

〔原著〕

継続事例実習の学生指導に対する助産教員の思い

秋田 浩子¹, 佐々木 睦子²

¹ベルランド看護助産専門学校

²香川大学医学部看護学科

The Perception of Midwifery Educators against the Coaching to Students in Continuous Case Practices

Hiroko Akita¹, Mutsuko Sasaki²

¹*Bellland Nursing and Midwifery School*

²*School of Nursing, Faculty of Medicine, Kagawa University*

要旨

継続事例実習の学生指導に対する助産教員の思いを明らかにする目的で、助産専門学校の専任教員8名に、半構造化面接し質的帰納的に分析した。助産教員の継続事例実習における学生指導に対する思いを分析した結果、中心となるカテゴリーの『お母さんのために頑張る学生の成長が見える』の現象と6つのカテゴリーが抽出された。助産教員は、学生が継続事例を受持ち始めた時、【学生がお母さんに寄り添えるようになる期待と不安】というアンビバレントな思いを持つが、次第に【学生とお母さんに強い関係性を築かせてあげたい】という思い【学生と共にお母さんの思いを学ぶ喜び】を感じるようになっていた。その結果、『お母さんのために頑張る学生の成長が見える』が実感でき、【学生と共に味わう助産教員としての達成感】という思いに至った。一方、教員に、受持ち始めの学生への不安が大きいと、【母子の命を守る助産師としての覚悟が伝えられずに悩む】ことになり、学生に気づかせる指導ができず【学生の力を引き出せない葛藤】の思いに至っていた。継続事例実習において助産教員は、学生の助産師になる覚悟を育むロールモデルを示し、学生と教員およびお母さんを含めた三者の関わりの中で、学生と共に助産教員も成長を遂げていることが確認できた。また、学生とお母さんとの相互の関わりを通して得る信頼を確立する過程が重要であると認識していた。さらに助産教員は、自らの助産師アイデンティティが学生に大きな影響力を持つと認識し、役割葛藤と教育力不足に対する葛藤の中で学生指導にあたっていたと考える。

キーワード：助産教員、継続事例実習、学生指導

Summary

We conducted semi-structured interviews of eight midwifery educators and qualitative inductive analysis to elucidate the perceptions of midwifery educators on coaching of continuous case practices.

We extracted the central category of “being able to observe student development in efforts toward their mothers” and six categories by analysing the results of the perceptions of midwifery educators on coaching of continuous case practices. The perception of midwifery educators was first ambivalent when students were assigned to a continuous case because they had both “high anticipations and uncertainty of whether the students would be able to adequately” support the mother-to-be. However, they gradually developed the perception of wanting to “allow the students and mothers to form strong relationships and experience fulfilment in understanding the thought of mother along with the students”.

Therefore, midwifery educators were able to observe student efforts in the development of relationships with the mother-to-be and consequently perceived a sense of “achievement as a midwifery educator with the student”. However, educators who were less confident about a student with a newly assigned continuous case were more likely to feel

連絡先：〒599-8247 大阪府堺市中区東山500-3 ベルランド看護助産専門学校 秋田 浩子

Reprint requests to : Hiroko Akita, Bellland Nursing and Midwifery School, 500-3, Higashiyama, Naka-ku, Sakai-city, Osaka 599-8247, Japan

inadequate “in transmitting the commitment associated with midwifery”, a role entrusted with the lives of the mother-to-be and child”, resulting in a sense of failure when they perceived that their instruction did not encourage self-reflection or experienced “conflict in drawing out student potential”. We confirmed that in continuous case practices, midwifery educators continued developing through three-way interactions between the student, mother-to-be and midwifery educator, who demonstrated her role as a model to foster student commitment to become midwives. They recognized the importance of establishing trust between students and mothers through mutual interactions. Midwifery educators recognized that their own identities as midwives greatly influenced their students and fulfilled their roles as preceptors while struggling with role conflict in capacities as an instructor.

Keywords: Midwifery educator, Continuous case practices, coaching to students

はじめに

近年の少子化、晩産化によって、助産師のケアの主な対象者である妊産褥婦・新生児の身体的心理的社会的リスクは高くなり、周産期医療の担い手として助産師による自律したきめ細かなケアの必要性が期待されている。多くの教育機関で教育的意義から継続事例実習を実施していたが、2007年の江幡ら¹⁾による全国助産師教育協議会（以下、全助教）からの調査報告では、短大専攻科・専門学校約1割、大学の約2割以上が継続事例実習を実施されていない実態が明らかになった。その後、2008年のカリキュラム改正で、実習期間中に妊娠中期から産後1か月まで継続して受持つ実習を1例以上行う継続事例実習が法的に位置づけられたが、2014年の森兼ら²⁾による調査においても、大学の15.2%が未実施という現状があった。

継続事例実習は、助産学実習の中で最も長期間に渡り対象者との社会的関係を築きながら積み上げる実習で、学生は知識や技術を習得するだけでなく、助産師としての姿勢を学ぶ機会となる³⁾といわれている。しかし、継続事例実習に関する研究において、助産教員の思いに視点を当てた研究は極めて少ない。助産教員が継続事例実習における助産学生（以下、学生）への指導において、どのような悩みを抱きどういう思いを持って関わっているのかを明らかにすることは、助産学実習全体の質向上のための教員の学生指導のあり方について検討する基礎資料になると考えた。

目的

本研究の目的は、継続事例実習の学生指導に対する助産教員の思いを明らかにし、助産教員の学生指導のあり方を検討するための基礎資料とする。

方法

1. 用語の定義

1) 助産教員

保健師助産師看護師学校養成所指定規則（以下、指定規則）及び看護師等養成所の運営に関する指導要領（以下、指導要領）において規定される「助産師養成所の専任教員となれる者」は、①助産師として5年以上業務に従事した者で、専任教員として必要な研修を修了した者又は助産師の教育に関しこれと同等以上の学識経験を有すると認められる者、②助産師として3年以上業務に従事した者で、大学において教育に関する科目を履修して卒業した者又は大学院において教育に関する科目を履修して卒業した者も該当するとされており、本研究においてもこの規定を満たす者を「助産教員」とする。

2) 継続事例実習

指定規則及び指導要領において「実習期間中に妊娠中期から産後1か月まで継続して受持つ実習を1例以上行う」と規定される実習を、本研究における「継続事例実習」とする。

3) 助産専門学校

指定規則による助産師学校養成所（以下、養成所）で、学校教育法に定める専修学校の3つの課程の中の専門学校に属する養成所を「助産専門学校」とする。

2. 研究デザイン

半構造化面接法による質的帰納的記述研究

3. 研究方法

本研究は、継続事例実習の学生指導を行う際に生じる助産教員の感情や認識に焦点を当て、他者との相互の関係性の中でその経験をどう意味づけるのか、どう感じるのか、そしてそれに基づいてどう行動するのか

を包括的にとらえようとした。そのため、質的研究方法論として戈木のグラウンデッド・セオリーアプローチ⁴⁾を参考に継続比較分析した。

4. 対象者

対象者は、A 県内の助産専門学校⁵⁾の全てである4施設の助産教員8名。選定基準は、指導要領の専任教員の要件を満たし、継続事例実習を1年間継続して指導した経験を持つ助産教員とする。ただし、年齢は不問とし、除外基準として、教育力習熟の一段階を教員経験3年とし、教員経験が浅い3年未満は除外した。

5. 調査期間

平成25年6月～平成27年8月

6. データ収集方法

対象者の教育経験や臨床経験などの背景についてと継続事例実習の具体的な実施状況について自筆記入を依頼した。インタビュー調査は、助産教員が継続事例実習における学生指導に対する思いを明らかにするためのインタビューガイドを以下の通り作成し実施した。

- ・初回面接時の配慮や継続事例実習の指導で大切にしていること。
- ・学生のやる気を感じない時や指導が伝わらない時の気持ち。
- ・学生への見方が変化したと感ずることやその時の気持ち。
- ・学生と共に達成感を感じる場面や状況とその時の気持ち。

