
原 著

実習指導上の問題解決法の類型化
—看護専門学校教員を対象にして—

平木 民子*

Typifying the Problem Solutions of the Clinical Teaching
—Faculties of Nursing School as Subjects Study—

HIRAKI Tamiko

キーワード：実習指導、看護教員、問題解決、指導力形成

Key Words：Clinical Teaching, Nursing Teacher, Problem-Solving, Acquirement of Teaching Ability

Abstract

The purpose of this study is to typify the problem-solutions of the clinical teaching, thereby obtaining a material to evaluate the acquirement of teaching ability for nursing faculties in the clinical learning of nursing education. 42 nursing faculties from 10 nursing schools who gave consent to cooperate the study were analyzed and data was collected by semi-constitutive interview. Analysis of data revealed that the solutions were roughly classified into two groups; 1) one acquiring the teaching ability while they solved the problems, "autonomic settlement" type, and 2) the other four solutions as follow without changes in the status of the problem. a) "Imitative" type, who imitate the advice of senior faculties. b) "Stalemate in spite of introversion" type, who reflect on their practices but without solutions. c) "Stalemate by punishing others" type, who recognize others' responsibilities for the problems. d) "Ambiguous" type, who keep on experiencing with hazy sense.

The problems of the clinical teaching of nursing education are so complex and so individual that the ability of nursing faculties to reflect on the practice and the cooperation to support them would be necessary.

要旨

本研究目的は、実習指導上の問題解決法を類型化することによって、看護学実習における看護教員の指導力形成の契機について検討するための一資料を得ることである。研究協力の同意が得られた看護専門学校10校の看護教員42名を対象として、半構成的面接によるデータ収集を行った。データの内容分析の結果、問題解決法は、1)実習指導上の問題を解決しながら指導力を獲得していた〈自律解決型〉と、2)問題状況の変化が見られなかった次の4つの解決法に大別された。①先輩教員の指導方法を模倣して解決を試みる〈模倣型〉、②自分の指導実践を反省しているが解決方法が見つからない〈内省ゆきづまり型〉、③問題の原因は自分以外にあると認識する〈他罰ゆきづまり型〉、④漠然とした感覚で問題を抱えたまま経験を続ける〈漠然型〉であった。実習指導上の問題の特徴が複雑性と個別性をもつがゆえに、指導力形成のためには、看護教員の実践を振り返る力と、それを支援する共同の必要性が示唆された。

1. はじめに

近年の少子高齢化や医療の高度化に伴い、看護の質の向上が求められ、看護の高等教育化が急速に進められてきた。しかし、いまだ約割の看護職は専門学校卒業生で占められている。平成9年のカリキュラム改正では、科学的思考を基盤とした看護実践力や豊かな人間性を養う教育機関を目指す方向で、看護専門学校でも単位制の導入や教育科目の自由な設定が可能になった。すなわち、高学歴化に対応できる魅力ある教育施設にするため、看護専門学校教員の主体的な取り組みが問われていると言えよう。21世紀初頭の現在において、「課題探究能力の育成」を目指した教育の充実が高等教育機関の課題となっている。さらに最近では、学生の多様化が進む傾向にあり、教員の教授能力の向上が不可欠であり、組織的な研修や研究の実施に努めることも必要となってきている。特に看護学実習は、看護実践の場における課題探究能力の育成のために一層充実させなければならない授業である。看護学実習において、一人一人の学生に問題解決能力や看護ケアに必要な資質を獲得させるためには、その指導にあたる看護教員は重要な役割を担っているといえる。

すでに実習指導に関する研究は多く、看護専門学校教員が実習指導上の問題や悩みを多く抱えていることが明らかになっている（熊

谷,1989)。さらに学生が認識する教員の实習指導の傾向や問題も浮き彫りにされている（雄西,1992)。教員と学生の個別的な相互作用で学習一指導過程が成立する看護学実習では、その成果は指導する看護教員個人の関わりに強く影響されるであろう。しかしながら、学生に良い変化をもたらす優れた指導をする看護教員も現実には存在しているが、このような教員はどのようにして指導方法を身につけたのだろうか。

