

臨地実習Ⅱ(地域)における学生の看護観に関する研究

—— 学生の看護観と教授-学習過程の連関に焦点をあてて ——

小野美奈子 栗原 保子

【抄 録】

本研究の目的は、臨地実習Ⅱ(地域)における学生の看護観の特徴と教員の指導過程の特徴を明らかにし、教授-学習過程を評価することである。研究対象は、平成13年度臨地実習Ⅱ(地域)で研究者が実習指導を担当した1学生の、対象に良い変化が見られた看護過程及び教員の指導過程である。研究方法は、まず、実習中の記録および実習終了後のレポートに書かれたキーワードを手がかりに実習場面を思い起こし、学生の看護観の発展に影響を与えたと思われる看護場面を取りだし、指導過程と重ねながら第三者が一義的に描けるように再構成して記述した。そして、場面の意味と、各看護場面の学生の表現から読み取れる認識の特徴、指導過程における教員の認識の特徴を抽出した。それをもとに、学生の看護観の特徴と教員の指導過程の特徴を明らかにし、教授-学習過程を評価した。

その結果、学生の看護観には以下の特徴がみられた。

- 1) 家族の枠組み、対象特性把握の枠組みを持つことができている。
- 2) 自己の体験を重ね、対象への心のこもった関心を持ち、家族員それぞれの立場に立場の変換をおこなうことができている。
- 3) 看護上の問題の解決のために、家族や教員、地域の様々の資源を活用することができる。
- 4) チームの一員としての立場を認識し、チームメンバーと協働することができる。
- 5) 自己の看護過程を客観視し、看護の立場から意味付け自己評価ができている。

さらに、教員の指導過程には、以下の特徴が見られた。

- 1) 保健師である教員の位置、家族の位置、学生の位置、現場の保健師の位置に、自在に立場の変換をおこないつつ、フィールドの環境や資源の状況を重ねあわせつつ、家族に必要な看護が継続されること、学生の学びが発展することを目指し、①家族への看護の方向性を学生と突き合わせる、②学生の関わりを看護の立場から意味付ける、③学習環境を整える、という方法で指導を行っている。

このことから、臨地実習Ⅱ(地域)において実践方法論の修得レベルの高かった学生の看護観には発展が見られ、その発展には講義や教員の实習指導が影響していることが確認できた。

【キーワード】 教授-学習過程の評価、学生の看護観、地域看護学実習

I 序論

1. はじめに

本学の教育は、ナイチンゲールの看護教育論を基盤に「〈看護とは、生命力の消耗を最少にするよう生活過程を整えることである〉及び〈教育とは人間をつくりかえることを目的として与えられるべきである〉を基盤に、〈ベッドサイド〉で〈三重の関心〉を注ぐ〈訓

練をする〉こと、及びその訓練過程を〈自己評価〉しながら〈終生〉学びつづける姿勢づくりを」¹⁾という理念を基に展開されている。そのために、「出会いのその時々瞬時に自己の頭脳が作動して五感情像を描き、看護の必要性を見出して主体的に関わっていくことができる」²⁾看護観の形成と、体験を通した看護観の発展を目指して体験・統合科目をおき、理論と実践を結び付けながら学習する教育課程を編成

している。(図1)

3年次の学生が臨む臨地実習Ⅱは、「地域社会で生活する家族を対象とし、どのような健康レベルにあっても、どのような場にあっても、その状況を的確に判断し、看護を実践するための基礎的な知識、技術、態度を修得すること」をめざして展開されており、学生の看護観の発展に大きな影響をもつ実習と位置づけられる。

そこで、本研究では、本学の教育課程を評価する一つの試みとして、筆者が直接実習指導を担当した臨地実習Ⅱ（地域）における学生の看護観をもとに、教授—学習過程の評価をおこなった。

2. 臨地実習Ⅱの構成と目的・目標

表1に臨地実習Ⅱの構成と目的・目標を示した。

臨地実習Ⅱは、全期間を通して、対象に「三重の関心」を注ぎ、必要な看護が提供できる実践方法論³⁾の修得を目的としている。学生達は1領域3週間の実習を自己評価しつつ積み重ねることにより、全6領域を実習し終える頃には、自立して看護が展開できるようになることを目指し、学びを深めていく。

臨地実習Ⅱ（地域）は、「地域で生活する家族への看護」を目的としており、学生は、保健事業や家庭訪問、訪問看護によるアプローチを通して対象への看護を展開していく。実習終了後、学生はケースレポートによる振り返りと教員との面接を通して、実習の自己評価をおこない、次につながる課題を見出

