

看護学生が受講する「学校保健論」におけるLTD学習の効果 — アクティブ・ラーニングによる授業の試み —

Effect of LTD Learning in "A School Hygiene Theory" Nursing Students Attend — Trial of Class by Active Learning —

古 角 好 美
KOKADO Yoshimi

要 旨

本研究の目的は「学校保健論」を受講する看護学生を対象に、協同学習を複雑な構成にした「LTD」を実施し、その教育効果を多面的に検討することであった。(LTDとはLearning Through Discussionの略語であり、「討論で学ぶ」という意味がある。) 加えて、アクティブ・ラーニングによる本介入によって、「自尊感情」がどのように変化したのかについても検討した。

A大学の看護学生のうち2016年度前期に専門教育科目の「学校保健論(養護教諭免許・保健師資格取得者必修)」を選択し、受講した43名(男性3名、女性40名)を対象に、小集団(4名程度を一班編成)を基盤にしたLTDを実施した。その結果、①協同作業認識尺度における下位尺度の「協同効用」得点が実践前に比べ実践後は有意に増加した。また、「個人志向」得点は実践前に比べ実践後は有意な傾向として減少していることが認められた。さらに、②ディスカッション・スキル尺度における4下位尺度の「場の進行と対処」、「積極的関与と自己主張」、「他者への配慮と理解」、「雰囲気づくり」全てにおいて実践前に比べ実践後は有意に得点が増加した。次に、③コミュニケーションスキル尺度においては、下位尺度の「読解力」の得点が有意な傾向として、「自己主張」については実践前に比べ実践後は有意に得点が増加していることが明らかになった。

以上から、試作的に行ったLTDは、受講者にとって効果的な実践であることが確認された。さらに、体系的な学校保健の領域を学ぶ仲間同士が、協同の精神を大切に、能動的に関わり合うLTDの展開によって、自尊感情の高まりとなるような教育効果も示唆された。

Abstract

The purpose of this study is to analyze and understand the education effect versatily of "the LTD" which has the cooperation learning with complicated constitution for the nursing students who attend "a school hygiene theory". (the LTD is an abbreviation of Learning Through Discussion and also means "learns in discussion".) In addition, I consider how "self-conceit feelings" changes by this intervention as the active learning.

In the first half of 2016, LTD Program related to "the school hygiene theory" was carried out for 43 students (three men, woman 40) with small group scale (organize around four people one group) basically for which are required essentially for the acquisition of a school nurse license, a community health nurse license as the professional training subject among nursing students learning in University A.As a result, ① a "cooperation effect" score of the lower standard in the cooperation work recognition standard significantly increased after practice as compared it before practice. In addition, it was admitted that "the individual-oriented score" decreased significantly after practice as compared with the one before practice. Furthermore, ② It was compared before and after practices in 4 low rank standards among the discussion-skill standards, "progress and coping of the place", "active participation and self-assertion", "consideration and the understanding to others", and "making of atmosphere", and resulted in the significant increase in the scores after practice at all. ③As follows, in communication skill standard, it has been shown that the score of the lower standard as compared before practice relatively increases in "the comprehension", and that the score in "self-assertion" increased significantly after practice.

Accordingly, it was confirmed that the LTD which was applied experimentally to the school hygiene theory, was effective practice for a student attending a lecture. Furthermore, the friends who learn the systematic school hygiene with

valued-cooperative mind, suggested the education effect accompanying with the surge of self-conceit feelings together with active development of the LTD.

キーワード：看護学生 学校保健 能動的学修 LTD 実践検証

Keywords : Nursing Students School Health Active Learning Learning Through Discussion Practice Verification

I はじめに

平成24(2012)年8月の中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換について～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学～」においては、「大学教育において、これまでの知識の伝達・注入を中心とした受動的な授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、相互に刺激を与えながら、知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解決していく能動的な学修としてアクティブ・ラーニングへの転換が必要である」という旨の内容が盛り込まれた。

アクティブ・ラーニングとは、同答申に添付された用語集によれば、「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称」と定義づけられている。そして、アクティブ・ラーニングによる双方向性の授業や演習等を中心とした授業構成への質的転換により、学生の主体的な学修を促すことにつながり、問題解決的な質の高い教育の推進が実際のものとなると謳われた。その手法を具体的に示すならば、教室内におけるグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等が挙げられる。また、同答申において、今日のような予測困難な時代にあっては、学生自身が生涯学び続け、主体的に考える力を修得するため、事前の授業への準備、受講、授業後への展開といった能動的な学修過程に要する十分な学修時間が不可欠であるとされている。

ところで、溝上(2007)による高等教育機関におけるアクティブ・ラーニングの実施状況を定量的に概観している先行研究では、その手法は医・歯・薬学、教育学、工学等へ広く取り入れられてきた経緯があり、近年においては、初年次教育を高めるための実験的研究が重ねられている状況下にあるという。さらに溝上(2014)によれば、アクティブ・ラーニングは、上記答申と同様に包括的な用語であるとしながら、それは、「一方的な知識伝達型講義を聴くという(受動的)学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のことである」とした。そしてその学習には、書く・話す・発表する等の活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴うという。要するに、アクティブ・ラーニングを端的に示すならば、座学での教員主導による一斉指導式にありがちな受け身の授業形態からの脱却であり、学生が仲間との関わり合いの中で能動的に活動し、授業参加するための活性化した学習法であるといえる。

山地(2015)にあっては、アクティブ・ラーニングの実質化に向け、7つの工夫点(①教員と学生のコンタクト、②学生間の協働、③能動的な学習、④迅速なフィードバック、⑤学習時間の確保、⑥学生への高い期待、⑦多様な才能と学習方法の尊重)を示し、授業のアクティブ化を急ぐ根拠としてジェネリックスキル(汎用的技能)育成のための大学教育の質的転換を示唆している。なお、ジェネリックスキルの育成は、座学だけでは対応できなく極めて活動的実践的な学習形態が求められるという。

