

研究報告

経験型臨地実習指導者研修会への参加による 臨地実習教育に関する主体性の育成

The Cultivation of Subjectivity about Clinical Nursing Education by
Participation Experience-based Practical Instructor Workshop

永田 真弓 ¹⁾ Mayumi Nagata	高島 尚美 ²⁾ Naomi Takashima	大賀 明子 ³⁾ Akiko Ohga	田中奈津子 ⁴⁾ Natsuko Tanaka	西 典子 ⁵⁾ Noriko Nishi
平田 明美 ⁶⁾ Akemi Hirata	河原 智江 ⁴⁾ Chie Kawahara	内山 繁樹 ⁵⁾ Shigeki Uchiyama	服部 紀子 ⁷⁾ Noriko Hattori	渡部 節子 ²⁾ Setsuko Watabe
森山比路美 ⁸⁾ Hiroshi Mori	藤波富美子 ⁹⁾ Fumiko Fujinami	野知由紀子 ¹⁰⁾ Yukiko Noji	大門 幸代 ¹¹⁾ Sachiyo Daimon	

キーワード：経験型臨地実習指導者研修会、教育評価、看護学実習、成人学習者、主体性

Key Words：experience-based practical instructor workshop, educational evaluation, clinical nursing practicum, adult learners, subjectivity

経験型臨地実習指導者研修会により、研修会参加者の臨地実習における学びと学生の学びを支援することに関する主体性がどのように育成されたかを明らかにすることを目的に、平成19年度研修会参加者26名のレポート内容を質的に分析した。その結果、8カテゴリーを抽出した。自分の内側に目をむけ自覚することができた【自己理解】や【自己の準拠枠への気づき】、多様な価値に気づいた【認識の広がり】や自分自身の指導者としての価値に気づいた【積極的戦略】、今後の【指導を通じた成長への希求】という意欲や、学生を育てることの意味に気づいた【看護師仲間としての期待】、自分自身の経験の意味を認識することができた【臨床実践経験の意味への気づき】や学生という存在を受け入れ、他者としての受容をする【学生理解】がみられた。看護学生の学びを支援する研修会参加者の主体性の育成へと繋がった可能性があることが確認できた。

Abstract

We conducted a qualitative analysis of 26 reports on experience-based practical instructor workshop in 2007 and to clarify the purpose of the participants' how was subjectivity cultivated to the education to clinical nursing practicum. As a result, we identified eight categories. We observed: [self understanding] and [awareness of own frames of reference] (formed through self-awareness when looking inward); [expanded recognition] (recognizing diverse values); [positive strategies] (recognizing the value of the student's own instructor); future [desire to grow through guidance]; [expectations of fellow nurses] (recognizing the meaning of fostering students); [recognizing the meaning of practical clinical experience] (recognizing the meaning of personal experiences); and [student understanding] (acceptance of the presence of students as others). We confirmed that the learning of nursing students may tie into cultivation of subjectivity by participant in workshop.

Received : November. 30, 2008

Accepted : March. 4, 2009

- 1) 横浜市立大学医学部看護学科小児看護学領域
- 2) 横浜市立大学医学部看護学科成人看護学領域
- 3) 横浜市立大学医学部看護学科母性看護学領域
- 4) 横浜市立大学医学部看護学科地域看護学領域
- 5) 横浜市立大学医学部看護学科精神看護学領域
- 6) 横浜市立大学医学部看護学科基礎看護学領域

- 7) 横浜市立大学医学部看護学科老年看護学領域
- 8) 横浜市立大学附属医療総合センター病院看護部
- 9) 横浜市立大学附属病院看護部
- 10) 横浜市立脳血管医療センター看護部
- 11) 財団法人積善会日台病院看護部

I はじめに

近年、基礎教育における看護実践能力の育成は重要な課題となっている。看護実践能力を育成することとは、まさしく臨床の知を育てることであると考えられる。中村¹⁾は臨床の知とは、個々の事例や場合を重視して深層の現実にかかわり、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。看護師が臨床の場にコミットしながら他者や物事との間に生き生きとした関係や交流を保つことによって看護実践は具現化される。つまり基礎教育において看護実践能力を育成するためには、臨床の場における学生自身のその時その場における主体的経験に焦点をあて、それらの意味づけを支援し学びとしていく必要がある。

