

報告

初年次教育における効果的な教授方法について — 討議法の授業に対する学生の自己評価から —

日向野香織、山崎智代、山崎紀久子

つくば国際大学医療保健学部看護学科

【要 旨】 本研究の目的は、「医療保健学セミナー：討議法」の授業によって得られた学生の理解度や達成度の変化を明らかにすることである。調査は、平成27年度に「医療保健学セミナー」を履修したA大学看護学科1年生を対象に、研究者らによって作成した質問紙を用いて実施された。研究への同意が得られた42人を単純集計した。結果、全ての学生が本単元での学びが今後の役に立つと答えた。また、授業後に多くの学生の討議法の授業に対する理解度、達成度、討議への興味・関心が上昇していた。一方で、これらの項目が低下した学生もいた。今後は、講義時にはDVDなどの視聴覚教材の活用や学生の討議経験を踏まえたうえで教授すること、演習においては、教員のファシリテーションの質を高めていくこと、間接評価のみならず直接評価も合わせて授業評価を行う必要性があると推測された。

キーワード： 大学教育，初年次教育，看護大学，討議法

序 論

初年次教育(First Year Experience)は、「高等学校や他大学からの円滑な移行を図り、学習および人格的な成長に向け、大学での学問的・社会的な諸経験を成功させるべく、主に新入生を対象に総合的に作られた教育プログラム」あるいは「初年次学生が大学生になることを支援するプログラム」であるといわれている(澤田他, 2010)。

初年次教育は、1972年にサウスカロライナ大

学で開設された「University 101」というフレッシュマンセミナーに始まったといわれ(館, 2001)、高等教育のユニバーサル化やグローバル化を背景に、アメリカのハーバード大学やオーストラリアのメルボルン大学などをはじめとした大学で広く受け入れられている(Nelson & Clarke, 2014)。

日本では1990年代末以降、高等教育のユニバーサル化や学生指導要領の改訂による学生の履修履歴の多様化が進み、これらに対処する手立てとして初年次教育が普及し(山田, 2007)、2011年度の時点で88%の大学で実施されていたといわれている(文部科学省, 2013)。我が国での初年次教育普及を背景に、文部科学省は、2014年に中央教育審議会答申「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革につい

連絡責任者：日向野香織
〒300-0051 茨城県土浦市真鍋6-8-33
つくば国際大学医療保健学部看護学科
TEL: 029-826-6622(代表)
FAX: 029-826-6776
E-mail: k-higano@tius.ac.jp

て」において、「大学初年次教育の展開・実践は、高等学校教育の成果を大学入学者選抜後の大学教育へとつなぐ、高大接続の観点から極めて重要な役割を果たす」と言っており(文部科学省, 2014)、初年次教育への評価と期待の高まりとともに、今後ますます初年次教育を導入する大学が増えると考えられる。

また、中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて(文部科学省, 2008)」の「学生課程教育における方針の明確化」において、「学生には、学士力である①知識・理解②汎用的技能③態度・志向性④統合的な学習経験と創造的思考力を学士課程教育における教育課程を通じて身につけていくこと」が参考指針として示されたことにより、初年次教育への期待が更に高まることとなった。それをうけ、山田は、従来から実施されてきた座学中心の講義以上に、初年次教育やサービス・ラーニングをはじめとする新しい内容で構成された教育や方法が重要となったと言及している(山田, 2012)。

川島は、初年次教育の具体的内容として、①スタディスキル②専門教育への導入(専門教育への橋渡しとなる基礎的知識・技能の教育)③学び全般への導入教育(教養ゼミ、総合演習、自己の探求と学問のすすめ)④スチューデントスキル(学生生活における時間管理や学習習慣の確立)⑤オリエンテーションやガイダンス(履修の仕方、施設の利用方法)⑥情報リテラシー(コンピュータリテラシー、情報処理、ネット利用の方法とリスク)⑦自校教育(建学の精神、教育目標)⑧キャリアデザインをあげている(川島, 2008)。実際に、我が国においても多くの大学がこれらの内容を含んだ初年次教育を実施している。

看護系大学における初年時教育について、杉山は、現代の看護学生の特徴として①物事を自分で判断できない②主体的な行動ができない③対人関係が苦手なチームで行動することができない④患者の安全性を保つ実践技術が未熟であると言っている(杉山, 2009)。また、厚生労働省は、「看護教育の内容と方法に関する検討会報告書」において、「保健医療福祉の変化や国民の

期待に応えることのできる看護専門職としての基礎的能力を有する看護職員を育成することが看護教育の喫緊の課題」であると提言し(厚生労働省, 2011)、看護教育の初期に基礎的な学力を高め看護教育の内容を十分に理解できるようにすることが必要であることが再認識されている(柄澤他, 2014)。これらのことから、看護系大学においても、初年次教育の必要性は高まっているといえる。

先に述べた初年次教育の内容(川島, 2008)の中には「スタディスキル」があるが、「討議法」もその一つである。討議の定義と効用について、井坂は、「討議は集団思考である。集団思考は、1人ひとりが自己の能力や蓄積したデータを駆使して得た思考の結果を相互に伝達しあうのである。」「集団思考は個人思考では得難い知識量の拡大、特異な発想法や種々の思考パターンの獲得、そして思考の深化を遂げることができる」と記している(井坂, 1976)。また、「討議」を看護教育に活用する意義について、村本と広瀬は、「学生は討議を通じて、内なる自分自身との対話や自己の思考過程の明確化を経験しながら、思考に柔軟性を持たせたり、幅や厚みを加えたり、また深化させながら能動的な学習能力を獲得していくことができる。」と言っている(村本と広瀬, 2001)。これらのことから、看護系大学においても初年次教育に「討議法」を導入することは、看護専門職としての基礎的能力向上においてもおおいに意義のあることだといえる。

