

報 告

成人看護学実習におけるルーブリックの活用による 自律的動機づけに関する考察

吉田和美, 岡嶋妙子, 小川愛里, 中島美香, 椎名千春, 日向野香織

つくば国際大学医療保健学部看護学科

【要 旨】 本研究は、A大学の成人看護学実習におけるルーブリックの使用が、学生の自律的動機づけの内在化の一助となるかを考察することを目的に調査を実施した。調査は、研究者らが作成した質問紙を用い、令和元年度に成人看護学臨地実習を履修したA大学看護学科3年生のうち、同意が得られた35名を対象に実施した。その結果、ルーブリックの使用についての思いの「そう思う」「ややそう思う」と回答した学生は、全体、少数使用群、頻回使用群において、60.0～100%であった。学生は、ルーブリックを使用することにより、自己決定の機会を得ることに繋がり、調整スタイルが取り入れ的調整から統合的調性へと変化し、学生の自律的動機づけの内在化の条件の1つになったことが示唆された。一方で、ルーブリックの表現は抽象的な部分があり、学生は取り組むべき課題が見えにくい側面があることが推察された。

キーワード：成人看護学実習, 動機づけ, 内発的動機づけ, 自己決定理論, ルーブリック, 学生指導

I. 序論

近年の医療の高度化・専門化、患者の高齢化に伴う地域包括ケアシステムの推進等、医療を取り巻く環境の急速な変化にともない、看護にも高度な知識・技術・看護実践能力が求められる。

文部科学省（2020）は、2017年に看護学教育モデル・コア・カリキュラムを公表し、多様なニーズに応えるべく、学生が卒業時まで

に付けておくべき必須の看護実践能力について、その修得のための具体的な学修目標を提示している。看護学教育モデル・コア・カリキュラム（文部科学省，2020）では、大項目の1つに「A-9 生涯に渡って研鑽し続ける姿勢」が示され、学修目標として「専門職として、看護の質の向上を目指して、連携・協働する全ての人々とともに省察し、自律的に生涯を通して最新の知識・技術を学び続ける基盤を身に付ける」ということが提示されている。しかし、厚生労働省（2020）は、看護師教育の現状と課題について、「若い世代においては生活体験が乏しく、教育を行う上では教員の丁寧なかかわりが必要であり、一方で丁寧なかかわりが学生の主体性や自立性を育ちにくくしている側面もある」と述べている。当大学の成人看護学実習においても自律的に自己研鑽する姿勢に乏しい学

連絡責任者：吉田和美

〒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

FAX: 029-826-6776

E-mail: km-yoshida@tius.ac.jp

生の状況が見受けられる。

学生がディプロマポリシーに向かって自律的に実習に取り組むためには、学生自身が目標を設定して学習活動を行い、その結果を省察し、改善につなげることが必要である。専門教育を学んでいる学生は、高等学校卒業後や社会人を経てから入学してくることがほとんどであるため、青年期や成人期に該当している。青年期では、「これからの自分にとっての価値があり、やりがいのあることだから」という理由で動機づけられること」が増えてくる。つまり、大人の動機づけの特徴は「自律性」になるとされている。そして、専門教育を学ぶ学生にとって望ましい動機づけは、「自律的動機づけ」であるといわれている（速水他, 1995）。特に、青年期、成人期の専門教育を受けている学生には、自律的動機づけが重要であり、その効果的指導方法について検討することは喫緊の課題である。

我々は、自律的動機づけについて検討するために、Ryan and Deci (2000) が提唱している自己決定理論の下位理論である有機的統合理論に着目した。有機的統合理論は、自己決定性（自律性）を連続した一元上から捉え、外的調整、取り入れ的調整、同一化的調整、統合的調整、内的調整という複数の動機づけ概念を想定している（図1）。これらは外的調整から内的調整へ向かうほど自律的なものとされている。自らが学習内容に興味や関心をもち、学習をする

ことでより深い知識を吸収することで喜びや価値を見出し、それにより学習が自発的に継続されるという場合が内発的動機づけであり、自律性が高い動機づけであると述べている。なかでも「自律的動機づけ」とは、有機的統合理論のうち、「同一化的動機づけ」と「統合的動機づけ」および相対的に自律性の高い「内発的動機づけ」であるといわれている（岡田, 2009）。

一方、多数の教員が実習指導を行う当大学の成人看護学実習では、評価の信頼性を高め、形成的に実習を評価し学生へフィードバックするためのツールとして2018年度よりルーブリックを導入している。ルーブリックとは「成功の度合いを示す数段階程度の尺度と、尺度に示されたレベルのそれぞれに対応するパフォーマンスの特徴を示した記述語からなる評価基準（山田他, 2015）」といわれている。ルーブリックの有用性については、形成的評価とフィードバックの繰り返しが必要な実習教育において、非常に有効なツールであることや（北川, 2018）、時間を節約し、タイミングよく、意味のあるフィードバックを学生に返すことができ、教育・学習の過程において効果的役割を担い、平等性、公平性という基本的な原理においても有用であることがわかっている（Dannelle and Stevens, 2015）。

当大学の成人看護学実習の課題である「自律的な自己研鑽の向上」にむけた改善策の示唆を

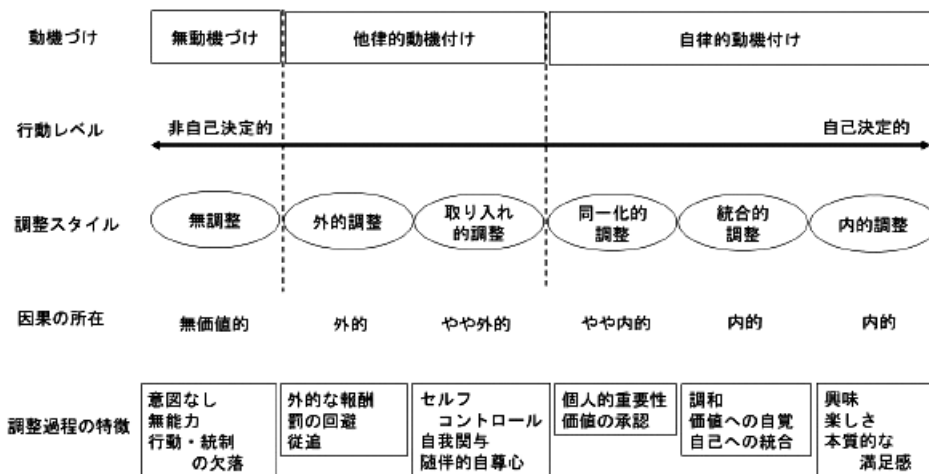


図1. 自己決定理論における動機づけと自己調整スタイルとの関係 (Ryan and Deci, 2000; 上淵と大芦, 2019; 鎌田と小林, 2017 をもとに作成)

得るためには、成人看護学実習における学生のルーブリックの活用状況を明らかにし、ルーブリックの活用が、教育・学習の過程において自律的動機付けの一助になるのかについて考察することが必要である。

ルーブリックの活用と自律的動機づけに関する先行研究は、初年次教育の場面において、ルーブリックの活用が学生の自律的な学習態度を培う一助になることが明らかにされている（遠海他，2012）。看護学生を対象にした先行研究は、学習意欲や自己教育力の関連要因の一つとして自律性をあげているもの（志戸岡他，2015）や、実習前後の自律性の変化から、臨地実習を通して自律性が高められる可能性を示したものなど（水落他，2015；小倉と谷口他，2015）があるが、成人看護学実習においてルーブリックを用いた自律的動機づけを検討した研究はなかった。

そこで、本研究では、A大学の成人看護学実習におけるルーブリックの活用が学生の自律的動機づけの内在化となるための一助となるかを考察することを目的に検討を行った。ルーブリックの活用が自律的動機づけを高めることが分かれば、教員に期待される役割も明確になり、自律的動機づけにより学生の学習意欲が高まるため、自律的な自己研鑽となり意義のあることと言える。

用語の操作的定義

1. ルーブリック：成功の度合いを示す数段階程度の尺度と、尺度に示されたレベルのそれぞれに対応するパフォーマンスの特徴を示した記述語からなる評価基準（山田他，2015）。
2. 自律的動機づけ：学習に対する興味や楽しさなどのポジティブな感情によって動機づけられ、自発的に行動および思考が生起する「内発的調整」と、学習することと自己の欲求が調和され、自発的に行動および思考する「統合的調整」、学習することに価値や重要性を見出して自発的に行動および思考「同一化

