

助教・助手を対象とした経験型実習教育での直接的経験の教材化に関する 研修会実践報告 —ロールプレイを活用した学びの検討—

清水夏子*, 吉田恭子*, 永嶋由理子*, 渡邊智子*, 江上千代美*,
小森直美*, 安永薫梨*, 尾形由紀子*, 中野榮子*, 石川フカエ*, 鳥越郁代*,
宮城由美子*, 野口藍子**

Practical Reports on Workshop for Research Associates and Assistants, About Teaching Materials of Direct Experience in the Expe- rience-Based Nursing Practical Education — Investigation of Role-Playing Study—

NatsukoSHIMIZU, KyokoYOSHIDA, YurikoNAGASHIMA, TomokoWATANABE, ChiyomiEGAMI,
NaomiKOMORI, KaoriYASUNAGA, YukikoOGATA, EikoNAKANO, FukaeISHIKAWA, IkuyoTORIGOE,
Yumiko MIYAGI, Aiko NOGUCHI

要 旨

教員の実習指導能力のさらなる向上を目指すため、実習教育に直接携わる助教・助手を対象に研修会を実施した。研修会のテーマは経験型実習教育における学生の直接的経験を意味づけするための教材化のあり方とした。

方法は、実際にあった実習中での指導困難な2事例をもとにディスカッションを行い、ロールプレイで発表をした。同じことを2回実施し、2回の研修会で作成されたロールプレイシナリオを比較検討した。その結果、2回の研修会の事例は同じであったにも関わらず、ロールプレイのシナリオは大きく変更され、悩む学生の理解や自身の実習指導の傾向、教材化や教育方法が教員毎で異なっていることに気づく機会となった。そして研修会終了後のアンケート調査では参加者の研修会に対する満足度は非常に高かった。以上より、本研修会は様々な教育観や看護観に触れることを可能とし、教員の教育的な視野が広がる機会となった。このような研修会は教員同士で知を共有する場となるため、継続的に実施する必要があると示唆された。

キーワード: 経験型実習教育, 教材化, ロールプレイ

緒 言

経験型実習教育を提唱する安酸(2006)は、臨床現場は看護学の知識や技術を習得するための素材の宝庫と述べている。そして、そこでの学生の様々な経験を教員が教材化し学習することを支援する一連の流れを経験型実習教育における授業過程であるとしている。臨床現場での学習素材は、学生が関わりの中で経験し気づいたことだけではなく、学生がはっきりとは気づいていなくても、教員が捉えた状況

から学生の反応を学習素材として教材化することも可能である。デューイ(1975)は直接的経験を意味づけることが学習であると述べており、経験型実習教育では、学生の直接的経験を教員によって教材化され、意味づけがなされる。しかし、学生の直接的経験にどんなに重要なポイントであったとしても学生の関心がなければ学習は進みにくい。そのため学生は気づいていないが、教員が是非とも学生に気づいて欲しいことに関しては、教員からの“発問”な

*福岡県立大学看護学部
Faculty of Nursing, Fukuoka Prefectural University **
元福岡県立大学看護学部
Faculty of Nursing, Fukuoka Prefectural University

連絡先: 〒825-8585 福岡県田川市伊田4395番地
福岡県立大学看護学部 清水夏子
E-mail: shimizu@fukuoka-pu.ac.jp

どの教育技術を用いて、できるだけ学生が自分で気づいたと感じるように展開することが望ましいとし、教材化における発問は重要とされている。また安酸(1997)は、経験型実習教育における教材化のために必要な教員の能力として以下の6つを挙げている。①学生の経験を学生にとっての意味に焦点を当てて明確にする能力。②患者や学生の反応の意味を理解できる人間としての能力。③言語化して相手に示す能力。④臨床の場でのあらゆる事象を捉える状況把握能力。⑤その時その場での教員による判断としての臨床教育判断能力。⑥発問と質問の使い方、グループダイナミックスの活用法、実習記録の活用法、課題の提示の仕方などの具体的な教育技法である。以上のことから教材化には教員の高い能力が求められる。

