

看護教育における学生の理解を促す比喩的表現の活用状況

矢野 潔子¹, 柴山 薫², 秋永 和之³, 高野 佳範⁴, 高橋 公一⁵

1) 熊本大学大学院教育学研究科 2) 佐賀大学医学部看護学科
3) 福岡看護大学看護学部 4) 西九州大学看護学部 5) 九州大学病院

要約：看護教育において学生の理解を促す“比喩”を用いた説明および教育方法を検討するための基礎資料を得ることを目的として、看護臨床実習における比喩的表現の活用の実態に関する調査を実施した。なお、本研究でいう比喩的表現とは、「実習指導場面において実習生の理解を促すために、分かりやすい言葉に置き換えたり、イメージできるように分かりやすく例えを用いたりして説明すること」と定義する。実習指導経験のある看護師を調査対象として、自記式質問紙調査およびグループ・インタビュー調査を実施した。分析の結果、「日用品に例えた説明」「日常動作に例えた説明」「日用品を用いた実演による説明」「強い印象を与える表現を用いた説明」「一般用語に言い換えた説明」「学生のこれまでの経験に置き換えた説明」「非言語的（絵、ジェスチャーを含む）な表現を用いた説明」「原理から説明」「当事者になり考えるように促す」「身近な人に置き換えて考えるように促す」の10 要約的カテゴリーに分類できた。なお、内容分析後のカテゴリー一致率は48.1%である。

本調査から実習指導場面において、比喩的表現が用いられていることが明らかになった。具体的には、学生に説明する際に「一般用語に言い換えた説明」や「日用品に例えた説明」、「日常動作に例えた説明」といった言い換えや例えの使用割合が高く、また患者の置かれた立場や心理状態といった患者理解を深めるために、患者自身や家族の立場になり考えることを促していることが明らかになった。さらに、教える内容により、比喩や置き換えを活用する場合と学生の知識や経験に関連づける場合とに分けれ、教える内容と説明の仕方には共通性があることが示唆された。

キーワード：比喩的表現, 臨床実習指導, 看護教育

Use of Figurative Expressions to Promote Student Understanding in Nursing Education

Kiyoko YANO¹, Kaoru SHIBAYAMA²

Kazuyuki AKINAGA³, Yoshinori KOUNO⁴, Kouichi TAKAHASHI⁵

- 1) Graduate School of Education, Kumamoto University
- 2) Faculty of Medicine, Saga University
- 3) Fukuoka Nursing College
- 4) School of Nursing, Nishikyushu University
- 5) Kyushu University Hospital

Abstract: A survey on the current situation of using figurative expressions in nursing was conducted to obtain basic data for examining explanations and educational methods that use “metaphors” to promote student understanding in nursing education. Therefore, this study defined figurative expressions as “explanations expressed in easy-to-understand words or used in easy-to-understand metaphors to promote student understanding in practice and precepting situations.”

To understand the current status of the use of figurative expressions in clinical practice, a self-administered questionnaire survey and a group interview survey were conducted among nurses with experiences in teaching practical training. The Ethics Review Committee for Research Involving Human Subjects of Shizuoka University approved the study, an explanatory letter indicating the study purpose and methods was sent by mail, and the

survey was initiated upon submission of a signed and sealed consent form by the survey participants. The survey was conducted from August to September 2021.

A progressive model was used for summary content analysis. The results revealed the following explanations: “explanation compared to daily necessities,” “explanation compared to daily activities,” “explanation by demonstration using daily necessities,” “explanation using strong impressions,” “explanation paraphrased in general terms,” “explanation replaced by students’ past experiences,” “explanation using nonverbal expressions (including pictures and gestures),” “explanation from principles to explanation,” “encouraging students to think like the person giving the explanation,” and “encouraging students to think like someone close to them.” The agreement rate among the categories after content analysis was confirmed by calculating the kappa coefficient of five respondents including the analyst using the SPSS Statistics 26 statistical software. The mean agreement rate was 48.1%.

The survey revealed that figurative expressions are used in practical instruction. Specifically, paraphrases and similes such as “explanation in general terms,” “explanation compared to daily necessities,” and “explanation compared to daily activities” were used to explain a high percentage of students. To deepen students’ understanding of patients, such as their position and psychological state, they were encouraged to think from the perspectives of the patients and their families. The results also revealed that paraphrases and similes were very commonly used in teaching. Furthermore, the use of metaphors and similes was divided into two types according to the lesson content: those that used metaphors and similes and those related to students’ knowledge and experience, indicating a commonality between the lesson content and explanation method.

