

自主的学習グループ「がん看護学習会」における学生の思いとその変化

一柳陽子¹⁾ 今泉郷子¹⁾

要 旨

A看護短期大学の学生に、学習会を通しての学習への思いを知ることを目的に、インタビューを実施した。得られたデータを学習会の前半と後半の時期に分類し、それぞれを質的帰納的に分析した。結果として、学習開始の前半には、【学習に対する受動的な考え方】【自主的な学習に対する戸惑いや不安】【教員不在による不安と気づき】という思いがあり、後半には【学習への主体的な考え方】【仲間と学びあう】などの学習への思いが明らかになった。この学習会を通して、学生たちが不安や戸惑いの中、徐々に自信を得て自主的な学習姿勢を身につけていくことが示された。またその中で、仲間と学びあうことの重要性も示され、学生同士の支援体制が展開されていることも示された。今後の示唆として、学生たちが自主的に学習を体験する機会を作っていくことの重要性や、仲間とともに学びあうことができるような仕組みづくりの必要性が示された。

キーワード：看護教育、自主的学習、学生の学び、がん看護

I. はじめに

医療の世界は日進月歩であり、看護においてもそれは同様である。臨床に出てからも、ずっと学び続ける力が必要とされ、学習は生涯にわたってずっと続いてゆく。ゆえに、自ら学び成長し続けていく力を持つことの重要性は言うまでもない。本学でも「学び続ける力」をアドミッションポリシーに持ち、学生が将来、自ら看護を学んでける力を持つことを目標としている。

自ら学び成長し続けていく力を持つためには、自主的に学ぶ姿勢（自主的な学習）が必要である。しかし一言で自主的な学習といっても難しいのが現状であると考えられる。Knowls¹⁾は、「ほとんどの人が教えられる方法しか知らず、学び方を学んでいないということは嘆かわしい事実である」と述べている。現代の学生たちは義務教育の中で、授業を受動的に受け、出された宿題や課題をこなし、与えられたものの中で学習を経験してきている。つまり教えられることには慣れているが、自ら学ぶという方法に慣れていないと言えるのではないだろうか。

看護教育においても Problem Based Learning や Self Directed Learning といった学習方法が注目され

ており、自ら学び成長し続けていく力を教育してゆくことに対する関心は高いといえる²⁾。そのため、自ら学ぶという学習方法に慣れていない学生たちも、今後、このような方法を身につけていくことが必要であり、実際の医療現場に出てからも不可欠であると考えられる。

今回、がん看護学習会という学生有志の学習グループ活動を通して、受動的な学習傾向をもつ学生たちが学習に対してどのような思いを抱き、どのように自ら学ぶ姿勢を身につけていったのかを検討した。

II. 研究目的

がん看護学習会という学生有志の学習グループ活動を通して、学生たちの学習への思いを明らかにし、どのように自ら学ぶ姿勢を身につけていったのかを明らかにする。

III. 実際の活動（表1）

学生たちが自主的に行ったグループ活動期間は、平成19年11月から平成20年3月（第1回学習会から第4回学習会）である。第1回学習会“がんサバイバーを取り巻く状況と看護の課題”をもとに、対象者らが主体的に「がん看護」について学習したいことを話し合い、テーマを設定して活動計画を立案

1) 川崎市立看護短期大学

表 1 活動内容

第 1 回	《がんサバイバーを取り巻く状況と看護の課題》 昨今のがんサバイバーを取りまく諸問題と看護の課題を概観し、グループ活動の目標と活動計画の構想を検討した。
第 2 回	《がん体験者による“患者学”》 がん体験者からの公演を通し、がん体験者の生き方やスピリチュアリティの意味を考えると共に、看護師としてがん患者に関わる自分たちのあり方や生き方について討論した。
第 3 回	《緩和ケア病棟見学実習》 A 病院緩和ケア病棟の見学実習を実施。実習内容や当日の実習運営などメンバーが中心となって行った。看護師のケアやボランティアの活動などに参加し、意見交換を行い、緩和ケアの重要性やチームケアのあり方、基本的な看護のあり方について討論した。
第 4 回	《免疫療法について》 がんの代替療法である免疫療法などのさまざまな治療技術を通して、治療の自己決定のあり方や看護のあり方について討論した。

