

大学生の学習観に関する文献検討

中吉 陽子^a, 上村 千鶴^a, 木佐貫 尚美^a

Learning Conceptions of University Students: A Literature Review

Yoko NAKAYOSHI^a, Chizuru UEMURA^a, Naomi KISANUKI^a

要 旨

本研究では大学生の学習観について明らかにし、看護基礎教育における効果的な教育支援について示唆を得ることを目的に文献検討を行った。文献データベースはCiNii Researchを使用し、21件の先行文献を抽出した。

大学生は、＜失敗に対する柔軟性＞など小中高生と共通する学習観と“学習は生活や人生を豊かにする知識が得られるもの”を意味する学習観などのように、大学生固有の学習観を持ち合わせていた。また、アクティブラーニングを組み込んだ教育介入は、大学生の学習観を望ましい方向へと変化させる可能性があるとし唆された。

以上より、看護基礎教育では、看護学生が看護職と将来像を重ね合わせられるような教育支援と、授業から得る専門的知識と日常生活体験から得る知識を看護職と関連づける学習経験が、専門職の自覚と成長を促す学習観の形成を導くと期待される。また、演習科目や実習科目は望ましい学習観へと変容させる教育介入であると考えられる。

キーワード：大学生、学習観、看護基礎教育

はじめに

1992年に高度な専門知識と技能を有する看護師を確保し、国民の保健医療に資することを目的として、「看護師等の人材確保の促進に関する法律」が定められた。そして、有能な看護師の確保という課題は、高度な専門知識と技能を有する人材育成という課題へ発展した。その施策の一つに看護基礎教育に続く卒後の継続教育の努力義務化があり、日本看護協会¹⁾は、免

許取得後も継続教育において、自身の能力の開発と向上を図るよう努めることを看護職個人の責務であると明示している。看護職の責務を果たすための自己研鑽は個人の責務であり、換言すれば、学習者としての資質や自ら成長できる能力も看護職の必要条件である。

継続教育の前段階である看護基礎教育では、卒業時到達目標に「看護実践における自らの課題に取り組み、継続的に専門職としての能力の維持・向上に努める必要性と方法を理解する」等、学習に向かう態度を挙げている²⁾。そのため、学習に自律的に取り組み、学習成果を向上させる能力を磨くことで達成できる専門職者として研鑽し続ける基本能力を養うことは、看護基礎教育の責務といっても過言ではない。

看護基礎教育の対象である看護学生は、入学直前までは机上中心の受験勉強を経験し、入学後は、医学的知識や看護学の知識等、未経験の専門分野の学習へと移行し、講義・演習、臨地実習という授業形態の学習を経験する。看護学生は講義と演習を中心に基礎知識を理解し、続いて知識と知識のネットワークを構築しながら看護技術の実践へとつなげ、臨地実習で、現実場面において自ら体現しながら学習する。そして、臨床看護師から徒弟制を通して実践の看護を学ぶというように、机上で始まり、机上では完結しない動的な学習を行う。つまり、看護学生は学内と学外で学習の場を往来し看護を学ぶという特殊で複雑な学習経験を積み、卒業時到達目標の達成を目指す。

しかし、卒業時到達目標の達成までの学習道程は容易ではない。看護学生は、英語や数学などの教科科目が中心の学習から看護学・医学といった専門分野の学習への移行を要求され、未経験の学習に戸惑いや困難を感じながら、学習に向き合う。一方で、看護学生は講義・演習、臨地実習という授業形態を往来して動的で幅広い学習を行い、多様な学習経験を積んで看護職へと成長している。香川³⁾は、看護学生が講義・演習と臨地実習という学習過程で、「教科書」の扱い方と意味づけを、未知の知識を得る道具から眼前の事実を判断するために照合する道具へと転換している現

^a安田女子大学看護学部看護学科

象を観察し、臨地実習での学習経験が看護学生の学習に関わる信念に影響を及ぼしていることを明らかにした。このように、学習の拠り所となる「教科書」の扱い方と意味づけにおける変化も、看護学生が看護職へ向かう成長の一つではないかといえる。

