

国際医療福祉大学審査学位論文（博士）

大学院医療福祉学研究科博士課程

看護学演習における看護学教員に求められる
ファシリテーションスキル尺度の開発

2019 年度

保健医療学専攻・看護学分野・看護教育学領域

氏名：青木恵美子

要旨

論文題目：看護学演習における看護学教員に求められるファシリテーションスキル尺度の開発

著者名：青木 恵美子

目的：本研究は、看護学演習における看護学教員のファシリテーションスキル尺度（以下、FS 尺度）を開発しその信頼性と妥当性を検討することを目的とした。

方法：原案 88 項目は、文献検討、看護学教員へのインタビュー調査の結果から作成された。2018 年に看護基礎教育経験 3 年以上の教員 2,351 名に、郵送による無記名自記式質問紙調査を行った。

結果：回収は 900 名（回収率：38.2%）、うち有効回答は 855 名（95%）であった。確認的因子分析にて 10 因子 49 項目の FS 尺度を作成した。Cronbach's α 係数は、尺度全体で .951 であった。教授活動自己評価尺度-グループワーク用-との相関係数は、 $r = .42 \sim .64$ であった。テスト-再テスト法による級内相関係数は $r = .880$ であった。

結論：FS 尺度は、各因子との内的整合性、基準関連妥当性、信頼性を確保していることが確認された。因子構造は、ファシリテーションスキルを構成する 3 つの下位尺度と 10 の因子からなる高次因子モデルが確認された。（397/400）

キーワード：看護学教員 看護学演習 ファシリテーションスキル 尺度開発

Development of the Scale of Facilitation Skills of Hands on Training Classes for Nursing Teachers.

Author : Emiko Aoki

Abstract

Purpose : The purpose of this study was to develop a scale of facilitation skills (FS scale) for practice classes (hands on training) for nursing teachers and to examine its reliability and validity.

Methods : The draft version of the FS scale was composed of 10 sub-concepts and 88 items. The draft FS scale was developed by a review of the previous related literature and a research interview conducted with 12 nursing teachers. The questionnaires of the draft were posted nationwide to 2,351 nursing teachers who had three years or more experience as a nursing teacher in a basic nursing education program. The questionnaire was an anonymous self-administered type.

Results : Respondents numbered 900 (38.2%), of which valid responses of 855 (95%) were analyzed. Ten factors comprising 49 items were identified as an optimal solution model in the exploratory and confirmatory factor analysis. Cronbach's α coefficient for the reliability of the scale was .951, each factor was also .7 or more. We examined the relationship between the Scale of Small Group Teaching and the FS scale to confirm a criterion-related validity. The Pearson's coefficient of correlations was from .42 to .64. The intra-class correlation coefficient on the test-retest method was .88 for the entire scale.

Conclusion : The results suggested that the FS scale was valid and reliable to measure the facilitation skill of nursing teachers.

The factor structure of the FS scale was confirmed to be a high-order factor model consisting of three subscales and ten factors.

Key words: Nursing teacher, Hands on training classes, Facilitation skills, Scale development

目次

要旨.....	1
第1章 緒言	
1. 研究の背景.....	3
2. 研究目的.....	4
第2章 先行研究の検討.....	5
1. 文献検索の概要.....	5
1) ファシリテーションの歴史的背景.....	5
2) ファシリテーションの概念.....	5
3) ファシリテーションの先行研究に関する検討.....	7
2. 先行研究の検討結果.....	12
第3章 研究の構成と用語の定義.....	13
1. 研究の構成.....	13
2. 用語の定義.....	14
第4章 研究(第1段階).....	17
1. 看護学教員のファシリテーションスキルの構成概念の明確化の必要性.....	17
2. 研究目的.....	17
3. 研究方法.....	17
構成概念の検討	
1) 研究デザイン.....	17
4. 結果.....	20
5. 考察.....	30
6. 暫定版尺度の作成.....	31
第5章 研究(第2段階).....	35
調査1 看護学演習における看護学教員に求められるファシリテーションスキル尺度の 妥当性・信頼性の検討.....	35
1. 研究目的.....	35
2. 研究方法.....	35
3. 結果.....	39
4. 考察.....	66
1) 回答者の特性.....	66
2) ファシリテーションスキル尺度の妥当性の検討.....	66
3) ファシリテーションスキルに関係する要因と各因子との関係性の検討.....	71

4) ファシリテーションスキル尺度の信頼性の検討.....	74
調査2 テストー再テスト法による再現性・安定性の検討.....	75
1. 研究目的.....	75
2. 研究方法.....	75
3. 結果.....	77
4. 考察.....	77
1) ファシリテーションスキル尺度の信頼性の検討.....	77
第6章 総合考察.....	78
1. ファシリテーションスキル尺度の活用可能性.....	78
2. 本研究の限界.....	79
3. 今後の課題.....	81
第7章 結論.....	82
謝辞.....	82
利益相反の開示.....	82
文献.....	83
資料1 第1段階 インタビュー調査依頼書(学科長).....	89
資料2 第1段階 インタビュー調査研究協力回答書(学科長).....	90
資料3 第1段階 インタビュー調査依頼書(看護学教員).....	91
資料4 第1段階 インタビュー調査協力同意書(看護学教員).....	93
資料5 第1段階 インタビュー調査研究同意撤回書(看護学教員).....	94
資料6 第1段階 インタビューガイド研究説明チェックリスト.....	95
資料7 第1段階 インタビューガイド.....	97
資料8 第1段階 インタビューガイド(研究者進行用).....	98
資料9 第1段階 インタビュー調査フェイスシート.....	100
資料10 第2段階 質問紙調査研究協力依頼書(学科長・教育主事・副校長).....	101
資料11 第2段階 質問紙調査研究協力回答書 ハガキ(学科長・教育主事・副校長).....	103
資料12 第2段階 質問紙調査研究協力依頼書(看護学教員).....	104
資料13 第2段階 質問紙調査票.....	106
資料14 第2段階 テストー再テスト法調査研究依頼書.....	113
資料15 第2段階 テストー再テスト法質問紙調査票(1回目).....	114
資料16 第2段階 テストー再テスト法質問紙調査票(2回目).....	119

第1章 緒言

1. 研究の背景

少子高齢社会において保健医療サービスに対する量的、質的な需要は増大・多様化している。看護基礎教育においても、社会のニーズに合わせた柔軟な対応、高度化する医療水準を担うことができる看護実践能力を備えた人材の育成は喫緊の課題となっている¹⁾。しかし実習時間の制約や、患者の権利擁護などの要請により技術を実践する機会が減少し、看護基礎教育の期間に臨床で求められる実践力を養うことが難しくなっている^{2) 3)}。そのため、看護基礎教育では、アクティブラーニングや実践に即したシミュレーション教育などが導入され²⁾、従来の知識詰め込み型中心の教育から、学びの意味を学習者にわかりやすく理解させたいと、看護学教員（以下、教員）と学習者が相互に刺激を与えながら成長する場をつくることが求められている⁴⁾。指導者や教員が学習者の主体性を引き出し、学習者中心の教育や指導を行うことが重要である。これらのことから、看護基礎教育においては演習の時間が多く、効果的な教育を推進するために教員には高いファシリテーションスキル（以下、FS）が必要である。

ファシリテーションは、1940年代 Kurt Lewin を中心とする心理学者から始まり、日本では2000年以降企業内での組織開発において発展してきた。双方向的・相互作用的な活動の機会が有意義であるという社会的認知を背景にして、同じ場所に集まって直に向き合う形で進められる相互交流的实践としてファシリテーションの価値が認知されるようになってきている⁵⁾。

文部科学省は「大学改革実行プラン」⁶⁾、「アクティブラーニング失敗事例ハンドブック」⁷⁾において、主体的に学び・考え・行動する人材を育成する大学・大学院へ「教える」から「まなぶ」への教育の転換を進め、個々の教員のファシリテーション能力向上のための組織的な取り組みを展開する必要性を述べている。

看護基礎教育においては、看護人材として成長していく基盤となる教育を提供することが必要不可欠であるが⁸⁾、看護基礎教育は1992年「看護師等の人材確保の促進に関する法律」⁹⁾の施行以降、大学化が進展し、学生数も1クラス80～150人と専門学校の40人前後と比較して増加した。これらのことから、教員には多人数の講義でも学生主体の自律的な学習を保証するための創意・工夫、得た知識を統合して引き出せるようにすること、系統だった知識整理を促進するためカリキュラム構築¹⁰⁾が必要である。また、看護基礎教育では、社会人基礎力、確かな知識・技術と共に自身の看護観を育成することが求められる¹⁰⁾。学習した内容を学生自身に内在化させるために教員はより教育支援技術が求められることになる。具体的には、根拠を踏まえながら多様な考え方を提示し、学習者自らの思考と行動の再構成を促進する役割を果たすこととなる。そのために教員は、学習者の自発性、自主性、主体性を尊重し^{8) 10)}、学習者の学習促進の視点が不可欠であり、ファシリテーターとして役割を果たすことが求められている¹¹⁾。FSの優れた教員は、学生のコミュニケーション力を育み、自ら考えて行動する主体性を育て、正解のない問いに向けて学び続ける意欲を引き出す等の意義があること¹²⁾、学生の主体性を育てることを重視した関わりができること¹³⁾が報告されている。

教員を取り巻く背景として、2008年「看護基礎教育のあり方に関する懇談会論点整理」¹⁴⁾にともない、看護基礎教育の充実に向け教員の質、量の確保が指摘され、教員の能力開発が期待されている^{15) 16)}。さらに、文部科学省は、2009年「看護系人材の在り方に関する検討会」⁹⁾を発足さ

せ、これまで以上に質の高い看護職の養成や教育体制の充実に資する方策を多方面から検討する必要があることを提示している。しかし、教員の中には、入職後すぐ一人前の教員として学生と向き合い、自分の力量不足を実感させられているにも関わらず、教授方法について体系的な教育を受ける機会がなく、看護職経験があっても教員としての能力開発が不十分なままで教員として従事している現状がある¹⁶⁾¹⁷⁾。

一方で、看護学生を取り巻く現状においても、少子化や核家族化などにより、人と関わる機会が少なく¹⁰⁾、メール等の様々なコミュニケーションツールの発達により、対面でのコミュニケーションが少なくなっているという状況がある。また、若い世代の生活体験が低下しており、看護学生が患者の社会的背景や生活を想像、理解する能力が落ち³⁾、入学時に基礎的能力が身につけていない学生が多い現状がある。入学後、学生が感じる困難感においても、受験で要求される記憶力と解答型の思考が要求されず、答えはなく自ら考えを深める教育とのギャップを感じている¹⁸⁾。教員には、医療チームや患者との円滑な人間関係を築くためのコミュニケーション能力の育成につながるような教育³⁾が求められており、看護学生一人一人の主体的な発言や学生同士のコミュニケーションを促進するFSを身につける必要があると考える。

看護基礎教育の場では、看護基礎教育・臨床現場ともに、学ぶべき知識が多くじっくりと主体的に思考して学ぶ余裕が持ちづらい背景がある¹⁰⁾。特に、人間を対象とする看護は、倫理的な問題も含め答えが1つではない事が多々ある¹⁹⁾。丁寧に考える場を作り、根拠を踏まえ多様な考え方があることを受け入れ、それらを統合する必要がある。そのため看護基礎教育においては多くの演習科目が設定されている。看護基礎教育における演習は、学生の主体的な学習を多様に展開できる学習形態である²⁰⁾と共に、知識・関心・精神運動領域の学習を統合する機会²¹⁾である。また、演習科目は複数の教員とのTeam Teachingで運営することが多く、演習の目標を達成するためには教員が互いの役割を認識しながらファシリテーションを活用した教授方法を取り入れていくことが求められる。ファシリテーションを活用した演習を計画・実施していく知識・技術・判断力をFSとした場合、教員自身のFSがどの程度あるかということは、演習科目を運営する上での重要な要素といえる。

以上のことから、教員のFSを具体的な行動レベルで測定する尺度を開発することは、教員がFSを意識して教授方法を検討することができる。さらに、教員自身が、自己の演習運営を客観的に把握し改善・調整することで、学習者に対するより良い教授行動につながり、主体性を伸ばす教育に貢献できると考える。また、教員間でファシリテータ役割を共有することができる。しかしながら、教員のFSに関する尺度はまだ開発されていない。

2. 研究目的

本研究は、看護学演習における教員に求められるFSの構成概念を整理し、FS尺度を開発することを目的とした。

第2章 先行研究の検討

1. 文献検索の概要

1) ファシリテーションの歴史的背景

1940年代 Kurt Lewin は、「場」の視点から人間の行動を説明し、人の行動はその人を取り巻く環境、すなわち「場」の力によって影響を受けるという理論を打ち出した(場の理論)。Kurt Lewin は、集団が変化するかそのままであることを決定するには、2つの力「推進力」と「抑止力」が働くと考えた。推進力とは変化を促進する力であり、抑止力とは変化を妨げる力である。推進力と抑止力の2つの力がグループ全体とそれに属する個人との間の相互作用に根ざしており、信念や態度や価値観を「解凍し、変化させ、再凍結する」という段階的なプロセスが必要だと考えた。最初の解凍の段階では通常グループディスカッションを行い、そこで個人が他者の考え方に触れ自分の考えを適応し始める。この個人の集団の心理と行動に対する働きかけとして、「グループダイナミクス」という小集団の心理学の領域を開拓した。さらに、グループダイナミクスによるアプローチとしてTグループ(トレーニンググループ)、アクションリサーチを提唱し、産業や教育の分野で活用され、ラボラトリー(実験室)におけるトレーニング・スタッフを「ファシリテータ」、その人が行う参加者への支援が「ファシリテーション」と呼ばれるようになった²²⁾²³⁾²⁴⁾。

1960年代には、Carl Ransom Rogers らにより「集団カウンセリング」「集団心理療法(セラピー)」という考え方や手法を中心に体系化され、「エンカウンターグループ」と呼ばれる協働体験による学習促進のための技法になる。メンバーやグループが成長するために働きかける人を促進者という観点から「ファシリテータ」と呼び、教員はあくまでも「指導者」という立場を保つため区別されてきた²²⁾。ほぼ同時期、アメリカでは「ワークショップ」(参加者に自主的に活動させる方式の講習会)が展開され、その進行役をファシリテータと呼んだ。コミュニティの問題を話し合う中でファシリテータは「コーディネーター」に近い役割を持っていた²³⁾。

日本では、2000年以降企業内での組織開発において発展してきた。実業界の分野では、企業内教育も含めて普段の企画会議などを生産的なものに変革するための手法として、ファシリテーションを用いて相互作用を図り、チームを活性化させ成果を導いている⁵⁾。

教育分野では、1990年代以降、成人教育の分野において「参加的体験学習」の手法を取り入れる形でファシリテーションが広まった。ファシリテーションとは、集団やグループの存在が大前提となったものであり、堀²⁵⁾は、「主体的に参加したメンバーが協働体験を通じて創造と学習を生み出す場」と定義し、「場」という言い方に空間的意味合いがあると述べている。また、ファシリテータを「場面の企画」、「場面の設計・調査」、「演出する役割」を担った人としている。

2) ファシリテーションの概念

ファシリテーションとは、「クリティカルリフレクションを通じて学ぶために、参加者が真の相互理解の雰囲気の中で一緒に学ぶ、ゴールを目指したダイナミックなプロセス」²⁶⁾、「集団による知的総合作用を促進する働き」²⁵⁾、「人と人との関係から生まれる知恵や力を最大化していく技法」²⁷⁾とされ、ファシリテーション能力(スキル)については「コミュニケーションを効果的に用いて、学習者同士を協調させながら、協働的な学びを促進させる力」¹²⁾²⁸⁾、「相手の発言を理解し、思考を引き出し発展させるという高いコミュニケーションスキルが不可欠である」¹⁰⁾²⁹⁾とされて

いる。また、ファシリテータについて、内藤¹⁹⁾は「単に答えを与える存在 (teaching) ではなく、学習者がゴールに向かっていけるような環境を整備し、気づきを引き出しながら導いていく存在 (coaching)」と述べ、佐々木⁵⁾は、ファシリテータの教育学的位置づけとして「場面の企画者、学習支援スタイルとして、学習者同士の双方向で相互作用を伴う場面を生み出すことを基盤にして、集団内の個々の成員が互いの可能性を引き出し合う、関係を促進する役割が期待されている」と述べている。

ファシリテーションに類似した概念では、武田²²⁾は、コーチングとファシリテーションの違いについて、「コーチングは、質問などのスキルを効果的に駆使し、個人が自分自身の心の中を深く省みる内省を期待する。これに対して、ファシリテーションは、グループ内のメンバー同士が意見を出し合い、ぶつかり合い、互いの違いを知ることで得られる相互作用を期待する。その要点は、内省と相互作用という効果の違いになる」と述べている。さらに武田²²⁾は、教師とファシリテータの違いについて、ファシリテータは、「学習者に主体的な活動がみられた段階で、その影響力を少なくする方法をとる。つまり、授業開始時に学習者らと向かい合っていた教師が、終了時には学習者の隣 (同位置) に座っている状態」になるとし、「教師がコーチ、ファシリテータ、マネージャーなどの立場の違いを意識し、その相違を明確にしながら教室の場づくりを行い、学力の向上につなげることが、学習FSを身につけたことになる」と述べている。

ファシリテータと類似した概念¹³⁾では、チュートリアル、アドバイザー、プリセプター、リーダーなどがあげられる。それぞれの役割は、チュートリアルは、「教育方法の中でグループを担当する人」、アドバイザーは、「忠告者、助言者、顧問」、プリセプターは、「アドバイザーに近い役割」とされ、ファシリテータがこれらの役割と異なる点は、「メンバーとの上下関係がなく、メンバーに命令や指示することがない」点である。また、リーダーは「指導者、先導者、総統者、責任者」、インストラクターは「指導員、特に技術を指導する人」とされ、ファシリテータがこれらの役割と異なる点は「ファシリテータは、時にリーダーシップを発揮することがあるが、チームの成長に合わせてその影響力を小さくしていく」点であり、誰がその役割を担っても良い点である。

その他に、ファシリテーションと類似した教育手法には、ジグソー法やLTD (Learning Through Discussion) などがある。ジグソー法は、学生を相互に学ばせる技法であり、LTDは主体的で能動的な学びを実現する、協同を基盤とした理想的で実践的な学習方略である。学生は小グループでの仲間との対話を通して学習課題 (テキスト) を学ぶ方法であるが、いずれも、ファシリテータが学習者の主体性を促進するための技法である³⁰⁾。

ファシリテーションの重要性は、アクティブラーニング型授業全般や、ワークショップ型授業においても新たな教員の役割として重要視されている³⁰⁾。アクティブラーニングは、日本の大学教育政策において推進されている。2012年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向けて」⁴⁾においてアクティブラーニングが取り上げられ、大学の教育政策の重要なキーワードとなった。学習意欲や目的意識の低い学生に対して、いかに主体的な学習態度を身につけさせるかが課題となり、学生の主体的な参加を促す授業が求められている。アクティブラーニングには様々な定義があり、中央教育審議会⁴⁾では、「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・学習方法の総称」、「発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループディスカッション、ディベート、グループワーク等も有効なアクティブラーニングの方法である」と定義されている。

また、溝上³¹⁾は、「一方向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。能動的な学習には、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」と定義されている。アクティブラーニングにおいて、教員には、学習者の主体的な態度を育成する上で、学生の学習に対する促進者、ファシリテータとしての役割が求められている³⁰⁾。

以上のことから、教育の場においてもファシリテーションは集団の力を最大限に活かす方法として注目され、「場」という空間を利用して、集団または参加者同士に働きかけ、お互いの相互作用を促進し、可能性を引き出す役割を担っていることが明らかになっている。また、アクティブラーニングを進める際、教員には、学習の促進者としてファシリテータとしての役割が求められる。

3) ファシリテーションの先行研究に関する検討

医中誌 web, CiNii, CINAL, PubMed, J-STAGE, 科学研究費助成事業及び厚生労働科学研究成果データベースを用い、文献検索を実施した。検索期間は、2000～2018年の18年間とした。その理由は、2000年以降、質の高い看護師の養成が求められるようになり、2003年「医療提供体制の改革のビジョン」³²⁾（厚生労働省）における医療を担う人材の確保と資質の向上を図る観点から、2006年「看護基礎教育の充実に関する検討会」³⁾が設置され、看護基礎教育の充実、教員の資質向上について検討が進んだ時期であるためと考えたからである。

検索キーワードは、「ファシリテーション (facilitation)」、「ファシリテータ (facilitator)」、「ファシリテーションスキル (facilitation skill)」、「看護学教員 (nursing faculty)」、「教員 or 教師 (teacher)」、「看護学演習 (nursing practice)」、「デブリーフィング (debriefing)」、「シミュレーション (simulation)」、「アクティブラーニング (active learning)」とし、原著論文、本文があるものに限定した。文献採択の基準として、「ファシリテーション、ファシリテータ、FSについて扱っているもの」「教員の実践能力について扱っているもの」「教員の教授活動について扱っているもの」が記述されているものとした。本研究では、対象文献を抄録のある論文とし、症例報告・会議録は除いた。英語もしくは日本語で書かれた文献の入手を試みた。文献検索の結果、全部のタイトルを見てから抄録を検討した。文献収録数と推移は以下に示した。(表 1-1, 1-2)

表 1-1 FS に関する文献収録数の年次推移と収録総数

	2000～2004	2005～2009	2010～2014	2015～2018	収録総数 2000～2018
1. ファシリテーション	3	110	134	158	405
2. ファシリテータ	56	116	139	172	483
3. ファシリテーションスキル	0	0	12	9	21
4. 看護学教員	13	27	21	20	81
5. 教員 or 教師	225	537	1,376	1,024	3,162
6. 看護学演習	18	37	50	41	146
7. デブリーフィング	7	8	18	24	57
8. シミュレーション	10,079	14,457	13,426	8,080	46,042
9. アクティブラーニング	3	39	188	962	1192

「ファシリテーション」、「ファシリテータ」に関する研究は、2005 年ころより増えており、それに伴い「FS」に関する研究報告も増加している。「アクティブラーニング」に関する研究は、2010 年以降教育分野で報告が増え、2015 年以降医学関連分野での研究報告が増え始めた。

また、上記キーワードについて、#1 (1 or 2 or 3) and #2 (4 or 5 or 6) , #3 (7 or 8 or 9) で検索した結果 14 件が抽出された。その内容は、看護師、看護職のリフレクションに関する文献は 2 件³³⁾³⁴⁾、臨地実習カンファレンスに関する文献は 2 件³⁵⁾³⁶⁾、学生のファシリテータ育成に関する文献は 2 件³⁷⁾³⁸⁾、シミュレーション教育におけるファシリテータの関わりに関する文献は 3 件³⁹⁾⁴⁰⁾⁴¹⁾、授業設計、学習支援に関するシステム、モデルの開発に関する文献は 4 件²²⁾²⁸⁾⁴²⁾⁴³⁾、ファシリテータ養成のための研修に関する文献は 1 件⁴⁴⁾であった。

主要な文献の内容の詳細については以下に示す。

(1) 国内での学校教育における先行研究

ファシリテーションを用いた国内の研究では、教育界では、アクティブラーニングとファシリテーションを結び付けた教育支援ツールの開発が行われている。中井³⁰⁾は、「アクティブラーニングを進める際、教員は学生の学習に対する促進者、ファシリテータとしての役割が求められる」と述べている。しかし「担当する授業内容が多いため、アクティブラーニングを取り入れることはできない」と主張する教員は少なくないこと、アクティブラーニングは、「学生の活動に時間を要するため、考えさせたり議論させたり発表させたりする時間は重要だが、そのような学生の活動が増加すればするほど教員が知識を習得する時間が減少し、その結果教員が教えたいと考える知識を提供できなくなる」ため、教員が知識を提供する時間とアクティブラーニングの時間とをバランスよく設定することが重要としている³⁰⁾。

武田²⁸⁾は、ファシリテーションの視点を活かしたアクティブラーニングのための教員スキルに関する研究において、教師に求められる FS 評価について、①学びの場づくり、②対人関係、

③構造化, ④合意形成, ⑤情報共有化の5項目をあげ, 学習促進案作りを中心に教師がその指導方法について学習者とともにデザインすることが可能な参画型協働学習におけるファシリテーションモデルを構築している。さらに鬼塚ら⁴²⁾は, ファシリテーションを組み込んだアクティブラーニング型授業の教育支援ツールを開発し, その有用性について教員を対象にヒアリング調査を実施した。その結果, グループワークに発達障害を持つ学生が参加し非構造化された対応が必要となる場合, その場に参集するメンバー間で自らの考えを述べ合うことを支援するファシリテーションが有用な方策を提示できるとことが示唆され, 受講生同士の関係構築や初年次ゼミへの導入にあたって特に有用であることが確認された。

学生を対象とした研究では, 竹林地⁴³⁾は, 特別支援コーディネーターになることが期待される大学院生や専攻科の学生を対象としFSを学ぶ授業の開発した。講義を通してワークショップを企画, 運営する中で実際にFSを使い, 学習者, 企画者それぞれの立場で経験することで, グループ学習のファシリテーションの効果を実感していた。また, 白井³⁷⁾は, 大学教育におけるグループ学習のファシリテーションの効果として, 大学生を対象としリーダーやファシリテータの仕事を経験させた群と非経験群との比較を行った。ファシリテータを事前に経験することでディスカッションの進行や意見の整理, 発表といったリーダーとしての関わりが明確になるとともに, 主体性や責任感が増したが, その反面, 学習内容に不安を感じる学生もおり他者の考えなどを取り入れ自分の中で再構成をすることができたか等についての検討の必要性を報告している。

以上のことから, 教育分野に関するファシリテーションは, 近年, ようやくこの概念が認識され, 教員研修などに取り入れられるようになってきている。また, アクティブラーニングとFSを結び付けた教育支援モデルが開発されておりその有用性が報告されているが, 実際に教員が授業を展開した活用の実態は明らかになっていない。

また, ビジネス分野でのファシリテーションと教育分野でのファシリテーションとの違いは, ビジネス分野では, 組織開発や会議の進行で使用されることが多く, そのほとんどが問題解決型である¹³⁾。教育におけるファシリテーションとの共通点は, 「相互作用」という点であると考えられる。相違点は, 教育の場では問題解決型のファシリテーションだけでなく, 研修や演習など体験学習(ロールプレイ, シミュレーション)を通してファシリテーションが用いられる¹³⁾という点や, 看護学演習では, 同じ経験, 体験をした学習者同士に行われ, 違いを踏まえた上での合意形成を進める点であると考えられる。

(2) 看護基礎教育におけるFSに関する先行研究

①国内の看護基礎教育分野における先行研究

看護基礎教育におけるFSに関する研究では, 臨地実習におけるファシリテーションの必要性について, 若手教員は「カンファレンスとはどのようにあるべきだと, すべき姿を強く抱きやすく, 十分に事例の状況を把握したうえで, 目的達成につなげるファシリテータが必要」³⁵⁾であること, 「参加者の意見を十分に引き出すことのできるファシリテータの必要性」³⁶⁾, カンファレンス運営のための教員自身の課題として, 「ディスカッションを活発にする工夫のなさや, 教員と学生が目的を共有できない, まとめたり誘導したりしてしまう」⁴⁵⁾など指導の困難さを挙げ, 学生の特徴を考慮したファシリテータとしての役割を担う必要性を述べている。

芳我⁴⁶⁾らのグループ学習に対する学生の困難感を明らかにした研究では、学生がグループ内で意見を述べることに對し、困難感を感じていることを明らかにしている。学生間討議は、散漫な議論により時間が浪費され、グループ内の関係性が成立していないと他者との関わり自体に消耗し、討議への不慣れから批判を恐れ意見交換が滞るなどの欠点を併せ持つとしている。これらに對し必要に応じて教員の介入を要する問題であることを示しており、教員のファシリテータとしての役割を担う必要性を示唆していると考える。

相馬³³⁾は、看護部の教育担当者の成長と質の向上を目的にファシリテーション研修を実施している。ファシリテータ役を担当者は、外部研修でFSについて知識を得ているにもかかわらず、その知識を教育現場で十分に生かし切れていないこと、トレーニングを受けているわけではないため、「ただ単に受講者の状況報告を聞くだけにとどまる」、「ファシリテータの誘導の強さに受講者が話せない雰囲気になる」、「話し合いたい内容から議論がはずれてしまう」など支援方法がよくわからないままグループワークを進行していると述べている。また、ファシリテーションの実践経験が足りないこと、実践における成功体験共有化の場がないこと、可視化が不十分など課題として挙げている。

教員のファシリテータとしての役割が求められる教育方法としてシミュレーション教育がある。シミュレーション教育とは、実際の臨床場面をシミュレートして（疑似的に再現して）、その環境下で学習者が実際に経験することを通じて学ぶ形式の教育を意味する。阿部¹⁰⁾は、シミュレーション教育を「実際の臨床の場や患者などを再現した学習環境のなかで、学習者が課題に對する経験と振り返りやディスカッションを通して知識・技術・態度の統合を行うことにより、反省的実践力を育てていく教育」と定義している。指導者や教員は、その学習者の学習を支援する役割を務める。シミュレーション教育を実施するために必要な人材として、ディレクター、インストラクター、ファシリテータ、デブリファァ、プログラマー、オペレータ、ラボマネジャーがあげられる。シミュレーション教育に関する先行研究では、シミュレーション教育におけるファシリテータ能力向上を目指した取り組みがある。太田³⁹⁾は、指導評価場面では、デブリーフィングの中でのファシリテータの発言に注目し、「①気づきの引き出し、②暖かい雰囲気づくり、③意見の受け止めと学習者間の相互交流の助け」がファシリテータの発言としてみられたと述べている。また、阿部¹⁰⁾は、「指導者はファシリテータに徹することが大切。ただ教えるだけでなく、学習者の中にある知識を引き出したり、思考するヒントを与えたり、学習者が行った行為の意味づけを解説することで、学習者のやる気を引き出していく役割を担う」としている。さらに、内藤¹⁹⁾は、看護教育にファシリテーションを導入するには、「教員が知識を与える教師と言う役割から、気づきや学びを引き出すファシリテータへと切り替える必要がある」と述べ、「待つこと、相手を信頼すること、学習者目線を忘れない、思考過程のプロセスを丁寧に確認する」などのファシリテータの心構えを挙げている。

以上のことから看護基礎教育におけるFSに関する先行研究は、シミュレーション教育や臨地実習でのカンファレンスでの教員の实態に留まっていることが明らかになった。また、看護基礎教育におけるファシリテーション導入の必要性や、教員がファシリテータとしての役割を担うためのFSの向上が求められることなどが示唆されていた。しかし、ファシリテーションを進行する教員の具体的な行動や課題については明らかになっていない。

②海外の看護基礎教育分野における先行研究

表 1-2 諸外国文献レビューの結果

	2000～2004	2005～2009	2010～2014	2015～2018	収録総数 2000～2018
facilitation	111	2,630	3,259	2,670	8,670
facilitator	271	515	938	1,066	2,790
facilitation skill	13	39	42	40	134
nursing faculty*	2,755	4,958	7,898	16,165	31,776
teacher	1,270	2,091	3,091	3,185	9,637
nursing practice	9,940	16,872	21,203	22,151	70,166
debriefing	168	342	694	842	2,046
simulation	11,379	27,056	45,410	45,296	129,141
active learning	236	602	1,298	1,697	3,833

* 「nursing faculty」は、大学教員のみであり専門学校の教員は含まないこととした。

「facilitation」「facilitator」に関する研究は、2005年ころより増えており、それに伴い「facilitation skill」に関する研究報告も増加しているが、「facilitation」は、「促進する」という意味合いで用いられている文献が多かった。また、「facilitation」、「facilitator」は、様々なワークショップ（workshop）における報告が多くみられた⁴⁷⁾⁴⁸⁾⁴⁹⁾。

主要な文献の内容の詳細については以下に示す。

英語で記載された海外におけるファシリテーション、ファシリテータについての文献は、様々なワークショップにおいてファシリテータの養成やファシリテーションの効果を評価していた。Marina⁴⁷⁾は、大学生のチーム学習プログラムのワークショップを通して、学生がファシリテータとして学んだ経験を活かしながらリーダーとしての役割を果たすことで、リーダーとしての役割に自信がもて達成感が得られたと述べている。また、Frans⁴⁸⁾は、40人の看護師を対象にファシリテーションのワークショップを実施した結果、インストラクターとファシリテータとの違いを強調し伝えることで、看護師が患者の成長を促進する対応につながったと述べている。ファシリテーションを用いた研修では、Carma⁴⁹⁾らは、医療従事者が、コミュニケーションスキルを習得するためのトレーニングを促進する役割としてファシリテーションを用い、多くの参加者が目標を達成できたと述べている。

海外におけるファシリテータのガイドラインや評価ツールには、看護領域では、INACL（International Nursing Association of Clinical Simulation and Learning）⁵⁰⁾から、ファシリテーションの手法、ファシリテータとしての技能、ポイントなどを含めたシミュレーション教育に関するガイドラインが提唱されている。これらのガイドラインではリフレクションは、「学習者の新しい解釈につながる可能性があり、省察的思考は自動的に起こらないが教えることができる。現実的な経験に積極的に関与し効果的なファシリテータによる指導が必要」と述べられている。ま

た、デブリーフィングに関しては、米国で開発された DASH (Debriefing Assessment for Simulation in Healthcare) ⁵¹⁾があり、デブリーフィングで重視されるべきポイントが簡潔にまとめられている。しかし、これらの評価ツールは、講義の中のデブリーフィング場面を中心としており、講義の計画の立案段階から振り返りにおけるファシリテータの役割については明確にされていない。また、Rowan, Veronica⁵²⁾⁵³⁾らは、臨床現場においては教育の進行役としてファシリテータが導入され、教室で学んだ理論と実践をつなぐ役割を担っていると述べている。しかし、Mary ⁵⁴⁾は、看護教育現場においては、看護教育プログラムにおけるデブリーフィングの実践について全国調査した結果、シミュレーション教育においてデブリーフィングを実践する際、ほとんどのデブリーフィャーがデブリーフィングのトレーニングを受けておらずその能力がきちんと評価されていないと報告している。

以上のことから、海外の文献では、ワークショップ、シミュレーション教育におけるデブリーフィング、デブリーフィャーに注目した文献が多くガイドラインなどが作成されているが、FSを身につけるための具体的なプログラムや評価方法については明らかになっていない。

2. 先行研究の検討結果

ファシリテーションに関する文献検討から、教育分野や看護基礎教育分野におけるファシリテーションについての必要性は明らかとなってきた。多くの文献に共通することは、ファシリテーションの目的やファシリテータの役割は、集団に働きかけ、その場に参加する学習者（対象者）の相互作用を促進し、主体性を引き出し、目標達成につながる支援であった。しかし、実際の教育活動の中で教員がどのような行動をとるべきなのか、実践的な教育介入に関する先行研究、ファシリテーションを授業などに反映するために必要なスキルについての先行研究は見当たらなかった。

また、アクティブラーニングを進める際、教員はファシリテータとしての役割を求められる³⁰⁾が、ファシリテーションが論じられていた場合は、シミュレーション教育、カンファレンス進行、会議の場がほとんどで、それ以外の教育の場における報告は見当たらなかった。

以上のことから、教員がFSを活用するには、知識だけでなく、気づきや学びを引き出すファシリテータとしての役割を意識して行動することが必要であるが、先行研究からは、教員に求められるFSの概念や機能、FS向上の為の具体的な方策や課題は明らかになっていないと言える。

第3章 研究の構成と用語の定義

1. 研究の構成

本研究の構成を図 1 に示す。本研究は、看護学演習における教員に求められる FS 尺度を開発し、妥当性と信頼性を検討することを目的とした。研究は 2 段階からなり、第 1 段階は、看護学演習における教員に求められる FS 尺度原案の作成、第 2 段階は看護学演習における教員に求められる FS 尺度原案の妥当性と信頼性を検討することとした。

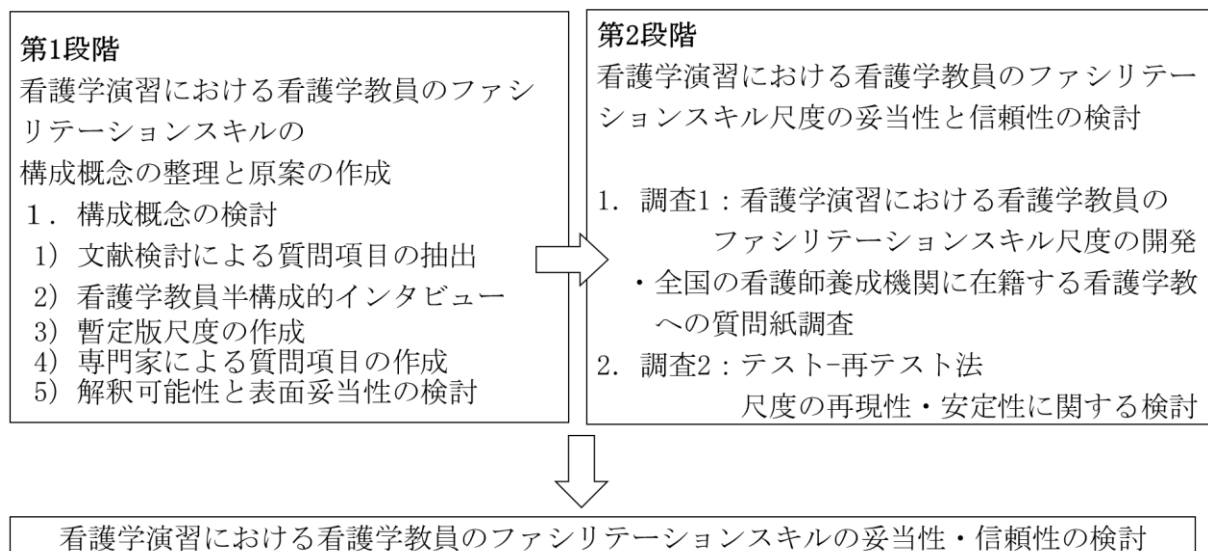


図 1 研究の構成

2. 用語の定義

1) ファシリテーション

ファシリテーションとは、「①集団による知的総合作用を促進する働き」²⁵⁾、「②人と人との関係から生まれる知恵や力を最大化していく技法」²⁷⁾、「③集団に働きかけて、集団内の目的に向けた知的相互作用を促進し、成果を上げる」²³⁾、「④参加者が真の相互理解の雰囲気の中で一緒に学ぶ、ゴールを目指したダイナミックなプロセス」²⁶⁾と述べられている。

また、ファシリテーションは、相互作用を促進し、学習効果が高めるために使用する技法であり、講義、演習においても使用される。教員（指導者）の工夫によって学習者の思考を活性化することでアクティブラーニング（能動的学習）につなげていくことができる（図2）。

これらを前提として、本研究においては、「人と人との関係性の間に立ち、ゴールに向けて集団内の行動、言葉、気持ち、アイデアを引き出し、学習者相互の相互作用を促進する技法とする」と定義する。

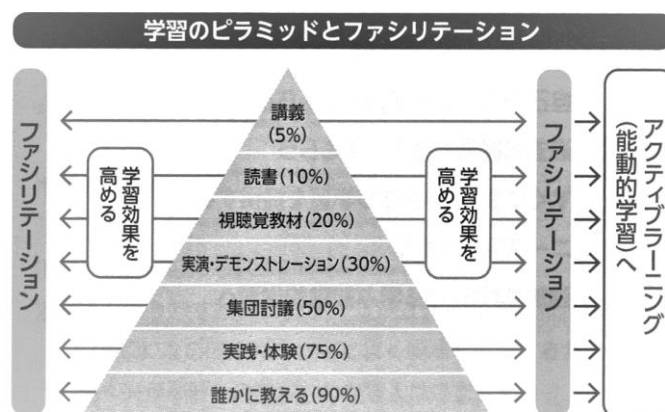


図2 内藤知佐子, 伊藤和史. シミュレーション教育の効果を高めるファシリテーターSkills & Tips. 東京: 医学書院, 2017: 11

2) ファシリテーションスキル

ファシリテーションスキルとは、「①コミュニケーションを効果的に用いて、学習者同士を協調させながら、協働的な学びを促進させる力」¹²⁾²⁸⁾、「②ファシリテーションスキルには、相手の発言を理解し、思考を引き出し発展させるという高いコミュニケーションスキルが不可欠」¹⁰⁾²⁹⁾、「③対話を通じて多様なメンバーから能力や行動、言葉、気持ち、アイデアを引き出していくためのスキルであり、チームや組織運営、人間関係構築に深く関わる重要なスキル」⁵⁵⁾と述べられている。

