

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 ——

河内直美，松田安弘，山下暢子，吉富美佐江

群馬県立県民健康科学大学

目的：教員が実習指導者からの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，その特徴を考察する。

方法：全国の看護系大学，短期大学，専門学校に所属し，看護学実習を担当している教員662名を対象に，郵送法により質問紙を配布し，個別投函により回収した。319名（回収率48.2%）より回答を得，無回答などを除く309名の記述を，Berelson, B.の方法論を参考にした看護教育学における内容分析を用い分析した。

結果：【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，その実施を依頼する】【学習成果，実習目標達成度を含めた学生の学習状況を説明する】など38カテゴリが形成された。

結論：教員が実習指導者からの支援を獲得するために実践している教授活動を表す38カテゴリを明らかにした。また，それらの内容は〈学生個々の学習状況，指導内容と方法に対する理解を実習指導者と共有する〉〈学生が提供する看護の質を保証する〉など8つの特徴を示した。

キーワード：看護学実習，看護学教員，実習指導者，教授活動

I. 緒 言

看護学実習とは，学生が既習の知識，技術を基にクライアント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，看護実践能力を習得するという学習目標達成を目指す授業である¹⁾。授業において，看護学教員（以下，教員と略す）は教授活動の主体者であり²⁾，学生が効果的に学習し，学習目標を達成できるよう教授活動を展開する責任をもつ。

看護学実習中の教員の教授活動に関する研究³⁾は，実習目標達成に必要な不可欠な教授活動を表す概念の一つに，「医療現場への配慮を伴うスタッフへの支援要請と獲得」があることを明らかにした。この概念の中の「スタッフ」には実習指導者も含

まれている。また，看護学実習における学生の行動に関する研究⁴⁾は，学生が実習目標達成を目指す過程において，実習指導者等の行動を観察し，その中から手本とすべき技術や態度を見だし，それを模倣し，自分自身に取り入れようと試みることを明らかにした。これらは，学生が効果的に学習し，実習目標を達成できるよう教授活動を展開するためには，実習指導者からの支援獲得が不可欠であることを示す。また，実習指導者が学生の面前で示す実践は学生の学習の過程や成果に重要な影響をもたらすことを示す。

平成23年，厚生労働省は，「看護教育の内容と方法に関する検討会報告書」⁵⁾により，学生の实践能力向上のための教育体制として，教員と実習指導者の役割分担と連携が必要であることを示し

た。この厚生労働省の報告書は、前述した教員による実習指導者からの支援獲得の必要性を裏付ける。

実習指導者からの支援獲得のために教員が実践している教授活動に焦点をあてた国内外の文献を系統的に検索し、検討した結果、次の事実を確認した。先行研究は、教員が、主に学生の健康管理、学習態度や実習記録の指導などの役割を担い^{6,7)}、実習指導者に対しては、学生への教育的な関わり、教員・病棟スタッフとの連携、実習環境の調整、学生が行う看護実践への支援などの役割を期待している^{8,9)}ことを明らかにした。また、教員が実習指導者と、学生の学習状況に関する情報の共有、指導体制や実習環境の整備、指導方針の統一など、連携しながら実習を展開している¹⁰⁻¹⁴⁾ことを明らかにした。しかし、実習指導者との関係構築に苦慮し、上手く支援を得られない状況もある¹⁵⁻¹⁸⁾ことを明らかにした。これらは、教員にとって実習指導者からの支援が、学生の実習目標の達成に不可欠であるものの、その獲得に困難をきたしていることを示す。この困難を克服するためには、実習指導者からの支援獲得のために教員が実践している教授活動の理解に資する研究成果が有用となる。これに関し、1件の研究¹⁹⁾が存在した。この研究は、教員が実習指導者との継続的な連携と指導のために情報伝達シートを作成・活用し、それが学生の学習状況の理解の共有、指導方針の統一に有効であることを明らかにした。このことは、教員が実習指導者に対して、学生の学習状況に関する情報や指導方針を伝えるという教授活動を実践している事実を示す。前述したように、教員が実習指導者に期待する役割や教員が実習指導者と連携している内容は多様である。そのため、教員は実習指導者からの支援獲得に向け、さまざまな教授活動を実践する必要がある。しかし、学習状況や指導方針を伝えること以外の教授活動は解明されていなかった。

以上を前提とし、本研究は、教員が実習目標達成に向けて、実習指導者からの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することを目指す。この研究成果は、教員が実習指導者からの支援を獲得するための自己の教授活動を客観視し、効果的な教授活動の手がかりを得ることに役立つ。

II. 研究目的

教員が実習目標達成に向けて、実習指導者からの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、その特徴を考察する。

III. 用語の定義

1. 看護学実習 (nursing clinical practicum)

学生が既習の知識、技術を基にクライアント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、看護実践能力を習得するという学習目標達成を目指した授業である²⁰⁾。

2. 実習指導者 (clinical instructor)

保健師助産師看護師学校養成所指定規則²¹⁾は、看護師学校養成所の指定基準の一つに、「当該実習について適当な実習指導者の指導が行われること」を規定している。看護師等養成所の運営に関する指導要領²²⁾は、実習指導者となることのできる者を、「担当する領域について相当の学識経験を有し、かつ、原則として必要な研修を受けたもの」と規定し、学生が実習する看護単位への実習指導者の配置を定めている。

以上を前提とし、本研究において、実習指導者を次のように規定する。実習指導者とは、担当する領域について相当の学識経験を有し、かつ、原則として必要な研修を受講し、実習施設の任命のもとに看護単位に配置された看護師を指す。

3. 看護学教員 (nursing faculty)

教員とは、教育行政の単位又は対象として用いられる学校の教師に関する法律用語である²³⁾。看護学を教授する教員とは、保健師助産師看護師法²⁴⁾第19条、第20条、第21条に定める学校および看護師養成所に所属し、教授活動を展開し、なおかつ看護師の資格を有する者²⁵⁾を指す。

以上を前提とし、本研究において、看護学教員を次のように規定する。看護学教員とは、看護系大学、看護系短期大学、看護専門学校に所属し、看護師免許を有し、看護学教育に携わる教員を指す。

4. 教授活動 (teaching activity)

教授活動とは、実習目標の達成に向けて、教授主体である教員が、クライアントの提示する現象、看護職者がクライアントに提供する看護実践という教材を媒介にして、知識、技術の修得を目指す学生の学習活動を支援する活動である²⁶⁻²⁸⁾。この学生の学習活動を支援する活動の中に、スタッフへの支援要請と獲得を含む²⁹⁾。

IV. 研究方法

1. 研究対象者

教員が実習指導者からの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するためには、看護学実習を担当している教員を研究対象者とする必要がある。また、ある教育機関に限定せず、多様な背景から構成される多くの教員を研究対象とすることにより、豊富なデータを収集できる可能性がある。そのため、全国の看護系大学、短期大学、専門学校に所属し、看護学実習を担当している教員を対象者とした。

2. 測定用具

以下の①②により構成される質問紙を作成した。

①実習目標達成に向けて教員が実習指導者からの支援を獲得するために実践している具体的な教授活動の記述を求める自由回答式質問。

②対象者の特性を問う質問

所属する教育機関の種類・所在地・設置主体、担当する専門領域、職位、教員経験年数、臨床経験年数、実習指導を行っている主たる実習施設の設置主体、性別、年齢を問う選択回答式質問と実数記入式質問。

測定用具、データ収集の手続きの妥当性は、専門家会議およびパイロットスタディにより確保した。

3. データ収集

1) 質問紙配布数の決定

本研究の目的達成に必要な質問紙配布数を決定するために、全国の教員を対象とし、郵送法によるデータ収集および Berelson, B. の方法論を参考にした看護教育学における内容分析を用いてデータ分析を行い、一般化できる研究成果を産出していた先行研究³⁰⁾のデータ収集結果を参考にした。検討した結果、本研究における質問紙の回収率を40%と仮定し、返送される質問紙が310前後となることを目標に、回収状況を確認しながら質問紙を775部配布することに決定した。

2) データ収集の実施方法

多様な背景から構成される研究対象者を包含し、過不足のないデータを収集するとともに、対象者に生じる心身の負担の軽減を図り、情報を得る権利および自己決定の権利を保障するために、次の方法で実施した。

看護学校便覧³¹⁾を参考に、看護基礎教育課程を提供する全国の学校から抽出した。

学校数は、前述の先行研究³²⁾を参考にした。また、2006年看護教育基礎調査³³⁾は、教員数6～9人の学校が最も多いことを示した。これらの結果を参考に、本研究における研究協力の受諾率を44%、

各学校への配布数を平均8部と仮定し、抽出する学校数を220校とした。その際、地域と学校の種類による偏りが生じないように、都道府県と学校の種類を層化変数とする層化無作為抽出法を用い、比例割り当て法により、各地域及び学校の種類別の標本数を決定した。この方法により抽出した看護系大学、短期大学、専門学校の教育管理責任者に対し、往復はがきを用いて研究協力を依頼した。研究協力の承諾が得られた学校の教育管理責任者に、質問紙配布依頼状、対象者への研究協力依頼状、質問紙、返信用封筒を送付し、研究協力を承諾した教員への配布を依頼した。対象の自己決定の権利を保障するため、質問紙は、個別投函により回収した。

4. データ収集期間

データ収集期間は、2014年5月24日から6月30日であった。

5. データ分析

1) 教員が実習指導者からの支援を獲得するために実践している教授活動を問う質問の回答の分析

Berelson, B. の方法論を参考にした看護教育学における内容分析³⁴⁾を用いて、次の手順により分析した。

(1) 「研究のための問い」と「問いに対する回答文」の決定

「研究のための問い」を、「教員は実習目標達成に向けて実習指導者からの支援を獲得するためにどのような教授活動を実践しているか」とした。また、「問いに対する回答文」を、「教員は実習目標達成に向けて実習指導者からの支援を獲得するために（ ）という教授活動を実践している」とした。

(2) 自由回答式質問への回答のデータ化

各対象者の記述全体を文脈単位とし、「教員が実

習目標達成に向けて実習指導者からの支援を獲得するために実践している教授活動」を表す1内容を1項目として含むフレーズ、文章とした。

(3) 基礎分析

「研究のための問い」に対する回答となる内容をキーワードとし、同一表現の記録単位、表現は異なるが意味同一の記録単位を集約し、同一記録単位群の一覧表を作成した。この際、「研究のための問い」に対応していない、あるいは「研究のための問い」に対応しているが、表現が抽象的すぎたり、意味が不明瞭な記録単位は、理由を明記し分析から除外した。

(4) 本分析

基礎分析によって作成された個々の同一記録単位群を「研究のための問い」に照合し、意味内容の類似性により集約した。さらに、その類似性を的確に表す表現をカテゴリネームとして置き換え、カテゴリを形成した。各カテゴリに含まれた記録単位の出現頻度を数量化し、集計した。

