

## 研究ノート

# 実習指導者講習会が指導者の役割遂行に及ぼした影響



米田 照美<sup>1)</sup>、前川 直美<sup>1)</sup>、沖野 良枝<sup>1)</sup>、寺田美和子<sup>1)</sup>、金森 京子<sup>1)</sup>

泉 朋子<sup>2)</sup>、藤井 淑子<sup>2)</sup>

<sup>1)</sup>滋賀県立大学 人間看護学部

<sup>2)</sup>滋賀県看護協会

**背景** 看護教育の中で臨地実習は、学内での講義および演習で学んだ知識・技術を統合させる場として重要な位置にある。そこでは、直接、学生とかかわり、臨床の看護について教育・指導を行う実習指導者（以下、指導者と述べる）の存在・影響力は大きい。よって、教育・指導能力の高い指導者の育成は看護教育において重要な課題でもある。A県看護協会では、厚生労働省の通達を参考に昭和58年より、県の委託を受けて実習指導者講習会（以後、講習会と述べる）を開催してきた。講習会修了後、受講者が講習会での学びを学生指導にどのように活用していたのか、効果的な実習指導は行われていたのか、または、活用上の障害や改善すべき課題は何か、今後のカリキュラムを含めた講習会のあり方を振り返り、見直す必要があると考えられた。先行研究においては、講習会修了後の受講者の意識変化や指導状況の実態、受講内容の評価などがあり、それらの研究報告からは講習会後の実習指導に対する意識変化が実際の指導に反映されることは難しく、受講者（指導者）が実習指導に自信が持てないまま指導を行っている現状が示唆された。そこで、今回、A県講習会修了者を対象に、受講後、実習指導を行う中でどのような心理的状況にあったのか質的手法を活用し調査研究を行うこととした。

**目的** 講習会後の受講者が実習指導者の役割を遂行する上での状況や心理的状態を明らかにし、受講後の効果や影響を検討する。

**方法** 平成5年度～平成17年度のA県実習指導者講習会修了者（495名）のうち面接の協力依頼に同意の得られた4名に面接調査を実施した。その内容から逐語録を作成し、質的に分析を行った。

**結果及び考察** 逐語録から作成したデータを意味単位ごとに一文あるいは文節ごとにコード化し、類似点・相違点について比較し、カテゴリー化を行った結果、研究内容コード数は441となり、38のサブカテゴリーから9のカテゴリーが抽出された。分析結果からストーリー・ラインの作成、カテゴリー間の関連を図式化した。

**結論** 1) 受講者は講習会の学びにより、教育対象の理解に関心を持ち、実際の実習の場で学生と関ることにより実感をもって理解を深めていた。2) 受講者は、指導に対する迷い、指導者として力量不足など葛藤や困難を持ちながら指導を行っていた。3) 指導者は、自己の指導に対する自己評価から自己研鑽の必要性を感じていた。4) 受講者は、葛藤や困難を抱えて実習指導を行っていたが、先輩指導者や上司などのサポートを得て、実習指導を継続していた。

**キーワード** 実習指導者講習会、臨床実習、実習指導者

## I. 緒言

看護教育の中で臨地実習は、学内での講義および演習で学んだ知識・技術を統合させる場として重要な位置に

ある。そこでは、直接、学生とかかわり、臨床の看護について教育・指導を行う実習指導者（以下、指導者と述べる）の存在・影響力は大きい。よって、教育・指導能力の高い指導者の育成は看護教育において重要な課題でもある。A県看護協会では、厚生労働省の通達を参考に昭和58年より、県の委託を受けて実習指導者講習会（以後、講習会と述べる）を開催してきた。講習会の目的は、看護教育における実習の意義および指導者としての役割を理解し、効果的な実習指導ができるように必要な知識、

2007年9月26日受付、2008年1月30日受理

連絡先：米田 照美

滋賀県立大学人間看護学部

住 所：彦根市八坂町2500

e-mail：yoneda@nurse.usp.ac.jp

技術を取得させることである<sup>1)</sup>。講習会の受講者の大半は修了後、各職場で実習指導を担当している。講習会修了後、受講者が講習会での学びを学生指導にどのように活用していたのか、効果的な実習指導は行われていたのか、または、活用上の障害や改善すべき課題は何か、今後のカリキュラムを含めた講習会のあり方を振り返り、見直す必要があると考えられた。

これまでに講習会についての受講者の意識変化や指導状況の実態、受講内容の評価などについていくつかの先行研究がある。受講後の意識変化という視点では、指導者は看護モデルとしての役割を果たすという意識を持っていたこと<sup>2)</sup>、学生理解や関心が深まっていること<sup>3)~5)</sup>、指導者としての役割意識や自己啓発・自己研鑽の向上など実習指導に対する関心や意識が高くなる傾向が示唆されている<sup>4)</sup>。他方、指導に対しては不安や自信を持っていない状態で指導している現状も報告<sup>2)4)</sup>されている。受講者の講習会の評価については、教育心理や教育方法などの教育学基礎科目の評価が高く、実習評価、看護論、看護教育課程など看護系の科目の評価は低い傾向があること<sup>4)</sup>、実習指導の具体的な方法については、コミュニケーションなどは理解が高く、看護過程や技術指導などは理解が低い傾向<sup>6)</sup>があること、また、教育学の概念は理解できても方法論に結び付けにくいという傾向<sup>2)</sup>があると言われている。受講者の指導能力や資質という側面からは、指導者が学生時代に実習でうけた指導の体験<sup>7)</sup>や経験年数の違い<sup>8)</sup>により、学生の受け止めや指導内容に差があるといわれている。実習指導上の困難という視点では、指導者が病棟業務兼任であることやスタッフの関心不足や関係性の難しさ、自己の指導能力不足、困難な学生の存在などがあがっており、それらが指導者の意欲減退を招いているという報告<sup>4)9)</sup>がみられた。

以上の先行研究から、受講者は講習会后、実習指導に対する意識変化はあるものの、実際の指導に反映しているとは言い難く、実習指導に自信を持っていないまま行っているのが現状<sup>9)10)</sup>であるということが示唆された。また、これらの研究報告は、質問紙調査によるものがほとんどであり、質的研究による報告は少なかった。よって、今回、A県講習会終了後を対象に、受講後、実習指導者の役割を遂行する上での状況や指導にあたってどのような心理的状态にあったのか、質的手法を活用し調査研究を行うこととした。講習会修了後の受講者の実習指導による心理的状态の影響を理解することは、講習会の効果を知る上で有用であり、また、今後の講習会の内容やあり方を検討していく上でも意義があるものと考えられる。

## II. 研究目的

講習会後の受講者が実習指導者の役割を遂行する上で

の状況や心理的状态を明らかにし、受講後の効果や影響を検討することを目的とする。ここで述べる心理的状态とは、実習指導に対する意識、関心、葛藤、意見、意欲等のことである。

## III. 実習指導者講習会の概要

### 1. 都道府県保健婦助産婦看護婦実習指導者講習会(実習指導者講習会)について

「平成6年10月31日、旧厚生省健康政策局から各都道府県知事宛に看護婦2年制課程への通信制導入に伴い、看護教育における実習指導者の需要の増加が見込まれるということをかんがみ、今般、表記講習会を実施する都道府県に対し国庫補助することとし、別紙「都道府県保健婦助産婦看護婦指導者講習会実施要綱」についての通知があった<sup>1)</sup>。その目的としては、「保健婦養成所、助産婦養成所、看護婦養成所若しくは准看護婦養成所の実習施設で実習指導者の任にある者又は将来これからの施設の実習指導者となる予定の者に対して、看護教育における実習の意義および実習指導者としての役割を理解し、効果的な実習指導ができるよう、また、看護婦2年制課程への通信制の導入に伴い、通信制の特性および学生の特徴を理解し、教育的配慮ができるように必要な知識・技術を修得させることを目的と<sup>1)</sup>する」とある。

