

〈原著論文〉

# 成人看護学実習における臨床実習指導者の指導に対する学生の認識

Students' Perceptions of Clinical Practicum Guidance in Adult Nursing Practice

長谷川 幹子<sup>1</sup>, 平賀 元美<sup>2</sup>, 山中 政子<sup>3</sup>, 岩佐 美香<sup>4</sup>  
池添 知夏<sup>5</sup>, 村上 理恵<sup>6</sup>, 武内 美恵<sup>7</sup>, 坂田 素子<sup>8</sup>

## 要旨

【目的】本研究の目的は、臨床実習指導者の指導に対する学生の認識を明らかにすることである。【方法】2016年10月～12月にB病院で成人看護学実習を履修したA大学看護学部3年生84名を対象に、臨床実習指導者の指導方法やサポート等について自由記述で回答を求め、得られたデータを質的帰納的に分析した。【結果】学生が認識していた臨床実習指導者の指導として、《看護計画・行動計画の発表時間の調整》《学生の自己効力感を高め、エンパワーする関わり》《ロールモデルとなる言動》《学生の経験の深化と拡充の支援》《実習しやすい物理的・人的環境作り》《学生指導に対する無関心の様相》の6つのカテゴリーが抽出された。【考察】学生は臨床実習指導者からの指導や関わりについて肯定的に評価しており、臨床実習指導者の指導やサポートを受けながら看護体験を深めていると認識していることが示された。しかし、臨床実習指導者の学生指導に対する無関心さも抽出されており、課題をさらに明確化した実習指導改善の取り組みが必要であることが示唆された。

キーワード：成人看護学実習, 臨床実習指導, 看護学生, 認識

adult nursing practice, clinical practicum guidance, nursing students, perceptions

## I. 緒言

看護学実習は、学生が既習の知識や技術、理論を活用する機会を得て、看護実践能力を習得する学びの多い場であり、看護基礎教育において柱ともなる重要な科目である。そのため、臨地での実習指導者（以下、臨床実習指導者）は学生の学びを促進するような教育的な関わりを行う必要がある。また、臨床実習指導者の指導観・教育観・看護観や、願いは学生の实習に大きく影響し（島田他, 2008）、看護への姿勢や学生への態度が、学生の实習に影響する（榎本他, 2013）ため、臨地実習における実習指導者の役割は非常に重要である。

このことから、A大学は主たる実習施設であるB病院（急性期病院）と実習指導評価ワーキンググ

ループを設け、臨床と大学が連携して充実した実習となるよう、よりよい実習指導のあり方について検討を重ねてきた。そして、経年的にEffective Clinical Teaching Behaviors（以下、ECTB）を用いて、臨床実習指導者の指導に対する学生の評価を行い、その結果から臨床実習指導者の役割について見直しを行ってきた。しかし、2015年度のECTB調査（中本他, 2016）では、臨床実習指導者の実習指導行動に対する学生評価が平均3.82（SD.80）であり、ECTBでは4.0の「だいたいそうである」が通常普通の評価とされている（藤堂他, 2011）ことから高いとはいえなかった。そこで、2016年度は、「計画発表時間の短縮」や「学生と話をする時は視線を合わせて相槌を打つ」、「自己紹介してから日々

- |   |                 |                  |
|---|-----------------|------------------|
| 1 | Mikiko HASEGAWA | 千里金蘭大学 看護学部      |
| 2 | Motomi HIRAGA   | 名古屋学芸大学 看護学部     |
| 3 | Masako YAMANAKA | 天理医療大学 医療学部 看護学科 |
| 4 | Mika IWASA      | 千里金蘭大学 看護学部      |
| 5 | Chika IKEZOE    | 一般財団法人 住友病院      |
| 6 | Rie MURAKAMI    | 一般財団法人 住友病院      |
| 7 | Mie TAKEUCHI    | 一般財団法人 住友病院      |
| 8 | Motoko SAKATA   | 一般財団法人 住友病院      |

受理日：2018年9月7日

査読付

の指導を開始する」など、学生への対応方法の改善に取り組んだ。また、「学生が立案した看護計画を看護師の看護計画に反映させ、チームの一員として共に実施できるようにする」、「計画内容の実施を通して達成感が味わえるよう支援する」など、学生が立案した看護計画や行動計画が遂行できるようなサポート体制を強化した。今後、よりよい実習指導を実施するためには、2016年度に臨床実習指導者が取り組みを強化した実習指導について学生の側から評価する必要があると考えた。2016年度に強化した実習指導の評価をもとに実習指導のあり方を検討するには、学生が臨床実習指導者の指導をどのように認識しているのかを明らかにすることが重要である。

