

# 看護過程演習から実習を通して学生の「わかり方」と「成長」(原著)

末永 真由美<sup>1)</sup> 大園 孝子<sup>2)</sup> 金子 道子<sup>3)</sup>

## 要 旨

看護学科3年次生を対象に、実習前に看護過程の演習を行った。当初「わからない」を連発していた一学生が「わかった」と言い、実習終了時には「人生変わった」と言う程に変容した。「わかり方」の究明のため、インタビューの要約分析の結果、普遍化可能で重要な知見を得た。

1. 学生の「わかる」という概念は、「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⑤「(事例の身体の中での病気, 病態, 症状, 看護問題・アセスメントの仕方, 援助計画立案が) わかった」に集約できる5階層である。「わかる」に至った要因として, a. 達成可能な課題に取り組む意欲 b. 課題理解能力 c. 不明確な演習方法理解のためのグループメンバーとの相互支援 d. 教員の発問に対する思考能力 があった。
2. 実習を経て「わかる」体験した学生は「①基礎能力修得及び認知症老年者の寡黙からの解放を可能にした自己の共感・傾聴・関係形成能力から得られた自己有用性の確信②施設指導者による自己有用性の是認と評価」によって人間的成長を自覚した。
3. 学修意欲を促進させる能動的取り組み要因に①自発的資料調査②ワークショップへの参加③達成できる課題指示そして、実習が、減退させる受動的取組み要因に①演習遂行の仕方のわからなさ②納得いく成果の出せないことがあった。そして、「学修に取り組む能動姿勢」「学修意欲」「学修方法の獲得」「課題達成の可否」について自己表現できることが学修力能力向上につながる。

この研究により、「わかり方」の5階層は、看護学生の演習、実習の到達目標に反映させることができ、看護学生の指導に応用できることが示唆された。

**キーワード:**「わかり方」5階層, 自己有用性, 学修意欲促進の能動的取組み, 学修意欲減退の受動的取組み, グループダイナミクス

## I. はじめに

今回、小児看護学における演習Ⅰ・Ⅱ、成人看護学実習の一連教育の中で、当初は「わからない」を連発していた学生Sが、次第に「わかった」と言い、最後は「人生変わった」と言う程に変容した。実習では喜びと達成感を示し、学びが強化されていくのを散見した。

そこで、Sの「わかり方」を系統的に究明することと、Sの「わかり方」は、他の学生にも普遍化が可能ではないか、とするならば、それは大学全体の教育示唆になるのではと考え、この研究に取り組んだ。

## II. 研究目的

小児看護学演習Ⅰ・Ⅱ及び成人看護学実習の看護過程展開について、学生Sは何がどのようにわからず、

わかるようになったか、学生の「わかり方」を分析・解明し、学生の「わかる」ことに関する多様なニーズに応える教育の示唆を得る。

## III. 演習・実習の目的・方法

### 1. 演習目的・方法

全臨地実習での看護実践における安全・安楽・合理性が担保できるよう、演習Ⅰ・Ⅱを通して、既修の小児・成人看護学で学修した思考と技術を確認し、小児・成人の看護過程を展開し、実践の基礎となるロールプレイをする。

演習Ⅰ；小児事例の看護過程展開、個人学習を前提としたグループのワークショップ、学生任意のグループで編成し、全体指導は大園が担当。

演習Ⅱ；実習直前での施行。実習グループによるワークショップ。看護過程展開は実践のためのロールプレイを実施。末永が1グループ5名担当。

2. 成人看護学実習；演習Ⅰ・Ⅱを応用して、実際の成人患者への看護過程の展開。末永担当。

1) 田上記念病院

2) 鹿兒島純心女子大学看護栄養学部看護学科

3) 日本適応看護理論研究会

#### IV. 研究方法

1. 研究対象者：大学看護学科3年生S
2. データ収集方法；半構成的面接法  
インタビューガイド；演習Ⅰ・Ⅱ，成人看護学実習での①「取り組みと学び」②「わかり方の変化と変化の要因」  
インタビュアー；末永（理由；①演習Ⅱ・成人看護学実習担当。②データの信頼性の確保  
データ記録；インタビュー時間1時間。〈ナラティブ〉をテープ録音し，逐語記録をして再生した
3. データ分析者，方法，妥当性・客観性
  - 1) データ分析者；金子，末永，大園
  - 2) 分析方法；逐語記録を意味ある文節に区切り，各文節を意味的要約分析し，要約テーマを抽出した。意味的要約した内容をもとに学修テーマを導き出し，それに沿って結果・考察を行った。
  - 3) 分析の妥当性・客観性の確保；①末永・大園の教育指導者による意味解析の妥当性，②金子による研究者としての客観性

#### V. 倫理的配慮

学生Sに対して，「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。

#### VI. 分析と結果

学生へのインタビューからその語りを要約し，語りの意味を分析した結果，学生は次に示す「わかる」ことを通じて自己認知の拡大と自己成長，さらに看護学修能力の獲得について語ってくれた。

1. 学生の「わかる」という概念
  - 1) 演習Ⅰ・Ⅱ，及び実習で学修経過の「わかり方」5階層
  - 2) 「わからないことがわからない」から「わかる」段階に至った学生の進歩
  - 3) 演習Ⅱにおける看護問題アセスメントの「わかり方」
  - 4) 看護問題アセスメント結果から抽出構成された援助計画立案の「わかり方」
  - 5) 実習を通しての「わかる」体験エネルギーの人生を変える躍動感への変化
2. 「実習における主体的学び」の意味
3. 「わかり方5階層」プロセスを通じての「わかり方」の“型”と“前進”に関する自己認知の拡大
4. 自己認知の拡大に伴う自己成長の認識
5. 学生の看護学修力の獲得

