

場面から情報を捉える力の変化

—看護学生の学年による違い—

船木由香

関東学院大学看護学部

The Transition of Power of Observation on Fictitious Scenes: The Difference in Grades

Yuka Funaki

College of Nursing, Kanto-Gakuin University

<要旨>

看護学生の仮想場面から情報を捉える力を検討するため、自作の2場面を提示し、気になると感じた点とその理由からなるアンケートを実施した。対象は看護系大学の1年生38名、2年生22名、3年生68名、4年生18名である。その結果、学生が気になると感じた理由の記述は、「状況の記述のみであり自分自身の判断を含まない記述」「一般的・常識的な内容の記述」「一般的・常識的な内容とも看護的内容ともとれる記述」「看護的内容の記述」に分類することが可能であった。

気になると感じた件数および理由を得点化し分析した結果、療養環境に関する場面では学年による差が認められたが、車いす移送の場面では認められなかった。その理由として、看護場面から情報を取り出す力には知識・経験に影響を受けるものとそうでないものがあると考えられ、場面の構成内容に影響を受けたと考えられた。

学内・臨地に限らず、看護に関する経験や知識の習得だけでなく、それまでの生活歴なども情報を捉える力に影響を与える可能性が示唆された。看護は対象の生活を支えることを目的としていることから、学生自身の生活を大切にすることや、課外活動などもよい影響を与えることが予測された。新規な知識の活用が少ない場面から教授を始めるなど、教育場面での適応も可能ではないかと考えられた。

キーワード

看護学生	nursing student
観察	observation
看護過程	nursing process
情報収集	data collection

I. はじめに

看護実践の基盤に看護過程がある。看護過程とは、対象の情報を収集し、解釈・分析した結果、適切と考える看護を実施し、その結果を評価・修正、また実施するという一連のサイクルである。看護は対象を疾患の面からだけでなく、生活している人として捉えるため、そのベースとなる情報収集では対象の

身体的・医学的な情報だけでなく、心理的な側面や社会的な情報も捉える必要がある。看護の対象を観察し情報を得るということは看護を実践していくうえでその第一段階となり非常に重要な段階である。しかし古橋¹⁾は、基礎教育中の学生について、学生はその時その時の患者の様子はほぼ観察できていないと思ってよい、患者を診ていても見えていないた

め表現も記録もできないと述べている。学生指導の場面において同じ看護場面を見ても（つまり患者が同じ情報を発している）、看護学生はそれを有用な情報と捉えられないが、看護師や指導者はその情報が意味のある情報であると判断し、その他関連した情報を求める行動に繋ぐことができる。米田らはベッド周辺の観察時における看護師と看護学生の眼球の動きに着目する研究から、眼球の停留回数に差はないが、看護学生の注視は意図的な注視ではなかったと報告²⁾している。つまり、看護実践における確かな情報収集は必須だが、学生は必要な情報をうまく収集することは難しい状況と考えることができる。

学生を対象とした情報収集に関する先行研究では、これまで様々な報告がされている^{3) 4) 5)}。面接場面における学生の着眼点の傾向、プロの劇団による演劇や自作のDVDによる効果、更には情報収集に特化した授業方略の効果などである。しかしその結果としては、患者を生活者としてとらえる困難さや客観的情報と主観的情報の判別の難しさ、事前学習の内容によりグループ間で学習の差が生じることなどを指摘しており、情報収集に関して十分な効果が得られているとは言い難い現状である。同様に臨床看護師についても多くの研究が報告されている^{6) 7) 8) 9)}。患者の離床場面における看護師の判断内容や、架空の事例を紙面やビデオで提示し看護師の観察視点を比較検討したもの、学生と看護師の情報量の違いを調査したものなどがある。その結果、ベテラン看護師は単独の情報にとどまらず、「情報収集」と「分析、統合、判断」を繰り返し行い、仮定や推論を持ちながら情報間の関係性を思考し、情報の枠を広げながら臨床場面に対応しているのに対し、新人看護師は今顕在している事柄から状況を把握することに重点が置かれていると報告している。

ベテラン看護師のように、系統的な情報収集や状況を仮定しながら実践に臨むためには多くの知識と経験が必要であると多くの研究者が指摘している^{2) 6) 7) 8)}。しかし、学習途上の看護学生はそもそも知識と経験が少なく、その情報収集に困難を感じていることがわかる。江上ら¹⁰⁾は危険な看護場面を見ているときの眼球運動と危険認知について大学1年生から4年生を対象に検討している。その結果、危険箇所を見