学習に関わる信念、つまり学習の仕組みや働きへの考え方、効果的だと考える学習方法に関する個人の信念を学習観といい⁴⁾、学習観は自分なりの達成基準を到達しようとする動機づけ⁵⁾や、成績などの学習成果との関連が高く⁶⁾、学習方略(学習の方法の意図的な選択)にも影響する⁷⁾。香川³⁾が言及した「教科書」の扱い方と意味づけの変化を看護学生の学習観の変容と解釈すると、看護学生は時に学習観を変容しながら看護基礎教育課程を進行していることになる。したがって、状況に合わせて看護学生の学習観を把握し、学習観に基づいた教育支援ができれば、看護学生に時宜を得た学習ニーズに照応した教育支援が実現できると考える。

ところが、看護学をはじめとする医療専門領域の学習観に関する教育研究は未だ途上にある⁸⁾。先行研究を概観すると、看護技術修得における学習観の構造⁹⁾や、理学領域における学習方略の教授が学習観に与える変化¹⁰⁾、学習観と学習時間、学習成績との関係¹¹⁾に関する知見が示されているが十分ではない。そこで、本研究では看護学生と同じ発達段階にある大学生の学習観について文献検討を行い、看護基礎教育における効果的な教育支援について示唆を得ることとする。

方 法

文献検索方法

CiNii Researchの文献データベースを用い、「大学生・学習観」のキーワードを用いて文献を検索した。文献の選定・除外基準とその理由は以下のとおりである。

【選定基準】

1. 国内の大学生を対象にした和文文献
理由：学習観は文化的背景の影響を受け、日本文化特有のものがある¹²⁾ため
2. 1992年以降に発行された文献
理由：1992年から2003年に看護系大学の設立が急増した¹³⁾ため

【除外基準】

1. 教科固有の学習観、外国人の学習観、大学生以外の学習観に関する文献と重複文献

理由：学習観には英語や数学といった特定の科目に限定する教科固有の学習観と、教科に共通し学習全般を対象とする学習観があり⁶⁾、¹⁴⁾、本研究では、大学生の学習観に焦点化しているため最終的にon-lineで入手可能な21件文献を抽出した。

分析方法

対象文献から、学生の学習観に関する記述を学習観の構成因子として抽出し、意味内容の類似性に沿ってカテゴリー化した。そして授業や実習前後の学習観の比較を分析した。分析の際は論文の記述内容の意味を損なわないように留意し、出典を明記した。なお、本文中では対象文献より抽出した学習観の構成因子は<>、学習観の示す意味内容を“”で表記した。

結 果

21文献のうち、質的研究は6件、量的研究は13件、混合研究は2件であった。研究対象者は教育学部または教職課程の大学生(6件)、看護学部の大学生(1件)、所属学部不明の大学生(14件)であった。

(1) 学習観の構成因子

市川¹⁵⁾が高校生の学習観として抽出した<失敗に対する柔軟性><思考過程の重視><方略志向><意味理解重視>のうち、堀野⁵⁾は2因子、佐藤¹⁶⁾と小林¹⁷⁾ -¹⁹⁾は市川と同様の4因子を大学生の学習観として明らかにした。

また、植阪²²⁾が中学生の学習観として抽出した認知主義的学習観である<失敗活用志向><思考過程重視志向><意味理解志向><方略志向>の4因子と、非認知主義的学習観である<結果重視志向><丸暗記志向><環境設定(環境重視)志向><物量(勉強量)志向>の4因子の合計8因子を、篠原²⁰⁾と神原²¹⁾は大学生の学習観として明らかにした。

上記以外の大学生の学習観として、八木²³⁾は3因子、高山¹¹⁾は8因子、三宅ら²⁴⁾は5因子、風間ら²⁵⁾は5因子、高山²⁶⁾は7因子、蔣妍²⁷⁾は3因子、北村ら²⁸⁾は5因子、鈴木ら²⁹⁾、³⁰⁾は3因子、中村³¹⁾は3因子、清水ら³²⁾は2因子、加藤³³⁾、加藤³⁵⁾は1因子を抽出した(表1参照)。

