

看護教員の実践的思考構造に関する文献的考察 —教師の意思決定モデルを用いた検討—

岡安 誠子

概 要

本稿では、既存の教師の意思決定モデルについて概観し、看護教育の臨地実習場面へ思索的に適応することによって、看護教員が流動的な実習等の教育場面で判断を導き出す実践的思考構造について考察を試みた。その結果、既存の教師の意思決定モデルに加えて、次のことを考慮して看護教員の実践的思考構造を志向していくことの必要性が示唆された。1. 実践が中心となる実習等では教材自体が流動的で個別的事であること、2. 流動的で個別的事な教育においては教師が有する教育に関連したスキーマによる影響が大きいこと、3. 看護教育では成人学習者としての主体性と専門職としての自律性が求められることである。今後は、更に看護教員の実践的思考構造を具体化するため、実際の構造化と妥当性について検証していくことが求められる。

キーワード：教師の意思決定モデル、実践的思考構造、看護教員、臨地実習

I. はじめに

看護実践は、専門的な知識を用い、臨床における複雑な文脈の中で判断され展開される特性を持つ。このことから看護基礎教育においても、その特性に対応した教育的方略が求められている。看護実践能力を強化するため、2020年に改定された保健師助産師看護師養成所指定規則の主要な改訂の一つに、臨床判断の強化が盛り込まれた。看護基礎教育においては、学生が臨床判断に必要な専門知識の獲得に加え、その知識を活用するためにクリティカルシンキング等の思考スキルを修得するための更なる支援が求められる。この教育的支援としては、臨地実習を始めとした実践的な教育の展開が欠かせない。

先に、看護実践は複雑な文脈の中で展開されると述べた。教育の前提である臨床の場が複雑

であるが故に、臨地実習における学習支援も必然的に複雑な文脈の中で展開されることになる。また、臨床の場を模した実践的教育であるシミュレーション演習においても、一般に一つのシナリオをもとに展開はされるが、教育は臨床実習と同様に流動的複雑な文脈にある教育の場で展開される。したがって、看護教育は実践的教育の場において、「看護」と「教育」といった2つの文脈が同時平行的に展開され、構造的に難解であることが推察される。

教育学においては、教師の信念¹⁾や実践的思考様式^{2~5)}について着目され研究がなされてきた。佐藤ら⁶⁾は、教師の教育活動は、授業場面で生起する実践的な諸問題の表象と解決の思考を基礎とする一連の選択と判断の活動と述べている。しかし、近年、臨床判断といった看護活動における看護師の思考については議論されてきたが⁷⁾、看護学教育における教員の実践的思考については、一連のプロセスとして明らかに

されていない。

そのため本稿では、Shavelon & Stern⁸⁾による「相互作用的教育にある教師の意思決定モデル」、及び吉崎⁹⁾による「授業過程における教師の意思決定モデル」のレビューから、各モデルにおける教育者の意思決定構造について概観する。次に、これらの研究は児童や生徒を対象とした研究であることから、成人教育といえる専門職教育には適合しない点もあることが推察される。そこで、看護教育の臨地実習場面への適応を試み、看護教員の教育介入における意思決定について考察を試みる。

II. 教師の意思決定モデル

1. 相互作用的教育にある教師の意思決定モデル

「相互作用的教育にある教師の意思決定モデル」は、Shavelon & Stern¹⁰⁾によって先行研究^{11~13)}の知見をもとに統合的に構築されたものである(図1)。このモデルについて彼らは次のように説明している。

教師は確立されたルーチンを実行するように機能し、ルーチンを実行する際にクラスをモニタリングし、生徒の参加状況などの手がかりを求める。それによって、ルーチンが計画どおりに進行しているか否かを判断する。このモニタリングで手がかり(Cue キュー)が許容範囲内にある限り、おそらくそれ(ルーチンの実行)は自動的である。しかしながら、クラスのモニタリングによって許容範囲外(計画どおりに進行していない)と判断した場合(例えば、話し合

