

成人看護学実習に向けた学内演習に関する研究(第1報)

有村真弥・菱刈美和子・中原順子・佐藤亜美

Research on school maneuver for adult nursing study practice (the first report)

Maya ARIMURA, Miwako HISHIKARI, Junko NAKAHARA, Ami SATO

The purpose of this research is to achieve the effect of the school maneuver of "Acute period nursing of the adult nursing study" that executes the clinical training ahead and the suggestion of the class improvement.

The research method analyzed the learning of "The entire learning before operating and after the operation" three maneuvers based on four categories of the learner response analysis that Tsukamoto advocated.

The result occupied the numerical value whose receiving reaction is most in three times and "Understanding of the content of study". On the other hand, a lot of tendencies to talk independently and actively are seen as for the opinion that reacted to "Relative position". Therefore, devising it to obtain the reaction in the relative position is important with the class to which the more understanding deepens.

I. はじめに

近年では医療技術の進歩に伴い入院期間の短縮やその対応は複雑である^{1,2)}。それを受け看護基礎教育においては、看護実践能力を向上させるための工夫や効果的な学内演習の取り組みが求められている。特に、急性期の臨地実習では、手術療法を受ける患者の看護を習得するには、学生の体験が乏しいために患者の変化のイメージつかず、手術前の様子は勿論、術直後から回復期に至るまで患者の回復過程のスピードについていけず、学習が後追いになってしまうことも少なくない。そのため、学生は慣れない臨地実習(以下実習とする)場での環境変化や看護展開に関する知識不足・技術の未熟さから、実習に対して多くの緊張と心配や不安を抱え、悩み困ったりして孤軍奮闘しているが、学びの達成感も得にくい状況にあると言われている³⁾。

今回、本学の成人看護学領域において、3年次実習を前に、患者の個別状況に応じた健康上の問題を解決するための知識・技術・態度の習得を目指し学内演習の工夫を行った。その方法は、実習において手術前・後に数多く遭遇するであろう紙面上事例(Written Patient)を作成し、術前では呼吸訓練、術後1日目では早期離床の看護援助の場面を設定し実施した。

そこで、演習の評価として、1回目「術前・術後1日目の演習直後の学び」を焦点に分析を行い、授業改善の示唆を得え報告した⁴⁾。

次に、2回目「回復期までを終了した全体の学び」のみで分析し、結果を報告した⁵⁾。

そして、今回は「手術前・術後1日目の演習直後の学び」及び「回復期までの全体の学び」3回分を対比して分析を行い、授業改善の示唆を得たので報告する。

Ⅱ. 演習の実際

1. 演習の準備

1) 演習の目的

以下の2つを演習の目的として挙げ、演習を展開した。

- ① 各講義で学んだ理論および技術・態度を活用し、上部消化管機能障害(胃がん)患者における術前から周手術期、回復期までの経過に応じた健康問題を総合的に判断し、看護過程が展開できる。
- ② 実習に臨むための学習者としての知識・技術・態度を習得し、必要な準備ができ、不安が軽減できる。

2) 演習の進め方

成人期に胃がんを発症した事例を作成し、学生に学習目標を共有させ、具体的な演習計画と方法について説明した。本演習において、事例にかかわる看護記録は臨床場面でよく用いられている記録様式に準じ、学生の演習記録は実習で実際に使用する記録を用いた⁶⁾。

3) 学生の準備

事前学習の内容は、演習の2ヶ月前に「胃がんを発症した患者の術前・術後にかかわる看護、全身麻酔時の看護」を調べるように説明した。特に、周手術期における身体的メカニズムの変化、喫煙による呼吸機能低下と全身麻酔への影響、それに対する術前呼吸訓練に関する知識と技術、術後の早期離床時の看護、術後合併症および急性期における患者の心理的变化についてまとめてくるよう提示した。

2. 演習の実際(表1)

演習の進め方は、表1のとおりである。グループ編成は、1グループ4～5名とし20G編成した。また、術前・術後1日目の実施の部分では、事前に事例の情報を参考にして、それぞれのグループごとに患者の状況・条件設定や看護師・家族・観察者役割などをどのように実施するかなど演習計画を立案し作成した。当

日は、学生各自が、看護師・患者・家族・観察役割をすべて実施し、演習実施後の振り返り(reflection)や学びは実習で用いる「日々の記録」に患者の問題点毎のSOAP形式と、自由記述形式で記載した^{7,8)}。

