



全国看図アプローチ研究会研究誌

23号

2024.11

目次

実践報告

「食道の解剖生理」授業づくりにおける看図作文法の有効性 —その予備的検討— 織田千賀子	3
看図アプローチを活用した基礎看護技術における事例展開演習の試み 高橋梢子・鉢 貴裕・安部史子	17

実践ノート

「自分の成長を考えるワーク」へのきゅうちゃんの活用 —看護専門学校1年次学生を対象として— 村山信子・石田ゆき	25
---	----

編集後記

鹿内信善	38
------	----

実践報告

「食道の解剖生理」授業づくりにおける 看図作文法の有効性 —その予備的検討—

織田千賀子¹⁾

ODA Chikako

キーワード：看図作文・食道の解剖生理・看護学生・学習効果

概 要

看護基礎教育では、「臨床判断力等に必要な基礎的能力強化のため、解剖生理等の内容を充実することが掲げられている。そこで、本稿では、解剖生理の知識を臨床判断と結びつけるために、授業で看図アプローチをどのように用いればよいのか探索することを目的に、「食道の解剖生理」の学習を題材に予備実践を行った。その結果、看図作文法による学習が解剖生理の理解に役立つことが示された。

I. はじめに

近年、少子高齢化の深刻化や人口・疾病構造の変化に伴い、医療現場が複雑化し、看護師にはより高度な臨床判断力が求められている。2019 年厚生労働省から提言された看護基礎教育検討会報告書に基づき、保健師助産師看護師学校養成所指定規則の一部が改正され、2022 年度より新カリキュラムがスタートした。この改正カリキュラムでは、「解剖生理学や薬理学を充実させ、臨床判断能力の基盤を強化する(厚生労働省 2019, p.9)」ことが求められている。筆者が捉える臨床判断能力とは、患者の状態を的確に把握し、適切な判断を行い、必要に応じた看護援助を提供する能力をさす。つまり、解剖生理の知識を活用して疾患のメカニズムや治療方法を理解し、患者に起きうる反応を予測し、それを看護に結びつけることが期待されている。

II. 予備実践の経緯と目的

筆者が担当する 3 年次成人看護学演習では、食道がんにて手術を受ける患者の看護に必要な解剖生理、疾患、術式、周手術期の看護を事前学習として課している。しかし、学生の事前学習ではインターネットからの転載や教科書の図の単なる貼り付けが多くみられる。このため知識の理解や臨床への応用、患者理解につながる学習ができるないことが懸念された。具体的には、演習場面において点滴の留置血管について質問すると、「前腕の血管」など表層的な回答しかできない学生が多くいた。また、ドレーンが留置されているウインスロー孔（胃と脾臓の間にある孔）の位置がわからない学生や、食道・気管・心臓などの位置が大きくずれている学生など、解剖生理に関する知識の理解不足が散見された。

これらの現状の背景には以下の要因が考えられ

1) 藤田医科大学

る。解剖生理は医療従事者にとって必須の知識であり、1年次に履修することが多い。しかし、入学間もない学生にとっては日常生活で馴染みのない知識であり、専門用語や抽象的な概念（例えば神経支配やホルモンの作用など）を理解する必要がある。また、解剖の三次元的な構造を二次元の図や写真だけで理解するのは難しい。これらの要因により、学生は解剖生理に対して苦手意識を抱きやすく、知識として定着しにくい。さらに、単に暗記するだけの学習では、知識の本質を理解することが難しい。このような背景から解剖生理の知識を活用できず、臨床判断や患者理解に結びつけることが困難になると考えられる。

したがって、学生が低学年次に習得した解剖生理の知識を引き出し、興味・関心を高め、理解を深め、看護過程の展開へ結びつけられる学習が必要だと考えた。そこで、解剖の絵図をビジュアルテキストに用いて看図アプローチの手法で読み解き、看図作文を作成し学び合う授業づくりを検討した。その予備実践として「食道の解剖生理」の学習会を開催した。

予備実践の目的は、解剖生理の知識を臨床判断と結びつけるために、看図アプローチをどのように用いるかを探索することである。方法として、成人看護学演習に用いる事例疾患「食道がん」の解剖生理について、看図作文の内容が「ものこと原理」の理論に則って説明されているかを確認する。また、学習前後に知識確認テストを実施し、学習効果を検証する。さらに、学習後に学生の感想を聴き、授業内容や方法に関する意見を収集する。これらの結果を踏まえ、解剖生理の知識を臨床判断に活かせる授業構築を目指す。

III. 予備実践の実際

III-1 予備実践に向けた教材作成

鹿内・山下(2017)によると、看図アプローチは、アメリカの認知心理学者オースベル (Ausubel,D.P.) の有意義受容学習の考え方を活用している。有意義受容学習は、単に知識を暗記するのではなく

く、既有知識と関連づけて理解を深める学習方法である。看図アプローチでは、ビジュアルテキストをオーガナイザーして活用する。「オーガナイザーとは、教材と自分の既有知識を関連づけたり統合したりするのに役立つ情報（鹿内・山下 2017, p.96）」である。ビジュアルテキストをオーガナイザーとして活用することで、抽象的な概念を視覚的に理解しやすくなり、効果的な学習を促進する。そこで、解剖生理のような基本的概念を理解するには、画像と既有知識を関連づけて学習することで、臨床判断と結びつけられるのではないかと考えた。しかし、解剖の既有知識が不足している場合、解剖の画像を読み解くことが難解で、膨大な時間と労力を費やすなければならない。そこで、看図アプローチの開発者鹿内信善氏に、専門的な画像や図表をビジュアルテキストとして活用するには、どのように有意義受容学習を展開すると効果的なのか教授いただいた。その内容を掲載する。

たくさんのターム（ことば）が羅列的に出てくるテキストでは、看図アプローチオーガナイザー法を使った授業ができない。しかし、看図作文法を使えば、教科書教材をテキストにしても看図アプローチ授業にすることはできる。具体的には次のように行う。

- *****
1) 教員は、「教科書の1節（文章テキスト）」を選び文章テキストにする。
2) 教員は、文章テキストに関連する絵図を描く。
3) 学生は、その絵図をもとに、文章テキスト中に出てくるタームを用いた看図作文を書く。

教授いただいた内容を基に、看図アプローチの手法を用いて、食道の構造や機能の特徴から病理的特徴の理解へと関連づけることを考慮して、文章テキストとビジュアルテキスト、学習課題の教材を作成した。また、学習成果を確認するために、

学習前後の知識確認テスト（以下、PRE テスト・POST テスト）を設定した。その具体的な教材作成の方法を以下に示す。

- 1) 文章テキスト：解剖生理の教科書、参考書、ワークブックなどを参考に、食道の構造や機能、および食道がんの病理的特徴に関する文章を作成した。
- 2) ビジュアルテキスト：文章テキストに沿って、食道の構造と周囲の器官との位置関係を理解してから、細部の構造や機能を学ぶ順序で教材を作成した。しかし、解剖生理の知識が十分でない場合、絵が示している器官を理解し、専門用語に変換することは困難である。そこで、絵の各器官に専門用語を補足し、学習者が既存知識を活用して読み解けるように工夫した。また、食道の機能や病理的特徴などの絵で表現するのが難しい情報は、ミニマインドマップ®を用いて図として示した(図 1～8 参照)。したがって、各器官に名称を補足した解剖の絵や機能などを示した図をビジュアルテキストとした。
- 3) 学習課題：ビジュアルテキストを看図アプローチの手法に則って読み解き、その内容を文章化する看図作文が課題である。具体的には、要素関連づけでは、ビジュアルテキストを読み解き、構造や機能を関連づけて説明する要素関連づけ(図 1.2.8 参照)と、食道がんの病理的特徴や術後合併症の根拠を説明する外挿(図 3・4・7 参照)である。なお、学習時間や取り組む際の集中力を考慮し、必要最低限の課題とした。

以下に、課題内容とビジュアルテキストを示す。看図作文による効果を見るために、以下に示す課題①～⑤⑧⑨は、読み解いた内容の文章化や根拠の説明を求め、学習課題⑥⑦は図を見て理解するだけで文章化や説明を求めなかった。

課題①

食道の位置、構造を文章で説明してください。

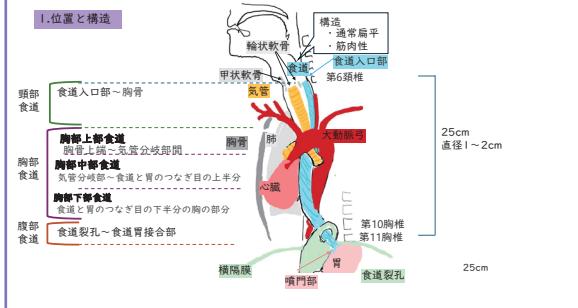


図 1 食道の位置と構造

林・佐藤編 (2023)『成人看護学急性期看護 I』南江堂 (以下、教科書①) p.241、および、三原弘ら編 (2023)『疾患と看護消化器③』メディカ出版 (以下、教科書②) p.17 を参考に筆者が作成

課題②

食道壁の構造、仕組み、特徴について、文章で説明してください。

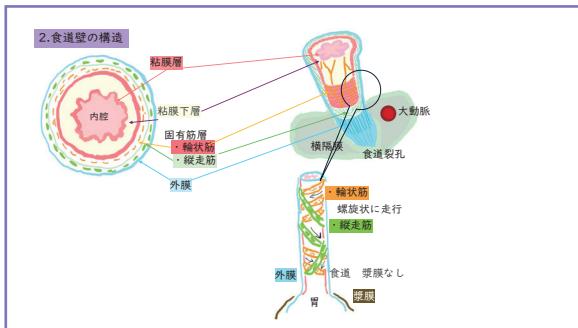


図 2 食道壁の構造

教科書① p.242 ② p.17、松村譲兒 (2001)『イラストでまなぶ解剖学』医学書院 (以下、教科書③) p.144 を参考に筆者が作成



課題③

食道がんはなぜ、扁平上皮癌が多いのか、説明してください。

課題④

なぜ食道がんは、浸潤や転移しやすいのか、説明してください。

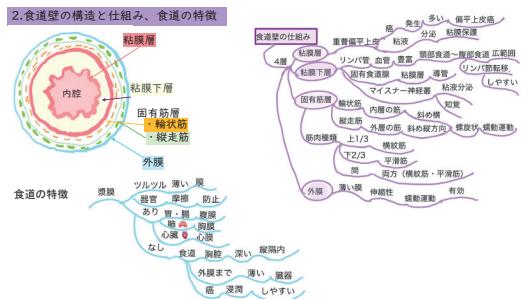


図3 食道壁の構造と仕組み、食道の特徴
教科書① p.242 を参考に筆者が作成

課題⑤

3カ所の生理的狭窄について、メリットとデメリットを説明してください。

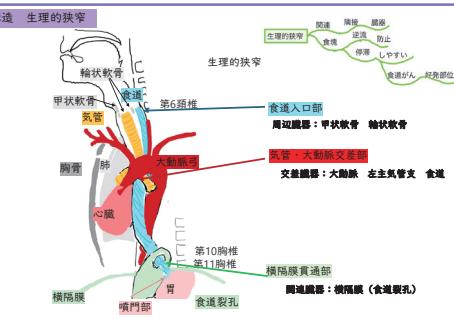


図4 食道壁の構造 生理的狭窄

教科書① p.241 ② p.17 を参考に筆者が作成

課題⑥

食道の運動と噴門部の括約筋作用について、図を見て理解してください。

3.食道の運動



図5 食道の運動

教科書③ p.144 を参考に筆者が作成

課題⑦

食道につながる動脈、静脈について、図を見て理解してください。

4.食道につながる血管

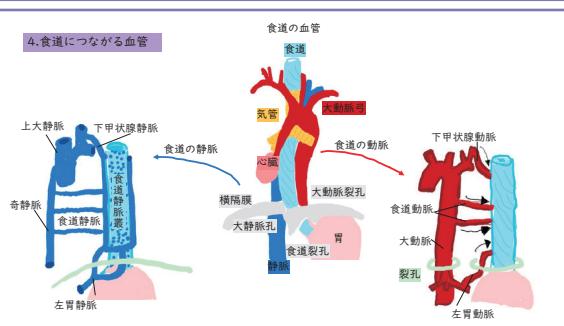


図6 食道につながる血管

教科書③ p.145 を参考に筆者が作成

課題⑧

食道がんの患者や術後患者に反回神経麻痺が生じやすいのはなぜですか。

5.食道を支配する神経

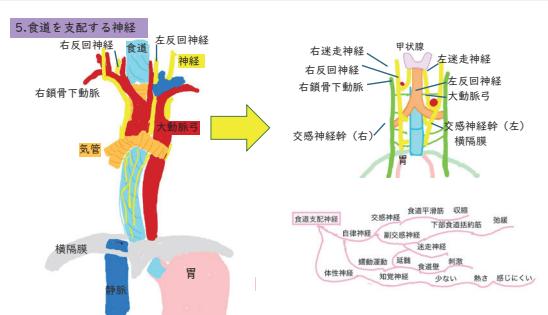


図7 食道を支配する神経

教科書③ p.146 を参考に筆者が作成



課題⑨

マイスナー神経叢とアウエルバッハ神経叢について文章で説明してください。

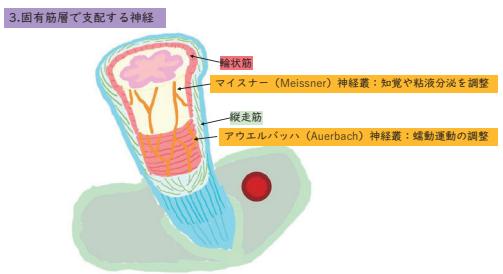


図 8 固有筋層で支配する神経

教科書② p.17 を参考に筆者が作成

4)PRE テスト・POST テスト：「食道の解剖生理」の学習前後に知識確認を行うために、『周術期看護 学習ワークブック（大滝 2018）』から、食道の構造や働きの章より 56 問を選定した。出題内容（表 1）は、文章化や根拠を説明する学習の課題①②③④⑧⑨から 36 問（以下、文章化した学習の問題）、図を見て理解する学習の課題⑥⑦から 20 問（以下、図を見た学習の問題）を選定した。知識確認テストは、学習前後の知識を比較する目的で、同一問題とした。

