

研究報告

成人学習者としての経験を活かした臨地実習指導者 研修プログラムにおける学びの様相

Aspects of Learning in the Clinical Practicum Instructor Workshop Exploiting Experiences as Adult Learners

高島 尚美¹⁾
Naomi Takashima

渡部 節子¹⁾
Setsuko Watabe

青木由美恵¹⁾
Yumie Aoki

五木田和枝¹⁾
Kazue Gokita

屋宜譜美子²⁾
Fumiko Yagi

本研究は、本学科主催の臨地実習指導者研修会の研修者31名の経験の記述を分析することで、成人学習者としての経験を活かした研修における研修者の学びを評価し臨地実習指導者教育の方向性を検討することを目的とした。その結果、実習場面のロールプレイを通じた共同的学习における学びとして【ロールプレイを通じたさまざまな立場の思いと違いへの気づき】【ロールプレイによる自分への気づき】などのカテゴリーが得られた。臨地実習における学び、学びを支援することについては、【実習で学ぶということの再認識】【指導・支援は学びであり自己成長】【このような指導・支援をしたい】【自分の指導観の意識化】【自分なりに学びを支援することの大切さ】など8カテゴリーが形成された。今の段階でできそうと思えること、できそうにないと思うことでは、【学生への直接的指導・支援】【スタッフへの働きかけ】が両方にあげられ、できそうなこととして【自分自身の取り組み】が得られた。また研修会全体の感想として【共同的学习による考えの広がり】【自己の傾向の気づき】が形成された。本研修会での経験によって学生が臨床の知を自己主導的に学ぶことを支援するための実習指導者としての学生観や指導観や自己の傾向などの前提への気づきが得られており、成人学習者の経験を活かした臨地実習指導者教育の方向性としては効果的であったことが示唆された。

Abstract

By analyzing descriptive data collected from 31 participants in a clinical practicum instructor workshop organized by this department, this study's objectives were to evaluate participant learning that focused on utilizing experiences as adult learners, and to explore future directions of education programs for clinical practicum instructors. The following categories of learning during cooperative role play activities in the practicum emerged: "various thoughts and differences in each role during role play," "becoming aware of oneself during role play." we formed eight categories including "recognizing learning in the practicum," "supervision and support as learning and self growth," "desiring specific supervision and support roles," "conceptualization of one's own idea about supervision," and "importance of

Received : November. 30,2007

Accepted : February. 18,2008

1) 横浜市立大学医学部看護学科

2) (仮) 湘南徳州大学準備室

providing support to learn one's own way.” For thoughts on aspects that could and could not be able to be currently practiced, the same actions were reported for both: “direct supervision and support to students,” and “giving suggestions to staff members.” For aspects that could be currently practiced, “making effort by oneself” was reported. Two overall impressions from the workshop were found: “expanded ideas about cooperative learning,” and “self recognition of behavioral tendencies.” Thus participants obtained overviews of students and Instructors that will help them provide support to student-centered learning of clinical knowledge. Participants also obtained self recognition of their own behavioral tendencies. These findings support the conclusion that this clinical practicum instructor workshop focusing on one's own experiences as adult learners was helpful in defining the direction of educational programs for them.

I はじめに

平成19年に示された看護基礎教育の充実に関する検討会報告書において、看護基礎教育で修得する看護技術と臨床で求められる技術のギャップや、学生のコミュニケーション能力の不足傾向が指摘され、看護実践能力育成の強化を視点としてカリキュラム改正案が示された。その中で臨地実習指導体制の充実と強化が述べられている。従来から看護基礎教育においては、看護実践能力を育成するための臨地実習はカリキュラム総時間数の1/3を占め、重要視されてきた。今後ますます臨地実習教育の意義は高まり、臨地実習は相互主体的な教育の場であるため臨地実習指導者のあり方によってその質が左右されると考えられるが、その指導に関わる指導者の果たす役割は大きい。しかし、臨地実習指導においてはさまざまな困難があり、細田ら¹⁾は量的研究を実施し指導者自身の力量に関する困難、学生との心理的距離に関する困難、学習環境・学習内容に関する困難、学生以外の対人関係に関する困難の4因子を抽出している。高木²⁾も指導上の問題として自分自身の問題、実習受け入れ体制の問題、学生の問題を報告しており、実習指導上の課題は、指導者自身および学生に関することと環境要因の3つに分類されると考えられる。具体的な指導者側の課題として教育方法、実習指導の評価についての知識不足や専従できない困難さ³⁾や、資格・位置づけの曖昧さや指導体制の不備が報告されている⁴⁾。これらの要因として、杉森⁵⁾が指摘しているように、臨地実習指導者は、看護師としての役割に加えて教育的役割が絡み合い極めて複雑な役割期待があることが考えられる。臨地実習指導者は「都道府県保健師助産師看護婦実習指導者講習会実施要項」(平成6年)で240時間の臨地実習指導者研修会の教育課程が示されているが、全国的に受講ニーズを満たす講習会の定員とは言えず教育システムは不十分な状況にある。実習指導者育成のニーズと教育システムの現状のギャップをうめるべく、さまざまな短期的な研修会が行われている。臨地実習指導者研修会の評価研究は、田中ら⁶⁾が講

