

原 著

理学療法士養成課程における 1 年次終了学生の学習姿勢の特徴と学習支援の一考察
～ 4 年制専門学校生における学習動機、学習方法、自己効力感の関連性を通して～

A Study on the characteristics of learning attitudes among students in the end of first year of a
physical therapy course for facilitating their learning activities

- The relationship among motivation for learning, learning methods and self-efficacy in four year course
vocational school students -

原 賢治
Kenji Hara

学校法人 同志舎 リハビリテーションカレッジ島根
Rehabilitation College Shimane

キーワード：初年次教育，学習姿勢，学習支援

I はじめに

多様化する医療・保健・福祉の現状の中で，理学療法の発展及び理学療法士の活躍に期待が寄せられている．その理学療法士を養成する理学療法士養成校（大学，短期大学，3 年制及び 4 年制専門学校 以下 養成校）は医療・福祉の臨床現場との強い関連を意識しながら，そのニーズに応えるべき教育的方向性が大きく問われている．その中で，教育的方向性を定める際の主役は理学療法士養成校学生（以下 学生）であるだけに，養成校及び理学療法士養成校教員（以下 教員），臨床現場，そして学生の三位一体の揺ぎ無い教育システムを構築することが必須となる．

養成校の 1 年次（初年次）は，その課程の基盤となる解剖学，生理学，運動学を含む専門基礎科目を中心に構成される．つまり，入学前の教育課程と比較して学習内容が高度化・多様化し，その学習内容に対する学習姿勢の変化，即ち，自己主導及び理解中心の学習姿勢への意識変容と実践が求められ，そして，疾病学，障害学及び専門科目が中心となり，より応用性が求められる 2 年次に引き継がれる．その際，学生主体の学習方法への発展的変容とそれを促進するような教員による学習支援の実践が必須となるのである．

その学生主体の学習支援を実践するにあたり，教員は学生自身の学習姿勢に対して観察し，適宜助言しながら，各々の独自の方向性の中で理学療法士という職業観を明確に位置づける「自己効力感（有能感）の向上」に寄与できる関わりができるかが重要となる．この際，櫻井が「自ら学ぶ意欲のプロセスモデル」¹⁾の中で提示した「欲求・動機」，「学習行動」，「認知・感情」の関連性を勘案すると，学生主体の，主観に基づく学習姿勢に関しては，「学習動機づけ」，「学習方法」，「自己効力感」が理論的に主要な項目となる．教員はそれぞれの項目の内容と関連性を中心に客観的に学生の学習姿勢を評価し，発展可能性と柔軟性を持った効果的な学習支援を実践することが重要となる．その評価として「学習動機づけ」，「学習方法」に関して市川はそれぞれ「学習動機を測定する質問項目」，「学習方法についての自己評定項目」²⁾を，「自己効力感」に関して坂野，東條らは「一般性セルフ・エフィカシー尺度 (General Self-Efficacy Scale 以下 GSES)」³⁾を提唱している．

本研究の目的は 4 年制専門学校 理学療法学科 1 年次終了学生の「学習動機づけ」，「学習方法」，「自己効力感」に着目し，それぞれ「学習動機を測定する質問項目」，「学習方法についての自己評定項目」，「GSES」を参考に実施した意識調査結果を基に，それぞれの項目の内容と関連性を把握，確認した上で学習支援の方向性を考察することである．

II 方法

1. 対象と調査方法

当校，理学療法学科 1 年次終了学生 60 名（平成 25 年度入学生 27 名，平成 26 年度入学生 33 名，男性 42 名，女性 18 名）に対して「学習動機を測定する質問項目」（表 1），「学習方法についての自己評定項目」（表 2）及び「GSE S」（表 3）を参考とした質問紙アンケートによる意識調査を実施した．なお，調査日はそれぞれ 1 年次後期定期試験終了後（定期試験成績発表直前，平成 25 年度入学生は平成 26 年 2 月 12 日，平成 26 年度入学生は平成 27 年 2 月 10 日に実施）である．

