

【原著】

看護学実習における学生の「行動」と「経験」の関連 —行動概念と経験概念のメタ統合を通して—

山下 暢子 (群馬県立県民健康科学大学)
舟島なをみ (千葉大学)

The Relationships between Students' Behaviors and Experiences in Nursing Clinical Practicum : A Metasynthesis of Qualitative Studies on Students' Behaviors and Experiences

Nobuko Yamashita RN, DNSc *¹ Naomi Funashima RN, DNSc *²

*¹ Gunma Prefectural College of Health Sciences *² Chiba University

Abstract

The purpose of this study was to identify the relationships between students' behaviors and experiences in nursing clinical practicum, and to discuss effective teaching activities for goal attainment. The study was comprised of two phases. In Phase 1, eleven concepts that describe students' experiences in nursing clinical practicum emerged using Methodology for Conceptualization of Nursing. In phase 2, these concepts and the seven concepts that describe students' behaviors were compared using metasynthesis. As a result, the following relationships were identified: 1) One concept of students' behavior and one concept of students' experience are similar, and these emerged from similar phenomena. 2) One concept of students' behavior and one concept of students' experience are different, but these emerged from similar phenomena. 3) One concept of students' behavior and one concept of students' experience showed causality. 4) One concept of students' experience emerged from peculiar phenomenon, and that was not included in the data of students' behavior. The results suggested as follows; [A phenomenon about the amount of learning resources and the degree of goal attainment becomes teaching material for mastering the method how to supply learning resources] , [It is necessary to understand students' perception for a phenomenon that they behave according to another's situation, because they tend to feel it negatively] , [It is important to provide an opportunity for students to observe nurses who can show role model behaviors to promote their valuing the nursing profession] , [It is necessary to communicate well with students, because there are perceptions they are not shown in their behavior] .

Key words	nursing clinical practicum	看護学実習
	nursing students	看護学生
	metasynthesis	メタ統合

[要旨]

本研究の目的は、看護学実習中の学生の「行動」と「経験」の関連を解明し、実習目標達成に向けた教授活動を考察することである。まず、看護概念創出法を適用して、実習中の学生経験を表す11概念を創出した。次に、メタ統合を用いて、これら11概念と学生行動を表す7概念1つずつの組み合わせを比較・検討した。その結果、次の4点が明らかになった。それは1)行動概念と経験概念の中には同質の概念が存在し、これらをうみ出した現象は同質である、2)行動概念と経験概念の中には異質の概念が存在し、これらは異質であるにも関わらず、それぞれをうみ出した現象は同質である、3)原因と結果の関係を示す行動概念と経験概念が存在する、4)固有の現象からうみ出された固有の経験概念が存在し、この現象は行動概念をうみ出したデータには存在しない、である。考察の結果は、「学習資源の量と目標達成

度の関連を表す現象が、資源調達方法修得の教材となること」、「学生は他者の状況に合わせて相互行為を展開しなければならない現象を否定的に知覚しやすいため、教員はその現象に対する学生の知覚を把握する必要があること」、「模範となる看護師と関われる機会の提供が、学生の看護職選択への価値づけを生じる可能性が高いこと」、「学生の内面には行動に示さない知覚が存在するため、教員はこの知覚の把握に向けて学生と意思の疎通できる関係を形成する必要があること」などを示唆した。

I. 緒言

2002年、文部科学省の看護学教育の在り方に関する検討会は、看護系大学が社会の期待に確実に応え、さらなる発展を図るために解決しなければならない課題が、大学卒業生の看護実践能力の向上である¹⁾と指摘した。また、この課題の達成に向けて、大学卒業時の到達目標として看護実践能力19項目²⁾を位置づけた。これは次のことを契機としている。

わが国の看護職養成教育は、1992年頃より高等教育化が進み、看護系大学は2004年現在127校³⁾まで増加した。この背景には、少子高齢社会の到来、高度医療や在宅医療の進展、介護・福祉分野の充実などの社会情勢の変化と、安全で思いやりと倫理観にあふれる医療に対する国民のニーズの高まり⁴⁾が存在している。看護職養成教育機関には、このような社会の要請に応えられる、看護実践能力を備えた看護職の養成が期待されている。

看護学実習は、学生が看護実践に必要な基礎的能力を修得するという実習目標達成を旨とする授業である⁵⁾。これは、看護学実習が学生の看護実践能力修得に関わる授業であることを示す。それにも関わらず、学生の看護実践能力を向上させるために看護学実習中に必要となる教授活動を学生理解に基づき明らかにした研究は存在しない。

実習目標達成に向けた教授活動を展開するためには、教育の対象としての学生に対する理解が重要である。そこで、筆者らは、実習に取り組む学生の行動を参加観察し、看護学実習中の学生「行動」を表す7つの概念⁶⁾（以下、行動概念）を創出した。この概念は、それまで説明できなかった学生の「行動」を理解可能にした。しかし、次のような限界も持っていた。

人間の行動やその行動が生じる状況には2つの見方がある。第1は行動しているその人自身の知覚を通して見る見方であり、第2は外部の人の観点からみる見方である⁷⁾。行動概念は、参加観察法を用いて収集した学生の行動をデータとしており、これは、2つの見方のうち、第2の見方すなわち外部の人の観点からみる見方である。そのため、この概念は、第1の見方である行動しているその人自身の知覚を通して見る見方、すなわち学生がその状況をどのように知覚しているのかを説明できない。実習目標は、学習主体である学生と教授主体である

教員の相互行為を通して達成される。教員が質の高い相互行為を展開するためには、学習主体である学生がその状況をどのような「経験」として知覚しているのかを理解することもまた重要である。

そこで、本研究は、看護学実習中の学生の「行動」と「経験」の両面から学生理解を深め、その理解に基づいて実習目標達成に向けた教授活動を考察することを旨とする。本研究の成果は、教員が、学生理解に基づき、実習目標達成に向けて教授活動を展開するための重要な知識となる。

II. 研究目的・目標

1. 研究目的

看護学実習中の学生の「行動」と「経験」がどのように関連しているのかを解明し、この結果に基づき、実習目標達成に向けた教授活動を考察する。

2. 研究目標

1) 看護学実習中の学生「経験」を表す概念を創出し、その総体を解明する。

2) 行動概念と1)の結果を比較し、学生の「行動」と「経験」の関連を解明する。

3) 2)の結果に基づき、実習目標達成に向けた教授活動を考察する。

III. 用語の概念規定

1. 看護学実習(nursing clinical practicum)

看護学実習とは、学生が既習の知識・技術を基に、クライアントと相互行為を展開し、看護目標達成に向かいつつ、そこに生じた看護現象を教材として、看護実践に必要な基礎的能力を修得するという実習目標達成を旨とする授業⁸⁾である。

2. 学生(nursing students)

学生とは、看護基礎教育課程に在籍し、看護実践に必要な能力修得に向け⁹⁾、目標達成を旨として学習活動を展開する学習主体である。

3. 経験(experience)

経験とは、主体としての人間が関わった過去の事実を主体の側から見た内容¹⁰⁾であり、その意味は知覚により与えられる¹¹⁾。

IV. 研究方法

研究目的の達成に向け、次の2段階を経た。第1段階は、看護学実習中の学生「経験」を表す概念(以下、経験

概念)の創出であり、第2段階は、行動概念と経験概念の比較である。

1. 第1段階<経験概念の創出>

研究方法論として看護概念創出法を適用し、データ収集法として対面による半構造化面接を採用した。

1) 持続比較のための問いの決定

看護学実習は、学生が授業の目標である実習目標の達成を旨とする授業である¹²⁾。このことは、看護学実習中の学生が、一貫して実習目標達成を旨とすることを意味する。実習目標達成という内容を持つ問いの設定は、教員がこの視点から学生の経験を理解し、実習目標達成に向けた教授活動を検討するための成果産出に繋がる。そこで、持続比較のための問いを「この学生の経験は、実習目標達成という視点からみるとどのような経験か」に決定した。

2) データ収集

(1) 対象者

看護基礎教育課程に在籍している学生、及び卒業5年未満の看護職者を対象者とした。学生を対象者とした理由は、学生が今まさに看護学実習に取り組んでおり、実習中の鮮明な経験を回答できると判断したためである。また、卒業生を対象者とした理由は、卒業生が看護学実習からある程度の時間を経ており、実習を振り返って学生時代には言葉にできなかった経験を回答できると判断したためである。また、看護概念創出法を適用して学生の経験を解明した研究¹³⁾は、卒業5年未満の者を対象として概念の創出に成功していた。これは、卒業5年未満の者が、在学中の「経験」を明瞭かつ客観的に想起できることを示す。そこで、卒業5年未満の者を対象者とする事とした。

