

## 教員による臨地実習指導に対する看護学生の受けとめ方

黒田 裕子<sup>1</sup>, 合田 友美<sup>2</sup>, 小藪 智子<sup>1</sup>, 新見 明子<sup>1</sup>

### How Nursing Students Accept Clinical Teaching by Nurse Educators

Yuko KURODA<sup>1</sup>, Tomomi GODA<sup>2</sup>, Tomoko KOYABU<sup>1</sup>, and Akiko NIIMI<sup>1</sup>

キーワード：看護学生，教員，臨地実習，指導，受けとめ方

#### 概 要

看護学臨地実習での教育効果を上げる指導を模索するために、教員の指導を学生がどのように受けとめたかを調査した。調査は、2008年度の臨地実習を受けた看護学生112名を対象として実施した。有効回答率は79.3%であった。自己成長につながった指導を回答した学生は63.1%、受け入れられなかった指導を回答した学生は40.5%であった。得られた回答を、内容の類似性に基づいてサブカテゴリー化・カテゴリー化した。自己成長につながった指導は「方向性を示す指導」「視野をひろげる指導」「学生主体の指導」「経験の機会を設定する」「同行指導」「モデルを示す指導」「自己理解を促す指導」「頑張りを評価する指導」「気持ちを支える指導」の9カテゴリーに分類された。また、受け入れられなかった指導は「方向性が定まらない指導」「無理解な指導」「解釈的な指導」「指導のタイミング」「他者との比較」「実習目標の意識化を促す指導」「過度な期待」「学生が主体とならない指導」「感情的な指導」の9カテゴリーに分類された。教員の指導に対する学生の受けとめ方は、実習の方向性がみえるか否かがひとつの指標になって判断されると推察できた。また、学生が受け入れられなかった指導では、教員が学生の個別性や能力をどの程度理解し、考慮して指導していたかが関係していると推察できた。

#### 1. 緒 言

看護教育における看護学臨地実習（以下、臨地実習）は、最終学年あるいは第3学年で実施することが多い。それは、臨地実習では、低学年で学んだ知識を統合させて、実際に臨地でその知識を使い、指導者に指導を受けながら患者に適用することで看護観や看護技術を習熟させるためである。この教育法を効果的にするためには、講義や学内演習を担当している看護教員（以下、教員）が臨地でも一貫して指導にあたることが重要である。教員が一貫して臨地で指導するということは、学生と共に患者のケアに関わるなど、その教授方法の特殊性により、学生個々に密接に関わることになる。この実習における教員と学生の関わりについて、

キャスリーンら<sup>1)</sup>は、教員や患者その他の人によって注意深く見守られた環境のなかで行われると述べるとともに、実習中の学生にとって主なストレスは患者や教員にうまく対応しなければならないことであると述べている。つまり臨地実習環境での教員の学生への指導は、実際の看護を体得していく学習過程として欠かすことができない反面、学生の心理面にもさまざまな影響を与えるものである。

そこで本研究では、学生にとって過度のストレスにならず、教育効果を上げる臨地実習の指導法を見出すために、看護実践の向上や自己成長につながった指導と受け入れられなかった指導に着目して学生が臨地実習における教員の指導をどのように受けとめているのかを調査した。その結果、興味深い示唆を得たので報告する。

#### 2. 研究方法

##### 1) 調査対象

2008年度に規程の看護学臨地実習を受けたA短期大学看護科3年生112名。

(平成22年10月15日受理)

<sup>1)</sup>川崎医療短期大学 看護科

<sup>2)</sup>香川県立保健医療大学 保健医療学部看護学科

<sup>1)</sup>Department of Nursing, Kawasaki College of Allied Health Professions

<sup>2)</sup>Department of Nursing, Kagawa Prefectural College of Health Sciences

## 2) 調査時期

2008年11月、すべての臨地実習終了後、

## 3) 対象者が受けた指導背景と教員の取り組み

A短期大学の臨地実習の指導を担当する教員は21名である。このうち、学内で看護学生の講義を担当している専任教員は18名である。教員が担当する学生は、1グループあたり概ね5～6名である。実習指導は、各学習領域における知識・技術・態度の指導と実習前指導、臨地での実際の看護の提供、実習記録指導、症例カンファレンス、実習を振り返るための個人面談等を通して行っている。