した。各活動の前後には対象らによる事前学習会と終了後の意見共有会または報告会を行った。

IV. 研究方法

1. 用語の定義

本研究では、対象者の学習への思いを「活動を通して取り組んだ内容に対する興味や関心、意欲、自信、その時に感じた気持ち」と定義する。

2. 研究対象者

対象者は A 看護短期大学で開催した自主的学習グループ〈がん看護学習会〉に参加した 3 年生 11 名(男性 3 名、女性 8 名)である。

対象者は研究者が研究の趣旨、方法などについて説明し、同意が得られた場合に対象者とした。

3. データ収集

データ収集は、4 回目の活動終了時に行い、対象者らを 2 つのグループ (5 名と 6 名) に分け、グループインタビューを行った。インタビューは、活動を通しての「対象者の学習への思い」について経時的に語る半構成的内容のインタビューであり、対象者らの意見をできる限り妨げず、自由に語れるような形式でおこなった。インタビューは、学内の静かでプライバシーの守れる個室にて研究者が行い、インタビューに要した時間は、平均 90 分であった。インタビュー内容は対象者らの承諾を得て、テープレコー

ダに録音した。

4. データ分析

データ分析は質的帰納的方法でおこなった。

インタビュー内容を逐語録として書き起こし、前半と後半の時期に分けた。逐語録を何度も読み返ししながら、対象者の学習への思いに関する内容を抽出した。

再度、逐語録を読み返し、抽出した内容が、対象者の語ろうとしたことを捉えているかを検討し、適宜修正を加えた。

抽出した内容について、意味や内容を考慮し、類似するものをカテゴリーとしてまとめた。

分析作業は研究者間で同意が得られるまで繰り返し、データ分析の信頼性の確保に努めた。

5. 倫理的配慮

対象者に対して、インタビューは自由意志での参加であり途中での中断が可能であること、インタビューで知りえた情報は厳重に保管し、本研究以外には用いないこと、研究への協力を拒否しても成績評価などには不利益が生じないことなどを伝え、本研究の趣旨や方法について説明し、同意を得た。

V. 結果

がん看護学習会での学習への思いについて、学習会の前半の活動時期と後半の活動時期にわけて結果

を述べる。文中の【 】はカテゴリー、〔 〕はサブカテゴリー、「 」は語られた内容を示す。

1. 前半の活動での対象者の学習への思い（表2）

前半の活動での学習への思いとして、【学習に対する受身的な考え方】【自主的な学習に対する戸惑いや不安】【教員の不在に対する不安と気づき】が抽出された。

【学習に対する受身的な考え方】では、有志で集まったものの、「教わる、教えてもらえるのだろうなという気持ちが強かった」「先生方から情報をもらえるのだろうなという期待が大きかった」のような学習に対しては受身的な姿勢が表れていた。

【自主的な学習に対する戸惑い】では、「どうなる

かが分からなかった」のような目的の不明瞭さによる不安や戸惑いが表れており、【教員不在による不安】では、「先生がいないと不安」のような頼るべきものの不在による不安が表れていた。

2. 後半の活動での対象者の学習への思い（表3）

後半の活動での学習への思いとして、【学習への主体的な考え方】【仲間と学びあう】が抽出された。

【学習への主体的な考え方】では、対象者らが主体的に学習しはじめたことによって、〔学習目的の大切さ〕〔学ぶことへの意欲〕〔学ぶことの楽しさ〕〔学び方を学ぶ〕〔自分で学ぶことへの責任〕〔次の学習への期待と意思〕に気づいたことが明らかになった。

【仲間と学びあう】では、対象者一人ひとりが積極

表2 前半の活動での対象者の学習への思い

【学習に対する受身的な考え方】

- ・ やってあげば、やらないよりは自分のためになると思った。そういう軽い気持ちで参加した。
- ・ 違う視点からの勉強ができるかなという軽い気持ちでやりたいとってはじめて。
- ・ 知識が増えるだろうなとか知らないことが分かるといいなとかそんな感じだった。
- ・ 有志で集まるけれども、先生方から情報をもらえるのだろうなという期待が大きかった。
- ・ 教わる、教えてもらえるのだろうなという気持ちが強かった。
- ・ とりあえず聞いてみようかなと思って来た。
- ・ とりあえず暇だったので、参加してみた。 他

