

2020年8月3日

2020年度聖路加国際大学大学院修士論文

学修の過程で看護を学ぶことの「面白さ」を感じた経験
Learning Experiences Motivating Undergraduate Students
to Study Nursing

学籍番号：14MN302

氏名：紀ノ岡 浩美

本文目次

第1章 序論	
I. 背景.....	7
II. 目的.....	7
III. 目標.....	7
IV. 本研究の意義.....	8
V. 用語の操作的定義.....	8
第2章 文献の検討	
I. 内発的動機づけ	
1. 内発的動機づけとは.....	9
2. 学ぶことの「面白さ」.....	10
II. 看護学生への動機づけや興味関心を高める方略について.....	11
III. 文献検討のまとめ.....	12
第3章 研究の方法	
I. 研究デザイン.....	13
II. 研究対象.....	13
III. 研究期間.....	13
IV. 研究対象者の募集方法.....	13
V. データ収集方法.....	14
VI. データの分析.....	14
VII. 信頼性と厳密性の確保.....	14
VIII. 倫理的配慮	
1. 研究協力の依頼について.....	15
2. データ収集と保管について.....	15
3. 研究結果の公表について.....	16
4. 利益相反の管理.....	16

第4章 結果

I. 研究参加者の概要	17
II. インタビューの分析結果	17
1. カテゴリ1【自分事としてイメージできる面白さ】	17
1) サブカテゴリA『過去の経験と結びつけ学修内容をイメージできる』	18
2) サブカテゴリB『学修内容が日常生活に活用できるとイメージできる』	18
3) サブカテゴリC『看護師になるために役立つとイメージできる』	19
2. カテゴリ2【知識や視野が広がる面白さ】	19
1) サブカテゴリA『知識や思考のギャップからくる面白さ』	19
2) サブカテゴリB『習った知識を使って調べ、考える』	20
3. カテゴリ3【学びがつながる面白さ】	20
1) サブカテゴリA『知識がつながる』	21
2) サブカテゴリB『科目がつながる』	21
3) サブカテゴリC『知識・科目間のつながりから新たな発見へとつながる』	22
4. カテゴリ4【支援を受けて困難を乗り越える面白さ】	22
1) サブカテゴリA『学生の力を信じた支援』	23
2) サブカテゴリB『学生の向上心を刺激する支援』	23
3) サブカテゴリC『学生のレディネスに合わせた支援』	24
5. カテゴリ5【看護師に近づいている自分を見つける面白さ】	24
1) サブカテゴリA『出来ていく実感や達成感を得る面白さ』	24
2) サブカテゴリB『看護師の思考過程に近づいているという面白さ』	25
6. 看護学生が学修の過程で看護を学ぶことの「面白さ」の構造-カテゴリ間の関係性	26

第5章 考察

I. 学生の特性から見たデータの特徴	28
II. 学生に看護への興味を喚起させ、学修意欲を向上させる教育的アプローチに関する考察	
1. 【自分事としてイメージできる面白さ】	29
2. 【知識や視野が広がる面白さ】	31

3. 【学びがつながる面白さ】.....	33
4. 【支援を受けて困難を乗り越える面白さ】.....	35
5. 【看護師に近づいている自分を見つける面白さ】.....	36
6. 看護を学ぶことの「面白さ」を感じる教授方法の提案.....	38
VII. 本研究の限界と今後の課題	
1. 本研究の限界.....	40
2. 本研究の課題.....	40
第6章 結論.....	41
謝辞.....	42
引用文献.....	43

図表目次

図 1.	看護学生が学修の過程で看護を学ぶことの面白さの構造.....	50
表 1.	研究対象者の属性.....	48
表 2.	看護学生が看護を学ぶ面白さの要素.....	49

資料目次

資料 1. 看護学生への調査に対する協力をお願い.....	i
資料 2. 学生への調査協力依頼ポスター.....	ii
資料 3. 看護学生への調査に対する協力をお願い.....	iii
資料 4. 研究協力に関する説明及び同意書.....	iv
資料 5. 同意撤回のはがき.....	v
資料 6. インタビューガイド.....	vi
資料 7. 研究協力に関する説明及び同意書.....	vii

第1章 序論

I. 背景

1992年の看護師等の人材確保の促進に関する法律第六条において看護職の自己研鑽が努力義務化された。こうした法律の制定を待つまでもなく看護師等が国家資格取得後も主体的に学ぶ経験を重ね、自己効力感を高めることは専門職として不可欠の姿勢であり、学び方を身につけるよう支援する教育の重要性が強く認識されている。

しかしながら、ユニバーサル化する日本の大学の学士課程教育において、看護系学科も2017年には265校に増加し、将来看護の職に就きたいという動機づけが弱いまま大学に進学する学生もみられるようになった。大学における看護基礎教育課程は、看護専門職者としての知識・技術・態度を形成する過程であり、専門職者としての自覚を育む場である。そのため、座学のみならず演習や実習など自らが主体的に取り組まなければならない授業形態が多い。寺島（1994）は入学時に看護の道を主体的に選択していない学生は主体的に選択した学生に比べて看護の学修に対して消極的で学校生活満足度が低いと述べている。学修意欲がないまま就学を続けることは学生にとって辛いことであるに違いない。

鈴木（2016）は授業の経験が学生の動機づけに与える影響について“入学時の動機づけがその後の経験の感じ方に影響を与える可能性がある一方で、（授業の）経験の中で何を感じるかによって学生の看護への動機づけは如何様にも変化していく可能性がある”（p. 82）と述べている。つまり、入学時の志望動機が低い学生であっても、学内の多様な学修を通して看護に興味や関心を持ち、理解を深めることで学修意欲を高めることができると考える。そこで、学生が講義や演習及び臨地実習等の学修の過程で看護を学ぶことの「面白さ」を感じた経験を記述し学修意欲の向上につながる要因について示唆を得たいと考え、本研究を計画した。

II. 目的

本研究の目的は、看護学生が学修の過程で看護を学ぶことの「面白さ」を感じた経験を記述し、学修意欲の向上につながる具体的方策について示唆を得ることである。

III. 目標

1. 看護学生が講義・演習・実習の中で看護を学ぶことの「面白さ」を感じた場面を語ってもらい、どの科目で、どのような面白さを感じたのか、そして、それにより学

修意欲は向上したのか、について記述する。

2. 1 をもとに、看護基礎教育課程において、学生に看護への興味を喚起させ、学修意欲を向上させる教育的アプローチの示唆を得る。

IV. 本研究の意義

本研究により、看護学生が看護を学ぶことの「面白さ」を感じた具体的な場面が明らかとなる。さらに、それらの場面に存在する「動機づけにつながる要素」を明らかにすることで、看護基礎教育課程における内発的動機づけ促進のための教育的アプローチへの示唆を得ることが出来ると考える。こうした成果は、今後ますます進行する学生の多様化の中で学修の質を維持向上することに貢献できると考える。

V. 用語の操作的定義

1. 看護学生

4年制大学の看護学科に属する1年生から4年生までの学生を指す。

2. 学修

大学での学び（講義、演習、実習、予習、復習などの学習活動の成果）を指す。

3. 看護の「面白さ」

看護学生が看護を学ぶことに対して興味をそそられ、もっと学びたいと感じた経験を指す。

第2章 文献検討

I. 内発的動機づけ

1. 内発的動機づけとは

Ryan and Deci (2000) は自己決定理論において人が何かに動機づけられる時、自律的か他律的かの区別が重要であるとし、自らの興味や楽しむことを理由として行動を生起させる自己目的的な動機づけを内発的動機づけと述べた。また Bruner (1966) は、学習のための動機づけは、学習することそれ自体に対する興味の喚起に基づくものでなければならないとし、内発的動機づけの原型は知的好奇心であると述べている。つまり、知的好奇心や興味を抱き学習という行動を起こすことが内発的動機づけであり、その動機づけによって人は自ら学び続けるのである。

畑野 (2013) は大学生の自律的な学修動機づけについて調査を行い、知的好奇心が一般的な学修行動、授業行動を促進する可能性を示した。また岡田・中谷 (2006) は「積み木パズル課題」という限局した条件下ではあるが、内発的動機づけが高い大学生は課題達成が高いことを明らかにした。さらに、先行研究において、動機づけがされている学生のほうが大学への適応がよいことが報告されている (安藤, 2005)。

人が生まれながらにして知的好奇心を持ち、その好奇心を満たすために学習しようとするのであれば、なぜ内発的動機づけをもつ学生とそうでない学生が存在するのであろうか。溝上 (1996) によれば、“Deci は、内発的動機づけの前提として①人間は好奇心の強い存在であり、環境と絶えず情動的交渉をする、②認知的不協和が生じたときには、それを低減しようとして情報処理行動をする、③情報処理にはそれぞれの人間がもっとも快と感じる情報処理の最適水準があり、この水準を維持するようなホメオスタティックな規制が働く” (p. 186) と述べている。つまり、情報を入手したとき、その情報と知識とのズレ (認知的不協和) には最適水準があり、それが最適水準よりも大きい場合あるいは小さい場合、動機づけが弱められると溝上 (1996) は述べている。情報負荷という視点から「面白さ」の条件を探求した小川 (2005) も、情報負荷が個人にとってまさに適度なとき、「面白さ」を感じ、情報負荷が個人にとって手に余る水準のとき、及び情報負荷が個人にとって物足りない水準のとき、面白さの程度が低下すると述べている。