III-2 予備実践の手順**1.PRE テスト**

- 1) 時間：15 分

進捗状況に応じて、延長の必要性を確認

- 2) 問題と解答用紙を配付し、PRE テストを実施
- 3) PRE テスト終了後、問題用紙と解答用紙を回収

2. 学習課題：ビジュアルテキストを読み解く活動

- 1) 時間：45 分

必要な学習時間を把握するため、進捗状況に応じて、延長の必要性を確認

- 2) ビジュアルテキストと記載用紙を配付
- 3) 学習課題①～⑨に沿ってビジュアルテキストの読み解き

疑問点は、インターネットなどによる検索や学習者同士で学び合って解決することを推奨

- 4) 学習後にビジュアルテキストと記録用紙を回収

3.POST テスト

- 1) 時間：15 分

- 2) テスト問題と解答用紙を配付し、POST テストを実施

- 3) テスト終了後解答を配付し、PRE テストと POST テストの自己採点を行い、100 点換算の算出

- 4) 文章テキストの配付
- 5) 感想の記入

表 1 学習課題と出題内容

課題	課題内容	出題内容	出題数
①	食道の位置、食道の構造の文章化	食道の構造 ・位置・区分	16 問
②	食道壁の構造、仕組み、特徴の文章化	食道壁・横隔膜 ・構造・仕組み ・特徴	19 問
③	扁平上皮癌が多い理由の説明		
④	浸潤や転移しやすい理由の説明	食道周囲のリンパ節	1 問
⑤	生理的狭窄のメリットとデメリットの説明	生理的狭窄部	3 問
⑥	食道の蠕動運動の図を見て理解	食道の蠕動運動	5 問
⑦	食道周囲の動脈・静脈の図を見て理解	食道周囲の血管	15 問
⑧	反回神経麻痺が生じやすい理由の説明	出題なし	△△
⑨	固有筋層で支配する神経の文章化	出題なし	△△

III – 3 研究方法

【対象者】

放課後、A 大学の看護学科の学生に無作為に声をかけ、「食道の解剖生理」の学習会に集まった学生 11 名のうち、学習会終了後に記録の提出がされた 10 名である。なお、1 名は、教材を自己学習として使用することを希望し、学習会には参加していない。

【対象者の背景】

2024 年 2 月末に、領域別実習の科目すべて修了している。2 年次から成人看護学の講義、演習、実習において、協同学習、看図アプローチを用いた術後患者の観察や臨床判断、病態生理や観察内容のミニマインドマップ® の作成などの経験を重ねている。

【期間】

2024 年 2 月 28 日～5 月 14 日に 3 回実施した。

【倫理的配慮】

当日学習会の教室に集まっていた学生に次のような説明を行った。

- ・予備実践の主旨、協力内容
- ・学習会の内容と方法（食道の解剖生理、所要時間、学習方法、PRE テスト・POST テスト）
- ・安全性、参加の自由、データの管理
- ・予備実践の参加の有無や PRE テストや POST テスト等の結果は、一切成績には影響しないこと
- ・PRE テストと POST テストの目的
- ・強制力を働かせないために、途中で辞退可
- ・学習方法は、看図アプローチを活用して学習課題を行うことを勧めるが、自身の学習方法で学習することも可能であること
- ・本稿執筆にあたり、提出された PRE テストと POST テストの結果、学習成果、感想について論文等で発表すること。

以上について文書と口頭にて説明し、文書にて同意の得られた者の記録を使用した。個人情報は削除し匿名性を確保した。

【分析方法】

- 1) 参加学生の看図作文が、「ものこと原理」の理論に則って記載されているのか、要素関連づけおよび外挿の説明内容について検証する。
- 2) PRE テスト・POST テストは、各問題の正解数を 100 点換算した。また、テストの点の平均および標準偏差 (SD) を算出すると共に、PRE テストと POST テストの差分点を算出した。統計解析には、シャピロ＝ウィルク(Shapiro-Wilk) 検定にて正規性を確認し、対応のある t 検定を行った。統計学的有意水準は、 $p < 0.05$ 有意とした。全ての統計解析には、SPSSver.27® を用いた。
- 3) 参加学生が記述した感想の内容より、成人看護学演習への導入に向け展開方法を検討する。

IV. 結果

予備実践は、必要な学習時間を把握するため、進捗状況に応じて延長の必要性を確認し、PRE テスト：5 分延長し 20 分、学習課題：5 分延長し 50 分、POST テスト：全員終了を確認し 15 分を行った。

以下、学習課題の取り組みの様子と文章の記載内容、知識確認テスト、参加学生の感想について結果を述べる。（表 2・表 3 は次頁に掲載）

IV – 1 学習課題の取り組みの様子と記録用紙の記載内容

学習課題に取り組む様子は、参加学生によって異なっていた。1 回目の参加学生（表 3 の a）は一人であった。疑問はインターネットで検索して学習をしていた。

2 回目の参加学生は 4 名（表 3 の b, c, d, e）であった。話し合う様子はほとんど見られず、個人で学習をしていた。インターネットで検索して疑問を解決する者もいた。

3 回目の参加学生は 5 名（表 3 の f, g, h, i, j）であった。学習課題に沿って、話し合いながら学習を進めていた。疑問点は、インターネットの検索画面をモニターに投影し、ディスカッションを

通じて解決していた。

記録用紙の記載内容について、構造や機能を関連づけて説明する学習課題（①②⑨）では、9人（表3のa,b,c,d,f,g,h,i,j）が文章で説明していた。一方、1名（表3のe）は文章による説明ではなく、箇条書きと矢印を使って関連性を示していた。また、3回目の参加学生（表3のf,g,h,i,j）

には、ビジュアルテキストにない内容も記載されており、調べて得た知識を記載していたことがうかがわれる。根拠などを問う学習課題（③④⑤⑧）では、全員が文章で説明をしていた。図を見て理解する学習課題（⑥⑦）では、文章による記載は見あたらなかった。

表2 学習課題と文章化の例

学習課題	文章化の例
①食道の位置、部位	<ul style="list-style-type: none"> 食道は、気管と頸椎の間を通り、胸部食道で大動脈弓と気管の分岐している部分で心臓と大動脈の間を通って、横隔膜を貫通して胃の噴門部につながる。貫通部分を食道裂孔という。通常は扁平で、食物が通るときに広がる。 食道の入口部は第六頸椎に位置し、気管の裏側に位置する。 食道は、上縦郭から後縦郭を通る。
②食道壁の構造、仕組み、食道の特徴	<ul style="list-style-type: none"> 固有筋層は輪状筋（内層の筋）縦走筋（外層の筋）が存在する。螺旋状になつていて蠕動運動に関与する。 食道壁は四層で一番内側の粘膜層は重層扁平上皮粘液を分泌して粘膜を保護するが、がんが発生しやすい部位でもある。
③扁平上皮癌が多い理由	<ul style="list-style-type: none"> 喫煙や飲酒などの影響によって、一番内側の粘膜層から癌が発生しやすい。粘膜層は重層扁平上皮でできているため、扁平上皮癌が多い。 扁平上皮癌は、アジアやアフリカ人に多く、日本人は9割以上。欧米は腺癌が多い。それは、胃酸が食道に逆流し、食道粘膜が炎症をおこすことでバレット食道が関係する。
④浸潤・転移しやすい理由	<ul style="list-style-type: none"> 食道壁の粘膜下層にはリンパ管が豊富で頸部食道から腹部食道と広い範囲に存在している。そのためリンパ節転移がしやすい。また、食道壁は4層で、胃・腸・肺・心臓などにある臓器を包むような漿膜が存在しないため、ほかの臓器より壁が薄く刺激に弱く、一番外側の外膜も薄いため、癌が浸潤しやすい。 扁平上皮がんと腺がんは、他の組織へ浸潤しやすい。
⑤生理的狭窄のメリット・デメリット	<ul style="list-style-type: none"> 生理的狭窄は食道入口部と気管大動脈交差部と横隔膜貫通部にある。生理的狭窄があることから、食塊の逆流が防止できるメリットがある。その部位がうまく機能しないと食塊が停滞しやすく食道がんの好発部位になるデメリットもある。 メリット：胃内容物の逆流防止し、消化吸収を促進。 デメリット：狭窄しやすく、食事摂取が困難になる。
⑧反回神経麻痺の理由	<ul style="list-style-type: none"> 食道の近くに反回神経が走行している。漿膜がないため、反回神経周囲のリンパ節に転移しやすい。リンパ節に密接して走行しており、リンパ廓清で神経を押さえたりして麻痺を起こす。 反回神経は細くて非常に弱く、手術操作で神経が障害を受ける。嘔声や嚥下障害などの合併症を起こす。左側は、長く大動脈弓を通るため損傷を受けやすい。
⑨神経叢の場所、役割	<ul style="list-style-type: none"> マイスナー神経叢は粘膜下層に存在し蠕動運動の調整をしている。アウエルバッハ神経叢は固有筋層の輪状筋（内側の筋）に存在し、知覚や粘液分泌を調整している。 マイスナー：ホルモン分泌 アウエル：蠕動運動

表3 PRE テストと POST テストの点

n=10

	全問（56 問）			文章化した学習の問題			図を見た学習の問題			
	PRE	POST	差分	PRE	POST	差分	PRE	POST	差分	
個人学習	a	26.8	94.6	67.8	16.7	97.2	80.5	45.0	90.0	45.0
	b	28.6	69.6	41.0	22.2	80.6	58.4	40.0	50.0	10.0
	c	64.3	82.1	17.8	58.3	83.3	25.0	75.0	80.0	5.0
	d	46.4	73.2	26.8	55.6	86.1	30.5	30.0	50.0	20.0
	e	35.7	53.6	17.9	38.9	63.9	25.0	30.0	35.0	5.0
	平均(SD)	40.4(13.8)	74.6(13.6)	34.3(18.8)	38.3(16.9)	82.2(10.8)	43.9(22.1)	44.0(16.6)	61.0(20.6)	17.0(15.0)
グループ学習	f	55.4	83.9	28.5	61.1	86.1	25.0	45.0	80.0	35.0
	g	51.8	82.1	30.3	52.8	83.3	30.6	50.0	80.0	30.0
	h	37.5	78.6	41.1	19.4	77.8	58.3	70.0	80.0	10.0
	i	78.6	91.1	12.5	80.6	91.7	11.1	75.0	90.0	15.0
	j	39.3	73.2	33.9	33.3	77.8	44.4	50.0	70.0	20.0
	平均(SD)	52.5(14.8)	81.8(5.9)	29.3(9.4)	49.4(21.3)	83.3(5.3)	33.9(16.2)	58.0(12.1)	80.0(6.3)	22.0(9.3)
全平均(SD)		46.4(15.5)	78.2(11.1)	31.8(15.1)	43.9(20.0)	82.8(8.5)	38.9(20.0)	51.0(16.1)	70.5(18.0)	19.5(12.7)

IV-2 知識確認テストの結果

1) PRE テスト・POST テストの点数と分析結果

PRE テストと POST テストを行い、全問(56 問)、文章化した学習の問題、図を見た学習の問題に分け、それぞれ 100 点換算した結果を表3 に示す。

全平均点 (SD) をみると、全問では PRE テスト 46.4(15.5) 点、POST テスト 78.2(11.1) 点であった。学習方法別では、文章化した学習の問題の平均点 (SD) は、PRE テスト 43.9(20.0) 点、POST テスト 82.8(8.5) 点であった。図を見た学習の問題の平均点は、PRE テスト 51.0(16.1) 点、POST テスト 70.5(18.0) 点であった。文章化した学習の問題では平均点が 38.9(20.0) 点上昇し、図を見た学習の問題では 19.5(12.7) 点上昇した。特に、文章化した学習の問題での平均点の上昇は、図を見た学習の問題の約 2 倍であった。これは、図を見た学習の問題よりも、文章化した学習の問題の方が、学習内容の理解に効果的であったことを示している。

次に、個人学習とグループ学習に分けて結果を述べる。個人学習の参加学生では、全問の平均点 (SD) は、PRE テスト 40.4(13.8) 点、POST テスト 74.6(13.6) 点であった。文章化した学習の問題の平均点 (SD) は、PRE テスト 38.3(16.9) 点、POST テスト 82.2(10.8) 点であった。差分は、43.9(22.1) 点と大きな上昇が見られたが、標準偏

差の値が高く点数にばらつきが大きかった。これは、学習内容の理解に差があったことを示している。図を見た学習の問題の平均点は、PRE テスト 44.0(16.6) 点、POST テスト 61.0(20.6) 点であった。差分は、17.0(15.0) 点の上昇にとどまった。

