

【研究報告】

看護系大学の看護学実習における実習インストラクターによる学生への学習支援

加藤 依子, 常田 美和, 中安 隆志, 内ヶ島 伸也

北海道医療大学看護福祉学部看護学科

要旨

研究目的は、実習インストラクターが看護系大学の看護学実習において学生にどのような学習支援を行っているのかを明らかにすることである。

本研究では、A地域の看護系大学における実習インストラクター9名に半構造化面接を実施し、質的記述的に分析した結果、以下6つのカテゴリーが抽出された。

実習インストラクターは【I. 学生の主体性を引き出す】関わりを基盤に、看護実践を通して【II. 看護実践の参加に学生を誘い出す】【III. 看護実践上の課題解決に向けて学生と一緒に取り組む】【IV. 学生が経験した看護実践を把握する】という学習支援を行っていた。そうした看護実践の支援の後、【V. 学生が経験した看護実践の意味づけを一緒にする】ことや、学習支援のために【VI. 実習指導者と連携して学生指導を行う】関わりを行い、その結果を看護実践への支援に活用していた。

この結果は、専任教員が実習インストラクターと共に学生の学習支援を促進するための教授方法を検討する基礎資料となるだろう。

キーワード

看護系大学, 看護学実習, 実習インストラクター, 学習支援

I. はじめに

看護基礎教育における看護学実習は、看護実践能力の基本を学ぶ上で重要である。学生は、対象者への看護行為から、学内で学んだ知識・技術・態度の統合を図り、看護実践能力を身につけていく。ところが、臨床の場に身を置きさえすれば、学生が経験を通して看護の本質を追求し、学習を深化させていくとは限らない(舟島, 2013)。

看護学実習の学習の場は、初めて関わる対象者や医療従事者との出会いに緊張や不安を抱え、学生にとってストレスフルなものである。このような場において学生の学びや成長を支援していくために、看護師等養成所の運営に関する指導要領には(厚生労働省, 2011)、実習施設で学生の指導に当たる看護職員を実習指導教員として確保することが望ましいとされており、看護学実習において専任で指導できる教員の配置を推奨している。本邦における看護系大学の数は、1992年に施行された「看護師等の人材確保の促進に関する法律」の制定後、急増しており(1991年11校, 2021年290校)、看護系大学における専任教員の人材不足という課題が生じている。このような背景から、看

看護系大学では、看護学実習指導を専任で行う実習助手が配置されるようになってきた。実習助手は、看護系大学学士課程において大学の専任教員と同様に実習指導を行うが、実際には教育行政によって明確な位置づけがしにくいものとなっている(倉原・柴田, 2012)。実習助手の名称についても、臨地実習助手や実習インストラクターなど様々である。

実習を担当する教員を対象とした先行研究を概観すると、看護系大学における実習指導を専任で行う実習助手(以下、実習インストラクターとする)が抱える指導上の困難(倉原・柴田, 2012; 森下・中村・春田他, 2018)について明らかにされていた。しかし、先行研究において、実習インストラクターを対象にし、学生の学習を促進するための学習支援という視点で調査されたものは、見いだせなかった。

そこで、実習インストラクターによる看護系大学の看護学実習における学生への学習支援の現状を明らかにすることは、専任教員が、実習インストラクターと協力しながら教授方法を検討する基礎資料を得ることになると考え、本研究に取り組んだ。

II. 研究目的

看護系大学の看護学実習において、実習インストラクターが、学生にどのような学習支援を行っているのかを明らかにする。

<連絡先>

加藤 依子

札幌市立大学看護学部・大学院看護学研究科

E-mail: y.katoh@scu.ac.jp

III. 用語の定義

本研究は、3つの重要語句について次のように用語の定義をし、研究の前提とする。

看護学実習 学生が既習の知識、技術を基に受け持ち患者と相互行為を展開し、看護目標達成に向かいつつ、そこに生じた現象を教材として、看護実践能力を修得するという学習目標達成を目指した授業のこと(杉森・舟島, 2009)。

実習インストラクター 看護学実習での指導を充実させ、学生の受け持ち患者の安全・安楽の確保、学生の円滑な指導受入れの調整など、きめ細やかな指導を実施するために大学生の看護学実習を専任で指導する非常勤職員のこと(倉原・柴田, 2012)。

学習支援 看護学実習において学生の学習を促進するために行う働きかけのこと。

IV. 研究方法

1. 研究デザイン 質的記述的研究。

2. 研究参加者 A地域の看護系大学で働く実習インストラクター9名。

3. データ収集の手順と方法

A地域の看護系大学で働く実習インストラクターに研究参加を依頼した。研究参加に同意が得られた研究参加者に、プライバシーを保てる個室で半構造化面接を行った。面接は1回で、面接時間は60分を目安とした。同意を得てICレコーダーに面接の内容を録音した。

4. データ収集項目

研究参加者の属性として、保有資格、看護師経験年数、実習インストラクター経験年数、教員養成講習会の受講の有無、看護学実習を担当する領域と学生の学年、担当している看護系大学の数を尋ねた。看護学実習の場を挙げてもらい、学生に対し、どのような学習支援を行っているのか自由に語ってもらった。

