

看護学臨地実習で学習が停滞している学生が 指導する教師に望むこと

長澤 清隆*・堀 良子*

A Study on the Perceptions of What Students want Teacher's Instruction When Student Learning has Stagnate on Clinical Nursing Practicum.

Kiyotaka NAGASAWA*, Ryoko HORI*

抄録

〔目的〕本研究の目的は、看護学臨地実習で学習が停滞し前に進めなくなった学生が指導する教師に望むことを捉え、学習停滞時の指導について示唆を得ることである。

〔方法〕全国の看護師教育機関315校の3年次生251名から回答のあった「学習停滞時に指導する教師に望むこと」の問いに対する自由回答の記述文109を分析対象として質的帰納的に分析した。

〔結果〕学生が指導する教師に望んでいることは、【学生の話をも十分に聞いてありのままに受け止める】【教師の考えで一方的に話を進めない】【学生が話しやすい雰囲気を作る】【学生を区別しないで平等に関わる】などの8つのカテゴリーから構成されていた。

〔考察〕学生は、教師の一方的なアプローチでなく、学生の思いを重視して学生と一緒に考えることや病棟との連携を良くし学生の味方であること、平等に接することなどを指導する教師に望んでおり、学生を主体とした指導がなされることを求めていると考えられた。

キーワード：看護学臨地実習，学習停滞，実習指導

Key words：clinical nursing practicum, learning stagnation, practical training guidance

I. はじめに

看護学教育において、臨地で行う実習は学校で学んだ知識や技術を状況の異なる場で背景の異なる個別の対象に合わせて実施する応用学習として重要な意義をもつ。学生は実習中、「患者との関係形成が上手くいかない」、「看護の方向性が見えない」、「記録が書けない」などさまざまな理由で学習が停滞しなかなか前に進めない状況に陥ることがある。

看護師教育課程の全国調査において、このように実習が進まず出口が見えないで困った経験のある学生は61.0%、そのような時指導困難を経験した教師は93.6%があると回答し、多くが経験していた（堀，2015）。

臨地実習ではなぜ学習が困難な状況に陥りやすいか、次のような要因が関係している。住谷ら（2015）は、看護専門学校生の学業継続に影響した要因に「実習を通して感じた困難な体験」

*駒沢女子大学 看護学部 看護学科

が大きく影響しているとして、学生の実習に関するストレスが強く、実習中の睡眠不足や慣れない学習環境による緊張感、人間関係に疲れている状況が影響していると述べている。千田ら（2011）は、2001年から10年間の「成人看護学実習における看護学生の抱える困難感」に関する20の質的論文を調べた結果、学生は患者・実習指導者との関係性の構築、カンファレンスや自己の知識を統合する看護過程の展開、看護援助の実施に困難を感じていたと報告している。高橋ら（2009）は、老年看護学実習の初期における学生の困難として、学生が身体可動性や認知機能の低下した高齢者を初めて受け持った時の戸惑いや分からなさが出表されており、学生は顕在する状況にとらわれやすく、高齢対象者の内在する能力を見出し難いことが影響していると述べている。さらに、渡邊ら（2016）は、精神看護学実習の学生の困りごとについての調査で、「コミュニケーションについての困惑」が最も多く出表されており、次に「看護実践能力の未熟さによる戸惑い・疑問・不安」が表現され、精神疾患の症状の影響から、対人関係に課題を抱えている患者と出会ったときに、患者の言動への理解が及ばずに困難感を覚えるさまが示されていたとした。

これらから学生にとって臨地実習は、ハードルの高い学習であり、睡眠不足や人間関係の緊張や疲労を伴い、なおかつ普段出会うことがなく身近でない対象を理解して援助することが求められる学習であることから、学習停滞に陥りやすい状況が存在すると考えられた。

一方学習停滞に陥った学生の指導に関する研究は、集団の特徴や傾向を把握した質問紙調査による研究（伊藤ほか、2015）、印象に残った場面を振り返る質的統合法を用いた研究（前田ほか、2013）、学生の実習に対する意見や困難感に対する面接調査をした研究（近藤ほか、

2017）などが見られたが、学生が困難に陥った時、それを乗り越えるためにどのような指導が効果的か、指導のあり方にアプローチした研究は殆ど見当たらなかった。

そこで本研究では、実習で学生が学習停滞に陥った時に教師にどのような指導をしてほしいと望んでいるかを学生の立場から捉え、学生の表現に内在する意味を考察することから、学習停滞時の指導の在り方について示唆を得ることを考え着手した。

Ⅱ. 研究目的

看護学臨地実習で学習が停滞し、前に進めなくなった学生が指導する教師に対し、どうあってほしいと感じているかについて、調査紙の自由記述文から読み取り、学習停滞時の指導について示唆を得ることを目的とした。

