習に対する責任の受容	(3項目)
因子Ⅴ 効果的な学習者であるという自己概念	(7項目)
因子Ⅵ 創造性	(5項目)
因子Ⅶ 学習の機会の開拓	(4項目)
因子Ⅷ 未来に対する積極的な志向性	(3項目)

表2 因子項目別平均得点の変化 (n = 38)

	1年前期	1年後期	2年前期
I 学習への愛着	3.74 (.551)	3.77 (.513)	3.78 (.539)
問49 ひとりの人間として成長できるようにもって学びたい	4.26 (.760)	4.32 (.662)	4.18 (.766)
問47 学習は楽しい	3.29 (.835)	3.39 (.790)	3.58 (.919)
問46 学べば学ぶほど世界は面白くなる	3.95 (.957)	3.95 (.769)	3.87 (.844)
問1 生きている限り学びたい	3.53 (1.006)	3.55 (.950)	3.79 (.905)
問45 新しいことを学びたいという欲求がある	3.08 (.818)	3.11 (.727)	3.34 (.708)
問5 学ぶことが好きだ	3.58 (.758)	3.32 (.904)	3.55 (.795)
問52 どんなに年老いても新しいことを学ぶだろう	3.34 (1.236)	3.71 (.984)	3.53 (.862)
問24 常に新しいことを学んでいる人を素晴らしいと思う	4.55 (.724)	4.45 (.760)	4.47 (.603)
問17 学びたいことが沢山あるので一日の時間がもう少し長ければ・・・	3.66 (1.146)	3.50 (1.109)	3.92 (.882)
問54 学習は人生の道具である	3.66 (1.097)	3.82 (.926)	3.63 (.970)
問55 毎年、いくつかのことを独学で学んでいる	2.82 (.834)	3.21 (1.119)	3.42 (.976)
問25 新しいことを学ぶには様々な方法がある	4.61 (.595)	4.53 (.557)	4.37 (.589)
問14 興味を持っていないことなら難しい勉強も苦にならない	3.89 (.981)	3.89 (.981)	3.58 (1.030)
問28 問題について答えを探し出すことは楽しい	3.63 (.913)	3.63 (.786)	3.47 (.762)
問26 勉強していることは自分の長期的な目標と結びつけている	4.24 (.852)	4.21 (.741)	4.08 (.712)
問39 困難なことはチャレンジでありストップサインではない	3.74 (1.005)	3.68 (.933)	3.76 (.786)
II 基本的な学習技能と活用能力	3.15 (.529)	3.10 (.474)	3.23 (.446)
問11 独学で物事を学ぶのが他の人より上手である	2.53 (.830)	2.82 (.865)	2.66 (.909)
問33 基本的な学習法には問題はない	3.05 (.928)	3.08 (.882)	3.00 (.870)
問57 教えてくれる人がいてもいなくても、効果的に学習ができる	2.74 (.828)	2.82 (.801)	2.79 (.905)
問4 学びたいことに対する学習方法がわかる	3.08 (.818)	3.11 (.727)	3.34 (.708)
問10 知る必要のある情報をどこで得られるのかを知っている	2.89 (.924)	3.00 (.771)	3.16 (.679)
問21 学習する必要があるら自分でわかる	3.53 (1.006)	3.55 (.724)	3.55 (.760)
問40 自分がするべきだと思うことを実行できる	3.63 (1.051)	3.50 (.893)	3.53 (.603)
問38 自分が知るべきことを見つげようとする点ですぐれている	2.79 (.875)	2.66 (.627)	2.95 (.695)
問51 学び方を学ぶことが私には重要だ	3.87 (1.095)	3.34 (.966)	3.82 (.834)
問27 知る必要があることは何でも勉強することができる	3.47 (.979)	3.29 (.802)	3.58 (.793)
問18 学習しようと思ったことはどんなに忙しくても学習のための時間を作る	3.08 (.969)	3.03 (.854)	3.21 (.843)
III 学習における主導権と独立	3.99 (.367)	3.93 (.435)	3.82 (.459)
◆問20 学んでいなくてもそれは私のせいではない	4.68 (.471)	4.82 (.457)	4.39 (.823)
◆問56 学習していても人生にはそれほど変化をもたらさない	4.47 (.557)	4.55 (.504)	4.21 (.664)
