

〔原 著〕

## 看護学実習における教授活動

— 2年課程専門学校と3年課程専門学校の教員の比較—

杉森みど里\* 舟島なをみ\* 小川 妙子\*\*

Teaching Activities at Clinical Nursing Practicum  
—Comparison between faculty in 2-year course with  
3-year course nursing diploma school—

Midori SUGIMORI\*, Naomi FUNASHIMA\*  
Taeko OGAWA\*\*

### 要 旨

本研究は、全国の無作為抽出した2年課程看護専門学校と3年課程看護専門学校の教員470名を対象に、看護学実習における教授活動の質をスケールを用いて測定し、比較した。その結果、以下のことが明らかになった。

1. 教員特性は、年齢、教員養成講習受講後年数、一般学歴、卒業した看護基礎教育課程、婚姻状況、子どもの有無、教員になった動機、実習領域の複数担当の有無について、課程別に有意差があった。
2. ECTBスケールの5項目は、課程別に有意差があった。
3. 教授活動における〈学生への支持的態度〉と〈学習意欲の喚起〉については、3年課程教員は、2年課程教員よりも充実していると認識していた。
4. 教授活動における〈理論・研究の活用〉については、2年課程教員が3年課程教員よりも充実していると認識していた。
5. 研究結果から、2年課程教員は2年課程学生のレディネスを考慮して教授活動を行っている状況が示唆された。

Key Words : Clinical Nursing Practicum, teaching activities, 2-year course nursing diploma school,  
3-year course nursing diploma school

### 1. はじめに

わが国の看護婦（士）養成教育は、少子高齢化

社会における質の高い看護職の育成に向けて、高等教育化を推進しつつある。しかし、現状では専門学校による教育が、看護婦（士）養成教育の約80%<sup>1)</sup>と圧倒的多数を占めている。

一方では、准看護婦（士）養成教育制度は、その存続の検討が焦眉の課題となっている。准看護婦（士）は約40万人<sup>2)</sup>存在しており、准看護婦（士）が看護婦（士）免許を取得するための教育のあり方が検討されてきた<sup>3)</sup>。その中でも、准看護婦（士）

\* 千葉大学看護学部看護教育学教育研究分野

\*\* 千葉大学大学院看護学研究科博士後期課程

\* Department of Nursing Education, School of Nursing, Chiba University

\*\* Graduated School of Nursing, Chiba University

が進学する2年課程看護専門学校は約370校存在している。しかし、2年課程看護専門学校の教育活動に関する研究は、学生を対象とした報告<sup>4)5)</sup>が少数あるものの限定されている。したがって、准看護婦(士)のための看護婦養成教育を検討する基礎資料はほとんど存在していない。

筆者らは、先行研究において3年課程看護専門学校の教員を対象とした看護学実習における教授活動に関する現状と教員特性との関係を明らかにした<sup>6)</sup>。2年課程看護専門学校教員は、臨床経験をもつ学生を対象としており、看護学実習における教授活動に関して3年課程看護専門学校教員と異なる特徴をもつ可能性がある。

そこで本研究は、2年課程看護専門学校教員の教授活動の課題を明らかにするために、看護学実習における教授活動に焦点をあてて3年課程看護専門学校教員との比較を行った。

## II. 研究方法

### 1. 研究対象

研究対象は、1993年4月時点で開校している全国の3年制と2年制の看護専門学校から無作為抽出し、協力の得られた2年課程看護専門学校48校の専任教員240名と3年課程看護専門学校101校の専任教員505名である。

### 2. 測定用具

看護学実習における教授活動の質の測定は、Zimmerman<sup>7)</sup>らが開発した43項目のECTB (Effective Clinical Teaching Behaviors) を用いた。この質問項目は、文献検討により作成されているが、看護学実習の構成要因に関する研究<sup>8)</sup>結果に示された教師行動の構成要素を含んでおり、看護学実習における教授活動の質を測定するのに妥当であると判断した。スケールの評定は、1 (=ほとんどない) から、5 (=ほとんどいつもある) までの5段階で行い、総得点を算出した。

教員の特性に関する自作質問紙は、文献検討により、教員の教授行動に関連する可能性のある因子から構成した。調査項目は、①教員になった動機、および教員の教育経験に関連した因子である②卒業した基礎教育課程の種類、③一般学歴、④

