

[投稿論文：実践報告]

臨地実習における学生の成長に影響を 及ぼす学習支援者の関わりに関する研究

A Study on the Involvement of Learning Supporters to Influencing Students' Growth in Clinical Practicum

上ノ山 千尋

東京大学医学部附属病院看護師

Chihiro Kaminoyama

Nurse, The University of Tokyo Hospital

Correspondence to: chihiro.k1227@keio.jp

吉儀 知夏

虎の門病院看護師

Chika Yoshigi

Nurse, Toranomom Hospital

宮脇 美保子

慶應義塾大学名誉教授

Mihoko Miyawaki

Professor Emeritus, Keio University

Abstract: 本研究では、学習支援者の関わりを学生の語りから明らかにし、臨地実習における学習支援者の関わりについて検討した。看護系大学4年生6名を対象に実習における学習支援者との関わりについて半構造化面接を実施した。その結果、参加者は学習支援者との関わりを〈成長につながった関わり〉と〈成長につながり難かった関わり〉として認識していた。学習支援者による関心をもった関わりが臨地実習における学生の成長に強い影響を及ぼしていることが示唆された。

The aim of this study was to investigate the personal growth of nursing students in clinical practicum through their relationships with learning supporters. For this purpose, this study investigated to six fourth-year undergraduates who experienced the practicum, and conducted semi-structured interviews. The results showed that the participants perceived their interactions with the learning supporters as “those that led to growth” and “those that did not lead to growth”. It was suggested that the interested involvement of the learning supporters had a strong influence on the growth of the students in the practicum.

Keywords: 臨地実習、学習支援者、看護学生としての成長、関心

nursing clinical practicum, learning supporters, growth as a nursing student, concern

1 はじめに

看護基礎教育においては、学内の「講義」「演習」で学んだ知識、技術、態度の統合を図りつつ、看護実践力を習得する場となる「臨地実習」の意義は大きい。学内で学んだことを臨地実習において、目の前の患者の状況と結びつけてくれる教員や臨床指導者の指導を受けることができれば学生にとって効果的な学習となる。一方、学内で学んだことと、臨床で体験していることが統合されない場合、学生の経験は表層的あるいは断片的なものになる可能性が高い。

このように、臨地実習における学習効果は実習環境に依存しているが、学生は学内とは大きく異なる環境の中で多くの困難を経験している(酒井ら, 2015)。米国の看護理論家であるベナーは、大規模な全米看護教育についての研究成果をまとめた著書『ナースを育てる (Educating Nurses)』の中で、臨地実習について、「学生はつぎつぎにローテーションで学習していくため、環境に慣れる時間が足りない」、また、「学生は、どの臨床指導者につくか、病棟の看護師たちから自分たちがどのように迎えらるのか予測ができない、『無防備』な存在である」と述べている(ベナー, 2011, p. 90)。

こうした不透明な環境の中でも、学生には、臨床現場における経験を通して学内での学びを統合し「職業的アイデンティティ」を形成することが期待されている。しかし、臨地実習の学習環境を整えることは学生の個人的努力だけでは困難であり、教員、臨床指導者、看護師といった学習支援者の支援が不可欠となる。学習支援者には、学生が看護実践の中に身をおき、看護を提供する立場で学習すること理解し、その学びが深まるよう環境を調整する役割がある。

2 文献検討

2.1 実習における学習支援者の関わりに関する研究

実習における学習支援者の関わりについて、これまで行われた研究では、

学習支援者のよい関わりとそうでない関わりについての結果が報告されている。黒田ら(2010)は、教員による臨地実習指導に対する学生の受け止め方を調査し《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》の2カテゴリを抽出し、学生にとって「実習の方向性がみえるか否か」がひとつの成長につながる指標となることや、学生と教員の間思いのズレがあることを指摘している。また、山田ら(2010)は、「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」を明らかにするために、看護学生4年生を対象に自記式質問紙調査を実施し、69名から得られたデータを質的に分析している。効果的な関わりとして【意欲を高める言葉と態度】【思考と実践を高める教授技術】、非効果的指導として【学生の自尊心への配慮不足】【思考と実践の発展を阻害する指導】とそれぞれ2カテゴリを抽出している。

次に、梶本ら(2013)は、臨地実習中の看護学生への支援内容を検討した結果、効果的な支援として【わからないことや困っていることに関する指導や助言】【その日の看護実践への指導】等を、非効果的支援として【一方的な指導】等を挙げている。また、中村ら(2013)は、「大学教員と臨床指導者の連携・協働のあり方」に関する研究において、学生にグループインタビューを実施した。結果、学生が実習で効果的に学ぶためには、教員と臨床指導者が学生の学ぶ過程を共有し指導に関わるとともに、その前提として学生が安心して実習に臨める環境を調整することが必要だと指摘している。石川ら(2016)も、実習に対する学生のモチベーションには、臨床指導者、教員の適切な指導・助言があること、実習環境が整えられていることが大きく関与していると述べている。中岡ら(2019)は、実習における状況認知では、学生は現場への戸惑いをもちながらも臨床指導者と教員との連携により学習活動を促進すると述べている。