Keywords: *Figurative Expressions, Clinical Practice Guidance, Nursing Education*

Kiyoko YANO

2-39-1 Kurokami, Chuo-ku, Kumamoto, 860-8555, Japan

Phone: +81-96-344-2111, E-mail: yanokiyoko@kumamoto-u.ac.jp

1. はじめに

2017（平成 29）年，学士課程における看護師養成教育の充実と社会に対する質保証に資するために「看護学教育モデル・コア・カリキュラム」が策定された^[1]．看護学教育モデル・コア・カリキュラムは，「学士課程における看護師養成教育の充実と社会に対する質保証に資するため，学生が看護学学士課程卒業時まで身に付けておくべき必須の看護実践能力について，その修得のために必要な具体的な学修目標を，看護系大学関係者をはじめ広く国民に対して提示することを目的として策定」されたものである^[2]．しかし，「看護学教育モデル・コア・カリキュラム」においても指摘されているように，本モデル・コア・カリキュラムは学修目標を提示したものであり，学修目標を達成するための教育の方略や評価については示されておらず，教育の工夫と方法論の確立等については，各大学等において取り組むことが期待されている^[3]．なお，大学での学びは「学習」ではなく，「学修」という言葉が使われている．

看護学を初めて学修する学生には，看護や医学用語に難解さを感じるものが少なくない．学生は看護学辞典等を用いて理解することを試みるが，そこに記載されている内容について十分理解できるとは言い難い．安酸は，看護学実習が授業（教授＝教育過程）として成立するためには，看護師養成課程の教師（教員）が，看護学視点と同時に教育的視点を合わせもつ必要があると提言している^[4]．しかし，片山らの研究では，看護系大学の教員は，講義，演習，実習に関わらず教育方法や指導方法などに悩みを抱えていることが明らかになっている^[5]．看護師養成課程の教員には看護師としての知識能力のほか，教師としての力量が求められることはいうまでもない．よって，看護師養成課程の教員が抱く教育方法や指導方法に関する不安や悩みを解決するための具体的方策を検討する必要があると考える．

ここで，学習理論について述べておきたい．学習理論には様々なものがあるが，状況的学習理論では，学習とは周囲から独立した行動の変容ではなく，学習状況を構成し続けること，また，学習に参加する他者との共同（collaboration）によって成立すると考えられている^[6]．この学習理論を用いることは，看護臨床実習（臨地実習）において有効であるといえよう．

看護臨床実習は，各病棟の実習指導者と大学教員（指導教員）が連携・協働し学生の指導を行っている．安酸は経験型実習教育で求められる教師

の能力の一つとして，現象を看護学的にとらえて言語化して示す能力とする「言語化能力（知識）」^[7]を掲げており，言語化には人に伝えるという目的がある．学生の理解を促すように説明するための技法としては，「学生の関心を高める」「説明の構成を伝える」「繰り返し説明する」「比喻や置き換えを活用する」「学生の知識や経験に関連づける」「教員自身の具体的な経験を話す」ことがあげられる^[8]．つまり，看護臨床実習に関わる大学教員には，学生の理解を促すための伝える力が必要だといえる．しかし，中村らが学生を対象に実施した調査では，実習指導者（臨床指導者）と病棟看護師から受けた指導が，実習体験を通じた学生の認識の変化，学びの進化をもたらしていることが報告されている^[9]．このことから，大学教員よりも実習指導者や病棟看護師の方が学生の理解を促すような説明が上手ではないかと考えた．

そこで本研究では，看護教育において学生の理解を促す“比喻”を用いた大学教員の説明，教育方法を検討するための基礎資料と得ることを目的として，看護臨床実習における看護師の比喻的表現の活用の実態調査を実施した．なお，比喻は，子どもへの説明や概念を理解させることを目的として，教育現場における有効性が報告されている^[10,11]．

本研究では，比喻的表現を「実習指導場面において実習生の理解を促すために，分かりやすい言葉に置き換えたり，イメージできるように分かりやすく例えを用いたりして説明すること」と定義する．

2. 研究方法

2.1 調査対象者および調査期間

看護臨床実習における比喻的表現の活用の現状を把握するために，実習指導経験のある看護師を調査対象とした．調査期間は，2021 年 8 月から 9 月である．なお，調査対象者は snowball sampling (network sampling) により調査協力を得た．

2.2 調査方法および調査項目

snowball sampling による調査は，特定が困難な母集団を対象とした定性調査に有効である．本研究では，具体的な活用状況を把握するために snowball sampling 法を用い，自記式質問紙調査およびグループ・インタビュー調査を実施した．

まず，A 大学附属病院に勤務する実習指導経験のある看護師に調査協力の依頼を行い，調査協力者を募った．次に，調査協力の同意を得られた者

を対象として、郵送法により自記式質問紙調査を実施した。自記式質問紙の調査項目は、性別、年齢、看護師経験年数、実習指導者経験年数、最終学歴、勤務経験のある病棟（複数回答）、保有資格、現在の職位（看護師・副師長・師長・その他から選択回答）、実習指導者研修会への参加の有無、実習生に対する比喩的表現の使用の有無とした。その後、本研究への同意が得られた対象者に対してグループ・インタビュー調査を実施した。

