

看護学生の実習適応感に影響する要因の検討¹⁾

龔 恵芳*

Investigation of Factors Affecting Nursing Students' Subjective Adaptation in Nursing Clinical Practicum

Keihou KOU*

When considering nursing students' subjective adaptation in nursing clinical practicum, it is useful to include factors and processes necessary for nursing students to adapt to the clinical environment. In this study, we semi-structured interviewed 14 novice nurses about clinical practicum they completed as nursing students. The study had a qualitative description design. Based on the interview results, 22 categories were extracted from 320 elements related to subjective adaptation, and the following three factors affecting nursing students' subjective adaptation in clinical practicum were found: [future goals and implications for students], [the reality of clinical practicum felt by students], and [human resources required by students]. The implications of these factors affect each other and are connected, and even if one factor is missing, the risk of impairing subjective adaptation in practicum is increased.

key words: nursing students, nursing clinical practicum, subjective adaptation in nursing clinical practicum

問 題

看護基礎教育における授業形態は、主に机上の学習を中心とする「講義」、学内において看護技術を習得する「演習」、看護学生が病院や地域に赴き、実践を通して看護に必要な知識や技術を習得する「看護学臨地実習（以下、実習）」で構成されている。その中でも実習は、カリキュラムの進度が基礎科目から専門科目と発展していくプロセスの中で、各看護学科目の最終段階として配置されている。そして、実習は講義や演習で習得した内容を基に、看護実践能力を身につけていくことを重視しているため、看護学

を学ぶ上で特に重要な科目として位置付けられている（Chan, Tang, Choi, Liu, & Taylor-Piliae, 2018； Chan, 2002； Lee, Clarke, & Carson, 2018）。このことは、藤岡・堀（2002）が実習を「臨床の知」の獲得の場として示していることから明らかである。

しかし、実習は学内とは異なる環境であるため、看護学生にとって実習は不安やストレスを感じやすいことが明らかにされている（Gibbons, 2010； Jun & Lee, 2017）。また、香川・茂呂（2006）は、学内での演習と実習では異時間性があると述べていることから、実習は看護学生にとって未知な時間であると考えられる。

¹⁾ 研究にご協力頂きました皆様に心より御礼申し上げます。また、本論文を執筆するにあたりご指導いただきました関西大学社会学部教授脇田貴文先生に深謝いたします。

* 関西大学大学院心理学研究科

Graduate School of Psychology, Kansai University, 3-3-35 Yamate-cho, Suita-shi, Osaka 564-8680, Japan

看護教育に関する先行研究としてはClinical Learning Environment すなわち、臨床学習環境について、国内外で研究がなされている。特に臨床学習環境に影響する要因や学習効果を上げる要因について研究されており、実習を捉えるうえで欠かすことができない視点である。

国内においては、Hosoda (2006) は、臨床学習環境を感覚的、知覚的、象徴的、行動的、反省的の5つの側面から捉えている。そして、看護学生の臨床学習環境に影響を及ぼす教育インフラストラクチャーについて、学校と臨床との連携が看護学生の臨床学習環境に最も強く影響していることが示唆されている(細田, 2007)。

国外では国内より臨床学習環境の研究が多くなされている。Chan (2001, 2002, 2003) は心理社会教育の理論的枠組みを基に、Clinical Learning Environment Inventory を開発し、看護学生の臨床学習環境を最大限に高める要因について、看護学生はポジティブに実習が行える環境を好んでいることを示している。Dunn & Hansford (1997) は、看護学生の臨床学習環境に影響を及ぼす要因について、対人関係はポジティブな学習環境に発展し、看護学生の満足度にも影響する一方で、実習場の厳格なヒエラルキーは看護学生のニーズを満たさないことを示している。Koontz, Mallory, Burns, & Chapman (2010) は、看護師と看護学生との関係性から臨床学習環境に影響を及ぼす看護師の要因について、看護師に対する信頼の程度が影響することを示している。