II. 研究目的

本研究は、成人看護学実習（急性期・慢性期）における実習指導のあり方を検討するため、B病院において成人看護学実習を履修した学生を対象に、臨床実習指導者の指導に対する認識を明らかにすることを目的とした。

III. 用語の定義

臨床実習指導者：本研究における臨床実習指導者とは、成人看護学実習において学生を直接指導

している主任看護師および日々の担当看護師とした。

IV. 成人看護学実習 I・II の実習指導体制

B病院における実習指導体制は、主任看護師が主たる実習指導の役割を有し、毎日の学生指導は主任看護師が担当する場合と、看護師経験を3年以上有する日々の担当看護師が担当する場合がある。

学生への具体的な指導は、学生が立案した日々の行動計画、および、看護計画への助言、患者へのベッドサイドケアを通した看護ケアの指導、学生の看護ケアに対するフィードバック、学生カンファレンスへの参加と助言である。

また、臨床実習指導者は大学教員と連携し、実習体制や実習方法に関する連絡や調整、学生の日々の学習状況や思考と実践上の課題についての情報共有、学生の看護計画と病棟の看護にずれが生じないよう看護の方向性の確認を行っている。

2016年度は、「学生の計画発表や報告を聞く時は学生が座ってできるようにする」、「目標・行動計画・看護計画の発表を聞く時間は10分以内を目安とする」、「学生を暖かく受け入れる雰囲気を作る」、「学生と話をする時は視線を合わせて相槌を打つ」などの実習指導について取り組みを強化した（表1）。

表1 B病院における臨床実習指導に於ける役割一覧（一部抜粋）

	臨床実習指導者	日々の指導看護師
	実習指導者としての役割を担い実習における調整・指導を実施する	充実した実習ができるよう、役割モデルの実践を行う
実習直前/中	<ul style="list-style-type: none"> <li>★学生が挨拶をしている時は学生の方を向いて挨拶を返すようにスタッフへ指導する</li> <li>①受け持ち患者を教員・学生に紹介</li> <li>②実習オリエンテーション</li> <li>③患者へのベッドサイドケアを通した看護ケアの指導（日々の指導者の①～⑤含む）</li> <li>④日々の指導者に対する実習指導                         <ul style="list-style-type: none"> <li>・指導者の行き過ぎた指導や困難場面への助言</li> <li>・指導者へ指導が上手くできている点を具体的に伝える</li> <li>・学生の計画発表や報告を聞く時は学生が座ってできるようにする</li> <li>・目標・行動計画・看護計画の発表を聞く時間は10分以内を目安とする（まずは目標が適していることを確認し、大きく方向性が違えば教員へ修正依頼する）</li> <li>・実施の際は学生が立案した看護計画を出来るだけ尊重し、アドバイスを追加して行う</li> <li>・記録や看護診断、理論的なことは教員から指導してもらように協力を得る</li> <li>・学生が立案した看護計画を看護師が立案した看護計画に反映させチームの一員として共に実施できるようにする</li> <li>・受け持ち患者の病棟カンファレンスに参加する機会を設け、学生の看護計画が実践できるよう支援する</li> <li>・計画内容の実施を通して達成感が味わえるよう支援する</li> </ul> </li> <li>⑤学生カンファレンスへの参加・助言・指導</li> <li>⑥学生への精神的サポート</li> <li>⑦学生の学びの会参加</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1) 患者へのベッドサイドケアを通した看護ケアの指導</li> <li>①当日の実習計画への助言（学生から報告を受け、ともに個別적인看護を考える）                         <ul style="list-style-type: none"> <li>・学生の計画発表や報告を聞く時は学生が座ってできるようにする</li> <li>・学生がうまくやれた時にはそのことを伝える</li> <li>・必要な患者の情報を提供する</li> <li>・まずは目標が適していることを確認し、大きく方向性が違えば教員へ修正依頼する</li> <li>・目標・行動計画・看護計画の発表を聞く時間は10分以内を目安とする</li> <li>・記録や看護診断、理論的なことは教員から指導してもらように協力を得る</li> <li>・学生が立案した看護計画を看護師が立案した看護計画に反映させ、チームの一員として共に実施できるようにする</li> <li>・受け持ち患者の病棟カンファレンスに参加する機会を設け、学生の看護計画が実践できるよう支援する</li> <li>・計画内容の実施を通して達成感が味わえるよう支援する</li> </ul> </li> <li>②患者へのケアは学生とともに学生の技術・能力に合わせ、実施                         <ul style="list-style-type: none"> <li>・学生からの報告を受け、アセスメントの方法の指導を行う</li> <li>・技術は基本に沿って行い、個性性を考えさせる</li> <li>・実施の際は学生が立案した看護計画を出来るだけ尊重し、アドバイスを追加して行う</li> <li>・技術は基本に沿って行い、個性性を考えさせる</li> </ul> </li> <li>③学生の実習の態度や様子を臨床実習指導者や教員に連絡</li> <li>④必要に応じて学生のカンファレンスに参加し、助言を行なう</li> <li>⑤学生を温かく受け入れる雰囲気をつくる</li> <li>⑥学生に積極的に困っていることがないか声をかける</li> <li>⑦学生と話をする時は視線を合わせ相槌をうつ</li> <li>⑧自己紹介してから日々の指導を開始する</li> </ul>

