



Title	成人看護学実習におけるケースレポートと発表会の学習効果：慢性期・終末期の実習を中心に
Author(s)	内田, 雅子; 今堀, 昌美; 鈴木, 純恵 他
Citation	大阪大学看護学雑誌. 2006, 12(1), p. 11-22
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/56788
rights	©大阪大学大学院医学系研究科保健学専攻
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

－ 原 著 －

成人看護学実習におけるケースレポートと発表会の学習効果

－慢性期・終末期の実習を中心に－

内田雅子*・今堀昌美*・鈴木純恵*・奥宮暁子*

Learning effects of case studies and symposia in an adult nursing practicum focusing on chronic illness and terminal stage care

Uchida M, Imahori M, Suzuki S, Okumiya A

要 旨

本研究の目的は、慢性期・終末期を中心とした成人看護学実習におけるケースレポートと発表会の学習効果を明らかにすることである。研究の主旨に同意の得られた看護学生を対象に半構成的質問紙調査を行った。48名の記述内容を分析した結果、14のカテゴリーが抽出された。このうちケースレポートと発表会の主な学習効果として【問題の再分析】、【共有による学びの深化・広がり】、【患者との関わりの振り返り】、【自己の課題の気づき】などが明らかになった。また主な問題点として【理論活用の難しさ】、【口頭表現による伝達の難しさ】、【記述表現による伝達の難しさ】などが明らかになった。14カテゴリーのうちの7つは、看護実践における記述力、口頭によるコミュニケーション力、論理的思考力、批判的思考力に関連することが示唆された。さらにこうした能力は実習経験の蓄積に影響を受けており、実習初期ほど記述力と口頭によるコミュニケーション力は顕著に向上し、実習後期ほど論理的思考力と批判的思考力が向上することが示唆された。

キーワード：ケーススタディ、学習効果、実習経験、成人看護学実習

Keywords : case study, learning effect, practical training experience, adult nursing practicum

*大阪大学大学院医学系研究科保健学専攻

Ⅰ. はじめに

看護学教育における臨地実習は、あらゆる健康問題をもつ対象へ援助を実施するなかで、講義・演習で得た知識・技術を統合して人間理解を深め、その援助方法を学習する機会と捉えられる¹⁾。また臨地実習では、学生は看護実践の科学的な方法である看護過程や看護診断を用いて科学的・論理的思考法を訓練する。しかし学生にとって看護過程の展開は決して易しい課題ではない²⁾。

これまで学生の思考過程について、看護過程の形式をとっているが実際には情報を多角的に分析して推論することができず、断片的な思考で患者を総合的に理解できない³⁾、などの問題が指摘されている。特に慢性期事例の看護過程では、学生は問題の明確化を最も困難に感じていることが報告されている⁴⁾。慢性病者の健康問題は、複数の合併症と生活に関する複雑で可視的でないものが多いため、学生は既習の知識・技術のみでは問題を明確にすることさえない。さらに臨地実習での学生の思考過程は、知識だけではなく患者との関わりから生じる学生自身の感情、自己モニタリングや自己開示の影響を受けることが報告されている⁵⁾。

このように臨地実習の学生は、緊張の高まるなかで看護過程を展開することに精一杯であり、自己の実践を論理的、批判的に思考する余裕がない。しかし学生は、臨地実習ではじめて自らの経験を通して、明示的情報と非明示的情報の意味を読み取って統合し、自己の内に具体的で個別的な実践知を築き始めるのである⁶⁾。

以上のような臨地実習における問題点と課題を踏まえると、学生は看護過程の展開を体験するだけでは看護の実践知を築くことは難しい。先行研究では、学生の看護体験から実践知を生み出す学習方法としてケーススタディやディスカッションが検討されている。それによると、ケーススタディは相互作用の理解⁷⁾や対象の理解⁸⁾、記述力、プレゼンテーション力⁹⁾、問題解決力、批判的思考力、看護判断力¹⁰⁾といった看護実践能力を訓練する最適な学習方法であると評価されている¹¹⁾。

しかしこれらケーススタディの学習効果は、講義や演習におけるグループ形式での効果はある程度実証されているものの²⁾¹⁰⁾、実習中に学生個々人が行う形式での効果に関する報告はほとんど見当たらない。また、前述した学生の看護実践能力は、実習経験の蓄積によってどのような影響を受けるのかも明らかにされていない。したがって、臨地実習におけるケーススタディの学習効果や問題点、さら

には実習経験の蓄積が、学生の看護実践能力に与える影響を明らかにすることで今後の教授法への資料になると考える。

Ⅱ. 研究目的

慢性期・終末期を中心とした成人看護学実習におけるケーススタディと発表会の学習効果と問題点、およびそれらに対する実習経験の影響を明らかにする。

Ⅲ. 研究方法

本研究は、半構成的質問紙を用いた記述的、探索的、横断的デザインである。

1. 対象

対象は、A 国立大学の慢性期・終末期を中心とした成人看護学実習を終了し、本研究の主旨を文書と口頭で説明し同意の得られた学生とする。

1) 対象の実習場所

対象者の実習場所は、4 つの内科系混合病棟である。4 病棟の診療科目の内訳は、循環器内科、腎臓内科、内分泌・代謝内科、免疫・アレルギー・感染内科、消化器内科、老年・高血圧内科、呼吸器内科である。

2) 対象が履修する慢性期・終末期の実習方法

A 国立大学の成人看護学実習の目的は、表 1 に示す通りである。

対象者が履修する慢性期・終末期の看護学実習は、平成 16 年 11 月から平成 17 年 7 月までであり、1 クールの実習期間は 3 週間である。この実習では学生に対して、看護過程の展開に関する実習記録、そして受け持った事例につ