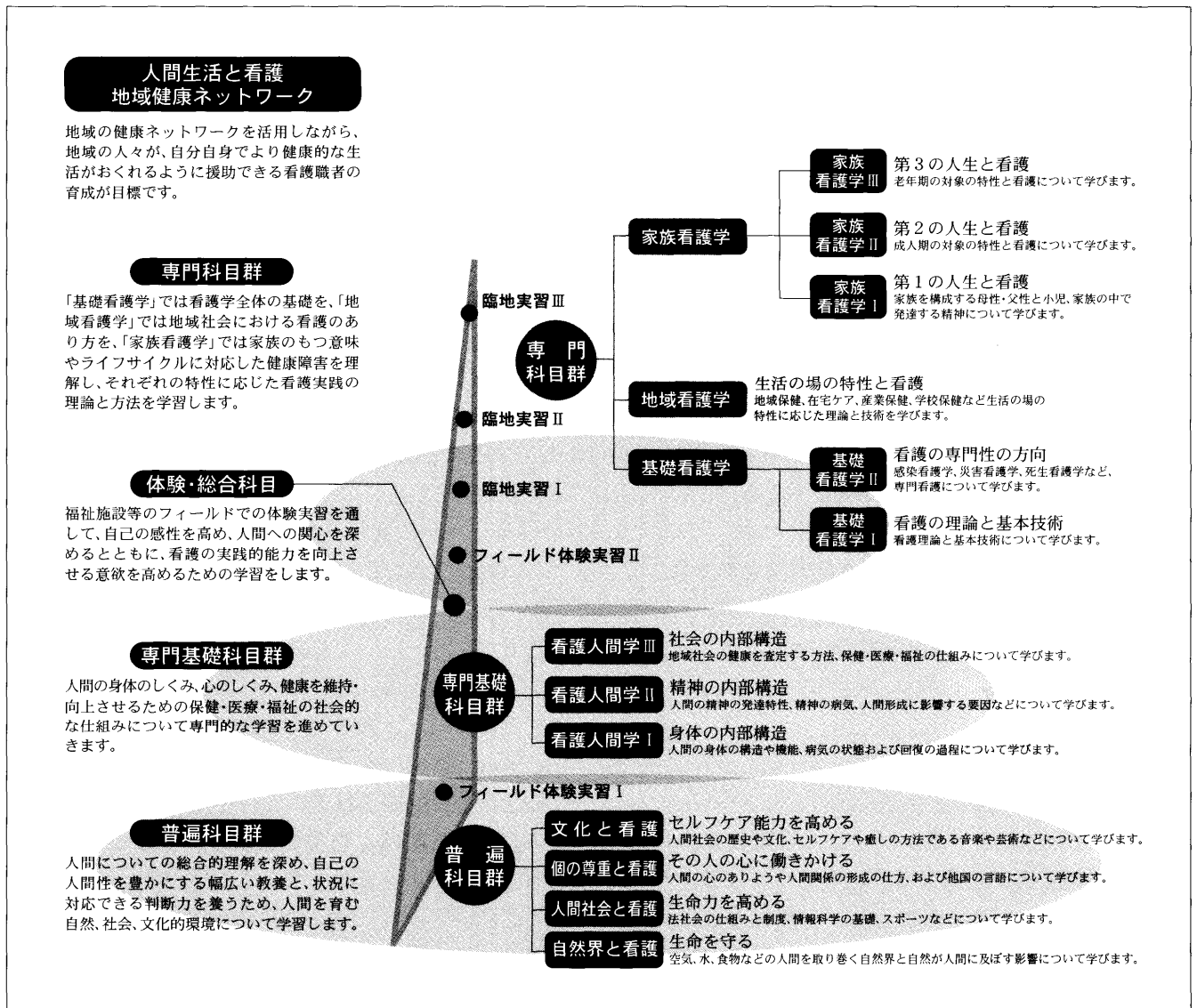


図1 教育課程の概念図（宮崎県立看護大学 臨地実習Ⅰ実習要項 より抜粋）

していくという展開である。

3. 研究の見通しと理論的基盤

本研究は、本学の教育課程の評価の一環として位置づけている。学生の看護観の発展を臨地実習Ⅱ（地域）の立場から評価するためには、自立度の高まった6クール目に地域領域で実習をおこなった学生に焦点をあてる必要があるとの見通しをたてた。そして、実習目標の達成度が高く、学生の関わりによって、対象に良い変化が現れたと研究者間で合意できた看護過程を選択し、その事実を基に、学生の認識に形成されている看護観を探り、その看護観と教授－学習過程との連関を丁寧に探れば、1事例からでも、教育上の示唆を得ることができるのではないかと考えた。したがって、研究の理論的基盤には科学的認識論が不可欠と考え、薄井の科学的看護論⁴⁾、学的方法論⁵⁾、三浦の認識論⁶⁾⁷⁾を用いた。

Ⅱ 研究目的

臨地実習Ⅱ（地域）における学生の看護観の特徴と教員の指導過程の特徴を明らかにし、教授－学習過程を評価する。

Ⅲ 研究対象と方法

1. 対象

平成13年度臨地実習Ⅱにおいて6クール目に地域領域で実習をおこない、筆者が実習指導を担当した学生のうち、実習目標の到達度が高かった1学生の、対象に良い変化が見られた事例への看護過程と教員の指導過程。

1) 選択した看護過程及び指導過程

1歳6ヵ月児健診の実習場面から発展した看護過程及び指導過程。

2) 選択理由

本学生の臨地実習Ⅱ（地域）には、1歳6ヵ月

表1 臨地実習Ⅱの構成と目的・目標

		臨地実習Ⅱ				
時 期	3年次（5，6セメスター）					
領 域	生命の連続性を支える看護 (母性)	子供を健やかに育む看護 (小児)	認識に働きかける看護 (精神)	積極的な治療をうける人々への看護 (成人)	病状がほぼ安定にある人への看護 (老人)	地域で生活する家族への看護 (地域)
期間・展開	3週間×6クール (100名の学生が6グループに分かれ、1領域3週間ずつ、全領域の実習をおこなう)					
実習目的	地域社会で生活する家族を対象として、どのような健康レベルにあっても、どのような場にあっても、その状況を的確に判断し看護を実践するための基礎的な知識、技術、態度を修得する。					
実習目標	1. 看護の対象を、家族を基盤として捉え、様々なライフステージ、様々な健康レベルにある人々の看護の必要性を認識する。 2. 個人や家族のニーズに応じた看護の方向性を思い描き、その人の反応や、おかれている状況にあわせて具体的な看護を実践する。 3. 保健・医療及び福祉に関わる人々との連携のあり方を学び、看護の役割を考える 4. 看護実践を自己評価し、看護職者として自己を成長させていくための課題を見出す。					