表1 大学生の学習観を構成する因子

著者（発行年）	文献番号	因子
堀野（1993）	5	失敗に対する柔軟性 思考過程の重視
佐藤（2003）	16	
小林（2008）	17	失敗に対する柔軟性 思考過程の重視 方略思考 意味理解思考
小林（2009）	18	
小林（2011）	19	
篠原（2020）	20	失敗活用志向 思考過程重視志向 意味理解志向 方略志向
神原ら（2021）	21	結果重視志向 丸暗記志向 環境設定（環境重視）志向 物量（勉強量重視）志向
八木（1996）	23	人の生活基盤としての学習 学習に対する否定的考え 学習の自由度
高山（2000）	12	主体的探求 記憶 生涯学習 自然な習得 知識の増大 成長・向上 強制・義務 応用
三宅ら（2001）	24	学習の継続 学習者の自主性 学習の環境 焦燥感 積極的学習観
風間ら（2006）	25	学習の定義 学習の内容 学習の条件 学習の方略 学習のソース
高山（2011）	26	知識の体得 生きた知識 豊かな生活・人生 博識 世間知 理解と詰め込み 知識の有用性
我妻ら（2011）	34	メタ視点に立つ経験
蔣（2013）	27	自己向上 交友 自分探し
北村ら（2015）	28	教員への自覚 間違いに対する議論の意義 実験レポートの意義 思考型学習への変容 他者利用方略の獲得
鈴木ら（2016a）	28	
鈴木ら（2016b）	29	主体性 自律性 継続性
中村（2008）	31	体験学習過程重視 プロセス視点重視 感情共有視点重視
清水ら（2019）	32	構成主義的教授・学習観 直接伝達主義的教授・学習観
加藤（2022a）	33	社会で活躍するために行うこと
加藤（2022b）	35	支援活動の源泉

さらに、これらの因子を意味内容が類似する因子ごとに分類した結果、小中高生と大学生で共通する学習観の構成因子と大学生に限定される学習観の構成因子に大別された。小中高生と大学生に共通する学習観の構成因子には、“学習は答えよりも考え方が合っているかどうかの方が重要である”“学習は失敗から学ぶことがあるから、失敗は悪いことではない”“学習のやり方を考えたり工夫することは重要である”“学習で得る知識は理解を伴う能動的なものが望ましい”“学習はどこで誰と学ぶかが重要である”“学習は答えが合っていないといけない”“学習は知識を正確に詰め込むことである”、そして“学習のやり方よりも学習量が重要であ

る”を意味する8因子（表2参照）が含まれた。

大学生に限定される学習観の構成因子には“学習は知識を大学や日常の中で身につけることである”“学習は活用できる知識を得ることが重要である”“学習で得る知識は多い方がよい”“学習は生活や人生を豊かにする知識が得られるものである”“学習は客観的に自分を振り返り、したいことやなりたいたいものが見つかるものである”“学習するのに年齢は関係ないし、学ぶ内容も自由である”“学習はずっと続くものである”“学習には否定的なイメージがある”、そして“学習は専門職の意識を芽生えさせる”を意味する9因子（表3参照）が含まれた。

表2 小中高生と大学生に共通する学習観を構成する因子

意味	対象文献で抽出された因子
学習は答えよりも考え方が合っているかどうかの方が重要である	主体的探究 ¹²⁾ 思考過程の重視 ^{5),15)-21)} 思考過程重視志向 ^{20),21)} 学習の自主性 ²⁴⁾ 思考型学習への変容 ²⁸⁾ 主体性 ^{29),30)} プロセス視点重視 ³¹⁾ 構成主義的教授・学習観 ³²⁾
学習は失敗から学ぶことがあるから、失敗は悪いことではない	失敗に対する柔軟性 ^{5),15)-19)} 失敗活用志向 ^{20),21)} 間違いに対する議論 ²⁸⁾
学習のやり方を考えたり工夫することは重要である	方略志向 ¹⁵⁾⁻²¹⁾ 学習の方略 ²⁵⁾
学習で得る知識は理解を伴う能動的なものが望ましい	意味理解志向 ¹⁵⁾⁻²¹⁾ 理解と詰め込み ²⁶⁾
学習はどこで誰と学ぶかが重要である	環境設定 (環境重視) 志向 ^{20),21)} 学習の環境 ²⁴⁾ 学習の条件 ²⁵⁾ 交友 ²⁷⁾ 他者利用方略の獲得 ²⁸⁾ 感情共有視点重視 ³¹⁾
学習は答えが合っていないといけない	結果重視志向 ^{20),21)} 直接伝達主義的教授・学習観 ³²⁾
学習は知識を正確に詰め込むことである	記憶 ¹²⁾ 丸暗記志向 ^{20),21)}
学習のやり方よりも学習量が重要である	物量 (勉強量) 重視志向 ^{20),21)}

