

〈原著論文〉

## 看護基礎教育に関わる教員および実習指導者の意識

Consciousness of clinical nursing practice leaders and teachers of nursing  
about the education for the nursing students

池田 七衣<sup>1</sup>, 新井 祐恵<sup>2</sup>, 富澤 理恵<sup>3</sup>, 田中 京子<sup>4</sup>, 山中 純瑚<sup>5</sup>

### 要 旨

本研究の目的は、看護基礎教育において協働する大学と実習施設の双方向からの実習指導を通じた看護教育への意識を調査し、臨地実習での学生をどのように捉え、どのように教育を行っているのかを明らかにすることである。調査対象はA大学看護学部専任教員およびA大学の実習の一部を受け入れている実習施設であるB病院にて学生の実習指導を担当している看護師とし、自作の自記式アンケート調査を実施した。調査内容は、どのような看護師になってほしいと思っ教育しているか、指導の中で意識していることなどである。10名の教員および52名の看護師から回答を得た。その内容を質的帰納的方法で分析した結果、教育の方向性に大きな違いはなく、それぞれに学生の様子および特徴を捉え、教育において学生を尊重している様子が伺えた。

キーワード：看護学生, 実習, 看護学教員, 実習指導者, 協働

Nursing student, Clinical practice, Teacher of nursing, Clinical nursing practice leader, collaboration

### 1. はじめに

平成24年度末の看護職員就業者数は全職種で総計1,537,813人にのぼる増加傾向にあり、この10年間で1.21倍に増加している。一方で、看護職者の養成機関においても、3年課程、4年課程のいずれも増加傾向にあり、平成25年現在、全国の看護系大学の数は218校<sup>1)</sup>あり、旺文社教育センター<sup>2)</sup>の統計によると、平成26年度にも18の大学で看護学科が新設され、年々増加傾向にある。これに伴い看護学科の入学定員だけでも平成26年度には19,684名へと増加し、3.3大学に1校が看護学科を設置していると報告されており、今後さらに看護基礎教育を受ける学生は増加する見込みである。

このように、看護系教育を受ける学生が増加する中、養成機関における看護基礎教育においては、学校内で行われる講義や演習に加え、病院等の施設に実際に出向いて看護を実践する臨地実習（以下、実習とする）が授業の一形態として位置付けされており<sup>3)</sup>、多くの時間を費やしている。実習は卒業に必要な必修科目となっており、看護職者を目指す学生にとっては避けては通れない科目である。

実習は、基礎看護学、小児看護学、母性・助産看護学、成人看護学、精神看護学、老年看護学、地域・在宅看護学、統合などに分かれてそれぞれの学習目標が定められている。これらの科目では実習指導者に指導を受けながら、担当となった患者に対して見合ったケアを実践していくが、学生は不安を感

- |   |                |        |      |
|---|----------------|--------|------|
| 1 | Nanae IKEDA    | 千里金蘭大学 | 看護学部 |
| 2 | Sachie ARAI    | 千里金蘭大学 | 看護学部 |
| 3 | Rie TOMIZAWA   | 千里金蘭大学 | 看護学部 |
| 4 | Kyoko TANAKA   | 一般財団法人 | 住友病院 |
| 5 | Junko YAMANAKA | 千里金蘭大学 | 看護学部 |

受理日：2014年10月15日  
査読付

じ、精神的身体的ストレスが負荷とされる<sup>4)</sup>ことがいわれている。先行研究において臨地実習中のストレス要因と考えられていたものは、記録や患者・教員などとの人間関係<sup>5)</sup>、未経験の看護実践<sup>6)</sup>や指導者との関係性の維持<sup>7)</sup>など多岐に渡り、池田らによると、学生は疲労蓄積や看護記録、実習展開、患者や看護師との人間関係をうまく築くことができないなどにより学習のマイナス方向へ導かれていくこと<sup>8)</sup>が報告されている。一方で、佐藤ら<sup>9)</sup>の報告では、学生らは「患者の気持ちに寄り添い信頼を得た」「看護実践に対する肯定的反応」「経験の積み重ねによる自己成長」といった成功体験を臨地実習にて得ている。富井ら<sup>10)</sup>によると、実習での体験が学生の職業志向性に影響を与えており、実習で受け持ち患者に対して良い関わりができた学生は「入学時に希望していた職業になりたいという気持ちが一層強くなった」と報告しているものの、「入学時に希望していた職業以外の職業に興味をもった」「入学時に希望していた職業になりたくないとは思わなかったが、なることが不安になった・自信がなくなった」と回答した学生は、実習で実習指導者や教員に厳しく指導されたことや学生自身の知識・技術不足といった困難な経験をしていることが明らかになっており、対象者の半数近くにはのぼっていた。

ここで、実習中に体調不良を訴えて休んだ学生を対象とした中山ら<sup>11)</sup>の報告をみると、体調不良の要因としては、「混乱する指導」「人間関係形成の未熟さ」「対処行動の未熟さ」などが挙げられており、学生の状況に合った指導をするために、実習指導者と教員の連携の重要性が報告されている。ところで、実習を受け入れる側の実習指導者を対象とした先行研究では、中村ら<sup>12)</sup>によると、実習指導者は、看護学生の実習指導に関わることで、後輩の人材育成の重要性を認識しているだけでなく、自分自身の看護実践を振り返り、自己の成長の機会と捉えている。神成ら<sup>13)</sup>も、看護実習生の受け入れは看護師が自分自身を振り返る良い契機となっており、臨地実習が看護学生のみならず看護師にとっても良い学びとなっていると報告しており、実習指導をポジティブに捉える傾向がみえる。これにも関わらず、先述のように実習中における学生のストレスの存在は否めず、指導される側の看護学生にとっては、患者や患者家族、大学教員や実習指導者とのコミュニケーションを中心とした人間関係の構築に、