Ⅲ. 研究目的

各演習後の学び3回分を分析・評価を行い、授業改善の示唆を得る。

Ⅳ. 研究方法

1. 研究期間

2009年2月4日から4月22日

2. 研究対象

本学看護学科3年生96名内研究に同意の得られた89名。

平均年齢21.3歳(20～33歳)。

有効回答率92.7%。

3. データの収集方法

無記名で自由記述形式の学びを教室で団体調査した。

4. 調査内容

1) 以下に示す3回の演習後の自由記述形式による学びの記録

- ① 術前の演習を行っての学びについて
- ② 術後1日目の演習を行っての学びについて
- ③ 演習全体を通しての学びについて

2) 分析方法

上記の学生の学びの記述内容①, ②, ③を単文化し「コード」として位置づけた。さらにコードを意味内容の類似性に基づいて分析し、サブカテゴリー化し、塚本が提唱する学習者レスポンス分析で以下の4つのカテゴリーをもとに分類・数値化した⁹⁾。

- ① 学習に対する感情にかかわる発話(以下感情とする)。
- ② 自己評価の表象にかかわる発話(以下自己評価とする)。
- ③ 学習内容の理解にかかわる発話(以下学

表1 演習の実際

| 回数 | ねらい | 具体的項目 |
|-------------|--|--|
| 1回目 2/4 | ①情報収集とアセスメントが適切にできる。 | 事例紹介：臨床に即した事例カルテ形式と看護記録 |
| 2回目 3/27 | ①必要な知識が明確になり、不足を主体的に補える。 ②対象理解と健康問題が明確になり、解決するための計画立案が適切にできる。 | ①小テスト ②看護過程の把握（アセスメント、全体像、問題点抽出、看護計画） |
| 3回目 4/15 | ①準備したパンフレットを活用し、個別状況に応じた術前訓練方法と看護が実施できる。 ②ビデオ学習：正しい知識と手順を確認し根拠を定着できる。 ③各役割を体験することでそれぞれの立場を振り返り、看護に必要な対応能力を向上できる。 | 実施①不安の軽減、呼吸訓練（パンフレット使用）。グループ内で看護師役、患者役、家族役、観察者とすべての役割を体験し、実施後のSOAPと学びを記載する。 ②術後患者のデモンストレーションと観察 |
| 4回目 4/20 | ①準備したパンフレットを活用し、個別状況に応じた術直後の合併症予防を図る観察と早期離床を促す指導とその援助が実施できる。 ②ビデオ学習：正しい知識と手順を確認し根拠を定着できる。 ③各役割を体験することでそれぞれの立場を振り返り、看護に必要な対応能力を向上できる。 | 実施 ①術後合併症予防、観察と早期離床（パンフレット使用） ②実施後のSOAPと学びを記載する。 |
| 5回目 4/22 | ①回復期の看護問題と援助が理解できる。 ②急性期看護の特徴や医療事故防止等の理解を深める。 ③演習全体を振り返り、実習への準備が整えられる | ①グループワークを行う。 ②演習全体の振り返りとまとめ |

習内容の理解とする)。

- ④ 学習対象と自己との相対的な位置にかかわる発話（以下相対的位置とする）。

レスポンスのコード化、コードのサブカテゴリ、カテゴリ化は、得られたカテゴリと内容が一致するかを研究者4名で検討し、信頼性を確保した。さらに、統計ソフト（SPSS Statistics 16.0）を用いて特徴ある項目の検定処理を行った。

5. 倫理的配慮

倫理的配慮として、学生には口頭および書面で本研究の目的を説明し、協力を得た。研究協力は自由意思で任意であること、無記名調査で個人が特定されないこと、また参加の有無は成

績評価に関係のないこと、匿名によりプライバシーは保護されること、データは本研究以外には使用しないこと、データは鍵のかかる書庫で保管すること、研究終了後のデータはシュレッターで破棄することを説明した。また、本学の倫理委員会の承諾を得て実施した。研究後の分析結果は学生には書面で返した。

V. 結 果

1. 学習者レスポンス分析の評価（術前・術後1日目、全体）（図1）

1) カテゴリの評価

術前・術後1日目・全体の計3回分の学びを学習者レスポンス分析をもとに分析した結

果は、図1のとおりであった。

コードの総数は667件で、一人当たり7.49件であった。

内訳は、術前が226件、一人当たり2.5件、術後1日目が252件、一人当たり2.8件、全体が189件、一人当たり2.1件であった。

カテゴリ別の具体的内訳は、以下のとおりであった。

- ① 感情は46件(6.9%)で、内訳は術前が19件(8.4%)、術後1日目が22件(8.7%)、全体が5件(2.6%)であった。
 - ② 自己評価は5件(1.0%)で、内訳は術前が2件(0.9%)、術後1日目が1件(0.8%)、全体が2件(1.1%)であった。
 - ③ 学習内容の理解は462件(69.3%)で、内訳は術前が153件(67.6%)、術後1日目が152件(60.3%)、全体が157件(83.1%)であった。
 - ④ 相対的位置は154件(23.1%)で、内訳は術前が52件(23.0%)、術後1日目が77件(30.6%)、全体が25件(13.2%)であった。
- 2) サブカテゴリーの評価 (図1)

