

卒業後3年目までの看護師の学生時代と看護師になってからの学習行動の変化と影響要因

－A病院の3年課程を卒業した看護師のインタビュー調査から－

岡田 摩理*¹ 石井 成郎*² 佐久間 佐織*³
田島 真智子*⁴ 伊東 裕康*²

Changes in Learning Behaviors and their Influencing Factors as a Student and as a Nurse with Less than Three Years' Experience after Graduation －Survey among nurses graduated from a three-year program at Hospital A－

Mari Okada*¹ Norio Ishii*² Saori Sakuma*³
Machiko Tajima*⁴ Hiroyasu Ito*²

要旨：

〔目的〕卒業後3年目までの看護師の学生時代および看護師として働く過程の中での学習行動の変化と影響する要因を明らかにし、看護基礎教育における学習行動の育成に役立つ知見を得る。

〔方法〕卒業後3年目までの看護師7名に、学生時代から現在に至るまでの学習方法や影響要因について半構成的面接調査を行った。質的記述的に分析を行い、学生時代と看護師になってからの学習行動の変化と影響要因について検討した。

〔結果〕学習行動は、学生時代に【基礎的な学習習慣】と【理解を促進する学習方法の活用】があり、卒業後に【責任を果たすための学習姿勢】と【必要性を予測した学習方法の活用】があった。両時期に学習行動を促進する要因と阻害する要因があった。

〔考察〕学習行動の育成のためには、学生時代の早期から臨床状況のリアルなイメージ化を図り、他者からの影響が効果的になるような教育方法の見直しが必要であると示唆された。

キーワード：学習行動、卒業後3年までの看護師、成人学習

I. はじめに

文部科学省は大学における看護系人材養成の在り方に関する検討会の報告(2017, p.17)において「自律的に生涯を通して最新の知識・技術を学び続ける」

という能力の育成の必要性を述べている。看護師として自律的に学習する姿勢や習慣を身につけ、自らの課題を解決する方法を習得していくことは、専門的な学びを追求していく上で必要な力であるといえる。そのためには、依存性の高いこども期のペタゴ

*¹日本赤十字豊田看護大学 *²一宮研伸大学 *³聖隷クリストファー大学 *⁴岐阜聖徳学園大学

(受付日：2020年10月5日，受理日：2021年3月31日)

連絡先 岡田摩理／日本赤十字豊田看護大学 〒471-8565 愛知県豊田市白山町七曲12番33

Phone：0565-36-5111 (代表)／E-mail：m-okada@rctoyota.ac.jp

ジー・モデルの学習から、成人学習者として自己決定的なアンドラゴジー・モデルの学習へ変容していく (Knowles, 1990/2013, p.68) が必要になる。看護基礎教育では、学習者が成人学習者として成熟することを導く教育が必要になると考えられる。

三輪 (2017) は、看護基礎教育における成人教育学の導入について提言し、自己決定性の増大を図ることや、学習資源としての経験を活用する必要性、省察的実践や意識変容の必要性を示して、成人ならではの自律性を尊重した支援をする重要性を述べている。また、自律的な学習には、自ら学ぼうとする意欲を引き出すことも重要である。自ら学ぶ意欲のプロセスモデル (櫻井, 2009, p.26) では、欲求・動機レベルの要因が、学習行動レベルに影響し、認知・感情レベルの充実感に繋がると示されている。看護専門職として必要な学習行動を身につけるためには、看護基礎教育の段階から、学生自身が自律的に学ぶ意欲がもてる環境を作り、教員が適切に介入することが不可欠である。

看護基礎教育において、教員は日常的に学生の自律的・主体的な学習行動の育成の工夫を試みているが、教育上困難を感じることも多い。一方で、看護基礎教育では十分な学習行動ができていないと教員が思っていた学生が、看護師となって積極的に学習を積み重ねている状況に出会うなど、臨床に出てから学習行動が変化した状況を見聞きする経験も少なくない。これは、何らかの臨床の状況が学習者に影響を及ぼしたと考えられる。そこで、看護基礎教育から臨床へと状況が変わることで学習行動がどう変化するか、変化した学習行動に影響する要因として何がどのように異なるのかを明らかにし、その要素を看護基礎教育に取り入れることができれば、学習行動の育成の一助となるのではないかと考えた。

看護基礎教育における学習行動に関する研究では、初年次教育 (前田他, 2012) や基礎看護技術 (久野・網木・藤澤, 2017) の教育介入による成果を検討したもの、主体性や自己教育力などの学習行動の基盤となる力の育成を目指した教育方略や成果 (山口・松田・山下, 2017; 吉澤, 2019) が報告されている。また、就職後の学習行動に関する研究では、新人看護師の学習過程を示した報告 (山田・斎藤, 2009) がある。学生時代と就職後の学習成果を比較した研

究では、滝島・永井 (2017) が看護記録や看護技術において、基礎・基本から応用的発展的な学びに変化したことを報告しているが、学生時代と就職後の学習行動の変化や影響する要因を比較して検討した報告は見当たらなかった。

そこで、本研究では、学生時代および看護師になってからの学習行動の変化や影響要因を明らかにし、そこから得た示唆を看護基礎教育における学習行動の育成に活用したいと考えた。

Ⅱ. 研究目的

本研究では、卒業後3年目までの看護師の学生時代および看護師として働く過程の中での学習行動の変化と学習行動に影響する要因を明らかにし、看護基礎教育における学習行動の育成に役立つ知見を得ることを目的とする。

Ⅲ. 用語の定義

学習：本研究では金城 (1996, pp.14-16) の定義を参考に「訓練や練習、勉強などの多様な経験を通じて、技能や知識、考え方などが習得されていく現象ないし過程」とする。

学習行動：行動 (behavior) とは、大辞泉 (第二版) によれば「あることを目的として、実際に何かをすること」であり、「外部から観察可能な人間や動物の反応」である (p.1236)。本研究では、学習行動を「個人が自分自身の技能や知識、考え方を習得することを目的として表現された動きや反応」とし、学習者が自覚している学習に対する姿勢、習慣、学習方法も含むものとする。また、学習方法には幅広い意味があるが、本研究では、「学習者自身が学習の目的を達成するために使う手段」とし、学習への取り組み方のみならず、考え方や学習資源の活用も含むこととする。

