〔研究ノート〕

新規に精神看護学実習を受け入れた病院の実習指導者の指導体験

手塚祐美子[1)]　清水健史[1)]　伊藤治幸[2)]

1）青森県立保健大学　2）天使大学

要旨

本研究の目的は，新規に精神看護学実習を受け入れた病院の実習指導者がどのように実習指導を体験したのかを明らかにすることである。対象は，新規に精神看護学実習を受け入れたＡ病院において，実習指導者を経験したことがある者とした。半構造化面接によるインタビュー調査を行い，分析はKJ法の第１ラウンドに則して行った。結果は【経験を積みながら適した指導法を身につけ学生を中心に据えた教育を実践する】【教育担当の自覚を持ち自らすすんで課題に取り組む】【学びの場を整備しチームで連携しながら人材を育成する】【未熟だが純粋な学生の取り組みに周りが動く】【不十分であるがありのままを見せる】の５つの島に総合された。実習指導者は，環境面と個人的な能力の不足を感じながら，学生の純粋な実習態度に触れて，自ら学ぶ姿勢を身につけていた。指導経験を通して学生指導の方法を体得し，病棟スタッフと連携しながら学習環境を整えていた。

キーワード：精神看護学実習　新規受け入れ　実習指導者

Ⅰ．はじめに

近年，わが国において看護系大学数の増加が著しい。1989年にはわずか11校だったが，2000年には84校, 2006年には157校, 2016年４月には248大学となった。看護系大学の卒業者は年間20,000人を超えて，かつては看護職の中で１％だった大学卒業生が，現在は20％以上を占めるようになってきている[1)]。このような急激な看護系大学の増加に伴い，看護学教育の質を確保する看護学実習のあり方の見直しが迫られている。日本看護系大学協議会[2)]では，近年の少子高齢化や，医療の高度化・複雑化に伴う医療機関の機能分化等の再編も関連して，新設校に限らず実習施設の確保に困難を抱えている大学が少なくないことを指摘している。さらに，日本看護系大学協議会[2)]による看護系大学の実習施設確保状況についての調査では，「安定的に確保できている」と回答した大学は51％に留まり，「現在は確保できているが，２～３年後は不確定である」と回答した大学は39％，「現在も確保は不確定である」と回答した大学は８％だったと報告している。このことから，看護系大学では，今後も看護学実習の受け入れ先として新たに病院および施設等を開拓する必要が求められてくると考えられる。

看護学実習は授業の一形態であり，学生が各看護学領域の学習目標を達成し，看護実践能力を修得するのに不可欠な授業である[3)]。学内で学んだ理論や知識・技術を統合させることに加えて，その体験をとおして人間的成長へと導く，看護基礎教育の中でも重要な場であり[4)]，学内で学ぶことのできない専門的な知識，技術，態度を学生自らが体験し，看護に対する関心や意欲を高め看護観を形成することができる重要な教育の場である[5)]。学生は臨地実習において，今までの慣れてきた環境とは異なる病院や施設に自分自身の身を置き，複雑な人間関係の中で繰り広げられる看護のリアリティーに直面するため，学生にとってはストレスや緊張の高い科目である[6)]。山田ら[6)]は，その指導にあたる臨地実習指導者の存在は，効果的な臨地実習を展開する上で非常に重要であると述べている。

実習指導者に関する研究は，実習指導者の指導における困難や負担感について[3)7)9)]，および，実習指導者の関わりが実習の効果に影響していること[6)7)]について，これまで報告されてきた。例えば，実習指導者の指導における困難については，大髙ら[7)]は指導内容や方法，指導に対する不安など実習指導者自身の問題が多かったと述べている。実習指導者の関わりについては，山田ら[6)]は，実習指導者が示した言葉や態度が学生のやる気を阻害したり，不十分な理解にとどめてしまったりと，学習への影響が大きいと述べている。一方で，新規に実習病院となった病院の実習指導者を対象にした研究は，実習指導者が持っている情報ニーズや大学への期待が明らかにされているが[8)]，実習指導者のありのままの実習指導体験を明らかにしたものは見られない。そこで，本研究では，新規に精神看護学実習を受け入れた病院で，実習指導を担当した実習指導者がどのように実習指導を体験したのかを明らかにすることを目的に調査を行った。