◆問35 その分野に知識のある人に誤りを指摘されるのを好まない	3.92 (.818)	4.08 (.818)	3.95 (.837)
◆問23 図書館は退屈なところだ	4.26 (.795)	4.11 (.924)	4.00 (.870)
◆問53 常に学習することは退屈だ	3.87 (.623)	3.79 (.664)	3.71 (.768)
◆問29 正解が一つではない問題には取り組みたくない	3.63 (.970)	3.24 (1.025)	3.50 (.830)
◆問32 他の人たちのようには学習に興味を持っていない	3.55 (.795)	3.45 (.760)	3.50 (.830)
◆問22 良い評価が得られれば、多少疑問が残っていてもそのままにしておく	3.53 (.762)	3.39 (.823)	3.32 (.842)
IV 学習に対する責任と受容	4.25 (.535)	4.27 (.536)	4.12 (.499)
問50 自分の学習に責任を負うのは自分だ	4.61 (.547)	4.53 (.647)	4.47 (.647)
問15 自分の学習に対して責任を負うのは自分である	4.50 (.604)	4.47 (.687)	4.26 (.601)
問16 自分の学習がうまくいっているかどうかを言うことができる	3.63 (.970)	3.82 (.834)	3.63 (.714)
V 効果的な学習者という自己概念	2.95 (.418)	3.05 (.525)	3.01 (.544)
◆問6 新しい学習課題に取り掛かるには時間がかかる	2.66 (1.072)	2.45 (.950)	2.55 (1.005)
◆問7 教師は学生に何をやるのかの指示を与えてほしい	2.71 (.984)	2.79 (1.018)	3.05 (.928)
◆問12 素晴らしい考えが浮かんでもそれを実現するための計画が立てられない	2.82 (1.036)	3.47 (.762)	3.11 (.727)
◆問9 自分一人ではうまく学習ができない	3.63 (.998)	3.79 (.843)	3.82 (.801)
◆問48 新しい方法を試すよりよく知られた学習通りがよい	2.92 (.850)	3.03 (.753)	2.50 (.797)
◆問19 読むだけでなく、理解することが重要だと思っている	3.03 (1.284)	2.95 (1.161)	3.08 (1.171)
◆問44 うまくいかどうかわからない学習状況は好きでない	2.92 (.941)	2.84 (.855)	2.95 (.837)
VI 創造性	3.17 (.572)	3.15 (.511)	3.16 (.539)
問36 物事をする場合にちよつと変わった方法を考え出すのが得意だ	2.55 (1.005)	2.42 (1.106)	2.68 (1.093)
問30 何事にも好奇心が旺盛だ	3.37 (.751)	3.42 (.758)	3.39 (.855)
問34 結果の見通しがつかない場合でも新しいことをやってみたい	3.16 (.916)	3.24 (.971)	3.13 (1.018)
問37 将来について考えるのが好きだ	3.74 (1.057)	3.63 (.998)	3.68 (1.042)
◆問31 学習をしなくてもよくなれば嬉しい	3.03 (1.150)	3.03 (.885)	2.89 (.798)
VII 学習の機会の開拓	2.89 (.694)	2.70 (.653)	2.90 (.659)
問43 考えを討論するのは楽しい	2.79 (.905)	2.76 (.751)	2.97 (1.078)
問42 グループで学習において、リーダーとなることが多い	2.50 (1.007)	2.47 (.951)	2.63 (.970)
問13 学習内容や学習方法の決定に参加したい	3.16 (1.001)	2.61 (1.079)	2.87 (.906)
問41 問題を調べる過程は楽しい	3.13 (.875)	3.00 (.870)	3.13 (.844)
VIII 未来に対する積極的な志向性	2.86 (.618)	2.82 (.674)	3.11 (.581)
問58 常に学習を続けている人はリーダーになる	3.11 (1.311)	3.03 (1.325)	3.32 (1.042)
問8 「何が私(自分)なのか、・・・」と自己存在について考えることは自己学習の中心	3.18 (1.182)	2.87 (1.166)	3.24 (1.125)
問3 分からないことは避けようとする	2.29 (.611)	2.58 (.722)	2.79 (.741)
合計得点 (合計得点項目平均)	199.00 3.43	(20.502) 3.42	198.42 3.50
◆反転項目			