Ⅳ. 研究方法

1. 研究デザイン

本研究は、自作のインタビューガイドを用いた半構成的面接による質的記述的研究デザインである。

2. 研究対象者

地域の中核を担う総合病院であるA病院に勤務す

る卒業後3年目までの看護師で研究参加に同意を得た7名を対象とした。本研究では、学生時代の経験の記憶が新しく、学生時代からの変化を比較して語ることが可能な対象者として、卒業後3年目までの看護師を対象とした。

3. データ収集方法

2018年2月～3月にかけて、インタビューガイドに沿って半構成的面接調査を1時間程度で個別に行った。対象者の募集方法としては、研究協力の承諾を得たA病院の看護部に、卒業後3年目までの看護師約100名に研究説明書の配布を依頼した。研究参加が可能な場合には、研究者に個別にメールなどで直接連絡をするよう文書で依頼し、連絡があった看護師と日程を調整し調査を行った。調査の内容は、学生時代から現在に至るまでに行ってきた学習方法、学習に対する気持ちの変化、および変化の要因についてである。学生時代は入学時から卒業まで順を追って聞き、卒業後も入職から現在までを時期ごとに順に質問した。インタビューガイドは教育経験が10年以上ある研究者間の日常的な教育活動における気づきをディスカッションした上で作成し、本調査前にプレインタビューを行った。プレインタビューは、質的研究を複数経験している研究者が実施し、目的に沿ったデータが得られる質問内容であるかを研究者間で確認し、妥当性を検討した上で実施した。インタビュー時には録音とメモを取り、それをデータとした。

4. データ分析方法

分析にはカテゴリー分析を用いた。カテゴリー分析は、「データ分析の際に内容を表す概念であるコードを付し、それらの概念の高次化と構造化を行っていく分析」であるため(大谷, 2019, p165)、学習行動や影響要因の概念化から特徴を明らかにする本研究に適していると判断した。

録音データを起こした逐語録から、学習行動に関連するものとして、学習方法、学習姿勢、学習習慣、学習に対する気持ち、学習に影響した状況などが示された部分を前後の文脈も含めて抽出した。抽出したデータは表現されている意味を研究者間で検討しながら、意味内容を反映したコード名を記述し、前

後の文脈から特徴的な時期が示されている場合には時期も記した。コードを内容の類似性に沿って分類し、分類したコードに共通するサブカテゴリー名をつけた。さらに、共通するサブカテゴリーを分類し、一時的なカテゴリー名をつけた。この段階で学習行動と影響する要因の構造が見えてきたため、再度抽出したデータの意味を確認しながらコードやサブカテゴリーの見直しを行い、学習行動に相当するものと影響要因に相当するものに分類し直した。影響要因は、参加者の語りの文脈から促進するものと阻害するものに分類しカテゴリー名も修正した。データの抽出および分析は学生時代と卒業後に分けて行い、両者の分析後に、各時期の特徴を示すカテゴリー名となっているかを比較し再検討した。

結果の妥当性については、質的研究を複数経験している研究者と看護教育歴が10年前後の研究者5名で意見が一致するまで検討した。さらに、研究者以外の看護教員と研究対象者以外の看護師に結果を見てもらい、言葉のわかりにくさや現場の状況との大きな乖離がないかなどの意見を得て見直しを行った。

5. 倫理的配慮

本研究は、一宮研伸大学・愛知きわみ看護短期大学学術・研究倫理委員会(承認番号2017-6)および研究対象が所属するA病院の倫理審査委員会(受付番号2017-023)の承認を得た。

研究協力の承諾を得たA病院の看護部から、該当する看護師に研究参加を強制しないように研究説明書の配布のみを依頼した。研究参加が可能な場合には、研究者に個別にメールなどで直接連絡することを文書で説明し、研究参加の意思は研究者以外が把握することはないため、不利益を受けることがないことを説明した。連絡があった看護師と業務や生活に支障のないように日程を調整し、調査を行う前に文書と口頭で、研究の概要、自由意思での参加、データの管理や廃棄方法、学会や論文での公表について説明し、文書で同意を得た。録音とメモを取る際には許可を得て行い、答えて良いと思う質問のみに答えれば良いことを説明した。調査は研究者が所属する大学の個室を使用し、録音データを逐語録に起こす際に匿名化をした上で分析を行った。

V. 結 果

1. 研究対象者の背景と結果の概要

7名の対象者は、男性2名、女性5名、20歳代5名、30歳代2名で、全員が看護専門学校もしくは看護短

期大学で3年間の看護基礎教育を受けていた。それ以外の教育課程の応募はなかった。看護師としての経験年数は、1年目が2名、2年目が2名、3年目が3名であった。

インタビュー時間は最長64分、最短30分で、平均

表1 学生時代と卒業後3年目までの看護師の学習行動の特徴と影響要因

カテゴリーを【 】で示し、その下にサブカテゴリーを示した。特徴的な時期には、時期が特定できるコードが多いサブカテゴリーの年次を示し、時期が特定できないものや全ての時期で示されたものは空白とした。