グループ学習の参加学生では、全問の平均点 (SD) は、PRE テスト 52.5(14.8) 点、POST テスト 81.8(5.9) 点であった。文章化した学習の問題の平均点 (SD) は、PRE テスト 49.4(21.3) 点、POST テスト 83.3(5.3) 点であった。図を見た学習の問題の平均点は、PRE テスト 58.0(12.1) 点、POST テスト 80.0(6.3) 点であった。文章化した問題も図を見た問題も POST テストの標準偏差の値が 10 点未満と低く、点数のばらつきが縮まった。これは、相互に学習内容が共通理解されたことを示している。

図9 に全体での全問の点数分布を示す。

PRE テストの点数分布は 20 点から 70 点台まで広がっており、最多は 30 ~ 39 点の範囲で 3 人であった。これは参加学生によって学習前にもっている知識に違いがあることがわかる。一方、POST テストでは、全体的に点が上昇しており、参加学生の半数が 80 点以上を得ていた。学習により参加学生の知識が向上したことがわかる。

表3 (再掲) PRE テストと POST テストの点

	全問(56 問)			文章化した学習の問題			図を見た学習の問題		
	PRE	POST	差分	PRE	POST	差分	PRE	POST	差分
個人学習	a 26.8	94.6	67.8	16.7	97.2	80.5	45.0	90.0	45.0
	b 28.6	69.6	41.0	22.2	80.6	58.4	40.0	50.0	10.0
	c 64.3	82.1	17.8	58.3	83.3	25.0	75.0	80.0	5.0
	d 46.4	73.2	26.8	55.6	86.1	30.5	30.0	50.0	20.0
	e 35.7	53.6	17.9	38.9	63.9	25.0	30.0	35.0	5.0
	平均 (SD)	40.4 (13.8)	74.6 (13.6)	34.3 (18.8)	82.2 (10.8)	43.9 (22.1)	44.0 (16.6)	61.0 (20.6)	17.0 (15.0)
グループ学習	f 55.4	83.9	28.5	61.1	86.1	25.0	45.0	80.0	35.0
	g 51.8	82.1	30.3	52.8	83.3	30.6	50.0	80.0	30.0
	h 37.5	78.6	41.1	19.4	77.8	58.3	70.0	80.0	10.0
	i 78.6	91.1	12.5	80.6	91.7	11.1	75.0	90.0	15.0
	j 39.3	73.2	33.9	33.3	77.8	44.4	50.0	70.0	20.0
	平均 (SD)	52.5 (14.8)	81.8 (5.9)	29.3 (9.4)	83.3 (21.3)	33.9 (5.3)	58.0 (16.2)	80.0 (12.1)	22.0 (6.3)
全平均 (SD)	46.4 (15.5)	78.2 (11.1)	31.8 (15.1)	43.9 (20.0)	82.8 (8.5)	38.9 (20.0)	51.0 (16.1)	70.5 (18.0)	19.5 (12.7)

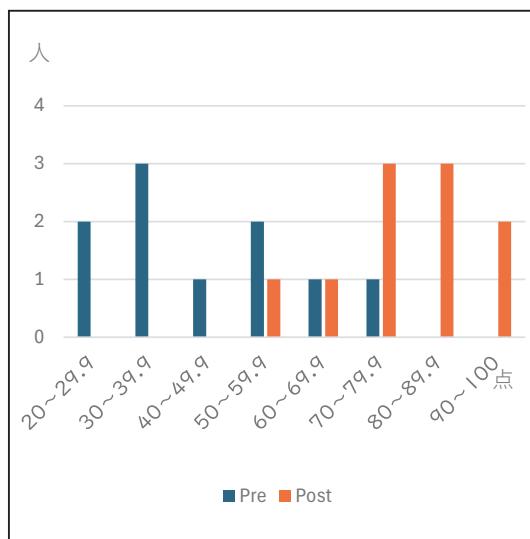


図9 全問の点数分布

2)PRE テストと POST テストの比較（表4）

PRE テストと POST テストの得点を比較するために、正規性の検定をみたところ、シャピロ＝ウィルク (Shapiro-Wilk) 検定 $p = 0.200$ と、 $p > 0.05$ であり正規性が確認され、対応のある t 検定を行った。10人全体では、全問において ($t(9)=6.32, p = 0.000$)、文章化した学習の問題 ($t(9)=5.82, p = 0.000$)、図を見た学習の問題 ($t(9)=4.59, p = 0.001$) と有意な差がみられた ($p<.01$)。

個人学習を行った群については、文章化した学習の問題において ($t(4)=3.97, p = 0.017$) と有意な差がみられた ($p<.05$)。しかし、図を見た学習の問題において、($t(4)=2.26, p = 0.087$) と有意な差がみられなかった ($p>.05$)。

グループで学習した群については、文章化した学習の問題において ($t(4)=4.17, p = 0.014$) と有意な差がみられた ($p<.05$)。また、文章しなかった問題においても ($t(4)=4.74, p = 0.009$) と有意な差がみられた ($p<.01$)。

IV – 3 参加学生の感想

参加学生の感想には、ビジュアルテキストを読み解き自分の言葉で説明することで、食道の構造や関連する器官との位置関係や病理的特徴を理解できたことなどが記載されていた。また、学び合うことで成果が得られたとする内容もあった。さらに、POST テストの結果から、文章化する学習の効果に気づく参加学生もいた。しかし、知識が不足している場合、ビジュアルテキストだけでは理解が困難で、文章テキストを併用することで効

率的に学習が可能になるとの意見もあった。以下に、主な感想を掲載する。

学生の感想例 1

ビジュアルテキストを使って学習した際、イラストやミニマインドマップ®を見て膜の構造、血管、リンパの走行位置、ほかの臓器との位置関係がわかったので理解しやすかった。また、イラストを見て、どうなっているのかを自分の言葉で書き起こすことで解剖生理より理解することができた。さらに、反回神経麻痺が起こりやすい理由や癌が浸潤・転移しやすい理由をイラストやミニマインドマップ®を見て自分の言葉でまとめることで理解できたので、この学習は、効率的に記憶に残りやすいと私は考えた。

学生の感想例 2

教科書等で理解するだけよりも、自分でビジュアルテキストから読み解くことで、これまでの知識も使って考えるため記憶に残りやすく、視覚的に理解することで、より深く理解できた。

学生の感想例 3

ビジュアルテキストだけでは知識がないと難しく、調べながら学習した。時間が短いため、解説文も併せて学習できると効率的に学習できる。

表4 PRE テストと POST テストの比較

	全体 (n=10)				個人学習 (n=5)				グループ学習 (n=5)			
	平均値	SD	t 値	P 値	平均値	SD	t 値	P 值	平均値	SD	t 値	P 値
全問	-31.8	15.9	-6.3	.000**	-34.3	21.0	-3.6	.022*	-29.3	10.5	-6.2	.003**
文章化した学習の問題	-38.9	21.1	-5.8	.000**	-43.9	24.7	-4.0	.017*	-33.9	18.2	-4.2	.014*
図を見た学習の問題	-19.5	13.4	-4.6	.001**	-17.0	16.8	-2.3	.087	-22.0	10.4	-4.7	.009**

* $p<.05$ ** $p<.01$ n = 10

学生の感想例 4

私は、文章にするより、ビジュアルテキストを見て覚える方が効率的に学習できると思った。しかし3人のPOSTテストの結果は、点数に大きな変化があったので驚いた。私も文章に書いてみようと思った。

学生の感想例 5

ビジュアルテキストから文章にすることで、食道の位置関係を丁寧に見ることができた。頸椎と気管の間にすることは知っていたが、大動脈や気管、心臓との位置関係まで考えたことがなかったので理解が深まった。また、食道の構造や機能が、扁平上皮癌が多い理由や食道がんが初期のステージで見つかりにくい理由など疾患に関連していることがよく分かった。

学生の感想例 6

文章にしたりビジュアルテキストに書き加えたりすることで、自分なりの理解ができた。グループで学習したこと、教えてもらうことができた。短時間でもインプット、アウトプットをすることで、理解することができた。

学生の感想例 7

一緒に調べてディスカッションしたことでの知識が深まった。自分ではわかっていたつもりだが、他の人にわからないと言われた時、まだ自分でも理解しきれていないことに気づいた。

学生の感想例 8

文章にしなかった部分も、共有しながら進めた。特にテストでわからなかったところや迷ったことを重点的に行うことで、知識が深まり関連づけて考えられるようになった。グループで学習する楽しさと印象深さを再認識できた。

V. 考察

V-1 看図作文の検証

参加学生が記述した内容が、ものと原理の理論に基づいているかを検証する。そのために、看図作文の内容が、既存知識を活用してビジュアルテキストを読み解き、要素関連づけや外挿が適切に記載されているかを確認する。

要素関連づけについて鹿内（2015）は、「写真に写っている諸要素や、自分が既存知識としてもっている諸要素などを関連づけること（鹿内 2015, p.27）」と定義している。さらに、伊藤ら（2010）は「要素関連づけは、どの要素同士を組み合わせるかも重要であるが、要素が有するどの属性を利用するかを選択することも重要である。（伊藤ほか 2010, p.77）」と述べている。

本実践の要素関連づけでは、食道の位置や構造など各専門用語や絵図に描かれている情報を読み取り、単に要素同士を結びつけるのではなく、構造や機能を関連づけて説明することを求めた。例えば、課題①の記録では、「食道は、気管と頸椎の間を通り、胸部食道で大動脈弓と気管の分岐している部分で心臓と大動脈の間を通って、横隔膜を貫通して胃の噴門部につながる。貫通部分を食道裂孔という。通常は扁平で、食物が通るときに広がる」と説明されていた。この内容は、食道の位置とその周囲との関係を読み取り、食道の経路を説明している。また、既存知識を活用して食道の機能にも言及している。課題②の記録では、「固有筋層は輪状筋（内層の筋）縦走筋（外層の筋）が存在する。螺旋状になっていて蠕動運動に関与する」と説明されていた。この内容は、固有筋層の構造を具体的に説明し、筋肉の走行と機能の関連を明示しており、こちらも既存知識と関連づけている。

これらの記録は、単に「食道は胃の噴門部につながっている」のような要素だけを組み合わせた文章ではない。絵図から適切に情報を読み取り、既存知識と関連づけて、組織の構成・器官の連絡・特徴や性質などを捉え、食道の解剖生理の理解を深めている。このことから、鹿内（2015）や伊

藤ら（2010）が提唱する要素関連づけを踏まえた看図作文であると推察する。

外挿について鹿内（2015）は、「テキスト中で記載された内容を超えて、結果について推測したり、発展的に考えたりする活動（鹿内 2015, p.27）」と定義し、その際には根拠に基づくことを推奨している。さらに、伊藤ら（2010）は「解釈内容に一定の論理性が担保されており、その文脈に説明力を有していることが重要である。（伊藤ほか 2010, p.77）」と述べている。

本実践の外挿では、絵図から食道壁の構造、仕組み、特徴を読み解き、食道がんの病理的特徴や術後合併症の根拠の説明を求めた。例えば、課題③の記録では、「喫煙や飲酒などの影響によって、一番内側の粘膜層から癌が発生しやすい。粘膜層は重層扁平上皮でできているため、扁平上皮癌が多い」と説明されていた。この内容は、具体的なリスクファクターが粘膜層に影響を与える影響を説明している。課題④の記録では、「食道壁の粘膜下層にはリンパ管が豊富で頸部食道から腹部食道と広い範囲に存在している。そのためリンパ節転移がしやすい。また、食道壁は4層で、胃・腸・肺・心臓などにある臓器を包むような漿膜が存在しないため、ほかの臓器より壁が薄く刺激に弱く、一番外側の外膜も薄いため、癌が浸潤しやすい」と説明されていた。この内容は、食道壁の構造がどのように病理学的な結果に結びつくのか、因果関係を明確に説明している。

課題③・課題④の記録も、ビジュアルテキストから適切に要素を関連づけ、既存の知識を活用して推論している。このことから、鹿内（2015）や伊藤ら（2010）が提唱する外挿を踏まえた看図作文であると推察する。

以上より、本実践における看図作文の内容は、ものと原理に基づいていた。したがって、ビジュアルテキストを用いた看図作文法が、食道の解剖生理の理解を深める効果的な手段になっていると考える。

V-2 PRE テストと POST テストについて

参加学生全員が、POST テストの点数が上昇、平均点にも統計的な有意な差がみられた。これは、ビジュアルテキストを読み解き言語化することで、構造や機能を理解し、得られた結果と考えられる。ただし、学習方法（個人学習とグループ学習、文章化した学習と図を見た学習）による違いが点数の差に影響を与えた可能性がある。そこで、個人学習とグループ学習別に考察する。

V-2-1 個人学習を行った参加学生

文章化した学習の問題においては、POST テストの平均点が有意に上昇していたことより、看図作文法による学習効果が明らかになった。しかし、PRE テストと POST の差分の標準偏差が 22.1 点とばらつきが大きかったことから、学習内容の理解度に差が生じた可能性が示唆される。一方、図を見た学習の問題では、POST テストの平均点の差に有意差がみられなかったことから、理解が十分に深まらなかった可能性が示唆される。これらの結果は、個々の学習方法の違いが影響したと考えられる。