これらを前提として、「ある目的や目標を達成するために、コミュニケーションを効果的に用いて、学習者同士を協調させながら、協働的な学びを促進させる力であり、行動として観察可能なものである」と定義する。

3) 看護学教員のファシリテーションスキル

「学習者が自ら学び成長できるように学習者同士の相互作用を促進し、学び合いを通して学習者の主体性、創造性を引き出し、自らが課題を明らかにできるよう、学びのプロセスに働きかける力である。そのプロセスを円滑に行うことで問題解決能力や看護実践能力を身につけることができる」と定義する。

4) 看護基礎教育

「文部科学大臣または厚生労働大臣が指定する保健師助産師看護師学校養成所における保健師・助産師・看護師免許取得前の教育」³⁾と定義する。

5) 看護学教員

看護学教員とは、「看護系大学、看護系短期大学、看護専門学校に所属する教員」⁹⁾⁵⁶⁾であり、教員とは、学校に勤務し、学生等の学習者への教育活動に直接従事することを生業とする者を指す法律用語である⁵⁷⁾と述べられている。

これらを前提とし、本研究において看護学教員とは、「看護基礎教育機関に所属し、看護師免許を有し、学生への教育活動に直接従事している教員」²⁾と定義する。

6) 看護学演習

看護学演習とは、「教員の指導のもと、学生が主体的に研究・討議・発表を行う、あるいは実技の訓練や実地的訓練を行う授業」²¹⁾、「既習内容を活用しながら、グループワーク、グループダイナミクスなどを利用して、当面の学修内容を理論的に深化・発展させる教授-学修過程である。それには指導者側の教材の準備、誘導方法についての高い見識が求められる」⁵⁸⁾、「学内の施設を使用した実技の修得を目標とする授業とともに、ゼミナール形式の授業、練習、応用あるいは文献の読解等を包含する授業を含む」⁵⁹⁾と述べられている。

これらを前提として、本研究において、看護学演習とは、「教員の指導のもと、既習内容を活用しながら、グループワーク、グループダイナミクスを利用して学習内容を理論的に深化・発展させる教授-学修過程であり²¹⁾⁵⁹⁾、学生が主体的に課題追及・討議・発表・練習を行う、あるいは実技の訓練や実地的訓練を行う授業⁵⁸⁾」と定義する。

「主体的」とは広辞苑において「自分の意志・判断によって行動するさま」であり、「他人の干渉や保護を受けず自分から進んで行動するさま」である「自主的」とは異なる。「主体的」な状況では、自分の中で深く思考し、何らかの意思決定が起き、行動につながっている点が「自主的」といえる。学生の主体性について、木野⁶⁰⁾は、「授業で言えば受け身ではなく、自ら学ぶ姿勢、学習で言えば与えられた課題に取り組むだけでなく、自らの意思で課題を探究する姿勢を指している」と述べており、三田地¹²⁾、溝上³¹⁾は能動的学習の学生の行動として「書く、話す、発表する等の活動を学生が実際に行うことで他者が観察可能な状態になったこと」と述べている。これらを前提として、本研究において「主体的」とは、「学生自らが思考し、学びを追求する姿勢」とする。また、講義の場面においても主体性は求められるが、演習場面では、自ら体験し、思考したことをまとめ、発言し、他者と考えをすり合わせる活動場面が多いため、演習場面

において主体性が養われると考える。

ファシリテーションは学習効果を高めるために使用され、教員の工夫によって学習者を主体的な学習に導くものであり、例えば基礎看護学領域ならば、看護過程演習や技術演習など、様々な看護学演習に活用できると考えられる。

第4章 研究（第1段階）

1. 看護学教員のFSの構成概念の明確化の必要性

看護基礎教育におけるFSに関する文献検討では、学習者の主体性を引き出し、学習者間の学びの相互作用を促進するために、教員にFSが必要であることが明らかとなったが、教員に求められる具体的なFSの概念や機能は明らかになっていなかった。

2. 研究目的

研究の第一段階として、看護学演習における教員に求められるFSの構成概念を検討、整理し、FS尺度原案を作成することを目的とした。

3. 研究方法

構成概念の検討

1) 研究デザイン：看護学教員による半構成的インタビュー

(1) 研究対象者

教員に必要なファシリテーションや教員経験によるニーズや困難を幅広く把握するため、①本人が中心となって演習を計画・運営したことがある教員、②教員経験が3年目以上の教員、③学生への直接指導や教授する機会が多いと考えられる助教～教授、④演習担当時間が長い基礎看護学領域、成人看護学領域を担当している教員とし、上記の4条件を満たす教員を対象とした。

対象者の選定は、調査場面である演習は、講義で学んだ知識を活用し、患者への直接的な看護を習得する「思考と行動の再構成を図る」機会である⁶¹⁾。一定の経験年数を積んだ教員を対象としてファシリテーションスキルや教員経験によるニーズや困難の相違を幅広くその実態を把握することが求められると考え研究対象を設定した。

また、教員経験年数3年目以上とした理由として2点あげられる。1点目は、ベナーの看護論⁶²⁾を用いた。初心者から新人までの期間は2～3年仕事をしているナースに該当する。教員は看護職経験後、教員として経験を積んでいることを鑑みて初心者から新人までの期間を1～2年と考えた。2点目は、公衆衛生教員のキャリアラダー⁶³⁾において、授業の単発試行・補佐は、教員経験年数0～2年とされている。以上のことから教員経験3年目以上の教員を対象とした。

職位について、文部科学省⁶⁴⁾は、助教の職務において「大学が担当させることが適切であると判断した授業科目を担当したり、自ら教育研究を行うことを主たる職務とすることが適当である」としている。各大学において様々な規定はあると考えられるが、本人が中心となって演習を計画、運営したことがある教員として助教の職位も含めることとした。

インタビュー調査を選択した理由として、本研究では、FSを「行動として観察可能なものと定義している。「行動として観察可能なもの」であれば、参与観察も調査方法として検討されるが、参与観察は、対象者たちの活動に深く関わるため、それについてかなり詳細かつ正確な情報が得られるという利点と同時に、得られる情報の範囲や質が限定されてしまうという問題点がある⁶⁵⁾。本研究では、調査内容を看護学演習の実施の場だけではなく、計画から振り返りの段階まで、幅広くFSに関する内容を収集したいと考えインタビューによる方法を選択した。また、インタビ

ユー調査の場合、インタビュー内容を何度も繰り返し検討することができること、インタビューの間、研究対象者との相互作用や関係に集中できると考えた。インタビュー実施についての準備として、研究者は、インタビュー前に、予備インタビューを実施し、質問項目内容、インタビュー時間について検討した。

(2) 調査方法・期間

研究対象者および研究対象者が所属する学科長に対し、インタビュー調査依頼書（資料1, 3）を郵送し、研究協力回答書（資料2）の返送を依頼した。インタビューの実施については対象者の指定する日時とした。インタビュー実施場所はプライバシーおよび勤務に配慮して、対象者が所属する大学の指定された場所で行った。

インタビューにあたって、研究対象者に ①調査の目的と主旨、②個人が特定されないこと、③個人情報に関して秘密が厳守されること、④調査への協力は自由意思によるもので拒否しても不利益は被らないことを口頭と文書で説明し、承諾が得られ承諾書に署名を得たうえで面接を実施した。インタビューは声が漏れない個室で、1対1で約50分程度実施した。（資料4, 5, 6）

インタビューは半構造化面接とし、インタビューガイド（資料7, 8, 9）を用いて〔①これまでの経験の中でファシリテーションを取り入れた演習進行、または演習にファシリテータとして参加したことはあるか、②演習場面での学生にどのようなことを学んでもらいたいか、③演習時、学生の学びを深めるためにどのような関わりをしてきたか、④演習においてうまく運営できたという場面、困った場面について、⑤演習後の目標評価や振り返りについて、⑥ファシリテーションを実施するために教員に必要な知識や経験について、⑦演習で学生に主体的にまなばせたいこと、⑧ファシリテータに必要な態度・姿勢〕とした。インタビューの内容は対象者の同意を得てICレコーダーに録音し逐語録を作成した。インタビューで書き留めた文章はその場で確認を行った。

期間：インタビュー調査期間は、2017年1月から3月までの期間であった。

インタビューガイドの作成は、看護学演習におけるファシリテーション、FS、ファシリテータについての先行研究を参考にし、看護学演習の場面を想定した内容とした。インタビューガイドは、看護専門職20名を対象にブレインストーミングを実施し、分かりにくい表現、回答しにくい表現の削除と追加をした。調査対象者には、調査依頼時に、ファシリテーションの定義について説明した。

(3) 分析方法

研究デザイン：質的帰納的研究。データは対象者ごと逐語録を作成した。逐語録は繰り返し読み、内容を把握し研究目的に沿って文脈や言葉の解釈を行った。本研究では、看護学演習における教員のファシリテータとしての役割を明らかにすることが目的である。コードは、佐藤⁶⁶⁾らの「授業設計のプロセス」を視点にカテゴリーを抽出するために、逐語録からそれらに関連するものを整理し、単語、文節、一文、文章の意味を読み取ってコード化した。また、各コードからサ

ブカテゴリーと抽象度を上げ、より抽象度の高いカテゴリーを作成し、授業設計プロセスに基づき表現した。

授業設計のプロセスとは、佐藤⁶⁶⁾らが、授業設計とは「担当する授業の教育目標達成のために、どのような手段、教材を用いてどのような順序で教授するのかの計画書である」と述べている。さらに、「授業のプロセスは、計画、実施、評価の一連の過程である」としているため、その中でFSがどのように活用されているのか、その枠組みに分け分析した。

本研究では、授業設計のプロセスを、《指導案の作成（ファシリテーションを行うための仕込み）》《授業設計に向けての準備》《授業の実施（導入—展開—まとめ）》《演習の評価・振り返り》とした。

(4) 倫理的配慮

本研究は、国際医療福祉大学研究倫理審査委員会の承認を得て実施した(承認番号16-Io-185)。研究対象者に対しては、①研究目的と主旨、②個人が特定されないこと、③個人情報に関して秘密が厳守されること、④研究に参加することに伴う負担として、これまでの経験を質問されることで不快感を抱く可能性があること、あらかじめインタビューガイドの質問項目を伝え、答えたくない質問には回答しなくてよいこと、⑤研究中のデータの管理は厳重に行い、研究終了後は処分すること、⑥研究への協力は自由意思によるもので拒否しても不利益を被らないこと、⑦研究成果は学会での報告と博士論文および専門学術誌に論文として発表する予定であることを、研究説明書を用いて口頭で説明し、文書で承諾を得た。

また、情報の保管及び廃棄の方法として以下の項目を実施する。

①個人情報に関する事項のある承諾書等の資料は、鍵のかかるキャビネットに保管し、研究室外部への持ち出しは行わない、②匿名化の作業はインターネット等の外部とは一切つながらずPCで処理を行う、③保管する電子媒体には、パスワード認証としパスワードは定期的に変更する、④研究終了後の保管は倫理指針に沿って確実に行う、⑤インタビュー内容を録音したICレコーダーは研究代表者のみが使用しデータを研究者のPCに移した後保存しICレコーダー内のデータは消去致す、⑥面接内容を文字化した逐語録は対象が特定できないよう匿名とし、鍵のかかる場所に保存する、⑦録音テープやメモは研究終了時点で速やかに廃棄する、⑧研究資料（倫理申請書、計画書、依頼文、同意書、研究）に関するデータ等は研究終了後5年間保存する。

4. 結果

1) 研究対象者の基本属性

4 大学の 20 名にインタビュー調査を依頼し、協力の得られた 12 名の教員にインタビュー調査を実施した。

教員の基本属性については表 2 に示す。

年齢 30～50 代，看護職経験年数は，平均 9 ± 4.5 年 (Mean \pm SD) であった。教員経験年数は，平均 10.5 ± 4.7 年 (Mean \pm SD) であった。職位は助教 3 名，講師 7 名，准教授 2 名，面接に要した時間は 1 人当たり平均 34.9 ± 7.0 分 (Mean \pm SD) であった。

インタビュー項目別の回答内容は 10 名から看護学演習における教員の FS について，10 データを収集した時点で，概ね飽和化していると判断できた。そこで，新しい性質を持つ経験がそれ以上出現しないことを確認するため，さらに 2 名のインタビューを追加し，2 データを収集した。その結果，性質が異なる新たな回答内容は認められなかったため，この対象者 12 名による FS に関するデータは飽和化していると判断し，その時点で面接を終了した。

表 2 研究対象者の基本属性

No.	看護職 経験(年)	教員経験			年齢 (歳代)	職位	領域	演習中に 担当する 学生数/教員数	時間 (分)
		大学(年)	専門学校 (年)	合計					
A	4	7	0	7	40	講師	成人	10人以上/人	27
B	8	8	10	18	40	講師	母性 (基礎経験あり)	20人以上/人	48
C	15	6	1.5	7.5	50	講師	成人	10人以上/人	32
D	6.5	11	0	11	40	助教	基礎	30人以上/人	34
E	5	3	0	3	30	助教	基礎	20人以上/人	33
F	8	3	7	10	50	助教	基礎	10人以上/人	33
G	3	13	0	13	40	講師	成人	20人以上/人	27
H	8	6	11	17	50	講師	成人	10人以上/人	35
I	18	3	0	3	40	講師	成人	20人以上/人	29
J	9	13	0	13	40	講師	成人	10人以上/人	33
K	15	14	0	14	40	准教授	在宅 (基礎経験あり)	50人以上/人	38
L	8	3	6	9	40	准教授	基礎	20人以上/人	50

2)分析結果

研究目的は、看護学演習における教員のFSの構成概念を明かにすることである。研究対象者ごとに作成した逐語録から教員が授業設計のプロセスについて語っている文節を解釈した。インタビューで得られたデータ全体から、看護学演習における教員のFSの実態について324コードが抽出された。抽出されたコードは、看護学演習における教員のFSを明らかにするために設定した授業設計のプロセス《指導案の作成》、《授業設計に向けての準備》、《演習の実施（導入―展開―まとめ）》、《演習の評価・振り返り》に基づいて分類した。324コードは、《指導案の作成》が64コード、《授業設計に向けての準備》が90コード、《演習の実施（導入―展開―まとめ）》が143コード、《演習の評価、振り返り》が27コードであった。それぞれのプロセスごとに各コードの類似性の比較検討を行って44のサブカテゴリーを作成した。サブカテゴリーからさらに比較検討を繰り返して15カテゴリーを作成した。

授業設計のプロセスの枠組みを《 》、カテゴリーを【 】,サブカテゴリーを< >,コードを[]にて表記する。また()は補足説明を示す。インタビューにより抽出されたカテゴリーは表3から表6に示した。

《指導案の作成（ファシリテーションを行うための仕込み）》

《指導案の作成》の教員のFSについて表3に示す。

《指導案の作成》は、ファシリテーションを進行するうえで必要な情報を集め、演習の仕込みの段階である。《指導案の作成》時の教員のFSは、49コードが抽出され、9サブカテゴリー、4カテゴリーに分類された。

カテゴリーは、【学生の能力やレディネスを把握】、【学習の動機づけ】、【学生の特徴を意識した演習運営の工夫】、【教員が伝えたいことを明確化】であった。

【学生の能力やレディネスを把握】は、<学生のレベルを知る（理解度、知識、経験）>、<学生の準備状況を把握する（既習学習・意欲）>の2サブカテゴリーから生成され、<学生のレベルを知る（理解度、知識、経験）>は、[学生に何をどこまで伝えるか、学生のレベルを見極める]など4コードであった。<学生の準備状況を把握する（既習学習・意欲）>は、[演習前に授業内容の意義について説明し、学生の反応を確認する]など3コードであった。

【学習の動機づけ】は、<主体的な学習を支援する>の1サブカテゴリーから生成され、[学生に、患者、学生の立場でのそれぞれのメリットから学ぶ意義を伝える]、[学生に、演習前になぜこの時期に学習するのか伝える]など5コードであった。

【学生の特徴を意識した演習運営の工夫】は、<学生の特徴とクラスの雰囲気をつかむ>、<学生の進度に合わせた個別の支援を工夫する>、<演習内容を深めるための振り返りの工夫をする>の3サブカテゴリーから生成され、<学生の特徴とクラスの雰囲気をつかむ>は、[授業の最初にクラスの雰囲気を観察する]、[授業の途中で、ミニグループ討議などを取り入れてクラスの様子を観察する]など14コードであった。<学生の進度に合わせた個別の支援を工夫する>は、[不器用で時間かかる学生に対しても、学生の特徴を捉えながら見守る]など4コードであった。<演習内容を深めるための振り返りの工夫をする>は、[振り返り時に話しあってほしいことを伝える]など3コードであった。

【教員が伝えたいことを明確化】は、<学生に身につけてほしい心構えを整理する>、

＜学生に期待する思いを整理する＞の2サブカテゴリーから生成され、＜学生に身につけてほしい心構えを整理する＞は、[教員がこの演習で学生に感じさせたいことを学生に最初に伝える]、[目標の中に、知識や技術レベルだけではなく心構えとして持ってほしいことを伝える]など11コードであった。＜学生に期待する思いを整理する＞は、[教員が学生に期待する思いを、授業と結びつけられるようにする]など4コードであった。

表3 教員に求められるFS≪指導案の作成（ファシリテーションを行うための仕込み）≫ N=12

カテゴリー (4)	サブカテゴリー (8)	コード (49, 一部抜粋)
学生の能力や レディネスを把握	学生のレベルを知る	<ul style="list-style-type: none"> ・最初に学生のレベルを確認する ・演習の技術は、学生にとってすべてが初めてで経験がない状態であることを予測する ・学生に何をどこまで伝えるか、学生のレベルを見極める
	学生の準備状況を把握する	<ul style="list-style-type: none"> ・去年の出来事など、前回のレビューを伝え学生の反応を見る ・事前課題のテストから学生の準備状況を把握する ・演習前に授業内容の意義について説明し、学生の反応を確認する ・最初に教員の話を書く体勢ができていないか観察する
学習の動機づけ	主体的な学習を支援する	<ul style="list-style-type: none"> ・学生に、患者、学生の立場でのそれぞれのメリットから学ぶ意義を伝える ・学生に、演習前になぜこの時期に学習するのか伝える ・学生に、演習前に課題を示して考えさせる ・学生が課題を準備して演習に臨めるよう指示を出す
学生の特徴を意識した演 習運営の工夫	学生の特徴とクラスの雰囲気をつ かむ	<ul style="list-style-type: none"> ・授業の最初にクラスの雰囲気を観察する ・授業の途中で、ミニグループ討議などを取り入れてクラスの様子を観察する ・学生の特徴を見ながらグループを組む
	学生の進度に合わせた個別の支援 を工夫する	<ul style="list-style-type: none"> ・うまくグループに入っていけない学生がいるか見守る ・不器用で時間かかる学生に対しても、学生の特徴を捉えながら見守る ・学生同士で一緒にペアを組む場合は、必要時学生のレディネスを他の教員にも伝える
	演習内容を深めるための振り返り を工夫する	<ul style="list-style-type: none"> ・授業の初めに演習の振り返りの視点を伝える ・振り返り時に話しあってほしいことを伝える ・演習実施後、個人、グループ、全体で振り返るよう伝える
教員が伝えたいことを明 確化	学生に身につけてほしい心構えを 整理する	<ul style="list-style-type: none"> ・教員がこの演習で学生に感じさせたいことを学生に最初に伝える ・演習に繰り返しの患者体験を取り入れる ・技術だけではなく、どう感じたかどうかということ考えられるようにする ・目標の中に、知識や技術レベルだけではなく心構えとして持ってほしいことを伝える
	学生に期待する思いを整理する	<ul style="list-style-type: none"> ・学生が演習に臨む心構えとして、どんなものを持ってほしいか教員の考えを整理する ・教員が学生に期待する思いを、授業と結びつけられるようにする ・学生が主体的に学ぶことで、授業目標の達成につながることを伝える

《授業設計に向けての準備》

《授業設計に向けての準備》の教員のFSについて表4に示す。

授業設計のプロセスの枠組みを《 》、カテゴリーを【 】、サブカテゴリーを〈 〉、コードを〔 〕にて表記する。

《授業設計に向けての準備》は、看護学演習において様々な場면을想定し、ファシリテーションを実施するための具体的な準備をする段階である。《授業設計に向けての準備》の教員のFSは、90コードが抽出され、11サブカテゴリー、5カテゴリーに分類された。

カテゴリーは、【学習目標を意識した授業設計】、【学習内容を深めるための教員役割の共有と調整】、【相互作用を考えたグループ編成】、【興味を引き付ける課題の提示】、【授業の進行を助ける教材の開発】であった。

【学習目標を意識した授業設計】は、〈講義から演習、実習までのストーリーを作る〉、〈学習目標を意識させる〉、〈様々な状況に対応できる時間配分を考える〉の3サブカテゴリーから生成され、〈講義から演習、実習までのストーリーを作る〉は、[講義から演習、実習までの学習の流れを予測する]など5コードであった。〈学習目標を意識させる〉は、[授業の最初に学生自身に目標を決めさせる]、[授業内容によっては演習のポイントを先に示す]など7コードであった。〈様々な状況に対応できる時間配分を考える〉は、[時間配分は、物品の準備から授業が押すことも含めて設定する]など4コードであった。

【学習内容を深めるための教員役割の共有と調整】は、〈教員間の役割分担を調整する〉、〈教員間で演習の論点や気づきにくい点を確認する〉、〈教員間で学生の理解を助ける関わり方を打ち合わせする〉の3サブカテゴリーから生成され、〈教員間の役割分担を調整する〉は、[演習前の準備で、他の教員たちと役割を確認する]、[(演習に参加してもらう場合には)自分の教育観を他の教員に伝える]など10コードであった。〈教員間で演習の論点や気づきにくい点を確認する〉は、[学生の話し合いの切り口を打ち合わせる(準備、時間、発表形式、学生対応)]、[学生が気づきにくい、考えにくい点をどのように確認していくか指導方法を統一する]など10コードであった。〈教員間で学生の理解を助ける関わり方を打ち合わせする〉は、[ベテランの教員から意見をもらう]など4コードであった。

【相互作用を考えたグループ編成】は、〈学生の状況を配慮したグループ編成を工夫する〉、〈学生の状況と教員の人数を配慮してグループ人数を決める〉の2サブカテゴリーから生成され、〈学生の状況を配慮したグループ編成を工夫する〉は、[互いの意見を出しやすいようグループ編成を考える]など14コードであった。〈学生の状況と教員の人数を配慮してグループ人数を決める〉は、[演習が終わった後のグループワークは、2つまたは3グループをまとめて行う]など14コードであった。

【興味を引き付ける課題の設定】は、〈学生が考えられる課題を設定する〉、〈学生がイメージしやすい課題を設定する〉の2サブカテゴリーから生成され、〈学生が考えられる課題を設定する〉は、[事前学習の中で事例の看護について考えてから、演習に臨めるよう課題を設定する]など11コードであった。〈学生がイメージしやすい課題を設定する〉は、[学生が自分で演習する方法をイメージできる課題を設定する]など9コードであった。

【授業の進行を助ける教材の開発】は、〈演習を充実させる教材の準備や工夫をする〉の1サブカテゴリーから生成され、〈必要な教材を整える〉は、[レポートや書籍など、教科書やテ

キストだけではない教材を用いる] など 2 コードであった。

表 4 教員に求められる FS《授業設計に向けての準備》

N=12

カテゴリー (5)	サブカテゴリー (11)	コード (90, 一部抜粋)
学習目標を意識した授業設計	講義から演習、実習までのストーリーを作る	<ul style="list-style-type: none"> ・講義から演習、実習までの学習の流れを予測する ・その場の講義だけで終わらず、次の演習につながる講義を意識する ・行き当たりばったりのファシリテートにならないようにする
	学習目標を意識させる	<ul style="list-style-type: none"> ・授業の最初に学生自身に目標を決めさせる ・授業内容によっては演習のポイントを先に示す ・教員がファシリテートをどういう方向に持っていくのか、指導のゴールを持つ
	様々な状況に対応できる時間配分を考える	<ul style="list-style-type: none"> ・状況に応じて時間配分を変えている ・時間配分は、物品の準備から授業が押すことも含めて設定する ・まとめのルールはなく、その場の状況に対応できるようにする
学習内容を深めるための教員役割の共有と調整	教員間の役割分担を調整する	<ul style="list-style-type: none"> ・演習前の準備で、他の教員たちと役割を確認する ・(演習に参加してもらう場合には) 自分の教育観を他の教員に伝える ・お互い(教員同士)の同意を得ながら進める
	教員間で演習の論点や気付きにくい点を確認する	<ul style="list-style-type: none"> ・科目の位置づけをどこに置くかによって、目標やまとめ方を工夫する ・学生の話し合いの切り口を打ち合わせる(準備、時間、発表形式、学生対応) ・教員間でもかかわり方に注意しなければいけないことを確認する ・学生が気が付きにくい、考えにくい点をどのように確認していくか指導方法を統一する
	教員間で学生の理解を助ける関わり方を打ち合わせる	<ul style="list-style-type: none"> ・ベテランの教員から意見をもらう ・授業者が大切にしたいことを、教員間のディスカッションの中で伝える ・演習に現場の看護職が参加し、実際の様子を伝える
相互作用を考えたグループ編成	学生の状況を配慮したグループ編成を工夫する	<ul style="list-style-type: none"> ・グループ編成をその時の課題の提出状況で決める ・リラックスして話したいときの方法として、クジでグループを決める ・グループ編成後の学生の反応を観察する ・互いの意見を出しやすいようグループ編成を考える
	学生の状況と教員の人数を配慮してグループ人数を決める	<ul style="list-style-type: none"> ・3, 4人のグループだと話が煮詰まることもあるため人数を調整する ・演習が終わった後のグループワークは、2つまたは3グループをまとめて行う ・発表できない場合は、2グループぐらいずつまとめてディスカッションする
興味を引き付ける課題の設定	学生が考えられる課題を設定する	<ul style="list-style-type: none"> ・事前に演習課題を学生に伝え、先の演習がイメージ出来るようにする。 ・学生に実習を想定した事例を設定する ・事前学習の中で事例の看護について考えてから、演習に臨めるよう課題を設定する
	学生がイメージしやすい課題を設定する	<ul style="list-style-type: none"> ・学生がイメージができるように課題を伝える ・学生が自分で演習する方法をイメージできる課題を提示する ・(事例に) 新聞記事、ニュースなどのリアリティーのある事例を用いる
演習の進行を助ける教材の開発	演習を充実させる教材の準備や工夫をする	<ul style="list-style-type: none"> ・レポートや書籍など、教科書やテキストだけではない教材を用いる ・最初に教材の準備として物品を整える

《演習の実施（導入—展開—まとめ）》

《演習の実施（導入—展開—まとめ）》の教員のFSについて表5に示す。

授業設計のプロセスの枠組みを《 》、カテゴリーを【 】, サブカテゴリーを< >, コードを [] にて表記する。

《演習の実施（導入—展開—まとめ）》は、実際に看護学演習において、FS用いて演習を実施する段階である。《演習の実施（導入—展開—まとめ）》は、158コードが抽出され、19サブカテゴリー、4カテゴリーに分類された。

カテゴリーは、【学生の発言を尊重した思考の揺さぶり】、【学生同士の相互理解の促進】、【多様な観点からの考察を支援】、【体験を踏まえた目標理解】の4カテゴリーであった。

【学生の発言を尊重した思考の揺さぶり】は、<学生とグランドルールを共有する>、<学生の緊張を解く>、<注意深く聞いていることを態度で示す>、<学生の様子を見ながらゆっくり巡視する>、<学生の発言を聞き尊重する>、<学生の創造をめぐらす>、<話し合いの場を提供する>、<学生の反応から手ごたえをつかむ>の8サブカテゴリーから生成され、<学生とグランドルールを共有する>は、[演習前に授業に臨む心構えを約束する]、[演習中のルールを、全体のオリエンテーションで確認する]など7コードであった。<学生の緊張を解く>は、[緊張をほぐすために、授業内容につながるような前置きする]など2コードであった。<注意深く聞いていることを態度で示す>は、[演習中、学生の様子を良く観察する]など10コードであった。<学生の様子を見ながらゆっくり巡視する>は、[適宜巡視しながら学生同士で意見を出し合っているか確認する]など6コードであった。<学生の発言を聞き尊重する>は、[学生の回答を否定しない]など16コードであった。<学生の創造をめぐらす>は、[発言を通して、学生自身の考えを言語化するように促す]など7コードであった。<話し合いの場を提供する>は、[話し合いを通して場を共有し、ディスカッションで考えを言語化する]など14コードであった。<学生の反応から手ごたえをつかむ>は、[学生の成長を、言動や表情から感じ取る]など12コードであった。

【学生同士の相互理解の促進】は、<話し合いを促進するために学生の役割を確認する>、<学習体験を視覚化する工夫をする>、<オープンエンドクエスチョンを活用し発言を引き出す>、<質問や発問を提示して引きつける>、<学生同士が学びの視点をかかわることができるよう支援する>、<学生間の意見を共有できるように工夫する>の6サブカテゴリーから生成され、<話し合いを促進するために学生の役割を確認する>は、[リーダーやメンバーがどういう役割をするのか、学生同士で確認する]など6コードであった。<学習体験を視覚化する工夫をする>は、[考えたことを目で見て確認するために、スケッチブックとマジックを準備する]などの、7コードであった。<オープンエンドクエスチョンを活用し発言を引き出す>は、[今どこに取り組んでいるのか、困っているのは何か具体的に確認する]など6コードであった。<質問や発問を提示して引きつける>は、[別の視点からも考えられるよう投げかける]など13コードであった。<学生同士が学びの視点をかかわることができるよう支援する>は、[学生の考えがまとまらないときは、互いの意見を出し合えるように誘導する]など20コードであった。<学生間の意見を共有できるように工夫する>は、[演習が終わったら、すぐに話し合えるようグループワークの場をつくる]など9コードであった。

【多様な観点からの考察を支援】は、<学生の様子を見ながらデブリーフィングの時間を調

整する>、<発言から共通点を導く>、<発言から相違点を導く>の3サブカテゴリーから生成され、<学生の様子を見ながらデブリーフィングの時間を調整する>は、[ブリーフィングやデブリーフィングの時間を出来るだけ取る]など6コードであった。<発言から共通点を導く>は、[場面によって、共通する部分と共通しない部分があるという点を学生に伝える]など4コードであった。<発言から相違点を導く>は、[良かった点の発言が多い場合は、次の改善に繋げるための質問を投げかける]など7コードであった。

【 体験を踏まえた目標理解 】は、<学生の体験と目標を結び付ける>、<学生が理解しているか確認する>の2サブカテゴリーから生成され、<学生の体験と目標を結び付ける>は、[何が難しかったか、目標は達成できたかについて振り返る]など2コードであった。<学生が理解しているか確認する>は、[演習中、学生の意見を聞きながら進めている]など4コードであった。

表5 教員に求められるFS《演習の実施（導入—展開—まとめ）》

N=12

カテゴリー (4)	サブカテゴリー (19)	コード (158, 一部抜粋)	
学生の発言を尊重した思考の揺さぶり	学生とグラウンドルールを共有する	<ul style="list-style-type: none"> ・ 演習前に授業に臨む心構えを約束する ・ 授業者の責任として、授業の約束事を示す ・ 演習中のルールを、全体のオリエンテーションで確認する 	
	学生の緊張を解く	<ul style="list-style-type: none"> ・ 緊張をほぐすために、授業内容につながるような前置きする ・ 演習開始時、前回の講義の想起を一言二言くらい入れる 	
	注意深く聞いていることを態度で示す	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学生の話聴きながら話が進んでいるか見守る ・ 演習中、学生の様子を良く観察する ・ 学生が話しやすいように、うなづいたり相づちをうつ 	
	学生の様子を見ながらゆっくり巡視する	<ul style="list-style-type: none"> ・ 教員は、学生の話し合い中にラウンドする ・ 教員は、適宜巡視しながら学生同士で意見を出し合っているか確認する ・ 時々しっかり取り組んでいるか、違う作業していないか確認する 	
	学生の発言を尊重する	<ul style="list-style-type: none"> ・ この方法がおかしいとかいう話になったら、なぜそう感じたのか学生に投げかける ・ 意見がずれていても、まずは学生同士で話を進める ・ 学生の回答を否定しない 	
	学生の創造をめぐらす	<ul style="list-style-type: none"> ・ 発言を通して、自分の考えを言語化するように促す ・ 学生がいろんな意見に気づけるように、考える時間を作る ・ グループへの声掛けは比較的少なくする 	
	話し合いの場を提供する	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学生が話しやすいようイスを持ち寄って円になって行う ・ リフレクションとして必ずグループワークを行う ・ 話し合いを通して場面を共有し、ディスカッションで考えを言語化する 	
	学生の反応から手ごたえをつかむ	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学生が、授業に参加しやすいように準備を工夫する ・ 学生の成長を、言動や表情から感じ取る ・ 学生の自己評価を通して、学生の反応を確認する 	
	学生同士の相互理解の促進	話し合いを促進するために学生の役割を確認する	<ul style="list-style-type: none"> ・ リーダーやメンバーがどういう役割をするのか、学生同士で確認する ・ 学生が、グループの中での役割を考えながら行動できるように計画する ・ 学生同士で、それぞれの役割を確認しながら進められるようにする
		学習体験を視覚化する工夫をする	<ul style="list-style-type: none"> ・ 印象に残るようにキーワードを用いて説明する ・ 考えたことを目で見て確認するために、スケッチブックとマジックを準備する ・ 自分の意見を付箋に書いてから、他の学生との話し合いを進める
オープンエンドクエスチョンを活用し発言を引き出す		<ul style="list-style-type: none"> ・ 今どこに取り組んでいるのか、困っているのは何か具体的に確認する ・ なぜそう思うのかを確認する ・ 学生の発言を、引き出せるよう誘導する 	
質問や発問を提示して引き付ける		<ul style="list-style-type: none"> ・ 患者体験がうまくいかなかった要因は何なのか投げかける ・ 別の視点からも考えられるよう投げかける ・ 自分が患者さんの立場だったらどう思うか質問する 	
学生同士が学びの視点をかわすことができるよう支援する		<ul style="list-style-type: none"> ・ 気付いているのに言わない学生には、あえて話をさせる ・ 学生がお互いに意見を言えるよう話し合いを進める ・ 学生の考えがまとまらないときは、互いの意見を出し合えるように誘導する 	
学生間の意見を共有できるように工夫する		<ul style="list-style-type: none"> ・ 発表はできるだけ全部のグループが行えるようにする ・ 発表は順番で回るのはなく手挙げ制にしている ・ 演習が終わったら、すぐに話し合えるようグループワークの場をつくる 	
多様な観点からの考察を支援		学生の様子を見ながらデブリーフィングの時間を調整する	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学生の様子を観察しながら、ディスカッションの時間を調整する ・ プリーフィングやデブリーフィングの時間を出来るだけ取る ・ デブリーフィングが間延びしないように時間を調整する
		発言から共通点を導く	<ul style="list-style-type: none"> ・ 教員は、前のグループが発表した時の意見を振り返りながら次のグループの発表に繋げる ・ 場面によって、共通する部分と共通しない部分があるという点を学生に伝える
		発言から相違点を導く	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学生の中には、教員さえも予測しなかった視点に気づける ・ 良かった点の発言が多い場合は、次の改善に繋げるための質問を投げかける ・ 話し合いから、看護の特殊性に気づけるように伝える
体験を踏まえた目標理解		学生の体験と目標を結び付ける	<ul style="list-style-type: none"> ・ 何が難しかったか、目標は達成できたかについて振り返る ・ 講義で学んだことが、臨床の場でどう使われるのか実践的なことも含めて話す
	学生が理解しているか確認する	<ul style="list-style-type: none"> ・ 1回目と2回目の授業の合間に、学生の課題（提出物）に目を通す ・ 演習中、学生の意見を聞きながら進める ・ 学生が行き詰まっていないかどうか、表情や言動から確認する 	

《演習の評価，振り返り》

《演習の評価，振り返り》の教員のFSについて表6に示す。

授業設計のプロセスの枠組みを《 》、カテゴリーを【 】、サブカテゴリーを< >、コードを[]にて表記する。

《演習の評価，振り返り》は，看護学演習を通して振り返りの次の行動につながる課題を見つけ，学生の成長を後押しする段階である。《演習の評価，振り返り》時の教員のFSは，27コードが抽出され，5サブカテゴリー，2カテゴリーに分類された。

カテゴリーは，【 行動や考えにつなげる気づき 】，【 成長につなげるサポート 】の2カテゴリーであった。

【 行動や考えにつなげる気づき 】は，< 学生が課題を見つけ次の行動につなげられるよう支援する>，< 学生が達成感を得られるよう工夫する>の2サブカテゴリーから生成され，< 学生が課題を見つけ次の行動につなげられるよう支援する>は，[学生が話し合った内容を踏まえて次の課題を考える]など8コードであった。< 学生が達成感を得られるよう工夫する>は，[学生が達成感や充実感が味わえるよう話し合いを進める]など9コードであった。

【 成長につなげるサポート 】は，< 継続的な学習を支援する>，< 学生の成長を後押しする>，< 教員間で学生の発言，参加状況，時間調整の共有をする>の3サブカテゴリーから生成され，< 継続的な学習を支援する>は，[学生に今日学んだ経験を，どこで活かしてほしいのか伝える]など2コードであった。< 学生の成長を後押しする>は，[演習時，他の教員から疑問や学生の様子を確認し，まとめの段階でフィードバックする]など3コードであった。< 教員間で学生の発言，参加状況，時間調整の共有をする>は，[グループ内のディスカッションから感じたことを，担当の教員に一言ずつ伝えてもらう]など5コードであった。

表6 教員に求められるFS《授業の評価・振り返り》

N=12

カテゴリー (2)	サブカテゴリー (5)	コード (27, 一部抜粋)
行動や考え方に つなげる気づき	学生が課題を見つけ，次の行動につなげられるよう支援する	<ul style="list-style-type: none"> ・今はできなくても，今後の学生自身の課題につながるよう投げかける ・学生が話し合った内容を踏まえて次の課題を考える ・学生が体験した事から，その結果を含めて自分の課題に気付けるようにする
	学生が達成感を得られるよう工夫する	<ul style="list-style-type: none"> ・学生が達成感や充実感が味わえるよう話し合いを進める ・学生がグループの話し合いの中でどうやって目標を達成できたかどうかを話し合う ・学生の中には，演習の初めと比べて発言内容が深まる学生もいる
成長につなげるサポート	継続的な学習を支援する	<ul style="list-style-type: none"> ・学生に今日学んだ経験を，どこで活かしてほしいのか伝える ・講義以外の場でも学生の相談にのる
	学生の成長を後押しする	<ul style="list-style-type: none"> ・演習時，他の教員から疑問や学生の様子を確認し，まとめの段階でフィードバックする ・学生が学んだことや出来たことを具体的に伝える ・学生が自分自身を見つめられるよう後押しする
	教員間で学生の発言，参加状況，時間調整の共有する	<ul style="list-style-type: none"> ・気になった学生の発言や演習への取り組み姿勢を，教員間で共有し次回の課題にする ・グループ内のディスカッションから感じたことを，担当の教員に一言ずつ伝えてもらう ・教員は学生の発表全体聞いてからフィードバックする ・教員は学生に気づいてほしかった点を伝える

5. 考察

本インタビュー調査の目的は、看護学演習における教員に求められる FS の構成概念を整理し、尺度原案を作成することであった。先行研究で得られた FS 概念、およびインタビュー調査で得られた結果を比較検討し、質問内容の妥当性を検討する。

