

実習教育で看護教員が倫理的ジレンマと捉えた課題と対処

植村 由美子*¹

大島 弓子*²

抄録

本研究の目的は、実習教育で看護教員が倫理的ジレンマと捉えた課題と対処を明らかにし、倫理的判断とジレンマの解決に向けた示唆を得ることである。平成28年4月～6月に、看護教員10名に対し、半構成的な面接を行った。面接の内容分析を行った結果、実習教育で看護教員が倫理的ジレンマと捉えた課題と対処は50事例になった。看護教員が倫理的ジレンマと捉えた課題は、【看護教員役割と看護師役割を両立できない苦しさ】【看護教員としての教育に対する価値観のゆらぎ】【看護師としての看護に対する価値観のゆらぎ】に分類された。また、看護教員の対処は、『学生に指導』『指導者・病棟と調整』『上司・同僚と相談・調整』などがあつたが、複数の対処法を取ることが多かった。今後、看護教員が倫理的ジレンマと捉えた課題の解決に向け、看護学実習の関係者間での実習目的や方法の検討、倫理的ジレンマの共有、対象者の尊厳を護る看護、の必要性が示唆された。

キーワード：

看護教員, 看護学実習, 倫理的ジレンマ, 対処
nursing faculty, clinical practicum, ethical challenge, coping

I. はじめに

最近、社会的に医療倫理に関する関心が高まっている。そして、よりよい実践に向け、日本看護協会は、「看護師の倫理綱領」をまとめ(2003)、日本看護系大学協議会は、「看護学教育における倫理指針」をまとめた(2008)。このような背景のなかで臨床実習が展開されている。臨床実習は、患者の療養の場に、看護学生と看護教員が参入し、学生が看護実践を通して学ぶ場がつけられる。その場における看護教員は、例えば、看護師として患者の苦痛をすぐにとりたいたいと思っても、学生がそれを気づくように仕掛けるなど、学生を教育する看護教員という立場と、患者の苦痛を軽減する看護師という立場を有する。そして、看護教員は、複数の役割期待を同時に引き受けるため、役割遂行上の葛藤を引き起こし、倫理的ジレンマを生じやすい。

倫理的ジレンマの定義は、さまざまである。一般に、倫理は、「人びとの間で行われるべき、正しい道」(柘植, 2010)とされ、ジレンマは、「相反する2つの事の板挟みになって、どちら

*1 京都橘大学 *2 豊橋創造大学

とも決めかねる状態」(新村, 1998)とされている。そこで、本研究では、看護教員が臨床実習教育で体験した倫理的ジレンマを、臨床実習教育を行う上で、「2つ以上のことがらで板挟みになって、判断に迷う状態」と定義する。

看護学実習に関する研究では、学生が捉えた倫理的課題に関する研究は多いものの、看護教員を対象とした研究が少ないことが指摘されている(植村他, 2016)。その中で、看護教員の実習における倫理に関しては、倫理的行動に関する研究(村上他, 2006; 長田他, 2013)などがあるが、看護教員がどのような倫理的ジレンマに直面し、どのように対処しているのかといった、研究はあまり見当たらない。

しかし、倫理的判断力の育成には、多様な事例を通して学ぶことが重要であるといわれている(Taylor et al, 2010)。つまり、個別の事例に即し、倫理的ジレンマとその対処を明らかにすることは、事例の集積に寄与し、看護職の倫理的判断とジレンマの解決の一助につながると思われる。そこで、今回、実習教育で、看護教員が倫理的ジレンマと捉えた課題と対処を明らかにすることを目的とした。

II. 目的

実習教育において、看護教員が倫理的ジレンマと捉えた課題と対処を明らかにし、看護教員の倫理的判断とジレンマの解決に向けた示唆を得る。

III. 方法

1. 研究協力者

1) 研究協力者の条件

研究協力者は、看護教員であり、条件は、研究者が所属していない大学で、基礎、成人、老年系の領域に所属し、病院や施設で直接実習教育を担当し、成績評価をつけていることとした。この理由は、面接におけるストレスを小さくするため、領域の特殊性を少なくするため、実習教育から評価までのプロセスにおける倫理的ジレンマと対処を抽出するためである。