2. 学ぶことの「面白さ」

「面白い」とは興味をそそることや興味深いこと（大辞林第3版）である。つまり、学ぶことの「面白さ」とは学ぶことに興味をもつことであり、動機づけの源となるものである。そして、前述の小川(2005)の理論を用いると、学ぶ「面白さ」の程度は情報負荷（学修内容）の量と質に大きく関係し、情報負荷（学修内容）が適切であれば、学ぶことが「面白い」と感じ、逆に情報負荷（学修内容）が手に余るとき、及び情報負荷（学修内容）が物足りないとき、学ぶ「面白さ」が低下するということになる。先行研究では、特定のテーマや課題に取り組む前に、個人的興味が低い実験参加者より、個人的興味が高い実験参加者の方が、テーマや課題をより持続的に取り組み、より強く興味を感じ、優れた成績を示したことが報告されている(Hidi, 1990)。

ところで、北尾・速水(1986)は動機づけを規定する3つの要因があると述べている。1つは学修者側の要因であり、学修者がその時の学修内容を理解するための基礎知識の程度や学修者の学んでいることに対する重要性や価値づけの明確さである。2つ目の要因は課題や教材であり、学修者の興味・関心を引く課題や教材が提示されているか否かが動機づけを左右する。3つ目は“教師側の要因であり、教師の教え方に関わるものである”（p. 40）。つまり、学修者側が今学んでいることの意義が全く理解できない、教材や課題が興味をひかない、教師の授業の情報が多すぎて単元のねらいがわからないと動機づけがされないということである。

以上のことから、学生が学修過程で学ぶことの「面白さ」を感じることは内発的動機づけを高め自ら学ぶ可能性を示しており、内発的動機づけが高い大学生は主体的な学修態度をとる可能性を示唆している。主体的学修はしばしば英語の active learning の訳として使用される。溝上(2014)はアクティブ・ラーニングを“一方向的な知識伝達型講義を聴くという（受動的）学修を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学修のこと”（p. 7）とし、“能動的な学修には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う”（p. 7）と述べている。“高等教育の大衆化とそれに伴う学生の多様化、異なる動機、希薄な目的意識、結果としての教育の困難化”（p. 28）などが問題視され、中央教育審議会（2012）では、“従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、学生が主体的に問題を発見し解を見だしていく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換を求めている”（p. 9）。しかし、看護の教育においては、アクティブ・ラーニングの技法は早くから取り入れられてきた。

II. 看護学生への動機づけや興味関心を高める方略について

看護基礎教育において、学生が主体的に学ぶ方法を身に着けるように支援する教育の重要性は強く認識されている。一般に、行動には動機づけが必要である。つまり、学修を継続していくためには看護に対する動機づけが必要である。

動機づけモデルの1つにARCS動機づけモデルがある。このモデルは、学修意欲の問題を「Attention:注意」「Relevance:関連性」「Confidence:自信」「Satisfaction:満足」の4側面に分類し、学修者の「学びたい」という思いに焦点を当てた動機づけモデルである(Keller, J. M, 2010)。ARCSモデルは、様々な動機づけ理論を背景として学修環境をデザインする方略を構造的に提示するものであり、学生の学修意欲を高める支援として実践に対して有用であることが示唆されているモデルである(鹿毛, 2013)。

先行研究において、上村(2018)は、看護学生の学修の動機づけに関するARCS動機づけモデルの文献検討を行い、ARCSの4つの要因に何が動機づけを高めているのか検討した。その結果、シミュレーション教育やパンフレットの活用などイメージしやすい学修方法が「注意」「関連性」への学修の動機づけに良い影響を与えたことはわかったが、「自信」「満足」については具体的にどのような場面で学ぶ面白さを見出すのかは語られていなかった。

動機づけに関する他の研究では、寺島(1994)は、主体的な意志を持って看護学科に進学してきた学生は、主体的な意志を持たずに入学してきた学生よりも勉強する気持ちが肯定的であり、職業志向と学修意欲に関連があると述べた。森田ら(1982)も看護への興味と学修意欲の間に正の関係があることを見出している。さらに池上ら(2012)は看護学生の志望動機が授業態度にどのように影響するのか調査し、子どものころから看護師を目指して入学した学生や、大学の看護学科に入りたいと看護師を目指して入学してきた学生は、授業後に復習し、集中して授業を聞いていることから、学修態度に正の関係があることを示唆した。また、石川・内海(2015)、山内・大西(2014)と秋元ら(2004)は看護に対する動機づけを高める要因について調査し、臨地実習で得られた達成感や看護実践への喜び、学生を支える周囲の人と実習環境、看護師となることへの自覚などの経験が動機づけを高める要因であると述べている。しかし実習以外の学修全般の動機づけにつながる結果は得られていない。江藤・平井(2014)は学生のモチベーションが向上する教員の関わりとモチベーションが低下する要因について調査し、学生を信頼し理解してくれる教員の存在によってモチベーションが向上することはわかったが、教員の関わり

り以外でモチベーションを向上させる要因は記述されていなかった。遠藤・関根(2014)は講義、グループワーク、ゼミナール、看護技術演習、施設見学実習、基礎看護学実習の授業形態別に学生の学びたい気持ちの変化が内発的動機づけに影響を及ぼすかについて調査し、看護技術演習を受講後に最も学びたい気持ちの変化が高かったことから、看護技術演習で看護学生の自尊心や有能性を高められるような授業を行うことで学びたい気持ちが強くなり、看護への内発的動機づけを高めることが示唆された。しかし、看護技術演習において具体的にどのような場面で学びたい気持ちの変化が起こるのかについては語られていない。鈴木ら(2003)は看護学生に面白く感じた授業内容について調査し、教員の体験談や教員の特徴、授業での擬似体験、授業の進め方、看護に関係した具体例やグループワークなどが面白く感じた授業内容として挙げられた。しかし、「ジェスチャー」や「板書」「パワーポイント」など内容が単語で、どのような場面で面白く感じたのかがわからなかった。

Ⅲ. 文献検討のまとめ

文献検討の結果、適切な量の情報負荷が学修の「面白さ」につながることで、学生が学修の過程で学ぶことの「面白さ」を感じることは内発的動機づけを高め、自ら学ぶ可能性を示していることがわかった。更に学修の主体である学生を中心にすえた動機づけモデルの1つにARCSモデルがあり、ARCSの4要因に動機づけが高められること、また、看護学生が学修の過程で適切な教員の関わりや実習などにより内発的動機づけが高まる経験をしていることは多くの研究で指摘されているが、多様な学修活動のうち、具体的にどのような経験が内発的動機づけを高めるのかについては研究がなされていなかった。

そのため、本研究で看護学生が学修の過程で看護を学ぶことを「面白い」と感じた経験を記述することは、学修意欲の向上につながる具体的な教授方法について示唆を得るために意義のあることだと考える。

第3章 研究の方法

I. 研究デザイン

本研究は、看護学生が学修の過程で看護を学ぶことの「面白さ」を感じた経験を記述し、学修意欲の向上につながる要因について示唆を得ることを目的とした質的記述的研究デザインを用いる。このデザインを選択した理由は以下の通りである。

学生の学修に関する内発的動機づけを規定する要因や影響要因については先行研究があるが、それらが具体的にどのような場面として学生に認識されているのかについては明らかではない。そのため、学生が「面白さ」を感じた場面をあるがままに記述し、それらを内発的動機づけの規定要因の視点から分析していくことによって、具体的な教育手法につながる示唆が得られると考え、質的記述的デザインを用いることとした。

II. 研究対象

本研究は、アクティブ・ラーニングを活発に行っている4年制大学の看護学科に通う看護学生6名である。大学の選出基準はアクティブ・ラーニングや主体的学修に関する研究成果や実践報告をおこなっている、または、ホームページ等で大学としての取り組みを発信している3大学とし、機縁法及び応募法で抽出した。

III. 研究期間

研究期間は2018年倫理審査終了後から2020年6月30日であり、このうちデータ収集期間は2018年7月から2019年12月上旬であった。

IV. 研究対象者の募集方法

研究対象候補とした4年制大学3校の看護学科長に「調査協力の依頼書（看護学科責任者用）」（資料1）を用いて口頭もしくは郵送による文書で説明し、1年生から4年生までの学生に調査協力を依頼することについて2大学から承諾を得た。

この際、協力の承諾を得た学生がインタビューの場所として当該大学を指定した場合、大学の教室使用についての承諾も得た。

そして当該大学にて「研究ご協力のお願い（学生用）」（資料2）を掲示してもらった。研究参加の意思がある場合に研究者に連絡してもらうように連絡先を記載しておいた。ま

た、依頼は研究の参加を希望された方で面接の日時の調整ができた方各大学3名程度とした。研究参加の意思を示した学生から連絡を受け、調査日程を調整した。インタビュー調査当日「調査協力に関する説明及び同意書（学生用）」（資料3）を用いて、改めて研究について説明を行い、同意が得られたら署名を依頼した。同意書は2部作成し、研究者と研究協力者が1部ずつ保管した。また、「同意の撤回を伝えるはがき」（資料5）と、それを投函する方法を説明した。「調査協力に関する説明及び同意書」は調査日に1部回収した。

V. データ収集方法

方法：研究参加者の了承のもと、ICレコーダーで録音を行い、研究者が作成した「インタビューガイド」（資料6）に沿って半構成的面接を行った。インタビューの質問項目の代表的な項目は以下のとおりである。

- 1) 看護を学ぶことの「面白さ」を感じた状況について教えてください。
- 2) その場面で看護を学ぶことを「面白い」と感じたのはどういうところですか。

場所：参加者の希望した、プライバシーが守られた静かな環境が確保される場所で行った。

時間：1人一回、30分程度であった。

VI. データの分析

得られたデータは逐語録を起こし、北尾・速水の動機づけを規定する3つの要因（1986）の視点から関連する言説を抽出し、コード化した。さらにそれらのコードを類似する内容ごとに統合し、カテゴリを作成した。作成したカテゴリの関係性を検討し、構造化した。