カテゴリーを【 】, サブカテゴリーを< >にて表記する。

武田²²⁾は、教師に求められる FS として、①学びの場のデザイン ②対人関係 ③構造化 ④合意形成 ⑤情報共有化の 5 つの FS が必要であると述べている。

「①学びの場づくり」は、事前準備や段取りのスキルであり、本カテゴリーの【 学生の特徴を意識した演習運営の工夫 】, 【 学習目標を意識した授業設計 】, 【 授業進行を助ける教材の開発 】, に、< 学生の特徴とクラスの雰囲気をつかむ >, < その場の状況に応じて対応できる時間配分 > など、その場を効果的に話し合いの場にする項目が含まれていた。学習者がお互いに率直に話し合える場や空間になるよう、教員は発言したいと感じさせる雰囲気、議論が進む活発な空気、安心感が維持されるよう注意を払い支援を行っていると考えられる。また、学習者が何をどこまで学ぶ必要があるのか、教員は演習内容を精選し授業設計し、学習者の内的な変化を促進する場を意識した演習運営を工夫していると考えられる。

「②対人関係」は意見を触発させかみ合わせるスキルであり、【 相互作用を考えたグループ編成 】, 【 学生の発言を尊重した思考の揺さぶり 】, に、学生の状況に配慮したグループ編成の工夫や学生の様子を見ながらゆっくり巡視するなど、学生同士が発言しやすい状況であるかグループ編成や様子を見守る項目が含まれていた。教員は演習中の行動を予測し、学習者相互の関係性に気を配りながら支援を行っていると考えられる。

「③構造化」は議論をかみ合わせ、整理するスキルであり、【 興味を引き付ける課題の設定 】, 【 学生の発言を尊重した思考の揺さぶり 】, には、< 学生がイメージしやすい課題の設定 > を通して事前に自己学習することで知識を深め、学生の思考を言語化し他の学生にも伝えられるよう< 学生が創造をめぐらす > ことで新たな気付きを生み出す項目が含まれていた。

「④合意形成」は、意見をまとめるスキルであり、【 学生同士の相互理解の促進 】, 【 多様な観点からの考察 】, 【 体験を踏まえた目標理解 】, に、学生に気が付いてほしい内容に着目させ、相違点や共通点を導き話し合いを深める項目が含まれていた。

「⑤情報共有化」は、議論の見せる化拡大するスキルであり、【 学習体験を視覚化する工夫 】, を通して発言を「見える化」し、広げ、違う視点から眺めることで考えを深め、情報を共有する項目が含まれていた。

石川⁶⁹⁾は、学習者主体の学びになるファシリテーションとして、学びの場を形成していく学習プログラムの基本パターンを示している。そのパターンは、「つかみ（動機づけ）：問題の共有」、 「本体（アクティビティ）：発散・混沌・収束」、 「振り返り：気づきの共有」としている。このことから、「つかみ」では、【 学生の能力やレディネスを把握 】, し、【 学生の特徴を意識した演習運営の工夫 】, を行う。それらを踏まえ、学生に教材の持つ意味を伝え、【 学習の動機づけ 】, をする。「本体（アクティビティ）」では、【 学生の発言を尊重した思考の揺さぶり 】, から、学生の発言を発散、混沌とさせ、【 学生同士の相互理解の促進 】, し、【 多様な観点からの考察を支援 】, をすることで次の段階に導くと考えられる。演習の導入から実施、展開、まとめのプロセスを通して行うことが、学生同士の相互理解の促進につながると考える。さらに、「振り返り」では、

学生同士で話し合った内容をもとに【 体験を踏まえた目標理解 】を促し、学生が自分の課題や継続的な学習につながるよう【 成長につなげるサポート 】を行っていた。

また、坂田⁶⁷⁾は、教師はリフレクションを効果的に用い、その成果を確認し必要に応じてアドバイスを追加するファシリテータとして携わる必要性を述べている。【 体験を踏まえた目標理解 】、【 次の行動や考え方につなげる気づきの促進 】、【 成長につなげるサポート 】には、＜学生の体験と目標を結びつける＞ことで、＜学生が自分自身の課題を見つけ次の行動に繋げる＞ことができ、演習後も＜教員間で学生の発言、参加状況＞など共有し、＜学生の成長を後押しする＞など、ファシリテータとして必要な支援である項目が含まれていた。

貝谷⁶⁸⁾らは、看護学演習科目にルーブリック評価導入の効果として、事前に教員間で打ち合わせを行った場合、複数の教員間で評価の信頼性が高くなることを示唆している。演習場面においても、学生の達成状況を観察しながら教員間で連携・調整することから、【 学習内容を深めるための教員役割の共有と調整 】は、＜教員間で演習の論点や気づきにくい点を確認する＞など、看護学演習において教員同士の役割の確認を事前に行うために必要な項目が含まれていた。

以上のことから、【 学生の持っているレディネスを把握 】、【 学習の動機づけ 】、【 学生の特徴を意識した演習運営の工夫 】、【 教員が伝えたいことを明確化 】、【 学習目標を意識した授業設計 】、【 学習内容を深めるための教員役割の共有と調整 】、【 相互作用を考えたグループ編成 】、【 興味を引き付ける課題の提示 】、【 演習の進行を助ける教材の開発 】、【 学生の発言を尊重した思考の揺さぶり 】、【 学生同士の相互理解の促進 】、【 多様な観点からの考察を支援 】、【 体験を踏まえた目標理解 】、【 次の行動や考え方につながる気づきの促進 】、【 成長につなげるサポート 】には、教師に必要な FS と看護学演習に必要な FS が含まれており看護学演習における教員に求められる FS として、妥当性があると考えられる。

6. 暫定版尺度の作成

1) 暫定版定義の作成（再掲）

教員における FS とは、「学習者が自ら学び、成長できるように互いの相互作用を促進し、学び合いを通して学習者の主体性、創造性を引き出し、自らが課題を明らかにできるよう学びのプロセスに働きかける力である。そのプロセスを円滑に行うことで問題解決能力や看護実践能力を身に着けることができる」とした。

2) 質問項目の作成

尺度の質問項目の開発にあつたては、文献検討とともに、インタビュー調査から抽出したサブカテゴリーの各項目から質問項目を作成されるよう配慮した。

インタビューから得られた教員の FS、ファシリテーション、FS を用いた「教育方法、教授方法、研修方法」¹²⁾²³⁾²⁸⁾²⁹⁾⁴⁶⁾⁷⁰⁾⁷¹⁾⁷²⁾、ファシリテーション、FS を用いた教育「アクティブラーニング、シミュレーション教育、デブリーフィング」¹⁰⁾³⁰⁾³¹⁾⁵⁴⁾⁷³⁾場面などをキーワードとして文献を検索し学習者支援に向けて具体的に実践している FS を抽出した。また教員経験年数に関わらず回答できるように配慮した。それらの項目を Robert M. Gagne の 9 教授事象⁷⁴⁾、岩村⁷⁵⁾のファシリテータの発言分類を用い質問内容を整理した。仮説枠組みとして 10 概念 88 項目を作成した。

FS 尺度の各質問項目を 6 件法で尋ねた。FS 尺度の質問は、「あなたが日々行っている演習の場

面を思い浮かべて、該当する番号に○をつけて下さい」とした。評定尺度は、リカートスケールを用い「常に行っている」、「必要時行っている」、「時々行っている」、「あまり行っていない」、「ほとんど行っていない」、「全く行っていない」の6件法とし、順に1点から6点の得点を配した。選択肢の表現には、現実の程度量用語⁷⁶⁾を用いた。これは質問項目が、教員にとって学生の演習目標達成を支援するために重要な行動を表しており、それを現実にどの程度示しているかという適合の程度を問うためである。また、4段階以上の段階評定項目であれば、間隔尺度として扱っても多くの場合、結果が大きくゆがむことがなく、リカート法を間隔尺度として扱うことにより測定結果をより高い水準の統計解析方法を用いて分析することが可能となる。また、リカート法を選択した場合、選択肢数が3件法から7件法までの範囲である場合、結果にほとんど違いはない⁷⁷⁾。

Gagneの9教授事象⁷⁴⁾を用いた理由は、Gagneは教育システム設計の第一人者として学習者の内側の変化に着目し、指導する側が学習者に対し学びを支援するために、外側からどのような働きかけをするかという観点を示している。さらに、9つの教授事象そのものが教授活動の構成要素であり、どの学習課題にも有効な枠組みであるとしている³⁹⁾。それぞれの教授事象は、①学習者の注意を喚起する、②授業の目標を知らせる、③前提条件を思い出させる、④新しい事項を提示する、⑤学習の指針を与える、⑥練習の機会をつくる、⑦フィードバックを与える、⑧学習の成果を評価する、⑨保持と転移を高める、である。①～③は導入であり、新しい学習への準備を整える。④～⑦は情報提示と学習活動で新しい物事を自分のものにする。⑧～⑨はまとめであり、出来具合を確かめ忘れないようにすることで学生の意識を次に向けることである。この教授事象をそれぞれの質問項目に照らし合わせて整理することで学習のプロセスが明確になると考え用いた。

岩村⁷⁵⁾らのファシリテータ発言分類を用いた理由は、ファシリテータ発言分類は、エンカウンターグループの全プロセスを逐語化し、2人のファシリテータの発言分類と分析を試みたものである。発言のカテゴリーは、15カテゴリーからなり、①受容、②感想、③肯定、④情報、⑤提案、⑥限定的質問、⑦説明の要求、⑧明確化、⑨感情の反射、⑩非言語行動への言及、⑪解釈、⑫対決、⑬否定、⑭自己開示、⑮その他からなる。グループ・ファシリテータの発言に注目することで、ファシリテータの役割と共に関連深いファシリテータの発言を分類したものである。さらに、ファシリテータの果たした役割を、「場面構成」、「メンバーの参加や発言の援助」、「メンバーの開示」、「交流の促進」、「メンバーの問題解決の援助」とし、分類項目ごとにそれぞれの機能に関連深い発言を検討している。また、この発言分類は、淘江⁷⁸⁾の看護職における言語応答適応能力測定尺度の作成にも使用されており、看護職の発言をファシリテータ発言分類を用いて分析している。これらのことから、この分類法を用いることで、ファシリテータの役割、発言に合わせて質問項目の内容を整理することができると考え用いた。

3) 基準関連妥当性

FS 尺度の合計点および各因子と『教授活動自己評価尺度－グループワーク用－』⁷⁹⁾合計点との関係について Pearson の積率相関係数を算出し基準関連妥当性を検証した。『教授活動自己評価尺度－グループワーク用－』は、教員が討議を中心としたグループワークに関わる際、「授業目標の達成」という視点から自己の教授活動を客観的に評価するために活用可能な尺度である。9 下位尺度 36 質問項目*1 から構成される。尺度全体の Cronbach's α 係数は.95, 下位尺度の Cronbach's α 係数は, .78～.86 の範囲であったことから、尺度全体および下位尺ともに内的整合性による信頼性は確保されており、因子分析にて構成概念妥当性が確保されていた。また、『教授活動自己評価尺度－グループワーク用－』は、グループワークを通して検討する課題など授業の概要を説明する教員の行動から、討議の過程を観察し、討議が滞っている場合に対処し学生の目標達成度を上げるための教員の行動内容を網羅している。

ファシリテーションは集団の力を最大限に活かす方法であり、ファシリテータは集団または参加者同士に働きかけ、お互いの相互作用を促進し可能性を引き出す役割を担っている。このことから、学生討議を中心としたグループワークにおいて学生同士に働きかけ、目標達成を支援する『教授活動自己評価尺度－グループワーク用－』は、基準関連妥当性を判断する尺度として適していると考えた。尺度使用については著作者から承認を得て原文のまま用いた。

*1：教授活動自己評価尺度－グループワーク用－ 9 下位尺度

下位尺度Ⅰ：グループワークの概要を説明する行動（4 項目）

下位尺度Ⅱ：学生の準備状態や学習状況を把握する行動（4 項目）

下位尺度Ⅲ：主体的な学習活動を促進する行動（4 項目）

下位尺度Ⅳ：学生全員が目標を達成できるように支援する行動（4 項目）

下位尺度Ⅴ：討議の過程で生じた問題を解決しようとする行動（4 項目）

下位尺度Ⅵ：討議の行き詰まりを打開する行動（4 項目）

下位尺度Ⅶ：グループ全体と学生個々の目標達成度を評価し伝える行動（4 項目）

下位尺度Ⅷ：目標達成度の向上に向けて教授方略を変更する行動（4 項目）

下位尺度Ⅸ：学生の緊張を緩和したり要望に対応したりする行動（4 項目）

4) 専門家による質問項目の作成

専門家会議は、看護基礎教育に携わっている大学教員 5 名、ファシリテーションの専門家 1 名（以下、検討グループ）で実施し内容妥当性の検討を行った。内容妥当性とは、測定用具が測定対象を測定し、かつ測定対象の内容領域の要素を網羅しているかを示す必要がある。専門家会議は、「測定用具の内容妥当性の確認」という目的を達成するために、主に次の 4 項目を検討した⁷⁹⁾。

(1) 構成概念を測定するものとしての質問項目の妥当性（質問内容の妥当性）、(2) 具体的に現象を想起できない質問項目、実際に経験することのない質問項目、意味内容を理解できない質問項目の有無とその理由（質問表現の適切性）、(3) 質問項目数に対する負担感あるいは抵抗感の有無（質問項目数の適切性）、(4) その他とした。

検討グループは、質問項目を基に曖昧・不適切な表現や意見の見直し、教育現場に即した分かりやすい表現、看護演習の特徴、回答のしやすさなどを考慮して順序を検討するなど繰り返し

修正し、内容妥当性の検討を行った。最終的に 10 概念 77 項目の FS 尺度原案とした。検討グループの大学教員 5 名は、教育歴も長く、講義、演習、実習、研修などの場面においてファシリテーションを導入したことがある教員、またファシリテータを経験したことがある教員であった。教育現場でもファシリテーションを実施しており、学生の反応も見ながら導入したことがあるため専門家として妥当と考える。

[質問内容の最終版とその構成]

看護学演習における教員に求められる 10 概念 77 項目の FS 尺度原案

概念Ⅰ：創造的な話し合いにつなげるためのゆとりのある場づくりスキル (11 項目)

概念Ⅱ：安全で安心して発言できる場づくりスキル (6 項目)

概念Ⅲ：学生のレディネスに沿った授業進行の準備スキル (7 項目)

概念Ⅳ：学生の興味を引き付けるスキル (5 項目)

概念Ⅴ：学生の発言を揺さぶり、他の学生と共有するスキル (11 項目)

概念Ⅵ：論点の方向を敏感に把握し話し合いの相互作用を促進するためのスキル (10 項目)

概念Ⅶ：学生を巻き込み、議論を深めるスキル (6 項目)

概念Ⅷ：教員間で演習の展開を共有し、学習の成果をつなぎ収束に導くスキル (7 項目)

概念Ⅸ：学習者の効果的なリフレクションを通して次の課題を明らかにするスキル (6 項目)

概念Ⅹ：ファシリテータとしての基本的な振る舞いのスキル (8 項目)

5) 解釈可能性と表面妥当性の検討

FS 尺度原案 10 概念 77 項目について、各質問項目について対象者が回答する上で理解困難な場面、わかりづらい表現、類似質問項目、項目のレイアウトに不適切性などが無いかなど、教員に必要な FS を反映しているかを確認した。表面妥当性は、大学院看護研究科に在籍する看護基礎教育に携わった経験のある教員 21 名への意見を基に確認した。質問紙を検討した対象者は、すでに教員としてある程度の経験を持ち、大学院に在籍し研究者としての研究的視点を備えていること、また、様々な教育機関に在籍する教員の意見を聞くことができると考え選定した。その結果、質問項目の追加削除はなかった。

第5章 研究（第2段階）

調査1 看護学演習における看護学教員に求められるファシリテーションスキル尺度の妥当性・信頼性の検討

1. 研究目的

看護学演習における教員に求められるFS尺度を開発し、妥当性と信頼性を検討する。

2. 研究方法

1) 研究対象者

本尺度開発における対象者は、全国の看護師養成機関に在籍する教員を対象とした。

更に、以下の3条件を満たす教員を対象とした。

- (1) 本人が中心となって演習を計画・運営したことがある教員
- (2) 教員経験が3年目以上の教員
- (3) 現在、教育活動に直接従事している教員

その理由として

① 看護師養成機関は、「専門学校教育と短期大学教育は職業教育としての特性をもつ。ここでは、看護ケアが着実に実践できる人材を育成する。すなわち、そのときその場で必要とされるケアを着実に行うことのできる実践家の育成である。一方、大学教育は、専門職業教育としての特性を持つ。ここでは看護学の学問を追究し、かつ学問的に裏打ちされた看護実践を行うことのできる人材を育成する」⁸⁰⁾ 特徴をもつ。これらのことから、現在、全国の看護師養成教育は、看護系大学や短期大学、看護専門学校など、看護職養成を目的としながら学校教育法上の目的の異なる教育機関が提供している。また、舟島⁵⁹⁾は大学と看護専門学校の教員の特徴として、「看護学は、大学に所属する教員がその職務の一つとして担っているのに対し、看護専門学校に所属する教員の授業展開上の課題は、看護学を教授するための要件を備えていない事である」と述べている。一方で、「看護が専門職性の高い職業である以上、看護職養成を担う教員が、看護学を基盤とした教育を行うことは必須である」と述べている。

以上のことから、大学と看護専門学校のそれぞれの特徴や教育課程は異なるが、双方の看護師養成機関において、「看護学」を基盤とした教育を行うことが必要であると考え、全国の看護師養成機関に在籍する教員を対象とした。

② 「今後の教員のあり方に関する検討会報告書」(厚生労働省)¹⁶⁾では、教員の資質・能力について学校種に関わらず報告されており、質の高い教育を保証しなければならないのは、それぞれの教育機関に限られたものではなく、全ての教員を対象としていると考えられる。また、中央教育審議会⁸¹⁾においては、学生の主体的な学修を促す質の高い教育を進めることが求められている。各大学、短大、専門学校においても、それぞれの機関の特色や学生の状況に応じた教育内容や方法の検討がされていると予測されることから、全国の看護師養成機関

に在籍する教員を対象とした。

③看護専門学校は、最も多くの看護職者を輩出している教育機関である。看護専門学校と看護系大学の教員は同様に看護職養成という役割を担っているにもかかわらず、教員間の相互理解は乏しい。互いの教育を理解することは、教員が今後の看護職養成教育を検討するために必要である。また、日本の看護職養成の多数を担う看護専門学校の教員が自身の経験を理解することは、学生の教育の質の向上という観点からも重要であること⁵⁹⁾から全国の看護師養成機関に在籍する教員を対象とした。

④教員の教授活動や教育ニーズを測定する尺度⁷⁹⁾に関する先行研究には、教授活動自己評価尺度や教育ニーズアセスメントツール、教員ロールモデル行動自己評価尺度などが報告されている。いずれの尺度においても、対象者は看護基礎教育機関に所属する教員とし、大学、短大、専門学校の教員を対象としている。本尺度は、教員自身の現状や問題点を把握する尺度であり、看護基礎教育機関に所属する教員を対象とすることは妥当であると考え、全国の看護師養成機関に在籍する教員を対象とした。

⑤全ての看護学領域の教員を対象とした理由

村上⁸²⁾は、大学、短期大学、専門学校に所属する看護学教員が直面する問題は、おおよそ40種類に及ぶことが明らかにしている。この40種類の問題は、多様な教育機関に所属し、多様な専門領域を有し、多様な教育経験を持つ教員を対象としている。40種類のうち21種類は授業展開に直結し、5つの性質に分類される。5つの性質とは、「1. 授業展開に必要な能力の維持、向上の機会や時間の獲得不可、2. 所属施設や実習施設の看護学教育への理解獲得不可、3. 学生の学習活動への制約、4. 専門領域と担当領域不一致による専門性への発揮不可、5. 授業提供に必要な経験・知識・技術の不足」である。これについて舟島⁵⁹⁾は、【4. 専門領域と担当領域不一致による専門性への発揮不可】は、「専門領域があるとしても、他の領域の講義や演習に関わることや、複数の領域で講義や演習を担当することも想定される」とし、【5. 授業提供に必要な経験・知識・技術の不足】では、「看護学教員が、目標達成に向けた授業を設計し、展開し、評価するために必要な経験や知識が不足しているという性質の問題に直面している状況を表している」と述べている。これらのことから、特定の看護教育機関や領域に限られたことではないと考え全ての領域の看護学教員を対象とした。

2) 調査方法・期間

文部科学省、厚生労働省ホームページに公開されている文部科学大臣指定医療関係技術者養成学校一覧（看護師学校）並びに厚生労働省指定養成施設一覧（看護関係）を用い、全国の看護師養成機関の840校の看護教育責任者に対し、往復はがきを用いて研究協力を依頼した（資料10, 11）。研究協力の承諾が得られた300校に所属する2351名を対象とした。看護教育責任者に、質問紙配布依頼状、対象者への研究協力依頼状（資料12）、質問紙（資料13）、返信用封筒を送付し、研究協力を承諾した教員への配布を依頼した。依頼文書には倫理的配慮を明示した。対象の自己決定の権利を保障するために、質問紙は個別投函により回収した。

調査項目は、①FS 77 項目、②基本属性 [個人の要因：性別、教育経験年数、看護職経験年数、卒業した看護基礎教育課程、主担当領域、職位、研修受講経験の有無]、[ファシリテーションに関する要因：ファシリテーションについての学びの有無、今後ファシリテーションについての知識習得への意欲、ファシリテーションに関する自信の程度]、③教授活動自己評価尺度－グループワーク用－であった。

調査期間は、2018年11月20日～2019年1月20日であった。

3) 分析方法

質問項目はすべての記述統計し各因子とFSの発達と関係性があると考えられる個人の要因(性別、教育経験年数、看護職経験年数、卒業した看護基礎教育課程、主担当領域、職位、研修受講経験の有無)を一元配置分散分析にて分析した。各因子の合計得点とFS関連する研修受講を対応のないt検定にて分析した。FSに関連する要因(ファシリテーションについての学びの有無、今後のファシリテーションについての知識習得への意欲、ファシリテーションに関連する自信の程度)と教員経験年数(3～5年目、6～9年目、10年目以上、15年目以上、全体)について、 χ^2 乗検定、相関係数にて分析した。

FS尺度77項目において、各設問の平均値及び標準偏差から天井効果と床効果を確認した。そのうち、それぞれの概念に基づき確認的因子分析によるモデルの作成し、適合度指標(GFI, AGFI, CFI, RMSEA, AIC)によるモデル適合度の確認を行った。

それぞれ適合度指標は、GFI (Goodness of Fit Index) は、通常0から1までの値をとりモデルの説明力の目安に用いられ、GFIが1に近いほど、説明力のあるモデルといえる。AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index ; 修正適合度指標) は、値が1に近いほどデータへの当てはまりが良いとされる。CFI (comparative fit index) は、1に近づくほど、説明力のあるモデルといえる。RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) は、モデルの分布と真の分布との乖離を1自由度あたりの量として表現した指標であり、一般的に、0.05以下であれば当てはまりがよく、0.1以上であれば当てはまりが悪いと判断する。AIC (Akaike's Information Criterion ; 赤池情報量基準) は、複数のモデルを比較する際に、モデルの相対的な良さを評価するための指標となる。複数のモデルのうちどれが良いかを選択する際には、AICが最も低いモデルを選択する。

確認的因子分析を用いた理由として、因子分析は、相関のパターンを自動的に探索する探索的因子分析(EFA)と、予測していた尺度の構造と相関が一致するかどうかを確認する検証的(確認的)因子分析(CFA)の2つの方法を使うことができる。CFAの方が柔軟性が高く強力である。尺度構造や項目間の関連を厳密に細かく特定することが要求されていない場合には、一般的にEFAが使われる⁸³⁾。また舟島⁷⁹⁾は、「下位尺度の決定方法には2種類ある。1つ目は、カテゴリーを反映した質問項目を作成し、調査データの収集、因子分析を行い、各因子を構成する複数の質問項目の共通性に命名し下位尺度とする方法。2つ目は、算出したカテゴリーを考察し、そのカテゴリーの構造を明らかにすることを通し、その構造を下位尺度とする方法である」と述べている。以上より、本研究ではあらかじめFSについて作成した概念の構造を確認するために確認的因子分析の方法を用い分析する。

基準関連妥当性の検討として、FS尺度合計得点と基準関連妥当性を測定する尺度である教授活動自己評価尺度－グループワーク用－との相関係数の算出した。

信頼性の検討（内的整合性）として、FS 尺度項目の得点間の相関係数を求める折半法と因子全体、各因子の Cronbach's α 係数算出した。さらに、Item-Total (I-T) 相関を確認し、内的整合性を検討した。

統計処理は、Pearson の積率相関係数、Cronbach's α 係数などの算出には統計解析ソフト SPSS Statistics V.25.0 for Windows を使用した（有意水準 5%）。確認的因子分析には、統計解析ソフト SPSS Amos V.25.0 を使用した。

4) 倫理的配慮

本研究は、国際医療福祉大学研究倫理審査委員会の承認を得て実施した（承認番号 18-Ig-86）。研究協力依頼に際して、①研究目的と主旨、②質問紙調査には、15～20 分程度の時間を要し、時間的拘束や心理的不快感を生ずる可能性があること、③無記名の質問紙調査であり、個人が特定されないこと、④参加の拒否や、同意後の中止などによる不利益は一切ないこと、⑤参加・不参加・中止は自由であり、ヘルシンキ宣言及び文部科学省の疫学研究に関する倫理的基本指針に基づき、最新の注意を払うことを約束し、質問紙は封をしたうえで投函するように依頼。その折、不同意の場合には投函の義務はなく、白紙でも投函可能であることを伝えること、⑥研究終了後、学会や学術雑誌などに発表することがあること、⑦質問紙への回答をもって研究に同意を得たとすることを文書で説明した。

3. 結果

修正版定義

看護学教員におけるFSとは、

「学習者同士の相互作用を促進し、主体性や創造性を引き出すための、学習の環境、対象、プロセスへの働きかけである。その結果として、学習者は看護に関する課題を追求し、協働し、教え合い、創造し、表現するといった学習活動を通して、自らの問題解決能力、看護実践能力、看護観を養うことができる」とした。

1) 対象者の概要

(1) 分析対象

全国の看護師養成機関 840 校のうち、看護教育責任者の承諾が得られた 300 校に所属する 2,351 名を対象とした。看護管理責任者を通じて質問紙を配布し、対象者が返信用封筒を用いて個別に投函する方法により回収した。その結果、900 名の質問紙を回収でき（回収率 38.2%）、このうち教育経験（3 年以上）を満たしており、試案の全項目に回答があった大学 290 名（33.9%）、短大 9 名（1%）、専門学校 556 名（65%）の合計 855 名を分析対象とした（有効回答率 95%）。

(2) 対象者の概要

対象者の基本属性を表 7 に示した。

対象者の性別は、女性 833 名（97%）、男性 22 名（3%）であった。看護職経験年数は、平均 10.5 ± 5.9 年（Mean \pm SD）であった。教員経験年数は、平均 12.6 ± 7.0 年（Mean \pm SD）であった。また、学内における職位は、大学では講師が 91 名（31.6%）、准教授が 85 名（29.5%）、専門学校では、専任教員が 430 名（77.3%）と大部分を占めていた。主たる専門領域は、基礎看護学領域と成人看護学領域で 531 名（62%）と半数以上を占めていた。卒業した看護教育課程は、大学では、大学院修了者が 194 名（66.8%）と 2/3 以上を占めていた。専門学校では、専門学校卒業者が 413 名（74.0%）であり、大学院修了者は、45 名（8%）と 1 割にも達していなかった。

表7 対象者の基本属性

N=855

		全体 N=855 n (%)	大学 n =290 n (%)	短大 n =9 n (%)	専門学校 n =556 n (%)
性別	男性	22 (3.0)	15 (4.8)	0 (0)	7 (4.2)
	女性	833 (97.0)	275 (95.2)	9 (100)	549 (95.7)
卒業した 看護教育課程	専門学校	459 (53.6)	43 (14.8)	3 (33.3)	413 (74.0)
	短大	82 (9.0)	24 (8.2)	2 (22.2)	56 (10.0)
	大学	71 (8.3)	29 (10.0)	0 (0)	42 (7.5)
	大学院	243 (28.4)	194 (66.8)	4 (44.4)	45 (8.0)
平均看護職経験年数 (標準偏差:SD)		12.2 (5.9)	9.8 (5.9)	9.0 (3.7)	12.7 (6.3)
平均看護学教員経験年数 (標準偏差:SD)		12.0 (7.0)	13.6 (7.3)	12.7 (7.4)	11.8 (7.2)
職位	助教	45 (15.6)	2 (22.2)	専任教員	430 (77.3)
	講師	91 (31.6)	4 (44.4)	教務主任	76 (13.7)
	准教授	85 (29.5)	2 (22.2)	教育主事	13 (2.3)
	教授	67 (23.3)	1 (11.1)	その他	37 (6.7)
	その他	2 (3.2)	0 (0)		
主たる 専門領域 (複数回答あり)	基礎看護学	298 (34.9)	80 (25.5)	2 (20.0)	216 (32.0)
	成人看護学	233 (27.3)	68 (21.7)	0 (0)	165 (24.4)
	老年看護学	91 (10.6)	31 (9.9)	0 (0)	60 (8.9)
	小児看護学	94 (11.0)	30 (9.6)	2 (20.0)	62 (9.2)
	母性看護学	93 (10.9)	33 (10.5)	1 (10.0)	59 (8.7)
	精神看護学	69 (8.1)	27 (8.6)	2 (20.0)	40 (5.4)
	在宅看護学	78 (9.1)	19 (6.1)	0 (0)	59 (8.7)
	地域・公衆衛生看護学	26 (3.0)	22 (7.0)	1 (10.0)	3 (0.4)
	その他	18 (2.1)	4 (1.3)	2 (20.0)	12 (1.8)
研修受講 有り (複数回答あり)	コーチング	375 (63.4)	93 (32.1)	4 (44.4)	278 (50.0)
	ティーチング	119 (19.2)	34 (11.7)	1 (11.1)	84 (15.1)
	アサーション	223 (42.4)	62 (21.4)	4 (44.4)	157 (28.2)
	コミュニケーション	284 (47.7)	93 (32.1)	3 (33.3)	188 (33.8)
	アクティブラーニング	393 (67.6)	133 (45.9)	3 (33.3)	257 (46.2)
	カウンセリング	178 (23.4)	70 (24.1)	3 (33.3)	105 (18.9)
	リフレクション	354 (41.4)	63 (21.7)	4 (44.4)	287 (51.6)
	シミュレーション教育	452 (52.8)	127 (43.8)	4 (44.4)	321 (57.7)

2) FS 尺度原案の項目分析

(1) 平均値と標準偏差 (SD)

FS 尺度試案 77 項目の平均得点は、平均 4.98 ± 0.96 点 (Mean \pm SD)、最小値 3.94 点、最大値 5.79 点であった。FS 尺度は 6 件法で測定している。最大値が 6 を超える値が 32 項目あり、天井効果が多数みられた。しかし、本尺度において重要な項目であるため残した。

FS 尺度 77 項目平均得点を表 8 に示す。

表8 看護学演習における教員に求められるFS77項目平均得点

N=855

番号	質問項目	平均値	標準偏差
○ 1	演習を計画する際に、学生の状況と教員の人数を配慮してグループの人数を決めている	5.53	0.93
○ 2	学生の発言を促すために、まず小グループでの話し合いを設定するなどの工夫をしている	5.07	0.99
○ 3	教材数や物品数などを考えて、演習を計画している	5.79	0.50
○ 4	演習前に、物理的環境（視聴覚機器、スクリーン、照明、室温など）を準備している	5.60	0.75
○ 5	演習開始時に、ディスカッションやグループ活動のルールなどの基本ルールを学生と共有している	5.21	0.95
6	演習開始時に、アイスブレイク・関係づくりの時間をとり、学生の緊張を解いている	4.14	1.28
* 7	演習を計画する際に、学生の学習活動を考慮してゆとりのある時間配分をしている	4.69	1.05
* 8	学生の学習活動に応じて、学生への授業展開のスピードを調整している	4.91	0.94
* ○ 9	演習開始時に、話し合いや発表などの学習活動の目安時間を伝えている	5.62	0.69
10	振り返りの時間が十分に取れないときには、時間がかからない方法などを工夫して計画を立てている	5.00	0.93
* ○ 11	学生の話し合いの進捗状況を見ながら、話し合いにかかる時間を調整している	5.20	0.82
* ○ 12	学生の発言には、中立の立場をとっている	5.51	0.70
* ○ 13	演習の場の雰囲気や気配を配っている	5.45	0.78
* ○ 14	発言のポイントが外れているときでも、学生を傷つけないよう対処している	5.60	0.63
* ○ 15	演習を通して、学生に威圧感を与えないよう注意している	5.53	0.71
○ 16	学生に対する教員の期待を、表情、声量、振る舞いなどを通して示している	5.08	0.92
○ 17	演習開始時、本日の演習の流れをイメージできるように工夫している	5.55	0.69
* ○ 18	学生の演習内容に関する知識を把握して、演習計画を立てている	5.26	0.86
* 19	演習内容に関して、学生の考え、意見を把握して、演習計画を立てている（意見・態度）	4.62	1.14
* 20	演習前に、学生の学びのニーズを把握している	4.37	1.23
○ 21	演習前に、演習目標に繋がる課題を提示している	5.22	0.95
○ 22	学生に、事前課題と共に、演習の到達目標を示している	5.39	0.92
23	演習を通して、学生の目につきやすいところに目標を掲げている（例：ホワイトボードなど）	4.19	1.58
* 24	演習終了時、目標の達成状況を学生と確認している	4.29	1.26
* 25	演習の進行状況に応じて、事例や個人的な体験を取り入れている	4.75	1.04
* 26	状況に応じてユーモアを取り入れながら進めている	4.71	1.02
* ○ 27	教員の言動が伝わりやすいように、ボディランゲージを活用している	5.06	0.98
* ○ 28	演習の進行状況に応じて、教員が、立ち位置を変えるなど単調にならないよう工夫をしている	5.27	0.89
* 29	リーダー的役割をとれる学生を把握して、演習を進めている	4.51	1.13
30	学生に、話し合いをするための十分な情報を示している	4.86	0.83
* 31	発問を通して、学生の思考を刺激している	5.08	0.78
* ○ 32	学生に発言を求めるときは、名前で呼んでいる	5.18	1.07
33	学生に、グループ内での役割を意識させながら、演習を進行している	4.85	1.01
○ 34	学生の参加状況を確認しながら演習を進めている	5.40	0.76
* 35	話し合いの場面では、学生の発言者が偏らないようにしている	4.87	0.98
36	演習内容と関連させながら、話し合いの論点をわかりやすく示している	4.92	0.90
37	話し合いの前に、学生1人で考える時間を設けている	4.40	1.17
38	学生の体験したことを、他の学生も理解できるように説明を加えている	4.88	0.91
* ○ 39	巡視を行いながら、学生が集中して演習に取り組んでいるか、確認している	5.56	0.70
* ○ 40	学生の表情や言動を観察し、理解度を確かめている	5.42	0.73
* ○ 41	発言しやすいように、学生2〜3人または、4〜6人で自由に意見交換できるようにしている	5.20	0.91
* 42	学生からの意見・態度を予測して、演習を計画している	4.89	1.01
43	話し合いの「出発点」と「到達点」を明確にして、演習を計画している	4.72	1.18
44	学生が主体的に発言できるよう、考えるための時間を確保している	5.01	0.92
* 45	学習の相互作用を促すために、学生同士の教え合いを取り入れている	4.77	1.11
* ○ 46	話し合いの「論点」でなく、教員の「意見」に学生を誘導しないよう注意している	5.04	1.00
* ○ 47	結論だけでなく、学生の学ぶプロセスを大切にしながら進行している	5.30	0.84
* 48	演習の進行状況に応じて、ディスカッションのやり取りを「見える化」して共有している（例：ホワイトボード、付箋、スケッチブックなど）	4.49	1.31
* 49	学生の発言を他の学生が理解できるよう、具体的な発言を引き出す問いかけを工夫している	4.88	0.92
50	適宜、個人や全体に、学んだことを要約して伝えている	4.96	0.87
51	演習中、学生の理解を促すために、例示や具体例を活用している	5.02	0.83
52	発問を通して、学生に気が付いてほしい内容に着目させている	5.10	0.76
53	演習を計画する際に、学生の発言や質問に応じて、異なる方面からの質問を用意している（例：基礎知識、比較、動機や原因、優先順位など）	4.47	1.06
54	一つの問いかけに対して、複数の学生に発言を求めよう工夫している	5.05	0.87
* 55	学生同士の発言から、相違点を導いて話し合いを深めている	4.49	1.06
* ○ 56	教員の意図が伝わりにくい場合には、学生への問いかけを変えている	5.23	0.80
* 57	学生に、失敗したと思う体験から「次はどうしたらよいか」気づけるようにしている	4.93	1.00
* 58	演習、実習に関連する学習内容を活用する方法を示している	4.92	0.96
59	演習を計画する際に、振り返りや議論のポイントを、教員間で共有している	4.77	1.21
* 60	演習の進行状況に応じて、振り返りの論点や話し合いの切り口を、教員間で共有している	4.59	1.20
* 61	演習を計画する際に、教員間で、学生の理解を助ける体制を整えている	4.73	1.16
* 62	演習を計画する際に、教員間で、ファシリテーターの役割を共有している	4.54	1.31
* 63	演習終了後、教員間で、ファシリテーターの役割について振り返っている	3.94	1.42
* 64	学生から回答が返って来ないときは、「問い」の切り口を具体的にしている（例：選択肢、事例）	5.22	0.81
* 65	話し合いが行き詰まっているときには、再度、論点伝えている	5.22	0.77
* ○ 66	演習のまとめとして、学んだことを要約し、フィードバックしている	5.15	0.85
* ○ 67	学生の発表の良かった点や改善点を、具体的にフィードバックしている	5.21	0.85
68	学生自身が、自分の課題を確認できるよう働きかけている	4.84	0.99
* 69	その場で結論が出ない場合は、論点を確認し次回の宿題にしている	4.13	1.27
* ○ 70	教員は、学生の理解状況に応じた専門用語で話すようにしている	5.00	1.04
* ○ 71	教員は、重要な言葉を繰り返しかえすことによって、ポイントを印象付けている	5.12	0.90
* 72	教員は、質問（発問）の後、十分に間をおいてから話を進めている	4.65	1.01
73	教員は、演習を通して、学生1人ひとりに適切なアイコンタクトを送っている	4.48	1.13
○ 74	教員は、演習を通して、学生の話を「聴く」「待つ」態度を心掛けている	5.13	0.90
* ○ 75	教員は、演習を通して、礼儀正しく振舞っている	5.37	0.81
* ○ 76	教員は、演習を通して、落ち着いた態度で行動している	5.37	0.82
* ○ 77	教員は、演習中に余計なしぐさや動作をしないよう心掛けている	5.02	1.03
* 確認的因子分析の過程において残った49項目		平均点	4.98
○ 天井効果がみられた項目			0.96

3) FS 尺度の妥当性の検討

確認的因子分析

(1) 下位因子モデル適合度の分析

第1段階で作成した尺度原案(77項目)は天井効果を示す項目が多数みられた。天井効果については、小塩⁸⁴⁾、鳩野ら⁸⁵⁾は、「あまりに厳しい基準に設定すると、多くの質問項目が排除され、本来測定したい概念が測定できなくなる可能性がある。重要なことは、得点分布そのものではなく、測定したい内容が測定できているか」と述べている。質問項目が教員のFSを反映しており、回答者が適切に見分けることができているとすれば問題ないと考え、本尺度において重要な項目であるため残し、当初作成した概念に基づき各概念ごとに確認的因子分析を行った。

その結果を修正指数、推定値を参考に修正した。全体としては28項目を削除し10因子49項目の適度な適合性が示されたモデルを作成した。さらに、モデルの適合度と、回答者からの解釈可能性や実用性を考え質問項目数を検討した。