初年次教育に関する先行研究は多く存在しており、なかでも医療系学部を対象とした先行研究には、看護学科の新入学生を対象に、新たな学位取得プログラムに対する学生のエンゲージメント、ストレス、プログラムの質への認識、満足度を追跡調査したもの(Gale et al, 2015)、教育プログラムの間接的評価を行った研究(Fergy et al, 2011; Ooms et al, 2013)、看護学科1年生における実習での経験や学びに焦点を当て、臨床での学びを促進する要因を考察したもの(Frazer et al, 2014)、看護学部における初年次教育の導

入と成果を自由記述からカテゴリー化して明らかにしたもの(鈴木他, 2013; 野原他, 2014)、理学療法学科の学生に対する初年次教育の教育効果に影響を及ぼす要因(高見他, 2009)などがあり、国内外問わず初年次教育におけるスチューデントスキルの向上を目的としたレポート作成やプレゼンテーションの導入効果を検証したものや影響要因を研究したものに焦点が当たっている。特に大学の医療系学部では、臨床実習を視野に入れた研究がなされている。

一方で、看護系大学の初年次教育における先行研究には、国内外ともに初年次教育におけるスチューデントスキルの向上を目的としたレポート作成やプレゼンテーションの導入効果を検証したものが多かった。我が国の大学初年次教育における「討議法」や「ディスカッション」の先行研究では、各大学の事例を目的・実施形態・内容についてパラメータ分類し傾向を考察したもの(狩野, 2014)や討議を通じたテキストの理解を目的としている Learning Through Discussion (LTD)方式を導入したことの学習効果をあきらかにしたもの(内藤, 2013)があった。一方、看護系大学において「討議法」を導入したことによる評価をまとめたものは、看護系大学が初年次教育に『討議法』を導入したことにより、学生は討議の真髄を学び、自己の傾向への気づきがあったということを明らかにした野原他(2014)の研究のみであった(野原他, 2014)。

日本においては、高等教育のユニバーサル化が進行し、大学の入学者選抜において従来のような入学者の質保証の機能を保持することは難しくなっている(山田, 2012a)。したがって、多様化した学力、学習目的をもった学生への大学の教育力が期待され、その結果としての高等教育の質保証を出口管理によって達成することが強く求められていると解釈できる。しかし、これまで看護系大学の初年次教育において「討議法」の導入にあたって、学生にはどの程度の理解度・達成度があったのかを明らかにし、理解度、達成度を上げるための方法を考察した先行研究は国内外ともになかった。

A大学看護学科では、前述の中央教育審議会答申を受けて、2009年度カリキュラム改正時に1年生を対象にレポート作成方法や討議法などのスタディスキルの習得に重点を置いた「医療保健学セミナー」を新たに開講している(野原他, 2014)。そこで本研究では、「医療保健学セミナー：討議法」の授業によって得られた学生の理解度や達成度の変化を明らかにすることを目的とした。

方 法

用語の定義

討議：討論(debate)とは区別された、集団全体としての考えまたはメンバー各自の考えを発展させるものとする。ディスカッションも同義とする(学生問題研究会, 2006)。

対象

平成27年度に「医療保健学セミナー」を履修したA大学看護学科1年生76名を対象とした。

質問紙の配布と回収

質問紙は、全ての授業が終了した最終日に口頭で説明した後に配布した。回収は、質問紙の配布から約一週間後を締め切りとし、施錠された回収ボックスで行った。

質問項目および分析方法

質問紙は、学習目標や講義内容をもとに研究者らが作成した(図1)。質問は、討議の意義・種類・方法・カンファレンスやグループワークの方法・討議における意見の表現方法に対する理解、討議役割(司会・書記・メンバー)を遂行することができたか否か、討議への興味・関心、本単元での学びが今後の役に立つか否かを含む

医療保健学セミナー終了後のアンケート

このアンケートは、みなさんの医療保健学セミナー終了後の率直な認識を聞き、よりよいセミナー指導に繋げていくことを目的としています。このアンケートは、成績・評価とは全く関係ありません。また、プライバシーを厳重に守り、個人的な不利益が生じないようにデータ処理を致します。尚、研究等に用いる場合がありますので、ありのまま記入していただきたいと思ひます。できるだけ多くの方に協力していただきたいと思ひますが、同意しなくても不利益を被ることはありません(必ず、同意の有無をご記入ください)。提出は教務事務室前の鍵付きのBOXとなります。提出期限は〇月〇日です。

★以下の内容を分析・研究することに ① 同意する ② 同意しない (いずれかに○をつけてください。)

1.講義受講前の状態を「0」としたとき、受講終了後のあなたの理解度及び達成度をお聞きします。今の自分の心境に一番当てはまると思う数字に○をつけてください。

質問項目	わからない・思わない					講義受講前	わかる・思う				
	5	4	3	2	1		1	2	3	4	5
例 討議の意義についてわかる	5	4	3	2	1	0	1	2	3	4	5
討議の意義についてわかる	5	4	3	2	1	0	1	2	3	4	5
討議の種類についてわかる	5	4	3	2	1	0	1	2	3	4	5
討議の方法についてわかる	5	4	3	2	1	0	1	2	3	4	5
カンファレンスやグループワークの方法についてわかる	5	4	3	2	1	0	1	2	3	4	5
自分の意見を他者が理解できるような表現方法についてわかる	5	4	3	2	1	0	1	2	3	4	5
討議を進めるうえで必要な役割を果たすことができる	5	4	3	2	1	0	1	2	3	4	5
討議に対して興味・関心がもてたと思う	5	4	3	2	1	0	1	2	3	4	5
討議法の講義で習ったことが今後の役に立つと思う	5	4	3	2	1	0	1	2	3	4	5