5. 分析方法

録音内容をもとに作成した逐語録を精読し、実習インストラクターが行っている学習支援が語られている内容を抽出し、コード化した。さらに、コードの内容が類似しているものを集め、実際の学習支援がイメージできる程度に抽象度を上げ、サブカテゴリーとした。サブカテゴリーの類似性と相違性を比較検討し、カテゴリー化した。データの分析を遂行するにあたり、質的研究の経験をもつ研究者4名で一致が得られるまで検討を繰り返し、妥当性の確保に努めた。

V. 倫理的配慮

口頭と文書で研究の目的および方法、研究参加は自由意志によるものであること、不利益からの保護、個人情報及びプライバシーの保護、学会での結果公表について説明をし、同意を得た。本研究は、研究者の所属機関の倫理審査委員会の承認(承認番号:19N016016)を得て行った。なお、利益相反にかかわる開示事項はない。

VI. 結果

1. 研究参加者の概要

研究参加者は9名で、看護師経験年数は3年6か月から18年、実習インストラクターの経験年数は1年から8年であった。研究参加者全員の看護学実習で担当する学年は3年次であった。教員養成講習会を受講したものは1名のみで、8名は未受講であった。9名のうち2名は、看護系大学において教員経験があった。研究参加者全員が、複数の大学で実習インストラクターの役割を担っていた。

2. 看護系大学の看護学実習において実習インストラクターが行っている学習支援

分析の結果、実習インストラクターが看護系大学の看護学実習において行っている学習支援として6つのカテゴリー、15のサブカテゴリー、42のコードが抽出された(表1)。以下、カテゴリーは【】、サブカテゴリーは[]、コードは<>、語りは「斜体」で示す。

1) 【I. 学生の主体性を引き出す】

【I. 学生の主体性を引き出す】は、[I-1. 修得済みの知識と技術を確認する]、[I-2. 学びの主体者との信頼関係を築く]、[I-3. 学生の学習ニーズを把握する]、[I-4. ポジティブなフィードバックを行う]の4つのサブカテゴリーから構成されていた。

[I-1. 修得済みの知識と技術を確認する]では、「どんな授業資料を使っているのか」(ケースA)既習の学習を把握することや、「学生が触診する方が、実感がもてるんだけど。なかなか手が出ない。そうした手が出にくい技術を(専任教員を通して学生の看護実践能力を)確認する」(ケースA)という学習の準備状況を明らかにする行動を取っていた。

[I-2. 学びの主体者との信頼関係を築く]では、「相手があってこそその実習なので、学生さんが何をしたいのかということをお大事にしないと。私がかんばっても目標がうまくいかない。学生さんの声を聞き、思いを汲み取るのは大事にしている」(ケースG)と学生の心情を考慮し、「性急に学ばなくても、学生も段階を踏んでいって、最終的な到達点に着けばいいんだ」(ケースA)というように、学生の学習進度に合わせた関わりを行っていた。

[I-3. 学生の学習ニーズを把握する]では、「まず、どうして、このような(行動計画の)目標設定をしたの?って聞きますね。どうしてって聞くと、援助の中

表1 実習インストラクターが看護系大学の看護学実習において行っている学習支援

【カテゴリー】	【サブカテゴリー】	＜コード＞	
I. 学生の主体性を引き出す	1. 修得済みの知識と技術を 確認する	専任教員を通し既習の学習内容を把握する	
		専任教員を通し学生の看護実能力を把握する	
	2. 学びの主体者との信頼関係 を築く	学生の心理面を考慮して関わる	
		段階を踏んで学ぶ過程があることを理解して関わる	
	3. 学生の学習ニーズを把握 する	実習目標の設定理由を尋ねる	
		学生が学びたいと考えている内容を尋ねる	
	4. ポジティブなフィード バックを行う	学生が出来ている部分を伝えてから学生の課題を伝える	
		学生が努力していることを称賛する	
学生が出来ていることを声に出して褒める			
II. 看護実践の参加に学生を誘 い出す	1. 看護実践の場面に同伴する	学生が対象者のベッドサイドの環境に目を向けられるように一緒に看護ケアを行う	
		学生が対象理解を深められるように一緒にベッドサイドに行く	
		関わりが難しい対象者の看護ケアを学生と一緒にを行う	
	2. 看護実践のモデルを示す	学生の気づきを促せるようにモデルを示す	
		テキストでは理解しにくい看護技術は体を使って理解できるようにモデルを示す	
III. 看護実践上の課題解決に向 けて学生と一緒に取り組む	1. 看護実践上の課題を学生 と一緒に整理する	学生の知識を補うために既習のテキストを活用する	
		対象者にあつた看護援助を実践できるように情報収集の視点を学生に伝える	
		看護実践を通して対象者の身体的アセスメントの視点を学生に伝える	
			だれが見てもわかる記録をする必要性を学生に伝える
	2. 対象者へ看護者として接 近する方法を伝える	実習インストラクターが対象者とのコミュニケーションのタイミングを図る	
		対象者とのコミュニケーションの幅を広げられる工夫を提案する	
学生に対象者の疲労が伝わるように対象者の気持ちを実習インストラクターが代弁する			
		看護者として対象者に関わる理由を学生に伝える	
IV. 学生が経験した看護実践を 把握する	1. 学生が経験した看護実践 を聴く	学生が看護実践を通して感じたことを聴く	
		学生が看護実践の場面で判断したことを聴く	
		学生が看護実践を通してつかみとった事実を聴く	
	2. 学生の思考を実習記録から把握する	思考の整理の有無を学生の実習記録から判断する	
V. 学生が経験した看護実践の 意味づけを一緒にする	1. 行動計画の遂行に関する 振り返りを学生と一緒に 行う	学生が学習してきた内容と観察した内容を照らし合わせて振り返る	
		対象者の反応を丁寧に学生と振り返る	
		学生が行動できなかった理由を振り返る	
		行動計画を実施できなかった要因を丁寧に学生と振り返る	
			学生と行動計画の内容の妥当性を看護援助の後に振り返る
	2. 対象者の言動の背景を学 生と一緒に考える	言葉の裏に隠されている対象者のニーズを捉えられるように学生と一緒に考える	
対象者の治療の状況を理解できるように学生と一緒に考える			
生活者として対象者を捉えられるように学生と一緒に考える			
VI. 実習指導者と連携して学生 指導を行う	1. 学生の進捗状況を実習指 導者と共有する	実習指導者への感謝の気持ちを伝える	
		実習指導者が感じた学生の様子を確認する	
		実習指導者との具体的な指導内容をすり合わせる	
		実習指導者との引き継ぎノートを活用する	
	2. 実習指導者と学生指導の 役割を分担する	対応の難しい対象者の理解を学生が深められるように実習指導者と協力する	
		学生が行動計画を実際に行動化できるように実習指導者と詳細に調整する	
	3. 実習指導者との情報共有につ いて総合的に判断して行動する	学生指導の内容を共有するための時間の確保を実習指導者に依頼する	
		学習支援が必要な学生の情報を実習指導者と共有するタイミングを図る	