ところで、アクティブ・ラーニング型授業の1つに米国のW.F.Hillが開発した「LTD(Learning Through Discussion)話し合い学習法(以下、LTD学習)」がある。それは、小グループによる話し合いを中心に学習をすすめる協同学習で、安永(2006,2012)の解説書によれば、学生が一人で行う「予習」と学生仲間がチームになって話し合う「ミーティング」によって構成され、両方とも各ステップの内容が分刻みで設定されていることが特徴であるという。そして、受講者は予め決められた課題文を読み、それを基にしながら各ステップの指示通りに「予習ノート」を作成したうえで、その内容を手掛かりとしながら各ステップごとにミーティングに臨む。

安田(2008)はLTD学習の応用可能性を示唆し、大学における高水準リテラシーへの導入として、より多面的な領域で試みられてよい学習法であると紹介している。また、大学における教養教育の導入段階において望ましい学習法であるとも述べている。その理由として、学習者の既有知識を活性化させるとともに、新たに学習する情報の統合を促進するための各ステップが明示的に用意してあることを挙げている。さらに、学習者が学んだという実感を持つことができ、学びの仲間を作るうえでも大変魅力的な学習方法であるという。富岡(2011)による共通基礎演習科目に導入したLTD学習は、その効果として、授業目標を達成するだけでなく、仲間と共に学び喜びを感じながら幅広い能力の向上となったことを示している。加えてその手法は、今後、大学における指導法の1つになることを説く。また、市村(2013)による初年次教育の基礎ゼミにおいては、ICT利用によるLTDを実施した実践報告もみられた。その効果として、受講者が予習を行っている数値(平均2時間48分)を示し、勉強をしない学生への対処法としてLTD学習(予習ノートづくり)は有効であるとまとめている。藤田(2007)による短期大学1年生の基礎演習においてLTDを実践的に適用した研究

では、ディスカッション・スキルの自信によるグループ分けが授業への高い効果となることが確認された。

看護学生を対象にした足立ら（2010）による研究では、学生の主体的な学習能力を高めるために看護学概論にLTD学習を導入したところ、実践後にはディスカッション・スキルの高まりが確認された。しかし今後、その効果を多面的に分析し、さらに有用性を検討する必要があることを示唆する。同様に、看護学生を対象にした野田ら（2002）による1年次の基礎看護学に導入したLTD学習では、受講者の評価や反応から実践化への適用に際しては、今後、考慮すべきことが数点検討された報告もみられた。

以上のような先行研究の経緯から鑑みると、アクティブ・ラーニング型授業としてのLTD学習は、今後、学習効果が定着し、円滑な運用を図るための実践的な教育プログラムの在り方及び適用や応用のための検証が多面的になされつつある段階だと考えられる。

そこで、安田（2008）がより多面的な領域で実施することや応用可能性を示唆していることを受け、本研究では看護学生に対し、専門教育科目の中の選択科目に位置づく「学校保健論（養護教諭免許・保健師資格取得者必修）」において、アクティブ・ラーニングによるLTD学習を実施し、その効果を多角的に検討することを目的にした。

そのために、以下の仮説を立て検証する。

仮説1：実践前に比べ実践後は、仲間同士の協力や関係性が高まり、協同作業に関する考え方が変化するであろう。

仮説2：実践前に比べ実践後は、受講者のディスカッション・スキルの形成が確認できるであろう。

仮説3：実践前に比べ実践後は、受講者の対人関係の取り方に影響を及ぼすコミュニケーション・スキルが変化するであろう。

仮説4：実践前に比べ実践後は、仲間が能動的に関わり合うLTD学習の展開が相互に影響し合うことにより自尊感情の高まりとなる。

II 研究方法

1 科目：私立A大学保健医療学部看護学科2年前期専門教育科目の「学校保健論（2単位選択科目）」であった。授業目標は、「①学校における教育活動としての学校保健の位置づけと法的根拠を理解するとともに、学校保健活動の目的及び体系化についての認識を深める」、「②教育活動の中で効果的な学校保健活動を推進し健康の保持増進を図るための知識と態度を養う」とした。

2 対象者：2年在籍118名のうち「学校保健論」を選択した受講者43名（男性3名、女性40名）を対象にした。本授業は選択科目であるが、養護教諭免許取得予定者と保健師資格予定者は必修の科目であった。統計的な検定を行うためのデータ分析対象者は、質問紙等の欠損値や未記入等を除いたために41名となった。

3 実施期間：2016年4月初旬～2016年7月下旬までに全15回（1コマ90分）の授業を行った。

4 授業形態：受講者を一班3～4名でまとめ、全部で11班のグループ編成による小集団を基盤にしたアクティブ・ラーニングであった。

5 質問紙と調査及び分析方法：本研究では以下の質問紙調査により、実践前後を比較し、LTD学習による教育効果の検証を図った。

(1) Rosenberg, M. (1965) self-esteem scaleの日本語版訳山本・松井・山成（1982）の「自尊感情尺度」の1因子全10項目（少なくとも人並みには価値のある人間である、いろいろな良い素質をもっている等）を採用し、5件法（1＝あてはまらない～5＝あてはまる）で評定した。

(2) 長濱・安永・関田ら（2009）の「協同作業認識尺度」の3下位尺度「①協同効用（たくさんの仕事でもみんなと一緒にやればできる気がする、みんなでいろいろな意見を出し合うことは有益である等）9項目」「②個人志向（人に指図されて仕事はしたくない、みんなで作業をすると自分の思うようにできない等）6項目」「③互恵懸念（協同は仕事のできない人のためにある、優秀な人たちがわざわざ協同する必要はない等）3項目」の全18項目を採用した。それらは下位尺度項目ごとに5件法（1＝全くそう思わない～5＝とてもそう思う）で評定した。

(3) 安永・江島・藤川（1998）「ディスカッション・スキル尺度」の4下位尺度「①場の進行と対処（説得力のある話し方をする、ディスカッションを手際よく進める等）7項目」「②積極的関与と自己主張（自分の意見をハッキリいう、思ったことを発言する等）7項目」「③他者への配慮と理解（相手の気持ちを理解する、相手の意見を相手の立場に立って理解する等）7項目」「④雰囲気づくり（明るく楽しい雰囲気をつくる、険悪なムードを取り除く等）4項目」の全25項目を採用した。それらは下位尺度項目ごとに7件法（1＝できない～7＝できる）で評定した。