図1 本研究で用いた質問紙

内容の8項目から構成され、医療保健学セミナーで取り上げた単元のうち「討議法」に対する理解度、達成度、興味・関心を問うものを使用した。質問紙は、講義受講前を「0」とし、「-5(わからない・思わない)」から「5(わかる・思う)」の11段階のリッカート尺度を用いてたずねた。分析はIBM SPSS Statistics 23を用いた単純集計により行った。分析後、研究者を含む医療保健学セミナーに携わった3名の教員によって分析結果及び効果的な教授方法について考察した。

倫理的配慮

学生には、全ての授業が終了後した最終日に、アンケート用紙の上部に記載している文章内容を用いて口頭で、研究の目的、必要性、方法、匿名性の確保、データの管理方法、同意を得られない場合でも不利益を被ることがないこと、成績や評価には無関係であることを説明した。尚、本研究は、つくば国際大学倫理審査委員会の審査を受け承認された後に実施した(承認番号：H27年度第26-15号)。

A大学看護学科における「医療保健学セミナー：討議法」の概要

「医療保健学セミナー」は、看護学科1年生を対象とした1単位30時間(15コマ)の専門基礎科目(必修)である。授業の目的は「人々の健康支援を行う看護に必要な基礎的知識を習得する」である。本科目は、看護学科の教員が担当し、「レポートの書き方・文章読解」「文献検索演習」「数的処理」「文章読解」「討議法」の順で、それぞれ講義と演習を用いた内容で構成されている。また、本科目は100点満点中、筆記試験70点(レポートの書き方・文章読解：40点、数的処理：10点、討議法：20点)とレポート演習を20点、討議演習を10点として評価している。

「討議法」の単元は、「医療保健学セミナー」全体15コマのうち3コマ(1日目1コマ、2日目2コマ)を用いている。学習目標は、初めの1コマは「討議の意義・種類・基本的な方法を理解し、テーマに沿った討議を通してクリティカルシンキングの必要性を理解する」、次の1コマは「前回行った討議法の振り返りをもとに具体的な方法を理解する」、最後の1コマは「大学生生活や看護実践の場で必要なカンファレンスやグループワークの方法について理解する」としている。授業内容は、「討議の手引き(学生問題研

研究会, 2006)」のテキストに沿って、討議法に関する3回の講義と実際に討議を行う2回の演習を、①講義(討議法の概要・方法について)②演習(指定された課題について討議)③講義(前回の討議の振り返りと討議法の詳細について)④演習(グループごと決定した課題について討議)⑤講義(カンファレンスやグループワークへの応用)の順に行っている。

講義は、パワーポイントとテキストを用いて、76名の学生全員を対象に行っている。討議演習の構成は、「討議の効果的な人数は10人前後」(学生問題研究会, 2006)に基づき、1グループ8名程度としている。1グループあたり1つの教室、1人の教員を配置している。教員は、学生の討議のファシリテーターの立場として演習指導にあたっている。フラン・リースは、ファシリテーターの役割として①安心・安全の場づくり②対話・発散の促進③収束支援④合意形成があると言っており(フラン・リース, 2002)、各教員はこれら4つの役割を遂行しながらファシリテートした。討議演習の方法は、「討議法」で使用した教材である「討議の手引き(学生問題研究会, 2006)」に記されている「討議のすすめかた」に則り、①課題の設定(主題について、どんな課題があるかを出し合い、いくつかの課題が出たら、その課題整理し時間内に話す順序を決める)②問題点の提出(課題に含まれる問題点を「問い」の形にまとめる。いくつかの問題があれば、考えを進める順序を正しく立てる)③情報・知識・経験、意見の提出(広い視野で話し合いを進める)④意見の統合と総合⑤討議のまとめという手順で行った。討議演習の実際は、「コミュニケーション」をテーマとして、初回の討議演習では、「コミュニケーション能力を高めるためにはどのようなことが必要か」を主題とし、①コミュニケーションとはなにか、②コミュニケーションに必要な能力とはなにか、③コミュニケーション能力を高めるためにはどのようなことが必要かを問題点に進めた。2回目の討議演習は、初回同様「コミュニケーション」をテーマとしたが、主題及び問題点についてはグル

ープ毎に決定させて討議を進めた。

なお、本單元における討議のすすめ方については、前述の「討議の手引き(学生問題研究会, 2006)」に基づき、①課題の設定、②問題点の抽出、③情報(知識・経験)、意見の提出、④意見の展開と統合、⑤討議のまとめの順番で行うとよいことを教授している。

結果

50名の学生から回答があった(回収率68%)。このうち、研究協力に同意が得られた42名分(同意率84%)を分析対象とした。

「医療保健学セミナー；討議法」の講義及び演習後における学生の理解度の変化

1) 討議の意義について(図2)

討議の意義についての理解度の変化は、講義受講前を「0」としたとき、理解度が上昇したと答えた学生は40名(95.2%)だったが、2名の学生の理解度が、「-1」まで低下したと答えた。平均値は 3.40 ± 1.449 であった。

理解度が上昇したと答えたもののうち、「3」の程度まで理解できたと答えた学生が最も多く、15名(35.7%)だった。次いで「5」の程度まで理解できたと答えた学生は11名(26.2%)、「4」の程度まで理解できたと答えた学生が9名(21.4%)、「2」の程度まで理解できたと答えた学生が4名(9.5%)、「1」の程度まで理解できたと答えた学生は1名(2.4%)だった。

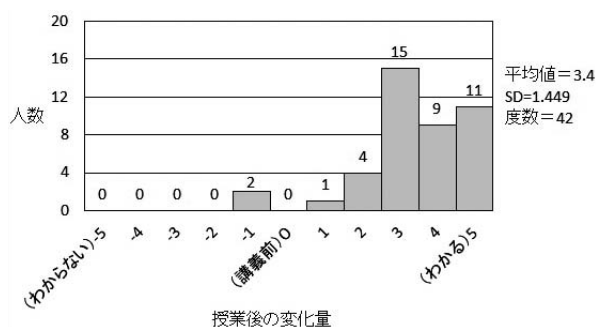


図2 討議の意義についての理解度の変化

2) 討議の種類について(図3)

