

新設A看護大学の成人看護学実習を初めて受け入れる指導者の思い

出石幸子・永見純子・村口孝子・
平野裕美・前田陽子

Sachiko IZUSHI, Junko NAGAMI, Takako MURAGUCHI, Hiromi HIRANO, Youko MAETA :
Thoughts of the Bedside Training Instructor in Charge of the Adult Nursing Clinical Practice in a New
A College of Nursing for the First Time

鳥取看護大学・鳥取短期大学研究紀要 第78号 抜刷

2019年1月

新設A看護大学の成人看護学実習を初めて受け入れる指導者の思い

出石幸子¹・永見純子¹・村口孝子¹・
平野裕美¹・前田陽子¹

Sachiko IZUSHI, Junko NAGAMI, Takako MURAGUCHI, Hiromi HIRANO, Youko MAETA :
Thoughts of the Bedside Training Instructor in Charge of the Adult Nursing Clinical Practice in a New
A College of Nursing for the First Time

本研究の目的は、A看護大学の成人看護学実習を初めて受け入れる指導者（以下、指導者）の思いを明らかにし、指導者との連携・協働における示唆を得ることである。実習病院の同意の得られた指導者6名にA看護大学の学生の実習指導をする上でどのような思いでいるのかについて、半構成的面接法を行い、質的帰納的方法で分析した。

指導者の思いとして【教員との連携・協働】【看護大学への役割期待】【指導者の指導観】【指導者の学生観】【指導上の困難感】【指導上の不安感】の6つのカテゴリーが抽出された。教員は、指導者の指導の視点と指導者の負の感情があることを理解し、相互に意見交換し、問題解決を図ることで、信頼関係を深めていくことが必要であり、教員が指導者と協働・連携を推進していくことは、教員と指導者の教育力向上につながることを示唆された。

キーワード：新設看護大学 成人看護学実習 指導者 思い

はじめに

看護学の臨地実習においては、教員による指導と共に実際に患者のケアにあたっている指導者からの指導が重要な意味を持っている。看護教育の大学化に伴い、教育と実践が乖離してきたといわれる今日、大学と実習施設の連携・協働が非常に重要である。

A看護大学は、附属の病院を持たない単科の大学として平成27年4月に開学した。成人看護学領域の急性期看護と慢性期看護の実習は、3年次に県内の13施設で計5単位行う。実習病院では過去に、専門学校や専修学校の実習を受け入れてはいるが、大学の実習を受けることが初めての施設がほとんどであった。受け入れに際し各施設では、看護師に対

する計画的な指導者養成講習会の受講や、院内で実習委員会等を立ち上げ、準備を行っているところもあった。しかし、大学と専門学校との教育方針やカリキュラムの違いや、それに伴う実習内容や方法について違いが判らないという意見もあり、各実習施設や指導者が困惑している状況が見受けられた。

先行研究で高田¹⁾は、附属の実習病院を持たない大学においての、実現可能なユニフィケーションモデルとして、共同研究の促進、実習施設と大学との調整、臨地実習での役割の明確化、臨床スタッフの継続教育、臨床スタッフの供給、施設間の情報の共有を提案している。その中で、「実習施設と大学との調整」、「臨地実習での役割の明確化」については、実習指導に関する事項であり、連携・協働を促進し、学生と臨床看護師の双方に有効な教育場面となるよう各施設の実情に合わせた調整が重要な事項だととらえている。

1 鳥取看護大学看護学部看護学科

また、以下のように指導者は、実習指導に対して何らかの不安や戸惑いなどを持っていることが、過去の文献²⁻³⁾からも明らかにされている。尾崎⁴⁾は、指導者の不安は、「学生に関すること」「学校に関すること」「環境に関すること」「指導に関すること」「人間関係に関すること」に大別でき、指導者への支援の実践に向けて、支援するうえで大きな役割を持つ教員、管理者が意識的に関わっていくことが必要と述べている。

