

原著論文

## 看護教員の看護学生への認知の変容過程 —臨地実習における看護教員と看護学生とのかかわりをとおして—

仙田志津代

つくば国際大学医療保健学部看護学科

**【要 旨】**本研究では、臨地実習を通して、教員の学生に対する認知の変容の過程を明らかにし、学生が臨地実習から得られた学びや経験を、教員がどのように学生への指導と教育実践に還元していけるかを検討した。専任教員 30 名を対象に、記名自記式質問紙調査と半構造化面接を実施した。回答から得られた内容を、単語、文節、文章からその意味を読み取り、コード化した。各コードからは、下位項目 20 個、サブカテゴリ 8 個、カテゴリ 4 個が抽出された。そのカテゴリは、教員の学生に対する認知の変容を示す【役割意識】【とまどい】【変化の受容と共感】【認知の変容】であった。結果から、教員の変容と、学生の可能性を促す指導が関連することが示唆された。(医療保健学研究 第 1 号 : 103-116 頁)

**キーワード：** 看護教員 ; 看護学生 ; 主体性 ; 認知 ; 臨地実習

### 序 論

看護基礎教育における臨地実習は、看護師の実践能力を習得するために重要な学習方法として、演習、講義と並ぶ授業の一形態として位置づけられている。臨地実習は看護学生(以下より、学生と示す)にとって、患者と時間を共有しながら、講義や演習で得た知識と看護実践を結びつける唯一の場であり、生老病死についての新たな経験や学習を行う重要な場ともいえる。そのような場で学生が充実した学びをするには、その学生らを教育する立場にある看護

教員(以下より、教員と示す)の学生へのかかわりが重要である。

蘭(1996, 1999)は、小学校、中学校、高校教育を通して、教育は子どもの個人差を前提としてその成長・発達の可能性を追求した働きかけである。そして、教員は個々の子どもの特徴を的確に捉え、その上で適切な助言・指導を行い、子どもの能力・学力などの発達を促すことが求められていると述べている。また、同様に看護教育における臨地実習の中で、教員の学生に対する働きかけは、学生の考えや経験を支持することであり、学生が困難な問題に直面した際、その解決を促すという報告(布佐, 1999)がある。またその一方で、教員の言動、態度、学生への先入観などが学生の主体性を阻み、臨地実習での貴重な経験を無駄にしまう可能性もあるという報告(平田, 1998 ; 平野と藤田, 2004)や、看護学生自身が考える自主的な

連絡責任者 : 仙田志津代

〒300-0051 茨城県土浦市真鍋6-8-33

つくば国際大学医療保健学部看護学科

TEL: 029-883-6019

FAX: 029-826-6776

e-mail: s.senda@tius-hs.jp

学習行動についての報告(瀧 他, 1995)もある。

つまり、教員の学生へのかかわり方如何で、学生の臨地実習での経験が有意義なものとなるかどうかは左右されてしまうといえる。2008年現在、看護教員の、学生の理解や可能性を促す指導が述べられた報告(嘉屋, 1994; 澤本, 1966; 佐々木, 1996; 磯部, 1997; 友永, 1998; 大原, 1999; 坂本, 2000; 鎌田 他, 2005)、教師の看護学生に対する認知の傾向が述べられた(酒井, 1998; 酒井, 2000)報告がある。

しかし、看護学生に対する認知の変容や認知の過程に視点を当てた研究はほとんど見当たらない。そこで本研究では、臨地実習を通して、教員の学生に対する認知の変容の過程を明らかにする。また、学生が臨地実習から得られた学びや経験を、教員がどのように学生への指導と教育実践に生かしていけるのかを検討する。

## 目 的

- 1) 教員の学生に対する認知の変容の過程を明らかにする。
- 2) 学生が臨地実習から得られた学びや経験を、教員がどのように学生への指導と教育実践に生かしていけるのかを検討する。

## 方 法

### 用語の定義

認知：単に知覚したり、それと認めたりすることだけをいうのではなく、意味付けて知る。感情的、情動的に知る。あるいは、価値あることを知るなどの作用をも含む。そしてまた、知るとはわかる、解く、理解する、学ぶ、考える、察する、思い出す、イメージが浮かぶ、さらには、思うにまで及ぶところの働きである小谷津と星(1992)の定義に準ずる。

## 研究デザイン

### 帰納的質的因子探索型

教員が学生と患者とのかかわりの中で、学生の認知が変化する過程を明らかにするために教員自身の内面(気持ち・考え)を追求するものである。したがって、教員が学生に対する認知が変化した時のかかわりの場面をできるだけその時のままに表現でき、自身が内面にも触れる考え方を明らかにする方法とした。

### 対象と方法

#### 1) 対象の選定方法

A 県内 5 校に勤務する 3 年課程看護婦養成所の教員、教員は看護教員養成講習会受講後の専任教員、その中で同意を得られた 30 名。

#### 2) 研究期間

2000年11月6日～12月2日

#### 3) データ収集方法

A 県内 5 校に勤務する 3 年課程看護師養成所の教員で看護教員養成講習会を受講した専任教員 30 名を対象に、記名自記式質問紙調査を行った。その回答を基にして、30 名に約 30 分間の半構造化面接を実施した。