- 1) 学生の学修に取り組む姿勢の変化への気づき
  - (1) 外部からの教育的刺激と学修意欲の変化
  - (2) 「自己の学修意欲の変化」，「学修方法獲得」，「課題達成の様相」の自己客観視を自己成長に結びつける能力
- 2) 自己成長を助けたグループの力
  - (1) グループメンバーで，わかるプロセスを辿ることが達成感につながる」というグループダイナミクスの効果
  - (2) 演習，実習の中で育成されたグループダイナミクスとその効果
- 3) 看護者としての人格的自己に存在する有用性の発見
  - (1) 看護実践者としての基礎能力の修得からの自己の有用性を考える看護倫理観の芽生え
  - (2) 寡黙からの解放を可能にした共感と傾聴と関係形成
  - (3) 施設指導者からの自己有用性（共感・傾聴・関係形成）の是認と評価

上記1～5の主項目に関して，学生Sの語りを分析し，結果を論述する。

#### 1. 学生の「わかる」という概念の5つの階層

- A. 演習Ⅰ・Ⅱ，実習の「わかり方」に関する〈学生の語り〉

##### 1) 演習Ⅰ

- ① わからないまま聞いて，聞くこともわからなくて，
- ② 自分が多分，理解してなかったんですね。流れも思考もわかんなくて，・・・でもここはほんとにわかんなかったです。
- ③ でも自分でやりなさいと言われたら，できない部分もあって。

##### 2) 演習Ⅱ

- ④ 解剖からでしたよね。先生からどこに炎症が起きているの？じゃあ，炎症ってどんな状態？と質問される。病気や部位や症状から調べているとキリないね，もう終わらないよね，限りないよね，と嫌気がさしていた。でも，そのうち自分たちで追求するようになって，これって何だっけ？みたいになって・・・
- ⑤ 追求していったらキリがないけど，それがわかったらすごい繋がっていて，体の中でどうなっているから，どういう症状がでて，だからこういう病気になる。とそれがわかったらすごいすっきりして。

## 3) 実習

- ⑥ あ、いい実習したな
- ⑦ 表面しかみえてなくて
- ⑧ 患者さんとの関係性ができていって
- ⑨ 話を聞いたりしながら
- ⑩ その人の背景が見えてきてから、何をすればいいかが少しずつ見えてきて
- ⑪ 実習が終わる2日前くらいに気づいてきて、中身的には、技術的には、だめなんでしょうけど
- ⑫ その二日間が濃くて。今考えるとすごい学びをしたなと思い始めて
- ⑬ 人生変わりました。成人(看護学実習)よかったです。

## 4) 看護問題アセスメント(演習Ⅱ)

- ⑭ アセスメントのところですかね。やっぱり。めっちゃ深くしたじゃないですか。でも深くしたらすごいわかった。
- ⑮ アセスメントして、追求して、その資料を探し、教科書を「あ、ここだ」とみんなで探しながら、情報を見つけて、それが一個一個解決していった
- ⑯ また、違うところを探して、やっと全部つながったら「あーこうだね」と。
- ⑰ そこができれば、結構計画とかスムーズにできてきて・・・計画ができるのは早かったんじゃないかな。
- ⑱ アセスメントを最初にすごく深くしたら、具体策は、それに必要なものって考えたら、すぐできたような気がする。
- ⑲ 机上でやって、(学内技術)演習の前の日にいい感じでできた。とりあえず、あの時が「できた」と思う。「あ、やっと演習できるね」という感じになった時が、みんなで「あーわかった、よかった」と思った時だと思う。アセスメントができた時点で、「あ、わかった・・・」という時があった。

## B. 演習Ⅰ・Ⅱ、実習のわかり方に関する分析

## 1) 演習Ⅰ・Ⅱ、実習での学修経過の「わかり方」5階層

前項Aのデータから、「わかる」という概念に注目し、は「何がどうわからなくて、又わかっていったか」を分析した結果、次の「わかり方」の5階層に集約できた。

## 「わかり方」5階層

- 第1階層：わからないことがわからない
- 第2階層：わからないことがわかる
- 第3階層：わからないことを解決する方法がわから

ない

第4階層：わからないことを解決する方法がわかる  
第5階層：(事例の身体の中での病気、病態、症状、看護問題・アセスメントの仕方、援助計画立案が)わかった

上記Sの①～⑤の「わかる」という概念は、演習Ⅰ・Ⅱ、実習の時系列で学修進行させた結果と並行しており、「演習Ⅰ・Ⅱ、実習での学修経過の『わかり方』5階層」と命名する。

## 2) 「わからないことがわからない」から「わかる」段階に至った学生の進歩

学生の「わかる」ことに関する発言は次のようであった。

演習Ⅰ；①②③	演習Ⅱ；④⑤
---------	--------

(わかる段階の学生の進歩)

Sは、演習Ⅰでは、「(何を聞いていいか)わからない」と発言していた。わかる段階の①の状況から徐々にわからないことに焦点をあてることができるようになり、疑問を表出するようになってきた。すなわちこれは、第1階層「わからないことがわからない」段階から第2階層「わからないことがわかる」の段階にステップアップしたということである。第3階層「わからないことを解決する方法がわからない」では、疑問点を解決するために何を調べればよいかをアドバイスし、またテキストや資料を開いて思考するということを繰り返した。演習Ⅱ開始当初、Sは教員の知識の確認の発問にはあまり答えておらず、他の学生の発言をメモするという状況であった。しかし積極的に発言はしないが、教員や他の学生の発言には真剣に耳を傾け、うなずいたり、自分で資料を確認したりしており、何かしら思考していることが伺えた。必要な知識やその調べ方、引用の仕方などを確認したり、資料を用いたり、友達の発言に耳を傾けたり、自分で調べたりという解決の方法に至っていることが推測される。このことから、第4階層「わからないことを解決する方法がわかる」の段階に至っていたと言える。

演習Ⅱでは、①②の段階は演習Ⅰで学んできているが、③の段階の「自分でやりなさいと言われたら、できない部分もあって・・・」とわかったような気がするが、「解決する方法がわからない」ということを自覚しており、④の段階では、その追求の仕方、つまりなぜそうなのかを考える習慣が付き、解決する方法に気づき、行動できるようになっている。そして知識の関連が理解でき、疾患と症状がつながったら「わかった」という⑤の段階になり、すっきりしたと語っている。さらに〈演習Ⅱ〉、〈成人看護学実習〉において(そこでの指導も末永が担当した)、それを