【自主的な学習に対する戸惑いや不安】

- ・ 最初は先生たちのお膳立てがあって、そこにまずはみんなで、受身で参加した。
- ・ 大枠が決まったら、あとはみんながやるのよといわれてポーンと突き放された。
- ・ 最初は戸惑った。結果的にはそれがよかったけれど。
- ・ どうなるかが分からなかった。
- ・ どうしていいか分からなくて、どこまで踏み込んでいいのかも分からなかった。
- ・ 自分たちで考えていいのですか？という気持ちがあった。
- ・ どこまで実現できるかも分からず、ぜんぜん、（先が）見えなかった。 他

【教員の不在に対する不安と気づき】

- ・ 先生が橋渡しをしてくれたけれど、当日は先生がこないでドキドキした。逆にそれで私たちがしっかりしなくてはと思った。
- ・ 「え？先生こないの？」と先生がいないと不安。
- ・ （先生がいらないのに）いいのかしら、いろいろ質問しちゃって。
- ・ 先生がもし来ていたら、頼ってしまっていたかもしれない。
- ・ 質問などをするときも、先生を介してしていたと思う。
- ・ 病院実習は先生がちゃんといるので、（先生がいるのが）当たり前になっていた。
- ・ （先生に）すごく依存してやっていたのもそれでわかった。 他

表 3 後半の活動での対象者の学習への思い

【学習への主体的な考え方】
〔学ぶことへの意欲〕
・ 学べば学ぶほど深くて、もっと知れるんじゃないかな、自分、みたいな深さにはまっていった。
・ やればやるほど知識が増してくるから、絶対やっておけば、この後役に立つだろうと思った。 他
〔学ぶことの楽しさ〕
・ やらされている感がなく、学ぶことが苦痛ではない（ので楽しい）。
・ 一つ一つ積み上げていけそうだなという自信じゃないけど、そういうのができた。 他
〔自分で学ぶことへの責任〕
・ 学習は、やらなければやらないだけの結果だし、やればやるだけ得るものが大きい。
・ 意見をいわれて答えられなければ困るだろうし、そう思えば勉強するし情報も集めようと思う。 他
〔次の学習への期待・意思〕
・ もっといろいろなことを知りたいと思った。
・ 次は何ができるかな、どんなことが企画できるかなって次々と（考えた）。 他
〔学び方を学ぶ〕
・ 今まで学習したことを活用して活動した。
・ 不足があれば補ってあげばいいというおおらかな構えになった。 他
〔学習目的の大切さ〕
・ 与えられる目的ではなく、自分たちで見つけ出した目的というのが大きかった。
・ 目的については非常に考えさせられた。どういう目的を持つかによって、見る方向が変わる。 他
【仲間と学びあう】
〔仲間との学びの共有〕
・ 経験できたことを、他の人にもっともっと知ってもらいたいという気持ちがどんどんでてきた。
・ 最後にみんなで集まって共有しあえたのがさらに伸びた理由だと思う。 他
〔仲間相互への刺激〕
・ 人の意見を聴いてためになることはたくさんあり、人の意見を聴くことで学ぶことができる。
・ 誰かに引っ張られるのではなく、みんながそっちに動いていく感じがした。 他
〔仲間との深まるつながり〕
・ 団結感は最初の頃より出てきた感じはあります。
・ みんなのそれ（頑張り）に答えたいじゃないけど、そういうのが強かった気がする。 他
〔仲間への信頼感〕
・ 補充しあえる。自分が 40%だったら、他の人が 60%をやってくれたり、そういう安心感もあった。
・ 言いたいことを言えるし、人の意見も聞ける。言っても笑われたり、否定はされない。 他
〔ともに学ぶ仲間への責任〕
・ 下手な情報を与えればみんなが共有して下手な情報を持つことになる。そう思えば勉強するし、情報も集めようと思う。 他

的かつ意欲や自信をもつための影響として、仲間の存在が重要な位置を占めていることが表されていた。仲間と学びあうことの中には、〔仲間への信頼感〕〔ともに学ぶ仲間への責任〕〔仲間相互への刺激〕〔仲間との学びの共有〕〔仲間との深まるつながり〕というように、仲間との相互の信頼関係が深まっていくさまが示されていた。

