

看護学生の卒業研究指導における教員の関わりのあり方

齋藤 貴子¹⁾ 原田 慶子²⁾

Consideration of the Ideal Student-Teacher Relationships in Teaching Nursing Graduation Research and Its Methods

Takako SAITO Keiko HARADA

要旨：看護教育の中で卒業研究は大きなウェートを占める。看護準学士の卒業研究において、学生が研究のプロセスや態度を理解するようになる教員の関わりを場面の再構成を用いてデータ化し、カテゴライズしていった。その結果学生が研究のプロセスや態度を理解するようになる教員の関わりを考察した結果、以下のことが重要であると明らかになった。

- 1) 学生が主体的かつ探求的学習を行うために、学生の意欲に対する配慮と主体的に行ってほしいという思いを持ったこと。
- 2) 学生の特徴やその時の研究の進行度をコンスタントに把握した上で、研究のプロセスから逸脱しないよう関わること。

キーワード：卒業研究、研究指導、新人教員

Summary : Teaching Graduation Research and its methods occupy a great deal of nursing education. During the research project, we made data of the teacher-student relationships for the students to better understand the process and the characteristics of the research through categorizing them. The following results were revealed:

- 1) It is important that the nursing instructors fully support and give suggestions to the students so that they can carry out their research more student-centered-way.
- 2) It is also desirable to grasp the characteristics of each student and the progress of the research during the entire research period as well as helping them to stay on the right track.

Key wards : graduation research, research instruction, newly-appointed teacher

I. はじめに

看護教育カリキュラムの中で、必ずといっていいほど大きなウェートを占めているのが卒業研究である。日本赤十字秋田短期大学（以下本学）において卒業研究の学習目標を「研究の基本的な方法を用いて、看護研究の初歩的なプロセスおよび研究態度を学び、研究を通して既習の統合を図る」¹⁾と定めている。加えて3年課程の短期大学において、到達目標として論理的思考力は求められるが、創造性については積極的には期待されていない。

本学に助手として採用され、教員経験がまったくない状態で今回卒業研究に関わることになった。新人教員についての研究は、新人教員の臨床実習での学生への関わりや実習前の準備がほとんどであり²⁾⁻⁵⁾、卒業研究指導についての研究は見当たらない。看護学における研究とは、研究方法の指導とは、学生に即した指導とは、模索しながら指導を進めていった。その過程をウィーデンバックの再構成を用い振り返り考察することで3年制短期大学卒業研究の指導や新人の看護教員の指導に役立つと考えた。

看護学科 1) 助手 2) 教授

II. 研究目的

看護学生の卒業研究において、学生が研究に対するプロセスや態度を理解するようになった教員の関わりをふり返り、卒業研究指導のあり方を考察する。

III. 研究方法

1. 対象

本学看護学科3年生の5名。臨床実習と卒業研究のグループを兼ねている。

卒業研究指導とともに担当する教員。

2. 期間

平成14年5月から11月。

3. 方法

学生に口頭で本研究の要旨を説明し、同意を得た。

1) データの収集方法

卒業研究について学生との話し合い(①自分と学生との話し合い②自分と他の担当教員と学生とのゼミナール形式の話し合い)を場面の再構成を用いて、データ化する。

2) 再構成の経験が多いスーパーヴィジョンを受け、データの信頼性を確保する。

3) データの分析方法

(1) 1) で得られたデータに「看護研究の態度やプロセスを学生が理解するようになった教員の『関わり』とは」という問いをかけ、そのデータが表しているものを場面の分析に表現する。

(2) 場面の分析を読み込んでいき類似するものを同じカテゴリーとし、分類していく。

(3) 分類した結果をスーパーヴィジョンを受けながら関係図として表現する。

IV. 結果

1. 再構成の場面が6場面データ化され、分析の結果88の場面の分析が抽出された。

2. 「自分が習得した研究のプロセスの模倣」「学生を知ろうという姿勢」「考えを促すための問いかけ」「学生が研究プロセスを知るための関わり」「学生の意欲に対する姿勢」「自分の限界」の6つのカテゴリーに分類された。さらに「学生を知ろうとする姿勢」は『学生の特徴に対して』『学生の研究に対して』の小カテゴリーを含み、「学生が研究のプロセスを知るための関わり」は『説明』『関わりの方針』『助言』『確認』の4つの小カテゴリーを含む。「学生の意欲に対する姿勢」は『配慮』と『思い』の2つの小カテゴリーを含む。

