

基礎看護学実習Ⅱにおける実習指導についての一考察

Analysis of Teaching in Basic Nursing PracticumⅡ

岸 央子・蛭子真澄・中村恵子

Yoko Kishi, Masumi Ebisu and Keiko Nakamura

要 旨

基礎看護学実習Ⅱにおける今後の指導への示唆を得ることを目的とし、これまでの実習指導について振り返り考察をした結果、以下のような示唆を得た。

1. 学生の発達課題を配慮した関わりが重要である。
2. 実習前に、患者のイメージを具体的に持つことができるような指導が必要である。
3. 学生にとって教員は身近な支援者であること、学習者としての学生の能力を信頼する姿勢が重要である。
4. 学生が学習資源の確保をすることができているか把握し、学習機会を獲得できるよう支援する必要がある。
5. 学生が経験したことや関心を高めていることに注目し、それを学習資源として、学びを深めたい事柄を明確にした上で教材化することが重要である。

キーワード：基礎看護学実習、実習指導

I. はじめに

「看護学実習は、学生の基礎的な看護実践能力修得に不可欠な授業であり、看護学教育最大の特徴でもある」と舟島は述べている(2013a, p.173)。なかでも基礎看護学実習は、それまで講義で学んだ理論を実際に展開し、行ってきた演習を実践することで学びを深める最初場である。初めて受け持ち患者を担当し、看護の実践を行うという経験は、その後の学生が持つ看護観や学習意欲に大きく影響を与える。さらに「看護学教員は、学生の看護実践能力修得に向けて、看護学実習中に少しでも効果的な教授活動を展開するという使命を持つ」と舟島は述べている(2013a,

p.173)。

筆者はこれまで基礎看護学実習における指導を担当してきたが、学生の反応が予測していたものと違う、伝えたいことが伝わったのかどうか不明瞭などという場面を幾度となく経験した。学生が初めて患者を受け持つ基礎看護学実習Ⅱにおいては特に、教員の学生への関わりや指導が、学生の記憶に強く刻まれることであろうと思われる。そのため、学生が経験した場面について、教育的な関わりをすることが重要である。しかし、これまで効果的な指導ができていなかったのではないかという不全感があり、自己の経験だけに頼って指導をしている部分がある。それは質の高

い指導にはつながらないのではないかと感じている。

これまでの学生への関わりが効果的であったのか、指導内容を改めて振り返ることで改善点を見出し、今後の実習指導への示唆を得ることを目的として、本研究をまとめる。

Ⅱ. 研究目的

基礎看護学実習Ⅱにおける指導内容を振り返り、今後の実習指導への示唆を得る。

Ⅲ. 研究方法

基礎看護学実習Ⅱにおいて実施した学生指導内容を振り返る。

Ⅳ. 実習の概要

1. 基礎看護学実習Ⅱの概要（中京学院大学看護学部，2013）

（1）実習目的

入院患者の療養環境や健康および心理状態を理解し、個別性を考慮した看護実践や看護過程を展開する基礎的能力を養う。

（2）実習目標

受け持ち患者を総合的に理解し、看護過程の展開ができる。

患者の個別性に応じた看護援助が実施できる。

患者や患者を取り巻く人々と良い関係をもつことができる。

（3）実習方法・指導体制・実習期間

実習方法

病院に入院している成人・老年期の患者を受け持ち、継続的な関わりを持つ。

受け持ち患者に一連の看護過程を展開する。指導体制

1 グループ 6～7名の学生を、臨床指導者

1～2名、指導教員 1～2名で指導に当たる。実習スケジュール・実習内容

表 1 参照

実習期間

10月第2週目から約2週間

2. 学生の履修状況

（1）基礎看護学実習Ⅱの履修年次

2年次後期。

（2）履修済み科目（必修）

1年次

基本教育科目：人間哲学と道德倫理，人間関係とコミュニケーション，現代社会と家族関係，英語表現Ⅰ・Ⅱ，日本語表現Ⅰ～Ⅲ，情報処理法，統計分析法，基礎ゼミナール

専門基礎科目：形態機能学Ⅰ・Ⅱ，生命倫理，病理病態学，疾病治療学Ⅱ，栄養生化学，保健衛生学，感染管理論

専門教育科目：看護学概論，看護基礎理論，看護援助技術Ⅰ（生活援助技術），感染看護論，基礎看護学実習Ⅰ（3日間の病院見学実習），老年看護学実習Ⅰ（3日間の高齢者施設見学実習）