Ⅲ. 研究方法

1. 研究デザイン

質的記述的デザイン

2. 用語の定義

学習の停滞：看護基礎教育臨地実習において、患者との関係形成が上手くいかない、看護の方向性が見えない、記録が書けないなどの理由により、数日間あるいはそれ以上学習が進まないで出口が見えないでいる状況

3. 研究対象者

看護大学、3年課程看護短期大学、3年課程看護専門学校の3年次生を対象とした。

4. 調査方法

1) データ収集方法

調査は「臨地実習で学習が停滞する時の学生の認識に関する調査」と題した全国調査として実施した。その内容の一部のデータを使用する。

調査実施方法は、全国の看護師教育機関のうち、大学、短期大学、3年課程専門学校の各々

半数の教育機関を無作為に抽出し、機関長宛てに研究の依頼文、説明書および調査紙を送付した。住所不明等で返ってきたものを除く実質送付数315校を対象校とした。

調査対象者の選定にあたっては、機関長に対し所属する3年次生を対象とし、1校につき3名を学籍番号等で無作為に選んでほしいことを告げた。調査紙の記入は無記名自記式で行い、郵送調査により実施した。依頼を受けた対象者は、調査協力への依頼文を読み協力を承諾したら回答する。回答することで研究協力に同意したとみなし、本人がポストへの投函を行うことにより実施した。

2) 調査期間

平成26年11月～12月

3) 調査内容と本研究における分析

(1) 調査内容

- ①対象者のプロフィール：機関種別、設置主体、性別、年齢、入学種別、現在までに終わった実習と現在の実習名
- ②臨地実習で学習が停滞した時の経験状況：学習停滞の経験の有無と回数、どの実習で体験したか、学習が停滞した要因は何だと思うか、学習が停滞したとき教師に援助を求めたか、何に躓いているか、何を指導してほしいのかを上手く話せたか、担当教師に援助を求めにくいことがあった場合それはなぜだと思うか
- ③学習が停滞しそれ以上進めることが難しいと感じた時、指導する教師にどのようにあってほしかったか
- ④学習が停滞しそれ以上進めることが難しいと感じた時、学生としての自分の在り方について考えたことはあったか

(2) 本研究での分析対象

本研究においては、③の学習が停滞しそれ以

上進めることが難しいと感じた時、指導する教師にどのようにあってほしかったかについて自由記述で回答された内容を分析した。

4) 分析方法

記述されている文章の文脈から、書かれている意味内容を抽出しカテゴリー化することにより、学習が進まなくなった学生が指導する教師に対し何を望んでいるかについて、全体像を把握した。カテゴリー化にあたっては、最初に文章の意味のあるまとまりごとに可能な限り回答者の言葉を用いて要約しコード化した。次にコードについて共通点、相違点を比較することにより分類し、サブカテゴリーを作成した。最後にサブカテゴリーを類似内容でまとめてカテゴリーを抽出した。分析過程においては、研究者間で確認と修正を繰り返しながら検討し抽出した。

IV. 倫理的配慮

本研究は、北里大学看護学部研究倫理委員会の承認を得て実施した。また、駒沢女子大学看護学部研究倫理審査委員会の承諾を得た。調査紙への回答は、自由であることを明記し、回答をもって調査に同意したものとした。データの取り扱いにあたっては、無記名による回答および機関が特定されないように送付を行い、機関および個人の匿名性を確保した。また、「学習の停滞」をテーマとしていることから、精神的な負担感に対する配慮の説明を加えて実施した。この研究の結果は、看護教育関連の学会等で発表することを伝えた。

V. 結果

1. 回答者の概要

学校送付数は315、内調査回答数は251名、回答率は26.6%であった。実習中学習の停滞を経験したことがある学生は、152名（61%）であり、

2～3回の経験者が最も多く、66名（43.4%）であった。平均年齢は、22.5歳（SD4.46）で3年次生としては年齢が高く、22歳～45歳までの社会人等の学生が20%を占めていた。

2. 分析結果

問いに対して回答していないと判断された記述を除いて、109の記述文を分析した。そのうち、長文では複数のコードを抽出するものがある一方、同じ意味をもつコードは一つに集約した。その結果、学生の学習が停滞しそれ以上進めることが難しいと感じた時、指導する教師に学生が望むことについて、8カテゴリー、35サブカテゴリー、106の記録単位コードが形成された。カテゴリーを【 】,サブカテゴリーを〈 〉、データを斜体で『 』に示す。学生が指導する教師に求めていることは、8つのカテゴリーで【学生の話をも十分に聞いてありのままだに受け止める】、【具体的なわかりやすい指導をする】、【教師の考えで一方的に話を進めない】、【学生が話しやすい雰囲気を作る】、【学生と一緒に考えて解決する】、【学生の傍らにいて学生の味方になる】、【病棟との良好な関係を作る】、【学生を区別しないで平等に関わる】から構成されていた（表1）。

