

臨地実習における日々の行動計画に対する実習指導者の指導の特徴と 看護教員としての連携上の課題

Characteristics of Practice Instructors' Guidance regarding Daily Action Plans in Clinical Training and a Collaborative Perspective as a Nursing Teacher.

吉田さとみ

岩谷久美子

YOSHIDA Satomi¹⁾

IWATANI Kumiko²⁾

要旨

本研究の目的は老年看護学実習における実習指導者の日々の行動計画に対する指導の特徴を明らかにし、看護教員としての連携上の課題を考察することである。実習指導者3名の日々の行動計画に対する指導場面の発言をICレコーダーに録音し質的記述的に分析した。結果、実習指導者の指導内容として13カテゴリと38サブカテゴリが抽出された。看護教員として、実習指導者と看護学生の対話を注意深く観察し代弁者として仲介の役割を担うこと、知識的準備性を捉え直し系統的な学習へと方向付けること、精神的準備性を踏まえ見学が気づきの機会になるよう打ち合わせること、看護学生に対する情報提供の方法を実習指導者と調整すること、実習指導者の問いを踏まえ看護学生の思考を刺激することが、連携上の必要な役割であると示唆された。

キーワード： 老年看護学実習 指導者 行動計画 看護教員 連携

Abstract

The purpose of this study was clarification of instructional process characteristics based on comments of a training supervisor about an action plan for gerontological nursing practice, and consideration from the perspective of collaboration as a nursing teacher. The statements of three practice supervisors' comments on nursing students' action plans were recorded on IC recorders and analyzed qualitatively and descriptively. After extraction of 13 categories and 38 subcategories. Nursing instructors should do the following. 1) observe the dialogue between the supervisor and nursing students carefully and serve as a voice for students; 2) reevaluate knowledge readiness and direct it toward systematic learning; 3) coordinate the visit as an opportunity for awareness based on mental readiness; 4) discuss how to provide information to nursing students with the practicum supervisor and provide information to the nursing students; and 5) stimulate the thinking of nursing students based on questions of the practice supervisor, while playing a role in enhancing their learning.

Keyword : gerontological nursing practice practicum supervisor action plan
nursing teacher collaboration

1) 梅花女子大学 看護保健学部

BAIKA Women's University Faculty of Nursing and Health Care

〒567-8578 大阪府茨木市宿久庄 2 丁目 19-5

2) 福井県立大学看護福祉学部看護学科/看護福祉学研究科

Graduate School of Fukui Prefectural University / Graduate School of Nursing and Social Welfare Sciences

〒910-1195 福井県永平寺町松岡兼定島 4-1-1

はじめに

少子高齢化が進む中、療養の場は多様化し、看護職には多職種と連携して対象の多様性・複雑性に対応した看護を創造する能力が求められている(厚生労働省, 2019). 看護基礎教育のプロセスにおいて看護学実習は、前述した能力を養成するための重要な機会であり、実習指導の役割を担う看護教員(以下、教員)と指導者(以下、指導者)の協働と連携は欠かせない。

教員と指導者の協働のための要件には良好な関係性や情報の共有化、ならびに役割の明確化などがあり(滝島, 2012), 両者の連携は、学生の学習意欲の向上や理論を実践に活かすための理解の深化に有効(椎葉ら, 2010)と示唆されている。

その一方で、両者の臨地実習に向けた準備は、指導方針の共有や役割分担、指導体制の調整に留まり、実習指導の充実を目的とした協働が不十分であることや、両者に意見の相違や認識のずれがあると双方の関係性にまで波及し、円滑な実習を阻み学生の困惑や学習を阻害することが示されている(阿久澤ら, 2013). つまり、教員と指導者の連携のあり様によっては看護学生の学修を阻害する可能性が潜在しているといっても過言ではない。

昨今、看護実践につながる学びを支援することの必要性が指摘され臨床判断能力の基となる気づきや解釈を養成するための教育が求められている(三浦, 2021). この点を踏まえると、内実的な協働・連携により指導の充実を図ることは重要といえる。

しかし、指導者は看護チームの一員としての役割と学生指導の役割を兼任していることも多く、実習指導には時間的な制約が伴う。特に経験が浅い指導者は「状況への対応不足」や「指導力不足の自覚」により、臨地実習指導への不安が強く(泊, 2010), 指導にあたっては不安定な心理状態が推察できる。

このような中、指導者の教育的アプローチの特徴と影響要因について指導者を対象にした質問紙調査により明らかにしたもの(細田, 2004)や、学生を対象に、指導者の指導に対する認識を明らかにした調査(長谷川, 2018)など、指導者の効果的な実習指導のあり方が模索されている(阿久澤, 2013; 二十軒, 2017; 坂井, 2018). しかし、これらの先行研究は、看護学生や指導者の認識を介した調査であり、指導の実態から指導内容を如実に捉えたものは少ない。認識を介した場合、認識がバイアスとなり、想起できる範囲

