

実習指導者と看護学生間における ケアリングの構造 —第1報—

Structure of caring between clinical instructors and nursing students
— First Report —

伊藤 円*¹ 岩月すみ江*²

Madoka Ito, Sumie Iwatsuki

キーワード：看護学実習、実習指導者、ケアリング

Key words : clinical practicum, clinical instructors, caring

- 【目的】** 実習指導者と看護学生との相互関係の中で生じているケアリングの構造について実習指導者の捉えから明らかにする。
- 【方法】** 実習指導研修を受けた指導経験1年以上の実習指導者を研究協力者として半構成的インタビューを実施した。実習指導における学生との様々なやりとりで印象に残った事柄などの自由な語りから逐語録を作成、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ法に基づいて分析した。
- 【結果】** 協力者は7名で年齢は20～40歳代、実習指導歴は1～8年だった。実習指導体制は専任もしくは他業務との兼任となっており、年間に担当する学生グループは3～10グループだった。分析の結果、10「概念」と5『カテゴリー』が生成された。
- 【考察】** 実習指導者は体験から学べるよう学習の場を整え、すぐに結果を求めずに今後の成長につながるように関わる中で、学生のケアが患者により変化をもたらす様をとおして自らの看護実践を内省していた。また、学生との相互関係の中で自らの価値観や看護実践として大切にしてきたことを学生に肯定される経験を持ち、実習指導者としても一人の看護者としても自己実現をもたらす経験をしていることが示唆された。

*1 札幌保健医療大学保健医療学部看護学科 Department of Nursing, School of Health Sciences, Sapporo University of Health Sciences

*2 東京工科大学医療保健学部看護学科 Department of Nursing, School of Health Sciences, Tokyo University of Technology

Ⅰ. はじめに

看護においてケアリングは、看護行為を本質的に捉える際に用いられる看護業務や看護実践の中核を現すものとされ、看護の本質となる重要な概念と位置づけられている¹⁾。看護基礎教育で学ぶ学生は、ケアリングを看護の中心的な概念のひとつとして理論的な概要や考え方について講義で学び²⁾、知識として学んだケアリングを礎に臨地実習の場で看護を実践している。

看護を学ぶプロセスにある学生の多くは青年期にあり、アイデンティティ確立の最中にある。この時期に経験する看護学実習で学生は様々なケアリングを経験していることが明らかにされている。例えば、実習指導者や教員から「学生自身の人格を尊重する」「学生の行った看護実践を認め意味づけする」「学生の記述した実習記録へ自信につながるような記述をする」³⁾ ことや、緊張を緩和して環境を整えたり、観察し声をかける、信頼して待つこと⁴⁾ をとおしてケアリングを経験している。さらに、臨地実習の場でケアリングを体験することで看護者として大きく成長する⁵⁾ ことも示唆されている。これらの報告から、教える立場にある実習指導者や教員は、実習指導で関わる過程で学生に対してもケアする姿勢で関わっており、学生はケアされる者としての貴重な経験をしていることがわかる。看護学実習において学生が理解され、受け入れられ、尊重されるといったケアされる者としての経験はケアする者としての成長の基盤になると考える。

また、ケアすることとケアされることは根本的な人間のニーズであり、人間は誰もが他の人からケアされる必要がある⁶⁾ とNoddingsは述べている。この指摘に基づけば、私たちは人として生きていく中で自分以外の人からのケアを必要としており、日常的にケアを受けていることになり、同様に自分以外の人をケアしていることになる。またNoddingsは、

教える側がケアしようと試みても、生徒によって受け入れられなければケアは成立しないとも述べている⁶⁾。つまり、人は生きていく過程のあらゆる場面でケアする、ケアされるという経験をしているが、ケアされる者の受け入れがなければケアはそれとして認識されず成立しないことを意味している。

上述したように看護の本質としてケアリングは重要な概念であるが、それは看護者が患者に対して行うケアリングという意味で意義が大きい。先行研究では教える側である実習指導者や教員の学生に対するケアリングについて報告されているものが多く、教えられる側の学生から実習指導者がどのようなケアリングを受けているのかについて明らかにした報告は見当たらない。研究者は、日々看護基礎教育に携わる中で看護学生の臨地実習指導にも関わっている。その中で研究者は、学生の柔軟な発想や患者に対する真摯な関わりを目の当たりにし、その場に共有できたことを嬉しく思う感情やその学びに役立てている実感を得ることがある。ケアリングを“根本的な人間としてのニーズ”であると考え、学生はケアされる者としてだけ存在しているのではなく、教える側に対してもケアする者として存在しているのではないだろうかと考えた。