多くの学生が大きなエネルギーを費やしていると推察できた。

そこで、今回我々は、A大学の看護学生を指導する大学教員とB病院の実習指導者の両者を対象に、学生への教育に関する内容についての調査をすることとした。臨地実習の現場での学生の様子をどのように見ているのか、学生の特徴をどのように捉え、どのようなことを意識して教育に携わっているのか、について調査し、同じ学生集団を指導する大学側と臨床側の意見を明らかにすることとした。これにより、双方から見た学生像や、どのようなゴールを目指して指導しているのかを確認することができ、結果、見えてくるであろうお互いの指導への認識を共有して理解しあうことが実習環境の改善へとつながり、学生がより充実した臨地実習を実践するための一助になるのではと考えた。

## II. 目的

実習の現場での学生の様子をどのように見ているのか、学生の特徴をどのように捉え、どのようなことを意識して教育に携わっているのか、について、同じ学生集団を指導する大学教員と実習施設における教育担当看護師の意見を明らかにし、指導の方向性の共通理解につなげることである。

## III. 方法

### 1. 用語の定義

- ・大学教員（以下、教員とする）とは、4年制大学であるA大学の看護学部にも所属する専任教員とする。
- ・実習指導担当看護師（以下、実習指導者とする）とは、B病院における臨地実習にてA大学の学生に指導に関わった看護師すべてとする。なお、B病院はA大学の早期体験実習、基礎看護学実習、成人看護学実習、総合看護学実習の受け入れを行っている。

### 2. 研究デザイン

教員に対して質問紙調査を実施（調査A）、また実習指導者に対して質問紙調査を実施（調査B）し、いずれも質的方法にて内容分析を行った。

### 3. 対象

#### 1) 調査A

研究者らの所属する大学の30名の専任教員とした。担当する科目および教育経験年数は問わない。

#### 2) 調査B

B病院の実習指導者52名とした。所属病棟や経験年数および役職、役割は問わない。

### 4. 調査方法

#### 1) 調査A

研究者が自作した自記式質問紙を用いた。質問紙の内容は、【どのような看護師になってほしいと思って教育していますか】、【最近の学生の特徴をどのように捉えていますか】、【講義・演習・実習にて指導している中で意識していることはどのようなことですか】、の3つの項目についてである。質問紙をメールに添付し、配布した。質問紙への回答は、パソコンによる入力や自記筆は問わないものとするが、無記名による匿名性を確保するため、パソコンを使用した場合はプリントアウトした上で提出とし、鍵のかかる場所への留め置き法にて回収した。

調査期間は2014年1月から2月であった。

#### 2) 調査B

研究者が自作した自記式質問紙を用いた。質問紙の内容は、【どのような看護師になってほしいと思って教育していますか】、【臨地実習時の学生の様子はどのようですか】、【臨地実習にて学生を指導している中で意識していることはどのようなことですか】、の3つの項目についてである。なお、2つ目の問いである「学生の様子」について、教員に対する調査Aでは、学内での関わりから見える学生の様子を聞く問いとしているが、実習指導者に対しては、教員からは見えにくい実習中の学生の様子を聞く問いを設定し、お互いが把握しきれていない学生の姿を紹介できるようにした。

質問紙は、各病棟師長を通して各調査対象者にアンケートが配布・実施された。質問紙への回答は、パソコンによる入力や自記筆は問わないものとするが、無記名による匿名性を確保するため、パソコンを使用した場合、プリントアウトした上で各病棟師長へ提出、看護管理室にて集約され、筆者所属機関へ移送した。

調査期間は2014年1月から2月であった。

### 5. 分析方法および分析場所

調査Aおよび調査Bともに質的帰納的方法を用いて分析した。

得られたデータは、文章の意味を損なわないようにコード化し、コードの類似性のある分類と抽象化を行い、サブカテゴリー・カテゴリーを生成した。信頼性の確保のために、データの分析および解釈は、本調査に関係する複数の研究者が関わり、偏った解釈の可能性を減らすために討議した。

分析は、筆者所属施設内の研究室にて実施した。

### 6. 倫理的配慮

研究への参加は自由であり、質問紙への回答内容、もしくは研究への不参加によって、何の不利益も被らないことを説明した。特に、回答された質問紙は、個人が特定できるものではなく、連結不可能な匿名性の確保をおこなった。また、質問紙および回答結果を入力したデータは個人が特定できないよう厳重な管理を保障した。なお、回答の提出をもって、研究参加への同意を得られたものとした。

本研究は千里金蘭大学疫学調査倫理審査委員会の承認を得た。

## IV. 結果

[ ]にてサブカテゴリーを、『 』にてカテゴリーを紹介する。

### 1. 調査A

10名の教員から回答を得た（回収率33%）。

1) 【どのような看護師になってほしいと思って教育していますか】（結果を表1に示す）

12のサブカテゴリー、5のカテゴリーが生成された。[対象者の状況に寄り添える看護師] [対象者を大切にできるやさしい看護師] などのサブカテゴリーから『対象者に寄り添うことのできるやさしい看護師』、[コミュニケーションが良好に図れる] [チーム内で協働できる] から『コミュニケーションを通して他者と協働できる』、[提供するケアの根拠を考えることができる] [対象者のニーズを的確に把握し、提供できる] から『対象者を的確に把握し根拠あるケアを提供できる』、[入院前から退院後までを包括的に捉える] [対象者を全人的に捉える] から『対象者を全人的に捉える』、[看護の仕事に誇

りをもてる] [向上心をもち学び続ける] から『向上心をもち仕事を誇りに思う』が生成された。

2) 【最近の学生の特徴をどのように捉えていますか】 (結果を表2に示す)

