

平成12年度臨床実習指導者講習会直後の受講生の意識

福山なおみ¹⁾ 真部 昌子¹⁾ 廣瀬 信子¹⁾ 八島 妙子²⁾

要 旨

平成12年度臨床実習指導者講習会を受講した43名を対象にアンケート調査を行い、講習会直後の受講生の意識に焦点をあて内容を整理し検討した。その結果、次の3つが受講生の意識として分析された。①自己の思考や行動の明確化（自己理解、肯定的思考、論理的思考、問題解決のプロセス）②指導上の方向性の発見（指導内容・方法、役割認識・役割モデル、コミュニケーションツール）③看護の見直し（看護教育、看護技術、看護理論、看護診断、継続教育）であった。さらに、これら受講生の意識は、グループワークによる気づき、また教育学や看護教育論、看護過程、人間理解、看護学各領域の学びが影響していることが示唆された。今後、講習会直後の受講生の意識が実習指導の実際にどのように活かされ、成果が得られているかを明らかにすることが課題である。

キーワード：実習指導者、臨床実習指導者講習会、意識、グループワーク

はじめに

当短期大学における臨床実習指導者講習会（以下、講習会とする）は、平成8年から神奈川県への委託を受け、県との共催により「神奈川県内に勤務する保健師・助産師・看護師に対して看護基礎教育についての理解を深めるとともに実習指導に必要な知識・技術を習得させ、効果的な実習指導ができる人材を育成する。」¹⁾ことを趣旨とし行なってきた。

臨床実習指導者（以下、指導者とする）たちの多くは、専任ではなく患者のケアを兼ね、学生指導を行なっているのが実状といえる。しかし、そのような厳しい勤務状況にもかかわらず、よりよい指導をめざして日々取り組んでいる様子を指導場面から伺うことができる。

平成12年度講習会を開催するにあたり、講習会直後の受講生の意識を知りたいと思った。実習指導者に関する先行研究は、実習指導に対する意識²⁾や指導者の学生への関わりの影響³⁾、指導者の働きかけが実習意欲・行動に及ぼす影響⁴⁾、指導内容に対する学生の心理的影響と対処行動⁵⁾、学生の实習意欲と臨床指導者の教育的かわりの関係⁶⁾などが

ある。しかし、実習指導者講習会に関する文献は、カリキュラム全体の評価⁷⁾や講習会の学びと影響要因の検討⁸⁾、授業内容の検討⁹⁾などあるが、受講生の意識に焦点をあてたものは少ない。

そこで、今回講習会直後の意識はどのようなものかを明らかにしたいと考えた。そうすることは、今後受講生の意識が実習指導の実際にどのように活用され、成果が得られているかが評価の指標となること、また受講生の適在配置による実習指導への還元の実態を知り、継続教育および自己学習の方向性を見出すのに有効であると考えた。