疑問点を調べて文章化した参加学生は、構造や機能を関連づけ、既存知識と結びつけて深く理解していたと考えられる。一方、暗記中心に学習した参加学生や図を見ただけの個人学習ではどうだろうか。この場合、構造や機能を関連づけて思考していくも、言語化や文脈に基づいた思考に至らず、既存知識と結びつけることが難しかった可能性がある。伊藤ら（2010）は、変換について「絵図を構成している要素が、単に目に映っている段階では、その要素から充分な情報を引き出しているとはいえない。（伊藤ほか 2010, p.77）」と述べている。読み解いた情報を文章として表現することで、情報を整理し、構造や機能の関連性を明確にし、既存知識と結びつけた思考を促進できる。つまり、文章化する過程で自分の理解を確認することで、疑問点が明らかになり、それを解決することで、より深い理解が得られると考える。

V-2-2 グループ学習を行った参加学生

文章化した問題も図を見た問題も POST テストの標準偏差が 10 点未満に小さくなり、点数のばらつきが縮小した。文章化した学習だけでなく図を見た学習の問題も、POST テストの平均点が有意に上昇していた。これらの結果から、グループで活発に学び合うことにより、学習効果が得られたと考えられる。鹿内（編著 2010）は、「絵図に曖昧さがあるため、学習者が絵図から読み解く内容には、微妙なズレが生じてきます。このズレが、協同学習での話し合いを活発なものにしてくれます。（鹿内編著 2010, p.18）」「協同学習スタイルで看図作文を行うと、～中略～私たちが用意した絵図から極めて豊かな世界を創り出してくれます。（鹿内編著 2010, p.20）」と述べている。絵図から得た情報を共有し学び合うことで、共通の理解が形成され、構造や機能を関連づけて理解していたと考えられる。さらに、話し合う過程で湧いた疑問を調べて学び合うことで、学習内容がより発展的に広がり、深い理解につながったと推察される。

以上のことより、ビジュアルテキストで読み解いたことを、看図作文として表現することで、既存の知識を活用して諸要素を関連づけて理解することができる。さらに、互いの看図作文を共有し、異なる視点からの議論を通して思考を整理し、学び合う活動が、参加学生同士の相互作用を促進し、より深い学習をもたらすと考える。

V-3 参加学生の感想について

参加学生の感想には、「自分の言葉でまとめるこことで理解できた」「これまでの知識を使って考えた」「位置関係など考えた」「構造や機能が疾患に関連していることがわかった」などがあった。これらの感想から、ビジュアルテキストを読み解く過程で、既存知識を活用して、構造や機能と関連づけて創造的に読み解き、それを文章として言語化することで、理解が深まり記憶に残りやすいことがわかる。小板橋（2001）は、身体の構造と機能が相互に影響し、形状や動きが密接に関連

していることを述べている。さらに、「看護においては、人のからだのかたちを読み、機能を知り、さらに生活状況の中での行為と結びつけることで、援助の視点が見えてくる（p.1）」と述べ、身体の構造と機能を関連づけて理解することの重要性を強調している。また、伊藤（1992）は、「膨大な内容をやみくもに詰めこみ、丸暗記するのではなく、正しい理解したうえで、記憶することが大切であり、必要である（p.1）」と強調している。ビジュアルテキストを読み解き、その理解を自分の言葉で表現するプロセスによって、学習者は身体の構造と機能の相互関連性を理解し、病態生理や看護に結びつけられるようになると筆者は考える。また、ビジュアルテキストだけでは十分読み解くことが難しいとの指摘があった。今回の参加学生は、看図アプローチやミニマインドマップ®を用いた学習経験を重ねており、読み解くことはある程度慣れている。しかし、構造や機能を関連づけて理解することに、複雑を感じた部分もあったようである。この解決策として、学生が個々に考えた後に意見交換する学び合いや、作成した看図作文を文章テキストで確認するなど、自己の学習内容に納得し理解を深めるための機会が必要である。

鹿内（2015）は、単に意見交換するだけではなく、「仲間の様々な意見を取り入れつつ、自らの学びをまとめ上げ、それを成果として発信していく力が求められている（鹿内 2015, p.90）」と述べている。グループ学習をした参加学生の感想には、相互に発信し学び合う様子がうかがえる。例えば、「短時間でもインプット、アウトプットをすることで、理解することができた」という感想は、知識を共有し、他者へ説明することで理解が深まる事を示している。知識の整理と再確認が行われることで、学習内容のさらなる理解につながる。また、「自分ではわかっていたつもりだが、他の人にわからないと言わされた時、まだ自分でも理解しきれていないことに気づいた」という感想は、他者からのフィードバックが自身の理解不足を明らかにし、それを補完する機会が得られたこ

とを示している。他者の意見を受け入れることで、自分では気づかなかつた点を認識し、理解を深めるきっかけとなっている。さらに、「グループで学習する楽しさと印象深さを再認識できた」という感想は、ビジュアルテキストを読み解く過程で自身の学びを統合し、それを発信し合うことで、学習の充実感を認識していることを示している。

したがって、ビジュアルテキストの読み解きや疑問を発信し合う相互作用が深い理解につながると考えられる。インプットとアウトプットを繰り返すことで学習内容を理解し、他者からのフィードバックを通じて自身の理解の不足を補完することができる。また、学習過程での発見や共有は、学習の充実感や楽しさをもたらし、学習意欲の向上にも寄与する。このように、看図作文法を用いた学び合いは、学習効果を高める。看図作文法は、学習者が自身の学びを統合し、それを成果として発信する能力を育成する方法である。

V-4 成人看護学演習への導入に向けて

本実践は90分以内で完了し、学習効果が得られたことから、1単元で実施することは可能と考える。PREテストは、知識の想起や解答を導き出すのに時間が不足していたと考えられる。一方、POSTテストは、PREテストと同一問題で学習課題の直後に行ったため問題を記憶していた影響もあるが、参加学生の知識が増加し短時間で解答できたと推察される。したがって、成人看護学演習で実施する場合は、演習で取り上げる事例に基づいた事前学習の設定が必要である。また、学習課題の内容とテスト問題を精選して、時間配分を考慮する必要がある。

食道の解剖生理を理解し臨床判断に結びつけるには、単に構造や機能を暗記するのではなく、それらを関連づけて理解することが必要である。しかし、諸要素や既存知識を関連づけずに情報を羅列すると、「食道は気管の裏側に位置している」「食道は心臓の裏側に位置する」「食道は胃の噴門部とつながっている」といった短文が並び、各器官の位置関係や構造と機能の関連性を理解できず、

臨床判断に結びつけることが困難になる。そのため、具体例の提示や思考を促す問い合わせ、共に考える時間を設けるなど、学習者が関連づけて読み解けるようにファシリテートする必要がある。学生が事前学習を活用して理解を深められるよう、仲間と学び合う機会を設け、異なる視点や考え方を共有しながら疑問解決をするという経験をしてほしい。相互の発見と発信を反復して理解を深めることが重要である。そして、この学習プロセスを経たうえで、文章テキストを読み、自身の理解の確認や不足を補う。そうすることで、学習者は学んだ内容に対して自信を持ち、学習意欲を高めると筆者は考える。

VI. 研究の限界と課題

本研究では、看図作文を用いた食道の解剖生理学習の有効性について検討した。これは、10名の参加学生を対象にした予備的な検討であるが、ビジュアルテキストの読み解きが解剖生理の学習に役立つ可能性があることを示す成果を得ることができた。しかし、10名のデータでは偏りが生じ、結果の一般化が難しい。このため、より多くの参加学生を対象とした検証が必要である。

今後は、成人看護学演習に導入し、その効果と課題を明らかにし、ビジュアルテキストや授業展開の検討を継続的に行う。さらに、長期的な学習効果や、臨床判断への結びつけなどについても検証していきたい。

引用・参考文献

- 藤井徹也・佐藤美紀・渡辺皓他 2004 「臨床で働く解剖学知識に対する認識と受講した解剖学教育との関連」『日本看護技術学会誌』3(2) pp.22-29
- 林直子・佐藤まゆみ(編) 2023 『成人看護学 急性期看護 I－概論・周手術期看護』改訂第4版 南江堂
- 広田忍 1982 「D.P.Ausubel の教授方略とその論理－『先行オーガナイザー』を中心に－」『富

- 山大学教育学部紀要（A 文科系）』31 pp.77-87
- 伊藤公紀・兒玉重嘉・石田ゆき・鹿内信善 2010 「看図作文授業の新たな展開—イメージを生成する力と読み解く力を育てる—」『札幌大学総合論叢』29 pp.75-96
- 伊藤隆 1992 『ナースのための解剖学』 南山堂
- 小板橋喜久代（編著） 2001 『カラーアトラスからだの構造と機能—日常生活行動を支える身体システム』 学習研究社
- 厚生労働省 2019 「看護基礎教育検討会 報告書」<https://www.mhlw.go.jp/content/10805000/000557411.pdf> (2024年4月27日閲覧)
- 松村譲兒 2001 『イラストでまなぶ解剖学』 医学書院 pp.144-146
- 三原 弘・土肥直樹・稻森正彦・明石恵子・佐藤 正美（編） 2023 『ナーシング・グラフィカ EX 疾患と看護③消化器』 メディカ出版
- 三國裕子・三田禮造・千葉正司 2001 「看護基礎教育における解剖生理学に関する研究の動向」『青森中央短期大学研究紀要』 27 pp.47-56
- 向井加奈恵・山口 豪・大島千佳・石田陽子・松田友美・竹野ゆかり・荒川満枝 2017 「看護系大学における解剖生理学教育の実態調査」『形態・機能』 16(1) pp.8-18
- 成田有吾・竹内佐智恵・福録恵子 2019 「看護と解剖」『三重看護学誌』 21 pp.1-5
- 奥泉 香 2006 「『見ること』の学習を、言語教育に組み込む可能性の検討」 リテラシーズ研究会（編）『リテラシーズ2 ことば・文化・社会の日本語教育へ』 くろしお出版 pp.37-50
- 大滝 周（編） 2018 『周術期看護学習ワークブック』 メヂカルフレンド社
- 坂下玲子・内布敦子・桐村智子・加治秀介 2004 「看護学的視点による形態機能学教育の再構築」『兵庫県立看護大学紀要』 11 pp.57-66
- 鹿内信善（編著） 2010 『看図作文指導要領—「みる」ことを「書く」ことにつなげるレッスン』 溪水社
- 鹿内信善 2015 『改訂増補 協同学習ツールのつくり方いかし方—看図アプローチで育てる学びの力—』 ナカニシヤ出版
- 鹿内信善・山下雅佳実 2017 「誰でもできる看図アプローチ」『看護人材育成』 6・7月号 pp.94-100
- 田中美智子・江上千代美・近藤美幸 2014 「『人体の構造と機能』を受講した参加学生の講義に対する評価と学習の実態」『福岡県立大学看護学研究紀要』 11 (1) pp.21-28

謝 辞

予備実践の発想に至るにあたり、藤田医科大学看図アプローチ研究会において、オースベルの理論についてご教授いただいた鹿内信善先生に深く感謝いたします。そして、オースベルの理論をわかりやすくスライドで示していただいた石田ゆき先生にも心より感謝申し上げます。お二人おかげで、研究の基盤が築かれました。また、貴重な時間を割いて予備実践に参加協力してくれた藤田医科大学保健衛生学部看護学科4年生の皆さんに心から感謝いたします。

さらに、数年前に鹿内信善先生をご紹介くださった菊原美緒先生にも、感謝の意を表します。多くの方の協力があって成り立ちました。本当にありがとうございました。

2024年5月10日 受付

2024年7月20日 査読終了受理

実践報告

看図アプローチを活用した 基礎看護技術における事例展開演習の試み

高橋梢子¹⁾・鉢 貴裕¹⁾・安部史子¹⁾

TAKAHASHI Shoko TATARA Takahiro ABE Fumiko

キーワード：看図アプローチ・基礎看護技術・事例展開演習

概 要

看護技術は患者の状態に合わせて提供される。患者の状態は一人一人異なり、全く同じ方法で提供されることはない。看護師は患者の様子から、その援助技術をどのようにカスタマイズするのか、よく考える必要がある。患者の様子はカルテだけでなく、患者およびベッドサイドから分かることも多い。そこで、基礎看護技術の授業において、看図アプローチを活用し、ある状態の患者の写真を学生に見せ、写真の情報から患者に適した援助技術方法を考え実践する事例展開演習を試みた。本稿ではこの演習の実践を報告する。

I. 背景

看護技術は「nursing art」と呼ばれる。日本看護科学学会が提供する看護学を構成する重要な用語集によれば、「看護技術は、個別性をもった人間対人間の関わりの中で用いられるものであり、そのときの状況(context)の中で創造的に提供される」と説明されている(日本看護科学学会看護学術用語検討委員会)。学生は基本的な看護技術を教科書で学び、学校の実習室で実践してみて、実習で受け持ち患者に展開していく。受け持ち患者は多様で、例えば同じ清拭をするのでも、年齢、性別、自立性、疾患、痛みなどの症状、患者と自分との関係性、その場にある物品などを考慮し、学校で勉強したことをカスタマイズしなくてはならない。教科書と同じ方法で実施できることはほぼなく、学生は必要な情報をカルテから収集するだけでなく、患者の様子から状況を読み解

き、提供する看護技術の方法を思案し判断する力を身につけなくてはならない。

これまで、清潔、食事、排泄、活動などの生活援助に関する基礎看護技術の事例課題演習において、患者の様子は文字情報として学生に提示されてきた。しかし、文字情報はそのまま判断材料となり、学生の読み解く力を涵養することができない。そこで今回、生活援助の必要な患者を写真で学生に提示し、何の技術がどのようにカスタマイズされる必要があるのかを考え、調べ学習を通し、実践する方法「看図アプローチ」を試みた。

