

看護学実習における
大学教員の「問いかけ」により展開される
学生との対話の様相

ASPECTS OF DIALOGUE WITH STUDENTS
PROGRESSED BY THE FACULTY “ASKING QUESTIONS”
IN CLINICAL NURSING PRACTICUM

福井 里佳

Fukui, Rika

2014 年度 博士（看護学）論文

指導教員：佐々木 幾美

日本赤十字看護大学大学院
看護学研究科

I. 研究の背景

看護基礎教育の学士課程への移行が進められるなかで、看護実践能力とともに論理的思考や創造的思考、問題解決能力を含む学士力の育成が求められている。実習において大学教員（以下教員）が学生に問いかけることは、学生の思考能力育成のために重要な教育方法であり、発問や questioning として論じられてきた。1980 年代以降、経験や状況下での学びを重視する学習者中心の教育が強調されるようになり、実習指導での教員の「問いかけ」は、科学的思考に基づく知識や根拠を求めるためのみでなく、学生の思いや考えを知り、受け持ち患者の状況や看護を共に考えるための学生との対話に用いられていることが報告されている（福井, 2012）。「問いかけ」を教育方法としてのみ注目するのではなく、実習での教員と学生との対話に組み込まれているものと考え、「問いかけ」の意味もまた違って見えてくるのではないだろうか。しかし、患者を受け持ち、看護過程を展開する実習において、教員がどのように学生に問いかけ、学生との対話の中で何が起きているのか、教員と学生両者の視点から様相として明らかにした研究はみあたらない。

II. 研究目的

実習において、教員の「問いかけ」により学生との対話がどのように展開されているのか、その様相を明らかにする。本研究において教員の「問いかけ」とは、教員がとらえた臨床の場の状況や関係性、患者の状態や学生の状況から、何らかの疑問や課題、意図や考え、感情や感覚に基づいて学生に対して表現された疑問形の言葉かけと定義する。

III. 研究方法

質的記述的研究デザインを用いて、実習の参与観察および実習期間終了後の教員への半構成的インタビュー（以下インタビュー）によりデータ収集を行った。研究参加者は、関東地方の 2 看護系大学において基礎看護学または成人看護学実習指導を担当する教員 4 名と学生 21 名（2 年生 15 名、3 年生 6 名）であった。フィールドは関東地方の総合病院 3 施設の 4 病棟で、2 年生の基礎看護学実習 2 病棟（内科外科混合、循環器科）、2 年生および 3 年生の成人看護学実習がそれぞれ 1 病棟（血液内科、婦人科）であった。データ収集期間は、予備調査を含めて 2011 年 10 月～2013 年 4 月までの約 1 年 7 か月であった。実習終了後の教員インタビューは、各教員に 2～3 回（1 回 30 分～3 時間）実施した。

データ分析は、佐藤（2008）による質的データ分析の方法を参考に行った。Lincoln & Guba（1985）による質的研究の真実性の基準である信憑性、転用可能性、確実性、確認可能性

確保に努め、データ収集と分析の過程で看護教育研究者による定期的なスーパービジョンおよびピアデブリーフィングを受けた。また実習場面の状況や文脈がわかるように可能な限り記述し、分析の各段階での記録を残して経過を確認しながら進めた。

IV. 倫理的配慮

本研究は本学研究倫理委員会の承認（承認番号第 2012-76）を受け、研究依頼施設の大学学長または学部長、病院施設長または看護部へ研究の趣旨および方法を説明し、調査の承諾を得て実施した。研究参加者の教員と学生には、研究目的、期間、方法、研究参加は自由意思に基づくものであり、いつでも撤回が自由に行えることを説明した。また参加を辞退しても何ら不利益を受けないこと、データの匿名化と保管方法、研究に伴う心理的負担、時間的負担に対する配慮、研究結果の公表方法について文書と口頭で説明し、同意の手続きを行った。実習施設病棟の看護師へは、研究開始前に研究目的、方法、倫理的配慮を記載した文書を配布し、実習開始時に研究者の立場や調査について説明した。患者、家族へは、学生の受け持ち患者決定後に調査について説明を行い、患者の負担を考慮してベッドサイドでの参与観察は挨拶やラウンドにとどめた。