討議の種類についての理解度の変化は、講義受講前を「0」としたとき、理解度が上昇したと答えた学生は40名(95.2%)だったが、2名の学生の理解度が、「-1」まで低下したと答えた。平均値は 2.93 ± 1.438 であった。

理解度が上昇したと答えたもののうち、「3」の程度まで理解できたと答えた学生が最も多く、17名(40.5%)だった。次いで「2」の程度まで理解できたと答えた学生は10名(23.8%)、「5」の程度まで理解できたと答えた学生が8名(19.0%)、「4」の程度まで理解できたと答えた学生が3名(7.1%)、「1」の程度まで理解できたと答えた学生は2名(4.8%)だった。

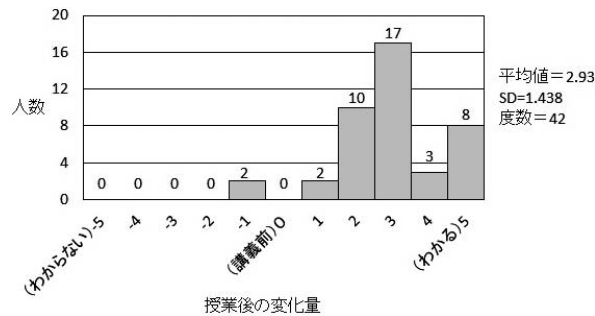


図3 討議の種類についての理解度の変化

3) 討議の方法について(図4)

討議の方法についての理解度の変化は、講義受講前を「0」としたとき、全ての学生が、理解度が上昇したと答えた。平均値は 3.36 ± 1.226 であった。

なかでも、「3」の程度まで理解できたと答えた学生が最も多く、14名(33.3%)だった。次いで「5」の程度まで理解できたと答えた学生は11名(26.2%)、

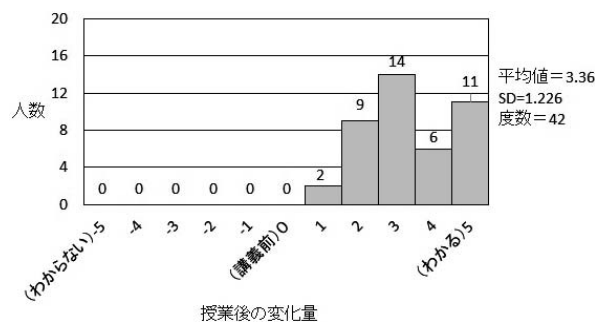


図4 討議の方法についての理解度の変化

名(26.2%)、「2」の程度まで理解できたと答えた学生が9名(21.4%)、「4」の程度まで理解できたと答えた学生が6名(14.3%)、「1」の程度まで理解できたと答えた学生は2名(4.8%)だった。

4) カンファレンスやグループワークの方法について(図5)

カンファレンスやグループワークの方法についての理解度の変化は、講義受講前を「0」としたとき、全ての学生が、理解度が上昇したと答えた。平均値は 3.33 ± 1.004 であった。

なかでも、「3」の程度まで理解できたと答えた学生が最も多く、14名(33.3%)だった。次いで「4」の程度まで理解できたと答えた学生は12名(28.6%)、「2」の程度まで理解できたと答えた学生が10名(23.8%)、「5」の程度まで理解できたと答えた学生は6名(14.3%)だった。

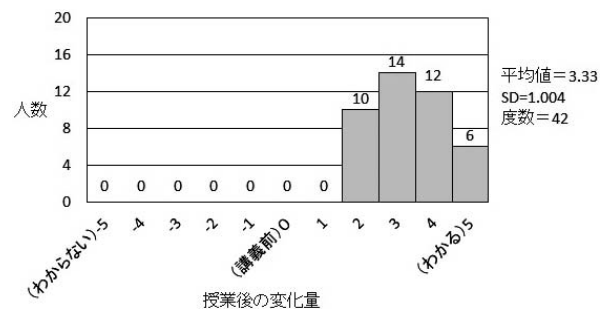


図5 カンファレンス・グループワークの方法についての理解度の変化

5) 討議における意見の表現方法について(図6)

討議における意見の表現方法についての理解度の変化は、講義受講前を「0」としたとき、全ての学生が、理解度が上昇したと答えた。平均値は 3.26 ± 1.191 であった。

なかでも、「4」の程度まで理解できたと答えた学生が最も多く、14名(33.3%)だった。次いで「3」の程度まで理解できたと答えた学生は11名(26.2%)、「2」の程度まで理解できたと答えた学生が7名(16.7%)、「5」の程度まで理解できたと答えた学生が6名(14.3%)、「1」の程度まで理解できたと答えた学生は4名(9.5%)だった。

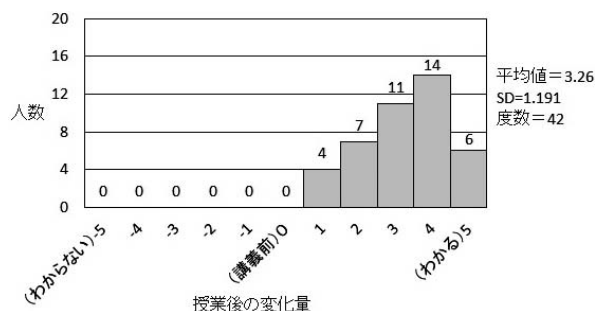


図6 討議における意見の表現方法についての理解度の変化

「医療保健学セミナー；討議法」の講義及び演習後における学生の討議役割を遂行することへの達成度の変化(図7)

討議役割を遂行することへの達成度の変化は、講義受講前を「0」としたとき、達成度が上昇したと答えた学生は41名(97.6%)だったが、1名の学生が、達成度は「-1」まで低下したと答えた。平均値は 3.21 ± 1.138 であった。