2) 研究協力者のリクルート

研究協力者は、研究者のネットワークを用いて直接依頼、もしくは、スノーボール方式で増やしていった。そして、条件にあう看護教員に、文書や口頭で、研究の趣旨や方法を説明し、協力が可能である場合、連絡先を明記した連絡票の返信を研究者にくれるよう依頼した。

2. データ収集方法

1) データ収集期間：平成28年4月～6月。

2) 面接枠組みの作成：面接枠組みは、縦軸には板挟みになりやすい状況の人間関係を、横軸は、状況・悩んだこと、対処に向けてのプロセス、なりゆき、を配置した。その他、自由

に語れるような枠組みを準備した。

3) 面接方法：研究協力者に研究依頼をする時に、面接枠組みも送付し、これまでの実習教育で体験した倫理的ジレンマと対処、なりゆきについて、面接で何うことを説明し、その体験の想起を依頼した。そして、研究協力者が安心して語れるよう、基本的に研究協力者の指定した場所において、1対1の個人面接法で、面接の枠組みを用いて半構成的に面接を行った。面接内容は、許可を得て録音した。

3. データ分析方法

面接内容から、質的記述的な内容分析を行った。

1) 逐語録の作成：守秘義務遵守の契約を交わした業者に依頼し、面接データから逐語録を作成した。

2) 事例の抽出：研究協力者ごとに、倫理的ジレンマと対処行動を抽出する作業を行った。具体的には、文脈を損なわないように、逐語録のコード化を行った。コード化は、倫理的ジレンマもしくは、看護教員の思い、対処を抽出する視点で分析を行った。その後、コードを基に、1つの倫理的ジレンマから対処までを事例として再構成し、それを1事例とした。1つの倫理的ジレンマの中に、複数のストーリーが混在していることがあったが、今回は、便宜上、その中の主要なストーリーに焦点を当て、抽出した。そして、各事例の倫理的ジレンマと対処を表すよう、事例内容をつけた。

3) 倫理的ジレンマのカテゴリ化：各事例について、内容の類似性から<サブカテゴリ>を生成し、さらに、サブカテゴリの類似性から<<カテゴリ>>を生成した。そして、<<カテゴリ>>の類似性から【大カテゴリ】を生成した。

4) 対処行動の抽出：各事例の対処行動について、各事例の登場人物に着目して、看護教員がとった『対処』を抽出した。

5) 2)～4)の手続きを、研究者間で検討した。

4. 倫理的配慮

本研究は、研究協力者の倫理観を反映することや、研究協力者の組織の内情が明らかになる可能性があるため、京都橘大学の研究倫理審査に諮り、承認を得てから行った(承認番号15-22)。研究依頼時と面接前に、研究協力者に、研究の趣旨と方法、個人情報保護の保護、自由な意思による研究協力や同意撤回の任意性、研究結果の公表について、文書と口頭で説明し、同意を得て実施した。

IV. 結果

1. 研究協力者

研究協力者は、10名の看護教員であり、全員女性で、看護職歴は3～22年、看護教員歴は5～19年であった。所属していた領域は、基礎看護学領域が6名、成人看護学領域と老年

看護学領域が2名ずつであった。看護倫理を学んだ経験は、記憶がない2名、ない1名の他、7名の看護教員は、看護基礎教育もしくは大学院であった。面接時間は、50～71分であり、平均62分であった。

2. 実習教育で看護教員が倫理的ジレンマと捉えた課題と対処の事例

研究協力者10名が語った内容から、50事例が抽出された。そして、〈サブカテゴリ〉は16、〈カテゴリ〉は7、【大カテゴリ】は3、に分類された。また、『対処』は6つとその他に分類された(表1参照)。次に【大カテゴリ】ごとに、代表的な事例を選び、要約を記述する。