質問紙は自由回答で記述を求めた。質問紙の項目は、氏名・年齢・所属・教員養成講習会受講後の教育経験・実習領域、今までの学生に対する見方・今までとは違う学生に出会った場面・今までとは違う学生を見た時に、感じたこと、教員の内面、心の葛藤・今までとは違う学生を見た時、教員はどのように学生にかかわったのか・今までの学生の見方から、今までとは違う学生を見て、これまでと見方が変わった内容・今までの学生の見方から、今までとは違う学生を見て、これまでとは見方が変わった内容は、どのような根拠をもとにしているのか・教員の学生の見方が変わったことで、教員と学生相互にどのように影響したか、である。

質問紙で得られた回答から半構造化面接の内容を検討し、質問紙の質問項目に沿ってインタビューを行なった。

#### 4) インタビューの概要

インタビューは、研究参加者の施設に訪問し指定された場所で実施し、1人1回を原則とした。インタビューは、事前に回答していた質問紙に対して具体的な内容を導くために、質問紙に沿ったインタビューガイドに基づいて行った。インタビュー時間は、最低30分から1時間であった。インタビューの内容は研究参加者の同意を得て、テープに録音した。インタビューが終了した段階で、質問項目やインタビューの内容を確認した。

#### 分析方法

対象である30名の質問紙に自由記述から得られた回答と、半構造化面接の内容の逐語録を基に、書かれた内容とインタビューのテープを逐語録に起こす。質問紙とインタビューの逐語録を、主としたデータとした。次に、臨地実習での学生に対する教員の認知の変容の過程を視点に、カテゴリを抽出するために、逐語録からそれらに関連するものを整理し、単語、文節、一文、文章の意味を読みとってコード化した。さらに、各コードから下位項目、サブカテゴリと抽象度を上げ、より抽象度の高いカテゴリを作成し、認知の変容の過程に基づき順序性を数字で表現した。最終的に、カテゴリ間の関係性を検討し、学生に対する教員の認知の変容の過程を構造化した。文献と抽出されたカテゴリから論文を作成する過程では、妥当性・信頼性を確保するためにスーパーバイザーの指導を受けた。

#### 倫理的配慮

A県内にある看護師養成所の長に、文書で本研究の目的について説明し、調査協力の依頼を

した。そして、養成所の管理者を通して、同意を得られた看護師養成所の教員に、施設に出向き、口頭で本研究の目的や方法について説明し、面接の内容を録音することについても説明し同意を得た。

また、調査への参加が自由意思に基づくものであり、参加しない場合でもそれにより不利益を被らないこと、調査結果は本研究以外で使用しないこと、本調査は記名式であること、プライバシーの保護に十分配慮すること、個人が特定できないように配慮すること、を確認し、同意書に署名をもらい承諾を得た。

## 結 果

### 対象者の属性

対象者の属性については、平均年齢は42.2歳、女性30名であった。教育経験年数は3～18年と幅があり、平均年数は9.4年であった。また、教員が実習を担当してきた領域は複数であることがわかった。担当領域は基礎看護学10名、成人看護学12名、老年看護学6名、母性看護学2名、小児看護学2名、精神看護学4名、在宅看護論3名、複数担当であった(表1)。

表1. 対象者の背景.

n= 30名	
性別	女性 30名
年齢	32歳～50歳
平均年齢	42.2歳
教育経験	3年～18年
平均年数	9.4年
科目担当 (複数回答)	基礎看護学 10名 成人看護学 12名 老年看護学 6名 母性看護学 2名 小児看護学 2名 在宅看護論 3名 精神看護学 4名

表2. 看護教員の看護学生の認知の変容過程.

カテゴリ	サブカテゴリ	下位項目	コード
1 役割意識	1)教員の期待する学生像	①教員の期待する学生像がある	・教員は学生に一生懸命努力して学習に向かう姿勢を求めている
	2)教員の役割意識	②学生を指導しなければという意識がある ③皆同じレベルで実習目標を達成させようとする	・指導しなければと言う意識がある ・皆同じレベルで実習目標を達成させようとする
2 とまどい	3)教員の学生に対する見方と葛藤	④学生に避けられていると思っている ⑤学生を受け入れず交わりきれない教員	・学生に避けられていると思っている ・教員はわからない学生は受け入れない ・学生を決めつけて見て交われず交われない教員 ・教員はまず学生から受け入れてもらいたい ・教員は学生を掴みたいけど掴めない
	4)今までの学生から初めての学生を知る教員	⑥学生を探す ⑦学生が自己表現していることを知る ⑧学生を意識して見直す ⑨学生の力を実感する	・教員は学生がずっと気になって仕方がない ・教員は学生をそのつど自分の目で捉えた学生像を大切にしている ・教員は学生が十分に自分自身を表現していることを知る ・距離を置くことで今まで見ていなかった細部に注意が向く ・教員は学生の持っている力を実感する ・学生は学生なりに患者との関係の中で学び成長する ・学生は他と変わらず普通である ・学生は予想もしていないすごい何かを内面でいろいろ学んでいる
3. 変化の受容と共感	5)学生を受け入れ模索する教員	⑩学生を受け入れる ⑪学生が見える喜びを味わう ⑫自分と学生との関係の中で自己を見つめる ⑬学生とのかかわりに対するより良い方法を探索する	・教員は学生を受け入れ認める ・今まで見えなかった学生が見える喜びを感じる ・教員は今までの自分と学生とのかかわりかたに気づき自分自身が見えるようになる ・学生とのかかわりを振り返りより良い方法を探索する

