

統合実習における学生が嬉しかったと感じた実習指導者の言動 — 経験型実習教育の研修を受けた実習指導者のかかわりを通して —

清水夏子* 松山美幸* 塩田 昇* 江上千代美*

Practice instructors' words and actions who left that students were pleased during an integrated nursing clinical practice — Involvement of practice instructors who underwent the experience-based nursing practical education training —

Natsuko SHIMIZU Miyuki MATSUYAMA Noboru SHIOTA Chiyomi EGAMI

Abstract

【Purpose】 We will analyze how practice instructors communicated with students who showed positive responses in an integrated nursing clinical practice and consider how it is connected to the Experience-Based Nursing Practical Education.

【Method】 Instructed six nursing school students at A university to recall “experience by which students felt glad” in a practical instruction and record in detail. In addition, instructors were nurses who had training of the Experience-Based Nursing Practical Education in advance. We changed collected data to one sentence in unit of meanings and converted them into codes. Furthermore, we abstracted by subcategories and categories based on similarities of meaning.

【Result】 As practice instructors' words and actions by which students felt glad, 74 codes including “Thinking together”, 21 subcategories including 『Learning support mainly compose of students』, and 4 categories including <Support which is promoting independent leaning> were derived.

【Discussion】 In the level, independent learning and passive learning are mixed despite the final school year therefore we considered it was necessary to provide specific leaning support depending on the situation. It was suggested that students could relieve their tension and clarify learning issues by themselves, which would lead to deep learning if practice instructors could intentionally provide words and actions such as stopping to listen to students, and confirming by thinking together.

Key words: Integrated nursing clinical practice, Experience-Based Nursing Practical Education, Practice instructors, Words and actions by which students felt glad

要 旨

【目的】 統合実習で学生が嬉しかったと感じた指導者のかかわり方を分析し、その指導者のかかわりが経験型実習教育にどのように繋がっているのかを検討する。

【方法】 6名のA看護大学生を対象に実習指導で“嬉しかった経験”について、想起し具体的に記録するよう指示した。なお、指導者は予め経験型実習教育の研修を受けた看護師である。収集したデータは意味単位で文章化し、それをコードとした。さらに意味内容の類似点でサブカテゴリ、カテゴリと抽象化した。

【結果】 嬉しかったと感じた指導者の言動は“一緒に悩んでくれる”等74コード、『学生を主体とした学習支援』等21サブカテゴリ、〈主体的な学びを促す支援〉等4カテゴリが導き出された。

【考察】 最終学年の学生でも主体的な学びと受動的な学びが混在し、状況に合わせた具体的学習支援が必要であると考えた。足を止めて話を聞く、共に悩み確認する、等の言動を指導者が意図的に行うことで学生の緊張は和らげ、自ずと学習課題を明確にし、学びを深めることに繋がるということが示唆された。

キーワード：統合実習、経験型実習教育、実習指導者、嬉しかった言動

*福岡県立大学看護学部
Faculty of Nursing, Fukuoka Prefectural University

連絡先：〒825-8585 福岡県田川市伊田4395番地
福岡県立大学看護学部基盤看護学系
清水夏子
E-mail: shimizu@fukuoka-pu.ac.jp

緒言

平成20年1月に保健師助産師看護師養成所指定規則が一部改正され、統合分野が創設された。その教育内容の中には「看護の統合と実践」があり、臨地実習として①専門分野での実習を踏まえ、実務に即した実習を行う、②複数の患者を受け持つ実習を行う、③一勤務帯を通した実習を行う。という文言が追加された^{1,2)}。さらに平成23年に厚労省より発表された「看護教育の内容と方法に関する検討会報告書」によると教育の質を高めるためには、看護教員及び実習指導者の指導能力の向上や教員と実習指導者の両者が共同して実習指導を行うこと、看護実践の場の出来事や学生の体験等を教材化する能力を向上させることが必要であると報告している³⁾。

安酸は、看護学実習の教育方法を“指導型実習教育”と“経験型実習教育”の2つに分け、学生の学習レディネスや学んで欲しい内容によって教育方法を選択することを提案している。「指導型実習教育」は、看護技術の習得（反復トレーニング）や教師の看護的価値観を師弟関係（上下関係）で初学者に対して学ばせることである。一方、「経験型実習教育」は、兄弟姉妹のような関係（横の繋がり）で対話を繰り返し行う。そして学生自身の経験に着目し、それを教材化（意味づけ）することで、学生の看護観の形成を援助するものである^{4,6)}。この考えを踏まえて統合実習では、「経験型実習教育」での実習指導が適切であると筆者らは考えている。しかしながら、統合実習における経験型実習教育の実践に関する先行研究は見当たらず、また統合実習での具体的な看護師（指導者）のかかわり方や指導効果について、明らかにされていない。

経験型実習教育を提唱している安酸は、学生からの率直な意見にできるだけ耳を傾ける必要があると述べている。そして、平成7年に学生が意見を表現しやすい「嬉しかった経験」に着目し、臨床実習（基礎看護学実習）における学生の経験について分析を行っている⁷⁾。この先行研究を参考に本研究では、統合実習での看護師（実習指導者を指す。以下、指導者）とのかかわりで、学生が“嬉しかった”と感覚的に感じたことについて分析し、その指導者のかかわりが経験型実習教育にどのように繋がっていくのかを検討する。