これらの先行研究より、看護学生の臨床学習環境に影響する要因としては、看護学生を取り巻く教育的・人的な環境があり、それらの環境は看護学生個人と相互に関係していることが示唆されている。したがって、看護学生自らが実習環境を調整することは困難であり、個人の努力だけで実習環境に適應することは難しいと言えるだろう。

日本における各領域の実習期間は概ね1週間から3週間である。厚生労働省(2011)では、具体的な時間は示されていないが、看護学生が新しい実習の場に適應するには一定の時間がかかることを示唆している。

しかし、Warne et al.(2010)は、実習期間に関しては1週間から6週間よりも7週間以上のほうが、看

護学生の実習満足度は高く、指導者との関係も築きやすいことを示している。また、対象は異なるが、川人・堀・大塚(2009)は教職を目指す大学生について、短期間での教育実習の適應と技術の習得は、ストレスフルな状況であることを示している。これらのことを考慮すると、看護学生が1週間から3週間の期間で実習の場に適應することは、困難であると考えられる。

現実には、実習の事前準備には積極的に取り組むが、いざ実習が始まると心身のバランスを崩してしまう看護学生が見受けられる。看護学生が必ずしも実習環境に適應する必要があるかは賛否両論があるが、実習が原因で看護学生の心身に過度の負担がかかることは望ましいといえない。

適應に関しては、主観的適應を意味する「適應感」の概念があり、心理学分野だけでなく教育分野においても研究がなされている。適應感について、谷井・上地(1994)は、適應感を規定するものは個人と環境との主観的な関係であると定義している。また、大久保・青柳(2003)は、「個人が環境と適合(フィット)していると意識すること」と定義し、適應ではなく主観的適應状態に焦点を当てた適應感に注目している。つまり、適應感は個人が環境の中で上手く生活しているという、個人的、主観的な認知であるといえる。

看護基礎教育において、適應感の中でも実習適應感に着目し研究されている。吉永・大沢・高橋(1989)は自作の実習適應感尺度を用い、看護学生の自我同一性と実習適應感に正の相関があることを示し、高橋・柴田・鹿(2006)も自作の実習適應感尺度を用い、社会的スキルを獲得しているほど、実習適應感が高いことを示した。

しかし、既存の実習適應感尺度(吉永他, 1989; 高橋他, 2006)は、指導者側の視点で実習適應感を捉えた項目もあり、必ずしも看護学生の実状が十分反映されていない。また、以前と比べて現在は、看護の場が病院中心から地域へと広がっていることから、多様な場において実習が行われている(文部科学省, 2017)。したがって、既存の実習適應感尺度(吉永他, 1989; 高橋他, 2006)では、現在の看護学生の特徴やカリキュラムを踏まえた実習適應感を把握することは難しいと考えられる。そこで、現在の実状に即して看護学生の実習適應感に影響を与える要因の検討を

行うことは、看護学生の支援に役立つ知見を得ることができ、看護基礎教育の実践向上にも貢献できると考えられる。

実習適応感の定義については、実習は看護学生が主体となって経験する場であることから本研究では、大久保・青柳(2003)の適応感の定義を参考とし、「看護学生が実習環境と適応していると意識すること」とする。

以上から本研究では、看護師国家資格取得後1年未満の看護師(以下、新人看護師)を対象に、看護学生の時に経験した実習について半構造化インタビュー調査を行い、看護学生の実習適応感に影響を与える要因の検討を行う。

方 法

研究デザイン

質的記述研究デザインとした。

研究対象者と研究対象者の選定

新人看護師を研究対象者とした理由は、①全領域の実習を経験していることから、総合的な視点から語りやすい、②在学していないことから、周囲を気にすることなく本音で語りやすい、③学校を卒業してから1年未満であり、実習での経験が客観的に想起しやすいと考えたからである。研究対象者の選定は、研究者がそれぞれの研究協力機関の責任者に研究の趣旨を説明し、責任者から研究対象者を紹介された。そして、同意が得られた14名を研究対象とした。