各因子は、下位因子は、第1因子4項目、第2因子4項目、第3因子4項目、第4因子5項目、第5因子6項目、第6因子6項目、第7因子5項目、第8因子5項目、第9因子4項目、第10因子6項目であった。カテゴリーを【 】にて表記する。

各因子のモデル適合度を以下に示す。

第1因子【時間のゆとりある学習の場をつくるスキル】

GFI=.998, AGFI=.981, CFI=.997, RMSEA=.051, AIC=21.216

第2因子【安全・安心に発言できる場を作るスキル】

GFI=.998, AGFI=.988, CFI=.998, RMSEA=.036, AIC=20.173

第3因子【目標到達に向けて学習者の学びを把握するスキル】

GFI=.996, AGFI=.982, CFI=.995, RMSEA=.050, AIC=22.266

第4因子【学習者の興味を引きつけるスキル】

GFI=.997, AGFI=.981, CFI=.996, RMSEA=.045, AIC=31.453

第5因子【学習者の状況を把握したうえで話し合いを仕掛けるスキル】

GFI=.997, AGFI=.990, CFI=.999, RMSEA=.016, AIC=36.495

第6因子【学習者の主体的な発言を促し学習の相互作用を促進するスキル】

GFI=.993, AGFI=.978, CFI=.991, RMSEA=.045, AIC=47.209

第7因子【学習者の意見や可能性を引き出すためのスキル】

GFI=.999, AGFI=.973, CFI=1.000, RMSEA=.000, AIC=26.920

第8因子【教員間でのファシリテータ役割を共有するスキル】

GFI=.998, AGFI=.984, CFI=.999, RMSEA=.040, AIC=30.683

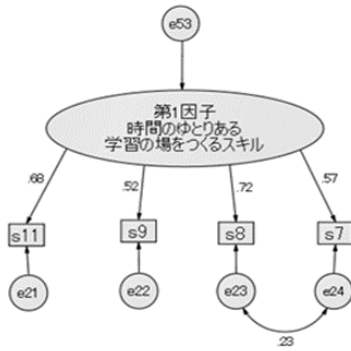
第9因子【学習者の効果的なりフレクションを支援するスキル】

GFI=.999, AGFI=.987, CFI=.999, RMSEA=.037, AIC=20.186

第10因子【ファシリテータとしての基本的な振る舞いのスキル】

GFI=.994, AGFI=.975, CFI=.994, RMSEA=.050, AIC=40.685であった。

すべてのモデルにおいて、GFI, AGFI, CFI は.97～.99 以上であり, RMSEA も.051 または.05 以下であった。



適合度

GFI = .998

AGFI = .981

CFI = .997

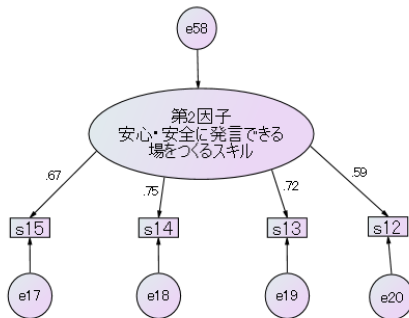
RMSEA = .051

AIC = 21.216

図3 第1因子 時間のゆとりある学習の場をつくるスキル

番号	質問項目
1	演習を計画する際に、学生の状況と教員の人数を配慮してグループの人数を決めている
2	学生の発言を促すために、まず小グループでの話し合いを設定するなどの工夫をしている
3	教材数や物品数などを考えて、演習を計画している
4	演習前に、物理的環境（視聴覚機器、スクリーン、照明、室温など）を準備している
5	演習開始時に、ディスカッションやグループ活動のルールなどの基本ルールを学生と共有している
6	演習開始時に、アイスブレイク・関係づくりの時間をとり、学生の緊張を解いている
* 7	演習を計画する際に、学生の学習活動を考慮してゆとりのある時間配分をしている
* 8	学生の学習活動に応じて、学生への授業展開のスピードを調整している
* 9	演習開始時に、話し合いや発表などの学習活動の目安時間を伝えている
10	振り返りの時間が十分に取れないときには、時間がかからない方法などを工夫して計画を立てている
* 11	学生の話し合いの進捗状況を見ながら、話し合いにかかる時間を調整している

* 確認的因子分析の過程において残った項目



適合度

GFI = .998

AGFI = .988

CFI = .998

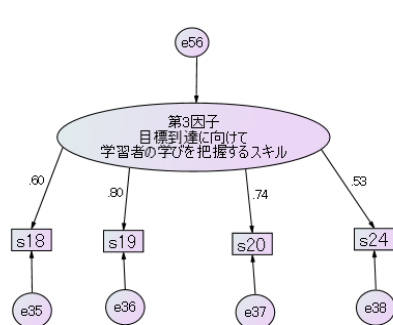
RMSE = .036

AIC = 20.173

図4 第2因子 安心・安全に発言できる場をつくるスキル

番号	質問項目
* 12	学生の発言には、中立の立場をとっている
* 13	演習の場の雰囲気気を配っている
* 14	発言のポイントが外れているときでも、学生を傷つけないよう対処している
* 15	演習を通して、学生に威圧感を与えないよう注意している
16	学生に対する教員の期待を、表情、声量、振る舞いなどを通して示している
17	演習開始時、本日の演習の流れをイメージできるよう工夫している

* 確認的因子分析の過程において残った項目

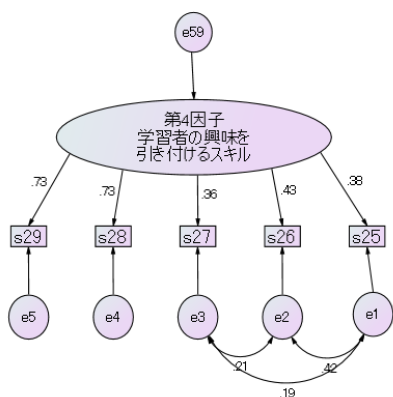


適合度
 GFI = .996
 AGFI = .982
 CFI = .995
 RMSEA = .050
 AIC = 22.266

図5 第3因子 目標到達に向けて学習者の学びを把握するスキル

番号	質問項目
* 18	学生の演習内容に関する知識を把握して、演習計画を立てている
* 19	演習内容に関して、学生の考え、意見を把握して、演習計画を立てている（意見・態度）
* 20	演習前に、学生の学びのニーズを把握している
21	演習前に、演習目標に繋がる課題を提示している
22	学生に、事前課題と共に、演習の到達目標を示している
23	演習を通して、学生の目につきやすいところに目標を掲げている（例：ホワイトボードなど）
* 24	演習終了時、目標の達成状況を学生と確認している

* 確認的因子分析の過程において残った項目

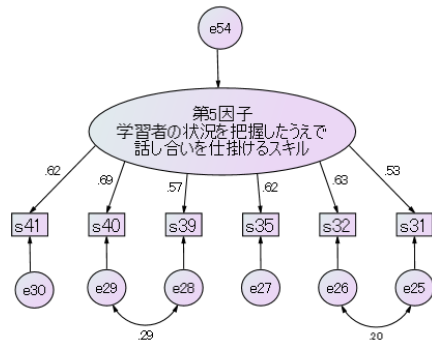


適合度
 GFI = .997
 AGFI = .981
 CFI = .996
 RMSEA = .045
 AIC = 31.453

図6 第4因子 学習者の興味を引きつけるスキル

番号	質問項目
* 25	演習の進行状況に応じて、事例や個人的な体験を取り入れている
* 26	状況に応じてユーモアを取り入れながら進めている
* 27	教員の言動が伝わりやすいように、ボディランゲージを活用している
* 28	演習の進行状況に応じて、教員が、立ち位置を変えるなど単調にならないよう工夫をしている
* 29	リーダーの役割をとれる学生を把握して、演習を進めている

* 確認的因子分析の過程において残った項目

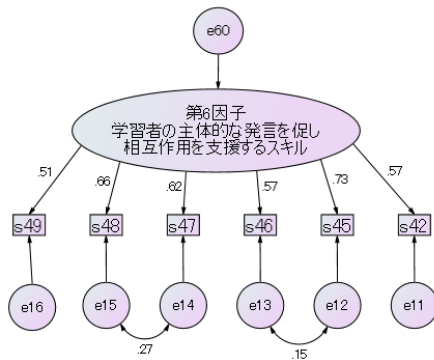


適合度
 GFI = .997
 AGFI = .990
 CFI = .999
 RMSEA = .016
 AIC = 36.495

図7 第5因子 学習者の状況を把握したうえで話し合いを仕掛けるスキル

番号	質問項目
30	学生に、話し合いをするための十分な情報を示している
* 31	発問を通して、学生の思考を刺激している
* 32	学生に発言を求めるときは、名前では呼んでいる
33	学生に、グループ内での役割を意識させながら、演習を進行している
34	学生の参加状況を確認しながら演習を進めている
* 35	話し合いの場面では、学生の発言者が偏らないようにしている
36	演習内容と関連させながら、話し合いの論点をわかりやすく示している
37	話し合いの前に、学生1人で考える時間を設けている
38	学生の体験したことを、他の学生も理解できるように説明を加えている
* 39	巡視を行いながら、学生が集中して演習に取り組んでいるか確認している
* 40	学生の表情や言動を観察し、理解度を確認している
* 41	発言しやすいように、学生2～3人または、4～6人で自由に意見交換できるようにしている

* 確認的因子分析の過程において残った項目

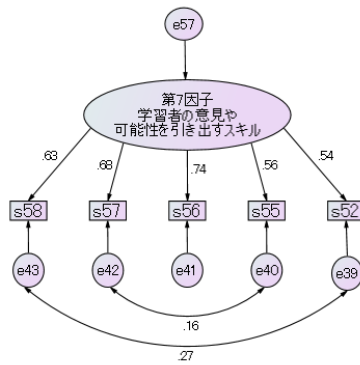


適合度
 GFI = .993
 AGFI = .978
 CFI = .991
 RMSEA = .045
 AIC = 47.209

図8 第6因子 学習者の主体的な発言を促し学習の相互作用を促進するスキル

番号	質問項目
* 42	学生からの意見・態度を予測して、演習を計画している
43	話し合いの「出発点」と「到達点」を明確にして、演習を計画している
44	学生が主体的に発言できるよう、考えるための時間を確保している
* 45	学習の相互作用を促すために、学生同士の教え合いを取り入れている
* 46	話し合いの「論点」でなく、教員の「意見」に学生を誘導しないよう注意している
* 47	結論だけでなく、学生の学ぶプロセスを大切にしながら進行している
* 48	演習の進行状況に応じて、ディスカッションのやり取りを「見える化」して共有している (例：ホワイトボード、付箋、スケッチブックなど)
* 49	学生の発言を他の学生が理解できるよう、具体的な発言を引き出す問いかけを工夫している
50	適宜、個人や全体に、学んだこと要約して伝えている
51	演習中、学生の理解を促すために、例示や具体例を活用している

* 確認的因子分析の過程において残った項目

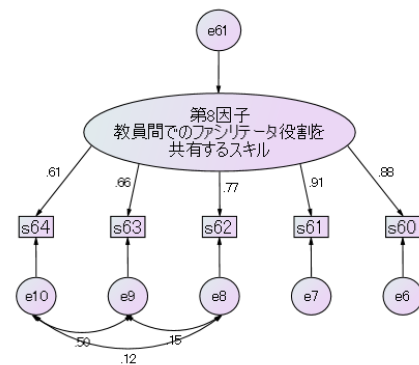


適合度
 GFI = .999
 AGFI = .973
 CFI = 1.000
 RMSEA = .000
 AIC = 26.920

図9 第7因子 学習者の意見や可能性を引き出すためのスキル

番号	質問項目
* 52	発問を通して、学生に気が付いてほしい内容に着目させている
53	演習を計画する際に、学生の発言や質問に応じて、異なる方面からの質問を用意している（例：基礎知識，比較，動機や原因，優先順位など）
54	一つの問いかけに対して、複数の学生に発言を求めるよう工夫している
* 55	学生同士の発言から、相違点を導いて話し合いを深めている
* 56	教員の意図が伝わりにくい場合には、学生への問いかけを変えている
* 57	学生に、失敗したと思う体験から「次はどうしたらよいか」気づけるようにしている
* 58	関連する演習，実習に、学習内容を活用する方法を示している

* 確認的因子分析の過程において残った項目

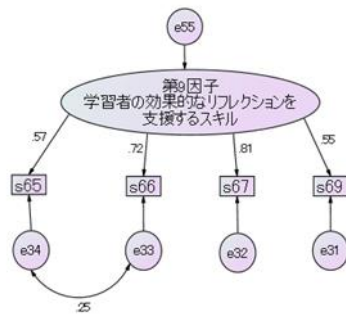


適合度
 GFI = .998
 AGFI = .984
 CFI = .999
 RMSEA = .040
 AIC = 30.683

図10 第8因子 教員間でのファシリテータ役割を共有するスキル

番号	質問項目
59	演習を計画する際に、振り返りや議論のポイントを、教員間で共有している
* 60	演習の進行状況に応じて、振り返りの論点や話しあいの切り口を、教員間で共有している
* 61	演習を計画する際に、教員間で、学生の理解を助ける体制を整えている
* 62	演習を計画する際に、教員間で、ファシリテーターの役割を共有している
* 63	演習終了後、教員間で、ファシリテータの役割について振り返っている
* 64	学生から回答が返って来ないときは、「問い」の切り口を具体的にしている（例：選択肢，事例）

* 確認的因子分析の過程において残った項目

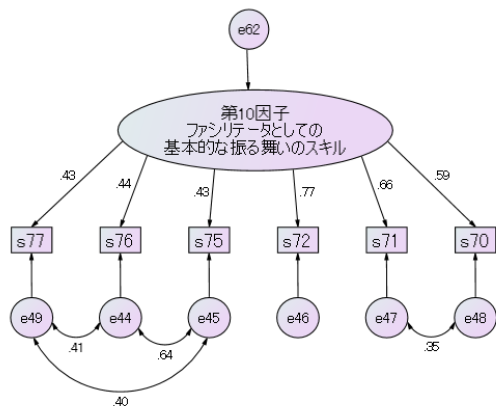


適合度	
GFI	= .999
AGFI	= .987
CFI	= .999
RMSEA	= .037
AIC	= 20.186

図 11 第 9 因子 学習者の効果的なリフレクションを支援するスキル

番号	質問項目
* 65	話し合いが行き詰まっているときには、再度、論点を伝えている
* 66	演習のまとめとして、学んだことを要約し、フィードバックしている
* 67	学生の発表の良かった点や改善点を、具体的にフィードバックしている
68	学生自身が、自分の課題を確認できるよう働きかけている
* 69	その場で結論が出ない場合は、論点を確認し次回の宿題にしている

* 確認的因子分析の過程において残った項目



適合度	
GFI	= .994
AGFI	= .975
CFI	= .994
RMSEA	= .050
AIC	= 40.685

図 12 第 10 因子 ファシリテータとしての基本的な振る舞いのスキル

番号	質問項目
* 70	教員は、学生の理解状況に応じた専門用語で話すようにしている
* 71	教員は、重要な言葉を繰り返すことによって、ポイントを印象付けている
* 72	教員は、質問（発問）の後、十分に間をおいてから話を進めている
73	教員は、演習を通して、学生1人ひとりに適切なアイコンタクトを送っている
74	教員は、演習を通して、学生の話す「聴く」「待つ」態度を心掛けている
* 75	教員は、演習を通して、礼儀正しく振舞っている
* 76	教員は、演習を通して、落ち着いた態度で行動している
* 77	教員は、演習中に余計なしぐさや動作をしないよう心掛けている

* 確認的因子分析の過程において残った項目

(2)FS 尺度全体のモデルの検討

下位因子ごとのモデルの適合度を、修正指数、推定値を参考に、項目の削除を繰り返し、モデルの適合度として最適解にあるものを求めた。その結果、28 項目を削除し、10 の下位因子と 49 項目が抽出された。

- 第 1 因子：時間のゆとりある学習の場をつくるスキル (4 項目)
- 第 2 因子：安全・安心に発言できる場を作るスキル (4 項目)
- 第 3 因子：目標到達に向けて学習者の学びを把握するスキル (4 項目)
- 第 4 因子：学習者の興味を引きつけるスキル (5 項目)
- 第 5 因子：学習者の状況を把握したうえで話し合いを仕掛けるスキル (6 項目)
- 第 6 因子：学習者の主体的な発言を促し学習の相互作用を促進するスキル (6 項目)
- 第 7 因子：学習者の意見や可能性を引き出すためのスキル (5 項目)
- 第 8 因子：教員間でのファシリテータ役割を共有するスキル (5 項目)
- 第 9 因子：学習者の効果的なリフレクションを支援するスキル (4 項目)
- 第 10 因子：ファシリテータとしての基本的な振る舞いのスキル (6 項目)

10 の下位因子間に中程度の相関 ($r = .28 \sim .67$) が認められたため、高次因子モデルの検証を行った。因子間の相関係数は、表 9 に示す。

表 9 FS 尺度各因子間の相関係数

(N=855)

	第1因子	第2因子	第3因子	第4因子	第5因子	第6因子	第7因子	第8因子	第9因子	第10因子
第1因子	—									
第2因子	.470**	—								
第3因子	.488**	.368**	—							
第4因子	.470**	.489**	.537**	—						
第5因子	.548**	.543**	.495**	.597**	—					
第6因子	.509**	.479**	.528**	.564**	.613**	—				
第7因子	.517**	.473**	.526**	.612**	.673**	.645**	—			
第8因子	.327**	.288**	.463**	.410**	.443**	.417**	.446**	—		
第9因子	.484**	.442**	.596**	.582**	.609**	.555**	.635**	.509**	—	
第10因子	.480**	.518**	.478**	.577**	.595**	.535**	.587**	.486**	.580**	—

Pearson の相関係数

* $p < .05$ ** $p < .01$

試案の下位概念を [], 抽出された因子を【 】にて表記する.

第1因子【時間のゆとりある学習の場をつくるスキル】

第1因子は、試案の下位概念Ⅰ[創造的な話し合いにつなげるためのゆとりのある場づくりスキル]が含まれ、「演習を計画する際に、学習者の学習活動を考慮してゆとりのある時間配分をしている」、「学習者の話し合いの進捗状況を見ながら、話し合いにかかる時間を調整している」等の4項目で構成された。学習者の話し合いへの集中度を感情・思考・行為などから把握し、話し合いや発表にかかる時間を調整し、学習者の変化を促進する「場」をつくる意味内容から【時間のゆとりある学習の場をつくるスキル】と命名した。

第2因子【安全・安心に発言できる場を作るスキル】

第2因子は、下位概念Ⅱ[安全で安心して発言できる場づくりスキル]が含まれ、「学習者の発言には、中立の立場をとっている」、「演習の場の雰囲気気に気を配っている」等の4項目で構成された。学習者がお互いに率直に話し合い学び合える場や空間になるよう、教員は発言したいと感じさせる雰囲気、スピーディに議論が進む活発な空気、安心感が維持されるよう場の空気に常に注意を払い支援する意味内容から【安全・安心に発言できる場をつくるスキル】と命名した。

第3因子【目標到達に向けて学習者の学びを把握するスキル】

第3因子は、下位概念Ⅲ[学生のレディネスに沿った授業進行の準備スキル]が含まれ、「演習前に、学生の学びのニーズを把握している」、「演習終了時、目標の達成状況を示している」等の4項目で構成された。学習者が目標達成に向けた経験ができるよう、教員は学生の状況(知識、ニーズ、価値観)を把握し、演習中の行動を予測した事前学習や演習内容を計画する意味内容から【目標到達に向けて学習者の学びを把握するスキル】と命名した。

第4因子【学習者の興味を引きつけるスキル】

第4因子は、下位概念Ⅳ[学生の興味を引き付けるスキル]が含まれ、「演習の進行状況に応じて、事例や個人的な体験を取り入れている」、「演習の進行状況に応じて、教員が立ち位置を変えるなど単調にならないよう工夫している」等の5項目で構成された。教員は学習者が学習内容について具体的にイメージできるよう説明し学習への興味を引き付け、「状況に応じてユーモアを取り入れながら進めている」など、その場の状況を盛り上げることで学習者同士の距離を近づけ、学習者全体への動機づけを支援する意味内容から【学習者の興味を引きつけるスキル】と命名した。

第5因子【学習者の状況を把握したうえで話し合いを仕掛けるスキル】

第5因子は、試案の下位概念Ⅴ[学生の発言を揺さぶり、他の学生と共有するスキル]が含まれ、「学習者に、話し合いをするための十分な情報を示している」、「学習者から回答が返って来ないときは、「問い」の切り口を具体的にしている(例:選択肢、事例)」等の6項目で構成された。教員は学習者相互の関係性に気を配り問いの切り口を選択肢や事例を用いて学習者の思考を刺激するよう関わったり、学習者自身に口頭で再度説明を実施してもらった

りすることで理解度を確認する意味内容から【学習者の状況を把握したうえで話し合いを仕掛けるスキル】と命名した。

第6因子【学習者の主体的な発言を促し学習の相互作用を促進するスキル】

第6因子は、試案の下位概念VI〔論点の方向を敏感に把握し話し合いの相互作用を促進するためのスキル〕が含まれ、「学習者が主体的に発言できるよう、考えるための時間を確保している」、「演習の進行状況に応じて、ディスカッションのやり取りを「見える化」して共有している（例：ホワイトボード、付箋、スケッチブック）」等の6項目で構成された。教員は学習者から内発的に疑問や気づき生まれ、自然に話し合いができるように考える時間を確保し、話し合いから出た意見や課題などをホワイトボード、スケッチブック、付箋などへ言語化し書留、視覚化し、議論の内容を共有できるよう支援する意味内容から【学習者の主体的な発言を促し学習の相互作用を促進するスキル】と命名した。

第7因子【学習者の意見や可能性を引き出すためのスキル】

第7因子は、試案の下位概念VII〔学生を巻き込み、議論を深めるスキル〕が含まれ、「学生同士の発言から、相違点を導いて話し合いを深めている」、「発問を通して、学生に気が付いてほしい内容に着目させている」等の5項目で構成された。教員は「その場面で何を考え、どう行動し、どんな気持ちになっていたか」、学習者に話を深める投げかけや気づきを引き出し、学習者同士の発言から相違点を導き、他の学習者から学び合えるよう問いかけを工夫する意味内容から【学習者の意見や可能性を引き出すためのスキル】と命名した。

第8因子【教員間でのファシリテータ役割を共有するスキル】

第8因子は、試案の下位概念VIII〔教員間で演習の展開を共有し、学習の成果をつなぎ収束に導くスキル〕が含まれ、「演習を計画する際に、振り返りや議論のポイントを、教員間で共有している」、「演習終了後、教員間で、ファシリテータの役割について振り返っている」等の5項目で構成された。教員は学習者に対して統一した指導や、場面の切り替えのタイミングなど共有し連携を図ることができていたか、演習終了後に教員間でファシリテータとしての役割を振り返り、学習者の成長や指導方法の改善につなげる教員に特徴的なスキルを含む項目であり【教員間でのファシリテータ役割を共有するスキル】と命名した。

第9因子【学習者の効果的なりフレクシオンを支援するスキル】

第9因子は、試案の下位概念IX〔学習者の効果的なりフレクシオンを通して次の課題を明らかにするスキル〕が含まれ、「学生の発表の良かった点や改善点を、具体的にフィードバックしている」、「学生自身が、自分の課題を確認できるように働きかけている」等の4項目で構成された。演習中に学んだ知識や技術、態度など個々の行動を具体化（何が良かったのか、さらに良くするには等）出来るようにフィードバックする。その内容や成果をグループで共有したり発表したりする機会を持つことにより、次の学習への動機づけにつながるよう支援する意味内容である。また、「体験」を通した目標の振り返りをして、次の課題を確認するよう働きかける点については教員に特徴的なスキルを含む項目であり【学習者の効果的なりフ

レクシオンを支援するスキル】と命名した。

第 10 因子【 ファシリテータとしての基本的な振る舞いのスキル】

第 10 因子は、試案の下位概念 X [ファシリテータとしての基本的な振る舞いのスキル] が含まれ、「教員は、演習を通して、学生の話「聴く」、 「待つ」態度心掛けている」、 「教員は、質問（発問）の後、十分に間をおいてから話を進めている」等の 6 項目で構成された。教員は、ファシリテータとして学習者が集中して演習に臨めるような態度、行動をとり、学習者を支援する意味内容であることから【 ファシリテータとしての基本的な振る舞いのスキル】と命名した。

看護学演習における教員に求められる FS は、表 10 に示す。

表 10 看護学演習における教員に求められる FS 10 概念 49 項目

因子名(質問項目数)	概念の解説
1 (4) 時間のゆとりある 学習の場をつくるスキル	*学習者が何をどこまで学ぶ必要があるのか、教員は演習内容を精選し時間配分を計画する。また、学習者の話し合いへの集中度を感情・思考・行為などから把握し、話し合いや発表にかかる時間を調整し、学習者の変化を促進する「場」をつくる。さらに、演習開始時には、学習者が演習の流れをイメージできるよう十分な説明を行い、学習者自身も時間管理を意識して行動できるように支援する。ここで述べる「場」とは空間的意味合いも合わせもつ。
2 (4) 安全・安心に発言できる 場をつくるスキル	*学習者がお互いに率直に話し合い学び合える場や空間になるよう、教員は、発言したいと感じさせる雰囲気、スピーディに議論が進む活発な空気、安心感が維持されるよう場の空気に常に注意を払い支援する。また、机や椅子の配置等、場の環境にも気を配る。
3 (4) 目標到達に向けて 学習者の学びを把握するスキル	*学習者が目標達成に向けた経験ができるよう、教員は、学生の状況(知識、ニーズ、価値観)を把握し、演習中の行動を予測した事前学習や演習内容を計画する。また、常に目標を念頭に置きながら演習に臨み、演習終了時、学習者とともに目標達成に至った思考や判断の過程を確認する。さらに事前学習の活用度を振り返ることで、学習者は自らの行動を再度初めから振り返り、新たな課題に向けて目標を持つことができる。
4 (5) 学習者の興味を引きつけるスキル	*教員は、学習者が出来るだけ緊張せずに学習に臨めるよう、必要時ユーモアやボディランゲージを取り入れ学習者同士の関係性を近づける。また、学習内容について具体的にイメージできるよう説明し、学習への興味を引き付ける。さらに、事前学習や授業の導入の際に、実際に教材に触れたり、自身の経験と比べ思考することで、参加意欲を引き出し学習への動機づけを支援する。
5 (6) 学習者の状況を把握したうえで 話し合いを仕掛けるスキル	*教員は、学習者の演習中の行動を予測し参加者相互の関係性に気を配る。話し合いを促進するために学習者個々の状況(理解度)や感情(ポジティブ、ネガティブ、無関心)を把握し、一人ひとりが発言しやすいように支援する。また、問いの切り口を選択肢や事例を用いて学習者の思考を刺激するよう関わったり学習者自身に口頭で再度説明を実施してもらうことで理解度を確認する。
6 (6) 学習者の主体的な発言を促し 学習の相互作用を促進するスキル	*教員は、学習者から内発的に疑問や気づき生まれ自然に話し合いができるように、考える時間を確保し少人数から意見交換する場を提供できるよう工夫する。また、学生が思い出したこと気づいたこと話し合いから出た意見や課題などをホワイトボード、スケッチブック、付箋などへ言語化して書き留め、視覚化し、議論の内容を共有できるよう支援する。看護は、倫理的コンフリクトから答えが一つでないことが多いことから、違いを踏まえたうえで合意形成を進め、学習者間の相互交流の助けとなるグループ編成や進行は、看護学教員に特徴的なスキルだと考える。
7 (5) 学習者の意見や可能性 を引き出すためのスキル	*教員は、「その場面で何を考え、どう行動し、どんな気持ちになっていたか」、学習者に話を深める投げかけや気づきを引き出し、学習者の内面に存在しているスキーマ(学習者が状況をどのようにとらえたかという物事の認知の仕方)を推察し、学習者同士の可能性を引き出し合う関係性を促進する。また、学習者同士の発言から相違点を導き、他の学習者から学び合えるよう問いかけを工夫する。
8 (5) 教員間でのファシリテータ役割を 共有するスキル	*看護学演習の場合、複数の教員がファシリテーターとしての役割を持つこと場面が多くある。教員は、学習者に対して統一した指導や、場面の切り替えのタイミングなど共有し連携を図る。そのために、事前に教員間で共有し体制を整え、演習に臨む必要がある。また、演習終了後に教員間でファシリテータとしての役割を振り返ることで、学習者の成長や指導方法の改善に活かされる。教員間でファシリテータ役割を共有するすきは、看護学教員に特徴的なスキルと考える。
9 (4) 学習者の効果的なリフレクションを 支援するスキル	*教員は、学習者がもっと学びたいという思いを持ちを自ら学習する行動や課題につながるよう支援するリフレクションでは、話題にする学習者に気づいてもらいたい点を演習中に丁寧に観察する。例えば、学習者が仲間と共に演習中学んだ知識や技術、態度など、個々の行動を具体化できるようにする(何が良かったのか、さらに良くするには等)。そして、その内容や成果を「分かち合い」、グループで共有したり具体化に向けて発表したりする機会を持つことにより、学習成果に対する深化を充実させる。また、「体験」を通した目標の振り返りから次の課題を確認するよう働きかける支援は、看護学教員に特徴的なスキルと考えられる。
10 (6) ファシリテータとしての 基本的な振る舞いのスキル	*教員はファシリテータとして学習者が集中して演習に臨めるような態度、行動をとり、学習者を支援する。また、学習者の理解状況に応じて、思考をめぐらす学習活動につながるよう「待つ」「聴く」ことに配慮し落ち着いた態度で行動する。重要なポイントや、やや難解と思われる部分を強調したり、繰り返し解説する。

(3)FS 尺度の構造の検証

得られたデータをもとに FS 尺度の構造モデルを検討した。一次因子モデルも検討したがモデル適合度が不十分であった (GFI=.819, AGFI=.795, CFI=.838, RMSEA=.057, AIC=4380.993)。モデルの改善を行い、修正指数を参考にしながら各項目の相関係数を検討し、誤差間に共分散を追加した。適合度が最も良かった高次因子モデルを図 13 に示した。

因子構造は、FS に影響を与える 3 つの下位尺度『演習指導計画立案における FS』、『学習者主体の学習を促進する FS』、『ファシリテータとしての基本的な振る舞いのスキル』と 10 の下位因子からなる高次因子モデルが確認できた。

尺度全体の適合度は、GFI=.876, AGFI=.862, CFI=.910, RMSEA=.042, AIC=3021.452 であった。

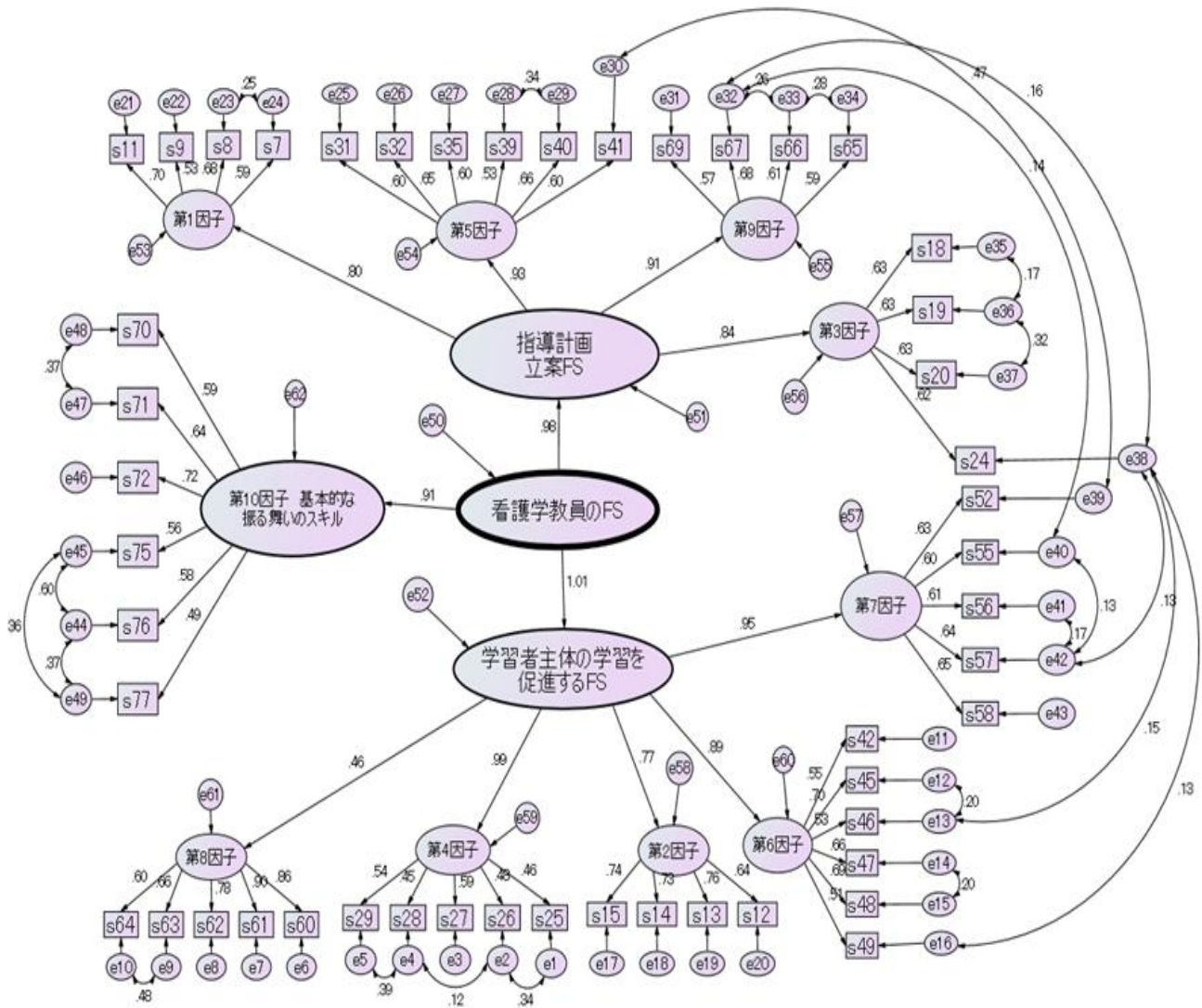


図 13 看護学演習における教員に求められる FS 尺度構造図

FS を構成する下位尺度と対応する尺度を表 11 に示す。

下位尺度は『 』, 抽出された因子は【 】にて表記する。

FS を構成する 3 つの下位尺度『演習指導計画立案における FS』, 『学習者主体の学習を促進する FS』, 『ファシリテータとしての基本的な振る舞いのスキル』であった。

1 つ目の下位尺度は, 第 1 因子【時間のゆとりある学習の場をつくるスキル】, 第 3 因子【目標到達に向けて学習者の学びを把握するスキル】, 第 5 因子【学習者の状況を把握したうえで話し合いを仕掛けるスキル】, 第 9 因子【学習者の効果的なリフレクションを支援するスキル】の 4 因子で構成され, 演習計画時から FS を意識し, 演習全体の調整から学生の状況を確認し, 学習者が他者とのかかわりの中で思考し, 効果的なまとめにつなげられるよう支援する意味内容から『演習指導計画立案における FS』と命名した。

適合度は, GFI=.924, AGFI=.923, CFI=.933, RMSEA=.056, AIC=563.438 であった。

2 つ目の下位尺度は, 第 2 因子【安全・安心に発言できる場を作るスキル】, 第 4 因子【学習者の興味を引きつけるスキル】, 第 6 因子【学習者の主体的な発言を促し学習の相互作用を促進するスキル】, 第 7 因子【学習者の意見や可能性を引き出すためのスキル】, 第 8 因子【教員間でのファシリテータ役割を共有するスキル】の 5 因子で構成され, 学習者が安心して自由に思考し, 発言できる場をつくり, 学習者の主体的な意見を引き出せるように支援する意味内容から『学習者主体の学習を促進する FS』と命名した。

適合度は, GFI=.925, AGFI=.907, CFI=.923, RMSEA=.051, AIC=974.174 であった。

3 つ目の下位尺度は, ファシリテーションを実施する上での前提条件として, 教員が持ち合わせるべき基本的なスキルであり, 2 つの下位尺度に含めず, 独立したスキルであると考え, 第 10 因子【ファシリテータとしての基本的な振る舞いのスキル】を 3 つ目の下位尺度とした。

表 11 看護学演習における教員のFSを構成する下位尺度と対応する尺度10概念49項目

(尺度全体 Cronbach's $\alpha = 0.951$) N=855

因子名(項目数)	番号	質問項目	I-T相関	
演習指導計画立案におけるファシリテーションスキル Cronbach's α 0.733	1 (4)	1 演習を計画する際に、学習者の学習活動を考慮してゆとりのある時間配分している	0.795	
		2 学習者の学習活動に応じて、学習者への授業展開のスピードを調整している	0.822	
		3 演習開始時に、話し合いや発表などの学習活動の目安時間を伝えている	0.632	
		4 学習者の話し合いの進捗状況を見ながら、話し合いにかかる時間を調整している	0.727	
	3 (4)	9	学習者の演習内容に関する知識を把握して、演習計画を立てている。	0.686
		10	演習内容に関して、学習者の考え、意見を把握して、演習計画を立てている (意見・態度)	0.817
		11	演習前に、学習者の学びのニーズを把握している	0.813
		12	演習終了時、目標の達成状況を学習者と確認している	0.733
	5 (6)	18	学習者に、話し合いをするための十分な情報を示している	0.679
		19	発問を通して、学習者の思考を刺激している	0.730
		20	学習者の参加状況を確認しながら演習を進めている	0.688
		21	巡視を行いながら、学習者が集中して演習に取り組んでいるか、確認している	0.684
22		学習者の表情や言動を観察し、理解度を確認している	0.755	
23		学習者から回答が返って来ないときは、「問い」の切り口を具体的にしている (例：選択肢、事例)	0.688	
9 (4)	40	演習のまとめとして、学んだことを要約しフィードバックしている	0.746	
	41	学習者の発表の良かった点や改善点を、具体的にフィードバックしている	0.806	
	42	学習者自身が、自分の課題を確認できるよう働きかけている	0.818	
	43	関連する演習、実習に、学習内容を活用する方法を示している	0.717	
演習者の効果的なリフレクションを支援するスキル Cronbach's α 0.771	2 (4)	5	学習者の発言には中立の立場をとっている	0.730
		6	演習の場の雰囲気や気配を配っている	0.807
		7	発言のポイントが外れているときでも、学習者を傷つけないよう対処している	0.786
		8	演習を通して、学習者に威圧感を与えないよう注意している	0.768
	4 (5)	13	演習の進行状況に応じて、事例や個人的な体験を取り入れている	0.707
		14	状況に応じてユーモアを取り入れながら進めている	0.736
		15	学習者の体験したことを、他の学習者も理解できるように説明を加えている	0.617
	6 (6)	16	教員の言動が伝わりやすいように、ボディランゲージを活用している	0.692
		17	演習の進行状況に応じて、教員が立ち位置を変えるなど、単調にならないよう工夫をしている	0.683
		24	発言しやすいように、学生2~3人または4~6人で自由に意見交換できるようにしている	0.627
		25	学習者が主体的に発言できるよう、考えるための時間を確保している	0.754
	7 (5)	26	学習の相互作用を促すために、学習者同士の教え合いを取り入れている	0.682
		27	話し合いの「論点」でなく、教員の「意見」に学習者を誘導しないよう注意している	0.718
		28	結論だけでなく、学習者の学ぶプロセスを大切にしながら進行している	0.727
		29	演習の進行状況に応じて、ディスカッションのやり取りを「見える化」して共有している (例：ホワイトボード・付箋・スケッチブックなど)	0.667
	8 (5)	30	話し合いが行き詰まっているときには、再度、論点を伝えている	0.673
31		演習を計画する際に、学生の発言や質問に応じて、異なる方面からの質問を用意している (例：基礎知識・4比較・動機や原因・優先順位など)	0.730	
32		一つの問いかけに対して、複数の学習者に発言を求めるよう工夫している	0.751	
33		学習者同士の発言から、相違点を導いて話し合いを深めている	0.784	
8 (5)	34	教員の意図が伝わりにくい場合には、学習者への問いかけを変えている	0.723	
	35	演習を計画する際に、振り返りや議論のポイントを、教員間で共有している	0.848	
	36	演習の進行状況に応じて、振り返りの論点や話し合いの切り口を、教員間で共有している	0.872	
	37	演習を計画する際に、教員間で学習者の理解を助ける体制を整えている	0.825	
	38	演習を計画する際に、教員間でファシリテータの役割を共有している	0.836	
10 (6)	39	演習終了後、教員間でファシリテータの役割について振り返っている	0.808	
	44	教員は、学習者の理解状況に応じた専門用語で話すようにしている	0.704	
	45	教員は、重要な言葉を繰り返かえすことによって、ポイントを印象付けている	0.700	
	46	教員は、質問(発問)の後、十分に間をおいてから話を進めている	0.716	
	47	教員は、演習を通して、礼儀正しく振舞っている	0.708	
	48	教員は、演習を通して、落ち着いた態度で行動している	0.715	
	49	教員は、演習中に余計なしぐさや動作をしないよう心掛けている	0.691	

4) 尺度の信頼性

①Cronbach's α 係数による内的整合性の検討

尺度の内的整合性を表す FS 尺度 49 項目の Cronbach's α 係数は、.95 であり、10 因子の Cronbach's α 係数は、因子 1~10 の順に、

.733, .773, .756, .721, .795, .774, .780, .891, .771, .793 であり、高い内的整合性を示した。

折半法では、因子 1~10 の順に、各因子で

.78, .75, .78, .74, .75, .74, .81, .80, .74, .82 であり、高い内的整合性を示した。

また、I-T 相関 (表 11) は、各因子で $r = .617 \sim .872$ であり、低い相関ではなく FS 尺度 49 項目において削除する項目はみられなかった。

5) 基準関連妥当性

FS 尺度合計点と教授活動自己評価尺度グループワーク用合計点との相関係数を表 12 に示す。

FS 尺度合計点と教授活動自己評価尺度グループワーク用合計点は、正規分布であることが確認されたため、Pearson の相関係数を用いた。FS 尺度合計点と教授活動自己評価尺度グループワーク用合計点の相関係数は、 $r = .724$ であった。下位因子と外的基準合計点との相関係数は $r = .426 \sim .643$ であり有意な相関がみられた。

表 12 FS 各因子，因子合計点と教授自己評価尺度—グループワーク用—合計点との相関係数 (N=855)

	第1因子	第2因子	第3因子	第4因子	第5因子	第6因子	第7因子	第8因子	第9因子	第10因子	
FS尺度 因子合計点	時間のゆとりある 学習の場をつくる スキル	安全・安心に 発言できる場をつ くるスキル	目標到達に向けて 学習者の学びを把 握するスキル	学習者の興味を 引きつけるスキル	学習者の状況を把 握したうえで話し 合いを仕掛けるス キル	学習者の主体的な 発言を促し学習の 相互作用を促進す るスキル	学習者の意見や可 能性を引き出すた めのスキル	教員間でのファシ リテータ役割を共 有するスキル	学習者の効果的な リフレクションを 支援するスキル	ファシリテータと しての基本的な振 舞いのスキル	
Pearson の相関係数	.724**	.491**	.441**	.544**	.592**	.595**	.549**	.643**	.426**	.608**	.574**

* $p < .05$ ** $p < .01$

6) FS 各因子と対象者の属性との関係性からみた妥当性

抽出された因子を【 】にて表記する.

