

## 日英の大学における看護教員の役割に関する比較研究

荻 あや子 掛橋千賀子 奥山真由美 沼本健二 高井研一

**要旨** 本研究は本学と英国のUniversity of Wales, Bangorとの共同研究である。研究の目的は両大学の看護教員を対象に、大学における看護教員の役割について、質問紙と面接法による調査を実施し、比較検討することである。その結果、本学では教員の主な役割要素を【実践】【研究】【教育】と捉えていたが、Bangor校では【教育】【牧師的個別指導】【カリキュラムの作成】など大学での授業を中心とする教育を役割要素と捉えていた。また理論と実践を関連付けるために、本学では【臨床の具体的な事例を結び付ける】【現場の人たちと共同研究をする】、Bangor校では【理論を使用し実践をわかりやすくする】【講師と実践講師がよい連携を維持する】で、両大学とも実践の裏付けとなる根拠や知識を関連付けようとしていた。実習評価については、本学では共通の評価基準やプロトコールはなく、大学の教員が評価を行っていたが、Bangor校ではWales地方の看護教育機関で共通に使用している臨床実践評価方法があり、主にMentorが評価をしていた。両大学ともに評価を【客観性に欠ける】と問題視していることが示唆された。

**キーワード：**看護教員、役割、日本、英国、評価

### I. はじめに

我が国の保健医療を取り巻く変化にはめまぐるしいものがあり、それに伴い看護に対する要求も年々、高度化・多様化している。このような状況に対応するため、看護教育においても大きな変革を求められている。そのなかには看護教育の大学化、看護実践能力の充実など社会のニーズや国民の期待に対応できる人材育成、グローバル化時代に国際的に通用できる質の確保など大きな課題が含まれている。英国においても同様で、看護教育変革Project 2000が約20年前に実施され、その内容が我が国でも詳細に紹介されている(季羽,1991;野嶋・三好,1993;Murphy S.,1993/1997)。現在は評価や見直しを含めて、質の高い看護職の養成や体制確立に向けて試行錯誤が繰り返されている。その一つに看護教育の大学化があり、なかでも「実践と理論の統合化」に深い関心が寄せられている。

このように看護教育をめぐる状況には、日英間に非常に類似した点が多く見られる。そのため、日英の大学における看護教育について比較検討することは意義深いことであると考え、本学と提携を結ん

でいるUniversity of Wales, Bangorとは、平成15年度より共同研究を継続している(掛橋・荻・奥山,2004)。今回は看護教育のなかでも、看護教員の役割について比較研究を行ったので報告する。

### II. 英国における看護教育およびBangor校の概要

University of Wales, Bangor(以下Bangor校)は、イギリス看護師助産師訪問保健師中央審議会(United Kingdom Central Council for Nursing, Midwifery and Health Visiting : UKCC) から1986年にProject 2000と銘打ち看護教育改革案の提案がなされたことにより、North Wales地方にあった5つの看護学校が統合し、Bangor校の一部となり、Faculty of Health Studies, School of Nursing and Midwifery Studiesとしてスタートした。現在はWrexhamおよびBangor, Ysbyty Glan Clwedの3カ所で教育が行われており、Ysbyty Glan ClwedではPost-Registrationの教育が行われている。Bangor校では年に2回、70名ずつ学生募集を行っており、Wrexham校と合わせて1学年280名の学生がいる。入学年齢は17歳6ヶ月以上、50歳未満で、

男女を問わず幅広い年齢層の学生が学んでいる。

英国の看護教育プログラムは、Pre-RegistrationとPost-Registrationのコースに大別できる。Post-Registrationには資格取得コース、修士取得コースなどがあり、パートタイム、フルタイムなど学生の都合に合わせて選択し学ぶことができ、現在、Bangor校でも約2000名の学生が働きながら学んでいる。

Pre-Registrationは3年制のDiploma レベルの看護師養成を行っており、大学教育はこれに含まれる。Pre-Registrationの教育は、まず一般教養と看護のコアとなる共通基礎課程を中心に学ぶCommon Foundation Program (以下CFP)があり、それを修了後、4つのBranch Program (成人看護領域、精神看護領域、小児看護領域、学習障害看護領域)が準備されており、学生が希望する領域を選択し、主にその領域について学習する。Project 2000がスタートした時は、18ヶ月のCFPに続き、Branch Programが18ヶ月間行われていた。しかしもっと早い時期から専門的な学習がしたいという学生の要望や、実践力を強化する志向が強くなり、1999年にCFPを12ヶ月に短縮し、その分Branch Programの学習時間を一気に6ヶ月間、すなわち24ヶ月に増加する方針がUKCCから出された。授業時間についても日本と比較して多い。実習時間と講義時間との割合は約2:1で(日本1:2)、実習時間の方が多く、そのほとんどが臨地実習で占めており、理論より実践力を付けるための教育が重視されていることが伺える。

臨地実習については、Bangor校の病院実習は3つの施設に分かれて実施されている。その他の領域実習もNorth Wales地方にある施設が広範囲に利用されている。例えば、精神保健の領域では、メンタルハウスや在宅、犯罪者が収容される精神病院、デイケアセンター、リハビリセンターなど合わせて15施設で実習が行われている。臨地実習に関わっている主なスタッフは、Link Teacher, Lecturer Practitioner, Mentorである。Link Teacherは大学の教員で、学部で働いている看護教員なら誰でもLink Teacherになる。Lecturer Practitionerは病院に所属しているスタッフであるが、週のうち2日は大学で講義をし、2日は病院で学生の実習指導をし、1日は病院のスタッフとして働くという、学生の実践能力を強化する