表 1 A 国立大学の成人看護学実習の目的

成人期の疾患をもつ対象の身体的・心理的・社会的特性をライフサイクルや発達課題をふまえて理解する。

- 1) 対象と援助の人間関係を築く。
- 2) 看護過程を用いて、対象の身体的・心理的・社会的状態をアセスメントし、計画的に看護を実践し、評価する。
- 3) 保健医療チームの在り方とその中での看護の役割が理解でき、対象への援助に様々な資源を活用・調整する。
- 4) 看護に関係する諸理論・諸概念を理解し活用する。
- 5) 自己の考えや実践した看護を的確に表現・記述する。
- 6) 看護者としての専門性を養う。

いてのケースレポートと発表会の課題を課している。ケースレポートは、学生が教員の助言を得ながら関心のあるテーマを決定し文献を活用して A4 用紙 10 枚程度に論文形式でまとめる課題である。学生は、実習 7～10 日目よりケースレポートのテーマの検討を始め、実習 10 日目にレポート作成を手がけ始め、実習 11～13 日目に教員による個別指導、実習 14 日目に発表者全員のレポート冊子作成、実習 15 日目（最終日）に教員、実習病棟師長・スタッフが参加し、2つの病棟で実習する2グループの学生が合同で発表会を開催している。発表会は、学会等での発表形式にのっとり、ひとりの発表時間 7 分および質疑応答 5 分をめやすに進行し、その後の病棟師長・スタッフや教員からの講評を含め約 2 時間半をかけて行っている。

2. データの収集方法

データの収集には、半構成的質問紙を用いた。半構成的質問紙は、ケースレポートと発表会に関する4つの質問項目、すなわち①テーマをとりあげた理由、②ケースレポートをまとめるにあたり気づいたこと・工夫したこと・難しかったこと、③発表会について気づいたこと・工夫したこと・難しかったこと、④意見・要望などで構成した。また、対象者の実習時期を明確にするために実習グループ名の記載を求めた。

データの収集は、慢性期・終末期を中心とした成人看護学実習の最終日に実習指導教員が対象者に半構成的質問紙を配布し、1週間以内に回収箱に投函するよう協力を求めた。

3. データの分析方法

データの分析方法は、記述内容の意味によって分析を行った。第1段階として、テーマを内容の単位としてカテゴリ分類を行った。記述内容から学びと困難に関する意味をもつ文節をひとまとまりにして抽出し、これを最小分析単位とし、次に抽象化しカテゴリ化した。第2段階として、準統計法によりこれらカテゴリの頻度と比率を算出した¹²⁾。

データの信憑性を確保するために、McCracken の発話データの真実らしさの評価基準¹³⁾に準拠し、他の回答内容と矛盾しない相互一貫性、研究者が知っていることと回答内容が一致している外的一貫性を満たしているデータを分析対象とした。また分析における信頼性を確保するために、データとカテゴリの適合性について、ひとりの研究者がカテゴリ分類した結果を共同研究者全員で検討

し、研究者間の一致を確認しながら分析を進めた。そしてデータの妥当性¹⁴⁾を高めるために、対象者が実習最終日に自分の意思を自由に記述する形式でのデータ収集と、匿名性を保持した回収方法を工夫した。さらに分析結果の妥当性については、既存の理論的見方に対比させて概念的・理論的妥当性¹⁴⁾を確保するよう努めた。

4. 倫理的配慮

対象者に研究の主旨の説明と研究への協力は自由意思であること、また研究協力への有無が実習成績や今後の学習上に影響がないことを文書と口頭で説明した。対象者のプライバシーを保護するために、質問紙は匿名での記載とし、回収方法は閉鎖式の回収箱を2ヵ所に設置した。

IV. 結 果

1. 分析対象者

本研究において、質問紙を81名に配布した結果、回収できたのは48名（回収率 59.3%）であった。回答の得られた48名を分析対象者とし、4つの質問項目に対する記述の文節ごとの意味を抽出してカテゴリー化を行った。また分析対象者48名の实習時期による内訳は、3年後期から4年前期にかけて行われる各論実習のなかで最初に慢性期・終末期を中心とした成人看護学実習（以下、当実習とする）を経験した学生すなわち実習初期の17名、他領域での実習を少なくとも1つは経験した後、当実習を経験した学生すなわち実習中期の14名、そして当実習を最後に経験した学生すなわち実習後期の17名であった。

2. 回答から抽出したカテゴリーと学生の実習時期との関係

4つの質問項目の記述回答を内容分析した結果、テーマの選定に関しては4つのカテゴリー、レポート作成に関しては6つのカテゴリー、発表会に関しては4つのカテゴリーが抽出されたが、意見・要望に関する内容からはカテゴリーは抽出できなかった。14のカテゴリーについて、記述した学生の延べ人数を実習初期、中期、後期に分けて表2に示した。

1) ケースレポートのテーマの選定理由について

テーマを選定した理由として、【問題の再分析】、【患者との関わりの振り返り】、【自己の振り返り】、および【看護観の探究】の4つのカテゴリーが抽出された。

【問題の再分析】は、「実習中に自分で解決できなかったこと」、「疑問を抱いていたことをはっきりさせたかった」、「自分の関わりがどう良かったのか」等の記述であっ

表2 質問紙の集計結果

(N=48)

質問項目	カテゴリー	実習時期							
		総数		実習初期 (n=17)		実習中期 (n=14)		実習後期 (n=17)	
		n	%	n	%	n	%	n	%
①テーマの 選定理由	1.【問題の再分析】	20	41.7	5	10.4	7	14.5	8	16.7
	2.【患者との関わりの振り返り】	14	29.0	4	8.3	4	8.3	6	12.5
	3.【自己の振り返り】	12	25.0	6	12.5	3	6.2	5	10.4
	4.【看護観の探究】	7	14.6	1	2.0	1	2.0	5	10.4
②レポート 作成に關する 気づき・工夫・困難	5.【理論活用の難しさ】	23	47.9	7	14.5	8	16.7	8	16.7
	6.【記述表現による伝達の難しさ】	19	39.6	11	22.9	5	10.4	3	6.2
	7.【実践の振り返り】	14	29.0	8	16.7	3	6.2	3	6.2
	8.【自己の課題の明確化】	10	20.8	1	2.0	4	8.3	5	10.4
	9.【理論活用の有用性】	6	12.5	1	2.0	2	4.0	3	6.2
	10.【時間の不足】	3	6.2	3	6.2	0	0.0	0	0.0
③発表会に 關する気づ き・工夫・困 難	11.【口頭表現による伝達の難しさ】	23	47.9	10	20.8	7	14.5	6	12.5
	12.【共有による学びの深化・広がり】	20	41.7	4	8.3	5	10.4	11	22.9
	13.【プレゼンテーションの反省・気づき】	7	14.5	5	10.4	1	2.0	1	2.0
	14.【ディスカッションの反省・気づき】	5	10.4	2	4.0	0	0.0	3	6.2