特徴的な時期	学生時代	特徴的な時期	卒業後3年目まで
学習行動の特徴			
【基礎的な学習習慣】		【責任を果たすための学習姿勢】	
	友人との学び合い 試験のための学習対策 理解し納得するまで行う反復学習 計画的な時間活用		知らないことを日々継続的に調べる姿勢 積極的に助言を受ける姿勢 1年目 課題クリアのための反復学習
【理解を促進する学習方法の活用】		【必要性を予測した学習方法の活用】	
	イメージ化を促進するツールの利用 2年～ 点と点をつなぐ思考方法の活用 獲得した学習内容の活用 教員の助言の活用		継続的な観察と知識を結びつけた理解 使えるようになるまで知識を定着 知識の不足を前提として専門的に学習 ポイントを見極めた調べ学習
学習行動を促進する要因			
【学年進行に伴う学習の必要性の実感】		【学生時代と異なる学習の必要性の認識】	
	2年～ 実習を経験したことによる学習の必要性の実感 2年～ 学習不足の実感		学生時代の学習では臨床には不足という認識 臨床経験による理解の深まり
【患者に関わることで得られるやりがい】		【自己の糧になる他者からの評価】	
	2年～ ケアから得られた反応による達成感 2年～ 関わり楽しさ		患者から受ける感謝の言葉からのやりがい 先輩に行動を褒められる嬉しさ
【学習内容への興味・関心】		【知識を得て行う看護の楽しさ】	
	興味のある科目 臨床経験をもつ人との関わり 理解の深化による興味の広がり 体験の楽しさ		新たな知識や視点を得る楽しみ 2年目～ やりたい看護を楽しめる余裕
【自分が置かれた状況における覚悟】		【自立して判断を求められる立場の自覚】	
	3年 国家試験に合格したいという思い 掛けたコストの大きさ 1年 大学生になったという自覚 看護師になりたいという気持ち		2年目～ 先輩としての自覚 自分の判断が患者に影響する怖さ 2年目～ 先輩の手を離れて自立すべき状況 看護師としての責任感
【他者からの刺激やサポート】		【先輩の存在と支援】	
	2年～ 共に学習する仲間 2年～ 周囲の友人の頑張りからの刺激 助言をしてくれる教員の存在 家族のサポート		モデルとなる先輩の姿勢や行動からの学び 1年目 先輩の支援を感じる安心感 1年目 的確な指導に対する自己の戒め
学習行動を阻害する要因			
【集中を阻害する環境】		【追われる業務への対応】	
	2年～ 有効な学習仲間の不在 余裕のない生活状況 教員への反発心		1年目 業務に慣れるだけで精一杯になる入職当初の大変さ 1年目 業務をこなすための対処行動への葛藤 1年目 複数の患者を受けもつ難しさ
【必要性を汲み取りにくい学習】		【自己の未熟な状態】	
	教員の指導内容への納得のいかなさ 興味関心がもちにくい授業や内容 型通りにやらないといけないという思い込み		未熟な自分に対する気分の落ち込み 1年目 社会人としての認識の甘さ 先輩への遠慮から行動を自粛 1年目 興味をもてない分野を学習する負担感
【難解で量の多い学習内容】			
	理解が難しい内容 1-2年 学習の大変さの予測からくる不安 学習量の多さ 苦手科目への取り組み不足		

して49分であった。抽出したコードは学生時代に関するものが187、卒業後に関するものが139で、それぞれ「学習行動の特徴」、「学習行動を促進する要因」、「学習行動を阻害する要因」の3項目に分類し、表1に示した。

以下、カテゴリーを【 】で、サブカテゴリーを[]で、コードを〈 〉で示し、それぞれの時期別に項目ごとに説明する。特徴的な時期が示されたものは、時期を示した。

2. 学生時代の学習行動

1) 学習行動の特徴

学生時代の学習行動の特徴には2つのカテゴリーが見出された。

【基礎的な学習習慣】は、学習を進めていく上で必要になる基本的な学習行動を習慣として行うようになっていったことを示したもので4つのサブカテゴリーがあった。[友人との学び合い]では〈わからない所を皆で確認〉や〈覚え方をお互いに工夫〉があった。[試験のための学習対策]では〈過去問や重点と言われた内容に絞る〉などの自分なりの学習の仕方を習慣的に行うようになったことが示されていたが、〈義務的に課題をこなす〉などの単位修得への対処行動を行っていたことも示されていた。他にも[理解し納得するまで行う反復学習]や[計画的な時間活用]も行うようになったことが示されていた。

【理解を促進する学習方法の活用】は、看護の理解を深めるために、既習の学びや学習資源などを使った学習方法を活用するようになったことを示したもので4つのサブカテゴリーがあった。[イメージ化を促進するツールの利用]では、〈経験談、動画、デモンストレーションの活用〉により、理解しようとしていた。[点と点をつなぐ思考方法の活用]は、主に2年次以降に示され〈看護過程の展開をする中で知識の関連を繋げた理解ができる〉や〈実習以降から考えを広げる学習ができた〉があり、学習の進行とともに経験を積み重ね、知識の繋がりや視野を広げる学習ができるようになったと示されていた。[獲得した学習内容の活用]では〈知識が増えて、しなければいけない学習に気づく〉というように調べ学習などで理解を深められるようになったことが示

され、[教員の助言の活用]もできるようになったことが示されていた。

2) 学習行動を促進する要因

学生時代の学習行動を促進する要因には、5つのカテゴリーが見出された。

【学年進行に伴う学習の必要性の実感】は、2年次以降の内容であったが、授業が進行するにつれて必要な学習の不足に気づき、学習行動の促進につながったことを示したもので2つのサブカテゴリーがあった。[実習を経験したことによる学習の必要性の実感]では、実習によりさらなる学習の必要性を感じ、学習意欲が高まったことが示されていた。[学習不足の実感]には、〈テストはクリアしても、2年生の勉強についていけないと実感〉などがあった。

【患者に関わることで得られるやりがい】も、2年次以降の内容であったが、実習での患者への関わりにより意欲が増すことを示したもので2つのサブカテゴリーがあった。[ケアから得られた反応による達成感]には、感謝や喜びを示されたことによる達成感があり、[関わり楽しさ]には、患者に関わる楽しい気持ちが示されていた。

【学習内容への興味・関心】は、興味・関心のある学習には意欲的に取り組めるという気持ちを示したもので4つのサブカテゴリーがあった。[興味のある科目]には〈好きな科目や興味のある科目はやる気がする〉などがあり、[臨床経験をもつ人との関わり]には、教員や臨床スタッフの経験談が刺激となり興味関心が増したことが示されていた。[理解の深化による興味の広がり]には、〈専門的なことに詳しくなると、楽しくいろいろな所に視点が広がる〉があり、[体験の楽しさ]には、〈見て学べる実習は座学よりも楽しい〉があった。

