

# 精神看護学実習中の倫理カンファレンスに参加した 看護学学士課程の学生の思考と学び

*Reflections and learning of undergraduate nursing students  
at an ethics conference during psychiatric nursing training*

桐山啓一郎<sup>1</sup> 松井 陽子<sup>1</sup> 矢吹 明子<sup>1</sup>

Keiichiro KIRIYAMA

Yoko MATSUI

Akiko YABUKI

キーワード：精神看護学実習、倫理カンファレンス、看護学学士課程

Key words : psychiatric nursing training, ethics conference, undergraduate nursing program

看護学学士課程の精神看護学実習中、倫理カンファレンスに参加した学生の思考と学びを明らかにするため、半構造化面接調査を実施した。結果、71サブカテゴリと以下の9カテゴリを生成した。【倫理カンファレンスの難しさ】、【倫理原則の理解に伴う倫理的な観点からの思考の獲得】、【自分と対立する意見の承認による多面的思考の獲得】、【看護実践現場に存在する倫理的ジレンマの理解】、【倫理カンファレンスの実施を肯定】、【倫理カンファレンス後の倫理的な観点からの思考への変化】、【倫理カンファレンス後の精神看護学実習における倫理的な観点からの行動への変化】、【倫理カンファレンス後の他領域の実習や講義への応用】、【倫理カンファレンス後の実習に適用できない悩み】。学生は倫理カンファレンスで看護実践現場に存在する倫理的ジレンマを学んでいた。また、学生は多面的思考を獲得し、自らの看護実践を倫理的な観点に立って変化させていた。

We held an ethics conference for students in undergraduate nursing programs during psychiatric nursing training. We then conducted semi-structured interviews to clarify the reflections and learning of ten students who participated in the conference. We generated 71 subcategories that fell into the following 9 categories: [difficulty in interpreting ethics conference methodology], [acquisition of ethical thought with an understanding of ethics principles], [acquisition of multifaceted thought through the acknowledgement of competing opinions within oneself], [understanding of ethical dilemmas existing in nursing practice], [affirmation of the ethics conference], [changes in ethical thinking after the ethics conference], [changes in ethical behavior during practical training in mental health nursing after the ethics conference], [application of lessons learned at the ethics conference to other field training and lectures in other subjects], and [distress about not being able to apply ethics conference to practice]. The students also learned about ethical dilemmas in nursing practice at the ethics conference. The students acquired multifaceted thought at the ethics conference and changed behaviors related to ethics in their own nursing interventions.

## I. 緒言

看護実践現場には多くの倫理的課題が存在し、看護職者には倫理的に判断し、実践する力が求められている。一方、看護学学士課程における看護倫理学の開講

は42%にとどまるという報告もある<sup>1</sup>。看護学学士課程に在籍する学生（以下、学生とする）が倫理的問題に気づいたとしてもその対応まで教育できておらず<sup>2</sup>、学生の対応で一番多いのは「何もしなかった」であった<sup>3</sup>。倫理的課題への対応は熟練した看護師でも難し

1 朝日大学 Asahi University

受付日：2020年9月17日 受理日：2020年12月29日

いが、学生の段階で倫理的な観点から思考し、行動する機会を得ることは、将来、看護職者になった際に、その者が実践の質向上に貢献することにつながる可能性があると考えられる。

学生は精神看護学実習のフィールドで医療保護入院や措置入院など本人の意思を要さない入院形態の対象者や、行動制限を受けている対象者とかかわる機会を有し、倫理的問題の存在に気付きやすい。先行研究では看護学生は実習中、身体抑制に倫理的ジレンマを感じていた<sup>4</sup>。また、精神科勤務の看護師は隔離等の倫理的ジレンマから職業性ストレスを抱きやすい傾向を指摘されていた<sup>5</sup>。精神看護学実習は学生が看護実践現場で倫理的ジレンマに直面する機会を得やすく、倫理的行動を学ぶきっかけとなる可能性を有している。

看護学学士課程の教育目標には、看護実践の改革に貢献する基礎的能力が挙げられる<sup>6</sup>。しかし、倫理の実践を行うためには基礎教育で得る知識だけでは難しい<sup>7</sup>。看護学実習で「違和感を持った場面」について倫理綱領を基に検討した学生が、対象者の権利を擁護するためにカンファレンスで提示することができたと報告されている<sup>8</sup>。筆者らは学生が実践的な倫理的行動を学修する機会として臨地実習現場での倫理カンファレンスを開催した。

看護学基礎教育課程の看護学実習における倫理カンファレンスの報告および評価は、カンファレンス記録による学生の学びの分析<sup>9</sup>、ファシリテーターとしての教員の役割<sup>10</sup>、カンファレンス内容の量的評価<sup>11</sup>、カンファレンスに参加した臨床実習指導者の体験<sup>12</sup>など極めて少ない。実習現場で倫理カンファレンスに参加した学生が参加中にどのように思考し、何を学び得たか、および倫理カンファレンス後の看護実践にどのように影響したかは明らかになっていない。