討議役割を遂行することへの達成度が上昇したと答えたもののうち、「3」の程度まで達成できたと答えた学生が最も多く、17名(40.5%)だった。次いで「4」の程度まで達成できたと答えた学生は13名(31.0%)、「2」の程度まで達成できたと答えた学生が6名(14.3%)、「5」の程度まで達成できたと答えた学生が4名(9.5%)、「1」の程度まで達成できたと答えた学生は1名(2.4%)だった。

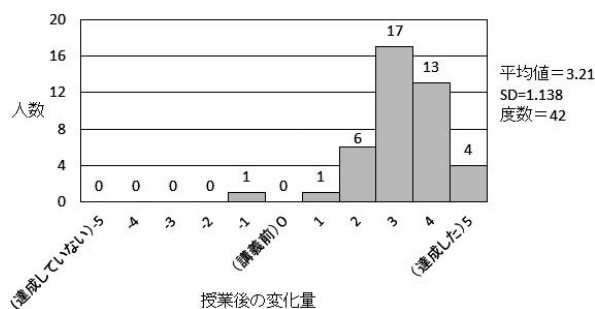


図7 討議役割を遂行することへの達成度の変化

「医療保健学セミナー；討議法」の講義及び演習後における学生の討議への興味・関心の変化(図8)

討議への興味・関心の程度の変化は、講義受講前を「0」としたとき、興味・関心が上昇したと答えた学生は40名(95.2%)だったが、1名の学生が、興味・関心度は「-1」まで低下したと答えた。1名の学生が未回答であった。平均値は 3.34 ± 1.163 だった。

討議への興味・関心が上昇したと答えたもののうち、回答した学生が最も多かったものは、「3」の程度と「4」の程度までの上昇であり、それぞれ15名(35.7%)だった。次いで「5」の程度まで上昇したと答えた学生は6名(14.3%)、「2」の程度まで上昇したと答えた学生が3名(7.1%)、「1」の程度まで上昇したと答えた学生は1名(2.4%)だった。

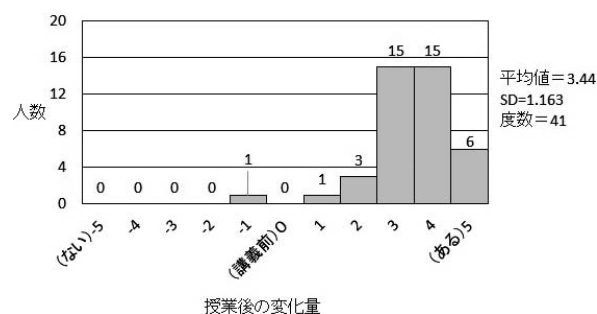


図8 学生の討議への興味・関心の変化

「討議法」での学びが今後の役に立つか否かについての思い(図9)

本単元での学びが今後の役に立つか否かについての思いは、講義受講前を「0」としたとき、「思いのレベル」はさまざまであったが、全ての学生が「役に立つと思う」と答えた。平均値は 4.10 ± 0.850 であった。

なかでも、本科目が「5」の程度まで役に立つと思うと答えた学生が最も多く、16名(38.1%)だった。次いで「4」の程度まで役に立つと思うと答えた学生は15名(35.7%)、「3」の

程度まで役に立つと思うと答えた学生が10名(23.8%)、「2」の程度まで役に立つと思うと答えた学生が1名(2.4%)だった。

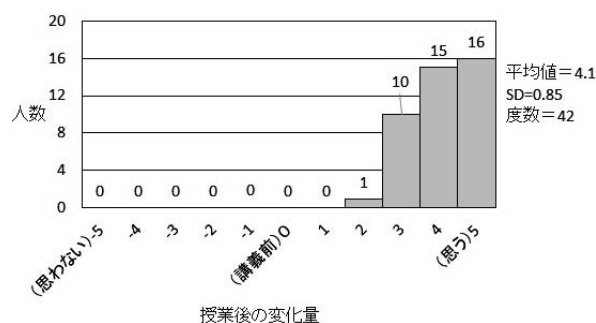


図9 「討議法」での学びが今後の役に立つか否かについての思いの変化

考察

「医療保健学セミナー；討議法」の講義及び演習による学生の理解度について

「医療保健学セミナー：討議法」後の学生の理解度の変化については、①討議の意義②討議の種類③討議の方法④カンファレンスやグループワークの方法⑤意見の表現方法のいずれも、多くの学生の理解度が上昇していた。これらの項目については、いずれも平均で2.93～3.4の上昇がみられ、特に④カンファレンスやグループワークの方法に対する理解について、多くの学生の理解度は、授業前を「0」としたときには「5」の程度まで及ばず、「2」～「4」の程度にまで上昇したと答えていたといえる。

これら討議の意義・種類、方法やカンファレンス・グループワークの方法、意見の表現方法についての理解度が上昇した背景としては、テキストやパワーポイント・配布資料を用いた講義にくわえ、これから大学生・社会人になっていく学生にとって遭遇するであろう討議場面の説明や体験談を交えたことがあげられよう。また、帰納法・演繹法による自己表現の仕方について図を用いて具体例を挙げながら説明したことは、意見の表現方法の理解を助けた可能性が

高かったと考えられる。

一方で、討議の意義・種類に対する理解度には、ばらつきがあり、「-1」にまで理解度が低下した学生がいた。この背景には、初年次教育を行う大学入学までの討議経験も影響していたと考えられる。山田によると、近年の大学生には入学までに論理力、問題発見力、解決力といった目標に向けての教育方法であるディスカッション(討議)やプレゼンテーションの機会、あるいはレポートを書く機会が少ない者が多いといわれている(山田, 2012)。そのため、討議法についての学生の理解が本単位によって全体的には向上したものの、学生によってはあまりにも討議に対する学習の基盤が欠けていたため、効果が及ばなかった者もいたと考えられる。