表1. 実習教育で看護教員が倫理的ジレンマと捉えた課題と対処の概要
(数字は件数を表す。対処は事例で語られた主な対処をすべて数えた)

大カテゴリ	カテゴリ	倫理的ジレンマ サブカテゴリ	対処						なりゆき				
			学生に指導	上司・同僚と相談・調整	ケアの代行	患者・家族への協力依頼	何もしない	他	不変	改善	悪化	他	
看護教員役割と看護師役割を両立できない苦しさ(30)	現場で実習内容を調整することの難しさ(11)	看護教員や学生がケアの責任を負わされることの困惑(5)	2	4	3	2	0	0	0	2	2	0	1
		学習内容を調整することの難しさ(5)	2	3	0	0	1	1	0	0	1	0	4
	学生が実習を行うことへの迷い(9)	実習目標と現場のギャップ(1)	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
		学生の実習継続判断の迷い(4)	4	2	3	2	2	2	0	0	1	0	4
		未熟な学生が実習をすることの迷い(3)	3	1	1	1	1	0	0	2	0	0	1
		進路に迷う学生の実習実施についての迷い(2)	2	1	1	0	0	0	2	2	0	0	0
病院や指導者との関係形成の難しさ(7)	指導者に意見を言うことへのためらい(5)	2	2	0	0	0	2	1	2	1	0	0	
	病院との調整の難しさ(2)	2	2	1	0	2	1	0	0	2	0	0	
看護教員としての教育に対する価値観のゆらぎ(11)	学生指導の難しさ(7)	指導やケアに疑問がある施設で実習をすることのもどかしさ(3)	2	1	1	2	1	0	1	3	0	0	0
		学生との関係づくりに悩む(3)	3	0	1	0	0	0	0	0	2	1	0
		学生指導の難しさ(2)	1	1	2	0	0	0	0	2	0	0	0
		学生に平等に指導時間が割けないことによる葛藤(1)	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0
	単位認定の難しさ(1)	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	
同僚間で指導方法を統一する難しさ(3)	同僚間で指導方法を統一することの難しさ(3)	2	2	3	0	0	0	0	0	1	0	0	
看護師としての看護に対する価値観のゆらぎ(9)	ケアへの違和感(9)	上司との意見の不一致による困惑(1)	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0
		ケアへの違和感(9)	6	5	2	1	0	1	4	7	1	0	1

1) 倫理的ジレンマ：看護教員役割と看護師役割を両立できない苦しさ

【看護教員役割と看護師役割を両立できない苦しさ】は、4カテゴリ、9サブカテゴリ、30事例から構成された。最も多かったカテゴリは、〈現場で実習内容を調整することの難しさ〉の11事例であり、3つのサブカテゴリから構成された。1つ目のサブカテゴリ〈看護教員や学生がケアの責任を負わされることの困惑〉は5事例あった。具体事例は、「スタッフが学生に、患者と二人で検査に行ってきたと言うため、事前に指導者と調整し、学生に断り方を教えている」(事例1)などであった。看護教員は、看護の責任は病棟や病院にあると考えているが、スタッフは、教員や学生を看護の責任が担える人と考えており、看護の責任の所

在の不明確さから生じた倫理的ジレンマだった。そこで、すべての事例において、看護教員がとった対処は、直接あるいは上司を介して、『指導者・病棟と調整』であった。2つ目のサブカテゴリ<学習内容を調整することの難しさ>も5事例あった。具体事例は、「指導者に、学生が就床患者のシーツ交換をするのは早いと言われたため、指導者にくらいついて依頼した」（事例6）などであった。看護教員と臨床スタッフが考える、学生の学習内容の相違から生じていた倫理的ジレンマだった。そこで看護教員がとっていた対処は、『指導者・病棟と調整』3事例、『学生に指導』2事例などであった。3つ目のサブカテゴリ<実習目標と現場のギャップ>は1事例であった。具体事例は、「実習目標と入院患者に必要な看護が合わない。そこで、学生の实習評価を、実習目標の到達度で判断するのではなく、患者にあった看護を実施するということに読みかえ、学生に不利がないように評価をする」（事例11）という内容だった。患者の療養に必要な看護と学生の学習レベルが合わないことから生じていた倫理的ジレンマだった。そこで看護教員がとっていた対処は、学生に不利益がないように、『上司・同僚と相談・調整』し、自分の判断を優先して成績評価をしていた。