内での印象深いことや意識されていることだけが具現化される可能性があるため、認識と実際の言動においてのギャップは否めない。協働や連携を図るためには、互いの理解に基づくことは不可欠であり、指導者の言動をありのままに捉えることが指導者を理解することにつながり、内実的な協働・連携を可能にすると考えた。

そこで、看護学生と指導者のやりとりが捉えやすい日々の行動計画発表場面に焦点を絞り、指導者のありのままの発言から指導の特徴を明らかにし、看護教員としての連携上の課題を考察することは、効果的な指導体制の整備に向けた示唆を得ることになるといえる。

I. 研究目的

本研究の目的は、老年看護学実習における実習指導者の日々の行動計画に対する指導の特徴を明らかにし看護教員としての連携上の課題を考察することである。

II. 研究方法

1. 研究デザイン

本研究は質的記述的研究デザインを用いた。

2. 対象施設と対象者

A 大学 3 年生の老年看護学実習を受け入れている病院の指導者を対象とした。

3. データ収集期間

2017 年～2019 年の 9 月から 12 月の実習期間

4. データ収集方法

対象者の基本的属性については、年齢、性別、看護経験年数、実習指導経験年数、指導者講習会受講の有無を尋ねた。

同意の得られた指導者の朝の行動計画発表場面の発言を IC レコーダーに録音した。録音期間は 3 週間（9 日間）の実習のうちの 1 週目を除く 6 日間とし、録音機器の操作は指導者に依頼した。2 名の指導者については年度毎に 2 度にわたり指導内容の録音をおこない性質の異なる新たな内容がないかを確認し飽和化したことを確認した。

4. 分析方法

録音された指導場面の音声データより逐語録を作成後熟読し、指導者の学生に対する発言から指導に該当する発言を前後の文脈を踏まえてその意味が解釈できる簡潔な表現にまとめコード化した。次に取り出したコードの類似性や差異性について比較検討を重ねながら共通する意味をもつもの同士に分類しカテゴリ化をおこなった。研究者間で意見が一致するまで討議を重ね、研究者以外の質的研究者にスーパーバイズを受けることで妥当性を確保した。

5. 倫理的配慮

本研究は所属する大学の倫理審査委員会の承認を得た研究計画書（承認番号：0010-0132）にもとづき実施した。対象者には、研究の目的と方法、参加の任意性と中断の自由、個人情報保護、関連学会での発表などについて口頭と文書で説明し書面にて同意を得た。また、学生には行動計画発表時に指導者の発言を録音すること、その際に学生自身の音声も録音されるが単位認定には一切不利益が生じないこと、録音の中止や中断が可能

であることを口頭と文書で説明し書面に同意を得た。そして、看護学生の実習に対する緊張に配慮し3週間の実習のうち1週目の録音は除外した。また、計画発表前の表情や発言に留意すると共に、日々の対面指導において録音への負担感や要望を聞くように努めた。

なお、本研究における利益相反は存在しない。

Ⅲ. 結果

1. 研究協力者の概要

1 施設 3 病棟の指導者 3 名が対象となった。実習は、1 時期に 1 病棟の実習を受け入れていた。指導者は 2017 年から 2019 年に実習指導者講習会を修了し、専任として交替で実習指導を担当していた。研究協力者の概要は表 1 に示す。それぞれの指導者が朝の行動計画発表時に録音した日数は 9 日間の実習のうちの 6 日間で、1 回の指導に費やした時間は 1 グループにつき最短 22 分、最長 55 分、平均 34 分であった。

表1 研究協力者の概要

協力者	性別	年齢	看護師 経験年数	現場の 勤続年数	指導者 経験年数	指導者講習会 受講の有無
A	女	40代	19年目	9年目	2年目	有
B	女	40代	7年目	3年目	1年目	有
C	男	30代	14年目	5年目	1年目	有

2. 行動計画に対する指導内容

分析の結果、13 カテゴリと 38 サブカテゴリが抽出された。以下、指導者の指導内容から抽出されたカテゴリを【 】, サブカテゴリを《 》, コードを〔 〕で

記す。

1) 【責任ある言動を求める】

このカテゴリは《自分の発言に責任を持たせる》《計画が実行できなかった要因の振り返りを促す》《報告・連絡を促す》の3サブカテゴリで構成されていた。

指導者は計画した内容や指導に対して、〔あやふやな返事をしないように伝える〕など、《自分の発言に責任を持たせる》指導をしていた。また、前日の実習状況を踏まえ、《計画が実行できなかった要因の振り返りを促す》ことや実施したこと、《報告・連絡を促す》ことで責任感に働きかけていた。