京都FD開発推進センターは、一般的な講義について「受講前の学生がどの程度の知識を習得しているのかを把握し、授業期間内に学生がどの程度の能力を習得するのか、授業で求められる水準の知識や技能、態度を身につけるためにはどのような授業をしなければならないのか、といった視点に立った授業が求められている。」と言っている(京都FD開発推進センター, 2011)。初年時教育においては入学後すぐに授業が組まれる場合が多いが、入学時の学生の知識の確認をするためには、入学後の学力診断テストを活用することや講義前に「討議」に関する知識や経験を問うような試験を行うなどの方法があると考えられる。そのうえで、授業に求められる水準の知識や技術、態度を身につけるためにはどのような授業をしなければならないのか検討し、授業計画を修正していく必要があると考える。

また、学生の討議法に対する理解度をさらに上げるためには、これまでの生徒会活動や部活動、日常での経験を振り返り、だれでも経験したであろう問題解決までのプロセスを確認しながら、「討議法」の意義や方法、カンファレンス・グループワークの方法、意見の表現方法につなげていく必要があると考えられた。

教材の一つに視聴覚教材がある。佐藤らは視

聴覚教材の利点として①学生に臨場感を与えることができる、②視聴覚を通じて事実を正確に伝えることができる、③途中で止めて補足説明ができる、④学習への動機づけができる、⑤学生の言動を録画し、教育評価として活用できる、⑥操作が簡単であると言っている(佐藤他, 2011)。「討議法」の授業においても、今後は具体的なイメージが付きやすいように、「討議」をイメージするためのDVDを作成し活用することやロールプレイング、模範討議などを取り入れること、討議の種類について例を用いて具体的に教授することが効果的であると推測された。

「医療保健学セミナー；討議法」の講義及び演習による学生の討議役割の遂行に対する達成度について

「医療保健学セミナー：討議法」後における学生の討議役割を遂行することへの達成度の変化は、多くの学生の理解度が上昇し、「3」と「4」程度にまで上昇したと答えた学生だけでも、71.5%を占めている。標準偏差は、1.138と大きなばらつきは無いようにみえるが、「-1」にまで達成度が低下したと答えた学生もいた。京都FD開発推進センターは、学生同士の議論を効果的に成立させるために必要な教員の技術について、①教員は基本的に交通整理、進行役に徹する、②議論が滞った時に、議論の端緒となるヒントを与える、③議論の結果、自分がどう考えたか、どのように考えが変わったかを書かせて提出させるがあると示している(京都FD開発推進センター, 2011)。本演習においても教員のファシリテーションにより、学生が討議役割を遂行しやすい環境のもとで討議できたことや討議の振り返りを行ったことは、達成感を高めることができた一因であると考えられる。

一方で、達成度が上昇しなかった学生がいた要因としては、本演習では、グループ毎のアイスブレイクタイムではゲームやクイズ、運動などのレクリエーションは取り入れず、自己紹介のみとしていたために、学生の緊張感は収まら

なかったことが、役割遂行に影響した可能性が考えられる。また、討議における役割について、学生が理解可能な内容での説明が不足していたことや討議をイメージしにくい講義であった可能性がある。また、討議の進行が学生の想像していたものとはずれていた可能性も考えられる。山田は、初年次教育に対する自己評価は、高校時代の成績が影響することがあり、全ての学生に均等に効果をもつわけではないため、教育効果について実証的に測定し検証することが難しいと言っている(山田, 2010)。今回のアンケートは、あくまでも主観的評価であるため、学生自身がアンケートの記入時に自己評価を高くつけることを躊躇していた可能性も考えられる。しかし、絶対値ではなく、授業前後での変化量を捉えているので、少なくとも変化の方向に関しては正当に評価し得るといえる。

「討議法」に対する学生の役割遂行への達成度を高められるような授業内容にするために、今後は各役割について解説しながら、各出演者が役割を遂行することによりスムーズに討議が進んでいくような模範討議をおこなっているDVDなどの視聴覚教材や、教員のファシリテーションの質を高めていくこと、アイスブレイクの時間を設けることを導入していきたい。

「医療保健学セミナー；討議法」の講義及び演習による学生の討議への興味・関心の変化について

「医療保健学セミナー：討議法」後における学生の討議への興味・関心は、「3」と「4」程度にまで上昇したと答えた学生だけでも、71.4%を占めている。標準偏差は、1.163と一見、大きなばらつきは無いようにみえるが、「-1」にまで達成度が低下したと答えた学生もいた。

講義後に学生の討議への興味・関心が上昇した背景として、①今後、講義や演習、臨地実習のみならず、医療職者として臨床で働く、「討議」という名称ではなくても、カンファレンスやグループワークで討議法の技術や知識は使うこと②臨床で行われる多様な課題のカンファレ

ンス内容について③実習時におけるカンファレンスの方法や実際について④討議法の技術を応用したカンファレンス・グループワークの方法について教授したことが一因としてあげられる。入学して間もない大学生ではあるが、卒業後は医療職になることを目指している学生がほとんどであり、討議技術が多様な場面で活用できることを示したことは、討議への興味や関心を高めるのに効果的な教授法の一つであったと考えられた。

一方、興味や関心が低下した学生に関しては、討議の意義(集団思考において論理的に物事を考え、問題を発見・解決することへのメリット)についての理解が乏しく、討議すること自体必要がないと考えた可能性や討議での役割が遂行できなかった、討議の内容が難しかったか、集団で考えるほどでもないと感じるほど易しい内容であると捉えた可能性が考えられた。