2年次

専門基礎科目：疾病治療学Ⅰ，保健医療法規

専門教育科目：看護援助技術Ⅱ（診療補助技術），看護過程論，フィジカルアセスメント，成人看護学概論，老年看護学概論

Ⅴ. 実習時における指導内容

1. オリエンテーション

（1）事前オリエンテーション

事前オリエンテーションのグループ別の時間から、筆者は学生への直接の指導を行っていく。この時間には、①今まで学んだ看護援助技術の復習，②看護過程の復習，③実習病棟の診療科目に特徴的な看護，④実習病棟の

表1 実習スケジュール・実習内容

実習期間：後期授業開始約1週間後～2週間

実習開始2か月 前の8月第1週	<p>事前オリエンテーション</p> <p>①全体（科目責任者より）：実習目的・実習目標，2週間の実習スケジュール，実習生としての心構え，身だしなみへの注意点等についての説明</p> <p>②実習グループ別（グループ担当教員より）：実習病棟の特徴（診療科目，多く入院されている患者の疾患名等）・行ってくるべき事前学習・諸注意等について説明</p>
実習初日 (学内実習日)	<p>オリエンテーション</p> <p>①全体（科目責任者より）：2週間の実習スケジュール，実習生としての心構え，身だしなみへの注意点等について説明．記録用紙を配付，記述方法説明．</p> <p>②実習グループ別（グループ担当教員より）：実習方法の具体的な説明、患者選定、事前学習確認、諸注意等</p>
病院実習 1日目	<p><実習病棟施設にて以下の内容を実施></p> <ul style="list-style-type: none"> ・オリエンテーション（病棟師長、実習指導者より）：病院・病棟の特徴，看護システムおよび構造，患者の病状説明等 ・患者への自己紹介、情報収集、看護実践 ・カンファレンス
病院実習 2日目・3日目	<ul style="list-style-type: none"> ・看護実践 ・カンファレンス <p>＊病院実習3日目には中間カンファレンスをおこなう</p> <p>1週目での自己の学び，2週目の学習目標を明確にする</p>
病院実習 4日目	<ul style="list-style-type: none"> ・病院実習時間は看護実践． ・学内実習時間を設け，学習の整理をする．
病院実習 5～7日目	<ul style="list-style-type: none"> ・看護実践 ・カンファレンス <p>＊病院実習最終日には，最終カンファレンスをおこなう</p> <p>実習での自己の学び，今後の課題を明確にする</p>
実習最終日 (学内実習日)	<ul style="list-style-type: none"> ・全体カンファレンス・まとめ

診療科目で代表的な疾患とその病態生理、その疾患の看護の4点について事前学習を行ってくるよう指導している。特に①の看護援助技術については、基礎看護学Ⅱ実習では自分たちの技術を実際に対象者に実施するということを改めて伝え、時間のある夏季休暇中に計画的に練習に取り組むべき必要があることを強調している。また、質問や事前に確認しておきたいことが出てきた場合はいつでも尋ねるようにと学生に伝えている。

夏季休暇期間中に学生は、自主練習を行う演習室や学生が集うホール等で出会うと、実習に対する漠然とした不安や疑問をぶつけてきたり、涙を見せる者もいた。事前学習については、「どこまでやればいいのかわからない」「きりがいい気がする」という言葉もよく耳にする。しかし学生たちは、積極的に質問をしに訪れることはあまりない。

（２）実習オリエンテーション：実習初日

全体でのオリエンテーションの後、実習施設・グループごとに分かれてのオリエンテーションを実施する。いくつかのグループで合同の教室配置となっている場合もあるが、使用するのは小教室であり、学生の反応が把握しやすい状況である。ここでは、学生に対象者についての情報を伝え、受け持ち患者を選定している。受け持ち患者の選定後は、事前学習をすべき内容について理解できているか、学生に確認する。