さらに、留年経験者、准看護師養成教育を受けた経験を持つ者、入学以前に看護学を学習した経験を持つ者はその背景に起因する特有の経験をjする可能性が予測されるため、対象者から除外した。

(2) 質問項目の決定

看護概念創出法を適用し半構造化面接を採用した研究、先行研究が用いた質問項目の様式を解明した研究¹⁴⁾を検討し、暫定的に質問項目を設定した。次に、この質問項目を用いて研究協力依頼に承諾した学生を対象に面接を行い、その結果に基づき最終的な質問項目を決定した(表1)。

(3) 対象者の探索

対象者の在籍する、もしくは卒業した看護基礎教育課程に着目し、すべての教育課程の者を含むよう探索した。また、在籍中の学生を探索する時には、その学年にも着目し、すべての学年の学生を含むよう探索した。

表1 質問項目

<p><導入> 問1. これまでに終了した実習の領域をお話し下さい。 問2. 最後に行った実習の領域をお話し下さい。 問3. 最後の実習から本日までの期間の長さはどのくらいですか。 <看護学実習中の経験を尋ねる質問項目> 問4. 実習の最初の頃は、どのような経験をしましたか。 (必要時)看護学実習中に起こった出来事であれば、どのような場所で生じた、どのような人との関わりでも構いません。 問5. 実習の中頃は、いかがでしたか。 問6. 実習の最後の頃は、いかがでしたか。 問7. 追加して発言しておきたいことがありましたら、お話し下さい。</p>
--

(4) 半構造化面接の実際

面接期間は、2002年11月6日から2003年9月4日までであった。この期間中、対象者の都合や希望に適い、かつ個人面接が可能な喫茶店、対象者が在籍する学校の個室などを確保して面接を行った。また、対象者の許可を得て、回答内容をテープに録音した。

(5) データ収集終了の決定

質問項目別の回答内容は、対象者14名に対する面接終了時に概ね飽和化していると判断できた。そこで、飽和化を確認するために、5名の面接を追加した。その結果、同質の回答内容が多く出現する一方、一部異質の回答内容も出現した。そのため、さらに1名の面接を追加した。その結果、性質の異なる新たな回答内容は出現しなかったため、この面接終了時にデータは飽和化にいたったと判断し、データ収集を終了した。

(6) 対象者への倫理的配慮

日本看護教育学会研究倫理指針¹⁵⁾に基づき、次のように行った。

研究協力を依頼する際、研究目的と方法とともに、自己決定の権利、プライバシーの権利を保障する方法を説明し、自主的な参加を依頼した。その後研究への協力の意志を確認できた場合、同意書に署名を得るとともに、研究倫理上の責任を示すために研究者自身も同意書に署名し、説明内容を実行した。

3) データ分析

(1) データ化

テープに録音した対象者の回答内容を聴取し、その内容を<面接記録><質問項目別回答の概要><対象者プロフィール>に記載した。次に、各々の質問項目別回答の概要に持続比較のための問いをかけ、同質性・異質性を検討した。その結果、性質の差異が大きいと判断した順に分析フォーム¹⁶⁾の「初期コード」欄に転記した。

(2) コード化

「初期コード」を「一般的な人間の経験としてみるとどのような経験か」という視点から命名し、<学生経験コード>とした。次に、<学生経験コード>に、持続比較のための問いをかけ、その問いへの回答を命名し、<学

生経験－実習目標達成対応コード」とした。

(3) カテゴリ化

〈学生経験－実習目標達成対応コード〉の表現を手がかりに、経験の同質性・異質性に従い分離・統合し、コードの集合体を形成した。次に、形成した集合体に持続比較のための問いをかけ、その問いに対する回答を命名し、カテゴリ、コアカテゴリへと抽象化を行った。

4) 信用性の確保

①データの確実性確保に向け、文献的・実際の検討の結果に基づき、面接に用いる質問項目のワーディング・順序を決定した。また、テープに録音した対象者の回答内容を繰り返し聴取し、その内容を正確に捉えるようにした。②コードの確実性、信頼性、確証性確保に向け、面接フォームと分析フォームを基に、内容の矛盾やコードの適切性などについて共同研究者間で検討した。③カテゴリの置換性、信頼性、確証性の確保に向け、対象者が偏らないように、背景の異なる対象候補者を探索した。

2. 第2段階〈行動概念と経験概念の比較〉

研究デザインとしてメタ統合を採用した。それは、メタ統合が、テーマに共通性のある一連の質的研究の成果を比較し、そのテーマに関連する本質的に重要な新たな知識の発見を導くことを可能にする¹⁷⁾¹⁸⁾ためである。

1) データ分析

Noblit & Hareの7段階の手続き¹⁹⁾を参考にした。それは、この手続きの記述が詳細であるため、これを参考にすることにより、一定の手続きに沿った客観的な分析が可能になるためである。Noblit & Hareの第1、第2段階の手続きは、「質的研究の成果に対する研究者の関心の明確化」「メタ統合の対象とする質的研究成果の選定」である。しかし、本研究に着手した時、研究者の関心は明確であり、対象とする研究成果はすでに選定されていた。また、第6段階の手続きは、「解釈した結果の統合」である。本研究は概念間の比較を目ざし、統合を目標としない。そこで、これらを除く以下4段階の手続きに沿って分析を進めた。それは、(1)対象となる研究成果の精読、(2)研究成果相互の関連の検討、(3)一方の研究成果に照らした他方の研究成果の解釈、(4)結果の表現である。次に、その具体的方法を述べる。

(1) 対象となる研究成果の精読

対象となる研究成果をより深く理解するために、行動概念と経験概念の論述内容を繰り返し熟読した。

(2) 研究成果相互の関連の検討

行動概念と経験概念を比較するために、まず、7つの行動概念を縦軸、第1段階の結果である経験概念を横軸とする表を作成した。次に、この表を用いて行動概念と

経験概念1つずつの組み合わせをすべて照合し、概念間の関係の有無を検討した。

(3) 一方の研究成果に照らした他方の研究成果の解釈

(2)の結果、関係があると判断した概念間の同質性・異質性、関係の有無などを詳細に検討するために、メタ統合用フォーム(表2)を作成した。このフォームへの記載を通して、各概念の特徴とそれらを創出した現象を比較・検討し、両者の関係を解釈した。

表2 メタ統合用フォーム

	関係ありと判断した 行動概念と経験概念		比較・検討の 結果と解釈
	行動概念	経験概念	
概念の特徴			
概念を創出した現象例			
結果			

(4) 結果の表現

(3)により明らかになった結果を成文化した。

2) 信用性の確保

①統合対象とした研究を実施し、かつ実習指導に携わった経験を持つ研究者が、研究を行った。②メタ統合の方法を詳細に記述しているNoblit&Hareの手続きに沿って分析を進め、その過程を詳細に記録した。③研究者らの経験に照らし、研究成果が実際の看護学実習中に学生が呈する現象と一致するまで比較を継続した。

V. 結果

1. 第1段階〈経験概念の創出〉

1) 対象者の特性

対象者20名は全員女性であり、平均21.1歳であった。対象者が在籍する、もしくは卒業した看護基礎教育課程の種類は、大学8名(40.0%)、短期大学8名(40.0%)、専門学校4名(20.0%)であった。学年、もしくは卒業後年数は、1年生7名(35.0%)、3年生4名(20.0%)、4年生8名(40.0%)、卒業後2年1名(5.0%)であった。

2) 看護学実習における学生の経験

対象者20名の回答内容から400コードが形成され、これらから50カテゴリ、11コアカテゴリすなわち、次に示す11の経験概念が創出された。

【1. 資源稀少による状況への対応困難と資源蓄積による円滑な実習進行】

この概念は、学生が学習のための資源をわずかしか持ち合わせておらず、遭遇した状況への対応に困難を来す一方、活用できる資源を徐々に蓄え、円滑に実習を進められるようになる経験を表す。

