

原著

看護学実習において看護教員が主導して行っている実習指導者との協働 Collaboration with Clinical Instructors Led by Nursing Teachers in a Nursing Clinical Practicum

望月 紀子¹⁾*, 白水真理子²⁾, 宮芝 智子²⁾

1) 横浜市医師会聖灯看護専門学校

2) 神奈川県立保健福祉大学

Noriko Mochizuki¹⁾, Mariko Shiramizu²⁾, Tomoko Miyashiba²⁾

1) Yokohama City Medical Association Seito Nursing School

2) Kanagawa University of Human Services

抄 録

〔目的〕 看護学実習の実習現場における教員と指導者の協働において、学生の実習目標達成のために教員が主導して行っている協働を明らかにする。

〔方法〕 5年以上の実習指導経験のある看護専門学校の教員5名を対象に、半構造化面接を行った。実習目標達成に向けた相互補完的な協力について、質的記述的に分析した。

〔結果〕 教員による指導者との協働として【日々変化する学生や実習環境を把握して指導の方向性をタイムリーに話し合う】【指導者の指導内容や学生の学習状況が相互に伝わるよう架け橋となる】等の6カテゴリと、協働を促進する行動として【実習受け入れ準備に必要な情報を伝える】等の4カテゴリが明らかになった。

〔考察〕 教員による協働の特徴は、日々変化する実習状況下で教員が介入の必要性を判断し、学生を実践に導き入れることをねらって指導者に働きかけることであった。これは学生の臨床状況下での学習を助ける看護教育の特質であるといえる。

キーワード：看護教員、実習指導者、協働、看護学実習

Key words：Nursing teacher, Clinical instructor, Collaboration, Nursing clinical practicum

はじめに

看護基礎教育における看護学実習は、学内で学んだ知識・技術・態度を実際の臨床現場で応用し、看護実践に必要な基礎的能力を習得することを目的とした重要な授業である。看護学実習の学習効果を高めるには、主として学生の学習に責任を持つ看護教

員（以下、教員）と、学生の実習指導に携わりながら、主として患者の看護に責任を持つ実習指導者（以下、指導者）が互いに学生の実習目標達成に向け協働して指導することが求められる。教員と指導者の協働のためには、相互に信頼し合える関係づくりが重要であり、両者が互いの不足部分を補いながら、学生の臨床における学習の促進役として協力していくことが望まれる（藤岡，安酸，村島，中津川，2008）。実習施設と連携、協働する能力は、今後の教員に求められる能力の一つであり、いかにして指導者との協働を図るかは、教員にとって重要な課題となっている（厚生労働省，2010）。

著者連絡先：*望月紀子

横浜市医師会聖灯看護専門学校

E-mail：n.mochizuki@yokohama-med.or.jp

(受付 2019.9.17 / 受理 2020.1.5)

協働の概念に関する検討は、教育学や心理学の分野で行なわれているが、協働の形式や対象はその分野によりさまざまであると同時に定義も定まっていない（亀口，2002）。臨床心理学の分野では専門職間の協働を「所与のシステムの内外において異なる立場に立つ者同士が、共通の目標に向かって、限られた期間内に互いの人的・物的資源を活用して、直面する問題の解決に寄与する対話と活用を展開すること」と定義しており（亀口，2002）、実習指導における教員と指導者の協働に活用できる。

一方、先行研究は、指導者が感じている実習指導上の困難に関する要因として＜教員との関係＞＜指導者自身の力量＞＜学習環境・学習内容＞等を明らかにしている（酒井，中澤，石田，飯吉，加賀美他，2015；石崎，池田，2007；細田，山口，2004）。これら指導上の困難、特に＜教員との関係＞は、教員と指導者が実習現場での協働を高めることで、かなりの部分を軽減できよう。

また、教員と指導者の協働に関する先行研究には、協働の影響要因を明らかにした研究（椎葉，齋藤，福澤，2010）のほか、看護学実習における教員と指導者の役割分担という側面から協働を取り上げた研究が多い。それらによると、教員は学生の学習課題や指導方法を指導者と情報共有すること、指導者は学習環境を整え看護実践のロールモデルを示すことが互いに期待する役割であるとしている（清水，原田，2014；滝島，2012；丹野，西山，渡辺，小林，西脇他，2003；山田，太田，2010）。高畑・佐々木・井上（2015）は、大学教員と指導者の協働を調査し、＜学生への指導効果を向上させる下準備＞＜関係性の構築を図る＞等の大学教員側の協働6カテゴリと、＜実習環境の土台を固める＞＜教員に期待しつつも口にできない願い＞等の指導者側の協働5カテゴリを明らかにしている。これらは実習指導における二者の協働を国内で初めて明らかにした貴重な研究成果であるが、抽象度の高い概念が産出されており、看護学実習の協働において、教員が指導者との協働をどのように行っているか具体的な行動を明らかにした研究は見当たらない。