本看護学科では、平成16年度より臨地実習指導者（以後：指導者）の短期研修会プログラムを企画運営してきた。その目的は、看護実践能力の育成において重要なウエイトを占める臨地実習における学生の学習経験を、教員とともに支援できる看護職者を育成することにある。指導者自身の成人学習者としての経験を活かす本研修会では、臨床看護の場を教育の場として成立させていくことを意図している。具体的には、実習場を素材にしたロールプレイングを通じた共同学習によって、実際に指導にあたる看護師が学生の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主体的に振り返りながら指導者の役割と機能について考えるものである。平成18年に実施した研修会における参加者の学びの評価では、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指導者としての学生観や指導観という自己の前提への気づきが得られていた²⁾。一方、本研修会では、成人学習者である研修会参加者の意識変容としての学びが得られることを目指しているにも関わらず、本研修会の主題である指導者自身の自己概念、さらには他者や教育との関わりに対するこころの持ち様とその変容といった主体性の育成について詳細に検討するには至っていなかった。指導者としての役割をポジティブに受け止めることは、看護の専門性を含めた指導者として必要な自己の能力への向上心をもち、自分なりの自信や充実感を持って学生に関わることができることに繋がる³⁾。したがって、指導者が臨地実習や学生に向き合う意識や態度がどのように変化し、自己成長に結び付けているかを知ることが、本プログラムの本質の評価であり、今後の指導者の育成について検討するための情報として重要である。そこで、これまでの本研修会の評価では明確にならなかった本研修会を通じて指導者自らが感じとった研修会参加者の主体性に関する側面について明らかにしていく必要があると考えた。

II 研究目的

平成19年度に実施した臨地実習指導者研修会（以後：研

修会）により、研修会参加者の臨地実習における学びと学生の学びを支援することに関する主体性がどのように育成されたかを明らかにすることである。

III 用語の定義

本研究では、主体性を「その時々状況の変化に対応しながら、自分なりに判断し、自分なりの仕方に関わり、結果として自分を変えていっている姿」⁴⁾として用いる。

IV 研究方法

1. 対象

本学科主催の平成19年度研修会に参加した26名である。

2. データ収集方法

平成19年度研修会のレポートとして、「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」をテーマに研修の中で学んだことについて1200字程度で記述する課題を研修最終日に提示した。レポートの提出は、本研修会終了後、1ヵ月以内とした。研修会参加者に対しては、レポートをデータとして使用することへの説明を行い、同意が得られた場合にデータとして用いた。

3. 分析方法

レポートを精読し、「平成19年度研修会の研修会参加者が、本研修会を通じて得た臨地実習における学びと学生の学びを支援することに関する主体性」の側面について意味が取れる最小単位をコードとして取り出した。共通あるいは相違する要素や思いに留意しながら複数のコードを集約してサブカテゴリーとした。さらに、サブカテゴリーを形成するコードと照合しながら内容を抽象化し、カテゴリーへと分類した。分析の信頼性は研究者間で検討を行うことにより確保するよう努めた。分析期間は平成20年5月～11月である。

4. 倫理的配慮

計画の段階で横浜市立大学医学部倫理委員会の承認（番号：19-09B-10）を得た。研究対象者には、研究参加の研究要旨の依頼と説明を口頭および文書で行った。なお、具体的な倫理的配慮としては、レポートは匿名としデータ化すること、個人が特定できる情報はデータには含めないこと、研究参加への同意の有無は研修とは無関係であることである。

V 平成19年度研修会プログラム

1. 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、学生の学習プロセスを理解するとともに、それを支援する自らのあり様や指導者の役割・機能について考察する。

2. 方法

第1回：講義（3時間）

- 1) 学ぶこと・教えること、臨地実習の法的規定・臨地実習とはどのような学習か
- 2) 看護学生の臨地実習での迷いや困難
- 3) 精神看護学実習を通しての学生の学び

