

体験学習の教育効果

— 看護学生の目隠し歩行および歩行介助体験 —

乗 松 貞 子

(愛媛大学医学部)

Educational Effect of Learning by Experience

— A blindfold walk and walk support experience of nursing students —

Sadako NORIMATSU

(Ehime University School of Medicine)

I. はじめに

看護実践においては、理論的な裏付けを持った関わり方の技術と、その過程でのさまざまな配慮（気遣い、倫理面）および適切な関わり方のための創意工夫を凝らす能力、いわゆる認知・情意・精神運動の3領域の能力の統合が必要となる（田島2004）。その中でも特に情意領域の育成には、机上の学習のみでなく体験学習が重要となる。さらに、看護に求められる対象者の状況を理解する能力の育成には、知識として概念的に学んだことに体験学習で学んだことを重ね合わせて統合的に理解することが重要である。体験学習で最も大切なのは「気づき」である。心を揺さぶられるような気づき、はっとするような気づきがあってこそ、より深く実感し理解につながる。体験学習を積み重ねることで、学生は看護者として大きく豊かに成長することが期待できる（藤岡ら2000）。

近年、看護学生の問題として自己中心的、閉鎖的な性格傾向が指摘されている。看護は、対象者と看護者との人間関係を基盤としているため、人間を理解すること、人間関係を学び援助的関係を作る能力が特に重要である。人間関係における態度の学習は知的訓練ではできない。態度の修練は体験学習によって可能になる（大段1990）。日常生活の中で自然に人間関係が学べた時代と違い、人間関係が希薄な現代にあっては、学生が人間関係づくりやコミュニケーションを学ぶ場を意図的に作る必要がある

ある。

本学科では、開学初年度から体験学習を積極的に取り入れてきた。今回取り上げた『目隠し歩行および歩行介助体験』もその一つである。この体験学習は1年次後学期開講の科目である『看護基礎技術論』の単元である「コミュニケーション」の講義直後に、その能力の向上を目的に実施しているが、これまでその学習効果の分析が不十分であった。そこで今回、体験学習後の看護学生（以下、学生）の感想文から、気づきや学びを具体的なレベルまで明らかにし、今後の教育展開への示唆を得たので報告する。

II. 体験学習について

学生たちは、看護学科に入学後、前学期は教養科目を中心に学ぶ。専門科目としては人間の理解と人間に共通する看護学の一般的原理について学ぶ「基礎看護学」と健康について学ぶ「健康科学」、「人体構造学」を履修する。後学期に入ると、看護の専門科目が増える。今回の体験学習は、後学期に開講している『看護基礎技術論』という看護の基礎的技術教育科目の早期に、人が人に関わるという看護にとって重要なコミュニケーション技術について講義した後に、この体験学習を実施している。方法は、学生二人がペアになり、一人がアイマスクをして両目の見えない状態になる。もう一人が両目の見えない状態になった級友を介助して、本学看護学科校舎

2階の階段から1階に降り、校舎の外に出て50m先の図書館まで行き、元の場所に戻ってくる。時間は15分程度である。その後、お互いに役割を交代して実施する。介助方法は一切教えていない。相手役は自分たちで見つける。実施時間帯は、自由時間に学生が調整している。課題期間は約3週間としている。体験後学生は、感想文をA4判1枚の用紙にまとめ教員に提出する。字数制限はしていない。



『目隠し歩行および歩行介助体験』の様子

Ⅲ. 研究方法

1. 対象：E大学看護学科平成15・16年度1年次生117名に実施した体験学習課題『目隠し歩行および歩行介助体験』の感想文
2. 分析方法：提出された学生の感想文を筆者が熟読し、文章から、気づきや学びの記述部分を抽出、単文を1記述単位としてデータ化し、データに記述されている内容の類似性に基づいて分類、カテゴリー化し内容を表す名称をつけた。さらに、各カテゴリーに分類された記述単位の出現頻度を数量的に集計した。