協働は相互作用を伴うものであるが、本研究では看護学実習における教員と指導者の協働を、教育を主導する教員の立場から取り上げ、かつ、実習目標

達成のための協働に限局して明らかにする。これにより、効果的な看護学実習に資する指導体制や学習環境、教員の調整能力向上への示唆が得られ、実習指導の質向上に貢献すると考える。

I. 研究目的

看護学実習の実習現場における教員と指導者の協働において、学生の実習目標達成のために教員が主導して行っている協働を明らかにする。

II. 用語の定義

協働：教員と指導者が、担当する実習の準備段階から実習終了までの期間内に人的・物的資源を活用し、互いの役割と能力を尊重しながら、看護学生の实習目標達成に向けて相互補完的に協力すること。

看護教員：看護師として5年以上従事し、教員養成課程を受講後、看護専門学校専任教員として所属し、看護学実習の学生指導を担当している教員。

実習指導者：各実習部署の責任者より実習指導者として任命され、日々の学生指導に直接関わる看護師。

III. 研究方法

1. 研究参加者

関東近県の3年課程看護専門学校に所属する専任教員のうち、専任教員養成講習会を修了し、看護教員として5年以上の実習指導経験がある5名を研究参加者とした。リクルート方法は機縁法であり、研究者の知人や看護専門学校の教務主任に研究の趣旨や内容を記した研究協力依頼書を用いて説明し、候補者の選定を依頼した。また、本研究では患者の看護過程を展開する実習を対象とし、実習の専門領域は問わないものとした。

2. 調査方法

研究デザインは質的記述的研究であり、1名につき約60分の半構造化面接を行った。調査内容は、学生の実習目標達成のために指導者との協働を意識した教員の行動とし、実習中の行動調整や学生による

患者への援助、カンファレンス、個別指導、実習評価に関する意見交換など、具体的な場面を取り上げ質問した。調査期間は、2016年3月から8月であった。

3. データ分析方法

面接の録音データから逐語録を作成し、教員が行っている指導者への関わりのうち、実習目標達成に向けた話し合いと相互補完的な協力について語られている内容を抽出した。分析のテーマを「学生の实習目標達成に向けて教員は指導者とどのように協力しているか」とした。分析の手法は谷津 (2014) を参考に、語られた内容の文脈を考慮しながら抽出したデータをコード化した。コード化には可能な限り研究参加者の言葉を使用し、その行動の意味が理解できるよう意図や状況も含めて表現した。類似した特徴を持つコードごとに分類し、コードが示している意味やそれぞれの整合性を考慮しながらカテゴリ化した。

4. 研究の信用性の確保

研究の信用性を高めるために、調査開始前に予備面接を実施した上で調査を開始した。分析過程においては、一貫性を確保するために、統一した様式を使用して経過を記録し分析過程をたどれるようにした。さらに、質的研究の経験豊富な研究者を含む共同研究者間で解釈の偏りが無いよう討議を行い、同意が得られるまで検討を繰り返した。

5. 倫理的配慮

研究参加者には、研究の目的、方法、面接の概要、研究参加は自由意思であり、辞退する権利があること、個人情報保護について書面と口頭で説明し、署名にて同意を得た。本研究は、神奈川県立保健福祉大学研究倫理審査委員会の承認 (保大第25-42) を得て実施した。

IV. 結果

1. 研究参加者の概要

研究参加者5名は全員女性、年齢は40歳代2名、50歳代3名であった。全員が看護専門学校卒業後、看護師として臨床経験を積み、教員養成課程修了後

に看護専門学校の専任教員として勤務していた。臨床経験年数は8年から25年であり、教員経験年数は7年から19年であった。担当領域は基礎看護学2名、老年看護学2名、成人看護学1名であった。教員の指導体制は、一病棟のみを担当し、実習期間中に授業や会議で実習場を不在にすることが週1回以上あった。指導者の指導体制は、専任で担当する場合とスタッフ業務と兼務する場合があった (表1)。

2. 教員が行っている指導者との協働

看護学実習で学生の実習目標を達成するために、教員が行っている指導者との協働として、258コード、47サブカテゴリ、10カテゴリが形成された。また、これら10カテゴリを「指導者との協働」を示す6カテゴリ (表2) と、「指導者との協働を促進する行動」を示す4カテゴリ (表3) に分類した。分類の基準は指導者との相互作用の有無であり、教員が直接指導者に働きかけている協働を「指導者との協働」、指導者との相互作用は生じない一方向的な行動を「指導者との協働を促進する行動」とした。以下、カテゴリは【 】、サブカテゴリは<< >>、参加者の語りは「斜体」を用いて表記する。

