

成人看護学実習 I・II を同病棟で行うことの 学生にとっての意味

岩月すみ江・葛西智賀子*

A Study on the Meaning for the Students Performing Clinical
Practicum of Adult Nursing I / II in the Same Ward

Sumie IWATSUKI and Chikako KASAI*

要旨：本研究の目的は、成人看護学実習 I と II を同じ病棟、同じ教員で行うことの学生にとっての意味を明らかにすることである。A 短期大学 3 年生 12 名の研究協力を得て、フォーカス・グループ・インタビューを行い、質的帰納的に分析を行った。結果、テーマに関連した文脈として 156 文が抽出され、13 のサブカテゴリーから 4 つのカテゴリーが生成された。臨地実習を同じ病棟で行うことによって、学生は他の病棟を経験したいと思いつつも、自分にあった丁寧な指導が受けられ、記録や指導方法の違い等に戸惑うことなく実習を進められると感じていた。また、教員をはじめとする臨床の場の人々の環境や、病棟の物理的環境などに馴染んでいた。それにより学生は、臨床の場という複雑な状況の中でも、その場の状況に応じた振る舞いができ、見通しのつく実習が行っていた。学生にとって成人看護学実習 I と II を同じ病棟、同じ教員で行うことの最大の意味は、学生自身が実習の見通しがつき状況を把握できることであると考へた。このような実習の教育的効果として早期に臨床に慣れることで、患者に関心を向けやすくなり主体的に看護を学べ、結果として学びの質に影響しているのではないかと推測された。

Key words：成人看護学実習 (clinical practicum of adult nursing), 看護学生 (nursing students), 同じ病棟での実習 (practical training in the same ward), 状況 (circumstances), フォーカス・グループ・インタビュー (focus group interview)

はじめに

看護基礎教育における実習は、学生が看護を実践し経験を積み重ねていく非常に重要な教育である。臨地実習の重要性は、臨床に出て患者に技術を実践したり、知識を適用させるということだけではない。臨床において実習する事の意味は、看護実践の経験を通して看護が分かることである。

机上を離れた学生が学ぶ臨床の場は、常にその状況が変化している。臨床の状況を変化させているものは、臨床に関わる様々な人的

要因を始め、物理的・時間的など様々な要因に及んでいる。それらが、学生の臨床での状況把握を難しくさせている。佐伯は、ヴィゴツキー心理学の説明の中で、知性とは外界のものを非常に上手に使いこなすことにあり、人間は外界である「状況」と常に関わりあって生きている¹⁾と述べている。つまり、人は実践と状況の中において学習するという事である。

教員は、学生が臨床の場という状況の中で看護を実践し、経験を積み重ねることで看護が“分かる”ことを目指している。田村は、

看護学の臨地実習の目的としてまず掲げられるものとして「看護を“知る”から“分かる”」ことである²⁾と述べている。看護が“分かる”よう向かっていくためには、自分の知覚やそれまでの経験など学生がもっている全てを総動員して患者に関心をもち向き合うことが重要である。患者に関心を寄せるためには、実習環境の変化による負担が少ないほうが、実習初期の段階から患者に関心を向けることが可能であると考えられる。

実践と状況のなかにおいて学習がなされていく時に、学生がその状況を把握しコントロール可能になることが必要である。しかしながら初学者である学生は、変化に富んだ臨床の場に右往左往するばかりである。ようやく、臨床の場になんとなく慣れ、患者への看護の実践を戸惑わずに行えるようになった頃には実習期間が終了してしまう。

また発達段階では、多くの学生は青年期にあり責任ある大人になるための準備段階として、自我同一性の確立の時期にある。そのような学生が臨床の様々な人間関係や状況の変化の中に身を置き、看護実践していくことは容易ではない。看護の実践は、一人の人へのケア提供者として、学生自身が自立していることが求められるからである。

臨地実習における学生のストレスについては、多くの報告がなされておりその要因としては“不慣れな環境”、“自分の居場所がない不安”や“緊張感の連続”などが挙げられる³⁻⁸⁾。

成人看護学実習の概要

A短期大学は、付属の実習施設を持っていない看護師養成施設である。そのため、領域が変わるたびに異なる実習施設での実習を行わざるを得ない。研究者らの成人看護学実習においても、実習先施設が受け入れられる人数の制約、期間の制約など諸々の条件より、成人看護学実習Ⅰ（4週間、慢性期・回復期・終末期等）と成人看護学実習Ⅱ（3週間、急

性期、周手術期等）を同一の施設で行うことが困難で、実習病棟や指導教員もそれぞれ別に行っていた。そこで、成人看護学では平成16年度成人看護学実習ⅠとⅡの実習配置を工夫し、学生が臨床の場という状況に慣れ、実習当初から患者に関心を向け看護実践できることを目指した実習配置を行った。