Ⅳ. 倫理的配慮

感想文の使用については、学生に研究目的の説明、プライバシーへの配慮を十分すること、成績評価とは無関係であることを伝えた。その上で、本研究に使用することについての了解を得た。

Ⅴ. 結果

体験学習後に学生から提出された感想文117枚の内容分析の結果、学びの記述は463抽出され、17の

サブカテゴリーに分類された。そして、さらに3つのカテゴリーに分類された。すなわち3つのカテゴリーは、『被介助体験からの気づきや学び』記述単位288 (62.2%) (表1), 『介助体験からの気づきや学び』記述単位99 (21.4%) (表2), 『両体験からの気づきや学び』76記述単位 (16.4%) (表3)であった。

次に、カテゴリーを構成するサブカテゴリーについて説明する。『被介助体験からの気づきや学び』は、9つのサブカテゴリーで構成され、「恐怖・不安」に関する記述が最も多く約3割を占めていた。次いで「段差・階段の怖さ」、「敏感な感覚」、「信頼関係の大切さ」、「言葉かけや情報の大切さ」、「手すりのありがたさ」、「距離・時間感覚の不確かさ」の順であった。『介助体験からの気づきや学び』は4つのサブカテゴリーで構成され「声のかけ方」の記述が最も多く約6割を占めていた。次いで「被介助者への添い方」、「歩き方」、「信頼関係」の順であった。「両体験からの気づきや学び」は6つのサブカテゴリーで構成され「体験の重要性」の記述が最も多く約4割であった。次いで「決意」、「視覚障害者の理解」、「相手の立場」、「介助方法」、「環境調整」の順であった。

表1 被介助体験からの気づきや学び (288)

恐怖・不安 (96)
<ul style="list-style-type: none"> • 目が見えない状態が恐怖 (24) • 一歩踏み出すのも怖い (6) • 思った以上に恐怖を感じた (5) • 周りが見えない怖さ (3) • 前に障害物があってぶつかりそうで怖い (3) • 手や足で確認しないと怖かった (2) • 安定感がなくとても怖い (1) • 手を引かれていたがすごく怖く感じた (1) • バイクの音が怖い (1) • 妙に怖くて腰が引けた (1) • 普段慣れた道でも恐怖 (1) • 目の前の暗さが奇妙で恐怖 (1) • 普段歩いている速さでは怖くて歩けなかった (1) • 自分の先入観で怖かった (1) • 廊下から扉に入る時点でぶつかるかもしれない恐怖 (1)
<ul style="list-style-type: none"> • 目が見えなくなると本当に不安 (17) • 知っている場所でさえ不安を感じる (6) • 何もない平坦な道でも何かあるのではないかと不安 (3) • 何も見えなくて想像していた以上に不安 (3) • 自分で確認できないことが不安 (3)

