



**札幌医科大学学術機関リポジトリ *ikor***

SAPPORO MEDICAL UNIVERSITY INFORMATION AND KNOWLEDGE REPOSITORY

Title	看護過程の構成要素「実施」を組み込んだ学内演習における学びの考察 - 学生の演習後レポートの分析 -
Author(s)	田野, 英里香;大日向, 輝美;佐藤, 公美子;堀口, 雅美;鷺尾, 若奈
Citation	札幌保健科学雑誌,第 2 号:87-94
Issue Date	2013 年 3 月
DOI	10.15114/sjhs.2.87
Doc URL	<a href="http://ir.cc.sapmed.ac.jp/dspace/handle/123456789/5564">http://ir.cc.sapmed.ac.jp/dspace/handle/123456789/5564</a>
Type	Technical Report
Additional Information	
File Information	n2186621X287.pdf

- ・コンテンツの著作権は、執筆者、出版社等が有します。
- ・利用については、著作権法に規定されている私的使用や引用等の範囲内で行ってください。
- ・著作権法に規定されている私的使用や引用等の範囲を越える利用を行う場合には、著作権者の許諾を得てください。

報告

## 看護過程の構成要素「実施」を組み込んだ学内演習における学びの考察 —学生の演習後レポートの分析—

田野英里香、大日向輝美、佐藤公美子、堀口雅美、鷲尾若奈

札幌医科大学保健医療学部看護学科

本研究の目的は、看護実践に不可欠である「看護過程」の効果的な教授法を検討するために、基礎看護学の科目における看護過程の「実施」を組み込んだ学内演習での学生の学びを明らかにすることである。

演習では紙上事例を用いて、看護過程の一連のプロセスを展開する学習に主にグループで取り組んでもらった。今回は、看護過程の「実施」にあたる「看護援助の模擬実践の体験による学び」について、学生のレポートの記述内容を分析した。その結果、【実施に向けての事前学習の必要性】、【実施前の観察と計画内容の具体化】、【実施に関わる対象者の理解】、【対象者にとっての援助計画の適切性】、【実践における意図的なコミュニケーションの重要性】、【実施後の評価および計画修正の必要性】、【看護師としての倫理観】の7つの学びが抽出された。学生は、看護過程の「実施」を演習で体験したことで、基礎知識の必要性、的確な観察の重要性、個別的な看護の適切性を考えることの意味を捉えることにつながり、看護実践の基盤となる学びを得ることができていた。

キーワード：看護過程演習、模擬実践、基礎看護学

### A study of Classroom Learning Involving the Implementation Phase of Nursing Process —Descriptive Analysis of Essays—

Erika TANO, Terumi OHINATA, Kumiko SATO, Masami HORIGUCHI, Wakana WASHIO

Department of Nursing, School of Health Sciences, Sapporo Medical University

The nursing process is an essential part of nursing practice and an integral element of fundamental nursing. This study was carried out to analyze the students' understanding from classroom learning involving the nursing process in order to use the study output for enhancing teaching methods. Using case examples, nursing students worked as a group to learn each phase of the nursing process. Their essays focusing on the implementation stage ("learning from simulated practice of nursing care") were descriptively analyzed, with a resulting extraction of eight categories of learning. They were "the need to do research beforehand", "the realization of pre-implementation observation and planning", "an understanding of the recipient of nursing care", "ensuring that the care plan is appropriate for the recipient", "the importance of deliberate communication", "the need for post-implementation evaluation and making necessary modifications to the plan", "the importance of self-reflection from engagement with others" and "ethics as a nurse". Experiencing the implementation phase in classroom helped the students understand the relevance of basic knowledge, the importance of observation and the need for providing nursing care appropriate to each individual, and thus gave them an opportunity to learn one of the fundamentals of nursing practitioners.

Key words : Learning of nursing process, simulated practice, fundamental nursing

Sapporo J. Health Sci. 2:87-94(2013)

## I はじめに

看護過程とは、「看護独自の機能を果たすために、健康に関する諸問題のうち、看護として解決すべき問題をアセスメントし、問題解決に当たる順序立てられた系統的な方法」<sup>1)</sup>である。また、「目標に向かって人間的なケアを効果的かつ効率よく行う」<sup>2)</sup>ための過程とされ、問題解決法を基盤とする①アセスメント、②診断、③目標の設定(アウトカム)、④計画、⑤実施、⑥評価を形式的な構成要素とする一連のプロセスによって展開される<sup>3), 4)</sup>。看護実践は、看護者と対象者との出会いによって始まり、上記6要素で構成される思考および実践過程のサイクルを辿りながら進められていく。看護過程の展開能力は看護者に求められる実践能力の中でも基盤となる重要なものである。看護学教育においても大学卒業時に求められる看護実践能力の5つの構成要素のひとつ「根拠に基づき看護を計画的に実践する能力」に位置づけられる教育内容である<sup>5)</sup>。