た。【患者との関わりの振り返り】は、「実習中に自分が一番関わった看護ケアについて」、「患者との関わりのポイントをテーマにした」等、学生が患者との関わりに視点をおいた記述であった。【自己の振り返り】は、「一番困ったこと」、「一番つまずいたこと」、「悩んだこと」、「実習で力を入れたところ」、「頑張ったところ」等、学生が実習場面で印象に残った記述であった。【看護観の探究】は、「自分の看護の意味を知りテーマにしたいと思った」、「実習中に自分が一番考え行動してきたことを振り返り自分のものにしてほしいと思った」等、学生が自己の看護実践で意味を見出そうとする記述であった。

4つのカテゴリーを多い順に示すと、【問題の再分析】は20名(41.7%)、【患者との関わりの振り返り】は14名(29%)、【自己の振り返り】は12名(25%)、【看護観の探究】は7名(14.6%)であった。

テーマの選定理由に関するカテゴリーと実習時期の関係をみると、【自己の振り返り】をあげた学生は実習初期が6名(12.5%)と最も多く、これに対して【看護観の探究】は実習後期が5名(10.4%)と最も多かった。【問題の再分析】をあげた学生は、実習後期ほど増加する傾向がみられた。

2) ケースレポート作成に関する気づき・工夫・困難に

ついて

レポート作成に関する気づき・工夫・困難等は、【理論活用の難しさ】、【記述表現による伝達の難しさ】、【実践の振り返り】、【自己の課題の明確化】、【理論活用の有用性】、および【時間の不足】の6つのカテゴリーが抽出された。

【理論活用の難しさ】は、「文献を用いて自分の看護を根拠づける難しさ」、「文献を用いて考察することの難しさ」等、実践と理論を照合し体系的、論理的に思考することが難しいという記述であった。【記述による表現の難しさ】は、「伝えたいことを他者にわかるように文章化することの難しさ」、「言いたいことを文章にする難しさ」等、自分の考えを他者に文章で伝達する難しさの記述であった。

【実践の振り返り】は、「実習の振り返りができた」、「自分の看護や患者の変化の振り返りになった」等、ケーススタディが自分の援助の振り返りの機会になったという気づきに関する記述であった。【自己の課題の明確化】は、「自分の看護を振り返り、良かったこと、悪かったこと、今後の課題が明らかになった」、「自分が患者に行う看護の視点がわかった」等、レポートをまとめるにあたり、学生自身が自分の課題を明確にするという記述であった。【理論活用の有用性】は、「理論を使うことで自分のしてきたことの裏づけができた」、「理論を使うことで自分の行った

ことに意味がある」等、理論を活用し実践を意味づけているという記述であった。【時間の不足】は、「レポートをまとめる時間が足りなかった」、「ケーススタディに関する資料集めの時間があまりなかった」等、作成に関して時間が足りなかった記述であった。

6つのカテゴリーを多い順に示すと、【理論活用の難しさ】は23名(47.9%)、【記述表現による伝達の難しさ】は19名(39.6%)、【実践の振り返り】は14名(29.2%)、【自己の課題の明確化】は10名(20.8%)、【理論活用の有用性】は6名(12.5%)、【時間の不足】は3名(6%)であった。

レポート作成に関するカテゴリーと実習時期の関係をみると、【時間の不足】をあげた学生は実習初期の3名(6.2%)のみにみられた。また、【記述表現による伝達の難しさ】と【実践の振り返り】をあげた学生は、実習初期にそれぞれ11名(22.9%)、8名(16.7%)と最も多く、実習後期になるほど減少する傾向がみられた。これに対し、【自己の課題の明確化】と【理論活用の有用性】をあげた学生は、実習後期ほど増加する傾向がみられた。

3) ケースレポート発表会に関する気づき・工夫・困難について

発表会に関する気づき・工夫・困難は、【口頭表現による伝達の難しさ】、【共有による学びの深化・広がり】、【プレゼンテーションの反省・気づき】、および【ディスカッションの反省・気づき】の4つのカテゴリーが抽出された。

【口頭表現による伝達の難しさ】は、「要点を絞って発表するのが難しかった」、「自分の言いたいことを時間内にまとめるのは難しかった」、「自分の考えを他者に伝えることが難しかった」等、プレゼンテーションの難しさを感じた記述であった。【共有による学びの深化・広がり】は、「発表会を通じていろいろなケースが学べた」、「みんなで自分の気づきや学びを共有できた」、「発表を聞くことで他者の看護を理解し学びを深めることができた」等、互いに学んだことを共有することで多角的な視点から学習を深めることに関する記述であった。【プレゼンテーションの反省・気づき】は、「発表会のために予行演習をした」、「プレゼンテーションを経験する良い機会」等、学生の反省や気づきが含まれている記述であり、【ディスカッションの反省・気づき】は、「質疑応答についてもっと活発に行えば良かった」等の記述であった。

4つのカテゴリーを多い順に示すと、【口頭表現による伝達の難しさ】は23名(47.9%)、【共有による学びの深化・広がり】は20名(41.7%)、【プレゼンテーションの

