

## 看護過程演習におけるファシリテーター評価表からの考察

野田明敬<sup>1)</sup>・木村恵子<sup>1)</sup>

### Consideration from a Facilitator Evaluation List in the Nursing process Practice

Akinori NODA and Keiko KIMURA

看護学教育における看護過程演習の学習方法として、より現実的な患者像をイメージとして抱きやすいよう「シミュレーション学習」を導入した。その際に、教員はファシリテーターとしてグループワークに参加している。本研究では「ファシリテーター役割評価表」を用い、得点の変化を分析して指導方法の検討を試みた。その結果、「役割設定」の得点が高く「目標の振り返り」の得点が低い結果となった。また、ひとつのグループにおいては、授業回数が増えるにつれて得点が急激に下降していった。教員ファシリテーターは、常にグループワークのプロセスを観察し、時間内に課題解決に向かうよう助言が必要である。また、集団の凝集性を考慮したグループメンバーの設定や課題の設定を考慮する。さらにグループ内で葛藤が生じた場合は、早急な対応ができるよう準備しておくことが必要であることがわかった。

キーワード：看護教育 ファシリテーター グループワーク

#### はじめに

医療現場における看護師は、様々な看護の対象に対して、個別性を踏まえた安全で安楽な看護ケアを提供しなければならない。そのためには、「看護過程」を実践できる能力を身に付ける必要がある。日本看護科学学会学術用語検討委員会（2011）によると、看護過程とは「看護の知識体系と経験に基づいて、人々の健康上の問題を見極め、最適かつ個別的な看護を提供するための組織的・系統的な看護実践方法の一つであり、看護理論や看護モデルを看護実践へつなぐ方法である」と定義している。

看護過程の実践とは、患者との対人関係の中で、あらゆる視点での情報を収集し、その情報から全体像を読み取るという思考プロセスである。看護師養成学校では、学内において看護過程の思考プロセスを学習する方法として、より現実的な患者像をイメージとして抱きやすいよう「シミュレーション学習」を導入している場合が多い。玉井（2015）は「医

療に携わる職業人におけるシミュレーション教育の魅力は、患者への負担がなく、繰り返し学習が可能なことにある。従来型の方法より、臨床での実践を学習者に実感させることができる有効な学習方法である」と述べている。

木村（2015）は看護過程演習の授業にて、ケーススタディと、ロールプレイによるシミュレーション学習を実施した（Table1）。その際に担当した教員によるファシリテーターの役割困難感に焦点を当てて、課題を明らかにしようとした（Table2, Table3）。その結果、河相（2011）の「グループワークでの学生が抱く困難性」（Table4）と類似した内容になったと報告している。

本研究では、グループ学習において、教員と学生が同じ内容で役割困難感を抱いていたことに着目し、ファシリテーター役割評価表の集計結果を用いて、グループワークにおける教員ファシリテーターの役割や関わり方について振り返る機会とする。

1) 看護リハビリテーション学部看護学科

Table 1 「シミュレーション学習のシナリオ」(授業計画)