【2. 臨床状況実見による現状把握と批判】

この概念は、学生が現実の臨床状況に触れることを通して、そこで生活するクライアント、家族などの状況やそれに関わる看護や医療の現状を把握したり、批判した

りする経験を表す。

【3. 問題解決困難による他者支援要請と状況観察による支援要請逡巡】

この概念は、学生が解決の難しい問題に直面し、臨床実習指導者や他学生などに支援を求める一方、観察した相手の状況により支援を求めることをためらう経験を表す。

【4. 指導者への未熟さ露呈による指摘の甘受】

この概念は、学生が教員や看護師などの反応を見て、自己の未熟さを隠しきれなくなったことを感じ取り、それに対する指摘を仕方なく受け入れる経験を表す。

【5. 実習目標達成に向けた援助提供機会の獲得と喪失】

この概念は、学生が目標達成に不可欠な援助提供の機会を得て、新たな知識や技術を修得したり、その機会を逃して実習への意欲を無くしたりする経験を表す。

【6. 学習間隙時間消費のための場所・方法の探索】

この概念は、学生が学習活動の合間に生じた実施すべきことの見つからない時間を持て余し、それをやり過ごすための場所や方法を探し求める経験を表す。

【7. 他者との関係崩壊回避のための模範学生の装い】

この概念は、学生が他者との関係を壊さないように、不合理な叱責や執拗な指導などに反論することなく従い、自分を手本となる学生であるかのように見せかける経験を表す。

【8. 実習状況多重比較による他者羨望と自己満足】

この概念は、学生がその時々、自分自身の状況を様々な対象と幾重にも照らし合わせて、他者を羨んだりする一方、自分の状況に満足したりする経験を表す。

【9. 看護師との相互行為による看護職選択への価値づけと後悔】

この概念は、学生が様々な看護師と関わることにより、看護職を選択したことへの価値を見いだしたり、逆に、後悔したりする経験を表す。

【10. クライアントへの関心喚起による関係形成範囲と程度の拡大】

この概念は、学生が受け持ちクライアントとの関係を形成しながら、他のクライアントとも相互行為を展開したり、クライアントとより親密な関係を築こうとしたりする経験を表す。

【11. 問題原因合理化による目標達成度向上の放棄】

この概念は、学生が経験の不足や実習期間の終了などをもっともらしい理由にして、自己の目標達成度を高める学習活動には取り組まないでいる経験を表す。

2. 第2段階〈行動概念と経験概念の比較〉

メタ統合を用いて行動概念と経験概念を比較した結果、行動概念と経験概念の中に存在する以下1) 2) 3)

4) の関係が明らかになった(表3)。

1) 行動概念と経験概念の中には同質の概念が存在し、これらをうみ出した現象は同質である

この関係を見いだすことに貢献した概念は、2つの行動概念と3つの経験概念、合計3組である。

第1に着目した概念は、**行動概念【I. 資源活用成否による目標達成とその難航】**と**経験概念【1. 資源稀少による状況への対応困難と資源蓄積による円滑な実習進行】**である。

【I】は、学生が、資源を活用できたりできなかつたりすることにより、目標を達成したりそれに難航したりする行動を表す。また、【1】は、学生が、資源をわずしか持ち合わせていない時、状況に対応できず、活用できる資源を蓄えられた時、円滑に実習を進められるようになる経験を表す。【1】が表す“対応困難”とは、学生がクライアントの病態や反応を理解できないなどの状況を示し、これは目標達成状況に直結する。すなわち、【1】は、活用できる資源が少ない時、目標達成に難航し、資源を蓄えられた時、目標を達成できるようになるという経験を表す。これらは、【I】と【1】がともに、学生の活用できる資源の量と実習目標達成状況との関連を表し、同質であることを示す。

また、2概念はともに、知識や技術という資源を活用することによりクライアントに円滑に援助を提供して目標達成に向かったり、活用できる資源を少ししか持ち合わせておらず目標達成に難航していた現象、すなわち「学生が資源を活用できた時、実習目標を円滑に達成し、活用できる資源を持たない時、それに難航を来す。」という現象から創出されていた。

第2に着目した概念は、**行動概念【Ⅲ. 未熟さ自覚による他者支援要請と未熟さ隠蔽】**と**経験概念【3. 問題解決困難による他者支援要請と状況観察による支援要請逡巡】**である。

【Ⅲ】の‘未熟さ自覚による他者支援要請’は、学生が知識・技術の不足を自覚して、他者に支援を求める行動を表す。また、【3】の“問題解決困難による他者支援要請”は、学生が、解決の難しい問題に直面し、他者に支援を求める経験を表す。これらは、【Ⅲ】と【3】がともに、問題への直面状況と他者支援要請との関連を表し、同質であることを示す。

また、2概念はともに、必要な情報を想起できない、技術の未熟さによりクライアントを危険に曝してしまうなどの問題に直面して、他者に支援を要請していた現象、すなわち「学生が自力では解決できない問題に直面した時、他者に支援を要請する。」という現象から創出されていた。

第3に着目した概念は、行動概念【I. 資源活用成否による目標達成とその難航】と経験概念【6. 学習間隙時間消費のための場所・方法の探索】である。

【I】の‘資源’とは、既習内容、過去の経験などである。また、【6】は、学生が、持て余した時間をやり過ごす場所や方法を探し求めるという経験を表す。この経験は、学生が、時間をやり過ごす場所や方法に関する知識・経験を持たないために生じていた。さらに、知識・経験は目標達成に向けた‘資源’である。これは、【6】が、時間を使うための場所・方法に関する知識や経験という資源を持たず、目標達成に難航するという経験を表すことを示す。これらは、【6】が、【I】とほぼ同質であることを示す。

また、2概念はともに、時間を使うための知識・経験を持っていないため、時間を有効にせず困惑していた現象、すなわち「学生が実習時間の活用に関する知識や経験をわずしか持っていない時、実習目標達成に難航を来す。」という現象から創出されていた。

2) 行動概念と経験概念の中には異質の概念が存在し、これらは異質であるにも関わらず、それぞれの概念をうみ出した現象は同質である

この関係を見いだすことに貢献した概念は、3つの行動概念と4つの経験概念、合計4組である。

第1に着目した概念は、行動概念【VI. 学習者から援助者・援助者から学習者への立場転換の反復】と経験概念【5. 実習目標達成に向けた援助提供機会の獲得と喪失】である。

【VI】は、学生が、実習目標達成に向かう学習者の立場とクライアントに直接援助を提供する援助者の立場を切

り換える行動を表す。また、【5】は、学生が、援助を提供する機会を得たり失ったりするという経験を表す。さらに、【VI】と【5】はともに、学生がクライアントに対する援助提供の機会を得たり、その中断を余儀なくされたりしていたという現象から創出されていた。すなわち、学生がクライアントに対する援助提供の機会を得た時、【VI】は、学生が学習者から援助者へと立場を転換していたことを表す一方、【5】は、学生が援助提供の機会を得たと感じていたことを表す。また、学生が援助の中断を余儀なくされた時、【VI】は、学生が援助者から学習者へと立場を転換していたことを表す一方、【5】は、学生が援助の提供機会を失ったと感じていたことを表す。これは、【VI】と【5】が異質であることを示す。

また、2概念はともに「学生がクライアントに対する援助提供の機会を得たり、その中断を余儀なくされたりする。」という現象から創出されていた。

第2に着目した概念は、行動概念【VII. 他者との関係形成と維持による学習進行の円滑化】と経験概念【7. 他者との関係崩壊回避のための模範学生の装い】である。

【VII】は、学生が、実習中に関わる他者との関係を形成し、維持しながら実習を円滑に進めようとする行動を表す。また、【7】は、学生が、他者との関係を壊さないように、自分を模範学生のように見せかける経験を表す。さらに、【VII】と【7】はともに、学生が他者に配慮しながら相互行為を展開していたという現象から創出されていた。すなわち、【VII】は、学生が他者に配慮しながら相互行為を展開して、学習を円滑に進めようとしていたことを表す一方、【7】は、学生が、その関係を壊さないこと自体を目ざし、模範学生を装っていたと感じてい