連絡先：青森県立保健大学 健康科学部 看護学科　手塚祐美子（y_teduka@auhw.ac.jp）

Ⅱ．研究方法

１．対象者

新規に精神看護学実習を受け入れたＡ病院において，実習の受け入れ対象となった３病棟のうち，2010年から2013年までの間に実習指導者を経験したことがある者を対象とした。

２．調査期間

2013年１月～３月。

３．面接方法

対象者に半構造化面接を１人１回実施した。面接の際には，対象者のプライバシーが保たれる場所において実施した。面接内容は，「はじめて精神看護学実習を受け入れた病院（病棟）の実習指導者として，実際に指導を行った体験とはどのようなものでしたか。」と尋ねた。面接時間は60分に設定した。対象者の同意を得た上で，面接内容をICレコーダーに録音した。

４．分析方法

ICレコーダーからすべての対象者の逐語録を作成し精読した。分析は，KJ法[10]の第１ラウンドに則して行った。具体的な手続きは，まず，録音したインタビュー内容を全て逐語録に起こした。次に，逐語録に起こした内容のうち，対象者が実際に実習指導を行った体験に関連すると判断した記述を，１つの意味ごとになるべく語られた表現のまま文章単位（１～２文程度）で抜き出し，カードに記述して１枚のラベルとした（ラベル作成）。そして，ラベルの全てに目が行き渡るようにラベルを一面に拡げ，意味が近いと考えられるラベルを２～４枚集めてグループ編成した。集まったラベルのセット全体の意味を読み取り，表札として一文に綴った（グループ編成）。このグループ編成のプロセスを１段階とし，表札をつけたラベルと残ったラベルで同じ作業を行った。段階を上げて，ラベルの枚数が減っていく作業を繰り返し行い，最終的に島を同定した。そして，それぞれのカードの関連に着目し図解化し，図解化したものを文章化した。各分析過程では，質的研究論文を複数執筆した経験のある共同研究者１名を含め，意見が一致するまで検討を繰り返し，分析結果の信憑性および厳密性を確保するよう努めた。

５．倫理的配慮

本研究は，青森県立保健大学研究倫理委員会による審査を受けた（承認番号11033）。精神看護学実習を新規に受け入れたＡ病院の看護部管理者に，研究の趣旨を文書と口頭で説明し，同意を得た。研究対象者には，研究の趣旨と目的，研究協力の意思選択の権利，途中辞退の自由，プライバシーの保護，個人情報の保護，データの守秘性の保持，および結果公表の予定について書面と口頭で説明し，本人から書面による同意を得た。研究の趣旨については十分な説明を行い，データの取り扱いと個人情報の管理に関しては細心の注意を払った。

Ⅲ．結果

１．対象者の概要

研究の同意が得られた６名を対象とした。対象者の概要を表１に示す。性別は，男性２名，女性４名であった。年齢は30代から60代。看護師経験の平均年数は21.3年。精神科看護師経験の平均年数は14.8年。実習指導者経験の平均年数は2.1年となった。なお，実習指導者の変更があったため，実習指導者経験年数が３年に満たない対象者は３名となった。面接所要時間は，最小で32分，最大で50分，平均42分だった。

２．分析結果

対象者６名の逐語録から，一文に一つの意味が含まれるように文章を抜き出し，カードに記入した。その後，意味が近いと考えられるカードを集めて共通するテーマを付与し，再びカードに記入しラベルを作成した。その結果，43枚のラベルが得られた。その後４段階の表札づくりを行った結果，５つの島に総合された。それらは，【経験を積みながら適した指導法を身につけ学生を中心に据えた教育を実践する】，【教育担当の自覚を持ち自らすすんで課題に取り組む】，【学びの場を整備しチームで連携しながら人材を育成する】，【未熟だが純粋な学生の取り組みに周りが動く】，【不

表１　対象者の概要

対象者	性別	年齢（年代）	職位	看護師経験：含精神科看護師経験（年）	精神科看護師経験（年）	実習指導者経験（年）
A	男	60	スタッフ	35	35	2
B	女	50	リーダー	26	22	0.3
C	女	30	リーダー	6	6	3
D	男	30	リーダー	6	6	3
E	女	60	スタッフ	37	8	3
F	女	40	スタッフ	18	12	1