第2回：個人・グループワーク（6時間 第1回目より18日後）

グループ編成は、研修会参加者の施設が重ならないように振り分け、1グループ5～6名とした。

- 1) 学生のときほめられた場面、叱られたり指導に納得できなかった場面をリフレクションし、ロールプレイングする。
- 2) VTRによる実際の指導場面の視聴から、看護としての学びや指導場面における対応を検討し、共有する。

第3回：ロールプレイング、個人・グループワーク（6時間）

- 1) 第2回（前日）に視聴したVTRによる実際の指導場面から、学生にどのように関わるかについてロールプレイングし、それぞれの経験をリフレクションする。
- 2) 看護の場を学習の場にするには、また、どのような指導者でありたいかについて検討、共有する。

第2・3回のグループワークには、アドバイザーとして各グループに教員1名を配置した。

VI 結果

1. 対象の特性

5施設からの対象者は26名で、男性1名、女性25名であった。平均臨床経験年数は6.0年、指導者の経験がある者は11名（42.3%）であった。

2. 本研修会参加による臨地実習における学びとその支援に関する主体性の育成

研修会参加者が本研修会を通じて育んだ臨地実習における学びと学生の学びを支援することに関する主体性について分析した結果、【認識の広がり】【自己の準拠枠への気づき】【自己理解】【学生理解】【指導を通じた成長への希求】【積極的戦略】【看護師仲間としての期待】【臨床実践経験の意味への気づき】の8つのカテゴリーが抽出された（表1）。何らかの主体性の育成に関する内容が、研修会参加者全員から抽出されていた。次に、カテゴリーについて記述する。【】はカテゴリー、〔〕はサブカテゴリー、〈〉はコード、「」は生のデータを示す。

表1 臨地実習における学びとその支援に関する主体性の育成

カテゴリー	サブカテゴリー
認識の広がり	多様性・多角的視点の気づき 教育と看護に共通する支援への理解
自己の準拠枠への気づき	自分自身の傾向への気づき 自分自身の看護への気づき 自分自身の教育観への気づき
自己理解	自分の仕事への意欲の喚起 自己受容 自己省察
学生理解	新たな学生像 学生理解のための戦略
指導を通じた成長への希求	指導を通じて成長したい 役割モデルになりたい
積極的戦略	試みたい戦略 実習環境づくり 患者と学生の関係形成
看護師仲間としての期待	学生の看護への志向性を高めたい 看護師としての学生への願い 後輩・人材を育てる
臨床実践経験の意味への気づき	学生時代の実習経験想起による気づき 臨床実践経験からの気づき

1) 【認識の広がり】

研修会参加者は、同じVTRを見た場合の他の研修会参加者の反応などから立場の違いによって異なる思い考えを実感したり、〈多角的な看護への気づき〉をしていた。例えばVTRに登場する学生の患者に対する関わりについては、ネガティブな面を捉えていた自分に反し、ポジティブな面を見出している他のメンバーに〈視点異なることへの気づき・驚き〉や〈学生への視点の転換〉が起こっていた。また、ロールプレイングなどを通じ、指導者や学生にも多様なタイプがあるなど、〈学生と指導者の関係性の多様性への気づき〉、このような〔多様性・多角的視点の気づき〕がレポートに記述されていた。

本研修会への参加を通して、〈学生と患者への関わり・コミュニケーションは同じであることへの気づき〉、〈学生と患者の安全を見守ることが必要〉であることや〈3者の視点に立つことが看護と指導に結びつく〉ことを実感し、〔教育と看護に共通する支援への理解〕が述べられていた。

2) 【自己の準拠枠への気づき】

学生理解のための講義や学生時代の体験に関するワーク、学生役を疑似体験したロールプレイングなどを通じて、〈リフレクション・言葉にすることで自分や指導への気づき〉、「疾患に焦点を当て過ぎていた」「(学生に) どのようなところに関心を寄せているのか聞いていなかった」「(学生に対する) 個別性の把握が欠けている」など〈自分の指導傾向・視点への気づき〉が挙げられていた。さらに、〈学生を見る視点に看護観が影響していることの発見〉によっても〔自分自身の傾向への気づき〕があった。

