

老年看護学実習における学生の認識変容に関わる要因の検討

Study of Student's Perceptual Change Factor in Gerontological Nursing Practicum

高橋 順子¹⁾

Yoriko TAKAHASHI

林 裕子²⁾

Yuko HAYASHI

要旨

【目的】老年看護学実習(以下、実習)における学生の認識の変容に関わる要因を明らかにし、実習での教授指導過程に資することを目的とした。

【方法】実習を終了し、成績および単位認定の確定した4年次学生47名の課題レポートを対象とした。対象物を質的帰納的に分析し、学生の認識変容に関与した要因をカテゴリー化した。

【結果】学生の前提認識である3つのカテゴリー【固定化した看護観】【わからないことによる不安】【きっとできないだろう】が見出され、認識変容に関わる要因として2つのカテゴリー【対象者との相互作用により得たもの】【指導者との関わり、対話により気づいたもの】が抽出された。

【考察】結果から導きだされた学生の認識変容に関わる2つの種類の「問い」は、一つは対象者との相互作用の中から、一つは教員・指導者から受けるものであると考えられた。特に後者は、教員による教材化された「問い」である事が示唆された。

【Objective】 This study aimed to clarify the factors related to the change in students' perception of gerontological nursing practicum (hereinafter referred to as practical training), and to contribute to the teaching process in practical training.

【Methods】 We completed the practical training for students and examined the reports of 47 fourth year students who confirmed their grades and unit credentials. The data of subjects were categorically and inductively analyzed and the factors involved in the students' perceptual change were categorized.

【Results】 Three categories, which are premise recognition of the of students 【View of nursing fixed】 and 【Anxiety due to things you do not know】 and 【You probably can not do it】 found and two categories of factors related to cognitive transformation 【Those obtained from the deepening of relationship with the target】 and 【Relationship with leaders, noticed by dialogue】 were extracted.

【Discussion】 Two kinds of “questions” related to student's cognitive change were considered to be one obtained by the interaction with the target person and the other received from the teacher

1) 天使大学看護栄養学部看護学科

(2017年6月30日受稿、2017年11月30日審査終了受理)

2) 北海道科学大学保健医療学部看護学科

/ leader.

キーワード：老年看護学実習 (gerontological nursing practicum)

看護学生 (nursing students)

認識変容 (cognitive transformation)

I. はじめに

看護学実習（以下、実習）は、学生が座学のみでは決して学ぶことの出来ない「実践知」を獲得する貴重な場である。また看護能力を育てることはもちろん、看護職業人としての専門性を育むためにも重要かつ不可欠な体験学習である¹⁾。

実習において学生は看護体験における自己の間違い、信念や期待の揺らぎから学習を始める²⁾。クラントン³⁾は、学習者が基礎的な前提に疑問を投げかけられることによって刺激を受け、その問い直しが強いものである事が経験の振り返りを促すと述べている。またその前提の変容が意識変容の学習になると指摘する³⁾。すなわち実習での学習の本質は、学習者が本来有している固定した知識や考えを変容するプロセスに存在すると考えられる。さらに学生が実習目標達成と共に、学びを深めるプロセスを検討する事は、実習における教授指導の向上に資する。

一方実習には、学生・指導者・クライアントの3者の関係を中心に、他の医療従事者、家族、他の学生が関係しあう複雑な人間関係⁴⁾が存在する。そのため学びを深めるプロセスの解明には、これら多くの変数が障壁となっている。

言うまでもなく実習における教員の第一義的責任は、効果的な教授活動を展開し、学生が実習目標を達成できるように支援することにある⁵⁾。しかし、学生の学びの発展に関与する実習指導の在り方に関する研究は少なく、当然の事ながら教員側からの指導場面分析であり学生の視点から検討したものではない^{6) 7) 8)}。さらに実習指導における学生の学びのプロセスに関連する研究は、学生指導における印象場面に特化しており、必ずしも実習目標の達成を意識したものではなかった⁹⁾。

研究者らはこれまで老年看護学実習（以下、老年実習）において要介護高齢者（以下、高齢者）の自立を目指す目的の実習を実践してきた。それらは学生が見過ごしがちであった高齢者に内在す