方法

附属病院を持たないA大学では4年次の看護学生（以下、学生）に対して、臨地実習の集大成となる統合実習を様々な施設において実施している。実習目標は、①ホリスティックな視点での人間理解、②多職種との連携・適切な看護選択、③自己の看護観・課題の探究、④優先順位を考慮した看護ケア（多重課題）の実践など、計6つを掲げ、各実習施設で目標に沿った学びを深めている⁸⁾。複数の実習施設の中でも、B病院は脊髄損傷患者への高度な医療・看護を提供している国内でも数少ない病院で、脊髄損傷患者の身体的・心理的・社会的支援を専門的に行っている。学生たちは、各論実習では学べなかった専門分野での看護を学ぶことで、看護技術のみでなく、これまでに形成してきた看護観や健康観、人間観などが強く刺激され、再び振り返ることができている。したがって、ここでの実習環境は、学生が今まで学習してきた看護の統合と実践という観点から見ても新たな気づきと深い学びが可能であり、統合実習目標に非常に適していると考えている。例年B病院では、6～8名の学生の実習受け入れをし、丁寧な指導が実施されている。そこで、筆者らはB病院の指導者には経験型実習教育を取り入れ、実践してもらうことが適切であると考えた。そのためには、まずB病院の指導者に経験型実習教育を知ってもらう必要があるが、一言に「経験型実習教育」といっても6つの指導能力（学生の直接的経験を明確にする能力（学生理解）、患者理解の能力、言語化して示す能力、状況把握能力、臨床教育判断能力、教育技術）が求められる⁹⁾。この指導能力は教育経験年数に関係なく、本人の自己努力が求められる^{6,9)}ため、容易に身につくものではなく、経験型実習教育を実践するための指導能力は非常に高度であると筆者らは考えた。したがって、経験型実習教育について時間をかけて段階的に理解し、実践できるようになることが望ましいと考えた。まず、第一段階として、教育方法を知ることと、多くの対話を通して学生を理解することを目標に統合実習前に「経験型実習教育とは」と「学生理解を深める事例検討」をテーマに2回の研修会を教員・指導者と共同で開催した（表1）。この研修会では、事例を通して具体的に経験型実習教育の方法を知り、学生の特徴や実習中のかかわり方について検討、学生と繰り返し対話を実践することの意味や学生理解を深めた。なお統合実習では、複

表1 研修会の概要

研修会開催	第1回研修会 (平成29年5月22日 17:00~18:00開催)	第2回研修会 (平成29年7月3日 17:00~18:00開催)
タイトル	経験型実習教育とは	事例検討会 ～学生理解を深める～
参加者	教員：4名/指導者：12名	教員：4名/指導者：9名
目的	① 実習中の学生の傾向（自身の考えや体験を上手く言い表せないこと）を知る。 ② 経験型実習教育を知り、学生理解を深めるための対話の重要性について学ぶ。	過去の学生から語られた実習での体験と学生の考えを事例とし、指導者としてどうかかわることが望ましいかを意見交換し、学びを深める。
形式	講義	グループディスカッション (ワークシートを用いて)
内容	過去に教員が指導した学生とのかかわりを事例に講義を展開する。 実習中、学生が発した言動に対して、教員が戸惑った一例を用いて、実習中の学生の傾向や対話の重要性を共に考え、経験型実習教育の指導のあり方を学んだ。	第1回研修会での学びとこれまでの実習指導者としての学生とのかかわりを想起しながら、第1回研修会で紹介した事例をもとに検討を行う。グループは、教員と指導者が混在した編成とし、経験型実習教育の考え方を踏まえた上での学生のかかわり方についてディスカッションをし、看護観、教育観の理解を深める。また、グループディスカッションの後、発表を行い、学びの共有をはかった。

数の指導者が交代で指導に携わることとなっていた。

1. 研究対象者

経験型実習教育の研修を受講した看護師から、統合実習において指導を受けるA大学看護学部所属する4年次の学生6名。

2. 実習スケジュール

当該実習は、10日間である。そのうち実習1日目に院内オリエンテーション、2～3日目にシャドウイング実習、4～6日目に受け持ち患者2名の課題の明確化・看護計画立案。7～10日目に看護計画の実践・修正を行った。

3. 調査期間

平成29年7月～8月

4. データ収集方法

本研究におけるデータ収集は、以下の段取りを踏んで研究対象者の同意のもと実施した。

1) 統合実習に臨む直前の研究対象者（以降、学生と記す）に実習の成績評価に関与しない研究者が個室にて、本研究の目的・方法・倫理的配慮を説明した。その後、本研究について賛同する学生に同形状のUSBメモリースティック（以下、USBと記す）を一人1本ずつ配布した。USB内には学生

の回答様式として、予めWordのデジタルファイルを入れており、統合実習での指導者の言動で「嬉しかった経験」について自由に入力するよう指示した。その際の注意事項として、①患者および指導者（看護師）、教員等の個人が特定されるような情報や固有名詞の入力をしないこと。②嬉しかった経験として、その時の状況が伝わりやすいように「いつ」、「どこで」、「誰が」、「どのようにした」か、またその結果、学生の思いについての2点を具体的に入力することを指示した。

2) 学生には、実習期間中、その日の実習が終了した後に各自宅にて学生の時間的・心理的・身体的負担を自覚しない程度にパソコンを用いて想起しながら入力してもらった。また何らかの負担を少しでも感じそうな場合は、入力を控えるよう適宜指示を行った。

3) 統合実習の全過程が終了し、学生に成績が開示された後、再度、本実習の成績評価に関与しない研究者が研究協力の同意を確認した。そして、最終同意をする者のみと同意書を取り交わし、入力済のUSBを無人の回収ボックスに提出するよう指示した。

5. 分析方法

収集したデジタルデータは、統合実習の指導に関与しなかった研究者が一括に集約した。その後、入力されたデータを箇条書きにまとめ、意味単位で一文書化した。そして、学生の「嬉しかった経験」が指導者以外とのかかわりによるものは除外した。それから実習に携わった者も含め複数名で繰り返しデータを読み要約し、コードを付けた。さらにコードで類似するものを集め、コードの内容を表す名前を付し、サブカテゴリとした。さらにサブカテゴリ間で共通性、相違性の比較を行い、共通する集まりに名前を付し、カテゴリを抽出することで抽象度を上げていった。それから、収集したデジタルデータからカテゴリまでを繰り返し検討し、適宜、修正を行った。その後、この分析結果を研究対象者に開示し、出た意見を元に再度、複数名で検討・修正することで結果の妥当性を確保した。