1) 【学生の話をも十分に聞いてありのままだに受け止める】：21コード（19.8%）

%表示は全記録単位に占める割合を示す。

このカテゴリーは、教師が学生に対し学生の話したいことを十分に聞き、学生のありのままを受け止めることを表し、〈共感的態度で接する〉、〈学生の意見や考えを受け止める〉、〈学生と同じ目線に立つ〉、〈学生の話をも十分に聞く〉、〈学生なりの頑張りを認める〉、〈学生をありのままに理解する〉の7つのサブカテゴリーから構成されていた。

学生は、『学習意欲が低下するのは、6か月も実習の毎日で、ずっと人間は頑張れるわけ

はないということを共感してもらいたかった』と実習が長く頑張れないことを理解してほしいことや『自分の考えた内容を理解、受容したうえで指導してほしい』と、まず考えを受け止めてから指導を受けたかったことについて述べていた。このことは、『教員としての現在の立場や経験値で学生をみるのではなく、訴えを表出している学生の立場になって問題を同じ目線で見てほしい』と教師の立場からの視点ではなく、学生と同じ目線に合わせることや、『時間をかけて話を聞いて欲しかった』と学生の話をよく聞いてもらえることを前提として望んでいることにつながっていた。また学生は、『できていない部分だったり不足をしている所について自分でも十分わかっているつもりなのに、できていない部分ばかり指導されてしまうと、さらに追い詰められ、精神的に辛くなってしまった時があったため、悪い部分だけでなく良い所も見て欲しかった』と教師からのできていないことばかり指導されることにより、追いつめられたと感じ辛くなっていた。さらに『自分の性格を分かった上で、その性格に合った対処法をとってほしい』と学生の性格を理解し、学生個々に合った対処をするように学生をありのままに受け止めてくれることを望んでいた。

2) 【具体的なわかりやすい指導をする】

：18コード（17.0%）

このカテゴリーは、教師が学生に出来ていないところを具体的に伝え、学生がわかりやすいと受け取れるような指導を求めていることを表し、〈看護の方向性の道しるべを示す〉、〈ヒントを示す指導〉、〈一つ一つ丁寧な指導〉、〈具体的な分かりやすい指導〉、〈方向性が違っていれば教える〉の5つのサブカテゴリーから構成されていた。

実習の初期の段階では、学習停滞につながるものとして『初めてでわからないことがあり、

表1 学習が停滞したときに指導する教師へ望むこと

コード	サブカテゴリー	カテゴリー	
共感的態度をしてほしい	共感的態度で接する	学生の話をも十分に聞いてありのままに受け止める	
実習が長く続いてがんばれと言われても頑張れない学生のことを共感してほしい			
学生の意見を聞いて悩みを分かち合話をしたい	学生の意見や考えを受け止める		
学生の考えや感じていることを聞いて受け止めてほしい			
まず学生の意見を受容してほしい			
先入観を持たずにありのままの学生の姿を受け止めてほしい			
学生の分からないことをきいてほしい			
学生の考えたことを受容した上で指導してほしい			
先生の立場からでなく、学生と同じ目線にたって見てほしい	学生と同じ目線に立つ		学生をありのままに理解する
時間をかけて話を聞いて欲しかった	学生の話をも十分に聞く		
学生の思っていることを良く聞いてほしい			
親身になって学生話を聞いてほしい			
学生なりに頑張っていることを認めてほしい	学生なりの頑張りをも認める		
出来ていない部分や不足している部分だけを指導されると精神的に追い詰められるので、良いところも見てほしかった	学生をありのままに理解する		
学生話を中断して教師が話をするのが辛かった、まずありのまま受け止めてほしい			
学生の気持ちを尊重し話を聞いた上で指導してほしい			
初めての実習で不安が強いことを理解してほしい			
学生の性格を理解し、合わせた対応をしてほしい			
学生の悩みを聞いて気持ちを理解してほしい			
思っていることをそのまま聞いてほしい			
学生のことを表面上でなく、深く理解してほしい			
学生の思いを最後まで余裕をもって聞いてほしい	看護の方向性の道しるべを示す		具体的なわかりやすい指導をする
道しるべとなる指導がほしい			
しっかりと話を聞いて明確に分かるように答えてほしい	ヒントを示す指導		
必要な勉強のアドバイスがほしい			
調べてもわからないことは探すためのヒントがほしい	一つ一つ丁寧な指導		
1つ1つ丁寧に分かりやすく指導してほしい			
何ができているのわからない状態の時は1つ1つ丁寧に質問をしてきたことで理解できるようになった			
病態理解についていけず、1つ1つ一緒に整理をしてほしい			
具体的に解決策が見える指導をしてほしい			
理解するまで指導してほしい	具体的な分かりやすい指導		
何を見るのか何を学習すればいいのか具体的に伝えてほしい			
具体的に分かりやすい指導をしてほしい			
ヒントになる助言がほしい			
行き詰っているときだから考えが進むようなアドバイスがほしい			
患者はなにが問題でどう関わればよいかわか助言がほしい	方向性が違っていれば教える		
間違っているのか正しいのか教えてほしい			
ずれていることを教えてほしい			
無理そうならこれ以上難しいと教えてほしい			
先生の意見を押し付けずに学生の意見を聞いてほしい	教師の意見を押し付けない	教師の考えで一方的に話を進めない	
先生の価値観を押し付けた前向きすぎることを言われるとより疲れる、学生のねぎらいの声掛けをしてほしかった			
患者の訴えていることや行動の意味が分からず「それはあなたが知ろうとしないから」と言われたと一緒に考えてほしかった	学生話を決めつけない		
褒める指導をしたい教師が上手くしている学生をずっと褒め、自分はダメな学生だと落ち込んだので TPO を考えてほしかった			
分からないこともあるという認識で関わってほしい			
決めつけないように話を聞いてほしい			

