

研究報告

臨地実習指導者が看護学実習で行う効果的な指導の特徴

Characteristics of effective teaching for clinical instructors
in nursing practical training

坂井 恵子¹⁾, 木村 尚美²⁾, 山口 美由紀²⁾, 中村 真寿美²⁾

Keiko Sakai¹⁾, Naomi Kimura²⁾, Miyuki Yamaguti²⁾, Masumi Nakamura²⁾

¹⁾金沢医科大学看護学部, ²⁾金沢医科大学病院

¹⁾Kanazawa Medical University School of Nursing

²⁾Kanazawa Medical University Hospital

キーワード

臨地実習指導者, 看護学実習, 効果的指導, プロセスレコード, 質的研究

Key words

clinical instructor, nursing practice, effective teaching, process record, qualitative research method

要 旨

本研究の目的は、臨地実習指導者が看護学実習で行う効果的な指導の特徴を、実際の指導事例であるプロセスレコードのデータに基づいて明らかにすることである。データ収集においては、指導者27名の同意を得て、1年間の指導期間から振り返って記述したプロセスレコード28事例であった。データ分析においては、質的研究を用い、研究者間で検討し、参加者の確認を得た。分析の結果、24のサブカテゴリーが見出され、それらは【学習課題の査定】【発問】【反応に応じた多様な指導方法の活用】【指導目標を意識した形成的評価】【看護専門職として自己拡大できる機会の提供】【合同注視と看護観の共鳴】という6つのカテゴリーにまとめられた。分析結果からみると、効果的な指導は、学生の実習課題を査定したうえで、専門的立場と教育的観点からの発問、多様な指導方法の活用、形成的評価といった指導過程が展開される。加えて、指導者の基本的態度として、学生と相互交流を図りつつ、学生が自己理解や患者への立場変換といった自己拡大の機会を提供していた。指導者は患者に適した看護実践を模索し実施するために、学生と同じ方向を注視し、看護観を共鳴させていた。指導者が看護学実習での実践の指導事例から導き出された本研究のカテゴリーは、指導者の効果的な指導の特徴を明らかにしている。

連絡先：坂井 恵子

金沢医科大学看護学部

〒920-0293 石川県河北郡内灘町大学1丁目1番地

Abstract

The purpose of this research is to identify the characteristics of effective teaching for clinical instructors during practical training in nursing education, based on data of actual teaching cases from process recording.

With consent from 27 instructors, retrospective data were collected from 28 process records from a one year teaching period. The data were analyzed by researchers using the qualitative research method.

As a result of the analysis, 24 items were identified and put into 6 categories: Evaluating learning tasks; Questioning; Utilizing various teaching methods depending on students' reactions; Conducting formative evaluation considering instructional objectives; Providing opportunities for students' self-expansion; Identifying with the students and enhancing their perspectives on nursing.

From the analysis of the results, in effective teaching, after the assessment of students' practical tasks, the following teaching steps were developed: Questioning from the professional and educational points of view; Applying various teaching methods; Conducting formative evaluation.

In addition, as a fundamental attitude of the instructors while interacting with students, they have provided opportunities for students' self-expansion, such as understanding oneself and putting oneself in the patient's place. In order to find and provide appropriate nursing practice, the instructors identified with the students and developed their views on nursing.

In conclusion, the categories in this study, which were determined from actual teaching cases in nursing practice, have identified the characteristics of effective teaching for clinical instructors.

はじめに

看護基礎教育において看護学実習（以下、実習）は、授業の位置づけにあり、学生が看護専門職としての役割や看護実践能力を育むために重要である。

実習を進める上で学生の課題は、在院日数短縮化により受持患者を実習期間に継続して受け持つことの困難さ、患者層の変化や権利擁護により実習での学習体験の機会の減少、課題をこなすことに手一杯で思考し行動する学習ができにくい、学習状況や生活体験による学生間の差の広がり¹⁾、生活動作の簡便化等から学生の他者への関わり方や気配りに幅がある^{2) 3)}ことがあげられている。一方、実習指導体制の課題として、看護教員と臨地実習指導者（以下、指導者）がそれぞれ役割を果たすための協働と指導の分担、人数確保が求められ⁴⁾、指導者は教員に期待しつつも口にはできない願い等を持っている⁵⁾ことが明らかとなっている。指導者の課題は、指導者としての位置づけが不明確、指導と病棟業務との兼務による量的負担、患者への医療サービス提供と同時に学生への学習機会の提供による負担感、看護職の定数配置の不十分や実習施設確保の不確定さ⁶⁾、指導者役割を担う上での力量に関する困難⁷⁾等が指摘されている。

指導者は学生の実習指導の実践をどのように行っているのか。実践とは、人間が対象に対して目的をもって意識的に働きかけて、対象を変化させたり、発展させたり、創造していく人間独自の活動である⁸⁾ことから、指導者の学生への実践的な指導、特に効果的な指導を明らかにする必要があると考えた。

本研究の主題である「指導者の実習指導の実践」に関連して、これまでどのような研究が行われてきたのか。まず指導者の役割に関する研究について確認した。指導者の役割として、中西⁹⁾は学識経験者、看護の探求者としての役割モデル、臨地実習に対する調整者、断片的な評価者の4つを示した。また、齊藤¹⁰⁾は研究を概観したうえで、指導者の役割認識は、学生と患者の関係づくりのサポート、患者の安全安楽の保障の2つは共通しているものの、役割モデルに焦点をあてた看護実践の手本、主体的学習の支援、理論と実践の統合への指導とする認識もあり、役割認識は一樣ではなかったと述べている。

次に指導者の役割行動、指導方法に関する研究について、齊藤¹⁰⁾は30件の文献から指導者が実践できている役割行動を明らかにした。共通しているのは患者とのよい関係に基づいた安全安楽な看護実践、実習目標・内容に適した教材の選定、実

習環境の整備、効果的な指導方法の模索と実行、教員との連携、誠実で支持的な態度としている。共通ではなかった役割行動としては、記録や文献活用へのアドバイス、グループダイナミクスの促進、知識・技術を伝達しスタッフナースの看護実践能力を高めること、としていた。千葉¹¹⁾は、指導の捉え方は指導者役割の初期と経験を積んだ時期では異なるとしており、指導者の指導への影響要因^{12) 13)}として年齢、臨床経験年数、指導経験、実習指導者講習会受講、看護職アイデンティティ確立、自己教育力等があげられていた。