的調整」からなる自律性（自己決定性）の高い動機づけのこと。

3. 他律的動機づけ：外的な報酬や罰、他者からの働きかけによって、学習をする「外的調整」と、自発的はするものの、自尊感情を保つために不安や義務感から学習をする「取り入的調整」からなり、自律性（自己決定性）の低い動機づけのこと。
4. 自律的動機づけの内在化：動機付けの段階の自律性が低い段階から高い段階に変動していくこと。

II. 方法

1. 対象

対象施設はA大学看護学科であり、対象者は令和元年度に成人看護学臨地実習を受講した看護師・一部保健師課程を学ぶ3年生47名を研究対象とした。

2. 調査期間

令和元年11月1日～12月13日

3. 調査項目

研究者らが作成した「ルーブリックを使用したことによる学生の思い」(表1-1・表1-2)、「ルーブリックの使用頻度」、「ルーブリックを使用した場面」(表2)、「ルーブリックを使用したことによる感想」(表3)、「今後のルーブリック使用に関する意見」、について調査した。

「ルーブリックを使用したことによる学生の思い」(表1-1・表1-2)については、調査項目の18項目を作成し、ルーブリックの活用に関する項目と有機的統合理論に関する項目について【そう思う】、【ややそう思う】、【どちらともいえない】、【ややそう思う】、【そう思わない】の5件法で尋ねた。「ルーブリックの使用頻度」については、「0回」、「1週間に2回以下」、「1週間回に3回以上」の選択式で尋ねた。【1週間に2回以下】とした理由は、教員のかかわり

としてループリックの使用を促した回数が2回以下であり、【1週間に3回以上】としたのは、学生の主体的なループリックの使用と考えた。

「ループリックを使用した場面」(表2)については、【実習自己評価に記入する時】、【実習目標の到達度について確認する時】、【実習目標を確認する時】、【カンファレンスでテーマを決める時】、【実習レポートを作成する時】、【学習計画や行動計画を立案する時】、【その他】の7項目とし、複数回答可として尋ねた。

「ループリックを使用したことによる感想」(表3)については、自由記載とした。「今後のループリックの使用に対する意見」については、【賛成】、【どちらでもいけない】、【反対】の選択式で尋ねた。

4. 分析方法

「ループリックを使用したことによる学生の思い」「ループリックの使用頻度」、「ループリックを使用した場面」、については、統計学的に分析し、単純集計を行った。さらに、「ループリックを使用したことによる学生の思い」については、ループリックの活用状況と有機的統合理論に沿って、代表執筆者と看護に関する研究実績と臨床経験のある研究者4名により、類似性のあるものに質問項目を分類し、質的研究の経験のある者にスーパーバイズを受けた。ループリックの活用についての思いについては、実習目標の到達度の7項目、フィードバックの4項目、ループリックの関心についての1項目に分類した。また、有機的統合理論については、他律的動機づけの取り入りの調整の2項目、自律的動機づけの同一化的調整の5項目、統合的調整の1項目に分類・整理した。「ループリックを用いたことによる感想」については、記述内容の意味が損なわれないような簡潔な一文で表現し、コード化した。コードの類似性、相違性を比較して、サブカテゴリー、カテゴリーを生成した。研究者全員による分析を繰り返し、信頼性、妥当性の検討を実施した。

5. 倫理的配慮

本研究は、つくば国際大学倫理審査委員会の承認を得て実施した(承認番号:R01-10号)。調査協力は、自由意志であり、いつでも同意を撤回できること、どのような場合でも実習評価、成績への影響はなく、不利益を受けないこと、得られた情報の秘密は厳守されること、研究の目的以外にデータは使用しないこと、個人が特定されないように匿名化したうえで研究に使用すること、研究結果は論文で公表されることについて、文書及び口頭で説明を行い、同意を得られる場合のみ質問紙への回答を依頼した。研究に関する説明は、対象に強制力が働かないように第三者により実施し、質問紙の回収は、施錠機能付きのボックスを使用し、十分な配慮を行った。

6. ループリックについて

成人看護学実習についての実習の概要と使用したループリック(表4-1・表4-2)は、実習目標の5項目をさらに20項目に細分化し、評価基準はループリック評価の5段階(1:準備学習をしている、2:知識としてわかる、3:必要性の理解はできるが行動化には至らない、4:思考に基づいた行動ができる、5:発展的な思考・行動ができる)とした。

本実習評価に用いたループリックの作成手順は、以下の通りである。まず初めに、成人看護学実習を担当する教員らによって、本学の理念・科目内容の要素・支持科目などの関連を踏まえて本実習の目的・目標を決定した。その後、著者が、Dannelle and Stevens (2015)、糸賀他(2017)、山田と遠藤(2017)を参考にループリック案を作成した。作成したループリックを成人看護学実習の担当教員6名によって確認および修正した。修正されたループリックは、本研究の前年度に実施した成人看護学実習で使用し、学生や教員の意見をもとに再修正を行った。完成したループリック評価表は、A3サイズ(297×420mm)1枚を二つ折りにしたうえで、実習要項に挿入した。

表1-2 ルーブリックを使用したことによる学生の思い

項 目	少数使用群 (n=25)										頻回使用群 (n=10)										
	そう 思わない		ややそう 思わない		どちらとも いえない		やや そう思う		そう思う		そう 思わない		ややそう 思わない		どちらとも いえない		やや そう思う		そう思う		
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
実習目標 の 到達度	2) 対象者に対し、看護における援助関係を形成することに役立った	1	4.0	0	0.0	5	20.0	15	60.0	4	16.0	0	0.0	1	10.0	3	30.0	3	30.0	3	30.0
	3) さまざまな立場の人々(患者、グループ学生、看護師、教員など)との関係を作り、それを維持することに役立った	1	4.0	2	8.0	6	24.0	10	40.0	6	24.0	0	0.0	0	0.0	4	40.0	0	0.0	6	60.0
	10) 対象者の病態、検査、治療過程および生活に及ぼす影響について学習することに役立った	1	4.0	1	4.0	4	16.0	14	56.0	5	20.0	0	0.0	1	10.0	3	30.0	3	30.0	3	30.0
	11) 対象者への援助の観点から、チーム医療について学習することに役立った	2	8.0	0	0.0	4	16.0	10	40.0	9	36.0	0	0.0	1	10.0	3	30.0	3	30.0	3	30.0
	12) 看護師としての倫理的配慮について学習することに役立った	1	4.0	1	4.0	3	12.0	13	52.0	7	28.0	0	0.0	0	0.0	1	10.0	4	40.0	5	50.0
	16) 学習者・将来の専門職者としてふさわしい態度について考えることに役立った	0	0.0	0	0.0	4	16.0	14	56.0	7	28.0	0	0.0	0	0.0	1	10.0	4	40.0	5	50.0
	17) 学習者・専門職者として看護観を深めることに役立った	0	0.0	1	4.0	3	12.0	12	48.0	9	36.0	0	0.0	0	0.0	2	20.0	3	30.0	5	50.0
ルーブリックの活用	4) 教員の評価を迅速に広範囲に知ることができた	0	0.0	1	4.0	5	20.0	8	32.0	11	44.0	0	0.0	1	10.0	1	10.0	1	10.0	7	70.0
	8) 目標や評価基準の明確化に役立った	0	0.0	0	0.0	3	12.0	14	56.0	8	32.0	0	0.0	0	0.0	1	10.0	0	0.0	9	90.0
	13) 成果やプロセスを振り返るのに役立った	0	0.0	0	0.0	5	20.0	13	52.0	7	28.0	0	0.0	0	0.0	2	20.0	3	30.0	5	50.0
	15) 自己評価時に学習目標と到達レベルを把握するのに役立った	0	0.0	0	0.0	3	12.0	11	44.0	11	44.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	3	30.0	7	70.0
ルーブリックへの関心	18) ルーブリック評価への興味や関心が深まった	0	0.0	0	0.0	10	40.0	10	40.0	5	20.0	0	0.0	0	0.0	4	40.0	1	10.0	5	50.0
取入的調整	1) 学習者・将来の専門職者として、未熟さを自覚した	0	0.0	0	0.0	3	12.0	12	48.0	10	40.0	1	10.0	0	0.0	1	10.0	0	0.0	8	80.0
	6) 目標達成に向けて自主的に取り組むきっかけとなった	0	0.0	0	0.0	3	12.0	15	60.0	7	28.0	0	0.0	0	0.0	1	10.0	1	10.0	8	80.0
自律的動機づけ	5) 公正で一貫性のある評価がなされていると感じた	0	0.0	1	4.0	5	20.0	9	36.0	10	40.0	0	0.0	1	10.0	1	10.0	2	20.0	6	60.0
	9) 課題解決や目標に向かった学習計画を立てて学ぶことに役立った	0	0.0	0	0.0	6	24.0	16	64.0	3	12.0	0	0.0	0	0.0	1	10.0	1	10.0	8	80.0
	14) 自分の変化や成長や今後の課題を考える時に活用できた	0	0.0	0	0.0	4	16.0	15	60.0	6	24.0	0	0.0	0	0.0	1	10.0	3	30.0	6	60.0
	16) 学習者・将来の専門職者としてふさわしい態度について考えることに役立った	0	0.0	0	0.0	4	16.0	14	56.0	7	28.0	0	0.0	0	0.0	1	10.0	4	40.0	5	50.0
	17) 学習者・専門職者として看護観を深めることに役立った	0	0.0	1	4.0	3	12.0	12	48.0	9	36.0	0	0.0	0	0.0	2	20.0	3	30.0	5	50.0
統合的調整	7) 学習への動機づけになった	0	0.0	0	0.0	3	12.0	15	60.0	7	28.0	0	0.0	0	0.0	1	10.0	4	40.0	5	50.0