龔(2020)は、「看護学生の实習適応感に影響する要因の検討」において、学生は、実習に関する支援から実習中の生活全般まで幅広い人的な資源を求めており、学生が実習に適応していくための指導体制を含む支援が重要であるとしている。

以上、先行研究においても、臨地実習における学習支援には、効果的支援と非効果的支援があることが報告されている。また、学生が臨床現場に適応し、

効果的に学習を進めるためには、実習環境の整備と教員、臨床指導者の連携・協働が不可欠であることが指摘されている。しかし、学生が実習を効果的に進める上で、教員や臨床指導者にどのような関わりを求めていたのか、また結果的に、それはどのような関わりだったのか、その関わりが学生の成長にどのような影響を及ぼしたのかということを明らかにした研究はなかった。

そこで、学生が学習支援を必要とした状況、学習支援者の実際の関わりと学生による学習上の意味づけに焦点をあて記述することには意義があると考ええる。

2.2 本研究の目的

本研究の目的は、学生が学習支援を必要とした状況、支援者の実際の関わりと学生による学習上の意味づけ、またその関わりが学生の成長に及ぼした影響について記述することである。

3 研究方法

3.1 研究参加者の抽出とインタビューの方法

本研究は、質的記述的研究である。研究参加者は看護系大学4年生で実習科目の履修をすべて終了した6名である。研究参加者は、機縁法を用いてリクルートした。インタビューは、研究参加者の希望を優先して日時を調整し、新型コロナウイルス感染対策のため、対面からオンラインによるインタビューに変更した。インタビュー項目は、4年間すべての実習を振り返り、学習支援者との関わりを通して「支援を必要とした状況に関わりにモヤモヤした感情が残った関わり」や「実習で自身の成長を実感できた、次の実習のモチベーションにつながった関わり」などについて自由に語ってもらった。インタビュー内容は、参加者の同意を得た上で、オンラインミーティングツールの録画機能を用いて録画した。

3.2 分析方法

インタビューデータから逐語録を作成した。データの中から、学生が学習支援者の支援を「必要とした状況」とそれに対する「学習支援者の関わり」

および「関わりに対する学生の意味づけ」について語られている箇所を抽出した。本研究の遂行のために以下の倫理的配慮を含めた。1) 研究の趣旨に沿った研究参加候補者を研究者のネットワークを用いて紹介してもらい文書と口頭で説明し、自由意思に基づく同意を得た。2) インタビューの中で、過去に経験したエピソード等を想起することによって心的負担や苦痛を生じる可能性があるため、話したくないことは話す必要がないことを説明した。インタビューの中で固有名詞が出てきた場合、逐語録を作成する段階で記号化し、個人が特定されないようにした。インタビューは、学生が行い、データを分析する段階では、固有名詞を記号化し、データから個人が特定されないよう一部改変した。教員は、この段階でデータにアクセスした。研究成果は、学会発表や学会誌などで公表する可能性があり、その際も施設名や個人が特定されないよう配慮することを文書と口頭で説明し、同意を得た。なお、本研究は、学部生のプロジェクトとして取り組んだ研究であり、看護医療学部研究倫理委員会運営要領の「3. 審査体制」の「1) 学部学生の研究に関する倫理審査」により、侵襲を伴わない研究については指導教員の責任において研究指導することになっているため、研究倫理審査は受審していない。

3.3 用語の定義

本研究における用語の定義は下記の通りとする。

成長：看護学生が、臨床実習における経験を通して、看護とは何かという根本的な問いや、看護師としての視点や振舞い方、目指したい看護師像の確立に向けて、学生から看護師へと職業的アイデンティティを形成していくこと。

学習支援者：臨地実習において学生の学習を支援する役割を担う教員、臨床指導者、病棟看護師など。

臨床指導者：施設において学生の実習指導を行う役割を付与された看護師。

4 結果

研究参加者は6名、全員女性である。臨地実習における学生の成長に影響を及ぼす学習支援者の関わりには、「《学生の成長に結びついた学習支援者の関わり》と《学生の成長につながり難かった学習支援者の関わり》」の2カテゴ

りが抽出された。《学生の成長につながった学習支援者の関わり》は、〈ロールモデルの提示〉〈新たな視点の提示〉〈承認〉〈チームメンバーとしての自覚の促し〉〈看護師による自己開示〉の5サブカテゴリで構成された。一方、《学生の成長につながり難かった学習支援者の関わり》は、〈学習ニーズに対する無関心〉〈学習支援者の連携不足〉〈逸した学習の機会〉〈傷ついた自尊心〉〈威圧的な雰囲気〉という5つのサブカテゴリから成っていた。