ために取り入れられた新しい試みである。所属は病院の雇用者であるが、大学での講義などについての費用は大学側が負担をしている。このように臨床と大学での役割を明確に決められ、両方で働いているスタッフは日本にはいない。敢えて言うなら、実習病院のスタッフで専任ではないが、学生指導の役割を担っている臨床指導者が大学の講義を非常勤で教えるということはあるため、この臨床指導者に近い役割を担っているといえる。現在、Bangor校にはLink Teacherが24名、Lecturer Practitionerは3つの病院で12名、他にパートタイマーが数名いる。学生数の割に教員数が少ない分、Lecturer Practitionerがカバーしている部分が多く、Lecturer Practitionerは増員されているが、その分教員が減らされているという現状がある。Lecturer Practitionerは、臨地実習では一人あたり6名の学生を受け持ち、実質的な実習指導を任されている。そのため、病院、大学、実習指導とさまざまな役割をこなさなければならないのでバランスをとって働くことが大変であるという悩みを抱えていた。Mentorは臨床で働いている看護師で、学生指導に携わると、学生と1対1で自分の仕事の50%は学生の指導をしながら行うという役割を担っている。

以上のように、学生の臨地実習にそれぞれのスタッフがそれぞれの役割をもって関わっている。そのため、いかに相互がうまく調整をとり、機能的に役割を果たしていくかが、大きな課題になっている。特に、その調整役であるLink Teacherの抱えている問題は多い。大学の教員として看護のコアとなるCFPプログラムを学内で担当しているにもかかわらず、前述のとおり、臨地実習が地理的にも分野的にも広範囲に及ぶ施設で行われているため、実習施設に出向いての指導がほとんどできない。そのため、大学で教えたことが臨地の教育に反映されないなど、理論と実践とのギャップが生じている事に対するジレンマを抱えている(Landers M.G.,2000)。

また、臨地実習における看護実践能力の評価を誰がどのようにすれば適切な評価ができるのかという課題もある(Jinks A.M., Morrison P.,1997)。このことは、今回共同研究の要請がBangor校からあった背景に大きく影響していると考えられる。本学では、ほとんどの実習領域で助手が臨地に赴き、実

習指導にあたっているためにBangor校ほどではないが、類似したジレンマや課題を抱えている。

以上のように、日本と英国および本学とBangor校との間には類似した教育背景や課題が多く見られる。(資料1)

資料1 日英の大学のカリキュラムと実習指導体制

	Bangor校(英国)	本学(日本)
養の 成種 校類	看護系大学(3年課程)約100校、 専門学校、准看護師養成停止	看護系大学約120校 短期大学(2・3年課程) 専門学校、准看護師養成所
基 礎 看 護 教 育	専門学校、大学共に4600時間以上 (理論・実践的授業1[1600時間] :実習2[3000時間]) CFP:1年間 Branch P:2年間 (成人・精神・小児・学習障害看護 領域、4領域)	看護師(3年課程)カリキュラム (実習以外2[2000時間]:実習1 [1035時間以上]) 一般教養、専門基礎、専門科目 (基礎・成人・精神・老年・小児・ 母性・地域看護学、7領域)
実導 習体 指制	Link Teacher(大学教員) Lecturer-Practitioner (病院に所属しているスタッフ) Mentor (受け持ち患者の担当ナース)	大学側:助手又はTAが各実習 病棟に1名配置、科目担当責任 者は随時 病院側:兼務の臨床指導者1名、 受け持ち患者の担当ナース

### III. 研究目的

日英の大学における看護教員の役割について明らかにし、両国間の比較検討をする。

### IV. 研究方法

#### 1. 調査対象

本学の看護教員およびBangor校の看護教員を対象とした。

#### 2. 調査期間

平成15年5月20日～26日

#### 3. 調査内容

##### 1) 質問紙調査

質問紙はBangor校の研究者が英国の看護教育に関連した文献に基づき52項目を抽出した。パイロットスタディを実施し、質問内容を33項目に絞り込み作成した。それを、本学では筆者らが翻訳して使用した。質問紙の内容は《看護教員が役割の主な要素と考えているものは何か》、《看護教員は理論と実践を関連付けた教育を実践するためにどのような取り組みをしているか》、《看護教員は臨地実習における役割についてどのような認識、信念をもっているか》、《看護教員は学生の看護実践能力が向上した

ことを評価するためにどのような取り組みをしているか》の4項目に大別できる。回答は、「強く賛成」7点から、「賛成」6点、「やや賛成」5点、「どちらとも言えない」4点、「やや反対」3点、「反対」2点、「強く反対」1点までの7段階のリカートスケールを用いて得点化した。

#### 2) 面接調査

前述の4つに大別できる質問内容について、看護教員は個別にどのように考えているのか、その実態を明らかにするために、Bangor校の研究者が開発した14項目の質問項目を用いて、半構成的面接を行った。Bangor校では、Bangor校の研究者が面接を行った。本学では、あらかじめ翻訳した質問紙に基づき、Bangor校の研究者一人が面接者となり、それを通訳者が訳しながら面接を行った。対象者には事前に承諾を得て、面接内容をテープに録音した。データは面接終了後、早期に逐語的に書き起こし記録した。Bangor校のデータについては、面接終了後、直ちに郵送してもらい、本学で翻訳し、逐語録を作成してデータ化した。