教育学領域の「教師教育」に関する文献によると、「教師の実践的指導力は、教育実践上で生じた自己課題を解決しながら経験を通して身につけるものである」（小島,1987,p12）と述べられている。看護教員の教育実践上の悩みやその解決に関する調査では、教育機関の違いによる全体的な傾向が示されているが（濱田,1989)、個々の教員が実践上の問題をどのように解決し、どのような結果をもたらしているのかといった研究は見当たらない。また、米国では1980年代以来、専門職看護教育にふさわしい臨床教育のあり方が探求され始め、行動学モデルに基づいて、効果的な教授行動や教員特性の抽出、あるいは指導評価スケールの開発という形で発展してきているが、どのように指導力が形成されるかといった研究は殆どされていない。

そこで本研究では、看護専門学校の看護教員の实習指導上の問題解決法を類型化することをねらいとする。それによって、看護学実習にお

ける看護教員の指導力形成の契機について検討するための一資料を得ることを目的とする。

Ⅱ. 本研究の前提

本研究における「実習指導力の構造」の概念を図1に示す。看護教員や実習指導に関する国内外の文献と、米国で開発されている実習指導評価スケールの項目内容を併せて検討した結果、実習指導に必要な能力は、①「看護学の専門的知識」②「看護実践能力」から成る『看護の専門的能力』と、①「学生理解」②「実習教育内容の編成」③「指導技術」から成る『教育の専門的能力』が統合された諸能力の総体と捉えることができた。教員が現在もっている能力を駆使して指導を実践する中で、実習指導上の問題が生じ、その問題を解決するために何らかの行動を起こし、その結果、学生の内発的意欲を喚起するような指導力が獲得される。そして再び、実践を行う中で問題に遭遇し解決行動をとる。このように、実習指導力の構造は、実習指導上の問題解決の循環的な過程を通して、次第に形成されるという特性をもつ。以上の前提に基づき、本研究で使う用語を次のように規定した。「実習指導上の問題」：教員が意図的に働きかけ

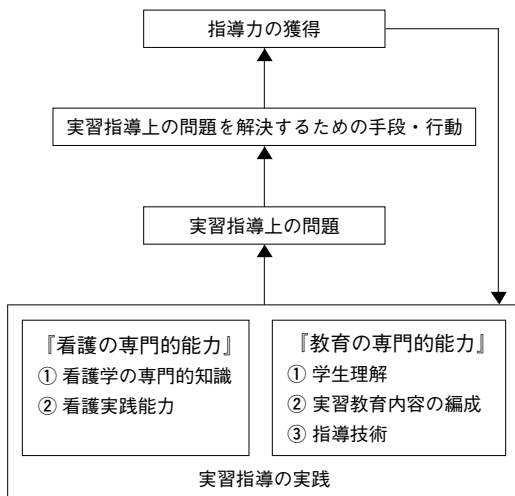


図1. 実習指導力の構造

るが、学生が実習目標達成にゆきづまっている状態。

「指導力」：実習目標に向けて、教員が意図的個別的でダイナミックな働きかけをすることで学生の内発的な意欲を喚起する力。

Ⅲ. 研究方法

A. 研究デザイン

個人の実習指導上の問題とその解決を深く掘り下げて把握するために質的記述的研究デザインを選択した。

B. 研究対象

研究協力を依頼して同意が得られた3年課程看護専門学校10校の専任教員42名を対象とした。対象者の教育経験年数は平均5.8年(1~18年)、看護経験年数は平均9.2年(3~23年)であった。全員、病院指導者と教員との役割分担型の実習指導体制をとっていた。また全員が看護教師教育の研修を受けていた。

C. データ収集期間

1997年7月20日~9月10日

D. データ収集方法

研究の前提に基づいた半構成的面接によってデータ収集を行った。事前に8名の看護専門学校教員にプレテストを実施し、そのデータ分析の結果、面接ガイドを以下のように修正してデータ収集に臨んだ。①指導体制、②指導前の準備、③常時行っている指導、④指導が難しい学生への関わりなど、対象者の指導の実際を具体的に語ってもらった。そして、対象者の指導方法を表現している内容に対して、それはどのようにして身につけたのかを随時語ってもらった。

E. データ分析方法

データは以下の手順で内容分析を行った。①逐語記録されたデータを単文にしてコード化しながら意味を読みとった。②研究目的に沿って、何の問題か、どのように解決したか、その結果は指導力獲得なのかどうかといった視点で分析