(4) 藤本・大坊（2007）の「コミュニケーション・スキル尺度」の6下位尺度「①自己統制（自分の衝動や欲求を抑える、自分の感情をうまくコントロールする等）4項目」「②表現力（自分の考えをうまく言葉で表現する、自分の気

持ちをしぐさでうまく表現する等) 4項目」「③読解力(相手の考えを発言から正しく読み取る, 自分の気持ちをしぐさから正しく読み取る等) 4項目」「④自己主張(会話の主導権を握って話をすすめる, 周りとは関係なく自分の意見や立場を明らかにする等) 4項目」「⑤他者受容(相手の意見や立場に共感する, 友好的な態度で相手に接する等) 4項目」「⑥関係調整(人間関係を第一に考えて行動する, 意見の対立による不和に適切に対処する等) 4項目」の全24項目を採用した。それらは下位尺度項目ごとに7件法(1=かなり苦手~7=かなり得意)で評定した。これら6下位尺度の①~③は基本スキル, ④~⑥は対人スキルに該当し, 基本スキルは対人スキルの下支えとなっているものである。

以上の4つの質問紙は, 自記式記名調査とし, LTD学習の実践前(初回授業日-4月初旬)と実践後(最終授業日-7月下旬)の2回実施した。

(5) A大学では, 授業評価として受講した全15回分の授業全体を学生自身が評定した数値から担当者が授業改善するための10項目を以下に設定している。受講者は, それらの10項目ごとに4件法(1=そうでない~4=そのとおり)で評定した。本質問紙は自記式無記名調査で, LTD学習介入における教育効果を検討する際, 実践の成果を多角的に把握するため調査を行った。

「①授業の目的や成績基準を含むシラバスの説明はわかりやすかった」「②授業での教員の説明はわかりやすかった」「③教員の資料, 板書や機器を用いた説明は理解に役立った」「④この授業の内容はよく理解できた」「⑤この授業の内容に興味を持てた」「⑥教員は授業内容をよく整理準備していた」「⑦授業で出された課題は授業理解や知識の増加に役立った」「⑧授業内容は日頃から予習・復習すれば理解できるレベルだった」「⑨教員は授業中に学生が質問や意見を述べやすいように配慮していた」「⑩教員は学生が集中して学習できるように授業の環境づくりに配慮していた」

(6) 自由記述として, 受講者に次の2項目を200文字程度でまとめるように指示し最終授業日に提出させた。「①アクティブ・ラーニングとしてのLTD学習は, あなたにとってどのような影響や結果となりましたか。」「②今後, 本学習で習得したことを活かすとすれば, あなたはどのような計画やどのような行動を起こそうと考えますか。今後, あなたにとって実行可能かつ具体的な方略(対策)を記述してください。」

(7) 分析方法: 質問紙による量的な統計解析には, Windows版統計解析ソフトSPSS Version19.0Jを使用した。平均値の差の比較の検定は, t検定を用いた。

6 授業内容と授業目標: 初回は, 「①オリエンテーション」として, 学校保健論に関する講義内容と進め方を説明及び予習ノートの作り方を解説した。2回目以降は, 学校保健領域を体系的に学ぶための授業内容として, 「②健康と仲間」, 「③学校安全及び学校の危機管理」, 「④子どもの発育発達と学校保健」, 「⑤学校教育と学校保健」, 「⑥学校保健経営」, 「⑦健康観察」, 「⑧健康診断」, 「⑨健康相談」, 「⑩感染予防」, 「⑪学校環境衛生 食育と学校給食」, 「⑫⑬⑭健康教育」を扱った。健康教育については, 3週連続して授業を行った。まず, 健康教育に関する通常のLTD学習を実施した。その後, 個々人が構想した健康教育をグループ内で一人一人が順に発表し, 班代表となるプランを決定した。次にそのプランを持ち寄り, 4班が合体した合同チーム内で報告を行い評価基準を基に相互評価し合った。最終回の授業は, 「⑮健康・発育・行動上の課題を有する子どもへの支援」について解説し, 全授業内容について総括した。学校保健論の使用テキストは, 徳山美智子他編著「学校保健安全法に対応した改訂 学校保健(東山書房)」で, テキストの各章の内容は, LTD学習における予習ノートづくりのための課題文と位置づけた。以下に, 15回分の授業目標を提示する。

1回目目標:「全授業の目標と内容を理解することから, 学習意欲を高める。」「協同学習を体験し, 活動性のある授業方法を理解する。」「LTDにおける(おしゃべり学習)予習ノートの作り方を知る。」

2回目目標:「課題文を読み, 大学生と仲間意識の特徴を知るとともに健康と仲間関係の在り方や関連性を理解する。」

3回目目標:「学校安全の3つの構造(安全管理・安全教育・組織活動)と3つの領域(生活・交通・災害)を理解し合う。」「安全教育の目標を知り, 危機予測能力や危機回避能力を育成するための意欲を高める。」

4回目目標:「LTDの実施から, 児童生徒の心身の発育発達と今日的な課題を理解するための話し合いができる。」「子どもの発育発達の概要と課題を確認する。」

5回目目標:「学校保健の目的(健康の保持増進)を確認し合い, 学校保健の構造を理解する。」「子どもの健康な生活や発育発達を保障するために, 家庭・学校・教育委員会・保健所・医療機関・福祉機関等が連携し, 支え合っている保健行政について知る。」

6回目目標:「学校保健経営とは, 学校教育目標を受け, 学校保健目標を設定し, 学校保健の領域を計画的・組織的に運営していくことを確認する。」「学校保健計画の法的根拠を知るとともに, 各学校においては, 必要な健康情報を基に, 作成することを認識し合う。」

7回目目標:「健康観察の意義を踏まえ, 学校生活で行われる健康観察の機会や教職員の役割を理解し合う。」「子ども一人一人が自他の健康に関心を持つための, グループによる健康観察法を考える。」

8回目目標：「健康診断の意義と法的根拠を知り、健康診断の目的を認識する。」「健康診断の種類や検査項目の技術的基準を確認し合う。」「実際の健康診断において、検査方法や技術的基準が具体的に説明できる。」