（３）病棟オリエンテーション：病院実習初日

病院実習の初日には病棟師長から、病棟の特徴や機能・構造についての説明がされる。その病棟の診療科目に特徴的な治療器具や環境について、学生たちは実際に触れたり近くでよく観察できるような配慮を受けながら見

学をし、説明を聞く。学生たちはこの場で初めて、自らが実習を行う場である病棟の特徴的な構造や機能を目にする。

その後は実習指導看護師（以下、指導者）から、学生が看護援助をする際に使用する物品や使用の仕方について簡単に説明を受ける。この場で学生と指導者は初めて出会う。

２．看護過程の展開

基礎看護学実習Ⅱにおいては、「受け持ち患者を総合的に理解し、看護過程の展開をすることができる」という目標があげられている。学生は、一連の看護過程のプロセスを実際に患者との関わりの中で展開していく。この看護過程の構成要素一つ一つに対して丁寧に取り組むことで、患者への総合的な理解につながられるよう指導を行っている。

実習前半に学生は、患者とのコミュニケーションから情報収集を行うが、一方的に質問をしてしまったり、患者のそばに座りただ談笑しているだけとなってしまう場面によく出会う。実習前半の時点での学生は、緊張や不安が大きくコミュニケーションが困難で、戸惑いも大きいと感じているため、筆者はなるべく、短時間でも学生とともに患者のもとを訪れ、学生と患者がどのようにコミュニケーションをとっているのかを観察するようにしている。教員が主体的にコミュニケーションをとってモデルを示すことも多い。後日学生の記録を確認し、患者との会話の中から情報として必要な内容をまとめることができているか、学生自身がコミュニケーションそのものや情報収集について振り返りができているかどうかを確認し、指導が必要な場合は場面を想起しながら指導を行うようにしている。

1週目の終わりには、アセスメント・問題の明確化までできることを目指し、記録内容

を充実させてくるよう伝えている。一人一人の状況を確認しながら問題の明確化をするために必要なアセスメントの視点について補足している。ここでの指導に困難を感じる学生は、一般的なマニュアル化された看護問題や看護計画を挙げてくるだけの者である。アセスメントが充実していないので根拠に欠けており、計画を立てようと思っても中身が伴わない。教科書や参考書をうまく丸写して看護過程のプロセスをノルマのように穴埋めするための記録となってしまっていることがある。このような学生に対しては、患者から得た情報について一つ一つ考察できるよう指導している。まずは実習記録から、学生が情報として捉えた内容と、その情報から必要なアセスメントをすることができているかを確認する。そして、情報の意味をどのように捉えているのか学生本人に問いかけながら、理解が不足している部分については時間をかけて説明するようにしている。多くの助言をしたが全く伝わらず、実習期間が終了するまでアセスメントが充足できなかったり、指導中に学生が涙を浮かべてしまうといった場面を経験したことがある。

3. 看護技術

学生は、自分が考えてきた援助を実施することだけを優先した計画となっていたりすることがよくあるため、患者の個別性や、その時の心身の状態に応じた計画を立てた上で実施できるよう指導している。実習の援助の場面では、受け持ち患者の援助をしながら、患者の反応に学生が対応できているか、学生自身が対応できていなくても、指導者や教員が対応したことに気づくことができているかについてその場の様子を観察している。気づくことができていると思われる場合は、援助

を終えてから場面を想起している。このような指導により、状況に応じた計画変更・修正の必要性への気づきや、患者の安全安楽に配慮した援助の実施にもつなげられることを目指している。

学生が患者の援助を実施する際は、指導者で行うことが多い。援助を終えた後、学生と指導者が振り返りをしている場面に同席し、どのような状況であったか情報を得たり、指導者に直接援助時の状況を聞いたりするよう努めている。しかし限られた実習時間の中で、学生が行った一つ一つの看護援助に対する指導の方向性が一致できているのか、どのような部分を重視して指導しているかを密に確認することが困難で、調整が難しい場合もある。実際、教員と指導者が同じことを繰り返し指導し、学生に負担を感じさせてしまったという苦い経験がある。