データ収集期間

2017年9月から2017年12月にかけて半構造化インタビュー調査が行われた。

質問内容

インタビューの質問内容(Table 1)については、実習指導経験のある看護師1名と病院の管理職である看護師1名との間で、適応感に関する先行研究(大久保, 2005; 杉本・庄司, 2006)を基に策定し、インタビューガイドを作成した。質問内容の中で「適応」を「居場所」「馴染もう」という言葉で表現し、質問を行った。その理由として、研究対象者にとって「適応」より「居場所」「馴染もう」のほうがイメージしやすく、多くの語りが得られることを意図したからである。

インタビューの場所に関しては、プライバシーが確保できる個室を確保した。そして、インタビュー内

容はICレコーダーで記録され、発語内容を逐語録として書き起こした。

分析手順

分析については、戈木(2018)のグラウンデッド・セオリー・アプローチを参考に行った。分析手順は、①逐語録から、実習における適応感に関連するとと思われる発言内容を文脈でとらえ要約した。したがって、研究対象者が看護師の立場から語った内容に関しては除外した。②①の中で複数の人や内容が含まれているものを、一文一義に分類した(エレメント)。③類似するエレメントをカテゴリ化し、名前を決定した。名前を決定する際、各エレメントに戻り、そのカテゴリ名で良いのか確認を行った。④①②③のステップを実習指導経験のある看護師1名と心理計量学を専門としている大学教員1名との議論を重ねた。カテゴリ化の信頼性の確認は、実習指導経験のある看護師1名と心理学を専攻している大学院生1名とで行い、評定の一致率の算出にはκ係数を用いた。この際、一致率が低いカテゴリが出た場合は、実習指導経験のある看護師1名と心理学を専攻している大学院生1名との間で発言内容・エレメントとカテゴリの内容を再検討し、最終のカテゴリを決定した。⑤実習における適応感を規定する要因、カテゴリ間の構造の検討は、実習指導経験のある看護師1名と看護学の大学教員2名で行った。

倫理的配慮

筆者が所属する施設の倫理委員会の承認を受け研究を実施した。研究協力機関の責任者・研究対象者に対しては、研究の主旨、参加の自由意思の尊重、研究結果を公表する際はプライバシーの保護、インタビュー内容を録音するが、音声データは文字おこし後に消去することについて説明を行った。また、インタビュー後も同意の撤回ができることについて説明を行った。

結 果

対象者の属性

同意が得られた14名の新人看護師に対してインタビュー調査を行った(Table 2)。対象者は女性13名、男性1名、平均年齢25.14歳(SD=4.72歳)であり、学校への入学までの背景は、高校生(既卒生を含む)、社会人経験者、主婦であった。現在、看護学生の背景が多様化していることから(厚生労働省、

Table 1 インタビューの質問項目

看護学生-実習が適合している時の認知	①実習で良かったと思えた経験はどのような経験であったか、また、その時どのように感じたか ②実習で適応していると感じた実習(居場所があると感じた実習)は、どのような実習であったか ③実習の期間を通して、どのような人からサポートを受けていたか ④一番サポートを受けていたと感じた人は誰か、また、その理由 ⑤実習担当教員との関わりでやる気が出た時があれば、それはどのような関わりであったか ⑥臨床指導者(看護師)との関わりでやる気が出た時があれば、それはどのような関わりであったか
看護学生-臨床実習の関係性	①実習を行っていくうえで、誰との関係性が一番大切と思ったか、また、その理由 ②実習を行っていくうえで、誰との関係性が一番難しいと思ったか、また、その理由 ③実習において、実習担当教員はどのような存在か ④実習において、臨床指導者(看護師)はどのような存在か ⑤実習において、グループメンバーはどのような存在か
看護学生-教員・臨床指導者(看護師)の役割	①実習において、教員にどのような役割を期待するか、また、その理由 ②実習において、臨床指導者(看護師)にどのような役割を期待するか、また、その理由
看護学生-適応感	①実習で自ら適応していこう(馴染もう)としていたか、また、その理由 ②実習に適応していこう(馴染もう)としていた時、誰の存在が大きかったか、また、その理由 ③実習に適応していくこと(馴染もうとしていくこと)がストレスになったか、また、その理由