以上の先行研究から、指導者の課題は、指導者としての役割を自他共に明確にして、意図的に指導実践にあたることであると考えられる。しかし、指導者自身が授業である看護学実習の位置づけを理解した教育方法については十分な知見が得られておらず、特に実践現場に基づいた研究が必要とされている。そこで、本研究では指導者が看護学実習において行う効果的な指導とはどのようなものか、実践現場から明らかにしたいと考えた。研修を受けた指導者が実際の指導場面である事例をプロセスレコードに記述した内容から、効果的な指導の特徴を明らかにできれば、看護学実習における指導者の実践教育上の指標となり、指導者研修プログラムに示唆が得られる。また指導者と教員の実習指導体制の協働が円滑となり、より効果的な指導が期待できるであろう。

研究目的

本研究の目的は、臨地実習指導者が看護学実習で行う効果的な指導場面をプロセスレコードに再構成し、その特徴を明らかにすることである。

研究方法

1. 研究参加者

研究参加者は、A大学病院の看護学実習の指導にあたる指導者で、かつ研修参加者29名のうち、研究への同意が得られた者27名であった。なお、A大学病院の指導者は、A大学看護学部における臨床講師の位置づけにあり、指導者と教員は協働して学生指導にあたっている。

2. 用語の定義

・臨地実習指導者：看護学実習で看護学生（以下、学生）の実習指導の役割にあたる現場の看護職者。
・看護学実習：学生が既習の知識・技術を基にクライアントと相互行為を展開し、看護目標達成に向かいつつ、そこに生じた現象を教材として、看

護実践能力を習得するという学習目標達成を目指す授業¹⁴⁾。

・指導方法：指導者が臨床現場で学生に用いる指導行動、および指導行動の基となる思考や意図を含むものとした。

・プロセスレコード：向き合う相手と自分の関わりの一事例で生じる言語的・非言語的相互作用を振り返り、両者の言動や観察したこと、感じたことを再構成し経時的に記述した記録様式¹⁵⁾。本研究では、指導者が学生らに対して関わった場面を再構成し記述した記録様式とした。

3. 研究デザイン

質的記述的研究。質的記述的研究は、研究者にとってではなく研究参加者にとっての事実の見方を理解しようとする、研究参加者の言葉を用いた濃厚な記述によって現象の理解を伝えること等の特徴¹⁶⁾を有している。本研究は指導者が指導実践したプロセスレコードの記述内容から効果的な指導の特徴を明らかにする為、本デザインとした。

4. データ収集方法・収集時期

A大学病院で2015年度実施の指導者研修にて、指導者には指導の実際を振り返るために自己の指導事例をプロセスレコードに再構成して記述することを課題とした。プロセスレコードの記録様式は、実習場面、振り返りの目的、「相手の言動」「指導者の思い」「指導者の言動」を経時的に番号をふって記載し、振り返りとして考察を記載するものであった。

本研究は、研修の全課程終了後に研究依頼を口頭と文書で説明し、同意書、研究データとなるプロセスレコードは無記名として提出された。提出された学生を対象とした指導場面は、46事例（内訳は指導者自身が良い指導場面と捉えた36事例、良くなかった指導場面と捉えた10事例）であった。そのうち、研究者が「効果的な指導事例」と判断した事例は、指導者が意識的に相手に働きかけ、結果として学生の言動に『わかった』又は『できた』又は『～したい』といった良い変化や気づきの反応が認められたものとした。「効果的な指導事例」28事例、「非効果的な指導事例」18事例に分類した。それら「効果的な指導事例」28事例のプロセスレコードの記述内容を分析対象とした。あわせて、指導者の属性として年齢、性別、看護職としての臨床経験年数、指導経験年数、県主催の実習指導者講習会受講の有無を質問紙で記述を得た。データ収集時期は、2016年1月であった。

5. データ分析

1) 「効果的指導事例」28事例のプロセスレコードの「相手の言動」「指導者の思い」「指導者の言動」の記述内容を生データとし、そこから研究意図に沿ってコードとした。2) コードの共通性、差異性から、サブカテゴリー、カテゴリーを抽出した。データ分析にあたっては、質的記述的研究¹⁶⁾のコード化の手続を適用し、指導者の思い、言動からカテゴリーを生成することを目指した。3) 抽出されたカテゴリーは、これまでの「効果的指導事例」を十分に説明できるかデータに戻って確認した。4) 分析の妥当性を確保するために、分析過程において研究者間で討議を重ねた。最終的なカテゴリーとその内容について、対象者複数名に妥当性を確認した。抽出されたカテゴリーは「非効果的指導事例」に内包されていないことを確認した。

倫理的配慮

本研究は、金沢医科大学倫理審査委員会の承認を得て行った（承認番号113）。研究参加者には、口頭と文書で説明した。説明内容は、研究趣旨、研究方法、研究参加は自由意思であること、研究協力の同意をしなくても不利益は受けないこと、研究参加の有無や研究結果は看護職としての勤務評価に影響しないこと、データは目的以外に使用しないこと、データは研究者以外が閲覧しないよう管理すること等であった。

結 果

1. 研究参加者の概要

研究参加者は27名であり、平均年齢は39.8（±6.3）歳であった。概要を表1に示した。

2. 「効果的指導事例」の概要と事例

「効果的指導事例」の概要を表2に示した。28事例の内訳として実習領域は、基礎8事例、成人15事例、老年4事例、母性1事例であった。内容は、看護実践15事例、患者理解8事例、看護の価値や役割3事例、学生自身の内省2事例であった。28事例のうちの1事例とコード化を表3に示した。

3. 「効果的指導事例」のカテゴリー、サブカテゴリー

「効果的指導事例」のプロセスレコードから、24のサブカテゴリー、6つのカテゴリーが見出された。以下、カテゴリーは【 】, サブカテゴリーは< >, プロセスレコードの事例番号は太字、生データの一部は“ ”と斜字で表す。なお、患

表1 研究参加者の概要

n=27

項目	人数 (%)
年 齢	39.8±6.3歳
性 別	
女性	25 (92.6)
男性	2 (7.4)
看護師経験年数	
10年以上～14年未満	7 (25.9)
15年以上～19年未満	13 (48.1)
20年以上	7 (25.9)
指導者経験年数	
初年次	12 (44.4)
1年以上～2年未満	6 (22.2)
2年以上～3年未満	2 (7.4)
3年以上～4年未満	1 (3.7)
4年以上	6 (22.2)
県主催の実習指導者講習会受講	
有り	4 (14.8)
無し	23 (85.2)

者は全てAさんと表記した。

カテゴリーは、【学習課題の査定】、【発問】、【反応に応じた多様な指導方法の活用】、【指導目標を意識した形成的評価】、【看護専門職として自己拡大できる機会の提供】、【合同注視と看護観の共鳴】であった。各カテゴリーは、3～5つのサブカテゴリーで構成された（表4）。