ている数とそれを危険と認知している個数は、4年生は他学年より有意に多く、学年による違いは知識に影響しているのではないかと考察している。多くの看護系学校では、看護に関連する学習や周辺領域の学習を1年次より開始しており、学年進行に伴い知識も経験も増加していることが予測されるが、その思考の深まりがどのように変遷していくのかを検討したものはこれまでにない状況である。看護に関する知識の少ない学生は観察し情報を得る視点を持っていないため、必要な情報を得ることが難しいと考えられる。しかし、情報として認識するきっかけの一つとして、「なにか違う」「これでいいのだろうか」などの何か気になる感じをもつことがある。齋藤は感じた違和感を掘り下げていくことで見えていなかったものが見えてくることや、それまでに自分の中に蓄積されたデータベースをサーチしながらその違和感に関する判断をしていくと述べている¹¹⁾。ある状況に遭遇した際、その状況を把握するための情報収集をする必要があるが、その時のきっかけとなるのが「何か違う」といった「気になる点」がスタートになると考えた。

本研究の目的は、ある仮想場面に対して看護学生が気になると感じた点から、情報を捉える力を検討することにある。更に学年間の比較をすることで、学生の思考の深化を把握することができ、看護学生の学習進度と情報収集力との関連を検討する基盤となり得、看護教育の発展の一助となると考える。

II. 対象および方法

1. 対象

A 大学看護学科の1～4年生である。

対象者へはあらかじめ、書面をもって研究内容の説明をし、同意を得られた場合に研究協力同意書への署名ならびにアンケートへの回答を依頼した。

学習状況：

1年生；入学して3か月未満である。履修科目は看護学概論や解剖学などすべて講義室での講義であり、技術演習などの経験はない。

2年生；臨地実習未経験ではあるが、コミュニケーションや身体査定、日常生活援助に関する講義演習に入っている

3年生；2年次に3週間の臨地実習を終了している。

領域専門の学習途中である。

4年生：卒業研究の提出を残し、すべての科目と実習を終了している。

調査時期：

1年生・2年生・3年生：2014年6月

4年生：2014年11月

2. アンケート内容

1) 場面の作成

場面1.2は、それぞれ自作のシナリオに基づく、看護師役と患者役が存在する仮想場面を写真に撮ったものである。作成にあたって、筆者がシナリオ案を作成し、その後看護系教員3名とディスカッションを重ね、場面としての妥当性の確保に努めた。例→場面1→場面2の順に綴じ、各場面上学生が気になると感じた個所に○印をつけてもらい、その理由を記載してもらった。例は回答のバイアスになることを考慮し、場面1.2とは異なる場面を使用するとともに、理由も一般的な内容にとどめた。1場面における所要時間は学生個々とし、記入し終えたところで、次の場面に移るよう指示した。

2) 場面の概要

場面1は療養環境に注目する場面である。療養環境の調整は初期に学習する内容であり、療養環境が整っていることは患者の気分を爽快にし自己治癒力を高めるなど、患者にとって有効であるだけでなく、スムーズな看護・医療援助の助けとなり、医療事故防止にも役立っている。また、人も環境の一部と捉えられ、人的環境の重要なものに看護師の存在がある。この場面では看護師の存在が患者に与える影響も考えやすいように考慮し作成した。患者は臥床し、看護師は患者の頭もとに立ち、「看護師の頭髪が顔にかかっている」「看護師が患者の真横に立っている」「履物がひっくり返っている」など10のポイントを含んでいる。

場面2は活動・移送に関する場面である。患者のケアをするためには「患者を動かす」という知識・技術が必要である。患者の身体を正しく動かし、時に固定することは患者の安全を守るだけでなく、順調な回復にも大きく寄与する。また、移動することは外界の危険を予知し、それを回避するという能力が必要である。この場面はミラーのない曲がり角で、看護

師はシーネ固定をした患者を車いすで移送しており、「看護師は前方を見ていない」「患者の足元がはだけている」「患者の上半が肘掛けより外に出ている」など9のポイントを含んでいる。