3. 6つのカテゴリーの関連を示した「関係図」を図1に表す。

図1は分析によって導き出された6つのカテゴリーの関係を表している。学生へのすべての関わりは、「学生の意欲に対する姿勢」に含まれる学生の意欲を維持するための『配慮』と、学生が主体的に研究を進めてほしいという『思い』が基盤となっている。そして学生を理解し、それに基づいて研究についての「考えを促すための問いかけ」や「学生が研究のプロセスを知るための関わり」を実施している。しかしそうした問いかけや関わりから学生を知ることもあるため、3つのカテゴリーは相関関係を示す。また学生への関わりの際には新任教員であることから指導のヴァリエーションがなく、「自分の限界」を常に意識している。加えて「学生が研究プロセスを知るための関わり」は、自分が学生時代に習得した研究のプロセスや自分が受

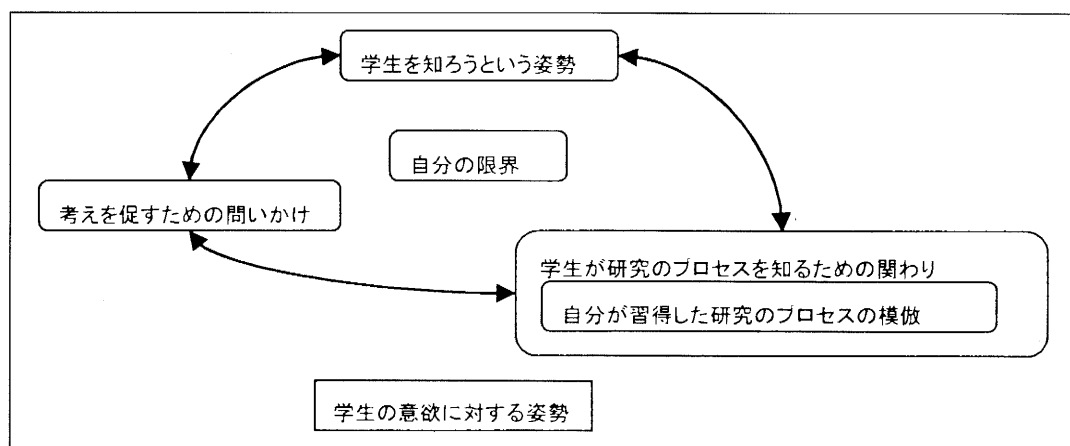


図1 カテゴリーの「関係図」

表1 場面の分析の分類の結果

場面の分析	
自分が習得した研究のプロセスの模倣	<p>研究テーマの明確化について、自分の経験から導き出された結果や体験を学生に伝えようとしている。</p> <p>研究テーマの明確化の重要性について、自分の経験から導き出された結果や体験を学生に伝えようとしている。②</p> <p>加えて、自己の経験から研究目的の焦点化がその過程においての課題であったことを回帰し、現在の学生と比べている。</p> <p>自分の経験から研究方法について学んだ方法を学生に対して教えている。</p> <p>繰り返し感じる「自分の卒業研究の模倣」という思い。</p> <p>自分の学生時代との違いを感じている。</p>
学生の特徴に対して	<p>学生の知識がまったくなく、学生を理解する手段がなく困っている。</p> <p>学生を知るために意見を聞こうとしている。</p> <p>学生を意図的に知ろうとしている。</p> <p>学生の特徴を知ろうとしている。</p> <p>この学生たちの特徴を探っている。</p> <p>学生の現状や特徴を知ろうとしている。学生の変化に対する自分の気づき。</p> <p>学生の行動を客観視している。(現状把握)</p> <p>学生の発言などから学生がどのような考えでここまでの過程をたどってきたのかを探っている。</p> <p>予期しない学生の発言に驚く。</p> <p>学生の現状の把握。</p>
知らうといる姿勢	<p>研究についてのよい気づきをするようになってきてはいるが、自分たちの論理的思考を展開するには至っていない。意見を聞こうとしている。</p> <p>研究の意義について学生の意識がない事実が気がつき、研究プロセスの学生の理解度を探ろうとし始める。</p> <p>学生に研究目的の重要性が浸透し始めていることを確認するも、その認識は学生間で共通ではないということ。</p> <p>学生のレベルから現在の到達点を評価しているところ。</p> <p>文献査読の方法について。理論構築のための文献を集めることはできないであろうという推測。</p> <p>先の問いかけに対する学生の反応の確認。</p> <p>グループメンバー間での認識の差。学生の分析方法の確認。</p> <p>学生の考えの確認と研究の妥当性の指導の必要性を感じる。</p> <p>学生のレベルでは困難なことを承知のうえであえて考えさせた結果の反応。</p> <p>分析方法を検討する目的のゼミであったが、学生の先走った行動に驚いている。</p> <p>自分が発言しないやりとりの中で学生の思いや考えを探ろうとしている。やりとりの中から学生の不足の部分、概念構築の弱さを発見する。</p> <p>学生のレベルにあったものを要求しているのかという不安。</p> <p>学生の考えや概念構築の軟弱性を感じ、今後の研究継続のためその必要性を感じてほしいと強く思う。</p> <p>学生の主体的な行動に、指導が反映されていると感じる。</p>