用語の定義

【意 識】

一般に意識とは、自己の経験であると感じることのできるものの総体をいう。

ここでは、特に講習会を受講して自己の実習指導上の問題等に気づき、学んだ事柄として言葉に表したものを指すものとする。

【グループワーク】

共同学習 クリティカル・シンキングを育成するための相互作用的な教授方法。

この場合は、演習の目的を達成するための教授方法として考えるものとする。

1) 川崎市立看護短期大学

2) 愛知医科大学看護学部

I 平成12年度臨床実習指導者講習会の概要

1. 学科科目（表1参照）

科目の区分は、教育に関する科目、看護教育に関する科目、情報活用、人間理解、看護学各領域、実習指導方法演習である。

2. 演習の概要

1) 目的

実習指導上の問題を取上げ、演習を通して、実習

指導方法について学ぶ。

2) 目標

- (1) 実習指導上の問題解決の方法を見出す。
- (2) 自己の指導観を深める。

3) 進めかた

- (1) 各自テーマ別にグループを編成し、グループごとに演習を進めていく。
- (2) ディスカッション・文献学習などを通して、グループ演習を行なう。

表1 学科科目一覧表

教 育 科 目	授 業 科 目	学 習 内 容
教育に関する科目 (45時間)	教 育 概 論 (30時間)	教育原理 (12時間)
		教育方法 (12時間)
		教育評価 (6時間)
	教育心理概論 (15時間)	青年心理 (3時間)
		学習心理 (12時間)
看護教育に関する科目 (120時間)	看 護 教 育 論 (138時間)	看護教育論 (3時間)
		実習指導概論・演習 (11時間)
		人間理解 (24時間)
	看護教育の展開 (21.5時間)	看護教育課程 (3時間)
		看護過程・演習 (8時間)
		各看護学・指導方法 (10.5時間)
	実習指導の展開 (60.5時間)	実習指導方法 (8時間)
		実習指導方法演習 (49.5時間)
		実習指導体制 (3時間)
一般教養に関する科目 (15時間)	保健・医療・福祉の動向及び看護の動向 (3時間)	
	情報の活用 (9時間)	
	トピックス (3時間)	

- (3) グループごとに発表を行なう。

II 研究方法

1. 調査対象

神奈川県内の保健所を含む医療施設34施設に勤務する保健師・助産師・看護師で3年以上の実務経験がある43名。

2. 調査時期

開催時期平成12年8月7日～同年9月14日までの7週間のうち、受講前と受講後

3. 開催場所

川崎市立看護短期大学

4. 調査方法

データは、自作の質問紙—講習会受講前アンケート（受講者の背景等7項目と自由記述式）、講習会後アンケート（カリキュラム、受講後の気持ち「全く思わない」～「強く思う」の5段階評定尺度を用いた7項目と自由記述式）—を用いた。研究協力の得られた43名の記述内容をもとに以下の方法で検討した。

5. 分析方法

- 1) 講習会終了後のアンケート「受講後の気持ち」7項目—①「リフレッシュできた」②「明確になった」③「仲間作りの機会」④「看護を見直せた」⑤「今後活用したい」⑥「さらに学びたい」⑦「方向性は見出せたか」のうち、受講生が講習会を通じて学んだ事柄として意識していると思われる3項目②「明確になった」④「看護を見直せた」⑤「方向性は見出せたか」を取上げ、5段階評定尺度で割合を表した。
- 2) 講習会での学びに関する受講生の自由記述から1)の3項目の内容を分類した。

III 結果

1. 受講者の背景

年齢は、24歳から47歳（平均年齢32歳）で、全員が女性であった。職場は、病院が42名（98%）を占め、保健所は1名（2%）であった。病院の規模では300から700床未満が25名（60%）、100から300床未満が13名（31%）であった。勤務場所の多くは、