演やグループワークを通して学生指導への興味や理解が深まったと報告しているが、研修会自体は目的や方法もさまざまなスタイルで開催されており研究数そのものは極めて少ない状況である。

本看護学科においては、実践力をもった看護職の育成を支援できる臨地実習指導者の短期研修会を平成16年度から企画運営している。成人学習者であり看護専門職である研修者が、実際に学生指導にあたる看護師として、学生が看護を学習するプロセスを理解しそれを支援する自らのあり様を振り返りながら指導者の役割と機能について考えることは、臨床看護の場を教育の場として成立させる上で効果的であると考え実施している。

しかし、本プログラムのような成人学習者としての経験を活かした共同検討型の研修会での学びを検討した報告は皆無である。そこで、本研究では、研修生の研修における学びを分析することで、今後のより効果的な臨地実習指導者教育の方向性を検討することを目的とする。

II 研究方法

1. 対象：平成18年度看護学科主催臨床指導者研修会への参加者31名
2. 調査期間：平成18年8月～11月
3. 調査方法
 - 1) データ収集内容と方法：研修会終了時に以下の①-⑤に関する記述を依頼した。①3日間のロールプレイを通じた共同学習で特に印象に残った体験 ②臨地実習における「学び」「学びを支援すること」について感じたこと、考えたこと ③今の段階で臨地実習指導において「できそう」と思えること ④今の段階で臨地実習指導において「こんなことができそうにない」と思うこと ⑤臨地実習指導者研修会全体における体験
 - 2) データ分析方法：記述された内容を熟読し、意味内

容に区切りコード化し、類似したコードを集めてサブカテゴリーを抽出した。さらに抽象度をあげてカテゴリー化し、カテゴリー相互の関係性に注意しながら分析を行った。分類にあたっては、結果の信頼性を高めるために研究者3名で検討を行った。

3) 倫理的配慮：研究協力者には、研究結果は匿名化してデータ化され研究目的以外には使用されないこと、研究への同意が得られない場合でも差し支えがないことを口頭および文書で説明し、同意を得た。

Ⅲ 用語の定義

本研究での「実習指導者」とは、看護学実習の期間、学生の指導を担当する看護師を示す。また本研修者には臨地実習指導者として実習調整等を実施した経験はないが、受け持ち看護師として部分的に学生指導を行ったものが指導経験を有する者として含まれている。

Ⅳ 研修会プログラム

1. 意 図

研修者が自分自身の看護観や指導観を意識化し指導者としての基盤を形成することをねらいにしている。方法として自分自身の指導体験に直接焦点をあて振り返り反省するのではなく、自分が学生だったころを想起する、学生の実習場面と指導場面をVTRで視聴しその場面から看護として何が学べるかをグループで考えながら、結果として批判的な振り返りができる場とできることを意図している。ロールプレイという手法を用いることで、認識と行動のズレや、立場による考え方や感じ方の違いなどのリアルな情報を素材に話し合い、より自由に多角的なディスカッションができる構成とした。また、ワークシートは個人の感じ方や考え方を記載し、ロールプレイを通じた共同的学习における体験を振り返ることができるようにした。これらのプログラムとその後の振り返りによって、研修生が臨床実習指導者として自分自身に何を期待していたのか、学習者に何を期待していたのか、実習教育という場をどのように成立させることが大切なのか、自分がどのようにしたいのか、など自分自身の前提を意識化することで、意識（行動）の変容につながることを期待して実施している。

2. 目 的

臨地実習という場における「学び」とは何か、学生の学びを支援することとは何か、を共同的に体験しながら考察する。

3. 方 法

第1回：講義3h（学生理解・臨床実習の法的規定・実習における学習）

第2回：終日ロールプレイを通じた共同的学习で構成された2日間（自己の被指導体験の振り返り・VTRの実際の指導場面の分析と対応の検討・グループによる指導場面のロールプレイ・体験の振り返りと考察）

第3回（第2回の50日後）：共同的学习1日間（前回研修後の指導体験のシェアリングと今後の指導の方向性の検討）

第2.3回は6-7名のグループワークでアドバイザーが各1名（教員および病院の教育担当者）がついた。

Ⅴ 結果

調査用紙は対象者31名に配布し回収数は31名であり回収率100%、有効回答率100%であった。各質問に対する記述を分析した結果を表1～表5に示した。以下【 】はカテゴリー、< >はサブカテゴリー、コードを「 」で表す。