コード	サブカテゴリー	カテゴリー
学生の思っていることを否定することなく話を聞いてほしい 学生の話を決めつけないで解決するまで指導してほしい 指導する前に学生話を聞いてほしい 一方的に責めずに解決策と一緒に考えてほしい 一方的に分からないことを責めずに導いてくれるアドバイスがほしい 一方的に話を進めないでほしい 学生の反応を見ずに一方的にずっと説明をしないでほしい 学生が話しやすい態度で一方的に否定しないでほしい 一方的に学生の考え方を決めつけたり否定しないでほしい 苦しんでいる学生に「大丈夫、そんなことはよくあること」と一言で済ませないでほしい 学生のことを分かっているのに「大丈夫」と言っていない	学生の話を決めつけない 教師が一方的に話を進めない 安易に大丈夫と言わない	教師の考えで一方的に話を進めない
気さくな雰囲気を出してほしい 相談しやすい雰囲気がほしい 忙しさを全面に出されると相談しにくい 学生が話しかけやすいような雰囲気をしてほしい 学生にはこんなことを相談していいのかという思いがあるため、相談できる時間を作してほしい タイムリーに指導してほしい 自分が上手く困っていることを言葉で伝えられないときは、色々な面から予測して聞いてほしい 先生の考えに沿わないと評価に響く、私を誰だと思っていると怒られ意味の分からない指導をしないでほしい 論ずる感じで話してほしかった 威圧感を感じる表情をしないでほしい 言い方に気を付け感情的になってほしくない 教師が自分だったどうするか考えを話してくれたことがよかった 教師も学生の頃はできなかったことを言ってほしかった	話しやすい雰囲気をだす 話せないでいる思いを汲む 学生が上手く伝えられない時は想像して問いかける 威圧感を感じさせない 感情的にならない 教師が自分のことを話す	学生が話しやすい雰囲気を作る
何が問題なのか分からず、まとまらない話をしている自分を受け止め、要約して確認してくれること、次にすべきことを一緒に考えてくれたことで解決してよかった 一緒に解決方法を考えてほしい 何が問題なのか一緒に考えてほしい 患者の情報について整理できるように一緒に考えてほしい 答えまでは要らないので、今後に対する方針のアドバイスがほしい 学生と一緒に看護の方向性を考えてほしい 看護問題について優先度を一緒に考えてほしい 学生としてできることを一緒に考えてほしい 学生の受け持ち患者について理解した上で一緒に考えてほしい 担当教師は責めてきそうで怖いので話やすい環境を作してほしい 質問ばかりだと辛い、学生話を聞いてアドバイスがほしい 答えを教えない方針の教師に質問しても何も答えてもらえず、ヒントくらいはほしかった	何が問題か一緒に考える 解決方法を一緒に考える 看護の方向性を一緒に考える 責めずに一緒に考える	学生と一緒に考えて解決する
教師は捨て台詞を吐いて部屋を出て行ったがそれでは何も伝わらないし分からないので学生を見捨てないでほしい 分からなくなってモヤモヤしている時に、話がでなくなるので突き放す言葉や態度をとらないでほしい 限界に達して病棟が怖くなった時一緒に病棟に行ってもらいたい 教師は指導者の意見を尊重しすぎず、学生の味方でいてほしい 教師はもっと病院にきてほしい もっと実習場所にいてほしい	学生を見捨てない 教師は学生の味方になる 教師は実習場所にいる	学生の傍らにいて学生の味方になる