実体験してインタビューの中で「わかる」ということを語っている。

### 3) 演習Ⅱにおける看護問題アセスメントのわかり方

学生は、演習Ⅱで看護問題アセスメントの仕方がわからなかった。なぜなら、アセスメントを進めていくための知識が整理なされていなかったからである。⑭「アセスメントめっちゃ深くしたじゃないですか。深くやったらやったすごいわかった」と、学生は、看護問題アセスメントを深くしたのでアセスメント方法がよくわかったと発言している。事例の看護問題のアセスメントを病理的状态が基本的欲求にどのような影響を与え、基本的欲求が充足されている状況をアセスメントさせることに重点をおいて演習させた。⑮「アセスメントして、追求して行って、その資料を探したり、教科書を『あ、ここだ』とみんなて探しながらして、情報を見つけて、それが一個一個解決して行って」⑯「また、違うところを探して、やっと全部つながったら『あーこうだね』」と自分の頭（知識）と身体（行動）を駆使して学習を進めていった。

細気管支炎は、「細気管支が炎症を起こしている」とことばでの理解はできているが、細気管支炎の解剖・生理・病理学的知識の理解とヘンダーソン看護モデルで重視している事例の基本的欲求を結びつけて、炎症を起こすとどうなるか、どういう症状がでるか、など人間の身体の中の見えない部分で起きている現象を理解できていなかった。そこで、解剖図やアトラスを利用しながら理解を促した。つまり、身体の中の見えない部分をイメージし、細気管支炎を実際に見える形でどう捉えるか、要するにそのことがどのように症状に出現するかということを考えさせた。細気管支炎の病態生理が、呼吸という基本的欲求に影響を与えている状況がイメージでき、かつ、それに着目して、看護問題を言語表現することができた。また、Sは言語表現するに至った一連の思考過程をもって看護問題アセスメント方法を理解したのではないかと考えられる。それをSは、「アセスメントをめっちゃ深くした」という言葉で表現したのではないかと考える。

〈演習Ⅰ〉〈演習Ⅱ〉では、看護問題アセスメントとは基本的欲求未充足をアセスメントすることであると教えている。さらに、基本的欲求の充足・未充足のアセスメントには必ず疾患の病理的状态からの影響を査定することと教えている。従って、Sは病理学的知識を駆使して事例の細気管支炎の病態と呼吸との関連をイメージして看護問題の明確化ができたのである。そして、明確にするまでに、知識を用いて思考をめぐらせていったプロセスを“深くやった”

と感じ、「わかった」ということは、看護問題が病態と結びつけてわかったという意味であると理解することができる。

アセスメントの方法が“わかる”ということとは、先述の5階層の「わかり方」で、アセスメントの方法とは病理的状态が基本的欲求へ及ぼす影響をアセスメントするということであると学生は体得したものと伝えよう。このようにヘンダーソンの理論枠組みに沿ってアセスメントプロセスを一緒に辿りながらわかっていくプロセスを学生自らが体験できたということが、「わかる」という実感につながったのであると考える。

### 4) 看護問題アセスメント結果から抽出構成された援助計画立案のわかり方

学生Sは、援助計画立案の際、⑰「そこができた計画とかスムーズにできて」⑱「アセスメントをすごく深くしたら」と看護問題アセスメントを深くやれば具体的計画はスムーズにできると強調している。しかも、具体策ができたことにより、⑲「あーわかった、やっとロールプレイできる」と語っている。それは、看護問題アセスメントができたからだと気づいている。この学生の気づきは、個別事例の看護問題アセスメント結果から、個別援助計画は抽出されることを演習Ⅰ・Ⅱで強調している故に重要である。つまりこの気づきは、演習教育効果とみることができる。従って、この学生は、演習Ⅰ・Ⅱの到達目標「具体的個別的援助計画の立案」のレベルに到達したことが、立証された。具体的個別的援助計画が立案できれば、その援助計画に基づく実践は、実習の場である。演習Ⅰ・Ⅱの目標達成は、実習での個性・安全性を確保するために準備性が得られたこととみることができる。個性をみる個別情報、安全性を担保する援助計画の合理性をSは、援助計画に反映することができたと評価できる。

### 5) 実習を通しての「わかる」体験エネルギーの人生を変える躍動感への変化

Sは、実習で⑥「いい実習した」と達成感を得た。2週間の成人看護学実習期間で、第一週では高齢の男性患者の看護診断まで辿り着かなかった。その時その場の患者の状態把握が精一杯で、繰り返し知識確認をしていたにも係わらず、⑦「表面にしかみえなくて」と表し、患者の病態・生活背景と目の患者状態との三者が一致せず、患者理解に腐心した。第一週で末永はSに、「アセスメントのためのキーワードの示唆」、「患者とSと末永の3者の会話」、「ベッドサイドでの実際の輸液の確認」をしたりしたが、Sの患者理解にはつながらなかった。しかし、Sは、必死に何かを探っている思考態度がみられたので、焦ら

せないように待った。日々、患者と向き合う中で少しずつ⑧「関係性ができていって」⑨「話を聞いたりしながら」⑩「その人の背景が見えてきてから、何をすればいいかが少しずつ見えてきた」と関係の進展とともに患者理解ができていった。

一週目終了時、Sは一週目の実習到達目標である「看護計画立案」には、至らなかった。二週目に看護理論の枠組で改めてアセスメントプロセスと一緒に辿ると、それまで散在していた情報がつながり、Sは自分の納得のいく看護診断ができ、看護援助を実践できた。Sは、⑪「実習が終わる2日前に（患者理解－援助計画－立案－援助実施－計画修正）気づき、中身的には技術的にはだめだったが」と言っているが、⑫「その二日間が濃くて。今考えるとすごい学びをしたなあといい」とも語り、そして、この看護介入による患者の変化や反応に驚き、⑬「人生変わりました。成人（看護学実習）よかったです」と、充実した実習に喜んだのである。Sは、最後の2日間で2週間の実習全体を体験的に学修したといえる。2週間の学修体験が二日間に濃縮され、その学びの濃さに充実感と喜びが増幅されているからこそ、⑬「実習で人生が変わった」という言葉に尽きているのではないかと解釈できる。学びの濃さへの充実感と喜びは、人生を変えるほどのエネルギーに変化したとするならば、学びの濃さは人生を変える躍動感と概念化できよう。