これまでも看護過程の教授法に関する様々な取り組みがなされている。例えば、紙上事例や模擬患者を用いるシミュレーション<sup>6)~8)</sup>、映像によるリアリティのある患者紹介<sup>9)</sup>など、実践過程に即した思考を育むための工夫が看護教育の中で行われてきた。我々もこれまでに看護実践の過程を具体的にイメージ化させるための教授法を模索してきた。看護過程に関する従来の教育研究を概観すると、患者像をリアルに伝えるための種々の工夫は行われているが、その学習内容の多くは看護過程のアセスメント・診断・目標・計画までに限定されており、実施・評価を組み込んだ過程が含まれていないものであった。また、我々も紙上事例や模擬患者、ビデオ映像の活用など、効果が予想される方法を積極的に取り入れてきた経緯がある。しかし、実施・評価の学習を体験しない看護過程の教授法では実践のイメージ化につながっておらず、学生は看護過程を「計画」までの思考過程と捉え、患者に看護行為を「実施」する実践過程とは捉えられない現状がある。

看護過程は看護を行うための思考を含む系統的方法であるが、田島<sup>10)</sup>が述べるように「看護計画の立案過程」が「看護の実践過程」よりも重視されてきたのが実状といえる。しかし、とりわけ実習体験の無い初学者を対象とする看護過程の教授においては、学生に看護実践をイメージ化できる学びを提供する役割を担うため、実践過程をいかに学ばせるかを検討する必要がある。その際は、藤岡<sup>11)</sup>が述べるように、知識としての教授だけではなく、学生が実感として「わかる」ための体験を組み込むことが重要と考える。従来の研究において、模擬患者を対象として看護実践を学生に体験させる報告<sup>12)</sup>はあるが、対象者役を学生が行っているという報告は見られない。よって今回我々は、模擬実践において実施者のみではなく対象者の役割も学生が担うことにより、その体験から看護者としての気づきが深ま

るのではないかと考えた。

以上のことから、我々は2年次後期に開講される基礎看護学の科目において、看護過程の「実施」を組み込んだ演習計画を立案し、授業を行った。「実施」に関する演習は模擬実践と学生に提示し、紙上事例のアセスメント・診断・目標・計画の過程を基に「実施」段階を体験させ、「評価」に取り組む一連の看護過程の学びを展開した。本論文は、看護実践に不可欠の看護過程の効果的な教授法を検討するため、「実施」を組み込んだ学内演習での学びを明らかにするものである。

## II 看護過程演習の概要

### 1. 前提事項

#### 1) 看護過程演習の位置づけと先行学習

本論文で取り上げる「看護過程演習」は、看護実践における学生の思考過程を育成する上で重要な学習である。2年次後期に行われるこの演習は、1年次および2年次前期までに学んできた看護の基礎・基本をもとに対象者の個別性に応じた看護を具現化していく学習として位置づけている。先行学習としては、教育課程表で「看護の基本」に位置づけられる専門科目のうち看護学概論Ⅰ・Ⅱの理論系科目は1年次に学習を終えており、1年次後期から2年次にかけては看護技術総論および看護技術論Ⅰ・Ⅱ・Ⅲなど技術論系の科目が編成されている。

看護過程に関する授業は、2年次前期の看護技術論Ⅱの中で看護実践を個別的・系統的・意図的に行うための「看護過程」の概念と思考の枠組みについて、講義とグループワークによって行われている。今回、我々が焦点をあてる看護過程演習は、看護技術総論、看護技術論Ⅰ・Ⅱの総合学習として2年次後期開講の看護技術論Ⅲ(1単位30時間)に配置されている。

そのほか健康障害のある対象者を把握するために特に関係の深い先行学習として、生体科学Ⅰ・Ⅱ(解剖生理学)、病態学は2年次前期までに終了している。また、疾患の成り立ちと診断・治療を学習する看護臨床治療論Ⅰについても、2年次前期に終了している。

#### 2) 近年の学生の傾向

現代の若者は、自分から能動的な活動に踏み出していくための経験が不足している<sup>13)</sup>とされている。近年の看護学生についても、自主性の低下や生活体験の乏しさ、人間関係が不得手であることが指摘されている<sup>14)</sup>。人間関係の狭小さや希薄化、生活体験の乏しさが、他者理解の広がりや深さに影響している<sup>15)</sup>と考えられる。これらは、看護者として対象者の生活状況を把握した上で自らが考えて計画を立案し、実際に対象者と関わって援助を行っていくことを難しくする要因となり得ると思われる。以上のことから学生が他者の生活に関心に向け、何をどのように援助する必要があるのか、具体的に考えて実施してみるという体験