反省・気づき】は7名(14.5%)、【ディスカッションの反省・気づき】は5名(10.4%)であった。

発表会に関するカテゴリーと実習時期の関係をみると、【口頭表現による伝達の難しさ】をあげた学生は実習初期が10名(20.8%)と最も多く、【共有による学びの深化・広がり】は実習後期ほど増加する傾向がみられた。

4) ケースレポートと発表会に対する意見・要望について
意見や要望として、6名の学生が「課題は大変だったがこれからも続けてほしい」、「自分の疑問点を解決することができ大変良い勉強の機会となった」、「レポート10枚はプレッシャーだった」、「レポート作成の時間が少なく精神的に余裕がなかった」等、学習効果に対する感想や精神的な負担感等に関する記述であった。

5) ケースレポートと発表会の学習効果と問題点

学習効果と問題点は、14のカテゴリーのうち、学生が達成感を表現しているものは学習効果とし、達成困難感を表現しているものは問題点とした。まず、学習効果を示すカテゴリーを多い順にあげると、【問題の再分析】と【共有による学びの深化・広がり】の3つがそれぞれ約40%、【患者との関わりの振り返り】、【自己の振り返り】、および【実践の振り返り】の3つがそれぞれ約30%、【自己の課題の明確化】が約20%、【看護観の探究】、【理論活用の有用性】、【プレゼンテーションの反省・気づき】、および【ディスカッションの反省・気づき】の4つがそれぞれ15%未満であった。次に、問題点を多い順に示すと、【口頭表現による伝達の難しさ】と【理論活用の難しさ】の2つがそれぞれ約50%、【記述表現による伝達の難しさ】が約40%、【時間不足】が10%未満であった。

V. 考 察

慢性期・終末期の成人看護学実習を終えた学生に対する半構成的質問紙調査の結果、ケースレポートと発表会を通して得られた気づきや学びに関する14のカテゴリーが抽出された。14のカテゴリーから、ケースレポートと発表会における学習効果と問題点が明らかになった。およそ30%以上の学生にみとめられた学習効果は、問題の再分析、共有による学びの深化・広がり、患者との関わりの振り返り、および実践の振り返りであった。同様に問題点は、口頭表現による伝達の難しさ、理論活用の難しさ、および記述表現による伝達の難しさであった。これらの学習効果と問題点は、実習経験の蓄積によって変化した。すなわち、実習経験が蓄積するほど、時間の不足、記述表現による伝達の難しさ、および口頭表現による伝達の難しさといった

問題点は、減少する傾向がみられた。さらに実習経験が蓄積するほど、問題の再分析、看護観の探究、自己の課題の明確化、および理論活用の有用性といった学習効果は、増加する傾向がみられた。しかしこれらに反していずれの実習時期も約 15%の学生に、理論活用の難しさという問題点がみられた。したがって、ケースレポートと発表会の学習効果は、実習経験の蓄積に伴って強化されやすく、また問題点は減弱されやすいが、理論活用の困難感実習経験の蓄積によってはあまり改善されないことが明らかになった。

1. ケースレポートと発表会の学習効果

1) テーマの探究

学生は、自らが展開した事例の看護過程を振り返り、グループ内の意見交換や教員による個別指導を通してケースレポートのテーマを決定している。

本研究結果から、対象者はテーマを探究する過程を通して、問題の再分析、患者との関わりを振り返り、自己の振り返り、看護観の探究という学習を行っていた。先行研究によれば、看護学生がケーススタディのテーマを探究する学習効果は、まず看護体験を省察 (reflection) することで体験の意味・価値づけがはかられ知識や価値体系の形成が促進されること¹⁰⁾、そして事実を客観的に探究する態度が促進されること²⁾などが報告されている。本研究結果のテーマ探究の学習効果は、先行研究とほぼ同様のものではあった。

またこれら学習効果は、Rubenfeld & Scheffer¹⁶⁾が提唱したクリティカルシンキングの5つの思考様式²⁾、すなわち記憶された事実を思い出すこと (総体的想起)、意識的に考えることなく行動すること (慣例)、一見自明と思われる現象に疑問をもち問題を吟味すること (探究)、教科書的な基準を超えて個別的創造的に思考すること (新しいアイデアや創造性)、自分の考え方について知ること (メタ認知) といった要素を含んでいると考えられる。したがってケーススタディのテーマ探究という課題は、学生が看護の実践過程を振り返り、自分のもつ枠組みや視点の偏りを見直し、より深く問題を吟味し捉え直す機会を提供しており、クリティカルシンキングの総体的想起や探究という思考力を刺激する学習効果があるといえよう。

杉森¹⁾は、看護学実習での授業展開が「体験を経験とする学習場面として極めて重要な意味を持つ」という。経験とは、一般には「特定の行為者が行為 A とその結果たる知覚体験 E との因果過程 'A→E' を通り抜けたことによ

って得た知識¹⁵⁾」を意味している。一方の体験の概念は、経験の概念と重なり合っているが、あえて相違点をあげるならば「直接性や生々しさ、強い感情の彩り、体験者に対する強力で深甚な影響、非日常性、素材性、などのニュアンス¹⁵⁾」をもつという。学生は、こうした直接的に感得した看護体験を因果的に理解することによってはじめて、経験という一般化した知性へと洗練しつつ知識体系を築いていくと考えられる。さらに Dewey¹⁷⁾によれば、教育とは、経験の意味を増大させ、その後の問題解決をはかる探究の力を高めるように経験を再構成することであるという。

したがってテーマ探究という学習課題は、学生が自身の看護体験を経験へと洗練し、漠然とした認知や情動を実践知へと再構成するような契機を提供していることが示唆された。そして教員がこうした学生の経験の再構成を促進することで、臨地実習の学習効果はより高まることが期待される。今後、テーマ探究の学習効果を促進するためには、教員は学生の思考を刺激するように問いかけし、探究や創造的思考を刺激することが必要であるが、そのためには何よりも教員自身が慣例に陥らないよう創造性を働かすことが重要である¹⁴⁾。