9回目目標：「健康相談の意義や法的根拠と対象者について理解する。」「日常の健康状態の把握から、情報を整理するための健康相談シートづくりを行う。」

10回目目標：「感染症発生時の対応を把握し合う。」「学校感染症の出席停止期間や基準を理解する。」「校外学習等に関する感染症予防措置について理解する。」

11回目目標：「学校環境衛生の意義と目的を知り、関係法令や日常における点検について理解し合う。」「実際の食育を体験的に理解することから、発達期における食育の必要性を体感する。」

12回目目標：「健康教育は、法的根拠の基に、学校の教育活動全般を通して、それぞれの教職員が担っていることを理解する。」「子どもの興味関心に基づく健康教育への実践化を図ることができるようになる。」

13回目目標：「健康教育としての保健指導構想を紹介し、相互評価を行うことから健康実践能力を培うためのプランを決定する。」

14回目目標：「実際の保健指導を模擬的に体験したり紹介したりすることから、ヘルスプロモーションに基づく健康教育が実施できるようになる。」

15回目目標：「本授業全体の振り返りを行うことから、力量形成の確認をする。」

7 授業方法：実際の授業は安永・須藤（2014）による「LTD話し合い学習法」に準拠し、後半は部分的にプレゼンテーションを導入した。

(1) LTD学習の概要

本授業は、学習方法として「LTD」という手法を用いて実践を図った。LTDとは、Learning Through Discussionの略語で、「討論で学ぶ」という意味があり、一般的に「LTD話し合い学習法」と呼ばれている。本授業は、仲間と心と力を合わせて学び合うという「協同の精神」を大切に協同学習の一技法であり、受講者同士においては、「おしゃべり学習」と呼称し合った。

LTD学習の構成は、「予習」と「ミーティング（ディスカッション）」で構成されている。予習（個人思考）では学生が一人で課題文を読み、予習ノートをつくる。ミーティング（集団思考）においては、つくった予習ノートを手掛かりに仲間と一緒に課題文を読み解き討論し合うという流れになっている。ミーティングの過程は7ステップで展開され、その流れは、「導入」・「理解」・「関連付け」・「評価」の4段階に大別することもできる。

この過程は、グループダイナミックスやブルームの教育理念や学習心理学等の知見に裏打ちされており、この学習法を修得することにより、主体的な学習に必要なスキルが身につくとされている。また、課題文を理解するために、グループの仲間と協力し、積極的に学び合うことから、より望ましい人間関係が構築されるという。

一般的に、話し合いを中心とした学習では、仲間とのディスカッションが重視され、予習が軽視されがちである。しかし、LTDは話し合いの質を保証するためにも、授業時間外で学生が事前に作成する「予習ノート」が重要になる。

また、協同の精神に基づくLTDにおいて、グループ学習は基盤になるが、そのグループ学習の中で一人一人が何を感じ、何を考え、何を学ぶのかについても重要（溝上，2014）な視点になることをおさえつつ、協同の姿勢として、毎回の授業においては、以下の5点をスライド上に文字化し、受講者に提示しながら実践を図った。

1) 「協同の気持ち（精神）」を大切にする。

仲間同士が心と力を合わせ助け合う。仲間と交流して新しいものを創造する。グループへの貢献を心がける。

2) 課題文の言葉の理解をし、自分の考えをミーティングで仲間に上手く伝えるために「予習」をする。

予習が不十分でも誰も責めないが、予習の出来栄は手応えのある学習につながる。「社会的手抜き」は厳禁。

3) 話し合いの時間を守る。

時間厳守で進行する。時間延長や話すことがないために、次のステップへの早めの移行はできない。時間経過に気を配りつつ、話の流れに考慮した「人間味」ある時間管理をする。

4) 仲間の役割を固定しない。

時計係を設定するが、固定化はしない。他の仲間より、時間管理を意識し、仲間に時間の経過を知らせる。時計係はリーダーでも進行係でもない。おしゃべり学習と呼称し合うLTDは仲間が対等である。

5) 積極的に参加する。

簡潔な発言とテンポの良い交流をする。おしゃべりが苦手な仲間がいれば、発言の促しも積極的な参加になる。予習ノートへの簡単なメモやチェックのみはOKだが書き込みするような時間的な余裕はない。予習ノートを手掛かりとして、おしゃべりに集中し、相互に体を向け合いながら話す姿勢が大事である。

(2) 予習ノートを作成するための各ステップの説明

step 1：課題文を読み全体像の把握 課題文の内容をどの程度理解したか、としての数値（1～4＝理解できた）を記入する。

step 2：言葉の理解 テキストを読み、わからない語句・語彙の記入（自分の言葉で説明できないもの）をする。

step 3：課題文中の主張と話題の理解 主張点は筆者が主張しているところ、話題点は仲間と対話する事柄を記入する。

step 4：自己のもつ知識との関連付け 既有知識と関連付けたわたしの考えや気付きをまとめる。

step 5：自己の心情との関連付け 忘却を防ぐため、わたしの気持ちとの関連付けをする。

step 6：課題文の評価 わたしが課題文の内容や書き方を評価し、共感する部分や改善点等を記入する。

step 7：口頭リハーサル 必ず予行演習を行い、ミーティングに臨む。仲間とのディスカッションの過程をイメージする。

以上の7ステップは、A 4判縦置（2枚にわたる場合は表裏印刷）用紙に印字し、それを予習ノートとして学生が「学校保健論」の授業時間に持参する。受講者は自作した媒体を手掛かりに各班のメンバーと討議することになる。

(3) 実際のLTD学習（おしゃべり学習）の流れ ミーティングを柱にしたステップごとの時間配分（1コマ90分）

段階	step	活動内容	時間配分
導 入	step 1	雰囲気づくり 健康観察を通したおしゃべり	4分
理 解	step 2	言葉の理解 低次の学習	4分
	step 3	課題文中の主張と話題の理解 収束的思考	10分
関連付け	step 4	自己のもつ知識との関連付け 高次の学習	10分
	step 5	自己の心情との関連付け 拡散的思考	10分
評 価	step 6	課題文の評価 熟考	3分
	step 7	振り返り	5分
			計46～50分
担当者によるテキスト等を基にした学校保健に関する内容の講義を行う			40分

