

□調査報告□

看護学生の臨地実習における対人関係の認識 —1年次と3年次における比較調査から—

小野寺 幸子*

抄 録

看護学生の臨地実習における対人関係の認識について調査し学年間の違いについて分析した。対象学生は1年生5名と3年生5名で半構成的面接によりデータを収集した。結果、①実習における対人関係についての認識は1年生では患者との関係についての語が多く、3年生では看護師との関係に関するものが多かった。②患者との関係については、1・3年生ともに患者を大事に思う気持が基盤になっているが、1年生は患者から学ぶという関係、3年生は患者を援助するという関係を認識していた。③看護師との関係においては、1年生は看護師を自分とは能力が異なる存在として認識し、3年生では否定的な関係の認識が多く語られていた。

Keywords: 看護学生, 臨地実習, 関係性

I. はじめに

臨地実習(以下、実習と略す)の現場は流動的であり、看護学生(以下、学生と略す)は変化する環境の中で実習の目的・目標に添いながら学習を重ねている。実習において期待される成果は知識、技術、態度と価値観など様々である。それらの中でも実習の現場における患者や看護師との人間関係の形成は実習の場でしか学べないことであり、実習における独自の学びといえる。

J.レイヴとE.ウエンガーら(1995)は実践の場における学習を正統的周辺参加(Legitimate Peripheral Participation:LPP)という概念で提唱している。正統的周辺参加では、そこで行われている活動に主体が参加すること自体が学習であり、周りの人々や環境との関係性やそこでの変化が学習に影響を与えていると考える。この概念は学習と意図的教授とを根本的に区別し、学習を社会的実践の一部としてとらえる。つまり、実習目的・目標の到達

にむけて教師側が一方的に教え導く見方とは異なり、学生の現場の活動への参加が学習であり、患者や看護師などとの関係形成も、学習において重要であることを指摘している。

従って、学生が患者や看護師をどう対象化し、その関係を学生自身がどのように理解したかについて学生の語りに基づき明らかにすることは、実習における学びを理解する上で意義あるものといえる。

レイヴらのいう「正統的周辺参加」の枠組みにおいては、初心者は初心者としての立場で、現場における活動のごく一部を担いながら、いわゆるプロの看護師の行う看護を目指し、周辺から近づいていくという「周辺から中心に向かう」活動へ参加している。このような参加の形式は、学生が能動的に現場での役割を獲得し学習の意味を見出すという意味で、教師側が教え導くだけの学習とは異なる側面をもつといえる。

このことをカリキュラムの視点より考えると、

受付日:2007年3月28日 受理日:2007年8月22日

*国際医療福祉大学大学院 医療福祉学研究科 保健医療学専攻 看護学分野 博士課程

Division of Nursing, Doctoral Program in Health Sciences, Research Institute of Health and Welfare Sciences, Graduate School, International University of Health and Welfare

帝京大学 看護学科

Department of Nursing, Teikyo University

E-mail:sachikoo@med.teikyo-u.ac.jp

現場における学習は顕在的カリキュラムである実習目的・目標と同時に、学生側がその場の状況や雰囲気から学びとる潜在的カリキュラムの両側面を含むと考えられる(鹿毛ら1997)。従って、現場での学生に対する患者や看護師の言動は学生側からの学びである潜在的カリキュラムとして、学生に影響を与えていると想定される。実際に学生は、現場における患者との関係や看護師との関わりから、その雰囲気を感じ取り、自分自身の立場を調整し、周りとの関係を形成する傾向にあった。(小野寺2005, 2006)

実習における学生の学びについて、知識・技術の到達、患者との関係や患者の理解などから捉えた研究は多い。しかし、患者や看護師との関係を実践現場への参加過程ととらえ、学習の視点より検討した研究は未だ見られない。看護師や指導者との関係については、指導者の暴言や態度が学生の心傷体験となっている研究(新山, 佐藤2004)や、学生が指導者から受ける否定的ケアリング体験をアンケート調査し、体験の内容を明らかにした研究はある(田村ら2004)。しかし、それらの体験が実践現場への参加や潜在的カリキュラムとしてどのように機能しているか、という視点より検討した研究は見られない。従って本研究では、いわゆる看護の初心者である学生の1年生と3年生が、実習現場における対人関係をどのように認識しているかを明らかにし、その関係から現場への参加過程の相違を検討し、実習における学生の学びや実習指導のあり方について提言する。方法として学生の体験の語りをデータとし、質的分析を行った。