#### 4. 分析方法

質問紙調査は項目別に得点化し平均値を比較検討した。面接調査については内容分析の手法を用いた。本学の逐語録を何度も読み返し、質問内容に対する看護教員の思考部分を取り出し、1つの文章が1つの意味を示すように区切り、コード化した。さらに、何度も詳細にデータの検討を行い、カテゴリ化した。またBangor校のデータは翻訳して逐語録を作成し、本学の場合と同様に内容分析を行った。そしてその結果を比較検討した。

分析に関しては、データの妥当性を確保するために、質的研究を手がける研究者3名で確認や検討を重ねながら分析を行った。またBangor校のデータについては、翻訳からの意味の妥当性について英語専門の教師とともに意見交換を繰り返し、そこに表現されている言葉の意味を文脈全体から解釈するように努めた。

#### 5. 倫理的配慮

本研究は、両大学の倫理委員会に申請し、承認を

得て実施した。

本学の教員には研究の概要について文書と口頭で説明し同意を得た。研究への協力は自由意思であり、途中で研究協力を辞退できることを説明した。またデータは個人が特定されないように配慮し、本研究以外の目的には使用しないことを保証した。

## V. 結果および考察

質問紙調査の結果では、本学は22名中10名(回収率45.5%)、Bangor校は35名中27名(回収率77.1%)の看護教員のデータが得られた。また面接調査の結果では、本学は10名(参加率45.5%)、Bangor校は16名の看護教員とLecturer Practitioner 1名の合計17名(参加率48.6%)からデータが得られた。そこで、これらの調査の結果と考察について《役割の主な要素についての認識》、《理論と実践を関連付けるための取り組み》、《臨地実習における役割の認識》、《実践能力向上のための評価の取り組み》の看護教員の役割の4つの大項目に沿って述べていく。

### 1. 役割の主な要素についての認識

質問紙調査の結果から《看護教員が役割の主な要素と考えているものは何か》(図1)について述べる。両大学から「賛成」と支持されていたのは、項目28「今日の看護師にとって鋭い分析能力をもつことは必須である」であった。項目26「理論と臨地実習を結び付けるためには、看護教員が臨地で学生の実習を指導することは必須である」は、本学の方が肯定的に捉えており、Bangor校との差が大きかった。また項目21「看護教員として効果的に働くためには、臨床において信頼を失うことがないように常に心がけなければならない」も本学の得点が高かった。項目10「看護教員として研究活動に従事することは必須である」も同様の傾向があり、本学の方が研究活動を重視していた。このように本学の方が、臨地実習での指導や関係づくり、また研究活動を教員の役割と捉えていた。これと関連して、項目15「臨地での学びを高めるのに必要な理論についての知識は、研究を行う事によって拡大することができる」では、両大学とも肯定的に捉えているものの、本学の方がやや高かった。一方、Bangor校の方が高かったのは、項目25「教師の役割で最も重要なことは学生に個別

指導をすることである」と、項目1「教室での教育は実習場での教育より大切である」であった。Bangor校の教員は学生の個別指導と、臨地実習より学内においての指導、特に理論的なことを教育することを役割と捉えており、教員が臨地で指導することに重きをおいている本学とは対照的な結果であった。

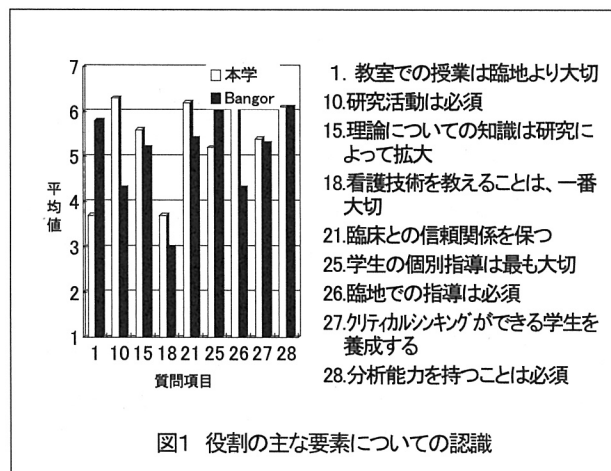


図1 役割の主な要素についての認識

次に、面接調査の結果は表1に示すとおりである。質問1「看護教員としての役割を構成する主な要素は何か」について述べる。本学では【実践】【研究】【教育】【知識】【豊かな人間性】【理念】【看護を学生に伝えること(モデルになる)】【人間関係能力】【判断力】【問題解決能力】【対局面に物事を捉える視点】が挙げられた。Bangor校では【教育】【牧師的個別指導】【カリキュラムの作成】【管理】【実習の準備と支援】【評価】【指導者の支援】【研究】【技術】【看護師としての専門的成長】が挙げられた。この結果から、本学の教員は【実践】【研究】【教育】を主な役割として捉えているのではないかと考えられたが、Bangor校の教員は【教育】【牧師的個別指導(pastoral role with students)】【カリキュラムの作成】など、実践より大学における教育を中心とする具体的な役割が多いように思われた。また本学は【モデルになる】【人間関係能力】や【豊かな人間性】を挙げており、人との関係性を重視している傾向が見られた。

質問2「質問1の理由」については、本学では【看護は実践の学問】【知識と技術の関連づけ】【理論の開発】【学生の資質や能力に応じた教育】などが挙げられた。またBangor校では【時間の大半を占める】【文書(職務内容説明書)での契約】【学問



