

看護学科2年次学生のかかえる学習上の問題

Learning Problems among Nursing Students
in the Second Grade Class

佐々木 美 樹
Miki SASAKI

北 原 佳 代
Kayo KITAHARA

岡 部 恵 子
Keiko OKABE

要旨

2年次をむかえた本学看護学科1回生38名を対象に、看護師資格取得に対する思いと学習上困っていること、学習に影響する生活状況について質問紙調査を行った。

その結果、看護師になることへの意志・思いは、入学時と比較して、7割が「強くなった」とこたえ、「変化はない」は8名(21.6%)、「弱まった」は3名(8.1%)であった。学生の学習状況と学習成果の認識は、「努力しており、成果につながっている」は1名、「努力しているが、成果につながらない」4名(10.5%)、「努力しようという思いはあるが、行動に移せていない」が32名(84.2%)という結果であった。そして、学習をしていくうえで困っていることが「ある」としたものは38名中37名であった。その内容は、「講義を受ける上での困りごと」、「講義に対する意見・要望」、「講義内容の理解不可能」「科目に対して苦手意識があって困る」、「記憶することの困難」、「自分自身の学習能力への不安」、「学習方法の決定の困難」であった。

今回の調査から、学生を理解することの必要性と理解するための機会のとらえ方について考えるとともに、これらより、学生の看護師になることへの意志・思いをささえるための教師としてのあり方を考察した。

キーワード：看護学生、学習行動、学習方法

1. はじめに

昨年、3学科(看護学科、保育科、人間生活学科福祉専攻・食物栄養専攻)の1年次学生283名を対象に、本学への入学動機、本学進学時の親への相談状況と相談内容等についてアンケート調査を実施した¹⁾。親への相談内容に関する看護学科学生の親への相談内容に関する調査結果は、「受験校の選択について」が39.5%、「学費等金銭面について」は29.0%、「入学や入学後の自分の能力について」が15.8%という結果であった。また、現在の学生生活に関しての調査結果のうち、「勉強は楽しいですか」に対して、「はい」と答えたのは看護学科の学生が50.0%と最も高かったが、「目標にむけての学習は順調にすすんでいますか」に対しては、「はい」は22.5%と最も少なかった。学習への意欲はあるが、学習が思うようにすすめられていないことが明らかになった結果であった。

看護学科の学生は1回生であり、先輩がおらず、学習のモデルとなるものがない状態の中での学習である。しかし、看護師資格をとるには、所定の学業を修得し国家試験受験資格を得て国家試験に合格しなければならない。そのため単に単位を取得し卒業するだけではなく、国家試験合格に向けての学習の努力が必要となる。そして、教員は学生の学習に対する迷い、悩み、思いを具体的に知り、何らかの対処を考えなければならない。

そこで、今回入学2年目を迎える看護学科1回生の看護師資格取得に対する思いを改めて知るとともに、学習上の問題状況を明らかにし、学生が残された2年間で効果的に学習していくため

の指導上の方向づけを得ておく必要がある。そこで今回、学生の看護師になることへの思い、学習上の問題、学習環境などを明らかにすることを目的に調査を行った。

II. 研究目的

入学2年目の看護学科学生の看護師資格取得に対する思いと、学習上の問題状況を明らかにすることを通して、学生が効果的に学習していくための方向づけを考える。

III. 研究方法

1. 調査方法・内容

2年次の5月に、選択回答形式、自由回答形式を用いて質問紙法による調査を実施した。調査内容は、「入学時と比較しての看護師になることへの意志・思いの変化と学習状況・成果の認識」「入学前と比べての現在の自己学習時間」「生活状況と学習時間の関係」「学習上での心配や困っていること」についてである。

2. 調査対象

本学看護学科2年次学生、当日欠席した4名を除く38名（女性36名 男性2名）、（年齢19～20歳：36名、2名：25歳～35歳）。

3. データの集計方法

SPSSを用いた単純集計およびクロス集計。自由記載分は内容を抽出、分類し、カテゴリー化した。

IV. 倫理的配慮

1. 本研究の主旨・目的を対象者である学生に口頭で説明するほか、調査用紙にも記述した。
2. 調査は無記名で行い、結果は個人が特定できないように配慮した。
3. 研究協力に関しては、研究への参加は自由意志であり、拒否してもよいことを伝え、回収は別所に設置したボックスに、封書にて回収した。
4. データの取り扱いは研究者のみが関わり、調査書の保管等には万全を期し、かつ、統計処理後は消去することを伝えた。
5. 研究結果の公表には対象者が特定できないように配慮した。

V 結果

1. 看護師になることへの意志・思いの変化—入学時との比較において

看護師になることへの意志・思いの変化について、入学時と比較して、「強くなった」「変化はない」「弱まった」からの1項目選択で回答を得、また、その理由についての記述を求めた。38

名のうち1名は、2項目選択していた為、無効とした。(表1)

37名のうち、「強くなった」が26名で約7割を占め、「変化はない」は8名(21.6%)、「弱まった」は3名(8.1%)であった。「強くなった」の理由は、「専門的な学習が増えたから」：11名、「実習や演習の体験をしたから」：5名と、専門的な学習が増えるという学習内容の変化によるものである。「強くなった」の約6割のものが記していた。その他の「強くなった」の理由には、「学習していくうちに知識が増えたから」：8名、「国家試験に向けて計画ができたから」：1名であり、9名は自分自身の学習成果を実感しているものといえる。1名は無回答であった。「変化はない」の8名のうち5名が無回答であったが、3名は「実習に行って少し強くなったかもしれないけれど、さほど変わらないと思う」、「勉強が大変でどうしようと思う」、「もう戻れない」と回答していた。「変わらない」の理由は現状の学習への戸惑い、迷いとして表現されていた。「弱まった」の3名は、「祖母のために看護師になろうと思っていたが、先日祖母が亡くなったため(その理由がなくなってしまった)」、「膨大な量の学習内容を覚える自信がない」、「難しい。看護師に合わない気がする。」であり、動機の欠如・迷いおよび学習内容の大変さがその理由であった。

2. 看護師になることへの意志・思いの変化と学習状況・成果との関係

学生の学習状況と学習成果の認識について、4項目より1項目選択の形で回答を得た。「努力しており、成果につながっている」は、38名中1名、「努力しているが、成果につながらない」が4名、「努力しようという思いはあるが、行動に移せていない」が32名で8割以上(84.2%)という結果であった。(表2)