※ 事例) 肝癌 非代償期 43歳 男性	
<b>第1回</b>	<b>関連図の書き方</b>
目的	病態関連図を理解することができる。
目標	グループで代表者1名の関連図をもとに病態関連図を作成する。
<b>第2回</b>	<b>どのような患者であるのか</b>
目的	患者像を理解する。
目標	患者はどのような人であると思うのか、グループメンバーの患者に対するイメージを聴き、患者のイメージ像や、患者の強みや、問題点について共有し理解できる。
<b>第3回</b>	<b>ゴードンの機能的11パターンに情報をふりわける</b>
目的	患者の情報をゴードンの機能的11パターンの視点で考えることができる。
目標	①学生が個人ワークで分類した情報が適切なかを確認できる。 ②自分が分類できなかった情報が、なぜそのパターンに振り分けるのかを理解しながら、追加・修正できる。
<b>第4回</b>	<b>アセスメントシートにあわせてアセスメントを発表する</b>
目的	アセスメントすることによって患者の情報の判断・根拠・問題点が抽出できる。
目標	①自分の分担のパターンのアセスメント項目が、アセスメントシートに基づいて述べることができ、メンバーより意見をもらい追加修正できる。 ②メンバーのゴードンの機能的11パターンのアセスメントを聴くことで、情報の判断・根拠・問題点が明らかになる。
<b>第5回</b>	<b>看護問題の統合と明確化ができる</b>
目的	アセスメントシートより、問題点が抽出されたものをPESで表現し、問題点の統合をする方法が理解できる。
目標	①アセスメントシートより抽出された問題点をPESで表現する。 ②PESの内容を吟味し、同じような計画内容になると予測されるものや、表現の相違を確認しながら、問題点を統合でき、その理由も述べることができる。
<b>第6回</b>	<b>看護計画の立案・看護目標の設定</b>
目的	看護計画の立案・看護目標が設定できる。
目標	①患者の期待される成果を考え、看護目標を設定することができる。 ②シミュレーションをしながら患者像を作り、計画内容を考えることができる。
<b>第7回</b>	<b>計画の実施・評価を行う</b>
目的	看護計画を実施し、評価および考察ができる。
目標	①看護計画を実施し、患者役からの実施結果より、実施内容の検討ができる。 ②実施内容の検討内容から、期待される成果をもたらすための最良の看護援助を考え、発表することができる。

## I. 目的

看護過程演習の授業、計7回のシミュレーション学習における、教員ファシリテーター役割評価表の得点の変化について分析し、効果的な教員ファシリテーターの関り方について検討をする。

## II. 方法

### 1. 対象

A大学の看護教員6名

### 2. 調査方法

1グループ8名12グループを教員1人につき2グループ担当し、ファシリテーター役割評価表を用いて数値化し分析する。

ファシリテーター役割評価表の内容は「場面づくり」においては、①「役割設定」、②「目標確認」、③「ルール決定」を設定した。「対話の促進」においては、④「ディスカッション」を設定した。「収束支援」においては、⑤「討議内容のまとめ」を設定した。「合意形成」においては、⑥「目標のふりかえり」、⑦「次の課題決定」を設定した。以上、

Table2 ファシリテーター役割評価表

ファシリテーターの役割	評価内容	5	4	3	2	1
		自立してできる (45分)	助言を受けてできる (30分・中断含む)	助言を受けても少ししかできない (15分以内)	助言を受けてもほとんどできない (中断・個人ワーク)	全くできない (沈黙・トラブル)
場面づくり	①役割設定 (司会、書記など役割を決めることができ役割を果たしている)					
	②目標確認 (本日のグループワークの内容と目標が確認できている)					
	③ルール決定 (グループで発表・質疑応答に関するルールを決定できている)					
対話の促進	④ディスカッション (グループで決定したルールにそって意見が全員で発表されている)					
収束支援	⑤討議内容のまとめ (討議内容をメンバーで確認し、グループの意見として提出できている)					
合意形成	⑥目標のふりかえり (目標達成できたかどうか確認ができている)					
	⑦次の課題決定 (目標達成できなかった場合、対策について話し合いができている)					

Table3 ファシリテーターの役割困難感

カテゴリー	サブカテゴリー
共通理解の調整困難	分担学習をやってこない
	意見合意の不一致の調整
	グループ内の相互作用の調整
非協力的態度の調整困難	話し合いに参加しない
	個人ワークになってしまう
	話し合いに参加できない学生の指導の困難
時間的な制約	時間内に学習目標を達成しない(学習環境を整えることに時間を要す)
学習効果の発揮のための調整困難	課題に対する理解不足
	リーダーシップが発揮されない
	メンバーシップが発揮されない
	学生の意見を誘導してしまう
	問題学生にふりまわされてしまう
シミュレーション学習のシナリオの内容の理解に教員間の差	担当教員の指導内容に差がある
	・患者の全体像のとらえ方
	・グループワークのまとめ方
	・目標達成できなかった時の目標の再設定ができない