考えを促す問いかけ	<p>学生への問いかけ。</p> <p>学生への問いかけ。</p> <p>学生への問いかけ。</p> <p>学生への問いかけ。分析方法への示唆。</p> <p>期待される結果の提示と、学生が主体的に考えるための問いかけ。</p> <p>学生の考えを広げるための問いかけ。</p> <p>用語の確認。学生の語彙力の把握のための問いかけ。</p> <p>学生が自分たちのデータを得られるための問いかけ。</p> <p>研究の正当性としては無駄なこととも思えるが、研究への意欲を保つような指導を見つけ出そうとしている。そのための問いかけ。</p> <p>研究の妥当性、研究の正当性に対する問いかけ。</p>

学生が研究のプロセスを知るための関わりの方針	説	研究の限界についての説明。 話の流れから研究方法を説明しようとしている。 前回気になっていた研究の意義の説明。 先の思いに対する指導。
	明	考えた結果の概念構築についての指導。 考えた結果の概念構築についての指導。②
	関わりの方針	学生が話の流れで聞けるよう説明する時期を探っていた。 学生が気づくための指導を考えている。 現在の指導を強化するための発言。 自分の思いと学生の思いとが一致しなかったことへの反省。 学生の文献に対する姿勢の確認と指導の落ちていた部分への反省。 アンケートの細かい部分での効果的な方法の探索。 研究の正当性としては無駄なこととも思えるが、研究への意欲を保つような指導を見つけ出そうとしている。そのための問いかけ。 データの素読をしての印象から学生の分析方法に対して疑問を感じる。 予想通りの結果に研究への意欲を保つような指導を見つけ出そうとしている。② 教員間での思いや意見の食い違いがあることを感じ、教員間の教育方針を一致させるため意見の統一の必要性を感じる。 概念構築、文献査読の必要性を感じる。
	助言	学生の能力に対して研究の限界についてのアプローチ。 データ収集についての助言。
	確認	学生が気づいてくれ、指導の効果があつたことの確認。 先の投げかけに対する学生の反応。学生の変化に対する自分の気づき。 指導の効果の確認。 指導の反映。
学生の意欲に対する姿勢	配慮	学生の意欲に対する配慮。 学生に対する態度。 学生の自信に対する配慮。学生が考える間もなく、自分が答えてしまっている。 学生の意欲に対する配慮。 学生の主体性の尊重。
	思い	学生の時間感覚に対して、研究のプロセスを踏ませたいと思う。 学生の主体的な研究の進行を望む。 学生のアンケートの書き方の指導について。教員が怒ってやらせるという方法ではなく、学生たちが書き方や文章について考えてほしいという思いがある。 自主的・主体的に行ってほしいという思い。 学生の考えや概念構築の脆弱性を感じ、今後の研究継続のためその必要性を感じてほしいと強く思う。
自分の限界	自分の教員としてのキャリアのなさを危惧している。 短大における看護学生に期待される卒業研究の到達度を考えている。 教員間で教育方針の一致のために言動の統一化をしようと確認した後での初めてのゼミ。 自分の指導の限界を感じ、新しく自分は気づいてあげれないという思い。 研究の妥当性の指導についての自分の気づき。 自分の能力の限界を感じる。 自分の指導を試すためにあえて助言を求めず進めたゼミ。	