一元配置分散分析Turkey法(HSD)による多重比較

からないことは避けようとする), 問 12 (素晴らしい考えが浮かんでもそれを実現するための計画が立てられない), 反転項目*問 20 (学んでいなくてもそれは私のせいではない), 反転項目*問 48 (新しい方法を試すより慣れた方法がよい), 問 55 (毎年, いくつかのことを独学で学んでいる), 反転項目*問 56 (学習していても人生にそれほど効果をもたらさない) であった。

6 項目の内, 上昇が有意であったのは次の 3 項目であった。問 3 (分からないことは避けようとする) は, 1 年前期から 2 年前期の間で 0.50 点 ($P=0.019$), 反転項目問 12 (素晴らしい考えが浮かんでもそれを実現するための計画が立てられない) は 1 年前期から 1 年後期の間で 0.65 点 ($P=0.005$), 問 55 (毎年, いくつかのことを独学で学んでいる) は 1 年前期と 2 年後期の間で, 0.60 点 ($p=0.017$) の有意な上昇となった。一方, 下降が有意であったのは次の 3 項目であった。反転項目*問 20 (学んでいなくてもそれは私のせいではない) は 1 年後期から 2 年前期の間で 0.43 点 ($P=0.009$), 反転項目*問 48 (新しい方法を試すより慣れた方法がよい) は 1 年後期から 2 年前期に 0.53

点 ($P=0.14$), 反転項目*問 56 (学習していても人生にそれほど効果をもたらさない) は 1 年後期から 2 年前期に 0.34 点 ($P=0.025$) の有意な下降となった。

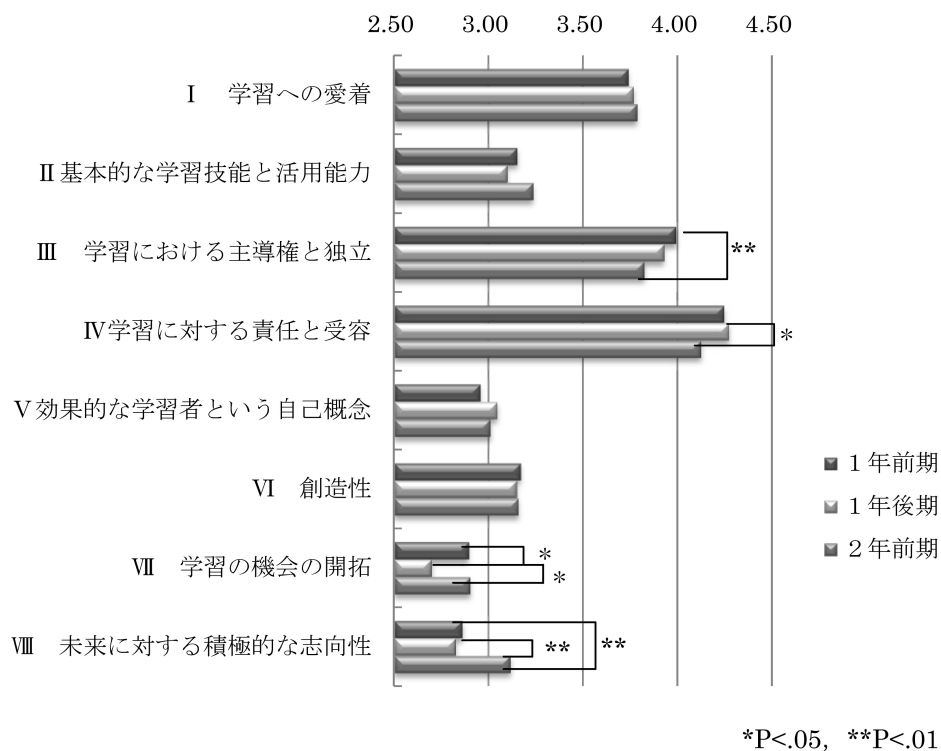
2) SDLRS 因子別平均得点の 3 時期の変化 (図 1)

SDLRS 得点を 8 因子に分類し, 因子平均得点の時間経過比較を行った。

1 年前期の調査開始時における 8 因子内の平均得点の状況は次の通りであった。平均得点が 3.5 点以上の高い値を示した高得点因子は, 因子 I 【学習への愛着】, 因子 III 【学習における主導権と独立】, 因子 IV 【学習に対する責任の受容】の 3 因子であり, 平均得点が 3 点以下の低得点因子は, 因子 V 【効果的な学習者であるという自己概念】, 因子 VII 【学習の機会の開拓】, 因子 VIII 【将来に対する積極的な志向性】の 3 因子であった。