表 1 「学習動機を測定する質問項目」

「内容関与的動機」（学習内容に関与している動機）	
<充実志向>	
・新しいことを知りたいという気もちから勉強する	
・いろいろな知識を身につけた人になりたいから勉強する	
・すぐに役に立たないとしても、勉強がわかること自体おもしろいから勉強する	
・何かができるようになっていくことは楽しいから勉強する	
・勉強しないと充実感がないから勉強する	
・わからないことは、そのままにしておきたくないから勉強する	
<訓練志向>	
・勉強することは、頭の訓練になると思うから勉強する	
・学習のしかたを身につけるから勉強する	
・合理的な考え方ができるようになるため勉強する	
・いろいろな面からものを考えられるようになるため勉強する	
・勉強しないと、筋道だった考え方ができなくなるから勉強する	
・勉強しないと、頭のはたらきがおとろえてしまうから勉強する	
<実用志向>	
・学んだことを、将来の仕事にいかしたいから勉強する	
・勉強したことは、生活の場面で役に立つから勉強する	
・勉強で得た知識は、いずれ仕事や生活の役に立つと思うから勉強する	
・知識や技能を使う喜びを味わいたいから勉強する	
・勉強しないと、将来仕事の上で困るから勉強する	
・仕事が必要になってからあわてて勉強したのでは間に合わないから勉強する	
「内容分離的動機」（学習内容から離れた動機）	
<関係志向>	
・みんながやるから、なんとなくあたりまえと思って勉強する	
・友達とっしょに何かしたいから勉強する	
・親や好きな先生に認めてもらいたいから勉強する	
・回りの人たちがよく勉強するので、それにつられて勉強する	
・みんながすることをやらないと、おかしいような気がするから勉強する	
・勉強しないと、親や先生にわるいような気がするから勉強する	
<自尊志向>	
・成績がいいと、他の人よりすぐれているような気持ちになれるから勉強する	
・成績が良ければ、仲間から尊敬されると思うから勉強する	
・ライバルに負けたくないから勉強する	
・勉強して良い学校を出たほうが、リターン大だと思うから勉強する	
・勉強が人なみにできないのはやきういから勉強する	
・勉強が人なみにできないと、自信がなくなってしまいそうだから勉強する	
<報酬志向>	
・成績が良ければ、二つがいやほりびがもらえるから勉強する	
・テストで成績がいいと、親や先生にほめてもらえるから勉強する	
・学歴が良ければ、おとなになって経済的に良い生活ができるから勉強する	
・学歴がいい方が、社会に出てからもとくなが多いと思うから勉強する	
・勉強しないと親や先生にしかられるから勉強する	
・学歴が良くないと、おとなになっていい仕事先がないから勉強する	

市川伸一『学ぶ意欲の心理学』（PHP新書，2008年）54-55頁 参照。

表 2 「学習方法についての自己評定項目」

「失敗に対する柔軟性」	
問 1	思ったようにいかないとき、がんばってなんとかしようとするほうだ
問 2	失敗をくりかえしながら、だんだん完全なものにしていけばいいと思う
問 3	思ったようにいかないときは、その原因をつきとめようとする
問 4	間違いをすると、はずかしいような気になる（※）
問 5	うまくいきそうもないと感じると、すぐやる気がなくなってしまう（※）
問 6	失敗すると、すぐにがっかりしてしまうほうだ（※）
「思考過程の重視」	
問 7	答えるだけでなく、考え方が合っていたか大切だと思う
問 8	ある問題が解けたあとでも、別の解き方をさがしてみることがある
問 9	テストでできなかった問題は、あとからでも解き方を知りたい
問 10	なぜそうなるのかわからなくても、答えが合っていればいいと思う（※）
問 11	テストでは、どちらの考え方より、答えが合っていたかが気になる（※）
問 12	自分で解き方をいろいろ考えるのは、めんどくさいと思う（※）
「方略志向」	
問 13	勉強のしかたをいろいろ工夫してみるのが好きだ
問 14	成功した人の勉強のしかたに興味がある
問 15	テストの成績が悪かった時、勉強の量よりも方法を見直してみる
問 16	勉強の方法を変えても、効果はたいして変わらないと思う（※）
問 17	学習方法を変えるのはめんどうだ（※）
問 18	成績を上げるには、とにかく努力したくさん勉強するしかない（※）
「意図的学習志向」	
問 19	ただ暗記するのではなく、理解しておぼえるように心がけている
問 20	習ったことどうしの関連をつかもうとしている
問 21	図や表で整理しながら勉強する
問 22	数学の勉強では、公式をおぼえることが大切だと思う（※）
問 23	同じパターンの問題を何回もやって慣れるようにする（※）
問 24	なぜそうなるかはあまり考えず、暗記してしまうことが多い（※）

