

基礎看護学早期体験学習における学習支援 － 第1報 記録への教員コメントの現状分析 －

Educational support for foundational nursing early exposure training

- first report on current analysis of comments by education personnel in relation to record -

藤澤 珠織 秋庭 由佳 松島 正起 古橋 洋子

Shiori FUJISAWA Yuka AKIBA Masaki MATSUSHIMA Yoko FURUHASHI

青森中央短期大学 看護学科

Aomori Chuo Junior College, Department of Nursing

Key words : 臨地実習, 体験学習, 記録, 指導, コメント

I. はじめに

A 短期大学では基礎看護学導入時から、人と関わる基礎的能力の育成につながるよう老人福祉施設で体験学習を行っている。学生は10名前後のグループに分かれ、前期は4月から7月に各グループ約1か月のスパンをおいて3回、後期は10月から11月に1回、計4回にわたり、コミュニケーションや日常生活援助技術を体験している。学内では4月から看護技術の根拠など理論を中心とした講義を受けており、学生はそれらと並行して体験学習に臨む。このように実際に対象者と関わりを持ちながら学習が進むことは、看護学生としての自覚の向上にもつながると考えられる。この体験学習において学生は、学習進度が進むにつれ、また回を増すほど学びが多岐にわたった(秋庭ら, 2012)。学生が意味ある学びに気づくには、講義と体験学習の併行、体験学習の回数や期間、実施施設の環境、指導者の関わり、教員による記録へのコメントなど様々な要因が推察される。このうち教員が直接的に行う学習支援としては、講義と体験学習の併行による知識と経験の統合、および記録へのコメントがある。

講義と体験学習の併行について、久川ら(2007)は基礎看護学早期体験学習における効果の研究を行っている。すなわち「体験学習で初めて学ぶこともとても多いが、今まで授業で学んできたことを実感として得られたことが大きな収穫」と学生の感想を取り上げ、「課題をもって現場に臨んだことで学習内容が深化したり内面化する体験をしていた」と、先行する学内講義の追認の場として体験学習が機能していたことを述べている。浅井ら(2007)は「実習での体験がどんなに豊かであっても、その体験の認識が学生の意識化に至らなければ、主観的な体験で終わってしまう」と指摘し、「主観的な体験に終わらせずに、学習経験の認識を促すための教育的な関わりが必要である」と述べている。

そこで本研究では、学習進捗が進み、かつ体験学習の回を重ねるほどに、学習経験を認識していった学生の記録に対し、教員のコメント内容がどんなものであったのかを分析し、現状を明らかにすることで、教育的で効果的な教員コメントのあり方を考察する。

II. 研究目的

基礎看護学早期体験学習における学生記録への教員コメントの現状を明らかにし、学習支援についての示唆を得る。

III. 方法

1. 研究期間

2011年4月～2012年8月

2. 研究場所

本学の同系列である A 介護老人福祉施設

3. 対象

A 短期大学看護学科2011年度1年生83中78名から同意が得られ、そのうち体験学習後の「学びのレポート」前期3回分を全て提出した学生75名の225部を分析対象とした。

4. 分析方法

第1回から第3回までの学生が書いた記録に対し、教員が書いたコメントをすべて抽出して記録単位とした。記録単位の一文中異なる意図を含んだ内容があれば分割し、それもまた記録単位とした。教員が書いたコメントは学生が書いた記録とペアで扱った。

第1回の学生の記録に対する教員のコメントについて、記録単位同士を比較した。研究者間で共通する文脈と認めた記録単位を、同じまとまりとして扱った。まとまりとした中で記録単位の文脈の共通性が妥当なものかどうかを幾度も繰り返して比較検討した。そのうえで、それぞれのまとまりの中から代表する記録単位をいくつか選んだ（以下、「サブカテゴリー」とする）。同じサブカテゴリーごとに記録単位の個数を数えた。

次に第2回で学生が書いた記録に対し教員が書いたコメントから抽出した記録単位と、第1回のサブカテゴリーとをマトリックスで比較しながら共通要素の検討を続けた。第2回の記録単位のうち、第1回のサブカテゴリーに近い文脈をもつ記録単位を、そのサブカテゴリーの仲間として整理した。文脈の共通性の妥当性については、第1回の記録単位と同様に研究者間で繰り返して比較検討した。そのうえで、サブカテゴリーごとに分類された記録単位の個数を数えた。第2回の記録単位のうち、第1回のサブカテゴリーと類似しないものは、共通する文脈を持つもので新たにまとまりを作った。それらについても、共通性の妥当性を繰り返し検討したのち、代表する記録単位を選んで新たなサブカテゴリーとし、属する記録単位の個数を数えた。