### 2. 講義科目

講習会の講義科目は、教育および看護に関する科目、実習指導に関する科目、看護教育制度に関する科目など合計240時間からなる<sup>1)</sup>。厚生労働省の通達を参考に看護教育における実習の意義および実習指導者としての役割を理解し、効果的な実習指導ができるように必要な知識、技術を取得させる実習指導者育成のための講習会のカリキュラムが構成され、開催されている。参考までにA県における実習指導者講習会(平成17年度)の講義科目内容を表1に示す。

## IV. 研究方法

### 1. 研究デザイン

半構成的面接調査、質的記述的研究を用いた。質的研究は、人間中心で全体論的な見方をする。また、人間の経験についての理解を深めることができる研究方法である。今回の研究目的は、指導者の実習指導に関する経験やその経験から生じてくる意識、葛藤などの心理的状态を明らかにすることが目的であるため、この方法が適していると考えた。

### 2. 調査対象

A県内の病院、施設42箇所にて在職する平成5年度から

表 1. A 県実習指導者講習会 講習科目・時間数 (平成17年度)

区分	科目	授業科目	時間数	目標および内容
教育および看護に関する項目	教育原理6	教育原理	6	教育の意義や基本的な概念について学ぶ。 (1) 教育の意義と目的、(2) 教育活動の特性、(3) その他
	教育心理24	青年心理	12	人間の発達と教育過程における心理的な特徴について、青年期を中心として理解する。(1) 発達心理、(2) 青年心理、(3) 学習過程における心理、(4) その他
		カウンセリング	6	カウンセリングの理論と方法について学ぶ。
		創造性開発	6	人間の創造性とその開発について学ぶ。
	教育方法27	教育方法	15	教育の基本的な方法や技術について理解を深める。 (1) 授業の形態、(2) 授業の方法、(3) 教育方法と教材の活用、(4) その他
		集団指導	12	集団指導の意義と実際について理解する。 (1) グループダイナミクス理論、(2) 集団指導の方法、(3) 討議の方法、(4) その他
	教育評価6	教育評価	6	教育評価の意義と方法について理解する。(1) 教育評価の目的と特質、(2) 教育評価の方法と基準、(3) その他
	看護論15	看護論 (看護の概念)	12	看護の考え方を多角的に学び、看護についての視野を広げる。 (1) 看護の概念、(2) 看護の機能と役割、(3) 看護の動向、(4) 看護を取り巻く領域における現状と課題を理解する。
		看護の動向 (保健医療福祉の動向)	3	
	看護教育課程13.5	3年課程	3	看護師等の教育課程についてその概要、看護過程の展開を学び、実習指導につなげる。 (1) 看護教育課程 (指定規則・指導要領・手引き等)、(2) 教育計画とその内容、(3) 実習指導計画、(4) 看護過程 (事例を含む)、(5) その他
保健師・助産師課程		3		
2年課程・准看護課程		1.5		
	看護過程	6		
実習指導に関する科目	実習指導の原理15	実習指導の原理 (実習指導の意義・実習指導の実際)	9	実習指導の基本と実習指導者のあり方について理解する。 (1) 実習の意義、(2) 実習指導者の役割、(3) その他
		実習指導の役割	6	
	実習指導の評価6	実習指導の評価	6	実習指導における評価や意義や方法を理解する。 (1) 実習評価の意義、(2) 実習評価の方法、(3) その他
	実習指導の実際90	基礎看護学実習・技術	6	実習指導の展開について理解を深め、演習等を通してその実際を学ぶ。 (1) 看護基礎教育における看護技術教育 (2) 各看護実習の目標と展開と評価 (3) 実習指導案の作成 (課程別、学年別、授業別) (4) その他
		成人看護学実習	6	
		精神看護学実習	3	
		老年看護学実習	3	
小児看護学実習		3		
母性看護学実習	3			
在宅看護学実習	3			
研究討議・演習 (実習指導案作成)	66			
その他	看護師2年課程通信教育制度の教育課程		1.5	看護師2年課程通信教育制度の教育課程の概要を理解する。
	看護研究		9	看護における研究の意義や方法を理解する。 (1) 研究の意義、(2) 研究の方法、(3) 論文の書き方、(4) その他
	看護管理		3	看護管理(者)の役割と立場を理解する。
	特別講演「看護教育における自己評価指針」		6	看護教育における評価の方法について学ぶ。
	特別講演「身につけよう医療安全」		6	医療事故防止におけるリスク感性を向上させるための実際の知識を身につける。
	継続研修会「効果的な実習指導を目指して」～プロセスレコードを活用する～		6	学生が対象をどのように捉えているのかをプロセスレコードから検証する方法を学び、効果的な実習指導が展開できる。
	講習会の成果を現場にいかす		6	講習会の成果を実習指導に活かす方向性を学ぶ。
	オリエンテーション・反省会・開講式・閉講式		9	
合計			240	

17年度講習会修了者495名のうち面接の協力依頼に同意の得られた4名である。

### 3. 調査方法

#### 1) 対象者のサンプリング

今回の対象者は、保健師・助産師・看護師としての臨床経験年数5年以上であり、A県看護協会が開催する平成5年～平成17年度講習会修了者で現在、臨床で看護師として勤務している人で、受講修了後に病院にて行われている看護の臨床実習、基礎看護実習、各専門分野の看護実習いずれかを1年以上の実習指導の経験をしている者を対象とした。平成5年度から17年度講習会修了者495名に対して、施設管理者の同意を得た後、書面にて同意が得られた方を対象者とした。

#### 2) 面接ガイドの作成

本調査においては、指導者が講習会参加から講習会修了後、臨床で指導者として看護学生を指導・教育の経験から生じてくる実習指導に対する関心、意識、葛藤・見解を心理的状況とする。よって、面接ガイドの内容は、講習会受講者の講習内容に対する関心、意見、見解、受講中の心理、実習指導に対する心理的状態（関心、意識、葛藤）、臨床現場に対する見解等である。これらは、先行研究<sup>1)~10)</sup>を参考に共同研究者と共に作成した。

#### 3) 面接の実施

面接時間は1人60分とし、対象者の希望する場所と日時に行うように配慮した。面接内容は本人の承諾・同意を得た上で録音を行った。

#### 4. 調査期間

平成19年3月～5月

#### 5. 分析方法

分析に際しては、ウヴェ・フリックの提示する方法に依拠し<sup>11)</sup>、質的に分析を行った。分析手順は以下の通りである。

- 1) 面接調査時の録音をもとに逐語録データを作成する。
- 2) オープン・コード化：データは意味の単位ごとに一文あるいは文節ごとに分類し、それぞれに概念（コード）を付ける。
- 3) 軸足コード化：オープン・コード化において作られたコードやそれに関連するコードから、研究設問に最も関連したカテゴリーを選択する。これらのコードに属する多くのデータを探して、これらのコードの根拠とし、軸足カテゴリー（本文では、サブカテゴリーとする）を作成する。
- 4) 選択的コード化：更に抽象度の高いレベルで軸足コード化を繰り返し、中核となるカテゴリー（本文では、カテゴリーとする）を練り上げる。