看図アプローチとは、写真や絵といったビジュアルテキストを深く読み解き、その理解を発信するプロセスを含む「授業づくり」の手法である(鹿内 2023)。教師は学習者に対し、単にビジュアルテキストを「見る」のではなく、「読み解く」体験を提供することを目指す。この「読み解く」

1) 島根県立大学看護栄養学部看護学科

プロセスには、以下の三つの活動が含まれる。まず、①変換：写真に写っている要素を言語化すること。次に、②要素関連づけ：写真に写っている諸要素や、自分が既有知識としてもっている諸要素などを関連づけること。そして③外挿：写真に写っていない事柄を推測することである。これらの活動を引き出すために、教師は効果的な発問を行うことが求められる（鹿内 2015）。

II. 授業の概要

II-1 授業科目・授業者・学習者等

本稿で紹介する事例展開演習は、2023年度にA大学看護学科で1年次秋学期（10～2月）に開講された「生活援助方法論Ⅱ」の授業で行ったものである。生活援助方法論Ⅱは全30回（90分/回）、2単位である。本演習は、第24回、第27～30回の計5コマで実施された。学生は82名であった。

II-2 演習の目標

本演習の目標は、「①写真の患者さんのニーズを想像できる②個別性のある清潔ケアの計画・実施・評価ができる③ケア記録を書くことができる」の3つである。ケア記録とは、看護技術を提供するにあたり、目的・計画・結果・評価・実践の振り返りを記録する用紙である。この事例展開演習までに、学生は清潔援助として、臥床患者の寝衣交換、臥床患者の床上洗髪、臥床患者のオムツを使用した陰部洗浄の演習をそれぞれ実施している。

III. 演習の実際

まず、1コマ目にクラス全体で写真を読み解く作業を行った。写真を読み解いた結果を用い、ケア計画を立てる個人作業の後、2・3コマ目を使って、グループで計画を合わせてケアを実践し、4・5コマ目でクラス全体の発表会を行った。

III-1 写真の提示と読み解くための問い合わせ

1コマ目に3つの場面（場面A・B・C）における患者の状況を写した写真を提示し、読み解いてもらった。実際には、各場面において「訪室す

ると、患者さんは写真のような状態でした」と示した後、写真を見せ、3つの問い合わせを投げかけた。写真は、スライドで投影すると同時に、学生が細部まで見えるようにMicrosoft Teamsの授業チームの投稿に写真をアップロードし、学生にはスマートフォンでも見てもらった。写真を読み解くための問い合わせは次の通りである。

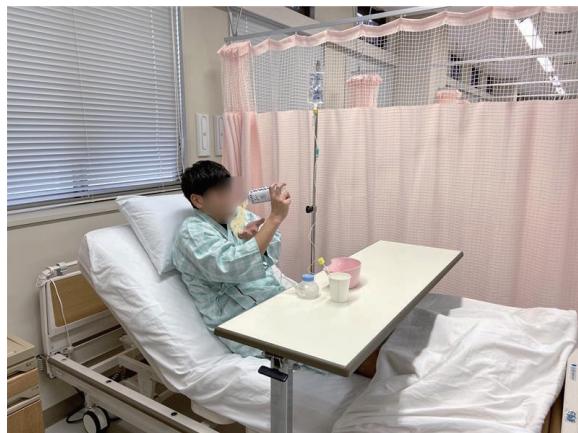
問1. この写真にはどんな『もの』が写っていますか？めざせ10個！（変換）

問2. 写真から患者さんのADLはどのくらいでしょうか？また、そう考えた根拠は？（要素関連づけ）

問3. この患者さんに必要な清潔ケアは何？（外挿）

回答は、Teamsの投稿にスマートフォンを用い、各自で入力してもらった。この回答は、学生全員がその場で共有できるようになっている。

<写真1枚目：場面A>



場面A：出雲さん（一部モザイク処理）

場面Aは、お茶をこぼして寝衣を濡らしてしまったため寝衣交換が必要な患者である。患者はガウンタイプの寝衣を着ていること、オーバーテーブルに吸い飲み、ガーグルベイスン、スポンジブラシがあることから、自分で洗面台に歩いて行くことが難しく、ベッド上で過ごしている時間が多いことが分かる。また、ベッドをギャッチアップしていることから、自力での座位保持は難しく、

介助量が多い患者であることが想像できる。また、左手に点滴をしているので、既に学習している臥床患者の寝衣交換の応用技術が必要である。

<写真 2 枚目：場面 B >



場面 B：川跡さん（一部モザイク処理）

場面 B は、頭を搔いており、頭が痒いことが考えられ、洗髪が必要な患者である。オーバーテーブルにガーグルベイスン、吸い飲みがあることから、洗面台に自分で歩いて行くことが難しいことが想像できる。また、ベッドの端で足を下ろして座っており、安定した座位が取れること、ベッドサイドに車椅子があり、車椅子での移動が可能であることが想像され、洗髪台での洗髪が適切と考えられる。洗髪台での洗髪は講義で紹介した程度のため、調べ学習が必要である。

<写真 3 枚目：場面 C >



場面 C：鳶巣さん

場面 C は、ポータブルトイレに座っているが便失禁後であり、陰部の清潔ケアが必要な患者である。オムツ内の便は泥状であるため、臀部が汚染されていることが想像され、陰部ケアは拭くだけでなく、洗浄も必要である。オーバーテーブルにガーグルベイスンがあることから、洗面台まで一人で歩くのは難しく、介助バー付きベッド柵、ポータブルトイレを使用していることから、支えがあれば立位が取れることが分かる。また、防水シーツ（水色のシーツ）、オムツを使用していることから、トイレに間に合わないことがあることが分かる。ポータブルトイレ上で陰部・臀部をきれいに洗浄してから着衣し、ベッドに戻る必要がある。

場面 A～C での各問い合わせに対する学生の全回答は表 1 の通りであった。

表 1 各場面における問い合わせに対する学生の回答

【場面 A】
問 1. この写真にはどんな「もの」が写っていますか？（めざせ 10 個） 「ベッド」「紙コップ」「点滴」「点滴のポール」「スponジブラシ」「カーテン」「吸い飲み」「オーバーテーブル」「ベイスン」「お茶こぼれどる（こぼれている）」「枕」「ナースコール」「布団」「寝巻（寝衣）」「床頭台」「迫真の演技」
問 2. 写真から患者さんの ADL はどのくらいでしょうか？また、そう考えた根拠は？ 「お茶をこぼしているのでペットボトルを口に持っていく筋力がない」「スponジブラシや吸い飲みがあるから、歩いて歯磨きをしに行くことができない」「口元から離れたところでお茶をこぼしているので距離感がうまくつかめていない」

問3. この患者さんに必要な清潔ケアは何？
「寝衣交換」「口腔ケア」「清拭」「シーツ交換」
【場面 B】
問1. この写真にはどんな「もの」が写っていますか？（めざせ 10 個）
「車椅子」「ティッシュ」「吸い飲み」「二部式寝衣」「ガーゼルベイン」「布団」「床頭台」「マスク」「スリッパ」「腕時計」「オーバーテーブル」「(ギャッチアップされていない) ベッド」「靴下」「頭をかいている川跡さん」「おしゃれな掛毛布」「なんか困ってそうな患者さん」「コンセント」「陽の光」「ナースコール」
問2. 写真から患者さんの ADL はどのくらいでしょうか？また、そう考えた根拠は？
「車椅子があるため 1 人で歩くことができない」「ベッドから足を降ろして座っているので座位でのバランスは取れる」「自分で体を起こすことができる」
問3. この患者さんに必要な清潔ケアは何？
「洗髪」
【場面 C】
問1. この写真にはどんな「もの」が写っていますか？（めざせ 10 個）
「簡易トイレ」「ポータブルトイレ」「電動歯ブラシ」「歯ブラシ」「おむつ」「使用済みおむつ」「防水シーツ」「二部式寝衣」「トイレットペーパー」「コップ」「手拭き」「くしゃくしゃにしたトイレットペーパー」「タオル」「便」「汚物」「うんち」「手すりにかかっているタオル」「カーテン」「ベッドの手すり」「ベッド柵」「ナースコール」「ストマ」「ストマの取り付け部分」
問2. 写真から患者さんの ADL はどのくらいでしょうか？また、そう考えた根拠は？
「防水シーツやおむつを使用しているため毎回トイレが成功するとは限らない」「ベッド柵を使用してポータブルトイレまで移動できる」「トイレまで歩いていくことができない」
問3. この患者さんに必要な清潔ケアは何？
「おむつ交換」「陰部洗浄」

III-2 ケア記録の作成とグループでの実践

ここまででの作業はクラス全体で行った。その後、割り振られた担当場面について、各自でケア記録の目的・計画を記載した。1週間後の授業の残り時間30分程度を用い、同じ場面を担当する者同士で組まれたグループで集まり、各自で立てた計画を持ち寄り、1つの計画を作成するワークを行った。グループは6～7名で編成し、1場面あたり4グループが担当した。このグループワー

クは課題提示から1週間後に行った。課題提示から2週間後の2・3コマ目では、グループごとにケア計画に基づいて実践・評価を行い、発表資料を作成した。実践は動画に撮影し、4・5コマ目の授業でケア記録の内容も含めて実践内容を発表した。発表日は生活援助方法論Ⅱの授業最終日である。

ケア記録	
グループ :	学籍番号 :
氏名 :	
場面 : A B C (○をつける)	援助内容 :
1. 患者さんの説明と援助の目的	
2. 計画 (必要物品、手順、留意点) ※教科書、文献の丸書きは禁	
3. 文獻 (教科書以外も)	
個別のポイントとその理由	

ケア記録 オモテ面

ケア記録	
グループ :	学籍番号 :
氏名 :	
4. 結果 (実施内容、患者の反応等事実を記載する)	
5. 評価 (援助の目的の達成状況)	
6. 自己の振り返り※安全・安楽、経済性、自立、倫理の視点を踏まえる	

ケア記録 ウラ面

III-3 発表会

4・5コマ目で発表会を行った。発表会は1会場で行い、場面Aから順に発表し(8分程度/グループ)、その場面の発表が終わったら質疑応答の時間とした。

場面Aでは4グループ全てが臥位での寝衣交換を選択していた。また、患者は点滴中であることから、寝衣交換は点滴をしていない方の腕の袖から脱ぎ、点滴をしている方の腕の袖から着るという原則に基づいて行っていた。お茶をこぼしている様子から防水シーツ交換を行なっているグループもあった。点滴の扱いに関する授業は未履修のため、クレンメの方向を間違えたり、点滴ボトルを病衣の袖に通す向きを間違えたりすることはあったが、全グループの発表および教員の補足により学生は正しい知識を得ることができた。

場面Bでは4グループ全てが車椅子で洗髪台まで移動し、車椅子に乗車したまま前屈位で行う

洗髪を発表した。臨床現場では、洗髪チェアー(美容室にある洗髪チェアーと同じもの)を用いた後屈位での洗髪が提供されることが多い。なぜならば、後屈位の方が安楽であるからである。前屈位を選択した理由として、「ネットで調べて、前屈位が紹介されていたので」という回答があったが、1つのグループが振り返りの中で、前屈位の患者の身体的負担に関して考察しており、後屈位の方が安楽であることを発表していた。このことにより、前屈位・後屈位のメリット・デメリットを協同的に学ぶことができた。また、学生は患者の自立性を考え、ブラッシングやドライヤーは介助ではなく、自分で行ってもらうというケアを実施していた。

場面Cでは、4グループ全てがポータブルトイレに座ったまでの陰部洗浄を行っていた。この方法は、学生が持っている教科書には載っていないが、臨床現場ではよく見られる援助技術である。

学生は当初、ベッドに戻ってから陰部洗浄を行う計画を立てていたが、ベッドサイドで実践しようとしたときに、「何か違う」と感じ、試行錯誤しながらこの方法に辿り着いていた。この発表により、クラス全員が、教科書には載っていない技術であっても、原理原則に則り工夫してケアを提供することを学ぶことができた。

IV. 学生の反応

授業後の感想には次のような記載があった。
() 内は著者の補足である。

「今回の患者さんについては（今まであった）言葉での具体的な説明ではなく、自分たちで考えて状況を把握する必要があった。今までの演習では設定の説明等が（文章で）あったため、（写真から患者さんの状況を想像してケアを考えるのは）初めてのことと難しく感じた」と視覚情報のみで状況を把握することの難しさを実感していた。また、「写真を見ただけではわかりにくい部分もたくさんあったけど、どのようにしたら患者さんに爽快感を与えられ、負担ができるだけ減らすことができるのかをしっかりとと考えながら行うことができたので良かったです」と写真で得られた情報から最適な看護を導き出そうと主体的に考えようとする姿勢がみられた。さらに、「臥床患者さんの寝衣交換は授業で行いましたが、点滴をした患者さんは初めてで、また、点滴をしている時の留意点などは習っていないので、調べ学習が大変でした。私たちのグループでは、点滴をしている場合の注意点ばかり気付けていましたが、他のグループでは患者さんの自立の観点などこれまでの演習で培った視点を取り入れており、勉強になりました」と普段の画一的な演習とは異なり、グループ間で焦点を当てる場所、ケアに際して大切にしたいことによってケアの方法に違いが生まれることを体感することで学びが深まっていた。