表3 行動概念と経験概念の比較・検討結果

経験概念	1. 資源稀少による状況への対応困難と資源蓄積による円滑な実習進行	2. 臨床状況実見による現状把握と批判	3. 問題解決困難による他者支援要請と状況観察による支援要請逡巡	4. 指導者への未熟さ露呈による指摘の甘受	5. 実習目標達成に向けた援助提供機会の獲得と喪失	6. 学習間隙時間消費のための場所・方法の探索	7. 他者との関係崩壊回避のための模範学生の装い	8. 実習状況多重比較による他者羨望と自己満足	9. 看護師との相互行為による看護職の選択への価値づけと後悔	10. クライアントへの関心喚起による関係形成範囲と程度拡大	11. 問題原因合理化による目標達成度向上の放棄		
行動概念													
I. 資源活用成否による目標達成とその難航	1) 両概念は同質、現象も同質	すべて-	-	-	-	1) 両概念は同質、現象も同質	-	すべて-	-	-	すべて-		
II. 学習機会獲得の試みと学習機会到来待機	-		2) 両概念は異質、現象が同質	-	-	-	-		-				
III. 未熟さ自覚による他者支援要請と未熟さ隠蔽	-		1) 両概念は同質、現象も同質	-	-	-	-		-				
IV. 問題現象への専心による看護への関心喚起	-		4) 経験概念2をうみ出した現象は、行動概念をうみ出したデータには存在しない	-	-	-	-		4) 経験概念8をうみ出した現象は、行動概念をうみ出したデータには存在しない	-		3) 行動が原因、経験が結果	-
V. 模範の発見と同一化	-		-	-	-	-	-		-	3) 行動が原因、経験が結果		-	-
VI. 学習者から援助者・援助者から学習者への立場転換の反復	-		-	-	-	2) 両概念は異質、現象が同質	-		-	-		-	-
VII. 他者との関係形成と維持による学習進行の円滑化	-		-	-	2) 両概念は異質、現象が同質	-	-		2) 両概念は異質、現象が同質	-		-	-

※表中の1)2)3)4)は、結果の1)2)3)4)に対応する。-は、概念間の関係がないことを表す。

ることを表す。これは、【Ⅶ】と【7】が異質であることを示す。

また、2概念はともに「学生が他者に配慮しながら相互行為を展開している。」という現象から創出されていた。

第3に着目した概念は、行動概念【Ⅶ. 他者との関係形成と維持による学習進行の円滑化】と経験概念【4. 指導者への未熟さ露呈による指摘の甘受】である。

【Ⅶ】は、学生が、他者との関係を形成し、維持しながら実習を円滑に進めようとする行動を表す。この行動には、指導者との関係を維持するために自己の未熟さを認め、受け入れることも含まれていた。また、【4】は、学生が、指導者の反応を見て、自己の未熟さを隠しきれないことを感じ取り、それに対する指摘を仕方なく受け入れるという経験を表す。さらに、【Ⅶ】と【4】はともに、学生が自己の未熟さを認め、それを受け入れていたという現象から創出されていた。すなわち、【Ⅶ】は、学生が、学習を円滑に進めるために自己の未熟さを認めてそれを受け入れ、結果として他者との関係が形成、維持できたことを表す一方、【4】は、学生が指導者から指摘を受け、未熟さを隠しきれないことを感じ取り、仕方なくそれを受け入れていたと感じていることを表す。これは、【Ⅶ】と【4】が異質であることを示す。

また、2概念はともに「学生が自己の未熟さを認めて、それを受け入れる。」という現象から創出されていた。

第4に着目した概念は、行動概念【Ⅱ. 学習機会獲得の試みと学習機会到来待機】と経験概念【3. 問題解決困難による他者支援要請と状況観察による支援要請逡巡】である。

【Ⅱ】の「学習機会到来待機」は、学生が学習機会の到来を待ち構える行動を表す。また、【3】の「状況観察による支援要請逡巡」は、学生が相手の状況により支援の要請をためらう経験を表す。さらに、【Ⅱ】の「学習機会到来待機」と【3】の「支援要請逡巡」はともに、学生が指導者から支援を得ようとする現象から創出されていた。すなわち、【Ⅱ】の「学習機会到来待機」は、学生が、指導者から支援を得ようとしていた時、状況を観察してその機会が訪れることを待ち構えていたことを表す一方、

【3】の「支援要請逡巡」は、学生が、指導者から支援を得たいと思っても、相手の状況によりそれをためらうことがあったと感じていたことを表す。これは、【Ⅱ】と【3】が異質であることを示す。

また、2概念はともに「学生が指導者から支援を得ようとする。」という現象から創出されていた。

3) 原因と結果の関係を示す行動概念と経験概念が存在する
この関係を見いだすことに貢献した概念は、2つの行

動概念と2つの経験概念、合計2組である。

第1に着目した概念は、行動概念【Ⅴ. 模範の発見と同一化】と経験概念【9. 看護師との相互行為による看護職選択への価値づけと後悔】である。

【Ⅴ】は、学生が、模範となる看護師らの技術や態度を見だし、それを自分の中に取り入れようとする行動を表す。また、【9】の「看護師」とは、学生にとって尊敬できる看護師であり、【Ⅴ】の模範を示す看護師とほぼ同義である。さらに、【9】は、学生が模範となる看護師との相互行為を通して、看護職に就こうとしていることを価値づけるという経験を表す。

以上は、【Ⅴ】の「模範の発見と同一化」という行動が原因となり、【9】の「看護職選択への価値づけ」という経験が結果として生じていたことを示す。また、これらの表す行動と経験が、「模範となる看護師と相互行為を展開し、同一化しようとする行動を学生がとっている時、看護職選択を価値づけるという経験が生じる。」という関係を持つことを示す。

第2に着目した概念は、行動概念【Ⅳ. 問題現象への専心による看護への関心喚起】と経験概念【10. クライアントへの関心喚起による関係形成範囲と程度の拡大】である。

【Ⅳ】は、学生が、クライアントと相互行為を展開し、その問題現象に引きつけられて、看護に関心を高めていく行動を表す。また、【10】の「クライアントへの関心喚起」とは、学生が相互行為を重ねてクライアントへの関心を高めるという経験を表す。クライアントは、学生にとって看護の対象である。このことは、【10】の「クライアントへの関心喚起」が、看護に対する関心を高め始めた学生の経験を表しており、【Ⅳ】に包含されることを示す。さらに、【10】は、学生がクライアントに関心を高めることを通して、関係形成の範囲と程度を拡大するという経験を表す。

以上は、【Ⅳ】の「看護への関心喚起」という行動が原因となり、【10】の「クライアントとの関係形成範囲と程度の拡大」という経験が結果として生じていたことを示す。また、これらの表す行動と経験が、「看護の対象であるクライアントに関心を高める行動を学生がとっている時、クライアントとの関係形成の範囲と程度を拡大するという経験が生じる。」という関係を持つことを示す。

4) 固有の現象からうみ出された固有の経験概念が存在し、この現象は行動概念をうみ出したデータの中には存在しない

これを見いだすことに貢献した概念は、3つの経験概念である。3概念とは、次の通りである。

第1は**経験概念【2. 臨床状況実見による現状把握と批判】**であり、これは「学生が現実の臨床状況に触れることを通して、看護や医療の現状を把握したり批判したりする」経験を表す。第2は**経験概念【8. 実習状況多重比較による他者羨望と自己満足】**であり、これは「学生が自分自身の状況を様々な対象と比較して、他者を羨んだり、自己満足したりする」経験を表す。第3は**経験概念【11. 問題原因合理化による目標達成度向上の放棄】**であり、これは「学生がもつもらしい理由をつけて、自己の目標達成度を高める学習活動に取り組まないでいる」経験を表す。

VI. 考察

結果に基づき、実習目標達成に向けた教授活動を考察する。

1. 結果は、**行動概念と経験概念の中には同質の概念が存在し、これらをうみ出した現象は同質であったことを明らかにした。**現象とは、「①学生が資源を活用できた時、実習目標を円滑に達成し、活用できる資源を持たない時、それに難航を来す」、「②学生が自力では解決できない問題に直面した時、他者に支援を要請する」、「③学生が実習時間の活用に関する知識・経験をわずかしか持っていない時、実習目標達成に難航を来す」である。

これらから同質の行動概念と経験概念が創出されている事実は、この現象に身を置く学生の行動とその行動を呈している学生の知覚が一致していることを示す。

3現象のうち①は、学生の持つ「学習資源の量と目標達成度の関連」を表す現象である。また、③は、実習時間の活用に関する知識・経験の量と目標達成度に関わる現象である。初めて看護学実習に取り組む学生を対象にした研究²⁰⁾は、実習時間の活用に関する知識や経験の不足が、学習活動に影響することを明らかにしており、実習時間の活用に関する知識・経験は学生にとって重要な学習資源である。これらは、③も「学習資源の量と目標達成度の関連」を表す現象であることを示す。