表3 大学生に限定される学習観を構成する因子

意味	対象文献で抽出された因子
学習は知識を大学や日常の中で身につけることである	自然な習得 ¹²⁾ 積極的学習観 ²⁴⁾ 学習ソース ²⁵⁾ 知識の体得 ²⁶⁾ 自己向上 ²⁷⁾
学習は活用できる知識を得ることが重要である	応用 ¹²⁾ 生きた知識 ²⁶⁾ 知識の有用性 ²⁶⁾
学習で得る知識は多い方がよい	知識の増大 ¹²⁾ 博識 ²⁶⁾
学習は生活や人生を豊かにする知識が得られるものである	成長・向上 ¹²⁾ 人の生活基盤としての学習 ²³⁾ 学習の定義 ²⁵⁾ 豊かな生活・人生 ²⁶⁾ 世間知 ²⁶⁾ 社会で活躍するために行うこと ³³⁾
学習は客観的に自分を振り返り、したいことややりたいものが見つかるものである	自分探し ²⁷⁾ 自律性 ^{29),30)} 実験のレポートの意義 ²⁸⁾ 体験学習過程重視 ³¹⁾ メタ視点に立つ経験 ³⁴⁾
学習するのに年齢は関係ないし、学ぶ内容も自由である	学習の自由度 ²³⁾ 学習の内容 ²⁵⁾
学習はずっと続くものである	生涯学習 ¹²⁾ 学習の継続性 ²⁴⁾ 継続性 ^{29),30)}
学習には否定的なイメージがある	強制・義務 ¹²⁾ 学習に対する否定的な考え ²³⁾ 焦燥感 ²⁴⁾
学習は専門職の意識を芽生えさせる	教員の自覚 ²⁸⁾

(2) 授業や実習前後の学習観の比較

我妻ら³⁴⁾は、協調学習を取り入れた全7回の授業で、観察調査によって取得したフィールドノートを分析し、学習観が変容した学習者は、自分の学習活動を一つ高い段階から眺める視点を持つ経験を積んでいると明らかにした。

北村ら²⁸⁾は、自由記述をテキストマイニングの手法で分析し、オリジナルのILDs (Interactive Lecture Demonstrations: 以下、ILDs と表記) の展開に従った全3回 (計6コマ) の授業を継続的に行うと、学習者の動機づけが上昇し、それに伴って、<間違いに対する議論><他者利用方略><思考型学習><教員への

自覚><実験レポートの意義>という5つの学習観が学習を深化させる方向へ変化したと述べている。そして学習観の望ましい変化が学習行動を変え、このような一連の流れが物理概念の理解に対して効果的に働いていることを明らかにした。

中村³¹⁾は、ELLM (experiential learning using the laboratory method: 以下、ELLM と表記) を用いた全14~15回の授業を受講した学生は、学習観<体験学習過程重視> (F (1,106) =4.11, p<.05)、<人間関係観のプロセス重視> (F (1,106) =8.37, p<.01)、<感情共有重視> (F (1,106) =4.11, p<.05) で、有意な上昇を認め、実施群は統制群に比べて変化量が高いこ

とを示した。また、受講有無の主効果が認められた学習観について、実施群のデータを対応のある t 検定で事前事後比較を行った結果、〈体験学習過程重視〉(t(60)=2.25, p<.05)、〈プロセス視点重視〉(t(60)=2.54, p<.05) の得点で有意な上昇を認め、ELLM を通して得点が高まっていることが明らかとなった。