サブカテゴリーは総数29項目が認められた。

- ① 感情に属するサブカテゴリーは術前で

「うれしかった」「やる気が出た」「たのしかった」「よかった」「つらかった」「疲れた」「大変だった」「嫌だ」「不安だ」の9項目であった。

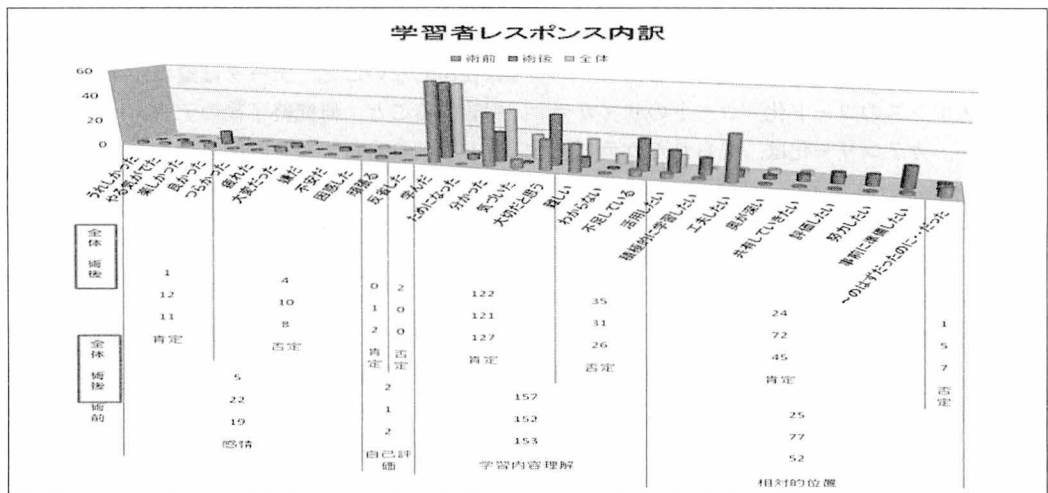
術後1日目が、「やる気が出た」「たのしかった」「よかった」「つらかった」「疲れた」「大変だった」「不安だ」「困惑した」7項目だった。

全体では「よかった」「大変だった」「困惑した」の3項目であった。

共通項目は、「よかった」「大変だった」の2項目であった。

- ② 自己評価に属するサブカテゴリーは、術前、術後1日目とも「頑張る」、全体では「反省した」のそれぞれ1項目ずつであった。
- ③ 学習内容の理解に属するサブカテゴリーは、術前が「学んだ」、「分かった」、「気がいた」、「大切だと思う」、「難しい」、「分からない」、「不足している」の7項目だった。術後1日目・全体では、術前の7項目に「ためになった」1項目が追加され、それぞれ8項目ずつであった。
- ④ 相対的位置に属するサブカテゴリーは、

図1 術前・後・全体の学習者レスポンスの内訳



術前・術後1日目・全体とも「活用したい」「積極的に学習したい」「工夫したい」「奥が深い」「共有していききたい」「評価したい」「努力したい」「事前に準備したい」。「～のはずだったのに…だった」のそれぞれ9項目ずつであった。

3) 術前・術後1日目・全体の肯定・否定区分による学習者レスポンス評価（図1）

①～④のカテゴリーについて、サブカテゴリーの種類別にそれぞれ肯定的発話と否定的発話とに分けて分類した。

① 感情では、「うれしかった」「やる気がでた」「楽しかった」「良かった」を肯定的発話、「つらかった」「疲れた」「大変だった」「嫌だ」「不安だ」「困惑した」を否定的発話とした。

術前は、19件のうち肯定的発話は11件（57.9%）、否定的発話は8件（42.1%）であった。術後1日目は、22件のうち肯定的発話は12件（54.5%）、否定的発話は10件（45.5%）であった。全体は5件のうち肯定的発話は1件（20.0%）、否定的発話は4件（80.0%）と4倍も増えた。

② 自己評価では、「頑張る」を肯定的発話、

「反省した」を否定的発話とした。術前は、2件のうち肯定的発話が2件（100%）であった。術後1日目は1件のうち肯定的発話が1件（100%）であった。全体では、2件のうち否定的発話が2件（100%）であった。

③ 学習内容の理解では、「学んだ」「ためになった」「分かった」「気づいた」「大切だと思う」を肯定的発話、「難しい」「わからない」「不足している」を否定的発話とした。術前では153件のうち肯定的発話は127件（83.0%）、否定的発話は26件（17.0%）であった。