3. データ収集方法

アンケートは実施する前週に実施に関する説明を行い、同意する学生には翌週指定した場所に集ってもらった。そこで再度研究に関する説明を行い、同意した学生にアンケートの回答を依頼した。研究協力に同意ができない学生へは退出しても良い旨説明を加えた。

4. 分析方法

1) 分析ステップ1：気になると感じた理由の分析

学生が気になると感じた理由の特徴を把握するため、場面1・2を構成するポイントのうち学生の80%が気になると感じた理由について、その内容を分析する。1つのポイントに対する回答の特徴を把握する必要があるため、より多くの回答があるポイントを対象とした。そのため、80%と言う水準を設定した。分析にはKJ法を用い、以下の手順により分析した。学生が記述した1つの理由ごとにラベルを作成し、繰り返し目を通した。類似性に従い、内容に留意しながらグルーピングを行った。この分析にあたっては、教育学を専門とする大学教員と看護学を専門とする大学教員にスーパーバイズを受け、信頼性の確保に努めた。

2) 分析ステップ2：気になると感じた理由の得点化と学年による比較

(1) 気になると感じた理由を、その内容に即して0点から4点に得点化した。得点化の基準は、0点：指摘がない・記載がない、1点：状況の記述のみで自分自身の判断を含まない記述（例：看護師の髪の毛が垂れている）、2点：一般的・常識的な内容の記述（例：髪の毛が垂れていて邪魔）、3点：一般的・常識的な内容とも看護的内容ともとれる記述（例：清潔感がない）、4点：看護的内容の記述（例：衛生的にも、そして顔が見えないと心理的にもよくない）とした。更に臨床看護師5名から、看護師として大切と考える点や看護学生に気づいてほしい点を指摘してもらい、その箇所の得点に2倍の係数を掛け、学生個々の得点を合計し総得点とした。場面1は0点から最高52点、場面2は0点から最高44点となる。

(2) 気になると感じた件数を総件数として算出した。
 (3) 総件数と総得点を従属変数, 学年 (1・2・3・4 年) を要因とする, 一元配置分散分析を行った後, 多重比較を行った。いずれも統計学的分析は SPSS Statistics22.0, SPSS Advanced Statistics を用いた。

なお, 点数化については, 教育学を専門とする大学教員と看護学を専門とする大学教員にスーパーバイズを受け, 信頼性の確保に努めた。

5. 倫理的配慮

学生にはあらかじめ書面をもって研究に関する説明を行い, 研究協力同意書への署名をもって同意とした。研究への協力は任意であり, 研究に協力しないことで評価等の不利益はないこと, 途中辞退の自由について説明した。また, 収集したデータは本研究にのみ使用すること, 学会や論文発表の際は個人が特定される内容では行わないこと, 研究終了後は速やかにデータを破棄することなどを説明した。デー

タ収集時所属する機関の研究倫理審査委員会の承認を得て実施した (受付番号 2014-2)。

場面中の看護師役・患者役モデルには, 研究計画書に沿って研究の趣旨と協力の依頼を行い, 口頭で同意を得た。

III. 結果

アンケートは1年生39名,2年生22名,3年生68名,4年生18名から回収した。アンケートには回答があったものの研究承諾書に署名のなかった1年生1名を除きすべてを分析対象とした。

1. 気になると感じた理由について

場面1を構成するポイントのうち, 対象学生146名の80%が気になると感じたポイントは, 看護師の頭髪が顔にかかっている (89.0%), 看護師がポケットに手を入れている (91.1%), 履物がひっくり返っている (93.2%) の3点であった。場面2を構成するポイン