清水ら³²⁾は、教員養成課程に在籍し小学校の教育実習を履修した学生の学習観の変化を調査した。その中で、学生の構成主義的教授・学習観(教授・学習において学生が中心となって知識を構築することに価値を抱くという信念)は、実習後に高くなる(事後期待値: 0.10[0.01, 0.19], d =0.29[0.36, 0.54]) が、直接伝達主義的教授・学習観(教授・学習において教師が中心となり学生に知識を一方に伝えることに価値を抱くという信念)は、実習後に低くなる(事後期待値: -0.16[-0.30, -0.11], d =0.25[0.21, 0.47]) ことを明らかにした。

神原ら²¹⁾は、Pintrich et al. の自己調整学習方略の活用を促す授業デザインで展開する全 4 日間の演習科目を履修した看護系大学 3 年生を対象に、学習観の変化を検証した。その結果、看護学生の学習観は、〈方略活用志向〉〈意味理解志向〉〈思考過程重視志向〉〈失敗活用志向〉では上昇し、〈勉強量重視志向〉〈環境重視志向〉では低下した(p<0.05, p<0.01)。特に〈失敗活用志向〉は 3 項目で有意な上昇(p<0.01)を示した。

加藤³⁵⁾は、それぞれ全 15 回の授業内に、複数回に渡るグループ学習型アクティブラーニングを組み込んだ授業 2 科目の学習支援活動に従事した大学生と大学院生の Teaching assistant (以下 TA と表記) に半構造化面接を行い、TA は、自分が持っている学習観を前提として、受講生を評価し支援に活かすことを意味する〈TA の学習観〉を明らかにした。

考 察

(1) 大学生の学習観に見られる特徴

対象文献で抽出された大学生の学習観の構成因子から、大学生は小中高生と共通する学習観と大学生固有の学習観を持っていることが明らかになった(表 2、表 3 参照)。小中高生と共通する学習観は、主に学習とはどのように起こるのか、どうしたら学習は進むのかという狭義な意味での学習観²⁰⁾である。大学生になっても小中高生の時代に確立したこれらの学習観を変わず持ち続けていることは、狭義の意味での学習観はいったん確立してしまうと、堅固で変わりにくいことを示唆している。また、今回確認できた狭義の意味での学習観には、内的な認知処理よりも量や環境を重視する信念である非認知主義的学習観²²⁾に分類さ

れる学習観も含まれている。“学習はどこで誰と学ぶかが重要である”を意味する大学生の学習観は、非認知主義的学習観に分類される〈環境設定(環境重視)志向〉と類似する。非認知主義的学習観を持つ学生は、他者に学習を依存するため主体的な学習に至らない。そのため、非認知主義的学習観は好ましくないとして捉えられている。一方で、“学習はどこで誰と学ぶかが重要である”を意味する学習観は、他者と高め合う学習に高い価値を認めるさまを表しており、大学生が学習を前向きに捉えていることを表している。このことより、小中高生と大学生では、類似する学習観であっても、他者に依存的であるのか、あるいは学習を前向きに捉えているのかというように、相反する意味を持つ可能性がある。したがって教員は、大学生が持つ狭義な意味での学習観の背景にも関心を寄せ、事前に内容が把握できれば、より望ましいレベルの学習観に近づくように支援できると考える。

続いて大学生は、狭義な意味での学習観と同時に、学習とはどのような意味を持つものか、学習とはどのようなものかという広義の意味での学習観²⁰⁾において特徴があることが明らかになった(表 3 参照)。“学習は知識を大学や日常の中で身につけることである”や“学習は活用できる知識を得ることが重要である”というように、大学生は学習を授業科目に限定して捉えていない。大学生は学習を未知の知識を得るものと位置付けて、知識の無限性が学習観にも反映されていると推測できる。また、“学習は生活や人生を豊かにする知識が得られるものである”や“学習は客観的に自分を振り返り、したいことやなりたいたいものが見つかるものである”からは、充実した人生を送るため、そして理想に描く未来の自分に近づくために、自分を成長させる手段の一つとして学習を捉えており、生涯にわたって幅広く学習し続けたいという意志も感じることができる。これらの学習観は、大学生は学習の主軸に自分を据え、青年期から成人期へ移行する中で発達課題を模索しながら成長している道程³⁶⁾を学習観の観点から確認するものといえる。したがって、これらの学習観の強化は、人としての成長を促す支援でもあると考える。

