

共創福祉

2011年 第6巻 第1号

【原著論文】

伊藤 里美, 竹ノ山圭二郎

A短期大学介護福祉学生の学習の動機づけと授業形態の関連性についての研究
—学習意欲の再燃に向けて— 1

原 元子, 一ノ山隆司

血液透析患者の血液データに基づく食事・水分・服薬行動の分析に関する研究 19

一ノ山隆司, 村上 満, 舟崎起代子, 上野 栄一, 川野 雅資

絵本の教材化と対人関係の教育に関する研究
—言語的・非言語的刺激を用いた対人教育の効果— 27

【研究ノート】

宮嶋 潔

スクールソーシャルワーカーの存在意義に関する研究
～A市におけるスクールソーシャルワーク実践から考える～ 37

河相てる美, 一ノ山隆司, 若瀬 淳子, 炭谷 靖子

基礎看護学実習Ⅱにおける看護過程を展開した学生の学びの特徴 47

第3回教育研究会 (2011.01.07開催)

【第Ⅰ部 研究発表】

一ノ山隆司

対人関係の教育に適する教材開発 53

石津 孝治

児童養護施設における心理療法の課題 55

【第Ⅱ部 教育の質保証を進める授業改善の視点】

原 元子

教育の質保証を進める授業改善—看護学科— 59

鷹西 恒

教育の質保証を進める授業改善—社会福祉学科— 61

村田 透

教育の質保証を進める授業改善—幼児教育学科— 63

村井 嘉寛

授業改善と教育力向上のために 65

A 短期大学介護福祉学生の学習の動機づけと授業形態の関連性について の研究 — 学習意欲の再燃に向けて —

伊藤 里美, 竹ノ山 圭二郎 富山福祉短期大学社会福祉学科

(2011.02.23 受稿, 2011.03.11 受理)

要旨

本研究は、短期大学介護福祉学生の学習を行う理由、動機づけ及び目標の特徴と関連性を検討することを目的とした。高等教育において学生の学習意欲の喪失が大きな課題となっている。そこで、A短期大学介護福祉学生の学習意欲に関して明らかにするために調査を行った(n=88)。その結果、将来の目標が、学習する理由を介して学習意欲の程度に影響していることが明らかとなった。そのことから、現在の学習が就職した時あるいは人生の中でどのように役に立つのかについて、すなわち学習の目標と内容との関連性を明確にすることが学生の学習意欲の向上に繋がると示唆された。さらに、学生の学習意欲を高めるためには、参加型の授業形態が最も有効であることが示唆された。

キーワード：学習動機、参加型授業形態、介護福祉学生

1. はじめに

時代や社会がどのように変遷しても「人間は社会的動物である」ことは変わらない。人間は、本能によって行動するだけではなく、学習することによって社会に対する自分の考え方・行動様式を身につける。このように個人の社会化が行われ、個人一人ひとりの社会的営みはその社会を維持していく。

大学全入時代を迎えつつある今日、個人の社会化を十分に成し遂げていない学生が入学してくる。野崎・後藤(2006)は、大学の大量化に伴い、大学入学者の基礎学力低下と並んで学習意欲の欠如および目的意識の希薄さが深刻化しており、問題の更なる顕在化が目前に迫っているとの懸念を述べている。同様の懸念を指摘している研究は、数多くみられる(田中, 1998; 福田・有田・小森・白川・藤澤, 2006; 三島・斎藤・森, 2009; ロイド, 2009)。佐々木・佐藤(2008)は、自ら目標を設けて、積極的に学ぶという学生の自主的学習意欲の低下が、様々な場面で見受けられ問題となっていると述べている。また、田中(1998)は、様々な調査結果を引用し、現在の大学生の多くが、大学での学習意欲を喪失していることを示していると述べている。本学の介護福祉を専攻する学生においても、授業に対する取り組み状況において、自主的発問も少なく、意欲的に学習をしているとは言いがたい学生も中には見受けられる。植阪(2010)は、学習観や学習方法の問題のために、一生懸命に学習しても成果が得られない状況が長引き、一種の学習性無力感に近い状態に陥っている

と指摘している。この学習意欲の喪失により、知らないということに、何の不安も感じず、分からないことがあっても気にせず、疑問すら感じない状態にある。この『学び』から逃走する子どもたち(佐藤, 2000)という事態は、エーリッヒ・フロムの「自由からの逃走」を連想させる。憲法で保障されている「教育を受ける権利」を放棄した現代の子どもたちの姿は、二十世紀のドイツ市民が、歴史的戦いの中から獲得した市民的自由権を不安と孤独の重荷のために放棄して、自由から逃れて独裁政権への道を許してしまった姿に重なる。ただし、福田ら(2006)は、学生達の興味・関心の範囲の狭さは否定できないものの、いじめや異性からの暴力といった自分達が体験してきたことを見つめなおすといった学びへの意欲は失われておらず、学習することの全てから「逃走」しているわけではないとも述べている。では、人間にとって本能的ともいえる学習意欲をなぜ喪失してしまったのだろうか。学習意欲の再燃を目指して、学習意欲の喪失原因を探り、学習意欲が向上する要因を明らかにすることによって、本学の学生に学ぶ意欲を蘇らせた。

本学の社会福祉学科介護福祉専攻に入学してくる学生の学ぶ目的は、介護福祉士の国家資格を取得して介護施設等に就職することであろう。だが、学習意欲がないと介護福祉士になれない時代になろうとしている。介護福祉士とは、昭和62年5月に公布された(平成19年に法改正)「社会福祉士及び介護福祉士法」の第2条第2項において、「介護福祉士の名称を用いて、専門的知識及び技術を

もって、身体上又は精神上の障害があることにより日常生活を営むのに支障のある者につき心身の状況に応じた介護を行い、並びにその者及びその介護者に対して介護に関する指導を行うことを業とする者をいう」(社会福祉法人大阪ボランティア協会(編), 2008)とされている。介護福祉士は、わが国が昭和50年代に入ってから急速な高齢化時代に突入し、老後の介護に対する国民の不安の高まりと介護サービスに対する国民のニーズの要請に応じて高齢社会を担う専門職として登場した。現在の介護福祉士資格の取得方法は、養成校ルート(2年・1800時間以上)、福祉系高校ルート(3年・1800時間以上)、介護等の実務経験ルート(3年以上)がある。本学においては、厚生労働大臣が指定した介護福祉士養成校で実施している卒業時共通試験を受験し基準に到達することで国家試験を免除されて介護福祉士の登録ができる。しかし、国の方針は、すべての者が一定の教育課程を修了した後に国家試験を受験する一元化の方向に向かっており、近い将来に介護福祉士養成校の学生も国家試験を受験するようになるであろう。そうすると、本学の学生も国家試験を合格した後に介護福祉士の第一歩がはじまることになる。学生の学力が合格レベルに到達することは必須条件となる。介護福祉士になるという学生の目的を実現させるために、教員の役割は、学生が学習意欲を再燃して国家資格の合格に向かって自ら学んでいく姿勢を身につけさせることである。国家試験への移行期間として、「本学の学生の学習意欲の特徴や衰退原因を探り、如何に学習意欲を再燃させるか」についての手がかりを見出すことは意義のあることである。その成果は、学生が自ら学ぶという姿勢を取り戻し、専門職としての資質を向上させるための学習支援に役立つであろうと期待される。

浅野(2010)は「どのような学習動機が生涯学習参加に影響するのか?」についての研究で、学習意欲の取り組みについて、将来のキャリアに役立てたいために自分が学びたい課題の目的を明確にする「特定課題志向」の学習動機が役立ち、キャリア実現のために「職業・専門性志向」の学習動機をもつことも学習意欲に有効であるとの知見を得ている。そしてまた、社会人学生の方が高校から直接に大学に進学した一般大学学生よりも、学びたいもの、興味があるものがはっきりしており、自分を高めたいという考えが強いと述べている。

新村(2006)は、人間にとって、また学生にとって関心(主体的に世界を読み取り世界にはたらき

かけていく生き方や価値意識)や学習意欲がどのような社会的関係や状況の中で触発され発展するのかという観点から学生の調査結果を検討している。学生の関心の所在を研究し、学習意欲が喚起されるのは、自分の将来設計・生き方についての関心を軸として視野を広げることができる学びを仲間とともに自主的・集团的に学習し研究できた意欲がわいてくると述べている。

以上のことから本研究では、本学の介護福祉専攻の学生を対象に「学習動機、学習に対する意欲の程度、学習意欲の高まる状況、学習意欲を高める授業形態、学習の目標および学習意欲の喪失体験に関する調査」を行い、本学介護福祉専攻学生の学習意欲の特徴と関連性について明らかにすることを目的とする。さらに、本学の介護福祉専攻で学ぶ高校から直接に本学に進学した一般学生と社会人から本学に入学した社会人学生を比較して、学習意欲の相違について検討する。

2. 方法

2.1 被調査者

短期大学生88名(男性25名、女性62名、不明1名)。年齢の範囲は18歳～63歳。年齢の第一四分位数は19歳、中央値は19歳、第三四分位数は20歳であった。年齢不詳は4名であった。18歳～21歳の学生は65名、22歳～63歳の学生は19名であった。22歳～63歳の学生は全員社会人入学生であった。学年に関しては、1年生47名、2年生41名であった。

2.2 調査期日

2010年11月15日(1年生)及び16日(2年生)。

2.3 調査項目

フェイスシートにおいて、人口統計学的変数として、性別、年齢、学年について回答が求められた。

学習動機に関しては、“学習する理由”として浅野(2010)を参考に25項目を作成した(附表1参照)。学習に対する意欲の程度に関しては、“学習意欲”として浅野(2010)をそのまま用いた(附表2参照)。学習意欲の高まる状況に関しては、“学習意欲が高まる時”として新村(2006)を参考に16項目を作成した(附表3参照)。学習意欲を高める授業形態に関しては、“学習意欲が高まる授業形態”として新村(2006)を参考に16項目を作成した(附表4参照)。学習の目標に関しては、“目標とする人間像”として新村(2006)を参考に20項目を作成した(附表5参照)。以上の5種の質問項目については、全て「当てはまる(5点)」、「やや

当てはまる(4点)」、「どちらともいえない(3点)」、「やや当てはまらない(2点)」、「当てはまらない(1点)」の5件法で回答が求められた。

学習意欲の喪失体験については、「当短大の学生生活において、学習意欲をなくした経験がありますか」という質問項目で、「ある(1点)」、「なし(2点)」で回答を求め、さらに、「『ある』と答えた方におたずねします。学習意欲がなくなった原因はどのようなことでしたか。自由にお書きください」として自由記述による回答を求めた。

2. 4 手続き

調査者の担当授業の開始時に調査票を学生に配布した。フェイスシートには「大学生の学習意欲に関する調査」という題目の下に、次に示す教示文が印刷されており、調査者がこれを読みあげた。「本日は調査にご協力いただき、ありがとうございます。この調査は、大学生の学習意欲について調べ、近い将来に実施される介護福祉士国家試験に備えるために行うものです。正しい答えや、間違った答えというものはありません。思ったとおりに答えてください。この調査は表紙を合わせて4枚からなっておりますので、乱丁・落丁等がありましたら申し出てください。回答は全て研究室の厳重な管理のもとで、直ちに統計的に分析されます。ご協力いただいた方にご迷惑をおかけすることは決してありませんので、日頃お感じになっていることを率直にお答えください。また、この調査は分析後、処分するなど、個人情報保護の最大限の配慮をいたします。それぞれの質問をよく読み、全ての質問について答えてください。回答もれがないようにお願いします。」

教示文を読み上げた後、一斉に調査票への記入を開始するよう告げた。被調査者が回答する間、調査者1名が同席していた。11月16日の調査時に、被調査者の1人から、「年齢を書かなくてはいけませんか」との質問があり、「自由にしてください」と教示した。回答に要した時間は、おおよそ10分程度であった。回答終了後、調査票を回収し、調査協力へのお礼を述べて調査を終了した。また、フェイスシートには、調査責任者として筆者ら2名の氏名が印刷されていた。

3. 結果

2名の被調査者のデータに関して、同回答が相当程度連続するなど不自然な点が見受けられたため分析から除外し、86名のデータに関して分析を行った。

3. 1 各尺度の因子分析

各尺度について因子分析を行った。いずれにおいても因子の抽出法には、重み付けのない最小2乗法が用いられた。また、欠損値については、各項目の平均値を代入する処理を行った上で分析を行った。

3. 1. 1 学習する理由の因子分析

学習する理由について因子分析を行った。因子軸の回転にはプロマックス法を用いた。固有値1.0以上、固有値の減衰状況および因子の解釈のしやすさから3因子解が選択された。いずれの因子に対しても因子負荷量値が0.35未満の項目、および複数の因子にまたがって同程度の高い因子負荷量値を示す項目は、分析から除外した。除外された項目は、項目番号7, 17, 21, 22, 24であった。表1に各項目の因子負荷量値を示す。

項目番号20“経験を裏付ける専門的知識がないから”、16“なりたい職業や、資格のため”、9“自分自身に関わった活動や仕事に関する事柄を学びたいから”、8“幅広い教養を身につけたい”などの項目の第I因子への負荷量値が高いことから、第I因子を「自己向上・専門性因子」と名づけた。また、4“楽しそうな場だから”、3“新たな友人を作ることができるから”、1“いろいろな人と出会えるから”などの項目の第II因子への負荷量値が高いことから、第II因子を「交友性因子」と名づけた。また、12“ふだん、疑問に感じたことを勉強したいから”、13“日常生活でみたり、聞いたりしたことについて学びたい”などの項目の第III因子への負荷量値が高いことから、第III因子を「経験関与性因子」と名づけた。信頼性について検討するために、各因子毎にCronbachの α 係数を算出したところ、表1に示されているように、最も低かった第III因子においても、76以上であり、いずれの因子においても高い内的整合性が確認された。因子間相関を算出したところ、いずれの因子間においても正の相関がみられた。特に、「自己向上・専門性因子」と「経験関与性因子」との間には強い相関がみられた。

3. 1. 2 学習意欲の強さの因子分析

学習意欲の強さについて、1因子解が妥当であることを確認するために、因子分析を行った。表2に各項目の因子負荷量値を示す。

因子の信頼性を確認するために、Cronbachの α 係数を算出したところ、.86と高い内的整合性を示した。また、各項目の因子負荷量値について、最も低いものでも.64以上と高く、1因子解が妥当であることが示されており、「学習意欲強度因子」と名づけられた。

表1 学習する理由の因子分析結果

項目番号	項目内容	I	II	III
I 自己向上・専門性因子				
20	経験を裏付ける専門的知識がないから	1.109	.061	-.390
16	なりたい職業や、資格のため	.838	-.315	-.123
9	自分自身が関わった活動や仕事に関する事柄を学びたいから	.761	.002	-.044
8	幅広い教養を身につけたい	.697	.063	.100
19	高い専門性を身につけたい	.673	-.195	.245
6	視野を広げたい	.657	.099	.085
18	自分の幅を広げたいから	.648	-.076	.270
14	現在関わっている活動や仕事上、勉強することが必要である	.622	.084	-.015
2	自分を高めたいから	.614	.129	.080
10	興味がある分野を学びたい	.602	.008	.279
II 交友性因子				
4	楽しそうな場だから	.016	.885	-.221
3	新たな友人を作ることができるから	-.313	.878	.064
1	いろいろな人と出会えるから	-.052	.821	-.053
23	多くの人と交わることができるから	.251	.634	-.071
25	人間関係が豊かになれるから	.233	.563	.077
III 経験関与性因子				
12	ふだん、疑問に感じたことを勉強したいから	-.003	.104	.719
13	日常生活でみたり、聞いたりしたことについて学びたい	.128	.072	.654
11	日常的に接したことに関心をもったから	.188	.014	.582
5	ほかにやりたいことがなかったから	.152	.286	-.567
15	自分の経験と知識が融合すると興味がわく	.350	.130	.421
α係数		.931	.864	.761
因子間相関 II		.447		
III		.678	.469	

表2 学習意欲の強さの因子分析結果

項目番号	項目内容	I	共通性
3	自分では、学習意欲は高い方だと思う	.870	.410
2	常に学びたい気持ちがある	.763	.582
4	できるだけ長く勉強を続けたい	.725	.756
5	勉強は好きである	.702	.525
1	自分では、積極的に学習していると思う	.641	.492
寄与		3.194	
α係数		.859	

3. 1. 3 学習意欲が高まる時の因子分析

学習意欲が高まる時について因子分析を行った。因子軸の回転にはプロマックス法を用いた。固有値1.0以上、固有値の減衰状況および因子の解釈のしやすさから3因子解が選択された。いずれの因子に対しても因子負荷量値が0.35未満の項目、および複数の因子にまたがって同程度の高い因子負荷量値を示す項目は、分析から除外した。除外された項目は、項目番号9, 14, 16であった。表3に各項目の因子負荷量値を示す。

項目番号6“自分の将来を考えた時、将来役立つと思った時”、8“自分の興味・関心と触れ合う授業があった時”、5“目的・目標がみえる時”、11“資格がとれると思う時”などの項目の第I因子への負荷量値が高いことから、第I因子を「目標関連因子」と名づけた。また、12“夜一人で机に向かう時”、13“生活や心に余裕がある時”、4“新しい勉強をしだした時”などの項目の第II因子への負荷量値が高いことから、第II因子を「自主的学習因子」と名づけた。また、3“友だちが勉強してい

表3 学習意欲が高まる時の因子分析結果

項目番号	項目内容	I	II	III
I 目標関連因子				
6	自分の将来を考えた時、将来役立つと思った時	.843	-.131	.031
8	自分の興味・関心と触れ合う授業があった時	.770	.001	-.088
5	目的・目標がみえる時	.756	.012	.110
11	資格がとれると思う時	.648	.089	-.113
1	面白い授業の時（わかる授業の時）	.614	-.220	.139
15	課題の学習法がわかった時	.538	.399	-.079
7	良い結果が出た時	.396	.107	.069
II 自主的学習因子				
12	夜一人で机に向かう時	-.149	.726	.012
13	生活や心に余裕がある時	-.024	.660	.003
4	新しい勉強を始めた時	.000	.605	.170
10	TVや新聞を読んだ時	.080	.513	-.054
III 付和雷同因子				
3	友だちが勉強している時	-.073	.041	1.001
2	テストの前	.234	.020	.494
α 係数		.846	.720	.699
因子間相関 II		.403		
III		.212	.357	

る時”と2“テストの前”の2項目が第III因子への負荷量値が高いことから、第III因子を「付和雷同因子」と名づけた。信頼性について検討するために、各因子毎にCronbachの α 係数を算出したところ、表3に示されているように、最も低かった第III因子においても.69以上であり、いずれの因子においても内的整合性が確認された。因子間相関を算出したところ、いずれの因子間においても正の相関がみられた。特に、「目標関連因子」と「自主的学習因子」との間に中程度の相関がみられたが、「目標関連因子」と「付和雷同因子」との間は弱い相関であった。

3. 1. 4 学習意欲が高まる授業形態の因子分析

学習意欲が高まる授業形態について因子分析を行った。因子軸の回転にはプロマックス法を用いた。固有値1.0以上、固有値の減衰状況および因子の解釈のしやすさから4因子解が選択された。いずれの因子に対しても因子負荷量値が0.35未満の項目、および複数の因子にまたがって同程度の高い因子負荷量値を示す項目は、分析から除外した。除外された項目は、項目番号4, 8であった。表4に各項目の因子負荷量値を示す。

項目番号12“自分で調べる授業・参加の授業”、11“社会について学ぶ授業”、5“自主的に課題に取り組む授業”などの項目の第I因子への負荷量値が高いことから、第I因子を「参加型授業因子」と名づけた。また、14“わかりやすい授業”、13“面

白い先生の授業”、3“話の中味が面白い授業”などの項目の第II因子への負荷量値が高いことから、第II因子を「受身型授業因子」と名づけた。また、16“学生同士で意見のやりとりをする授業”、15“ビデオやマルチメディアの授業”、9“少人数の演習”などの項目の第III因子への負荷量値が高いことから、第III因子を「グループ・メディア型授業因子」と名づけた。また、1“実技の授業”と2“実習の時”の2項目が第IV因子への負荷量値が高いことから、第IV因子を「実技・実習型授業因子」と名づけた。信頼性について検討するために、各因子毎にCronbachの α 係数を算出したところ、表4に示されているように、第I、II、III因子においては、.76以上と高く、最も低かった第IV因子においても.64以上であり、いずれの因子においても内的整合性が確認された。因子間相関を算出したところ、いずれの因子間においても、.45～.59と中程度の正の相関がみられた。

3. 1. 5 目標とする人間像の因子分析

学習意欲が高まる授業形態について因子分析を行った。因子軸の回転にはプロマックス法を用いた。固有値1.0以上、固有値の減衰状況および因子の解釈のしやすさから3因子解が選択された。いずれの因子に対しても因子負荷量値が0.35未満の項目、および複数の因子にまたがって同程度の高い因子負荷量値を示す項目は、分析から除外した。除外された項目は、項目番号3, 5, 10, 12, 15で

表4 学習意欲が高まる授業形態の因子分析結果

項目番号	項目内容	I	II	III	IV	
I 参加型授業因子						
12	自分で調べる授業・参加の授業	.965	-.045	.111	-.200	
11	社会について学ぶ授業	.789	-.015	.099	.016	
5	自主的に課題に取り組む授業	.637	.069	-.163	.174	
10	生活体験と関連する授業	.515	.103	-.108	.295	
II 受身型授業因子						
14	わかりやすい授業	-.023	.899	-.142	-.085	
13	面白い先生の授業	-.007	.831	.141	-.229	
3	話の中味が面白い授業	.097	.620	-.093	.225	
7	学生の興味・関心を引き出す授業	.046	.447	.181	.150	
III グループ・メディア型授業因子						
16	学生同士で意見のやりとりをする授業	.073	-.063	.859	-.058	
15	ビデオやマルチメディアの授業	-.123	-.028	.657	.003	
9	少人数の演習	.146	.042	.518	.113	
6	グループで取り組む学習	.122	.051	.436	.189	
IV 実技・実習型授業因子						
1	実技の授業	-.200	.054	.201	.783	
2	実習の時	.199	-.212	-.100	.709	
		α 係数	.850	.805	.769	.641
		因子間相関 II	.509			
		III	.591	.506		
		IV	.582	.497	.457	

表5 目標とする人間像の因子分析結果

項目番号	項目内容	I	II	III	
I 精神的自己成長因子					
13	感性、人間性、中身のある人間、自分に厳しい人間になる	.992	.057	-.184	
14	自立、自律、自己管理能力、自己教育力をつける	.744	-.031	.169	
17	積極的に強く生きる力を身につけたい	.699	-.154	.303	
16	心が広く深く、精神的に強い人間になりたい	.691	.063	.111	
4	社会に眼を向け、社会を見抜く力をつける	.601	.113	.054	
9	思いやり、他者理解、周囲に対し率直な表現・態度が取れる	.517	.351	-.038	
11	指導力を身につけたい	.402	.206	-.062	
II 問題解決力成長因子					
2	広い視野をもち多面的に考える力	.031	.939	-.047	
7	資格が取れるように学力をつけたい	-.104	.817	.052	
6	判断力をもてるようにする	.198	.721	.001	
1	自分の考え、意見、意志をもち自己主張できる力	.043	.605	.164	
8	人間関係、社会適応性、社会性を向上させたい	.272	.570	.092	
III 社会的成長因子					
18	責任が取れる人間になりたい	.101	-.070	.884	
20	職場でチームの一員として役立つ人間になりたい	-.191	.266	.763	
19	社会に役立つ人間になりたい	.285	.006	.583	
		α 係数	.903	.916	.869
		因子間相関 II	.704		
		III	.714	.616	

あった。表5に各項目の因子負荷量値を示す。

項目番号13“感性、人間性、中身のある人間、自分に厳しい人間になる”、14“自立、自律、自己管理能力、自己教育力をつける”、17“積極的に強く生きる力を身につけたい”、16“心が広く深く、精神的に強い人間になっていたい”などの項目の第I因子への負荷量値が高いことから、第I因子を「精神的自己成長因子」と名づけた。また、2“広い視野をもち多面的に考える力”、7“資格が取れるように学力をつけたい”、6“判断力をもてるようにする”などの項目の第II因子への負荷量値が高いことから、第II因子を「問題解決力成長因子」と名づけた。また、18“責任が取れる人間になりたい”、20“職場でチームの一員として役立つ人間になりたい”、19“社会に役立つ人間になりたい”の3項目が第III因子への負荷量値が高いことから、第III因子を「社会的成長因子」と名づけた。信頼性について検討するために、各因子毎にCronbachの α 係数を算出したところ、表5に示されているように、最も低かった第III因子においても.86以上であり、いずれの因子においても内的整合性が確認された。因子間相関を算出したところ、いずれの因子間においても、.62～.71と中程度の正の相関がみられた。

3.2 各尺度間の関連性

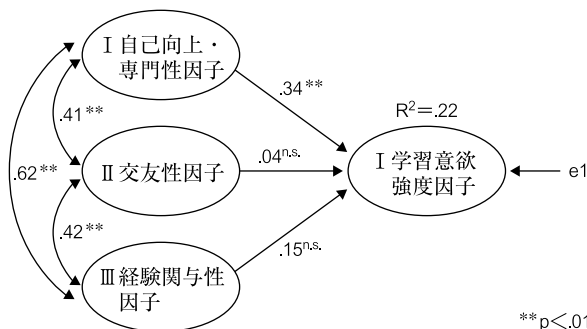
各尺度間の関連性について検討するために、各尺度の各因子において各被調査者の因子得点を算出した。

3.2.1 各尺度の学習意欲強度因子への影響

“学習する理由”が「学習意欲強度」に与える影響を検討するために、学習意欲強度因子の因子得点を目的変数、学習する理由の3つの因子の因子得点を説明変数として重回帰分析を行った。結果のパス図を図1に示す。なお、図中の単方向矢印に付した数値は標準偏回帰係数(β)、双方向矢印に付した数値は積率相関係数(r)である。

「学習意欲強度因子」に有意に影響する因子は、

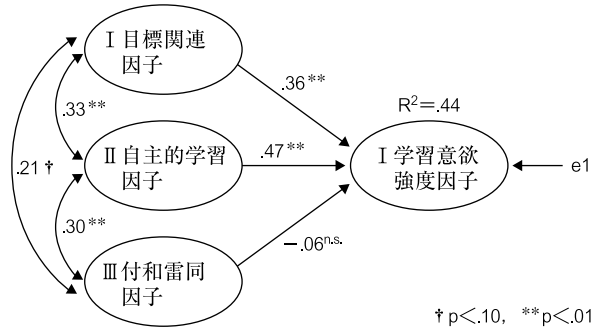
図1 学習する理由と学習意欲強度の関連性



「I自己向上・専門性因子」のみであり、「II交友性因子」および「III経験関与性因子」からの影響は有意ではなかった。

“学習意欲が高まる時”が「学習意欲強度」に与える影響を検討するために、学習意欲強度の因子得点を目的変数、学習意欲が高まる時の3つの因子の因子得点を説明変数として重回帰分析を行った。結果のパス図を図2に示す。

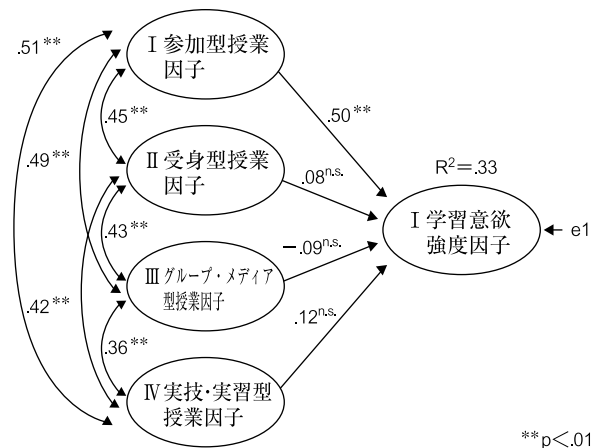
図2 学習意欲が高まる時と学習意欲強度の関連性



「学習意欲強度因子」に有意に影響する因子は、「I目標関連因子」と「II自主的学習因子」であった。「III付和雷同因子」からの有意な影響はみられなかった。

“学習意欲が高まる授業形態”が「学習意欲強度」に与える影響を検討するために、学習意欲強度の因子得点を目的変数、学習意欲が高まる授業形態の4つの因子の因子得点を説明変数として重回帰分析を行った。結果のパス図を図3に示す。