2) 【学生に寄り添い支援する】

このカテゴリは、《発言しやすい雰囲気をつくる》《計画や実践を承認し支援する》《誤解を招く言動や予定変更について謝罪する》《学生の気がかりや心配事に対応する》《学生のレディネスを把握する》の5サブカテゴリで構成されていた。

指導者は、看護学生の〔行動計画の発言に相槌をうつ〕〔挨拶や自己紹介に応える〕など、《発言しやすい雰囲気をつくる》ようにしていた。そして、看護学生が実施した〔ケアに対する患者のプラスの反応を伝える〕ことや〔看護実践にむけて行動を激励する〕〔学生の提案をかなえようとする〕など《計画や実践を承認し支援する》発言があった。また、スタッフにより看護学生が計画していた〔実施予定のケアが終了したことを謝る〕や指導者

表.2 実習指導者の行動計画に対する指導の特徴

カテゴリ	サブカテゴリ	代表コード
責任ある言動を求める	自分の発言に責任を持たせる	あやふやな返事をしないように伝える
	計画が実行できなかった要因の振り返りを促す	ケアが出来なかった要因を振り返らせる
	報告・連絡を促す	報告・連絡を促す
学生に寄り添い支援する	発言しやすい雰囲気をつくる	行動計画の発言に相づちをうつ 挨拶や自己紹介に応える
	計画や実践を承認し支援する	看護実践にむけて行動を激励する ケアに対する患者プラスの反応を伝える 学生の提案をかなえようとする
	誤解を招く言動や予定変更について謝罪する	実施予定のケアが終了したことを謝る 誤解を招く発言に対して謝る
	学生の気がかりや心配事に対応する	心配事を確認する 患者に断られた時は相談するよう伝える
	学生のレディネスを把握する	学生に技術経験の有無を確認する 学生から自己の課題を引き出し明確にする
行動計画の時間調整をする	行動計画の時間調整をする	カンファレンスの時間を調整する 学生の休憩時間を調整する ケアの時間が早くなる可能性を伝えゆとりをもたせる
スタッフとの連携を促す	スタッフとの連携を促す	理学療法士とリハビリ前のバイタルサインを共有するよう伝える 受け持ち看護師とケアの時間を相談するよう促す
観察の目的と視点を明確にする	バイタルサイン測定 の目的や意義を思考させる	バイタルサインを把握せずにケアをすることの危険性を考えてもらう バイタルサイン測定が必要な状況か否かを問う
	症状の種類や随伴症状を関連付けた観察を促す	痛みの随伴症状を質問する 湿性咳嗽と乾性咳嗽の違いを質問する
	変化や変更に応じた観察の必要性を教える	食事と排便を関連付けた観察を伝える 治療の変更に伴う観察の必要性(視点)を伝える 状態変化を踏まえ観察項目を追加する必要性を伝える
	観察のタイミングに気づかせる	歩行の際に関節可動域を確認するよう助言する 入浴時に全身の皮膚の観察が可能であることを伝える
	誤った認識を正す	正しい専門用語に修正する 性状と状態の違いを説明する
知識の定着を図る	アセスメントに必要な知識を確認し学習を促す	薬剤の影響について学習するよう促す 心不全と肺炎の関連性について学習を促す 嚥下のメカニズムについて質問する
エビデンスに基づく働きかけ	エビデンスに基づく看護の必要性を教示する	他の学生に共通の質問をして理解度を確認する 他の学生も交えてアセスメントを促す
	エビデンスに基づく働きかけ	臆測で行動しても、患者の個別性は捉えられないことを伝える 理解することと流されることの違いを伝える アセスメントによりケアの方法が変わることを念押しする
	ケアの必要性について再考を促す	下痢の患者に腹部マッサージを行なう必要性を問う 1時間おきの排泄誘導の必要性を問う
	評価の必要性を説明する	新しいケアを取り入れる前の評価の必要性を伝える

表2 実習指導者の行動計画に対する指導の特徴(つづき)