6. 倫理的配慮

本研究を実施するにあたり、予め福岡県立大学倫理審査委員会の承認を得た。さらに学生が所属する学部長の研究許可を得た上で実施した。本研究は、実習期間中の学生の経験・思考に関する調査研究である。したがって、以下の6点の倫理的配慮を行った。①研究協力は任意であること。②個人が特定されない無記名、ワープロ打ちの回答であること。③データの提出は、学生の就職活動が終えた時期でかつ成績開示後であり、また匿名記述とするため研究協力の有無および回答内容が成績や学生生活、今後の就職活動等において影響し得ないこと。④学生の研究に関する相談窓口として本研究に利害関係がなく、統合実習についても無関係で、かつ学生と顔見知りの教員に依頼し、学生はいつでも相談可能な環境を整えていること。⑤研究協力の同意について、入力済みのUSB提出前（成績確定・学生開示および就職活動終了後）に再度、同意の意思を確認し、統合実習の成績に関与していない研究者が書面で同意書を取り交わすこと。その後、同意撤回を希望する場合は速やかに応じること。⑥回収したデータは、福岡県立大学内の鍵のかかる保管庫にて保管し、流出がないよう管理すること。また10年の保管期間終了後、シュレッダーにて処理すること。

結果

1. 研究対象者

当該する統合実習に臨むA大学看護学部生6名より、協力を得た。研究対象者は全て女性で、研究協力時点の年齢（平均±SD）は、21.8±0.4歳であった。

2. 統合実習指導における嬉しかった経験

収集されたデータから得られたコードは“ ”、サブカテゴリは『 』、カテゴリは【 】と以下表記する。

学生が嬉しかったと感じた実習指導者の言動として、“学生のことを常に気にしてくれている”、“一緒に悩んでくれる”等75のコードが抽出された。さらに『学生の緊張をほぐす指導者の言動』、『学生が声かけ・相談・質問しやすい指導者の態度』など、21のサブカテゴリが導き出された。さらに【学生が近づきやすくなる指導者の態度】、【指導者の学生を認める言動・評価】、【指導者の学生に主体的な学びを促す支援】、【指導者の学生の学びを導く援助】の4つのカテゴリが導き出された（表2）。病院内オリエンテーションを除く9日間の統合実習では、指導者は、学生との対話の機会を多く持ち学生理解を深めながら、タイミング、場所、状況を考慮して、“見せる”、“説明する”、“褒める”、“アドバイスをする”など様々な手法で指導していることが分かった。また、これらの指導は学生の「嬉しい」という認知を通して、具体的に明らかになった。しかしながら、この時の指導者のかかわりが統合実習の何日目頃のことであったのかは、収集したデータからは明らかにできなかった。

今回、指導者の言動として挙げられた4つのカテゴリごとに結果を以下にまとめる。

1) 【学生が近づきやすくなる指導者の態度】

複数の学生から、実習中の思いに「緊張」という言葉が出ていた。この緊張が何からくるものかは具体的に述べられていなかったが、指導者からの笑顔や学生と視線を合わせる、学生のことに興味を持ち答えやすい質問をする等、指導者から声をかけることがきっかけでその緊張が和らいでいることが分かった。そこで、これらの指導者のかかわりを『学生の緊張をほぐす指導者の言動』としてネーミングした。実習中、指導者は、学生の困りごとや理解度を気かけ、適宜、学生に声かけをすることがあったため、これらを『学生を気遣う指導者からの声かけ』

表2-1：実習指導での学生が感じた“嬉しかった経験”

【カテゴリ】	『サブカテゴリ』	“コード”
学生が近づきやすくなる 指導者の態度	学生の緊張をほぐす 指導者の言動	報告する時に学生の発言に対して1つ1つ頷いて、目を合わせて聞いてくれたので、緊張することなく落ち着いて報告することができた
		笑顔で接して頂けたことで、質問や相談、アポイントをとるなど、緊張してなかなか言い出せないような事柄でも、自ら積極的に話しかけることができた
		「いつまで実習なん?」「出身はどこらへん?」「高校どこなん?」とたくさん話しかけていただけて、緊張がほぐれた
	学生を気遣う 指導者からの声かけ	「それぞれに報告はできた?」や「困ったことはない?大丈夫?」など学生を気にかけて適宜声かけをしていただいた
		患者に「学生さんが来とうけん、見かけたら声でもかけてやってね」と声をかけてくださった
		実習終了が近くなって「自分の課題や学びを整理するうえで、分からないことがあれば出来るだけ解決してあげたいと思っているから、言ってきてね」という言葉をかけていただいた
		帰り際には「計画立案は難しいと思うけど、少しは解決できそうですか?」と気にかけてくださった
	多忙の中の指導者の 丁寧な指導・対応	学生のことを常に気にしてくれている
		忙しい中、カルテや関連図を一つ一つ見てくださった
		通常業務の合間に学生の指導をしてくれた
		通常業務にプラスして学生の実習指導を引き受けていただけたことから、ありがたい気持ちでいっぱいになった
		カルテ記入をしている間でも優しく対応してくれるので、電子カルテを開けてもらう時の声かけがしやすかった
		多くの患者さんを受け持っている中、ケアに携わせていただいた
		忙しい中、学生の多くの質問にもすべて丁寧に答えてくれた
	学生が 声かけ・相談・質問しやすい 指導者の態度	学生1人のために午前中15分以上の時間を割いていただけたことが嬉しかったし、ありがたいと感じた
		指導者が通常業務の合間にすごく親身になって相談に乗ってくださった
必ず笑顔で対応してくれていたもので、声がかかりやすく質問もしやすかった		
指導者が学生のために少しの時間でも割いてくれたことで、相談しやすく、一人の看護学生をきちんと育ててくれようとしてくれていると思った		
学生の質問や意見に足を止めて聞いてくださった		
指導者の 学生を励ます声かけ	相づちを打ちながら聞いてくださる	
	優しく声かけをしてくださり、質問しやすかった	
	学生の素朴な質問にも丁寧に答えてくれた	
学生の報告に対しての 素早い対応	学生の質問に丁寧に答えてくださり、理解が深まった	
	学生が学びたい所は学生の気持ち次第で自由に決める権利がある事を話していただいた	
指導者の 学生を認める言動・評価	指導者の 見守り、学生を認める評価	「患者さんに対して、どの点を重視して関わりたいかを考えると、9日間でも学びが十分得られると思います。」と声をかけてくださった
		報告をしてすぐに、再度一緒に病室に行った
		学生の更衣援助をみて「上手ね」と看護助手と共に褒めてくれた
	指導者の学生を認める言動	学生ができていることをきちんと見てくださっているのがうれしかった
		相談した時に、「間違っていないと思うよ、年齢も考慮したらそれで良かったよ」と声かけをしてくれた
		挨拶などで反応を返してくださると学生の存在を分かっていただけだと感じた

