

## 看護理論学修の実態 — 看護学生記述による毎回の授業評価の内容分析 —

The Learning Actual Situation of The Nursing Theory  
— The content analysis of nurses' abecedarian evaluation at each classes —

渡邊裕子 山下恵子 高橋宏子  
Yuko WATANABE Keiko YAMASHITA Hiroko TAKAHASHI

百瀬ちどり 武井陽子 小林由美 金子道子  
Chidori MOMOSE Yoko TAKEI Yumi KOBAYASHI Michiko KANEKO

### 【要旨】

本研究の目的は、看護理論 I の 15 回授業終了時に、看護初学者が記述した授業評価から、看護理論の学びの質と変化を分析し、看護初学者の学修の実態を明確にすることで、教育内容と授業運営への示唆を得ることである。

対象は本学看護学科第 1 回生 63 名である。研究方法は、看護理論 I の各授業終了時における学生記述の授業評価から、「講義内容のわかりやすさ」と「講義内容の理解度」の関係、「学べたこと」を「学修内容」「看護師としての姿勢」など 4 カテゴリー、「講義の感想」を「学修意欲」「関心」「不安」など 10 カテゴリーで分析し、学修過程における学生たちの理解内容とその傾向、学修への適応の課題を検討した。

結果は、全 15 回の講義の「講義内容のわかりやすさ」の A 評価は平均 75.0%、「講義内容の理解」は平均 47.6%であった。講義のわかりやすさを評価しつつ、講義時間内に自分が十分理解できたといった学修の確信は持っていない、学生の状況がうかがえた。

看護理論学修のプロセスで、学生はその回で重要なキーワードを理解しており、学修過程が進むに従って、単語的な言葉の受けとめから、意味の理解へと変化していった。また学生の学修意欲は回の進行に伴い段階的に高くなっており、しかも 15 回常に高水準を示した。一方、具体的な学修方法の記述は少なく、学び方の自己開発能力に課題が残った。専門的な学修やその継続に適応していくためには学修意欲は不可欠であり、学生の学修意欲を支え自主的な学修を進められるような教育的かかわりの重要性が示唆された。

### 【キーワード】

学修の実態 看護理論 授業評価 看護初学者

### 【Keywords】

The learning actual situation , Nursing theory, Class evaluation , Nurses' abecedarian

## I はじめに

本学は、平成18年に看護学科を新設し、第1回生に看護学の教育を開始した。看護学教育の初段階に看護学原論と並行して看護理論の教育がある。看護学原論・看護理論の教育は看護学全体の初段階であり、最も基盤となる授業のひとつである。特に看護理論は、看護実践の論拠、理論枠となるもので、日本の看護現場では、看護診断と記録の理論枠になっており、重要視されている。

高校の教育より一段と難しくなる看護学専門教育の初段階で、看護理論を学生が理解でき、かつ、看護実践（教育の中では看護学実習）に応用する能力まで到達できる授業を展開することは、決して容易ではない。殊に、本学看護学科第1回生の理解力、思考能力、学習意欲等が推量し難い状況下で、第1回生だからこそ、教育効果を少しでも上げたいと考えた。そこで、毎回の看護理論の授業における授業の理解度、学修方法、意欲、授業評価等がわかり、次回の授業に活かせる簡潔で持続できる質問紙を、学生による授業評価として毎回の授業終了時に実施した。学生が他学生の学修成果を吸収し、看護理論の理解と学修方法の獲得に役立てるために、この質問紙に記載された内容は、毎回A3用紙2枚にまとめ（無記名で編集）次回授業前に配布した。

今回、看護初学者の看護実践理論枠となる看護理論I（V.ヘンダーソン看護理論）の15回の授業評価から、看護理論の授業における「講義内容のわかりやすさ」「講義内容の理解度」「学べたことBest 1」「授業の感想・意見・質問」について、価値のある所見を見出すべく本研究に取り組んだ。

## II 研究目的

看護理論Iの15回授業終了時における学生記述の授業評価から、看護理論の学びの質と変化を分析し、看護初学者の学修の実態を明確にすることで、教育内容と授業運営への示唆を得る

## III 研究方法

### 1. 研究対象者

本学看護学科の平成18年度1年生で本研究の趣旨に同意の得られた63名

### 2. 研究データ

看護理論Iの各授業終了時における学生記述の授業評価（以下授業評価とする）15回分授業評価には研究者が独自に作成した評価用紙（図1）を用いた

評価用紙内容の趣旨は以下の通りで、学生には講義初日の講義評価前に説明した

- 1) 「本日の講義内容はわかりやすかったですか（以下、講義内容のわかりやすさ）」

教員の説明した内容・提示資料の

学籍番号	氏名
今後の講義の参考にします。以下の設問に正直に答えて下さい。 (設問1・2はA・B・Cいずれかに○をつけて下さい。)	
1. 本日の講義内容はわかりやすかったですか。      A B C	
2. 本日の講義内容は理解できましたか。              A B C	
3. 本日の講義であなたが学べたことBest 3を挙げて下さい。	
①	
②	
③	
〔本日の講義の感想・意見・質問〕	