意志・思いが「強くなった」とするものの23名(88.5%)が「努力しようという思いはあるが行動に移せていない」、2名(7.7%)が「努力しているが、成果にあらわれない」とし、合計すると96.2%であった。意志・思いが「変化はない」の8名中5名は「努力しようという思いはあるが、行動に移せていない」、2名(25.0%)は「努力しているが、成果にあらわれない」としている。「努力しようという思い」が必ずしも行動につながっていないこと、「努力している」ことが必ずしも学習効果として表れていないとする結果であった。(表3)

学内での空き時間の学習時間も含めて授業時間外の学習時間を自己学習とすると説明し、入学

表1 看護師になることへの意志・思いの変化

| N=37 人数 (%) | |
|-------------|-----------|
| 強くなった | 26 (70.3) |
| 変化はない | 8 (21.6) |
| 弱まった | 3 (8.1) |
| 合計 | 37 (100) |

(無回答：1名)

表2 学習状況・成果の認識

N=38 人数 (%)

| | |
|--------------------------|-----------|
| 努力しており、成果につながっている | 1 (2.6) |
| 努力しているが、成果にあらわれない | 4 (10.6) |
| 努力しようという思いはあるが、行動に移せていない | 32 (84.2) |
| なんのなく普通に学習している | 1 (2.6) |
| 合計 | 38 (100) |

表3 看護師になることへの意志・思いの変化と学習状況・成果の認識

N=37 人数 (%)

| 学習状況・成果 意志・思い の変化 | 努力しており成果 につながっている | 努力しているが、成 果にあらわれない | 努力しようという 思いはあるが、行 動に移せていない | なんとなく普通 に学習している | 合 計 |
|-------------------------|----------------------|-----------------------|----------------------------------|--------------------|----------|
| 強くなった | 1 (3.8) | 2 (7.7) | 23 (88.5) | 0 (0.0) | 26 (100) |
| 変化はない | 0 (0.0) | 2 (25.0) | 5 (62.5) | 1 (12.5) | 8 (100) |
| 弱まった | 0 (0.0) | 0 (0.0) | 3 (100) | 0 (0.0) | 3 (100) |
| 無回答 | 0 (0.0) | 0 (0.0) | 1 (100) | 0 (0.0) | 1 (100) |

以前に比較しての、現在の日あたりの平均自己学習の状況について質問した。その結果、「現在のほうが多い」とするものは38名中7名 (18.4%)、「現在のほうが多い」は22名 (57.9%)、「変わらない」が9名 (23.7%)であった。自己学習時間数についての質問に対し、33名の回答（無回答5名）からは、「2時間以上3時間未満」が8名 (24.2%)、「1時間以上2時間未満」が13名 (39.4%)とし、「1時間未満」は12名 (36.4%)、うち6名は、「30分未満」と回答していた。平均自己学習時間は、1時間15分であった。(表4、表5)

看護師になるという思い・意志が「強くなった」とする28名中6名 (21.4%)が「現在の方が多い」としていた。また、14名 (50%)が「現在の方が少ない」としており、看護師になることへの思いの強さは、意志があっても行動に移せていないのと同様に、必ずしも自己学習時間が増加することにはつながっていないという結果であった。(表6)

「現在のほうが多い」の7名中3名が、自己学習時間「2時間以上3時間未満」としていた。また、3名が「1時間以上2時間未満」、1名が「1時間未満」であった。現在の方が多いとしながらも、入学前の学習時間が1時間未満のものが4名であった。また、「2時間以上3時間未満」の8名中3名が「現在のほうが多い」としている。一方、「現在の方が少ない」は4名おり、入学前

表4 自己学習時間の変化

N=38 人数 (%)

| | |
|----------|-----------|
| 現在の方が多い | 7 (18.4) |
| 変わらない | 9 (23.7) |
| 現在の方が少ない | 22 (57.9) |
| 合 計 | 38 (100) |

表5 自己学習時間

N=33 人数 (%)

| | |
|------------|-----------|
| 1時間未満 | 12 (36.4) |
| 1時間以上2時間未満 | 13 (39.4) |
| 2時間以上3時間未満 | 8 (24.2) |
| 合 計 | 33 (100) |

(無回答：5名)

表6 看護師になることへの意志・思いの変化と自己学習時間の変化の関係

N=37 人数 (%)

| 学習状況・成果 意志・思い の変化 | 現在の方が多い | 変わらない | 現在の方が少ない | 合 計 |
|-------------------------|----------|----------|-----------|----------|
| 強くなった | 6 (21.4) | 8 (28.6) | 14 (50.0) | 28 (100) |
| 変化はない | 1 (12.5) | 3 (37.5) | 4 (50.0) | 8 (100) |
| 弱まった | 1 (0.0) | 1 (25.0) | 3 (75.0) | 4 (100) |

表7 自己学習時間の変化と自己学習時間の関係

N=33 人数 (%)

| 学習時間 学習時間の変化 | 1時間未満 | 1時間以上 2時間未満 | 2時間以上 3時間未満 | 合計 |
|-----------------|----------|----------------|----------------|----------|
| 現在の方が多い | 1 (14.3) | 3 (42.9) | 3 (42.9) | 7 (100) |
| 変わらない | 4 (50.0) | 3 (37.5) | 1 (12.5) | 8 (100) |
| 現在の方が少ない | 7 (38.9) | 7 (38.9) | 4 (22.2) | 18 (100) |

より「2時間以上3時間未満」以上自己学習しているものがいた。(表7) 自己学習時間の入試前との比較において現在のほうが多いあるいは少ないという認識と自己学習時間の実数とは比例していないため、入試前の学習時間に個人差があるといえる。

3. 学生の生活状況と学習態度との関係

学生の生活状況がどのように学習状況に影響しているかを考えるために、学生に居住状況(自宅か、寮か、下宿か等)、通学時間、アルバイト状況を質問した。

居住状況については、自宅よりの通学は約7割の25名(67.6%)であり、寮生活6名(16.2%)、下宿2名(5.4%)であった。その他の4名とも1人暮らしであり、寮等も含め12名(32.4%)が、親元を離れて生活していた。(表8)

居住状況と自己学習時間の関係を見ると、下宿の2名は、それぞれ自己学習時間は、「1時間以上2時間未満」、「2時間以上3時間未満」とし、寮生活の6名には学習時間にばらつきがあった。自宅より通学しているものは「1時間未満」が7名(35.0%)、「1時間以上2時間未満」が8名(40.0%)であり、75.0%が2時間未満であった。(表9)

表8 居住状況

N=37 人数 (%)

| | |
|-----|-----------|
| 自宅 | 25 (67.6) |
| 寮 | 6 (16.2) |
| 下宿 | 2 (5.4) |
| その他 | 4 (10.8) |
| 合計 | 37 (100) |