(4) 授業通信「大志Team」の発行

第3回目授業から毎週1枚（A 4判縦置表裏カラー印刷）の授業通信を作成し全部で12枚発行した。その通信は、授業開始時に受講者全員に配付し、その内容を相互共有し合った。授業通信の構成は、前回の授業の概要、学生の振り返りに関する内容、翌週への連絡事項、指導者の応援メッセージ等であった。学生が記述した授業後の振り返り文を抽出し、その内容を授業通信に掲載する際には、無作為に選出することを心がけ、同じ受講者の気づきや意見ばかりに偏らないように配慮した。学生の記述内容は原文のまま転記した。

8 倫理的配慮：本研究を開始するにあたっては、私立A大学倫理審査委員会に実施内容等の研究計画書を申請し承認された。なお、研究者本人による申請日は2015年10月7日、審査承認日は2015年10月19日、通知日は2015年10月20日であった。

実際のLTD学習の実施にあたっては、本授業目標と効果検証の目的を受講者に説明した。合計2回の質問紙調査では、授業時間内に実施されるものの強制ではない旨を告げ、以下の内容及び成績等への影響がないことを説明した。

- 1) 質問紙回答者の自由意志の尊重（質問紙への回答が同意を得たものと判断する）
- 2) 受講者の実践前後の質問紙回答への同意取消が可能なこと
- 3) プライバシーと個人情報の保護（データの厳重保管・目的外でのデータ使用の禁止）
- 4) 調査への参加や不参加による学校生活上での不利益を被らないこと
- 5) 回答することが本人の障害とならないこと

III 結果

1 実践前後における協同作業認識尺度の変化

LTD学習の教育効果をみるために、分析対象者41名に対し、長濱・安永・関田ら（2009）に従って3つの因子ごとに個人の得点を算出した。そして、この得点に基づき t 検定による平均値の差の比較を行ったところ、「協同効

用」因子において、実践前に比べ実践後に有意な得点の増加がみられた ($t(40)=4.38, p<.001$)。次に、「個人志向」因子においては、実践前に比べ実践後は有意な傾向として得点の減少が認められた ($t(40)=1.90, p<.10$)。

協同作業認識尺度は、協同学習を基盤に置くLTD学習において、それを自分自身がどのように認識するかについての評価を見取る尺度である。「協同効用（協同に対する期待）」は、個人で物事を実施するよりも協同で行った方がよい成績を得られる等、協同作業へのプラス面に対する意見を問う事項である。それに対して、「個人志向（協同に対する懸念）」は協同作業へのマイナス面の事項についての評価である。

この尺度の性質から、学校保健論においてLTD学習を体験した学生は、結果として、一人で作業するよりも協同でした方がよい成果を得られるというような認識の高まりがみられた。また、みんなで作業をすると必ず手抜きをする人がいるというような個人志向への認識が低減する傾向にあることが確認された。よって、仮説1は支持されたことが明らかになった（表1）。

2 実践前後におけるディスカッション・スキル尺度の変化

LTD学習の教育効果をみるために、分析対象者41名に対し、安永・江島・藤川（1998）に従って、4つの因子ごとに個人の得点を算出した。そして、この得点に基づき t 検定による平均値の差の比較を行ったところ、「場の進行と対処」因子において、実践前に比べ実践後に有意な得点の増加がみられた ($t(40)=7.34, p<.001$)。次に、「積極的関与と自己主張」因子においても実践前に比べ実践後に有意な得点の増加が認められた ($t(40)=4.73, p<.001$)。同じく、「他者への配慮と理解」因子においても、有意な得点の増加となっていることがわかった ($t(40)=4.18, p<.001$)。さらに、「雰囲気づくり」因子においても、有意な得点の増加となっていることが確認された ($t(40)=3.78, p<.001$)。これらの結果から仮説2は支持された。

総合的に判断すると、本実践を行なったことにより、ディスカッションに必要な「場の進行と対処」としての話し合いを手際よく進めること、「積極的関与と自己主張」としてその場に即した話題をうまく提供すること、「他者への配慮と理解」として相手の立場に立って聞くこと、「雰囲気づくり」として明るく楽しい雰囲気をつくる等の得点が増加していることから、本介入はディスカッション・スキルの高まりとなり教育効果になっていることが示唆されたといえよう（表2）。

3 実践前後におけるコミュニケーション・スキル尺度の変化

LTD学習の教育効果をみるために、分析対象者41名に対し、藤本・大坊（2007）のコミュニケーションスキル尺度の6つの下位尺度ごとに個人の得点を算出した。そして、この得点に基づき t 検定による平均値の差の比較を行ったところ、基本スキルとしての「読解力」因子において有意な傾向として得点の増加が認められた ($t(40)=1.73, p<.10$)。対人スキルに関しては、「自己主張」因子において、実践前に比べ実践後に有意な得点の増加が確認された ($t(40)=2.31, p<.05$)。

このことから、LTD学習を受講した対象者に関しては、相手の考えを発言から読み取ったり、相手の

表1 LTD実践前後における協同作業認識尺度の変化 (n=41)

	実践前		実践後		t 値
	M	SD	M	SD	
協同効用	36.56	4.92	39.73	4.19	4.38***
個人志向	17.78	3.59	16.73	3.80	1.90 ⁺
互惠懸念	5.46	2.13	5.15	1.80	ns

*** $p<.001$ + $p<.10$

表2 LTD実践前後におけるディスカッションスキル尺度の変化(n=41)

	実践前		実践後		t 値
	M	SD	M	SD	
場の進行と対処	26.29	6.16	31.78	6.31	7.34***
積極的関与と自己主張	28.34	7.22	32.80	8.33	4.73***
他者への配慮と理解	37.73	5.33	40.85	5.32	4.18***
雰囲気づくり	16.88	4.82	19.15	3.97	3.78***

*** $p<.001$

表3 LTD実践前後におけるコミュニケーションスキル尺度の変化(n=41)