【学習課題の査定】は、学生の<悩みの気づき>、<感情の受けとめ>、<言動と思考の確認>、<学習課題の気づき>、<学習課題の共有>の5つから構成された。

事例21では、遠く離れて見学している学生に指導者は“がん患者さんに関わって何か怖い思いとかしたことがある？”と声をかけ、“以前の実習で肺がんの患者さんを受け持って、すごく苦しそうで、ひどいひどいと助けてくれて手を強く握られて。私怖くて、離してしまって。その患者さんにあんた逃げる気かって言われて。言われたことがトラウマで”と学生の体験を聞き、そこから“辛い体験したんやね”と感情を受けとめ、同時に、がん患者への恐怖心が現在の受持患者への対応困難となっていることを学習課題として見出していた。事例13では、学生が“今日、清拭と足浴しようと思うんですけど”との実習計画に対し、指導者は“座位時でもSPO₂低下しているけど、どんな体位で行ってみる？”と思考を確認し、呼吸機能を悪化させない清潔ケアの実施を学習課題とし、

表2 効果的指導事例の概要

事例番号	実 習	場 面
1	基礎看護学	学生が受持患者へ実施した足浴について、清潔援助の意味が皮膚表面へのケアとの捉え方から循環促進の意味へと、学生の得心した理解に繋がった指導場面
2	基礎看護学	学生が受持患者へ実施した足浴について、援助技術として良かった点と改善点を振り返った指導場面
3	基礎看護学	学生が正常呼吸音と副雑音の違いを事前に体験したことで、受持患者への呼吸音聴取とその意味が理解できた指導場面
4	基礎看護学	学生が受持患者へ実施した洗髪で寝衣を濡らしてしまったことに対して、どうすれば濡れなかったか原因と改善点を振り返り、学生が納得できた指導場面
5	基礎看護学	学生が術後の受持患者へ実施した体温、脈拍、呼吸、血圧測定についてと、それ以外の観察項目とその必要性について学んだ指導場面
6	基礎看護学	指導者が実施した患者への清拭援助と患者の反応から、清潔援助が患者の闘病意欲に繋がることを実感できた指導場面
7	基礎看護学	受持患者の看護問題を「セルフケア不足」から「褥瘡リスク」と思考し、翌日の計画立案を考えることができた指導場面
8	基礎看護学	受持患者へのシャワー浴介助後のバイタルサイン測定と観察の必要性について、患者の反応から、学生の理解に繋がった指導場面
9	成人看護学	学生が受持患者の呼吸音を聴診し、実際の呼吸音とレントゲン写真の所見が一致したことで、肺炎悪化予防の援助が得心できた指導場面
10	成人看護学	学生が受持患者へ実施した清拭・陰部洗浄について、最初40分実施時間から時間短縮でき、かつ患者の状態を配慮しながらできた箇所を確認できた指導場面
11	成人看護学	学生が受持患者（ステロイド剤使用）へ清潔援助と合併症予防を目的に全身清拭した場面を、指導者が学生と共に振り返り、個別的ケアとなったか確認した指導場面
12	成人看護学	指導者と学生と一緒に実施した、意識障害があり気管切開している患者への洗髪について、目的、方法、効果について振り返った指導場面
13	成人看護学	学生が受持患者へ実施した清拭・足浴について、清潔援助に集中し、呼吸状態の観察不足（酸素チューブはずれ）について内省できた指導場面
14	成人看護学	人工呼吸器管理中の患者の感覚や思いを捉えられず行き詰まっている学生に、看護問題とコミュニケーションをとる重要性の気づきを導いた指導場面
15	成人看護学	検査終了後も症状が続き困惑している患者の言動に対し、学生自身も悩んでいる状態に対して、患者心理のアセスメントを助言し、学生の発想を促した指導場面
16	成人看護学	学生が免荷で車椅子移乗可にある術後の受持患者の状態をイメージできるように、片足での移乗体験を促したことで、患者の状態のイメージ化に繋がった指導場面
17	成人看護学	学生が受持患者へ術後離床を勧めたことで怒鳴られた場面について、指導者と振り返る中で、患者の苦痛に配慮不足であったことに気づけた指導場面
18	成人看護学	学生が乳がんの術後合併症予防のために実施した患者指導について、個別性を配慮した箇所の振り返りの指導場面
19	成人看護学	学生が失敗した清潔援助に対して、その原因と改善について、振り返った指導場面
20	成人看護学	相手に不快な思いや誤解を与えることに気付かない学生に対して、内省する機会をもち、自分の傾向を表出できた指導場面
21	成人看護学	ターミナル期のがん患者に関われず病室入口で立っている学生に対して、学生が感じていたトラウマを表出し援助に導いた指導場面
22	成人看護学	外来看護場面の見学で、抗がん剤暴露対策について、学生が理解できた指導場面
23	成人看護学	短時間の関わりの中で、外来化学療法を受ける患者の有害事象を観察し、医師へ報告し対応する看護の役割を、学生が学びとして語れた場面
24	老年看護学	指導者が受持患者へのフットケアを実施し、学生自身が患者の反応から、高齢者にとって足の観察と足浴効果を実感した指導場面
25	老年看護学	臥床状態にあり誤嚥性肺炎の受持患者の呼吸音聴取を吸痰前後に実施し、学生が吸痰実施の必要性を得心できた指導場面
26	老年看護学	学生が受持患者へ実施した清拭について、ADLを維持しながらできた点と改善点を振り返った指導場面
27	老年看護学	受持患者が注意障害によりズック装着不十分なまま歩行しようとした場面で、学生がケアを考え実施に繋がられた指導場面
28	母性看護学	NICUで泣いていた学生に対して、学生が感じた状況や思いを聞き指導者の思いを伝えたことで、学生自身が命と母親の思いを語れた指導場面

表3 プロセスレコード事例番号7：指導者

学生B：看護大学2年生。基礎看護学実習、初めて患者を受け持ち看護展開することが実習の目標である。

患者A：意識状態クリアでベッド上生活の患者。

振り返りの場面：ミーティングは「看護問題とそれに対する計画」についての発表であった。学生Bは、ミーティング中、どの看護問題を挙げて計画すればいいか曖昧な発表であった。時間も押しており、ミーティングは終了となった。その後、学生Bが、何を看護問題としてあげるのが妥当なのか、指導した場面。