## V. 研究方法

### 1. 研究デザイン

無記名の自記式質問紙調査による質的研究

### 2. 研究対象者

2016年10月～同年12月の期間にB病院で成人看護学実習Ⅰ（急性期）とⅡ（慢性期）、またはその両方を受けたA大学の学生84名であった。対象者は、質問紙への回答を以て本研究への参加に同意が得られた者とした。

### 3. データ収集方法

#### 1) 調査内容

調査には質問紙を使用し、B病院で成人看護学実習Ⅰ（急性期）あるいはⅡ（慢性期）、または、その両方における臨床実習指導者の指導方法やサポート等について自由記述で回答を求めた。

質問内容は、学生の行動計画発表や報告の場における臨床実習指導者の態度や、学生が立案した看護計画の実践の場における臨床実習指導者のサポート、計画発表の時間の適切性、臨床実習指導者と大学教員との連携についてである。

#### 2) 質問紙の配布および回収方法

成人看護学実習が終了した12月に、対象者へ研究の趣旨と参加について説明した後に質問紙を配布し、鍵のかかる回収ボックスへ対象者自身が投函する方法で回収した。

### 4. 分析方法

得られたデータは、質的帰納的に分析した。学生の自由記述のうち、臨床実習指導者の指導について具体的に記述された回答を抽出し、一つの意味・内容ごとにコード化し、意味内容が類似するものをまとめてサブカテゴリーとした。さらに抽象度をあげてカテゴリーを抽出し、それぞれのネーミングを行った。回答内容を研究者で確認しながら協議を重ねることで真実性を高めた。

## VI. 倫理的配慮

本研究は、A大学の疫学研究倫理審査委員会の承認（通知番号284）を受けて実施した。対象学生に対し、当該実習の成績判定者ではない研究者が、研究の目的と方法、研究参加の自由意思、匿名性の確保、個人情報保護、研究参加の有無による不利益がないこと等を文書と口頭で十分に説

明した。研究参加の説明と同意は、個人としての対象者の人権に配慮した。質問紙調査は無記名とし、回収箱の周囲には研究者が立ち入らないようにして匿名性と研究協力の任意性を確保した。なお、本研究における利益相反は存在しない。

## VII. 結果

対象者84名のうち、研究に同意し回答が得られたのは69名（回収率82.1%）で有効回答は69名であった。また、学生が履修した実習区分は、急性期24名、慢性期45名であった。

学生の自由記述より、分析対象となった『臨床実習指導者の指導に対する学生の認識』として120コードが抽出され、18サブカテゴリー、6カテゴリーを得た（表2）。

なお、本研究では、カテゴリーを《 》、サブカテゴリーを〈 〉、コードを「 」で示す。

### 1) 《看護計画・行動計画の発表時間の調整》

学生は、臨床実習指導者が学生個々の状況に応じて行動計画発表時間を調整したことにより、学生は自らの計画遂行をサポートしてくれていると捉えていた。サブカテゴリーは、〈学生に負担感を与えていた計画発表時間〉、〈計画発表時間短縮がもたらした患者との関わり強化と計画の遂行〉、〈学生にとって理想的な計画発表時間〉の3つで構成されていた。学生は、行動計画発表時間に関して「長すぎる傾向があった」、「予定がずれることがあった」、「その時々で、発表時間を調整してくれた」、「ケアや見学に差支えない」、「患者との関わりの時間を大切にできた」、「行動計画を計画通りに行っていた」、「10分でちょうど良い」、「助言をいただくには十分な時間であった」などと記述していた。