表2. ルーブリック使用頻度と使用した場面

項目	全体 (%)	少数使用群 (%)	頻回使用群 (%)
	n=35	n=25	n=10
実習自己評価表に記入する時	85.7	84.0	90.0
実習目標の到達度について確認する時	68.6	56.0	100.0
実習目標を確認する時	65.7	56.0	90.0
カンファレンスでテーマを決める時	60.0	52.0	80.0
実習レポートを作成する時	28.6	28.0	30.0
学習計画や行動計画を立案する時	22.9	12.0	50.0
その他	0.0	0.0	0.0

表3. ルーブリックを使用したことによる感想

カテゴリー	サブカテゴリー	具体的な内容	
目標到達に向けた 動機づけ	目標の明確化	目標が明確にされており分かりやすかった	
		目標が明確で分かりやすかった	
		目標が明確で役に立った	
		点数の差が明確である	
		カンファレンステーマを決める際に確認しやすかった	
		カンファレンステーマを決めやすかった	
		カンファレンステーマについて深く学びを共有することができた	
	評価の共通理解	目標が分かるため、実習が進めやすかった	
		どのような評価をされているのか明確に分かった	
		書きたい言葉の言い回しが分からないときに参考になった 評価する指標としては良いルールである	
	自己評価の しやすさ	自己の目標の明確化	目標は立てやすかった
			目的を見失わずに学ぶことができた
			学習の目標を考える、目的意識を持ち、実習に臨むうえで必要だと感じた
		自己の到達度の確認	到達度の確認をするために役立った
			自分の実習での取り組みの到達度を確認しやすかった
自分がどの程度までのレベルに達しているか分かった			
到達度の確認をするために役立った			
自己の課題の明確化		評価表と照らし合わせて評価するにはとても役立った	
		実際に評価表を書くときに役立った	
		自分の出来ていない部分が明確になった どうすれば4, 5に近づくか明確にしやすかった	
ルーブリックの 使いづらさ	文章理解の困難さ	ルーブリックの内容を理解することが難しかった	
		1段階評価が上がる具体的なアクションの起こし方が不透明な部分があった	
	サイズ縮小化への要望	日本語の理解が難しかった	
		ルーブリック表をコンパクト化してほしい	

n=20

表4-1. ループリック (3 ～ 5 段階)