なお、本調査では snowball sampling により調査対象者を得たため、対象者が職場の同僚や同期、知人を誘って調査に参加しやすくなること、対象者同士がお互いの意見を聞くことで過去の実習指導経験が想起しやすくなることを期待してグループ・インタビューを採用した。

グループ・インタビュー調査は、インタビューガイドを作成した上で、比喩的表現を用いて教えている内容と比喩的表現を用いて教わった内容の2点についてインタビューを実施した。インタビュー調査は計3回、3グループで実施した。1グループの人数を3～4名とし、調査時間を60～90分と設定した。また、調査対象者が医療従事者であることを鑑み、COVID-19の感染対策ため、集合によるグループ・インタビューではなく、オンライン会議アプリのZoom Video Communications（以下Zoomと記す）を用いた。

2.3 分析方法

分析には、Zoomの録画機能を用いて録画した動画を用了。まず、録画データからインタビューおよびインタビューの全ての発言内容について音声起こし（テープ起こし）を行い、逐語録を作成して、これを原資料とした。

次に、内容分析の実施経験がある3名にて要約的内容分析の進行モデルを用いて、①分析単位の定義、②意味のあるテキスト部分の言い換え、③抽象化レベルの定義、④選別による削減・同じ意味の言い換えの削除、⑤構成および統一による削減、⑥カテゴリー・システムとして新しい発言のとりまとめ、⑦原資料に対して要約的カテゴリーの再検証を行った。再検証においては、5名の検者がそれぞれ実施したカテゴリー分類の結果を統計ソフトSPSS Statistics 26を用いてカッパ係数を算出し、一致率について分析を行った。

なお、カッパ係数の一般的な数値の目安としては、「わずかな一致（0-20%）」「ある程度的一致（21-40%）」「適度な一致（41-60%）」「かなりの一致（61-80%）」「ほぼ完全な、完全な一致（81-100%）」とされている。

2.4 倫理的配慮

本研究は、静岡大学「人を対象とする研究に関する倫理審査」の承認（20-38）を得て実施した。調査は、研究趣旨および調査方法等を記載した説明文を郵送した後、調査協力者からの同意書の提出（署名・捺印）を以って開始した。

自記式質問紙調査で取得した性別、年齢、最終学歴、職位等の個人情報については、同意撤回への対応のために、研究代表者のみが照合できる連結可能匿名化とした。

なお、本研究においてすべての著者には、申告すべき利益相反事項はない。

3. 結果

3.1 分析対象者

12名から研究協力の同意を得た。なお、グループ・インタビューにおいて、開始時間から終了時間までZoomアプリに接続していた11名の発言内容を原資料とした。

分析対象者は看護師11名（男性6名、女性5名）、うち2名が保健師免許を、1名が認定看護師資格を有する。分析対象者の年齢は、 40.63 ± 7.41 歳（平均±標準偏差）である。

看護師としての経験年数は 17.54 ± 5.88 年（平均±標準偏差）、勤務経験のある病棟等の数は平均2.8である。また、実習指導者としての経験年数は、 5.63 ± 2.97 年（平均±標準偏差）であり、11名中8名が実習指導者研修会への参加経験があった。11名の最終学歴は、専門学校3名、短期大学（2年制および3年制）4名、大学（4年制）3名、大学院修士課程1名である。

分析対象者の所属は、病床数500以上かつ看護学実習ガイドラインで示される実習施設要件「各大学が設定する臨地実習目標を到達することができる条件を満たした施設、臨地実習目標を満たすために必要な臨地実習指導者が存在し、大学との連携・協働体制および実習中の安全管理体制が整備されている」を満たす臨地実習受け入れ病院である^[12]。

3.2 要約的内容分析－教えている内容－

教えている内容の具体的な説明が含まれる文脈を分析単位と定義した。分析の文脈数は23である。また、選別、構成および統一のために、分析単位の文脈を「である」に統一した。これらの手順を踏まえ、「説明」に関する要素と教える際の「促す」ことに着目して、抽象化レベルを定義した。

要約的内容分析を行った結果、「一般用語に言い換えた説明」6件、「当事者になり考えるよう

に促す」4件, 「日用品に例えた説明」2件, 「強い印象を与える表現を用いた説明」2件, 「日常動作に例えた説明」2件, 「日用品を用いた実演による説明」2件, 「非言語的(絵, ジェスチャーを含む)な表現を用いた説明」2件, 「原理から説明」1件, 「学生のこれまでの経験に置き換えた説明」1件, 「身近な人に置き換えて考えて促す」1件の合計10カテゴリーを抽出することができた(表1)。なお, 5名の検者による再検証の結果, 一致率は48.1%「適度な一致」であり, カテゴリー作成の精度は適当であると判断する。