図3 学習意欲が高まる授業形態と学習意欲強度の関連性

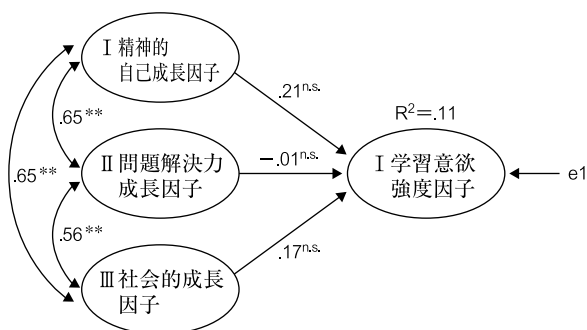


これら4種の授業形態のうち、「学習意欲強度因子」に有意に影響していたのは、「I参加型授業因子」のみであり、「II受身型授業因子」、「IIIグルー

「ブ・メディア型授業因子」、「IV実技・実習型授業因子」からの影響はみられなかった。

“目標とする人間像”が「学習意欲強度」に与える影響を検討するために、学習意欲強度の因子得点を目的変数、目標とする人間像の3つの因子の因子得点を説明変数として重回帰分析を行った。結果のパス図を図4に示す。

図4 目標とする人間像と学習意欲強度の関連性

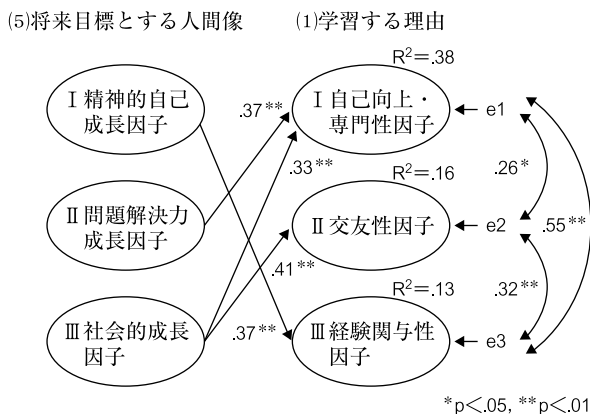


モデル全体の重決定係数 (R2) は有意であるものの、目標とする人間像各因子からの影響はいずれにおいても有意ではなかった。

3. 2. 2 “目標とする人間像”の“学習する理由”に及ぼす影響

学習動機に将来の理想と考える人間像がどのように影響するかを検討するために、学習する理由各因子の因子得点を目的変数とし、目標とする人間像各因子の因子得点を説明変数とする多変量回帰分析を行った。結果のパス図を図5に示す。なお、単方向矢印に付された数値は標準偏回帰係数 (β)、双方向矢印に付された数値は偏相関係数である。各説明変数の投入にはステップワイズ法を用い、図には有意であった影響関係のみを示した。

図5 目標とする人間像と学習する理由の関連性



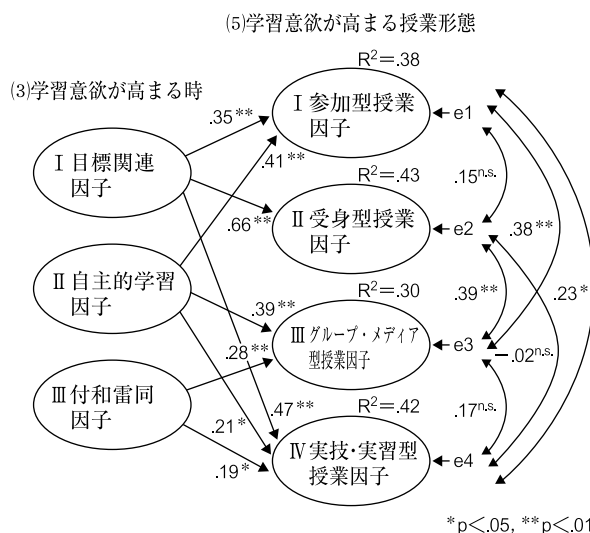
「自己向上・専門性因子」に有意に影響していたのは、「問題解決力成長因子」と「社会的成長因子」であった。「社会的成長因子」は、また、「交友性

因子」にも有意に影響していた。「経験関与性因子」に有意に影響していたのは、「精神的自己成長因子」であった。

3. 2. 3 “学習意欲が高まる授業形態”への各尺度因子からの影響

“学習意欲が高まる時”の“学習意欲が高まる授業形態”に対する影響を検討するために、“学習意欲が高まる授業形態”各因子の因子得点を目的変数、“学習意欲が高まる時”各因子の因子得点を説明変数とした多変量回帰分析を行った。結果のパス図を図6に示す。なお、図中の単方向矢印に付された数値は標準偏回帰係数 (β)、双方向矢印に付された数値は偏相関係数である。各説明変数の投入にはステップワイズ法を用い、図には有意であった影響関係のみを示した。

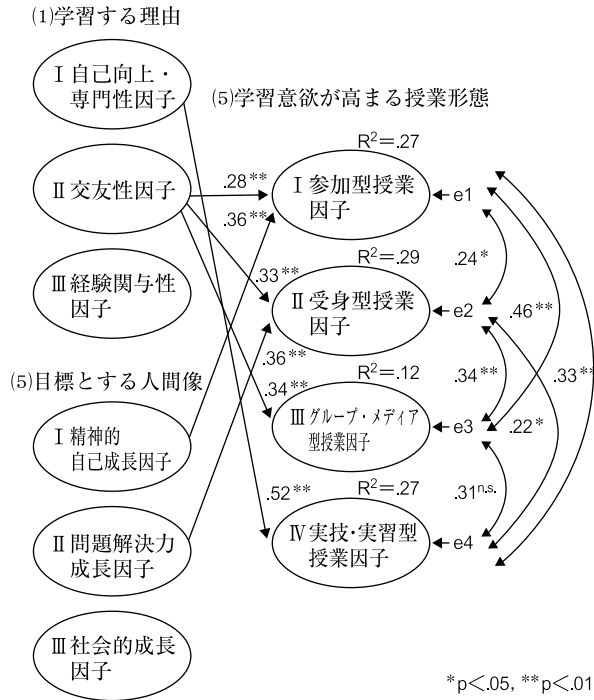
図6 学習意欲が高まる時と学習意欲が高まる授業形態の関連性



「参加型授業因子」に有意に影響していたのは、「目標関連因子」および「自主的学習因子」であった。「受身型授業因子」に有意に影響していたのは、「目標関連因子」のみであった。「グループ・メディア型授業因子」に有意に影響していたのは、「自主的学習因子」および「付和雷同因子」であった。「実技・実習型授業因子」に有意に影響していたのは、「目標関連因子」、「自主的学習因子」および「付和雷同因子」であった。

次に、“学習意欲が高まる授業形態”に対する“学習する理由”および“目標とする人間像”の影響を検討するために、“学習意欲が高まる授業形態”各因子の因子得点を目的変数、“学習する理由”および“目標とする人間像”各因子の因子得点を説明変数とした多変量回帰分析を行った。結果のパス図を図7に示す。

図7 学習する理由・目標とする人間像と学習意欲が高まる授業形態の関連性



「参加型授業因子」に有意に影響していたのは、「学習する理由」の「交友性因子」と「目標とする人間像」の「精神的自己成長因子」であった。「受身型授業因子」に有意に影響していたのは、「学習する理由」の「交友性因子」と「目標とする人間像」の「問題解決力成長因子」であった。「グループ・メディア型授業因子」に有意に影響していたのは、「学習する理由」の「交友性因子」のみであった。「実技・実習型授業因子」に有意に影響していたのは、「学習する理由」の「自己向上・専門性因子」のみであった。また、「学習する理由」の「経

験関与性因子」と「目標とする人間像」の「社会的成長因子」については、いずれの授業形態に対しても有意な影響はみられなかった。

3.3 各因子における性差

各因子における性差を検討するために、各因子の因子得点について平均値と標準偏差を各性別（男性25名、女性60名）に算出し、1要因被験者間分散分析を行ったところ、いずれの因子においても有意な性差はみられなかった。ただし、「目標とする人間像」の「I 精神的自己成長因子」において、男性よりも女性の方が高い傾向がみられた ($p<.10$)。各因子の性別平均因子得点と標準偏差およびF値を表6に示す。

3.4 各因子における年齢差

各因子における年齢差を検討するために、各因子の因子得点について平均値と標準偏差を21歳以下の学生 ($n = 63$) と22歳以上の学生 ($n = 19$) とに分けて算出し、1要因被験者間分散分析を行った。各因子の年齢段階別平均因子得点と標準偏差およびF値を表7に示す。

“学習する理由”の「I 自己向上・専門性因子」、 “学習意欲”の「I 学習意欲強度因子」、 “学習意欲が高まる時”の「I 目標関連因子」、 “学習意欲が高まる授業形態”の「I 参加型授業因子」において、21歳以下学生よりも22歳以上学生の方が有意に因子得点の平均値が高かった。また、“学習意欲が高まる時”の「II 自主的学習因子」、 “目標とする人間像”の「I 精神的自己成長因子」と「III 社会的成長因子」において、21歳以下学生よりも22歳以上学生の方が有意に因子得点の平均値が高い傾向がみられた。

表6 各因子における因子得点の性別平均値と標準偏差

		学習する理由			学習意欲 I	学習意欲が高まる時		
		I	II	III		I	II	III
男性	Mean	0.10	0.18	-0.12	0.06	0.14	-0.01	-0.18
	SD	1.07	0.93	1.15	1.13	1.17	1.24	0.89
女性	Mean	-0.01	-0.08	0.09	0.01	-0.01	0.03	0.06
	SD	1.01	1.13	1.06	1.06	1.03	1.12	1.05
	F (1,83)	0.20	1.01	0.70	0.04	0.35	0.02	1.00

		学習意欲が高まる授業形態				目標とする人間像		
		I	II	III	IV	I	II	III
男性	Mean	0.20	-0.04	0.16	0.11	-0.26	-0.06	0.01
	SD	1.16	1.23	1.12	1.18	1.18	1.17	1.19
女性	Mean	-0.08	0.05	-0.05	-0.03	0.15	0.08	0.02
	SD	1.03	1.04	1.12	1.14	0.95	0.97	0.99
	F (1,83)	1.22	0.13	0.67	0.27	2.81	0.34	0.00

表7 各因子における因子得点の平均値と標準偏差

		学習する理由			学習意欲	学習意欲が高まる時		
		I	II	III	I	I	II	III
<21	Mean	-0.21	0.01	-0.10	-0.22	-0.20	-0.12	0.09
	SD	1.03	1.11	1.14	1.03	1.08	1.13	0.98
>22	Mean	0.69	0.13	0.33	0.82	0.72	0.40	-0.27
	SD	0.63	0.88	0.92	0.82	0.76	1.26	1.11
	F(1,80)	12.99	0.16	2.31	16.14	12.10	2.88	1.85
		**	n.s.	n.s.	**	**	†	n.s.

		学習意欲が高まる授業形態				目標とする人間像		
		I	II	III	IV	I	II	III
<21	Mean	-0.18	-0.05	0.08	-0.13	-0.11	-0.07	-0.09
	SD	1.02	1.06	1.07	1.15	1.07	1.00	1.11
>22	Mean	0.61	0.41	-0.04	0.31	0.41	0.38	0.44
	SD	1.05	1.12	1.17	1.13	0.77	1.12	0.72
	F(1,80)	8.71	2.64	0.17	2.16	3.81	2.76	3.81
		**	n.s.	n.s.	n.s.	†	n.s.	†

† p<.10, *p<.05, **p<.01

3. 5 学習意欲の喪失理由

学習意欲を喪失した経験があると回答した被調査者は45名であった。なしという回答は40名、無回答1名であった。あると回答した被調査者のうち40名が自由記述による回答をしていた。喪失理由として記述されていた文章について、調査者2名により文章の意味内容についての類似性を考慮してまとめ、それらに対してラベリングを行った。その結果、「授業内容が理解できなかった時」が最も多く13件であった。次いで、「心身の不調」が多く10件であった。それから、「レポート課題の多さ」が3件、「将来への不安」が3件、「授業に集中できない雰囲気」が3件、「その他」12件であった。

4. 考察

4. 1 目標とする人間像と学習意欲の関連性

本学介護福祉専攻学生の“目標とする人間像”について因子分析したところ、「Ⅰ精神的自己成長因子」、「Ⅱ問題解決力成長因子」、「Ⅲ社会的成長因子」の3因子が抽出された。この3因子は、本学の3つの教育方針、すなわち学生に成長することが期待される人間像が反映されていると考えられる。つまり、「精神的自己成長因子」—②学生主体の学び、「問題解決力成長因子」—①専門知識・技術の修得、「社会的成長因子」—③コミュニケーションスキルの修得と対応づけられる。このことから、本学教員がこの教育方針に基づいて日々指導を行っていることが学生の将来の目標とする人間像にも影響を与えているものと解釈できる。この“目標とする人間像”が“学習意欲”に及ぼす

影響について検討するために重回帰分析を行ったところ、いずれの因子においても有意な影響力はみられなかった(図4参照)。将来の“目標とする人間像”が現在の学習とどのように具体的に結びついているのかが学生に理解されておらず、学習意欲の向上に繋がっていないものと考えられる。伊藤・中岡・岡崎・岩永(2009)は、看護学生の学習意欲を調査し、「夢の実現」や「憧れ」といった漠然とした関心や意欲を持っているものの、それが現実的な行動に結びついていないことを指摘している。また、実習に関して目的や目標が不明確であり、実習で何をして良いかわからない、知識がないことへの不安や苦痛がみられたと述べている。また田中(1998)は、学生の事前の知識や学力、及び興味・関心を把握し、学生にとってその科目を学ぶことはどのような意味があるのか、またどのような点で役に立つのかという事柄についても配慮される必要があると述べている。教員は学生個々人の学習能力に応じて、学生の「…になりたい自分」を実現するための段階的な目標と具体的な学習方法との結びつきについて指導することが必要であると考えられる。

4. 2 目標とする人間像と学習する理由の関連性

“学習する理由”を因子分析したところ、「Ⅰ自己向上・専門性因子」、「Ⅱ交友性因子」、「Ⅲ経験関与性因子」の3因子が抽出された。すなわち、高い教養や専門的知識・技術を身につけたいといった学習そのものに起因する動機、人との出会いや友人を作りたいといった学習環境を出会いの場を利用するという間接的な学習動機、日常生活の中で生じる疑問を解決したいといった問題解決志向

の学習動機が見出された。将来の“目標とする人間像”が“学習する理由”に及ぼす影響を検討するために多変量回帰分析を行ったところ、“自己管理・自己教育力を身につけたい”や“精神的に強い人間になりたい”といった「精神的自己成長因子」は、「経験関与性因子」に影響していた(図5参照)。自己を精神的に成長させたいと志向する学生は、日常生活の中で様々な疑問や問題に気づき、そのことが学習動機に繋がるからであろうと考えられる。“広い視野”、“判断力”、“自己主張できる力を身につけたい”といった「問題解決力成長因子」は、「自己向上・専門性因子」に影響していた。これは、専門職において直接的に求められる能力を高めることを志向する学生は、職場の中で直接役に立つ知識・技術の習得を志向するからであろうと考えられる。“責任が取れる人間”、“職場・社会の中で役に立つ人間”といった「社会的成長因子」は、「自己向上・専門性因子」および「交友性因子」に影響していた。人との関わりの中で成長することを志向する学生は、職場において役立つ知識・技術の習得を求め、また、学習環境の中で、人との関わり方についても学ぶことを志向するからであると考えられる。

4.3 学習する理由と学習意欲の関連性

“学習する理由”が“学習意欲”に及ぼす影響を検討するために重回帰分析を行ったところ、「自己向上・専門性因子」が「学習意欲強度因子」に影響していた(図1参照)。これは、学生が自己を向上させ高い専門性を身につけて役に立つ資格を取得したいという実用性志向が、学習意欲を強める働きをすると考えられる。大学の教育は「学生の得意な専門分野の知識・技能の向上を援助することや具体的な職業選択を援助すること」(櫻井, 2009)を学習の重要な目的としている。将来の夢を具現化しようとするときに学習意欲が強まるものと考えられる。「交友性因子」および「経験関与性因子」において、“学習意欲”との関連がみられなかったが、本学介護福祉専攻は介護福祉士の養成課程であり、学生に提供される授業の多くは、専門的な知識・技術に関するものであり、この学習の“場”においては、これら2つの因子は学習意欲を高めることには寄与していないものと解釈できるだろう。

以上のことを総合的に考察すると、前述したように、“目標とする人間像”は“学習意欲”に直接的には影響していないのであるが、「問題解決力成長因子」と「社会的成長因子」は、“学習する理由”の「自己向上・専門性因子」を介して間接的に“学

習意欲”に影響を与えていると解釈できる。つまり、専門職としての職場の中で役に立つ人間になることを志向する学生は、専門的な知識・技術を学ぶことを求め、そのことが学習意欲の向上に繋がっていると考えられる。教員が、本学で学ぶ専門的な知識・技術が職場においてどのように生かされるのかを強調することによって、学生の学習意欲を向上させることが期待できよう。

4.4 学習意欲が高まる時と学習意欲の関連性

“学習意欲が高まる時”を因子分析したところ、「I 目標関連性因子」、「II 自主的学習因子」、「III 付和雷同因子」の3因子が抽出された。すなわち、学習と将来の目標との関連が見えた“時”、自分なりのペースで学習に取り組む“時”、他の皆が学習している“時”に学習意欲が高まると捉えられていた。これらの“時”が“学習意欲”に与える影響を検討するために、重回帰分析を行ったところ、「目標関連因子」および「自主的学習因子」が「学習意欲強度因子」に影響していた(図2参照)。皆が勉強するから、という一時的かつ消極的な学習態度である「付和雷同因子」は、つまるところ“学習意欲”を高めることには役立っていなかった。高野・大嶽・小嶋(2009)は、大学生活の中で、再度志望理由を認識させることが、将来を見据えた具体的で充実した学習・進路選択への基軸になると述べている。学習と自分の目標との関連性が理解でき、その“なりたいたい自分になる”ために自ら自主的に学習に取り組むことにより、学習意欲は強められると考えられる。

4.5 学習意欲が高まる授業形態と学習意欲の関連性

“学習意欲が高まる授業形態”を因子分析したところ、「I 参加型授業因子」、「II 受身型授業因子」、「III グループ・メディア型授業因子」、「IV 実技・実習型授業因子」の4因子が抽出された。これらの因子は、本学介護福祉専攻で学生に提供されている授業の形態が反映されていると考えられる。すなわち、学生が自ら課題についてワークやレポートなどに取り組む「参加型」、教員の講義を聴くことが中心となる「受身型」、グループ学習やVTR/DVDなどのメディア機器を活用した「グループ・メディア型」、介護の実技講習や実習など実践的な「実技・実習型」である。これらの“授業形態”が“学習意欲”に及ぼす影響を検討するために重回帰分析を行ったところ、「学習意欲強度因子」に影響していたのは「参加型授業因子」のみであった(図3参照)。長尾(2008)は、「教師中心の一方的な知識注入型の授業」を「講義形式」と

呼び、これに対置して、「学生が討論や活動を通じて授業に参加するやり方」を「参加型授業」と定義している。小沢・大島・森本(2008)は、「ある領域について知識を有する者が、知識のない者を一定数集めて、主に口頭のコミュニケーションを通じて、その内容を伝達する」、「いわゆる講義(レクチャー)というスタイル」を「講演型授業」と呼び、これに対置して、「能動的で主体的に関わり参加する姿勢へと変える授業」を「参加型授業」と定義している。また、参加型授業と類似の概念として、木野(2009)は、「教室で教員と学生のコミュニケーションが取れて、学生の主体的・能動的な授業への参加が実現して」おり、「教室での授業によって学生に学習意欲を喚起し、教室外でも主体的・能動的な学習に導くような授業を「双方向型授業」と名づけている。本研究では、因子分析の結果に基づき、学生相互のコミュニケーションを学習の構成要素に位置づけるグループ学習、実技・実習型の授業、教員の主として口頭による知識の伝達によって学習するいわゆる講義形式の「受身型授業」に対置して、学生が自ら学習課題について調べたり、レポートを作成したり、発表を行ったりするというような学生の主体的な取り組みを学習活動の中心とする形式の授業を「参加型授業」と定義する。本研究結果は、学生の学習意欲に対する参加型授業の有効性を示唆していると考えられる。すなわち、教員が授業計画を立案する時に、参加型授業を組み込むことが有効であると考えられる。例えば、最初に参加型授業形態を取り入れて学生のモチベーションを上げてから他の授業形態に移行する方法をとる。あるいは中盤に「参加型授業」を取り入れて意欲の維持・向上を図る工夫が学習意欲の維持につながると考えられる。ロイド(2009)は、学習意欲が少ない学生は、簡単に注意散漫になり居眠りをしてしまうため、講義科目においても、能動的に学生を活発に参加させるようにすべきであると述べている。また、福田ら(2006)は、一方通行的な講義だけでは、学習効果をあげることはほぼ期待できないと述べている。学習とは、一方向で教授されるだけでなく、学生も授業の中で自問自答し、自ら問いを投げかけることによって学びが深まっていくものではないだろうか。三島・斎藤・森(2009)は、座学的な基礎的専門科目の学習だけでは学生が実践との関連を意識することができず、学習への動機づけが弱いと指摘している。「参加型授業」は、教員がファシリテーターの役割を果たし、学生一人ひとりの知識を引き出して双方向からの対話が

生まれることによって学習意欲が高められていくものと考えられる。堂本(2010)は、学生に自由に発想させることが重要であり、「教える側が与え過ぎずに学生に調査・工夫させる」ことで得られる教育効果を指摘している。参加型形態には、課題やレポートなどの他にも、ブレインストーミング、ディベート、フォトランゲージ、ロールプレイ、プランニング、ゲーム等様々な手法がある。様々な“参加型授業”の試みについてFD研修等を活用して検討していく必要がある。「受身型」、「グループ・メディア型」授業形態は、教員から「与えられる」授業形態であり、学生の積極的な学習態度を引き出すにはいたっておらず、「実技・実習型」は、義務的・強制的な“やらされ感”が強く、学生の学習意欲を高めることには寄与していないと考えられる。ただし、グループワークに関して、佐藤(2007)は、授業を教師主導型のものから学習者中心のものに変換し、グループワークの形式を導入したところ、学生の授業への積極的な参加が促進されたと述べている。また田中(1998)は、大学教育の工夫として、①授業への学生の関わりを促す②ディスカッション、グループワークを取り入れる③学生の学力の個人差を活かすことを提案している。すなわち、グループワークにおいても、学生の学力の個人差に配慮しながら、より学生の参加を促す工夫をこらすことにより教育効果が高まると考えられる。

ところで、実習に関しては、三島・斎藤・森(2009)は、教育学部学生が教育実習前後で大学で行われている様々な講義に対する「おもしろい」「楽しい」といったポジティブなイメージが強まることを示唆されたと述べている。しかし、実習はポジティブな効果だけではない。人見(2009)は、学生が介護技術演習や実習を経験することにより、介護福祉士を志す意志を強めた学生がいる一方で、意欲の低下や将来に迷いを生じた学生も多かったことを報告している。つまり、実習においては事前の学習が極めて大きな意味をもつといえよう。事前学習を充分に行っていた学生においては、学習意欲がさらに高められる反面、事前学習が不足していた学生は、実習という“現実”に直面し、戸惑いや困惑が生じるのだと考えられる。

4.6 学習意欲が高まる時と学習意欲が高まる授業形態の関連性

“学習意欲が高まる時”が“学習意欲が高まる授業形態”に及ぼす影響を検討するために多変量回帰分析を行ったところ、「目標関連因子」は、「参加型授業因子」、「受身型授業因子」、「実技・実習型

授業因子」の3因子に影響していた(図6参照)。これら3型の授業では、比較的学習すべき目標と行われている学習との関連性が見えやすいため、目標関連因子の高い学生においては学習意欲に繋がるものと考えられる。このようなタイプの学生は、参加型授業、受身型授業、実技・実習型授業の場合には、個人レベルで授業に没頭できるために、学習効果が高まると考えられる。それに対し、伝達される情報量が相対的に少なく、とすれば他者に合わせる必要があるため進行も遅くなりがちなグループ学習型・メディア活用型の授業では学習意欲に繋がりにくいのではないだろうか。「自主的学習因子」は、「参加型授業因子」、「グループ・メディア型授業因子」、「実技・実習型授業因子」の3因子に影響していた。自主的に取り組む学習を好む学生は、自発性・積極性が求められる型の授業において学習意欲が高められるものと考えられる。それに対し、自発性を発揮する余地が比較的少ない受身型の授業では、学習意欲に繋がらないものと考えられる。「付和雷同因子」は、「グループ・メディア型授業因子」と「実技・実習型授業因子」に影響していた。学習意欲に関して周囲に影響されやすい学生は、個人的に取り組む必要がある授業よりも、ある意味“強制的にやらされる”学習スタイルの方が学習意欲に繋がるのだと考えられる。

4.7 学習する理由・目標とする人間像と学習意欲が高まる授業形態の関連性

“学習する理由”および“目標とする人間像”が“学習意欲が高まる授業形態”に及ぼす影響を検討するために多変量回帰分析を行った(図7参照)。「精神的自己成長因子」は、「参加型授業因子」に影響していた。自己管理能力や精神的な強さを志向する学生は、自発的・積極的な“学生主体の学び”を生かすことのできる「参加型授業」において学習意欲に繋がるのだと考えられる。「問題解決力成長因子」は、「受身型授業因子」に影響していた。“広い視野”、“多面的な思考力”、問題解決に向けた“判断力”を身につけたい学生は、専門的な知識や視野が広がる新たな情報が得られる受身型授業形態に意欲をもって取り組むことができると考えられる。「自己向上・専門性因子」は、「実技・実習型授業因子」に影響していた。実技・実習型授業では、現場においてこれまでに獲得した知識に基づいた実践を通して自己の学びを検証することができる。向上心の強い学生は、実技・実習の経験の中で知識に裏付けられた実技を通じてその成果を体得できるゆえに、学習意欲がより高

まるのであると考えられる。「交友性因子」は、「参加型授業因子」、「受身型授業因子」、「グループ・メディア型授業因子」の3因子に影響していた。「交友性因子」の高い学生は、学習の場においても友人との関わりを重視するタイプである。“皆と一緒に”学習の場に参加することによって、学習意欲が高まるのだと考えられる。しかしながら、「実技・実習型授業」は、一人で現場に赴き利用者と向き合いながら、まさに個の力が試される学習形態である。そのため、このタイプの学生においては、学習意欲に繋がらないのであろう。「経験関与性因子」および「社会的成長因子」は、いずれも“授業形態”とは関連していなかった。本学介護福祉専攻の教育カリキュラムは、介護福祉士としての専門的な知識・技術の習得に重点が置かれており、日常生活の中で感じた疑問を解決するような授業はあまりされていない。むしろ、それは専門的な知識・技術を高めることによって、学生自らが“主体的に”解決することが求められているのである。また、“チームの一員として役に立ち”、専門職として“責任が取れる”人間になりたいという「社会的成長」も、専門的知識・技術を高めた後に、総合力として問われるものであり、個々の「授業形態」と結びついていないことも理解できる。「社会的成長因子」は、「自己向上・専門性因子」を介して間接的に「学習意欲強度因子」に影響していた(図1、図5参照)。すなわち、社会や職場の中で役立つ人間になりたいとの志向を持つ学生については、専門職としての知識・技術に対するモチベーションを高揚することで、学習意欲を高めることができると推測される。永嶋(2002)は、特定の学習の価値が自分の生きる展望と結びつき、特定の方向への志を持つことが、学習意欲が発達し統合された状態と述べている。このことから、学生の将来展望と授業の目的や意義を具体的に結びつけることによって、学生の学習意欲を高めることが期待できよう。

以上述べてきたように、個々の学生の目標やニーズによって、効果的な授業形態は異なる。学習初期の段階で、個々の学生の目標やニーズを把握し、各自にあった学習方法を指導していく必要がある。またそれに加えて、授業を受ける意義や目的についても学生にしっかりと指導していくことが大変重要であろうと考えられる。

4.8 各因子における因子得点の平均値と標準偏差

“学習する理由”の「I自己向上・専門性因子」、 “学習意欲”の「I学習意欲強度因子」、 “学習意欲

が高まる時”の「I目標関連因子」、 “学習意欲が高まる授業形態”の「I参加型授業因子」において、21歳以下学生（一般学生）よりも22歳以上学生（社会人学生）の因子得点の平均値が高かった（表7参照）。浅野（2010）は「社会人学生の方が高校から直接に大学に進学した一般大学学生よりも、学びたいもの、興味あるものがはっきりしており、学習することによって視野を広げ、幅広い教養を身につけ、自分を高めたいという考えが強い」と述べている。本学社会人学生においても、目標との関連がはっきりしており、主体的に学べる参加型の授業で、高い教養や専門性を身に付けたいとの思いが強く、そのため学習意欲も高いと考えられる。すなわち、学ぶことへの動機づけが、一般学生よりも具体的ではっきりしていると考えられる。

4. 9 学習意欲の喪失理由

学習意欲を喪失した主な原因として“授業が理解できなかった時”が最も多くあげられていた。授業についていけなくなった時が学習意欲の喪失のはじまりである。本人の理解力不足も問題であるが、教える教員側としても学生に関心をそそぎ、わかりやすい授業を行うように工夫しないと学生の学習意欲は一気に冷めていく。授業についていけなくなり、おもしろくなくなると学生は自然に授業以外に関心を向ける。その時に人間関係が良好であれば仲間と相談をしたり、一緒に学習に取り組むことでやる気がでてくるが、人間関係がぎくしゃくすると、学生生活も辛くなり、ますます学校から外へ関心が向けられていくものと考えられる。人間関係の悩みが深まれば、心身に不調をきたして悪循環のスパイラルに陥っていく。このような状況になると、学習に専念できずに、学習に向けられる意欲も失われていくものと考えられる。