半構造化面接法とし、所要時間は60分程度とする。インタビューは、研究者がインタビューガイド資料を用いて助産教員の語りをきいて実施した。インタビュー内容は同意のもとICレコーダーにて録音し、場所は対象者の希望に添いリラックスできる静かな場所でプライバシー保持を保障し、日時は対象者の希望とした。

7. データの分析方法

1) オープン・コーディング

①対象者ごとに、データを丹念に読み込み、意味毎に切片化したデータからプロパティ(特性)とディメンション(次元)を抽出し、それらを基にしてラベル名を付け、元のデータに戻って、その名前で良いか確認した。

2) アクシシャル・コーディング

②パラダイム(状況、行為/相互行為、帰結)を使ってカテゴリーを現象ごとに分類し、現象ごとにカテゴリー関連図を描き、カテゴリー同士をプロパティとディメンションで関係づけ、現象の中心となるカテゴリーを概念として1つ選び、カテゴリー関連図でとらえたプロセスが適切かどうかをデータに戻って確認した。

③概念(プロパティとディメンション、ラベル名、カテゴリー、サブカテゴリー)を使いカテゴリー関連図を説明したストーリーラインを作成し、次の対象者のカテゴリー関連図を、これまでの分析で作った同じ現象のカテゴリー関連図と統合しこれを基にストーリーラインを作成した。

④これらの分析結果と比較を踏まえて理論的サンプリングを行い、これらを基に次の対象者のデータを収集し、①～④を繰り返して行った。

3) セレクティブ・コーディング

⑤8事例の分析から、いくつもの現象がカテゴリー関連図として把握され、最後に、各カテゴリー関連図の中心となるカテゴリーを、プロパティとディメンションで関連づけた図を描き、その図を概念を使って説明したストーリーライン(理論)を作成した上で、理論的飽和状態に達したと判断したため、面接調査は終了とした。

4) 真実性と信憑性の確保

Holloway と Wheeler⁵⁾の示す Guba と Lincoln の質的研究を効果的に評価する4つの基準の①確実性の確保②適用性の確保③一貫性の確保④確証性の確保を得られるように確認して行った。確実性の確保はデータの理解および分析結果を研究参加者にチェックしてもらい、適用性の確保は、詳しい記述により他の研究者が概念を他の状況に適用可能かを判断できるようにし、一貫性の確保は、研究の全過程の決定のプロセスを記述し研究指導者と定期的にディスカッションし、確証性の確保については、研究指導者のスーパーバイズを受け、大学院の修了生および院生とディスカッションし、その過程を記録として残し研究過程の証拠とした。

8. 倫理的配慮

本研究は、香川大学医学部倫理委員会の承認(受付番号23-11)を得た。対象の助産教員に、説明文書および同意書を用いて研究目的と方法を説明し、自由意思を最大限尊重した上で、文書にて同意を得た。同時に、同意の撤回の自由を保障し、自己の指導過程を振

り返ることで精神的苦痛や不安を感じた場合はいつでも中止できること、終了後でも研究に使用することを不安に感じた場合は中止できることを説明した。また、調査結果は、連結可能な匿名化とし個人を特定することはなく、データは研究以外の目的には使用せず、鍵のかかる場所に保管する。研究終了後データは完全に破棄することを説明した。

結果

1. 対象者の概要

1) 対象

対象者の概要を表1に示す。インタビューの協力を

得られた対象者は8名であった。その8名を分析対象とした。平均年齢は49.0(±6.7)歳。平均看護教育年数は8.6(±4.5)年で、うち助産師教育歴は6.0(±2.1)年。平均臨床経験は17.1(±7.7)年で、うち助産師経験は12.1(±4.5)年。継続事例実習指導の平均経験年数は5.1(±2.0)年で、平均担当学生数は28.1(±10.5)人であった。

2) 継続事例実習の実施状況

継続事例実習の実施状況を表2に示す。学生定員は15～25名で、継続事例実習の受持ち対象は4施設とも初産婦1例となっている。受持ち期間は、暦月6～12月、妊婦健康診査の実施回数は平均6.5(±1.0)回で、

表1 対象者の概要

対象	学校	年齢	継続事例指導			教員資格	勤務形態	通勤時間	インタビュー時間
			経験年数 (担当総数)	看護教員 (助産教員)	臨床経験年数 看護師 (助産師)				
A	あ	50代前半	5 (42)	8 (8)	22 (18)	厚生労働省教員養成講習会	常勤	40分	57分
B	あ	60代前半	3 (18)	10 (5)	23 (9)	大学での「教育科目」4単位修得	常勤	30分	40分
C	あ	40代前半	3 (16)	3 (3)	17 (16)	厚生労働省教員養成講習会	常勤	40分	57分
D	い	40代後半	9 (40)	10 (9)	13 (13)	厚生労働省教員養成講習会	常勤	50分	64分
E	う	40代後半	7 (21)	14 (8)	8 (8)	厚生労働省教員養成講習会	常勤	30分	45分
F	え	40代後半	6 (40)	15 (6)	5 (5)	厚生労働省教員養成講習会	常勤	50分	58分
G	え	40代後半	5 (30)	5 (5)	25 (12)	厚生労働省教員養成講習会	常勤	50分	74分
H	あ	50代前半	3 (18)	4 (4)	24 (16)	厚生労働省教員養成講習会	常勤	40分	63分

表2 継続事例実習の実施状況

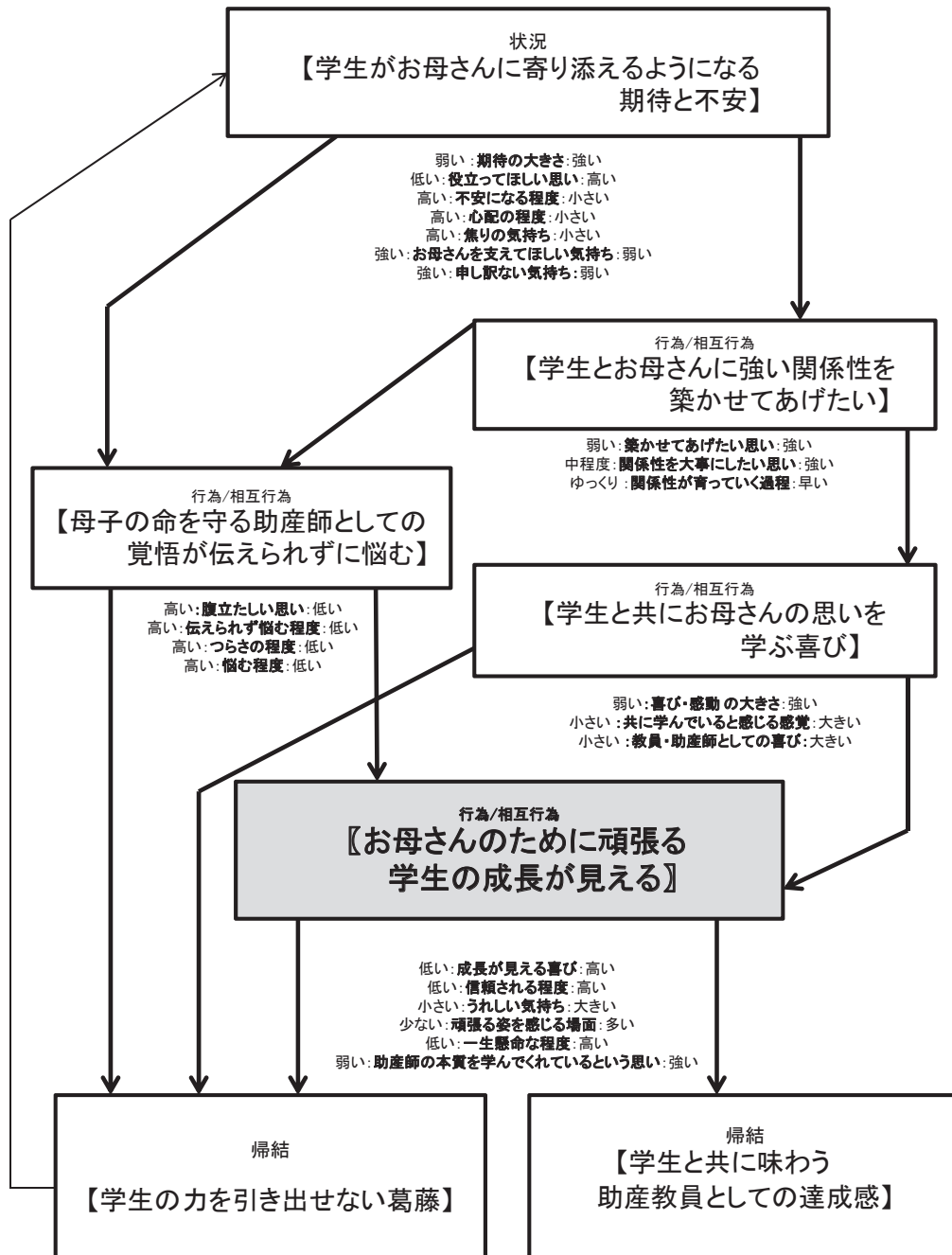
学校	教員数	課程 教育期間 学生定員	対象	受持 期間 (暦月)	予定日 の時期 (暦月)	継続事例 受持期間	妊婦健診 平均回数	分娩時 の例数	妊婦健診指導時	分娩時 授業対応 介助指導	分娩時	家庭訪問 (訪問時期)	対象 施設
あ	5	専門学校 1年 25名	初産婦 1例	6-12	10-11	26週- 1か月健診	6回 (4-10)	6-8 例目	指導案：教員+臨床 実施時：教員同席必須	分娩優先 臨床指導者	教員オンコール (連絡調整) 介助：臨床指導者	無	病院
い	5	専門学校 1年 20名	初産婦 1例	7-12	10-11	26週- 1か月健診	7回 (4-10)	6-8 例目	指導案：教員+臨床 実施時：ほぼ教員同席	分娩優先 臨床指導者	教員オンコール (連絡調整) 介助：臨床指導者	有 (退院後)	病院
う	4	専門学校 1年 15名	初産婦 1例	9-12	10-11	26週- 1か月健診	5回 (4-8)	6-8 例目	指導案：教員+臨床 実施時：教員同席必須	分娩優先 臨床指導者	教員オンコール (連絡調整) 介助：臨床指導者	有 (退院後)	病院 クリニック
え	3	専門学校 1年 20名	初産婦 1例	6-12	10-11	26週- 1か月健診	8回 (6-12)	6-8 例目	指導案：教員+臨床 実施時：教員同席必須	分娩優先 臨床指導者	教員オンコール (連絡調整) 介助：臨床指導者	有 (退院後)	病院