1. 対象の特性

対象者31名、男性1名、女性30名であった。平均臨床経験年数7.5年、臨地実習指導者経験者は16名（51.6%）であった。

2. ロールプレイを通じた共同的学习からの学び

学生時代の体験のロールプレイからの学びは、「自分が学生だった頃を思い出すよい機会」や「振り返って思い出すことの喜び」から<振り返って思い出すよい機会・喜び>や<学生の気持ちが分かった>があった一方で、<ほめられたことは思い出せなかった>というサブカテゴリーから【学生時代を思い出すことで分かる学生の立場・気持ち】のカテゴリーが形成された。一番記述が多かったのは実際の援助場面をVTRで視聴しロールプレイを通して話し合う体験から、【ロールプレイを通じたさまざまな立場の思いと違いへの気づき】で、「学生の立場と指導者の立場で感じる事が全く違うことの気づき」「それぞれの役割体験による異なる気持ちの理解」などから<それぞれの立場・気持ちが分かった>や、<さまざまな立場に立つことの大切さ><さまざまな立場から患者をみることの大切さ><さまざまな視点でとらえる><学生の気持ちがわかった・思い出した>から形成された。【ロールプレイによる自分への気づき】は、「自分の感じ方や考え方の気づき」や「自分の指導方法の特長の発見」などの<自分の傾向の気づき><自分のやり方の反省><役になりきれない自分>から形成された。また、「実際の現場での自分を振り返ることでの自己成長の実感」や「考えたこと学んだことの共有化」から<振り返りによる自己成長>が、<意識的関わりによる学

表1 ロールプレイを通じた共同的学习からの学び

カテゴリー	サブカテゴリー	コード	のべ数
学生時代を思い出すことで分かる学生の立場・気持ち	学生の気持ちが分かった	学生になることで理解できる学生の気持ち	1
	振り返って思い出すよい機会・喜び	自分が学生だった頃を思い出すよい機会 振り返って思い出すことの喜び	2 1
	ほめられたことは思い出せなかった	学生の時ほめられた場面が思いだせない	2
	それぞれの立場・気持ち	学生の立場と指導者の立場で感じる事が全く違うことの気づき それぞれの役割体験による異なる気持ちの理解	3 1
ロールプレイを通じたさまざまな立場の思いと違いへの気づき	さまざまな立場にたつことの大切さ	学生の立場に立ったり、指導者の立場に立ったりすることは大切	1
	さまざまな立場から患者をみることの大切さ	様々な立場から一人のPtを見ることの大切さの実感	1
	さまざまな視点でとらえる	偏った見方への気づき さまざまな受けとめ方への理解	1 2
	学生の気持ちが分かった・思い出した	学生の頃の気持ちの想起 学生の緊張の実感	2 1
ロールプレイによる自分への気づき	自分の傾向への気づき	自分の感じ方や考え方への気づき 自分の指導方法の特徴の発見	4 1
	自分のやり方の反省	指導者としての自分自身のやり方への反省	1
	役になりきれない自分	自分が役になりきれなかったことへの気づき	1
	行動化の難しさ	認識を行動に移すことの難しさ	1
話し合うことでの自分の指導の変化・学び	意識的関わりによる学び	意識的に学生に関わる事での自分の学び	1
	振り返りによる自己成長	実際の現場での自分を振り返ることでの自己成長の実感 考えたこと学んだことの共有化	2 1
	学生観の変化	学生に対する見方の変化の実感	1
あらたな視点への気づき	あらたな視点	話し合うことで、異なった視点から学生と関わっていけるという実感 体験を分かち合うことでのあらたな発見	1 1
	さまざまな視点でのアセスメントが学びに	さまざまな視点でのアセスメントが学びに	1
学生を育てる理由・目的を考える価値への気づき	看護学生を育てる理由・目的を考えるよい機会	なぜ学生を育てるのか、育てたいのかという基本に戻って考える機会 どんな指導者になりたいのかに答えようとしている自分に気づけた事の新しさ	2 1
	育てる理由を問いかけてたい	「どうして学生を育てるのか」をいつも自分に問いかけてたい	1
	問いかけることで指導観が変化	自分が指導するに当たっての受けとめ方が変化	1
自分の指導観への気づき	指導は学生をケアすること	学生に対する指導も患者さんに対するケアと同じ	1
	なりたいたい像と現在の姿	自分がなりたいたい指導者像は今実行していることという納得	1
	育てる理由は看護師であり続ける理由	自分が何故看護師であり続けるのかを改めて考える場	1

び><学生観の変化><あらたな視点>のサブカテゴリーから【話し合うことでの自分の指導の変化・学び】と【あらたな視点への気づき】が得られた。さらに、「なぜ学生を育てるのか、育てたいのかという基本に戻って考える機会」や「どんな指導者になりたいのかに答えようとしている自分に気づけた新鮮さ」から<看護学生を育てる理由・目的を考えるよい機会>が得られ、<育てる理由を問いかけてたい><問いかけることで指導観が変化>と併せて【学生を育てる理由・目的を考える価値への気づき】が、<指導は学生をケアすること><なりたいたい像と現在の姿><育てる理由は看護師であり続ける理由>から【自分の指導観への気づき】が形成された。(表1)