した。③コード内容の意味の類似性と異質性に注目しながらカテゴリー化し、さらにカテゴリー同士の比較分析を繰り返しながらカテゴリーの定義付けを行った。以上の分析の妥当性を確保するために、複数の看護教育学の専門家に分析のスーパービジョンを受けた。

F. 倫理的配慮

対象者個人に、研究中或いは論文作成中において対象が特定できないようプライバシーの確保を約束し、面接内容の録音の承諾を得て各所属校の個室で面接を行った。データは全てID番号で処理した。

IV. 結果

A. 実習指導上の問題の特徴

分析の結果、個々の対象者から複数の実習指導上の問題事象が抽出され、①〈学生に関する事象〉、②〈実習教育内容の編成に関する事象〉、③〈指導手段に関する事象〉、④〈学生との関係形成に関する事象〉の4つに分類できた。

具体的には、①「看護過程を展開する上で問題になる学生」「対象と援助関係を作りながらケアする上で問題になる学生」「実習態度が問題になる学生」といったタイプの学生の指導に問題を感じていた。また、②実習要項を作成する上での「実習内容の精選」や、「指導体制の整備」に苦慮していた。そして、③「実習記録の指導」や「カンファレンスの効果的な運営」を通して学生の思考力や問題解決能力を育成することが難しいと感じていた。さらに、④多様な学生を柔軟に受け入れ「信頼関係を形成」しながら個別に関わるのが難しいと捉えていた。

以上の実習指導上の問題を招く要因について語っている部分を分析すると、「学生の質」や「職務環境」などの教員以外の要因も含まれていたが、ほとんどは教員の「指導力不足」であると認識していた。またこれらの要因が一つの事象の中に混在しているという複雑で個別性のある特徴ももっていた。

B. 実習指導上の問題解決法の特徴

前述した実習指導上の問題の解決法について分析した結果、問題解決して指導力を獲得していた〈自律解決型〉と、問題状況の変化が見られなかった次の4つのタイプに大別された。〈模倣型〉は、先輩教員の指導方法を模倣していたが指導力の獲得には至らなかった。〈内省ゆきづまり型〉は、自分の指導に問題があると感じているが解決方法が見つからずにゆきづまっていた。〈他罰ゆきづまり型〉は、学生の質や職務環境など自分以外に問題原因があると認識していた。〈漠然型〉は、指導がうまくいっていないという漠然とした感覚をもっているが、深く追求せずそのまま経験を続けていた。また、〈内省ゆきづまり型〉〈他罰ゆきづまり型〉に、前述した実習指導上の問題の〈学生に関する事象〉が多く、〈漠然型〉に、〈実習教育内容の編成に関する事象〉が多く見られる傾向にあった。それぞれタイプごとの特徴を以下に述べる。

1. 自律解決型

自律解決型は教育歴3～4年目の対象者にわずかに見られた。以下に典型的な2事例を示す。

a. 対象者7/教育歴4年目

学生のプロセスレコードの記録の指導が分からなくて〈困難〉、先輩教員に相談して記録の見方を教えてもらいました。でも何となくすっきりしなくて「対人関係とは何だろう」とか「看護とは何だろう」と思って、理論的な看護の文献を読んだり、看護場面の再構成の事例を何度も繰り返して読みました。学生の受け持ち患者を使って対象把握の練習をして理論と実践の結び付け方を学んだつもりです〈困難の分析〉。患者さんに完璧な姿を求めるという私の考えがあったから、学生の指導がうまくいかなかったんだと思いました〈内省〉。そしてそこではと気づきました。それまで指導とは学生の足りない知識を補い与えることだと思ってそういう形をとってきた。指導も看護と同じでその学生の根っこにある問題を見つけて何を伸ばしてやるかを考えることだと気づきました〈自己課題の発見〉。以前は患者さんのところに行けない学生には「行きなさい」と言っていたけど、なぜ行けないのかを確認するために学生とよく話しをするようになりました。また、何から調べればいいのか分からない時は一緒に考えてやる。学生が自分のことしか見えずに患者さんと関係がとれない時には、具体的場面を捉えて学生に自分の姿が見えるような話をしていく。だんだん学生が自分の問題を自覚するようになりました〈指導の工夫と