とした。学生は、看護師は、普段の看護業務で忙しいと認識しており、そんな中、自分の指導をしてもらっていると考えていた。さらに多忙でも、時間を見つけ一つ一つ丁寧に答えたり、素朴な質問でさえも対応してもらっていると多くの場面で述べていた。これらを『多忙の中の指導者の丁寧な指導・対応』とした。また、学生からの質問や意見などに対して時間を割いて聞く、足を止めて聞く、相づちを打って聞く、ここでもまた笑顔で聞くことを指導者はしていた。そのかかわりにより学生は、声がかかりやすかった、相談しやすかった、質問しやすかったと述べていたため、これらを『学生が声かけ・相談・質問しやすい指導者の態度』とした。その他にも、実習中、迷いの渦中にある時、学生を自信づけるような話をしたり、学生の報告に指導者は即時に対応し

ていた。これらをそれぞれ『指導者の学生を励ます声かけ』、『学生の報告に対しての素早い対応』とした。学生は、臨地での実習において緊張をしている。そんな中、上記の指導者のかかわりを繰り返し受け、緊張が徐々にほぐれた様子が窺えた。以上のことから、はじめは指導者から学生へのアプローチを実施し、それにより緊張がほぐれた学生から指導者へ質問ができるといった学生にとっての質問のしやすさが段階的に伺え、これらを総括して【学生が近づきやすくなる指導者の態度】とした。

2) 【指導者の学生を認める言動・評価】

指導者は、学生に教えるだけでなく、今までの実習や学内での学びで培ってきた看護技術や看護的思考を見つめ、「上手ね」や「良かったよ」ときちんと認め、褒めていたことがわかる。これらの指導者の

表2-2: 実習指導での学生が感じた“嬉しかった経験”

【カテゴリ】	『サブカテゴリ』	“コード”
指導者の学生に主体的な学びを促す支援	学生にとってモデルとなる指導者のかかわり	看護師の些細な一言で、患者から話しかけやすくて感じて貰えるのだと身を持って実感した
		バイタルサイン測定時に患者への声かけ回数が多かったため、声かけの方法や表情を多く学ぶことができた
		指導者の対応を見て、自分の言葉や表情を含めた対応の仕方を変えることが出来た
		会話の中から、自然と患者の思いを引き出すようにしていた
	指導者からのアドバイス	相談するとアドバイスをいただき、今後の方向性について悩んでいたが、解決することができた
		アドバイスをしてくれたり等、とても自分自身が成長することができた
		さらにどうしたら良かったかのアドバイスをもらえたことで、自信につながるとともに、課題にも気付くことができて良かった
		一つひとつのアドバイスが、今後の看護の方向性や脊髄損傷の患者と関わっていく中で大切なことであった
		報告の時に追加でアドバイスをしてもらえて、さらに理解が深まった
		パンフレット作成の相談・ディスカッションの際、様々な意見やアドバイスをいただいた
		看護計画と褥瘡のパンフレットを時間を割いて見てくださり、とてもいいアドバイスをいただくことができた
		患者に合うパンフレットにするためのアドバイスをくださり、非常に参考になった
	学生の看護計画を見て今後より方向性が定まりやすいようにしてくれた	
	正確に答えられないことも多々あったが、的確なアドバイスをくれて、とても勉強になった	
指導者の学生を主体とした学習支援	清潔ケアや移乗介助などを学生主体として、見守りながら的確なアドバイスをしてくれた	
	散歩を提案すると快く引き受けてくれて、患者と一緒に散歩に付き添ってくれた	
	学生に対して、とても協力的だった	
	食事介助や散歩など学生がしたい計画を調整してくれた	
部分的で教え過ぎない説明・指導	アドバイしつつ、学生の気持ちが生きるような計画になるように配慮してくださっていた	
	すべてを教えすぎではなく、きちんと根拠をもち観察していること、アセスメントをする余地を与えてくれた	
指導者による学生のための時間の確保	学生はできないと決めつけて関わるのではなく、学生だけでは不十分な所は手助けしてくれた	
	術後の病室の環境調整で、点滴台やモニター類を準備した部屋でその意味を考える時間を確保してもらったことでゆとり考えることができた	
指導者と学生とで思案する	一緒に悩んでくださった	
指導者と学生とで確認する	指導者と学生で話して、翌日のスケジュールを時間毎に詳しく確認することで、流れを理解しやすく計画が立てやすかった 確認し損ねていたことに関しては一緒に確認してもらえたので、間違いなく計画を立てることができた	
指導者の学生の学びを導く援助	指導者の学生を誘う声かけ	ケアに行く時は必ず学生を呼んでくれた
		受け持ちの患者のケアに入る際は、声をかけていただいた
	指導者のリアルタイムな指導	ケアを通して教えてもらい、分かりやすかった
		分からないことに関して、その場(病室)で口頭で患者に伝えると共に学生にも伝わるようにはっきり大きな声で言ってもらえた
		後から電子カルテで確認するよりその場で理解でき、それを踏まえてさらに観察できたので良かった
		その場で学生と共に確認してもらって、どこを見ているのか指をさしながら実施してもらえた
		指導者の視線がどこにあるのか理解しやすかった
	指導者の具体的な詳細な説明・指導	バイタルサイン測定時に患者への声かけ回数が多かったため、必要な情報を会話の中で自然に聞くことができた
		患者の疼痛や不安に関してどこまで答えていいのか、言葉のチョイスに迷っていた時に、一緒に病室に行ってもらい声かけをしてくれた
		シャドウイング実習の時、どういう根拠のもと行っているか説明しながら教えてくれた
		シャドウイング実習の時、病室に入る前に、患者の疾患や特徴、性格などを丁寧に説明してくださったので、理解しやすかった
指導者が何気なく毎日の流れで観察していることも、言語化して教えてくれた		
指導者による患者との関係作りのための支援	自分が何を観察したのか、どういう目的を持って、どういった手順で行ったか、観察結果からどういうアセスメントをしたのか、そこから何が考えられるかなど、多くのことを細かく指導してくれた	
	学生がやりたいケアに対して根拠をもって説明してくれた	
指導者による質問時間の確保	シャドウイングの時、移動時の注意点や優先順位のつけ方の重要なところなどを教えてもらい分かりやすかった	
指導者による時間調整	軽く受け持ち患者と挨拶できる空間を作ってくださったのはありがたいと感じた 病室からナースステーションに戻る途中にバイタルサイン(ドレーン量など)に対する質問時間を確保してもらえて質問しやすかった 指導者がケアの時に声をかけてくれたので、空き時間に情報収集をしやすかった	

