

St. Luke's International University Repository

Students' Evaluation of Teaching-Learning Methods of "Fundamental of Nursing" in Baccalureate Program.

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2007-12-26 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 操, 華子, 岩井, 郁子, 太田, 喜久子, 香春, 知永, 横山, 美樹 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10285/316

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 International License.



— 報告 —

看護専門科目「看護学原理」の教授・学習方法 に対する学生の評価

操 華子¹⁾, 岩井郁子²⁾, 太田喜久子³⁾,
香春知永⁴⁾, 横山美樹⁵⁾

要 旨

1995年度より本大学看護学部カリキュラムは改訂され、それに伴い看護専門科目の「看護学原理」の教科は1994年度で終了した。今回、看護学原理の教授・学習方法に対する学生の評価を明らかにし、新カリキュラムの教科の教授・学習活動の土台とするためにアンケート調査を実施した。1994年度に「看護学原理」を履修した46名から回答が得られた。

「看護学原理」はI、II、IIIの3つの教科目から構成されていた。その教授・学習内容はお互いの関連性、継続性を考慮した上で教授・学習活動を展開させたことに対し、学生からは高い評価を得た。学生にとって3つの教科目の内容を統合させることができた点において教育効果は高かった。

技術教育については、自己学習に重きをおいた学内演習の教授・学習方法の展開のさせ方について調査をした。技術教育においては、自己学習のための環境、演習項目の原理・原則を理解させるための事前学習ならびに自己評価のための記録、そして教員のかかわり方を考慮する必要性が明らかになった。

キーワードズ

看護学原理 学生による評価 教授・学習方法 自己学習

I. はじめに

看護専門科目である「看護学原理」は、看護の本質となる概念・理論および技術を探究するものであり、一年生を対象に一年間を通じて教授・学習された教科である。一般的には、基礎看護学として、展開されている授業内容を含んでいる。〈資料-1〉

本教科は、1991年度までは1教科8単位として概論と基礎看護技術の内容を教授されていた。1992年度からはこれらを統合し、看護学原理I、II、IIIの教科目、すなわち看護学原理I、看護における基本的な概念・理論および看護の変遷(2単位)、II、看護実践の

基本(3単位)、III、生活行動援助論(3単位)から構成されるようになった。1994年度の「看護学原理I・II・III」に含まれる項目と一年間の展開の実際は、資料-2の通りである。〈資料-2〉

1995年度から、本大学看護学部はカリキュラムが改訂され、それに伴い「看護学原理」は1994年度で終了した。これにより、従来「看護学原理」で教授されていた内容は、「健康と生活」、「看護学概論」、「看護提供システム」、「看護援助論I・II・III」等の新しい教科目のなかで他領域の教員と協力して統合的に教授されている。カリキュラムの発展は、今まで実施してきたカリキュラムを評価し、改正し、その後またさらに評価するというプロセスのなかで進められていくものである。従来の「看護学原理」のカリキュラム評価を実施することは、今後展開されていく新教科目の教授・学習活動の土台となるものであると考える。そこで、新カリキュラムにおける新しい教科目を展開させていく上での教授・学習活動の参考とするために、1994年

- 1) 聖路加看護大学講師 (基礎看護学)
- 2) 聖路加看護大学教授 (看護管理学)
- 3) 聖路加看護大学教授 (基礎看護学)
- 4) 聖路加看護大学助教授 (基礎看護学)
- 5) 聖路加看護大学講師 (基礎看護学)

度の「看護学原理」の教科目終了後、アンケート調査を実施した。

II. 調査目的

「看護学原理」の教授内容、ならびに教授・学習方法を評価し、新カリキュラムの教授・学習活動の展開に活かすために、以下の2つを今回の調査の目的として設定した。

- 1) 「看護学原理」の教科全体の教授・学習活動についての学生の評価を明らかにする。
- 2) 「看護学原理Ⅲ 4. 一生活行動援助論の基本演習」のすすめ方についての学生の評価を明らかにする。

III. 調査対象および方法

1. 調査対象

1994年度に本大学学部に入學し、「看護学原理」を履修した者56名を対象に、1995年4月に実施した。

2. 調査方法

本年度の他教科が始まる前に、学生に本調査の主旨を説明し、調査用紙を配布した。調査用紙は無記名とし、所定の箱を設置し、記入済みの調査用紙を回収した。46名(82%)から回答を得た。

3. 調査内容

下記の項目について調査を行った。

- 1) 「看護学原理Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ」全体
 - (1) 全体の構成
 - (2) 4回の病棟での見学および演習、実習
 - (3) 医療施設(病棟)以外の看護の場の見学・演習
 - (4) 学内での教授・学習方法
- 2) 「看護学原理Ⅲ 4. 生活行動援助論の基本演習」
 - (1) 自己学習の方法
 - (2) 自己学習のための環境
 - (3) 視聴覚教材
 - (4) 教員のデモンストレーション
 - (5) 学内演習の方法

IV. 結果

1. 「看護学原理」の教科全体の教授・学習活動

「看護学原理」の教科は、「看護学原理Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ」の3つの教科目が一年間を通じて並行して展開されていたこと、実際の看護実践の場で学習する機会が4回あったこと、様々な看護提供システムの場を知る機会が2回あったことが特徴として挙げられる。

1) 「看護学原理Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ」の教科目の展開方法

「看護学原理Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ」の教科目が並行して一年間の授業を構成したことに對して、よかったと答えた学生は36名、どちらともいえないと答えた学生は10名、よくなかったと答えた学生はいなかった。

よかったと答えた理由は、その内容から①内容構成に関するもの、②学習内容の展開の仕方に関するものに大別できた。①内容構成に関するものの中には、「多くの事が学べ、項目も細かく分かれており理解しやすかった」、「看護という事に入っていきやすく、どのように考え、やっていけばよいのかがわかりやすく構成されていたと思う」という内容が含まれていた。②学習内容の展開の仕方に関するものの中には、「理論と実践を並行して学ぶことができ、講義内容をフィードバックすることができた」、「自分の体験として裏付けることができた」、「看護を統合的に見ながら授業を受けることができた」という理由が含まれていた。教授・学習内容としては、対象が一年生であることから、専門的な内容についてだけでなく、看護学全体を概観できるような内容であることが看護学にとりかかる学生にとっては重要なことである。特に「看護学原理Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ」の学習内容を並行させて展開させたことは、学生にとって講義の中で学んだ知識あるいは学内演習で身につけた技術が、実際の場で患者を相手に実施した看護体験と結びつき、その理解を深めていったと考えられる。