4. カンファレンス

基礎看護学実習Ⅱにおいては、病院実習の日は60分程度のカンファレンスを毎日実施することになっている。カンファレンスでは、個々の学生が学んだことを共有し合ったり、疑問に思っていることを話し合ったりすることで、学びを深められることを目的として実施する。

2年次後期の時点では、学生たちはまだカンファレンスの経験が少なく、主体的に運営できていないと感じる場面が多い。また、学生たちからも「カンファレンスは苦手だ」と聞くことが多い。筆者は、なるべく学生同士の話し合いから学びを深められることが望ましいと考え、学生が進行している際は極力発言をしないようにしている。時にはテーマに沿った意見が出やすいような質問をしてみたり、学びとなる発言ができるよう誘導してみたり

りするのだが、結局有効な討議には至らず、一方的な発表でカンファレンスが終了してしまうこともある。

VI. 考察

「看護実践を展開するとき、対象理解が何より重要であることは議論の余地はない。看護学実習でも同様であり、授業の対象である学生を理解することが何より重要である」と舟島は述べている(2013a, p.177)。学生の理解を問いつけることは、藤岡・屋宜(2008b)、杉森・舟島(2012)によっても重要だと述べられている。筆者がこれまでに感じていた指導の困難さや不全感の中には、学生への理解が不足しているために生じていた部分があるのではないだろうか。看護学実習に取り組む学生への理解を深めることは、教員としての役割を再確認することにつながると考える。これまで挙げた指導の場面において、学生を理解したうえでどのような指導をすべきであるのだろうか、以下に考察していく。

1. オリエンテーション

(1) 事前オリエンテーション

実習開始前の学生が持つ不安要因には、まだ体験しない臨地の場における環境変化や医療従事者や対象との新しい対人関係の構築に対する要因があることが明らかにされている(佐藤, 2002)。不安感が高いと、学習意欲が低下することも明らかにされており(森田・小野寺・波多野, 1979)、実習前にできる限り不安感を低下することのできるような支援が必要となると考える。事前オリエンテーションでは、これから行われる実習がどのようなものなのか、何を学ぶのかということを明らかにし、さらに、場所や時間を変えてそれを繰り返し説明している。これは学生が学習課

題を理解し、学習の動機づけとするために重要なことである。そして、具体的な実習へのイメージを持つことにつながり、不安要因を取り除くことへの支援にもなっていると考えられる。全体への説明で理解できなかった部分はないか、学生の反応はどうか、ということに注視し、担当グループ別のオリエンテーションの時間に追加説明することで、より具体的なイメージを持つことができるよう支援していく必要があると考える。

事前学習について学生は、「どこまでやればいいかわからない」と訴えてくることがあった。「実習前に過剰な課題が出されると、その学習の方が大切だと思ってしまうことがある。本来の学習は実践活動の間にすべきことであるため、実習で行われる学習の準備に焦点を絞る必要がある」とGabersonとOermanは述べている(1999/2008, p.42)。これまで筆者が指示してきた事前学習の内容は、量としては夏季休暇中に達成できる範囲だと思われる。しかし、学生のこのような訴えは、実習環境や患者のイメージがわからないことに起因する不安と関連している部分があると考えられる。学生は実習初期段階において、患者の病気に対する気持ちや、入院生活を送るというイメージがわからず、患者とのコミュニケーションにつまずくため、患者像を抱くことができるような指導をする必要性があることが明らかにされている(井村・高田・新井・作田・坂口, 2008)。これまでの事前学習の指示内容では、具体的に患者のイメージを持つための指導に欠けていた部分があると考えられる。今後は、患者のイメージを具体的に持つことができるような工夫をする必要があると考える。