児健診への参加が実習プログラムの中に組み込まれていた。学生は、健診に来た家族のうち、保健師の指導を受けて問診をとった1家族の同意を得て、その家族を受け持ち、計測、診察、指導の流れを体験した。その流れの中で、必要な看護をおこなうことを通して、1歳6ヵ月児の成長発達や家族の育児上のニーズを理解すると共に、看護のあり方について学ぶことを目的として取り組んでいた。

学生は、1歳6ヵ月健診での実習中、受け持ちとなった家族への援助を展開しながら集団指導の場に参加した。その際、たまたま横に座った母子に目を止めた。子供には、アトピー性皮膚炎によるかゆみがあった。しかし、その母親は〈心配…でも病院には行きたくない〉と言っていた。学生は、教員とのカンファレンスの中で、継続訪問の必要性を認識し、「新しい受け持ち事例として訪問させてほしい」と現場の保健師に申し出て了解を得、看護計画をたてて母子への看護を展開した。その結果、母親は、〈…病院に行ってみようと思う…貴方に会えて生きる勇気が湧いてきた…〉と認識が変わった。これは受け持ち事例以外から、学生が、自らの力で看護の対象を把握し、看護上の問題解決を目指した看護を展開し、その結果、対象に良い変化をもたらすことができた看護過程であり、臨地実習Ⅱの実習目標である〈対象に“三重の関心”を注ぎ、必要な看護が提供できる実践方法論の修得〉レベルが高い学生であると判断できた。そこで、対象によりよい変化をもたらした看護過程を、教員の指導過程と重ねて振り返ることにした。

2. 方法

- 1) 実習中の記録および実習終了後のケースレポートからなる実習記録を精読し、記録に書かれたキーワードを手がかりに実習場面を思い起こし、学生の看護観の発展に影響を与えたと思われる看護場面を取り出す。
- 2) 学生と面接しながら看護場面の事実関係を確認し、指導過程と重ねながら第三者が一義的に描けるように再構成して記述し、素材とする。
- 3) 各看護場面の意味を取り出す。

4) 各看護場面の学生の表現から読み取れる認識の特徴を明らかにする。

5) 各看護場面の指導過程における教員の認識の特徴を明らかにする。

6) 4) 5) から学生の看護観の特徴と教員の指導過程の特徴を明らかにする。

7) 6) をもとに、教授-学習過程を評価する。

3. 倫理的配慮

学生には口頭で研究目的を伝え、承諾を得た。記述にあたっては、固有名詞を省いたり、記号化して、人物が特定できないように配慮した。

Ⅲ 結果

学生の看護観の発展に影響を与えたと思われる場面は、集団の中から学生が看護の必要性の高い家族を自ら捉えることができた場面から始まり、6場面抽出できた。

1. 看護場面の意味と分析過程

分析過程を場面2を例にとって述べる(表2)。場面2は、学生が母親の立場を追体験し、思いを代弁したことで、教員も母親への援助の必要性を把握することができた場面である。この場面の学生の認識の特徴と教員の認識の特徴を取り出し、太字で示した。

子供の言葉の遅れを心配する母親の不安を解消するために保健指導にあたった保健師である教員は、〈…子供は母親の言葉を理解…心配ない〉と**現場の保健師の位置で子供の発達状況を正常と見極め**、また、〈…母親の拒否的な声のトーン…何か気になることがあるのか…〉と**母親の認識内部の葛藤の存在を予測している**。また、〈…皮膚の湿疹…かこうとしている…かゆそう〉と**現場の保健師の立場で子供の新たな健康障害の存在を把握し、子供の立場で苦痛を追体験している**。母親の「…病院に行っていない…なおらなかつたので…」と険しい表情を見せる様子から〈…かわりをもたれたくない様子はこれが原因か…〉と**母親の認識内部の葛藤の存在と社会関係である医**

療者との対立の存在を把握している。

表2 〈場面2 学生が母親の立場を追体験し、思いを代弁したことで、教員も母親への援助の必要性を把握することができた場面〉の分析過程

【場面に至る経過】

集団指導終了後、個別指導の対象にB母子がなった。B母子の指導を担当したのは保健師である教員である（以下教員とする）。問診の際、言葉の遅れの心配を母親が訴えていたので、健診の中でその不安が解消されたかを確認し必要な指導をおこなう目的で、教員が声をかけた。