【図1 授業評価用紙】

用い方・板書などのわかりやすさを A・B・C で評価する

2) 「本日の講義内容は理解できましたか（以下、講義内容の理解度）」

講義内容をどれくらい理解できたかを A・B・C で自己評価する

3) 「本日の講義であなたが学べたこと Best 3 を挙げて下さい」

本日の講義で学生自身が学べたことの上位 3 つをできるだけ具体的に記載する

4) 「本日の講義の感想・意見・質問」

本日の講義の感想・意見・質問など、何でも自由にできるだけ具体的に記載する

### 3. 分析方法

1) 「講義内容のわかりやすさ」「講義内容の理解」の分析

ABC 評価は単純集計し、講義回毎に「講義内容のわかりやすさ」と「講義内容の理解」の相関係数（スピアマンの順位相関係数）を解析する

なお、統計処理には SPSS10.0j for windows を用いた

2) 「学べたこと Best 1」の内容分析

(1) カテゴリー化

全 15 回の授業評価の中で、「学べたこと Best 1」で表現された内容を、以下の定義に従ってカテゴリー化する

①「学修内容」

講義中に触れた内容に関する表現がされているもの

②「看護師としての姿勢」

看護師としてのあり方、看護師として持つべき知識などに関連する表現がされているもの

③「言葉の定義」

「～は～である」と表現されているもの

④「その他」

上記①～③のカテゴリーに該当しないもの

(2) カテゴリー化した内容の妥当性

カテゴリー化した項目の内容と妥当性について研究者全員で検討する

(3) カテゴリー化した項目毎の総数を比較し、毎回の変化を分析する

3) 「本日の講義の感想・意見・質問」の内容分析

(1) カテゴリー化

全 15 回の授業評価の中で、「本日の講義の感想・意見・質問」で表現された内容を、以下の定義に従ってカテゴリー化する

①「学修意欲」

学修に対する意欲が「～したい」と表現されているもの

②「学び方」

具体的な方法を明記して学修に対する姿勢を表現しているもの

③「理解できた」

「理解できた」「よくわかった」「わかった」と表現されているもの

## ④ 「わかりやすかった」

教員の説明や資料のわかりやすさに対する感想が「わかりやすかった」と表現されているもの

## ⑤ 「むずかしかった」

「むずかしかった」「わからなかった」「理解できなかった」と表現されているもの

## ⑥ 「感想・感動」

「～と思った」「～と感じた」など感想や感動が表現されているもの

## ⑦ 「教育姿勢・教員の熱意」

教員の教育姿勢や熱意に対する感想や考えが表現されているもの

## ⑧ 「不安」

今後の学修に対する不安が表現されているもの

## ⑨ 「要望・批判」

講義に対する要望や批判が表現されているもの

## ⑩ 「その他」

上記①～⑨のカテゴリーに該当しないもの

## (2) カテゴリー化した内容の妥当性

カテゴリー化した項目の内容と妥当性について研究者全員で検討する

## (3) カテゴリー化した項目毎の総数を比較し、毎回の変化を分析する

## 4. 重要概念の操作的定義

## 1) 看護理論

V.ヘンダーソン著「看護の基本となるもの」1) に基づいた看護実践のための理論枠

## 2) 授業評価

図1「授業評価用紙」に基づく授業評価

## 3) 看護初学者

看護学を看護基礎教育として専門的に初めて学ぶ学生

## 5. 倫理的配慮

研究にあたり、学修に適応していくプロセスと学修内容の変化の関連について追究するため、学籍番号と氏名を記入してもらうが、回答は任意であって、本研究への協力の有無や回答内容が学修に影響したり成績に不利益を及ぼしたりすることは一切ないことを、口頭および文書で説明し、文書により研究協力の同意を得た

## 6. 本研究の意義と独創性

1) 本学看護学科第1回生の看護理論の学修の実態を明確にする研究であること

2) 看護理論の授業評価に関する研究は日本ではほとんど行われていないこと

3) 看護理論の学修の実態を明確にすることで、他の看護専門科目の授業展開への示唆が得られること

4) 今後、看護理論に関する期末試験の成績結果を対照させることにより、学生自身による授業評価の妥当性が検証可能であること

## Ⅳ 結果

### 1. 講義内容

看護理論Ⅰでは、教材として、V.ヘンダーソンの「看護の基本となるもの」<sup>1)</sup>と、担当教員が作成した筋萎縮性側索硬化症（以下 ALS）患者で V.ヘンダーソン看護理論で事例展開した資料を使用し、30 時間 1 単位の講義を行った。

本教科の最終到達目標として、「1. 短大および卒業後の看護実践の基礎理論の重要なひとつであるヘンダーソン看護理論を理論的・具体的に理解する」「2. 理解した看護理論を臨地実習に応用できるように学修する」「3. 事例を通して看護論を理解する」の 3 つをあげた。

全 15 回の講義内容と講義出席率は表 1 に示す通りで、各講義時間への学生の出席率は 92.1～100%であった。

【表 1 看護理論Ⅰの講義内容の実際】

回	講 義 内 容	出席率 (%)
第 1 回	看護診断するための理論的枠組みについて	100
第 2 回	医学的診断と看護診断について	98.4
第 3 回	V.ヘンダーソン看護理論の看護独自の機能について	98.4
第 4 回	看護目的論について（自立を中心に）	98.4
第 5 回	看護対象論について（自立・自己実現を中心に）	96.8
第 6 回	看護方法論について（基本的欲求と基本的看護を中心に）	98.4
第 7 回	V.ヘンダーソン看護モデル理論の常時存在する条件（以下、常在条件）と病理的状态について	98.4
第 8 回	基本的欲求の性質について	96.8
第 9 回	看護過程の展開について	98.4
第 10 回	前回実施の小テスト（「基本的欲求と基本的看護の関係をどう考えたらよいか」「何を使って看護診断するか」）についての解説と ALS の医学的知識の導入	96.8
第 11 回	情報収集と情報の解釈について(ALSの常在条件を中心に)	100
第 12 回	ALSの看護に必要な医学的知識について	98.4
第 13 回	ALSの症状について	98.4
第 14 回	ALSの診断と検査について	92.1
第 15 回	ALSの治療・予後・看護について	96.8

### 2. 「講義内容のわかりやすさ」「講義内容の理解度」の ABC 評価

「講義内容のわかりやすさ」の ABC 評価の各回の状況を図 2 に示した。A 評価が最も多かったのは第 4 回（看護目的論－自立）で 88.7%、最も低かった第 12 回（ALS の看護に必要な医学的知識）でも 59.7%で、全 15 回の平均は 75.0%であった。

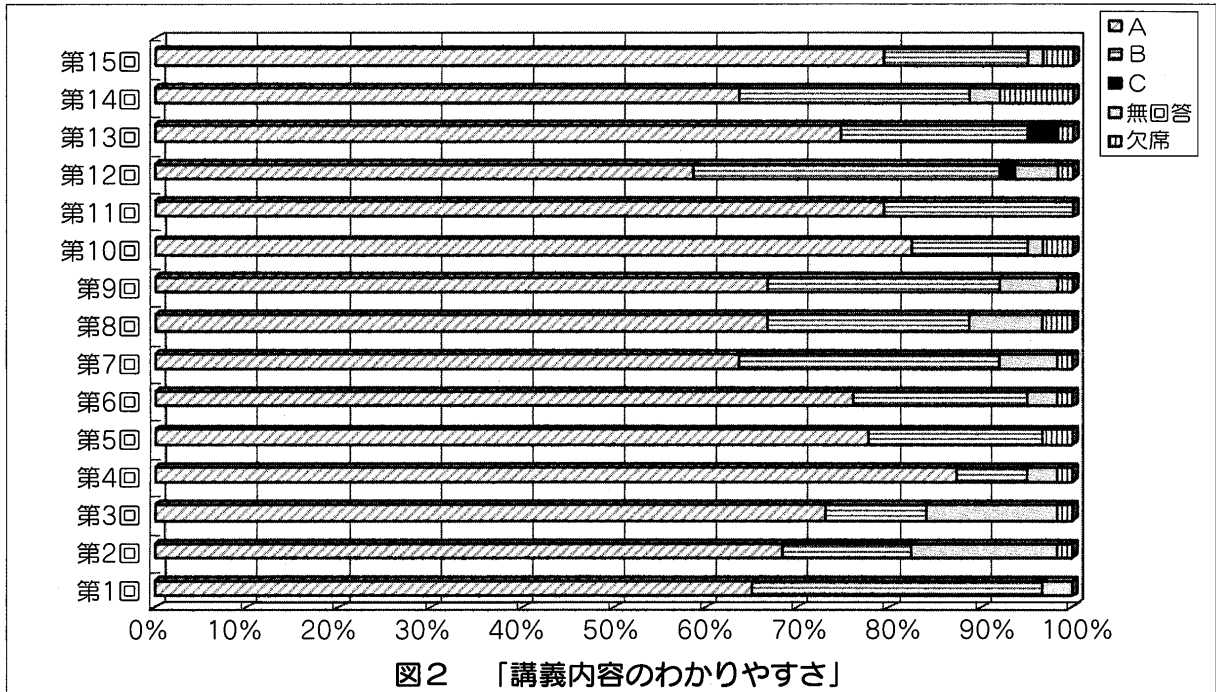


図2 「講義内容のわかりやすさ」

次に、「講義内容の理解度」のABC評価の各回の状況は図3の通りであった。A評価が最も多かったのは第4回（看護目的論）で74.2%、最も低かったのは第7回（V.ヘンダーソン看護理論の常在条件と病理的状态）の24.2%で、全15回の平均は47.6%であった。

