

研究報告

基礎看護学教員の看護技術演習における気がかりな学生の様相

Aspects of Students that Nurse Educators Find Concerning During Technical Training

川田恵利子¹⁾ 吉村恵美子²⁾
Eriko Kawata Emiko Yoshimura

キーワード：看護技術演習、看護教員、気がかり

Key words : Technical training, Nurse educators, Concerns

要旨

本研究は、基礎看護学教員が、基礎看護学で行う看護技術演習において気がかりとなる学生の様相を明らかにすることを目的とした。看護系大学基礎看護学領域の教員 10 名を対象に、半構造化インタビューを実施し、看護技術演習における気がかりとなる学生の様相について質的記述的に分析した。

その結果、【技術遂行力の不足】【危うい思考力】【不誠実な態度】【気になる協同力】【目立たない学生】【低い対人関係力】【学習に身が入らない】【危険を伴う行動】の 8 のカテゴリーが抽出された。教員は、看護技術演習における技術遂行や学習、安全に関する学生の様相が気がかりとなり、教育的支援が必要であることが示唆された。

I. 緒言

看護基礎教育の授業形態は、講義、演習、臨地実習の連携で構成されていることが特徴的であり、様々な教育方法が取り入れられている。その中でも演習は、シミュレーションやロールプレイ等方法は多岐に渡り、充実した演習が求められている。演習は、学んだ知識を活用し、実際に行動するためのリハーサルと看護実践に必要な技術の習得がねらいであり、長所は体験しないとわからない微妙な点についても習得でき、学生一人一人が行うため個人差に応じた指導ができるとされる(佐藤・宇佐美・青木、2009)。演習は、講義では見られなかった学生の特徴や言動、様子が明らかになる機会でもあり、演習の中で教員は学生に応じた個別

指導をしている。

個別指導では、教師は目の前の学生の行動を見て、修得困難な行動ばかりでなく、それまでの他の看護基本技術の修得状況や、レディネス、学習姿勢、学習意欲など情意・認知面からも、学生を総合的に捉える。「教師が気になる」という表現はこのような教育観に基づく個別指導場面で、指導中に生じる教師の感覚をありのままに表したものである(山本ら、1999)と述べられている。つまり、教員が気になるということは、そこに教育的支援の必要性を感じるからであると言える。では、教員は演習中のどのような学生の行動から個別指導を始めるのだろうか。

看護技術演習の教授活動に焦点を当てた文献で

1) 神奈川工科大学健康医療科学部看護学科 Kanagawa Institute of Technology Faculty of Health and Medical Sciences Department of Nursing

2) 国際医療福祉大学大学院医療福祉学研究所 International University of Health and Welfare Graduate School of Health and Welfare Science

は、看護技術演習において教員が、知識と技術を活用した看護を実践できるよう、意図に基づく教授活動について(菊地・野本・岡田、2022)明らかにしている。基礎看護学教員の捉える学生の特徴と教授学習方法の工夫(安ヶ平ら、2010)も明らかにされている。また、看護技術演習において、学生が目標達成に向けてどのような行動をしているか概念化(宮芝・舟島、2012)している。以上から、目標を達成するための教授活動や学生の行動は示唆されているが、学生のどのような行動が気になり、教育的支援の必要性を感じたかという視点ではない。本研究では、教員が学生のどのような言動や様子が気になり、看護技術演習中の個別支援が必要と考えたか、その気がかりとなる学生の様相を明らかにすることを目的とする。気がかりとなる学生の様相を理解することは、教育的支援を模索する手がかりとなる。看護技術演習でどのような学生の特徴に着目し、支援をすべきか、若手看護教員の教授活動へ寄与できると考える。

II. 研究目的

基礎看護学教員が、看護技術演習において学生のどのような言動や様子から教育的支援の必要性を感じるのか、その気がかりとなる学生の様相を明らかにする。

III. 用語の定義

1. 気がかり

看護技術演習中の学生の言動や様子に対して、教育的支援が必要であると気になること。

2. 看護技術演習

基礎看護学教員が担当をする看護技術演習であり、本研究では観察やフィジカルアセスメント、安全を守る看護技術、安楽を図る看護技術、コミュニケーション技術、日常生活の援助技術、診断・治療に伴う援助技術を修得するための演習(以下、技術演習)とする。

IV. 研究方法

1. 研究デザイン

看護系大学基礎看護学領域を担当する看護教員の経験の語りから、技術演習において気がかりとなる学生の様相を半構造化面接によって明らかにする質的記述的研究である。

2. 対象者

看護系大学基礎看護学領域で科目担当歴が3年以上、主体的に教育活動を行うとされる看護教員ラダーがレベル2(小越、2017)(日本看護学校協議会、2017)以上である大学教員を対象とした。条件に該当し同意を得られた10名を対象とした。

3. データ収集方法

インタビューガイドに沿って半構造化面接を実施した。COVID-19の影響を鑑み、対象者の状況に応じ対面またはオンライン(Zoom)とした。面接内容は同意を得て音声データをICレコーダーに録音し、データから逐語録を作成した。面接は60分程度とし、対面での面接では、プライバシーの保護ができる個室にて1対1で実施をした。インタビューガイドは以下の通りである。