3. 臨地実習における“学び”“学びを支援すること”について感じたこと、考えたこと【実習で学ぶということ

の再認識】【指導・支援は学びであり自己成長】【このような指導・支援をしたい】【自分の指導観の意識化】【自分なりに学びを支援することの大切さ】【学生という存在の再認識】【現在の自分への感謝】の7カテゴリーがあげられた。(表2)

【このような指導・支援をしたい】は、<看護の楽しさおもしろさ達成感を感じてほしい><ほめる><ヒントの提供><話し合う>などさまざまなサブカテゴリーから形成され、実習そのものについても「学生は実習でしか学べないことを学ぶ」などから【実習で学ぶということの再認識】がなされていた。指導ということそのものについては<指導することは結果的に自己成長や学び><学生とともに学ぶ><自分を高める>などから【指導・支援は学びであり自己成長】が、<指導者の指導観や考えで指導が異なる><言葉で表現する必要><教えることは自然なこと><客観的評価ができた>から【自分の指

表2 臨地実習における“学び”“学びを支援すること”について感じたこと、考えたこと

カテゴリー	サブカテゴリー	コード	のべ数
実習で学ぶということの再認識	学びは成長	実習での学びは学生の自己成長	1
		学生は実習でしか学べないことを学ぶ	1
	臨床の場だからこそ学び	臨地実習における学は実習している場において感じたこと・振り返ること・考えること	1
		机上ではわからない事、予想出来ない事があるからこそその悩みが学び	1
指導・支援は学びであり自己成長	指導することは結果的に自己成長や学び	学びを支援する事で学んでいる	4
	学生と共に学ぶ	学生と一緒に日々学ぶ	3
		お互いを支援し刺激しあう	1
		指導とは、経験上すでに学んだ人が、まだ学んでない人の立場になり共にすすむこと。	1
	自分を高める	学生と共に自分自身も指導の能力を高めていきたい	2
		支援する為に自分も学ぶ時間が必要であることの実感	1
みな日々勉強が必要	臨床指導者、病棟スタッフも日々勉強が必要	1	
このような指導・支援をしたい	看護の楽しさ、おもしろさ、達成感を感じてほしい	看護の楽しさを伝えたい	5
		看護師の達成感を感じてほしい	4
		看護のおもしろさについて気づいてほしい	2
	ほめる	ほめてのばすことが必要	1
	ヒントの提供が大切	緊張した学生へのヒントの提供が大切	1
	相手をよく知りよく考える	「学び」とするには自分や相手の行動、表情などの情報を分析が必要	1
	「学びは」得られた実感	学びを得たという実感が必要	1
	目標・課題の共有	目標の共有・課題の共有を通し、過程でもズレがないようみていくこと。	1
	話し合う	皆で考える（話し合う）ことの大切さ	1
		話し合って感じた事、残った事を大切にしてほしい	1
	現実と理想のギャップを学ばせないようにしたい	現状（人員不足、臨床指導者不在）と理想とのギャップを、学ばせたくない	1
	楽しく	今後楽しくやっていけそう	1
	指導はさまざまな方法があり奥が深い	自分が直接アドバイスしたり手本を見せたり一緒にケアを考えたり環境を整えることだったり奥が深い	1
	自分の指導観の意識化	指導者の看護観や考えで指導が異なる	指導に正解があるのではなくて、指導をするその人の看護観や考えによって異なる
言葉で表現する必要		自分がやりたい支援を意識し言語化する事が必要	3
教えることは自然なこと		教えることは学生をケアするという自然なこと	1
客観的評価ができた		客観的に自分の指導を評価	1
自分なりに学びを支援することの大切さ	学びを支援することの大切さ	学生と関わり学びを支援することでそれなりの看護師をつくることになる	1
	自分なりに少しでも支援したい	学生が臨床に出たときに生かせるかは支援の方法にかかる	1
	自分なりに少しでも支援したい	学生に自分ができていることを考えることができた	1
学生という存在の再認識	学生は愛すべき存在	学生は愛すべき存在になりうる	1
現在の自分への感謝	現在の自分への感謝	自分自身もケアされながらケアをしている事を実感し、改めて感謝したい	1

導観の意識化】が得られた。そして、＜学びを支援することの大切さ＞＜自分なりに少しでも支援したい＞から【自分なりに学びを支援することの大切さ】そのものが記述されていた。

4. 今の段階で“できそう”と思えること “こんなことができそうにない”と思うことできそうなこととして【学生への直接的指導・支援】【スタッフへの働きかけ】【自分自身の取り組み】の3カテゴリーが得られた。一方で、ネガティブなこととして【学生への指導・支援の困難・時間・方向づけ・記録・】【スタッフへの働きかけの難しさ】【なし】の3カテゴリーが形成された。