	6)学生を認める かかわり	⑭学生を認めるかかわり をする	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 教員は日々学生を認めるかかわりをする</li> <li>・ 教員は学生に自分の考えを問ひかけ、計画の修正を促す</li> <li>・ 学生に率直に伝える教員</li> <li>・ 一緒に考える教員</li> <li>・ 教員は実際に学生の看護計画の実践に向けてかかわる</li> <li>・ 学生と一緒にケアをする教員</li> <li>・ 遠くから見て支える</li> <li>・ 教員の指導から学生にまかせる指導方法に移行する</li> <li>・ 教員はまず第一に学生の気持ち・考えを引き出す</li> <li>・ 学生の学びをみんなに共有できるように伝える</li> </ul>
4 認知の変容	7)教員自身の変化	⑮教員自身が変わる ⑯学生自身が変わる  ⑰受け入れ受け入れられる  ⑱今までよりも構えずにスムーズに対話ができる  ⑲学生に対して余裕をもった見方ができる	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 教員自身が変わる</li> <li>・ 学生は教員に自分の気持ちを伝え、わかってもらおうと目の前が開け安心する</li> <li>・ 学生は教員に言えるようになると相談や依頼をする</li> <li>・ 学生に教員の思いが伝わるとお互いにわかってくれるということを実感する</li> <li>・ 学生は教員を受け入れ積極的に行動に表す</li> <li>・ 学生と教員はお互いを受け入れると、思いを伝え合い密接な関係になる</li> <li>・ 学生は教員の気持ちが変わることで今までと同じ教員の指導を受け入れる</li> <li>・ 学生と教員との関係は、今までよりも構えずにスムーズに対話ができる</li> <li>・ 学生に対して余裕をもった見方ができる</li> </ul>
	8)教員と学生との 関係	⑳見方の安定	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 実習での充実した関係は実習終了後も引き続いていることを教員は学生から感じ取る</li> <li>・ 教員と学生との関係は変化しないまま続く</li> </ul>

### カテゴリ、サブカテゴリ、下位項目の抽出

本研究では、30名のデータの分析を行い、20名で飽和状態を確認している。初期コード1,007、1次コード504、2次コード125、3次コード41が抽出された。その結果、臨地実習において、看護教員の看護学生への認知の変容過程には、表2に示すように4個のカテゴリ、8個のサブカテゴリ、さらにその下位に20項目が抽出された。番号の表示は、変容過程を表すため通し番号としている(表2)。

それぞれのカテゴリをサブカテゴリ、下位項目、コードから、具体的に説明する。

以下より、カテゴリの要素を【 】で、サブカテゴリの要素を〔 〕、下位項目の要素を< >で示す。

#### 1) 【役割意識】カテゴリ

【役割意識】カテゴリでは、〔教員の期待する学生像〕のサブカテゴリに<教員の期待する学生像がある>の下位項目、〔教員の役割意識〕のサブカテゴリに<学生を指導しなければという意識がある><皆同じレベルで実習も目標を達成させようとする>の下位項目が抽出された。

〔教員の期待する学生像〕は、<教員の期待する学生像がある>では、教員は学生に一生懸命努力して学習に向かう姿勢を求めている。学生に対して学則を守り、講義・実習共に欠席することなく試験も着実にクリアしていく理想の姿を求めている。

〔教員の役割意識〕は、<学生を指導しなければという意識がある>では、教員は学生に対して指導しなければいけないという意識と責任を感じていた。教員として何かをしなければならぬという気持ちをもってかかわる。<皆同じレベルで実習目標を達成させようとする>では、教員は、学生の不足している部分を皆同じレベルで実習目標を達成させなければならぬという思いがある。看護過程に沿って実

