

「実習前の小児看護過程演習における一学生のわかり方」に関する研究 — 一学生へのインタビュー分析から — 〈原著〉

大園 孝子

要 旨

小児看護過程2段階演習のうち、演習Ⅰの一学生の「わかり方」を解明すべく、半構成的インタビューガイドによる面接法で学生の語りを意味的・説明的・構造的に内容分析した。

その結果、演習Ⅰで「わからない」を連発していた学生は、演習Ⅱで「わかった」、そして看護学実習で「よくわかった」と述懐し、「演習Ⅰがあったからこそ演習Ⅱの目標達成ができた」ことを実感していた。

演習Ⅰにおける「わかり方」の分析結果と考察は、次に示す1, 2, 3の項目及び各項目の細項であった。

1. 演習Ⅰにおける「わかり方」

- 1) 「事例関連図、看護問題アセスメント、援助計画立案」の「あ〜こうかな」「内容の浅い深いを識別できるわかり方」の理解段階
- 2) 同上内容のグループワークによる理解
- 3) 実習で初めて実感した「わかった」の確信
- 4) 「型にはめて」「一般論は書かないで」の解らせる為の教育意図の解らなさ
- 5) (1) 教員の演習意図と学生のわかり方のギャップ (2) グループメンバーからの触発 (3) 演習の時期と学生が達成できる課題提示について考察した。

2. 演習過程での「わからなさ」

- 1) 学生は「わからないことがわからない」「わからないことがわかる」「わからないことを解決する方法がわからない」「わからないことを解決する方法がわかる」を行きつ戻りつ演習Ⅰの課題達成に至った。が自己評価は「前に進めず戸惑った」であった。
- 2) 実習終了時点で学生は、「演習Ⅰがあつての演習Ⅱ」と意義づけできた。
- 3) ドナルドのKey Competencyと「わからなさ」を自己分析した学生のわかっていくプロセスについて考察した。

3. 記録の書き方に関する理解

- 1) 「記録の書き方」を巡る学生と教員の向き合い方を分析した結果、学生の「わかる」ことへの不全感の生じ方や記録の意義のわかり方の機序、さらに教員と学生のギャップや一致の生じ方機序が明確になった。
- 2) 「学生の記録の不全感」「教員と学生の学習到達目標のギャップ」「思考過程の表現方法」「記録より優先させる思考過程」「実習での本当のわかり方」について考察した。
- 3) 記録をわかろうとする学生について次のことを考察した。
 - (1) 看護記録を理解させるための5項の教育意図
 - (2) 学生の記録の仕方と意義が理解できた4項理由

キーワード: 小児看護過程, 「わかり方」のギャップ, 「わかり方」4階層, 不全感, Key Competency

I. はじめに

本学では、ライフサイクルに重きをおく統合カリキュラムを特色としている。

その特色をふまえ、著者は小児看護学の小児看護

過程で、既習の小児成長発達特性を根底にした知識と援助技術の統合を重視し、さらに実習への応用も可能にすべく、演習のあり方を検討してきた。

また、著者は小児看護過程2段階演習(演習Ⅰ・Ⅱ)の教育企画を担当し、演習Ⅰでは単独で授業を行い、ワークショップの教育指導をした。今回、演習Ⅰの

教育指導をした際、わかりたいと悩んでいた一学生が、その後の演習Ⅱと実習で「わかった」と歓喜した。

そこで、一学生の「わかり方のプロセス」を巡り、看護過程演習により看護過程をわからせるための有益な教育的知見を得るべく、研究に取り組んだ。

Ⅱ. 研究目的

「小児看護過程2段階演習（演習Ⅰ・Ⅱ）」のうち、演習Ⅰにおける学生のわかり方を中心に分析解明し、学びのニーズに応えるための知見を得る。

Ⅲ. 看護過程演習の企画・目的・内容・方法

1. 演習企画；演習Ⅰ・Ⅱは、こども援助論（小児看護学概論・小児保健・小児看護援助論）・小児看護学実習を担当する著者の企画で、実習につなげる位置づけである。

2. 演習目的・内容

〔演習Ⅰ〕（演習時間 2時間×4コマ）

目的；学生は8時間で小児事例の看護の思考過程を明確にしつつ、さらに個人及びグループにあっても主体的に小児看護過程展開のための演習課題1～4を効果的に課題達成する。

演習内容

課題1；小児看護に必要な基礎的知識をまとめた「発達カード」の作成

課題2；疾病（RSウイルス+の細気管支炎）の病理的状态（病態生理・症状・検査・治療・予後等）、発達特性（3か月児）、基本的看護について一覧表作成

課題3；事例の全体像（常在条件・発達特性・病理的状态）の相互関連図作成（以後事例関連図という）

課題4；看護問題アセスメント・援助計画作成

〔演習Ⅱ〕（演習時間 8時間×3日間）

目的；全実習での看護実践における安全・安楽・合理性が担保されるように、看護学実習に際して知識や技術を統合させて、既習のシミュレーション患者事例の看護の必要性を判断し、対象の状態に応じて看護をロールプレイできる。