看護学実習中の学生は、7つの学習行動を

とっていること(山下・舟島, 2005), その内側で実習中の状況を11種類の「経験」としてとらえていることが明らかにされている(山下・舟島, 2006). これらの概念をもとに, 看護学実習中の学習行動から見出される4つの特徴と行うべき支援が示されている. そのうちのひとつに, 学生は「他者に支援を要請しにくく, 学習機会を獲得しにくい状況に置かれる」という特徴がある. このような状況は, 学生の実習目標達成を阻害する可能性がある. そのため, 「看護学実習中の学生が学習者としてそこに存在し, 必要に応じて他者の支援や学習機会を求めてもよいこと」「看護学実習は, 積極的に支援や学習機会を求めない限り, 目標達成の難しい授業である」という2点のことを事前に学生に伝える必要があると指摘されている(舟島, 2013a, p. 179-180). 筆者はなるべく, 学生が「支援の要請」をしやすい存在でいることが望ましいと考え, 「いつでも質問にきてよい」と学生に伝えていた. その言葉かけは, 「他者の支援」の一つである教員という学習資源を, 学生が活用できるのだと示すことにはなっているのではないかと考える. 「学生が安心して一緒に学習していきたいと思わせる教員の学習的雰囲気は, 学生の意欲を促進する」と藤岡他は述べている(2008a, p. 29). そして, GabersonとOermannは「教育を成立させるためには学生を信頼するだけでなく, 相互の信頼関係形成が重要である」と述べている(2008, p. 7). 教員は, 学生にとって自分がどのような存在となっているか, 客観的に見つめる姿勢を持って指導に臨むべきだと考える.

学生は, 夏季休暇中に質問をしに来ることはあまりないものの, 実習に対する漠然とした不安や疑問をぶつけてきたり, 涙を見せる

者もいた. 杉森は「看護基礎教育課程の学生は, その大部分が青年期にあり, 自己の内部を鋭くみつめ, [自分とは何か]を発見するという痛みを伴う発達段階の達成に挑戦している」と述べている(2012). 青年期の情緒の特徴としては, 変化が激しく不安定, 感受性が豊かであることなどが挙げられている(舟島, 2013b; 山内, 2008). 実習が始まる前から学生たちは, これから自分に課せられることになる様々なできごとを思い浮かべ, あるいは無意識に, 発達にともなう痛みに立ち向かわなければならないことへのとまどいや不安を募らせていくのではないかと考える. 学生が実習前に訴えていた漠然とした不安や戸惑いの中には, 青年期という特徴から生じているものもあることを理解して学生に接していく必要があると考える. このような青年期特有の特徴を有している学生たちにとって看護学実習は, いくつもの壁を乗り越えなければ達成することができない大きな試練となり得ることが予測される. 青年期の発達にともなう痛みは, 学生が成長していくためには必要な痛みである. しかし時には, その痛みが学習行動の阻害要因にもなり得る. 発達課題を乗り越えることによる苦痛が学習行動の阻害要因となっていないかという視点を持ち, その上で, 学生個々の特性を把握できるように努めていかなければならないと考える.

(2) 実習オリエンテーション: 実習初日

看護学実習中の学習行動から見出される4つの特徴の中には, 「学生は, 目標達成に必要な学習資源を蓄えたり, 活用しながら学ぶ」ということもあげられている. 舟島はこの特徴を踏まえ, 「看護学実習に先立ち, 各学生が講義や既習内容をどの程度修得しているかを確認することだけでは不十分である. 実習

の進行中に学生がどのような学習資源を蓄え、それを効果的に活用できているのかを理解する必要がある」(2013a, p.179)と述べている。実習初日には、学生が事前にどの程度学習資源を蓄えることができたのかを確認しておくことが重要であると考え、そして、患者の情報を学生に伝える際、学生が事前に学習すべき内容を明確に、簡潔に指示しておくことも重要であると考え、

(3) 病院オリエンテーション：病院実習初日

佐藤(2002)により明らかにされた、実習開始前の学生が持つ不安要因には「まだ体験しない臨地の場における環境変化や医療従事者や対象との新しい対人関係の構築」がある。学生は病院実習初日にこれらを目の前にし、緊張が最高潮に達していることが予測される。そして、山下他(2005)によると学生は「他者に支援を要請しにくく、学習機会を獲得しにくい状況に置かれる」という特徴を有している。指導者は、学生とともに多くの看護技術を実施し、密に関わっていくことになる。指導者との初めての出会いで学生が支援を要請しにくい印象を持つと、学生は新しい対人関係の構築に対する不安を増強させてしまい、学習機会の獲得のしにくさが助長してしまうと考えられる。学生が指導者に抱いている感情の変化について観察し、学生がスムーズに学習機会を獲得できるよう支援していく必要があると考える。