(無回答: 1名)

表9 居住状況と自己学習時間

N=32 人数 (%)

| 居住状況 学習時間 | 1時間未満 | 1時間以上 2時間未満 | 2時間以上 3時間未満 | 合計 |
|--------------|----------|----------------|----------------|----------|
| 自宅 | 7 (35.0) | 8 (40.0) | 5 (25.0) | 20 (100) |
| 寮 | 2 (33.3) | 2 (33.3) | 2 (33.3) | 6 (100) |
| 下宿 | 0 (0.0) | 1 (50.0) | 1 (50.0) | 2 (100) |
| その他 | 2 (50.0) | 2 (50.0) | 0 (0.0) | 4 (100) |

通学時間については36名が回答し、24名（66.7%）は「1時間未満」、 「1時間以上2時間未満」が9名（25.0%）、そして、「2時間以上3時間未満」とするものは3名（8.3%）であった。（表10）

通学に2時間以上を要する3名の自己学習時間は、「2時間以上3時間未満」が1名、他の2名それぞれは「1時間未満」と「1時間以上2時間未満」であった。そして、「2時間以上3時間未満」の自己学習時間のもの8名中6名（75.0%）は「1時間未満」、1名は「1時間以上1時間30分未満」の通学時間であった。「2時間以上3時間未満」の自己学習時間の8名中7名（87.5%）が1時間30分以内の通学時間であった。通学時間の多いものは自己学習時間がとりにくいことを伺わせはするが、一方、自己学習時間が「1時間未満」の11名のうち5名（45.5%）は、通学時間が1時間未満という結果であった。（表11）

次に、アルバイトをしているかいないかについては37名が回答し、しているものが32名（85.6%）、していないものが5名であった。（表12）。一日平均アルバイト時間には30名の回答があり、「3時間以上」とするものが4名（13.3%）であったが、「1時間以上2時間未満」が11名（36.7%）、 「2時間以上3時間未満」が12名（40.0%）であった。アルバイト平均時間は、2時間であった。（表13）

表10 通学時間

N=36 人数 (%)

| | |
|---------------|-----------|
| 1時間未満 | 24 (66.7) |
| 1時間以上1時間30分未満 | 5 (13.9) |
| 1時間30分以上2時間未満 | 4 (11.1) |
| 2時間以上2時間30分未満 | 3 (8.3) |
| 合 計 | 36 (100) |

(無回答：2名)

表11 通学所要時間と1日平均自己学習時間の関係

N=31 人数 (%)

| 学習時間 \ 通学時間 | 1時間未満 | 1時間以上 2時間未満 | 2時間以上 3時間未満 | 合 計 |
|---------------|-----------|----------------|----------------|----------|
| 1時間未満 | 5 (25.0) | 9 (45.0) | 6 (30.0) | 20 (100) |
| 1時間以上1時間30分未満 | 2 (40.0) | 2 (40.0) | 1 (20.0) | 5 (100) |
| 1時間30分以上2時間未満 | 3 (100.0) | 0 (0.0) | 0 (0.0) | 3 (100) |
| 2時間以上2時間30分未満 | 1 (33.3) | 1 (33.3) | 1 (33.3) | 3 (100) |

表12 アルバイト状況

N=37 人数 (%)

| | |
|-------|-----------|
| している | 32 (86.5) |
| していない | 5 (13.5) |
| 合 計 | 37 (100) |

(無回答：2名)

表13 アルバイト時間

N=30 人数 (%)

| | |
|------------|-----------|
| 1時間未満 | 3 (10.0) |
| 1時間以上2時間未満 | 11 (36.7) |
| 2時間以上3時間未満 | 12 (40.0) |
| 3時間以上4時間未満 | 4 (13.3) |
| 合 計 | 30 (100) |

(無回答：2名)

アルバイトの時間「3時間以上4時間未満」の3名のうち2名は「1時間未満」、1名は「1時間以上2時間未満」の自己学習時間であった。「2時間以上3時間未満」のものはなかった。3時間以上のアルバイトは自己学習時間に影響すると考えられる。しかし、アルバイト時間「1時間未満」のものにも自己学習時間「2時間以上3時間未満」のものはなかった。(表14)

4. 学生の学習上の困り方

1) 学生の学習していく上で困っていること

現在、学習をしていくうえで困っていることがあるかという問いに、「ある」が38名中37名、1名のみが「ない」と答えていた。次に、自由記載にて1～3項目まで困っていることの記述を求めた。その結果、37名より84件の困っていることがあげられた。(平均2.3件)。それらは、「講義に関する問題」(44件)と「学生自身に関する問題」(40件)の2つの大カテゴリーに分類できた。(図1)

「講義に関する問題」は、「講義を受ける上で困っていること」(18件)、「講義に対する意見・要望」(13件)、「講義内容の理解不可能」(13件)の3つの中カテゴリーに分類できた。「講義を受ける上での困りごと」は、「講義が難しい」(10件)、「講義の進め方が早すぎる」(6件)、「教える内容が多すぎる」(2件)の3つの小カテゴリーに分類された。

「講義に対する意見・要望」では、声が聞き取りにくいなど「講義の仕方への要望」(7件)、カタカナが多い、言葉が複雑など「語句の多様性ゆえの困り方」(4件)、「教員間の連携のまずさに関する要望」(2件)の3つの小カテゴリーに分類された。また、「講義内容の理解不可能」(13件)においては、「講義がわからない」(8件)、習っているはずなのに講義に追いついていけないといった「講義内容の積み重ねの困難」(5件)に関するものの2つの小カテゴリーに分類された。

2つめの大カテゴリー「学生自身に関する問題」は、「科目に対して苦手意識の存在」(8件)、「記憶することの困難」(22件)、「自分自身の学習能力への不安」(5件)、「学習方法の選択」(5件)の4つの中カテゴリーに分類できた。第二の中カテゴリーの「記憶することの困難」は「記憶することが多い」(9件)、「記憶することの難しさ」(13件)、の2つの小カテゴリーに分類された。また、「自分自身の学習能力への不安」は、「考えの深さについていけない」(3件)、「ついていけるか不安」(2件)の2つの小カテゴリーに分類された。