カテゴリ	サブカテゴリ	代表コード
計画の妥当性を確認する	目的・目標と計画を関連づける	目標と計画が一致していないことを指摘する
		目標を達成するための具体策を質問する
	計画が実地的か確認する	疾病の段階を踏まえたケアを確認する
		前日の情報が活かされた計画になっているか確認する
患者の日課を意識した行動計画を促す	患者のスケジュールに計画を合わせるように伝える	
	患者の生活を基に処置やケアを計画することを伝える	
見学の機会を設け態勢を整える	見学の目的や意向を明確にする	学生の課題と見学の目的を明らかにする
		学生の不安に応じて見学を提案する
	見学中の視点を明確にする	看護師の声かけや配慮に注目するよう促す
		患者の言動や自立度を観察するよう伝える
見学にむけて説明と同意を得るよう促す	患者に入浴見学の同意を得るよう促す	
	見学の実態を把握する	見学内容の不足している点を共有する 見学できなかった内容を聞き出す
情報を共有し共通理解を図る	情報を共有し共通理解を図る	患者の症状や状態を共に振り返る
		患者の状態や状況について情報提供をする
		把握している情報の誤解を修正する
高齢者の特徴を踏まえアセスメントを促す	患者の自立度についてアセスメントを促す	患者の自立度が把握できているか確認する 実態から患者のできる行動を問う
	高齢者の加齢変化に着目させる	高齢者の疲労を想像させる
		高齢者の負担に配慮したケアの選択肢を教示する
	コミュニケーションを通じて高齢者の理解を促す	ナースコールを押せない原因を考えるためにコミュニケーションを促す 認知症や難聴に配慮したコミュニケーションの学習を促す
個別性ある看護介入の方法を具体化する	ケアの詳細を確認しイメージ化を図る	ケアの手順を具体的に問う
		ケアの所要時間を問う
	症状と対処法(ケア)を関連付ける	不安に対する声かけを表現するよう促す
		症状に対し必要な処置(薬や貼付剤)を伝え意識させる 血糖値に応じた対処方法を助言する
	ヒントや代替案を伝えケアの工夫を促す	ヒントを伝え工夫を促す
		代替案を提案する 物品に注目し考えさせる
	ケアのタイミングを調整する	排尿パターンに合わせて排尿誘導を実施するよう伝える
		声かけのタイミングを早めるよう伝える 冷水による足湯を入浴後に変更するようアドバイスする
	安全面から対応を考えるよう伝える	コルセットを外す危険性を問う
		誤嚥の予防策を問う ナースコールへの注意と対応を促す
退院を見据えた看護を意識させる	退院後の生活をみずえた目標に導く	
	退院後の生活に必要な指導内容を問う	
患者の所持品に対する管理意識を高める	患者の所持品に対する管理意識を高める	患者の所持品(歯磨・補聴器)に注意を払う必要性を話す

の〔誤解を招く発言に対して謝る〕など、看護学生の実習展開に影響を及ぼすことになる《誤解につながる言動や予定変更について謝罪する》発言があった。指導者は日々看護学生の不安に配慮し〔心配事を確認する〕や〔患者に断られた時は相談するよう伝える〕など、《学生の気がかりや心配事に対応する》発言もあった。そして指導者は看護学生の実習経験に基づき〔学生の技術経験の有無を確認する〕や〔学生から自己の課題を引き出す〕など、《学生のレディネスを確認する》発言があった。

3) 【行動計画の時間調整をする】

このカテゴリは、同様のサブカテゴリで、スムーズな実習展開になるよう指導者自身の行動計画と照らし合わせ〔カンファレンスの時間を調整する〕や〔学生の休憩時間を調整する〕こと、また〔ケアの時間が早くなる可能性を伝えゆとりをもたせる〕など、《行動計画の時間調整をする》発言があった。

4) 【スタッフとの連携を促す】

このカテゴリは、同様のサブカテゴリで、指導者からは〔理学療法士とリハビリ前のバイタルサインを共有するよう伝える〕や〔受け持ち看護師とケアの時間を相談するよう促す〕など、《スタッフと連携を促す》発言があった。

5) 【観察の目的と視点を明確にする】

このカテゴリは、《バイタルサイン測定

の目的や意義を思考させる》《症状の種類や随伴症状を関連付けた観察を促す》《変化や変更に応じた観察の必要性を教える》《観察のタイミングに気づかせる》の4サブカテゴリで構成されていた。

指導者からは〔バイタルサインを把握せずにケアをすることの危険性を考えてもらう〕など、《バイタルサイン測定の目的や意義を思考させる》発言があった。そして、〔痛みの随伴症状を質問する〕や〔湿性咳嗽と乾性咳嗽の違いを質問する〕〔食事と排便を関連付けた観察を伝える〕ことで、《症状の種類や随伴症状を関連付けた観察を促す》ようにしていた。

また、治療との関連性を意識できるように〔治療の変更に伴う観察の必要性(視点)を伝える〕や〔状態の変化を踏まえ観察項目を追加する必要性を伝える〕など、《変化や変更に応じた観察の必要性を教える》ようにしていた。