1) 指導者との協働を示すカテゴリ

【日々変化する学生や実習環境を把握して指導の方向性をタイムリーに話し合う】

このカテゴリは、日々変化する学生の様子や患者の病状変化などの実習環境を把握し、学生の学習状況や患者の状態に応じた指導の方向性について、指導者と時機を逃さず話し合う行動を示す。

教員は、<<その日の学生の学習状況や援助計画を互いに把握し指導の方向性を話し合う>>行動をとっていた。

「行動計画の発表が終わった時点で、(中略) 学生の様子だったりとか、ある程度、課題を勉強してきたかとか、多分お互いに、指導者さんと私と分かるので…で、じゃあどういふふうにしていきましょうかっていうところは話すようにしています。」(参加者A)

また、朝の行動計画調整の場面以外でも<<指導者と意見の違いを感じた時は学生の混乱を避けるため互いの意図を確認する>><<学生のレディネスよりも

表1 研究参加者の概要

	年齢 性別	教育背景	臨床 経験	教育 経験	担当 領域	担当病棟	指導者の体制	教員不在の頻度
A氏	50歳代 女性	看護専門学校卒業 学士取得	25年	13年	老年	一病棟を担当 同病棟担当が多く 指導体制を把握	専任配置	授業や会議で不 在にするが時機に より異なる
B氏	50歳代 女性	看護専門学校卒業	10年	19年	基礎	同上	看護業務と 兼務	授業や会議で不 在にするが時機に より異なる
C氏	40歳代 女性	看護専門学校卒業	19年	7年	老年	一病棟を担当 担当病棟は頻繁 に変わる	専任配置	不在にしない
D氏	50歳代 女性	看護専門学校卒業	8年	11年	成人	一病棟を担当 同病棟担当が多く 指導体制を把握	専任配置	不在にすることは ほとんどない
E氏	40歳代 女性	看護専門学校卒業	10年	8年	基礎	同上	看護業務と 兼務	授業や会議で不 在にするが時機に より異なる

指導者の指導内容が高度の場合、学生に合わせた指導内容を依頼する》など、指導者との意見の相違に教員が気づき、指導の方向性を統一できるよう関わっていた。

「学生を混乱させないようにして… (中略) あの時の指導者さんのあの言葉でちょっと私の考えとずれが生じた、ちょっと違ったところがあったのでちょっと確認してもいいですかみたいなことは絶対しておきます、その日のうちに…」(参加者D)

【指導者の指導内容や学生の学習状況が相互に伝わるよう架け橋となる】

このカテゴリは、実習オリエンテーションや行動計画調整時、カンファレンス等の指導場面において教員が学生に質問や助言、解説をして指導者の指導内容を補足したり、反対に学生の考えや疑問、良い気づきなどの学習状況を指導者に伝えたりして、三者の相互理解を深める行動を示す。

教員は、指導者の指導場面に一緒に立ち会い、《指導者の指導内容が伝わるよう、学生に問いかけ、意味づける》《指導者の指導場面で学生と指導者双方の反応を見て必要に応じて補足する》などの行動

をとっていた。

「(事前学習について) 指導者さんから言われていたみたいだけど、どうしたのというふうの確認をして、で学生が『時間がなかった』とか、まあいろんな理由を言いますので、何でそれが必要だったのか、指導者さんから (なぜ) 言われたのかわかる (か) ということを確認して…、やってこないことによって起こることを学生にちゃんと返さないとわからないですよ、だからそれをちゃんと伝えて…で、なんか (学生が) 『…あ』みたいな感じで… (気づいたようなので) 『じゃ、すぐに調べなさい』といってその場でもうすぐに調べさせたりとかはします。」(参加者A)

さらに、指導者と学生の間に入り《学生の考えや疑問、良い気づきが指導者に伝わるよう働きかける》介入をしていた。

(カンファレンスの場面で、学生の言いたいことが指導者に伝わっていないと教員が気づき) 「今の指導者さんの意見でこういうことだと思うんだけど、みんなが言いたかったのはそういうことだけ、ということとか…なんかそういう調整はするかな…時に、学生の代弁者みたいな形にはなるかなとは思