VII. 信頼性と厳密性の確保

インタビューの精度を上げるために事前にインタビューのトレーニングを指導教員と行った。また、研究過程全体に関しては質的研究や教育学の専門家にスーパービジョンを受けながら、分析内容の検討や修正を行い、分析の信頼性を高めた。

VIII. 倫理的配慮

1. 研究協力の依頼について

研究への協力を依頼する際に、研究者は研究参加者に対して研究の目的と方法について、文書と口頭で分かりやすく説明を行った。説明には、以下の内容を含めた。

研究への協力は自由意志であり、それによる不利益は生じないことを説明した。

また、研究協力の同意後も同意を撤回することができること、調査途中でも研究協力を撤回できることを説明した。そのために研究協力の同意を得る際にあらかじめ「同意の撤回を伝えるはがき」(資料5)を配布した。研究協力の中止希望を受けた際、データの分析が開始されていない場合に限り、それまで得られた関連情報は速やかに破棄することができるが、既にデータの分析が始まっている場合、データの撤回はできないことを説明した。

研究参加者になることに承認が得られた場合には、研究協力への同意書に署名してもらい、簿謝として¥1000円のクオカードを渡した。

2. データ収集と保管について

インタビューの内容は研究参加者の承諾を受けたうえで録音し、逐語録を作成するが、録音内容は本研究のみに使用すること、録音内容は逐語録を作成後速やかに消去すること、また、逐語録や面接時のメモは研究者が所属する大学の研究室にある研究者のみが施錠できるロッカーに3年間、研究者が責任を持って保管し、その後シュレッダーで破棄することを説明した。

逐語録を作成する時点で、得られたデータに含まれる固有名詞はすべて匿名化し、参加者はコード番号表を作成し、コード番号で管理する。コード番号表、逐語録、面接時のメモは研究者が所属する大学の研究室にある、研究者のみが施錠できるロッカーに研究者が責任を持って保管し、データを保存するGoogleドライブは研究者本人のみがアクセスできるようにパスワードの管理を徹底した。データを閲覧できるのは研究者と研究指導者であることを説明した。

研究参加者は、話してもよいと思われることのみ話し、話したくないと思うことは話さなくてよいこと、いつでも面談は中止できることを説明した。

面接時間・場所は、プライバシーが確保され研究参加者に都合の良い場所とした。

3. 研究結果の公表について

研究参加者の希望があれば、他の研究参加者等の個人情報等の保護及び当該研究の独創性の確保に支障のない範囲内で研究計画書及び研究の方法に関する資料を開示できることを説明した。

また、研究結果は修士論文としてまとめ、研究結果を専門の学会で発表および公表を行うこととした。研究結果を発表する際には、得られたデータに含まれる固有名詞はすべて匿名とし、個人が特定されるような情報は記載しないことを説明した。

研究参加者からの希望があれば、研究結果の送付を行うことを伝えた。面接時に意向をうかがい、希望する場合には、同意書に設けた連絡先記入欄に住所を記入してもらい後日郵送すること、また住所は研究結果送付の目的のみに使用することを説明した。

4. 利益相反の管理

本研究は私費にて実施され、利益相反はない。

第4章 結果

I. 研究参加者の概要

研究参加者は関西にある大学の学生5名と関東にある大学の学生1名であった。全員が女性で内5名が3年生、1名が4年生であった。6名の内、5名は早期体験実習と基礎看護学実習は経験しているが、領域別実習の経験はしていなかった。

インタビューは6名計6回となった。インタビューに要した時間は15分～28分であり、平均約21分であった。研究参加者の属性は表1に示す。

II. インタビューの分析結果

得られたデータから看護学生が看護を学ぶ面白さの要素として5のカテゴリ、13のサブカテゴリ及び35のコードを抽出した。看護学生が看護を学ぶ面白さの要素を表2に示す。カテゴリは5要素、【自分事としてイメージできる面白さ】、【知識や視野が広がる面白さ】、【学びがつながる面白さ】、【支援を受けて困難を乗り越える面白さ】、【看護師に近づいている自分を見つける面白さ】であった。【 】はカテゴリを、『 』はサブカテゴリを、〈 〉はコードを提示し、‘ ’は逐語を指す。

以下に、カテゴリごとにそれを構成するサブカテゴリ及びコードを提示し、説明を行う。そして、カテゴリ間の関係性を図1.に提示し、看護学生が学修の過程で看護を学ぶことの「面白さ」の構造を記述する。

1. カテゴリ1【自分事としてイメージできる面白さ】

カテゴリ1【自分事としてイメージできる面白さ】は、A『過去の経験と結びつけ学修内容をイメージできる』、B『学修内容が日常生活に活用できるとイメージできる』、C『看護師になるために役立つとイメージできる』というサブカテゴリから構成されていた。

学生は、将来看護に携わる職業に就くことを目指して入学してくるが、解剖生理学や病態生理学など、それまであまり学んでこなかった科目を履修することとなる。新たな知識の習得に対し学生は、覚えないうけいけないことが多くて面白さに達しないと考えていた。特に1・2年の基礎の時期は様々な新しいことを暗記しなければならないと感じており、面白さに至らず辛いと感じていた。しかし、A『過去の経験と結びつけ学修内容をイメージで

きる』と、授業内容に興味を抱くことができ、自分の体験と学修内容を結びつけて理解し、さらにB『学修内容が日常生活に活用できるとイメージできる』ことに面白さを見出していた。また、臨地実習や臨床現場など、C『看護師になるために役立つとイメージできる』学修内容については学ぶ必要性を理解し、面白さを感じていた。

1) サブカテゴリ A『過去の経験と結びつけ学修内容をイメージできる』

学生は、授業内容を〈過去の経験と結びつけ〉イメージすると、学んでいる内容を理解しやすく、面白いと感じていた。また、〈過去に目にしたこと・聞いたことと（学修内容を）関連づける〉とイメージがつきやすく、理解しやすいと感じていた。そして、〈自分と患者を関連づける〉ことで、同じような状態の人に対して共感できやすく、自分が患者の立場になった時をイメージすることができ、学修することを面白いと感じていた。

一方、自分自身が経験していないことや気にしたことのないことはイメージすることが困難で、学んだ内容を理解するというよりも、暗記して覚えることに必死になり面白さに達することは出来なかった。

‘授業の中で勉強したいと思ったのは精神看護で、それは自分自身が心を病みやすいので、自分が病む理由とか共通することが多少なりともある。そういうのを知って、それに苦しんでいる人達に対するケアを考えていくので興味があった。自分と重ね合わせながら学修がつめるので共感できる部分もあり、こうしていったら人の気持ちはこう変わるとか、心を病んでいる人に向けてやっていくことは面白かった’ (A-3)

2) サブカテゴリ B『学修内容が日常生活に活用できるとイメージできる』

学生は、授業で学んだ内容が〈日常生活で活用できそう〉だとイメージできると面白さを感じていた。そして〈授業で学んだことを実生活で使ってみることで自分の考えや行動に変化が起こったことが衝撃で面白い〉と感じていた。

‘今まではどうしてこの人こうなっちゃうんだろうという人もいて、自分の中でそれが全然理解できないから、すごい反発する気持ちもあったんですけど、そういう知識があったら、こういう人はこうい

う症状が出ているからというのが、一回理解できるから、その人と何かしゃべれるようになったりとかするのがすごい、自分の中で、何ていうか、すごい衝撃だったというか、面白いなという’ (G-1)

3) サブカテゴリ C. 『看護師になるために役立つとイメージできる』

学生は、〈臨床で必要になる教材は興味があり〉、看護過程など、学生自身が〈大切だと思っている科目は楽しい〉と感じていた。また、〈現場や実習で使える〉とイメージできる内容については学ぶことを面白いと感じていた。

一方で、例え臨床で必要になる内容であっても、学生がその必要性に対してイメージできない内容については面白いと感じることができず、覚えることに必死になり看護を学ぶことの面白さを見いだせずにいた。

‘病んでいる人に対するケアもそうだが人の気持ちに寄り添うというのは臨床では絶対に必要になるから精神看護学はどの分野にも応用できる’ (A-5)

2. カテゴリ 2【知識や視野が広がる面白さ】

カテゴリ 2【知識や視野が広がる面白さ】は、A『知識や思考のギャップからくる面白さ』、B『習った知識を使って調べ、考える』というサブカテゴリから構成されていた。

学生は、ただ聞くだけの授業は退屈だと感じており、B『習った知識を使って調べ、考える』ことに面白さを感じていた。そして、他学生と意見を述べ合うことで自分の考えが整理でき、他学生からの新たな視点が得られることでA『知識や思考のギャップからくる面白さ』を見出していた。

1) サブカテゴリ A 『知識や思考のギャップからくる面白さ』

学生は、〈他者の意見から学べる〉と考えており、他学生と意見を交わすことで学修内容を整理し、また他者の意見を取り入れることで自身の考えを発展させ、学習を深め面白さを見出していた。

そして、〈自分が考えないようなアイデアを得ると面白い〉と感じ、新たな視点につい

でもっと知りたいと学修意欲を高めていた。仲の良い友人と話し合うよりも知らない学生と話し合うことでより新しい考えが得られると考えており、それらのアイデアを実習や臨床で活用したいと考え、自分の意見だけではなく他者の意見も取り入れ学修を積み上げていた。

また、〈自分の知識とのギャップが面白い〉と感じており、それまで想像していた内容と授業で得た知識とのギャップに対しても面白いと感じ、もっと知りたいと学修意欲を向上させていた。

‘保健指導のイメージはこんなリスクがあるからこうしていきましょうというイメージだったけど、実際はリスクを伝えるのではなくてどうすれば自分から進んで取り組むことができるかということを考えることだと違いが分かったし、グループの子が説明が分かりやすかったとか言ってくれたり他の案と一緒に考えてくれたりしたのはすごく良かったと思う’ (B-5)