る能力を顕在化させるための教育方法の実践でもあった^{10) 11)}。その中心的な活動は、老年実習過程における教員の問いを中心とした指導と実践への介入である¹²⁾。またこれらの教授指導過程によって、老年実習において学生が高齢者に能動的に関わり、個別性への理解を深化させ、質の高いケア提供の素地となる可能性を示した¹³⁾。ただしその老年実習における学びがどのような要因から生じたものであったかの言及には至らなかった¹⁴⁾。そのため高齢者への理解の深まりによって生じた認識の変容がどのような事象によってもたらされたのかの明確化が課題として残された。

また老年実習におけるこれまでの研究では、カンファレンスの学び¹⁵⁾、グループホームにおける学びの実態¹⁶⁾など限定された状況、場所での学びの報告にとどまり、老年実習全体を通し、実習目標達成に至る学びの総体に焦点を当てた研究は管見する限り見られない。

したがって本論においては、ある実習目標のもと、その効果的な目標達成を意図した教員による指導を行った老年実習における学生の学びの実態、すなわち認識変容とそれに至る要因を検討し、学生の学びのプロセス解明に接近することを試みる。よって本論の目的は、学生の認識の変容に関与する要因を明らかにすることにより、老年実習における教授指導の可能性を検討し、老年実習指導に還元することである。

II. 方法

1. 調査対象と期間

研究の対象は2008年度研究協力の得られたA看護系大学4年次学生の老年実習終了後レポートである。調査期間は許諾の得られたレポートを分析した期間の2008年8月～2008年10月であった。

2. 調査方法

学生に対し、実習終了後及び成績が確定した後、

すでに提出されていたレポートの調査利用に関する依頼を口頭および文書にて実施した。

3. 分析方法

学生の前提および認識の変容に着目して分析を試みるため、グラウンデッド・セオリー・アプローチを参考にしながら、質的に内容を分析した¹⁷⁾。具体的な分析手続きとして、1) レポートから、「(最初は、はじめは) …わからなかった」「…と考えていた」「…してしまっていた」などの末尾によって記述されたものを中心に「**学生の前提となっている認識**」を、末尾が「…が見えてきた」「…学んだ」「…気づいた」「…再認識した」「…と思った」など「**実習を通して変容した認識**」として記述されている部分を、意味内容を損なわないように抜書きした(1次コード)。2) 次に、1次コードを繰り返し読み、「学生の前提となっている認識」「実習を通して変容した認識」について記述されている部分を各々要約し、分類した(2次コード)。3) それをさらに比較検討し、類似する意味内容に基づいてサブカテゴリーを生成した。4) 類似するサブカテゴリーを集め、カテゴリーを生成した。次に「学生は、老年実習を通して、どのように持ちうる前提から、認識を変容したのか」という問いのもと、カテゴリー間の相互の関係を時間経過に注意しながら検討した。さらに分析結果全体の分析的記述と構成の概観を図式化した。またこれらの過程は研究者間で統一をみるまで繰り返した。

4. 用語の操作的定義

「認識」: 認知は通常認識という訳語があてられ、普遍妥当な知識の獲得過程、または知識それ自体を意味する¹⁸⁾。本研究における認識は、認知と同義語とみなす。なおクラントンの提唱する「意識変容の学習」にある「意識」は、様々な機能を持ち、基本的な概念ゆえに、その定義は容易ではなく¹⁹⁾、学習過程に用いるにはなじみにくい。した

がって本研究においては「意識変容の学習」を学習過程に用いられる認知論的議論²⁰⁾に基づき「認識変容の学習」と読み替える事とする。

「前提」: 『大辞泉』によれば、ある物事が成り立つための前置きとなる条件である²¹⁾。ここでは学生が実習において対象者とかかわる以前から抱いていた高齢者への認識及び、実習初期に形成されていた対象者に対する認識であり、学生が有する固定観念とする。

「問い直し」: クラントンが提唱する学びに関する中心的概念の一つである²²⁾。前提や期待、実践などを批判的に考え、振り返る事を指し、自分のコントロールを超えるものと考えられてきた諸力から自由になる学習プロセスを助けるものである²³⁾。本論では、学生の実践や考えを批判的に振り返るための問いとする。