表1 学習のねらい

これまで看護学概論Ⅰ、看護技術総論、看護技術論Ⅰ・Ⅱ、ヘルスアセスメントⅠ・Ⅱ、看護倫理などの科目を通して、看護の基本概念である「人間」「健康」「環境」「看護」を学んできた。本単元では模擬事例に対する看護過程を通して、健康障害のある対象者への看護実践の過程をより具体的に学ぶ。

看護過程の概要は看護技術論Ⅱで既に学習済みである。本単元では既習学習をもとに、看護過程の各側面に意図的・系統的に取り組むことにねらいをおく。また、この学習を通して、「看護するとはどのようなことか」、看護実践の過程を具体的に理解することが重要である。

が必要であると考えた。さらに、他者との関わりからその反応を捉えたり自己を振り返る機会を意図的にもつということも踏まえて、今回の授業プログラムの作成を行った。

2. 看護過程演習のねらいと学習目標

看護過程演習における学習のねらいを表1のとおり学生に提示した。また、模擬事例の看護過程演習における学習目標および学習進度を図1に示した。

本演習では対象者を身体的かつ心理社会的側面に統合体として把握し、個別性に応じた援助を行うため、看護過程の6つの構成要素を踏みながら学習を展開した。この学習

のねらいは「看護実践の過程を具体的に理解すること」であるから、看護過程の概念理解に留まらず精神運動領域の内容を含めて段階的に学習を進めた。

3. 看護過程演習の展開

2年次後期に開講されている看護技術論Ⅲの中で、著者らが作成した健康障害のある対象者の事例を用いて看護過程演習(21時間)を実施した。対象者は30代前半の男性で、診断名は急性糸球体腎炎である。全身倦怠感および呼吸苦によるセルフケアの制限、食欲不振による栄養摂取バランスの乱れ、体液過剰による下肢冷感等で安楽が障害されて