15のサブカテゴリー、6のカテゴリーが生成された。[主体的に取り組むことができない] [失敗することへの恐れ] から『主体性の乏しさ』、[他者に答えを求める] [応用することへの困難] などから『自分の力で考える力の不足』、[仲間以外との関係の構築が困難] [コミュニケーション力の乏しさ] などから『コミュニケーション力の乏しさ』、[社会経験の乏しさ] [幼さ] などから『社会性の乏しさ』、[知識と事象の関連への困難] から『知識と事象の関連への困難』、[電子機器への得て] などから『社会的背景による特徴』であった。

3) 【講義・演習・実習にて指導している中で意識していることはどのような事ですか】 (結果を表3に示す)

10のサブカテゴリー、6のカテゴリーが生成され

た。[適切なタイミングでの関わり] [学習方法についての具体的な指示] から『学生が理解できうる指導方法の工夫』、[ロールモデルとしての役割] [看護のおもしろさへのいざない] から『看護師を目指す動機付けを意識した関わり』、[根拠を意識した看護の指導] [学内での学習と実習へのつながりを意識した指導] から『患者を中心とした講義・演習・実習の融合』、[主体的に思考できる環境の設定] [学生の考えを受け止める] から『学生を受け止めるという関わり姿勢』、[自身の振り返りへの意識付け] から『自身を客観視する必要性の指導』、[国家試験を意識した講義内容] から『国家試験を意識した教育』であった。

## 2. 調査B

52名からの回答を得た (回収率100%)。

1) 【どのような看護師になってほしいと思って教育していますか】 (結果を表4に示す)

15のサブカテゴリー、3のカテゴリーが生成された。[やさしく患者に寄り添える気持ちをもった看護師] [仕事の中に楽しみを見つめることができる

表1 調査A 【どのような看護師になってほしいと思って教育していますか】

カテゴリー	サブカテゴリー	コード (一部抜粋)
対象者に寄り添うことのできるやさしい看護師	対象者の状況に寄り添える看護師	患者の立場や気持ちに寄り添える看護師 患者の思いを察する力をもった看護師 患者の思いや行動の意味を汲み取ろうとする看護師
	対象者を大切にできるやさしい看護師	誠実な看護師 相手のことを大切にできるやさしい看護師
	笑顔で明るく接することができる	明るく笑顔でいられる人
	業務に追われることのない	業務だけに追われることのない看護師
コミュニケーションを通して他者と協働できる	コミュニケーションが良好に図れる	他者とのコミュニケーションが良好にとれる 患者とのコミュニケーションができる看護師
	チーム内で協働できる	医療チームの一員としての役割を果たすことができる 周りが見え、チームの中でやっていける
対象者を的確に把握し根拠あるケアを提供できる	提供するケアの根拠を考えることができる	根拠を考え頭を使える看護師 科学をサービスできる
	対象者のニーズを的確に把握し、提供できる	必要なニーズを的確に把握できる 適切なタイミングで適切な看護ケアを行える
対象者を全人的に捉える	入院前から退院後までを包括的に捉える	入院前・入院中・入院後のことを包括的に捉え、入院中から退院後のことを考えることができる
	対象者を全人的に捉える	患者および家族のことを全人的に捉えることができる
向上心をもち仕事を誇りに思う	看護の仕事に誇りをもてる	自分の選んだ職業に誇りをもてる 大きな責任の存在を理解でき、職業に誇りをもつ
	向上心をもち学び続ける	経験値だけでなく広く知識を求め続け、自分たちの看護に取り入れることのできる人 生涯学び続ける習慣をつけてほしい

看護師] [探究心を持ち続ける看護師] などから『患者にやさしく、常に向上心をもち楽しんで仕事ができる看護師』、[自分の考えをもつ大切さ] [患者主体で考え、実践する] [患者をしっかりとみることができる] などから『患者主体の看護を自分で考え、丁寧に実践することができる』、[社会人としてのマナーを守ることができる] [責任感をもつ] [報告・連絡・相談を実践できる] などから『社会人として責任をもって仕事ができる看護師』であった。

2) 【臨地実習時の学生の様子はどのようなですか】  
(結果を表5に示す)

16のサブカテゴリー、6のカテゴリーが生成された。[ベッドサイドへいく時間が少ない] [積極性の乏しさ] から『積極的に実習に臨む姿勢の乏しさ』、[緊張している様子がある] [疲労している様子がある]

から『緊張と疲労の存在』、[不適切な言葉使いと馴れ合い] [コミュニケーション能力の不足] などから『社会性の乏しさ』、[個別性の見えない自分中心の看護実践] から『個別性の見えない自分中心の看護実践』、[挨拶ができる] [患者に対して一生懸命である] [学生ならではの役割遂行] などから『実践できている事柄の認識』、[伝えることへの不得手] [自分で考えようとしめない] から『自分の力で考える姿勢の乏しさ』であった。

3) 【臨地実習にて学生を指導している中で意識していることはどのようなことですか】(結果を表6に示す)