3) サブカテゴリ B 『習った知識を使って調べ、考える』

学生はただ聞いているだけの授業を作業で単調だと感じており、〈自分たちで調べ〉、考えることに面白さを感じていた。大変でも自分たちで考えて調べる授業の方が聞くだけの授業よりも有意義だと考えており、自分たちで考えて調べた内容は暗記しなくても頭に入っていた。また、授業を受ける際、パワーポイントのスライドばかりの記載するスペースがない資料では、聞くだけになってしまうことを残念だと捉えており、書き込めるタイプの資料に、実習を想定しながら教員の説明を書き込み、教科書の図を貼るなどの工夫をすることで学修した内容を理解し、実習で活用しようと考えていた。授業を聞きながら、「実際に使える」と〈必要なことを考えるのは楽しい〉と感じていた。

更に、授業で新しい知識を得るだけではその知識を活用することができないと学生は考えており、〈知識を自分で使って考えると楽しい〉と感じていた。

‘授業で知識を得るのも楽しいが、得た時だけではピンとこなくて、それを実際に自分で使って見てつながった時に好きスイッチがポンと入る感じになる’ (C-6)

3. カテゴリ 3 【学びがつながる面白さ】

カテゴリ3【学びがつながる面白さ】は、A『知識がつながる』、B『科目がつながる』、C『知識・科目間のつながりから新たな発見へとつながる』というサブカテゴリから構成されていた。

学生は、知識を一方向的に得ることよりも、得た知識を実際を使って自分で考えたいと思っており、新たな知識と既存の知識がつながった時（A『知識がつながる』）に面白さを感じていた。

また、1・2年で解剖生理や病態生理、看護基礎技術など様々なB『科目のつながり』が3年の専門科目や臨地実習でつながった時に面白さを感じていた。

そして関連図などを使い、自分で知識の整理を行い患者の状態理解が進む中で新たな発見があり、C『知識・科目間のつながりから新たな発見へとつながる』面白さ見出していた。

1) サブカテゴリA『知識がつながる』

学生は、〈自分がそれまで学んできた知識と授業の知識がつながると楽しい〉と感じていた。そして、ただ授業を聞くだけではなく、授業で〈得た知識を実際に自分で使つてつながると面白い〉と感じていた。

また、紙上事例に対して何度も同じ事例の看護過程を展開することを退屈だと感じており、年齢や既往歴等を含めたより複雑な内容での看護過程の展開を望み、〈同じ疾患でも（年齢や既往歴が違えば）看護展開が変わることを面白い〉と感じていた。

‘私、関連図が好きで、授業で習った知識と今まで自分が学んできた知識が患者さんの関連図でつながったときにはすごく楽しいと思える’ (G-5)

2) サブカテゴリB『科目がつながる』

学生は1・2年で基礎科目として解剖生理や病態生理、成長発達段階の学修を行っている。そして演習では基礎看護技術を修得していくが、学生はそれらの科目のつながりを理解できず、学修を積んでいた。しかし、学生は〈1・2年で学んだ知識が3年でつながる〉経験をしており、〈今まで学んできた知識が頭の中でつながっていく〉ことで患者の状態を理解できるようになり、面白さを見出していた。

‘1・2年は基礎の勉強で3年くらいから大分つながってくるというか3年の前期の専門科目が始まって、つながってくるので、大体3年の前期から段々面白さがわかってきて実習で今までの知識が全部つながるのでそこでわかる’ (F-7)

3) サブカテゴリ C. 『知識・科目間のつながりから新たな発見へとつながる』

学生は、実習を通してそれまで学んできた知識がつながり、科目間のつながりが見えてくる経験をする。特に、関連図を書くことで〈今までの知識を整理すると新しい発見があり面白い〉と学生は考えており、関連図を通して、検査データや全身観察の結果を統合し、患者の状態理解が進むことで、症状の意味を理解することが発見となり、その発見が面白さにつながっていた。

‘呼吸苦とか訴える患者さんがいて、じゃあなんで呼吸苦があるのか、なんで呼吸がつかなくなるのかって考えた時に、関連図を書いて頭の中を整理するとわかることが多くて、「こういうことだったんだ」みたいな理解が、「わかった」っていう新しい発見がすごく楽しいというか、関連図を書けば書くほど発見が多くて面白いて思う’ (F-2)

4. カテゴリ 4【支援を受けて困難を乗り越える面白さ】

カテゴリ 4【支援を受けて困難を乗り越える面白さ】は、A『学生の力を信じた支援を得る』、B『向上心を刺激する支援を受ける』、C『学生のレディネスに合わせた支援を受ける』というサブカテゴリから構成されていた。

学生は、自分の考えを受け入れ、自主的にさせてほしいと考えていた。そして、臨地実習など、学生が不慣れな環境に置かれたときに、学生の気持ちを察し、A『学生の力を信じた支援を得る』ことで困難を乗り越えられると考えていた。

また、質問に対する答えを得るだけでなく改善点や不足部分の指導を得るなど、B『向上心を刺激する支援を受ける』ことで面白いと感じ、学修意欲が向上すると考えていた。

更に、個々のC『学生のレディネスに合わせた支援を受ける』ことで、困難に直面しても乗り越えることができると感じており、困難を乗り越えることが出来た時に面白さを感じていた。

1) サブカテゴリ A『学生の力を信じた支援を得る』

学生は自分の考えを受け入れ、自主的にさせてもらえるなど、〈学生の主体性を重んじた指導を得る〉と楽しいと感じていた。そして〈学生の気持ちを察し学生の力を信じてくれる〉存在に出会うことで、患者に接する「怖さ」を克服し、実践することで「出来た」自分に自信を持ち、次もやってみたいという意欲につながっていた。

‘ICUだと侵襲的な治療とかやっているのだから、触れるのも怖かったり体交1つでも怖かったけど、先輩看護師が「できるよ」と言ってくださり背中を押してくれたのが自信になったり後押しになったと思う。やってみようって、やってみたらできるっていう、出来た時が一番楽しいし面白い。次もやってみようという気になる’ (F-12)

2) サブカテゴリ B『向上心を刺激する支援を受ける』

学生が解らない内容を教員に質問をしたときに〈質問に的確に答えてもらえる〉と、学生は学修した内容を理解でき、また教員に質問した内容を解ってもらえたことでより頑張ろうという学修意欲につながっていた。しかし質問に対して解らない回答をされると、学修内容を理解できないだけでなく、解らないことで学修した内容を退屈であると捉えていた。

また、学生の意見を否定した場合、その意見のどこがどう悪いのかを指摘し〈改善点を示してくれ〉ないと、学生はどうすればよいのか解らなくなり困惑し、面白いと感じる余裕がなくなる経験をしていた。

学生は、たとえ出来なかったとしても、出来なかった原因を模索し、次につなげようという意思をもっており、始めから「無理だから」と否定されることなく〈不足部分を教えてくれ〉、実践させてもらえる環境での実践に面白さを感じていた。

‘1年の冬に実習で患者さんを受け持ってお話することがあったけど、人見知りでほとんど関われなかった。その時に先生が自己の課題の話をしてくれて、その時、次の実習に活かしたいと思った。この前実習に行ったときにその課題を改善することが出来たし、グループも親身になって考えてくれた良いグループだった。先生も自分に足りていない知識とかを教えてくれてすごく良い実習だったと思う’

(B-11)

3) サブカテゴリ C『学生のレディネスに合わせた支援を受ける』

勉強をしてもいつまでも解らないと面白くないと学生は感じており、少し背伸びするくらいの難しさの内容が丁度いいと考えていた。しかし、簡単すぎる内容も退屈だと感じており、個々の〈学生のレディネスに合った指導・授業をしてくれ〉、〈学生のレディネスに合わせて順を追って質問してくれる〉と学修内容を理解できると考えていた。

‘先輩から入院時に体重が+10kgになっていた患者のことを「どうして体重がこんなに増えたんだろうね」と質問されたり、「なんでこんなに輸液が必要なんだろう」と問いかけられたりして、看護師から聞かれたことを1つ1つ追って行って整理したらつながってくるという感じで毎日夢中で楽しく整理してた’ (F-15)

5. カテゴリ 5【看護師に近づいている自分を見つける面白さ】

カテゴリ 5【看護師に近づいている自分を見つける面白さ】は、A『出来ていく実感や達成感を得る面白さ』、B『看護師の思考過程に近づいているという面白さ』というサブカテゴリから構成されていた。

学生は演習を通して、それまで全くできなかった技術が徐々にA『できていく実感や達成感を得る面白さ』を感じていた。と同時に、課せられる課題が多く、実習においても波のように押し寄せる課題に追われ、出来ているという実感を持つことができず、面白さに至らないという経験もしていた。しかし、実習中に実践した看護が回復につながると実感した時や関連図で患者の状態を整理した学修を積み重ねる内に、翌日の患者の状態を予測できるようになり看護師の行動の意味を理解することができるようになることでB『看護師の思考過程に近づいているという面白さ』を感じ、看護を学修することが楽しいと感じることが出来るようになった。

1) サブカテゴリ A『出来ていく実感や達成感を得る面白さ』

学生は、看護技術演習など、全くできなかった技術が手順書を仕上げて授業に出席し、演習室で練習することで〈ゼロからできるようになる実感が楽しい〉と感じていた。

‘看護技術を身につける演習では病院に行く前に身につけておくべきことを学校ですが、技術がゼロの状態から課題として出る手順書を仕上げて、自分で実践してできるようになってそれを実習に活かせるので、できるようになる実感が一番湧くから楽しかった’ (A-1)