と実践を連携】【豊富な臨床経験がある】【理論や根拠を学ぶ】【学生は人間で学問以外の要求がある】などが挙げられた。なかでも【時間の大半を占める】【文書での契約】という理由は、Bangor校に見られた特徴的な結果であった。しかし、その他の理由に関しては、両大学ともに「看護が実践の科学(学問)である」ことを反映した内容であると思われた。

質問3「看護教育(看護師養成)の主な目的は何か」については、本学では【実践家の育成】【専門職の育成】【プロフェッショナルナースの教育】【人間性の育成】が挙げられた。Bangor校では【実践に適した看護師の育成】【理論的根拠がもてる】【技術の応用と向上】【自己研鑽】などが挙げられ、両大学にはほとんど違いが見られなかった。これは、看護学が人間を対象にした相互関係の中で成立する学問であるということや、看護師は人間を理解し、関係性を大切にできる豊かな感性を育成することが要求されるということを共通認識している結果ではないかと考えられた。

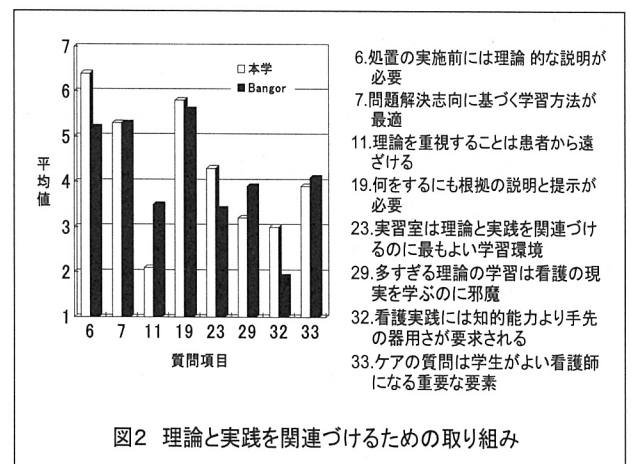
表1 役割の主要素についての認識

質問	本学	Bangor校
役割の要素	【実践】【研究】【教育】 【知識】【豊かな人間性】	【教育】【牧師的個別指導】 【カリキュラムの作成】 【管理】【実習の準備と支援】
理由	【看護は実践の科学】 【知識と技術の関連づけ】 【理論の開発】 【学生の資質や能力に応じた教育】	【時間の大半を占める】 【文書での契約】 【学問と実践を連携】 【豊富な臨床経験】 【理論と根拠を学ぶ】
看護教育の主な目的	【実践家の育成】 【専門職の育成】 【プロフェッショナルナースの育成】	【実践に適した看護師の育成】 【理論的根拠がもてる】 【技術の応用と向上】

## 2. 理論と実践を関連付けるための取り組み

質問紙調査の結果から《看護教員は理論と実践を関連づけた教育を実践するためにどのような取り組みをしているか》(図2)について述べる。項目6「学生は患者に処置を実施する前に、その処置の理論的な根拠を説明できなければならない」は、両大学とも肯定的に捉えていたが、本学の方が極めて高かつ

た。この差の要因としては現在、日本の看護教育がEvidenceを重視している傾向を反映し、一方英国では、臨床で行われている処置などの技術を学生が見習って習得していくという指導方法が最近まで一般的であったことによるものと考えられた。また、両大学とも肯定的に捉えている内容に項目7と項目19があり、教員は「問題解決志向に基づく学習は学生が理論と実践を結び付けることができる最も良い学習方法である」とし、「臨床能力を高めるためには学生は何をするにも根拠を説明、または提示できなければならない」と考えていた。



次に、面接調査の結果は表2に示すとおりである。質問4「理論(教室)と実践(病院)との最適な割合はいくらか」については、本学では【2:1】【3:2】【3:1】とほとんどの教員が理論の方を多く答え、【1:1】も見られた。Bangor校では、ほとんどの教員が【1:1】と答えており、少数意見として【2:3】や【3:7】もあった。結果から、本学が理論に、Bangor校が実践の割合を多く必要とし、実践重視に傾いているように思われた。しかし、日本の教育の現状が2:1であることから考えると、理論よりも実践に要する時間をもう少し多く希望している教員もいることがわかる。英国では、プロジェクト2000後に、実習における学生の身分がCheap labourではなく、「学生としての立場」が確立され(季羽,1991,p28)、学習者としての身分が保障されるようになった(Murphy S.,1993/1997,p85)。またそれまでは、ほとんどが実践中心の教育であったが、改革後に理論と実践の割合は1:1に変更され、現状は1:2で運用されている(吉田・川原・佐々木他, 2000,

p77)。今回の結果からは、理論と実践の連携、理論的根拠の必要性などが挙げられており、実践だけでは補えない、実践の裏付けとなる理論学習の必要性を考えている教員が多いことがわかる。村岡・成田・藤原他(2002)は、「実践現場での問題解決場面で技術力・応用力を発揮できる看護師を育成するためには、理論と実践のバランスがとれた看護師を育成することが求められる。そのためには、短い実習期間内で実習教育をいかに有効にしていかにについて考慮する必要がある」(p1063)と述べているように、人間を対象にする看護教育においては、看護の専門的な知識や技術を確実にバランスよく獲得していく必要がある。今後、両大学において教育の質を向上させていくためには、理論と実践の時期や時間、そこでの学習内容、連携のあり方など現状を踏まえて十分に検討していく必要があると思われる。