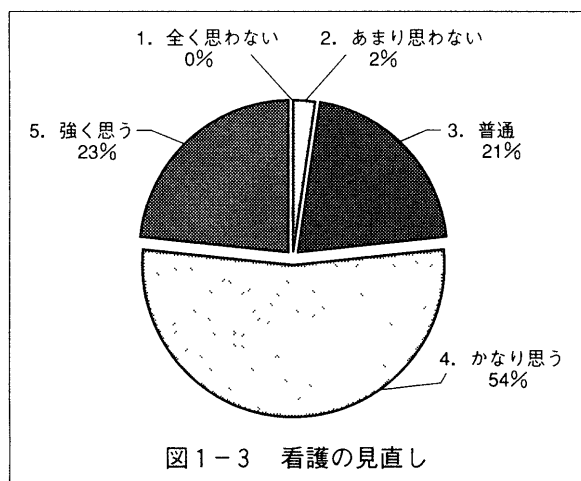
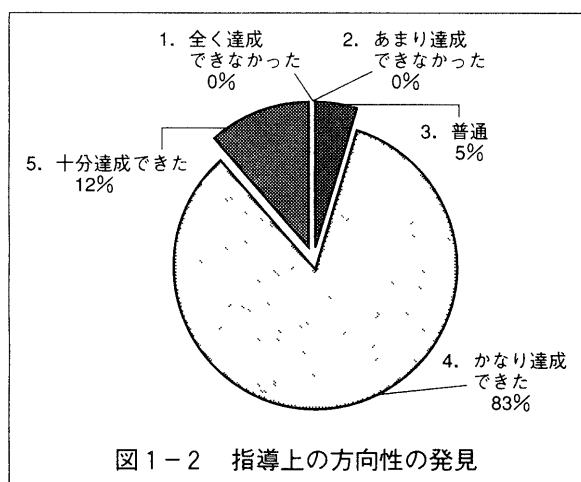
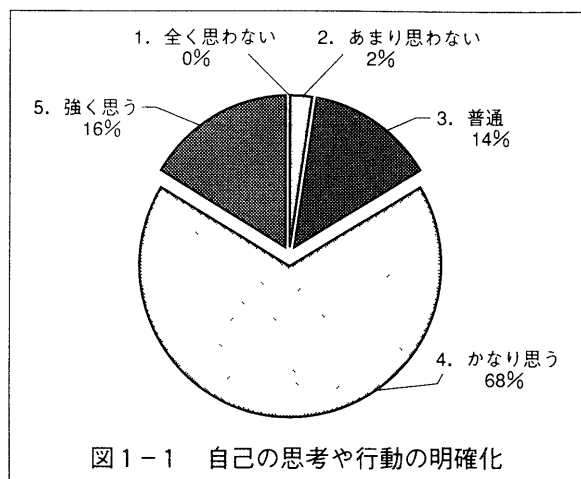
内科系・外科系病棟合わせて24名（56%）、次いで精神科系病棟が5名（12%）、小児科系では3名（7%）、産婦人科系病棟3名（7%）、外来・産婦人科系1名（2%）、他6名（14%）は混合、ICU・CCU、手術室であった。職位は、スタッフが30名（70%）で最も多く、主任・係長が8名（19%）、副師長・師長代行で5名（12%）であった。実習指導経験では、「ある」が33名（77%）で、「ない」は10名（23%）と多く見られた。また実習指導経験年数は、1年から2年未満が13名（30%）で最も多く、2週間から1年未満が8名（19%）、2年から4年が5名（12%）、4年から10年が4名（9%）、無回答13名（30%）であった。院内研修の有無と受講経験では、「有・受講」は15名（35%）、「有・未受講」が4名（9%）、「無」23名（56%）、委員会活動経験者が1名（2%）であった。実習受け入れ学校は、4年課程を1校受け入れていると回答した人が5名（12%）、3年課程で1校受け入れているの回答は25名（58%）、2校は11名（26%）、2年課程の受け入れが1校と回答した人が10名（23%）であった。准看護師養成課程では1校受け入れていると回答した人が17名（40%）、2校は3名（7%）であった。

2. 科目の構成および実習指導方法演習の満足度

科目の構成では、4（ほぼ満足）が21名（49%）、5（非常に満足）は33%で、4以上が82%であった。また、実習指導方法演習でも4と5が共に19名ずつ（88%）と、いずれも高値を占めていた。

3. 講習会終了後のアンケート「受講後の気持ち」5段階評定尺度

学んだ事柄と意識していると思われる3項目のうち「明確になった」は、4（かなり思う）が29名（68%）と最も多く、5（強く思う）は7名（16%）で4以上が84%を占めていた。3は6名（14%）、1と2は0名であった。「看護を見直せた」では、5が10名（23%）、4は23名（54%）両方で77%、3は9名（21%）、2は1名（2%）と多く見られた。1は0名であった。「方向性は見出せたか」は、4が36名（83%）で中でも最も多かった。5は5名（12%）、3は2名（5%）、1と2は0名であった。（図1-1から1-3参照）



4. 講習会の学びにおける受講生の意識の分類

43名から67個の複数回答が得られた。内容を分類したものを表にした。(表 2 参照)