しかし、〈やることが多くて出来ている実感が湧かず〉、課題をこなすことで精一杯になり面白さを感じるに至らないという経験もしていた。

‘課題が多くてうまくやりこなせないし、大学生活にも慣れていないしどうやって勉強したらいいんだらうという中で色々な課題があっとうまくできないから辛いというか面白さに達するまでいってなかった。目の前のことをやりこなすことで精一杯っていう状態だった’ (F-5)

また、実習中は波のようにやらないといけないことが押し寄せて寝る暇もなく、実習が終わっても出来たという達成感を感じるができず、〈成績が出た時や褒められると達成感が湧く〉という経験もしていた。

更に、実習中に必死に考えたケアに対し患者から「ありがとう」という言葉をもらったことがモチベーションとなり、もっと頑張ろうという意欲につながる学生もいた。

2) サブカテゴリ B 『看護師の思考過程に近づいているという面白さ』

学生は、実習で自分が〈実践したケアが患者の回復につながると実感でき〉たことで看護を学ぶことを面白いと感じ、また関連図で患者の状態を整理し、翌日の状態を予測することを積み重ねることで看護師の行動の意味を理解し、〈看護師の思考過程に近づいているという実感を得る〉ことで学修することが苦ではなく、楽しみとなりもっと知りたいという意欲になっていた。

‘(関連図で) つながっていくと見え方が全然違う、患者さんの。後は看護師さんの思考過程にちょっと近づいたかなって思うとそれがすごく喜びになる’ (F-3)

また、実習で受け持った患者と同じような症状の人を見かけると、症状の原因を考えたりどうすればその症状が軽減（悪化）するのか考えるようになり、日常生活の中でも〈学修した症状と同じ症状の人を見ると看護の視点で考える〉ようになった。

6. 看護学生が学修の過程で看護を学ぶことの面白さの構造 - カテゴリ間の関係性

作成したカテゴリを、カテゴリ間の関係性を検討し構造化した。

学生は、学修内容が【自分事としてイメージできる】と学んでいる内容を理解しやすくなり、面白さを感じていた。特に自分が経験したことや、過去に目にしたこと・聞いたことと授業内容を関連付け『過去の経験と結びつけ学修内容をイメージできる』と新たな知識への親近感を感じ、学んだ内容を他人事ではなく「わたし」事としてイメージできる面白さを感じ、学修した内容を暗記するという努力をしなくても内容の理解ができていた。

また、『学修内容を日常生活で活用』し、自身の行動や認識を変容させることで面白さを感じていた。さらに、学修内容が看護師になるために役立つとイメージできる内容については、学修することに面白さを感じていた。

自分の経験との結びつきや日常生活への活用、また将来との関連性を【自分事としてイメージできる】ことで学修内容に面白さを感じた学生は、更に他学生からの意見やフィードバックから新たな知見を得て自分の考えを発展させ、自身の既有知識として取り入れていくことで【知識や視野が広がる面白さ】を見だし、知識を積み上げていた。

そうして積み上げた知識が専門科目を通してつながり、『科目がつながる』経験からさらに『知識・科目間のつながりから新たな発見へとつながる』ような【学びがつながる】経験を経て、個人の能力・知識・スキルが向上し、今まで出来なかったことが『出来ていく実感や達成感を得る面白さ』を感じていた。

本研究の結果からは、この【学びがつながる】面白さが学修することの面白さの中核を成しており、この学びのつながりを認識することから『看護師の思考過程に近づいているという面白さ』を感じ、さらには、臨地実習を経て【看護師に近づいている自分を見つける面白さ】を感じるようになった。

加えて学生は、教員や実習指導者からの【支援を受けて困難を乗り越える面白さ】を感じており、『学生の力を信じた支援を得』、『学生のレディネスに合わせた』『向上心を刺激するような支援を受ける』ことで困難を乗り越える面白さを感じることができていた。こ

の経験は【看護師に近づいている自分を】自覚できるような成長につながっていると学生は考えていた。

第5章 考察

前章では6名の学生の語りから、看護学生が学修の過程で看護を学ぶことの「面白さ」について、カテゴリ間の関係性を検討し構造化した。本章では、はじめに、対象者の特性からくるデータの特徴について考察する。続いて、結果に基づき看護学生の学修意欲が向上するような具体的な教授方法についてカテゴリ毎に考察を行う。なお、文中の【 】はカテゴリ、『 』はサブカテゴリ、‘ ’は逐語録を示す。

I. 学生の特性から見たデータの特徴

本研究の協力者は、臨地実習を経験していない学生が6名中5名であり、得られたデータの多くは「教室内で学修することの面白さ」についてのものであり、実習という看護の面白さを体験しやすい学修の経験についての語りは少なかった。そのため、得られたカテゴリは「看護を学ぶことの面白さ」そのものよりは、「学修の面白さ」に焦点があたっているものが多い結果となった。そしてその中核として、後に述べる『学びがつながる』があった。

湯楨, 薄井, 小玉, 田村, 小南(訳)(1997)の看護覚え書の中で、Nightingale(1997)が“英国では女性の誰もが、あるいは少なくともほとんどすべての女性が、一生のうちに何回かは、子供とか病人とか、とにかく誰かの健康上の責任を負うことになる。言い換えれば、女性は誰もが看護婦なのである”(p. i)と述べているように、看護とは人の生活に密着し、「わたし」と親密に関わる学問である。そのため、領域別実習を経験していない学生であっても看護基礎科目を自分事にひきつけて面白さを感じられるのは看護学の学びの特徴と言えるのではないかと考える。

しかし、大学生が4年間を通して経験する学修経験からは、さらに多様な「看護を学ぶことの面白さ」が存在することが想定され、図1に示した構造図は変化する可能性もあると考える

II. 学生に看護への興味を喚起させ、学修意欲を向上させる教育的アプローチに関する考察

本項では、カテゴリごとにその面白さを引き出す具体的な教授方法等について、文献や先行研究を参照しながら検討する。

1. 【自分事としてイメージできる面白さ】

学生は、自分の過去の経験や自分が見たこと・聞いたことと授業内容を結びつけてイメージすることで面白さを喚起していた。また、学修した内容が日常生活で活用できそうだとイメージでき、更に学修課題自体が学修者にとって意味があり、看護師になるために役に立つものであるとイメージできると面白さを喚起していた。

ここでいうイメージは、目で見えて想像するという視覚的刺激というだけではなく、学んでいる内容を自分の経験と結びけることであり、自らの経験を内省するプロセスを通して学修内容を意味づけ、理解することだと考える。

Dewey (2004) は“真実の教育はすべて、経験を通して生じる” (p. 30) と述べ、“溝上 (1996) は、学習成立の前提として学習者の持つ知識の重要性を主張した Ausubel (1969) の理論を引用し、“教師は学生がどの程度学習材料と関連のある概念 (先行オーガナイザー) を持っているかを知らねばならない” (p. 192) と述べている。

また、Kolb (2017) は、“学びは人生のあらゆる瞬間に存在し、それぞれの経験をじっくり味わうための招待状である” (p. 6) という認識の下、経験学習サイクルモデルを提唱した。経験学習サイクルとは学びの過程のことで、それは「具体的な経験」から始まり、「抽象的な思考」で経験の意味について問う中で「内省的検討」をし、最終的に「積極的な行動」にでる決定をするというモデルである (Kolb, 2017)。

Kolb (2017) の経験学習理論では、行動や経験を伴った内省から積極的な行動にすることで知識が創造され、学習が生起すると考えられている。

つまり、授業の中で、学生が経験したであろう内容を喚起させ、学修内容と結び付けて学生の経験を省察させることで、学生は学んだ内容を既有知識と結び付けて意味づけし、理解することで面白さを感じることができると考える。そのため、教員は、学生が既有の知識を足掛かりにしてより高度で成熟した理解に到達できるように支援することが重要であり、教師が、学生の既有の知識に注意を払い、新しい知識を伝達する際に既有知識を用いれば、学生の学習を促進する効果がある (National Research Council, 2000)

National Research Council (2000) は、ある文脈で学修したことを別の新しい文脈で活か

すことを学修の転移と呼び、人が社会に適応して生きていくためには欠かすことができない重要な心の働きであると指摘する。そして、“転移は、学修課題の内容や問題解決の手順を記憶することで生じるのではなく、課題をよく理解しながら学修することで生じる” (p. 55) と述べている。

つまり、学生の既有知識と新たに得た知識とを結び付け学修内容を理解することで得た知識を実生活に転移させ、実際に実践してみることで自分のこれまでの考えや行動に変化が起こり、面白さを見出したのではないかと考える。

また学生は、学修内容が看護師になるために役立つものだイメージできることでも看護を学修することの面白さを見出していた。

看護教育の内容と方法に関する検討会報告書(2011)には、“専門基礎分野の教育においては、学生の興味関心が高まるように看護と関連づけた事例を用いるなど教育方法を工夫し、専門基礎分野の教育内容が看護の役に立つ内容であることを意識できるよう教授することが望ましい”(p. 7)と提言されている。教員は、学修課題自体が学修者の現在にとって意味があり、かつ将来役に立つものであることを強調するとともに、日常生活との関連性を示したり、学修者がすでに持っている知識やスキルと関連づけていたりすることなどを通して、新しく導入する課題に対する親近感を抱かせることが可能となろう。つまり、特定の学修領域を「他人事」としてではなく、「わたし」と密接に関連していると学修者が受け止められるかどうかと問われていると鹿毛(2018)は述べている。学生が学習内容を「他人事」ではなく「わたし」と関連していると受け止められるような、教授方法とはどのようなものだろうか。