また、“心身の不調”及び“レポート課題の多さ”も学習意欲喪失の理由としてあげられていた。学生指導においても、卒業研究、実習報告会や卒業時共通試験対策の勉強に追われて精神的に疲れたと訴える学生が多い。2年生の後期になると、心労が重なりやる気が失われていくだけではなくストレスを抱え込むほどに心身の不調をきたしている学生が多いように感じられる。松島・尾崎（2009）は、勉強以外の活動の忙しさや何となくやる気が起こらないこと等をあげ、必ずしも授業に直接関係することが学習意欲低下の理由になるとは限らないと指摘している。また、1年生では、授業内容理解の難しさ、2年生では自分の適性の不明確さ

を学習意欲低下の理由としてあげる者が多いと述べている。本研究の結果からも、授業内容の理解不足と授業以外のストレスや心労などから生じる心身の不調の2つが学習意欲喪失の主な原因として考えられる。

4. 10 学生の学習意欲の再燃に向けて

学生の学習意欲を再燃させていくために、現在の学習が就職した時あるいは人生の中でどのように役に立つのかについて、教員は学生が理解できるように授業を受ける意義や学習の目的について指導していくことが大変重要である。

また、学生の学習意欲を高めしていくためには、参加型の授業形態が最も効果が上がるとの結論に至った。学習する主体は、学習者つまり学生である。教員から受動的に知識を伝達される形態の授業と比較して、学生自らが積極的に授業の中に参加していくことによって達成感が生じ、学習意欲が高められるのだと考えられる。林部・中俣・北村（2010）は、意欲・関心の低下は、主体性の欠如と「考えること」ができなくなることを意味し、「考えること」なしに得た知識は、本当の意味では知識になりえないのであると述べている。このように、学生の積極的関与を授業の本質的な構成要素と位置づける参加型授業において、学生の可能性を引き出す本来の教育が成立する。

本研究の結果に基づいて、参加型授業形態の有効活用を提言したい。教員は授業計画を立てる際に、参加型授業を取り入れることを大いに考慮すべきである。特に学習意欲を高める必要がある学習初期の段階や、学生の学習意欲の維持・向上を図る必要がある時期においては、参加型授業を効果的に活用すべきである。

4. 11 本研究の問題点と今後の課題

本研究における大きな問題点としては、学習意欲の測定法があげられる。本研究で測定されている学習意欲は、自己回答に基づく主観的な意識であり、実際の学習に対する意欲が客観的に測定されているわけではない。したがって、本研究において、参加型授業によって学生の学習意欲が高められたと感じていることは推測できるが、それが実際の行動レベルでの学習に結びついているかどうかは確証されない。今後、学習意欲の客観的測定を開発し、検証する必要があるだろう。

今後の課題として、学生の学習意欲の喪失原因を検討する必要があるだろう。喪失原因の除去・改善なくして学生の学習意欲の再燃も困難が予想されるからである。また、近い将来の介護福祉士養成校での国家試験義務化にむけて、学習成果を高め

るための教授法等についてのより詳細な検討が必要であろう。

引用文献

- 浅野志津子(2010). 生涯学習参加に影響を及ぼす学習動機づけと学習方略—放送大学学生を対象にして— 風間書房
- 堂本光子(2010). 学部生・研究室生の双方の教育を目指して—大学院生の発案・実施によるSL夏期講座とその効果— 工学教育研究 17, 173-182.
- 福田敦志・有田節子・小森道彦・白川哲郎・藤澤良行(2006). 大阪樟蔭女子大学における授業改善の可能性と課題 大阪樟蔭女子大学学芸学部論集 43, 179-191.
- 林部博光・中俣恵美・北村哲郎(2010). 理学療法士養成校における臨床シミュレーション教育について 関西福祉科学大学紀要 13, 307-325.
- 人見優子(2009). 羞恥心に関する介護学生の意識変化についての一考察：初めての実習を通して 共栄学園短期大学研究紀要 25, 91-110.
- 伊藤朗子・中岡亜希子・岡崎寿美子・岩永真由美(2009). 早期体験実習の評価と学生の学びに関する基礎的検討 千里金蘭大学紀要, 生活科学部・人間社会学部 6, 63-72.
- 木野茂(2009). 教員と学生による双方向型授業—多人数講義系授業のパラダイムの転換を求めて— 京都大学高等教育研究 15, 1-13.
- ロイド スティーブン(2009). 小規模大学学生の学習意欲を向上させるための諸考察 共栄大学研究論集 7, 223-229.
- 松島るみ・尾崎仁美(2009). 大学生における学習意欲の変化を規定する要因：横断的・縦断的方法による検討 日本教育心理学会総会発表論文集 51, 160.
- 三島知剛・斎藤未来・森敏昭(2009). 教育実習生の実習前後における教科・教職専門科目に対する大学講義イメージの変容 日本教育工学会論文誌 33(1), 93-101.
- 長尾洋子(2008). 研究プロジェクト 学生による参加型授業の創造 参加型授業と多層的双方向性—「旅と観光文化」の授業実践から— 東西南北, 158-176.
- 永嶋由理子(2002). 看護学生の学習意欲の比較検討：専門学校・短期大学・大学の看護学生について山口県立大学看護学部紀要 6, 37-44.
- 野崎耕一・後藤俊夫(2006). 大学生の成長の考察 静岡産業大学情報学部研究紀要 8, 231-395.
- 小沢一仁・大島武・森本倫代(2008). 大学における授業のあり方を考える—「講演型授業」、「参加型授業」、「教育方法・技術の習得を目指す技術習得型授業」の実践を通して— 東京工芸大学工学部紀要 31(2), 76-89.
- 櫻井茂男(2009). 自ら学ぶ意欲の心理学 有斐閣
- 佐々木典子・佐藤直由(2008). 臨床工学実習におけるポートフォリオ導入に関する検討 保健福祉学研究 6, 113-125.
- 佐藤香苗(2007). CELTAの英語教授法：学習者中心の授業にするために 東大阪大学・東大阪短期大学部教育研究紀要 4, 57-60.
- 佐藤学(2000). 「学び」から逃走する子どもたち 岩波ブックレットNo524
- 新村洋史(2006). 大学生が変わる 新日本出版社
- 社会福祉法人大阪ボランティア協会(編)(2008). 福祉小六法2009 中央法規出版
- 高野春香・大嶽紀子・小嶋明子(2009). 心理学部生の入学時意識調査(2)：志望理由が学習意欲と卒業後の進路希望に与える影響 日本教育心理学会総会発表論文集 51, 341.
- 田中幸代(1998). 大学教員に求められる教育力向上のために：教育心理学が検討できる問題の展望 教育心理学研究 46(4), 473-483.
- 植阪友理(2010). 学習方略は教科間でいかに転移するか 教育心理学研究, 58, 80-94.

附表1 “学習する理由”の質問項目

項目番号	項目内容
1	いろいろな人と出会えるから
2	自分を高めたいから
3	新たな友人を作ることができるから
4	楽しそうな場だから
5	ほかにやりたいことがなかったから
6	視野を広げたい
7	義務的に勉強することが多い
8	幅広い教養を身につけたい
9	自分自身が関わった活動や仕事に関する事柄を学びたいから
10	興味がある分野を学びたい
11	日常的に接したことに興味をもったから
12	ふだん、疑問に感じたことを勉強したいから
13	日常生活でみたり、聞いたりしたことについて学びたい
14	現在関わっている活動や仕事上、勉強することが必要である
15	自分の経験と知識が融合すると興味がわく
16	なりたい職業や、資格のため
17	新聞、雑誌から、興味がわいた
18	自分の幅を広げたいから
19	高い専門性を身につけたい
20	経験を裏付ける専門的知識がないから
21	なんとなく勉強している
22	物事を多様にみることができから
23	多くの人と交わることができるから
24	特に学びたいものがある
25	人間関係が豊かになれるから

附表2 “学習意欲”の質問項目

項目番号	項目内容
1	自分では、積極的に学習していると思う
2	常に学びたい気持ちがある
3	自分では、学習意欲は高い方だと思う
4	できるだけ長く勉強を続けたい
5	勉強は好きである

附表3 “学習意欲が高まる時”の質問項目

項目番号	項目内容
1	面白い授業の時（わかる授業の時）
2	テストの前
3	友だちが勉強している時
4	新しい勉強をしだした時
5	目的・目標がみえる時
6	自分の将来を考えた時、将来役立つと思った時
7	良い結果が出た時
8	自分の興味・関心と触れ合う授業があった時
9	グループでの研究や課題に取り組む時
10	TVや新聞を読んだ時
11	資格がとれると思う時
12	夜一人で机に向かう時
13	生活や心に余裕がある時
14	授業が理解できた時
15	課題の学習法がわかった時
16	自分の好きな先生、良い先生の授業の時

附表4 “学習意欲が高まる授業形態”の質問項目

項目番号	項目内容
1	実技の授業
2	実習の時
3	話の中味が面白い授業
4	将来役立つ内容の授業
5	自主的に課題に取り組む授業
6	グループで取り組む学習
7	学生の興味・関心を引き出す授業
8	皆が一生懸命やっている授業
9	少人数の演習
10	生活体験と関連する授業
11	社会について学ぶ授業
12	自分で調べる授業・参加の授業
13	面白い先生の授業
14	わかりやすい授業
15	ビデオやマルチメディアの授業
16	学生同士で意見のやりとりをする授業

附表5 “目標とする人間像”の質問項目

項目番号	項目内容
1	自分の考え、意見、意志をもち自己主張できる力
2	広い視野をもち多面的に考える力
3	専門的知識や技能を身につけ、得意な分野をつくる
4	社会に眼を向け、社会を見抜く力をつける
5	広く教養を身につける
6	判断力をもてるようにする
7	資格が取れるように学力をつけたい
8	人間関係、社会適応性、社会性を向上させたい
9	思いやり、他者理解、周囲に対し率直な表現・態度が取れる
10	ひとを助け、人に頼りにされ、信頼される人になる
11	指導力を身につけたい
12	責任がとれる人間に成長していきたい
13	感性、人間性、中身のある人間、自分に厳しい人間になる
14	自立、自律、自己管理能力、自己教育力をつける
15	自己肯定観、自分の生き方に誇りがもてる人間になる
16	心が広く深く、精神的に強い人間になりたい
17	積極的に強く生きる力を身につけたい
18	責任が取れる人間になりたい
19	社会に役立つ人間になりたい
20	職場でチームの一員として役立つ人間になりたい

A study of relations between motivation in learning and learning styles in care welfare students of the "A" junior college: For re-increasing the motivation in learning.

Satomi ITO, Keijirou TAKENOYAMA

Department of Social Welfare, Toyama College of Welfare Science

Abstract

The purpose of this study was to investigate the relations between reasons, motivation, learning styles, and goals in learning in care welfare students of junior college. One of the major problems in higher education is the loss of learning motivation. We conducted a survey in order to clarify the motivation for learning in care welfare students of the "A" junior college (n=88). As the result, it was found the degree of motivation for learning was influenced by future goals through learning reasons. Thus, it was suggested that to make clear the significance of learning in working or life, that was, clarifying the relations between learning goals and contents increased the motivation for learning. And then, it was also suggested that participatory learning style was most effective for increasing the motivation for learning in junior college students.

Keywords : motivation in learning, participatory learning style, care welfare students.

血液透析患者の血液データに基づく 食事・水分・服薬行動の分析に関する研究

原 元子, 一ノ山 隆司 富山福祉短期大学看護学科

(2011.02.11 受稿, 2011.03.25 受理)

要旨

本研究は、臨床現場における血液透析患者自身の自己管理に対する捉え方の視点と自己管理に要する行動に隔たりがみられるため、患者の認識と行動の関係を調査した。

A病院の外来血液透析患者32人に対して、認識の指標として用いられている透析患者の食事・水分・服薬管理行動尺度について行動の指標である血液データに基づく2群（良好群・不良群）の比較を行った。

その結果、2群の各尺度間の検定（tテスト）において有意差がみられた。「透析患者の食事・水分・服薬管理行動尺度」での相関関係については、良好群においては透析管理自己効力感、透析管理行動の主体性、透析生活充実感、家族からのセルフケア支援間と身体症状の間に相関を示し、不良群において、透析知識は家族からのセルフケア支援間および自己価値感に相関を示した。

本研究の結果では、透析管理行動の主体性と自己管理の相関は良好群よりも不良群に強い相関を認めた。このことは、知識の獲得が、必ずしも透析自己管理行動につながるとは限らないことが示唆された。

キーワード：血液透析患者、自己管理行動、認識のズレ

序 (Introduction)

慢性維持血液透析を受けている患者の食事などの自己管理を適切に進める必要性については、周知の通りである。医療者は、透析患者の透析治療で生じる制限された生活に捕われずに、患者が「満足し、望む生活」を送れることを願っている。透析患者の管理に必要なセルフケアの食事・水分制限は容易ではない。そこで、日常生活の障害が少なく、安定した透析、合併症予防のために、客観的な指標（検査データや透析間体重増加量など）を活用して指導を行ってきた。しかし、指導を受けた内容に対しては理解を示し、注意を払おうとするが時間の経過とともに、同じ問題を繰り返すといった傾向がみられている。そこには、患者自身の自己管理に対する捉え方と実際の行動に結びつけられない要因や認識にズレがあるためだと考えられる。これまでに岡らの報告では、透析自己管理行動には自己効力感が影響を及ぼすと言及している^{1) - 4)}。しかし、自己管理行動と認識との関係を明確にした研究は数少ない^{5), 6)}。そこで、本研究では、透析患者の自己管理行動の経過を示している血液データと認識と行動の関係について明らかにし、「透析患者の食事・水分・服薬管理行動尺度」に影響する血液データについて評価し、支援の方向性の検討をした。

研究の背景

本邦の2009年末現在において、慢性維持血液透析人口は全国で290,675人であり、その平均年齢は65.8歳、最長透析者は41年を記録している⁷⁾。このような透析患者に対する支援の焦点は、従来の長期生存・合併症対策から本人自身の主観に基づく健康度や社会機能などの日常生活を維持向上させることに変化してきている。

透析患者は、体重増加量や血液データのカリウム・リン・尿素窒素などに影響を及ぼす要因になる食事、水分制限していく自己管理が長期的に必要なとされる。自己管理には、生理的動機・心理社会的動機などのさまざまな動機から影響を受け⁸⁾、透析患者の自己管理状態を左右するさまざまな動機を明らかにするために、川端ら⁹⁾は、自己管理行動および自己効力感に影響を及ぼす因子構造から、自己管理行動を促進する因子として自己効力感を高めることが有効であると報告している。また、透析患者の自己管理に対する主観的な認識を最も的確に捉えることができる方法として、岡ら¹⁰⁾の開発した「透析患者の食事・水分・服薬管理行動尺度」があり、本研究において用いることにした。

また、デモグラフィック変数も検査データや透析間体重増加量などの客観的指標を左右する因子として重要である。

研究目的と意義

本研究の目的を、①慢性維持血液透析患者（以下、血液透析患者とする）自身の自己管理に対する捉え方を明らかにする、②自己管理の実際の行動を明らかにする、③目的①、②から認識と行動の異なりを明らかにして、支援の方向性を見出すことである。

研究方法 (Methods)

1. 調査対象

A病院の血液透析患者で、自記式質問紙に記入可能な患者32人。

2. 調査内容

岡の開発した「透析患者の食事・水分・服薬管理行動尺度」は自記式質問紙法を使用した。透析治療中に研究者が調査用紙を用いて聞き取り調査を行った。

「透析患者の食事・水分・服薬管理行動尺度」の構成（因子構造）は、「透析自己管理」、「透析管理自己効力感」、「透析生活充実感」、「透析自己管理行動の主体性」、「家族からのセルフケア支援」、「身体症状」、「透析知識テスト」、「自己価値感」である。

「透析自己管理」、「透析管理自己効力感」、「身体症状」、「自己価値感」の点数配分は、そうでない（1点）、まあそうである（2点）、いつもそうである（3点）、「透析自己管理行動の主体性」、「透析生活充実感」、「家族からのセルフケア支援」については、全く当てはまらない（1点）、あまりあてはまらない（2点）、まああてはまる（3点）、非常にあてはまる（4点）とした。また、「透析知識テスト」は2者択一形式である。

デモグラフィック変数（年齢、性別、職業の有無、透析歴、透析合併症、糖尿病の有無、服薬管理、配偶者の有無、同居者の有無）と血液データについては、研究者が診療記録から重要項目を参照しながらデータ化し、対象者からの聞き取りによる方法で記録した。なお、年齢を2群に分け、65歳未満を非高齢透析者、65歳以上を高齢透析者とした。その理由として、職業の有無に関係することであるが、生物学的な発達段階における成人期、老年期とに分類したからである。血液データについては、血清カリウム値によって生野菜や果物の摂取状態の評価、血清リン値では蛋白質摂取状態とリン吸着剤の服用状態の評価、尿素窒素値は蛋白質摂取状態の評価、透析間体重増加量は水分摂取と塩分摂取状態の評価、血圧は塩分摂取や水分摂取、降

圧剤服用状態を評価する指標とした。血液データにおける誤差を考慮するために、採取方法やその時の患者のコンディションなどの条件によって生じることがあるので、調査2カ月前から調査当日までの計4回採取して、その値の平均値を採用した。

血液コントロール良好群と血液コントロール不良群については、日本透析医学会の治療ガイドライン¹¹⁾に基づき、血液データのカリウム値 (K) 6.0mEq/l以下、リン値 (IP) 6.0mg/dl以下、尿素窒素値 (BUN) 80mg/dl以下とし、Kコントロール良好群・IPコントロール良好群・BUNコントロール良好群を血液コントロール良好群として、それ水準値以上の値を示した群を不良群としている。

3. データ収集方法および分析方法

「透析患者の食事・水分・服薬管理行動尺度」の調査票を用いて、研究者が対象者に聞き取りをした。

対象者の基本的属性（年齢：65歳以上・65歳未満、性別、職業・配偶者・同居者の有無）については記述的統計で確認した。「透析患者の食事・水分・服薬管理行動尺度」の各因子の平均値を従属変数に、血液データ (K, IP, BUN) を独立変数とし、血液コントロール良好群・血液コントロール不良群の2群間の平均値の比較 (t検定) を行った。また、各尺度間の相関関係には、ピアソンの積率相関係数を用いた。分析ソフトはSPSS ver.13を使用し、検定の有意水準は10%とした。

4. 調査期間

200X年9月～200X年10月

5. 倫理的配慮

研究対象者には、研究の趣旨および目的について文書と口頭で説明し、同意を得た。また、対象者の権利については研究協力の中断ができることや、今後の治療や看護に全く不利益が蒙らないことを保障した。

結果 (Results)

1. 測定用具の内的整合性 (表1)

各尺度の信頼性については、信頼性係数 (Cronbach's coefficient alpha: α 係数) として表1に示した。身体症状に関しては0.56とやや低めであるが、それ以外は0.7以上であり高い信頼性を示した。したがって、項目内容から分析に必要な不可欠な尺度であり、分析に適していると判断した。

2. 対象者の属性 (表2)

対象者の平均年齢は60.7歳 (SD11.7), 範囲(28-76), 平均透析歴は6.1年 (SD5.2) であり, 表2に示した.

3. 各尺度などの平均値・標準偏差 (表3)

透析自己管理行動, 透析自己管理効力感, 透析管理行動の主体性, 透析生活充実感, 透析知識テスト, 家族からのセルフケア支援, 身体症状, 自己価値感, K, IPおよびBUNの平均値と標準偏差は表3に示した.

4. 各要因に影響を受ける血液データ

1) 各要因とK値の関係について (表4)

全年齢のコントロール不良群は症状スコア

が有意に低く ($p=.0257$), コントロール良好群は透析自己管理行動が高い傾向を示した ($p=.0854$). また, 65歳未満のコントロール不良群は65歳以上の者と比べて症状スコアが有意に低く ($p=.004$), 65歳以上の高齢透析者におけるコントロール良好群では獲得知識が低い傾向を示しており ($p=.078$), 表4に示した.

2) 各要因とIP値の関係について (表5)

全年齢のコントロール不良群は, 透析自己管理行動が低い傾向 ($p=.0836$) を示しており, 特に65歳未満のコントロール不良群では, 有意に低く ($p=.005$), 表5に示した.

表1 各尺度の内的整合性

尺度名 (項目数)	α 係数
透析自己管理行動 (10)	0.702
透析管理自己効力感 (15)	0.896
透析管理行動の主体性 (8)	0.875
透析生活充実感 (12)	0.812
家族からのセルフケア支援 (7)	0.919
身体症状 (7)	0.563

表2 対象者の属性

		人数	%
年齢	65歳以上	18	56
	65歳未満	14	44
性別	男性	16	50
	女性	16	50
職業の有無	有職	9	28
	無職	23	72
配偶者の有無	あり	25	78
	なし	7	22
同居者の有無	あり	27	84
	なし	5	16

表3 各尺度の平均値

尺度名 (可能得点範囲)	平均値	標準偏差
透析自己管理行動 (10~30)	23.72	23.72
透析管理効力感 (15~45)	33.41	33.41
透析管理行動の主体性 (8~32)	23.06	23.06
透析生活充実感 (12~48)	36.53	36.53
透析知識テスト (0~8)	5.66	5.66
家族からのセルフケア支援 (7~28)	20.38	20.38
身体症状 (0~14)	3.34	3.34
自己価値観 (0~10)	6.03	6.03
血清カリウム値	5.23	5.23
血清リン値	5.42	5.42
血清尿素窒素値	71.48	71.48

表4 年齢階級別, 尺度平均値およびt検定

変数名 (可能範囲)	尺度平均値 (標準偏差)		t値
	良好群	不良群	
全年齢			
透析自己管理行動 (10~30)	24.2 (3.3)	21.7 (2.73)	1.96 †
身体症状 (0~14)	3.6 (2.2)	2.2 (0.98)	2.43 *
65歳以上			
透析知識テスト (0~8)	5.36 (0.81)	6.33 (0.58)	2.35 †
身体症状 (0~14)	4.0 (2.3)	1.67 (0.58)	3.39 **

(† : $p<.1$, * : $p<.05$, ** : $p<.01$)

表5 年齢階級別, 尺度平均値およびt検定

変数名 (可能範囲)	尺度平均値 (標準偏差)		t値
	良好群	不良群	
全年齢			
透析自己管理行動 (10~30)	24.5 (2.81)	22.0 (0.38)	1.87 †
65歳未満			
透析自己管理行動 (10~30)	24.3 (3.42)	20.0 (3.41)	2.49 **

(† : $p<.1$, ** : $p<.01$)

3) 各要因とBUN値の関係について(表6)
 全年齢および65歳未満のコントロール不良群では、透析自己管理行動の主体性が高い傾向を示した(p=.0989), (p=.0657)。また、65歳未満のコントロール不良群においては、透析生活充実感が低い傾向があった(p=.0991)。

5. 「透析患者の食事・水分・服薬管理行動尺度」各尺度間の相関関係

1) 血液コントロール良好群における各尺度間の相関(表7)

透析管理自己効力感、透析管理行動の主体性、透析生活充実感、家族からのセルフケア支援に関しては身体症状と密接にかかわって

いる。第1因子から第7因子に関する相関は表7に示した。

2) 血液コントロール不良群における各尺度間の相関(表8)

透析知識は家族からのセルフケア支援および自己価値感は透析知識の有無に影響を受ける。第1因子から第7因子に関する相関は表8に示した。

考察(Discussion)

本研究では、透析患者の自己管理行動を捉えるために必要である指標の血液データや、認識と行動との相違について明らかにし、各血液データ値

表6 年齢階級別、尺度平均値およびt検定 n=32

変数名(可能範囲)	尺度平均値(標準偏差)		t値
	良好群	不良群	
全年齢			
透析管理行動の主体性(8~32)	21.9(5.79)	26.1(6.17)	1.78 †
65歳未満			
透析管理行動の主体性(8~32)	21.1(6.65)	27.2(5.07)	2.09 †
透析生活充実感(12~48)	34.9(6.61)	29.6(1.52)	1.75 †

(†: p<.1)

表7 血液コントロール良好群における各尺度間の相関 n=37

	1	2	3	4	5	6	7
透析自己管理	1.000						
1. 透析管理自己効力感	.699						
2. 透析管理行動の主体性	.453	.453					
3. 透析生活充実感	.526	.426	.347				
4. 家族からのセルフケア支援	.749	.799	.24	.376			
5. 身体症状	-.421	-.688	-.571	-.451	-.571		
6. 透析知識テスト	.163	.193	-.329	-.255	.522	.031	
7. 自己価値感	.192	.004	.109	.135	.163	-.019	.032

表8 血液コントロール不良群における各尺度間の相関 n=37

	1	2	3	4	5	6	7
透析自己管理	1.000						
1. 透析管理自己効力感	.696						
2. 透析管理行動の主体性	.731	.749					
3. 透析生活充実感	.238	.488	.226				
4. 家族からのセルフケア支援	.531	.867	.611	.673			
5. 身体症状	-.201	-.341	-.137	-.215	-.115		
6. 透析知識テスト	-.131	-.123	-.311	.101	-.241	.092	
7. 自己価値感	.272	.288	.108	.294	.218	-.299	-.269

に及ぼす影響要因を基にして、患者支援の方向性を検討した。得られた結果に基づき、血液データ良好群と不良群との2群間における「透析患者の食事・水分・服薬管理行動尺度」の影響要因について述べ、次に、血液データ良好群と不良群における「透析患者の食事・水分・服薬管理行動尺度」の各尺度間の相関結果についての考察をする。

1. 「透析患者の食事・水分・服薬管理行動尺度」に影響する血液データについて

本研究より、Kコントロール不良群の全年齢および65歳以上の高齢透析患者の身体症状スコアがKコントロール良好群よりも有意に低かったことについては、Kが高値を示した時において、自覚症状としての発現が経験的にないため、自己管理行動に結びつけられないと考えられる。このことは、透析知識テストの結果から明らかになっており、65歳以上の高齢透析者のKコントロール不良群のほうが良好群に比べ知識を有意に有していることから示唆される。つまり、知識があっても身体症状がないためにKコントロールするための行動が伴わないことが考えられる。正木¹²⁾は、知識は患者の知的理解力によりその獲得の程度は左右されやすい。その結果、その知識テストの良し悪しと自己管理行動の良し悪しは一致しないことを指摘している。したがって、医学的な透析知識の得点の高い者が必ずしも透析自己管理行動を獲得しているとは限らないことが推察される。しかし、高K血症は直接「死」に至ることがあるため、自覚症状の有無に関わらず、普段から高K血症の症候に対する説明や、K制限の必要性和重要性を繰り返し説いていくことが重要になる。

全年齢および65歳未満の患者において透析自己管理行動が高いとIPコントロールが良好であり、透析自己管理行動が低いとIPコントロールが不良になる。IPの高値による異所性石灰化の影響には、臓器の石灰化、血管壁石灰化、関節周囲石灰化による運動制限や疼痛などがあり、IP値が水準に属するコントロール良好群はその症状や危険性を自覚していないのであるが、その知識があるので、適切な透析自己管理行動につながっていることが考えられる。

BUNコントロールでは、BUNコントロール不良群のほうが良好群に比べて透析自己管理の主体性が有意に高い傾向がみられた結果から行動と認識にズレがあると捉えられる。川端ら¹³⁾は、透析管理行動の主体性とは、患者の自己管

理行動が医療者の指示に従うことだけを指すのではなく、患者自身の主体性つまり意思判断を含むものであると述べている。本研究では、BUNコントロール不良群に透析自己管理行動の主体性が高い傾向を示したことは、患者自身の意思判断が関与しているためと考えられる。つまり、BUNコントロールにおいては、管理行動の主体性がみられても必ずしもその行動を伴うとは限らないことが示唆された。

2. 「透析患者の食事・水分・服薬管理行動尺度」の各尺度間の相関について

各尺度間の相関について、血液コントロール良好群および不良群それぞれにおいて、尺度間相関の分析を行った。透析患者の食事・水分・服薬管理行動尺度」での相関関係については、血液コントロール良好群において身体症状と有意な相関がみられたのは透析管理自己効力感、透析管理行動の主体性、透析生活充実感、家族からのセルフケア支援間であった。血液コントロール不良群において、透析知識は家族からのセルフケア支援間および自己価値感に相関を示した。

透析患者にとっての透析治療は一生続けていかなければならない治療法である。人間の食への欲求は、基本的欲求の一つであり、透析患者の食生活において、「味付けが薄い」、「～を食べてはいけない」などの制限しなければならないことが多い。このことに不満を持つことは人間の欲求としては当然なことであるが、透析患者が食事や疾病の自己コントロールを確実に行っていくためには、透析知識を有していることは重要な意味を持ち鍵となることである。患者自身が透析治療に伴う身体症状を理解していることや身体症状を有するために、今後の悪化に対して予防しようとする自己管理行動が重要である。