- 1) 基礎情報として年齢、教員歴、基礎看護学担当歴、所属機関の所在地
- 2) 基礎看護学の技術演習において、学生の言動や様子が気がかりとなった場面と理由
- 3) 気がかりとなった学生に行った指導や支援
- 4) 指導や支援に対する学生の変化

4. 分析方法

面接の逐語録を分析対象とし、質的記述的方法(谷津、2015)を用い、以下の手順で分析した。

- 1) 逐語録を繰り返して読み、会話を1文節ごとにコード化した。初回はできるだけ対象者の発せられた言葉でコード化し、洗い出し段階のコード化、まとめ上げ段階のコード化の2段階を踏んだ。
- 2) 学生の言動が気がかりとなった場面についてコード内容の共通性や差異性に注目して分類・統

合したものからサブカテゴリーを抽出した。カテゴリー分析の手順(能智, 2011)を参考に検討した。

- 3) サブカテゴリーを内容ごとにまとめて抽象度を上げ、カテゴリーを抽出した。抽出されたカテゴリーをデータに立ち戻りつつ、カテゴリー間の関連性を考えながら整理統合した。
- 4) 対象者10名全員について共通するカテゴリーを集め整理統合し、その中から学生の気がかりを示しているカテゴリーを抽出した。
- 5) 分析の全過程において随時逐語録に戻り、データの解釈や分析内容が適切であるか、看護教育学と質的研究に精通している指導者にスーパービジョンを受け、検討を繰り返し行うことにより信頼性、妥当性を確保した。

5. 倫理的配慮

研究対象者に対して、研究の趣旨と目的を口頭及び文書にて説明した。研究協力は任意で自由意思であること、不参加や途中辞退により不利益な取り扱いを受けないこと、個人の匿名化をすること、インタビュー内容は研究の目的以外には利用しないこと、データは研究者以外の目に触れないよう厳重に管理をすること、データの保管期間と研究の終了後は全てのデータを責任持って破棄をすること、研究者の氏名・所属・連絡先を説明書に明記し、随時連絡可能であること等を説明し、書面にて同意を得た。

本研究は、国際医療福祉大学倫理審査委員会(承認番号: 22-Ig-59)の承認を得て実施した。

V. 結果

1. 対象者の概要

対象者10名の概要は、年齢は30~60歳代、教員歴は7~30年、基礎看護学領域担当歴は4~30年であった。所属機関の所在地は関東地方と中部地方、インタビュー時間は、46分~67分で平均55分16秒であった。

2. 基礎看護学教員の技術演習における気がかりな学生の様相

分析の結果、81コードから18サブカテゴリー、8カテゴリーが抽出された(表1)。以下、カテゴリー群を【 】、サブカテゴリー群を〈 〉、具体的な支援を《 》、文脈前後で理解しにくい部分の研究者による補足説明を()、対象者の語りを「**明朝斜体**」で示す。

気がかりは、【技術遂行力の不足】、【危うい思考力】、【不誠実な態度】、【気になる協同力】、【目立たない学生】、【低い対人関係力】、【学習に身が入らない】、【危険を伴う行動】、の8のカテゴリーで構成された。以下、カテゴリー、サブカテゴリー、具体的な支援について詳細に述べる。

1) 【技術遂行力の不足】について

これは、〈不器用さ〉、〈過度に緊張しやすい〉、〈患者への配慮不足〉、〈自己中心的な遂行〉、〈的を射ない自己評価〉の5のサブカテゴリーから構成された。技術演習中に、目標達成や技術獲得が危ぶまれると感じることから気がかりとなる様相であった。

(1) 〈不器用さ〉は、手先が不器用で、技術を実践することが下手である様子を示していた。〈不器用さ〉の具体的な支援は、《スキルの個別指導をする》、《繰り返し練習させる》、《不器用さを指摘する》、《患者の反応を認識させる》であった。

「シーツのしわを伸ばすことができない学生は、視点が自分の片手にかかるところだけで、(反対の手の方も)使うことには考えもいかない。・・・気になって声をかけて、見せてみたり一緒にやってみたりして個別に関わると・・・何が違うとはっとして手や身体の使い方も見様見真似でやろうとする学生もいるし、自分なりにやってみる学生もいるし、全体で授業をしている時よりも明らかに変化は実感する」

「(今所属している都道府県は)学生が器用です。1回教えればできるし、(以前いた都道府県は)基本的な生活に必要なことが身についていない学生も多く・・・祖父母や病人に身近に接していることが多かったり、そういう学生がグループに一