アクティブ・ラーニングは、学生に主体性を持たせて自らの思考を促進しようとする能動的学修であり、協同学修、PBL(Problem/Project Based Learning)、TBL(Team Based Learning)などがある。これらのアクティブ・ラーニングは看護基礎教育課程で古くから使われており、中でもプロジェクト学修は学修者がそのスタートから終わりまでを能動的に、自分が実践することの意味も価値も理解し、行動するすべてが学修者の考えのもとに進む学修方法である(鈴木, 2016)。プロジェクト学修は、プロジェクトを考え実践するという経験から学生の省察を促し、次の行動を考えさせるという点で経験的学修に類似しており、学生にイメージさせる面白さを感じさせる教授法の1つであると考えられる。また、模擬患者やシミュレーターを使ったシミュレーション学修は、学修者がシミュレーションでの体験とその内省を通して主体的に学ぶ経験的学修であり、学生が学修内容をイメージでき、面

白さを感じるができる教授方法の1つであるとする。

杉浦・新美(2014)は、プロジェクト学修を用いた授業での学生の学びと成長について調査し、プロジェクト学修を通して課題発見能力や問題解決力、自分で考える力につながったと述べている。また、渡邊ら(2016)は模擬患者参加型教育の教育効果と課題について調査し、臨地でのリアリティに近く、患者をイメージしやすいという教育効果があるとした。

2. 【知識や視野が広がる面白さ】

学生は、他者と意見を交わし、自分が考えないようなアイデアを他者から得ることで自分の視野が広がると感じ、また、自分の想像とは違うというギャップを感じた時も面白さを感じていた。そして、学んだ知識を自分で活用したいと考えており、自分で考え調べ、発見したことは暗記しなくても理解でき、たとえその過程が大変だとわかっていても、ただ授業を聞き、暗記するよりも面白いと感じていた。

デカルトは「我思うゆえにわれあり」と述べ、人間の存在理由を「考える」ことに求めた。パスカルは「人間は考える葦である」と言い、「考える」ことにより人間の不完全さを補っているとした。

では人はどんな時に考えるのだろうか。また、自分の考えを発展させるためにはどのような教授方法があるのだろうか。

波多野, 稲垣(1973)は、人は知的好奇心を持ったときに考えるとし、現時点で未知なものでも既存の知識や経験を駆使すれば発見できると感じることであれば知的好奇心が喚起され、考えるとした。これは、情報負荷という視点から「面白さ」の条件を探究した小川(2005)の理論と合致する。また波多野, 稲垣(1973)は、人は既存の知識と新しい知識との間に矛盾が生じると、これを解決しないではおれないとし、知識のズレや矛盾に気づいたとき、人はそのまま放っておけないという心理的傾向を持っていると述べている。

これは、学生Bの‘自分が考えていなかったようなことを相手から言われたりするとちょっと知りたいなと思う’や学生Dの‘精神の疾患は心の問題と思っていたが、脳の働きによって起こると知り面白かった’という語りと一致する。

梶田・太田(1985)は、“人があることを理解するとは、たんに外から入ってくる情報を受け取って貯蔵するだけのことではない。外から入ってくる情報を選択し、自分なりにつくりかえたりして、それまでにもっていた知識に関係づけることができたときにはじめて「わ

かった」という感じをもつ” (p. 138)と述べている。新たに学んだ知識をただ情報として記憶するのではなく、【イメージできる面白さ】で述べたように、自分の経験やそれまで持っていた既存の知識と関係づけて考えることで面白さを見出すのである。では『知識や視野が広がる』教授法とはどのようなものがあるだろうか。

前述したアクティブ・ラーニングは、学生が自ら主体的に考えることを促す教育手法であり、考えることで面白さを喚起する最も効果的な教授方法である。その中でも TBL (Team Based Learning) は看護教育において古くから導入されている教授方法であり、グループワークを通して学修者同士が協調して行動し、相互作用によって学習活動を活性化し目標達成を目指す授業形態である。

学生 A は、‘(グループワークで) 国家試験の問題を解いて、何が違うのかを調べてくる授業は自分たちで考えて調べるので大変だったが頭に入った’ と語った。また、学生 C は、‘この知識を使って指導案を考えましようみたいな新しい知識を持って考えさせる授業は楽しい’ と語った。これらのことから、授業で得た新たな知識を使って考えるような事後課題の実施や、TBL を用いて新規の知識を活用して考えさせる等を実施することで『考える』ことが促進でき、面白さにつながるのではないかと考える。

長澤ら (2019) は老年看護学の授業における TBL の学修効果について調査し、他の人の意見や根拠をききながら学修でき、「目線を変えると見えない所に目がいくようになった」や「自己学習をグループで共有することで、自分自身の知識をさらに深めることができた」など、自己学習やグループワーク等で知識の理解を深めることができたと言っている。長澤ら (2019) の研究では、個人で実施する自己学修の学修効果とグループワークの学修効果を分けて調査しておらず、グループワークそのものの学修効果が示されていない。しかし、グループワークを行うことで、自分では考えつかないような意見を得て自分の視野が広がること、また自分たちで調べて考えるような授業が面白いという本研究の結果からは、グループワークそのものが面白さを引き出す教授法の 1 つであると考えられる。

船橋ら (2017) は、看護過程演習チームに TBL を導入した学修の効果について調査しチームでの意見交換による知識の深化と定着の実感やチーム討議によりもたらされた発想の拡大、チーム内の相互作用がもたらす学修成果の実感など、TBL のチーム討議による学修成果の享受が学生の主体的学修への影響因子として挙げられたと述べた。

TBL ではチームメンバーに自分の考えを相手に理解してもらえるように伝えなければならず、相手に伝えるという行為を通して考えるという行為を促進する。また、自分が考え

たことが無いような意見を他学生から得て、自分の知識を深めることにもつながり、「知識や視野が広がる面白さ」を引き出すことにつながるのだと考える。

3. 【学びがつながる面白さ】

学生は、自分が学んできた既存の知識と授業で得た新たな知識がつながると学ぶことを面白いと感じ、得た知識を実際に自分で使った時につながると面白いと感じていた。知識のつながりだけではなく、科目がつながることで、今まで積み重ねてきた知識が統合され、新たな発展へとつながることに面白さを見出していた。では「知識がつながる」とはどういうことなのだろうか。

前述した Ausubel (1969) は、学習成立の前提として学修者の持つ知識の重要性を主張した。National Research Council (2000) は、「新しい知識の獲得は既存知識に基づいてなされる」(p. 10) とし、知識を積み上げていくことで、知識は断片的な事項の単なる羅列ではなく、重要な概念を核にして知識が相互に関連付けられていくと述べている。National Research Council (2000) はチェスプレーヤーや数学者などの熟達者と初心者の違いについて研究し、熟達者の知識は、その領域についての思考をガイドする概念、すなわち「核心的で重要な考え」を軸に体制化されたものであると述べている。そして教師が、学生の既存知識や信念に注意を払い、新しい知識を教える際の出発点として既存知識を用いれば、学生の学修を促進する効果があると指摘している。

また、Benner (2013) は、重要性・非重要性の識別力を養うための教育戦略として、“学生に統合してほしいと期待する新たな知識を、学生が他の授業ですでに学修したことの上に構築できるように教えていく”(p. 159) ことで、“学生がすでに知っていることを強化し、新たな状況において非常に重要なことを明確にすることによって、古いことと新しいことの間にある明らかなつながりを通じて一貫性を創出する”(p. 161) と述べている。

しかし Benner (2013) は、現在の看護基礎教育が分断化されており、多くの科目で学修したことを統合していくことが学生自身に委ねられていると警鐘を鳴らしている。Schneider と Stern (2010) は、学修の認知的視点から、“教師の観点から見ると同じ内容領域のものが非常に関連性があり十分に組織化されているが、生徒の観点からみると断片化され混沌としていることを教師たちは忘れてはならない。心の中で多くの知識の断片を次々と結びつけることで、生徒たちが徐々に専門的な観点を採用できるよう支援することが、教授の主

な目的である” (p. 88) と述べている。

つまり、知識と知識がつながるためには学生が持つ既存知識に関連した新規知識を、教員が学生に伝えるとともに、その関連を学生に気づかせるように働きかける必要があるのだと考える。これは知識間だけではなく、科目間においても同様であり、Benner が警鐘をならすように、多くの科目で学修した内容が統合できるように教員が働きかけていくことが求められていると考える。

先行研究では、矢部・中村(2010)が看護専門学校の1年生に解剖学講義の中で解剖学が基礎看護学をはじめ、各専門科目と密接に関連する科目であることを強調し、看護の視点から解剖学の必要性・重要性を印象づける授業を実施し、89%の学生が解剖学の重要性・必要性を感じるようになったと答え、45%の学生が習ったこと同士の関連をつかむようになったと回答した。この結果から矢部・中村(2010)は、看護の初学生に解剖学を学ぶことの意義を繰り返し教えて印象づける授業法は、学生の解剖学に対する学習意欲を高めるための授業の工夫として有効であると報告している。矢部・中村(2010)の研究は、科目間のつながりを学生に意識させ、学修している科目同士を意味づけ、知識を統合していくことで学びがつながることを示唆していると考えられる。

本研究の結果から、数名の学生が関連図を通して知識がつながった経験をしており、思考を可視化できる関連図のようなツールは、知識を視覚的につなげることで面白さを感じることができると思う。

例にあげると、マインドマップは、中心にマインドマップのテーマを表し、テーマに関連するキーワードやイメージをつなげていくことで発想をのばしていく思考ツールである(近田, 2013)。テーマに対する関連づけや色やリズムなどを用いる重み付けが脳の記憶の仕組みと類似していることで潜在能力を引き出し、時間を経ても思考が構造化されるため思い出すことが可能だとされている。先行研究において、高橋(2012)は、マインドマップが学習効果を高める具体的要因の解明を目的に短期大学の学生に質問調査を行った。その結果、マインドマップが学習者の思考整理を促すこと、キーワードの連結が学習者の対象把握を促すこと、キーワードのみの配置により作業効率が向上することで学習効果を高めると述べている。