また厚生労働省の今後の看護教員のあり方に関する検討会報告書(2010)によると、質の高い看護教育を実施するためには、看護実践能力と教育実践能力のどちらも必要でそのバランスが重要であると述べられている。A大学看護学部は2003年の開学以来、教員の教育実践能力の向上のための研修会を定期的実施している。そして2007年には文部科学省による大学設置基準の改正に伴い、2008年度からそれまで努力義務とされていたFD(Faculty Development)活動が義務化された。それを受け、全国的に教育実践能力や研究能力の向上のための研修、教育方法改善のための授業検討会の開催といった活動が積極的になされるようになった。看護教育について、浅川(2006)は、はじめから有能な看護教員はおらず、看護や看護教育、学生との関わりの過程を通して看護教員になっていくものであるが、看護教員になるにはただ経験を重ねればよいというものではないと述べている。以上のことを踏まえA大学看護学部では、2009年度にFD活動の1つとされる教育実践能力の向上に焦点を絞り、教員の高い能力が求められる経験型実習教育の教材化について、助教・助手を対象に研修会を計3回実施した。そのうち2回の研修会では、「経験型実習教育での直接的経験の教材化」をテーマにロールプレイを活用した教員間の学びの共有を図った。

用語の定義

1. 経験型実習教育

実習中、学生にとっては何気ないと感じる直接的

経験を教員は教材化し、整えられた学習環境を設定する。その中で学生の直接的経験が意味づけされ、学生自身が探求できる学習者となるよう援助していく教育方法である。

2. 教材化

実習中の学生の直接的経験から「臨床の知」を学ぶための素材として、教員によって切り取られる作業を教材化とする。

3. 発問

実習中、教員はあるべき論を振りかざさず、学生の素朴な気持ちや気づきに耳を傾け、学生の内にあるものを引き出すための問いかけを指す。

方法

〈研修会の概要〉

1. 研修目的

経験型実習教育の実際から教材化について深めて考えることで、臨床実習教育に直接携わる助教、助手の実習指導能力のさらなる向上を目指す。そのために今回は、教育的な関わりの視野を広げることを目的に様々な教育観に触れながら教員間の学びの共有を図る。

2. 研修内容(表1, 2)

1) 経験型実習教育を提唱する安酸史子教授による講義

経験型実習教育を提唱する安酸史子教授より、学生の直接的経験から汲み取る強みの見出し方と直接的経験をもとに学習を展開する為の教材化のあり方に関する講義を30分受講した。

表1 A大学看護学部主催 1回目研修会

テーマ:「実習指導能力のさらなる向上:経験型実習教育の実際～教材化について～」

日時:平成21年9月25日(金)10:00～12:00

場所:A大学4号館4階大会議室

プログラム

1. 講義:「実習指導能力のさらなる向上:経験型実習教育の実際～教材化について～」
2. グループディスカッション:困った指導事例を用いて(2事例)
3. ロールプレイ(発表)
4. 質疑応答
5. まとめ

表2 A大学看護学部主催 2回目研修会

テーマ:「実習指導能力のさらなる向上:経験型実習教育の
実際～教材化について深めて考えよう～」

日時:平成21年12月14日(月)13:00～15:00

場所:A大学4号館4階大会議室

プログラム

1. 講義:「実習指導能力のさらなる向上:経験型実習教育の
実際～教材化能力を深めるために～」
2. グループディスカッション:困った指導事例を用いて
(2事例)
3. ロールプレイ(発表)
4. 質疑応答
5. まとめ

2) 講義を受けたのちのグループでディスカッション

A大学看護学部の助教、助手から事前に提供された困難事例の中より2事例を抽出し、講義で学んだことを活かしてグループディスカッション(グループワーク)を実施した。2回目の研修会は、1回目の研修会で話し合われた結果を踏まえた続編として、再度、学生指導のあり方について検討した(安酸, 2006)。またロールプレイの教員役は、研修目的にしたがって研修会毎に変更した。

3) ロールプレイによる知の共有化

ディスカッションから得られた学生への発問、教材化の仕方についてロールプレイを用いて発表し、知の共有化を図った。

4) 研修会終了後、参加してみたいアンケートを実施した。

3. 参加者

参加者人数は、1回目の研修会では10名、2回目の研修会では11名であった。本研修会ではグループディスカッションを実施するため、任意で1グループあたり5～6名とし、2グループを構成した。

2回の研修会のグループ構成メンバーは意図的に変更した。それは多くの助教、助手の意見が交換でき、お互いの看護観および教育観に触れる機会をもつためである。

4. 検討事例

看護学生に対する指導困難な要因として、学生の学力低下、コミュニケーション能力の低下、脆弱さ、自己中心的な思考などが多くの先行研究で挙げられている(塚原ら, 2005. 佐藤, 2010. 鈴木, 2010)。今回は学生のコミュニケーションに関して注目し、以下の2つを検討事例として選択した。