かかわりを『指導者の見守り、学生を認める評価』とした。また直接的な指導以外の挨拶といった場面でも指導者が反応することで、学生は自身の存在が認められていると感じていた。このことから『指導者の学生を認める言動』とした。今まで積み上げてきた学びや力、実習生としての存在を認められることは、嬉しかった経験として述べられており、これらを総括して【指導者の学生を認める言動・評価】とした。

3) 【指導者の学生に主体的な学びを促す支援】

統合実習では、優先順位を考慮した看護ケア（多重課題）の実践ができるために、まずは実際の看護師の動きを見て、考え、気づき、学ぶために学生が患者を受け持つ前（実習2～3日目）にシャドウィング実習を取り入れている。今回収集したデータが、シャドウィング実習でのことか否かは不確かではあるが、学生は、指導者の患者に対する声かけの仕方や対応、それに伴った患者の反応を傍らで客観的に学び、これらを嬉しかった経験として多く述べていた。つまり、臨地実習において指導者から直接的に指導を受けるだけでなく、実際に患者への個別性のある対応（声かけの言葉の選択、タイミング、援助内容など）を具体的に見ることで学生自らの力で気づけるように配慮されていた。このことから、学生は、具体的に学ぶことができ、それらを自身の看護に生かしたいとする様子が伝わってきた。これらの指導者の対応を含めた言動を『学生にとってモデルとなる指導者のかかわり』とした。さらに学生は指導者に即、答えを求めず、学生一人で考えた後、不十分なことだけに手助けを求めていた。そして指導者は、それを受けてアドバイスをしており、これを『指導者からのアドバイス』とした。また学生が立案した看護計画を指導者は尊重し、時間を調整したり、学生のケアに付き添う等、協力をしていた。さらに患者へのケア実践の場面では、学生が主体的にかかわれるように見守るなど指導者は学習支援をしていた。これらを『指導者の学生を主体とした学習支援』とした。さらに指導者はすべてを教えすぎず、学生自身で考える余地を与えることもしていたため、これを『部分的で教えすぎない説明・指導』とした。他にも、学生自らが考える時間を与えたり、指導者が一緒に悩んだり、指導者と学生で共に確認したりと色々なかかわりをしてきた。これらの指導者のかかわりをそれぞれ『指導者による学生のため

の時間の確保』、『指導者と学生とで思案する』、『指導者と学生とで確認する』とした。以上のような指導者の学生に対する言動のみならず、実際に看護を見せるなどして学生に気付かせることで、教え込むのではなく学生の主体性を尊重し、学習支援を行っていることが伺われた。これらを総括して【指導者の学生に主体的な学びを促す支援】とした。

4) 【指導者の学生の学びを導く援助】

指導者が患者へのケアを実践しに行く前にも学生に声をかけていることが分かった。この時の声かけは、上記の『学生を気遣う指導者の声かけ』とは内容が異なり、学習できる機会を指導者が見極め、学生に学んで欲しいという意図があつての声かけであると考えた。そこで、これらを『指導者の学生を誘う声かけ』とした。また、指導者はベッドサイドでのケアの最中や自身の視線の先をわかりやすく教える等、看護実践をしながら具体的に学生に指導をする場面も多々あつたようで、これらを『指導者のリアルタイムな指導』とした。その他にも、優先順位のつけ方、患者や看護について丁寧にかつ詳細に教えたり、説明をしたりしており、これらを『指導者の具体的で詳細な説明・指導』とした。さらに指導者は、患者と学生の関係づくりに協力したり、学生から質問ができるように時間を作ったり、指導者に声かけされる以外はカルテなどからの情報収集に専念できるように時間を調整していた。これらの指導者のかかわりをそれぞれ『指導者による患者との関係作りのための支援』、『指導者による時間の確保』、『指導者による時間調整』とした。以上のことから、これらを総括して【指導者の学生の学びを導く援助】とした。

考 察

1. 学生が近づきやすくなる指導者の態度

最終学年で展開する統合実習は、臨地実習の集大成となるが、今まで積み上げ学習を果たしてきた学生にとって決して“慣れ”た実習ではないと考える。應戸らは、看護大学生の4年次は3年次と比較すると対人場面において緊張は低く、対人行動が消極的ではない傾向が明らかになったと述べている¹⁰⁾。一方で、押尾らは、統合実習の学習内容の一つである「複数患者の受け持ち」『優先順位の決定』について、96.0%の学生が実習前に“できるか不安”と回答していると述べている¹¹⁾。また、堤は病棟実習におけ