看護学実習は実践に即した学びを学生に提供することを目的の一つとする。看護学実習中の教育効果を考察するには、対象者である学生からの評価は欠くことができない。上述した先行研究は倫理カンファレンスの記録の分析や、質問紙調査であった。倫理カンファレンスに参加した学生が、その学びを自分の看護実践にどのように結び付けていたかは明らかになっていない。看護学実習における倫理カンファレンスによる教育的効果を検証するためには、倫理カンファレンスにおいて学生がどのように思考し、何を学び得たかをその後の学生の行動を含めて、学生の立場から明らかにすることが求められる。

## II. 研究目的

本研究は精神看護学実習中に抱く倫理的ジレンマをテーマにした倫理カンファレンスに参加した学生がどのように思考し、何を学び得たかを明らかにすることを目的とした。

## III. 研究方法

### 1. 研究デザイン

半構造化面接調査による質的記述的研究

### 2. 用語の操作的定義

#### 1) 倫理的ジレンマ

先行研究では、倫理的ジレンマについてのコンセンサスは得られていない。看護学生の実習体験における先行研究<sup>4, 13</sup>は「看護学生が医療者や看護学生自身の実施している治療・看護・検査などを実施・見学した際に、医療や看護援助に対して疑問を抱き、判断や対処方法について困り、葛藤を覚えること」としている。広辞苑ではジレンマを「相反する二つの事の板ばさみになって、どちらとも決めかねる状態」<sup>14</sup>とし、日本国語大辞典ではそれを「選ぶべき道が二つあってそのどちらかが、望ましくない結果をもたらすという状態」<sup>15</sup>としている。いずれも二つの間で決めかねている状態を指している。ただし、医療の現場では選択肢は二つの場合もあるが、二つよりも多い場合も存在している。以上より、本研究では先行研究と一般的なジレンマの定義を参考に「看護学生が看護援助にあたり倫理的な観点から相反する二つ以上の事の板ばさみにあって対応を決めかねている状態」とする。

#### 2) 倫理カンファレンス

本研究では倫理カンファレンスを、「学生に倫理的に考察することを告知した上で、倫理的ジレンマへの対応法をテーマに検討したカンファレンス」とした。

### 3. 精神看護学実習中に実施した倫理カンファレンスの内容

倫理カンファレンスは桐山<sup>16</sup>の方法を基に、2週間(10日間うち病棟実習6日間)の精神看護学実習の中で1回以上、30～45分の時間枠で行った。倫理カンファレンスと倫理カンファレンス以外の違いは、学生が倫理的ジレンマを抱いた事例について倫理的ジレンマへの対応方法を生命倫理の4原則<sup>17</sup>に照らし合わせて検討したことであった。学生の意見を生命倫理の4原則を基に考えることで、学生間の意見の相違を倫理的葛藤として明示しやすいよう意図した。参加者は学生(3～5名)、精神看護学教員(1名)で、臨床実習指導者は加わる場合とそうでない場合があった。なお、教員から臨床実習指導者に対し、倫理カンファレンスにできる限り加わってもらおうよう依頼したが、業務状況によりすべての臨床実習指導者の参加は得られなかった。倫理カンファレンス前、学生は実習グループの学生間で倫理的ジレンマを生じた場面や事例を選定した後、教員に相談してテーマを決定した。倫理カンファレンスで学生の選定したテーマは、歯磨きをしたくないと訴える患者へのかかわりで患者のニーズか看

ケアのどちらが優先されるのか、家族との電話を制限されている患者が約束外の時間に電話を希望している時どのように対応すべきか、患者は対処行動として立位をとっているが下肢に軽度の浮腫が出現している状況で、どのように対応すべきか、などであった。なお、記載したテーマは、本筋を失わないように、かつ個人が特定できないように表現した。

#### 4. 倫理カンファレンスの方法<sup>16</sup>

①テーマ及び事例紹介。②倫理的ジレンマに対してどのように対処するか学生個人の考えの表明。③学生個人が自分の考えがどの倫理原則(生命倫理の4原則)に基づくか考察し、グループメンバーに考察結果を提示。④グループで最善のケア(行動レベル)の検討と実践するケアの決定(カンファレンスの結論)。⑤学生による感想の発表と臨床実習指導者・教員からのコメント。

倫理カンファレンスの進行は教員が行った。筆者らの所属大学では、精神看護学実習前に倫理学、精神看護学実習後に看護倫理学を必須履修しており、加えて、精神看護学実習後に生命倫理学を選択履修可能であった。また、精神看護学実習前の精神看護学関連講義でも、看護実践現場における倫理について講義していた。

#### 5. 対象者

2016年度、精神看護学実習中に倫理カンファレンスに参加した学生約80名のうち、同意が得られた学生。精神看護学実習の評価終了後、精神看護学実習以外の授業で来学した学生に研究参加をアナウンスし、応じた学生を対象者とした。