臨地実習では、〈患者理解が大切〉であり、その患者との関わりを考える〈患者との関わりの中にある看護への気づき〉が学びとなると捉えていた。そして、自分の看護観が学生に与える影響や看護観が異なるメンバーのいる

チームで看護を行うことをリフレクションすることによって、〈看護をする者にとって自己の看護観が大切であることへの気づき〉や〈自己の看護観を磨きたい〉という目標が導かれており、〔自分自身の看護への気づき〕が述べられていた。

グループでディスカッションすることからは〈人との関わりの中にある学びへの気づき〉があり、学生時代についてリフレクションすることによって、〈ポジティブ体験で得られる学びの大きさ〉や〈教育ではなく支援することの重要性〉を実感していた。本研修会全体を通じて〈自己の教育観が大切であることへの気づき〉があり、〔自分自身の教育観への気づき〕が記述されていた。

3) 【自己理解】

本研修会では学生との関わりを考えることにより、「仕事の楽しさを知っていることが必要と思った」や「自分の看護に自信を持つために、向上心を持って仕事に取り組みたい」、「モチベーションが下がらないよう努力しよう」といった〈自分の仕事への意欲につなげたい〉という〔自分の仕事への意欲の喚起〕がなされていた。

また、普段から感じている〈指導者や看護師としての未熟さへの気づき〉を再認識する一方で、指導者としての〈葛藤や悩みを共有することで楽になった〉り、〈自分の今までの経験・自分が今できることを強みとしていきたい気持ち〉へと切り替わっていた。このような本研修会を通じた指導者や看護師である自分自身の課題や長所に対する〔自己受容〕が述べられていた。

さらに、関わりに重きを置いていなかった〈日ごろの業務中心の仕事への反省〉や学生への指導においては〈自分の知識・技術・能力の向上が必要〉であること、〈看護観・教育観を見つめ直したい〉といった〔自己省察〕があった。

4) 【学生理解】

講義や学生時代の体験に関するワーク、学生役を疑似体験したロールプレイングからは、〈学生の発達段階や特性の理解〉、〈学生の臨床での緊張・恐怖の理解〉、〈学生が患者に精一杯関わろうとしていることへの気づき〉があった。また、〈学生を個別的な存在として認めたい〉という気持ちや〈学生の感性や発想への肯定的評価〉を〔新たな学生像〕として指導経験のなかから見出していた。

そして、〈学生への関わり方を模索している〉、〈学生の考えや行動の理由をわかりたい〉、〈学生の立場を考えて関わりたい〉、〈学生の思いを受け止め大切にできる人になりたい〉、〈学生を尊重したい〉、〈学生とコミュニケーションをとりたい〉、〈学生とリフレクションの時間を持ちたい〉、〈学生の個別性に合わせた指導をしたい〉、〈学生と一緒に考えたい〉、〈学生と積極的に関わりたい〉、〈自分の思いを伝えたい〉という〔学生理解のための戦略〕を得ていた。

5) 【指導を通じた成長への希求】

実習指導に向けては、〈学生とともに学び・成長したい〉、〈学生の新鮮な疑問や気づきから看護観や関わりを見直したい〉、〈学生への指導や関わりによって成長したい〉、〈指導を通じて視野を広げ目標を持って学び成長したい〉という〔指導を通じて成長したい〕という思いが表現されていた。

〈学生にとっての役割モデルになりたい〉という明確な目標が〔役割モデルになりたい〕として挙げられていた。

6) 【積極的戦略】

指導者として学生に対する関わりや役割については、〈学生に多くを求めすぎない〉、〈学生の思いや考えを聞くことで良さを引き出したい〉、〈学生の思いが整理できるよう導きたい〉、〈学生がイメージしやすいよう導きたい〉、〈学生が自分で見出せるように具体的にアドバイスしたい〉といった記述があった。これらに加えて、〈その時その場でのアドバイスの大切さ〉、〈学生に次の看護につながるポジティブストロークをしたい〉、〈患者との関わりの中にある学習事項を明確にしてあげたい〉、〈患者への看護を分かりやすく伝えたい〉といった〔試みたい戦略〕の具体策があった。

