

基礎看護学実習 I における効果的なカンファレンス実施に向けての 学内演習の評価

清水八恵子¹⁾ 神谷美香¹⁾ 田島真智子¹⁾ 横田知子¹⁾ 小園千草¹⁾
須賀京子¹⁾

I. はじめに

カンファレンスとは一般的には学術的な意味として「会議」や「協議」と言われる。看護におけるカンファレンスとは、より質の高い看護実践や個別性のある様々な患者に応じてよりよい看護を実践するための意思統一を図る方法の一つとして捉えられている。そして多忙な看護業務の中、臨床現場においても積極的に実践されており、看護における教育現場においても情報や学びの共有のために臨地実習で積極的に取り入れられている。

臨地実習では実際の医療現場における学習環境の中で学びを展開できる。よって、臨地実習でのカンファレンスは、看護実践場面での学生間の学びを共有したり、指導内容を補足することができる学習や指導の場となる。教員は、学習内容や学生の学習状況を査定しながら、実習目標を達成するために最もふさわしいカンファレンスの展開方法を決定しなければならない(舟島, 2016)。川島(2008)は①個人の体験をチームが共有し、チーム全体の技術水準を高める②個々の患者への看護計画の妥当性の検討③チームメンバーの意思統一をはかり、効果的な看護実践を目指す④共同学習による新知識の習得⑤患者の見方を育てる⑥他職種との連絡調整とカンファレンスの目的を述べている。また、学生におけるカンファレンスの意味とその関連要因として、中西ら(2005)は、効果的なカンファレンスを成立させていくためのさらなる教育支援の必要性が課題であることを報告している。藤吉ら(2010)は、学生カンファレンスの課題を追求した研究の中で、学生のカンファレンスに対する評価に、グループによる差や書記の学生の記述する能力、教員の指導内容が結果に影響していると考え、カンファレンスがよりよい学習の場になるように指導の継続の必要性があると述べている。

しかし、学生からは「カンファレンスは苦手」「テーマをどうしよう」などの発言を聞くこともあり、カンファレンスの目的に対する意識や理解度が低いことが見受けられる。そして積極的な意見交換の場になっていないことも多くみられる。特に本学では、初めての臨地実習である基礎看護学実習 I が 1 年次の 8 月に実施され、カンファレンスを有効に運営するには困難さが予測される。限られた実習時間の中で、よりカンファレンスを効果的な学習場面にするために、学内演習において模擬カンファレンスを経験することは、臨地実習での効果的なカンファレンスの実践、学習につながると考える。

そこで、今年度から基礎看護学実習 I に向けて学内における模擬カンファレンスを実習初日の学内演習に組み込み、カンファレンスの学習効果について学生の自己評価をもとに学習効果を検討したので報告する。

II. 基礎看護学実習 I の概要

基礎看護学実習 I は 1 年次前学期 8 月に実施され、療養生活を送る対象者の生活環境や、コミュニケーション方法を学ぶ。前学期に履修する看護の専門科目は看護学概論のみであり、学生にとって初めての病院における臨地実習である。

1) 朝日大学保健医療学部看護学科(基礎看護学)

1. 実習目的

看護の対象者である入院患者の人的・物的医療環境や生活環境を知るとともに、患者とのコミュニケーションを通して患者の療養生活上の思いを知る。

2. 実習目標

- 1) 患者の療養生活環境について説明できる。
- 2) 患者の療養生活環境や周囲の生活状況に配慮したコミュニケーションを図ることができる。
- 3) 患者とのコミュニケーションを通じて、患者の思いを述べることができる。
- 4) 看護師の役割と責任について、考えたことを述べるができる。
- 5) 看護学を学ぶ者としての自己の学習課題を述べるができる。

3. 基礎看護学実習Ⅰにおけるカンファレンスの目的

1) ミニカンファレンス

1日の実習の学びや実習を通じた課題などを話し合い、学びを共有する。臨地で毎日30分程度実施し、テーマは必要に応じて教員や臨地実習指導者の助言のもとで学生が決定する。進行は学生が行う。

2) 最終カンファレンス

臨地での実習最終日に実習全体を振り返り、実習の学びや今後の学習課題を話し合い、基礎看護学実習Ⅰのまとめを行う。

Ⅲ. 模擬カンファレンスの実施と評価

対象学生は1年次生107名。1グループ4～5名の実習グループでの模擬カンファレンスの実施とした。導入としてカンファレンスとは何か、種類、目的、目的を達成するための準備、参加者の役割、ルールについての講義を行った。その後、展開として、事例を用いて実習グループごとに模擬カンファレンスを実施した。

1. 学修目標

- 1) カンファレンスとは何かを説明できる。
- 2) カンファレンスの目的を説明できる。
- 3) 目的を達成するための準備内容を理解できる。
- 4) カンファレンスのルールを理解できる。

2. 事例

事例は脳梗塞で入院し、現在退院に向けてリハビリテーションを行っている対象の家族が、退院後の生活について不安があり、その内容を看護師に相談している場面での会話とした。学生は、状況設定した事例をもとに看護師と家族の会話の内容を取り上げ、事例における適切なコミュニケーションについてカンファレンスを実施した。