## 2. 「実習における主体的学び」の意味

Sは、「わかるための主体性」について、インタビューでは次のように話していた。

〈学生の語り〉

⑫ あの時につながった。あのときに「あー」とつながった。頭の中にいっぱいあって整理できた感じ。主体的に感じている。自分で持っている知識と患者さんが目の前にしたとき・・・一致があるとき理解できて、そしたら、広がって。

⑬ 自分で納得して、「・・・ですよ、・・・ですよ」ってすすんでいったから、自分で納得して、わからないことを確認しながらすすめていったから、時間的には先生が教えるほうが多かったかもしれないけど、自分でやったという感じがするんですよ。

⑭ 実習前演習で、「あーわかった」となり、実習のたびに主体的に学べるようになった。

〈語りの分析〉

Sは、⑫「目の前の患者の状態と自分が持つ知識が一致していると主体的に理解でき、つながったと頭の中に一杯あったことが整理できて、そしたら患者

理解が広がって」と語っている。その意味は、患者を理解するための自分の知識と患者の現象を一致させることが「わかる」ということであり、一度、患者理解ができると、「わかる」ことが積上げられ拡大していく。このことが「主体的に学ぶ」ということであると述べている。

そう考えると、Sのいう「実習での主体的学び」とは、「実習における患者理解の積上げ拡大」であるといえよう。

また、Sは、⑮「自分でわからないことを先生に確認し、納得して進めたから、自分でやったと感じる」と言い、自分の主体的確認と納得は教員あつてのことと認知していて、「主体的患者理解」とは、「主体的確認と納得」であるとしている。それ故に、⑮の「自分の主体的確認と納得」は、⑯の「実習での主体的学び」につながっている。⑯「実習前演習であーわかった」となり、実習の度に主体的に学べるようになった」とは、教員の力を借りても主体的確認と納得の繰り返し、患者理解を重ね拡大していくことであることを意味している。

「主体的学び」の積上げ拡大は、「主体的確認と納得」の積上げ拡大であり、これが連続できた実習の実態が十分に伺える。

以上、Sが実習を通して学んだ「実習における主体的学び」の意味は、次のようにまとめられる。

(イ)「実習での主体的学び」とは、「実習での患者理解の積上げと拡大」

(ロ)「実習での患者理解の積上げ拡大」とは、「実習での患者理解のための主体的確認と納得の積上げ拡大」

## 3. 「わかり方5階層」プロセスを通じての「わかり方の“型”と“前進”」に関する自己認知の拡大

Sは「わかり方5階層」プロセスを通じて、自分のわかり方のタイプをどう認知したかについて、次のように語った。

〈学生の語り〉

⑮ やっていったってわかるタイプだと思う。自分で独学でわかっていくというよりも、いろんな意見とか、いろんな知識を使ってやりたいタイプだと思うんで。

⑯ わかってきて変わったみたい。わかるまではどうしていいかわからなくて、立ち往生して手が出せなかったり。グループでやってみて、個人でも意見をだしつつ、グループの話を聞いて、まとめつつ、資料とかみて解決していったって、解決すると、多分、姿勢が前にでていくと思うんですよ。個人というより、なんか協力というか大きくて、それに成長させられた部分もあつ

たと思う。

#### 〈語りの分析〉

Sの㉔㉕の語りは、主として実習への準備段階の演習Ⅰ・Ⅱについてであった。演習Ⅰ・ⅡのSのわかり方は、既述のように5階層を呈していた。Sはその「わかり方5階層」を回観して、㉔「自分はやってわかるタイプと思う」と自己認知の型を言い当てようとしている。さらに「やってわかるタイプと思う」といえる根拠を㉕「意見とか知識を使ってやりたいから」と言い、「意見を聞き、知識を使って実行してはじめてわかるタイプである」と自己認知したといえる。

さらにSは、㉕で「わかってきて自分は変わった」と自己認知している。㉕わかるまでは立ち往生で手が出せなかった」とは「わかる迄は実行できない」ことを意味し、㉕「個人で意見を出し、グループの話も聞き、資料で調べ問題解決すると姿勢が前になる」ということは「調査や意見交換で問題解決すると次の行動が前進する」と解釈できる。

Sの㉔㉕の語りを合わせると、「自分は『意見を聞き資料で調べたり知識を使って実行する』ことで“わかる”タイプである」「意見を聞き、資料で調べた知識を使って実行することで“わかり方”が前進していく」と自分の分かり方の“型”とわかり方の“前進”を根拠をつけて明確に打ち出している事が伺える。即ち、わかり方の“型”“前進”という点で自己認知を拡大させているといえよう。

#### 4. 自己認知の拡大に伴う自己成長の認識

Sは自分のわかり方の“型”とわかることでの“前進”について自己認知を拡大させた。そして、そのことと自己成長について次のように語っている。

##### 〈学生の語り〉

㉔ 成人（看護学実習）の始まりと終わりを考えると、最初はどの情報をどうつなげていいかわからなくて、やっていく中で、これが必要だったなと考え始めて、2週目はケアにつなげて考えられた。1週目は方向がみえなかった。全然わからなかった。

㉕ そこでわかりつつ、わからないと思いつつ。て感じで、実習になったら、わかりました。

㉖ 私は、やっていってわかるタイプなんですよ。

#### 〈語りの分析〉

Sの語り㉔㉕㉖を要約すると、成人看護学実習の始まりと終わりの比較の中で、ケアの実行につなげることでわかり方がより確かなものとなったことが主張されている。

そして、㉖「私はやってわかるタイプ」と判定し、

前述3の㉔「成長させられた部分」と考えている。わかり方の“タイプ”をわかることが自己成長になっていると認識できている部分といえよう。

演習、実習も自分でやってみてわかり、わかったと自己認知できることが自己成長を認識することにつながる構造がみえた。

#### 5. 学生の看護学修力の獲得

##### 1) 学生の学修に取り組む姿勢の変化への気づき

##### 〈学生の語り〉

㉔ それまでは、どうしてもいかわからなくてとりあえず進めた。グループワークの時からわからないところはわかろうとして質問もしていた。しかし、わからないまま、言われたとおりに過ごしてきた。