II. 研究目的

1. 学生が臨地実習における対人関係をどのように認識しているか明らかにする。
2. 学生が語る対人関係について、参加と学習の視点から分析し実習指導のあり方について提言する。

III. 研究方法

1. 調査方法

1) 対象

研究の対象者はA看護専門学校の1年生5名と3年生5名の計10名である。学生達は1つの看護専門学校の学生で、2つの実習施設での実習を経験した。1年生は初めての病棟実習で入院患者を受け持ち援助する実習である。3年生は各論実習の成人看護学実習・高齢者看護学実習・母性看護学実習など特定の实習科目の実習で、1年生と比較し実習期間も長く、患者や看護師と関わる場面も多く経験している。

2) 実習内容の概要

(1) 1年次(基礎看護学実習)

実習目的; 患者と対応ができ、日常生活の援助を行う。

実習期間; 2005年1月~2月の間の4日間

実習方法; 患者を受け持ち、患者に必要な援助を見出し実施する。

(2) 3年次(各論実習)

実習目的; 患者に必要な看護をアセスメントし、看護計画に基づき看護を行う。

実習期間; 2003年2月~12月

実習方法; 成人看護学実習, 高齢者看護学実習, 母性看護学実習など7実習科目を順次行い、2~3週間患者を受け持ち、看護計画を立案し看護を行う。

3) 調査時期

1年次: 2005年の1月~2月の期間で、基礎看護学実習終了後2週間の間にインタビューを実施した。

3年次: 2003年3月~7月の期間で各論実習7クールのうち1~4クール実習終了後、3日から18日の間にインタビューを実施した。

4) データ収集方法

学生個別の1時間から1時間半に及ぶ半構成的面接を実施した。面接時は会話を録音すると同時

に必要に応じて筆記記録を取った。

5) インタビュー内容

実習における他者との関係を中心に下記の質問項目を構成した。

- (1) 実習場の雰囲気についてどう感じましたか？
- (2) 患者さんとの関係はどうでしたか？
- (3) 看護師や実習指導者との関係はどうでしたか？
- (4) 教員との関係はどうでしたか？
- (5) 実習グループメンバーの学生との関係はどうでしたか？

などの内容について、順不同で学生の関心や話の流れに添って尋ねた。追加質問として、それはなぜですか、その時どう思いました、そのことを具体的に話して下さい等、学生の経験を掘り下げるための質問を適時加えながら行った。

2. 分析方法

データの分析については質的データを体系的にまとめる際に用いられるグラウンデッド・セオリー・アプローチを援用した(山本ら 2003, ウヴェ・フリック 2004)。

- 1) インタビュー内容を精読し逐語録を作成する。
- 2) 一文または意味の固まりをコード化しコード名をつける。コード名の作成にあたっては、研究指導教員と調査者2名で実施した。
- 3) コード化したデータを抽象化しサブカテゴリー、カテゴリー、主要なカテゴリーを抽出した。

データの抽象化にあたっては、インタビュー内で学生の表現を用いる生活内コードを採用し(フリック 2004)、学生の意味づけをできるだけ忠実にするよう留意した。具体的な例としては、学生の「初めてのことが多くて、頭の中は真っ白でどう話したら良いか分からずすごく緊張した」という発話から「最初は緊張と不安があった」というコード名を名づけた。次に類似する内容のコードを

集めて『緊張したが受け入れてくれた』というカテゴリーを生成し、更に他の類似する内容のカテゴリーをまとめた結果、【患者を思い患者から教わる】という主要なカテゴリーを生成した。

分析内容の信頼性に関しては研究の指導教員と共に分析し、データのカテゴリー化と抽象化を行った。また適時大学院の研究会で報告し、スーパーバイザーの意見を得、カテゴリーの妥当性を確認していった。

3. 倫理的配慮

学生の臨地実習における体験の語りをデータとしているため、学生個人への了解を求め、学生に対して何時でも発言を辞退できること、評価と関係がないこと、本研究以外ではデータを使わないことなどを説明し了解を求めた。また、調査者と対象である学生の所属している教育機関の倫理審査会の審査と国際医療福祉大学倫理小委員会の審査を経ている。

IV. 結果

学生のインタビュー結果を全てコード化した結果、全体で多いコードは【患者との関係(コード数 82 ; 35.5%)】【看護師との関係(コード数 76 ; 32.9%)】であった。