「透析管理自己効力感」¹⁴⁾とは、透析管理自己行動に伴う自信や可能性に対する認知である。本研究の対象者の両群において、「透析管理自己効力感」が高まると「透析自己管理行動」も高めていくことが可能であると考えられる。自己管理行動についてDeci¹⁵⁾は「意志の中心的機能は諸動機を管理し、行動を選択することである」と表現しており、透析自己管理行動を制御することを可能とすることができる。これらのことから、「透析管理行動の主体性」が高まると、透析自己管理行動も高まっていくことが示

唆された。また、「家族からのセルフケア支援」は透析患者には必要となり、Strauss¹⁶⁾は慢性疾患患者が主体的に自己管理をし、生活を整えていくためには、家族の心理的支援が不可欠であることを主張している。このことは、透析管理行動の遂行には家族からのセルフケア支援が不可欠な要件になると考える。つまり、家族からのセルフケア支援を受けていると感じるほど、自己管理行動も高まることを示唆している。家族に透析管理に関する知識があると、患者自身のコントロールが良好となり、自己効力感の形成につながりやすく、「わかっている、できる」という認識と行動の一致が見られるようになる一助と考える。

3. 支援の方向性

65歳以上の高齢透析者のKコントロール不良群の方が良好群に比べて知識を有していることは、わかっているができない理由として考えられる。患者のケアにおいて、高齢者の場合では獲得知識が少なくても資源の有効活用、医療者の存在や、助言を受け入れることのできる本人自身の資質について把握することと、家族からの支援の有無などが適切な自己管理行動につながっていることが示唆された。

継続的な支援の観点から、成人期の透析患者と高齢期の透析患者への一律的な支援においては、どちらの患者に対しても効果的な成果を得ることは容易ではない。そのためには、成人期の患者には andragogy (成人教育学) の視点を持ち、興味や関心などにおける内的動機づけが必要であり¹⁷⁾、自身の生活に直接的に結びつけられるような具体的な支援方法を患者が主体的に考え、決定できるように支援し、評価することが重要であると考え。また、高齢期の透析患者に対しては、高齢期の依存的な傾向を示す特徴を踏まえながら、gerogogy (老年教育学) の視点からの学習プログラムを重視して、患者の意思を尊重しながら自己管理行動が取れるような支援が必要であると考え。

結論 (Conclusion)

本研究は、臨床現場における血液透析患者自身の自己管理に対する捉え方の視点と自己管理に要する行動に隔たりがみられるため、患者の認識と行動の関係を調査した結果、次のことが明らかになった。

1. 知識の獲得が、必ずしも透析自己管理行動に

つながるとは限らない。

2. 年齢に関係なく自己管理行動には、家族からのセルフケア支援が重要にある。

謝辞 (Address of thanks)

本研究において、ご協力を頂きました病院、透析室の皆様、患者の皆様に深謝いたします。福井大学の上野栄一教授には研究計画の段階からご教授を頂きました。終始、ご懇篤なご指導を頂きました富山大学の八塚美樹教授に深甚なる謝意と御礼を申し上げます。

文献 (References)

- 1) 柿本なおみ, 内田祥平, 尾崎佳代子, 宮本寛子, 恩幣宏美, 岡美智代: EASEプログラムによる血液透析患者のそう痒感軽減の検証セルフ・モニタリング法を用いた一例, 透析ケア, 16(3), pp.318-325, 2010.
- 2) 下村英雄, 岡美智代, 藤生英行: 臨床実習前後の看護技術に対する自己効力感の変化と関連要因, カウンセリング研究, 38(2), pp.98-108, 2005.
- 3) 原元子, 前場由起恵, 岡美智代: 体重管理が困難な透析導入期患者への関わり-SAT法(構造化連想法)の4つの基本姿勢とスモールステップ法を用いて, ヘルスカウンセリング学会年報, (11), pp.95-100, 2005.
- 4) 柿本なおみ, 宮本寛子, 岡美智代: 行動変容プログラムによる適切な目標設定により水分管理に効果がみられた一例, 日本腎不全看護学会誌, 6(2), pp.112-116, 2004.
- 5) 根本仁見: 糖尿病の自己管理継続のための援助-セルフモニタリング実施調査より, 日本看護学会論文集: 成人看護II, 34, pp.174-176, 2004.
- 6) 大本眞由美: わが国における血液透析患者のアドヒアランスに関する文献検討, 日本赤十字広島看護大学紀要, 5, pp.37-46, 2005.
- 7) 宗像恒次: 自主管理行動, 日本臨床, 43, pp.733-746, 1985.
- 8) 2009年末の慢性透析患者に関する基礎集計編: 図説わが国の透析療法の現況, 日本透析医学会, pp.2-22, 2009.
- 9) 川端京子, 石田よし子, 岡美智代: 血液透析患者の自己管理行動および自己効力感に影響を及ぼす因子. 日本生理人類学会誌, 13, (3), pp.1-9, 1998.
- 10) 岡美智代, 戸村成男, 宗像恒次, 土屋滋: 透

- 析患者の食事管理の自己効力感尺度の開発,
日本看護学会誌, 5(1), pp.40-48, 1996.
- 11) 日本透析医学会の治療ガイドライン：<http://www.jsdt.or.jp/jsdt/19.html>,2008.
 - 12) 正木治恵：慢性疾患患者のセルフケア確立に向けてのアセスメントと看護上の問題点, 臨床看護, 20(4), pp.508-509, 1994.
 - 13) 前掲書9), p8.
 - 14) 前掲書9), p2.
 - 15) Deci, E. L: The Psychology of Self-determination, D. C. Health and Company, 1980. 石田梅雄訳：自己決定の心理学, 誠信書房, pp.91, 1987.
 - 16) A. Strauss, et al. : Chronic Illness and The Quality of Life, The C. V. Mosby Co, 1984.
 - 17) 安酸史子, 鈴木純恵, 吉田澄恵：成人看護学概論, pp.106-113, メディカ出版, 2009.

Management behavior, evaluated on the basis of the patients' diet,
intake of water, and medication, and clinical outcome,
evaluated on the basis of blood parameters

Yukiko HARA, Ryuji ICHINOYAMA

Department of Nursing, Toyama College of Welfare Science

Abstract

A huge gap has been noted between a patient's knowledge and behavior of self-care in hemodialysis patients; hence, the relationship between these 2 elements was assessed.

A total of 32 hemodialysis outpatients from a hospital A were recruited to this study. These patients were divided into 2 groups according to their medical condition, namely good condition and poor condition groups. Management behavior, evaluated on the basis of the patients' diet, intake of water, and medication, and clinical outcome, evaluated on the basis of blood parameters, were compared between the 2 groups.

The results of t test indicated that these variables did differ significantly between the 2 groups. In the good condition group, self-efficacy in hemodialysis management, independent self-care, enjoyment of one's life, and support from the family were positively correlated mutually but negatively correlated with somatic symptom, in item of the patients' diet, liquid intake, and medication. Further, in the poor condition group, self-care knowledge in support from the family and independent self-care were positively correlated mutually.

In this study, self-efficacy in hemodialysis management was more strongly correlated with self-care behavior in the good condition group than in the poor condition group. Moreover, patients might not necessarily perform self-care adequately, despite the presence of a positive correlation between self-care knowledge and self-management behavior.

Keywords : hemodialysis patient, self management behavior, Gap of recognition

絵本の教材化と対人関係の教育に関する研究 —言語的・非言語的刺激を用いた対人教育の効果—

一ノ山 隆司¹⁾, 村上 満²⁾, 舟崎 起代子³⁾, 上野 栄一⁴⁾, 川野 雅資⁵⁾

¹⁾ 富山福祉短期大学看護学科, ²⁾ 富山国際大学子ども育成学部, ³⁾ 富山市立富山市民病院,

⁴⁾ 福井大学医学部看護学科, ⁵⁾ 東京慈恵会医科大学医学部看護学科

(2011.02.21 受稿, 2011.03.15 受理)

要旨

目的:看護学生92名の読後感想文をデータマイニングの概念に基づいて解析し,絵本の教材化の観点から学生の学びの特徴を明らかにし,今後の学習支援のあり方に示唆を得ることである。

方法:絵本「くまのこうちょうせんせい」の読後感想文をデータマイニングに基づき形態素解析し分類された単語(名詞・動詞)をコロケーション解析した。分析の手順は,①記載文の電子テキスト化,②形態素解析の実行,分析単位は単語(名詞・動詞)の出現頻度を算出,③名詞を類似性に基づいてグループ化,その因子をネーミング,④出現頻度を参考に研究者が特徴的(学生の学びを形成する単語)と捉えた動詞と連動する先行・後続文脈を調べるコロケーション解析である。

結果:学生の読後感想文の名詞から【対人関係】,【コミュニケーション・相互作用】,【学習】,【環境】,【時間】の5因子を生成した。また,動詞においては学生の学びを構成している内容であり,対人関係を学ぶための準備性に必要な項目に相当していた。

結論:名詞の分析によって【対人関係】,【コミュニケーション・相互作用】,【学習】,【環境】,【時間】の5因子が抽出され,学習内容を提示するための項目の形成を示した。また,動詞の分析によって学生の学びの視点を捉えることが可能となり,絵本のもつ言語的・非言語的刺激が学習への動機づけに関連していた。

キーワード:絵本,教材化,言語的・非言語的刺激,感性(感性的理解)

序論

著者らは「対人関係を教育する」ことを目的として,2004年から看護基礎教育課程(大学,短期大学,専修学校)の授業(精神看護学・人間関係論など)に絵本の使用を試みてきた。看護学生(以下,学生)に「対人関係を教育する」ことは看護専門教育の基礎的な部分に相当する。著者らが試みてきた方法のひとつに,絵本(こんのひとみ作,くまのこうちょうせんせい,金の星社,2005.)を授業で用いて,その読後感想文を学生が記述¹⁾する教授方法である。併せて,読後感想文を記述するための課題シートの開発²⁾に取り組んできた。

絵本を使用した背景には次の理由がある。まず,「対人関係を教育する」教材は概念的な要素が大半を占めており,活字だけでは感性的な理解の促進が容易ではないことや,最近の若者気質の形成要因として核家族化や携帯電話に象徴されるコミュニケーション手段の変化に伴って,人間関係が希薄化しコミュニケーションのあり方も変化している³⁾ことなどが挙げられる。学生も例外ではなく,基礎看護学,各看護学,看護学実習や,隣接する諸学問領域から対人関係の構築に必要とされるコ

ミュニケーション技術(言語的・非言語的)を段階的に履修できる機会にあるが,その低下は否めないところであり,また活字離れしていることなどが懸念される。

「子どもは明るく元気が一番と,大人は思い込んでいます。でも本当は,子どもは小さくて弱いものなのです。子どもたちの痛みを分かち合うのが,大人の役目だと思います。」これは,絵本のあとがきに記された作者の言葉⁴⁾である。その絵本の内容は,小学校の生徒・校長先生の関係が描かれており,対人関係発展過程における両者の関係性が反映されている。両者の相互作用の現象をみると自己理解・他者理解・自己受容・他者受容あるいは信頼関係形成に必要とされる学習項目やコミュニケーション技術などが潜在している。これらは患者-看護師(学生)関係においても不可欠な学習内容であり,援助に必要となるケアの本質⁵⁾の理解やケアリング行動に精通していくものである。

このようなことから,親しみやすい絵(非言語的刺激)と平易な言葉(言語的刺激)が用いられている絵本に着目した。また,認知心理学領域の

研究に言語と絵の両方を用いた場合、言語だけの情報と比べると記憶の定着率が高くなったという報告⁶⁾があり、この記憶定着の観点からも学習の動機づけ、学習への継続になると捉えた。

知識・技術の習得は看護師としてその業を遂行していくためには不可欠なことである。その準備性として、絵本を活用(絵本の教材化)することは看護基礎教育の過程において人間性を育むことや、コミュニケーション能力、対人関係能力を育成する教育⁷⁾の一部に寄与していると考えられる。そのためにも、学生の主体的学習が常に持続し活発に行われるように動機づけを行い、効果的に学ぶ機会を与えなければならない。

本研究では、読後感想文を記述データとして統計的に解析し学生の学びを形成している傾向を探りながら情報・知見・知識・課題を見出すプロセスであるデータマイニング⁸⁾に着手し、内容分析を行った。

I. 研究目的

学生の読後感想文(記述データ)をデータマイニングの概念に基づいて解析し、絵本の教材化の観点から学生の学びの特徴を明らかにし、今後の学習支援のあり方に示唆を得ることである。

用語の説明(用語の定義)

データマイニング、テキストマイニング:本研究では、データマイニングの方法を用いている。文字という質的データを統計的・量的に解析を行う手法である。数値を量的に分析する量的研究や文字という質的データを質的に分析する質的研究などと組み合わせてミックス法⁹⁾(ハイブリッド法)の研究ツールとしても使われている¹⁰⁾。

感性:感覚によってよび起され、それに支配される体験内容。

読後感想文記載用の課題シート*:学生には絵本の感想をはじめ、履修した各看護学の知識と身体的・社会的・精神的(心理的)な視点を基に看護のメタパラダイム〔人間・健康・環境(社会)・看護〕から考えられること・感じたこと、あるいは生活体験(人生経験)の中から対人関係を通して学んできたことを基盤として記述できる様式。

*読後感想文が記載できる課題シートについては資料として提示した。

Krippendorff(クリペンドルフ)の内容分析:内容分析とはデータをもとにそこからそれが組みこまれた文脈に対して再現可能でかつ妥当な推論を行うための一つ調査技法¹¹⁾と定義している。

II. 研究方法

1. 研究デザイン

本研究は記述データを形態素解析後、抽出された名詞・動詞を分析の最小単位とし、それらのキーワードに連動する文脈をKlaus Krippendorff¹¹⁾の内容分析する手法を取り入れた量的・質的因子探索研究である。

2. 調査対象

α県内A看護短期大学の2年次の学生で人間関係論を履修した98名のうち、研究の同意が得られた92名とした。

3. 分析方法

1) データの分析方法

絵本「くまのこうちょうせんせい」⁴⁾の読後感想文(課題シート)をデータマイニング(テキストマイニング)に基づき形態素解析¹²⁾を実施、形態素解析後に分類された単語(名詞・動詞)をコロケーション解析(Hisida開発)し、Krippendorffの内容分析手法¹¹⁾を参考に分析した。

内容分析とは、データを基にそれが組み込まれた文脈に関して再現可能でかつ妥当な推論を行うための調査技法であり、記述されたデータに何が記述されているかをカテゴリシステムとして体系的に表す方法である。

分析手順:①記載文(読後感想文)の電子テキスト化、②形態素解析の実行*,記録単位(分析単位)を最小限の単語として、名詞・動詞ごとの単語を抽出し、その出現頻度をカウント、③名詞を類似性に基づいてグループ化、その因子をネーミング、④出現頻度を参考に研究者が特徴的(学生の学びを形成する単語)と捉えた動詞と連動する先行・後続文脈を調べるコロケーション解析の実行、⑤文脈の表現や意味内容から構成要素を探索、など以上の手順で分析実施しているが、名詞および動詞の単語については、わかち書きを行っている。得られたデータ(記述的データ)をもとに記録単位で分析し、分類・命名することによって対人関係の教育に必要な項目を客観的に明らかにする視点から、その単語が存在している文脈の意味内容の解釈をしながら分類(名詞の出現頻度をカウントし、その名詞を文脈に戻して文脈の意味内容の確認)している。

なお、絵本「くまのこうちょうせんせい」に使用されたすべての言語を形態素解析し、名詞・動詞・形容詞・副詞・感動詞を類似性に基づきグループ化してネーミングしている。

分析ソフトは茶筌Ver. 2.1 for Windows, SPSS Ver11.5J及びKWIC Finder for Windowsを使用

した。

*形態素解析の実行後にすべての品詞や句読点、記号などが抽出されるシステムである。しかし、本研究では学生の記載文（記述データ）の分析対象とした品詞は抽出された名詞・動詞のみとした。

2) データおよび分析の信頼性

本研究における信頼性は、分析過程において形態素解析によって得られた名詞と動詞をコロケーション解析し、抽出された文脈（先行・後続文脈）を照らし合わせながら、学生が記述するに至った要因を考慮して文脈の意味内容を確認し検討を重ねた。その際、研究者間で分析内容を評価して信頼性を高めるようにした。

5. 調査期間：2008年7月12日～2008年11月25日

6. 倫理的配慮：学生には読後感想文の提出後、本研究の趣旨・方法と対象者の権利について口頭及び書面で説明し、署名にて同意を得た。研究の協力の有無に関わらず不利益はなく成績には一切関与しないこと、データは匿名性を確保して用いることを説明し、本研究結果を公表（学会発表、紙上発表）することに同意を得た。また、絵本の使用および記載された内容のすべてを形態素解析するため、絵本の出版社及び著者から図書使用承諾を得た。

本研究は、研究者が所属する大学の研究倫理審査委員会の審査を受けたあと、研究を実施した。

Ⅲ. 結果

1. 形態素解析の結果

学生の記載した読後感想文における文字数は、約39,400文字であり、学生1人あたりの平均文字数は約430文字であった。また、形態素解析の結果では、名詞・動詞以外の品詞、句読点、記号などは分析対象から除外しており、960種類の名詞（7,885語）と694種類の動詞（5,098語）を抽出し分析した。

1) 抽出した名詞とグループ化（絵本・読後感想文）

絵本の形態素解析から抽出された名詞・動詞・形容詞・副詞・感動詞の意味内容を検討しながらグループ化とネーミングした結果、【対人関係】、【コミュニケーション】、【状態】、【時間】、【環境】、【心理】の6因子を生成し、読後感想文については名詞の意味内容を検討した結果、【対人関係】、【コミュニケーション・相互作用】、【学習】、【環境】、【時間】の5因子を生成しており、対人関係を学ぶための準備性に必要な項目に相当していた。名詞（キーワード）と因子として表1、2に示した。

2) 抽出した動詞

出現頻度順に動詞（出現回数）の一部を表記すると、し・する（555）、い・いる（320）、出来・でき・出来る・できる（264）、思う・思い・思っ（245）、考え・考える（118）、感じ（73）等であった。

表1 絵本から抽出した品詞（キーワード）と因子

因子	因子に含まれる名詞（一部抜粋）
対人関係	校長先生、ひつじ君、お医者さん、僕、子供達、お母さん、私、皆、看護師さん、きつね君、うさぎさん、お父さん
コミュニケーション	声、顔、やまびこ、手紙、話、びっくり、涙、目、頭、絵、耳、胸、お話、一緒、けんか、約束、喜び
状態	無理、夢中、大変、大好き、元気、勇気、練習、病気
時間	時、日、朝、今、うち、次、毎朝、今日、いつか
環境	病院、学校、山、入院、帰り道、校門、やまびこ山
因子	因子に含まれる名詞（一部抜粋）
状態	来る、行き、立つ、痩せ、食べ、助け、出る、見る、会える、なる、でき、こぼれ落ち、うづくまっ
コミュニケーション	頷き、話し、頼み、聞こえ、分かっ、伝え、澄まし、笑っ、叱る、思い、言い、響き、叫び、なでる
因子	因子に含まれる名詞（一部抜粋）
心理	優しく、怖かっ、悲しく、嬉し、悪かっ
因子	因子に含まれる名詞（一部抜粋）
状態	必ず、じっと、少し、ゆっくり、いっぱい
心理	どうしても、がっかり、あんなに
コミュニケーション	にこにこ
時間	突然、初めて、まだ
因子	因子に含まれる名詞（一部抜粋）
状態	おはよう、はい、ありがとう、えっ

2. 動詞に関するコロケーション解析

学生が何をどのように「思い・考え・できた」かの記述に注目し、学習効果に関連する動詞(考え・考える, 思う・思い, 思っ, 出来・でき・出来る・できる, 感じた)と連動する文脈を調べるコロケーション解析した結果、先行・後続文脈付きキーワードの抽出が可能となり表記例として表3に示した。また、《出来・でき・出来る・できる》, 《思う・思い・思っ》, 《考え・考える》, 《感じ》に含まれる文脈から学生が絵本を通して学習した主眼となった内容(絵本の感想・学生の体験・看護学の知識)がわかった。

3. 名詞の形態素解析(絵本・読後感想文)で抽出した因子と学生の学びが反映されている動詞のコロケーション解析

形態素解析後に得られた因子(絵本の6因子:

【対人関係】、【コミュニケーション】、【状態】、【時間】、【環境】、【心理】、読後感想文の5因子:【対人関係】、【コミュニケーション・相互作用】、【学習】、【環境】、【時間】)と学生の学びが反映されている動詞(できる, 思う, 考えるなど)のコロケーション解析によって、学生が感性的理解をしているための現象が明らかになった。また、学生X, Y, Zの読後感想文を資料2に示した。そして、絵本の教材化の視点から言語的・非言語的刺激による感性的理解について図式化したので図1に示した。

IV. 考察

読後感想文の記述データを基に名詞・動詞を最小単位として分析すると、記載文の特徴と学生の学びの特徴が明らかになった。

名詞の分析においては、それぞれの因子を構成

表2 読後感想文から抽出した名詞(キーワード)と因子

因子	因子に含まれる名詞(一部抜粋)
対人関係	相手, 自分, 患者, 人, 校長先生, 看護師, 子供, 他者, 人間, 大人, 立場, 生徒, 自己, 自身, 形成, 間, お互い, 関係性, 関係, 姿, 対人関係, 関わり, 段階, 場面, 成立, 印象, 存在
コミュニケーション相互作用	声, 理解, 信頼, 気持ち, 大切, 挨拶, 手紙, 成長, 耳, 言葉, 笑顔, 共感, 受容, 関心, 同感, 態度, 心, 先入観, 勇気, 話, 言語, 相互, コミュニケーション, 目線, 行動, 不安, ラポール, 苦痛, イメージ, 観念, 悩み
学習	絵本, 重要, 大切, 理解, 看護, 経験, 価値, 必要, 考え, 理由, 体験, ペプロウ, トラベルビー, ナイチンゲール, キング, ゴードン
環境	入院, 生活, 病院, 社会, 学校
時間	時, きっかけ, 中, 今, 最初, 前, 時期, 頃

表3 先行文脈を持つ《考える》《できる》《思う》《感じた》の表記例(一部表記)

因子に含まれる名詞(一部抜粋)	キーワード
「小さな声」とは、この心の声であると私は	考える
今まで経験してきた生活の中での痛みやつらいこと等と照らし合わせて、患者自身をそのまま受け止め、繊細に感じ取り表現していく事だと	考える
他者との対人関係を形成する術を理解してくると、言葉がけや話を傾聴する姿勢が巧みになり、他者の心に入る事が	できる
両者の間にラポールが形成された時初めて、質の高い看護の提供	できる
今までの他者との関わりの中から感じた、対人関係を形成する「知恵」であり、本当の意味での共感や傾聴ではないかと	思 う
その人の小さな訴えに耳を傾けていく事、つまり他者理解が何をやる上でも大切になってくるのだと	思 う
人間対人間の関係モデルがくまの校長先生とひつじ君との信頼関係形成のプロセスに沿っているように	感じた
人には経験や習慣による固定観念があり、自分はこのように感じるのだから他者も同様にこう考えるだろうという思い込みが、他者理解の妨げになると	感じた

先行・後続文脈を持つ《考える》《できる》の表記例

先行文脈	キーワード	先行文脈
看護の目線で	考える	と子供が患者になり大人が看護師になる。
相手の気持ちになって	考える	ことの大切さを教えてくれる絵本である。
自分自身が病気になって初めて分かる気持ちがあるように、人にはその時に置かれた状況の中で様々な気持ちを感じる事によって、成長	できる	のだと思います。

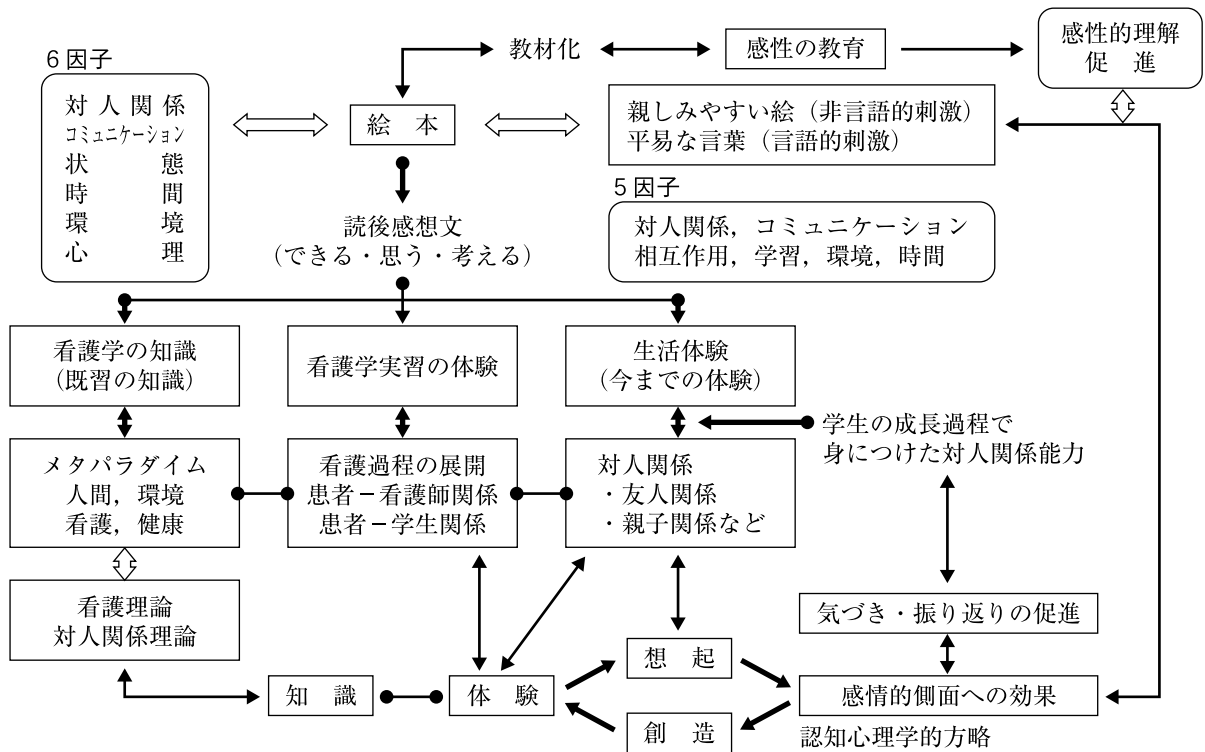


図1 絵本の教材化（言語的・非言語的刺激による感性的理解の促進）

する名詞の意味内容の検討と学生の学びが反映された動詞の文脈から対人関係の教育について学生に必要な学習内容や、その学習過程を理解するための一助となった。また、ネーミングした因子を対人関係の教育にとって必要な項目と捉えることが可能となり、教授内容の確認に用いることができることが示唆された。

名詞を類似性に基づきグループ化した5因子の構成要素と絵本から抽出した品詞をグループ化した6因子の検討から、特に対人関係構築に関与する学習項目としてのキーワードと捉えることが可能となった。さらに、対人関係を学ぶ不可欠な要素が生成され、対人関係の学習過程においてフィードバックしなければならない視点として活用できることが示唆された。

動詞においては、コロケーション解析から動詞と連動する先行・後続文脈の抽出ができ、動詞をキーワードとして扱うことが可能となった。絵本を通して学生が想起、創造したことや、経験した現象が記述された読後感想文の文脈（できる・思う・考えるなどのキーワード付きの文脈）の意味内容を検討すると、教材としての絵本の可能性を見出すことができたと推察する。それは、学生の学びに関連する構成要素において、学生は絵本に描かれている現象に関する感想と履修した看護学からの知識あるいは学生の体験（生活体験・看護学実習の体験）などを結びつけて対人関係を理

解しようとしている。例えば、看護学の知識から絵本の現象を捉えようとしたり、絵本の現象を学生の体験に置き換えたり、学生の体験を看護学の知識で捉えようとしている。そこには、気づき・振り返ることの視点が伴い、学生は絵本を媒介とした学習の促進されたことは、学習への動機づけにつながると思われる。

対人関係の教育には知的理解と感性的理解の両方が必要であり、特に学生は対人関係の相互性について心を動かされることが必要である。このことは、他者の感情を理解する過程で、自己の感情処理系を兼用していること¹³⁾であり、ケアを行うときには負の感情を軽減しようと援助していくのである。つまり、教育には知識として学ぶことと、感性を通して心に染み入ることの両面が必要である。特に、対人関係を学ぶためには心から相手を共感し、受容し、相手に関心を寄せることであり、対人関係を発展するには後者の感性的理解（感性の教育）がより重要になる。このように、教材として使用した絵本の読後感想文には、学生が経験したことについて絵本を通して対人関係の構築や発展に必要なこととして言語化（読後感想文に記述）していることから学生の多様な気づきを重視し、学生の経験を意味づけていく学習支援が求められる。また、対象者の健康問題に対して広い視野から柔軟に対応できる人材の養成と学生の創造的思考力を育めるような教授方法を考えてい

