

臨地実習における看護計画をテーマとする カンファレンスでの指導

瀬 川 睦 子^{*1}

要 約

臨地実習におけるカンファレンスは重要な教育方法の1つである。その成果には看護教師の指導が大きく影響するものと考えられる。そこで、臨地実習のカンファレンスで教師はどのようなアドバイスを行って、どのように指導をしているのか調査した。看護計画をテーマにしたカンファレンス26場面について観察し、教師の発言を看護計画の構成要素別に区分した。分析単位は指導内容において意味のある発言を1回と数量化した。その結果、看護上の問題とする根拠に対する発言や解決策と実施に対する発言が多かった。即ち知識を活用して判断したり、総合的な看護診断能力を引き出すような指導であった。カンファレンスはグループメンバーと情報を共有することができ、自己の考えをまとめて意見を述べる訓練の場でもある。

今後も更に多くの学びができるように、教師はどの時期にどのような発言をすればよいのか、より効果的な指導方法について追求していくことが望まれる。

はじめに

臨地実習は既習の知識、技術を駆使して看護行為として適用してみることににより、更に新たな知識を得たり技術の習熟の機会となり、看護教育においては重要な学習形態である。看護について色々な側面から学ぶことができるのが臨地実習であるが、森田¹⁾の報告にあるように「臨床実習で学習に役立つ内容は、患者との接触と看護計画である」と考えられ、看護計画を題材にした学習は極めて重要である。とりわけカンファレンスという方法によって、学生が立案した看護計画を深めることは、受け持ち患者を理解し適切な看護を行ううえで有効である。

また、臨地実習で行われるカンファレンスでは実習指導そのものの効果を高めたり、集団学習として共同作業の能力や習慣を養うことが期待できる。しかし、カンファレンスによる学習効果を上げるには学習内容がメンバーにとって身近な問題であることや、相互間に自由な意見交換ができ協力しあう関係があることが重要である。そして実習での学習効果が高められるように教師によって適切な指導がなされる必要がある。沼野²⁾が指摘するように、カンファレンスなどの集団学習の場ではお互いに励まし

助け合えるよう、また学習意欲がわくようにアドバイスしたり個々における学力を向上させ思考力を高めるような学習態度を身につけさせる指導が重要である。つまりそれぞれが異なる経験や能力をもつ仲間同士が討議したり、共同作業をする臨地実習でのカンファレンスにおいて教師の指導の仕方や力量が大きく影響すると考えられ、教師の関わり方次第でカンファレンスでの学びの成果が左右されると言えるだろう。従ってカンファレンスにおける看護教師の指導が大きな課題となる。

広³⁾はカンファレンスで学生の思考過程を発展させる裏づけとなる指導計画が具体化されていないことを報告しており、玉井⁴⁾は集団思考から見たカンファレンスの実態を調査し、学生の思考を深めるための指導者の適材適所の関わり方の必要性を指摘している。しかし何れも学生が立案した看護計画を深め適切な看護を行うための内容の面からの指導については明らかにされていない。そこでカンファレンスでの指導状況を客観的に把握し効果的な指導のあり方を検討するために、学生が立案した看護計画をテーマにしたカンファレンスにおいて看護教師の発言状況を調査し、内容の分析から指導の実態を明らかにしてより効果的な指導の方法を検討した。

^{*1} 川崎医療福祉大学 医療福祉学部 保健看護学科
(連絡先) 瀬川睦子 〒701-0193 倉敷市松島288 川崎医療福祉大学

調 査 方 法

1. 参加観察法

実習病棟で行われる学生のカンファレンス場面における看護教師の発言状況を観察し、発言内容はテープレコーダーに収録した。観察対象は看護婦学校3年課程の看護教師6名で、観察場面は2年次生と3年次生が実習する2病院におけるカンファレンス26場面である。観察期間は平成11年11月～12月。