習目標を達成させようと思っている。プロセスは何通りあっても実習目標は到達させたいと思っている。

〔教員の学生に対する見方と葛藤〕は、<学生に避けられていると思っている教員>では、学生との関係は学生に拒否されていると思っている、まだ、何となく拒否的に対応されると、その何が何でもうけてやろうみたいな感じではなく、そういう風に見られてるんだと思っている教員がいる。<学生を受け入れず交わりきれない教員>は、教員はわからない学生は受け入れない、表情が乏しく暗い感じ、活発でないすっきりはっきりしない学生は自分の中で受け入れていない。学生を決めつけて見て交われず交われない教員は、おとなしい、自己表現が少ない、何を考えているのかわからない、とにかく問題のある学生というような他の教員から情報を得、学業成績、技術の習得に関する評価も極めて低く思考過程があいまい、自己主張が強いというかもともと自分はこうです、あたしはこうやっていますというような主張ばかりある、授業の中でも、目をそらして、体を伏せているような状態で授業を受ける、発言がない、マニュアル傾向があり個別を考えた援助計画になっていない、外見から受ける印象としては、髪の毛を金茶色というように染めている、というように学生を捉えている。教員はまず学生から受け入れてもらいたいでは、学生から拒否されるのではないかと教員の中に怖さや気まづくなったらどうしようかと思ひ、おどおどして学生に遠慮する。教員は、学生が自分に近づいてくると思っている、教員は学生を掴みたいけど掴めない、教員はどうして学生がそのような態度なのかと思うと気持ちがむかむかし、お互いにストレスを感じ、この学生は、何故自分の考えを表現しないのかわからない、教員は学生を知らない。というような、教員の学生に対する認知と学生を受け入れなければという自分自身の内面に葛藤を生じている状況がある。

## 2) 【とまどい】カテゴリ

【とまどい】のカテゴリでは、〔教員の学生に対する見方と葛藤〕のサブカテゴリに〈学生にさけられていると思っている〉〈学生を受け入れず交わりきれない教員〉の下位項目、〔今までの学生から初めての学生を知る教員〕のサブカテゴリに〈学生を探す〉〈学生が自己表現をしていることを知る〉〈学生を意識して見直す〉〈学生の力を実感する〉の下位項目が抽出された。

〔今までの学生から初めての学生を知る教員〕は、〈学生を探す〉では、教員はずっと学生のことが気になって仕方がない、どこか、自分にはどういう学生なんだろうと思っていた、教員は学生をそのつど自分の目で捉えた学生像を大切にしている、学生個々に合わせた見方で自分はこの学生を自分の目で見てから指導の方向性を決めたいと思っている。〈学生が自己表現をしていることを知る〉は、教員は学生が十分に自分自身を表現していることを知る、自分の気持ちや考えを記録に表現する、学生が表現しているのは自信のなさで普段勉強していなかったという後悔もあり、学生の内面が理解できた。〈学生を意識して見直す〉は、距離を置くことで今まで見ていなかった細部に注意が向き、学生は患者とコミュニケーションが取れない時、患者の側にずーといて自分と話をしたくないから患者は点滴を見ていると思い、自分から家族のこと、趣味のことを話し掛けていた。〈学生の力を実感する〉は、教員は学生のもっている力を実感する、学生には自ら学ぶ力がある、学生は自分なりに患者との関係の中で学び成長する、患者さんとのかかわりの中で、病気について勉強しないといけないことに気づき、一生懸命勉強してかかわりコミュニケーションもとれ実習が充実した、学生は他と変わらず普通である、学生の反応は、教員が思っているほど学生は気にしていないことがわかった、学生は患者さんに対して自分の思っていることを普通に伝える、学生は予想もしていないすごい何かを、内面でいろいろ考え学んでいる、

学生は、実はそうではなく、もしかしたら今まで教員がイメージしていた学生と違うのではないかという部分を感じている、学生は深く考えられる。というように、学生と実際にかかわることで今までの学生の見方に変化が生じている状況がある。

## 3) 【変化の受容と共感】カテゴリ

【変化の受容と共感】カテゴリでは、〔学生を受け入れ摸索する教員〕のサブカテゴリに〈学生を受け入れる〉〈学生が見える喜びを味わう〉〈自分と学生との関係の中で自己を見つめる〉〈学生のかかわりに対するより良い方法を探索する〉の下位項目、〔学生を認めるかかわり〕のサブカテゴリに〈学生を認めるかかわりをする〉の下位項目が抽出された。

〔学生を受け入れ摸索する教員〕は、〈学生を受け入れる〉では、教員は学生を受け入れ認め、学生には学生の考えがあることに気づき素直に受け入れることができた。〈学生が見える喜びを味わう〉では、今まで見えなかった学生が見える喜びを感じる教員は、今までとは違う学生を見つけられて良かった思い、学生を改めて確認して、良い部分を知りたいということがすごくあり、新しい発見をする。学生の変化は、教員の変化として、うれしい、愛しいというように変わる。〈自分と学生との関係の中で自己を見つめる〉では、教員は今までの自分と学生とのかかわり方に気づき自分自身が見えるようになる、問題のある学生という捉え方は、教員との関係との反応であるから、教員のかかわりに影響する、自分の看護観で見て学生の行動や考えを捉えようとする枠がある。〈学生のかかわりに対するより良い方法を探索する〉では、学生とのかかわりを振り返りより良い方法を探索する。一生懸命学生にかかわり、かかわろうとする気持ちを持っていることが必要なのではないかと思う、自分はこの学生に対して待てたのだろうかと思ふと反省する。