表1 〈学年別〉気になると感じたポイント

項目	1年生 n(%)	2年生 n(%)	3年生 n(%)	4年生 n(%)	全体 N(%)
場面1	38	22	68	18	146
①看護師の頭髪が顔にかかっている	33(86.8)	21(95.4)	60(88.2)	16(88.9)	130(89.0)
②看護師がポケットに手を入れている	32(84.2)	22(100)	63(92.6)	16(88.9)	133(91.1)
③看護師が真横に立っている	0(0)	2(9.1)	13(19.1)	4(22.2)	19(13.0)
④ナースコールがオーバーテーブルの隅にある	8(21.1)	9(40.1)	19(28.0)	10(55.6)	46(31.5)
⑤オーバーテーブルの位置	6(15.8)	3(13.6)	16(23.5)	5(27.8)	30(20.5)
⑥ベッドの高さが高い	0(0)	11(50.0)	17(25.0)	9(50.0)	37(25.3)
⑦スリッパがひっくり返っている	37(97.4)	22(100)	59(86.8)	18(100)	136(93.2)
⑧(通路に) 衛生物品が出ている	14(36.8)	19(86.4)	38(55.9)	13(72.2)	84(57.5)
⑨(床頭台の上に) 衛生物品が出ている	11(28.9)	8(36.4)	40(58.8)	14(77.8)	73(50.0)
⑩隣ベッドとの距離が近い	3(7.9)	4(18.2)	10(14.7)	13(72.2)	30(20.5)
場面2	38	22	68	18	146
①看護師が前方を見ていない	37(97.4)	22(100)	67(98.5)	18(100)	144(98.6)
②患者の頭が前傾している	1(2.6)	5(22.7)	23(33.8)	7(38.9)	36(24.7)
③患者の下肢がフットレストに乗っていない	13(34.2)	15(39.5)	47(69.1)	17(94.4)	92(63.0)
④患者の上肢が肘掛けより外に出ている	20(52.6)	17(44.7)	44(64.7)	13(72.2)	94(64.4)
⑤患者の体幹の位置がずれている	28(73.7)	11(50.0)	19(27.9)	5(27.8)	63(43.2)
⑥患者の身だしなみ, 足元がはだけている	6(15.8)	1(4.5)	6(8.8)	1(5.6)	14(9.6)
⑦バケツが廊下におかれている	37(97.4)	22(100)	66(97.1)	17(94.4)	142(97.3)
⑧角に松葉つえの人がいる	5(13.2)	5(22.7)	15(22.1)	3(16.7)	28(19.2)
⑨廊下の環境(照明等)	3(7.9)	7(31.8)	7(10.3)	1(5.6)	18(12.3)

トでは、看護師が前方を向いていない (98.6%), バケツが廊下におかれている (97.3%) であった (表1)。

記述された内容をKJ法によりグルーピングした結果、「状況の記述のみであり自分自身の判断を含まない記述 (例: 看護師の髪の毛が垂れている, ポケットに手が入っている など)」、「一般的・常識的な内容の記述 (例: 髪の毛が垂れていて邪魔, 感じが悪い, 乱雑・汚い など)」、「一般的・常識的な内容とも看護的内容ともとれる記述 (例: 清潔感がない, そろっていないと立ち歩くとときに不便 など)」、「看護的内容の記述 (例: 衛生的にもそして顔が見えないと心理的にもよくない, 不衛生で態度が悪い・患者さんから安心感が得られない, 患者さんが履くときに転倒の危険がある など)」に分類することができた。

2. 総得点と総件数の学年による比較

1) 総得点による比較

1. 気になると感じた理由の分類から学生の記述を得

点化し、分析した結果は表2の通りである (表2)。場面1は一元配置分散分析を行った結果、有意差があり (p < .001, F=22.40), 多重比較を行った結果、1年生と2年生・3年生・4年生, 2年生と4年生, 3年生と4年生に有意差が見られた (p < .05)。場面2では同様に、一元配置分散分析を行った結果、有意差はなかった。

2) 総件数による比較

総件数を分析した結果、場面1・場面2で有意差 (p < .001, F=17.94) (p < .05, F=3.22) があった (表3)。多重比較の結果、場面1では1年生と2年生・3年生・4年生, 3年生と4年生, 場面2では1年生と2年生に有意差があった (p < .05)。

IV. 考察

本研究では、場面から情報を捉える力を、場面を見て気になると感じた件数とその理由を分析した結

表2 総得点の学年ごとの比較

	学年	n	平均点±標準偏差	F値
場面1	1年生	38	10.50±5.46*	22.4**
	2年生	22	17.55±6.8	
	3年生	68	15.24±6.86*	
	4年生	18	25.22±5.83*	
場面2	1年生	38	17.87±4.52	n.s.
	2年生	22	20.77±4.41	
	3年生	68	17.78±5.88	
	4年生	18	20.72±4.69	

*p<0.05 **p<0.001

表3 気になると感じた点の学年ごとの比較

	学年	n	平均点±標準偏差	F値
場面1	1年生	38	4.03±1.13**	17.94**
	2年生	22	5.59±1.37	
	3年生	68	5.12±1.75*	
	4年生	18	6.83±1.62	
場面2	1年生	38	3.95±1.11*	3.22*
	2年生	22	4.77±1.07	
	3年生	68	4.38±1.13	
	4年生	18	4.37±1.15	