### 2) 《学生の自己効力感を高め、エンパワーする関わり》

学生は、臨床実習指導者が指導や関わりのなかで、学生に自信を持たせ成功体験へと導き、看護実践能力を習得させていると認識していた。サブカテゴリーは、〈学生の強みを見つけ、強化する指導〉、〈学生を成功体験に導く配慮〉、〈学生の準備状態の把握〉、〈学生のコミットメント意識を高める指導〉、〈学生の自主的学習が促進する関わり〉の5つで構成されていた。学生は、「良いところは褒めてくれた」、「あらかじめ、患者さんに声をか

表2 臨床実習指導者の指導に対する学生の認識

カテゴリ	サブカテゴリ	取り上げた場面と理由
看護計画・行動計画の発表時間の調整	・学生に負担感を与えていた計画発表時間	<ul style="list-style-type: none"> <li>・長すぎてもしんどい</li> <li>・短すぎてもこれでいいの心配</li> <li>・予定がずれることがあった</li> <li>・終了が遅くなるのがあった</li> <li>・考える時間が長かった</li> <li>・長くなると、担当者の手を止めてしまう</li> <li>・丁寧だが、時間が伸びると申し訳なく感じた</li> <li>・時間が伸びてしまった</li> <li>・長すぎる傾向があった</li> </ul>
	・計画発表時間短縮がもたらした患者との関わり強化と計画の遂行	<ul style="list-style-type: none"> <li>・長く発表しても意味がない</li> <li>・計画発表後、すぐに行動できた(2)</li> <li>・自分の計画内容にあった時間である</li> <li>・行動計画を計画通りに行っていた</li> <li>・その後の計画に影響しない時間だった</li> <li>・患者との関わりの時間を大切にできた</li> <li>・ケアや見学に差支えがない</li> <li>・その後の計画や評価に時間を使うから丁度良い</li> <li>・計画調整ができた</li> <li>・1日の計画を一緒に練り直すことができた</li> <li>・その時々で、発表時間を調整してくれた</li> </ul>
	・学生にとって理想的な計画発表時間	<ul style="list-style-type: none"> <li>・10分でちょうど良い</li> <li>・5分発表、5分指導が丁度よかった</li> <li>・助言をいただくには十分な時間であった(2)</li> <li>・疑問なく発表できた(2)</li> <li>・短くても指導が少なく思わなかった</li> <li>・重要なポイントを伝えることができた</li> <li>・発表時間に不満はない</li> </ul>
学生の自己効力感を高め、エンパワーする関わり	・学生の強みを見つけ、強化する指導	<ul style="list-style-type: none"> <li>・良いところは褒めてくれた</li> <li>・同意してくれた</li> <li>・指導内容は、とても私の力になるものであった</li> <li>・学生の計画を尊重してくれた(2)</li> <li>・計画の内容を見て、実施できるように考慮してくれた</li> <li>・肯定的に受け入れてくれた</li> </ul>
	・学生を成功体験に導く配慮	<ul style="list-style-type: none"> <li>・あらかじめ、患者さんに声をかけてくれた</li> <li>・状況によってサポートしてくれた</li> <li>・ケアを実施できるよう考慮(2)</li> <li>・細かいところまで指導</li> <li>・ケアを見守ってくれた(2)</li> <li>・迷うことがないようにしてくれた</li> <li>・発表時の資料に書き込み、助言してくれた</li> </ul>
	・学生の準備状態の把握	<ul style="list-style-type: none"> <li>・手順書に目を通してくれた(3)</li> <li>・具体的に方法や根拠を聞いてくれた(2)</li> <li>・理解度を確認してくれた</li> <li>・ケアの方法の確認をしてくれた</li> <li>・3年生だから一人でできるよねと言われ、実施した</li> </ul>