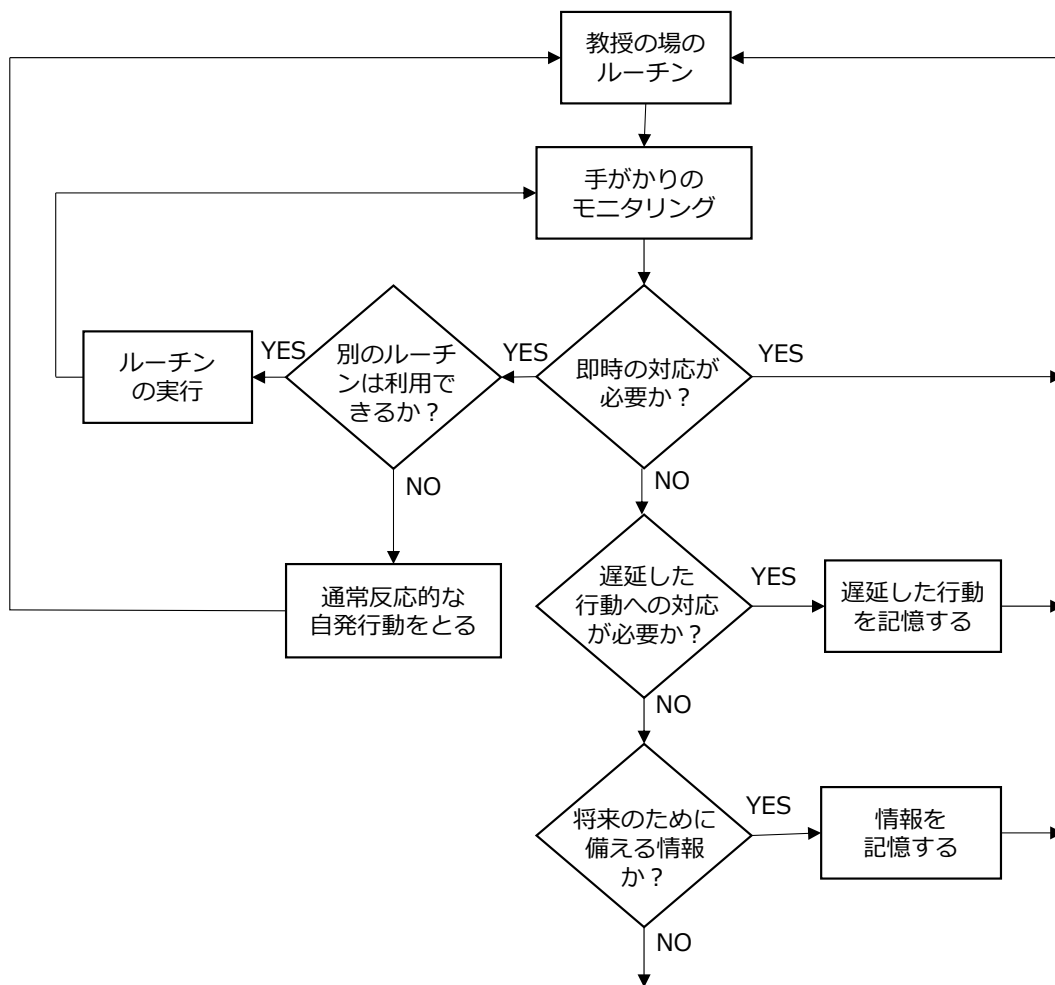


図1 相互作用的教育にある教師の意思決定モデル (Shavelon & Stern, 1981) をもとに翻訳・作成

いの最中に生徒が離席する), 教師は即時に行動する必要がある。もしそうならば, 教師は問題を処理するためのルーチンが利用できるか判断しなければならない。教師は以前に開発されたルーチンに基づき行動を起こすことができる。利用できるルーチンがない場合, 教師は自発的に反応して, その後の教育ルーチンを続行する。早急な対応が求められない場合, 教師は授業後あるいは今後の計画などに遅延の対応が必要かどうかを検討する。教師はその行動を記憶に保存し, 自らの教育ルーチンを続行する。行動が必要ない場合, 教師は情報を保持するかどうかを決定し, 独自の教育ルーチンを続行する。

本モデルは, 概ね直線的なフローとフィード

バックによるシステムとして示されている。教室の中で教師は状況を見極めながらルーチンを実行し, 不測の事態には経験や自発的行動により対応し, これまでのルーチンとの統合が検討され新たな教育のルーチンを構築していることを示している。

2. 授業過程における教師の意思決定モデル

「授業過程における教師の意思決定モデル」は, Shavelon & Stern のモデルを基盤として, 従来モデルの弱点を踏まえ吉崎が提案したものである。吉崎¹⁴⁾は従来モデルの弱点として, 次の内容に関する説明不足を挙げ, それに対する新たなモデル案によって改変を試みている(図2)。