#### 6. データ収集期間

2017年9月1日～11月30日

#### 7. データ収集方法

対象者に個室環境でインタビューガイドを用いた30～60分の半構造化面接調査を実施した。インタビュー内容は対象者の許可を得て録音した。また、インタビューに加えて、対象者の性別、臨床実習指導者参加の有無、精神看護学実習前と後の領域別実習の領域を聴取した。インタビューガイドは①倫理カンファレンスに参加する前の気持ち。②倫理カンファレンスのテーマをどのように選定したか、その時に学生間でどのような話し合いが行われたか。③倫理カンファレンスで同じグループの学生の意見を聞いた後の考えの変化。④倫理カンファレンスで臨床実習指導者の体験談や助言を聞き、どのようなことを思い、考えたか。⑤倫理カンファレンス後の看護過程の展開への変化。⑥倫理カンファレンス後の看護の対象者とのかわり

への変化。⑦倫理カンファレンスの精神看護学実習終了後の他領域の実習や講義などへの影響の7項目とした。

#### 8. データ分析方法

まず、録音したインタビューデータから逐語録を作成した。対象ごとに逐語録を精読し、意味内容ごとに単位化した。その後、単位化した逐語録を要約した。さらに、類似した要約を集め、その纏まりを象徴する名前を付け、対象者別にサブカテゴリを作成した。一人一人の学生のストーリーラインを明確にしてから、対象学生全体に共通する体験を明らかにし、なおかつ違う体験があった場合は、その理由を探った。

次に、すべての対象者から得たサブカテゴリを類似性に依りてひとまとまりとし、その纏まりを象徴する名前を付けカテゴリを作成した。なお、データの信頼性担保のため、分析の全般にあたり質的研究に精通した精神看護学研究者から助言を得た。また、分析結果の整合性担保のため、分析結果を対象者に確認してもらった。

#### 9. 倫理的配慮

対象者に研究目的、意義、方法、データの取り扱い方法、公表方法を伝え、研究参加は自由意思であること、途中辞退可能であること、参加不参加・辞退により不利益を被らないこと、匿名性を保証することを説明し同意書への署名を得た。本研究は学士課程在籍中の学生を対象とし、研究者は教員という立場も有していた。そのため、学生の精神看護学実習の評価と、本研究に関係する全研究者の担当する科目終了後にデータ収集した。学生に本研究への同意不同意、語りの内容は成績評価に全く影響がないことを強調して説明した。インタビューは実習を直接担当していない教員が実施した。なお、本研究は朝日大学保健医療学部看護学科研究倫理審査委員会の承認(承認番号29005)を得た上で実施した。

## IV. 結果

学生10名(A、B、C、D、E、F、G、H、I、J)にインタビューを実施した。対象者の性別、インタビュー時間、臨床実習指導者参加の有無、関連するカテゴリ番号、サブカテゴリ数、抽出したコード数を表1に示した。また、サブカテゴリ、カテゴリの一覧を表2に示した。表2中のA～Jのアルファベットはサブカテゴリを述べた対象者(学生A～学生J)を示す。本文中、対象者の発言を“ ”で、サブカテゴリを〈 〉で、カテゴリを【 】で括った。以下、カテゴリの説明とカテゴリを形成している中で象徴的な対象者の発言を示した。

【倫理カンファレンスの難しさ】は、学生が未体験



表1 対象者の概要

学生	性別	インタビュー時間	指導者参加の有無	関連するカテゴリ番号	サブカテゴリ数	抽出したコード数
A	女性	48分14秒	無	1.3.6.8.9	6	29
B	女性	55分46秒	無	1.2.3.5.6	6	41
C	女性	43分34秒	無	1.3.5.6.8	6	38
D	女性	55分30秒	無	1.3.6.8	5	41
E	女性	26分34秒	有	1.3.6.7.8	5	29
F	女性	49分25秒	有	1.2.4.5.6.8	6	40
G	女性	53分28秒	有	1.2.3.4.7.8	8	39
H	女性	56分16秒	有	1.2.3.4.5.6.8.9	8	42
I	女性	61分39秒	有	1.2.4.7.8	5	38
J	女性	52分15秒	有	1.3.4.5.6.7.8	7	42
平均		50分16.1秒			6.2	37.9

の倫理カンファレンスの方法を理解することに困難を感じていたことを表す。学生A“倫理カンファレンスってというのがよくわからなかったの、もっと事前にわかっているとよかったかなって思います”、学生C“実習中に倫理カンファレンスしますっていう日までイメージついてなくて”。

【倫理原則の理解に伴う倫理的な観点からの思考の獲得】は、学生が倫理原則を理解したことで、倫理的な視点に立って考察できるようになったと自覚したことを表す。学生B“倫理原則が何でも当てはまるよってことを知ってたら、意外と自分の行動ってこれ倫理なのかなって思えた”、学生G“無危害とか自律尊重の原則に当てはめるとしたら（自分と違う）学生の行動も良いんじゃないかなって”。

【自分と対立する意見の承認による多面的思考の獲得】は、学生が、自分と対立する意見に直面し、承認した体験から多面的思考を得たことを表す。学生D“やっぱりそれぞれの倫理観で、優先することとか、大事にすることって違うのを感じた”、学生G“はじめは自律尊重の原則って思ってたけど、皆の意見を聞いて、看護師の行動や意見も正しいって思った”。