以上のことより本研究では、看護学実習において実習指導者が学生からどのようなケアリングを受けているのかまたその認識について明らかにし、実習教育におけるケアリングの在り様について考察していきたい。

Ⅱ. 研究目的

本研究の目的は、看護基礎教育における看護学実習において、実習指導者と看護学生との相互関係の中で生じているケアリングの構造について、実習指導者の捉えから明らかにすることとする。

Ⅲ. 研究の意義

本研究結果により、実習指導者が学生からのケアリングを意図的にフィードバックすることで、看護学生は教えられるだけの存在ではなく相手の成長に役立っていると実感できるのではないかと考える。それは互いに学び合う関係性への発展や実習指導者の指導に対する意識を変える契機となる可能性があると考えられる。

Ⅳ. 研究方法

1. 研究デザイン

質的記述的研究デザイン（因子探索型）

2. 用語の定義

1) ケアリング

「ひとりの人格をケアするとはその人の成長や自己実現を助けること」である⁷⁾というMayeroffの主張や「ケアする者とケアされる者との相互性で成立し、ケアすることとケアされることは根本的な人間のニーズ」である⁶⁾というNoddingsの言及をふまえて、『実習指導に埋没する他者への関心や気遣いを基盤とした行為』とした。

2) 実習指導者

看護学生が臨地実習を行う施設において学生の指導を担当する実習指導者と任命された看護師で、専任もしくは兼任で実習期間中に学生指導を担う看護師とする。

3. 研究協力者

実習指導者は、看護実践を学生に伝えることができる力を有する者が担うため臨床経験は問わない。しかし本研究においては、学生との関係性の中でどのようなケアリングを受けたのか、またその認識について言語化し、表現できることが必要となるため、実習指導経験は1年以上とする。また、実習指導に関

する教育を受けていることで学生との関係性において認識できることにも差が生じると考えられるため、看護協会主催もしくは病院内プログラムによる実習指導者研修を終了している者とする。

4. データ収集期間

2019年6月～12月

5. 研究協力者のリクルート方法

研究者がアクセス可能なA市もしくはA市近郊で、臨地実習の領域や学校数は問わずに看護学実習を受け入れている病院を対象とした。実習施設の看護部長に研究趣旨等を記載した文書を送付し、研究協力が得られる場合は返信用葉書きにて返信を依頼した。看護部長には候補となる看護師に強制力がかけられない方法で研究依頼文を配布してもらい、候補者が自由意志で研究説明要請の葉書を投函してもらうことで研究協力者をリクルートした。

6. 倫理的配慮

研究協力者に対しては、インタビュー開始前に研究の目的や方法等について研究説明書を用いて口頭で説明し、研究協力の意思を有する際は同意書に署名をもらった。研究への参加は自由意思であること、研究協力者の匿名性を保持するため録音したデータは個人が特定されないように記号化し処理すること、途中で協力を拒否・辞退された場合は速やかにデータを破棄するが、研究の進捗によってはデータ破棄ができない可能性があること等について十分に説明した。本研究は札幌保健医療大学倫理審査委員会の承認を得て実施した（審査結果通知番号020001-2）。

7. データ収集方法

1) 研究協力者の属性

インタビューに先立ち、研究協力者の属性として、年齢、職位、臨床経験年数、実習指

導経験年数、実習指導者研修の受講の有無、実習指導体制（専任・兼任・その他）、年間に指導する学生グループ数について紙面で回答を得た。

2) 半構成的インタビューの実施

研究協力者の個人的な経験が語られるため個室の準備を依頼し、プライバシーに配慮した。インタビューに要する時間は40～60分程度と説明し、承諾を得て録音した。

インタビューの実施にあたっては、研究テーマである看護学生と実習指導者との相互関係の中でなされているケアリングについて、実習場を想定してもらいながら自由に語ってもらえるようインタビューガイドを作成した。以下3点を中心に「実習中に学生から言われた言葉や書かれた文章で印象に残っていること」、「看護学実習の中で自身に対する学生の態度や振る舞いで印象に残っていること」、「実習指導を担当するなかで、学生の看護実践により影響を受けたことや印象に残っていること」について自由な語りを促しデータ収集を行った。