2. 看護過程の展開

実習の進行に伴い、患者―看護学生関係の相互関係は徐々に深まり、患者-看護学生関係の距離も縮まっていくことが明らかにされている(岩井・落合・本田・金子・黒木・鈴木・紙野・大橋, 2006; 小笠原・中島・加藤・

蓑田・長倉・長江, 2009)。また、井村他(2008)は、実習初期段階では、患者と関わることで自体がストレスフルな環境となり、学生にプレッシャーを与え、患者とのコミュニケーションを難しくしていることを明らかにしている。さらに、実習初期に患者に近づけなかった理由として、学生の消極的な内面や、会話がうまくいかなかったことが影響していることも明らかにされており、患者の反応を適切に捉えられるような関わりや、学生の人間関係を築けたという感覚を大事にすることが重要であると言われている(黒髪・須崎・佐久間・有田・中嶋, 2005; 佐藤・大島・小松・曾田・田代・水野・門井, 2006)。これまで筆者は、実習初期にコミュニケーションに戸惑う学生の様子を見て、何らかの手助けが必要だと考え、常に介入してきた。実習初期の学生と患者の様子を観察し、モデルを示してきたことは学生にとって、患者とのコミュニケーションの困難さを和らげる意味で重要な関わりであったと考えられる。しかし今後は、やみくもに介入するのではなく、学生と患者が徐々に関係を形成していく過程を見守る姿勢を意識しながら指導することが重要であると考え、さらに、場面を振り返って指導をする時には、患者の反応を学生が適切に捉えられているかどうかという視点を持ち、スムーズに人間関係の形成が進むよう支援することが必要であると考え、

看護学実習中の学習行動から見出される4つの特徴の3つめに、「学生は、学習者と援助者という異なる役割を期待している他者との関係形成を求められる」ことがあげられている(舟島, 2013, p.180)。これは、山下他(2005)が明らかにした、実習中の学生が示す学習行動のうちの、【他者との関係形成

と維持による学習進行の円滑化】【学習者から援助者・援助者から学習者への立場転換の反復】から表されている。学生は、学習者として「看護援助を実施し、技術を磨きたい」という思いがあり、それを優先させることが実習目標の達成につながると考えている可能性がある。そのために、アセスメントが充足できてない状況であっても、教科書や参考書から看護問題だけ抜き出して当てはめてしまう場合があるのだと考えられる。学生は、その場で優先すべき自分の立場が認識できず、判断をつけられないことがあるのだと考える。そのため今後は、一方的に患者を理解させようと指導を押しつけるのではなく、まず学生が「自分に課せられている役割とは何か」と意識することができるような指導を心がけていく必要があると考える。学習者と援助者という異なる立場への理解が促進することは、実習目標でもある「スムーズに患者や患者を取り巻く人々と良い関係をもつことができる」ことへの支援にもつながると考えられる。

これまで、基礎看護学実習は学生にとって初めての臨床実習だということを意識し、学生が困ることがないように調整するよう配慮してきた。しかしその上で、学生自身の主体性を伸ばすにはどうしたらよいかという視点には欠けていた部分があったように思われる。初めての経験で困難と感じてしまうことがあっても、それを乗り越えられる方法を見出し課題が達成できれば、学生の自信にもつながっていくと言われている(金田・岡本・平野・大橋・伊吹, 2000; 村田, 1978; 豊嶋・堤, 2005)。今後は、学生自身が主体的に行動できるにはどのような声かけが望ましいか考えながら指導を行っていく必要があると考える。そして、学生が安心して支援を求められる存