Table 2 対象者の属性

ID	年齢	性別	入学までの背景	高等教育機関
A	22	女	高校生	専門学校
B	21	女	高校生	専門学校
C	36	女	主婦	専門学校
D	23	女	高校生	専門学校
E	23	女	高校生	専門学校
F	30	女	社会人経験者	専門学校
G	25	女	社会人経験者	専門学校
H	34	女	社会人経験者	大学
I	25	男	高校生	大学
J	23	女	高校生	大学
K	22	女	高校生	専門学校
L	23	女	高校生	大学
M	23	女	高校生	大学
N	22	女	高校生	大学

2015)、本研究の対象者は看護学生の社会的背景の特徴を捉えていると言える。

発言内容の整理と看護学生の実習における適応感に影響を与える要因

対象者のインタビューの時間は28分から87分(M=38分, SD=15.2分)であった。実際分類は、発言内容の要約、要約した内容を一文一義に分類(エレメント)、カテゴリ化に向けて分類を行った。この過程から、看護学生の実習適応感に影響を与えてい

ると考えられたエレメントは320個あり、それらを検討し22個のカテゴリが抽出された。そして、各カテゴリ内容とカテゴリ間の構造を検討し、【学生が考える将来の目標と実習に対する意味づけ】【学生が感じた実習のリアリティ】【学生が求める人的資源】の3個の要因を設定した(Table 3)。以下、カテゴリについては〔〕、要因については【】を使用する。

各カテゴリの一致率をTable 3に示した。カテゴリ間の一致率(κ 係数)は.38から1.00であり、一致率が低いカテゴリ($\kappa=.70$ 以下)は、〔自分らしく居られる場所; $\kappa=.59$]〔指導・助言; $\kappa=.52$]〔頼れる人の存在; $\kappa=.51$]〔胸の内を語る人の存在; $\kappa=.38$]の4個であった。〔自分らしく居られる場所〕は〔支援体制〕と、〔指導・助言〕は〔支援体制〕〔身近に支援してくれる人の存在〕〔胸の内を語る人の存在〕と、〔頼れる人の存在〕は〔指導・助言〕〔身近に支援してくれる人の存在〕と、〔胸の内を語る人の存在〕は〔身近に支援してくれる人の存在〕と重複していた。

【学生が考える将来の目標と実習に対する意味づけ】【学生が考える将来の目標と実習に対する意味づけ】は3個のカテゴリから構成される。〔実習でこそこそ経験と学び〕は、看護学生が臨床でしか経験・学べないことを自覚できた時に生じる内容であ