【自分が置かれた状況における覚悟】は、看護学生として将来を見据えて学ぶ状況が自己を奮い立たせていることを示したもので4つのサブカテゴリーがあった。[国家試験に合格したいという思い]は3年次の特徴として示されていた。[掛けたコストの大きさ]では、学費や予備校などに対する経済的な費用を親に出してもらったことの影響が示され、[看護師になりたいという気持ち]や、1年次の[大学生になったという自覚]も影響したことが示され

ていた。

【他者からの刺激やサポート】は、友人や教員、家族からのポジティブな影響を受けて、学習意欲が増したことを示したもので4つのサブカテゴリーがあった。[共に学習する仲間の存在]には、〈一人だと進まない勉強を友人と共に学習〉や〈相談しながら学習する楽しさ〉などがあった。[周囲の友人の頑張りからの刺激]は2年次以降の特徴で〈周囲の友人の学習を見て、やらなくてはという気持ちが高まる〉などがあった。また、[助言をしてくれる教員の存在]には〈尊敬できる教員からの助言はやる気が出る〉などがあり、[家族のサポート]には、〈退学に悩んだ時に母の言葉で思い留まる〉のように、家族からの支援が学習意欲に影響したことが示されていた。

3) 学習行動を阻害する要因

学生時代の学習行動を阻害する要因には、3つのカテゴリーが見出された。

【集中を阻害する環境】は、学習に集中できない複数の環境が学習を阻害することを示したもので3つのサブカテゴリーがあった。[有効な学習仲間の不在]は、2年次以降に示され〈集中できない人との学習はやる気がでない〉ことや〈友人と集まる学習がなくなってやる気が失せた〉があった。[余裕のない生活状況]では、長距離の通学やアルバイトによる学習時間の不足が学習に影響したことが示され、[教員への反発心]では、〈反発心を教員にもつと素直に話が聞けない〉状況になると示されていた。

【必要性を汲み取りにくい学習】は、学習の目的や意義を自覚しにくい状況が学習を阻害することを示したもので3つのサブカテゴリーがあった。[教員の指導内容への納得のいかなさ]には〈教員から要求されていることの理解の難しさ〉や〈教員による教え方の違い〉、〈教員の看護観と自分の看護観が異なる苦しさ〉、〈教員からの決めつけの言葉〉などがあった。[興味関心がもちにくい授業や内容]では、箇条書きに知識が並んでいるだけのプリントに対する意欲の減退や、苦手科目は後回しにするなどの状況が示されていた。[型通りにやらないといけないという思い込み]では、〈実習ですべきことができていないと不安〉や〈習った通りにやらないといけな

いと固定的に考えてしまう傾向〉など一定の考えにとらわれて発展的な学習へと進められない状況が示されていた。

【難解で量の多い学習内容】は、看護学生として、求められる学習の量や質が自分にとって困難と感知することが、学習意欲を阻害するという状況を示したもので4つのサブカテゴリーがあった。[理解が難しい内容]、[学習の大変さの予測からくる不安]、[学習量の多さ]、[苦手科目への取り組み不足]があり、特に1～2年では、今後の不安が影響して落ち着いて学習に向かえない状況が示されていた。

3. 卒業後3年目までの看護師の学習行動

1) 学習行動の特徴

看護師になってからの学習行動の特徴にも、2つのカテゴリーが見出された。

【責任を果たすための学習姿勢】は、看護師として働く中で必要となった学習姿勢を身につけていったことを示したもので3つのサブカテゴリーがあった。[知らないことを日々継続的に調べる姿勢]では、翌日の予定を確認して事前に勉強したり、患者に渡す前に薬を調べるなど、自主的に調べるようになったことを示していた。[積極的に助言を受ける姿勢]では、先輩や医師に自ら確認し、わからないことをそのままにせず、解決しようとする姿勢で学習するようになったことが示されていた。[課題クリアのための反復学習]は、1年目の特徴であったが、先輩から出された課題や技術実施を〈クリアするまで指導をうける〉と繰り返し学習するようになったことが示されていた。

【必要性を予測した学習方法の活用】は、限られた時間で効率よく学習を進めるために、必要な学習内容を予測して行う学習方法が活用できるようになったことを示したもので4つのサブカテゴリーがあった。[継続的な観察と知識を結びつけた理解]では、〈病態と症状のつながりから疾患による身体の影響を予測して観察する〉力がつき、さらに不足部分を予測して深く学習して理解しようとする状況が示されていた。[使えるようになるまで知識を定着]では、〈言われて思い出せる程度の知識から、自分から発信できる知識として定着させる〉のように、他者への説明ができ実践に使える知識になるまで学

習している状況が示されていた。さらに、[知識の不足を前提として専門的に学習]では、学生時代の知識が土台にあっても、専門的に追及する学習となり〈勉強している内容は同じでも、落とし込み方が違う〉ことが示されていた。[ポイントを見極めた調べ学習]では、ポイントを絞って納得するまで調べる学習の仕方になったことが示されていた。

2) 学習行動を促進する要因

卒業後の学習行動を促進する要因として、6つのカテゴリが見出された。

【学生時代と異なる学習の必要性の認識】は、臨床で働くには学生時代とは異なり、臨床に即した知識を得て、経験をふまえて学習を積み重ね深める必要があるという考え方を示したもので2つのサブカテゴリがあった。[学生時代の学習では臨床には不足という認識]では、〈学校の勉強は深いと思っていたが、臨床での看護には不十分〉と感じたことや、学生時代に多いと思っていた知識は、〈職員になると基礎的な部分で、もっていて当たり前知識〉と学習の必要性を痛感したことが示されていた。一方で、臨床での経験を積み重ねたからこそ感じた認識であり、〈臨床のイメージを学生時代に掴むのは難しいという認識〉も示されていた。さらに、[臨床経験による理解の深まり]では、〈多くの患者を見ることで理解ができてきた〉と成長を実感する反面、〈油断していないか振り返る〉ことで、学習を進めていることが示されていた。