8. データ分析方法

本研究では、実習指導者と看護学生が実習指導で関わる過程でどのようなケアリングが在るのか、実習指導者の捉えから明らかにすることを目的とした。本研究の対象は臨地実習で学生指導を担っている実習指導者であり、実習指導の開始と同時に看護学生との社会的相互作用は始まり、展開し、終わっていくこととなる。その過程で生じていると仮定するケアリングの構造を明らかにすることを研究目的としており、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (M-GTA)⁸⁾ が分析方法として適していると考えた。分析対象者を『看護学実習をおして看護学生と関わる実習指導を担う立場にある看護師』、分析テーマを『看護学実習で学生と関わる中で実習指導者が気づかされること』と設定した。

録音したデータを逐語録に興した後、文章または段落ごとに研究協力者が学生と関わる中で気づかされることに着目して解釈しながらひとつずつ概念を生成した。概念間の関連を解釈・検討しながらカテゴリを生成した。

V. 結果

1. 研究協力者の概要

研究協力者である実習指導者7名の概要は次のとおりであった。年齢は27～48歳（平均40.4歳）、臨床経験年数は5～23年（平均17.1年）、実習指導経験年数は1～8年（平均5.7年）、実習指導体制は専任2名、兼任は5名、年間に指導する学生グループは3～10グループ（平均7.7グループ）であった。また、インタビュー時間は29～65分（平均41.9分）だった。

2. ストーリーライン

本研究では、10の概念と5つのカテゴリが生成された。概念およびカテゴリの関連に基づいてストーリーラインと結果図を作成した。以下、< >は概念、≪ ≫はカテゴリを示す。

看護学実習において、実習指導者は看護学生と出会い、学生の看護実践をとおして対話をはじめ。実習指導者は、学生との立場の違いを認識しつつ実習指導者と学生の共通の目標である患者への看護に、学生が向かうことができるよう、安全な学びの環境を整え配慮する。それに応じて学生の緊張が緩み本来の力を発揮することができるような反応を得て、<学生への配慮がケアリング関係を形成する>ことにつながっていた。また、体験から学ぶことを大切に学習の場を整え、すぐに結果を求めることなく<次につながる学生の学びを信じて関わる>ことで、≪学生が学生のやり方で成長するのを助ける≫ことにつながっていた。

さらに、≪学生の成長を支える対話≫をと

おして、実習という限られた短い関わりの中でも<学生の学びの姿勢に動かされ>実習指導者として応答し、<ケアされる人の反応を捉え成長に寄与した実感をもつ>ことにつながっていた。これらの側面は循環し、繰り返されることで実習指導者としての自己実現に近づいていた。

実習で看護学生と関わることで、実習指導に携わるひとりの看護者として<看護実践で大切にしてきた事柄を肯定される経験>すなわち<<ロールモデルとしての評価>>も受けていた。学生の看護が患者により変化をもたらす様と、実践の中で実習指導者の働きかけを受け止めながら実践者として学生が成長する二重のケアリングの中で、<学生の看護実践からケアの新たな側面に気づく>経験をしていた。さらに、<学生の看護からケアの本質を実感>し<<ケアの本質に触れる経験>>をしていた。

実習指導者と学生の立場の違いを感じながら<学生の患者と向き合う姿勢から自身を内省>する機会を得たり、一生懸命にやっても上手

くいかない経験や学生と患者が相互にケアしケアされる様から<学生との対話をとおした癒し>を得たり、学生が捉えていることを否定することなく<事象の捉え方の違いに気づき取り込む>ことをとおして<<ケアの本質の再発見>>をしていた。これらのプロセスの中で、実習指導者が学生の学びに専心的に関わることで学生の輝く学びを受け取り、実習指導者という側面に加え一人の看護者としての自己実現も経験していた。