く必要性や今後の課題を得ることができた。ペスタロッチの「技能は徳と感性の基礎である」という言葉があり、看護専門職の技術を学びながら、実践、体験することによって、人間性豊かな鋭い感性と直感力が育まれると考えられる。

看護において患者は病気で単に医学的な治療を求めるだけでなく、心の通ったケアを求めており、それが患者のQOL (Quality of Life) や回復に影響する。そこでは、相手の心を理解する共感的な機能が必要になってくる。看護の教育においてもコミュニケーション、カウンセリングの基本的な技法などから患者の気持ちを察知することや患者に対する共感の重要性¹⁴⁾について学ぶ。さらに、患者の気持ちをいかに理解するかについての訓練としてロールプレイング¹⁵⁾や交流分析を取り入れて患者の立場に添えるような教育が行われている。これらの教育によって感性豊かな看護師の養成につながるところであるが、感性的な理解の促進といった観点から絵本を教材とした一方法を併せて教育に活かしていくことが必要である。

学習の過程において、学習効果を高めていくためには、目標と関連のない事象はないといったことから、いつも、どんな技術も、どんな体験も、どうしたら結びつくのかを検討し、思考していくことができる。そして、現象(体験)と知識(根拠)とを結びつけることのできるプロが、看護学教師である。

以上のように本研究の結果、本教材・教授方法は感性から対人関係を学ぶ一例になることが示唆された。

V. 研究の課題

「対人関係を教育する」の教授内容については、対人関係を理解していく過程で感性的な理解が必要であることが明確になった。学生の感性的な理解の過程を明らかにし、対人関係におけるコミュニケーション技術を教授するためのポイントを抽出するための資料になった。学生の対人関係の捉え方、対人関係を形成する過程、その細部にあるコミュニケーションの営みと技術としてのコミュニケーションの必要性などについて絵本を教材とする意義が示唆され、感性を教育する方法になる。今後の研究としての取り組みとして、対象者である学生の集団や学年を変えてみることで、あるいはサンプルを増やすことで、必然的にデータが蓄積される。その蓄積したデータの分析によって知見の裏づけになり、根拠として表現することが可能

になる。対人関係の教育に関連しているコミュニケーション、感情、共感などの他者との相互作用の過程における関係性やケアリングを構成する要素あるいは概念構築に寄与することができる。そのためには、基本的な分析・解析方法を行い、単語(語句)と単語のつながりについて分析したり、対人関係の理解に用いられた単語などを対応分析した結果を視覚化することによって、新たな知見を発掘していくことができる研究に発展していくことが必要である。

VI. 結論

記述データから抽出された名詞・動詞を分析の最小単位として内容分析した結果、次のことが明らかになった。

1. 名詞の分析によって【対人関係】【コミュニケーション・相互作用】【学習】【環境】【時間】の5因子が抽出され、学習内容を提示するための項目の形成を示した。
2. 動詞の分析によって学生の学びの視点を捉えることが可能となり、絵本(言語的・非言語的的刺激)が対人関係の教育の一方法になった。

謝辞

本研究にご協力いただきました対象者の皆様、また、本研究にご理解とご支援をいただきました金の星社および絵本の作者であるこんのひとみ氏に深く感謝いたします。

本研究の一部は、“The Thought of the Sensitive Recognition for Utilizing the Picture Book Toward to the Interpersonal Education”と題して、NET 2009 Conference, 20th International Networking Education in Healthcare Conference, University of Cambridge, 2009, UK において報告いたしました。

また、富山福祉短期大学の第3回教育研究会(2011)で報告いたしました。なお、この研究は、富山福祉短期大学共同研究費の助成を受けたものである。

課題レポートについて

課題：「くまのこうちょうせんせい」を読んだ感想

内容：「くまのこうちょうせんせい」の読後感想文

内容レベル：現在まで各看護学を学習しており、身体的・社会的・精神的(心理的)な関連をもとに、看護のメタパラダイム【人間・健康・環境(社会)・看護】を通して、考えられること、感じたことや今までの生活体験(人生経験)から対人関係で学んできたことなどを基盤として記述する。

課題レポート作成時に用いた文献に関しては、必ず引用・参考文献を明記すること。

さらに、文中の引用文に引用符をつけること。

例：トラベルビーは¹⁾「信頼関係形成までに……である」と述べている。など

○引用・参考文献の表記は正しい方法で記すこと。

提出に関する注意点：

課題タイトルを『「くまのこうちょうせんせい」を読んで』とし、自分が述べたいことや感想の主眼となっていること、あるいは視点について、サブタイトルとして記述する。

さらに、Key Words：3～4語を考えて表記する。

学籍番号 _____ 氏名 _____

例1) 「くまのこうちょうせんせい」を読んで

—他者理解の必要性—

Key Words：他者理解，教師—生徒関係，信頼関係，自己理解

→ 本文

例2) 「くまのこうちょうせんせい」を読んで

—患者—看護師関係との共通点—

Key Words：ラポール，信頼関係形成，患者—看護師関係

用紙サイズ：A4（横書き），文字数：400～600字以内

課題レポート作成については、ワープロ書き・手書きのどちらでも構いません。

（記述方法は、上記の提出に関する注意点を参照）

課題書籍：絵本

こんのひとみ作：くまのこうちょうせんせい，金の星社，2005.

* 絵本に記載されている、活字・絵・あとがき・表紙カバー等すべて課題レポートの内容に反映させること。（絵本のたすきには「ちいさな声に耳を傾けて…」との記載もあるので参考にする）
また、「くまのこうちょうせんせい」はテレビなどのマスコミで取上げられているため、この番組を視聴した学生はその有無を記すこと。

提出期限：〇〇年〇月〇日（〇曜）までとする。

資料2 学生X, Y, Zの読後感想文（記述的データ：ローデータ）

学生X

絵本の中で印象に残っているところは、ひつじくんが大きな声を出せなかったのは、大きな声がこわかったからというところと、くまのこうちょうせんせいが病気になるって初めて、大きな声を出せないときもあることを知り、ひつじくんの気持ちがわかったというところである。それは、私も友人と同じような経験をしたことによって、友人の気持ちを前以上に理解することができるようになったという実体験が絵本の中の話と重なったからだと思われる。相手と同じような経験をすることによって、相手との距離が縮まり徐々に信頼関係が形成されていくことを、今までの生活の中で学んできた。

つまり、他者を理解したいなら、まず自己の経験を増やし、自己理解を深めることが必要なのである。人の痛みや苦しみは自分自身も辛い経験をしていないと理解することはできない。だからといって、すべてを経験し理解しようとするのには無理がある。そのため、相手の気持ちを察する、思いやる気持ちをもつことが他者理解に必要なだと私は考える。「くまのこうちょうせんせい」を読んで、相手を思いやる気持ちには自分の命を懸けても惜しくないほどの価値があるということを感じ、感動した。

学生Y

こうちょうせんせいは、ひつじくんと同じ立場におかれ、やっと気が付いた事で自分の考えで相手の考えを押し付けていた事に反省し、それを正直にひつじくんに伝え謝罪している。

私は、こうちょうせんせいのように、自分の思いこみが相手との信頼関係を築く事を妨げていたと自身で気付くような人は少ないと思う。そして、自分のしていた事が誤っていたという事を正直に伝え、謝る人も少ないだろう。自分以外の人を100%理解する事は困難だと思うが、相手の気持ちを自分の考えで思い込む事で傷つけている事は、私もきっと今まで多くあっただろう。相手の気持ちを理解している気になっているだけで、実際はほぼ理解できていないと思う。しかし、もし、こうちょうせんせいが、ひつじくんに対して「どうして大きな声が出ないのかな？」などの問いかけをしたとしたら、もしかしたらひつじくんは理由を説明していたかもしれない。相手を理解したいという気持ちがあるなら、もっと相手に関心・興味を持つべきではないか。行動に疑問を持ち、それを解決していく事でもっと良い関係が出来上がっていたと思う。

看護師は、色々な人間と接する。患者に関心・興味を持つことができなければ、良い看護は出来ないと思う。そして、自分の過ちを繰り返さない為にも反省し、自分が間違っていたという気付いた後に謝る事は常識だが信頼関係を築く上でとても大切だということを感じておきたい。

学生Z

私は、この絵本を読んで、回復過程における相互関係に涙を流しそうになった。

くまのこうちょうせんせいは、予後が悪く、終末期にあたり、本来ならば安静にしている身である。トラベルビーは、「病むことは、孤独であるということであり、自分の孤独の中核にあるものを和らげられないこと」と述べている。だが、せんせいの場合、生きがいである子どもたちからの手紙や絵から孤独が緩和された。また、ゴードンの機能的健康パターン⑦自己知覚—自己概念での重要な位置を占める“大きな声”が出せなくなってしまったことから、せんせいは大きく自己イメージの低下のリスクがあった。だがそれは、せんせいにとってひつじくんの理解に繋がったのだ。出来ないことを強要されない、“小さな声に耳を傾けて”くれる優しさ。自分になかったものに気づいた事で、それを返そうという目標（生きがい）が生まれた。

せんせいはひつじくを理解してくれたのに倒れてしまった。せんせいのために勇気を出して赤い字で表現されるくらいの大きな声を出せた。

せんせいは病気からひつじくんのことを理解し、ひつじくんはせんせいの危機から勇気を出して赤い字で表現されるくらいの大きな声を出せた。病むことは決してhappyなことではないが、最大限にお互いを思いやる事が出来た。せんせいは終末期にあるが、社会的な健康（自己）を高めている。それによって、笑顔で明るいせんせいで、物語が締めくくられている。回復の本来の意味を表しているだろう。

文献

- 1) 一ノ山隆司, 上野栄一: 絵本を利用した学生の授業評価-読後感想文の分析を試みて-, 日本看護研究学会雑誌, 29(3), p.316, 2006.
- 2) 川野雅資: 臨床教育に活用する人間関係論, p.24-30, 関西看護出版, 大阪, 2007.
- 3) 國眼真理子: いまどきの若者の考え方・育て方, p.54-59, 日総研出版, 東京, 2003.
- 4) こんのひとみ作: くまのこうちょうせんせい, 金の星社, 2005.
- 5) ミルトン・メイヤロフ, 田村真也, 向野宣之訳: ケアの本質, ゆみる出版, 東京, 1998.
- 6) Paivio, A.: Mental Representations, A dual coding approach. New York: Oxford University Press, 1986.
- 7) 厚生労働省: 看護教育の内容と方法に関する検討会報告書, <http://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/> (2011年2月28日閲覧).
- 8) 上田太一郎: データマイニングとは, 企業診断, 1, p.92-95, 2000.
- 9) Creswell J. W.: Research Design, Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches (2nd Ed.), Sage, 2003. 操華子, 森岡崇訳: 研究デザイン, 質的・量的・そしてミックス法, 日本看護協会出版会, 東京, 2007.
- 10) 小平朋江, 伊藤武彦, 松上伸丈, 他: テキストマイニングによるビデオ教材の分析, 精神障害者への偏見低減教育のアカウントビリティ向上をめざして, マイクロカウンセリング研究, 6, p.16-31, 2007.
- 11) Klaus Krippendorff: Content Analysis: An Introduction to Its Methodology 2nd edition, Thousand Oaks, CA: Sage, 2002. Krippendorff, K, 三上俊治他訳: メッセージ分析の技法-「内容分析」への招待, 勁草書房, 東京, 2003.
- 12) 松本裕治, 北内啓: 形態素解析システム『茶釜』version2.2.1 使用説明書, 奈良先端科学技術大学院大学 松本教室, 2000.
- 13) 福田正治: 共感と感情コミュニケーション (I)-共感の基礎-, 富山大学杉谷キャンパス一般教育紀要, 36, p.45-58, 2008.
- 14) Rogers CR: Empathic, An unappreciated way of being, The Counseling Psychologist, 2, p. 2-10, 1975.
- 15) 川野雅資編著: 患者-看護師関係とロールプレイング, 日本看護協会出版, 東京, 2005.
- 16) 上野栄一: 内容分析とは何か-内容分析の歴史と方法について-, 福井大学医学部研究雑誌, 9(1・2), p.1-18, 2008.
- 17) 藤井美和, 小杉孝司, 李政元編: 福祉・心理・看護のテキストマイニング入門, 中央法規出版, 岐阜, 2005.
- 18) 中山洋子: 看護の“知”の水脈を探る, 聖路加看護学誌, 8(1), p.44-49, 2004.

On developing teaching materials through utilizing picture books and interpersonal-relationship education

Ryuji ICHINOYAMA¹⁾ , Mitsuru MURAKAMI²⁾ , Kiyoko FUNASAKI³⁾
Eiichi UENO⁴⁾ , Masashi KAWANO⁵⁾

¹⁾ *Department of Nursing, Toyama College of Welfare Science*

²⁾ *Toyama University of International Studies, Faculty of Child Development and Education*

³⁾ *Toyama City Hospital*

⁴⁾ *University of Fukui School of Nursing, Faculty of Medical Sciences*

⁵⁾ *Tokyo Jikei Medical School, Department of Medicine, School of Nursing*

Abstract

Aim: This study analyzes comments on a picture book made by 92 nursing school students using the concepts of data mining and identifies the characteristics of their learning from the perspective of using picture books as school materials to present suggestions for learning support.

Method: The study conducted a morphemic analysis of students' comments on *The School Principal of a Bear* according to data mining and further analyzed a collocation of classified words (nouns and verbs). The analytical procedures were as follows. First, the text was transformed into an electronic form. Second, a morphemic analysis was conducted and for analytical units, the frequency of classified words (nouns and verbs) was calculated. Third, the nouns were categorized into groups according to their similarity and each factor in each group was given a separate name. Fourth, by making reference to the frequency, the author conducted a collocation analysis of the contexts preceding and following particular verbs that researchers considered uniquely significant (words that form an important part of students' learning).

Results: The author extracted the following five factors from the nouns expressed in the students' comments on the book: human relationships; communication and interactions; learning; environment; and time. For the verbs, it was a content that composed student's learning, and it was equivalent to the item necessary for the preparation to learn the interpersonal relationship. These factors were necessary items to prepare for understanding human relationships.

Conclusion: The author extracted five factors from the analysis of the nouns and found that the factors constituted essential items for establishing specific learning content. In addition, the analysis of the verbs identified factors forming a significant part of students' learning, and it was discovered that the linguistic and non-linguistic stimuli of the picture book were related to students' motivation for learning.

Keywords: picture book, picture books as school materials, linguistic and non-linguistic stimuli, sensibilities

スクールソーシャルワーカーの存在意義に関する研究 ～A市におけるスクールソーシャルワーク実践から考える～

宮嶋 潔 富山福祉短期大学社会福祉学科介護福祉専攻

(2011.02.21 受稿, 2011.03.23 受理)

要旨

本研究では、2008年度より実施された「スクールソーシャルワーカー活用事業」における筆者のA市におけるスクールソーシャルワーカーの実践とスクールカウンセラーとの比較を通して、スクールソーシャルワーカーの存在意義を検証するとともに今後の方向性を示すことを目的とした研究である。そこから見えてきたものは、スクールカウンセラーの業務の範囲を超える問題に対してスクールソーシャルワーカーの必要性が生じていることである。同時に将来的にはその専門性の確立が課題として浮き彫りになった。その課題とは、①人材確保、②勤務形態、③質であり、今後の方向性としては、実践を通じた事例の積み重ねと検証によるスクールソーシャルワーカーの専門性の確立である。

キーワード：スクールソーシャルワーカー、スクールカウンセラー、ソーシャルワーク

1. はじめに

わが国におけるスクールソーシャルワーカー配置の必要性については、1980年代後半頃より指摘され始めていたが、スクールカウンセラーが学校に試行的に配置され始めた1995年以降から議論が活発化した。その後、2008(平成20)年度予算原案において、「信頼できる公教育の確立」として「スクールソーシャルワーカー活用事業(新規・15億円)」が提示された。

この事業では、児童生徒のいじめ、不登校、暴力行為、児童虐待などの問題行動の背景には、心の問題とともに、家庭、友人関係、地域、学校などの環境の問題が複雑に絡み合っていると考え、この環境に着目して働きかけたり、関係機関などとのネットワークを活用して支援を行うため、一部の地域ですでに活用されている「スクールソーシャルワーカー(以下、「SSWr」)」を全国に配置することにより、課題解決への対応を図っていくこととしている。

また、SSWrの選考においては、社会福祉士や精神保健福祉士等の資格を有する者のほか、教育と福祉の両面に関して、専門的な知識・技術を有するとともに、過去に教育や福祉分野において活動経験の実績などがある者等のうち、次の職務内容を遂行できる者としている。

- ①問題を抱える児童生徒が置かれた環境への働きかけ
- ②関係機関などとのネットワーク構築、連携・調整
- ③学校内におけるチーム体制の構築、支援

- ④保護者、教職員等に対する支援・相談・情報提供

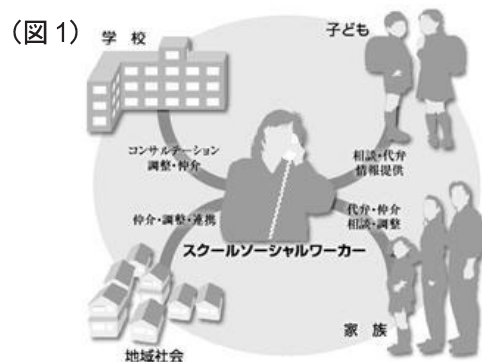
- ⑤教職員等への研修活動 など

上記のSSWrの職務内容においては、当然ではあるが、環境への働きかけやネットワークの構築などソーシャルワークの機能が必要である。

そこで、本研究においては、スクールソーシャルワーク(以下、「SSW」)を実践するうえでのソーシャルワーク機能に焦点をあて、スクールカウンセラー(以下、「SCr」)との比較および筆者の実践からSSWrの存在意義を検証し、今後のSSWrのあり方とSSW実践の方向性を示すことを目的とするものである。

2. スクールソーシャルワーカーの役割・機能

SSWrの役割・機能については、日本スクールソーシャルワーク協会がそのホームページに図解し、SSWrの基本的な姿勢も交えながら説明している(図1)。



出典：日本スクールソーシャルワーク協会 HP より
<http://www.sswaj.org/>

SSWの対象は、当事者である子ども・家族（主として保護者）、学校の教職員、地域の住民および関係機関等である。それらに対して、SSWrはさまざまなサービスを提供するが、以下の主たる8つの役割・機能が挙げられている。

(1) 相談 (counseling)

問題を抱える子どもやその保護者に対して、必要に応じて相談を受ける。相談内容は多岐にわたるが、いうまでもなくその主体は当事者であり、相談を受け援助する側の姿勢や価値観が支援を大きく左右する。当事者は、抱える悩みを他者（専門職）に吐露することにより、一定の安心を得ることができる。

(2) 代弁 (advocacy)

学校現場で問題が生じると、当事者（子ども・家族）は弱い立場に立たされることが多い。その場合、SSWrは当事者の側に立って学校関係者等に代弁しなければならない。

(3) 情報提供 (information)

問題を抱える当事者は、とかくその問題を解決するための情報をもち合わせていないことが多い。その場合、SSWrは当事者の視点で情報提供を行ない、その者の自己決定を促すよう支援する。

(4) 調整 (coordination)

問題の根本は人間関係のこじれであることが多い。それは親子間、教師と子ども間、または教師と保護者間での人間関係等である。その際に、SSWrは中立的な立場でその者らの間に立ち調整していく役割を担う。ときには問題解決に関与する専門職間の役割分担の調整も行う。

(5) 仲介 (mediation)

問題解決に当たっては、個人を対象とする場合とグループを対象にする場合がある。後者はセルフヘルプグループであり、SSWrは当事者同士を結びつけ、その者たちが元々もっている力に着目し、当事者同士の相互作用を活用しながら援助に活かしていく。その対象は不登校状態にある子どもや軽度発達障害の子どもをもつ保護者等で活動する「親の会」等である。

(6) 家庭訪問 (visiting home)

援助の必要があるにもかかわらず自ら援助を求めない者に対しては、援助する側から働きかける必要がある。その1つが家庭訪問である。これは、学校内での活動を原則とするスクールカウンセリング（以下、「SC」）とは異なる点であり、SSWrは必要に応じて家庭・地域に積極的に足を運び、解決の糸口を探るのである。

(7) アドバイス (advice)・コンサルテーション (consultation)

これは学校教職員に対する援助で、必要に応じて子どもの支援全般に関すること、具体的には心理・発達面での見立てや諸関係機関に関する情報提供等である。専門の異なるSSWrからのアドバイス・コンサルテーションが子どもの抱える問題を解決に導き、さらには教員の専門性を引き出すことにつながる。

(8) 連携 (cooperation)・協働 (collaboration)

SSWrに限らず、個々の専門職は万能ではない。そのため、必要に応じて地域の他の専門職と連携を図っていかなければならない。それぞれの専門職がつながり合うということは、他の専門職の専門性を尊重し、その領域を理解しながら問題等の共通理解を図るということである。

以上の8つの役割・機能がSSWrには求められており、同時にこれがSSWということが言える。

次に、比較のためにSCrの役割・機能について試みる。

3. スクールカウンセラーの役割・機能

具体的にSCrの役割・機能について規定しているのが、自治体が作成している「スクールカウンセラー等設置規程」である。本規程には、教育事務所長又は学校長の指揮監督を受けて、以下の業務を行なうこととしている。

- (1) 児童・生徒のカウンセリングに関すること。
- (2) 教職員および保護者に対する児童・生徒のために必要な助言および援助に関すること。
- (3) 児童・生徒のカウンセリング等に関する情報の収集および提供に関すること。
- (4) 児童・生徒のカウンセリング等に関し、教育事務所長等が必要と認める事項に関すること。

このようにSCの対象は主として児童・生徒であり、加えて周囲の保護者、教職員もその対象としている。一方、前置きにある「教育事務所長又は学校長の指揮監督を受けて」の表記は、特筆すべきSSWrとの立ち位置の大きな違いである。

また、SCrはカウンセリングを中心とした児童・生徒への働きかけが中心であるのに対し、SSWrはカウンセリング技法を用いながらも、児童・生徒の周りの環境への働きかけやネットワークを主としている点も大きな違いであり、この点がSSWrの存在意義といえる部分かもしれない。

以上のことを踏まえて、次にSSWr（筆者）の

実践から考えてみる。

4. 実践事例から

ここでは、筆者がかかわった事例から、SSWrの存在意義と課題について考えてみたい。筆者は、A市において「スクールソーシャルワーカー活用事業」が全国で開始された2008（平成20）年度より、SSWrとしてA市内の1中学校区（中学校1、小学校4）を担当している（平成22年度は1中学校のみ担当）。なお、本事例の研究および掲載については、本人、保護者および関係機関（学校長、県総合教育センター）の同意を事前に得ているものである。

(1) 事例1「学校に行きたいのに行けない転校生」

①事例の概要

B子は小学3年生の女の子であり、3年生になる4月に他県（関東）から転校してきた。家族構成は、両親・兄（中学1年生）の4人家族である。B子が転校してきて、給食が始まって2・3日後から不登校になった。担任が家庭訪問を繰り返すも進展が見られず、6月末ごろにSSWr（筆者）に相談が持ち込まれ、SSWrが関わることとなった。

②支援の経過

(i) 7月7日の午前中、小学校の校長室にてB子の母親と面談（初回面接）し、B子について話を聴く。

母親としては、なぜ不登校になったか分からないが、給食に恐怖感を持っている感じがする。給食までの半日ならば登校可能かもしれないが、自分だけ他の子供と行動が違うことを嫌っているため、難しいかもしれない。また、学外活動ならば元気よく参加している。

面談後、母親に同行しB子と面談を試みるが、母親の後ろに隠れ、顔を下に向け、後ろ向きであったため、面談を中止した。

(ii) 7月11日の午前中、B子宅を訪問する。B子が出迎えてくれる。前回とは一転、本人と話をすることができる。前回の訪問は急であったため、緊張して恥ずかしかったとのことであった。雑談をしながら、徐々に不登校についての話になる。不登校については、行きたいと思っているが、朝になると行きたくなくなる。学校や友人については、特に問題とされていることはない様子であった。ただ、転

校前の学校がとても楽しかったと笑顔で話していた。また、今は近所に同年代の子供もいなく、「さみしい、つまらない」とのこと。SSWrから、いろいろな話をしようと提案し、次の訪問から交換日記をすることとなる。担任の先生ともしているが、学校の話が中心のため、学校以外のことについて行うこととした。また、市内にある「Hセンター（仮称）」（不登校児の居場所）についても話し、興味があれば一度行ってみたいと情報提供をした。その後、母親と面談した。今日の1・2限に学校へ行く約束を前日にしたが、ダメだった。また、前回の訪問と今日の朝の状態を考えると、SSWrとB子が話をできるとは思っていなかったらしく、びっくりしたとのこと。

(iii) 7月17日の午前中、B子宅を訪問する。B子がまたもや出迎えてくれる。明日、通知表を受け取るため、登校してみるとのことであった。今日、友人に電話して明日一緒に行きたいと話すつもりらしい。また、市の広報誌に掲載されていたスポーツクラブ（新体操、トランポリン）に興味を持ったらしく、いろいろと話をしてくれた。その後、母親と面談し、今朝も学校の前まで車では行ったが、校内に入るまでは至らなかった。夏休みにも入るため、休み中の登校日（3回）にチャレンジしてみようと提案する。

(iv) 7月18日の夕方、SSWrの携帯にB子から連絡が入る。今日学校に登校したとのこと。ほめてあげた。本人も嬉しそうな声であった。その後、母親に代わり、母親も大変喜んでいて。次回の面談については、本人の希望もあり学校ではなく自宅での面談を約束する。

(v) 7月22日の夕方、B子宅を訪問する。今日も補習のため、午前中は学校に行ったとのこと。次回は24日に登校予定。B子に登校できた理由を尋ねてみると、「わかんない。途中イヤだなと思ったけど、行ったら行けた」「大丈夫だったよ」という返答であった。給食がない午前中のみの補習が本人の行く気になるきっかけになったのかもしれない。

その後も週2回ペースで面談を重ね、夏休みの登校日はすべて登校した。

- (vi) 8月29日の午後、B子宅を訪問する。今日の登校日も学校に行けたとのこと。9月2日(火)から給食が始まる。今のところは行くつもりだとの言葉であった。
- (vii) 9月2日の夕方、B子宅を訪問する。今日は学校に行けなかったとのこと。いろいろ話を聴いていると、給食に関してのことが出たため、詳しい話を聴いてみた。現在の給食は、ランチルームに全校生徒が集まり、みんなで食べている。食べ終わった子から昼休みに入るが、B子は食べるのが遅く、好き嫌いもある(パンや辛いものが嫌い、納豆が特に嫌い)ため、みんなより給食が遅くなることがとても嫌らしい。給食を減らすことや残すことについて聴いてみたが、他の子供と違うことをすることが嫌だとのこと。そのため、だんだん給食の時間が嫌になったとのこと。前の学校ではクラスで食べていたため、給食も自分から言って残せたが、今の学校ではできないとのこと。その後、母親とも面談し、不登校の原因が給食にあると考えられるため、担任とも相談し対応したい旨を話し、了解を得た。
- 同日夜に学校を訪問し、担任と話をする。給食についてのB子の話をし、担任には何気ない配慮(嫌いなものが出たときの配慮)をお願いした。
- (viii) 9月9日の夕方、B子宅を訪問する。9月3日から毎日学校へ行っているとのこと。毎朝、友人と待ち合わせをして登校している。給食についても担任の配慮もあり、多少残しているとのこと。「大丈夫だよ」と本人の言葉であった。次回より面談回数を2週間に1回にする話をし、了解を得る。
- その後、面談を重ねる。
- (ix) 9月30日の夕方、学校にて担任と面談する。今までの経過と今後の関わりについて話をする。学校での生活も特に変わった様子もなく楽しそうに過ごしているとのこと。次回の訪問で援助の終結予定を確認する。
- (x) 10月27日の夕方、B子宅を訪問する。前に話していたスポーツクラブ(新体操)にも行くようになり、新しく友人もできたとのこと。学校へ行くことについても

今は特に不安もないが、今週末の給食に納豆が出るのが少し不安とのこと。一応、訪問の終了をB子および母親と確認する。何かあれば連絡するように伝える。

11月10日の夕方、学校で担任と面談する。その後変わった様子もなく、心配だった給食の納豆も担任の配慮で何事もなかった。今後の対応について確認し、援助の終了を確認する。