【自己の糧になる他者からの評価】は、患者や先輩からの評価が学習行動を促進することを示したもので2つのサブカテゴリがあり、[患者から受ける感謝の言葉からのやりがい]、[先輩に行動を褒められる嬉しさ]があった。

【知識を得て行う看護の楽しさ】は、一定の知識や経験を積み、学習そのものや学習を活かした看護をする楽しみが出てきたことを示したもので2つのサブカテゴリがあった。[新たな知識や視点を得る楽しみ]には〈知識をつけることが楽しい感覚〉などがあり、[やりたい看護を楽しめる余裕]には2年目以降に〈1年目よりやりたい看護ができてい〉などがあった。

【自立して判断を求められる立場の自覚】は、先

輩からの支援が減ったり、後輩の指導を任される立場となった時や、自分で判断をしなければならない立場になって、より学習をしなければという意識が芽生えることを示したもので4つのサブカテゴリがあった。[先輩としての自覚]は2年目になって、後輩を指導するためにはより学習をしなければならないと自覚する状況があったが、[先輩の手を離れて自立すべき状況]にも〈2年目は先輩が後ろにいないという心構え〉があった。[自分の判断が患者に影響する怖さ]には、間違った判断をして患者に不利益を与えてはならないという気持ちから、学習に臨む姿勢が強化されたことが示されていた。[看護師としての責任感]には〈免許をもらった責任〉や〈任されることが増えて責任をもつ〉などがあった。

【先輩の存在と支援】は、モデルとなる先輩の援助を見ることや、先輩の直接・間接の支援があり、先輩に認められ、近づけるようになりたいという気持ちが学習を後押しすることを示したもので3つのサブカテゴリがあった。[モデルとなる先輩の姿勢や行動からの学び]には、〈信頼でき尊敬できる先輩に近づけるようになりたい〉、〈先輩の知識の多さに刺激される〉などがあった。1年目には、[先輩の支援を感じる安心感]として、〈声をかけてもらおうと安心できる〉、〈危険な時も助けてもらえる〉などとともに、[的確な指導に対する自己の戒め]として〈改める点を言ってもらい同じ失敗をしない〉などがあり、先輩の支援に応えたいという気持ちが示されていた。

【仲間との励まし合い】は、1年目の辛い状況を仲間と乗り切ったという内容であり、サブカテゴリは[辛さを乗り切る仲間との励まし合い]の1つであった。

3) 学習行動を阻害する要因

卒業後の学習行動を阻害する要因として、2つのカテゴリが見出された。

【追われる業務への対応】は、全て1年目のものであったが、入職当初の慣れない業務による心身の疲労から、学習に向かえない状態になることを示したもので[業務に慣れるだけで精一杯になる入職当初の大変さ]や、[業務をこなすための対処行動への

葛藤)、[複数の患者を受けもつ難しさ]の3つのサブカテゴリーがあった。

【自己の未熟な状態】は、学習に向かう状態が看護師として成熟していないために学習が進まない状況であったことを示したもので4つのサブカテゴリーがあった。[未熟な自分に対する気分の落ち込み]には、〈知識や観察、技術などの不足を指摘されると落ち込む〉ことで学習意欲がなくなることが示されていたが、1年目のみならず3年目でもあることが示されていた。[社会人としての認識の甘さ]には、入職当初の〈社会人になってからは家に帰ってまでは勉強しなくて良いという気持ち〉が示されていた。[先輩への遠慮から行動を自粛]には、本来すべき質問や相談などの行動を先輩への遠慮から躊躇してしまったり、指摘されても理由を聞くことができない委縮した状況が示されていた。[興味をもてない分野を学習する負担感]には、本来すべき必要な学習

とわかっていても、興味がないために意欲が減退して学習に向かえない1年目の状況が示されていた。

VI. 考 察

1. 学生時代から卒業後3年目までの看護師の学習行動の変化

学生時代と卒業後3年目までの看護師の学習行動の特徴と影響する要因を比較し、学習行動の変化とその影響要因の関連を検討した構造図を図1に示した。なお学習行動への影響要因は、特徴的な時期が一貫してみられたカテゴリーについては、枠の長さで示した。

学習行動は、学生時代に【基礎的な学習習慣】として身についたものが、卒業後は【責任を果たすための学習姿勢】へと変化し、【理解を促進する学習方法の活用】は【必要性を予測した学習方法の活用】へと変化したと考えられた。これらの変化は、学生