第3回の記録単位についても第2回と同様におこなった。

第1回から第3回までの記録単位の整理がすべて終わった段階で、各サブカテゴリー間の共通要素をさらに検討し、さらに大きなまとまりに整理した。同じまとまりに属するサブカテゴリーの中からいくつかの中核概念を抽出した。これらの中核概念同志の共通要素をさらに検討し、同じまとまりに

整理して分類名を付したものをカテゴリーとし、表にまとめた。

教員が書いたコメントすべてを分類して整理した結果から、教員のコメントが回を追ってどのような変化を見せるのか、現状のパターンを分析した。

5. 分析の信頼性と妥当性

データの分析において、信頼性・妥当性を保持できるようデータの類型化の作業は研究者全員で合意が得られるまで議論を行った。また質的研究の経験が豊富な研究者によるスーパーバイズをうけた。

6. 倫理的配慮

大学の倫理委員会の許可を得て実施した。対象者には、研究の目的と内容、自由意思による参加、拒否や途中中断する権利、不利益の回避、プライバシーの保護や安全性などを保証することを口頭と文書をもって説明した。研究の了解に関しては文書で同意を得た。また、レポートの内容については、個人情報の保護、匿名性の保持、研究者によるデータの厳重な保管をおこなった。レポートはデータの処理が終了次第シュレッダー処理し、研究以外の目的には使用しないこととした。

IV. 結果

学生記録225部に対する教員コメントの内容は、1回目277、2回目420、3回目432の計1129記録単位を抽出した。これらは15のサブカテゴリーに分類され、さらに【課題を提示】(70.6%)、【認め、褒める】(14.6%)、【意味を説明】(14.3%)、【注意】(0.4%)、【心構え】(0.1%)の5つのカテゴリーにまとめられた。文中ではカテゴリーを【】、サブカテゴリーを『』、コメントの具体例を<>、学生の記録を「」にて示す。

1. 教員コメントの概要 (表1)

表1 記録単位数の推移

カテゴリー	サブカテゴリー	記録単位数 ()内は%			総数
		1回目	2回目	3回目	
課題を提示	迷ったら確認する	96 (34.7)	115 (27.4)	123 (28.5)	334 (29.6)
	相手の反応を見たか	87 (31.4)	115 (27.4)	110 (25.5)	312 (27.6)
	受け身ではダメ	24 (8.7)	11 (2.6)	23 (5.3)	58 (5.1)
	会話が引き出せると良い		33 (7.9)		33 (2.9)
	全身を観察する		19 (4.5)	9 (2.1)	28 (2.5)
	一緒に楽しむ			16 (3.7)	16 (1.4)
	めったにない経験を忘れない			16 (3.7)	16 (1.4)
	小計	207 (74.7)	293 (69.8)	297 (68.8)	797 (70.6)
認め、褒める	細かい気付きが良い	37 (13.4)	51 (12.1)	44 (10.2)	132 (11.7)
	成長を褒める		4 (1.0)	29 (6.7)	33 (2.9)
	小計	37 (13.4)	55 (13.1)	73 (16.9)	165 (14.6)
意味を説明	物品の位置の意味を考える	33 (11.9)	60 (14.3)	45 (10.4)	138 (12.2)
	自分で食べられるほど幸せなことはない			16 (3.7)	16 (1.4)
	繰り返す行為には意味がある		7 (1.7)		7 (0.6)
	楽しみながら身体能力を維持する		1 (0.2)		1 (0.1)
	小計	33 (11.9)	68 (16.2)	61 (14.1)	162 (14.3)
注意	漢字で書く		4 (1.0)		4
	小計	0 (0.0)	4 (1.0)	0 (0.0)	4 (0.4)
心構え	体調管理も能力のうち			1 (0.2)	1 (0.1)
	小計	0 (0.0)	0 (0.0)	1 (0.2)	1 (0.1)
	計	277	420	432	1129

(1) 【課題を提示】は教員コメントが7つのサブカテゴリーに集約され、全3回の記録単位数総数は797個、全体に占める割合は70.6%であった。

①『迷ったら確認する』(29.6%)

「まだ自分で分からないことがあった時など動作が遅れてしまっている」との学生記録に対し<迷った時は指導していただいている方に確認する>、<どうすればよかったのかを振り返り、次に活かす>のようにコメントされていた。