るストレス感情の経時的変化として、実習初日が最も脅威（心配・不安・気がかり・びくびく・圧倒・恐ろしい）の因子が有意に高く、その後、毎日徐々に減少していると述べている¹²⁾。慣れ親しんだ学校と異なり、臨床には、初めて会う患者や家族、指導者を含めた看護師、役職を持つ看護師長の存在がある。附属病院を持たない看護基礎教育機関で学ぶ学生は、領域の実習が終了するとまた新たな環境で学習を進めなければならず、一から人間関係を形成していかなければならない。加えて、実習目標は、学生にとっては未達成のものが新たに掲げられ、果たしてできるようになるのだろうかという強い不安を毎回抱いてしまうだろう。以上のことが、学生にとって緊張度を高める要因になると考える。したがって、最終学年だから大丈夫というものではなく、常に新たな環境の中で取り組む学習は、学生によっては脅威かもしれない。そんな中で、“指導者から笑顔で接する”、“目を合わせる”等の行為は、『学生の緊張をほぐす』効果が高いと考える。松本らは、笑顔での看護介入は、無表情での介入よりも対象者の自律神経活動、心拍数、呼吸数を安定化させリラックス効果があると述べている¹³⁾。さらに重岡らは、学生の実習前の高いストレス感情や不安状態は、指導者のかかわりで有意に低下するとしている¹⁴⁾。したがって、指導者の『学生を気遣う声かけ』、『学生が声かけ・相談・質問しやすい態度』は、学生のストレスや不安を緩和させ、集中して学習（実習）に取り組める環境づくりに繋がっていくと考える。また経験型実習教育を提案している安酸は、学生の可能性の塊と表現し、学生が委縮してしまうと、潜在能力どころか、通常のかええ発揮できなくなると述べている。さらに、できるだけ学生にとって脅威がない環境を作るために学生の考えや思いを指導側が決めつけず、学生の言葉にじっくりと耳を傾ける対話が重要であると述べている⁶⁾。このことから、不安と緊張で高ぶっている学生に笑顔で指導者が接し、繰り返し対話をすることで、学生は指導者に近づきやすくなったと考える。その結果、普段の学生らしさが引き出され、ゆとりを持った学びに繋がったことが示唆された。

2. 学生を認める言動・評価

指導者は、“学生の援助をみて「上手ね」と褒める”、“学生をきちんと見て下さる”、“(学生の看護を)間違っていないと思うよ”と認めるということをしてい

る。安酸は、経験型実習教育を展開するプロセスとして、教師（指導者）は問題を学生と確認し、学生の「強み」を見つけることを挙げている。さらに、学生なりに頑張っているところを教師（指導者）はちゃんと見ていること、学生の「強み」は、言葉できちんと伝えることが重要であると述べている⁶⁾。統合実習前に開催した研修会では、経験型実習教育の第一段階として、学生と多くの対話をして学生理解をより深めること、学生の強みを見つけることを確認した。実際に指導者は、最終学年だからできて当たり前と捉えるのではなく、上手くできているところは、些細なことでも褒めている。また学生は一つ一つの実践だけでなく、日々の挨拶を通して、自身の存在を実習現場で認められたと感じ、それらを「嬉しかった経験」として述べていたと考える。今回の得られた結果が、研修会の成果によるものか否かは、ここでは検証できないが、指導者は学生理解を深めるために対話の機会を多く持っていたと考える。指導者としては、教育するために意図的に発言したのではなく、ふいに感じた「上手ね」、「いいと思うよ」という言葉をただ学生に伝えただけかもしれない。しかし、その言葉かけが、結果的に学生にとって自身の強みを認められたこと、褒められたこと、そして見知らぬ慣れない環境ではあるが、存在を認めてもらえたこととして捉えられたと考える。たとえ意図的なかかわりでなかったとしても、指導者が具体的にリアルタイムに褒める言動は、学生にとって意味のあることであったと考えられる。またこのことがきっかけで、緊張がほぐれただけでなく、学生からさらに指導者に歩み寄り、学ぼうとする意欲に繋がっていったとしたら、学生を認める、評価する言動は、重要なことであると示唆された。

3. 指導者の学生に主体的な学びを促す支援と学生の学びを導く援助

最終学年の統合実習において、学生は【指導者の学生の学びを導く援助】と【指導者の学生に主体的な学びを促す支援】の両方を「嬉しかった経験」であったと感じていた。【指導者の学生の学びを導く援助】とは、指導者が中心となって学生の学びを導いている様子から抽出されたカテゴリである。一方、【指導者の学生に主体的な学びを促す支援】とは、学生が主体的に考え学ぼうとしている時、不足している部分を指導者が補っている様子から抽出されたカテゴリである。この2つのカテゴリから最終学年

の統合実習で、学生は“受動的な学び”と“主体的な学び”の両方をしているとことが示唆された。ベヴィスとワトソンは、学習者の成熟度に関して、5つの基本的態度が段階的にあるとし（未熟から成熟順に、「ご機嫌取り」、「期待に沿った順応」、「共鳴」、「交換」、「生成」¹⁵⁾、各段階の学習者の特徴と成熟度に合った教師のかかわり方について述べている^{5,6)}。本研究から得た結果を照らし合わせると、指導者の知識や知恵を熱心に吸収し、指導者に対し尊敬の念や賞賛の気持ちが大きく、魅力的に感じる「共鳴」の段階と、指導者と学生との関係は上下ではなく対等の横のつながりで自身の考えを積極的にやり取りし、共に課題と向き合い議論していく「交換」の段階、この2つの段階を学生は行きつ、戻りつしている状況にあるのではないかと筆者らは考える^{5,6)}。つまり学生は、指導者の誘導や詳細な説明などを「嬉しかった」と感じ、受動的な学びをしていた。しかしそれにとどまらず、これを励みにさらに学習意欲を高め、患者に対する看護を深めようと積極的に指導者に看護を提案し、アドバイスを求めるといった主体的な学びをするようになっていたのではないかと考える。このことから、統合実習中の学生は、自立した学習者としても成長している途中段階であることが示唆された。