5. 受講動機 5 段階評定尺度結果

上司の勧めと回答した人は29名 (68%)、上司の勧めと先輩および自分の希望と回答した人が2名

(5%)、上司の勧めと自分の希望が11名 (26%)、自分の希望は3名 (7%) に分類された。上司のみから勧められたと答えた人の29名と自分の希望で参加した3名について、学んだ事柄として意識していると思われる3項目の平均得点をみると、上司の勧め(自分の希望)とでは、①自己の思考や行動の明確化が3.89 (4.3) で0.41ポイント高く、②指導上の方向性の発見は4.06 (4.0) で0.06高かった。特に、③看護の見直しでは4.03 (4.33) で0.3ポイントと3項目のうち最も高かった。いずれも自分の希望で参加した受講生の平均得点が高値を示していた。

IV 考 察

1. 自己の思考や行動の明確化

表 2 に示すように、自由記述の内容を分類すると、①自己理解 ②肯定的思考 ③論理的思考 ④問題解決のプロセス の4つの学びが抽出された。記述で多く見られたものは、指導上困った場面に遭遇したときの自分の対応であった。「今まで、指導上困ったことがあった時、“勉強していない学生が悪い”と一方的に決めつけ、その本質あるいはその経過を知ろうとしなかったが、今回グループワークを通して自分の傾向が分かることで、学生との相互作用、指導方法が見えてきたように思えた。」や「困った場面では、困ったで終わらせるのではなく、困った所にどんな要素(自分)があったのか発見でき、自分の傾向を知り、次につなげる事ができると感じ“自己の成長” = “よりよい指導”が見えた。」「自分の価値観等で指導していた自分を振り返ることができた。」などの記述に象徴的に表れている。つまり、これまでの学生指導では気づいていなかった部分であり、グループワークを通して自己の内面を見つめることができたことを意味するものと言えよう。このことは、自己ならびに他者からみた自己の領域を表す概念として用いられるジョハリの窓(Johari's window)でいわれる『自分には気づいていない領域』や、『隠している・隠れている領域』が、グループワークで自分の経験を語り、色々な人の話を聴くという相互的コミュニケーションにより、フィードバックが働き、自己の考えや感情、欲求などをグループメンバーに率直に伝えることができたこと、すなわち自己開示されたと考えられた。この体験から、『自分にも他者にも未知領域』が開き、自分の発見につながったものと思われる。一方、

表2 講習会の学びにおける受講生の意識の分類（自由記述より抜粋）

講習会後の自由記述内容	講習会での学び	カテゴリ
<ul style="list-style-type: none"> ・今まで、指導上困ったことがあった時、「勉強していない学生が悪い」と一方的に決めつけ、その本質あるいはその経過を知ろうとしなかったが、今回グループワークを通して自分の傾向が分かることで、学生との相互作用、指導方法が見えてきた。 ・困った場面では、困ったで終わらせられるのではなく、困った所にどんな要素（自分）があったのか発見でき、自分の傾向を知り、次につなげる事ができると感じ「自己の成長」=よりよい指導が見えた。 ・常に感じていることが他のグループの事例に挙げられ、グループワークで90度考えが傾き、他のグループの発表を聞くことで180度動いた。（考えるプロセスの変化） ・指導技術についてのワークで、文献、チームの意見や指導場面の設定の中から、問題解決プロセスを学べた。 	<p>自己理解 肯定的思考 論理的思考 問題解決のプロセス</p>	<p>自己の思考や行動の明確化</p>
<ul style="list-style-type: none"> ・グループワークで色々な人の話を聞き、指導場面の考え直しをすることで、視野が広げられるように思う。 ・学生に一方的に教えようとするのではなく、一緒に考え、学生の良いところを引き出すかかわりをしたいと思う。学生は学生なりに色々と考えており、それを尊重していくことで学ぶことに積極的になることを知った。 ・今までは「なぜ」「どうして」と学生に質問攻めにしていたが、今後は「私は○○と考えるけれど、学生さんはどうして○○と考えたの？」というように自分の看護観を示して一緒に考えていくという指導方法をしていきたい。 ・学生のモデルになることから、指導者の望ましい印象・悪い印象の全てが学生一人一人の看護についての学びに結びつく。 ・教育について学んだことで、今までの押しつけや、教える側は上の立場という認識がなくなった。 ・学生に感情をぶつけ不満を持っていたが、対人関係・人間の心理・相互作用等 コミュニケーションツールを学び今後の方性が導き出せた。 ・自分が望む学生と、学校が求める学生との大きな違いを知ることができた。 	<p>指導内容・方法 役割認識・役割モデル コミュニケーションツール</p>	<p>指導上の方向性の発見</p>
<ul style="list-style-type: none"> ・カリキュラム変更の内容や看護教育の流れを確認することができたので、これからの方向性を考える上で参考になった。 ・基本的な看護技術をどこまでどう学んでもらうのかという課題を見つけることができた。 ・看護理論について、私が学んだものより知らないものが増えていく。 ・看護診断については、病院で使っていないが学んでみたい。 ・学生の指導は、新人指導へもつながっており、今の新人教育プログラムの内容へのヒントが多くあった。 	<p>看護教育 看護技術 看護理論 看護診断 継続教育</p>	<p>看護の見直し</p>