1) 1年生の対人関係についての認識(表1)

1年生の面接データの全コード(118)を意味関係のあるものへと分類した結果29のサブカテゴリーへ収斂された。さらに抽象化を図り15のカテゴリー、最終的に4つの主要なカテゴリーが抽出できた。主要なカテゴリーの内容は、患者や看護師などとの関係について学生の認識であり、【患者を思い患者から教わる】【看護師の関わりはモデルになるがづらい思いも感じ対処している】【看護師になりたいと思うが今は遠い存在】【その他】と分類された。

【患者を思い患者から教わる】

患者との関係においては「うまくできず患者に気をつかわせてしまった(コード数 18, 以下数値のみ記載)」がもっとも多い。ついで「話や援助ができてうれしい(7)」「患者から教わる(7)」であった。これらは『ケアができうれしい』や患者に『気遣わせてしまったが患者から教わる』という学生の患者に対する受け止めが伺える。また、「最初は緊張と不安があった(4)」という気持ちのなかにも「患者は優しく受け入れてくれ、自分でもやれると実感した(4)」と、患者の気持ちに支え

られながら自己肯定感を感じている。他に「患者の思いを感じる(5)」などがみられた。患者との関係の категория として【患者を思い患者から教わる】という認識へ収斂された。

【看護師はモデルになるがつらい思いも感じ対処している】

看護師との関係では「指導には厳しさも必要(4)」「看護師の指導がモデルになる(5)」と看護師の指導への受け止めが表現されている。また、「看護師の言葉に驚いた(5)」「つらい思いや不安を感じる指導がある(2)」と否定的な関係の経験もある。このような看護師との関係を通して「看護師への対処が分かった(6)」としており4日間という短期間のなかで学生は【看護師はモデルになるが、つらい思いも感じ対処している】という関係があることが推察される。

【看護師になりたいと思うが、今は遠い存在】

学生は患者や看護師と関わるなかで、看護師という仕事を位置づけ自分と比較する機会も多い。

「看護師には才能と努力が必要(4)」「プロの看護師は動じない(3)」と看護師を高く評価し、自分とはかけ離れた存在として受け止め、【看護師になりたいが、今は遠い存在】として学生である自己と距離をおいて認識している。

【その他】

「教員がいると安心する(6)」「グループメンバーとは支え合う関係(6)」と両者との関係は肯定的に保たれていた。また、周りとの関わりのなかで「自分の性格傾向に気づく(6)」者もいた。病棟の雰囲気について「ナースステーションでは邪魔かな(2)」と気遣いつつも、看護師同士の連携から病棟の雰囲気を感じ取っている。

2) 3年生の対人関係についての認識(表2)

3年生の面接データの分析結果からは、113のコード、37のサブカテゴリー、14のカテゴリーと5つの主要なカテゴリーが得られた。

表1 1年生の対人関係についての認識

主要なカテゴリー	1年生		
	カテゴリー	サブカテゴリー	コード数
患者を思い患者から教わる	ケアができうれしい	話や援助ができうれしい	7
		うまくできず患者に気を遣わせてしまった	18
	気遣わせてしまったが患者から教わる	ちゃんと話せるか不安だった	2
		患者から教わる	7
		患者を通して家族のことを思う	2
		患者には敬語や優しい言葉で	1
	緊張したが受け入れてくれた	最初は緊張と不安があった	4
		患者は優しく受け入れてくれ自分でもやれると実感した	4
	思いを感じる	患者の思いを感じる	5
		患者が近づいてくる感じ	1
患者の状態	患者の状態のこと	1	
		小計	52
看護師のつらい思いはモデルにしている	厳しいがモデルになる	指導には厳しさも必要	4
		指導態度は看護師による	1
		看護師の指導がモデルになる	5
	看護師への否定的感想	つらい思いや不安を感じる指導がある	2
		看護師の言葉に驚いた	5
		声をかけづらい	1
	見方や対応が分かった	看護師への対処が分かった	6
		看護師・指導者の見方が変わった	2
		小計	26
看護師が今には遠い存在と思う	看護師には近づきにくい	看護師や指導者より患者に近づいた感じ	3
		看護師は怖いイメージがある	1
	プロの看護師の資質を考える	看護師には才能と努力が必要	4
		プロの看護師は動じない	3
	看護師としての将来像を持つ	看護師になれるかな・なりたい気持ちの高まり	7
			小計
その他	教員の存在	教員がいると安心する	6
		グループメンバーとは支えあうよい関係だった	6
	自分の特性	自分の性格傾向に気づいた	6
	雰囲気は良いが気がつかう	ナースステーションでは邪魔かな	2
		看護師の連携がとれ病棟の雰囲気は良かった	2
			小計
	コード数		118