術後1日目では152件のうち肯定的発話121件（79.6%）、否定的発話31件（20.4%）であった。全体では157件のうち肯定的発話122件（77.7%）、否定的発話35件（22.3%）であった。術前から術後1日目、全体へと演習を重ねるごとに肯定的発話の割合（%）が減少し、否定的発話の割合（%）が増加した。

④ 相対的位置では、「活用したい」「積極的に学習したい」「工夫したい」「奥が深い」「共有していききたい」「評価したい」「努力

図2 演習後の学び（3回）と学習者レスポンスとの関係

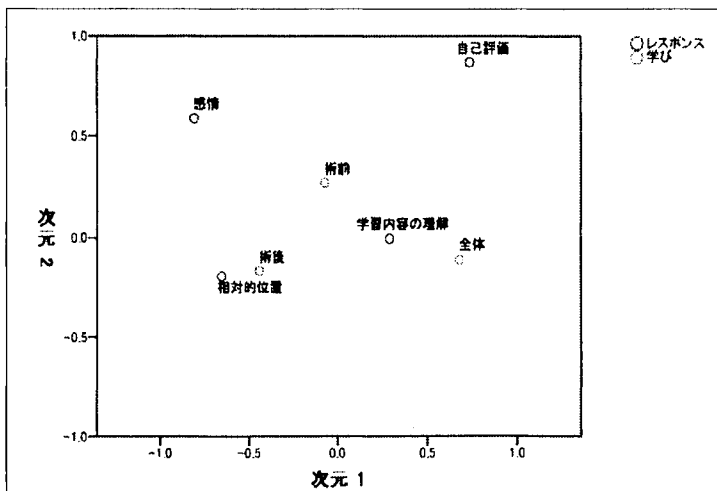


表2 学習者レスポンスの主な学びの内容

| サブカテゴリー | 主な学びの内容 |
|---------------|--|
| よかった。 | 事前学習で準備したことが実践できてよかった |
| 大変だった | わかりやすい言葉に置き換えることが大変だった |
| | 周手術期は展開が速くてついていくのが大変だった |
| 頑張る | 今回はうまくできなかったけれど実習では頑張る |
| 学んだ | パンフレットは、相手の理解度や興味関心のある図、絵など取り入れると意欲がわくと学んだ |
| | 患者はとても不安でストレスであると患者役を通じて改めて学んだ |
| | 患者の個別状況に応じて看護計画や展開を実施しなければならないと学んだ |
| | 紙上事例だけでは患者のイメージがつきにくいのが、演習すると術前から術後で大きく変化することが現実性を増して学べた |
| わかった | 入院前の生活習慣が手術を受ける患者さんに大きく影響がすることがわかった |
| | 今まで受け持った体験がないので、患者のイメージがカルテや教科書だけではわからなかったが、教員やメンバーで教えてもらいわかった |
| | 私でも呼吸訓練は辛いので患者の苦しさや辛さ、不安が生じることがわかった |
| 気づいた | 自信がない不安な表情で説明されるとますます不安が増強し、不信感を抱かせると気づいた |
| | 看護師が余裕がなく興味本位の看護は冷たく心がこもっていないように伝わると気づいた |
| 大切だ | 患者は不安を抱えているので表情や言動に注意し心に寄り添うことが大切だ |
| | 術後は痛みが強いので、術前と同じように説明してはいけない 臨機応変に患者の状況に応じた適切な援助の提供が大切だと思った |
| 難しい | 患者に分かりやすい言葉で説明するのはとても難しい |
| | 胃がんの告知をされた患者の心理状況を再現するのは難しい |
| | 患者の本音を言ってもらえるようにかかわることは難しい |
| 分からない | 説明時患者から質問されてもなんて答えたらいいのかわからない |
| 不足している | アセスメントで知識不足だと感じたが、実施するともっと学習不足を感じた |
| 活用したい | 周手術期の看護のイメージがついたので、実習に生かしたい |
| 積極的に学習したい | 援助を行う際は自分でイメージできるように積極的に学習したい |
| 工夫したい | パンフレットや援助時は患者の状況に合った方法を工夫したい |
| 奥が深い | 人に分かりやすく説明することは奥が深い |
| 共有していきたい | グループメンバーと意見交換すると視野が広まるので共有していきたい |
| 評価したい | 実施に活かせなかったが看護過程記録は頑張ったので評価したい |
| 事前に準備したい | 知識不足や自信がないことは患者に自然に伝わるので、事前に準備を整えたい |
| ～のはずだったのに～だった | 勉強したことを活用できると思っていたのにできなかった |

したい」「事前に準備したい」を肯定的発話とし、「～のはずだったのに…だった」を否定的発話とした。術前では52件のうち肯定的発話は45件 (86.5%)、否定的発話は7件 (13.5%)であった。術後1日目は77件のうち肯定的発話は72件 (93.5%)、否定的発話は5件 (6.5%)であった。全体で25件のうち肯定的発話は26件 (96.0%)、否定的発話も1件 (4.0%)となった。このカテゴリ④では肯定的発話の割合 (%)が増加し、否定的発話割合 (%)が減少した。