これらのことから、A看護大学の成人看護学実習開始前の指導者の思いを明らかにし、実習環境の調整を効果的に行う必要があると考え、本研究に取り組んだ。

1. 研究の目的

本研究の目的は、A看護大学の成人看護学実習を初めて受け入れる指導者の思いを明らかにし、指導者との連携・協働における示唆を得ることである。

2. 用語の定義

(1) 思い

本研究で用いる「思い」とは、「実習指導者が臨地実習に対して、不安や戸惑い、感じていること、気にかけること、考えたこと」とする。

(2) 連携・協働

本研究で用いる「連携・協働」とは、「指導者と教員が、互いの資質や能力を尊重し、看護学生の実習目標達成のために意思決定、協調、情報共有を行うこと」とする。

3. 研究方法

(1) 研究デザイン：質的帰納的分析

(2) 研究対象者：A看護大学の成人看護学実習を受ける施設で、研究協力を得られた指導者6名。

(3) データ収集期間：平成27年9～12月

(4) データ収集方法

A看護大学の実習施設先である13病院のうち県内の二次保健医療圏ごとに各2施設をランダムに選び、施設の管理者に文書で研究協力を依頼した。研究対象者は施設長からの強制力が働かないよう指導者間で希望を募る方法とし、同意の得られた指導者にインタビューを依頼した。

データ収集には、半構成的面接法を用いた。対象者の都合の良い日時を調整し、対象者の施設内の落ち着いた場所でインタビューを行った。面接は、あらかじめ吟味したインタビューガイドを使用し、①看護大学の学生の実習指導をする上でどのような思いしているのか、②病院と大学が臨地実習を効果的に行うために、どのように協力し合うとよいか、③看護大学に対する希望は何か、という内容で行った。

面接内容は、許可を得てICレコーダーに録音し逐語録におこした。

(5) 分析方法

分析は質的帰納的アプローチをとり、逐語録から言葉の意味内容を抽出しコード化を行った。コードの意味内容の類似性に従い、サブカテゴリー、カテゴリーの形成を繰り返した。

データの信頼性・妥当性を確保するため、分析は、共同研究者間で協議しながら進めた。

(6) 倫理的配慮

研究対象者へは、文書および口頭で、研究の目的、意義、方法、参加は自由意志であること、途中で参加を辞退できること、断っても不利益を受けないことを説明し文書にて同意を得た。得られたデータについては、研究目的以外に使用しないこと、研究の成果を公表すること、データの保存期間は5年間とし、研究対象者の希望により、個人情報保護や研究の実施に支障がない範囲で閲覧することができることを説明した。また、データを全てコード化し、匿名性についての配慮を行った。

面接に当たっては、対象者が考えたり、思い出したりするための時間をとり、覚えていないことに対しては、ストレスをかけないように配慮して進めた。面接時間は、一人40分程度とした。

本研究は、鳥取看護大学・鳥取短期大学研究倫理審査委員会の承認（承認番号2015-2）を受けて実施した。

4. 結果

(1) 研究対象者の背景 (表1)

対象者は、30歳代が2名、40歳代が2名、50歳代が2名であり、看護師経験の平均年数は20年、実習指導者経験の平均年数は、12年であった。勤務場所は、急性期病棟が2名、慢性期病棟が4名であった。

(2) 抽出されたカテゴリー

指導者の思いとしてインタビューの逐語録を、言葉の意味内容に従ってコード化し、191のコードが得られた。それらより、31のサブカテゴリー、6のカテゴリーが抽出された。以下、《 》はカテゴリー、〈 〉はサブカテゴリー、「 」はコードとした。

(3) 新設A看護大学の成人看護学実習指導者の思い (表2)

《教員との連携・協働》は、「学生の指導で間に立っていただけると統一性のある指導ができる」「先生がいることで、学生が安心する」という〈教員役割への期待〉や「どういうふうに学んでいるのか事前に知っておきたい」「(教員と)一緒に考えながら指導したい」という〈指導内容の共有〉、「その学生の特性がわかるといい」という〈学生に関する情報の共有〉、「担当の先生との打ち合わせがないと難しい」という〈担当教員との打ち合わせ〉、「(教員と)時間が合わなければ、話ができなかったりする」など〈連携の困難さ〉などの8のサブカテゴリーから構成されていた。

《指導者の指導観》では、「(実習生を受け入れることを)楽しみにしている」「(指導者講習を終え)早く、指導したい」という〈実習指導への期待〉、「目標を達成できるように関わろうと思う」や「(学生に)頑張りたいところを聞くようにしている」という〈目標達成への支援〉、「自分がモデルになって、伝えていけたらいい」「学生も指導者もいい機会だと思う」という〈指導者の成長〉などの5つのサブカテゴリー

表1 対象者の背景

対象者	年代	看護師経験	実習指導経験	勤務場所	今までに指導した養成課程
A	50歳代	25年	15年	急性期病棟	看護師2年・3年, 准看護師, 通信
B	30歳代	19年	4年	慢性期病棟	看護師3年
C	40歳代	26年	15年	慢性期病棟	看護師3年, 准看護師
D	30歳代	10年	3年	慢性期病棟	准看護師
E	40歳代	15年	15年	慢性期病棟	看護師5年一貫
F	50歳代	25年	20年	急性期病棟	看護師3年