再構成した看護場面	学生の表現から読み取れる認識の特徴	教員の認識の特徴
<p>「Bさん」とたたみの上に座っている人々に向かって呼びかけると、児を抱いた母親と学生Aが教員の前に来た。「Bさんですか、言葉の方はいかがでしたか。ご心配はもうないですか？」母親は「はい、言葉は大丈夫といわれました」とこれ以上の関わりをもたれたくないという拒否的な声のトーンで無表情に答えた。〈何か気になることがあるな〉と思った教員は、笑顔で「そうですね、良かったですね。B君はお母さんのいわれることはしっかり分かっていますものね。様子を見ていきましょう」といった後、皮膚の湿疹をかこうとする児の様子を目に留めた。</p>		<ul style="list-style-type: none"> ・現場の保健師の立場で子供の発達状況を正常と見極めるとともに、母親の認識内部の葛藤の存在を予測している。 ・現場の保健師の立場で子供の新たな健康障害の存在を把握している。
<p>それと同時に、それまで黙って聞いていた学生Aが「先生、子どもさんのアトピーがひどくて、心配なさっているみたいなんです」という。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・母親の立場を追体験し、母親の思いを代弁している。 	
<p>教員は「かゆそうですね、皮膚科には行かれているのですか」と尋ねた。母親は「病院には行っていません。何ヵ月行っても治らなかったの」と母親が険しい表情でいう。教員は、〈関わりをもたれたくない様子があるのは、これが原因か…〉と考えた。</p>		<ul style="list-style-type: none"> ・子供の立場で苦痛を追体験し、母親の立場で、母親の認識内部の葛藤の存在と、母親と社会関係である医療者との対立の存在を把握している。
<p>学生Aは「ステロイドが増えていったから治療はやめたそうです。私もアトピーだったから、やっぱり病院に行くことが必要じゃないかとお話していたんです…」という。母親は、「やっぱり病院にいった方が良いでしょうか」と険しい表情で教員に質問した。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・母親の立場で治療中断に至った理由を代弁し、自己の体験からの学びを重ねながら、子供の苦痛を追体験した上で、自己の見出した看護の方向性の妥当性を教員に確認している。 	
<p>教員は、〈…複雑な育児上の問題を抱えていることが予測されるがこの場での問題解決は難しく継</p>		<ul style="list-style-type: none"> ・現場の保健師の立場で、対象特性と事後フォローのシ

<p>続訪問につなぐべき事例……保健師はじめ医療者への不信感を持っているのか…しかし、かゆみは児の生命力の消耗…手当て必要…教員に対しては拒否的な表情を見せるが、学生が話すことを、うなづきながら笑顔で話す様子を見て、学生とは信頼関係ができています…この場合は教員よりも学生が関わる方が母親のストレスは少ない…」と判断し、「そうですね、かゆみはとってあげないと子どもさんがつらいですよ。皮膚科に相談してみたらどうでしょう。Aさん、自分も病院に行ってるなら詳しいだろうから、いろいろお母さんに教えてあげてよ。」という。</p>		<p>システムに照らし、継続訪問につなぐ事例と看護の方向性をたてている。</p> <ul style="list-style-type: none"> 保健師である教員の立場で、母子の対象特性にそった援助方針を焦点化し、学生と看護の方向性を共有している。そして、学生と母親の立場に立ちながら二人の関係の深まりを把握したのちに、子供の苦痛の改善と母親の認識の安定を図るために学生の関わりが必要と判断し、関わるきっかけをつくっている。
<p>教員が「保健師もこどもさんの言葉やアトピーのことについて様子を見たりお役に立てると思いますので、また後日訪問させていただきたいと思いますがいいでしょうか？」と問いかけると母親は「はい」と答え、その後、また学生Aと話しはじめた。</p>		<ul style="list-style-type: none"> 現場の保健師の立場で、今後の保健師の継続援助についての同意を母親から得ている。

一方、学生は〈…呼ばれた母親と共に保健師である教員の前にきた…子供さんのアトピー…心配なさっている…〉と、母親の立場を追体験しながら、母親の思いを代弁している。さらに〈…ステロイド増えて治療やめたと…私もアトピー…病院に行くこと必要では…〉と、母親の立場で治療中断に至った母親の思いを代弁し、自己の体験からの学びを重ねながら、子供の苦痛を追体験した上で、自己の見出した看護の方向性の妥当性を保健師である教員に確認している。

これらのプロセスの中で教員は、〈…育児上問題ある家族…この場の解決難しい…継続訪問につなぐ事例…〉と、現場の保健師の立場で、対象特性と事後フォローのシステムに照らし、看護の方向性を立てている。さらに、〈…かゆみつらい…皮膚科に相談必要…〉と保健師である教員の立場で対象特性にそった援助方針を焦点化し、〈…母親は学生に笑顔…信頼関係できています…〉と学生と母親の立場にたちながら二人の関係の深まりを把握し、〈…この場合は教員よりも学生がかかわるほうが母親のストレス少ない…〉

と判断し、学生に〈…自分も病院に行っている…詳しいだろう…お母さんに教えてあげて…〉と告げ、学生と看護の方向性を共有し、子供の苦痛の改善と母親の認識の安定を図るために、学生の関わりが必要と判断し、関わるきっかけをつくっている。そして〈…後日保健師が訪問…いいか?〉と現場の保健師の立場で、今後の継続援助への同意を母親から得ている、という学生の認識の特徴と教員の認識の特徴があることが明らかになった。