具体的には、平成15年度実習配置では、4施設14病棟のなかで重なりがないように成人看護学実習ⅠとⅡを配置し、成人看護学実習ⅠとⅡを行う実習病棟が同じというグループはなかった。しかし、平成16年度は実習依頼施設の協力の下で、可能な限り成人看護学実習ⅠとⅡの実習配置を同じ病棟・同じ教員で行えるようにした。ただ、全ての実習グループ（12グループ）をその様な実習配置にするのは、物理的に困難であった。平成16年度の全ての学生12グループの実習配置は、①成人看護学実習ⅠとⅡの両方とも実習病棟・指導教員が同じ、②成人看護学実習ⅠとⅡの両方とも実習病棟と指導教員が異なる（平成15年度までと同様）、③成人看護学実習ⅠとⅡでは実習病棟が異なるが指導教員が同じ、の3形態となり臨地実習を行った。

研究の背景とこれまでの経過

付属の実習施設を持たない養成施設では、物理的環境などからある程度の回数は実習場の配置転換はやむを得ないが、学生は領域が変わるたびに、各実習施設・病棟など実習場の状況変化に対応しながら臨地実習を進めていかななくてはならない。研究者らは、学生がその状況変化が起こる度に、先に実習した経験の学びをあたかもリセットするがごとく十分に活かしていないとしばしば感じていた。この現象の一つの要因としては、実習する場の場の変化ではないかと考えていた。学生はその場の雰囲気をつかむことや病棟の特徴、様々な人間関係の中に置かれ実習開始後の数日間は、状況の変化に慣れることにエネルギーが

必要である。たとえ他の実習病棟で出来るようになった看護技術でも、実習する場が変化すれば細かな手順や使用する物品も変化し、それができなくなる可能性がある。ベナーは一人前や中堅レベルなどどんな看護師であっても、経験したことの無い患者を扱うときや、違う領域に異動になった場合には初心者レベルにまで後退する⁹⁾と述べており、学生であればなおさら同様なことがいえよう。

教員や臨床指導者から見れば、看護技術を提供する際に物品や手順が多少変化したとしても看護の持つ本質はなんら変わるものない些細な変化であると感じる。しかし、学生にとっては使用する物品の置き場、物品の違い等も大きな状況の変化であると感じ、これまでの経験を活かすことができなくなるのは想像に難しくない。

平成16年度は実習受け入れ先施設の協力により、成人看護学実習ⅠとⅡを同じ学生が同じ病棟で実習できるように実習配置できた。物理的、人的環境に制限があるため、このような実習配置の変更を全ての学生に適用できたわけでない。しかしながら、その様な実習配置にすることで、学生が状況変化に割っていたエネルギーを従来よりも少なく出来るのではないかと考えた。ひいては、成人看護学実習Ⅰでの看護の経験をⅡに生かすことで、学生が看護を“分かる”ことの助けになるのではないかと考えた。

先に述べたように、実習配置は3形態になったが、その実習形態の変化が学生の学習にどのように影響を及ぼしているのかを教育評価する必要があった。量的側面からの教育評価は、『成人看護学実習の形態の違いによる学生の自己評価の差』¹⁰⁾として、すでに報告している。

その報告の概要を以下に説明したい。研究の目的は、成人看護学実習の実習形態の違いがどのように学生の発達に影響したのかを、学生の自己評価を基に明らかにすることであっ

た。学生の自己評価を実習形態別に①実習病棟・教員が同じ群、②実習病棟・教員が異なる群、③実習病棟が異なるが教員が同じ群の3郡にわけデータ収集した。これらを一元配置の分散分析で比較検討した結果、統計学的に有意差が認められ、実習病棟・教員が同じ群の学生は、自己評価点の差が有意に低い結果となった。自己評価点の差が大きければ大きいほど発達が後退していると考え、この有意差が示唆しているのは以下のようにいえる。実習病棟・教員が違う環境で実習した学生は、実習病棟・教員が同じ学生に比較して、看護者としての発達の一時的な停滞が大きいのではないか。つまり、学生にとって実習病棟や教員という実習環境の形態の異なりが、学生の成長発達になんらかの影響を与えているということである。この研究報告では統計学的な差異が明らかになった。

本研究は、統計学的手法では明らかにできない質的側面を明らかにしようとするものである。成人看護学実習ⅠとⅡを同じ病棟で実習した学生にとってその実習形態がどのように良かったのか、あるいは悪かったのかという意味を明らかにする必要がある。学生にとって、実習する場の環境の変化が少ないことが、学びにどのように関わっているのかを明らかにすることは教育評価として意義がある。教育評価は、量的にも質的にも検討されるべきであろう。