2番目のカテゴリは、<学生が実習を行うことへの迷い>の9事例であり、3つのサブカテゴリから構成された。1つ目のサブカテゴリ<学生の実習継続判断の迷い>は4事例あった。具体事例は、「患者から学生が受け持つことの継続を拒否されたため、上司や指導者に相談し、患者の意向を尊重し、受け持ち継続を中止した」（事例12）という内容だった。患者の療養に必要な看護と学生の学習レベルが合わないことから生じていた倫理的ジレンマだった。そこで看護教員がとった対処は、すべての事例において『学生に指導』を、また、『上司・同僚と相談・調整』3事例、『指導者・病棟と調整』『患者・家族への協力依頼』が2事例ずつと、複数を組み合わせていた。2つ目のサブカテゴリ<未熟な学生が実習をすることの迷い>は3事例あった。具体事例は、「対象者にあった洗髪を実施できない学生への指導がきつくなるため、ケアを代行する」（事例16）という内容だった。患者の療養に必要な看護と学生の学習レベルが合わないことから生じていた倫理的ジレンマだった。そこで看護教員がとっていた対処は、『学生に指導』『ケアの代行』などであった。3つ目のサブカテゴリ<進路に迷う学生の実習実施についての迷い>は2事例あった。具体事例は、「患者や指導者は、学生が将来看護師になるという期待から、学生に学習の機会の提供やサポートをしてくれる。しかし、学生は進路に迷い単位を取るために実習しており、患者や指導者の期待を無にしている。また、看護師になる気がない学生を指導する自分の実習教育の意欲にも影響する。そのため、上司や関係機関と連携した」（事例19）という内容だった。患者の期待と学生の学習目的が合わないことから生じていた倫理的ジレンマだった。そこで看護教員がとっていた対処は、『学生に指導』しながら、『指導者・病棟と調整』『上司・同僚と相談・調整』し、また、「他機関にも相談」し、かつ、「自分と折り合いをつけ」ていた。

3番目のカテゴリは、<病院や指導者との関係形成の難しさ>の7事例であり、2つのサブカテゴリから構成された。1つ目のサブカテゴリは<指導者に意見を言うことへのためらい>の5事例であった。具体事例は、「学生が患者の羞恥心に配慮したケアを実施すると、看護師は学生がモタモタしていると指導する。看護教員としては、看護の原則に忠実な学生の

看護こそ大事であると考え、現場の看護の批判と受け取られて実習場との関係悪化になってもいけないので、看護師には指導をしてもらった礼を言うしかない(事例21)という内容だった。看護教員が考える看護の原則と、臨床で実施されている優先順位や指導方法が異なることから生じていた倫理的ジレンマだった。また、「実習指導者になると日勤が増え給料が減り、昼休みも返上して学生の記録を見てもらっているのに、指導者にあまり言えない(事例25)」ということもあった。そこで、看護教員がとっていた対処は、『学生に指導』『指導者・病棟と調整』のほか、指導者と直接的でないコミュニケーションをはかったり、病院との関係性の悪化を恐れて、『何もしない』というより、「できない」であった。2つ目のサブカテゴリは<病院との調整の難しさ>の2事例であった。具体事例は、「学生が患者に病名を告知し、病院から実習生の受け入れに拒否感を示されたので、関係各所に謝罪した(事例26)」という内容だった。学生の行動と病院のルールが合わないことから生じていた倫理的ジレンマだった。看護教員の対処は、『学生に指導』『指導者・病棟と調整』『患者・家族への協力依頼』が各2事例と多かった。