どちらともいえないと答えた理由の中には、「3つを結び付ける事ができず混乱した」、「最後の臨床実習で、自分の中でやっとⅠ、Ⅱ、Ⅲの3つが統合された。それまでは関連がわからず自分が何を何のために学んでいるのかわからなかった」等の「看護学原理Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ」の教授・学習内容を学生が自分の中で関連づけられず、体系化されなかったことへの問題が理由として挙げられていた。一人の学生からは、「看護学原理Ⅲ」の学習内容は解剖・生理学の知識を基盤としているものが多く、解剖・生理学の授業と原理Ⅲの教科目を並行して行うと理解が深まるという指摘があった。

2) 一年間を通じての4回の病棟演習・実習

1994年度は、6月、12月、2月の4回、学生は病棟において演習あるいは実習を行った。(資料-3)

(1)回数

実際の看護の場である病棟において演習・実習を行った回数に対して、4回でちょうどよかったと答えた学生は34名、どちらともいえないと答えた学生は8名、よくなかったと答えた学生は4名であった。

ちょうどよかったと答えた学生の理由には、「病棟に慣れるという意味で丁度よかった」、「病棟に出る度に看護とは何かについて柔軟に考えることができた」等の内容が含まれていた。4回という回数は学生にとって、①病棟に慣れていく上で適当であった、②学生の体力・精神力からみて適当であった、③講義とのバランスからみて適当であったといえることができる。

どちらともいえない、ちょうどよくなかったと答えた学生の理由には、「もう少し日数がほしかった」、「病棟に出る回数は多ければ多いほどよい」、「もっとやりたかった」、「患者さんや病棟の様子がわかったところで実習が終わってしまった」という内容が含まれており、学生の臨床志向の姿勢がうかがえた。

(2)時期

病棟で4回演習・実習を行った6月、12月、2月という時期に対して、適切であったと答えた学生は35名、適切でなかったと答えた学生は7名、どちらともいえないと答えた学生は5名であった。

適切であったと答えた学生の理由には、「授業内容と合っていて良かった」、「各回ともクラスと呼応してとても動機づけられた」、「学内で学んだことを、すぐ病棟で実施できた事により自分の身についた」等の内容が含まれていた。適切であった理由は、その時に行われていた学校内での講義、学内演習の内容とのつながり、関連性があったことに関する内容が最も多く、学内で得た知識を深めるため、学内で獲得した技術の活用場として4回の演習・実習の時期は有効であったといえる。

適切でなかったと答えた学生の理由には、「2月の臨床実習は試験期間と重なり、精神的・肉体的にゆとりがなかった」、「6月と12月の間にもう一回入れるべきであった」、「テスト期間やレポート提出の時期と重ねないでほしい」等が含まれていた。2月の病棟実習は、学期末試験終了直後から一週間ずつ2グループで実習を行ったため、第1グループの学生は試験直後から実習に臨まなければならず、そのことは、初めての臨床実習という精神的ストレスに加えて学生にゆとりを持たせることが難しくなる要因と考えられる。また、12月の演習時にいきなり一人の患者を受け持つことの戸惑いがあったので、秋期に1回入れてほしいという内容もあった。どちらともいえないと答えた学生の理由は、適切でなかったと答えた学生の理由内容と同様のものであり、試験期間との時期的調整、6月と12月との演習の間に1回演習を行う機会を設けるべきであったという内容が含まれていた。

(3)方法

6月の看護提供システムについて知ることを目標とした演習は、一人の看護婦に一人の学生がついて、実際の看護場面を参加観察するということに主眼が置かれた。6月、12月、2月の3回の演習と実習は、学内で学習した知識、技術レベルに応じてその目標が設定されており、学生が実施する患者の日常生活援助が回数が増えつれ広がり、多様なものとなっていた。

この演習、実習の方法に対してよかったと答えた学生は35名、よくなかったと答えた学生は1名、どちらともいえないと答えた学生は10名であった。

よかったと答えた学生の理由には、「12月の実習で一人でやってみたからこそ、2月に6日間できたと思う」、「4回行うことで、徐々に病棟に慣れていくことができた」等が含まれていた。この理由内容には、①演習・実習内容の順序性、②病棟・看護婦に慣れていくこと、③徐々にまかされる内容が増えることで、看護学生としての自覚を感じたこと、④自分のレベルで行えたことに関する内容が含まれていたが、一番多い内容は順序性に関する内容であった。順序性とは、①参加観察を通し、看護の仮体験を行った、②学生二人で実際の患者の看護を行った、③学生一人で2日間同一の患者を受け持ち、かわりを持った、④学生一人で一週間一人の患者を担当し、日常生活援助を行ったことである。これらを通し、病棟での演習、実習する内容が量的にも、質的にも徐々に広がり、深まるという一定の方向性をもっていたことが、学生の学びに有効であったと考えられる。このことがまた、看護学生としての責任、自覚を持つことにつながっているという点は、看護専門職者としての態度育成において意義ある点である。

どちらともいえないと答えた10名の学生の理由には、演習自体についての不達成感に関するもの、患者紹介に関するものが含まれていた。

よくなかったと答えた1名の学生の理由は、6月の参加観察の演習に関してであり、看護婦によって指導の差がありすぎ、参加観察だけでは看護婦の活動を知ることは難しいという内容であった。よかったと答えた学生のなかで、12月の演習の目的は、相互作用的援助の目的と日常生活上の援助の目的の2つがあり、演習の意図がはっきりしていなかったことを指摘していた。