さらに、〔歩行の際に関節可動域を確認するよう助言する〕や〔入浴時に全身の皮膚の観察が可能であることを伝える〕など、《観察のタイミングに気づかせる》発言があった。

6) 【知識の定着を図る】

このカテゴリは、《誤った認識を正す》《アセスメントに必要な知識を確認し学習を促す》《学生間の学びを支援する》の3サブカテゴリで構成されていた。

指導者からは〔正しい専門用語に修正する〕や〔性状と状態の違いを説明する〕など、《誤った認識を正す》発言や、〔薬

剤の影響について学習するよう促す)〔心不全と肺炎の関連性について学習を促す〕など《アセスメントに必要な知識を確認し学習を促す》発言があった。その際にグループの学生にも共通する課題があると判断した際は、〔他の学生に共通の質問をして理解度を確認する〕や〔他の学生も交えてアセスメントを促す〕など、《学生間の学びを支援する》発言があった。

7)【エビデンスに基づくよう働きかける】

このカテゴリは、《エビデンスに基づく看護の必要性を教示する》《ケアの必要性について再考を促す》《評価の必要性を説明する》の3サブカテゴリで構成されていた。

指導者からは〔臆測で行動しても、患者の個別性は捉えられないことを伝える〕や〔理解することと流されることの違いを伝える〕、〔アセスメントによりケアの方法が変わることを念押しする〕など、《エビデンスに基づく看護の必要性を教示する》発言があった。また、疑問視される計画に対しては〔下痢の患者に腹部マッサージを行なう必要性を問う〕や〔1時間おきの排泄誘導の必要性を問う〕など、《ケアの必要性について再考を促す》発言があった。そして、〔新しいケアの前に実施したケアの評価の必要性を伝える〕など、《評価の必要性を説明する》発言があった。

8)【計画の妥当性を確認する】

このカテゴリは、《目的・目標と計画を関連づける》《計画が実状的か確認する》《患者の日課を意識した看護計画を促す》の3サブカテゴリで構成されていた。

指導者からは〔目標と計画が一致していないことを指摘する〕や〔目標を達成するための具体策を質問する〕など、《目的・目標と計画を関連づける》発言があった。そして、〔疾病の段階を踏まえたケアか確認する〕、〔前日の情報が活かされた計画になっているか確認する〕など《計画が実状的か確認する》発言があった。また、〔患者のスケジュールに計画を合わせるように伝える〕など、《患者の日課を意識した行動計画を促す》発言があった。

9)【見学の機会を設け態勢を整える】

このカテゴリは、《見学の目的や意向を明確にする》《見学中の視点を明確にする》《見学にむけて説明と同意を得るよう促す》《見学の実態を確認する》の4サブカテゴリで構成されていた。

指導者からは〔学生の課題と見学の目的を明らかにする〕や〔学生の不安に応じて見学を提案する〕など《見学の目的や意向を明確にする》発言があった。そして、見学にあたっては〔看護師の声かけや配慮に注目するよう促す〕や〔患者の言動や自立度を観察するよう伝える〕など、《見学中の視点を明確にする》ようにしていた。また、患者の意思を尊重するために《見学にむけて説明と同意を得るよう促す》発言があった。さらに見学後は、〔見学できなかった内容を聞き出

す] や [見学内容の不足した点を共有する] など, 《見学の実態を把握する》発言があった。

10)【情報を共有し共通理解を図る】

このカテゴリは, 同様のサブカテゴリで, [患者の症状や状態を共に振り返る] や [患者の状態や状況について情報を提供する], [把握している情報の誤解を修正する] など, 患者の状態や状況について《情報を共有し共通理解を図る》発言があった。

11)【高齢者の特徴を踏まえアセスメントを促す】

このカテゴリは, 《患者の自立度についてアセスメントを促す》《高齢者の加齢変化に着目させる》《コミュニケーションを通じて高齢者の理解を促す》の3サブカテゴリで構成されていた。

指導者からは [患者の自立度が把握できているか確認する] や [実態から患者のできる行動を問う] など《患者の自立度についてアセスメントを促す》発言があった。また, [高齢者の疲労を想像させる] ことや [高齢者の負担に配慮したケアの選択肢を教示する] など, 《高齢者の加齢変化に着目させる》発言があった。そして, 高齢者が [ナースコールを押せない原因を考えるためにコミュニケーションを促す] や [コミュニケーションを通じて患者の思いを聴くことを伝える] など, 《コミュニケーションを通じて高齢者の理解を促す》発言があった。

12)【個別性ある看護介入の方法を具体化する】

このカテゴリは, 《ケアの詳細を確認しイメージ化を図る》《症状と対処法(ケア)を関連付ける》《ヒントや代替案を伝えケアの工夫を促す》《ケアのタイミングを調整する》《安全面から対応を考えるよう伝える》《退院支援の具体化を図る》の6サブカテゴリで構成されていた。

指導者からは [ケアの手順を具体的に問う] や [患者の不安に対する声かけを具体化する] など, 《ケアの詳細を確認しイメージ化を図る》発言があった。また, [症状に対し必要な処置(座薬や貼付剤)を伝え意識させる] や [血糖値に応じた対処方法を助言する] ことで, 《症状と対処法を関連付ける》よう働きかけていた。そして, [ヒントを伝え工夫を促す] [代替案を提案する] など, 看護介入がより効果的になるよう《ヒントや代替案を伝えケアの工夫を促す》発言があった。