演習内容；演習Ⅰで既習の事例看護過程展開を確認後、看護実践のロールプレイ

演習企画；小児看護学担当教員 大園孝子

演習指導；小児看護学担当を含む大学専任教員10名（教員1名が学生5～6人を担当）

3. 演習Ⅰ・Ⅱから実習までの学修方法と日程（図1参照）

大園が企画し、3年次前期のこども援助論で、課題1～4を個人学修後、課題3・4をグループワークショップ（2時間×3コマ）、グループ別発表（2時間1コマ）を行った。教員は学生の質問・疑問表出を促し内容を深める支援を行い、学生・教員相互理解の場とした。

Ⅳ. 研究方法

1. 研究対象者；3年生S

2. データ収集方法；半構成的インタビューガイドによる面接法

3. インタビューガイド；演習Ⅰ・Ⅱでの①「取り組みと学び」②「わかり方の変化と変化の要因」

4. インタビュアー；末永真由美

理由；演習ⅡでSの担当者であり、データの客観性及び信頼性を確保するために演習Ⅰを直接、教育指導及び評価を担当した大園ではなく、演習Ⅱを担当した末永とした。

5. データ記録；インタビュー時間は1時間。学生の語り（ナラティブ）を録音し、逐語記録として再生

6. データ分析方法

マイリングによる質的内容分析方法を用いる。

1) 逐語記録全体を意味ある文節に区切り、各文節を意味的要約分析（要約内容分析）し、各文節の要約テーマを抽出した。

2) 要約テーマについて学生の語りを基に、説明的内容分析を行った。

3) 要約テーマの説明的内容分析結果を、演習Ⅰの「わかり方」に関して構造的分析を行った。

4) データ収集は、学生の自然な語りを重視し、成人・老年看護学実習後に収集したので、演習Ⅰ・演習

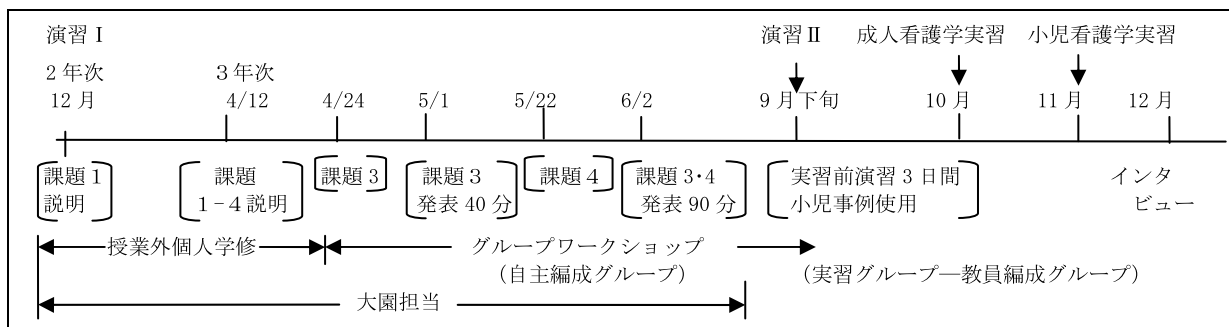


図1. 演習Ⅰ・Ⅱから実習までの学修方法と日程

II・成人老年看護学実習に関連した全データが得られた。全データの上記1)～3)の分析を行った。
5) データ分析の客観性・信頼性・妥当性を高めるために、研究者金子道子氏のスーパーバイズを受け、研究協力者末永真由美氏の客観的観察の確認を得た。

V. 倫理的配慮

1. S学生：「研究目的・方法」と「演習I・IIでの学びのインタビュー」「データは研究以外に使用せず、評価に関係ないこと」「個人が特定されないこと」「拒否も可能」について、口頭・文書による説明後、文書にて快諾を得た。
2. インタビュアー：「研究目的・方法」「演習I・IIでの学びのインタビュー」「データの客観性・信頼性」を説明後、口頭で快諾を得た。