臨床経験年数、⑤教員経験年数、⑥教員養成講習の受講の有無、⑦受講期間、⑧講習の設置主体、⑨講習修了後の年数、⑩複数の実習担当領域の有無、⑪実習と臨床経験の一致の有無、⑫教員になる以前の臨床実習指導者経験の有無、⑬性別、⑭年齢、⑮婚姻状況、⑯子どもの有無である。

ECTBは、先行研究において信頼性・妥当性が検討されており、日本語訳の妥当性の検討は在米の2名の看護学研究者により行った。また、自作質問紙の信頼性・妥当性は、パイロットスタディにより検討した。

### 3. データ収集法

質問紙の配布と回収は郵送法により行った。

### 4. データ収集期間

1994年7月20日から1994年8月30日と1995年4月10日から1995年5月15日に行った。

### 5. データ収集手続き

3年課程看護専門学校の教員(以下3年課程教員)については、母集団447校から無作為抽出した200校に研究依頼の往復はがきを送付し、承諾の得られた101校に1校あたり質問紙5部を送付した。2年課程看護専門学校の教員(以下2年課程教員)については、母集団373校から無作為抽出した100校のうち協力の得られた48校に1校あたり質問紙5部を送付した。質問紙の配布は、学校責任者に依頼し、教員個々の回答は各自の任意による投函とした。

### 6. データ分析

統計解析プログラムHALBAUによる統計処理を行い、以下の手順で分析した。①2年課程教員と3年課程教員の集団の同質性を検討するために、対象特性について $\chi^2$ 検定とt検定を用いて分析した。さらに、②課程別のECTBスケールの平均総得点について比較し、③項目の[平均得点 $\pm$ 1標準偏差]を用いて高得点項目、低得点項目にカテゴリ化し、課程別に各項目についてt検定により分析した。有意確率は $P < 0.05$ とした。

## III. 研究結果

返送された有効回答470(回答率63.1%)を分析対象とした。ECTBの信頼性係数は、0.94であっ

表1 有意差のあった対象特性

(N=470)

特性項目		課程	3年課程教員 N=353	2年課程教員 N=117	検定結果
年齢			38.5歳 (SD6.56)	41.1歳 (SD8.16)	t=2.60 *
教員養成講習 受講後年数			7.2年 (SD5.92)	8.8年 (SD7.58)	t=2.00 *
一般学歴	高校卒		188 (81.6%)	117 (100%)	$\chi^2=25.0$ df=3 **
	短大卒		28 (7.9%)	0	
	大学卒		36 (10.2%)	0	
	不明		1 (0.3%)		
看護基礎教育課程	2年専門学校		34 (9.6%)	40 (34.2%)	$\chi^2=47.0$ df=3 **
	3年専門学校		286 (81.0%)	77 (65.8%)	
	短期大学		36 (10.2%)	0	
	大学		1 (0.3%)	0	
婚姻状況	既婚		220 (62.7%)	88 (75.9%)	$\chi^2=6.75$ ** df=1
	未婚		131 (37.3%)	28 (24.1%)	
家族状況	子どもあり		172 (50.4%)	73 (62.9%)	$\chi^2=8.04$ * df=1
	子どもなし		169 (49.6%)	43 (37.1%)	
教員になった 動機	外発的動機		207 (58.8%)	69 (62.7%)	$\chi^2=8.93$ df=2 *
	内発的動機		125 (35.5%)	27 (24.5%)	
	その他		20 (5.7%)	14 (12.7%)	
実習領域 複数担当	あり		302 (86.3%)	81 (75.0%)	$\chi^2=7.67$ ** df=1
	なし		48 (13.7%)	27 (25.0%)	

(無回答は除く) P<0.05 \*  
P<0.01 \*\*

た。

### 1. 対象特性

課程別に有意差のあった対象特性は、以下の8因子であった。(表1)

研究対象の年齢は、2年課程教員が41.1歳、3年課程教員が38.5歳であり、2年課程教員の年齢が高かった。

研究対象の教員養成講習受講後の経過年数は、2年課程教員が8.8年、3年課程教員が7.2年であり、2年課程教員の講習受講後年数は、3年課程教員よりも多かった。

研究対象の一般学歴は、2年課程教員は全員が高校卒であり、3年課程教員は高校卒が約80%、

短期大学、および大学卒が約20%を占めていた。3年課程教員の一般学歴は、2年課程教員よりも高い学歴を示した。

研究対象の卒業した看護基礎教育課程は、2年課程教員の約3分の1が2年課程、約3分の2が3年課程を卒業していた。一方3年課程教員は、約10%が2年課程、80%が3年課程、約10%が短大・大学を卒業していた。3年課程教員の看護基礎教育課程は、2年課程教員よりも3年課程と短大・大学において多いことを示した。