5) 「ストーリー・ライン（話の筋）」の作成：この段階の目的は、中心的な現象を「事例」として捉えて、「ストーリー」あるいは「事例に関する記述的な概要」を作る。ストーリーが語る中心的な現象に対して重要な複数の概念（本文では、カテゴリー）を関連付ける。

6) 分析の最終段階は、理論をより詳細に形成し、データに照らし確認しなければならないが、今回は現時点での対象者が面接対象者4名であり、「理論的飽和」に達しているとはいえないと考えたため、理論の形成までには至っていない。

#### 7) 信頼性と妥当性

コード化の分析の段階、ストーリー・ライン作成においては、共同研究者4名と妥当性の検討を行った。

### 6. 倫理的配慮

臨床に関する倫理指針（厚生労働省、平成16年改訂）に添って、平成5年度から17年度講習会修了者に対して、施設管理者による承諾を得た後、看護部を通して講習修了者に面接依頼文を配布し、面接調査の協力を募り、郵送による返信を得た。応募した人に対して調査の目的、内容、自由意思による参加、同意後の撤回の自由、個人情報保護、データの処理、活用について文書による説明を行い、調査に協力の同意書が得られた人を対象とした。また、面接内容は本人の同意を得た上で録音を行った。

## V. 研究結果

1. 対象者の属性：性別；男性2名、女性2名、年齢；34～47歳、平均38.5（SD±5.8）歳、臨床経験年数；11～23年、平均15.5（SD±5.4）年、指導者経験年数；1～10年、平均5.3（SD±3.8）年。現時点では、結果的に面接調査への協力者が4名で属性に幅があるが、その中で共通性を見出すために分析を行うことにした。

2. 面接時間：28～47分平均36分

#### 3. カテゴリー・サブカテゴリーの内容

分析の結果、コード数は441となり、カテゴリー化を行い、38のサブカテゴリーから9のカテゴリーが抽出された。抽出された38のサブカテゴリー、9のカテゴリーは以下のような内容である（表2参照）。

1) カテゴリー「講習会への期待」には以下の2つのサブカテゴリーが含まれる。

- (1) 参加動機：このサブカテゴリーのなかでは、「上司の勧め」、「学生が病棟に来ることになったから」、「キャリアにつながる」など、参加者が講習会を受講するにあたり、ある程度の関心・興味をもって望

表2. カテゴリー一覧表

カテゴリー	サブカテゴリー
講習会への期待	<ul style="list-style-type: none"> <li>参加動機</li> <li>講習会の学びに対する思い</li> </ul>
教育・指導方法を学ぶ	<ul style="list-style-type: none"> <li>学生への個別的な関わり方を知る</li> <li>教育評価の重要性を知る</li> <li>グループワークを学ぶ</li> <li>現代の看護の動向を知る</li> <li>指導および看護実践に役立つ知識を得る</li> </ul>
教育対象を理解する	<ul style="list-style-type: none"> <li>現代の若者の特徴を知る</li> <li>学生を理解する</li> </ul>
実習指導者の役割を遂行する	<ul style="list-style-type: none"> <li>学生の安全を確保する</li> <li>学校との連携</li> <li>効果的な指導方法を実施する</li> <li>実習環境を調整する</li> <li>スタッフとの調整</li> <li>実習指導案を活用する</li> </ul>
実習指導者の存在意義の再確認	<ul style="list-style-type: none"> <li>実習でしか学べないこと</li> <li>実習指導者としての使命</li> </ul>
葛藤	<ul style="list-style-type: none"> <li>学生への厳しい見方</li> <li>病棟の体制的な制約</li> <li>実習期間の制約</li> <li>自己の指導方法に対する迷い</li> <li>実習指導者としてのあり方に悩む</li> <li>実習指導者としての力量不足</li> </ul>
困難感	<ul style="list-style-type: none"> <li>意欲や反応のない学生</li> <li>学生への言葉がけが難しい</li> <li>実習評価が難しい</li> <li>実習指導がイメージできない</li> <li>指導内容がうまく伝わらない</li> <li>スタッフの厳しい見方</li> <li>慣れない勤務形態</li> <li>予測できなかった出来事</li> <li>患者選択の苦勞</li> </ul>
自己の指導の振り返り	<ul style="list-style-type: none"> <li>自己の指導の反省</li> <li>自己の指導の評価が見えない</li> <li>自己研鑽の必要性</li> <li>達成感</li> </ul>
実習指導者を支える人的環境	<ul style="list-style-type: none"> <li>相談できる人の存在</li> <li>協力的なスタッフの存在</li> </ul>

んでいることが述べられていた。

(2) 講習会の学びに対する思い：講習会に対して「楽しい」「おもしろかった」「充実していた」「自分の知識が広がっていくという風な感覚」「わかりやすい」など、新たな学びに対する満足感が述べられていた。

2) カテゴリー「教育・指導方法を学ぶ」には、以下の5つのサブカテゴリーが含まれる。

(1) 学生への個別的な関り方を知る：「こういう風に導いたらいいという一瞬芸をお見せしてくださった」「モチベーションが下がった指導者の働きかけ、言葉はどのようなものか」など、講習会で学生の指導や関わり方について学んだことを述べていた。

(2) 教育評価の重要性を知る：実習評価について、「評価が大事」「形成的評価がおもしろい」「評価の部分はよく覚えています、今でも難しい」などが述べられていた。

(3) グループワークで学ぶ：講習会で行ってたグループワークについて「グループは良かった」「グループ討議が半分くらいあったんですけど、わりといい先生で勉強になる」など小集団学習による学習方法に対する学びに対し肯定的な感想が述べられていた。

(4) 現代の看護の動向を知る：「今の医療の流れみたいなのを結構いろいろな講習会で教えてもらえた」「今の医療の流れの中で自分のいる位置が確認できて、気持ちにしまりが出る」など、現代医療の流れについて学べたことが述べられていた。

(5) 指導および看護実践に役立つ知識を得る：「技術は段階的に伝える」「現場でつかえる実際の指導の言葉がけ」「看護理論は役立つ」「学生観、指導観、患者観、3つの方向で見えていくと見やすい、今でも使わせてもらっています」「カリキュラムを知らないといけない」「教育方法や評価の仕方」「基本的な教育に関する知識も大事だ」など、実際に指導を行う上で基盤となる知識の重要性や有用性について述べられていた。

3) カテゴリー「教育対象を理解する」には、以下の2つのサブカテゴリーが含まれる。

(1) 現代の若者の特徴を知る：「現代の若者の風潮・傾向」「学生の気持ち、不安な気持ちを汲み取り、理解するのに役立つ」「今の若者は好きなこととか楽しいことを見つけたら、そっちの方へ走り出すという話」など、青年心理などの科目を通して、教育対象となる現代の若者の特徴や心理を学んだことが述べられていた。

(2) 学生を理解する：「今、こういう段階の学生、だいたい、こういう風な気質状況なんだって考えて」「学生がかわいく見える」「学生は理論を習ってくる」

「文字にすると大差はない」など、実際の学生と接し、学生への見方が変化したことや現代の若者の特徴を実感をもって理解を深めていることが述べられていた。

4) カテゴリー「実習指導者の役割を遂行する」には、以下の6つのサブカテゴリーが含まれる。

(1) 学生の安全を確保する：「安全面（スタッフに働きかける）」「安全のことを伝える」など、学生が実習を進める上での安全の確保に配慮していることが述べられていた。