以上にあげる学習のしかたや考え方について、自分のよくあてはまるものに5点、まったくあてはまらないものには1点で、1点さみみの点数をつける。集計のとき、※のついた項目は1～5点を反転してから足し合わせ、6で割って尺度ごとに平均を出す。

市川伸一『学ぶ意欲の心理学』（PHP新書，2008年）59頁 参照。

表 3 一般性セルフ・エフィカシー尺度（GSES）

No.	項	目
第1因子 行動の積極性（7項目）		
8	ひっこみじあんほうだと思う。	R
15	積極的に活動するのは、苦手なほうである。	R
13	どんなことでも積極的になさうほうである。	
6	何かを決めるとき、迷わず決定するほうである。	
10	結果の見通しがつかない仕事でも、積極的にとりくんでゆくほうだと思う。	
5	人と比べて心配性なほうである。	R
1	何か仕事をするときは、自信を持ってやるほうである。	
第2因子 失敗に対する不安（6項目）		
4	仕事を終えた後、失敗したと感じることのほうが多い。	R
11	どうやったらよいか決心がつかずに仕事にとりかかれないうことがよくある。	R
7	何かするとき、うまくゆかないのではなから不安になることが多い。	R
2	過去に犯した失敗や嫌な経験を思いだして、暗い気持ちになることがよくある。	R
14	小さな失敗でも人よりずっと気にするほうである。	
第3因子 能力の社会的位置づけ（4項目）		
3	友人より優れた能力がある。	
12	友人よりも特に優れた知識を持っている分野がある。	
9	人より記憶力がよいほうである。	
16	世の中に貢献できる力があると思う。	

上記表中、Rは反転項目であることを示す。

また、質問は以下のようなかたであった。

以下の6個の項目があり、各項目を認んで、今のあなたにあてはまるかどうかを判断してください。そしてその回答の中から、あてはまる場合には「Yes」、あてはまらない場合は「No」を○で囲んでください。Yes、Noどちらにもあてはまらないと思われる場合でも、より自分に近いと思う方に必ず○をつけてください。どちらが正しいか答えたいことはありませんから、あまり深く考えずにあなたのまの姿を答えてください。

坂野隆二 他『セルフ・エフィカシーの臨床心理学』（北大路書房，2002年）51頁 参照。

2. 意識調査項目

「学習動機を測定する質問項目」及び「学習方法についての自己評定項目」の各質問は、「よくあてはまる」、「ややあてはまる」、「どちらでもない」、「ややあてはまらない」、「まったくあてはまらない」の5選択肢から選択する方法で、それぞれ5点、4点、3点、2点、1点と得点化し、5点満点とした。「学習動機を測定する質問項目」の「充実志向」、「訓練志向」、「実用志向」の3志向それぞれを構成する6質問の得点の平均を各志向の得点とし、その3志向の得点の平均を「内容関与的動機」の得点として算出した。また、「関係志向」、「自尊志向」、「報酬志向」の3志向それぞれを構成する6質問の得点の平均を各志向の得点とし、その3志向の得点の平均を「内容分離的動機」の得点として算出した。