【看護実践現場に存在する倫理的ジレンマの理解】は、学生が臨地での倫理カンファレンスや、臨床実習指導者の助言を通して、看護実践現場に存在する多数の倫理的ジレンマを把握し、看護職者の直面する倫理的ジレンマを理解したことを表す。学生H“実習中が良かったのかなと思います、自分が本当に体験してきて、すぐカンファレンスをするって方が入ってきやすい”、学生I“実際の現場で倫理について考えているとは思わなくて、抑制とか倫理について葛藤があるっていうこと自体は全く思っていなかったの”。

【倫理カンファレンスの実施を肯定】は、学生が実習中の倫理カンファレンス開催を肯定的に評価したことを表す。学生F“今後働いていく上でどんな看護師さんになるのか、どんな看護観をもってケアをしてい

くのかっていうのにすごく影響した”、学生J“(倫理カンファレンスが)大事な時間、重要になってくるなっていうのは思いました”。

【倫理カンファレンス後の倫理的な観点からの思考への変化】は、倫理カンファレンス終了後の実習現場での看護実践を通して、学生が倫理的な観点から思考し、自分の思考の転換に気づいたことを表す。学生D“(倫理カンファレンス後)自分の言動だったり、これが良かったのかなって思ったときは、倫理的にどうだったのかなって思う”、学生E“今まで悩んで、どうしたら良いんやろうって考えていたのが、こういうことだったのかなっていうのがわかった感じがしました”。

【倫理カンファレンス後の精神看護学実習における倫理的な観点からの行動への変化】は、学生が倫理カンファレンス後、継続している精神看護学実習中に行動レベルの変化を生じたことを表す。学生F“一つ一つの行動の前に患者さんに声かけなきゃいけないっていうのを改めて思って、声かけは増えた”、学生J“倫理カンファレンスをしてなかったら、たぶん全然違う計画とか、介入の仕方になってた”。

【倫理カンファレンス後の他領域の実習や講義への応用】は、学生が精神看護学実習終了後に、他領域の看護学実習や、実習後の講義に倫理カンファレンスの学びを応用したことを表す。学生C“(老年看護学実習で)認知症高齢者が徘徊するとき、(制止せず)一緒に私行ってきますみたいな感じで、気をつけて一緒に居たら良いかって、良い天気ですねって窓の外とか一緒にみて、じゃあそろそろ帰りましょうかみたいな安全に帰ってこれたときに自分のしたことは間違っていなかったって思って”、学生J“他の実習で(中略)患者のこうしたいっていうのに近づけるためにこれが良いですよって感じのことを会話の途中でさりげなく言った”。