VI. 考察

1. 前半の活動での対象者の学習への思いについて

対象者らは「がんについて知りたい」という有志の集まりであり、自分たちの時間を使ってでも「がんについて知りたい」という熱意を持っていた。つまり内発的な動機を多かれ少なかれ持っていたと考えることができる。内発的な動機付けは自主的な学習を進める上で、重要な要因となることが知られている。しかし対象者らは、がんに関する漠然とした関心は持っていたものの、「がんの何について知りたいのか」ということについては、不明瞭であった。知りたいという意味は表れているものの、何を具体的にどのように知りたいのかといったことは描ききれていない状況であった。そのため、本研究結果の【学習に対する受動的な考え方】のように、軽い気持ちやとりあえずといった姿勢や、教わる・教えてもらえるといった姿勢が強かったのではないかと考える。つまり、知りたいという自らの意志で学習会に参加する気持ちはあったものの、学習に対しては依存的傾向があり、具体的な学習ニーズが不明瞭であったと考えることができる。

自主的に学んでいくためには、学習者自身が学習ニーズを把握していることが必要であるといわれている³⁾。本研究でのがん看護学習会では、第1回の活動“がんサバイバーを取り巻く状況と看護の課題”をがん看護全般に関する概要を知るための導入として行い、対象者らが、自分たちが何について知りたいのかを明確にするための時間を設けた。これは対象者らの学習ニーズの明確化を促す意味があった。教員はその方向に向かっていく対象者らに対して、困ったときにヒントなどを与えるファシリテーターの役割を担っていた。Knowlsも自己主導型学習の教える人の手引きの中で、教員が、学習が促進されるように援助する学習のファシリテーターとしての自己概念を持つことの必要性について述べている⁴⁾。対象者らが主体的に活動することができるように、教員は“教える”、“答えを与える”というよりは、“なぜ”、

“どのように活動したいか”ということのを常に投げかける姿勢で関わっていた。実際に対象者らが話し合うことで、学習ニーズが明確化し、表1に示したような活動内容が出来上がり、活動の方向性を見出すことができた。

さらに1回ずつの活動の中で、何をしたいのか、何が知りたいのかを明確にする話し合いが行われ、その目的を達成するために自分たちがどのような情報を得ておく必要があるのかといった事前学習会が行われた。初めは教員に促される形で行われていたが、次第に事前学習会の必要性を理解した対象者らは、教員の介入なしに自分たちで事前学習会を運営し、その結果を教員へ報告するようになっていった。

この過程で、対象者らは当初「どうなるのか」「どこまで」「どうすれば」といった【自主的な学習に対する戸惑いや不安】を持ちながら活動していたことも示された。

不安の背景として考えられるのは、対象者らが今まで受けてきた教師主導型の学習スタイルに慣れているという点である。現代の若者たちは、課題を与えれば素直にこなし、言われたことはできるといった傾向がある⁵⁾。しかし今回のような有志での自主的な学習会は、与えられた課題をこなすものではなく、言われたことをやるものでもない。そのため「どうすればいいのかわからない」という気持ちは当然の結果であり、「どこまでやっていいのか分からない」という自分たち自身がどこまでできるのかの程度を知ることも難しく、活動した結果が「どうなるのか分からない」という思いとなったのではないかと考える。

また対象者らにとって教員の存在は、いつもいる存在と認識されていたようであり、特に第3回目の他施設への見学活動では、対象者らにとってその活動に教員が参加するのは当然のことと捉えられていた。しかし見学活動では教員は不在であるということがわかると、その事実は対象者らにとって【教員不在による不安】という大きな衝撃として表されていた。この背景として、他施設への見学活動はこれまでの実習のように、教員と一緒にいるのは当然であると認識していたことがあげられる。昨今、安全管理の面から臨床実習場面でも学生だけで実践できる援助技術に限られ、実践力の低下が危惧されているが、同時に自立性にも大きな影響を与えていると考えられる。