次に、結果について、学生が〔学習支援を必要とした状況〕と実際の〔学生支援者の関わり〕、および〔学習支援者の関わりに対する学生の意味づけ〕にわけて記述する。研究参加者の語りは太字、イタリック体とし、()は語りの意味をわかりやすくするために研究者が加筆した。

4.1 《学生の成長につながった学習支援者の関わり》

学生の成長につながった学習支援者の関わりとは、学生が学習支援を求めている状況において、学習支援者が適切な指導や方向性を示してくれることにより、学生が看護職を目指す自身の成長につながった、あるいは次の実習へのモチベーションになったと実感できた関わりである。

4.1.1 〈ロールモデルの提示〉

ロールモデルの提示とは、看護実践の中で学生がどのように振舞えばよいかわからずに困っているまたは悩んでいる状況で、学習支援者が模倣できるような見本となる具体的な関わりの行動を示してくれることである。

1) [学習支援を必要とした状況] Bさんは、受持ち患者が「**気難しい性格の方で、医療者に対して暴言を吐いたり、攻撃的になっているという情報があったので、私に関わった時に暴言を吐かれたらどうしようっていう不安があったんですね。だから私も患者さんと関わるのが怖くて、なかなかその患者さんのベッドサイドに行けない時があって悩んでいました。**」

[学習支援者の関わり] 学生が不安を感じてベッドサイドに行けないことを知った教員は、Bさんと一緒に患者のケアを積極的に行い「**私と患者さんとの関わり方を一緒に見ていてごらん、それを見て真似していったら、多分上**

手くできるようになるよ」と、患者との関わり方をその場で実際に見せたことで、Bさんは患者の反応を理解できるようになっていた。

〔関わりに対する学生の意味づけ〕 Bさんは、教員から教えてもらったように「真似して関わるようになったら、だんだんその患者さんと私の関係性が変わっていくことが感じられて、・・・患者さんはあんまり言葉に出す方ではなかったんですけど、例えば何か私がケアする時に、進んで体を動かして下さったり、表情が穏やかになったりしたことがあって、そうすると私も安心してコミュニケーションをとりやすくなって、ベッドサイドにも行きやすくなりました。」と語り、学習支援者の関わりによって実習を前に進めることができ、実践を通して患者との相互作用の大切さを学んでいた。

2) 〔学習支援を必要とした状況〕 Fさんは、「話せない患者さんを受持ったのは初めてで、(苦痛を感じているとは思っただけれど) 私は何が患者さんの苦痛なのか分からなかったんですね。それが分からないから記録も書けずになりました。」

〔学習支援者の関わり〕 Fさんが、どうしたら患者の苦痛を理解できるのか分からず困っていた時、病棟看護師から「一緒にケアに入りましょう」と声をかけてもらい、一緒にケアをしながら「この人はこういう患者さんで、こういう時にこういう苦痛があるよね。」と教えてもらうことができた。

〔関わりに対する学生の意味づけ〕 Fさんは、看護師と一緒に患者を観察し、ケアをしたことで、苦痛に対して「患者に言われなくても自分で汲み取っていく力が絶対必要・・・観察する自分の着眼点がなかったら観ることができなくて、それを汲み取るきっかけを作ってもらえた」と語り、患者が話せないから分からないのではなく、観察する視点を自分が持っていなかったために、受け身で関わっていたことに気づくことができた。

4.1.2 〈新たな視点の提示〉

新たな視点の提示とは、目の前の患者にどのように関わればよいのかわからず悩んでいる状況にある学生に対して思考を整理し、方向性を示してくれることである。

[学習支援を必要とした状況] Dさんは、「精神疾患の人と関わるのは初めてで、不穏状態になってしまう患者さんだったから、どういうタイミングでそうになってしまうか分からず」困っていた。

[学習支援者の関わり] 教員は、「患者さんが自分の状態をどう感じているかを認識した上で、なぜあなたは困ったのかという自分自身の気持ちの整理をして、患者さんの気持ちをみないと・・・あなたの気持ちも大事に下さい」と指導してもらった。

[関わりに対する学生の意味づけ] Dさんは、「病棟では・・・自分が困ったこととか、関わりにくいと思ったことよりも患者さん中心だから、自分の気持ちを大事にしながら関わっていいんだって、言われて初めて気づいた。」と、患者にどう関わればよいのかということだけを考え混乱していたが、患者と関わる自分自身と向き合い、気持ちを整理するという新たな視点を学ぶことができた。

4.1.3 〈承認〉

承認とは、学生が慣れない実習環境における不確かさの中で不安を抱えながら患者や医療者と関わっている状況を理解し、学生の努力や言動を肯定することである。

[学習支援を必要とした状況] Bさんは、「患者さんとの関係が良い方向に変わっていることは感じていたんですけど、それが主観的な感覚に思えて自信が持てなかった」と語った。