<ul style="list-style-type: none"> • 歩いてくる他の人におつからないかという不安 (3) • 常に声をかけてもらっても不安 (2) • 沈黙が続くと不安が増した (2) • いつ着くかわからなくて不安 (1) • どこを歩いているのかさっぱりわからず不安 (1) • 誘導している人にふれていないと不安 (1) • 音や、風にも不安 (1) • ちょっとした変化でも不安 (1)
<p>段差・階段の怖さ (74)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • 階段は降りるのが怖かった (18) • 階段は何段あるかわからないし、段差もどのくらいあるかわからなくて怖かった (13) • いつ階段が終わるか怖かった (9) • 普段気にならないちょっとした段差も敏感になる (7) • 階段は手すりがないと怖い (7) • 段差がいつもより大きく感じる (6) • 階段の上り下りが怖い (5) • 階段を踏み外しそうで怖かった (4) • 階段の終わりがもっとも不安だった (3) • 段差は歩きにくく怖かった (2)
<p>敏感な感覚 (32)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • 五感のうち一つが欠けてしまった時、他の感覚がより研ぎ澄まされるものだ (10) • 聴覚が本当に頼り (4) • 普段当たり前のように見ている視覚について考えさせられた (4) • 手足から伝わる情報がとても重要になる (3) • いろんな音が聞こえてきた (3) • 友人に手を導いてもらうことで安心 (2) • 風や日の暖かさを感じた (2) • 視覚以外の感覚に頼るしかない (1) • 触りながら歩くと安心できた (1) • 何事にも敏感になっていた (1) • 誘導してくれる人に触れていないと不安になった (1)
<p>信頼関係の大切さ (31)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • 介助者を完全に頼り切ることにはできない (12) • 介助者なしでは直進できなかった (7) • 誘導してくれる人との信頼関係が大切 (6) • 介助する人を信頼していないと安心して自分の身を任せることはできない (6)
<p>言葉かけや情報の大切さ (27)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • 声かけしてくれたので安心した (12) • 常に状況を伝えることで安心が得られる (4) • こまめな声かけ・説明が大事 (3) • 情報は、早めに伝える (1) • 見えない分言葉で補うことが重要 (1) • 安全を守る上でも声かけが大切 (1) • 沈黙が続くと不安な気持ちになった (1) • 周りの様子を話しながら誘導してくれたので信頼できた (1)

<ul style="list-style-type: none"> • もっと声かけがほしかった (1) • 声かけのタイミングが大事だ (1) • あっち、こっちではわからない (1)
<p>手すりのありがたさ (16)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • 手すりや壁づたいに歩いている時は安心した (7) • 手すりがどれだけ大切な物かわかった (6) • 階段に手すりがあると安心できた (2) • 手すりのない階段は怖い (1)
<p>距離・時間感覚の不確かさ (12)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • ゆっくり歩いてくれたが速く感じられた (5) • 距離がいつもより長く感じた (4) • いつもより時間がかかった (2) • 距離感覚がつかめなかった (1)

表2 介助体験からの気づきや学び (99)

<p>声のかけ方 (60)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • 階段の始まりと終わりを伝えるタイミングが難しい (13) • こまめに声をかける (10) • 声をかけるタイミングが難しい (8) • 説明の仕方、表現が難しかった (8) • 周囲の状況の伝え方が難しい (6) • 段差や曲がるポイントをどのように言葉で表すかが難しかった (5) • 早めに声をかける (5) • 細かく説明する (3) • 何を話していいのかわからなかった (1) • 安心を与えられるような言葉かけ (1)
<p>被介助者への添い方 (25)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • 手すりを持たせたり壁に手が添うようにした (9) • 自分の肩に手をかけてもらったり、階段の時は被介助者の手を手すりにもっていった (5) • 被介助者の斜め前横に立ち、腕を組んだ (3) • できるだけ被介助者に手で触れてもらうようにした (2) • 手をひいているだけでは、被介助者が壁にぶつかる危険がある (1) • 被介助者のどちら側に付き添えばよいか難しかった (1) • 自分のどこをつかんでもらうか困った (1) • 被介助者の後ろから右肩に手をかけ左手で左腕をつかんだ (1) • 被介助者の前に立ち両手を伸ばした状態で介助した (1) • 体を支えて、進む方向を迷わないようにした (1)
<p>歩き方 (8)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • 少し速く歩きすぎた (2) • 普段よりゆっくりめに歩いた (2) • どのくらいの早さで進んだらよいかとまどった (2) • 被介助者の歩く速さにあわせるのが大変だった (1) • 説明に一つ一つ納得してもらいながら進んだ (1)

信頼関係 (6)
<ul style="list-style-type: none"> 相手の気持ちを理解し、頼りになる介助がしたい(2) 相手を尊重する (2) 相手が身を任せられるのは信頼が必要だ (1) 歩行介助する人が責任感を持っていることが信頼関係につながる (1)

