

## 看護学生と臨床指導者の経験の語りの様相

川島美佐子

足利短期大学看護学科

### 要 旨

〔研究目的〕 談話会における看護学生と臨床指導者の経験の語りについて、質的帰納的アプローチ法を用いて明らかにすることである。

〔研究方法〕 対象者 A 短期大学の学生26名と B 病院の臨床指導者12名を対象に、談話会終了直後に自記式質問紙による調査と参与観察を行った。

〔結果〕 本研究で見出されたカテゴリは、看護学生は、【自由・リラックス】【自己の理解】【指導者への理解】【自己変更への意思】であった。臨床指導者は、【学生への理解】【自己の理解】【指導者のあり様】であった。

〔考察〕 臨床指導者と看護学生が自らの経験の語りを通し、相互理解のプロセスが明らかになった。両者は、＜同じ経験をした存在＞と認識し、看護学生は【自己変更への意思】、臨床指導者は【指導者としてのあり様】という認識・思考を導き出した。今回設定した談話会が臨床指導者と学生の相互理解を図る上で有効であった。

キーワード

看護学生、臨床指導者、語り

### I. 序論

看護学実習における学びは、既習の知識や技術を活用し、臨床の現場で繰り広げられるさまざまな現象をアセスメント・実践しながら、理論と実践を統合させることによって得られる。さまざまな現象とは、主に看護の対象である患者からの反応や行動のことであるが、臨床実習でかかわり合うすべての人々との関わり合いも含める。つまり医療にかかわるすべての職業人から学生は学びを得ることとなる。とりわけ、臨床指導者と称される臨床現場で看護学生の指導の役割を担う看護師から多くの学びを獲得している。看護学生と臨床指導者の関係は密接で、看護学生にとって、臨床指導者は将来の看護者としてのあり方を学ぶ重要なロールモデル<sup>1)</sup>である。学生は

臨床指導者の個別的な患者対応に触れ、卓越した臨床実践能力や判断力を学ぶ。ロールモデルの存在は、学生の学習意欲にも影響を及ぼすとされている。したがって、臨床実習において臨床指導者－看護学生との関係性の成立は非常に重要である。

しかし、近年の学生は、同年齢ではない相手を目の前にすると、自らの考えや意見を伝えることが出来ない傾向<sup>2)</sup>にあるといわれており、学生にとって一番身近で多くのことを学びとることができる臨床指導者との関係においてもコミュニケーションがうまく図れないとの声を聞くことも少なくない。

一方、臨床指導者は、臨床現場において学生の指導ばかりを専属にしていられる訳ではなく、患者のケアを実践しながら病棟の管理的な役割を担わなけ

ればならない現状である。まして、学生と落ち着いた状況で話ができる環境は整えられているとはいえず、臨床指導者が学生指導上のジレンマを抱えているとの報告<sup>3)</sup>もある。そこで、A短期大学では、学生の指導上の課題を教員と共有し、勉強会を重ねてきた。そこで、臨床指導者から、もっと学生のことを知りたい・交流を図りたいという要望を受けていた。そこで、南前ら<sup>3)</sup>の研究を参考に両者の交流を図ることを目的に「語り合おう、私たちの実習！」と題し、看護学生と臨床指導者・教員との話し合い（以下、談話会とする）を実施し、談話会における学生の体験について質的に分析し報告<sup>4)</sup>した。今回は、看護学生と臨床指導者の語りについて分析し、その結果を構造化したので、ここに報告する。

## Ⅱ. 目的

談話会における看護学生と臨床指導者の経験の語りを明らかにすることである。

## Ⅲ. 方法

本研究は、質的帰納的研究デザインを用いる。多くの研究は、実証主義的な (positivist) 視点に立った量的研究が主流であるが、看護研究は、実践現象を解釈的 (interpretive) ・批判的 (critical) な視点に立つて検証していく必要がある。なぜなら、本研究は特定の人々の経験に焦点をあて解明する必要がある、その経験は、時間や場所、人々の心と切り離すことが出来ない。研究の対象となる人々の状況や立場のなかで、感じとった経験は、文脈にのみ存在するということが本研究の前提である。

1. 研究対象 A短期大学3年生26名（内男子学生1名）と臨床指導者12名である。
2. 調査時期：平成20年9月
3. 談話会の概要

談話会の目的は「臨床指導者と教員と学生の相互理解を図る」とし、テーマを「語り合おう！私達の实習」と設定した。学生の学習進度は、3年次実習4クールを終了した段階であり、夏季休暇後、後半の実習がスタートする時期である。短期大学の教室を利用し、1グループに学生4～5名、臨床指導者2名・教員1名で6グループを編成した。教員はファシリテーターとして配置した。まず指導者のほうから実習の経験談を中心に話してもらい、その後学生の話に耳を傾けてもらうように進行した。各テーブルの中央には、茶菓を用意し和やかな雰囲気となるよう配慮

した。

4. 調査方法 談話会終了直後に自記式質問紙(無記名)を配布した。質問紙は、「今日の談話会に参加して、どのような感想をもちましたか？感じたままを文章にしてください」という投げかけに対し、自由に記述してもらう方法をとった。研究者は参与観察を行い、観察した内容をノートに記述した。その内容を分析に反映させた。