次に「学習方法についての自己評定項目」に関して、「失敗に対する柔軟性」、「思考過程の重視」、「方略志向」、「意味理解志向」の4因子それぞれを構成する6質問（各因子の逆転項目を含む）の得点の平均を各因子の得点として算出した。

GSESは、16項目に対して「はい」、「いいえ」の2件法で回答を行い、GSES独自の得点算出方法にて、全体及び構成3因子（第1因子：行動の積極性、第2因子：失敗に対する不安、第3因子：能力の社会的位置づけ）の得点を算出した。

3. 解析方法

第1に、「内容関与的動機」、「内容分離的動機」それぞれの得点のWilcoxonの符号付き順位検定、第2に、「内容関与的動機」の構成3志向（「充実志向」、「訓練志向」、「実用志向」）それぞれの得点の一元配置分散分析（多重比較はBonferroni法）を実施した。第3に、「学習方法についての自己評定項目」の4因子それぞれの得点を従属変数、「内容関与的動機」の構成3志向と「内容分離的動機」の構成3志向、計6志向それぞれの得点を独立変数とした重回帰分析（ステップワイズ法）、第4に、「GSES」の得点及び「GSES」を構成する3因子それぞれの得点を従属変数、「学習方法についての自己評定項目」の4因子それぞれの得点を独立変数とした重回帰分析（ステップワイズ法）、第5に、「GSES」の得点及び「GSES」を構成する3因子それぞれの得点を従属変数、「内容関与的動機」の構成3志向と「内容分離的動機」の構成3志向、計6志向それぞれの得点を独立変数とした重回帰分析（ステップワイズ法）を実施した。なお、すべての統計処理にて有意水準を5%未満とした。

III 結果

「学習動機を測定する質問項目」の「内容関与的動機」、「内容分離的動機」の得点とそれぞれの構成3志向の得点、「学習方法についての自己評定項目」の構成4因子の得点及び「GSES」の得点とそれぞれの構成3因子の得点を表4、表5、表6に示す。

表4 「学習動機を測定する質問項目」の「内容関与的動機」、「内容分離的動機」の得点とそれぞれの構成3志向の得点

	平均	標準偏差
「内容関与的動機」	3.9	± 0.4
充実志向	3.8	± 0.5
訓練志向	3.3	± 0.7
実用志向	4.4	± 0.5
「内容分離的動機」	2.7	± 0.8
関係志向	2.7	± 1.0
自尊志向	2.8	± 0.9
報酬志向	2.5	± 1.0
(5点満点)		

表5 「学習方法についての自己評定項目」の構成4因子の得点

	平均	標準偏差
「失敗に対する柔軟性」	3.2	± 0.5
「思考過程の重視」	3.3	± 0.6
「方略志向」	3.3	± 0.6
「意味理解志向」	3.0	± 0.4
(5点満点)		

表6 「GSES」の得点と構成3因子の得点

	平均	標準偏差
「GSES」 (16点満点)	4.8	± 3.1
行動の積極性 (7点満点)	2.4	± 1.9
失敗に対する不安 (5点満点)	1.3	± 1.3
能力の社会的位置づけ (4点満点)	1.1	± 1.0

※ 「失敗に対する不安」に関しては、得点が高いほど失敗に対する不安は少ないことを意味する

「内容関与的動機」、「内容分離的動機」それぞれの得点のWilcoxonの符号付き順位検定において、「内容関与的動機」の得点が「内容分離的動機」の得点よりも有意に高いことが認められた ($p < .01$) (図1)。次に「内容関与的動機」の構成3志向それぞれの得点の一元配置分散分析において、構成3志向間に有意な主効果が認められた ($F_{(2,118)} = 75.39^{**}$)。Bonferroni法による多重比較では、「実用志向」の得点は「充実志向」、「訓練志向」の得点より有意に高く、「充実志向」の得点は「訓練志向」の得点より高いことが認められた (図2)。