(5) カテゴリの信頼性の確保

分析の際、研究方法論、内容に精通している看護教育学研究者に分析の過程とカテゴリを示し、スーパービジョンを受けた。さらに、看護教育学に携わり、Berelson, B. の方法論を参考にした看護教育学における内容分析を用いた研究経験のある看護学修士2名に、カテゴリ分類の一致率算出の協力を依頼した。Scott, W.A. の計算式³⁵⁾を用いて一致率を算出し、信頼性確保の基準を70%以上として検討した。

2) 対象者特性を問う質問への回答の分析

対象者の特性を分析するために、Microsoft Excel 2010を用い、記述統計値を算出した。

6. 倫理的配慮

研究対象者への倫理的配慮は、日本看護教育学学会研究倫理指針³⁶⁾に基づき、次のように行った。

研究協力による対象者の不利益は、回答のための時間的負担である。この負担を最小にするために、質問紙を作成する際には、十分な文献検討と専門家会議の開催により、質問の内容、質問項目の数、順序、回答に要する時間、回答のしやすさなどを検討した。また、質問紙とともに配布する研究協力依頼状に、回答に要する時間の目安を記載した。さらに、研究結果を対象者に還元できるよう、看護系学会等に発表予定であることを説明した。

対象者の情報を得る権利および自己決定の権利を保障するため、教育管理責任者に往復はがきを送付し、研究協力の依頼と協力の意思を確認した。また、研究対象者には、研究の目的と意義、内容、倫理的配慮などを記載した研究協力依頼状を配布して説明し、協力を依頼した。さらに、研究に関する質問はいつでも可能であり、それに答える準備が整っていることを伝えるとともに、問い合わせ先を示した。加えて、研究への協力は、自由意思に基づいて決定できること、研究への協力の拒否によりいかなる不当な扱いも受けないことを説明した。

対象者の自己決定を尊重し、研究の協力が自発的かつ任意であることを保障するために、質問紙の回収は個別に投函する方法により行った。また、質問紙の返送をもって研究協力に同意が得られたものとするを明記した。

匿名性を保障するため、研究対象者には無記名による質問紙への回答を求めた。また、回答内容を分析する際はコード化および統計的処理を行い、結果を公表する際は個人の特定につながる情報を伏せた。

なお、本研究は、群馬県立県民健康科学大学倫理委員会による承認を得て、実施した。

V. 研究結果

研究協力依頼を受諾した86校の教員662名に、教

育管理責任者を通して質問紙を配布し、319名より返送があった(回収率48.2%)。このうち、10名は実習指導者からの支援を獲得するために実践している教授活動を問う自由回答式質問に無回答であったため、分析対象から除外した。

1. 対象者の特性

本研究の対象となった309名の教員経験年数は、1年から33年の範囲であり、平均10.3年であった。所属する教育機関の種類・所在地域・設置主体、担当する専門領域、職位などは多様であった(表1)。

2. 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

分析対象者309名の記述は、309文脈単位、1,062記録単位に分割できた。分析対象者1名あたりの記録単位数は、1記録単位から17記録単位の範囲であり、平均3.4記録単位であった。

1,062記録単位のうち、304記録単位は、スタッフ看護師に対する教授活動、学生に対する教授活動、実習に対する教員の考え・心がけなどの記述、抽象的な記述、意味不明瞭な記述であり、実習指導者からの支援を獲得するための教授活動の内容を記述していなかった。そのため、これら304記録単位を除く758記録単位を分析対象とした。その結果、教員が実習指導者からの支援を獲得するために実践している教授活動を表す38カテゴリが形成された(表2)。

以下、38カテゴリのうち記録単位数の多いものから順に結果を論述する。なお、【 】内はカテゴリを表す。また、〔 〕内は、各カテゴリを形成した記録単位数とそれが分析対象の記録単位総数に占める割合を示す。さらに、各カテゴリを形成した代表的な記述を用いてカテゴリを説明する。

【1. 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、その実施を依頼する】〔104

表1 対象者の特性

n = 309

特性項目	項目の範囲・種類および度数			
所属する教育機関	大 学	51名 (16.5%)	専門学校2年課程	47名 (15.2%)
	短期大学3年課程	5名 (1.6%)	その他	5名 (1.6%)
	専門学校3年課程	201名 (65.0%)		
所属する教育機関の所在地域	北海道	18名 (5.8%)	東海・北陸	53名 (17.2%)
	東 北	35名 (11.3%)	近 畿	26名 (8.4%)
	東 京	25名 (8.1%)	中国・四国	47名 (15.2%)
	関東・甲信越	75名 (24.3%)	九州・沖縄	30名 (9.7%)
所属する教育機関の設置主体	国立病院機構	17名 (5.5%)	医療法人	21名 (6.8%)
	国立大学法人	3名 (1.0%)	社会福祉法人	3名 (1.0%)
	都道府県	26名 (8.4%)	医師会	18名 (5.8%)
	市町村	42名 (13.6%)	労働者健康福祉機構	4名 (1.3%)
	日本赤十字社	24名 (7.8%)	地域医療機能推進機構	2名 (0.6%)
	済生会・厚生連	13名 (4.2%)	全社連・厚生団・健保およびその連合会・共済組合	3名 (1.0%)
	学校法人	93名 (30.1%)	その他	23名 (7.4%)
	財団法人	15名 (4.9%)	不明	1名 (0.3%)
	社団法人	1名 (0.3%)		
担当する専門領域	基礎看護学	60名 (19.4%)	精神看護学	26名 (8.4%)
	成人看護学	71名 (23.0%)	地域看護学	7名 (2.3%)
	老年看護学	38名 (12.3%)	在宅看護論	31名 (10.0%)
	母性看護学	34名 (11.0%)	その他	12名 (3.9%)
	小児看護学	28名 (9.1%)	不明	2名 (0.6%)
職 位	教 授	6名 (1.9%)	専任教員	198名 (64.1%)
	准教授	14名 (4.5%)	教務主任	39名 (12.6%)
	講 師	13名 (4.2%)	副学校長	5名 (1.6%)
	助 教	17名 (5.5%)	学校長	2名 (0.6%)
	助 手	6名 (1.9%)	その他	9名 (2.9%)
教員経験年数	1年から33年 平均 10.3年 (SD7.2)			
臨床経験年数	3年から40年 平均 12.6年 (SD6.4)			
実習指導を行っている主たる実習施設の設置主体	国	49名 (15.9%)	社会福祉法人	7名 (2.3%)
	都道府県・市町村	75名 (24.3%)	医療生協	10名 (3.2%)
	日赤・済生会・厚生連	58名 (18.8%)	会 社	4名 (1.3%)
	公益法人	11名 (3.6%)	個 人	2名 (0.6%)
	医療法人	61名 (19.7%)	その他	7名 (2.3%)
	学校法人	25名 (8.1%)		
年 齢	29歳から67歳 平均 46.5歳 (SD7.7)			
性 別	女 性	295名 (95.5%)	男 性	14名 (4.5%)

記録単位：13.7%〕：このカテゴリは、「患者と円滑にコミュニケーションが取れない時、具体的にやってほしいことを説明する。」「看護技術の個別性を学習できるよう、ケアの工夫について説明を依頼する。」「過去の効果的な支援事例を具体的に説明する。」などの記述から形成された。これらは、教員が実習指導者からの支援を獲得するために、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、その実施を依頼するという教授活動を実践していること表していた。

【2. 事前に場を設け、実習要項の内容を説明する】〔97記録単位：12.8%〕：このカテゴリは、「実

習前、会議の際に実習要項を説明し、内容を共通理解できるようにする。」「実習前、実習内容を理解してもらうため、実習要項を説明する。」「実習前、実習目的を理解してもらうため、実習指導者会議で説明する。」などの記述から形成された。これらは、教員が実習指導者からの支援を獲得するために、事前に場を設け、実習要項の内容を説明するという教授活動を実践していることを表していた。

【3. 適宜、学生のレディネスを伝える】〔81記録単位：10.7%〕：このカテゴリは、「会議の際、学生のレディネスを理解してもらうことを期待し、

表2 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を表すカテゴリと記録単位数

カテゴリー名	記録単位数
1. 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、その実施を依頼する	104 (13.7%)
2. 事前に場を設け、実習要項の内容を説明する	97 (12.8%)
3. 適宜、学生のレディネスを伝える	81 (10.7%)
4. 学習成果、実習目標達成度を含めた学生の学習状況を伝える	57 (7.5%)
5. 学生個々の目標を説明する	46 (6.1%)
6. 学生個々の目標達成状況について実習指導者と確認し合う	42 (5.5%)
7. 指導の継続に向けて、実習指導者が実施した指導の成果を伝える	31 (4.1%)
8. 実際の看護の提示を依頼する	27 (3.6%)
9. 学生個々の状況に応じた指導方法について実習指導者と確認する機会を設ける	22 (2.9%)
10. 実習指導者を対象とした学習機会を提供する	20 (2.6%)
11. 実習指導者と円滑に良好な関係を構築できるよう、あらゆる機会にコミュニケーションを図る	19 (2.5%)
12. 受け持ち患者の具体的な選定要件を説明し、選定を依頼する	19 (2.5%)
13. 学生が直面している、あるいは直面しそうな困難について説明する	19 (2.5%)
14. 実習指導者と良好な関係を維持できるよう、礼を尽くす	18 (2.4%)
15. 学習成果発表の場への参加を依頼する	16 (2.1%)
16. 患者の安全・安楽の確保に向けて、学生と共にケアに入り指導してもらうよう依頼する	14 (1.8%)
17. 実習指導者と共に実施した指導を評価する	13 (1.7%)
18. 学生が実習指導者に相談できるような機会を設ける	13 (1.7%)
19. 実習期間中の実習指導者と教員のスケジュールを確認し合う	12 (1.6%)
20. 実習後、学生の目標達成状況を伝える	10 (1.3%)
21. 教員と実習指導者の役割分担について話し合う	9 (1.2%)
22. 指導方針の統一に向けて、学生が受け持つ患者の状態と患者に必要な看護を確認し合う	9 (1.2%)
23. 実習指導者が実施した指導内容を把握する	7 (0.9%)
24. 学生が受け持ち患者の状態を理解できるように情報提供を依頼する	7 (0.9%)
25. 受け持ち患者との関わりのみでは学習できない内容の補完の機会を設けてもらうよう依頼する	6 (0.8%)
26. 実習指導者が難渋する内容を解決する機会を設ける	6 (0.8%)
27. 実習指導者の看護に対する価値を話してもらうよう依頼する	6 (0.8%)
28. 実習指導者の指導状況を看護師長に説明する	4 (0.5%)
29. 実施時期を予測しにくい看護実践の場面に学生が参加できるよう依頼する	4 (0.5%)
30. 学生が円滑に実習を進められるよう、実習環境のオリエンテーションを依頼する	4 (0.5%)
31. 教員が指導した内容を説明する	3 (0.4%)
32. 学生全員が学習機会を得られるよう、見学実習の日程と人数配分を依頼する	3 (0.4%)
33. 事前に、実習指導に関する疑問に答える	2 (0.3%)
34. 受け持ち患者に関する情報を得られるよう、学生と他職種の間介を依頼する	2 (0.3%)
35. 可能な限り同一の実習指導者に担当してもらえるよう、事前に依頼する	2 (0.3%)
36. 事前に、学生個々が受け持つ患者を伝える	2 (0.3%)
37. 学生が単独で実施できないケアの代行を依頼する	1 (0.1%)
38. 実習指導者からの要望に応える	1 (0.1%)
総記録単位数	758 (100.0%)