評価項目	評価基準	5 発展的な思考・行動ができる	4 思考に基づいた行動ができる	3 必要性の理解はできるが行動化には至らない
1. 急性期・回復期・慢性期・終末期にある対象者とのかわりを通して看護における援助関係を形成できる。	1) 対象者とコミュニケーションをとりながら、信頼関係を築くことができる。	対象者とコミュニケーションをとりながら、信頼関係を築き援助者としての自覚を持つことができる。	対象者とコミュニケーションをとりながら、信頼関係を築くことができる。	対象者とコミュニケーションをとることができる。
	2) 対象者のライフスタイルと生活環境を理解し、その人らしい生活のあり方を考えることができる。	対象者のライフスタイルと生活環境を理解し、実際の生活に根ざした疾患管理と、その人らしい生活の在り方のバランスを考えることができる。	対象者のライフスタイルと生活環境を理解し、その人らしい生活の在り方を適切に述べることができる。	対象者のライフスタイルと生活環境を理解し、アセスメントすることができる。
	3) 対象者の治療や看護を受けることに対する思いを受け止め、意思決定を尊重することができる。	対象者の治療や看護を受けることに対する思いを受け止め、意思決定を尊重し、そのための支援ができる。	対象者の治療や看護を受けることに対する思いを受け止め、意思決定を尊重することができる。	対象者の治療や看護を受けることに対する思いを傾聴できる。
	4) 対象者に提供しようとする看護援助とその方法について説明することができる。	対象者に提供しようとする看護援助とその方法について個別性を十分に考慮した説明ができる。	対象者に提供しようとする看護援助とその方法について説明することができる。	対象者に提供しようとする看護援助とその方法について説明する意義が述べられる。
	5) 健康障害によって生じがちな参加制約について理解し、擁護する態度・行動について考えることができる。	健康障害によって生じがちな参加制約について事例を通して理解し、擁護する態度・行動が適切に与えられる。	健康障害によって生じがちな参加制約について事例を通して理解し、擁護する態度・行動について考えることができる。	健康障害によって生じがちな参加制約について情報収集できる。
2. 急性期・回復期・慢性期・終末期にある対象者の病態、検査、治療過程および生活に及ぼす影響について理解し看護を实践することができる。	1) 対象者の現在の機能障害の程度・治療の内容、生活上の規制について説明できる。	対象者の現在の機能障害の程度、治療に伴う生活上の規制について具体的な生活場面も含めて、今後予測される事象を含めた全体像を描き説明することができる。	対象者の現在の機能障害の程度、治療に伴う生活上の規制について関連図を用いて口頭で説明できる。	対象者の現在の機能障害の程度、治療に伴う生活上の規制について収集した情報を書面上分析できる。
	2) 機能障害や疾病のコントロールのための生活上の規制が、対象者の身体的・精神的・霊的・社会的側面に与える影響を説明できる。	機能障害や疾病のコントロールのための生活上の規制が、対象者の身体的・精神的・霊的・社会的側面に与える影響を含めて全体像を説明できる。	機能障害や疾病のコントロールのための生活上の規制が、対象者の身体的・精神的・霊的・社会的側面に与える影響を関連図を用いて説明できる。	機能障害や疾病のコントロールのための生活上の規制が、対象者の身体的・精神的・霊的・社会的側面に与える影響について情報分析できる。
	3) 対象者の情報を客観的に記述・分類でき、情報の解釈・分析から情報の特長、個性を見出し、看護問題を抽出できる。	対象者の情報を客観的に記述・分類でき、情報の解釈・分析から、疾患の特徴、個性を見出し、看護問題を抽出できる。	対象者の情報を客観的に記述・分類でき、情報の解釈・分析、看護問題の抽出ができる。	対象者の情報を客観的に記述・分類でき、アセスメントシートのいくつかの項目の情報の解釈・分析、看護問題の抽出ができる。
	4) 対象者の身体的変化、回復過程、(術後)合併症予防、異常の早期発見などを考慮し、看護援助を考案できる。(急性期・回復期)	対象者の身体的変化、回復過程、術後合併症予防、異常の早期発見のレベルなどを考慮し、患者の強みを生かした看護援助を考案できる。	対象者の身体的変化、回復過程、術後合併症予防、異常の早期発見のレベルなどを考慮し、患者の強みを生かした看護援助を考案できる。	対象者の身体的変化、回復過程、術後合併症予防、異常の早期発見のレベルなどを考慮し、患者の強みを生かした看護援助を考案できる。
	4) 対象者の発達課題、ソーシャルサポート、セルフマネジメント能力・疾病受容のレベルなどを考慮した看護援助の方法を考案できる。(慢性期・終末期)	対象者の発達課題、ソーシャルサポート、セルフマネジメント能力・疾病受容のレベルなどを考慮し、患者の強みを生かした看護援助を考案できる。	対象者の発達課題、ソーシャルサポート、セルフマネジメント能力・疾病受容のレベルなどを考慮した看護援助の方法を考案できる。	対象者の発達課題、ソーシャルサポート、セルフマネジメント能力・疾病受容のレベルなどを考慮し、患者の強みを生かした看護援助を考案できる。
	5) 対象者の身体的・心理的・霊的・社会的特徴を踏まえて科学的根拠に基づいた看護計画を立案できる。	対象者の身体的・心理的・霊的・社会的特徴を踏まえて科学的根拠に基づき、よりその人に合った看護計画を立案できる。	対象者の身体的・心理的・霊的・社会的特徴を踏まえて科学的根拠に基づいた看護計画を立案できる。	対象者の身体的・心理的・霊的・社会的特徴を踏まえることは不十分であるが科学的根拠に基づいた看護計画を立案できる。
	6) 対象者の安全・安楽を考慮した援助が実践できる。	対象者の安全・安楽を十分配慮した援助が実践できる。	対象者の安全・安楽を十分配慮した援助が実践できる。	対象者の安全・安楽を十分配慮した援助が実践できる。
7) 実施した援助を客観的にみつけ、批判的かつ論理的に吟味して看護計画を評価し、追加・修正できる。	実施した援助を客観的にみつけ、批判的かつ論理的に吟味して看護計画を評価でき、より効果的な計画の追加・修正ができる。	実施した援助を客観的にみつけ、批判的かつ論理的に吟味して看護計画を評価できる。	実施した援助を客観的にみつけ、批判的かつ論理的に吟味して記述できる。	
3. 対象者への援助の観点から、チーム医療について理解できる。	1) 急性期・回復期、慢性・終末期に特有の検査・治療の場における看護を学び、看護の専門的役割について考えることができる。	急性期・回復期、慢性・終末期に特有の検査・治療の場における看護を実施し、看護の専門的役割について考えることができる。	急性期・回復期、慢性・終末期に特有の検査・治療の場を学び、看護の専門的役割について考えることができる。	急性期・回復期、慢性・終末期に特有の検査・治療の場について説明することができる。(事前学習を含む)
	2) チーム医療における関連部門・関連職種間の連携について知り、チームで行う治療やケアを患者・家族の立場からとらえて意見を述べ、これからの連携および看護職としての在り方について文検等を活用し、自分の考えを述べることができる。	チーム医療における関連部門・関連職種間の連携について知り、チームで行う治療やケアを患者・家族の立場からとらえて意見を述べ、これからの連携および看護職としての在り方について文検等を活用し、自分の考えを述べることができる。	チーム医療における関連部門・関連職種間の連携について知り、チームで行う治療やケアを患者・家族の立場からとらえて意見を述べ、これからの連携および看護職としての在り方について文検等を活用し、自分の考えを述べることができる。	チーム医療における関連部門・関連職種間の連携について知り、チームで行う治療やケアを患者・家族の立場からとらえて意見を述べ、これからの連携および看護職としての在り方について文検等を活用し、自分の考えを述べることができる。
4. 看護者として倫理的配慮ができる。	1) 倫理原則・看護倫理について理解し自らの責任を自覚した態度で実習に臨むことができる。	倫理原則・看護倫理に従って、倫理的意思決定に基づいて自分の考えを述べるることができる。	倫理原則・看護倫理に従って、倫理的意思決定に基づいて考えることができる。	倫理原則・看護倫理に従って、対象者の立場に立った自身の考えを討議することができる。
	2) 実習でかかわる人々の持つ多様な価値観や社会的背景を踏まえ、相手の立場に立って尊重できる。	実習でかかわる人々の持つ多様な価値観や社会的背景を踏まえ、相手の立場を配慮して自分の意見を述べることができる。	実習でかかわる人々の持つ多様な価値観や社会的背景を踏まえ、相手の立場に立って情報を分析できる。	実習でかかわる人々の持つ多様な価値観や社会的背景を踏まえ、相手の立場に立って情報を収集できる。
	3) 基本的人権を擁護することができる。	人々の基本的人権を擁護するための手段・方法が説明できる。	基本的人権を擁護するための手段・方法が述べられる。	基本的人権を遵守する必要性が述べられる。
5. 学習者・将来の専門職者として、ふさわしい態度および看護観を深め明確にできる。	1) 自己の看護実践を、カンファレンス等を通して客観的に振り返り、看護職としてのあり方や看護観を表現できる。	自己の看護実践を客観的に振り返り、看護職としてのあり方や看護観について自分の意見としてまとめ、カンファレンスを通して他者にわかりやすく伝えることができる。	自己の看護実践を、カンファレンスなどを通して客観的に振り返り、看護職としてのあり方や看護観を表現することができる。	自己の看護実践を、カンファレンスなどを通して客観的に振り返り、看護職としてのあり方や看護観を考えることができる。
	2) 自己の看護実践を振り返り、文献などを用いて、論理的に記述できる。	自己の看護実践を振り返り、文献などを効果的に用いて、論理的に記述できる。	自己の看護実践を振り返り、文献などを用いて論理的に記述できる。	自己の看護実践を振り返り、論理的に記述できる。
	3) 看護実践における自己の学習課題を明確化し、課題達成に向けた主体的な取り組みができる。	看護実践における自己の学習課題を明確化し、課題達成に向けた主体的な取り組みが積極的に行われる。	看護実践における自己の学習課題を明確化し、課題達成に向けた主体的な取り組みができる。	看護実践における自己の学習課題を明確化し、課題達成に向けた主体的な取り組みが指導によりできる。

表 4-2. ルーブリック (1 ~ 2 段階)

評価項目	評価基準	2 知識としてわかる	1 事前学習をしている 関心・意欲がある
1. 急性期・回復期・慢性期・終末期にある対象者とのかわりを通して看護における援助関係を形成できる。	1) 対象者とコミュニケーションをとりながら、信頼関係を築くことができる。	対象者とコミュニケーションをとりながら、信頼関係を築くことの重要性が理解できる。	コミュニケーションのプロセス、人間関係形成のプロセスについて調べている。
	2) 対象者のライフスタイルと生活環境を理解し、その人らしい生活のあり方を考えることができる。	対象者のライフスタイルと生活環境について、情報収集できる。	発達段階の特徴とライフスタイルについて調べている。
	3) 対象者の治療や看護を受けることに対する思いを受け止め、意思決定を尊重することができる。	対象者の治療や看護を受けることに対する思いに関心を持てる。	意思決定のプロセス、意思決定支援について調べている。
	4) 対象者に提供しようとする看護援助とその方法について説明することができる。	対象者に提供しようとする看護援助とその方法について説明する必要性が理解できる。	対象者に提供しようとする看護援助とその方法について調べている。
	5) 健康障害によって生じがちな参加制約について理解し、擁護する態度・行動について考えることができる。	健康障害によって生じがちな参加制約について知ることができる。	参加制約について調べている。
2. 急性期・回復期・慢性期・終末期にある対象者の病態、検査、治療過程および生活に及ぼす影響について理解し看護を実践することができる。	1) 対象者の現在の機能障害の程度・治療の内容、生活上の規制について説明できる。	対象者の現在の機能障害の程度、治療に伴う生活上の規制について説明できる。	対象者の理解に必要な機能障害の程度、治療に伴う生活上の規制について調べている。
	2) 機能障害や疾病のコントロールのための生活上の規制が、対象者の身体的・精神的・霊的・社会的側面に与える影響を説明できる。	機能障害や疾病のコントロールのための生活上の規制が、対象者の身体的・精神的・霊的・社会的側面に与える影響について情報を収集できる。	身体的・精神的・霊的・社会的側面について述べられる。
	3) 対象者の情報を客観的に記述・分類でき、情報の解釈・分析から情報を統合して全体像を描き看護問題を抽出できる。	対象者の情報を客観的に記述・分類できる。	看護問題の抽出方法について述べられる。
	4) 対象者の身体的変化、回復過程、(術後)合併症予防、異常の早期発見などを考慮した、看護援助を考案できる。(急性期・回復期)	対象者の身体的変化、回復過程、術後合併症予防、異常の早期発見のレベルなどを考慮されていないが看護援助を考案できる。	対象者の身体的変化、回復過程、術後合併症予防などの看護について調べている。
	4) 対象者の発達課題、ソーシャルサポート、セルフマネジメント能力・疾病受容のレベルなどを考慮した看護援助の方法を考案できる。(慢性期・終末期)	対象者の発達課題、ソーシャルサポート、セルフマネジメント能力・疾病受容のレベルなどを考慮はされていないが、看護援助を考案できる。	ソーシャルサポート、セルフマネジメント能力・疾病受容などについて調べている。
	5) 対象者の身体的・心理的・霊的・社会的特徴を踏まえて科学的根拠に基づいた看護計画を立案できる。	対象者の身体的・心理的・霊的・社会的特徴を踏まえることや科学的根拠の検討は不十分であるが、看護計画は立案できる。	看護実践のための科学的根拠について調べている。
	6) 対象者の安全・安楽を考慮した援助が実践できる。	対象者の安全を守った援助が実施できる。	対象者の安全・安楽への配慮が述べられる。
7) 実施した援助を客観的に見つけ、批判的かつ論理的に吟味して看護計画を評価し、追加・修正できる。	実施した援助を客観的にみつけることができる。	実施した援助の評価方法について述べられる。	
3. 対象者への援助の観点から、チーム医療について理解できる。	1) 急性期・回復期、慢性・終末期にある対象者の特有な検査・治療の実際を学び、看護の専門的役割について考えることができる。	急性期・回復期、慢性・終末期に特有の検査・治療について調べることができる。	一般的な検査・治療の実際や看護の専門的役割について調べている。
	2) チーム医療における関連部門・関連職種間の連携について知り、これからの連携および看護職としてのあり方について考えることができる。	チーム医療における関連部門・関連職種間の連携について知ることができる。	チームアプローチにおける看護師の役割と関連部門・関連職種間での情報交換、目標と計画の共有について調べている。
4. 看護者として倫理的配慮ができる。	1) 倫理原則・看護倫理について理解し自らの責任を自覚した態度で実習に臨むことができる。	倫理原則・看護倫理について述べられる。	倫理原則・看護倫理について調べている。
	2) 実習でかかわる人々の持つ多様な価値観や社会的背景を踏まえ、相手の立場に立って尊重できる。	実習でかかわる人々の持つ多様な価値観や社会的背景について、述べられる。	アサーション、エンパワメントについて調べている。
	3) 基本的人権を擁護することができる。	基本的人権について述べることができる。	基本的人権について調べている。
5. 学習者・将来の専門職者として、ふさわしい態度および看護観を深め明確にできる。	1) 自己の看護実践を、カンファレンス等を通して客観的に振り返り、看護職としてのあり方や看護観を表現できる。	自己の看護実践を、カンファレンス等を通して振り返ることができる。	カンファレンスの目的、方法について述べられる。
	2) 自己の看護実践を振り返り、文献などを用いて、論理的に記述できる。	自己の看護実践を振り返り、記述できる。	自己の看護実践を振り返る必要性に気づいている。
	3) 看護実践における自己の学習課題を明確化し、課題達成に向けた主体的な取り組みができる。	看護実践における自己の学習課題を明確化できる。	自己の課題達成に向けた主体的な取り組みの必要性に気づいている。