表2 カテゴリー「問いかけ」に合致する再構成の場面での発言（抜粋）

発言者	発言内容
A (自分)	「そうなら、あなた達はどんな場面を想像してきたのかな？」
A	「これから自分たちはどんなこと考えなきゃいけないと思う？」
B (別の担当教員)	「書いてもらえるアンケートってどんなんだろうね。」
B	「アンケートでデータ収集をした後、どうするつもりだったかな？」
A	「今後データ収集をするとどういった結果が期待されると思う？」
A	「つまり、アンケートではどんな回答が書かれてくるとあなた達は考えているの？」
A	「・・・データを分析していった結果よね。で、あなた達はこの先どのあたりまでわかるといいなあと考えているの。これは今回の研究でのことでなくて、理想でいいんだけどね。」
B	「いまのA先生の話聞いてどんなことを気づいたかな？」

けた研究についての教授活動がそのすべての基盤となっているため、「自分が習得した研究のプロセスの模倣」を内包する。

4. 3. の相関関係が表現されている再構成の場面の一部として、学生に「ところで、研究について書かれた本って読んだことある？あたしが学生のときは研究についての参考書を1冊買ってそれを参考にしなさいと言われたのね」と発言している。その時自分が感じていたこととして「研究についての講義はあったと思うが、きっと忘れていたろうし。(中略)このあたりで研究についての説明をするべきなんだろうが、あたしがしているのかな？こんな新人教員が教えてしまっているのか不安が残る」が挙げられる。

5. カテゴリー「考えを促すための問いかけ」に合致する場面での発言を表2に表す。

6. 学生たちの感想を紹介する。

- ・自分たちがやってきたことは研究をするために本当に大切なことだということがよくわかった。
- ・「自分たちの研究なんだから・・・」という言葉があったからこそ、自分たちらしさが生まれていたように思います。
- ・最初は研究がどんなものであるのかさっぱり分からず、何度も行き詰ってしまいましたが、グループで話し合いを繰り返したことで、何度もアドバイスを受けたことで徐々に分かってきました。
- ・先生達の「学生中心」という考えがあったから私たちの考えに基づいて勧めることができたと思う。私たちは本当に楽しく、「研究プロセス」とかその内容を学ぶことができたと思います。

V. 考察

はじめに自分自身の特徴として新人の看護学教員⁶⁾であり、教育に関する経験は臨床での患者指導や患者への様々なオリエンテーションといった患者教育の経験のみであった。臨床でも看護学生と接する機会があまりなかった。そのためこの卒業研究を通じてはじめて学生と関わることになった。臨床実習指導の経験がなく、未知なる存在である学生を知ろうとした結果「学生を知ろうという姿勢」のカテゴリーが導き出されたのではないかと思われる。しかしこの「学生を知ろうという姿勢」に含まれている場面の分析は、再構成の場面の最初のみならず、ほとんどすべての場面に見られる。最初は学生の特徴を知るためであったが、次第に学生は研究のプロセスのどの段階にいてどの程度理解しているかを随時自分が把握しようとしていたためと振り返られる。