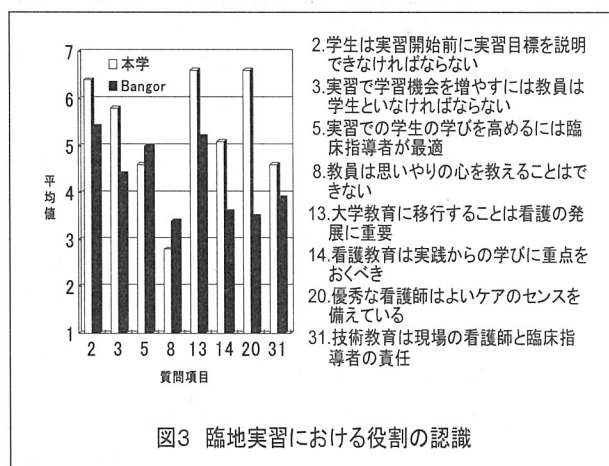
質問5「理論と実践を連携させるため看護教員にどのようなことができるか」について述べる。本学では【臨床の具体的な事例を用いて理論と実践を結び付ける】【臨床現場の人たちと共同研究をする】などが挙げられた。またBangor校では【理論を使用し実践をわかりやすくする】【講師と実践講師がよい連携を維持する】【思考を育てる】【技術を習得する】【根拠を基にした実践、研究をする】などが挙げられ、類似していた。現場では医療の高度化や複雑化に伴い、看護師の実践能力の向上がますます要求されている。そのため、教員は理論と実践の関連や統合を意識し、根拠あるケアが提供できるよう教育に関わる必要がある。また、教員自身の実践能力を研ぎ澄ませ、教育に反映させるためには、教育と実習を連携させ、看護研究などを通して自らの実践能力を向上させていくことが重要であると考えられた。

表2 理論と実践を関連付けるための取り組み

質 問	本 学	Bangor 校
理論と実践の割合	【2:1】【3:2】【3:1】【1:1】	【1:1】【2:3】
理論と実践の連携	【臨床の具体的な事例を用いて結びつける】 【臨床現場の人たちと共同研究をする】	【理論を使用し実践をわかりやすくする】【講師と実践講師がよい連携を維持】【思考を育てる】

### 3. 臨地実習における役割の認識

質問紙調査の結果から《看護教員は臨地実習における役割についてどのような認識、信念をもっているか》(図3)について述べる。大学の差が最も大きかったのは、項目20「優秀な看護師は良いケアをするセンスを備えている」であり、Bangor校は否定的に、本学の方はかなり肯定的に答えていた。肯定的であったのは、項目13「看護教育を大学教育に移すことは、看護発展において重要なことである」で、本学の方がかなり得点が高かった。次いで項目2「学生は臨地実習を行う前に実習目標を説明できなければならない」や項目3「臨地実習場で学習機会を増やすためには看護教員が学生とともにいることは必要不可欠である」も同様の傾向であった。Bangor校の方が高かったのは、項目5「臨地実習で学生の学びを高める最適の人は臨床指導者である」や項目8「臨地での技術教育は現場の看護師と臨床指導者の責任である」などであり、臨地実習での教育は現場の指導者に任せる傾向が本学より強く現れていた。このことはそれぞれの大学教育の現状を反映しているものと考えられた。



次に、面接調査の結果は表3に示すとおりである。質問6「看護学生の臨地実習とどのような関わりをもっているか」については、両大学ともに【実習場での直接的な実習指導をする】が最も多かった。本学では、助手が主に直接的な実習指導を行っているため、助手以外の教員の中には【直接的な実習指導を行っていない】という回答もあったが、【助手の教育と助手との情報交換を行う】【スタッフとの事前打

ち合わせを行う】【実習場でのカンファレンスに参加する】など実習環境を整えたり、助手との連携を密にしたりして直接的あるいは間接的に携わっている現状が伺えた。Bangor校では【臨地実習にはあまり関わっていない】が、【できるだけ臨床現場を訪れるようにしている】が多かった。そして、教員は実習場に訪れた時はできるだけ【学生の直接的な指導を行う】ようにしていた。Bangor校では実習施設が広範囲にわたることや学生数が非常に多く、教員が実習指導に直接的に関わることが非常に難しい現状であることが考えられた。

質問7「臨地実習を効果的に展開するために必要な資質は何か」について述べる。両大学に共通していたのは、【専門的知識】や【対人関係能力】、【コミュニケーション能力】【豊かな人間性】【看護実践能力】【モデリング】などであった。本学のみに見られたのは【学生の擁護】【判断力】【厳しさ】などで、逆にBangor校のみに見られたのは【リフレクティブ】や【熱意】などであった。両大学ともに、専門職としての知識や技術が必要と考えており、それらを学生に提供できることや、学生や臨床現場の指導者やスタッフなどとの人間関係を円滑にすることで、学生は効果的に学習ができ、指導者も能力を十分に発揮して指導できるようにする必要があると考えていた。実習環境を整え、教員や指導者が効果的に実習指導に関われるためには、豊かな人間性が不可欠であると考えていることがわかった。

表3 臨地実習における役割の認識

質 問	本 学	Bangor 校
実習への関わり方	【実習場での直接的な指導】【助手の教育と情報交換】【スタッフとの打ち合わせ】【カンファへの参加】	【実習場での直接的な指導】【実習にはあまり関わっていない】【できるだけ現場を訪れる】
実習指導者の資質	【専門的知識】【対人関係能力】【コミュニケーション】【豊かな人間性】【看護実践能力】【モデリング】【学生の擁護】【判断力】【厳しさ】	【専門的知識】【対人関係能力】【コミュニケーション】【豊かな人間性】【看護実践能力】【モデリング】【リフレクティブ】【熱意】