続いて、教職を目指す大学生から〈教員の自覚〉という学習観が抽出された²⁸⁾ことは、未来の自分の姿と教員像の一致、そして、学習で得る知識が未来の自分に直結するという実感を反映している。看護基礎教育では、看護学生が看護職と将来像を、具体性を持って重ね合わせられるような教育支援と、授業から得る専門的知識と日常生活体験から得る幅広い知識を看護職と関連づけることができる学習経験が、専門職としての自覚を芽生えさせ、同時に、成長を促す学習観の

形成を導くと期待される。

(2) アクティブラーニングが大学生の学習観に与える影響

アクティブラーニングは教員から学生へと一方的な講義形態ではなく、学生を能動的に授業に参加させ、グループディスカッション、ディベート、グループワークを用いる教育方法である³⁷⁾。我妻ら³⁴⁾、北村ら²⁸⁾、中村³¹⁾、清水ら³²⁾、神原ら²¹⁾、加藤³⁵⁾によって行われた学生の能動的な学修に働きかける授業設計に基づく教育介入は、アクティブラーニングであり、アクティブラーニングは大学生の学習観を望ましい方向へと変化させる可能性がある³⁷⁾と示唆している。中でも教職を目指す大学生²⁸⁾、³²⁾、³⁴⁾は、教職課程を受ける中でアクティブラーニングの有効性を理解しているため、代表的なアクティブラーニングの一つであるグループワークへの親和性が高い集団であると推測できる。グループワークを用いた学習における大学生間の相互作用が、学習観の形成に肯定的に影響しているかもしれない。一方で中村³¹⁾は、大学生はELLMで学習経験を積む中で、他者との関わり方や人間関係について学ぶという学び方が重要であると感じ、＜体験学習過程重視＞＜人間関係間のプロセス重視＞＜感情共有重視＞の学習観が向上していることを示唆している。また、加藤³⁵⁾はTAに従事する大学生の学習支援活動にはその大学生の学習観が反映されていると明らかにした。このように、他者との相互作用による学習観に対する肯定的な変化は、看護基礎教育において、患者・家族という他者との関わりの中で看護を実践する、そして常に患者・家族と伴走する看護職を育成するうえで有益な知見である。

また、大学生の学習観を変容させた教育介入は、全15～30回の授業と教育実習であり、ある程度の期間を費やしている。このことから1回の授業では、大学生の学習観に影響を与えることは困難であると推測できる。看護基礎教育のカリキュラムにおいては、一定期間を通してアクティブラーニングを組み込みやすい授業形態である演習科目や実習科目は、望ましい学習観へと変容させる教育介入として適しているといえる。現在、アクティブラーニングを組み込んだ演習科目⁹⁾、²¹⁾や実習³⁸⁾は行われているが、これらの科目は複数の教員が担当することが多く、一貫性を持たせることは難しい。しかし、学生数、時間配分、課題の提示方法などをパターン化したアクティブラーニングの授業設計に基づく教育介入が実現できれば、他の看護専門科目においても汎用性が期待できる。さらに、複数の教員が担当する演習科目や学習場所や学習教材が異なる実習において、教育レベルの質を担保しつつ継

続的にアクティブラーニングを実施できると考える。

最後に、アクティブラーニングによる教育介入後の学習観として、否定的な学習観を明らかにした文献はなかった。他者と関わるのが必ずしも肯定的な学習観のみを強化できるとはかぎらない。他者との関わりに消極的なケースなど多様な背景を持つ大学生を勘案すると、否定的な学習観も抽出する必要があると考える。

結 論

文献検討から、大学生は、小中高生と共通する狭義の意味での学習観と大学生に限定される広義の意味での学習観を持つことが明らかとなった。広義の意味での学習観の強化は、大学生の人としての成長を促す支援になりうる。