在であることを意識して関わることも引き続き意識しておく必要があると考える。

3. 看護技術

看護学実習中の学習行動から見出される特徴の4つめとして、「クライアントの問題に直面し、看護への関心を高めていく」ことがあげられている(舟島, 2013, p.180-181)。学生は実習に来るまで患者や病床環境のイメージを持ちづらく、そのため既習の学習内容について具体的な理解をすることが難しい部分もある。しかし実習で患者の実際を知り、看護への関心を高めていく。学生が看護への関心を高めた時こそ、その関心の高まりを学習資源とし、学びを深めていくことができると考える。筆者は、事前に学生の準備状況に関する情報を得ることはしていたが、その情報を、実習が始まってから学生が経験したことや、学生自身で気がつき、学ぼうとしていることと十分関連付けて指導することができていなかったと考える。患者との関わりではこうあるべき、今の場面ではここに気が付いてほしいという主観的な視点で指導をしており、学生個々の感じていることを学習資源として活かすという視点に欠けていた部分があったのではないかと感じている。そのため一方的な指導になり、学生の理解が促進しないという悪循環が生じてしまった場面もあったと考える。学生自身が経験したことや関心を高めていることは、実習中に学生が蓄える重要な学習資源である。今後は、それをうまく活用できているかどうか、学習資源となるような経験ができているかどうかという視点も持ち、気づきを促したり学びを深めたりできるような指導を行っていく必要があると考える。

学生の能力を信頼することも重要であると考え。一方的な指導を繰り返さないために

は、学生が感じ取っているはずの思いや感情を大切にしたい指導ができているか、常に自身に問いかけながら指導していくことが重要だと考える。

学生が有している学習資源を有効に活用するには、学生が観察した看護現象を教材としながら指導していくことが重要である。看護場面には、一瞬一瞬に多くの教材となるべき内容が含まれている。大切なことは、教員自身がその場面のどこに焦点を当てるかということである。その焦点の当て方によって、学生の学びに幾通りもの変化がもたらされる（藤岡他，2008a，p. 20-28）。これまで筆者が行ってきた看護技術の実施やカンファレンスの指導場面で感じていた不安全感は、教材として焦点を当てるべき部分がここでのよいのだろうかという疑問から生じていたのだと思われる。安酸は、教材化のために必要な能力は「指導場面においては直観的な判断と教授行動として現れるものである」と述べている（藤岡他，2008a，p. 30）。そして舟島は「教材化の場面では、教員の現象に対する看護学のおよび教授学的解釈の可否が影響を及ぼす」と述べている（2013a，p. 198）。筆者は教員として、多くの看護現象についての知識を拡げ、それを学生に伝えるにはどうすればわかりやすいか、という視点で解釈していく努力を継続していく必要があると考える。また、教育学的な手法についても技術を向上できるよう努力していく必要があると考える。

患者をよく理解している立場にある指導者との連携も大変重要であると考え。教員だけの偏った視点で指導を続けてしまうリスクを避けるため、学生が様々な看護観に触れ、感性を磨いていくためにも、指導者からの学生へ助言は重要なものとなる。指導者と密に

情報を交換し、指導の内容を豊かなものにしていくことが必要だと考える。

4. カンファレンス

カンファレンスにおいても、学生があげたテーマや発言のどこに焦点を当てて、何を学んでもらいたいかを考えて指導に当たること、つまり教員の教材化の能力が重要になると考える。議題が明確になっているか、そこから学生が何を学びとれるか、参加者や司会の発言の様子はどうか、どのような助言が学びにつながるかなど、瞬時に判断できる能力を身につけられることが望ましいと考える。そして、学生が自由に発言しやすいような雰囲気を作るために、学生が安心して支援を求められる存在であることを意識することも必要であると考え。

Ⅶ. まとめ

以上のことから、基礎看護学実習Ⅱにおいては現状の指導に加え、今後以下のような点について留意しなければならないと考えた。

1. 学生は青年期に特徴的な感情の不安定さや危うさを有していることを理解して接するべきである。また、発達に伴う痛みが学習に影響していないかどうかを把握することが必要である。
2. 実習前に、患者のイメージを具体的に持つことができるような指導が必要である。
3. 学生にとって教員は身近な支援者であることを示す必要がある。また、学習者としての学生の能力を信頼する姿勢が重要である。
4. 学生が学習資源の確保をすることができているか把握し、学習機会を獲得できるよう支援する必要がある。
5. 学生が経験したことや関心を高めていることに注目し、それを学習資源として、学び

を深めたい事柄を明確にした上で教材化することが重要である。

6. 看護現象を教材化するために、多くの看護学的知識を有し、的確に言語化できる能力を身につける必要がある。

今回の報告は、数少ない実習指導の経験から述べたものであるため、偏った視点となっている部分があることは否めない。今後経験を積んでいく中で、指導能力を向上することができるよう、今回得た示唆を活用し、自己研鑽に努めたいと考えている。

【文 献】

中京学院大学看護学部. 看護学実習要項(2013). 基礎看護学実習Ⅱ.