「重度要介護高齢者」: 本論では、要介護3以上の高齢者を指す。

5. 倫理的配慮

レポートを含む記録類は本来、実習の評価対象となるものである。したがって、実習の成績評価入力終了後に、記録類を調査に使用したい旨と、成績には一切関与しないことを口頭、文書にてあらためて説明し、同意を得られた者の記録を対象とした。調査にあたってA看護系大学の倫理審査委員会の承認を得た(08-22)。

III. 結果

1. 対象の概要

2008年度4年次学生80名の3週間の実習終了後、同意の得られた学生47名(回収率58.8%)のレポートとした。ただし、「学生の前提となっている認識」「実習を通して変容した認識」のいずれにおいても該当する内容が確認できない2部(観察した事、援助した事の羅列にとどまっていたもの1部、転倒予防の内容に終始していたもの1部)の

レポートは除外し、45名分を分析対象とした。

老年実習は、介護老人保健施設または介護療養型医療施設に入所する高齢者1名を受け持ち、3週間で看護を展開する実習であった。特徴としては、「受け持ち高齢者(以下、対象者)にとっての自立とは何か」の問いを中心とした教員の指導を実習経過の途中及び、カンファレンスにおいて意図的に行っていた事である。例えば寝たきりで言語的表出もほぼなされていない対象者であったとしても「できることは何か」「対象者の自立とは何か」という問いを教員は老年実習中あるいは、カンファレンスにおいて続けていた。

また学生のレディネスとして、3年次の段階で基礎看護学実習、成人(急性期、慢性期)看護学実習、母性看護学実習、地域看護学実習を終了していた。老年看護学においては、観察強化プログラムの導入によって観察力を強化し、3年次の観察実習(30時間、1単位)において高齢者の自立に向けた看護について考察させた²⁴⁾。この観察強化のプログラムで活用したビデオには、次の2つの意図があった。①意識しなければ見落とししてしまう表情の変化や細かな動作を、つぶさに観察し書き出す事によって意図的な観察の重要性に気づく、②認知症高齢者に内在する能力や生活動作は、意図的で適切な働きかけがなければ顕在化しないこ

とを視覚的に理解する。これら観察力の強化は、続く観察実習において施設入所者の行動を30分間観察し、経時的に記録するという課題を実施した上、身体技法の概念²⁵⁾を用いた考察をする事によってプログラムとして完結した²⁶⁾。対象者の状況は、廃用症候群、脳梗塞後片麻痺、神経難病等による身体可動性の低下があり、日常生活の一部あるいはほとんどに介助を要する高齢者47名であり、そのうち中等度から重度(柄澤式「老人知能の臨床的判断基準」において中等度～最重度まで)の認知症を有する高齢者が31名であった。

2. 学生の老年学実習終了後の認識の変容のプロセス

45名の対象者のレポートの記載から、老年実習における学生の認識(前提)とその変容として、2つのコアカテゴリー、5つのカテゴリーが得られた(表1)。以下に分析結果の全体像と構成を提示し、各カテゴリーについて述べる。なおコアカテゴリーを『 』、カテゴリーは【 」、サブカテゴリーは《 》で示し、カテゴリーの説明のために引用したデータの一部を「 」とする。また、「 」内の()は、前後の文脈から見てわかりやすいよう筆者が追記した部分、あるいは省略したことを記したものである。

表1. 学生の認識(前提)とその変容

コアカテゴリー	カテゴリー	サブカテゴリー
老年実習初期における学生の認識(前提)	固定化した看護観	自立はできるようになること 看護は問題を見つける事
	わからないことによる不安	できることに気づけない、意志がわからない どのように接したら良いか戸惑い、不安
	きっとできないだろう	できないという間違った判断 全ての可能性の否定
他者との相互作用・対話による認識の変容	対象者との相互作用により得たもの	対象者との関わりによる変化・気づき つぶさに対象者を見つめる 自己の考えや実践を内省・批判的にふり返る事
	指導者との関わり、対話により気づいたもの	カンファレンスにおける教員からの問い直し 教員・指導者からの助言