	実践前		実践後		t 値
	M	SD	M	SD	
自己統制	17.88	3.32	18.27	3.89	ns
表現力	15.73	4.46	16.15	4.07	ns
読解力	18.44	3.74	19.63	4.26	1.73 ⁺
自己主張	14.41	3.76	15.49	3.94	2.31*
他者受容	21.27	3.34	21.71	3.30	ns
関係調整	18.44	3.80	19.32	4.44	ns

* $p<.05$ + $p<.10$

気持ちを表情から読み取ったりする「読解力」に関する個人レベルとしての基本スキルが高まるという変化がみられた。また、自分の主張を論理的に道筋を立てて説明したり、相手が納得するように、柔軟に対応して話を進めたりする「自己主張」に関する対人スキルが高まるという変化が認められた(表3)。以上のことから、仮説3の対人関係の取り方に影響を及ぼすようなコミュニケーションスキルの高まりに関しては、部分的に支持されたといえよう。

4 実践前後における自尊感情尺度の変化

LTD学習の教育効果をみるために、分析対象者41名に対し、Rosenberg, M. (1965) self-esteem scaleの日本語版訳山本・松井・山成(1982)の「自尊感情尺度」全10項目の個人の得点を算出した。そして、この得点に基づきt検定による平均値の差の比較を行ったところ、実践前に比べ実践後に有意な得点の増加が確認された($t(40)=3.79, p<.001$)。

このことから、LTD学習を体験した学生同士において、相互に協同的で協力的な作用が促進された能動的学習により、自分に対して肯定的で、物事を人並みに上手くやれるというような自己に対する態度(自分が観察している自己)が形成される結果となり仮説4は支持されたといえよう。本介入は、自尊感情の高まりがみられたことにより、教育効果になっている可能性が示唆された(表4)。

5 受講者による授業評価

LTD学習の教育効果をみるために、分析対象者41名に対し、授業評価(4件法)に関する質問紙調査を実施した。その結果、10項目全てを総括した平均値は<3.66>であった。以下には、各々の項目ごとの平均値を示した。これらの数値は理論的中央値よりも相当高いことから、受講した学生は満足感につながるようなLTD学習であったことがうかがえた(図1)。

評価1 授業の目的や成績基準を含むシラバスの説明はわかりやすかった <3.51>

評価2 授業での教員の説明はわかりやすかった <3.83>

評価3 教員の資料、板書や機器を用いた説明は理解に役立った <3.71>

評価4 この授業の内容はよく理解できた <3.44>

評価5 この授業の内容に興味を持てた <3.41>

評価6 教員は授業内容をよく整理準備していた <3.83>

評価7 授業で出された課題は授業理解や知識の増加に役立った <3.80>

評価8 授業内容は日頃から予習・復習すれば理解できるレベルだった <3.51>

評価9 教員は授業中に学生が質問や意見を述べやすいように配慮していた <3.73>

評価10 教員は学生が集中して学習できるように授業の環境づくりに配慮していた <3.85>

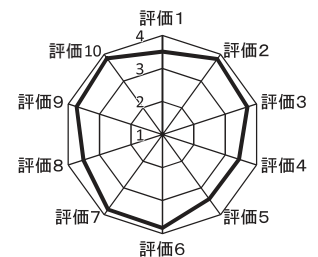


図1 学校保健論における授業評価

IV 考察

本研究の目的は、「学校保健論」を受講する看護学生43名を対象に、アクティブ・ラーニングによるLTD学習を実施し、仮説を立てたうえで、その教育効果を多角的に検討することであった。さらに受講者による自由記述の内容を加えた多面的な考察からその課題を解決することにより、今後、さらに円滑な運用を図ることが目的であった。

本研究では教育効果を把握するために、質問紙調査による有意な(有意な傾向)得点の増加や減少を基に仮説の検証(t検定による分析)を行った。その結果、協同作業に対する認識の変化が確認され仮説1は支持された。次に、ディスカッション・スキルの形成についても有意な得点の増加が認められ仮説2は支持される結果となった。さらに、対人関係の取り方に関するコミュニケーション・スキルにも、一部変化が認められ仮説3も支持されていることがわかった。これらの結果を踏まえると、本介入による教育効果は多方面に波紋を広げながらそれぞれが影響を与えるような成果となっていることがうかがえた。またそれぞれが、多様な場面において円環し合うような関係性も推察できた。

繰り返しになるが、LTD学習は、仲間と心と力を合わせて学び合うという「協同の精神」を大切にする学習法であり、それは、「予習」と「ミーティング」で構成され、ミーティングの質を保証するのが予習であった。そして作った予習ノートを手掛かりに、仲間とディスカッションしながら教え合う。つまり、LTDにおいては中核となるのが「ディスカッション」であり、それ抜きには成立しえない要素であるとともに、ディスカッション・スキルの習得が最優先される場所である。

しかし、専門学校生及び大学生433人を対象にした安永・江島・藤川(1998)の調査研究では、被験者はディスカッ

ション展開上、重要と考えているスキルをよく理解できているが、実際のディスカッション場面では、それをうまく使えないという認識があることを明らかにしている。

本研究においては、ディスカッション・スキル尺度の4下位尺度「場の進行と対処」「積極的関与と自己主張」「他者への配慮と理解」「雰囲気づくり」全てが、実践前に比べ実践後に有意な得点の増加となり、スキル運用能力の育ちが確認された。教育的な介入プログラムとして、計画的にLTDを週ごとに繰り返すアクティブラーニングにより、ディスカッションを遂行するために必要である社会的スキルの習得が認識されたのではないだろうか。

ディスカッション・スキルは、協同作業での話し合いを生産的かつ効率的に行うために必要なスキルであり、これが高いほど満足のいく協同作業が展開されその認識も深化することが考えられる。さらに協同作業への認識が前向きであれば、他者との交流や話し合いを肯定的に捉えやすく、対人関係を円滑にするコミュニケーション・スキルも獲得されやすいであろう。