コード	サブカテゴリー	カテゴリー
教師から声をかけてほしい	教師から気づいて声をかける	学生の傍らにいて 学生の味方になる
看護の教師であれば患者と同じように学生の状況に応じて気づいて声をかけてほしい		
学習の停滞していることに教員が気づき声をかけてほしい		
担当教師以外の話せる教師がほしい	担当以外の相談できる教師がいる	
ナースと学生のあいだに立って仲介してほしかった	病棟ナースと良好な関係を作る	病棟との良好な関係を作る
一度先生と病棟看護師が気まづくなると話づらい、その時は教師の方から声をかけてほしい		
指導者と教師が共通理解をしてほしい		
病棟との調整が上手くいっていないで学生が何も言えないことを理解してほしい		
指導者との関係に悩んでいるときは両方の話を聞いて解決してほしい		
教師は実習場を気にして学生をそっこのけにしないでほしい		
教員と指導者の対応が違うことで混乱したため、一貫した対応をしてほしい		
あまり詳しく深く聞かないでほしい	病棟の分からないことを学生に聞かない	
先生が病棟のわからないことを学生に質問しないでほしい	年齢の高さで区別しない	学生を区別しないで平等に関わる
年齢が高いので自分でなんとかしなければという思いが強い、話すきっかけになったかもしれないので学生を見て気付いた点からアプローチしてほしかった		
年齢で差別してほしくない		
社会人である自分を意識して相談することに躊躇してしまったが、先生も社会人であるからと後回しにしないでほしかった		
周りとの差を付けなくて平等に指導してほしい	平等に接する	
学生によって接し方を変えずに平等に接してほしい		
自分から言いにくい学生がいるので平等に声掛けをしてほしい		

ゴールも見えなかったので、道しるべや引っ張ってほしかった』、『調べても分からないことはせめて探すためのヒントでも欲しかった』と、教師から道しるべとなる指導や学習のリソースを教えてほしいことなどを望んでいた。具体的にわかりやすい指導として、『行き詰ってしまっている時だから、簡単にでも道ができるような、考えが進むようなアドバイスをしてほしい』と行き詰っている時だからこそ、多くの言葉で補うのではなく簡単に単純化したアドバイスがほしいと求め、『答えに導いていくように1つ1つ丁寧に分かりやすく指導してほしかった』と段階的に徐々に答えが導かれるような指導が丁寧でわかりやすいものとして欲していた。ずれている場合は『どのような考えを持っているかを聞き、ずれていたなら、間違っていることを教えて欲しかった』と間違っていることを指摘して

ほしいことを述べていた。

3) 【教師の考えで一方的に話を進めない】 ：17コード (16.0%)

このカテゴリーは、教師が学生に対し教師の考えたことで一方的に話しを進めていることを表し、〈教師の意見を押し付けない〉、〈学生の話を決めつけない〉、〈教師が一方的に話を進めない〉、〈安易に大丈夫と言わない〉の4つのサブカテゴリーから構成されていた。

学生は、『一方的に否定しないでほしかった。先生の意見を押しつけるのは、聴いていて辛くなった』と教師の意見を押し付けられることに辛さを感じることや、学生の『今思っていることを否定されずに話を聞いてほしかった』と学生の思いを重視し、まずは思いを聞いて指導につなげることを望んでいた。また、教師から『一方的にずっと説明されると、メモをとる学生と

しても追いつかないし、学生の反応を見ずに説明されるため、途中で理解できなくても話が切り出せない』と学生の反応を見ずに説明を続ける教師に話を切り出すタイミングがもてず、それ以上進展しないことについても述べていた。

4) 【学生が話しやすい雰囲気を作る】

：13コード（12.3%）

このカテゴリーは、上手く話せない学生の思いを汲んで教師から学生が話しやすい雰囲気を作ることを表し、〈話しやすい雰囲気をだす〉、〈話せないでいる思いを汲む〉、〈学生が上手く伝えられない時は想像して問いかける〉、〈威圧感を感じさせない〉、〈感情的にならない〉、〈教師が自分のことを話す〉と6つのサブカテゴリーから構成されていた。

『相談できる時間を作ってほしい。相談したくてもこんなこと相談していいのかなという思いがあるため。実習前に「こういうことがあったら相談してくれてよい」と伝えてくれると気軽に話せる』、『聞くと反対に怒られそうな雰囲気があったため、気さくな雰囲気を出してほしかった』等の記述から、学生は、こんなこと相談していいのかという思いや聞いたらずいとの思いを持つことがあるため、何でも相談して良いとあらかじめ話しておくこと、相談の時間を作ることや、学生が話しかけやすい雰囲気を出すことを望んでいた。上手く表現できなくて話しかけられずにいる時は、『色々な面から予測して困っていることを聞いてほしい。自分の言葉でうまく言葉で伝えられない時に、自分に合った言葉があると、とても納得できる』と教師が様々な面から予測して話を聞いてくれると言いたいことが明確になりやすいことを述べている。さらに、『教員は教員自身だったらどうするかという自分の看護観を教えてください、その後は良い意味で見守ってくれた。そのためその後何日か関わっていく上で、自分の看護観も見

出すことができ、最終的には患者と良い関係を持つことができた』と教師が自分だったらどうするのか考えを話してくれると良い方向に進展したと述べている。また、学生は『学生が理解できなくても、先生の考えに沿わなければ評価に響いた。学生の考えを全否定され、どうしていいかわからなかった』と教師の考えに従わないと評価に響くことを気にして威圧感を感じることや、『一方的に自分の考えだけを言うのではなく、学生の思いも聞いてほしい。感情的になってほしくない。言い方に気をつけてほしい』と教師の言い方に気を付けて感情的にならないでほしいことなどを望んでいた。