V. 結果

1. 「問いかけ」の形をした指導

この様相では、疑問の表現である「問い」の形をとりながらも、教員の大切にしたいと思っている看護の視点や考え方を先回りして伝えようとする指導が行われていた。

a. 実習目標達成のための学生の視点の修正と後押し

教員は、学生が自分で気づき、そこから看護を考えることを大切にしたいという思いをもっていた。しかし、学生それぞれの学習状況や実習時期、患者の状態や治療、退院時期といった現実の臨床状況から指導の優先順位をつけ、それを「問いかけ」に反映させていた。計画発表やカンファレンスでの学生の発言や記録から、学生の患者への注目のしかたやアセスメントの思考プロセスが教員とずれていたり、異なっているのではないかと気づいた時、教員にはこのままでは実習目標に到達できないという危機が生じていた。そのような疑念や危機から、学生にずれや誤りを気づかせようとして教員のアセスメントを投げかけて修正し、一方で学生の注目していることを後押しする指導が行われていた。

b. 「問いかけ」の調整と今日必要な看護への誘導

周手術期の患者を受け持つ実習において、患者の変化に学生の学習が追いつかなかった

り、患者とのかかわりの中で学生が計画したケアを実施できない状況が起こっていた。教員は、達成すべき実習目標と患者の状態、学生の状況を推しはかりながら、看護の思考のプロセスを踏めるように問いかけていた。沈黙や曖昧な答えといった学生の反応や応答に対して、教員は次の「問いかけ」の内容や表現を変えたり、途中で説明に切り替えて、その日の患者の状態から優先度の高い看護の視点に学生が気づけるように誘導していた。

c. 遠回しの「問いかけ」と学生の戸惑い

教員の患者アセスメントや看護観が学生よりも先行し、学生の自主性を尊重するあまり、時に教員の意図する答えがとらえにくい遠回しの「問いかけ」が行われていた。学生は、教員の答えを探りながらも、何を問われているのかわからずに戸惑いを示していた。しかし、学生の視線や表情といった非言語的メッセージや学生からの質問が、教員の受けとめや「問いかけ」に組み込まれることで、学生が答えやすい対話の展開に変化していた。

2. 「問いかけ」を介した学生の自問と内省

教員は、学生が患者について何をとらえているのかをわかりたいという思いから、学生の言動への違和感や疑問を学生に問いかけていた。学生に向けられた教員の問いは、カンファレンスでの学生による問題提起や不測の出来事に対する学生のふり返りと相まって、学生が自分の考えや状況を問い、内省し、言語化するきっかけとなっていた。

a. 教員の違和感の表現としての「問いかけ」による直面化

「問いかけ」は、言語化されていない暗黙の患者に対する学生の思いや、患者の情報の意味についてまだ考えられていない学生の発言への違和感として表現されていた。「問いかけ」を契機に、学生には自分の中にある漠然とした患者への思いや、一見矛盾した情報に疑問をもたずに話した自分自身の思考に気づくという直面化が起こっていた。そこから、学生は自らに問いを向け、自分の状況や生じた疑問を言葉にしていた。

b. 学生の実習経験を辿ろうとする教員と学生のふり返り

外出時に転倒した患者への対応について報告した学生と教員との対話から、学生は自分の考えや行動をふり返っていた。その後、患者の感じていることを聴こうとする学生の意図的なかかわりや、学生の側から生き生きとした表情で話しかけてくる行動の変化に気づいた教員は、驚きと疑問から学生がどのような実習経験をしたのかを辿るように問いかけた。教員に伝えようとして語る学生とそれを聴く教員との間での対話を通して、学生は患者の解釈を深め、教員は学生の学びや変化をとらえ直していた。

3. 看護師としての教員の問いの共有

教員は、学生と一緒に受け持ち患者の看護に継続的にかかわる中で、長期入院治療や病状に伴う患者の苦痛の大きさを感じとり、医療処置場面に違和感をもっていた。処置を見学した学生の気持ちと重ね合わせるように、教員は医療のジレンマとしての自問をつぶやいたり、患者の苦痛を受けとめてどのように看護を実践するかという「問いかけ」を行っていた。これらの「問いかけ」は、看護師としての教員自身にも向けられていたものであった。患者への生活援助を中心とした毎日のケアと教員との対話を通して、学生は看護の実践者として発せられた教員の問いを共有し、患者の苦痛をくみとった看護の必要性を実感し考察する機会となっていた。このような様相は2場面のみであった。

VI. 考察

教員は、実習目標を達成しなければならないという指導に対する考え方と、学生の主体性を大事にしたいという学習者尊重の考え方との間でジレンマを抱えていた。この2つの考え方の間で教員の「問いかけ」は揺れ動き、対話もまた双方向に揺れ動いていた。そこには、目の前の患者の状態や治療、入院期間など学生を待てずに看護を優先すべき臨床の状況があるだけでなく、教育に内在するパラドクスや、医療や大学教育の動向をふまえて行政から求められる看護学教育の成果や課題も影響していた。対話は教員の意図だけでなく、学生の反応や応答により相互に影響を与えながら展開されていた。「問いかけ」を契機に学生が気づいて言葉にしたり、学生から変化のきっかけをつくり出すことによって、教員のイニシアチブにより問い、学生が答えるという対話の非対称性の逆転が起こっていた。