要約的カテゴリーにおいて最も多かったのは, 「一般用語に言い換えた説明」6件であり, 難しい用語や内容を一般的に使われている分かりやすい表現に変えて教えていることが示された。次いで, 「当事者になり考えるように促す」4件であり, 患者の立場に立った時に, どのように考えたらよいかなどを促していた。臨床の間では, 様々な比喩的表現を用いて教えていることが把握できた。

3.3 要約的内容分析—教わった内容—

「教えている内容」と同様の分析手順にて, 分析の文脈を決定し, 抽象化レベルを定義した。教わった内容に関する分析の文脈数は12である。要約的内容分析を行った結果, 「日用品に例えた説明」3件, 「身近な人に置き換えて考えるように促す」2件, 日用品を用いた実演による説明」2件, 「強い印象を与える表現を用いた説明」2件, 「一般用語に言い換えた説明」1件, 「学生のこれまでの経験に置き換えた説明」1件, 「原理から説明」1件の7要約的カテゴリーに分類できた(表2)。なお, 5名の検者による再検証の結果, 一致率は40.9%「ある程度の一致」であり, カテゴリー作成としてはやや精度は低いと考えられる。しかし, 一致しなかったカテゴリーは, 「一般用語に言い換えた説明」を「日用品に例えた説明」あるいは「日常動作に例えた説明」という分類結果であったことから, 妥当性と信頼性を考慮して, 分析結果としては問題ないと判断した。

4. 考察

臨床現場の看護師は, 学生に対する説明の工夫として, 意図的に例えや置き換えを活用していることが明らかになった。置き換えについては, 高齢者の皮膚や血栓, 浮腫などについて学生へ説明する際に, 「一般用語に言い換えた説明」がなされている割合が高いと考えられる。また, 治療や

看護に関する説明においては, 「日用品に例えた説明」や「日常動作に例えた説明」を行うなど, 学生がイメージできるような物や動作への置き換えを行い, 学生の知識や経験に関連づけていた。

さらに, 学生に患者の置かれた立場や心理状態といった患者理解を深めさせるために, 患者や患者家族の立場で考えることを促したり, 印象に残る表現を用いたりする傾向があることが示唆された。つまり, 専門的用語については「言い換え」が用いられ, 治療や看護に関しては物や動作, 患者の心情を理解させるためには当事者意識を持たせるなど, 教える内容によって説明の仕方には共通性があると考えられる。

一方, 教わった内容, 学んだ内容については「すぐく覚えている」や「印象に残っている」という発言がみられたほか, 説明の際に, 自らが学んだ方法や例え, 置き換えを用いていた。つまり, 自分自身の理解につながった効果的な方法を, 具体的には自分が例えを用いて教わったら同じ例えを用い, 置き換えて教わっていれば置き換えを使っていると解釈できる。しかし, 「教わった内容」に関するカテゴリーは, 「一般用語」と「日用品」との違いなど, 曖昧かつ抽象度の高いカテゴリーのネーミングであったため, 「ある程度の一致」という結果になったと考える。一般化するためには, カテゴリーのネーミング精度を上げる必要がある。

先行研究において, 情報伝達が上手く行われるために必要なことは, お互いが知っている言葉であること, その知っている言葉を使うことで受け手がイメージできることが, 情報伝達に重要であることが明らかになっている^{[13][14]}。このことは, 教育(教授)においても同様といえよう。例えば, 教授者がテキストに沿って専門用語のまま教えた(伝えた)場合, 学生には伝わらず, 学生は理解することなく用語だけを暗記してしまうのではないだろうか。

本研究の結果から, 臨床現場の看護師も学生や新人の頃には, 自分たちが知っている言葉で説明してもらうことで理解に繋がり, 教える立場になっても無意識あるいは意図的に例えや置き換えを使っているのではないかと示唆された。このことから, 大学教員が学生に教える時に, 意図的に学生が知っている言葉に例えたり, 置き換えを用いて説明することで学生は理解することが容易になるとともに, 知識の定着につながると考えられる。