【倫理カンファレンス後の実習に適用できない悩み】は、学生が倫理カンファレンスに参加した後、学びを

表2 精神看護学実習中の倫理カンファレンスに参加した学生の思考と学びのカテゴリとサブカテゴリ一覧

カテゴリ	学生	サブカテゴリ
1 倫理カンファレンスの難しさ	A	倫理カンファレンスがどういものかわからなかった
	B	倫理について知らず難しいと思った
	C	倫理カンファレンスのイメージがついていなかった
	D	倫理について触れることがなく倫理カンファレンスがわからなかった
	E	いつもと違う倫理カンファレンスに緊張した
	F	倫理について難しいイメージがあった
	G	倫理について知らず苦手意識があった
	G	倫理カンファレンスの内容は想像と逆だった
	H	倫理カンファレンスの難しさにより緊張を感じた
	I	倫理カンファレンスは難しそうで不安だった
	J	倫理カンファレンスに戸惑った
2 倫理原則の理解に伴う倫理的な観点からの思考の獲得	B	倫理原則を理解し些細なことを倫理的に考えた
	F	自分の行動を倫理原則に照らして立ち止まって考えることが大切だと思った
	G	倫理原則に基づく思考を獲得した
	H	倫理原則に当てはめたことでの気づき
	I	倫理原則に看護行為を当てはめて考えた
3 自分と対立する意見の承認による多面的思考の獲得	A	倫理的問題を明確化して対策を考えた
	A	メンバーで冷静に話し合うことの大切さを感じた
	B	自分と対立する意見に理解を示した
	B	一つのことをいろいろな方向から見ようと思った
	C	倫理カンファレンスの冒頭は患者の命を守ることを最優先にしたかった
	C	意見が出ない時に葛藤を振り返りみんなと違う意見を考えた
	D	自分とメンバーの異なる意見を整理してバランスの良い方法を考えた
	E	いろいろな視点を組み合わせるとより善い答えを出した
	G	複数の考え方を肯定できるようになった
	H	これまでと違うカンファレンス方法によって視野が広がった
4 看護実践現場に存在する倫理的ジレンマの理解	F	指導者の話から看護現場に倫理的葛藤があることを学んだ
	G	疑問を持った看護師の発言の根拠を考えた
	H	指導者や教員の助言によって思考が変化した
	I	臨床現場での倫理的ジレンマを指導者に話してもらったことが新鮮だった
	J	指導者から看護師が倫理的葛藤してケアをしていると教えてもらった
	J	自分がその場に居る実習で倫理カンファレンスをしてよかった
5 倫理カンファレンスの実施を肯定	C	看護は倫理について考えられないといけないため倫理カンファレンスは意味があった
	F	看護師になった後の理想像を考える機会になった
	H	これからも複数事例で倫理カンファレンスをやったほうが良い
	J	倫理カンファレンスは大事な時間でもっといっぱいやりたかった
	J	倫理カンファレンス後困った場面を振り返り倫理的に考えた
6 倫理カンファレンス後の倫理的な観点からの思考への変化	A	患者・家族と医療者の間に温度差を感じた
	C	倫理カンファレンス後に自分の考えが変わっているのがわかった
	D	倫理カンファレンス後自分の言動を倫理的に考えるようになった
	D	倫理カンファレンス後患者とかかわりを倫理的に考えた
	E	今までの悩みの内容を理解した
	J	倫理カンファレンス後困った場面を振り返り倫理的に考えた
	J	倫理カンファレンス後倫理を意識して看護計画やかかわり方が変わった
	J	倫理カンファレンス後患者中心に考えられるようになった
7 倫理カンファレンス後の精神看護学実習における倫理的な観点からの行動への変化	B	患者の行動を否定せず理由を考えるようになった
	E	倫理カンファレンス後に患者の話をいっぱい聞いた
	F	倫理カンファレンス後看護計画や患者への声掛けが変わった
	G	倫理カンファレンス後に患者を尊重した看護計画を立てた
	H	倫理カンファレンス後に患者の人生を捉えようと思っ変化した
	I	倫理カンファレンス後患者中心に考えられるようになった
	J	倫理カンファレンス後倫理を意識して看護計画やかかわり方が変わった
	J	倫理カンファレンス後患者中心に考えられるようになった
	J	倫理カンファレンス後倫理を意識して看護計画やかかわり方が変わった
	J	倫理カンファレンス後患者中心に考えられるようになった
8 倫理カンファレンス後の他領域の実習や講義への応用	A	精神看護学実習以外に倫理カンファレンスを役立てた
	C	他領域の実習で倫理的ジレンマを感じた際に倫理カンファレンスを使えると思った
	D	精神看護学実習以外も倫理カンファレンスを使える
	E	他領域でも倫理について意識できるようになる
	F	精神看護学実習後の実習・講義で倫理的に思考できるようになった
	G	他領域の実習でも倫理カンファレンスを活用した
	G	看護倫理の講義の理解が深まった
	H	4年生の看護倫理につながる期待をもった
	I	他の実習で活用できるため倫理カンファレンスはこれからもあったほうが良い
	J	他領域の実習で倫理カンファレンスを意識して患者への説明を心掛けた
9 倫理カンファレンス後の実習に適用できない悩み	A	倫理カンファレンス後に不全感を感じた
	H	精神看護領域での倫理カンファレンスの印象が強すぎて他領域では考えられなかった

自分の看護実践に活かそうとしたものの、できなかったことを表す。学生A“話し合ってみんなの意見もあったんですけど、それをどうやって患者さんにかかわったら良いかっていうのがわからなくて”、学生H“倫理カンファレンスをすごくやったことを通して精神科領域での印象が強すぎるために、精神科領域でしか考えられなかったのかなって”。

## V. 考察

### 1. 倫理カンファレンスに参加した学生のストーリーライン

生成したカテゴリを用いて、対象者全体のストーリーラインを述べた。ストーリーラインの始点は倫理カンファレンスに参加する前の状況の学生であり、倫理カンファレンス中を経て、終点は倫理カンファレンス後に看護を実践した学生であった。なお、ストーリーラインを基にカテゴリ間の関連(図1)を作成した。

学生は倫理カンファレンス前に【倫理カンファレンスの難しさ】を認識していた。学生は倫理カンファレンス中に〈これまでと違うカンファレンス方法によって視野が広がった〉として【倫理原則の理解に伴う倫理的な観点からの思考の獲得】、そして【自分と対立する意見の承認による多面的思考の獲得】といった変化を自覚していた。さらに、倫理カンファレンスに参加した臨床実習(指導者の話から看護現場に倫理的葛藤があることを学んだ)ことで【看護実践現場に存在する倫理的ジレンマの理解】を深めた。加えて、学生はさまざまな学びから【倫理カンファレンスの実施を肯定】した。学生は倫理カンファレンス後に、【倫理カンファレンス後の倫理的な観点からの思考への変化】を自覚した。思考を変化させた学生は〈倫理カンファレンス後倫理を意識して看護計画やかかわり方が

変わった〉に代表されるように【倫理カンファレンス後の精神看護学実習における倫理的な観点からの行動への変化】を起こしていた。精神看護学実習終了後、学生は、〈精神看護学実習以外に倫理カンファレンスを役立てた〉ため、【倫理カンファレンス後の他領域の実習や講義への応用】可能性を実感し実際に行動していた。一方、2名の学生は倫理的な観点からの思考の変化を基に行動面での変化を試みたものの、看護実践に活かさず【倫理カンファレンス後の実習に適用できない悩み】を感じていた。