さらに, [排尿パターンに合わせて排尿誘導を実施するよう伝える] や [冷水による足湯を入浴後に変更するようアドバイスする] など, 《ケアのタイミングを調整する》発言や, [コルセットを外す危険性を問う] や [誤嚥の予防策を問う] など《安全面から対応を考えるよう伝える》発言があった。

常に指導者は患者がいずれ退院することを想定し在宅での生活を視野にいれつつ, [退院後の生活をみすえた目標に導く] や [退院後の生活に必要な指導内容を問う] など《退院を見据えた看護を意

識させる》発言があった。

13)【患者の所持品に対する管理意識を高める】

このカテゴリは、同様のサブカテゴリで、患者が所持品の管理が出来ない場合は、〔患者の所持品に注意を払う必要性を話す〕ことで《患者の所持品に対する管理意識を高める》よう働きかけていた。

IV. 考察

1. 学生に寄り添い支援する

看護学生の成長を妨げる指導として学生の自尊心への配慮不足が指摘されており（山田ら, 2010）、看護学生は指導者に高い実践能力と意欲を引き出す指導を求めている（藤本・山川, 2011）。指導者が看護学生の発言に対して頷きやあいづちにより《発言しやすい雰囲気をつくる》関わりは看護学生に肯定的な印象と安心感をもたらし、発言を続けることへの後押しになると考えた。また、指導者が《誤解を招く言動や予定変更について謝罪する》発言は、看護学生の心情に配慮した相手の立場にたった対応であり、看護学生が懸命に取り組んだ《計画や実践を承認し支援する》関わりと共に、看護学生の意欲を引き出す上で有用な指導といえる。つまり、指導者の【学生に寄り添い支持する】発言は、看護学生の自尊心を育む指導であり、向き合う姿勢は対人援助のロールモデルとしての役割を遂行していたと考えられる。

看護学生は臨地という場において不安

と緊張により、ゆとりのない状況に置かれているが、指導者の表情や態度は敏感に感じ取っている（伊藤・中野, 2021）。

日々の行動計画は看護学生が必要な看護を主体的に思考した結果であり、発表にあたっては緊張も一入であろう。そのため、指導者の行動計画を聞く姿勢によっては、緊張のあまり計画の意図や詳細を十分に伝えられず、指導者の誤解をまねいたり、実習に対する姿勢が希薄と捉えられたりする可能性も否めない。これらの齟齬は意欲を引き出す指導を求めている看護学生にとって不本意であり、ひいてはやる気を削ぐことにも成りかねない。

これらを踏まえ教員は、看護学生が尊重されていると実感できる関わりが継続できるよう【学生に寄り添い支援する】ことの意味を指導者と共有しておくことが重要である。そして、指導者と看護学生の間で交わされる発言内容からお互いの認識や理解に齟齬がないかを注意深く観察し、双方の代弁者としての役割を担うことも必要と考える。

2. 必要な学習に気づかせ思考を促す

看護学生が認識している指導者のアプローチに「体験の意味づけと系統的思考を促す学習方向の示唆的アプローチ」がある（Iwatani et al., 2014）。指導者は、看護学生が患者の状態を正確に把握できるよう《症状の種類や随伴症状を関連付けた観察を促す》ことや《誤った認識を正す》ことにより、必要な知識や不足し

ている知識に対する気づきを促し、学習へと方向づけていることが分かる。

また、患者の1日のスケジュールや行動を把握し《観察のタイミングに気づかせる》ことで状況判断へと導いていた。なぜなら、看護学生がバイタルサインを測定する際に陥りがちな行動に、テキストに書かれた観察項目を関連付けることなく順に観察したり、観察項目のすべてを同時に観ようとしたりする傾向がある。この行動は、系統的な患者理解につながらず、時には患者の負担になり兼ねない。そのため、《バイタルサイン測定の目的や意義を思考させる》ことや、《変化や変更に応じた観察の必要性を教える》ことでルーティンとして観察するのではなく、エビデンスに基づく観察の必要性を教示していたと推察できる。つまり、【知識の定着を図る】発言や【エビデンスに基づくよう働きかける】発言は、系統的な学習の一助になると考えた。

系統的な学習においてレディネスの把握は言うまでもなく、教員は臨地実習前の関わりにおいて、看護学生のレディネスを把握するよう努めている。しかし、臨地実習中の看護学生と指導者のやりとりを通じて看護学生の知識不足や思考の偏りに気づかされることも少なくない。学習のレディネスをアセスメントするための5つの視点には、身体的準備性、精神的準備性、経験的準備性、知識的準備性、資源的準備性があり、知識的準備性は既存知識や情報収集能力、認知能力（学習力）から成る（三浦・奥，2021）。教員