表1 教えている内容

分析に用いた文脈	原資料の言い換え	要約的カテゴリー	計
精神科病棟内で患者は怯える、非常に怯える。信頼関係がある程度できて一緒に外に出ようとすると怯える。このような状態について、全然知らない環境の地に、患者は飛ばされたというイメージにリンクすると思い、そういう表現を学生に使った。	精神疾患を有する患者の怯えの理由について、知らない環境に連れて行かれたという表現を用いて説明する。	一般用語に言い換えた説明	6
皮膚のことで、分かりやすく説明するために例える。高齢者は皮膚が乾燥している方が多く、保湿の大事さについて説明する上で、例えば、乾いた田畑って、亀裂が入ってる。亀裂が入っている田畑を踏んだら、ぼろぼろって壊れていくと思う。高齢の、極度に乾燥した肌の患者も同じように、乾燥している時に刺激を与えると、割れた田畑と同じ状態なので、刺激があると皮膚トラブルのリスクになると説明する。	高齢者の皮膚を乾いた田畑にみたてて説明する。		
血栓だったら、エコノミー症候群みたいになると言う。	血栓をエコノミー症候群と言い換える。		
(上記「エコノミー症候群みたいになる」を引き継いで)それは言う。車に座ってみたい、飛行機乗って、血栓ができる。	エコノミー症候群に例える。		
術後合併症で深部静脈血栓症っていうのがある。いわゆるエコノミークラス症候群だったりといった、みんなが知っているような言葉に変えて、言ったりしたことはある。	深部静脈血栓症をエコノミークラス症候群という、知っている言葉に変えて説明する。		
術後には皮下血腫が起こるが、その機序を教えるとなると難しくなってくる。何で水がたまるとか、むくんでくるのかということがなかなか難しい。それを比喩で表現したら、例えば頭を打ったりすればたんこぶができるでしょって、あれはお水が溜まってるんですよっていった感じで、簡単に説明したりする。	浮腫をたんこぶに言い換えて説明する。		
血液内科の幹細胞移植をされた患者に対する退院後の感染予防の指導内容について、どうしても患者本人に指導していくと、患者自身は自分の体のことだから大丈夫だろうって感じで結構なあなあになってしまうことが多い。その指導をする点において、患者や家族の立場になって指導してみたらっていうことを学生には言っている。	患者や家族の立場になって考えることを促す。	当事者になり考えるように促す	4
精神科であれば思考伝播であったりとか、思考が他人に伝わるといった感じ、という症状というのがある。それを学生さんに説明するときに、患者さんは、こういうことで困っているんだけど、あなただったらそういう時はどう感じますか、というような聞き方をする。	患者の立場を自分に置き換えることで理解を促す。		
精神科の患者というのは妄想であったり、思考をとられるとか、陽性症状を多く抱えている患者が多い。あなたが患者だったら、どの位心配、と必ず聞くようにはしている。	自分の立場に置き換えて考えるように促す。		
患者の心拍数が110回というときがある。患者さんがどれだけきついか気付いてもらうために、皆さん、走った後の心拍数はどのくらいになると思いますか、といった感じで表現したりするってことはある。走って、息が上がって、きつくなりますよね。じゃ、熱があって苦しそうにしている、頻呼吸があって。走った後ってみんな息が切れるよね。それだけ、患者さんはきついんだよねって感じで説明することがある。	頻脈による患者のきつさについて、走った後の経験に結び付けて説明する。		
皮膚が乾燥している人で、むくんでいる人にも気を付けないといけないと説明する時に、乾いたゴム風船を膨らますと亀裂が入るよねって言う。	乾燥している皮膚を乾いたゴム風船に例えて亀裂について説明する。	日用品に例えた説明	2
単純に、身近な物に置き換えていきたい。身近な表現に置き換えて説明している。	身近な物に置き換えて説明する。		
閉鎖環境は鍵の閉められた部屋で、屈強なボディーガードみたいな、僕みたいな人がそこで守ってくれてる。閉じ込めること	精神科の閉鎖環境についてボディーガードが守る安全		2