㉕ したいようになしたくないような・・・があつて。そして、本格的に始まったなと思った。

㉖ 意見を出し、グループの話聞き、まとめつつ資料を見て解決すると、多分姿勢が前にでていくと思う。

㉗ 授業はよし、やろうではなく、若干いやいやながら、しなきゃという気持ちでやっていたと思う。机上の演習をしたときに、頭ができてから、わからない課題を出されるよりは、自分でわかる課題を出されたことで、自分は、こうやればできそう・・・とわかったんですよ。

㉘ 今は、やる気がなかった過去の私じゃないよと思う

##### (1) 外部からの教育的刺激と学修意欲の変化

##### 〈語りの文脈〉

演習でのSの取り組みは、㉔「わかったかわからないまま過ごしてきた」㉕「したいようになしたくないような・・・」㉖授業はいいやいやながら」と語っているように受動的であった自分の振り返りをしている。

その中で㉗「自ら資料を調べたりグループワークで意見を出し、人の話を聞いて解決できたり」㉘「自分が解る課題を出される」と演習の取り組みの㉙「姿勢が前に出て行った」㉚「本格的に始まった」「こうやればできそうとわかった時に自分の姿勢が変わったかな」と思えるよう能動的姿勢へ変化した。そして実習を終了した今、㉛「過去の私ではない」とより能動的自分に変化したことに自信を示した。

〈演習への受動的取り組みから能動的取り組みへの変化と教育の責任〉

Sの語りから演習遂行の仕方が解らなかつたり、演習Ⅰ・Ⅱの納得いく結果を出すことができない時は、受動的取り組みであったのが、能動的取り組みに変化させたのは自発的資料調査やワークショップ

への参加、更に自発的学習姿勢で取り組めば達成できる課題が提示されたことがあり、そして、受動的消極的自分と能動的積極的自分に大きく変化させたのは、実習であったことが分析できる。

受動的取り組みにさせた要因は、演習遂行の仕方の解らなさや納得いく演習Ⅰ・Ⅱで納得いく効果が出せないことであり、それが意欲を減退させているのがわかる。

逆に能動的取組みを促進させたのは、自発的資料調査やワークショップ参加の学習姿勢で、加えて達成できる課題提示が意欲を加速させる構造がみえた。

能動的取組みを確実にさせたのが実習であったことがわかる。演習Ⅰ・Ⅱへの参加は、受動・能動での可能であるが、実習自体は受動的参加は許されない。Sは演習では、受動から能動へと変化したのが、実習では能動的がより確実なものとなったようである。

目の前に看護を必要としている患者の存在が、Sの看護への積極的取組みを確実にしてくれたといえる。

学生が演習Ⅰ・Ⅱで実習を初段階から自発的に取り組むことは理想であるが、Sのように自発性をもっていても学修の方法と学修課題の達成の可否が、受動性・能動性を左右する様相をみると、学習方法の指導や達成できる学修課題の提示をする教育側の責任は重い。

## (2)「自己の学習意欲の変化」、「学修方法獲得」、「課題達成の様相」の自己客観視を自己成長に結びつける能力

前項(1)で、自分自身の学習意欲の変化、学修方法を獲得していく中で、課題達成ができなかったりできていった様相を①～⑤の語りの中で客観視していた。

Sが、演習・実習の学修での重要な要素である「学習意欲の変化」「学修方法の獲得」「課題達成の様相」を意識して統合的に捉えている事は、高く評価できる。また、意識的に統合把握しているうえに今までを振り返り、3要素がどう変化し、効果をもたらしたかについて、自己評価している。

3要素の意識的統合的把握と自己点検評価は、自分自身の学修の客観視である。そして自己評価の結果は⑤「今は過去の私ではない」という表現で自信に満ちた自己成長を自認している。

Sは確実に看護学の学修を達成させているのであるが、看護学生を超えた自己客観視を成人の成熟に結び付ける青年期の人間としての成長まで発展させたといえる。

## 2) 自分の成長を助けたグループの力

〈学生の語り〉

Sは、一人の力では、乗り越えられない、解決できないものをグループダイナミクスの効果で「わかる段階」を体験し、同時に、他者の力を評価している。自己の成長には、グループワークの達成感と他者の成長が不可欠であったということを次のように述べている。

- ㉓ 体の中でどうなってどういう症状がでて、それが疾患と結び付いたらすごいすっきりした。
- ㉔ わかったら皆が一つのことをしたという達成感があった。分担ではなくて、皆で本を開き、資料探して。わかる時もわからない時も一緒だった。
- ㉕ 飲食の(アセスメント)時もカロリーの計算やって、あの時、皆がわかって。多分、具体策にはいるより、アセスメントができた時にあーわかったって。
- ㉖ 自分が変わったのは、一人の力ではないんですよ。一人だったら今までと一緒なんですよ。皆でやって、わかる人はわからない人に教えて・・・皆で支え合って、意見とかまとめあって、皆で一つのことができると達成感もあって、全員も成長するし、自分も成長するというような気がします。
- ㉗ 自分ではわかんないから。

〈語りの分析〉

### (1)「グループメンバーでわかるプロセスをたどることが達成感につながる」というグループダイナミクスの効果

Sは語りの中で㉓「体の中でどうなってどういう症状が出て、病気とつながって、すっきりした」㉔「みんなで本を開き資料を探して、わかったらみんなが一つのことをした達成感があった」㉕「わかる時もわからない時も一緒」㉖飲食のアセスメントもみんなでやり、みんながわかって」㉗「自分が変わったのは一人の力ではない」㉘「みんなでやってわかる人は、わからない人に教えて」㉙意見をまとめあって一つのことができ達成感もある」と語っていた。