4. 多忙な指導者の丁寧で分かりやすい指導・アドバイス

統合実習において、多重課題に対応する実践的思考を学ぶ目的で、シャドウィングを取り入れる看護基礎教育機関は多い。『指導者の具体的で詳細な説明・指導』、『学生にとってのモデルとなる指導者のかかわり』、『指導者のリアルタイムな指導』などにあるようにシャドウィング中、指導者がベッドサイドでリアルタイムに具体的な説明をしたり、看護師のモデルとして示したりすることは、行為の中の省察 (Reflection-in-action) を明らかにすることを可能とする。また、看護師の行為の中の知 (Knowing in action)¹⁶⁾を学ぶ場にもなると考える。看護師は、目まぐるしく変化する状況に対応する中で優先順位を常に立て替え、多重課題をこなしている¹⁷⁾。シャドウィングにより学生は、この現状を目の当たりにし、改めて看護師は多忙であると感じ、なぜ多忙であるのか理由を知る機会となったと考える。そんな指導者が、実習中、『多忙の中の丁寧な指導・対応』、『具体的で詳細な説明・指導』、『指導者からのアドバイ

ス』を実践したことは、学生にとっての喜びとなり、嬉しかった経験として認知されたようである。また、これらのサブカテゴリは、多くのコードから抽出されており、多くの場面でこのような指導が頻回に実施されたことが推測される。また、このサブカテゴリに限定したことはないが、指導者の言動について「～していただいた」、「～して下さった」といった“する”の動詞表現ではなく、“～してもらおう”の謙譲語である「いただく」や動作の主体（今回の場合、指導者）に対し敬意を表し、その動作によって恩恵を受けること、与えられることを意味する尊敬語「して下さる」が多く用いられている¹⁸⁾ことに気づく。このような学生の表現は、先にも述べた学習者の成熟度の「共鳴」の段階¹⁵⁾のあらわれとも言えるが、指導者から「与えられた・貰った」という実感が学生にはあり、感謝の思いを表現しているとも感じ取れた。実際に実習の最中にも「本当にありがたい」と喜びと感謝を教員に伝える場面が多々見受けられ、学生は指導者に感謝しながら実習を進めていることが示唆された。

5. 指導者のかかわりと経験型実習教育とのつながり

学生は何となく感じ取った、感覚的な経験（直接的経験）¹⁹⁾から看護業務の多忙な状況を十分に把握できている。緊張度が高まっている学生は、本当は指導者に尋ねたい、伝えたいと思っても指導者の状況を考え足踏みをしているだけなのだが、それを消極的な学生と指導者は判断してしまうことがある。経験型実習教育において、求められる数ある能力の一つに、指導側には“学生理解能力”が挙げられ、学習者側には“表現する能力”が挙げられている^{6,9)}。上記のようなすれ違いが起これば、学生と指導者の間で思いが交わされず、理解が深まらないままでは、実習中の成功体験はほど遠いものになってしまうかもしれない。

今回、研究を進めるにあたり、経験型実習教育の実践のための第一段階として、指導者には、まず経験型実習教育での教育方法を知ってもらうことと、多くの対話を通して学生を理解してもらうことを目標に2回の研修会を実施した。その研修会の効果がいかにどのものであったかは、ここでは具体的な評価はできないが、学生とのかかわり方や学生理解をしようとする姿勢について指導者に多少の影響をもたらした可能性が考えられた。実際に実習中、指導

者は、学生を気づかい頻回に声をかけたり、学生の考えや学生自身のことを理解しようと足を止め、相づちを打ちながら、聞く姿勢を見せていた。それだけでなく、指導者は上下の関係で学生に教え込むのではなく、学生と共に悩み考えることも実践していた。このような指導者のかかわりは、学生にとって自身の考えを指導者に次もまた伝えたい、質問したいという意欲に繋がっていたのではないかと考える。このことから指導者の“学生理解能力”と学生の“表現する能力”は、実習を通して実践しながら磨かれていったと考えられた。さらに指導者の言動は学習的雰囲気⁷⁾を整えていったと考える。安酸は、学習的雰囲気は、経験型実習教育において必要な教員の能力の一つで、教師の態度として備えるべき最も重要なものであると述べている⁸⁾。筆者らは、経験型実習教育には、非常に高度な指導能力が求められ実践は難しいと本研究を進める以前は考えていた。しかしながら、笑顔で、立ち止まって、視線を合わせ、うなずきながら対話することは日常でよくする行為である。したがって、本研究結果から経験型実習教育を展開するための学習的雰囲気づくりについては、そう難しいものではないのかもしれないと考えられた。指導する立場として、どうあるべきかを考える時、以上のような言動を指導者が意図的に行うことが重要であると考えた。また今回の結果から、指導者は研修会の目標であった学生理解にとどまらず、指導者自身の考えを伝え、学生の考えに耳を傾けることで「学生をチームの一員として扱う」ことをしたり、一緒に悩み取り組む姿勢を見せるといった「指導者も一緒に問題解決に取り組む」ことをしたり、実際の看護の場面を学生に見せるといった「ロールモデルを示す」ことをしたり、指導者のアドバイスや部分的な指導で学生の学びを援助するといった「学生の主体性を大切にする」など⁹⁾も行っていた。今回は、指導者のかかわりにより学習的雰囲気が整えられ、学生は自ずと学習意欲がわき、学習を深めていこうとしていることが明らかになった。今後は、さらにここから経験型実習教育の教材化、意味づけ、反省的経験¹⁰⁾の展開に繋がられるよう、継続的な研修会の開催と教育実践が求められると示唆された。

本研究の限界と今後の課題

本研究は、学生の感覚と想起された記憶をもとに「嬉しかった経験」について分析しているため、指

導者の良いかわり・指導は、他にも多数あったと推察されるが、すべてを明確化するには限界がある。また今回は、実習指導を担当する予定の指導者に予め経験型実習教育の研修を受講してもらったが、実際には、指導者以外の多くの看護職者（部屋持ち看護師を含む、日勤の看護師や看護助手、看護師長など）からも、学生は指導を受けていた。したがって、学生にとってモデルとなった看護師としてのかかわりや学習支援等は、全て指導者によるものとは限定できない。また今回企画した研修がどれほどの教育効果に繋がったのかについても評価ができない。この点については今後の研究課題としたい。