1) 教師の意思決定の先行条件となるキューと

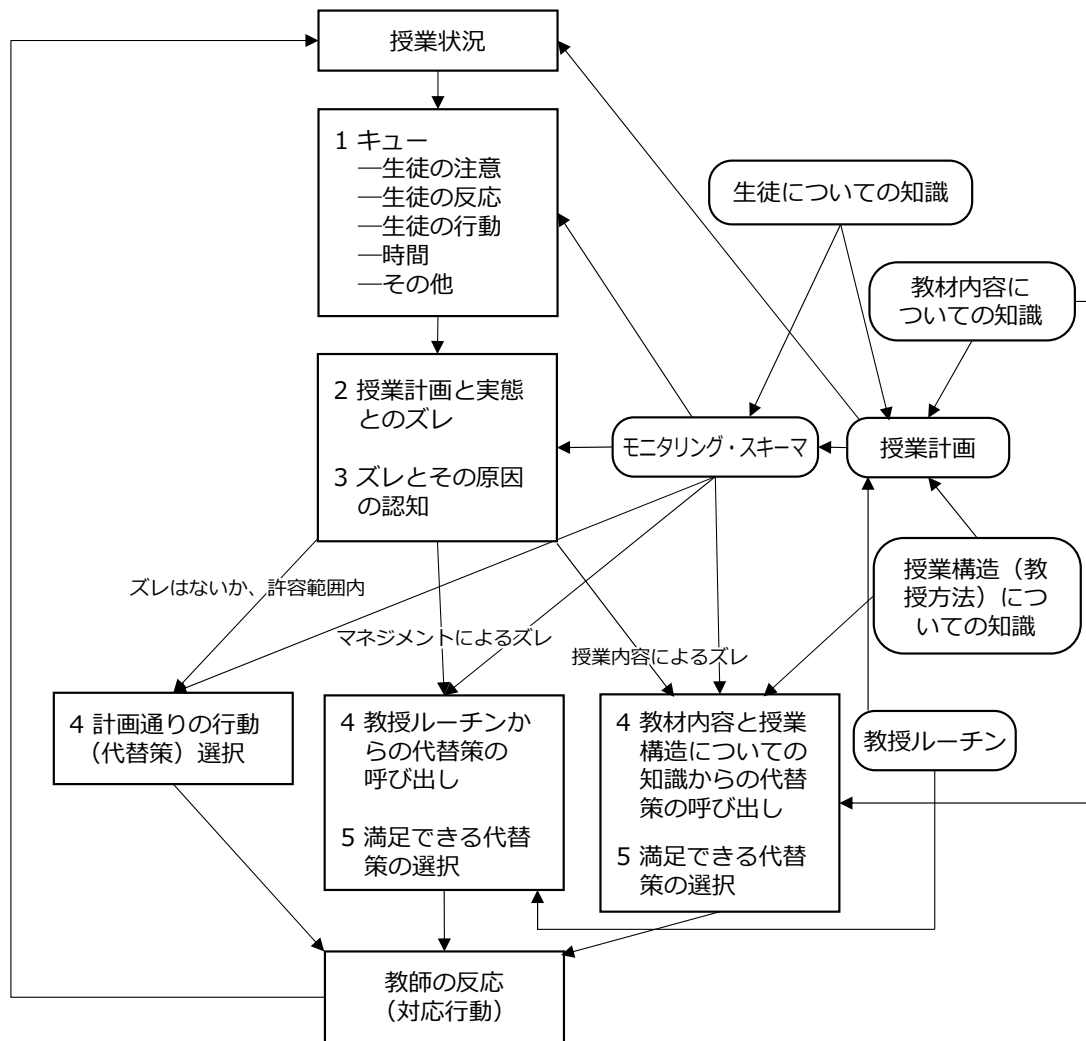


図2 授業過程における教師の意思決定モデル（吉崎,1988）をもとに作成

して、生徒行動だけが取りあげられている。
 改変1：授業計画と授業実態との比較において教師が認知するズレの程度とその原因に応じて、3つの意思決定過程を仮定

2) 教師の意思決定と授業についての教師の知識やスキーマとの関係がモデルの中で記述されるべき。

改変2：教師の意思決定と、教授ルーチンおよび授業についての知識との関係について説明

3) 教師の授業計画と授業過程での意思決定(相互作用的意思決定)との関係がこれらのモデルでは記述されていない。

改変3：教師の授業計画と相互作用的意思決定との密接な関係を説明

「授業過程における教師の意思決定モデル」は、詳細かつ網羅的な説明によって、研究枠組みを与えている。モデル内に教師の知識やスキーマを含めるなど、意思決定の前提となる要素も包含させている。しかし、要素間の関係は多重的に示されており、意思決定モデルの構造としては複雑さを増しやや難解となっている。