②『相手の反応を見たか』(27.6%)

「高齢者は寒がりな人が多い」との記録に<何を見たり聞いたりして寒がりだと思いましたか?>とコメントされていた。

③『受け身ではダメ』(5.1%)

「何を話していいかわからなくて…」との学生の記録に対し、<受け身ではダメ>と、コメントされていた。

④『会話が引き出せると良い』(2.9%)

「自分が話すのではなく、相手が話をできるようにきちんと聞いて聞き返したり質問をしたりしていく」との記録に対し<相手を引き出せるような会話ができるとういことです>とコメントがされていた。

⑤『全身を観察する』(2.5%)

「胃から管が出ている人は管の周りが化膿していないか、清潔であるかを入浴時に確認する」との記録に対し<入浴は全身を観察する機会です>とコメントされていた。

⑥『一緒に楽しむ』(1.4%)

「声を出し歌う事は嚙下に非常に良いと言う事で、気分を盛り上げることもできるカラオケはとても良いものだった。」という記録に対し、<一緒に楽しみ盛り上がるのが大事。楽しい思いは皆に通じます>のようにコメントされていた。

⑦『めったにない経験を忘れない』(1.4%)

「胃瘻を見せていただきました。本物を見たのは初めてだったのでとても勉強になりました」との記録に対し<体の状態を見せてもらったり、自分なりに考えて援助でき有意義な時間でしたね>とコメントされていた。

以上の①から⑦の7つのサブカテゴリーは、学生の振り返り方そのもの、あるいは学生が挙げた何らかの反省点などに対し、今後の【課題を提示】するカテゴリーに位置付けられた。

(2) 【認め、褒める】は2つのサブカテゴリーからなり、全3回の記録単位数総数は165個、全体に占める割合は14.6%であった。

⑧『細かい気づきが良い』(11.7%)

「写真がいっぱい飾ってあって、やはり家族と暮らしたいと感じた」「車椅子を動かし必死にトイレに行こうとしている方を見て、全部を手伝っているわけではないんだと気づいた」との記録に対し<細かいところまでよく気付いていますね>とのコメントがされていた。

⑨『成長を褒める』(2.9%)

「今回は自ら積極的に話しかけることができたので、次も苦手意識を持たずに接したいと思う」

などの記録には<成長しましたね><看護をしながら自分が成長していっていることがわかると思います>とのコメントがされていた。

以上の⑧、⑨の2点は学生の気付きや成長を【認め、褒める】カテゴリーに位置付けられた。

(3) 【意味を説明】は4つのサブカテゴリーからなり、全3回の記録単位数総数は162個、全体に占める割合は14.3%であった。

⑩『物品の位置の意味を考える』(12.2%)

「声掛けをせず物をどかし嫌な思いをした入居者の方もいたと思うので、次から気を付けたい」との記録に対し<居室はその方の住まいであるため、物品一つの位置にしても意味を持っていることがあります>とコメントされていた。

⑪『自分で食べられるほど幸せなことはない』(1.4%)

「自分で自由におやつを食べられることは一番食事を楽しめるように感じた」との記録に対し<自分で食べられるほど幸せなことはありませんね>とコメントされていた。

⑫『繰り返す行為には意味がある』(0.6%)

「高齢者が何度もお話されるのは、その方のコンプレックスや自信のあることが隠されているのではないかと感じた」との記録に対し<繰り返す行為には意味があります>とのコメントがされていた。

⑬『楽しみながら身体能力を維持する』(0.1%)

「カラオケをすることで嚥下障害の予防となると知って楽しみながら予防ができるという活動はいいなあと思った」との記録に対し<楽しみながら身体能力を維持する>とのコメントがされていた。

以上の⑩から⑬の4点は目の前にあること、そこで起こっていることの意味、対象者の身体特徴がもつ意味、対象者の言動の意味、援助の意味など、あらゆる【意味を説明】するカテゴリーに位置付けられた。

(4) 【注意】のサブカテゴリーは一つで、全3回の記録単位数総数は4個、全体に占める割合は0.4%であった。

⑭『漢字で書く』

これは、既習の用語についてひらがな表記をしていた学生に対して注意を促したコメントである。他に、既習の専門用語を用いていない場合も該当した。

(5) 【心構え】のサブカテゴリーは一つで、全3回の記録単位数総数は1個、全体に占める割合は0.1%であった。

⑮『体調管理も能力のうち』

これは、体験学習中に体調不良を訴えた学生が自身の反省で「きちんと体調管理をして」と記録をしたものに対し、医療従事者として必要な体調管理について確認したものであった。