患者や看護師との関係についての3年生の認識は【看護師は支えになるが、つらい思いや指導を多く感じる】【患者のことを思い、援助する】【病棟には学生受け入れの雰囲気を感じる】【学生の立場を感じる】【その他】であった。

【看護師は支えになるが、つらい思いや指導を多く感じる】

「学生の居れる空間を作ってくれる(5)」や「一緒に考え見守ってくれる(3)」など『学生のことを考えてくれる』という肯定的関係がある反面、「指導者の関わりにつらい思いを感じる(8)」や「看護師の邪魔にならないようにする(4)」など、『つらい思いを感じる』などの否定的関係が多い。また、実習指導に対しては「指導方法がさまざま(5)」「看護師により教え方や指導態度が異なる(4)」「実習指導が実習の達成感や失望の原因になる(2)」など否定的な受け止めが多い。3年生は1年生に比し、実習時間も多いため看護師と関わる場面も多くなる。看護師との関係に関するコード数50のうち、否定的関係の認識が34(68%)を占めており、支えにはなるがつらい思いを経験する場面が多かったと認識している。

【患者のことを思い、援助する】

「患者の回復に関わることができうれしい(4)」
「失敗したことは繰り返さない(4)」など、行った援助を通しての『患者を大事に思い援助する』という関係が表現されている。「患者から声をかけ待ってしてくれる(5)」「ベッドサイドが居場所だった(2)」などは『患者が自分を受け入れてくれている』との関係形成を実感し、患者との関係が学生自身の気持ちの拠り所にもなっている者もいる。

【病棟には学生受け入れの雰囲気を感じる】

「病棟は学生を受け入れるか否かの雰囲気がある(6)」
「病棟にはいろいろな雰囲気がある(4)」と感じ、病棟の雰囲気が看護師に因ると感じ、学生間において病棟の評判が実習に対する先入観にもなると認識している。

【学生の立場を感じる】

「患者と看護師の両者の微妙なライン上にいる感じ(7)」
「学生と看護師は立場が違う(1)」と患者や看護師との関係から学生という立場を認識し

表2 3年生の対人関係についての認識

主要なカテゴリー	3年生		
	カテゴリー	サブカテゴリー	コード数
患者のことを思い援助する	大事に思い援助する	受け持ち患者のことが一番大事	1
		患者の回復に関わることができうれしい	4
		失敗したことは繰り返さない	4
		患者理解の知識を学んだ	4
		患者は1人1人個性がある	1
	自分を受け入れてくれている	患者から声をかけ待ってしてくれる	5
		ベッドサイドが居場所だった	2
		患者が持つ看護師への印象を話してくれる	1
	患者の状態	他患と関わる機会が広がる	2
		よく分からなかったのは患者の病状に因る	1
		患者の年齢により関わりが難しい	1
		患者の状態のこと	4
	小計	30	
看護師は支えになるが、つらい思いや指導を多く感じる	学生のことを考えてくれる	優しく丁寧な関わりをしてくれる看護師の指導は受けやすい	4
		一緒に考え見守ってくれる	3
		学生の居れる空間をつくってくれる	5
		医師・看護師の励ましは支えになる	2
	つらい思いを感じる	学生から看護師へ積極的には関わりにくい	2
		指導者の関わりにつらい思いを感じる	8
		看護師の邪魔にならないようにする	4
		看護師に声をかけづらい理由がある	4
		学生がうまく立ち回りにくい状況と対応	3
		苦痛である	1
	指導者により態度や方法が異なる	担当看護師が気になる	1
		看護師により教え方や態度が異なる	4
		指導者の指導方法はさまざま	5
	指導は実習達成感や看護師像へ影響する	実習指導が実習の達成感や失望の原因になる	2
		実習後や将来の看護師像へつながる	2
		小計	50
	病棟の雰囲気には学生を受け入れ	病棟の雰囲気に看護師の影響を感じる	病棟の雰囲気や評判は看護師の雰囲気に因る
看護師の連携がとれ良い雰囲気を感ずる			2
病棟の評判が気構えの原因になる			2
雰囲気を感じる		病棟は学生を受け入れるか否かの雰囲気がある	6
	病棟にはいろいろな雰囲気がある	4	
	小計	15	
学生の立場を感じる	患者・看護師間にいる感じ	患者と看護師の両者の微妙なライン上にいる感じ	7
		学生と看護師は立場が違う	1
		小計	8
その他	教員の存在	教員は学生を安心させる	2
	グループメンバーとの関係	グループメンバーとの関係は支えになったり、浮いていたり	5
	自分の特性	自分の能力や特徴に気づく	3
	小計	10	
	コード数		113