介助方法 (5)
<ul style="list-style-type: none"> 相手に安全と安心を与えることのできる介助 (2) 目が見えない分、声が大切な役目を果たす (1) 患者の気持ちを配慮した介助 (1) 介助される立場に自分をおいて相手を尊重して介助する (1)

表3 両体験からの気づきや学び (76)

体験の重要性 (28)
<ul style="list-style-type: none"> 貴重な体験ができた (12) 自分で身をもって体験することは大切 (8) 両方の体験の重要性が理解できた (4) 少しの体験でも大変さがわかった (1) 実際に体験して様々なことが学べて良かった (1) 数分だけの体験では全てはわからない (1) 目の見えない体験は新しい発見がたくさんあった(1)
決 意 (14)
<ul style="list-style-type: none"> この体験を生かして視聴覚障害者の介助をしたい(3) 今後も、体験をたくさんしたい (2) 相手の気持ちを理解して頼りになる介助がしたい(2) 患者さんに寄り添う感覚を磨いていきたい (2) 視覚障害者と接するとき、おせっかいやありがた迷惑にならないようにしたい (1) ボランティアに参加し、経験や知識を増やしたい(1) いろんな知識を得て的確な介助ができるようになりたい (1) 患者の求める介助がしたい (1) 患者の自分でできる力を尊重して、できない部分の介助をするということを忘れないようにしたい(1)
視覚障害者の理解 (12)
<ul style="list-style-type: none"> 目の見えない人の気持ちを体験により少し理解できた (6) 視覚障害者の方の苦労ははかりしれない (2) 視覚障害者の感性の豊かさの理由が少しわかった(1) 視覚障害者と接するときには不安を察し、安全を最優先させることが重要 (1) 視覚障害者のことをもっと知らなければならない(1) 目の見えない人の苦労を本当に理解するのは難しい(1)
相手の立場 (12)
<ul style="list-style-type: none"> 相手の立場に立って気持ちを理解する (5) 患者や障害者の方と同じ目線で看護することの大切さ (3) 介助される人の気持ちを考えながら安全を第一に介助することが大事 (1) 介助される側の理解者であり、協力者になることが大切 (1) 相手を尊重し強制しない、納得してもらって進む(1) きちんとした技術を学んで相手の立場から援助する必要性 (1)

環境調整 (5)
<ul style="list-style-type: none"> 普段の階段が視覚障害者にとっては危険だと気づいた (1) 一般の道路だったらどんなに怖いか (1) 目が見えない人が暮らしやすい環境を作るのは並大抵のことじゃないけどやっていたいかなければならない(1) エレベーターやスロープのありがたみを感じた(1) 疑似体験で理想的な環境作りに近づける (1)

VI. 考 察

今回の体験学習は、学生が看護における専門の技術を学び始めた初期段階、いわゆる介助する立場(看護者)とされる立場(患者)を体験する学習としては、最初の学習である。学生たちの感想には多くの気づきや学びが溢れていた。以下カテゴリ別に考察する。

1. 被介助体験からの気づきや学び

今回の体験学習は、アイマスクによる全盲体験であったことから、疑似であってもこれまで実際に視覚を失うという体験のない学生たちであり、「恐怖や不安」を強く実感していた。過去に全盲の疑似体験をしていた学生たちも、恐怖や不安を再認識していた。目の見えない状態に対する恐怖や不安を実感し、具体的な表現でその感情を述べていた。恐怖に関しては、目が見えないことそのものに対する怖さを実感していた。この体験からは、視覚を失う事から起こる人間の感情が理解できている。不安に関しては、介助者がいるにもかかわらず不安を感じている記述が多くあった。介助者を信じなければ不安で一步も前には踏み出せない。ここでもいかに信頼関係が重要であることを学んでいる。また、看護の対象者の心理を理解すること、つまり共感には追体験が重要であることを証明している。短時間であるが、この体験学習は対象者の心理状態を理解するにはかなりの効果があったといえる。