3) 医療施設以外での看護活動の場を知る機会

医療施設以外での看護活動の場を知る機会を、1994年度は2回設けた。〈資料-4〉

(1)看護学原理II 7.看護実践の基本演習:

夏期休暇に行った「福祉施設における生活」の演習

夏期休暇中に福祉施設においてボランティアを行ったことに対して、よかったと答えた学生は38名、よくなかったと答えた学生は5名、どちらともいえないと答えた学生は3名であった。

夏期休暇に入る前に教員から課題についての説明を受けた後、自分で福祉施設を探し、交渉をし、ボランティアを3日間以上行ったという演習の方法に対して、よかったと答えた学生は32名、よくなかつ

表1 看護学原理Ⅱ 7. 看護実践の基本演習：「福祉施設における生活」の演習について

	「よかった」理由内容	「どちらともいえない」理由内容	「よくなかった」理由内容
時期	<ul style="list-style-type: none"> ●夏休みという長期の休暇中に実施できた ●時間的余裕 ●精神的余裕 ●一通り習得した学習を活かすことができた 	<ul style="list-style-type: none"> ●時間的に余裕がありよい経験ができたが、夏休みが削られた ●勉強不足であった ●課題・目的を達成せずに終えた気がする 	<ul style="list-style-type: none"> ●休暇中に実施するのは約束違反 ●日常生活行動の援助技術を全部習得した後に実施するべきであった ●無力感を感じた
方法	<ul style="list-style-type: none"> ●自主性、自立心が促された ●自分の興味ある分野を知る機会となった ●ボランティアとして実際の活動を通し、施設の実際、問題を知れた ●多くのことを学ぶ機会であった 	<ul style="list-style-type: none"> ●大学名を言っただけで施設側からの期待を感じ、辛かった ●準備段階までに苦労した ●目的を達成することが難しい施設もあった（看護の現場しか見ることができなかった） ●何もできず、辛かった 	<ul style="list-style-type: none"> ●自分で施設を探すことは断られることも多く、大変であった ●ボランティアの仕事が限定されており、患者と十分に接することができなかった ●自分の立場を理解してもらえなかった

表2 看護学原理Ⅱ 7. 看護実践の基本演習：「さまざまな看護活動の場」の演習について

	「よかった」理由内容	「どちらともいえない」理由内容	「よくなかった」理由内容
時期	<ul style="list-style-type: none"> ●1年間の学習がすべて終了した時点での見学であり、まとめの意味でよかった ●自信をもって臨めた ●病院内との比較が可能であった ●授業がない時期であり、時期的によかった ●個人では見学ができない施設を見学することができた 	<ul style="list-style-type: none"> ●実習終了後次の日の見学は辛かった ●準備不足 ●あわただしい ●自分の興味で施設を選択してしまい十分に理解することができなかった ●数カ所を訪問したかった 	<ul style="list-style-type: none"> ●時間的余裕がなかった ●実習とのかねあい ●レポート提出が早かった ●事前学習を十分にしておいたかった
方法	<ul style="list-style-type: none"> ●希望通りの施設に行けてよかった ●少人数制でよかった ●今後の自分の進路に関しての刺激となった ●看護婦から話を聞き、実際の活動を知る機会となった ●多くのことを学習できた ●訪問看護ステーション 	<ul style="list-style-type: none"> ●自分が希望する施設に行けるべきであった ●時間的に短いと感じた ●ホスピス見学施設見学に留まってしまう、患者さんと接することができなかった ●他の施設に見学した人が羨ましかった 	<ul style="list-style-type: none"> ●希望した施設に行けるようすべきであった ●時間が短かった ●挨拶と説明で終わった ●看護活動を直接見れなかった ●ホスピス見学他と差がありすぎた ●レポートが書きにくかった ●患者さんと接したかった

たと答えた学生は12名、どちらともいえないと答えた学生は10名であった。時期と方法についてのそれぞれの回答の理由については、表1に示してある。〈表1〉

よくなかった、どちらともいえないと答えた学生の理由内容には、施設と行った交渉の段階での困難、苦労について含まれていた。また、大学側で提示した学習目標を達成するには適切ではない福祉施設を学生が選択した場合は、学生にとって不達成感が残る経験となってしまう。

(2)看護学原理Ⅱ 7. 看護実践の基本演習：

3月に実施した「さまざまな看護活動」の演習

医療施設以外の看護活動の場を知るために、3月に見学演習を行った。学生が見学を希望している場

との交渉を教員が数ヶ月前から開始した。1994年度の見学先は、ホスピス、訪問看護ステーション、助産所、精神科の専門病院、小児医療センターであった。

この演習を2月の臨床実習を終えた後の3月に行ったことに対して、よかったと答えた学生は24名、よくなかったと答えた学生は13名、どちらともいえないと答えた学生は9名であった。時期と方法についてのそれぞれの回答の理由は、表2に示してある。〈表2〉

よくなかったと答えた学生の人数が多くなっている原因は、2月に実施された臨床実習が終了した直後の見学で、学生によっては実習記録と見学演習の

レポートの提出が重なったためであり、「時間的余裕がなかった」、「事前学習が不十分であった」という理由内容が含まれていた。

施設によっては見学可能な人数が限られているなかで、学生は自分の見学先を決定した。見学先の希望でホスピスはもともと人数が多く、また1ヶ所のホスピスを2回という限られた回数で行ったことから、1回の見学人数が20名近くとなり、学生の満足度は低かった。そのためか、演習のやり方としてよくなかったと答えた学生は12名、どちらともいえないと答えた学生は10名と多くなっている。よかったと答えた学生は人数は、上記の時期について満足している学生の数と同数であり、本見学演習に満足をしている学生は時期的にも方法的にもよかったと評価していると考えられる。時間的なゆとりがとれずに見学演習に臨まなければならなかった学生や、ホスピスを見学した学生は、不達成感が残る演習となった。

4) 講義とグループワークのバランス

1994年度は、資料-5に示している内容についてグループワークを実施した。〈資料-5〉

学生にとってグループワークは、人の意見を聞く機会となること、能動的な学習となるという2点において有効な学習方法であったといえる。しかしその一方で、グループワーク中の参加態度は学生個々により異なり、非協力的な人、消極的な人もあり、グループによってグループワークの深まりの違いがみられた。