	・学生のコミットメント意識を高める指導	<ul style="list-style-type: none"> <li>・一人で言う方が緊張しなかった</li> <li>・学生主体だった</li> <li>・その時の内容に合わせてくれた</li> </ul>
	・学生の自主的学習が促進する関わり	<ul style="list-style-type: none"> <li>・改善できる点のフィードバック</li> <li>・改善点を教えてくれた</li> <li>・間違いや不足について教えてくれた</li> <li>・足りないところは助言してくれた(7)</li> </ul>
ロールモデルとなる言動	・スタッフメンバーとして情報を共有	<ul style="list-style-type: none"> <li>・看護師のカンファレンスに参加させてくれた</li> <li>・学生の退院指導案を看護師のカンファレンスでも発表してくれた</li> <li>・患者の質問に代わりに答えてくれた</li> </ul>
	・モデリング効果を意識したケア	<ul style="list-style-type: none"> <li>・看護師が行っているケアを見学(2)</li> <li>・どのように話すのか教えてくれた</li> <li>・観察のポイントを教えてくれた</li> <li>・看護師がどのように患者に関わっているかを教えてくれた</li> <li>・しっかり話を聞いてくれた(3)</li> </ul>
学生の経験の深化と拡充の支援	・学生の直接的経験を把握する態度	<ul style="list-style-type: none"> <li>・忙しい中、話を聞いてくれた</li> <li>・きちんと聞いてくれた</li> <li>・意見を最後まで聞いてくれた</li> <li>・計画内容などを全て話すことで理解し、行動へ移すことができた</li> </ul>
	・個々に応じた的確な指導	<ul style="list-style-type: none"> <li>・的確にアドバイスをくれた</li> <li>・具体的にアドバイスをくれた(5)</li> <li>・質問とアドバイスをくれた</li> <li>・あいまいな部分への質問や助言をくれた</li> <li>・わかりやすく、まとめて助言してくれた</li> <li>・簡潔に大事なことを明確に示してくれた</li> </ul>
実習しやすい物理的・人的環境作り	・話しかけやすい雰囲気を作ろうとする努力	<ul style="list-style-type: none"> <li>・思っていることを言える環境を作ってくれた</li> <li>・報告しやすかった</li> <li>・確認したいことが確認できていた</li> <li>・予定計画の調整をしてくれた(9)</li> </ul>
	・学生指導のための業務時間調整	<ul style="list-style-type: none"> <li>・相談を受け入れてくれた</li> <li>・時間を作ってくれた</li> <li>・発表時間をしっかりとってくれた</li> <li>・時間通りにケアを行ってくれた</li> </ul>
	・緊張を和らげる関わり	<ul style="list-style-type: none"> <li>・対応がやさしかった</li> <li>・丁寧に教えてくれた(2)</li> <li>・相槌を打ってくれた</li> </ul>
	・学生への関心を示す非言語的表現	<ul style="list-style-type: none"> <li>・メモをとってくれた</li> <li>・うなずいてくれた</li> <li>・手を止めて聞いてくれた</li> </ul>
	・学生と話ができる環境作り	<ul style="list-style-type: none"> <li>・座ることを促してくれた</li> </ul>
学生指導に対する無関心の様相	・学生に嫌悪感を与える関わり	<ul style="list-style-type: none"> <li>・報告時、はじめから学生の受け入れがないように感じた</li> <li>・一部業務をしながら返事も頂けない方がいた</li> <li>・人によって対応が違う</li> </ul>