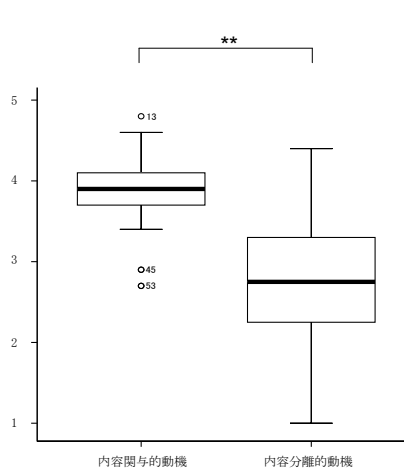


図1 内容関与的動機、内容分離的動機それぞれの得点のWilcoxonの符号付き順位検定 結果

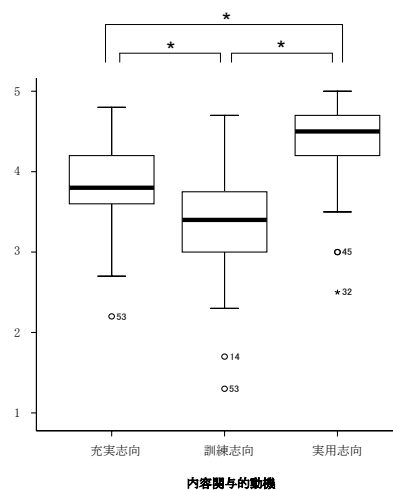


図2 内容関与的動機の構成3志向それぞれの得点の一元配置分散分析 結果

「学習方法についての自己評定項目」の4因子それぞれの得点を従属変数、「内容関与的動機」の構成3志向と「内容分離的動機」の構成3志向、計6志向それぞれの得点を独立変数とした重回帰分析（ステップワイズ法）において、「失敗に対する柔軟性」の得点に対して「充実志向」の得点に有意な正の標準偏回帰係数を、「関係志向」の得点が負の有意な標準偏回帰係数を示した（.281* , -.395** $R^2=.289^*$ ）。「思考過程の重視」の得点に対して「充実志向」の得点に有意な正の標準偏回帰係数を、「報酬志向」の得点が負の有意な標準偏回帰係数を示した（.263* , -.515** $R^2=.395^*$ ）。「方略志向」の得点に対して「訓練志向」の得点に有意な正の標準偏回帰係数を、「報酬志向」の得点が負の有意な標準偏回帰係数を示した（.258* , -.490** $R^2=.263^*$ ）。「意味理解志向」の得点に対して「報酬志向」の得点が負の有意な標準偏回帰係数を示した（-.263* $R^2=.069^*$ ）（表7）。

「GSES」の得点及び「GSES」を構成する3因子それぞれの得点を従属変数、「学習方法についての自己評定項目」の4因子それぞれの得点を独立変数とした重回帰分析（ステップワイズ法）において、「GSES」の得点及び「GSES」の「行動の積極性」，「失敗に対する不安」それぞれに対して「失敗に対する柔軟性」の得点に有意な正の標準偏回帰係数を示した（.450** $R^2=.202^{**}$, .446** $R^2=.199^{**}$, .338** $R^2=.114^{**}$ ）（表8）。なお、「GSES」の得点及び「GSES」を構成する3因子それぞれの得点を従属変数、「内容関与的動機」の構成3志向と「内容分離的動機」の構成3志向、計6志向それぞれの得点を独立変数とした重回帰分析（ステップワイズ法）では統計学的関連性を見出すことができなかった。

表7 「学習方法についての自己評定項目」の4因子それぞれの得点と「内容関与的動機」の構成3志向と「内容分離的動機」の構成3志向、計6志向それぞれの得点の重回帰分析（ステップワイズ法） 結果