(2) 学校との連携：「学校側との連携」「先生と一緒に評価するが、先生は見切れないところもある実践の場での意見を取り入れている」「先生と一緒に」など、実習指導を学校の教員と連携を取りながら行っていたことが述べられていた。

(3) 効果的な指導方法を実施する：「たくさん情報があることを学生に言えたのは、指導者講習会の成果」「その場ですぐに指導することは効果がある」「少し後押ししただけで学生は変化する」「情報をいかに大事に扱うか」「色々な学生、どこを打ったら太鼓はなるのか」「学生さんにああしろ、こうしろといわない」「学生さんに答えてもらうように、こちらはすぐに答えをださない」など、学生への効果的な指導の具体例が述べられていた。

(4) 実習環境を調整する：「学生の居場所を確保する」「病棟全体で実習を受け入れるっていう環境は心がけている」など、学生への実習環境への調整が述べられていた。

(5) スタッフとの調整：「学生指導の中身はスタッフには見えにくい、スタッフに伝達する」「実習生のための時間的な融通」「スタッフとの共用になるものは多い」「担当ナースの報告は忙しい合間を縫って時間を作ってもらわないといけない」「快く思っていないスタッフにどういふふうに協力していただけるかこちらが後押ししていくか、学生との橋渡しをうまくしていくとか」「よくわからないままスタッフが指導にあたってしまう、そのへん、ちょっと、密にしていた方がいいかな」など、実習が円滑に進むようにスタッフへの連絡・伝達を行っていたことが述べられていた。

(6) 実習指導案を活用する：「もう即実践で使えました」「毎回、実習要綱が改正されるので、それに合わせて毎回（指導案）更新していく作業が必要」など、講習会で作成した指導案を実際の実習に活用していたことが述べられていた。

5) カテゴリー「実習指導者の存在意義の再認識」には、以下の2つのサブカテゴリーが含まれる。

(1) 実習でしか学べないこと：「現場で一番大切な学

生に実際5感を使って、看護って言うのはこういうものなんだと体感させていく指導」「リアルな臨床ならではの現象・独特な出来事とか実際にその場で学生に感じ取ってもらえるような実習がしたい」「教科書的なことではなく」「現場でしか学べないことがたくさんある」「実際の患者さんに接してみないと学べないことってほんとに多い」「患者自身の状況とリアルなところを見てもらえたらいい」「患者さんを見て学ぶことの意味っていうのが非常に大きい」など、実習でしか学べないこと、伝えたいことなど指導者（受講者）の願いが述べられていた。

(2) 実習指導者としての使命：「学校の先生以上に現場で実際の看護を指導するものの責任は非常に大きい」「現場においては患者さんがいらっしやるので、患者さんのことをよく知ったものが指導に当たる」「実習で感じてもらう、伝えていくことが大きなテーマ」「実習目標を達成させたい」など、自分たちにしか果たせない役割責任が述べられていた。

6) カテゴリー「葛藤」には、以下の6つのサブカテゴリーが含まれる。

(1) 学生への厳しい見方：「卒業すれば一人前看護師とみられる」「この実習さえ乗り切れればいい」「授業の単位としてきている、患者さんに失礼」「頭を下げて（患者さんに）頼みにいっているのに」など、指導者（受講者）自身の学生に対する厳しい見方が述べられていた。

(2) 病棟の体制的な制約：「学生さんが来られると忙しいところに輪をかけて時間がとられる」「病棟の忙しさに左右される」「指導者とスタッフ業務の兼任」「専任だから学生だけっていうわけにはいかない」「日勤で学生をみないといけないので、夜勤がかたよる」など、病棟の体制上の理由で、思うような指導体制が取れないことが述べられていた。

(3) 実習期間の制約：「せめてもう1～2週間なんともかならないか」「3週間で自分たちになにができるのか」など、実習期間が短く、時間的な制約があることが述べられていた。

(4) 自己の指導方法に対する迷い：「これでいいのかなって最初はとまどいが大きい」「慣れてくると慣れてきたで、こういう風な指導方法でいいのかと」「常に学校の先生にこんなんでいいですかね、と」など、自己の指導に対する迷いが述べられていた。

(5) 実習指導者としてのあり方に悩む：「たえず悩んでいる」「知識的に新しいことは入ってこない、経験からの知識でものを言うてしまう」「私の看護観が大きく伝わってしまう」など、指導者としてのあり方についての悩みが述べられていた。

(6) 実習指導者としての力量不足：「2ヶ月（講習会）の講義だけで伝え切れるのか」「講習会だけでは自分が成長していない」「クリアできない学生さんはそれこそ自分の力量不足」「困った学生さんへの指導、自分の指導が偏ってるんじゃないか」「もっと違う指導者が関われば、この子はちがう伸び方をしたんじゃないか」など、指導者としての能力や適性について未熟であるという思いが述べられていた。

7) カテゴリー「困難感」には、以下の9つのサブカテゴリーが含まれる。

(1) 意欲や反応のない学生：「問題のある学生、意欲がもうひとつ感じ取れない学生さんをみるとジレンマ」「看護師になる意欲のない子がいる」「反応がない学生、聞くんやけど反応がない」など、意欲のない学生や無反応の学生の存在について述べられていた。

(2) 学生への言葉がけが難しい：「学生をやる気にさせるにはどういう風な言葉をかけたらいいのか」「学生の意欲がわく言葉がけを、講習会での学びを紐解く」「実際褒めようとしたらなかなか」「どういう風な言葉がけがよかったんかな、自分の中ではなかなか出てこない」など、学生が言葉がけの難しさについて述べられていた。

(3) 実習評価が難しい：「評価表がなかった」「評価が一番困る」「評価の勉強は役立つが、実際には悩む」など、実習評価についての困難が述べられていた。

(4) 実習指導がイメージできない：「実習指導者のモデルが講義では得られず悩んだ」「どういう風な接し方で学生を導いたらいいのか」「なかなかピンとこない」「どういう風な展開をしていったらいいのか」「働いていた病棟に実習生がこなかったので実習指導者を身近にみていない」「一看護師としての業務経験しかなかった」など、実習指導者としての役割モデルの不在から、指導のイメージ化が困難であったことが述べられていた。

(5) 指導内容がうまく伝わらない：「困った学生さんにどういう風に指導を行えば、到達することが出来るのか悩む」「自分の指導している内容がうまく伝わらずに、学生がそこから進めない」「何度いってもわからへん、でも、続けなあかん」など、指導がうまくいかない場合でも実習指導を続けることの困難が述べられていた。

(6) スタッフの厳しい見方：「学生が優先的にケアを行うことで普段どおりに動けない」「神経を使う場面もありました（スタッフに）」「何回生ときかれる、あれでいいのと言われる」「将来一緒に働く人としてみている」「あの程度でいいの、といわれる」