教員の違和感や疑問の表現としての「問いかけ」を介した対話の様相では、時に学生から教員に近づいて声をかけ、非対称性の対話とは異なる展開がみられていた。教員は学生の語りから実習経験の解釈を深め、それと連動するように学生が患者の解釈を深めて看護を考えるようになっていた。それに伴い、教員と学生、学生と患者とのかかわりの距離も近づいていた。実習では、教育と臨床の現場の間でのジレンマをきっかけとした対話も少数ながら示されていた。教員は、患者への生活援助を通してケアの場を学生と共有するとともに、対話により患者の状況や苦痛を共有して看護を考えようとしていた。そこでは、教員と学生が看護者の視点で共に患者に注目しようとする共同注意が成立していた。

教員は実習でのジレンマに陥りやすいことを自覚し、教育方法の規範から自由になることで日頃の学生との対話を見直し、共に看護を学ぶ対話の場を築いていく必要がある。

[Purpose]

The purpose of this study is to shed light on the aspects of how dialogue between faculty members and students progresses through the faculty "asking questions" to students during the practicum.

[Methods]

This study uses a qualitative descriptive approach. Data was collected from October 2011 to April 2013 through participant observation of practicum sessions and from interviews with teachers at the end of the training period. Study participants included four teachers of either fundamental nursing practicum or adult nursing practicum and 21 students. The field consisted of four wards in three general hospitals. The data was analyzed referring to the qualitative data analysis method devised by Sato (2008). The study was approved by the Japanese Red Cross College of Nursing Research Ethics Review Committee.

[Findings]

1. Guidance in the form of "asking questions"

While in interrogative form, "asking questions" was carried out as guidance to students by faculty to convey the nursing point of views and concepts that they believe are important. These questions were asked when it was feared that unless something was done the student would not achieve the goal of the practicum. The teachers proactively found the answers to the questions in order to avoid failure of achieving the goal.

When faculty members noticed a gap in the students' understanding about a patient, or a mistake in patient assessment, they induced the students to pay more attention to specific perspectives of assessment that are of higher priority for the patient, or asked questions in an attempt to direct the students' assessment of patients to a more appropriate one.

At the same time, hoping to assist students' independent learning, teachers directed the discussion by picking up on the points students focused on or noticed as topics, encouraging them to explore them. There were times, however, when these questions were asked in a roundabout manner due to the educational policy that a faculty member will not give a direct answer to the students so that they would realize the answer themselves. This sometimes perplexed the students.

2. Students' self-questioning and reflection inspired by a teacher's "asking questions"

A member of the faculty used her doubts and feelings of misgiving she felt about the students'

comments or behavior as a clue to understanding the students. Such doubts and feelings of misgiving caused her to ask questions. The students then asked questions of themselves, which made them realize and confront their own tacit thoughts and doubts.

A student reflected on her practicum and reinterpreted her nursing care and patients' experience. Responses to the teacher's questions that came about from the student were used to understand the patients and learn nursing, from which the teacher traced the student's experience and cast new light on the student's learning and changes.

3. Teacher shares questions as a nurse

A member of the faculty murmured, as if asking herself about a treatment that would cause pain to the patient, sharing with students a question that was hard to answer, and she tried to take note of the students' feeling of distress. The teacher posed a question as a nurse to the students regarding how to provide care based on understanding of the patient's suffering. The students retained the question as their own throughout the caring practice, and deepened their thoughts on nursing.

[Discussion]

In the backdrop of questions asked by teachers existed a difficulty in coming to terms with the nursing care for the actual patients and the students' goals in the practicum, while respecting the students' initiatives. As professionals in education, and also as experienced nurses, teachers have multiple viewpoints, which give rise to other difficulties. As teachers can foresee more than a student can, they are unlikely to have the same viewpoint as the student, which is another cause of discomfiture. In addition to experiences of each member of the faculty that affect the faculty's dilemma, the governmental requirements that colleges foster thinking skills and clinical ability in nursing was considered to be a contributing factor.

It was occasionally found during discussions that there occurred an inversion of asymmetry in dialogue between the faculty and students. Such questions, as well as reactions and responses to them, mutually affected the progress of dialogue. In addition, through 'asking questions,' the faculty and students shared common practical questions concerning clinical nursing for the patients, where they paid joint attention to the patient. Through the students' telling about their patients, the teachers deepened their own understanding of students' experience and their patients; and, as if in tandem with this, the students more deeply assessed the patients, and made a commitment to further provide desirable nursing care.