学生の言動	指導者の思い	指導者の言動	コード
①ミーティング終了後も首を傾げ考え込む表情をしている。	②Bさんだけ、どの看護問題にすればいいか迷っている。今の時点で立案できなかつたら残り3日で実践、評価するのは難しい。どう思っているのか聞いてみよう。	③臨地実習指導室の前の廊下でBさんに声をかけた。「計画立案できそうかな」	・看護問題のアセスメントに迷っていると気付く。 ・学生の迷いを確認するために声をかける。 ・自分で計画立案できそうか、確認する。
④「セルフケアで挙げているんですけど、これじゃ評価しづらいですね」(困った表情)	⑤一生懸命考えているのは評価できるな。みんなより遅れているからここで分からなかったら次に進めない。直ぐに教えるのは学習にならないから、少し時間をとって話そう。	⑥「そうだね、それで目標設定するのはこの患者さんでは難しいかもしれないね。ちょっと面談室に行こうか。」(面談室は学生が記録する場所として利用している)	・遅れているから、ここでわからないと次に進めないことが課題と考えた。 ・学生の言葉と表情から学習課題に気付いた。 ・指導するために面談室へ移動した。
⑦「お願いします」椅子に座る。	⑧今回の実習は、基本的看護技術も実践し評価もしなくてはいけない。この患者の援助の必要性についてどう捉えているんだろう。	⑨(面談室移動し椅子に座る)「Bさん、この人にとって今どんなケアが必要かな。既にBさんはシャワー浴を介助したり陰部洗浄を介助したりしているね。それはなんのために必要なのかな?」	・学生の実習目標を意識し、受持患者へのケアの必要性を意図的に質問した。
⑩「皮膚を清潔にすることです」	⑪セルフケア不足を挙げているけど、この場合の患者目標をどう考えているのか。	⑫「その場合の目標どう考えている?セルフケア不足を問題にした場合、清潔行動をどこまで出来るようになるか、が目標になると思うけど、Cさんの場合は難しいんじゃないかな」	・学生の看護目標を確認するために、思考プロセスに疑問を投げ掛けた。
⑬「そうなんです。だからどういふうに問題を挙げていいか、はっきりわからなくて……」(沈黙)	⑭Aさんに対して皮膚を清潔にする目的が曖昧になっている。	⑮「皮膚を清潔にする目的は何かな?」	・学生の援助の目的の曖昧さから、援助の目的確認のために質問した。
⑯「おむつに尿が漏れていて、きれいにしないといけないので……」	⑰少しづつ看護問題に近づいてきた。	⑱「おむつの中が汚染するとなぜ良くないのかな、Aさんになつたつもりで考えてみて」	・意図的な質問から学生の反応を確認する。 ・患者になつたつもりで考えてみて、と他者理解のための提案をした。
⑲「臭いがしたり、気持ち悪かったり、……あとは……」(首をかしげる)	⑳もう少し考えてもらおう。少しヒントを与えてみよう。	㉑「そうだよ、おむつの中がそのままだと、自分で動けないAさんの場合どういふことが問題になる?」	・考えを引出すために待つ。 ・学生の反応を確認し、患者をイメージさせたうえで看護問題について質問した。
㉒「あっ、褥瘡!」(ひらめいた表情)	㉓やっと気付いてくれた。	㉔「そうだよ、褥瘡になるリスクはあるよね。じゃそれで問題挙げて計画立案できるかな」	・学生の気付き、受持患者の看護問題の気付きを承認した。
㉕「はい、わかりました。これですっきりしました。ありがとうございます」(笑顔)	㉖理解できたようで良かった。	㉗「Bさんは実際、何度もケアの見学や介助をしているから実践しやすいんじゃないかな」	・学生の理解を喜んだ。 ・学生の今までの学習行動を承認し励ます。
㉘「計画立てて明日実践します。長い時間ありがとうございました」	㉙やる気が感じられるな。	㉚「明日計画の内容確認するね。お疲れ様」	・学生の意欲を感じ、今後の学習行動の期待を語る。

振り返り：今回、初めて受け持ちを持って看護展開する実習であり、担当教員とも相談した。どうしても理解できなければ、看護問題を教えることも必要かと思っただが、発問しながら考えを導くことで学生は気付くことができたと思う。

表 4 効果的指導事例のカテゴリー、サブカテゴリー

カテゴリー	サブカテゴリー
学習課題の査定	悩みの気づき 感情の受けとめ 言動と思考の確認 学習課題の気づき 学習課題の共有
発問	患者理解状況の発問 患者理解に必要な観察項目、方法の発問 見聞した事実とその知識の発問 患者ケアの目的、方法の発問
反応に応じた多様な指導方法の活用	学生の反応や患者状況に応じたケアや指導方法の選択 ケアとその根拠の説明 患者理解状況の評価と行動示唆 気づきを促すための演示
指導目標を意識した形成的評価	指導目標の設定 学習成果の承認 形成的評価の実施
看護専門職として自己拡大できる機会の提供	患者の立場に近づく方法の提示 患者、家族の事実と思いの代弁 学生の思考と別の観点からの説明 自己拡大の機会提供
合同注視と看護観の共鳴	看護実践の保証 看護実践の省察 看護者自身の看護観の語り 学生の将来への期待

学生と共有していた。事例20では、学生が突然、“Aさん外来よばれたんで行っていいですか？”の言動に対し、実習計画にあがっていないことから見学を指示すると、“自分が行くとは言っていないんですけど…”との学生の態度に指導者は学習課題を見出していた。

このカテゴリーでは、指導者は学生の言動や態度から、学生自身の悩み、困っている状況、躓き等に気づき、感情を受けとめたり、言動や思考を確認したりするなかで、指導の必要性や学習課題を見出していた。状況によって、学習課題を学生と共有していた。

【発問】は、学生に対する＜患者理解状況の発問＞、＜患者理解に必要な観察項目、方法の発問＞、＜見聞した事実とその知識の発問＞、＜患者ケアの目的、方法の発問＞の4つから構成された。

事例13では、呼吸機能を悪化させない清潔ケアの実施を学習課題としたうえで、“Aさんは酸素下がっても自覚症状ないよね。呼吸状態はどのよ

うに見ていくの？”と指導者は意図的な質問を行い、それに学生が応え、さらに指導者が質問を繰り返していた。事例9では、学生に“術後のこの方の合併症として可能性が高いのは何かわかる？”と質問し、“無気肺です”の反応から“そうだね、無気肺ってどんな呼吸音かな？”とさらに質問し、質問－反応－質問が繰り返されていた。事例17では、痛いって怒られた学生に対して、“離床を勧めることは大事だと思う。でも、何故、Aさんは怒ったのだろう？”と質問していた。

このカテゴリーでは学生に対する意図的な質問、つまり発問が見出された。発問の目的は患者理解状況、患者理解に必要な観察や方法、事実と知識の統合、ケアの目的や方法であった。発問のスキルは、事例13や事例9のように、評価、理解、知識といった認知的発問と、事例17のように価値づけ、内面化といった情意的発問の両方が含まれていた。発問レベルは、学生が答えやすい質問から入り、質問－反応－質問と繰り返される中で、発