2. 各演習後の学び (3回) と学習者レスポンスとの関連 (図2)

結果1をもとに術前・術後1日目の学び (3回) と学習者レスポンスの関連を見るために、コレスポネンシ分析 (図2)を行った。結果

は、術後1日目と相対的位置が最も近い距離を示し、この二者の間に関連が認められた。

3. 「演習全体の学び」における具体的内容の評価 (表2)

「演習全体の学び」における具体的な学びの主な内容は、「事前学習」「看護過程」「演習の実際」「家族」「グループ学習」「今後の課題」の6つに分けられた。その結果、「演習の実際」に関する学びが最も多く認められ、事前学習や今後の課題の課題については比較的少なかった。

4. 実習への「心配有り」の学生レスポンス評価 (表3)

「演習全体の学び」のうち、「心配有り」と回答した学生は89名中38名で43%であった。「心配無し」と回答した学生は51名で57%であった。また、 χ^2 検定 (表3)を行った結果は、自由度1、カイ2乗値は1.90、5%水準で有意であ

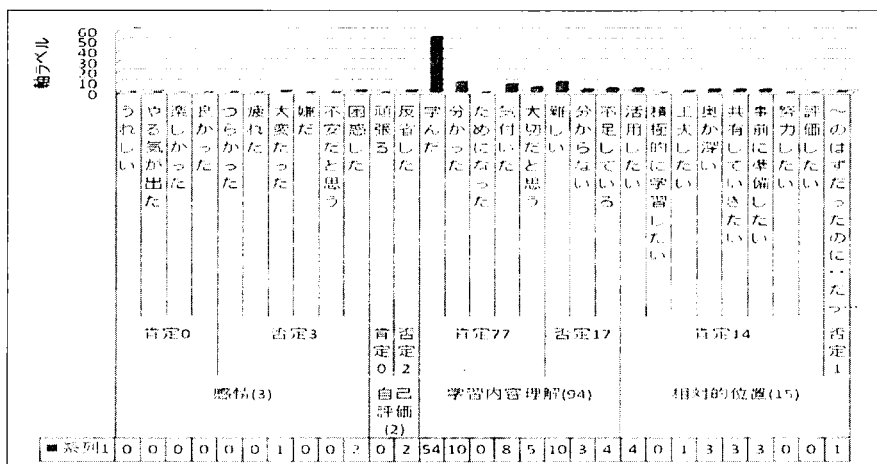
表3 χ^2 検定

| 心配の有無 | | | |
|-------|--------|--------|------|
| | 観測度数 N | 期待度数 N | 残差 |
| 無 | 51 | 44.5 | 6.5 |
| 有 | 38 | 44.5 | -6.5 |
| 合計 | 89 | | |

χ^2 検定統計量

| | 心配の有無 |
|--------|-------|
| カイ2乗 | 1.899 |
| 自由度 | 1 |
| 漸近有意確率 | .168 |

図3 実習への「心配有り」と回答したレスポンス内訳



る。したがって、「心配の無い」の人数が「心配有り」に比べて有意に多いと言える。

また「心配有り」と回答した学習者レスポンスを、結果1と同様に分析し肯定的発話と否定的発話の区分を比較した。(図3)「心配有り」の学生は、「自己評価」、「相対的位置」に対する学びの割合が多い傾向にあった。

さらに、心配の有無と学習者レスポンスのt検定(図4)を行った結果は、すべてにおいて有意差を認めなかった。

5. 「心配有り」と回答した学生の具体的内容の内訳(図5, 表4)

「心配有り」と答えた主な具体的内容の内訳は、「教員との関わり」が7件(10.0%)、「看

図4 t検定結果

不安の有無と学習者レスポンス

| サブカテゴリー | t値 | 有意確率 |
|----------|--------|-------|
| 良かった | -1.000 | 0.32 |
| 大変だった | -0.209 | 0.84 |
| 困惑した | 1.429 | 0.16 |
| 反省した | 1.429 | 0.16 |
| 学んだ | -1.038 | 0.302 |
| 分かった | -1.575 | 0.119 |
| ためになった | -0.209 | 0.835 |
| 気付いた | -1.197 | 0.235 |
| 大切だと思う | -0.545 | 0.587 |
| 難しい | 0.139 | 0.890 |
| 分からない | 0.781 | 0.437 |
| 不足している | 0.449 | 0.655 |
| 活用したい | -0.111 | 0.912 |
| 積極的に学びたい | -1.000 | 0.324 |
| 工夫したい | 1.231 | 0.222 |
| 奥が深い | 0.330 | 0.742 |