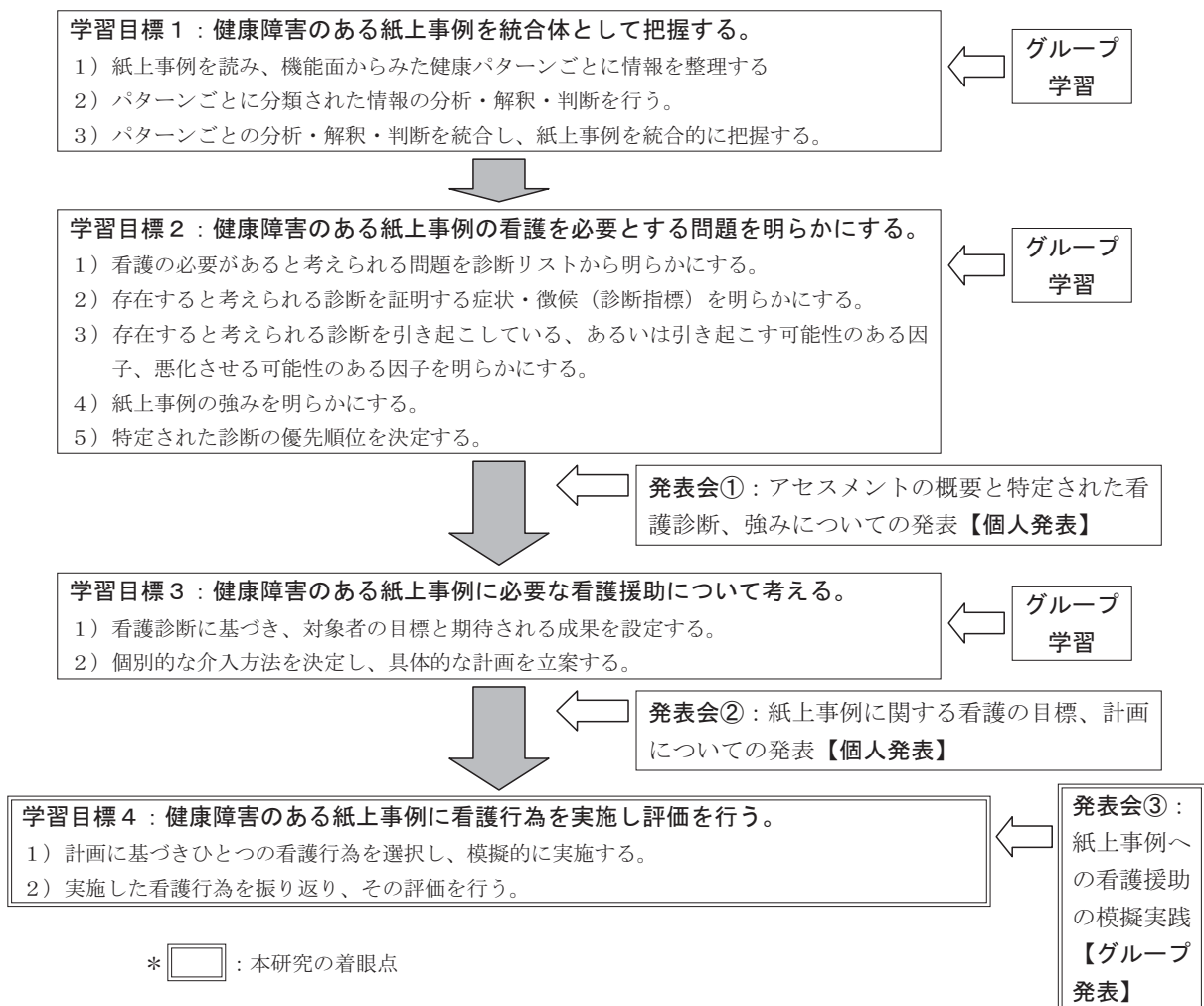


図1 看護過程演習の学習目標と学習進度



いる状態とした。

演習は個人の事前学習を基にしてグループワーク形式で行った。学生配置は1グループ6～7名とし、教員は1名あたり2～3グループを担当し、指導にあたった。

グループワークの他には、発表会を3回実施した。発表会①は、アセスメントの概要と特定された看護診断・強みについて、発表会②は、紙上事例に関する看護の目標・計画について、発表会③は、紙上事例への看護援助の模擬実践の発表とした。本論文では、模擬実践を行った発表会③に焦点をあてて報告する。発表会③は、グループで検討した「計画」の中からひとつの看護行為（清拭、洗髪、足浴等）を選択させ、1グループ15分としてロールプレイングの形で行った。看護師役、患者役、ナレーションなど学生間で役割を決めて他のグループの前で実施し、発表後、5分間の意見交換を行った。

### Ⅲ 看護過程演習の学びに関する分析方法

**対象：**平成23年度看護技術論Ⅲの履修学生50名のうち、調査目的を説明し同意が得られた学生46名（92.0%）のレポートの記述内容をデータとした。レポートは、「看護過程演習全体を通しての学び」「模擬実践を体験しての学び」など複数の項目に関して記述させたものである。今回は、レポートの中の「模擬実践を体験しての学び」に対する記述を分析の対象とした。

**分析方法：**提出されたレポートに記載されている内容を繰り返し読み、学生の学びについて1文に一つの意味が含まれるように抽出し、コードとした。コードの共通性、相違性を比較検討することで類似したコードを分類し、カテゴリー、サブカテゴリーを抽出した。以上の作業は複数の研究者で行い、分析結果の妥当性、一貫性の確保に努めた。

**倫理的配慮：**学生には本研究の趣旨およびレポートを研究に活用すること、協力は自由意思であること、協力の有無による不利益は生じないこと、匿名性は保持されること、成績評価には一切関係ないことを口頭および書面で説明し、署名で同意を得た。なお、本研究は札幌医科大学倫理委員会の承認を得た。（承認日：平成24年1月24日）

**用語の定義：**先に述べたように、本論文は看護過程演習における学びを明らかにするものである。そこで「学び」を次のように用いる。藤岡<sup>16)</sup>は、学ぶということは経験の意味づけであり、現実とのつながりを感じられない知識の操作に熟達することを意味しない、と述べている。また、臨地実習における学生の「学び」について和賀ら<sup>17)</sup>は、「個々の学生が実習の体験を主観的に価値づけて表現した内容」と定義している。これらのことから、本論文では「学び」を「看護過程演習における看護行為の実施の体験を学生が主観的に意味づけて表現した内容」とし、実施の体験には実施前の準備および実施後の内容

も含まれることとする。

### Ⅳ 看護過程演習の学びに関するレポート分析

学生がレポートに記載した内容を分析した結果、看護過程演習において模擬実践を体験した学生の学びとして初期コード数は84であり、17つのサブカテゴリー、7つのカテゴリーを抽出した（表2）。抽出された学びは、1. 実施に向けての事前学習の必要性、2. 実施前の観察と具体的な計画立案との関連、3. 実施に関わる対象者の把握、4. 対象者にとっての援助計画の適切性、5. 実践におけるコミュニケーションの重要性、6. 実施後の評価および計画修正の必要性、7. 看護師としての倫理観であった。これらのカテゴリーに沿って学生の学びについて述べる。以下、カテゴリーを【 】, サブカテゴリーを〈 〉、学生の具体的な記述例を「 」で示す。