その後、特に連絡もなく、B子から年賀はがきが届く。「大丈夫だよ。ちゃんと学校行ってるから。ありがとう」という旨の内容であった。

(2) 事例2「注意欠陥性多動性障害(ADHD)の子供をもつ母親と学校および県総合教育センターとの関係」

①事例の概要

C子は小学3年生の女の子で、ADHDの診断を受けており、学習障害(LD)の傾向も強い。家族構成は、両親・妹(保育園年長)の4人家族である。C子は不登校ではないが、担任のC子に対するかかわり方について、母親が不満を持っている。また、県総合教育センターへ月1回相談に行っており、学校や担任の不満を話し、同センターから学校への問い合わせも何度かあった。学校側として、担任と母親との食い違いをなんとか修復したく、10月初めごろにSSWrに相談が持ち込まれ、SSWrが関わることとなった。

②支援の経過

- (i) 10月8日の夕方、学校にてC子の母親と面談(初回面接)する。担任に対して、連絡帳などでいろいろ配慮(授業中の声かけや宿題の出し方、大事なことは個別に言ってほしいなど)をお願いしているが、やってもらえていない不満が表出される。受容的に話を聴き、学校および担任に対しての要望を整理する。その後、母親に同行して自宅を訪問し、C子と面談するも、カゼ気味だったため短めに訪問を中止する。今回は母親と学校との仲介役が必要と判断した。
- (ii) 11月10日の夕方、ようやく担任と面談でき、前回のC子の母親との話の内容について担任に確認する。担任としては、十分配慮しているつもりだが、母親の満

足できるような対応ではないことは理解している様子。しかし、クラス内にはC子のほかにも重度な子が2名おり、C子だけ重点的に目をかけてやれないことも理解してほしいとのことであった。また、母親からお願いされている居残り勉強も声をかけているが、「家でやる」とC子が言うためそれ以上は言えないとのこと。できる限りの配慮はしていきたいということであった。

- (iii) 11月25日の夕方、C子宅にて母親と面談する。担任との話の内容について、話をする。居残り勉強については子供がなんとおもうと強制的にやらせてほしいとのこと。それ以外については、担任ができる範囲で配慮してくれていることを理解し、納得した様子であった。その後、父親とも面談し、父親としては勉強よりも友人と遊ばせてやりたい思いが強いことが分かったが、そのことで母親とケンカすることもあるとのこと。「いずれにせよ、学校および担任に対する不信感はありません」との言葉を受け、援助は一応終了することで了解を得る。
- (iv) 11月29日の夕方、学校にて担任と面談する。県総合教育センター(以下、「県総教センター」という)から学校に電話があり、第三者が介入して、学校側のことを代弁させているとの不満の声が母親から出ているとのことであった。県総合教育センターとの調整が必要と思われたため、SSWrが県総教センターと連絡を取り合うことを確認した。
- (v) 12月9日の午前に県総教センターにて特別支援教育担当者2名(母親担当と子供担当)と面談する。今年6月より月1回、C子の母親が相談に来ているとのこと。県総教センターとしては、C子が安心して学校生活を過ごすことを第一に考えている。今回の相談内容や学校側とのやり取りから、学校側と母親との間の食い違いが見られるため、できればC子に対する学校側との支援会議の開催を希望している旨の提案があった。今月は18日にまた相談の予約が入っているため、できるだけ早い時期に支援会議を開催してもらいたいとのことであった。
- (vi) 12月12日の夕方、学校にて担任と面談

する。C子に関して、子供同士の付き合いがうまくいっていない様子であり、そのことに関してC子の母親が学校に怒鳴りに来たこともある。担任の思いを傾聴しながらも、県総教センターでの支援会議の開催についての話を切り出す。担任としては支援会議の開催については上司に相談しないと何とも言えず、上司に相談してみるとのこと。

- (vii) 12月24日の午後、教頭先生より電話連絡あり。現在、母親と担任の関係も良くなっており、支援会議についてはもう少し様子を見てからお願いしたいとのこと。支援の一時中止もお願いされる。
- (viii) 12月25日の午後、県総教センターに電話連絡をする。教頭先生からの連絡の内容を話し、とりあえず支援会議は中止とし、今後新たな進展があれば開催する旨の話をし、SSWrの支援の一時中止を確認する。

5. スクールソーシャルワーカーの存在意義とは

前述の事例1は成功事例であり、事例2は個人の見方としては失敗事例である。この2つの事例の分析を通して、SCrとの比較とともにSSWrの存在意義について考えてみる。

(1) 事例1から

本事例は、不登校の児童であり、学校を活動の場とするSCrとの接点はない。SCrの実践場面は母親と教員とのカウンセリングとなる。しかしながら、本事例においてはB子との関わりが重要であり、家庭訪問を役割としているSSWrの活躍の場となった。

また、援助過程においては、ソーシャルワーク機能により、B子の思いを代弁し、担任へのアドバイスとともに連携を図りながら、給食に関しての配慮(調整)をすることによって、B子にとって安心できる学校生活を実現した。SSWrの8つの役割・機能をほとんど活用(以下の通り)した事例であった。

- (i) 相談・家庭訪問
- (ii) 相談・家庭訪問・情報提供
- (iii) 相談・家庭訪問
- (iv) 相談
- (v) 相談・家庭訪問
- (vi) 相談・家庭訪問
- (vii) 相談・家庭訪問・調整・アドバイス・連携
- (viii) 相談・家庭訪問

- (ix) 調整・アドバイス・連携
- (x) 相談・家庭訪問

(2) 事例2から

本事例は、ADHDの児童が対象ではなく、その母親が支援の対象者であった。本来ならば、担任と母親との信頼関係ができていれば、SSWrの出番はない事例である。しかしながら、現在の学校における担任の業務負担の増大等により、児童と関わりたくてもなかなか関わる時間がとれない教員のジレンマと、子どもにしっかり関わってほしいと願っている母親とのギャップがもたらした事例であった。

本事例におけるSSWrの役割としては、母親の思いを汲み取り、担任・学校側との調整を図るとともに、学校側と県総教センターとの仲介・調整も必要であった。支援会議の開催がお互いの溝を埋めるきっかけとなるはずであったが、学校側の拒否により実現できなかった。仲介・調整機能を発揮することができなかったことが、この事例の失敗要因であろう。本事例では学校側からの依頼により行動を開始しており、その学校側から援助中止が発せられると、SSWrとしては動くことはできない。この点は今後のSSWrの大きな課題であろう。

SSWrは誰のために存在しているのか。当然、課題を抱えている児童・生徒がその主たる対象であり、その環境因子としての保護者や教職員への関わりとなっていくべきである。

本事例においては、児童は蚊帳の外であり、担任・学校—母親、学校—県総教センター、母親—県総教センターの関係の仲介・調整にSSWrが関与した事例であった。

このような事例においては、SCrに対しての依頼はおそらくなく、今後もSSWrに依頼される事例であろう。

(3) 事例を通して

以上のように、2つの事例からSSWrの存在意義について考えてみると、現在の学校における児童・生徒を取り巻く環境は多様化・複雑化し、SCrだけでは解決できない問題が多くなってきているため、その環境に対して働きかける専門職が必要な時代になった点が挙げられる。いじめや不登校などは児童・生徒本人だけの問題ではなく、親との関係や友人、教員との関係など、さまざまな関係性のもつれが大きな要因として考えられる。

このような問題解決においては、児童・生徒や親に対するカウンセリングだけでは解決には至らず、本人を取り巻く環境にいかに働きかけるかが重要である。そのためには、代弁、仲介、調整などのソーシャルワーク機能を持つSSWrが必要なのである。

6. 今後の課題

SSWrの今後の課題を考えるためには、その活動が似て非なりのSCrとの比較を通して考えることが必要である。まずはSCrの課題とSSWrとの違いについて考えてみる。

(1) SCrの課題

SCr制度については、近年その事業規模も拡大してきている。このことは、学校現場において、SCrが認知・評価されているためである。しかしながら、SSWrが配置されてきているということは、SCr制度の課題が浮き彫りになってきたためでもある。その課題については、以下の3点が挙げられる。

- ①いざというときに利用できない勤務時間の制約
- ②家庭訪問などは本来のSCr活動ではない
- ③外部機関や地域との連携が不足

上記の3点は、SCが臨床心理学をその基盤としているため、学校内における個人へのカウンセリングを基本とし、個人の変容をその目的としているためである。

(2) SCrとSSWrの違い

下記の(表1)からも理解できるように、SSWrの特徴は個人に焦点をあてるのではなく、人と環境の相互作用に焦点をあてて活動する点である。問題を個人(子ども、親、教師など)の責任としてとらえるのではなく、人と環境(その人を取り巻く人や物など)の相互作用のなかで問題が生じているととらえ、相互の交流が有益になるように双方に働きかけ、足りないものがあるときは別の機関とつながるようにするなどの支援を行なう。

このように、SCrとSSWrはその専門性が違うため、介入方法や援助内容も異なってくる。児童・生徒が安心して学校生活を過ごすことができるようにするという目的は両者とも同じではあるが、その目的達成のための援助の視点や方法が異なっているのである。

表1 各専門分野の対照表

専門分野	焦点	視点	分析方法	介入方法
ソーシャルワーク	人と環境の相互作用	・システム視点 ・生態学的視点 ・エンパワーメントの視点など	種々なアセスメント方法	・ケースワーク ・グループワーク ・コミュニティワークなど
学校教育	個人の能力	教育学	学力評価	教授および生徒指導
臨床心理学	個人のパーソナリティ	病理的または異常	心理検査 知能検査など	パーソナリティの変容、認知的変容
	個人の行動	学習理論	行動分析	行動変容

出典：門田光司「学校ソーシャルワーク入門」中央法規出版、2002年、18項

(3) SSWrの課題

まだ歴史の浅いSSWrの課題は多々あるが、ここでは緊急の課題について提言したい。

まず1点目は、SSWrの人材確保の問題である。基本的には社会福祉士や精神保健福祉士など、ソーシャルワーク技術を持った福祉の専門職が配置されているところが多いがすべてではない。実際、筆者が住んでいる県内においては、元警察官や元教員などソーシャルワーク技術を持たない職種の方々がSSWrとして配置されているところもある。SSWrと名前のおり、ソーシャルワークの専門家を配置しないと、SSWrの存在意義が失われる可能性がある。

2点目は、勤務形態についてである。前述した社会福祉士や精神保健福祉士はSSW活動を主とした生活を送っている人は数少なく、大多数は別に仕事を持ちながらSSW活動を行なっている。SSW活動に対する報酬はSC活動と比べて3分の1程度の時給（富山県の場合）である。ほとんどがボランティア意識で活動しているのである。今後もSSWrの需要は増えると思われ、SSWrが活動しやすい環境整備が望まれる。

3点目は、SSWrの質の問題である。SSW活動は、ある種閉鎖的な空間となりがちな学校の児童生徒に対する支援が基本となるため、教育や学校組織についての理解が必要である。社会福祉士養成校においては、最近ようやく「学校ソーシャルワーク」の科目を取り入れ始めた。したがって、現在社会で活躍している社会福祉士や精神保健福祉士はそういった知識を持ち合わせていないために、SSW活動において戸惑うことが出てきてしまう。SSWrの質を高めるためには、学校という特殊な環境の知識をまずは得ることが必要である。

7. まとめ

本研究では、2つの事例を通してSSWrの存在意義について考えてみた。現在の学校現場における多種・多様化した問題を解決するために、まずSCrが配置され、SCrの業務の範囲を超える問題に対して新たにSSWrが配置された。しかしながら、SCrと違い、配置されている職種は元教員、元警察官、社会福祉士や精神保健福祉士などであり、専門性が統一されていない職種で構成されている。

また、始まったばかりの事業であるため、学校・教職員はもちろんのこと、保護者からの信頼はまだ確立されていないのが現状である。こうした課題をクリアしていかなければ、SSWrの存在意義は確立されずに、消滅していく可能性も否定できないであろう。

SSWrの存在意義を確立するためには、本研究のような事例を積み重ね、検証していくことが必要である。SSWrの専門性の追及とともに、学校・教職員や保護者からの信頼感も増し評価されてこそ、SSWrの存在意義が確立されると考える。

引用・参考文献

- 1) 日本スクールソーシャルワーク協会編(2009)「スクールソーシャルワーク論」学苑社。
- 2) 日本学校ソーシャルワーク学会編(2008)「スクールソーシャルワーカー養成テキスト」中央法規出版。
- 3) 日本スクールソーシャルワーク協会HP <http://www.sswaj.org/>。
- 4) 門田光司(2002)「学校ソーシャルワーク入門」中央法規出版。
- 5) 秋山博介(2009)「スクールソーシャルワークの今後の課題」実践女子大学生活学部紀要第46号、p24～41。
- 6) 内田充範(2010)「スクールソーシャルワークに求められる専門性に関する一考察」山口県立

大学学術情報第3号(社会福祉学部紀要).

- 7) 村上満・室林孝嗣・清水剛志(2010)「スクールソーシャルワーカー導入の実態と今後の課題—富山型スクールソーシャルワークの展開に向けて—」富山国際大学子ども育成学部紀要第1巻、p119~129.
- 8) 横山裕(2010)「地方都市におけるスクールソーシャルワークの現状と今後の展開について」九州保健福祉大学紀要11、p43~51.

Research on school social worker's significance of existence I think from the school social work practice in A city

Kiyoshi MIYAJIMA

Toyama College of Welfare Science

Abstract

In the present study, it is a research to aim to verify the significance of existence of the school social worker's through the author's practice of the school social worker's in A city in "Business of the use of the school social worker's " executed in fiscal year 2008 and the comparison with the school counselor and to show the directionality in the future. What comes into view there is to cause the necessity of the school social worker's for the problem to exceed the range of school counselor's business. The special establishment stood out in relief in the future at the same time as a problem. As the directionality in the future, the problem is 1) talent securing, 2) working form, 3) quality, and special establishment of the accumulation of the case where practice is passed and the school social worker's by the verification.

Keywords : school social worker's, school counselor, social work

基礎看護学実習Ⅱにおける看護過程を展開した学生の学びの特徴

河相 てる美・一ノ山 隆司・若瀬 淳子・炭谷 靖子 富山福祉短期大学看護学科

(2011.02.21受稿, 2011.03.07受理)

要旨

本研究は、基礎看護学実習Ⅱを終えた学生の学びの特徴を明らかにし、今後の実習指導方法を検討していくための資料とすることを目的とした。研究の方法と手順として、同意の得られた学生22人の課題レポート「看護過程を展開するために必要な知識・技術・態度」の分析を行った。学生が着眼した知識・技術・態度の3領域の文章を抽出し、質的帰納的分析の手法を用いて分析した。その結果、知識では【個別性のある援助計画が立案できる】、【患者の状態を正確に把握する】、【潜在的な問題がわかる】の3つのカテゴリー、技術では【手際よいバイタルサインの測定技術と観察】、【患者との円滑なコミュニケーション技術】、【基礎となる生活行動援助技術と応用できる技術】の3つのカテゴリー、態度では【患者と真剣に向き合う態度】、【患者の状態に合わせた援助方法を共に考える態度】の2つのカテゴリーが抽出された。分析結果より、学生は患者に合った看護の大切さを自覚しており、学生が個別的な看護を提供できるように看護過程の展開を指導する重要性が示唆された。

キーワード：基礎看護学実習、看護過程、学生の学び、課題レポートの分析、質的帰納法

はじめに

看護基礎教育課程において、看護学実習は重要な位置を占めている¹⁾。A短期大学看護学科では、基礎看護学実習Ⅱ(3週間)を2年次前期に実施している。実習病棟は療養病床・慢性期病床であり、学生は1人の受け持ち患者と関わり、看護の技術である看護過程、コミュニケーション、生活行動援助などを行っている。学生にとって臨地での看護過程の展開(問題点の明確化、看護計画、ケアの提供、評価)は初めての体験である。実習後は、自己の看護実践レベルを評価したり、各看護学援助論の講義に臨む準備期である。また、本実習の経験に基づいて、自己を看護師として“つくり・つくりかえ・つくる”過程を通して、看護師像を築くことが可能である。この時期の学生の学びを振り返ることは、看護学実習全体を効果的に実施していくための資料となると考える。畑瀬ら²⁾の基礎看護学実習Ⅱに関する研究では、学生が捉えた良い援助が述べられている。また、看護過程の展開を中心とした実習における学びを分析した研究³⁾においては、看護過程を理解し、対象の問題解決に用いることができるまでに修得するには、十分な時間と訓練とともに人間としての成長が必要であることが述べられている。

本実習終了後、学生には「看護過程を展開するために必要な知識・技術・態度について」を記述できる課題レポートの提出を課している。星ら⁴⁾は、基礎看護実習について、臨床の場の対象(患

者)に対して、講義や演習で習得した基礎的知識、技術、態度を実際に統合して看護活動を展開する初めての実習であり、さらに今後の学習を深めさせるための重要な科目であると述べている。この課題レポートには、学生が受け持ち患者との関わりを通して、初めて看護過程を展開した体験から、知識・技術・態度についての着眼点が反映されていると考えられる。

研究目的

基礎看護学実習Ⅱを終えた学生の学びの特徴を明らかにし、今後の実習指導方法を検討していくための資料とすることを目的とした。

研究方法

1. 対象

本研究の趣旨に同意・協力が得られたA短期大学看護学科(3年課程)2年次の学生22人

2. 研究期間

平成21年5月(実習記録提出日)～平成21年9月(分析終了日)

3. データ収集方法

課題レポート「看護過程を展開するために必要な知識・技術・態度について」の記述データから、学生が捉えた知識・技術・態度の3領域別に文脈を抽出した。

4. 分析方法

抽出した文脈の意味内容を考慮しながら要約し

て分析した。知識・技術・態度の各枠組みの中で、質的帰納的に分析し、文脈の共通性、相違性を比較検討しながら類似性に伴って、サブカテゴリー、カテゴリーを生成した。分析過程において、研究者4名で文脈の意味内容を検討し、合意形成を行いながらカテゴリー化した。

5. 倫理的配慮

研究の同意を得る際には、課題レポート提出後、対象者に口頭にて研究の主旨と内容および参加の自由性、匿名性の保持について、また研究に協力しなくても成績には影響しないことについて説明し、研究への参加と結果の公表について同意を得た。以上のような倫理的配慮の基で研究を行う事については、所属機関の倫理委員会の承諾を得て実施した。

基礎看護学実習Ⅱの概要

実習の目標を「受け持ち患者とコミュニケーションを図ることができる」「看護過程の展開を体験的に学ぶ」「自己を看護師として「つくり・つくりかえ・つくる」過程を意識する」としている。

入学後初めての実習である1年次前期の基礎看護学実習Ⅰと同じ療養病床・慢性期病床を実習場所として用い、3週間の実習を行っている。1週目は受け持ち患者を選定し、学生1名につき1名の患者を受け持ち、受け持ち患者の看護に必要な情

報を収集し、患者の健康問題を理解するための基礎知識を確認するための内容としている。さらに2週・3週目では、受け持ち患者の日常生活のケア業務を行いながら、情報収集を行い、看護計画立案後に看護を実践し、評価、計画の修正をしている。

結果

課題レポートを分析した結果、“知識”では【個別性のある援助計画が立案できる】、【患者の状態を正確に把握する】、【潜在的な問題がわかる】の3つのカテゴリーと6つのサブカテゴリー、“技術”では【手際よいバイタルサインの測定技術と観察】、【患者との円滑なコミュニケーション技術】、【基礎となる生活行動援助技術と応用できる技術】の3つのカテゴリーと8つのサブカテゴリー、“態度”では【患者と真剣に向き合う態度】、【患者の状態に合わせた援助方法を共に考える態度】の2つのカテゴリーと6つのサブカテゴリーが抽出された。(以下【 】をカテゴリー、[]をサブカテゴリーで表す。〈 〉内の文章は学生のレポートの文章を抜粋したものである。詳細な内容については表1～3に示す。

1. 知識

1) 【個別性のある援助計画が立案できる】

〔ゴードンの11の機能的健康パターンについて

表1 学生の捉えた知識

カテゴリー	サブカテゴリー	学生の記述
個別性のある援助計画が立案できる	ゴードンの11の機能的健康パターンについての知識	なぜ看護過程を展開するか、看護過程とは何なのか、ということが知識の土台になるのではないかと考える。 情報収集を行うにあたって、ゴードンの11の機能的健康パターンについて再度しっかり理解しておくことが大切だと思った。 看護過程を展開するために必要な知識は、患者の抱える問題を正しく抽出でき、対策を立てられるための知識である。そして、患者一人ひとりに対応した看護計画を立案できるような個人の情報をきちんと知り、理解することも重要である。
	生活行動援助技術の意義・目的・手技の理解	患者に合った援助を行うために援助や処置の根拠を理解する必要がある。 日常生活支援を行う上でその支援の意義・目的・手技を抑えておくことは必要不可欠である。 足浴・清拭・陰部洗浄・入浴介助の基礎的な技術の学習不足な点があった。
	解剖生理学の知識	解剖生理学の視点から見てどこが異常なのか、情報をアセスメントする際に、解剖生理学の知識が必要である。 疾患の原因となっている臓器や体の部位などの解剖生理学、及び患者の疾患に対する知識が、看護過程を展開するために必要な知識であると考えた。
患者の状態を正確に把握する	ヘルスアセスメントの知識	疾患に関する知識と検査データの正常値など、身体に関する正常・異常などの知識が必要となる。 患者の毎日の体調が数値として観察できるバイタルサイン測定を行い、必要となるバイタルサインの正しい測定方法や正常値を知識として身につけることである。
	薬の作用と副作用の把握	薬の作用と副作用を把握しておく必要がある。副作用を把握しておくことによって患者の様子が変化したときに対応できる。 薬剤の薬効、副作用について理解することが必要である。患者の症状を把握し原因を追及していくことにより様々な知識がつながって習得することができる。
潜在的な問題がわかる知識	疾患を理解して起こりうる問題を予測できる	あらゆる病気の症状を覚えておく必要もある。病気の特徴などを把握しておくことで疾患と結びつけた看護過程を展開していくことができると思う。 患者のもつ疾病や症状、手術や内服薬などの治療法、これらによる合併症を知っておく必要がある。これらの知識を知っておくことで、今後患者にどのような症状が起きるかを予測することができる。 一つの病気からその原因、起こりうる症状、他の病気との関連といったように一つのことから関連図を書き患者の見えない問題点がわかる。 患者の訴え、検査データなどから生命危機順に問題を抽出できるように疾患や合併症などの知識を身につけていなければならないと考える。

の知識]と〔生活行動援助技術の意義・目的・手技の理解〕の2つのサブカテゴリーで構成された。

学生は〈なぜ看護過程を展開するか、看護過程とは何なのか、ということが知識の土台になるのではないかと考える。〉と表記し、情報収集を行う際、アセスメントツールとして用いる〔ゴードンの11の機能的健康パターンについての知識〕の必要性を感じていた。また、〈足浴・清拭・陰部洗浄・入浴介助の基礎的な技術の学習不足な点があった。〉の記述より、患者に適した日常生活援助を行うためには、〔生活行動援助技術の意義・目的・手技の理解〕が重要であることに気づいていた。

2) 【患者の状態を正確に把握する】

〔解剖生理学の知識〕と〔ヘルスアセスメントの知識〕の2つのサブカテゴリーで構成された。

〈解剖生理学の視点から見てどこが異常なのか、情報をアセスメントする際に、解剖生理学の知識が必要である。〉と〔解剖生理学の知識〕の大切さを述べていた。〔ヘルスアセスメントの知識〕では、〈疾患に関する知識と検査データの正常値など、身体に関する正常・異常などの知識が必要となる。〉の記述内容から、疾患や検査データなど専門知識の必要性を感じていた。

3) 【潜在的な問題がわかる】

〔薬の作用と副作用の把握〕と〔疾患を理解して起こりうる問題を予測できる〕の2つのサブカテゴリーで構成された。

学生は、〈薬の作用と副作用を把握しておく必要がある。副作用を把握しておくことによって患者の様子が変化したときに対応できる。〉など、〔薬の作用と副作用の把握〕の必要性を認識していた。〈一つの病気からその原因、起こりうる症状、他の病気との関連といったように一つのことから関連図を書き患者の見えない問題点がわかる。〉と述べられており、〔疾患を理解して起こりうる問題を予測できる〕ことが重要であると感じていた。

2. 技術

1) 【手際よいバイタルサインの測定技術と観察】

〔患者に負担の少ないバイタルサインの測定をする〕と〔患者の変化を観察する〕の2つのサブカテゴリーで構成された。

〈バイタルサインの測定をする際には患者に負担の少ないすばやく正確な測定を行うことが求められる。〉の記述より、〔患者に負担の少ないバイタルサインの測定をする〕技術の大切さを自覚した。また、〈患者の顔色や表情を観察し、会話によって

表2 学生が捉えた技術

カテゴリー	サブカテゴリー	学生の記述
手際よいバイタルサインの測定技術と観察	患者に負担の少ないバイタルサインの測定をする	バイタルサインを患者に苦痛を与えず測定できるように手順を守り、留意点を考慮した看護技術が必要となる。 バイタルサインの測定をする際には患者に負担の少ないすばやく正確な測定を行うことが求められる。
	患者の変化を観察する	血圧や体温、血糖値など数字として表れるものは一般的な基準値だけでなく、患者のいつもの数値と比較して患者の変化を観察する必要がある。そして最も重要なのは患者の顔色や表情を観察し、会話によって患者の変化に気付くことである。
患者との円滑なコミュニケーション技術	患者との自然な会話から情報を得る	患者との自然なコミュニケーションの中で、患者から受け取る感情や考えも捉えて言語化する技術が必要である。 主観的データ（Sデータ）は必要不可欠である。円滑なコミュニケーションをはかり、患者の真意や意向を受け取るためにもコミュニケーション技術は重要となる。 一人ひとりに合った方法で円滑なコミュニケーションをとる必要があると考える。そのために、普段から人と関わる時は円滑になるように意識していくことが必要である。
	患者の話を傾聴する	情報収集において、コミュニケーションの技術が必要であると考え、患者が今何を考え、欲しているのか患者の話を傾聴する。 コミュニケーションは簡単そうに思えてすごく難しい。患者の言うことに対して親身になる、傾聴という姿勢が大切である。
	非言語的コミュニケーション技術	主観的なデータとして患者本人からも様々な情報を得るために、円滑なコミュニケーションが重要になってくる。患者の中には言語障害を持った方もいるため、言葉だけでなく、顔の表情や手の動きなどいろいろな形で伝え合う事が大切である。
	患者にわかりやすい説明ができる	相手にこちらの言葉を伝えるためにわかりやすい言葉を使う等、患者との信頼関係を築くため、コミュニケーションを円滑にするための技術が必要である。 看護過程を展開するために必要な技術は、コミュニケーション技術であり、専門用語を使わず、患者の理解力に合わせて話しをしたり、敬語を正しく使って話すことも必要である。 ケアを行う目的や本人が注意すべきことなど、患者に合った説明の仕方や内容の工夫も必要であると考え、
基礎となる生活行動援助技術と応用できる技術	患者に合った方法で援助する	生活行動の援助を行う場合、患者に合ったやり方、行った後の変化、行っている間の患者の変化もみることが大切である。 患者一人ひとりに合った援助を行う際には、基礎的な援助技術を応用させる必要があり、それにはまず基礎的な援助技術を身につけておく必要がある。
	生活行動援助技術の基本を身につける	目的を持ち、事前に必要物品を準備し、エビデンスに基づいた方法で、患者にケアを提供する必要があると考える。 生活行動援助技術の意義、目的、注意事項をしっかりと把握し援助を行っていくことが必要だと感じた。 移乗や食事介助、入浴介助など日常生活に関わる技術が必要である。

患者の変化に気付くことである。)と述べており、五感を働かせて〔患者の変化を観察する〕ことを学んでいた。

2)【患者との円滑なコミュニケーション技術】

〔患者との自然な会話から情報を得る〕,〔患者の話を傾聴する〕,〔非言語的コミュニケーション技術〕,〔患者にわかりやすい説明ができる〕の4つのサブカテゴリーで構成された。

【患者との円滑なコミュニケーション技術】では、〈患者との自然なコミュニケーションの中で、患者から受け取る感情や考えも捉えて言語化する技術が必要である。〉や〈コミュニケーションは簡単そうに思えてすごく難しい。患者の言うことに対して親身になる、傾聴という姿勢が大切である。〉と表現している。また、〈患者の中には言語障害を持った方もいるため、言葉だけでなく、顔の表情や手の動きなどいろいろな形で伝え合う事が大切である。〉と〔非言語的コミュニケーション技術〕にも注目し、さらに、〔患者にわかりやすい説明ができる〕ことの必要性を認識していた。

3)【基礎となる生活行動援助技術と応用できる技術】

〔患者に合った方法で援助する〕と〔生活行動援助技術の基本を身につける〕の2つのサブカテゴリーで構成された。

【基礎となる生活行動援助技術と応用できる技術】では、〈患者一人ひとりに合った援助を行う際には、基礎的な援助技術を応用させる必要があり、それにはまず基礎的な援助技術を身につけておく必要がある。〉の記述より、基礎を踏まえた上での患者に合った方法を応用していくことを学んでいた。