表14 1日平均のアルバイト時間と自己学習時間の関係

N=27 人数 (%)

| アルバイト時間 \ 学習時間 | 1時間未満 | 1時間以上 2時間未満 | 2時間以上 3時間未満 | 合計 |
|----------------|----------|----------------|----------------|----------|
| 1時間未満 | 1 (33.3) | 2 (66.7) | 0 (0.0) | 3 (100) |
| 1時間以上2時間未満 | 3 (27.3) | 5 (45.4) | 3 (27.3) | 11 (100) |
| 2時間以上3時間未満 | 3 (30.0) | 3 (30.0) | 4 (40.0) | 10 (100) |
| 3時間以上4時間未満 | 2 (66.7) | 1 (33.3) | 0 (0.0) | 3 (100) |

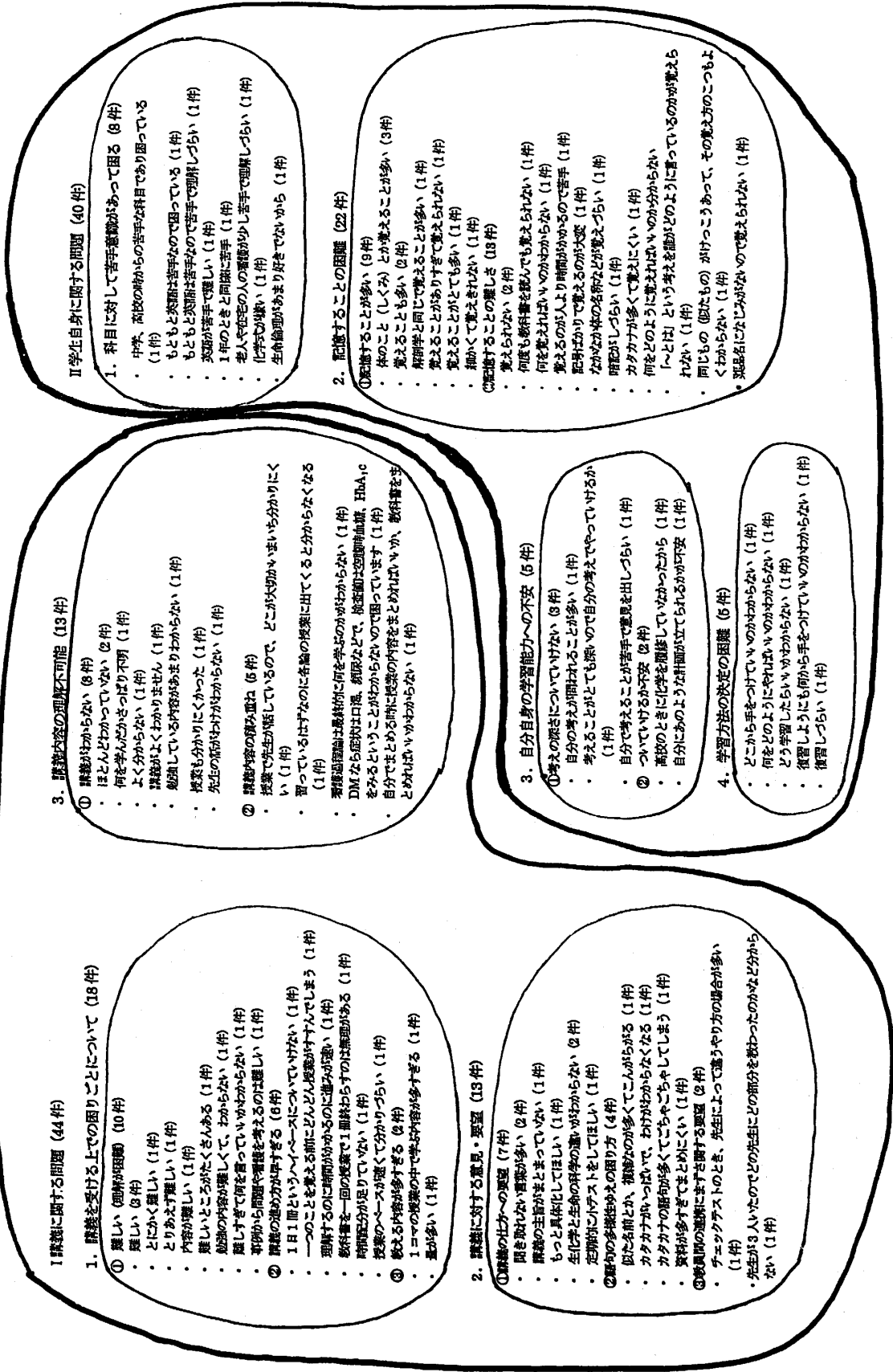


図1 学生の学習に関する困りごと

2) 学生が学習方法に関して困っていること

具体的に学習上の困っていることに、「自己学習に関する悩み」が11件みられ、①自分に合った適切な学習方法がわからない、②自分の学習方法への評価がわからない、③ノートのまとめ方がわからない、④参考書の選び方がわからない、といったことに分類することが出来た。その代表例は以下のものであった。

①自分に合った適切な学習方法がわからない (4件)

- ・なかなかいまだに自分の学習方法が見つからないので困っている
- ・今ひとつ自分なりの勉強法を確立できない
- ・自分なりに工夫しているつもりだが、どの方法も長くつづかず慣習化されずにいる
- ・学習方法が、いろいろな教科が増えるたびにどうしたらいいかわからなくなります

②自分の学習方法への評価がわからない (3件)

- ・自分なりの方法で身につけているか不安
- ・今の勉強法でいいのかわからない
- ・今の勉強法でいいのか、あと、それを誰に相談したらいいのか分からない

③ノートのまとめ方がわからない (2件)

- ・ノートをまとめていてもあまりまとまっていない
- ・やらなきゃいけないと思うけど、どうやってノートをまとめたらいいかわからない

④参考書の選び方がわからない (2件)

- ・おすすめの参考書などはないか
- ・教科書を見てもわかりづらいことがある。今さらだけど、参考書を買おうか迷っています

3) 国家試験に対する不安

学習上の困り方として、国家試験に対する不安についての記述も27件みられ、①合格できるかの不安、②合格できないとの不安、③国家試験対策取り組みへの迷い、④国家試験対策および流れに対する不安、があった。その代表例は以下のものであった。

①合格できるかの不安 (8件)

- ・合格するかが不安
- ・合格出来るか
- ・まず国家試験が受けられて、合格できるのか不安。学習がおいついていないので
- ・不安ばかりある
- ・2年後の国試に合格するかがとても心配
- ・今の成績で国試に合格できるのか
- ・勉強を毎日続けることができず、授業についていけないから不安
- ・受かるかが心配