さらに〈周囲と協力して指導することが大切だ〉、〈学生が自分の力を発揮できる環境づくりをしたい〉、〈学生が学びやすい環境をつくりたい〉という周囲を巻き込んだ〔実習環境づくり〕という内容があった。

環境の一つである患者については、〈患者と関わることで学生の学びを深めたい〉、〈学生が患者と向き合えるよう支援したい〉、〈患者と学生の架け橋になりたい〉という〔患者と学生の関係形成〕が役割として認識されていた。

7) 【看護師仲間としての期待】

実習については、〈患者との触れ合いから看護のやりがいを感じてほしい〉、〈学生に看護の喜びを感じてほしい〉、〈学生が看護師になりたいと思えるような関わりをしたい〉、〈学生に看護の発見をしてほしい〉、〈看護の良さをともに実感できる関係を持ちたい〉という〔学生の看護への志向性を高めたい〕という思いがあった。

〈学生に自信をもってほしい〉、〈実習で得られた経験から自分の看護の根っこを育ててほしい〉、〈看護師になったときにも響く学びになってほしい〉という〔看護師としての学生への願い〕も表出された。

そして、〈学生を後輩として育てたい〉、〈後輩を育て、質の良い看護を提供したい〉という意識や〈人材育成という責任の自覚〉がみられ、〔後輩・人材を育てる〕ことが意識化されていた。

8) 【臨床実践経験の意味への気づき】

実習については、〈過去の自分から学んだ〉、〈学生時代の実習経験のリフレクションと意味づけ〉という実践にある学びについての〔学生時代の実習経験想起による気づき〕に関する記述があった。

実践の中心となる患者についても、〈臨床の場では患者が主役〉、〈患者との関わりでしか学べない看護への気づき〉、〈患者という対象への看護を求められることへの気づき〉があった。〈臨床でその時・その場に存在することやその経験を大切にしたい〉、〈学内での学習とは異なる臨床の場や経験の意味の再認識〉、〈臨床の場における学びは意識姿勢で変化する〉、〈どのように援助したらよいか自分で考える実践の学び方〉といった〔臨床実践経験からの気づき〕が確認されていた。

Ⅶ 考 察

今回、本研修会を経験して得られた学びと学生の学びを支援することに関する主体性のカテゴリーとして、自分の内側に目をむけ自覚することができた【自己理解】や【自己の準拠枠への気づき】、多様な価値に気づいた【認識の広がり】や自分自身の指導者としての価値に気づいた【積極的戦略】、今後の【指導を通じた成長への希求】という意欲や、学生を育てるということの意味に気づいた【看護師仲間としての期待】、自分自身の経験の意味を認識することができた【臨床実践経験の意味への気づき】や学生という存在を受け入れ、他者としての受容をする【学生理解】の8つが抽出された。

臨地実習指導を実施している、あるいは実施しようとする看護師は“何かを学生に教えなければ”、“自分に何ができるのだろう”という迷いや戸惑いによって負担感を覚えていることが多い。本研修会は、本来臨地実習教育は何をどのように教育することが望ましいのか、あるいはどのような教育をしていきたいのか、ということ自分の経験を基に考察してもらうことを主眼としている。そのために自分が学生だったころのロールプレイングや実際に学生が患者にケアをしている場面の指導について、グループで検討しさらにロールプレイングを実施するなど、自我関与しながら臨地実習という教材に共同的に取り組むデザインとなっている。その意図は、成人学習者である看護師が自分自身のかけがえのない経験をさまざまな教材を通してリフレクションすることから、自分にとって意味のあった学びについて考え新たな意味づけをしてもらうということである。もし研修会参加者が、臨地実習教育を伝統的な知識あるいは技術中心の訓練型の教育観を持っていた場合に彼らの感じる負担や困難は“知識や技術の指導方法が分からない”ということになるであろう。新井ら⁵⁾の臨地実習指導の困難感の分析によると“実習目標を達成させる方法が分からない”や“学校での基礎学習を応用できる方法がわか