Sの語りは、個人で取り組んでもわからなかった限界を打破したのは、グループ全体で資料を探し、病態を調べ、症状を結びつけ、飲食のアセスメントをし、わかった人はわからない人に教え、みんなの意見を一つにまとめた力であることを自分を含めたグループ全体を俯瞰したものである。

Sの俯瞰を要約するとSは、グループ全体で知識を調べ、活用し、事例を結びつけ、看護アセスメントして援助計画を立案し、わかる人はわからない人

に教え、みんなの意見を一つに集約することが、個人では成し得ないグループダイナミクスの効果であると賢明にとらえている。

さらにSの優れていることは、㊸「みんなでひとつのことができると達成感があつて、自分も全員も成長する」といい、グループ全体の達成感がグループ全体の成長を促進することに触れていることである。

自己客観視が自己成長につながることは前項で触れたが、Sはグループに所属する自己客観視からグループ全体を俯瞰しグループ全体メンバーの自己成長を評価できていることにある。

## (2) 演習、実習の中で育成されたグループダイナミクスとその効果

- a. 演習Ⅰでは、教員大園主導で演習に必要な知識を教授し、演習方法を指導して学生の自主編成による5～6人のグループで演習した。グループダイナミクスの効果を期待するには、全体的にワークショップする素地が未だ十分にできておらず、したがってワークショップする内容のわからなさもあり、十分にグループダイナミクスを育成するには、至らなかった。しかし、Sは「わかる」ことに関して、自助努力をしたこともあり、グループメンバーに助けられて学修を進めた。
- b. 演習Ⅱでは、実習グループであったこと、グループ専属の末永が指導を担当したこともあり、グループダイナミクスは十分に機能できた。また、時間と演習Ⅰでのワークショップでの仕方が定着したこと、また、時間も十分にあり、演習Ⅰでつけたワークショップ能力の高い学生がグループメンバーにいたこともあり、グループダイナミクスは相乗の効果をもたらされたといえる。だからこそSは、印象強くグループダイナミクス効果を実感したのである。
- c. 実習でのグループダイナミクスの効果は、教員も学生も演習Ⅱと同一人であり、演習Ⅱで学生間及び学生教師間での信頼関係が確立していたこと、お互いの特性を熟知していたので、実習上の困難やつまづきがあつてもグループ内での各自の特性を生かした情報交換や役割代行、相互依存や励ましで解決していた。グループダイナミクスの効果が十二分に発揮された内容の実習で修了できた。Sは、そのグループの中で自己変革を成し遂げたのである。

## 3) 看護者としての人格的自己の存在する有用性の発見

末永がSにインタビューしたのは、成人看護学実習を終了し、その後老年・小児看護学実習を終了した時であった。末永はSに対し成人看護学実習指導を行ったので、インタビューは成人看護学実習に焦

点化していたにもかかわらず、Sは老年看護学実習についても語った。Sの成人看護学実習についての語りは、最後の2日間で目標達成した看護実践のための看護過程における思考訓練に関することが中心であった。が、老年看護学実習についての語りの内容は、看護者としての自己の有用性の発見に係るものであった。そしてその語りは、Sの成長ぶりを見事に示すものである故に、ここで分析する。

### 〈学生の語り〉

- ㊸ 自分から何か、この人に何かしたいと思い始めて、何か思いを聞き出したいと思い始めて。
- ㊹ 楽しそうに入所者の方が話されて、聞くのも楽しく・いい気持ちになってきて、その時に畑や、猫の話をされ、同じ気持ちになって、そうですね、顔を見ながら話をして。
- ㊺ (施設指導者より)「あなたの聞き方がよかったんだろうね。心地がよかったんだろうね。」と言われ、自分で気づかない中で、「そうなんですかね」と素直にうれしくて。

### 〈語りの分析〉

#### (1) 看護実践者としての基礎能力の修得からの自己の有用性を考える看護倫理観の芽生え

㊸「この人(認知症高齢者)に何かしたい。何か思いを引き出したい」と考えたのは、「この人に自分を何とか役立てたい」という自己の有用性を看護に役立てたいSの強い意志とみることができる。自己の有用性と看護で役立たせたい意志は、成人看護学実習で培った看護過程展開能力が学修で身につく、自然体として行えるレベルに到達した後に看護として自分は何ができるかを見極める行為と位置づけられる。その点で成人看護学での訓練から更に進展した看護者としての高いレベルの倫理観の確立までに至ったSの成長と言えよう。

#### (2) 寡黙からの解放を可能にした共感と傾聴と関係形成

㊹「入所者の方が楽しそうに話され、聞くのも楽しく良い気持ちになって」と言ったことは、寡黙な認知症高齢者が楽しく沢山話したくなるような関係形成ができ、その人の話を楽しく気持ちよく共感し傾聴できたことを意味する。関係形成のための共感・傾聴であり、共感・傾聴が寡黙から沢山話したい関係の深まりをもたらす。この人に役立ちたいと思う、Sの看護倫理的意志が寡黙からの解放を促したといえよう。

#### (3) 施設指導者からの自己有用性(共感・傾聴・関係形成)の是認と評価

㊺(施設指導者から)「あなたの聞き方が良かった。

だから老年者の話ごちも良かったんでしょ」と施設の指導者に寡黙な認知症老年者の話ごちと学生の聞き方を是認・評価された。Sは、施設指導者の是認の評価が⑩「素直にうれしくて」とその嬉しさを語った。Sは自分の共感・傾聴・関係形成の看護的価値に、⑩「自分で気づけなかったのも」、それらの看護的価値を施設指導者に是認・評価されて、改めて自己の有用性を発見したのであろう。

③「この人に自分を何か役立てたい」という自己の有用性を看護に役立てたい意志で老年看護学実習に臨んだSにとって、施設指導者からのSの共感・傾聴・関係形成の人間としての素地の是認と評価は、自己の有用性を発見し、うれしく思い、それをさらに伸ばしたい気持ちに拍車をかけたのではない。