2) レポート作成

学生は、受け持ち事例の看護過程を評価した後、教員の助言を得ながらレポート作成に取り組んでいる。

本研究結果から、レポート作成過程の学習効果は、自己の課題の明確化、実践の振り返り、および理論活用の有用性の3つであり、問題点は理論活用の難しさ、記述表現による伝達の難しさ、および時間の不足の3つであった。特に対象者の約半数が理論活用の難しさを感じているのに対し、理論活用の有用性を感じた対象者は少なかった。実際に、学生の中にはケースレポートで理論を活用して考察することができずに、看護過程の要約や自分の心理状態をかえりみることにとどまっている者がみられた。このことから、学生にとって理論の活用は最も難易度の高い課題であることが明らかになった。

自らの看護実践をケースレポートにまとめるという課題は、Gaberson & Oermann¹¹⁾によれば4つの目的を有している。すなわち、講義で学んだ概念や理論を臨床の複雑な実践状況に適用させること、看護実践で直面した問題について別の観点から再分析し代替する解決方法を比較して自らの看護実践を批評するような問題解決やクリティカルシンキングの能力を促進すること、看護体験に伴う自らの感情を表現し患者に影響を及ぼした自己の信念や

価値観を省察すること、自分の考えを体系化してはつきりと示す記述力を促進することである。またケースレポートに求められる独創性や創造性は、看護過程の記録のように決められた形式に沿って書く課題では、その発展はあまり期待できない。

上記の4つの目的は、テーマの探究過程とレポート作成過程にすべて認められたことから、本研究で見出された学習効果は、目的になかった妥当な結果であることが支持された。しかしながら、多くの対象者が理論活用の難しさを感じていたのに対して理論活用の有用性を感じた対象者はきわめて少数であったことから、講義・演習での概念や理論の教授法の課題が明らかになったといえよう。今後、講義・演習では、学生が概念や理論を知識として得るだけでなく、臨床状況を想定したケーススタディで概念や理論を適用できることを目標に教授内容を工夫し、その学習効果を継続的に検討する必要がある。

3) 発表会

ケースレポート発表会は、実習最終日に2つの内科病棟に分かれて実習している2つのグループの学生、教員、および病棟看護師長・スタッフらが参加して開催している。参加者はケースレポート集を発表前日に配布されており、学生はケースレポートの内容を要約してプレゼンテーションを行った後、参加者とのディスカッションを行っている。

本研究結果から、発表会の学習効果は、共有による学びの深化・広がり、プレゼンテーションの反省・気づき、およびディスカッションの反省・気づきの3つであった。問題点は、口頭表現による伝達の難しさのみであった。また、共有による学びの深化・広がりと言頭表現による伝達の難しさは、対象者が最も多くあげた学習効果と問題点であった。

ケースレポート発表会は、プレゼンテーションとディスカッションから構成されている。プレゼンテーションは、Gaberson&Oermann¹¹⁾によれば、口頭で自分の考えを明確にかつ論理的に表現する能力が必要であり、記述力と同様に学生が獲得すべき重要で基本的な能力である。またディスカッションは、相互作用によって互いの考えを批評し、他者から学びを得る機会であり、看護体験の感情や理解力を共有することになる¹¹⁾。プレゼンテーションスタイルを洗練するためには、日頃のディスカッションで自分の考えを説明し質問に答え、他の学生からフィードバックを受ける訓練を重ねることが必要である。

学生の多くは、プレゼンテーションの準備としてレポー

トの要点を絞り簡潔かつ論理的にまとめ直している。また学生は、前日にケースレポート冊子を読んで、他の学生の看護実践との比較検討をある程度済ませてディスカッションに臨んでいる。したがって、学生は自らの実践の意味や考えを明確化した上でディスカッションを行っていたと推察され、これが対象者の最も実感した学習効果、すなわち共有による学びの深化・広がりとして表れたと考えられる。一方の口頭表現による伝達の難しさは、記述表現による伝達の難しさと同じくらい重要な能力とされながら、本研究の対象者は、口頭表現を記述表現よりも難しいと感じていることが明らかになった。その一因として、学内での学習は、記述力に比べて口頭での表現力を発展させるような機会がきわめて少ないことがあげられる。今後、講義・演習は、口頭で自分の考えを表現する能力を育成するようなプレゼンテーションやディスカッションを取り入れた授業方法を考案する必要性が示唆された。

4) 看護実践能力への影響

Gaberson&Oermann¹¹⁾によると、看護学教育におけるケーススタディは、概念や理論の実践への適用、問題の吟味、解決方法の探索、看護介入の有効性の評価という学習を促進し、またディスカッションは他者と意見交換をかわすことにより口頭でのコミュニケーション技術の習得をもたらすという。したがって当実習のケースレポートと発表会は、記述力、口頭によるコミュニケーション力、批判的思考力、および論理的思考力を習得する機会であることが示唆された。

本研究結果におけるケースレポートと発表会の学習効果と問題点のカテゴリーは、対象者が能動的に表現した学びの内容であった。またこれらは、実習経験の蓄積に伴って問題点は減少し学習効果は増加する傾向がみられたことから、対象者が看護実践を通して習得する能力を表していると考えられる。

本研究結果のカテゴリーを看護実践能力の視点から捉え直すと、レポート作成における記述表現による伝達の難しさのカテゴリーは記述力に関連しており、発表会における口頭表現による伝達の難しさのカテゴリーは口頭によるコミュニケーション力に関連することが示唆された。

次にレポート作成における理論活用の難しさと理論活用の有用性の2つのカテゴリーは、実践と理論を照合し体系的・論理的に思考する論理的思考力に関連することが示唆された。論理的思考力とは、問題解決の結論と根拠、もしくは結論とその方法という複数の要素を階層的に組み立てるなど形式論理にになった推論をする思考力である¹⁹⁾。