一方、B評価が最も多かったのは第6回（看護方法論－基本的欲求と基本的看護）と第7回で67.7%、最も少なかったのは第4回の21.0%であった。

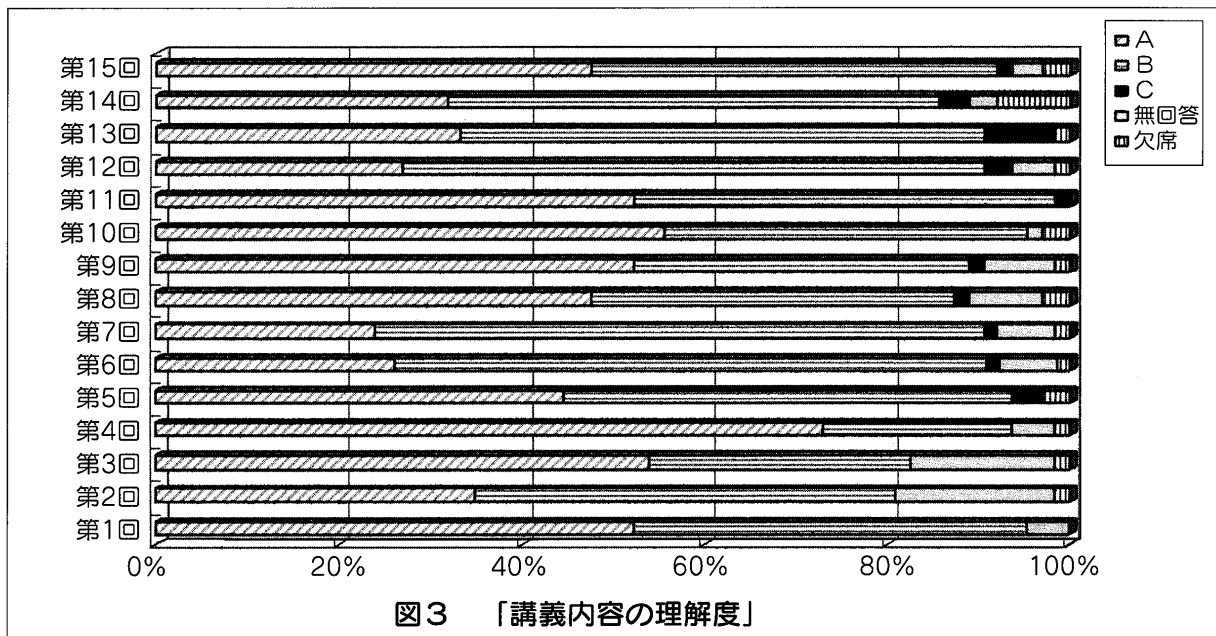


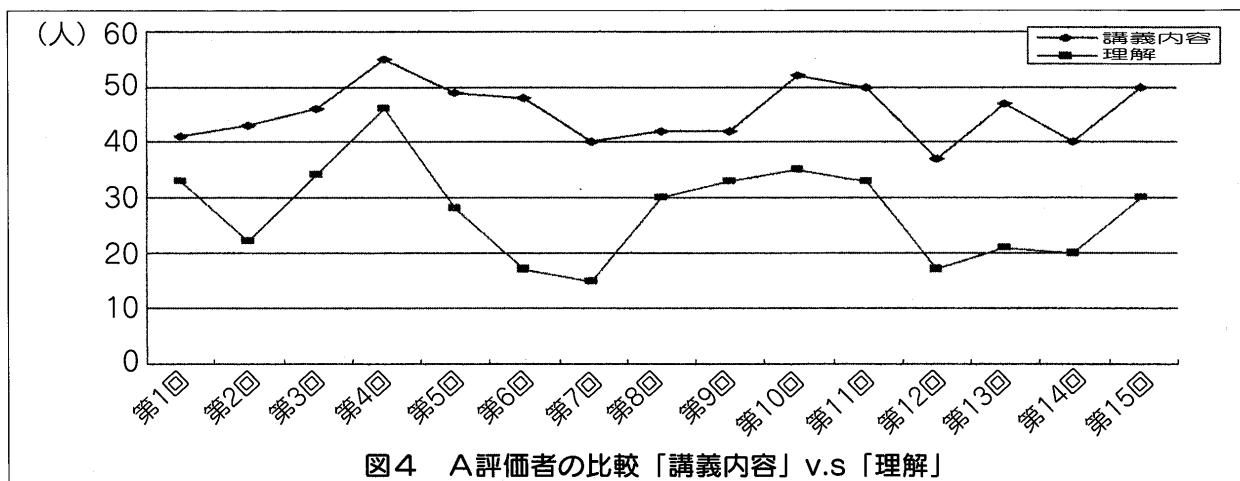
図3 「講義内容の理解度」

各回の「講義内容のわかりやすさ」と「講義内容の理解度」の相関係数を算出した結果は、表2の通りであった。全回で「わかりやすさ」と「理解」の間には有意な相関関係（ $P < 0.01$ ）があった。特に、第3回（V.ヘンダーソン看護理論の看護独自の機能）、第8回（基本的欲求の性質）、第14回（ALSの診断と検査）では、高い相関があった。

【表2 「講義内容のわかりやすさ」と「講義内容の理解度」の相関係数】

回	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	⑪	⑫	⑬	⑭	⑮
r <sub>s</sub>	0.56	0.66	0.74	0.68	0.51	0.43	0.60	0.73	0.68	0.58	0.55	0.63	0.58	0.70	0.59

図4には、「講義内容のわかりやすさ」と「講義内容の理解」のA評価者の推移を示した。全回で「講義内容はわかりやすさ」が「講義内容の理解」を上回っていた。最も差があったのは第6回で31名、次いで第13回（ALSの症状）が26名、第7回が25名であった。



3. 「学べたこと Best 1」で表現された内容のカテゴリー化

1) 記載内容

各回の具体的な記載内容を表3に示した。

【表3 学修内容 (BEST 1) の内訳】

回	講義内容	学修内容が多かった回答 (上位3つ)		
		(人)	(%)	
第1回	看護診断するための理論的枠組み	看護理論の必要性	24	38.1
		V.ヘンダーソンの業績	12	19.0
		看護診断の必要性	6	9.5
第2回	医学的診断と看護診断	看護診断について	34	54.0
		看護診断と医学的診断・健康上問題などとの関連	9	14.3
		健康上の問題について	8	12.7
第3回	看護の独自の機能	看護独自の機能	20	31.7
		看護理論には看護目的論・看護対象論・看護方法論が述べられている	15	23.8
		看護目的論	10	15.9
第4回	看護目的論 (自立)	基本的欲求に関するもの	37	58.7
		自立について (自立の概念など)	5	7.9
		看護独自の機能	6	9.5
第5回	看護対象論 (自立・自己実現)	基本的欲求について	25	39.7
		看護対象論	11	17.5
		胎児の呼吸と循環	8	12.7