身が出てくるので、援助の内容を掘り下げて」(ケースF)というように、学生に学びたい内容を尋ねていた。

[I-4. ポジティブなフィードバックを行う]では、「いきなりダメ出ししない。できていないことが多くても、がんばっている部分、努力しようとしているこ

とを認めて」(ケースB)「まず、褒める。いい所をさがす。いい所を口にだす。信頼してもらえようにする。いい所を口に出してみる。大丈夫そうかなと思ったら、伝える」(ケースH)というように、学生を褒める関わりを行っていた。

2) 【II. 看護実践の参加に学生を誘い出す】

【II. 看護実践の参加に学生を誘い出す】は、[II-1. 看護実践の場面に同伴する]、[II-2. 看護実践のモデルを示す]の2つのサブカテゴリーから構成された。

[II-1. 看護実践の場面に同伴する]では、「バイタルを取ることを拒否する患者さんだった時には、教員と指導者とだったら測らせてくれるので、それじゃあ、一緒に行って測らせてもらおう」(ケースC) また、「どうしたら、子どもが食行動に集中できるだろうかという環境整備にも目を向けて、コードが目につかないようにタオルで覆ってみよう」(ケースG) という関わりを行っていた。さらに、「短い実習だと、患者さんはどうだった?という関わりに時間をかけられなくて、一緒に学生と患者さんの所に行って」(ケースF) 学生が担当している対象者の理解を深められるための関わりを行っていた。

[II-2. 看護実践のモデルを示す]では、「手で圧をかける力の加減とかは、テキストではちょっとわからないので、実際の手の圧のかけ方ってところは、学生の指でこのくらい圧をかける」(ケースD) また、「分からないものは分からないから、一回はモデルを見せて」(ケースA) というように、実習インストラクターが模範を示す関わりを行っていた。

3) 【III. 看護実践上の課題解決に向けて学生と一緒に取り組む】

【III. 看護実践上の課題解決に向けて学生と一緒に取り組む】は、[III-1. 看護実践上の課題を学生と一緒に整理する]、[III-2. 対象者へ看護者として接近する方法を伝える]の2つのサブカテゴリーで構成された。

[III-1. 看護実践上の課題を学生と一緒に整理する]では、既習のテキストを活用して「もう一回考えてもらったり、調べてもらったり」(ケースA)、「今の週数に見合った保健指導はされているからいいですよなって学生が言ったんです。一回聞いてもまた聞いてもいいんじゃないかなって。一回目聞いてどこまで把握しているかアセスメントしてまた同じこと聞いてもいいし、もう一回具体的に聞いてみようと話をして」(ケースD) という関わりを行っていた。さらに、対象者の身体的アセスメントの視点を伝えるために「患者さんが(肌が)“スベスベ”すると嬉しいって言っているけれど、実際に肌の状態はどうか?と聞いてみる」(ケースC) また「赤ちゃんの生理を考えたとき、排泄でうんちの回数だったり、おしっこの回数を確認するけれど、その記録を見て患者さんの所に行ったときに分かるように、色だったり、性状だったり、量とかを確認して」(ケースI) だれが見てもわかる記録をする必要性を伝えていた。