2. 教員コメントの実習回ごとの推移(表1)(図1)

教員コメントの記録単位数の推移をサブカテゴリーごとに見ると、全3回の総数で最も多いものは『迷ったら確認する』で29.6%、次いで『相手の反応をみたか』が27.6%、『物品の位置の意味を考える』12.2%、『細かい気付きが良い』11.7%であった。これらを合計すると81.1%となり、15あるサブカテ

ゴリーのうち上位4つでほとんどの内容を占めていた。以下に、各回の傾向について詳細を述べる。

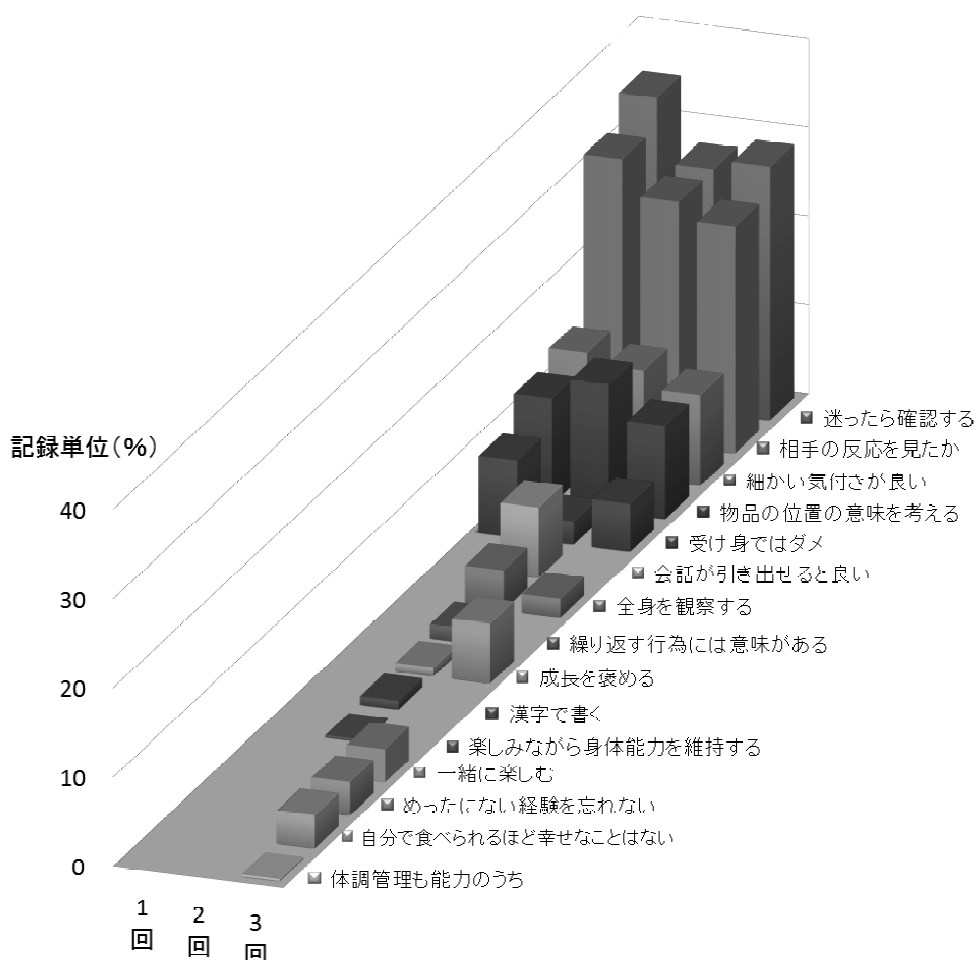


図1 記録単位の推移

(1) 第1回のサブカテゴリーの傾向

第1回の学生の記録に対する教員のコメントは、5つのサブカテゴリーにまとめられ、最も多いものは『迷ったら確認する』で、96個（34.7%）だった。次いで『相手の反応を見たか』が87個（31.4%）、『細かい気づき』が37個（13.4%）であった。その他、『物品の位置の意味を考える』が33個（11.9%）、『受け身ではダメ』が、24個（8.7%）と続いた。