学生の討議に対する興味や関心が高まる授業にするためにも、今後は講義後に興味や関心が増えた理由について明らかにしていき、改善していく必要がある。

「討議法」での学びが今後の役に立つか否かに関する学生の思いについて

「討議法」での学びが今後の役に立つか否かに関する思いについては、多くの学生が「役に立つと思う」と答え、平均値は4.1と高く、「4」と「5」程度にまで役に立つと答えた学生だけでも、73.8%を占めていた。標準偏差は、0.85と大きなばらつきはなかった。初年次生を対象に実施した私学高等教育研究所の調査では、初年次教育を行って役に立った教育方法や授業方法について「プレゼンテーション」や「グループディスカッション」などのアクティブラーニングの範疇に入る教育方法が「役に立った」と評価している比率が高いことが明らかになっている(私学行動教育研究所, 2005)。本研究においても、多くの学生は討議法が今後役に立つと評価しており、私学高等教育研究所の調査と同様の結

果になっている。

「討議法」が役に立つと答えた背景には、①学生生活や実習、臨床においても討議法の技術や知識が必要であること②看護場面だけではなく、社会で生活する大人としてさまざまな場面で討議法が必要な状況に遭遇することを説明したことや、①演習での討議課題が、看護において必要な「コミュニケーション」という内容について討議することができたため、身近かつ今後も必要な内容について集団思考できたこと②各グループが討議によって、結論まで導き出したことによる達成感の上昇が一つの要因である可能性が考えられた。山田は、従来の教員の側から提供する講義主体のティーチングから、学生が能動的にかかわるアクティブラーニングが広がってきたことを背景に、初年次教育においても、ディスカッション(討議)やディベート・プレゼンテーションなどによる双方向対話型のアクティブラーニングが定着しつつあると述べている(山田, 2012)。さらに、その理由として、初年次教育は、知識を蓄積するというよりも、大学での学習への転換を図るという視点で設計されている授業が多く、その場合に学生達が参加を通じて、知識主体の講義からは学べないことと、自ら主体的にかかわることを通じて転換を促進しやすい構造となっていることも関係していると言及している。本研究においても、「討議法」の授業は、講義による討議に必要な知識の習得のみならず、演習での学生達の参加を通じて自ら主体的にかかわることが大学生らしい学習への転換を促進したと考えられた。

研究の限界と今後の課題

本研究では、平成27年度に「医療保健学セミナー」を履修したA大学看護学科1年生を対象に「討議法」の授業を行った効果を明らかにした。本研究の対象を「集団」としてみれば、他科目も受講しているとはいえ、殆どの学生が同じ他科目を受講していると思われるため本研究結果の妥当性への影響は少ないと考えられた。

しかし、本研究の対象を「個々の学生」という視点で見れば、学生は同時進行で他科目も受講しており、今回の結果は他科目からの影響を少なからず受けている可能性が考えられる点や、対象者である学生の知識・技術・経験・学習意欲には個々に違いがある点で、本研究の再現性には限界があると考えられた。

「討議法」が役に立つかの結果の背景を裏付けるためにも、今後は、分析方法を単純集計のみでなく、討議法の授業に対する①達成度②興味③役に立つかへの思いにおける相関関係を明らかにしていきたい。

考察に関しては、研究者を含む医療保健学セミナーに携わった3名の教員以外の6名の教員の意見が反映されていないことや、考察を行った3名の教員の文献検討や解釈の違いによっても内容は変わっていくため分析方法や考察内容の妥当性にも限界がある。

授業評価には直接評価と間接評価があるが(山田, 2012)、本研究における「医療保健学セミナー：討議法」の授業終了後に行ったアンケートでの理解度、達成度、興味・関心、役に立つか否かについては間接的評価である。本研究で用いた質問紙においては、「医療保健学セミナー；討議法」の講義及び演習による学生の理解度、討議役割の遂行に対する達成度、討議への興味・関心について問うた内容であったが、「理解度」「達成度」「興味・関心」についての認識は学生間で共通しておらず、「理解」「達成」目標に関しても厳密に定義されていなかった。

評価指標が共通認識されていない間接評価だけで学生の成長、大学教育の効果やインパクトを測定し、改善に活かすことは不十分である。今後は、科目試験やループリックなどの直接評価と組み合わせて、これらの効果を測定し、検証する必要がある。そのためには、ループリックの開発も新たな課題となろう。

また看護教育においても近年、エンゲージメントの学習効果への影響が明らかになっている(Gale et al, 2015)。今後は学生のエンゲージメントが「討議法」の学習効果へ与える影響も加

味したうえで、教育の効果を検証する必要がある。

山田は、「初年次教育」を初年次教育として完結するのではなく2年次、3年次、4年次への橋渡しとして、もしくは4年間の学士課程教育全体をプログラムとしてみなした場合、重要な第1ステージとして捉えるべきと言及している(山田, 2012)。特に看護学科は、講義だけではなく、実習や技術演習などの様々な教育を受け、他の科目と関連しながら学習を積み重ねていく。本研究では、A大学看護学科の「医療保健学セミナー」も、初年次だけを対象にするのではなく、2年次から4年次においても継続的かつ段階的に実施し、評価していく必要があると考えられた。

謝 辞

本研究にご協力いただきました学生の皆様に深く感謝いたします。

参考文献

- 井坂行男 (1976) 教育方法. 講座教職課程演習5. 第1版. 協同出版株式会社, 東京. pp.6.
- 小方直幸 (2008) 学生のエンゲージメントと大学教育のアウトカム (特集 大学生論). 高等教育研究. 11:45-64.
- 学生問題研究会 (2006) 討議の手引き. IDE 大学協会, 東京.
- 柄澤清美, 中村恵子, 中村圭子 (2014) 看護学生の初年次教育におけるリーディング指導の効果. 新潟青陵学会誌. 7:11-22.
- 狩野紀子 (2014) 大学初年次教育におけるディスカッションの実践. 拓殖大学語学研究. 130:221-246.
- 川島啓二 (2008) 初年次教育の展開と GP 事業 (特集・初年次教育). 大学と学生. 54:24-30.