(1) 対象者の属性との関係

FS 尺度各因子と属性との関係性について比較検討をおこなった結果を表 13 に示す.

看護職経験では, 第 1 因子【 時間のゆとりある学習の場をつくるスキル 】において, 看護職経験 1~4 年と 15 年以上との間で有意差が認められ, 看護職経験 1~4 年の平均得点が高かった. 看護職経験 1~5 年の対象の 5 割以上が教員経験 15 年以上のものであった.

卒業した看護基礎教育課程では, 第 6 因子【 学習者の主体的な発言を促し学習の相互作用を促進するスキル 】において, 専門学校, 短期大学, 大学と大学院の間に有意差が認められ, 大学院修了者の得点が高かった.

教員経験年数, 専門領域において有意差は認められなかった.

表 13 FS 各因子と対象者の属性との関係性の検討

	n	第1因子		第2因子		第3因子		第4因子		第5因子		第6因子		第7因子		第8因子		第9因子		第10因子		平均	標準偏差			
		平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差					
教員経歴	3~5年目	114	20.1	2.7	22.0	2.3	18.0	3.6	24.4	3.2	31.1	3.6	29.1	5.2	23.8	3.5	22.6	6.1	19.9	3.1	30.1	4.2	241.0	27.4	136.1	19.6
	6~9年目	235	20.2	2.7	22.2	2.1	18.4	3.4	24.9	3.1	31.5	3.2	29.7	4.3	24.4	3.4	22.7	5.2	20.1	2.9	30.4	4.0	244.4	25.4	140.5	19.9
看護職経験	10年目以上	194	20.5	2.5	22.1	2.3	18.5	3.4	24.6	3.3	31.7	3.0	29.8	4.1	24.7	3.1	22.4	5.1	20.3	2.6	30.8	3.5	245.5	23.7	141.0	20.3
	15年目以上	312	20.6	2.6	22.1	2.2	18.9	3.4	24.6	3.6	31.6	3.3	30.1	3.9	24.6	3.4	22.6	5.1	20.1	2.8	30.6	4.1	245.9	26.9	141.0	21.0
職位	1~4年目	52	21.2	2.4	22.0	2.9	18.8	4.0	24.7	4.0	31.8	3.5	30.1	4.2	24.3	3.9	23.9	5.4	20.4	2.7	31.3	4.2	248.6	28.6	145.8	21.0
	5~9年目	292	20.6	2.6	22.1	2.2	18.4	3.5	24.4	3.3	31.7	3.2	29.7	4.0	24.5	3.3	22.4	5.3	20.3	2.7	30.4	4.1	244.5	25.4	140.2	20.4
大学短大	10年目以上	261	20.4	2.7	22.2	2.1	18.7	3.3	24.7	3.4	31.6	3.3	29.9	4.2	24.7	3.3	22.4	5.0	20.1	2.8	30.5	3.8	245.0	25.8	141.0	20.9
	15年目以上	231	20.1	2.8	22.1	2.0	18.5	3.4	24.9	3.1	31.3	3.1	29.8	4.5	24.2	3.4	22.4	5.5	19.9	3.0	30.5	4.0	243.7	25.8	138.4	19.2
専門学校	専任教員	431	20.2	2.6	21.9	2.2	18.4	3.3	24.7	3.3	31.3	3.2	29.5	4.4	24.3	3.3	21.9	5.4	19.8	2.9	30.3	3.9	242.2	25.7	137.7	20.0
	教務主任	76	20.8	2.4	22.1	2.3	19.3	3.2	25.1	3.2	32.1	3.2	30.1	4.0	24.9	3.2	22.6	4.5	20.6	2.7	30.3	4.4	247.8	26.4	145.0	18.0
専攻	教育主事、副校長	13	20.3	1.9	22.6	1.3	18.1	3.0	25.2	2.7	31.9	2.8	30.8	2.8	24.8	2.9	22.4	3.6	20.1	2.4	30.2	3.5	246.4	18.5	138.4	12.7
	その他	36	19.8	3.0	22.1	2.2	18.6	4.0	24.3	3.9	31.5	4.1	30.1	3.9	24.2	3.7	20.2	5.9	19.9	3.0	30.3	4.4	241.1	30.2	137.2	21.7
領域 (単回答者のみ)	基礎看護学	216	20.4	2.5	22.2	2.0	18.7	3.5	25.1	3.1	31.9	3.0	29.8	4.7	24.7	3.4	23.3	5.0	20.4	2.8	30.8	3.6	247.3	24.3	141.2	21.3
	成人看護学	148	20.5	2.6	22.1	2.3	18.6	3.5	24.5	3.4	31.6	3.6	29.7	4.4	24.6	3.3	22.6	5.5	20.1	3.0	30.7	4.3	245.0	27.6	140.6	20.0
卒業した教育課程	老年看護学	65	20.1	2.5	21.9	2.2	18.0	3.1	24.8	3.0	30.9	3.1	29.4	3.7	24.0	3.0	21.8	5.2	19.8	2.6	30.1	3.6	240.8	23.9	139.0	18.8
	小児看護学	76	20.4	2.6	22.0	2.2	18.3	3.4	24.3	3.5	31.4	3.3	29.7	4.2	23.9	3.4	22.9	4.9	19.6	2.9	30.5	3.8	243.0	25.6	138.3	20.4
一元配置分散分析 多重比較の調整Dunnnett T3	母性看護学	79	20.3	3.3	22.1	2.1	18.5	3.7	24.7	3.5	31.3	3.4	29.9	4.3	24.2	3.6	22.1	5.9	20.0	2.9	30.5	4.2	243.5	28.3	138.5	22.1
	精神看護学	59	20.6	2.8	22.0	2.5	18.9	3.3	24.5	3.8	30.9	4.1	30.1	4.0	24.0	4.0	22.3	5.6	19.9	3.1	29.6	4.4	242.9	29.8	141.6	21.4
大学院	在宅看護学	68	20.4	2.6	22.0	2.1	18.3	3.4	24.1	3.1	31.3	2.7	29.7	3.8	24.2	3.0	21.6	5.6	20.1	2.6	30.0	3.6	241.6	23.1	138.8	20.8
	地域・公衆衛生看護学	23	21.7	2.1	22.4	2.3	18.1	3.9	24.8	3.1	32.6	3.5	31.0	3.9	25.8	2.6	23.5	5.0	20.9	2.3	31.4	4.3	252.3	24.3	144.2	21.4
一元配置分散分析 多重比較の調整Dunnnett T3	その他	17	20.8	2.0	22.2	2.1	18.6	2.9	24.2	2.8	31.3	2.5	29.7	3.9	24.3	2.0	24.2	2.6	19.3	2.7	30.6	3.7	245.2	18.3	145.6	17.8
	専門学校	459	20.3	2.6	22.1	2.1	18.7	3.3	24.8	3.3	31.5	3.3	29.8	4.3	24.4	3.3	22.2	5.3	20.0	2.8	30.4	3.9	244.0	26.1	139.4	19.8
一元配置分散分析 多重比較の調整Dunnnett T3	短大	82	20.3	2.5	21.6	2.9	17.7	3.5	24.2	3.4	31.0	3.3	28.5	4.7	23.7	3.4	21.8	5.4	19.7	2.9	29.9	4.2	238.3	26.8	135.6	18.9
	大学	71	20.6	2.5	22.5	1.9	18.2	3.6	24.4	3.1	31.6	3.0	30.1	3.7	24.4	3.2	21.8	5.6	19.9	2.6	30.9	3.7	244.4	23.1	137.7	19.1
一元配置分散分析 多重比較の調整Dunnnett T3	大学院	243	20.6	2.7	22.2	2.1	18.7	3.5	24.7	3.3	31.8	3.2	30.3	4.0	24.8	3.4	23.8	4.9	20.4	2.8	30.9	4.0	248.4	25.4	144.1	21.9

*p<.05 **p<.01

(2)FS 各因子, FS 尺度合計点に関係する研修受講経験との関係性の検討

FS 各因子と FS 尺度合計点, 教授活自己評価尺度グループワーク用合計点とファシリテーションに関係する研修受講との関係性の検討について表 14 に示す.

抽出された因子を【 】, 研修を〈 〉にて表記する.

ファシリテーションに関係する研修は, 〈コーチング〉, 〈ティーチング〉, 〈アサーション〉, 〈コミュニケーション〉, 〈アクティブラーニング〉, 〈カウンセリング〉, 〈リフレクション〉, 〈シミュレーション教育〉の8種類の研修受講の有無についてたずねた.

FS 各因子と FS 尺度合計点, 教授活自己評価尺度グループワーク用合計点とファシリテーションに関する研修受講との関係性を判断するために, 対応のない t 検定を行った.

すべての因子において, 「研修受講あり」の因子得点が高かった.

第1因子【時間のゆとりある学習の場をつくるスキル】

〈コーチング〉, 〈ティーチング〉, 〈コミュニケーション〉, 〈アクティブラーニング〉, 〈カウンセリング〉に有意な差がみられた.

第2因子【安全・安心に発言できる場をつくるスキル】

〈コミュニケーション〉, 〈アクティブラーニング〉, 〈カウンセリング〉に有意な差がみられた.

第3因子【目標到達に向けて学習者の学びを把握するスキル】

〈ティーチング〉, 〈アサーション〉, 〈コミュニケーション〉, 〈アクティブラーニング〉, 〈カウンセリング〉に有意な差がみられた.

第4因子【学習者の興味を引きつけるスキル】

〈コーチング〉, 〈コミュニケーション〉, 〈アクティブラーニング〉, 〈カウンセリング〉, 〈リフレクション〉に有意な差がみられた.

第5因子【学習者の状況を把握したうえで話し合いを仕掛けるスキル】

〈コーチング〉, 〈コミュニケーション〉, 〈アクティブラーニング〉, 〈カウンセリング〉, 〈リフレクション〉に有意な差がみられた.

第6因子【学習者の主体的な発言を促し学習の相互作用を促進するスキル】

〈コーチング〉, 〈コミュニケーション〉, 〈アクティブラーニング〉, 〈カウンセリング〉に有意な差がみられた.

第7因子【学習者の意見や可能性を引き出すためのスキル】

〈コーチング〉, 〈ティーチング〉, 〈コミュニケーション〉, 〈アクティブラーニング〉, 〈カウンセリング〉, 〈リフレクション〉に有意な差がみられた.

第8因子【教員間でのファシリテータ役割を共有するスキル】は, 〈コミュニケーション〉, 〈アクティブラーニング〉, 〈カウンセリング〉に有意な差がみられた.

第9因子【学習者の効果的なリフレクションを支援するスキル】

〈ティーチング〉, 〈コミュニケーション〉, 〈アクティブラーニング〉, 〈カウンセリング〉に有意な差がみられた.

第10因子【ファシリテータとしての基本的な振る舞いのスキル】

〈アクティブラーニング〉, 〈カウンセリング〉に有意な差がみられた.

表 14 FS 各因子, 合計点, 教授活自己評価尺度—グループワーク用—合計点とフシリセッションに関係する研修受講との関係性の検定 (N=855)

研修受講	第1因子		第2因子		第3因子		第4因子		第5因子		第6因子		第7因子		第8因子		第9因子		第10因子		因子合計点	平均標準差						
	平均標準差	p	平均標準差	p	平均標準差	p	平均標準差	p	平均標準差	p	平均標準差	p	平均標準差	p	平均標準差	p	平均標準差	p	平均標準差	p								
コーチング	あり	375 20.6 2.5	22.2 2.0	18.7 3.3	25.1 3.2	31.9 2.9 *	30.1 4.0	25.0 3.1 *	22.8 5.1	20.4 2.6	30.8 3.7	247.8 23.4	142.8 19.1	あり	480 20.3 2.7	22.0 2.3	18.4 3.5	24.3 3.4	31.2 3.5 *	29.6 4.4	24.1 3.5 *	22.3 5.4	19.9 3.0	30.3 4.2	242.4 27.4	138.2 21.2	**	
	なし	480 20.3 2.7	22.0 2.3	18.4 3.5	24.3 3.4	31.2 3.5 *	29.6 4.4	24.1 3.5 *	22.3 5.4	19.9 3.0	30.3 4.2	242.4 27.4	138.2 21.2	**	あり	119 20.9 2.4	22.3 2.0	19.4 2.9	25.1 3.0	32.0 3.3	30.5 3.8	25.2 3.4	23.1 5.3	20.6 2.6	30.9 3.9	249.9 25.4	144.3 19.8	
ティーチング	あり	736 20.4 2.7	22.1 2.2	18.4 3.5	24.6 3.4	31.5 3.2	29.7 4.3	24.3 3.3	22.5 5.3	20.0 2.8 *	30.5 4.0	243.9 25.9	139.6 20.4	*	なし	223 20.7 2.5	22.2 2.1	19.0 3.2	25.0 3.3	31.6 3.3	30.0 3.9	24.7 3.4	22.3 5.2	20.2 2.7	30.5 3.8	246.2 25.0	141.0 20.1	
	なし	223 20.7 2.5	22.2 2.1	19.0 3.2	25.0 3.3	31.6 3.3	30.0 3.9	24.7 3.4	22.3 5.2	20.2 2.7	30.5 3.8	246.2 25.0	141.0 20.1		あり	631 20.3 2.7	22.1 2.2	18.4 3.5	24.6 3.3	31.5 3.2	29.7 4.3	24.4 3.4	22.7 5.3	20.1 2.9	30.5 4.0	244.2 26.2	139.9 20.5	
アサーション	あり	284 20.7 2.4	22.4 1.9	19.1 3.2	25.3 3.1	31.9 2.9	30.3 4.2	24.8 3.2	23.3 4.9	20.4 2.5	30.9 3.7	249.2 23.0	142.9 18.6	あり	571 20.3 2.7	21.9 2.3	18.3 3.5	24.4 3.4	31.3 3.4	29.6 4.2	24.3 3.4	22.2 5.4	19.9 3.0	30.4 4.1	242.5 26.9	138.9 21.1	**	
	なし	571 20.3 2.7	21.9 2.3	18.3 3.5	24.4 3.4	31.3 3.4	29.6 4.2	24.3 3.4	22.2 5.4	19.9 3.0	30.4 4.1	242.5 26.9	138.9 21.1	**	あり	393 20.9 2.4	22.4 2.0	19.1 3.3	25.2 3.2	32.1 2.9	30.7 3.8	25.1 3.1	23.4 5.2	20.6 2.7	31.1 3.6	250.6 24.1	143.6 20.2	**
フレンドリー	あり	462 20.0 2.7	21.8 2.3	18.0 3.5	24.2 3.3	31.0 3.4	29.1 4.4	23.9 3.4	21.9 5.3	19.7 2.9	30.0 4.2	239.7 26.3	137.3 20.1	あり	178 20.8 2.7	22.4 1.9	19.2 3.3	25.1 3.1	32.1 3.0 *	30.4 3.7	25.0 3.2	23.2 5.0	20.5 2.6 *	31.1 3.5	249.8 23.9	143.8 19.6	**	
	なし	178 20.8 2.7	22.4 1.9	19.2 3.3	25.1 3.1	32.1 3.0 *	30.4 3.7	25.0 3.2	23.2 5.0	20.5 2.6 *	31.1 3.5	249.8 23.9	143.8 19.6	**	あり	677 20.3 2.6	22.0 2.2	18.4 3.4	24.5 3.4	31.4 3.3 *	29.7 4.4	24.3 3.4	22.4 5.3	20.0 2.9	30.4 4.1	243.4 26.2	139.3 20.5	
カンセリオン	あり	354 20.5 2.6	22.2 2.0	18.8 3.4	25.0 3.3	31.9 3.2	30.1 4.3	24.7 3.2	22.8 5.0	20.2 2.8	30.6 4.1	246.8 25.7	141.7 20.1	あり	501 20.4 2.7	22.0 2.3	18.4 3.4	24.5 3.4	31.3 3.3	29.6 4.2	24.2 3.4 *	22.4 5.5	20.0 2.8	30.5 3.9	243.3 25.9	139.2 20.6		
	なし	501 20.4 2.7	22.0 2.3	18.4 3.4	24.5 3.4	31.3 3.3	29.6 4.2	24.2 3.4 *	22.4 5.5	20.0 2.8	30.5 3.9	243.3 25.9	139.2 20.6		あり	452 20.5 2.6	22.2 2.2	18.8 3.4	24.9 3.4	31.6 3.2	30.1 4.1	24.6 3.4	22.7 5.0	20.2 2.9	30.6 3.9	246.2 25.9	140.9 20.3	
シミュレーション	あり	403 20.3 2.7	22.0 2.2	18.3 3.4	24.4 3.3	31.4 3.3	29.5 4.3	24.3 3.4	22.4 5.5	20.0 2.7	30.5 4.0	243.1 25.8	139.4 20.5	あり	403 20.3 2.7	22.0 2.2	18.3 3.4	24.4 3.3	31.4 3.3	29.5 4.3	24.3 3.4	22.4 5.5	20.0 2.7	30.5 4.0	243.1 25.8	139.4 20.5		
	なし	403 20.3 2.7	22.0 2.2	18.3 3.4	24.4 3.3	31.4 3.3	29.5 4.3	24.3 3.4	22.4 5.5	20.0 2.7	30.5 4.0	243.1 25.8	139.4 20.5		なし	403 20.3 2.7	22.0 2.2	18.3 3.4	24.4 3.3	31.4 3.3	29.5 4.3	24.3 3.4	22.4 5.5	20.0 2.7	30.5 4.0	243.1 25.8	139.4 20.5	

独立したサンプルのt検定

*p<.05 **p<.01

(3)FS に関係する要因と各因子との検討

FS に関係する要因と各因子との関係性の検討について表 15 に示す。

抽出された因子を【 】, FS に関係する要因を [] にて表記する。

FS に関係する要因は, [ファシリテーションについての学びの有無, 何からファシリテーションを学んだか (研修, 文献, 映像, 他の教員の実施を見て)] について関係性を判断するために t 検定を行った。

[ファシリテーションについての学びの有無] では, 全ての因子間で有意な差がみられ, 学びの経験がある対象の得点が高かった。

[何からファシリテーションを学んだか (研修, 文献, 映像, 他の教員の実施を見て)] では, [研修]では, 第 6 因子【 学生の主体的な発言を促し学習の相互作用を促進するスキル 】, 第 9 因子【 学習者の効果的なリフレクションを支援するスキル 】, 【 FS 因子合計得点 】との間で有意な差がみられ, 何らかの研修を受講した経験がある対象の得点が高かった。

[文献] からファシリテーションを学んだでは, 第 1 因子【 時間のゆとりある学習の場をつくるスキル 】, 第 2 因子【 安全・安心に発言できる場を作るスキル 】, 第 3 因子【 目標到達に向けて学習者の学びを把握するスキル 】, 第 6 因子【 学習者の主体的な発言を促し学習の相互作用を促進するスキル 】, 第 8 因子【 教員間でのファシリテータ役割を共有するスキル 】, 第 9 因子【 学習者の効果的なリフレクションを支援するスキル 】, 【 FS 因子合計得点 】との間で有意な差がみられ, 文献からファシリテーションを学んだ経験のある対象の得点が高かった。

[映像・ビデオ・DVD] では, 第 2 因子【 安全・安心に発言できる場を作るスキル 】, 第 9 因子【 学習者の効果的なリフレクションを支援するスキル 】との間で有意な差がみられ, 文献でファシリテーションを学んだ経験のある対象の得点が高かった。

[他の教員の実施を見て] では, 第 1 因子【 時間のゆとりある学習の場をつくるスキル 】, 第 3 因子【 目標到達に向けて学習者の学びを把握するスキル 】, 第 5 因子【 学習者の状況を把握したうえで話し合いを仕掛けるスキル 】, 第 8 因子【 教員間でのファシリテータ役割を共有するスキル 】, 第 10 因子【 ファシリテータとしての基本的な振る舞いのスキル 】との間で有意な差がみられ, 他の教員の実施を見て学んだ対象の得点が高かった。

表 15 ファシリテーションに関係する要因と各因子との関係性の検討 (N=852)

		第1因子		第2因子		第3因子		第4因子		第5因子		第6因子		第7因子		第8因子		第9因子		第10因子		平均	標準偏差	P		
		時間ゆとりある場をつくるスキル	安全・安心に発言できる場を作るスキル	目標到達に向けて学習者の学びを把握するスキル	学習者の興味を引きつけるスキル	学習者の状況を把握したうえで話し合いを仕掛けるスキル	学習者の主体的な発言を促し学習の相互作用を促進するスキル	学習者の意見や可能性を引き出すスキル	教員間でのファシリテータ役割を共有するスキル	学習者の効果的なリフレクションを支援するスキル	ファシリテータとしての基本的な振る舞いのスキル	ファシリテーションスキル合計点														
ファシリテーションについての学んだ経験	あり	474	20.6	2.5	22.3	2.1	18.8	3.3	24.9	3.2	31.8	3.1	30.3	4.0	24.7	3.3	23.1	5.1	20.4	2.6	30.8	3.9	247.6	24.8		
	なし	378	20.2	2.8*	21.9	2.3*	18.2	3.6**	24.4	3.5*	31.3	3.4*	29.2	4.5**	24.1	3.4*	21.9	5.4**	19.8	3.0**	30.2	4.0**	241.3	26.9	**	**
何からファシリテーションを学んだか	研修	261	20.5	2.6	22.2	2.2	18.7	3.3	24.9	3.3	31.7	3.0	30.6	3.8	24.8	3.2	23.0	5.2	20.4	2.6	30.8	3.8	247.7	24.8		
	なし	591	20.4	2.7	22.0	2.2	18.5	3.5	24.6	3.3	31.5	3.3	29.5	4.4**	24.3	3.4	22.4	5.3	20.5	2.5*	30.4	4.0	243.5	26.3	*	*
文献	あり	250	20.8	2.2	22.3	1.9	19.0	3.2	25.0	3.0	31.9	3.0	30.3	3.9	24.8	3.3	23.2	4.9	20.0	2.9	30.9	3.8	248.7	24.5		
	なし	602	20.3	2.8**	22.0	2.3*	18.4	3.5**	24.5	3.4	31.4	3.3	29.6	4.4*	24.3	3.4	22.3	5.4*	20.1	2.9*	30.4	4.0	243.2	26.3	**	**
映像・ビデオ・DVD	あり	23	21.1	1.7	23.0	1.5	19.6	3.0	25.6	2.7	32.1	2.4	31.1	3.3	25.0	3.2	24.7	3.3	21.3	2.2	31.7	2.9	255.0	16.5		
	なし	829	20.4	2.7	22.1	2.2*	18.5	3.4	24.6	3.3	31.5	3.3	29.8	4.3	24.4	3.4	22.5	5.3	20.1	2.8*	30.5	4.0	244.5	26.1		
他の教員の実施を見て	あり	121	20.9	2.1	22.2	2.0	19.2	3.1	25.0	3.0	32.1	2.8	30.2	4.0	24.7	3.6	24.2	4.5	20.4	2.8	31.2	3.4	250.2	23.7		
	なし	731	20.3	2.7*	22.1	2.2	18.5	3.5*	24.6	3.4	31.4	3.3*	29.8	4.3	24.4	3.3	22.3	5.3**	20.1	2.8	30.4	4.0*	243.9	26.1*	*	*

独立したサンプルの t 検定

*p<.05 **p<.01

(4)FS に関する要因と教育経験年数との関係性の検討

FS に関する要因と教員経験年数と関係性について、記述統計した結果を表 16 に示す。

FS に関する要因は、[ファシリテーションについての学びの有無、何からファシリテーションを学んだか（研修、文献、映像、他の教員の実施を見て）、今後ファシリテーションについて学びたいと考えているか、ファシリテーションを実施する際の自信] について関係性を判断するために χ^2 乗検定を行った。ファシリテーションに関する要因と教員経験年数について有意な差はみられなかった。

表 16 FS に関する要因と教員経験年数との関係性の検討 (N=852)

1. ファシリテーションについての学びの有無			
教員経験年数	学んだことがある(人)	学んだことがない(人)	p値
3～5年目	63	50	
6～9年目	130	104	
10年目以上	112	82	
15年目以上	169	142	
全体	474	378	
χ^2 乗検定		* p < .05 ** p < .01	
2. 何からファシリテーションについて学んだか			
① 研修			
教員経験年数	研修受講あり(人)	研修受講なし(人)	p値
3～5年目	35	78	
6～9年目	66	168	
10年目以上	69	125	
15年目以上	91	220	
全体	261	591	
χ^2 乗検定		* p < .05 ** p < .01	
② 文献			
教員経験年数	学んだ(人)	学んでいない(人)	p値
3～5年目	27	86	
6～9年目	71	163	
10年目以上	54	140	
15年目以上	98	213	
全体	250	602	
χ^2 乗検定		* p < .05 ** p < .01	
③ 映像・ビデオ・DVD			
教員経験年数	学んだ(人)	学んでいない(人)	p値
3～5年目	1	112	
6～9年目	8	226	
10年目以上	6	188	
15年目以上	8	303	
全体	23	829	
χ^2 乗検定		* p < .05 ** p < .01	
④ 他の教員の実施を見て			
教員経験年数	学んだ(人)	学んでいない(人)	p値
3～5年目	13	100	
6～9年目	31	203	
10年目以上	25	169	
15年目以上	52	259	
全体	121	731	
χ^2 乗検定		* p < .05 ** p < .01	

(5) ファシリテーションに関する知識習得への意欲と自信についての関係性の検討

ファシリテーションに関する知識習得への意欲と自信について、記述統計した結果を表 17, 18 に示す.

ファシリテーションに関する知識習得への意欲は、「非常に学びたい、機会があれば学びたい、あまり学ばなくて良い」の 3 段階で質問した。「非常に学びたい～機会があれば学びたい」は、540 名 (63%) であった。教員経験年数 10 年目以上と 15 年目以上の教員の 67% が「非常に学びたい、機会があれば学びたい」と回答していた。有意な差はみられなかった。

表 17 ファシリテーションに関する知識習得への意欲 (N=852)

教員経験年数	非常に学びたい (人)	機会があれば 学びたい(人)	あまり学ばなく ていい(人)	無回答(人)	p値
3～5年目	1	58	54	0	
6～9年目	5	134	95	0	
10年目以上	13	117	61	1	
15年目以上	26	186	98	1	
全体	45	495	308	2	
χ^2 乗検定			* p < .05 ** p < .01		

ファシリテーションを実施する際の自信については、「10：非常に自信がある～自信がない：1」の 10 段階で質問した。平均得点は 5.18 点で、教員経験 15 年目以上が 5.84 点と最も高かった (表 17)。FS 各因子、因子合計得点と自信との相関係数は、各因子は、 $r = .185 \sim .301$ 、因子合計得点とは、 $r = .305$ であった。

表 18 ファシリテーションを実施する際の自信の程度 (N=855)

教員経験年数	平均点	標準偏差
3～5年目	4.54	1.93
6～9年目	4.64	2.09
10年目以上	5.18	2.08
15年目以上	5.84	1.96
全体	5.18	2.08

10：非常に自信がある～自信がない：1

4. 考察

1) 回答者の特性

本調査の対象は、全国の看護師養成機関である看護系大学、短大、専門学校（3年過程）に勤務する現役の看護基礎教育に携わる教員であり、回収率は、38.2%であったが、有効回答 855 名と分析にはほぼ十分な数が得られた。しかし、2018 年度現在、看護系大学数は 263 校となり、国公立大学が 91 校、私立大学が 172 校を占めている。本研究では、教育目的・目標が異なっても主体的な学習を促進する FS は必要と考えられ、国公立大学、私立大学別の調査は実施しなかった。しかし、私立大学の新設校が増えている現状から今後、国公立大学と私立大学との間に関係があるのか検討していく必要があると考える。

サンプルサイズの決め方は、母集団の設定と用いる統計方法により異なる。例えば、一つの母分散の検定、二つの母分散の比の検定、二つの母分散の差の検定、対応がある場合の母平均の差の検定、一元配置分散分析を行う場合などが考えられる⁸⁶⁾。上記に基づき、記述研究、要因探索研究等では、信頼係数と、誤差の許容範囲を定めてサンプルサイズを決める⁸⁶⁾。一方、尺度の信頼性と妥当性を検討する際には、一般的にこれらの数式は当てはめるのではなく、尺度項目数を根拠として対象とする標本数が定められる。本研究においては、COSMIN (Consensus-based Standards for the selection of health Measurement Instruments) ガイドライン⁸⁷⁾⁸⁸⁾に基づき、尺度の信頼性および妥当性の分析の際に適切とされるサンプル数は少なくとも 7×項目数かつ 100 名以上⁹⁸⁾と定めた。FS 尺度の質問項目数は、全部で 77 項目あり、上記にそって計算すると 539 名以上の対象者が必要となると考える。本研究の対象者は 2351 名であり、有効回答も 855 名を対象としておりサンプルサイズの条件を十分満たしていると考えられる。

また、看護職経験年数、教員経験年数は、どちらも平均 10 年以上であり、看護学演習において経験豊かな教員の回答が得られたと考えられる。

* COSMIN (Consensus-based Standards for the selection of health Measurement Instruments)⁸⁷⁾⁸⁸⁾

尺度特性の用語と定義、および標準的な基準を設定するために設定された、健康関連尺度の選択に関する指針であり、多くの自己評価、他者評価による尺度の検証に用いられている。

2) FS 尺度の妥当性の検討

下位尺度を『 』、抽出された因子を【 】, 質問項目を「 」にて表記する。

(1) 因子分析結果の検討

本研究では、確認的因子分析で得られた因子を仮説モデルとし、10 因子 49 項目からなる因子が抽出され、3 つの下位尺度『演習指導計画立案における FS』、『学習者主体の学習を促進する FS』、『ファシリテータとしての基本的な振る舞いのスキル』と 10 の下位因子からなる高次因子モデルが確認された。これらのことから、看護学演習における教員に求められる FS が明らかになった。

3 つの下位尺度は、それぞれ『演習指導計画立案における FS』、『学習者主体の学習を促進する FS』、『ファシリテータとしての基本的な振る舞いのスキル』からなる。野島⁴⁴⁾はファシリテータの役割を、「参加者の様子を見守る、フィードバック、グループによる個々への関わりの促進」であると述べている。また、これらの役割を果たすためには、ファシリテータに求め

られる姿勢（信頼感・安心感のある雰囲気形成，強制，無理強いをしない）が必要であると述べている．抽出された3つの下位尺度には，ファシリテータとしての役割と姿勢が含まれている．『演習指導計画立案におけるFS』は，演習計画時からFSを意識し，演習全体の調整から学生の状況を確認し，学習者が他者との関わりの中で思考し，効果的なまとめにつなげられるよう支援するスキルである．『学習者主体の学習を促進するFS』は，学生が安心して自由に思考し，発言できる場をつくり，学生の主体的な意見を引き出せるように支援するスキルである．2つの下位尺度に共通することは，学習者の主体的な学びを促進する環境づくり，機会や刺激の提供といった点である．学習者自身が体験したことを，事前の学びとつなぎ合わせ，思考し他者に伝え，他者と思考の擦り合わせをしながら，新たな気づきと自身の課題を明確にし，取り組むといった主体的な活動は，演習においては，常に学習者自身に求められ，教員は学習者の主体性の育成を支援するためにFSを身につける必要があると考える．

各因子と先行研究との比較では，Globis²⁹⁾は，ファシリテータが行うべき基本動作として〈発言を引き出す〉，〈発言を理解し共有する〉，〈議論を方向付ける〉，〈結論付ける〉をあげている．

〈発言を引き出す〉，〈発言を理解し共有する〉には，本研究の質問項目の「発問を通して，学習者の思考を刺激している」，「学習者の相互作用を促すために，学習者同士の教え合いを取り入れている」などが含まれている．これらは，FS尺度の第5因子【学習者の状況を把握したうえで話し合いを仕掛けるスキル】，第6因子【学習者の主体的な発言を促し学習の相互作用を促進するスキル】に関する項目である．〈議論を方向付ける〉には，本研究の質問項目の「演習を計画する際に，学生の発言や質問に応じて異なる方面からの質問を用意している」，「学習者同士の発言から相違点を導いて話し合いを深めている」などが含まれている．これは，FS尺度の第7因子【学習者の意見や可能性を引き出すためのスキル】に関する項目である．〈結論付ける〉には，本研究の質問項目の「演習のまとめとして，学んだことを要約し，学生にフィードバックしている」，「学習者自身が，自分の課題を確認できるように働きかけている」など今後の学習者自身の行動につながる働きかけが含まれている．これらは，FS尺度の第9因子【学習者の効果的なリフレクションを支援するスキル】に関する項目である．以上のことから，FS尺度の第5，6，7，9因子には，ファシリテータが行うべき基本動作に関する項目を含んでいると考えられる．

また，中野²⁵⁾は，ファシリテータの教育介入として，「まずその場で何が起きているかという「プロセス」を観察する（学生の行動をよく観察する），問いを投げかける」と述べている．白井³⁷⁾は，ファシリテータを学生間で担当することで，「発言が出来ない学生を減らし，多様な発言がなされ，それが作品や授業の満足度に繋がった」との述べている．以上のことから，FS尺度の第5因子【学習者の状況を把握したうえで話し合いを仕掛けるスキル】は，その場の状況や話のプロセスを把握しながら話し合いを進めるファシリテータとしての役割も含んでいると考えられる．

東⁸⁹⁾は，看護現場におけるファシリテータのための看護リフレクションとして「考えが行動を生み，その行動が違う状況を生み出し，次の考えと行動につながる．こういった道筋が看護には存在し，これを意識して実践することが経験を養うといえる」とし，経験からの学びを支えるのがファシリテータの役割であると述べている．また中原⁹⁰⁾は，自分の経験を内省するには，「語るべき他者，応答してくれる他者の存在が必要であり，自分の在り方や行動を誰かに語

ったり、自分の語りに対してだれかが応答してくれたりする時に内省が促進されやすい」と述べている。学習者が自分の体験について語ることは、その場にいる学習者と体験を共有する機会になる。本研究の質問項目の「演習の場の雰囲気気を配っている」、「学習者の体験したことを、他の学習者も理解できるように説明を加えている」、「演習、実習に関連する学習内容を活用する方法を示している」など、FS 尺度の第 1 因子【時間のゆとりある学習の場をつくるスキル】、第 2 因子【安全・安心に発言できる場をつくるスキル】、第 5 因子【学習者の状況を把握したうえで話し合いを仕掛けるスキル】、第 9 因子【学習者の効果的なリフレクションを支援するスキル】が含まれていた。以上のことから、演習を通して、体験した看護を語る場をつくり、語りを通して看護を振り返り、次の行動につなげることができる。これらの因子は、看護を体験から学ぶために必要な FS であると考えられる。

内藤¹⁵⁾は、授業や演習の冒頭には、メンバー同士の距離を縮める役割とファシリテータとメンバーとの関係性をつくる必要性を述べている。本研究の質問項目の「演習の状況に応じて、事例や個人的な体験を取り入れている」、「状況に応じてユーモアを取り入れながら進めている」は、ファシリテータと学習者との距離を縮め関係性を築く項目である。また、看護実践は言葉や説明がなければ見えにくくわからないことがある⁹¹⁾。本研究の質問項目の「学習者の体験したことを、他の学習者にも理解できるように説明を加えている」は、学生が理解しやすい伝え方をすることで学習への興味を引き付ける項目であり、FS 尺度の第 4 因子【学習者の興味を引きつけるスキル】が含まれており、学習者同士の関係性を近づけながら学習への興味を引き付ける FS であると考えられる。

芳我⁴⁶⁾らのグループ学習に対する学生の困難感において、学生間討議は散漫な議論により時間が浪費され、グループ内の関係性が成立していないと意見交換が滞るなどの欠点を併せ持つとしている。これらに対し必要に応じて教員の介入を要し、教員のファシリテータとしての役割を担う必要性を示唆している。また Chris Bulman⁹²⁾、坂中⁹³⁾は、グループの人数によっては他のファシリテータと共同で促進することを提案し、2人以上のファシリテータがいることで、参加者はファシリテータへのアクセスがしやすくなり、ファシリテータも同格のファシリテータと、進行している対話やリフレクションに携わることができるように手配することで恩恵が受けられると述べている。さらに、一人もしくは複数のファシリテータと協働してグループに臨むことは、ストレスや役割による責任感を分かち合えるという利点があることが分かっている。

これらのことから、本研究の質問項目の「演習を計画する際には、教員間でファシリテータの役割を共有している」、「演習の進行状況に応じて、振り返りの論点や話し合いの切り口を、教員間で共有している」など、FS 尺度の第 8 因子【教員間でのファシリテータ役割を共有するスキル】が含まれており、他の因子とは異なり、複数の教員がファシリテータとしての役割を共有する FS であると考えられる。