受持ち対象者の分娩予定日は10～11月の期間であり、1か月健診の終了時期は12月であった。

2. 継続事例実習の学生指導に対する助産教員の思いのプロセス

8事例を統合した分析結果から、中心となるカテゴリー【お母さんのために頑張る学生の成長が見える】

の現象と6つのカテゴリー、状況【学生がお母さんに寄り添えるようになる期待と不安】、行為/相互行為【学生とお母さんに強い関係性を築かせてあげたい】・【学生と共にお母さんの思いを学ぶ喜び】・【母子の命を守る助産師としての覚悟が伝えられずに悩む】、帰結【学生と共に味わう助産教員としての達成感】・【学生の力を引き出せない葛藤】が抽出された。図1は【



【 】は中心となるカテゴリー、【 】はカテゴリー、太字はプロパティ、細字はディメンションを示す

図1 【お母さんのために頑張る学生の成長が見える】という現象に関わるカテゴリー関連統合図

お母さんのために頑張る学生の成長が見える』という現象に関する関連統合図で、中心となるカテゴリー間の関連性を示している。表3はパラダイム一覧(統合)である。

まず、8事例を統合したストーリーラインとして述べ、次に、カテゴリーとサブカテゴリーについてデータを挙げて説明する。なお、文中の【 】は中心となるカテゴリー、【 】はカテゴリー、《 》はサブカテゴリー、“ ”はプロパティ、語りは斜体字で表し、語りの内容が分かりづらい部分は()で補足した。

3. 『お母さんのために頑張る学生の成長が見える』という現象に関わるカテゴリー関連統合図のストーリーライン

助産師教育において長期にわたり同じ対象と関わりを持つ継続事例実習は、大きな学習効果があると共に、教員にとっては、学生と臨床指導者および受持ち対象とその家族という複数の関係者の調整をすることが必要で、それには多くの時間を要する。そのため、入学後3～4か月の学生が、妊娠中期から産後1か月の長い期間に関わる継続事例を受持ち始めた時、助産教員は、【学生がお母さんに寄り添えるようになる期待と不安】というアンビバレントな思いを持つ状況であった。このように当初は相反する気持ちを持つが、学生がお母さんの気持ちを支えられるようになる期待や母子の将来まで責任を持つことへの期待が次第に強くなり、教員は学生に、【学生とお母さんに強い関係性を築かせてあげたい】という思いを持つようになった。そして、教員は学生がお母さんと一緒に泣いて喜ぶ体験を見て、【学生と共にお母さんの思いを学ぶ喜び】を感じることができ、また、学生が家族みたいな気持ちで一生懸命に関わることで、お母さんから信頼され成長する姿が見えて、『お母さんのために頑張る学生の成長が見える』という喜びや充実感を感じ取ることができていた。さらに、助産教員は学生と共にケアを行うことが楽しいと感じて、改めて助産教員であり助産師である責任とやりがいを実感し、【学生と共に味わう助産教員としての達成感】の帰結に至った。

一方、教員に、受持ち初めの学生への不安が大きい場合、お母さんに中途半端な関わりになって欲しくない思いから、【母子の命を守る助産師としての覚悟が伝えられずに悩む】ことになり、その結果、学生に気づかせる指導ができず自信がなくなり、【学生の力を引き出せない葛藤】の帰結に至っていた。

4. パラダイムごとのカテゴリーとサブカテゴリーの定義

1) 状況【学生がお母さんに寄り添えるようになる期待と不安】

助産教員が、継続事例を学生が受持ち始める時に抱く思いとして、これから長期に渡って関わる対象に学生が寄り添ってケアをしてほしい期待と、学生が不十分な関わりをするかもしれない不安というアンビバレントな状況であることを意味し、8つのサブカテゴリーで構成された。斜体字は特徴的な語りを表す。

①《お母さんに迷惑をかけるかもしれない不安》とは、学生が受持つ対象に迷惑をかけるかもしれないと、教員に不安があるという意味である。

継続事例のお母さんが、学生が受持つことでしんどくならないでほしい。(A氏)

②《母子の将来まで責任を持つことへの期待》とは、教員が学生に対し、受持った母子に対して、今後の将来まで責任を持ってほしいと期待しているという意味である。

継続事例になると、その人生の中の1コマ1コマに全部関わっているというか、(中略)お産の時の責任の持つ意味と、その後の人生を、あとで振り返った時に、やっぱり私は助産師としてこの人の人生に大きく関わったんだなって実感することで、助産師の役割の重要さを感じて、わかるんじゃないかなと思う。(B氏)

③《お母さんに中途半端な指導をするかもしれない焦り》とは、学生が受持ち対象に十分な指導ができないのではないかという、教員の焦りがあるという意味である。

学生ごとに差があることは分かっていたけれど、指導案を持ってこないなど、その中途半端さがお母さんのケアにつながってしまう焦りがあった。(C氏)

④《お母さんの気持ちに応えてほしい期待と不安》とは、教員に、学生に継続事例実習の経過で、受持ち対象の気持ちを理解して援助してほしい期待と、それができないのではないかという不安があるという意味である。

特に初産婦さんで不安も強い中、この一生に一度の初めてのお産っていうイベントを任せて、あなたと一緒に過ごしていいって言ってくれた気持ちに答えなさいってよく言ってるんです。必死で、前のめりに(学生は)頑張るけど、本当に学生が、失礼なこと言ったりすることもあって冷や汗もんですけど、受け入れてくれるんですね(お母さんが)。でも、関係性が進んでいったら別ですけど、最初は

表3 パラダイム一覧 (統合)