## 4) 方法

調査には質問紙を使用し、教員の指導や助言のなかで『看護実践能力が向上したと思える出来事、あるいは自己成長につながったと考えられる出来事』、および『受け入れられなかった指導』について自由記述による回答を求めた(複数回答を含む)。双方の回答を対応させるために、『看護実践能力が向上したと思える出来事、あるいは自己成長につながったと考えられる出来事』のうち、教員の指導について具体的に記述された回答を抽出し、看護実践能力の向上・自己成長につながった指導とした(以下、自己成長につながった指導とする)。自己成長につながった指導、受け入れられなかった指導をそれぞれ指導方法に焦点を当て、内容を一意味で区切ってコード化した。さらに内容・意味の類似性に基づいて分類してサブカテゴリー化し、その内容の同質性と異質性を比較検討して、カテゴリーを抽出した。サブカテゴリーとカテゴリーの内容を抽象化して、それぞれのネーミングをおこなった。回答内容を研究者で確認しながら協議を重ねることにより信頼性を高めた。

## 5) 倫理的配慮

調査にあたり対象者には研究の概要を口頭で説明し、匿名性の保持、研究目的以外には使用しないことを約束した。また調査への協力は任意であること、実習評価や成績とは無関係であり個人を特定して評価するものではないことを説明し、調査用紙を配布した。その後教室に回収箱を設置し、調査用紙への回答・提出をもって同意が得られたものとした。

なお、本研究はA短期大学倫理委員会の承認を得て実施した。

## 3. 結果

対象者112名のうち研究に同意し回答が得られたの

表1 回答者数の内訳(複数回答)

n=111

	回答あり	特になし	空白	その他
看護実践能力の向上・自己成長につながった出来事	104 (93.7)	0 (0.0)	7 (6.3)	0 (0.0)
上記のうち、看護実践能力の向上・自己成長につながった指導	70 (63.1)			
受け入れられなかった指導	45 (40.5)	15 (13.5)	50 (45.0)	1 (0.9)

( )内はnに対する%

は111名であった(回収率99.1%)。そのうち、自己成長につながった指導と受け入れられなかった指導に関する回答を有効回答とした。有効回答者は88名(有効回答率79.3%)、自己成長につながった指導には70名(63.1%)が、受け入れられなかった指導には45名(40.5%)が回答していた(表1)。

内容を区切ってコード化した結果、自己成長につながった指導は、90コードであった。そこから指導の類似性に基づいて分類し、37サブカテゴリー、9カテゴリーを抽出した(表2)。以下、《 》はカテゴリー、〈 〉はサブカテゴリー、「 」はコードを示す。

《方向性を示す指導》では「レポートの書き方を何度も指導していただいた」「同じ質問を何度してもわかるように教えてくれた」〈頻繁な指導〉などがあつた。また、「すぐに教えてくれるのではなく、まず自分でここを勉強してみよう」と課題を与えてくれた「課題を与え方向性を示す指導」や、「わからないことに少しヒントをくれ、あとは自分で考えるような指導をしてくださり、考える力がついたと思う」〈ヒントを与え方向性を示す指導〉などもあつた。また〈モデルを示す指導〉では「一緒に行って手本を見せてくれたり教えてくれたりした」が挙げられていた。また、面談に対して「今後気をつけたり直したりしたほうがいいところを話してくださったので、自己成長につながったと思う」〈改善点・不足点の指導〉や「実習中の思いを聞き、(中略)こういうところはできるようになったよねと言ってくれた」〈頑張り进行评估する指導〉などがあつた。

一方、受け入れられなかった指導には67コードが得られ、25サブカテゴリー、9カテゴリーが抽出された(表3)。《方向性が定まらない指導》の「行動の仕方がわからなかったので、もう少しどういふことをしたらよいか言ってほしかった」〈あいまいな・少なすぎる指導〉や「具体的な説明がなく先生からの質問に答えている途中、“それで?”と何度か聞かれたが、最終