事例①

脳梗塞後、利き手に麻痺が残り、リハビリテーシ

ョン中の老年期の女性を受け持つ学生の困難事例。事例②

予後不良のガンの周手術期にある壮年期の男性患者を受け持つ学生の困難事例。

5. データ収集

1回目と2回目の研修会でのグループディスカッションをもとに作成されたロールプレイのシナリオと研修会を受けてのアンケートは、回収BOXを用いて収集した。

6. 分析方法

1) アンケート

調査項目は、参加者の属性、研修会に参加してみたい感想と理解度、今後の研修会で学びたいと思う内容や研修方法について調査した。そして得られたデータはExcel2003を用いて統計的に図示化した。2) ロールプレイのシナリオ

1回目と2回目の研修会の事例は同じであったにも関わらず、経験型実習の教材化をさらに深めようとした結果、ロールプレイのシナリオの変更がいずれのグループでもなされていた。ロールプレイは、教員間でなされたものであり学生の反応は推測に留まる。したがって、今回は教員の発言について検討する。また安酸(2009)は、経験型実習教育において教員は学生に答えを考えることを促すのではなく、自分の経験を見つめ直し、自分の経験の意味づけをしていくための発問が重要であると述べている。そのことも踏まえて、研修会のシナリオの変化を検討する。

7. 倫理的配慮

研修会参加者には口頭にて研究目的を伝え、研究協力は自由意志であること、研究協力をしなくても不利益を被らないこと、個人が特定されることなくプライバシー保護を遵守することを説明した。またグループディスカッション前後で研究データとして用いることの手続きを口頭で得た。事例に関しては、提供者の経験をもとに匿名で記載し、実習指導能力のさらなる向上を目的としていることを説明し、同意が得られた上で使用した。グループディスカッション中は、事例内の患者・学生について匿名の徹底を図った。研修会終了後は、匿名でアンケートを実施し、研究協力で同意する者のみ提出するよう依頼した。データ保管の厳密性と破棄方法を伝え同意を得た。

結果・考察

1. 研修会参加者の看護職としての実務経験年数および実習指導経験年数

研修会参加者の職位は助教・助手に限定したが、看護職の職務経験年数および実習指導経験年数は最大で10年以上の開きがみられ教員ごとで経験してきたことが様々であると示唆された。さらにA大学の教員としての実習指導経験年数も1年未満から4年とばらつきがあり、また経験年数が比較的若年傾向であるため教員同士で学びの共有の必要性があると改めて確認された(図1, 2)。実際に研修会でのグループディスカッションでは、お互いの経験から得られた看護観、教育観が話し合われていた。

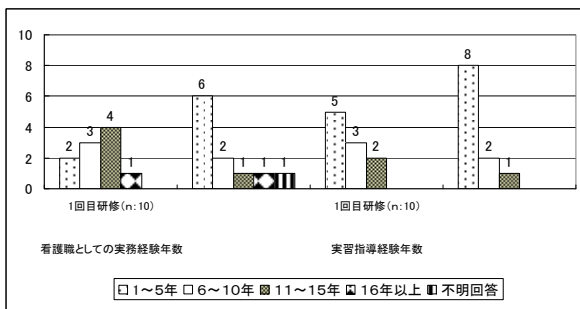


図1 研修参加者の経験年数

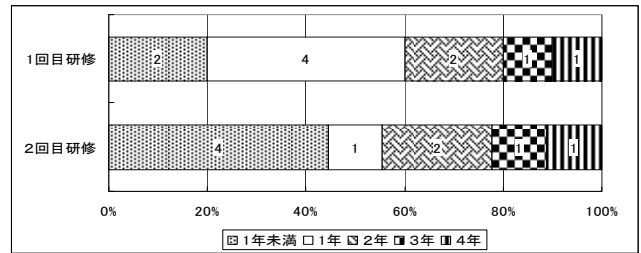


図2 福岡県立大学での実習指導年数

2. ロールプレイのシナリオの変化

1) 「文章の長さ」と「会話のやり取りの増加」(量的観点)

1回目研修会では、事例①、事例②ともに発言が単文でかつ簡単な文章で、教員と学生の対話が繰り返されていた。また全体の対話の流れも、教員の望むような返答を学生が即答しており、短いやり取りで結論が出ているため、かえってぎこちなさが目立った。一方、2回目の研修会では、1つの発言が複文となり、学生と教員の対話は明らかに増加していた。2回目の研修会でのロールプレイのシナリオは実際と乖離しない自然な対話状況としてまとめられていた(表3, 4)。

表3 (事例①:リハビリを実施する女性患者を受け持つ学生の困難事例)