パラダイム	カテゴリー	サブカテゴリー
状況	【学生がお母さんに寄り添えるようになる期待と不安】	① 《お母さんに迷惑をかけるかもしれない不安》
		② 《母子の将来まで責任を持つことへの期待》
		③ 《お母さんに中途半端な指導をするかもしれない焦り》
		④ 《お母さんの気持ちに添えてほしい期待と不安》
		⑤ 《お母さんの心を支えられるようになる期待》
		⑥ 《お母さんの役に立ってほしい気持ちと申し訳ない気持ち》
		⑦ 《お母さんと学生の関係が近くなる期待と不安》
		⑧ 《お母さんや家族に気を遣わせてしまう不安》
行為／相互行為	【学生とお母さんに強い関係性を築かせてあげたい】	① 《学生の関わりはお母さんの人生につながっている》
		② 《学生にもっと良い関わりをさせてあげたい》
		③ 《妊娠分娩と繋がった関わりを持たせてあげたい》
		④ 《お母さんとの実際の関わりを大切に学んでほしい》
		⑤ 《お母さんとの関係性を築かせてあげたい》
		⑥ 《大事にしたい学生とお母さんとの関係性》
		⑦ 《お母さんと学生の関係をサポートできず悩む》
		【学生と共にお母さんの思いを学ぶ喜び】
	② 《やらせて見せてフォローして学生を待つ (見守る)》	
	③ 《お母さんの成長や思いを学生と共に学ぶ》	
	④ 《助産師の特徴と強みを学生と共に学ぶ》	
	⑤ 《助産師として学生と共に学ぶ喜び》	
	⑥ 《学生と一緒に学べる助産師としてのやりがい》	
	【母子の命を守る助産師としての覚悟が伝えられずに悩む】	① 《身につけてほしい社会性》
		② 《うまくいかなかったときの思わずお母さんに謝りたい気持ち》
		③ 《お母さんと赤ちゃんの命を守る医療者として一生懸命やってほしい》
		④ 《学生の気持ちが入ってないと感じると腹が立つし悩む》
		⑤ 《教員の思いが伝わらずしんどい》
		⑥ 《指導が通じない学生を腹立たしく思う》
		⑦ 《指導が伝わらないときはしんどくて悩む》
		⑧ 《教員の思いが伝わらない学生を大変に思う》
	【お母さんのために頑張る学生の成長が見える】	① 《よく分かる学生の成長》
		② 《信頼され成長する学生が見える》
		③ 《学生の成長がうれしい》
④ 《一緒に関わって学生の成長を感じる》		
⑤ 《学生が一生懸命に関わっていることに気づく》		
⑥ 《家族みたいな気持ちになって頑張る学生が見える》		
⑦ 《お母さんのために頑張る学生が見える》		
帰結	【学生と共に味わう助産教員としての達成感】	① 《助産師として共に楽しめる継続事例》
		② 《学生と共にケアしている感覚》
		③ 《学生と一緒に味わえる達成感》
		④ 《助産師としての責任を学生と共に実感できる》
		⑤ 《関わりの中でプロフェッショナルな助産師に育つ》
		⑥ 《助産師としての達成感を学生と共に感じる》
	【学生の力を引き出せない葛藤】	① 《学生にきつくあたってしまう》
		② 《学生を表面的にしか見ていなかった気づきと後悔》
		③ 《言葉にして指導する難しさ》
		④ 《学生の一生懸命な気持ちをしばせてしまう》
		⑤ 《いつ何時でも対応しないといけない大変な実習で指導に余裕がない》
		⑥ 《無理やりやらせて待てなかった指導》
		⑦ 《走り続ける学生に必死で余裕がない指導》
		⑧ 《学生の力を引き出せない葛藤》
		⑨ 《気づかせる指導ができず自信がなくなる》
		⑩ 《助産師が持つべき力をつけることができない》

やっぱり(お母さんに)不快感を与えないように必死で止めてますよね。学生が自分がしたいこと(準備した自分の指導内容)にだけ集中してしまったりするからね。(D氏)

⑤《お母さんの心を支えられるようになる期待》とは、教員が学生に対して受持ち対象の心を支えて援助してほしい期待があるという意味である。

お母さんを心の部分で支える関係づくりが大事だとわかってほしい。(E氏)

⑥《お母さんの役に立ってほしい気持ちと申し訳ない気持ち》とは、教員が学生に対して、受持ち対象に役立つ援助をしてほしい気持ちと、それに反して申し訳ない気持ちを持っているという意味である。

学生がつくことでお母さんに安心してもらいたい気持ちと、しんどくなったら我慢しないでほしい気持ちの両方の思いがある。(F氏)

⑦《お母さんと学生の関係が近くなる期待と不安》とは、教員が、学生と受持ち対象との関係が近くなってくれる期待と不安を持つという意味である。

お母さんに断られるんじゃないかと不安になるが、一線を引いていたお母さんが学生を待っていてくれることもあったのでそういう期待もあります。(G氏)

⑧《お母さんや家族に気を遣わせてしまう不安》とは、教員が学生に対して、受持ち対象や家族に気を遣わせてしまう不安を持つという意味である。

教員が思っている以上に、受持ちのお母さんたちは、学生に気を遣ってあげて、(学生が)何か失敗したら教員に怒られるんじゃないかと、そういう気遣いをされながら実習をさせてもらっているんですね。(H氏)

2) 行為 / 相互行為【学生とお母さんに強い関係性を築かせてあげたい】

助産教員が学生に対して抱く対象に寄り添えるようになる期待から、学生とお母さんとの強い関係性を築けるようにさせてあげたいという教員の思いを意味し、7つのサブカテゴリーで構成された。

①《学生の関わりはお母さんの人生につながる》とは、教員が、学生がずっと同じ人を通して一生懸命に関わるからこそ、お母さんはお産と共に学生を覚えていることからその人の人生につながるということになると感じている意味である。

同じ人を通して見ているからこそ、やっぱりその人のことが少しずつ背景とかがね、この人の生き方はこんなやとかね。その人の生き方も分かってくる

し、その人はずっとお産と一緒に(学生の関わりを)覚えている。(A氏)

②《学生にもっと良い関わりをさせてあげたい》とは、教員が学生に対して受持ち対象と良い関わりをさせてあげたいと思っているという意味である。

継続実習の経験がお産や育児が妊娠からずっとつながっているとわからせてくれるので、もっともっと良い関わりをさせてあげたいと思う。(C氏)

③《妊娠分娩とつながった関わりを持たせてあげたい》とは、教員が学生に、受持ち対象の妊娠から分娩へとつながった関わりを体験させてあげたいと思っているという意味である。

妊娠期からの流れを点ではなく経過として見られるようになって、分娩に統合できて、妊娠から産後1か月までを全体として捉えてほしい。(G氏)

④《お母さんとの実際の関わりを大切に学んでほしい》とは、教員が学生に対して、助産師として関っていくときにこの受持ち対象との関わりを大切に生かして欲しいという意味である。

そうですね。実際を見てほしいなっていうのが、一番。実際、なかなか妊娠期から産後まで通して見られる機会ってというのが、多分臨床行ってからも少ないだろうし、何ていうか、実際のその過程を見てほしい、そこから学んでほしいなっていう思いが一番あります。(G氏)

⑤《お母さんとの関係性を築かせてあげたい》とは、教員が学生に受持ち対象との関係性を築かせてあげたいと思っているという意味である。

各期実習の瞬間的な関わりではできない深い関係性ができて、学生は長い関わりから助産師として大切な経験をしている。(H氏)

⑥《大事にしたい学生とお母さんとの関係性》とは、教員が、学生と受持ち対象との関係性を大切にしたいと思っているという意味である。

妊婦さんの反応を見て学生が自分の関わりって大事なんだと感じてほしいし、(家族と違う立場で)お母さんにとって一番近い存在であってほしい。(E氏)

⑦《お母さんと学生の関係をサポートできず悩む》とは、教員が学生と受持ち対象との関係性を築けるようサポートできず悩んでいるという意味である。

お母さんとの関係がうまくいかなかったとき、学生にもっと細かく言わないとダメやったと反省した。(F氏)