らない”と認知領域が過半数を占めていたという。しかし、臨地実習が知識や技術を統合的に学ぶことだけではなく、学生自身が看護の経験を自ら意味づけしていくことを目指すのであれば、指導者の観点は学生自身の経験そのものとなる。今回は、【臨床実践経験の意味への気づき】や【積極的戦略】で自分が指導者として学生に看護を教えるということや看護を学ぶことを支援すること、という視点で学生を中心に学生にとっての実習経験を支援する内容が多く出現していた。記述の語尾の多くは“なりたい”“したい”という表現であり、学生と【指導を通じた成長への希求】という意欲だけに留まらない、これからの望みを成し遂げようとする意志であると推測することができる。本研修会参加者の経験の内容は、自分が看護師として学び育てられてきたプロセスにおける真の意味での“学び”や本研修会での学びを共同的に振り返ってみることで、自分自身の〔学生時代の実習経験想起による気づき〕などから“看護”や“看護を教えること”“看護の学びを支援すること”を新たに発見し、意味づけることができたことを示唆している。これらは、指導者が自らの意志や判断に基づいて行動する、という主体性が示されていると考えられる。臨床の場で学生が患者と関わり状況に対応してゆくという主体的な学びを、学生と関わりながら支援する指導者としての重要な気づきである。

それらの基盤には、〈自己受容〉〈自己省察〉など自分を【自己理解】し、〈自分自身の傾向への気づき〉や〈自分自身の看護への気づき〉、〈自分自身の教育観への気づき〉といった【自己の準拠枠への気づき】が起こるという意識変容があった。その記述内容には自身の未熟さへの気づきも含まれており、ありのままの自己受容が伺える。この自己受容や意識変容は成人学習者としての学びの基盤を形成するものである。メジロウ⁶⁾は、自己省察的学習や対話的学習によって習慣的パースペクティブから自らを解放し再構成することで自律性を獲得する自己変容のプロセスが成人期の重要な学習であると捉えている。具体的には、世界を認識するその人自身の枠組みである準拠枠に気づくことで意識変容が起こるとしている。看護や臨地実習指導に正解や必ず達成できる目標や方法があるものではない。本研修会では、研修会参加者それぞれの考えや感じたことに焦点をあて、全てにおいて一般化や解釈を避けられるようプログラムした。グループメンバー同士はお互いの経験をありのまま受け止め合い、自由に表現できる場を形成していた。このようなコミュニケーションが生起する学習環境全体によって、研修会参加者が自身の行為やその理由を問い直す機会となり意識変容が促されたものと推察される。これらの意識変容は、リフレクションによって必ずもたらされるというものではない。しかしながら、意識変容の学習が生じるのは準拠枠や期待が誤っていることに気づきそれらが修正されたときであるとされており⁷⁾、リフレクションはそれを可能にする方法であることが今回も示さ

れたものと考える。

成人学習者にとってさらに、自己への気づきと同時に他者としての【学生理解】も出現していた。学生を他者として大切に思い尊重し、自分にとってのその存在の意味や自分の後輩としての【看護師仲間としての期待】を示す新たな意味づけがなされていた。研修会参加者は自己に気づき、関わりの存在であり他者である学生に対する気づきも得ていた。そして共同的に指導の方向性を検討する中から、同じVTR場面を視聴しても一人ひとり観点が異なることや関係性が異なること、立場を変えて経験したロールプレイングでは<学生への視点の転換>など【認識の広がり】を経験して自分自身の基準や価値に新たに気づいていた。また、これまでの自分の看護や指導の経験から、人と関わり看護をすることへの問い直しも多く出現していた。本研修会において、研修会参加者が臨地実習指導をする自分自身と関わり、学生について考え、指導とはそもそも何であるのかについて考え、今後とも考えたいという主体的なこころの持ち様を形成することに寄与できたのではないかと推察する。