第 6 回	看護方法論 (基本的欲求と基本的 看護)	基本的欲求と基本的看護	28	44.4
		基本的欲求の性質	10	15.9
		患者・看護師の関係	4	6.3
第 7 回	V.ヘンダーソン理論の 常在条件と病理的状态	病理的状态について	27	42.9
		常在条件	11	17.5
		情報収集 (データベース)	4	6.3
		基本的欲求	4	6.3
第 8 回	基本的欲求の性質	基本的欲求の性質	12	19.0
		無限に変容について	9	14.3
		無限に変容と千差万別の違い	8	12.7
第 9 回	看護過程の展開	看護過程の展開について	39	61.9
		情報収集について	6	9.5
		基本的欲求に影響を及ぼす常在条件・病理的状态	5	7.9
第 10 回	ALSの医学的知識導 入、基本的欲求と基本 的看護	基本的欲求と基本的看護の関係について	26	41.3
		何を使って看護診断をするのか	11	17.5
		常在条件と病理的状态について	5	7.9
		前回のテストについて (回答の仕方など)	5	7.9
第 11 回	ALS事例の常在条件	収集した情報 (個人情報) の読み方と表わし方	5	7.9
		情報解釈について (情報解釈の仕方など)	26	41.3
		複数情報—複合解釈について	10	15.9
第 12 回	ALSの看護に必要な 医学的知識	情報解釈の重要性	5	7.9
		ALSの定義 (広義のALSと狭義のALS・複合疾患であることなど)	32	50.8
		ALSの症状 (初発症状) について	7	11.1
第 13 回	ALSの症状	ことばの定義 (看護知識・初発症状・感情失禁)	6	9.5
		ALSの症状 (初発症状、運動ニューロン疾患とALSとの関係など)	51	81.0
		症状をどう見ていくか	2	3.2
第 14 回	ALSの診断と検査	主訴と初発症状との関係	1	1.6
		ALSの検査の種類	19	30.2
		ALSの症状 (球症状の出現の仕方など)	17	27.0
第 15 回	ALSの治療・予後・ 看護	情報を解釈するための看護知識	5	7.9
		ALSの看護 (機能訓練と呼吸困難との関係、機能訓練の程度など)	35	55.6
		ALSの治療方法について	11	17.5
		ALSの予後について	4	6.3

## 2) 内容のカテゴリー化

各講義で学生が「学べたこと Best 1」を「学修内容」「看護師の姿勢」「言葉の定義」「その他」としてカテゴリー化した結果は、図5の通りであった。

全回で「学修内容」が最も多く、15回の平均は90.5%であった。特に、第3回 (V.ヘンダーソンの看護独自の機能) では98.4%、第2回 (医学的診断と看護診断)、第6回 (看護方法論—基本的欲求と基本的看護)、第11回 (ALS事例の常在条件) の3回では96.8%と高い割合を占め

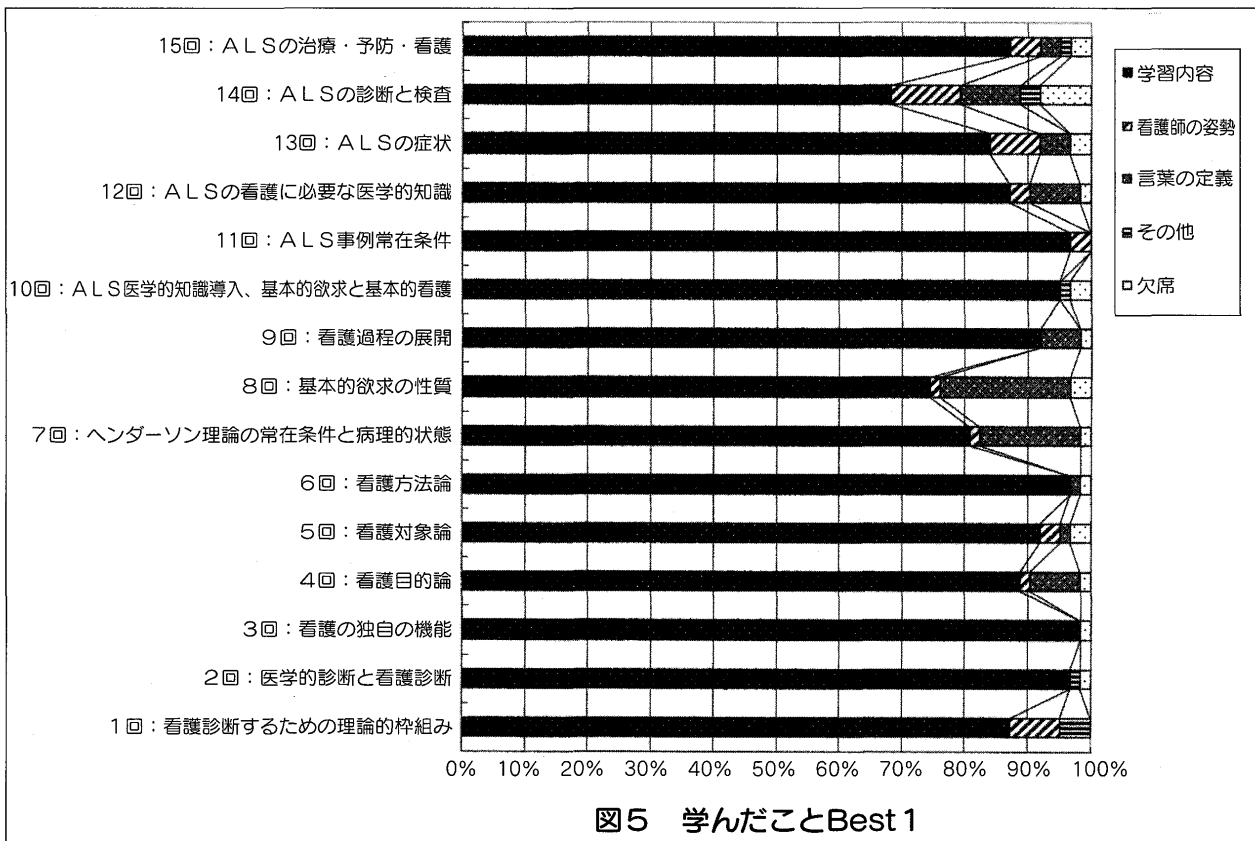


ていた。

ヘンダーソン看護論の重要概念である「基本的欲求」については、第6回で「14の基本的欲求に対して14の基本的看護があること」、第8回で「基本的欲求の性質-万人に共通・無限に変容・千差万別について」講義し、第9回で「基本的欲求と基本的看護の関係をどう考えたらよいか」という小テストを実施し、第10回でその解説を行った。「学べたこと Best1」に挙げられた「基本的欲求」に関する学生の記述をみると、第6回では「基本的欲求と基本的看護」、第8回では「基本的欲求の性質」「無限に変容と千差万別の違い」、第10回では「基本的欲求と基本的看護の関係」が最も多かった。

一方、第14回（ALSの診断と検査）では、「看護師の姿勢」が11.1%を占め、その内容は「病理的状态の情報を解釈するためには看護知識が必要」や「医師と同じくらいの知識をもって鑑別診断ができること」などが挙げられていた。

また、「言葉の定義」が最も多かったのは第8回の21.1%で、具体的には「無限に変容とは、私1人の中でも基本的欲求は無限に変容するということ」「千差万別は何人かの比較・無限に変容は1人の中でのこと」などがあつた。



## 4. 「本日の講義の感想・意見・質問」の内容のカテゴリー化

「本日の講義の感想・意見・質問」の内容を定義に従って、「学修意欲」「学び方」「理解できた」「わかりやすさ」「むずかしさ」「感想・感動」「教育姿勢・教員の熱意」「不安」「要望・批判」「その他」の10カテゴリーに分類し、妥当性を検討した結果は、表4・図6の通りであった（複数回答）。