最後までお母さんに距離をおかれ学生につらい体験をさせてしまった。(G氏)

3) 行為 / 相互行為【学生と共にお母さんの思いを学ぶ喜び】

助産教員が、学生がお母さんと一緒に泣いて喜ぶ体験をしているのを見て、お母さんの成長や思いを、学生と共に学ぶ喜びを感じていることを意味し、6つのサブカテゴリーで構成された。

①《お母さんと一緒に泣いて喜ぶ体験が大事》とは、学生が受持ち対象と一緒に泣いて喜ぶ体験をすることを、教員が大事にしたいという意味である。

学生はお母さんと一緒に気持ちが上りつめていて、特にお産の時に頑張っているし、生まれた時に一緒に泣いて喜ぶ体験が大事だと思う。(A氏)

②《やらせて見せてフォローして学生を待つ(見守る)》とは、教員が、学生に受持ち対象へのケアをまずやらせて見せてフォローして見守って待つという意味である。

学生のことを信じて待つやって、学生のできることをやらせてもらって、後でフォローすればいいと思う。(A氏)

③《お母さんの成長や思いを学生と共に学ぶ》とは、教員が、受持ち対象のお母さんが成長する様子を学生と共に学んでいるという意味である。

一連の流れが見られるっていうのは助産師には必要になっていうのはすごく感じます。単発(の実習)もそうなんですけど、(中略)妊娠期からずっと産後まで、1カ月まで関わられるっていうのは、経過として1人の妊婦さんからお母さんになっていくっていう、その経過も見られるんでしょうし、また、産まれた赤ちゃんから1カ月の変化も見られるかなって思うので、それがすごいって思う。それを一緒に(教員も)学べるんです。(F氏)

④《助産師の特徴と強みを学生と共に学ぶ》とは、教員が、継続事例実習を通して助産師の特徴と強みを学生と共に学んでいるという意味である。

お産の介助ができるっていうところで、ケアができて保健指導ができるっていうところが、やっぱり助産師の特徴だったり、強みだったりするので、そこまでしての保健指導の重みとかいうことが分かるっていうか、その人が分かる過程を、共に過ごして学べるのがすごいと思う。(H氏)

⑤《助産師として学生と共に学ぶ喜び》とは、教員が、継続事例実習を通して学生と共に助産師として学ぶ喜びを感じているという意味である。

分娩が近くなると、本当に、お産を学生自身が心待ちにして、学生が、夜中であっても、一生懸命になって、病院に向いて、(中略)決して弱音を吐くこ

ともなく、本当に、学生も自分がお産したみたいにうれしいというような言葉がでて、妊娠から、関わりを持って、関係づくりをして、お産に携わる。そして学生が喜ぶ、その姿を見て、良かったなと思います。助産師としての、根幹の部分を少し分かってもらえたかな、そこが感らじれる実習かなって思いますね。(E氏)

⑥《学生と一緒に学べる助産師としてのやりがい》とは、教員が、継続事例実習を通して学生と共に学び、助産師としてのやりがいをも感じているという意味である。

学生が関わりの中から学んでつかんでケアにつなげていて、学生と一緒に助産師のやりがいを経験できてうれしい。(G氏)

4) 行為 / 相互行為【母子の命を守る助産師としての覚悟が伝えられずに悩む】

助産教員が、学生に母子の命を守る医療者としての覚悟を持ってほしいと関わるが、教員の思いがなかなか伝わらず悩んでいることを意味し、8つのサブカテゴリーで構成された。

①《身につけてほしい社会性》とは、教員が、学生に社会性を身につけてほしいと思っていることを意味している。

お母さんに指導するために現実を色々知って、もっと社会性を養ってほしい。(A氏)

②《うまくいかなかったときの思わずお母さんに謝りたい気持ち》とは、教員は、学生がうまく助産ケアができなかった時に思わず対象に謝りたい気持ちになるという意味である。

一生懸命指導してもうまくいかない事例もあって、こんなはずじゃなかったのにと考えてしまう。(A氏)

③《お母さんと赤ちゃんの命を守る医療者として一生懸命やってほしい》とは、教員が学生に対して母子の命を守る医療者として一生懸命やってほしいと思っているという意味である。

学生には言うんですよ。看護を出て、もう一年学ぶっていうことはどういう意味があるのか考えてほしい。いい加減ではダメなんです。一生懸命やってほしい、医療者として、人間として、それだけ求められているんですよって言いたい。(F氏)

④《学生の気持ちが入ってないと感じると腹が立つし悩む》とは、教員が、学生に継続事例実習に対して気持ちが入ってないと感じると、腹が立つし悩むという意味である。

教員が読み取った関わりを学生が出してこず、事例をまとめるとき学生の気持ちが入ってないと感じるとか、もっと頑張ってよと腹が立つし悩んでしまう。(D氏)

⑤《教員の思いが伝わらずしんどい》とは、教員が、伝えるべき思いが学生に伝わらずしんどいという意味である。

私の言うことと学生が思うことの行き違いが起こる場合、それはたぶん私の説明が不十分だったのだろうけれど、それを受け止める学生側の理解度というのか、そのあたりの差がやっぱり通じにくいとか感じていると、大変でしんどいかなと思う。(B氏)

⑥《指導が通じない学生を腹立たしく思う》とは、教員が学生に対して、指導が通じないときにもっと頑張れるはずなのに、つい腹立たしく思うてしまうことがあるという意味である。

学生に伝わらないとき、自分にも何か幅がないな、どうしたらいいのかと思って、伝わらないことへの一種の腹立たしさみたいなのもあったかもしれませんが、学生に指導が伝わらない時に感情的になっていたかもしれないと反省しています。(C氏)

⑦《指導が伝わらないときはしんどくて悩む》とは、教員が学生に対して自分自身の能力も振り返りながら努力をするが、対象に必要なケアが伝えられず学生の成長が見えない状態になり、指導が伝わらないと感じる時はしんどくて悩むという意味である。

学生も難しいんだけど、教員としても、経産婦さんのニーズをきちっとつかんで、入っていくのが結構難しいかなって。やっぱ、その辺りが、私自身が、教員であって、その病院のスタッフでもないっていうところもあるのかなと思うんですけど(中略)必死で自分の思いを学生に伝えようとするが、指導がなかなか伝わらないときは本当にしんどいですね。(E氏)

⑧《教員の思いが伝わらない学生を大変に思う》とは、教員が学生に対して教員の思いが伝わらない学生を大変に思うという意味である。

大変なのは、学生に対象が見えないときでしょうね。どんな人なのって聞いて、それが出てこなくて…(中略)それは気持ちがわき上がってこないから出ないんですよ、その人っていうのがずっと出てきたらいいのですが…思いやるといってかその出発点がないのは難しいですね。(H氏)

5) 行為 / 相互行為【お母さんのために頑張る学生の成長が見える】

学生が家族みたいな気持ちで頑張って一生懸命に関わることで、お母さんから信頼され成長する姿が見えて、助産教員が、学生の成長という嬉しさを感じていることを意味し、7つのサブカテゴリーで構成された。

①《よく分かる学生の成長》とは、教員が、継続事例実習のプロセスを通じて、学生の成長がよくわかるという意味である。

努力できたと思えることが学生自身の大きなご褒美になっていると思う。お母さんへの話し掛け方とか、妊娠期に比べたらもう雲泥の差というか、成長がよく分かるので、そういうところはやっぱり継続事例をやっている醍醐味といえると思う。学生も成長して、それからお母さんも成長してる姿が本当によくわかるんですよ。(B氏)

②《信頼され成長する学生が見える》とは、教員に、学生が受持ち対象から信頼されて、成長している学生が見えるという意味である。

分娩が終わるとお母さんが学生の方に向くのがわかり、学生のその後の助産観にすごく響いているのがわかる。(G氏)

③《学生の成長がうれしい》とは、教員が継続事例実習のプロセスから学生の成長が見えてうれしいという意味である。

何も言わないお母さんが不安を抱えていたことに、最後には学生が自分自身で気づけている、自分であるところが嬉しい。(H氏)