研究目的

成人看護学実習の教育評価として、成人看護学実習Ⅰ・Ⅱを同じ病棟・教員で行うことの学生にとっての意味を質的側面から明らかにすることを目的とする。

研究方法

1. 研究協力者

研究協力者(以下、協力者)は成人看護学実習Ⅰ・Ⅱを同じ病棟・教員で実習した3年

次の学生で、かつ研究の主旨を説明した後、同意が得られ研究への協力を申し出た12名。

2. 調査期間

平成16年度の全ての実習（成人看護学系に限らず）と、その評価が終了した12月。

3. データ収集方法

同じ病棟・教員で実習することの意味を学生に自由に語ってもらい、バイアスを防ぐためには、フォーカス・グループ・インタビュー（以下、FGI¹¹⁾の方法が適当であると考えた。研究協力を申し出た学生12名を、6名ずつ2班に分けFGIを行った。FGIを行う際に配慮したことは、自由に発言ができるように教員の参加を避けたことである。そのため、司会進行は6名の学生のうちの一人に依頼した。司会進行の学生には、FGIで話して欲しいキーワード（同じ病棟・教員で実習を行って感じたこと、緊張、人間関係、記録、実習の進み方、等）を書いた1枚の紙を提示し、話が大きくそれたときだけキーワードに関連した話題に戻す役割を依頼した。また、学生同士が話しやすいように円形に椅子を配置し、中央に録音機を設置した。

適当な広さの個室で飲食等も行いながらリラックスできる環境を用意し、1時間～1時間30分程度話し合ってもらった。インタビューの内容は、協力者の了解を得てテープレコーダーに録音した。録音したものを基に、逐語録を作成し生データとした。

4. データ分析方法

逐語録を生データとし、テーマに関連していると思われる文脈を抽出し基データとした。抽出した基データの内容の類似性・相違性によって他のデータとの関連を見つつ、グループに分け、それをサブカテゴリーとした。さらに、サブカテゴリーの類似性によってまとめ、サブカテゴリー群の抽象度を上げカテゴ

リーを生成した。データの抽出・分析の過程は、研究者2名の意見の合意の下で進めていった。

5. 倫理的配慮

授業時間外に、対象となる3年生全員に一堂に集ってもらい、研究の主旨や倫理的配慮について口頭及び文書で説明した。

特に、インタビューは全ての実習と評価が終了した12月に行われるため成績に影響することはなく、研究の参加・不参加ならびに発言内容により不利益を得ることは無いことを保障した。また、自発的意思による参加を保障し、研究参加意思表明後のどの時期においても中断できること、インタビューに教員は参加せず、発言者は特定されないことを説明した。さらに、情報の流出を防ぎ、得られたデータの管理は適切に行うこと、研究終了時にはデータを確実に破棄すること、結果を公表する際にも最大限匿名性を維持すること、等を説明し、文書にて同意を得た。

結 果

生データ、サブカテゴリー、カテゴリーを示した一覧を表1に示す。本文中、カテゴリーは【】、サブカテゴリーは<>、生データは“”で表記する。

分析対象となった生データは全部で21,900語、720文であった。その中から成人看護学実習ⅠとⅡを同じ病棟・同じ指導教員で行うことが影響に現われている文脈として156文が抽出された。

抽出された156文から13のサブカテゴリーと4つのカテゴリーが生成された。【個々の学生に合わせた指導が受けられる】は、<個々の学生を見て理解してくれる><長いスパンで成長を評価される><丁寧な指導を受けられる>の3つのサブカテゴリーから、【戸惑わずに実習できる】は、<実習の流れ（進み方）がわかっているので戸惑わない><記録

の書き方がわかっているので戸惑わない>の2つのサブカテゴリーから、【場に応じた振る舞いができる】は<場の中で自分が何をすればいいのかわかる><詰め所や病棟に自分の居場所がある><スタッフ・指導者との関係ができていく><人的環境(教員・指導者・スタッフ)に馴染んでいる>の4つのサブカテゴリーから生成されていた。また、【他の病棟・疾患も経験したい】は<他の科で行われている援助に興味がある><他の科を知らない(経験していない)ことが不安である><他の科も体験したい><報告会で、他の疾患や患者を知る>の4つのサブカテゴリーから生成されていた。以下、カテゴリー別に述べていく。

【個々の学生に合わせた指導が受けられる】では、<個々の学生を見て理解してくれる>、<長いスパンで成長を評価される>、<丁寧な指導を受けられる>で構成されている。協力者の発言では“(先生が)計画とかも自分に合わせて言ってくれていたところもあるから、そういう面ではよかった”という発言や、“IとII(成人看護学実習I・II)がかわるときに、課題とかができていないと、厳しい目で見られる”があった。学生は、成人看護学実習IとIIが同じ指導教員によって指導されることで、学生も教員も双方を理解し合い、それぞれの個性に合った丁寧な指導がされると感じていた。