表2 教員が看護学実習において行っている指導者との協働

カテゴリ	サブカテゴリ
日々変化する学生や実習環境を把握して指導の方向性をタイムリーに話し合う	その日の学生の学習状況や援助計画を互いに把握し指導の方向性を話し合う 指導の方向性を統一するために指導者とタイムリーに話し合う時間を作る 学習上の課題を抱える学生について指導の方向性を話し合う 学生の体調不良や学習で行き詰まっている点を指導者に伝える 指導者と意見の違いを感じた時は学生の混乱を避けるため互いの意図を確認する 学生のレディネスよりも指導者の指導内容が高度な場合、学生に合わせた指導内容を依頼する 教員が把握していない学生のケア中の様子や報告内容など指導者が捉えた学生の様子を聞く 学生の状況に応じた受け持ち患者の選定を指導者と一緒に判断する 患者選定時に該当者がいない場合、指導者と対応策を相談する 実習中盤で実習目標の到達状況と後半の指導の方向性を話し合う
指導者の指導内容や学生の学習状況が相互に伝わるよう架け橋となる	指導者の説明や指導に対し学生の思考を促進する質問を投げかける 指導者の指導内容が伝わるよう、学生に問いかけ、意味づける 指導者の指導場面で学生と指導者双方の反応を見て必要に応じて補足する 指導者の説明を一緒に聞き、指導者に追加質問して不足点を補う 学生の考えや疑問、良い気づきが指導者に伝わるよう働きかける
教育の専門的立場から学生指導や評価を主体的に担う	重点的に指導を要する学生の指導を教員が意図的に引き受ける 教員が看護過程を含む実習記録やカンファレンスの指導を率先して引き受ける 学内で学んできた知識と実際の看護実践をつなげて学生の理解を深める 実習の最終評価は指導者の意見を参考に教員が最終決定する
指導者に関わってほしい内容を判断して指導を依頼する	患者の安全を守るために指導の協力を依頼する 患者の負担軽減への配慮から患者ケアの指導を指導者に任せる 学生や患者の状況に合わせて指導者に指導してほしい内容を判断して伝える 患者の状態を十分把握している指導者に、患者に合った適切な援助の指導を任せる 指導者がケアに立ち会った場合、事後に振り返りをして学生の考えを確認するよう依頼する 学生が患者との関係性を築けない場合、ケア等を通して関わられるよう介入を依頼する 指導者がとらえた学生の課題や良い点を学生にフィードバックするよう依頼する 実習オリエンテーションの時に説明してほしい内容を指導者に依頼する 指導者の指導意図や看護観を学生に伝えてほしいと依頼する
学生や指導者の状況に応じて、学生が行う患者ケアの指導の分担を調整する	学生と指導者の状況に応じて患者ケアをどちらが担当するか相談する 実習時間の合間に指導者が担当したケアの進捗状況を確認し、分担を再調整する 教員不在時は指導内容をあらかじめ伝え指導者に指導を依頼する 患者の安全性と学生の能力を見極めて患者ケアの学習内容を調整する
実習全体を振り返り相互の立場から今後の課題をともに見出す	実習最終日に教員と指導者で学生個々の実習評価に関する意見を話し合う 実習最終日に指導上困ったことなど指導体制に関する指導者の意見を聞く 臨床側の指導体制について学生の意見を代弁したり教員の意見を述べたりする 指導者以外のスタッフの態度などで問題を感じた場合は、指導者に教員の意見を伝える

うんですけど…。』(参加者E)

過程や記録の指導、さらには実習評価などの教育活動を、教員が主体的に引き受ける行動を示す。

【教育の専門的立場から学生指導や評価を主体的に担う】

このカテゴリは、各実習のねらいや既習事項、学生個々の学習課題をふまえた指導方略を用いて、学生が学内で学んだ知識を活用しながら実習中の看護

【指導者に関わってほしい内容を判断して指導を依頼する】

このカテゴリは、患者の安全確保や負担軽減をふまえ、指導者の看護実践能力や患者との信頼関係、

表3 指導者との協働を促進する看護教員の行動

カテゴリ	サブカテゴリ
実習の受け入れ準備に必要な情報を伝える	事前に実習の基本情報と指導体制を伝える 事前に患者の選定条件を指導者に伝え患者選定を依頼する
指導上留意する学生個々の情報を学生に配慮しながら事前に伝える	学生個々の学習上の課題や指導上の留意点を事前に伝える 実習中特に配慮を要する学習面や健康面の情報を学生に配慮しながら伝える 学生個々が抱える問題について指導者の先入観にならないよう最小限の情報のみ伝える
指導者の指導とそれに対する学生の理解や反応を把握する	指導者の指導内容と学生の理解状況を把握するため指導場面に一緒に立ち会う 実習記録のコメント内容を確認したり学生に直接聞いたりして指導者の指導内容を把握する 指導者から受けた指導内容を学生が生かしているかを確認する
指導者が学生指導しやすいように配慮する	指導者が発言しやすい環境と機会を整える 教員不在時の指導者の負担を軽減するための調整を行う 指導者に指導内容の補足や変更を依頼する場合は、時や場所、方法を考えて伝える