講義とグループワークのバランスに対して、ちょうどよかったと答えた学生は24名、よくなかったと答えた学生6名、どちらともいえないと答えた学生は14名であった。

よかったと答えた学生理由は、「講義で学んだ事について意見交換することができた」、「息抜きになった」という内容が含まれていた。どちらともいえない、よくなかったと答えた理由内容は、項目によってはグループワークが必要でない項目があったこと、グループワーク中心に授業が展開されてしまう項目については学生は要点を学びとることが難しかったということが含まれていた。また、必ずしもグループワークが設定された目標を達成するために効果的に展開されたわけではないこともその中で指摘された。このことから、講義と並行してグループワークを教授・学習方法として選択する場合、その項目、配置、回数など、学生の動機や学習状況をふまえて教育計画をたて、適切な指導を実施することが課題となるといえる。

2. 生活行動援助論の基本演習

「看護学原理III 4. 生活行動援助論の基本演習」では、資料-6の内容に関する技術を習得することを目

的とした。〈資料-6〉

演習方法ならびにその流れについては、図1に示す通りである。〈図1〉

1) 自己学習

各演習項目の技術習得のための自己学習の必要性に対し、必要であると答えた学生は43名、どちらともいえないと答えた学生は3名であった。必要であると答えた学生の理由は、①技術を確実に自分の身につけるため、②頭の中で理解したことを、自分の身体に技術として身につけるため、③技術習得においては能動的な姿勢が必要なため、④演習に臨む前提条件であるためという内容に大別できた。

どちらともいえないと答えた学生の理由は、必ずしも自己学習が必要ではない項目があったことに関する内容であった。詳細については調査していないが、実際の物品を用いての自己学習を必要としない項目や、テキストあるいはビデオのみの学習で十分な項目が演習項目に含まれていたためと考えられる。

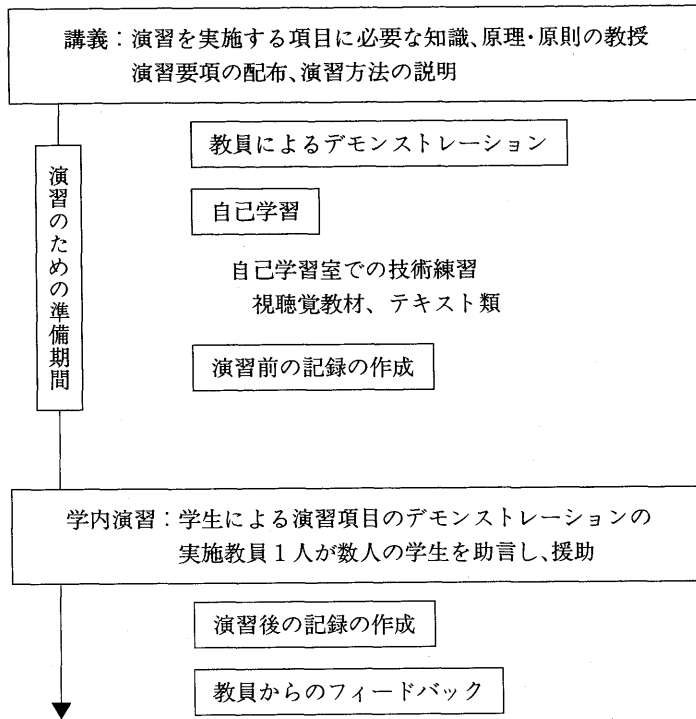
46名中34名が自己学習を行っていく上で苦勞した、あるいは困った体験をしたと答えていた。その内容は、自己学習を行う環境の問題、自己学習を行っていく上で活用できる資源の問題（視聴覚教材、テキスト類、教員）、自己学習を行う前に実施した教員による演習項目のデモンストレーションに関する内容であった。

(1) 視聴覚教材

視聴覚教材は、各演習項目に必要なと思われるビデオテープを学生が自由に活用できるように数本用意し、随時貸出を行った。しかし視聴覚教材について、「テキストとビデオとの内容が異なり、どの方法がよいかわからない」、「ビデオとテキストではわからない」という意見があり、学生にとって自己学習をすすめていく上で必ずしも有効なものではなかった。

今後、どのような視聴覚教材があれば自己学習に役立てることが可能となるかという内容について別の項目で質問した。使用している視聴覚教材の中には、本大学で作成したビデオも含まれており、それらは制作側の技術の限界から無声であったり、タイミングよく手元をアップにするということができていないビデオもあり、そのようなビデオは学生にとっては使いにくかったようである。自己学習を助ける視聴覚教材としてのビデオには、演習項目に関するポイントを簡潔に集約した内容、方法だけでなく根拠やその必要性が含まれている内容、実際の病院で現在使用している物品を用いての手順等のものであると有効に使えるという意見があった。これらは今後の教材開発上の課題として考慮されるべき内容

図1 「看護学原理Ⅲ-4 生活行動援助技術の基本演習」の流れ



である。

(2)自己学習のための環境

学生が自由に自己学習が行えるように、ベット4床と各ベット脇にビデオ・ブースを1台ずつ設置した自己学習室を準備した。演習項目に必要な物品は、物品毎にその部屋の所定の場所に収納し、学生はそこから自由に必要物品を取り出し、自己学習を実施した。4台のベットでは足りない場合は、看護実習室に置かれているベットも使用していた。

このような自己学習のための環境については、「備品・場所・時間が足りない」、「ビデオを見る場所が少ない」という物理的環境に関することや演習に必要な物品が十分になかったことで、学生は困った体験をしていた。その一方で、自己学習を行えるように物品等は設置されていたので環境面で苦勞することはなかったという学生もいた。導尿や筋肉注射・皮下注射等の演習項目では、1回のみ使用のディスプレイ製品を多く使うことに関する問題がみられた。滅菌操作を学生に習得させる上では、1回りの使用の消耗品については自己学習用に十分に用意することが必要であると考えた。また、自己学習に必要な備品、物品等が足りなくなってしまう要