成人看護学実習の進め方として、成人看護学実習Iの中間時点と終了時にそれぞれ指導教員と面接を行い、対象理解や看護過程について評価を行うようにしている。そしてさらに、成人看護学実習Iの終了時には、学生はレポートを書き、自己の看護がどうであったか、臨地実習において何を学び、何が自分自身の今後の課題であるのかを明確にすることになっている。その終了時のレポートにおいて明確になった自己課題を、成人看護学実習IIにおいて達成することが出来るよう教員は

指導を行う。よって、成人看護学実習IからIIへの橋渡しが同じ教員で、7週間にわたって成長を評価されることは、それを重圧に感じる学生も存在する一方で、確実に学生自身の課題を評価されるポジティブな面も感じていた。

【戸惑わずに実習できる】は、<実習の流れ(進み方)がわかっているので戸惑わない>、<記録の書き方がわかっているので戸惑わない>で構成されている。協力者の発言では“全部こういう流れでやっていきますとか(中略)それに沿ってやっていく。だから流れは、わかっていたと思う”という発言や“先生と一緒によかった。(実習の)方向性も記録の書き方も一緒だし(略)”などがあった。指導教員が異なると、実習記録の書き方を例にとっても、記録の順序やその説明の言い回しなどが微妙に違ってくる。本質的には同じことを説明していても、学生は少しの表現の違いから戸惑ったりする。学生は、その様な戸惑いが生じることなく成人看護学実習IIではスムーズに実習に取り組んでいるといえる。

【場に応じた振る舞いができる】は、<場の中で自分が何をすればいいのかわかる>、<詰め所や病棟に自分の居場所がある>、<スタッフ・指導者との関係ができていく>、<人的環境(教員・指導者・スタッフ)に馴染んでいる>の4つのサブカテゴリーから生成されている。協力者の発言では“看護師さんたちの動きとかもわかって、流れとかも、役割とかもわかって、どんな風に動けばいいのかわかっていたからよかったよね”という発言や“看護師さんにそんなに緊張感を与えられるっていう事はなくて、すごい居心地がよかった(略)”などがあった。また他の協力者は、“(略)ほとんどの看護師さんが関わってくれていて、2回目のときはあまり緊張しなかったね”などと発言していた。学生は、同じ病棟で実習することで、指導教員だけでなく病棟の看護師とも過度の緊張のない関係を築き、人的な

表1 同じ病棟・教員で実習を行う学生にとっての意味について抽出した生データ（一部抜粋），サブカテゴリー，カテゴリー一覧

カテゴリー	サブカテゴリー	生データ（抜粋）
Ⅰ 個々の学生に合わせた指導が受けられる	① 個々の学生を見て理解してくれる	<ul style="list-style-type: none"> 先生とかも、私たちのこと良く分かってきて、癖とかも、まあやりやすいかな。 先生も自分のことをだんだん分かってきてくれたみたいで、だからあなたはこうだからこうした方がいいみたい、そういうアドバイスをくれたから、先生も長く付き合えばそれだけ自分のことを知ってくれるから。 （先生が）計画とかも自分に合わせて言ってくれていたところもあるから、そういう面ではよかった。
	② 長いスパンで成長を評価される	<ul style="list-style-type: none"> ⅠとⅡ（成人実習Ⅰ，Ⅱ）が替わるときに、課題とかできてないと、厳しい目で見られる。 確かに成長していないといけなくてそういうのはあった。 ⅠとⅡ（成人実習Ⅰ，Ⅱ）と一緒に先生だと、やっぱりそこら辺で、Ⅰの時はどうで～って言うのを見てくれるから、いいところあるよね。 （先生が）長い期間見てくれるからいい気がする。 ちょっとプレッシャーもあるよね（長期間見られて、成長を判断される、言い訳が効かない）。
	③ 丁寧な指導を受けられる	<ul style="list-style-type: none"> 結構Ⅰの時に、私たちのところはしっかりやってくれて、とりあえずこれやって来なさい、これやってきなさい、ってすごい丁寧だった。Ⅰ（成人実習Ⅰ）の時はすごい丁寧で。 Ⅰ（成人実習Ⅰ）はしっかり、完璧なかんじだった。
Ⅱ 戸惑わずに実習できる	① 実習の流れ（進み方）がわかっているの戸惑わない	<ul style="list-style-type: none"> 全部こういう流れでやっていきますとか、記録いつ出してとかそれが出てきてあって、表にしてくれてあって、何日目にはこれを出してとかがあって、それに沿ってやっていく。だから流れは、わかってできたと思う。 （２回目は）ゆとりでるよね、どんな風に進んでいくのかわかるから。
	② 記録の書き方がわかっているの戸惑わない	<ul style="list-style-type: none"> ここ書けばOKってということ分かってくるから、その辺２回目は私は楽だった。助かったけどね確かに。 Ⅱ（成人実習Ⅱ）とかになったらケアシートの書き方とかも分かっているし、その日にやった事の内容をばーっと書いてくる、そんなに大変じゃなかった気がする。 先生によって、やり方が違うから、同じ先生でよかったのかもね。 先生と一緒によかった。（実習の）方向性も記録の書き方も一緒だし、先生が替わった人はかわいそうだったね。
Ⅲ 場に応じた振る舞いができる	① 場の中で自分が何をすればいいかわかる	<ul style="list-style-type: none"> 何をやればいいのかわかるから、やりやすかった。 あたりまえのように環境整備して…。 自主的な行動はⅡ（成人実習Ⅱ）の方ができたよね。次は何する？何時に何する？とか…環境整備とか回診の補助とかもわかる。結構Ⅱ（成人実習Ⅱ）ではそれができた。 物品とかも、病棟によって必要な物品とかおいてある場所違うじゃん。 （病棟によって物品の置き場所が違うので）うろろろしている間に時間ばかり経っちゃうけど、成人ではあんまり無かった。 看護師さんたちの動きとかもわかって、流れとかも、役割とかも分かって、どんな風に動けばいいの分かってたからよかったよね。
	② 詰め所や病棟に自分の居場所がある	<ul style="list-style-type: none"> （２回目の方が同じだと）いごちは良かった。 看護師さんにそんなに緊張感を与えられるっていう事はなくて、すごい居心地がよかった、ずーっと居た。