Table4 グループワークでの学生が抱く困難性 (河相 2011)

カテゴリー	サブカテゴリー
共通理解の調整困難	グループ内の相互作用の低下
	分担学習の限界
	意見合意の不一致
メンバーの非協力的態度	話し合いに参加しない
	役割分担に偏りがある
	分担したところをやってこない
時間的な規約による負担	
学習効果の停滞	課題に対する理解不足
	グループ内のコミュニケーションの拡散
	リーダーシップが発揮されない
	メンバーシップが発揮されない

7項目を評価内容とした。評価は5「自立してできる(45分)」、4「助言を受けてできる(30分・中断含む)」、3「助言を受けても少ししかできない(15分以内)」、2「助言を受けてもほとんどできない(中断・個人ワーク)」、1「全くできない(沈黙トラブル)」の5段階評価とした。(Table2)

分析内容は、各授業のファシリテーター役割得点表の各項目の得点による平均値および推移とする。

### Ⅲ. 倫理的配慮

本研究は、中部学院大学倫理審査委員会で承認を得た。(受付番号E14-0081)

調査への協力は自由意志にもとづき、回答しなくても不利益を受けることのないこと、結果は統計的に処理し、個人が特定されることはないこと、調査票およびデータの管理は厳重に行うことを説明書に明記し、調査協力者の同意を得た。

### Ⅳ. 結果

全グループ合計の各授業におけるファシリテーター役割評価表の評価内容ごとの平均値得点をFigure1に示す。

ファシリテーター役割評価表の各項目の得点の平均値は、①「役割設定」の得点が高く、⑥「目標の

ふりかえり」の得点が低かった。

計7回の授業における得点の推移においては、4回目の課題「アセスメントシートにあわせてアセスメントを発表する」の得点が大半のグループにおいて得点が低い結果となった。

各グループにおける授業回数ごとのファシリテーター役割評価表得点の平均値の変化をFigure2に示す。

ひとつのグループ(3G)において6回目の授業と7回目の授業の得点が急激に下降した。

### Ⅴ. 考察

全グループ、全授業を通して、①「役割設定」の得点が高い理由は、課題の内容に関係なく設定できるといった容易さであることや、今までのグループワークの体験で得た経験知による影響であると考えられる。丹治(2011)は、「近年、地域社会のつながりの希薄化や少子化などを背景に、子どもの対人関係能力形成の機会が減少している。こうした状況を少しでも打破するために学校現場ではグループワークを応用した取り組みが活発化している」と述べている。現代の学生においては、グループワークによる学習方法は体験も豊富であると考えられ、課題の内容とは関係ない役割設定においては、教員ファシリテーターが介入しなくとも実践できると判断でき