(2) 第2回のサブカテゴリーの傾向

第2回の学生の記録に対し教員が書いたコメントのうち、最も多いサブカテゴリーは『迷ったら確認する』および『相手の反応を見たか』で、ともに115個（27.4%）であった。これらは第1回の上位2つと同じものであった。ただしその割合は、2つを合わせて7割弱から5割強へと減少していた。3番目に多いサブカテゴリーは『物品の位置の意味』で、60個（14.3%）だった。4番目には『細かい気づき』51個（12.1%）が続いた。このほか、『会話が引き出せると良い』33個（7.9%）をはじめとして、1回目には無かったものが新しく6つ加わり、全部で11のサブカテゴリーにまとめられた。

第2回に初めて出現したサブカテゴリーは『会話が引き出せると良い』33個（7.9%）、『全身を観

察する』19個(4.5%)、『繰り返す行為には意味がある』7個(1.7%)、『成長を褒める』4個(1%)、『漢字で書く』4個(1%)、『楽しみながら身体能力を維持する』1個(0.2%)の6つであった。このように、2回目は1回目に比べてサブカテゴリーが増えていった。

(3) 第3回の教員コメントの傾向

第3回の学生の記録に対し教員が書いたコメントのうち、上位4個のサブカテゴリーは第2回と同じで、多い順に『迷ったら確認する』123個(28.5%)、『相手の反応を見たか』110個(25.5%)、『物品の位置の意味を考える』45個(10.4%)、『細かい気づきが良い』44個(10.2%)であった。他には、『成長を褒める』29個(6.7%)、『受け身ではダメ』23個(5.3%)、『全身を観察する』9個(2.1%)などがあった。第3回にはこの他、新たに『一緒に楽しむ』16個(3.7%)、『めったにない経験を忘れない』16個(3.7%)、『自分で食べられるほど幸せなことはない』16個(3.7%)、『体調管理も能力のうち』1個(0.2%)の4つのサブカテゴリーが加わった。しかし第2回で加わったサブカテゴリー6つのうち4つ、『会話が引き出せると良い』『繰り返す行為には意味がある』『楽しみながら身体能力を維持する』『漢字で書く』は、第3回ではコメントされていないため、第3回のサブカテゴリーは全部で11にまとめられた。

第3回に初めて出現したサブカテゴリーは『一緒に楽しむ』16個(3.7%)、『めったにない経験を忘れない』16個(3.7%)、『自分で食べられるほど幸せなことはない』16個(3.7%)、『体調管理も能力のうち』1個(0.2%)の4つであった。

(4) 繰り返されるサブカテゴリー(図1)

第1回でまとめられたサブカテゴリーは『迷ったら確認する』『相手の反応を見たか』『細かい気づき』『物品の位置の意味』『受け身ではダメ』であった。これら5つのサブカテゴリーは、第2回、第3回にも繰り返しコメントされていた。またコメント全体に占める割合が第2回、第3回でも引き続き高かった。

V. 考察

これまでの結果に基づき、割合の高いコメントの意義、および第1回から第3回におけるコメントの増減が示す意味について考察する。

1. 記録数が多いコメントの意義

コメントが最も多い【課題を提示】のカテゴリーは、『迷ったら確認する』『相手の反応を見たか』の二つのサブカテゴリーがその大半を占める。初めての体験学習では、何か引っ掛かりを感じたり気になったりしても、確認行動に至らずに動き続け、行動がスムーズにできなかつたり注意を受けたりする。臨地ではこれらの学生に対し、実際の患者を通した学び方への導きが重要である。教員は、迷った時にはスタッフや教員に助けを求めるなど具体的な方法を提示し、行動が次回につながるようにコメントをしている。また学生は見聞の感想をそのまま記録に表す傾向があるが、その感想の根拠となった思考を表現できない者が多いため、なぜそう思ったかが書かれていない。そこで教員は、学生自身が対象を観察することで事実がどうだったかを考え、何に基づきその感想を得たかを振り返ることで、観察した内容と、その後の思考過程を意識させる働きかけを行っている。

上記の確認行動については、職務上での「報連相」の重要性からみても、言うまでもない基本事項

である。また観察力を高める意義についてはナイチンゲールの時代から「正確な観察力を抜きにしては、どんなに献身的であろうと看護婦の役目は果たし得ない」と言われている（ナイチンゲール，1998）。確認行動がとれること、観察力の育成の両者はともに、看護師として援助を行う上での根幹を成す部分である。これらに対するコメントが多かった背景には、学生の多くが迷いや自分本位の感想を記録していたということもできる。加えて教員は、初めての体験学習だからこそ特に重点的に指導する必要性を意図していたと解釈できる。