④「素直にうれしくて」が、そのことを物語っている。

#### IV. 考 察

##### 考察1. 学生の「わかり方」5階層に関する考察

###### 1) Sの語りにみる「わかり方」5階層の見解と応用

Sの語りのうち、演習及び実習の学修段階を通じての「わかる」ことに関する語りを抽出し、Sは「わかる」ことについて、何を言いたかったか言葉の意味と解釈から、Sの「わかる」ことに込められた概念を分析集約した。その結果、Sの「わかる」の概念は5つの階層に分析できた。

###### 「わかり方」5階層

第1階層：わからないことがわからない

第2階層：わからないことがわかる。

第3階層：わからないことを解決する方法がわからない

第4階層：わからないことを解決する方法がわかる。

第5階層：(事例の身体の中での病態、症状、看護問題アセスメントの仕方、援助計画立案が) わかった

上記「わかり方」5階層は、Sの「わかり方」であるが、看護学生に普遍化できる。演習Ⅰ・Ⅱ、実習の学修進行でのわかり方効果と相関しており、演習Ⅰ・Ⅱで段階的に5階層に到達させることが理想で、それが学修到達目標に反映させることができる。5階層に到達した後に、実習に臨むことが看護実習の合理性を保証するものである。また「わかり方」5階層は演習及び実習を担当する看護教員の看護学生指導に応用できるものである。演習・実習での学生の「わからなさ」の解明に役立てること、及び、わかっていくための方向性を見極めに活用できるものである。

###### 2) Sの階層を経て「わかる」に至った理由

Sは、「わかり方」5階層を経て、5「事例の身体の中での病態、症状、看護問題アセスメントの仕方、援助計画」は演習Ⅰ・Ⅱの課題であり、Sは課題達成したといえる。課題達成に至ったSの語り全体からの分析から抽出された理由として、次のことに集約された。

- a. 積極的ではないが、演習に取り組む学習意欲は持続したこと。但し、演習Ⅰの後半から、達成可能な課題に取り組むと意欲は促進され、積極的になった。
- b. 教育企画に沿った演習課題について、十分な理解がないながらも演習を通じて課題理解する能力を持っていたこと。更に課題達成すると、次の課題の意義や演習する必要性がわかっていったこと。
- c. 演習方法の理解が不明確で手探り状態で行いつつも、グループメンバーとの相互支援で自己学習、グループワークを繰り返す中から、方法の手法を把握したこと。
- d. 指導教員の発問に思考し、わからないことを明確にしてわかるための行動がとれたこと。

###### 3) 演習内容の理解に関する考察

演習内容のうち、学生が最も困難を感じるのは、a「看護問題のアセスメント」、b「看護問題アセスメント結果から抽出構成された援助計画立案」である。Sもa.b.の2課題について「わからなかった」を連発していたが、最終段階で「アセスメントめっちゃ深くやった」とアセスメント方法が修得でき、アセスメント結果を導き出せたことに納得し、「一個一個解決した」と正解を自力で出した事を確信している。アセスメント方法も手探り状態から、何をどのようにしたか、言語をもって説明し得ている。アセスメント方法、アセスメント結果、結果から抽出構成された援助計画で、Sが持つ知識と思考を巡らし、体得したもので、更に言語説明できることは、体得したものを概念化できるレベルに至ったものと言える。

###### 4) 実習を通して「わかった」実感の効果

Sは看護過程演習のうち、援助計画立案まで思考訓練でき実習に臨んだが、実際に援助計画に基づく実践・評価・計画修正ができたのは実習最後の2日間であった。

学内のシュミレーションを実習の現実で応用実行することが演習・実習の目的である故、「わかる」最終段階は実習での体験を通らなければならない。Sは実習での体験学修で「わかった」のが実習終了2日前であったが故に、経験を通じて「わかった」と実感できた事は、自分の感性ややり甲斐、職業人としての方向性を強くつき動かす程のエネルギーに

なった。そのエネルギーを「わかる」体験エネルギーと称したい。Sが「人生変わった。成人看護学実習よかった」と感極めて言ったのは、2日間で蓄積された体験エネルギーの爆発であったと考えられる。すなわち、蓄積された「わかる」体験エネルギーは、Sの感慨と職業人としてのやり甲斐と今後の学修の方向性のナビゲーターになったと言える。

## 考察2. 「わかる」ことによる人間的成長

### 1) 人間的成長の知的基盤となった「実習での主体的学び」

Sは演習では乏しかった主体性の認識が、実習では強化された。Sの語りにみられる「実習での主体的学び」とは、「実習での患者理解の積上げと拡大」である。

更に、「実習での患者理解の積上げ拡大」とは、「実習での患者理解の為の主体的確認と納得の積上げ拡大」である。

Sの実習での主体的学びは、内容の濃い理解を確実にし、Sの人間的成長の知的基盤となった。

### 2) 人生を前進させ、人間的成長を約束する「やってわかるタイプ」

Sは自身を「やってわかるタイプ」と客観視した。「やる」とは「意見を聞き、資料を調べ、知識を使って考え行動する」事を意味していた。更にやってわかったら、「姿勢が前に出た」といい、「やってわかった」事を繰り返すことで自分を前進させる事を明言した。「やってわかり、それを繰り返し前進する」人間と自分を評したのである。Sのいう「やる」事とは、看護はもとより、人間として人生を歩むのに必要不可欠な事である。Sの実習で得た「意見を聞き、資料を調べ、知識を使って考え、そして実行する」ことは、Sの人生を前進させ、人間的成長を約束するものと考えられる。

### 3) Sの人格的自己に潜む共感・傾聴・人間関係形成資質

Sは成人看護学実習終了後、老年看護学実習に臨んだ。

インタビューではそこで体験した自分自身の有用性の発見について自発的に語ってくれた。その内容は、次の通りである。

- a. 看護実践者としての基礎能力修得から、自己の有用性を考える看護倫理観の芽生え
- b. 認知症老年者の寡黙からの解放を可能にしたSの共感と傾聴と関係形成能力
- c. 施設指導者による自己有用性（共感・傾聴・関係形成の人格的資質）の是認と評価
  - aの看護倫理観はSが認識した事であるが、b、cの共感等の看護に必要な人格的資質は、施設指導