さらに、②は、解決できない問題という目標達成上の障害に直面した時、学生が支援を獲得しようとしている現象である。看護学実習中の教員と学生の相互行為に関する研究²¹⁾は、指導の量と質が目標達成度に影響を及ぼすことを明らかにしており、他者からの支援は学生にとって目標達成度に影響を及ぼす重要な資源である。これらは、②も「学習資源の量と目標達成度の関連」を表す現象であることを示す。

以上は、3現象すべてが、学生の「学習資源の量と目標達成度の関連」を表す現象であることを示す。また、このような現象に身を置く学生の行動とその行動を呈している学生の知覚が一致していることを示す。

これは、教員や臨床実習指導者が、学習資源が不足し実習目標達成に難航を来している学生を観察した時、学生も同様に知覚していることを示す。また、指導者が指摘するまでもなく「学習資源の量と目標達成度」に関する問題を学生が明瞭に自覚できる可能性が高いことを示す。

問題解決とは、解決にいたる手段がすぐにはわからず、また習慣的な手段では解決できない問題に直面した時、あれこれ手段を探索し、正しい手段を発見し、解決にいたることを意味し、次の7段階に分けられる²²⁾。それは、1. 問題を感じる、2. 問題を構造化する、3. 複数の解決方法を考え出す、4. 複数の解決方法を吟味する、5. 最も妥当だと思われる解決方法を検証する、6. 結論を一般化し、定式化する、7. 一般化したものを新しい問題解決活動へ拡張するである。第三者が観察した問題を学生も同様に自覚できているという状況は、学生がこの過程の第2段階に到達していることを示す。

2004年、看護学教育の在り方に関する検討会は、看護実践能力育成の充実に向けた大学卒業時の到達目標として、「看護の計画的な展開能力」や「特定の健康問題を持つ人への実践能力」の育成²³⁾を重要要素として位置づけた。

「看護の計画的な展開能力」は、クライアントの発達段階や健康レベル、生活をアセスメントして看護計画を立案し、的確に技術を用いるという看護過程の展開に関わる。看護過程は、人々の健康問題を解決するための技法²⁴⁾であり、「看護の計画的な展開能力」は問題解決能力を基盤とする。また、「特定の健康問題を持つ人への実践能力」は、すべての発達段階に生じる健康問題の解決に関わっている²⁵⁾。これらは、「看護の計画的な展開能力」、「特定の健康問題を持つ人への実践能力」がともに、学生個々の問題解決能力を基盤としていることを示す。また、このような能力の基盤となる問題解決能力育成に向けた教材として、「学習資源の量と目標達成度」に関連する現象が有効に活用できる可能性を示す。

その第1の理由は、「学習資源の量と目標達成度」に関する問題を第三者としての教員が観察可能であり、学生もそれを問題として、正確に知覚できるためである。先述の通り問題解決過程は7段階から構成され、第1段階として、まず「問題を感じる」、すなわち問題を明瞭に自覚できない限り次の段階にはいたらない。そのため、学生が問題解決過程を歩み、その能力を修得するためには適切な教材が必要となる。「学習資源の量と目標達成度」に関する問題は、教員にとって観察しやすく、その観察結果と学生の知覚が一致する可能性が高い。King, I.M.²⁶⁾は、目標達成に向かうためには両者の知覚の一致が必要であり、互いの正確な知覚こそが目標への第一歩である

ことを明らかにした。「学習資源の量と目標達成度」に関する問題は、教員にとって観察しやすく、かつ教員と学生の知覚が一致する可能性が高いため、この問題の解決は両者の共同目標となりやすい。

第2の理由は、学生が成人学習者であるためである。経験は、成人学習者にとって豊かな学習資源となる²⁷⁾。そのため、学生の経験自体を教材にすることは、学生の経験と乖離した現象を用いるよりも目標達成を容易にする。

また、新人看護師の行動に関する研究²⁸⁾は、新人看護師が【資源依存による目標達成と資源枯渇による応用開始】という概念により表せる行動を示すことを明らかにした。このうちの“資源枯渇による応用開始”は、使える資源がない時、自己流の方法を用いて実践してしまう行動を示し、この行動は医療事故を誘発しやすい。看護学実習において問題解決能力修得に向け、「学習資源の量と目標達成度」に関わる現象を教材とすることは、臨床場において目標達成に必要な資源をどのように調達するのかを学ぶことにも繋がる。これは、“資源枯渇による応用開始”という新人看護師の行動を減少させ、医療事故防止に有効に機能する可能性が高い。

2. 結果は、行動概念と経験概念の中には異質の概念が存在し、これらは異質であるにも関わらず、それぞれの概念をうみ出した現象は同質であったことを明らかにした。この現象とは、「①学生がクライアントに対する援助提供の機会を得たり、その中断を余儀なくされたりする」、「②学生が他者に配慮しながら相互行為を展開している」、「③学生が自己の未熟さを認めて、それを受け入れる」、「④学生が指導者から支援を得ようとする」である。

これらから異質の行動概念と経験概念が創出されたという事実は、この現象の中に身を置く学生の行動とその行動を呈している学生の知覚が一致していないことを表す。

4現象のうち①は、学生が、時には援助の中断を余儀なくされるという現象である。看護学実習に取り組む学生は、そのほとんどが青年期に属する。青年期にある個人は自律の欲求を持ち、主体になってすべてをやろうという気持ちを強く持つ²⁹⁾。このような学生にとって、援助の中断を余儀なくされることは、主体になって援助を提供できないという未熟さに直面することを意味する。これらは、①が「自己の未熟さに直面する」現象であることを示す。また、③は、学生が自己の未熟さを認めて、それを受け入れる現象である。これは、③も、「自己の未熟さに直面する」現象であることを示す。さらに、④は、学生が支援獲得の必要のある自己の未熟さを認めることにより生じる。これは、④も「自己の未熟さに直面

する」現象であることを示す。

以上は、現象①、③、④が、「自己の未熟さに直面する」現象であることを示す。また、このような現象の中に身を置く学生の行動とその行動を呈している学生の知覚が一致していないことを表す。

看護学教育の在り方に関する検討会³⁰⁾は、「看護実践を重ねる過程で専門性を深める方法」の修得には、援助を提供した現象を理解できる基盤が最も重要であると指摘した。この基盤とは、学生自身が提供する援助の過程に対する客観視、すなわち援助者としての自己理解を表す。看護学実習中の学生の戸惑いに関する研究³¹⁾は、半数以上の学生が日常生活援助の提供場面に戸惑いを感じており、援助提供場面の多くが、学生にとって援助者としての「未熟さに直面する」場面であることを明らかにした。これらは、「看護実践を重ねる過程で専門性を深める方法の修得」に向け、援助者としての自己を理解するためには、学生が自己の未熟さに直面せざるを得ないことを示す。

教員は、学生がこのような状況乗り越え、「看護実践を重ねる過程で専門性を深める方法」を修得するために、次のことを求められる。それは、学生が基礎的な看護実践能力の修得段階にあり、目標達成に向かう過程を通して、すべての学生が学生であるがゆえに、自己の未熟さに当然直面するであろうと学生に伝えることである。また、学生が、自己の未熟さを実習目標との関係から捉えられるよう、実習目標を意識づけることである。

また、4現象のうち④は、自己の未熟さを認めた学生が、指導者から支援を得ようとする現象である。看護学実習の指導に携わる教員は、必要に応じて視点や立場を変えながら自己の役割達成を旨とする教授活動を展開する³²⁾。また、看護師は、教授活動に加えて看護目標達成に向けた活動も展開する。これらは、教員や指導者としての役割を担う看護師が、状況に応じてその活動を変えていることを示す。また、学生が指導者のこのような状況に合わせて相互行為を展開しなければならず、④が、「他者の状況に合わせて相互行為を展開しなければならない」現象であることを示す。さらに、②は、学生が他者に配慮しながら相互行為を展開している現象である。これは、②も「他者の状況に合わせて相互行為を展開しなければならない」現象であることを示す。

以上は、現象④、②が、「他者の状況に合わせて相互行為を展開しなければならない」現象であることを示す。また、このような現象の中に身を置く学生の行動とその行動を呈している学生の知覚が一致していないことを表す。

学生は、看護学実習開始と同時に、教室から実際に看

護の提供されている場所へと初めて移行する。そのため、クライアントや教員、看護師などがどのような存在であり、これらの他者とどのように相互行為を展開するのかわかりにくい。また、約半数の学生が、他者との相互行為に不安を抱えながら学習している³⁹⁾。これらは、学生が看護学実習を構成する他者およびその他者との相互行為の展開方法を理解できないため、不安が生じ、その不安が知覚を歪曲³⁴⁾し、行動とは一致しない知覚を招いている可能性を示す。