10のサブカテゴリー、5のカテゴリーが生成された。[学生の話をしっかり聞き笑顔で対応することを意識] [できていることを褒める] [わかりやすい

表2 調査A【最近の学生の特徴をどのように捉えていますか】

カテゴリー	サブカテゴリー	コード (一部抜粋)
主体性の乏しさ	主体的に取り組むことができない	自分で解決する意欲に欠けている 主体的に演習や実習に取り組めない 主体的に動くことの意味が分かっていない
	失敗することへの恐れ	失敗することを恐れる
自分の力で考える力の不足	他者に答えを求める	答えを他者に聞いて済ませようとする 正解をほしがる学生が多い
	勉強方法が分かっていない	問題解決に向けて調べることが下手 勉強の方法が分かっていない
	自身の力で考えることができない	自分から疑問をもつことが少ない 自分であれこれ考えることがない
	応用することへの困難	工夫することができない 言い方を変えると混乱する
コミュニケーション力の乏しさ	仲間以外との関係の構築が困難	特定の仲間以外には適応できない学生が増えている
	相手を想像することへの困難	相手の立場に立って考えることが難しい
	コミュニケーション力の乏しさ	コミュニケーション力が非常に乏しい 対人関係がうまくいかない学生が増えている 高齢者にどう接してよいのか分からないという学生が多い 日常生活にてさまざまな年代の方と接する機会に乏しい
社会性の乏しさ	社会経験の乏しさ	生活体験が乏しいように思う 社会経験に乏しい
	幼さ	素直 幼い
	精神的未熟さ	がんばったという割に形跡がない 「今までがんばってきたことがない」という学生が少なくない
知識と事象の関連への困難	知識と事象の関連への困難	目の前の事象と知識との関連付けが難しい
社会的背景による特徴	電子機器への得て	電子カルテの取り扱いにはすぐに慣れて使いこなす
	個々人の視点での思考	教員とは違う視点でさまざまな情報を得ながら考えている様子

指導と理解の確認の実践] から『学生の話聞き学生  
 の理解に合わせた指導の実践』、[ロールモデルと  
 しての存在を意識] [看護の楽しさへの誘導] から  
 『看護職へのいざない』、[座学と臨床へのつながり  
 を意識した指導] [対象者の理解を深める指導を意

識] から『看護実践に必要な根拠や個別性への理解  
 の促し』、[学生のレディネスを確認する] から『学  
 生のレディネスに合わせた指導』、[学生を尊重する  
 姿勢] [学生としての責任の自覚の促し] から『学生  
 を尊重する姿勢』であった。

表3 調査A 【講義・演習・実習にて指導している中で意識していることはどのようなことですか】

カテゴリー	サブカテゴリー	コード (一部抜粋)
学生が理解でき る指導方法の工夫	適切なタイミングでの関わり	一番適切なタイミングでもっとも大事なポイントを伝えられるように
	学習方法についての具体的な指示	実習目的や目標に則した行動レベルでのスケジュールの目安を事前に伝える 実習中は家でやることに優先順位をつけて具体的に指示する
看護師を目指す動 機付けを意識した 関わり	ロールモデルとしての役割	できるだけモデルになり、患者との関わり方を見せている 実習では指導者の素敵などところに学生の目が留まるように意識的に声かけしている
	看護のおもしろさへのいざない	自分の看護をよりよくしていくことを指導する 看護の面白さを伝えることができると思っている
患者を中心とした 講義・演習・実習 の融合	根拠を意識した看護の指導	患者とのかかわり方の根拠を伝えるようにしている 常に基礎から応用しながらさまざまな患者に必要な看護を考えていかなければならない
	学内での学習と実習へのつながりを意識した指導	講義では実習 (臨床の現場) をイメージできるように配慮している 患者を中心に既習の学習や演習とつなげられるように意識している
学生を受け止める という関わりの方 勢	主体的に思考できる環境の設定	学生が自分で考える機会を作っている 表現してもいい、と思える環境作りを意識している
	学生の考えを受け止める	自分の感情や考えを言語化して伝えることができるようにしている 学生が感じたこと、考えたことを受け止める
自身を客観視する 必要性の指導	自身の振り返りへの意識付け	なぜそのように思ったのか、“そのときの自分”を後から客観的に振り返るよう指導している 適切に自己評価することに意識をおいている
国家試験を意識し た教育	国家試験を意識した講義内容	講義や演習では国家試験で出題される範囲を意識して教えている

看護基礎教育に関わる教員および実習指導者の意識

表4 調査B【どのような看護師になってほしいと思って教育していますか】

カテゴリー	サブカテゴリー	コード (一部抜粋)
患者にやさしく、常に向上心を持ち楽しんで仕事ができる看護師	やさしく患者に寄り添える気持ちをもった看護師	患者が訴えを表出しやすい雰囲気をもった看護師になってほしい 患者様の声に耳を傾けて寄り添える看護師 心優しく道徳心のある
	仕事の中に楽しみを見つけることができる看護師	仕事が大変でも頑張りたい、看護が好きだと言えるようなケアのやりがいや楽しさを感じながら働ける看護師 看護に興味を持ち、看護を楽しく実施してほしい
	探究心を持ち続ける看護師	探究心の姿勢をもった看護師 常に探究心を持ち疑問に思うことは積極的に解決できる努力ができる人
	自分の看護観をもって看護を提供できる看護師	自分の看護観をもった看護を提供できる 自分の目標や看護観を持って、それを基に行動できるような看護師
	豊かな感性をもった看護師	感受性豊かな看護師 豊かな感性を持った看護師
患者主体の看護を自分で考え、丁寧に実践することができる	自分の考えをもつ大切さ	言われた通りにするだけでなく自分の考えをもってケアや患者さんとのかかわりができるように 患者にどうなってほしいか、自分がどうしてあげたいかの想いを持つことのできる看護師
	アセスメントできる力をもつこと	観察・アセスメントし、患者に必要なケアを考えられる看護師 起こっている症状から患者全体をアセスメントできるような看護師
	丁寧な看護実践	患者さまからも信頼してもらえるような知識・技術をもった看護師 スピードよりも丁寧さを心掛けて、患者さんの安全安楽を第一に考えてほしい
	患者主体で考え、実践する	患者の立場にたって物事をかんがえることができる看護師 患者の気持ちを尊重しながら考えられる看護師
	患者をしっかりと見ることができる	患者さんの表情の変化や症状の変化に気づける 患者さんの話をしっかり聞ける
	患者とのコミュニケーションを図ることができる	笑顔で患者と話せるコミュニケーション、ケアできる看護師 患者さんとのコミュニケーションを大切に
社会人として責任をもって仕事ができる看護師	チームから信頼される人になってほしい	周囲とのコミュニケーションを行うことができる 自分のことだけでなく、チームのスタッフと協力できる気の利く看護師
	社会人としてのマナーを守ることができる	社会人としての接し方ができるようになってほしい ちゃんと礼儀や敬う気持ちで対応してほしい
	報告・連絡・相談を実践できる	わからないことが「わからない」と言え、自分から相談できる 自己で判断し、報告・連絡・相談ができるようになってほしい
	責任感をもつ	1つ1つの行動に責任をもって行動できる看護師 患者に対して責任感をもって接してほしい