最後のカテゴリ<指導やケアに疑問がある施設で実習をすることのもどかしさ>は、そのサブカテゴリの3事例から構成された。具体事例は、「職員が働きやすいように患者に我慢させていくように変わる施設で実習をしていることがつらく、実習期間を短くするように上司に進言している(事例29)」という内容だった。看護教員が考える学習環境として適する現場と現実の現場の相違があるが、それでも実習を継続しなければならないという苦しさから生じていた倫理的ジレンマだった。そこで看護教員が多くとっていた対処は、『学生に指導』『ケアの代行』であった。

2) 倫理的ジレンマ：看護教員としての教育に対する価値観のゆらぎ

【看護教員としての教育に対する価値観のゆらぎ】は、3カテゴリ、6サブカテゴリ、11事例から構成された。1番目のカテゴリは、<学生指導の難しさ>の7事例であり、4つのサブカテゴリから構成された。1つ目のサブカテゴリ<学生との関係づくりに悩む>は3事例あった。具体事例は、「相性の合わない学生への対応は、きつくなることがあることを自覚し、自分をコントロールしている(事例31)」という内容であった。看護教員と学生との相性から生じていた倫理的ジレンマだった。そこで看護教員がとっていた対処は、難しいと感じながらも、『学生に指導』であった。2つ目のサブカテゴリ<学生指導の難しさ>は2事例あった。具体事例は、「ネット経由で外部に情報が漏れる可能性があるため、実習記録をパソコンで作成しないという学校のルールを破った学生への指導に困惑し、上司と相談し、病院に報告した(事例34)」という内容だった。学生には決められたルールの中で実習するよう教育しているが、学校のルールを破る学生に対し、指導の困難さから倫理的ジレンマにつながっていた。ここでの看護教員の対処は、すべて『上司・同僚と相談・調整』というプロセスを経っていた。3つ目のサブカテゴリ<学生に平等に指導時間が配分できないことによる葛藤>は1事例であった。具体事例は、「指導に時間を要する学生がいると、他の学生に平等に指導時間を配分できないことに葛藤を覚え、上司に相談し、指導者に他の学生の指導を依頼した」

(事例36) という内容であった。看護教員は、各学生が実習目標に到達するために必要な指導量が異なると理解しているが、学生に平等に実習教育の時間が配分できないことから生じた倫理的ジレンマだった。そこで看護教員の対処は、『学生に指導』『指導者・病棟と調整』『上司・同僚と相談・調整』と、複数を用いていた。4つ目のサブカテゴリ〈単位認定の難しさ〉も1事例であり、「単位認定基準の解釈が多様なため難しいため、複数教員で判断している」(事例37) という内容であった。実習の単位認定基準の解釈の難しさから生じていた倫理的ジレンマだった。そこで看護教員がとった対処は『上司・同僚と相談・調整』し、多角的に判断していた。

2番目のカテゴリは、〈同僚間で指導方法を統一する難しさ〉の3事例であり、〈同僚間で指導方法を統一する難しさ〉という1サブカテゴリから構成された。具体事例は、「同僚が大学で禁止されているスマートフォンを実習場に持参して指導しているため、上司に指導してもらった」(事例38) という内容だった。看護教員間での指導方法や内容の考え方の相違から生じていた倫理的ジレンマだった。そこで、すべての事例で、看護教員がとっていた対処は、『上司・同僚と相談・調整』であった。

そして、〈上司との意見の不一致による困惑〉というカテゴリは、〈上司との意見の不一致による困惑〉という1サブカテゴリ、1事例から構成された。具体事例は、「学生が実習記録に、医療者を批判する内容を記載してきたが、看護教員が判断したことは、病院の医療行為は正しく、学生の理解が間違えているということだった。しかし、上司は、学生を擁護する立場であったため、看護教員は不本意ながらも自分の意見を曲げ、学生を擁護する姿勢で病院と調整した」(事例41) という内容だった。看護教員として、上司に理解されないことから生じていた倫理的ジレンマだった。そこで、看護教員がとった対処は、『上司・同僚と相談・調整』し、納得できないながら、上司の意向に添い、『指導者・病棟と調整』した、であった。