④《一緒に関わって学生の成長を感じる》とは、教員が継続事例実習に学生と一緒に関わって、学生の成長を感じるという意味である。

学生達が受持ちのお母さんのことをよく語るようになり成長を感じ、お産が近づいたらすごく質問してきて面白い。(D氏)

⑤《学生が一生懸命に関わっていることに気づく》とは、学生が受持ち対象に一生懸命に関わっていることに、教員が気づいているという意味である。

元気に安全に生まれてほしいと思う学生の気持ちがお母さんに伝わっている。(C氏)

⑥《家族みたいな気持ちになって頑張る学生が見える》とは、学生が受持ち対象の家族みたいな(新しい家族を迎える一員として生まれてくる命を大切に思うという意味)気持ちになって頑張っていることに、教員が気づいているという意味である。

学生は受持ちのお母さんが入院してきたら何があっても頑張って行かないといけないうちでいい

る。もう理屈じゃなくお産がある。その人がお産っていうたら自分担当なんやからっていう意識はすごくあるし、とにかくつかして下さいと頑張る学生がいる。(D氏)

⑦《お母さんのために頑張る学生が見える》とは、学生が受持ち対象のために頑張る姿を見えることが、教員として、助産師としてやりがいを感じているという意味である。

学生は頑張るお母さんを見て自分も頑張らなあかんと感じているし、この子がこんなに頑張るんだと思わせてくれることが多々ある。本当に、お母さんについて、学生の気持ちが燃えて、お母さんのために何かしてあげたいと思っているのがすごく伝わる。(D氏)

6) 帰結【学生と共に味わう助産教員としての達成感】

助産教員が、学生と共にケアを行い一緒に達成感を感じることで、助産教員として助産師の責任を改めて実感でき、助産教員としての達成感を感じていることを意味し、6つのサブカテゴリーで構成された。

①《助産師として共に楽しめる継続事例》とは、教員が、学生と継続事例実習の対象者に関わる時、助産師として一緒に楽しめているという意味である。

ずっと一緒に関わって、勉強させていただく(気持ちで)、その人を通して、学生にそういう気持ちは伝わるようにしてるよね。(学生とだけれど)やっぱり、楽しいよね、助産師として。やっぱり本来の助産のやるべきことが入ってるからかなあ楽しいよ。(A氏)

②《学生と共にケアしている感覚》とは、教員が学生に対して継続事例実習の対象者に学生と共にケアしている感覚をもつことを意味する。

学生と一緒に受持ちをしているような感覚になり、その方を深く知れてケアと一緒にやっている気分になれる。(B氏)

③《学生と一緒に味わえる達成感》とは、教員が継続事例実習に関わる時、学生と一緒にお母さんの経過に寄り添ってきた結果から味わえる達成感を感じているという意味である。

一人の方と深くかわかることで、その方と深くコミュニケーションが取れるし、その方のやっぱり経過ですよ。経過を丹念に見ていけるというか。だから、さっき学生も、言ったように、1カ月健診で達成感を味わえるように、私たちもそうですよね。達成感を味わえる。お母さんに対してもだし、学生に対してもね。(B氏)

④《助産師としての責任を学生と共に実感できる》とは、教員が継続事例実習に関わる時、継続した経過に沿っていくことで助産師としての責任を、学生が理屈でなく感じ取りながら成長していることを実感しているという意味である。

学生は理屈じゃなくお産があることに向き合う助産師の本質を感じ、お産は待ってくれない公私が分けられない助産師の仕事なんだということを感じ取ってくれていることが実感できる。そのことが教員としても助産師としてもすごいと思う。(D氏)

⑤《関わりの中でプロフェッショナルな助産師に育つ》とは、学生が継続事例実習での関わりの中でプロフェッショナルな助産師に育つと、教員が感じているという意味である。

助産の教育はさらにプロフェッショナルな領域で助産師と看護師は違うんだと思った。(F氏)

⑥《助産師としての達成感を学生と共に感じる》とは、教員が継続事例実習での学生指導を通じて助産師としての達成感を学生と共に感じているという意味である。

間接的にでも学生と共に助産を実践できて助産師として嬉しいし、看護の醍醐味を感じて学生も教員も共に成長している。(H氏)

7) 帰結【学生の力を引き出せない葛藤】

助産教員が、時間的にも精神的にも大変で余裕のない継続事例実習での学生指導の中で、学生の持つ本来の力を引き出せないことに葛藤を感じていることを意味し、10のサブカテゴリーで構成された。

①《学生にきつくあたってしまう》とは、教員が継続事例実習での学生指導において、学生にきつくあたってしまうことがあるという意味である。

お母さんの前でしゃべられない学生にきつくあたってしまった。(A氏)

②《学生を表面的にしか見ていなかった気づきと後悔》とは、教員が継続事例実習での学生指導で学生に対して学生を表面的にしか見ていなかったことに気づき後悔することがあるという意味である。

できない、できないで見てしまって浅く表面的にしか見てなかったと後悔する。(B氏)

③《言葉にして指導する難しさ》とは、教員が学生に対して言葉にして指導する難しさを感じているという意味である。

学生に同じ言い方しかできない指導の幅のなさを感じて、わかって欲しいことを言葉にして指導するのは難しい。(C氏)

④《学生の一生懸命な気持ちをしばませてしまう》とは、教員が学生への指導時に一生懸命な気持ちをしばませてしまうことがあるという意味である。

できる子に合わせた指導しかできずに、学生の一生懸命な気持ちをしばませていたような気がする。(C氏)

⑤《いつ何時でも対応しないといけない大変な実習で指導に余裕がない》とは、教員が継続事例実習において、いつ何時でも対応しないといけない大変な実習で指導に余裕がないと感じているという意味である。

継続実習がどういう実習か助産師以外の人に伝わりにくく、病院からの連絡を必ず教員に通すのでごく大変。(D氏)

⑥《無理やりやらせて待てなかった指導》とは、教員が学生への指導時に、無理やりやらせて待てなかったことがあるという意味である。

課題を同時にできない学生に指導を無理やりさせた感を感じる場合があった。(E氏)

⑦《走り続ける学生に必死で余裕がない指導》とは、教員が、走り続ける学生に必死で余裕がない指導になっていると感じているという意味である。

分娩から産褥の経過に余裕がなくわけが分からないまま過ぎていく学生がいて大変で、教員も必死で学生も必死に走り続けている感じがする。(F氏)

⑧《学生の力を引き出せない葛藤》とは、教員が学生に対して、学生の持てる力を引き出せない葛藤を感じているという意味である。

自分に足りなさを感じて学生にダイレクトに言ってあげられない。(G氏)

⑨《気づかせる指導ができず自信がなくなる》とは、教員が学生に対して、気づかせる指導ができず自信がなくなるという意味である。

指導案をいじっても学生が心から思ったことでないと、後々、ボロボロになっていって、教員も自信がなく試行錯誤をしている。(H氏)

⑩《助産師が持つべき力をつけることができない》とは、教員が学生に対して助産師が持つべき力をつけられるように指導ができていないと感じているという意味である。

基礎看護のケアレベルはできているが助産ケアのレベルまではできてない気がして悩むし、今の継続はノーマルばかりで臨床では異常も助産師がケアするのにこれでは卒後が心配。(H氏)