Donald V. McCain⁷¹⁾、堀ら⁷²⁾は、ファシリテータとしての準備の必要性をあげており、本研究の質問項目の「教員は、演習を通して礼儀正しく振舞っている」、「教員は、重要な言葉を繰り返すことによってポイントを印象付けている」など、FS 尺度の第 10 因子【ファシリテータとしての基本的な振る舞いのスキル】が含まれている。ファシリテータとして基本的なスキルを身につけることはファシリテーションを行う上で必要な前提条件であり、さらに経験を積むこ

とでファシリテーションを行う自信が得られる⁷¹⁾ことから、ファシリテータとしても教員としても日ごろから意識しなければならないスキルと考える。

教員に求められる能力について比較すると、教員に求められる能力について「今後の看護教員のあり方に関する検討会報告書」¹⁶⁾では、看護教員に求められる能力として、①教育実践力、②コミュニケーション能力、③看護実践能力、④マネジメント能力、⑤研究能力が求められると示されている。教員がFSを用いて看護学演習を実施する際に関係する能力は、①教育実践力、②コミュニケーション能力の2つであると考え。①教育実践力には、[授業展開、改善する能力]、[学生等がリアリティーを感じながら自分の課題として学ぶことができる学習環境を設定する能力]、[学生の体験や臨床実践の状況を教材化して学生等に説明する能力]、[多様な学生などに対応する指導力]、[学生等が自らの能力開発に将来活かすことができるような客観的な評価を行う能力]が含まれている。また、②コミュニケーション能力には、[学生同士のコミュニケーションを支援する能力]が含まれている。

① 教育実践力の [授業展開、改善する能力] には、本研究の質問項目の「演習を計画する際に、振り返りや議論のポイントを教員間で共有している」、「演習終了後、教員間でファシリテータの役割について振り返っている」など、FS尺度の第8因子【教員間でファシリテータ役割を共有するスキル】が含まれていた。

[学生等がリアリティーを感じながら自分の課題として学ぶことができる学習環境を設定する能力] には、本研究の質問項目の「学習者の表情や言動を観察し、理解度を確かめている」、「演習の進行状況に応じてディスカッションのやり取りを「見える化」して共有している」など、FS尺度の第5因子【学習者の状況を把握したうえで話し合いを仕掛けるスキル】、第6因子【学習者の主体的な発言を促し学習の相互作用を促進するスキル】が含まれていた。

[学生の体験や臨床実践の状況を教材化して学生等に説明する能力] には、本研究の質問項目の「学習者の体験したことを、他の学習者も理解できるよう説明を加えている」、「教員は、学習者の理解状況に応じた専門用語で話すようにしている」など、FS尺度の第4因子【学習者の興味を引き付けるスキル】、第10因子【ファシリテータとしての基本的な振る舞い】が含まれていた。

[多様な学生などに対応する指導力] には、本研究の質問項目の「演習の場の雰囲気気を配っている」、「一つの問いかけに対して、複数の学習者に発言を求めるよう工夫している」など、FS尺度の第2因子【安全・安心に発言できる場をつくるスキル】、第7因子【学習者の意見や可能性を引き出すためのスキル】が含まれていた。

[学生等が自らの能力開発に将来活かすことができるような客観的な評価を行う能力] には、本研究の質問項目の「学習者自身が、自分の課題を確認できるように働きかけている」、「学習者の発表の良かった点や改善点を、具体的にフィードバックしている」など、FS尺度の第9因子【学習者の効果的なリフレクションを支援するスキル】が含まれていた。

② コミュニケーション能力の [学生同士のコミュニケーションを支援する能力] には、本研究の質問項目の「学習者同士の発言から、相違点を導いて話し合いを深めている」、「学習の相互作用を促すために、学習者同士の教え合いを取り入れている」など、FS尺度の第6因子【学習者の主体的な発言を促し学習の相互作用を促進するスキル】と、第7因子【学習者

の意見や可能性を引き出すためのスキル】が含まれていた。

以上のことから、FS 尺度各因子は、教員に求められる能力を包含していると考えられる。

(2) FS 尺度及び各因子と基準関連妥当性の検討

抽出された因子を【 】, 教授活動自己評価尺度の概念を〔 〕にて表記する。

併存妥当性の検討

基準関連妥当性において、FS 尺度合計点と教授活動自己評価尺度－グループワーク用－合計点との相関を検討した結果、基準関連尺度との間に中程度の相関がみられた。これは、基準関連尺度として用いた「教授活動自己評価尺度－グループワーク用－」と FS 尺度は、教授活動自己評価尺度が、学内で行われるグループワーク実施の教員の行動を測定するのに対し、FS 尺度は、看護学演習の計画段階から評価振り返りまでの教員の行動を測定するという違いがあるが、「学生の目標達成度を上げるための教員の行動」を測定するという点では両尺度に共通すると考えられる。教員が尺度項目に沿って行動できていれば、学生の目標達成度を上げるための行動に繋がると考えると、中程度の相関がみられた点については妥当であると考えられる。

教授活動自己評価尺度－グループワーク用－は、グループワークを担当する教員が学生の授業目標達成を支援するために必要な行動を表している〔Ⅰ. グループワークの概要説明する行動〕,〔Ⅱ. 学生の準備状態や学習状況を把握する行動〕,〔Ⅲ. 主体的な学習活動を促進する行動〕,〔Ⅳ. 学生全員が目標を達成できるように支援する行動〕,〔Ⅴ. 討議の過程で生じた問題を解決しようとする行動〕,〔Ⅵ. 討議の行き詰まりを打開する行動〕,〔Ⅶ. グループ全体と学生個々の目標達成度を評価し伝える行動〕,〔Ⅷ. 目標達成度の向上に向けて教授方略を変更する行動〕,〔Ⅸ. 学生の緊張を緩和したり要望に対応したりする行動〕の9因子が抽出されている。

〔Ⅰ. グループワークの概要説明する行動〕,〔Ⅱ. 学生の準備状態や学習状況を把握する行動〕,〔Ⅶ. グループ全体と学生個々の目標達成度を評価し伝える行動〕因子には、本研究の質問項目の「学習者に話し合いを進めるための十分な情報を示している」、「学習者の演習内容に関する知識を把握して、演習計画を立てている」、「演習終了時、目標の達成状況を学習者と確認している」、「学生の参加状況を確認しながら演習を進めている」、「学習者自身が、自分の課題を確認できるように働きかけている」など、FS 尺度の第3因子【 目標到達に向けて学習者の学びを把握するスキル 】, 第5因子【 学習者の状況を把握したうえで話し合いを仕掛けるスキル 】, 第9因子【 学習者の効果的なリフレクションを支援するスキル 〕に関する項目が含まれていた。

〔Ⅷ. 目標達成度の向上に向けて教授方略を変更する行動〕,〔Ⅸ. 学生の緊張を緩和したり要望に対応したりする行動〕因子には、本研究の質問項目の「演習の場の雰囲気気を配っている」、「状況に応じてユーモアを取り入れながら進めている」、「教員の言動が伝わりやすいように、ボディランゲージを活用している」、「学習者の理解状況に応じた専門用語で話すようにしている」など、FS 尺度の第2因子【 安全・安心に発言できる場をつくるスキル 】, 第4因子【 学習者の興味を引き付けるスキル 】, 第10因子【 ファシリテーターとしての基本的な振る舞いのスキル 〕に関する項目が含まれていた。

〔Ⅲ. 主体的な学習活動を促進する行動〕因子には、本研究の質問項目の「学習者が主体的

に発言できるよう、考える時間を確保している」など、FS 尺度の第 6 因子【学習者の主体的な発言を促し学習の相互作用を促進するスキル】に関する項目が含まれていた。

〔IV. 学生全員が目標を達成できるように支援する行動〕因子には、本研究の質問項目の「学習者の体験したことを、他の学習者も理解できるように説明を加えている」、「学習の相互作用を促すために、学習者同士の教え合いを取り入れている」など、FS 尺度の第 4 因子【学習者の興味を引き付けるスキル】、第 6 因子【学生の主体的な発言を促し学習の相互作用を促進するスキル】に関する項目が含まれていた。

〔V. 討議の過程で生じた問題を解決しようとする行動〕因子には、本研究の質問項目の「巡視を行いながら、学習者が集中して演習に取り組んでいるか、確認している」、「話し合いが行き詰まっているときには、再度、論点を伝えている」など、FS 尺度の第 5 因子【学習者の状況を把握したうえで話し合いを仕掛けるスキル】、第 7 因子【学習者の意見や可能性を引き出すためのスキル】に関する項目が含まれていた。

〔VI. 討議の行き詰まりを打開する行動〕因子には、本研究の質問項目の「話し合いが行き詰まっているときには論点を伝えている」、「異なる方面からの質問を用意している」など、FS 尺度の第 7 因子【学習者の意見や可能性を引き出すためのスキル】に関する項目が含まれていた。

以上のことから、FS 尺度は、教員が学生の授業目標達成を支援するために必要な行動を包含した FS 尺度と言える。しかし、FS 尺度の第 1 因子【時間のゆとりある学習の場をつくるスキル】に含まれる「学習者の学習活動に応じて、学習者への授業展開のスピードを調節している」、「演習を計画する際に、学習者の学習活動を考慮してゆとりある時間配分をしている」等の、演習計画時から演習中における時間の調整に関する項目は見当たらなかった。また、第 8 因子【教員間でのファシリテータ役割を共有するスキル】に含まれる「演習を計画する際に教員間で、ファシリテータの役割を共有している」、「演習終了後、教員間でファシリテータの役割について振り返る」等の教員の役割を共有する項目は見当たらず、FS 尺度の独自性を含んだ因子と考えられる。

3) FS に関係する要因と各因子との検討

(1) FS 各因子と属性との関係

FS 各因子と属性との関係では、看護職経験年数、卒業した教育課程、職位との間に有意差がみられた。

看護職経験年数は、第 1 因子【時間のゆとりある学習の場をつくるスキル】と、看護職経験 1～4 年と 15 年以上の間に有意な差があり、看護職経験 1～4 年の得点が高かった。看護職経験 1～4 年の対象の教育経験は、教育経験 10 年以上の対象が 66%であった。看護職経験 15 年以上の対象の教育経験は、教育経験 10 年以上の対象が 37%であった。このことから、看護職経験が少ない対象は教育経験が長いことが考えられる。第 1 因子は、演習内容を精選し時間配分を計画し演習進行に合わせて時間調整するスキルである。教員経験は、蓄積することで教員能力は向上する傾向にある⁹⁴⁾ことから、日々の経験の積み重ねから演習全体の展開を予測し、時間を調整する FS と関連していたと推測されるが、演習中の時間配分は教員経験による影響が大きいのかは、今後も検討が必要であると考えられる。

卒業した教育課程では、第 6 因子【学習者の主体的な発言を促し学習の相互作用を促進するスキル】で、専門学校、短大、大学と大学院との間で有意な差がみられ、大学院修了者の得点が高かった。第 6 因子は学生が協働し話し合いの内容を共有できるよう「見える化」するスキルである。大学院修了者の 40%は、大学院の講義や演習、外部の研修などでファシリテーションを学んだ経験があった。看護は倫理的コンフリクトからも答えが一つでないことも多々ある¹⁵⁾。全員にこうすればよいという正解はなく、根拠を踏まえながら違いを踏まえた合意形成を進めることが必要である。これらのことから、教員が対話を促進させる、「見える化」する方法を用いながら学習者の相互作用を促進する FS と関連していたと考えられる。

職位では、第 10 因子【ファシリテータとしての基本的な振る舞いのスキル】で、准教授と教授との間で有意な差がみられ准教授の得点が高かった。第 10 因子はファシリテータとしての基本的な態度のスキルである。准教授、教授とも「学生を教授し、その研究を指導し、又は研究に従事する」ことを主たる職務にする⁹⁵⁾。しかし、准教授に比べ教授は学科運営や様々な役割を担っていると考えられ、准教授が演習の中心的な役割を担う場面が多いと考えられる。また、准教授は FS 尺度の各因子、合計点が高い傾向にあったことも関係していると考えられる。

(2) FS 各因子、FS 尺度合計点に関する研修受講経験との関係性の検討

FS 各因子と研修受講との関係においては、全ての因子間と〈アクティブラーニング〉、〈カウンセリング〉研修受講との間に、〈コミュニケーション〉は第 10 因子を除いてすべての因子との間に有意な差がみられた。

〈アクティブラーニング〉は、「一方向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」³¹⁾である。アクティブラーニングを進める際、教員には学生の学習に対する促進者、ファシリテータとしての役割が求められる³⁰⁾。研修を通してアクティブラーニングを実践的に学ぶことで、よりファシリテータとしての役割やスキルを身につけることができていると考える。

〈カウンセリング〉は多くの関わりが求められる教員に必要なスキルである⁹⁶⁾。カウンセリングにおける基本的な言語コミュニケーションには、「受容、繰り返し、明確化、支持、質問」がある⁹⁷⁾。いずれもファシリテーションを実践する上で、学生の話聴き、繰り返し投げかけ、言葉になっていない部分を言語化する。言動を肯定、承認し、発言のあいまいな部分を質問するというファシリテータとして重要なスキルと関連していると考えられる。

〈コミュニケーション〉は人間関係を築く上での基本的な手段である⁹²⁾。コミュニケーションが成立することにより伝達者と受け手の両者間の相互理解や相互関係が向上する。また、コミュニケーションの 4 つの側面は、明示性、タイミング、主張、積極的な聴取⁹⁸⁾とされ、相手の意見を無視することのないように自分の意見を伝え、話を丁寧に聴くことは、FS の向上には欠かせないスキルと考える。

〈コーチング〉は、第 1 因子【時間のゆとりある学習の場をつくるスキル】、第 4 因子【学習者の興味を引きつけるスキル】、第 5 因子【学習者の状況を把握したうえで話し合いを仕掛けるスキル】、第 6 因子【学習者の主体的な発言を促し学習の相互作用を促進するスキル】、第 7 因子【学習者の意見や可能性を引き出すためのスキル】との間に有

意な差がみられた。コーチングは人や組織の変容を促す点においてはファシリテーションと目的が同様であるが、対象が対個人である対多数のファシリテーションとは異なる⁹⁹⁾。質問などのスキルを効果的に駆使し個人が自分自身を深く省みる内省を期待することから、それぞれの学習者に合わせて、時間を調節したり発問したり主体的な発言を促すことがFSと関係していると考えられる。

〈ティーチング〉は、第1因子【時間のゆとりある学習の場をつくるスキル】、第3因子【目標到達に向けて学習者の学びを把握するスキル】、第7因子【学習者の意見や可能性を引き出すためのスキル】、第9因子【学習者の効果的なリフレクションを支援するスキル】との間に有意な差がみられた。ティーチングは的確な指導、指示のことであるが、演習計画の立案から話し合いにかけける時間の指示、話し合いが行き詰まっているときは再度論点を伝えるなど、状況に応じては的確に指示することが必要となる。そのためにはその場で起こっている（プロセス）を観察し、把握していることが重要であり¹⁰⁰⁾、FSと関係していると考えられる。

〈アサーション〉は、第3因子【目標到達に向けて学習者の学びを把握するスキル】のみと有意な差がみられた。アサーションとは相手の立場を尊重しつつ、その場にふさわしい方法で率直に自分の感情を表現することである¹⁰¹⁾。演習前に学習者の学びのニーズを把握し、目標到達に向けて学習者に適した目標を設定するFSと関係していると考えられる。

〈リフレクション〉は、第4因子【学習者の興味を引きつけるスキル】、第5因子【学習者の状況を把握したうえで話し合いを仕掛けるスキル】、第7因子【学習者の意見や可能性を引き出すためのスキル】との間に有意な差がみられた。看護実践においてリフレクションするには、指導や支援が必要な場合が多くリフレクティブな活動を促すために指導者や教員のスキルを重視することは必要不可欠である⁹²⁾。学習者の興味を引き付けて、意見を引き出したり話し合いを仕掛けたりするには、教員の高いリフレクションのスキルが必要になると考えられFSと関係していると考えられる。

このことから様々な研修を通して場面に対応したFSを身につけることが重要であると考ええる。

(3) FS各因子、FS尺度合計点に関係するファシリテーションについての学びとの関係性の検討

〔ファシリテーションについての学びの有無〕では、全ての因子間で有意な差がみられ、学んだ経験がある対象の得点が高かった。

〔何からファシリテーションを学んだか（研修、文献、映像、他の教員の実施を見て）〕では、〔研修〕では、第6因子【学生の主体的な発言を促し学習の相互作用を促進するスキル】、第9因子【学習者の効果的なリフレクションを支援するスキル】、【FS因子合計得点】との間で有意な差がみられ、何らかの研修を受講した経験がある対象の得点が高かった。第6因子、第9因子は学習者から内発的な疑問や気づきが生まれ主体的な発言や課題を見出す因子である。ファシリテータが学習者を主体的な学びに導くための技法は多くあり³⁰⁾、研修を通して様々な技法を学ぶことがFSの向上に関係していると考えられる。

〔文献〕からファシリテーションを学んだでは、第1因子【時間のゆとりある学習の場をつくるスキル】、第2因子【安全・安心に発言できる場を作るスキル】、第3因子【目標到達に向けて学習者の学びを把握するスキル】、第6因子【学習者の主体的な発言を促し学

習の相互作用を促進するスキル】、第8因子【 教員間でのファシリテータ役割を共有するスキル】、第9因子【 学習者の効果的なリフレクションを支援するスキル】【 FS 因子合計得点】との間で有意な差がみられ、文献からファシリテーションを学んだ経験のある対象の得点が高かった。

[映像・ビデオ・DVD]では、第2因子【 安全・安心に発言できる場をつくるスキル】、第9因子【 学習者の効果的なリフレクションを支援するスキル】との間で有意な差がみられ[映像・ビデオ・DVD]でファシリテーションを学んだ経験のある対象の得点が高かった。教員は、学生数の多さ業務多忙¹⁰²⁾など日々様々な業務に追われていることが推察され、限られた時間の中で効率的にFSを学ぶ方法として文献や、映像などの学習を取り入れていると考えられる。

[他の教員の実施を見て]では、第1因子【 時間のゆとりある学習の場をつくるスキル】、第3因子【 目標到達に向けて学習者の学びを把握するスキル】、第5因子【 学習者の状況を把握したうえで話し合いを仕掛けるスキル】、第8因子【 教員間でのファシリテータ役割を共有するスキル】、第10因子【 ファシリテータとしての基本的な振る舞いのスキル】との間で有意な差がみられ、ファシリテーションを他の教員の実施を見て学んだ経験のある対象の得点が高かった。

教員は、教員として自己形成過程において教員が期待される役割やあるべき姿を、先輩や経験のある教員から直接的あるいは間接的に学んでおり¹⁰³⁾、演習進行の時間配分や学習者の思考を刺激し、目標到達に向けて導く姿勢や教員間での役割の共有など、他の教員の実施から実践的に学ぶことでFSを身につけていると考えられる。

(4) FS に関する要因と教育経験年数との関係性の検討

ファシリテーションに関する要因と、教員経験年数との有意な差はみられず、ファシリテーションについての学びの有無と教員経験年数が、FS と関係してはいなかった。

(5) ファシリテーションに関する知識習得への意欲と自信についての関係性の検討

ファシリテーションに関する自信は、教員経験年数10年目以上と15年目以上の教員の67%が「非常に学びたい、機会があれば学びたい」と回答していた。教員経験が長いほどファシリテーションを実施する際の自信が高かった。FS各因子、合計点と自信についての相関は、 $r = 0.83 \sim 0.301$ であり弱い相関がみられた。

4) FS 尺度の信頼性の検討

信頼性について、FS尺度49項目のCronbach's α 係数は、 $r = 0.95$ 、各因子で、 $r = 0.721 \sim 0.891$ の範囲であり、折半法では、各因子で $r = 0.74 \sim 0.82$ の範囲であった。また、I-T相関の結果から削除する項目はみられず、FS尺度の内的整合性は尺度全体と各因子ともに高く信頼性が確認された。

調査2 テストー再テスト法による再現性・安定性の検討

1. 研究目的

調査1で開発されたFS尺度の再現性・安定性を検討することを目的とした。

2. 研究方法

1) 研究対象者

テストー再テスト法の対象人数は、COSMIN⁽⁸⁷⁾⁽⁸⁸⁾の基準において確認した。COSMINの基準における標本数は、「十分な標本数(100名以上)、良好な標本数(50名以上99名以下)、ほどほどの標本数(30名以上49名以下)、少ない標本数(30名未満)」の4段階で示されている。また、尺度の信頼性係数に対するサンプルサイズは、Cronbach's α 係数.70と仮定すると、41名が推奨される¹⁰⁴⁾。Cronbach's α 係数は、.70～.80以上であれば、尺度の内的整合性が高いと判断されるため⁸⁴⁾¹⁰⁵⁾、.70と仮定した。

研究対象者は、2019年4月下旬から5月初旬に、研究対象者の紹介を得て看護系大学、看護専門学校に勤務している教員経験3年以上の教員41名に依頼した。抽出は、便宜的抽出法とした。

2) 調査方法・期間

尺度の再現性・安定性を検討する方法として、テストー再テスト法を用いた。Denise. F. Polit¹⁰⁶⁾は、測定用具の安定性は、「2回別々に測定した場合に類似の結果を得られる程度」であり、測定用具の安定性の査定には、「研究者は、同じ測定を同じ標本に2回にわたって試行し得点を比較する」、「同一のテストを同じ対象に繰り返し行い、得点の相関によって測定用具の安定性を評価する」と述べている。また、COSMIN⁽⁸⁷⁾⁽⁸⁸⁾の基準においても、再検査信頼性とは、「時間の間隔を空けて同じ測定を繰り返した際に、変化していない対象者が同じ測定結果である度合いである」と述べている。これらのことから、調査2では、テストー再テスト法を用いた。

テストー再テストにおける信頼性については、COSMIN⁽⁸⁸⁾では共通のチェックリスト項目が設定されており以下の4点に留意し実施した。①1回目の測定結果が2回目の測定結果に影響を与えないこと(実施の独立性)②測定の方法、環境や教示などが測定時点間で類似していること(実施の類似性)③測定の間隔は、思い出しバイアスを避ける程度に長く、測定する構成概念の状態が変化しない程度に短いこと(実施間隔の適切性)④測定する構成概念の状態は、測定時点間で安定していること(状態の安定性)。

測定間隔については、久田¹⁰⁷⁾らは、「一般的には2～3週間ほど開けて、2度施行」、高本¹⁰⁸⁾らは、「再テスト間隔を1週間から半年以上の7段階に分けて検討した結果、相関と間隔に明確な関連はなかった」ことが報告されている。

以上より、郵送留め置き法にて、2回質問紙への回答を依頼した。第1回目の回答の1週間後に、第2回目の調査を依頼し、第1回目、2回目共に回答のあったものを分析対象とした。また、1回目と2回目のデータは、同じ「符号(数字・マーク)」を記載してもらうことにより照合した。(資料14, 15, 16)

調査期間は1回目2019年5月8日～5月15日、2回目2019年5月15日～5月22日であった。

3) 分析方法

1回目と2回目のFS尺度の各因子得点および尺度合計点における級内相関係数を算出し、尺度の再現に関する検討をおこなった。

4) 倫理的配慮

本研究は、国際医療福祉大学研究倫理審査委員会の承認を得て実施した(承認番号18-Ig-86)。研究協力依頼に際して、①研究目的と主旨、②質問紙調査には、10分程度の時間を要し、時間的拘束や心理的不快感を生ずる可能性があること、③無記名の質問紙調査であり、個人が特定されないこと、④参加の拒否や、同意後の中止などによる不利益は一切ないこと、⑤参加・不参加・中止は自由であり、ヘルシンキ宣言及び文部科学省の疫学研究に関する倫理的基本指針に基づき、最新の注意を払うことを約束し、質問紙は封をしたうえで投函するように依頼。その折、不同意の場合には投函の義務はなく白紙でも投函可能であること、⑥研究終了後、学会や学術雑誌などに発表することがあること、⑦質問紙への回答をもって研究に同意を得たことを文書で説明した。

3. 結果

1) 対象者の概要

テストー再テスト法による得点の相関を表 19 に示す。

テストー再テスト法の回答は、1 回目及び 2 回目共に回答が得られた 36 名（回収率 88%）を分析対象とした。年齢は、平均 47.6±7.1 歳（Mean±SD）、最低年齢は 32 歳、最高年齢は 60 歳であった。教員経験年数は、平均 10.9±9.5 年（Mean±SD）、最低経験年数は 3 年、最高経験年数は 29 年であった。

2) FS 各因子，合計得点間の級内相関係数

本研究では、確認的因子分析で得られた因子モデルを仮説モデルとしテストー再テスト法を行った結果、10 因子 49 項目からなる因子が抽出され、看護学演習における教員に求められる FS が明らかになった。確認的因子分析の適合度は、CFI. 90 以上、RMSEA. 05 以下であることから、本尺度の適合度は許容範囲であるといえ、一定の構成概念妥当性は得られたと考えられる。テストー再テスト法による合計得点間の級内相関数は、尺度全体 $r = .880$ 、各因子 $r = .704 \sim .843$ であり、安定性と再現性は確保できた。

表 19 テストー再テスト法による FS 各因子，合計得点間の級内相関 (N=36)

	質問紙得点平均 (標準偏差)		級内相関係数	
	1回目	2回目	相関係数	95%信頼区間
第1因子 時間のゆとりある学習の場をつくるスキル	20.9 (2.2)	21.0 (2.5)	0.843 ***	[0.693, 0.941]
第2因子 安全・安心に発言できる場をつくるスキル	22.1 (1.9)	22.3 (2.1)	0.760 ***	[0.558, 0.878]
第3因子 目標到達に向けて学習者の学びを把握するスキル	18.2 (2.7)	18.2 (2.5)	0.820 ***	[0.663, 0.911]
第4因子 学習者の興味を引きつけるスキル	25.0 (2.7)	25.5 (3.4)	0.807 ***	[0.632, 0.902]
第5因子 学習者の状況を把握したうえで話し合いを仕掛けるスキル	30.5 (2.9)	31.3 (3.3)	0.804 ***	[0.698, 0.942]
第6因子 学習者の主体的な発言を促し学習の相互作用を促進するスキル	29.6 (3.2)	30.2 (3.6)	0.704 ***	[0.614, 0.896]
第7因子 学習者の意見や可能性を引き出すためのスキル	23.9 (3.2)	24.8 (3.0)	0.751 ***	[0.543, 0.873]
第8因子 教員間でのファシリテータ役割を共有するスキル	22.1 (4.9)	22.2 (5.6)	0.870 ***	[0.748, 0.936]
第9因子 学習者の効果的なリフレクションを支援するスキル	20.0 (3.0)	19.7 (3.3)	0.707 ***	[0.412, 0.869]
第10因子 ファシリテータとしての基本的な振る舞いのスキル	29.5 (3.7)	31.4 (3.3)	0.722 ***	[0.438, 0.876]
ファシリテーションスキル合計点	242.5 (22.3)	247.1 (23.8)	0.880 ***	[0.765, 0.941]

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < 0.001$

4. 考察

1) FS 尺度の信頼性の検討

本研究では、確認的因子分析で得られた因子モデルを仮説モデルとしテストー再テスト法を行った結果、10 因子 49 項目からなる因子が抽出され、看護学演習における教員に求められる FS が明らかになった。テストー再テスト法による信頼性の検討では得られた 2 組の測定値の間の相関係数で「0.7」ていどなら尺度の安定性があるとされている¹⁰⁷⁾。これらのことから FS 尺度の一定の安定性と再現性は確保できたといえよう。

第6章 総合考察

1. FS 尺度の活用可能性

ファシリテータには、「学習者とともに学ぶ教育者としての態度」が必要になる。学習のプロセスを重視し対話による学習を促進するファシリテータは、学習者と共に体験しながらそこにおける学習のプロセスに気づく感受性とその気づきを活用し、学習者が自己実現に向けて成長するための介入スキルを高めていくことが必要である¹⁰⁰⁾。このような FS を意識した教授方法を検討していくためには、教員自身が自身の演習運営を把握し、具体的に意識して FS を取り入れていくかが重要となる。また、教員は授業を設計する際、「どのように学習者を育てたいかという期待」や「自らの看護や看護教育における信念」を明らかにしながら授業で展開される教材や教授方法を考えており、多様な思考をたどりながら授業設計している¹⁰⁹⁾。さらに、教育という活動は教員の持っている教育に対する「考え方」、「価値観」が具体的な教授方法に反映される。つまり、環境や他者との相互作用を通して主体的に取り組み知識を構成していく学習者を支援していくのだという姿勢を教師が持つことにより、自ずとどのように教授活動を実践して行くべきかが見えてくる¹¹⁰⁾。

本研究で作成した FS 尺度の特徴は 5 点ある。回答時間が 10 分程度であり利便性が高いと考えられること、教員個人の看護学演習場面での FS の傾向や課題を把握するアセスメントツールとして活用されること、複数の教員同士の振り返りのツールとなること、質問内容には、演習の計画段階から演習の評価・振り返りの段階まで含まれること、教員経験年数の少ない教員にも、ファシリテーション場面を想定した活用ができることである。ファシリテータは、自身の指導を客観的に振り返り指導力を向上させる姿勢が必要である³⁹⁾。教員一人ひとりの内発的な取り組みが、自身の FS の傾向や課題の把握につながり、学生指導や学習支援を的確に展開することにつながる。また、複数の教員で看護学演習を担当する場合、演習の計画立案の段階から教員役割や学生の主体性を導く方法を検討し、演習後には、学生の反応や教員同士の役割をお互いに客観的に振り返る場に活用することができると考えられる。

さらに、本尺度は、看護学演習場面では、現象が人的物的環境の変化などにより多種多様に出現すると考えられること、ファシリテーションもそれを行うファシリテータによって様々なスタイルがあることから¹²⁾、看護学演習における様々な状況や場面に応じて活用できるよう尺度項目の表現した。

2. 本研究の限界

看護学演習における教員に求められる FS 尺度は、一定の信頼性を有していることが確認でき、データ収集においては、全国規模で看護系大学、短大、看護専門学校の日頃から学生指導に関わっている 3 年以上の経験をもつ教員を対象とできたことは評価できると考える。

しかしながら、本研究には 5 点の限界がある。まず、尺度の回答場面が、看護学演習場面に限られていること、モデルの適合度が 0.9 に満たない項目があること、誤差変数の相関が多いこと、天井効果が多数見られたこと、FS に関する要因（研修、学びの有無）を具体的に示していない点である。

回答場面が看護学演習場面に限られていることについては、看護基礎教育においては多くの演習科目がある。看護学演習は学生の主体的な学習を多様に展開できる学習形態である²⁰⁾と共に、知識・関心・精神運動領域の学習を統合する機会²¹⁾である。これらのことから、本研究では演習場面を設定した。実習などのカンファレンス場面においては、教員のファシリテータ役割の必要性が報告されているが³⁵⁾⁴⁵⁾、実習カンファレンス場面は、教員、学生、指導者の 3 者から構成され、流動的に変化する患者を対象とする。より高度な FS が必要になると考えられ、今後、実習場面における教員の FS についての検討も必要であると考ええる。

確認的因子分析の結果 GFI が 0.9 以上ではなかったが、パス図において変数が 30 以上の場合は、GFI が 0.9 を超えていなくてもそのパス図を捨てる必要がないといわれている¹¹⁾。本尺度は 49 項目あり、今後さらに項目を精選していく必要があると考える。

誤差変数の相関が多い点については、狩野¹¹²⁾は、誤差共分散の利用について「観測変数が多い場合、観測変数間に偏相関が存在することは十分に考えられ、それを説明するために誤差共分散を導入することができる」、「誤差共分散を導入するためには、共分散を解釈できることである」と述べている。また、中村¹¹³⁾は、養護教諭の支援について「目的と行動の関係については同一の行動であっても、複数の目的に対応しており複雑な思考過程を得た支援を行っている」と述べている。教員の教育場面の支援において一つの目標を達成するためには、複数の教授活動が関与し、他の目標にも関連していると考えられる。これらのことから、一つの教授活動が複数の目標に影響を与えていることが考えられる。例えば、誤差相関があった項目を見てみると、第 3 因子【目標到達に向けて学習者の学びを把握するスキル】と、第 6 因子【学習者の主体的な発言を促し学習の相互作用を促進するスキル】、第 7 因子【学習者の意見や可能性を引き出すためのスキル】、第 9 因子【学習者の効果的なリフレクションを支援するスキル】の間で誤差変数の相関が多くみられた。第 3 因子は、学習者が自らの行動を振り返り、新たな課題に向けて目標を持つことができるよう支援するスキルである。学生の目標達成を支援するために、教員は学習者の内発的な気づきを引き出し、学習者同士の学習の相互作用を図る必要がある。さらに、演習を通して新たに気付いた学習者の学びをグループ内で共有し、具体化に向けて発表する機会を設けるなど効果的なリフレクションを支援することで、目標達成に向けた支援につながると考える。これらのことから、学習活動は一連のプロセスであり、ある学習目標を達成するためには複数の教授活動が互いに関連していると考えることができよう。

天井効果が多数みられた点については、本研究では、教員を対象に看護学演習場面における FS を調査した。質問項目の選択肢の基準は「行っている」の 6 段階で評価しており、「出来ている」行動に目を向けているため天井効果を示した項目が多かったと考えられる。特に、学生や教員評

価に尺度が用いられる場合、回答が好ましいと思われる選択肢の方に偏る傾向がある（ポジティブ偏向）。このような偏りがあると天井効果が生じる傾向が強くなる。これに対処する方法として、中間選択肢は必ずしも真ん中に位置せず、調査の目的に合うように、「平均」の周りを詳細に区分する方法がある¹⁰⁴⁾。今後、これらのことも踏まえ、質問項目内容と共に選択肢の基準について検討していく必要がある。

また、「行っていること」と「出来ていること」は違う。FS 得点が高くても、FS に関する行動が「出来ているか」どうかの判断は行えない。授業の質を向上するためには、学生と教員の相互行為である授業のと『過程』と、目標をどの程度達成したかどうかという授業の『成果』の2側面から評価することが必要である⁷⁹⁾。尺度得点が高いことに加え学生の授業目標到達度が高い時、そのFSの質も高いと判定できる。今後、他者からの評価による測定にも活用できるかどうか妥当性の検討も必要と考える。

本研究では、看護基礎教育機関を分類せずに尺度開発を行った。今後は、より多様性のある集団を対象とし尺度開発を検討することも必要である。

FSに関連する要因（研修、学びの有無）については、尺度の判別妥当性を検討しようと考えFSとの関連を検討した。本研究では、研修の内容についてまで具体的な内容を明示しなかったが、対象者の看護職経験、教育経験ともに平均10年以上であったことから、研修名から研修内容を理解した上で回答されたことが推察された。しかしながら、研修の受講内容や学んだ内容について具体性に欠けていた。それぞれの受講内容を丁寧に説明することでより詳細な分析につながったと考える。

3. 今後の課題

看護は、生涯にわたって学習することが求められることから、各看護学生、各看護職者は主体的、創造的に思考し、看護を開発していく能力が必要である。しかし、教員は実態の見えない学生の「主体性」自体を変えることはできない。変えることができるのは具体的な行動のみである。具体的な行動が変わって初めて「主体性」のある学生になったといえるのである¹²⁾。したがって、教員は、主体的な学びは、演習の場だけではなくその後の学生の行動から現れるものであることを認識しなければならないと考える。

本尺度は、看護学演習場面でのFSの傾向や課題を把握する尺度として一定の妥当性、信頼性を確認されているが、同時に横断的に使用することで、教員個人の成長に向けて自分の実践がどうであるかを認識するための評価として活用できる。

しかし、教員人数や教室の広さ、設備などの状況が尺度の評価結果に影響する点については本尺度の課題と考えられる。主観的な自己評価だけでなく、客観的な評価にも使用できるよう今後、尺度の表現を検討する必要があると考える。

さらに、尺度項目数について舟島⁷⁹⁾は、質問項目数の決定について「尺度の信頼性は質問項目数が多いほど高くなる。最終的に尺度を構成する質問項目数を50以下にすることが妥当である」と述べている。看護に関する尺度開発に関する先行研究では30項目前後からの40項目前後の尺度が多く開発されている。本尺度は、10因子49項目と質問項目数は50項目に近く、尺度項目の多さが懸念される。しかし、本尺度は3つの下位尺度、10因子からなり、自己のFSを下位尺度ごと因子ごとに回答することができる。加えて、本尺度は複数の教員が展開する看護学演習を想定して開発している。そのため、単独で展開する看護学演習を対象にする場合には、全49項目中、第8因子を除いて回答し、自己のFSの特徴を把握することができると思う。多忙な教員の活用に向けて今後項目数の精選が必要である。

今回の調査では、FSの向上には、教員経験年数が長いこと、様々な研修を受けていることが関連していることが分かった。しかし、教員のFSの向上に、あるいは形成に関係する要因は検討できていない。今後、教員のFSの向上を考える場合、これらの要因を明らかにして、それらの要因に介入、働きかけていくことが必要になる。

第7章 結論

本研究によって、看護学演習における教員に求められるFS尺度は、3つの下位尺度をもつ、10因子49項目の構造モデルが抽出された。3つの下位尺度は、『演習指導計画立案におけるFS』、『学習者主体の学習を促進するFS』、『ファシリテータとしての基本的な振る舞いのスキル』が確認できた。

下位因子10因子を第1因子【時間のゆとりある学習の場をつくるスキル】、第2因子【安全・安心に発言できる場をつくるスキル】、第3因子【目標到達に向けて学習者の学びを把握するスキル】、第4因子【学習者の興味を引きつけるスキル】、第5因子【学習者の状況を把握したうえで話し合いを仕掛けるスキル】、第6因子【学習者の主体的な発言を促し学習の相互作用を促進するスキル】、第7因子【学習者の意見や可能性を引き出すためのスキル】、第8因子【教員間でのファシリテータ役割を共有するスキル】、第9因子【学習者の効果的なリフレクションを支援するスキル】、第10因子【ファシリテータとしての基本的な振る舞いのスキル】とそれぞれ命名した。

FS尺度は、尺度全体と各因子において内的整合性が認められ、教授自己評価尺度－グループワーク用－と基準関連妥当性が確認された。また、テスト－再テスト法により一定の信頼性が得られた。

謝辞

本研究に際し、研究の主旨にご賛同いただき質問紙調査にご協力くださいました全国の看護基礎教育機関の教員の皆様、お忙しい中インタビュー調査にご協力頂きました看護学教員の皆様に深く感謝申し上げます。修士課程に引き続き、ご指導いただきました国際医療福祉大学大学院荒木田美香子教授に心から感謝いたします。また、様々なご支援、ご助言をいただきました荒木田ゼミの皆様にも御礼申し上げます。

利益相反の開示

本研究における利益相反は存在しない

文献

- 1) 厚生労働省. 2015. 保健医療 2035
<https://www.mhlw.go.jp/seisakunitsuite/bunya/hokabunya/shakaihoshou/hokeniryou2035//>
2015.10.15
- 2) 厚生労働省. 2011. 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/shingi/2r98520000013l6y-att/2r98520000013lbh.pdf> 2014.5.4
- 3) 厚生労働省. 2007. 看護基礎教育の充実に関する検討会報告書.
<https://www.mhlw.go.jp/shingi/2007/04/dl/s0420-13.pdf> 2014.5.4
- 4) 文部科学省中央教育審議会. 2012. 新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm 2019.5.25
- 5) 佐々木英和. ファシリテーター概念に関する理論的考察-ファシリテーション実践の体系的把握につなげるための覚書-. 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要 2011;34:129
- 6) 文部科学省. 2012. 大学改革実行プラン.
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/24/06/1321798.htm 2018.5.30
- 7) 文部科学省. 2014. 産業界ニーズに対応した教育改善・充実体制整備事業 アクティブラーニング失敗事例ハンドブック.
<https://www.nucba.ac.jp/archives/151/201507/ALshippaiJireiHandBook.pdf> 2016.12.7
- 8) 小山真理子. チーム医療時代の看護基礎教育内容と方法の充実に関する研究 平成 25 年度総括・分担研究報告書 2014:80
- 9) 文部科学省. 2011. 大学における看護人材養成あり方に関する検討会最終報告.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/40/toushin/1302921.htm 2018.5.30
- 10) 阿部幸恵. 看護のためのシミュレーション教育. 東京:医学書院, 2013:10-11, 56, 121, 129
- 11) 杉森みど里, 舟島なをみ. 看護教育学第 5 版増補版. 東京:医学書院, 2014:2018
- 12) 中野民夫, 三田地真実. ファシリテーションで大学が変わる. 東京:ナカニシヤ出版,
2016:7, 100
- 13) 國澤尚子, 大塚真理子. 看護現場ですぐに役立つファシリテーションの秘訣. 東京:総合医学社, 2017. 4-5, 49-54
- 14) 厚生労働省. 2008. 看護基礎教育のあり方に関する懇談会論点整理
<https://www.mhlw.go.jp/shingi/2008/07/s0731-8.html> 2014.5.4
- 15) 厚生労働省. 2009. 看護の質と向上と確保に関する検討会.
<https://www.mhlw.go.jp/shingi/2009/04/dl/s0428-8d.pdf> 2014.5.4
- 16) 厚生労働省. 2010. 今後の教員のあり方に関する検討会報告書.
<https://www.mhlw.go.jp/shingi/2010/02/dl/s0217-7b.pdf> 2014.5.4
- 17) 土肥美子, 細田泰子. 看護系大学に所属する若手教員が必要とする支援の検討. 日本医学看護基礎教育学会誌 2015;24(1):21-27
- 18) 大久保暢子, 佐竹澄子, 大橋久美子ら. 看護学導入時期の学生が感じる困難性の検討. 聖路加看護学会誌 2011;1(15):13-14