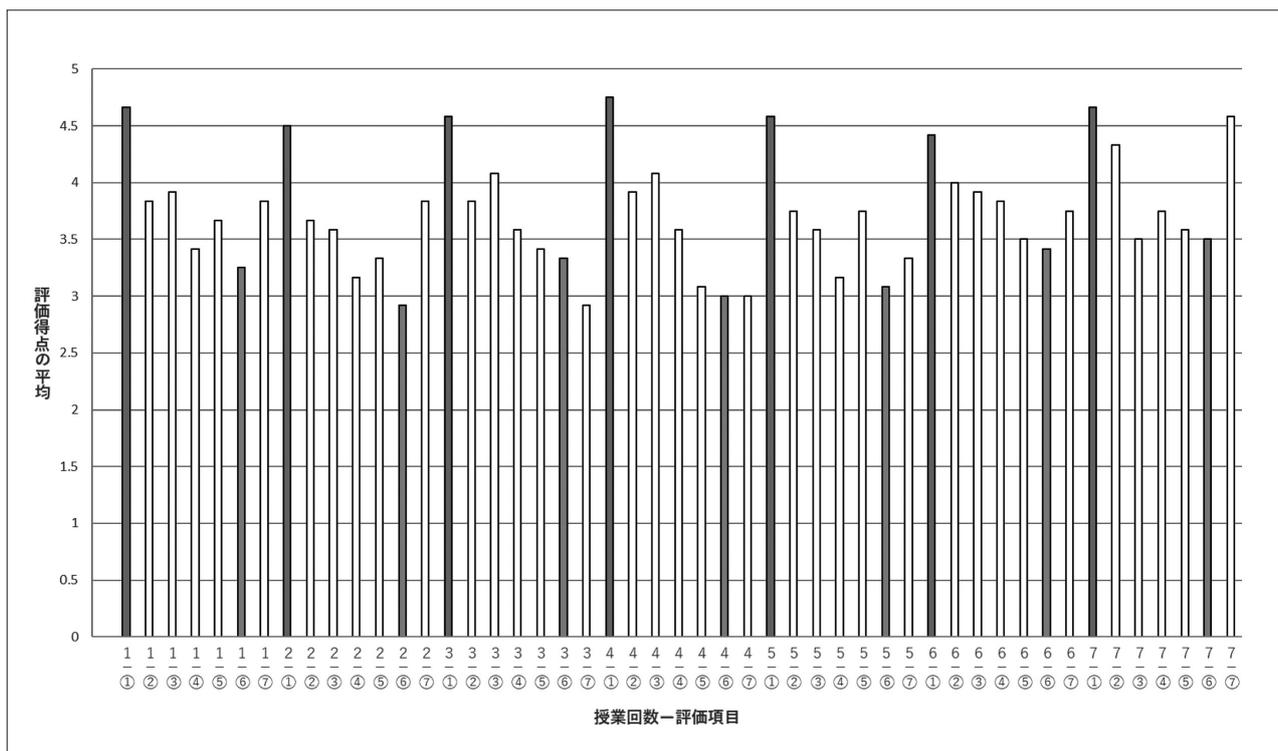


Figure1 全グループの各授業におけるファシリテーター役割評価表の平均値得点

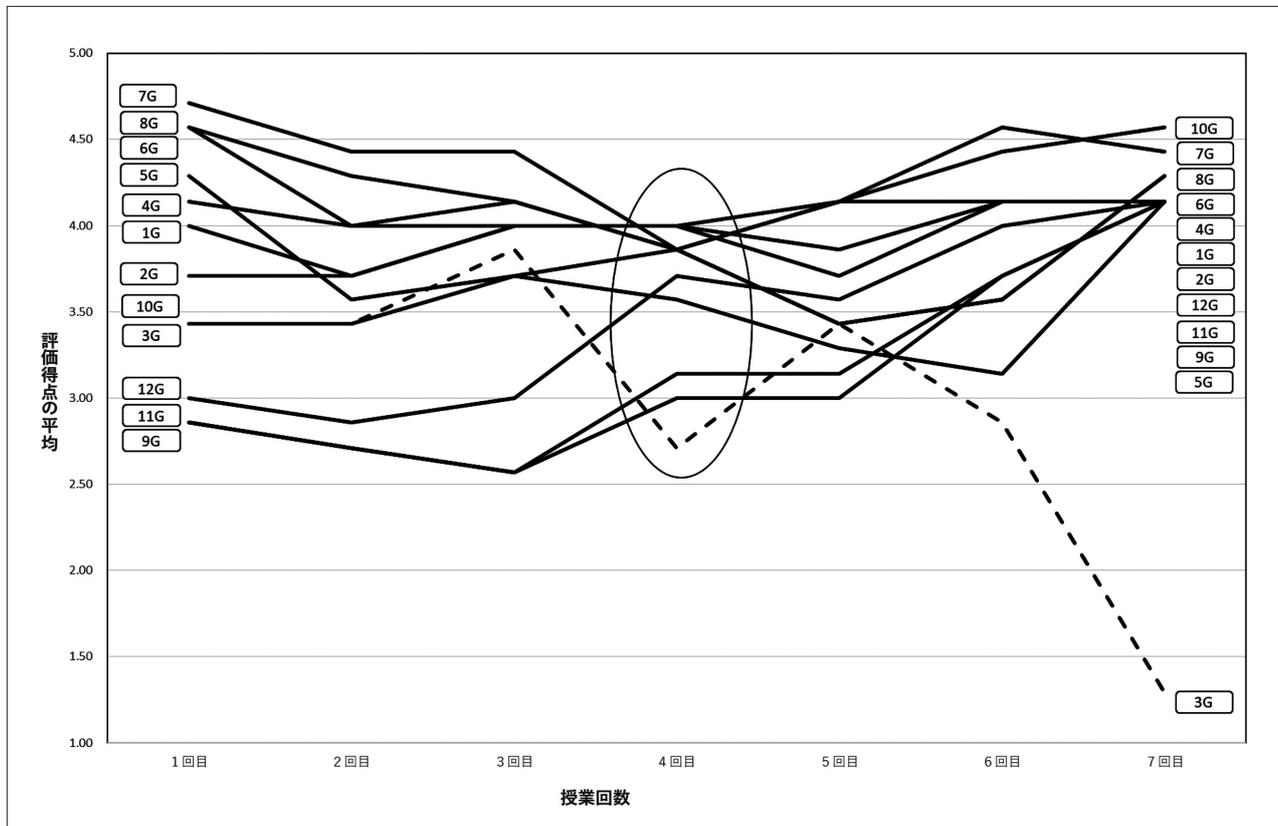


Figure2 授業回数ごとの各グループにおけるファシリテーター役割評価表得点の平均値の変化

る。この件に関して教員は、役割困難感を抱いていない結果となった。

得点が低く、教員が役割困難を感じていたと考えられる項目は⑥「目標のふりかえり」であった。教員の自由記載欄には、「なかなか話がまとまらず沈黙していることが多い」、「ほとんどのグループが時間内に実施できなかった」との意見があった。これは教員ファシリテーターの役割困難感である「非協力的態度の調整困難」、「時間的制約」あたる内容だと考えられる。原因としては、課題遂行の時間管理も含め、課題ごとにふりかえりの機会をつくるリーダーの力量にも左右されるのではと考えられる。グループワークを行って行く中で、リーダーの進行による合意形成が難航している、または、グループメンバーが話し合いに参加しないようであれば、教員が適切な介入ができるよう準備しておく必要がある。また、フリーライダーを防ぐためにも、タイムキーパー等の役割を細かく全てのメンバーそれぞれに設定をするなど対策も必要であろう。

その他の意見として、「役割設定で決定したリーダーではなく、課題である看護過程をよく理解できている学生が主体となってグループワークを進めてしまっていた」といった意見もあった。これは、教員ファシリテーターの役割困難感で抽出したカテゴリーの「共通理解の調整困難」にあたる内容であると考えられる。学生が個々に必ずリーダーの役割を体験するという意味では、与えられた役割に準じたグループワークを行うのが妥当ではある。看護過程をよく理解している者が、リーダーとしての役割を果たしている状況で、グループ内に葛藤が生じているようであれば、教員ファシリテーターの介入が必要である。逆に、葛藤が生じていないようであれば、教員ファシリテーターは介入せず、観察を続けてもよいのではないかと考える。その理由として、課題の内容や状況によってリーダーの役割を共有しあうシェアードリーダーシップといった方法もあるからだ。グループワークにおける設定された個々の役割に対する責任や体験および実践に重きを置く場合は、課題の内容である看護過程の理解度に応じたグループ設定を検討し、役割に関する説明を充分に行うことが大切であると考えられる。この件については、今後も検討する必要がある。