Ⅲ. 結果

研究に同意の得られた38名（回収率80.1%）の学生からの回答があり、このうち有効回答が得られた35名を分析対象とした。

1. ルーブリックの使用頻度

ルーブリックの使用頻度については、35人中「1週間に2回以下」ルーブリックを使用した学生は25人（71.4%）、「1週間に3回以上」ルーブリックを使用した学生は10人（28.6%）であった。ルーブリックを使用していないという学生は0人（0%）であった。

ルーブリック評価の使用頻度については、【1週間に2回以下】（以下少数使用群とする。）と【1週間に3回以上】（以下頻回使用群とする。）に分類した。【1週間に2回以下】を少数使用群とした理由は、教員のかかわりとしてルーブリックの使用を促した回数が2回以下であり、【1週間に3回以上】とした理由は、学生の主体的なルーブリックの使用ととらえたためである。

2. ルーブリックを使用したことによる学生の思い

「ルーブリックを使用したことによる学生の思い」の18項目（表1-1・表1-2）の調査結果について以下に述べる。

ルーブリックの活用についての、《実習目標の到達》に関する思いについては、【2）対象者に対し、看護における援助関係を形成することに役立った】、【3）さまざまな立場の人々（患者、グループ学生、看護師、教員など）との関係を作り、それを維持することに役立った】、【10）対象者の病態、検査、治療過程および生活に及ぼす影響について学習することに役立った】、【11）対象者への援助の観点から、チーム医療について学習することに役立った】、【12）看護者としての倫理的配慮について学習することに役立った】、【16）学習者・将来の専門職者としてふさわしい態度について考えることに役

立った】、【17）学習者・専門職者として看護観を深めることに役立った】の7項目について調査した。その結果、全体の使用について「そう思う」と回答した学生は、20.0～40.0%であり、「ややそう思う」は、25.7～51.4%、「そう思う」「ややそう思う」と回答した学生を合わせると、71.4～85.7%であった。少数使用群の「そう思う」と回答した学生は、16.0～36.0%であり、「ややそう思う」は、40.0～60.0%、「そう思う」「ややそう思う」と回答した学生を合わせると、64.0～84.0%であった。そして、頻回使用群については、「そう思う」と回答した学生は、30.0～60.0%であり、「ややそう思う」は、0～40.0%、「そう思う」「ややそう思う」と回答した学生を合わせると、60.0～90.0%であった。《実習目標の到達度》の項目で、「そう思う」「ややそう思う」と回答した学生で、一番低い値だったのは、頻回使用群の4項目で60.0%であった。その項目は、【2）対象者に対し、看護における援助関係を形成することに役立った】、【3）さまざまな立場の人々（患者、グループ学生、看護師、教員など）との関係を作り、それを維持することに役立った】、【10）対象者の病態、検査、治療過程および生活に及ぼす影響について学習することに役立った】、【11）対象者への援助の観点から、チーム医療について学習することに役立った】であった。

次に、ルーブリックの活用についての、《フィードバック》に関する思いについては、【4）教員の評価を迅速に広範囲に知ることができた】、【8）目標や評価基準の明確化に役立った】、【13）成果やプロセスを振り返るのに役立った】、【15）自己評価時に学習目標と到達レベルを把握するのに役立った】の4項目について調査した。その結果、全体の使用について「そう思う」と回答した学生は、34.3～51.4%であり、「ややそう思う」は、22.9～45.7%、「そう思う」「ややそう思う」と回答した学生を合わせると、74.3～88.6%であった。少数使用群の「そう思う」と回答した学生は、20.0～44.0%であり、「ややそう思う」は、32.0～

60.0%、「そう思う」「ややそう思う」と回答した学生を合わせると、60.0～88.0%であった。頻回使用群については、「そう思う」と回答した学生は、50.0～90.0%であり、「ややそう思う」は、0～30.0%、「そう思う」「ややそう思う」と回答した学生を合わせると、80.0～100.0%であった。

そして、ループリックの活用の、《ループリックへの関心》についての思いは、【18）ループリック評価への興味や関心が深まった】の1項目について調査した。その結果、全体の使用について「そう思う」と回答した学生は、28.6%であり、「ややそう思う」は、31.4%、「そう思う」「ややそう思う」と回答した学生を合わせると、60.0%であった。少数使用群の「そう思う」と回答した学生は、20.0%であり、「ややそう思う」は、40.0%、「そう思う」「ややそう思う」と回答した学生を合わせると、60.0%であった。頻回使用群については、「そう思う」と回答した学生は、50.0%であり、「ややそう思う」は、10.0%、「そう思う」「ややそう思う」と回答した学生を合わせると、60.0%であった。

有機的統合理論の他律的動機づけの《取り入れ的調整》については、【1）学習者・将来の専門職者として、未熟さを自覚した】、【6）目標達成に向けて自主的に取り組むきっかけとなった】の2項目を調査した。その結果、全体の使用について「そう思う」と回答した学生は、42.9～48.6%であり、「ややそう思う」は、37.1～45.7%、「そう思う」「ややそう思う」と回答した学生を合わせると、85.7～88.6%であった。少数使用群の「そう思う」と回答した学生は、28.0～40.0%であり、「ややそう思う」は、48.0～60.0%、「そう思う」「ややそう思う」と回答した学生を合わせると、88.0%であった。頻回使用群については、「そう思う」と回答した学生は、80.0%であり、「ややそう思う」は、0～10.0%、「そう思う」「ややそう思う」と回答した学生を合わせると、80.0～90.0%であった。その中で、【1）学習者・将来の専門職者として、未熟さを自覚した】の項目については、

「そう思う」「ややそう思う」と回答した学生が、80.0～88.0%であり、この項目についての割合は、動機づけとしては、自発的にはするものの、自尊感情を保つために不安や義務感から学習をするという意味から、高いほど自己価値は低いことを意味する。