VI. 結果・考察

Sのナラティブを意味的・説明的・構造的に内容分析した結果、演習Iのわかり方は次の3テーマに集約できたので、その結果・考察を以下に述べる。

1. Sの演習Iにおける「わかり方」
2. 演習過程を通してのSの「わからなさ」
3. 記録の書き方に関する理解

1. Sの演習Iにおける「わかり方」

全ナラティブからSの演習Iの「わかり方」の結果・考察は次の通りである。

1) 演習Iの「わかり方」に関するナラティブ(表1)
Sは演習Iの「わかり方」に関して、ナラティブ①～⑨を語った。

2) 「わかり方」の分析

(1) 「事例関連図、看護問題アセスメント、援助計画立案」の「あーこうかな」「内容の浅い深いを識別できるわかり方」の理解段階。

Sは、演習課題の事例関連図から援助計画立案の理解プロセスを、授業・個人学習・グループワークショップの中で、「わからない」と言いつつ、グループの力を借りて、徐々に「あーこうかな」と解る

気がする事を体感し、ワークショップ全体発表で、「内容の浅い深いを識別できるレベル」に達したと分析できた。

(ナラティブ①②③④)

(2) 「事例関連図作成、看護問題アセスメント、援助計画立案」のグループワークショップによる理解

上記課題を個人ではできなかったSは、①著者の「型にはめて」「一般論を書かないで」の指導と、②グループでまとめる過程の中で、「これでいいのではないか」と思える段階にいたった。

(ナラティブ⑤⑥⑨)

(3) 実習で初めて実感した「わかった」の確信

Sは、事例関連図作成方法等(課題3・4)を実習で初めて「わかった」という確信にいたっていた。

(ナラティブ⑧)

(4) 「型にはめて」「一般論を書かない」のわからせるための教育意図

事例関連図等作成の記載約束として、常在条件・一般的発達特性・病理の状態について、学生の思考過程を容易にするために、書く位置を形式的に決めて作成を始めるよう指導する教育方法をとった。

常在条件(①個人情報、②気質・情動、③社会的・文化的状態、④身体的・知的能力)の4枠組みには、児の年齢に応じた一般論を記載するのではなく、4枠組みに該当児の情報の記載を指導した。

その指導意図は、既に一般論は学修しており、その学修成果を応用させた個人情報の整理である。

3) 考察

分析結果(1)～(4)を通して、次の(1)(2)(3)(4)を考察した。

(1) 教員の演習意図と学生の「わかり方」のギャップ

演習は、ヘンダーソン理論の枠組に沿って思考し、表現するものであった。課題3・4の演習時、Sは「わからない」を連発していた。しかし、グループワークショップを行った結果「あーこうかな」という理解レベル、さらにグループ別全体発表で「内容の浅

表1. 演習IのSの「わかり方」に関するナラティブ(①～⑨)

① 授業も説明だけではわからず、グループでしたアセスメントもわからなかった。	⑤ グループの書き方の違いから、わからないこと、わかったことも多かった。	⑧ 演習IIは、解剖から深く追求したら～すごいすっきりして～、演習Iと繋がっていた。個人記録はできなかった。
② 自分でやりながら、グループに合わせた。	⑥ グループで事例関連図やアセスメントで型にはめて、一般論は書かないとの指導を受け、訂正を何回もし、皆の意見をまとめると1つになっていいという感じになった。	⑨ 臨地実習中に、授業でやったこと、グループでやったこと、発表でわかったこと、わからなかったことがやっとわかった。
③ 授業ではわからないまま進んで、グループワークで少しくうかなと思えた。	⑦ わかって記録したという達成感がない。	
④ 発表の時、浅いあるいは深い記録があり、グループでの書き方の違いがわかった。		

い深いを識別できる」の理解レベルまで到達した。さらに臨地実習での体験学修から、「よくわかった」と実感できた。

Sの上記小児看護過程の「わかり方」は、「2年次後期から3年次の1.5年間で、講義→演習→実習と段階を踏んで「わからせる」教育意図・企画に合致するものであった。演習Ⅰは、学生の主体的学習を重視していた。演習ⅠでのSの「わからない」状況は、わかろうとする主体的学習を促進する原動力となり、学修の困難さに対処する力を育んだとみる事ができる。

著者は、課題1～4で、学生が演習に必要な基礎知識を学習し、思考過程を踏んで全員が「よくわかる」ことを期待して演習を進めたが、Sは課題3・4について「あーこうかな」「内容の浅い深いを識別できる」理解レベルに達したが、実習を終了した時にあっても代名詞や形容詞で表し、理解した事を具体的に専門用語で何を指しているか鮮明にはできなかつた。そこに、教授した著者の期待とSの演習Ⅰでの学習効果ギャップが生じていた。学生が「わからない」「調べる」「討議する」過程でグループダイナミックスを活用し、解決するスキルを身につけるためには、教員の学生個々への対応、あるいはグループへの発問がカギになる。それには、教員・学生の共有できる思考する時間・空間の保障が必須で、演習時間と教員の関わりが教育効果に反映する。