ていた。これは、患者の看護に関して看護師と思うように話し合うことができない関係から生じていた。一方、1年生は三者関係でなく、患者と自分、看護師と自分という2者間での関係の認識に留まっていた。

【その他】

その他のサブカテゴリーとして、「教員は学生を安心させる(2)」「グループメンバーとの関係は支えになったり浮いていたり(5)」があった。実習期間が長いため、学生同士の関係も時と状況により変化していることが推察される。また、実習や周りの人との関わりのなかで「自分の能力や性格傾向に気づく(3)」者もいた。

V. 考察

1. 患者との関係における1年生と3年生の相違について

1年生は初めての病棟実習であり、患者との関係に関するコード数が多く全体の約44%を占め、個々の学生において同様の傾向が見られた。初めて病棟で患者を受け持ち援助するという実習の中で、患者とうまく話ができない自分や、時間がかかってしまう援助を通し【患者を思い、患者から教わる】という関係を認識している。学生が患者に対して感じている「気遣わせてしまった」「思いを感じる」などは、相手を思いやる気持の表現であり、限られた援助場面のなかで、1年生なりに患者と相互作用を図り、場や空間を共有する経験の中での関係形成といえる。

3年生は患者との関係に関するコード数は全体の約27%であった。実際の援助を通し患者の回復に関われた喜びや、患者が自分を待っていてくれるという患者との関係を実感している。また、看護師との関係から実習がつかれたと感じていた2名の学生は、実習が早く終了するようお願いつも、ベッドサイドが自分の居場所だったと患者に支えられていた自分を実感している。このような「患

者から声をかけ待っていてくれる」や『自分を受け入れてくれている』認識は、他者からの受容や信頼関係につながる貴重な学びであり、このような関係の形成を通して、現場における看護活動へ参加していたととらえることができる。

1年生・3年生共に患者を大事に思う気持を持ちながら、1年生は未熟な自分に対し【患者から教わる】と受け止め、3年生は患者の回復に自分も関わられた【援助】を実感している。レイヴとウエンガーらのいう「正統的周辺参加」の概念は、初心者は初心者という立場で活動への参加があるという。つまり、実習において現場の看護活動へ学生が参加するプロセスは、初めは活動のごく一部分を担うという参加の仕方から、少しずつその患者に行われている看護活動の全体へ近づいていくというプロセスであり、その参加過程を学習と捉えている。1年生は4日間の実習のなかで患者への清拭や環境整備など、看護活動のごく一部を担い実習に取り組んでいる。しかし、自分の行っている援助については【患者から教わる】という認識であり、現場の看護活動へ参加はしているが学生自身の認識は自分の未熟さや反省に留まっている。

3年生は2～3週間の実習期間のなかで患者の健康回復への援助という看護目標のもとに、1年生よりも密接に現場での看護活動へ関わり参加している。3年生の「患者の回復にかかわることができる」という経験は、自分が行った看護行為の成果でもある。両学年とも患者に対する思いを持ちながらも、3年生の方が【患者のことを思い援助する】という認識で、プロとしての現場の看護活動へ近づいていく過程が推察される。

2. 看護師との関係における1年生と3年生の相違について

看護師との関係については患者との関係と同様、1年生・3年生ともその関心は高かった。

1年生は【看護師との関わりはモデルになるが、つ

らい思いも感じ対処している】という認識がみられた。看護師の指導をモデルとし、機敏な看護師の仕事ぶりに自分はあのようにできるか不安だが看護師のようになりたい気持ちが高まったと、自分とかけ離れた存在として感じながらも将来の自身の看護師像を考える機会となっていた。また、看護師の学生に対する指導の厳しさは肯定しながらも、患者に対する厳しい言葉使いは負のモデルとして受け止めている。