指導者によるフィードバックの影響など、指導者の関わりがもたらす学生への教育効果をねらい、指導者の専門性を生かして学生に指導してほしい内容を教員が判断し指導者に依頼する行動を示す。

教員は「患者の安全を守るために指導の協力を依頼する」など、患者の状態に応じて高度な専門的知識や技術を要する援助の指導を指導者に依頼していた。

「患者さんの安全が一番なので、(複数のドレーン類が留置中のため援助が) ちょっと厳しいかなという学生に関しては、『ここどうでしょうか』(と指導を依頼し) … (中略) ちょっと主導権じゃないけど調整は私がしちゃう形になりますかね。」(参加者C)

また、教員が学生と患者のコミュニケーションの状況を見て、「学生が患者との関係性を築けない場合、ケア等を通して関わられるよう介入を依頼する」など、学生の学習状況を教員がとらえ、「学生や患者の状況に合わせて指導者に指導してほしい内容を判断して伝える」行動をとっていた。

【学生や指導者の状況に応じて、学生が行う患者ケアの指導の分担を調整する】

このカテゴリは、その日の学生の援助計画や指導者の状況に合わせて学生が援助計画の実施に関する指導を受ける機会が得られ、かつ、学生指導の分担が偏ることのないよう相互に調整する行動を示す。

【実習全体を振り返り相互の立場から今後の課題をともに見出す】

このカテゴリは、教員と指導者が本実習の事前調整から実習最終日までの全過程を振り返り、学生個々の実習評価や学校側と臨床側の指導体制に対する意見を交換して、ともに今後の課題を明確にして共有する行動を示す。

2) 指導者との協働を促進する行動を示すカテゴリ 【実習の受け入れ準備に必要な情報を伝える】

このカテゴリは、教員が実習開始前に本実習のねらいやスケジュールなどの概要を紙面や口頭で指導者に伝え、あらかじめ患者選定の依頼をするなど、臨床側に実習受け入れ準備の協力を依頼する行動を示す。

「まず実習計画を持って (中略)、それで学生の様子だったりとか、3週間の実習目標をクリアするための行動の確認ですね、1週目では何をやって、2週目では何をやってという形で…カンファレンスの日にちですとか、それと授業が結構入るので、授業で抜けるところがありますよというところの調整というか、そういう形ですね。」(参加者A)

【指導上留意する学生個々の情報を学生に配慮しながら事前に伝える】

このカテゴリは、実習というストレスフルな状況に学生が身を投じるにあたり、学生の学習上の課題や健康上の問題など、指導上特に留意する学生個々

の情報を、学生の個人情報に配慮し、かつ指導者の先入観にならないよう細心の注意を払って事前に指導者に情報を提供する行動を示す。

「これまでどんな経緯でこの学生がここに進んできているのか、まあ体調面であったり、精神的なところであったり、実習するにあたってちょっと影響しそうなところ… (を伝えている) ちょっと個別な情報の場合は、ここだけの話にしといてくださいと… だけどちょっとここは注意をお願いしたいとか、働きかけをお願いしたいとか (中略) 逆にどんなお薬を内服していてもか、ちょっとバイアスがかかったりしますし、変にほかの学生と違う対応というの、まあ… (なので情報伝達を控えている)」(参加者E)

【指導者の指導とそれに対する学生の理解や反応を把握する】

このカテゴリは、指導者の指導内容や指導方法を把握するとともに、それに対する学生の理解や反応を確認するために、教員が指導場面に一緒に立ち会ったり、学生や指導者に直接聞いて確認したりする行動を示す。

(朝の行動調整場面) 「指導者さんが、学生の不足している部分について、ちゃんと質問してくれているとか、そういうところも気になるので、できるだけ立ち会うようにはしているんですけど… (中略) 指導者さんが質問しなかったところについては、あとで学生を呼んで、ここ、こういう風に言ってたけど、これの目的には何? とか理由は何で? とかそういう追加の質問をしています。」(参加者B)

【指導者が学生指導をしやすいよう配慮する】

このカテゴリは、指導者が学生に助言しやすいように、発言の機会や環境を整えたり、指導者の立場を尊重しながら、指導内容や方法の変更を依頼したりする行動を示す。

(カンファレンスで発言できるように) 「指導者さんにもこのテーマでやるから指導者の立場での意見をお願いしたいってあらかじめ伝えておきます。」(参加者E)