つまり、意図的に計画された討論で学ぶLTDは、ディスカッション・スキルの定着は勿論のこと、副次的に協同作業への肯定的な認識が高まることと関連するように、コミュニケーション・スキルが実際の場面で発揮され、受講者間において相互交流が形成・維持されたのではないだろうか。このように、三者は相互に影響し合いながら効果的に機能していることが推察される。その関連性は、以下に提示した複数の学生らの受講後の自由記述にうかがえた。

① これまでのわたしは、相手の話を聞くことがあっても、自分の意見を話すことはなく、伝えたいことはないと思っていたが、LTD学習でグループのみんなとおしゃべりをする中で、伝えたいことがなかったのではなく、伝えてこなかっただけで、本当は伝えたいことだらけだと気付くことができた。また、それぞれ違う考えであっても、それがまた面白く、新たな発見にもつながるし、自分の意見や考え、経験を話すことは、自分が人見知りであることを忘れるほど、とても楽しく学ぶことができた。

② LTD学習では、予習ノートを手掛かりに自己学習したことを相手に伝え、また、相手が学習してきたことを聞き、理解する。アクティブ・ラーニングとしてのLTD学習を行ってきた結果、相手が理解できるように説明する力、相手の意見を聞いて理解する力、他者と協力する力が身に付いた。また、他者と意見を交換したり一緒に考えたりする中で、新しい知識や発見が生れることに気付き、他者と協力する素晴らしさを実感することができた。

③ LTD学習では、今まで経験したことのない新たな気づきや発見を得ることができた。同じ課題でも、メンバーそれぞれの視点や解釈が異なるために、自分が気付けなかったところやわからなかったところも効率よく学ぶことができた。毎回の授業では自分の意見を発言することにより、考えを伝える楽しさにも気付けた。話し合いを円滑に進める能力や、コミュニケーション能力の向上につながったと思う。また予習の大切さも実感し、わたしにとってとても刺激や学びが多い授業だった。

④ わたしはあまりコミュニケーション・スキルが高いとは言えず、むしろ低い方なのでLTD学習の概要を聞いたとき「でた！この形態の授業か…」と、気疲れしそうな授業になりそうな予感がしてあまり喜ばしくなかった。いざLTD学習をしてみると、最初の授業こそお互い探り探りでぎこちなかったが、回を重ねるごとに自分が言いたいこと、聞きたいこと知りたいことを話せるようになってきた。相手の反応をみて何を思っているかや、話すトーン、タイミング、内容等、コミュニケーションに必要な能力が向上したと実感できるぐらいまで成長できた。

⑤ わたしはLTD学習で習得したコミュニケーションなどの対人関係能力を看護の臨地実習で生かしたいと考えている。臨地実習では受け持ち患者を通して全人的なケアを学び、患者・看護師だけでなく、医師や理学療法士といった多くの多職種者と関わっていかねばならない。患者や多職種者とよりよい人間関係を形成していく際にLTD学習で身につけたコミュニケーション能力を生かしたいと考えている。

⑥ LTD学習で習得したことを活かすとすれば、もうすぐ始まる病院での実習である。初対面の患者さんを受け持ち、その患者さんの情報を収集しなくてはならない。検査結果ももちろん大切であるがその患者さんの訴える生の声がいっぱい大切であると思う。患者さんがもっと話してみたいと思うように話を広げて会話が途切れることのないようにコミュニケーションを心がける。そして積極的に指導者さんにも質問できるようにして誠意を伝えられるように頑張りたい。

さて、平成20年（2008）の中央教育審議会答申「子どもの心身の健康を守り、安全安心を確保するために学校全体としての取組を進めるための方策について」では、養護教諭は学校保健活動の推進に当たって中核的な役割を果たし、現代的な健康課題（メンタルヘルス・アレルギー疾患等）の解決に向けて重要な責務を負っていると明示された。健康課題解決への対応として、学校内（学級担任・学校医・SC等）及び地域の医療機関との連携・協力を推進する必要性から、養護教諭はコーディネーターの役割を担うことが求められている。つまり、複雑・多様化した現代的な健康課題が山積する学校現場において、これからの学校保健を経営の視点をもってコーディネートする養護教諭の力量として、他職種

との交流や連携が不可欠になることから、相互にディスカッションしたりコミュニケーションを図ったりするための能力の育成が養成カリキュラムの中で担保されなければならない。

養護教諭免許取得に必要な「養護に関する科目（教育職員免許法別表2）」には、「学校保健」は必修科目に位置づく。その学修の中でディスカッション・スキルとコミュニケーション・スキル等が円環するような力量を担保するためにも、本研究の成果は、今後の養成教育への適用や教育プログラムの方向性を確立するための一助になろう。

ところで、仮説の4点目に掲げた「自尊感情」因子についても、実践前に比べ実践後は有意な得点の増加が確認された。佐藤（2009）によれば自尊感情は、基本的に自分で捉えた自分の姿を評価することになるといい、その評価は、個人内で完結する単独の心的活動（個人内過程）と、自他の関係性に基づく（社会的過程）とする見解があると説く。しかし両見解とも、社会的環境の変容によって自尊感情は変動すること、また、他者との関係の中で自尊感情は形成されるという点では共通している部分であるという。つまり、学生自身による自尊感情の評価には、自他のつながりや関係性が背景にあると捉えることができる。本研究においては、仲間が能動的に関わり合うようなLTD学習の展開（仲間から受容され、支持され、好まれているという認知）が相互に影響し合ったことにより、得点の増加が確認され、仮説4は支持された結果になったと考えられる。

また、佐藤（2009）は、大学生を対象とした調査研究から、「自己主張」と「自尊感情」との間には強いかかわりが見出されたことを報告している。加えて日本人は、対人行動における「自己主張」は苦手な領域であるとも指摘する。LTD学習は、作った予習ノートを手掛かりに、仲間とディスカッションする中で、自己の判断による自己の主張を論理的に説明する。換言すれば、自分の意思を自己決定し仲間に表明したり、会話の主導権を握って話を進めたりすることにもなる。

本研究では、コミュニケーション・スキル尺度における下位尺度の「自己主張」因子が実践前に比べ実践後に有意な得点の増加が確認され、対人行動において、自己主張ができるという自信が影響を与えたことにより「自尊感情」因子の得点が増えたのではないだろうか。そして、自尊感情が高くなると他者とのかかわりの中で主張的な自己を打ち出すことにもなり、日本人の苦手な分野からの脱却につながることもなろう。