そしてテーマの探究における問題の再分析と看護観の探究の2つのカテゴリー、およびレポート作成における自己の課題の明確化と理論活用の有用性の2つのカテゴリーは、実習での疑問や経験を再構成して問題を明確化し自己の看護を意味づける思考であり、批判的思考力に関連することが示唆された。批判的思考力とは、情報から解釈までの推論過程の一貫性や妥当性、またその解釈の正しさを評価する思考力である¹⁹⁾。批判的思考力とほぼ同義と考えられるクリティカルシンキングは、態度・知識・スキルの側面から定義されている¹¹⁾。クリティカルシンキングは、米国のあらゆる教育で重要視されており²⁰⁾、看護学教育ではNLNAC (National League for Nursing Accrediting Commission) の教育プログラム認定基準の重要なアウトカムとなっている²¹⁾。近年、医療を取り巻く環境が複雑化している状況では、これまでの自明とされているやり方では問題を特定し解決することは困難になってきている。こうした複雑な現象にアプローチするために、看護学教育ではクリティカルシンキングの重要な構成要素²²⁾であるi) 仮説の明確化と検証、ii) 意味をつくりだしている重要な文脈を明らかにする、iii) 別の解釈の想定・探究、iv) 反省的で懐疑的な態度の開発、を促進していくことが求められている。これら4つの構成要素と本研究結果を照合すると、問題の再分析と理論活用の有用性は構成要素のi) ii) iii)に関連しており、また看護観の探究と自己の課題の明確化はiv)に関連していることが示唆された。

したがって、ケースレポートと発表会における4つの学習効果と3つの問題点の計7つのカテゴリーは、臨地実習で訓練される記述力、口頭によるコミュニケーション力、論理的思考力、および批判的思考力の4つの看護実践能力に関連することが示唆された。また看護実践能力のうち論理的思考力と批判的思考力の2つは、クリティカルシンキングの思考様式やクリティカルシンキング概念の構成要素を含んでいることが示唆された。慢性病者の健康問題に対する看護実践は、慢性病者と複数の医療保健福祉の専門職種のみならず家庭、職場や地域も対象となる。看護学生はこうした複雑な現象の只中で多角的に思考して、慢性病者の可視的でない問題を明確化し、ありきたりでない別の問題解決方法や最適なアプローチを追求していくことが求められる²³⁾。このためには、学生のクリティカルシンキングを促進するような教育的関わりが必要不可欠であるといえよう。

2. 看護実践能力と実習経験の蓄積との関係

本研究結果においてケースレポートと発表会の5つの学習効果と3つの問題点は、実習初期は問題点が学習効果よりも顕著に現れたが、逆に実習後期では学習効果が問題点を上回っていたことから、実習経験の蓄積に伴って問題点は減少し学習効果は増加する傾向が明らかになった。しかし唯一、問題点である理論活用の難しさは、実習経験の蓄積には関係なく一定して現れ、実習後期では学習効果と対極をなしていた。

また、前述したように4つの学習効果と3つの問題点は、4つの看護実践能力、すなわち記述力、口頭によるコミュニケーション力、論理的思考力、および批判的思考力に関連することが示唆された。そこで4つの看護実践能力と実習経験の蓄積との関係を検討したところ、以下に述べるような実習経験に関連した4つの看護実践能力の発展過程が示唆された。そこで、これらの関係の本質的な部分や特徴を際立たせるように表現した模式図を考案し、図1に示した。

まず記述力と口頭によるコミュニケーション力を検討したところ、記述表現による伝達の難しさと口頭表現による伝達の難しさは、それぞれ実習初期に最も多いがその後減少する傾向も顕著であったことから、記述力と口頭によるコミュニケーション力は看護実践教育の比較的早期に訓練され、かつ発展する能力であることが示唆された。また記述表現による伝達の難しさは、口頭表現による伝達の難しさに比べると実習経験に伴う減少傾向がいっそう顕著であったことから、記述力は口頭によるコミュニケーション力よりも発展度合いがいっそう高いと考えられる。学生は、実習初期には看護実践体験が乏しいため医療に関する語彙力・看護の概念力が未熟であり、自分が体験した現象を抽象化して説明することが難しいことから、その表現や伝達に困難を感じると推測できる。しかし、学生は実習経験を蓄積するにつれて、医療に関する語彙力や看護の現象を概念化する力を習得していくため、記述力と口頭によるコミュニケーション力は早期に習得されられると考えられる。

次に、論理的思考力に関連している理論活用の難しさは、実習経験による変化はみられず問題点の中で最多であったが、理論活用の有用性は実習経験に伴って増加する傾向がみられたものの学習効果の中では最少であった。臨地実習は、理論を看護実践に応用する学習である¹¹⁾。理論を応用するためには、理論を十分に理解した上で、実際の複雑な現象に適用可能な理論を選択し現象を分析し推論