十分であるがありのままを見せる】であった。４段目ラベルを【　】，３段目ラベルを「　」で表記する。

１）【経験を積みながら適した指導法を身につけ学生を中心に据えた教育を実践する】

このカテゴリーは，「自分の指導を振り返り学生の求める学びを支える」，「学生の学びのプロセスを踏まえて指導を入れる」，「根拠を踏まえた指導の必要性を学生に教えてもらう」の３つの３段目ラベルからなった。「自分の指導を振り返り学生の求める学びを支える」では，学生の学びに合わせた指導を行いながら，自分の指導を振り返って点検することを含んでいた。「学生の学びのプロセスを踏まえて指導を入れる」では，学生の反応を見ながら時機と物言いを考え指導することを含んでいた。「根拠を踏まえた指導の必要性を学生に教えてもらう」では，学生指導により物事を掘り下げ本質をよく見るようになり，自分自身を見直す機会になったことを含んでいた。

２）【教育担当の自覚を持ち自らすすんで課題に取り組む】

このカテゴリーは，「教育を提供するために必要な自分自身の基盤を確立する」，「実習指導に関わる課題は自分の問題として受け止め実行する」の２つの３段目ラベルからなった。「教育を提供するために必要な自身の基盤を確立する」では，自分自身が学生のモデルになる自覚を持つことで人に教える責任を持ち，接遇や技術を丁寧に行い，患者を尊重する態度を見せることを含んでいた。「実習指導に関わる課題は自分の問題として受け止め実行する」では，指導方法などがわからない不安を自覚しながら，課題に対応するために自分自身が学ぶことを含んでいた。

３）【学びの場を整備しチームで連携しながら人材を育成する】

このカテゴリーは，「精神科実習で得られる学びを確保できるように環境を整える」，「効率・効果を考えてサポートする」の２つの３段目ラベルからなった。「精神科実習で得られる学びを確保できるように環境を整える」では，実習でのトラブルを未然に防ぐことや，コミュニケーション技術を一般科でも役立ててもらえるよう実習での学びを確保できるような環境作りを行うことを含んでいた。「効率・効果を考えてサポートする」では，他のスタッフの協力を得ながら学生指導を行うことで，チームワークが活性化することを含んでいた。

４）【未熟だが純粋な学生の取り組みに周りが動く】

このカテゴリーは，「患者を想う学生の態度に触れ自分達が忘れていた大切なものを思い出す」の１つの３段目ラベルと，「学生の関わりの新鮮さに患者と看護師双方の気持ちが動かされる」の１つの３段目ラベルからなった。これには，学生の対応や気持ちに触れることで経験を積んで忘れかけていた看護の初心に気づいたこと，患者の良い反応から個別ケアの必要性に気づかされたこと，患者と看護師双方の気持ちが動かされたことを含んでいた。

５）【不十分であるがありのままを見せる】

このカテゴリーは，「自分たちの不足は隠さずにありのままをそのまま見せる」，「効果的な指導ができず力不足を感じる」の２つの３段目ラベルからなった。「自分たちの不足は隠さずにありのままをそのまま見せる」では，一般科との違いをどこまで把握してもらうか悩み，精神科へ悪いイメージを持たせないか心配しながら，普段通りの看護を行うことを含んでいた。「効果的な指導ができず力不足を感じる」では，指導が学生に伝わらないときは落ち込み，指導方法や範囲がわからず手が出せないことを含んでいた。

６）カテゴリーの図解化

カテゴリー間の関連に注目して図解化を行った（図１）。

７）文章化

図解化に基づいた文章化を行った（表２）。

Ⅳ．考察

本研究の目的は，新規に実習受け入れ病院となり，実習指導を担当した実習指導者がどのように実習指導を体験したのかを明らかにすることであった。

１．実習指導の基盤になるもの

今回の結果から，【未熟だが純粋な学生の取り組みに周りが動く】という，実習指導者が臨床経験を積んだことで遠のいていたが，かつて自分達も抱いていた看護の初心を思い出し，学生の関わりの新鮮さに気持ちが動かされることが基盤にあることがわかった。渡辺ら[11]は，学生の新鮮な発言にハッとしたり，じっくり患者とかかわった学生の持つ情報に感心したりと，実習指導者にとっても学生とじっくりとかかわることの楽しさが見えてくると述べている。そうした変化を前にすると実習指導者として純粋にうれしいこと，実習指導の醍醐味や達成感を感じることを指摘している。同じ業務を続けていると知識や技術は得られ経験は積めるが，業務に慣れることで感情が動きにくく，新しい出来事が少ない環境になる。学生の純粋な言動が実習指導者の刺激になり，普段の業務とは異なる新鮮さを得られたと考えられる。三村ら[4]による実習指導者のストレスに関する研究では，実習指導を負担と感じストレスを感じている群は，同時に，学生から学ぶことは多いと認めていることを指摘している。これらのことは，学生との関わりを通して，実習指導の楽しさや醍醐味，達成感につながるのではないかと考えられた。