5) 【学生と一緒に考えて解決する】

：11コード（10.4%）

このカテゴリーは、教師が学生と一緒に考えることで解決をめざすことを表し、〈何が問題か一緒に考える〉、〈解決方法を一緒に考える〉、〈看護の方向性を一緒に考える〉、〈責めずに一緒に考える〉の4つのサブカテゴリーから構成されていた。

学生は、前述3)のように教師が一方的に進めることや、自分の意見を押し付けるのではなく、学生と一緒に考えてほしいことを望んでいた。『分かりやすく説明し、何が問題だったのか一緒に考えてほしかったです』と何が問題なのか一緒に考えてほしいことや、『患者の情報を一緒に整理して考えてもらいたい』、『看護の方向性について、一緒に考えて欲しかった』と自分の見えていないところや出来ないところと一緒に考えること、『自分の考えを聞いた上で、アドバイスがほしい。質問ばかりだとつらい』と、学生の考えていることを踏まえて質問ばかりせず一緒に考えることを求めている。

6) 【学生の傍にいて学生の味方になる】

：11コード（10.4%）

このカテゴリーは、教師が学生の傍にいて相

談のできる環境や学生を気にかけて学生の味方になることを表し、〈学生を見捨てない〉、〈教師は学生の味方になる〉、〈教師は実習場所にいる〉、〈教師から気づいて声をかける〉、〈担当以外の相談できる教師がいる〉の5つのサブカテゴリーから構成されていた。

学生は『何に悩んでいるのか、自分自身でもわからなくなりモヤモヤしているときに、突きはなすような言葉や態度をとられると、話もできなくなってしまう』とわからない中でもやややしているときに突き放す態度を取られると見捨てられたように感じることや、『限界に達して病棟が怖くなった時一緒に病棟に行ってほしかった』、『指導者さんからの意見だけを尊重しすぎて、つらかったので先生としての立場で味方にもついて欲しかった』と教師が常に学生の味方になってくれることを望んでいた。傍らにいて相談できることに対しては、『もう少し病棟に来てくれれば相談できたと思う』と教師に実習場所においてほしいことや、『担当教員以外の教員だと話しやすいこともあるため、1人だけでも相談役の教員が居てほしかった』と担当教師以外でも誰でも相談できる環境があることを望んでいた。

7) 【病棟との良好な関係を作る】

：9コード (8.5%)

このカテゴリーは、教師が病棟と連携し良好な関係で指導してくれることを表し、〈病棟ナースと良好な関係を作る〉、〈病棟の分からないことを学生に聞かない〉の2つのサブカテゴリーから構成されていた。

学生は『病棟と先生で方向性が違った。先生がわからないことを学生に質問しないでほしい』と学生は病棟と教師の板挟みになってしまうこと、病棟のわからないことを学生に聞かないでほしいことや、『病棟と教師の言っていることが異なっていたり、指導者によって態度が

違っていたり、どうしたらいいかわからなくなったので、一貫した対応をとってほしかった』と教師と指導者の連携が悪いと混乱してしまうため混乱しないように一貫した対応を求めている。

8) 【学生を区別しないで平等に関わる】

：6コード (5.7%)

このカテゴリーは、教師が学生を区別しないで接することや平等に関わりを持ってほしいことを表し、〈年齢の高さで区別しない〉、〈平等に接する〉の2つのサブカテゴリーから構成されていた。

学生は『先生に対しても自分が社会人であることを意識してしまい相談することに躊躇してしまった。先生も「私は大丈夫」と思われ、後回しにされているように感じた』や『年齢で差別しないでほしい』と年齢の高さがそうではない学生達との区別の要因になっていることや、『教師が学生に対してそれぞれ接し方を変えていました。そのため、聞きたいことがあっても冷たかったり、適切な指導をもらえなかった。学生全てに平等に接してほしい』と学生によって接し方を変える教師がいることを挙げ、学生を区別しないで平等に接してほしいことを望んでいた。

Ⅵ. 考察

1. 学生の思いを受け止めた上での関わり

学生は、学生の話をよく聞いてもらい、学生個々に合った対処をするよう学生をありのままに受け止めてくれることを望んでいた。学生が躓いているところは何か、まず学生の話をよく聞くことが重要である。アンドラゴジー（成人学習理論）を提唱した Knowles は、成人学習者においては教師が何をするかよりも、学習者の内面で何が起きているのかに注目することが重要である（Knowles, 1980/2002）との考