(2) 演習の時期・指導の課題と対策

Sの「わからない」連発の背景には次の事が推察できる。小児事例看護過程演習の時期は、他にも多くの課題学習を抱えている時期である。又、2年後期から成人看護学では、ロイモデルによる事例展開をしている。Sは、2年次前期に、方法論実習で使用したヘンダーソン看護論を、3年次前期の小児事例看護過程展開時に想起応用するには混乱があったと思われる。

著者は授業時間内に全員に細部にわたる指導が不可能なため、授業時間外に学生指導した。その指導方法は、質問にくる学生への直接個別指導と、全学生の提出した課題レポートへの記述指導であった。課題をうまく進められない学生に、記述指導では理解されにくい。Sのように「わからない」ことの多い学生は、教員に質問しても、教員が学生の理解している基礎知識をもって説明指導できていないため、学生は質問してもわからない、質問しないという悪循環に陥る。

一方、知識は持っているが、活かさない学生には、その知識が看護にどのように活用されるのか、看護をイメージした基礎知識を教授すると同時に、学習して「わかる」体験を早い時期に積むことが、学び方を学ぶことになると考える。

授業時間が少なく、様々な基礎知識段階・状況にある学生で構成される授業は、まずは、学生の基礎知識修得の強化を図り、学生の人間関係力で相互に困難を解決するサインを出し易い小グループ指導が望ましい。

そのためには、他教員の協力を求め、学生の道具活用力（読解力・科学的思考）を伸ばすことで、自律的に活動する力である自己形成力が機能すると考える。

(3) グループメンバーからの触発

演習Ⅰのグループメンバーは、学生の自主性に任せて編成した。Sのグループメンバーは気心があっていた。しかし、解らないことが多く、学生の道具活用力の読解力・科学的思考に特に秀でた能力をもつ学生の存在はなかつた。ナラティブの結果から、グループメンバーで「わからない事を明確にする」「わからない事をグループ全体で教員に質問する」「メンバー全体で何がわかったかを確認する」事を触発する必要があった。

教員がグループ編成し小グループ指導体制の演習ⅡにおけるSは、グループメンバーに対し、自己の疑問を投げかけたり、メンバーの疑問や知識に対して意見を言う行為がみられた。質問・疑問表出に介入する教員の役割が遂行され、グループダイナミックスが効果的に働き、Sはグループダイナミックスを通して、わからない事がわかる具体的な学びが得られたのではないかと考えられる。

(4) 講義・演習・実習を通じての「わかり方」

Sの「わかり方」分析で、「自主的な個人学習で、以前の授業内容が想起活用できていなかったSは、演習Ⅰで大園から提示された枠組に形式的記入することで、看護過程展開の思考過程が学習できたと分析した。

即ち、学生は与えられた様式に患児の個人情報を入れこみ、その結果、記録を通して事例関連図・看護問題アセスメント・援助計画立案までの思考過程を学修したのである。が、Sは思考過程と記録結果の是非について、全く確信の持てない「わかり方」であった。その後、ワークショップで、メンバー全員が各自の解った部分を全集約し、1つの形にまとめる作業をした。Sはそこで全メンバーの「わかり方」を吸収し、「自分のわかり方」とした。

さらに全体発表で、各グループの発表内容の浅さ深さを識別できるに至ったSは、内容の濃い知見を自分の知識に拡充することができたといえる。

最後に、演習Ⅰで得た看護実践に必要な不可欠の課題1～4の能力は、看護学実習で確実にSの知見と行動になった。実習でよくわかったと述懐している

ことはその証拠である。

本学で推進している講義→演習→実習を通じて学生への小児看護過程の「わからせ方」は、Sの言動から適切なものであったといえよう。

2. 演習過程を通してのSの「わからなさ」

1) Sの「わからなさ」に関するナラティブ

表2. Sの「わからなさ」に関するナラティブ

① 授業はわかんないし、演習の事例関連図作成・看護問題アセスメント・援助計画作成・思考過程をしたくないのではなく、やる気があるのにどうしてよいかわからずできなかった。
② 演習は無駄ではなかったが、収穫がない日、わからない時が積み重なった日、わかった日もあった。
③ 演習は流れに乗るだけで、姿勢は前に行かなかった。

2) 「わからなさ」の学生の自己分析

- (1) 学生は「どうしていいかわからない」(やり方のわからない状況)から
- (2) 「思考の流れもわかんなくて」(「わからなさ」を思考の流れに焦点化)して
- (3) 「収穫のない日」「わからない時が重なった日」「わかる日」(理解が進まない時間・その時間の積み重ね・わかった日と時間軸で「わかり方」を回想)することができる
- (4) 「無駄ではないが有効ではない状況」から、「前に進めず、グループに身を任せ、流れにのっている」(無駄ではないが、有効でない主体的学習でない様相の振り返り)ができた。