表 1 技術演習における気がかりな学生の様相

カテゴリー	サブカテゴリー		コード
技術遂行力の不足	不器用さ	手技が雑 見たことを体現できない	不器用で時間がかかる 知識を実践できない
	過度に緊張しやすい	焦って何もかも抜ける	環境や場面の变化で緊張し実践できなくなる
	患者への配慮不足	誠実さがなく患者に技術をする視点が ない 患者にとって意味のないことをする 手順通りにできなくても何も思わない 清潔不潔の感覚が異なる	敬語や丁寧語が使えない 相手を意識せずにただ触る 患者への配慮が不足している
	自己中心的な遂行	言い訳をする 看護師役になりきれず雑になる とにかく試験を受かりたい	グループのためなら努力する 余裕がなく自分が良ければよい 注意されてできるようになった自分を見て欲しい
	的を射ない自己評価	他学生と比較し、自分ではできないと発言 する できていないのに技術を習得した意識で いる	できていないのに自分でできていると思って やろうとする
危うい思考力	正解を求める	前に実施した学生の学びが活かさない 他学生のしていることに興味関心がない 正解だけ教わりたい	やり方を指導された方が楽 練習を通して教えてもらいたい
	学習課題が理解できない	取り組む内容がわからない 言ったことができない やってみせないとわからない 教員の発問に全く答えられない	転記のみでシミュレーションをしていない 動画を見ても全く覚えていない 話せるのに書けない 考えることが苦手
不誠実な態度	学ぶ姿勢の不足	合格さえすればよいと考えている 誠実性、学ぶ気持ち、習得したい気持ち がない 演習中に遊んでしまう 遠巻きに見ている 他学生の評価視点を持ってない	学習の準備や取り組む姿勢ができていない 意図することをできない 課題をしてこない 演習中の態度が悪い 演習中に何もしない
	助言を受け入れない	指摘が嫌い 教員に見つからないようにやる 教員に反発する 教員の指導に気を悪くする 教員の指導で変わらない	何度も注意される 話が聞けない、意見を受け入れられない 感情コントロールができず泣き出す 学生の権利を主張する
気になる協同力	グループ活動への参加態度	グループに入れず活動できない グループ活動を全くしたがる	学生同士で考えることがつまらないとグループに 入らない
	グループメンバーへの配慮不足	よく喋り主導権を持つ 自分はできていないがグループメンバー へ指導的発言をする	一生懸命学習しているが故に学習をしてない 学生を許せない グループメンバーへの配慮ができない
目立たない学生	可もなく不可もない学生	問題ないとしてひとまとめにされやすく名前を覚えてもらえない	
低い対人関係力	関係のぎこちなさ	評価されることを恐れる 他学生へ意見を言えない 親しい友人以外興味が持てない	対人関係の問題を起こす 人に深く関われない
	進路の迷い	進路に悩んでいる	
学習に身が入らない	学習環境が整わない	日常生活で問題を抱えており、名前が挙 がる	家庭の事情で学習環境が整っていない
	予想外の行動	全く違うことをやり出す 自分が何をしているか見えていない 原理原則から逸脱する 何も考えられず目が離せない	他の学生と違う行動をとる 相手の安全を脅かす行動をとる 患者を想像して適した行動ができない
危険を伴う行動	学習がうまくいかない	他学生と同じように学習ができない 時間がかかり他学生の負担になる	精神疾患を抱えている
	無表情	反応がなく無表情	

人でもいると次には皆ができる。地域によって、生活体験の有無は違う。」と語られた。

(2) 〈過度に緊張しやすい〉は、緊張しやすく、技術の実践に影響を及ぼす様子を示していた。緊張度には、環境・状況・対人が大きく影響していた。〈過度に緊張しやすい〉の具体的支援は、《繰り返し練習をさせる》、《試験での評価をする教員を考

慮する》であった。

「手順も何もかも抜けてしまい、真っ白になる。できるまで指導をし、フィードバックして行って上達はしていく。・・・場面変更やテストは焦ってどうしたらいいかわからなくなるから・・・その時は若い先生に頼む。」と語られた。

(3) 〈患者への配慮不足〉は、患者を想像する視点

が足りず、患者を気遣い、患者中心の視点を持った技術を実践することが出来ない様子を示していた。〈患者への配慮不足〉の具体的支援は、《配慮不足の行為を指摘する》、《患者役の学生のフィードバックをさせる》、《具体例を示す》《自分の看護について自分の言葉で伝える》であった。

「誠実さがなく、ひとまずその技術をすればいいという感じで・・・患者役の学生も痛い・辛いと言わないので、患者役の学生に技術を受けている時の本当の気持ちを言わせたり・・・自分が患者なら今の手技されてどうかと自分で振り返るような投げかけをした」と語られた。

(4) 〈自己中心的な遂行〉は、評価や結果ばかりに目が向き、患者中心の視点が不足し、自己中心的な技術実践になっている様子を示していた。〈自己中心的な遂行〉の具体的支援は、《学生間での評価をさせる》、《できている部分のフィードバックをする》、《長い目で見ると》であった。

「グループでやっても、余裕がないのか関心がないのか、自分がよければいいと思っていて、グループの人を助けない。教員よりも友達から言われるとそうだよなって納得する部分があって・・・学生が感じることを声に出して、学生間で評価をさせている」と語られた。

(5) 〈的を射ない自己評価〉は、適切な自己評価をすることができず、自分の能力に合った行動ができていない様子を示していた。過大評価、過小評価ともに見られていた。〈的を射ない自己評価〉の具体的支援は、《まずは受け止める》、《グループメンバーで評価をさせる》、《できていること、できていないことを指摘する》であった。