表5 調査B【臨地実習時の学生の様子はどのようなですか】

カテゴリー	サブカテゴリー	コード (一部抜粋)
積極的に実習に臨む姿勢の乏しさ	ベッドサイドへいく時間が少ない	患者のところへ行く時間が少ない もっと患者と接する時間を大切にしてほしい 患者と過ごすより詰所内で記録をしていることが多い
	積極性の乏しさ	保清についても、まずは見学して、という段取りを残念に思う 実習でしか学べない貴重な経験を自ら避けようとする 主体性がなく、すべてにおいて受身
緊張と疲労の存在	緊張している様子がある	過度の緊張状態にある 看護師の前では緊張しているせいか、うまく患者さんと話せていない学生が多い
	疲労している様子がある	実習半ばから後半は疲労の表情が強い 怒られることに慣れておらず精神的に崩れやすい
社会性の乏しさ	私語をしている姿がある	学生同士で集まって雑談している 学生同士になると実習ということを忘れて私語が多くなる
	不適切な言葉使いと馴れ合い	指導者や患者に対しての言葉使いが友達言葉のときがある 報告を受ける時の言葉使いや敬語などが正しく使えない
	コミュニケーション能力の不足	コミュニケーション能力が不足している
	時間にルーズである	自分の居場所や計画の調整などができていない点が多い 時間にルーズである
個別性の見えない 自分中心の看護実践	個別性の見えない自分中心の看護実践	患者さんに何が必要かを考えられていない学生が多い 自分の行いたいことの援助になる 技術ばかりが先にしたい思いがあり患者の考えは二の次ということが多い
実践できている事柄の認識	挨拶ができる	挨拶はきちんとできている
	患者に対して一生懸命である	純粹に患者のために何ができるか必死に考えている 一生懸命患者との信頼関係を築こうとしている
	素直に指導に従う	指導すれば改善できる 説明したことはメモにとっている
	指導者の動きを意識した調整をとることができる	時間を意識して行動している学生もいる 自分のタイムスケジュールなども含めて時間調整や報告もしてくれていた
	学生ならではの役割遂行	看護師が把握していない患者の情報を得ることができる
自分の力で考える姿勢の乏しさ	伝えることへの不得手	自分の考えをまとめて伝えることが苦手 自分の考えが相手にうまく伝えられない
	自分で考えようとしらない	どうしたらいいかを聞いてくる 「なぜそう思うのか」と聞いても疑問に感じない 自分で考えようとしらない

表6 調査B【臨地実習にて学生を指導している中で意識していることはどのようなことですか】

カテゴリー	サブカテゴリー	コード（一部抜粋）
学生の話聞き学生理解に合わせた指導の実践	学生の話をしっかり聞き笑顔で対応することを意識	学生がどのように考えているのかについて、途中で口をはさまず、伝えやすいようにできるだけゆっくりと話を聞くようにしている 学生の本来の力が発揮できるように緊張がほぐれるような声掛けを意識している なるべく話しかけやすい雰囲気を作るように意識している
	できていることを褒める	できたことを褒める がんばっていることを伝える
	わかりやすい指導と理解の確認の実践	指導は明確・簡潔にする 一つ一つわかりやすい言葉・内容で伝えるように心掛けている よくなかった部分を明確にする
看護職へのいざない	ロールモデルとしての存在を意識	看護師になりたいという気持ちを底上げできるような関わり実際にやってみて伝えられるのであればお手本を見せる
	看護の楽しさへの誘導	学生の目にできるだけ楽しい場面や看護師の仕事が素敵なものに映るよう配慮している 自分たちの職場で働きたいと思ってもらえるように接する
看護実践に必要な根拠や個別性への理解の促し	座学と臨床へのつながりを意識した指導	教科書に載っていることを実際に関わっている患者の症状と繋げる ドレーンや挿入物の役割も理解できるように説明している
	対象者の理解を深める指導を意識	自分が患者に何かすることでどんな反応が返ってくるかも経験を通して学んでもらいたい いろんな角度から患者をみつめることや考えること 「なぜこのケアをしないといけないのか」のように「なぜ？」の部分理解してもらえるように指導している
学生のレディネスに合わせた指導	学生のレディネスを確認する	どこまで看護展開できているのかの確認している 授業や実習でどのくらい学習しているのかを確認している
学生を尊重する姿勢	学生を尊重する姿勢	患者、学生と3人で話をしたり巻き込むようにしている 経験できそうなことの準備や段取りを必ずしている 「学生さん」ではなく学生の名前で呼ぶ
	学生としての責任の自覚の促し	患者に受け持ちさせていただいているという気持ちを忘れずに実習に取り組んでほしい 貴重な時間を体験させていただいているということを忘れず、今できることを一生懸命やってほしいことを伝える