3. 分析結果の全体の要約と構成

学生たちは、老年実習開始時《自立はすべて自分でできるようになる事》や《看護は問題を見つける事》といった【固定化した看護観】を持っていた。さらに重度高齢者との初対面時、《できることに気づけない、意志がわからない》《どのように接したらよいか戸惑い、不安》という【わからないことによる不安】に陥っていた。さらに《できないという間違った判断》をし、《全ての可能性の否定》をしてしまい【きっとできないだろう】といった認識に至っていた。これらが『老年実習初期における学生の認識（前提）』だと考えられた。しかし、《対象者との関わりによる変化・気づき》を通し、また《つぶさに対象者を見つめる》事、《自己の考えや実践を内省・批判的にふり返る事》によって【対象者との相互作用により得たもの】を実感していた。あるいは《カンファレンスにおける教員からの問い直し》や《教員・指導者からの助言》による【指導者との関わり、対話により気づいたもの】を通して、老年実習初期における学生の前提となる認識が問い直され、『他者との相互作用・対話による認識の変容』が起こったことが示された（図1）。

4. カテゴリーの説明

『老年実習初期における学生の認識（前提）』

1) 【固定化した看護観】

このカテゴリーにおいては、《自立はできるようになること》《看護は問題を見つける事》のサブカテゴリーが見出された。《自立はできるようになること》では、「これまでの実習で自立を行為一連の「できる」「できない」というように考えてきた」「はじめは高齢者の自立という面に関して看護師・介護（福祉）士の力をあまり使わずに生活していくことができるようになることだと考えていた」という記述があった。《看護は問題点を見つける事》においては、「最初看護問題を挙げるのが難しかったのは、問題点ばかりを探そうとしたから」「今までの実習は問題を解決するための援助を行ってきた」「高齢者と成人との看護ケアの違いがよくわからず、はじめは対象者の言った事をそのまま受け止め、なんでも（対象者が）自分で決めて行動していかなければいけないのではないかと思った」が見られた。

2) 【わからないことによる不安】

このカテゴリーには、《できることに気づけない、意志がわからない》《どのように接したら良いか

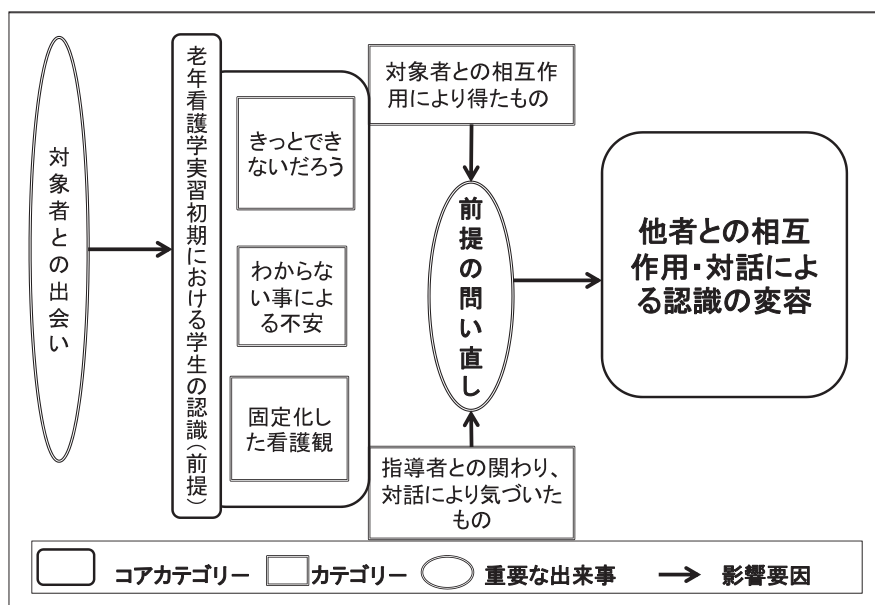


図1. 老年実習における学生の認識変容とその要因

戸惑い、不安》のサブカテゴリーが見いだされ、《できることに気づけない、意志がわからない》では、「想像以上に意思疎通が困難で、こちら側の言っていることを理解できているのか、何を訴えているのか、そもそも訴えがあるのかどうかわからない対象者の状況に戸惑うことが多かった」「対象者のように全く話すことが出来ない人は初めてだったので、ベッドサイドに行っても何をしていたのか最初はわからなかった」があった。《どのように接したら良いか戸惑い、不安》では、「コミュニケーションが上手く取れない対象者の気持ちにどう寄り添うのか、無理なのではないかと思った」「意思の表出をあまりしない対象者に対し、どのように接したらいいのか試行錯誤の日々が続いた」などが見られた。