3. 意思決定モデル構造に関する考察

本章では、教育学において示されている国内外の2つの意思決定モデルについて概観した。吉崎の「授業過程における教師の意思決定モデル」は、その説明から Shavelon & Stern の「相互作用的教育にある教師の意思決定モデル」等のオルタナティブ・モデルとして提示されていたといえる。

「相互作用的教育にある教師の意思決定モデル」モデルは、概ね直線的なフローとフィードバックによるシステムとして示されていた。吉崎は、Shavelon & Stern らのモデルには授業計画等の説明がないことを批判していた。しかし、Shavelon & Stern がモデルを構想する過程では、教師の教育学的判断と決定に寄与する要因として教育のコンテンツ(レベル・ペース等)が挙げられている。このことから、彼らは教育計画等を授業場面の前提として位置づけて

おり、意図して授業場面の教師と生徒の相互作用的に特化することを意図し、モデルを示したのではないかと考えられた。

一方、吉崎の「授業過程における教師の意思決定モデル」は前提を含めたモデルであるが、構造的には複雑であり直観的な理解は難しくした。本モデルは16以上の概念から構成されており、概念間の説明も複雑となっている。ひとりのワーキングメモリから考えても、実際の授業過程における各所の判断において、これだけの概念を紐づけ判断に用いているとは考えにくい。このため、教育の場で実践的に活用するモデルとしては課題があるといえる。しかしながら、Shavelon & Stern らのモデルでは自明のこととして除外された授業過程の全体的な枠組みについて、詳細な記述によって教育学研究に寄与した点では評価できる。

以上のことから、教師の意思決定モデルの構造化には2つの立場があることが推察された。一つは「実践への適用を志向した教師の意思決定モデル」、他方は「教育研究の枠組みを志向した教師の意思決定モデル」である。したがって、教育者と学習者の相互作用で成り立つ教育場面の中で、教育者の意思決定モデルを示そうとした場合、何を目的としたモデルとするかによって取り扱う概念の範囲を十分に検討することが重要といえる。

Ⅲ. 経験型実習教育

本章は、安酸¹⁵⁾による「経験的実習教育」から、前章で概観した教室において展開される相互作用的な教師の意思決定モデルとは異なり、臨床場面であり教育場面でもある二重構造の中で展開される実習教育の特性の同定を試みる。

1. 経験型実習教育の基盤理論

「経験実習教育」は、その理論基盤に始まり、臨地における学習者の経験に基づいた教育実践に具体的な示唆を与えている。理論基盤は、元木の「技術モデル」、Bruner の「発見的学習」、斎藤の「授業論」、Dewey の「経験論」、Shön の「反省的实践」、Bandura の「自己効力理論」、

Noddings の「ケアリング」、Knowls の「成人教育学」など多岐にわたる。これらを踏まえ、「経験的実習教育」における授業過程モデルとして「実習場面の教材化のモデル」等を示している。

2. 実習場面の教材化のモデル（経験的実習教育のモデル）

安酸¹⁶⁾は、Dewy による経験の捉え方をもとにした「経験的実習教育」について、次のように説明している。

経験型実習教育では、教師は学生が豊かな直接的経験ができるように学習環境を整え、反省的経験の過程が促進されるような学習の場を準備し、学生による探究が進むように援助する。(中略) 学生一人ではひとりよがりの解釈になったり、貴重な経験が意味付けされずに流れてしまったりする。そのため、直接的経験ができる学習環境の調整や反省的経験をともにできる教師の教授活動が必要となる。(p51)

このような臨地実習での教育を可能にするため、「実習場面の教材化のモデル」が示された(図3)。このモデルでは、教師が実習場面において学生の直接的経験を明らかにして共有し、反省的経験によって意味づける教授学習のプロセスを表したものとされている。