また、コンセプトマップは概念地図とも呼ばれるもので、中心テーマ(焦点質問)をめぐるコンセプト間のつながりを、階層的なネットワーク構造で図示したものである(松下, 2015)。コンセプトマップは学習者の思考を外化させ、内省を通して理解を促進すると

言われている(東本, 今井, 堀口, 平嶋, 2013)。浅川, 筑後, 冨田, 雑賀, 内藤(2008)は、筋肉内注射学習後の学生によるコンセプトマップ作成の学習効果について研究し、学生が自己の学習内容を確認でき、必要な知識を相互に関連づけ、さらに知識と技術に関連させて理解していたと述べている。福谷と皆川(2020)は、少人数グループでコンセプトマップを作成することの効果を検証し、グループでのコンセプトマップ作成により、他者とのやり取りを通して自分が気づけなかったことに気づいたり、事象間のつながりを明確にして理解を深めることができたと述べている。

学びがつながる面白さを喚起するという点では、学部・学科の教育の目的の達成度を検証し、カリキュラム・ポリシーの説明責任を果たすことのできるカリキュラム・マップを教員が把握し、学生にカリキュラムのつながりを意図的に認識させることも重要であると考える。カリキュラム・マップは教育課程に含まれる諸目標間の相互関係を図式化するためのガイドラインとして作成されたものであり、特に各科目の内容・目標について、それぞれの科目を履修することによって「何ができるようになるか」をディプロマ・ポリシーとの関係から明示できることに特徴がある(桑田, 安藤, 西, 中村, 田中, 2013)。カリキュラムマップを教員が把握するという事は、学生が既に知っている知識を理解することにつながり、学生の持つ既有知識と授業内容に関連づけることができるようになる。更に、既習科目とのつながりや並行して学修している科目とのつながりを学生に意識させ、学修している科目同士を意味づけさせるような授業を展開することで学生の知識が統合され、学びがつながる面白さを学生が感じるができるようになる。と考える。

4. 【支援を受けて困難を乗り越える面白さ】

学生は自分の考えを受け入れてくれ自主的にさせてもらえるような、学生の力を信じた支援や、自分に足りていないところを指摘してもらえるような、学生の向上心を刺激する支援、そして学生のレディネスに合わせた支援を受けることで困難を乗り越える面白さを感じていた。これは前述した石川・内海(2015)、山内・大西(2014)と秋元ら(2004)の研究結果である、学生を支える周囲の人と実習環境が動機づけを高める要因となることと一致する。

教師の心理的側面への支援に関して、鹿毛(2013)は、Lepper と Woolverton が個別指導のエキスパートの教員の特徴をまとめた INSPIRE モデルが学校等における教師の卓越性を

考察する際に適用可能であると指摘した。INSPIRE モデルは「Intelligent (知的), Nurturant (養育的), Socratic (対話的), Progressive (形成的), Indirect (間接的), Reflective (省察的), Encouraging (促進的)のそれぞれ頭文字に基づいている。卓越した教師は、教師としての知識や態度を基盤として、学修の進展を展望した計画を持ち、対話的なコミュニケーションを駆使しながら課題に焦点化したフィードバックを行い、学修者に説明や振り返りなどの言語表現を促すとともに動機づけ方略を柔軟に活用している (鹿毛, 2013)と述べている。

Rosenthal ら (1968) は学生の持つ可能性に対する教師の期待が、両者の相互作用をとおして学生の学業成績を期待の方向へ変化させると述べている (梶田・太田, 1985)。

山根ら (2010) は、大学生が考える理想の教師像について調査し、子どもとのコミュニケーションを上手にとることができる先生、子どもの日々の変化に気づくことができる先生、子どもの人格を尊重する先生など、子どもとの関わりが教師にとって最も重要であると考えているという結果となった。

看護の先行研究では、山下ら (1981) が臨地実習において看護学生が望む教師像について学生に調査し、学生に暖かい態度や忍耐強い態度で接し、自由に話せたり援助を求めたりできる雰囲気がある教師であり、学生の気持ちや望んでいることを敏感に捉え、臨床の場での悩みを関心をもって聞いてくれる教師を学生は求めていた。更に、学生に知識を得たいという気持ちを起こさせ、学修する時間が持てるように配慮する教師を理想としていた。

学ぶ「面白さ」の程度は情報負荷 (学修内容) の量と質に大きく関係し、学修内容が適切であれば、学ぶことが「面白い」と感じ、逆に学修内容が手に余るとき、または物足りないとき、学ぶ「面白さ」が低下する (小川, 2005) ことはすでに述べた。このカテゴリからは、教員が課題と学生の力量を慎重に見極めながら指導をする中で、学修内容が手に余るときでも、教員の支持的なかかわりで精神的な負荷が軽減できるときに学生は面白いと感じることを示していると考えられる。

学生に受容的に接することや、精神的に支援することはもとより重要であるが、学修に面白さを感じさせるという観点からも有効であることが分かる。

5. 【看護師に近づいている自分を見つける面白さ】

学生は、ゼロから出来るようになる実感を得ることができた時や、患者に実践したケア

が回復につながると実感できたときに『出来ていく実感や達成感を得』、また知識の積み重ねから知識が統合され、『看護師の思考過程に近づいている』と実感した時に、【看護師に近づいている自分を見つける面白さ】を感じていた。この結果は先に述べた石川・内海(2015)、山内・大西(2014)と秋元ら(2004)の看護師となることへの自覚や臨地実習で得られた達成感が看護に対する動機づけを高める要因となる調査結果と符号する。また、遠藤・関根(2014)が看護技術演習で看護学生の自尊心や有能性を高められるような授業を行うことで学びたい気持ちが強くなるという研究結果とも合致する。

Maslow(1970)は、人間は自己を成就しようとする願望があり、人が持つ潜在的可能性を実現しようとする傾向があると述べ、「自己実現への欲求」と名付けた。そして、「自己向上が動機づけの究極の目標として位置づけられ、成長欲求(人が持つ成長と達成へ向けての原動力)の役割が強調されることになる」と指摘している(鹿毛, 2013)。Keller(2010)は、“学修者が、学んだことについて個人的に意義深いと感じ、求めていたレベルを達成したと感じるとき、内発的な満足感が高くなる”(p. 200)と述べた。

学生Aは、‘基礎看護演習は技術がゼロの状態から出来るようになる実感が湧いて楽しい’と語り、学生Fは‘実習で自分のケアが回復につながる実感がもてたので面白かった’と語った。では、学生自身が成長の実感ができるような教授方法とはどのようなものがあるのだろうか。

Keller(2010)は、学生が自信を持つための方略として、学生が理解できるような言葉で学生に求められていることを教員が説明し、肯定的な期待感と信頼を得た上で、学生に多くの挑戦的な経験を提供すること、そして、学生の能力への信頼を高め、学生の成功が自分自身の努力と能力に基づくものであるとフィードバックすることで、自信を高めることができる」と述べている。

小田・杉原(2010)は、協同学修において、自分一人では解けないかもしれないが、仲間と協力すれば解けるというグループとしての効力感が課題を解決することで高まり、達成感を感じるようになるため、達成感をできるだけ多く体験できるような授業を仕組むと良いと述べている。

つまり、学生が自信をもてるような機会を多く持つことやポジティブなフィードバックを提供すること、教員が学生に求めていることを学生に具体的に示すことなどが学生に達成感を感じさせる授業となるということである。

学生Fは、次のように語った。

‘実習の最初は分からないことも分からない感じだった。何がわからないのかわからないし、何が起きているのかわかってないし、分かったつもりになっている部分もあって、でも「何でだろうね」と聞かれると、全然わかってなかったじゃんって感じで課題が見つかるとすごくやりやすいというか、ここからつぶしていけばいいんだってなった。課題が明確になると進みやすい’

学生Fの語りから、教員が学生のレディネスに合わせ段階的に発問をしていくことで、学生が自分の頭の中を整理し、解っていないことを明確にしていくことができるため、学生自身で課題を発見することが可能となり、発見した課題を学生自身で解決に導くことが出来た時に達成感を感じることができるようになるのだろうと考える。そして、その達成感を積み重ねるうちに、思考過程が看護師のそれに近づいていると気づき、自らの成長を自覚し、学修することの面白さを見出していたのだと考える。

看護基礎教育課程のカリキュラムは過密で、科目でも実習でも学ばなければならない知識技術が多く、繰り返し学ぶという機会が十分ではない。そのため、何度も同じことを繰り返し、徐々にできるようになるというような成功体験を積み重ねることができず、自己の成長を自覚できる機会があまりない。Skinner(1968)は、難しい内容を学修させるには、優しい内容から出発して少しずつ小刻みに難しくしていくようなスモールステップ方略が有効であると述べている。このようなスモールステップの原理を活用して段階的に目標を達成させていくことで、成功体験を重ねることができ、学生が自らの成長を自覚することにつながるのではないかと考える。

6. 看護を学ぶことの「面白さ」を感じる教授方法の提案

看護を学ぶ学生は、入学後から解剖生理学や看護技術演習などそれまで学んだことの無いような知識を得る。しかし、Benner(2013)が警鐘を鳴らすように、科目同士のつながりや看護とのつながりを学生が理解することが困難な状況である。一方、臨地実習を経験した学生は患者を受け持つことで自分から患者へとまなざしの向きが変化していき、積み上げてきた知識を総動員して患者の全体像を把握することで知識・科目の統合が行われ、看護につながる経験をする。看護につながる経験を初年次からすることができれば、初年次の学修に対しても看護を学ぶ「面白さ」を見出すことができるのではないかと考える。