者の是認と評価により、触発され、それによりSは自分の有用性を認識したのである。Sの看護者としての人格的自己に存在する有用な資質は、実習でしか得られなかった人間成長に大きく寄与する重要な資質である。

## 考察3. 看護の学修力向上に関する考察

### 1) 看護の学修力向上を示す要素

Sの演習での学習への取り組みは、初期の受動から後半の能動へと変化した。

受動的取り組みの要因は、「演習遂行の仕方の解らなさ」、「納得いく成果が出せないこと」で、意欲減退をもたらした。

能動的取り組みの要因は、「自発的資料調査」、「ワークショップへの参加」に加えて「達成できる課題指示」で、そのことが意欲を加速させた。さらに、能動的取り組みを確実にさせたのが実習で、受動的参加は許されない教育意図も能動性を決定づけた。

Sは「自己の学習意欲の変化」「学習方法の獲得」「課題達成の可否」を意識統合的にあたかも自分の学修力向上を俯瞰するかのように自己客観視していた。そして、実習を終了した自分と「今は過去の私ではない」と自信に満ちた自己成長を自認している。

「学修に取り組む能動姿勢」「学習意欲」「学修方法の獲得」「課題達成の可否」について自己表現できることが学修力向上につながると考察できるが、加えて学修力を進化させている自身を、自信を以って「今は過去の私ではない」と断言できることが、学修力向上を示す根拠といえる。

### 2) グループダイナミックスの寄与

Sは、グループ全体で知識を調べ、活用し、事例と結びつけ、看護アセスメントして援助計画を立案し、わかる人はわからない人に教え、皆の意見を1つに集約することが個人では成し得ないグループダイナミックスの効果と語った。

実習では演習Ⅱで築いた学生間・学生教員間の信頼関係とお互いの特性を熟知でき、実習上の困難やつまづきがあっても各自の特性を生かした情報交換や役割代行、相互依存や励ましで解決した。

個人は皆の為に、皆は個人の為のグループダイナミックスの効果が看護の学修力向上に寄与したと考える。

## V. おわりに

看護過程演習から実習を通しての学生の「わかる」という概念は、5階層に集約できる。また、学生は、「わかる」「主体的に学ぶ」という体験を通して、人間的成長の知的基盤にもなり得る。さらにグループダイナミックスの効果は、看護の学修力向上にも大きく寄

与していることが明らかになった。このことは、学生の「わかる」ことに関する多様なニーズに応えるべき教育の示唆となった。今後の教育に活用していきたい。

#### 参考文献

- 1) 大園孝子. (2011) 「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. 鹿児島純心女子大学看護栄養学部紀要. vol.15(投稿中)
- 2) 金子道子. (2010) 「看護論と看護過程の展開」. 照林社.
- 3) ウヴェ・フリック. (2003) 「質的研究入門」. 春秋社.
- 4) Sr. C. Roy. (2009) 「The Roy Adaptaion Model」(Third Edition). Person Education.
- 5) フランク ジョンソン. (1993) 『『甘え』と依存』. 弘文堂.
- 6) 山本多香子他. 成人看護援助論 1-(1) の学内演習における学生の学びと課題. 京都市立看護短期大学紀要 34 号.
- 7) 市川伸一編. (1995) 「思考〈認知心理学〉4」, 東京大学出版会.
- 8) 上田吉一. (1981) 自己実現の心理, 誠信房.
- 9) 新井恵子, 他. (2006) 紙上患者の病態解釈における学生の思考過程. 第 37 回看護教育, 440-442.
- 10) 田岡昭見, 他. (2002) アセスメント能力を高めるための指導—思考プロセスに対する指導と学生のアセスメント能力の実態—. 看護教育, 60-62.
- 11) 薬師神裕子. (2006). 関連図を活用した小児看護学実習の学習効果, 日本小児看護学会誌.

## Process of Understanding and Consequent Development of a Student through Preparatory Practice in the Course of Nursing Procedure (Original)

Mayumi Suenaga<sup>1)</sup>, Takako Ohzono<sup>2)</sup>, Michiko Kaneko<sup>3)</sup>

1) Tagami Memorial Hospital

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

3) Japan Adaptation Research Nursing an Association

Key words : 5 stages of 'understanding', usefulness of oneself, active encouragement to learning, passive discouragement from learning, group dynamics

### Abstract

Before going out for nursing practice, students took a preparatory course of nursing procedure. Among the participants of this course, there was a student who had kept complaining at the beginning that she could not understand what was going on, but in the end said that she did understand, and eventually came so far as to declare that her life had changed through this course. In order to clarify the process of her understanding, interview outline analysis was applied, which lead to an important and universally valid conclusion.

1. What the student means by 'understanding' can be divided into the following five stages; ① does not know what she does not understand ② knows what she does not understand ③ does not know how to reach understanding the matter ④ knows how to reach understanding the matter ⑤ have reached understanding (disease, the state of disease, symptom, nursing problems, means of assessment, and care planning of the given case)'. The elements that lead the student to 'understanding' are; a. willingness to challenge the assignment which she realizes, she is capable of carrying out, b. ability to understand what is assigned, c. cooperation among the group members to clarify the obscure points of assignment, d. thinking ability to respond to the teacher's questions.
2. The student who experienced 'understanding' through nursing practice has come to notice her own development by '① acquiring basic ability and becoming confident of her own usefulness through her experience in helping a dementia patient out of reticence by her compassion, listening, and her assurance of aptitude for making up good relation with others, ② recognition and appreciation of her usefulness by the instructor at the institution'.
3. With regard to designing a course, active elements which encourage students to learn turned out to be; ① spontaneous search into materials, ② participating in workshops, ③ being given practicable assignments as well as the opportunities to try them in practice. And passive elements which discourage students from learning are; ① difficulty in grasping what to do in practicing course, ② impossibility to get satisfying results. These elements seem to indicate that 'positive attitude towards learning', 'willingness to learn', 'acquiring the methods of learning', and competence of presenting 'the positive or negative result of given assignments' will lead to improve learning ability.

In conclusion, this research suggests that the 5 stages of 'understanding' can be applied to preparatory practice course and also to target setting in nursing practice, and thus help guide nursing students.

---