②合格できないとの不安（6件）

- ・このままだと落ちるのが目に見えていること
- ・合格するのか。落ちたときどうするか。
- ・このままでは国家試験に合格しないというあせり
- ・今のままでは受からないけど、具体的にどうしたらいいかわからない
- ・このまま合格しない
- ・今の状況ではまず受からないので不安

③国家試験対策取り組みへの迷い（9件）

- ・3年になったり、実習が多く、学習するのは2年生のうちだと思うが、勉強しなくちゃという気持ちばかりで何をしたいのかわからない
- ・今の学習がやばいから国家試験まで手が回らない
- ・やることがたくさんあり、何から手をつけてよいのか分らない
- ・いつ頃から勉強をし始めればよいのか
- ・やらなきゃいけないという気持ちはあるが、行動にだせない
- ・このままの勉強方法、知識のままではいけないと思っている
- ・勉強方法について
- ・国試の対策の勉強をどのようにしたらいいかわからない
- ・どのように対策をしたらいいのか。これから自分はどのようにしたらいいのか。わからない状況

④国家試験対策および流れに対する不安（4件）

- ・問題を見ていてもあまり理解できないので心配
- ・いつどんな対策をすれば良いかわからない
- ・大きく言えば、看護師になるために受けるけど、どんな流れで、どこで受けるのか、わからない状態である。
- ・問題の出し方がわからない

VI. 考察

1. 学習の必要性の自覚と学習行動が起こせざにいることの関係を考える

入学時と比しての看護師になることへの意志・思いについて、約7割の学生が「強くなった」としている。そして、自己の学習状況についての調査結果においては、努力しており、かつそれが成果につながっているとしたものは1名に過ぎず、努力しているが成果につながらないとするもの4名、そして努力しようという思いはあるが行動に移せていないものが9割弱の28名であった。

意志はあるが実際行動に移せていないというものが多という事実を見る時、意志と行動との

関係を考えざるを得ない。アンドレア・モロアは「熟考は熟考に過ぎず、何ものをも変化させ得なかった」²⁾としている。また、現代哲学事典（講談社現代新書）によると、「我々は問題に会った時、その解決法が予めわかっている場合は、改めて考えることをしない。（中略）逆に言えば、ある目的に向かっての行動が、何らかの仕方で妨げられる時、我々は思考するのである。このように思考とは、何らかの仕方で提出された問題に関して如何に行動するのが適切かという問いに答えようとする努力であり、行動に向かって身構えをとりつつ行動を停止している状態である」ともいう。

学習の必要性を認識していても、行動に移さずして何らの成果も得られはしないこと、そして行動に移せていないことをたとえアンケート調査を機にしてであったにしろ、学習することの必要性についてあらたに自覚し、学生は何らかの具体策を心にした瞬間をもったことは確かであろう。そして、少なくともその瞬間には少なからぬ悩みや苦しみを感じたことと考える。とすると、行動に移せずにいると自覚した学生に向けて、学習行動が可能になるための関わりを教師はすぐに起こさねばならない。すなわち、学習行動を起こせずにいることを責めるのではなく、学習の必要性を自覚していることへの信頼と学習行動に移せずにいることへの不安への心配りをしていくことになる。そのためには、学生の自己学習を困難にしている問題状況についてまず知らねばならないことになる。

2. 学習行動や学習意欲を阻害する因子とその理解

学生は看護師になるための意志・思いは強くなっているものの行動に移せていないということは、学習上の問題を抱えながらも、その困りごとを解決し学習していくための方法がわからない、即ち、自らの行為によってその目標（結果）に到達できるという状態にないことが考えられる。エドワード・L・デシらは「動機付けられた行動は目標（結果）に向けられたものであり、人々は目標を達成できると期待するときに行動する」³⁾と述べている。また、本調査では、専門的な学習が増えるという学習内容の変化や学習成果の実感が、看護師になることの意志を強くしていることも16名が記している。下山は、「何らかの学習行動が生じるためには、それをひきおこす動機とそれを方向付ける目標が必要であり、また、学習行動の結果、目標に到達した場合、学習行動が強められるという」⁴⁾と、する。学習していることの目的がわかってくることにより、意志が実際行動に移せるとも考えられる。

学生に学習上の困り方を聞いた結果は図1に示した。困り方は、「講義に関する問題」と「学生自身に関する問題」に大別することができた。講義に関するものは講義が難しく理解できずに悩んでいる学生の様子や、講義の進め方が速い、速さと関連することが考えられる1回の講義の量の多さの中で追いついていけず積み重ねが困難になっている学生のつらさが伺われる結果であった。その他、学生は教師の講義についても講義の仕方や用いられる言葉の説明について等の要望も出している。

また、学生は自身の学習に関する困りごととして、苦手な学習の克服の困難状況や自己の能力への不安も提示しているが、最も多いのが「記憶すること」に関する悩みであった。

そこで、「努力しているが成果に表れない」「努力への意志はあるが行動に移せない」という学習行動との関係を、図1をもとに図式化したのが図2である。

苦手科目の多くは、英語や化学等に関するものであり、高校時代の学習状況を引きずっているものである。これに対しては、入学早々に何らかの方法で高校時代の問題を解決していくための方策を検討する必要性も考えねばならない。

が、早急に教師は本学の学生にとって現在の講義方法で良いのか、改善のための具体策はあるのかを個々人としても、教員チームとしても考えねばならない。これは、よく言われる「教えることは学ぶこと」の実践をすることであり、教育は相互関係の中で効果をもたらすのなら、自己の行った教育を教育の対象である学生の声を吟味し、評価し、何らかの対処を起さねばならない。

3. 学生の困りごとを解決するための教師の講義姿勢と講義方法のあり方を考える

1) 授業内容の自己評価の必要性

学生が学習をしていくうえで困っていることは、「講義を受ける上での困っていること」「講義に対する意見・要望」「講義内容の不理解」の3つに分類できた。沼野は「授業や指導は、生徒に特定の学習が成立することを意図して行われる教師の活動である。教師はこの意図を達成するためにさまざまな活動をするのだが、それを一般的な活動のモデルとして書けば図3のようになる」⁹⁾としている。教授目標が達成されているかどうかの評価は、学習者の評価をするだけではなく、