## V. 考察

### 1. 実習指導者と教員が目指す学生教育の方向性

どのような看護師になってもらいたいと思っているのかについて、教員からは、「やさしい、患者に寄り添える、明るく接することができる」などといった、患者や家族などに関わり、人と接する職業人としてどうあってほしいかという理想に伴うと考えられるワードが挙げられた。また、看護師は一人で働いているのではなく、医療者のチームとして看護師だけでなく他職種も加えたさまざまな人々との協働で成り立っているという特徴も考慮されての「コミュニケーション」に言及した意見があった。さらに、「ケアの対象者を的確に捉え」ることができ、ケアの関わりに「根拠をもつこと」は、つまりは実習における目標の大きな柱とされている看護過程の展開への理解を求めることであり、教育者としては

学生に要求したいことであろうと考えられる。実習指導者からも、まず、「患者にやさしく」、「より添える気持ちをもった」看護師になってもらいたいという結果がみられた。他者との協働という視点では、実習指導者からは「社会人としてのマナー」を求める意見や「報告・連絡・相談」ができるようにといった、より具体的な意見があり、将来同じ看護職者として働くであろうことをイメージしての意見であることが推察された。また、「自分の考えをもつ」ことや「アセスメントができる力をもつ」ことを望んでいるのは、教員が「ケアへの根拠」への思考を望んでいることと近い思いであろうことが考えられる。

次に、教員からも実習指導者からも、「探究心」もしくは「向上心」、「仕事に誇りを持てる」、「やりがい」、「楽しさ」といった共通のワードがみられた。医療の現場は日進月歩であり、治療方法やケア

の介入方法も患者によって千差万別である。医療関係者を対象とした研修の場合は病院内外を問わず多く存在しているという事実からも常に学びと情報収集の姿勢が求められる業界であろうことが影響しているとも考えられる。これらが意見として挙がる背景には、仕事を単に賃金を目的としての働きに留まらず、仕事にやりがいを見つけ、生きがいにしてほしいという思いがあると推察できる。調査協力を得られた教員や実習指導者からは、「指導で意識していること」の意見として「ロールモデル」役割の自覚に言及しているものもあり、「向上心」や「やりがい」「楽しさ」などの思いを抱きながら日々学生や患者、職場の仲間と仕事をしている様子は、同じ看護職を目指す学生にとっても、ロールモデルとしてよい影響を与えている可能性も考えられる。

## 2. 実習指導者および教員からみた学生像

教員からみた学生の印象としては、「主体性のなさ」や「自分で考える力の不足」、「コミュニケーション」や「社会性」の乏しさへの言及があった。このような特徴をもつ学生は、臨床の場では、実習指導者には「積極的に実習に望む姿勢の乏しさ」であったり、「不適切な言葉の使用などの社会性の乏しさ」「自分の力で考える姿勢の乏しさ」といった姿が映っており、共通した学生像が捉えられているといえる。これらの学生像は、昨今しばしば耳にする「ゆとり世代」の特徴とも関係していると推察される。柘植<sup>14)</sup> <sup>15)</sup> は著書の中で、自分たちから積極的に行くより声をかけたり目をかけてほしい感覚、言われたこと以外やらない、何かあれば質問してと言っても自分から質問できない、あえて細かく教えないでいたら放置されたと感じ落ち込む、などの特徴をゆとり世代はもっていると書いている。また、延近<sup>16)</sup> も学生の気質として人間関係の希薄さや主体性の欠如に言及しており、今回の結果もこれらの報告と一致する。

ここで、岩永<sup>17)</sup> は、看護学生の実習中のストレス要因の一つとして教員やスタッフの人間関係について指摘している。さらに高橋<sup>18)</sup> は看護学生のコミュニケーション能力とストレス対処方法との関係についての研究で、コミュニケーション能力の相手志向性に乏しい学生は、そうでない学生と比して「関係放棄」という選択をすることが多いことを指摘している。コミュニケーションを不得手とし、加えて主体性に乏しいとされる学生のストレスの対象

の一つが教員や実習指導者とのコミュニケーションであることは明らかであり、これらを踏まえて学生と関わる必要性が考えられた。

## 3. 学生への関わり方への意識

教員からは、『学生が理解できうる指導方法の工夫』の中で、「タイミング」のよい指導や「具体的な学習方法」の教授が意識されていた。同様に実習指導者からも「学生のレディネスを確認」した上での「わかりやすい指導」や、まずは「学生の話をしっかり聞き笑顔で対応すること」等の意見がみられた。ここには上述のように「主体性の乏しさ」や「自分で考えようとしなさい」「コミュニケーション力の乏しさ」という特徴をもつ学生に対して指導する上で、効果的であろうと教員や実習指導者が辿りついた方法だと推察される。実習場面において、学生からみたよい指導者とは「コミュニケーションがうまくとれ」て、自分たちが学習しやすいような場面を想定して具体的レベルまで求めている<sup>19)</sup> といわれており、Aという答えを学生が理解するためには、指導者は「どのように調べたらよいのか」<sup>20)</sup> を具体的にアドバイスすることがすすめられている。また小林<sup>21)</sup> は、「学生に考えるきっかけを与える」関わりを実習指導者は心掛けていると報告していることから、学生が自分で考えることを促すことや、考える道筋の具体的な示唆は、学生の理解に効果的であろうと考えられる。加えて、実習指導者から『学生を尊重する姿勢』のカテゴリーが生成された。これは、堀<sup>22)</sup> による「学生の思考を尊重」し、「学生のありのままを受け入れる」ことによって学生を個として尊重している姿が指導観を形成する一要因であるとする研究報告と一致する。また、学生の実習中のストレス要因の一つとされる教員やスタッフとの人間関係<sup>5)</sup> <sup>7)</sup> による精神面の負担を軽減する上でも、「学生を尊重する姿勢」は好影響を与えうると考えられる。

## 4. 教員と実習指導者の協働

学生を捉えるという点において、教員と実習指導者の両方が「自分で考える」力や「コミュニケーション力」の不足をはじめとした『社会性の乏しさ』であったり、「積極的に学習や実習に取り組めない」学生の様子などから『主体性の乏しさ』に関連する同じような意見を持っていた。