因には、自己学習期間の短さがあげられる。つまり、自己学習をする期間が短ければ、それだけ学生が集中してベットや必要物品を使用する。数に限りのあるものであれば、自己学習をしようと思っても、一同が行えず、お互いに譲り合う必要がでてくる。そこに、時間的余裕の問題がでてくる。この時間的余裕の問題は、自己学習を実施していく上での困難を感じたひとつの内容として含まれていた。

(3)教員によるデモンストレーション

教員によるデモンストレーションは、ビデオやテキスト等では演習内容を掴みにくいのではと考え、必要と思われた項目のみ実施した。1994年度実施した項目は、ベットメイキング、全身清拭、導尿、洗腸、注射、採血であった。

教員によるデモンストレーションは学生の状況に応じ、教員側が創意工夫することも可能となるため、またその場での質問も可能なため、学生の技術習得上一番効果が得られる教授方法である。教員のデモンストレーションは学生に、ビデオやテキストでは理解できない細かい部分の理解、技術の方法を直接見て、演習内容全体のイメージを掴むことにおいて有効であった。

教員によるデモンストレーションについての評価は、「すべての項目を行ってもらいたかった」、「デモンストレーションは時間的なゆとりを考慮してほしい」、「教員間で微妙にやり方が異なっており、学生としてはどれを選択すればよいか迷った」という意見があった。教員によるデモンストレーションは、各演習項目につき3～4回、学生の空き時間に自己学習室において実施をした。1回のデモンストレーションの見学に、予想以上の数の学生が集中してしまうこともあった。より効果的な教授・学習場面とするためには、少人数制で、回数を多くすることが必要である。また、デモンストレーションを実施する日時を早めに提示し、学生に人数調整をもらったり、学生に先に希望する日時を提示してもらう等、双方の調整を行いつつ、実施することも必要である。

時間的な問題から複数の教員で1つの演習項目のデモンストレーションを実施することがあった。その場合、演習内容の原理・原則に関する教員側の共通理解がその前提となる。また、テキストならびに市販のビデオで紹介されている方法が必ずしも実際の臨床の場には適用できないことを学生に理解させ、原理・原則をふまえ、経験から得られた現実に応じた方法を教育できる場としてデモンストレーションが位置づけられることが重要であると考えられる。

教員によるデモンストレーションの後、ビデオやテキストを活用し、自己学習室において学生は自己学習を実施した。しかし、上記にも記述したような内容に関する苦勞を学生は体験している。その解決策として最も有効であると学生が指摘したものは、自己学習ならびに学内演習中の教員からの助言であった。自己学習とは、技術習得を行うための学生にとってのプロセスとなる。学内演習の場は、それまでに習得した技術を教員に披露する場であるとも考えられる。技術を習得していく上で、テキスト、ビデオ、数回の教員によるデモンストレーションだけでは、学生の学習ニーズにあった教授・学習方法としては不十分なのかもしれない。技術習得のプロセスにおいても、教員が日頃から積極的に関与し、援助していくことが、学生の技術習得における疑問点や不明な点を解決させていく上で最も効果的な方法であると考えられる。

2) 学内演習

学内演習は、学生が演習項目について自己学習後、1名の教員が数名の学生のデモンストレーションに対して助言を与え援助するという形式で実施した。

(1) 演習前記録・演習後記録

① 学生にとっての記録の意味

学内演習を行う多くの演習項目において、事前学習ならびに演習後の自己評価を行うための演習記録を学生に配布した。

事前学習としての演習記録が学生の技術の習得のために役立ったかという質問に対して、役立ったと答えた学生は24名、どちらでもないと答えた学生が9名であった。役立たなかったと答えた学生はいなかった。

事前学習としての演習記録が役立った理由として、「行動の根拠と理由を理解することができた」、「演習の流れを頭に入れることができた」、「注意すべき点を理解できた」等の内容が含まれていた。

演習終了後記載する演習記録について、学習に役だったかという質問に対して、役立ったと答えた学生は34名、役立たなかったと答えた学生は2名、どちらともいえないと答えた学生は10名であった。

演習後の記録が学生にとって役だった理由として、「自分のできなかった点が反省できた」、「テスト前、実習前を見ると、反省点を思い出すことができた」、「自分の演習を振り返る機会となった」等が含まれていた。役立たなかった理由は、「演習をやりながら課題は自分でわかっているのだから、改めて記録を作成する必要はなかった」という内容であった。

② 学生にとっての記録作成の負担

事前学習として、また演習後に記載する演習記録は、ともに学生の技術習得において役に立っていることは上記結果より明らかになったが、その反面、演習記録の記載については、かなりの負担を学生は感じていた。事前学習としての演習記録の記載が負担になったと答えた学生は24名、どちらともいえないと答えた学生は19名、負担にはならなかったと答えた学生は3名であった。演習後の演習記録の記載が負担になったと答えた学生は17名、どちらともいえないと答えた学生は14名、負担にはならなかったと答えた学生は15名であった。

学生自身は記録を書くことの重要性、意味については理解しているようであるが、実際問題として、他教科とのかねあい、事前学習としての演習記録は演習前日に記載することになるという時間的問題から、負担感を感じていた。そのためか、特に事前学習としての演習記録の記入に負担を感じている学生が多かった。

学生が負担を感じず、かつ技術の習得上役立つ演習記録に関して、学生は以下の内容について指摘していた。「演習記録はあくまで自分のために行うものであるから、指定された用紙に記入するのではなく自由にまとめた」、「全ての項目ではなく、必要

なものだけにしてほしい」、「最初の頃は要領がつかめないで指定も必要だが、個人の工夫が生かされるような用紙にした方がいい」等であった。

(2) 演習の時間配分

授業時間の中で、すべての演習項目の学内演習を実施するため、必然的に演習の時間配分が決定されてしまう結果となった。例えば、学生一人あたり毎日のベットメイキングは25分、導尿は45分、全身清拭は50分などである。