[学習支援者の関わり] 教員は、患者に対するBさんの関わり経過を見守っており、「関わり方が上手になったね」「もうこれで心配ないよ」と患者に対するBさんの関わり方を肯定してくれた。

[関わりに対する学生の意味づけ] Bさんは、患者に関わることに不安を感じ、自信をもてずにいたが、教員から承認してもらえたことで、「患者さんとの向き合い方がわかったことで、自分が成長できているんだって思えたり、もっと頑張ろうと思えた」と語り、成長している自分を実感することができた。

4.1.4 〈チームメンバーとしての自覚の促し〉

チームメンバーとしての自覚の促しとは、看護を提供する者として実習環境に入っていく学生が、看護師からチームメンバーの一員として受け入れられていると感じ、安心して実習できることである。

[学習支援を必要とした状況] Dさんは、「患者さんに2週間しか関わらないから、(実習が)終わった後の(看護師の)負担とかも考えすぎちゃって。あんまり介入しすぎちゃいけない(と考えていた)」

[学習支援者の関わり] 看護師は、Dさんに「学生が関わって患者の状態が良くなったことは目に見えて分かっているし、実習後の患者の喪失感をケアするのは、あなただけじゃなくて、病棟の看護師も一緒だよ。考えすぎないで、今のままの良い状態を大事に継続して良いと思う」という指導を受けた。

[関わりに対する学生の意味づけ] Dさんは、「患者さんに関わっているのは病棟の看護師さん全員で、チームだから、自分が患者さんに感じたモヤモヤを病棟の看護師さんにきちんと伝えることもすごく大事だし、それを分かった上で、学生ができないことをフォローして欲しいと伝えることも大事」であることを認識し、学生も看護チームの一員であるという自覚を強くしていた。

4.1.5 〈看護師による自己開示〉

看護師による自己開示とは、看護師が率直に自分の弱みも含めた思いを話してくれることに対して、人としての誠実さを感じ、信頼につながるということである。

[学習支援を必要とした状況] Eさんは、受持ち患者が「人とコミュニケーションを図るのが苦手なのかなって思える患者さんだったから、看護師さんに『こういう時、看護師さんならどうしますか?』』と相談した。

[学習支援者の関わり] 看護師は、Eさんの問いかけに対して「私もどうすればいいかわからないんだよね」と率直に自分の思いを話してくれた。

[関わりに対する学生の意味づけ] Eさんにとって看護師の反応は意外であ

ったため、「えっ?と思うと同時に、別に(看護師も)完璧である必要ないんだって思って。学生のうちは悩んでいても先生が指導してくれるけど、働き始めたらそうはいかないと思っていた。その看護師さんが(自分の気持ちを)話してくれたことで、(看護師も)悩みながらやってもいいんだ」と思えたことで気持ちが楽になった。「看護師さんが適切なこと言わないで、困っているという事実を誠実に話してくれた」ことで、看護師も学生と同様に悩みながら成長していくことを気づくとともに、信頼が強くなった。

4.2 《学生の成長につながり難かった学習支援者の関わり》

学生の成長につながり難かった学習支援者の関わりとは、学生が学習支援を求めているにも関わらず、学習ニーズを満たすような学習支援を受けることができず、成長したという実感を得にくかった関わりを示している。

4.2.1 〈学習ニーズに対する無関心〉

学習ニーズに対する無関心とは、学生が学習支援を求めている状況に関心を示さないことである。

1) [学習支援を必要とした状況] Dさんは、「(受持ち患者は)術後で、手術の傷も大きくて、結構痛みの強い人で、ずっと寝たきりだったし、(学生の)訪室が多すぎたり、話しかけたりしたら負担になって、あんまり行かない方がいいのかなって思って、行ってもどうしようって思いもあって、ナースステーションにいる時間が長くなって」いることに悩んでいた。

[学習支援者の関わり] Dさんは、担当看護師に受持ち患者の様子を報告するタイミングで患者との関わり方がわからずに悩んでいることを相談したところ、看護師から「ナースステーションばかりじゃなくて病室にもっと行かなきゃだめでしょ」「その患者さんはよく話してくれる人だし、病室に行けばいいんじゃない?」と一方的に言われた。

[関わりに対する学生の意味づけ] Dさんは、「(病室に行っても)どう関わっていいかわからなくて困っていたから、その時アシストしてくれたら良かったのに。」「看護師さんは術前の(患者さん)がどうだったのか知っていても、

私は知らないから、そんなこと言われても、そんなの分からなかったし・・・』という思いがあった。一方で、看護師はDさんが病室に行かずナースステーションに長時間いる状況を認識しつつも、「何か困っていることはないの」などの声掛けをせず、一方的な指導をした。Dさんは、結果的に患者との関わり方についての問題を解決できず、実習は停滞し前向きに取り組むことができなかった。

2) [学習支援を必要とした状況] Fさんは、受持ち患者との関わり方がわからず「(実習時間中) 悶々と過ごしていて、結局これでいいのかと思って、時間が過ぎるのももったいないから訪室して・・・みたいな。何のために今日実習しに来たのかもあんまり分かってないような」状態であった。