学生を指導する上では教員と実習指導者の両方が

「学生の理解」に合わせたタイミングや伝え方を工夫している様子があり、また、学内での勉強と臨床実習での経験とをつなげることを意識していた。さらに、「看護のおもしろさ」を伝えたいと意識していることも両者に共通であった。

一方で、表2に示したように、教員は学生の特徴を比較的マイナスの視点で見ている傾向がうかがえ、実習指導者からは、表5にある『実践できている事柄の認識』と命名されたコードのように、学生ができていない部分だけをみるのではなく、「挨拶ができる」といった基本的な部分から「患者に対して一生懸命である」であったり、「素直」に指導に応じる場面など、学生のよかった言動を事実として認識していることが明らかとなった。このことは、教員は、こうなってほしいという学生への思いや期待が強いことや、アンケートへの回答数の低さが影響していることも一因と考えられるとともに、実習指導者は、学生への指導を、指導上の困難感<sup>23)</sup>だけに捉われるのではなく、「実習指導の楽しさ」や「教育に携わる喜び」<sup>24)</sup>であったり、「自己成長の場」<sup>12)</sup>として捉えていたり、実習指導に対してポジティブに捉えていることが影響していると考えられる。

加えて教員からは、「特定の仲間以外との関係の構築が困難」などの学生の普段の姿を見ての気づきが挙げられていたり、実習指導者は「学生ならではの役割遂行」の様子など、教員からは把握しにくい学生の姿を捉えていた。

そもそも看護学生は、その多くが青年期であり、「自分とは何か」を理解するという人格形成上重要な発達課題をもつ年代<sup>25)</sup>である。このような学生が、自身と同じもしくは異なる年代の対象者を理解し、援助するという学習課題に挑戦しているのが実習であり、このことから実習は学生にとって困難な場とも言える。そのような実習の場での学生の指導に主に教員と実習指導者が協働している。徳永<sup>26)</sup>は教員が考える実習指導者との連携として指導者・教員の業務、情報の共有、相互理解があると報告している。治田ら<sup>27)</sup>は実習指導者が「学生の意思を尊重した関わりをもつ」ことを役割の一つとして認識していることが、教員との協働に影響しうると報告している。また、実習指導者が「教員と相談しながら関わる」ことを必要としている報告<sup>22)</sup>や、実習指導での困難の具体例として「教員とのコミュニケーション不足」を感じている報告<sup>22)</sup>もある。

今回の調査では、同一集団を指導する教員および

実習指導者に対して、教育について意識している事柄についてのアンケート調査を実施した。分析の結果から、実習に学生を「連れて行く」立場である教員と、「受け入れる」立場である指導者という、立場の違いを超えて学生の同じような姿を認識し、学生教育についての共通した考え方が存在するとともに、教員からは病棟以外での学生の姿も捉えていることや、実習指導者からは教員からは見えにくい患者のベッドサイドでの様子が捉えられているなど、それぞれの立場で学生の異なる面を捉えることができていることが明らかになった。

学生を指導するにあたり、教員と実習指導者それぞれが捉えた学生の様子を情報共有することで、指導対象をより深く理解することができ、このことは学生それぞれに見合った指導方法の調整にも多いに役立つと考えられる。また、その指導方法を共有することで、教員もしくは実習指導者が学生に対して、言葉足らずな場面に遭遇した場合は、お互いをフォローしあうことができると考えられる。教員と実習指導者の役割分担を整理する上でもコミュニケーションを十分にとることの必要性が示唆された。

## VI. 結論

実習の現場での学生の様子をどのように見ているのか、学生の特徴をどのように捉え、どのようなことを意識して教育に携わっているのか、について、同じ学生集団を指導する大学教員と実習施設にアンケート調査を実施した。

1. 教員からは【どのような看護師になってほしいと教育していますか】について、『対象者に寄り添うことのできるやさしい看護師』『コミュニケーションを通して他者と協働できる』『対象者を的確に把握し根拠あるケアを提供できる』『対象者を全人的に捉える』『向上心をもち仕事を誇りに思う』の5のカテゴリーが生成された。
2. 教員からは【最近の学生の特徴をどのように捉えていますか】について、『主体性の乏しさ』『自分の力で考える力の不足』『コミュニケーション力の乏しさ』『社会性の乏しさ』『知識と事象の関連への困難』『社会的背景による特徴』の6のカテゴリーが生成された。
3. 教員からは、【講義・演習・実習にて指導して

いる中で意識していることはどのようなことですか】について、『学生が理解できうる指導方法の工夫』『看護師を目指す動機付けを意識した関わり』『患者を中心とした講義・演習・実習の融合』『学生を受け止めるという関わり姿勢』『自身を客観視する必要性の指導』『国家試験を意識した教育』の6のカテゴリーが生成された。

4. 実習指導者からは、【どのような看護師になってほしいと思って教育していますか】について、『患者にやさしく、常に向上心をもち楽しんで仕事ができる看護師』『患者主体の看護を自分で考え、丁寧に実践することができる』『社会人として責任をもって仕事ができる看護師』の3のカテゴリーが生成された。
5. 実習指導者からは【臨地実習時の学生の様子はどのようですか】について、『積極的に実習に望む姿勢の乏しさ』『緊張と疲労の存在』『社会性の乏しさ』『個別性が見えない自分中心の看護実践』『実践できている事柄の認識』『自分の力で考える姿勢の乏しさ』の6のカテゴリーが生成された。
6. 実習指導者からは、【臨地実習にて学生を指導している中で意識していることはどのようなことですか】について、『学生の話聞き学生の理解に合わせた指導の実践』『看護職へのいざない』『看護実践に必要な根拠や個別性への理解の促し』『学生のレディネスに合わせた指導』『学生を尊重する姿勢』の5のカテゴリーが生成された。
7. 教員と実習指導者の両者は、学生の同じような姿を認識し、学生教育についての共通した考え方が存在することが明らかになった。これを認識し、指導の際にはお互いをフォローすることができるとともに、その必要性が示唆された。