コメントが2番目に多い【認め、褒める】カテゴリーは、『細かい気づきが良い』『成長を褒める』の二つのサブカテゴリーで構成される。『細かい気づきが良い』では、対象者が飾る写真に学生が気づいたことがきっかけで、そこから家族について連想したことなど、気づきを認めるコメントをしている。『成長を褒める』では、前回は自分で現象の意味に気づくことができなかった学生が、その回では自ら現象の意味に気づき記録に書きとめている場合などに、成長を褒めるコメントがされている。

「褒める」という行為については「自己効力感」を高める効果が指摘されている。自己効力感とは「ある行動を確実に遂行し望ましい結果を得ようとする信念」（遠藤ら，1999）であり、特定の課題や状況における問題を解決するためには自己効力感を高めることが有用であるとされている（水木ら，2008）。自己効力感とは「遂行行動の達成」「代理的経験」「言語的説得」「生理的情動的状态」の4つの情報から生み出され、そのひとつである「言語的説得」は、専門性に優れた人から励まされたりきちんと評価してもらうことによって生じる（遠藤ら，1999）。学生はボランティア体験の中で様々な人や環境に遭遇し、様々な感想を抱く。それらに対し「専門性に優れた人」である教員からの【認め、褒める】コメントは、学生にとって「評価してもらえた」との思いになり、「言語的説得」につながったと考えられる。佐々木ら（2005）は、看護学生の自己効力感を高める授業のありかたを検討する中で、「（前略）バンデューラの提唱する自己効力感を有することは学習の動機づけにつながり、それは学習の継続性に大きく影響を与える」と述べている。教員は【認め、褒める】コメントによって学生の自己効力感の高まりを意図し、結果的に学習意欲向上への刺激を促していたと考えられる。

コメントが3番目に多い【意味を説明】するカテゴリーでは、特に『物品の位置の意味を考える』というサブカテゴリーが多くを占める。例えば掃除をする時に目についたものを動かしてモップをかけるという行為は、日常であれば何の気なしにしてしまうものである。しかし施設に赴いた学生は、動かす物が対象者の所有物であることを、体験を通し初めて理解する。そこで、目の前の現象のひとつひとつに存在する意味や理由を具体的に言葉に表し、注意を向けさせるようなコメントがされている。また自分が自由に食事できることに對し、10代後半の学生が感謝や疑問の気持ちを持つことは少ないと思われる。しかし体験学習に行くことにより、学生は出会った対象者とのかわりの中から、その意味を意識に留めている。このカテゴリーに属する『自分で食べられるほど幸せなことはない』では、対象者が行なえていることは、実は当たり前ではないのだ、ということに注目できるようなコメントがされている。更に『繰り返す行為には意味がある』のサブカテゴリーにおいても、学生が相手の態度の裏にある意味を感じ取ろうとしていたことに對し、その事実を改めて意識させたり、対象者の言動が持つ意味を具体的に説明するコメントをしている。また、学生は施設等で行われるさまざまな行事や日々のレクリエーションといった援助の目的について、対象者の娯楽など、ある1点に目が

行きがちである。しかし援助には他にもリハビリ的な要素や認知症の進行予防など様々な側面が盛り込まれていることを学び、学生は感嘆する。これに対し、『楽しみながら身体能力を維持する』ではひとつの援助にも多角的な意味があることを確認し意識させるコメントをしている。

看護の初学者である1年生にとって、体験により見聞した現象にどんな意味があるのか、言語化することは困難であろう。あるいは既に学んでいたとしても、現象の意味を考察し援助の必要性を推し量るといった医療者としての思考の過程について、日常的に意識化するには至っていない。学生が目にした情報を、具体性をもって言い換えることは「(前略) 情報を学生が意識できるよう促し」(浅井ら, 2007) ていることである。教員が現象の意味を説明することによって促される情報の意識化は、看護師という、観察が要となる職業を目指す学生に対して、現象の意味を常に考える習慣を身につける方法として、早い段階から必要な教育であると考えられる。