けてくれた」、「具体的に方法や根拠を聴いてくれた」、「学生主体だった」、「足りないところは助言してくれた」などと記述していた。

### 3) 《ロールモデルとなる言動》

学生は、臨床実習指導者の指導や振る舞いが、看護師として良いモデルであると認識していた。サブカテゴリーは、〈スタッフメンバーとして情報を共有〉、〈モデリング効果を意識したケア〉の2つで構成されていた。学生は「学生の退院指導案を看護師のカンファレンスでも発表してくれた」、「看護師がどのように患者に関わっているかを教えてくれた」などと記述していた。

### 4) 《学生の経験の深化と拡充の支援》

学生は、臨床実習指導者の指導が、学生の直接経験の把握や学生個々に応じた的確なものであると捉えていた。サブカテゴリーは、〈学生の直接的経験を把握する態度〉と〈個々に応じた的確な指導〉の2つで構成されていた。学生は、「忙しい中、話を聴いてくれた」、「しっかり話を聴いてくれた」、「具体的にアドバイスをくれた」、「あいまいな部分への質問や助言をくれた」などと記述していた。

### 5) 《実習しやすい物理的・人的環境作り》

学生は、臨床実習指導者が学生に対して威圧感を与えない環境を整えていると認識していた。サブカテゴリーは、〈話しかけやすい雰囲気醸し出す努力〉、〈学生指導のための業務時間調整〉、〈緊張を和らげる関わり〉、〈学生への関心を示す非言語的表現〉、〈学生と話ができる環境作り〉の5つで構成されていた。学生は、「思っていることを言える環境を作ってくれた」、「予定計画の調整をしてくれた」、「丁寧に教えてくれた」、「うなずいてくれた」、「手を止めて聴いてくれた」、「座ることを促してくれた」などと記述していた。

### 6) 《学生指導に対する無関心の様相》

学生は、臨床実習指導者によっては、学生指導に無関心であるかのような印象を与える関わりがあると認識していた。サブカテゴリーは、〈学生に嫌悪感を与える関わり〉であった。学生は、「報告時、はじめから学生の受け入れがないように感じた」、「一部業務をしながら返事も頂けない方がいた」、「人によって対応が違う」と記述していた。

## VIII. 考察

成人看護学実習における臨床実習指導者の指導に対する学生の認識は、学生の行動計画発表時間や環境の調整、学生の学びの深化と拡充にむけた関わり、看護師としてのロールモデルの提示などであった。これにより、学生は臨床実習指導者からの指導や関わりについて肯定的に評価していることや、臨床実習指導者の指導やサポートを受けながら看護体験を深めていることが示唆された。このような学生の認識から臨床実習指導者の指導のあり方を考える。

### 1) 学生の行動計画調整について

学生の自由記述から、これまでの行動計画発表時間は長くなる傾向があり、学生が疲労感や無意味さ、臨床実習指導者に対して申し訳なさを感じていたことが明らかになった。一方で、学生は、計画発表時間の短縮によって「患者との関わりの時間を大切にできた」、「行動計画を計画通りに行っていた」などと認識しており、臨床実習指導者が、学生の実践時間を重視して行動計画発表時間の短縮や調整を行っていることが推察される。沖田他(2015)は、看護実践者として未熟な学生は、ケアを実践する中で患者とコミュニケーションをとり、患者の背景を理解する傾向があると述べている。このことから、臨床実習指導者による行動計画発表時間の短縮や調整は、学生が患者のベッドサイドへ訪れる時間やケアを実践する時間を増やし、患者理解の深化をもたらしたと推察される。結果、学生は次の思考や看護実践に進みやすくなり、自身が立案した計画が遂行できたと認識するに至ったのではないかと考える。

また、10分という行動計画発表時間について、学生は「丁度よい」「十分な時間」と記述しており、〈学生にとって理想的な計画発表時間〉と認識していた。そして、「短くても指導が少ないと思わなかった」や「重要なポイントを伝えることができた」という学生の記述は、10分という縛りを意識した実習指導者の行動が、学生の意思や行動計画を効果的に引き出した結果といえる。しかし、主体的に情報収集や臨床実習指導者へ意思表示することが可能な学生には、効率的な指導として認識されても、そうでない学生には、10分が有用と認識されない可能性がある。今回、計画発表時間の目安を10分以内に設定したことは有用であったと評価されるが、実習科目や学生の主体性・積極性に応

じて行動計画発表時間は調整する必要があると考える。

## 2) 学生への対応方法について

臨床実習における環境は、学生の緊張感を高める要因が多く、そのひとつに臨床実習指導者との関わりがある。適度な緊張感は克服しようとする力（動機づけ）となり、精神的にもよい影響を与えるが、過度な緊張感是不安な状態を招く（B.J.ジンマーマン他, 1997）。しかし、学生は「相槌を打ってくれた」、「座ることを促してくれた」、「手を止めて聴いてくれた」など、臨床実習指導者が学生に関心を寄せ、やさしく丁寧な指導・対応をしてくれたと認識していた。このような対応は、学生の緊張を緩和させるとともに、学生にとって自身が尊重されていると感じるものである。

また、学生は〈学生指導のための業務時間調整〉とともに、「思っていることを言える環境を作ってくれた」などの威圧感を与えない《実習しやすい物理的・人的環境作り》をしてきていると認識していた。このような臨床実習指導者の対応や環境作りは、学生に受け入れられているという実感とともに安心感を与えると考える。このことから、学生が安心できる環境作りは、学生の学びを後押しし、深化させる要因のひとつであると考えられる。