3)【きっとできないだろう】

このカテゴリーには、《できないという間違っただ判断》《全ての可能性の否定》のサブカテゴリーが抽出された。《できないという間違っただ判断》では、「できないから介助が必要なのだと間違っただ判断していた」「今出来ないことをそのまま受け入れて、できないという判断をし、全ての可能性を否定してしまっていた」などが見られた。また《全ての可能性の否定》においては、「以前は、認知症患者さんだから、すぐ忘れてしまうんだろうなと感じていた」「実習当初は(中略)日常生活動作を実施することはほぼ困難であり、自発性が低下しており、積極的な言葉の表出も見られない状態であると考えていた」などがあった。

『他者との関わりによる認識の変容』

1)【対象者との相互作用により得たもの】

このカテゴリーには《対象者との関わりによる変化・気づき》《つぶさに対象者を見つめる》《自己の考えや実践を内省・批判的に振り返る事》という3つのサブカテゴリーが見出された。《対象者との関わりによる変化・気づき》には、「言葉で表してこなくても行動の背景にその人の思いがあるのだということを、この対象者と接している中で

強く感じた」「ただ遠目から観察するのではなく、コミュニケーションを取るなどして実際に関わってみることが、認知症高齢者を知るためには大切なことであると実感した。(中略)対象者が「できること」や「できるであろうこと」は色々あることに大変驚いた」「関わりを持って、食事に付き添ったり、リハビリの見学をしたり、入浴の介助をしたりすることで、(中略)表情であったり行動などから見えてくることがあったり」などの記述が見られた。《つぶさに対象者を見つめる》には、「今まではあんなに表情に着目して、口唇の動きに着目して、一つ一つの動作に喜怒哀楽したことはなかったと思います」「(寝たきりの対象者が)実際には目を開いたり、逆に目を深く閉じたり、言葉に対する反応として口を動かしてみるなど多くのリアクションがあった」が見られた。《自己の考えや実践を内省・批判的に振り返る事》においては、「(対象者が)見えない(はずの)コップを手で探りながら自分で持っている姿を見たとき、食事は全介助という記録にとらわれすぎていたことを反省し」「頭を洗うとき、怖くてたまらなかったという対象者の言葉からいつも、我慢をして耐えているのではないかと考えられた」「(対象者の現在の)生活に疑問を感じることもできるようになり、対象者のことが見えてきた」があった。

2)【指導者との関わり、対話により気づいたもの】

このカテゴリーには《カンファレンスにおける教員からの問い直し》《教員・指導者からの助言》が抽出された。《カンファレンスにおける教員からの問い直し》では、「カンファレンスを通して言葉だけでなく行動なども見て色々な面からアセスメントすることを学んだ」「カンファレンスにより、今まで生活してきた背景、家族、考え方、価値観など全てを把握しなければその人にあった看護はできないと気づいた」「どうしてその介助が必要なのか、本当にその人は自分でできないのかカンファレンスで指摘してもらった事」「カンファレンスにおいて発言だけでなく、表情や生活パターンに

より意志を汲み取って看護を実践する必要があるとわかった」が見られた。《教員・指導者からの助言》では、「(教員から)対象者の人となり、生活に興味を持って接することが大切。そこから見えてくるものがたくさんある」「指導を頂きながら対象者と関わることにより、見えていなかった可能性が見えた実感でき、常に可能性を視野に入れた関わりを持つ事が大切であるという事を実際に体験して学ぶことができた」「今までの実習で一番考えた実習であった。高齢者の自立とは何なのか、そういう視点を教員から与えられていたからこそ対象者の本当に小さな変化に気づくことができたのだと思う」「意味を解釈しながら関わっていく事を教えていただいて知る」などがあった。