		<ul style="list-style-type: none"> ・(詰め所に)居場所があるって感じだよね。 ・(詰め所に)いてもいいっていうか、そんな雰囲気あったよね。
	③スタッフ・指導者との関係ができている	<ul style="list-style-type: none"> ・受け持ち看護師さんは日替わりだったりするけどね、ほとんどの看護師さんが関わってくれていて、2回目のときはあまり緊張しなかったね。 ・一応顔ぶれは覚えているから、なんかこう挨拶とかも、“あ、おはようございます”とか、そんな感じで、普通にしゃべれたけど、病棟かわたらどうかね…。 ・他の実習ではなかったけど、いつも朝とかには受け持ちの学生さんって、探して声をかけてくれるし、 ・看護師さんとかの顔は分かるよね、結構名前と呼んでくれたりして…へんに遠慮というか、それが無かったかも…。 ・カンファレンスに発表するのも、2回目とかだと、あんまり緊張せんし。 ・(スタッフは)最初から、話せて向こうから聞いてくれるし、2回目に行ったときは…。(看護師と)雑談した、微妙にしたかも。 ・看護師さんとか雑談できるとは思わなかった、看護師さんも自分の顔を覚えてくれたみたいで、日勤の終わりとか行動計画表見せに行くじゃんね、その時に学生時代のこととか聞いてためになった。 ・いつも病棟に入るときは緊張するけど、最初だけで、後は病棟の雰囲気とかは、すぐになじめるしね(2回目は)。
	④人的環境(教員・指導者・スタッフ)に馴染んでいる	<ul style="list-style-type: none"> ・初めはどういう人か全然わかんないけど、でもやっぱり7週間も一緒に居れば、先生の癖とかも見えてくるし、やっぱり、慣れみたいなどころもあって、先生の嫌なところもあったけど、でも先生のいいところもあったから7週間なんとか出来たと思う。 ・看護師さんとかAチームとBチームで違ったけど、一応顔ぶれはずっとみているから、なんかこう挨拶とかも“あ、おはようございます”みたいなかんじで普通にできた。 ・何か2回目同じだと、緊張感はないよね。 ・先生に対する緊張感もないし、スタッフにもないし、病棟にもないし。 ・(ナースステーションに)普通に入れた。 ・(はじめは)カルテを見せてくださいって言うのも、すごい緊張した。(が、二回目はそれが無い)。
IV 他の病棟・疾患も経験したい	①他の科で行われている援助に興味がある	<ul style="list-style-type: none"> ・(カンファレンスで)牽引とかいろんなこと言ってるけど、聞きたいし、なにやってるかなって思うけど“何の話だ”って感じ…。 ・他の科とか、(自分が)見たいのがあれば呼んで欲しい。
	②他の科を知らない(経験していない)ことが不安である	<ul style="list-style-type: none"> ・終わってみたら外科しかやってない、他の科も体験したかった。 ・就職の時、何科がいいとか言えない…。 ・癌の人しか持っていないから、整形とかかわからない、リハビリとかかわかんない。 ・ふつうの糖尿病とか一般的なことがぜんぜんわからない。 ・形成(外科の患者)はやったんだけど、どうも私の場合やっていない状態だから…回復期だったから(回復期だったので外科系をやっていない気がする)。
	③他の科も体験したい	<ul style="list-style-type: none"> ・内科とかも、経験したらよかった。 ・違う科とかも行ってみたかった気がするな。 ・整形とか行ってみたかった。
	④報告会で、他の疾患や患者を知る	<ul style="list-style-type: none"> ・最後の、報告会でなんとなく、他の科の患者さんのことも知ってたってかんじ。 ・そうだね、(報告会で)色々な病気があって、患者さんがいて、っていうことが分かるよね。