3. 態度

1)【患者の状態に合わせた援助方法を共に考える態度】

〔患者の立場になって考え患者主体の看護をする〕と〔患者と共に一番よい方法を考える〕の2つのサブカテゴリーで構成された。

〈患者の状態を観察・把握し、患者を主体とした看護過程を展開することが大切である。日々変化

表3 学生が捉えた態度

カテゴリー	サブカテゴリー	学生の記述
患者の状態に合わせた援助方法を共に考える態度	患者の立場になって考え患者主体の看護をする	患者の状態を観察・把握し、患者を主体とした看護過程を展開することが大切である。日々変化する患者の症状や感情も考慮し、情報収集やケアを行うことが必要である。
		いつも患者中心の看護を展開するように心がけ、看護師の押し付けの看護は行わない。
		患者の立場になって考え、患者と正面から向き合うことが大切だと思う。
	患者と共に一番よい方法を考える	どうすれば患者にとって一番良いのかを患者と一緒に考えていく姿勢が大切だと考える。
		患者の訴え、患者の言葉一つ一つに耳を傾けて、患者にとって一番良い方法を患者と共に考えていく必要がある。
		目上の人に対しての接し方には気を付けなければいけない。看護師は援助しすぎたら相手に失礼になるかもしれない。
患者と真剣に向き合う態度	患者と笑顔で接する	患者を上から目線で見るのではなく、患者と同じ目線でいろいろな物を見る姿勢が必要である。
		患者の意見を取り入れ、患者への親しみがありかつ丁寧な言葉づかいやプライバシーへの配慮、気づかいをすることによってあわすことができる相手を思いやる態度が必要である。
		看護過程の一連の展開において共通して必要な態度は、患者の前で笑顔でいることであると考えられる。
	患者の話に共感する態度	話を聴く際、うなずいたりあいづちをうったりして、聴いていることを態度で示した。そばにいるときは笑顔でいるように心がけた。そうすることで患者はとても良く話をされていて、話の合間には笑顔を見せてくれた。
		話している方も聞いてくれる人がいるから話す気になるので、聞く姿勢が大事である。
		観察項目だけを観察するのではなく、患者の話の中で苦痛や辛さを患者の身になって感じ取ろうとする姿勢が大切である。
	患者個人を尊重した態度	患者と目線を合わせてコミュニケーションを取ってみると、とても話しやすかった。患者に寄り添い、患者の訴えや話しを否定せずしっかりと聞き、受容し共感し傾聴することを心がけた。
		患者に挨拶を欠かさず行い、患者は全盲であることから、動作一つ行う事に対してもどうして行うの理由を説明しながら行ったことで今後の患者の接し方についての学びにもなった。
		患者に接する態度として、その患者個人を尊重した対応が重要になる。それは技術を提供する時に限らず、コミュニケーションの場や、看護過程及び看護計画の立案の際にも必要な態度となる。
	目の前にいる患者としっかり向き合う態度	自分自身、患者に心を開き、患者の訴えを傾聴し、不安・苦痛を受容する態度を示すことが大切である。カルテからの情報だけでなく、今日の前にいる患者をしっかりと「見る」ことで情報を収集しようとする態度が必要である。
		ゆとりを持って患者と接することである。このことが患者の抱えている問題を的確に捉えることに繋がる。
		患者と信頼関係を築くための態度が必要不可欠である。患者と目線を合わせた姿勢や目を見て話をしたり、患者と真正面から向かい合うこと姿勢が大切である。
ほんの数分でも関わる時間の中で、患者のことを気遣い、患者の安全を考えてケアしていくことが大切である。		
		患者と信頼関係を築くために必要な態度は一人の患者と接しているときはその患者だけを見つめるということだと考える。

する患者の症状や感情も考慮し、情報収集やケアを行うことが必要である。)の記述より、〔患者の立場になって考え患者主体の看護をする〕ことの大切さに気付いた。また、〔患者と共に一番よい方法を考える〕では、〈患者の訴え、患者の言葉一つ一つに耳を傾けて、患者にとって一番良い方法を患者と共に考えていく必要がある。〉と述べている。

2) 【患者と真剣に向き合う態度】

〔患者と笑顔で接する〕, 〔患者の話に共感する態度〕, 〔患者個人を尊重した態度〕, 〔目の前にいる患者としっかり向き合う態度〕の4つのサブカテゴリーで構成された。

【患者と真剣に向き合う態度】とは、〈患者と信頼関係を築くために必要な態度は一人の患者と接しているときはその患者だけを見るということだと考える。〉の記述から、笑顔で接し、患者の話に共感し、患者個人を尊重して、目の前にいる患者としっかり向き合うことであると表現していた。

考察

学生は“知識”として、看護過程の展開とは何かを理解することの必要性を理解し、看護過程の展開には、情報収集と看護上の問題点の明確化のためのツールであるゴードンの11の機能的健康パターンを把握することの大切さを学んでいた。そして、受け持ち患者の看護上の問題点を抽出するためには、疾患や治療についての専門的な知識の修得と、個別性のある援助計画が立案できる知識の必要性を感じていた。“技術”としては、患者に苦痛を与えないように手際よくバイタルサインの測定と観察を行い、受持ち患者と自然な会話から情報収集できるコミュニケーション技術が重要であると学んでいた。これは、1年次に履修した看護技術論の技術の修得の大切さを再確認したと捉えることができる。また、患者に合った援助を行うために基礎となる生活行動援助技術を身につけておくことで応用できることを体験していた。近藤ら⁵⁾の研究においても、このように臨地での体験から、学生が自ら自分の不足を自覚し、次への学習への興味・関心を示すことについて述べられている。このように学生は、課題を見出し、安酸⁶⁾のいう反省的経験ができたと考える。

“態度”としては、患者を主体とした援助方法を患者と共に考えるという患者個人を尊重した態度の大切さを学んだ。そして、現前の患者としっかり向き合うことができる態度が信頼関係の構築には重要であることを自覚した。杉山⁷⁾は臨床実習

の核として、患者と出会い、生に触れることを挙げている。学生は3週間受け持ち患者と関わったことにより、患者に合った看護を提供するために必要な態度の理解が深まったと考える。

以上の分析結果より、学生は患者に合った看護の大切さを自覚しており、学生が個別的な看護を提供できるように看護過程の展開を指導する重要性が示唆された。

結論

本研究により基礎看護学実習Ⅱを終えた学生の学びの特徴として次のことが明らかになった。

1. 患者の状態を正確に把握し、潜在的な問題がわかり、個別性のある看護を提供するための医学的知識と看護学的知識の必要性を自覚できた。
2. 1年次に履修した看護技術論・生活行動援助技術論の技術修得の必要性を再確認した。
3. 3週間受け持ち患者と関わったことにより、信頼関係を構築するために必要な態度の理解が深まった。

以上の結果を基に今後の実習指導方法において、学生が個別的な看護を提供できるように看護過程の展開を指導していくことが重要である。

引用文献

- 1) 杉森みど里, 舟島なをみ: 看護教育学(4), 医学書院, p249, 2004.
- 2) 畑瀬智恵美, 坂田三允, 澁谷香代: 基礎看護学実習Ⅱにおいて学生が捉えた良い援助, 第40回日本看護学会論文集(看護教育), p209-211, 2009.
- 3) 徳永なみじ, 相原ひろみ, 岡田ルリ子他: 看護学生の基礎看護学実習における学びの分析 - 看護過程の展開を中心とした実習における学びより -, 愛知県立医療技術短期大学紀要, (15), p57-64, 2002.
- 4) 星和美, 藍原キヨミ: 基礎看護学, 宮地緑編, 看護学臨地実習ハンドブック(3), 金芳堂, p51, 2003.
- 5) 近藤裕子, 田中綾子, 南川貴子他: 看護学生が初回基礎看護学実習で興味・関心を抱いたこと, 第36回日本看護学会論文集(看護教育), p140-142, 2005.
- 6) 安酸史子: 経験型実習教育の考え方, Quality Nursing, 5(8), p568-578, 1999.
- 7) 杉山喜代子: 看護の教育学序説 通底する臨床性. pp78-80, pp77, ゆるみ出版, 1999.

The feature of learning of the student who developed the nursing process in clinical practice of fundamental nursing II

Terumi KAWAI, Ryuji ICHINOYAMA, Junko WAKASE, Yasuko SUMITANI
Toyama College of Welfare Science, Department of Nursing

Abstract

This study aims to clarify the feature of learning experienced by nursing students in clinical practice of fundamental nursing II and to obtain a useful instructional method. These reports were made by 22 informed students on the theoretical knowledge, skill, and attitude required for developing the nursing process were analyzed as a procedure of this study. Taking into account 3 domains -knowledge, skill, and attitude- the student reports were analyzed by a qualitative and inductive approach after extracting sentences relevant to each focus domains. The following results were obtained. Three categories in knowledge were [Creating a characteristic support plan according to each patient's need], [Precisely diagnosing patients' conditions], and [Identifying potential problems]. Three categories in skill were [Developing effective methods of diagnosing vital signs and observations of patients], [Developing smooth method of communication between nurses and patients], and [Creating basic and applicable skill to support patients' daily activities]. Two categories in attitude were [Inculcating a serious attitude toward patients], and [Nurturing a cooperative attitude to help patients' according to their needs and conditions] As a result of analysis, the students were aware of the importance of the nursing that fitted a patient, and the importance of teaching the development of the nursing process so that students could offer individual nursing was suggested.

Keywords : clinical practice of fundamental nursing, nursing process, learning of students,
Analyses of nursing report, analyzed by a qualitative and inductive approach

対人関係の教育に適する教材開発

一ノ山 隆司 富山福祉短期大学看護学科

I 研究背景

著者(一ノ山, 川野, 上野, 村上, 舟崎)らは2004年から現在までにおいて, 看護基礎教育課程(大学, 短期大学, 専門学校)の授業に絵本を教材として使用している。その教授方法の一方法に「くまのこうちょうせんせい」¹⁾金の星社, 2005という絵本による読後感想文の記述がある²⁾。この絵本には生きることのすばらしさが伝えられており, 小学校の校長と一人の生徒との相互作用の展開が描かれている。このことから, 本研究は, 親しみやすい絵(非言語的的刺激)と平易な言葉(言語的的刺激)で表現された絵本に着目し, 対人関係の教育に活用する試みである。そこで, 学生には絵本を通し, 思い・考えたことを含む, 読後感想文の記述を求めた。本研究の結果は看護学生の教育に不可欠である感性的な理解の促進, ケアの本質³⁾の理解やケアリング行動に精通していくものであると考えている。

以下に本研究の目的, 方法などを記す。

II 研究目的

学生の読後感想文(記述データ)をデータマイニングの概念に基づいて解析し, 絵本の教材化の観点から学生の学びの特徴を明らかにし, 今後の学習支援のあり方に示唆を得ることである。

III 研究方法

1. 研究デザイン

本研究は記述データを形態素解析後, 抽出された名詞・動詞を分析の最小単位とし, それらのキーワードに連動する文脈をKlaus Krippendorff⁴⁾の内容分析する手法を取り入れた量的・質的因子探索研究である。

2. 調査対象

a 県内A看護短期大学の2年次の学生で人間関係論を履修した98名のうち, 研究の同意が得られた92名とした。

3. 分析方法

1) データの分析方法

絵本「くまのこうちょうせんせい」の読後感想文をデータマイニング(テキストマイニング)に基づき形態素解析⁵⁾を実施, 形態素解析後に分類

された単語(名詞・動詞)をコロケーション解析(Hisida開発)し, Krippendorffの内容分析手法⁴⁾を参考に分析した。

内容分析とは, データを基にそれが組み込まれた文脈に関して再現可能でかつ妥当な推論を行うための調査技法であり, 記述されたデータに何が記述されているかをカテゴリシステムとして体系的に表す方法である。

分析手順: ①記載文(読後感想文)の電子テキスト化, ②形態素解析の実行, 記録単位(分析単位)を最小限の単語として, 名詞・動詞ごとの単語を抽出し, その出現頻度をカウント, ③名詞を類似性に基づいてグループ化, その因子をネーミング, ④出現頻度を参考に研究者が特徴的(学生の学びを形成する単語)と捉えた動詞と連動する先行・後続文脈を調べるコロケーション解析の実行, ⑤文脈の表現や意味内容から構成要素を探索, など以上の手順で分析実施しているが, 名詞および動詞の単語については, わかち書きを行っている。得られたデータ(記述的データ)をもとに記録単位で分析し, 分類・命名することによって対人関係の教育に必要な項目を客観的に明らかにする視点から, その単語が存在している文脈の意味内容の解釈をしながら分類(名詞の出現頻度をカウントし, その名詞を文脈に戻して文脈の意味内容の確認)している。なお, 絵本「くまのこうちょうせんせい」に使用されたすべての言語を形態素解析し, 名詞・動詞・形容詞・副詞・感動詞を類似性に基づきグループ化してネーミングしている。分析ソフトは茶筌Ver. 2.1 for Windows, SPSS Ver11.5J及びKWIC Finder for Windowsを使用した。

IV 教材化と看護教育

看護学生が広い視野で深く看護を考えることができるように具体的な教育内容の設定と教育方法を工夫することが求められる。また, 保健師・助産師・看護師教育において今後強化すべき教育内容としては, ①人間性のベースになる倫理性, 人に寄り添う姿勢, ②状況を見極め, 的確に判断する能力, ③コミュニケーション能力, 対人関係能力を育成する教育, ④健康の保持増進に関する教

育, ⑤多職種間の連携, 協働と社会資源の活用及び保健医療福祉に関する法律や制度に関する教育, ⑥主体的に関する態度を養う教育がある。本研究では①, ③, ④の教育に関係している。さらに, 知識・技術の習得は看護師としてその業を遂行していくためには不可欠なことである。その準備性として, 絵本を活用(絵本の教材化)することは看護基礎教育の過程において人間性を育むことや, コミュニケーション能力, 対人関係能力を育成する教育⁶⁾の一部に寄与していると考える。そのためにも, 学生の主体的学習が常に持続し活発に行われるように動機づけを行い, 効果的に学ぶ機会を与えなければならない。

V 絵本の教材化の研究成果

本研究に関連した研究の成果については, 下記の国際学会において発表してきた経緯があるので, 以下に記す。

- ・ ICN Conference and CNR 2007 (27 May – 1 June 2007, Yokohama, Japan)
- ・ NET2009 Conference 20th International Networking for Education in Healthcare Conference (8 – 10 September 2009, Fitzwilliam College, University of Cambridge)

富山福祉短期大学 第3回教育研究会 (2011年1月7日)にて報告した概要を本稿で記しているが, その研究内容の一部を本誌に論文投稿した。

引用文献

- 1) こんのひとみ作: くまのこうちょうせんせい, 金の星社, 2005.
- 2) 川野雅資: 臨床教育に活用する人間関係論, pp.24–30, 関西看護出版, 2007.
- 3) ミルトン・メイヤロフ, 田村真也, 向野宣之訳: ケアの本質, ゆみる出版, 1998.
- 4) Klaus Krippendorff: Content Analysis: An Introduction to Its Methodology 2nd edition, Thousand Oaks, CA: Sage, 2002. Krippendorff. K, 三上俊治他訳: メッセージ分析の技法 – 「内容分析」への招待, 勁草書房, 2003.
- 5) 松本裕治, 北内啓: 形態素解析システム『茶筌』version2.2.1 使用説明書, 奈良先端科学技術大学院大学 松本教室, 2000.
- 6) 厚生労働省: 看護教育の内容と方法に関する検討会報告書, <http://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/> (2011年2月28日閲覧).

児童養護施設における心理療法の課題

石津 孝治 富山福祉短期大学幼児教育学科

1 背景と現状

厚生労働省による、児童養護施設における心理療法職員配置事業が1999年度から始まり、2006年度からは常勤化の施策が実施されている。これらの事業は、被虐待経験のある児童に対する心理的ケアの必要性が認知されるようになったことの表れである。厚生労働省雇用均等・児童家庭局によれば、平成20年2月1日現在において、児童養護施設入所児童の53.4%が被虐待経験をもつ。そして、被虐待経験のある子どもが様々な不適応行動や症状を起こしていることは、私の経験でも実際に観察できたところである。したがって、心理療法に被虐待経験のケアが期待されることは当然と言えるが、「被虐待経験のケア」とひとくくりにすると、児童養護施設に固有の課題が見えにくくなってしまっても感じており、次に心理療法やセラピストの具体的な業務内容をあげながらご説明したい。

2 児童養護施設における心理療法の役割

心理療法は被虐待経験の心理学的ケアを期待されていたが、私が児童養護施設で実践をやり始めてみると、身体的虐待や性的虐待によるトラウマや、それが原因と見られる不適応行動を起こしている状態は確かに深刻であるが、それと同じくらいか、あるいはそれよりも深刻かもしれない観点があると思うようになった。具体的には、遺尿・夜尿や遺糞、抜毛、いじめ、盗み、などを主訴としてカウンセリングにやってくる子どもたちだが、これらはいわゆるネグレクト（養育の放棄、必要なケアを与えない）に由来する、あるいは、家族の中で安心感を得ることができなかったことに由来する、かなり深刻な問題が背景にある子どもたちでもある。

そして、これに関連するが、そもそも児童養護施設に入所する子どもたちは、被虐待の経験があるなしにかかわらず、様々な家族の歴史を背負っている子どもたちであり、それらの体験を整理し、自分なりに消化していくことが課せられている。しかし現状では、そのような観点で子どもの支援が十分になされているとはいえないと思う。子どもの身に起こった様々な体験を整理するプロセス

を支援することは、心理療法のできる非常に大きい仕事だと思っている。子どもが施設を退所後に、家族に戻るにせよ、戻れないにせよ、このような作業が子どもの心の中で進むことは意義のあることと考えられる。

3 施設で生活することと子どもの抱える課題

どのような理由があるにせよ、家族から離れて、施設に入所していること自体が、少なくとも現代の日本においては、子どもにとって異常なことであって、よく指摘されることだが、欧米では、特に乳幼児の場合は、こういう子どもたちの場合は里親に託されることが主流であり、施設で大人数集めて養育されることのほうが少数派だと思う。施設で暮らす子どもたちは、親と一緒に気軽に買い物について行ったり、食事に行くなどということも一般の子どもと比べたらかなり少ない。外泊や家族と外出をする機会を持ち続けている子どもがほとんどであるが、その頻度は子どもによって異なっている。したがって、子どもにとっては、家族と暮らせずに、施設で他の子どもたちと集団で生活しているという状況に、小学生の高学年ともなればかなり意識し始めるし、また、先ほど述べたような境遇にある子どもたちが、その痛みや苦境から回復していくのには、やはり家庭的な、保護してくれる大人がそばにいるという環境が必要と思われる。一方、施設のケアワーカーの方々は、非常に献身的に、物理的な世話だけではなく、子どもたちの、時にはきわめて手のかかか感情的部分についても、エネルギーを向けてくださっている。これは日々のことだから頭が下がる思いであるが、職員の配置は子ども一人に対して6人であり、職員も休日はあるし、交代勤務ということを考えると、実質的には職員一人あたりの子どもの数はそれより増えることになる。

そして、「53.4%が虐待経験あり」ということに加えて、そのうちさらに虐待の種類としては「ネグレクト」が7割程度、これは他の虐待の種類と重複している場合があるが、一番多い。先に述べた通り、身体的虐待と比べてトラウマが少ないから問題はないかといえどもまったくそうでなく、主訴の背景、原因となっている場合も多いと思って

いて、事例によっては大変深刻な状況にある子どももいる。つまり、こういう子どもが持っている、親に見捨てられてしまったという感情を、実質的に回復することは大変困難なのであって、(しかし、親に対しては、少なくとも表面的には肯定的なイメージを持っている子どもが意外に多い)、そのような感情が、果たして自分はこの世界に存在しているのかという、人格の根本的な土台の部分揺るがすものだから、それがいわゆる問題行動などになって現れてくる、というところがある。この部分は「基本的信頼」とか「基本的安全感」などと呼ばれることがあるが、やはり保護してくれる大人との密なかかわりの中で育つ、あるいは回復してくるものだと考えられる。

したがって、社会的養護は本来、もっと手厚い、職員の配置とか、里親による養育が望ましいのだと思われるが、現状ではそうなっているとはいえない。施設に入所していること自体が、虐待を受けたかどうかという以前に、すでに大きなテーマになる。つまり、子どもにとっては施設での生活を強いられているだけでトラウマ的な体験なのであって、ここのところは、もっと正面から議論されなくてはならない問題だと思われる。

(事例の提示。ある不適応行動のある子どもの遊戯療法やカウンセリング、コンサルテーション等の経過を説明。本稿ではこれの説明については割愛。)

以上のように、職員の先生方の真摯な支援の実践、子どもを理解する努力、大人が心を使うことによって、「基本的信頼」の回復がなされる可能性があることがこの事例で理解できる。身体的な虐待などを受けた子どもに比べて「重くない」と思われるかもしれないが、ネグレクトだけでも大変なことであり、そこから回復して行って、「この世界にいていいんだ」と、根底の部分で子どもが感じることができるまで支援するのも、本当に大事な課題である。

「基本的信頼」が薄い子どもで、対象への強い希求をもつ他の事例について取り上げる(事例の概要は本稿では割愛。箱庭のスライドあり)。この箱庭からは、到底言葉にできない、万感の思いや感情が詰まっているというのがお分かりいただけると思う。この事例は、自分のことを言葉で語ることがあまり得意でない子で、そもそもこのような感情は大人でも的確に言葉にすることは困難と思うが、もし語れたとしても、語ったら自分自身が

崩壊するような状態だったと思われる。

ここで、少し心理療法としての遊戯療法についてご説明したい。子どもの心理療法として「遊戯療法」(プレイセラピー)が広く行われている。基本は子どもと一対一で遊ぶ。「遊戯」という言葉からは、楽しく遊ぶ、というようなニュアンスがあるが、この方法の本質はそのような点にあるのではなく、子どもの症状や問題行動のもととなっている何か、を遊びの中で象徴的に表現してもらうというところにある。そのように表現することができれば、症状のレベルでしか表現できないものを自分の中に統合していくことが可能になる。このプロセスは、セラピストが、子どもの自発的な動きが展開するよう配慮する中で生じてくる。そして、子どものなす象徴表現というのは、時に非常に的確に、子どもの心の中のものを伝えてくれるので、普段の生活の様子からはわからないこと、言葉では表現しにくい、できないことを伝えることができる。

4 心理療法のみで「基本的信頼」の回復は可能か

以上述べてきた「基本的信頼」を、心理療法単独で回復できるのか、ということ自分の課題としている。まだ、理論的にも、あるいは実践例の積み重ねを基にしたものでも、しっかり議論できてないところと思われる。この問題を意識している人は、例えば、セラピーは子どもと愛着関係を成立させるのが目的ではない、と明確にしている人もいる。一方、遊戯療法などの事例研究を読むと、例えば遊戯療法の中で、子どもが人形を使って、赤ちゃん人形に哺乳瓶で授乳させるというような遊びができて、実際に症状なり問題行動なりがよくなってきた、だから自分で自分をケアする能力が育った。それが治った要因だという素朴な考察がなされる場合がある。

私は、この辺のところを今後整理したいと思っている。先ほどの箱庭など見ても、そんなに簡単に、彼女の求めているものが充足するとはとても考えられないし、さりとて、心理療法で充足するのは不可能と断言することもできないと思っている。在宅で母親の面接も並行して行う場合には、その充足が深いレベルでなされたと思われるような遊戯療法の事例を経験することがあるし、施設の場合では、遊戯療法によって、子どもが施設の職員に自然に甘えられるように心の整理を行っていくように支援できたと思われる事例などがあり、さらに事例研究の積み重ねと分析が求められる。

5 ト라우マの治療と信頼関係

トラウマ論だけで膨大な量の研究が、最近はなされている。トラウマ体験の扱い方についても、様々な考え方があある。私は今のところ、心理的なケアをする場合、そのトラウマの体験に、いずれは直面していくことが重要と考えていて、それが子どもの遊戯療法を行う場合であっても、先ほど申し上げたように、少なくとも象徴表現のレベルで表現されなくてはならない、と思っている。ただし、それに直面するには相応の準備が必要で、向き合えるだけの力と、セラピストとの関係性が成熟していくことが、まず大事だと考えている。

学内での講義等では、この傷に直面する箱庭表現などをよく取り上げるが、ここでは、その手前の段階の、いかにトラウマに直面することが大変なのか、について事例をあげてご説明したい。

(事例の提示。トラウマとなった状況の説明と箱庭のスライドあり。本稿では割愛)

箱庭表現からは、心の中に侵入しようとする怖いイメージや感覚から、まず自分を守ろうとすることに必死な子どもの姿が、かなり鮮明に理解できると思う。このクライアントが、自分の中にある何かを表現しようとするや否や、怖いものが出てきそうである、それ必死に守っている姿である。以上のように、トラウマは直面が必要だと言っても、まだその準備が子どもにできていない、そのような時期ではない、ということが分かる。

そして、トラウマを扱うにも、セラピストと子どもとの関係が土台にあってこそのこと。(他の事例についての説明と箱庭等のスライドあり) このクライアントとの遊戯療法では、セラピストにさんざん命令、指示し、コントロールしようとする。あるいは暴言とか、脅し、などの手段も頻繁にとる。そして、セラピーの終了時間には徹底的な終了しぶりがある。セラピストとしては、このクライアントがそのようにしてまで確認しないと埋まらない欠落感が根底にあると思っていて、最大限このクライアントの要求に応えることが、現状でできることだと思って対応している。このようなセラピストの姿勢は子どもにも伝わっていて、この箱庭や粘土の作品に見られるような表現を、合間でしてくれるようになる。トラウマを扱うにしても、このような関係性がその土台として成立していなければならない。

教育の質保証を進める授業改善—看護学科—

原 元子 富山福祉短期大学看護学科

1. 担当授業科目

臨床看護概論, 成人看護学概論, 成人看護学援助論Ⅱ, 看護研究Ⅰ, 看護研究Ⅱ, 成人看護学実習Ⅱ, 保健医療福祉概説, 健康管理学(社会福祉学科社会福祉専攻)

2. 対象学年と学生の既習知識・技術の程度

1年次生を対象に各概論及び健康管理学を行っている。

2年次生を対象に成人看護学援助論Ⅱ, 看護研究Ⅰ, 成人看護学実習Ⅱを行っている。

3年次生を対象に看護研究Ⅱ, 成人看護学実習Ⅱ, 保健医療福祉概説を行っている。

1・2年次生は各概論と共に平行して行われる解剖生理や疾病治療論の知識の習得が不十分である。たとえ知識があっても知識を繋げる・応用して物事を考えるには至っていない。そのため, 3年次の各論の実習で知識を繋げ応用して物事を考えることが行えるよう支援している。

3. 授業のねらい

専門知識や技術の習得は必然である。しかし, 「学ぶ」ことの意義を学生自身が見出さなければ学びの場が「苦」に繋がり, 「学ぶ」ことの継続さえも困難なものにしていくことが予測される。学校という場で「探求による学びあいを通じて, そこに集う者が人間的に成長しあう場」であるならば, 学生は自ら「学び」に参画できる。つまり, 「学ぶ楽しさを学ぶ」。したがって, 1, 2年次生には授業の場は教員が学生に対して知識を提供しながらも学生自身が自主的学習に取り組めるきっかけとして参画できる場を作る。

参加のあり方として, 参集(学習者が学びの場に居合わせるだけで個人的に学んでいる状態)・参与(学習者が, 学びの場で他者と関わることで集団的に学ぶ段階)・参画(学習者自身が学びの「場づくり」を担いながら組織的に学ぶ段階)の3段階がある。自己の学びを自覚することで自分自身を評価できることは, 自己肯定感をより高めることに繋がり, 成長していこうとする前向きな気持ちが湧く。これが授業のねらいである。

4. 授業を通して習得が期待される具体的な知識や技術

看護学科の学生は看護師の国家資格を得る目的を持ち入学し, 国家試験という関門を経て資格を得ることができる。関門を通る手段として「徹底的に知識を覚える」ことが求められる。一方, その知識を応用する力も求められる。学生自身が知識を習得できない要因として知識の細切れが挙げられる。つまり1つ1つの知識を系統立て, 全体的に物事をみることができない傾向がある。授業を通して「自ら学ぶ楽しさ」を知ったならば, 知識は日常生活と結びつき知恵となり, 結果的に体験として習得することができると思う。

5. 学生の理解を深めるための工夫

大学における成績評価の方法としては, 試験やレポートが良く行われる。何も見てはいけない試験では, ヤマを張るか, ひたすら暗記に集中することになる。持込可にすれば安心してしまい, 何も勉強せずに試験に挑む学生も出てくる。そこで, これらの欠点を補う方法として1年次生には毎授業毎の小試験と総合試験のどちらかで成績を評価して欲しいかを尋ねている。ここ数年は学生が望む小試験を行っている。1年次生に対してはA4サイズ1枚の自筆資料の持込を許可する方法を行っている。2年次生には自筆資料の持込は許可した上で, 小試験と模範解答の作成を課している。作成した小試験問題には作成者の学籍番号を明記し, 他学生が解答する。評価問題に解答するのみではなく, 自分で問題を作成することには以下のねらいがある。①授業内容全体の復習。問題作成段階で学習内容を見直すことになる, ②授業で学んだこと以外も調べる。国家試験過去問題を参考に問題を作成する。授業内で伝えきれない部分を学生自らが補う, ③その内容について深く学ぶ。問題作成のみではなく模範解答も作成することにより, その問題についてより深く調べることになる, ④問題を作る能力を養う。与えられた問題は解くことができるが, 問題を自ら見つけることができない学生が臨地実習で見受けられる。「何を問題として捉えるか」がわからなければ卒業後にも求められる「問題解決思考」に繋がらない。