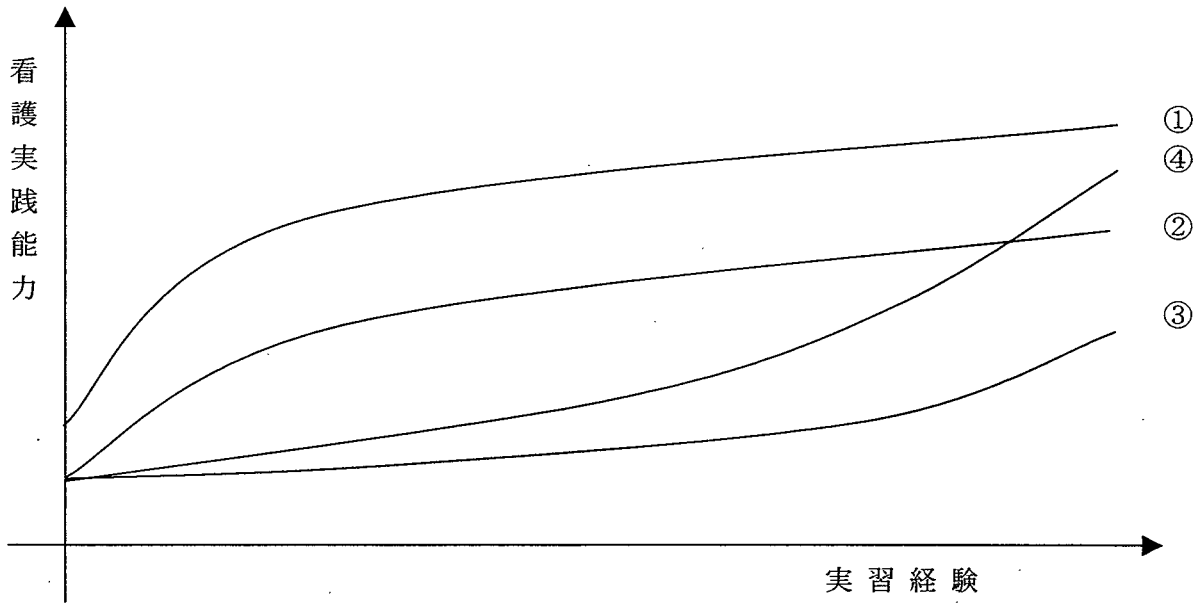


図1 ケースレポートと発表会により発展する看護実践能力と実習経験の関係

注) 線グラフは、4つの看護実践能力、すなわち①記述力、②口頭によるコミュニケーション力、③論理的思考力、④批判的思考力が、実習経験に伴って発展する様子を模式図にしたものである。4つの看護実践能力と本研究結果の7つのカテゴリーの関連性を以下に示した。

①記述力…【記述表現による伝達の難しさ】

②口頭によるコミュニケーション力…【口頭表現による伝達の難しさ】

③論理的思考能力…【理論活用の有用性】、【理論活用の難しさ】

④批判的思考能力…【問題の再分析】、【看護観の探究】、【自己の課題の明確化】、【理論活用の有用性】

が必要である。これら理論活用に関する論理的思考力は、看護実践を通して徐々に発展するものの、発展時期は記述力や口頭によるコミュニケーション力に比べて実習のより後期と遅く、その発展度合いもいっそう緩徐であることが示唆された。

そして、批判的思考力に関連している問題の再分析、看護観の探究、自己の課題の明確化、および理論活用の有用性は、いずれも実習経験に伴って増加する傾向がみられた。特に看護観の探究と自己の課題の明確化は、実習後期になると実習初期の5倍に増加するという顕著な変化がみられた。テーマ探究では、実習初期の対象者は自己の振り返りや患者との関わりの振り返りが多かったが、実習後期になるとこれらは減少し、問題の再分析、看護観の探求や理論活用の有用性が増加した。実習初期の学生は自分が体験している現象を振り返るという漠然とした目的であったが、その後、記述力や口頭によるコミュニケーション力の発展に伴って医療・看護の現象を円滑に概念化し表現できるようになることで、実習後期の学生は問題を別の視点か

ら捉え直し自分の実践した看護の意味を探究しようとする目的へと、より批判的な振り返りを行うことができたと推測される。批判的思考をするためには、論理的思考を活用して情報の真偽を確認したり、推定と事実を見分けたり、仮説を検証することなどが必要である²³⁾。本研究結果では、実習初期は論理的思考力に関する問題点が批判的思考力に関する学習効果を上回っていたが、実習後期ではこれらの関係は逆転した。つまり批判的思考力は、実習経験の蓄積に伴って発展し、その発展度合いは論理的思考力よりも急速であると考えられる。以上のことから、論理的思考力と批判的思考力は、実習初期に記述力や口頭によるコミュニケーション力が習得されることにより、その発展の基盤がつけられることが示唆された。

学生は実習経験が蓄積するほど、テーマを探究する過程で問題を再分析したり看護者としての考えや成長を捉え直したりというように、自己の看護実践を意味・価値づけたいという意欲が高まると推測された。Gaberson & Oermann¹¹⁾によると、学生は臨地実習で看護過程を展開

することにより、問題解決力や批判的思考力を発達させていくという。またケーススタディやディスカッションによって問題解決力、批判的思考力は促進され、それらが促進されることで論理的思考力が向上するという¹⁴⁾。これらのことから、実習経験とともにディスカッションの経験も蓄積され、これらが問題解決力、批判的思考力、論理的思考力を促進させると推測される。しかし、学生は理論を理解できていなければ、自己の看護実践を理論と照合して問題を明確化し結果の有効性を評価するというような実践知の体系化はますます困難となる。したがって、学生のレディネスにあわせて、例えば教員は状況に即したフィードバックをするなど、学生と教員の相互作用により共に思考のプロセスを辿るような教育方法を工夫することが重要であろう。

最後に、対象者の要望・意見として、ケースレポートと発表会の課題に対して、「大変だったが続けてほしい」という学習の意義を示す表現がみられ、看護過程の展開だけでは学べないものを得ていることが推察された。その学びとはどのようなものかを、今後も継続して検討していきたい。

VI. 本研究の限界と課題

今回の研究は、1大学の成人看護学実習の学習方法について検討したものであり、対象者数も1学年の約半数の学生であったことから、本研究結果の一般化には限界がある。今後さらに対象者数を増やし、本研究で明らかになった学習効果や問題点を自己評価の項目として尺度化するなど教育効果のデータ収集および分析方法を洗練していく必要がある。

VII. おわりに

慢性期・終末期の成人看護学実習におけるケーススタディと発表会に関する調査の結果、14のカテゴリーを抽出した。これらからケーススタディと発表会の学習効果と問題点が明らかになった。主な学習効果は順に、【問題の再分析】、【共有による学びの深化】、【患者との関わりに焦点をあてた振り返り】、【実践の振り返り】であった。主な問題点は順に、【理論活用の難しさ】、【口頭表現による伝達の難しさ】、【記述表現による伝達の難しさ】であった。また7つのカテゴリーは、看護実践における記述力、口頭によるコミュニケーション力、論理的思考力、および批判的思考力に関連しており、また実習経験の蓄積によって変化することが示唆された。そして記述力、口頭によるコミュ