学生への指導として具体的に＜声をかける＞＜学生の声を聴いたり、じっくり関わる＞＜挨拶から＞＜看護師

への動機づけ＞＜気づけるように＞＜緊張をほぐす＞などの【学生への直接的な指導・支援】ができそうなことであげられた。その一方で、＜時間をとること＞＜教育方法・導くこと・記録＞は学生への指導・支援としてもできそうにないこと、として記述されていた。また、【スタッフへの働きかけ】も両方にあげられ、＜実習指導について伝える＞＜チーム作り＞＜意見をきく＞がネガティブなこととして＜スタッフのモチベーションの低さ＞＜年配スタッフへの働きかけ＞があった。できそうと思える【自分自身の取り組み】は、＜理想の指導者、看護師の実践＞＜言い訳しない＞＜新たな自分を発揮＞＜考えの言語化＞であり、できそうにないことは「できそうにない」と考えたくない」「可能な限りの努力を惜しまない気持ちを持っていたい」「やってやれないことはない」「特に不

表3 今の段階で“できそう”と思えること

カテゴリー	サブカテゴリー	コード	のべ数
学生への直接的指導・支援	声をかける	学生を待つだけでなく、声をかけ言葉をひきだしてみる	1
		自分から学生に対して声をかける	3
	学生の声を聴いたり、じっくり関わる	学生の声に耳をかたむける	5
		積極的に学生と関わり、話す時間をもつ	6
		答えを先に言いそうになったら学生を待つ	2
		一緒に考える	3
		学生にアサーティブな対応をする	1
		挨拶から	学生に対するあいさつからやっていきたい
	看護師への動機付け	看護の大切さ、必要性、楽しさなどを理解してほしい	1
	気づけるように	気づきのきっかけになるようなアドバイスをしたい	3
緊張をほぐす	学生が話していて緊張がほぐれるように	3	
病棟やスタッフへの働きかけ	実習指導について伝える	後輩たち（病棟スタッフ）にも指導の楽しさを伝えたい	2
		人を教えるということをまず病棟に伝える	2
	チーム作り	学生指導を通して病棟全体で成長できる教育環境を作りたい	1
		看護チームが業務中心ではなく看護教育中心のチームになれる様な働きかけをしたい	1
		皆を巻き込んで、学生指導を通して患者様のことを考えるきっかけ作りをしたい	1
		スタッフ間での学生指導についてのカンファレンスをしたい	1
		自分のあり方をふり返る話し合いをもちたい	1
意見を聞く	指導者や他のスタッフにも意見を聞きたい	3	
自分自身の取り組み	理想の指導者	自分自身がこんな指導者でありたいと思うことを実践したい	1
	看護師の実践	自分の看護師のイメージ（やさしい、親切など）を思い描いて日々の看護をしたい	1
	言い訳しない	「時間がない」ことを理由にするのはやめたい	4
	新たな自分を発揮	一回り大きな指導者になりたい	1
	評価を受ける	新たな自分を現場で発揮したい	1
評価を受ける	最終カンファレンスで学生に病棟実習を評価してほしい	1	
教員指導への参加	教員→学生への指導時に一緒に入っていきたい	1	
考えの言語化	今後どのように指導していきたいのか言葉で表現できるように意識していきたい	1	

表4 今の段階で“こんなことができそうにない”と思うこと

カテゴリー	サブカテゴリー	コード	のべ数
学生への指導・支援の困難 一時間・方向づけ・記録	時間をとることの困難	話をする時間をつくることは難しい	4
		学生の話しを聞く時間を持つこと	5
	教育方法の難しさ一導く・記録	業務をしながら学生を教えることへの不安	1
		学生を正しい方向へ導いてあげられるかどうか自信がない	1
		達成感を得られる様な導きへの不安	1
	記録	学生と一緒にプランを考えてみる事の困難さ	3
		学生の記録をみることの時間的難しさ	2
人間関係の難しさ	やる気が感じられない学生への対応	1	
スタッフへの働きかけの難しさ	スタッフ全員のモチベーションの低さ	先生、学生やスタッフなどの間での人間関係の悩み	2
		病棟全スタッフが同じような熱意をもち学生に関わること	1
		病棟スタッフが学生について考えること	1
	年配スタッフへの働きかけ	スタッフに体勢を整えることや準備の重要性を伝えること	1
なし	できないと考えたくない	年配のスタッフに意見すること	1
		「こんなことができそうにない」と考えたくない	1
		可能な限りの努力を惜しまない気持ちを持っていたい	1
		今の段階では、特に浮かびばない	1
		難しいことは大変あるが、やってやれないことはない、やってみないとわからない	1
今はない	周回のフォローを受けて何とか指導を行えている	今は特に不安な事はない	1

「安なことではない」など肯定的な【なし】としてあげられていた。(表3、表4)

5. 研修会全体での体験

「グループワークで考えたことは自分の振り返りにも

なり学びに」などから「グループワークの効果」が、「悩みや学びを共有できたことが学びに」「色々な部署の話が聞けた楽しさ」などから「他者の意見、他施設の状況の共有」や「仲間ができた」などから【共同的学习による考えの広がり】が記述されていた。また「待てない傾