問レベルが高次となっており、その間に指導者は“そうそう”“おっ、覚えていたね”“そうなんだよね”と励ましの合いの手が入っていた。

【反応に応じた多様な指導方法の活用】は、＜学生の反応や患者状況に応じたケアや指導方法の選択＞、＜ケアとその根拠の説明＞、＜患者理解状況の評価と行動示唆＞、＜気づきを促すための演示＞の4つから構成された。

事例13では、学生の患者への清拭、足浴の実施状況を見守り、適宜、声をかけたり、手を差し伸べたりしていた。事例21では、指導者は“そしたら今日は清拭もしたし、口腔ケアをしてみるからそばで見えていて”と、学生をベッドサイドへ連れていき、受持患者へ口腔ケアの必要性を説明しながら実践してみせた。さらに“看護師がそばで見ているからやっていいよ”と示唆し、学生自身にケアを見守りのうえで実施させていた。その後のスタッフステーションにて“がんの状態でその時期により出てくる症状も違うし、その時期でうまく苦痛に対応してあげられるようになればいいね”と本日のケア実施を振り返ったうえで、翌日の口腔ケア計画立案の助言と他の計画項目の事前学習を促していた。事例20では、患者に対し“何回か吐き気は経験したけど、脱毛してくると気持ちが悪くなってくるね”と伝えつつ、指導者は脱毛した髪の毛を拾いながらAさんの気持ちを聞くことを学生へ意図的に見せていた。

このカテゴリーでは、指導者は学生と相互交流をはかりつつ、看護実践のための発問とその後の学生の反応から、指導者自身が看護職者としての専門的知識、技術を演示したり、説明したり、また学生自身が看護ケアを実践できるよう行動の促進、示唆、指示、見まもり、そして、必要時はケアを補完するといった、指導方法を多種多様に活用していた。さらに、学生の気づきを期待し、意図的で分かり易い演示を行い、学生自らが気づけるような行動をとっていた。

【指導目標を意識した形成的評価】は、＜指導目標の設定＞、＜学習成果の承認＞、＜形成的評価の実施＞の3つから構成された。

事例13では、指導者は学生に対して“呼吸状態見ながら実施していたと思うけど、足浴の時は足浴に集中してしまったかな”と足浴はできたが、観察は不十分だったことをフィードバックしていた。学生も“はい、Aさんの様子を見ながら（足浴を）実施しなければならなかったです”と手技に集中して、患者の呼吸状態を含めた全身状態の

観察ができなかった点を反省していた。事例21では、指導者は翌日の口腔ケア実施後の学生に“凄い進歩やね、Aさんから気持ち良かったと言われたし、凄い”と、学生が受持患者に必要なケアを実践できたことを承認し、その承認を言語化していた。事例16では、“やってみたかな？”“はい、やってみました、でも全然立てなくてうまくできなかったです”と反応を確認していた。

このカテゴリーでは、学生個々に応じた指導目標を意識し、患者や看護実践といった事象を通して、指導目標の形成的評価（フィードバック）を学生自身にわかるように言語化していた。そして承認が頻回に用いられていた。

【看護専門職として自己拡大できる機会の提供】は、＜患者の立場に近づく方法の提示＞、＜患者、家族の事実と思いの代弁＞、＜学生の思考と別の観点からの説明＞、＜自己拡大の機会提供＞の4つから構成された。

事例20では“見学態度が他人事で無関心な態度に見えた”“相手に誤解を与える言葉や言動があると私も思うな”として、学生自身が自分を内省する機会を勧めていた。事例21では“がん患者全部をひとくりに苦手だと踏み込めないでいることは寂しいことだな”と意識し、学生と交流する中で、患者ケアに学生自身を引き入れていた。事例16では、指導者は学生に対し“Aさんは、左の股関節の手術後で、左足に傷があって痛いんだよね、あなたのここに傷があって痛ってことだよ。おうちはベッドで寝ている？椅子はあるよね。実際にベッドから体を起こして端座位になって、そこから左足を着かずに椅子に移ってみたら、少しイメージつくかもしれないと思うんだけど、どうかな。やってみて患者さんのことを考えたらいいと思ったのよ”と、患者の気持ちや状況に近づく方法を提示していた。

このカテゴリーでは、指導者は学生が患者の立場に近づくような方法を提案したり、患者・家族の事実と思いを代弁したり、学生の思考と別の観点からの思考を示したりして、学生自身が自己理解、あるいは患者への立場変換ができようにつながることで他者理解といった、学生が看護専門職として自己拡大できる意図を含んだ行動が示されていた。

【合同注視と看護観の共鳴】は、患者の＜看護実践の保証＞、＜看護実践の省察＞、＜看護者自身の看護観の語り＞、＜学生の将来への期待＞の4つから構成された。

事例13では、学生が足浴実施中、指導者は“Aさん、酸素(カテーテル装着)しましょうか。学生さん酸素(SPO₂)測ってみましょう”と学生のケアを見守りつつ、患者へ酸素療法のカテーテルをつけるよう促しつつ、学生へは全身状態の観察を促していた。実施後、“AさんはSPO₂低下しても自覚症状があまりないんだよね。その分、私達が注意して患者さんに伝えないとね”と看護の役割を語っていた。事例16では“何でこんなこと言うかという、私も学生のときに学内実習で水枕をずっと当て続ける演習をしたことあるんよ。そしたらね、どうなったと思う。そぞ、冷たくてしまいに痛くなるんよ、体験したから辛さわかるの”と、自ら体験をすることで、患者の思いに少しでも近づいたケアに繋がることを語っていた。事例21では指導者が口腔ケア後に“Aさんから気持ち良かったって言われたし、凄い”と承認後、学生は“一番辛いのは患者さんなので、そこから逃げちゃ駄目ですね”との反応に対して、指導者は“感動するわ。このまま心に仮面をしたまま患者さんと関わるような看護師さんになったら心配やったけど、良かった”と、学生が指導者自身の考えと同じように患者個々の健康状態や日常生活の改善に役立つと、患者に向き合う姿勢が持てたことを、喜びとしていた。

このカテゴリーでは、患者への看護実践を保証したり、実施した看護実践を振り返ったりを、学生と共に進めていたことが見出された。また、指導者自身が看護観を表明していたことで、学生が指導者と同じような考えや感情を持ったときに、看護観を表明していた。前述までの6つのカテゴリーは、学生を主体とした指導に関するカテゴリーであったが、本カテゴリーは、患者を主体とした指導者の看護観に基づく看護実践に学生を共鳴させているカテゴリーであった。