V. 考察

1. 看護学実習において教員が行っている協働の特徴

教員は、実習期間及び実習時間中の適切なタイミングを判断して学生の実習目標達成に向けた細やかな情報共有や話し合いを指導者に持ちかけていた。さらに指導者による学生への指導場面に立ち会い、指導者の指導スタイルや指導内容、学生の学習状況を把握しながら必要に応じて教員が指導を補足し、一方で、指導者が気づいていない学生の思いを伝えるなどして、両者の間に入り架け橋となって学生の学習が深まるよう働きかけていた。

Benner, Sutphen, Leonard, & Day (2010/2011) は、臨床状況下における教育と学習において、学生は特定の患者の特定の状況から学ぶ「状況下での学習 (situated learning)」をしており、これが看護教育の特質であるとしている。さらに、教員はその状況におけるその患者の反応を考慮に入れた文脈の中で学生を実践に導き入れているとしている。看護師は患者の傍らに24時間寄り添い、患者の反応からその時々を的確に判断し看護ケアにつなげている。学生がこのような対応を学ぶためには、時宜を得た、また統一した支援が必要である。【日々変化する学生や実習環境を把握して指導の方向性をタイムリーに話し合う】【指導者の指導内容や学生の学習状況が相互に伝わるよう架け橋となる】【指導者に関わってほしい内容を判断して指導を依頼する】は、いずれも特定の状況下で教員が介入の必要性を判断し、学生を実践に導き入れることをねらって指導者に働きかける行動といえる。これらは、学生の状況下での学習を助ける看護教育の特質であり、指導者との協働の特徴的な行動であると考えられる。特に、《学生が患者との関係性を築けない場合、ケア等を通して関わられるよう介入を依頼する》《学生のレディネスよりも指導者の指導内容が高度な場合、学生に合わせた指導内容を依頼する》などの行動は、時機を逃さず介入することが重要である。実習中の学生は、学内で学んできた知識や技術を活用するだけでなく、患者や指導者、教員との関係性の中で自分自身のあり様を振り返り、その気づきを通して学びにつなげている。教員による学生や指導者

への関わりのタイミングが遅れることは、学生の自己の客観視の遅れや、患者との関係性の構築や修復に困難を来すことにつながる。従って教員が実習状況をとらえて時機を逃さず関わることは、学生の实習目標達成のために重要な意味を持つといえる。

教員が行っている指導者との協働の第二の特徴として、指導者の指導場面で指導者と学生の間に入って、相互の架け橋となって学習を支援していたことが挙げられる。高畑、佐々木、井上（2015）は、大学教員と実習指導者との協働に関する研究の中で＜教員の潤滑油としての役割＞を明らかにし、学生は教員と指導者との協働作用が及ぶ環境に身を置いて実習を展開しており、教員の潤滑油としての作用は、学生と指導者との関係を保つことにもつながり、学習効果は一層高まるであろうと述べている。学生にとって、学内とは異なる環境の中で、初めて出会う指導者に自己の気づきや考えを率直に表現することは容易なことではない。指導者にとっても、学生の多様な背景を理解し、個々の学習課題に合わせて指導をすることは困難なことである。今回の研究から、教員は、学生と指導者双方の反応を見て、それぞれの意図や考えが伝わるよう働きかけていることが明らかになった。このように教員が両者の間に入って架け橋となることは、学生の学びを助けるだけでなく、指導者が感じている＜学生の考えを理解できない＞等の指導上の困難（細田、山口、2004）を軽減させることにつながる。教員が指導者の役割遂行を助けるこれらの行動は、本研究の協働の定義の中で述べた「相互補完的な協力」の一つであろう。教員は、学生にも指導者にも関心を寄せ、学生の実習目標達成を目指して両者に働きかけており、これは臨床現場を学生の学びの場にする上で欠くことのできない要素であると考えられる。

本研究では、カテゴリ間の関連性の検討には至っていないが、【日々変化する学生や実習環境を把握して指導の方向性をタイムリーに話し合う】【指導者の指導内容や学生の学習状況が相互に伝わるよう架け橋となる】は、他の全てのカテゴリの遂行時に併用でき、教育効果を高める可能性の高い、基盤となる行動といえる。

2. 教員の協働と調整能力向上に向けて

本研究結果において、教員が行っている指導者との協働は、教育の専門的立場である教員が、学生や実習全体の状況を判断し、適切な指導の方向性や学習上の問題解決策を指導者に提案し、話し合いを通して妥協点を見出すことであった。これは、実習中の様々な課題や問題を指導者と共に解決する姿であり、教員の調整能力の一つである。