教員は、このような状況にある学生に対して、クライアント・家族がどのような存在であるかのみならず、教員自身、看護師などが学生にとって、またクライアントにとってどのような存在であるかを説明する必要がある。同時に、これらの人々との相互行為が円滑に進むように支援する必要がある。また、教員は、学生自身が実習目標を目ざして看護学実習に取り組んでいることを見失わないよう、常に実習目標を意識できるよう関わる必要がある。さらに、実習オリエンテーションなどを利用して、学生に対して次の2点を説明する必要がある。それは第1に、学生は学習者としてそこに存在し、教育を受ける権利すなわち学習権³⁵⁾を持ち、目標達成に必要な支援を要請できることである。第2に、専門職である看護師は、理論的知識に基づいた技術修得のための専門化された教育を必要とする³⁶⁾ため、看護職養成教育は看護職者によってのみ実現でき、要請を受けた看護職者は可能な限りそれに応えねばならないことである。

新人看護師の行動に関する研究³⁷⁾は、新人看護師が【単独実施義務自覚による実践決行と支援要請躊躇】という概念により表せる行動を示すことを明らかにした。これは、新人看護師が既に修得していたり、病棟配属後、何回か経験した看護実践を単独で実施できなければならぬと感じ、実施が困難な状況においても何とかやり遂げようとして支援の要請をためらう行動である。これは、医療事故を誘発しやすい行動である。教員が学生に対して、教員、看護師と相互行為を展開し、支援を得る方法を伝えることは、他者との関係形成能力育成のみでなく、臨床の場において目標達成のために必要な支援を獲得する方法を学ぶことにも繋がる。これは、【単独実施義務自覚による実践決行と支援要請躊躇】という新人看護師の行動を減少させ、医療事故防止に有効に機能する可能性が高い。

3. 結果は、原因と結果の関係を示す行動概念と経験概念が存在していたことを明らかにした。その関係とは、「①模範となる看護師と相互行為を展開し、同一化しようとする行動を学生がとっている時、看護職選択を価値づけると

いう経験が生じる」「②看護の対象であるクライアントに関心を高める行動を学生がとっている時、クライアントとの関係形成の範囲と程度を拡大するという経験が生じる」である。

1) ①②の関係のうち、①の「価値づけ」は、主体が現象の何らかの価値を知覚し、その結果これらの現象に関連する主体の行動が一貫性のあるものとなること³⁸⁾である。これを前提としたとき、「看護職選択への価値づけ」は、学生が看護職選択という現象の何らかの価値を知覚し、その結果この現象に関連する学生の行動が一貫性のあるものとなることを意味する。

職業選択の過程は、選択の主体者にとって、職業やその職業に携わる人々が構成する社会に対する認識・評価に始まる³⁹⁾。これは、看護職選択が、その主体者にとって、看護職や看護職者が構成する社会に対する認識・評価に始まることを示す。また、「看護職選択への価値づけ」という経験をした学生が、看護職や看護職者の構成する社会を肯定的に捉え高く評価したことを示す。これは、「看護職選択への価値づけ」が看護職の価値を知覚することでもあり、「看護職への価値づけ」とほぼ同義であることを示す。

個人の持つ価値は学習にかなりの影響を及ぼし、その科目に対する肯定的な価値を持つ学生は持っていない学生よりも目標達成度が高い⁴⁰⁾。これは、「看護職への価値づけ」という経験が、学生の学習に影響を及ぼし、その価値を知覚している学生は、知覚していない学生よりも目標達成度が高いことを示す。

本研究は、模範となる看護師と相互行為を展開し、同一化しようとする行動を学生がとっている時、看護職選択を価値づける経験をするを明らかにした。これは、実習目標達成に向け、学生に「看護職への価値づけ」という経験が生じるよう働きかけるには、模範となる看護師と相互行為を展開できる機会の提供が有効であることを示す。そのため、教員は、まず教員自らが、学生にとってロールモデルとなりうる行動を意図的に示す必要がある。また、学生は、ロールモデルに同一化しようとする行動を示す前に、模範となる看護師を自ら見いだす。これは、教員がロールモデルとなりうる行動を示しても、学生自身がそれを模範となる看護師の行動であると理解できなければ、それに同一化する行動は起こらないことを示す。学生は、看護学の初学者であり、観察した教員や看護師の行動を看護学的に理解できないことも多い。これらの意味を看護学的に理解できなければ、学生が模範を見いだすことは困難である。そのため、教員は、学生の観察した教員や看護師の行動を看護学的に解説する必要がある。

看護職者の「職業経験の質」と「看護の質」の関連を検証した研究⁴¹⁾は、「看護職への理解進展と価値基準の確立」という経験の質の高い看護師が、質の高い看護の提供を実現することを示した。

価値とは、一般的に「主体の欲求を満たす客体の性能」であり、人々の欲求に最終的な基礎をおく⁴²⁾。また、「欲求」とは道徳的、芸術的、宗教的、社会的欲求を含むあらゆる形態において、あるものを「のぞましい」とする傾向のすべてである⁴³⁾。このことは、看護職者がその基準を確立していく「価値」が次のように解釈できることを示す。それは、主体としての看護職者が客体としての「看護職」をのぞましいとする傾向である。すなわち、「看護職への価値基準の確立」とは、看護職者が、看護職をのぞましい職業であると知覚することに加え、そのように知覚する基準を確立していく経験である。このうちの看護職をのぞましい職業であると知覚する経験は、看護職者が看護職の価値を知覚していることを意味し「看護職への価値づけ」と言い換えられる。「看護職への理解進展と価値基準の確立」という経験の質の高い看護師が質の高い看護の提供を実現するという結果は、「模範の発見と同一化」を原因として生じる「看護職への価値づけ」という経験が、質の高い看護の提供に繋がっていることを示す。

2) ①②の関係のうち②の「関心」は、次の通り定義できる。関心とは、「人がある特殊な事象に対して注意を向けている心的状態であり、そこでは対象に対して能動的、選択的に行動するようになる。また、主体が客体に対して行う意味付与の関係を表すが、これはまた人々のコミュニケーションを支えている相互作用の基底をなす。」⁴⁴⁾この定義を前提としたとき、「看護の対象であるクライアントに関心を高める」行動は、学生が受け持ちクライアントの呈する様々な事象に注意を向けた結果、クライアントに対して能動的、選択的に関わるとともに、その関わりに学生自身が意味を与え、これを通して、クライアントとの相互作用の基盤を形成し始めることを示す。②は、この結果として学生が、受け持ちクライアントのみならず、受け持ち以外のクライアントとも関係を形成し始めることを表す。

看護学教育の在り方に関する検討会⁴⁵⁾は、学士課程において育成すべき看護実践能力として、「多様な年代や立場の人との援助的人間関係を形成する能力」を位置づけた。援助的人間関係とは、援助者、すなわち看護職者と援助の受け手、すなわちクライアントの看護の目標達成に向かう関係⁴⁶⁾である。②の表すクライアントとの関係形成は、まさに援助的人間関係を意味する。このこと

は、援助的人間関係の形成がクライアントに関心を高める行動を契機として生じることを示す。

看護学実習に取り組む学生は、多くの困難に直面する。それらの中には、クライアントとの関係形成に関わる問題も存在する。このような問題は、学生が直面する困難のうちの約4割に該当し⁴⁷⁾、多くの学生が看護学実習中にクライアントとの関係形成に関わる困難に直面している。また、教員は、援助的人間関係の基盤をなすコミュニケーション技術育成に向けて、模擬患者⁴⁸⁾、CAI教材⁴⁹⁾などの活用を試みている。しかし、援助的人間関係の形成が、「受け持ちクライアントに関心を高めている」という学生行動を契機に生じていたという事実は、これら教授方術の検討も重要ではあるが、「クライアントに関心を高める」ことを目標とした授業にどのような方術が有効であるのかを検討する必要性を示す。

4. 結果は、固有の現象からうみ出された固有の経験概念が存在し、この現象は行動概念をうみ出したデータの中には存在しなかったことを明らかにした。この現象とは、「①学生が現実の臨床状況に触れることを通して、看護や医療の現状を把握したり批判したりする」、「②学生が自分自身の状況を様々な対象と比較して、他者を羨んだり、自己満足したりする」、「③学生がもっともらしい理由をつけて、自己の目標達成度を高める学習活動に取り組まないでいる」である。