次に、多かった記述は、「段差・階段の怖さ」である。その中でも最も強く感じていたのが階段を降

りる時の恐怖である。日頃は何も感じず階段を上り下りしたり、段差を越えているが、目が見えている時には意識できない行動にまで及んで思考できていた。また、「信頼関係の重要性」と「言葉かけや情報の大切さ」にも気づいていた。時間は15分程度ではあったが、恐怖に耐えながらも、友人のかけてくれる声を頼りに歩行介助された学生の感想があった。人が人に関わって援助する場合のコミュニケーションの重要性を身をもって体験できたといえる。

その他、視覚以外の感覚が敏感になったことも体験していた。風や日の暖かさを感じたり、特に聴覚が研ぎ澄まされたり、自分の五感そのものを再認識するきっかけにもなっていた。感性が徐々に乏しくなっているといわれている近年の学生たちにとって、この意味からもこの体験学習は効果的だったといえる。

2. 介助体験からの気づきや学び

介助体験では被介助者への「声のかけ方」について多くの記述があった。声をただかけるということのみならず、タイミングや細かな説明が必要なことに気づいていた。また相手にとってわかりやすい、相手が安心できる声かけについても思考していた。ある学生は、「手を前に出してと言ったら、被介助の学生が手を素早く出したので前にある壁に手を強くぶつけてしまった。手を前にどのように出すのかまでの説明が必要だった」と述べている。このような、言葉のかけ方についての細やかな配慮に関する気づきは、講義では得られない学びである。

次に「被介助者への添い方・歩き方」が多く記述されていた。課題の前には、介助方法を具体的に教えていないが、介助する学生たちは試行錯誤しながら、自分の肩に被介助者の手を置いたり、壁や手すりを持ってもらったり、時には自分がその反対側に立つなどの工夫をしていた。学生自らが介助された自分の体験を活かして適切な方法を考えるという行動に至っていた。この学びは単に情意領域に留まらず、歩行介助方法についての具体的な工夫、つまり精神・運動領域にまで及んでいる。これは、学生の主体的な学びのきっかけになっているともいえる。

3. 両体験からの気づきや学び

被介助、介助の両体験を通して、実際に身をもって体験することの重要性を学んでいた。学習課題と

いう条件下とはいえ、ほとんどの感想文はA4判1枚の用紙にびっしり書かれており、ネガティブな感想は見当たらなかった。今回は一般学生の体験レポートとの比較をしてはいないが、感想の内容からは看護へのレディネスの高い学生が多いと推察された。また、疑似体験の域に留まらず、実際の視覚障害者に対する理解も深まっていた。単に心理面の理解のみならず、視覚障害者の身体的不自由さ、そのための環境整備の必要性にまで踏み込んでいた。実際に視覚障害者を援助したいと記述していた学生もいた。援助される側の視点に立つこと、今後自分の目指す看護の対象者である患者に寄り添う感覚を磨きたいという決意も述べており、この体験学習が今後の学習の動機づけになっていた。

4. 今後の教育展開への示唆

この体験学習は前述したように、入学して半年が経過した後学期に実施している。学生たちは、『看護基礎技術論』いわゆる看護職に必要な看護の実践技術を身につける科目の中の単元「コミュニケーション技術」を受講した直後に初めて実施する体験学習である。前学期の約半年間は、学生たちが看護職を志望して入学してきたものの、共通教育科目中心の学習となるため、少々看護の道に対する意欲を失いつつある時期である。そのためか学生たちは、早く看護の実践がしたいと強い要望を持ちつつ後学期を迎える。『看護基礎技術論』は基礎的な段階ではあるが、学生たちにとっては看護の専門技術教育の最初の科目であり、多くの学生が期待を持って講義に臨んでくる。今回の体験学習にも真剣に取り組み、気づきや学びも多かった。このことから、体験学習の実施時期は適切だといえるのではないだろうか。