〔学生を認めるかかわり〕は、〈学生を認めるかかわりをする〉では、教員は日々学生を認

めるかかわりをする、自己学習したこと患者とのかかわりについて良いと思った点を誉める、励ますかかわりをする、教員は学生に自分の考えを問いかけ、計画の修正を促す、学生に率直に伝える、教員は学生に対して日頃から感じていること考えていることを話す、一緒に考える教員、学生と一緒にケアをする教員、教員は実際に学生の看護計画の実践に向けてかかわる、遠くから見て支える、待つことは、学生が何故そうなのか気づくまで教員が先取りしないで感じるようにすることが大切である。自分自身を振り返るようなかかわりをする、教員の指導から学生にまかせる指導方法に移行する、できるだけ、口を出さないようにして学生の立てた計画を実践させてやろうと思う、教員は、まず第一に学生の気持ち・考えを引き出す、学生の学びをみんなに共有できるように伝える。というように、教員が学生を受け入れることにより、自分自身への振り返りが起こり、学生への具体的なかかわりに反映させながら摸索している状況がある。

#### 4) 【認知の変容】カテゴリ

【認知の変容】のカテゴリには、〔教員自身の変化〕のサブカテゴリ、〈教員自身が変わる〉〈学生自身が変わる〉〈受け入れ受け入れられる〉〈今までよりも構えずにスムーズに対話ができる〉〈学生に対して余裕をもった見方ができる〉の下位項目、〔学生と教員との関係〕のサブカテゴリには、〈見方の安定〉の下位項目が抽出された。

〔教員自身の変化〕は、〈教員自身が変わる〉では、自分も変わらないと相手も変わらないということを強く実感する、より深く学生を見ようとし、劣等感をもっている学生に出会った時は喜びを味あわせたい、〈学生自身が変わる〉では、学生は教員に自分の気持ちを伝えわかってもらおうと、目の前が開け安心する、教員のかかわりに対して自分のことをわかってきているから安心するという、学生は教員を受け入れ積極的に行動を表す、その学生は、実習や

学習場面ではとても積極的になり、わからないことは自ら質問してくるようになった、学生は教員に言えるようになると相談や依頼をする。〈受け入れ受け入れられる〉では、学生に教員の思いが伝わるとお互いにわかってくれるということを実感する、学生と教員はお互いを受け入れると、思いを伝え合い密接な関係になる、教員の気持ちが変わることで今までと同じ教員の指導を受け入れる、教員は学生に対して、今までと同じことを言っているが、学生はこれまでの反応と違い受け入れている。〈学生と教員の関係は、今までよりも構えずにスムーズに対話ができる〉では、自分なりに自分が素直に学生にかかわれば、相手も素直に自分を表現することがわかった。〈学生に対して余裕をもった見方が出来る〉では、学生に対して教員や指導者という構えと意識が少なくなる。

〈見方の安定〉は、実習での充実した関係は実習終了後も引き続いていることを学生から感じ取る、実習終了後も教員と学生との関係は変化しないまま続く、というように、教員の学生に対する見方が変化したことにより、学生との関係も変化し、また、変化しないままの状態安定化していく状況がある。

## 考 察

### 教員の学生に対する認知の変容

本研究では、4つのカテゴリの関連について、まず、教員の【役割意識】からの学生に対する認知があり、次に、臨地実習において初めて見る学生に対する認知があり、そこには【とまどい】が見られ、その後、学生に対する【変化の受容と共感】、そして教員自身の変化である【認知の変容】が示された。

#### 1) 役割意識について

臨地実習を開始する際に教員が最初に感じているのは役割意識であった。教員は常に学生



が積極的に学習に取り組む姿を求めており、学生に期待をよせていることがわかった。特に臨地実習では、実際の医療現場での患者とのかかわりを通して、多くのことを学んで欲しいという意識が強く、教員が立てた実習領域ごとに設けられている目標を達成させるために積極的に指導したい、と考えていることがわかった。

しかし、全学生が教員の期待に沿えるとは限らず、平田(1998)、平野と藤田(2004)の報告同様、教員は学生に対して、実習目標を達成させなければと思う意識の中で、「指導する」という役割を果たすために、それぞれの学生の置かれた状況や、学習過程に合わせることができず、教員自身の看護観や理想とする学生観を押し付けてしまうことがある。その結果、学生との関係がうまくいかなくなってしまう可能性もあることも示唆された。

## 2) とまどいについて

教員は臨地実習が進むに連れて起こる学生の変化に葛藤を感じていることがあげられた。教員への学生の態度、学生への偏見や成績などによる先入観、学生からの拒否といった、主に教員と学生との関係づくりの段階で、教員はその関係性の中で多くの葛藤を抱えていることがわかった。しかしその一方で、臨地実習でこれまでと違う学生の新しい一面を発見し、学生への先入観を払拭し、学生を理解しようとする教員の意識の変化が見られた。つまり、臨地実習で新しいことを習得していく学生の姿を通して、どの学生に対しても実習目標達成に向けて、一律的な指導を見直すことで、学生の学習を促す指導の検討や、学生への先入観の払拭、学生の持つ看護観への理解、学生のこころの成長などを感じとることで、学生への教員の意識に変化が起ってきたといえる。また、一部の教員は学生から拒否や否定をされることに大きな不安を抱えており、学生と積極的にかかわれないといった悩みがあることもわかった。おそらくそれらの教員は、学生とのコミュニケーションのとり方に対する戸惑いや、困難性を覚