## 5. 分析方法

- ①記述から文脈また単文をコード化した。
  - ②研究者が意味内容の類似性を複数回検討し、サブカテゴリ・カテゴリを抽出した。切片化により意味内容が不明確になったものについては、あらかじめコード化した文脈にもどり内容の本質が明らかになるよう努めた。
  - ③記述内容の分類・解釈については、看護大学系教員から分析のスーパーバイズを受け、分析結果の信頼性・妥当性の確保に努めた。
6. 倫理的配慮 A大学の実習委員会に調査の趣旨を説明し承諾を得た。実習指導者、看護学生ともに、研究目的を伝え調査への協力を依頼した。その際、自記式質問紙は無記名であり、協力を拒否する自由があること、特に学生に対しては、実習成績には関係ないこと等を丁寧に説明した。結果を学会で発表すること、学会誌等への投稿について口頭および文書で説明し、質問紙の提出をもって同意とした。

## Ⅳ. 結果

回収率は100%であった。看護学生のデータは125、臨床指導者97にコード化された。分析により、看護学生は表1のように5つのカテゴリと20のサブカテゴリに、臨床指導者は表2のように3つのカテゴリと23のサブカテゴリ分類された。以下に、カテゴリは【】、サブカテゴリは<>と示す。また記述内容の部分引用を「」で示す。

### 1. 看護学生（表1参照）

#### (1) 【自由・リラックス】

2のサブカテゴリと7のコードに分類された。学生は、談話会が臨地の場ではなく大学の教室で行われるとはいえ「緊張していた」と記述していたが「お茶を飲みながらであったので、とてもリラックスした」「話を始めてしまえば緊張もなくなってきた」と表現されたデータもあった。また、会場の雰囲気に関する記述も多く、「ほぼ全部のテーブルで笑顔があ

ふれていた」や「実習場所とは違った雰囲気」と記述されていた。

## (2) 【自己の理解】

4のサブカテゴリと19のコードに分類された。＜実習に対する否定的感情の知覚＞では、学生は臨地実習での実践や実習記録物を徹夜で行ったことを振り返り、「なんでこんなことまでやらなくてはならないのだろう」という思いを抱いていた。また前期4クールの各論実習を終えて、「前期の実習がうまくいかなかったという思いがあり、後期の実習が不安だった」と自信を持てずにいた。また、指導者から「指導をうけることが怖い・苦痛」と感じることや指導者に対し「今までは、どうしても頭のどこかに近寄りがたい」印象を抱き、自分が「緊張しすぎてしまう」傾向にあると分析していた。しかし、否定的感情を知覚するだけでなく、自分は「本当に看護師になりたいのかと考えた」ことや指導者の過去の実習経験に関する語りを聞き「自分自身は、患者のことを考えているつもりでも、記録物のことしか考えていなかったことに気づいた」と表現されていた。さらに「いままで言えなかったことが言えて、スッキリした」「自分の弱いところを言うことで、色々なアドバイスが聞けた」という記述もあった。

## (3) 【指導者への理解】

6のサブカテゴリと42のコードに分類された。学生は「実習の場では聞けないようなことを聞いた」「指導者と話す機会を得て、新たな発見をすることができた」と指導者のく普段とは異なる一面を発見した記述が多かった。また「同じような体験をしてきたからこそ、学生に何を学んでほしいのかということをお私たちに伝えている」「指導者もみんな同じような学生時代を過ごしてきて、そのときの話を聞くことで、少し気持ちが楽になった」と学生は指導者が自分たちとく同じ経験をした存在であると認識していた。また「指導者が学生に何を求めているのか、どのような実習をしてほしいのかを知ることができた」「厳しい目で見られているだけでなく、すごく温かく見ていてくれるということを感じた」というく期待と温かい見守りを知覚＞していた。＜身近な存在＞く職業人・人生の先輩としての存在＞では、「指導者も学生時代は同じような、また私たち以上に大変な思いをし…」「学生時代の話や失敗談などを聞くことができ、とても親身に感じることもできた」と記述していた。

## (4) 【自己変容への意思】

6のサブカテゴリと44のコードに分類された。＜指導者との関係づくり＞の必要性や具体的行動について記述していた。学生は「不安や緊張のなかでも患者や指導者の気持ちに応えられるような実習を行いたい」「患者のためにもっと勉強し国家試験につなげたい」と学生としてく役割期待に応えたい＞という意思表示をしていた。また、「苦しいときもあるけれど、それに負けないようにこれからの実習を頑張っていけたらと思う」「看護師の話を聞き、自分が実際に働いて患者とのかかわりの中で得られることを楽しみに頑張っていこうと思う」と実習に対し前向きなく頑張る意思＞を記述していた。

## (5) 【企画の承認】

2のサブカテゴリと13のコードに分類された。＜企画への満足＞く企画への継続期待＞として、「談話会はとても交流を深める意味でよい企画だった」「これからも続けていってほしい」「今後も、談話会を設けていただけると後輩も喜ぶと思う」と企画を肯定していた。