3. 教員の関わり

教員は実習担当グループの学生がカンファレンスを主体的に進行していけるよう主に見守り、必要時助言する形で演習をすすめた。カンファレンス終了後、学生は11の評価項目を4段階評価として自己評価をするとともに、評価理由の記述をした。また、カンファレンスを実施した感想を自由記述し、各自が振り返りを行った。

表 1. 各評価項目の評価と人数

評価項目	各評価点の人数				$\chi^2(2)$	有意差
	3点 ◎	2点 ○	1点 △	0点 ×		
1 カンファレンスの目的は達成されたか	44	56	3	3	38.57	**
2 課題（テーマ）の意味は理解できたか	55	50	1	0	50.40	**
3 自分の意見を言うことができたか	51	43	11	1	24.02	**
4 課題について様々な角度から考えることができたか	23	61	22	0	27.98	**
5 他の参加者の意見に触発されて、自ら発言できたか	31	50	24	1	9.64	**
6 参加者と語り合い、聞き合うことによって物事を追求できたか	43	53	10	0	28.66	**
7 結論を無理に決定せず、参加者の合意が得られたか	50	52	2	2	41.74	**
8 不明な点は明確にすることができたか	33	57	11	5	24.02	**
9 自他共に尊重した自己主張・自己表現ができたか	40	60	6	0	42.19	**
10 異なった考えは、自分自身の視野を広げ、学びを深める機会となったか	56	40	8	2	30.87	**
11 自分の役割を果たすことができたか	28	55	20	2	17.66	**

◎十分できた ○だいたいできた △あまりできなかった ×できなかった

**p<.01

4. 学生の自己評価（表 1）

自己評価の 4 段階を、【十分できた（◎）3 点】、【だいたいできた（○）2 点】、【あまりできなかった（△）1 点】、【できなかった（×）0 点】とし、各項目における評価点と人数を表 1 に示した。

項目 2, 3, 7, 10 は約半数の学生が【十分できた（◎）3 点】と自己評価し、【だいたいできた（○）2 点】の人数の割合も 40～52 人であった。【だいたいできた（○）2 点】と自己評価した人数の割合が多かった項目は項目 1, 4, 8, 9 で 56～61 人であった。【あまりできなかった（△）1 点】と評価した学生が多くみられた項目は項目 4, 5, 11 で 20～24 人であった。【できなかった（×）0 点】と評価した学生が最も多くみられたのは項目 8 で 5 名であった。

これらの結果について、【あまりできなかった】【できなかった】の人数をまとめて【できなかった】とし、【十分できた】【だいたいできた】【できなかった】の 3 項目で 1 変数の χ^2 検定を行い、多重比較にはライアンの名義水準を用いた。分析には統計ソフト js-STAR version 8.9.7j を使用した。すべての項目で有意差があり、多重比較の結果そのほとんどが【十分できた】【だいたいできた】が【できなかった】より有意に評価人数が多かった。

しかし項目 4「課題について様々な角度から考えることができたか」、項目 5「他の参加者の意見に触発されて、自ら発言できたか」、項目 11「自分の役割を果たすことができたか」については、【十分できた】と【できなかった】に差がなかった。また、多くの項目で【十分できた】と【だいたいできた】の評価人数に差はなかったが、項目 4 と項目 8「不明な点は明確にすることができたか」、項目 11 では【十分できた】より【だいたいできた】と評価した人数が多かった。

【十分できた】【だいたいできた】の記述された自己評価理由としては、項目 1 では「問題の原因と解決策を結び付けて考えることができた」「適切なコミュニケーションについてまとめることができた」、項目 2「事例について理解してテーマについてしっかり考えることができた」「より良いコミュニケーションについてグループで話し合い理解を深められた」、項目 3「様々な意見に付け足したり自分から話したりできた」「いろいろな視点から物事の内容、テーマにそって考えた意見をすすんで言うことができた」、項目 4「家族の気持ちを考えた視点から意見を出すことができた」「患者側や看護師側の思いや気持ちを考えることができた」、項目 5「他の人の意見から自分の意見を出すことができたから」「他の人の意見に付け足して発言することができた」、項目 6「他の人の意見を聞くことで納得する部分が多くあったから」「自分の考えと他の考

えの違いや同じことについてしっかり追求できた」、項目7「それぞれの意見を出し、どの意見が適切か考えた」「自分の意見ばかり主張せず仲間の意見も尊重することができた」、項目8「疑問に思う部分を深く考え答えが出せた」「不明な点に関しては参加者に聞いたりして明確にすることができたから」、項目9「自分の意見を言い相手の意見も尊重することができたから」「相手の意見を尊重することができた」、項目10「自分の考えとは全く違う意見を聞き、考え方の方向性を新たに知ることができたから」「その考えもあったのかと納得できた」、項目11「自分の意見をしっかり持ち、相手の意見についても考えることができた」「参加者側として司会の手助けとなり意見をしっかり述べたり聞いたりすることができた」であった。