など、スタッフからの厳しい批判に対する言葉が述べられていた。

- (7) 慣れない勤務形態：「日勤が続くのは慣れていないのできつかった」「夜勤が続くことに慣れていない」など、実習により勤務形態が変わることの身体的なつらさが述べられていた。
  - (8) 予測できなかった出来事：「インシデント、医療過誤が起こったとき、どうしたらいいのかわからない」「(学生への評価に) 両親が怒鳴り込んでくる」「学生が患者さんに叩かれた」「学生が倒れた」など、予測しない出来事が述べられていた。
  - (9) 患者選択の苦勞：「患者の選定に困る」「それが一番、ちょっと大変」「いつも同じ人になる」「今回は勘弁してくれという人もいる」「毎回困る」など、患者選定の困難な状況が述べられていた。
- 8) カテゴリー「自己の指導の振り返り」には、以下の3つのサブカテゴリーが含まれる。
- (1) 自己の指導の反省：「関わり方がもう一つ足らなかったのか、後で振り返ったりする」「あんなことしてあげたらよかった」「自分の下準備や根回しが全然不十分」「いっぱいいっぱいになっていた」「いろいろななんかもっといってあげたらよかった」「無我夢中であまりそれに関してどうこう感じる暇がなかった」「展開がはやく、なかなか学生さんがついて来れない部分もある」など、自己の指導に対する反省や振り返りが述べられていた。
  - (2) 自己の指導の評価が見えない：「その後、どういう風に伸びていったんだろうってことがなかなか分からない」「指導が果たしてどういう風に学生に影響しているのかなってという評価がなかなか見えなかったり」など、自己の指導評価が分からないことについて述べられていた。
  - (3) 自己研鑽の必要性：「もっともっと自分が勉強せなあかん」「スムーズによりよい実習にしてもらえよう努力をしていくべきところは、たくさんある」「経験からいうのはよくない気がする」「いまどきの学生さんが習っていることが分かるなら、大学の講義とかも出たい」「経験を積み重ねていって自分自身が見えることがあるかもしれない」など、実習指導を契機に自己の課題を明らかにし、自己研鑽の必要性を実感していた。
  - (4) 達成感：「分かっていたいなかった学生さんが、自分たちが働きかけることで分かってくれた時はすごくやりがいを感じた」「(ケーススタディ) 一生懸命指導したことがまとめてみると、やった！みたいな達成感があった」「学生との関わりが楽しい」など、実習指導により、得られた満足感や達成感が述べられていた。

9) カテゴリー「実習指導者を支える人的環境」には、以下の2つのサブカテゴリーが含まれる。

- (1) 相談できる人の存在：「困ったら、すぐに周りにいる先輩に任せようという気持ちでいる」「数人、指導者がいるので色々聞きながらやっている」「主任さんがおられた、相談できた」など、指導者を支えてくれる人々の存在を述べていた。
- (2) 協力的なスタッフの存在：「すごくいいスタッフに恵まれている」「みんな指導するのは上手(スタッフ)」「いろいろな人の助け」「一緒に(スタッフ)考えながら」など、スタッフの協力的な体制で実習がスムーズにできることを述べていた。

#### 4. ストーリー・ライン(話の筋)

今回は対象者が4名であり、現段階での分析結果から導き出せるストーリー・ラインの作成までを行った。

「講習会後の受講者の実習指導や心理的状態の概要(ストーリー・ライン)」

受講者は実習指導に対して興味・関心・期待をもって講習会へ参加しており「講習会への期待」をもっていた。講習会では指導者の能力として基盤となる「指導・教育方法を学ぶ」ことにより、指導者としての役割を理解することになる。また、受講者は講習会や実際の実習指導を通して「教育対象について理解する」ことで、現代の若者の特徴を踏まえた上で学生指導に関わっていた。実際に受講者が「実習指導者の役割を遂行する」ときは、学生への効果的な指導や実習環境の調整、実習指導案の活用等、講習会での学びを活かしながら指導者としての役割を主体的に行っていた。そして、実習指導後には、指導者としての使命や自己の指導の反省による自己研鑽の必要性を実感する等「自己の指導を振り返り」や「実習指導者の存在意義の再認識」を深めていた。他方、意欲・反応のない学生、指導内容が学生に伝わらない、自己の指導への迷い、スタッフの厳しい見方、慣れない勤務形態や病棟体制上の制約等から指導者の役割を遂行する上で多くの「葛藤」や「困難感」を抱えていた。しかしながら、先輩指導者や上司に相談する等「実習指導者を支える人的環境」により、受講者はサポートされて、葛藤や困難を乗り越えていたと考えられる。

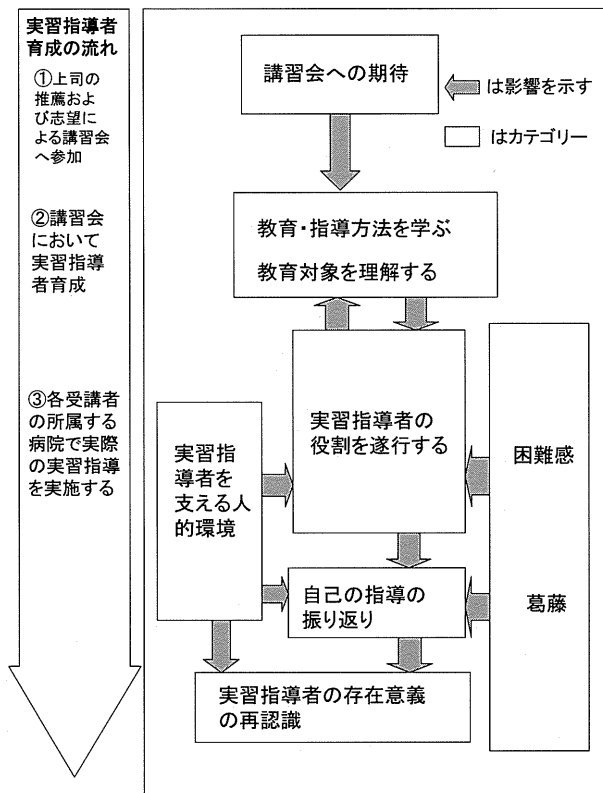
## VI. 考察

### 1. カテゴリー間の関連について(図1参照)

図1は今回の分析で抽出したカテゴリー間の関連を図式化したものである。指導者講習会は図1. カテゴリー間の関連図の左側の大きな矢印に示した流れのように、①上司からの推薦や自らの志望によって、講習会への参加を決意し、②講習会へ参加し、実習指導者に必要な知識



図1 カテゴリー間の関連図



と技術を学び、③講習会修了後は各受講者の所属する病院施設で実習指導者としての役割を遂行していく過程を辿ることとなる。

図1は、講習会参加・修了後の受講者が実習指導を行うという過程を経験し、その中でどのような心理的状态にあったのか、カテゴリー間の影響を矢印で示したものである。それぞれのカテゴリー間の影響について説明を行っていきたい。「講習会への期待」から「教育・指導方法を学ぶ」や「教育対象を理解する」への矢印は、講習会での期待が高いほど、講習会を意欲的に学ぶという影響を示している。次に、「教育・指導方法を学ぶ」や「教育対象を理解する」から「実習指導者の役割を遂行する」の矢印は、受講者が所属する病院施設で実習を行う際、講習会での学びを活かしながら指導を行えるという影響を示している。また、上向きの矢印は、指導という実際の経験から、実感を通して講習会で得た知識や技術が理解されるという影響を示している。「実習指導者の役割を遂行する」や「葛藤」「困難感」から「自己の指導の振り返り」への矢印は、指導者が実習指導のあとで自己の指導を評価する行為に影響を示している。また、「自己の指導の振り返り」から「実習指導者の存在意義の再認識」へ下向きに出ている矢印は、自己反省から新