3) 考察

「わからなさ」の学生自己分析から、(1) (2) が考察できる。

(1) どうしたらよいか戸惑いを感じていた学生

演習 I は、既習の基礎看護学等の学びも統合して、小児看護学に必要な知識を整理し、新たな病態患者に出会っても文献を看護に活用できるような事例関連図作成モデル・看護問題アセスメント・看護計画の演習をした。

Sの演習 I における「わかり方」のプロセスは、本研究と並行して行った「看護過程演習から実習を通しての学生の『わかり方』と『成長』」²⁾ から、次の4階層が分析できた。

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. わからないことが、わからない 2. わからないことがわかる 3. わからないことを解決する方法がわからない 4. わからないことを解決する方法がわかる |
|---|

Sは1～4の階層を行きつ戻りつしながら、演習 I の課題達成に至ったものと考えられる。

¹⁾Sの授業後の自己評価は、五段階の「4」であった。が「看護問題アセスメントと問題点は適切か」の自己評価は「3」(クラスの18%)で、表2のナラティブから「わかり方」階層の4「わからない事を解決する方法がわかる」段階には自信がないと推察される。

³⁾ドナルドは、問題解決にはできるという自信をもち、問題解決の段階に進む前の精神的準備として、「私はしたい、私にはできる」と挑戦しようとすることは重要であるという。

Sは演習 I で、「やる気があるのにどうしてよいかわからない」と「わかり方」に時間を要した分、自信にはつながらなかった。

⁴⁾特定の問題状況に対応するために必要な Key Competency は、自己形成力、自律的に協働する力、問題解決力、道具的活用力、科学的思考である。演習 I・II はまさに Key Competency の育成でもあった。

Sは演習 I・II の中で「わからない」といっても Key Competency の重要要素を実践し、実習までの段階で「わかり方」のプロセスを辿ったものと考えられる。

表層的にはSは、演習 I では「わからない」ことを強調していたように印象づけられるが、実際には実習までの段階でよくわかり、問題解決して自己形成力を高め、グループでは、参加した吸収してメンバーの道具的活用を行い、自律的協働を培いつつ科学的思考力を少しづつつけていったとみることができる。

(2) 「演習 I があつての演習 II」と意義づけた学生

Sは演習 II について、「解剖から深く追求し、炎症の部位や症状もキリのない位追求したら演習 I とつながっている」と語っている。その言葉は、演習 I があつたからこそ演習 II の目標達成ができたことを実感し、演習 I・II の目的の意義づけができたと考えられる。

演習 I でのSの「わかり方」は、「緩やかに、留まったりしながら解っていった」という進歩の仕方を表す。

特に事例関連図作成を通して、病理的状態の成り立ちと起こりうる変化を知り、その児と家族の看護に必要な常在条件、発達特性等の関係性を構造図にする方法の基本をSはよくわからないといいつつ、グループで何とか形にした。また、看護問題アセスメントと援助計画作成は、教員の示した視点に「わからない」と不全感を持ちながらも、判断の意味や重要性は理解できたと思われる。しかし、Sは「よ

くわかった」と実感したのは、演習Ⅱであった。だから、演習Ⅰが「よくわかった」といえたのである。

3. 記録の書き方に関する理解

A. 「記録の書き方に関する理解」のナラティブ内容

1) 「記録の書き方」ナラティブと分析 (図2)

記録の書き方に関するSのナラティブは、S自身の「記録をどう書くか、記録がそれでよいのか」という記録を巡る教員との考えやギャップを顕在化させるものであった。その詳細を図2に示した。

2) 看護記録を理解させるための5項の教育意図に対するSの反応 (表3)

看護記録を理解させるため、5項目の教育意図に対するSの反応は表3のようであった。

B. 「記録の書き方に関する理解」の考察

1) 記録の書き方を巡る学生と教員の向き合い方

インタビューの中で「記録の書き方」についてSのナラティブを意味的説明的構造的要約分析した結果、図2の①~⑨ (教員), ①'~⑨' (学生) に構

造化できた。図2は、「記録の書き方を巡る学生と教員の向き合い方」の集約図であった。

- i) 学生は、事例関連図・看護計画の記録を勉強したい意思はあったが、記録の書き方が解らず先生に質問する。説明後に先生から「わかったか」の逆質問がないので、「わからないまま」聞いていた。故に、「記録はきちんと書けなかった」の不全感が学生に生じていた。
- ii) 著者は学生の質問に解り易く説明を心懸けた、又試みた。が他の学習課題も達成させたい故に、説明が時間切れとなる。そこに学生の看護計画記録はきちんと書けなかった」という不全感を残してしまった。
- iii) 学生の思考過程を重視している著者は、限定内の時間での演習Ⅰ理解は、小児の発達特性理解と看護上の問題解決の思考過程の概略が記録に表現されていれば学生は理解できたとし、学演習Ⅱ前迄に授業外指導を行った。がSとその