指導力の獲得)。学生はすごく変わっていくんですね。こうやって私が一人でも多くの学生にうまく関わって伸ばしていく指導ができたと思います。

b. 対象者22/教育歴3年目

一生懸命指導しても伝わらない、全体像が捉えられない学生の指導に困ってました(困難)。個別の指導案を立てて指導評価をした時に原因が分かりました。1年目は個別指導できなくてぼんやり終わっていたので、これではいけないと思って昨年から指導案を作って評価しながら指導しています。それで学生の記録物を見て指導を振り返ると、学生の反応を見て判断して適切に返せていなかったと気づきました(自己課題の発見)。こちらのアセスメントを伝えていくのではなく、そこで学生が捉えている患者を確認して不足情報や学習を伝える。一緒にベッドサイドに行き気づかせる。学生の断片的な情報を関連付けて全体像を捉えさせながら一緒に考える。こうすると学生が自分でアセスメントしたことから援助を考えることができました。病気と日常生活のつながりが分かって表情が生き生きしてきた(指導の工夫と指導力の獲得)。学生が全体像をわかっていくということはこういうことなのかと実感できました。毎回新鮮な発見があった楽しいです。

対象者7は、学生のプロセスレコードの指導が分からないために、まず先輩教員に相談するという対処行動をとっていた。しかし先輩の指導方法を聞いても、自分の中で理解したという実感が持てず、「看護とは何か」「対人関係とは何か」という疑問が生じ、疑問を解決するために文献を読むという行動をとっていた。さらに文献で理解したことを学生の受け持ち患者の把握に適用してみる努力も行ってた。そこで、自分が学生の記録指導ができないのは、自分自身が患者の根本的な問題を把握できない点に原因があったのだと気づいていた。また同時に、自分の指導は学生に知識を与えていただけだったと気づき、内省していた。そして「学生の問題を把握しそこに関わり伸ばしてやる」という自己課題を発見し、その課題解決のために実践の中で指導を創意工夫していた。「患者のところに行けない」「何を調べていいかわからない」「自分のことしか見えない」といった学生の言動を捉えるようになっていた。そして学生を目線に立て、学生の言動の意味を読みとりながら学生に関わっていくような指導を試みていた。その結果、自分の関わりによって学生が自分の問

題に気づき変化していくという指導力を獲得していた。また、「一人でも多くの学生を伸ばしてやりたい」と言っているように、学生を成長させることができたという体験が指導に対する意欲をもたらしていた。

対象者22の場合は、教員1年目に個別指導ができていないという問題に対して、自ら個別の指導案を立案して評価しながら指導するといった解決行動をとっていた。そして今回、全体像が捉えられない学生の指導にゆきづまり、実習記録を見て指導の振り返りをするという行動をとっていた。その結果、教員がアセスメントした内容を一方的に伝えて、学生が捉えた患者を把握していなかったことを内省し、学生の反応を捉えながら指導するという自己課題に気づいていた。そして「学生が捉えた患者を確認する」という学生理解の方法を見出していた。その結果、「不足している情報や学習を伝える」「一緒にベッドサイドに行き気づかせる」など、学生が自ら考え行動できるような指導方法を試みていた。そして「学生が自分で援助を考えることができ表情が生き生きしてきた」と言っているように、学生の意欲を引き出すことができていた。さらに、学生が全体像を把握できるということは、学生が自分でとった情報を自分で関連付けていくことだと学生の思考について理解を深め、指導をする楽しさも実感できていた。

対象者7は、先輩教員のアドバイスや文献の知識と自己の指導実践を統合しながら問題解決していた「理論と実践の統合型」である。一方、対象者22は、他者のアドバイスや理論的な知識に委ねることなく、全て自力で経験の中で試行錯誤しながら問題解決していた「経験試行錯誤型」である。2事例の解決法に共通して見られるのは、直面した問題に戸惑い立ち止まることなく、事象について論理的客観的に分析していく力や、自ら自己課題を発見し指導方法を探究していく自律的で前向きな態度であった。さらに、教員が指導を内省した内容の特徴は、「一方的に伝えていた」「知識を与えていただけだった」など、学生の反応や理解度に応じた指導をしていなかったことである。そして、実践の中で、目の前の学生を理解しようとしていたことや、学