#### 1. 【実施に向けての事前学習の必要性】

学生は模擬実践を体験することで、いかに基礎知識を持ち事前学習を行うことが必要であるかを実感しており、〈看護行為の基本となる知識の獲得〉〈看護行為の根拠の明確化〉〈行動のシミュレーションおよび事前練習の大切さ〉のサブカテゴリーが抽出された。看護を実践していくためには、「基礎知識が前提に必要」であり、「援助の根拠と効果の機序をよく理解していなければならない」ことを学んでいた。さらに、実施した振り返りから「対象者を想定しながら事前に実施練習をしておくことが重要」と述べており、看護を実践する際の準備として何が必要であるのかを感じていた。

#### 2. 【実施前の観察と計画内容の具体化】

看護援助の実施前には対象者の状態を把握するための観察を行い、それに基づいて計画を立案していく。学生は、「対象者の状態は日々変化するため、バイタルサインの確認、皮膚や爪などの観察は実施前に行う必要がある」など観察したことが実施内容に結びつくことを述べていた。このことから〈実施前の対象者の観察〉について学んでいた。また、実施を通して「もっと計画内容の具体化が必要であることがわかった」など〈具体的な計画立案〉についても学んでいた。

#### 3. 【実施に関わる対象者の理解】

学生は、看護援助の実施に際して、「客観的な視点だけではなく、主観的な視点を持って対象者がどのように感じるのかを考えなければならない」など〈多面的な視点での対象把握〉について述べていた。さらに、「看護行為は対象者のためにするものであって、看護行為によって対象者にどのような変化が表れたのかに重点を置くという学びがあった」と記述しており、〈実施に伴う対象者の変化の観察〉についての学びも見られた。

#### 4. 【対象者にとっての援助計画の適切性】

ここでは〈実施して初めてわかった対象者に適した看護〉

表2 レポート内容の分析結果

カテゴリー	サブカテゴリー	学生の具体的な記述例
実施に向けての事前学習の必要性	看護行為の基本となる知識の獲得	「同じ看護行為をするのにも使う道具が違くと大きく変わるので、根本となる知識（解剖生理など）をしっかりとっていないと看護はできない」「看護行為における基礎知識が前提に必要」「知識がないと観察のポイントがわからない」
	看護行為の根拠の明確化	「実施する援助の根拠と効果の機序をよく理解していなければ、説得力のある看護はできない」「一つ一つの看護行為には、必ずはっきりとした根拠を持って実践しなければならないことを再認識した」
	行動のシミュレーションおよび事前練習の大切さ	「計画を立ててそのままにするのではなく、頭の中でシミュレーションして不足はないか確認しておくことが大切」「実際の対象者を想定しながら、事前に実施練習をすることが重要」
実施前の観察と計画内容の具体化	実施前の対象者の観察	「対象者の状態は日々変化するため、バイタルサインの確認、皮膚や爪等の観察は、実施前には必ず行う必要がある」
	具体的な計画立案	「計画のイメージ通りにはうまくいかず、もっと計画内容の具体化が必要であることがわかった」
実施に関わる対象者の理解	多面的な視点での対象把握	「客観的な視点だけではなく、時には主観的な視点も持って対象者がどのように感じるのかを考えなければならない」「常に対象者に注目し、全体を見回しながら看護行為を行う必要がある」
	実施に伴う対象者の変化の観察	「看護行為は、対象者のためにするものであって、看護行為によって対象者にどのような変化が表れたのかに重点をおくという学びがあった」「実施中、対象者の些細な変化が気になったので、そのような変化を見逃さないことが大切」
対象者にとっての援助計画の適切性	実施して初めてわかった対象者に適した看護	「計画で立てたケアは実際にしてみなければ本当に対象者に適したものなのか判断できないということを学んだ」
	計画内容と現実の相違	「話し合いによる計画だけでは分からない『必要時間』を知ることができた。看護行為を行うことで、その行為にはどのくらいの時間がかかるのかが分かり、患者にとって疲労を増強させてしまわないか等を考えることができた」
	既習の看護技術の対象者に合わせた工夫	「演習で学んだ基本を応用して、対象者に合ったものに工夫していくことが重要」「患者のセルフケア能力を考え、病態や症状などを考えながら、患者にできることをともに考えていくことも大切」
	対象者役によって得られた気づき	「対象者役を行ってみて、蒸しタオルで頭を包むだけでも血流が良くなって気持ち良いということがわかった」
実践における意図的なコミュニケーションの重要性	対象者の理解・協力を得るための説明	「実施の意味・目的を明確に伝えないと、対象者の理解・協力は得にくいことを学んだ」
	信頼関係につながるコミュニケーション	「人間対人間の看護援助であるので、どのような看護援助をする際にもコミュニケーションは必要であると感じた」「対象者とのコミュニケーションが不十分になりがちだったので、意識的に声かけを行おうと思った」
実施後の評価および計画修正の必要性	実施後の課題の発見と計画の修正	「得られた反省を計画に活かしていくことで、同じ看護行為でも対象者に与える影響には大きな違いが生まれると学ぶことができた」「計画・実施で終了するのではなく、これからの課題を発見し、次の援助に活かすことが重要だと学んだ」
	実施後の確認・観察と評価	「援助後には必ず対象者と話をしたり、スケールを使って評価したり、表情などを観察する必要があることがわかった」
看護師としての倫理観	看護行為の基礎となる看護者の態度	「最善の援助ができるよう工夫したり、より良い方法を考えていく姿勢を忘れてはならない」「時間の流れ、経過の中で対象者と向き合いながら実施することで、一方的な自己満足で終わる援助ではいけないと感じた」
	看護行為における安全性・安楽性の考慮	「一つの援助でも工夫できる部分が沢山あることから、様々な部分の配慮が結果的に対象者の安全・安楽につながる」「安全かつ安楽な援助のためには、常に意識しながら一つ一つの行動を行わなければならない」