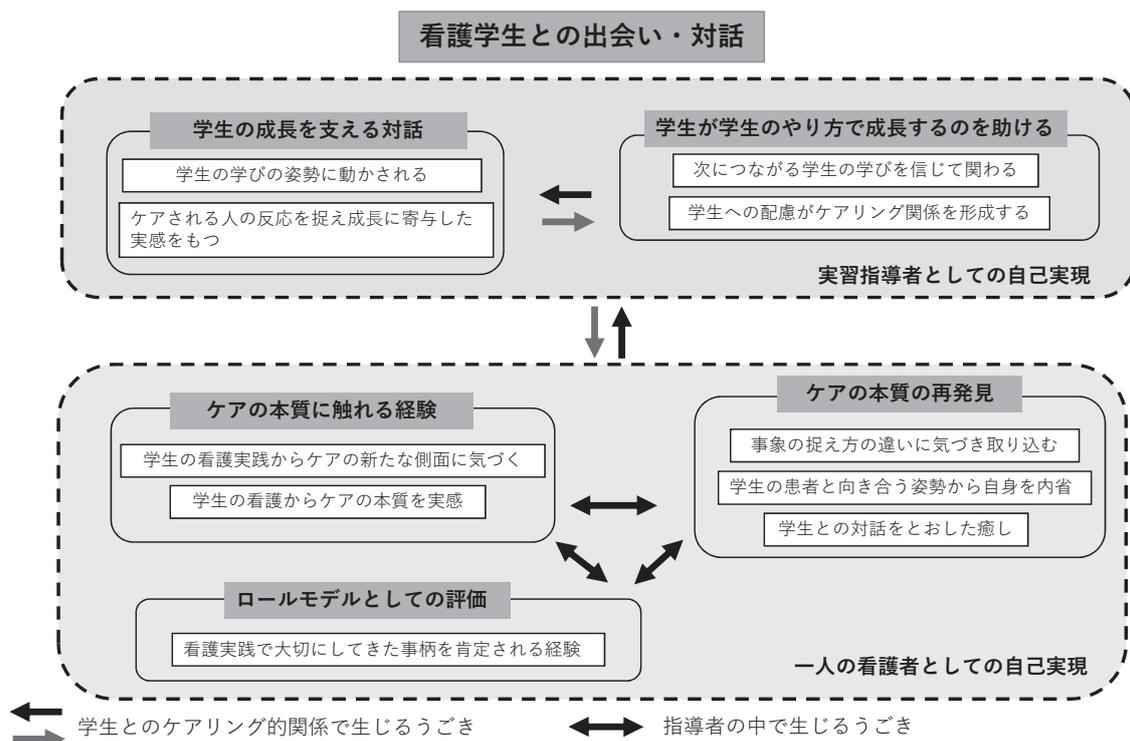
3. 実習指導者と看護学生間におけるケアリングの構造

結果図に沿って、実習指導者と看護学生との関係性の中で生じているケアリングをカテゴリ、概念のそれぞれから説明する。概念を生成する際にとくに重要と考えたデータの一例も合わせて述べる。

1) 実習指導者としての自己実現

これは<<学生が学生のやり方で成長するのを助ける>>、<<学生の成長を支える対話>>の

図1 結果図：実習指導者と看護学生間におけるケアリングの構造



カテゴリで構成された。

(1) 《学生が学生のやり方で成長するのを助ける》

このカテゴリを構成する概念は、〈次につながる学生の学びを信じて関わる〉、〈学生への配慮がケアリング関係を形成する〉であった。実習指導者は自身の学生時代の経験もふまえて、体験から学ぶことを大切にしていた。臨地実習での体験からの学びを保障するべく学習の場を整え、結果が今すぐに現れないことも承知して学生の未来を見据えて次につながればよいという立場で関わっていた。また、学習の場を整えることで学生の緊張の緩みを感じ取り、学生が本来もっている力を発揮できたことで関係性が構築できたという感覚を得ていた。

① 〈次につながる学生の学びを信じて関わる〉

この概念は、体験から学ぶ重要性を大切に学習の場を整え、すぐに結果を求めることなく今後の成長につながるように関わることを表す。

やらせてもらったことに満足している学生さんもあるし、やった結果として、勉強にはなったけどこういうところが足りなかったっていうところがわかったっていう学生さんもあるし。でもそこは体験しないとわかんないことだと思っんで、どういう感じ方してもらってもいいと思っんですけど、体験したことが次につながることにはなるのかなと思っいたので。(中略) 最初のほうに来た実習だったらその後の実習があるでしょうし。卒業したらもちろん、看護師なり保健師なり助産師なりっていう道に進むと思っるので。その中で何か、学生さんたちがいいって思ってもらえるか、何か印象に残れば・・もちろん反面教師でもいいんですけど、何かしらの影響があればいいと思っってます。(G)