表5 臨地実習指導者研修会全体での体験

カテゴリー	サブカテゴリー	コード	のべ数
共同的学习による考えの広がり	グループワークの効果	グループワークの内容へのコメントが学びに	1
		グループワークで考えたことは自分の振り返りにもなり学びに	3
	他者の意見、他施設の状況の共有	グループワークは様々な病院や科の人の意見をきくことができ学びに	2
		悩みや学びを共有できたことが学びに	5
		色々な部署の話しがきけた楽しさ	2
		みなも悩んでいることでの安堵感	4
		共同で考えることでの方向性の発見	2
		仲間ができた	仲間ができたうれしさ
	指導を考える機会となった	指導について考えるいい体験	3
		まだまだ自分も指導について勉強しなければいけない事への気づき	1
自己の傾向の気づき	自分の傾向に気づけた	待てない傾向がある自分への気づき	1
		自己の傾向の振り返りをする事ができた	3

向がある自分への気づき」など【自分の傾向の気づき】が得られる体験となっていた。(表5)

VI 考察

1. 臨地実習指導者が“教える”ことで“学ぶ”こと

研修を経験した臨地実習指導者（以下、実習指導者）の学びから、【指導・支援は学びであり自己成長】というカテゴリーが形成されたように、教えることや支援することは自分の学びであること、という記述が複数出現した。同時に【実習で学ぶということの再認識】について臨床の場だからこその学び>に関する気づきを示されていた。そもそも臨地実習という場における学びとは何であろうか。学内で学習した技術や知識を適用してみる場なのであろうか。それらの学びも重要ではあるが、学生の臨地実習での経験はそれにとどまらない。自分自身で目前の患者に看護を実践しながら、あるいはその結果学べることは、さまざまな苦悩や喜びなどの感覚や感情を伴う学生自身の固有の経験である。まさしく学生は「臨床の知」を学ぶ。中村⁷⁾は、臨床の知とは個々の場合や場所を重視して深層の現実に関わり、世界や他者がわれわれに示す隠された意味を相互行為のうちに読み取り捉える働きをする、と述べている。看護実践は、身体性をもって他者と関わり生じている現象の意味やニーズをつかみ、必要なことを査定し、行為として関係において実施することまでのすべてが含まれる。臨床の場では、実習指導者が患者に関する知識や技術を学生に伝授するという構図は部分にすぎない。学生が自らの看護実践を経験し悩みつつ看護としての意味づけをしていくことが最も重要な要素なのではないかと考える。患者への看護を実習指導者や教員や仲間と共有し共に考えるなかから、関係の中で意味づけが変化し方向性が見出される。そのような場を実習の場と意図したときに、実習指導者の指導は彼ら自身にとっても学びに転換することが推察される。藤岡⁸⁾は、実習は教師が「させる」ことのできない、学習者が自分自身にとっての意味を形成する「授業」の

場であると述べている。看護実践そのものである「臨床の知」を学びとして経験するために実習の場を「授業」として用意すると認識するのであれば、おのずと方向性や指導方法も異なってくる。研修者からは、<看護の楽しさ、おもしろさ、達成感を感じてほしい>と学生の看護への志向性や関心あるいは自信を支援したいと述べられ、学ぶことを可能にするための「やる気」を引き出す方向性が示されている。指導方法として今の段階でできそうなこととして<学生の声を聴いたり、じっくり関わる>が多くあげられ、学生と対話することによって行為の振り返りを支援することが手立てとされていた。また【自分の指導観の意識化】が必要であること、評価ができたことが述べられており、臨地実習指導そのものの意味を転換する機会となった可能性が示唆されている。これらのことから研修会においては、看護実践の場を「授業」として成立させる要因⁹⁾が学習されていたことが分かる。しかしその一方で、今の段階では、複数の仕事をこなしながら学生と<時間をとること>は困難なこととしても認識されていた。実習指導体制そのものについては本研修では触れていないことであり、組織に依拠する部分も大きい現実的な課題解決の場が必要であることが示唆された。

2. 成人学習者が臨地実習指導者として自己のあり様に気づくことの意味

今回の研修における教育方法として、学生時代に戻ってロールプレイをしてみる、実習指導場面をロールプレイで再現しそれぞれの役割・立場で振り返りグループで話し合う、などを用いた。その結果、【さまざまな立場の思いと違いへの気づき】、【自分への気づき】といった他者や自己が学ばれていた。だれでもベナー¹⁰⁾の言う「状況について経験がないのでそこでどのように振舞うことが期待されているかわからない初心者」である学生時代があったはずである。しかし、いつのまにか学生に看護師としての振る舞いを期待していた指導者としての自分への気づき、あるいは<自分の傾向の気づき>があった。

ロールプレイは学習者が自分以外の視点から状況や問題をみるために有効な方法とされ、グループワークは討議を通して相互主体的な学習をする機会であり、自己や他者に触れる学習である¹¹⁾とされる。人間同士の関わりの密度が高く直観的であるがゆえに意識し難い臨地教育の場を振り返る手法として、自分や相手の立場を演じてみることで再認識やそれらをグループで振り返り話し合うことでそれぞれの立場を多様な視点から検討することは有効であったと推察される。