既習の講義内容を伝える。」「実習初め、個性を理解してもらうため、学生個人のレディネスを伝える。」「看護技術の実施経験の程度を説明する。」などの記述から形成された。これらは、教員が実習指導者からの支援を獲得するために、適宜、学生

のレディネスを伝えるという教授活動を実践していることを表していた。

【4. 学習成果、実習目標達成度を含めた学生の学習状況を伝える】〔57記録単位：7.5%〕：このカテゴリは、「実習期間中、学生の受け持ち患者に対

する理解度の状況を伝える。」「実習目標の達成状況を実習指導者に報告する。」「学生の課題と取り組み状況を伝える。」などの記述から形成された。これらは、教員が実習指導者からの支援を獲得するために、学習成果、実習目標達成度を含めた学生の学習状況を伝えるという教授活動を実践していることを表していた。

【5. 学生個々の目標を説明する】〔46記録単位：6.1%〕：このカテゴリは、「実習前、打合せの際、学生の個人目標を説明する。」「教員が学生個々に期待している学習成果を実習指導者に説明する。」「日々の実習開始時、学生個々のその日達成してほしい目標を説明し、意図的に関わってもらようようにする。」などの記述から形成された。これらは、教員が実習指導者からの支援を獲得するために、学生個々の目標を説明するという教授活動を実践していることを表していた。

【6. 学生個々の目標達成状況について実習指導者と確認し合う】〔42記録単位：5.5%〕：このカテゴリは、「学生の実習目標達成状況について話し合う。」「実習中、途中経過の目標達成状況を把握するため、毎日、実習終了後に状況を話し、確認する。」「毎日の実習終了後、目標達成が難しそうな学生の現状について話し合う。」などの記述から形成された。これらは、教員が実習指導者からの支援を獲得するために、学生個々の目標達成状況について実習指導者と確認し合うという教授活動を実践していることを表していた。

【7. 指導の継続に向けて、実習指導者が実施した指導の成果を伝える】〔31記録単位：4.1%〕：このカテゴリは、「良い関わりをしてくれた時、実習指導者が大変だけど次も頑張ろうと思えるように、関わりによる学生の学習成果を伝える。」「特に学生に密に関わってもらったり、学生が良いアドバイスをもらえた時は、必ず声をかけ、今後も同様に関わってもらえるよう伝える。」「学生の心に響いた指導については、実習指導者に積極的に

フィードバックする。」などの記述から形成された。これらは、教員が実習指導者からの支援を獲得するために、指導の継続に向けて、実習指導者が実施した指導の成果を伝えるという教授活動を実践していることを表していた。

【8. 実際の看護の提示を依頼する】〔27記録単位：3.6%〕：このカテゴリは、「まずはモデルを示してもらい、次第に学生がケアできるように段階を踏んで技術習得できるように依頼する。」「ケアの進め方に意味があることを理解できるよう、モデルであることを意識して学生と共にケアをしてほしいと依頼する。」「コミュニケーションの苦手な学生に対し、実習指導者にコミュニケーションの場面を見せてもらう。」などの記述から形成された。これらは、教員が実習指導者からの支援を獲得するために、実際の看護の提示を依頼するという教授活動を実践していることを表していた。

【9. 学生個々の状況に応じた指導方法について実習指導者と確認する機会を設ける】〔22記録単位：2.9%〕：このカテゴリは、「実習中、学生個々の学習の進捗状況に合わせた指導をしてもらえるように、その都度話し合う。」「実習中、学生の課題となっている点を共通理解し、克服するための対策を話し合う。」「実習目標の達成が不十分な学生に対する指導方法について、検討や統一を図るための機会をもつ。」などの記述から形成された。これらは、教員が実習指導者からの支援を獲得するために、学生個々の状況に応じた指導方法について実習指導者と確認する機会を設けるという教授活動を実践していることを表していた。

【10. 実習指導者を対象とした学習機会を提供する】〔20記録単位：2.6%〕：このカテゴリは、「実習指導に役立つ内容の学習会を企画する。」「臨床と学校が連携を図ることを期待して、実習指導について講義をする。」「臨床側が知りたいと思うことをテーマに学校主催の研修会を開催する。」などの記述から形成された。これらは、教員が実習指

導者からの支援を獲得するために、実習指導者を対象とした学習機会を提供するという教授活動を実践していることを表していた。

【11. 実習指導者と円滑に良好な関係を構築できるよう、あらゆる機会にコミュニケーションを図る】〔19記録単位：2.5%〕：このカテゴリは、「日頃からコミュニケーションをよく取り、意見交換をしやすい関係を作る。」「できる限り教員と実習指導者の関係が良くなるよう、カンファレンス時の雑談など空気を読んで話しかける。」「実習指導者との信頼関係を早い段階からつくれるよう、実習以外のプライベートなども話し、お互いの緊張をほぐすようにする。」などの記述から形成された。これらは、教員が実習指導者からの支援を獲得するために、実習指導者と円滑に良好な関係を構築できるよう、あらゆる機会にコミュニケーションを図るとい教授活動を実践していることを表していた。

【12. 受け持ち患者の具体的な選定要件を説明し、選定を依頼する】〔19記録単位：2.5%〕：このカテゴリは、「実習目標に沿う受け持ち患者を選定してもらえよう、具体的な要件を説明する。」「実習前、実習目標を達成できるよう、受け持ち患者の選定を依頼する。」「実習中、退院に伴う新しい受け持ち患者の選定を依頼する。」などの記述から形成された。これらは、教員が実習指導者からの支援を獲得するために、受け持ち患者の具体的な選定要件を説明し、選定を依頼するという教授活動を実践していることを表していた。

【13. 学生が直面している、あるいは、直面しそうな困難について説明する】〔19記録単位：2.5%〕：このカテゴリは、「学習困難な箇所について相談にのってもらおう際、事前に相談内容を説明する。」「実習中、学生が何に困っているかについて説明する。」「学生が困りそうなこと、つまづきそうなことを説明する。」などの記述から形成された。これらは、教員が実習指導者からの支援を獲

得するために、学生が直面している、あるいは、直面しそうな困難について説明するという教授活動を実践していることを表していた。

【14. 実習指導者と良好な関係を維持できるよう、礼を尽くす】〔18記録単位：2.4%〕：このカテゴリは、「朝、なるべく早く病棟へ行き、挨拶をする。」「実習前の打合せの際、関係を良くすることができるよう、実習指導者の都合を最優先にして時間を決める。」「実習指導者に感謝の意を伝える。」などの記述から形成された。これらは、教員が実習指導者からの支援を獲得するために、実習指導者と良好な関係を維持できるよう、礼を尽くすという教授活動を実践していることを表していた。

【15. 学習成果発表の場への参加を依頼する】〔16記録単位：2.1%〕：このカテゴリは、「学生の学習の深化と学習状況を実習指導者に理解してもらうために、学生カンファレンスの発表の場への参加を依頼する。」「実習後、ケーススタディ発表会への参加を依頼する。」「より良い助言をもらい、患者へのケアにつながるよう、カンファレンスへの出席を依頼する。」などの記述から形成された。これらは、教員が実習指導者からの支援を獲得するために、学習成果発表の場への参加を依頼するという教授活動を実践していることを表していた。

【16. 患者の安全・安楽の確保に向けて、学生と共にケアに入り指導してもらうよう依頼する】〔14記録単位：1.8%〕：このカテゴリは、「状態が不安定な患者の観察・ケアは学生が状況を理解しやすいよう説明してもらった上で共に実施してもらうよう依頼する。」「受け持ち患者に安心して学生のケアを受けてもらえるように、必ず実習指導者にケアに入ってもらうよう依頼する。」「重症患者の看護ケアについて、実習指導者から学生についてもらうよう依頼する。」などの記述から形成された。これらは、教員が実習指導者からの支援を獲得するために、患者の安全・安楽の確保に向けて、

学生と共にケアに入り指導してもらうよう依頼するという教授活動を実践していることを表していた。

【17. 実習指導者と共に実施した指導を評価する】〔13記録単位：1.7%〕：このカテゴリは、「実習後、実習指導者と指導方法を評価する。」「実習後、学生の実習の授業評価の結果をもとに話し合い、指導を改善するようにする。」「実習後、次の実習に向けた改善策を一緒に考える。」などの記述から形成された。これらは、教員が実習指導者からの支援を獲得するために、実習指導者と共に実施した指導を評価するという教授活動を実践していることを表していた。

【18. 学生が実習指導者に相談できるような機会を設ける】〔13記録単位：1.7%〕：このカテゴリは、「看護問題の抽出について苦慮している学生が、実習指導者に意見を聞けるような場を設ける。」「学生が課題の克服に向けて実習指導者と積極的に関わられるよう、学生からの相談への対応を依頼する。」「学生がつまづいている点について、相談にのってもらおう。」などの記述から形成された。これらは、教員が実習指導者からの支援を獲得するために、学生が実習指導者に相談できるような機会を設けるという教授活動を実践していることを表していた。

【19. 実習期間中の実習指導者と教員のスケジュールを確認し合う】〔12記録単位：1.6%〕：このカテゴリは、「日々の実習開始時、実習指導者のその日の予定を尋ねる。」「日々の実習開始時、教員のその日の行動計画を説明する。」「実習中の教員の所在を明確に説明する。」などの記述から形成された。これらは、教員が実習指導者からの支援を獲得するために、実習期間中の実習指導者と教員のスケジュールを確認し合うという教授活動を実践していることを表していた。

【20. 実習後、学生の目標達成状況を伝える】〔10記録単位：1.3%〕：このカテゴリは、「実習後、実

習目標の達成度を伝える。」「実習後、学習成果を報告する。」「実習指導者との会議にて、各実習の評価を伝える。」などの記述から形成された。これらは、教員が実習指導者からの支援を獲得するために、実習後、学生の目標達成状況を伝えるという教授活動を実践していることを表していた。

【21. 教員と実習指導者の役割分担について話し合う】〔9記録単位：1.2%〕：このカテゴリは、「実習前、実習における教員と実習指導者の協力に関する具体的な役割分担について話し合う。」「毎朝、実習指導者のその日の予定を確認した上で、実習指導の体制について相談する。」「実習前、学生が効果的な指導を受けられるよう、お互いがどのように学生にかかわるかについて話し合う。」などの記述から形成された。これらは、教員が実習指導者からの支援を獲得するために、教員と実習指導者の役割分担について話し合うという教授活動を実践していることを表していた。

【22. 指導方針の統一に向けて、学生が受け持つ患者の状態と患者に必要な看護を確認し合う】〔9記録単位：1.2%〕：このカテゴリは、「実習前、指導方針統一のため受け持ち患者の看護の方向性を話し合う。」「受け持ち患者の状態について実習指導者と話し、情報を得て統一する。」「学生が抽出した看護問題の適切性について話し合い、調整する。」などの記述から形成された。これらは、教員が実習指導者からの支援を獲得するために、指導方針の統一に向けて、学生が受け持つ患者の状態と患者に必要な看護を確認し合うという教授活動を実践していることを表していた。