② 〈学生への配慮がケアリング関係を形成する〉

この概念は、共通の目標である看護に向かうことのできるよう安全な学びの環境を整え配慮していることに、学生の緊張が緩み本来の力を発揮する様から学生―指導者間の関係が構築できたと感じることを表す。

(2) 《学生の成長を支える対話》

このカテゴリは、〈学生の学びの姿勢に動かされる〉、〈ケアされる人の反応を捉え成長に寄与した実感をもつ〉の2つの概念から構成された。実習指導者は実習指導で学生と関わる機会の中で学生の学びの姿勢を目の当たりにする。それに対して実習指導者としての自分も何か応えたい、応えなくてはならないという思いを抱いていた。また、学生の学びが広がることだけを願い関わる中で、実習指導者が言いたいことを伝えるのではなく、学生のことをよく見て考え、学生が何を欲しているのか、相手の成長にあった言葉や方法で指導することで学生の反応を引き出すことができたという実感を抱いていた。

① 〈学生の学びの姿勢に動かされる〉

この概念は、学生の学びの姿勢を目の当たりにして実習指導者として何か応えなくてはと思わされることを表す。

自分で患者さんの自己学習を進めてきたりとか。最初のときにはやってなかったものを自分で考えて自分で自己学習してくるとか。(中略) ベッドサイドに自分から行ってくれたりとか。(中略) まじめに取り組んでやってるのかなあって、それに関しては協力してあげたいなあって、評価してあげたいなあとあります。何もやる気がないよりは、何かそういうふうにする気を見せてくれたりとか、何かやりたいてって言ってくれたことに関しては、見せてあげたいとかやらせてあげたい

と思うし、(中略)何かしらのそういう反応に対して自分ももちろん返してあげなきゃいけないのかなって思います。(G)

② <ケアされる人の反応を捉え成長に寄与した実感をもつ>

この概念は、学生の学びに専心的に関わるなかでケアされる人の輝く学びを反応として受け取り成長に関わった実感を持つことを表す。

2) 一人の看護者としての自己実現

これは<<ケアの本質に触れる経験>>、<<ケアの本質の再発見>>、<<ロールモデルとしての評価>>のカテゴリで構成された。

(1) <<ケアの本質に触れる経験>>

このカテゴリを構成する概念は、<学生の看護実践からケアの新たな側面に気づく>、<学生の看護からケアの本質を実感>であった。実習指導者は学生の看護実践の場を共有する。その過程で学生が学生自身のやり方で成長する様を目の当たりにし、自らの看護実践にはない気づきを得たり、自分の関わりで学生自身が成長することを実感していた。

① <学生の看護実践からケアの新たな側面に気づく>

この概念は、患者への看護実践を指導する過程で学生が学生のやり方で成長するのを助け、その中で自らの看護実践にはない新しい学びや気づきを得ることを表す。

常に当たり前でやってることが学び直してみても、あ〜こういうことが根拠としてあってこういうふうにやられてるっていうのを学び直す機会に。あとは学生さんからこういう視点もあるんだって。日々こう普通に淡々とやってるっていうこともあるので(中略) こういう視点もあるんだってということが結構新鮮なときとかも。(中略) まだ学生

さんって学ぶ途中で患者さんの視点もあるんです。こういうのもしていかなきゃなんないんだっていうのに気づくところとかもある。(中略) 何かいつも見ているところじゃないところに気づくところが、あ、そういうのも考えられるかって、たぶん気づかされるというか、思う時がある。(F)

② <学生の看護からケアの本質を実感>

この概念は、学生の看護が患者により変化をもたらすとともに実践の中で指導者からの働きかけを受け止めながら実践者として成長していく二重のケアリングを感じていることを表す。