分析に用いた文脈	原資料の言い換え	要約的カテゴリー	計
で環境刺激、安全が担保されて、患者さんの精神的な安定が保たれて病状が奏効することについて説明する。	な場所という表現を用いて説明する。	強い印象を与える表現を用いた説明	
24 時間ストーカーから狙われ、危害を加えられると思った時に安全な場所に避難したいと私たちは思う。患者さんにとって閉鎖病棟は、鍵の閉められた部屋であり、屈強なボディーガードみたいな、僕みたいな（男性看護師）が守ってくれる。	24 時間ストーカーから狙われている、屈強なボディーガードという表現で印象づける。		
BLS のインストラクターをした際、胸骨圧迫の中断時間を短くしなければいけない理由を説明する。胸骨圧迫を一度中断して、再度同じレベルまで回復するには、何度か圧迫しなければいけないという説明をするときに、自転車に置き換えて説明をする。自転車は、ずっと走ってたら、そのまま乗っているが、一度止まると同じように走るまで、時間とか体力がいる。そういうことが胸骨圧迫でも起こっていると説明する。	胸骨圧迫の中断について、自転車で例えて説明する。	日常動作に例えた説明	2
保湿する順番には、ローションとか、クリームとかいろいろある。女子学生に対しては、私たちの化粧する順番と一緒に、ローションして、美容液ぬって、クリームで蓋をするっていう風に説明すると、なるほどねと理解してくれる。	保湿の順番を化粧の順番に例えて理解を促す。		
ペットボトルは、だいたい病室にある。例えば、ペットボトルを人体に見立て、前面に血がたまる、だからガス交換できて、背中側で寝る、まっすぐで寝ると背中側に血が溜まる。だからガス交換ができずに、酸素化が悪くなると説明する。	血液貯留によるガス交換障害について、ペットボトルを用いて説明する。	日用品を用いた実演による説明	2
ドレーンの研究をやっている、ペットボトルとストロー、結構それを体に見立ててやっている。	ドレーン留置について、ペットボトルとストローを体に見立てる。		
AEDパットを貼るとき、日本人はあまりないんですけど、外国人とか毛深い時はパットが浮いてしまうからショックがうまくいかない。ショックが上手くいかなかったときは、AEDパットを一度剥がして貼る必要がある。その説明の時、脱毛テープと一緒にね、ギュッと押してペリッと剥がして良いんだよって話す。その時に痛そうとか、迷っちゃいけないって言って。そういう時は、ギュッとやってバリッとやってという、笑いが出てきて。その時に、雰囲気良くなって、皆のやる気が出たなって感じた。	AEDパットの着脱を脱毛テープの使用時の様子で説明する。	非言語的（絵、ジェスチャーを含む）な表現を用いた説明	2
脳って、水にブカブカ浮いてるんだけど、どこにも出口はないよねって話を。だけど、ルンパールをするってことは、穴が開いてしまうよねって。塞いでいるんだけど、頭を上げてしまうと、水って高いところから下へ流れていくように、滝みたいに。その時、脳が引っ張られたらどうなると思うって。硬膜とかに血種ができるかもしれないから、頭はルンパール後 30 分は上げちゃダメなんだよって、最初は言葉だけで説明したが伝わらなかった。その時、絵にかいて教えたなら伝わった。	言葉で伝わらないことを絵に描いて説明する。		
脳梗塞について、脳には血管がいっぱいあるから、塊があるとそこから血液がいかないよねって言うと、内頸動脈がどうのっていうより、ちょっと、学生はとっかかりが付きやすそうだと感じる。	脳血栓を塊に例えて説明する。	原理から説明	1
学生の実習をチームスポーツに例えたことがある。学生が体調がよくないのに、なかなか報告できずに無理して頑張って実習に来るというのはどこでもあると思う。実習生の 1 人が体調が悪く、我慢していたが、その後 1 日休んでしまうことがあった。復帰した際に、やっぱりちゃんと言わないとダメだよって話をした時に、その学生がバスケをしていたので、チームスポーツで話をした。	実習のあり方について、学生が経験してきたチームスポーツに例えて説明する。	学生のこれまでの経験に置き換えた説明	1
フィジカルアセスメントにつなげるように、患者ではなくても、自分の家族が熱が出たということだけをみて、その人を風邪と決めつけるのかと質問する。そうすると学生からは、家族には基礎疾患があるとか、季節の変わり目で、なんか体調を壊しているとか、その背景がどんどん出てくる。	患者を自分の家族に置き換えて考えるように促す。	身近な人に置き換えて考えるように促す	1