藤岡完治, 安酸史子, 村島さい子, 中津川順子(2008a). 学生とともに創る臨床実習ワークブック. 20-30, 医学書院, 東京.

藤岡完治, 屋宣譜美子 (2008b). 看護教員と臨地実習指導者. 17, 医学書院, 東京.

舟島なをみ(2013a). 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. 173, 177 - 181, 197-198, 医学書院, 東京.

舟島なをみ(2013b). 看護のための人間発達学. 170-195, 医学書院, 東京.

Gaberson, K.B. & Oerman, M.H(1999)/勝原裕美監訳(2008). 臨地実習のストラテジー. 42, 51-60, 医学書院, 東京.

井村香積, 高田直子, 新井龍, 作田裕美, 坂口桃子(2008). 基礎看護学実習Ⅱで体験した看護学生の思い - 患者とのコミュニケーションを通して-. 滋賀医科大学看護学ジャーナル, 6(1), 46-49

岩井浩一, 落合幸子, 本田陽子, 金子昌子,

黒木淳子, 鈴木純恵, 紙野雪香, 大橋ゆかり(2006). 臨地実習における患者-看護学生関係の構築に関する研究. 茨城県立医療大学紀要, 11, 123 - 135.

黒髪恵, 須崎しのぶ, 佐久間良子, 有田久美, 中嶋恵美子(2005). 基礎看護学実習での受け持ち患者との人間関係形成に対する学生の思い. 日本看護学会論文集 看護教育, 36, 152-154.

金田代里子, 岡本美佐江, 平野千穂美, 大橋五輪子, 伊吹はまよ(2000). 学生自身の意思決定と主体的行動の関連-基礎看護学第Ⅰ期実習後の調査から-. 看護展望, 25(10), 100-105.

森田チエコ, 小野寺杜紀, 波多野梗子(1979). 看護学生の学習意欲とそれに関連する要因の研究. 第10回日本看護学会教育分科会, 91-93.

村田恵子(1980). 看護学生の学習意欲の高まりと看護観の変容. 看護展望, 5(4), 18-23.

小笠原ゆかり, 中島千里, 加藤睦美, 蓑田さゆり, 長倉里加, 長江拓子(2009). 基礎看護学実習Ⅰにおける学生の人間関係形成に関する学び-実習課題レポート内容の分析を通して-. 四日市看護医療大学紀要, 2(1), 97-104.

佐藤信枝(2002). 臨地実習前の不安要因とSTAIとの関連-基礎看護学実習の学生を対象として-. 新潟青陵大学紀要, 2, 39-45.

佐藤美紀, 大島弓子, 小松万喜子, 曾田陽子, 田代ひろみ, 水野美香, 門井貴子(2006). 患者との人間関係形成の初期段階における学生の主観的評価とその理由-基礎看護学実習の体験を通して-. 愛知県立看護大学紀要, 12, 17-22.

杉森みどり, 舟島なをみ(2012). 看護教育学.

261, 医学書院, 東京.

豊嶋三枝子, 堤かおり(2005). 看護学実習における学生の自己効力感に影響する要因-インタビュー内容の分析-. 日本看護学教育学会誌, 14(3), 19-29.

山下暢子, 舟島なをみ(2005). 看護学実習に取り組む学生行動の概念化-学生理解に資する指導の探求-. 日本教育学会第64回発表要旨集録, 208-209.

山下暢子, 舟島なをみ(2006). 看護学実習における学生の「行動」と「経験」の関連-行動概念と経験概念のメタ統合を通して-. 看護教育学研究, 15(1), 20-33.

山内光哉(2008). 発達心理学(下) 青年・成人・老年期. 28-37, ナカニシヤ出版, 京都.