[III-2. 対象者へ看護者として接近する方法を伝える]では、対象者とのコミュニケーションのタイミングを図れるように「学生さんは、自分のことで“いっぱいいっぱい”じゃないですか、ベッドサイドにいて観察しようと思っても、自分が考えた部分しか観察しないし、見れないじゃないですか。情報収集の中でも自分(学生)の中でチャンスを作って」(ケースH) という働きかけを行っていた。また、「情報収集の手段として実際、外の天気はこうなんですよ、こういうことが起きているんですよ、とか社会の情報がコミュニケーションの一つとなる」(ケースD) というように、対象者とのコミュニケーションの幅を広げるための働きかけを行っていた。対象者の疲労が予測される場面では、「あれー、1時間(患者さんから)聞いたの?患者さん疲れなない?受け止めも聞いたの?そのまま聞いたの?周りの患者さんがいる所で?どう思う?」(ケースH) というように、対象者の代弁をしていた。さらに、「自分がどういった立場から関わっていったらいいのか明確でなかったりすることがあるんです。お母さんが子どもと遊ぶのに一生懸命で、話しかけてもやつれている場面に遭遇したら、看護者として援助できるように声掛けしたり、工夫だったりということを促す」(ケースB) というように、看護者として関わる理由を学生に伝えていた。

4) 【IV. 学生が経験した看護実践を把握する】

【IV. 学生が経験した看護実践を把握する】は、[IV-1. 学生が経験した看護実践を聴く]、[IV-2. 学生の思考を実習記録から把握する]の2つのサブカテゴリーから構成された。

[IV-1. 学生が経験した看護実践を聴く]では、「学生は心が折れそうでしたと言っていて、どうなの?って聴くと、バイタルサインも測らせてもらえなかったり、もう寝る時間だから、患者さんとのコミュニケーションも図れなかったりということがあって」(ケースC) というように、学生が看護実践を通して感じたことを聴く行動を取っていた。また、看護実践の場で判断したことを聴くために「今、お母さんは何日目、赤ちゃんは何日目で昨日と今日と比べて変化はどうだったんだろう。お母さんの日数相当の変化なんだろうか。赤ちゃんの日数毎の変化なんだろうか。詰まったら、学習ノートを見てみよう。学習ノート見て、その場で書いてあったね、ここだよって」(ケースD) という関わりを行っていた。さらに、「今日は触って解ったね、つかんできた事実は何なのかを聞いて、そこからどう判断する?じゃあどう不足していることを判断する?」(ケースA) という学生が看護実践を通してつかみとった事実を聴くという行動を取っていた。

[IV-2. 学生の思考を実習記録から把握する]では、

「記録を見ると、考えが“ごちゃごちゃ”になっている。頭が“ぐちゃぐちゃ”になっている」(ケースF)という学生の思考の程度を見極める行動を取っていた。

5)【V. 学生が経験した看護実践の意味づけを一緒にする】

【V. 学生が経験した看護実践の意味づけを一緒にする】は、[V-1. 行動計画の遂行に関する振り返りを学生と一緒に挙げる]、[V-2. 対象者の言動の背景を学生と一緒に考える]の2つのサブカテゴリーから構成された。

[V-1. 行動計画の遂行に関する振り返りを学生と一緒に挙げる]では、「解らなさがある学生は、場を変えてあの時に言っていたこと解るかい?って、学習ノートを見ながら、体重の変化がどうなっているか、栄養はどうなっているか」(ケースF)学生が学習してきた内容と観察した内容を照らし合わせて振り返りを挙げていた。さらに、「実践できなかつたら、どうしてそういう場面になったのか。どうしたら明日から実践ができるのかを振り返りして、学生なりの理由があるので、やり方がわからなかつたら練習だし、項目だつたら知識だし、タイミングだつたら教えるしかないのよ」(ケースB)学生が行動できなかつた理由を振り返っていた。行動計画を実施できなかつた際は、「例えば、子どもが泣いてうまく援助ができない時は、なんで泣いているのか、泣かないためにどうしたらいいのよ。おもちゃであやしたらどうなる?というように一緒に振り返り」(ケースG)を挙げていた。行動計画の内容の妥当性については、「行動計画の食事の援助に関しては、泣かずに呼吸状態が不安定にならないとか、酸素飽和度が安定するという目標になっていたんです。ベッドサイドに行って、食事の場面を見て、食事を整えることで全身が整うことが(学生が)わかってきたんです」(ケースG)というように、看護援助の後に学生と一緒に振り返りを挙げていた。

[V-2. 対象者の言動の背景を学生と一緒に考える]では、言葉の裏に隠されている対象者のニーズを捉えられるように「どうして人の世話になりたくないと思ったのかなとか、対象者がそういった発言に至ったのかというのを考えて」(ケースC)という関わりをしていた。また、「何回も治療をしていることが患者さんにとって、どういう意味を持っているのか。何回も繰り返しているということは、何回も再発をしているわけで、初発の時にショックを受けて、そこで治療ののぞみをかけてやっと治療が収まってうちに帰ったけれども、また再発をして、何回も病気が体の中に起きていることだから」(ケースB)というように、対象者の治療の状況を理解できるような関わりを挙げていた。さらに、生活者として対象者を捉えられるように「患者さんの立場で考えたときに、果たして患者さ

んの気持ちはどうなんだろうね、生活者としての姿と一緒に捉えたり。学生が持っている情報を引き出しながら患者さんが置かれている状況はどうなんだろうねって」(ケースB)という関わりを挙げていた。

6)【VI. 実習指導者と連携して学生指導を行う】

【VI. 実習指導者と連携して学生指導を行う】は、[VI-1. 学生の進捗状況を実習指導者と共有する]、[VI-2. 実習指導者と学生指導の役割を分担する]、[VI-3. 実習指導者との情報共有について総合的に判断して行動する]の3つのサブカテゴリーで構成された。