## 2. 臨床指導者 (表2参照)

### (1) カテゴリ 【学生への理解】

9のサブカテゴリと30のコードに分類された。このカテゴリは、指導者は、談話会の語りの中で学生の言葉に耳を傾けると、実習中、臨床現場ではみせない、＜迷いの中にある存在＞く余裕のない存在＞くゆれる存在＞という本来の学生に近い学生像を捉えていた。現代学生を「私たちが学生の時と比べて、遊びの選択肢、進路の選択肢が多い」あるいは、「自分たちの学生時代より、多くのストレスを感じながら実習している」ことや、「将来看護師になるための悩み、将来不安、ゆきづまりを心配している」「教員や指導者の対応で学生の心は揺れ動く・悩む」とくゆれる存在＞であると認識した。さらに、「黙って話を聞いているだけの学生がいた。コミュニケーション能力に違いがある」「知識の不足には気づいていても、それが不安や困ったこととしてしか捉えられていない学生がいた」と改めて、＜学生間の違いを知る＞機会となっていた。談話会というリラックスした雰囲気のなかで表出される真の学生像を「まじめでおとなしい」「患者さんとのコミュニケーションはうまくいっていると捉えている」「楽しくできたことは充実した実習だったと感じている」とくありのまま(を知る)＞を受け止めていた。

一方、学生が「実習で“私が患者に～するのが申し訳ない”と思っているようだった」という発言や

表1.看護学生の経験の語り

カテゴリー	サブカテゴリー	コード
自由・スラッ	話しやすい雰囲気 (3)	話しやすい雰囲気、指導者、教員が話しやすい雰囲気を作ってくくださったので良かったです。 ほぼ全部のテーブルでの談話が面白おかしように笑顔があふれていたからである。
	緊張からの開放 (4)	最初は、緊張した場が続くのではないかと疑問を持っていたが、いざふたを開けてみたら、緊張したのは、ものの数分だけであり、話を始めてしまえば自然と緊張もなくなっていったので、リラックスして話ができた。 とても自由な感じで楽しく話ができよかったと思います。
自己の理解	実習に対する否定的感情の知覚 (5)	私たちは何でこんなことまでやらなくてはいけないんだろうと思う部分もあった。 前期の実習がうまくいかなかったのではないかという思いがあつて、後期の実習が不安だった。
	指導者に対する否定的感情の知覚 (7)	今までは、どうしても頭のどこかに近寄りたく緊張しすぎてしまう。 時々、実習は辛い、厳しい、どうしてそんなこと言うの？と傷つくこともある。
	自己を見つめる (4)	実習を行っていて本当に看護師になりたいのかなど考えたこともありました。
	自己開示することの効果の知覚 (3)	今まで言えなかったこと等を打ち明けられて、すっきりしたし、自分のこれからの目標など、ためになった。 自分では不安な事・弱いところを言うことで色んなアドバイスも開けた。
指導者への理解	普段とは異なる一面の発見 (6)	普段の実習では話すことができないような話もできてよかったです。 病棟では絶対に聞くことができないような話も何うことができた。とても良かった。
	同じ体験をした存在 (14)	指導者さんたちもみんな同じように学生時代を過ごしてきたのでその時の話を開けたことで、少し気持ちが楽になったし、私もがんばらなくてはいけないのだと感じた。 指導者さんの話を聞いて、誰でも悩んだり苦労したりして、看護師をしてきているのだということがわかった。 看護師さんや先生の過去の経験して来た事を聴いて、こんなにテキパキ働いている方にもこの様な想像が出来ない様な事もあったのかと驚いた
	期待と温かい見守りの知覚 (9)	今回、初めて実習先の指導者の方々の学生時代の話や実習での失敗談などを普段聞くことができないようなことを聞くことが出来、とても親身に感じることができました。 指導者が学生に対して何を求めているのか、どのような実習をしてほしいのか、知ることができた。 厳しい目で見られているだけでなく、すこく温かくみていてくれるということを感じました。
	身近な存在 (4)	実習では指導者に個人的な考えを聞く場面や気楽に話ができる状況はないので、今回の談話会を通して指導者と少し近づけた気がする。
	職業人・人生の先輩としての存在 (5)	指導者さんというか、一先輩として経験が聞けてよかった。 人生の先輩として話を聞くことができた。
	相互理解 (4)	お互いの立場で話し合いができた。 普段の実習では絶対に離さないようなことも、こういう場を通して向き合うことでお互いを見つめながら、相手の考えをすることができた。
	指導者とのよい関係作り (6)	これからの実習に向けて、指導者ともっと距離をこれまで以上に縮められたらいいと思う。 今までの実習で指導者さんがどう思ったのか教えて頂くことで、今後どのように改善していく必要があるか少しわかった。
自己変容への意思	グループメンバーとのよい関係づくり (7)	グループでも色々助け合って実習を乗り越えて良い実習につなげていきたい。 他の人がどのように思っていて、自分と同じ悩みや考えをもっていることを知った。
	自分の思いを他者に伝える (2)	また、今後の実習においては、自分が今考えていることを素直に相手に伝え、どのようなことで困っているのかという意志をはっきり伝えてきたいと思う。
	役割期待に応えたい (2)	実習を行っていく上で疑問に思った事や感じた事は、ハッキリと質問をしたりしていかなくてはと考えました。 不安や緊張の中でも患者さんや指導者さんの気持ちに応えられるような実習を行いたいと思いました。 これから患者様のためにもっと勉強し国家試験につなげていきたいと思いました。
	頑張る意思 (13)	苦しい時もあるけど、それに負けないようにこれからの実習を頑張っていけたらいいと思います。 よい結果へと結びつけるとよい方向に実習へと足を運べると考える。 前期の実習での課題を克服し、後期も楽しく実習したい。
	自己の課題の明確化(14)	実習はつらい時のほうが大きいけれど、小さなことでも楽しみと思えるようなメリハリのある実習をしていきたい。 報告も落ち着いてやってみようと思いました。 実習カンファレンスはわからないことを明確にするためなので、カンファレンスの活用の仕方は疾病のことだけでなく何でもよいということがわかった。 わからないことをそのままにしないで、カンファレンスにだして、はっきりするようにすればいいと思った。
企画の承認	企画への満足 (10)	談話会を行って得られたものは人それぞれだろうが談話会自体はとても交流を深める上では良い企画であった。 今回、企画してくださった先生方に本当に感謝しています。
	企画への継続期待(3)	今後も、このような談話会を設けて頂けると、後輩たちも喜ぶと思う。ぜひ来年も企画してほしい。