さらに、学生は、「看護師がどのように患者に関わっているかを教えてくれた」、「看護師が行っているケアを見学」といった〈モデリング効果を意識したケア〉を認識していた。先行研究において、指導者の役割は、日ごろ実践している看護の力を看護モデルとして学生に提示すること（谷垣, 2003）や現場のイニシアティブをとり、看護上大切にしていることや実践的な看護を学生に伝えることだ（林他, 2016）と報告されている。また、林他（2016）は、学生にとっての最も効果的な学習支援は看護師としてのモデルを実際の現場で示すことだと述べている。これらのことから、臨床実習指導者が学生に《ロールモデルとなる言動》を示すことで、学生の看護観の形成や看護実践能力を向上させる指導にむすびつくことが推察される。

以上より、学生は臨床実習指導者の指導を肯定的に捉えており、臨床実習指導者の指導は、学生の成長や実習に多くの効果をもたらしていると考えられる。このことは、臨床実習指導者が取り組んできた学生への対応方法の強化が功を奏したの

ではないかと考える。しかし一方で「はじめから学生の受け入れがないように感じた」、「一部業務をしながら返事も頂けない方がいた」、「人によって対応が違う」というような、臨床実習指導者の《学生指導に対する無関心の様相》も抽出されていた。山田他（2010）は、指導者の不誠実な態度は学生の学ぶ意欲を阻害すると述べている。そのため、上記のような〈学生に嫌悪感を与える関わり〉は、学生に実習が苦痛であると感じさせ学習意欲の低下を招く可能性がある。結果、学生の学ぶ機会を奪うことにもなりかねない。そのような事態を回避するためにも、学生への効果的な指導ができる指導者の育成にむけて、臨床と大学でより密接に連携して実習指導改善に取り組む必要があると考える。

## 3) 学生の看護実践支援について

学生の記述には、臨床実習指導者が学生の話や意見を「聴いてくれた」という表現を多く認めた。森川（2010）は「聴くということは、あなたの感じていること、考えていることに関心があるよということです」と述べている。すなわち、臨床実習指導者の「聴く」という態度は、学生を理解するためにほかならず、〈学生の直接的経験を把握する態度〉でもある。そして、このような態度は、学生の存在を大事にしているというメッセージとなって、学生に「承認されている」という実感を与えるのではないかと考える。

また、臨床実習指導者から「アドバイス」を受けたことが多く記述されており、同時に「的確」「具体的」「わかりやすく」などの形容動詞で表現されていることから、〈個々に応じた的確な指導〉が行われていると考えられる。小林（2005）は、教員が学生の質問にあいまいに答えることが学生の学習意欲を低下させたと報告している。このことは臨床実習指導者の場合でも同様であり、的確で具体的な指導を行うことは、学生の中での曖昧さを払拭させ、学習意欲を向上させるために重要であると考えられる。

さらに、学生は「手順書に目を通してくれた」や「具体的に方法や根拠を聴いてくれた」と記述しており、臨床実習指導者が〈学生の準備状態の把握〉をしていると認識していた。そして、臨床実習指導者の「あらかじめ、患者さんに声をかけてくれた」、「迷うことがないようにしてくれた」、「ケアを実施できるよう考慮」する行動を、〈学生

を成功体験に導く配慮)と認識していた。佐藤他(2012)は、学生自らが実施した看護の効果を実感できることが成功体験につながると報告している。このことから、上記のような臨床実習指導者の対応は、援助を実施する学生の緊張や戸惑いを和らげ、立案した計画に沿って行動できるよう支援するものであり、学生に看護援助への自信を与えて、自己効力感の向上をもたらすと推察される。

以上のことから、臨地実習において、学生が看護実践能力を深めるためには、学生が臨床実習指導者から受け入れられていると感じるような関わりが必要であると考え。そして、臨地実習指導者は学生とコミュニケーションを図り、学生の個別性や学習状況を理解したうえで具体的で的確な指導を行うことが必要であると考え。原(2006)は、臨地実習での指導は、臨地実習指導者と教員が連携し協力して行うことで効果的となると述べている。そのため、学生の看護実践能力の習得や向上にむけて、教員と臨床実習指導者はそれぞれ異なる役割や専門性を明確にし、学生の状況や理解度などについて情報交換しながら指導を行っていくことが必要であると考え。

## VIII. 結論

成人看護学実習における臨床実習指導者の指導方法やサポート等について自由記述で回答を求めた結果、学生が認識していた臨床実習指導者の指導として、《看護計画・行動計画の発表時間の調整》《学生の自己効力感を高め、エンパワーする関わり》《ロールモデルとなる言動》《学生の経験の深化と拡充の支援》《実習しやすい物理的・人的環境作り》《学生指導に対する無関心の様相》の6つのカテゴリーが抽出された。