(1) 1 年前期と後期の時間経過による比較

総合得点では 2 群間にはほとんど差が無かった。因子別の変化では, 因子 VI 【創造性】についてはほとんど変動がなく, 因子 I 【学習への愛着】, 因子 IV 【学習に対する責任の受容】, 因子 V 【効果的な学習



一元配置分散分析 Turkey 法(HSD)による多重比較

図 1 因子別平均得点の 3 時期での比較 (n=38)

者であるという自己概念】の3因子に僅かな上昇と、因子Ⅱ【基本的な学習技能と問題解決技能を用いる能力】、因子Ⅲ【学習における主導権と独立】、因子Ⅷ【将来に対する積極的な志向性】の3因子に僅かな減少があった。これらの7つの因子は、ほとんど変わりはなかったが、因子Ⅶ【学習の機会の開拓】には0.19点($p=.000$)の有意な下降があった。

(2) 1年後期と2年前期の時間経過による比較

総合得点では2群間で4.5点(1項目の平均得点換算では約0.1点)の上昇があった。因子別の変化では、因子Ⅵ【創造性】、因子Ⅰ【学習への愛着】についてはほとんど変動がなく、因子Ⅱ【基本的な学習技能と問題解決技能を用いる能力】は0.13点の上昇があった。因子Ⅶ【学習の機会の開拓】0.20点($p=.029$)、因子Ⅷ【将来に対する積極的な志向性】0.29点($P=.000$)の2つの因子は有意な上昇があった。

因子Ⅴ【効果的な学習者であるという自己概念】は0.04点の下降があり、因子Ⅲ【学習における主導権と独立】0.11点($p=.047$)、因子Ⅳ【学習に対する責任の受容】0.15点($P=.008$)

の有意な下降があった。

(3) 1年前期と2年前期の時間経過による比較因子

総合得点では2群間で4.2点(1項目の平均得点換算では約0.08点)の上昇があった。因子別の変化では、因子Ⅵ【創造性】、因子Ⅶ【学習の機会の開拓】についてはほとんど変動がなく、因子Ⅰ【学習への愛着】は0.04点、因子Ⅱ【基本的な学習技能と問題解決技能を用いる能力】は0.08点、因子Ⅴ【効果的な学習者であるという自己概念】は0.06点の上昇があった。因子Ⅷ【将来に対する積極的な志向性】は0.25点($P=.000$)の有意な上昇があった。

因子Ⅳ【学習に対する責任の受容】は0.13点の下降があり、因子Ⅲ【学習における主導権と独立】には0.17点($p=.004$)の有意な下降があった。

IV. 考察

1. 看護学初学者の自己学習力の特徴

1) 自己学習力の基盤

(1) 高得点因子

SDLRS 因子構成の因子別平均得点は因子Ⅰ【学習

への愛着】、因子Ⅲ【学習における主導権と独立】、因子Ⅳ【学習に対する責任の受容】の3因子は平均得点が3.5点を超える高得点であり、これらの因子がA大学の初学者の自己学習力の主要な要素と考えられる。また、先行研究(松浦, 西園, 2011)による看護大学生のとの比較では、総合得点と【学習への愛着】【学習における主導権と独立】【効果的な学習者であるという自己概念】【学習に対する責任の受容】【将来見通し】の5つの因子の平均得点が上回っていた。特に、因子Ⅳ【学習に対する責任の受容】は平均得点が4.0以上のかなりの高得点であることから、学ぶことは自己責任であるという意識と職業選択に結びつけたキャリア意識が備わっていると考えられる。

(2) 低得点因子

1年前期の時点で、因子平均得点が3.0点以下の低得点であったのは、因子Ⅴ【効果的な学習者という自己概念】、因子Ⅶ【学習の機会の開拓】、因子Ⅷ【未来に対する積極的な志向性】の3因子である。先行研究による看護大学生の因子別平均得点との比較では、因子Ⅱ【基本的な学習技能と問題解決技能を用いる能力】、Ⅴ【効果的な学習者であるという自己概念】の2つの因子の平均得点が下回っていたことから、これらの因子がA大学生の自己学習力の向上に向けて強化を要する課題要素と考えられる。