に受講者が実習指導者の使命感を高めるという影響を示している。「葛藤」「困難感」から「実習指導者の役割を遂行する」への矢印は、指導者(受講者)が指導者として役割を遂行する上で、障害になるという影響を示す。「葛藤」「困難感」から「自己の指導の振り返り」は、そのような「葛藤」「困難感」も指導者の能力を育成する上では必要な経験であるということも示している。そして、「実習指導者を支える人的環境」から「実習指導者の役割を遂行する」への矢印は、指導者である受講者が葛藤や困難感を抱えて実習指導を行っているとき、継続して指導者の役割を果たす上での支えとなっていることを示しており、また、「自己の振り返り」や「実習指導者の存在意義を再確認」へ向かう矢印は、上司・先輩指導者の支えや助言から自己の指導の反省や実習指導者の存在意義を確認できるという影響を示している。

## 2. 講習会後の受講者の実習指導への影響について

看護管理職が講習会に部下を参加させる理由として、指導者の育成以外に、スタッフへの育成・指導、昇進・昇格、卒後教育の一環などの理由が多いという報告がある<sup>12)</sup>。受講者の講習会への参加動機として「上司の勧め」、「学生が病棟に来ることになったから」、「キャリアにつながる」などが述べられており、受講者が講習会へ関心・興味を持って望んでいたことが伺えた。前向きな動機から講習会へ望むことは、指導者の役割を意欲的に学ぶ契機になると考えられる。

人間は社会において役割を持っている。個人が社会的な役割を学習することは、その社会の成員として一定の役割を遂行するための能力や資質、価値基準を獲得するために必要であるといわれている<sup>13)</sup>。受講者は、スタッフナースという役割から新たに「指導者」という役割が与えられる。受講者は指導者の役割を果たすための一定の教育・指導能力を得る必要がある。その意味で講習会への参加は、指導者としての役割遂行に必要な能力や資質、価値基準を獲得する段階であるとも言われている<sup>13)</sup>。「こういうふうに通いたらいという一瞬芸をお見せくださった」「形成的評価がおもしろい」「評価の部分はよく覚えている」「グループ討議が勉強になる」「技術は段階的に伝える」「現場で使える実際の指導の言葉かけ」「看護理論は役立つ」「学生観、指導観、患者観、3つの方向で見ていく」という受講者の言葉からは、教育方法や指導方法、教育評価の方法など教育・指導するための知識や技術を習得していたことがうかがえた。

また、講習会で受講者は、教育対象を理解するために青年心理、カウンセリング、看護教育課程などの科目の講義を受けている。そのことについて、カテゴリーの「教育対象を理解する」のなかで、「現代の若者の風潮・傾向」「学生の気持ち、不安な気持ちを汲み取り、理解

するのに役立っている」「今の若者は好きなこととか楽しいことを見つけたら、そっちの方へ走り出すという話」などと述べられていた。このことから、受講者は教育対象を理解することが指導する上で重要性であるという認識を高めていたと考えられる。そして、「今、こういう段階の学生、だいたい、こういう風な気質状況なんだから考えて」「学生がかわいく見える」「学生は理論を習ってくる」「(記録)文字にすると大差はない」などの言葉からは、実習で学生とかわかることで、より実感を持って学生への理解(教育対象への理解)を深めていたことが考えられる。現代の若者である学生を理解して学生の思いを知った上で指導することは学生との人間関係・信頼関係を確立することにつながり、その関係性は実習において教育・指導する上で効果的であることがいくつ報告されている<sup>14)~17)</sup>。

受講者が指導を行う際は、身近な先輩指導者や過去に学生のとときに会った指導者役割モデルを思い浮かべながら実習指導にあたっていたものと考えられる。役割理論役割取得という概念がある<sup>18)~20)</sup>。役割習得とは、相互作用過程を通し他者の役割を真似て想像しながら獲得していくことである<sup>18)~20)</sup>。しかしながら他方では、「実習指導者のモデルが講義では得られず悩んだ」「どういう風な接し方で学生を導いたらいいのか」「なかなかピンとこない」「どういう風な展開をしていったらいいのか」「学生の来ない病棟で実習指導者をみていなかった。」「一看護師としての業務経験しかなかった」などの言葉に代表されるように、過去に指導者に接した経験が少ない受講生の場合、実習指導がイメージできず、講習会での学びを紐解きながら、「これでいいのか」という迷いや戸惑いを抱きながら指導を行っていたため、指導の実践を困難に感じていたものと予測できる。

### 3. 講習会終了後の受講者の心理的状態について

講習会終了後、指導者としての役割を遂行するがその役割は受講者の感情とは無関係に期待される行動を伴うことがあると言われている<sup>21)</sup>。森下は、人が役割義務を遂行する際に生じる困難やストレスを役割緊張<sup>18)</sup>と述べている。看護職においても、役割の変化による役割緊張は起こりうる。藤野によると、ローテーションによる役割変化により、看護者にさまざま役割葛藤や役割緊張が生じていることを報告している<sup>22)</sup>。指導者の役割も、一スタッフから昇格という意味と新たな「指導者」という役割が付加されるため、一つの役割変化と捉えることができる。それまでの役割とは異なる働きが求められるため、受講者にとって多かれ少なかれ、緊張、葛藤は生じるものと考えられる。

カテゴリー「困難感」では、「学生をやる気にさせるにはどういう風な言葉をかけたらいいのか」「評価表が

つらかった」「評価が一番困る」「困った学生さんにどういう風に指導を行えば、到達することが出来るのか悩む」「学生が優先的にケアを行うことで普段どおりに動けない」「(スタッフが学生を)将来一緒に働く人としてみている」「あの程度でいいの、といわれる」など、スタッフの学生に対する厳しい見方や「日勤が続くのは慣れていないのできつかった」「夜勤が続くことに慣れていない」など、実習指導を行う中で辛い、難しい、きついなどのマイナスの感情を持っていたことが述べられていた。これらの言葉からは、受講者が実習指導で感じるストレス、困難感の対象が学生のみに限らず、病棟のスタッフ(看護師など)、上司、教員など対象は複数であることが窺えた。役割は、オーディエンス(受け手/顧客)により、変化するといわれており<sup>24)</sup>、実習指導の場面は、指導者、学生、スタッフ、医師、上司、患者、教員、コ・メディカルなど集団の中で展開されている<sup>24)~26)</sup>。指導者は、それら複数のオーディエンスとの関係性のなかで、役割を変化させるという極めて複雑で煩雑な調整を迅速に行わなくてはならない。複数のオーディエンスの役割期待を解釈し、役割間での調整を行い、すべてのオーディエンスたちの役割期待に沿うことは厳しいと考えられる。よって、受講者の言葉からもその役割が極めて困難な経験として心に残っているものと考えられる。しかしながら、成功体験だけでなく、指導者としての力量を培うためには、このような経験を積み重ねることも有用かもしれない。

役割理論のなかに役割形成という概念がある<sup>13)21)</sup>。役割形成とは、「行為者が他者の役割期待を解釈し、再構成する過程を意味する」ものである<sup>19)21)</sup>。カテゴリー「実習指導者の役割を遂行する」のなかの「毎回、実習要綱が改正されるので、それに合わせて毎回(指導案)更新していく作業が必要」「先生と一緒に」「学生指導の中身はスタッフに見えにくい、スタッフに伝達する」「実習生のための時間的な融通」などの言葉から、受講者は教員、スタッフなどの自分に対する役割期待を解釈し、その期待にそうよう行動することで、徐々に指導者の役割を形成していたものと考えられる。