有機的統合理論の自律的動機づけの《同一化的調整》については、【5）構成で一貫性のある評価がなされていると感じた】、【9）課題解決や目標に向かった学習計画を立てて学ぶことに役立った】、【14）自分の変化や成長や今後の課題を考える時に活用できた】、【16）学習者・将来の専門職者としてふさわしい態度について考えることに役立った】、【17）学習者・専門職者として看護観を深めることに役立った。】の5項目を調査した。その結果、全体の使用について「そう思う」と回答した学生は、31.4～45.7%であり、「ややそう思う」は、31.4～51.4%、「そう思う」「ややそう思う」と回答した学生を合わせると、77.1～85.7%であった。少数使用群の「そう思う」と回答した学生は、12.0～40.0%であり、「ややそう思う」は、36.0～64.0%、「そう思う」「ややそう思う」と回答した学生を合わせると、76.0～84.0%であった。頻回使用群については、「そう思う」と回答した学生は、50.0～80.0%であり、「ややそう思う」は、10.0～40.0%、「そう思う」「ややそう思う」と回答した学生を合わせると、80.0～90.0%であった。

有機的統合理論の自律的動機づけの《統合的調整》については、【7）学習への動機づけになった。】の項目を調査した。その結果、全体の使用について「そう思う」と回答した学生は、34.3%であり、「ややそう思う」は、54.3%、「そう思う」「ややそう思う」と回答した学生を合わせると、88.6%であった。少数使用群の「そう思う」と回答した学生は、28.0%であり、「ややそう思う」は、60.0%、「そう思う」「ややそう思う」と回答した学生を合わせると、88.0%であった。頻回使用群については、「そう思う」と回答した学生は、50.0%であり、「ややそう

思う」は、40.0%、「そう思う」「ややそう思う」と回答した学生を合わせると、90.0%であった。

「ルーブリックを使用したことによる学生の思い」についての、「ややそう思わない」「そう思わない」について回答した学生は、どの項目、どの群においても10.0%以下であった。

3. ルーブリックを使用した場面

「ルーブリックを使用した場面」(表2)については、複数回答で、【実習自己評価表に記入する時】が30人(85.7%)と最も多く、次いで、【実習目標の到達度について確認する時】が24人(68.5%)、【実習目標を確認する時】が23人(65.7%)、【カンファレンスでテーマを決める時】21人(60.0%)であった。次いで【実習レポートを作成する時】10人(28.5%)であり、最も回答が少なかったのは【実習計画や行動計画を立案する時】の8人(22.8%)であった。

「ルーブリックを使用頻度と場面」(表3)では、両群ともに80%以上と高い割合だったのは、【実習自己評価表に記入するとき】であった。【実習目標の到達度を確認する時】、【実習目標を確認する時】、【カンファレンスでテーマを決める時】においては、頻回使用群は80.0~100%、少数使用群は52.0~56.0%であった。一方、ルーブリックの使用が両群ともに少なかった場面は【実習計画や行動計画を立案する時】で少数使用群が12%、頻回使用群が50%、【実習レポートを作成する時】では両群とも28~30%と少ない割合であった。

4. ルーブリックを使用したことによる感想

看護実践において「ルーブリックを使用したことによる感想」(表3)の自由記載から26のコードが抽出され、意味の類似性により7つのサブカテゴリーと3つのカテゴリーに類型した。カテゴリーは『』、サブカテゴリーは「」、コードは〈〉で示す。

カテゴリーの『目標達成に向けた動機づけ』については、「目標の明確化」、「評価の共通理解」の2つのサブカテゴリーが構成された。サブカ

テゴリーの「目標の明確化」では、〈目標が明確にされており分かりやすかった〉〈カンファレンステーマを決めやすかった〉などの回答があった。「評価の共通理解」では、〈どのような評価をされているのか明確に分かった〉、〈評価する指標としてはよいルールである〉などの回答があった。カテゴリーの『自己評価のしやすさ』については、「自己の目標の明確化」、「自己の到達度の確認」、「自己の課題の明確化」の3つのサブカテゴリーから構成された。サブカテゴリーの「自己の目標の明確化」では〈目標は立てやすかった〉、〈目標を見失わずに学ぶことができた〉などの回答があった。「自己の到達度の明確化」では〈到達度の確認をするために役立った〉、〈自分の実習での取り組みの到達度を確認しやすかった〉などの回答があった。「自己の課題の明確化」では〈自分のできていない部分が明確になった〉などの回答があった。カテゴリーの『ルーブリックの使いづらさ』については、「文章理解の困難さ」、「サイズ縮小化への要望」の2つのサブカテゴリーから構成された。サブカテゴリーの「文章理解の困難さ」では〈ルーブリックの内容を理解することが難しかった〉、「サイズ縮小化への要望」では〈ルーブリック表をコンパクト化してほしい〉などの回答があった。

5. 今後のルーブリックの使用に関する意見について

今後のルーブリック活用について、賛成かどうかの質問に対しては、「賛成」が27人(77%)であり、「どちらともいえない」は、8人(23%)であった。今後のルーブリックの使用についての反対意見はなかった。

IV. 考 察

1. ルーブリックを使用したことによる学生の 思いから捉えた調査対象者の自律的動機づけ への特徴

看護基礎教育において、学生の自律性を育てるには、主体性を尊重することが重要である。主体性を尊重するためには、学生にとってはその価値や行動に至った思いが存在する。今回、ルーブリックを使用したことによる学生の思いの状況と自律的動機づけについて以下に考察する。

ルーブリックの活用の実習目標の到達について（表1-1・表1-2）、「そう思う」「ややそう思う」と回答した学生は、全体、少数使用群、頻回使用群において、60.0～90.0%であった。実習目標の到達に関する項目の4項目以外で7割以上を示したのは、ルーブリックの使用が、実習目標の到達に役立ったという思いが関与していたと考えられる。糸賀他（2017）は、学生にとってのルーブリックとは、学生自身が実習の狙いに沿って、ルーブリックを活用して、大切なポイントを道標に自らの目標に向かって学習計画を立てて学ぶための評価基準になるものだと述べている。このことは、今回の調査項目（表1-1）の【6）目標達成に向けて自主的に取り組むきっかけとなった】について、88.0%以上が、「そう思う」「ややそう思う」と述べていたことから、実習目標到達におけるルーブリックの使用が、有機的統合理論の他律的動機づけの取入れ的調整の一助になったことが推察される。ルーブリックの項目は、成人看護学実習の目標に基づいた項目であり、実習目標の到達に向けて、学生は、課題の価値を自分の価値として取り入れつつ「しなくてはいけないという」義務的な感覚を伴って行動していたことが考えられる。すなわち、ルーブリックを活用したことで、他律的動機づけではあるが、行動レベルは、非自己決定的な状況から自己決定的にやや促進され、ルーブリックの使用を、自分に関係があるものとして考え始める自我関与が生ま

れ、取り入れ的調整として動機づけられたため、実習目標の到達に対する項目は6割から9割と高い値となったことが考えられる。一方、頻回使用群の4項目が6割であったことについては、実習目標の到達度に関する項目において、対象者の理解・専門的知識・実践スキルなどの学習が必要となる部分に関する項目であり、実習目標達成に向けてのポイントを道標に自らの目標に向かって学習計画を立てることが必要であったが、ルーブリックに記載されているパフォーマンスの内容が不明確であったため自己決定意識の高まりが少なく、ルーブリックの活用の「そう思う」「ややそう思う」は6割に留まったと考えられる。安藤（2014）は、大学生を対象とした研究で、自己決定意識は外的調整と高い負の相関を示し、自己決定意識の高い人は外的調整によって学習するわけではないということが示された。すなわち、自己決定意識の高い人は、外的な報酬や他者からの働きかけによって学習をする外的調整で動機づけられるのではなく、学習することと自己の欲求が調和され、自発的に行動および思考する自律性の高い動機づけにより動機づけられるため、ルーブリックの活用は、とても役立つものではなかったことが考えられる。今回の4つの項目は、自己決定の機会の提供としては、求められる学習内容が不明確であり、自己決定意識の高まりが少なかったため、実習目標の到達は6割の回答だったことが推察された。

次に、ルーブリックの活用のフィードバックについて（表1-1・表1-2）、「そう思う」「ややそう思う」と回答した学生は、全体、少数使用群、頻回使用群において、74.3～100%であった。フィードバックに関する項目が7割以上を示したのは、【15）自己評価時に学習目標と到達レベルを把握するのに役立った】【13）成果やプロセスを振り返るのに役立った】の項目結果からも、目標達成に向けたアクションの軌道修正をして動機づけをするという、フィードバックに役立ったという思いが強く関与していたことが考えられる。竹中他（2014）は、ルーブリッ