同様の分析過程を経て取り出した6場面の〈学生の表現から読み取れる認識の特徴〉、〈指導過程における教員の認識の特徴〉を表3に示した。

表3 看護場面の意味と学生の認識の特徴及び教員の認識の特徴

場面	場面の意味	学生の表現から読み取れる認識の特徴	教員の認識の特徴
場面1： 1歳6ヵ月健診の集団指導会場での場面	学生が、集団の中から看護の必要性の高い家族を自ら捉えることができた場面。	<ul style="list-style-type: none"> ・発達段階に応じた健康な皮膚のありようの理解、自己の患者体験、健康な母子の関係性を重ね、母子が健康から逸脱した状態にあることを見て取っている。 ・自己の体験からの学びを重ねつつ母子の立場を追体験している。 ・対象特性把握のための枠組みを持ち、アトピーの発生過程、治癒過程の理解を基盤に持ちながら母親から情報収集したことで子供の健康の段階、生活過程、社会関係の概要を把握している。 	
場面2： 1歳6ヵ月健診の個別指導での場面	学生が母親の立場を追体験し、思いを代弁したことで、教員も家族への援助の必要性を把握することができた場面。	<ul style="list-style-type: none"> ・母親の立場を追体験し、母親の思いを代弁している。 ・母親の立場で治療中断に至った理由を代弁し、自己の体験からの学びを重ねながら、子供の苦痛を追体験した上で、自己の見出した看護の方向性の妥当性を教員に確認している。 	<ul style="list-style-type: none"> ・現場の保健師の立場で子供の発達状況を正常と見極めるとともに、母親の認識内部の葛藤の存在を予測している。 ・現場の保健師の立場で子供の新たな健康障害の存在を把握している。 ・子供の立場で苦痛を追体験し、母親の立場で、母親の認識内部の葛藤の存在と、母親と社会関係である医療者との対立の存在を把握している。 ・現場の保健師の立場で、対象特性と事後フォローのシステムに照らし、継続訪問につなぐ事例と看護の方向性をたてている。 ・保健師である教員の立場で、母子の対象特性にそった援助方針を焦点化し、学生と看護の方向性を共有した。そして、学生と母親の立場に立ちながら二人の関係の深まりを把握したのちに、子供の苦痛の改善と母親の認識の安定を図るために学生の関わりが必要と判断し、関わるきっかけをつくっている。 ・現場の保健師の立場で、今後の保健師の継続援助についての同意を母親から得ている。
場面3： 1歳6ヵ月健診終了後	学生がカンファレンスの場で自ら把握した母親のニーズと認	<ul style="list-style-type: none"> ・看護学生の立場で、捉えた看護上の問題、母親のニーズ、母親と社会関係である医療者との対立の存在とそ 	<ul style="list-style-type: none"> ・現場の保健師の立場で、母親の認識内部の葛藤、子どもの健康障害の程度を踏まえ、同じ立場の支えあう仲

<p>のカンファレンスでの場面</p>	<p>識内部の葛藤を報告することにより、現場の保健師、教員、学生が母子への継続援助をおこなうという看護の方向性を共有した場面。</p>	<p>の根拠を報告している。</p>	<p>間との交流の必要性のニーズが高い事例と捉えた対象特性を、協働で関わる関係者の位置に立ちながら報告している。</p> <ul style="list-style-type: none"> 現場の保健師の立場で、対象特性と事後フォローのシステムに照らし、継続訪問につなぐ事例と捉えた根拠を協働で関わる人の立場に立ちながら報告している。 保健師である教員の位置で、学生の協働を学ぶための教育効果と母子への看護の発展を意図し、学生が母親から得た情報を報告するきっかけづくりをしている。
<p>場面4： 教員や保健師とのカンファレンスの場面</p>	<p>学生が健診の場での家族への看護が不十分であったと自己評価し、教員に伝えたことで、継続訪問を勧められ、自ら単独訪問をおこなうことを決めた場面。</p>	<ul style="list-style-type: none"> 母親への看護過程を振り返り、同じ体験を持つ支える存在としての自己と看護学生としての自己との立場での葛藤により、看護が十分展開でなかったと自己評価している。 家族を含めて看護の対象として捉え、子供の健康障害の改善と、母親の認識内部の葛藤の解消を目指すという対象特性にそって看護の方向性を立てている。 看護の方向性を協働者である現場の保健師に伝え、理解を得ている。 	<ul style="list-style-type: none"> 現場の保健師の立場で、母親の認識の安定のために、同じ体験を持つ学生が母親への援助者としてふさわしいと判断している。 保健師である教員の立場で、学生の位置に立ち、学生の特性を知的、人間的、社会的視点から見極め、看護学生として実習の到達度が高いと判断している。そして、学びの環境であるフィールドの特性を重ねながら実習の学びを深めるため、また母子への援助効果を高めるために、単独訪問がふさわしいとの方向性を考え、学生に助言している。 保健師である教員の立場で母子への看護の方向性と、学生の特性及び協働の体験を持たせたいという指導方針を、現場の実習指導保健師に伝え、共有し、学習環境を整えている。
<p>場面5： 母子への家庭訪問の場面</p>	<p>学生が単独訪問を行い、家族の関係性と生活状況を把握し、さらに自己の体験を母親と共有しながら母親の立場で思いを受け止めたことで、母親の認識が安定した場面。</p>	<ul style="list-style-type: none"> 家族を含めて援助の方向性を立てている。 同じ体験を持つ支える存在としての立場で思いを受け止め、母親を支え、看護学生としての自己との立場で子供の健康障害の軽減のために医療機関の受診をすすめるという対象特性にそった援助の方向性を立てている。 自己の体験を重ねながら、母子の立場に立って思いを追体験している。そして看護学生の立場に立って子供の健康障害改善の方法を提示している。 	<ul style="list-style-type: none"> 保健師である教員の立場で学生の立てた看護の方向性と自己の看護の方向性を突き合わせ、適当と判断している。さらに、学生の位置で、訪問時の様子を思い描きながら、学生がおこなった看護は現場の保健師が引き継ぐことができること、今回の訪問では追体験が特に重要であることを助言している。