「比較をして自分はできていないと発言する学生や、できていないのに大丈夫と言っている学生がいて・・・(前者は)受け止めて、ひとまずできたことを大げさに褒める・・・他の学生からの声掛けもあると気持ちが上がって笑顔になるので、みんなで出来てる感じを作る」と語られた。

2) 【危うい思考力】について

これは、〈正解を求める〉、〈学習課題が理解できない〉の2のサブカテゴリーから構成された。

技術演習の準備段階である事前学習や技術演習中の学び方が意図したものではないことから、気がかりとなる学生の様相であった。

(1) 〈正解を求める〉は、教えてもらう方が楽でわかりやすいと考え、自ら考えることを重視していない状況であり、また、他の学生が実施していることへの興味が浅く、他者からの学びを得られる状況ではないことを示していた。〈正解を求める〉の具体的支援は、《援助や準備の要領・根拠を伝える》、《実践中に声をかけ意識させる》、《役割を与え他者評価をさせる》、《教授方法を工夫する》であった。

「自分のことじゃないので遠巻きに見ていたり、教員が教えてくれるから遊んでしまったり・・・学生同士でチェックできるように、役割分担を学生にさせていた。・・・自分で考えずに正解だけ教わりたいていという意識が強いので」と語られた。

(2) 〈学習課題が理解できない〉は、教員の意図した学習課題ができない、捉えられない状況である。そのため、事前学習内容を技術演習で活かさない様子を示していた。〈学習課題が理解できない〉の具体的支援は、《課題の取り組み方・理解度を確認する》、《課題を具体的に体験させる》、《その場で指摘する》、《個人に対してではなく、グループ全体に指導をする》、《指摘内容が改善したか確認し評価をする》、《練習の必要性を伝える》であった。

「動画を見てきてもひとりでオロオロしていたり、友達に聞いてばかりだったり、本当に手も足もでない。・・・どのように意識しながら動画を見たのか、どう準備をしたのかといったところを具体的に聞いて、そこで課題があれば具体的に事前準備・事前練習についてやり取りしたりする。」と語られた。

3) 【不誠実な態度】について

これは、〈学ぶ姿勢の不足〉、〈助言を受け入れない〉の2のサブカテゴリーから構成された。技術演習に取り組む態度や姿勢が真摯ではなく、看護学生に求められる態度とかけ離れているため、気がかりとなる学生の様相であった。

(1) 〈学ぶ姿勢の不足〉は、技術演習や課題、学習

に対して真摯に取り組むことができない状況を示していた。〈学ぶ姿勢の不足〉の具体的支援は、《態度を指摘する》、《行動の理由を確認する》、《学習の方向性を説明する》、《グループメンバーの実践を見せる》、《練習や確認する機会を作る》、《教員間で共有する》であった。

「教員のアドバイスをプーンという態度で聞きもしない、考えるのがつまらないと思ってグループ内でしゃべらないとか・・・どうしてこの態度と、そういう言い方おかしくないっていうのは言いますよ。全体的にはグループ全体にフィードバックしていった」と語られた。

(2) 〈助言を受け入れない〉は、技術演習中の教員からの指摘や指導を聞き、受け入れることが出来ない状況を示しており、素直に意見を受け入れる謙虚さが足りない態度であった。〈助言を受け入れない〉の具体的支援は、《指導の受け止めを確認する》、《教員の気持ちを伝える》、《努力の必要性を指摘する》、《複数の教員で関わる》、《教員間で共有し長期的な共通介入をする》、《実習での他者の指摘を期待する》であった。

「看護では人の話が聞けないとか、人の意見が受け入れられないとか、そういう態度はかなり致命的なのかなと思う。悪気がなくてやってる可能性があるんでそこを面談したりする。怒るというよりも私はそう言われてすごく傷ついた、ああ言われると悲しくなる、これ以上言いたくなくなるというふうに伝えている。」と語られた。

4) 【気になる協働力】について

これは、〈グループ活動への参加態度〉、〈グループメンバーへの配慮不足〉の2のサブカテゴリから構成された。技術演習中のグループ活動で、グループ活動の学習効果が期待できないため、気がかりとなる学生の様相であった。

(1) 〈グループ活動への参加態度〉は、コミュニケーション能力や協調性に欠け、グループに参加できずグループメンバーと演習が行えない状況を示していた。〈グループ活動への参加態度〉の具体的支援は、《グループの様子を見る》、《きっかけを与えて方向性を考えさせる》、《学生の関係性を推し

量る》、《前期は集団、後期は個を伸ばせるように見る》であった。

「全くしたがるなくてグループ内の役割を代われず、いつも患者役をやっていたりする。基本的には、グループに任せているところもあるので、すぐに介入するよりは、様子を見て関係性を推し量っている・・・時間が無くなりそうになるとどういう風にするのと少し催促したり、水を向けてやり方を調整してもらうようにすることもある。」と語った。