クによる評価基準を提示したことで、学生にとって実習の学びを振り返る行動を促し、自己評価の重要性に気づききっかけになっていたことを報告している。このことは、今回の調査項目（表1-1）の、【9）課題解決や目標に向かった学習計画を立てて学ぶことに役立った】、【14）自分の変化や成長や今後の課題を考える時に活用できた】について、76.0～90.0%の学生が、「そう思う」「ややそう思う」と回答していたことから、フィードバックにおけるルーブリックの活用が、有機的統合理論の自律的動機づけの同一化的調整の一助になったことが推察される。脇田と越智（2003）は、学生が自分の学習過程を自己評価し、成績の予測可能性を高め、内的動機づけを高めるよう、行為とその行為自体が目的で一致すれば内発的動機付けが高まると述べている。自己評価によりフィードバックし、学習行動の持つ価値の重要性を認識し、自分にとって「重要だから」やるという理由により動機づけられた課題関与の状態にあり、ルーブリックを活用したことで、行動レベルは、自己決定的にやや促進され、ルーブリックの使用を個人的に重要だという価値が生まれ、同一化的調整として動機づけられ、フィードバックに関する思いは7割以上と高い値となったことが考えられる。

そして、ルーブリックへの関心（表1-1・表1-2）についての「そう思う」「ややそう思う」と回答した学生は、全体、少数使用群、頻回使用群において、60%であり、「どちらともいえない」については、40%という結果であった。【18）ルーブリック評価への興味関心が深まった】かどうかの回答が6割だったのは、ルーブリック評価への興味や関心が深まるまでには至らず、実習での初めてのルーブリックの活用であったため、使用方法と効果に明確に気づいていない部分があったのでははないと考えられる。そして、ルーブリックへの関心が「どちらともいえない」について、4割であったことから、ルーブリックの使用に関する説明を十分に行う必要性があることが示唆された。一方、今回の

調査項目（表1-1）の【7）学習への動機づけになった。】については80.0～84.0%が、「そう思う」「ややそう思う」と回答していたことから、ルーブリックの活用が学習への動機づけになったと考えられる。この項目は自律的動機づけの統合的調整の状態を表し、行動レベルは自己決定的であるといえる。櫻井（2009）は、統合的調整について、学習行動の価値と自分の価値観が同じものという認識によって学習行動がみられるようになり、自ら「やりたくて」その行動を選択している状態と述べている。ルーブリックの活用は自律的動機づけの内在化となり学習への動機づけが8割という高い値となったことが考えられる。

以上のことから、調査対象者は、成人看護学実習をとおして、ルーブリックを使用することにより、自己決定の機会を得ることに繋がり、そのことは、自己決定の行動レベルが促進され、取り入的調整から統合的調性へと調整スタイルも変化し、調査対象者の自律的動機づけの内在化の条件の1つになったことが示唆された。

学生が将来、臨床場面で効果的なメンバーとなりキャリアを積むために、学生の個人特性と学習動機づけが職業アイデンティティに影響することから（Takase et al, 2019）、学習に必要なことを自分自身の意思で自律的に自己決定し自己研鑽していくことが必要である。統合的調整、内発的調整に基づく行動である自律的動機づけを促すことが重要である。細川（2003）は、学生の自律思考により学習意欲が高まるために、教員に期待される役割について述べている。①学習に価値が見いだせる説明をする、②叱責せずに寛大に接する（学生が否定的で不快な感情を教員に投げかけても、それを教員は受け入れること）とした。また、目標達成したときに、有能感が得られそうだという見通しを持って、自由意志を尊重してくれていると感じられる人から、賞賛を得られるときに、学習意欲が高くなるとしている。今回の調査で、【1）学習者・将来の専門職者として、未熟さを自覚した】の項目については、「そう思う」「ややそ

う思う」と回答した学生が、80.0～88.0%であった。この項目についての割合は、動機づけとしては、自発的にはするものの、自尊感情を保つために不安や義務感から学習をするという意味から、割合が高いほど自己価値は低いことを意味し、効果的に自分の力を発揮し自分の有能さを示したいという欲求である有能感への欲求は低いと推察される。Deci and Ryan (2008)は、自己決定理論の中の基本的欲求理論では、有能感への欲求、関係性への欲求、自律性への欲求があり、これらの欲求が満たされることにより、自律性の高い欲求につながると述べている。また、佐藤(2012)は、看護学生の自律的欲求と自尊感情、学習動機づけの関連の研究において、4年制大学の2年生以降で、「自己決定」と「自尊感情」が学習動機づけの自律的動機づけを高める要因であることが明らかにされている。教員は、学習者の視点に立ち、学習者自身の選択や自律性を促そうとするとともに、有能感が得られるように関わっていくことが必要である。

2. ルーブリック使用頻度・感想による調査対象者の動機づけへの特徴

ルーブリック使用頻度・感想による調査対象者の動機づけの特徴について以下に考察する。

調査対象者のルーブリックの使用頻度については、少数使用群が71.4%、頻回使用群が28.6%であり、ルーブリックの未使用者はいなかった。ルーブリックの使用頻度に差はあるが、調査対象者全員がルーブリックを使用したことは、ルーブリックの使用を促したことで、自己決定の機会を得る要因の一つとなり自己調整としての外的調整や取り入れ的調整、同一化調整に至ったと考えられる。このことは、ルーブリックを使用した場面の、【実習自己評価表に記入する時】が、両群とも80%を超えていることから、目標達成に向けた行動の軌道修正をして動機づけをするという、フィードバックに役立ち、動機づけの段階の自律性が低い段階から高い段階に向かう自律的動機づけの内在

化がされていたことが推察される。

次に、ルーブリックの使用が1週間に2回以下の少数使用群の割合が7割程度を占め、1週間に3回以上の頻回使用群が3割に満たなかったことについては、動機づけのプロセス(櫻井, 2009)から捉えると、頻回使用群は、現状の環境や過去の記憶、葛藤または達成感という内的状態を意味する先行要因を解決したい、手に入れたらという欲求が、少数使用群に比べると高く、次の具体的な行動をするための動機づけを生じさせていたと考える。このことは、頻回使用群のルーブリック使用場面(表2)においても6項目中4項目が8割以上の使用であったことから、実習目的を達成させたいという欲求により動機づけられ、多数の場面でのルーブリックの使用につながったと考えられる。一方少数使用群は、ルーブリック使用場面においては、8割を超えた項目は6項目中1項目であり、他の項目の使用場面は5割以下であったことから、学生個々の今までの経験の違いにより、内的状態を意味する先行要因を解決したいという欲求は頻回使用群よりは全体的には低いことが推測される。しかし、前述した、ルーブリック使用したことによる学生の思い(表1-1・表1-2)からは、ルーブリックの活用を促したことで、自律的動機づけの同一化的調整、統合的調整が7割を超えていることから、自己決定の機会を得ることにつながり自律的動機づけに向かって調整され、調査対象者への自律性を支える自己決定の要因の1つになったと考えられる。西片(2019)は、ルーブリックを作成して、自律的動機づけの内在化を測定する指標であるRelative Autonomy Indexが低い(自律的動機づけの内在化があまりすすんでいない)とされたりハビリテーション専門学校の学生群の同一化的調整が促進されたことを検証している。ルーブリックの使用は、少数使用群と頻回使用群のルーブリックの使用場面には差があり、頻回使用群のほうがより強い動機づけはされていると考えられるが、そのなかでもルーブリックの使用場面(表2)での少数使用群は、実習自

己評価表に記入する時は8割を超えているため、学習過程で自己評価を取り入れることにより、学習行為と学習行為自体が目的であると認知し、外的要因が内発的動機づけを高めるエンハンシング効果により、学習の方向性が見えるようになったことが推測され自律的動機づけの内在化が進んだことが考えられる。