【23. 実習指導者が実施した指導内容を把握する】〔7記録単位：0.9%〕：このカテゴリは、「毎日、学生への指導内容を尋ねる。」「日々、学生がどのような指導を受けているのか直接見て把握する。」「日々、どのような指導をしているのか、内容を直接聞いて把握する。」などの記述から形成された。これらは、教員が実習指導者からの支援を

獲得するために、実習指導者が実施した指導内容を把握するという教授活動を実践していることを表していた。

【24. 学生が受け持ち患者の状態を理解できるように情報提供を依頼する】〔7記録単位：0.9%〕：このカテゴリは、「情報収集の段階において、学生個々への情報提供を依頼する。」「実習初日、看護問題の抽出と方向性に齟齬が生じないように、患者説明を依頼する。」「受け持ち患者の状態の把握を円滑にできるよう、電子カルテにより情報提供を受ける機会を設ける。」などの記述から形成された。これらは、教員が実習指導者からの支援を獲得するために、学生が受け持ち患者の状態を理解できるように情報提供を依頼するという教授活動を実践していることを表していた。

【25. 受け持ち患者との関わりのみでは学習できない内容の補完の機会を設けてもらうよう依頼する】〔6記録単位：0.8%〕：このカテゴリは、「受け持ち患者の治療スケジュールと実習の時期がうまく合っていない時、別の患者との関わりから一連の流れを経験できるように調整を依頼する。」「受け持ち患児がいない場合、人形を使用した小児BLSを依頼する。」「受け持ち患者との関わりだけでは学習が困難な内容について実際の看護を語ってもらう。」などの記述から形成された。これらは、教員が実習指導者からの支援を獲得するために、受け持ち患者との関わりのみでは学習できない内容の補完の機会を設けてもらうよう依頼するという教授活動を実践していることを表していた。

【26. 実習指導者が難渋する内容を解決する機会を設ける】〔6記録単位：0.8%〕：このカテゴリは、「実習指導者が迷っていることや困っていることを感知したら、できるだけ早く調整の機会をもつ。」「会議の際、実習指導者が難渋していることを話し合い、問題解決に向ける。」「実習中、指導方法について困っていることを尋ねる。」などの記

述から形成された。これらは、教員が実習指導者からの支援を獲得するために、実習指導者が難渋する内容を解決する機会を設けるという教授活動を実践していることを表していた。

【27. 実習指導者の看護に対する価値を話してもらうよう依頼する】〔6記録単位：0.8%〕このカテゴリは、「カンファレンスの際、実習指導者の看護に対する価値を話してもらうよう依頼する。」「患者との関わりすべての時に、何を大切に接しているか話してほしいと依頼する。」「看護観を養えるよう、実際の看護のエピソードを話してもらう。」などの記述から形成された。これらは、教員が実習指導者からの支援を獲得するために、実習指導者の看護に対する価値を話してもらうよう依頼するという教授活動を実践していることを表していた。

【28. 実習指導者の指導状況を看護師長に説明する】〔4記録単位：0.5%〕：このカテゴリは、「学生の心に響いた指導については、看護師長にも積極的にフィードバックする。」「学生の看護計画に対する実習指導者の意見の違いが甚だしい時、看護師長に説明する。」「不適切な指導をした場合は、看護師長に伝え、適切な助言をしてもらえるように計らう。」などの記述から形成された。これらは、教員が実習指導者からの支援を獲得するために、実習指導者の指導状況を看護師長に説明するという教授活動を実践していることを表していた。

【29. 実施時期を予測しにくい看護実践の場面に学生が参加できるよう依頼する】〔4記録単位：0.5%〕このカテゴリは、「処置や検査を見学できる機会があれば、学生に声をかけてもらうよう依頼する。」「患者に実施されている処置の実際を知り、患者の反応をリアルに感じとることができるよう、実習指導者との同行を依頼する。」「日程がわかれば、退院カンファレンス、デイサービスなどの他施設への学生参加を依頼する。」などの記述から形成された。これらは、教員が実習指導者か

らの支援を獲得するために、実施時期を予測しにくい看護実践の場面に学生が参加できるよう依頼するという教授活動を実践していることを表していた。

【30. 学生が円滑に実習を進められるよう、実習環境のオリエンテーションを依頼する】〔4記録単位：0.5%〕：このカテゴリは、「学生が病棟に早く慣れるよう、オリエンテーションを依頼する。」「実習初日、病棟オリエンテーションを依頼する。」「学習の動機づけとなるようなオリエンテーションを実施してもらえよう依頼する。」などの記述から形成された。これらは、教員が実習指導者からの支援を獲得するために、学生が円滑に実習を進められるよう、実習環境のオリエンテーションを依頼するという教授活動を実践していることを表していた。

【31. 教員が指導した内容を説明する】〔3記録単位：0.4%〕：このカテゴリは、「受け持ち患者へのケアについて、教員が指導した内容を説明する。」「指導の一貫性を図るため、教員が実施した指導内容の詳細を説明する。」「毎日、教員が指導した内容について実習指導者に説明する。」という記述から形成された。これらは、教員が実習指導者からの支援を獲得するために、教員が指導した内容を説明するという教授活動を実践していることを表していた。

【32. 学生全員が学習機会を得られるよう、見学実習の日程と人数配分を依頼する】〔3記録単位：0.4%〕：このカテゴリは、「分娩見学実習の際、日時の調整、学生人数の調整を依頼する。」「産婦人科外来実習の際、日時の調整、学生人数の調整を依頼する。」「褥婦の看護を学習する際、日時の調整・学生人数の調整を依頼する。」という記述から形成された。これらは、教員が実習指導者からの支援を獲得するために、学生全員が学習機会を得られるよう、見学実習の日程と人数配分を依頼するという教授活動を実践していることを表してい

た。

【33. 事前に、実習指導に関する疑問に答える】〔2記録単位：0.3%〕：このカテゴリは、「実習前、実習指導に関する疑問に答える。」「実習指導者との会議の際、質問に答える。」という記述から形成された。これらは、教員が実習指導者からの支援を獲得するために、事前に、実習指導に関する疑問に答えるという教授活動を実践していることを表していた。

【34. 受け持ち患者に関する情報を得られるよう、学生と他職種の仲介を依頼する】〔2記録単位：0.3%〕：このカテゴリは、「今後の治療方針がわからない時、他職種の窓口になってもらうよう依頼する。」「退院後の生活がわからない時、他職種の窓口になってもらうよう依頼する。」という記述から形成された。これらは、教員が実習指導者からの支援を獲得するために、受け持ち患者に関する情報を得られるよう、学生と他職種の仲介を依頼するという教授活動を実践していることを表していた。

【35. 可能な限り同一の実習指導者に担当してもらえよう、事前に依頼する】〔2記録単位：0.3%〕：このカテゴリは、「実習期間中、可能な限り同じ実習指導者に担当してもらえよう、事前に依頼する。」「実習指導者は1クールを通して1名か多くても3名程度で継続した指導をしてもらうよう依頼する。」という記述から形成された。これらは、教員が実習指導者からの支援を獲得するために、可能な限り同一の実習指導者に担当してもらえよう、事前に依頼するという教授活動を実践していることを表していた。

【36. 事前に、学生個々が受け持つ患者を伝える】〔2記録単位：0.3%〕：このカテゴリは、「実習前、学生個々が受け持つ患者を伝える。」「実習前、学生の受け持ち患者の決定状況を報告する。」という記述から形成された。これらは、教員が実習指導者からの支援を獲得するために、事前に、学生

個々が受け持つ患者を伝えるという教授活動を実践していることを表していた。

【37. 学生が単独で実施できないケアの代行を依頼する】〔1記録単位：0.1%〕：このカテゴリは、「学生が一人ではできないケアの代行を依頼する。」という記述から形成された。これは、教員が実習指導者からの支援を獲得するために、学生が単独で実施できないケアの代行を依頼するという教授活動を実践していることを表していた。

【38. 実習指導者からの要望に応える】〔1記録単位：0.1%〕：このカテゴリは、「会議において出された実習指導者からの要望に応える」という記述から形成された。これは、教員が実習指導者からの支援を獲得するために、実習指導者からの要望に応えるという教授活動を実践していることを表していた。

3. カテゴリの信頼性

カテゴリの一致率は、80.5%、81.4%であった。これらは、本研究が明らかにした38カテゴリが信頼性を確保していることを示す。

VI. 考 察

第1に、収集したデータの特徴を検討し、本研究の目的を達成するためのデータの適切性を確認する。第2に、結果として明らかになった教授活動の特徴を考察する。

1. データの適切性

本研究の母集団の特性を直接的に示すデータは存在しない。そこで、「看護関係統計資料集」³⁷⁾が示す全国の看護系大学、短期大学、専門学校の状況、および、全国の看護系大学、短期大学、専門学校の教員を対象とした研究³⁸⁾の結果が示す教員の状況と、本研究の対象者の特性とを比較し、標本の代表性を確認した。また、本研究の対象者は、所属する教育機関の設置主体、担当する専門

領域、職位、臨床経験年数、実習指導を行っている主たる実習施設の設置主体の異なる多様な教員を含んでいた。このような対象者から収集したデータを分析し、明らかになった38カテゴリは、教員が実習指導者からの支援を獲得するために実践している教授活動の全容を示している可能性が高い。

2. 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の特徴

本研究の結果は、実習指導者からの支援を獲得するために教員が実践している教授活動を表す38カテゴリを明らかにした。実習目標達成に向けて、実習指導者からの支援を獲得するために教員が実践している教授活動は意図的に行われる。以下、実習指導者からの支援を獲得するために教員が実践している教授活動を表す38カテゴリと文献を照合し、教授活動の意図という視点から特徴を考察する。

教員が実習指導者からの支援を獲得するために実践している教授活動を表す38カテゴリのうち、第1に着目したカテゴリは、【2. 事前に場を設け、実習要項の内容を説明する】である。看護学実習とは、学生が既習の知識、技術を基にクライアント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、看護実践能力を習得するという学習目標達成を目指す授業である³⁹⁾。実習要項には、実習の目的・目標・内容・方法等が記載されている。この要項に記載されている事柄は、授業の全体的な計画を表し⁴⁰⁾、【2】は、授業の全体的な計画を説明していることを示す。

授業の全体計画に含まれる目標に関連し、【5. 学生個々の目標を説明する】に着目した。先行研究⁴¹⁾は、「実習指導者がどのようなことを指導すればよいかわからない」という困難を体験していることを明らかにした。先述した通り、実習によ

り修得を旨とする目標や内容は、実習要項に記載されている。しかし、この先行研究の結果は、実習要項に実習目標や内容が記載されていてもなお、実習指導者がそれらを十分に理解できていない現状を示す。教員が、実習指導者の支援を得て実習という授業を成立させるためには、支援者である実習指導者に実習目標を理解してもらう必要があり、【5】は、その理解促進に向けた教授活動である。