図5 心配有の内訳

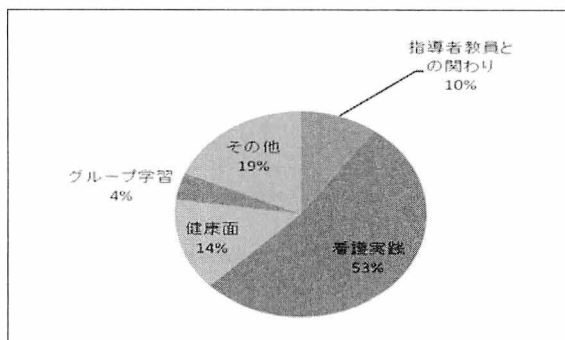


表4 「心配がある学生の具体的内容」の内訳

| 項目 | 具体的内容 | 数 |
|-----------------------|---|---|
| 心配有の内訳 | 知らない先生たちばかりで心配である | 2 |
| | 教員や指導者に対する心配 | 3 |
| | 看護師とのかかわりが前回の実習でうまくいかなかったから心配である | 2 |
| | がんの患者さんに告知をされていても対応が心配 | 5 |
| | 看護過程が心配 | 4 |
| | 自分の知識不足ばかりが見えてきて、やればやるほど実習に対しての心配が大きくなる | 3 |
| | 学習に時間がかかるので、毎日しっかり予定のところまで終わらせるか心配 | 7 |
| | 患者の経過が早そうなので、自分の思考や記録がついていけるか心配 | 5 |
| | 看護技術が曖昧だと実感したので、根拠をもって患者の状態に応じてできるか心配だ | 5 |
| | コミュニケーションがうまくとれないのでどの程度の距離でかかわっていけばいいのか心配 | 4 |
| | 患者に良いケアが提供できるか心配 | 2 |
| | 患者の前に出ると極度に緊張するので心配 | 1 |
| | アセスメント力がないので、正しくとらえられるか心配 | 1 |
| | 実習が長期なので、体調管理できるか心配 | 4 |
| | 健康面で心配 | 2 |
| | 睡眠不足にならないか、毎日休まずに終わることができるか心配 | 3 |
| | グループ行動が苦手なので11月までもつか心配 | 3 |
| | やっていけるか心配 | 2 |
| | 乗り切れるか心配 | 3 |
| | 漠然と心配 | 3 |
| | 全般的に心配です | 3 |
| 自分に何ができるかを発見できるか心配 | 1 | |
| 手術室の見学をして気分が悪くならないか心配 | 1 | |
| 精神面が続くか心配 | 1 | |
| 合計 | 70 | |

護実践」が37件 (52.9%), 「健康面」が10件 (14.3%), 「グループ学習」3件 (4.3%), 「その他」が13件 (18.6%) であった。

VI. 考 察

1. 学習者レスポンスの評価の考察

本研究では、手術前・術後1日目・全体の演習後の学び(3回)を自由記述式で記載してもらった。その結果を学習者レスポンスの分析をもとに分析を行った。塚本は、学習者の発話を分析する視点として、以下のように述べている。

学習者の発話を①学習に対する感情にかかわる発話、②自己評価の機軸にかかわる発話、③学習内容の理解にかかわる発話、④学習者と学習対象との相対的な位置にかかわる発話の4つのカテゴリーに分類して学習者レスポンスの評価を行い、学習者の学習対象に対する単なる興味・関心を示す発話からのみでは真の望ましい理解の変容を示す情報は得られにくく、学習者の自己と学習対象との相対的位置関係を把握する内容の発話には望ましい理解の変容が生じている¹⁰⁾。

また、分かる授業のために必要なものについて以下のように示している。

教師から学生への情報伝達というのは教えるべき知識や技能の提示のことを示す。

以下中略

この提示の働きには2つの側面があるという。そのひとつは説明、図示、補足等文字通りの情報を(教授内容)を伝達する働き(タクト=CONTACT)であり、もうひとつは指示、指名、質問、命令、要求等学生に自発的な思考を促す働き(マンド=DEMAND)である。タクトを受けた学生は、それを見聞きし「わかった気持ち」になる。これを受容反応と呼ぶ。一方、マンドを受けた学生は、タクトによって受け取った情報を基にみずから考え、理解を深め、ま

た課題にこたえようとする。これを構成反応と呼んでいる。

授業が本当に目的とすべきなのは、学生の構成反応を生み出すことなのだ¹¹⁾。

以上のような視点を踏まえ、今回の結果を考察する。

1) 全体のバランスの評価の考察

全体のバランスを見ると、感情と学習内容の理解における受容反応が多く、自己評価と相対的位置の構成反応が少ない結果であった。これは今回の授業評価は、演習で与えられた課題である、実際に実施した呼吸訓練や早期離床時の援助を、正しい手順や方法で忠実に行おうとしたことへの受容反応が多かった。一方、自ら考え理解を深め、課題にこたえようとする構成反応が少なかった。