因子Ⅱ【基本的な学習技能と問題解決技能を用いる能力】の中で特に低得点であった項目は、問11(独学で物事を学ぶのが他の人より上手である)、問57(教えてくれる人がいてもいなくても効果的に学習ができる)、問38(自分が知るべきことを見つけようとする点ですぐれている)であり、高校時代の受験を意識した伝統的な教科の講義スタイルに慣れていた学生が、大学入学当初の短期間で学習方法の転換を図ることが難しいことが伺える。また、因子Ⅶ【学習の機会の開拓】の中で特に低得点であったのは、問42(グループで学習において、リーダーとなることが多い)であり、今までの受験学習を中心とした個人学習の影響を受けていることが伺える。

2) 自己学習力の変化

(1) 変動する因子

時間的経過に従う因子平均得点の変化をみると、1年前期と後期の2群間には、総合得点にほとんど差がなく、因子Ⅶ【学習の機会の開拓】を除く7つの因子ほとんど変わりはなかったが、因子Ⅶ【学習の機会の開拓】には0.19点($p=.000$)の有意な下降がある。因子Ⅶ【学習の機会の開拓】の中で得点下降は、問13(学習内容や学習方法の決定に参加したい)である。1年前期は一般教養科目中心とした講義スタイル科目が多く配置されており、学習方法の転換を迫られる機会が少ないが、1年後期からは専門科目が少し加わり、演習によって学ぶ機会が増加している。教員から課題を与えられることによって行う学習や、教員が望んでいる事は何かを探りながら、成績結果を気にしながら行ってきた学習ではなく、学習内容や学習方法を自ら考えて行動することを求められる状況に、戸惑っている状況であると推察できる。

1年後期から2年前期の2群間では総合得点4.5点(1項目の平均得点換算では約0.08点)の上昇があり、因子Ⅱ【基本的な学習技能と問題解決技能を用いる能力】は0.13点の上昇があった。因子Ⅶ【学習の機会の開拓】0.20点($p=.029$)、因子Ⅷ【将来に対する積極的な志向性】0.29点($P=.000$)の2つの因子は有意な上昇がある。

入学からおよそ1年が経過すると、それまでの学習機会の積み重ねによって【基本的な学習技能と問題解決技能を用いる能力】が向上することが示唆された。【基本的な学習技能と問題解決技能を用いる能力】は小学校時代の学習習慣によって形成される能力とされているが、IBL学習法など課題探究力の育成を目指した能動的学習によっても、学習技法能力の向上が期待できることは先行研究でも明らかになっている(西園,2007)。その他の先行研究においても、「学習の仕方を身につけさせるには、教師主導の授業から学生主体の授業の場を多く設け、自らを振り返る自己評価の仕方がわかり習慣化し、自発的に自己評価できるようになることが重要である。」とある(北尾,1990.)。

入学当初からの演習・実習へと連動させたカリキュラム構成による体験学習の導入は、これまでよ

りどころとしてきた、『正解を一つとする』1対1対応型の思考方法ではなく、客観的に正しい答えのない問題、答えが1つではない問題に直面する体験となり、『思考の末に到達した自分なりの見識』を引き出す問題解決技能方法を獲得する機会になっていると考えられる。

因子Ⅶ【学習の機会の開拓】は1年前期から後期にかけて下降した得点が1年前期の得点へと回復してきたと考えられる。この中で主に上昇のあった項目は、問43(考えを討論するのは楽しい)、問42(グループで学習において、リーダーとなることが多い)、問13(学習内容や学習方法の決定に参加したい)である。問13は、1年前期の水準に回復があったことから、学生主導の学習スタイルに慣れてきたことが伺える。また、問43の得点は2群間で0.2点の上昇があったことから、グループワークなど、考えを討論する機会が自己学習力を向上させていく機会となっていることを示している。問42(グループで学習において、リーダーとなることが多い)においても、役割を持ったグループ学習が【学習の機会の開拓】能力を進展させていくことが示唆される。

因子Ⅷ【将来に対する積極的な志向性】の中で主に得点上昇があった項目は、問8(何が私(自分)なのか・・・と自己存在について考える事は自己学習の中心となる)であり、将来に向かった自己像を形成しながらの学習が自己学習力を支えていることが伺える。

一方、因子Ⅴ【効果的な学習者であるという自己概念】は0.04点の下降があり、因子Ⅲ【学習における主導権と独立】0.11点($p=.047$)、因子Ⅳ【学習に対する責任の受容】0.15点($P=.008$)の有意な下降である。