表2 自己成長につながった指導

n = 90

カテゴリー	サブカテゴリー
方向性を示す指導 (42.2%)	具体的な指導(1) 丁寧な指導(8) 一緒に考える指導(1) 頻繁な指導(4) 学習時間外の指導(1) ヒントを与え方向性を示す指導(3) 課題を与え方向性を示す指導(1) 誘導的に方向性を示す指導(1) ポイントを押さえる指導(4) 方向性を示す指導(2) 患者の状態理解につながる指導(2)
視野を広げる指導 (14.4%)	視野を広げる指導(3) 角度を変えるよう視野を広げる指導(2) 関連付けながら視野を広げる指導(2) 誘導的に視野を広げる指導(1) 予測を立てるよう視野を広げる指導(2) 看護技術の応用指導(2) 実践的看護技術の応用指導(1)
学生主体の指導 (4.4%)	学生主体の看護技術の指導(1) 学生主体の高度な看護技術の指導(1) 学生主体の実践的な看護技術の指導(1) 学生主体の看護技術に同行し後から助言する指導(1)
経験の機会を設定する (4.4%)	経験の機会を設定する(4)
同行指導 (8.9%)	看護技術の同行指導(3) 看護技術の実践的同行指導(4) コミュニケーションの同行指導(1)
モデルを示す指導 (4.4%)	モデルを示す指導(3) 実践的看護技術のモデルを示す指導(1)
自己理解を促す指導 (12.2%)	自己理解を促す指導(1) 振り返りを促す指導(1) 面談を活用し振り返りを促す指導(1) 改善点・不足点の指導(3) 性格の指摘と助言(3) 感情の表出を促す指導(2)
頑張りを評価する指導 (5.5%)	頑張りを評価する指導(5)
気持ちを支える指導 (3.3%)	気持ちを支える指導(1) 背中を押す指導(2)

カテゴリーの ( ) はコード数の割合, サブカテゴリーの ( ) はコード数を示す

表3 受け入れられなかった指導

n = 67

カテゴリー	サブカテゴリー
方向性が定まらない指導 (29.9%)	あいまいな指導・少な過ぎる助言(6) あいまいな評価(2) 解決に至らない指導(5) 一貫性のない指導 (看護師と教員) (2) 一貫性のない指導 (同一教員) (2) 一貫性のない指導 (複数の教員) (3)
無理解な指導 (25.3%)	頑張りを認めない言動(6) 気持ちをくみ取らない言動(2) 性格の指摘(6) 実習内容の指摘(2) 意見をささげる指導(1)
解釈的な指導 (6.0%)	性格の決め付け(3) 気持ちの言及(1)
指導のタイミング (13.4%)	指導のタイミング(2) 指導のタイミング・場(3) 指導のタイミング・場・声のトーン(3) 類同な同行指導(1)
他者との比較 (4.5%)	他者との比較(3)
実習目標の意識化を促す指導 (3.0%)	実習目標の意識化を促す指導(4)
過度な期待 (9.0%)	過度な促し(3) 期間的に無理のある課題提示(2) 過度な期待(1)
学生が主体とならない指導 (3.0%)	学生が主体とならない技術指導(1) 看護観を押しつけた指導(1)
感情的な指導 (3.0%)	感情的な指導(2)

カテゴリーの ( ) はコード数の割合, サブカテゴリーの ( ) はコード数を示す

的にそれでいいのかわからなかった」〈解決に至らない指導〉など、結論を見出すことができなかった場面が挙がっていた。また〈学生が主体とならない指導〉では「ケアをするとき先生主体だった」などが挙げられていた。

#### 4. 考 察

学生が受けとめた指導の双方の内容を検討した結果から、まず、自己成長につながった指導には《方向性を示す指導》が、受け入れられなかった指導には《方向性が定まらない指導》が抽出され、教育効果が上が

る指導のひとつとして、実習の方向性がみえるか否かが、指標になっていることが推察できた。《方向性を示す指導》では「ここを勉強してみよう」「ヒントを与えてくれる」など、自分の課題が明らかになる指導は肯定的に捉えられていた。反面、《方向性が定まらない指導》のなかには「行動の仕方がわからなかったので、どのようにしたらよいか教えてほしい」など、すぐに指導が必要な状況での確な指導がなかった場合、学生は受け入れにくい感情をもつことがわかった。これに似た事例として、小林<sup>2)</sup>は“質問にあいまいに答える”といった教員の関わりが学生の学習意欲を低下