えていることが示唆される。しかし、教員同士の意見交換や教員自身が学生とのかかわりに向けて、振り返りを行うことで、これらの不安は解消されると考えられる。

## 3) 変化の受容と共感について

次の段階では、教員は学生の変化を認め、学生との関係を再構築するために新しい関係を模索していることがあげられた。教員は講義や演習をする際、学生を集団の一員として認知しがちであるが、臨地実習では学生個人へのかかわりが求められる。したがって、教員は学生とのかかわりを通して、その学生の能力や性格、特徴といった個別性を探り、その学生に相応しい指導を模索し、それを実施していくことが望ましいといえる。

また、かかわりだけでなく日々の記録からも学生の気持ちを読みとることができる。学生は臨地実習での行動や感想、問題点などを指定の用紙に記録するが、その中で、勉強不足や実習への不安などを含めた自身の課題について表現している。また、その一方で、実習への意欲や自分自身の内面を見つめなおすことができたとも振り返っている。つまり、学生は記録の中で自分自身を自由に表現し、教員に様々な問題を投げかけ、自分のことを知ってもらいたいと考えていることが示唆される。したがって、教員が学生の作成した実習記録を熟読することは、これまで見えなかった学生の新たな内面の発見やその理解、そして、学生への先入観の払拭を助けることになり、学生とのよりよいかかわりを模索する足がかりとなるだろう。また、教員が学生の立てた看護計画の実践に向け、できる限りの支援を試みたり、修正に手を貸したり、学生と一緒に患者のケアを行ったりすることで、教員と学生との間に信頼関係が形成される。信頼関係が構築される過程で、学生は自分が支援されているということを実感することで実習へのやりがいを感じ、安心して実習に臨むことができ、教員を信頼し、看護技術を習得するために、学生自身のこころの安全と保障を