また、授業の全体計画に含まれる内容に関連し、【36. 事前に、学生個々が受け持つ患者を伝える】に着目した。学生は、受け持ち患者と相互行為を展開しながら学習を進めていく。また、受け持ち患者の提示する現象は、教材となる⁴²⁾。教材とは、学習内容を修得していくための「学習活動の直接の対象となる具体的・特殊な事実、事件、現象」⁴³⁾を指す。教員が、最終的に決定した学生個々が受け持つ患者を実習指導者に伝えることは、【2】の実習要項に記載されている学習内容のうち、患者が呈する現象をもとに学生個々が修得できる内容を具体的に示すことを可能にする。また、実習目標は学習内容をもとに設定される。学生個々の受け持ち患者を実習指導者に伝えることは、患者が呈する現象から修得できる内容と実習目標を関連づけることも可能にする。これに関連し、【3. 適宜、学生のレディネスを伝える】に着目した。レディネスとは、学習の受け入れ態勢であり、特定の学習に適した心身の準備状態である⁴⁴⁾。教授者には、学習に必要と思われる心身の発達程度など、学習者個々の特徴を把握し、個別性に応じた指導を行うことが求められる⁴⁵⁾。授業とは、相対的に独立した学習主体としての学生の活動と教授主体としての教員の活動とが相互に知的対決を展開する過程⁴⁶⁾である。また、教授者は授業成立に向け、先述した学習内容への精通に加え、授業設計に必要な基礎的知識や授業展開に必要な技術の修得などが必要であり、その前提として、学習者の

レディネスの把握が必要となる⁴⁷⁾。これらは、【3】が、実習という授業の成立に必要な情報を実習指導者に伝える教授活動であることを意味する。

以上は、【2】【5】【36】【3】が、〈授業の成立に必要な情報を伝える〉ことを意図した教授活動であることを示唆する。

第2に着目したカテゴリは、【19. 実習期間中の実習指導者と教員のスケジュールを確認し合う】である。2006年看護教育基礎調査⁴⁸⁾は、看護学実習の問題点として、全体の70.5%の学校が実習指導教員の確保の必要性を挙げていることを明らかにした。また、先行研究は、実習指導者が実習指導の専任でないために、ケアに追われて忙しく、学生に十分指導できない⁴⁹⁾と知覚していることを明らかにした。さらに、教員が実習施設に常駐していない現状があり⁵⁰⁾、教員が不在の際に、学生が、看護技術提供の機会を逃したり、実習指導者の「忙しさ」により患者に合わせたケアを提供できないという体験をしている⁵¹⁾ことを明らかにした。同時に、教員も実習指導者も不在の際に、学生が、スタッフ看護師に対応してもらえらるまで患者が要望するケアの実施を待つしかない状況にある⁵²⁾ことを明らかにした。これらの先行研究の結果は、【19】が、教員や実習指導者の不在による学生の学習停滞を懸念し、それを最小限にするための教授活動であることを示す。

教員や実習指導者の不在による学生の学習停滞への懸念に関連し、【35. 可能な限り同一の実習指導者に担当してもらえよう、事前に依頼する】に着目した。先行研究は、実習指導者が日々交替することにより、継続して指導できないなどの問題がある⁵³⁾こと、学生も実習指導者間の連携不足に困惑し、一貫性のない指導による思考過程の混乱が生じている⁵⁴⁾ことを明らかにした。学生の思考過程の混乱もまた、学習停滞を招く可能性がある。

先述した教員や実習指導者の不在、実習指導者

の兼任、実習指導者間の連携は、指導体制にかかわる内容である。指導体制に関連して、【21. 教員と実習指導者の役割分担について話し合う】に着目した。厚生労働省は、「看護教育の内容と方法に関する検討会報告書」⁵⁵⁾により、学生の実践能力向上のための指導体制には教員と実習指導者の役割分担と連携が必要であることを示した。これは、【21】が表す「教員と実習指導者間の役割分担についての話し合い」が、指導体制を整えるための活動であることを意味する。

以上は、【19】【35】【21】が、〈実習指導者の過度な負担や学生の学習停滞を最小限にするよう指導体制を整える〉ことを意図した教授活動であることを示唆する。

第3に着目したカテゴリは、【13. 学生が直面している、あるいは、直面しそうな困難について説明する】である。先行研究⁵⁶⁾は、実習中の学生が、ケアの提供や患者との関係の構築、看護過程の展開とその記録の記載方法など、さまざまな困難に直面していることを明らかにした。学習上の困難が生じている状況は、その後の学習の進行や目標達成に支障をきたす可能性がある。学生が困難を克服できるよう効果的に指導するためには、教員と実習指導者が学生の学習状況に対する理解を共有する必要がある。これに関連し、【15. 学習成果発表の場への参加を依頼する】に着目した。実習指導者に学習成果発表の場に参加してもらうことにより、実習指導者に学生の学習成果を伝えることができる。これは、【15】が、実習指導者に学生の目標達成度が伝わるという効果をもたらす教授活動であることを意味し、【13】【15】が、学生の学習上の困難や目標達成度など、学生の学習状況を実習指導者と共有するための教授活動であることを示す。

学生の目標達成度の共有に関連し、【4. 学習成果、実習目標達成度を含めた学生の学習状況を伝える】と【6. 学生個々の目標達成状況について

実習指導者と確認し合う】に着目した。実習目標達成への支援に向けて、教授者は、学生の学習状況に関する形成的評価を行う必要がある⁵⁷⁾。形成的評価は、学習と教授の改善を指向するものである⁵⁸⁾。先行研究は、実習指導者が、学生個々の問題点や学習の進行状況などの細かな情報を得られない⁵⁹⁾、目標達成度の判断に対する不安がある⁶⁰⁾ことを明らかにした。これらは、実習指導者にとって、学生個々の学習状況や目標達成度の把握が困難であることを示す。このような状況は、教員と実習指導者間の学生に対する指導に齟齬を生じさせる原因となる。そのため、教員と実習指導者は、学生の学習状況に対する理解を共有する必要がある。学生個々の学習状況に対する理解を共有することは、学生に必要な学習と教授者に必要な指導の改善点を明らかにすることに役立つ。これらは、【4】【6】が、指導の改善点を明確にするために、学生個々の学習状況に対する理解を実習指導者と共有する教授活動であることを示す。

教員と実習指導者の理解共有に関連し、【22. 指導方針の統一に向けて、学生が受け持つ患者の状態と患者に必要な看護を確認し合う】に着目した。【22】が表す「学生が受け持つ患者の状態」と「患者に必要な看護」は、看護学実習における学習内容であり、教授者にとって指導内容となる。先行研究⁶¹⁾は、実習指導者が、実施した指導内容について教員との齟齬がないか不安があることを明らかにした。これは、実習指導者が指導内容に対する不安を抱き、自信がないままに指導していることを示す。このような状況を回避するためには、教員と実習指導者が実施した指導内容に対する理解を共有する必要がある。これに関連し、【31. 教員が指導した内容を説明する】と【23. 実習指導者が実施した指導内容を把握する】に着目した。【31】と【23】も、【22】と同様に指導内容に関わる教授活動という点において共通する。しかし、【31】は、教員が実施した指導内容、【23】は、実

習指導者が実施した指導内容であり、両カテゴリが表す指導の実施者は異なる。これは、教員が、【31】と【23】のように、自身の指導内容を実習指導者に伝え、実習指導者の指導内容を把握することを通して、教員と実習指導者両者が、各々の指導内容を相互に理解できる状況を作っていることを意味する。

指導内容の理解共有に関連し、【9. 学生個々の状況に応じた指導方法について実習指導者と確認する機会を設ける】に着目した。先行研究は、実習指導者が、指導方法に対する困難と不安を知覚していることを明らかにした^{62,63}。先に考察した【22】【31】【23】のように、指導内容を共有することと同様に、【9】のように、指導方法を「教員と実習指導者が確認する機会を設ける」ことは、指導方法に対する理解を共有し、実習指導者の指導上の困難や不安の軽減につながる。

上記の指導内容・方法の理解共有に関連し、【1. 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、その実施を依頼する】に着目した。指導方法とは、学習活動を喚起し、促進し、その効果を高めるための学習者に対する直接的・間接的な指導の方法である⁶⁴。先行研究⁶⁵は、実習指導者が、実習目標の達成を導く方法がわからない、実際の指導方法に関する知識不足があることを明らかにした。これらの研究結果は、実習指導者が、指導方法に関する問題に直面し、適切な指導方法を用いた指導が行えていない可能性があることを示す。先述のように、指導方法とは、学習活動を喚起、促進し、その効果を高めるための方法であり、適切な指導方法を用いた指導ができなければ、学習活動を喚起、促進できず、十分な効果を得ることができない。そのため、教員は、学生の学習状況にあった適切な指導方法を実習指導者に説明する必要がある。また、指導方法とは、実習目標・内容に従属し、それによって規定されるべきものである⁶⁶。そのため、指導内容と指導方法を併せて

説明することは必然である。【1】は、学生の学習状況にあった指導の内容・方法の理解を実習指導者と共有するための教授活動であることを意味する。

以上は、【13】【15】【4】【6】【22】【31】【23】【9】【1】が、〈学生個々の学習状況、指導内容と方法に対する理解を実習指導者と共有する〉ことを意図した教授活動であることを示唆する。

第4に着目したカテゴリは、【29. 実施時期を予測しにくい看護実践の場面に学生が参加できるよう依頼する】である。看護学実習の多くは病院をその実施場所とし、病院は、看護の対象となる人々にとって医療を受ける場である。そのため、患者の急変や緊急手術など予期せぬ出来事が発生する。先行研究⁶⁷は、看護学実習中の学生が、「目標達成に向けた学習資源の活用と機会の獲得」という行動を示すことを明らかにした。看護学実習が行われる臨床の場は、患者の治療やケアが優先されるため、学生は他者に支援を要請しにくかったり、学習機会の到来を待機せざるをえない状況に置かれる⁶⁸。また、学生は、学習機会が訪れるのを待っていたにもかかわらず、支援をうまく要請できずに学習機会を逃すこともある⁶⁹。これらは、実習病棟や患者の状態により予期せぬ出来事が発生する場に身を置き学習する学生にとって、学習資源や学習機会を得ることが困難な状況にあることを示す。この学習資源・学習機会に関連して、【25. 受け持ち患者との関わりのみでは学習できない内容の補完の機会を設けてもらうよう依頼する】と【32. 学生全員が学習機会を得られるよう、見学実習の日程と人数配分を依頼する】に着目した。教員は、学生の受け持ち患者が実習期間中に退院したり、学生が受け持ち患者にケアを受け入れてもらえないなどの事態に遭遇し、実習計画のとおり実習を展開できない場合、学習調整⁷⁰を行うことを余儀なくされる。また、教員は、実習目標達成に向け、計画した内容を学生全員が見学でき

るようにするためには、臨床の諸条件を考慮し、実習指導者に学習機会を調整してもらう必要がある。予測困難な学習機会や調整を要する学習機会を学生が自力で獲得することは不可能である。これらは、【29】【25】【32】が、実習目標の達成に向け、学生が獲得困難な学習資源や学習機会を実習指導者に確保してもらうための教授活動であることを意味する。