3) 倫理的ジレンマ：看護師としての看護に対する価値観のゆらぎ

【看護師としての看護に対する価値観のゆらぎ】は、〈ケアへの違和感〉の1カテゴリ、1サブカテゴリ、9事例から構成された。具体事例は、「利用者におむつでの排泄を促す看護に納得できず、上司に相談し、施設と調整した」(事例46) など、実習施設で行われている看護と、看護教員が大切にしてきた看護とのズレから生じている倫理的ジレンマだった。そこで看護教員が多くとっていた対処は、『学生に指導』『指導者・病棟と調整』という行動であった。しかし、現場の人手不足の状況を理解できるがゆえに、『何もしない』という対処も1事例あった。そして、倫理的ジレンマの成り行きを『不変』と認識していたのは、9事例中7事例と大部分であった。

V. 考察

1. 看護教員が捉えた倫理的ジレンマと対処の特徴

1) 看護教員役割と看護師役割を両立できない苦しさという倫理的ジレンマと対処

【看護教員役割と看護師役割を両立できない苦しさ】という倫理的ジレンマは、30事例にのぼり、全事例の6割であった。この倫理的ジレンマは、以下の相違から生じていた。それらは、看護の責任の所在の不明確さ、看護教員と実習指導者が考える実習内容・方法、学生の学習レベルと患者の療養に必要な看護、学生の学習目的と患者の期待、学生と病院のルール、看護教員が考える学習環境として適する現場と現実の現場、である。実習では、看護教員は、「学生の権利擁護と患者に対する看護の質保証に責務を持つ、この二重の倫理的責務を有する」ことが言われている（日本看護系大学協議会、2008）が、その責務の間で、看護教員は倫理的ジレンマを抱えていることが明らかになった。

この倫理的ジレンマに対して、最も多かった看護教員の対処は、『指導者・病棟と調整』であった。また、『何もしない』というより、「できない」という対処もあった。そこには、看護教員が、現場を変えようと意見を言うことにより、実習場との関係の悪化や実習場を失ってしまうかもしれないという恐れ（事例21）があった。実習場における看護教員の立場の弱さは、若手教員の意見としてあった（日本看護系大学協議会、2012）。本研究の研究協力者は、看護教員歴が5年以上あった。ここから、教育機関の立場の弱さゆえに、ものを申せないことは、若手だけではなく、看護教員全般に言えることだと考えられた。そこで、教育側も施設側も、後輩を育てていくという視点で、看護学実習方法を検討していくことの必要性が示唆された。また、看護教員は、実習指導者は日勤が多くなり給料が減ることに加え、時間外に実習記録をみているという現場の看護職の労働の過重を考えるからこそ（事例25）、『何もしない』という対処もとっていた。現場のマンパワーが不足するところで、実習教育を行うことの難しさがあった。

2) 看護教員としての教育に対する価値観のゆらぎという倫理的ジレンマと対処

【看護教員としての教育に対する価値観ゆらぎ】という倫理的ジレンマは、11事例と全事例の2割弱にみられた倫理的ジレンマであった。この倫理的ジレンマは、看護教員自身と学生との相性、指導の困難さ、指導の平等性、実習目標の単位認定基準の解釈の難しさ、看護教員間の指導方法や内容の考え方の相違、上司に理解されないこと、から生じていた。

これらの倫理的ジレンマに対して、看護教員がとっていた対処は、『学生に指導』『指導者・病棟と調整』『上司・同僚と相談・調整』などであった。看護教員にとり、学生との関係形成の難しさは、新人教員を対象とした研究で明らかになっている（伊藤ら、2009）。本研究の研究協力者は、看護教員歴5年以上であったが、学生との関係形成の難しさを感じていた。ここから、学生との関係形成の難しさは、新人教員ばかりではなく、キャリアを積んだ看護教員も同様であることが明らかになった。また、本来であれば類似性の高い上司を含めた同僚