		<ul style="list-style-type: none"> ・家族の枠組みを持ちつつ情報収集したことで、子どもの生命力を消耗させる母親の育児方法を把握している。そして、母親の立場でその育児方法を選択した苦しみを追体験した後、子どもの立場でその育児方法がもたらす害を表現している。さらに母子の問題が家族員である姉の生活の乱れを引き起こしているという新たな問題を把握している。 ・母親の認識内部の葛藤を解消する手段を探すために社会関係に目を向け、家族員、特に夫の支える力の大きさを把握している。さらに支える力を高めるための地域の社会資源を紹介している。 ・自己の母子への援助を現場の保健師に報告し、援助が継続される引継ぎをおこなっている。 	
場面6： 学内での振り返りの報告会での場面	家族への看護過程を報告会で現象的に報告した学生が、教員の刺激で看護過程を看護の立場から客観視し、意味付けることができ、それにより実践方法論の適用過程を自己評価できた場面。	<ul style="list-style-type: none"> ・母子への看護過程を振り返り、自己の学びを現象的に報告している。 ・看護の立場から自己評価をおこなうため、教員が助言した視点にそって看護過程をレポートにまとめ客観視している。それにより、家族の枠組みを持ち、三重の関心を注ぎながら対象に関わった看護過程であると意味付けることができ、生活過程をふまえた援助が今後必要であるという家族への今後の看護の方向性を焦点化した。そして自己の看護過程は、三重の関心を繰り返しながら展開した看護過程であったと自己評価している。 	<ul style="list-style-type: none"> ・保健師である教員の立場で、学生の位置に立ち、学生の現象的な表現から看護過程の意味づけが浅いと判断している。学生が自ら自己評価できるように実践方法論をどのように適用しているかという視点を持ちながら、自己の看護過程をレポートで客観視するようにと助言している。

2. 学生の看護観の特徴と教員の指導過程の特徴

これらの看護場面における学生の認識の特徴の共通性から、学生の看護観の特徴を以下の通り抽きだした。

- 1) 家族の枠組み、対象特性把握の枠組みを持つことができている。
- 2) 自己の体験を重ね、対象への心のこもった関心を持ち、家族員それぞれの立場に立場の変換をお

こなうことができている。

- 3) 看護上の問題の解決のために、家族や教員、地域の様々の資源を活用することができている。
- 4) チームの一員としての立場を認識し、チームメンバーと協働することができている。
- 5) 自己の看護過程を客観視し、看護の立場から意味付け自己評価ができている。

つぎに、これらの看護場面における教員の認識の特徴の共通性から、教員の指導過程の特徴を以下の通り抽きだした。

- 1) 保健師である教員の位置、家族の位置、学生の位置、現場の保健師の位置に、自在に立場の変換をおこないながら、フィールドの環境や資源の状況を重ねあわせつつ、家族に必要な看護が継続されること、学生の学びが発展することを旨とし、
 - ①家族への看護の方向性を学生と突き合わせる
 - ②学生の関わりを看護の立場から意味付ける
 - ③学習環境を整える、という方法で指導を行っている

IV 考察

学生の看護観の特徴、教員の指導過程の特徴を踏まえ、学生の看護観と教授－学習過程との連関を、以下に考察する。

1. 臨地実習Ⅱ（地域）までに形成されていた看護観と教授－学習過程との連関について

今回分析した看護過程において、学生は、たまたま集団指導の場で隣に座った子供も母親も、看護上の問題を持つことを観察によって自力で見取り、看護を開始することができた。この看護観を育んだ教授－学習過程について考えてみたい。

まず一つに、家族の枠組みを持ちつつ対象を見つめることができていたためと考えられる。

本学では、人は地域の中の家族の中に生まれ個別な生活を送ることになるという事実をもとに、基礎看護学、地域看護学、家族看護学の三本柱からカリキュラムが編成されている。学生は、1年次から、看護の対象を、地域－家族－個人のつながりの中で、まるごと捉えることの必要性を家族看護学、地域看護学を平行して学習することによって学んでいる⁸⁾。さらに1年次後期には、フィールド体験実習Ⅱとして、家庭訪問実習を体験する。フィールド体験実習Ⅱは、学生にとって、人間、家族、地域のイメージを広げ看護の対象像をより明確にする学びとなっている⁹⁾。つまり、学生は、早期から、家族を看護の対象としてかかわることの必要性を講義や体験を通して学び、