[学習支援者の関わり] Fさんは、悶々として困っている時には何の指導もなかった看護師から、「実習(期間)が終わる頃になって、(患者に対して) 本当はこうすべきだったかみたいなことを言われた」ことに驚いた。

[関わりに対する学生の意味づけ] Fさんは、毎日悩みながら実習をしている時、看護師から関心を示されず、一方的なコメントをされたことに対して「分かんないことを放っておく指導をしないで欲しかった・・・その日の内に解決できる関わりをしてくれたら、もっと良かった」と悩んで支援を求めている時に、関心を示してもらえなかったことで実習へのモチベーションが下がっていた。

4.2.2 〈学習支援者の連携不足〉

学習支援者の連携不足とは、教員と臨床看護師、看護師といった学生支援者間の連携不足によって、一貫性を欠く指導となり学生を困惑させることである。

[学習支援を必要とした状況] Fさんは、「翌日の実習に関する1日の行動計画について、その日の実習(時間)の終わりに教員からOKをもらった」ので翌日は、スムーズに実習できると考えていた。

[学習支援者の関わり] 教員からOKをもらった行動計画について、翌日、1

日の計画を担当看護師に報告したところ、計画を「バツ(ダメ出し)にされた」ことで困惑した。

[関わりに対する学生の意味づけ] Fさんは、「教員にOKをもらったんだからいいじゃないかと思っても」担当看護師に否定されたことで困惑した。しかし、その場の看護師には「怖すぎて言えない」雰囲気があり、「もう誰を信じたらいいのか分からなくなった」と指導に対する学習支援者間の情報の共有と連携不足により、実習がスムーズに進まなくなりモチベーションが下がっていた。

4.2.3 〈逸した学習の機会〉

逸した学習の機会とは、学生は看護師への報告や相談を通して指導を受けられると期待したものの、期待にする関わりではなかったことから学習する機会を逸したと捉えることである。

1) [学習支援を必要とした状況] Bさんは、「私が患者さんのことで、これは重要だと思って、(通常の)報告時間以外にこれはちょっと先に看護師さんに伝えておこうと思って」報告した。

[学習支援者の関わり] 看護師はBさんの報告に対して、顔を合わせることもなく「あーわかったー」と言い、その場を去ってしまった。

[関わりに対する学生の意味づけ] Bさんは、看護師に「私が報告したことが重要なことじゃないならその理由や看護師さんにとってどういう問題なのか思考回路を教えて欲しい。ただ相槌じゃなくて、なんでそういう反応をするのか教えて欲しい」と報告した内容に対して学生が納得できるコメントがなかったことで、実習に対する気持ちが萎えていった。

2) [学習支援を必要とした状況] Aさんは、看護問題に感染リスクを挙げ、陰部洗浄を計画した。しかし、患者は排泄が自立していたため患者の尊厳を考慮してどのような方法で計画すればよいのか、また、それまでその患者には、看護師による清潔ケアが行われていなかったため、陰部洗浄は患者に本当に必要なのか計画の妥当性について、臨床指導者に相談した。

〔学習支援者の関わり〕 臨床指導者は「なんで陰部洗浄のプランやらないの？陰部洗浄はやった方がいいでしょ」と指導した。そこで、Aさんはプランを考え翌日病棟に行くと、臨床指導者は朝一番にAさんを見つけると「陰部洗浄のプランなら私がやったから」と言っただけで、それ以上の説明がないままにその場を去って行った。

〔関わりに対する学生の意味づけ〕 Aさんは、自分のプランが宙に浮いた形になっていることにモヤモヤした感情をもち、「陰部洗浄はやった方がいいでしょ」と言われたから計画してきたにも関わらず、臨床指導者は、それまで実施していなかった陰部洗浄をなぜ必要だと判断したのか、学生が受持っていることを知りながら先に実施した理由は何だったのか、納得のいく説明を聞きたかった。臨床指導者として指導する立場にありながら教育的な関わりをしてもらえなかったことで、学習の機会を逸したと認識していた。

4.2.4 〈傷ついた自尊心〉

傷ついた自尊心とは、学生の心情に配慮することなく、学習支援者の一方的な発言や行動により、学生の自尊心が低下することである。

1) 〔学習支援を必要とした状況〕 Cさんは、実習初日の病棟オリエンテーションを実習グループのメンバー全員で受けていた時、看護師から「終末期の実習だけど『誰か(近い人)を亡くした経験がある？その時どう思った？』」と聞かれた。それに対し、Cさんは「祖母がえっと一昨年亡くなりましたっていう話を・・・私も複雑な気持ちを色々説明していたんだけど、突然『どう思った？』っていうふうに聞かれたのもあって、結構しどろもどろっていうかうまく言語化できない」状況だった。