また自分が看護学教員としてのキャリアがまったくなかったことに付随して、卒業研究の指導の経験も方法のヴァリエーションも持っていなかった。また卒業研究は一般的な教授方法が適用しない教育であると考えたことが、「自分が習得した研究のプロセスの模倣」として表れていると考えられる。受けた教育は自分が教育者となったときに模倣の対象となるが、自分の学生時代とは看護学生のレディネスや受けている教育機関・カリキュラムの違いがあり、自分の学生時代と学生の相違を見つけながらの模倣であったと言える。それが図1においてカテゴリーの相関関係として表現される。データには表れていないが、この卒業研究の指導と並行して臨床実習を担当していたため、そこでの経験が学生観を形成する際に生かされていたと思う。吉崎⁷⁾によると多くの新人教師は最

初「理想的子ども観」と「現実的子ども観」との間にギャップに悩んでいるが、授業成立のための指導技術を獲得するのにともなって、「現実を踏まえた理想の子ども観」の構築に向かって第一歩を踏み出すようになる」とある。授業における指導技術と臨床実習での指導経験を置き換えることは難しいが、臨床実習を経験し教員としてのスキルを身につけていくことでより現実に近い学生観を構築することができていったと考えられる。またスーパーヴィジョンを受けているなかで、自分の学生時代と学生との違いが他者比較によって明確になっていった。そのため自分が現在対峙している学生についての現実的學生観の構築に生かされたと考えられる。つまり新人教員だったことで、カテゴリー「学生を知ろうとする姿勢」が導き出された。また研究のプロセスの存在があったため、コンスタントに学生を知ろうとしたことにつながったと考えられる。

学生への卒業研究の指導を通して、学生には主体的に研究を進めてほしい、教え込まれるのではなく学生が気付いてほしいという自分の思いがあった。一緒に指導を担当した教員とその思いを共有し指導を担当していった。卒業研究は看護研究の入り口であり、学生は卒後に看護研究にかかわる際には自ら研究テーマを設定し研究を進めなければならない⁸⁾。臨床に散在している個々の現象を研究し看護の役に立つ知識にしていくためには、看護研究のできる看護師が臨床にいないなければならない。準学士の教育は項目学習や指示的学習といった教育が多くを占め、自ら学ぶ探求的学習は少ない⁹⁾。ロジャースは「重要なのは、自分で発見し自分で自分のものにした学習である」¹⁰⁾と述べている。やらされてしまっている卒業研究では、探求的学習を経験することができず、また自分の興味あることから看護に意義のある研究へと発展することは難しい。学生たちは本学のカリキュラム上では探求的学習の経験が少ない。ロジャースは「教えることはやめた方がよい。学びたい時には、人はおのずと学んでいく」¹¹⁾と述べているが、現状は学生の学びたいときを待つ時間的余裕がない。そのため、学生が主体的に行っていると感じ、研究を続けられるように意欲を保つ必要性を考えた結果として「学生の意欲に対する姿勢」がカテゴリーとして導かれたのだと考える。表2にあるように「問いかけ」はオープンエンドの質問形式で、学生に研究のプロセスの各段階で

熟慮するよう働きかける発言であると思われる。さらに「教育において重要なのは、『教えること』すなわち知識の伝達ではなく、自分の興味あることを『学ぶこと』である」¹²⁾とあるように、「問いかけ」を行うことで学生が研究のプロセスを学び研究を進めることを補助していったと考えられる。しかも学生に考えさせるようなオープンエンドの「問いかけ」であったことが、学生の主体的な学びを促進させたのではないかと考えられる。