3年生においては全体のコード数113のうち、看護師との関係に関するコードが50と最も多く(44%)を占め、その認識は【看護師は支えになるが、つらい思いや指導を多く感じる】と肯定的関わりと否定的関わりの両者の経験が多く挙げられていた。「一緒に考え見守っている」「学生の居れる空間を作ってくれる」などの肯定的な関係の反面、指導時の厳しい態度や無視される経験を「つらい思い」として表現している。

学生が臨床指導者から受けるケアリング体験は隠れたカリキュラムとして学生に価値あるメッセージを送るという(ベヴィスとワトソン2002)。従って、学生が看護師から受ける攻撃的態度、冷たい態度や威圧的態度などの否定的体験は学生の学びにも影響することが考えられる。本調査においても否定的な指導態度や指導方法が実習の達成感や失望感へ影響し、将来の看護師像へ負のモデルとして写っていた。

3年生の実習目標は受け持ち患者の看護過程の展開であり、病棟で行われている看護実践のなかの一部に組み込まれながら、学生は2～3週間受け持ち患者の看護に関わっている。学生は看護師から指導を受けながら看護実践を行っていく過程で、看護師との関係を形成していく。3年生が経験している看護師との肯定的関係である「学生が居れる空間を作ってくれる」「一緒に考え見守ってくれる」などの経験は、看護師が学生の立場を考慮し、現場の看護活動へ参加できるよう橋渡しの役割を

果たしているといえる。またこの事実、正統的周辺参加への鍵は初心者がいかに実践共同体へアクセスできるかであり、指導者は学生に自分の概念表象をうまく教え込むのではなく、むしろ学生が成長できるよう適切な参加を準備する必要があるというレイヴらの主張(1995)と共通するものと考えられる。

また、看護師との否定的関係において3年生の2名の学生に「とにかく実習に行くのが辛かった」「実習が早く終わることを願っていた」と、実習での失望について言及する傾向が見られた。本来現場における学習に参加できるよう橋渡しをすべき看護師との関係において、否定的関係の受け止めが多かった3年生の結果は、学生の現場への参加そのものを難しくする要因になっている可能性があるといえる。このような状況は、学生が現場の看護活動に参加していく過程において、周辺から中心を目指す際の障害、もしくは中心を目指さず周辺に留まる参加を招いた可能性が考えられる。

3. 学生という立場の受け止めに関する1年生と3年生の相違について

学生は実習において、患者や看護師などとの関わりを通して、学生という立場や看護師としての自己についても考えていた。1年生では看護師という職業や立場に関する18のコードから【看護師にはなりたいたいと思うが今は遠い存在】の主要なカテゴリーを抽出した。3年生においては最終的に患者と看護師の間にいる【学生という立場を感じる】という認識へ収斂され学年による違いが見られた。

1年生の「看護師には才能と努力が必要」「プロの看護師は動じない」「看護師になれるかな・なりたいたい気持ちの高まり」の認識は、自分と看護師の間に一定の距離感を持ち、遠い存在として看護師を感じつつも自分の将来像へと繋げている。1年生は看護師の能力と自分の未熟さを対峙させ、知識・技術などの違いからその立場の違いを認識しており、理想の看護師像と自分を比較するなかで、

学生である未熟な自分を認識していた。

3年生では受け持ち患者の看護について看護師と共に考える関係がうまくとれていない学生が、患者と看護師の間にいる自分という立場を表現していた。例えば、看護師に批判的な患者の言動を看護師に十分伝えることができず、看護師の状況も分かるというジレンマから「患者と看護師の両者の微妙なラインの上にいる感じ」と認識している。これは、実習において学生自身の立場の認識が不安定な状況であることが推測される一方、現場の複雑な状況のなかに学生なりに適応している側面とも捉えることができる。看護師との関係においても3年生が1年生に比較し複雑な現場の状況に対応し参加していることが推察される。

4. 教師・実習グループメンバーとの関係に関する

1年生・3年生の相違について

実習グループメンバーや指導教員との関係も実習への参加の認識へ影響しており、1年生・3年生とも同様の結果であった。また、看護師との関係がうまくいかないと実習グループメンバーで支え合うなど他の人たちとの肯定的関係を形成し、周りとの調和を形成していた。