IV. 考察

1. 学生の前提として存在するもの

学生の【固定化した看護観】に始まる前提は、対象者との出会い、関わりを通してなお、【わからないことによる不安】【きっとできないだろう】へと強化されている状況が理解できた。これらはたとえば、学生が「高齢者の自立」を目標に老年実習に臨んでも、実際に認知機能や身体可動性の著しく低下した高齢者と関わりを持つ事がいかに困難かを表していた。

例えば、【わからないことによる不安】【きっとできないだろう】という対象者との出会いによって老年実習初期に強化された前提は、老年実習前の講義等における「探索的な観察力」²⁷⁾の獲得をもってしても払拭されない学生の「衝撃」を示した。ほとんど身動きの取れない、あるいは意思疎通さえままならない重度の高齢者との出会いは、従来の「コミュニケーション」や「問題解決過程としての看護」という枠組みでは対応不能であったと予測される。これは、「既有知識に反する事実や情報を提示するだけでは、知識への再体制化への十分な動機づけを引き起こせない」²⁸⁾という状

況と符号する。

これらの強固な前提は、高齢者に内在する能力の見逃しや「できないという判断をし、全ての可能性を否定してしまっていた」というあきらめを増強させていると考えられた。すなわち、学生の前提は、顕在する問題状況にとらわれ、潜在する能力に気付けないだけでなく、自らの看護実践能力を限定させ、出来ないと思いついでいる状況であると再定義された。これらは、座学においてどれだけ高齢者に内在する能力や潜在する機能があることを教授していても、全てにおいて援助を受ける高齢者と対面した際には潜在する能力と結びつけて思考することが困難である事を意味した。また、何らかの指導や介入を得られない状況においては重度の高齢者は何もできない存在だと認識を限定させていた可能性がある。

2. 学生の認識を変容させる要因

しかし一方で、学生の前提が問い直され、認識の変容が確実に見られていたことも示された。学生の認識の変容に関わる要因として【対象者との相互作用によって得たもの】に見られた《つぶさに対象者を見つめる》には、明らかに既習の「一連の動作を分解する」という「観察強化のプログラム」²⁹⁾の影響があると考えられた。データに示された「今まではあんなに表情に着目して、口唇の動きに着目して、一つ一つの動作に喜怒哀楽したことはなかったと思います」の記述や、「実際には目を開いたり、逆に目を深く閉じたり、言葉に対する反応として口を動かしてみるなど多くのリアクションがあった」などはその影響がうかがわれる例だと考えられる。すなわち、既習の観察技法が、重度高齢者との関わりにおいて内在する能力を発見する手がかりとなり、一定の効力を示したということが考えられる。

さらに《対象者との関わりによる変化・気づき》、《自己の考えや実践を内省・批判的にふり返る事》では、学生と高齢者の関わり経過とともに、実

践とその反応というプロセスが相互作用として展開され、対象者との関係性を構築していった様子が示された。「言葉で表してなくても行動の背景にその人の思いがある」や、「表情であったり行動などから見えてくることがあったり」などの記述からは、関わること、接することによって初めて見出される高齢者の実態とそれを受け取る学生の洞察する力が存在した。石塚は「学生は患者との関わりを通してゆさぶられる体験をし、自己を振り返り、問いかけ、その経験の意味を見出す。さらに、新たなる自己を発見し、成長していく。まさに「臨床の知」を学ぶ³⁰⁾と述べる。

「臨床の知」は中村によれば、「個々の場合や場所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取り取り、とらえる働きをする³¹⁾」ものである。また同じ時間・空間を共有し、高齢者に関わる中で得られるわずかな反応や表出は、立ち止まって考える場を学生に提供していた。これらにより、《対象者との関わりによる変化・気づき》《自己の考えや実践を内省・批判的に振り返る事》において、学生自身の思考や行動を直接的に高齢者から問われている状況にあったと考えることができる。すなわち、学生には対象者との関わりから得られた「臨床の知」を拠り所として成長する側面が見られた。また一方でその「臨床の知」からの「問い」を受け、深く自らの実践を振り返り、「知」のあり様を変化させていった状況が示唆された。それは学生自らが対象者との相互作用において現状への批判的な問い返しや、疑問を生じる事が出来る事を意味した。これらは対象者との関わりから直接的に得られる認識の変容そのものであると考えることができる。