とらえ方によりグループワークは、メンバーである他者に自己の内面をさらけ出すことになる。自己開示の難易度の研究に、知り合ったばかりの友達では「社会的自己の公的役割関係の側面」に対する自己開示が最も低いという報告がある。¹⁰⁾ 講習会参加者は、『指導者』という公的役割関係の側面をもつものであるが、個々が共通の問題を抱え共通認識にたちより質の高い実習指導を目指して学習に参加していること、看護職が臨地においてこういった学習を多く体験していることも自己開示のし易さにつながったと考えられる。自己開示の意義について榎本は、①自己への洞察を深める ②胸の中にたまった情動を発散する ③親密な人間関係を促進する ④不安を低減する¹¹⁾ と述べているが、受講生はグループワークを通してこれらのことを実感していたと推察された。また、佐藤ら¹²⁾ の講習会による演習（ロールプレイ）後に得られた6つの学び（①学生の立場になる ②指導者の役割の認識 ③カンファレンスは学びの場である気づき ④指導者としての姿勢の認識 ⑤考え方の多様性 ⑥自己への気づきと課題）や、青木¹³⁾ の講習会での体験学習による自己理解、他者理解、相互理解の深まりは、今回も同様にみられた。

さらに、今回の研究においてわかったことは、講習会で学んだ理論とグループワークにおいて自己の体験あるいは想定した課題を見つめる集中した実践的作業を、体験の意味について言葉や文字に表しながら統合することにより、当初抱いていた学生に対する否定的な感情から、肯定的自己概念へと意識に変化がみられたことである。自己を肯定的にとらえる意識とは、自己一致すなわちあるがままの自分であるということである。このように、自己の傾向を知り、これまでの学生に対する否定的な感情が肯定的思考に移行することによって、より自己理解が進み、他者理解、相互理解が深まり、論理的思考が可能となり、自己の思考や行動が明確になったと考えられた。これらは、指導者として学生の理解とともに円滑なコミュニケーションを築き、学習効果を高めていくために重要な意識であると考えられた。さらに、グループワークや他のグループの発表を聞くことにより、これまでの思考のプロセスが変化したという記述や、指導技術を学ぶワークでの文献・チームの意見や指導場面の設定を通して論理的思考や問題解決のプロセスが学ばれたことが伺われた。