平成21年9月25日開催 1回目 研修会ロールプレイシナリオ		平成21年12月14日開催 2回目 研修会ロールプレイシナリオ	
発言	セリフ	発言	セリフ
1	教員:「患者さんはどう受け止めているのかな?」	1	教員:「患者さんはどう受け止めているのかな?」
2	学生:「患者さんですか?考えたことないです。」	2	学生:「患者さんですか?うーん...考えたことはないです。」
3	教員:「患者さんはどんな思いで発言したの?」	3	教員:「うーん。難しいね。患者さんはどんな思いで発言したんだろう?」
4	学生:「塗れているのに塗れていないと答えるのは、自分の今の状況に満足していないってことですよね?」	4	学生:「(塗り絵が)塗れているのに塗れていないってことは...今の状況に満足していないってことですよね?」
5	教員:「そうよね。」	5	教員:「うーん。そーねー...」
6	学生:「今の状況を受け入れていないってことですよね?」	6	7 どうして患者さんは塗れていないって言ったんだろうね?」
7	教員:「どういう声かけをすればいいのかな?」	7	8 学生:「えっ!?!」
8	学生:「励ますだけではダメですよね?」	8	9 教員:「塗れているって思っているのは、誰かな?」
9	教員:「患者さんの立場に立って考えることが大切よね。」	9	10 学生:「あっ!あたしです。」
		10	11 教員:「上手に塗れてたもんね。実は、私もそう思った。患者さんが塗れていないって言ったのはどうしてなんだろうね?私もよく分からないよ。うーん...」
		11	12 学生:「うーん...わかりません。」
		12	13 教員:「患者さんはお家に帰りたいたい思いで一生懸命リハビリしているけど、患者さんはどうなりたいたいと思っているのかな?」
		13	14 学生:「うーん...患者さんは前と同じように右手を使いこなせるようになりたいと思ってるんだと思います。あっ!Bさんの気持ちに気づいていませんでした。」
		14	15 教員:「そうよね。患者さんは、もともと右利きだったんよね。それが今、リハビリで一生懸命左手を使っている。すごいことをしているよね。そしたら、次からどうしようと思う?」
		15	16 学生:「左手でやれていることと、やれてないことを今までよりもよく見ていこうと思います。」
		16	17 教員:「なるほどね。それはすごく大切なことかもしれないね。私もあまり意識して見ていなかったかも知れないから、もう少し注意して見ていこうと思う。お互いに意識して気づいて行こうね。また何か気づいたことがあったら教えてね。私も分かったら学生さんに教えるから、一緒に頑張ろうね。」
		17	18 学生:「先生教えてください。」
		18	19
		19	20
		20	21
		21	22
		22	23
		23	24
		24	25
		25	26
		26	27
		27	28
		28	

表4 (事例②):ガンの周手術期の男性患者を受け持つ学生の困難事例)

平成21年9月25日開催 1回目 研修会ロールプレイシナリオ		平成21年12月14日開催 2回目 研修会ロールプレイシナリオ	
発言	セリフ	発言	セリフ
1	教員:「患者さんはどんな気持ちだろう?あなただったらどう思う?」	1	教員:「患者さんはどんな気持ちだろう?あなただったらどう思う?」
2	学生:「怖いです。生きていけない、不安でたまらない。」	2	学生:「怖いです。生きていきません。不安でたまらない。」
3	教員:「そうだね。あなただったらどうして欲しい?」	3	教員:「そうだね...私もすごい怖いと思う。
4	学生:「ほっといて欲しい。しばらく気持ちの整理をしたい。」	4	でも、多分、怖いだけじゃないんじゃないかな?と思うんですよ。
5	教員:「そうだね。その気持ちに気づくことも大切な看護だね。」	5	って考えると、55歳の男性だし、奥さんと子どもさんとも離れて暮らしてい
6	学生:「それでは、何もなくても良いのですか?」	6	生活のこととか、今後の仕事のこととか、すごい気になるんじゃないかなって
7	ただ傍にいただけでもいいってことですか?」	7	55歳にもなると親御さんは80ぐらいになるでしょう?
8	教員:「傍にいても見守ることだけでも安心するんじゃないかな?」	8	もし自分が手術とかで入院とかが長引いてしまうとご両親はどうなるのかな
9	それも大切な看護だね。」	9	考えてすごく不安になると思うの。
10	学生:「わかりました。ありがとうございました。」	10	退院してからのこととか、仕事のこととか、親のことが気になるんじゃないか
		11	もし、あなたのお父さんが患者さんだったら、どう思う?」
		12	学生:「家族のこととか、仕事のこととか、すごく心配になると思います。」
		13	教員:「そうだね。その気持ちに気づくことが大切なんだよね。
		14	もっと患者さんのことを知るためにはどう言うことを聞いていったらいいの
		15	学生:「家族のこととか、退院してからの生活のこととか、困っていることは何かとか?」
		16	そういうことを聞いていこうと思います。」
		17	教員:「そだね。患者さんはどういう立場でいるのかってことだと思
		18	実際にどうやって、話を聞いていこうと思う?
		19	今日、一生懸命お部屋に訪室して話をしようとしていたけど、
		20	なかなか話が續かないって言ってたよね?なんかアイデアとか見つ
		21	学生:「患者さんがずっと新聞を読んだり、テレビとか見ているので、話し掛
		22	教員:「そだね。でも1日目に看護師さんと一緒に行った時、
		23	あなたを見ていたらすごく良い表情でコミュニケーションを取っていたと思
		24	いろいろ聴きたいって思う情報が聴けていたよね?
		25	だから、また看護師さんがどうい会話の中から情報収集をしているの
		26	っていうのを見せて貰って、その中で自分がどういことを聴きたいのか
		27	会話の中で聴けていたらなって思う。
		28	だからもう一度看護師さんのコミュニケーションの仕方を見学させて貰
		29	一緒に情報収集をしに行こうか?」
		30	学生:「はい、わかりました。ありがとうございました。」