【あまりできなかった】【できなかった】と自己評価した人数が他の項目より多いものではそれぞれ、項目4「こうだと思ったらその考えしか思い浮かべなかったから」「1つの視点について時間がかかりすぎてあまり考えられてなかったから」、項目5「積極的に意見を言えなかったから」「積極的には言えなかったので改善したい」、項目11「意見・質問を思った以上に出せなかった」「積極的に発言できなかった」、項目8「不明な点がなかったから」「わからないから時間を下さいと言えず黙ってしまいました」であった。

5. 考察

基礎看護学実習Ⅰの初日の学内実習において、事例を用いた模擬カンファレンスを体験することで、学生の自己評価からカンファレンスの目的や実施方法、カンファレンスにおけるメンバーの役割等は概ね理解できたと考えられる。また、それぞれの評価項目を記述で振り返ることで、各自がカンファレンスにおける自己の課題を見つける機会につながった。

項目4, 5, 11において全体の2～3割の学生が【十分できた】と自己評価する一方で、同程度の人数の学生が【できなかった】と評価している。項目4は「課題について様々な角度から考える」ことであり、単純にできなかった学生が多かった、ということだけでなく「様々な角度」の指す意味が捉えられていたかどうか、という評価内容の理解に個人差があったことも考えられる。項目5では「他の参加者の意見に触発されて、自ら発言できる」ことを得意とする学生と発言を苦手とする学生がいることが示唆された。実習グループでの活動は、この模擬カンファレンスが初めてであり、人間関係が十分構築されていないメンバーの中で発言することに対する躊躇もあったと思われる。自分の意見をもっと積極的に言えるとよかったなどの振り返りもみられたことから、コミュニケーションをとることが苦手とされる現代の若い世代において、自己のコミュニケーションの傾向をとらえる機会にもなったのではないかと考える。項目11では「自分の役割を果たすこと」について、カンファレンスで発言があまりできなかったことが役割を果たせなかったという評価につながったと思われる。グループ内での発表しやすい雰囲気づくりや、個々のコミュニケーション能力、司会進行の在り方などが要因として考えられる。一人一人がテーマに対する自己の意見を述べるような司会のあり方、意見交換しやすいカンファレンスの環境などを調整していく役割が教員には求められると考える。

模擬カンファレンスを実施し各自が自己評価を行うことで、臨地実習でのカンファレンスにつながる課題を見出すことができた。また、実習グループで模擬カンファレンスを行ったことは、実習開始前にグループ間でコミュニケーションを図る機会にもなった。お互いの意見を尊重し意見交換することを意識した学生が多くみられ、カンファレンスに臨む姿勢を学ぶ機会となった。

今回の模擬カンファレンスにおける学生の振り返りから、カンファレンスを「難しい」と感じた学生もいた。また、一部の評価項目に対して理解が難しかったとの意見もあった。項目4では「様々な角度から」、項目5では「触発されて」など、学生にとっては評価しにくい表現であった可能性がある。評価項目の内容を具体化することで、学生の振り返りがさらに明確化することにつながると考える。

学内で模擬カンファレンスを行ったことで、カンファレンスのイメージ化につながった。臨地実習において限られた時間内で実施するカンファレンスがより充実した学びの機会となるよう、模擬カンファレンスのあり方について検討を重ねる必要がある。

IV. 今後の課題

初めて臨地実習でカンファレンスを実施する 1 年生にとって、実習開始前に学内にいて模擬カンファレンスを行うことは臨地実習で実施するカンファレンスに向けた学習効果につながった。個人の記述を見ると、自己のコミュニケーション能力や、意見交換における姿勢について振り返り、考察されている。一方で、自分の考えをカンファレンスで発言ができなかった学生、考えを深めることができなかった学生、評価項目にある不明な点を明確にできなかったと記述した学生なども見受けられた。今回の模擬カンファレンスで課題が残った学生についての指導方法のあり方など教員側の今後の課題も明らかになった。

今回は学内での模擬カンファレンスによる学習効果を検討したが、今後は学内で実施した模擬カンファレンスの体験と自己評価が、臨地実習でのカンファレンスにどのようにつながるのか評価する必要がある。臨地実習におけるカンファレンスの自己評価、教員・臨地実習指導者の評価を行い、より効果的な学内での模擬カンファレンスの構築に向けて継続して検討していく必要がある。

文 献

- 藤吉恵美, 小林貴子, 辻俊子, 中村貴子 (2010). 基礎看護学実習における学生カンファレンス記録からみたカンファレンスの評価と課題. 岐阜医療科学大学紀要, 4, 73-78.
- 舟島なをみ (2016). 看護学教育における授業展開 (質の高い講義・演習・実習の実現に向けて). 189-190, 医学書院, 東京.
- 川島みどり, 杉野元子 (2008). 看護カンファレンス第 3 版. 15-16, 医学書院, 東京.
- 中西純子, 岡田ルリ子, 塩月ぬい子, 原美香子, 山口利子, 上杉純美 (2005). 学生にとって意味のあるカンファレンスとその関連要因. 愛媛県立医療技術大学紀要, 2 (1), 21-27. 表 1. 各評価項目の評価と人数