2. 分析方法

指導内容に関わる発言を看護計画の構成要素別にく看護方針・目標<看護上の問題><看護上の問題とする根拠><解決策と実施>の4つに区分しその内容を28項目に分類した^{5,6)}。更にこの発言をグループの思考を拡大し学習の発展を促す指導の観点からも分析した。そして参加学生に対する発言の内訳として看護計画立案のプレゼンテーションを担当する学生（以下提示学生）に対する発言と他の参加学生に対する発言に区分し、参加学生への発言は<看護計画の共有を促す発言><全体の知識を引き出す発言><系統立った思考過程・判断力を促す発言><看護観・看護概念の拡がりを促す発言>の4つに分類した。分析単位は指導内容において意味のある発言を1回と数量化し、運営、進行上の指導に関する発言は除外した。

結果・考察

1. カンファレンス回数と所要時間

観察したカンファレンス場面は26場面でその内訳は2年次生を対象にするものが15場面、3年次生を対象にするものが11場面である。1回のカンファレンスの平均所要時間は33.5分、2年次生においては30分で3年次生においては38.2分であった（表1参照）。

表1 カンファレンスの回数及び所要時間（対象学年別）

回数と所要時間	対象学生	2年次生	3年次生
カンファレンスの総数	26	15	11
所要時間	860	450	420
1カンファレンスの平均時間	33.5	30	38.2

時間の単位は分

2. 看護教師の発言回数と対象学年別比較

看護教師（以下教師）の発言は看護計画の構成要素に含まれる内容とし、調査対象の教師各位に調査目的及び調査方法について事前に説明を行い、了解を得てテープレコーダーに収録した中からピックアップした。有効発言は調査した学校で行われている指

導内容を踏まえて筆者が判断し、教師各位にもそれを伝えた。結果は総発言回数714で、内訳は2年次生に対して452、3年次生に対して262であった。1回のカンファレンスでの教師の平均発言回数は27.5で、2年次生に対しては30.1、3年次生に対しては23.8であった。つまり1回のカンファレンスで2年次生に対する発言数の方が3年次生に対してよりも上回っている。これは2年次生が成人看護学・小児看護学などの領域別実習としては初期の段階であるため、最終段階の3年次生よりも多くの指導を要していることを示していると考えられる（表2）。

表2 看護教師の指導内容別発言（対象学年別）

発言回数	対象学年	2年次生	3年次生
発言総数	714	452	262
1カンファレンスの発言回数	27.5	30.1	23.8

指導内容からみた発言を対象学年別に比較してみると、表3に示すように総発言数714のうち2年次生に対して452、3年次生に対しては262であり、指導内容のカテゴリー別比較では、<看護上の問題とする根拠>で2年次生に対しては228、3年次生には114である。次の<解決策と実施>で2年次生に対して125、3年次生に対して83であり、<看護上の問題>では2年次生60、3年次生42である。<看護方針・目標>では2年次生へが39、3年次生へが23となっている。

表3 指導内容からみた発言数の対象学年別比較

指導内容	対象学年	2年次生	3年次生	合計（%）
看護上の問題とする根拠		228	114	342（47.9）
解決策（具体策）と実施		125	83	208（29.1）
看護上の問題		60	42	102（14.3）
看護方針・目標		39	23	62（8.7）
合 計		452	262	714
（%）		63.3	36.7	100

2年次生は受け持ち患者を全体的に理解してその人に必要で適切な援助と具体的な方法を見出し実施するという系統的な看護過程の展開に取り組むこと自体初めてである。一方の3年次生は既に領域別の実習をひと通り経験し、学習の集積があることを踏まえてカンファレンスに臨んでいる段階である。

中西⁷⁾は実習における重要項目のひとつとして、実習で到達させたい目標と実習開始時のレディネスとそれぞれ関連させて考えていく必要があると述べているが、今回の調査における教師の発言数の対象学年による違いは2年次と3年次のレディネスを考