[VI-1. 学生の進捗状況を実習指導者と共有する]では、「指導者さんとの調整の時に、学生が気づいたり行動ができるようになっていきますという感謝の気持ちを伝えたり」(ケースB)、「学生の評価をもらいつつ、学生と接してどうだったのかを聞き」(ケースA)、「引き継ぎノートを使ったり」(ケースA)、「インストラクターとして指導者さんとのやり取りで工夫しているのは、例えば、複数回同じような観察項目を観察していく際の対象理解は、ここまではわかっているけれども、ここは助けるというのは、指導者さんとのすり合わせをします」(ケースA)というように、学生の学習支援のために必要な人的・物的に関する多様な働きかけを挙げていた。

[VI-2. 実習指導者と学生指導の役割を分担する]では、「(ベッドサイドケアは)指導者さんが入ることが多いので、学生が行動計画を立てたものを具体的に、どういう風に入るのか調整するのは(指導者と実習インストラクターとの間で)細かくやるので」(ケースA)というように、指導者と実習インストラクターとの間で状況に応じた調整を挙げていた。また、「(実習指導者に)インストラクターの先生と考えてみてくださいと学生さんに投げかけてほしいとお願いします」(ケースB)というように働きかけを挙げていた。

[VI-3. 実習指導者との情報共有について総合的に判断して行動する]では、「5分ほど時間を作ってほしいと指導者さんに言っておく。学生のことで困ることがあったら、大学側にも伝えて大学も共有しているんだというのを指導者に伝える」(ケースF)という時機を考慮した行動を挙げていた。さらに、「(学習支援が必要な学生に対し、指導者から)先入観を持たれても困るので、情報共有のタイミングと内容に関しては、(専任教員)先生と相談をします」(ケースF)というように、実習インストラクターは学習支援が必要な学生への教育的関わりについて専任教員との連携のための行動を挙げていた。

3. 6つのカテゴリーの関連性と学習支援の内容

分析の結果、実習インストラクターは、【I. 学生の主体性を引き出す】関わりを基盤に、看護実践を通

して【II. 看護実践の参加に学生を誘い出す】【III. 看護実践上の課題解決に向けて学生と一緒に取り組む】【IV. 学生が経験した看護実践を把握する】という学習支援を行っていた。そうした看護実践の支援の後、【V. 学生が経験した看護実践の意味づけを一緒にする】ことや、学習支援のために【VI. 実習指導者と連携して学生指導を行う】関わりを行い、その結果を看護実践への支援に活用していた。

6つのカテゴリー間の関連性と学習支援の内容は図1に示す。

VII. 考察

以下、本研究の結果(図1)をもとに、1. 学生の主体性を引き出すための学習支援、2. 看護実践を通しての学習支援、3. 看護実践の意味づけを行うための学習支援、4. 学習支援のための実習指導者との連携、についての4つの視点に沿って考察を行っていく。

1. 学生の主体性を引き出すための学習支援

実習インストラクターが学生と関わるのは、実習を中心とした限定的な期間であることが多い。そこで、最初に学生の[I-1. 修得済みの知識と技術を確認する]、[I-2. 学びの主体者との信頼関係を築く]という【I. 学生の主体性を引き出す】ための学習支援が実践されていた。学生の主体的行動を促進していくためには、教員のヒューマン・ケアリングを志向した関わりが重要である(安酸, 2015)。これは、心に価値をおいた看護活動の基盤となる概念であり、<学生の心理面を考慮して関わる>という[I-2. 学びの主体者との信頼関係を築く]ための学習支援の結果と関連していると推察された。同様に、月田・清水・

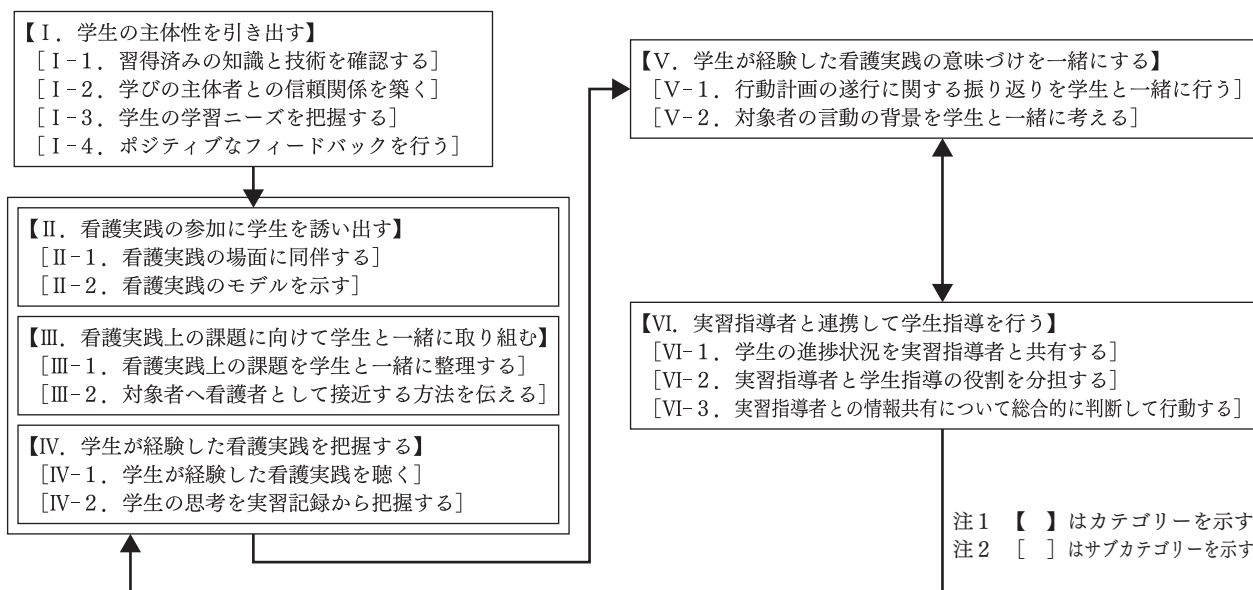
酒井他(2016)は、教員が行っているケアリングの行動を明らかにしている。その行動は、「緊張を緩和し環境を整える」「学習に配慮する」「やれていることと頑張ってもらいたいことを意識させる」「個を理解し尊重する」「信頼し待つ」「脅威にならない」「自分との付き合い方を学んでもらう」などであった。この先行研究の結果と、今回の研究から得られた[I-2. 学びの主体者との信頼関係を築く]、[I-4. ポジティブなフィードバックを行う]という結果は重なる。教員の在り様は学生に影響を及ぼす(谷垣・松田, 2003)ことから、臨地実習という馴染みのない場所で不安を感じている学生に対して、重要な学習支援であると考えられる。