植村、大島（2017）は、実習教育で看護教員が倫理的ジレンマと捉えた課題と対処を明らかにし、「現場で実習内容を調整することの難しさ」が最多の課題であったと報告している。そこには、教員が意見を言うことによる実習場との関係悪化への危惧や実習場における教員の立場の弱さなどが要因として示されていた。このように、教員にとって臨床との調整を図ることは決して容易なことではない。しかし、本研究で明らかになったように臨床との調整能力とは、自己の所属先とは異なる場であっても、教員自らが主体的に指導者や臨床スタッフに働きかけ合意形成していく能力であると言える。そのためには、教育機関の方針、教員の考えや気づきを、対等の立場で伝え合える関係性が重要である。

上記が語られる時、多くの場合、関係悪化への危惧など、協働する相手との信頼関係に注目し、信頼関係が築けていないことが協働を妨げる要因と考える傾向がある。中村、塩見、高木（2010）は、組織における協働において、チームが協働するための主要な目的は4点あり、①目標や優先順位の決定、②メンバーの役割や責任の配分と統合、③仕事の進め方や決定の仕方、④メンバー間の関わりや関係性であるとしている。このうち、「メンバー間の関わりや関係性」の次元で起こる様々な問題は、前述の①から③が十分理解されていないために生じると述べている。教員は、実習開始前に、指導者との打ち合わせを行い、【実習の受け入れ準備に必要な情報を伝える】【指導上留意する学生個々の情報を学生へ配慮しながら事前に伝える】など、実習のねらいやスケジュール、学生の背景などを伝え理解が得られるよう働きかけていた。このように、実習の準備段階から、指導者が学生にどのように関わればよいか、具体的に提示し、両者の役割や責任の配分、実習の進め方など、実習指導に関する準備状況を高めてお

くことが指導者との関係性を築く上での前提となる。

一方、実習中に遭遇する様々な問題に対して、タイムリーに指導者と話し合いを持ち、互いに問題解決や目標達成に向けた方針や方略を共通理解し、相互補完的に協力し合うことはさらに重要である。教員は、指導者との指導内容に不一致を感じた時や、学生のレディネスに合わない指導が行われている可能性があるかと判断した場合、すみやかに指導者の意図を確認する行動をとっていた。このように、教員が主体的に指導者へ働きかけ、同じ目標に向かって双方が納得する解決策や打開策を提案し互いの合意を得るまで働きかける経験の積み重ねが、教員の調整能力向上につながるのではないだろうか。

本研究の参加者は教員経験年数が平均11.6年であり、面接で語られた協働は、経験豊かな教員の行動であった。そこには教員から主体的に働きかける姿勢、互いの合意形成ができるまで誠実に話し合う熱意、実習環境の変化に対応できる柔軟性が読み取れた。指導者と協働する能力を育成するためには、それぞれの教育現場での取り組みが不可欠である。協働の成功事例などを紹介する場を持ち、そこに内在した要素を共有していくことや、経験の浅い教員が、経験豊かな教員や指導者、病棟師長などの資源を活用し、指導経験を振り返りながら成長につなげていくことが望まれる。臨床との調整能力の向上は、看護教員の継続教育における重要な課題であり、意図的、段階的に開発していくことが求められる。また、実習施設と教育機関との連絡会議や学習会などを活用して意見交換を行い、それぞれの専門性を生かした協働を高める取り組みを検討することも効果的であろう。

VI. 本研究の限界と課題

本研究は、対象者が関東近県の3年課程看護専門学校教員5名と限定されていること、指導者の立場から協働を明らかにしていないことから、看護学実習における教員と指導者の協働の全体像を網羅できたとはいえない。今後は、対象者の背景や実習指導体制による協働の様相の相違、さらには、指導者がとらえている教員との協働について明らかにして

いく必要がある。

VII. 結論

1. 看護学実習における教員と指導者の協働において、実習目標達成のために教員が行っている行動として、指導者との協働を示す6カテゴリと、指導者との協働を促進する行動を示す4カテゴリが明らかになった。
2. 教員は、看護学実習において【日々変化する学生や実習環境を把握して指導の方向性をタイムリーに話し合う】【指導者の指導内容や学生の学習状況が相互に伝わるよう架け橋となる】行動をとっていた。これらは、看護教育の特質をふまえた指導者との協働の基盤となる行動であった。
3. 教員が学習内容決定の主導権をとることは協働における教員の専門的役割であり、実習状況に応じた相互の役割分担や実習の進め方について、臨床と合意形成していく姿勢が教員の調整能力向上につながるとの示唆を得た。