### 2. 精神看護学実習中に倫理カンファレンスに参加した学生の思考

学生らは倫理カンファレンス中の思考に関連したカテゴリとして【倫理原則の理解に伴う倫理的な観点からの思考の獲得】と【自分と対立する意見の承認による多面的思考の獲得】の2つを述べていた。まず、【倫理原則の理解に伴う倫理的な観点からの思考の獲得】である。学生は、学生Iの〈倫理原則に看護行為を当てはめて考えた〉に代表されるように、看護職者および自分たちの発言や行動を生命倫理の4原則に当てはめることで倫理的な観点から思考していた。学生にとって生命倫理の4原則は倫理的な観点から思考するための枠組みとなっていたと考えられた。初学者である学士課程の学生に、何の思考枠も提示しないまま倫理的な観点から思考するよう促すことは、混乱を招く可能性があると思われた。生命倫理の4原則は4分割法に用いられるなど医療における倫理的な思考の基盤となっていた<sup>18</sup>。生命倫理の4原則の使用は、学生が看護職者となった後を含めて継続して倫理カンファレンスにおける学びを発展させる要素ともなりうると考えられた。一方で、生命倫理の4原則に当てはめる手法は、教員側から提示しており、学生の立場からは他

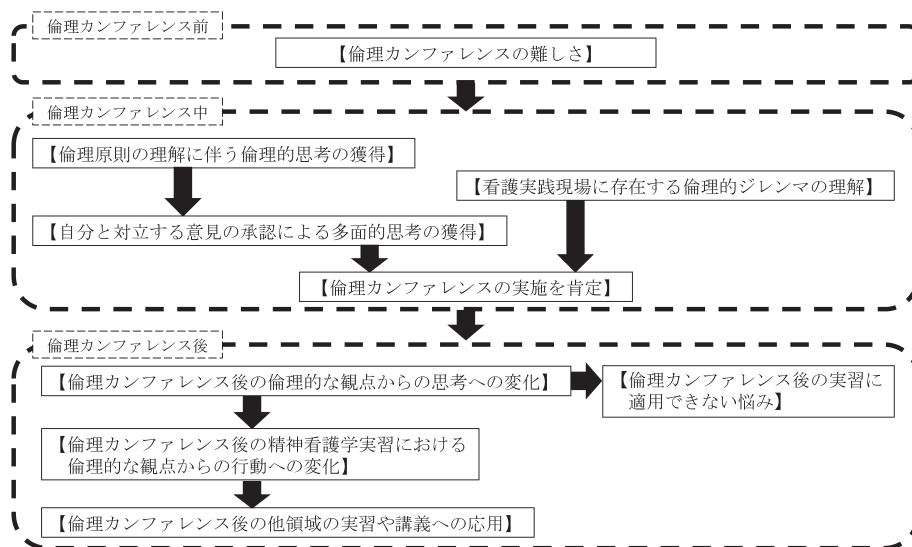


図1 倫理カンファレンスに参加した学生の思考と学び(カテゴリ間の関連)



の手法を選択できない可能性も考えられた。看護実践現場では本研究とは別の4分割表を用いて多職種で検討する方法も提示されていた<sup>19</sup>。倫理的な検討手法は本研究の方法のみではないことを教員から学生に解説する必要がある。

次に【自分と対立する意見の承認による多面的思考の獲得】である。学生は、学生Gの〈複数の考え方を肯定できるようになった〉に代表されるように、自分と異なるグループメンバーの意見を承認していた。また、学生Cの〈意見が出ない時に葛藤を振り返りみんなと違う意見を考えた〉のように、敢えてグループメンバーと異なる意見を考え、グループでの検討を多面的にしようとしたケースもあった。学生は、倫理カンファレンス中、意図的に複数の見解を基に検討していたと考えられた。そして、学生Dの〈自分とメンバーの異なる意見を整理してバランスの良い方法を考えた〉に代表されるように、グループメンバー同士の互いの意見を認め合い、新しい考えを創出していたと考えた。看護師は臨床で倫理的問題に対して多面的に検討していたと報告されていた<sup>20</sup>。倫理カンファレンス中の学生らの思考過程は、看護実践現場における倫理的検討場面で必要とされている内容に準じていると考えられた。

### 3. 倫理カンファレンスに臨床実習指導者の参加を得た学生の学び

臨床実習指導者の参加を得た倫理カンファレンスを体験した否かで体験に明確な差が見られたのは【看護実践現場に存在する倫理的ジレンマの理解】のカテゴリであった。臨床実習指導者の参加を得ていない学生からは本カテゴリに関連するサブカテゴリは抽出されていなかった。看護職者としての経験を有する教員は必ず倫理カンファレンスに参加し、看護実践現場の実情を情報提供していると思われるにもかかわらず、臨床実習指導者の参加を得ているか否かで、対象者の体験に差が生じていた。【看護実践現場に存在する倫理的ジレンマの理解】を形成するサブカテゴリでは、学生は臨床実習指導者から看護実践現場に存在する倫理的ジレンマの存在を学び得ていた。臨床実習指導者の参加を得て倫理カンファレンスを実施した学生Fは【倫理カンファレンスの実施を肯定】のカテゴリで、〈看護師になった後の理想像を考える機会になった〉ことを述べていた。日々倫理的ジレンマに直面し、悩みつつもより善い看護実践を探求し続ける臨床実習指導者の姿に、自らの理想を重ねた可能性は否定できない。学生が臨床実習指導者も倫理的ジレンマを抱えていることを実感し、自分たちも臨床に出た後、倫理について考え続けなければならないことを自覚したと思われた。学生は臨床実習指導者の語りを通して倫理的ジレンマへの具体的対応を学び得ていたと言えた。臨