結 論

- 1) 今回の得られた結果が、事前の研修会の成果によるものか否かは検証できないが、指導者から声かけをする、笑顔で目線を合わせて対応する、具体的にリアルタイムに学生を褒める・認める等の言動は、実習中の指導で「嬉しかった経験」として多く述べられており、結果的には学生の緊張をほぐすだけでなく、学生からさらに指導者に歩み寄り、学ぼうとする意欲に繋がっていったと示唆された。
- 2) 最終学年の統合実習で、学生は、指導者からの誘導するような声かけや具体的で詳細な説明、アドバイスにより受動的な学びをする一方で、積極的に指導者に看護を提案したり、アドバイスを自ら求めるといった主体的な学びをするようになっていた。このことから、学生は自立した学習者としても成長している途中段階であることが示唆された。
- 3) 指導者の言動を想起する時、学生はその言動を「～していただいた」、「本当にありがたい」と喜びと感謝を示す様子が多々見受けられ、学生は指導者に感謝しながら実習を進めていることが示唆された。
- 4) 経験型実習教育で、教師の態度として備えるべき最も重要な能力である学習的雰囲気を指導者は整えることができていると、さらに「学生をチームの一員として扱う」、「指導者も一緒に問題解決に取り組む」、「ロールモデルを示す」、「学生の主体性を大切にする」などの実践ができていた。その結果、学生は自ずと学習意欲がわき、学習を深めていこうとしていた。今後は、経験型実習教育の

教材化、意味づけ、反省的経験¹⁹⁾の展開に繋げられるよう継続的な研修会の開催と教育実践が求められると示唆された。

謝 辞

本研究は、統合実習の受け入れ施設として快くご協力をいただいております総合せき損センターの看護部長様をはじめ教育担当師長様、病棟師長様、実習指導者様および看護師様、看護助手様他、多くの職員の皆様のご熱心なご指導、ご助言、お気遣いのおかげで実施することができました。実習指導のみならず本研究にもご協力いただきましたことを心よりお礼申し上げます。また本稿を作成するにあたり安酸史子先生の貴重なご意見をいただき、まとめることができましたことも、この場を借りてお礼申し上げます。

文 献

- 1) 厚生労働省. 保健師助産師看護師学校養成所指定規則等の改正について.
[http://www.wam.go.jp/wamappl/bb13GS40.nsf/0/91a994c21f4140594925736f000855b4/\\$FILE/20071009_1shiryoku4_1.pdf](http://www.wam.go.jp/wamappl/bb13GS40.nsf/0/91a994c21f4140594925736f000855b4/$FILE/20071009_1shiryoku4_1.pdf) (2018年8月12日アクセス)
- 2) 厚生労働省. 看護基礎教育の充実に関する検討会報告書 (平成19年4月6日).
<https://www.mhlw.go.jp/shingi/2007/04/dl/s0420-13.pdf> (2018年8月12日アクセス)
- 3) 厚生労働省. 看護教育の内容と方法に関する検討会報告書 (平成23年2月28日).
<https://www.mhlw.go.jp/stf/shingi/2r9852000001316y-att/2r985200000131bh.pdf> (2018年8月12日アクセス)
- 4) 安酸史子. 学生とともにつくる臨地実習教育—経験型実習教育の考え方と実際—. 看護教育 2000 ; 41(10) : 814-822.
- 5) 安酸史子. 目からウロコの新人ナース・プリセプティ指導術—プリセプターナース必修の理論とテクニック. 第2版 大阪: メディカ出版. 2007.
- 6) 安酸史子. 経験型実習教育—看護師をはぐくむ理論と実践—. 第1版 東京: 医学書院. 2015.
- 7) 安酸史子. 臨床実習における学生の「経験」の分析—基礎看護学実習での「良かった経験」と「嫌だった経験」—. 岡山県立大学保健福祉学部紀要. 1995 ; 2(1). 99-106.
- 8) 福岡県立大学看護学部. 平成30年度統合実習要項.
- 9) 藤岡完治, 安酸史子, 村島さい子, 中津川順子. 学生とともに創る 臨床実習指導ワークブック. 第2版 東京: 医学書院
- 10) 應戸麻美, 中島富有子. 看護大学生の「対人不安(シャイネス)」と「特性的自己効力感」の実態. 日本健康医学会雑誌. 2015 ; 23(4) : 266-271.
- 11) 押尾知子, 水野泰子, 加藤幸代. 統合実習における学生の意識調査. 看護実践の科学 2014 ; 39(12) : 56-59.
- 12) 堤由美子. 臨床実習におけるストレス感情の経時的変化の検討—鹿大版CSQによる—. 日本看護研究学会雑誌 1994 ; 17(4) : 27-38.
- 13) 松本睦子, 俵由美子, 濱井和子, 他. 看護師の表情の違いが対象者の自律神経活動に及ぼす影響. 広島国際大学看護学ジャーナル 2014 ; 12(1) : 13-23.
- 14) 重岡秀子, 池本かつみ, 石崎文子, 他. 成人看護学実習前・後における学生が感じるストレス感情と不安状態の実態. 健康科学と人間形成 2016 ; 2(1) : 17-26.
- 15) Bevis EM, Watson J. 安酸史子監訳. ケアリングカリキュラム 看護教育の新しいパラダイム. 第1版 東京: 医学書院. 2007.
- 16) Schon DA. 佐藤学, 秋田喜代美訳. 専門家の知恵 反省的実践家は行為しながら考える. 第1版 東京: ゆみる出版. 2001.
- 17) 岡田麻里, 今井多樹子, 井上誠, 他. 既修の知識と技術を統合する多重課題演習とシャドウイング実習から得られた3年次看護学生の学び. 日本看護科学会誌 2017 ; 37 : 446-455.
- 18) 新村出編. 広辞苑. 第5版 東京: 岩波書店. 1998.
- 19) 早川操. デューイの探求教育哲学—相互成長をめざす人間形成論再考. 第1版 愛知: 名古屋大学出版会. 1994.

受付 2018. 8. 27
採用 2019. 1. 8