Table 3 主な発言内容のカテゴリ化とカテゴリ化の一致率

カテゴリ	主なエッセメント	要約	人数	κ係数
将来の目標と実習に対する意味づけ	26 臨床で行われている看護を知れる機会	現場で看護を学んで実践しないと看護師になれないため、実習はそれが知れる機会。	10	.98
実習でこそできる経験と学び	患者に援助が出来る嬉しい	患者に自分の行った看護などができた時や指導者に認められた時が嬉しかった。		
実習に課せられた課題とその評価	7 実習でこそ響く看護師の助言 記録が多い 評価が気になる	実習時では現場の看護師からのアドバイスは響く。 実習で一番大変だったことは記録の多さ。 評価が気になる。	6	.74
避けては通れないという自覚	20 看護師になるための通る道 看護師になるためには乗り越える 患者を受け持つ覚悟	実習は看護師になるためには通らないといけない道。 実習は看護師にはなりたかったのですが乗り越えられた。 患者のためなら、粘り強く実習を行おうと思えた。	9	.84
学生が感じた実習のリアリティ	25 教員に威圧感があると辛い 指導者の態度から責められている気がする 記録より指導者との人間関係がしんどい	威圧感のある教員は、精神的に辛く、しんどかった。 指導者の態度からずっと責められている気がする。 記録より指導者との人間関係のほうがしんどかった。	11	.87
実習場の雰囲気	8 実習場の空気を読むことがある 就職先の雰囲気を見ながら実習をしていた	実習場ではその時の空気を読むことが結構あった。 就職先の雰囲気をみながら実習をしていた。	6	.74
新たな経験	6 実習は未知で怖い 臨床で行われていることはイメージがつかない	実習の印象は、すごく怖くて、未知で想像できなかった。 教科書と臨床で行われていることが繋がっていないため、臨床で行われていることはイメージがつかない。	6	.83
過度の緊張感	7 実習は怖さと緊張がある 実習に行くたびに緊張する	実習の印象は、圧倒的に怖さと緊張であった。 同じ病院で実習できることがなかったため、実習に行くたびに緊張があった。	4	.80
実習場への居辛さ	12 学生控室がない時は何処に居たらいいのか迷う 話所の雰囲気は居辛い 学生専用の部屋がないと何処に居たらいいのか分からない	学生の休憩室がなく、居るところがなく、邪魔になることもある。 なぜ居るのみた目な目をされることもあるため、話所は居辛い。 実習病棟に学生用のカンファレンス室がなかったら、空いている時間、何処に居たらいいのか分からなかった。	8	.83
自己の許容の限界	5 実習場に教員がいない時の判断に困る 自分で考ええる限界がある	実習場で教員がいない時、どうしたらいいのかと思うことがあった。 行動計画の発表時、指導者から違うとのみ指摘されたところでは何が違うのかが分からず、自分で考ええる限界であった。	4	.72
気の休まる時間のなさ	7 実習期間中、気持ち的に休める時間はない 目の前のことが精一杯で何も何もしない	実習期間中は休める時間はないと思うが、気持ち的に休めなかった。 実習中は目の前のことが精一杯で、自分から何かをしようとはしなかった。	3	.74
睡眠不足の積み重ね	9 睡眠が浅い 睡眠時間が少ない 睡眠時間がとれない	ストレスがすごく、寝ていても実習のことが気になり睡眠が浅い。 睡眠時間が少なく、身体を壊した。 睡眠時間が確保できないことが精神的にきつかった。	6	.95