演習項目の時間配分について適当であったと答えた学生は24名、適当ではなかったと答えた学生は9名、どちらともいえないと答えた学生は12名であった。時間配分として短かったと学生が感じた項目は、罨法、関節可動域訓練、感染、全身清拭、洗髪、マッサージであった。「時間配分としては短く感じたが、時間に制限があることで緊張感を感じることができたし、機敏性を養うことができた」と評価している学生もいた。

(3) 教員による指導

学内演習時の指導は看護学原理を担当していた4名の教員全員によって行われた。学内演習時の教員による指導に対して、適切であったと答えた学生は35名、適切ではなかったと答えた学生は1名、どちらともいえないと答えた学生は9名であった。

適切であったという理由としては、「悪い所は悪い、良い所は良いと言ってもらえて勉強になった」、「厳しい時もあったが、親切な指導であった」、「自分が忘れてしまっている点を指摘してもらえた」等が含まれていた。どちらともいえないという理由の中には、「先生が他の学生を見ている時は、直接指導を受けられない」、「一人の学生に教員がつきっきりになると他の学生は不安な所やわからない所を聞くことができない」等が含まれていた。これらの内容から、4名の教員による指導の問題点として、学内演習時の指導において教員が全員の学生を十分に指導できない場合があったことが指摘された。学内演習時の助言、援助を実施する前提条件として、デモンストレーション実施時と同様に、教員間において演習内容の原理・原則に関する共通理解をすることが必要である。

V. 考察

1989年度には、8単位の「看護学原理」の学生一人あたりの所要時間数は340時間であった。1994年度の学生一人あたりの時間数は、270時間と約4/5まで時間数を削減してきた。今回の調査結果からも明らかになったように、教育効果を高める第一の条件は時間数ではなく、教授・学習する内容、方法、すなわちカリキュ

ラムの構造化と精選である。1992年度より「看護学原理」はI、II、IIIの教科目から構成されるようになったが、教科目間の垣根は取り除き、3つの教科目の教授・学習内容の関連性、継続性を考慮しつつ、一年間の教授・学習活動の展開のなかで、これらをいかに統合させていくかということを目指した。今回の学生の評価の中で、大多数の学生が看護学原理I、II、IIIの3つの教科目の関連性、継続性を認識し、教授・学習の展開の方法を肯定的に評価していた。

看護教育においては、トレーニング的要素とエデュケーション的要素があるとBevis, E. O.は指摘している¹²⁾。トレーニングとは、教育の領域においては特定の技能、技術の習得を意味し、そのやり方を知るところを主としている。一方、エデュケーションとは、個人のもつ能力を上手に引き出し、それを最大限に発揮できるように援助することであり、そのこと、つまりその現象それ自体を知ることである。トレーニングを目的とした学習とは、教師から学生への知識の伝達、技術の繰り返しの練習が必要な内容が含まれているものであり、教室や演習室で展開される学習である。エデュケーションを目的とした学習とは、現象から体験的に学生が学習をしていくものであり、実践の場以外では学習することができない内容のものである。特に看護学は、トレーニング的要素を含みながらエデュケーション的要素を強化していくことを重点においた学習を意図的に展開させていく必要がある学問である。

結果の中でも記したように、「看護学原理I、II、III」を並行させていくことで、学生には一年間を通じて学内の講義と同時に、病棟での演習ならびに実習を行うという4回の機会と、病棟以外の場での看護の実際を見学、体験するという2回の機会が提供された。教科目が並行して展開されることによる弊害もいくつかは指摘されたが、「看護を統合的に見ながら授業を受けることができた」という言葉の通り、学生の中では、実践の場と学内での学習、つまり実践と理論とが、継続性と相関性が考慮されつつ、上手に統合され、さらにそれがその後の学習の動機づけにもなっていた。原理・原則として学んだ知識が、自分の体験として身についていくということは、最も効果的な体験学習であり、主体的学習でもある。看護学に対しての初学者を対象とする場合、その現象全体を理解させる上でも、知識中心ではなく、いかに実践の場での現象を見て、知識と統合していくかが鍵となると考えられる。

技術という用語の概念についてコンセンサスは得られてはいないが、看護技術とは看護するという行為、ないしは実践活動の根底にあって、それを可能ならしめているものであり、手順としての技能、コミュニケ

ーションの技、看護婦としての「私」が存在する術の3つの部分から構成されていると述べられている³⁾。現在、看護基礎教育過程における技術教育は、あまり重視されていない傾向がみられていることも否定できない現実である。基礎教育過程において技術を教育していく場合、ただ単にそのやり方、つまりhow toに留まるのではなく、その技術の根拠やポイントを明確におさえた上で⁴⁾、他人の技術を見たり、自分で考えた技術を実践する機会を繰り返すというプロセスのなかで、自己の技術を確立していくことが重要となってくる⁵⁾。しかし、現実問題として、この技術習得に至るプロセスは重視されていないことが指摘されている。

「看護学原理」の一部の演習項目では、ペーパーペーシメントを使用し、提示された患者としての状況以外に相手の学生の習慣や好み等も情報として収集し、適切な方法を選択、計画し、演習時間内に実施するという形式をとった項目もあった。この一連の過程のなかで、患者とのかかわり方、原理・原則をふまえた技術の実際を学生は学ぶ。ただ、手順としての技術、how toのみを学習するのではなく、技術の演習のなかで学生の思考力、判断力を育成していくことは、その後その技術を多様化している患者の状況にどう適用していくかという応用力を学生のレベルに応じて身につけさせることにつながると考える。さらに、自己学習は主体的学習であり、受け身の学習がその大半を占めている現在の学生の主体性、積極性、能動性を育てていく上でも大切な教授・学習方法である。

今回の調査における学生の技術教育に関する評価をふまえ、今後の自己学習を中心とした技術教育において考慮に入れるべき点は以下の3点である。第一は、環境である。物理的な自己学習を行うための環境設備と同様に、自己学習を行えるだけの時間的ゆとりを他教科の試験や課題をも配慮しつつ、学生が主体的にとりくめるよう計画していく必要がある。第二は、記録