*p<0.05 **p<0.001

果から検討をした。

1. 気になると感じた理由の内容から

本研究において気になると感じた内容を質的に分析してみると、「状況の記述のみであり自分自身の判断を含まない記述」「一般的・常識的な内容の記述」「一般的・常識的な内容とも看護的内容ともとれる記述」「看護的内容の記述」に分類することが可能であった。

田村¹²⁾は、看護教育の場は、それまでの生活過程で培われたその人なりの認識の仕方を土台に、看護者としての専門的な認識の仕方へ発展させることを目指すものであると述べている。本研究で上述の段階に分類できたことは田村の報告を裏付ける結果となった。つまり、その状況のみを記載した段階、つぎに「～あるべき」「～の方がよい」というこれまでの経験をもとに述べられた「一般的・常識的な内容の記述」、「自分が患者だったら・・・」や「衛生的でない」「患者さんに安心感を与えられない」と言った、看護を学んで得た知識をもとに語られた「看護的内容の記述」があったことは、それまでの経験に看護の学習を加味したものに推移していると考えられ、学生が記述した理由にはいくつかのステージがあることが予測された。野島¹³⁾は、日常の生活に密接につながる繰り返す経験する場面については公式的な教育を受けなくてもその領域に関する知識を構築しうるし、その後の職業教育の観点からも重要であると日常的認知について述べている。鷺田¹⁴⁾は注意をもって聴く耳があってはじめてことばが生まれ、聴く側の心持ちや準備、そのベースがなければ、真にその言葉を受け取ることができないと述べている。それまでの生活で蓄積された知識や経験を基にした理由から、看護の知識を加味した理由に深化していることが示唆された。

本研究では、この段階を数値化し分析する目的で、分析ステップ2において気になると感じた件数とその理由を得点化し分析を試みた。

2. 学年による変化について

場面1で、気になると感じた件数と総得点は1年生と他学年の間、3年生と4年生の間で、総得点のみでは2年生と4年生の間で有意な差が認められた。学習状況から考えると、1年生は看護学概論で

看護の学習を始めたばかりで、看護師と患者の関係に関しても、シミュレーションでさえその場に身を投じた経験はまだない。1年生と他学年との違いは、知識と経験の違いであると考えられ、更に4年生の平均値は他学年と比し群を抜いて高かった。3年生と4年生の学習状況の差に、半期にわたって展開される領域別看護学実習があり、これがその原因ではないかと考えた。専門領域の実習を半期にわたって展開することで、学生は知識を深め、実際の対象者との交流の中で経験値を積む。単に気になると感じた点を列挙するだけでなく、それを看護の視点から指摘し総得点が上昇していることは、看護的な思考の深まりを示した結果であると考えられる。学年による知識の深化については多くの研究者が指摘している。矢崎¹⁵⁾はユニフォーム着用時の身だしなみと態度に関する気付きについて1年生と3年生を比較し、3年次の方が具体化された表現になったと報告している。中島¹⁶⁾は初期実習のレポートを対象に使用した用語を検討し、1年生では安全管理に関する使用語の頻度が少ないと報告しており、高学年は実習で安全管理を実施することで、看護的視点の広がりが生まれると報告している。江上¹⁰⁾も同様の報告をしているが、本研究では更に学年経過による知識の深まりを、得点化することでより明らかにすることができた。

ここで看護学生の経験による効果について検討してみる。1年生から積み重ねられていく学内での講義演習における知識の習得や、3年生の秋学期から展開される半年間の看護学臨地実習による経験は看護基礎教育にとって重要な意味がある。経験についてデューイ¹⁷⁾は、経験は引き続き起こる更なる経験の中で生きて述べており、「連続性の原理」を指摘している。Aと言う経験は、その経験をした人間の一部となり、次の新たなB経験は元の人間に起こる経験ではなく、A経験を経験した人間にとってのB経験になる。Beard & Wilson¹⁸⁾は学習と経験は切り離し考えることができない概念であると指摘しており、経験によって既存の知識・スキル・信念が修正・追加されることが学習であると述べている。つまり、様々な経験から、その領域での知識の量が増大するに従い同時に蓄積された知識間で大幅な組み替えが生じ知識の再構造化が行われていると考えられる¹⁹⁾。