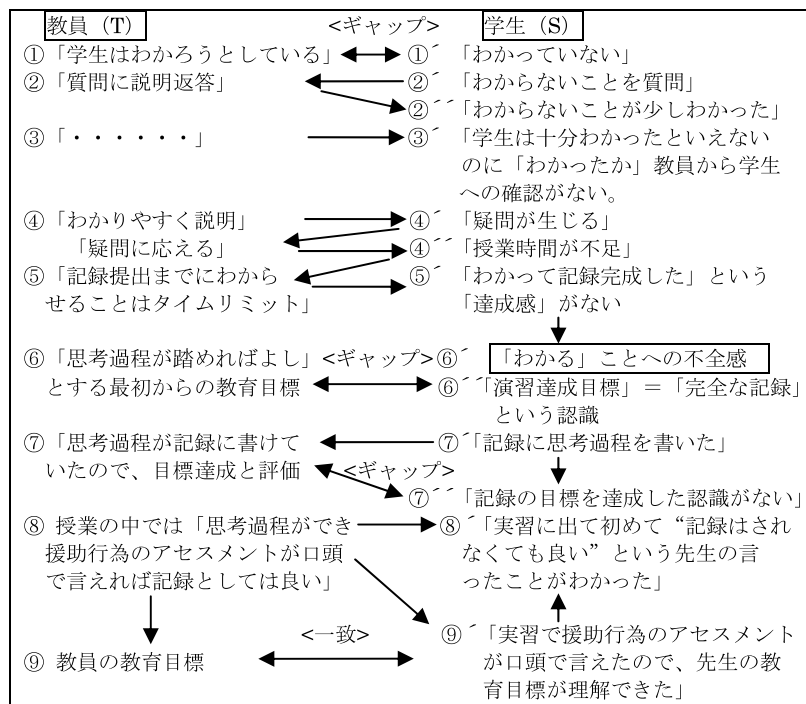


図2. 「記録の書き方」を巡る学生と教員の向き合い方

表3. 看護記録を理解させるための5項の教育意図に対するSの反応

看護記録を理解させるための教育意図	Sの反応
① 「わかろう」とする学生の主体的行動	①' 個人では解らないので、仲間と共同で努力した。
② 看護対象をイメージする力	②' 事例赤ちゃんの呼吸苦の臨場感がなく十分イメージができない。
③ 事例関連図等の記録の書き方とその意味	③' ヘンダーソン理論枠を用い、疾病段階とその意味を記録に表現した
④ 看護問題アセスメントに必要な知識と知識統合力	④' 3か月児の解剖生理・病理等の知識を図表で表現し、アセスメントに活用できた
⑤ 看護実践のための基本的看護概念	⑤' 呼吸に重点をおいた基本的看護の援助計画立案ができた

修目標到達と判断した。解らない学生には、更に、グループから授業外要請はなかった。

- iv) 思考過程を反映した記録の教授法として、著者は思考様式を形式化し、形成化した記録用紙に、学生は自分の思考を表現できるように導いた。が、Sは形式的記録を目標とし、記録による思考過程の明確化という教員の目標は理解できていなかった。その結果、両者に到達目標のギャップが生じていた。その実態が図2の中で、⑦教員「思考過程が記録に書けていたので、目標達成と評価」と⑦学生「記録に思考過程を書いた」、⑦学生「記録の目標を達成した認識がない」、⑨学生「実習で援助行為のアセスメントが口頭で言えたので、先生の教育目標が理解できた」から明らかになった。

両者のギャップが、Sの記録への不全感につながっていたと考える。

- v) Sは記録に不全感をもったが、「実習に出たら記録が完成できていなくても良いことがわかった」(⑧より)と言っている。

Sは「“看護計画の記録”はできていないが、目前にケアを必要とする患者の存在を実感し、短時間に患者に何が生じているのか、どうすべきか、教員や指導者の力を借りながら看護問題をアセスメントし、その場にあった適切なケア計画を見出し、ケアを行うことが大切」と気づき、記録が先ではなく、看護問題アセスメント・援助計画の思考をへて看護を実践することの必要性を実感したのである。