ニケーション力は実習初期に顕著に向上し、実習経験が蓄積された実習後期ほど論理的思考力、批判的思考力が向上することが示唆された。

引用文献

- 1) 杉森みど里, 舟島なをみ (2004). 看護教育学. 東京: 医学書院.
- 2) 東サトエ(2000). 看護におけるクリティカルシンキング能力の育成に関する研究 事例検討によるアプローチとその効果. 鹿児島大学医学部保健学科紀要, 10, 1-9.
- 3) 奥原秀盛, 坂口千鶴, 守田美奈子, 常盤文枝, 大野和美, 松本智美, 黒田裕子 (1998). 臨地実習における看護学生の思考過程の明確化 思考過程を明確化する分析枠組みの開発. 日本赤十字看護大学紀要, 12, 9-19.
- 4) 上野公子, 成澤幸子, 齋藤紀子, 青木萩子 (2003). 学生の困難さに焦点を当てた「看護過程」の演習評価 脳卒中慢性期の事例を用いて. 新潟大学医学部保健学科紀要, 7(5), 611-620.
- 5) 坂口千鶴, 守田美奈子, 奥原秀盛, 常盤文枝, 大野和美, 松本智美, 黒田裕子 (1998). 臨地実習における看護学生の思考過程の明確化 学生の思考過程のパターンとその影響要因. 日本赤十字看護大学紀要, 12, 20-33.
- 6) Benner, P., & Wrubel, J. (1989). The primacy of caring: stress and coping in health and illness. California: Addison-Wesley Publishing Company. / 難波卓志訳(1999). 現象学的人間論と看護. 東京: 医学書院.
- 7) 吉田礼子(2004). ケーススタディを通しての学生の気づき『まとめ』として表現されたものからの分析. 神奈川県立看護専門学校紀要, 5(3), 1-6.
- 8) 泊祐子, 北村隆子, 森山佳子(1990). 小児臨床実習のまとめにケーススタディを取り入れた教育効果. 日本看護学会 21 回集録看護教育, 8, 168-171.
- 9) 内村智美, 松岡緑, 藤田君支, 古賀明美, 安田加代子, 野中千普美(2002). 臨地実習事例発表会における学生の学習状況. 日本看護研究学会雑誌, 25(3), 198.
- 10) 武藤眞佐子(2004). 成人看護学実習に看護技術能力の向上をめざす多層構造化教育方法—テーマの結論をいかに看護実践を検証することの学習効果. 看護総合

- 科学研究会誌, 7(1), 3-17.
- 11) Gaberson, K.B., & Oermann, M. H.(1999). Clinical teaching strategies in nursing. Springer Publishing Company. /勝原裕美子監訳 (2002). 臨地実習のストラテジー. 東京: 医学書院.
- 12) Polit, D. F., & Hungler, B. P. (1987). Nursing Research: principles and methods 3rd eds. Philadelphia: J. B. Lippincott Company/近藤潤子監訳(1994). 看護研究 原理と方法. 東京: 医学書院.
- 13) 保坂亨, 中澤潤, 大野木裕明編(2000). 心理学マニュアル 面接法. 京都: 北大路書房.
- 14) Grbich, C. (1999). Qualitative research in health: an introduction. New South Wales: Allen & Unwin Pty Ltd. /上田礼子, 上田敏, 今西康子訳(2003). 保健医療職のための質的研究入門. 東京: 医学書院.
- 15) 廣松渉, 子安宣邦, 三島憲一, 宮本久雄, 佐々木力, 野家啓一, 末木文美士編 (1998). 岩波哲学・思想事典. 東京: 岩波書店.
- 16) Rubenfeld, M. G., & Scheffer, B. K. (1999). Critical Thinking in Nursing: An Interactive Approach 2nd. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- 17) Dewy, J. (1938). Experience and education. /河村望訳(2000). 経験と教育. 東京: 人間の科学社.
- 18) 正木みどり(2002). 看護教育にクリティカルシンキングをどう活かすか 臨地実習とクリティカルシンキング. 看護教育, 43(11), 961-965.
- 19) 岸本弘・柴田義松・渡部洋・無藤隆・山本政人編(1998). 教育心理学用語辞典. 東京: 学文社.
- 20) 江間繁博編(2005). imidas(イミダス). 東京: 集英社.
- 21) Ironside, P. (1999). Thinking in nursing education. Part I. A student's experience learning to think. nursing and health care perspectives, 20(5), 238-42.
- 23) Kramer, M. K. (1993). Concept clarification and critical thinking: integrated processes. journal of nursing education, 32(9), 406-414.
- 23) Alfaro-LeFevre, R. (2002). Applying nursing process: promoting collaborative care. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins. /江本愛子監訳(2004). 基本から学ぶ看護過程と看護診断 第5版. 東京: 医学書院.

Learning effects of case studies and symposia in an adult nursing Practicum focusing on chronic illness and terminal stage care

Uchida M, Imahori M, Suzuki S, Okumiya A

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate the learning effects of case studies and symposia in an adult nursing practicum which focused on chronic illness and terminal stage care. A semi-structured questionnaire was administered at the end of an adult nursing practicum to nursing students who agreed with the purpose of this research. Fourteen relevant categories could be extracted from the replies by the 48 respondents. The main learning effects were 'rethinking of problems', 'deepening and growth of shared learning', 'reflection on relationship with patients', and 'awareness of own problems'. The main problems identified were 'difficulty applying theory to practical problems', 'difficulty expressing oneself through oral communication', and 'difficulty expressing oneself through written communication'. Altogether seven categories referred to writing skills, oral communication skills, logical thinking, and critical thinking skills. In addition, such skills were thought to be positively influenced by the extent of accumulated practical experience, while oral and written communication skills would be marked improvement during the early part of the nursing practicum, and logical and critical thinking during the later part. It was suggested that case studies offer opportunities to integrate these skills and that at the same time these skills are influenced by practical training experience.