Mayeroff(1971)は、「成長は、強制できるものではなく、相手に時間を与えることで好機を見つけることができる」と述べている。本研究の<段階を踏んで学ぶ過程があることを理解して関わる>ことは、学生が自分で考え、気づけるように待つという学生の学ぶ力を信頼し学習支援することに繋がると考える。

また、学習の過程においては、学生の意思決定が必要となる。意思決定とは、物事の遂行に際し、確かな意図をもって行為を選択することである。山口(2019)は、実習における学生の主体性促進を意図した教員の教授活動の特徴として、学生の学習過程における意思決定を促進する関わりがあると報告している。<実習目標の設定理由を尋ねる>、<学生が学びたいと考えている内容を尋ねる>という[I-3. 学生の学習ニーズを把握する]ことは、意思決定を促す支援に繋がるものと考えられる。

2. 看護実践を通しての学習支援

看護実践において、患者の内面的なニーズや反応は、



注1 【 】はカテゴリーを示す
注2 []はサブカテゴリーを示す

図1 カテゴリー間の関連性と学習支援の内容

患者との交流を通して信頼関係が築かれた時に得やすく、身体ケアをしながら得られる場合が多い。そのため、患者が今、何を思い、何を願い、何を必要としているか、患者のニーズに対して感じていく力、迫っていく力をより強く持たなければ援助は成り立たない(藤岡・屋宜, 2004)。つまり、看護実践を通して、学生は対象者との援助関係を深めていく。実習インストラクターは、[II-1. 看護実践の場面に同伴する]、[II-2. 看護実践のモデルを示す]という【II. 看護実践の参加に学生を誘い出す】ことを行っていた。こうした関わりは、学生自身が対象者のニーズを把握し、看護援助を通して対象者との信頼関係を強め、より一層対象を理解しようとしていく学生の学習意欲にも繋がっていくと考える。

実習インストラクターは、【III. 看護実践上の課題解決に向けて学生と一緒に取り組む】ことを行っていた。廣田・竹見・和田(2015)は、初学者は表情から意図することが汲み取れないことや、患者との会話から心理面が読み取れないという心理・社会的側面の把握の難しさについて報告している。[III-2. 対象者へ看護者として接近する方法を伝える]という実習インストラクターの関わりは、その研究の結果と同様に、学生が苦手とする心理・社会的側面の把握のための学習支援に繋がると考える。

看護学実習においては、安酸(1997)が経験型実習教育を提案している。経験型実習教育とは、学生の経験と主体性を重視し、学生が問題を探求する学習過程である。実習の場において学生の学びや成長を支援していくために、指導型の教育ではなく、経験から学ぶ力を育成することが重要である。そのために、学生の話をよく聴き、学生の経験の把握や明確化を行い、学習可能な内容を考え、関わりの方角性を考えてアプローチをすることが重要である(安酸, 2018b)。このことから、【III. 看護実践上の課題解決に向けて学生と一緒に取り組む】時に、一方的な知識・技術の教授という指導型の教育ではなく、学生が自分で気がつけるような教育が求められていると考える。さらに、[III-1. 看護実践上の課題を学生と一緒に整理する] [III-2. 対象者へ看護者として接近する方法を伝える]時に、その視点や方法は、教える側の誘導だけでなく、学生も一緒に考えることができているのかを今後より具体的に捉えていくことが必要である。

経験型実習教育を促進していくためには、学生自身が気になったり、困ったりした出来事の意味を考え、その解決のための方法を探求していく教授活動が必要である。そこで、学生の言葉をありのまま受け止める力や、一緒に学びたい気持ちを起こさせる学習的雰囲気、学生が経験している状況を俯瞰し把握する教員側の力が求められる(安酸, 2018b)。本研究においても、実習インストラクターは [IV-1. 学生が経験した看