表2 成人看護学実習における指導者の思い

() コード数

カテゴリー [6]	サブカテゴリー [31]
教員との連携・協働	教員役割への期待 (12)
	指導内容の共有 (9)
	学生に関する情報の共有 (7)
	学生指導上の連携 (7)
	実習目標の共有 (5)
	担当教員との打ち合わせ (5)
	連携の困難さ (4)
	会議への希望 (3)
指導者の指導観	実習指導への期待 (10)
	目標達成への支援 (10)
	指導者の成長 (9)
	学生個々への配慮 (5)
	指導者の看護観 (3)
指導者の学生観	将来への期待 (6)
	学生理解の難しさ (5)
	対話力のない学生 (3)
	指導者からの学生への要望 (2)
	学生の生活体験の乏しさ (2)
	大学生に対する印象 (2)
指導上の困難感	指導することによる負担感 (12)
	患者選定の配慮 (11)
	指導に十分に関われない不全感 (10)
	実習設備の課題 (8)
	勤務体制への希望 (5)
	指導に対する責任感 (2)
指導上の不安感	力不足感 (10)
	学生を評価することの不安 (6)
	大学の実習を受けることによる不安 (2)
	指導者と学生の基礎教育の違いによるとまどい (2)
看護大学への役割期待	大学教育の印象 (12)
	大学教員への要望 (2)

から構成されていた。

《指導者の学生観》では、「将来は一緒に働く人になる」「いろいろなことを学んで出て（卒業して）きてほしい」という〈将来への期待〉、「学生の気持ちがわからない」という〈学生理解の難しさ〉など6つのサブカテゴリーから構成されていた。

《指導上の困難感》では、「実習がある時に、学生指導だけの担当ではない」「夜勤もしながら、受け持ちも持ちながら、学生をみないといけない」という〈指導することによる負担感〉、「成人実習でも成人の患者さんはなかなかいらっしやらない」「コミュニケーションが苦手な学生さんには、話しやすい患者さんを選定している」という〈患者選定の配慮〉、「実習の一部しか見えていない気がする」「学生さんの傍にずっといてあげられない」という〈指導に十分関われない不全感〉などの6つのサブカテゴリーから構成されていた。

《指導上の不安感》では、「指導のポイントが病棟スタッフには通じていない気がする」「自分がしっかり勉強していないと、と思う」という〈力不足感〉、「一部しか見ずに評価している（気がする）」という〈学生を評価することの不安〉、「大学生は初めて

なので、ちゃんと対応できるかという不安がある」という〈大学の実習を受けることによる不安〉という4つのサブカテゴリーから構成されていた。

《看護大学への役割期待》では、「大学はきちんとした考えを身につける場だと思う」という〈大学教育の印象〉、「臨床のことを知ってくれていると思うので、現場のことも考えてくれるかなと期待しています」という〈大学教員への要望〉という2つのサブカテゴリーから構成されていた。

5. 考察

抽出された6つのカテゴリーの関連について構造化した(図1)。

《指導者の指導観》では、「(A看護大学の学生を受け入れることを)楽しみにしている」とことや、「自分がモデルになって伝えたい」という、指導者の実習指導に対する期待や姿勢がみられた。このことは、実習指導者が過去の実習指導の過程で、学生と患者との関係性の構築や、学生の成長や姿勢の変化に喜びを感じた経験に基づいていると考えられ、佐々木⁵⁾が述べている実習指導のやりがいと類似してい