研究対象の婚姻状況は、2年課程教員のうち既婚者が75.9%であり、3年課程教員の既婚者は62.7%であり、2年課程教員は、3年課程教員よ

表2 ECTB (Effective Clinical Teaching Behavior) 項目の得点比較

	カテゴリ	スケールの項目	3年	2年	t検定結果
高 得 点 項 目	支持的態度	4. 学生に対して誠実である	4.4	4.2	t=2.15*
		9. 学生を理解するために関心をもつ	4.3	4.2	
		17. 学生が気軽に援助が求められるようにする	4.1	4.0	
		34. 学生からの情報を受けとめる	4.1	3.9	
	寛容な態度	13. 自由に討議することを認める	4.0	4.0	t=2.01*
		公平な態度	5. 評価は客観的に行う	4.1	
	誠実な態度	42. 患者自身と患者ケアに対し、心からの関心をもつ	4.0	4.0	t=2.03*
		学習意欲の喚起	10. 学生がうまくできた時、そのことを学生に告げる	4.4	
教育環境の整備	32. 患者と良い関係をもつ	4.0	4.0	t=2.03*	
	36. スタッフと良い関係をもつ	4.2	4.1		
職業的価値づけ	6. 学生が専門職の責任について理解できるよう援助する	—	3.9	2年課程のみ	
主体性の促進	14. 学生自身の学習要求や目標を明確にするよう援助する	—	3.9	2年課程のみ	
低 得 点 項 目	ケアの質の保証	30. 適切なときに看護ケア活動を実際に行う	3.2	—	3年課程のみ
	理論・研究の活用	19. ケア改善のために学生が研究結果を活用するよう促す	3.0	3.4	t=3.10**
		21. 学生が臨床状況に理論を適用することを助ける	3.1	3.4	
	教授技術の活用	3. グループ討議の過程で教授技術を用いる	3.0	3.2	t=2.77**
		20. 学生が批判力を働かせるように促す	3.0	3.0	
	指導の組織化	28. 臨床の実践場面ではタイミング良くフィードバックを行う	3.1	3.1	t=2.77**
39. 臨床実習指導を組織化している(系統立てている)		3.2	3.2		
役割モデル	16. 学生の良い役割モデルとなる	3.2	3.1	t=2.77**	

※ 3年課程教員

平均 3.64、SD=0.374

4.0以上=高得点項目

3.2以下=低得点項目

※ 2年課程教員

平均 3.64、SD=0.319

3.9以上=高得点項目

3.3以下=低得点項目

有意確率 \* P<0.05

\*\* P<0.01

りも既婚者が占める割合が多かった。

研究対象の〈子どもの有無〉は、2年課程教員のうち子どものいる者は62.9%であり、3年課程教員のうち子どものいる者が50.4%であり、2年課程教員は、3年課程教員よりも子どものいる割合が多かった。

研究対象の〈教員になった動機〉は、2年課程教員は外発的動機により教員になった者は62.7%、内発的動機が24.5%であり、3年課程教員は外発的動機が58.8%、内発的動機が35.5%であった。2年課程教員は、[職場の人事異動]や[関係者や他者の勧め]などの外発的動機により教員になった者が、3年課程教員よりも多かった。また、3年課程教員は、[教育への興味]や[教育の重要性]などの内発的動機により教員になった者が2年課程教員よりも多かった。

研究対象の〈実習領域の複数担当の有無〉は、

2年課程教員は複数担当のある教員が75%、3年課程教員は86.3%であり、3年課程教員は2年課程教員よりも複数担当のある者が多かった。

## 2. 看護学実習における教授行動得点

### 1) スケール全体の総得点

スケール全体の総得点は、2年課程教員が91点から211点までの範囲であり、平均は156.8点、標準偏差(以下SD)は20.57であった。3年課程教員の総得点は、85点から207点までの範囲であり、平均は156.7点、SD=18.47であった。ECTBスケールの総得点は、課程別に有意差はなかった。