〈計画内容と現実の相違〉〈既習の看護技術の対象者に合わせた工夫〉〈対象者役によって得られた気づき〉のサブカテゴリーに分けられた。これは、「計画で立てたケアは実際に行ってみなければ本当に対象者に適したものなのか判断できないということを学んだ」、「話し合いによる計画だけでは分からない『必要時間』を知ることができた」、「演習で学んだ基本を応用して、対象者に合ったものに工夫していくことが重要である」、「患者のセルフケア能力を考え、病態や症状などを考えながら、患者にできることをともに考えていくことも大切」、「蒸しタオルで頭を包むだけでも血流がよくなって気持ち良いということがわかった」という記述などから抽出された。学生は、対象者のセルフケア能力なども考慮しながら、対象者にとって適切な援助計画を立案することの大切さを実感していた。

#### 5. 【実践における意図的なコミュニケーションの重要性】

対象者への看護援助を行うときには、「実施の意味・目的を明確に伝えないと、対象者の理解・協力は得にくい」と、〈対象者の理解・協力を得るための説明〉を行う重要性を学んでいた。また、学生は対象者役との関わりを通して、「人間対人間の看護援助であるので、どのような看護援助をする際にもコミュニケーションは必要であると感じた」と述べており、〈信頼関係につながるコミュニケーション〉についての気づきがあった。

#### 6. 【実施後の評価および計画修正の必要性】

学生は看護援助を行った後そこで終わるのではなく、「実施後には必ず対象者と話をしたり、スケールを使って評価したり、表情などを観察する必要があることがわかった」など〈実施後の確認・観察と評価〉について学んでいた。さらに、評価を行った後には、「得られた反省を計画に活かしていくことで、同じ看護行為でも対象者に与える影響には大きな違いが生まれると学ぶことができた」、「計画・実施で終了するのではなく、これからの課題を発見し、次の援助に活かすことが重要である」など〈実施後の課題の発見と計画の修正〉についても述べていた。

#### 7. 【看護師としての倫理観】

学生は模擬実践を通して、「最善の援助ができるよう工夫したり、より良い方法を考えていく姿勢を忘れてはならない」、「一方的な自己満足で終わる援助ではいけない」など〈看護行為の基礎となる看護者の態度〉について学んでいた。また、「一つの援助でも工夫できる部分が沢山あることから、様々な部分の配慮が結果的に対象者の安全・安楽につながる」など〈看護行為における安全性・安楽性の考慮〉についての記述も見られた。

## V 考 察

今回、我々は実施を組み込んだ看護過程の授業プログラムを作成し演習を行った。ここでは先に述べた学生の記述を基に授業の評価を交えて考察する。

#### 1. 看護実践における基礎知識と観察の重要性

看護を具体的に実践していく上では、基本的な知識の理解が必要である。学生は、看護過程演習に至るまでに、多くの日常生活援助に関する看護技術の学習を終了している。今回の看護過程演習では、これまで学んできた看護技術の基礎知識をもとに、対象者の状態に合わせた具体的な援助方法を学生が考え組み立てて実施した。しかし、その学習プロセスは決して簡単なものではなく、「知識がないと観察のポイントがわからない」「援助の根拠と効果の機序を理解していなければ説得力のある看護はできない」など学生は思うようにいかない体験をしながら進めていった。そのような学習プロセスを通して、基礎知識の必要性、看護行為における根拠の明確化について学び、実際の対象者を想定した事前練習の大切さなど【実施に向けての事前学習の必要性】を感じていた。「わかる」とは、無関係であったもの同士が関連づいてくることであり、また絶えざる問いかけを行うことでもある<sup>18)</sup>。学生は自ら悩み問いかけ考えて行動することで、これまで学んだ基礎知識の必要性をより実感していたといえる。