えを提唱している。今何に躓いて何に困っているのか、学生話をよく聞いて学生の内面で起きていることを捉えようとする姿勢が求められる。その時の視点は、教師の立場からの視点ではなく、学生と同じ目線に合わせることを踏まえることであり、教師の考えで一方的に話を進めないことでもある。また、学習上の困っていることが何かだけでなく、宮脇ら（2018）は、言葉では表現しきれない感情が学生の中に存在していることを前提に、学生自身が考えられるよう時間的余裕や精神的余裕を配慮するとともに、学生に何が起きているのかその心情にも関心を向けながら学生を理解する必要があると述べており、学生の心情にもアプローチをする配慮が必要と考えられる。

また学生は、教師からできていないことばかりを指導されることにより、追いつめられたと感じ辛くなっていた。堀（2016）は、指導困難を感じる教師 A の PAC 分析において、学生は何がわからないかを知りたい一心で『これはどう？あれは？と聞いてやうと学生の方は、わかりません、わかりませんと、できていない学生は、すごく責められていると感じているみたいでどんどん、こう、ひゅーっと距離が遠くなっていくのを感じることもある』と述べていたとして、教師が一生懸命になり、教師の視点で質問攻めにすると学生は答えられずに、かえって頑なになってしまい逆効果になることがあるため、気をつける必要があると考察している。しかしながら、岸（2020）が、教師の行動態度認知尺度に対して因子分析を行った結果、「学生の教師の行動態度認知と教師の信頼の強さとの間に関連が見られ、特に学生が教師の行動を自分のことを考えて行っていると認知すること、および教師の資質を認知することが当該教師への信頼の強さに関連していた」と述べているように、教師が学生のことを思っている

学生が認める指導や、的確な知識や技術に基づいた指導が教師の信頼につながり学習を進めることになると思われ、望まれる教師像の一つであると考えられる。

2. 学生の「話しやすい」を作り上げる関わり

学生が実習中に状況把握することは学生の能力だけで遂行が難しい（阿部，2020）ため、教師や指導者の指導が必要となる。学習が停滞状況にあるときは、学生は混乱状態にあり何をどう話してよいのかが分からないとともに、こんなこと相談してもよいのかという思いがあり、学生が教師への相談を行動に移すにはハードルが高い状況であった。その上、教師の態度に評価に響く威圧感を感じることや、感情的になっていると感じると話を切り出せず話すことを躊躇するようになっていた。教師はこのような学生の話しにくい状況が存在することを理解することが第一に重要と考える。学生は教師から声をかけてくれると話しやすいと望んでいたが、前もって教師が「何でも話していいよ」や「話を聞くよ」という開かれた態度を示すことが学生にとっては話しやすい雰囲気を作ることにつながる。

これらから、学生が話してくれるのを待つだけでなく、教師自ら学生に話しかけ、学生の思いの表出や言語化を引き出し、学生話をよく聞くことで個々の学生を理解した指導をすることが教師に求められると考える。

3. 学生が「安心」を感じられる環境づくり

学生の記述は、「学生の傍にいて学生の味方になる」や「病棟との良好な関係をつくること」、「学生を区別しないで平等に関わること」にも言及していた。これらは、学生が安心して実習に臨め、学習を進めることのできる環境となることであると言える。

病棟との連携が取れていないと、「病棟と教師が言っていることが異なる」「振り回されても学生は何も言えない」と学生が実習指導で振り回され、そのことを学生の立場からは何も言えずにいた。教師が病棟と連携し良好な関係で指導してくれると、中岡ら（2019）が述べるように、「看護学実習においては、指導者と教員の関係性が実習中の学生と患者の人間関係にも大きく影響を与える。学生の自己への省察と学びを高めるためには、教員と指導者が共有し合っていることで、学生個々の個性や能力を踏まえたものになる」と言えよう。渡邊ら（2016）は、実習指導者からは、学校との調整や教員とのコミュニケーション不足や、教員との壁があることが複数の文献で指摘されていたと述べている。また新任教員は、実習指導に自信がなく、初めての实習施設で看護師との関係性が築けていない場合、看護師に遠慮して臨床側の指導体制に対して意見を言えず、適切に役割分担が行えない状況が生じる（伊藤ら、2009）。これらの状況を踏まえ、病棟との連携は、学生の学修に責任を持つ教育側からの組織的かつ個別のアプローチが重要であると考えられた。

教師が学生の傍に常にいることも安心して実習できる環境である。学校によっては、教師が実習場を掛け持ちして指導にあたる所もあるようで、教師が常に学生の傍にいて相談のできる環境や、見知らぬ実習環境の中で教師は唯一身近な存在であることから、学生は自分たちを気にかけて味方になってくれることを望んでおり、指導体制を考えることも重要であると言える。

また、学生を区別しないで平等に関わることも学生は望んでいた。小玉ら（2016）は、文献レビューから「看護専門学校に入学した社会人経験者は、目的意識が高く学業に対する意欲的な態度の反面、失敗に対する恐れ、プライド、何事も上手くやらなければならないと考えるな