4. 「非効果的指導事例」について

「非効果的指導事例」18事例は、実習領域は様々であり、内容は学生の看護技術や患者との関係形成の未熟さに対する指摘、一方的な説明、学生が計画・実施した患者指導の未熟さや学習不足への注意、学生への指導が曖昧で不明確な助言等であった(表5)。

「非効果的指導事例」に本研究結果で見出されたカテゴリーが内包されているか確認したところ、いずれも含まれていなかった。指導者の中には課題を意識していた事例もあったが、査定が不十分または学生に学習課題が意識されないままであ

たため、【学習課題の査定】には含まれなかった。

考 察

研究参加者である指導者は、指導者役割の経験年数は初年次12名(44.4%)、1~2年6名(22.2%)を合わせると66.6%と経験年数が少ないものの、看護師の経験年数は全員が10年以上あることから経験豊富な看護職者で構成されているといえる。指導者は、既に保有している専門領域にかかる看護実践能力と指導者研修で得た学びを活用した指導実践をしていたと考える。

1. 本研究のカテゴリー生成を通して新たに見出されたこと

本研究では、臨地実習指導者が看護学実習で行う効果的な指導の特徴を明らかにすることを目的として、指導場面のプロセスレコードをデータ収集し分析を行った。結果、6つのカテゴリーが得られた。カテゴリー生成を通して、本研究で見出されたことは以下のとおりである。

1点目は、効果的な指導の特徴は【学習課題の査定】、【発問】、【反応に応じた多様な指導方法の活用】、【指導目標を意識した形成的評価】といった指導過程が、学生と相互交流する中で展開され、継続されていたことであった。指導者は、【学習課題の査定】をし、学習課題を学生と共有していた。続いて、学習課題に応じて意図的な質問、つまり【発問】がなされていた。あわせて、指導者は説明、示唆、演示等の【反応に応じた多様な指導方法の活用】を、臨床現場で具体的な指導が行われた。それらから、指導者自身に学生個々の指導目標が明確となり、その【指導目標を意識した形成的評価】が行われていた。KR(Knowledge of Results: 結果の知識)¹⁷⁾の中では特に承認が活用されていた。

2点目は、指導過程に学生自身の自己理解、立場変換から他者理解を促す機会として【看護専門職として自己拡大できる機会の提供】をしていたことであった。学生に「他人に無関心な態度に見える」と指摘し内省を促したり、「もしあなたが患者の立場だったら、どう思うかしら」、「患者の状態と同じように、こんなふうにやってみたらどう」と立場変換を促したり、と自己拡大の機会が提供されていた。

3点目は、【合同注視と看護観の共鳴】が見出され、指導者自身の看護観に基づく看護実践に、学生を引き入れて、指導者自身の目指す方向と同じ方向へ学生の目を向けていくことがなされてい

表5 非効果的指導事例の概要

事例番号	実習	場面
29	基礎看護学	学生が手洗い後、シンク周囲の水の拭き取りが不十分な為、手指衛生の方法を指摘した場面
30	基礎看護学	学生が足浴を計画、実施に際し、準備に手間取り、実施後の観察の確認でも浮腫が理解できていなかったことに指導者ががっかりしている場面
31	基礎看護学	学生と患者の関係性が成立していなかったことを、指導者が最終日に気づいた場面
32	基礎看護学	透析療法導入前の患者の不安を受けとめているかを学生に確認しているが、話を聞いて良かったで終了し、意味づけがなされなかった場面
33	成人看護学	床上安静中の患者への口腔ケアの予定が、未実施のため注意した場面
34	成人看護学	PTGBDチューブ留置中の患者の観察について学生の反応がなく、指導者が全て説明した場面
35	成人看護学	術直後の観察計画の実施を促すが、学生の反応が消極的な為、指導者が質問責めとなり、結果一方的に説明した場面
36	成人看護学	手術侵襲による変化の観察とその根拠を質問するが、学生の反応がなく、指導者が一方的に説明した場面
37	成人看護学	退院調整の必要な患者と、患者を取り巻く他職種との協働と看護師の役割について、一方的に説明した場面
38	成人看護学	ストーマ造設術後患者に初回シャワー浴援助を拒否された学生に対して、代わりに環境整備を実施したが、学生が気落ちし、患者心理も看護も伝えきれなかった場面
39	成人看護学	学生に対し、退院後の生活として「転倒リスク」に着目して指導していたが、途中からリハビリや糖尿病に話題が変化して、助言にならなかった場面
40	成人看護学	透析患者への退院指導の必要性を促すが、学生へ質問するのみで、具体的な助言に至らなかった場面
41	成人看護学	労作時の呼吸困難感がある患者への呼吸法の指導について、知識確認後に患者のもとで学生が実施したが、うまく学生が実施できず、助言もできずに終了した場面
42	成人看護学	退院後のリハビリテーションに関する自主トレーニング指導の際、患者の意欲を引き出せず終了した場面
43	成人看護学	糖尿病、一人暮らしの患者への食事指導について、学生の介入を促すが、意図が伝わらず曖昧なまま終了した場面
44	小児看護学	先天性心疾患術後患児とその環境を見学した後に、感想を尋ねるが反応が少なく、指導を教員に任せた場面
45	母性看護学	学生が作成した産褥体操パンフレットについて事前確認は行ったが、学生が1人で実施したことに対して注意した場面
46	老年看護学	学生が作成した脳梗塞患者の退院指導パンフレットについて、確認から質問責めとなり具体的助言がなく終了した場面

た。

上記の6つのカテゴリーは効果的な指導の特徴であり、本研究で新たに見出された知見であったといえる。

2. 先行研究との比較にみる本研究の意義

生成されたカテゴリーを先行文献との比較によって考察する。本研究で見出された指導者が学生に行う【学習課題の査定】、【発問】、【反応に応じた多様な指導方法】、【指導目標を意識した形成的評価】には、査定、指導実践、目標と評価が内包されていた。Gaberson¹⁸⁾は「看護実践教育のプロセスは、学習の目標と成果を明らかにする、学習ニーズをアセスメントする、学習活動を計画する、学生を指導する、学習や行動を評価するという5つの段階がある」と述べている。本研究の結

果から、指導者はGaberson¹⁸⁾のいう「学生を指導する」ことを意識しており、その前段階として学生の悩みや困ったことや躓き等の状況を学習課題と査定し、指導実践のプロセスの中で、評価する際に指導目標と繋がっていったものと考えられる。

また、これら4つのカテゴリーは、相互に関連し、継続していた。例えば、事例21で指導者は「過去に体験したがん患者に対するトラウマからくる受持患者への対応困難」という学生の学習課題を意識し、まずは「現在の受持患者の清潔ケアに関われること」を本日の学習課題として、口腔ケアの実施と快の反応を得ることで、学生の患者接触への抵抗感を減らし、翌日のケア計画へ繋げ、さらに最終日には学生自身ががん患者への対応につ