次にカテゴリーの「葛藤」について述べる。先行研究からも指導者は多くの葛藤や困難を抱えていると報告されており<sup>4)9)</sup>、今回の受講者にも同様に悩みや葛藤をかかえながら指導を行っているという傾向が見られた。また、葛藤は役割期待にきちんとこたえようとすればするほど、その葛藤は大きい傾向があるといわれている<sup>18)</sup>。受講者は「実習指導者とスタッフ業務の兼任」「専任だから学生だけというわけにはいかない」という指導者としての役割と一スタッフナースとしての役割を同時に果たさなければならないという葛藤を抱えていた。また、「これでいいのかなって最初はとまどいが大きい」「慣れ

てくると慣れてきたで、こういう風な指導方法でいいのか」「経験からの知識でものをいってしまう」「私の看護観が大きく伝わってしまう」「自分の指導が偏っているんじゃないか」「もっと違う指導者が関われば、この子はちがう伸び方をしたんじゃないか」など自己の指導者として能力に対して自信の欠如、迷いや不安を抱えながら指導していることが窺えた。

指導者の葛藤や困難感、他者の役割期待に応えられないために引き起こされる<sup>19)</sup>が、逆に受講者自身のもつ他者への役割期待のズレも要因の一つと考えられる。たとえば、カテゴリーの中でも語られているような「無反応な学生」「何度言ってもわからない学生」「意欲のない学生」などは、受講者の期待する行動や反応を学生が表出しないために、受講者の持っている（あるいは、一般的な）学生としての役割期待に合致せず、生じてくる困難感であると考えられる。しかし、指導者はそのような場合にも実習目標を到達しなければならないという教員や上司、同僚からの役割期待に拘束され、実習指導を途中で投げ出すことが許されない。指導を続けるが、「問題のある学生、意欲がもうひとつ感じ取れない学生さんをみるとジレンマ」「反応がない学生、聞くんやけど反応がない」「何回言ってもわからない。でも続けなあかん。」などの言葉に代表されるように受講者はさらなる困難感や葛藤に陥る。本来、社会生活とは、お互いのもつ役割期待の相補性により、役割期待を先取りしながら成り立つものと言われている<sup>18)21)</sup>。実習は、教育の場であり、教えるもの（指導者）と教えられるもの（学生）という師弟関係が成立しているという前提で両者のコミュニケーションを通して相互作用し合うことではじめて教育・指導が成り立つ。しかしながら、この状況では、コミュニケーション自体も成り立っていないため、指導者と学生という関係も脆弱であり、実習そのものが成立せず、危機的な状況であるといえる。しかし、どのような学生でも学生が存在する以上、実習目標を達成させるために関らなくてはならないという周囲の期待を裏切ることができず、そのことが受講者に過度の緊張を引き起こしているものと考えられる。この場合、実習指導を行う上で、必ずしもミードの言う重要他者<sup>18)~20)</sup>または、役割モデル<sup>22)</sup>の存在が有用とは限らない。それは、役割のもつ外圧的で拘束的な性格ゆえに、指導者としての役割が果たせない場合、自分自身がモデルからほど遠い存在であることを感じて、受講者に否がなくとも、受講者自身が指導者としての力量不足に悩んだり、指導に自信を無くしたり、うまくいかない苛立ちを感じたり、落ち込んだり、様々な感情や思いを抱かせる要因の一つとなる可能性があるからである。それは、「クリアできない学生さんは、それこそ自分の力量不足」「困った学生さんの指導、自分の指導が偏っているんじゃないか」「もっと

ちがう指導者がかかわれば、この子はちがった伸び方をしたんじゃないか」などの言葉からも伺える。他者の役割期待を自分なりに解釈して、自己の行為を選択的に方向付けることは、成熟した行為者になるための重要な条件である<sup>19)</sup>。しかしながら、受講者が自分の力量では学生、教員、同僚などから役割期待に添えない場合に、自己の無力さを感じたり、責任を感じたり、自己に原因を求め追い詰めることは、指導者の意欲ややる気を減少させる。そのような辛い経験も指導者としての力量を養う糧になるというプラスに受けとめる視点をもっておくことが大切であると考えられる。そして、このような心理的な状態に陥った指導者を指導者講習会修了以降も、継続してフォローし支えていく必要があると考える。

#### 4. 指導者（受講者）への心理的なサポート

カテゴリーの「実習指導者の役割を遂行する」の中で語られているように、実習指導者の役割はスタッフとの調整や学校との連携、実習指導案の活用、学生の安全の確保、実習環境の調整など、多種多様な複雑な機能である。受講者は、指導者として順応し、いずれは適応することを周囲から期待され、求められる。しかしながら、その期待に忠実であるがゆえにストレスを感じたりする場合も多い。受講者は葛藤に苦しむとき、カテゴリーの「実習指導者を支える人的環境」の中で述べられているように、「困ったら、すぐに周りにいる先輩に任せようという気持ちでいる」「数人、実習指導者がいるので色々聞きながらやっている」「主任さんがおられた、相談できた」など、病棟・病院内での上司・先輩指導者などに相談するなどして対処し、心理的にも支えられていることが明らかとなった。指導者として継続して役割を果たす上でも周囲のサポートや支えは不可欠であると考えられる。

カテゴリー「自己の指導を振り返る」では、「分かっていた学生さんが、自分たちが働きかけることで分かってくれた時はすごくやりがいを感じた」「一生懸命指導したことがまとめてあると、やった！みたいな達成感があった」という発言が聞かれた。指導した成果が現われていたり、伝えたいことが理解されるなど指導者としての成功体験からやりがいを感じていることが読み取れる。そのような経験は指導者の心理的な支えや新たな活力となり、指導者としての自信につながっているものと考えられる。

カテゴリー「実習指導者としての存在意義」では、「学校の先生以上に現場で実際の看護を指導するもの責任は非常に大きい」「現場で一番大切な学生に実際五感を使って、看護って言うのはこういうものなんだと体感させていく」「患者さんを見て学ぶことの意味っていうのが非常に大きい」「学校の先生以上に現場で実際の

看護を指導するものの責任は非常に大きい」「現場においては患者さんがいらっしゃるの、患者さんのことをよく知ったものが指導に当たる」「実習で感じてもらう、伝えていくことが大きなテーマ」など、指導者としての使命感を持つようになることがわかった。また、「もっともっと自分が勉強せなあかん」「スムーズによりよい実習にしてもらえるよう努力をしていくべきところは、たくさんある」「経験からいうのはよくない気がする」「いまどきの学生さんが習っていることが分かるなら、大学の講義とかも出たい」など、指導のあり方を自己反省し、自己研鑽の必要性を実感していた。そこには、「実習指導者としてこうあらねば成らない、こうすべきだった」という風に受講者が自己内省している姿が伺えた。自己反省とは自問することであり、それは自己が内なる他者である「問う自己」の存在により行われるものである<sup>27)28)</sup>。そのような自己反省は、役割に対する欲求充足を推進する行為<sup>29)</sup>であるといわれている。

フロムによると人間というものは、社会的条件に適応するうちに自分がしなければならないことを、したいと欲するようになる特性を発達させると述べている<sup>18)</sup>。講習会参加前には、上司の推薦や必要に迫られて指導者役割を引き受けていた受講者も、実際に指導者を行うなかでその役割に適応し、指導者として向上したいという欲求を持つようになり、「自分がしなければならない」という使命感を明確にし、指導者へのコミットメントを強化させていったように感じられる。指導者としての育成は、受講者が講習会修了時に完結されるものではなく、その後の実習指導の経験の過程で、周囲にサポートされながら多くの葛藤や困難を盛り越えながら適応し、その能力を培うことができると考える。