しかし時間の余裕のない学生が主体的に研究のプロセスを学ぶことは難しく、必然的に「学生が研究のプロセスを知るための関わり」がカテゴライズされたのではないかと考えられる。その関わりは学生に研究のプロセスの過程を紹介する『説明』や、円滑にプロセスを進めるための『助言』、現在のプロセスや指導の効果の『確認』であり、学生の研究内容に抵触しないよう配慮している。あくまでも学生の主体性を尊重しようとし、学生が研究のプロセスから逸脱しようとする際に関わることが望ましいと考える。専門職教育としての看護教育カリキュラムの理論モデルによると、学習者の成熟度としてご機嫌取り、期待に沿った順応、共鳴、交換、生成があるという。この中で交換の段階では、学生は学生同士、または教師と相互の関係をもつ。教師と学生は大人と大人の関係になり、互いに尊敬し刺激的なやりとりをする関係である。教師は学生に尋ねられたときや、学生が問題や議論、患者のことで窮地に陥っているときのみ、情報や手掛かり、モデル、パラダイムを提供する¹³⁾。このことから、学生が研究のプロセスから逸脱しようとした際に関わり、学生の主体的な研究の進行を妨げないような関わりが重要であるといえる。

結果4. から自分が研究方法を学んだときのことを想起して発言していることが読み取れる。つまりこの結果は「学生が研究のプロセスを知るための関わり」は「自分が習得した研究のプロセスの模倣」が基盤となっていることを証明し、自分のキャリアのなさを危惧し、「自分の限界」を感じながら学生へ関わっていたことが確認できる。

最後に学生からの感想から、主体的に行ってほしいという教員の思いは学生に伝わったと言えるのではないかと思う。「学生の意欲に対する姿勢」は、再構成を用いて振り返った場面に直接表れていない部分もあったと考えられる。データ化されていない学生への発言や自分の態度には主体的に行

ってほしいという思いが反映され、学生が感じ取るに至ったと考えられる。そうした学生への関わり
の結果、「本当に楽しく『研究のプロセス』と
かその内容を学ぶことができたと思います」とい
う感想につながったと考えられる。

Ⅶ. 結論

看護学生の卒業研究において、学生が研究に対
する態度やプロセスを理解するようになるために、
以下の関わりが重要であると明らかになった。

1. 学生が主体的かつ探求的学習を行うために、
学生の意欲に対する配慮と主体的に行ってほし
いという思いを持ったこと。
2. 研究のプロセスから逸脱しないよう関わりを
行うが、学生の特徴やその時の研究の進行度を
コンスタントに把握した上で関わること。

おわりに

本研究のデータ収集を行うことを承諾してくれ
た学生にこの場をかりて感謝します。また多くの
助言をいただいたスーパーバイザーに感謝します。

引用文献

- 1) 日本赤十字秋田短期大学2002年度講義要綱（シラ
バス），p88，2002.
- 2) 坪井桂子・安酸史子：看護系大学教師の実習教育
に対する今日思考力とその関連要因，日本看護学
教育学会第11回学術集会講演集，p183，2001.
- 3) 出羽澤由美子：看護系大学（臨床看護学助手）の
成長につながる体験，第22回日本看護科学学会学
術集会講演集，p418，2002.
- 4) 長澤雅子・雄西智恵美・藤村龍子：成人看護学実
習における学生の成長と新人教員の関わりの様相，
日本看護学教育学会第12回学術集会講演集，p139，
2002.
- 5) 新野美紀・沼沢さとみ・二口尚美・瀬戸正子・原
萃子：看護教員の臨床実習指導を通してみえる学
生像，第22回日本看護科学学会学術集会講演集，
p195，2002.
- 6) 杉森みど里：看護教育学第3版，p327，医学書院，
1999.
- 7) 浅田匠ら：成長する教師—教師学への誘い，p163，
金子書房，2002.
- 8) 祖父江育子：院内での臨床看護研究につながる卒
業研究指導，Quality Nursing，5(2)，p105～110，
1999.

- 9) E. オリヴィアら：ケアリングカリキュラム，
p95，医学書院，1999.
- 10) カール・ロジャース：ロジャース全集第22巻創造
への教育，p200，岩崎学術出版，1972..
- 11) 前掲書10)，p203.
- 12) 前掲書10)，p201～202.
- 13) 前掲書9)，p78～86.

参考文献

- 1) 舟島なをみ：看護教育学研究発見・創造・証明の
過程，医学書院，2002.
- 2) 宮本真己：看護場面の再構成，日本看護協会出版
会，1995.