看護学生も学内外における様々な経験は個々に蓄積されるのではなく、経験を自分の中に取り込み、それまでとは異なった総体となった学生が更に経験を積んでいくという様相であり、知識の再構造化が行われていると考えられる。本研究において、同じ教示をしても気になると感じた件数や理由に学年間で差が出たのはこのためではないかと考えられる。

3. 場面1と場面2の違いについて

本研究で、学生が気になると感じた件数およびその理由の得点には、場面1と場面2に大きな違いが認められた。場面1では多くの点で統計学的な有意差があり、かつ4年生が高値であったにもかかわらず、場面2ではこのような差がほとんど認められず、学年進行による変化が認められなかった。この違いについて検討を加える。

ピアジェは、認知発達は一貫しており高度に順序だっていると論じ、同じ認知構造が世界のすべての側面の理解を支えていると仮定していた。しかし、例えば子どもたちはある領域ではかなりの洗練さを示すが、ほかの領域ではかなり無知であるなど、ある領域の有能さは、必ずしもほかの領域の有能さと類似していないという多くの研究が示された。その結果、近年では、認知システムは比較的自律的な多数の「モジュール」から成っており、それが世界の特定の側面あるいは領域を扱う責任を負っているという見解が示されている²⁰⁾。Bennettの理論を受け塚本²¹⁾は、学生がそれまでの対人関係では有能さを示しているにもかかわらず、実習場面では患者の意図や信念を推論することが困難である点に着目し、それまで学生が対人関係で用いていたのとは異なる知識の総体が必要であると述べている。更に松尾²²⁾は、熟達化の特徴として、知識やスキルに領域固有性があること、構造化された知識があることなどを指摘している。これらの観点に立てば、本研究において場面1では学年進行による変化が認められたが、場面2では認められなかったということも理解が可能となるのではないかと考える。つまり、場面1と場面2をとらえる認知モジュールが異なっているということが理由の一つとして考えられる。場面1は看護師の身だしなみやスリッパの置き方などで多くの学生がその点を指摘していたが、理由としては低学年学生ではそれ

までの生活習慣やしつけられた内容であり、高学年になると衛生面や患者の危険性と言う点を内容として挙げていた。つまり、場面1の理解には看護学の知識、つまり領域固有の知識が伴うことで内容に深まりが見られたと考えられた。場面2は車いす移送の場面であり、看護師を目指す学生はこれまでの課外活動などの経験の中で、車いすに接する機会があり患者の手足の位置に注意を払わなければならないことを心得ていた。つまり場面2はそれまでの経験や知識で理解可能な場面であったと考えられた。

V. 研究の限界と今後の課題

本研究の限界は、仮定の2場面における研究であり、臨床場面での適応および一般化することも、まだ研究の余地を残している。今後は実際の臨床場面における検討を加えていきたいと考えている。

VI. 結論

1. 学生が気になると感じた理由には、「状況の記述のみであり自分自身の判断を含まない記述」「一般的もしくは常識的な内容の記述」「一般的もしくは常識的な内容とも看護的内容ともとれる記述」「看護的内容の記述」に分類することが可能であった。
2. 気になると感じた件数および理由を得点化し分析した結果、療養環境に関する場面は学年による差が顕著であったが、車いす移送の場面は顕著な差はなかった。その理由として、看護場面の観察力には知識・経験に影響を受けるものとそうでないものがあると考えられた。看護の知識が必要な場面では学年進行に従い、気になると感じた件数も理由も深化していったが、そうでない場面では学年による違いはなかった。

本研究から、学内・臨地に限らず、看護に関する経験や知識の習得だけでなく、それまでの生活歴なども情報を捉える力に影響を与える可能性が示唆された。看護は対象の生活を支えることを目的としていることから、学生自身の生活を大切にすることや、課外活動などもよい影響を与えることが予測された。新規な知識の活用が少ない場面から教授を始めるなど、教育場面での適応も可能ではないかと考えられる。