これら3現象は、経験に特徴的であった。行動概念は、観察現象の飽和化を確認するまで収集したデータから創出された。それにも関わらず、これら3現象が行動概念をうみ出したデータの中には存在しなかったという事実は、看護学実習中の学生が極めてまれにしか、これらの現象を行動として表さない可能性を示す。

学生と教員は、実習目標という共同目標の達成を目ざす関係である。共同目標の設定や手段の探求には、両者の正確な知覚が不可欠である⁵⁰⁾。このことは、実習目標達成には、学生と教員の正確な知覚が必要であり、行動として極めてまれにしか表さない学生の経験に対しても教員の理解が必要であることを示す。そのためには、教員が、学生と意思疎通できる関係を形成する必要がある。

3現象のうち①が経験に特徴的であったという結果は、学生は「看護や医療の現状を把握したり、批判したりする」経験をしているものの、それを行動としてほとんど表さないことを示す。

批判的思考とは、ある事柄を鵜のみにするのではなく、意味を捉えなおしたり、さまざまな条件に照らして、その正しさを吟味するような思考のあり方⁵¹⁾である。批判的思考をするには、示された事柄を事実だと認識すること、矛盾を認識すること、正確な結論を引き出すこと⁵²⁾などが必

要である。学生が「看護や医療の現状を把握したり、批判したりする」という現象は、学生がこれらのうち、示された事柄を事実だと認識すること、矛盾を認識することを用いて批判的思考を開始していることを示す。

看護学教育の在り方に関する検討会⁵³⁾は、看護実践能力の修得に向け、批判的思考の体験が重要であることを示した。批判的思考に関しては、国内外を含め多数の研究⁵⁴⁾が存在し、これらの研究はいずれもその重要性を明示するとともに、修得の困難さも指摘している。これは、教員が「看護や医療の現状を把握したり、批判したりする」経験を学生から聴取し理解できれば、このように重要でありながらも修得に困難を来す批判的思考の有効な教材として、この経験を活用できることを示す。その理由は、実習に取り組む学生が成人学習者であり、成人学習者にとって自己の経験が貴重な学習資源になる⁵⁵⁾ためである。

3現象のうち②が経験に特徴的であったという結果は、学生が「他者を羨んだり、自己満足したりする」経験をしているが、それを行動としてほとんど表さないことを示す。これは、看護学実習に取り組む学生の大部分が青年期に属するために生じている可能性が高い。

青年は、自己像を探究し、自分に向けられる他者の目を気にしたり、劣等感に悩まされたりする⁵⁶⁾。そのため、青年期に属する学生は、自分自身と様々な対象を比較して、「他者を羨んだり、自己満足したりする」経験をしている可能性が高い。また、他者の目を気にするため、この経験を第三者から観察される可能性のある行動には意図的に表さない。

加えて、③が経験に特徴的であったという結果は、学生が「もっともらしい理由をつけて、自己の目標達成度を高める学習活動に取り組まないでいる」経験をしているが、それを行動としてほとんど表さないことを示す。

看護学実習に取り組む学生の対処方略に関する研究⁵⁷⁾は、学生が、卒業だけを目標として最小限のエネルギーで学習を継続するという方略も用いることを明らかにした。これは、次のような理由により生じている可能性が高い。

青年期は、その個人が必要とするものを社会がどのようにして何を与えるのかを考える時期であり、青年期に属する個人は、義務や責任を感じることなしに、様々な冒険や試みをなすことができる⁵⁸⁾。また、青年期にある学生は、自我同一性を達成するという課題を持ち⁵⁹⁾、多様な活動を必要とする。そのため、学生は実習を生活のすべてではなくその一部として捉え、実習以外の他の活動を優先もしくは両立させようとする。さらに、青年期の学生は身近な他者の評価に敏感である⁶⁰⁾ため、教員の面前では、自己の評価を下げることに繋がる「自己の目標達成度を高める学習活

動に取り組まないでいる」経験を行動には意図的に表さない。

以上は、現象②、③が、看護学実習に取り組む学生の大部分が青年期に属するために生じることを示す。また、学生が、自分に向けられる他者の目や評価を気にするために、これらを行動には意図的に表さないことを示す。

看護学教員が発達に関する知識を必要としていることは、看護師等養成所の運営に関する手引き⁶¹⁾に示されている通りである。しかし、これは看護師養成所の教員のみ適用され、大学において看護職養成教育に従事する教員は、この要件の充足を必要とされていない。そのため、発達に関する知識を持たないまま大学に就職する新任教員も存在する。教員は、実習目標達成に向けて、発達に関する知識を十分に修得しなければならない。

以上の考察は、看護学実習に取り組む学生の大部分が青年期に属することを前提とする。しかし、看護基礎教育課程への入学者のうち成人期にある学生の割合は、5年前の4.8%から7.7%に増加している⁶²⁾⁶³⁾。教員は、青年期、成人期も含めて人間の発達に関する確実な知識を持たない限り、発達段階の特徴を反映したこのような経験を学生には対応できない。

Ⅶ. 結論

1. 本研究の第1段階は、看護学実習中の学生が11概念により表せる経験をしていることを明らかにした。
2. 本研究の第2段階は、行動概念と経験概念の中に存在する以下4通りの関係を明らかにした。それは、①行動概念と経験概念の中には同質の概念が存在し、これらを用み出した現象は同質である、②行動概念と経験概念の中には異質の概念が存在し、これらは異質であるにも関わらず、それぞれの概念を用み出した現象は同質である、③原因と結果の関係を示す行動概念と経験概念が存在する、④固有の現象からうみ出された固有の経験概念が存在し、この現象は行動概念を用み出したデータの中には存在しないである。
3. 同質の概念を創出した現象は、すべて「活用できる学習資源の量と目標達成度の関連」を表す現象である。これは、学生が「活用できる学習資源の量と目標達成度の関連」に関する問題を明瞭に自覚できることを示す。この現象は、学生の問題解決能力育成に向けた教材として活用できる。また、これを教材とすることは、臨床の場における資源調達方法の修得に繋がる。
4. 異質の概念を創出した現象のうち3現象は、「自己の未熟さに直面する」現象である。これは、学生が援助者としての自己を理解するためには、自己の未熟さに直面せざるを得ないために生じている可能性が高い。教員は、すべての学生が、学生であるがゆえに、自己の未熟

さに当然直面するであろうことを伝え、学生が自己の未熟さを実習目標との関係から捉えられるよう、実習目標を意識づける関わりを必要とする。

5. 異質の概念を創出した現象のうち2現象は、「他者の状況に合わせて相互行為を展開しなければならない」現象である。これは、学生が他者およびその他者との相互行為の展開方法を理解できないため、不安が生じ、その不安が知覚を歪曲して生じる可能性が高い。教員は、学生に対して、看護学実習を構成する様々な立場の人々がどのような存在であるかを説明し、同時に、これらの人々との相互行為が円滑に進むよう支援する必要がある。また、学生が自身を実習目標達成を目ざす存在であることを見失わないよう、実習目標を意識づける関わりを必要とする。

6. 「模範となる看護師と相互行為を展開し、同一化しようとする行動を学生がとっている時、看護職選択を価値づけるという経験が生じる」という関係は、学生に「看護職への価値づけ」という経験が生じるよう、教員がロールモデルとなりうる行動を示すとともに、学生が観察した教員や看護師の行動を看護学的に解説する必要があることを示す。また、この「看護職への価値づけ」という経験は、質の高い看護の提供に繋がっている。

7. 「看護の対象であるクライアントに関心を高める行動を学生がとっている時、クライアントとの関係形成の範囲と程度を拡大するという経験が生じる」という関係は、援助的人間関係の形成がクライアントに関心を高める行動を契機として生じることを示す。教員は、学生のコミュニケーション技術の育成に向けて、クライアントへの関心を高めることを目標とした授業にどのような方術が有効であるのかを検討する必要がある。

8. 固有の現象からうみ出された固有の経験概念が存在し、この現象は行動概念をうみ出したデータの中には存在しなかった。これは、学生がこれらの現象を行動として表すことは極めてまれであることを示す。実習目標達成に向けて教員は、学生のこの経験を理解するために、学生と意思の疎通できる関係を形成する必要がある。

9. 経験概念【2】の表す現象が経験に特徴的であるという事実は、学生が「看護や医療の現状を把握したり、批判したりする」経験をしているが、それを行動としてほとんど表さないことを示す。教員がこの経験を学生から聴取し理解できれば、これを批判的思考の修得のための教材として活用できる。