「学修意欲」が第1・5・7・9・11・12・13・15回の計8回で最も多かった。「学修意欲」の具体的な記載内容は、「むずかしいけれどしっかり学んでいきたい（第1回）」、「だんだん専門的になっているので頑張りたい（第11回）」、「自分がどこまで理解して、どこから理解できていないのか、しっかり見直したい（第15回）」などであった。

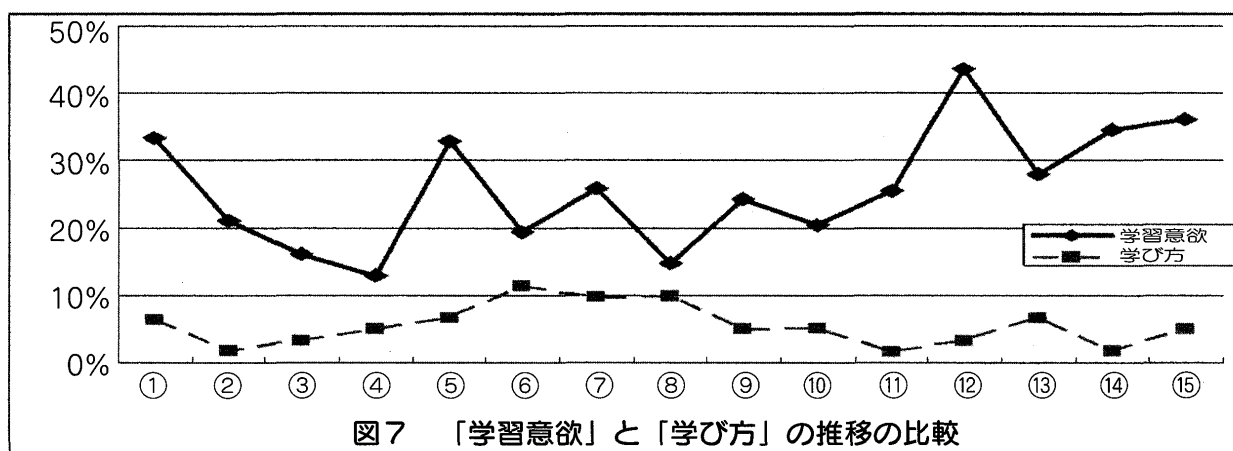
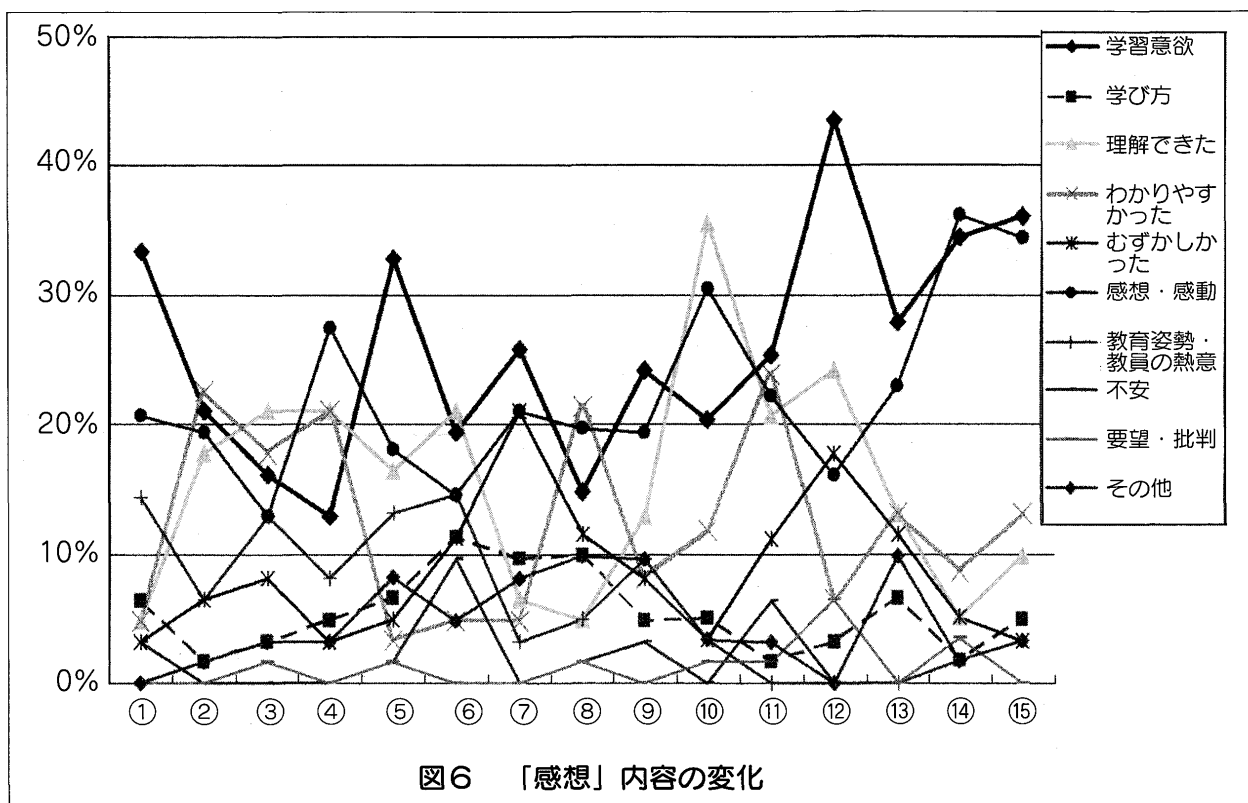
また「理解できた」は、第3・6・10回の計3回で最も多かった。特に10回では、前回の講義中に実施した小テスト「基本的欲求と基本的看護」の解説を行ったため、「基本的欲求と基本的看護の関係がより深く理解できた」という記載が多かった。

一方、「むずかしかった」が多かったのは、第7回と第12回の21.0%であった。具体的には「むずかしくなってきたてわからない（第7回）」や「内容が深くとってもむずかしかった（第12回）」などの表現がある他、「先生の言っていることは分かるのだが自分の中で理解できなかった（第7回）」や「授業が難しくなってきたと思った。しっかりとついていきたい（第12回）」などの表現もあった。

また、学修に対する意欲が「～したい」と表現されている「学修意欲」は、平均25.9%（12.9～43.5%）の記載があったのに対し、具体的な方法を明記して学修に対する姿勢を表現している「学び方」は、平均5.4%（1.6～11.3%）であった（図7）。具体的には「だんだん1回じゃ理解できなくなってきた。基本的欲求についても一度読み直したい（第6回）」や「難しかった。上位ニューロン・下位ニューロンのところをもう一度確認しまとめておかなければいけないと思った（第15回）」などがあつた。