患者さんとのやり取りとか、学生さんが帰った後に患者さんのところに行って、患者さんから直接言われた意見なんかを聞くといい関わりしてるんだなあ。それぞれの学生がいるので、ずっとやり取りを見ている訳じゃないんですけど、患者さんから、何か最近助かってよかったと思うとか、そういう言葉を聞くと・・・何ていうか・・・。(中略) すごくいい関わりをして、学生もチームの一員だなって思ったんです。(B)

(2) <<ケアの本質の再発見>>

このカテゴリを構成する概念は、<事象の捉え方の違いに気づき取り込む>、<学生の患者と向き合う姿勢から自身を内省>、<学生の対話をとおした癒し>であった。実習指導者は学生の看護実践の場を共有する過程で、学生との事象の捉え方の違いや自分自身の気づいていなかった成長に気づかされていた。その反面、自分にはない学生の患者と向き合う姿勢から自分自身を内省したり、学生の一生懸命さ故の上手い出来ない経験や思いに触れて心が癒される経験をしていた。

① <事象の捉え方の違いに気づき取り込む>

この概念は、学生が感じていることと、自

分自身が考える事象の捉えとの違いを感じ、新たな気づきを否定することなく取り込み成長することを表す。

働いて14～5年になるので何か新鮮だなあって学生さんたちの思ってることが。そんなふうを感じるんだ～って。自分はそんなふうには全然思えないなあって。思えないけど、学生さんたちから見たら、その事象がそんなふうに見えるんだって(中略)。自分もそういうときがあったのかなとか(中略)、学生さんに関わる機会ってプラスになる部分があったなと思います。(G)

② <学生の患者と向き合う姿勢から自身を内省>

この概念は、患者と真摯に向き合う学生の姿勢から自分自身の看護実践を立ち止まって振り返り内省する機会を得ることを表す。

患者さんにすごいありがとうって言われて泣いちゃった学生さんがいて、え、なんでそんなに泣いてるのって思ったら、患者さんに手を握ってありがとうって言われたのが嬉しかったって言っていて。最近、流されてて、ただ業務をやっていて(中略)ちよつとのありがとうとか、気持ちがだんだん擦り減っていく中で、(中略)あ～すごい看護って素晴らしいって、その気づきが出来たってその学生さんは言っていて。そういう気持ち薄れてるなあっていうのを感じて。自分でもこう、看護ってどんな感じなんだろうって、また考え直す機会にもなって、考え直すきっかけってうか。(中略)学生さんに関わって新鮮さを感じて、自分もちよつと考えなきゃだめだなって思ったりする。(F)

③ <学生との対話をとおした癒し>

この概念は、一生懸命にやっても上手くいかない経験や学生と患者が相互にケアしケアされる直接的経験の対話をとおして学生

の思いに触れ心穏やかに癒されることを表す。

何て言うんですかね・・・純粹だなんて思いますね(笑)素直だなんて思います。私たちにとってわりと当たり前ってことも、教科書に書いてないこととかもたぶん、たぶんある。やっている側は気づいてなくても、って思ったら、こういうことも言わなきゃいけないってうか、当たり前前にはやってたんだってうか、私が気づくってうかみたい。あ、それもわかんないんだなって。悪い意味じゃなく。言われてみれば、そっかわかんないよなってうか。(中略)聞きたいことだけ聞いてやってやっぱりだめだったり、離れることも大事だったりするじゃないですか。(中略)私たちからすればそういう時間も大事で。それは、やっぱ、わかんないんだなって思いました。(C)

(3) <<ロールモデルとしての評価>>

このカテゴリを構成する概念は、<看護実践で大切にしてきた事柄を肯定される経験>であった。

① <看護実践で大切にしてきた事柄を肯定される経験>

この概念は、自分の価値観や看護実践として伝えたことを肯定的に学生が受け取ってくれたと感じ、実習指導者としての存在意義を確認することを表す。

嬉しかったとかやりがいを感じたのは、指導したりとかお話した時に、すごく理解を示してくれたりとか、私の言ったことがすごく伝わって、わかってくれたりとか、実践してくれたり、学生さんのほうからこうやって言ってくれてすごくよくわかりました、っていうふうに言ってくれと、あ～よかったな、説明してよかったな、言ってよかったっていうふうに思いますね。(中略)助言があつて