「教員や指導者の前ではなかなか普段通りとはいかない」「学生の悩み・困惑と指導する側の思いにはズレがあることを再認識する機会となった」「自分が実習をしたのは随分前のことで、いまの学生とは違う部分が多い」という＜学生の悩みと指導者の思いのズレ＞を認識した。

しかしながら、指導者は「時代が変わっても、悩

みというのは大きく変わらない」「学生が具体的に困っていることを聞くと、自分が学生の時に悩んだこと、考えさせられたことと変わらない」と学生を＜同じ経験をした存在＞という認識を記述していた。そして、＜余裕がなく＞、自信がもてない＜おとなしい＞面を持ちながらも、「看護師になりたいという思いが強（い）」く、実習に対し消極的な側面ばかりを評



表2.臨床指導者の経験の語り

カテゴリー	サブカテゴリー	コード
学生への理解	迷いのなかにいる存在 (4)	自分の求めている像が高すぎて「看護師にはなりたいたが、なってもいいのか、…」と悩むこともあるらしいことがわかった。 現在は、私たちが学生の時と比べて、遊びの選択肢、進路の選択肢が多く、挫折をする人が多いのではないかと感じた。
	余裕がない存在 (3)	前期の実習で思ったことや困ったことはなかったようだ。実習中で余裕がないように感じた。 現在の看護師になる悩み、将来の不安、実習現場での行き詰まりなど話していた。
	ゆれる存在 (1)	実際実習で困っていることは教員や指導者の対応で学生の心は揺れ動く・悩むということ
	学生間の能力の違いを知る (3)	黙って話を聞いている様子があり、コミュニケーション能力に大きな差を感じた。 知識の不足には気付いていても不安や困ったこととしてとらえ、問題解決に向けての行動ができていない学生もいるようだ
	ありのままを知る (11)	半分は話ができても、残りの半分は意見できない。まじめでおとなしい学生だった。 学生はうまく切り抜けようとしているが、うまくやれる人とそうでない人がいる。 実習で、患者に「私が～するのが申し訳ない」と思ってしまう学生がいた、それを肯定的に受け止めその気持ちを育てることがよいと認めた
	学生の悩みと指導者の思いのズレ (2)	学生の悩み・困惑と指導する側の思いにはズレがあるということを再確認する場となった。 自分が実習を行ったのはずいぶん前のことで、今の学生とは違う部分が多いなど思っていたが、
	同じ経験をした存在 (2)	時代が変わっても、悩みというのは大きく変わらないと思った。 学生が具体的に困っていることを聞くと、自分が学生の時に悩んだこと、考えさせられたことと同じように経験しているのではないかと感じられた。
	学生の思いを知る (3)	基本的には、学生は学びたい。 達成感を手に入れたいと思っているということを確認する場にもなったと考える。
	学生の将来像を思い描く (1)	看護師として患者様とふれあうこと、スタッフとふれあうこと、そこから、さまざまな花が咲くのだと思う。
	学生への否定的感情への気づき (1)	今回、正直「学生に何を求めてきているのだろう」「何を勉強してきたのか」と思うことが多かったが、
自己の理解	自分が体験した実習の価値 (2)	(自分が経験した実習では) 多くのことを学ばせて頂いた記憶が残りました。 最後に、今日の話し合いに参加して、自分の昔の姿を思い出し、とてもなつかしく思った。 あれほど、看護師になるのが嫌だった学生の私が、20年以上も看護師を続けている。 大変であった学生時代もとても懐かしい心に残る思い出であり、楽しい時であることが伝わったと思う
	回顧 (6)	学生の時に出会ったたくさんの指導者のことも思い出しながら、改めて、今の自分と振り返ることができた 受け持った一人ひとりの患者様が思い出として今も残っています。
	過去の自分への接近 (10)	何かのきっかけで看護に目覚めるときがある、私がそうだった。 学生たちの会話を聞きながら、昔の自分の学生時代の気持ちや思いを思い出し、自分も同じだったと感じた 看護師を続けている事に今更ながらびっくりしている
	指導者の与える影響を知る (2)	たった一語が一人の学生に与える影響は想像以上なのかもしれません。
	ありたい自分への気づき (4)	学生と久しぶりに笑顔で会話ができた。 今までは、指導者として自分の言い分しか考えずにいたのに、これからは、学生の方の立場・思いを考えながら指導させていただきたい
	共に仕事をしたい (2)	同じグループで話した学生の方は、是非共に仕事をしたいと思います。楽しい時間をありがとうございました。 同じ看護を目指す同士であること
	自分の職業への価値 (3)	しかも、これからも続けていこうとしている。 看護の仕事はとても奥深い、幸せな仕事だと思う。
	体験した否定的指導をくりかえす自分 (2)	どうしても、自分が受けた指導を学生にもしていたのかと反省しました。
	指導者の願い (2)	学生たちにはいつまでも新鮮な気持ちで取り組んでほしいと思った
	指導者のあり方の発見と再認識 (7)	しかし、実習場での指導者の在り方について考えさせられる場面の内容があり、課題としていなくてははいけないと思いました。 指導者としての方法は、これでよいのか、指導者同志の連携はとれているのかなど確認して行く事も大切だという事を再確認しました。
指導者としてのあり様	指導の具体化 (9)	互いの意思を尊重する、思いやることでより良い実習が実現すると思った まずはやってきたことを認めてほしい 適切なアドバイスをしてほしい 言葉のトーンやいい方が大事である。勇気を出して言葉にして伝える。
	将来につながる学生を信じる (2)	だから学生の未来を信じて指導していくことの大切さを実感し、思い出させてくれる機会だった
	指導者の価値 (2)	私としては、学生時代は、看護師という人生のほんの一部、いうなれば種をまく時期だと思う。 やってよかったと思える実習とは？学びに結びつけるということは？など指導者として考えさせられる事は多くあります。