【表4 「感想」内容カテゴリー化の内訳】

	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	⑪	⑫	⑬	⑭	⑮
学修意欲	33.3%	21.0%	16.1%	12.9%	32.8%	19.4%	25.8%	14.8%	24.2%	20.3%	25.4%	43.5%	27.9%	34.5%	36.1%
学び方	6.3%	1.6%	3.2%	4.8%	6.6%	11.3%	9.7%	9.8%	4.8%	5.1%	1.6%	3.2%	6.6%	1.7%	4.9%
理解できた	4.8%	17.7%	21.0%	21.0%	16.4%	21.0%	6.5%	4.9%	12.9%	35.6%	20.6%	24.2%	13.1%	5.2%	9.8%
わかりやすかった	4.8%	22.6%	17.7%	21.0%	3.3%	4.8%	4.8%	21.3%	8.1%	11.9%	23.8%	6.5%	13.1%	8.6%	13.1%
むずかしかった	3.2%	6.5%	8.1%	3.2%	4.9%	11.3%	21.0%	11.5%	8.1%	3.4%	11.1%	17.7%	11.5%	5.2%	3.3%
感想・感動	20.6%	19.4%	12.9%	27.4%	18.0%	14.5%	21.0%	19.7%	19.4%	30.5%	22.2%	16.1%	23.0%	36.2%	34.4%
教育姿勢・教員の熱意	14.3%	6.5%	12.9%	8.1%	13.1%	14.5%	3.2%	4.9%	9.7%	3.4%	0.0%	0.0%	0.0%	1.7%	3.3%
不安	3.2%	0.0%	0.0%	0.0%	1.6%	9.7%	0.0%	1.6%	3.2%	0.0%	6.3%	0.0%	0.0%	3.4%	0.0%
要望・批判	0.0%	0.0%	1.6%	0.0%	1.6%	0.0%	0.0%	1.6%	0.0%	1.7%	1.6%	6.5%	0.0%	3.4%	0.0%
その他	0.0%	1.6%	3.2%	3.2%	8.2%	4.8%	8.1%	9.8%	9.7%	3.4%	3.2%	0.0%	9.8%	1.7%	3.3%



## V 考察

### 1. 「講義内容のわかりやすさ」と「講義内容の理解」

#### 1) 講義のわかりやすさと講義内容の理解度との自己評価格差

「本日の講義内容はわかりやすかったですか」の問いに、全15回の平均で75%の学生がA評価をしている一方で、「本日の講義内容は理解できましたか」のA評価は47.6%と大きな差があった。特に差が大きかった第6回の講義感想には、「先生の講義はわかりやすいが私がついていけない」や「とても聞きやすかったが自分にとってはむずかしいと思った」などの記載があり、講義のわかりやすさを評価しつつ、講義時間内に自分が十分理解できたといった学修の確信は持っていない、学生の状況がうかがえた。

土居は「本当にわかるためには、まず何がわからないかが見えて来なければならないといってもよい」<sup>2)</sup>と述べている。「わかること」は、「わからないことをわかる」ことから始まると言え、十分に理解できていない自分を認識できることは、理解への第一歩である。学生が、理解できなかったことをネガティブに受け止めるのではなく、「理解が十分でない」と評価できたことを認め、理解できなかった部分を自身で補っていけるような教育的かかわりが重要と考える。

実際の教育展開では、学生が看護学学修を初めて開始する初段階であることを考慮し、また看護理論Ⅰは学生が看護学の学修のプロセスに適応していく代表的な科目と位置づけ、教授を段階的に上げるために、初めて触れる言葉や学術専門用語、考え方や思考過程を可能な限り平易に説明することを、教育側は心がけてきた。3/4の学生が講義の「わかりやすさ」をA評価していることから、講義は学生の実態を考慮できた内容であり、初段階の上記の教育的意図は成果をあげたと考える。

しかし、3/4の学生は「講義はわかりやすい」としながらも、「よく理解できた」とした学生は2/4であった。3/4と2/4の差異は、学生自身が教育内容のわかりやすさと自分がわかるということを分けて自己評価していることを浮き彫りにしていると考えられる。格差の顕著なテーマが「看護方法論」の理解で、格差の少なかったテーマが「看護独自の機能」についてであった。教育した側から考えても、看護方法論を学生にわかりやすく教育することは、看護情報収集、情報解釈、看護診断等の知識や思考過程を理論的に教授することで、看護目的論や看護の専門性を教えることに比較しても難しく、今回の研究で、授業の受け手（本学1回生）との一致性も立証された。学生が学修に適応していくプロセスとは、学生自らが教授内容の難易を理解度と合わせて評価できるプロセスと考える。

## 2) 「わかりやすさ」「理解度」から見えてきた学修に適応していくプロセス

「わかりやすさ」「理解度」の自己評価を、看護学の学修に適応していくプロセスとしてみると、次のことが言える。

- (1) 「わかりやすさ」と「理解度」との間には乖離はあるものの、15回を通じて、大きな変化は見られなかった。このことは看護理論の毎回の講義内容によつての変動はあるが、「わかるけど必ずしも良く理解できたとは言えない」という理解度に関する学生の客観的自己評価は変化なかった。
- (2) 講義を通じて学修に適応していくということは、講義の「わかりやすさ」「理解度」が増していくと言い換えられる。A、B、評価は常に80～90%を占めていた。80～90%は常に学修に適応していたといえる。が、後半には無回答が増えている。単につけることをしなかった結果とみることもできるが、無回答を“よくわからない”層とみると、教授内容が複雑になったり高度になったりすると、自己評価できない層も確実に増加していると考えなければならない。学修に適応する過程でのつまずき、停滞、挫折の一徴候としても注目しなければならない。

## 2. 「学べたこと Best 1」

### 1) 「学べたこと Best 1」にあげられた看護の複雑な概念の学び

「学べたこと Best1」を「学修内容」「看護師の姿勢」「言葉の定義」「その他」としてカテゴリ化した結果、全15回の平均で90.5%の学生が「学修内容」をBest 1に挙げている。講義の中で中心的に話された内容（表1「看護理論Ⅰの講義内容の実際」参照）と一致した記述が上位を

占めていたことから（表3 「学修内容のBest 1の内訳」参照）、講義中の重要な概念およびキーワードは、学生の中に学んだこととして浸透していることがうかがえた。

ヘンダーソン看護論の重要概念である「基本的欲求」については、第6回で「14の基本的欲求に対して14の基本的看護があること」、第8回で「基本的欲求の性質－万人に共通・無限に変容・千差万別」について講義し、第9回で「基本的欲求と基本的看護の関係をどう考えたらよいか」という小テストを実施し、第10回でその解説を行った。学生の記述でも、第6回では「人間には14の基本的欲求があり、看護師は14の基本的看護を行う」や「14の基本的欲求に対して14の基本的看護がある」、第8回では「私1人の中でも基本的欲求は無限に変容する」、第10回では「基本的欲求と基本的看護の関係は患者・看護師関係」など、具体的な表現もあった。これらは、看護論の重要で複雑な概念である。

近藤は、「理論の内容は抽象的な概念が多く、学生にとっては初めて耳にする言葉や内容で理解しがたい」<sup>3)</sup>と述べている。本講義では、重要概念について、できるだけ平易な言葉で、数回の講義で繰り返し丁寧に説明した上で、講義中に小テストを実施して学生が自分の言葉でどの程度説明できるかを確認したのち、さらに次の講義で解説するという方法で、抽象的な内容を学生が理解できるように工夫している。第10回の学生の感想には、「細かいところまでしっかり復習してもらえて、しっかりと理解することができた」や「ゆっくり細かく丁寧に教えてくださったのでわかりやすかった。講義を自分なりに考えながら聞くと難しいと思うことも分かってくる」などの記述があり、学生の理解度を確認しながら、繰り返して丁寧に説明することが、抽象的で耳慣れない言葉の理解を助け、「自分で考えながら聴く」という学修への内的動機づけにもつながっていると考える。