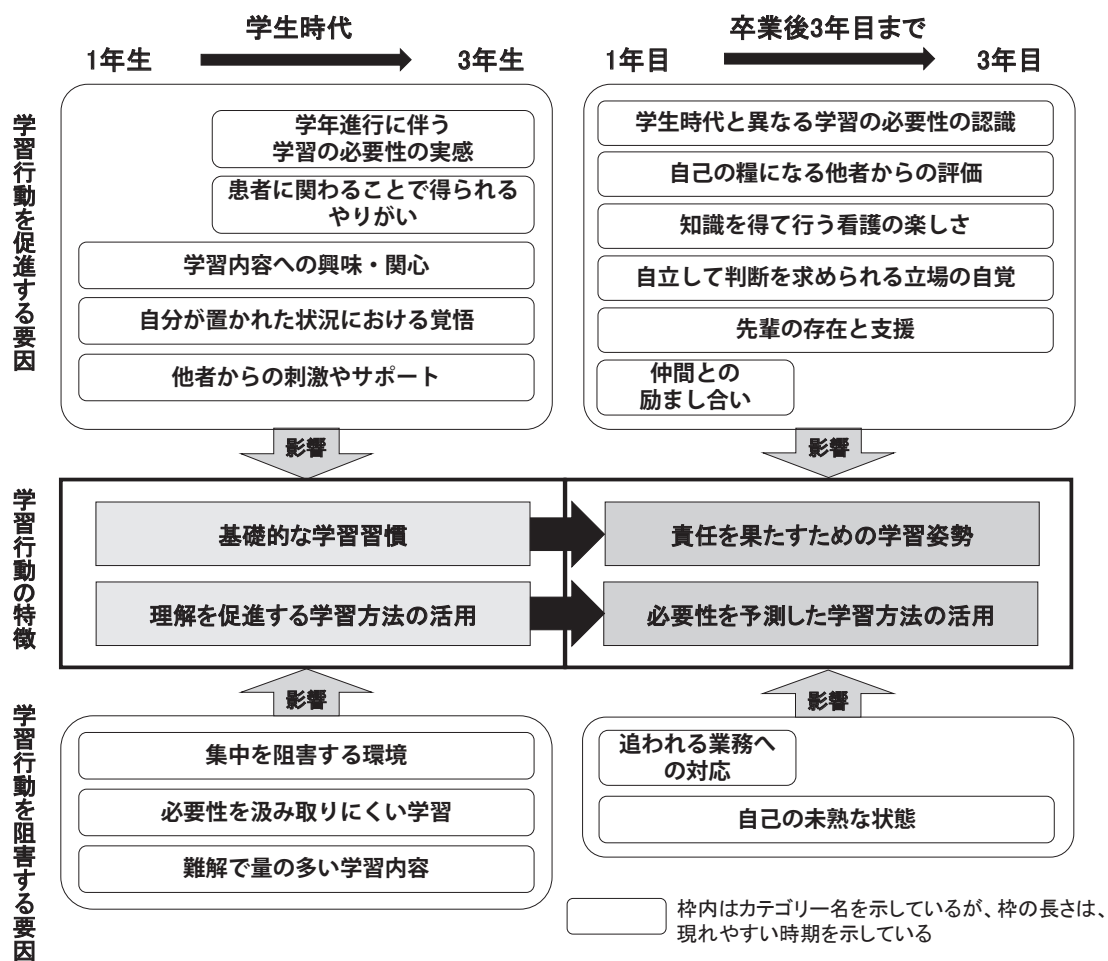


図1 学生時代と卒業後3年目までの看護師の学習行動の変化と影響要因の関連

時代の学習行動を職業人として発展させる成人学習者の変化と考える。

学生時代の【基礎的な学習習慣】における計画的な時間活用や反復学習などは、高校までの教育でも指導される。専門職の基礎教育では、成人学習者として自律した学習活動が求められ、自ら目標に向かうことが必要である（櫻井, 2009, p.225）が、職業人としてのイメージ化が十分でないと、学習の必要性の認識は目の前の試験や課題となる。卒業後は実際の医療現場に直面する状況に影響を受け、より自律的・積極的に学ぶ必要性から【責任を果たすための学習姿勢】へと変化したと考えられる。

学習方法としては、学生時代は看護の考え方を得るための学習スキルや既習の知識・助言を【理解を促進する学習方法の活用】として学年進行に伴って使えるようになっていた。看護学教育では、知識を活用して科学的、論理的に、探求しながら創造的にケアを見出していくというクリティカルシンキング（牧本, 2009, pp.107-108）や、学習体験を振り返り次の課題解決に活用するリフレクションの思考（池西・田村, 2009, pp.117-120）が求められている。[点と点をつなぐ思考方法の活用]や[イメージ化を促進するツールの利用]、[教員の助言の活用]、[獲得した学習内容の活用]などは、どの知識を活用すると良いかというメタ認知的な思考や論理的に推論を構築する思考方法を過去の経験を振り返りながら活用できるようになったという結果であり、看護の基盤となる科学的思考に基づく学習が可能になったことを示していると考えられる。卒業後は、【必要性を予測した学習方法の活用】として、[使えるようになるまで知識を定着]させたり、学生時代とは異なる落とし込み方をして[知識の不足を前提として専門的に学習]したり、[ポイントを見極めた調べ学習]をするようになっていた。学生時代に得た学習方法を基盤として知識の活用方法が発展し、必要性を見極めて納得するまで行う学習行動へと変化したと考えられる。このような就職後の看護師の学習の特徴については、先行研究においても、病棟での仕事に応じて自ら課題を設定しながら学習行動を変化させていくこと（山田他, 2009）や応用的な学びに変化することが示されている（滝島他, 2017）。臨床で学習を必要とする状況が看護師の学習の必要

性の認識を促進し、専門的知識の追求や知識の活用方法、推論の思考過程を発展させることにつながっていることが推察される。

2. 影響要因の違いから考えられる看護基礎教育への示唆

学習行動には、学生・卒業後のどちらの時期にも促進または阻害要因があり、それらは学年進度や臨床経験により現れやすい時期があることも明らかになった。学生時代の促進要因の【学年進行に伴う学習の必要性の実感】や【患者に関わることで得られるやりがい】、阻害要因の【必要性を汲み取りにくい学習】などは学習や実習経験を積み重ねた時期に起こるものであった。一方、卒業後の促進要因である【知識を得て行う看護の楽しさ】や【自立して判断を求められる立場の自覚】は、2年目以降や先輩として後輩の指導をする中で示された。また、阻害要因の【追われる業務への対応】や【自己の未熟な状態】は、業務を覚えたり、新たな環境への適応が求められる1年目に主にみられた。以上のことから、学生・卒業後の各時期の特徴的な経験や学習環境が学習意欲の増減につながり、学習行動全体に影響していると推察する。

次に、学生・卒業後の影響要因を比較してみる。学生時代の促進要因である【学年進行に伴う学習の必要性の実感】、【患者に関わることで得られるやりがい】、【学習内容への興味・関心】は、鎌田・小林（2017）による医療系学生の研究結果と類似する内容であり、学生は試験や実習で学習の必要性を感じるなどの実用志向があり、学習の価値や楽しみを見出すことで積極的に学習行動に取り組もうと試みていた。一方で、卒業後は、[学生時代の学習では臨床には不足という認識]から、臨床での必要性を強く実感し自主的に学習に向かっていた。学生でも社会人でも、成人学習者として実用性を重視することには変わりがないが、学生時代は試験や課題が重視される環境の中での実用性の実感であり、卒業後は、臨床で求められる実用性へと変化していた。看護基礎教育では、単位修得が課せられた学習であることを理解した上で、臨床での実用性を実感できる教育を工夫する必要がある。〈臨床のイメージを学生時代に掴むことは難しいという認識〉もあったが、