は指導者の指導場面における看護学生の反応から既存の知識や情報収集の実態を捉え看護学生の知識的準備性を再考し、必要な学習へと方向付ける必要がある。

3. 個別性ある看護実践へと導く

ここでは3つの特徴が確認できた。1つ目は、【見学の機会を設け態勢を整える】点である。指導者は看護学生が看護を実践する前に見学の機会を設け、見学前には注目すべき点を伝え、見学後は見落としがないかを確認し、気づきや学びの実態を把握していた。臨床判断モデルの「気づく」フェーズは、状況を知覚する事であり、典型的な患者の反応パターンやそれに対する看護師の対処パターンを知っていることが前提とされている（三浦，2021）。指導者が患者の状況や看護師の看護実践を見学する機会を設けることは、前述のパターンを知ることになり、自身の看護実践に対するイメージ化につながるといえる。

しかし、教員の助言に忠実な学生の見学において主体的な学びを妨げない配慮の必要性が示唆されており（中井ら，2020）、看護学生の忠実さは指導者に対しても同様のことがいえると考えた。

ベヴィス(Bevis)とワトソン(Watson)の学習者の成熟度と教師の関わり方の関係を参考に、安酸(2015)は、学生の成熟度をご機嫌取りや期待に沿った順応の段階にある場合、教師が学んで欲しいと望んでいることだけを学習してしまう可能性を指摘しており、気づきを見いだす

には能動的な姿勢が重要である（大手，2021）。よって、教員は前述したレジネスの視点から、看護学生の不安やモチベーション、性格といった精神的準備性（レジネス）を把握し成熟度を踏まえた上で、主体的な学びを妨げない見学の機会となるよう指導者と打ち合わせることが必要である。

2つ目は、指導者が患者の個別性を把握した上で、【情報を共有し共通理解を図る】点である。看護学生が臨床現場の刻々と変化する複雑な事象の中から、患者のニーズを適切に捉え判断し応えていくためには、指導者の情報提供は欠かせない。経験上、情報収集は学生が取り組むべき課題であるという考えから情報提供をあえて行なわない指導者も少なくない。しかし、実習中の限られた時間でパソコン内に管理された有用な個別情報を効率よく収集することは難しく、患者理解を深めるには限界がある。そのため、指導者がチーム内で共有された看護に必要な情報をタイムリーに提供することは、看護学生が個別性看護を早期に実践する機会を得ることにつながるといえる。

教員は、情報収集と看護実践に費やす時間のバランスを考慮し、看護学生にどのような情報をどのような手段で収集させるのか、また、指導者に依頼する情報提供の内容やタイミングなどを吟味し、指導者と細やかな調整をする必要がある。

3つ目は、問いを交えた指摘と助言により【個別性ある看護介入の方法を具体化する】点である。指導者は看護学生に

問いを立てながら個別性ある看護に必要な計画の意図や方法の詳細を確認していた。看護学生が指導者の問いに答えようと、あれこれ思考し行動計画を具体化していく様から指導者の問いは、個別性ある看護に必要な視点に気づかせ、看護の考え方に対する視野の拡充に影響を与えていたと考えることができる。

良質な看護を提供するための思考力の育成において質問は重要視されており（楠見・津波古，2017）、看護を教える人の意図的な発問や応答のスキルが求められている（内藤ら，2023）。さらに、自ら問うことは、より深く考え適切に理解するきっかけになる（道田，2011）との見解もあり、看護学生自らの問う力を養成することができれば、基礎看護教育における課題の1つとされる思考力の強化の一助になるだろう。ただ日々の行動計画に対する指導は実習のスタート地点で行なわれるため、時間的な制約が伴う。そのため後の実習展開を考えた場合、思考を促す発問や応答を意図的に繰り返すことは難しい。特に臨地実習に関わる多様で臨機応変な事象に対して瞬時に発問を使い分けることは容易くない。

教員は、指導者の問いの意図や看護学生に求める気づきを共有した上で、看護学生の思考を刺激し看護学生自らが問いを立てられるように導くためのスキルを修得し指導に活かしていく必要があると考える。

V. 本研究の限界と課題

本研究は、A大学の老年看護学実習に

関わる指導者の指導場面に特化した見解である。臨地実習は7つの領域で行われ急性期や慢性期、回復期といった健康レベルによっても、指導・助言に特徴があると考えられる。そのため、各領域や健康レベルに応じた指導の特徴を明らかにできていない。今後は領域毎の指導の特徴を踏まえ、教員と指導者の相補的指導のあり方を明らかにしていくことが課題である。