2. 第1回から第3回におけるコメントの増減が示す意味

1回目の体験学習のあとにコメントされた5つのサブカテゴリーのうち特に『迷ったら確認する』『受け身ではダメ』の2つは、学生個人の知識や経験に差があっても初学者であるという共通項のもとに一般的に当てはまると考えられる。高校を卒業して間もない学生は、これまで言われた通りに動く日常を送ってきたと推察され、初めての体験学習では指示待ちの状態で動けない学生も多い。そこで教員は『受け身ではダメ』のサブカテゴリーに属するコメントで、自ら考えて動くことを促している。その結果、主体的に行動できるとすれば、それは援助者としてだけでなく一社会人として身につけてはならない行動でもある。考察の1で述べた『迷ったら確認する』と合わせ、確認行動がとれることや主体的な行動をとることは、座学ではない初めての体験学習をする者にとって、行動の指針としてなくてはならないコメント内容であったと考えられる。また考察1で述べた『相手の反応を見たか』『物品の位置の意味を考える』における観察力の育成、情報の意識化については、初学者であっても看護職として早くから身につけたい基本的な技術である。そして、『認め、褒める』は自己効力感の高まりによる学習意欲の向上を意図し、看護職を目指し始めた学生のモチベーションを高めるために必要不可欠なコメントであったと考えられる。第1回で集約された上記5つのサブカテゴリーは、第2回、第3回と繰り返しコメントされている。コメントの種類は回を重ねると増えるため、5つのサブカテゴリーが全体に占める割合は多少減るものの、相対的には最後まで高い割合を占めている。繰り返されるコメントは、回を重ねても必要性が失われることのない内容であり、その割合の高さと合わせて体験学習での学びにおいて中枢を占めるコメントとすることができる。

これらの重要なコメントが繰り返されたことには次のような意義がある。つまり繰り返しは「知識の維持に効果があり」(中原ら, 2009)、初めは何もわからず示されるままに動いていた学生が、少しずつ自分で必要なポイントを考えられるようになっていくための方法として有効と考えられる。また知識の統合には繰り返し学習が必要(厚生労働省, 2011)とされていることから、講義で得た知識と体験で得た学びを統合するにあたり、数回にわたる体験学習とその記録、教員コメントとのキャッチボールを通して、結果的に知識の維持や統合に対する効果を期待できる方法、およびコメント内容になっていたと考えられる。

2回目の体験学習では1回目に比べるとコメントの内容が多岐にわたり、サブカテゴリーの数が増加した。体験学習の1回目を終えて、学生の記録に最も多く表れた項目はコミュニケーションであ

る（秋庭ら，2012）。講義で理論を学んでいるとはいえ、具体的な会話となると内容は千差万別であり、正解の無い中であって学生は対象者との関わり方を試行錯誤していた。そこで教員は『会話が引き出せると良い』のサブカテゴリーで、様々な対応を迫られるコミュニケーションにおいて、ヒントや手本になるようなコメントを返していた。また体験学習が進むと、学生は清潔援助に携わる機会も多く、その中で注目したことへの記録が見られる。そこで『全身を観察する』のサブカテゴリーでは、学生自身が目を奪われたことだけでなく、視野を広げて他のことも観察したり、全体的に捉えたりするよう促すコメントがされている。このように、1回目が初学者に共通の行動の指針であり必要不可欠な内容であったのに対し、2回目では視点が増えたことから新たな迷いが生じたり、1回目よりも様々な体験をして個々に課題が生じてきた学生に対し、教員は学生と対象者とのやりとりに合わせて個別性のあるコメントを返していったことが伺えた。3回目に追加されたサブカテゴリーをみると、行動の課題を提示していることは同じでも、ひとつの行動の中身が多角的であり、更に濃く深い学びにむけたコメントの集まりと捉えることができる。『一緒に楽しむ』での内容を例にとると、学生は体験学習で施設を訪れレクリエーションをする中で、相手を楽しませたり、相手の観察から何か援助をしたりしなければならぬという思いが強いように思われる。しかしそこで、援助者としての視点を持ちつつも自分自身が共に楽しみ入り込むことが、相手にとっても気持ちが伝わり大切だというコメントがされていた。また体験学習も3回目になると、授業で学んだ後に日常生活や技術を観察・見学できることから、学生にとっては知識だけではなく経験を経て実感し納得したと考えられ、それに伴う記録内容も出現していた。これに対し、『めったにない経験を忘れない』では、自身の知識と体験が統合されたことを印象付け、記憶に留めるよう促していた。そして2回目で出現した『成長を褒める』が3回目で増加しており、学生が実際に成長を見せていることが示唆されるとともに、3回目のコメントは学生にとって次へのステップにつながるものと考えられた。なお、2回目に出現していた『会話が引き出せると良い』『繰り返す行為には意味がある』『楽しみながら身体能力を維持する』『漢字で書く』の4つは3回目には消滅することから、学生が自己の課題や情報の解釈としてこれらをクリアしていったと考えられ、3回目には指摘の必要が無かったことがうかがえた。