学習方法の自己評定項目		失敗に対する柔軟性 (β)	思考過程の重視 (β)	方略志向 (β)	意味理解志向 (β)
学習動機を測定する動機項目	内容関与的動機				
	充実志向	.281 *	.263 *		
	訓練志向			.258 *	
	実用志向				
内容分離的動機	関係志向	-.395 **			
	自尊志向		-.515 **	-.490 **	-.263 *
	報酬志向				
R ²		.289 *	.395 *	.263 *	.069 *

* .01<p<.05

表8 「GSES」の得点及び「GSES」を構成する3因子それぞれの得点と「学習方法についての自己評定項目」の4因子それぞれの得点の重回帰分析（ステップワイズ法） 結果

GSES		GSES (β)	行動の積極性 (β)	失敗に対する不安 (β)	能力社会的地位づけ (β)
学習方法の自己評定項目	失敗に対する柔軟性	.450 **	.446 **	.338 **	
	思考過程の重視				
	方略志向				
	意味理解志向				
R ²		.202 **	.199 **	.114 **	

(β : 標準偏回帰係数 R^2 : 決定係数 * .01<p<.05 ** p<.01)

IV 考察

養成校における1年次は、高度化、多様化する学習内容に対して、自己主導及び理解中心の学習姿勢への意識変容と実践が求められる。しかしながら、社会的に「学力の低下」、「資質の低下」等と揶揄された上で、養成校の中に存在する養成校本位のレディネスや強権主義的及び成果主義的思考等の中で、戸惑いや悩みを持ちながら学生生活を過ごしている学生が多い。このような状況を打破するためには、教員自身が「何のための、誰のための教育なのか」を強く自覚し、学生を主体とした人間性教育の重要性を再確認し、自発的、自律的な学習姿勢の促進を前提としながら教育に臨むことが肝要となる。

今回の研究では、学習動機の中で有意に得点が高かった「内容関与的動機（学習内容の重要性を重視している動機）⁴⁾」において、「実用志向（学んだ知識や技能自体のもつ有効性を信じている、実用を意識した動機）⁵⁾」が「充実志向（知的好奇心、理解欲求、向上心に根差した内発的な動機）」及び「訓練志向（学習を通じて間接的に知的能力を伸ばすという動機）⁶⁾」と比較して有意に得点が高かった。

図3にそれぞれの組合せの重回帰分析において確認できた『内容関与的動機』の構成3志向と『内容分離的動機』の構成3志向、計6志向、『学習方法についての自己評定項目』の構成4因子、『GSES』及び『GSES』の構成3因子の関連図』を示す。

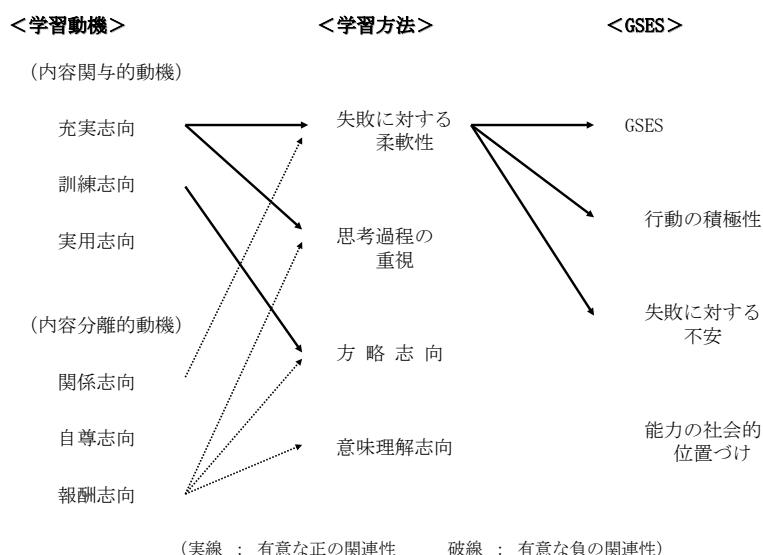


図3 「内容関与的動機」の構成3志向と「内容分離的動機」の構成3志向、計6志向、「学習方法についての自己評定項目」の構成4因子、「GSES」及び「GSES」の構成3因子の関連図