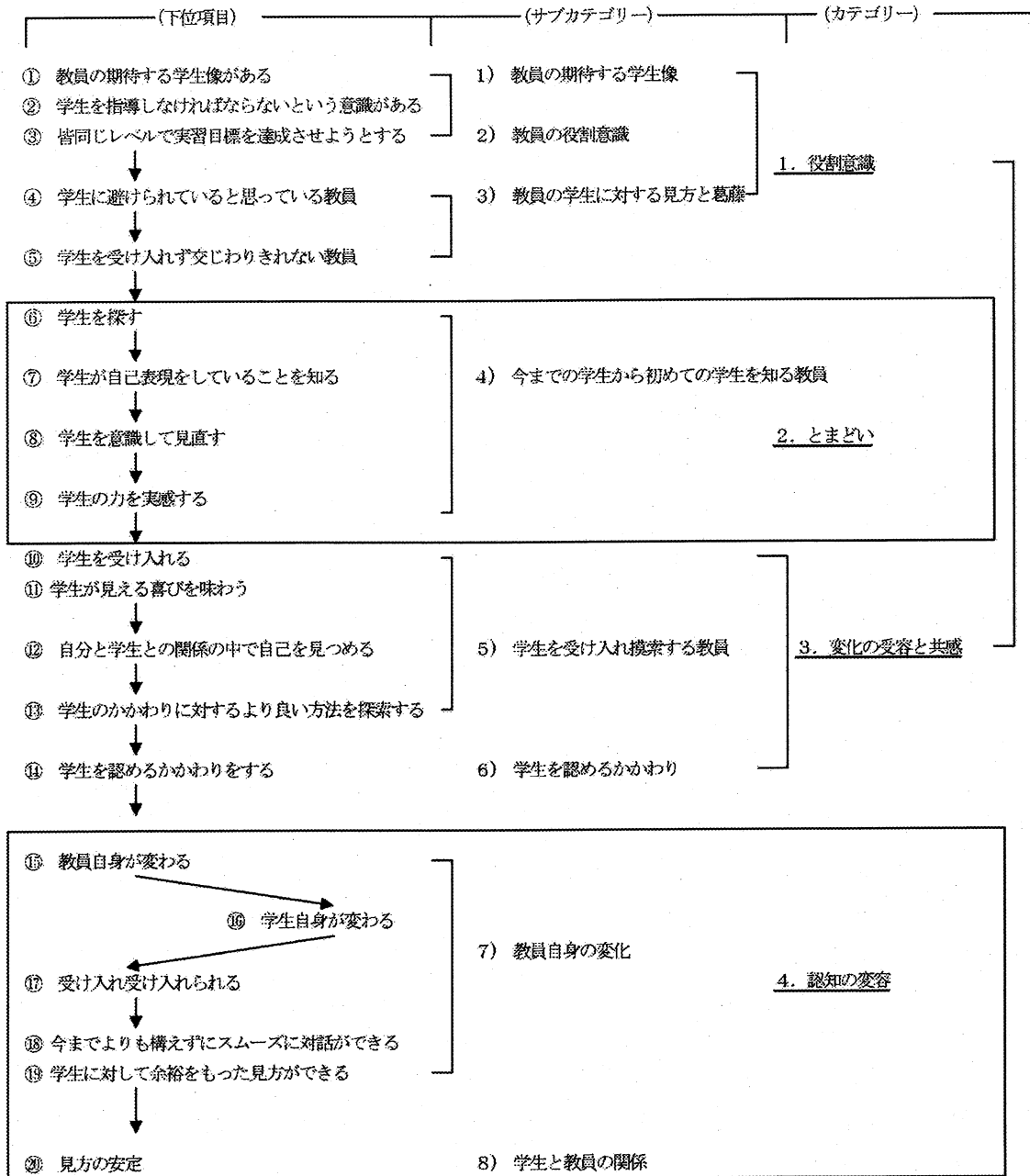


図 1. 看護教員の看護学生への認知の変容過程の構造.

得ることができるようになることが示唆される。また、教員は学生を支援しているということを実感することで、学生を信頼し、学生との適度な距離を保つことができ、学生の気持ちや考えを優先する指導ができるようになって考えられる。

本調査結果では、教員が学生の学びを皆で共有できるように伝えていくことは学生を認め

るかわりであるという回答が得られている。つまり、教員と学生らが互いの情報や時間を共有することが、人間関係を成立するために、互いを認知する上で非常に大きな役割を果たすといえる。したがって、教員が学生と共有する情報と時間が多ければ多いほど互いを知ることができると考えられ、それによって、教員と学生がお互いを受容しあうことが示唆される。

#### 4) 認知の変容について

以上のような過程を経て、学生の変化だけではなく、教員が自身の変化にも気づき、学生への認知の変化を実感していることがあげられる。

本調査結果では、教員が学生の変化を受容し、学生に共感するようになると、学生は教員に素直に自分の気持ちを伝え、安心して実習に臨めるようになるという回答が得られた。また、教員と学生の双方に受け入れられたという実感があると、対話が円滑に行われたり、実習が終了してからも信頼関係が継続されたり、学生が積極的に行動するようになるという回答も得られた。つまり、教員と学生の相互関係により形成された信頼関係は強固であるといえ、教員はこの信頼関係を基に常に学生の変化に目を向けることが求められている。また、学生とのかかわりを振り返り、学生にとってよりよい指導を模索していくことも求められている。以上、4つのカテゴリーの関連については以下のとおりである。

教員の学生への認知が変容するということは、教員の期待する学生像と教員の指導者としての役割意識の中で、教員の学生に対する見方に、両者の葛藤が教員の内面に表れる。次に、今まで教員が関わってきた学生とは違う新たな学生の一面を知ることにより、今までとは違う学生に対する見方があらわれる。そのような中で、教員は学生を受け入れようとする。そして、教員は肯定的に学生を認めるかかわりの中で、内面的にゆれ動きが起こっていた。その結果、一連の過程で教員自身の変化が、学生に対する見方に新たな変化をもたらしている。このことから、教員の学生に対する認知の変容が見られたものと考えられる(図1)。図1の矢印は認知の変容過程の順序性を示すものである。

#### 学生の可能性を促す指導

臨地実習は、子どもの個人差を前提としてその成長・発達の可能性を追求した働きかけの教

育そのものである。そして、まさに、教員は個々の子どもの特徴を的確に捉え、その上で適切な助言・指導を行い、子どもの能力・学力などの発達を促すことが求められているのである(蘭, 1999)。したがって、教員は自身の価値観や先入観で学生を評価・判断せず、学生の特徴を的確に捉え、その学生に相応しい指導をすることが求められている。そのためには、教員は学生とのかかわりの中で、自らの理想や意見を一旦脇に置き、学生の内面活動を尊重し、学ぶ力を育てることに従事しなければならない(澤本, 1966)。そして、学生の自己の成長につながる望ましい指導は、学生の柔軟な対応、学生の理解、感情や気持ちを大切にすることであり、指導目的を明確にすることである(磯辺, 1997; 布佐, 1999)。つまり、学生の成長を促すかかわりにおいて、臨地実習における教員は学生の内面活動であるところの変化に着目し、学生との信頼関係の形成に努め、指導目的を学生にわかりやすく伝えることが重要であるといえる。したがって、臨地実習において、教員は常に学生のところの変化を見逃さないように注意しながらかかわることが望ましいと考えられる。

#### おわりに

本研究では、看護師育成にかかわる教員に調査を実施し、学生が臨地実習から得られた学びや経験を通して看護技術を身につけていくための教員の役割について述べてきた。

一般的に多くの教員は自身の固定された看護観、教育観、望ましい学生像を持っており、それらを前提に学生への指導を行う。筆者はその際、教員は積極的に学生の言葉に耳を傾け、そして、学生のところを知る努力をすることが重要だと考える。また、教員が学生との日常的なかかわりを通して信頼関係を形成しておくことは、学生の抱える学習への不安や疑問、教員の抱える戸惑いや悩み、不安といったものを解消する足がかりとなると考える。