かつ家族への看護を意識して展開してきた臨地実習Ⅱの他領域での実習の積み重ねにより、家族を含めて看護することが、より確かな概念として身につけてきたと考えられる。

次に、学生自身が子供と同じアトピー性皮膚炎の体験を持っていたことが、疾患や対処方法の理解、さらに家族の思いの追体験を可能にしたことが考えられる。つまり、自己の体験を基盤にして、自らの力で対象に知的な関心を注ぎ、家族の位置で思いを感じ取れたことによって、対象理解が深まり、放っておけない気持ちが湧いてきたと思われる。本学では、自己の体験を、看護の立場から捉え直す学習が、基礎看護学の中で行われている。「…自分自身を見つめ、自己を健康にする生活過程の実践を通して〈人間に共通した細々したこと、及びひとりひとりに固有の細々したことを観察し、行き届いた心をむける能力〉を育むこと、ついで家族や周囲の人々の健康状態に関心を注ぎ、ともにより健康的な状態をめざして生活する…」¹⁰⁾ ことによって看護観を育むことをめざし、まず学生達は、入学当初に、自己の健康観察やより健康的な生活のあり方を目指した看護計画の立案、実践に取り組み、自己の健康や生活を看護的に意味づける学習をしている。この学習が、学生が自分の体験からの学びを基盤にして、家族の特性の把握を瞬時にできたことにつながっているのではないかと考えられる。

さらに、学生が母子によせた人間的関心の強さについて考えてみたい。〈…母子と共に、保健師である教員の前にきた…〉〈…学生は健診の場では十分援助ができなかったと教員に言ってきた…〉〈…単独訪問…してもいいですか？と学生が教員に確認した…〉と、学生の母子への関わりが健診の場にとどまらず、家庭訪問につながり、さらに訪問で母親の思いを受け止めることによって、母親の不安が軽減した。このことから、母親に良い変化をもたらしたものは、学生の母子によせる強い人間的関心であったことがわかる。これは、ナイチンゲールのいう「相手の感情のただ中へ自己を投入する能力」¹¹⁾であり、本学においては、この能力を育むことを教育目標の一つに位置づけている。普遍科目、専門基礎科目の看護人間学Ⅱ、専門科目の各授業科目において、相手の立場で思いを感じ取ることのできる学生が育つことを

目指し授業が展開されており¹²⁾、学生は、授業で修得した立場の変換能力を使うことで、看護過程を発展させることができたといえる。

2. 臨地実習Ⅱ（地域）における学生の看護観の発展と教授－学習過程との連関について

今回の研究で、学生はカンファレンスの場でチームの一員として報告したり、現場の保健師に家族への継続的な援助を依頼したり、さらには、母子の問題解決のために夫の支えや地域の同じ悩みを持つグループ等の資源を活用していた。これは協働の姿勢が身についたこと、及び問題解決をはかる方法を多様に活用できるようになったことを示している。

このように、看護観が発展した理由として、まず、実習場となった地域というフィールドが、協働の姿が見えやすいフィールドであることがあげられる。今回分析した1歳6ヵ月健診の場においても、保健師、看護師、医師、歯科医師、栄養士、保育師などが協力し合って健診にあたっており、その中で学生はチームの一員としての役割を果たしながら実習を行っていた。また、教員が、カンファレンスの場で〈…学生がお母さんと話していた…報告して…〉とチームメンバーとしての立場から学生が報告できるように調整したり、〈…自分で単独訪問の許可を保健師さんからとって…〉と自己の出した看護の方向性をチームメンバーに理解してもらう体験ができるよう学習環境を整えていた。さらに、教員は、保健師として対象に向かうとき〈…この場は私が関わるよりも学生のほうがふさわしい…〉〈…病院との関係の中で何があったか聞いてきて…〉と、学生を家族の問題解決をはかる協働者と捉え連携していた。これらによって、学生は協働の姿勢を持つことができるようになったといえる。

特に現場の保健師との協働の必要性を、学生は強く認識していた。学生は、〈…積み重ねてきた生活過程を指摘することも介入することも1度の訪問では無理だった…〉と自己評価し、今後のこの家族への援助の方向性を〈…積み重ねてきた生活過程を踏まえどんな対処をしていくことが児にとってふさわしいのか共に考えていくのが今後の母子への看護の課題…〉と捉え、現場の保健師に引き継いでいた。

分析した看護場面において、教員は〈…学生がで

きること…現場の保健師に引き継いだ方がうまく行くこと…〉を学生や現場の保健師の立場で見極めながら看護の方向性を学生と突き合わせ、かつ〈…一回で問題解決しようと思わないで…保健師さんに引き継いで…〉と学生に助言していた。このことにより、学生は、フィールドで現場の保健師により展開されている看護の継続性の中で、自らの実習を位置づけることができ、現場の保健師との連携の必要性を認識したといえる。

最後に自己評価の枠組みを学生が持つことができようになった教授－学習過程について考えてみたい。地域看護の展開過程は、集団から個別援助へ、健診から訪問へ、看護職者単独の援助からチームアプローチへ、と看護の対象の選択、関わりの方法論の選択、協働者の選択等のあらゆるプロセスの中に、看護職者としての認識の働きが求められ、看護過程が組み立てられている。しかし、当初、学生は無意識にその過程を踏んでいた。振り返りの報告会で学生は、この母子への看護を〈…大勢の人が集まる中で、健康を阻害されている人を見つけた…目と心でのやり取り必要…家族の持つ矛盾を共に解決するよう、家族、保健師等の資源を使う…家族の持つルールや特徴を理解して看護を実践することが必要…現場の保健師に引き継ぐことで援助が展開される…〉と現象的に報告した。教員は〈…良い看護をおこなったのに意味付けが十分できていない…〉と学生の立場でとらえ、〈見事に三重の関心を使った看護過程だった…レポートでじっくり振り返りを…〉と伝えた。すると学生は、後日レポートに〈…母子と関わりを持とうと思った時、私は目にみえた情報を受け取って何気なく対応していたと考えていたが、考察していくと三重の関心を寄せていたことが見えた…児の皮膚の状態を見てアトピー性皮膚炎だと判断し、そのレベルを考えた（第1の関心）…幼い頃の自分と母を思い出しながらAさん母子の心境へもう一人の自分を使って立場の変換をおこない（第2の関心）、現在の状況と治療段階の情報を得ようとした（第3の関心）…〉と記述し、この母子への看護過程は、繰り返し三重の関心を寄せつつ看護できた看護過程であったと、事実をもとに意味付け、自己評価することができた。これは、教員が実習中、学生の関わりを看護の立場から意味付けながら指導をおこない、それをもとに、学生の