近年、臨床のイメージをリアルに体験できる教育方法としてはシミュレーション教育（阿部, 2013, p.58）やVRによる教育（合田・西田, 2019）があり、海外ではオンラインを活用した仮想臨床実践などが活用されている（Stokes, 2012/2014, p.270）。学生時代から、リアルな臨床状況をふまえて必要な学習がイメージできる教材や教育方略の開発をより進めることが望まれる。

また、自己の立場が学習行動へ影響することは、学生時代にも卒業後にもあった。学生時代は[掛けたコストの大きさ]や[国家試験に合格したいという思い]など自己を中心とした状況が主となっていたが、卒業後は【自立して判断を求められる立場の自覚】があり、他者に影響を与える立場であることが学習行動を促進させていた。臨床現場は、毎日が他者への影響を実感させられる連続であり、日々緊張しながら学習を繰り返さざるを得ないことが学習行動を促進させると考えられる。学生時代に他者への影響を実感する機会は実習であり、実習により患者志向的な看護の必要性や看護の魅力を実感し、学習意欲を促進することは、複数の文献で示されている（香川・櫻井, 2007; 高橋・中野, 2003）。実習では、学生が責任を背負うことのないように保護された状況での学習ではあるが、他者への様々な影響を感じられる体験を、実習の現場で教材化し深く考えられるように導く教育も重要であることも示されている（安酸, 2015, pp.52-59）。実習場面での教育のみならず、追体験できるICTを活用した教材や実習後のカンファレンスなどを通して、他者への影響をイメージして振り返る教育をより進めていく必要がある。三輪（2017）は、成人学習において、自己決定性や省察の重要性とともに、意識変容の学習の必要性も述べている。意識変容の学習とは、すでに身につけている意識を俎上にあげて変容を求める教育であるが、自らの意識を問い直す痛みを伴う学習でもあることが述べられている（三輪, 2017）。自分自身のためだけでなく、患者のための学習になっているかどうかを深く問い直す学習を学生時代から繰り返すことで、看護師としての立場を意識した学習へと変化させることができると考える。

他者から受ける社会的な影響では、学生時代は友人や教員・家族の影響が大きく、卒業後は先輩や患

者などの他者からの評価が影響していた。新人看護師における先輩・後輩の与える影響は、伊藤・大津・樋貝（2014）や山田・斎藤（2009）も示唆しているが、学生時代にモデルとなる看護師を見出すことや、臨床経験者として教員が学生を支援して適切な評価をすること、学生が先輩として後輩に学びを示す機会を作ることなどは教育方略として工夫できる点である。

さらに、学生時代の友人からの影響は、促進要因だけでなく阻害要因にもなっていた。学生同士の有効な学習行動を促進できるように、協同学習の工夫や学生同士が協力して課題を行う際の支援など、学生が共に学び合う方法を学べるようにすることも重要である。中西他（2018）は、大学生の協同学習において、個人がもつ社会的スキルや他者からの触発による動機付けという社会的動機づけを高めることが重要と示唆している。チームで働いていく専門職として、他者との効果的な協同のあり方を学習することも、学習行動を身につけることにつながると考えられる。

また、学生時代では[教員への反発心]を感じたり、【必要性を汲み取りにくい学習】として[教員の指導内容への納得のいかなさ]や、[興味関心がもちにくい授業や内容]があることなどが阻害要因となっていた。卒業後では【自己の未熟な状態】として[未熟な自分に対する気分の落ち込み]や[先輩への遠慮から行動を自粛]することなどが阻害要因になっていた。自ら学ぶ意欲のプロセスモデルにおいては、安心して学べる環境の重要性が述べられている（櫻井, 2009, p.26）。特に、学生は自信がなく不安を抱えているため、学生の心情に沿った学習支援が必要である（杉森・舟島, 2016, pp.265-266; 塚本, 2009, pp.191-202）。学生自身が安心して意欲的に学習できるように適切な教育環境を整え、学習行動の阻害要因にならないように、教育者の姿勢の見直しと教育スキルの向上が必要であると考えられる。

Ⅶ. 結 論

1. 学生時代の【基礎的な学習習慣】は、卒業後【責任を果たすための学習姿勢】に変化し、学生時代の【理解を促進する学習方法の活用】は、卒業後【必要性を予測した学習方法の活用】に変

化していた。

2. 学習行動には、促進要因と阻害要因があり、学習環境や臨床での経験、自己の立場の認識が関連していた。学生時代の早期から臨床状況のリアルなイメージ化を図り、他者からの影響が効果的になるような教育の工夫や教育方法の見直しが必要であることが示唆された。

Ⅷ. 本研究の限界と課題

本研究の応募者は全て3年課程の卒業生であり、得られた知見は異なる教育課程には該当しない可能性がある。また、一施設を対象としたもので臨床環境や卒後教育の違い、人生経験の違いによる差がある可能性や、影響の様相までは明らかにできなかった。詳細な影響の様相を明らかにし、一般化をするためには、多様な対象者への調査が必要であると考える。

研究助成および利益相反

本研究はJSPS科研費 JP16K11977の助成を受けたものです。全ての著者において、利益相反はありません。

著者資格

M.O、N.I、S.Sは研究の着想とデザイン、データ収集と分析、原稿作成のプロセス全体に貢献した。M.T、H.Iは研究の着想とデザイン、データ分析と原稿作成のプロセスに貢献した。すべての著者は、最終原稿を読み、承認した。

文 献

- 阿部幸恵(2013). 看護のためのシミュレーション教育. 58-59, 東京: 医学書院.
- 合田友美, 西田千夏(2019). 看護教員がつくるVR教材の小児看護教育への応用. 看護教育, 60(1), 42-47.
- 池西悦子, 田村由美(2009). リフレクション. グレック美鈴・池西悦子(編), 看護学教育, 117-120, 東京: 南江堂.
- 伊藤愛, 大津牧湖, 樋貝繁香(2014). 新人看護師の学習意欲を支える先輩看護師からの支援. 第44回日本看護学会論文集. 看護教育, 181-184.