価値しがちになるけれど、「基本的には、学生は学びたい」、「達成感を手に入れたいと思っているということを再確認した」など、学生の根底にある＜学生の思いを知る＞ことにつながった。さらに、指導者は、「看護師として患者とふれあうこと、スタッ

フとふれあうこと、それから、さまざまな花が咲くのだと思う」と＜学生の将来像を描く＞ことに至った。  
(2) 【自己の理解】

8つのサブカテゴリーと30のコードに分類された。  
このカテゴリーは、指導者は、「(自分が経験した実

習では)多くのことを学ばせて頂いた記憶がよみがえりました」とく自分が体験した実習への価値>を記述していた。一方、目の前にいる学生に対し、「今回、正直“学生に何を求めているのだろう”“学生は何を勉強してきたのだろう”と思っていた」という学生に対する<否定的な感情(への気づき)>の知覚もあった。しかし、今回の談話会で現代の学生を前にして、自分の実習経験を語ることで、「今日の話し合いに参加して、自分の昔の姿を思いだし、とても懐かしく思った」「私自身、実習は楽しいという思い出があり、受け持った一人一人の患者さんを思い出として今も記憶に残っている」「大変であった学生時代もとても懐かしく感じた」と多くの指導者が過去の自分を<回顧>した。さらに「あれほど、看護師になることが嫌だった(学生の自分が)20年以上も看護師を続けている」と記述していた。さらに、自分自身について「学生時代にできの悪い学生でも、何かのきっかけで看護に目覚めるときがある。私がそうだった」「学生たちの話をきき、自分も同じだったと感じた」という記述があった。指導者は、過去の自分の語りに対する学生の反応から、「学生に与える影響の大きさを痛感しました」、「たった一言がひとりの学生に与える影響は想像以上なのかもしれない」とく指導者の学生に与える影響>をキャッチした。「今まで指導者としての言い分しか考えずにいたのに、これからは学生の立場・思いを考えながら実習指導にあたりたい」という意思や「学生と久しぶりに笑顔で会話ができた」とくありたい自分への気づき>につながった記述もあった。「最初のうちは、どのように話をすればよいかとやや緊張していたが、自分の経験を話すうちに、学生の気持ちを思うことができた」や「自分が体験したことを語るだけで学生に伝わるものだなあと感じた」とく同じ経験をしたことを語る価値>を認識し、「同じ看護を目指す同志である」「同じグループで話した学生と是非、一緒に仕事をしたい」と将来<共に仕事(をしたい)>をする存在としてとらえた。さらに自分自身を「看護を続けている自分が不思議な思いがした。しかも、これからも続けていこうとしている」、「看護の仕事は奥深い、幸せな仕事だと思う」「指導者として看護師として自分自身を振り返ることができて良かった」とく自分の職業への価値>付けをするに至った。