生に合った指導を試みていた点が共通に見られた。学生の意欲を引き出すような指導力を獲得すると、教員自身も指導に対する意欲が喚起され、指導への関心や使命感などを得ていた。

2. 模倣型

先輩教員のアドバイス内容を模倣して指導する〈模倣型〉は、教育歴2年～9年目の対象者に見られた。

a. 対象者24/教育歴4年目

学生の実習記録のどこを見て指導すればいいかわからなくて困ってました〈困難〉。学生の記録を見ながら教員間でディスカッションしていた時、先輩の先生が「分析ができない学生は学習不足だからそこを指摘してやるといい」と言っていました。それからは記録の分析に注目するようになりました〈模倣〉。苦痛がなくて安心とか分析が主観で止まる学生には、文献を紹介して客観的根拠を掴むようにアドバイスしてます〈解決〉。でも、思考力が極端に乏しい学生に文献を紹介しても自分で読んで活用できないみたいでそういう学生の指導は難しいです〈困難〉。

対象者24は、学生の実習記録に対してどのように指導すればよいか分からなくて困っていた。先輩教員の「分析ができない学生に学習不足を指摘する」というアドバイスを聞いて、それを自分の指導に取り入れた。その結果、学生の実習記録の分析の部分に注目して、主観的な分析で止まっている学生に対してより客観的な分析ができるための文献を紹介するという指導ができるようになっていた。しかし、思考力が乏しい学生に文献を紹介しても、その文献の活用ができないという問題にも直面していた。

3. 内省ゆきづまり型

内省ゆきづまり型の多くは、現在指導に困っている学生に関する事象で、多くの対象者に見られた。以下に、指導に困る学生2事例を示す。

a. 対象者18/教育歴2年目

知識や思考力のない学生の指導に困ってます。その学生の原因を見つけてそれに合った解決方法を見つけて指導しないといけないけど、そこがうまくいかない。「患者さんは3週間も血痰が続いているのよ」と言っても学生はピンとこないんです。学生が頭の中で何をイメージしているのかわからない。考えさせようと思って質問するけど、分かっていく学生もいれば辛そうにする学生もいる。学生の勉強不足もあると思うけど、自分が学生の理解度を把握できていないのだと思います。でも「考えさせる指導」にこだわる自分があって、新しい方法が浮かばな

いのかもかもしれません。

b. 対象者36/教育歴9年目

自分の看護を客観的に評価しない学生の指導は難しいです。例えば、患者さんとの関係が表面的なのに、自分はいまうまくいっていると言い張る。それでこちらが見た場面を伝えると、先生はそこしか見ていないからだと言発して言い争いになるんです。自己評価が高くて他者の助言を素直に受け入れられないのだと思います。学生の看護ケアの評価をして伝えても、こういう学生には伝わらないですね。そうなると、つい、学生の性格を感情的に指摘してしまうから、だめなんでしょうね。

対象者18は、知識や思考力のない学生の指導にゆきづまっていた。学生に考えさせることが重要だと思い、「3週間も血痰が続いている」といったヒントを与える指導を行っていた。しかし「分かっていく学生もいれば辛そうにする学生もいる」と言っているように、このやり方が全ての学生に通用しないことを感じていた。また、自分が学生の理解度を把握できていないことや、考えさせる指導にこだわっていることにも気づいていたが、解決の糸口が見えない状況であった。

対象者36は、自分を客観的に評価することができない学生の指導にゆきづまっていた。教員が見た学生のケア場面を伝えることで、学生に患者さんとの関係を振り返らせようとしたが、学生は教員の指導を受け入れずに言発した。それに対して教員も感情的になり、両者の関係は悪化していた。教員は、感情的に指摘する自分にも非があると気づいているが、それを学生に伝えて関係を修復していくことができない状況であった。

4. 他罰ゆきづまり型

指導が困難になるのは自分以外の学生や職務環境に原因があると認識しているタイプである。以下に学生に問題原因があるとみなす事例を示す。

a. 対象者12/教育歴18年目

知識もないし勉強もしない、またこちらが言うことを素直に聞かない学生は困ります。知識がないから世間話ばかりして患者さんに指導なんてできないんです。そういう場合は、私が手本になってケアを見せてやります。学生は「でも先生のようににはできない」と言う。「だから勉強しよう」と言うと、「こんなに厳しく言われたことがない」と言って言発する。ここで素直に聞けば困る学生にはならないです。去年はこのやり方でうまくいったし、自分は昨年と変わっていないのだから学生の問題だと思います。