- 19) 内藤知佐子. 看護教育にファシリテーションを導入しよう. 看護教育 2015;56(11):1056-1062
- 20) 藤岡完治, 堀喜久子. 看護教育講座3 看護教育の方法. 東京:医学書院, 2002:102
- 21) 野崎真奈美, 水戸優子, 渡辺かずみ. 計画・実施・評価を循環させる授業設計. 東京:医学書院, 2015:17
- 22) 武田正則. ファシリテーションの視点を生かしたアクティブラーニングのための教員スキルに関する研究. 仙台高等専門学校紀要 2017;46:1-11
- 23) 本山雅英. 大学生のためのコーチングとファシリテーションの心理学. 東京:北大路書房 2014:73-74, 140-143
- 24) Kurt Lewin(猪股佐登留訳). 社会科学における場の理論. 東京:誠信書房, 1956
- 25) 堀公俊. 問題解決ファシリテーター. 東京:東洋経済新報社, 2003:15, 68, 207-208
- 26) Dee E. Burrows. Facilitation: a concept analysis.
<https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1997.1997025396.x> 2016.5.25
- 27) 中野民夫. ファシリテーター型リーダー人々の相互作用を促し, 自律や創造を育む支援型のリーダーシップ. 看護教育 2014;24(1):10-13
- 28) 武田正則. 参画型協働学習におけるファシリテーションモデルの開発教育情研究 2012;28(4):15-26
- 29) 吉田素文. ファシリテーションの教科書. 東京:東洋経済新報社, 2014. 3
- 30) 中井俊樹. アクティブラーニング. 東京:玉川大学出版部, 2015:15-16
- 31) 溝上慎一. アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換. 東京:東信堂, 2014:7
- 32) 厚生労働省. 2003. 医療提供体制の改革のビジョン.
<https://www.mhlw.go.jp/houdou/2003/04/h0430-3.html> 2019.6.1
- 33) 相馬光代, 河野秀一. 現場の看護師を育てるために. 看護 2014;8:88-92
- 34) 日下菜摘, 池田智子. 看護基礎教育学習者のリフレクションに関する文献レビュー. 日本医学看護学教育学会誌 2016;25(1):8-14
- 35) 濱田麻由美, 永田裕子, 中村雅子ら. 若手教員の臨地実習における指導力向上を目指した1年間の取り組み. 東京保健医療大学紀要 2010;1:73-79
- 36) 中馬夕佳, 山下早苗. 臨地実習における倫理カンファレンスでのファシリテーターの役割. 日本看護倫理学会誌 2016;8(1):78-80
- 37) 白井靖敏. 大学教育におけるグループ学習のファシリテーションの効果. 名古屋女子大学紀要 2013;59:113-122
- 38) 加納尚美, 富田美加, 吉良淳子他. チームワーク入門実習におけるファシリテーション研修. 茨城県立医療大学紀要 2014;20:75-83
- 39) 太田朋絵. シミュレーション教育におけるファシリテーター力向上を目指した指導評価. 日本看護学会論文集看護管理 2014:39-42
- 40) 小澤里美, 大石美奈子, 三ツ谷佐知. 地域連携によるシミュレーション教育を用いた新人看護師教育研修会の指導評価. 日本看護学会論文集看護管理 2014:31-34
- 41) 浅田義和, 安井清孝. 机上シミュレーションを題材としたファシリテーション研修の設計と有用性. 医療教育学雑誌 2014;3:12-16

- 42) 鬼塚哲郎, 中沢正江, 鈴木陵ら. ファシリテーションを組み込んだアクティブラーニングパッケージの有用性について. 京都産業大学高等教育フォーラム 2016;6:19-27
- 43) 竹林地毅, 山本未瑛. 協働・創造のためのスキルを学ぶ授業の開発. 特別支援教育実践センター研究紀要 2013;11:71-79
- 44) 松本剛. ベーシック・エンカウンター・グループにおけるファシリテーターの「自己一致」. 人間関係研究 2015;14:17-48
- 45) 和泉明子, 大沢たか子, 矢野智恵ら. 臨地実習におけるカンファレンスの実態-教員のカンファレンス実施記録の分析を通して-. 高知学園短期大学紀要 2013;(43):47-57
- 46) 芳我ちより, 舟島なをみ. 学生間討議を中心としたグループ学習における教授活動の解明-看護基礎教育において展開される授業に焦点を当てて-. 看護教育学研究 2007;16(1):15-28
- 47) Marina Micari, Bernhard Streitwieser, Gregory Light. Undergraduates Leading Undergraduates: Peer Facilitation in a Science Workshop Program. Innovative Higher Education 2005; 30:269
- 48) Frans Cilliers. Facilitation skills for nurses. Curationis 2000; 23(4): 762
- 49) Carma L. Bylund, Richard F. Brown, Barbara Lubrano et al. Training faculty to facilitate communication skills training: Development and evaluation of a workshop. Patient Education and Counseling 2008;70(3):430-436
- 50) International Nursing Association of Clinical Simulation and Learning(INACL). Standards of best practice: Simulation. Clinical Simulation in Nursing 2013;9:1-32
- 51) Dieckmann P, Molin Friis S, Lippert A, et al. (池山貴也, 椎間優子, 志賀隆ら訳). Debriefing Assessment for Simulation in Healthcare.
<http://www.harvardmedsim.org/debriefing-assessmentsimulation-healthcare.php> 2018.5.1
- 52) Rowan Paula, Barber Paul. Clinical facilitators A new way of working. Nursing Standard 2000;14(52):35-38
- 53) Veronica Lambert, Michele Glacken. Clinical education facilitators: a literature review. J Clin Nurs 2005;14(6):664-673
- 54) Mary K. Fey, Louise S. Jenkins. Debriefing Practices in Nursing Education Programs Results from a National Study. Nursing Education Perspectives 2015;36(6):364
- 55) 谷益美. リーダーのためのFS. 東京:すばる舎, 2014:11-12
- 56) 亀岡智美, 舟島なをみ, 山下暢子. 看護学教員の教育ニーズの現状とそれに関する解明. 日本看護研究学会雑誌 2006;29(5):27-38
- 57) 安彦忠彦, 新井郁男編. 新版現代学校教育大事典2「教員」の項. 東京:2002:302-303
- 58) 田島桂子: 看護基礎教育の評価の基礎と実際 看護実践能力育成の充実に向けて. 第2版. 東京:医学書院, 2009:12
- 59) 舟島なをみ. 看護学教育における授業展開. 東京:医学書院, 2013:7, 80-85, 89, 92-93
- 60) 木野茂. 教員と学生による双方向型授業～多人数講義系授業のパラダイムの転換を求めて～. 京都大学高等教育研究 2009;15:1-13
- 61) 平瀬節子, 野村晴香, 高橋永子ら. 基礎看護技術の学内演習における学生の困難さと対処行動. 高知大学学術研究報告 2006;55:12

- 62) Patricia Benner(井部俊子訳). ベナー看護論. 新訳版. 東京:医学書院, 2005:17-23
- 63) 全国保健師教育機関協議会 教員研修委員会 ラダー構築班作成. 2016. 公衆衛生看護学を教授する教員のキャリアラダー.
<http://www.zenhokyo.jp/info/doc/h29careerladder.pdf>2019.07.28
- 64) 文部科学省 中央教育審議会大学分科会 大学の教員組織の在り方に関する検討委員会. 2005. 大学の教員職員の在り方について.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/attach/1342439.htm2019.07.29
- 65) 中寫洋. 諸学者のための質的研究 26 の教え. 東京:医学書院, 2015:50
- 66) 佐藤みつ子, 宇佐美千恵子, 青木康子. 看護教育における授業設計 第4版. 東京:医学書院 2016:16-44
- 67) 坂田哲人. 支援型教師教育モデルにおける教師教育者の役割に関する研究 科学研究費助成事業研究成果報告書 2015:2-3
- 68) 貝谷敏子, 菅原美樹, 川村三希子他. 看護演習科目へのルーブリック導入の効果・ルーブリック評価の信頼性と妥当性の検討. 札幌市立大学研究論文集 2017;11(1):3-11
- 69) 石川一喜. 教師像の転換「教える」から「ファシリテーション」へ. 看護 2015;56(11):1050-1055
- 70) 内藤知佐子, 伊藤和史. ファシリテーターSkills&Tips. 東京:医学書院, 2017:11
- 71) Donald V McCain, Deborah D. Tobey(香取一昭訳). ラーニング・ファシリテーションの基本. 東京;ヒューマンバリュー, 2015:11-41, 61-71, 185
- 72) 堀公俊, 加留部貴行. 教育研修ファシリテーター. 東京;日本経済新聞出版社, 2010:68-69, 104-112
- 73) 永田敬, 林一雅. アクティブラーニングのデザイン 東京大学の新しい教育. 東京;東京大学出版会, 2016:2, 21-39, 50, 94
- 74) 糸井和佳, 石渡智恵美, 伊藤靖代他. インストラクショナルデザインに関するFD研修会による看護学科教員の学び. 帝京科学大学紀要 2018;14:259-264
- 75) 岩村聡. ファシリテータ発言分類法作成の試み. 広島大学総合科学部紀要 III 1984;94-113
- 76) 織田揮準. 日本語の程度量表現用語に関する研究. Jap. J. of edue 1970;3:166-174
- 77) 塩見邦雄, 金光義弘, 足立明久編. 心理検査・測定ガイドブック. 京都;ナカニシヤ出版, 1992:74
- 78) 淘江七海子. 看護職における言語的応答能力測定尺度の作成とその信頼性・妥当性の検討. 日本看護研究学会誌 2003;26(1):55-62
- 79) 舟島なをみ. 看護実践・教育のための測定用具ファイル. 第2版. 東京;医学書院, 2011:8-9, 13, 159-169
- 80) 日本看護系大学協議会. 2008. 看護職の教育に関する声明.
<http://www.janpu.or.jp/umin/kenkai/seimei.html>2019.07.29
- 81) 文部科学省中央教育審議会. 教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について(答申)2012.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325092.htm 2019.5.16

- 82) 村上みち子, 舟島なをみ, 野本百合子. 看護学教員が職業上直面する問題の解明. 日本看護学教育学会誌 2007;15:181
- 83) Peter M,Fayers,David Machin (福原俊一, 数間恵子監訳). QOL 評価学 測定, 解析, 解釈のすべて. 東京:中山書店, 2005:56
- 84) 小塩真司. SPSS と Amos による心理・調査データ解析. 東京;東京図書, 2014:146, 154
- 85) 鳩野洋子, 長聡子, 前野有佳里. 「尺度」を使った看護研究のキホンとコツ. 東京;日本看護協会出版会, 2018:96
- 86) 永田靖. サンプルサイズの決め方. 東京:朝倉書店, 2003
- 87) 土屋正雄. 尺度研究の必須事項. 行動療法研究 2015;41(2):110
- 88) Lidwine.B.Mokkink,Cecilia.AC.Prinsen,Donald.L.Patrick et al.2019.COSMIN Study Design checklist for Patient-reported outcome measurement instruments.
https://www.cosmin.nl/wp-content/uploads/COSMIN-study-designing-checklist_final.pdf#2019.8.1
- 89) 東めぐみ. ファシリテーターのための看護リフレクション(第1回). 看護管 2017;27(4):308-313
- 90) 中原淳, 金井壽宏. リフレクティブ・マネジャー. 東京;光文社, 2009:200
- 91) 大池美也子. 実習指導はおもしろい! 現場のピンチをチャンスに変えていこう. 看護教育 2019;59(8):639
- 92) Chris Bulman,Sue Schutz (田村由美, 池西悦子, 津田紀子訳). 看護における反省的実践. 原著第5版. 東京;看護の科学社, 2014:37
- 93) 坂中正義, 飯長喜一郎, 三國牧子他. ロジャースの中核三条件 受容 カウンセリングの本質を考える 2. 東京;創元社, 2015:92
- 94) 立石慎治, 丸山和昭, 猪股歳之. 大学教員のキャリアと能力形成の課題-総合的能力の獲得に及ぼす個別能力・経験・雇用形態の影響に着目して-. 高等教育研究 2013;16:263-281
- 95) 文部科学省中央教育審議会. 2005. 大学教員の在り方について.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/attach/1342439.htm 2019.5.16
- 96) 宮崎美砂子, 正木治恵, 北池正ら. 看護基礎教育におけるFDマザーマップの開発と大学間共同活用の促進プロジェクト. 千葉大学大学院看護学研究科附属看護実践研究指導センター 2016:24
- 97) 伊藤まゆみ. 看護に活かすカウンセリング I. 東京;ナカニシヤ出版, 2014:24-26
- 98) Flin,R.O'Connor,P,Crichton,M.et al (小松原明哲, 十亀洋, 中西美和訳). 現場安全の技術ノンテクニカルスキル・ガイドブック. 東京:海洋堂, 2013:108-113
- 99) 堀公俊. 実践ファシリテーション技法. 東京:経団連出版, 2013:76
- 100) 織井優貴子. 看護シミュレーション教育基本テキスト設計・実践・評価のプロセス. 東京:日総研出版, 2016:106
- 101) 玉瀬耕治, 越智敏洋, 才能千景ら. 青年用アサーション尺度の作成と信頼性および妥当性の検討. 奈良教育大学紀要 2001;50(1):221
- 102) 佐藤道子, 石塚淳子. 看護教師の「辞めたい思い・ゆきづまり感」に関する調査. 看護教育 2010;51(11):945-947

- 103) 大池美也子. 高等教育化時代における教員としての自己形成過程に関するライフストーリー研究. 日本医学看護基礎教育学会誌 2016;25(1):44-53
- 104) Devid L.Streiner,Geoffrey R.Norman,John Cairney (木原雅子, 加治正行, 木原正博訳). 医学的測定尺度の理論と応用. 東京;メディカル・サイエンス・インターナショナル, 2016:185-186
- 105) Susan K Grove,Nancy Burns,Jennifer R.Gray (黒田裕子, 中木高夫, 辺見功監訳). バーンズ&グローブ看護研究入門ー評価・統合・エビデンスの生成. 原著第7版. 東京:エルゼビア・ジャパン株式会社, 2015:351-353
- 106) Denise F.Polit,Cheryl Tatano Beck (近藤潤子監訳). 看護研究 原理と方法. 第2版. 東京:医学書院, 2011:431, 458, 732
- 107) 久田満, 北素子, 谷口千絵. 看護に活かす心理尺度. 東京:ナカニシヤ出版, 2015:10
- 108) 高本真寛, 服部環. 国内の心理尺度作成論文における信頼係数の利用動向 2015;58(2):220-235
- 109) 坂美奈子, 原田広枝, 末永陽子. 授業設計における教員の思考自己評価尺度の開発. 日本看護科学会誌 2018;38:362
- 110) 久保田賢一. 教授・学習理論の哲学的前提 パラダイム論の視点から. 日本教育工学雑誌 1995;18 (3/4) :219-231
- 111) 豊田秀樹. 共分散構造 Amos 編. 東京:東京図書, 2007:18-19
- 112) 狩野裕. 再討論 誤差共分散の利用と特殊因子の役割. 行動計量学 2002;29(2):192-193
- 113) 中村富美子, 荒木田美香子. 中堅養護教諭における保健室登校時生徒に対する支援とその目的に関する質的検討. 国際医療福祉大学学会誌 2013;18(1):46

平成 29 年〇月××日

〇〇大学 〇〇看護学科

学科長 〇〇 様

研究参加へのお願い（依頼）

拝啓

時下、ますますご清祥の段、お慶び申し上げます。

近年、多職種によるチーム医療が推進される中で、看護基礎教育において看護学生の知識や体験学習を統合し、能力を育むためのカリキュラム構築や教育方法についての看護学教員の能力開発が期待されております。

中でも、学習者が主体的に問題を発見し、答えを見出していくアクティブラーニングを中心とした授業設計や実践に即したシミュレーション教育が導入され、看護学教員には、学習者同士を協調させながら、協働的な創発行為を促すファシリテーターとしての役割が求められています。

そこで、本研究では、「思考と行動の再構成を測る」機会である演習の場面に焦点をあて、看護学教員の演習場面におけるファシリテーターとしての関わりや、必要なファシリテーション能力を調査し、看護学教員のファシリテーション能力育成の為の課題を明らかにすることを目的としております。また、今後この結果をもとに、看護学教員の教育実践力向上のためのファシリテーション能力養成プログラムの構築を試みたいと考えております。

そのための資料として、看護基礎教育機関に所属し、演習を本人が中心となって計画・運営をしたことがある看護学教員を対象とし、演習場面における困難さと看護学教員のファシリテーション能力を育成するための現状の把握と研修プログラム構築へ向けての課題等を明らかにするために、インタビュー調査を計画いたしました。

つきましては、お忙しいところ申し訳ありませんが、以下の条件を満たしている看護学教員様へインタビュー調査の協力をお願いしたいと考えております。

- ①現在、教育活動、実習指導に直接従事している看護学教員
- ②演習を本人が中心となって計画・運営をしたことがある看護学教員(助教～准教授)
- ③教員経験 2 年以上の看護学教員

下記の内容について、ご覧いただき研究協力につきましてご検討頂きたくご依頼申し上げます。

1. 本研究は、ガイドの項目に沿って個別にインタビューを実施致し、60分程度のインタビュー1回です。
2. 本研究への協力は任意によるものであり、これをお断りいただいても、何ら不利益が生じるものではございません。
3. 研究協力は研究協力者の自由意思により決定し、拒否できることを保障すること、研究協力を断ることによるご迷惑をおかけしないこと、プライバシーや個人情報の保護に十分配慮すること、研究協力によるご負担や不快への配慮をお約束致します。
4. 面接終了後ICレコーダーに録音されたインタビューの内容は、データを研究者のPCに移した後保存し、ICレコーダー内のデータは消去致します。面接内容を文字化した逐語録は、対象が特定できないよう匿名とし、厳重に保管し、知り得た個人の秘密を厳守いたします。また、研究終了後、学会や学術雑誌などに発表いたしますが、その際も個人が特定されることはありません。

本研究の調査項目及び内容は、国際医療福祉大学の承認を受けております。（承認番号16-lo-185）

研究に関するご質問やご意見、ご要望等がございましたら下記連絡先までご連絡下さい。

お忙しいところ大変恐縮ではございますが、何卒よろしくお願い申し上げます。

敬具

【連絡先（研究者）】

国際医療福祉大学大学院 医療福祉学研究科博士課程 看護教育学専攻 古畑恵美子

指導教員：国際医療福祉大学教授 荒木田美香子

連絡先：〒250-0045 神奈川県小田原市城山1-2-25 e-mail:efuru81@g.iuhw.ac.jp

【資料2 インタビュー調査研究協力回答書（学科長）】

研究協力回答書

国際医療福祉大学
保健医療学研究科
博士課程
研究責任者 古畑 恵美子 殿

研究協力について、該当する□にチェックして下さい

- 本研究の目的・意義を理解し、「看護学演習における看護系大学教員に求められるファシリテーション能力に関する現状と課題」への研究協力を承諾致します。
- 本研究の目的・意義を理解し、「看護学演習における看護系大学教員に求められるファシリテーション能力に関する現状と課題」への研究協力を承諾致しません。
- 本研究の目的・意義を理解し、「看護学演習における看護系大学教員に求められるファシリテーション能力に関する現状と課題」への研究協力について詳しい説明を希望いたします。

*ご承諾または説明をお聞きいただける場合の連絡先

平成 29 年 月 日

ご署名

連絡先:〒

電話番号:

〈お問い合わせ先〉

研究者(調査者)

国際医療福祉大学大学院 医療福祉学研究科修士課程

看護学分野 看護教育学領域 古畑 恵美子

電話:090-1454-6863 E-mail:efuru81@iuhw.ac.jp

指導教員 国際医療福祉大学医療福祉学研究科 教授 荒木田美香子

【資料3：インタビュー調査依頼書（看護学教員）】

看護系大学 看護学科 看護学教員 様

研究参加へのお願い（依頼）

拝啓

時下、ますますご清祥の段、お慶び申し上げます。

今日の医療者教育において、社会のニーズに応えられる実践力の強化が中心的な課題となっています。看護基礎教育においても、社会の変化に応じて看護を实践する「創造性」「主体性」を培う必要があり、アクティブラーニングや実践に即したシミュレーション教育などが導入されています。これらの教育活動では、学習した内容を学生自身に内在化させるために、振り返りやデブリーフィングというプロセスが重要であり、看護学教員がファシリテーションを活用し学びを支援する教授方法を実施できる能力が求められています。更に、人間を対象とした看護は、倫理的コンフリクトも含め正しい答えが一つでないことも多く、教員がファシリテーターとして、根拠を踏まえながら思考と行動の再構成を図る役割を果たす必要があります。

そこで、本研究では、「思考と行動の再構成を測る」機会である演習の場面に焦点をあて、看護学教員の演習場面におけるファシリテーターとしての関わりや、必要なファシリテーション能力を調査し、看護学教員のファシリテーション能力育成の為の課題を明らかにすることを目的としております。また、今後この結果をもとに、看護学教員の教育実践力向上のためのファシリテーション能力養成プログラムの構築を試みたいと考えております。

【研究について】

テーマ：看護学演習における看護系大学教員に求められるファシリテーション能力に関する現状と課題

目的：プログラム開発にあたり、看護系大学教員を対象としたインタビュー調査から、演習場面における困難さと看護学教員のファシリテーション能力を育成するための現状の把握と研修プログラム構築へ向けての課題等を明らかにすることを目的としております。

方法：ガイドの項目に沿って、個別にインタビューを実施致します。また、事前に、年齢や看護職経験年数などの情報を基本情報シートに記載して頂くことで情報を得させていただきます。また、面接後、面接の内容あるいは分析次項に関して確認をさせて頂くことがあります。その際には連絡させて頂きます。また、面接終了後ICレコーダーに録音されたインタビューの内容から逐語録を作成し、同じ意味や内容の言葉を整理・要約し分析いたします。

【インタビュー参加について】

対象者：本研究は看護系大学で、演習を本人が中心となって計画・運営をしたことがある看護学教員（助教～准教授）を対象として行われ、合計15名程度を予定しています。

時間と回数：60分程度のインタビューを1回です。

質問内容：別紙

場所：プライバシーが確保される場所をご指定頂ければお伺いいたします。

（尚、本学、貴大学、その他の場所をご指定頂いてもかまいません）

【研究の倫理的配慮について】

1. 研究への参加は、ご自身の自由意思であり、研究に参加することに伴う負担としてプラバシーに関する質問やこれまでの経験を質問されることで不快感を可能性があることを、あらかじめインタビューガイドの質問項目を伝え、答えたくない質問には回答しなくてよいこと、途中で研究参加を中止することが可能でありそれによってなんら不利益を生じることがないこと、研究説明書を用いて口頭で説明いたします。そして書面(資料2)にて同意を得た後に面接を実施致します。面接終了後ICレコーダーに録音されたインタビューの内容は、データを研究者のPCに移した後保存し、ICレコーダー内のデータは消去致します。面接内容を文字化した逐語録は、対象が特定できないよう匿名とし、厳重に保管いたします。
2. 本研究で知り得た個人の秘密を厳守いたします。また、研究終了後、学会や学術雑誌などに発表いたしますが、その際も個人が特定されることはありません。

本研究の調査項目及び内容は、国際医療福祉大学の承認を受けております。(承認番号16-lo-185)

研究の参加について、ぜひともご検討下さい。

研究参加者の方には、薄謝を進呈させていただきます。

ご不明な点がございましたら、下記へお問い合わせください。

【研究者(調査者)】

国際医療福祉大学大学院 医療福祉学研究科博士課程 看護教育学専攻 古畑恵美子
指導教員：国際医療福祉大学教授 荒木田美香子
連絡先：〒250-0045 神奈川県小田原市城山1-2-25 e-mail:efuru81@g.iuhw.ac.jp

説明者署名：_____

説明年月日：平成 _____ 年 _____ 月 _____ 日

【資料4：インタビュー調査協力同意書（看護学教員）】

研究参加への同意書

国際医療福祉大学
保健医療学研究科
博士課程
研究責任者 古畑 恵美子 殿

私は、本研究の目的・意義を理解し、「看護学演習における看護系大学教員に求められるファシリテーション能力に関する現状と課題」への研究参加協力を承諾致します。

平成 29 年 月 日

参加者(ご署名) _____

連絡先:〒 _____

電話番号: _____

私は、上記の説明をし、同意を得ました。
研究協力者を尊重し、研究協力者に負担のないように研究を行います。

平成 29 年 月 日

説明者(署名) _____

【資料5：インタビュー調査研究同意撤回書（看護学教員）】

同意撤回書

国際医療福祉大学
保健医療学研究科
博士課程
研究責任者 古畑 恵美子 殿

私は、「看護学演習における看護系大学教員に求められるファシリテーション能力に関する現状と課題」への研究参加の同意を撤回し、データ使用の即時中止と廃棄を速やかに行うことを請求します。

いつでも研究協力を中止できること、途中で辞退しても不利益のないことについて、研究者より説明を受けています。

平成 29 年 月 日

参加者(ご署名)

【資料6：インタビュー調査研究説明書チェックリスト】

研究説明書

以下の内容について、口頭で説明を実施する。

✓欄	説明内容
<input type="checkbox"/>	<p>・研究への参加は任意であること</p>
<input type="checkbox"/>	<p>・研究への参加に同意しない場合にも不利益を受けない事 :インタビューの内容は、同意が得られた場合に録音されます。録音は、録音開始後も参加者の意思によって部分的に中断することが出来ます。途中で中断しても何ら不利益を被ることはありません。</p>
<input type="checkbox"/>	<p>・同意は不利益を被ることなくいつでも撤回できること</p>
<input type="checkbox"/>	<p>・対象者に選定された理由を明確にすること :対象者:看護系大学で、演習を本人が中心となって計画・運営をしたことがある看護学教員(助教～准教授)</p>
<input type="checkbox"/>	<p>・当該研究の参加の意義、目的及び方法、研究計画が終了するまでの期間ならびに対象者が参加を要する時間、頻度および1回の参加に要する時間を示すこと</p> <p>①本研究の目的は、看護学教員の演習場面におけるファシリテーターとしての関わりや、必要なファシリテーション能力を調査し、看護学教員のファシリテーション能力育成の為の課題を明らかにすることを目的としております。</p> <p>②本研究の意義は、看護学教員のファシリテーション能力に関する課題を把握することで、看護学教員自身の教授方法の振り返りの場となり、具体的な指導方法の改善に繋がると考えます。また、教員がファシリテーションを用いて教授することで、より学生の「主体的」な学びを促進することが出来ると考えます。</p> <p>③本研究を終えるのは、平成29年3月頃を予定しております。</p> <p>④本研究は、ガイドの項目に沿って、1回のみ、60分程度個別にインタビューを実施致します。また、事前に、年齢や看護職経験年数などの情報を基本情報シートに記載して頂くことで情報を得させていただきます。また、面接後、面接の内容あるいは分析次項に関して確認をさせていただきます。その際には連絡させていただきます。</p> <p>⑤インタビューの内容は、研究以外の目的で使用することはありません。実践を批判したり、評価したりするものではありません。</p>
<input type="checkbox"/>	<p>・研究者の氏名、所属、職位を明らかにすること 国際医療福祉大学保健医療学研究科 博士課程</p>
<input type="checkbox"/>	<p>・対象者が特定できないよう配慮したうえで、研究成果が公表される可能性があることを明らかにすること :本研究で知り得た個人の秘密を厳守いたします。また、研究終了後、学会や学術雑誌などに発表いたしますが、その際も個人が特定されることはありません。</p>

□	<p>・資料、データおよび個人情報の取り扱い、保存方法・期間を示すこと</p> <p>①インタビュー内容を録音したICレコーダーは研究代表者のみで使用し、データを研究者のPCに移した後保存し、ICレコーダー内のデータは消去致します。面接内容を文字化した逐語録は、対象が特定できないよう匿名とし、自宅などでは鍵のかかる場所に保存する。</p> <p>②インタビューで書き留めた文章に目を通して頂けるようにします。</p> <p>③個人や勤務先のお名前を出すことは一切ありません。</p> <p>④研究をまとめる際にインタビューの一部を引用することがありますが匿名性を守ります。録音テープやメモは、研究終了時点で速やかに廃棄いたします。</p>
□	<p>・当該研究についての問い合わせ先、及び苦情等の窓口・連絡先を示すこと</p> <p>:国際医療福祉大学大学院 医療福祉学研究科博士課程 看護教育学専攻 古畑恵美子 連絡先：〒250-0045 神奈川県小田原市城山1-2-25 e-mail:efuru81@g.iuhw.ac.jp</p>

【資料7：インタビューガイド】

インタビューガイド

以下の内容について、主にお尋ねします。

これまでの経験を踏まえて意見をお聞かせ下さい。

1. ファシリテーション, ファシリテーターについて

これまでの経験の中で、ファシリテーションを取り入れた演習進行、または、演習にファシリテーターとして参加したことはありますか。

2. 演習場面での看護学教員のファシリテーターとしての役割・能力について

1) 演習場面で、学生にどのようなことを学んでもらいたい、大切にしてもらいたいと思いますか。

2) そのために、どのような準備をしていますか。

3) 演習時、学生の学びを深めるために、どのような関わりをしてきましたか。

4) 演習において、うまく運営できたという場面、困った場面について教えてください。

5) 演習後、目標評価や振り返りをどのように行っていますか。

6) 看護学教員がファシリテーションを行う時に、どのような知識や経験が必要だと思いますか。

7) 演習で学生に主体的に学ばせたいことはなんですか。

8) ファシリテーターとして、どのような態度が必要だと思いますか。

【資料8：インタビューガイド（研究者進行用）】

1. ファシリテーション, ファシリテーターについて

これまでの経験の中で、ファシリテーションを取り入れた演習進行、演習にファシリテーターとして参加したことはありますか。

進行ガイド
・例)PBL(問題発見・解決型学習), 会議

2. 演習場面での看護学教員のファシリテーターとしての役割・能力について

1)演習場面で、学生にどのようなことを学んでもらいたい、大切にしてもらいたいと思いますか。

進行ガイド
・演習場面という、どのような場面が浮かびますか・・・科目担当、演習の流れ

2)そのために、どのような準備をしていますか。

進行ガイド
・主体的というとどんなイメージか。どんな学生が想像できるか。 ・学生にどんなふうになってほしいか。そのために、どうしているか。 ・演習時、学生の学びを促進させるためにどんな介入をしていますか。 ・演習場面で、学生が主体的に参加できるように、どのような準備をしていますか。 場の空気をどのように作っているか・教員間での確認・参加者を巻き込んだ準備をしているか。 参加者を巻き込むためのオープニング(ウォーミングアップ)をしているか。 参加者になじみのある事例を使用している・目標の設定をしているか。 グループの設定(どんな時にどのようなグループにしているか。

3)演習時、学生の学びを深めるために、どんな関りをしてきましたか。

進行ガイド
・グループが効果的に話し合っているかどうか、机間巡視しているか。その他に何かしているか。 ・学生に、声を掛けるときはどんな時か。 ・学生が、緊張などで自信がなさそうにしているときに、どんな対応をしているか。 ・演習時の工夫(発言しやすい、雰囲気づくり、発言を板書する、問いかけ、考えを引き出す、声や身振り、アイコンタクトなど)をしているか。 ・気を付けていることはあるか(評価しない、操作するような言動をしない、反応を確かめている)。 ・指示をどのようにあたえるか(口頭、配布物、パワーポイント)。 ・演習中はタイムリーにフィードバックしているか。

4) 演習時、うまく運営できたという場面、困った場面について教えてください。

進行ガイド
<ul style="list-style-type: none">・発言しない、1人話しすぎる、私語が多く、集中していない、質問ばかりするか。・盛り上がらないグループ、なかなか意見が出ないときはどうするか。・論点がずれている、軌道修正できないときはどうするか。・どんな場面で、教員のファシリテートが必要か。

5) 演習後、目標評価や振り返りをどのように行っていますか。

進行ガイド
<ul style="list-style-type: none">・学習者が行き詰まったら、どのように手助けしているか。・終了時間はどのように知らせているか。・学生が、話し合っている途中で調整することはあるか(時間、内容)。・その場でテストをしたりしているのか。・学習者から発表してもらい、意見をまとめているのか、方向性を示しているのか。・学生の意見をどのようにフィードバックしているか。・自分の思いや考えをどのように伝えているか(何を意識して振り返りをしているか)。

6) 看護学教員がファシリテーションを行う時に、どのような知識や経験が必要だと思いますか。

7) 演習で学生に主体的に学ばせたいことはなんですか。

8) ファシリテーターとして、どのような態度が必要だと思いますか。

【資料9 インタビュー調査フェイスシート】

この度は研究にご協力頂きありがとうございます。この調査は、個人の属性及び職業的背景をうかがうものです。

記入上の注意 1. 選択肢が番号の場合は、最もよく当てはまる番号を選んで○で囲んでください。
2. 選択肢の番号がない場合は()の中に質問の回答を記入してください。

I. 自身についてお聞きします。(平成29年1月1日現在でお答えください)

1. 年齢

1)30歳代 2)40歳代 3)50歳代 4)60歳代 5)その他()

2. あなたの看護職としての経験年数は何年ですか。 _____ 年

3. あなたの看護学教員としての経験年数は何年ですか。 _____ 年

4. あなたの職位はなんですか。

1)助教 2)講師 3)准教授 4)その他()

II. 演習場面についてお聞きします。

1. 演習で、学生同士が話し合う場面をどの程度、取り入れていますか。

1回の演習を目安にお答えください。 演習()分中の()分程度

2. 演習を進める時、1グループのグループサイズは何名くらいですか。

1)2人 2)3人~4人 3)4~5人 4)5人~7人 5)それ以上()人

3. どうやってグループメンバー決めることが多いですか(複数回答可)。

1)名簿順 2)席順 3)性別 4)名簿からランダムに設定
5)学生の同士の関係性 6)その他()

4. 1人の教員が担当するグループの学生数は何名くらいですか。

1)10人未満 2)10人以上 3)20人以上 4)30人以上
5)40人以上 6)それ以上()人

III. その他

1. 「ファシリテーター」として、研修や講義に参加した経験がありますか。

ある . ない

2. ファシリテーションやコミュニケーションに関する研修を受講したことがありますか(複数回答可)。

1)ファシリテーション 2)コーチング 3)ティーチング
4)リフレクション 5)シミュレーション教育 6)アクティブラーニング
7)カウンセリング 8)ノンテクニカルスキル 9)その他()

以上です。ありがとうございました。

平成 30 年 11 月吉日

看護系大学 看護学科 学科長 様 各位

研究参加へのお願い(ご依頼)

拝啓

時下、ますますご清祥の段、お慶び申し上げます。

私は国際医療福祉大学大学院医療福祉学研究科(博士課程)で看護教育学を専攻しております青木恵美子と申します。

今日の看護基礎教育において、学習者が主体的に問題を発見し、答えを見出していくアクティブラーニングを中心とした授業設計や、実践に即したシミュレーション教育が導入されています。これらの教育活動を効果的なものにするために、看護学教員には、学習者同士を協調させながら、協働的な創発行為を促すファシリテータとしての役割が求められています。

看護学教員が演習などでファシリテータとしてのロールモデルを示すことで、看護学生は対話を促進させる方法を学ぶことができます。さらに、ファシリテーションは、臨床場面でのカンファレンスや患者教育にも応用が可能であり、「患者に質の高い看護を提供できる看護師」を育成する上での意義も大きいと考えます。

研究者はこれまでに「思考と行動の再構成を測る」機会である演習に焦点をあて、看護学教員の演習場面におけるファシリテータ役割や、ファシリテーションを実施する上での困難や課題等について調査致しました。本研究では、その結果をもとに、看護学演習に携わる看護学教員のファシリテーション能力尺度を開発することを目的としております。また、今後この結果をもとに、看護学教員の教育実践力向上のためのファシリテーション能力養成プログラムの構築を試みたいと考えております。

ご多忙中のところ大変恐縮ではございますが、調査対象者募集の実施として貴教育機関の教員の皆さまにご協力いただきたく、ご承諾いただけますようお願い申し上げます。

【用語の定義：ファシリテーション】

ファシリテーションとは、

「人と人との関係性の間に立ち、ゴールに向けて集団内の行動、言葉、気持ち、アイデアを引き出し、互いの相互作用を促進する技法」と定義しております。

1. 研究課題名

看護学演習における看護学教員に求められるファシリテーション能力尺度の開発
—ファシリテーション能力向上プログラム開発に向けて—

2. 目的

本研究では看護学演習における看護学教員に求められるファシリテーション能力を特定し、その結果に基づいて、看護学演習に携わる看護学教員のファシリテーション能力尺度を開発し、信頼性と妥当性を検討することを目的とします。

3. 調査対象および研究方法

質問紙調査は無記名で実施いたします。質問紙は、表紙を除いて全部で 5 ページあります。ご回答にかかる時間は、15～20分程度です。質問紙は、説明および質問文で構成されています。現在のご自身の状況に当てはまる評価を選択して頂きます。

対象者：以下の条件を満たしている看護学教員様へ質問紙調査の協力をお願いしたいと考えております。

- ① 演習を本人が中心となって計画・運営したことがある看護学教員
- ② 経験 3 年以上の看護学教員
- ③ 現在、教育活動に直接従事している看護学教員

調査場面は、「演習場面」を設定しております。演習場面は、講義で学んだ知識を活用し、「思考と行動の再構成を図る」機会であります。そのため、ある程度経験年数を積んだ教員を対象として、幅広くその実態を把握することが求められると考え研究対象を設定いたしました。

4. 期間

研究への協力確認(今回) 調査期間 平成 30 年 11 月 20 日 ～ 平成 30 年 12 月 15 日

対象者様への質問紙調査 調査期間 平成 30 年 12 月 1 日 ～ 平成 31 年 1 月 20 日

下記の内容について、ご覧いただき研究協力につきましてご検討頂きたくご依頼申し上げます。

1. 本研究は、本研究における質問紙調査には、15～20分程度の時間を要します。時間的拘束や心理的不快感を生ずる可能性があります。(対象者様への依頼状・質問紙を同封しております)
2. 本研究への協力は任意によるものであり、これをお断りいただいても何ら不利益が生じるものではございません。質問紙への回答をもって、研究への協力のご承諾を頂いたものとさせていただきます。
3. 研究協力は研究協力者の自由意思により決定し、拒否できることを保障すること、研究協力を断ることによるご迷惑をおかけしないこと、プライバシーや個人情報の保護に十分配慮すること、研究協力によるご負担や不快への配慮をお約束致します。
4. 研究終了後、学会や学術雑誌などに発表いたしますが、その際も個人が特定されることはありません。