表4 指導内容からみた看護教師の発言

カテゴリー	項目	発言数 (%)	合計 (%)
看護上の問題とする根拠	情報の把握・解釈に関わる発言	217 (30.4)	342 (47.9)
	対象の理解に関わる発言	42 (5.9)	
	理論的知識の活用に関わる発言	38 (5.3)	
	問題の原因追求に関わる発言	25 (3.5)	
	看護の原則と個別の問題に関わる発言	10 (1.4)	
	治療方針・治療内容との関係に関わる発言	10 (1.4)	
解決策（具体策）と実施	援助の方法に関わる発言	100 (14.0)	208 (29.1)
	具体策のたて方に関わる発言	40 (5.6)	
	医療チームとの協力に関わる発言	14 (2.0)	
	家族への配慮・家族の協力に関わる発言	12 (1.7)	
	目標達成に有効な解決策に関わる発言	12 (1.7)	
	教育的支援ならびに社会資源の活用に関わる発言	9 (1.3)	
	個別性を考慮した具体策に関わる発言	8 (1.1)	
	看護技術の原則の活用に関わる発言	8 (3.8)	
	安全・安楽を考慮した具体策に関わる発言	5 (0.7)	
看護上の問題	現在の問題及び予測される問題への着眼に関わる発言	55 (7.7)	102 (14.3)
	主観的情報への着眼に関わる発言	14 (2.0)	
	社会・家族背景への着眼に関わる発言	13 (1.8)	
	具体的・簡潔な表現に関わる発言	7 (1.0)	
	看護目標との連携に関わる発言	5 (0.7)	
	優先順位に関わる発言	4 (0.6)	
	客観的情報への着眼点	4 (0.6)	
看護方針・目標	方針目標のあげ方に関わる発言	33 (4.6)	62 (8.7)
	到達目標のあげ方に関わる発言	14 (2.0)	
	自立への援助に関わる発言	5 (0.7)	
	苦痛緩和への援助に関わる発言	5 (0.7)	
	ニード充足への援助に関わる発言	4 (0.6)	
	悪化防止への援助に関わる発言	1 (0.1)	
合計		714 (100)	714

慮した結果と考えられ、臨地実習を効果的に進めるために、教師は学生のレディネスを実習の到達レベルとの関連を考慮して指導していることが窺える。

3. 指導内容からみた発言について

発言の指導内容から見たカテゴリー別の内訳は、＜看護上の問題とする根拠＞が342で最も多く、全体の47.9%を占めている。次に＜解決策と実施＞が208で29.1%である。以下、＜看護上の問題＞が102で14.3%、＜看護方針・目標＞が62で8.7%の順である。更に項目別に見ると＜情報の把握・解釈に関わる発言＞が最も多く217で全体の30.4%を占めている。次に多いのは＜援助の方法に関わる発言＞100で14%、次に＜現在の問題及び予測される問題への着眼に関わる発言＞が55で7.7%である。以下＜対象の理解に関わる発言＞42で5.9%、＜解決策の立て方に関わる発言＞40で5.6%、＜理論的知識の活用に関わる発言＞38で5.3%、＜看護方針・目標の上げ方に関わる発言＞が33で4.6%、＜問題の原因追求に関わる発言＞25で3.5%の順となっている（表4参照）。

4. 知識の活用とアセスメント

総発言のうち＜看護上の問題とする根拠＞に対す

る発言が5割を占め、中でも＜情報の把握・解釈に関わる発言＞が約3割である。具体的には多方面から情報収集しているかとか一つひとつの情報が問題点に結びついているかというような発言が目立っており、提示された看護計画の記載に関連づけた発言が多く見られた。情報の把握・解釈がいわゆる看護計画立案を含む看護過程での基本的な部分であり^{8,9)}、教師がこの部分を重要視していることを示すものと思われる。＜情報の把握・解釈に関わる発言＞に加えて＜理論的知識の活用に関わる発言＞38と＜問題の原因追求に関わる発言＞25とでアセスメントに関する発言が圧倒的に多いのは、教師が看護過程におけるアセスメントの重要性を十分に認識している事を示している。

鎌田¹⁰⁾は学生が情報の処理や活用の仕方が曖昧にしか分かっていないことや、全体像を把握するのに時間がかかり、計画立案が遅くて十分に実施できない状態で実習が終わってしまうと指摘しているが、今回の調査でも学生が臨地実習でアセスメントが十分に出来ない現状が見受けられた。このことから教師は学生が既習の知識を活用して判断する能力や、