(2) 〈グループメンバーへの配慮不足〉は、相手を思いやる気持ちや自分の行動が相手に与える影響について考えることに欠け、自己中心的な態度で、グループメンバーのことを考えた行動がとれない状況を示していた。〈グループメンバーへの配慮不足〉の具体的支援は、《グループメンバー間の学習効果を気にする》、《相手への配慮が信頼関係を構築すると伝える》、《他のグループメンバーへの配慮をする》、《関係性が築けたら直接指摘する》、《性格的な部分は直球で伝えない》、《メンバー変更をする》であった。

「できていないわけではないのにグループの学生に上から目線で指導的発言をする・・・その学生の前であえて他の学生を褒めるようにしたり・・・周りの学生への配慮を教員が気を付けたり、学生との関係性が深まってくると、演習中に明るく伝えている。」と語られた。

また、協働力については、教員間の協働力も語られた。「価値観の違いはある。一つひとつの手順を大切にしたいが、結果に重きが置かれる時もあるって、清潔不潔や準備の仕方だけでも価値や捉え方の違いが大きい気がする。チームで統一はしていますが。」と語られた。

5) 【目立たない学生】について

これは、〈可もなく不可もない学生〉の1のサブカテゴリから構成された。問題ないとされる学生は、本当に問題がないとしてよいかという教員の視点から、気がかりとなる学生の様相であった。

(1) 〈可もなく不可もない学生〉は、技術演習では問題ないとしてひとまとめにされやすく名前が挙

がらず教員の注目がされにくい、本当に問題がないとしてよいのか、問題の大きさが異なるだけで、問題ないとはしてはいけないのではないかと、教員の気がかりであった。〈可もなく不可もない学生〉の具体的支援は、「問題がないか観察する」、「学生の名前を覚える」であった。

「中間層っているじゃないですか。なかなか名前も覚えてもらえなかったりとか、あの可もなく不可もなくで、問題はないよって言うけど、問題の大きさは違うかもしれないけど、本当に無いてまとめていいの。そのために名前を覚えたいといつも思っていて・・・数年前までは、学校中で一番学生の名前を覚えていた。」と語られた。

6) 【低い対人関係力】について

これは、〈関係のぎこちなさ〉の1のサブカテゴリから構成された。技術演習中に、他学生と関係性を築けないことやコミュニケーションをとれないために、技術演習のグループ活動に影響を及ぼすことから、気がかりとなる学生の様相であった。

(1) 〈関係のぎこちなさ〉は、他者との関係構築が苦手で、関係性が表面的・希薄、過去の対人関係に問題があり、自己開示をして人に関わることが難しいことを示していた。〈関係のぎこちなさ〉の具体的支援は、「人に対する態度を認識させる」、「対処法を提案する」、「役割を与える」、「今後の対人関係での変化を期待する」であった。

「いじめられた体験をしていたりするとこれ以上深く人と関われないと言って人に聞いたり頼ったりができない。・・・困ったらこうしようっていうのが、1つか2つぐらいしか持ち合わせていないので、あれやってもこれやってもそれやってもいいんだよっていうようなことは、提案するようにしている。」と語られた。

7) 【学習に身が入らない】について

これは、〈進路の迷い〉、〈学習環境が整わない〉の2のサブカテゴリから構成された。看護師への迷いや学習環境が整わず、学習に身が入らない行動から気がかりとなる学生の様相であった。

(1) 〈進路の迷い〉は、看護師を目指す動機が曖昧

であり、必ずしも看護師になることを目指しておらず進路に悩んでいるため、演習に身が入らない様子が伺っていた。〈進路の迷い〉の具体的支援は、「学習に身を置かせ悩ませる」、「資源の活用を助言する」であった。

「必ずしも看護師になることを目指してきてない学生っていますよね。教員の多くは、それは当り前みたいな。その人は、どうぞ悩んでくださいと。でも悩むにしても、それに身を置いてみないと、いい選択なのか悪い選択なのか決断できないので、そういう意味で取り組んでみたらいいと思うよって言う。身を置かせ悩ませ、そこから道を考えればいい話だけだからって。」と語られた。

(2) 〈学習環境が整わない〉は、家庭環境が複雑で、学習環境に専念できる環境が整っていない、相談できる家族がいない状況であり、日常生活が乱れ問題を抱えている状況が伺っていた。〈学習環境が整わない〉の具体的支援は、「情報共有をし、複数の教員で関わる」、「状況に応じて指導をする」であった。

「家庭の事情で学習環境が整っていない学生は、教員がいくら言っても難しいし、背景を全て把握しているわけじゃないので、強く言いすぎて学生を追い詰めるリスクがあることを常に考えながら、情報収集をしながら、他の教員やアドバイザーも含め、適切な介入に努めている。」と語られた。

8) 【危険を伴う行動】について

これは、〈予想外の行動〉、〈学習がうまくいかない〉、〈無表情〉の3のサブカテゴリから構成された。演習中の行動から、安全な技術遂行や集団での指導が難しい様子から気がかりとなる学生の様相であった。