## VII. 結語および課題

今回の調査研究から以下のことが明らかとなった。

- 1) 受講者は講習会の学びにより、教育対象の理解に関心を持ち、実際の実習の場で学生と関することでより実感をもって理解を深めていた。
- 2) 受講者は、指導に対する迷い、指導者として力量不足など葛藤や困難を持ちながら指導を行っていた。
- 3) 指導者は、自己の指導に対する自己評価から自己研鑽の必要性を感じていた。
- 4) 受講者は、葛藤や困難を抱えて実習指導を行っていたが、先輩指導者や上司などのサポートを得て実習指導を継続していた。

なお、本研究は、滋賀県ナースセンター事業の受託および滋賀県立大学人間看護部地域交流看護実践研究センター共同研究助成に基づき滋賀県看護協会および滋賀県

立大学人間看護部の共同研究として行った。

## 謝 辞

本研究を進めるにあたり、快く調査にご協力くださいました滋賀県実習指導者講習会受講修了者の皆様および対象病院、施設の看護部長様、管理者の皆様に深く感謝いたします。

## 文 献

- 1) 厚生労働省(旧厚生省健康政策局),「都道府県保健婦助産婦看護婦実習指導者講習会の開催について」第一編 基本法令及び通知 第二章基本通知, pp 930-934, 1993.
- 2) 小山敦代他, 実習指導者の指導状況の実態に関する検討—実習指導者講習会受講1年後の受講者を対象として—, 福井県立大学看護短期大学部論集 Vol. 7, pp97-106, 1998.
- 3) 田原幸子他,「保健婦・士」「助産婦」「看護婦・看護師」実習指導者講習会受講者の動向と講習会の効果, 東海大学健康科学部紀要, Vol6, pp87-93, 2001.
- 4) 佐々木綾子他, 実習指導者講習会の効果に関する検討—意識変化, 受講内容の評価および現場での問題点の分析—, 福井県立大学看護短期大学部論集 Vol. 7, pp139-152, 1998.
- 5) 宮崎伊久子他, 実習指導場面の振り返りを中心とした自主的学習からの学び—学生への働きかけを判断する視点と動機—, 第35回日本看護学会誌(看護教育), pp256-258, 2004.
- 6) 滝澤紀子他, 実習指導者講習会受講生の目標達成度の評価およびカリキュラムの検討, 東海大学健康科学部紀要, Vol6, pp65-70, 2000.
- 7) 山田豊子他, 臨地実習指導における看護師の役割意識調査について—看護師の受けた看護基礎教育に関する認識から—, 京都市立看護短期大学紀要, Vol. 30, pp105-110.
- 8) 伊藤良子他, 臨地実習指導における看護師の役割意識調査について(第2報)—若年者群間と非若年者群間の役割意識調査と実行度の比較—, 京都市立看護短期大学紀要, Vol. 30, pp111-120.
- 9) 田中千裕他, 臨地実習指導者の育成—指導者を支える環境づくりを考える—, 第35回日本看護学会誌(看護教育), pp259-261, 2004.
- 10) 嶋屋順子他, 臨床実習指導に対する看護師の問題意識および役割認識—臨床実習研修受講および指導担当経験の有無によるちがい—, 第35回日本看護学会

- 誌(看護教育), pp329-331, 2003.
- 11) ウヴェ・フリック著, 小田博志他訳, 質的研究入門—人間の科学のための方法論—, pp219-244, 春秋社, 2002.
  - 12) 城丸瑞恵他, 看護管理者が臨床実習指導者講習会にスタッフを参加させる理由と期待, 看護科学の実践, Vol. 7, pp59-63, 2001.
  - 13) 白倉幸男編, 第7章 現代社会における人間形成—社会化論の展開—, 現代の社会システム 第2版, pp120-137, 学術図書出版社, 1994.
  - 14) 秋山 智他, 学生の経験からみた臨床指導者の様相, 看護教育, Vol. 46, No. 2, 110-115, 2005.
  - 15) 秋元典子他, 学生への動機づけを促進する臨地実習指導の方法, Quality Nursing, Vol. 10, No. 8, 63-74, 2004.
  - 16) 舟島なをみ, 第一章 看護教育学研究の体系, 看護教育学研究 第2版, 18-22, 医学書院, 2002.
  - 17) 杉森みどり他, 看護教育学 第4版, 医学書院, 256-295, 1998.
  - 18) 森下伸也, 第1部 社会学の理論 第2章 相互作用論の世界, 社会学にわかる事典 第8刷, pp60-77, 日本実業出版, 2002.
  - 19) 西原和久, 第8章 G・H・ミード理論の基本視軸 発生社会学への系譜, 自己と社会—現象学 of 社会学理論と<発生社会学>—, pp20-38, 新泉社, 2003.
  - 20) 伊藤勇他編著, 相互行為論の端緒—ミードの社会学論—, 相互行為の社会学心理学 ニューセンチュリー社会学心理学5, pp47-66, 北樹出版, 2002.
  - 21) 丸山哲央監修, 新版 新しい世紀の社会学中辞典, pp353-355, ミネルヴァ書房, 2005.
  - 22) 濱嶋 朗他編集, 社会学小辞典 新版増補版第1版, 有斐閣, pp598-601, 2005.
  - 23) 藤野みつ子他, ローテーションがエキスパートナスに及ぼす影響, 日本看護研究学会雑誌, Vol25 No3, pp228, 2002.
  - 24) ゴッフマン著, 佐藤武・折橋徹彦訳, 役割距離, ゴッフマン社会学2 出会い—相互行為の社会学—, pp84-171, 1985.
  - 25) ゴッフマン著, 佐藤武・折橋徹彦訳, 解説 ゴッフマンとその自己論, ゴッフマン社会学2 出会い—相互行為の社会学—, pp199-231, 誠信書房, 1985.
  - 26) ゴッフマン著, 石黒毅訳, 第1章 さまざまなパフォーマンス, ゴッフマン社会学2 行為と演技, 誠信書房, pp19-89, 1985.
  - 27) 西原和久, 第2章 他者との間の系譜 問い問い直す, 自己と社会—現象学 of 社会学理論と<発生社会学>—, pp39-54, 新泉社, 2003.
  - 28) 西原和久, 第1章 自己への問いの系譜 現象学的社会学の視線, 自己と社会—現象学 of 社会学理論と<発生社会学>—, pp20-38, 新泉社, 2003.
  - 29) 日本社会学会編集委員会編, 現代社会学入門 第2版第32刷発行, pp7-29, 有斐閣, 1996.

# Effects of the Training Course for Nursing Instructor in clinical Practice on the Role Performance of it's Participator

Terumi Yoneda<sup>1)</sup>, Naomi Maegawa<sup>1)</sup>, Yoshie Okino<sup>1)</sup>, Miwako Terada<sup>1)</sup>, Kyoko Kanamori<sup>1)</sup>,  
Tomoko Hinode<sup>2)</sup>, Toshiko Fujii<sup>2)</sup>

<sup>1)</sup>School of Human Nursing, The University of Shiga Prefecture

<sup>2)</sup>Shiga Japan Nursing Association

**Key Words** Training Course for Nursing Instructors , Clinical Practice, Nursing Instructor