させていたと指摘している。このことから方向性のみえる指導をすることは、学生の学習意欲を向上させ、指導効果を上げるために重要であると考えられる。

次に、学生の質問に対して教員が明確な解答を示さないままに学生に質問した場合には、学生の受けとめは相反することが多いことがわかった。それは、受け入れられなかった指導の《方向性が定まらない指導》〈あいまいな評価〉の、教員の質問に答えたのちに“それで?”“それから?”とさらに答を求められた場面である。一方、自己成長につながった指導のなかにもこれに類似した指導があった。《方向性を示す指導》〈ヒントを与え方向性を示す指導〉の教員が学生の質問に対して“ではこの場合は?”と逆に尋ね、解答を言わずに学習を促した場面である。前者は、結果的に自分がほしい解答を得ることができなかったとの記述があったが、後者はその後、自己学習によって自分で解決して達成感を得たために、自己成長につながったと判断していた。このことから、学生の学習を深める目的で、明確な答えを示さずに質問をするときには、ある程度内容を限定しなければ、効果的な指導にならないと考えられる。

さらに、カテゴリー・サブカテゴリーからは相反する指導に判断できても、コードに着目すると指導方法が類似している場合があることがわかった(表4)。たとえば、「ケアのとき、先生が主体だった」は受け入れられなかった指導に〈学生が主体にならない技術指導〉として抽出されたが、自己成長につながった指導に挙げられた「先生が一緒に行きケアをするところを見せてくれた」〈モデルを示す指導〉に類似している。また、「ずっとケアを見られていると精神的に疲れる」〈頻回な同行指導〉に類似した「教員と一緒にケアに参加させてもらった」〈看護技術の同行指導〉や、「これから気をつけようと思っているときに重ねて注意された」〈指導のタイミング〉に類似した「ケアを患者に実践する前に先生が再度注意点などを促してくれた」〈ポイントをおさえる指導〉などもあった。これらの自己成長につながった指導には、学生が納得して指導を受けている傾向があり、学生は自分の実施方法や答えに対する指摘を自己の成長につなげてポジティブに捉えていた。また「何度もわかるように教えてくれた」のように方法論や考え方を示す直接的指導だけでなく、「ヒントを与えてくれた」のように解決の糸口を与える間接的指導も自己成長につながったと認識されていた。しかし、受け入れられなかった指導では、間接

表4 類似する指導場面のサブカテゴリー

場面	自己成長につながった指導	受け入れられなかった指導
1	ヒントを与え方向性を示す指導 課題を与え方向性を示す指導 方向性を示す指導	あいまいな指導・少なすぎる助言 解決に至らない指導 あいまいな評価
2	改善点・不足点の指導	学習内容の指摘
3	モデルを示す指導 看護技術の同行指導	学生が主体とならない指導 頻回な同行指導
4	ポイントをおさえる指導	指導のタイミング
5	経験の機会を設定する 背中を押す指導	過度な促し
6	自己理解を促す指導 振り返りを促す指導 感情の表出を促す指導	気持ちの言及
7	性格の指摘と助言	性格の決めつけ 性格の指摘

的指導に対し、「なぜ言われたのかわからなかった」と指導の意味の不明確さに不満を示し、学生は教員の指導に納得できていない傾向があった。また、技術の未熟さを指摘されたことをネガティブに受けとめており、《無理解な指導》〈実習内容の指摘〉なども抽出されていた。これら指導に対する学生の受けとめの違いは、学生が指導に対して期待していたことや、教員がその学生の思いや個性や能力をどの程度理解し、考慮して指導していたかに関係していたと推察できる。つまり、教員の指導法の選択や、提示した課題のレベルなどが学生の期待や思いに適合していなかった場合、学生はそれを受け入れられない指導として受けとめたと考える。

これらのことから、指導のときには学生の学習意欲が高まるような方法を選択することが重要<sup>2-4)</sup>だということは、言うまでもないが、そのためには、教員の意向と学生の期待のずれを補整する作業が必要だと考える。これにはまず、指導の前に学生が何を望み、どんな指導を求めているのかを、きちんと向き合って話すことが有効だと考える。さらに、両者にずれがある場合にはそれを補整するために、指導法を一緒に選び、相互に納得する必要がある。教員は自分が選択しようとしている指導法には、どのような学びが期待できるかを説明したり、学生が指導法に何を求めているのかを述べてもらったりしながら、学生の思いを確認することが重要である。そのうえでお互いに歩み寄ることによって、教員は学生にとって真の意味で必要な指導を実施することができると思う。