一方、介助する立場、すなわち看護者の立場になることの学びはまだまだ少なかった。これは専門科目を学んで間もない段階の学生であることからやむを得ないことであるが、専門的な知識・技術を待たない学生たちが、一つの事象に真剣に向き合ったこと、相手の立場になって安全・安心にと必死に介助した体験は、今後の看護の学習への強い動機づけになったと考える。情意領域の学習は設定された学習場面だけでなく、日常の体験がすべて学習であり気持ちを揺さぶられるような感動を多くした人ほど豊かな感性が育っていく。意識的に自分を磨く体験学

習ができるように働きかけることで感受性が豊かな人格が形成できるといわれる（藤岡ら2000）。講義以外でも、タイミングを逸しないで学生たちに患者体験からの学びが貴重であることを強調し、追体験や患者の手記をできるだけ多く読むこと、さらにその時の気づきや学びを細部にわたってまとめておくことを強調していきたい。1年生は、新たに始まる看護の専門科目に関して興味・関心が強く学習意欲も旺盛である。この時期に適切な教育を実施し、学生の学習意欲を今後の専門教育に繋げていくことが重要である。

また体験学習は、患者を疑似体験することによって患者の心理を理解し、看護の必要性を認識するとともに、患者側からみた看護のあり方を学ぶことができる効果があるが、まとめなどで教員の押さえたところを強調しないと、情緒的な学びに終始してしまうおそれがあるといわれる（佐藤ら1993）。学生の体験学習後の気づきや学びを教員が適切に学生に返し指導していくこと。また学生にとっては次の学習ステップである、実際の看護ケア学習時の患者および看護者体験学習へと活かしていけるような刺激をすることが必要である。さらに学生に適切に結果を返していくためには、体験後の学びを自由な感想文のみに終わらせるのではなく、体験のねらいに対応した質問紙調査などを実施し、効果を客観的に評価していくことも必要である。年々気薄になる人間関係下の社会で育ってくる学生また、自己中心的で幼稚化していると指摘される学生気質を考慮し、学生が興味・関心を持って取り組むことのできる体験学習の内容も検討していかなければならない。また、限られた時間の中で学生に無理のないよう効果的な体験学習を実施していくためには、やみくもに実施するのではなく目的、内容、評価方法を明確にして段階的・系統的に進めていくよう考慮しなければならない。最後に、今回の体験学習ではネガティブな感想は見られなかったが、体験学習にはポジティブな面を強調するあまりネガティブな面に目がいかないことがあり、学生を心身共に傷つけてしまう危険性をもはらんでいる。学習の主体者である学生への配慮を十分した上で展開することが重要である（藤岡ら2000）。今後、教育効果を最大限に発揮できるプログラムを作成するため、ここで得られた効果をより検証しその具現化に努めなければならないと考えている。

VII. ま と め

今回1年生の看護の専門科目の初期に実施している、『目隠し歩行および歩行介助体験』の感想文を分析し、学生の気づきや学びを具体的に明らかにすると共に、今後の教育展開への示唆を得た。学生たちの感想には今後の看護の学習の動機づけとなる、多くの気づきや学びが溢れていた。被介助者の立場からの学びが多く、共感的理解が深まっていた。また感性を磨くきっかけにもなっていた。看護を学び始めて間もない初学者に対しての教育効果が示されていた。今後も体験学習を積極的に進め、今求められている被介助者の人権や人格を大切にしたい、看護本来の目的達成のための学びの機会を提供していきたいと考えている。

出 典

- 大段智亮 (1990) 『積極的傾聴 I』, 207, サンルート看護研修センター
- 佐藤みつ子, 宇佐美千恵子, 青木康子, 平野朝久 (1993) 『看護教育における授業設計 指導案作成の実際』, 88, 医学書院
- 田島桂子 (2004) 『看護実践能力育成に向けた教育の基礎第2版』, 38-39, 医学書院
- 藤岡完治, 野村明美 (2000) 『わかる授業をつくる看護教育技法 シミュレーション・体験学習』, 133-134, 医学書院