香川秀太, 櫻井利江(2007). 学内から臨地実習へのプロセスにおける看護学生の学習の変化: 状況論における「移動」の概念の視点から. 日本看護研究学会雑誌, 30(5), 39-51.

鎌田小百合, 小林隆司(2017). わが国の医療系学生の学習動機に対する一考察~動機付けモデルと成人学習(アンドラゴジー)の視点より~. 東京作業療法, 5, 37-44.

金城辰夫(1996). 学習心理学=学習過程の諸原理=(第2版). 14-16, 東京: 放送大学教育振興会.

Knowles, A.(1990)/堀薫夫, 三輪建二(2013). 成人学習者とは何か - 見過ごされてきた人たち. 68, 東京: 鳳書房.

久野暢子, 網木政江, 藤澤怜子(2017). 基礎看護技術教育での学生の学びの深まりを促す教育的介入の検討-ポートフォリオの導入. 山口医学, 66(3), 153-161.

前田由紀子, 唐崎愛子, 石田佳奈子, 浅野嘉延, 布花原明子, 小野正子, 石井美紀代, 高橋甲枝, 鹿毛美香, 鹿嶋聡子, 日野郁子, 伊藤直子(2012). 看護学科における初年次教育・二年次教育の成果と課題. 西南女学院大紀, 16, 15-23.

牧本清子(2009). クリティカルシンキング. グレック美鈴・池西悦子(編), 看護学教育, 107-108, 東京: 南江堂.

松村明監修(2019). 「行動」. 大辞泉(第2版), 1236, 東京: 小学館.

三輪建二(2017). 成人教育学と看護教育-成人学習者への学習支援論. 上智大学総合人間科学部看護学科紀要, 3, 3-13.

文部科学省 大学における看護系人材養成の在り方に関する検討会. 看護学教育モデル・コア・カリキュラム(2017-10-31). https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/078/gaiyou/_icsFiles/afieldfile/2017/10/31/1397885_1.pdf(参照 2020年9月24日)

中西良文, 長濱文与, 下村智子, 守山紗弥加, 奥田久春, 横矢祥代, 梅本貴豊(2018). 協同学習における学習行動に及ぼす動機づけ・社会的スキルの影響-グループ間の違いに注目して-. 三重大学教育学部研究紀要, 69, 541-546.

大谷尚(2019). 質的研究の考え方. 165, 愛知: 名古

- 屋大学出版会.
- 櫻井茂男(2009). 学ぶ意欲の心理学. 26-36, 224-229, 東京:有斐閣.
- Stokes, L.G., Kost, G.C.(2012)/林幸子(2012/2014). 臨床場面における教授, Billings, D.M. & Halsted, J.A.著, 看護を教授すること. 270, 東京:医歯薬出版.
- 杉森みど里, 舟島なをみ(2016). 看護教育学(第6版). 265-266, 東京:医学書院.
- 高橋清美, 中野榮子(2003). 学生が抱く早期看護実習Iの主観的満足感:内発的動機付けによる実習効果. 福岡県立大学看護学部紀要, 1, 29-39.
- 滝島紀子, 永井朋子(2017). 就職後の看護実践に関する「看護基礎教育での学び」と「就職後の学び」-看護記録と看護技術に焦点をあてて-. 川崎市立看護短期大学紀要, 22(1), 47-55.
- 塚本友江(2009). 看護学生が直面しやすい問題:臨床実習を通して. グレック美鈴, 池西悦子(編), 看護教育学, 191-202, 東京:南江堂.
- 安酸史子(2015). 経験型実習教育. 52-59, 東京:医学書院.
- 山田香, 斎藤ひろみ(2009). 新人看護師が臨床現場において一人前の看護師になるまでの学習過程-正統的周辺参加論(LPP)の視点から-. 山形保健医療研究, 12, 75-87.
- 山口幸恵, 松田安弘, 山下暢子(2017). 学生の学習への主体性促進を意図した看護学教員の教授活動. 群馬県立県民健康科学大学紀要, 12, 17-31.
- 吉澤裕子(2019). 看護学生の自己教育力の向上を目指した取り組み-リフレクションの成果と課題. 旭川大学保健福祉学部研究紀要, 11, 1-5.

Abstract

Changes in Learning Behaviors and their Influencing Factors as a Student and as a Nurse with Less than Three Years' Experience after Graduation – Survey among nurses graduated from a three-year program at Hospital A –

Mari Okada
Machiko Tajima

Norio Ishii
Hiroyasu Ito

Saori Sakuma

[Aims] The study aims to identify how the learning behavior among nurses with less than three years' experience after graduation changed from their school years and what factors affect their learning behavior, and to obtain insight for fostering learning behaviors in basic nursing education.

[Method] The study was conducted using a semi-structured interview survey on seven nurses with less than three years' experience after graduation. Qualitative analyses were conducted to examine changes in learning behavior and their influencing factors as both a student and nurse.

[Result] Learning behaviors comprised “basic learning habits,” “the application of learning methods that promote understanding” during student years, “an attitude of learning to fulfill responsibility,” and “the application of learning methods that predict need” after graduation.

[Conclusion] Results suggest the necessity of envisioning the clinical scenario during the early stages of nursing education, improving education to maximize the positive impact from others, and revising the education method so as not to obstruct the learning behavior.

Key words : Learning behavior, Nurses in the three years after graduation, Adult learning

Address reprint requests to :

Mari Okada, Japanese Red Cross Toyota College of Nursing
12-33, Nanamagari Hakusancho, Toyota-shi, Aichi, 471-8565, JAPAN
Phone : 0565-36-5111 / E-mail : m-okada@rctoyota.ac.jp