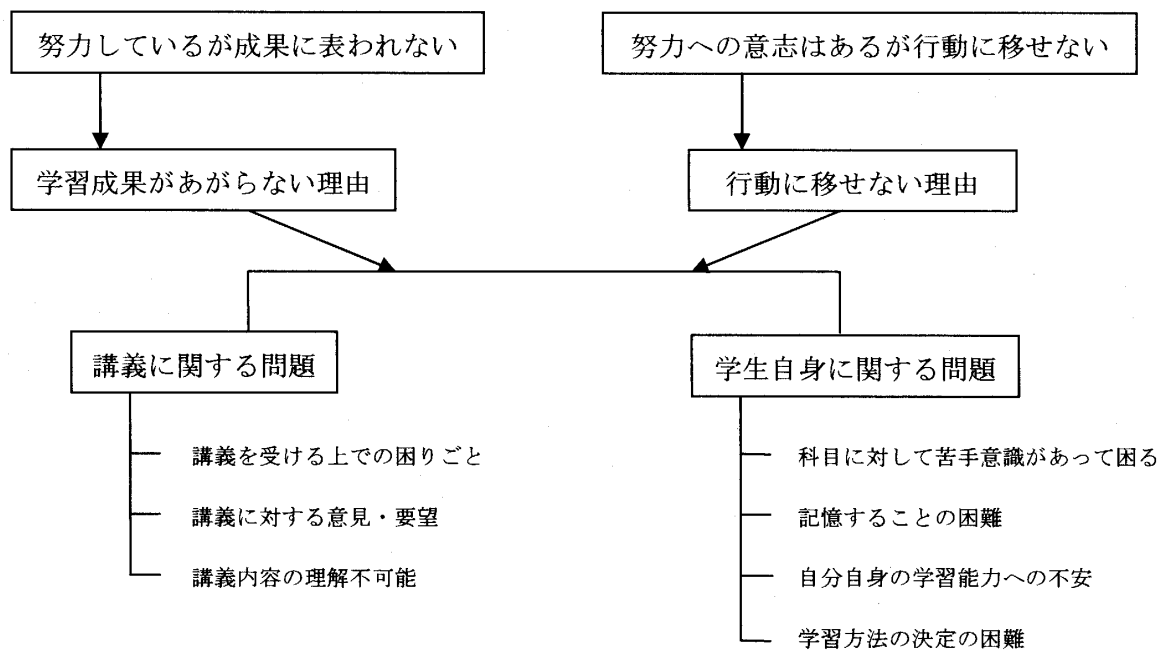


図2 学生の困り方と学習行動との関係

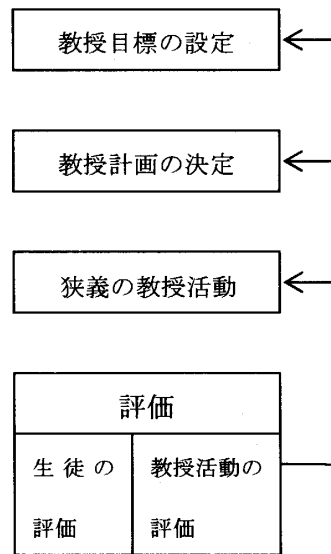


図3 教授活動のモデル

(出典 沼野一男他：教育の方法と技術，玉川大学出版部，1986)

学習者の評価をもらい授業を評価してこそ見えてくる。今回得られた学生の困り方から、改めて、自らの授業を振り返らねばならないことになる。教授目標の設定、教授計画の決定、そして、説明や質問などの具体的な学生に対する教師の直接的なはたらきかけが適切であったかどうかの評価である。そのひとつの方法として、客観的に評価するためにも、学科全体で、授業内容、方法を検討するというピアレビューの習慣化が必要であろう。自らで自らを評価するには限界がある。勇気をもって他者評価を受けることである。本学で行われている研究授業もそのひとつの機会といえよう。

また、評価を行うには、講義における教授目標が明確になっているか、目標達成に適した授業内容になっているかを十分に吟味しておく必要がある。佐伯は教授目標の明確化について、「授業の教授目標を“子どもをどういうことについてどこまで出来るようにすることか”という形で明確にすることは、授業活動を計画的で体系だったものにするために大変役立つ。どの段階の子どもはどのように指導し、どのような補習をさせるべきか、どのような教授方法を適用すべきかが明確に計画できる。そのように、授業を子どもにあわせて設計し、計画し、実践し、その結果を評価し、その評価に基づいて新たに計画し……というサイクルで、授業活動をより効果的にしていくことこそ、教師の役割であり任務である。」⁹⁾と述べている。同時に、形成評価の重要性も考えなければならない。

学生がその目標に到達できるように教師は学生に合わせた授業計画、準備をしなければならない。そして、学生に「なぜこれを学ぶのか」「なぜこれが大事なのか」を伝えることで、学生自身が目標を設定し、学習行動に移せるようにしていく必要がある。確かに、国家試験に向けて考えねばならないこともひとつの目標ではあるが、わからないまま講義を進行させていくことは、結

局、次々と学生の困難状況を増すことになり、結果として学習成果が上がりにくいので、「学生に合わせた」達成内容をも真剣に検討していくことの必要性が示唆される。理解できたか否かの確認を具体的にしていくことである。

2) 学生が「分かる・解る」講義、学生が「覚えよう」と思える講義を行っていくために

学生は学習上の困り方として、10名が「講義が難しい」とし、13名が「講義がわからない」と記述している。講義が難しいには、「とにかく難しい」であったり、「難しすぎて何をいつているのかわからない」であり、結局は「わからない」につながる問題提起である。また、「講義がわからない」には、「授業がわかりにくい」や教師の「話のわけがわからない」、「何を学んでいるかわからない」等である。また、学生は「講義の主旨がまとまっていない」「もっと具体化してほしい」「資料が多すぎてまとめにくい」「カタカナが多い」等々の講義に関する要望を出している。これらは、わからない理由でもあるといえよう。

教師がよい講義をしたということと、学生にとってよい講義であったかは別の時点で評価しなければならないことは先に述べた。すなわち、「わからない」との学生の声を聞いたからには、その声をもとに評価し、補足・修正する姿勢が求められる。しかし、評価をしていくためにも「わかる」とは、「わかる講義」とはについて、確認しておかねばならない。

「わかる」には、「分かる」と「解る」がある。広辞苑においては、「わかり」を「分かる・別る・判かる・解る」をあげて、「わかる」の意味を示している。学習に関する「わかる」を取り出してみると、①「事の道筋がはっきりする。了解される。理解できる」であり、②には「明らかになる。判明する」として表現されている。そして、教育上よく用いられる「理解する」には、「物事の道理をさとり知ること。意味をのみこむこと」である。ジーニアス和英辞典によると、「わかる」は understand (事がわかる。…を理解する), appreciate (…を正しく理解する, …の価値・よさがわかる), comprehend (…を知的に理解する) などである。