## VII. 研究の限界

同一の学生集団を指導する教員と実習指導者の両者に対して調査したことは意義があった。しかし、本研究は、一大学とそれに関わる一実習施設の実習指導者を対象にしたものであり、この結果を一般化して用いるに調査が十分ではない。今後、さらに多くの教育施設を対象とした調査を実施し、人数が増加傾向にある看護学生の教育に協働する学校や実習施設に情報提供する必要があると考える。

## 謝辞

アンケートへの回答にご協力いただいた教員の皆様、B病院における学生担当看護師の皆様、また、アンケート実施に際してご協力いただいたB病院の看護管理室および各病棟師長の皆様に厚く御礼申し上げます。研究の一部は、第24回日本看護学教育学会にて発表しました。

## 文献

- 1) 日本看護協会出版会：看護関係統計資料集平成25年，p7，東京，日本看護協会出版会，2014.
- 2) 2014 旺文社 教育情報センター：旺文社教育センターホームページよりeic.obunsha.co.jp
- 3) 杉森みどり，舟島なをみ：看護教育学.医学書院，第5版増強版，258, 2014.
- 4) 飯出美枝子，三木園生，渋谷貞子，実習前後の看護学生の不安の変化について－STAIXを用いた分析－，桐生短期大学紀要，16, 65-69, 2005.
- 5) 荒川千秋，佐藤亜月子，佐久間夕美子，佐藤千史，看護大学生における実習のストレスに関する研究，目白大学 健康科学研究，3, 61-66, 2010.
- 6) 奥百合子，常田佳代，小池敦，看護学生の臨地実習におけるストレス，医学と生物学，155 (10), 705-712, 2011.
- 7) 村田尚恵，分島るり子，古島智恵，高島利，井上範江，基礎看護実習終了後の看護学生の精神的回復力と臨地実習自己効力感の関連，医学と生物学，156(2), 47-52, 2012.
- 8) 池田貴子，長島祐子，看護学生視点からみた成人看護学実習環境について，日本看護学会論文集・看護管理，43, 71-74, 2013.
- 9) 佐藤美紀子，森山美香，矢田昭子，秋鹿都子，成人看護学実習（急性期）における看護学生の成功体験，島根大学医学部紀要，35, 39-46, 2012.
- 10) 富井麻里，山下美根子，臨地実習体験が及ぼす看護学生の職業志向性の変化とその要因，看護展望，38(10), 951-959, 2013.
- 11) 中山由美，大町弥生，看護学生が臨地実習中に体調不良を訴えた要因 学生に必要な教員・臨床指導者からの教育支援，看護教育研究学会誌，5(1), 12-21, 2013.
- 12) 中村陽子，津田優子，川谷明子，看護師の臨地

- 実習指導に関わる意識調査, 新潟県立がんセンター新潟病院看護部看護研究, 23, 14-21, 2012.
- 13) 神成真, 北田隆義, 木村永一: 看護学生の臨地実習受け入れ初年度の病棟看護師に対する意識調査, 日本精神科看護学会誌, 56(1), 378-379, 2013.
- 14) 柘植智幸, 「ゆとり世代」が職場に来たら読む本, 32, 東京, 日経BP社, 2013.
- 15) 柘植智幸, 「ゆとり世代」を理解する本, 4, 東京, 株式会社じんざい社, 2013.
- 16) 延近久子, 臨床実習指導のプロモーション第2版, 東京, ユリシス出版部, 17, 2002.
- 17) 岩永喜久子: 4年生大学看護学生のメンタルヘルスに関する臨地実習と日常生活要因, 第37回日本看護学会論文集(看護教育), 24-26, 2006.
- 18) 高橋隆子, 江藤和子, 椎野雅代, 看護学生のコミュニケーション能力に関する検討, 日本看護学会論文集・精神看護, 43, 159-162, 2013.
- 19) 延近久子, 臨床実習指導のプロモーション第2版, 東京; ユリシス出版部, 25, 2002.
- 20) 鈴木妙, ほか, 成人看護実習指導者マニュアル, 12, 東京, 日経研出版, 2007.
- 21) 小林智登世, 実習指導者が看護学生に意識して使用している言葉がけの分析, 神奈川保健福祉大学実践教育センター看護教育研究集録, 39, 68-73, 2014.
- 22) 堀理江, 大塚真代, 成人看護学領域における実習指導者の指導観, ヒューマンケア研究学会誌, 5(2), 19-26, 2013.
- 23) 阿久澤智恵子, 廣井寿美, 古屋敦子, 相澤康子, 矢嶋美恵子, 高木由美子, 富宇加圭子, 臨地実習における看護学教員と実習指導者に関する研究動向と課題, 桐生大学紀要, 24, 43-52, 2013.
- 24) 藤原舞, 臨地実習指導者の肯定的な思いと困難感についての文献検討, 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, 39, 104-111, 2014.
- 25) 杉森みど里, 舟島なをみ, 看護教育学第5版増補版, 259, 東京, 医学書院, 2014.
- 26) 徳永久美子, 専任教員の考える臨地実習指導者との連携について, 神奈川県立保健福祉大学実践教育センター, 39, 74-80, 2014.
- 27) 治田祐子, 米田恭子, 内田有香, 他, 臨地実習における看護師の役割とその実態, 第43回日本
- 看護学論文集(看護教育), 118-121, 2013.