2) 学生の直接的経験を教材化する発問への変化 (質的観点)

(1) 事例①:リハビリを実施する女性患者を受け持つ学生の困難事例

1回目研修会のシナリオの発言2で、学生は「考えたことないです」と答えているのに対して、発言3の教員は「どんな思いで発言したの?」と話題を変え学生にさらに思考するように促していた。一方、2回目研修会のシナリオでは、発言2で学生が「考えたことはないです」の発言を受けて、発言3の教員は「うーん。難しいね」と一旦、学生の立場を推測し、同調するような発言がされていた。そして「どんな思いで発言したんだろう?」と教員も一緒に考えるような発問になっていた。

さらに1回目研修会の発言4で学生が「自分の今の状況に満足していないってことですよ?」と確認を求めると、教員は発言6で「そうよね」と患者の受け取り方として、あらゆる視点があるにも関わらず、即断定をしていた。また7~10の教員と学生の対話は、教員がどのようにすればいいかを教えず、学生には教えず、答えを導かせようとしている様子として捉えられる。このようなや

りとりからは教員が何を考えているのかが学生には伝わってこない。つまり1回目研修会のシナリオは師弟がなす上下関係が成り立っているかのように見える。以上のことより、1回目研修会のシナリオを全体的にみると、教員の発言は、あたかも教員の中にある答えを学生の口から語らせるように誘導しているかのようであり、質問攻めをしている。したがって、1回目研修会のシナリオでは教員と学生の対話が噛み合っていないことが分かる。

一方、2回目研修会のシナリオでは、発言5で学生が「自分の今の状況に満足していないってことですよ?」と確認を求めると、発言6で教員は「うーん。そーねー。」と一旦、学生の問いを受けて思考し、発言7で「どうして患者さんは塗れていないって言ったんだろうね?」とさらに学生と一緒に考えるような発問を投げかけていた。さらに発言11で教員は「上手に塗れていたもんね。実は私もそう思った。」と学生が感じ取り思ったことに教員が同調するような発言をしていた。また発言12、13で、「どうしてなんだろうね?」「私もよく分からないよ。うーん...」と学生の疑問に対して教員も分からないと打ち明け、それを受けて学生は発言

14で「分かりません」と素直に表出する機会となっていた。以上のようなやり取りは、教員と学生は看護者として対等で、学生の直接的経験から得た一つの問題を共に解決しようと思案しているように見える。また発言16, 21で教員は「患者さんはどうなりたと思っているのかな?」「次からどうしようと思う?」と学生の直接的経験からどう考えるかを促す発問を次々にしていた。安酸(2006)は、学生の経験に意味づけをしていく学習において、「あなたはその時どう感じたの?」「あなたは思う?」といった学生自身の気持ちに焦点を当てた発問は基本であり、重要であると述べている。2回シリーズの研修会を通して教員は学生の視点を汲み取り、誘導的な質問攻めから学生の直接的経験をもとに意味づけをしようにとするような、学生の内にあるものを引き出す発問へと変化している様子が窺える。最後に教員の発言24~27より、教員は学生に答えを教える人ではなく、同じ看護者であり一人の患者を多面的に捉えようとしている。それは、時に励まし合い、支え合っていく同志のようである。ロールプレイを2回取り入れ検討したことで、教員の学生に対する捉え方、関わり方に変化が見られている(表3)。