よって、この結果は、事前に呼吸訓練や早期離床時の援助を強化するための自己練習の時間を増やすことや、根拠を深められるような探求的な課題を提示する等の工夫が必要であることが示唆された。

さらに、全体の主な学びの内容より、「他の実習のオリエンテーションや課題もあり、この演習だけには力を注げなかった」等の意見もあり、演習の時期や他の課題との調整を考慮する必要性や、今後の授業改善が必要であることが明らかになった。

2) カテゴリー毎の評価の考察

各カテゴリー別に考察すると、特徴として見られたのは、本学では自己評価に関して、術前・術後1日目・全体それぞれレスポンスの数は1%前後と少なく、自己の振り返りにかわる発話が少ないことが特徴として示唆された。

学習内容の理解に関して、術前・術後1日目・全体とすべての演習においてレスポンスの数が最も多く、内容は肯定的発話が大半を占めていた。これは、特に「学んだ」「わかりました」などの発話が多く、学習者の理解

を把握するためには、学生は教員評価を気にしたりして安易に表現することがあり、必ずしも学習を促進させた理解でなく、有意でない。しかし、学びの内容を見ると、看護援助に関する内容が具体的に述べられているために、数値を分析するとともに内容分析が重要である。

相対的位置は、前述してきたとおり塚本が学習者の理解を把握するのに最も重要視しているカテゴリーであるが、本研究では術前と術後1日目を比較すると術後1日目の頻度が増えている。しかし、全体では逆に減少している。これは、コレスポネンス分析結果からも言えるように、術後1日目に増えているのは、臨場感あふれた臨床の場の設定を行い、術前の呼吸訓練の演習で患者指導技術を体得し思考した結果を、術後1日目の早期離床時の援助で発揮し、学習理解が促進し深まったということを反映していると思われる。だが、3回目の全体で減少しているのは演習終了から一定時間が経過し、また回復期の看護について臨床場面を設定しておらず、何かの技術を実施し体得した学びレスポンスではない。これは、主にグループカンファレンスやその発表、或いは教員からの講義を通じた学びであったことが影響しているのではないかと考えられる。

2. 学びの主な具体的内容

学びの主な具体的内容はおおよそ6つに分けられ、特に「看護の実際」が多く認められた。「事前学習」や「今後の課題」については比較的少なかった。

この結果は、演習で「看護の実際」としての「パンフレット作成」や「説明」、「ケアの実施」など与えられた課題を受容的に達成している学生の学習成果が多いことを示す。これは、自分の思考や理解を深め学習促進につながる学習とは言えず、構成反応である探究心を導き、洞察的な発話を引き出していけるような授業の改善を図ることが必要であると示唆された。

3. 実習への「心配有り」と回答した学生の内訳

実習への「心配有り」と回答した学生は43%であり、約2人に1人が心配を抱えている状況である。

しかし、塚本によると否定的レスポンスは、「他者との優劣やその比較に敏感な学生の心性の現れであり理解度の低さを示すものではない。また、自己評価や相対的位置は学習者の理解を示すレスポンスである」と必ずしもいけないことではないと示している¹²⁾。

本研究において、実習への「心配有り」と回答している学生のレスポンスの内訳を学生全体と比較すると、「心配有り」の学生は自己評価や相対的位置に対するレスポンスの割合が多い傾向にあった。このことは、「心配有り」の学生の方がより自己の内側に位置付けて学習内容を思考し、理解が深められていることを示唆している。一方、「心配がない」学生の場合は、得た知識や事実のみとどまっているため、注意を要することが明らかになった。

4. 「心配有り」と回答した学生の主な理由の考察

「心配有り」と回答した学生と学習者レスポンスのt検定の結果より、すべての項目において有意差がなかった。これは、学生の実習への心配は、今回の演習で実施した学習内容よりも他の要因にあることが示唆された。その内容を具体的内容（表3）に見ると、内訳は、看護実践に関するものが過半数で最も多い。次いで健康面、教員との関わり、グループ学習の順であった。

また、前述のとおり学習内容に対する心配や不安は学生が学習内容を真剣に捉え思考した結果であり、学生は心配を有しながらも自己への課題を明確にしているため、反復学習への意欲につながられるようにかかわっていくことが望まれる。

さらに、教員やグループメンバーに対する心配に関しては人との交流が苦手とする現代若者

気質が影響しており、今後の実習において教員は、学生と他者との関わりや調整や学生が実習を通じて人と交流で得た学びが苦手意識や否定的な感情だけで終わらないように学びを深化させ、人間的に成長できるようなかかわりが必要である。