V. まとめ

場面の様子を文字で示すと次のようになる。

場面 A：「出雲さんはベッド上安静の患者さん

です。お茶をこぼしてしまい、寝衣を濡らしてしまいました。出雲さんは左上肢に点滴をしています。出雲さんの寝衣交換を行なってください」。場面 B：「川跡さんは頭皮の搔痒感を訴えています。川跡さんはリハビリ期にあり、車椅子で移動しています。洗髪台での洗髪を行なってください」。場面 C：「鳶巣さんは便意があり、ポータブルトイレに座りましたが、すでにパッド内に便失禁がありました。便は泥状で、臀部にも便がついています。鳶巣さんの陰部ケアを行い、ベッド上に臥床させてください」。

しかし、臨床現場でこのように患者の説明をしてくれることはなく、学生は患者の状態を見て、何のケアをどのように行うのか判断しなくてはならない。今回、患者の状態を文字ではなく、写真を用いて学生に提示し、患者の状態を想像しながらケアを考える演習を行なった。学生は、患者と患者の周囲を「よく」見て患者の状態を判断し、ケア計画を立案できていた。また、写真を用いることで、患者に没入でき、患者中心のケア計画を考えることができていた。発表会では、仲間の異なる視点を得て、さらに深い学びへつなげることができていた。

VI. 今後の課題

今回、問3（外挿）回答は、限定的な回答となってしまった。今後、回答に多様性が見られるようなビジュアルテキストの工夫が必要である。また、本授業がどのように実習に活かされているのか、評価が必要である。

引用・参考文献

日本看護科学学会. 看護学学術用語検討委員会
n.d. JANSpedia- 看護学を構成する重要な用語集 - 看護技術. <https://scientific-nursing-terminology.org/terms/nursing-art/> (2024年4月22日閲覧)

鹿内信善 2015 『協同学習ツールのつくり方
いかし方－看図アプローチで育てる学びの力

ー』 ナカニシヤ出版

鹿内信善 2023 「看図アプローチの可能性を
拓く－特集号を編集して－」『協同と教育』
18 pp.31-34

倫理的配慮及び利益相反

個人の感想の引用には学生の許可を得た。写真
の人物にはモザイク処理をして使用する旨、許可
を得た。開示すべき COI はない。

その他

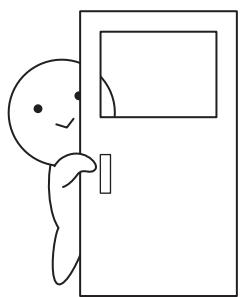
本実践報告の内容は日本協同教育学会第 19 回
大会の発表内容に加筆修正を行なったものであ
る。

謝 辞

私（第 1 筆者）の新たな方法での演習の挑戦を
支えてくださった、本学基礎看護学領域の先生方
に感謝申し上げます。

2024 年 9 月 22 日 受付

2024 年 10 月 17 日 査読終了受理



実践ノート

「自分の成長を考えるワーク」へのきゅうちゃんの活用 —看護専門学校 1 年次学生を対象として—

村山信子¹⁾・石田ゆき²⁾

MURAYAMA Nobuko ISHIDA Yuki

キーワード：看図アプローチ・きゅうちゃん・自己成長・就学意識

I. はじめに

「きゅうちゃん」は全国看図アプローチ研究会のマスコットキャラクターであり、石田が発案・開発したビジュアルテキストである（石田 2022）。「きゅうちゃん」の活用方法については『全国看図アプローチ研究会研究誌』において様々な事例が報告されている。石田（2023）は「きゅうちゃん」について、「学習者の緊張感をほぐし、自己開示させることができが得意である（p.31）」と述べている。このような特徴をいかし、今回「きゅうちゃん」を活用して、看護専門学校の 1 年次学生を対象に自己成長を考えるワークを行った。

II. 授業の背景と目的

第 1 筆者（村山）の勤務校は、3 年課程の看護専門学校である。各学年 2 クラスで構成され、今年度の入学者は 77 名である。各学年とも、学生の主体的学習を支援することを目的として、科目外教科時間に「グループ学習」という時間が設けられている。その企画は、担任教員及び支援担当教員が支援方法の検討、企画・運営を行っている。ここ数年、学生が主体的に学習する力を持てるよう、学生自身で自己学習計画を作成し、自分で達成度を評価・修正することを支援している。加えて、グループワークを求める主な企画として、人

間関係づくりの基礎となるような「自分探しのワークショップ」や「チームワークのワークショップ」などを取り入れている。また、実習前には実習施設毎にグループ目標の設定と評価を行っている。

第 1 筆者は今年度 1 年次生の担任となり、グループ学習の企画・運営を行うこととなった。当初、例年度通りの自己学習計画の作成について検討した。しかし、近年は学習継続に困難を感じ就学意欲の低下から休学となる学生や、実習のストレスに向き合えない学生も散見される。このため学習計画の作成や遂行を支援することも大切であるが、就学に向けた意欲を支えることが大切ではないかと考えた。そこで関係教員で検討した結果、主体的な学習に向かうために前向きな気持ちを維持することや、仲間との交流で困難を乗り越える体験を支援することをねらいとして「グループ学習」の目標を 3 つ明示した。次の 3 つである。

1. 他者の考えを聴く、自身の考えを言うことを通して、傾聴力、発言力、プレゼンテーション能力を高める。
2. 他者の良い点を参考にしながら、自身の自己管理やスケジュール管理ができるようになる。
3. 1 年後の自分の姿に向けて段階的に成長していく。

1) 北海道看護専門学校
2) 日本医療大学

上記3つを目標にして、今年度は5回（4月・5月・7月・10月・2月）のグループ学習を企画した。今回紹介する「きゅうちゃん」の活用実践は、グループ学習としては2回目であり、2024年5月に行った。当初、5月の企画として、看護学生として段階的に成長して欲しいという思いから、次のようなワークを検討していた。3ヶ月ごとの自己の成長目標を設定し文章化する。最終的（1年後）にはどのような看護師になりたいかをイメージし、文章化する。グループ学習毎に目標設定した3ヶ月の評価と課題の明確化と次なる目標設定を行う。それらをグループで共有する。

しかし、入学からひと月しか経過しておらず、医学や看護学の学習に戸惑う学生たちが、3ヶ月後の自分を想像することは困難であることが予想された。また、なりたい看護師像の表現化を求める、「勉強をがんばる」といったありきたりな表現や「優しい看護師」「患者に寄り添う看護師」「信頼される看護師」といった一般的な看護師像の表現に留まるのではないかと懸念された。

自分の成長を考える時間を設けることは、内なる自分と向き合うことである。実感に乏しい一般的な言葉で表現することよりも、どんな自分になりたいのかという問い合わせ素直に、真剣に、そして楽しく向き合って欲しい。グループ学習の時間を学生にとってできる限り充実したものにしたい。そのような思いから、担任教員間で企画の検討を進めた結果、次のような結論に至った。

「看護学生」としての成長に縛ることなく、「これから自分の自分」をどのように成長させたいかを考えてもらう。そして、具体的にどのように取り組んでいくのかを考えてもらう。そのような機会を作ることで、学生自身の素直な思いが表出され、自然と前向きに進んでいくことができるようになるのではないかと考えた。

III. きゅうちゃん活用の実際

「自己成長」をテーマとしたきゅうちゃんストーリーの作成は以下のようにして行った。

- (1) 「きゅうちゃん」絵図約240個が印刷された
絵図シート(A4シート4枚)を配付する。(図1)

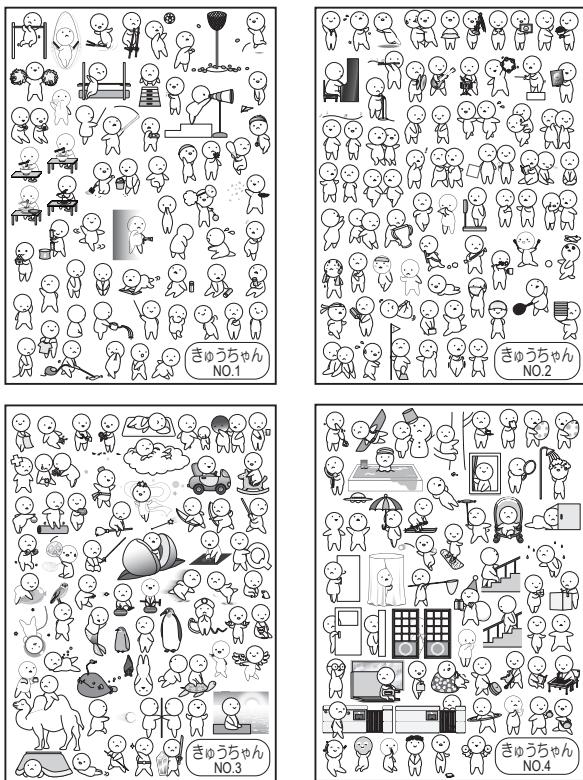


図 1

- (2) 「自分で育てよう」のページになる用紙(A4版に2枚)を3枚配付する。(図2)

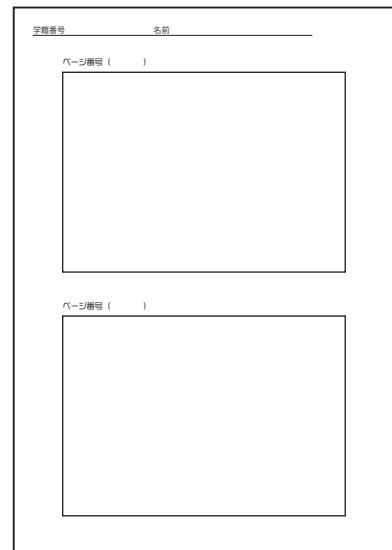


図 2

- (3) 教示

スライド(図3～5)を示しながら次のように伝える。

あなたはきゅうちゃんです。きゅうちゃんは看護学校に入学しました。でも入学したことはきゅうちゃんの本当のゴールじゃありません。きゅうちゃんはこれからもっとたくさん成長していきたいと思っています。きゅうちゃんにどのような成長をしてもらいたいですか。きゅうちゃん（自分）の育て方を考えください。

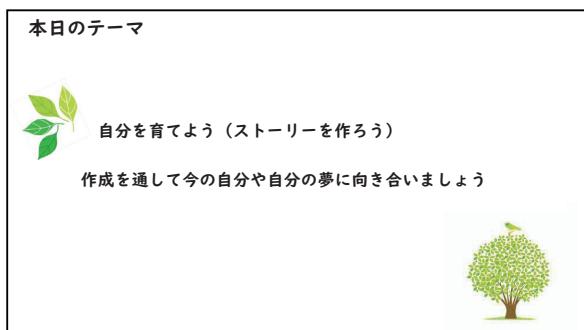


図 3

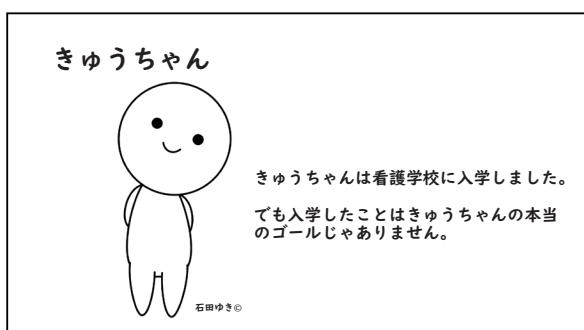


図 4

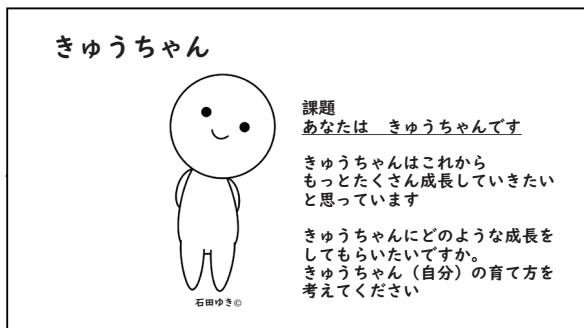


図 5

(4) この後石田ら（2019）の論文より作品を1つ見本として紹介する。（作品の掲載は省略）

(5) 実施手順（制作時間 65 分）

スライド（図 6・7）を示しながら次の内容を伝える。

① 1コマ目はタイトルにする。

*テーマは自分を育てるに関わるがタイトルや表現は自由である。

②きゅうちゃんを切り取ってシートの枠に貼り、セリフやナレーションをつけていく。

③きゅうちゃんシートはどれを、何枚使用してもOK。色を塗ったり、背景を描き足したり、別のきゅうちゃんを手描きで足してもOK。

④ストーリーは4コマ以上～6コマ以内で表現する。

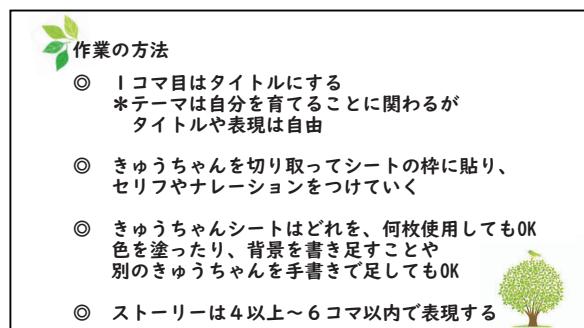


図 6

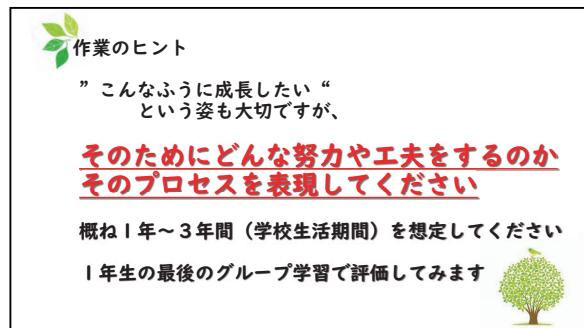


図 7

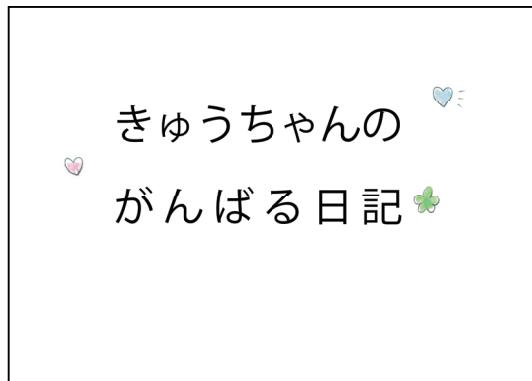
作品の提出は翌朝授業開始前とした。1/3程度の学生は時間内に完成し終わっていた。ストーリー構成がすぐに考えつかない学生は、隣の学生に相談したり、インターネットでしきりに何かを検索したりなど様々であったが、自由に制作してもらった。