(2) 事例②:ガンの周手術期の男性患者を受け持つ学生の困難事例

1回目研修会での事例②のシナリオで、教員は事例①とは異なり質問攻めすることなく学生の考えや思いに耳を傾けている様子が窺える。しかし事例②のシナリオでは、発言3, 5, 9の「~だよね」とあるように教員が畳みかけるように断定しているところがある。このような教員の発言は、学生の直接的経験を意味づけすることを促すというよりは、正解か否かを判定しているかのように見える。すなわち事例②のシナリオでも、事例①のシナリオと同じように教員と学生間に上下関係のやり取りが窺える。教員が学生の考えに正誤の判別をしてしまうとあらゆる視点で患者を捉えることが難しくなり、看護の広がりを持ちにくくなっていくのではないかと考える。

一方、2回目研修会では、同じ事例に対して、教員は発言1にあるように、まず「あなただったらどう思う?」と学生の考えを尋ねると、その後、教員は断定で語らず発言3, 4, 6, 9, 10にあるように「~と思うんですよ」「~思うの」「気になるんじゃないかな?」と教員の考えを伝えている。それを

受けて発言11にあるように「どう思う?」と再び学生に尋ねている。また、発言20, 29の「なんかアイデアとか見つかった?」「一緒に情報収集をしに行こうか?」と教員と学生がより良い看護を共に模索しようとしている様子が窺える。以上のことから、教員と学生は同じ看護者、つまり同志としての対話が展開され、事例①の2回目のシナリオと同様に教員の学生に対する捉え方、関わり方に変化が見られている(表4)。

3. アンケートの結果

アンケートは、選択式回答と自由記載回答の2つを組み合わせて作成した。また1回目、2回目研修会ともに同じ項目のアンケートを実施した。アンケートの回収率は、両回ともに100%であった。

アンケート集計の結果、1回目2回目研修会ともに講義およびロールプレイを取り入れた研修内容に「よかった」と回答し、研修会に参加したことに対して「よかった」と感じた教員が殆どであった(図3)。また今後の研修会のあり方に関しても「グループワーク」や「ディスカッション形式」を多くの教員が希望していることが明らかになった(図4)。さらに「研修会での学びをどのように活かせると思うか?」という問いに対しては、自由記載回答で、発問の重要性や自己の発見、学生との関わり方など、教員同士がお互いに刺激し合うことで具体的な教育方法を学び今後活かそうとする意見が多く聴かれた(表5, 6)。

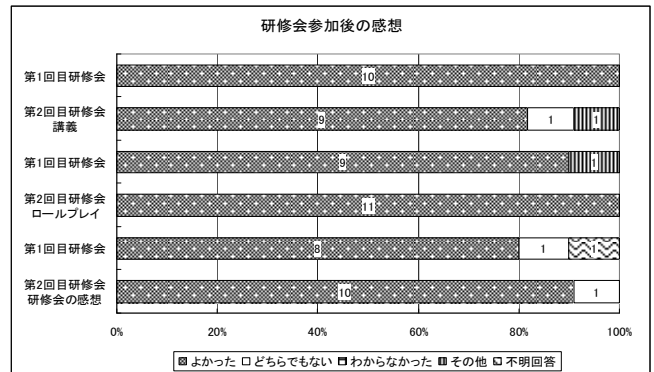


図3 研修会参加後の感想

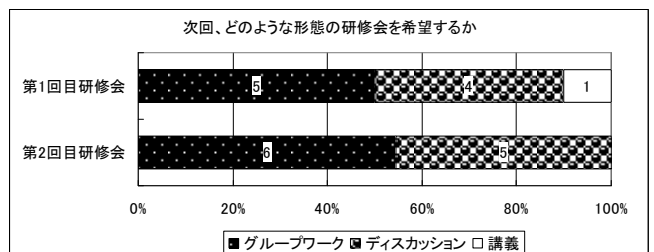


図4 次回、どのような形態の研修会を希望するか

表5 1回目研修会後アンケート(自由記載)「今回の研修会をどのように活かせると思うか？」

-
- ・自分の特徴を知り、学生に指導する。
 - ・実習での学生の対応に使えると思う。
 - ・自分の学生との関わり方、指導方法に活かせる。
 - ・教員の立場としての自分の特徴、タイプ(早口、答えを出そうとするところ)
 - ・自分の傾向、タイプがわかったので、それを踏まえて学生とかわかっていきたいと思った。
 - ・発問など、学生の経験を聴く方法を学べた。それをどのように気づかせるかが難しいので活かしていこうと思う。
-