(1) 〈予想外の行動〉は、技術の安全への配慮が欠け、指示に対する理解や指示と行動の結びつきが低い状況を示し、安全な技術提供ができない、患者の安全が脅かされるような技術を遂行する状況であった。〈予想外の行動〉の具体的支援は、「演習中は注意をして見守る」、「グループの進め方に任せてみる」、「なぜその行動をしたか理由を確認する」、「その技術による患者への影響を伝える」、

《様子を観察し、指導方法を検討する》であった。
「何回も練習をした後でも、足浴のお湯を50度で準備して患者役の学生の足をいれようとしたり。転ばぬ先の杖を突きまくる・・・もう逐一目を離さない、特に技術系は。」と語られた。

(2)〈学習がうまくいかない〉は、指示に対する理解力や集中力が欠け、他学生と同じ行動ができず、学習の取り組みに問題があると思わせる行動が見られる状況であった。〈学習がうまくいかない〉の具体的支援は、《グループメンバー構成を調整し、進捗や方法を合わせる》、《カウンセラーに助言をもらう》であった。

「他の学生と違う行動で、説明だけでは何をしたいかわからなかったり、言われている事とやることがつながらなかったり、集中できなかったり・・・同じような学生を集めてグループを作ったら、上手くいった。ペースが一緒に、あれこれ言う学生がいなくて、お互いにも言わないから。」と語られた。

(3)〈無表情〉は、他学生が感情や気持ちが動かされる事象に対しても反応がなく、表情に表れない様子を示していた。〈無表情〉の具体的支援は、《学生の行動を常に観察する》、《気持ちや理解したことを言語化させる》であった。

「初めてのことだと、わかったとかすごいとか反応があるんだけど、そのような反応が全くない無表情の学生がいる。アンテナが立っていない学生は、今私がやったことに対してどう思ったとストレートに聞いている。・・・何がわかったか説明してみてもか、具体的に聞いている。」と語られた。

VI. 考察

基礎看護学教員が、技術演習時に気がかりとなる学生の様相として、8の特徴が示された。基礎看護学教員は、8の特徴に対しそれぞれ支援をしており、技術習得に対して教育的支援が必要であると判断をしていると言える。気がかりとなる学生の様相の特徴に分け、考察する。

1. 技術遂行に関する学生の様相

【技術遂行力の不足】【危うい思考力】【不誠実な態度】【気になる協同力】【目立たない学生】は、目標達成が困難と予測される技術演習中の学生の様相である。

【技術遂行力の不足】にあるように、まず目に留まることは、学生の〈不器用さ〉や〈過度に緊張しやすい〉ことであった。学生は生活体験が乏しいこと、他者の前で技術実践をするため緊張が強いことなどから、看護技術を体得するのは容易ではない。そのため、手技が不器用で、過度に緊張をする。初学者にとっては当然のことであり、教員は、手や身体の使い方を見せ、繰り返し練習をさせ技術の体得を目指す。しかし、器用であればよいのではなく、看護技術の対象は人間であることから、ケアする側と受ける側の身体を通して知覚されるものである(鈴木、2020)。そのため、【技術遂行力の不足】の学生へ、その身体感覚を捉える手がかりとなるように丁寧な個別指導へと繋がっていた。また、〈不器用さ〉について、複数の地域で指導経験がある教員は、地域によって学生の器用さの違いを感じていた。高齢者や異なる年代の人々との関わりや、生活体験の豊富さにより学生の言動が異なるため、このような学生が多く集まる地域では、〈不器用さ〉といった気がかりは感じられなかった。若い世代は生活体験が乏しいと言われてるように、生活体験は基礎看護学における技術遂行力に影響を及ぼすと言える。

教員は、〈患者への配慮不足〉、〈自己中心的な遂行〉にも着目していた。演習では学生に患者役割を演じさせることにより、身体・感覚・心理などを含めた患者体験が重要とされている(佐藤ら、2009)が、患者体験による学びも十分でないと考えられることから、対象である患者へ配慮ができておらず自己中心的な遂行になることが考えられる。技術演習では、対象の反応を意識した技術遂行が必要となり、それらが不足している学生は、それに気付かせるために支援が必要となる。

また、技術を実践する場合、実践を振り返り自己の行動が看護の目標に沿っていたかを改善・調

整することが必要となるが、学生にとって、適切な自己評価をするために、適切な看護行為、自分自身を対象化して見ることは、容易ではない。そのため、〈的を射ない自己評価〉のように、自己評価と教員評価に乖離が生じる。専門職としても求められる能力であり、患者役や教員のフィードバックを活用しながら、内省する機会を作ることが必要である。

技術演習の中で教員は、学生が〈正解を求める〉、〈学習課題が理解できない〉といった【危うい思考力】に着目していた。日本の受験体制において形成されがちな学習観として「結果主義」と「失敗経験への否定的態度」が挙げられている(堀野・市川、1993)。「結果主義」は正解を求め、答えを導く過程や考え方の多様性を問わない、「失敗経験への否定的態度」は、知識や技術の改善のために失敗経験を生かそうとしない学習観である。このように長年形成された学習観から、大学教育や看護基礎教育では、思考過程を重視し、課題解決力や探求力が求められ、学習観の転換による戸惑いが、学生の行動に表れていると考えられる。