### 2) ECTB各項目のカテゴリと平均得点

ECTB 1項目あたりの平均得点は、2年課程教員が3.64点、SD=0.319であり、3年課程教員が3.64点、SD=0.374であり有意差はなかった。

また、教育課程別に、スケールの各項目について、[平均点±1SD]により、[平均点+1SD]以

上を高得点項目、[平均点-1SD]以下を低得点項目にカテゴリ化した。高得点項目は、3年課程が4.0点以上の10項目、2年課程が3.9点以上の12項目であった。低得点項目は、3年課程が3.2点以下の8項目、2年課程が3.3点以下の5項目であった。(表2)

高得点項目のうち、3年課程と異なり2年課程だけに存在した項目は、〈6. 学生が専門職の責任についてできるよう援助する〉と〈14. 学生自身の学習要求や目標を明確にするよう援助する〉の2項目であった。

一方、低得点項目のうち、2年課程と異なり3年課程だけに存在した項目は、〈19. ケア改善のために学生が研究結果を活用するよう促す〉〈21. 学生が臨床状況に理論を適用することを助ける〉〈30. 適切なときに看護ケア活動を実際に行う〉の3項目であった。

### 3) 有意差のあったスケールの項目

43項目のうち、課程別に有意差のあったのは、以下の5項目であった。

項目〈4. 学生に対して誠実である〉の平均得点は、3年課程が4.4点、2年課程が4.2点であり、3年課程教員の得点が2年課程教員より高かった。

また、〈10. 学生がうまくできた時そのことを学生に告げる〉の平均得点は、3年課程が4.4点、2年課程教員が4.3点であり、3年課程教員の得点が2年課程教員より高かった。〈34. 学生からの情報を受けとめる〉の平均得点は、3年課程が4.1点、2年課程が3.9点であり、3年課程教員の得点が2年課程教員より高かった。

一方、項目〈19. ケア改善のために学生が研究結果を活用するよう促す〉の平均得点は、2年課程が3.4点、3年課程が3.0点であり、2年課程教員が3年課程教員より高かった。また、〈21. 学生が臨床状況に理論を適用することを助ける〉の平均得点は、2年課程が3.4点、3年課程が3.1点であり、2年課程教員の得点が3年課程教員より高かった。

## IV. 考 察

本研究の結果、2年課程教員と3年課程教員の

看護学実習における教授活動の特徴と相違点が明らかになった。

対象特性については、2年課程教員が3年課程教員よりも長い教育経験をもち、既婚者で子どものいる者が多かった。また、2年課程教員は、3年課程教員よりも外発的動機により教員を選択しており、実習領域を複数担当している者は3年課程よりも少ないという特徴があった。一般学歴と卒業した看護基礎教育課程については、3年課程の教員が、2年課程教員よりも高い学歴を示した。

実習における教授行動の質は、課程別に教授活動全体の質の差はなく、高得点項目と低得点項目もほぼ類似していた。しかし、以下のような異なる特徴を示していた。

第一に、2年課程教員は、項目4、34、10に該当する〈学生への支持的態度〉や〈学習意欲の喚起〉については、3年課程教員よりも充実していないことを示した。このことは、臨床経験のある2年課程学生は、実習における不安や緊張に関する研究<sup>9)10)</sup>に示される3年課程学生の学習状況とは異なる特徴をもつことが推察できる。すなわち、2年課程学生は、患者とのコミュニケーションや看護実践が一定程度実施できることから、学生の安定した学習状況への支援の程度に相違が生ずる可能性がある。

第二の特徴は、2年課程教員が高得点項目にあげている項目6と14に該当する〈職業的価値づけ〉と〈主体性の促進〉に示されている。専門職の責任を明確にすることは、2年課程学生が准看護婦(士)と看護婦(士)の役割や責任の違いを明確に理解し、価値づけられるように2年課程教員が重視していることを示している。

また、学生自身の学習者としての主体性を促進することは、2年課程学生の多様な背景と、一般学生に比較して高い年齢の学生の存在<sup>11)</sup>から、教員が学習者個々の要求を尊重し、個別の学習目標を明確にする必要性を示している。つまり、学生自身が、これまでの臨床経験や臨床の看護現象に流されず、主体的に学習活動に取り組んでいけるよう教員が意識的に関わっていることを意味している。さらに、これらの項目は、教員自身の職業

的価値づけや主体性により影響を受ける可能性がある。2年課程教員は、職場の人事異動などの外発的動機により教員になっている者が多いことから、教員自身の主体性をもった職業選択や看護や教育への価値づけが問われる。今後2年課程教員の特性と、教授活動との関連を明らかにする必要がある。