IV. 作品紹介

多くの作品で、職業選択の理由として、誰かを助けたい、誰かの役に立ちたいという思いが語られていた。同じような思いであっても、一人ひとり切り取るきゅうちゃんは違い、学生なりのきゅうちゃんを使って自分自身の目指したいことが表

現されていた。以下に作品を紹介していく。作品の掲載については書面にて承諾を得ている。また、学生7と8の作品は完成度がとくに高く、その味わいや雰囲気を壊さないために別途「手書き文字のままでの掲載」について承諾を得た。なお、明らかな誤字脱字等は修正している。

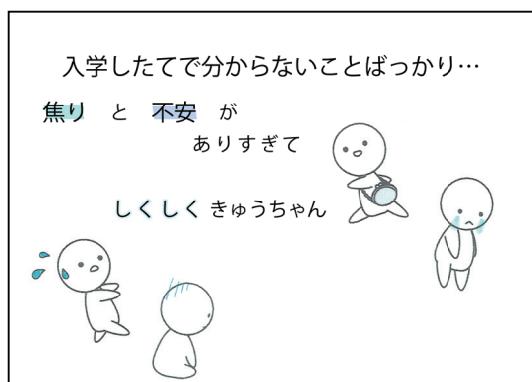
学生1の作品



(p.1)



(p.4)



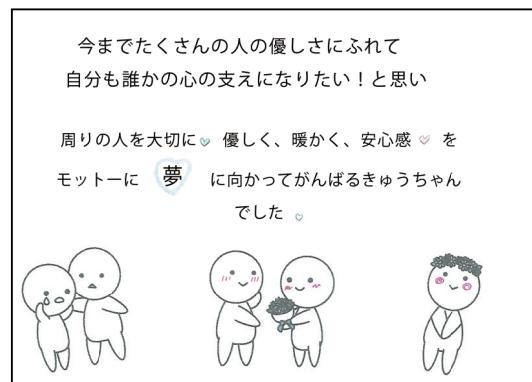
(p.2)



(p.5)



(p.3)



(p.6)

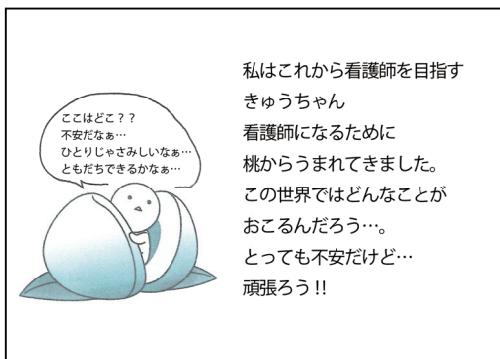
学生2の作品



(p.1)



(p.5)



(p.2)



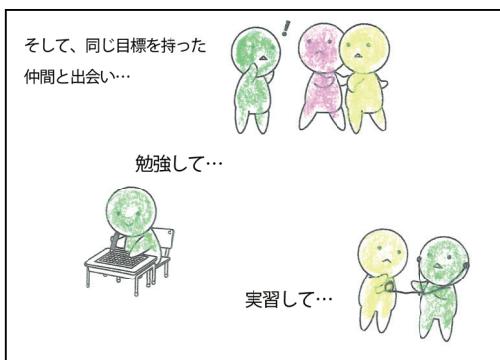
(p.6)



(p.3)



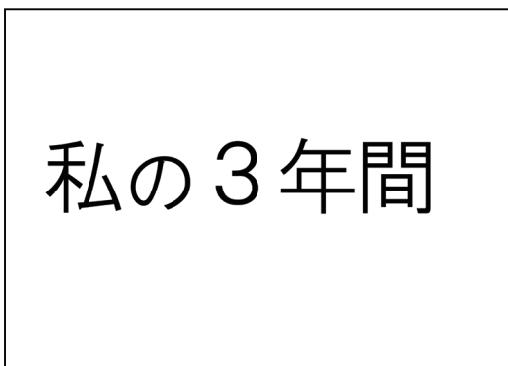
(p.7)



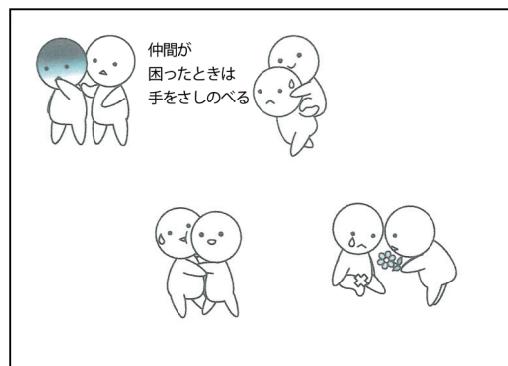
(p.4)

学生1は、入学したばかりで不安な心境でありますながらも、周囲の人たちから力をもらって前向きに進もうとする気持ちを表現している。さらに看護師になりたい動機にふれ、意欲の高まりが表現されている。学生2の作品は、タイトルから看護師になることへの強い意志が感じられる。(桃から生まれて) 新たな世界として看護学校での生活を表現しており、自身の健康を基本としながら、周囲の人との協同を通して成長していくプロセスが描かれている。

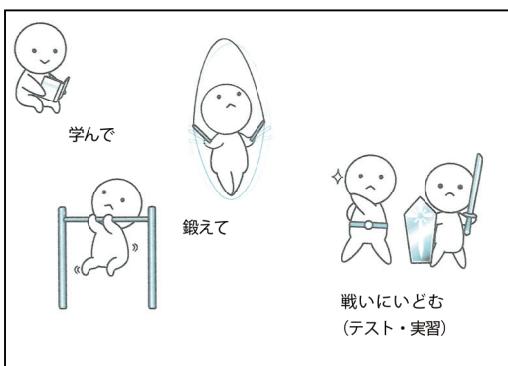
学生3の作品



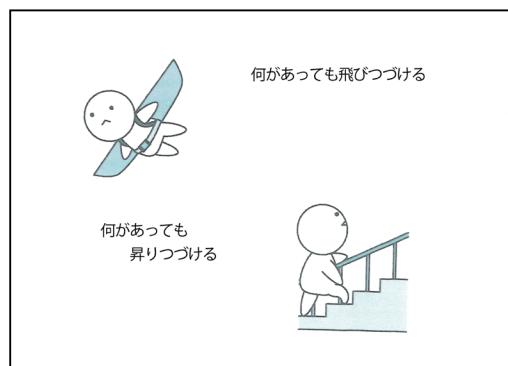
(p.1)



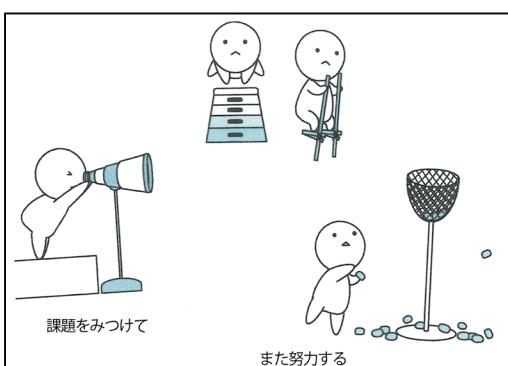
(p.5)



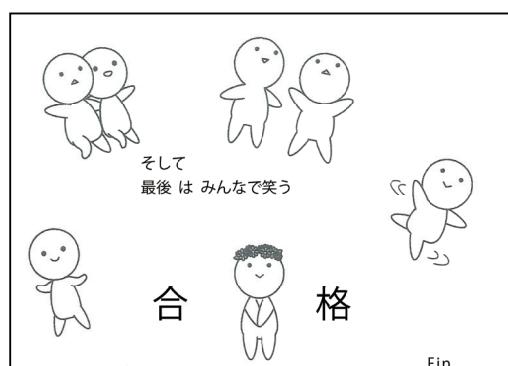
(p.2)



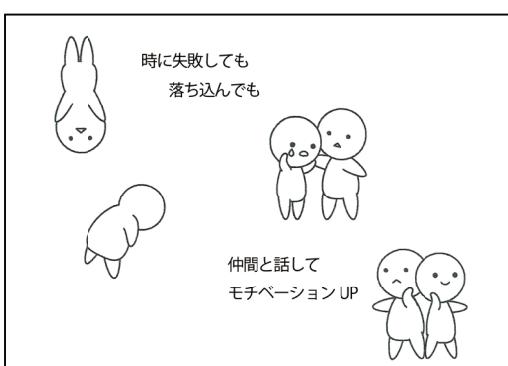
(p.6)



(p.3)



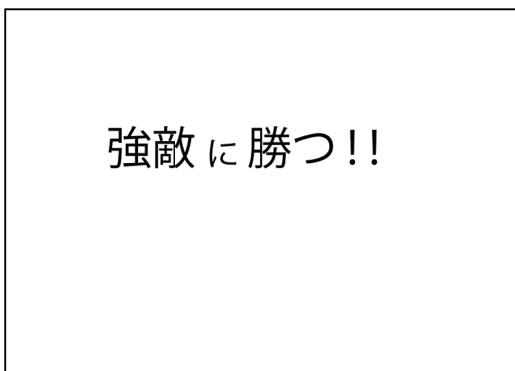
(p.7)



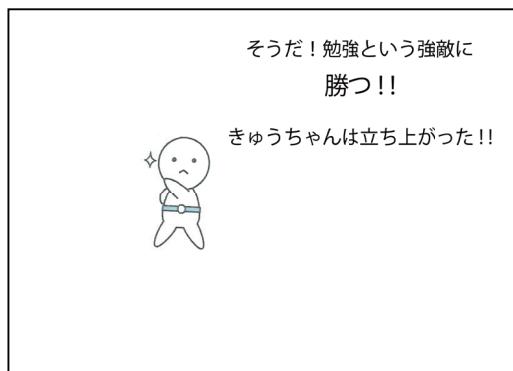
(p.4)

学生3の作品は、短いことばの繋がりに、決して諦めないという決意が込められたものとなっている。コツコツと努力し、仲間と助け合いながら国家試験に合格するまでの3年間を描いてくれている。

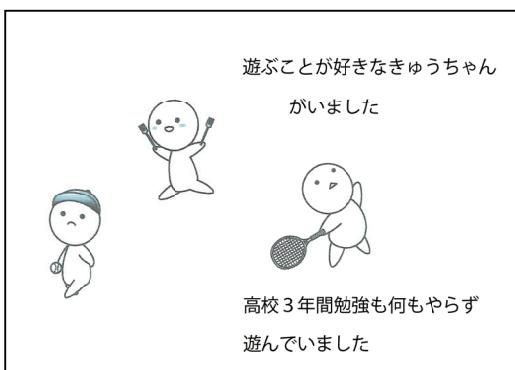
学生 4 の作品



(p.1)



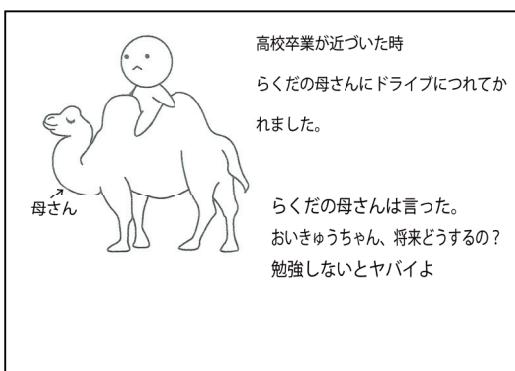
(p.5)



(p.2)



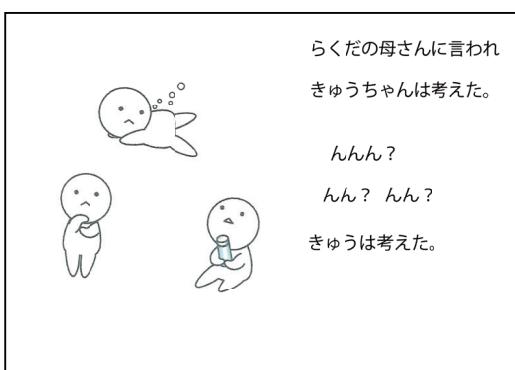
(p.6)