対象者12は、知識がない上に学習もしない学生の指導にゆきづまっていた。学生が患者指導ができない場面で、学生にケアの手本を見せるという指導を行っていた。それに対して学生が「先生のようにできない」と反応したため、「だから勉強しよう」と動機づけを行っていた。しかし教員の意図に反して、学生はますます指導を受け入れなかった。この事象を振り返った結果、自分ではなく学生の問題だと結論付けていた。かつて成功した指導方法がこの学生にも通用するはずだと自分の体験に固執して、目の前の学生を理解しようとしていなかった。

5. 漠然型

漠然型は、実習教育内容の編成に関する事象に多く見られる傾向にあった。以下に典型的な2事例を示す。

a. 対象者28/教育歴5年目

実習指導を始めた頃、学生が記録に書いたものを見ても、これでいいのかどうか全然分からなかった。それで先輩の先生方に聞くと、それぞれやり方が違っていました。結果的には、どうしたらいいのか分からなくなって、なるようになれと思ってやってきました。でも私はいまだに記録の指導の仕方はよく分からないんです。今は自分ではどうしようもないと止まっているんです。

b. 対象者25/教育歴8年目

技術が見学だけに終わってしまう傾向にあります。見学ならばただ見ただけで終わるのでなく、次に活かせるように理解させたいのですが、全ての学生にそこまで指導できていないです。逆にスタッフは、1回しかない実習だからと言って、難しい技術の実施も要求してくるんです。でも学生に関心がないのか実施させるだけで指導をしないのです。何かあったらどうしようと思うけど、しなくてもいいと強くも言えないですね。どういうふうに言ったらいいのかと思ってますが、これはこれでいいのかなとも思ってます。

対象者28は、教員に成り立ての頃、実習記録の指導をどのようにするのか全く分からないという悩みを抱いていた。そこで先輩教員に相談するという対処行動をとったが、教員によってアドバイス内容が異なっていたため、それ以上追求することを止めていた。その後は「なるようになれと思ってやってきた」と言っているように、漠然とした感覚で問題を抱えたまま経験を続けていた。現在も「記録指導はよく分からない」という状況であったが、問題への取り組み

みは見られなかった。

対象者25は、実習中に看護技術の見学や実施をさせる際、学生に何をどのように指導すれば効果的なのかといった漠然とした悩みをもっていた。学生の理解が深まるような見学実習の指導が充分できていないことや、スタッフの学生への関わりも現状のままでは良くないと感じていた。しかし、自分が何が一番困っているのか、この問題の根本的な原因は何なのかといった追求をせずに、「これはこれでいいのかと思う」といったように、漠然とした感覚で問題を抱えたままにしていた。

V. 考察

A. 類型化された問題解決法の課題

本研究は、看護教員の実習指導における指導力形成を検討するために、その手がかりとして、実習指導上の問題の解決法を類型化してみた。本研究対象者である看護教員の問題解決の仕方を、「自律解決型」「模倣型」「内省ゆきづまり型」「他罰ゆきづまり型」「漠然型」の5つのタイプに類型化することができた。次に、この5類型を指導力形成という視点から見ると、学生の意欲や成長をもたらすような自分の指導方法の開発が見られた「自律解決型」と、問題状況の変化が見られなかったその他4つの解決法に大別される。また、本研究において「自律解決型」は極めて少ない傾向にあった。この結果から、看護学実習において学生の課題探究能力を育成するためには、看護教員の指導実践における問題解決能力を発展させることが重要な課題であるといえる。そこで、各タイプの解決法がもつ指導力形成に向けての課題について、既存の文献によって考察する。

天野(1991)は、指導とは対象の主体的活動を導き出す働きかけであり、指導が成功する時は対象の内発的な意欲を喚起するような教育方法と教材が準備された時である(p.21)と述べている。「自律解決型」では、教員が個別な学生に対して、何をどのように教えるのかを意図して関わった結果、学生が意欲的になっていた。つまり、指導力の獲得に至るには、指導方法の