また、教員は〈学ぶ姿勢の不足〉や〈助言を受け入れない〉ような【不誠実な態度】に着目していた。看護職を目指して入学する学生が多い一方で、他者からの勧めで入学する学生もおり、看護を学びたいという内発的動機に差があることが考えられる。また、学習のレディネスとは、学習の受け入れ態勢や特定の学習に適した心身の準備状態を示す(舟島、2013)が、学生の多くは青年期にあり、情緒・興味の発達程度にはかなりの個人差があることが考えられ、その程度により、学ぶ態度や姿勢に表れていると考えられる。

技術演習は、ロールプレイングが多く、患者役・看護師役・観察者の役割体験をする。グループで活動することが多いため、その活動中には【気になる協同力】である、〈グループ活動への参加態度〉、〈グループメンバーへの配慮不足〉といった、グループ学習を効果的に行えない様子が気がかりとなる。学生は、将来的に看護チームで様々な価値観や看護観を持つ人々と同じ目標に向かい協働

していくことが必須となるため、グループ活動が着目され、グループ学習の効果が期待される。グループ活動は、グループの様子や関係性、グループメンバーや教員との関係性など活動に影響を及ぼす要因は様々である。そのため、その場ですぐに指導をするのではなく、グループの様子やグループメンバーや教員との関係性を推し量りながら適切な支援をしていた。これは、「教員は学生に必要な支援に応じて教授技術を巧みに使い分け、直接的・間接的に協働関係の構築を支援している」(中川・長野・野崎、2021)にも一致する。

一方で、教員の協働力にも着目していた。基礎看護学の技術演習では多くの教員で運営をするが、教員の価値観・看護観・教育観は様々である。学生への指導の背景には、それぞれの教員の思いがあり、その価値観・看護観・教育観の違いにより、指導方法が異なってしまう可能性がある。指導方法が異なると、学生は大変戸惑うため、綿密な打ち合わせ・準備をし「指導上の格差を少なくし、教員間の指導内容を統一する」(佐藤ら、2009)ことが重要とされる。

教員は、技術演習での【目立たない学生】にも着目をしている。山本ら(1999)は、実際に教師が気になる状況は様々に起こるが、その中には、看護技術にはそぐわない学生の行動が存在し、これが、「教師が気になる学生の行動」である、と述べている。ここで言う【目立たない学生】とは、技術演習中の行動に概ね問題がないとひとまとめにされ、話題に挙がらない学生である。そのため、注目されることがなく、問題が見落とされる可能性がある。《問題がないか観察する》、《学生の名前を覚える》のように、学生一人一人に丁寧に着目する努力が必要であることが示唆された。

2. 学習に関する学生の様相

技術演習中の学生からは、【低い対人関係力】や【学習に身が入らない】様子が見られる。教員は、技術面だけでなく、学習に対する姿勢や意欲、レディネスからも学生を見ているため、気がかりとなっていた。【低い対人関係力】である〈関係のぎ

こちなさ)は、技術演習中のコミュニケーションやグループでの協働力、取り組み方に影響を及ぼすため、円滑なグループ活動が行えなくなる。大学における看護系人材養成の在り方に関する検討会(文部科学省、2017)は、看護系人材として求められる基本的な資質・能力として、コミュニケーション能力を挙げている。人々の相互の関係を成立・発展させるために、人間性が豊かで温かく、人間に対する深い畏敬の念を持ち、お互いの言動の意味と考えを認知・共感し、多様な人々の生活・文化を尊重するための知識・技術・態度で支援に当たるとしている。人間関係の構築を苦手とする学生は、演習を契機とし基本的な人間関係を構築できるよう支援をする必要がある。

また、〈進路の迷い〉がある学生や〈学習環境が整わない〉学生は、演習において【学習に身が入らない】状況となる。看護学生の入学時における学科志望動機の調査(上妻ら、2015)では、「人の役に立ちたい」「人・看護への興味関心」が上位項目である一方、「たまたま合格した」「他人に勧められた」といった志望動機も多からずいる。外的動機づけは、他者・環境からの誘因によって強化されるため(上妻ら、2015)、志望動機が曖昧であっても、学習過程において演習体験が動機づけとなるよう、興味・関心を持てるような内容にしていくことも求められる。いずれも、技術演習だけでなく、学生の生活や学習を通し長期的に支援をしていく必要性が示唆された。

3. 安全に関する学生の様相

基礎看護技術演習では、安全・安楽な基本的な看護実践ができることが目標となる。【危険を伴う行動】は、実践する技術が患者の安全を脅かす行為であるため、安全・安楽な基本的な看護実践は難しい状況となる。また、実践した技術が患者に対してどうであるか考える視点も欠けている。学生は机上の学習では問題が表面化していない状況であっても、演習では認知領域・精神運動領域・情意領域の様々な能力が必要とされるため、多くの困難に直面する。特に技術演習では緊張を強い