5. 実習指導への示唆

臨地実習において、学生が患者や看護師など周りの人々と関係を形成していくプロセスは、実習の場へ参加過程として捉えることができる。従って実習指導においては、学生が周りの人々とどのような関係を形成しているかという視点から学習を捉えていくことは意義がある。そのために指導する側には、学生が現場での看護活動に参加できるような橋渡しの役割が求められる。渡邊(2000)によると、学生と指導者との間における相互作用において、指導者の指導上の悩みの理由に指導能力(47.5%)、学生との関わり(18.6%)、学生との対人関係(23.7%)があげられ、指導者自身も学生

との対人関係が指導上の悩みになっている実態を指摘している。指導者は学生との関わりや対人関係で、学生が現場へ参加できるようアクセスするという役割から実習指導を振り返る必要もあると考える。

今回の調査では、看護師の患者に対する厳しい言動や学生に対する乱暴な指導等、むしろ学んでほしくない看護師の行為やそれに対する否定的な認識も現れていた。現場においていわゆる学んでほしくない負の学習モデルが多いと「たてまえと実際の矛盾のなかで学生が悩む(鹿毛ら1997)」ことになる可能性が高くなることも予測される。学生の活動への参加のアクセスを支援する意味からも、看護師など指導者は学生にとってモデルとなるような良い対人関係を提供する意義があると考ええる。

VI. 結論

1. 実習における対人関係についての認識は1年生では患者との関係についての語りが最も多く、3年生では看護師との関係に関するものが多かった。
2. 患者との関係については、1・3年生ともに患者を大事に思う気持が基盤になっているが、1年生においては「患者から教わる」という認識、3年生では「患者を援助する」という認識であった。このことから3年生は看護師として看護の実践へ参加しているという認識が1年生より形成されていると考える。
3. 看護師との関係においては、1年生は看護師を自分とは能力が違う、近寄りがたい存在としてみている傾向があった。3年生は肯定的な関係より否定的な関係の認識が多く語られている。また、3年生は患者—看護師—学生という3者間の関係も認識しており、現場の複雑な人間関係に入り込んでいると伺える。

4. 対人関係における学生の語りは学生の認識であり、学生自身が周りとの関係から感じ取っている潜在的な学びである。指導する側は顕在的な実習カリキュラムと同時に、対人関係は潜在的な学びとして、学生の実習参加への要因と成り得る側面を持つことを認識し指導することが必要である。

本研究の限界と課題

本調査においては2実習施設10名の対象数であるためデータの代表性や信頼性を高めるための課題が残る。またインタビューデータのコード化、カテゴリー化によりテキストの本来の内容や個人差が見えにくくなる恐れを含んでいる。インタビューの限界として、学生が語った内容と実際の実習での活動には相違がある可能性にも注意が必要であろう。更に分析の妥当性および信頼性を保証するため、本大学院教員と共に分析を行うなどの手法を用いたが、今後は定量的分析など他の方法論も援用しつつ更に検討する必要があるといえる。

謝辞

本調査を行うにあたり貴重なデータを提供して下さいった看護学生の皆様、データ分析にご指導を頂きました先生方、とりわけ国際医療福祉大学大学院の坪井良子教授に感謝申し上げます。

なお、本研究の一部は第15回・第16回日本看護学教育学会で報告致しております。

文献

- Bevis EO., Watson J., (安酸史子監訳), 2002, ケアリングカリキュラム, 70, 医学書院
 Flick U., (小田博志ら訳), 2004, 質的研究入門, 219-261, 春秋社
 Lave J., Wenger E., (佐伯胖訳), 1995, 状況に埋め込まれた学習: 正統的周辺参加, 1-20, 産業図書
 新山悦子, 佐藤健二, 2004, 看護学生の実習によるトラウマ, 第35回日本看護学会論文集(看護教育), 169-171
 小野寺幸子, 2005, 看護学生の臨地実習における他者との関わりの体験に関する研究, 第15回日本看護学教育学会学術集会講演集, 169
 小野寺幸子, 2006, 看護学生の臨地実習における他者との関係性の認識に関する研究, 第16回日本看護学教育学会学術集会講演集, 148
 鹿毛雅治ら, 1997, 学ぶこと・教えること, 104-109, 金子書房
 田村美子ら, 2004, 看護学生が臨床指導者から受ける否定的ケアリング体験, 看護教育, 45(9), 748-752
 渡邊美千代, 2000, 学生と指導者との間の相互作用に関する研究, 日本看護学教育学会誌, 10(3), 1-9
 山本則子ら, 2003, グラウンデッドセオリー法を用いた看護研究のプロセス, 80-117, 文光堂