環境に馴染んでいると感じていた。人的な環境に馴染むということは、周りの環境に調和しとけあうことであり、その場でどのように振舞えばよいかのかが分かり、自主的に実習を進めることが出来ていた。

【他の病棟・疾患も経験したい】は、＜他の科で行われている援助に興味がある＞、＜他の科を知らない（経験していない）ことが不安である＞、＜他の科も体験したい＞、＜報告会で、他の疾患や患者を知る＞の4つのサブカテゴリーから構成されている。協力者は“癌の人しか持っていないから、整形とかかわからない、リハビリとかかわかんない”や“（報告会で）色々な病気があって、患者さんがいて、っていうことがわかるよね”などと、発言していた。同じ病棟で実習を行うと、実習を行った病棟の特性に応じた受け持ち患者の選択になり、外科病棟で実習を行った学生は内科系の患者を受け持つことなく成人看護学実習を終える。それにより、他の科の特性を学んでいないという不安や、経験の幅を広めたいという欲求が生じていた。しかし一方で、それぞれの実習最終日に行われる症例報告会において、他のグループの学生が受け持った症例について情報を共有化し、他の科の特性や看護について学ぶことも出来ていた。

考 察

ウィーデンバックは、臨床の実習を行う際に教員に必要なことの一つとして、臨床環境（clinical setting）とはどんなものであるのかを認識する必要がある¹²⁾と述べている。臨床という場面は様々に異なった背景と能力を持ったものが、患者と共に健康の回復や生命の維持のための仕事に従事している所である。その様な場の中に、学生が入り込みその状況の中の一つの要素として看護を実践していく。その状況をコントロールすることは学生にとっては困難なことであるので、教員が整えるべきものといえる。

学生にとって、看護を学ぶ場である臨床の環境は非常に重要である。臨床実習において遭遇する場面場面で、状況のリアリティに自分自身が関わり、巻き込まれていく中で学生は看護を体験する¹³⁾。佐伯は「状況的学習論」の説明の中で、知識というものの習得は単に学校での教えて身につくものではなく、状況の中に身をおき実践し経験することによって人間は知を獲得できる¹⁴⁾と述べている。つまり、看護を学び看護の経験知として積み重ねていくことが出来るかは、ある状況の中においてしか学ぶことが出来ないということである。

今回の結果から、学生が同じ病棟で実習を行うことの意味としては、場に馴染むことができ、状況に翻弄されることが他の実習に比べて少なかったのではないかと考える。初学者である学生は、状況変化にすばやく対応し看護を実践するのは難しい。しかしながら、同じ病棟で実習を行い、比較的長い時間同じ人的環境に居られることで、臨床の状況の中の一要因である人的な共同体の中に埋め込まれ、実習を行いやすい環境となっていたのではないかと考えられる。

菅沼らは、学生にとって実習が行いやすい環境として、不安や緊張を緩和できリラックスできる場を作ることが必要である¹⁵⁾と報告している。リラックスすることによって、学生自身の看護の思いを表出し肯定的な体験ができ、余裕を持って実習に臨むことが出来るようになる。結果に現われていたように、学生が実習に戸惑わず、場（状況）に応じた振る舞いが出来ることは、実習に対し余裕を持つことが出来るという点で重要である。ともすれば、実習は学生にとってストレスフルな状況になりがちである。そういった中では、看護を肯定的に捉えることが難しかったり、患者に関心を向けることが出来ないことがある¹⁶⁾。本研究の結果からは、学生は自分の個性を理解した指導を受けられ、戸惑わずに実

習に向かうことができていた。また、環境という側面からは、教員・指導者・スタッフなどの人的環境と、物品の位置、病棟の雰囲気慣れる等の物理的環境という二つの側面において実習を行いやすい環境になっていた。学生にとって成人看護学実習ⅠとⅡを同じ病棟・教員で行うことの最大の意味は、実習の見通しがつき状況を把握できることであると考える。これは主体的に看護を学ぶことや、学びの質に影響しているのではないかと推測される。