数年間、実施したところ学生たちは開始当初は問題作成に不慣れであり解答がわからないなどの出来事が生じるが、教員に尋ねるのではなく問題作成者に直接尋ねて互いに研鑽している。また、回を重ねる毎に授業内の要点を得た問題作成・国家試験過去問題を元に作成するなどの工夫を凝らしており、学生自身からも楽しいと評価を得ている。

だが、学生による授業評価項目の「この授業の予習・復習を十分にした」の評価は1回生は4.1(5段階評価)であったが2・3回生は3.5であり学生が予習・復習という意識をせずに行っていたと考える。

6. 興味・関心を継続させるための工夫

2年次生の演習の2コマでは「学生が行う授業」を行っている。一疾患をグループで分担し、資料を用いながら学生が授業を行う。実技内容も事前に担当グループが練習し、他学生に教授を行っている。同級生が行う、そして自身も参加している授業であるため自然にピア・ラーニングを行っている。

7. 自分の問題として考えさせる工夫

概論や演習では、1つのテーマに対して実際の自己の体験を通して「出来事の概要」、「その時の感情・思ったこと」、「何故、そのように思った・感じたのか」、「今後、どのように対応するか」の4段落に思考を整理し、自己を見つめ直し自己を知ることができるような題材を準備している。その後、小グループで話し合い各自の物事の捉え方の相違を自覚するよう促す。それにより自分と他人との考え方の相違、自分の考え方の特徴を知ることができる。

8. 評価についての工夫(どういう形式で評価するか)

基本的に小試験の点数は素点として、そのまま換算を行う。(40～50%)

課題レポートの評価配点は、40～50%とする。課題レポートでは、学生自身が本時の授業で学んだ内容を元にして学生自身の考えが明確に記されているか、により評価を行う。レポートと感想文の相違が理解できない学生が多いため、レポートを課す際には、この点を留意するように説明を行っている。小試験とレポートに現れない態度の部分に関しては、授業内での質問や学ぶ姿勢を学生とのやり取りの中で評価している。

9. その他、各自の創意工夫について

3年次生の臨地実習では実習記録を、認知・精神運動領域は事例の展開によるケースレポートで行い、情意領域はポートフォリオを用い自己の成長を確認している。4週間の実習では毎週の「振り返りシート(達成できたこと、改善すべきと考えること、今の気持ち、今後学びたいこと)」を記載提出している。そのほかに実習中の「成長エントリーシート」に逐次、自分自身の成長したと感じたことを記載し、最終カンファレンスにおいて「成長したことベスト3」を発表している。学生からは、自分自身を評価することは自身を客観視することであり、「今」の自分ができたことを意識でき自己肯定感が高まった。また不足の部分も自身で納得でき、次に繋がる具体的な行動を起こせそうだと、という評価を得ている。

教育の質保証を進める授業改善—社会福祉学科—

鷹西 恒 富山福祉短期大学社会福祉学科

1. 担当授業科目

「障害者福祉論」

2. 対象学年と学生の既習知識・技術の程度

対象学年は1年生、前期開講で専門必修科目(2単位)となっている。この科目は社会福祉士受験資格(要卒業後に実務経験2年)を取得するための必修科目でもある。

既習知識・技術の程度については、高校時代に福祉コース等に在籍していた者、ホームヘルパー2級資格、介護福祉士資格等を取得した者については、基礎的な知識があると推測される。

3. 授業のねらい

- ・ 障害をもつことへの共感的理解に必要な態度を自覚すること
- ・ 障害者支援のための理論と知識を総合的に理解することができる
- ・ 障害者自立支援システムについて理解する
- ・ 差別や偏見について考えることで自己の人格的成長を促す

4. 授業を通して習得が期待される具体的な知識や技術

- ・ 疾病、障害から生活レベルを想定することで支援の論理性を培うことができる
- ・ 利用者をアセスメントし、支援計画を作成するための基本的視点が身につく
- ・ 新しい理念などを知識として活用し、問題解決に至る力を身につけることができる
- ・ 相談援助現場実習等での利用者支援に役立たせることができる
- ・ 複眼的なものの見方、考え方が身につく

【選択項目】

5. 学生の理解を深めるための工夫

基本的には講義中心で、「視聴覚教材(video、DVD、動画等)」が導入可能な内容の場合は必ず入れることで理解度を高めようとしている。具体的には授業構成のための素材として、映画、アニメ、ドラマ、ニュース報道等のワンシーンや台詞を引用することで、一見、難解な内容でも、実は身近なところから理解ができるという経験を授業

中に実施するということである。例えばハンセン病等による差別の理解に、誰もがよく知る人気アニメを登場させることで、疾病の理解、正義感、倫理観、環境問題、社会事業の意義などを複眼的かつ総合的に捉えるトレーニングが意図的に行われるというわけである。

また、テキストだけでは難しいと感じる内容には別途にプリントを配布したり、できるだけわかりやすい例えを用いるよう努力している。さらに文章読解、作成等が極端に困難な学生等に対しての配慮として、レポート等の提出を授業時間中ではなく、授業当日中、または次回授業までに提出してもらうことを行っている。これは学生自身が焦らずに課題に取り組んでもらうことを目的として行っている。

6. 興味・関心を継続させるための工夫

前述の例をそのまま引用すると、いわゆる学生にとって身近な素材によって興味・関心をもってもらい、次にその内容から考察したことをE-MAILや小紙片に記入して教員に提出する。そしてその中のいくつかを次回の講義において匿名で紹介し、いろいろな視点、考え方を学生相互が共有することで学習を深めてもらうようにしている。しかしながら映画やアニメを見ていない学生も存在するので、なるべくワンシーンで理解できるような作品を選ぶことが重要になると同時に、「次は何かな？」という学生の期待や、場合によっては学生からの提案やリクエストにも答えたりすることで学習意識を高めている。

手順例：学習キーワード→視聴覚教材使用→考察記入→次回発表(教員)→説明(教員)

7. 自分の問題として考えさせる工夫

・「私はこう思いますが、皆さんはどう思いますか？隣の方に聞いてみてください」等の声かけを行うことで、学生に主体的で積極的な姿勢をもたせている

・「試験」や「レポート」に、“必ず自分の意見を書くこと”という問題を入れている

8. 評価についての工夫（どういう形式で評価するか）

〔筆記試験50%、レポート試験40%、その他(受講態度等) 10%〕

科目の単位の認定は、担当教員の責任で、試験やレポート提出、発表のほか、授業の出席状況、学習態度等による評価に基づいて実施されている。なお、評価の内訳は、各担当教員の判断に任されている。評価方法については、シラバスに記載することはもちろん、オリエンテーション等や適時に口頭や掲示で説明をおこなっている。

9. 学生の態度の変容に関して

- ・ 学生の態度の一部に（自分の都合で）教職員への接し方において度をこすことがある
- ・ 福祉系にはこれまで比較的少なかった、“動機や目的意識が低い”学生が存在する
- ・ 健康問題（心身）を抱えることで、それらが行動や態度に影響する学生が増えた。

教育の質保証を進める授業改善—幼児教育学科—

村田 透 富山福祉短期大学幼児教育学科

1. 担当授業科目

「保育内容(表現Ⅱ)」

2. 対象学年と学生の既習知識・技術の程度

- ・ 保育士、幼稚園教諭を目指す学生(二年生)が対象。前期科目(15回)。演習形式。
- ・ 保育士資格指定科目(選択)、幼稚園教諭二種免許状科目(必修)。

学生の既習知識・技術の程度について、対象の学生は、一年次より筆者が担当している造形関連科目(一年前期「図画工作Ⅰ」、一年後期「図画工作Ⅱ」)を履修している。そのなかで学生は、造形活動の基礎的・基本的な内容や意義の理解、技術の習得に臨んでいる。

3. 授業のねらい

子どもが楽しめる様々な造形活動の課題に取り組む(グループ制作もあり)。そのなかで、各課題の趣旨を理解して、自ら感じ・考え・表現し、時にはグループで協力して課題に取り組む態度を培う。また、自らが保育士・幼稚園教諭として当該活動を子ども達と行なうことを想定して、各課題の後に学びをふり返り、まとめ(指導案作成もあり)を行なう。

4. 授業を通して習得が期待される具体的な知識や技術

- ・ 保育・教育の場における表現活動(造形)の意義や内容についての理解。
- ・ 保育・教育関係の教職員としての表現活動(造形)に関する技術の習得。
- ・ 保育・教育関係の教職員として、子どもの表現行為(造形)に関する意義や内容、援助や留意点などに関してまとめ、整理して記述する力。
- ・ 表現活動(造形)に取り組むなかで、自己・他者を理解し、コミュニケーションを育む。

5. 学生の理解を深めるための工夫

富山福祉短期大学 幼児教育学科において、学生が取得できる資格・免許は「保育士国家資格」「幼稚園教諭二種免許状」「社会福祉主事任用資格」である。資格・免許の取得のために学生は、日本

全国の養成校の場合と同じく、カリキュラムに沿って日々の授業や保育所・幼稚園・その他の児童福祉施設での実習(10日間の保育実習3回、10日間の教育実習2回)に臨み、単位認定を受ける必要がある。

本学幼児教育学科にて学ぶ学生は、学業に臨む「学生」という立場であると同時に、保育・幼児教育という学びの特性上、「社会とかがかわること」を避けて通ることができない。このことは実習においてより顕著であり、学生は「実習生」という学生の立場であると同時に、「生涯にわたる人間形成にとって極めて重要な時期」を過ごす乳幼児の「最善の利益を考慮し」、子どもの「生きる力の基礎」の育成ができる保育士・幼稚園教諭(これらのことは保育所保育指針や幼稚園教育要領において随所に繰り返し示されている)を目指す者として、責任感や使命感を持って子どもや教職員や保護者や地域へかかわっていくことが求められる。

以上に述べた内容を念頭に置きつつ、本学幼児教育学科では、造形関連科目(「図画工作Ⅰ」「図画工作Ⅱ」「保育内容(表現Ⅱ)」)の内容を連動させて、実習の時期を考慮し、学びの蓄積・応用が効果的に進むように配慮をしている。また、各科目の授業課題は、保育・幼児教育の場でいかにすることができる内容を取り入れている。

「保育内容(表現Ⅱ)」の課題内容は、以下の通りである。

課題1(授業数3回):「スクラッチ絵画」(授業ガイダンス含む)

課題2(授業数2回):「ローラーを使った絵画表現」(グループ活動)

課題3(授業数2回):「紙チップ団子で季節やお祝いの料理づくり」(グループ活動)

課題4(授業数2回):「透明カラーシートで夏の表現」

課題5(授業数6回):「パペットや大小道具をつくり、物語劇発表」(グループ活動)

これらの課題における授業の進行形式は、「導入」「展開」「まとめ」の各段階に分けて実施している。授業の「導入」段階において、教員は学生へ「課題のねらい・内容」や「それを達成するための基本的な道具・材料と手段」の説明と実演を

行なう。学生が課題に取り組む「展開」の段階において、課題に応じて学生は個別やグループでの活動となる。この段階において、学生が試行錯誤や創意工夫や自他の表現を交わす実体験を通して、課題の「ねらい・内容」や「知識・技術」などの学びの身体化を目指している。「まとめ」の段階において、筆者が独自に設定した「まとめ用紙」に沿って、学生は課題作品の自己アピールや課題に対する感想、他者や道具・材料とのかかわりのなかでつくりだした試行錯誤や創意工夫などの学びを整理・記録をすることに取り組む。

「まとめ用紙」の様式は、先に述べた内容がベースであり、主に「図画工作Ⅰ」の様式となる。これに比べ「図画工作Ⅱ」では、課題の活動体験を指導案形式にまとめる様式となる。さらに「保育内容（表現Ⅱ）」では、当該活動のねらい・内容を保育・教育の条件が異なる環境で応用させる様式や、保護者へのお便り形式にして自らの学びの内容をまとめる様式となる。

「図画工作Ⅰ」と「図画工作Ⅱ」「保育内容（表現Ⅱ）」での「まとめ用紙」の様式には、質的転換がある。それは、学生が一個人の出来事としての学びを行う側から、子どもとかわる場に向けた保育士・幼稚園教諭としての学びを行う側への転換である。「図画工作Ⅰ」では、「まとめ用紙」に自らの学びや行為を整理・記録することで、自らの行為の意味や意図や経験をとらえ返すことを目指している。それをベースとして、「図画工作Ⅱ」「保育内容（表現Ⅱ）」では、各課題が保育士・幼稚園教諭としての視点において、「ねらい・内容」「環境構成」「援助・留意点」などを伴った設定であることへの理解を目指している。

さらに授業の「まとめ」の段階では、「まとめ用紙」の外に、保育・幼児教育の場における「子どもの主体性」や「生きる力の基礎」をはぐくむための「作品鑑賞」「作品展示」「他者や道具・材料や季節・行事などの環境とのかかわり」「子どもの発達や特徴に応じた造形活動」などについての補助資料を配布・説明している。

6. 評価についての工夫（どういう形式で評価するか）

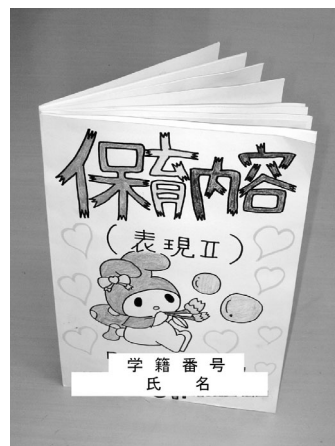
造形関連科目の評価方法は以下の通りである。

- ・ レポート25%（学びをまとめたパーソナルポートフォリオ）
- ・ 発表25%（課題制作・提出、課題により発表あり）
- ・ その他50%（出席・授業態度）

学生は各課題の学びの「まとめ」の段階で、課題資料の整理と課題の学びを「まとめ用紙」へ記入して、パーソナルポートフォリオ（学生個々の学びを集積させた冊子）として、課題の度に評価を受ける（【図1】【図2】参照）。

このパーソナルポートフォリオを学生が作成することの意図は、保育所と幼稚園の役割・機能を理解しながら、造形関連科目の学びの専門性における基礎的・基本的な知識・技術の習得。そして、子どもや教職員や保護者や地域とかわる保育・幼児教育の場や機会への参加を前提とした知識・技術の横断化・総合化を目指すためである。

パーソナルポートフォリオを活用した学習形態は、学生と教員の双方向のコミュニケーション手段であると同時に、学生個々の学びの成果と課題の把握、その後の変化を継続的に把握するための手段として有効と考えられる。パーソナルポートフォリオを活用した授業実践により、教員が学生の学びに在学期間を通して継続的にかかわることが可能となる。そのことが、教員と学生の双方向の人間関係形成と、保育士と幼稚園教諭を目指す学生の学びの質的転換（学生が一個人の出来事としての学びを行う側から、保育・幼児教育の場にかかわる実践者としての学びを行う側への転換）につながっていくと考えている。



【図1】パーソナルポートフォリオ（38×27cm）



【図2】フォリオの内容

授業改善と教育力向上のために

村井 嘉寛 学事部長

はじめに

富山県の高等教育機関への進学者を増やすために、富山県の7つの高等教育機関が協力し、富山県大学連携協議会を運営している。その事業の中に戦略的GP事業があり、平成22年12月には授業改善のためのFD&SD研修会が行なわれた。その事業の一環として、各機関の授業評価の高い先生の授業の進め方をテキストとしてまとめたいということがあり、富山福祉短大からは3人の先生が報告書を提出した。そうした経緯もあり、富山福祉短大第3回教育研究会では授業改善という視点でFD&SD研修会を行うことになった。私も3人の先生方の発表後に、これまでの富山福祉短大の相互授業参観報告書と学生による授業評価報告書についてまとめて発表したの報告する。

平成20年度と21年度の相互授業参観実施報告書、そして平成20年度と21年度の学生による授業評価実施報告書を参考資料とした。¹⁾²⁾ 報告書の記載事項から授業改善に役立つものを抽出し、以下のような相互授業参観実施報告書にある4項目の形式にまとめた。

(1) 授業の学習主題・目標の提示について、(2) 授業の構成について、(3) 板書などの視覚的情報の構成やプリントなどの資料の提示について、(4) その他。

(1) 授業の学習主題・目標の提示について

ほとんどの教員は授業の冒頭に学習目標を提示していた。また、必要に応じてサブテーマを入れると良いことも報告された。講義の冒頭に学習目標などを提示することは、学生の授業への導入という意味で重要で、そのことが徹底されていることがわかった。

(2) 授業の構成について

徐々に内容を深めていく構成。そして導入、展開、まとめの三段階の構成で行うなどの構成上の注意点が報告された。また、授業の最初に前回の授業内容を取り上げること。前回の授業と関連を持つ場合にはそのことが特に有効であることが報告された。授業の最後に授業の感想や分かったこ

とや分からなかったことなどを学生に書かせ、次の授業で教員からのコメントを返すという工夫をしている報告があった。コメントを書くという作業は労力が掛かるが、そうした学生への対応の積み重ねが重要だと思われる。

授業内容について、実際の具体例・事例・経験談を交えての具体的な説明が重要であることは勿論であるが、学生との対話を大事にすること。また、視覚教材を適時使用することの重要性が報告された。また、授業中に学生がメモを上手く活用できるように、自己学習ノートを持たせたり、ワークシート形式で記述させたりする工夫や、学生にクイズ形式で質問するという報告もあった。学生がロールプレイをしたり、演習の部分を増やして、体験から学べるようにすることの必要性も報告された。学生に考えてもらう場面を有効に使うことや、学生全員が教科書を読むことや、意見を言うなど、積極的な授業参加を促すような工夫。時折学生に質問を投げかけ、答えに補足を加えていくことで理解の浸透を図る工夫。グループで討論し意見をまとめて発表させるなど、学生主体(参加)の授業を展開する工夫などが、学生の参加ということで報告があった。特にグループワークは、学生が良いチームワークを醸成する訓練になり、リーダーシップを発揮する良い機会にもなると考えられた。しかし、グループワークが主体では、共同作業が苦手な学生にはつらいということがある。一方では、苦手とする学生を別の学生がフォローするなど大きな成長が見られたという報告もあった。学生のレポート等の内容を取り上げるとは、一方的に教員から学生に知識の伝達をする授業になることが避けられるという報告や、学生の理解度に差があるため、毎回のレポートで授業の理解度を確認し、講義を進めるというような工夫をしている教員も見られた。

学生の学習習慣がつくような工夫として、毎回復習しないと取り組めないような課題を与えて、それに対してコメントを付けて返却することや、毎回ミニテストを行うなどがあった。また、学生にテスト作りを課するという工夫をしている報告もあった。

(3) 板書などの視覚的情報の構成やプリントなどの資料の提示について

板書、パワーポイント、プリント、動画、インターネット、VTR、DVD、デモンストレーション、ロールプレイ、ゲーム性のある教材などを駆使し、授業に変化をもたせることが大事であること。実物があれば実物を提示することの重要性も指摘された。こうした教材は、最も効果的と考えられるポイントで使用する必要がある。また、学生が受身にならないようにノートを取ることの必要性を述べている教員もいる。

ワークシートでは、設問形式のワークシートを基にグループで事例を検討することや、「考える授業」を目指して、ビデオ教材などからディスカッションをする工夫。また、パワーポイントでは、文字スライドだけでなく、図表を適宜加えた理解しやすいものを作る必要性。パワーポイントの切り替えの速さや字の大きさなども考える必要があること。一方的な知識偏重のパワーポイントによる講義形式のパターン化を避けることや専門用語について説明不足だと学生が理解できないなどが報告された。

板書、ホワイトボードでは、字の大きさ、整然さ、量の多さ、読みやすさ、まとまりの工夫も大事で、プリントは、資料に空白を作り、重要項目を自分たちで書き込む形式にするなどの工夫の報告があった。資料の枚数があまり多いと学生が充分理解できないと思われるが、一方で、配布資料が丁寧すぎて、学生が講義をおろそかにする恐れがあることなども報告された。

(4) その他

教員が講義する際に、声の大きさ、明瞭さ、速度を考えることは勿論である。

授業内容が難解すぎてついていけない学生がいるが、これは、多くの内容を授業に盛り込むため、学生が授業の進行についていけないこともある。一方では、意欲的にとり組む学生とそうでない学生の差もあり、勉学に対する意欲を引き出す必要性もある。

学生の授業態度として、私語が多い、教科書を忘れてくる学生が目立つ、机の上に飲み物を置いている学生や遅刻をする学生など、学生の学ぶ姿勢について根気よく関わり、学生の集中を継続させるための工夫も必要となる。また、実習室で演習を行う場合の学生の身だしなみや態度、言葉使いについての指導も必要であるとの指摘もあった。

おわりに

2年間の報告書をまとめて、教員がいろいろ工夫して講義を行っていることがよくわかった。しかし、これで十分というものではなく、ここで報告された他の教員のいろいろな工夫で、自分が取り入れられるものは取り入れて、講義内容がさらに良いものとなるように、今後も相互授業参観や学生による授業評価などの結果を真摯に受け止め、さらなる授業改善を進めていかななくてはならない。

参考資料

- 1) 平成20年度、21年度 富山福祉短期大学 相互授業参観実施報告書
- 2) 平成20年度、21年度 富山福祉短期大学 学生による授業評価実施報告書

『共創福祉』投稿規定

1. 『共創福祉』への投稿資格者は、富山福祉短期大学の教員とする。さらに、旧教員、非常勤講師等、広く本雑誌編集委員会が執筆を依頼し、あるいは投稿を認めることができるものとする。また、共著の場合は、第1著者は原則として投稿資格を持つ者とする。
2. 投稿原稿は、広く福祉に関連した内容を持ち、富山福祉短期大学の教育・研究活動に基づくもの、または、教育・研究活動に有益と認められるもの。
3. 投稿論文は次の5種とする。いずれも未公開のものに限る。
 - a. 原著論文
福祉の発展に貢献すると考えられる、投稿者による研究結果。
 - b. 総合報告
特定の主題に関する一連の教育・研究およびその周辺領域の発展を投稿者の見解にしたがって総括的、かつ体系的に報告したもの。
 - c. 教育・研究ノート
教育・研究速報、新しい発想、提言、問題提起、事例報告など教育・研究上記録に留めておく価値があると認められるものや、既発表の論文に対するコメントで、教育・研究上記録に留めておく価値があると認められるもの。
 - d. 教育・研究詳解
福祉の特定の教育・研究領域における成果を、最近の結果や知見を加えて分かりやすく説明したもの。
 - e. 教育・研究資料
歴史的なデータ、入手困難なデータや福祉技術等の比較検討のために有用なデータ、あるいは歴史的文献の翻訳や解釈など。
また、次の2種は、原則として、編集委員会が原稿作成を依頼する。
 - f. 富山福祉短期大学教育・研究活動の具体例（例：福祉フォーラム実施報告）
 - g. その他。
4. 投稿された原稿は編集委員会において、項目1、2、3に照らし、適切な投稿か否かを事前に判定される。倫理上問題があると編集委員会が判断した原稿は受理しない。原著論文については、編集委員長等が選定・依頼した査読者の審査を経て、掲載の可否を決定する。
5. 原稿はオリジナルの他、コピー2部を提出する。フロッピーディスクあるいはUSBによる提出が望ましい。
6. 著作権
 - (1) 掲載される論文等の著作権は、その採択をもって富山福祉短期大学に帰属するものとする。
 - (2) 投稿原稿の中で引用する文章や図表の著作権に関する問題は、著者の責任において処理するものとする。
 - (3) 著作者人格権は著者に帰属する。著者が自分の論文等を複製、転載、翻訳翻案等の形で利用するのは自由である。この場合著者は掲載先に出典を明記する。
7. 原稿は別に定める執筆要項に従って作成する。

『共創福祉』執筆要項

1. 原稿はワープロによる場合は、A4用紙に1行40字で1頁40行とする。原稿の長さは原則として表・図を含めて12頁相当以内とする。（手書きの場合には、200字詰め、または、400字詰め原稿用紙を用い、横書きに清書する。表・図の挿入箇所は、原稿の本文の右側の欄外に赤字で指定する。）
2. 原稿は以下の順に書くものとする。

[第1頁] 標題、所属名、著者名、和文要旨（500字程度、文献の引用および数式は原則として避ける）。和文キーワード（8語以内）。

[第2頁] 英語による、標題、著者名、所属名、Keywords（8words and phrases以内）。Abstract（450ワード程度）。ただし、投稿規定第2項のf、gには、Keywords、Abstractは不要。Abstractは問題の所在、得られた結果等がそれだけで理解できるようにする。

[第3頁以降]

① 本文：

章、節の番号は、第1章に当るものは、“1”、第1章第1節に当るものは、“1.1”というように着ける。また、式番号は、章ごとに（2.1）、（2.2）のようにして、式の左側に統一する。

② 参考文献：書き方は本要項の第4項を参照。

③ 表：

一枚の用紙に一つの表を書く。表の番号は論文中に現れる順に従って、表1、表2、…または、Table 1、Table 2のようにする。

④ 図：

図はそのまま写真版できる鮮明なものを用意する。大きさは印刷出来上がりの1～2倍とし、トレースが必要な場合は原則として著者が行うものとする。図の番号は論文中に現れる順に従って、図1、図2、…または、Fig. 1、Fig. 2、…のようにする。

3. 本文中での参考文献の引用は、著者名（出版年）とする。例えば、Bush（1998）、小泉（2006）。

4. 参考文献の書き方

① 雑誌の場合：

著者名（出版年）、標題、雑誌名、巻、ページ（始・終）、（雑誌名は省略しないものとする）。

② 叢書の中の一巻の場合：

著者名（出版年）、書名（編集者名）、叢書名、発行所名、発行地名。

③ 単行本等の場合。

著者名（出版年）、書名、発行所名、発行地名。

④ 編集書の中の一部の場合：

著者名（出版年）、標題、編集書名（編集者名）、巻、ページ（始・終）、発行所名、発行地名。

なお、同じ著者によるものが同一年に複数個現れる場合には、（2005a）、（2005b）などとして区別する。文献は、日本人をふくめ、著者名のアルファベット順に並べる。

5. 著者校正は原則として一回とする。その際、原著論文は、印刷上の誤り以外の字句や図版の訂正、挿入、削除等は原則として認めない。

編集委員会

編集委員長 原 元子

編集委員 山本 二郎 竹ノ山 圭二郎 伊藤 里美

共創福祉2011年 第6巻 第1号
Synergetic Welfare Science

2011年（平成23年）3月31日発行

編集・発行 富山福祉短期大学
〒939-0341 富山県射水市三ヶ579

印刷 株タニグチ印刷

Synergetic Welfare Science

Vol.6, No.1, 2011

Contents

Research Papers

- A study of relations between motivation in learning and learning styles in care welfare students of the "A" junior college: For re-increasing the motivation in learning.
..... *Satomi ITO, Keijirou TAKENOYAMA* 1
- Management behavior, evaluated on the basis of the patients' diet, intake of water, and medication, and clinical outcome, evaluated on the basis of blood parameters
..... *Yukiko HARA, Ryuji ICHINOYAMA* 19
- On developing teaching materials through utilizing picture books and interpersonal-relationship education
..... *Ryuji ICHINOYAMA, Mitsuru MURAKAMI, Kiyoko FUNASAKI, Eiichi UENO, Masashi KAWANO* 27

Research Notes

- Research on school social worker's significance of existence
I think from the school social work practice in A city
..... *Kiyoshi MIYAJIMA* 37
- The feature of learning of the student who developed the nursing process in clinical practice of fundamental nursing II
..... *Terumi KAWAI, Ryuji ICHINOYAMA, Junko WAKASE, Yasuko SUMITANI* 47

The 3rd Education Research Conference, 01/07/2011

Part I Research Presentations

- A Study on developing teaching materials through utilizing picture books toward betterment of interpersonal-relationship education
..... *Ryuji ICHINOYAMA* 53
- Problems in psychotherapies in inorphanages
..... *Koji ISHIZU* 55

Part II Perspectives on Improving Classes for Quality Assurance of Education

- Perspectives on improving classes for quality assurance of education
-Department of Nursing
..... *Yukiko HARA* 59
- Perspectives on improving classes for quality assurance of education
-Department of Social Welfare
..... *Hisashi TAKANISHI* 61
- Perspectives on improving classes for quality assurance of education
-Department of Infantile education
..... *Toru MURATA* 63
- Proposal on improvement of educational ability
..... *Yoshihiro MURAI* 65