〔学習支援者の関わり〕 そうしたCさんの心情に配慮することなく、他の実習メンバーがいる前で、看護師から「心境を一言でまとめられるようにならないとだめだよ」と言われた。

〔関わりに対する学生の意味づけ〕 Cさんは、祖母を亡くしたことについて、自分の気持ちを十分整理できていなかったうえ、他者にそのことを言語化したこともなかった。そのため、「突然質問されて、端的な言葉で表せるような

気持ちじゃなかった」ところに看護師の一言があったことで自尊心を傷つけられ、「遺族の気持ちっていう面でアドバイスしてくれても(いいのではないか)という憤り」もあった。さらに、「そのあとの実習もその人に対して不信感というか、反発心を持ったままで、実習に行くのもなんか気分が乗らず」モチベーションは下がった。

2) [学習支援を必要とした状況] Cさんは、「(看護師からの)肯定的なフィードバックが少なく。根拠についてすごく問い詰められた。これが普通だと思っていたから・・・自分が何もできてないからっていう方向に考えていた。実習ってきついな、楽しくないなっていう。行きたくないというか、もう何言われるんだろうっていう恐怖があった。私ってこんなにできてないんだっていう、自己肯定感とか達成感とか皆無に等しい」状態であった。

[学習支援者の関わり] 実習最終日、Cさんは看護師から「最後だから言うけど、根拠が曖昧な状況が多かったけど、そんなじゃ領域実習は困るよ」と言われた。

[関わりに対する学生の意味づけ] Cさんは「もう自己肯定感も達成感も皆無なのにさ、最後にとどめを刺されて、もうしんどすぎてトイレ直行っていう感じ」だった。Cさんは他の実習でも「いっぱい注意された。だけど、(他の実習の時は)できていることも言われたから自己肯定感が無くなることはなかった」と語り、学習者として未熟であることは認めつつも、それを支援する役割をもつ看護師から一方的に注意されたことで自尊心を傷つけられたと感じていた。

4.2.5 〈威圧的な雰囲気〉

威圧的な雰囲気とは、病棟の雰囲気が学生を受け入れることを拒んでいるように思わせることである。

[学習支援を必要とした状況] Dさんは、実習病棟で「新人さんが謝っていても、(先輩看護師が)『ごめんなさいじゃないでしょ』みたいな感じで対応して・・・誰も新人さんに声をかけない」という緊迫した場面に遭遇した。

[学習支援者の関わり] 学生がその場にいたにも関わらず、臨床指導者や看護師からその状況に対する説明も配慮はなかった。

[関わりに対する学生の意味づけ] Dさんはこの場面に遭遇したことで、「どうしても看護師さんは忙しくて、実習生は実習生で、みたいな雰囲気がある」なかで、「(看護師への) 報告をなるべく短くするとか、(看護師の業務の) 邪魔をしないようにと思うと、それに対して過剰にビクビクして。自分の報告で時間をとらせないように短時間で伝えて、あんまり指摘されないといいなと思っちゃいますね。あと、自分で(考えを) 広げようというよりかは、担当の看護師さんが正解だと思っている看護は何なんだろうと考えながら・・・それになるべく沿わせてしまうようになった」。そして、「実習生が克服していく部分もあるだろうけど、もっと看護師さんともコミュニケーションがとりやすくなったらいい」と語り、率直に発言できない職場風土は看護師だけでなく、学生への影響も大きいことを実感していた。

5 考察

5.1 学生の成長につながった学習支援者の関わり

5.1.1 学生への関心

本研究の結果から、まず「成長につながった」と学生が捉えていたのは、学習支援者が学生に関心をもち、何か困っていることはないかと声をかけてくれる安心できる関わりであった。原田(2004)は、学生が何を望み、どんな指導を求めているのかを知ることが学習支援者にとって必要であると述べており、このことから学習支援者が学生の支援ニーズに関心を寄せることの必要性が示唆される。このように、学生が実習に対する学生のモチベーションを高める意味からも、臨床指導者、教員による適切かつタイムリーに指導・助言を受けられること、安心して実習に臨める環境が整えられる必要がある(中村ら, 2013; 石川ら, 2016)。

ベナー(2011, pp. 89-91)が「学生は病棟の看護師たちから自分たちがどのように迎えられるのか予測ができない『無防備』な存在」と述べているように、学生は慣れない環境で実習をすることに大きな不安や緊張を抱く。そのような状況で、学習支援者から発信される「関心を持っている」というメッセー

ジは、学生にその実習環境に「受け入れられている」という安心感を与え、実習に集中し、意欲的に学ぶことを可能にする。

さらに、ノディングスが「自分のケアリングや人からケアリングを受けたという記憶が倫理的姿勢の基礎になる」(ベヴィス他, 1999, p. 190) と述べているように、学習支援者による関心をもった関わりは、学生にとってケアリングを受けたという記憶となる。これにより、学生は看護におけるケアリングの実際を学び、ケアリングをする人として成長することができるだろう。