### (3) 【指導者としてのあり様】

6のサブカテゴリと24のコードに分類された。指

導者は、過去に受けた実習指導の方法が有益ではなかったとわかっていても「どうしても、自分が受けた指導を学生にもしてしまったと反省した」とく体験した否定的指導を繰り返す自分>を客観視する一方で、「学生にはいつまでも新鮮な気持ちで取り組んでほしい」、「記録指導などで教員と相談している時間がもったいない、もっと患者のそばに行ける機会をつくれたらいいのに」という<指導者の願い>に関する記述があった。談話会で学生の経験や自らの経験を語るプロセスで、指導者は、【学生への理解】や【自己理解】をするだけでなく、<指導者のあり方の再認識>する機会となっていた。「指導者のあり方で考えさせられる場面がいくつもある」「やってよかったと思える実習とは?学びに結びつけるということ?など指導者として考えさせられることが多かった」と自分自身に疑問を投げかけながら「指導者の言葉で学生のやる気を起こさせたりすることがある」や「お互いを尊重する」が大切ではないか。「学生が何を学びたいのか、自分は学生に何を学ばせたいのかをしっかりと明確にする」という指導者としての姿勢について再認識できていた。さらに「適切なアドバイス」、「言葉のトーンや言い方で左右される」、「まずやってきたことを認めてほしい」、「もっと学生に話しかける、認める指導をしていきたい」、「勇気を出して言葉にする」「物事の捉え方は、プラスに捉えるとよい方向に向かうことがわかった」など<指導方法を(の)具体的に導き出していた。また、指導者は学生の見方について「だから、学生の未来を信じて指導していくことの大切さを実感した」、「学生時代は、看護師という人生のほんの一部」であると適切な距離感をもちながらも<将来につながる学生を信じる>という見守る姿勢の大切さに気付く。そして、看護学生にとって臨床実習は「いうなれば、種をまく時期だと思う」とく指導者の価値>を表現した。

## V. 考察

### (1) 看護学生の語りの体験の意味

学生は、指導者との談話会を通じ【自己理解】とともに【指導者への理解】を深め、【自己変容への意思】を導いた。こうした変化を可能にしたのは、学生が臨地実習の場では得られない【自由・リラックス】した雰囲気を感じ取り、<緊張から開放>された状態であったことが大きな要因であったと考えられる。談話会が人的・物理環境的に<話しやすい

雰囲気>であったことが考えられる。このことは、南前らが「対話会は学生の実習に対する緊張や不安を軽減、実習へのやる気の増強によい影響を与え、より前向きな姿勢に変化させる効果がある」<sup>3)</sup>と述べていることを裏付けるものであった。一方、実習や指導者に対する<否定的感情を知覚する>だけでなく、自分は「本当に看護師になりたいのかと考えた」ことや指導者の過去の実習経験に関する語りを聞き「自分自身は、患者のことを考えているつもりでも、記録物のことしか考えていなかったことに気づいた」と指導者の語りを通して、学生の思考は<自己をみつめ>ていたと推察される。さらに「自分の弱いところを言うことで、色々なアドバイスが聞けた」と<自己開示からすることの効果>を知覚する体験を得ていた。

学生は、談話会において、臨地実習で感じとる指導者の<普段とは異なる一面を発見>し、指導者も自分たちと<同じ体験をした存在><職業人・人生の先輩としての存在>であると改めて認識したことが推察できる。談話会の中で形成された臨床指導者?学生関係は、学生の中に<頑張る意思><自己課題の明確化><指導者とのよい関係づくり>といった【自己変容への意思】形成を可能にしており、学生の効果的な変容をもたらしたと言える。

Benner<sup>5)</sup> は、初心者が達人から学ぶときの困難にふれ、達人は新人が学習困難な時のフラストレーションを和らげる必要性について述べている。臨床指導者はその必要性を理解していても、速やかな判断と行動を常に求められる臨地では、学生に対し緊張性の高い助言をしてしまう状況におかれている。今回の談話会は、学生にとって、指導者と共にいながらにしてフラストレーションの少ないものであった。このことが学生の効果的な変容を可能にした大きな要因であると考えられる。また、臨床指導者にも必ず初心者・新人の経験があり、それらの経験を経て、卓越していく職業であるが、その経験を学生に語る機会は少ない。今回、指導者の語りから、学生は改めて臨床指導者を<同じ体験をした存在>として認識し、効果的な変容をすることができた。

## (2) 臨床指導者の語りの体験の意味

臨床指導者は、看護学生との談話会を通じ、【看護学生への理解】とともに【自己を理解】し、【指導者のあり様】を明らかにした。

看護実践能力の充実を図るために臨床実習は欠かせない。指導者は、実習の課題を達成させるために

患者や病棟スタッフとの調整を図ることはもとより、看護実践を通し、学生に看護の専門性を伝えていく役割がある。しかし指導者は効果的な実習指導をするうえで多くの悩みや困難を抱えていることが先行研究<sup>6)</sup>で明らかになっている。多くの指導者は、その問題を解決するために、教員と連携を図ったり、上司や指導者同士で相談したり、個人的な努力<sup>6)</sup>をしているが、学生との世代間ギャップは、なかなか解決できない問題のひとつといえる。今回の談話会で指導者は、自らの実習経験を語るという行為と同時に、卓越したコミュニケーション能力により、看護学生から語りを引き出ししていた。そこで、指導者は、看護学生との世代間ギャップを改めて知ることとなった。このカテゴリは、指導者は、談話会の語りの中で学生の言葉に耳を傾けると、実習中、臨床現場ではみせない、<迷いの中にある存在><余裕のない存在><ゆれる存在>という本来の学生に近い学生像を捉えていた。つまり、指導者は、現代の学生は、<迷いのなか>にいて<ゆれ>ているという<ありのまま>を受けとめながら、指導者が抱く学生への<指導者の思い>のずれを認識するというプロセスを踏みながら、現代学生を「私たちが学生の時と比べて、遊びの選択肢、進路の選択肢が多い」あるいは、「自分たちの学生時代より、多くのストレスを感じながら実習している」ことや、「将来看護師になるための悩み、将来不安、ゆきづまりを心配している」「教員や指導者の対応で学生の心は揺れ動く・悩む」と<ゆれる存在>であると認識した。さらに、「黙って話を聞いているだけの学生がいた。コミュニケーション能力に違いがある」「知識の不足には気づいていても、それが不安や困ったこととしてしか捉えられていない学生がいた」と改めて、<学生間の違いを知る>機会となっていた。談話会というリラックスした雰囲気のなかで表出される真の学生像を「まじめでおとなしい」、「患者さんとのコミュニケーションはうまくいっていると捉えている」「楽しくできたことは充実した実習だったと感じている」と<ありのまま(を知る)>を受け止めていた。