#### 4. 看護実践能力向上のための評価の取り組み

質問紙調査の結果から《看護教員は学生の看護実践能力が向上したことを評価するためにどのような取り組みをしているか》(図4)について述べる。両大学ともに項目4「看護は技術だけでは成り立たない」については、「強く賛成」しており、全質問項目の中で最も得点が高かった。また、項目12「看護実践力は看護教育全体を通して得られるものである」や項目17「実習記録を記入するだけでは看護能力を確立するために十分ではない」についても、両大学ともに同じように肯定的に答えていた。次に、得点が高かったのは項目30「理論を学ぶのに最もふさわしいのは臨地である」で、本学よりもBangor校の方が少し高かった。Bangor校が最も「強く反対」と答えていたのは、項目9「看護の質の良否はケア時の間違いの数によってはかれる」で、本学よりもBangor校の方が少し高かった。Bangor校が最も「強く反対」と答えていたのは、項目9「看護の質の良否はケア時の間違いの数によってはかれる」で、本学よりもBangor校の方が少し高かった。Bangor校が最も「強く反対」と答えていたのは、項目9「看護の質の良否はケア時の間違いの数によってはかれる」で、本学よりもBangor校の方が少し高かった。

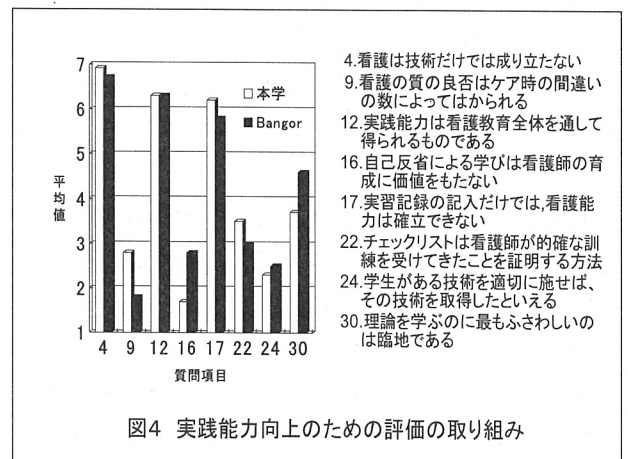


図4 実践能力向上のための評価の取り組み

次に、面接調査の結果は表4に示すとおりである。質問8「学生の臨地実習の評価はどのように行っているか」では、Bangor校はWales地方にある5つの看護教育機関で、共通して使用している臨床実践評価文書に基づいて評価されており、評価は主にMentorが行っていた。本学では、各領域を越えた共通の評価基準やプロトコルはなく、評価は大学の教員が行っていた。Bangor校での臨床実践評価文書による評価は、主に臨床実践能力をみているが、教員はポートフォリオや臨床からの意見を参考に、学習態度や理論と実践を結び付けることができているかどうかで評価していた。本学では、学生の実

習中の態度や記録の内容、看護実践への取り組み、カンファレンスでの発言、看護過程の展開などについて臨床指導者や助手の意見、自己評価などを参考に単位認定者が総合的に評価をしていた。

質問9「臨地実習の現在の評価法をどのように考えているか」では、両大学ともに【客観性に欠ける】が多かった。Bangor校では共通の評価基準に基づき評価をしているが、主な評価者がMentorであるため、【評価は指導者の能力によるところが大きい】と考えており、Mentorの能力や資質による評価の曖昧さや【Mentorへの負担が大きい】などから【十分な評価ができていないとはいえない】と考えていた。しかし、いくつかの課題は残っているものの、【現在の評価方法で良い】と答えた教員も多く、共通の評価文書で評価することを有益と感じていた。本学では、統一された評価基準がないことや、学生の人間性や成長率など評価しにくいものをどのように評価するかという点で【評価することは難しい】や【十分な評価ができていない】と考えている教員もいた。このように両大学の評価方法の大きな相違点は、統一された評価基準の有無と評価者の違いであったが、客観的な評価ができていないと感じていることは両大学ともに同じであった。

質問10「どのように現在の臨地実習の評価法を変更したいか」では、両大学とも【客観的な評価が行えるようにする】ことを望んでいた。本学では【領域に共通した評価基準を作成する】ことや【学生の頑張りや目に見えない部分を評価に反映させる】必要があると考えていた。また【教員だけでなく実習指導者や患者の評価を取り入れる】など学生に関わる複数で評価する必要性についても考えていた。Bangor校では、客観性をもたせるには【Mentorの評価能力を向上させる】や【臨床実践評価文書に地位を与える】ことで【評価者であるMentorの負担を減らす】ことや、やる気を向上させるなどの方策が必要であると考えていた。また本学と同様に【複数の人間で評価する】ことも必要と考えていた。さらに現在の評価文書の評価基準にもっと根拠をもたせ、内容の変更も検討していきたいという意見もあった。両大学とも現在の評価法については十分と思っておらず、より客観性のある評価法を検討する必要性を感じていることが明らかになった。