4回目の課題「アセスメントシートにあわせてア

セスメントを発表する」の得点が低い結果となった理由は、「アセスメント」という思考重視の課題であったことや、「発表する」という課題が学生にとって負担になったのではないかと考えられる。これは、教員ファシリテーターの役割困難感で抽出したカテゴリーの「学習効果発揮のための調整困難」にあたる内容であると考えられる。学生のレディネスに合わせた課題の設定を検討する必要もあるが、課題の難易度によって話し合いの中断時間が長くなる場合は、教員ファシリテーターの介入が必要であると考えられる。

ひとつのグループ(3G)において6回目と7回目の得点が急激に下降した。要因としては、授業の内容が「看護計画の立案・目標設定」と「計画の実施結果・評価を行う」という、共通理解だけでなく、計画を立案して実践するという、難易度が高い課題であったのも理由のひとつかもしれない。新しいものを生み出すという意味では、他の授業の課題より、合意形成が必要な場面が多く、普段以上にグループの葛藤が生じたのではないかと考える。また、1グループ8名といったグループサイズにより、学生の一部の者に負担が集中した可能性も考えられることや、一部の者のみを中心となって課題をこなす状況になってしまった可能性も考えられる。担当した教員の自由記載欄には、「学生Aの態度が周りの学生の発表を妨げていたと感じた」、「1人1人できていることを発表するように介入するが学生Aのみ教員に応答し、他の学生は反応がなかった」とあった。ジョンソン,D,W(2002)らは、「グループサイズは2人から4人が望ましいとしている。理由として小さなグループほど学生の努力が目に見えるし、役割責任がもちやすくなる。また、全ての学生が積極的に活動でき、等しく参加することができる。逆にグループサイズが大きいと凝集性が低下する」と述べている。グループの凝集性が低下した場合は、早急に対応し、関係性が破綻した場合は、教員ファシリテーターが介入し、課題達成に向けた支援を積極的に行わなければならないと考える。また、教員ファシリテーターの配置が2グループに1人の配置という状況も、グループワークの進行状況や、グループの中で起こっている状況を常に把握し、瞬時に対応できる状況ではなかったことも理由の一つとして考えられるであろう。教員の人員が不足していたと

いった理由もあるが可能な限り、教員ファシリテーターは、1つのグループに1人の配置が適切であると考えられる。

## おわりに

教員がファシリテーターとして介入する際は、教員におけるファシリテーターの役割困難感、学生にとっても同じ状況であることを意識しておく必要がある。そして、「安心安全な場づくり」、「対話、発散の促進」、「収束支援」、「合意形成」を念頭に置き、事前のグループ設定から、各課題によって引き起こる学生の葛藤への対応まで、丁寧に対応できるように準備しておく必要があると言える。

今回の看護過程演習における「シミュレーション学習」を実践したことで、色々な課題を見出すことができた。今後はこの経験を生かして、学生にとって、学びやすい環境づくりに取り組んでいきたいと思う。

## 引用文献

- Johnson, D. W. et al. (2002): CIRCLES OF LEARNING,*  
石田裕久・梅原巳代子（訳）（2010）, 学習の輪.  
河相てる美, et al (2011) グループワークでの看護過程における学生の困難性, 共創福祉, 第6巻, 第1号, P75~76.  
木村恵子（2015）第25回日本看護学教育学会学術集  
日本看護科学学会看護学学術用語検討委員会 看護学学術用語（2011）, P7.  
玉井和子（2015）看護教育におけるシミュレーション教育の研究－ファシリテーターの役割とその活用について－, 佛教大学大学院紀要教育学研究科篇第43号.  
丹治光浩（2011）中学生・高校生・大学生のための自己理解ワーク, ナカニシヤ出版.