学生は臨床実習指導者の指導を肯定的に評価しており、臨床実習指導者の指導やサポートを受けながら看護体験を深めていることが推察され、今回強化した実習指導の取り組みは有意義であることが示唆された。しかし、臨床実習指導者として不適切な態度も認められており、臨床と大学が協働し、さらなる実習指導改善にむけた取り組みが必要であることが示唆された。

## IX. 本研究の限界と今後の課題

本研究の限界として、1施設での1回調査であり、対象者数も84名と少ないことが挙げられる。そのため、臨地実習指導者の指導に関する調

査を継続し、臨床実習指導者の指導の継続性の評価や課題を明確化して実習指導改善への取り組みを行っていく必要がある。また、臨床実習指導者の指導が学生の成長や学生の実習にどのような効果をもたらすのかは明らかにしていない。今後は、臨地実習において学生の成長を促す要因について検討していく必要がある。

## 謝辞

本研究の質問紙調査にご協力いただきました学生の皆さまに厚くお礼申し上げます。

本研究は、千里金蘭大学特別研究(A)の助成を受けて実施した。

## 文献

- B.J.ジンマーマン, アルバート・バンデユーラ編. 本明寛, 野口京子監訳. (1997). 激動社会の中の自己効力. 金子書房. 東京.
- 原江里子. (2006). 臨床実習指導者と教員間の連携に向けた実習説明会. 神奈川県立保健福祉大学実践教育センター 看護教育研究収録, 31, 115-121.
- 林みよ子, 横山しのぶ, 石橋かず代, 山口真有美, 沼澤和実. (2016). 臨地実習に携わる看護職者の指導行動と協働についての認識-実習指導者・教員・一般看護師の比較-. 天理医療大学紀要, 4(1), 1-10.
- 小林幸子. (2005). 教員との関わりにおける臨地実習での学生の学習意欲を高める要因・低下させる要因についての検討「実習が楽しかったグループ」と「実習が楽しくなかったグループ」の比較から. 神奈川県立保健福祉大学実践教育センター 看護教育研究収録, 30, 100-107.
- 榎本朋子, 田邊美津子, 中西啓子. (2013). 臨地実習中の看護学生への支援内容の検討-実習中の学習と指導の調査から. 川崎医療短期大学紀要, 33, 9-15.
- 森川早苗. (2010). 深く聴くための本. (株)日本・精神技術研究所, 58.
- 中本明世, 富澤理恵, 森岡広美, 坂田素子, 横溝志乃, 村上理恵, 山本直美. (2016). 成人看護学実習において自己効力感を高める実習指導の検討-実習状況別の臨地実習自己効力感の違いおよびECTBを用いた実習指導評価との関連-. 千里金蘭大学紀要, 13, 49-57.

- 沖田聖枝, 影本妙子, 大屋まり子, 池原麗子, 中西啓子. (2015). 看護学生による実習指導者評価の変化に影響する要因. 川崎医療短期大学紀要, 35, 9-15.
- 佐藤美紀子, 森山美香, 矢田明子. (2012). 成人看護学実習(急性期)における看護学生の成功体験. 鳥取大学医学部紀要, 35, 39-46.
- 島田悦子, 高島尚美. (2008). 看護学臨地実習における教材化の教員と臨床実習指導者との比較: 周手術期臨地実習場面のVTRを視聴して. 日本看護学教育学会誌, 17(3), 15-23.
- 谷垣静子, 松田明子, 宮脇美保子. (2003). 教員は学生にケアリング教育ができているのか-学生の立場からみた臨地実習における教員の関わりについて-. Quality Nursing, 19(12), 35-39.
- 藤堂由里, 近藤栄津子, 影本妙子, 濱松恵子, 中西啓子. (2011). 学生による成人看護学慢性期・終末期の実習指導評価. 川崎医療短期大学紀要, 31, 33-38.
- 山田知子, 堀井直子, 近藤暁子, 渋谷菜穂子, 大橋幸美, 上田ゆみこ, 江尻晴美, 丸山尚子, 足立はるゑ. (2010). 看護学生の認知する臨地実習での効果的・非効果的な指導者の関わり. 生命健康科学研究所紀要, 17, 13-23.