である。事前学習として、演習内容のポイントや留意点を記載することは、学生にとってその学習上有効であることは明らかにはなったが、学生への負担を考慮する必要がある。学生の個性を活かせる用紙の工夫や、演習記録を用いる演習項目の精選、何を事前学習させたいのかという内容の精選などを行い、演習記録を効果的に用いることが必要である。第三は、教員である。学生に対する教員のあり様、あるいは教員の学生へのかかわり方である。教員によるデモンストレーションは学生の技術習得のための一番合理的な手段であると述べられている⁶⁾。より効果的なデモンストレーションの展開のために、演習内容の原理・原則に関する教員間の共通理解を行うことが必要である。また、どのようなかかわりを学生としていくかで、その学生の学習意欲を高めるものとなる。自己学習時、つまり技術を習得していくプロセスにおいて、いかに学生が教員とかかわれるかは、教員側の姿勢にかかっている。教育とは、人と人との相互作用が大きく影響をする。学生の学習意欲や学習態度を認め、保証すること、学生と教員間の対話を大切にする雰囲気は教員がもつことにより、学生は教員を自分の資源の1つとして活用することができるようになるのである。

VI. おわりに

今回、本大学のカリキュラムの改訂に伴い、従来のカリキュラムで展開されていた看護専門科目であった「看護学原理」が終了した。今回の調査は、「看護学原理」という教科の学生による評価であった。今回の調査結果に教員側の評価をつけ加え、両者の視点を大切にしつつ、今後の統合カリキュラムでの新教科目の教授・学習活動の展開方法に活かしていきたいと考えている。

本調査にご協力してくださった学生の皆様に、心より御礼申し上げます。

<引用文献>

- 1) Bevis, E. O.: Teaching and learning the key to education and professionalism, Bevis, E. O. & Watson, J. ed.: Toward a Caring Curriculum- A New Pedagogy for Nursing, 155-160, NLN Pub No. 15-2278, 1989.
- 2) Bevis, E. O.: New directions for a new age, Curriculum Revolution: Mandate for Change, 38-42, NLN Pub No. 15-2242, 1988.
- 3) 野島良子: 看護における技術と身体, 看護技術論, 300-304, メヂカルフレンド社, 1977.
- 4) 川島みどり: 看護基礎技術教育の現状と問題点, 看護教育, 25(8), 467-473, 1984.
- 5) 田島桂子: 看護教育における看護技術教育の再検討, 看護教育, 35(13), 1059-1065, 1994.
- 6) 川島みどり: 前掲書4): 468, 1984.

看護学原理

看護学原理は看護の本質となる概念・理論および技術を探求する学問です。

看護学原理では、対象となる人々が健康を維持・増進し、あるいは病気や障害を持ちながらも、より安定した状態で生活ができるように、健康・生活の視点から生活行動をどのように援助するのかを学びます。

看護の対象はあらゆる健康のレベルにある個人、家族、集団です。これらの人々はそれぞれの発達段階に応じた生活を営み、個別的なニーズをもっています。また、健康は人々の成長・発達および発達課題の達成や生活の質に影響します。

看護学原理でめざす看護の目的は、対象となる人々の立場に立ち、共に歩みながら、人々自らが身体的、心理・社会的な能力を十分に活かし、健康上のニーズを充足し、生活の質（Quality of Life）を維持・向上できるように、個別的に生活行動を援助することです。

看護学原理 学習目的

1. 看護を実践・探求する基礎的な知識・技術・態度を養う。
2. 社会における看護職の役割と機能を理解し、社会に寄与する姿勢を養う。
3. 看護専門職としての基本的な態度を養う。
4. 自己をみつめ、自分の考えを表現し、自律／自立的に行動できる能力を養う。

学習目的を達成するために、看護学原理は大きく下記の3つの教科目から構成されています。

看護学原理Ⅰ：看護における基本的な概念・理論および看護の変遷	2単位
看護学原理Ⅱ：看護実践の基本	3単位
看護学原理Ⅲ：生活行動援助論	3単位

看護学原理の学習は、今後学ぶ各看護学の中でさらに探求・発展させていく基礎となるものです。広い視野と柔軟な考えをもち、自ら積極的に学習に取り組むことを期待しています。

(1994年度 看護学原理学習要項より抜粋)

資料-2

	4月			5月				6月				7月			
	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	
看護学原理 I															
1. 健康と生活・環境	—			—											
2. 人間と健康	—			—											
3. 看護の概念・理論および変遷	—														
4. 保健医療福祉システムと看護															
看護学原理 II															
1. 看護専門職															
2. 看護と倫理															
3. 相互作用の援助論															
4. 看護における問題へのアプローチ															
5. 教育的アプローチ															
6. 看護提供システム															
7-1 概念枠組みと看護実践															
- 2 看護提供システム															
- 3 基本的な生活の援助															
- 4 福祉施設における生活															
- 5 個別的な生活の援助															
- 6 さまざまな看護活動															
- 7 診察・与薬															
看護学原理 III															
1. 生理的ニーズの充足・生活行動援助															
1) 呼吸・循環・体温の調節															
2) 食事・栄養・水と電解質															
3) 排泄															
4) 活動・休息と運動															
2. 安全・安楽のニーズの充足・生活行動援助															
1) 安全・安楽															
2) 生活環境															
3) 清潔・皮膚粘膜の保護															
4) ボディメカニクスの活用															
5) 感染と管理															
3. 心理・社会的ニーズの充足・生活行動援助															
1) 健康のレベルによる人間の心理的变化															
2) 日常生活行動の自立															
3) 役割遂行・生産的活動															
4) 自尊感情および自己実現															
5) 性・生と死															
4. 生活行動援助論の基本演習															
5. 生活行動援助論と看護実践															