謝辞

本研究の実施にあたり、ご協力いただきました看護専門学校教員の皆さまに深謝いたします。

本論文は、神奈川県立保健福祉大学大学院保健福祉学研究科修士論文の一部を加筆・修正したものである。

文献

- Benner, P., Sutphen, M., Leonard, V. & Day, L. (2010) / 早野ZITO真佐子訳 (2011). ベナーナーズを育てる, 59, 東京: 医学書院.
- 藤岡完治, 安酸史子, 村島さい子, 中津川順子 (2008). 学生とともに創る臨床実習指導ワークブック第2版, 41-42, 東京: 医学書院.
- 細田泰子, 山口明子 (2004). 実習指導者の看護学実習における指導上の困難とその関連要因. 日本看護研究学会雑誌, 27(2), 67-75.
- 石崎邦代, 池田正子 (2007). 臨地実習指導者がか

- かえている指導上の困難とその支援—実習指導者へのアンケート調査より—, *日本看護学会論文集, 看護教育*, 38, 228-230.
- 亀口憲治 (2002). コラボレーション—協働する臨床の知を求めて—, *現代のエスプリ*, 419, コラボレーション, 5-19.
- 厚生労働省 (2010). 今後の看護教員のあり方に関する検討会報告書, 2019.8.8, 厚生労働省ホームページ: <http://www.mhlw.go.jp/shingi/2010/02/dl/s0217-7b.pdf>
- 中村和彦, 塩見康史, 高木穰 (2010). 職場における協働の創生—その理論と実践—, *南山大学紀要「人間関係研究」* 9, 特集「協働」, 1-34.
- 酒井禎子, 中澤紀代子, 石田和子, 飯吉令枝, 加賀美亜矢子, 小林綾子…櫻井信人 (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, 12-16.
- 椎葉美千代, 齋藤ひさ子, 福澤雪子 (2010). 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, *産業医科大学雑誌*, 32(2), 161-176.
- 清水小織, 原田慶子 (2014). 精神科看護学実習における看護教員と臨床実習指導者との連携, 看護教員が臨床実習指導者との連携で大切にしていること, *日本看護学会論文集: 看護教育* 44, 256-259.
- 高畑和恵, 佐々木吉子, 井上智子 (2015). 看護学士課程における臨床実習指導での大学教員と実習指導者との協働に関する研究, *日本看護学教育学会誌*, 25(2), 1-14.
- 滝島紀子 (2012). 臨床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), 29-35.
- 丹野かほる, 西山悦子, 渡辺岸子, 小林ミチ子, 西脇知友子, 定方美恵子, …牧野さだ子 (2003). 教育と臨床のコラボレーション—効果的な臨床実習指導を考える—, *新潟大学医学部保健学科紀要* 2, 575-580.
- 植村由美子, 大島弓子 (2017). 実習教育で看護教員が倫理的ジレンマと捉えた課題と対処, *豊橋創造大学紀要*, 21, 49-59.
- 山田聡子, 太田勝正 (2010). 看護教員が期待する臨床実習指導者の役割—フォーカスグループインタビューに基づく検討—, *日本看護学教育学会誌*, 20(2), 1-11.
- 谷津裕子 (2014). *Start up質的看護研究* 第2版, 104-154, 東京: 学研.

Collaboration with Clinical Instructors Led by Nursing Teachers in a Nursing Clinical Practicum

Noriko Mochizuki ¹⁾, Mariko Shiramizu ²⁾, Tomoko Miyashiba ²⁾

1) Yokohama City Medical Association Seito Nursing School

2) Kanagawa University of Human Services

Abstract

Aims : The aim of this study was to clarify the status of collaboration with clinical instructors led by nursing teachers in a nursing clinical practicum to achieve the practical objectives of students.

Methods : The study participants were five teachers with more than 5 years of educational experience in nursing clinical practicums in a 3-year nursing school course. Data were collected by means of semi-structured interviews, and analyzed using qualitative descriptive methods in regard to mutual complementary cooperation toward achieving the practical objectives of students.

Results : Six categories of collaboration between nursing teachers and instructors emerged from the data, including “Understand changes in students and the practical environment every day and discussing the direction of guidance in a timely manner” and “It becomes a bridge that enables the instructor’s guidance and the student’s learning situation to be conveyed to each other”. In addition, four categories of action by nursing teachers to promote collaboration emerged, including “to communicate information necessary for preparing for clinical practicum”.

Conclusions : The characteristics of collaboration led by nursing teachers included judging the necessity of intervention in accordance with daily changes in practical situations and encouraging clinical instructors to introduce students to practice. These findings suggest that these characteristics of nursing education help promote “situated learning” among students in a nursing clinical practicum

Key words : Nursing teacher, Clinical instructor, Collaboration, Nursing clinical practicum