総合的な看護診断能力を身につけるための指導が必要であるとの認識をもっていると考えられ、意図的に指導していることが窺える。

一方＜対象の理解に関わる発言＞は42で5.9%、＜看護の原則と個別の問題に関わる発言＞が共に10で1.4%であるがこの三者を合計しても8.8%と少ない。対象の理解や看護の原則と個別の問題、治療方針・治療内容との関係に関わる内容は、何れも受け持ち患者に関する情報の把握や解釈をするための判断根拠になるもので、受け持ち患者に関するアセスメントは理論的知識を十分活用して情報を把握し、適切に分析して問題の原因を明らかにしていく事であるから¹¹⁾、学生の思考力つまり解釈、分析などの判断力を引き出す指導の点からみて、教師は情報の把握、解釈の思考のプロセスにおいて、判断根拠となる知識の学習とはっきりした意思決定ができるように指導することが望まれる^{12,13)}。

次に多いのは＜解決策と実施＞でその内訳が＜援助の方法に関わる発言＞100で14%、＜具体策の立て方に関わる発言＞40で5.6%と、合わせて約20%を占めていることから、教師は学生が実際どのように援助行動を行えばよいのかを計画立案の段階で描けて、具体的で実践的な援助方法を考えることでスムーズな実践行動に結びつけた計画が立てられるようにアドバイスし丁寧に導いていると推察する。

5. 集団学習の効果

次に表5において指導内容に関わる発言を提示学生と参加学生別に見てみると、提示学生に対しては530で参加学生へは184である。指導内容別の内訳を見ると、＜看護上の問題とする根拠＞では提示学生へが241、参加学生へが101である。次に＜解決策と実施＞で提示学生156、参加学生へは52であり、続いて＜看護上の問題＞で提示学生へ73、参加学生へは29である。＜看護方針・目標＞では提示学生へ60、参加学生へが2となっている。つまり何れの項目においても提示学生に対する発言が多いが、これは提

示学生の意図を理解する事や適切なアドバイスをしようとする積極的な姿勢の現れであろう。

続いて参加学生全体への発言では＜看護計画の共有を促す発言＞が最も多く92で50%を占めている。また次に多い＜全体の知識を引き出す発言＞は49で26.6%を占めているが、両者を合わせると76.6%でかなりの割合を占めることになる。これは一人の学生が提示した看護計画を素材としてカンファレンスすることにより、看護について他の学生からも意見を引き出し、参加学生全員で検討することによりその内容を深め集団学習の効果を期待していることが窺える。学生の反応は、お互いに具体的な考えを質問し、看護に関する意見を求めるなどのやりとりを活発に行っており、教師の発言の意図を理解して積極的に参加していることが感じとれた。

黒田¹⁴⁾も述べているが、臨床場面で学生が出くわすような問題をトピックスとして取り上げ、学生一人ひとりがプレゼンテーション担当者となりグループでディスカッションする機会を設けることで、他の学生の意見を聞き考えを深めたり広げたりする機会となる。結果的に実習や今後の学生生活に生かすための学びが期待でき、カンファレンスによる集団学習の効果が得られている。ところで各カンファレンスにおいては対象学生が2年次生である場合、発言数がやや多くなっていたが中でも＜看護上の問題とする根拠＞についての発言が多かった。これは2年次生が初めての受け持ち患者の看護計画立案に当たって何からどう取り組めばよいのかと、おどおどとした状況だったことから、教師は学生に看護計画の最も初歩の段階の基礎の部分をしっかり理解させておきたいという認識であると考えられる。つまり教師は提示学生の看護計画立案過程での習得状況を考慮して指導していると推察する。

6. 看護観構築と系統的思考の重要性

＜看護観・看護の概念の広がりをもつ発言＞が＜解決策と実施＞において26と多いのは、実際的で具

表5 指導内容に関わる看護教師の発言（提示学生・参加学生別）

指導内容	提示学生 参加学生	提示学生 参加学生	参加学生に対する発言の内訳			
			看護計画の共有を促す発言	全体の知識を引き出す発言	看護観・看護の概念の広がりを促す発言	系統だった思考課程・判断力を促す発言
看護上の問題とする根拠	241	101	43	44	7	7
解決策（具体策）と実施	156	52	22	3	26	1
看護上の問題	73	29	25	2	1	1
看護方針・目標	60	2	2	0	0	0
合計（%）	530	184	92（50）	49（26.6）	34（18.5）	9（4.9）