また、学習資源や学習機会に関連し、【12. 受け持ち患者の具体的な選定要件を説明し、選定を依頼する】に着目した。先行研究⁷¹⁾は、看護学実習中の学生が既習内容、過去の実習経験、実際に観察した現象を学習資源として活用しながら学習していることを明らかにした。これは、受け持つ患者の呈する現象が学生の学習資源となり、学生はこれを活用しながら学習を進めていくことを意味する。同時に、学生の受け持ち患者の選定が、学生の学習に影響することを意味する。看護学実習の指導方法に関する文献⁷²⁾は、看護学実習の課題を選択する際、実習目標、患者のニーズ、実習環境における学習機会の可能性および多様性、学習者のニーズ・興味・能力などの要件を考慮する必要があることを明記している。また、看護学教育の指導方法に関する文献⁷³⁾は、実習指導者が、受け持ち患者の選定にかかわる重要な患者情報を把握している現状を示している。これらは、受け持ち患者への看護実践を課題にする看護学実習において、受け持ち患者を選定する際、課題選択に必要な要件を考慮する必要がある、それを実習指導者に説明することにより、学生にとって豊富な学習資源を含む患者の選定が可能になることを示唆する。

学習資源に関連し、【30. 学生が円滑に実習を進められるよう、実習環境のオリエンテーションを依頼する】に着目した。学習資源とは、学習者が学習に用いることのできる資源であり、それには、指導者、学習仲間などの人的資源、施設・設

備、教具などの物的資源、知識や情報などの文化的資源がある⁷⁴⁾。先行研究⁷⁵⁾は、実習指導者が実施しているオリエンテーションの内容が、病棟の設備・施設、記録物の種類・用途、物品の配置場所、看護体制、チーム内連携のあり方などであることを明らかにした。病棟の設備・施設、記録物の種類・用途は、学習資源のうちの物的資源にかかわる内容である。また、看護体制、チーム内連携のあり方は、学習資源のうちの人的資源にかかわる内容である。これらは、実習指導者によるオリエンテーションが、学生にとって、実習環境に存在する活用可能な学習資源を認識する機会となることを示す。

さらに、学習資源に関連し、【18. 学生が実習指導者に相談できるような機会を設ける】に着目した。【18】が表す「学生が相談できる」実習指導者は、人的資源に該当する。先行研究⁷⁶⁾は、実習指導者が学生と話しができるよう時間を確保することが、学生の成功体験を導くことを明らかにした。これは、【18】が表す「機会を設ける」ことにより、学生が実習指導者という人的資源を効果的に活用できることを示す。それはまた、【18】が、学生が人的資源を活用することを促す教授活動であることを示す。この人的資源の活用促進に関連し、【24. 学生が受け持ち患者の状態を理解できるように情報提供を依頼する】と【34. 受け持ち患者に関する情報を得られるよう、学生と他職種との仲介を依頼する】に着目した。先行研究は、看護学実習中の学生が、必要な情報を収集できないと感じている⁷⁷⁾こと、患者の状態把握について最も強いストレスを感じている⁷⁸⁾ことを明らかにした。また、医師から情報収集する頻度が低く⁷⁹⁾、実習指導者に他職種からも情報収集するよう指導されても、なかなかそれができない⁸⁰⁾学生の現状を明らかにした。これらは、学生が受け持ち患者の情報収集に苦慮している状況を示す。先述したように、実習指導者は、学生にとって、受け持ち患者の情

報を収集するなど、学習を進めていく上で重要な人的資源となる。また、実習指導者のみならず、他職種も同様である。これらは、【24】【34】が、人的資源の活用の促進を意図する教授活動であることを意味する。

以上は、【29】【25】【32】【12】【30】【18】【24】【34】が、〈学生の学習資源と学習機会の活用を促進する〉ことを意図した教授活動であることを示唆する。

第5に着目したカテゴリは、【16. 患者の安全・安楽の確保に向けて学生と共にケアに入り指導してもらおう依頼する】である。学生のケア行動に関する研究⁸¹⁾は、学生がケア提供の過程で、「ケア技術の未熟さによるケア展開の混乱」、「予測不能事態との遭遇によるケアの混乱」、「ケア過程での患者理解不十分による患者への対応不十分とケア遂行逡巡」という行動を示すことを明らかにした。また、ケアの対象となる患者の行動に関する研究⁸²⁾は、学生からケアを受ける患者が、その場面において学生の「不適切なケアの受け入れと対応」、「未熟なケアの耐忍」という行動を示すことを明らかにした。これらの研究結果は、学生が患者に対して不適切なケアや未熟なケアを行った場合、患者が心身の苦痛を体験してもそれを受け入れ、耐える行動をとることを示す。心身の苦痛は、健康状態への悪影響を及ぼし、患者が危険な状態に陥る可能性を生じさせる。この学生のケア実施に伴う危険性に関連して、【37. 学生が単独で実施できないケアの代行を依頼する】に着目した。患者へのケアは、看護技術を用いて提供される。厚生労働省は、「看護基礎教育における技術教育のあり方に関する検討会報告書」⁸³⁾により、看護学実習において学生が行ってもよい技術項目とその水準を示した。併せて、その作成の基本的な考え方の一つとして、患者の権利の保障と安全性の確保を最優先にすることを明示した。これらは、教員や実習指導者が、学生によるケア提供に際し、学

生の技術の修得度、患者の状態、実習において実施可能な技術とその水準等を確認し、学生によるケア実施の可否や実施の程度を判断する責任をもつことを示す。また、学生のケア提供を支援する教員や実習指導者が、状況により学生のケアの不足を補う、または、代行をすることは、患者の権利の保障と安全性の確保のために必要不可欠であることを示す。患者に対するケアは、提供する看護の質を構成する要素の一つである⁸⁴⁾。患者に対し、学生がケアを安全に提供できるようにすることは、看護の質にも影響する重要な教授活動である。

以上は、【16】【37】が、〈学生が提供する看護の質を保証する〉ことを意図した教授活動であることを示唆する。

第6に着目したカテゴリは、【8. 実際の看護の提示を依頼する】である。看護学実習中、学生は、様々な場面を通じて実習指導者が実践する看護の実際を観察する。先行研究は、学生が、教員や実習指導者の行動を観察し、同一化を試みる⁸⁵⁾、実習指導者の良い役割モデルを自己の看護実践に組み込もうとする⁸⁶⁾ことを明らかにした。この結果は、学生にロールモデリングが生じていることを意味する。ロールモデリングとは、学習者が専門職の態度と行動を獲得していくために必要な学習方法であり、学習者が共感できる専門職者である他者の態度や行動をその人との同一化を通して取り入れていくプロセスである⁸⁷⁾。また、学習者にこのモデリングを生じさせる専門職者の態度や行動をロールモデル行動⁸⁸⁾という。先述の先行研究が示す結果は、実習指導者が実践する看護の実際の観察を通し、ロールモデリングが生じていることを示す。また、カテゴリ【8】が表す「実際の看護の提示」により、学生にロールモデリングを生じさせる可能性を示す。先行研究⁸⁹⁾は、学生が知覚する看護師のロールモデル行動が、患者・家族の不安や苦痛を察した援助、尊厳や自己決定を尊

重した援助、看護チーム内の協力などであることを明らかにした。これらは、看護専門職をみざす学生に求められる態度や行動⁹⁰⁾であり、学生にロールモデリングを生じさせる可能性のある「実際の看護の提示」が、看護専門職に求められる態度や行動の修得を促す教授活動であることを示す。

看護専門職者の態度や行動に関連し、【27. 実習指導者の看護に対する価値を話してもらうよう依頼する】に着目した。価値は、教育目標の分類学において情意領域に位置づく⁹¹⁾。教育目標の分類学⁹²⁾とは、教育目標を分類・構造化した教育目標分類体系をいう。看護基礎教育における教育目標の情意領域は、価値、態度、信念の発達に関連し、看護師が専門職として行う実践と密接に関わる⁹³⁾。学生は、看護実践を導く価値、態度、信念について理解することにより、価値を内在化し、それを意志決定と行動の基盤として活用できるようになる⁹⁴⁾。このことは、学生が、カテゴリ【27】が表す「実習指導者の看護に対する価値」に触れることにより、看護師が専門職として行う実践を導く価値や態度について理解を深められる可能性があることを意味する。また、看護専門職の実践を導く価値や態度の理解を通して、看護に対する価値を内在化し、それを意志決定と行動の基盤として活用できる可能性があることを意味する。これらは、【27】が、看護に対する価値の内在化による看護専門職としての意志決定や行動を促すことを意図する教授活動であることを示す。

以上は、【8】【27】が、〈看護専門職に求められる態度や行動の修得を促す〉ことを意図した教授活動であることを示唆する。

第7に着目したカテゴリは、【20. 実習後、学生の目標達成状況を伝える】と【17. 実習指導者と共に実施した指導を評価する】である。【20】に表される「目標達成状況を伝える」と【17】に表される「評価する」は、いずれも評価に関わる教授

活動である。教育評価とは次のように定義される。すなわち、主体者が、何らかの教育上の目的を持ち、何らかの方法で対象に関するデータを収集し、それを一定の基準に照らして解釈する過程⁹⁵⁾である。何らかの教育上の目的とは、各授業科目の成果の確認、教育に必要な人的・物的環境の向上、その教育機関が提供するカリキュラムの見直しなど⁹⁶⁾である。この定義と【20】【17】を照合すると、【20】という教授活動の教育上の目的は、当該看護学実習の成果を実習指導者とともに確認することであり、確認した結果をもとに、教育に必要な人的環境である教員や実習指導者の指導能力を向上させることである。また、【17】の目的も、教育に必要な人的環境である教員や実習指導者の指導能力を向上させることである。これらは、【20】【17】が、教員や実習指導者の指導能力を向上させることを目的とした教授活動であるという共通性をもつことを示す。

実習指導者の指導能力の向上に関連し、【26. 実習指導者が難渋する内容を解決する機会を設ける】と【33. 事前に、実習指導に関する疑問に答える】に着目した。先行研究⁹⁷⁾は、実習指導者が指導に対する知識の不足など、指導上の困難を感じ、指導の改善の必要性を知覚していることを明らかにした。実習指導者が指導に難渋したり、疑問をもったまま指導を行うことは、学生の学習活動に支障をきたす。これらは、カテゴリ【26】【33】が、実習指導者が望む指導能力の向上を支援し、学生の学習活動への支障を回避することを目的とした教授活動である可能性を示す。これに関連し、【10. 実習指導者を対象とした学習機会を提供する】に着目した。先行研究は、実習指導者が実習指導に関する知識・技術を学ぶ必要性を知覚している⁹⁸⁾ことを明らかにした。また、学校が学習機会として提供した研修会の成果として、看護学教育に対する理解の深まり、学生指導に対する意欲の向上⁹⁹⁾、学生に対する具体的な関わり方の変化、