このように2回目、3回目でのコメントは多岐に渡り、内容が濃く深く変化していった。初学者のように、基本的な学習行動が備わっていない場合は、段階的なフィードバックが必要である（中原ら，2009）と言われている。初めての体験学習に臨んだ看護1年生はまさしくこの初学者であるため、フィードバックが必要と言える。また飛田は、実習記録を基にした看護学生の学びと教員の関わりとの研究から、効果的な指導の一つに記録への教員のコメントを挙げ「コメントを返していく時、今の段階ではどんなことをその学生に学習させたいかということをもふまえて、発問としての効果を発揮できるように表現することが必要である」（飛田，2001）と述べている。第1回でコメントされた基本事項を軸として、2回目、3回目とコメントの内容が徐々に深まっていった様子から、今回教員が行ったコメントは、学生の記録に合わせた段階的なフィードバックであったと捉えることができる。

VI. 結論

学びに深まりが見えた学生の記録に対する教員のコメントを整理した。教員のコメントは1回目には確認行動の方法を提示し、主体的な行動を促すものだった。これらは体験学習の初学者である学生

にとって必須の行動指針と考えられた。同様に1回目には観察力の育成や情報の意識化に対するコメントもされており、これらは早くから看護師として身に付けたい基本事項と考えられた。同時に自己効力感を高めるコメントにより学習意欲の向上を促していた。これらの項目は、2回目、3回目にも繰り返しコメントされていたことから、学生に知識の維持や統合といった効果が期待できた。また初学者に対し重点的に指導する必要性を教員が意図していたことがうかがえた。

2回目からのコメントは内容が多岐にわたり、3回目ではさらに深化しており、学生個々に生じた新たな迷いや具体的な現象への、より個別性を持ったコメントとなっていることがうかがえた。これらは教員が学生のその時々々の成長に合わせたコメントを段階的にフィードバックしていたことを意味するものと考えられた。

VII. おわりに

学生記録への教員コメントにおいて、今回の研究では学生の記録に合わせた段階的なコメントが認められた。これらの段階とコメントの対応について、具体的な内容を一般化することは、個々の学生の学習状況に応じた的確なコメントのあり方の指標となる可能性がある。今後はコメントを受けた学生の記録とコメントとを照らし合わせながら、より詳細に分析を試みる予定である。

引用文献

秋庭由佳, 藤澤珠織, 高森美也子, 他 (2012): 基礎看護学導入における老人福祉施設での業務体験で得た学びの分析, 青森中央短期大学 研究紀要, 25, 63-76.

浅井直美, 小林瑞枝, 荒井真紀子, 他 (2007): 看護早期体験実習における学生の意味化した経験の構造, The KITAKANTO medical journal, 57 (1), 17-27.

遠藤恵子, 松永保子, 遠藤芳子, 他 (1999): 看護学生の自己効力感 (Self-Efficacy) に関する研究 (第1報) - 基礎看護技術演習による自己効力感の変化と影響する因子 -, 山形保健医療研究, 第2号, 7-21.

厚生労働省 (2011): 看護教育の内容と方法に関する検討会報告書.

佐々木秀美, 山下典子, 松井英俊, 他 (2005): 看護学生の自己効力感を高めるための授業の在り方に関する検討 - 成人看護学概論に学外演習を試みて -, 看護学統合研究, 6 (2), 8-18.

中原貴子, 土井和子, 中桐逸博, 他 (2009): 臨床免疫学教育における繰り返し学習の効果, 医学検査, 58 (6), 775.

久川洋子, 吾妻知美, 菅原邦子 (2007): 基礎看護学早期体験学習の効果 - 看護学生および体験学習施設からの評価 -, 天使大学紀要, 7, 67-76.

飛田かおる (2001): 臨床実習における実習記録に関する看護学生の学び, 学生のインタビューから記録に対する看護教員の関わりを考える, 神奈川県立看護教育大学校看護教育研究集録, 26, 189-195.

フローレンス・ナイチンゲール (小林章夫, 竹内喜 訳) (1998): 対訳 看護覚書き, うぶすな書院.

水木暢子, 木村千代子, 佐藤純子 (2008): 臨地実習における看護学生の看護実践活動に関する自己効力感の検討, 秋田看護福祉大学地域総合研究所 研究所報, 統合第3号, 15-22.