また、学生は看護における観察の必要性についても述べている。観察は、観察者の感覚器官を用いて、対象者の身体的な状態はもちろん快・不快といった感情や心の動きなどを知る手段であり、すべての看護実践は観察によって始まり観察によって終わる<sup>19)</sup>と言われている。看護にとって観察は対象者の安全・安楽を守り、適切な看護実践を行う上での必要不可欠な要素である。学生は、身体感覚を用いて実践した体験から、【実施前の観察と計画内容の具体化】に表されているように事前に十分な観察を行った上での計画立案の必要性を実感しており、さらに【実施に関わる対象者の理解】では実施に伴う観察の重要性にも気がついていった。演習における実施の対象者は学生ではあるが、それぞれに自分たちの役割を与えていることから、実践に対する反応がみられた。そして看護者役の学生は、意図的に対象者の変化を捉えようとして観察していた。「見る」という現象は視覚によって成り立つが、目的を持って意識的に「見よう」としなければ必要なことは見えてこない。このような体験から学生は、看護行為における〈実施前の対象者の観察〉に加えて、〈実施に伴う対象者の変化の観察〉の必要性についても学んでいたと考えられる。

#### 2. 対象者にとっての看護の適切性

学生は、今回の演習で立案した計画に基づいて実施したことから、「話し合いによる計画だけでは分からない『必要時間』を知ることができた」と述べており、さらにその時間が対象者の疲労を増強させる要因となり得ることを考察している。看護は、対象者の状態に合わせた個別的な実践であると知っていても、それは具体的にはどういうことであるのか初学者である学生が想像することは困難である。田島<sup>20)</sup>は、看護技術の教授—学修過程では可能な限り行動を中心にすることが望まれ、行動の流れがイメージできる



ようになった後、その行動の背景と周辺に必要な認知領域や情意領域の内容を特定し、実施過程の行動とそれらに関連させていく必要があると述べている。また、看護とは看護者が看護行為を通して対象者と身体的にかかわっていくことであり、対象者の苦痛を感受することで自己の感覚が他者に受け入れられるという受動-能動的な関係が生じる<sup>21)</sup>とも言われている。学生が看護者-対象者のかかわりを学ぶためには、行動を伴う実際の体験が有効であり、この体験が〈実施して初めてわかった対象者に適した看護〉、〈計画内容と現実の相違〉、〈既習の看護技術の対象者に合わせた工夫〉など【対象者にとっての援助計画の適切性】の学びにつながったと推察される。

さらに、看護の対象は人間であることから対象者とのコミュニケーションは実践に必要不可欠である。学生は「対象者の理解や協力を得るための説明」や「看護援助は人間対人間の関係である」との気づきから【実践における意図的なコミュニケーションの重要性】を学んでいた。看護過程の演習の中で学生は、模擬実践の発表会に向けて繰り返し練習を行った。最初は計画した内容をただ黙々と実施している様子であったが、その中で一方的な援助では対象者が不安や不快を感じるなどの発言がみられた。このことから、コミュニケーションを通して患者の気持ちや個別性に応じた援助を行うことの必要性について徐々に気がついていく様子があった。

また、【実施後の評価および計画修正の必要性】も対象者にとっての看護の適切性を考えていく際の大切な学びである。これは、単なる紙上事例のみの学習では気づくことのできない、実施を体験したからこそこの学びであるといえる。看護過程では、患者の反応（成果）と看護師の実践（どのようにケアを提供したか）について継続的に検討し、創意工夫することが求められる<sup>22)</sup>。評価の視点を持っていなければ、何がどう変わったのか変化の様相を明らかにすることはできず、より良い看護にはつながらないのである。〈実施後の課題の発見と計画の修正〉および〈実施後の確認・観察と評価〉の学びは、看護過程をサイクルとして捉える上で重要な視点であるといえる。

### 3. 模擬実践の体験による学生の学びの構造

今回、模擬実践の体験による学びとして抽出された7つのカテゴリーを看護援助の「実施前」「実施」「実施後」という時間的側面と、実践の「基盤」として全ての過程に共通する要素の観点から述べる。学生は、実践の体験を通して、看護援助の実施前には【実施に向けての事前学習の必要性】および【実施前の観察と計画内容の具体化】を考えることが大切であること、実施については【実施に関わる対象者の理解】、【対象者にとっての援助計画の適切性】、【実践における意図的なコミュニケーションの重要性】、援助実施後については【実施後の評価および計画修正の必要性】を学んでいた。そして、それらの看護実践の基盤となる学びとして【看護師としての倫理観】があった。学生

が習得すべき基本的能力は「認知領域としての知識」「精神運動領域としての技能」「情意領域としての態度・価値観」に大別され、それぞれが密接な関係にある<sup>23)</sup>。今回得られた【看護師としての倫理観】の学びは、学生の情意領域に働きかける体験となり、認知領域の深化と精神運動領域の習熟に関連する要素になり得ると考えることができる。