発見が不可欠であることが明らかとなった。そして「自律解決型」の中にも2つのタイプがあった。一つは、先輩教員のアドバイスや本の知識と自己の実践を照合しながら自分の指導の問題原因を突き止め、学生に合った指導方法を発見していく「知識と実践の統合型」である。これは「教師は実践の場で遭遇する問題を臨床的方法による研究を行い、解決のための新しい知識・技術を自ら開発しそれを自分の力としていかなければならない」(伊津野,1983,p.193)と言われるような専門職教師の指導力形成に最も近いものであった。もう一つは、他者からの示唆を得ずに自力で問題事象を分析して自らの指導方法を学生との相互作用の中から発見していく「経験試行錯誤型」であった。佐藤(1997)は、教育実践は複雑な文脈で複合的な問題の解決を求められるため、教員が学生との対話を通して実践過程の反省を繰り返す中で個人の実践的知識が次第に得られるのであり、このような「反省的实践家」として、教員は指導力を形成することができる(p.64)と述べている。目の前の学生に合った指導方法を見出すために、実習の場で、学生の反応や自分と学生との関係を常に問題意識をもって見ている「自律解決型」に反省的实践家の教員の像が見てとれるのである。

「模倣型」は、先輩教員の指導方法を模倣することで問題を解決しようとしていた。しかし、模倣で解決できた学生もいたが、他の学生には通用せず再び問題に直面するという結果を招いていたのである。このタイプは、先輩教員のアドバイス内容の意味を追究したり自分が納得する指導方法を試みる姿勢が見られなかったのである。中西(1983)は、学生の問題解決の動機につながるように、学生が目をつけた問題の追求をさせる実習指導を述べている(p.148)。つまり教員は、1人1人の学生が何に着眼しているのかを観察し確認しながら、学生が主体的に問題解決できるような関わり方を考えなければならない。実習指導がこのような特徴をもつため、単なる技法を取り入れるのではなく、学生の個別性に即した指導方法を教員自ら創り出す過程を通して、学生の課題探求能力の発達を促し、教員としての成長をも可能にしていくのである。

「内省ゆきづまり型」は、模倣する手がかりもなく、目の前の個別な学生に合った指導方法が見出せずにゆきづまっていた。教育実践の特性が複雑性をもつゆえに、とかく教員は自分の欠点や長所に気づきにくい状況が多く、共同体的アクションリサーチなど同僚との対話や共同が力量形成には不可欠であると強調されている(木原,2000,p.198)。また、反省的实践家としての教師教育の過程は、実践者相互の省察と熟考の相互交流を軸として展開される(佐藤,1997,p.70)と言われる。本研究からは、実習指導上の問題事象は、ケア実践の場における教員と学生の相互作用を通して複雑な個別性をもって現れるということが明らかとなった。したがって看護教員の実習指導上のゆきづまりが解決方向に向かうためには、問題事象の分析の共同や支援を必要としていると考えられる。

「他罰ゆきづまり型」は、問題事象に対して、自分がどのように影響しているのかと問うことがなく、問題の原因は学生にあると捉えていた。教育実践を通して自らを振り返ることができるような根本的な価値観を求めていると考えられるのである。

「漠然型」は、起こっている問題事象を見ても困難といった自覚がなく、漠然と何かありそうだというレベルで留まり、深く追求せずに目の前の経験に流されていた。前述した解決法の共通点は、指導がうまくいっていない現状に対して問題であると自覚していた点である。つまり教員の中で困難感が生じていたのである。よりよくするための教育のあり方を探究する精神や、何が最も望ましいかを問い続ける情熱や使命感が教員の資質では不可欠であると言われていた(津布楽,1987,p.14)。また看護教員は、目指すべき教員の理想像を描き、それに向かって日々努力することが重要でありその過程に意義があると(伊藤,1991,p.17)述べている。これらの視点で見ると、このタイプは、看護教員として看護学教育を行っている自分をどのように受け止めているのだろうかという疑問が生じてくるのである。