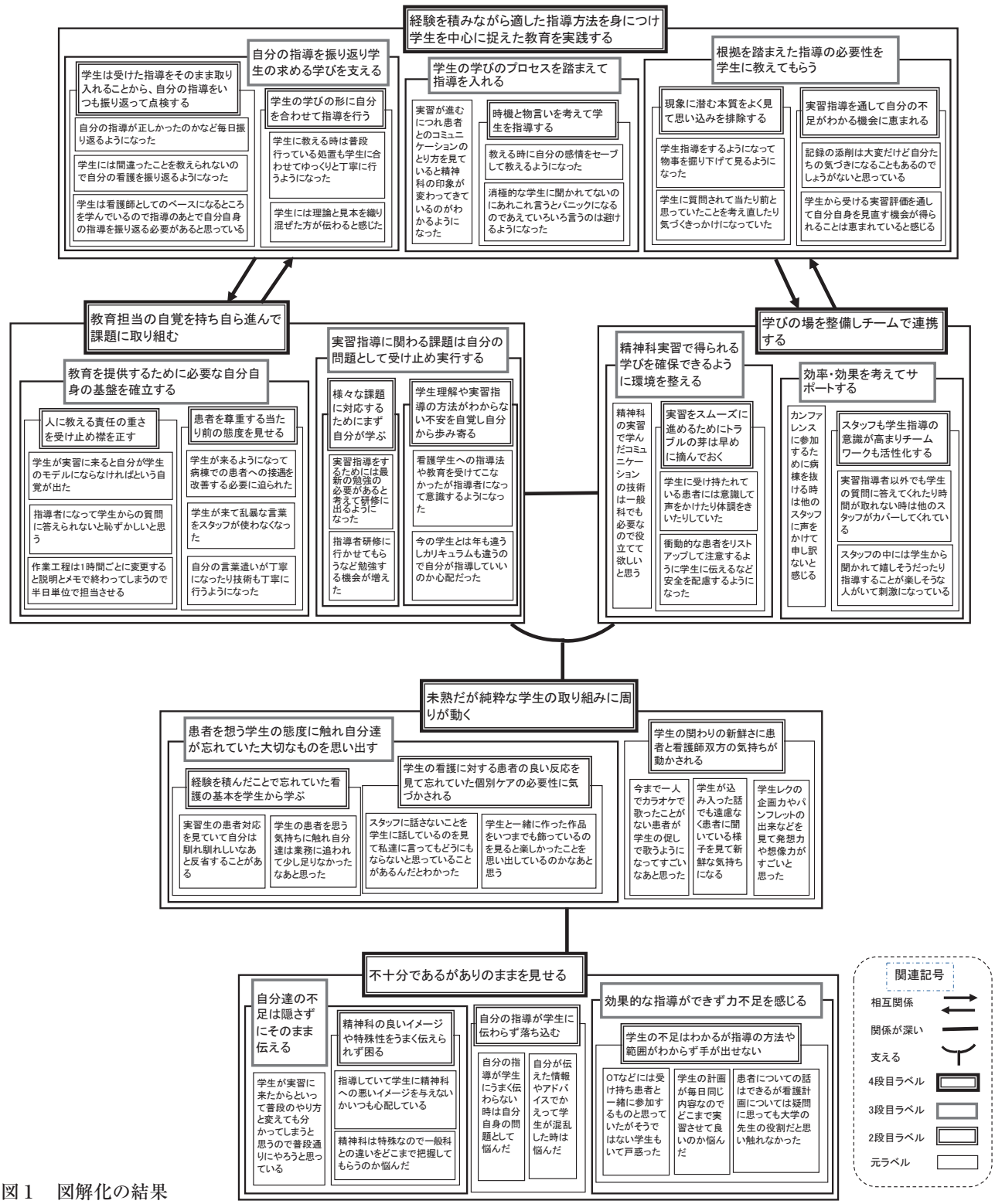

図１　図解化の結果

表２　新規に精神看護学実習を受け入れた病院で実習指導を担当した実習指導者の指導体験

新規に実習受け入れ病院となり，実習指導を担当した実習指導者は，実習指導の体験として【未熟だが純粋な学生の取り組みに周りが動く】ことを基盤にして，【不十分であるがありのままを見せる】ことと深い関係があった。これらを支えとして【教育担当の自覚を持ち自らすすんで課題に取り組む】ことと【学びの場を整備しチームで連携しながら人材を育成する】ことが相互に関係を持ちながら成立し，それぞれ【経験を積みながら適した指導法を身につけ学生を中心に据えた教育を実践する】と相互に関係していた。