早期体験実習(Early Exposure)は学修への動機づけや看護観の醸成などを目的として多

くの看護系大学で短期間の臨地実習が組まれている。本研究の参加者達の大学でも、カリキュラム上にそのような取り組みを確認することができた。しかしながら、参加者達の語りからは、その経験が看護を学ぶ面白さにつながったことは確認できなかった。浅井, 小林, 荒井, 齋藤(2007)は実習での体験がどんなに豊かであっても、その体験の認識が学生の意識化に至らなければ、主観的な体験で終わってしまうと述べ、早期体験実習においても、教員が学修経験の認識を促すための教育的な関わりが必要であるとした。つまり、学生の体験を教員が意図的に看護と結びつけ、学生の体験を学生自身が意味化する過程を踏むことで、看護とのつながりを意味づけして学修した内容を理解することができるのだと考える。

こうした効果が期待できる教授法の1つに“ストーリー中心型カリキュラム (Story-Centered Curriculum :以下 SCC)がある。SCCは、学修者の実践的なスキルの向上を企図した文脈を用いたカリキュラム開発方法である”(p. 23) (根本ら, 2014)。根本ら(2014)はストーリー中心型カリキュラムの中に実装したリフレクション活動の変化の研究を行い、学修者が、知識・スキルの獲得だけでなく、統合的なカリキュラムにおける学修活動への取り組みを含めた「自分の学び」の理解を深めることができ、計画を立てて活動することで科目の関連性が見られたなどのポジティブフィードバックを得られたと述べている。

また、鈴木(2016)は、“これまでの「小児看護学」「成人看護学」「老年看護学」と区分されていることを見直し、1人の人間の生涯としてとらえるところから始まる新しいカリキュラムを生み出す発想”(p168)としてライフベクトルとライフタイムマトリックスによるカリキュラム構想を提案している。ライフベクトルは“一人の人間を時間経過による変化を一貫して連続的にとらえ”(p169)た方向性を指し、ライフタイムマトリックスは“横軸にライフベクトル、縦軸にそれ以外の専門科目や領域などを配したマトリックス”(p169)である。鈴木(2016)は、“ライフタイムマトリックスを用いることで、人間の発達段階の全体を「俯瞰」することができ、人の成長発達過程と各発達段階の特徴および健康課題を有機的に捉えることができる”(p172)と述べている。

看護基礎教育課程においては未だ SCC やライフタイムマトリックスの実践報告はない。しかし、生まれてくる赤ん坊が成長過程を踏み大人になり、老いていくまでのストーリーとその人生の折々に関わる看護職者の働きを基にカリキュラムが組まれるならば、知識・科目の分断化は軽減できるのではないかと考える。そして教員がストーリーを看護実践とつなげる努力をすることで、学ぶことの「面白さ」から看護を学ぶことの「面白さ」に変

化していくのではないかと考える。

VII. 本研究の限界と今後の課題

1. 本研究の限界

本研究はデータ収集について以下の限界がある。インタビューを実施できた学生数が6名であり、内5名が3年生前期で領域別実習前の学生であったため、4年間を通して行われる看護学教育に特徴的な学修経験を十分に記述出来ていない可能性がある。また、学生の所属大学も2大学であったため、多様な教員やカリキュラムの基での学修経験を記述できていない。

2. 本研究の課題

本研究では、看護を学ぶことの「面白さ」を記述し、学修意欲の向上につながる要因について示唆を得ることを目的に行ったが、現象を十分に記述するためには、領域別臨地実習を終了した学生データを追加し分析を進める必要がある。また、インタビューを実施する際に看護を学ぶことの「面白さ」について尋ねたが、「面白さ」の抽象度が高く、分析結果の焦点にぶれが見られ定義の妥当性についても疑問が残ることが課題である。

第6章 結論

学生は、学修内容が自分事としてイメージできると学んでいる内容を理解しやすく面白さを感じていた。自分事としてイメージできるとは、学修内容を過去の経験と結びつけ学修内容に親近感を感じることであり、また日常生活に活用して学修の転移を起こすような学ぶ好奇心を刺激する面白さである。

自分の経験との結びつきや将来との関連性を自分事としてイメージできることで学修内容に面白さを感じた学生は、更に他学生からの意見やフィードバックから新たな知見を得ることで自分の考えを発展できることや既存の知識と新たに得た知識を融合させ考えることで面白さを見出していた。そうして積み上げた知識がつながり、また科目間がつながる経験から新たな発見へと学びがつながる経験を経て、個人の能力・知識・スキルが向上し、学生は、今まで出来ていなかったことが出来ていく実感や達成感を得る面白さを感じ、さらには臨地実習を経て看護師に近づいている自分を見つかる面白さを感じるようになった。

学生は、自分の考えを受け入れ、自主的にさせてほしいと考えていた。そして、臨地実習など、学生が不慣れな環境に置かれたときに、学生の気持ちを察し、学生の力を信じた支援を得ることで困難を乗り越えられると考えていた。また、質問に対する答えを得るだけでなく、改善点や不足部分の指導を得るなど、向上心を刺激する支援を受けることで面白いと感じ、学修意欲が向上すると考えていた。更に、個々の学生のレディネスに合わせた支援を受けることで、困難に直面しても乗り越えることができると感じており、困難を乗り越えることが出来た時に面白さを感じていた。

本研究の参加者は、臨地実習を経験していない学生が6名中5名であり、得られたデータの多くは「教室内で学修することの面白さ」についてのものであり、実習という看護の面白さを体験しやすい学修の経験についての語りは少なかった。そのため、得られたカテゴリは「看護を学ぶことの面白さ」そのものよりは、「学修の面白さ」に焦点があたっているものが多い結果となった。そしてその中核に『学びがつながる面白さ』があった。

謝辞

終始熱心なご指導を頂いた看護教育学の小山田恭子教授, 三浦友理子先生に感謝の意を表します。

松谷美和子先生、奥裕美先生には中々進まない修士生の私に対し温かくそして忍耐強く関わっていただき、本当に感謝しています。修士課程を途中で投げ出すことをせず、最後まで頑張れたのは、先生方が諦めずに励まして下さったお陰です。

調査の実施にあたり、奈良学園大学保健医療学部の守本とも子学部長、聖路加国際大学の吉田俊子学部長にはひとかたならぬお世話になりました。ありがとうございました。

看護教育学研究会の皆様からは、多くの刺激と示唆を得ることができました。感謝の意を表します。そして、インタビューを受けて下さった看護学生の皆様には、感謝の念にたえません。本当にありがとうございました。

表 1

研究参加者の属性

	性別	学年	早期体験実習経験	基礎看護学実習 経験	領域別実習経験
学生 A	女性	3 年	有	有	無
学生 B	女性	3 年	有	有	無
学生 C	女性	3 年	有	有	無
学生 D	女性	3 年	有	有	無
学生 E	女性	3 年	有	有	無
学生 F	女性	4 年	有	有	有

表 2

看護学生が学修の過程で看護を学ぶことの「面白さ」の要素

カテゴリー	サブカテゴリー
1. 自分事としてイメージできる面白さ	A. 過去の経験と結びつけ学修内容をイメージできる
	B. 学修内容が日常生活に活用できるとイメージできる
	C. 看護師になるために役立つとイメージできる
2. 知識や視野が広がる面白さ	A. 知識や思考のギャップからくる面白さ
	B. 習った知識を使って調べ、考える
3. 学びがつながる面白さ	A. 知識がつながる
	B. 科目がつながる
	C. 知識・科目間のつながりから新たな発見へとつながる
4. 支援を受けて困難を乗り越える面白さ	A. 学生の力を信じた支援を得る
	B. 向上心を刺激する支援を受ける
	C. 学生のレディネスに合わせた支援を受ける
5. 看護師に近づいている自分を見つける面白さ	A. 出来ていく実感や達成感を得る面白さ
	B. 看護師の思考過程に近づいているという面白さ

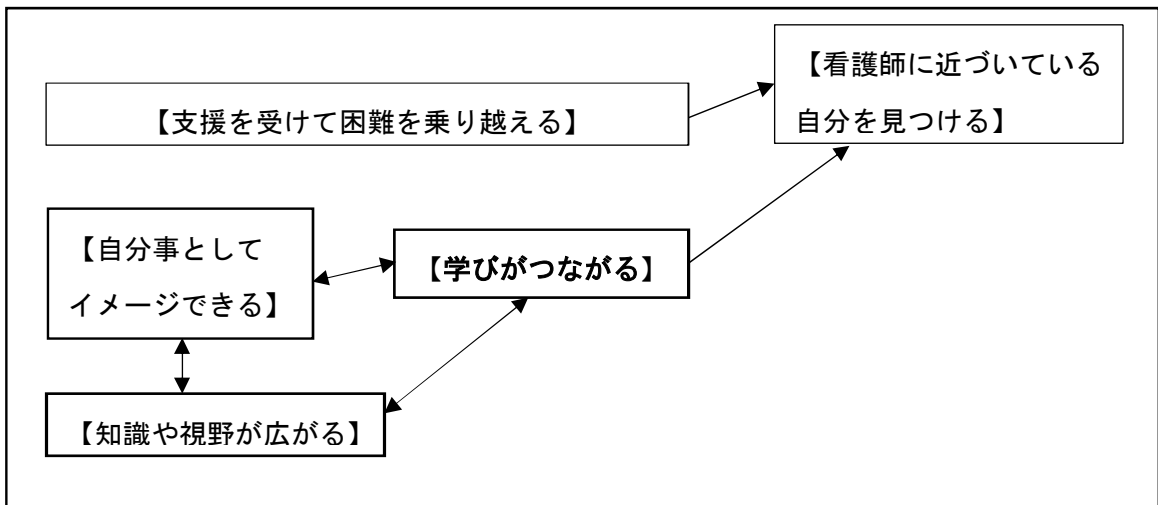


図 1. 看護学生が学修の過程で看護を学ぶことの「面白さ」の構造