自己学習への動機づけや実習指導力向上に対する意欲の変化¹⁰⁰⁾などを明らかにした。これらは、実習指導者への学習機会の提供が、実習指導者の疑問や困難を解決に導くと同時に、指導能力の向上に対する意欲を高めることを意味する。すなわち、【10】は、実習指導者が直面する指導上の疑問や困難の解決を導き、指導能力の向上に向けた意欲喚起につながる教授活動である。

実習指導者の意欲に関連して、【7. 指導の継続に向けて、実習指導者が実施した指導の成果を伝える】に着目した。先述したように、実習指導者は、学生にとって学習の人的環境であり、実習目標の達成に関与する。これは、実習指導者が実施した指導の成果が、学生の学習成果として現れることを意味する。先行研究¹⁰¹⁾は、実習指導者に学生の学習成果を伝えた効果として、実習指導に対する興味・関心や指導意欲の向上がみられたことを明らかにした。この研究結果は、指導の成果を伝えることが実習指導者の指導に対する動機づけとなることを示す。これに関連し、【28. 実習指導者の指導状況を看護師長に説明する】に着目した。先行研究¹⁰²⁾は、一般病院に勤務する看護師の職務満足を構成する概念に、個々の仕事のコントロール、称賛や労いの言葉かけ、成長・発達を促すような関わりなどの「上司からの支援」があることを明らかにした。職務満足は、仕事への動機づけと関連する。このことは、実習指導者の上司である看護師長からの、仕事のコントロール、労いの言葉かけ、成長・発達を促すような関わりなどの支援が、実習指導者を動機づけることを示す。【28】が表す「実習指導者の指導状況」は、実習指導者の役割遂行に関する情報である。この情報を看護師長に伝えることにより、看護師長は、情報を基に、実習指導者への支援が可能となる。そのため、実習指導者の指導状況を看護師長に説明することは、実習指導者が実施する指導能力の向上に向けた動機づけにつながる。

以上は、【20】【17】【26】【33】【10】【7】【28】が、〈実習指導者の指導能力の向上を図る〉ことを意図した教授活動であることを示唆する。

最後に着目したカテゴリは、【11. 実習指導者と円滑に良好な関係を構築できるよう、あらゆる機会にコミュニケーションを図る】である。厚生労働省は、「看護教育の内容と方法に関する検討会報告書」¹⁰³⁾により、教員と実習指導者の協働による実習指導が望ましいことを示した。協働とは、複数の行為主体がそれぞれ自己の欲求を満たし目的を達成するために他者と結びつき力を合わせ、またそれを通じて他者の欲求や目的を満たすように自己の行動を調整しつつ行う相互扶助的な相互作用および関係をいう¹⁰⁴⁾。これらは、実習目標の達成に向けて、教員が実習指導者から支援を得て実習指導を展開するとき、その相互行為や関係が協働であることを意味する。社会におけるコミュニケーションは、人と人との間に相互行為を促進させる¹⁰⁵⁾。先行研究¹⁰⁶⁾は、実習指導者が、教員と話す機会が不足している、教員と密に連絡をとれないなど、協働に関わる困難を知覚していることを明らかにした。この研究結果は、教員と実習指導者間の話す機会、密な連絡、すなわち、二者間のコミュニケーション不足が協働を困難にしていることを示す。集団内の成員同士が協働するためには、コミュニケーションが不可欠である¹⁰⁷⁾。これらは、実習目標の達成に向けて、教員と実習指導者間のコミュニケーションの充実が、相互行為や関係を円滑にすることを意味し、カテゴリ【11】が、実習指導者と協働して学生の実習目標達成を支援するための前提となることを示す。

協働とコミュニケーションに関連し、【14. 実習指導者と良好な関係を維持できるよう、礼を尽くす】に着目した。カテゴリ【14】が表す「礼」とは、人間社会を秩序づけ生活を律する規範や原理を包括する概念¹⁰⁸⁾であり、相手に対する敬意の表現¹⁰⁹⁾である。この相手に対する敬意の表現は、両

者間の関係構築や維持に多大な影響をもたらす。先述したように、実習指導者との良好な関係の構築は、教員が実習指導者と協働して学生の実習目標達成を支援するための前提となる。そのため、教員は、実習指導者に協力を依頼し、協働して学生の実習目標達成を支援できるように、実習指導者との関係を積極的に構築・維持する必要がある。これに関連し、【38. 実習指導者からの要望に応える】に着目した。要望とは、物事の実現を強く求めることである。相手が強く求める物事に応えることは、その相手にとって、自身の要望が受け入れられたことになり、自身の意志を尊重されたことになる。また、相手に自身の意思を尊重されているという知覚は、両者の相互行為を円滑にし、かつ、関係性を良好にすることに少なからず影響する。このことは、【38】という教授活動が、教員と実習指導者間の良好な関係の形成・維持に影響することを示唆する。

以上は、【11】【14】【38】が、〈実習指導者との協働に向けて両者の関係性を良好にする〉ことを意図した教授活動であることを示唆する。

Ⅶ. 結 論

1. 本研究の結果は、教員が実習指導者からの支援を獲得するために実践している教授活動を表す38カテゴリを明らかにした。
2. 教員が実習指導者からの支援を獲得するために実践している38の教授活動は、8つの特徴を示した。それは、〈授業の成立に必要な情報を伝える〉〈実習指導者の過度な負担や学生の学習の停滞を最小限にするよう指導体制を整える〉〈学生個々の学習状況、指導内容と方法に対する理解を実習指導者と共有する〉〈学生の学習資源と学習機会の活用を促進する〉〈学生が提供する看護の質を保証する〉〈看護専門職に求められる態度や行動の修得を促す〉〈実習指導者の指導能力の向上を図る〉〈実習指導者との協働に向けて両

者の関係性を良好にする〉である。

3. 本研究の成果は、どのような教授活動が実習指導者の支援獲得につながるのかを理解する資料となる。また、教員がこれまで実践してきた教授活動と照合することにより、支援獲得につながる教授活動の課題を明確にでき、その課題の克服を通して実習指導者からの支援獲得のための効果的な教授活動を可能にする。

謝 辞

本研究は、全国の看護基礎教育機関に所属する教員の皆様のご協力に支えられている。本研究に関わったすべての皆様に深く感謝申し上げます。

引用文献

- 1) 杉森みどり, 舟島なをみ(2009): 看護教育学, 第4版増補版, p.254, 医学書院, 東京
- 2) 前掲書1), p.207
- 3) 松田安弘, 中山登志子, 舟島なをみほか(2005): 看護学実習の目標達成に必要な不可欠な教授活動の解明—質的研究3件のメタ統合を通して—, 看護教育学研究, 14(1): 51-64
- 4) 山下暢子, 定廣和香子, 舟島なをみ(2003): 看護学実習における学生行動の概念化, 看護教育学研究, 12(1): 15-28
- 5) 厚生労働省(2011): 看護教育の内容と方法に関する検討会報告書, p.9
- 6) 澤田由紀子(1996): 精神科看護実習における教員と臨床指導者の役割分担, 医療, 50増刊: 634
- 7) 遠藤恵美子, 伊藤暁子, 西尾和子ほか(1985): 専任教員と臨床実習指導者の指導業務とその役割に対する認識—専任の臨床実習指導者のいない施設において—, 第16回日本看護学会集録看護教育: 213-215
- 8) 野崎真奈美, 遠藤英子(2007): 基礎看護学実習における教員と臨床指導者の連携のあり方

- お互いに期待する役割の分析—, 東邦大学看護研究会誌, 4 : 11-20
- 9) 山田聡子, 太田勝正(2010) : 看護教員が期待する臨地実習指導者の役割—フォーカスグループインタビューに基づく検討—, 日本看護学教育学会誌, 20(2) : 1-11
- 10) 齋藤恭子, 國澤尚子(2006) : 基礎看護学実習における臨床実習指導者と教員の連携, 日本看護学教育学会第16回学術集会講演集 : 147
- 11) 武井みあき, 中込由美, 姉崎信江(2008) : 臨地実習における教員と実習指導者の連携の現状, 国立病院看護研究学会第6回学術集會集録集 : 150
- 12) 詰坂悦子(2011) : 臨地実習指導者の看護教員との連携に関する意識調査, 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, 36 : 72-79
- 13) 山口明子 (2006) : 実習指導者と教員の連携—実習指導者の指導体験から—, 日本看護学教育学会第16回学術集会講演集 : 148
- 14) 齋藤恭子(2007) : 実習指導者と教員の連携の実際—実習前・中・後に連携のためにおこなっている行動—, 第27回日本看護科学学会学術集会講演集 : 303
- 15) 梶原順子, 渡邊淳子(2009) : 看護教員が実習指導者との関係性から感じた困難と対処, 日本看護学教育学会第19回学術集会講演集 : 165
- 16) 伊藤良子, 大町弥生(2009) : 看護系大学の新人教員が看護学実習指導において感じた困難の要因, 看護教育, 50(5) : 414-422
- 17) 倉原光子, 柴田恵子(2012) : 看護学実習指導における臨地実習助手の困難さに関する研究, 第42回日本看護学会論文集 看護教育 : 76-79
- 18) 谷山牧, 高橋都(2009) : 看護臨床実習指導上の困難 : 臨床実習指導者・看護教員の認識の比較, 日本看護学教育学会第19回学術集会講演集 : 166
- 19) 澁谷香代(2008) : 臨地実習指導者と教員の連携および継続指導をめざした「情報伝達シート」の有効性, 第38回日本看護学会論文集 看護教育 : 183-185
- 20) 前掲書1), p.255
- 21) 看護行政研究会監修(2013) : 看護六法(平成25年度版), 保健師助産師看護師学校養成所指定規則 第四条, p.69, 新日本法規, 愛知県
- 22) 前掲書21), 看護師等養成所の運営に関する指導要領について 第七, p.288
- 23) 天笠茂(1990) : 「教員」の項, 細谷俊夫, 奥田真丈, 河野重雄ほか(編) : 新教育学大事典第2巻, p.372, 第一法規出版, 東京
- 24) 前掲書21), 保健師助産師看護師法 第十九条 第二十条 第二十一条, p.9-10
- 25) 前掲書21), 保健師助産師看護師学校養成所指定規則 第四条2項四号, p.69
- 26) 細谷俊夫, 奥田真丈, 河野重雄他編(1978) : 「教授」の項, 教育学大事典第2巻, p.329, 第一法規出版, 東京
- 27) 前掲書1), p.255
- 28) 前掲書1), p.258
- 29) 前掲書3), 51-64
- 30) 定廣和香子, 舟島なをみ, 横山京子ほか(2003) : 看護学実習中の医療事故防止に向けた教員の対策と実践, 看護教育学研究, 22(2) : 14-15
- 31) 看護学校便覧2013, 医学書院販売部.
- 32) 前掲書30), 14-15
- 33) 日本看護協会政策企画部編(2007) : 日本看護協会調査研究報告 <No.77> 2006年看護教育基礎調査, p.3, 日本看護協会出版会, 東京
- 34) 舟島なをみ(2010) : 看護教育学研究—発見・創造・証明の過程, p.227-248, 医学書院, 東京
- 35) Scott, W.A. (1995) : Reliability of Content Analysis; The Case of Nominal Scale Coding, Public Opinion Quarterly, 19 : 321-325