実習で、一連の思考過程を体験したSは、看護は看護問題のアセスメントに基づいたケアが必要なこと、記録は後から付いてくる事を実感できたと考える。

- vi) 実習は学生が体験を通じて「わかる」レベルに到達する授業である。実習記録には、必ずその人の思考過程が表現される。看護の初学生は、思考過程の明確化と実践の記録を促すことで、学生は看護過程の中で思考し、実行したことを記録する。このプロセスを通して、Sは完全な記録の方法と、記録の意義も理解したといえる。図2の①～⑨及び①～⑨を通して、記録の書き方を巡る学生と先生の向き合い方を考察すると、学生は記録の意義と方法を体得したと結論づけられる。

2) 「記録をわかろうとする学生」

(1) 看護記録を理解させるため、5項の教育意図に対する考察

演習は表3の「看護記録を理解させるための5教

育意図」に則って①②③④⑤の順で行った。

その結果、Sは①～⑤の記録理解について、①②③④⑤に示す行動がとれ、記録に表現できた。「記録からみた学生のわかり方」は①～⑤の順序性を踏まえている故、援助計画立案に到達できたと評価できる。故に実習では、①～⑤の順序を踏んだ記録をしなくても、目前の患者に対し思考過程を再現して援助が可能であったといえる。

記録は思考過程を意識化し、整理し、思考を進める手段であって、演習I・IIはそれを推進させたものであると結論づけられる。

(2) Sの記録の仕方と意義が理解できた理由

演習IでのSの学習分析と考察から、上記について次の4点が考えられる。

i) 演習の中での一生懸命わかろうとするSの能動的主体的意思と行動

Sは、事例関連図(全体像)・看護問題アセスメント作成の学習で困難を感じ個人学習の限界を覚えたが、わかりたい欲求がSを能動的・主体的学習に駆り立て、Sは学習意欲を強くしたと思われる。さらに、Sのわかりたい欲求は、人間関係力に反映され、グループ仲間と学びあい、教員に質問することなどで少しずつわかる体験を積み重ねた。その結果が記録の仕方と意義の理解に至った要因と考えられる。

ii) 演習の教育的意図及び教員の意図する方向へのもっていき方・その方向性の存在

著者が演習Iで重要視した教育的意図は、「課題1・2で基礎的知識と文献を読んで病態から看護までの知識と思考過程を整え、事例関連図・看護問題アセスメント・援助計画を教員・仲間の力を動員して、学生自身が考え、考えた事やその結果を表現できる」である。学生は独力で、時にはグループメンバーや教員の示唆・指導を得て、援助計画までを作成しなければならない。著者は、全員に対し次の事を演習すべく見守り、質問や疑問に応え、アドバイスした。

- 小児の看護過程に必要な知識の確認
- 病態・発達特性・看護の思考形成
- 常在条件・発達特性・病理的状態事例関連図作成
- 看護問題アセスメント・基本的看護援助計画立案

以上の必須理解事項を修得した結果が、Sの「わかった」という意味に解したい。

iii) 学生の「完全な記録」到達目標と教員の「思考過程理解」教育目標のギャップ

Sは形式的記録の仕方を学び乍ら、事例関連図・

看護問題アセスメント・援助計画立案の思考過程と思考の表現方法を学び、最終的に記録・思考過程が解ったと自己評価した。

当初、最終到達目標を完全な記録が書けることにおいていたSは、完全な記録に不全感を持っていた。一方、著者は、目標を「完全な記録」よりも、「記録を通じての思考過程の確立」においた。

学生の「完全な記録」到達目標と、教員の「思考過程理解」教育目標の双方の認識にギャップがあることは、教育上マイナスと議論されがちであるが、認識のギャップはSのように主体的・能動的思考力を持つ学生には、むしろ学生独自の思考力の拡充を助けるには有益と評価できる。

iv) 実習を通しての経験的理解の存在

臨地実習は看護の本番で、看護学生であっても当然看護ミスは許されないし、最善の援助をする倫理観で臨まなければならない。故に、実習前に学生は事例で、看護実践と実践評価を除く、一連の看護過程展開が確実に出来るよう準備されることが必至である。演習Ⅰ・Ⅱの到達目標もその点にあった。

Sは援助計画立案→看護実践の過程展開は、実習終了2日前迄思うようにできなかった。が2日間で患者とのコミュニケーションがうまくでき、人間関係が深まり、それに伴って患者情報が豊かになり、即座に看護問題アセスメント援助計画が頭脳内で思考され、即実践できたのである。そして、援助の根拠や思考した事は、援助後に記録に残せて、記録は後からついてくる」と明言できた。

Sの実習での即座の看護問題アセスメント・援助計画立案は、「1つ1つ丁寧にやって」「疑問が出てきたら先生に聞いて」の言葉に表象されるように演習Ⅰ・Ⅱの訓練の成果と考えられる。