一方、学生が「実習で“私が患者に～するのが申し訳ない”と思っているようだった」という発言は、指導者が学生に対し、何故、そのように自らのことを卑下するのかという疑問を抱きながらも学生の言葉を受け止めていることが推察される。また、改めて、「教員や指導者の前ではなかなか普段通りとはいか

ない」と指導する立場と学生の立場の間にある障壁を実感していた。このことは「学生の悩み・困惑と指導する側の思いにはズレがあることを再認識する機会となった」「自分が実習をしたのは随分前のことで、いまの学生とは違う部分が多い」という＜学生の悩みと指導者の思いのズレ＞を認識した。指導者が、学生の生活背景・教育環境を理解し、心理状況を把握することが、学生の実習への適応を早め、指導者との関係性の確立につながると考えられる。以上のような指導者が抱く看護学生への認識のプロセスが、＜学生の将来像を描く＞ことを導いたと推察される。

次に、指導者の【自己の理解】は看護学生と比較するとコード数も多く、豊かな文脈で表現されていた。それは、指導者のほうが看護学生と比較して、人生経験は豊かで職業人としてのアイデンティティが確立している所以であろう。多くの指導者は、＜自分が体験した実習への価値＞を高く評価する一方で、学生の実習に対する目的意識の不明確さに対し、＜否定的な感情（への気づき）＞を抱くこともしばしばある。しかし、指導者は、看護学生の語りを聴きながら、過去の自分を＜回顧＞していた。そして、ただ懐かしいという感傷に浸るだけでなく、「あれほど、看護師になることが嫌だった（学生の自分が）、」と当時の自分が抱いた感情をよみがえらせ、にもかかわらず「20年以上も看護師を続けている」ことに感慨を抱いている。その思考は＜過去の自分

と＞濃密に＜接近＞していたことが推察される。そこで＜同じ経験をした存在＞であると認識するに至った。さらに「看護の仕事は奥深い、幸せな仕事だと思う」と＜自分の職業への価値＞付けをするに至った。指導者が職業的アイデンティティを形成・確立していくことは、看護学生に専門職業人としての理論に基づいた技術・実践の提供だけでなく、職業的規範の遵守などの提供を行うことにもつながる<sup>7)</sup>といわれている。

指導者は以上のような【学生への理解】と【自己の理解】を経ながら、「言葉のトーンや言い方で左右される」、「まずやってきたことを認めてほしい」、「もっと学生に話しかける、認める指導をしたい」、「勇気を出して言葉にする」などの記述から＜指導方法の具体＞を導き出していた。指導者が自らの指導力を高めようとする働きかけは、学生の成長を高めることにつながる。さらに、＜将来につながる学生を信じる＞ことや＜指導者の価値＞という学生観・教育観といえる【指導者としてのあり様】を明確にもち、学生指導に携わることは看護学生・臨床指導者両者に有益であると考えられる。

### (3) 看護学生と臨床指導者の経験の語りの構造

本研究で見いだされたカテゴリは、図1で示すように、＜自由・リラックス＞した状況のなかで、指導者と看護学生が関連しあいながら、指導者の認識は【学生への理解】を土台にし、【自己の理解】【指導者としてのあり様】を積み上げる階層で表現される。