## 2) 重要概念の学びの深さおよび確実さ

実際には、講義中に出てきたキーワードだけを記載したものが多く、具体的にどの程度詳細にしかも教授ことが正しく学べているかを評価することには限界があった。事前に「学べたことをできるだけ具体的に記載してほしい」ことを学生にインフォメーションしたが、講義内容を具体的に自らの言葉で述べているものは少なく、学びの深さや確実さがなく単純な単語の記述であったと言える。学生の学びの深さを知る方法を今後さらに検討していくことが必要である。

## 3) 事例を用いることでより確実に学べた看護専門職者としての姿勢と新たな価値観の創生

ALSの事例による講義が具体的になった第14回には、「看護師としての姿勢」をBest1にあげる割合が高くなっている。またその内容は、看護師が専門職者として患者から得られた情報を解釈して専門的看護ケアができるためには、それだけの知識を身につけておくことが必要であることに気づいた記述であり、自分自身が看護師として働くときに身につけておきたい能力であるという学生の思いがうかがえる。

川延は、「理論枠組みを教えるということは、その実践過程と密接につなげて、実践場面で使えるようにさせながら展開しなければならない」<sup>4)</sup>と述べている。また佐伯は、「感化を受ける」ということも学びの一種である。“教示されて”学ぶのでもなく、その時に学ぶことの内容を別に何らかの知識や技能ではないでしょう。むしろ“生き方”や“ものの見方”といったものであり、“真似る”ということでもない。その人のものの見方や生き方をたしかに“よいもの”として受け入れ、新しい価値観を発見し、それを自分の心の中のそれまでの価値観、自分なりのもの

の見方や生き方の中に取り込み、融合させるわけです<sup>5)</sup>と述べている。概念的なことだけでなく、具体的な事例を取り入れ、教員自身の看護に対する姿勢を加えて講義したことが、看護学生の興味・関心を引き出すことにつながり、さらに、学生自身の看護師としてのもの見方や生き方に還元され、学生自身の看護師としての新たな価値観の創生につながっていたことが考察できた。

#### 4) 看護学学修に適応していくプロセス

「学べたこと Best 1」の分析を、看護学学修に適応していくプロセスの観点から考察すると次のことが言える。

- (1) Best 1として記述の多かった上位3項目のうち、第1位の事項の占める割合が40～60～80%を占めていた。このことは、Best 1の中でも特に学べたことは、学生の半数から、時には7～8割の学生が一致していたということである。学ばなければならないことに対する学生の関心、学んだ実感等の凝集性が高いことを示している。学びの深さや正確性は、必ずしも明確には判明しないが、学ばなければならないことに、集中して学んでいるということは、15回を通じて一貫して言えることである。
- (2) 学んだことの中で凝集性の高かった内容は、「ALSの症状(81.0%)」、「看護過程の展開について(60.9%)」、「基本的欲求に関するもの(58.7%)」があげられる。これらの項目は最も学生の学びの実感として高かったものとして評価できる。一講義時に多項目にわたり講義する中で、学生の多くが1項目に凝集していることは、その項目に対する関心、内容理解、学んだ実感、学んだことを短文に表現する力等を凝縮したものと解釈できる。「学べたこと Best 1」を短文あるいは重要概念で説明できることが、学修に適応していくプロセスを顕著に示していると言える。上にあげた3項目については、学生は特に関心を持ち、内容もよく理解し、学んだ実感を持ち、学んだことを表現する力も身についたと結論づけられる。

### 3. 「本日の講義の感想・意見・質問」

#### 1) 講義内容の難化に伴う学習意欲の進展

学生が自分の思いを自由に表現できる「本日の講義の感想・意見・質問」では、どの回でも、学修に対する意欲が「～したい」と表現されていた「学修意欲」が1/4以上を占めて圧倒的に多く、学修当初の意欲が学修を積み重ねることによって段階的にアップしていた。

具体的な内容を見ると、学修当初の第1回目では「先生の授業を受けてたくさんのことを吸収したい」や「看護師になったときの基本をしっかりとつくれるよう授業を受けたい」などの表現があり、これから看護学を学ぶことに対する期待感がうかがえた。また、「学修意欲」が43.5%と最も高かった第12回では、「ALSについて、どんどん難しくなっているのでしっかりと学んでいきたい」や「複雑化してきていて病名などもでてきているので頑張りたい。ついていく!!!」など、講義内容が進んで専門的になっていく中で、むずかしさを強く実感する反面、だからこそしっかりと学んでいきたいという、学修に対する強い決意がうかがえる表現に変化していた。

A.W. コーンハウザーは、「効果的で能率的な勉強のためにどうしても欠くことのできない要件がある。それは他のどんなルールやテクニックよりも基本的なものである。読み方、ノートのとり方、問題の取り組み方、よい勉強の習慣のつけ方に関するひとつひとつのアドバイスはみな、それに比べれば重要なものではない。この重要な要件とは“やる気”である。それは、学び、そして達成したいということへの強烈な意欲であり、知的なことがらへの興味、学究活動での『為

す意志』のことである」<sup>6)</sup>と述べている。学生の学修意欲がステップアップしていることは、看護理論の学修に適応していく過程に重要な現象であると考えられる。

## 2) 教員の教育姿勢と学生の学習意欲

「とても熱意のある授業で学修の意欲が高まった」や「とてもわかりやすかった。しっかり学んで実践の場で生かせるようにしたい」、「他の大学では学べないことをやっているの、しっかり吸収したい」などの表現から、教員の教育姿勢が、学生の学修意欲の向上に大きく影響していると言える。また、「具体例や分かりやすい表現で講義して下さったので集中でき、すぐ1時間過ぎてしまった」や「大切なところを何回もリピートしてくれるのでとても分かりやすかった」などの表現から、学生が90分の講義に集中できるような口調や、繰り返して丁寧に話す教育手法も、学生の理解を助けることにつながっていると言える。学生が専門的な学修に意欲を持ち続けて適応していくためには、講義方法や講義資料の工夫はもちろんであるが、教員の看護や教育に対する熱意を学生が感じられることの必要性も立証することができた。

## 3) 学生の学び方

具体的な方法を明記して学修に対する姿勢を表現している「学び方」は、平均5.4%と非常に少ない。表現されている内容も「もう一度見直す」や「ノートをまとめておきたい」などが多く、「〇〇について、〇〇を利用して理解を深めていく」という表現はほとんどない。意欲は高いが、どのような学修をしていったらよいのか、具体的な方法がわからないため、「覚えることが多くて混乱気味」や「実習のとき情報収集や情報の解釈ができるか不安になった」など、むずかしさや不安を感じていることが推察される。

看護学を始めて学ぶ1年生の最初の段階における学び方の体得は、1回1回の授業を通じて学び方を学ぶことが基本である、それを意識させていくことが教員の役割と考えている。学び方として、学んだことを「自己学習で復習する」ことが、初段階では最重要と考えた教員が、そのことを授業中に時々示唆してきた。しかし、学び方を学ぶことは、教育内容を理解する方法を体得することと同義と考えていることから、学び方に技巧を凝らすことよりも、教育内容の理解に重点を置いたため学生の学びの体得については、あまり示唆しなかった。15回の講義を受けて、自ら自分の学習法を体得、確立しつつあることに気づけばよいと考えていたのである。ただし、現在の教えていることは、今後のどこの学修に有用かは、常に言い続けて少なくとも学びの継続と役立て方については示唆を与えていた。その結果が、上記で考察したことにつながる。