さらに、一定期間を通してアクティブラーニングを組み込んだ授業や教育実習を履修した大学生の学習観は、望ましい学習観へと変化することが示唆された。看護基礎教育においても、汎用性が期待できるアクティブラーニングの授業設計によって教育レベルの質を保ちながら、看護学生の学習観を望ましい方向に転換できると考える。

引用文献

1. 公益社団法人日本看護協会. (2012) 継続教育の基準 ver.2. <https://www.nurse.or.jp/nursing/education/keizoku/pdf/keizoku-ver2.pdf> (2023年1月30日取得)
2. 厚生労働省. (2019) 看護基礎教育検討会報告書. <https://www.mhlw.go.jp/content/10805000/000557411.pdf> (2023年1月30日取得)
3. 香川秀太. (2012) 看護学生の越境と葛藤に伴う教科書の＜第三の意味＞発達—学内学習—臨地実習間の緊張関係への状況論的アプローチ. 教育心理学研究, 60,167-185.
4. 市川伸一. (2014) 発達と学習, 第7章: メタ認知・学習観・学習方略. pp.176. 北大路書房, 京都.
5. 堀野緑, 市川伸一. (1993) 大学生の基本的学習観の形成要因の考察—心理尺度と面接法による学習者情報と活用. 教育情報研究, 8 (3), 3-10.
6. 赤松大輔. (2007) 高校生の英語の学習観と学習方略, 学業成績との関連—学習観内, 学習方略の規定関係に着目して—. 教育心理学研究, 65,265-280.
7. 植木理恵. (2002) 高校生の学習観の構造. 教育心理学研究, 50, 301-310.
8. 中吉陽子, 高瀬美由紀, 上村千鶴. (2021) 医療系専門職を目指す学生の学習観に関する研究動向. 第32回日本医学看護学教育学会学術大会, WEB開催, 宇部市.
9. 岩屋裕美, 山口由子. (2019) 看護学生の看護技術修得における学習観の構造の検討. 東海大学医療技術短期大学総合看護研究施設論文集, 27,3-12.
10. 横山剛. (2016) 記憶方略教授の効果の検討—メタ記憶