体的な援助行為を看護計画の立案段階で挙げられるために自分の看護観をもっている必要があることや、幅広い看護の概念を持つ必要性を学生に気づかせ、学生が自分なりに看護観を構築し「看護とは」を追求していこうとする態度が身につくようにという教師の意図が反映したものと推察する。

＜系統立った思考過程・判断力を促す発言＞の9のうち7は＜看護上の問題とする根拠＞に対する発言となっている。これは例えば先ず患者が今までどのような援助を受けていたかを踏まえて、改善点があれば問題点に挙げるというように計画立案時の情報収集と情報の解釈の仕方、判断、問題点の挙げ方へと思考そのものが順序立てられ、しかも医学的な知識や看護の原則などの知識、更に看護理念や概念に関する理論などを活用して判断できるように導こうとする発言と考えられる。

看護観は、情報を分析し解釈して意味づけする作業過程、問題点を抽出する作業過程での判断の根底にあり、アセスメントして計画書に整理する時点でも反映されるものである。更にどのような看護を展開するかに関わる重要な要素である。患者のニーズを受けとめ理解しようとする中でその人の看護観が結びついてくるからである。また論理的な看護の展開として系統的にアプローチすることにおいても重要視すべきことである。そして看護過程の捉え方はさまざまであり、形式的にはアセスメントの段階、看護計画立案の段階、看護の実施段階、および評価・修正の段階に分けられ、具体的には、患者の情報の収集、その分析に基づく看護内容の整理、具体的な方法を加えた実施計画の立案、計画に基づく実施および評価の過程と理解されている¹⁵⁾。看護はその過程をたどって成り立っており、看護過程を問題にすることはあらゆる既習内容を統合する学習が可能である。だから臨地実習の中で看護計画をテーマにしてカンファレンスにおいて学ばせることは、自分も意見を述べ他者の意見も聞くことで思考力が高まると思われる。また情報の意味づけや看護目標・解決目標の設定、問題点を抽出し解決策を考える作業をすることで、帰納的演繹的な思考の訓練にもなり多くの効果が得られる指導の方法である。

ま と め

今回、看護婦学校3年課程の看護教師6名の、看護計画に基づくカンファレンス26場面での発言を分析することによって次のことが明らかになった。

(1) 教師の発言は看護計画立案に関するところが多い。特にアセスメントを重要視したアドバイ

スが多く、实际的で具体性のある援助方法が計画立案できるように指導している。

- (2) ＜看護上の問題とする根拠＞に対する発言は全体の5割を占めさらに＜情報の把握・解釈に関わる発言＞がその中の3割を占めており、知識を活用して判断する能力や総合的な看護診断能力を引き出し促すように意図的に指導している。
- (3) 看護観をもちさらに構築していくことの重要性や、看護の概念の広がりや気づきの大切さについても意図的に発言し指導している。
- (4) 参加学生の意見を引き出し看護計画の共有を促すことで、集団学習の効果を図っている。
- (5) 2年次生のカンファレンス場面での発言が多く、学生のレディネスを考慮して指導している。また提示学生の習得状況や参加学生・臨床指導者の発言を考慮して発言し指導している。
- (6) 全体的にみて運営進行は学生が主体的にしていくように方向づけしており、教師は必要時または最後にまとめて発言している。病棟の臨床指導者の側からの発言も教師の発言状況に何らかの影響を及ぼしていると思われる。教師はどの時期にどのような発言をすると効果的な学習へと導くことができるのか、関連する要因の一つひとつについて考慮しながら進めていくことが望まれる。

以上のことから臨地実習においてカンファレンスを導入した学習形態は、学生にとって自分の考えを述べる能力の開発の機会であり、重要な看護学実習の成果が得られることが確認できた^{16,17)}。また患者に関する情報を他者と共有したり、実践に関するディスカッションでは他者をリードすることができ、グループの中で自己の考えを述べることも含めて日頃の学習の成果を披露することができる。つまり学生自身の自己の確認の場でもあり、色々な学びができる効果的な教育方法である。