安川は、「アセスメントとそこから看護診断に至る思考過程の部分の強化として、1つに看護理論の活用が考えられる。看護の考え方をベースにして、情報収集の範囲やレベル、収集した情報の解釈や分析の起点が明確で、看護診断や診断に伴う目標の設定、看護介入、介入結果の評価の観点がはっきりしているからである。このような思考の訓練は簡単にはできない」<sup>7)</sup>と述べている。

看護は生涯学び続けることが必要な職業であり、学生時代に自ら学修できる力を身につけることは重要である。本学科では、1年当初から事例を用いた教材を使用し、概念的な内容を具体的に理解できるための工夫をしながら講義を行っている。看護診断に至る思考過程の強化に、看護理論の学修を看護学の学修の初期から導入していくことには大きな価値があると考えられる。

しかし、短期大学生として看護学を学び始めたばかりの学生が、具体的な学修方法を習得して

いくには時間がかかる。また看護学生として臨床現場を一度も経験していない学生が、実習時の学修に看護理論を導入することに不安を感じることは当然のことと言えよう。

「看護理論に基づいた看護過程の展開をするためには、用いる看護理論そのものについての理解のほかに、学校の教育理念や学生の特徴、教員の教授能力、実習施設の条件（実習の受け入れ態勢や、実習指導者の指導力、看護の質）などを考慮する必要がある。なぜなら看護理論によって看護過程の内容が異なってくるので、教員や実習指導者には理論と実践を統合し、学生が看護過程の意味を理解できるように指導していく力が要求されるからである」<sup>8)</sup>と安川は述べている。

またE.ウィーデンバックは、「臨床教育においては、学生が、教えられた主題のなかの適切な部分を、臨床場面の〈現実〉に誤りなく適用し、それによって望んでいた結果をもたらすことによって、彼女がその主題を理解したことを実証したとき、はじめて、そのねらいが達せられたと言えるのである」や「教師は、学生が看護の実践者としての成長と発達への助けとなるような種々の場面を体験したり、そのような場面をうまく処理できるようにし向けてやる責任を負っている」<sup>9)</sup>と述べている。

本学科では2年時の後期から、看護理論を用いて看護過程を展開する臨地実習を実施する。この講義での学びは、臨地実習の中で実際に繰り返し実践していくことを通して深まっていくと推察される。その学びをサポートしていくためには、臨地実習指導者を含めた実習を指導する教員の指導力が求められる。

## VI 結論

授業評価で学生が表現した内容の分析から、以下のことが明らかとなった

1. 講義のわかりやすさを評価しつつ、講義時間内に自分が十分理解できたといった学修の確信は持っていない、学生の状況がうかがえた
2. 看護理論学修のプロセスで、学生は重要なキーワードを理解しており、学修が進むに従って、単語的な言葉の受けとめから言葉の意味の理解へと変化していった
3. 学生の学修意欲は回の進行に伴い段階的に高くなっており、しかも15回常に高水準を示した。一方、具体的な学修方法の記述は少なく、学び方の自己開発能力に課題が残った
4. 専門的な学修やその継続に適応していくためには学修意欲は不可欠であり、学生の学修意欲を支え自主的な学修を進められるような教育的かかわりが重要である

## VII おわりに

看護理論の授業評価を通じて、看護学生の学修過程における理解内容の分析をすることから、本学学生の学修姿勢の課題も見えてきたように思われる。それは教員の教育方法の課題でもある。教育評価は、教育目標と照らし合わせた学修者の能力の診断としてとらえられてきたが、近年、教育の自己評価が唱えられるようになり、学修者のみならず教育活動の自己評価も含めて教育評価が行われるようになってきた。看護学生の学修に対する理解度は、教授活動の質や方法によっても変化する。今回の結果から明らかになったことを通して、より質の高い教授活動の展開を目指したい。

今回の研究では、学修に適応していくプロセスと学修内容の変化の関連について追究するため、授業評価用紙は記名式であった。回答内容が学修に影響したり成績に不利益を及ぼしたりすることは一切ないことを説明した上での記名式ではあったが、記載内容にバイアスがあることは否め



ず、本研究の限界と考える。今後はより精度の高い教育評価を検討していきたい。

### 【引用文献】

- 1) V.ヘンダーソン；看護の基本となるもの，日本看護協会出版会，2006.
- 2) 土居健郎；方法としての面接－臨床家のために－，p25，医学書院，1988.
- 3) 近藤裕子；学生の授業評価からみた看護理論の教育方法の検討，第13回日本看護学教育学会学術集会講演集，p212，2003.
- 4) 川延宗之；社会福祉教授法，p1，川島書店，1997.
- 5) 佐伯胖；「わかる」ということの意味（新版），p208-212，岩波書店，1995.
- 6) A.W.コーンハウザー著・D.M.エナーソン改訂・山口栄一訳；大学で勉強する方法，p22，玉川大学出版部，1998.
- 7) 安川仁子；看護過程教育の現状と教育効果の高い教材の選択 ナースエデュケーション Vol.4 No5, p17 - 25, 2003.
- 8) 前掲6)
- 9) E.ウィーデンバック；臨床実習指導の本質，p10，現代社，1995.

### 【参考文献】

- 1) 金子道子；看護論と看護過程の展開，照林社，1999.
- 2) 湯楨ます；ナイチンゲール著作集 第2巻，現代社，1974.
- 3) 金子道子他；看護学大系1 看護とは 第2版，日本看護協会出版会，2004.
- 4) 日本看護協会；看護業務基準集第3版，日本看護協会出版会，2005.
- 5) 金子道子；「ヘンダーソンの看護論と看護過程データベース」，看護理論I 講義資料全5ページ，2006.
- 6) 金子道子；「ALS A氏の常在条件および病理的状态に関する情報解釈一覧」，看護理論I 講義資料全10ページ，2006.
- 7) 牧野幸志；学生による授業評価の規定因の検討（1）多変量解析を用いた因果モデルの検討，高松大学紀要 No36, p55 - 66, 2001.
- 8) 古屋洋子他；実習効果を高める看護論の有効活用—ヘンダーソン看護論を活用した看護過程展開の成果—，ナースエデュケーション Vol.4 No6, p101 - 116, 2003.
- 9) 峰村淳子他；本校の「地域看護学実習」の成果と今後の課題—学生による学習内容の自己評価結果と実習満足度の分析を通じて—，東京医科大学看護専門学校紀要 Vol.13 No1, p 1 - 11, 2003.
- 10) 和泉春美他；学生の看護観の育ちと指導上の課題（第1報）—基礎看護学実習前後のレポートの分析から—，京都市立看護短期大学紀要 No.28, p71 - 79,
- 11) 近藤裕子；学生の授業評価からみた看護理論の教育方法の検討-2002年度と2003年度との比較，第14回日本看護学教育学会学術集会講演集，p229，2004.
- 12) 南妙子他；看護過程における思考能力育成のための教授方法 初学者における事例分析の思考の特徴から，香川医科大学看護学雑誌 Vol.5 No1, p25 - 35, 2001.
- 13) 齊藤紀子他；教育方法の工夫－Self care 論の理論学習を通して，新潟大学医学部保健学科紀要 Vol.7 No5, p627 - 634, 2003.