どの気負いがある」と述べているが、そのような学生は「後回しにされる」「自分で何とかしなければならない」と周りの学生より年齢が高いことを気にして行動することや、教師から大丈夫と思われて順番を後回しにされるなどを経験していた。今回の調査で社会人学生は全回答者の20%を占めており、社会人の特徴を踏まえた指導も考える必要があると言えよう。

社会人であるか否かに関係なく、学生によって接し方を変える教師がいることを挙げ、学生を区別しないで平等に接してほしいことも望んでいた。学生が実習中に困難と感じる要因にグループ内での対人関係があり（小笠原、2017）、メンバーによって接し方を変えることや、学生が平等でないと感じる指導は、グループ化を妨げ学生のストレスを高める要因となる。指導にあたって教師の考えで一方向的に話を進めないことを学生は望んでいたが、教師の目線で一方向的に進める指導がこのような区別につながる指導となると考えられ、学生を主体として教師は側面から関わる指導姿勢を持つ必要があると考えた。

VII. 結論

看護学臨地実習で学習が停滞して進まない状況にある時、学生は教師の指導に対し次のことを望んでいた。

1. 学生の話をも十分に聞き、学生のありのままを受け止めた上で、教師の考えで一方向的に話を進めない指導や具体的でわかりやすい指導を望んでいた。
2. 上手く話せない学生の思いを汲んで教師から学生が話しやすい雰囲気を作り、学生と一緒に考えて解決する指導を望んでいた。
3. 教師が学生の傍にいて相談ができる環境や学生の味方になってくれること、病棟と連携し良好な関係で指導してくれること、

学生を区別しないで平等に関わりを持って
くれることなど、学生が安心して実習でき
る環境を望んでいた。

謝辞

研究にご協力いただきました学生の皆様、看護
師教育機関の施設長の皆様に心より感謝申し
上げます。なお本稿は、文部科学省科学研究費
補助金を受けて実施した研究、「臨地実習で学
習が停滞する時の学生と教師の認識と指導に関
する研究」(課題番号：25670925)の一部を再
編成して加筆した。

利益相反

本研究における利益相反は存在しない。

文献

阿部オリエ (2020)：臨地実習における「学生
の看護上の判断」の概念分析，日本看護科
学会誌，40，465-473.

千田寛子，堀越政孝，武居明美他 (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巻，15-
22.

堀 良子 (2015)：実習で学習が停滞し学習を
進めることが難しい学生と指導困難感を感
じる教師が互いに対し望むこと，日本看護
研究学会誌，38 (3)，128.

堀 良子 (2016)：看護学臨地実習で学習の停
滞を経験した学生と学生の指導に困難を感
じる教師のPAC分析，日本応用心理学会
第83回大会発表論文集，120.

伊藤 美幸，加藤亜妃子，安東由佳子他 (2015)：
成人看護学実習前の学生が実習中の課題に
取り組もうとする気持ちに影響する内容，
愛知県立大学看護学部紀要，21号，79-88.

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.

岸 俊行 (2020)：教育現場において看護学生
が教師に対して抱く信頼感の検討，福井大
学教育・人文社会系部門紀要，第4号，
197-207.

Knowles, M. S. (1980) / 堀 薫夫，三輪建二
(2002)：成人教育の現代的実践－ペタゴ
ジーからアンドラゴジーへ－，(第2版)，
風書房，東京.

近藤恵子，小林たつ子 (2017)：複数患者受け
持ちに関する学生の学びと困難を踏まえた
統合実習の課題，長野県看護大学紀要，19
巻，33-43.

小玉美津子，小畑千春，水木暢子 (2016)：文
献レビューから看護系大学に入学する社会
人経験者を考える，秋田看護福祉大学総合
研究所報，第12号，35-50.

前田ひとみ，南家貴美代，古庄夏香他 (2013)：
看護学生が実習で振り返りたい場面の構造，
熊本大学医学部保健学科紀要，9号，53-
62.

宮脇 倫子，堀 良子 (2018)：臨地実習におけ
る学習停滞時の学生の個人別態度構造分析
－感情と行動に焦点をあてて－，北里看護
学誌，20巻 (1)，1-9.

中岡亜希子，細田康子，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，看護学教育学会
誌，27 (3)，1-11.

小笠原 陽子 (2017)：文献による臨地実習で
看護学生が感じる困難，八戸学院大学短期
大学部研究紀要，45，27～37.

住谷圭子，甘佐京子，松本行弘他 (2015)：看
護専門学校生の学業継続に影響する要因，
人間看護学研究，13巻，43-49.

高橋順子，林 裕子 (2009)：老年看護学実習

初期における学生の困難－疾病や障害を持つ高齢者の自立に向けた観察の視点－，看護総合科学研究会誌，11（2），15-22.

渡邊 碧，小高恵実，原田尚子（2016）：精神看護学実習における実習指導者および教員の認識と教育的支援に関する文献検討，上智大学総合人間科学部看護学科紀要，No2，31-43.