2. 後半の活動での対象者の学習への思いについて

対象者らは後半の活動の中で【学習への主体的な考え方】を示した。これはやればやるほど知識や経験を積み重ねることができ、そこから更なる興味や関心が生まれてきたことがその背景として考えられた。目標に向かって進んでいくことでまたさらに自分に得るものがあり、このようにして、対象者らは「学ぶことへの意欲」を増強させ、「学ぶことの楽しさ」を実感していった。そして学ぶことが楽しいから、学ぶ意欲も増強するというよい効果が生まれてったのだと考えることができた。同時に「自分で学ぶことへの責任」が生まれ、「やればやるだけ得られるものは大きい」、逆に考えれば、やらなければ自分が得るものは少ないといった自分で自分の学習に対する責任感を持っていた。このような意欲や楽しさに関する思いを持つことは、問題解決プロセスの最初の段階としての“専念する：私はしたい、わたしにはできる”⁶⁾ということにつながり、その学習プロセスを促進させる力となり、また「次の学習への期待・意思」という自己イメージと自信を増すことにもつながっていたと考えられる。

また自主的に学習するという過程を通して、「学び方を学ぶ」ことが可能になった。従来の受動的な学習のように与えられる課題ではなく、学生たちが自分たちで課題を見つけ、その課題を達成するためにはどうしたら良いのかを自分たちで考えることができるようになっていった。これは「学習目的の大切さ」としても表れていた。同時に、対象者らが「今まで学習したことを活用して活動した」というように、自分たちの持ちえる知識を統合させていく学びを行っていた。このような学習は、学習者にある程度のレディネスが必要であると考えられる。

また、対象者らは【仲間と学びあう】ことを強調していた。がん看護学習会では、1回の活動が終了した際に、意見交換会や報告会を設けた。これは、学びを深める上で重要な場となったと考える。上下関係のない仲間同士での意見交換を通して、対象者らは自分の感じた意見や感想を素直に述べることできており、「仲間との学びの共有」をすることができたと考える。Woods⁷⁾は、学生が主体的に行う学習スタイルとして、自己主導型・独立型学習と自己主導型・相互依存型学習があることをあげている。生涯学習のスキルとして問題状況を解決するために、一人で完結させるのではなく相互の助けあいや協力の中でより新しい知識を適用し、構造化していくこと

を促す利点があると述べている。他の仲間の意見を聞くことで新たな知識を得るとともに、興味・関心の持ち方の違いやさまざまな考え方や視点が新たな個々の学習スタイルを再構築していくことに繋がっていったと考えられる。グループでの対人的な魅力が強まると、単なる情緒的満足のための集まりとなることも指摘されるが、本研究では、仲間同士での意見交換は「仲間相互への刺激」となり、「仲間との深まるつながり」になっていったのだと考える。また、「仲間への信頼感」は自主的な学習を促進する上で大きな影響力となり、グループダイナミクスが展開され、一人では学びきれない価値⁸⁾ができあがっていったと考えられる。

3. 対象者の学習への思いの変化について

本研究の対象者らは、前半の活動での【学習に対する受動的な考え方】【自主的な学習に対する戸惑いや不安】【教員不在による不安と気づき】という学習への思いが、後半の活動では【学習への主体的な考え方】【仲間と学びあう】という学習への思いへと変化した。その背景について考察する。

前半の活動では、不慣れな学習スタイルでの活動の中で様々な不安を持ちながら取り組んでいたことが推測された。しかし、対象者らはその不安や戸惑いから逃げることなく一つ一つ丁寧に取り組む中で、次第にこの学習活動に自信を持ち、積極的に行うことができるようになっていった。特にそのきっかけとなっていたのが、3回目の緩和ケア病棟への見学活動であったと思われる。この中で、対象者らは【教員不在による不安（と気づき）】を感じ【（教員不在による不安と）気づき】という内省活動を行っていた。これまで教員に頼りがちであった自身の学習姿勢を振り返り、一人一人の役割や責任を認識しながらその活動を成功させたことが対象者らにとっては大きな自信となっていたようであった。このような遂行行動の達成とその積み重ねは自己効力感を高め、行動変容に有効であることが示されているように⁹⁾、後半の活動での【学習への主体的な考え方】へと変化を促進させる要因になっていったと考えられた。そして、これは相互依存型学習として、新たな活動に取り組むことを通して他者に学習資源としての役割を期待し、グループとして学習資源の幅広い多様性を活用するという¹⁰⁾【仲間と学びあう】ことへと発展していったと考えられる。