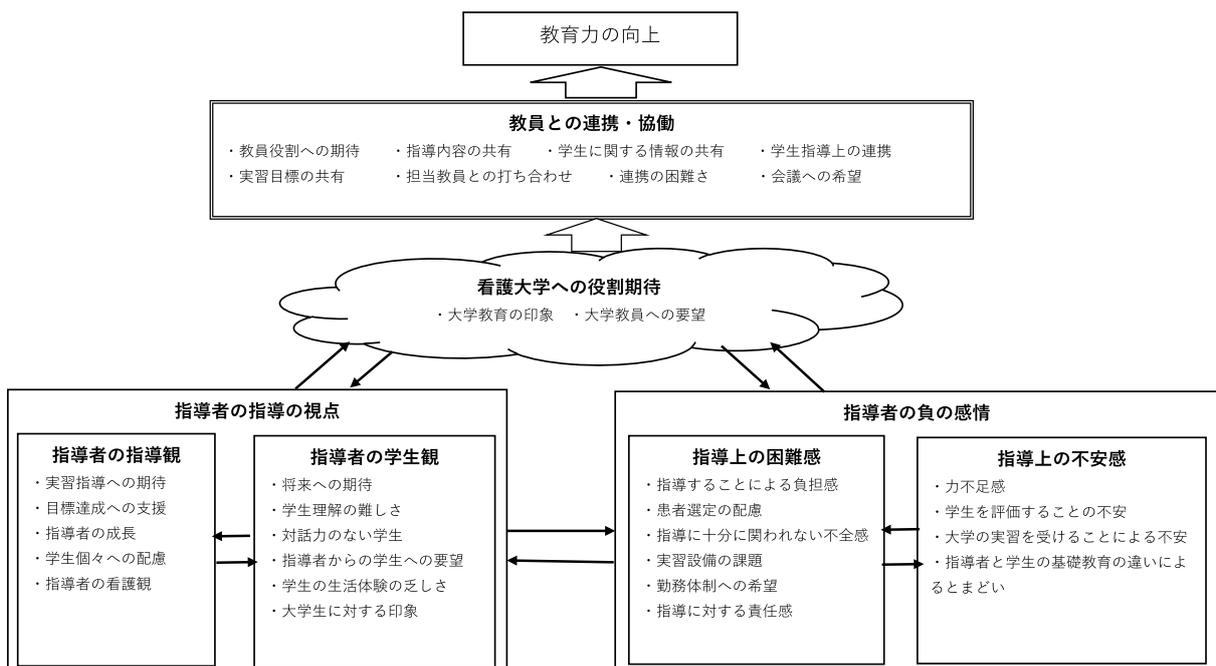


図1 指導者の指導の視点、指導者の負の感情と教員との連携・協働における関連

るものと考えられる。

また、《指導者の学生観》では、「学生が何を考えているのかわからない」とか、「学生は対話力や生活体験が乏しい」という特性に困惑しながらも、理解しようと努め、将来は一緒に働く人を育成するという前向きな考えと共に、チームメンバーとして共に働く上での困難さや戸惑いがあることが確認できた。そして、この《指導者の指導観》と《指導者の学生観》は、相互に関係しあい、学生の特性を理解し、受け止めて、指導しようとする指導者の指導の視点に繋がっている。

《指導上の困難感》では、指導者の指導することの負担感は、「実習がある時に、学生指導だけの担当ではない」という日常の看護業務に加えて指導役割を担うことや「学生さんの傍にずっといてあげられない」という指導に十分に関われない不全さが表出されていた。このことは、A看護大学の実習施設での実習指導体制は、約94%が兼任指導体制である⁶⁾ことから、受け持ち患者に対する看護実践を行いながらの学生指導や、夜勤の合間で学生指導日を設定している状況に伴う、毎日学生に関わるができない不全感や、夜勤の合間にも指導役割を担わなければならない負担感などに関連したものと考えられる。

また、《指導上の不安感》では、「指導のポイントが病棟スタッフには通じていない気がする」という新設大学の実習内容が病棟スタッフ全員に周知されていないのではないかという不安や「自分の評価で学生の評価が決まるというのは」というコードから、学生の成績を左右する実習評価の役割を担っていることへの不安がみられた。このことは、今まで、専門学校や専修学校の実習を受け、学生の実習評価を行っていた経験に関連したものであると推察される。そして、今回、初めて看護大学の実習を受けるという未経験や未知のものに対する不安でもありと考えられる。《指導上の困難感》と《指導上の不安感》は、相互に関係し、実習環境の問題や大学の実習を初めて受けることについての指導者の負の感情とい

うことに繋がっている。

また、指導者は、学生を指導する際に、指導者の指導の視点を持ちながら実習指導を行っているが、同時に指導者の負の感情も抱きながら実習指導を行っており、それらの間には、お互いに影響し合う関係にある。

そして、指導者の持つ指導観や学生観は、学生を指導する上で指導者に必要な基盤となる考えであり、そのことを教員は理解し、相互に意見が言える関係であることが重要である。同様に、指導者の負の感情についても、指導者の状況や背景からくる困難や不安があることを教員は理解した上で、相互に意見交換ができることが必要であり、そのような関係づくりを進めることの重要性が示唆された。