- 36) 日本看護教育学会(2010)：日本看護教育学会研究倫理指針，看護教育学研究，19(1)：96-97
- 37) 日本看護協会出版会編(2014)：平成25年看護関係統計資料集，p.56-57，日本看護協会出版会，東京
- 38) 前掲書30)，p.14-15
- 39) 前掲書1)，p.254
- 40) 霜田一敏(1975)：「指導案」の項，広岡亮蔵(編)，授業研究大事典，p.224-225，明治図書，東京
- 41) 滝島紀子(2012)：臨地実習指導における実習指導者と教員の協働のための要件—実習指導者の教員に対する要望から—，川崎市立看護短期大学紀要，17(1)：29-35
- 42) 前掲書1)，p.255
- 43) 高田清(1987)：総論—授業展開を構想する三つの側面，吉本均(編)：現代授業研究大事典，p.424，明治図書，東京
- 44) 舟島なをみ監(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，p.22，医学書院，東京
- 45) 前掲書44)，p.22
- 46) 吉本均(1977)：講座現代教育学5 現代教授学，p.61，福村出版，東京
- 47) 前掲書44)，p.5
- 48) 前掲書33)，p.10
- 49) 石崎邦代，石田正子(2007)：臨地実習指導者がかかえている指導上の困難とその支援—実習指導者へのアンケート調査より—，第38回日本看護学会論文集 看護教育：228-230
- 50) 百瀬由美子，小松万喜子，柳沢節子ほか(1996)：臨地看護実習における教員および臨床指導者の学生指導に関する問題とその対策，信州大学医療技術短期大学紀要，22：13-25
- 51) 塩水絹子(2010)：臨地実習における教員不在時の看護学生の学習活動，神奈川県立保健福祉大学教育センター 看護教育研究集録，35：53-60
- 52) 前掲書51)，53-60
- 53) 前掲書50)，13-25
- 54) 山田知子，堀井直子，近藤暁子ほか(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，中部大学生命健康科学部研究所紀要，7：13-23
- 55) 前掲書5)，p.9
- 56) 千田寛子，堀越政孝，武居明美ほか(2011)：成人看護学実習における看護学生の抱える困難感の分析，群馬保健学紀要，32：15-22
- 57) 前掲書44)，p.39
- 58) Marilyn H. Oermann；舟島なをみ監訳(2001)：看護学教育における講義・演習・実習の評価，p.5，医学書院，東京
- 59) 前掲書50)，13-25
- 60) 川崎裕美，大川明子，大谷五十鈴ほか(2000)：臨地実習指導者の学生指導に対する不安内容の検討—臨床実習指導者と短期大学助手の不安内容の比較から—，広島県立保健福祉短期大学紀要，5(1)：99-104
- 61) 前掲書60)，99-104
- 62) 新井恵津子，大平志津，岡崎廣子ほか(2006)：臨地実習指導者のあり方—臨地実習指導の困難感から考える—，第37回日本看護学会論文集 看護教育：188-190
- 63) 白井ひろ子，川本利恵子，藤野成美ほか(2011)：臨地実習指導者が「実習指導者」という役割を担う中で認識している困難の内容，日本看護学教育学会第21回学術集会講演集：164
- 64) 辰野千尋，高野清純，加藤隆勝ほか(編)(1986)：「学習指導法」の項，多項目 教育心理学辞典，p.48，教育出版，東京
- 65) 前掲書62)，p.188-190
- 66) 佐藤正夫(1975)：「教育方法」の項，広岡亮蔵(編)，授業研究大事典，p.179，明治図書，東

京

- 67) 前掲書4), p.16-28
- 68) 前掲書44), p.179-180
- 69) 前掲書54), p.13-23
- 70) 前掲書1), p.286
- 71) 前掲書4), p.16-28
- 72) Kathleen B. Gaberson, Marilyn H. Oermann; 勝原祐美子監訳 (2002): 臨地実習のストラテジー, p.114-117, 医学書院, 東京
- 73) Rheba de Tornyay, Martha Thompson; 中西睦子, 荒川唱子訳(1993): 看護学教育のストラテジー, p.149, 医学書院, 東京
- 74) 大西麗衣子: 生涯学習研究 e 事典, 「学習資源とネットワーク」の項, 日本生涯教育学会, <http://ejiten.javea.or.jp/>
- 75) 山田秀樹, 中谷千鶴子, 城丸瑞恵ほか(2003): 実習指導者による臨地実習オリエンテーションに関する研究 (1) —オリエンテーションの実態と実習指導者の意図に焦点を当てて—, 日本看護学教育学会第13回学術集会講演集: 149
- 76) 伊藤まゆみ(2012): 学生の経験を成功体験につなげるための臨地実習指導者の関わり, 神奈川県立保健福祉大学実践教育センター 看護教育研究集録, 37: 132-139
- 77) 菊池昭江, 岡本恵里(2002): 看護学部3年生の情報収集に伴う意識と行動; 臨床で働く看護師との比較, 東京女子医科大学看護学部紀要, 5: 73-79
- 78) 加島亜由美, 樋口マキエ(2005): 臨地実習における看護学生のストレスとその対処法, 九州看護福祉大学紀要, 7(1): 5-13
- 79) 前掲書77), 73-79
- 80) 田中克子, 伊丹君和(1993): 臨床実習における看護過程の指導—情報収集についての評価の分析, 滋賀県立短期大学学術雑誌, 44: 89-94
- 81) 海野浩美, 舟島なをみ, 杉森みどり(1997): 看護学実習における学生のケア行動に関する研究, 看護教育学研究, 6(1): 27-44
- 82) 山田あゆみ(1995): 看護学実習においてケア対象者となる患者の行動に関する研究 —学生との相互行為場面に焦点を当てて—, 看護教育学研究, 4(1): 18-37
- 83) 厚生労働省(2003): 看護基礎教育における技術教育のあり方に関する検討会報告書
- 84) 山本あい子, 片田範子, 大崎富士代ほか(1996): 看護ケアの質の評価基準に関する研究. 日本看護科学学会, 16(2): 58-59
- 85) 前掲書4), p.15-28
- 86) Iris E Campbell (1994): Learning to nurse in the clinical setting, Journal of Advanced Nursing, 20(6): 1125-1131
- 87) Bidwell, A, S, et al. (1989): Role Modeling versus Mentoring in Nursing Education, IMAGE, Journal of Nursing Scholarship, 21(1): 23
- 88) 本郷久美子, 舟島なをみ(1999): 看護学実習における教員のロールモデル行動に関する研究, 看護教育学研究, 8(1): 15-28
- 89) 三尾亜喜代, 曾田陽子, 小松万喜子(2014): 看護学生が認識する看護職者としてのロールモデル行動とその理由, 日本看護学教育学会誌, 23(3): 31-45
- 90) 前掲書5), p.9
- 91) 撫尾知信(1988): 「教育目標の分類学」の項, 東洋, 梅本堯夫, 芝祐順ほか(編): 現代教育評価事典, p.184, 金子書房, 東京
- 92) 前掲書91), 「教育目標の分類学」の項, p.184
- 93) 前掲書58), p.17-18
- 94) 前掲書58), p.18
- 95) 前掲書44), p.38
- 96) 前掲書44), p.38
- 97) 泊祐子, 栗田孝子, 田中克子(2010): 臨地実習指導者の指導経験による“指導のとらえ方”の変化と必要な支援の検討, 岐阜県立看護大学

- 紀要, 10(2) : 51-57
- 98) 前掲書97), p.51-57
- 99) 森麻美, 問可優子, 植田美鈴ほか(2004) : 看護専門学校と臨地実習3施設合同による臨床指導者研修会の意義, 第35回日本看護学会論文集 看護教育 : 136-138
- 100) 松木和子, 三浦文子, 八木直子ほか(2005) : 教員・臨地実習指導者合同学習会の成果—プロセスレコードを用いた事例検討会からの学び—, 第36回日本看護学会論文集 看護管理 : 424-426
- 101) 中原順子, 菱刈美和子, 斎藤美喜ほか(2011) : 成人看護学実習における実習指導の工夫 (第1報) —ケース・サマリー発表会参加による学生と指導者への効果の検討—, 共立女子短期大学看護学科紀要, 6 : 19-33
- 102) 撫養真紀子, 勝山貴美子, 尾崎フサ子ほか(2011) : 一般病院に勤務する看護師の職務満足を構成する概念, 日本看護管理学会誌, 15(1) : 57-65
- 103) 前掲書5), p.9
- 104) 森 博 (1993) : 「協働」の項, 森岡清美, 塩原勉, 本間康平(編) : 新社会学辞典, p.300, 有斐閣, 東京
- 105) Imogene M. King ; 杉森みどり訳 (1985) : キング看護理論, p.72, 医学書院, 東京
- 106) 前掲書41), p.29-35
- 107) 中野収 (1993) : 「コミュニケーション」の項, 森岡清美, 塩原勉, 本間康平(編) : 新社会学辞典, p.473-475, 有斐閣, 東京
- 108) 林文孝 (2006) : 「礼」の項, 大庭健, 井上達夫, 加藤尚武ほか(編), 現代倫理学事典, p.876, 弘文堂, 東京
- 109) 和歌森太郎 (1994) : 「礼儀」の項, 大塚民族学会(編), 日本民族事典, p.799, 弘文堂, 東京

Teaching Activities Implemented by Nursing Faculty to Obtain Support from Clinical Instructors for Achieving Nursing Practicum Goals

Naomi Kawauchi, Yasuhiro Matsuda, Nobuko Yamashita, Misae Yoshitomi
Gunma Prefectural College of Health Sciences

Objectives: For nursing faculty, although the support from the clinical instructors is essential to the nursing practicum goals of students, there is a difficulty in obtaining it. To obtain the support from the clinical instructors, whether the nursing faculty have implemented what teaching activities. The aim of this study was to clarify teaching activities implemented by nursing faculty to obtain support from clinical instructors, and to discuss the specific features of these activities.

Methods: Questionnaires were distributed by post to 662 nursing faculty in nursing universities, junior colleges, and vocational colleges across Japan. A total of 319 responses were received (response rate: 48.2%), 10 of which were deemed invalid and subsequently excluded. The remaining 309 responses were then analyzed using content analysis for nursing education with reference to B. Berelson's methodology.

Results: A total of 38 categories were extracted, including "Explaining educational content and methods adapted to students' learning contexts, and requesting that these be put into practice" and "Explaining students' learning contexts, including learning outcomes and achievement levels regarding the goals of nursing clinical practicums."

Conclusions: A total of 38 categories identifying the teaching activities implemented by nursing faculty to obtain support from clinical instructors were clarified. The content of these categories showed eight specific features, including "Obtaining an understanding of students' individual learning contexts and clinical instructors' teaching content and methods" and "Ensuring that students provide high standards of nursing." By collating the results of this research and teaching activities that have been implemented up to now, it can clear the self-challenge, to enable the effective teaching activities to obtain the support from the clinical instructors.

Key words: nursing clinical practicum, clinical instructor, nursing faculty, teaching activity