質問11「将来看護師として立派に仕事ができるためには、学生はどのような能力を養っておくべきか」について述べる。両大学ともに、【知識】【根拠に基づいた技術】【人間関係が築けること】【コミュニケーション能力】が挙げられた。これは、医療技術の進歩や社会のヘルスケアニーズの変化に伴い、それらに対応することのできる高度な知識と技術をもった看護職を育成する必要性や、対象の健康問題を明確にして、その解決を指向した根拠あるケアの実践が求められるようになったことが背景にあるのではないかと考えられた。また看護実践は対象との人間関係を基盤として成り立つものである。両大学ともに、カリキュラムは看護学を構成する基本概念の「人間」「健康」「環境」「看護」を中心として、そのフレームワークを形成しており、「ヒューマンケアリング」を実践できる看護職の育成を目指している。そのような共通性が、両大学に共通する回答として挙げられたのではないかと考えられた。しかし、Bangor校のみに特徴的だったのは【自己認識】【自信】【自己主張】であった。これは英国の理論と実践を統合していく過程の思考基盤に‘Reflective Practice’の理論(Schon, D.A. 1983/2001)が反映されているためではないかと思われた。英国の看護教育では‘Reflective Practice’として内省や自己認識のできる分析的能力をもち(掛本知里, 1996)、さらには自分の意見を述べることができ、専門職としての発展に意欲ある看護職の育成を目的としたカリキュラム構成になっていることによるのではないかと考えられた。

項目12「項目11の理由」については、本学では【看護は人間を対象としている】【専門職業人である】【生命と直結している仕事である】【社会が求めている】が挙げられた。Bangor校では【ケアリングに基づいた実践ができるようにする】【専門職業人としての思考力や判断力を身につける】【幅広い視野がもてる】【個人的な成長のため】【独立した職業としての看護の発展のため】という理由であった。両大学に共通している理由は、プロフェッショナルナースとして実践できるようにするための基礎的な能力を育成したいという思いや、看護が人間理解や対象との人間関係を基盤にした学問であり、ヒューマンケアリングに基づいた看護を実践できる人材を育てたいという志向性によると思われる。【自己認識】【自信】

【自己主張】はBangor校のみに特徴的だったが、その理由としては【個人的な成長のため】や【独立した職業としての看護の発展のため】というものであった。この背景には、先にも述べた‘Reflective Practice’の考え方があると思われる。また、英国では准看護師制度が廃止された現在でも、看護職は専門職としての地位が低いという問題がある(吉田・川原・佐々木他,2000,p73)。そのため今後は、看護職が看護の分野だけでなく、他の分野においても物事を批判的に捉えて主張することや看護を定義すること、専門職としての地位を確立するために必要な自主性、主体性などの能力を身に付けさせたいと願っていることによると考えられた。

質問13「学生の能力を評価する最適な方法は何か」について述べる。本学では、【知識や技術は試験を行い確認する】【チェックリストを作成しそれに基づいて評価する】【学生の看護実践を実際に見て評価する】【段階的に評価する】【評価するのは難しい】であった。Bangor校では、【臨床指導者による評価を行う】【試験や課題を与えて評価する】【学生の自己評価を参考にする】【自己啓発のワークショップを設け評価する】【評価するのは難しい】であった。本学では教員が評価を行っていることや、臨地実習の現場に教員が出向いて直接的な教育を行っているため、学生が実際に行う看護実践を直接見て評価することが可能である。そのため、教員自身による評価を行うことが最適であると考えていることが伺える。逆に、Bangor校では、教員が臨地実習において直接的な指導をすることが大変困難な現状であることから、主として臨床実習指導者に評価を委ねざるを得ないが、教員自身の目で評価するためには筆記試験を課したり、課題を与えてその記録の内容から評価したりしようと努力しているのではないと思われる。両大学に共通していたのは【評価するのは難しい】という内容であった。看護専門職としての基礎的な能力が身についたかどうかを見極めるための評価については、どのような方法を採用しても難しく、両大学にとって今後の課題になると考えられた。

表4 実践能力向上のための評価の取り組み

質 問	本 学	Bangor 校
評 価 の 現 状	共通の評価基準はなく、大学の教員が評価する	臨床実践評価文書に基づき、Mentorが評価する。
現在の評価法に対する考え	【客観性に欠ける】【評価は難しい】【十分な評価ができていない】	【客観性に欠ける】【指導者の能力によるところが大きい】【Mentorへの負担が大きい】【十分な評価ができていない】
評価法の改善点	【客観的な評価が行えるようにする】【領域に共通した評価基準を作成する】【頑張りや見えない部分を評価に反映させる】【複数で評価する】	【客観的な評価が行える】【Mentorの評価能力を向上させる】【臨床実践評価文書に地位を与える】【Mentorの負担を減らす】【複数で評価する】
学 生 が 養 育 能 力	【知識】根拠に基づいた技術【人間関係が築ける】【コミュニケーション能力】	【考える能力】【知識】【自己認識】【コミュニケーション能力】【実践能力】【自己主張】【自己成長】【関係性が築ける】
理 由	【看護は人が対象である】【専門職業人である】【生命と直結している】【社会が求めている】	【ケアリングに基づいた実践ができる】【専門職業人としての思考力や判断力を身につける】【幅広い視野がもてる】【個人的な成長】【独立した職業としての看護の発展のため】
最 適 の 評価方法	【知識や技術は試験で確認する】【チェックリストに基づいて評価する】【学生の看護実践を実際に見て評価する】【段階的に評価する】【評価するのは難しい】	【臨床指導者による評価を行う】【試験や課題を与えて評価する】【学生の自己評価を参考にする】【自己啓発のワークショップを設け評価する】【評価するのは難しい】

最後に、面接調査の質問14「看護教育(看護師養成)についての自由意見」を述べる。本学では、カリキュラムの過密さや学習内容の順序性に対する疑問、専門職としての人間形成の必要性、教員としての資質向上などが挙げられた。またBangor校では、理論と