ただし、臨地実習中には患者の状態や周囲の状況に

よって、あらかじめずれを補整するための時間がない場合もある。そのようなときには、教員は指導を行ったあとで、学生がそれをどう受けとめたかを確認し、教員がどのような目的でその指導を行ったのか、学生に何を望んでいるのかを伝えたり、学生の思いを理解したりする機会が必要である。これについては、秋元ら<sup>4)</sup>も体験をより有意義なものにしていくためにその後の意味づけをしていくことが必要であると述べており、遠藤ら<sup>5)</sup>も同様に学習への動機づけにおけるその後の意味づけの必要性を説いている。このように、教員が何を期待しているのか、学生にそれを望んでいるのはなぜかをきちんと説明することにより、学生は学習を主体的なものとして意識することができ、自ら学ぼうとする姿勢につなげることができると考える。その意味では、今回の学生らが受けていた教員による個人面談は、少し学習効果を上げていたと考える。面談では臨地で困難だった指導の補填を行い、学習面の指導だけでなく、学生の思いの掘り起こしや教員の思いの伝達、両者の思いの共有化が実施されている。反面、この面談を実施しているにもかかわらず、受け入れられないと学生が認識している指導も多々あり、両者のずれを十分補整できているとはいい難く、この面談の方法も再検討する必要があると考える。

## 5. 結 論

臨地実習における教員の指導の受けとめ方を自己成長につながった指導と受け入れられなかった指導に焦点をあてて調査した。その結果、79.3%の有効回答が得られ、そのうち63.1%の学生が自己成長につながった指導を、40.5%が受け入れられなかった指導を回答していた。その回答内容を内容の類似性に基づいて、カテゴリー化した結果、自己成長につながった指導は《方向性を示す指導》《視野をひろげる指導》《学生主体の指導》《経験の機会を設定する》《同行指導》《モデルを示す指導》《自己理解を促す指導》《頑張りを評価する指導》《気持ちを支える指導》の9カテゴリーに、受け入れられなかった指導は《方向性が定まらない指導》《無理解な指導》《解釈的な指導》《指導のタイミング》《他者との比較》《実習目標の意識化を促す指導》《過度な期待》《学生が主体とならない指導》《感情的な指導》の9カテゴリーに分類された。これらを検討した結果、教員の指導に対する学生の受けとめ方は、実習の方向性がみえるか否かがひとつの指標になって判断されると推察できた。また、学生の質問に対して、

明確な解答を示さないままに、学生の学習を深める質問をした場合には、学生の受けとめは相反することが多かった。そのため、質問する場合には、ある程度限定した内容を示す必要があると推察された。さらに、受け入れられなかった指導では、「なぜ言われたのかわからない」《方向性が定まらない指導》や、技術の未熟さを指摘されたことをネガティブに受けとめる《無理解な指導》などの反応が挙げられた。これは、指導の意味の不明確さや、教員の指導の意向と学生の期待や思い、指導する学生の個別性や能力への考慮に関係していたと推察できた。実習指導では、実習の振り返りとして個人面談をして、学生と教員の思いの共有化や指導の補填を行っているが、十分に両者のずれの補整ができているとはいい難く、今後、検討が必要であると考える。

## 6. 謝 辞

本研究を行うにあたり、ご協力くださいました皆さまに深く感謝いたします。

なお、本研究の一部を日本看護研究学会第23回中国・四国地方会学術集会（香川）で発表した。

## 7. 引用・参考文献

- 1) キャスリーンB. ゲイバーソン, マリリンH. オールマン: 第4章看護実践教育のモデル, 「臨地実習のストラテジー」勝原裕美子監訳, 東京: 医学書院, pp. 51—79, 2002.
- 2) 小林幸子: 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, 2005.
- 3) 山科祥子: 臨地実習における看護学生が「困った」と感じた場面での教員の関わり, 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32: 139—145, 2007.
- 4) 秋元典子, 森本美智子, 森 恵子: 看護への動機づけを促進する臨床実習指導の方法, *Quality Nursing* 10(8): 63—74, 2004.
- 5) 遠藤由美子, 高橋弘子: 臨地実習において学生を動機づけるための指導方法—教員の指導場面に参加観察して—, *日本看護学教育学会誌* 7(2): 13, 1997.
- 6) 新見明子, 黒田裕子, 合田友美, 小藪智子: 看護学生の職業的アイデンティティ形成に関する研究(第一報)—看護学生の対人援助能力—, *川崎医療短期大学紀要* 26: 15—21, 2006.
- 7) 山口瑞穂子, 宮岡久子: 4. 教育課程別看護教育カリキュラムの作成と運営, 「看護教育のカリキュラム」小山真理子編, 東京: 医学書院, pp. 76—99, 2005.