考察

1. 研究対象者および協力施設の継続事例実習の特徴

本研究における対象者は、A県内にある助産専門学校として全施設にあたる4校に勤務する助産教員8名で、平均年齢は49.0歳であった。助産師としての平均臨床経験年数は12.1年であり、全員指導要領における助産教員の要件を満たす対象者であった。また、平均教育年数は8.6年、平均助産師教育年数は6.0年(満3年以上9年以下)であり、指導要領で規定される教務主任の要件、助産の専任教員経験年数3年以上を満たし、全助教の提唱する助産教員キャリアラダー⁶⁾に適応した場合、レベルI以上の対象者であると考えられた。平均看護臨床経験は17.1年で、パトリシア・ベナー⁷⁾の、技術習得に関するドレファイスモデルを看護に適応した場合、ステージ4(中堅)以上に達成していると考えられた。さらに、平均助産師臨床経験は12.1年で、日本看護協会が開発した「助産実践能力習熟段階(クリニカルラダー)」⁸⁾では、レベルⅢ以上に達成していると考えられた。つまり、本研究における対象者は、助産師教育の教務主任要件を満たし、助産教員経験はレベルI以上、看護臨床経験はステージ4(中堅)以上、助産実践能力習熟段階はレベルⅢ以上という特徴をもつことから、助産師の臨床経験が中堅以上であることに比べると、助産教育の経験が比較的浅い傾向であった。しかし、継続事例指導の経験年数は3~9年、担当学生総数は16~42名で、助産教員経験年数が3年の教員においても16名の指導経験を持っており、継続事例実習指導の経験は少なくはなく、各施設の役職者に次ぐ教員を含めた対象者であり、必ずしも教員経験年数が浅いとは言えない。

次に、日本における2014年の助産師教育課程の学校数は202校であり、そのうち専門学校数は42校で全助産師学校の20.8%である。また、全国の助産専門学校の学生定員⁹⁾は平均18.6人であった。本研究の協力施設である専門学校4校は全国の専門学校の9.5%にあたり、設立後の年数は7~73年で、学生数は20.0(±2.5)人であった。これらのことから、A県内に限定はされているが、平均的な専門学校の背景と考える。また、森兼ら²⁾による継続事例実習の全国実態調査における専門学校の状況は、「学校単位の平均学生総数は19人で、受持ち例数1例は78.1%、開始時期妊娠中期が53.1%、妊娠中の保健指導平均回数は5回、継続事例の平均分娩介助時期は4~6例の学生が53.1%、7例以上の学生が28.1%」と報告されている。本研究の協力施設4校で実施する継続事例実

習の内容は、受持ち例数が1例、受持ち開始時期が妊娠中期、妊娠中の保健指導回数が平均6.5回、継続事例の分娩介助時期は6～8例であり、平均的な実習状況と考える。

以上より、本研究における対象者は、A県内に特定されるが、専門学校における専任教員の状況や継続事例実習の運用状況において、ほぼ平均的な内容と考えた。

2. 【お母さんのために頑張る学生の成長が見える】の現象に見られる助産教員の思い

学生が継続事例を受持ち始めた時に、助産教員は【学生がお母さんに寄り添えるようになる期待と不安】というアンビバレントな思いを抱いている。これは、受持ち対象に対し、教員であり、また助産師でもある立場からの責任を感じていたと考える。継続事例実習という長期間に渡り同じ妊産婦に関わる特徴を活かして対象理解を深める指導や、ロールモデルになることや、学生のケアを見守る等して、教育的関わりを行っていたと考える。

また、助産教員は、《家族みたいな気持ちになって頑張る学生が見える》ことや、教員も《信頼され成長する学生が見える》ことから、【お母さんのために頑張る学生の成長が見える】を感じている。佐藤ら¹⁰⁾は、「助産師の職業的アイデンティティに関する要因の中で、助産師として必要とされることへの自負には、学生時代の肯定的感情を伴う体験や学生時代の教師からの精神的支援が関連する」と述べている。本研究の助産教員も、受持ち対象と学生に信頼関係を築くことができるように支援していた。このことは、先行研究と同様に、学生の助産師としての覚悟を育成することにつながっていると考えられる。また、鈴木ら¹¹⁾は、「妊娠期から産褥期まで一人を一貫してケアする学びは助産師としてのアイデンティティ形成に重要で、助産所の助産師が行っているケアに近い事例だといえる」と述べている。つまり、助産師教育において、継続事例実習は学生の助産師としての成長を育むうえで大きな意義をもっている。妊娠期から一貫して受持つ過程で、学生がお母さんから得ていることを教員が感じ、【お母さんのために頑張る学生の成長が見える】を実感していた。このように、助産教員は学生に助産師として成長する基盤となる対象からの信頼を基に成長する経験ができるように教育的関わりをしていたと考える。

次に、お母さんからの信頼の意味について考えてみる。広辞苑¹²⁾によると、「信頼とは、信じて頼りにすること、頼りになると信じること、またその気持ち」

と述べられ、類似語の信用は、「それまでの行為・業績などから信じて任用すること」と述べられている。また、信用と信頼の二つの言葉は心理学において区別して用いられ、アドラー心理学¹³⁾において、信用とは、物理的な実績などの裏付けをもとに信じることであり、信頼は、根拠を求めずとも信じることと定義されている。本研究においても、受持ち対象者からの信頼は、学生の長期に渡る関わりと助産援助による相互の関係性の結果培われたものであった。

さらに、助産教員は、《学生と共にケアしている感覚》をもち《助産師としての責任を学生と共に実感できる》ことを喜び、【学生と共に味わう助産教員としての達成感】を感じている。これは、教員であり助産師でもある立場を自覚している教員自身の豊かな助産観を基盤にした思いであり、助産師学生を育てる教育姿勢を培い、同時に助産教員自身のやりがいにもつながっていると考える。一方、助産教員は、社会性が未熟な学生に対し【母子の命を守る助産師としての覚悟が伝えられずに悩む】ことになり、【学生の力を引き出せない葛藤】を抱き、どのように学生に関わるのが良いのかと悩んでいる教員の気持ちも強いことも確認された。

また、福丸ら¹⁴⁾は、継続事例実習の受持ち対象者の思いの研究で、「[徐々に自然な形で打ち解けていった]と語る対象者と、[不安と信頼感が比例していった]と語る対象者の2つの特徴的なパターンが見られた」との報告と、「実習の進行に伴い学生を信頼するようになり、お産後は成長する学生の姿を見守る気持ちになった」と報告している。本研究においても、助産教員は、助産師学生が継続事例実習において受持ちを始めるときに【学生がお母さんに寄り添えるようになる期待と不安】という2つの思いを抱いており、お母さんが学生に抱く思いと一致していた。さらに、学生が、お母さんから徐々に信頼され、お母さんとの相互の関係性から、学生が成長している姿を、助産教員が実感していることも明らかになった。つまり、継続事例実習の受持ち対象のお母さんと教員が学生に抱く思いが、福丸らの報告と同様に一致していた。従って、学生はお母さんと相互の関係性を経験しながら確実に成長していると考えられる。

以上より、助産教員の持つ助産師としてのアイデンティティが、学生指導において大きな影響力を持っており、特に長期に渡り対象に関わりを持つ継続事例実習においては、学生の助産師としての覚悟を育むことに繋がっていたと考える。また、学生は受持ち対象のお母さんとの相互の関係性を通じて信頼を得ており、

助産教員は、その信頼を確立する過程が重要であり、学生とお母さんとの関わりを支援することの必要性を認識していたと考える。

3. 継続事例実習指導における助産教員の役割と課題

継続事例実習は、助産学実習のコアとなる実習である。鈴木ら¹¹⁾は、「継続事例を受持つことで学生は、ドゥーラの役割を担うことを学習し助産師としてのアイデンティティを形成する」と述べ、小野ら¹⁵⁾は、「助産師学生は、ドゥーラの効果を知らなくても、周産期各期においてケアニーズに沿ったケアを重視して行っており、このことは、継続事例実習を通して、妊娠・分娩・産褥各期におけるドゥーラ的役割を学んでいるからだ」と述べている。本研究においても、継続事例実習の学生指導において助産教員は、【学生とお母さんに強い関係性を築かせてあげたい】のカテゴリーの中で《学生の関わりはお母さんの人生につながっている》や《妊娠分娩と繋がった関わりを持たせてあげたい》という思いを抱いていることから、学生が助産師としての役割を自覚し、意識をしていなくても、お母さんと共にあり続ける援助者としてのドゥーラの役割を果たしていることを支えていると考える。つまり、助産教員は《助産師としての責任を学生と共に実感できる》ようになって、学生が《関わりの中でプロフェッショナルな助産師に育つ》ことができるように、教員自身が助産師としての姿を提示しながら、助産師としての覚悟を育むという、ロールモデルを示す努力を行っているのである。これらのことから、継続事例実習における助産教員の教育的関わりは、教員自身がロールモデルを示しながら、助産師としての覚悟を持てるように育てていると考察した。