次に、【指導者との関わり、対話により気づいたもの】では、《カンファレンスにおける教員からの問い直し》《教員・指導者からの助言》のサブカテゴリーが析出された。学生は、カンファレンスの場や、実習プロセスにおける教員・指導者からの

問いを受け、学生自身の認識や実践が問われる体験をしていた。このことは、学生の従来の価値観や信念に基づいた実践への根源的な問いでもあった。研究者らの実習におけるカンファレンスは、学生同士の意見交換にとどまらず、対象者を中心とした看護実践について、指導者や教員から問われる場であった。これらの問いは、少なくとも学生が対象者にとって望ましいと考えた看護を根底から問われるものとなった可能性がある。例えば学生が「今まで生活してきた背景、家族、考え方、価値観などすべてを把握しなければその人にあった看護はできないと気づいた」とカンファレンスにおける学びを述べている。クラントンは問い直しが強いものである事が経験の振り返りを促す³²⁾と述べたが、問い直しの強弱は、学生の前提をいかに揺るがすことができるかであると換言できる。このような強い問い直しを通して、「言葉だけでなく行動なども見て色々な面からアセスメントする事を学んだ」「見えてくるものがたくさんある」といった認識の変容を生じたことがうかがわれた。

3. 実習における「問い」と教員の役割

本研究において学生が受ける実習での「問い」は、対象者との相互作用の中から得られるものと、教員・指導者から受けるものの二つの種類である事が明確になった。また前者には、実習前の「観察強化プログラム」によって獲得した観察技法の影響が少なからず確認された。すなわち学生が、詳細に対象者を観察し、その機能や可能性を見出す事ができれば、学生は対象者から「問い」を受け取ることになる。さらに教員は、学生が対象者を探索的に観察できているか、そしてその観察に基づいた関わりができているか否かを、注視していく事が重要であると明確になった。

後者の「問い」における教員役割は、「そのままでは意味をなさない不確かな状況に、一定の意味を与えていかなければならない³³⁾」事であり、その行為は学生の認識の変容を下支えする。すなわ

ち教員は学生に先立って、高齢者に内在する能力に着目できなければならないのである。高齢者が示すわずかな動きや反応に対する観察の在り方を、教員は、実習の場において身を持って示し、学生を導いていく実践者でなければならない。実習における教員の役割は学生のもつ固有な前提を見極めると同時に、高齢者に内在する能力や機能を発見し、顕在化する事にある。舟島は、学生は実践における現象を目標達成に向けた教材とはしにくく、そのため教員は看護現象の教材化という教授活動が特に求められる³⁴⁾と述べる。また実習において発生する多様かつ複雑な現象をその時、その場で教材化する能力が教員には必要不可欠であると言及する³⁵⁾。したがって、学生の学びを促進するために実習の場で教員に求められるのは、実習の場に存在する事象を教材化し、問いとして発する事にある。

V. 結論

実習における学生の認識変容の要因を明確にする過程で以下の結論が得られた。

1. 学生は、重度の高齢者と関わる実習において、【わからないことによる不安】、【きっとできないだろう】という前提を有し、観察技法と指導介入がなければ認識の変容は困難である。

2. 学生の強固な認識を変容させ学びを促進させるのは、観察技法に基づく高齢者との相互作用と、教員による事象を教材化した問いである。

VI. 今後の課題

本研究における限界は、対象となる大学が一つである事と、学生の「認識変容」に関与する教員の実践そのものに深く言及できなかったことである。《教員・指導者からの助言》の中には、教員の投げかけや問いがあった事は確認できても、具体的な場面や状況として再現されてはいない。それ