この受講生の5段階評定尺度結果4～5が83.7%の数値からも講習会の目標はおおむね達成できたと思われた。

2. 指導上の方向性の発見

ここでは、実習指導内容・方法、指導者としての役割認識・役割モデル、指導上のコミュニケーションツールが挙げられていた。「グループワークで色々な人の話を聞き、指導場面の考え直しをする。」からは、視野が広がることにより、多様な価値観を受け入れ、自己の思考を発展させる方向性を伺うことができる。また、「学生に一方的に教えようとするのではなく、一緒に考え、学生の良いところを引き出すかわりをしていこうと思う。学生は学生なりに色々と考えており、それを尊重していくことで学ぶことに積極的になる。」などから教育原理や方法、看護の本質や援助方法の探究につながる学びと共に、今後のかかわりの方向性を意味していることが推察された。さらに、「これまでの質問攻めに対する自分のかかわりを振り返り、自己の看護観を示して一緒に考えていきたい。」という記述は、自己の指導のあり方を真摯に受け止め、役割モデルとして改善に向かおうとする役割認識と思われた。杉森は「看護学実習における教材は、患者もしくはクライアントが提示した現象のみならず、看護者が患者・クライアントに提供する看護実践、そして看護の役割モデルとなる看護職者の人格そのものである。そして、展開される授業は、看護職者からの一方向からではなく、相互作用によって成長・発達する。」¹⁴⁾ と述べている。換言すると、指導者にとっての教材とは、学生が提示した現象および教員が学生に示す教育実践も同様に教師モデルになるといえるのではないだろうか。このことは、学生の職業的アイデンティティの確立に大きな影響を及ぼすものと考えられる。また、「自分が望む学生と、学校が求める学生との大きな違いを知った。」では、指導者と教員双方でわかりやすい実習目的・目標の共有化の必要性が示唆された。

受講動機と意識の変化との関連でみると、いずれも自分で希望した受講生の意識が高値を示していた。このことは、すなわち興味や関心、知的好奇心といった内発的動機づけによるものといえよう。自由記載では、「教育について学んだことで、今までの押しつけや、教える側は上の立場という認識がな

くなった。」「自分がされたことをするのではなく、常に新しい考えを受け入れる姿勢を持つことを学んだ。」「専任でかかわることも多かったが、スタッフの関心が余りないと思っていたことが間違いだと知った。今後は、病棟全体で一緒に学生指導について考えていきたい。」「基本的な看護技術をどこでどう学んでもらうかという課題が発見できた。」「学生指導は、新人指導へもつながっており、今の新人教育プログラムの内容へのヒントが多くあった。」このことから、課題意識に対する講習会での学びの深まりや具体的将来構想に広がりが見られたことが伺われた。

3. 看護の見直し

ここでは現在の看護教育に関する知識や技術を確認することの必要性が挙げられていた。新しい看護理論を学ぶ必要性や、「看護診断については、病院で使っていないが学んでみたい。」は、講習会により知的好奇心が喚起され、学生指導面のみならず、患者ケアに活用するための継続教育をも展望した内容と読み取ることができよう。しかし、指導者が、対象である患者やクライアントのケアに自信を持ち学生指導を行なうためには、今、看護教育・看護実践においても重要視されているEBN（Evidence-Based Nursing）やクリティカルシンキング（Critical Thinking）の力を強化することではないだろうか。M. gaie Rubenfeldは、看護におけるクリティカルシンキングについて、「クリティカルシンキングを形づくっている側面のひとつひとつを探る事により、プロセスを解明し、その複雑さを理解し使いこなせるようになります。」¹⁵⁾と述べている。学生の学びが深まり、広がることは、同時に指導者の学びとなり、ひいてはケアの質の向上につながるものと思われる。指導者は、患者のケアに対する責

任の大きさはいうまでもない。同時に学生指導への責任をもっている。これらのことから「看護の見直し」の重要性を認識しており、5段階評定尺度のうち5（強く思う）が23%と他の2つの意識よりも高いと思われた。

V 結 語

講習会直後の受講生の意識に焦点をあて、検討を行なった。アンケート（5段階評定尺度を用いたもの、自由記述によるもの）を分析した結果、以下の3つが受講生の意識として分析された。①自己の思考や行動の明確化（自己理解、肯定的思考、論理的思考、問題解決のプロセス）②指導上の方向性の発見（指導内容・方法、役割認識・役割モデル、コミュニケーションツール）③看護の見直し（看護教育、看護技術、看護理論、看護診断、継続教育）であった。これらに影響を与えたものは、教育学や看護教育論、人間関係等の学びであること、さらに自己の指導体験あるいは将来の役割を想定したグループワークからの学びが補完関係にあったことが示唆された。