B. 看護学実習における指導力形成への示唆

本研究結果からは、実習指導上の問題の特徴が、複雑性と個別性をもつがゆえに、教員の個人的努力だけでは学生の課題探究能力を発展させることが困難であることが浮き彫りになった。つまり、学生の意欲を喚起するような関わり方の難しさは、看護学実習の場において個別な学生を理解する難しさと、その学生に応じた指導方法を見つける難しさであった。適切な指導行為が導かれるためには、学生の行動や態度を客観的に把握し、それを実習目的に照らして意味付ける力が重要だと Wiedenbach (1969, p.22) は述べている。看護学実習で学生を理解することは、学生が把握している患者像や、学生と患者との関係や、学生が実践しているケア内容を理解することである。そしてなぜ学生がそのような行動を起こすのかを理解するためには、個々の学生の感情や思考を動きの中で洞察することが求められるのである。このように常に変化している複雑な事象の中で実習指導を行う看護教員にとって、実習指導上の問題を解決しながら指導力形成することは極めて厳しい道のりであると思われる。教員自身の自らの実践を振り返る力と、それを支援するもの、両方の存在によって指導力形成されることが本研究から示唆された。今後は、どのような支援が有効かを検討しながら体制を作っていくことが各看護教育機関の課題と思われる。

看護教員は、実習指導を行う中で、目の前のかけがえのない固有の学生に対して、自分がどのような手だてをすれば学生が意欲的になれるのかを自らじっくり考える態度が必要である。そしてゆきづまった場合は、安易な模倣をしたり学生側の問題と片づけることなく、同僚と意見を交わしながら自分の方法を探求していかなければならない。そして実践の反省を繰り返す中で、一人一人の学生の個性に気付き、自分の実践的知識を創造する喜びを見出すことで、教育への情熱や使命感や指導力を培うことができるのである。

VI. 今後の課題

本研究では、42名の看護専門学校教員に対して、実習指導上の問題解決法について面接技法によって得たデータを類型化してみた。したがって本研究結果を全ての看護専門学校教員に当てはめることには限界がある。さらに、大学や短期大学の看護教員はどのような実習指導上の問題をどのように解決しているのかを明らかにする必要がある。また、教員側への面接データのみでは、指導力形成上の最も大きな要因である教員の関わりによる学生の反応や変化を捉えることに限界がある。今後は、教員と学生との相互作用を把握できるような研究方法を検討する必要がある。

謝辞

本研究にご協力下さいました看護専門学校教員の皆様に心より感謝申し上げます。また本研究のご指導をいただきました日本赤十字看護大学濱田悦子教授に深く感謝致します。

なお、本研究は、日本赤十字看護大学大学院1997年度修士論文を一部修正、加筆したものである。

文献

- 天野正輝 (1991). 教育方法—教育の方法と技術—. 協同出版.
- 濱田悦子・樋口康子・稲岡文昭・望月厚志 (1989). 看護系各教育機関における看護教員の属性と職務意識についての調査研究—4年生大学・短期大学・専門学校間の比較分析を中心に—. 日本赤十字看護大学紀要, 3, 42-53.
- 伊藤暁子 (1991). 教員に何をどう学んでほしいか. 看護展望, 16(7), 17-21.
- 伊津野朋弘 (1983). 教師研修の現状と諸問題. 日本教育学会教師教育に関する研究会編, 教師教育の課題. 191-198, 明治図書.
- 木原俊行 (2000). 同僚との対話と共同. 浅田匡編, 成長する教師—教師学への誘い—. 198-

211, 金子書房.

熊谷温子・西村千代子 (1992). 看護教員の授業・実習指導上の不安や悩み—経験年数との関連をみる—. 看護教育, 33(1), 58-62.

中西睦子 (1983). 臨床教育論—体験からことばへ—. ゆみる出版.

小島弘道 (1987). 若い教師問題とは何か—若い教師の教育実践—, 小島弘道編, エイデル研究所, 2-35.

雄西智恵美・佐藤禮子・井上智子・武田祐子 (1992). 臨床実習における学生の学習効果に係わる実習指導者の態度・行動—学生による臨床実習指導の評価の分析から—. 日本看護学教育学会, 2(1), 22-31.

佐藤学 (1997). 教師というアポリア—反省的実践へ—. 世織書房.

津布楽喜代治 (1987). 求められる教師像. 日本教育行政学会年報13, 9-23.

Wiedenbach, E. (1969)/都留伸子・武山満智子・池田明子訳 (1972). 臨床実習指導の本質—看護学生援助の技術—. 現代社.