こういうところがすごく理解できたとか、患者さんのところで(中略)援助してるときに、こうやったらいいよって言ったところがすごく実践されていて、振り返りでも「こうやって上手くいきました」とか・・・でしょうか。(E)

VI. 考察

本研究の目的は、看護基礎教育における看護学実習において、実習指導者と看護学生との相互関係の中で生じているケアリングの構造について、実習指導者の捉えから明らかにすることであった。本研究結果より、実習指導者の捉えから看護学生から受けるケアリングの構造として示されたことをふまえ、臨地実習教育への示唆について検討していきたい。

1. 実習指導者および一人の看護者としての自己実現

一人の人格をケアするとは、最も深い意味でその人の成長や自己実現を助けることであると述べられており⁷⁾、実習指導における実習指導者は、学生の成長や自己実現を支援する立場として関わる。その過程で、実習指導者はケアされる人の育つ様を目の当たりにすることでケアの本質を再発見したり、ケアの本質に触れる経験をしていた。実習指導者は、共通の目標のもと看護実践するひとりの看護者として学生を捉え、看護者の立場で学生と患者をケアし支えているという側面があった。そのような関わりの中で、学生の患者へのケアリングを間近で見ることにより、看護実践知としてのケアリングの意味に気づかされ、自身の看護実践を内省する機会となっていた。ケアリングは単なる知識や技術ではなく「他者への思いや願い」を看護実践として表現したもの⁹⁾とされている。実習指導者は、学生の患者に向き合う姿勢や患者のことだけを考へて関わる姿が真に患者により変化を与えるのを間近にみる中で、対象に専心

することを内省しケアの本質を考える機会となっていた。また、実習指導者の大切にしている看護について、言葉や言葉以外で学生に伝えたことに対し、学生の応答からロールモデルとしての肯定的な評価も受けていた。

実習指導者のケアする人という立場は変わることがなく、学生は看護の学習者としてケアされる人である。しかし、実習指導者が実習指導として関わるプロセスにおいて、学生の学びに専心的に関わることで学生の輝く学びを受け取り、実習指導者としての自己実現に加え、一人の看護者としての自己実現も経験していた。人を教え導くという関わりの中での気づきが実習指導者の指導者としての成長だけに留まらず、看護者としての成長をもたらしていると考えられる。

ケアリングには、自分自身の個人的な準拠枠を踏み越えて、他の人の準拠枠に踏み込むことが含まれており、ケアするときは他の人の観点や客観的な要求、その人が私たちに期待しているものを考察する¹⁰⁾とされており、この指摘は心的専心没頭がケアされる人に向けたものであり、自分自身に対するものではないことを意味する。本研究の結果より、実習指導者は対話を繰り返す中で学生を理解し、教え導く中で看護実践が変化せずともこの先の成長を信じて関わっており、その実習指導者の姿勢が学生のやり方で成長するのを支えることにつながっていたことが示された。実習指導者は、目の前にいる学生の未来を見据え、自分の指導が学生の「今」に活かされなくても今後につながることを期待して指導していた。さらに、自分の指導したことが患者のケアに活かすことでの「自分」の喜びだけでなく、学生の未来に少なからず影響を残せること、学生の将来に活かされることを見据えた自己実現につながっているのではないかと考える。

2. 臨地実習教育への示唆

看護基礎教育において、学生はケアする人

としてどうあるべきかについての教育を受ける。それは自分がケアする人として患者に関わる上でどのような態度・姿勢・倫理的配慮を身につけるかについて学ぶことを意味する。また、相手が患者の場合、自分がケアするだけでなく患者からもケアされているという認識をもつことも多い。しかし、それは相手が学生の場合はどうだろうか。本研究の結果からは、実習指導者は臨地実習という場で学生と出会い、実習指導者という役割を与えられて学生の指導に携わっているが、学生の患者と向き合う姿勢や態度を間近で見る経験になり、ケアの本質に触れる経験やケアの本質の再発見につながっていた。役割遂行という形での出会いが、患者へのケアをとおして実習指導者としての自己実現と一人の看護師としての自己実現にもつながっていたと考える。