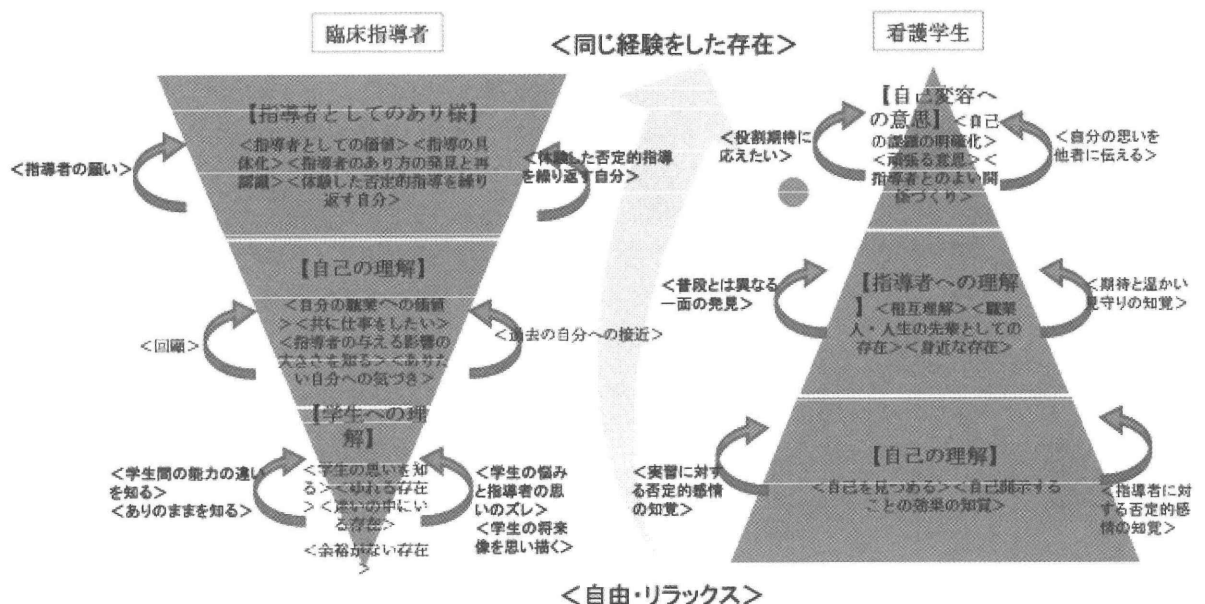


図1. 看護学生と臨床指導者の経験の語りの構造

一方、看護学生は【自己の理解】を土台にしながら【指導者への理解】【自己変容への意思】を積み上げるといふ階層を作り出す。指導者と学生を比較すると土台となる階層の面積は、指導者のほうが小さいが、【指導者としてのあり様】という指導観は大きく、確固たるものを表す。一方、看護学生は、【自己の理解】を示す階層の面積が他の階層と比較すると最大であり、【自己変容への意思】を示す階層の面積は小さく、学生の意思の強さや継続性は不確かさを表している。

また、各階層は、サブカテゴリに表現される認識や心情の変化を経ながら、上層に向かう方向性を中央の矢印で示している。看護学生と臨床指導者は、自らの経験の語りや語りを聞くという相互作用性のなかで、＜同じ経験をした存在＞というサブカテゴリを導いた。

#### (4) 今後の課題

臨床指導者にも必ず初心者・新人の経験があり、それらの経験を経て、卓越した存在となる。臨地実習では、臨床指導者から専門的な知識や技術を学ばせるだけでなく、より深く看護やその職業について学ぶことができるような教育手法が重要である。今後は、教育的な意図をもって看護学生と臨床指導者が対話する機会を設けていくことが課題である。

## VI. 結論

本研究では、臨床指導者と看護学生が自らの経験の語りを通し、相互理解のプロセスが明らかになった。両者は、＜同じ経験をした存在＞と認識し、看護学生は【自己変容への意思】、臨床指導者は【指導者としてのあり様】という認識・思考を導き出した。今回設定した談話会が臨床指導者と学生の相互理解を図る上で有効であったと考える。

## 引用文献

- 1) Kathleen B.Gaberson・Marilyn H.Oermann(1999)／勝原裕美子訳(2002)：Clinical Teaching Strategies in Nursing, 臨地実習のストラテジー, p60, 医学書院, 東京.
- 2) 渋谷えり子(2007)：看護学生の臨地実習姿勢に関する検討～看護師へのアンケート調査から～, 埼玉県立大学紀要, pp81-84.
- 3) 南前恵子(2002)：臨床実習指導者と看護学生の対話会の効果の検討, 日本医学看護学教育学会誌, 11, pp5-7.
- 4) 川島美佐子, 高橋衣, 粕谷恵美子他(2010)：臨床指導者との談話会における看護学生の体験, 日本看護学会 第40回看護教育論文集, pp57-59.
- 5) Patricia Benner(2001)／井部俊子訳(2006)：From Novice to Expert Excellence and Power in Clinical Nursing Practice ペナー看護論 新訳版 初心者から達人へ, p160,医学書院, 東京.
- 6) 石関邦代, 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 第38回看護教育論文集, pp228-230.
- 7) 永江春美, 関屋克子(2008)：看護学生が受けとめた臨地実習指導者からのメッセージ,日本看護学会 第39回看護教育論文集, pp256-258.

## 参考文献

- 1) 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, 生命健康科学研究所紀要, Vol7, pp13-23.
- 2) 細田泰子, 山口明子(2000)：臨床実習指導者からみた学生のイメージと指導に関する研究-実習指導経験者と未経験者の比較を通して-, 日本看護学会 第31回看護教育論文集, pp18-20.
- 3) 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メ指導のとらえ方その変化と必要な支援の検討, 岐阜県立看護大学紀要, 第10巻第2号, pp51-57.
- 4) D.F.Polit, B.P.Huungler(1987)／近藤潤子訳(2002)：看護研究 原理と方法, 10版, 医学書院, 東京.

## Aspects of the Narrative of Experiences by Nursing Students and Clinical Instructors

---

Misako KAWASHIMA

### ***Abstract***

The present study was conducted to make nursing students and clinical instructors narrate their experiences to define an event. The study was conducted through a qualitative and inductive approach. The subjects were 26 students of X Junior College and 12 clinical instructors of XX Hospital.

The categories identified in nursing students were freedom/relaxation, self-understanding, understanding of instructors, and willingness to self-transformation, while those identified in clinical instructors were understanding of students, self-understanding, and role of instructors. The notion of sharing similar experiences was found to be an important subcategory for mutual understanding between nursing students and clinical instructors.

***Key Words*** : nursing students, clinical instructors, narrative