床実習指導者は、倫理カンファレンス中、意図的に自らの有する倫理的ジレンマを公開したと報告されていた<sup>12</sup>。臨床実習指導者の公開するジレンマは、学生が実習している場で生じており、学生自身の体験ともなるため、学習しやすかったと考えた。学生Hも実習地で体験したことの効果を語っていた。看護学実習の現場で、学生が臨床実習指導者から得る学びは多いことが報告されている<sup>10, 11</sup>。学生が看護実践現場に存在する倫理的ジレンマを理解し対応することに意義を感じていることから、倫理カンファレンスには可能な限り臨床実習指導者の参加を得ることが望ましいと考えた。

### 4. 倫理カンファレンスの学びを受けた看護実践の変化

学生は、【倫理カンファレンス後の精神看護学実習における倫理的な観点からの行動への変化】という体験を述べていた。学生が倫理的に行動を変化させたことに、看護実践現場である実習地で倫理カンファレンスを実施した意義を考察できた。

看護学基礎教育課程に在籍する学生は、さまざまな倫理的ジレンマに直面していたが、その対応方法の第1位は「何もなかった」であった<sup>3</sup>。看護職の倫理的感受性は、看護職者として組織に所属した際、集団的価値観により低下する場合があった<sup>7</sup>。看護実践現場に所属していない学生は、倫理的感受性が高いことが考えられた。一方で、村松らの報告のように学生の立場では倫理的ジレンマに対応することは難しい<sup>3</sup>。本研究で倫理カンファレンスに参加した学生は【倫理カンファレンス後の倫理的な観点からの思考への変化】と【倫理カンファレンス後の精神看護学実習における倫理的な観点からの行動への変化】で、倫理カンファレンス後に思考を変化させ、次いで行動も変化させたことを述べていた。学生Fと学生Gは倫理カンファレンス後に看護計画を変化させていた。先行研究では、倫理カンファレンスに参加した臨床実習指導者も、学生の行動の変化を把握していた<sup>12</sup>。倫理カンファレンスに参加することで学生は行動変化に至ると考えられた。さらに、学生Cは精神看護学実習後の老年看護学領域の実習で倫理的ジレンマに行動面で対応できたことを述べていた。Waitheら<sup>21</sup>は、倫理的行動の要素として、態度を表明し、実際に行動する必要性を指摘していた。学生が倫理的ジレンマへの対応法を行動レベルで修得できた背景には、看護実践現場で自らの実習体験を基にした倫理カンファレンスに参加した効果を考えられた。

### 5. 倫理カンファレンスを活用した教育の課題とその対応

学生は、【倫理カンファレンスの難しさ】を述べて

いた。本カテゴリは教育側の課題であると考えた。学生Cは〈倫理カンファレンスのイメージがつかいにくかった〉と述べていた。初学者である学生に倫理カンファレンスを行う場合、教員や臨床実習指導者が開催方法について学生の理解を確認し、質問を受ける時間を確保するなどの対応を要すると考えた。

倫理カンファレンスに参加した学生2名が【倫理カンファレンス後の実習に適用できない悩み】を述べていた。学生Aは“話し合ってみんなの意見もあったんですけど、それをどうやって患者さんにかかわったら良いかっていうのがわからなくて”と述べていた。学生Aは倫理カンファレンスを踏まえて行動化を試みたと推察できた。実際に行動化しようとしたからこそその悩みであり、学びの拡大とも捉えることが出来ると考えられた。教員や臨床実習指導者には、倫理カンファレンス後、学生の倫理的な観点に基づいた行動変化を支援することが求められている。学生Hは“(前略)精神科領域での印象が強すぎるために、精神科領域でしか考えられなかったのかなって”と述べた。精神看護学のフィールドは、行動制限など多様な倫理的ジレンマを有する<sup>22</sup>ものの、精神看護学のフィールド以外にも多数の倫理的ジレンマを有している。看護職者はすべての看護学領域で倫理的ジレンマを抱き続けていることを紹介したり、精神看護の実践現場以外で遭遇した倫理的ジレンマを具体的に解説することなどを通し、看護実践現場における倫理的ジレンマの多様性を教員や臨床実習指導者から学生に伝えるよう努力すべきであると考えた。

## VI. 研究の限界性

本研究は一大学看護学学士課程の一部の学生を対象としている。本研究に同意した一部の学生であるため、倫理カンファレンスに価値を見いだした学生のデータに偏った可能性は否定できない。本研究の対象者は限られているため、一般化にはさらに多くの対象からデータを得ることや、複数の看護学学士課程で実施することで、その効果を検証する必要がある。また、インタビューガイドで学生に「変化」について質問したことで、学生の発言が変化を見いだそうとする傾向を示した可能性は否定できない。さらに発展した研究の際はインタビューガイドの内容を再検討する必要がある。