表6 2回目研修会後アンケート(自由記載)「今回の研修会をどのように活かせると思うか？」

-
- ・今後の実習指導で同じような経験をした時の学生の接し方、発問の仕方など活かしていきたいと思う。
 - ・実習だけではなく、日々の学生との関わりの中で活かせる。
 - ・次年度実習の際、学生に対する発問の仕方など参考にしたいと思う。
 - ・学生との関わりにおいて、質問攻めにしない。
 - ・自分の実習指導のクセがあると思う。それを客観的に振り返ることができた。
 - ・学生指導の時、具体的な関わりの中で活かせると思う。・まずは学生の話の聴くことが重要と思った。
 - ・学生の強みとなる部分を早い時期に明確に伝える、教員も同じ方向性で学生と一緒に実習に取り組んでいると伝えることの大切さがわかった。
-

4. 研修会でロールプレイを活用する効果

これまで開催した研修会は、経験型実習教育について講義を行うことやグループでの事例検討に留まっていた。今回の研修会は、2つの事例について時間をおいて2回検討する機会を作り、教材化のあり方について深くディスカッションし、ロールプレイを用いて発表するプログラムに変更した。多喜田(2008)は、ロールプレイは対人関係における自己理解や他者理解、あるいは相互関係の理解などの学習に有効であると述べている。対人関係の中で起こるさまざまなトラブルは自己と他者との理解不足、つまり不一致が生じることによって発生するとし、「自分がしなければならないと考えていること(役割理解)」と「実際の自己の行動(役割行動)」との間にずれがあったり、「こうして欲しいと期待していること(役割期待)」と現実の状況にギャップが合ったりすることが対人関係におけるトラブルの原因となることが多いと述べている。ロールプレイは、自己の役割はもとより、相手の立場になって相手を理解することを実現すると紹介している。そして、ロ

ールプレイの効果として、①何気なく取っている態度や行動を意識化する。②実現可能な行動が身につく。③より現実的な自己に気づく。④課題を対象化できる。の4点を上げている。実際にロールプレイを通して、「教員の立場としての自分の特徴・タイプがわかった」「発問など、学生の経験を聴く方法を学べた」「質問攻めにしない」「客観的に振り返ることができた」などの意見が複数の参加者から聴かれた(表5, 6)。このことから、ロールプレイの効果の①自身の態度や行動の意識化、③より現実的な自己の気づき、④課題の対象化、が可能になったのではないかと示唆される。しかしながら、②実現可能な行動が身につくことに関しては現段階では評価ができない。その為、継続的に研修会を実施し、実現可能な行動とは具体的に何なのか。それが身につく実践できているのかを今後長い目で評価していく必要があると考える。

安酸(1996)は、学生の経験から何を教材化するか、どのように気づかせるかは、おのおのの教員で教育方法が異なると述べている。十人十色の教育方法の中で、お互いの教育観や看護観を知る機会となる研修会は、将来的に学生の学びに寄与する。そのため、1回目研修会と2回目研修会では、できるだけ複数の教員の意見が交換可能になるようグループ構成の工夫も図った。その結果、事例を深く読み込んだり、新たな視点で再検討するなどができていた。また1回目研修会と2回目研修会の開催には約3ヶ月の期間があり、その間、助教、助手は臨地での実習指導にあたっている。このことから1回目研修会を通して学んだ事を実習に活かす反面、2回目研修会で、また新たな課題や学生の捉え方が検討されたことが示唆される。

今回の研修会は2回シリーズで計画している。しかしながら、2回参加することが不可能であった教員がわずかだいた。2回目研修会のみに参加した教員は、1回目研修会でのディスカッションで作成されたロールプレイのシナリオを元に2回目研修会のディスカッションに参加することになる。前回参加した教員と学びに差がでることが懸念されたが、1回目研修会のディスカッションでの討議やシナリオが出来上がるプロセスを思考し、客観的な意見を述べる存在となった。さまざまな視点から学生の直接的経験や強み、思いはいかなるものだったのかを参加者全員で考察していた。したがって、2回目研