また，【未熟だが純粋な学生の取り組みに周りが動く】ことは，【不十分だがありのままを見せる】ことと深い関係があった。学生の関わりに心が動かされる一方，効果的な指導ができず力不足を感じることや，うまく学生に伝えられず困ることがあったが，実習指導者の不足は隠さずにありのままを見せるようにしていた。効果的な指導ができず力不足を感じたことは，実習指導者としての経験が浅いことに対して，自信のなさを抱いていると考えられた。泊[12]は，実習指導者として指導をどのようにとらえたのかを初期段階と経験後でその変化を見たところ，初期の段階では実習を担当することで，指導力の不足，指導不足の自覚，状況への対応不足を感じていたと述べており，本研究と同様の結果となった。泊[12]は，これらは経験を積むことで自信になり，実習指導者としての前向きな姿勢へ変化することを指摘している。また，細田[9]は，実習指導者は職務経験を積み重ねることによって，実習指導者自身の力量に関する困難の認識が低くなっていたことを指摘している。以上により，力不足を感じることは経験を積み重ねることで徐々に軽減され，後に前向きな自信へと繋がるのではないかと予測できる。このように，実習指導者としての経験を積むことは，自己能力評価を高めるための重要な要因になることが推察された。

また，実習指導者の不足を隠さずにそのまま見せることは，実習指導者が学生に良い看護師としてのモデルを示すためにその場限りで取り繕うのではなく，臨地での看護実践をありのままに学生に示すことを通して学生に評価を委ねようと模索しているように感じられた。大髙[7]は，実習指導者が「指導方法がわからない」「指導に自信がない」と述べているのは，実習指導者としての任命された時の気持ちや実習指導の経験がないことなどが影響し，実習指導者として十分に準備や学習ができないまま指導に当たらなければならない状況だったのではないかと述べている。X大学では，新規に実習を依頼するにあたり，実習開始前までに大学－臨床間で取り組むべき課題について調査し[13]，研修会の開催や相談できる機会を作ってきた[14]。しかし，環境面での準備は進められたが，実習指導者になるという心理面での準備が十分ではない状況で実習が開始になった可能性があった。東中須[5]は，実習指導者は，自分の知識や経験・指導力に自身がなく実習指導者としての役割に不安を抱えているが，実習指導は自分の成長に役立つと前向きに考え実習指導を行っていたと述べている。本研究において，実習指導者は学生の関わりの新鮮さに気持ちが動かされると同時に，自身の不足や力不足を感じていることは，先行研究と矛盾しない結果になった。かつては自分達も抱いていた看護の初心を思い出し，学生の関わりの新鮮さに気持ちが動かされることを基盤として，臨地に実習が根付いていくのではないかと推察された。

２．実習指導により得られたこと

実習指導者は，未熟だが純粋な学生の取り組みに心を動かされる体験を基盤に，【経験を積みながら適した指導方法を身につけ学生を中心に捉えた教育を実践する】ことを試みていた。これは，自分の指導を振り返りながら学生に見合った指導を行い，同時に根拠を踏まえた指導の必要性を学生に身につけていこうとすることであった。さらに，【教育担当の自覚を持ち自らすすんで課題に取り組む】こと，および【学びの場を整備しチームで連携しながら人材を育成する】と相互関係があった。これは，実習指導に関わる課題は自分の問題として受け止めながら自分自身の基盤を確立し，学びを確保できるように環境を整えることや，効果・効率を考えて学生の臨地実習をサポートすることであった。山田ら[6]は，学生一人一人に時間をかけた熱心な指導や，主体的な学習者であることを学生に意識させるような関わりをすることによって，自己教育力が育まれてくると述べている。これは，実習指導を通じて実習指導者が自ら課題に取り組むようになったことと一致する結果となった。