学習動機、学習方法及び自己効力感の関連性において、学習方法の「失敗に対する柔軟性（失敗は学習にとって有益な情報であるといった柔軟性を持ちながら学習方法を調整しようとする方法）」に対して内容関与的動機の一志向である「充実志向」は正の統計学的関連性を認め、さらに内容分離的動機の一志向である「関係志向（集団への帰属欲求の現れで、広い意味での親和動機）⁷⁾」は負の統計学的関連性を認めた。同時に「GSES」及び「GSES」の構成因子である「行動の積極性」、「失敗に対する不安」に対して「失敗に対する柔軟性」は正の統計学的関連性を認めた。これは学生にとって、知的好奇心、理解欲求、向上心に根差した内発的で、かつ他律性に裏付けられない動機が、程度の差はあっても必ず感じるであろう「失敗」に対する発展的な意識に繋がり、それが自己効力感、特に学習に対する積極性の向上及び不安を制御しながらの前向きな学習姿勢へと繋がったことを意味する。高等教育であり、かつ専門教育であるが故に、失敗や学習に関する事項（学習に対する考え方、学習方法等）の変更を余儀なくされる機会は確実に存在する。辰野が学習方略の中で述べた「失敗は成功の基と考え、失敗を恐れず、成功に向かって努力する」といった積極的信念の維持・向上のための情緒的方略（動機づけ方略）⁸⁾の内容に一致する。

この関連性は「自ら学ぶ意欲のプロセスモデル」と共通する要素を持つものの、内容関与的動機の中で最も高い得点を示した「実用志向」及び「GSES」の構成因子である「能力の社会的位置づけ」に関して統計学的関連性は認

められなかった。つまり、1年次終了時において、「社会貢献できる理学療法士になる」という将来の理学療法士像を確立するという目標には強い関心を示していることは確認できるものの、そのための具体的な学習方法はまだ意識的に強くないこと、そして今の学習動機とそれに基づく学習方法の現状において学習動機が「社会的能力」という将来的な感覚に対して関連できていないことを意味する。

養成校の入学生における入学動機は多様である。その多様な動機を基にどのように学生生活を送るか、そして1年次の学生生活、未知に近い授業科目を経験して理学療法士という職業に対する想いがどの様に変化するかもそれぞれである。その中で、学生各自の学習環境にて各々の学習に対する意思決定を含みながら、効果的かつ発展的な学習支援を実施することは学生自身及び学習を支援する教員双方にとって重要で必須なこととなる。また、教員は、学生－教員間の信頼関係を基盤として学生各自が発想する将来の理学療法士像とそれを実現するための方法を共有し助言するファシリテーター的役割となることも重要である。その結果、学生自身の自己主導型学習を促進すること、ひいては将来の理学療法士像を発展的・促進的に具現化することに繋がるのである。

今回の研究結果にて、1年次の未知に近い学習内容に対して自分を適応させる様な学習方法が自己効力感を高めることに繋がったことは、柔軟性を持ち合わせた、より効果的かつ発展的な学習支援の基盤となる。その学習支援をより促進するためには、学習内容の重要性と系統性の把握、学習に対する意思決定及び学習環境に合致した、かつ柔軟的な思考過程の形成、具体的な自己将来像の共有が重要な項目となる。

引用・参考文献

- 1) 櫻井茂男：自ら学ぶ意欲の心理学。26-28，有斐閣，2009。
- 2) 市川伸一：学ぶ意欲の心理学。53-61，PHP新書，2008。
- 3) 坂野雄二・前田基成：セルフ・エフィカシーの臨床心理学。50-52，北大路書房，2005。
- 4) 市川伸一：学ぶ意欲の心理学。46-57，PHP新書，2008。
- 5) 市川伸一：学習と教育の心理学 増補版。20，岩波書店，2011。
- 6) 同前。
- 7) 同前，19-20。
- 8) 辰野千壽：学習方略の心理学。45，図書文化社，2010。