看護学教育が行われる場やプロセスを考えてみると、基礎教育を受けた学生は、卒業後臨床で継続教育を受けながら自己研鑽し、一人前になっていく。つまり教育を担うのは看護教員だけでなく、現場の看護師ひとりひとりであり、それらの相互作用であると言える。Bevisら¹¹⁾は、自主性を育む専門職のカリキュラムとしての学習活動は、教師と学生との対等な相互作用と学習者の積極的な参加が求められると述べている。実習指導者の指導する立場は揺るがないが、教え育てている学生からもケアリングを受けていること、自分自身を成長させてくれている存在であること、教えられているばかりの存在ではないことを指導する側が理解して指導に携わることで、よりよい相互関係を基盤とした発展的な臨地実習での学びにつながるのではないかと考える。

VII. 結論

1. 看護学実習で学生と関わる実習指導者は、患者へよりよい看護を実践するとい

う学生との共通の目標のもと学生からのケアリング的応答を受けて、実習指導者としての自己実現だけでなく、一人の看護師としての自己実現も経験していた。

2. 実習指導者の指導する立場は揺るがないが、教え育てている学生からもケアリングを受けていることや自己実現を助けてくれる存在であることを理解して指導に携わることで臨地実習での学びがより発展的になる可能性がある。

VIII. 本研究の限界

本研究はデータ収集の途中経過について報告したものである。今後、継続的に比較分析しながら理論的飽和を目指す。

また、研究者がアプローチ可能な施設の実習指導者を対象としたため、複数の教育機関の実習の受け入れ、実習指導にかかわる学生数や学年、実習指導領域、実習施設の看護基礎教育に関する考え等の影響についての検討が今後必要となり、研究結果の一般化に限界があると考えられる。

謝辞

大変お忙しい中、本研究へご協力いただきました実習施設看護管理者の皆様、貴重な経験をお話し下さった実習指導者の皆様に心より感謝申し上げます。

付記

本研究は日本看護学教育学会第30回学術集会で発表した内容に加筆・修正したものである。

利益相反の開示

本研究における利益相反は存在しない。

引用文献

- 1) 日本看護協会. “看護に関わる主要な用語の解説 概念的定義・歴史的変

- 遷・社会的文脈”. 日本看護協会ホームページ. <https://www.nurse.or.jp/home/publication/pdf/guideline/yougokaisetu.pdf>. p 13-14. (入手日:2020年12月21日)
- 2) 佐藤聖一. 看護学テキストにおける「ケアリング」の教育内容の分析. 看護教育研究学会誌. 2016, 8(1), 33-45.
 - 3) 伊藤円. 看護基礎教育における看護学実習指導場面でのケアリングの実際—文献レビューからの考察—. 札幌保健医療大学紀要. 2019, 5, 15-27.
 - 4) 月田佳寿美, 清水誉子, 酒井明子, 繁田里美, 酒井彰久. 臨地実習で看護教員が学生に対しておこなうケアリング. 福井大学医学部研究雑誌. 2016, 16 (1), 21-35.
 - 5) 白木智子, 進藤美樹, 田村美子, 他. 看護学生が臨床指導者から受ける肯定的ケアリング体験. 看護展望. 2005, 30(3), 106-111.
 - 6) Noddings, N. 学校におけるケアの挑戦—もう一つの教育を求めて. 佐藤学監訳. ゆみる出版, 2007, 350p. The challenge to Care in schools ; An Alternative Approach to Education.
 - 7) Mayeroff, M. ケアの本質—生きることの意味. 田村真, 向野宣之訳. ゆみる出版, 2003, 236p. ON CARIG.
 - 8) 木下康仁. グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践—質的研究への誘い. 弘文堂, 2003, 257p.
 - 9) 西田絵美. 看護における〈ケアリング〉の基底原理への視座—〈ケアリング〉とは何か. 日本看護倫理学会誌. 2018, 10(1), 8-15.
 - 10) Noddings, N. ケアリング—倫理と道徳の教育—女性の観点から. 立山善康, 林泰成, 清水重樹, 宮崎宏志, 新茂之, 訳. 晃洋書房, 1997, 328p. CARING—A Feminine Approach to Ethics & Moral Education.
 - 11) Bevis, O. Watson, J. ケアリングカリキュラ
- ム—看護教育の新しいパラダイム. 安酸史子訳. 医学書院, 1999, 292p. Toward A Caring Curriculum: A New Pedagogy for Nursing.