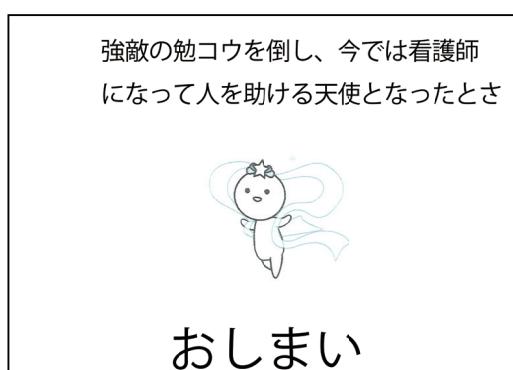
(p.3)



(p.7)



(p.4)



(p.8)

「自分の成長を考えるワーク」へのきゅうちゃんの活用（村山信子・石田ゆき）

学生4は、「らくだの母さん」というユニークな母親のキャラクターに背中を押され、「勉強（勉コウ）」という強敵に打ち勝つ力強いストーリーを描いた。看護師となるためには勉強することが

大切であり、これまで戦うことなかった相手（勉強）に挑戦し勝つという成長ストーリーを描いている。

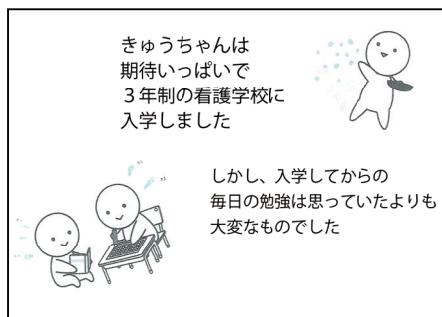
学生5の作品



(p.1)



(p.5)



(p.2)



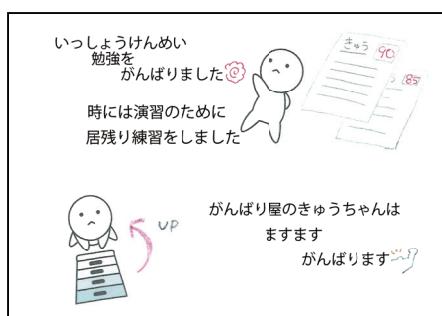
(p.6)



(p.3)



(p.7)



(p.4)

学生5は、学ぶことがたくさんある学生生活の中にあっても、「新しいことを知ることがとってもだいすき」と非常にポジティブな気持ちを表現してくれている。看護師になってからも成長し続けたいという意志が感じられる。

学生6の作品

未来

(p.1)

きゅうちゃんは、すべての人の心とからだの
病気や、悩み、苦しみを癒すことができる
看護師を目指して看護学校で勉強しています。



(p.2)

おぼえることはたくさん…！
でも、とても楽しみながら
学んでいます。



わからないことは、
先生やわかっているおともだちに
きいています。



(p.3)

たくさんの人をたすけるためには、まず自分が
“けんこう”でなくてはいけません。



(p.4)

じぶんのことばかりではなく、
おうちのおてつだいをしたり、
おともだちを大切にしました。



きゅうちゃんは
出会ったすべての人から
たくさんのこと
学ばせてもらいました。



(p.5)

3年後
きゅうちゃんは、すべてに人の心と
からだに愛と癒しをとどける
看護師さんの卵として
病院ではたらき始めました。



(p.6)

学生6は、自身が実践すべきことを理解し、実際に実践し、精力的に歩んでいる様子を描いている。「出会ったすべての人」を大切にし、他者を尊重することが描かれており、なりたい看護師像が描かれている。

学生7の作品



(p.1)



(p.4)



(p.2)



(p.5)



(p.3)



(p.6)

学生7は、自身の経験をいかし、たくさんの人のために生きたいと考えるようになったプロセスを色彩豊かに描いてくれている。看護師を目指す事が自分自身の成長そのものであるという姿が描かれている。

学生8の作品



(p.1)



(p.5)



(p.2)



(p.6)



(p.3)



(p.7)



(p.4)

学生8もまた、彩り豊かに、きゅうちゃんをたくさん使い、日常で抱くたくさんの感情を表現してくれている。自分の人生を見つめ、看護師になるために何事にも楽しんで取り組む姿が描かれている。

V. 考察と今後の課題

紹介した以外の作品では、例えば学生1と学生2の作品のように、入学後の不安を自分なりの方法で解決しながら看護師を目指したいという思いが語られている作品が多くいた。またほとんどの作品は学生4や5の作品と同様に看護学校での学習に主体的に向かう姿が描かれていた。学生7や8のように自分自身の成長を実現することを目指して看護学校を志望してきたと表現する学生は社会人経験者に多かった。

多くの学生が、将来の職業として看護師を選んだ経緯について語ったり、自分の人生を見つめ直したりする中で、自身を成長させる手段として看護師を目指したことを表現していた。看護専門学校に入学して間もないこの時期は、医学・看護学の基礎科目が始まり、学生たちは自分が看護師を目指していることを実感し始める時期といえる。このワークは、看護学生としての成長に縛ることなく、これから自分の自分をどのように成長させたいかを考える機会として企画したものであった。しかし、学生たちは自分自身の中に「看護師となる自分」を明確に位置づけていることがうかがえた。

堀井らは「看護学生の看護師としてのアイデンティティ形成は入学時から始まっている（堀井ほか2008, pp.17-18）」と述べている。看護師になる自分を自覚することは、学生が主体的に学ぶ原動力となるものと筆者らは考える。また、堀井らは「学生の看護を学びたい思いの強さを維持していくためには自分はなぜ看護を学ぼうと思ったのか（志望動機）という事を常に学生自身が問い合わせし、自分が他者の命を預かる専門職になるという事を自覚できるように関わる必要がある。（堀井ほか2008, pp.17-18）」と述べている。学生が積極的に志望動機や専門職としての自覚を喚起できるような機会を教員が作り、学生の学習や成長を支援する必要がある。きゅうちゃんを使った本実践は、看護師を目指す意味を問いかけ、看護師としてのアイデンティティを作品として言語化することの一助となったと考える。今後も継続的にきゅうちゃんを活用することで、看護を学ぶ思い

の強さをふりかえったり、維持したりすることが可能なのではないだろうか。

また、多くの作品に共通して表現されていたものが2つある。ひとつ目は自身の健康管理である。今回紹介した8つの作品中にも「おいしいもの食べて」「鍛える」など、心身の健康に気遣うフレーズで自己の健康を表現しているものが多く見られた。2つ目の共通点は、仲間との助け合いを成長のひとつとして表現していたことである。学生たちは専門性の高い学習や、臨地実習を乗り越えていかなくてはならないという漠然とした不安を抱いている。このような一人では乗り越えられないストレスを、同じ目標を持つ仲間と一緒に越えていきたいと願っていることが多く表現されていた。複数の先行研究では学生の就学意欲あるいは学習意欲を支えるものに学生間のコミュニケーションや学内友人の多さが影響していることが示唆されている（青柳2021・原ほか2018・佐藤2013）。第1筆者の勤務校は年齢や社会経験に違いのある学生たちが多く混在している。そのような学生たちのコミュニケーションが短期間で深まるることは容易ではないとの印象を持つ。しかし看護の対象は人である。看護学生は他者に关心を寄せ、他者の価値観を理解し承認する力を研鑽し続けることが必要である。それは看護の対象ばかりでなく、看護チームに対しても同様である。学生生活を仲間とともに乗り越えるという思いは看護の種が芽吹いていると受け止めたい。また、本実践を通して、就学継続という視点に限らない、自身の成長を実感していけるような支援が必要であると受け止めた。

本実践では、当初第1筆者が期待していた、具体的な成長への取り組みという点では抽象的な表現が多くいたと感じる。しかし、看護師を目指す上で学習や自己管理、仲間との関係構築など、努力していくとしている学生たちの強い思いを知ることができた。その後7月に、各クラス毎で作品の発表会を行った。クラスメイトが看護師を目指した動機やそれぞれの自己成長に向けた思いに触れる機会はそうあるものではない。個人的な

内容になるので詳細については書けないが、似ているようで自分とは違う看護師を目指すまでの葛藤や思いを真剣な眼差しで聞く様子や、発表時に言葉を詰まらせてしまうクラスメイトに「頑張れ！」と声をかける場面もあった様子から、発表会を通じて学生それぞれの心に響くものがあったことは確かである。これを機にさらに、他者を理解し尊重するという看護師として必要な力を高めていってくれると信じたい。今後も学生の努力を支えていけるような支援を考えていきたい。また、学生のコミュニケーションツールとしてきゅうちゃんの活用法を検討することも今後の課題としたい。

引用・参考文献

- 青柳涼子 2021 「看護学生の就学意欲に影響を及ぼす要因」『淑徳大学大学院研究紀要』第28号 pp.19-34
- 原やよい・中島富有子・窪田恵子 2018 「看護学生の学習意欲に影響を及ぼす要因」『バイオメディカル・ファジィ・システム学会誌』Vol.20 No.2 pp.29-35
- 堀井直子・三浦清世美・久米香・横手直美・中山奈津紀・青石恵子・田中結花子・山口直巳・足立はるゑ 2008 「本学看護学生の入学時における学科志望動機—志望動機を反映させた教育を探る」『中部大学生命健康科学研究所紀要』Vol.4 pp.11-20
- 石田ゆき 2022 「きゅうちゃんの歴史（I）—誕生編—」『全国看図アプローチ研究会研究誌』16号 pp.29-37
- 石田ゆき 2023 「きゅうちゃんの歴史（II）—とっても大事な『ちよこっと使い』編—」『全国看図アプローチ研究会研究誌』17号 pp.31-44
- 石田ゆき 2024a 「きゅうちゃんの歴史（III）—『出席確認』への活用—」『全国看図アプローチ研究会研究誌』22号 pp.31-48
- 石田ゆき 2024b 「看図アプローチにおける

『きゅうちゃん』活用術」『看護教育』Vol.65 No.4 医学書院 pp.438-443

石田ゆき・山下雅佳実・鹿内信善 2019 「創造性を育むツールとしての看図アプローチ—絵本づくり授業実践の報告—」『全国看図アプローチ研究会研究誌』1号 pp.2-15

佐藤美佳 2013 「看護学生の友人関係への動機づけと学習動機づけおよび自律性欲求・有能さの欲求との関連—自己決定理論の視点から—」『日本看護研究学会雑誌』 Vol.36 No.2 pp.35-46

謝 辞

本稿をまとめるにあたり、鹿内信善先生には実践計画についてのご指導や資料の精査等、大変お世話になりました。この場を借りて感謝申し上げます。

2024年10月12日 受付
2024年10月17日 受理

編集後記

第1論文の執筆は、織田千賀子です。織田の業績として「VR看図アプローチ」の発明がよく知られています。織田は、看図アプローチの新しい領域を開拓し続けてくれています。今号掲載論文では、「食道の解剖生理」授業に看図作文法を導入するという新しい試みをしています。織田の取り組みは常に、学生たちの臨床判断力を育成することを目指して行なわれています。今回も看護教育で最も大切なことを目指し続けている、その姿が読み取れる好論文になっています。

第2論文の第1筆者は高橋梢子です。高橋らの取り組みは、おそらく所属大学では初めての看図アプローチ実践になるものだと思います。高橋らは、看図アプローチの理論を正確にたどりながら授業設計をしています。そうすることで所属大学における看図アプローチのパイオニアとしての役割をしっかりと果たしてくれています。次の一步も楽しみになるすぐれた実践報告になっています。

第3論文の第1筆者は村山信子です。村山は、私（鹿内）が、天使大学を退職する間際に研究室を訪れてくれました。ギリギリのところで繋がったご縁を大切にして、これまで実践研究を続けてくれました。村山はすでに本研究誌に論文が掲載されています。今回は「きゅうちゃん」の考案者石田ゆきと連携し看護教育の入り口にあたる部分の授業プログラムを考えてくれました。学生たちの可能性を引き出すために看図アプローチは何ができるのか。そういう問い合わせに対する答えを提供している論文に仕上がっています。

今号は、すべての論文が看護教育に関するものでした。看護教育特集になっていますが、この論文では小中高の授業づくりの参考になる有意義な実践が報告されています。今号も、多くの先生方に読んでいただきたい論文が揃った充実した研究誌になりました。

〈表紙を読み解く〉

10月下旬に福岡で日本協同教育学会がありました。福岡では、たわわに実った柿の木を何度も目にしました。柿は種をまいてから実がなるまでに時間がかかる果物だと言われています。看図アプローチは、桃や栗よりも柿に似ているように思います。先生方のご尽力によって看図アプローチもさまざまなかたちで結実しつつあります。成果が「たわわ」になってきています。さらに成果が成果を生むという好循環も生まれてきています。この実りを次の実りに次々と繋げていきたいと思っております。引き続き看図アプローチをよろしくお願いいたします。

掲載各論文の組版から表紙デザインまですべて、私たちの研究会専属アートスタッフ石田ゆきによるものです。毎回のご尽力に心から感謝いたします。

文責 鹿内信善

全国看図アプローチ研究会研究誌 23 号

発行年月日 2024 年 11 月 8 日

編 集 「全国看図アプローチ研究会研究誌」編集委員

石田 ゆき

伊藤 公紀

織田 千賀子

鹿内 信善 *

山下 雅佳実

渡辺 聰

(* 印は編集代表)

発 行 全国看図アプローチ研究会



kanzu-approach.com

事務局長・編集長・DTP・表紙デザイン 石田ゆき