次に、ループリックを使用したことによる感想（表3）については、『目標達成に向けた動機づけ』、『自己評価のしやすさ』、『ループリックの使いづらさ』の3つのカテゴリーが抽出された。「目標達成に向けた動機づけ」、「自己評価のしやすさ」については、学生の看護実践や記録の到達度に対し、ループリックを使用することで、ある程度明瞭な指標が提示されたことにより、学生が取り組むべき課題が見えやすくなり学習活動の促進につながったと考えられる。そして、『ループリックの使いづらさ』のカテゴリーについては、サブカテゴリーに「文章理解の困難さ」があげられていたことから、その表現は抽象的な部分があり、学生は取り組むべき課題が見えにくい点もあったと考える。小宮山他（2019）は、教育の実践現場ではループリックの運用に関する課題について学生がループリックを用いた自己評価方法を理解できずに、学生自身が経験した事実をループリックに照らして変換できないという課題が確認されている。そうした課題は学生が十分納得できるフィードバックや学生自身がループリックの活用方法に気づけるような関わり、あるいは照らし合わせをすることで少しずつ解消していく必要があるだろうと述べている。実際の指導場面において、自己の実践の客観視が困難な学生には、ループリックの到達度と照らし合わせて評価するよう促し、補足説明をする場面があった。ループリックが活用されるためには、対象の特性（各領域の実習の特性など）や学生の理解度に応じた学習支援を行い、学生と教員間での相互的かつ継続的な関わりをもつことが必要であり、ループリックが活用されれば自律的動機づけの内在化が促進されると考える。

3. 研究の限界と今後の課題

本研究は、A大学の学生35名における調査報告であり、得られた学生の学習活動への効果については一般化には限界がある。今後は、ループリックを使用する調査対象者数を増やし、さらに、ループリックと自律的動機づけの関連性を明らかにしていくことが課題である。

V. 結論

A大学の成人看護学実習におけるループリックの活用が学生の自律的動機づけを高めることの一助となるか考察することを目的に検討を行った結果、以下のことが明らかになった。

調査対象者は、成人看護学実習をとおして、ループリックを活用することにより、自己決定の機会を得ることに繋がり、そのことは、自己決定の行動レベルが促進され、取り入れの調整から統合的調性へと調整スタイルも変化し、調査対象者の自律的動機づけの内在化の条件の1つになったことが示唆された。一方、効果的に自分の力を発揮し自分の有能さを示したいという有能感への欲求は、全体的に低い状態であることが示唆された。

また、少数使用群と頻回使用群のループリックの使用場面には差があり、頻回使用群のほうがより強い動機づけはされていると推察されるが、そのなかでも少数使用群は、学習過程で自己評価を実施することにより、学習行為自体が目的であると認知し、外的要因が内発的動機づけを高める自律的動機づけの内在化が進んだことが推察された。

そして、ループリックを使用することで明瞭な指標が提示されたことにより、学生が取り組むべき課題が見えやすくなり学習活動の促進につながったが、その一方で、ループリックの表現は、一部抽象的な部分があり、学生は取り組むべき課題が見えにくい側面があることが示唆された。

VI. 謝辞

本研究にご協力くださいました学生の皆様に心から感謝申し上げます。

参考文献

- 安藤輝次（2014）ループリックの学習促進機能. 關西大學文學論集. 64(3):1-25.
- 遠海友紀, 岸磨貴子, 久保田賢一（2012）初年次教育における自律的な学習を促すループリックの活用. 日本教育工学会論文誌. 36: 209-212.
- 岡田涼（2009）自己決定理論における動機づけ概念間の関連性—メタ分析による相関関係の統合—. パーソナリティ研究. 18:152-160.
- 小倉由紀子, 谷口美智子（2015）A大学の母性看護学実習前における学生の自律的欲求・仮想的有能感・学習の動機づけの特徴と男女比較. 中京学院大学看護学部紀要. 5(1):17-26.
- 小宮山陽子, 青木雅子, 櫻田章子, 奥野順子, 関森みゆき, 酒井麻希, 日沼千尋（2019）看護基礎教育におけるループリックの推移と課題に関する文献調査. 東京女子医科大学看護学会誌. 14(1):15-22.
- 佐藤美佳（2012）自己決定理論の視点に基づいた看護学生の自律性欲求と自尊感情、学習動機づけとの関連—教育課程・学年別比較—. 八戸短期大学研究紀要. 35:53-71.
- 竹中泉, 岸さゆり, 山本十三代ら（2014）臨地実習評価にループリックを導入してみて. 看護教育. 55(3):228-232.
- 西片裕（2019）学生がループリックを作成して自己評価することの効果—自律的動機づけの内在化に着目して. 日本教育工学会論文誌. 43(3):215-229.
- 志戸岡聡子, 小笠原ゆかり, 野口多恵子（2015）看護専門学校生の入学時の自己教育力と受験体験—進路自己決定、学習の動機との関連. 日本看護学会論文集:看護教育. 45:59-62.
- 細川政弘（2003）学生・新人と相互関係を築くコミュニケーションスキル. ナースエデュケーション. 4:111-116.
- 水落幸, 日下和代, 高橋ゆかり（2016）看護学生の対人関係能力と自律性との関連. 日本看護学会論文集, 看護教育. 46:91-94.
- 山田香, 遠藤和子（2017）成人看護学実習（慢性期）におけるループリック評価の作成と試用. 山形保健医療研究. 20:41-52.
- 山田嘉徳, 森朋子, 毛利美穂, 岩崎千晶, 田中俊也（2015）学びに活用するループリック評価に関する方法論の検討. 関西大学高等教育研究. 6:21-30.
- 脇田里子, 越智洋司（2003）内発的動機づけを高める自己評価の試み. 放送大学研究報告. 45:117-120.
- Deci, E.L. and Ryan, R.M. (2008) Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*. 49(1):14-23.
- RYAN, R. M. and DECI, E. L. (2000) Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*. 55:68-78.
- Takase S, Tsuchiya R, Nishizawa Y (2019) The influence of personal characteristics and learning motivation on the professional identity of nursing student. *Hirosaki Med J*. 69:66-77.
- 糸賀暢子, 元田貴子, 西岡加名恵（2017）看護教育のためのパフォーマンス評価. 第1版. 医学書院, pp.87-106.
- 北川明（2018）ループリックの基本. 北川明. 看護学実習に役立つループリック作成法と実用例. 第1版. 日総研, 東京. pp.10-34.
- 櫻井茂男（2009）自ら学ぶ意欲の心理学—キャリア発達の視点を加えて—. 第1版. 有斐閣, 東京. pp.81-90.
- 速水敏彦, 西田保, 丹羽洋子, 橋良治, 宇田光

- (1995) 動機づけの発達心理学. 第1版. 有斐閣, 東京. pp.71-80.
- 速水敏彦 (2019) 自己決定理論の光と影. 内発的動機づけと自律的動機づけ: 教育心理学の神話を問い直す. 第1版. 金子書房, 東京. pp.25-50.
- Dannelle D. Stevens, Antonia J. Levi (2015). 大学教員のためのルーブリック評価入門. 第1版. 玉川大学出版部, 東京. pp.165-168.
- 厚生労働省. 看護教育の内容と方法に関する検討会報告書. <https://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/2r98520000013l0q-att/2r98520000013l4m.pdf> (閲覧日:2020年12月19日)
- 濱名篤 (2011) 中教審大学教育学部会説明会資料
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/015/attach/1314260.htm (閲覧日:2020年12月19日)
- 文部科学省. 看護学教育モデル・コア・カリキュラム～「学士課程においてコアとなる看護実践能力」の修得を目指した学修目標. ～.
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2017/10/31/1217788_3.pdf (閲覧日:2020年12月19日)

Report

Examination of autonomous motivation by utilizing rubrics in adult nursing practice

Kazumi YOSHIDA, Taeko OKAJIMA, Eri OGAWA, Mika NAKAJIMA,
Chiharu SHIINA, Kaori HIGANO

Department of Nursing, Faculty of Medical and Health Sciences, Tsukuba International University

Abstract

The purpose of this study was to consider whether the use of rubrics in adult nursing practice at University A helps to motivate students. The survey was conducted on 35 third-year students of the Department of Nursing at University A who took “adult nursing clinical training” in the first year of Reiwa using a questionnaire prepared by researchers. As a result, 60.0 to 100% of the students who answered “yes” or “somewhat agree” about the use of rubrics were in the overall, minority use group, and frequent use group. It was suggested that the use of the rubric by the students their adult nursing practice led to their opportunities for self-determination, promoted level of self-determined behavior, and changed regulatory style from introjected regulation to integrated regulation, and one of the conditions for internalizing their autonomous motivation. On the other hand, the rubric expression has an abstract part, and it is inferred that it is difficult for students to see the tasks to be tackled.

Keywords: Adult Nursing Practice, Motivation, Intrinsic Motivation, Self-determination Theory, Rubric, Student Guidance