クラントン¹²⁾は、「意識変容の学習が生じるのは、人が、ものごとがどうなるかについての前提や期待を振り返り、その前提が誤っていることに気づき、それを修正したときである」と経験から学ぶ成人学習にとっての批判的な振り返りの重要性を述べている。前提とは世界を認識するその人独自の枠組みで、経験から形成された価値観によって築かれている。研修者は共同的学習からの学びとして、【ロールプレイによる自分への気づき】【話し合うことでの自分の指導の変化・学び】【あらたな視点の気づき】を述べていた。成人学習者が一旦状況から離れて改めて他者の「指導場面」を観察して自分自身と、そして研修者相互と自由に対話できる場を設定したことで、結局は自らの信念や価値、学生の見方や指導や看護に対する考え方の「変化」を意識化できるようになったのであろう。研修生にとって教育の根源である自己成長のための問い直しが起こっていたと推察される。

本研究における共同的学習は、グループ形成としてなるべく他施設同士で組んだり、本学のサテライト施設を利用したりと、研修生が自由になれる環境の提供を心がけた。メジロウも成人学習者における自己主導型学習の意味を個人の準拠枠の再構成であると主張しているがその教育方法として、対話（ダイアログ）プログラムは、遂行されるためのアジェンダ、リーダーあるいはタスクのない保護された環境の中で学習者を集める¹³⁾と述べている。成人学習者が日常的な役割や関係から解放されやすい快適な環境の提供も学びの成立には重要なことである。今回の研修はのべ4日間であり、今後も期間や場所については個人が解放されやすい環境やプログラムであり得たかの評価をし、改善を継続することが必要である。

3. 効果的な臨地実習指導者教育の方向性

奥坂ら¹⁴⁾は、過去5年間の臨地実習指導者に関する文献を分析し、指導体制や研修などのシステム作りとその評価が課題であると報告している。研修システムは、臨地実習における学習の意味づけやそれらを効果的に支援するための実習指導者の役割認識によって変化する。学生に何かを教え込むこと、が実習指導であると認識している場合には、患者の疾患や看護過程や教育技法に関する知識の不足が指導者を不安にさせるであろう。その場合は研修ニーズも教育内容や方法の教授にシフトする。

しかしながら、変動する医療の中にあっても看護の意味を探究し、看護を創造していく力を涵養するためには学生が自ら自分の看護を振り返りその意味と課題を見出し、次の自分の看護に結びつけることが出来るような学び方の獲得が必要であると考えられる。本当の意味で「考え、悩む」ことこそ自己主導型の学びの根幹であり、自己を通して他者と関わる看護実践能力の基盤となることである。シヨーン¹⁵⁾は専門家を行為の中の省察に基づく反省的実践家とし行為そのものを省察すること（Reflection in action）によって実践を生み出していくという立場を主張した。行為の中の省察は実習指導者や教員たちとの実践的対話を通じて相互主体的に行われる。今回は、実習指導者自らが他者や自己との対話を通して【共同的学習による考えの広がり】が示され、【自己の傾向の気づき】として自己成長としての経験が示唆された。できそうに思えることとして【自分自身の取り組み】への意思を示した研修者もいた。金子ら¹⁶⁾は、自己の成長にやりがいを感じている指導者は関心度が高く、指導に対する学生の変化にやりがいを感じている指導者は自信度も高い、と報告している。したがって、臨床の知を学ぶために反省的実践を促すことを支援する実習指導者自らが、共同的振り返りと省察による自己主導型学習を経験するというプログラムの方向性としては効果的であったと考えられる。

成人が学ぶときに伴う危険性への配慮として、省察することによって生じるアイデンティティの揺らぎがある。そのような危機的出来事が学習の機会ではあるが、無理に内省に向かわせないことや研修生が学びたいときに学ぶことができるような体制は必要とされる。その意味でも一旦日頃の自分の実習指導から離れてく他者の意見、他施設の状況の共有＜仲間ができた＞体験をしながら、実習指導を考えるという本プログラムはそのような危険性としても少ないと言える。＜行動化の難しさ＞＜教育方法の難しさ・導く・記録＞があり不安や悩みを抱えていることも明らかとなったため、研修で学習したことの継続的支援については今後の課題である。反省的実践家は仲間同士で実践的対話をしながら、課題を解決していくのであるから、実際の臨床の場であっても相互の経験を尊重できる同僚と指導について対話による省察をすることは解決の糸口になると考える。たとえば、それぞれの指導者が日常的教育事例を検討し教育臨床知を積み重ねていくことが役立つであろう。研修会で【共同的学習による考えの広がり】が体験されていたように、それらが共同的な振り返りによる語り合いで学ばれるとさらに効果的であると考えられる。しかし、現実的には＜時間をとることの困難さ＞や＜スタッフのモチベーションの低さ＞が困難な点としてあげられており、指導体制に関する課題は今後も組織的な検討が必要であることが示唆された。さらに研修での経験はそれぞれ個別的であったため、実