実践の関連、時間配分や教育内容への疑問、評価法の見直しなどさまざまな意見が挙げられた。両大学ともに環境の違いなどはあるが、これらの自由意見からは、大学における看護教育の課題に直面し苦悩する教員の実態が浮き彫りになっているのではないかと考えられた。

## VI. 結論

質問紙調査と面接調査を通して、日英の大学における看護教員の役割について比較検討した結果、以下のことが明らかになった。

1. 看護教員の役割として、本学は【実践】【研究】【教育】と3要素を幅広く捉えているのに対して、Bangor校は【教育】【牧師的個別指導】【カリキュラムの作成】と大学における教育を役割と考えていた。
2. 理論と実践を関連付けるための取り組みとして、本学は【臨床の具体的な事例を結び付ける】【現場の人たちと共同研究をする】、Bangor校は【理論を使用し実践をわかりやすくする】【講師と実践講師がよい連携を維持する】などで、両大学ともに実践の裏付けとなる根拠や知識を関連付ける取り組みをしていた。
3. 臨地実習における役割について、本学では教員が直接的あるいは間接的に実習指導を行っていたが、Bangor校では直接指導に関わることが困難な現状にあり、教員は大学での教育を重視していた。
4. 実習評価の取り組みについて、本学では共通の評価基準やプロトコルはなく、大学の教員が評価を行っていたが、Bangor校ではWales地方の看護教育機関で共通に使用している臨床実践評価方法があり、主にMentorが評価していた。両大学ともに評価を【客観性に欠ける】と問題視していた。

## VII. 研究の限界

本研究は英国との共同研究である。そのために、言葉や文化、教育制度の違いによる状況理解が大変困難であった。質問紙の内容や面接内容については何度も原文に戻り、訳を慎重に重ねて検討をした。特に、英国の面接内容については、逐語録を何度も

読み直し、その意味を理解しながら内容分析を試みたが、十分とは言い難く課題が残る。また、本研究はUniversity of Wales, Bangor校と本学の1対1の比較研究であるため、英国と日本の全ての大学の看護教育の現状を反映できるものではない。今後、同様の研究を積み重ねていきたいと考える。

## 謝辞

本研究の一部は、第24回日本看護科学学会において発表しました。また、本研究は平成15年度および平成16年度岡山県立大学特別研究費助成を受けて行いました。

## 文献

- Jinks A. M., Morrison P. (1997). The role of the external examiner in the assessment of clinical practice, *Nurse Education Today*, 17, 408-412.
- 掛橋千賀子・荻あや子・奥山真由美(2004). 日英の大学における看護教員の役割に関する比較研究. 第24回日本看護科学学会学術集会, 451.
- 掛本知里(1996). University of Wales, Bangor, School of Nursing and Midwifery Studiesにおける看護教育カリキュラム. 岡山県立大学保健福祉学部紀要, 3(1), 123-131.
- 季羽倭文子(1991). 英国における看護教育の動向. 看護MOOK, 37, 27-33.
- Landers M. G. (2000). The theory-practice gap in nursing: the role of the nurse teacher, *Journal of Advanced Nursing*, 32(6), 1550-1556.
- 村岡芳枝・成田志乃・藤原喜代美・マーナ豊澤英子(2002). イギリスにおける看護教育改革の現状. 看護教育, 43(12), 1060-1064.
- Murphy S. (1993)/尾田葉子訳(1997). イギリスの看護事情(後編). *Quality Nursing*, 3(1), 83-89.
- 野嶋佐由美・三好智美(1993). 英国における看護教育. 看護研究, 26(7), 23-30.
- Schon, D. A. (1983)/佐藤学・秋田喜代美訳(2001). *The Reflective Practitioner*, 専門家の知恵. ゆみ出版, 76-128.
- 吉田みつ子・川原由佳里・佐々木幾美・平木民子・濱

田悦子・樋口康子(2000). イギリスにみる看護  
婦資格登録制度. *Quality Nursing*, 6(10), 73-  
78.

## Similarities and Differences in Nursing Teachers' Roles between Wales and Japan: A Comparative Study

AYAKO OGI, CHIKAKO KAKEHASHI, MAYUMI OKUYAMA, KENJI NUMOTO,  
KENICHI TAKAI

*Department of Nursing, Faculty of Health and Welfare Science, Okayama Prefectural University,  
111 Kuboki, Soja-shi, Okayama 719-1197, Japan*

### Abstract

A comparative study was conducted using qualitative interviews and a questionnaire to clarify the similarities and differences in Nursing teachers' roles and assessment of clinical practice between the University of Wales, Bangor and Okayama Prefectural University (OPU). The results showed that, while practice, research, and education were considered the main roles at OPU, education, pastoral, tutorial instruction, and curriculum development were found to be the main roles in Bangor. In order to promote the integration of theory and practice, teachers at OPU tried to link theory clinical experiences, and develop collaborative research projects with the nurses in both hospital and community settings, while in bangor lecturers made efforts to make practice easier understand by using theory and also by maintaining a closer liaison lecturer practitioners. As for assessment of clinical practice, it was the teachers' role so no standard evaluation system or protocol was used at OPU; in Bangor clinical mentors were responsible for assessing students' performance in clinical practice as specified within the Clinical Practice Assessment Document. However, both universities were concerned about poor objectivity in clinical assessment.

**Keywords:** nursing teacher, role, Japanese, English, evaluation