今回の調査では対象とする看護教師が1校に限られており研究の限界がある。今後更に観察場面を増やして指導状況をより客観的に把握する必要がある。また教師の発言の意味と看護計画の構成要素別内訳の項目は独自の解釈に拠るものであったが、より適切な分析視点について今後も検討を重ねる必要がある。更にどのような発言をどの時期にするとよいのかなど、より効果的な望ましい指導方法について追求していくことが課題である。

文 献

- 1) 森田チエ子 (1974) 臨床実習のあり方に関する研究. 第5回日本看護学会教育分科会集録, (5), 148.
- 2) 沼野一男, 小島操子 (1980) 看護教育評価. 初版, 医学書院, 東京, pp153-155.
- 3) 広 房子 (1983) 学生の思考過程を発展させるための指導への提言—実習カンファレンスへの問題提起. 看護展望, 8 (2).
- 4) 玉井百代 (1987) 集団思考からみたカンファレンスの実態. 第18回日本看護学会教育分科会集録, (18), 24.
- 5) MG Mayers (松本登美訳) (1973) 看護計画の系統的アプローチ. 初版, 医学書院, 東京,
- 6) H ユラ and M ウォルス (岩井郁子訳) (1986) 看護過程ナーシングプロセス, 第2版, 医学書院, 東京.
- 7) 中西睦子 (1983) 臨床教育論・体験からことばへ. ゆみる出版, 初版, 東京, p261.
- 8) 福田春江 (1987) 看護基礎教育における看護過程展開とその評価. 全国看護教育研究会誌, (19), 77-83.
- 9) 藤村龍子, 笹 ミキ (1982) 基礎教育課程における看護過程への位置づけと学習の展開. 看護教育, 23(10), 608-620.
- 10) 鎌田ミツ子 (1987) 効果的なアセスメントへのアプローチ. 全国看護教育研究学会誌, (19), 26.
- 11) E Widenbaku (都留他訳) (1972) 臨床実習指導の本質—看護学生援助の技術. 現代社, 東京.
- 12) 松木光子 (1989) 看護アセスメントの方法と新しい観点. 看護技術, 27(10), 15-21.
- 13) 樋口キエ子 (1989) 看護過程展開の教育方法と評価—改善したアセスメントプロセスの実践と指導を通して. 第20回日本看護学会教育分科会集録, (20), 191-193.
- 14) 黒田裕子 (2000) 看護過程の教え方. 初版, 医学書院, 東京, pp115-117.
- 15) 田島桂子 (1989) 看護教育評価の基礎と実際. 初版, 医学書院, 東京, pp110-112.
- 16) 川島みどり, 杉野元子 (1984) 看護カンファレンス—活気ある看護チームをめざして. 初版, 医学書院, 東京.
- 17) MH Oermann and KB Gaberson (舟島なをみ監訳) (2001) 看護教育における講義・演習・実習の評価. 初版, 医学書院, 東京, p228.

(平成13年6月7日受理)

Nursing Conferencing in Nursing Education

Mutsuko SEGAWA

(Accepted Jun. 7, 2001)

Key words : NURSING EDUCATION, CONFERENCE, NURSING-PLAN, GROUP-STUDY,
NURSING-TEACHER

Abstract

The use of the conference is an important educational method. This study examined how nursing-teachers guided and advised students. I looked at 26 cases in which conferencing was used in the nursing-program. The teachers words were separated into various elements of the nursing-plan, of which instructive words were one part.

One purpose was devising and settling on a working plan. Teachers attempted to draw out students talents, arrive at a decision and diagnose problems using their knowledge of nursing. A conference is a place to share information and state opinions.

Teachers should investigate more methods to further the education of students.

Correspondence to : Mutsuko SEGAWA

Department of Nursing, Faculty of Medical Welfare
Kawasaki University of Medical Welfare
Kurashiki, 701-0193, Japan

(Kawasaki Medical Welfare Journal Vol.11, No.1, 2001 43-48)