本研究の調査項目及び内容は、国際医療福祉大学の承認を受けております。(承認番号18-1g-86)

ご回答後は、同封の返信用ハガキを、**12月15日までに**ご返送くださいますようお願い申し上げます。ご協力いただけます場合には、質問紙の準備が整い次第発送させていただきます。

研究に関するご質問やご意見、ご要望等がございましたら下記連絡先までご連絡下さい。

お忙しいところ大変恐縮ではございますが、何卒よろしくご依頼申し上げます。

敬具

【連絡先(研究者)】 研究者：国際医療福祉大学大学院 医療福祉学研究科 保健医療学専攻

看護学分野 看護教育学領域 博士課程 青木 恵美子

【資料11：質問紙調査研究協力回答書 ハガキ(学科長・教育主事・副校長)】
研究協力回答書

国際医療福祉大学大学院 医療福祉学研究科
保健医療学専攻 看護学分野 看護教育学領域
研究責任者 青木恵美子 殿

研究協力について、該当する□にチェックして下さい。

- 本研究の目的・意義を理解し、「看護学演習における看護学教員に求められるファシリテーション能力尺度の開発—ファシリテーション能力向上プログラム開発に向けて—」への研究協力を
承諾致します。

質問紙発送依頼部数 _____ 通

- 本研究の目的・意義を理解し、看護学演習における看護学教員に求められるファシリテーション能力尺度の開発—ファシリテーション能力向上プログラム開発に向けて—」への研究協力を
承諾致しません。

- 本研究の目的・意義を理解し、看護学演習における看護学教員に求められるファシリテーション能力尺度の開発—ファシリテーション能力向上プログラム開発に向けて—」への研究協力について
詳しい説明を希望いたします。

*ご承諾または説明をお聞きいただける場合の連絡先

平成 30 年 月 日

教育機関名 _____

代表者職・氏名 _____

住所: 〒 _____

電話番号: _____

Mail アドレス: _____

平成 30 年 12 月 吉日

看護師等養成施設 看護学教員 様 各位

国際医療福祉大学大学院 医療福祉学研究科 保健医療学専攻

看護学分野 看護教学領域 博士課程 青木 恵美子

調査協力をお願い(ご依頼)

拝啓

時下、ますますご清祥の段、お慶び申し上げます。

私は国際医療福祉大学大学院医療福祉学研究科(博士課程)で看護教育学を専攻しております青木恵美子と申します。

今日の看護基礎教育において、学習者が主体的に問題を発見し、答えを見出していくアクティブラーニングを中心とした授業設計や、実践に即したシミュレーション教育が導入されています。これらの教育活動を効果的なものにするために、看護学教員には、学習者同士を協調させながら、協働的な創発行為を促すファシリテータとしての役割が求められています。

看護学教員が演習などでファシリテータとしてのロールモデルを示すことで、看護学生は対話を促進させる方法を学ぶことができます。さらに、ファシリテーションは、臨床場面でのカンファレンスや患者教育にも応用が可能であり、「患者に質の高い看護を提供できる看護師」を育成する上での意義も大きいと考えます。

研究者はこれまでに「思考と行動の再構成を測る」機会である演習に焦点をあて、看護学教員の演習場面におけるファシリテータ役割や、ファシリテーションを実施する上での困難や課題等について調査致しました。本研究では、その結果をもとに、看護学演習に携わる看護学教員のファシリテーション能力尺度を開発することを目的としております。また、今後この結果をもとに、看護学教員の教育実践力向上のためのファシリテーション能力養成プログラムの構築を試みたいと考えております。

ご多忙中のところ大変恐縮ではございますが、看護学教員の皆さまに、是非にご協力いただけますようお願い申し上げます。

本研究では、ファシリテーションとは、「人と人との関係性の間に立ち、ゴールに向けて集団内の行動、言葉、気持ち、アイデアを引き出し、互いの相互作用を促進する技法」と定義しております。

記

1. 研究課題名

看護学演習における看護学教員に求められるファシリテーション能力尺度の開発
—ファシリテーション能力向上プログラム開発に向けて—

2. 目的

本研究では看護学演習における看護学教員に求められるファシリテーション能力を特定し、その結果に基づいて、看護学演習に携わる看護学教員のファシリテーション能力尺度を開発し、信頼性と妥当性を検討することを目的とします。

3. 調査対象および研究方法

質問紙調査は無記名で実施いたします。質問紙は、表紙を除いて全部で 5ページあります。ご回答にかかる時間は、15～20分程度です。質問紙は、説明および質問文で構成されています。現在のご自身の状況に当てはまる評価を選択して頂きます。

対象者：以下の条件を満たしている看護学教員様へ質問紙調査の協力をお願いしたいと考えております。

- ① 演習を本人が中心となって計画・運営したことがある看護学教員
- ② 経験 3 年以上の看護学教員
- ③ 現在、教育活動に直接従事している看護学教員

調査場面は、「演習場面」を設定しております。演習場面は、講義で学んだ知識を活用し、「思考と行動の再構成を図る」機会であります。そのため、ある程度経験年数を積んだ教員を対象として、幅広くその実態を把握することが求められると考え研究対象を設定いたしました。

4. 対象者様への質問紙調査 調査期間 平成 30 年 12 月 1 日 ～ 平成 31 年 1 月 20 日

【研究の倫理的配慮について】

1. 研究対象者にもたらされる利益および不利益

本研究における質問紙調査には、15～20分程度の時間を要します。時間的拘束や心理的不快感を生ずる可能性があります。研究参加は、自由意思に基づくものです。質問紙への回答をもって、研究への協力のご承諾を頂いたものとさせていただきます。決して強制は致しません。研究の性質・主旨をご理解いただき、ご協力くださいますようお願い申し上げます。

2. 研究に参加しなかった場合の対応

研究への参加は、ご自身の自由意思であり、研究に参加されない場合も、なんら不利益を被ることはありません。

3. 個人情報の保護

質問紙調査は無記名で実施します。質問紙からえられた情報は、インターネットなどに接続されていないパソコンに入力し、鍵のかかる棚に保管します。研究成果として、公表する際は、個人が特定されることはありません。

4. 研究情報の公開方法、また研究成果の公表

研究終了後、学会や学術雑誌などに発表いたしますが、その際も個人が特定されることはありません。

本研究の調査項目及び内容は、国際医療福祉大学の承認を受けております。（承認番号18-1g-86）

研究の参加について、ぜひともご検討下さい。研究に関するご質問やご意見、ご要望等がございましたら下記連絡先までご連絡下さい。

お忙しいところ大変恐縮ではございますが、何卒よろしくごお願い申し上げます。

【連絡先(研究者)】：国際医療福祉大学大学院 医療福祉学研究科 保健医療学専攻
看護学分野 看護教育学領域 博士課程 青木 恵美子
指導教員： 国際医療福祉大学 教授 荒木田美香子
〒250-8588 神奈川県小田原市城山1-2-25 e-mail:efuru81@iuhw.ac.jp

【資料 13：質問紙調査表】

看護学演習における看護学教員に求められる
ファシリテーション能力に関する質問紙調査

国際医療福祉大学大学院 医療福祉学研究科 博士課程
保健医療学専攻 看護学分野 看護教育学領域

青木 恵美子

《回答方法》

- ・質問紙は、表紙を除いて全部で 5 ページあります。
- ・ご回答にかかる時間は、15～20 分程度です。
- ・質問紙は、説明および質問文で構成されています。
- ・ご回答は、現在のご自身の状況に当てはまる評価について、あてはまるものを選択いただく部分と、必要な事柄をご記入頂く部分がございます。
- ・ご回答後は、同封の返信用封筒に質問紙を入れて頂き、
1 月 31 日までにご返送くださいますようお願い申し上げます。
なお、その際は、切手を貼る必要も、封筒にお名前を記入する必要もございません。
- ・ご質問がございましたら、お手数ですが下記までご連絡ください。

問い合わせ先

【研究者(調査者)】

国際医療福祉大学大学院 医療福祉学研究科 博士課程

保健医療学専攻 看護学分野 看護教育学領域 青木 恵美子

指導教員:国際医療福祉大学教授 荒木田美香子

連絡先: 〒250-8588 神奈川県小田原市城山1-2-25 e-mail:efuru81@iuhw.ac.jp

この質問紙は、
看護学教員が演習時にどのようにファシリテーションを取り入れているかを
振り返るためのものです。

以下の項目には、演習時に教員が実施するファシリテーションの行動が反映
されています。

あなたが日々行っている演習の場面を思い浮かべて、
該当する番号に○をつけて下さい。

常 必 時 あ ほ 全
要 ま と く
に 時 々 り ん
行 ど
行 行 行 つ 行 行
っ っ っ て っ っ
て て て い て て
い い い ない ない
る る る ない ない
い い

1	演習を計画する際に、学生の状況と教員の人数を配慮してグループの人数を決めている	6	5	4	3	2	1
2	学生の発言を促すために、まず小グループでの話し合いを設定するなどの工夫をしている	6	5	4	3	2	1
3	教材数や物品数などを考えて、演習を計画している	6	5	4	3	2	1
4	演習前に、物理的環境(視聴覚機器、スクリーン、照明、室温など)を準備している	6	5	4	3	2	1
5	演習開始時に、ディスカッションやグループ活動のルールなどの基本ルールを学生と共有している	6	5	4	3	2	1
6	演習開始時に、アイスブレイク・関係づくりの時間をとり、学生の緊張を解いている	6	5	4	3	2	1
7	演習を計画する際に、学生の学習活動を考慮してゆとりのある時間配分になっている	6	5	4	3	2	1
8	学生の学習活動に応じて、学生への授業展開のスピードを調整している	6	5	4	3	2	1
9	演習開始時に、話し合いや発表などの学習活動の目安時間を伝えている	6	5	4	3	2	1
10	振り返りの時間が十分に取れないときには、時間がかからない方法などを工夫して計画を立てている	6	5	4	3	2	1
11	学生の話し合いの進捗状況を見ながら、話し合いにかかる時間を調整している	6	5	4	3	2	1
12	学生の発言には、中立の立場をとっている	6	5	4	3	2	1
13	演習の場の雰囲気気に気を配っている	6	5	4	3	2	1
14	発言のポイントが外れているときでも、学生を傷つけないよう対処している	6	5	4	3	2	1
15	演習を通して、学生に威圧感を与えないよう注意している	6	5	4	3	2	1
16	学生に対する教員の期待を、表情、声量、振る舞いなどを通して示している	6	5	4	3	2	1
17	演習開始時、本日の演習の流れをイメージできるよう工夫している	6	5	4	3	2	1
18	学生の演習内容に関する知識を把握して、演習計画を立てている	6	5	4	3	2	1
19	演習内容に関して、学生の考え、意見を把握して、演習計画を立てている(意見・態度)	6	5	4	3	2	1
20	演習前に、学生の学びのニーズを把握している	6	5	4	3	2	1
21	演習前に、演習目標に繋がる課題を提示している	6	5	4	3	2	1
22	学生に、事前課題と共に、演習の到達目標を示している	6	5	4	3	2	1
23	演習を通して、学生の目につきやすいところに目標を掲げている(例:ホワイトボードなど)	6	5	4	3	2	1
24	演習の進行状況に応じて、事例や個人的な体験を取り入れている	6	5	4	3	2	1
25	状況に応じてユーモアを取り入れながら進めている	6	5	4	3	2	1

次のページにお進みください

	常 に	必 要 に	時 々	あ ま り	ほ と と ど	全 く な い
26 リーダー的役割をとれる学生を把握して、演習を進めている	6	5	4	3	2	1
27 学生に、話し合いをするための十分な情報を示している	6	5	4	3	2	1
28 発問を通して、学生の思考を刺激している	6	5	4	3	2	1
29 学生に発言を求めるときは、名前で呼んでいる	6	5	4	3	2	1
30 学生に、グループ内での役割を意識させながら、演習を進行している	6	5	4	3	2	1
31 学生の参加状況を確認しながら演習を進めている	6	5	4	3	2	1
32 話し合いの場面では、学生の発言者が偏らないようにしている	6	5	4	3	2	1
33 演習内容と関連させながら、話し合いの論点をわかりやすく示している	6	5	4	3	2	1
34 話し合いの前に、学生1人で考える時間を設けている	6	5	4	3	2	1
35 発言しやすいように、学生2～3人または、4～6人で自由に意見交換できるようにしている	6	5	4	3	2	1
36 学生の体験したことを、他の学生も理解できるように説明を加えている	6	5	4	3	2	1
37 学生からの意見・態度を予測して、演習を計画している	6	5	4	3	2	1
38 話し合いの「出発点」と「到達点」を明確にして、演習を計画している	6	5	4	3	2	1
39 巡視を行いながら、学生が集中して演習に取り組んでいるか、確認している	6	5	4	3	2	1
40 学生の表情や言動を観察し、理解度を確かめている	6	5	4	3	2	1
41 学生から回答が返って来ないときは、「問い」の切り口を具体的にしている(例:選択肢, 事例)	6	5	4	3	2	1
42 話し合いが行き詰まっているときには、再度、論点を伝えている	6	5	4	3	2	1
43 学生が主体的に発言できるよう、考えるための時間を確保している	6	5	4	3	2	1
44 学習の相互作用を促すために、学生同士の教え合いを取り入れている	6	5	4	3	2	1
45 話し合いの「論点」でなく、教員の「意見」に学生を誘導しないよう注意している	6	5	4	3	2	1
46 結論だけでなく、学生の学ぶプロセスを大切にしながら進行している	6	5	4	3	2	1
47 演習の進行状況に応じて、ディスカッションのやり取りを「見える化」して共有している (例:ホワイトボード, 付箋, スケッチブックなど)	6	5	4	3	2	1
48 学生の発言を他の学生が理解できるよう、具体的な発言を引き出す問いかけを工夫している	6	5	4	3	2	1
49 適宜、個人や全体に、学んだこと要約して伝えている	6	5	4	3	2	1
50 演習中、学生の理解を促すために、例示や具体例を活用している	6	5	4	3	2	1

次のページにお進みください

	常 に 行 っ て い る	必 要 時 行 っ て い る	時 々 行 っ て い る	あ ま り 行 っ て い ない	ほ と ん ど 行 っ て い ない	全 く 行 っ て い ない
51 発問を通して、学生に気が付いてほしい内容に着目させている	6	5	4	3	2	1
52 演習を計画する際に、学生の発言や質問に応じて、異なる方面からの質問を用意している (例:基礎知識,比較,動機や原因,優先順位など)	6	5	4	3	2	1
53 一つの問いかけに対して、複数の学生に発言を求めるよう工夫している	6	5	4	3	2	1
54 学生同士の発言から、相違点を導いて話し合いを深めている	6	5	4	3	2	1
55 教員の意図が伝わりにくい場合には、学生への問いかけを変えている	6	5	4	3	2	1
56 演習のまとめとして、学んだことを要約し、フィードバックしている	6	5	4	3	2	1
57 学生の発表の良かった点や改善点を、具体的にフィードバックしている	6	5	4	3	2	1
58 学生自身が、自分の課題を確認できるよう働きかけている	6	5	4	3	2	1
59 その場で結論が出ない場合は、論点を確認し次回の宿題にしている	6	5	4	3	2	1
60 演習終了時、目標の達成状況を学生と確認している	6	5	4	3	2	1
61 学生に、失敗したと思う体験から「次はどうしたらよいか」気づけるようにしている	6	5	4	3	2	1
62 演習、実習に関連する学習内容を活用する方法を示している	6	5	4	3	2	1
63 演習を計画する際に、振り返りや議論のポイントを、教員間で共有している	6	5	4	3	2	1
64 演習の進行状況に応じて、振り返りの論点や話し合いの切り口を、教員間で共有している	6	5	4	3	2	1
65 演習を計画する際に、教員間で、学生の理解を助ける体制を整えている	6	5	4	3	2	1
66 演習を計画する際に、教員間で、ファシリテーターの役割を共有している	6	5	4	3	2	1
67 演習終了後、教員間で、ファシリテーターの役割について振り返っている	6	5	4	3	2	1
68 教員は、学生の理解状況に応じた専門用語で話すようにしている	6	5	4	3	2	1
69 教員は、重要な言葉を繰り返すことによって、ポイントを印象付けている	6	5	4	3	2	1
70 教員は、質問(発問)の後、十分に間をおいてから話を進めている	6	5	4	3	2	1
71 教員は、演習を通して、学生1人ひとりに適切なアイコンタクトを送っている	6	5	4	3	2	1
72 教員は、演習を通して、学生の話を「聴く」「待つ」態度を心掛けている	6	5	4	3	2	1
73 教員は、演習を通して、礼儀正しく振舞っている	6	5	4	3	2	1
74 教員は、演習を通して、落ち着いた態度で行動している	6	5	4	3	2	1
75 教員は、演習中に余計なしぐさや動作をしないよう心掛けている	6	5	4	3	2	1
76 教員の言動が伝わりやすいように、ボディランゲージを活用している	6	5	4	3	2	1
77 演習の進行状況に応じて、教員が、立ち位置を変えるなど単調にならないよう工夫をしている	6	5	4	3	2	1

ご回答ありがとうございます。このまま、次のページにお進みください

これは、討議を中心とした学生のグループワークに関わる際、あなたの教授活動を自己評価するための尺度です。あなたの行動を思い浮かべて、該当する番号に○をつけてください。

	非常に当てはまる	かなり当てはまる	わりに当てはまる	やや当てはまる	あまり当てはまらない
I. グループワークの概要を説明する行動					
1. グループワークの目標を説明している	5	4	3	2	1
2. グループワークで検討する課題を明確に伝えている	5	4	3	2	1
3. 課題を検討する重要性について説明している	5	4	3	2	1
4. グループワークを行う意義を伝えている	5	4	3	2	1
II. 学生の準備状態や学習状況を把握する行動					
5. 観察を通してグループワークの目標・方法に対する理解状況を把握している	5	4	3	2	1
6. 学生の発言を注意深く聴き課題に関連する知識の習得状況を査定している	5	4	3	2	1
7. 学生の理解状況を確認するため個別に質問している	5	4	3	2	1
8. 学生の行動を観察しグループワークへの参加態度を査定している	5	4	3	2	1
III. 主体的な学習活動を促進する行動					
9. 学生が自ら気づくまでしばらくの間見守っている	5	4	3	2	1
10. ヒントを出し学生の自発的な回答を待っている	5	4	3	2	1
11. 学生が考える時間を意図的に作っている	5	4	3	2	1
12. 学生間の意見交換を妨げないよう発言するタイミングを見計らっている	5	4	3	2	1
IV. 学生全員が目標を達成できるよう支援する行動					
13. 目標達成につながる発言を取り上げグループ全体で共有できるようにしている	5	4	3	2	1
14. 学生個々の反応に応じてグループ全体への説明内容を加減している	5	4	3	2	1
15. あるグループに生じた問題が他のグループにも生じていないか観察している	5	4	3	2	1
16. 目標達成に向けて役立つ情報をクラス全体で共有する時間を設けている	5	4	3	2	1
V. 討議の過程で生じた問題を解決しようとする行動					
17. 私語をしている学生に質問するなどして討議への参加を促している	5	4	3	2	1
18. 討議に集中していない学生の思考を刺激するような発言をしている	5	4	3	2	1
19. 特定の学生のみが発言しないように他の学生にも意見を求めている	5	4	3	2	1
20. グループワークと無関係な学生の行動を指摘している	5	4	3	2	1
VI. 討議の行き詰まりを打開する行動					
21. 沈黙を破るために論点を確認している	5	4	3	2	1
22. 学生間の意見の混乱を整理し討議の方向性を示している	5	4	3	2	1
23. 新たな視点を提案するなど討議の視点が偏らないようにしている	5	4	3	2	1
24. 討議を軌道修正するために課題を再度説明している	5	4	3	2	1
VII. グループ全体と学生個々の目標達成度を評価し伝える行動					
25. 質問を通して学生自身が目標達成状況を意識する機会を作っている	5	4	3	2	1
26. 達成できていない課題を明確に伝えている	5	4	3	2	1
27. 達成できた課題とできていない課題を学生と確認している	5	4	3	2	1
28. 討議終了時に目標の達成度をグループの学生全員に伝えている	5	4	3	2	1
VIII. 目標達成度の向上に向けて教授方略を変更する行動					
29. 学生が理解しにくい専門用語を平易な言葉に置き換えて説明している	5	4	3	2	1
30. 学生がイメージし易いように具体例を追加している	5	4	3	2	1
31. イメージ困難な現象の説明にジェスチャーを加えている	5	4	3	2	1
32. 学生が回答し易いように質問の仕方を変えている	5	4	3	2	1
IX. 学生の緊張を緩和したり要望に対応したりする行動					
33. 学生の緊張感を高めないように表情や視線に気を使っている	5	4	3	2	1
34. ユーモアを発揮しグループ全体の雰囲気や和らげている	5	4	3	2	1
35. 些細な質問にも丁寧に答えている	5	4	3	2	1
36. 学生の要望に臨機応変に対応している	5	4	3	2	1

I. ご自身のことについてお尋ねします。該当するものに○もしくは数値などをご記入ください。

項目	ご回答		
性別	男性 ・ 女性		
教育経験年数	大学 ()年 短大 ()年 専門学校 ()年 その他 ()年	臨床経験 (看護師・助産師 ・保健師を含む)	()年
卒業した 看護基礎教育課程	専門学校 ・ 短期大学 ・ 大学 ・ 大学院		
主担当領域	基礎看護学 ・ 成人看護学 ・ 老年看護学 ・ 小児看護学 ・ 母性看護学 精神看護学 ・ 在宅看護学 ・ 公衆衛生看護学 ・ その他()		
職位	* 大学・短期大学に勤務している場合 助教 ・ 講師 ・ 准教授 ・ 教授 ・ その他()		
	* 専門学校に勤務している場合 専任教員 ・ 教務主任 ・ 教育主事 ・ その他()		
研修受講経験のあるもの全てに○をつけてください	コーチング ・ ティーチング ・ アサーション ・ コミュニケーション アクティブラーニング ・ カウンセリング ・ リフレクション ・ シミュレーション教育		

II. ファシリテーションに関することについてお聞きします

1. ファシリテーションについて学んだことがありますか。

- ・ 学んだことがある
- ・ 学んだことはない

→ ファシリテーションに関する知識を、どのようにして学びましたか

- a: 研修(研修名:)
- b: 文献
- c: 映像(ビデオ・DVD)
- d: 他の教員の実施を見て

2. 今後、ファシリテーションについて学びたいと考えていますか

- a: 非常に学びたい
- b: 機会があれば学びたい
- c: あまり学ばなくてもいい
- d: 学ぶ必要はない

3. ファシリテーションを実施する際の、自信についてお聞きします。

当てはまるところへ○印をつけてください。

非常に
自信がある

自信が
ない

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

4. 演習中のファシリテーションの内容や方法に対するお考えや、看護学教員のファシリテーターとしての役割についてお考えなどありましたら、ご自由にお書きください。

以上で質問は終わりです。ご多用中ご協力いただき、ありがとうございました

平成 31 年 5 月 吉日

看護学科 看護学教員様 各位

「看護学演習における看護学教員に求められるファシリテーションスキル尺度の開発
ーファシリテーション能力向上プログラム開発に向けてー」

再テスト法調査への協力をお願い(依頼)

拝啓

時下、ますますご清祥の段、お慶び申し上げます。

私は国際医療福祉大学大学院医療福祉学研究所(博士課程)で看護教育学を専攻しております青木恵美子と申します。

今日の看護基礎教育において、学習者が主体的に問題を発見し、答えを見出していくアクティブラーニングを中心とした授業設計や、実践に即したシミュレーション教育が導入されています。これらの教育活動を効果的なものにするために、看護学教員には、学習者同士を協調させながら、協働的な創発行為を促すファシリテータとしての役割が求められています。

看護学教員が演習などでファシリテータとしてのロールモデルを示すことで、看護学生は対話を促進させる方法を学ぶことができます。さらに、ファシリテーションは、臨床場面でのカンファレンスや患者教育にも応用が可能であり、「患者に質の高い看護を提供できる看護師」を育成する上での意義も大きいと考えます。

研究者はこれまでに「思考と行動の再構成を測る」機会である演習に焦点をあて、看護学教員の演習場面におけるファシリテータ役割や、ファシリテーションを実施する上での困難や課題等について調査し、その結果を基に質問紙調査を実施いたしました。

本研究では、看護学演習における看護学教員に求められる学習支援のためのファシリテーションスキルを明らかにするために開発した、ファシリテーションスキル尺度の更なる信頼性と妥当性を検討することを目的としております。

つきましては、以下の条件を満たしている看護学教員様へ質問紙調査の協力をお願いしたいと考えております。

- ① 演習を本人が中心となって計画・運営したことがある看護学教員
- ② 経験 3 年以上の看護学教員
- ③ 現在、教育活動に直接従事している看護学教員

なお、本調査は、無記名調査であり、質問紙への回答をもって、研究への協力のご承諾を頂いたものとさせていただきます。本研究の回答は、同封の返信用封筒に1回目に回答後、1週間あけて2回目の質問紙にお答えいただきますようお願い申し上げます。本研究の結果は、報告書および学会などで報告させていただきます。本研究への協力は任意によるものであり、これをお断りいただいても、何ら不利益が生じるものではございません。

ご多忙中のところ大変恐縮ではございますが、看護学教員の皆さまに、是非にご協力いただけますようお願い申し上げます。

敬具

お問い合わせ先

研究者(調査者):国際医療福祉大学大学院 医療福祉学研究所博士課程 看護学分野 看護教育学領域 青木 恵美子

電話:090-1454-6863 E-mail:efuru81@gmail.com

指導教員:国際医療福祉大学医療福祉学研究所 教授 荒木田美香子

【資料 15 : 再テスト法質問紙調査票(1 回目)】

看護学演習における看護学教員に求められる ファシリテーションスキルに関する調査

再テスト法調査ご協力のお願い

1 回目

研究者(調査者): 国際医療福祉大学大学院 医療福祉学研究科博士課程 看護学分野
看護教育学領域 青木 恵美子
電話: 090-1454-6863 E-mail: efuru81@gmail.com
指導教員: 国際医療福祉大学医療福祉学研究科 教授 荒木田美香子

《調査の目的》

この質問紙調査は、看護学教員に必要な学習支援のためのファシリテーションスキルを明らかにするために開発した、ファシリテーションスキル尺度の信頼性と妥当性を検討することです。また、今後このファシリテーションスキル尺度を用い、看護学教員ファシリテーション能力向上プログラムを構成することを目的としております。

本研究では、ファシリテーションとは、「人と人との関係性の中に立ち、ゴールに向けて集団内の行動、言葉、気持ち、アイデアを引き出し、互いの相互作用を促進する技法」と定義しております

《調査方法》

- ①質問や回答の区分などが、当てはまるものにご回答ください。
- ②このアンケートの回答に要する時間は、5分程度です。

《倫理的配慮》

- ①本調査への協力は任意に基づくものであり、本質問紙の回収をもって研究へ同意されたものと判断させていただきます。また、研究への協力を拒否した場合でも不利益を被ることなく、個人の特定や施設が特定されることはありません。
- ②回収した質問紙、および入力したデータは、鍵のかかる保管庫で管理し、研究終了後は、安全に破棄いたします。

*この調査結果は博士論文としてまとめる他、学会などで調査結果を発表することがあります。尚、調査ご協力は、本回答を持って承諾をいただいたこととさせていただきます。

記入後は、同封の返信用封筒に厳封し、

5月〇日までに郵送して頂くようお願い申し上げます。

お忙しい中大変恐縮ですが、本調査へのご協力をお願い申し上げます。

～ここからお答えください～

符号(数字・マーク)を記載してください。

*なお, この符号は, 2回目のアンケート用紙にも同じ符号を記載して下さい。

I. あなた自身についてお聞きします。(2019年4月1日現在でお答えください)

1. 性別

1. 男 2. 女

2. 年齢

歳

3. あなたの看護職としての経験年数

年

(常勤・非常勤の期間を含める)

4. あなたの看護学教員としての経験年数

年

5. あなたの現在の主な勤務先について, 当てはまるものを○で囲んでください。

1. 専門学校 2. 短期大学 3. 4年制大学 4. 大学院

次のページに, お進みください。

この質問紙は、 看護学教員が演習時にどのようにファシリテーションを取り入れているかを 振り返るためのものです。 以下の項目には、演習時に教員が実施するファシリテーションの行動が反映 されています。 あなたが日々行っている演習の場面を思い浮かべて、 該当する番号に○をつけて下さい。		常 に 行 っ て い る	必 要 時 行 っ て い る	時 々 行 っ て い る	あ ま り 行 っ て い ない	ほ と ん ど 行 っ て い ない	全 く 行 っ て い ない
1	演習を計画する際に、学生の学習活動を考慮してゆとりのある時間配分になっている	6	5	4	3	2	1
2	学生の学習活動に応じて、学生への授業展開のスピードを調整している	6	5	4	3	2	1
3	演習開始時に、話し合いや発表などの学習活動の目安時間を伝えている	6	5	4	3	2	1
4	学生の話し合いの進捗状況を見ながら、話し合いにかかる時間を調整している	6	5	4	3	2	1
5	学生の発言には、中立の立場をとっている	6	5	4	3	2	1
6	演習の場の雰囲気気に気を配っている	6	5	4	3	2	1
7	発言のポイントが外れているときでも、学生を傷つけないよう対処している	6	5	4	3	2	1
8	演習を通して、学生に威圧感を与えないよう注意している	6	5	4	3	2	1
9	学生の演習内容に関する知識を把握して、演習計画を立てている	6	5	4	3	2	1
10	演習内容に関して、学生の考え、意見を把握して、演習計画を立てている(意見・態度)	6	5	4	3	2	1
11	演習前に、学生の学びのニーズを把握している	6	5	4	3	2	1
12	演習終了時、目標の達成状況を学生と確認している	6	5	4	3	2	1
13	演習の進行状況に応じて、事例や個人的な体験を取り入れている	6	5	4	3	2	1
14	状況に応じてユーモアを取り入れながら進めている	6	5	4	3	2	1
15	学生の体験したことを、他の学生も理解できるように説明を加えている	6	5	4	3	2	1
16	教員の言動が伝わりやすいように、ボディランゲージを活用している	6	5	4	3	2	1
17	演習の進行状況に応じて、教員が、立ち位置を変えるなど単調にならないよう工夫をしている	6	5	4	3	2	1
18	学生に、話し合いをするための十分な情報を示している	6	5	4	3	2	1
19	発問を通して、学生の思考を刺激している	6	5	4	3	2	1
20	学生の参加状況を確認しながら演習を進めている	6	5	4	3	2	1
21	巡視を行いながら、学生が集中して演習に取り組んでいるか、確認している	6	5	4	3	2	1
22	学生の表情や言動を観察し、理解度を確かめている	6	5	4	3	2	1
23	学生から回答が返って来ないときは、「問い」の切り口を具体的にしている(例:選択肢、事例)	6	5	4	3	2	1
24	発言しやすいように、学生2~3人または、4~6人で自由に意見交換できるようにしている	6	5	4	3	2	1
25	学生が主体的に発言できるよう、考えるための時間を確保している	6	5	4	3	2	1

次のページにお進みください

		常 に 行 っ て い る	必 要 時 行 っ て い る	時 々 行 っ て い る	あ ま り 行 っ て い な い	ほ と ん ど 行 っ て い な い	全 く 行 っ て い な い
26	学習の相互作用を促すために、学生同士の教え合いを取り入れている	6	5	4	3	2	1
27	話し合いの「論点」でなく、教員の「意見」に学生を誘導しないよう注意している	6	5	4	3	2	1
28	結論だけでなく、学生の学ぶプロセスを大切にしながら進行している	6	5	4	3	2	1
29	演習の進行状況に応じて、ディスカッションのやり取りを「見える化」して共有している (例:ホワイトボード、付箋、スケッチブックなど)	6	5	4	3	2	1
30	話し合いが行き詰まっているときには、再度、論点伝えている	6	5	4	3	2	1
31	演習を計画する際に、学生の発言や質問に応じて、異なる方面からの質問を用意している (例:基礎知識、比較、動機や原因、優先順位など)	6	5	4	3	2	1
32	一つの問いかけに対して、複数の学生に発言を求めよう工夫している	6	5	4	3	2	1
33	学生同士の発言から、相違点を導いて話し合いを深めている	6	5	4	3	2	1
34	教員の意図が伝わりにくい場合には、学生への問いかけを変えている	6	5	4	3	2	1
35	演習を計画する際に、振り返りや議論のポイントを、教員間で共有している	6	5	4	3	2	1
36	演習の進行状況に応じて、振り返りの論点や話し合いの切り口を、教員間で共有している	6	5	4	3	2	1
37	演習を計画する際に、教員間で、学生の理解を助ける体制を整えている	6	5	4	3	2	1
38	演習を計画する際に、教員間で、ファシリテーターの役割を共有している	6	5	4	3	2	1
39	演習終了後、教員間で、ファシリテーターの役割について振り返っている	6	5	4	3	2	1
40	演習のまとめとして、学んだことを要約し、フィードバックしている	6	5	4	3	2	1
41	学生の発表の良かった点や改善点を、具体的にフィードバックしている	6	5	4	3	2	1
42	学生自身が、自分の課題を確認できるよう働きかけている	6	5	4	3	2	1
43	演習、実習に関連する学習内容を活用する方法を示している	6	5	4	3	2	1
44	教員は、学生の理解状況に応じた専門用語で話すようにしている	6	5	4	3	2	1
45	教員は、重要な言葉を繰り返すことによって、ポイントを印象付けている	6	5	4	3	2	1
46	教員は、質問(発問)の後、十分に間をおいてから話を進めている	6	5	4	3	2	1
47	教員は、演習を通して礼儀正しく振舞っている	6	5	4	3	2	1
48	教員は、演習を通して落ち着いた態度で行動している	6	5	4	3	2	1
49	教員は、演習中に余計なしぐさや動作をしないよう心掛けている	6	5	4	3	2	1

質問紙はこれで終了ですお忙しい中ご協力いただきありがとうございました

【資料 16 : 再テスト法質問紙調査票(2 回目)】

看護学演習における看護学教員に求められる
ファシリテーションスキルに関する調査

2 回目

*** 2回目の回答は, 1回目の回答から1週間あけて
回答して下さいますようお願い申し上げます.**

*1回目のアンケート用紙と同じ符号(数字・マーク)を記載して下さい。



この質問紙は、 看護学教員が演習時にどのようにファシリテーションを取り入れているかを 振り返るためのものです。 以下の項目には、演習時に教員が実施するファシリテーションの行動が反映 されています。 あなたが日々行っている演習の場面を思い浮かべて、 該当する番号に○をつけて下さい。		常 に 行 っ て い る	必 要 時 行 っ て い る	時 々 行 っ て い る	あ ま り 行 っ て い ない	ほ と ん ど 行 っ て い ない	全 く 行 っ て い ない
1	演習を計画する際に、学生の学習活動を考慮してゆとりのある時間配分になっている	6	5	4	3	2	1
2	学生の学習活動に応じて、学生への授業展開のスピードを調整している	6	5	4	3	2	1
3	演習開始時に、話し合いや発表などの学習活動の目安時間を伝えている	6	5	4	3	2	1
4	学生の話し合いの進捗状況を見ながら、話し合いにかかる時間を調整している	6	5	4	3	2	1
5	学生の発言には、中立の立場をとっている	6	5	4	3	2	1
6	演習の場の雰囲気気に気を配っている	6	5	4	3	2	1
7	発言のポイントが外れているときでも、学生を傷つけないよう対処している	6	5	4	3	2	1
8	演習を通して、学生に威圧感を与えないよう注意している	6	5	4	3	2	1
9	学生の演習内容に関する知識を把握して、演習計画を立てている	6	5	4	3	2	1
10	演習内容に関して、学生の考え、意見を把握して、演習計画を立てている(意見・態度)	6	5	4	3	2	1
11	演習前に、学生の学びのニーズを把握している	6	5	4	3	2	1
12	演習終了時、目標の達成状況を学生と確認している	6	5	4	3	2	1
13	演習の進行状況に応じて、事例や個人的な体験を取り入れている	6	5	4	3	2	1
14	状況に応じてユーモアを取り入れながら進めている	6	5	4	3	2	1
15	学生の体験したことを、他の学生も理解できるように説明を加えている	6	5	4	3	2	1
16	教員の言動が伝わりやすいように、ボディランゲージを活用している	6	5	4	3	2	1
17	演習の進行状況に応じて、教員が、立ち位置を変えるなど単調にならないよう工夫をしている	6	5	4	3	2	1
18	学生に、話し合いをするための十分な情報を示している	6	5	4	3	2	1
19	発問を通して、学生の思考を刺激している	6	5	4	3	2	1
20	学生の参加状況を確認しながら演習を進めている	6	5	4	3	2	1
21	巡視を行いながら、学生が集中して演習に取り組んでいるか、確認している	6	5	4	3	2	1
22	学生の表情や言動を観察し、理解度を確かめている	6	5	4	3	2	1
23	学生から回答が返って来ないときは、「問い」の切り口を具体的にしている(例:選択肢、事例)	6	5	4	3	2	1
24	発言しやすいように、学生2~3人または、4~6人で自由に意見交換できるようにしている	6	5	4	3	2	1
25	学生が主体的に発言できるよう、考えるための時間を確保している	6	5	4	3	2	1

次のページにお進みください

		常 に 行 っ て い る	必 要 時 行 っ て い る	時 々 行 っ て い る	あ ま り 行 っ て い ない	ほ と ん ど 行 っ て い ない	全 く 行 っ て い ない
26	学習の相互作用を促すために、学生同士の教え合いを取り入れている	6	5	4	3	2	1
27	話し合いの「論点」でなく、教員の「意見」に学生を誘導しないよう注意している	6	5	4	3	2	1
28	結論だけでなく、学生の学ぶプロセスを大切にしながら進行している	6	5	4	3	2	1
29	演習の進行状況に応じて、ディスカッションのやり取りを「見える化」して共有している (例:ホワイトボード、付箋、スケッチブックなど)	6	5	4	3	2	1
30	話し合いが行き詰まっているときには、再度、論点伝えている	6	5	4	3	2	1
31	演習を計画する際に、学生の発言や質問に応じて、異なる方面からの質問を用意している (例:基礎知識、比較、動機や原因、優先順位など)	6	5	4	3	2	1
32	一つの問いかけに対して、複数の学生に発言を求めよう工夫している	6	5	4	3	2	1
33	学生同士の発言から、相違点を導いて話し合いを深めている	6	5	4	3	2	1
34	教員の意図が伝わりにくい場合には、学生への問いかけを変えている	6	5	4	3	2	1
35	演習を計画する際に、振り返りや議論のポイントを、教員間で共有している	6	5	4	3	2	1
36	演習の進行状況に応じて、振り返りの論点や話し合いの切り口を、教員間で共有している	6	5	4	3	2	1
37	演習を計画する際に、教員間で、学生の理解を助ける体制を整えている	6	5	4	3	2	1
38	演習を計画する際に、教員間で、ファシリテーターの役割を共有している	6	5	4	3	2	1
39	演習終了後、教員間で、ファシリテーターの役割について振り返っている	6	5	4	3	2	1
40	演習のまとめとして、学んだことを要約し、フィードバックしている	6	5	4	3	2	1
41	学生の発表の良かった点や改善点を、具体的にフィードバックしている	6	5	4	3	2	1
42	学生自身が、自分の課題を確認できるよう働きかけている	6	5	4	3	2	1
43	演習、実習に関連する学習内容を活用する方法を示している	6	5	4	3	2	1
44	教員は、学生の理解状況に応じた専門用語で話すようにしている	6	5	4	3	2	1
45	教員は、重要な言葉を繰り返すことによって、ポイントを印象付けている	6	5	4	3	2	1
46	教員は、質問(発問)の後、十分に間をおいてから話を進めている	6	5	4	3	2	1
47	教員は、演習を通して礼儀正しく振舞っている	6	5	4	3	2	1
48	教員は、演習を通して落ち着いた態度で行動している	6	5	4	3	2	1
49	教員は、演習中に余計なしぐさや動作をしないよう心掛けている	6	5	4	3	2	1

質問紙はこれで終了ですお忙しい中ご協力いただきありがとうございます