報告を学生の立場で聞くことによって、自己評価のレベルが低いと判断できた。そこで、自己評価の視点を示すという刺激を学生に与えることで、学生は看護過程を見つめる方向性を得て、自己評価をおこなうことが可能になったといえる。

以上のことから、臨地実習Ⅱ（地域）において実践方法論の修得レベルの高かった学生の看護観には発展が見られ、教員の実習指導は学生の看護観の発展を促す指導であったと評価できた。これらの指導過程において、教員は、保健師である教員の位置、家族の位置、学生の位置、現場の保健師の位置に、自在に立場の変換をおこないながら、指導をおこなっていた。栗原は、施設内での実習指導を分析した研究において、臨床実習指導を「患者にとって学生の行為が看護になるように、指導者は、看護者の位置、患者の位置や学生の位置に自在に立場の変換を行いながら学生と指導者の〈看護観と表現技術〉とを突き合わせ、学生が自己の行為を患者の位置から意味付けし、看護の自己評価ができるように関わる過程である」と述べている¹³⁾。このことから、教員の立場の変換能力が、学生の看護観の発展をもたらす教授－学習過程には不可欠であることが示唆された。

V おわりに

1 学生の臨地実習Ⅱ（地域）における学生の看護観をもとに、教授－学習過程との連関を評価することによって、学生の看護観の発展を確認することができたと共に、実習指導上の示唆を得た。今後も、学生がより確かな看護観を持つことができるよう、実習指導に取り組みたい。また、今後、学生の看護観に焦点をあてた研究の例数を積み重ねることで、本学の教育課程の評価をおこなっていききたい。

引用文献

- 1) 薄井坦子：ナイチンゲールの夢を宮崎に－21世紀の看護教育の方向性を探る，総合看護，33（2），8，1998.
- 2) 前掲書1）：7
- 3) 薄井坦子：科学的看護論 第3版，日本看護協会出版会，107-108，1997.
- 4) 前掲書3）
- 5) 薄井坦子：実践方法論の仮説検証を経て学的方法論の提示へ ナイチンゲール看護論の継承とその発展，日本看護科学学会誌，4（1），1-15，1984.
- 6) 三浦つとむ：認識と言語の理論 第一部，勁草書房，1967.
- 7) 三浦つとむ：こころとことば，季節社，1991.
- 8) 名原壽子：地域看護学の理念と内容，総合看護，33（4），21-28，1998.
- 9) 小野美奈子：地域で生活する家族と関われる看護職者の育成－フィールド体験実習の評価，総合看護，33（4），29-36，1998.
- 10) 薄井坦子：ナイチンゲールの夢を宮崎に－21世紀の看護教育の方向性を探る，総合看護，33（2），7，1998.
- 11) Florence Nightingale，湯楨ます，薄井坦子，小玉香津子，田村真，小南吉彦訳：看護覚え書き，第6版，P227，現代社，2000.
- 12) 前掲書10）
- 13) 栗原保子：臨床実習指導の構造に関する研究，千葉看護学会誌，7（1），59-66，2001.

Study of Student's Recognition as a Nurse in Community Health Nursing Practicum

— Focused on Relationship between Student's Recognition as a Nurse with Teaching-learning Process —

Minako Ono Yasuko Kurihara

【Abstract】

In this study, a student's nursing process in her Community Health Nursing Practicum, which is one of many part of the clinical practicum, was analyzed by scientific abstraction to evaluate the curriculum at Miyazaki Prefectural Nursing University. The characteristics of the student's recognition as a nurse and the teaching-learning process was made clear. The student's nursing process was chosen because the client's problem was solved by the student.

The results are as follows:

1. Characteristics of student's recognition as a nurse:

- 1) The student has a view of family assessment.
- 2) The student has a hearty interest in the family.
- 3) The student uses the family, instructor, and various resources for solving problem of the family.
- 4) The student recognizes of the importance of teamwork in nursing and the sharing their viewpoints in cooperation with others.
- 5) The student assesses at her own behavior as a nurse in the Community Health Nursing Practicum.

2. Characteristics of the teaching-learning process:

The teacher freely puts herself in the place of the instructor, family, nursing staff's position, and the nursing student in the practicum. The teacher instructs the nursing student, comparing the objectives of nursing with student's assessments of her own behavior as a nurse in the nursing person's position and the management of a learning environment.

It was found that learning by lectures and instructor guidance during the Community Health Nursing Practicum made it possible for students to grow into competent nurses.

【Key Words】 Evaluation of teaching-learning process, Community health nursing practicum, Student's recognition as nurses