VI 研究の限界と今後の課題

今回、調査を行なった結果、講習会での学びの有効性について明らかになった。しかし、平成14年度以降、当短大を会場とした講習会は、付記に示す理由から中止となったことにより、現在、受講生の各施設での活用は確認できていない。今後、受講者が講習会を通じて意識化された事柄を実習指導へいかに活用し、どのような成果をあげているか、特に新たな指導者役割を担う受講生が、適在適所で実習指導ができているか、さらに継続教育および自己学習の実態はどうかについて、これらを明らかにすることが課題である。

引用文献

- 1) 川崎市立看護短期大学：平成12年度実習指導者講習会、実習指導者講習会実施要領
- 2) 石橋玲子：臨床指導者の今後の課題 北5病棟20名の実習指導に対する意識調査を施行して、奈良県立三室病院看護学雑誌、17巻、126-128、2001
- 3) 山本れん子：臨床指導者の関わりが与える学生への影響 実習指導場面の振り返りを通して、神奈川県立看護教育大学校看護教育研究集録、25号、150-157、2000
- 4) 田邊和代：看護学生の実習意欲・行動に影響を及ぼす臨床指導者の働きかけ 援助因子に焦点をあてて、第28回日本看護学会集録（看護教育）、16-18、1997
- 5) 佐藤恵子：臨床指導者の指導内容に対する学生の心理的影響と対処行動 行動計画の発表と指導を受けた場面をと

おして、日本看護研究学会雑誌、20巻3号、103、1997

- 6) 橘田久子：臨床実習における看護学生の実習意欲と臨床指導者の教育的かかわりの関係、日本看護研究学会雑誌、21巻3号、164、1998
- 7) 青木康子、國岡照子、陣田泰子：実習指導者講習会参加者の受講前後の変化－2年間の実施を通して－川崎市立看護短期大学紀要、3巻1号、95-104、1998
- 8) 中山和美、中垣紀子、宮 宣子他：実習指導者講習会の学びに影響を与える因子の検討－看護婦経験年数と実習指導経験から－、第29回日本看護学会集録（看護教育）、215-217、1998
- 9) 佐藤正美、真部昌子、宮本千津子他：ロールプレイによるカンファレンス技法学習とその効果、川崎市立看護短期大学紀要、5巻1号、11-16、2000
- 10) 榎本博明：自己開示の心理学的研究、北大路書房、50-51、1997
- 11) 前掲書10) 61-62
- 12) 前掲書9) 11
- 13) 前掲書7) 102
- 14) 杉森みどり：看護教育学、第3版、242、2000
- 15) M.gaie Rubenfeld：第12回日本看護教育学会誌、50-51、2002

参考文献

- 1) KathleenB.Gaberson他；勝原裕美子監訳：臨床実習のストラテジー、医学書院、2002
- 2) 小松美穂子：臨床とともに作り上げる臨床実習教育、インターナショナルナーシングレビュー、23(5)
- 3) 見藤隆子：人を育てる教育、医学書院、1987
- 4) 武井麻子：感情と看護、医学書院、2001
- 5) 新井邦二郎：教室の動機づけの理論と実践、金子書房、15-16、1995
- 6) 日野原重明：基本からわかるEBN、医学書院、2001
- 7) 野地有子・牧本清子：楽しく学ぶクリティカルシンキング、廣川書店、2001

付 記

本学では平成8年から12年まで神奈川県医療整備課の要請を受けて、臨床指導者を育成するため、夏期休業期間の6週間を使い「実習指導者講習会」開催してきた。

しかし、平成12年、それまで「6週間168時間」で実施していた本学の講習会を、厚生労働省の要綱に基づいて県から「8週間240時間以上」で実施するようにという要請があった。これを受けて、他都道府県および県内他大学の実習指導者講習会の実態調査を行い、得られたデータをもとに実習指導者運営会議で要綱第2条2項に基づき検討を重ね、さらに平成13年6月13日に看護系教員会議（講師以上）を召集し、開催について検討した。その結果「講習会の意義は十分に認めているが、当短期大学での開催は困難である」という意見が多数を占め、平成14年度以降の実習指導者講習会は開催できないという結論に達した。