謝辞

調査協力者の皆様と、ご指導ご助言いただいた佐々井利夫先生（明星大学）、塚本尚子先生（上智大学）に御礼申し上げます。

引用文献

- 1) 古橋洋子：「看護過程」を教える意義と現状の課題「思考ツール」として観察の視点を養う，看護教育，56（7）：598-603，2015
- 2) 米田照美，伊丹君和，川端愛野，清水房枝，黒田泰史，前迫孝憲：看護学生と看護師のベッド周辺環境の観察力の違い，看護人間工学研究誌，15：35-40，2014
- 3) 川口弥恵子，松原まなみ，桃井雅子，田中千絵，柳本朋子，大町福美：看護学生の対象理解の能力を育むための授業をめざして－シミュレーション授業の教材に演劇を用いた母性看護学演習の効果，聖マリア学院大学紀要，6：45-52，2015
- 4) 渡辺恵美子，齋藤今日子：看護過程の演習における自作DVDの教育効果，武田総合病院医学雑誌，40：49-53，2014
- 5) 渡部良子，金子直美，福嶋龍子，佐藤光栄：老年看護学看護過程演習に情報収集演習を導入しての学習効果，横浜創英短期大学紀要，8：91-98，2012
- 6) 安達愛子，甲斐瑞恵，塚本紀子，川崎市立川崎病院看護部看護教育委員会：ICU看護師の離床・体位変換に関しての臨床判断，64回川崎市立川崎病院院内看護研究集録：24-30，2010
- 7) 齋藤桂子，浜中美苗，米倉弘子，吉田ひろみ，新井順子：新人看護師と経験者の観察へ影響する要因 観察力向上を目指して，日本看護学会論文集 看護総合，40：342-344，2010
- 8) 森啓子：臨床経験とクリティカルシンキングとの関連についての一考察，神奈川県立看護教育大学校看護教育研究集録，27：230-235，2001
- 9) 館山純，高橋有里：臨床看護師および看護学生はどのように患者を理解しているか－心理社会面の情報から探る－，岩手看護学会誌，4（1）：9-19，2010
- 10) 江上千代美，田中美智子，近藤美幸，室弥雅子，続米佳子，松本佐登弥，松林史恵，福田恭介：看護場面における看護学生の危険認知と眼球運動との関係，看護人間工学部研究誌，12：15-20，2011
- 11) 齋藤孝：違和感のチカラ 最初の「あれ？」は案外正しい！，72-76，角川書店，東京，2011
- 12) 田村房子：臨地実習における看護学生の看護者としての認識への発展過程の構造，千葉看護学会会誌，6（2）：47-53，2000
- 13) 大島純，野島久雄，波多野諄余夫：放送大学大学院教材 教授・学習過程論 学習科学の展開，77-89，放送大学教育振興会，東京，2006
- 14) 鷺田清一：「聴く」ことの手－臨床哲学試論，163-165，阪急コミュニケーションズ，東京，1999
- 15) 矢崎真弓：ユニフォーム（白衣）着用時の身だしなみと態度に関する看護学生の意識 1年次と3年次の看護学生の意識の比較，神奈川県立看護教育大学校看護教育研究集録，25：76-83，2000
- 16) 中島正世，市川茂子，吉川奈緒美，澤田和美，金子直美：看護学生の「看護」のとらえ方 基礎看護学実習Ⅰ終了後の課題レポートの使用語分析，横浜創英短期大学紀要，6：89-95，2010
- 17) John Dewey：Experience and Education，The Macmillan Company，London，1938（市村尚久訳，経験と教育，29-76，講談社，東京，2004）
- 18) Colin Beard & John P Wilson：The Power of Experiential Learning，Kogan Page，13-39，London，2002
- 19) 稲垣佳代子，鈴木宏昭，大浦容子：放送大学大学院教材 認知過程研究－知識の獲得とその利用－，32-46，放送大学教育振興会，

東京, 2007

- 20) Mark Bennett : The Child as Psychologist, Prentice Hall/Harvester Wheatsheaf, New York, 1993 (二宮克美, 子安増生, 渡辺弥生, 首藤敏元訳: 子どもは心理学者 <心の理論> の発達心理学, 21-23, 福村出版, 東京, 1995)
- 21) 塚本尚子: 看護学生と患者との人間関係の成立に関する一考察 - 「心の理論」から患者理解を考える -, Quality Nursing, 4(8) : 71-75, 1998
- 22) 松尾陸: 経験からの学習 - プロフェッショナルへの成長プロセス -, 25-41, 同文館出版, 東京, 2006