## VII. 結論

精神看護学実習中に倫理カンファレンスに参加した学生10名に半構造化面接調査を実施した。結果、倫理カンファレンスに関する学生の体験として71サブカテゴリから9カテゴリを生成し、以下2点が明らかになった。

1. 学生は倫理カンファレンスで看護実践現場に存在

する倫理的ジレンマを認識し、学んでいた

2. 学生は倫理カンファレンスで多面的思考を獲得し、自らの看護実践における行動を倫理的な観点に立って変化させていた

## 謝辞

本研究にご協力いただきました学生の皆様に感謝申し上げます。

## 助成

本研究はどの機関からも研究助成を受けておりません。

## 利益相反

本研究における利益相反は存在しません。

## 文献

1. 鶴若麻理, 川上祐美. シラバスからみる看護学士課程の「看護倫理」教育. 日本看護倫理学会誌. 2013; 5(1): 71-75.
2. 高橋永子, 平瀬節子, 野村晴子. 基礎看護学実習IIで学生が気づいた倫理的場面. インターナショナルNursing Care Research. 2011; 10(2): 29-38.
3. 村松妙子, 片山はるみ. 看護学生が4年間の看護基礎教育の中で経験した倫理的問題場面とその対応. 日本看護倫理学会誌. 2019; 11(1): 50-58.
4. 木下天翔, 矢代利香. 看護学生が臨床実習で体験する倫理的ジレンマ. 日本看護倫理学会誌. 2016; 8(1): 39-47.
5. 本武敏弘. 精神科に勤務する看護師の精神の健康度と職業性ストレスに関する研究. 日本健康医学会雑誌. 2016; 24(4): 296-300.
6. 平山朝子. 学士課程カリキュラムの開発 [4] 教育課程編成の考え方と特色. Quality Nursing. 2003; 9(6): 81-86.
7. 荻野雅. 精神科看護の臨床で倫理的ジレンマと向き合う—看護基礎教育における倫理のあるべきすがた. 精神科看護. 2011; 38(2): 26-30.
8. 井上尚美, 吉留厚子, 若松美貴代, 高田久美子, 中尾優子. 看護学実習における倫理カンファレンスの意義—母性看護学実習における倫理カンファレンス記録の分析から. 日本看護倫理学会誌. 2016; 8(1): 3-15.
9. 石川かおり, 葛谷玲子. 学生-教員-看護師間で実施する精神関学実習倫理カンファレンス (第2報) 学生の思考プロセスと有用性. 第32回日本看護科学学会学術集会. 東京; 第32回日本看護科学学会学術集会講演集; 2012: p.551.



10. 中馬夕佳, 山下早苗. 実践報告: 臨地実習における倫理カンファレンスでのファシリテーター役割. 日本看護倫理学会誌. 2016; 8(1): 78-80.
11. 白木裕子, 松澤明美, 津田茂子. 小児看護学実習における倫理カンファレンスについての学生の主観的評価. 日本小児看護学会誌. 2015; 24(2): 58-64.
12. 桐山啓一郎, 松井陽子, 矢吹明子. 精神看護学実習中の倫理カンファレンスに参加した臨床実習指導者の体験—学生の学びへの貢献と, 看護実践への影響. 日本看護倫理学会誌. 2019; 11(1): 67-74.
13. 水野智子, 今川詢子, 長谷川真美. 看護ジレンマと看護倫理教育に関する研究(第2報)—基礎看護学実習を経験した学生の分析. 埼玉県立衛生短期大学紀要. 1997; 22: 55-63.
14. 新村出編. 広辞苑. 第7版. 東京: 岩波書店; 2018.
15. 日本国語大辞典第二版編集委員会編. 日本国語大辞典. 第2版. 東京: 小学館; 2001.
16. 桐山啓一郎. 朝日大学精神看護学実習における倫理カンファレンスの実施. 朝日大学保健医療学部看護学科紀要. 2017; 3: 37-41.
17. Beauchamp TL, Childress JF. 2001/立木教夫, 足立智孝監訳. 2009. 生命医学倫理. 第5版. 東京: 麗澤大学出版会.
18. Jonsen AR, Siegler M, Winslade WJ. 2006/赤林朗, 蔵田伸雄, 児玉聡監訳. 2006. 臨床倫理学. 第5版. 東京: 新興医学出版社.
19. 横田宜子, 上村智彦, 小田正枝. Jonsen4分割表を用いた臨床倫理カンファレンスが医師と看護師に与える影響. 日本がん看護学会誌. 2011; 25(1): 14-23.
20. 小野良子, 佐々木久長, 伊藤登茂子. 身体抑制における臨床看護師の倫理的問題に対する態度とクリティカルシンキングの関連. 日本看護倫理学会誌. 2020; 12(1): 67-72.
21. Waithe ME, Duckett L, Schmitz K, et al. Developing Case Situations for Ethics Education in Nursing. Journal of Nursing Education. 1989; 28(4): 175-180.
22. 田中美恵子, 濱田由紀, 小山達也. 精神科病棟で働く看護師が体験する倫理的問題と価値の対立. 日本看護倫理学会誌. 2010; 2(1): 6-14.