られることも多く、患者の安全・安楽を考えた技術実践は難しく、目の離せない行動となる。そのため、学生の技術実践時は常に見守る必要があり、患者役の学生の安全を最優先にしつつも、【危険を伴う行動】をする学生が自分自身で技術を体得できるよう関わっていくことが求められる。

VII. 本研究の限界と今後の課題

本研究の研究対象者の所属大学地域の偏りが生じた。複数の地域で教員経験のある教員の語りでは、生活様式や家族構成等の地域性による学生の特徴が語られているため、地域差や施設差を考慮して調査をしていくことが必要である。

本研究において、技術演習において気がかりとなる学生の特徴が明らかとなったが、気がかりに對し行われている支援に焦点を当て分析をすることが課題である。支援に関する語りには、「水を向けて調整する」、「関係性を押し量る」、「身を置かせ悩ませる」、「長い目で見える」「手や身体の使い方」といった語りがあった。これらの表現の具体的教授方法を、参与観察により明らかにすることが課題である。

VIII. 結論

基礎看護学教員の技術演習における気がかりとなる学生の様相として、8のカテゴリーを明らかにした。8のカテゴリーは、【技術遂行力の不足】【危うい思考力】【不誠実な態度】【気になる協働力】【目立たない学生】【低い対人関係力】【学習に身が入らない】【危険を伴う行動】である。技術演習における、技術遂行や学習、安全に関する学生の様相が気がかりとなり、教育的支援が必要であることが示唆された。

謝辞

本研究にあたり、快くご協力してくださいました10名の教員の皆様に心より御礼申し上げます。

利益相反

本研究における利益相反は存在しない。

文献

- 舟島なをみ(2013). 看護学教育における授業展開.
東京：医学書院.
- 堀野緑・市川伸一(1993). 大学生の基本的学習観の形成要因の考察-心理尺度と面接法による学習者情報と活用-. 教育情報研究, 8, 3-10
- 上妻瑞江・安友裕子・山中克己・堀井直子・堀容子・松本伸子(2015). 看護学生の入学時における学科志望動機. 名古屋栄養科学雑誌, 1, 99-108.
- 菊地小百合・野本百合子・岡田ルリ子(2022). 看護技術演習における教員の意図に基づく教授活動に関する質的研究-知識と技術を活用した看護を実践できる看護職者養成に向けて-. 日本看護学教育学会誌, 31, 11-22.
- 小越佐知子(2017). 看護教員ラダー導入3年目の成果と今後の課題. 看護教育, 58, 88-97
- 文部科学省(2017). 看護学教育モデル・コア・カリキュラム.
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/cho usa/koutou/078/gaiyou/_icsFiles/afieldfile/2017/10/31/1397885_1.pdf. 2023. 10. 23
- 宮芝智子・舟島なをみ(2012). 看護技術演習における学生の行動-演習目標の達成に向けて重要な行動の明確化-. 日本看護学教育学会誌, 21, 1-11.
- 中川泰弥・永野光子・野崎真奈美(2021). 看護学生同士の協働関係を促す看護学教員の教授活動に関する研究-看護技術演習に着目して-. 医療看護研究, 28:12-23.
- 日本看護学校協議会(2017). 看護教員のラダー.
http://www.nihonkango.org/pdf/new_181225.Pdf. 2023. 6. 30
- 能智正博(2011). 臨床心理学を学ぶ⑥質的研究法.
東京：東京大学出版会.
- 佐藤みつ子・宇佐美千恵子・青木康子(2009). 看護教育における授業設計第4版. 東京：医学書院.
- 鈴木美代子(2020). 理論を活用した看護技術の実践力修得を目指す効果的な授業展開の一考察-日本赤十字看護大学におけるサバティカル研修報告-. 岩手県立大学看護学部紀要, 22, 15-24.
- 安ヶ平伸枝・菱沼典子・大久保暢子・佐居由美・佐竹澄子・伊東美奈子・石本亜希子(2010). 基礎看護学担当教員の捉える学生の特徴と教授学習方法の工夫. 聖路加看護学会誌, 14, 42-53.
- 山本利江・和住淑子・青木好美・尾高みち子・山岸仁美・嘉手苺英子(1999). 「採血」技術の修得過程を促す指導に関する研究-教師が気になる学生の部分行動の分析-千葉大学看護学部紀要, 21, 63-68.
- 谷津裕子(2015). Start Up 質的看護研究第2版.
東京：学研.

Abstract

This study aimed to elucidate aspects of student behavior that nurse educators find concerning, specifically the concerning aspects that arise during technical training in basic nursing science courses. Semi-structured interviews were conducted with 10 nurse educators at a nursing college and a qualitative descriptive analysis was conducted on student-related concerns that arose during technical training.

The analysis revealed eight categories of student-related concerns: “insufficient technical performance”, “unsafe thought processes”, “insincere attitudes”, “disconcerting collaboration skills”, “unremarkable students”, “low interpersonal relationship ability”, “inability to engage with learning”, and “hazardous behavior”.

Results suggest that students’ technical performance, learning, and safety during technical training are concerning, and these aspects should be addressed through appropriate educational support.