護実践を聴く]、[IV-2. 学生の思考を実習記録から把握する]という【IV. 学生の思考を実習記録から把握する】ことを行っていた。

経験型実習は教員の教育力が必要であり、学生が自分の経験を語る必要がある。そのため、依存度の高い学生や学習者としての成熟度が低い学生の場合には時間がかかる。経験型実習を行っていく際は、学生の学習者としての成熟度の把握が重要である。専任教員は学生の成熟度を把握し、実習インストラクターと協力して学生が自分の経験を語れるような学習支援の体制を整えていく役割を發揮していく必要があると考える。

3. 看護実践の意味づけを行うための学習支援

看護過程を重視する看護学実習は、学生の思考過程に重点が置かれる。そのため、患者の特定の部分だけが過度に強調され看護の全体性や関係性を見失う問題(芥川・奥・安酸, 2007)が指摘されている。また、学生の経験を意味づけするプロセスの中で、指導者自身の考えや推測したことを決めつけずに確認することから始めなければ、学生にとって指導型実習になってしまう(東中須・村木・岡本, 2010)。こうした看護学実習の問題に対し、安酸(2018a)は主体的な学習者として成長を促進するために、経験型実習にシフトしていくことの重要性を示唆している。

本研究において、実習インストラクターは [V-1. 行動計画の遂行に関する振り返りを学生と一緒に行う]、[V-2. 対象者の言動の背景を学生と一緒に考える]という【V. 学生が経験した看護実践の意味づけを一緒にする】ことを行っていた。これらの学習支援は、経験型実習教育における自らの経験を意味づけしていく力をはぐくむ支援に繋がるものと考えられる。

[V-1. 行動計画の遂行に関する振り返りを学生と一緒に行う]ことは、看護の質を保証するためにも重要な学習支援であった。河内・松田・山下他(2016)は、実習目標達成に向けて、学生が提供する看護の質を保証することや、看護専門職者に求められる態度や行動の修得を促すことなどの学習状況にあった指導の在り方について報告している。学生が立案した行動計画について、対象者に合ったものであったのかどうかという丁寧な振り返りは、学習を促進するために重要であると考えられる。学生は「見た」「聞いた」「感じた」ことから、思考を発展させている(東中須・村木・岡本, 2010)。そのため、教員が学生の経験を明らかにし、リフレクションを行っていく支援が重要となる(安酸, 2018a)。[V-1. 行動計画の遂行に関する振り返りを学生と一緒に行う]学習支援は、経験型実習教育における学習の方角性を検討するための直接的経験の明確化にあたる部分といえる。

また、学生の経験は膨大であり、その中から学習す

べき教材をどうやって選択するか、その経験を学生がどうやって看護学的に意味づけするかは、個々の学生とその学生に関わる教員に委ねられている（安酸, 1997）。学生の実習経験から学習すべき事柄をどのように切り取り、切り取った事柄を学生がいかに意味づけるかという教材化のプロセスには、複雑な要素が存在する（江口・佐野, 2015）。教材化のプロセスは、教員が学生の経験を選択・抽出して「切り取る」だけではなく、それを学生とともに意味づけながら「再構成する」過程も含まれる（深谷・藤岡, 2000）。本研究においても、[V-2. 対象者の言動の背景を学生と一緒に考える]という学習支援は、学生が経験した看護実践を意味づけし、再構成する過程と考えられた。

4. 学習支援のための実習指導者との連携

実習インストラクターは、【VI. 実習指導者と連携して学生指導を行う】ため、[VI-1. 学生の進捗状況を実習指導者と共有する]、[VI-2. 実習指導者と学生指導の役割を分担する]、[VI-3. 実習指導者との情報共有について総合的に判断して行動する]ことを行っていた。河内・松田・山下他（2016）は、専任教員が実習指導者から支援を獲得するために実践している教授活動を明らかにしている。その教授活動は、学生の学習状況に合わせた指導の内容・方法を具体的に説明し、学習成果や実習目標到達度を含めた学生の学習状況を説明することであった。本研究においても、実習インストラクターは、その先行研究と同様の教授活動を行っていた。

看護学実習において、学生は受け持ち患者やその家族あるいは看護師・スタッフとの関わりのなかで、さまざまな経験をする。しかし、学生には、自分の関わる範囲しか見えていないことが多い。そのため、実習インストラクターが患者や家族の状況を理解し、全体の状況を把握するためには、臨床の場で働く実習指導者との連携は重要である。

本研究においても実習インストラクターは、[VI-2. 実習指導者と学生指導の役割を分担する]という学生が立案した行動計画を実行し看護実践を経験できる機会を学生に与えられるよう実習指導者に働きかけを行っていた。

先行研究の中には、新任教員の場合、初めての实習指導で慣れない臨床の場という緊張した状況では臨床側との調整は難しい（森下・中村・春田他, 2018）という報告がある。本研究においては、【VI. 実習指導者と連携して学生指導を行う】ことが出来ていた。このような連携が可能であった背景には、研究参加者は複数の大学において実習インストラクターを経験しており、実習指導者と調整をする経験知が高かったことが推測される。