VII. 結論と課題

本研究を行うことで、以下の3点が示唆された。

1. 学びの内容は、演習内容に限定し得た知識や事実を述べようとしている「学習の内容の理解」に反応した学生は傍観的な描写でとどまっており、「学んだ」「分かった」「気付いた」と表現する傾向がある。一方、「相対的位置」に反応した意見は、学んだ事柄を自分の内側に位置付けて対比し、思考し主体的に・能動的に語る傾向が多くみられる。よってより理解が深まった授業とは相対的位置での反応を得られるように工夫することが重要である。
2. 学生の学びは臨床場面でよく遭遇するであろう臨場感ある状況設定で看護援助技術を演習に取り入れ実施する方が、相対的位置の反応が多くなる傾向がある。同時に演習の際には学生の構成反応である探求心を導き洞察的な発話を導き出すような発問が、学生の思考・理解を深めることに役立つ。
3. 実習への「心配が有り」と回答した学生の反応は、実習の意識が高まっているからこそ心配だと述べているが、今回の理由では学習内容よりも他の理由が多いため、実習での学習環境要因を整え学生の指導を行っていくことが必要である。

終わりに

学習者レスポンス分析研究はまだまだ浅く深められていない。しかし、この研究を行い、効果として受容的発話だけで満足するのではなく、相対的位置の発話に注目し、授業改善を行うこ

とが重要であることが示唆された。

今回の研究は、実習を控えた段階での評価であり今後は実習終了後に同様の学習者レスポンス分析を行い、学習成果を評価していきたい。

引用・参考文献

- 1) 厚生労働省：看護基礎教育の充実に関する検討会報告書，2007
- 2) 文部科学省：看護学教育のあり方に関する検討会議報告書 大学における看護実践能力の育成の充実に向けて，2002
- 3) 成人看護学領域・授業研究班，術後の経過に焦点を当てたリアリティのある学内演習の工夫，看護教育，48(1)，70-74 2007
- 4) 菱刈美和子，中原順子，他患者教育指導場面（術前・術後）における学習者レスポンス分析—臨床看護実践能力向上を目指した学内演習の工夫—，臨床教育人間学会，口頭発表，2009. 9. 18
- 5) 中原順子，菱刈美和子，他臨床看護実践能力向上を目指した学内演習の工夫—，日本看護学会成人看護学会 I，示説発表，2009. 10. 8
- 6) 日本胃癌学会：胃がん治療ガイドライン医師用第2版，6-7金原出版株式会社，東京，2006に準じて作成した。
- 7) 看護実践の振り返りとしてプロセスレコードやクリティカルシンキング，或いはbulman (2000) が提唱しているリフレクションをreidの定義を借りて「実践（行為）の経験を振り返るプロセスであり，記述，分析，評価を行う手段である。また実践から学ぶということはどういうことを理解するための一つの方法である」ととらえて看護実践教育の中核に位置付けられている。
- 8) 下村明子，松村三千子，他：看護教育におけるロールレタリング—ケアリングに通じるナラティブアプローチと振り返りの分析—，日本看護学研究会学会雑誌，vol 27(5)，

成人看護学実習に向けた学内演習に関する研究（第1報）

2004

- 9) 塚本栄一：授業改善を改善せよ—学習者レスポンス分析の理論と展望—ジャストシステム, 第一刷, 57-59, 2006
- 10) 塚本栄一, 赤堀侃司, 学習者の理解に関与する発話分析, 教育情報研究 17(1), 5-34, 2001
- 11) 前掲9), P32-33
- 12) 前掲9), P64-68
- 13) 長い栄子, 浅井美千代他：成人看護学領域における状況設定演習の臨地実習への活用状況—学生評価による演習の検討—, 千葉県立衛生短期大学紀要, 26(2), 113-121
- 14) 原田秀子, 田中修平, 張替直美：成人看護学における看護実践能力の育成に関する研究 - 成人看護学実習前の効果的な学習演習プログラムの作成, 山口県立大学学術情報

第2号 32-39, 2009

- 15) 橋本さき子, 斎藤和歌子他：学生の習得度を踏まえた看護技術教育の評価—看護展望, 1(12), 106-111, 006
- 16) 斎藤茂子, 清水順子：学内演習と臨地実習の位置づけをどう考えるか—卒業を見据えた学内演習の強化・実習の新たな展開, 看護展望, 33(3), 14-21, 2008
- 17) 石岡薫, 一戸智子, 他：看護者の患者指導技術の構成要素と構造化の試み, 日本看護研究学会雑誌第32(4), 77-87, 2009
- 18) 香川秀太, 桜井利江：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」概念の視点から日本看護研究学会雑誌第30(5), 39-51, 2007