このモデルが前章までの教師の意思決定モデルと決定的に異なるのは、教師と生徒のような一対の関係ではなく、患者と学生との関わりを中心とし、且つ実習場面という流動的な学習環境の中で展開されるという点である。つまり、吉崎¹⁷⁾が明言し、Shavelon & Stern¹⁸⁾が前提として仮定したであろう授業計画によって実行されるルーチンも、実習教育においては一様でないことの方が多い。実習指導では、実習の目的・目標に照らし、目標到達に向けた介入を試みるが、そのほとんどは場面に応じ即興的に展開せざるを得ない。また、患者と学生の関わりを基盤に実習は展開されるため、基盤そのものが常に揺れ動き変化している。そのため、「実習場面の教材化のモデル」に示されるように、教師による状況のモニタリングは欠かせない。また、常に変わり続ける状況を学生が漫然と眺めているだけでは経験として積み重ねることはできない。そのため、経験を学生と教師の間で共有し、吟味し、意味づけること、このような実習の特性に即したモデルとなっている。

3. 経験的教育の特性に関する考察

看護基礎教育による臨地実習は、基礎看護学実習から領域別看護学実習、地域在宅看護学実習までが、各科目に特徴づけられた学習目標に基づいて展開される。また、一般に教室で展開

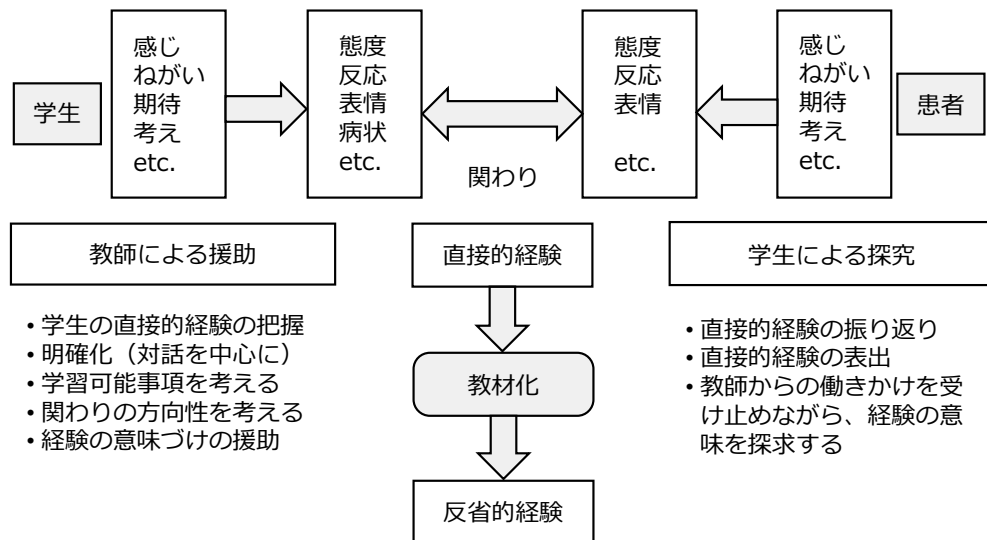


図3 実習場面の教材化のモデル（安酸,2015）をもとに作成

される講義による教授から、基本技術の演習、事例などで状況設定したシミュレーション演習、臨地実習と、実践的な授業形態になる程、学習者である学生の個別的な体験に基づくことになる(図4)。その中での教授過程も、同じ目的・目標を共有しつつも学習内容は個別的な具象に基づくため同じとはならない。

以上のことから、実習教育は実習の目的・目標に照らしつつも、場面に応じた即興的な展開が前提となる。流動的な実習教育の中で実習場面を教材化し、教師としての力量を発揮するためには、吉崎¹⁹⁾のいう教師のモニタリング・スキーマが大きく影響すると考えられる。また、実習教育は学生の個別的な体験に基づくことになる。冒頭でも述べたように、既存の教師の意思決定モデルが児童や生徒を学習者としているのに対して、看護教育の対象のほとんどは成人学習者であり、自律性が求められる専門職教育となる。したがって、看護教育における教師の実践的思考構造を志向しようとした場合、学習者の主体性も重んじながら教授過程を展開していくこと、つまり学習者を主体とするための教育的方略が求められるであろう。

Ⅳ. まとめと今後の課題

本稿では、看護教員の実践的思考構造について、文献をもとに考察してきた。看護教育における特に状況に依存した実習などの教育環境下においては、以下のようなことが実践的思考の要件として考慮される必要があった。