- 質問紙・学習観尺度を用いて一。愛知医療学院短期大学紀要, (7) 66-74.
11. 谷口 隆憲, 玉利誠. (2017) 理学療法学生の学習観と学習時間および学習成績との関係. 柳川リハビリテーション学院・福岡国際医療福祉学院紀要, 13,39-42.
 12. 高山草二 (2000) 大学生の学習観の特徴と構造. 島根大学教育学部紀要 (人文・社会科学), 34,1-10.
 13. 松下年子, 岡部恵子. (2009) 看護学教育のこれから: 看護学教育の歴史を振り返って. 埼玉医科大学看護学科紀要, 2 (1) ,1-9.
 14. 寺西友理 (2008) : 高校生は数学の学習において公式・定理をどのように捉えているか. 早稲田大学大学院教育学研究科紀要別冊, 16,1-13.
 15. 市川伸一. (1998) 認知カウンセリングから見た学習方法の相談と指導, 第4部:理論編:認知カウンセリングと基礎研究の関わり. pp.186-203, プレイン出版, 東京.
 16. 佐藤朗子. (2003) 大学生の学習観と情報伝達への好み, 学習行動との関連. 新潟青陵大学紀要, 3,53-65.
 17. 小林邦雄. (2008) 大学生の基本的学習観の研究—アイデンティティ・孤独感・映画鑑賞のあり方と関連づけて一. 近畿大学理工学部紀要, 21,47-61.
 18. 小林邦雄. (2009) 大学生における達成動機と基本的学習観の研究. 近畿大学理工学部紀要, 23,73-86.
 19. 小林邦雄. (2011) 大学生の<意欲>に関する研究 (3)—基本的学習観と自己像との関連で— 近畿大学生物理工学部紀要, 27,67-83.
 20. 篠原正典. (2020) 大学生の授業の受講目的と学習の動機づけ志向および学習への取り組み姿勢と学習観との相互関係. 佛教大学教育学部学会紀要, 19,23-36.
 21. 神原裕子, 田仲珠恵, 中村充浩, 相田京子. (2021) 看護系大学生の主体的な学びを促す授業デザインの開発—自己調整学習方略の使用を促す問題作り学習の成果と課題— 東京有明医療大学雑誌, 13,17-24.
 22. 植阪友里, 瀬尾美紀子, 市川伸一. (2006) 認知主義的・非認知主義的学習観尺度の作成. 日本心理学会第70回大会, 福岡.
 23. 八木成和. (1996) 大学生の学習観と性格特性との関連性. 性格心理学研究, 4 (1) ,1-9.
 24. 三宅幹子, 馬越英美, 森田愛子, 谷村亮, 松田文子. (2001) 生涯学習に対する意識と大学生活における意欲および特性的自己効力感の関係. 広島大学心理学研究, 1,103-112.
 25. 風間文明, 岡村佳子, 江川玖成. (2006) 文章完成法方式による女子大学生の学習観に関する研究. 十文字学園女子大学人間生活学部紀要, 4,223-234.
 26. 高山草二. (2011) 認識論的信念の次元に関する再検討—中学生と大学生の質的分析を通して— 島根大学教育学部紀要 (人文・社会科学), 45, 57-62.
 27. 蔣妍. (2013) 大学生の授業・授業外学習観と達成動機・将来展望・意欲低下との関連—授業・授業外学習観タイプによる検討, 京都大学大学院教育学研究科紀要, 59,653-665.
 28. 北村貴文, 谷口和成. (2015) ILDsによる概念理解に対する学習者の動機づけの影響. 物理教育, 63 (2) ,98-102.
 29. 鈴木賢男, 岡田斉. (2016a) 初年度大学生の授業全般に関する意識の相違—学習動機・学習方略・学習観による調査対象者のクラスタリング—. 人間科学研究, 文教大学人間科学部, 37,129-141.
 30. 鈴木賢男, 岡田斉. (2016b) 経年で比較した初年度大学生における学習スタイルの特徴と学業への親和性の相違. 人間科学研究, 文教大学人間科学部, 38,173-185.
 31. 中村和彦. (2018) 構成的なラボラトリー方式の体験学習が大学生に及ぼす効果—対人的傾向, 学習観や人間関係観, コミュニケーション・スキルを指標として—. 人間関係研究 (南山大学人間関係研究センター紀要), 17,1-23.
 32. 清水優菜, 山本光. (2019) 教育実習のエンゲージメントと教授・学習観の関連. 日本教育工学会論文誌, 43,57-60.
 33. 加藤奈穂子, 尾澤重知. (2022a) 大学入学後の学習経験が大学生の学習観に与える影響—首都圏の上位私立大学生を対象として—. 日本教育工学会論文誌, 46 (3) 433-452.
 34. 我妻優美, 中原淳. (2011) 大学生の学習観変容に影響を及ぼす協調学習経験—映像作品制作を目的とした大学授業における事例研究—. 日本教育工学会論文誌, 35,57-60.
 35. 加藤奈穂子, 尾澤重知. (2022b) グループ学習型アクティブラーニング授業の学習支援活動に携わるTA支援活動の特徴. 日本教育工学研究報告集, 3,128-135.
 36. Erikson, E. H. and Erikson, J. M. (1998) Life Cycle Completed, [村瀬孝雄・近藤邦夫訳. (2001) ライフサイクル, その完結 (増補版). pp.31, みすず書房, 東京]
 37. 中央審議会. 新たな未来を導くための大学教育の質的転換に向けて, 生涯学び続け, 主体的に考える力を育成する大学へ. (2012) https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afildfile/2012/10/04/1325048_1.pdf (2023年1月30日取得)
 38. 吾妻朋美, 筒井佳澄. (2019) 看護マネジメント実習にアクティブ・ラーニングを取り入れた効果. 京都府立医科大学看護学科紀要, 29, 21-27.

[2023. 4. 13 受理]

コントリビューター: 高瀬 美由紀 教授
(看護学科)