資料－3 病棟における4回の演習・実習の目的、期間、方法

時期	期間	実施した教科目および学習目標		実施方法
6月	半日	「看護学原理II－7」 看護実践の基本演習 2.看護提供システム	看護提供システムの実際を知る	看護婦一人に学生一人を組とし、実際の看護場面の参加観察を行う
6月	半日	「看護学原理II－7」 看護実践の基本演習 3.基本的な生活の援助	1.現実の医療施設(療養の場)を知る 2.対象を知る 3.対象とかがわる 4.基本的な生活の援助(生活環境、清潔の援助)を行う	学生が二人一組となり、一人の患者を受け持ち、その患者の生活の援助を行う
12月	2日	「看護学原理II－7」 看護実践の基本演習 5.個別的な生活の援助	日常生活の援助を実際に行い、個別的な看護ケアの意義を考察する	学生一人で一人の患者を受け持ち、その患者の生活の援助を行う
2月	6日	「看護学原理III－5」 生活行動援助論と看護実践	1.既習の生活行動援助論の知識・技術を応用し、健康上の問題を持つ人に対し、個別的な日常生活の援助を行う能力を養う 2.援助を通して、対象への関心を持ち、自分の看護に対する興味と理解を深めると共に、看護専門職としての態度を養う	学生一人が一人の患者を受け持ち、その患者の生活の援助を行う

資料－4 医療施設(病院)以外の看護活動の場を知る機会

時期	期間	実施した教科目および学習目標		実施方法
夏期 休暇	3日	「看護学原理II－7」 看護実践の基本演習 4.福祉施設における生活	1.福祉施設(生活の場)にいる対象を知る 2.生活のありようを知る 3.対象の生活をサポートしている人々を知る 4.対象の生活をよりよくするための課題と対策を考える	夏期休暇の約1月前に課題を説明し、学生は自分で福祉施設を選択し、交渉を行う 3日間ボランティアとしてその施設で援助を行う
3月	1日	「看護学原理II－7」 看護実践の基本演習 6.さまざまな看護活動	さまざまな看護活動の場を知る 場による看護の特徴を知る 看護活動の現状と課題について批判的に考察する	学生が見学を希望する施設についての情報を教員が得、希望にあうよう施設と交渉を行う

資料－5 1994年度 グループワークを実施した項目

グループワークを実施した項目(実施月)	所要時間数	教育目標・目的
看護学原理Ⅰ－1 健康と生活・環境 (4月)	G/W 2hrs 発表 2hrs	看護の主要な概念である健康と生活・環境、および両者の関連を、自分自身に引きつけて考えることにより、健康と生活・環境への理解と関心を深める
看護学原理Ⅰ－3 看護の概念・理論および変遷 (4月)	G/W 3hrs 発表 2hrs	看護学の学習を始めるに際して、現在自分がイメージしている「看護」に気づき、さらに友人の考えを知る。これらによって、看護を学ぶ原点となっている各自の「看護の芽」を育み、自己の看護観を発展あるいは構築していく土台とする
看護学原理Ⅰ－4 保健医療システムと看護 (9月)	G/W 2hrs 発表 2hrs	(看護学原理Ⅱ－7 看護実践の基本演習 4. 福祉施設における生活の教科目と一緒に実施)
看護学原理Ⅱ－2 看護と倫理 (10月)	G/W 2hrs	医療場面における倫理について、その具体例を用いながらそこに起こっていることを、ロールプレイングを通して気づいていく
看護学原理Ⅱ－3 相互作用助 (11月) (12月)	A.G/W 2hrs 発表 2hrs B.G/W 2hrs 発表 2hrs	A.1) グループワークを通し、相手の立場に立つこと、言語的コミュニケーション、非言語的コミュニケーションの意味を知り、自己の特性を新たに認識する 2) 看護におけるコミュニケーションについて考え、より効果的なコミュニケーション技法を展開する B.1) 病棟演習で実際に体験したコミュニケーションから、人と関わることについて考察する
看護学原理Ⅱ－4 看護における問題へのアプローチ (11月)	G/W 2hrs 発表 2hrs	看護過程におけるアセスメント－看護診断－計画立案までのプロセスを原則をふまえて展開できる
看護学原理Ⅱ－7 看護実践の基本演習 1. 概念枠組と看護実践 (9月)	G/W 4hrs 発表 4hrs	看護を構成する基本概念－人間、社会、健康、看護－、および概念枠組の理解を基盤に、ヘンダーソンの看護論を分析する。さらに、既に学習した看護学原理の内容と総合しこの看護理論が看護実践にどのように活用されるかを考える
看護学原理Ⅲ－3 性、生と死 (1月)	G/W 2hrs 発表 2hrs	1) 性・生と死についての各自が行った冬休みの課題をふまえ、他の学生と討議することにより自分の考えを深める 2) 性・生と死についての自分の考えがどのように深まり、変わったかをまとめる

資料-6

看護学原理Ⅲ

4. 生活行動援助論と基本演習

1. 生理的ニーズの充足・生活行動援助

- | | |
|----------------|---------------------------------|
| 1) 呼吸・循環・体温の調節 | バイタルサインズの測定・評価 |
| 2) 食事・栄養・水と電解質 | 経口摂取への援助 |
| 3) 排泄 | 尿器・便器のあて方、はずし方
導尿
浣腸 |
| 4) 睡眠・休息と運動 | 良肢位の保持
体位交換
関節可動域訓練法(ROM) |

2. 安全・安楽ニーズの充足・生活行動援助

- | | |
|---------------|------------------------------------|
| 1) 安全・安楽 | マッサージ
罨法 |
| 2) 生活環境 | リネンチェンジ
毎日のベットメーカーキング |
| 3) 清潔・皮膚粘膜の保護 | 全身清拭
洗髪
口腔ケア |
| 4) ボディメカニクス | 身体各部の支持と異動
体位交換
輸送法 |
| 5) 感染と管理 | 滅菌・消毒法
無菌操作
手洗い法
ガウンテクニック |

3. 心理・社会的ニーズの充足・生活行動援助

- | | |
|----------|-------|
| 5) 性、生と死 | 死後のケア |
|----------|-------|

(1994年度 看護学原理学習要項より抜粋)

*なお、筋肉注射、皮下注射、採血、検尿については、看護学原理Ⅱ 7. 看護実践の基本演習 7. 診療の援助の基本の中で実施した。