## VI ま と め

本研究では看護過程の演習に模擬実践を組み込んだ授業計画を立案し、実施を試みた。授業終了後に記載した学生のレポートを分析したところ、実践を体験したことで、基礎知識の必要性、的確な観察の重要性、個別的な看護の適切性を考えることの意味を捉えることにつながり、看護実践の基盤となる学びを得ることができていた。学生の実践能力をより一層高めていくためには、今後も看護過程教育のあり方を検討し、継続的な教育を行っていく必要があると考える。

## 文 献

- 1) 井上幸子, 金子道子編: 看護過程の成り立ち. 看護学大系6, 看護の方法 [1]. 東京, 日本看護協会出版会, 1990, p3
- 2) R.Alfaro-Lefevre著, 江本愛子監訳: 基本から学ぶ看護過程と看護診断. 第3版. 東京, 医学書院, 1996, p4
- 3) 堀口雅美, 今野美紀, 木口幸子ほか: 本学看護学科における「看護過程」に関連する用語と学年別学習目標についての検討経過. 札幌医科大学保健医療学部紀要4: 113-119, 2001
- 4) E.Mcfarlane: 看護理論と看護過程. 看護教育42(8): 632-638, 2001
- 5) 大学における看護系人材養成の在り方に関する検討会: 大学における看護系人材養成の在り方に関する報告会最終報告. 文部科学省報告書. 2011. 〈2012.9.19アクセス〉  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/koutou/40/toushin/\\_icsFiles/afiedfile/2011/03/11/1302921\\_1\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/40/toushin/_icsFiles/afiedfile/2011/03/11/1302921_1_1.pdf)
- 6) 豊島由樹子, 澤田和美, 西堀好恵ほか: 紙上事例を用いた成人看護学看護過程演習の評価(第1報) -看護過程演習前後における学生の自己評価-. 聖隷クリストファー大学看護学部紀要11: 127-138, 2003
- 7) 村上礼子, 山本洋子, 水野照美ほか: 看護過程演習における指導方法の検討-思考過程の習得と自分たちで考えることができたという実感-. 自治医科大学看護学部紀要4: 5-16, 2006
- 8) 相原優子, 神里みどり, 佐伯香織ほか: 模擬患者を活用した看護アセスメント演習の評価. 日本看護医療学



会雑誌9(1) : 27-38, 2007

- 9) 田中敦子, 大塚真理子, 奥宮暁子ほか: 超高齢者への関心と理解を促す視聴覚教材を用いた老年看護教育の検証. 埼玉県立大学紀要12 : 41-47, 2010
- 10) 田島桂子: 看護実践能力育成に向けた教育の基礎. 第2版. 東京, 医学書院, 2004, p17
- 11) 藤岡完治: 関わることへの意志—教育の根源. 東京, 国土社, 2000, p87-89
- 12) 福岡美紀, 津本優子, 内田宏美ほか: 看護基礎教育における模擬患者を導入した看護過程の教育効果とその課題. 島根大学医学部紀要29 : 15-21, 2006
- 13) 佐藤美子: 中小規模病院の魅力を「かたち」にする組織マネジメントvol.6, 中小規模病院の新人看護師育成方法—現代若者気質の理解と対応策—. 看護展望37(7) : 74-78, 2012
- 14) 小笹美子, 大塚真理子, 北川真理子ほか: 大学教育における看護実践能力育成に関する現状と要素. 看護教育51(10) : 886-891, 2010
- 15) 佐藤栄子, 羽佐田知美: 現代若者像と向かい合う成人看護実習. 看護展望27(4) : 92-99, 2002
- 16) 前掲書12), p44
- 17) 和賀徳子, 高口みさき, 島田千恵子: 看護学教育の初回臨地実習における学生の学びの構造—初回臨地実習の質的研究のメタ統合を通して—. 日本看護学教育学会誌20(1) : 37-47, 2010
- 18) 佐伯胖: 「学び」の構造. 東京, 東洋館出版社, 1995, p62
- 19) 川島みどり: 新訂 看護観察と判断—看護実践の基本となる患者のみかたとアセスメント—. 東京, 看護の科学社, 1999, p47
- 20) 前掲書11), p144
- 21) 藤岡完治, 堀喜久子編: 看護教育の方法. 東京, 医学書院, 2002, p40
- 22) R.Alfaro-Lefevre著, 江本愛子監訳: 基本から学ぶ看護過程と看護診断. 第6版. 東京, 医学書院, 2008, p4
- 23) 田島桂子: 看護教育評価の基礎と実際. 東京, 医学書院, 1989, p41-48