また、蘭（1992）は、ポジティブなフィードバックにより子どもの自尊感情を向上させることを示唆し、このことは自尊感情の高い人よりも低い人においてより効果が見られたことを報告している。学生に週ごとに配付した授業通信においては、できるかぎりポジティブな評価となるよう「自分を肯定する言葉」や「自分を心からサポートする言葉」を事例を示しながらその都度提供し続けた。補足的かもしれないが、これらの働きかけも自尊感情が高まることに寄与したと捉えることができよう。

V 今後の課題

本研究は、「学校保健論」を受講する看護学生を対象に、アクティブ・ラーニングによるLTD学習を実施し、その教育効果を多角的に検討した結果、全ての仮説は支持された。しかし、以下の課題や限界が指摘できる。

1 成績評価を伴うこと

LTD学習は、A大学の半期の授業全体で実施したため、対象者となった学生にとっては「学校保健論」の成績を意識する可能性が排除できない。本研究の結果は、慎重に検討する必要がある。

2 長期的な効果維持への検証

LTDの実施により、ディスカッションに関する社会的スキル（討議を行う・傾聴する等）が身についた可能性が示唆された。しかし、長期的に学生が友好な雰囲気の中で、情報や意見を自由に交換しながら、建設的にある事柄の理解を深めたり問題を解決したりすることができる討議に関する能力が今後も維持されるかどうかの検討ができていない。

3 効果測定の方法

本研究では、すべて自己報告式の質問紙による調査であった。しかし、ディスカッション・スキルやコミュニケーション・スキル等は、他者評定が可能であることから、実際のLTDを観察するグループを設け、その仲間から評定を求めると、相互交換した評価方法も可能であろう。今後は、測定方法の工夫も考慮すべきだと考える。

4 結果の一般化について

本介入は、養護教諭免許取得希望者にとっては必修科目の1つである。そのため、受講動機も第1回目から高まっていることも考えられる。対照群と統制群の2群を設けたうえでの実践を行なうことによって、4つの仮説がどのような結果になるかを検討することも考慮すべき事柄であろう。結果の一般化は慎重にすべき点である。

以上のような課題や限界を踏まえつつも、以下の学生の振り返りを1つの成果として、来期に学校保健論を受講する学生に対し、さらに精度を高めたLTD学習を実施したいと考える。

LTD学習は、わたしに2つの影響を与えた。第一に責任感である。この学習は初め、予習ノートをしなければならないという義務感であった。しかし、グループの仲間が毎回欠かさず予習ノートを仕上げてくるのでわたしもしなければならないという、責任感へと変わっていった。第二に、グループダイナミクスの強さである。グループ4人は、それぞれが異なった考えを持っていて、なおかつ良いところは良いと賛同できる協調性があるグループであった。そのため、グループで話し合った方が1人で考えるより良い結論にいつもたどりついていたと考えられる。LTD学習は、わたしの将来への糧となるだろう。

最後に、益々、予測困難な時代に向け、アクティブ・ラーニングへの質的転換となるLTDを試みた成果が、さらに蓄積されることによって、看護学生自身が生涯学び続け、主体的に考える力を培うことにつながるよう、今後も「学びの質を保証」する授業づくりに貢献する決意である。

文献

- 足立はるゑ・上田ゆみ子・伊藤千晴他（2010）.専門科目『看護学概論』におけるLTD学習法の導入 第1報授業の概要とディスカッションスキルの変化 中部大学生命健康科学研究所紀要, 6,70-80.
- 蘭千壽（1992）.セルフエスティームの変容と教育指導 遠藤辰雄・井上祥治・蘭千壽編 .セルフエスティームの心理学 ナカニシヤ出版 200-224
- 藤本学・大坊郁夫（2007）.コミュニケーション・スキルに関する諸因子の階層構造への統合の試み パーソナリティ研究,15（3）,347-361.
- 藤田文（2007）.LTD話し合い学習法におけるグルーピングの効果 日本協同教育学会 協同と教育, 3,22-31.
- 市村洋（2013）.ICT活用による初年次教育（基礎ゼミ）へのLTD学習法の適用と効用 こども教育宝仙大学紀要, 4, 55-61.
- 溝上慎一（2007）.アクティブ・ラーニング導入の実践的課題 名古屋高等教育研究, 7, 269-287.
- 溝上慎一（2014）.アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換 東信堂 3-23 82-85
- 長濱文与・安永悟・関田一彦他（2009）.協同作業認識尺度の開発 教育心理学研究, 57,24-37.
- 野田淳・市丸訓子・山本富士江（2002）.話し合い学習法（LTD）の看護教育への適用 日本看護研究学会雑誌, 25（4）,85-91.
- Rosenberg, M.（1965）. *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ：Princeton University Press.
- 佐藤淑子（2009）.日本の子どもと自尊心 自己主張をどう育むか 中公新書 4-22
- 富岡比呂子（2011）.大学生におけるLTD学習法の効果について 共通基礎演習のケーススタディーを通して 創大教育研究, 20, 51-64.
- 山地弘起 長崎大学 アクティブラーニングの実質化に向けて <http://www.innov.nagasaki-u.ac.jp/teacher/activeLearning1.html>（閲覧日：2015年10月10日）
- 山本真理子・松井豊・山成由紀子（1982）.認知された自己の諸側面の構造 教育心理学研究, 30, 64-68.
- 安田利枝（2008）.LTD話し合い学習法の実践報告と考察 学ぶ楽しさへの導入という利点 嘉悦大学研究論集, 51（1）,117-143.
- 安永悟・江島かおる・藤川真子（1998）.ディスカッション・スキル尺度の開発 久留米大学文学部紀要人間科学科編,12・13,43-58.
- 安永悟（2006）.実践・LTD話し合い学習法 ナカニシヤ出版
- 安永悟（2012）.活動性を高める授業づくり 協同学習のすすめ 医学書院
- 安永悟・須藤文（2014）.LTD話し合い学習法 ナカニシヤ出版