10. 経験概念【8】と【11】の表す現象が経験に特徴的であることは、看護学実習に取り組む学生のほとんどが青年期に属するために生じている可能性が高い。実習目標

達成に向けて教員は、発達に関する知識を修得しなければならない。

謝辞

本研究を行うにあたり、研究への参加を快く承諾し、看護学実習中の経験を率直に語ってくださった学生・看護職者の皆様に心より感謝申し上げます。

(本研究は、千葉大学大学院看護学研究科に提出した博士學位論文の一部である。)

【引用文献】

- 1) 看護学教育の在り方に関する検討会：大学における看護実践能力の育成の充実に向けて、看護学教育の在り方に関する検討会報告, 2002.
- 2) 看護学教育の在り方に関する検討会：看護実践能力育成の充実に向けた大学卒業時の到達目標、看護学教育の在り方に関する検討会報告, 12, 2004.
- 3) 日本看護協会編：平成17年版看護白書, 日本看護協会出版会, 251-254, 2004.
- 4) 前掲書2), 1.
- 5) 舟島なをみ：看護教育学研究の成果に見る看護学実習の現状と課題, *Quality Nursing*, 7(3), 6, 2001.
- 6) 山下暢子他：看護学実習に取り組む学生行動の概念化-学生理解に資する指標の探求-, 日本教育学会第64回発表要旨集録, 208-209, 2005.
- 7) Combs, A., et al.: *Individual Behavior A Perceptual Approach to Behavior*; 友田不二男編, 手塚郁恵訳: 人間の行動-行動への知覚的なアプローチ上巻-, 岩崎学術出版社, 23, 1970.
- 8) 前掲書5), 6.
- 9) 前掲書5), 6.
- 10) 見田宗介他編：社会学事典, 「経験」の項, 弘文堂, 245, 1988.
- 11) King, I. M.: *A Theory for Nursing- Systems, Concepts, Process-*, Delmer Publishers, Inc., 24, 1981; 杉森みどり訳: キング看護理論, 医学書院, 27, 1999.
- 12) 前掲書5), 6.
- 13) 松田安弘他：男子看護学生の学習経験に関する研究, *看護教育学研究*, 10(1), 15-28, 2001.
- 14) 山下暢子他：看護学実習における学生経験を解明した面接方法の現状-質問項目に焦点を当てて-, *看護教育学研究*, 13(1), 79-84, 2004.
- 15) 日本看護教育学学会：日本看護教育学学会研究倫理指針, *看護教育学研究*, 13(1), 103, 2004.
- 16) 舟島なをみ：看護教育学研究 発見・創造・証明の過程, 医学書院, 95, 2003.
- 17) Sandelowski, M., et al.: *Focus on Qualitative Methods, Qualitative Metasynthesis: Issues and techniques*,

- Research in Nursing & Health, 20(4), 365-366, 1997.
- 18) Polit, D. F., et al. : Nursing Research : Principles and Methods, 7th ed, Lippincott Williams & Wilkins, 723, 2004.
- 19) Noblit, G. W., et al. : Metaethnography: Synthesizing qualitative studies, Sage Publications, 26-29, 1988.
- 20) Kathleen, M. N., et al. : The Clinical Experience of Novice Students in Nursing, Nurse Educator, 23(4), 16-21, 1998.
- 21) 中村良美 : 臨床実習における教員の関わりと学生の経験 場面の再構成をとおして, 神奈川県立看護教育大学校看護教育研究集録, 28, 125-131, 2003.
- 22) 東洋他編 : 新教育の事典, 「問題解決過程」の項, 平凡社, 774, 1979.
- 23) 前掲書2), 12.
- 24) 見藤隆子他編 : 看護学事典, 「看護過程」の項, 日本看護協会出版会, 105, 2003.
- 25) 前掲書2), 18-24.
- 26) 前掲書11), 24:28.
- 27) 細谷俊夫他編 : 新教育学大事典1, 「アンドラゴジー」の項, 第一法規出版, 79, 1991.
- 28) 森真由美 : 新人看護師行動の概念化, 看護教育学研究, 13(1), 51-64, 2004.
- 29) 無藤隆他編 : 発達心理学入門Ⅱ 青年・成人・老人, 東京大学出版会, 12, 1993.
- 30) 前掲書2), 28.
- 31) 松田日登美他 : 基礎看護学見学実習において学生が感じた戸惑いの縦断的検討(第2報)-援助活動に関する戸惑いを中心に-, 第31回日本看護学会論文集-看護教育-, 30-32, 2000.
- 32) 小川妙子他 : 看護学実習における教員の教授活動-学生と患者との相互行為場面における教員行動に焦点を当てて-, 千葉看護学会会誌, 4(1), 54-60, 1998.
- 33) 山下満子他 : 臨地実習における学生の不安に関する研究(第3報)-3年間の追跡調査による実習前の不安内容の変化と教員の関わり方-, 京都市立看護短期大学紀要, 27, 11-19, 2002.
- 34) 前掲書11), 24:28.
- 35) 今野喜清他編 : 新版学校教育辞典, 「学習権」の項, 教育出版, 87-88, 2003.
- 36) 天野正子 : 看護婦の労働と意識-半専門職の専門職化に関する事例研究-, 日本社会学会社会学評論, 22(3), 30-49, 1972.
- 37) 前掲書28), 51-64.
- 38) 梶田叡一 : 教育評価, 第2版, 有斐閣双書, 141, 2003.
- 39) 前掲書27), 92-193.
- 40) 前掲書7), 176.
- 41) 鈴木美和他 : 看護職者の「職業経験の質」と「看護の質」との関連, 看護教育学研究, 12(2), 10-11, 2003.
- 42) 前掲書10), 「価値」の項, 145.
- 43) 前掲書10), 「価値」の項, 145.
- 44) 前掲書10), 「関心」の項, 168-169.
- 45) 前掲書2), 12.
- 46) 前掲書24), 「援助的対人関係」の項, 56.
- 47) 阿部明美他 : 基礎看護学実習において学生が感じる困難に関する一考察, 日本看護学教育学会第11回学術集会講演集, 83, 2001.
- 48) 鈴木玲子他 : 成人看護学における対象理解を深める教育方法の検討 SPを取り入れたコミュニケーション授業の導入と展開, 看護展望, 28(3), 46-52, 2003.
- 49) 堀美紀子他 : CAI教材「言語的応答訓練」使用後の発言分析からみた学習効果-Verbal Communication Skills Inventory (VCSI)を用いて-, 第23回日本看護科学学会学術集会講演集, 463, 2003.
- 50) 前掲書11), 24:28.
- 51) 安彦忠彦他編 : 新版現代学校教育大事典, 「批判的思考」の項, ぎょうせい, 478-479, 2002.
- 52) Alfaró-LeFevre, R. : Critical Thinking in Nursing: A Practical Approach, W. B. Saunders Company, 1995; 江本愛子監訳 : アルファロ 看護場面のクリティカルシンキング, 医学書院, 36-39, 1996.
- 53) 前掲書2), 28.
- 54) 例えば、以下の文献がある。①丸橋佐和子他 : 看護学生のクリティカルシンキング能力の学年比較, 日本看護学教育学会誌第8回学術集会講演集, 81, 1998. ②Wheeler, L. A., et al. : The Influence of Concept Mapping on Critical Thinking in Baccalaureate Students, Journal of Professional Nursing, 19(6), 339-346, 2003.
- 55) 前掲書27) 「アンドラゴジー」の項, 79.
- 56) 前掲書29), 12.
- 57) Capman, R., et al. : Coping Strategies in Clinical, Practice: The Nursing Students' Lived Experience, Contemporary Nurse, 11(1), 195-102, 2001.
- 58) 森岡清美他編 : 新社会学辞典, 「モラトリアム」の項, 有斐閣, 1426, 1993.
- 59) 前掲書29), 25-26.
- 60) 岡田努 : 現代青年に特有な友人関係の取り方と自己愛傾向の関連について, 立教大学教職研究, 9, 21-31, 1999.
- 61) 看護行政研究監修 : 平成17年版看護六法, 看護師等養成所の運営に関する手引きについて, 249, 新日本法規出版, 2004.
- 62) 看護問題研究会監修 : 平成11年看護関係統計資料集, 日本看護協会出版会, 70-93, 1999.
- 63) 看護問題研究会監修 : 平成16年看護関係統計資料集, 日本看護協会出版会, 70-93, 2004.