成人看護学実習ⅠとⅡを同じ病棟で行うことにより、類似の科の受け持ち患者の体験が多くなり、他の疾患や科の患者の看護の経験が少なくなることの危惧は教員間で予め検討された。今回の結果にも協力者の発言の中に、他の特性を持った病棟の患者を受け持ったり、色々な体験をしてみたいという発言があった。色々な看護技術の体験や見学に興味を持ち、勉強してみたいという気持ちや、就業して臨床に出たときに経験が少ないのではないかと不安は理解できる。しかし、学生が初学者であることを考えると、体験したことを再構築し、ただ体験のままにしないようにすることは相当の支援があってこそ可能である。初学者が体験を経験として積み重ね、臨床の知としていくためには体験の多さよりも、臨地実習の一場面を大切に、学生自身の看護を振り返る作業を行い経験として再構築できることが重要だと考える。それを補う意味で、成人看護学実習Ⅰ・Ⅱではそれぞれの実習最終日に、他の実習グループと合同で症例報告会を開いている。この場合は、他の学生の受け持ち患者を通して様々な看護を知る場であり、経験の不足を他の学生の看護の経験を通じて知識として補っているといえる。また、今回の研究の結果は先の量的側面から実習を評価した研究報告と矛盾せず、学生がその場に馴染み、状況の見通しがつくことが、看護実践により環境となっているという一致した結果

となった。

この研究結果から、実習環境を今後どのように整えたら良いのかの示唆を得ることができた。レイブは、人がある状況において実践し何かを学習するという点について、教育のカリキュラムと学習のカリキュラムとを区別して考え、教育のカリキュラムはいわば机上の教え込みであり、学習のカリキュラムは新しい実践の即興的展開のための状況に埋め込まれた機会からなっている¹⁷⁾と主張している。さらに、学習の場に十分長くいることで、学習者は実践の文化を自分のものにする機会に恵まれる¹⁸⁾と述べている。これからの実習環境づくりにおいて重要なことは、どのように学生が場に馴染むかということに視点を置いていくことが重要であり、課題である。また一方で、このような実習形態に対し学生の戸惑いもあることが分かり、実習オリエンテーションなどで教育の意図を説明する機会を設けることや、症例報告会の充実などでその戸惑いに対する配慮をする必要があると考える。

おわりに

今回の研究にあたり質的な側面から学生にとっての臨地実習の場について考えることができた。人は自分自身ではコントロールできない状況において最もストレスを感じる。学生に限らず、初めての状況においての体験は緊張や不安を伴うものである。特に、看護の臨地実習においては、生命に関わる事柄が多く、学生は緊張と不安の連続であることは異論のない所である。その意味で、実習の場を整えるということの重要性を改めて認識した。

研究の限界

データ収集において、厳密なFGIの手法を行うことが出来なかった。協力者の発言にバイアスがかかるのを防止するため教員は参加しなかったが、司会役は学生の運営となり

得られたデータの質に限界があるといえる。

謝 辞

研究に協力していただいたA短期大学看護学科の学生の皆様に深謝いたします。

付 記

本研究報告は、日本看護学教育学会第16回学術集会において『同じ病棟で実習を行う意義』として発表したものを再度分析し、加筆・修正したものである。

文 献

- 1) 佐伯 胖：学習力を育む一現場で生きる実践知とは一，日本看護学教育学会誌，16 (2)，43，2006.
- 2) 田村正枝：対話で作る看護一ともに成長しつづけるために一，日本看護学教育学会誌，13 (2)，45-52，2003.
- 3) 浅見多紀子，久保かほる，鈴木妙，他：縦断的調査による看護学生のストレスサーとストレス解消方法，自己効力との関連，埼玉医科大学短期大学紀要，17，5-13，2006.
- 4) 横山真由美，増田信代：臨地実習における看護学生の困った体験とその対処方法人間関係において困ったこととその乗り越え方に焦点を当てて，神奈川県総合リハビリテーションセンター紀要，30，97-103，2004.
- 5) 高橋ゆかり，柴田和恵，鹿村真理子：看護学生の実習適応感に関する研究（第3報）実習適応感に影響を与える要因の分析，群馬パース大学紀要，2，255-262，2006.
- 6) 竹下美恵子：看護学生の臨地実習におけるソーシャル・サポートとしての教員の支援の検討，日本看護学教育学会誌，15 (3)，

23-35，2006.