は個々の事例が示す固有性に接近できていないためであり、資料に基づく研究の限界である。

したがって、今後はさらに実践の検証と蓄積を重ね、実習における教授指導過程への一般化を目指す事を課題とする。

なお本論は、筆者の「2009年度北海道大学大学院教育学研究科教育学専攻 博士論文」の一部を大幅加筆修正したものである。

文献

- 1) 雄西智恵美, 特集 臨床実習指導者の困難やストレス, *Quality Nursing* 4 (8), 645-650, 1998.
- 2) 高木初子: 老年看護学において学生が身につけた実践知としての看護援助能力—意識的な振り返りを通して—, *自治医科大学看護学部紀要* 1, 55-67, 2003.
- 3) パトリシア・A・克蘭トン, 入江直子他訳: おとなの学びを拓く—自己決定と意識変容をめざして—, 鳳書房, 207-208, 2003.
- 4) 杉森みど里, 舟島なをみ: 看護教育学 第5版増補版, 260, 2014.
- 5) 松田安弘他: 看護学実習の目標達成に不可欠な教授活動の解明—質的研究3件のメタ統合を通して—, *看護教育学研究* 14 (1), 51-64, 2005.
- 6) 川村道子他, 精神看護学実習における学生の認識の発達を促す指導に関する研究, *宮崎県立看護大学研究紀要* 7, 1, 32-44, 2007.
- 7) 徳永基与子他, 基礎看護実習における臨地実習指導のあり方—基礎看護実習での指導過程を分析して—, *京都市立看護短期大学紀要*, 34, 65-74, 2009.
- 8) 勝野絵梨奈他, 学生の「立場の変換」を促す実習指導について—基礎看護学実習での指導過程の分析を通して—, *宮崎県立看護大学研*

- 究紀要 13, 1, 29-41, 2013.
- 9) 江口瞳, 住野好久:看護学実習における「教材化」に関する研究 先行研究の検討を通して, 広島国際大学看護学ジャーナル 13, 1, 29-37, 2016.
- 10) 高橋順子, 林裕子:高齢者の自立に焦点をあてた老年看護学実習の展開-観察能力の強化と教育方法の検討による学生の認識の変容-, 看護総合科学研究会誌 12(1), 3-13, 2010.
- 11) 高橋順子他:観察強化プログラムを用いた老年看護学実習への効果, 天使大学紀要 17(1), 1-11, 2016.
- 12) 高橋順子, 林裕子:前掲書 10).
- 13) 高橋順子他, 前掲書 11).
- 14) 高橋順子他, 前掲書 11).
- 15) 高崎麗華他:老年看護学実習におけるカンファレンスの学び, 中国四国地区国立病院附属看護学校紀要, 9, 56-62, 2013.
- 16) 福岡真理他:認知症対応型グループホーム実習における看護学生の学びの実態, 鹿児島純心女子大学看護栄養学部紀要, 17, 43-48, 2013.
- 17) 木下康仁, グラウンデッド・セオリー・アプローチ-質的実証研究の再生-, 弘文堂, 2004.
- 18) 岡本夏木他:発達心理学辞典, ミネルヴァ書房, 657, 1995.
- 19) 寺沢恒信:意識論, 大月書店, 18, 1984.
- 20) 岡本夏木他:前掲書 15), 12.
- 21) 松村明監修:大辞泉, 小学館, 1523, 1995.
- 22) パトリシア・A・克蘭トン, 入江直子他訳, おとなの学びを創る-専門職の省察的実践をめざして-, 鳳書房, 2004.
- 23) パトリシア・A・克蘭トン, 前掲書 22), 4.
- 24) 高橋順子他, 前掲書 11).
- 25) 中島紀恵子:系統看護学講座 専門 20 老年看護学 第6版, 医学書院, 7, 2006.
- 26) 石塚淳子他:「臨床の知」を育てる臨床実習指導 ラベルワークを用いた基礎看護学実習の展開, 看護教育 42(2), 104-109, 2001.
- 27) 高橋順子他, 前掲書 11).
- 28) 稲垣佳代子他:『認知過程研究-知識の獲得とその利用-』, 放送大学教育振興会, 38, 2002.
- 29) 高橋順子他, 前掲書 11).
- 30) 中村雄二郎:中村雄二郎著作集 第二期 II, 岩波書店, 118, 2000.
- 31) 中村雄二郎, 前掲書 30).
- 32) パトリシア・A・克蘭トン:前掲書 3), 207-208.
- 33) パトリシア・A・克蘭トン:前掲書 3), 40-41.
- 34) 舟島なをみ:看護学教育における授業展開質の高い講義・演習・実習の実現に向けて, 医学書院, 193, 2014.
- 35) 舟島なをみ, 前掲書 33), 174.