いて語れるように導くといったように、目標と評価は、次の実習課題の査定に繋がっていくことから、各カテゴリーは関連し、日々、螺旋状に発展していく過程と考えられる。

また、【発問】、〈感情の受けとめ〉、〈学習成果の承認〉、〈患者理解状況の評価と行動示唆〉、〈学生の反応や患者状況に応じた指導方法の選択〉が見出されたことは、Flanders¹⁹⁾の相互作用モデルによる教師の発言、生徒の発言と矛盾しないことから、指導過程において相互作用モデルを活用していたと捉えられ、効果的な指導には学生との相互交流は欠かせない要件であったと考える。

指導過程を順に見ていく。【学習課題の査定】は、中山²⁰⁾の学生の課題に応じた指導と合致する。学生は実習中、困難や困惑といった感情を抱きながら学習活動を展開している^{21) 22)}ことが明らかにされている。谷村²²⁾は「学生の困惑するといった体験は患者に向き合おうとしているからこそ生じる感情であり、内面化に至るために学生にとっては重要な体験」と述べているように、指導者は学生の悩み、困った事、躓き等を重要視し、そこから学習課題を捉え、学生の未知、未習、未熟さを受けとめていたと考える。

【発問】について、福井²³⁾は海外文献検討の結果から看護基礎教育における問うことの意図を明らかにした。本研究結果の【発問】で見られた意図は、福井²³⁾のいう論理的思考の促し、学習過程の方向づけ、患者把握に該当し、【学習課題の査定】は学生の思考を知るに該当していたと考える。そして、発問の目的は患者理解の確認、事実と知識の統合、ケアの目的や方法の確認であることから、指導者は看護職者としての専門的立場と教育的観点から発問を行っていたことがわかる。発問のスキルは認知的、情意的発問の両方が含まれ、少しずつ高次となっていた。福井²³⁾は「低次の認知レベルの問いが8～9割以上を占め、高次の認知レベルの問いが少ない」とし、Gaberson¹⁸⁾も「質問は学生が既に理解している範囲を超えて考えを促すものでなければならない」と述べているように、発問レベルは学生の状況や反応にあわせて、次第に高次とする必要がある。さらに、「既知・既習と未知・未習の間を問うことによってこそ学習行為がはじまる、到達している水準と遂行できる水準との差へ導かなくてはいけない²⁴⁾」のように、本研究結果からも発問が効果的指導には不可欠と示唆されるため、今後、指導者研修には発問に関する教育的視点と方法を取り入れる必要があると

考える。

【発問】、【反応に応じた多様な指導方法】、【指導目標を意識した形成的評価】では、発問、説明、評価、承認が多く活用されていた。これらは高橋²⁵⁾のいう「学生の意欲が出た事例で多いものから、承認、質問、傾聴、提案、ラポール」と類似していた。この指導方法はコーチングスキルであり、現代の若者気質から有効であるとされる。本研究結果では、さらに看護実践の手本を見せるといった演示や、学生を主体的なケア体験へ導く行動示唆が見出された。このことは、看護学実習では患者が提示した現象を素材とし、患者に必要な看護実践を教材とするための演示や行動示唆は重要な指導方法と考える。様々な指導方法を適宜、活用することで、学生は未知と既知の統合、未習と既習の統合、未熟さから習熟の機会へ繋げる学習機会を得ると考える。さらに【指導目標を意識した形成的評価】は、実習が授業に位置づくことから、目標設定と評価は必要不可欠である。指導者は指導過程において、評価までを意識し、学生へフィードバックしていたことは、指導者の役割行動として評価できると考える。

また、本研究では【看護専門職として自己拡大できる機会の提供】として、指導過程を展開させながら、自己拡大をはかる機会の提供が見出された。山下²⁶⁾は看護学実習における学生の学習活動の中に「学習者から援助者、援助者から学習者への立場変換の反復」をあげているように、学生は学習目標達成を目指す学習者と看護を実践する援助者との立場の切り替えを何度も繰り返す行動を示すと述べている。本研究においては、指導者は学生自身が立場変換の必要性を認識し看護職者として思考できるための機会を意図して提供していた。またこのことは、Wiedenbach²⁷⁾のいう自己拡充の原理とも相応しているものかもしれない。指導者は、看護専門職者となるために、自己理解と立場変換した他者理解を重要視した指導を行っていたといえる。

さらに、本研究の効果的な指導では【合同注視と看護観の共鳴】が見出された。澤²⁸⁾は「指導者が実施するケアは臨床の中では瞬時に生まれては消えていく思考であるために、日常的に行っている指導者のケアを学生に伝えることの意識が足りない」と述べている。本研究では指導者自身の看護実践や実践の省察に学生を引き入れ、自分の目指す方向と同じ方向へ学生の目を向けていくことがなされていた。看護実践を言語化することで備

値観を共鳴させていたと考えられ、指導者の看護観の意識的活用である看護実践は効果的な指導過程の基盤であったと考える。このことから、指導者研修においては指導者自身の日頃の看護実践を振り返り、看護観を意識的に言語化することが必要と考える。

以上述べてきたように、本研究で明らかとなった【学習課題の査定】、【発問】、【反応に応じた多様な指導方法の活用】、【指導目標を意識した形成的評価】の指導過程は、先行研究とは矛盾せず、むしろ指導過程として、発問、演示、行動示唆を活用している点が際立っていたことから、看護実践教育として有効であることが示唆された。また指導過程に【看護専門職として自己拡大できる機会の提供】によって、学生自身の自己理解、立場変換からの他者理解を認識できる関わりは、学生が看護専門職へ成長するうえで、指導者が重要視し中核目標としていたと考える。加えて【合同注視と看護観の共鳴】は、看護職者としての看護観に基づく患者主体の看護実践について、学生にも同じ方向に注視を促し、看護観に共鳴できるように支援していることが見出された。本研究結果において、指導過程に看護専門職として自己拡大できる機会の提供があること、指導過程の土台に指導者自身が合同注視と看護観の共鳴が見出されたことは、独自性のある知見と捉える。

6つのカテゴリーは、効果的な指導の特徴を帰納的に抽象化したものであり、意義がある。本研究で得られた結果から、指導者研修について考えてみる。効果的な指導には、相互作用モデルに基づく螺旋系の指導過程が展開されることから、教育力育成のために相互作用モデルを含む教育理論と具体的な指導方法として発問、演示、示唆、評価等を組み込む必要性が示唆された。また、自己拡大の機会提供のためには洞察力を磨く必要があることから、プロセスレコード活用や省察を深める機会が大切ではないかと考える。さらに、指導者には指導者役割と同時に看護職者役割が求められ、専門性のある看護実践能力が欠かせない。自らの看護観、根拠に基づく看護実践、看護の専門性を言語化、可視化できる研鑽を看護専門職として絶やさないと示唆が得られた。