- 7) 豊嶋三枝子，堤 かおり：看護学実習における学生の自己効力感に影響する要因一インタビュー内容の分析一，日本看護学教育学会誌，14 (3)，19-29，2005.
- 8) 落合真喜子，太田原裕美，有村優子，他：臨地実習における不安とストレス感情 (1)，看護展望，21 (13)，91-97，1996.
- 9) ベナー，P. (井部俊子監訳)：ベナー看護論新訳版 初心者から達人へ，医学書院，東京，2005，p.18.
- 10) 岩月すみ江，葛西智賀子：成人看護学実習の形態の違いによる学生の自己評価の差，弘前学院大学看護紀要，1 (1)，83-90，2006.
- 11) 鈴木淳子：調査的面接の技法 第2版，ナカニシヤ出版，京都，2005，pp.98-102.
- 12) ウィーデンバック，E. (都留伸子，武山満智子，池田明子訳)：臨床実習指導の本質 看護学生援助の技術，現代社，東京，1972，pp.30-32.
- 13) 杉山喜代子：看護の教育学序説 通底する臨床性，ゆみる出版，東京，1999，pp.137-150.
- 14) 前掲，学習力を育む一現場で生きる実践知とは一，44.
- 15) 菅沼真由美，他：各臨地実習期間中における看護学生の実習体験の変化，第33回看護教育集録，21-23，2002.
- 16) 藤岡完治，他：学生とともに創る臨床実習指導ワークブック 第2版，医学書院，東京，2001.
- 17) レイブ，J.ウエンガー，E. (佐伯胖訳)：状況に埋め込まれた学習 正統的周辺参加，産業図書，1993，p.79.
- 18) 同上，p.77.

得られたデータの質に限界があるといえる。

謝 辞

研究に協力していただいたA短期大学看護学科の学生の皆様に深謝いたします。

付 記

本研究報告は、日本看護学教育学会第16回学術集会において『同じ病棟で実習を行う意義』として発表したものを再度分析し、加筆・修正したものである。

文 献

- 1) 佐伯 胖：学習力を育む一現場で生きる実践知とは一，日本看護学教育学会誌，16 (2)，43，2006.
- 2) 田村正枝：対話で作る看護一ともに成長しつづけるために一，日本看護学教育学会誌，13 (2)，45-52，2003.
- 3) 浅見多紀子，久保かほる，鈴木妙，他：縦断的調査による看護学生のストレスサーとストレス解消方法，自己効力との関連，埼玉医科大学短期大学紀要，17，5-13，2006.
- 4) 横山真由美，増田信代：臨地実習における看護学生の困った体験とその対処方法人間関係において困ったこととその乗り越え方に焦点を当てて，神奈川県総合リハビリテーションセンター紀要，30，97-103，2004.
- 5) 高橋ゆかり，柴田和恵，鹿村真理子：看護学生の実習適応感に関する研究（第3報）実習適応感に影響を与える要因の分析，群馬パース大学紀要，2，255-262，2006.
- 6) 竹下美恵子：看護学生の臨地実習におけるソーシャル・サポートとしての教員の支援の検討，日本看護学教育学会誌，15 (3)，

23-35，2006.

- 7) 豊嶋三枝子，堤 かおり：看護学実習における学生の自己効力感に影響する要因一インタビュー内容の分析一，日本看護学教育学会誌，14 (3)，19-29，2005.
- 8) 落合真喜子，太田原裕美，有村優子，他：臨地実習における不安とストレス感情 (1)，看護展望，21 (13)，91-97，1996.
- 9) ベナー，P. (井部俊子監訳)：ベナー看護論新訳版 初心者から達人へ，医学書院，東京，2005，p.18.
- 10) 岩月すみ江，葛西智賀子：成人看護学実習の形態の違いによる学生の自己評価の差，弘前学院大学看護紀要，1 (1)，83-90，2006.
- 11) 鈴木淳子：調査的面接の技法 第2版，ナカニシヤ出版，京都，2005，pp.98-102.
- 12) ウィーデンバック，E. (都留伸子，武山満智子，池田明子訳)：臨床実習指導の本質 看護学生援助の技術，現代社，東京，1972，pp.30-32.
- 13) 杉山喜代子：看護の教育学序説 通底する臨床性，ゆみる出版，東京，1999，pp.137-150.
- 14) 前掲，学習力を育む一現場で生きる実践知とは一，44.
- 15) 菅沼真由美，他：各臨地実習期間中における看護学生の実習体験の変化，第33回看護教育集録，21-23，2002.
- 16) 藤岡完治，他：学生とともに創る臨床実習指導ワークブック 第2版，医学書院，東京，2001.
- 17) レイブ，J.ウエンガー，E. (佐伯胖訳)：状況に埋め込まれた学習 正統的周辺参加，産業図書，1993，p.79.
- 18) 同上，p.77.