5.1.2 ロールモデルの存在

〈ロールモデルの提示〉は、先行研究にも挙げられている。例えば、黒田ら(2010)は、学生の自己成長につながった指導として〈モデルを示す指導〉を挙げている。ロールモデルは、学生が看護職としてのアイデンティティを形成する上でも、知識と技術を習得する上においても、極めて重要な存在である。

学習支援者には、ロールモデルとして、学生が次にどう行動すればよいかわからず困ったり、悩んだりしている状況下でタイムリーに声をかけ、看護実践に学生を参加させながら指導することが求められる。学習支援者、特に教員と臨床指導者は、教育できる瞬間を逸することがないように注意を払い、学生が自分の知識を統合させ活用できるよう支援する必要がある(ペナー, 2011, p. 9)。

5.1.3 承認されること

〈承認〉で学生は、教員や臨床指導者から自分の努力や言動を肯定され、認められることで、自信を持って患者に関われるようになり、そのことが実習や学習への動機付けとなり学習意欲の向上につながっていた。これを原田(2004)は「学生に対する支持的態度」と表現し、学生にとって教員や指導者から承認された経験は自信となり、学習意欲の向上につながり、実習に対する過度の不安や緊張をやわらげ、学生が本来持っている能力を発揮することにつながるとしている。

5.1.4 看護師による自己開示

〈看護師による自己開示〉は、先行研究では抽出されていないカテゴリである。これは、学生の成長に直接的には結びついていないと言いが、職業的アイデンティティを形成する過程において、「悩んだり」「困ったり」するのは学生だけではなく、看護師になっても変わらず経験することを学習支援者から学んでいる。学生は、看護師はある意味で完璧な存在という幻想を抱いているかもしれないが、その幻想を崩すことは効果的な支援の1つと言えるだろう。

以上、学習支援者が学生に関心を示し、効果的な関わりをしてもらえることで、学生は、実践を通して知識や技術を習得するとともに、職業的アイデンティティを形成し、自身の成長を実感できるだろう。

5.2 学生の成長につながり難かった学習支援者の関わり

学生が「成長につながり難かった」と捉えていたのは、職業的アイデンティティを形成する過程を学習支援者が停滞させる、あるいは停滞している状態を看過している関わりであった。中岡ら (2019) は、指導者が学生の個々のレベルを把握し、タイムリーに学生の思考に働きかける必要性があり、そのためには教員と臨床指導者が情報を共有できる時間の確保や、学生が患者に関わる場面を見逃さないように指導者の人員を見直すことなどを含めた指導体制の確立が課題であると述べている。

5.2.1 学習ニーズに対する無関心

学生にとっての非効果的な学習支援として〈学習ニーズに対する無関心〉がある。臨床現場は多忙であるため、すべての看護師が学生の学習ニーズを把握し、それに応えられるだけの時間と関心を持ち合わせているとは限らない。また、中には、そもそも学生に関心がない、あるいは業務の遂行を邪魔する存在として認識している看護師や臨床指導者もいるだろう。故に、学生は無防備な状態で次々と異なる環境の実習病棟に入り、どのような指導者と出会うかは「運」だと言われる。しかし、学習支援者から関心を示されず、必要な時に必要な支援を受けられなければ、学生は学習する機会を逸するこ

とになる。

安酸 (2016) も、教員は、学生の話をよく聴くことにより、学生の経験を把握し、関わりの方角性を考えてアプローチし、学生はそうした教員の働きかけを受け止めながら経験の意味を探索していくと述べ、臨地実習における学習支援者の役割の重要性を指摘している。

5.2.2 学習支援者の連携不足と威圧的な雰囲気

学習支援者の連携不足と病棟の威圧的な雰囲気は、学生に混乱や不安を生じさせ、実習の停滞やモチベーション低下につながっていた。教員、実習指導者、看護師の協働と連携の強さによって、学生の実習環境は大きく異なる。また、病棟における学生の実習期間、実習目標、指導に関する役割分担などについて周知徹底するとともに、温かく迎え入れられるような事前の環境調整が課題となる。

以上、実習における学習支援者の関わりが学生の成長のきっかけを生み出すこともあれば、反対に成長を停滞させることもあることが明らかとなった。

6 おわりに

本研究では、研究参加者の率直な語りから、臨地実習における学生の成長には、学習支援者の関わりや指導による導きが必要不可欠であり、その関わりが成長を促すこともあれば停滞させることもあると明らかとなった。また、学生の学習ニーズや支援ニーズに対する学習支援者の関心が学生の成長に大きな影響を及ぼすことが示唆された。

教員や臨床指導者は、常に移り変わる臨床現場において状況をどのように把握し、どのように関わっていけばよいかを学生に言語化して伝えることが重要となる。一方で、常に優れた実践や指導から学べるわけではないことを理解した上で、学生が「成長につながり難かった」と意味づけた関わりから学んだことを、今後に活かしていく必要がある。