因子Ⅳに有意な下降があったが、もともと高得点であり、下降後の得点が、先行研究の大学生平均得点であることから、自己学習能力を構成する要因のバランスが取れてきたことが伺える。

因子Ⅲ【学習における主導権と独立】の平均得点は、1年前期から後期にかけて下降し、引き続いて1年後期と2年前期にかけても下降があり、1年前期と2年前期では $P<.000$ の有意な下降である。因子Ⅲ

の中で、反転項目*問 56 (学習していても人生にそれほど効果をもたらさない)、反転項目*問 20 (学んでいなくてもそれは私のせいではない) の低下が目立っている。1 学年の後期は課題学習が重なった時期であり、さらに、2 年の前期は専門科目の履修が増え、レポート課題などが増加した時期である。与える学習課題の過多は【学習の機会の開拓】の自己学習能力を奪うことを示唆している。

(2) 得点上昇項目

質問項目別では、問 3 (分からないことは避ける) は、1 年前期から 2 年前期の間で 0.50 点 ($P=.019$)、反転項目問 12 (素晴らしい考えが浮かんでもそれを実現するための計画が立てられない) は 1 年前期から 1 年後期の間で 0.65 点 ($P=.005$)、問 55 (毎年、いくつかのことを独学で学んでいる) は 1 年前期と 2 年後期の間で、0.60 点 ($p=0.017$) の有意な上昇である。

反転項目*問 12 (素晴らしい考えが浮かんでもそれを実現するための計画が立てられない) は、【効果的な学習者であるという自己概念】に含まれる項目であり、問 55 (毎年、いくつかのことを独学で学んでいる) は【学習への愛着】に含まれる項目である。1 年後期からの専門科目での新しい知識の獲得は新たな学習方法を会得するきっかけとなり、【学習への愛着】を高めるきっかけとなっていることが伺える。

(3) 得点下降項目

反転項目*問 20 (学んでいなくてもそれは私のせいではない) は 1 年後期から 2 年前期の間で 38.18 点 ($P=.009$)、反転項目*問 48 (新しい方法を試すより慣れた方法がよい) は 1 年後期から 2 年前期に 0.50 点 ($P=0.014$)、反転項目*問 56 (学習していても人生にそれほど効果をもたらさない) は 1 年後期から 2 年前期に 0.30 点 ($P=0.025$) の有意な下降である。反転項目*問 20 (学んでいなくてもそれは私のせいではない) と、反転項目*問 56 (学習していても人生にそれほど効果をもたらさない) は、因子Ⅲ【学習における主導権と独立】に含まれる。この因子の下降については先述の通りである。

反転項目*問 48 (新しい方法を試すより慣れた方法がよい) は因子Ⅴ【効果的な学習者であるという自己概念】に含まれる。

先行研究 (牧野, 2009.) では、入学 1 年後に自己教育力総得点が低下することが報告されている。背景要因として、演習や実習などの少人数教育や実践教育による主体的な学習に伴う学習方法の転換、それに伴う現実との直面、自信喪失があげられている。

しかし、先述の A 大学の結果から、学習方法の工夫によって、【学習への愛着】を高め、【基本的な学習技能と問題解決技能を用いる能力】を進展させ、【将来見通し】【効果的な学習者であるという自己概念】といった生涯教育につながる能力を育むことができる可能性が期待できる。

(4) 変わらない因子

一方、問 36 (何をするにもユニークな方法を考え出すのが得意だ) 等を含む【創造性】は 1 年前期—後期—2 年前期の期間を通してほとんど変化がない。【創造性】の育成には時間を要することを示唆している。

3. 本研究の限界と成果から考えられる看護教育への提言

今回は、A 大学の学生を対象とした限られた調査であったため、効果や課題の確証には至っていない。しかし、自己学習力の変化を時間的経過によって分析することによって、自己学習能力の獲得の様子を客観的に捉えることができた。また、日常の教育方法を含め、カリキュラム等を含めた教育体制の課題検討につながる示唆を得ることができたと考える。

今日の著しく変化する社会で、より安全で質の高い看護を求める社会の声に応えるには、社会のニーズの変化に着実に対応できる教育を行う必要がある。

このため、看護学の人材育成においては、教育研究機関の体系立てられた教育体制の構築によって、基礎教育の質の向上を効果的に行うことが期待されている。

この縦断研究を、場所を拡大しながら継続することによって、日常の教育方法を含め、カリキュラム等を含めた教育体制の効果的な展開について、より具体的策が得られるよう努めていきたい。