また、Lave, Wenger¹⁶⁾は、「正統的周辺参加論において、学習者は否応なく実践者の共同体に参加し、知識や技術の修得には、新参者が共同体の社会文化的実践の十全的参加へと移行していくことが必要だ」と述べている。この正統的周辺参加の方法を、高木¹⁷⁾は、「状況的学習論の実際として捉え、学習を実践共同体への正統的かつ周辺的な参加と定義し、現場にメンバーとして加わり、徐々に重要である意味のある役割を担うようになっていく過程そのものが学習だと考えるもの」と述べている。本研究においても、助産教員は、常に学生とお母さんと家族に関わり、強い関係性と信頼関係を持てるように、後方支援する状況が確認された。助産教員は、【学生とお母さんに強い関係性を築かせてあげたい】と思い、学生の助産師としての成長段階を考慮しながら、安全を確保して学生の臨

床への参加を保障していた。

そして、助産教員は継続事例実習での学生指導において、以下の二つの葛藤を抱えていることが確認された。一つめは、日野ら¹⁸⁾が、「助産師としての臨床経験が豊富であっても、助産教員へ移行する際には、助産師としての自分と教員役割を遂行する自分との役割葛藤がある」と述べているように、本研究においても、助産教員は、継続事例を受持つ学生に対して【母子の命を守る助産師としての覚悟が伝えられずに悩む】思いになり、教員としての自分と助産師としての自分の役割葛藤を持つと考える。学生は、看護基礎教育を修了し看護師の資格を持つとはいえ、ほとんど臨床経験がなく、しかも入学後3か月という早い時期から継続事例を受持ち始める。その学生に、助産師としての姿勢まで求めるのは限界があると考えられる。しかし、継続事例実習では、学生の姿勢そのものが全てお母さんに影響し分娩という母子の2つの命に向き合う責任をもつという特徴を持っているため、助産教員は助産師としての役割意識が学生に多くのことを求める傾向にあったと考える。助産教員は、教員自身が抱く、教員と助産師としての役割葛藤を受け止めて、学生指導にあたることが重要だと考察した。二つめは、助産教員は、学生指導において【学生の力を引き出せない葛藤】を感じていた。これは、学生の持てる力を引き出せないという教員自身の教育力の不足に対する葛藤を表していると考察した。学生は一人一人違うことを理解し、どの学習段階にある学生でも、最終的には助産師教育において必要な目標まで到達できるように学生指導を行う必要がある。さらに、教員は【学生と共に味わう助産教員としての達成感】を感じていることから、学生はお母さんとの相互の関係性で成長し、助産教員も学生とお母さんの成長過程を共に共有して学び、教員としての成長をしていると考察した。

以上より、継続事例実習における助産教員の教育的関わりとして、学生に助産師としてのアイデンティティにつながる助産師としての覚悟を持てるようにロールモデルを示すこと、助産援助の実践の場である臨床現場に学生を安心して参加できるよう後方支援することが重要である。そして、助産教員は教員と助産師の役割葛藤と、教員自身の教育力に対する葛藤を受け止めつつ、継続事例実習の指導に向き合うことが必要である。そしてその教育的関わりの中で、教員は学生もお母さんをも含めた相互の関係性の中で成長を遂げていることを実感していると考察した。

結論

1. 助産教員の継続事例実習における学生指導に対する思いを分析した結果、中心となるカテゴリーの【お母さんのために頑張る学生の成長が見える】の現象と6つのカテゴリーが抽出された。
2. 助産教員の持つ助産師としてのアイデンティティが学生指導において大きな影響力を持ち、学生と受持ち対象との相互の関わりを通じて得る信頼を確立する過程が重要であり、学生とお母さんとの関わりを支援することの必要性を認識していた。
3. 助産教員の教育的関わりとして、学生に助産師としての覚悟を持てるようにロールモデルをし、臨床現場に学生を安心して参加できるよう後方支援することが重要であった。
4. 助産教員は教員と助産師の役割葛藤と、教員自身の教育力不足に対する葛藤を受け止めつつ、学生も教員もお母さんをも含めた三者の関係性の中で成長を遂げていることが確認できた。

謝辞

本研究に当たり、ご協力くださいました助産専門学校の関係者の皆様、お忙しい中インタビューに快く応じてくださいました助産教員の皆様に深く感謝申し上げます。

文献

- 1) 江幡芳枝, 黒田緑, 小田切房子, 他: 大学, 短大専攻科, 専門学校における助産師教育の実態と分娩介助, 継続事例実習指針 カリキュラム単位数および助産学実習の比較 その1, 助産雑誌, 61 (3), 226-232, 2007.
- 2) 森兼真理, 五十嵐稔子, 脇田満里子: 助産学実習における継続事例実習の現状と課題 教育機関による実態調査を通して, 奈良県立医科大学医学部看護学科紀要, 11, 14-23, 2015.
- 3) 柳原真知子: 臨床の場で学生が助産師と共に経験事例を重ねていくことの意味, 助産雑誌, 60 (12), 1042-1046, 2006.
- 4) 戈木グレイヒル滋子: 質的研究方法ゼミナール 第2版 グラウンドセオリーアプローチを学ぶ, 171-199, 医学書院, 2013.
- 5) Immy Holloway, Stephanie Wheeler: Qualitative Research in Nursing, 2nd Edition, 2002, 野口美和子 監訳, ナースのための質的研究入門 —研究方法から論文作成まで—, 249-261, 医学書院, 2006.
- 6) 全国助産師教育協議会: 助産師教員キャリアラダー, 助産師教育 No84, http://www.zenjomid.org/activities/img/news_84.pdf, 2015/12/8.
- 7) Patricia Benner: FROM NOVICE TO EXPERT —EXCELLENCE AND POWER IN CLINICAL NURSING PRACTICE, 1st Edition, 2001, 井部俊子 監訳, ベナー看護論 新訳版—初心者から達人へ—, 11-32, 医学書院, 2005.
- 8) 坂本すが: 助産師人材育成支援 CLoCMiP レベルⅢ認証制度の普及に向けて, 平成27年版 看護白書, 113-118, 日本看護協会出版会, 2015.
- 9) 全国助産師教育協議会: 平成27年度 公益社団法人 会員名簿 http://www.zenjomid.org/member_only/member/img/h27_member.pdf, 2015/12/10.
- 10) 佐藤美春, 菱谷純子: 助産師の職業的アイデンティティに関連する要因, 日本助産学会誌, 25 (2), 171-180, 2011.
- 11) 鈴木由美, 島田葉子: 助産学実習における継続事例の意義について, 桐生大学紀要, 25, 109-111, 2014.
- 12) 新村出 編: 広辞苑 第6版, 1398-1399, 岩波書店, 2015.
- 13) 岸見一郎: アドラー心理学入門—よりよい人間関係のために—, 84-116, ベスト新書, 1999.
- 14) 福丸洋子, 落合亮太, 松坂充子, 他: 継続事例実習で助産師学生に受け持たれた女性の学生実習に対する思いとその変化, 日本助産学会誌, 24 (2), 322-332, 2010.
- 15) 小野詩織, 染矢知澄, 吉川加奈子, 他: 助産師学生におけるドゥーラの役割の認知度と妊娠褥婦の求めるケア内容との関連性, 第23回バイオメディカル・ファジィ・システム学会年次大会講演論文集, 89-92, 2010.
- 16) Jean Lave, Etienne Wenger: Situated Learning —Legitimate Peripheral Participation, 1991, 佐伯胖 訳, 状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加—, 1-20, 産業図書, 1993.
- 17) 高木幸太郎: 実践への参加と専門家養成教育 助産師教育における臨床実習を視野に入れながら, 助産雑誌, 60 (12), 1026-1031, 2006.
- 18) 日野佐知江: 助産師が教員として臨床から教育の場へ移行する際の心理的体験, 助産師としての自分と教員役割を遂行する際の役割葛藤, 神奈川県

立保健福祉大学実践教育センター看護教育研究集
録, 36, 64-71, 2011.