第三の特徴は、項目19と21に該当する実習指導における、〈理論・研究の活用〉について2年課程が3年課程教員よりも意識が高いことである。このことは、臨床経験をもつ2年課程学生が、看護現象の意味を看護理論や原理と照らし、看護援助の根拠を明確にできるように支援することを、2年課程教員が重要だと認識していることを示唆している。しかし、この〈理論・研究の活用〉という教授活動は、全体の教授活動の中では充実しているとは言えないレベルに止まっており、効果的な教授活動のためには、教員の理論や研究に関する知識、研究結果を批評する力が求められる。したがって、2年課程教員は、その教育背景において3年課程教員よりも高等教育を受けた割合が低かったが、理論・研究の活用のために教員自身が理論や研究について自己学習を続ける必要性を示している。

また、〈ケアの質の保証〉は、2年課程教員の場合は低得点項目に該当していなかった。このことは、2年課程学生が一定の看護実践ができることや、2年課程教員は実習領域を複数担当している者が3年課程よりも少なく、単独の担当領域において実習指導ができていないこととの関連が推察できる。

以上により、2年課程教員は、3年課程学生と異なるレディネスをもつ2年課程学生に適合した指導を行おうと認識していることが推察できた。

## V. 結 論

1) 2年課程と3年課程の教員特性は、年齢、教員養成講習受講後年数、一般学歴、卒業した基礎看護教育課程、婚姻状況、子共の有無、教員になった動機、実習領域の複数担当の有無について有意差があった。

- 2) ECTBスケール43項目中の5項目は、課程別に有意差があった。
- 3) 3年課程教員は教授活動における〈学生への支持的態度〉と〈学習意欲の喚起〉について2年課程教員よりも充実していると認識していた。
- 4) 2年課程教員は、〈理論・研究の活用〉について3年課程教員よりも充実していると認識していた。
- 5) 2年課程教員は、2年課程学生のレディネスを考慮して教授活動を行っている状況が示唆された。

## 引用文献

- 1) 厚生省健康政策局看護課監修：平成7年度看護関係統計資料集，日本看護協会出版会，8—11，1995
- 2) 前掲書1)
- 3) 厚生省：看護婦2年課程検討会報告書，看護，45(9)，75—82，1993
- 4) 石東佳子他：看護婦2年課程入学時の基礎看護技術到達度—臥床患者の全身清拭における質的評価を試みて—，第24回日本看護学会集録—看護教育—：134—137，1993
- 5) 坂井恵子他：勤労看護学生の実習学年における実態調査（その1）—2年課程定時制における7年間のアンケート調査より—，第22回日本看護学科集録—看護教育—，159—162，1991
- 6) 小川妙子，舟島なをみ，杉森みどり：看護学実習における教授活動に関する研究—教員特性と教授活動に焦点を当てて—，看護教育学研究，5(1)：22—40，1995
- 7) Zimmerman, L. & Westfall, J.: The Development and Validation of a Scale Measuring Effective Clinical Teaching Behaviors, Journal of Nursing Education, 27(6) : 274-277, 1988
- 8) 安齋由貴子：看護学実習の構成要因に関する研究、看護教育学研究、1(1)、日本看護教育学会：5—20，1990
- 9) Kleehammer, K, et. al: Students Perception of Anxiety—producing Situations in the Clinical Setting, Journal of Nursing Education, 29(4) : 183-187, 1990

- 10) 橋本恵美子他：臨床実証に対する看護学生の不安(2)―外科病棟実習前後の不安の変化―，日本看護学教育学会誌，6(2)，96，1996
- 11) 佐々木栄子：看護婦2年課程学生の特徴，看護展望，19(9)：978—984，1994

### Summary

The purpose of this study was to compare the quality of teaching activities of 470 faculty at clinical nursing practicum by measuring with scale among 2-year course and 3-year course nursing diploma school in Japan.

The results were as follows,

- 1) Faculty's attributes which indicated significant difference were age, years after teacher educa-

tion, general education, basic nursing education, marriage, child, motivation for becoming faculty and having other field of practicum.

- 2) 5 items of ECTB-scale indicated significant difference between 2 courses.
- 3) About <supportive attitudes for student> and <facilitating motivation for learning>, 3-year course faculty perceived higher quality than 2-year course.
- 4) About <applying theory and research>, 2-year course faculty perceived higher quality than 3-year course.
- 5) Results indicated that faculty in 2-year course intended to teach considering readiness of 2-year course students.