習指導者への個別的な対応も視野にいたした企画の検討も必要であると考え。実際に日常的に実施されていることではあろうが、大学教員も実習指導者も共に患者を中心とした看護を学生とともに考えるという立場で日常的に短時間でも自分自身の臨床実習指導の省察をし、教員相互、指導者チームと交流することでお互いの個別的な課題の解決につなげながら連携も深めてゆけるものと考えられる。また、本プログラムは短期研修であるが、都道府県保健師助産師看護婦実習指導者講習会の修了者は実習指導に対する困難さを認識していないという報告¹⁾もあり、系統的な臨地実習指導者研修システムについても今後は検討する必要がある。

本研究の限界として、対象者が31名であり対象施設が大学の実習4施設に限られていること、研修会の主催者が研究者としてデータ収集をしたことでのバイアスは否めない。今後は、研修における実習指導者の実習指導の変化やそれらが学生の学習成果にどのように関係しているのか、そして行動化レベルを含めた学びの継続性について探究する必要がある。

Ⅶ 結論

ロールプレイを用いた共同の学習からの学びとして9カテゴリーが、臨地実習における学び、学びを支援することについて8カテゴリーが形成され、今の段階で出来そうと思えること、出来そうにないと思うことでは、【学生への直接的指導・支援】【スタッフへの働きかけ】が両方にあげられ、できそうなこととして【自分自身の取り組み】が、できそうにないことは【なし】というカテゴリーが得られた。また研修会全体の体験として【共同の学習による考えの広がり】【自己の傾向の気づき】が形成された。これらのことから、実習場面を素材にしたロールプレイを通じた共同の学習によって、学生が臨床の知を自己主導的に学ぶことを支援するための実習指導者としての学生観や指導観など自己の前提への気づきが得られたことが明らかとなり、成人学習者の経験を活かした臨地実習指導者教育の方向性としては効果的であったことが示唆された。より効果的な臨地実習指導者教育としては、日常的な教育事例の共同の検討の場を設けることおよび指導体制や系統的な臨地実習指導者研修システムについて組織的に検討していく必要があると考える。

謝辞

研究にご協力いただきました実習指導者の皆様、病院の看護部の皆さまに心より感謝申し上げます。

文献

- 1) 細田泰子, 山口明子: 実習指導者の看護学実習における指導上の困難とその関連要因, 日本看護研究学会誌. 27 (2): 67-75, 2004.
- 2) 高木薫: 臨地実習における指導者の持つ問題－文献による臨地実習指導上の悩みや困難－, 神奈川県立看護教育大学校看護教育集録. 23: 174-181, 1999.
- 3) 新井恵津子, 大平志津, 岡崎広子, 他: 臨地実習指導者のあり方－臨地実習指導の困難感から考える－, 日本看護学会論文集 看護教育. 37: 188-190, 2007.
- 4) 石井範子, 山内久子, 佐藤洋子: 臨床実習指導者のかかえる諸問題－臨地実習指導者の意識調査から－, 看護部門. 7 (2): 2-9, 1994.
- 5) 杉森みどり: 看護教育学第2版. 有斐閣, 東京: 243-247, 1992.
- 6) 田中貴代子, 武藤和恵, 横山真由美, 他: 臨地実習指導者研修会の成果 (第3報), 神奈川県総合リハビリテーションセンター紀要. 29: 137-141, 2003.
- 7) 中村雄二郎: 臨床の知とは何か. 岩波新書, 東京: 135, 1992.
- 8) 藤岡完治, 村島さい子, 安酸史子: 学生とともに創る臨床実習指導ワークブック, 医学書院, 東京: 10-11, 1996.
- 9) 高島尚美, 屋宜譜美子, 藤岡完治: 看護教員養成教育におけるロールプレイを用いた臨床実習指導の検討－授業としての成立要因－, 日本看護学教育学会誌. 7 (2): 146, 1997.
- 10) パトリシア・ベナー: ベナー看護論, 医学書院, 東京: 4-5, 2005.
- 11) 村本淳子編集, 高島尚美: わかる授業をつくる 看護教育技法2 グループ学習, 医学書院, 東京: 160-165, 1999.
- 12) パトリシア・クラントン, 入江直子他翻訳: おとなの学びを創る, 鳳書房, 東京: 3-5, 2004.
- 13) Mezirow J: On Critical Reflection, Adult Education Quarterly. 48 (3): 9, 1998.
- 14) 奥坂喜美子, 工藤快枝: 臨床実習指導者に関する研究の現状と課題, 日本看護学会論文集 看護教育. 34: 154-156, 2003.
- 15) ドナルド・ショーン, 佐藤学訳: 専門家の知恵, ゆみる出版, 東京: 76-128, 2001.
- 16) 金子美香子, 鈴木のり子, 菅野寿美子: 臨地実習指導者の指導に対する意識－やりがいと関心度, 自信度, 負担度の関係－, 日本看護学会論文集 看護教育. 36: 227-229, 2005.