V. 結論

本研究の結果、次の結論を得た。

1. 看護学を専攻する学生は入学当初から【学習へ

の愛着】【学習における主導権と独立】【学習に対する責任の受容】については自己教育力として備わっていることを示した。

2. 入学当初の1学年では学習動機の中心が、やらなければならないという【学習に対する責任感の受容】を持ちながら、【基本的な学習技能と問題解決技能を用いる能力】、【効果的な学習者であるという自己概念】が低いことを示した。
3. グループワークなど、考えを討論する機会が自己学習力を向上させ、役割を持ったグループ学習が【学習の機会の開拓】能力を進展させていくことが示唆された。
4. 過密スケジュールによって、【創造性】【学習の機会の開拓】の自己学習力は下降することが示唆された。
5. 自己学習力の構成項目には多くの変動因子があり、演習・実習へと連動させたカリキュラム構成などの工夫によって、自己学習力の向上につながる可能性が高いと考えられる。

文献

- 21 世紀医学・医療懇談会教育部会 (1996) : 21 世紀の命と健康を守る医療人の育成を目指して, 21 世紀医学・医療懇談会第一次報告
- 阿部典子他: 日本語版 SDLRS の開発と看護教育への応用, 平成 11,12 年度科学研究費補助金基盤研究 (C)(2)研究成果報告書
- 東 洋・奥田真丈・河野重男編 (1988) : 『学校教育辞典』教育出版, 183
- Crook, J. (1985) : A validation Study of a Self-Directed Learning Readiness Scale, Journal of Nursing Education, 24(7), 274-279
- 大学基準協会 (1994) : 21 世紀の看護学教育一基準の設定に向けて, 看護学教育研究会報告
- 日本看護系大学協議会 (2012) : 看護系大学のリスト, <http://janpu.or.jp/kango/k06.html>.
- 厚生労働省 (2008) : 看護教育の内容と方法に関する検討会報告書
- Guglielmino, L. M. (1977) : Development of the Self Directed Learning Readiness Scale (Doctoral Dissertation,

University of Georgia. Dissertation Abstracts International 38, 6467A

- 西菌貞子 (2008) : アクティブ・ラーニングの効果を測る SDLRS (Self-Directed Learning Readiness Scale) の構造因子, 日本看護学教育学会学術講演集 Vol.18, 156
- 北尾倫彦編著 (1990) : 自己教育力を育てる先生, 図書文化, 127-131
- 臨時教育審議会 (1985) : 「教育改革に関する第一次答申」一部, 教育の基本的考え方, 1985.
- 梶田叡一 (1985) : 自己教育への教育, 36-53, 明治図書
- 藤岡貞彦 (1982) : 「社会教育の内容と方法」島田修一・藤岡貞彦編『社会教育概論』, pp.180-193, 青木書店
- 南修子, 園田麻利子, 七川正一他 (2006) : 成人看護学実習における学生の自己教育力に影響する要因の検討, 鹿児島純心女子大学看護栄養学部紀要, 10, 26-37
- 文部省編 (1983) : 「自己教育力」の育成などの視点を提起—中教審教育内容等小委員会が審議経過を報告—, 文部時報, 26-43
- 牧野 典子, 中山奈津紀, 他 (2009) : 生命健康科学部学生の自己教育力 (第 3 報) 入学後 2 年半の変化, 生命健康科学研究所紀要 第 5 号
- 西菌貞子, 赤澤千春, 林優子 (2007) : 急性期看護学演習における IBL 学習の評価—SDLRS (Self Directed Learning Readiness scale) および定期試験を用いて—, 日本看護学教育学会学術講演集 Vol.17, 213
- 西菌貞子 (2009) : IBL プログラム構造論 質問紙調査法による実証的研究, 人間形成と文化, 7, 63-72
- 多久島寛孝, 永田華千代, 北野正文他 (2005) : 医療系大学在学中の学生の自己教育力の推移, 保健科学研究誌, No2, 95-108
- 山際隆 無藤隆 (1998) : 「新しい教育課程と学校づくり 3 - 自ら学び自ら考える力の育成 - 」, ぎょうせい, p19
- 坪田和美 (2003) : 看護基礎教育における自己教育力, 看護教育, 44(3), 242-244