表2 教わった内容

分析に用いた文脈	原資料の言い換え	要約的カテゴリー	計
脳の海馬が正常な人は、貯金箱にだんだんと溜まっていく。でも認知症の人というのは、どんどん、どんどんと、それが壊れて落ちていく。それに、そもそもそこにお金がないんで、ヒントとか与えても、もう意味がないよって、というような感じで教えてもらった。	認知症の脳機能、海馬について壊れた貯金箱に例えていた。	日用品に例えた説明	3
認定看護師をとるために学校に行っているときに、無気肺の表現で担当の先生が使いかけの、残っているマヨネーズを出しやすくするために、みんな冷蔵庫にどうして入れていると話しかけた。冷蔵庫に出口の方を下にして入れているよね。それは出しやすくするためでしょ、といった表現で説明してくれた。ようは、重力の力を借りてという表現で、無気肺の時も、重力の力を借りてという表現をしていて、日常の生活の物に置き換えると分かりやすいなと思って、それを自身も使うようにしている。	無気肺の治療における重力の必要性について、冷蔵庫のマヨネーズの保存方法を用いて学んだ。		
フィジカルアセスメントの研修に行ったときに、最初に白黒のセブンイレブンのマークを見せられて、セブンイレブンのマークってよく見ますよねって。どこが何色か分かるか考えてみてくださいって。なかなか回答がでなかった。これも、急変の発見と一緒に、これが何色かどうか、目的をもって見ておかないと、急変のサインに気付けない。だから、こうゆう症状は、こうゆう危険に繋がるという、そうゆう目で勉強しないとイケない、患者さんのバイタルをとるときも、ただ熱が36.8℃だったとか、血圧が120だったじゃなくて、この人の通常バイタルに対して、この熱が正常なのかとか、この人の血圧に対して、血圧が正常なのかどうかとかを意識的に見ないと症状を見逃しますよって言われて納得した。自分も説明や病棟で勉強会をするときに使っている。	白黒のセブンイレブンのマークを提示して、意識的な気付きの必要性について説明された。		
医師が学生に説明をする時に、一緒に聞いていたこと。患者さんに説明するような感じで、医師は説明していた。ただ、どこから切ってとかっていう部位の説明は、先生は自分の体で、これから、これくらい切ってとか説明していて分かりやすかった。	医師が学生に説明するときに患者に伝えるように話をし、手術部位の解説では先生自身の体を示し手術部位を解説していた。	身近な人に置き換えて考えるように促す	2
努力呼吸って言葉じゃ分かりにくい。研修会でお隣、お互い見てくださってと言われて、お隣の方呼吸している感じがありますかって言われて。普通、ないじゃないですか。それが肩が上がってるとか、回数が多いと、それが努力呼吸だと説明があった。	努力呼吸の状態について、正常な人の呼吸から学ぶ。		
透明の駆血帯が病棟にあり、透明だと自分が刺しているのがよく分かるし、角度とかも見える。先輩が自主練でそれを使ってやっていたと言っていたので、仕事が終わった後や休憩時間に針を1本借りて、練習していた。	透明の駆血帯を血管に見立てた練習方法を教えてもらった。	日用品を用いた実演による説明	2
ドレーンと体液処理の場所の比喩表現で、ストローとコップの話教えて貰ったことがあった。ストローの先とドレナージの先をこう（ジェスチャー）同じようにしてもらって、体の向きによって、ストローの先を体液処理をしている場所に当てると良いんだって教わって。それは、体位ドレナージに対して結構分かりやすくて、勉強になった。	ドレーンと体液処理について、ストローとコップを用いて説明された。		
たまたま麻酔科の先生が婦人科の研修医室に来られ、点滴がとれない先生を指導していた。それで覚えているのが、そうやって目だけ見るんじゃなくて、血管を心の目で探さないって。血管は必ずあるんだからって言ってた。解剖とかしっかり頭に入れて、心の目で見ないといけないんだと、その教え方をすごく覚えている。	「血管を心の目で探す」という表現を用いて教わった。	強い印象を与える表現を用いた説明	2
脳外科の時に、気管内挿管とか、ルートとるのがすごく上手な先生がいて、その先生が他の先生に教えてたのが、ためらわない、血管を定めたら思い切っていきなさい、って言うっていた。それを聞いていたから、血管をとるときに、ここだと思ったら思い切って斜めに入れると、わりとルートがとれるようになったのを覚えている。	ルートの取り方について、ためらわない、血管を定めたら思い切っていくという表現方法を用いて説明された。		

分析に用いた文脈	原資料の言い換え	要約的カテゴリー	計
腫瘍とかだったら、できものとか。ちょっと一般の人、医療者じゃなくても分かる、分かりそうな表現で医師が説明していたような記憶がある。	腫瘍を一般の人でもわかるような表現で用いられていた。	一般用語に言い換えた説明	1
患者さんを診るときに、どうやって診てるって。精神科の患者さんを診るときに、呼吸状態を診るように見てごらん。呼吸状態を診るときにどうするの。目で胸郭とかの動きを診るし、聴診器を使って耳でも聞くし、手で触れて肺音を感じたりするでしょって。だから、自分の五感全部をつかって呼吸状態を診てるはずでしょって。だから、精神科の患者さんも同じように診るんだよってという師長さんの説明が印象に残っている。	呼吸状態を診るように精神科の患者を診る。	学生のこれまでの経験に置き換えた説明	1
難しい採血とか、ルートをとる時でも探すんじゃないくて、血管を出すんだよって教えてもらった。駆血帯を縛るときも、患者さんに腕を下げてもらおうと、どんなに出ない血管でも、何倍でも出るようになるっていうことを教えてもらった。	血管は探すのではなく出すという表現を用いて説明された。	原理から説明	1

5. 結語

本研究では、「実習指導場面において実習生の理解を促すために、分かりやすい言葉に置き換えたり、イメージできるように分かりやすく例えを用いたりして説明すること」を比喩的表現と定義し、“比喩”を用いた説明および教育方法を検討するための基礎資料を得ることを目的として調査を実施した。

本調査の結果、実習指導場面において、看護師は意図的に学生の経験や日常動作、学生の身近な物に例えたり、置き換えたりしながら説明していることが明らかになった。さらに、教える内容によって、比喩や置き換えを活用する場合と学生の知識や経験に関連づける場合に分けられ、教える内容によって説明の方法には共通性があることが示唆された。

研究の限界と今後の課題として、本研究では調査対象者が少なく、事例が偏っていると思われる。また、Zoomでのグループ・インタビュー調査のため、非言語的コミュニケーションを用いることが少なく、双方のコミュニケーションが十分に図れていなかった可能性がある。今後は、様々な診療科に所属する看護師を対象として対面にて調査を行い、さらに事例を収集していきたい。

参考文献

[1] 大学における看護計人材養成の在り方に関する検討会：看護学教育モデル・コア・カリキュラム

～「学士課程においてコアとなる看護実践能力」の修得を目指した学修目標～、平成29年10月。

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/078/gaiyou/_icsFiles/afieldfile/2017/10/31/1397885_1.pdf (Access 2023/04/25)

[2] 前掲 [1], p2, 2017.