最後にSは「記録の仕方と意義がよくわかった

のは、実習を通してである」と、表現し、記録から実習の意義について言及している。

看護教育で、特に看護実践の教育の場は臨地実習である。臨地実習の教育が完結され、成功するために、教室内での講義や演習がある。Sに“よくわかったことが実習を通して”と言わしめたことは、看護教育の臨地実習での教育の成功を物語るものである。A大学の教育において、演習Ⅰ・Ⅱ・臨地実習へと教育を進展させたことは、適切な方法であったと評価できる。

謝 辞

研究に快くご協力いただきましたS学生と末永真由美氏に心より感謝いたします。また、データ分析の科学性・客観性の確保と論旨にスーパーバイズしていただきました、金子道子氏に深くお礼を申し上げます。

引用・参考文献

- 1) 大園孝子：小児看護過程事例演習の取り組み，第14回 日本看護研究学会九州・沖縄地方会学術集会—プログラム・抄録集— 平成21年11月
- 2) 末永真由美・大園孝子・金子道子：看護過程演習から実習を通して学生の「わかり方」と「成長」，鹿児島純心女子大学看護栄養学部紀要，平成23年
- 3) ドナルド R. ウッズ著 訳＝新道幸恵：「PBL判断能力を高める主体的学修」，医学書院2001年，p24
- 4) 立田慶裕著：キー・コンペンテシーとは，日本看護教育学会誌Vol. 18 No2, Nov. 2008
- 5) ウヴェ・フリック著，小田博志他訳：質的入門研究，春秋社 2003年第5刷発行
- 6) 村上礼子他：看護過程演習における指導方法の検討，自治医科大学看護学部紀要，第4巻，2006

A Study on the Student's Understanding Process in the Nursing Procedure Preparatory Practice Course II (Original) — Based on the Analysis of an Interview with the Student —

Takako Ohzono

Department of Nutrition, Faculty of Nursing and Nutrition,
Kagoshima Immaculate Heart University

Key words : process of nursing children, gap in 'the way of understanding',
four grades of 'understanding', frustration, Key competency

Abstract

In order to clarify the understanding process of a student taking Preparatory Practice Course I, the analyses focusing on meaningful, explanatory, and structural elements respectively were applied to the student's narrative taken by the method of semi-constructive interview guide. Consequently, it was shown that the student who kept complaining that she 'did not understand' while taking then eventually reached so far as to reflect that she 'understood well' what she went through in Nursing Practice, and this made her realize that 'it is only because she had taken Preparatory Practice Course I that she could achieve the aim of Preparatory Practice Course II'.

The results of analysis and examination of 'the process of understanding' through Preparatory Practice Course I are itemized as the follows:

1. 'Process of understanding' through Preparatory Practice Course I
 - 1) A stage of comprehension where the student felt 'ah, this may be it', or was able to discern 'far-reaching or superficial content' with regard to 'symptomatic possibility chart of a sick case, assessment of nursing problems, and care planning'
 - 2) The above comprehension reached by group work
 - 3) Certainty of 'understanding' felt for the first time through Practice
 - 4) Incapability of grasping the educational intention behind such instructions as 'to fit into the pattern' and 'not to write general comment'.
 - 5) The author examined (1) the gap between the teacher's intention in Preparatory Practice Course and actual understanding of the student, (2) incentive given by other members of the group, and (3) timing of offering Preparatory Practice Course and giving assignments attainable by the student.
2. Incomprehensibility in the learning process in Preparatory Practice Course
 - 1) The student attained the goal of Preparatory Practice Course I by zigzagging between the stages of 'not knowing what she does not understand', 'knowing what she does not understand', 'not knowing how to clarify the unclear points', 'knowing how to clarify the unclear points'. However, her own assessment was that she 'had been bewildered at not being able to proceed'.
 - 2) At the end of Practice, the student was able to reason that 'Preparatory Practice Course II can only be effective if taken after Preparatory Practice Course I'.
 - 3) The author examined Key Competency by Donald and the process of understanding of the student who tried self analysis of her own incapability of understanding.
3. Understanding concerning keeping a record
 - 1) An analysis of the teacher vs. student situation concerning 'the method of keeping a record' threw light on the way how the student got frustrated in her effort to 'understand' the instruction as well as the mechanism of understanding the significance of records, and it also clarified the mechanism of gap or coherence between education and the state of students.

- 2) The author examined 'the student's frustration in keeping a record , 'the gap between the teacher and the student concerning the aim of practice', 'the method of describing the thinking process', 'the priority of thinking process to the record', 'the real understanding reached through Practice'.
 - 3) The author considered the following 2 points with regard to the student who is trying to understand record taking:
 - (1) Five educational intentions for the purpose of making the student understand nursing record
 - (2) Four reasons why the student could come to understand the method and significance of writing nursing record
-