研究の限界

本研究で協力を得た指導者は、看護師の経験年数は全員が10年以上あることから経験豊富な看護職者であるが、指導者役割の経験年数では2年未

満が6割と、教育者としての観点では幅があることから対象事例の偏りがあることが考えられる。指導者としての条件が一般的に曖昧であるため、指導者の条件を今後検討し、指導者の条件設定をしたうえで検討する必要がある。また、本研究のデータは、プロセスレコードに再構成した記述内容を対象としたが、インタビュー、参加観察といった多様なデータ収集方法の可能性はある。

結 論

プロセスレコード28事例を分析した結果、効果的な指導の特徴は、以下のとおりであった。

【学習課題の査定】、【発問】、【学生の反応に応じた多様な指導方法の活用】、【指導目標を意識した形成的評価】、【看護専門職として自己拡大できる機会の提供】、【共同注視と看護観の共鳴】であった。効果的な指導は、学生の実習課題を査定したうえで、専門的立場と教育的観点から発問、指導方法の活用、形成的評価といった指導プロセスが継続して展開されている。加えて、学生と相互交流を図りつつ、学生が自己理解や患者への立場変換といった自己拡大の機会を提供していた。その指導過程には、指導者自身の看護観、指導観が見出され、学生と共同注視や共鳴を図っていた。指導者が看護学実習での実践の指導事例から導き出された本研究のカテゴリーは、指導者の効果的な指導の特徴を明らかにしている。

謝 辞

本研究にあたり、快くご協力いただきました病院関係者並びに指導者の皆様に深く感謝いたします。

利益相反なし

文 献

- 1) 看護行政研究会編集：看護教育の内容と方法に関する検討会報告書，平成29年版看護六法，新日本法規，1462-1471，愛知，2017
- 2) 大橋久美子，菱沼典子，佐居由美，他：看護大学入学生の生活体験，聖路加看護学会誌，12(2)，25-32，2008
- 3) 菱沼典子，佐居由美，大久保暢子，他：看護系大学1年生の生活習慣と生活体験に関する全国調査，聖路加看護学会誌，15(1)，27-34，2011
- 4) 椎葉美千代，齊藤ひさ子，福澤雪子：看護学

- 実習における実習指導者と教員の協働に影響する要因, 産業医科大学雑誌, 32(2), 161-176, 2010
- 5) 高畑和恵, 佐々木吉子, 井上智子: 看護学士課程教育における臨地実習指導での大学教員と実習指導者との共同に関する研究, 日本看護学教育学会誌, 25(2), 1-14, 2015
- 6) 文部科学省: 看護教育の在り方に関する検討会報告, [オンライン, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/018/gaiyou/020401.htm], 大学における看護実践能力の育成の充実に向けて, 5. 1. 2016
- 7) 細田泰子, 山口明子: 実習指導者の看護学実習における指導上の困難とその関連要因, 日本看護研究学会雑誌, 27(2), 67-75, 2004
- 8) 日本教育方法学会編: 教育方法学研究ハンドブック, 学文社, 318, 東京, 2014
- 9) 中西睦子: 臨床教育論-体験からことばへ, ゆみる選書1 (初版), ゆみる出版, 286-301, 東京, 1992
- 10) 齊藤美沙: 臨地実習指導者の役割に関する研究の動向, 北海道医療大学看護福祉学部学会誌, 9(1), 107-115, 2013
- 11) 千葉朝子, 中垣明美: 臨地実習指導者の指導時期ごとの指導観・指導方法, 日本看護学教育学会誌, 21(1), 29-37, 2011
- 12) 泊祐子, 栗田孝子, 田中克子: 臨地実習指導者の指導経験による指導のとらえ方の変化と必要な支援の検討, 岐阜県立看護大学紀要, 10(2), 51-57, 2010
- 13) 松澤由香里, 休波茂子: 臨地実習指導者の教師効力に関連する要因の検討, 日本看護学教育学会誌, 18(3), 35-45, 2009
- 14) 杉森みどり, 舟島なをみ: 看護教育学 (第6版), 医学書院, 253-254, 東京, 2016
- 15) 和田攻, 南裕子, 小峰光博総編集: 看護大事典 (第2版), 医学書院, 2596, 東京, 2002
- 16) 北素子, 谷津裕子: 質的研究の実践と評価のためのサブストラクション, 医学書院, 31-39, 東京, 2009
- 17) 古藤泰弘, 小林一也: 授業評価の基本と実際 II, 才能開発教育研究財団/教育工学研究協議会, 93, 東京, 1986
- 18) Kathleen B. Gaberson, Marilyn H. Oermann: 勝原裕美子監訳, 臨地実習のストラテジー, 51-93, 医学書院, 東京, 2002
- 19) 辰野千寿: 学習指導の心理学, 大日本図書, 13-37, 東京, 1981
- 20) 中山登志子, 舟島なをみ: 教育ニードアセスメントツール-実習指導者用の開発, 日本看護研究学会雑誌, 38(1), 73-183, 2015
- 21) 樋田小百合, 平澤園子: 高齢者看護学実習における患者のもてる力を活用する看護学生の意識と困難感, 日本看護福祉学会, 22(2), 189-202, 2017
- 22) 谷村千華, 森本美智子, 大庭桂子, 他: 看護学生の成人(慢性)看護学実習における体験の内面化のプロセス, 日本看護学教育学会誌, 21(1), 39-49, 2011
- 23) 福井里佳: 看護基礎教育における「問うこと(questioning)」に関する海外文献検討, 日本看護学教育学会, 22(1), 35-46, 2012
- 24) 吉本均責任編集: 現代授業研究大事典, 明治図書, 216-218, 東京, 1987
- 25) 高橋衣, 松本明美, 金田愛子, 他: 臨地実習における看護学生の“意欲”に関する考察-コーチング理論を用いて-, 足利短期大学研究紀要, 27(1), 67-74, 2007
- 26) 山下暢子, 舟島なをみ: 看護学実習中に取り組む学生行動の概念化-学生理解に資する指標の探求, 日本看護学会第64回大会発表集録, 208-209, 2005
- 27) Ernestine Wiedenbach: 都留伸子, 武山美智子, 外口玉子訳, 臨床実習指導の本質, 現代社, 33-81, 東京, 1972
- 28) 澤真由美: 臨地実習指導者の学生指導におけるReflectionに関する研究, 日本看護学雑誌, 16(1), 177-184, 2006