また、仲間と学ぶという活動形態そのものがこの

ような変化を促していったとも考えられた。自己主導型学習では、打ち解けた雰囲気大切に、お互いを信頼できる雰囲気にすることが重要であると述べられている¹¹⁾。がん看護というキーワードで集まった対象者らが、一つ一つの活動を遂行していく中で、対話が生まれ、協力して問題に取り組む中でお互いを尊敬し信頼しあう関係へと築き上げていくことができていたと考えられる。

今回は有志での活動であり、カリキュラムによる成績評価や時間の制限のない場で得られた結果であるため、看護基礎教育にすべてを反映するには限界がある。しかし学習ニーズを明確化することや仲間とともに学ぶことができるような仕組みづくりを工夫していくこと、そして新たな学びに踏み出す不安な気持ちをサポートすることは、今後の学習に応用していくことができるだろう。

学生たちは、自主的に学ばないのではなく、学び方に慣れていないだけである。だからこそ、自主的に学習するとはどういうことなのかを経験する機会を与えられる環境を作っていくことが重要であると考え。そして何より看護教育に携わる一人一人が、学生たちには自主的に学んでいく力があることを信じて関わるということが重要であると考え。

引用・参考文献

- 1) Malcolm S. Knowles. SELF-DIRECTED LEARNING: A Guide for Learners and Teachers. 1975. (マルカム・S. ノールズ、渡邊洋子 (監訳). 学習者と教育者のための自己主導型学習ガイド. 明石書店, 2005, p.19.)
- 2) 川島美佐子. 看護学生の自己教育力に関する文献的考察. 足利短期大学研究紀要. 第 27 巻, 2007, p.47-51.
- 3) B・マジュンダ他. PBL のすすめ－「教えられる学習」から「自ら解決する学習」へ. 学研, 2004, p.10-15.
- 4) Malcolm S. Knowles. 同上 1. 1975, p.54-55.
- 5) 國目真理子: いまどきの若者の考え方・育て方, 日総研, 2003.
- 6) Donald R. Woods. Problem-based Learning: How to gain the most from PBL. 1994. (ドナルド R. ウッズ, 新道幸恵 (訳). PBL 判断能力を高める主体的学習. 医学書院, 2001, p.63-65.)
- 7) Donald R. Woods. 同上 6. 1994, p.24.
- 8) B・マジュンダ他. 同上 3. p.10-15.
- 9) Bandura. A, 祐宗省三編. 社会学習理論の新展開. 金子書房, 1985, p.105.
- 10) Donald R. Woods. 同上 6. 1994.
- 11) Malcolm S. Knowles. 同上 1. 1975, p.13-16.
- 12) 生津知子訳, アンドラゴジー. SDL. 京都大学生涯教育学図書館情報学研究, Vol.6, 2007.
- 13) 横山孝子他. 学習過程の分析から見た学生の主体性の形成に関する一考察. 保健科学研究誌. No. 2, 2005, p.59-68.
- 14) 江頭典江: 看護学生の学習への意識に関する調査研究, 大阪教育大学紀要. Vol.56, no.2, 2008, p.159-173.
- 15) 永野光子. 看護基礎教育から看護継続教育への連携－自己教育力を身につけた看護職者の育成に向けて－. 看護教育学研究. Vol.14, no.2, 2006, p.25-26.

VII. 結論

自主的学習グループにおける学生の思いとその変化を明らかにした結果、以下のことが明らかになった。

1. 前半の活動で対象者らは学習に対して【学習に対する受動的な考え方】を持っており、【自主的な学習に対する戸惑いや不安】や【教員不在による不安と気づき】という思いを持っていた。
2. 後半の活動で対象者らは【学習への主体的な考え方】を持ち、【仲間と学びあう】という思いを持っていた。
3. 前半での思いから後半への思いへの変化は、対象者らのこれまでの学習スタイルについての内省と活動の成功体験の積み重ね、及び仲間と学ぶという学習スタイルそのものがその要因となっていた。
4. 看護教育への示唆として、学生の学習ニーズの明確化と仲間と学びあう仕組みづくり、そして教員自身が学生の力を信じサポートしていく姿勢が大切となることが示唆された。

謝 辞

本研究にあたり、インタビューに快くご協力いただきました学生の皆様に感謝申し上げます。