[3] 前掲 [1], pp.4-5, 2017

[4] 安酸史子：看護学実習における教授＝学習過程成立に関する研究，看護教育学研究，1，pp.14-32，1988.

[5] 片山三佳・西山ゆかり・千葉進一 ほか：看護系大学に勤務する新入教員の教育・研究活動に対する悩み，The Journal of Nursing Investigation, Vol.7, No.1, pp.23-29, 2009.

[6] 石黒広昭：学習活動の理解と変革にむけて学習概念の社会文化的拡張。石黒広昭編著『社会文化的アプローチの実際学習活動の理解と変革のエスノグラフィー』北大路書房，pp.1-11，2004.

[7] 安酸史子：臨地実習における教育と学習。グレッグ美鈴，池西悦子編集『看護教育学 看護を学ぶ自分と向き合う』南江堂，pp.179-189，2013.

[8] 清水栄子：第4章 わかりやすく説明する，中井俊樹・小林忠資編集『看護教育実践シリーズ 3 授業方法の基礎』医学書院，pp.45-47，2017.

[9] 中村伸枝・竹中沙織・仲井あや ほか：学生の看護実習を通じた学びの特徴と大学教員と臨床指導者の連携・協働のあり方，千葉大学大学院看護学研究科紀要，36，pp.21-26，2014.

[10] 石見和世：外表性疾患をもつ学童へ保護者が行った病気説明と養育態度，日本小児看護学会

誌, Vol.20, No.1, pp.48-54, 2011.

- [11] 田辺敏明：心理的概念の理解と保持における比喩的説明の効果－比喩の特性と用法に関して－，教育心理学研究，Vol.38，No.2，pp.166-173，1990.

- [12] 文部科学省：大学における看護系人材養成の在り方に関する検討会第二次報告 看護学実習ガイドライン．https://www.mext.go.jp/content/20200330-mxt_igaku-000006272_1.pdf (Access 2024/11/07)

- [13] 秋永和之・高橋紘一・野中良恵・柴山薫・梅崎節子：情報伝達はなぜ難しいのか？－災害看護のME THANEの講義からわかったこと－，バイオメディカル・ファジィ・システム学会誌，Ver.21, No2, pp.17-25, 2019.

- [14] 秋永和之・梅崎節子・柴山薫・野中良恵・高橋公一：情報伝達を行うために重要なものとは？－動物の写真を用いての演習より－，バイオメディカル・ファジィ・システム学会誌，Ver.21, No2, pp.27-36, 2019.

主な研究：代謝機能障害関連脂肪性肝疾患患者の患者教育および化学療法を受ける膵癌患者の QOL に関する研究.



秋永和之（あきながかずゆき）

福岡看護大学看護学部 講師

略歴：2011 年 佐賀大学大学院医学系研究科看護学専攻修士課程修了，修士（看護学）．2018 年同大学院医学系研究科総合支援医科学専攻博士課程修了，博士（医学）．2004 年関西医科大学付属男山病院，2007 年九州大学病院看護師を経て，2017 年より福岡看護大学に勤務．

所属学会：BMFSA 学会，日本看護科学学会会員．

主な研究：専門は成人看護学，災害医療，看護学．災害医療・看護，情報に関する研究．



矢野潔子（やのきよこ）

熊本大学大学院教育学研究科 教授

略歴：2008 年佐賀大学大学院医学系研究科看護学修士課程修了，修士（看護学）．2014 年福岡大学大学院人文科学研究科博士後期課程単位取得修了，博士（教育学）．

所属学会：日本看護科学学会，日本学校保健学会，日本小児保健協会ほか会員．

主な研究：小児保健，学校看護，養護教諭養成に関する研究．



高野佳範（こうのよしのり）

西九州大学看護学科 助教

略歴：2018 年佐賀大学大学院医学系研究科看護学専攻修士課程修了，修士（看護学）．看護師，福岡看護大学助教を経て，2024 年より現職．

所属学会：日本看護科学学会会員．

主な研究：急性期病院の看護師を対象とした研究．



柴山薫（しばやまかおる）

佐賀大学医学部看護学科 講師

略歴：2011 年佐賀大学大学院医学系研究科看護学修士課程修了，修士（看護学）．2021 年佐賀大学大学院医学研究科総合支援医科学専攻博士課程修了，博士（医学）．

所属学会：日本国際看護学会，日本肝臓学会，日本看護科学学会ほか会員．



高橋公一（たかはしこういち）

九州大学病院 看護師

略歴：2004 年より九州大学病院勤務．2019 年佐賀大学大学院医学系研究科看護学専攻修士課程修了，修士（看護学）．

所属学会：日本医療教授システム学会，日本看護科学学会ほか会員．

主な研究：災害医療，術後のドレーン管理，情報に関する研究．