本研修会は成人の学習者が自分の経験を意味づけ、自分自身の準拠枠に気づき、より柔軟に自己成長していけることを目指している。本研修会での関わり合いや自己表出の学びの経験が、看護学生にとっての学びを支援する自己のあり様の問い直しへとつながった可能性があることが確認できた。学生を成人として認め、彼らの実習における看護の経験の意味づけを助け、どのように学ぶかということ自ら判断していく自己決定型の学習を支援する指導者であると考えれば、学生の自己を支える指導者自身のあり様にアプローチすることが必要であるということができよう。これらは短期間での気づきであり、行動化に至るかどうかは確認できていない。しかし、クラントン⁸⁾が述べているように、自己の前提への気づきはパースペクティブの変化につながり、その結果新たなパースペクティブに基づいた行動が生まれる、つまり行動変容が起こることは十分期待できる。今後、指導者が自信をもって指導にあたるためには、現実的な困難さへの対処があるが、教員や学生とともに“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”という共通の課題に立ち返り、問い直しをすることによって、これらの課題は克服に向かうことができるものと考える。

Ⅷ 本研究の限界と今後の課題

本研究の限界としては対象者が実習している5施設の26名に限られる点である。また、データは本研修会のレポートであり、主催したメンバーが研究者として収集したことによるバイアスが生じていることは否めない。今後は実習施設に限定せずに研修会を実施することによって、対象を広げること、さらには、研修後の効果を明らかにするため

に、長期的・継続的な検討を重ね、行動変容についての追究を目指すことが必要である。

Ⅹ まとめ

1. 平成19年度研修会のレポート内容から、本研修会を通して育まれた臨地実習における学びとその支援することに関する主体性について分析した結果、【認識の広がり】【自己の準拠枠への気づき】【自己理解】【学生理解】【指導を通じた成長への希求】【積極的ストラテジー】【看護師仲間としての期待】【臨床実践経験の意味への気づき】の8つのカテゴリーが抽出できた。
2. 自分の内側に目をむけ自覚することができた【自己理解】や【自己の準拠枠への気づき】、多様な価値に気づいた【認識の広がり】や自分自身の指導者としての価値に気づいた【積極的ストラテジー】、今後の【指導を通じた成長への希求】という意欲や、学生を育てるといふことの意味に気づいた【看護師仲間としての期待】、自分自身の経験の意味を認識することができた【臨床実践経験の意味への気づき】や学生という存在を受け入れ、他者としての受容をする【学生理解】が得られていた。また、〔学生時代の実習経験想起による気づき〕といった学生であった自分をリフレクションすることや、〔後輩・人材を育てる〕のように時間の経過を経て指導者として学生を後輩として育てるといふような時間感覚に関する記述は随所に存在した。
3. 本研修会での関わり合いや自己表出の学びの経験が、学生を成人として認め、彼らの実習における看護の経験の意味づけを助け、どのように学ぶかということ自ら判断していく自己決定型の学習を支援する指導者として、看護学生にとっての学びを支援する主体性の育成へとつながった可能性があることが確認できた。本研修会に参加することによって、このような新たなパースペクティブをもち、指導者として行動変容していく可能性が示唆された。

謝辞

研究にご協力いただきました平成19年度研修会の研修会参加者の皆様に感謝いたします。

引用文献

- 1) 中村雄二郎：臨床の知とは何か。岩波新書、東京：135、1992。
- 2) 高島尚美、渡部節子、青木由美恵、他：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、横浜看護学雑誌、1(1)：35-43、2008。

- 3) 中村史子：臨床実習指導者の自己理解の必要性について 自己評価と自尊感情・自己受容との関連，神奈川県立保健福祉大学実践教育センター 看護教育研究集録，31：173-179，2006.
- 4) 藤岡完治：第二章 アウェアネスと臨床の知 三 臨床の知の獲得をめざして 主体性，関わることへの意志 教育の根源，国土社，東京，94-95，2000.
- 5) 新井恵津子，大平志津，岡崎寛子，他：臨地実習指導者のあり方ー臨地実習指導の困難感から考えるー，第37回日本看護学会論文集. 看護教育：63-65，2006.
- 6) Mezirow J：A critical theory of self-directed learning, Jossey-Bass, NY, 1985.
- 7) Patricia Cranton (1995) / 入江直子，三輪建三 (2004)：おとなの学びを創る，4-5，鳳書房，東京.
- 8) Patricia Cranton (1992) / 入江直子，豊田千代子，三輪建三 (1999)：おとなの学びを拓く，205-210，鳳書房，東京.