学生が、「わかる」を実感し、学習意欲をもち、行動へと移していくには、講義を始めるにあたり、教師が、学生の今までの学習状況や学習能力を把握する必要がある。これは事前評価である。古藤は、「授業で、教師は情報提示や指示をひんばんに行うが、それを学習者がどのように受け取り、どんな学習反応を生起しているかについては、あまり情報を入手しないままで済ませている」と述べている。教師は、授業内容において学生のわかっている状況またはわかっていない状況を把握しないままに、次の授業内容へと推し進めているのかもしれない。教師は学生の思考、感情を察知し、理解状況を確認する発問を行うことや単元ごとに小テストをするなど、「教育的営みの途中で、その成果を中間的に把握し、それに基づいて指導のプランに変更を加えたり、必要な補充的指導を行ったり、1人ひとりの生徒の実態に即した学習課題を割り当てたりするような評価⁹⁾である形成的評価を行い、学生の達成度、理解度を把握し、次に行う授業内容や方法を検討していくことは、「学生がわかる」授業をおこなっていくことにつなげられるといえる。

次に学生の多くが学習上の困り方としてあげているのは、記憶することができない悩みである。学生自身に関する問題としてあげられた40件中32件が「覚えられない」という悩みである。具体的には、「覚えることがあり過ぎて覚えられない」、「解剖学（身体のこと）が覚えることが多過ぎる」、「何をどのように覚えたらよいかわからない」、「似たようなものがけっこうあって、その覚え方のコツがわからない」等々である。覚える量の問題であるとともに、看護学科に入学してはじめて学ぶ内容の多いことに関係するのかもしれないことが伺える。

「覚える」とは、広辞苑によると、①「自ずとそう思われる。感じる。意識する」であり、②「心に思い浮かべられる。思い出される」である。そして、記憶するとは、「物事を忘れずに覚えている、または覚えておくこと。また、その内容」である。また、現代哲学事典（講談社現代新書）によると、記憶とは、「現実の現象から消えさった過去の出来事が、存在物の現在の在り方や活動に持続的な影響をおよぼすこと」とされる。

となると、覚えるとか記憶するとは、単に物事を覚えるのではなく、忘れても思い出せるよう覚えるということになるのである。佐伯は「“おぼえた”ことは“わすれる”とし、“おぼえる”と“わかる”の違いは図4となる」⁹⁾と示している。一度わかったことは、わからなくなることはあっても、知らないという状態になることはない。教師は、授業を行っていく際、学生が「おぼえる」から「わかる」授業を行う必要がある。佐伯は、「“わかる”とは、“わからないことがわかる”こと」¹⁰⁾であり、「“絶えざる問いかけを行う”こと」¹¹⁾であり、「無関係であったもの同士が関連づいてくること」¹²⁾でもあることを述べている。そこには、探求していくことが必要であり、教師は学生自身のなかで探求がはじまる発問を学生におこなうなどの授業を行っていく必要がある。即ち、そのことの重要性を強く認識し、記憶していることが、看護実践上に重要であることが、実感として分かるようにする事柄を教授することである。そして、覚えているのか確認する

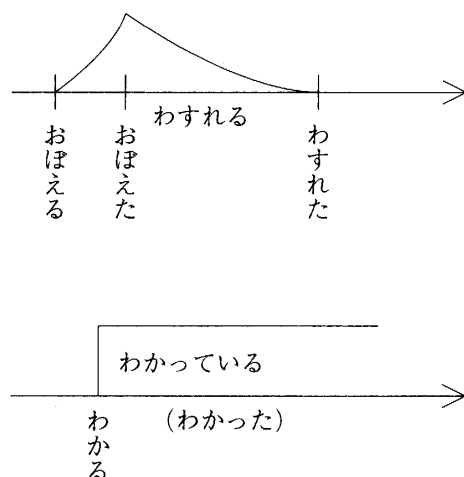


図4 「おぼえる」と「わかる」のちがい

(出典 佐伯胖：「学び」の構造，東洋館出版社，1995)

際にも、状況をあげ、このような時、いかなる知識が活用できるかの問いかけをしていくことである。人間は意味、或いは目的の存在が明らかになった時、心に頭にイメージとして残せるのではないかということを考えさせられる。

これによって、動機づけとして考えることが出来る。自ら覚えることの重要性に気づき、覚えるための方法を自ら考え出せるようにすることである。勿論、そのための学習方法を学生とともに考えていくことを忘れてはならない。また、覚える量の多さ、複雑さについても、そのポイントを提示できる能力も求められよう。

実習や演習を行うことにより、意志・思いが強くなったと記す学生もいるように、実学と講義の組み合わせについても考える一方、講義において事例をあげ結びつけていく工夫も必要となる。藤岡は体験学習の効果のひとつとして、「体験から得られる“そうだったのか”という新鮮な発見や気づきは学習への興味を深めたり動機づけになったりします」¹³⁾と、述べている。体験してわかっていくことが本当にわかることであり、学習意欲につながるであろう。

3) 学生を理解し支える関わり

学生の学習への行動をささえる教師のかかわりについても考える必要がある。下山は、「人には、相手から受容されたい、承認されたいという欲求がある。この欲求が満たされないと、自信を失い、精神的に不安定となり、何事にも消極的、逃避的になっていく。逆にこの欲求が満たされていると、自信が強まり、精神的に安定し、さらに自己を成長させようとする積極的傾向が生じてくる。」¹⁴⁾と述べている。学生に「あなたを支えていますよ」あなたに期待していますよ」というメッセージを送り続けることが大切であろう。これにより学生が少しでも自信をもつことで、看護師になりたいとした動機をもって、自分が考える看護師になるという結果をもたらすために必要な行動につながると考える。

学生の困りごとや戸惑いの状況をとらえ、対応していく方法を考える必要がある。学生ひとりひとりを理解しかかわっていくためにも、面接を行うなどの方法も取り入れる方法がある。学習方法がわからないという学生がいれば、現在どのような学習をしているのかを把握し、よりよい方法を伝えていく等を行っていく必要がある。学習しやすい環境をととのえることの大切さも伝えていければよいだろう。

また、古藤は、教員が学生に有効にはたらきかけることと学習意欲について、「学習者が授業中にどのような学習反応を内部過程で起こしているか、その反応情報の収集が不十分だと、“ほめる”“叱る”などの学習意欲につながる有効な情報を返してやることができない」¹⁵⁾と述べている。学生の反応や変化に対し、教師が適切なはたらきかけをすることは、学生の学習意欲をもたらすことにつながり、学生は積極的な学習行動へとつなげていけることになる。