最後に筆者自身、教員として指導者の一員で

あり、また、1人の学習者でもある。学生の持つ視点は新鮮で、かつ斬新であり、日々学生から教えられることが多い。今後も学生と同じ目線でさまざまな問題解決にあたっていきたい。また、臨地実習で出会う患者は学内ではできない学びや経験を学生にさせてくれる貴重な存在である。今後、多くの学生が臨地実習で患者から得た学びや経験が活かせるような指導についてもさらに検討していきたい。

本研究は、A県内の3年課程看護婦養成所に勤務する経験年数、年齢の異なる30名の看護教員を対象とした。従って、データ収集がA県内のみであること、看護教員の属性である年齢や経験年数の違いが、学生の見方にどの程度影響するのかは明らかにしていないため、一般化できないことである。また、データの収集方法が質問紙とインタビューであり、対象の内面性を引き出すことに限界があるものとする。

#### 今後の課題

今回の研究から学生を教員がどう見ているのか、実態を把握することができた。その中には、学生が見えてくるといふ教員の経験も取り出すことができた。今後は、教員の学生の認知の変化の過程は仮説であるため、過程を明確にしていきたい。また、認知がこころの働きまでも及ぶことから教員の内面性を明らかにするために、参加観察も含めてデータ収集方法を検討し信頼性・妥当性を深めていきたいと考える。

#### 謝辞

本研究を実施するに当たり、調査対象者としてご協力頂きました看護教員の皆様に心より感謝申し上げます。また、分析に当たりご指導を下さいました二橋那美子先生、真家年江先生に感謝を申し上げます。

なお、本研究は厚生労働省幹部看護教員養成

講習会、研究論文に加筆・修正を加えたものである。

#### 参考文献

- 磯辺厚子（1997）学生の自己成長につながる望ましい学生指導のありかたについて—学生と教員の生き生きとした関係をめざして．神奈川県立看護教育大学校看護教育研究集録． 22: 235-240.
- 大原美香（1999）実感的に納得した理解を促す教育技法． *Quality Nursing* 5: 26-31.
- 鎌田廣子，石橋佳子，鶴間百合子（2005）看護教員の事例検討による学びの過程，日本看護学会論文集看護教育． 35: 181-183.
- 嘉屋優子（1994）看護学生の主体性と看護教師のかかわりへの一考察． *看護教育*． 35: 434-438.
- 小谷津孝明，星薫（1992）認知心理学．放送大学教育振興会，東京
- 酒井明子（1998）教師が看護学生をみる視点の分析． *日本看護学教育学会誌*． 8: 179.
- 酒井明子（2000）教師の認知枠組みの傾向—自己教育と自尊感情との関連—． *日本看護研究学会雑誌*． 23: 321.
- 佐々木邦代（1996）看護教員のイメージと学生指導に関する研究． *看護教育*． 3: 1155-1159.
- 坂本みどり（2000）看護学実習における臨床指導者の教授行動・教授態度—看護学生に対する援助的かかわり． *日本看護学教育学会誌*． 10: 105.
- 澤本和子（1966）学びを開く教師． *教育と医学*． 144: 23-29.
- 瀧断子，田代順子，高橋博美，上野恭子（1995）看護学生の考える「自主的な学習」行動とその関連． *日本看護科学会誌*． 17: 444-445.
- 友永知恵（1998）臨床実習における学習の構造に関する研究—参加観察及び面接を通

して－. 神奈川県立看護教育大学校看護教育集録. 23: 157-163.

布佐真理子(1999) 臨床実習において看護学生が看護上の判断困難を感じる場面における指導者の働きかけ. 日本看護科学学会誌. 19: 78~86.

平田京子(1998) 臨床実習における教員のかかわりに対する学生の受け止め－実習終了後の面接内容からの分析－ 神奈川県立看護教育大学校看護教育研究集録. 23:

135-142.

平野美樹子, 藤田和子(2004) 学習への動機づけに影響を及ぼす看護教員の態度・看護学生の見方. 長岡赤十字病院医学雑誌. 17: 53-57.

蘭千壽(1996) 教師と教育集団の心理. 誠信書房, 東京.

蘭千壽(1999) 変わる自己変わらない自己. 金子書房, 東京.

**Original article****Change in recognition for nursing students of nursing faculty  
during clinical nursing practice**

Shizuyo Senda

Department of Nursing, Faculty of Health Science,  
Tsukuba International University**Abstract**

The present study aimed to clarify the change in the recognition for the nursing students of nursing faculty, and to explore how the faculty utilizes such the change to the nursing education. Thirty nursing faculty received both a signed, self-administered questionnaire and a semi-structured interview. Words, clauses and sentences of the replies were extracted and coded. Twenty codes reflected the change in the recognition for the students. These codes were grouped by 8 'subcategories,' and finally 4 'categories' that were "the role awareness as the nursing faculty," "embarrassment," "accepting and sympathizing for the changes of the students", "the change in the recognition of a relation between the faculty and students." The results suggest that the change in recognition for the student of the nursing faculty alters educational processes to enhance the students' potentials. (Med Health Sci Res TIU 1: 103-116)

**Keywords:** Nursing faculty; Nursing student; Perception; Recognition; Independence;  
Clinical training