修会のみ参加者は、前回参加した者ほど、1回目研修会のシナリオの影響を受けていないと考えられるが皆無とは言いがたい。

2回目研修会でのシナリオには、事例①の発言14で「わかりません」と学生が答えたり、事例②で「話し掛けにくいです」といった学生の素直な立場に立った発言が見られ、教員の思うようには進まない実習指導の難しさが表現されている。このことが文章の長さや会話のやり取りを増加させたようである。つまりロールプレイによるシミュレーションと臨地実習指導における実践がより具体的な教員の気づきと学びを深める要因になったのではないかと考える。ロールプレイを通して、自身の教育のあり方に気づけることは、他者からの指摘を受けて知るよりも学びは大きいと考える。それは、学生が教員から与えられたものを学習するより、学生自身が経験し、気づいたことから探求して学ぼうとすることを支援する経験型実習教育と類似しているのではないかと考える。したがって、経験型実習教育における教材化を深めるためにロールプレイを用いることは意味があると示唆される。

経験型実習教育では、学生の経験をもとに教材化を図るが、流動的な実習の時間の中で複数の学生を担当しながら一人の教員が学生の経験をひとつひとつ意味づけしていくことは難しい。学生が経験してきたことを立ち止まって繰り返し思考することは実習中では困難であるため、複数の教員が集まり実際の事例を丁寧に検討することは看護や教育における広い視点を身につけ、実習指導能力のさらなる向上に寄与するのではないかと考える。今回の研修会では同じ事例を用いて2回のディスカッションを実施した。ディスカッションを重ねることで学生の思いや考えは教員が想像するよりも深いのではないかと考えられ、学生の“わからない”思いを改めて見つめ直す機会となった。また2回のロールプレイを通して、学生の思いを十分に理解しないまま指導を行った場合、学生は教員に対してわかったような振る舞いをし、教員を満足させただけに留まり、実際には学生の困りごとは何ら解決をしないのではないかと考えられた。この気づきから学生の困りごとを見出し、解決するためには数回の対話のやり取りだけでは不可能ではないかと示唆された。学生の直接的経験から学生が理解できる教材に転換するのは単純で容易ではないということも今回の研修会の学びと

なった。さらに教員によって、教材化や教育方法が異なることは避けられず、統一することは不可能である。しかし、教育の質がある一定のレベルで保たれ学生に提供されなければならない、実習指導能力の質の確保、質の向上を図るために、研修会は継続して開催される必要があると考える。

結 論

今回、経験型実習教育の教材化に焦点を絞り、ロールプレイを活用した研修会を実施した。同じテーマで2回研修会を実施することで複数の教員の看護観、教育観に触れ、その結果、学生の経験を理解した上での教材化を深めることができた。教員によって教材化や教育方法が異なることが今回の研修会で改めて知ることができ、重要なのは教育方法の統一ではなく、教育の質の確保、向上であることが確認された。一つの看護場面や事例からおのおのの捉え方をディスカッションし、知を共有できる研修会の場合は継続的に必要であると示唆された。

文 献

- 浅川明子・藤岡完治・屋宜譜美子、編集。(2006).
看護教員と臨地実習指導者. 東京:医学書院. 3-20.
厚生労働省。(2010). 今後の看護教員のあり方に関する検討会報告書.
佐藤真紀。(2010). コミュニケーション技術への授業評価から. 看護教育. 東京:医学書院. 51(1). 54-57.
佐藤みつ子, 宇佐美千恵子, 青木康子。(2001). 看護教育における授業設計. 第2版. 東京:医学書院. 1-28.
鈴木謙介。(2010). 平成生まれ世代の社会環境. 看護. 東京:日本看護協会機関誌. 40-44.
多喜田恵子。(2008). 学習効果を高めるロールプレイの活用法. 看護人材教育. Vol.5. no.3. 105-111. 塚原節子, 吉井美穂, 坪田恵子。(2005). 臨地実習前ロールプレイングで高めるコミュニケーション力ー看護師・患者・観察者役になった時の学生の気づきー. 看護展望. 東京:メジカルフレンド社. 30(12). 21-26.
J.デューイ。(1975). 民主主義と教育(上). (松野安男, 訳). 東京:岩波文庫.
藤岡完治, 安酸史子, 村島さい子, 中津川順子。(1996).
学生とともに創る臨床実習指導ワークブック (第

2版). 東京:医学書院. 20-36.

文部科学省. (2007). 大学設置基準等の一部を改正する省令等の施行について.

安酸史子. (2006). 経験型実習教育のシステム化に関する研究. 平成16年度～平成17年度科学研究費補助金(基盤研究B)研究成果報告書. 平成18年3月. 6-15.

安酸史子. (2009). 看護教育学, 看護を学ぶ自分と向き合う. 南江堂. 180-189.

受付 2010.6.2 採

用 2010.9.29