4. 教員が学生の生活環境を知ることの意味

学生の学習上の問題を把握し、適切な指導をしていくことも教員の重要な役割である。学生は

学習することが本務であり、とくに、看護職になるということは、国家試験を合格する能力を付与しなければならないし、学生はそのための学習をすることが必須になる。看護職をめざす学生が学生時代に確かな学業による看護職としての基礎能力を取得しておかなければならないのは、資格取得後、看護職を信頼して訪れる患もののために決して安全を阻害してはならないからである。

であるから、教師は多くを教授し、国家試験に確実に合格できるようにと必死で授業計画を立て実施する。教師もそれなりの努力をしなければならぬ一方、成人を迎える学生であれば、自己の生活を目標に向けてコントロールしていかなければならないし、その力はあると考える。が、教員が一般的な理想論で生活のコントロールについて説いても決して学生を納得させ得ないはずである。そこで、現実性の低い数値ではあるが今回の調査をもとに学生の生活上の指導について考えてみたい。

まず、1年間学生をみてきて案じていることは、果たしてどのくらいの時間を自己の学習時間にあてているのかということである。入学以前に比しての自己学習時間は、現在のほうが多いとしているのはわずかに7名の18.4%であり、現在の方が少ないとするものは22名6割弱であった。ただし、多くなったとするものの中には4名が2時間から3時間の学習時間を持ってもいる。こうした結果より、入学前に比して「多くなった」「少なくなった」という認識よりも何時間学習しているかの認識の方が指導上、より重要なデータであることが当然のことながら再認識させられる結果であった。最少時間は30分未満（6名）、最多時間は2時間から3時間であり8名であった。予習・復習の時間を考えると、少なくとも2時間の学習時間は確保してほしいのは教師の願いである。とくに、看護学科に入学して始めて学ぶ科目も多いことを考えると、復習は確実にして次の講義につなげてほしいという思いも強い。

では、それは、生活環境とどう影響しているのだろうか。通学時間は1時間未満が24名、1時間から1時間30分が5名、1時間30分から2時間が4名、2時間以上が3名であった。そして、2時間以上自己学習しているもの8名中4分の3の6名は1時間未満の通学時間であることをみると、確かに通学時間は自己学習時間に影響していると思える。こうした学生に通学の車中での学習方法についてともに考えていく必要がある。居住状況については、自宅からの通学ものは食事の準備等の時間が家族によって保証されていることにより、確かに1時間から2時間以上の自己学習時間は確保できている様子ではある。寮や下宿に住むものは自宅学習時間にばらつきがあり、1人で住んでいることのメリット・デメリットを知り、メリットが自覚できるようにしていくことも必要であろう。最後にアルバイト時間との関係である。アルバイト時間の多少も必ずしも自宅学習に関係していると言い難い調査結果ではあった。しかし、ただ、1日3時間以上のアルバイトを行っているもの3名には、2時間以上の自己学習時間を行っているものはいないことを考えると、あまりにも長時間のアルバイトは自己学習の時間を見出せなくなる。あるいは疲労

のため学習にむかえないといった状況は十分に予測できることである。結局は、学生個々の学習の問題に対処して、学生が自身で学習方法を見出していけるような関わりが基本であるということの再確認を得た結果である。

Ⅶ. おわりに

今回行った調査から、学生は看護師になることへの意志が強くなったとする傾向が高かったが、学習成果があがらない、また、努力する意志はあっても学習行動に移せないという状況にあることが明らかになった。

この調査より半年経った12月に、自己学習時間とアルバイト状況を追調査した。アルバイト時間を減らしたものの5割、辞めたものの2割であった。また、自己学習時間が平均1.25時間から2.8時間に増えていた。こうした状況はレポート等の課題提出により必要に迫られた学生が行動をおこし、学習環境を調整したことが考えられる。このことより、1年次の基礎科目から、学生がこれらの重要性を感じ、動機付けられるような授業を行う必要があるといえる。今後、教員としての関わりを考えていきたい。

最後に今回の調査に御協力くださいました看護学科1回生42名の学生の皆様に感謝いたします。

引用文献

- 1) 北原佳代, 佐々木美樹, 岡部恵子: 職業選択に対する学生の考え方と親への相談状況との関係—新入生を対象にして—, 33, 122-139, つくば国際短期大学紀要, 2005.
- 2) アンドレア・モロア: 初めに行動があった, 大塚幸男訳, 岩波新書.
- 3) エドワード・L・デシ, リチャード・フラスト: 人を伸ばす力, 桜井茂男訳, 新曜社, 211, 1999.
- 4) 下山剛編: シリーズ・やさしい心理学 学習意欲の見方・導き方, 教育出版株式会社, 3, 1985.
- 5) 沼野一男, 古藤康弘他: 教育の方法と技術, 玉川大学出版部, 21-22, 1986.
- 6) 佐伯胖: 「わかり方」の探究—思索と行動の原点—小学館, 23, 2004.
- 7) 前掲6) 121.
- 8) 梶田叡一: 教育評価 [第2版], 有斐閣, 90, 1992.
- 9) 佐伯胖: 「学び」の構造, 東洋館出版社, 18版, 37-38, 1995.
- 10) 前掲10) 61-63.
- 11) 前掲10) 61-63.
- 12) 前掲10) 61-63.
- 13) 藤岡完治, 野村明美: わかる授業をつくる看護教育技法3 シミュレーション・体験学習, 医

学書院, 142, 2000.

14) 前掲5) 22-23.

15) 前掲6) 122.

参考文献

- 1) 大芦治：意欲の心理学から意志の心理学へ，現代のエスプリ，333，46-57，1995.
- 2) 梶田叡一：教育評価—学びと育ちの確かめ—，放送大学教育振興会，2000.
- 3) 川畑安正，岩本圭子他：看護学生のやる気の変化—主観的なやる気の変化をグラフ化する試み—，看護展望，14(5)，574-579，1989.
- 4) 古城和敬：教師の期待と子どものやる気—ピグマリオン効果が意味するもの—，教育と医学，42(4)，348-354，1994.
- 5) 佐藤みつ子，森千鶴：自己教育力と家庭での学習状況との関連，山梨医科大学紀要，15，22-27，1998.
- 6) 佐伯胖：「学び」を問いつづけて，小学館，2005.
- 7) 佐藤学：教育方法学，岩波書店，1996.
- 8) ジェームス・アレン，坂本貢一訳：「原因」と「結果」の法則，サンマーク出版，2003.
- 9) 速水敏彦：やる気の柔らかな構造，教育と医学，42(4)，316-321，1994.
- 10) 前田博：「教育の本質」，玉川出版部，1979.