さらに、《教員との連携・協働》で指導者は、教員の役割として、臨床での実習で教員が学生と指導者との間に立つことで、学生が安心して実習でき、指導内容の統一性が保てると考えていた。「学生さんが、看護師に話しかけられなかったりしても先生には言える」というコードからは、近年の病院の在院日数の短縮による多忙さやA看護大学の実習施設での実習指導体制の約94%が兼任指導体制である⁶⁾ことから、受け持ち患者の看護実践を行いながら、実習指導を行っている現状は、学生が指導者へ話しかけづらい実習環境を生み出すことにつながり、それ自体を指導者自身も気にかけていることが伺えた。

指導者と教員との情報共有では、「(学生が) どういうふうに学んでいるのか事前に知っておきたい」や「その学生の特性がわかるといい」というコードからは、実習内容や学生の特性について、指導者と教員が共通理解しておくことを望んでいることが推察される。また、「担当教員との打ち合わせがないと難しい」ということや「先生が一緒なので、相談させてもらったらいい」というコードから、教員との連携に対する期待が伺えた。

これらのことは、椎葉ら⁷⁾が指導者と教員は、学生の学習状況などを理解して、コミュニケーションを図り、実習の役割や本質を理解して尊重しあえる

関係を構築する必要性があると述べているように、A看護大学の実習施設の指導者と教員の間についても同様のことがいえると考えられる。

そして、看護大学への役割期待を理解した上で、関係性を構築することで、教員の連携・協働を推進することができると考えられる。そのことで指導者と教員の教育力の向上が図られることが示唆された。

6. 結論

本研究の目的である、A看護大学の成人看護学実習受け入れ前の指導者の思いや、指導者との連携・協働に関して以下のような示唆が得られた。

(1) 《教員との連携・協働》《看護大学への役割期待》《指導者の指導観》《指導者の学生観》《指導上の困難感》《指導上の不安感》に大別できた。

(2) 臨地実習を効果的に行うためには、教員は、指導者の指導の視点と指導者の負の感情があることを理解し、相互に意見交換や問題解決ができる関係づくりを進めることが重要であることが示唆された。

(3) 看護大学への役割期待があることを理解した上で、教員と指導者が関係性を構築することにより、相互の連携・協働が推進され、指導者と教員の教育力の向上が図られることが示唆された。

研究の限界と課題

本研究は、6名の対象者による結果である。この結果を一般化することはできない。職位、実習指導の経験年数、指導体制などに違いがあり研究結果には限界がある。

臨地実習を充実させるため、今後も看護大学教員と指導者との連携・協働のあり方について探求していくことが課題である。

謝辞

今回の研究のために、ご協力いただきました病院

管理者の皆様、指導者の方に深く感謝いたします。

引用・参考文献

- 1) 高田法子・平岡敬子「ユニフィケーションモデルの検討—臨床と大学の連携と協働の可能性」、『広島文化学園大学紀要』第2巻2号(2001), pp. 1-8.
- 2) 藤原舞「指導者の肯定的な思いと困難感についての文献検討」、『看護教育研究集録』第39巻(2014. 3), pp. 140-147.
- 3) 高橋悦子他「指導者が実習指導をして抱く思いアンケートの自由記述の分析より」、『日本看護学会論文集』第40巻(2010), pp. 158-160.
- 4) 尾崎幸代「文献研究から考える指導者の抱える不安と必要な支援—2003年から2010年の文献を対象として—」、『看護教育研究集録』第37巻(2012), pp. 140-147.
- 5) 佐々木満智子「看護学臨地実習で実習指導者がとらえた実習指導のやりがい」、『山口県立大学学術情報』第11巻(2018), pp. 67-72.
- 6) 村口孝子他「成人看護学実習における臨地実習指導者の指導行動の評価に関する研究」、『鳥取看護大学・鳥取短期大学研究紀要』第74巻(2017), pp. 1-11.
- 7) 椎葉美千代「看護学実習における実習指導者と教員の協働に影響する要因」、『JUOEH(産業医科大学雑誌)』第32巻第2号(2010), pp. 161-176.
- 8) 厚生労働省医政局看護課「今後の看護教員のあり方に関する検討会報告書」, 2010.
- 9) 厚生労働省「看護教育の内容と方法に関する報告書」, 2011.
- 10) 中村伸枝他「学生の看護実習を通じた学びの特徴と大学教員と臨床指導者の連携・協働の在り方」、『千葉大学大学院看護学研究科紀要』第36号(2014), pp. 21-26.