間でも、看護教育に対する価値観の相違がみられ、倫理的ジレンマにつながっていた。そこで、臨床実習においても、上司を含めた同僚と実習教育について話し合い、協働していくことの重要性が示唆された。

3) 看護師としての看護に対する価値観のゆらぎという倫理的ジレンマと対処

【看護師としての看護に対する価値観のゆらぎ】という倫理的ジレンマは、9事例あった。看護の目的は、対象に「その人らしく生を全うできるように援助を行うこと」である(日本看護協会, 2003)。そうであるならば、臨床経験を積んだ看護教員が、“よい看護”が実践されていないと考える看護現場に身を置いたとき、目の前で行われている看護に意味づけられず、看護に対する価値観が揺らいで倫理的ジレンマが生じていたと考えられた。

これらの倫理的ジレンマに対し、看護教員がとっていた対処は、『学生に指導』『上司・同僚と相談・調整』『指導者・病棟と調整』のほか、看護教員が「意図的に学生に見せる看護場面を選択」し、「間接的に実習場に意見を伝える」などの行動があった。しかし、そのなりゆきとして、『不変』が多く、効果的な対処とはいいがたい状況であった。このことは、看護教員のみでの対処では限界であり、教育機関と実習施設との間で、看護の質向上などに向けた取り組みの必要性が示唆された。

2. 看護教員の倫理的判断とジレンマの解決に向けての示唆

今回の面接において、ある看護教員から、「ふり返り整理できました」と、倫理的ジレンマの解決に向けたステップにあたるような発言がきかれた。面接で研究者に語る前に、各研究協力者は、経験した倫理的ジレンマと対処をふり返り、自身の感情を整理し、研究者である第三者に伝えられるように整理するというプロセスを経たと推察される。本研究は、倫理的ジレンマや対処の善し悪しを問うものではない。また、研究協力者は、本研究の趣旨に協力するために、苦しい思いも語ってくれたと思われる。本研究のプロセスを通して付带的に得られたことも含め、看護教員の倫理的判断とジレンマの解決に向け、以下の示唆が得られた。

1つ目は、実習に関わる人々の間で自由に討論することなどを通して、新たな看護実習の方法を検討することである。実習教育で看護教員が倫理的ジレンマと捉えた課題は、【看護教員役割と看護師役割を両立できない苦しさ】が最も多かった。この倫理的ジレンマを生じさせていたのは、患者にとってよい看護を行いたい、学生に学習経験を積んでほしい、という願いが両立しえないことであった。そこで、学生を育てることと患者の療養という、看護実習の場での共通の目的を認識し、実習に関わる人々の間で自由に討論することなどを通して、新たな看護実習の方法を検討することの必要性が示唆された。

2つ目は、価値観の優劣を判断されることのない状況で、感情を含めた倫理的ジレンマの体験を共有することである。本研究の結果、【看護教員としての教育に対する価値観ゆらぎ】も、大きな倫理的ジレンマであった。また、本来であれば類似性の高い上司を含めた同僚間でも、看護教育に対する価値観の相違がみられ、倫理的ジレンマにつながっていた。勝原

(2003) は、看護部長の孤独さを指摘し、同職者同士で語ることの重要性を提案している。その状況に関わる人が複数になれば、価値観も複数になろう。そこで、単に価値の同一化を目指すのではなく、またポジションの優劣による主従ではなく、倫理的ジレンマの共有や、それを生じさせる価値観の気づきの有用性も示唆された。

3つ目は、ケアの質の向上である。看護教員には、【看護師としての看護に対する価値観のゆらぎ】という倫理的ジレンマもあった。実習施設で行われている対象者への尊厳が守られていない看護に起因していた。そこで、対象者の尊厳により配慮した看護を行っていくことで、看護教員の看護に対する価値観のゆらぎが減少すると考えられる。学生の実習を契機に現れた対象者の尊厳に配慮する看護実践の必要性が示唆された。