参考文献

- 石川恵子、内海桃絵 (2016) 「看護学生における臨地実習へのモチベーション」『京都大学大学院医学研究科人間健康科学系専攻紀要：健康科学：health science』(11), pp. 11-16.
- 大久保智生、青柳肇 (2003) 「大学生用適応感尺度の作成の試み—個人・環境の適合性の視点からパーソナリティ研究」『パーソナリティ研究』(12), pp. 38-39.
- 来生奈巳子、飯村直子、江本リナ、長田暁子、込山洋美ほか (2001) 「文献からみる小児看護学実習を指導する教員の実態と今後の課題」『日本小児看護学会誌』10 (2), pp. 31-37.
- 黒田裕子、合田友美、小薮智子、新見明子 (2010) 「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」『川崎医療短期大学紀要』(30), pp. 23-27.
- 龔惠芳、脇田貴文、竹田千佐子 (2019) 「看護学臨地実習における指導者が看護学生の実習適応感に与える影響：教員および実習指導者との信頼感に着目して」『関西大学心理学研究』(10), pp. 19-31.
- 龔惠芳 (2020) 「看護学生の实習適応感に影響する要因の検討」『応用心理学研究』46 (1), pp. 11-21.
- 酒井禎子、中澤紀代子、石田和子、飯吉令枝、加賀美亜矢子ほか (2015) 「看護学実習指導者が感じている指導上の困難と学習ニーズ」『新潟県立看護大学紀要』(4), pp. 12-16.
- 柴田和恵、高橋ゆかり、鹿村眞理子 (2006) 「看護学生の实習適応感に関する研究 (第4報)：愛着パターン別実習適応感の特徴」『群馬パース大学紀要』(2), pp. 263-274.
- 高橋ゆかり、柴田和恵、鹿村眞理子 (2006) 「看護学生の实習適応感に関する研究 (第1報)：尺度作成の試みと信頼性・妥当性の検討」『群馬パース大学紀要』(2), pp. 233-242.
- 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), pp. 29-35.
- 月田佳寿美、清水誉子、酒井明子、繁田里美、酒井彰久 (2016) 「臨地実習で看護教員が学生に対しておこなうケアリング」『福井大学医学研究雑誌』16 (1), pp. 21-35.
- 中岡亜希子、細田泰子、中橋苗代 (2019) 「看護学実習における学生・実習指導者・教員のメタ認知的活動の実態」『日本医学看護学教育学会誌』2 (3), pp. 1-11.
- 中野良哉、中屋久長、山本双一、山崎裕司、平賀康嗣ほか (2010) 「医療系専門学生の進学動機と学校適応感」『高知リハビリテーション学院紀要』(11), pp. 13-18.
- 中村伸枝、竹中沙織、仲井あや、上林多佳子、若菜幸子ほか (2013) 「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・協働のあり方」『千葉大学大学院看護学研究科紀要』(36), pp. 21-26.
- 原田秀子 (2004) 「臨地実習における看護学生の達成感に影響する要因の検討」『山口県立大学看護学部紀要』(8), pp. 93-98.
- 原田秀子 (2006) 「臨地実習における看護学生の達成感に影響する要因の検討 (第3報)：4年次学生に対しての縦断調査を通して」『山口県立大学看護学部紀要』(10), pp. 29-36.
- ベヴィス, E. O., & ワトソン, J. 安酸史子監訳 (1999) 『ケアリングカリキュラム 看護教育の新しいパラダイム』医学書院.
- ベナー, P., サットフェン, M., レオナード, V., デイ, L. 早野 ZITO 真佐子訳 (2011) 『ベナー ナースを育てる』医学書院.
- 細川順子 (2000) 「臨床におけるケアリング教育—倫理的で探求的な臨床実習のために

- 一]『神戸大学医学部保健学科紀要』(16), pp. 59-68.
- 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—実習中の学生と指導の調査から—」『川崎医療短期大学紀要』(33), pp. 9-15.
- 文部科学省 (2002)「看護学教育の在り方に関する検討会」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/018/gaiyou/020401c.htm# (2020年11月15日アクセス)
- 安酸史子 (2016)「ケアリングを取り入れた看護教育」『日本保健医療行動科学会雑誌』31 (2), pp. 10-13.
- 山下暢子、舟島なをみ、中山登志子 (2018)「看護学実習中の学生が直面する問題」『日本看護研究学会誌』27 (1), pp. 51-65.
- 山田知子、堀井直子、近藤暁子、渋谷菜穂子、大橋幸美ほか (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」『生命健康科学研究所紀要』(7), pp. 13-23.
- 吉永喜久恵、大沢正子、高橋光 (1989)「看護学生の自我同一性と実習適応感」『神戸市立看護短期大学紀要』(8), pp. 67-80.

[受付日 2021. 5. 30]

[採録日 2022. 2. 28]