また、指導の瞬間の発言(ありのまま)に注目したため、録音に抵抗を示す指導者もおおし調査が難航したことが影響しサンプルサイズが3名と少ない。今後は調査対象者の心理的負担に、より一層配慮した研究方法の見直しとともに、指導者との信頼関係を基盤に調査協力が得られる体制作りに努めていきたい。

VI. おわりに

今回、老年看護学実習における実習指導者の指導の特徴を明らかにし、看護教員としての連携上の課題を考察するために、日々の行動計画に対する指導場面の発言を質的記述的に分析した。結果、指導者3名の指導内容は、13カテゴリと38サブカテゴリに類型化することができた。教員は指導者との協働・連携において、指導者と看護学生の対話を注意深く観察し代弁者として仲介の役割を担うこと、知識的準備性を捉え直し系統的な学習へと方向付けること、精神的準備性を踏まえ見学が気づきの機会になるよう打ち合わせることで、看護学生に対する情報提供

の方法を実習指導者と調整すること、実習指導者の問いを踏まえ看護学生の思考を刺激する役割を担うことが、連携上の必要な役割であると示唆された。

引用文献

阿久澤智恵子, 廣井寿美, 古屋敦子, 他 (2013). 臨地実習における看護学教員と指導者に関する研究動向と課題. 桐生大学紀要, 第24号, 43-52.

伊藤咲, 中野博子 (2021). 指導者の声かけが看護学生に与える影響. 天理医療大学紀要, 9 (1), 24-34.

Iwatani, K., Shimada, K., Fukumura, Y. (2014). The perception of students towards the educational approach of clinical instructors during the maternity nursing clinical practicum -Constructing a scale of students' perception and tendency of students' perception according to their background-. J Tsuruma Health Sci Soc, Kanazawa University, 38(1), 85-96.

大手絢香 (2021). プロが解く観察力の鍛え方 第1回 「気づき力」を高めるために必要な2つのこと. Retrieved from:

<https://www.ogisri.co.jp/column/kr/418.htm> | (2023年3月2日検索)

楠見孝, 津波古澄子 (2017). 看護におけるクリティカルシンキング教育—良質の看護実践を生み出す力, 東京: 医学書院.

- 厚生労働省 (2019). 看護基礎教育検討会報告書. Retrieved from: <https://www.mhlw.go.jp/content/10805000/000557411.pdf>. (2023年4月14日検索)
- 坂井恵子, 木村尚美, 山口美由紀他 (2018). 臨地実習指導者が看護学実習で行う効果的な指導の特徴. 看護実践学会誌, 31 (1), 63-75.
- 椎葉美千代, 齋藤ひさ子, 福澤雪子 (2010). 看護学実習における指導者と教員の協働に影響する要因. 産業医大誌, 32 (2), 161-176.
- 滝島紀子 (2012). 臨地実習における指導者と教員の協働のための要件-指導者の教員に対する要望から-. 川崎看護大紀, 17, 29-35.
- 詰坂悦子, 村中陽子 (2020). 看護学生が臨地実習指導者にほめられたことによる心理的变化と学修への影響. 日本看護学教育学会誌, 30 (2), 11-21.
- 内藤知佐子, 高橋聖子, 高橋平徳 (2023). 看護を教える人が発問と応答のスキルを磨く本, 東京: 医学書院.
- 中井裕子, 笹山万紗代, 政時和美他 (2020). 手術室見学実習における看護学生の学び. 福岡県大看護紀, 17, 71-77.
- 二十軒 温美 (2017). 看護学先行研究からみた臨地実習指導者の現状と課題. 園田学園女子大学論文集, 51, 53-60.
- 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.
- 長谷川幹子, 平賀元美, 山中政子他 (2018). 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. 千里金蘭大学紀要, 15, 085-092.
- 藤本裕二, 山川裕子 (2011). 看護学生が臨地実習において教員および看護師に求める資質と能力. 保健学研, 23 (1), 9-16.
- 細田泰子, 山口明子 (2004). 指導者の看護学実習における指導上の困難と関連要因. 日本看護研究学会誌, 27 (2), 67-75.
- 細田泰子, 山口明子 (2004). 実習指導者の教育的アプローチの特徴とその関連要因. 日本看護学教育学会誌, 14 (2), 1-16.
- 三浦友理子, 奥裕美 (2021). 臨床判断ティーチングメソッド, 東京: 医学書院.
- 道田泰司 (2011). 授業においてさまざまな質問経験をすることが質問態度と質問力に及ぼす効果. 教育心理学研究, 59, 193-205.
- 安酸史子 (2015). 経験型実習教育, 東京: 医学書院.
- 山田知子, 堀井直子, 近藤暁子他 (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. 中部大生命健科研紀, 17, 13-23.