本研究結果において、実習インストラクターと専任

教員の連携についてほとんど語られなかったのは、実習指導の時間中は、学生と実習インストラクターそして実習指導者の三者関係が中心となっていることと関連していると考えられた。実習インストラクターは、看護学実習での指導を充実させ、学生の受け持ち患者の安全・安楽の確保、学生の円滑な指導受入れの調整など、きめ細やかな指導を実施するために大学生の看護学実習を専任で指導する役割を担っている。看護学実習を効果的に実施するために専任教員は、このように学生と実習指導者の三者関係にある実習インストラクターと協力し、学生の学習支援を促進するための教授方法について検討することが重要である。そこで、引き続き実習インストラクターと専任教員との具体的な連携に関する研究も学習支援の充実に向けて必要となると考える。

VIII. 本研究の限界

本研究の研究参加者は、A地域の実習インストラクター9名と少なく、結果を一般化するには限界がある。また、複数の看護系大学を担当する実習インストラクターを対象としており、異なる教育機関の看護学実習の目標設定や実習期間の日数の違いにより、結果の相違がみられる可能性がある。

IX. 今後の課題

本研究では、実習インストラクターの語りから学習支援を分析したが、面接法だけでは無意識に行っている学習支援が語られない可能性もある。より具体的に実習指導場面を捉えられるよう面接法と観察法を併用した複数の異なるデータ収集方法から得られた結果を比較するようなトライアングレーションも必要であろう。

また、本研究では、実習インストラクターと専任教員の連携のあり方について、ほとんど語られなかった。今後、実習インストラクターと専任教員との具体的な連携の在り方に関する検討が必要である。さらに、指導を受ける側である学生からも、実習インストラクターからどのような学習支援を受けたのかを検討する必要がある。今後、本研究の成果をもとに、学生にむけた学習支援の充実に役立てたい。

X. 文献

- 芥川清香, 奥 祥子, 安酸史子 (2007). 成人看護学実習における教員の実践の力量の検討. 福島市立大学看護学研究紀要, 5(1), 9-18.
- 江口 瞳, 佐野好久 (2015). 看護学実習における「教材化」に関する研究-先行研究の検討を通して. 広島国際大学看護学ジャーナル, 13(1), 29-37.
- 東中須恵子, 村木士郎, 岡本響子 (2010). 学生が考え実践できる臨地実習の工夫 経験型実習の試み. 看

- 護学統合研究, 11(2), 29-36.
- 廣田美喜子, 竹見八代子, 和田恵美子 (2015). 看護過程初学者の情報収集及びアセスメントにおける困難状況と指導方略. 藍野学院紀要, 28, 31-39.
- 藤岡完治, 屋宜譜美子 (2004). 看護教員と臨地実習指導者. 医学書院, 東京.
- 深谷志通子, 藤岡完治 (2000). 実習指導場面の教材化における教師の要因 教師の内観記録分析を通して. 聖隷学園浜松衛生短期大学紀要, 23, 41-29.
- 舟島なをみ (2013). 看護学教育における授業展開 質の高い講義・演習・実習の実現に向けて. 173-194, 医学書院, 東京.
- 河内直美, 松田安弘, 山下暢子, 吉富美佐江 (2016). 実習指導者からの支援を獲得するために看護学教員が実践している教授活動 実習目標達成に向けて. 群馬県立県民健康科学大学紀要, 11, 23-48.
- 厚生労働省 (2011). 「看護師等養成所の運営に関する指導要領について」の一部改正について (平成23年3月29日) 医政発0329第9号各都道府県知事あて厚生労働省医政局長通知.
https://www.mhlw.go.jp/web/t_doc?dataId=00tb6991&dataType=1&pageNo=1 (2022/1/15).
- 倉原光子, 柴田恵子 (2012). 看護学実習における臨地実習助手の困難さに関する研究. 第42回 (平成23年度) 日本看護学会論文集 看護教育, 76-79.
- Mayeroff, Milton (1971). On Caring, Harper & Row, New York. / 田村 真, 向野宣之訳 (2003). ケアの本質 生きることの意味 (第8刷). 43-45, ゆみる出版, 東京.
- 森下智美, 中村美奈子, 春田佳代, 相撲佐希子, 諏訪美栄子, 東山新太郎, 鈴木初子 (2018) 新人教員による実習指導についての考察. 修文大学紀要, 9, 99-106.
- 杉森みどり, 舟島なをみ (2009). 看護教育学. 第4版増補版, 254, 医学書院, 東京.
- 谷垣静子, 松田明子 (2003). 教員は学生にケアリング教育ができていのかー学生の立場からみた臨地実習における教員のかかわりについてー, Quality Nursing, 9(12), 35-39.
- 月田佳寿美, 清水誉子, 酒井明子, 繁田里美, 酒井彰久 (2016). 臨地実習で看護教員が学生に対しておこなうケアリング. 福井大学医学部研究雑誌, 16(1), 21-35.
- 山口幸恵 (2019). 学生の学習への主体性促進を意図した看護学教員の授業形態別教授活動. 常盤看護学研究雑誌, 1, 27-36.
- 安酸史子 (1997). 看護学実習における教材化に関する問題と求められる研究成果. Quality Nursing, 3(3), 14-20.
- 安酸史子 (2015). 経験型実習教育 看護師をはぐくむ

- 理論と実践. 医学書院, 東京.
- 安酸史子 (2018a). 経験型実習教育のススメ. 看護教育, 59(8), 686-692.
- 安酸史子 (2018b). 看護を教える人のための経験型実習教育ワークブック. 2-24, 医学書院, 東京.

受付: 2021年11月14日

受理: 2022年3月7日