- 京都 FD 開発推進センター (2011) 授業デザインのための基礎知識. FD ハンドブック. 京都 FD 開発推進センター, 京都.
- 厚生労働省 (2011) 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/2r9852000001310q-att/2r9852000001314m.pdf> (閲覧日: 2015年 8月18日)
- 佐藤みつ子, 宇佐美千恵子, 青木康子 (2011) 看護教育における教授—学習方法. 看護教育における授業設計. 第4版. 医学書院, 東京. pp.156-177.
- 澤田忠幸, 鳥居順子, 草薙康城, 加藤徳雄, 木下誠一, 鈴木光代 (2010) 愛媛県立医療技術大学における初年次教育の取り組みと課題. 愛媛県立医療技術大学紀要. 7:29-35.
- 私学高等教育研究所 (2005) 私立大学における一年次教育の実際. <https://www.shidaikyo.or.jp/riihe/book/pdf/sousyo4.pdf> (閲覧日: 2015年 8月18日)
- 杉山恵子 (2009) 看護を目指す“若者”への効果的介入—今こそ必要な支援—. 看護教育. 50:408-412.
- 鈴木久美, 西村明子, 工藤里香 (2013) 看護学部における初年次教育の導入と成果. 兵庫医療大学紀要. 1:43-53.
- 高見栄喜, 長倉寿子, 長谷川昌士 (2009) 初年次教育の教育効果に影響を及ぼす要因について. 関西総合リハビリテーション専門学校紀要. 2:17-22.
- 舘昭 (2001) 一年次教育の重要性とフレッシュマン・セミナー (今月のテーマ 一年次教育). 現代の高等教育. 429:5-13.
- 内藤まゆみ (2013) ディスカッションを中心とした学習の教育効果(1)—発言の方向性に示される動機づけ及び理解の変化—. 高崎経済大学論集. 56:15-26.
- 野原真理, 遠藤由美子, 山崎智代, 山口絹世, 田中厚子, 若林千津子, 三浦幸, 日向野香織, 浦山修 (2014) 看護系大学における初年次教育の授業展開と学生の動機づけの実態. つくば国際大学紀要. 5:141-157.
- フラン・リース (2002) ファシリテーションの役割. 黒田由貴子訳. ファシリテーター型リーダーの時. 第1版. プレジデント社, 東京. pp.33-38.
- 村本淳子, 広瀬信子 (2001) 全体解説. 討議を取り入れた学習法. 第1版. 医学書院, 東京. pp1-20.
- 文部科学省 (2008) 「学士課程教育の構築に向けて」中央教育審議会答申の概要. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/gijyutu/gijyutu4/siryu/attach/1247211.htm (閲覧日: 2015年 8月18日)
- 文部科学省 (2013) 大学における教育内容等の改革状況等について(概要). http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/_icsFiles/afieldfile/2013/11/14/1341433_01.pdf#search='%E5%A4%A7%E5%AD%A6+%E5%88%9D%E5%B9%B4%E6%AC%A1%E6%95%99%E8%82%B2+%E5%B0%8E%E5%85%A5%E7%8E%87' (閲覧日: 2015年 12月21日)
- 文部科学省 (2014) 「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について(答申)」。 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/01/14/1354191.pdf (閲覧日: 2015年 12月21日)
- 山田礼子 (2007) 大学機関調査からみた日本における初年次教育の可能性と課題 (シンポジウム 学士課程に初年次教育をどう組み込むのか). 大学教育学会誌. 29:22-28.
- 山田礼子 (2010) 初年次教育の現状と展望. 大学教育学会30周年記念誌編集委員会編. 大学教育 研究と改革の30年: 大学教育学会の視点から. 東信堂, 東京. pp.29-48
- 山田礼子 (2012) 高等教育の質保証の動向と評価. 学士課程教育の質保証へむけて: 学生調査と初年次教育からみえてきたもの. 第1版. 東信堂, 東京.
- Fergy S, Marks-Maran D, Ooms A, Shapcott J,

- Burke L (2011) Promoting social and academic integration into higher education by first-year student nurses: The APPL project. *Journal of Further and Higher Education*. 35:107-130.
- Frazer K, Connolly M, Naughton C, Kow V (2014) Identifying clinical learning needs using structured group feedback: First year evaluation of pre-registration nursing and midwifery degree programmes. *Nurse Education Today*. 34:1104-1108.
- Gale J, Ooms A, Newcombe P, Marks-Maran D (2015) Students' first year experience of a BSc (hons) in nursing: A pilot study. *Nurse Education Today*. 35:256-264.
- Nelson, K. J., Clarke, J. A. (2014) The first year experience : Looking back to inform the future. *HERDSA Review of Higher Education*. 1:23-46.
- Ooms A, Fergy S, Marks-Maran D, Burke L, Sheehy K (2013) Providing learning support to nursing students: A study of two universities. *Nurse Education in Practice*. 13:89-95.

Report

Effective teaching methods for first-year nursing students: The self-evaluation of students for teaching of discussion method

Kaori Higano, Chiyo Yamazaki, Kikuko Yamazaki

Department of Nursing, Faculty of Health Science, Tsukuba International University

Abstract

The present study aimed to reveal the impact of the “discussion method” in health science seminar lectures on first-year nursing students’ level of understanding and achievement. A survey was carried out with 76 students who were taking the health science seminar in fiscal 2015 at the Department of Nursing at A university using a questionnaire created by researchers. Data from the 42 students who agreed to participate were analyzed using a simple summary method. Results showed that all students thought the learning contents in this seminar would be useful in the future. Many students’ understanding and academic achievements in the lecture on the “discussion method”, as well as their interest in the topics discussed, rose to a higher level compared to before the lecture. However, these items decreased in one student. The present findings speculate that teachers take advantage of visual aids, create lectures based on students’ discussion experience, and improve the quality of facilitation. In addition, it is necessary to evaluate educational contents using both direct and indirect assessments.

Keywords: University education, First-year experience, Nursing university, Discussion method