また，新規に実習を受け入れるためには，実習指導を円滑にできるように環境を整える必要があった。学生にとって病院実習は学内での学びを活かす機会であり，病院にとっては資格のない学生を受け入れるための整備が必要になる。山田ら[6]は患者の療養が妨げられないという権利の保証をしながらも，学生が学ぶことが出来るよう，教育の場としての学習環境を調節していくことが必要とされると述べており，実習を受け入れる環境を調節したことは，チームの連携にもつながり，学生をサポートできる教育環境ができたのではないかと考えた。山田ら[6]は，学生の成長に向けて，実習目的・目標を共有し，個々の学生に対する効果的な関わり方について，臨地実習指導者と教員それぞれの役割をオープンに話し合い協働していくことで，よりよい学生指導に結び付くと述べている。今後は，これらの経緯を踏まえて，実習指導者が，効果的な実習指導を提供できるように，大学との連携を継続していくことが必要であると示唆された。

Ⅴ．結論

実習指導者は，新規に実習を受け入れることへの環境面と個人的な能力の不足を感じながら，学生の純粋な実習態度に触れて，自ら学ぶ姿勢を身につけていた。さらに，指導経験を通して学生指導の方法を体得し，病棟スタッフと連携しながら学習環境を整えていた。以上のことは，新規に実習を受け入れた実習指導者の指導を通して得られた体験であると考えられた。今後は，今回の結果を踏まえて，さらにより良い実習指導を実践できるように，病院と大学との連携を継続していく必要があることが示唆された。

Ⅵ．本研究の限界

本研究は，調査対象者が６名と少なく，限定した施設のデータのみであるため，一般化することは難しい。しかし，限定的ではあるが，新規に実習病院を開拓した際の実習指導体験の一部を明らかにできたと考えている。

Ⅶ．謝辞

本研究を実施するにあたり，快くインタビューにご協力してくださったＡ病院の実習指導者の皆様に深く感謝いたします。本研究は，第32回日本看護科学学会学術集会にて発表したものに加筆・修正したものである。

Ⅷ．引用文献

１）日本看護系大学協議会看護学教育評価検討委員会：試行事業　事業の必要性と背景. http://www.janpu.or.jp/hyouka/project/project.html アクセス日 2017.8.1
２）日本看護系大学協議会：看護系大学学士課程における臨地実習の状況並びに課題に関する調査研究. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/078/gijiroku/__icsFiles/afieldfile/2016/11/15/1379378_03.pdf　アクセス日 2017.8.1
３）野戸結花, 工藤うみ, 北島麻衣子ら：本学における成人看護学実習評価－学生による実習評価から－. 弘前大学大学院保健学研究科紀要, ７, 9－16, 2008
４）三村博美，斎藤好子：臨床実習指導者のストレスに関する研究－Ａ病院における指導者の実態調査から－. 三重看護学誌, 3(2), 59－68, 2001
５）東中須恵子，神郡博：精神看護学実習が臨地実習指導者に及ぼす影響－Ｋ病院の指導者の意識から－. 弘前学院大学看護紀要, ２, 41－48, 2007
６）山田知子, 堀井直子, 近藤暁子ら：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, ７, 13－23, 2011
７）大高恵美, 佐藤サツ子, 佐藤美恵子：療養型医療施設における臨地実習指導の現状と課題～初めて実習指導を行った臨地実習指導者と病棟管理者の面接調査より～. 日本赤十字秋田短期大学紀要, 10, 39－47, 2006
８）箕輪千佳：新規に看護学実習を受け入れる実習指導者の情報ニーズと大学への期待. 佐久大学看護研究雑誌, 1(1), 3－11, 2009
９）細田泰子，山口明子：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, 2004
10）川喜田二郎：発想法. 中央公論新社，65－114, 2007
11）渡辺純一，宮本教子：効果的な臨地実習のために病院のできること：井之頭病院実習指導者委員会の取り組み. 精神科看護, 39(1), 27－32, 2012
12）泊祐子, 栗田孝子, 田中克子：臨地実習指導者の指導経験による“指導のとらえ方”の変化と必要な支援の検討. 岐阜県立看護大学紀要, 10(2), 51－57, 2010
13）清水健史, 伊藤治幸, 藤井博英：新規に精神看護学実習を受け入れる病院看護スタッフの意識と課題に関する調査研究. 日本看護学会論文集看護教育, 40, 248－250, 2009
14）清水健史，伊藤治幸：初めて実習を受け入れる病院との連携～精神看護学実習を例に. 看護人材教育, ７(3), 106－112, 2010