3. 本研究の限界と今後の課題

本研究の限界は、研究協力者が、看護教員10名であり、その選択方法も無作為ではないため、倫理的ジレンマや対処のバリエーションを十分抽出できたとはいいきれず、本研究結果を一般化することはできないことである。

倫理的ジレンマの解決に向けての示唆を得るため次のことが今後の課題として挙げられる。1点目は事例数を増やし、倫理的ジレンマや対処のバリエーションを増やすこと、2点目は倫理的ジレンマを生じさせる条件を明らかにし、解決の糸口を見出すこと、3点目は倫理的ジレンマに向き合い乗り越えているモデルを見出すことである。

VI. 結論

1. 実習教育で看護教員が倫理的ジレンマと捉えた課題は、【看護教員役割と看護師役割を両立できない苦しさ】【看護教員としての教育に対する価値観のゆらぎ】【看護師としての看護に対する価値観のゆらぎ】に分類された。
2. 看護教員が倫理的ジレンマと捉えた課題への対処は、『学生に指導』が最も多かったが、『指導者・病棟と調整』『上司・同僚と相談・調整』『ケアの代行』『患者・家族への協力依頼』という対処も多く、複数の対処をとっていることが多かった。しかし、教育機関と病院施設との関係や、現場のマンパワー不足を考えるがゆえに、『何もしない』という対処もとっていた。
3. 看護教員の倫理的判断とジレンマの解決に向け、看護教員間および実習指導者との間で、学生を育てること患者の療養という共通の目的を認識し、新たな看護実習の方法を検討すること、倫理的ジレンマの共有、看護の質の向上の必要性が示唆された。

謝辞

本研究にご協力いただきました看護教員の皆様に深く感謝いたします。また、看護教員をご紹介いただいた皆様に感謝いたします。なお、本研究は、平成25年度～28年度文部科学省科学研究費補助金基盤研究(C)(課題番号25463379)「看護教員と実習指導者が臨床実習

教育で直面する倫理的ジレンマと意思決定に関する研究」の一部である。

引用文献

- 伊藤良子, 大町弥生 (2009) : 看護教育研究 看護系大学の新人教員が看護学実習指導において感じた困難の要因, 看護教育, 50 (5), 414-422.
- 勝原裕美子 (2003) : 看護部長の「倫理的ジレンマ」をもたらす道徳的要求, 日本看護科学学会, 23 (3), 1-10.
- 村上みち子, 舟島なをみ, 野本百合子 (2006) : 看護学教員の倫理的行動に関する研究 倫理的行動指針の探求, 看護教育学研究, 15 (1), 34-47.
- 日本看護系大学協議会 (2008) : 看護学教育における倫理指針 (改訂版), <http://www.janpu.or.jp/umin/kenkai/rinrishishin08.pdf>
- 日本看護系大学協議会 (2012) : 若手看護教員のためのFDガイドライン—看護学教育の質向上をめざして—, <http://www.janpu.or.jp/wp/wp-content/uploads/2012/07/H23-FD-forHP.pdf>
- 日本看護協会 (2003) : 看護者の倫理綱領.
- 長田登美子, 箕浦とき子, 足立久子, 他 (2013) : 臨地実習指導場面における看護教員の倫理的意識と倫理的行動の特徴, 岐阜看護研究会誌, 5, 11-21.
- 新村出編 (1998) : 広辞苑, 第5版, 岩波書店.
- Taylor, C. Lillis, C. Lemone, P. et. al. (2011) : Fundamentals of Nursing: the Art and Science of Nursing Care (7th ed.) Lippincott Williams and Wilkins.
- 柘植尚則 (2010) : プレップ倫理学, 弘文堂.
- 植村由美子, 大島弓子 (2016) : 過去10年間の看護学実習における看護倫理に関する文献検討, 豊橋創造大学紀要, 20, 35-45.