1. 実践が中心となる実習等では教材自体が流動的で個別的である
2. 流動的で個別的な教育においては教師の有する教育に関連したスキーマの影響が大きくなる
3. 看護教育では学習者に成人学習者としての主体性と専門職としての自律性が求められる

今後は、更に看護教員の実践的思考構造を具体化するため、概念の吟味や実際のモデル作成、構造化と妥当性について検証していくことが求められる。

謝 辞

本研究は、JSPS 科研費 JP20K10638 の助成を受けたものです。

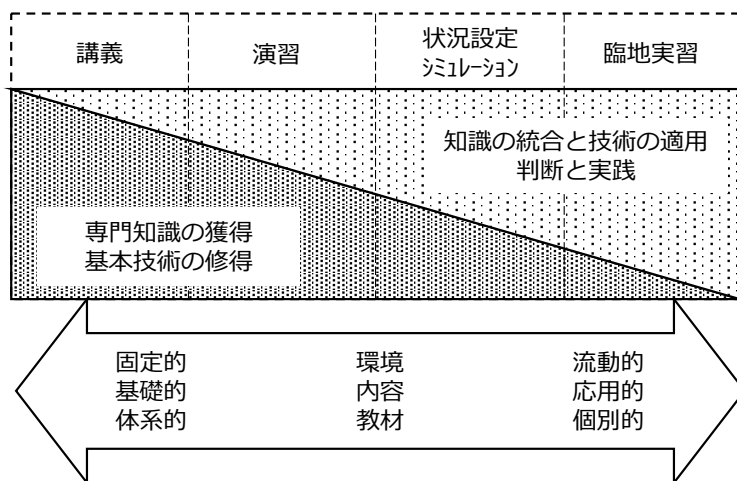


図4 看護基礎教育における授業形態とその特性

利益相反

本研究に、開示すべきCOIはない。

文 献

- 1) 藤木和巳. 実践的な教師教育研究の動向と教師の信念体系. 教育実践学研究, 2000 ; 2 (1) : 59-68.
- 2) 吉崎静夫. 授業における教師の意思決定モデルの開発. 日本教育工学雑誌, 1988 ; 12 (2) : 51-59.
- 3) 佐藤学, 岩川直樹, 秋田喜代美. 教師の実践的思考様式に関する研究 (1) : 熟練教師と初任教師のモニタリングの比較を中心に. 東京大学教育学部紀要, 1991 ; 30 : 177-798.
- 4) 佐藤学, 秋田喜代美, 岩川直樹, 吉村敏之. 教師の実践的思考様式に関する研究 (2) : 思考過程の質的検討を中心に. 東京大学教育学部紀要, 1992 ; 31 : 183-200.
- 5) 秋田喜代美. 教師の知識と思考に関する研究動向. 東京大学教育学部紀要, 1993 ; 32 : 221-232.
- 6) 3) 再掲.
- 7) Tanner CA. Thinking like a nurse: a research-based model of clinical judgment in nursing, The Journal of Nursing Education, 2006; 45 (6) . 204-211.
- 8) Shavelon RJ & Stern P. Research on Teachers' Pedagogical Thoughts, Judgments, Decisions, and Behavior. Review of Educational Research, 1981; 51 (4) : 455-498.
- 9) 2) 再掲.
- 10) 8) 再掲.
- 11) Joyce, B. Toward a theory of information processing in teaching. Educational Research Quarterly, 1978-1979; 3: 66-67.
- 12) Peterson P, & Clark CM. Teachers' reports of their cognitive processes during teaching. American Educational Research Journal, 1978; 75: 555-565.
- 13) Shavelson, R. J. Teachers' decision making. In N. L. Gage (Ed.) , The psychology of teaching methods (Yearbook of the National Society for the Study of Education) . 1976; Chicago: University of Chicago Press.
- 14) 2) 再掲.
- 15) 安酸史子. 経験型実習教育 看護師をはぐくむ理論と実践. 2015 ; 東京 : 医学書院.
- 16) 15) 再掲.
- 17) 2) 再掲.
- 18) 8) 再掲.
- 19) 2) 再掲.

Bibliographic Consideration Concerned with Practical Thinking Structure of Nursing Teachers

Masako OKAYASU-KIMURA

Key Words and Phrases : Model of teachers' decision making,
Practical thinking structure,
Nursing teacher,
Practical training

The University of Shimane