Table 3 続き

カテゴリー	主なエレメント	要約	人数	κ係数
ストレスコーピング	5 カラオケ、寝る、食べること、ストレスを発散する 話をすることはリフレッシュになる	ストレス発散方法は、カラオケで歌う、寝ること、食べること。教員に話を聞いてもらうこと。 実習の帰り道は友達と話をすることでリフレッシュになり、どこかには友達が居るといことが居場所だった。 良い指導者が居るところは心の居場所がある。	4	1.00
自分らしく居られる場所	6 実習の雰囲気が良いと心の居場所がある 学生の居場所があると居心地よく実習できる	病棟の中で学生の居場所を作ってもらえらると居心地よく実習できる。	5	.59
学生が求める人的資源	25 実習グループと情報共有できたことは良い 実習グループと協力し合う 友達の支えがある	実習グループには、話を聞いてもらったり、一番気楽に相談が出来たり、情報なども共有出来た。 グループメンバーは朝から晩まで一緒に勉強して、教え合って、協力し合って、乗り切った。 挫折しそうな時も友達が支えであった。	11	1.00
支援体制	35 教員に学生側と臨床側との懸け橋をして欲しい 同じ指導者が指導してくれたほうが相談しやすい 学生控室や物が整っていると実習がしやすい	懸け橋をしてくれる教員が居たほうが、実習がはかどる。 同じ指導者が指導してくれたほうが相談しやすい。 学生が実習するにあたって不自由なく使えることができれば実習はしやすくなると思う。	13	.85
指導・助言	23 教員からの具体的な助言は良かった 指導者から助言が欲しい 確かな指導は勉強になる	具体的にアドバイスをしてくれる教員は良かった。 無関心よりも厳しい指導でもしつかり返してくれる指導は良かった。 主任が指導者の時はどういうところを見ないといけないかなどを的確に言ってくれ勉強になった。	9	.52
学生の気持ちへの理解	15 教員が学生のことを分かってくれる 教員が学生の立場を分かってくれる	教員が私のことを分かってくれ、分析してくれていた。 先生に言われて嬉しかったことは患者のところに行くことが怖くて、泣いていた時に励ましてくれた。	7	.81
必要としてくれる他者	10 指導者が一人一人を見てくれると頑張ろうと思える 実習場で必要とされると頑張ろうと思える	指導者は怖い、一人一人を見てくれる。 実習場で必要とされると思うことが出来たら、頑張ろうと思えた。	5	.79
指導時の肯定的な関わり	9 看護師が学生を受け入れてくれる 指導者の教えてあげようという姿勢があると素直に受け止められる 教員には肯定的に関わって欲しい	実習では学生を受け入れてくれること。 指導者の教えてあげようという姿勢は伝わるため、厳しいことを言われても素直に受け止められる。 否定的な教員よりも肯定的に受け取ってくれる教員のほうがやりやすかった。	5	.72
身近に支援してくれる人の存在	28 家族の支援がある 誰かは声をかけてくれ、ほったらかしにされない 誰かに支えてもらう	実習中、一番サポートを受けていたのはお母さんでした。 落ち込んでいた時、誰かは大丈夫と声をかけてくれ、ほったらかしにされることはなかった。 一人だっただけに絶対に無理で、話を聞いてもらったり、支えてもらえたことが大きかった。	11	.72

Table 3 続き

カテゴリ	主なエピソード	要約	人数	k係数
頼れる人の存在	9 教員には頼れる	教員に頼っているところがあるが、この教員に頼っていいれば良いと思っていた。	6	.51
胸の内を語る人の存在	23 誰かに思いを吐き出す 家族に相談できる 友達に思いを吐き出す	教員は頼れる存在、気軽に相談でき、泣きついていた。 実習期間中一番サポートを受けていたのは家族と友達。吐き出す場があることは良かった。 実習中に一番サポートを受けていた人は家族で、相談ができた。 実習グループではなくて大学の友達が心の支えであり、話しを吐き出せることは大切。	10	.38

注：＜ >内は研究対象者のID、数字は研究対象者の発言内容に対する番号である。
本表は、紙幅の制限から要約前の個々の発言内容に関しては、webで公開する (http://www.testing.jp/hui/2019_table3.pdf)。

る。[実習に課せられた課題とその評価]は、実習時の課題の内容やその多さだけでなく、課題の達成度やその評価も同時に気にしながら実習を行っている内容である。[避けては通れないという自覚]は、看護師になりたい目標があり、そのためには乗り越えないといけないと自覚したり、患者のために頑張りたいと思ったり、各自の目的が含まれている内容である。

【学生が感じた実習のリアリティ】 【学生が感じた実習のリアリティ】は10個のカテゴリから構成される。[指導的立場の人の言葉や態度に対する負担感]は、看護学生への指導場面における教員、臨床指導者や看護師の言動が、看護学生にとってネガティブな感情となり、学習意欲の低下につながっている内容である。[実習場の雰囲気]は、看護学生は実習場の雰囲気から状況を推察し、自分が今何をすべきかを判断したり、就職先をも見据えたりしている内容である。[新たな経験]は、実習において看護学生が目新しい経験ができた意識できた時の内容である。[過度の緊張感]は、実習場にいる人や環境の変化によって生じた緊張の内容である。[実習場への居辛さ]は、実習場の雰囲気から自分が邪魔である・居場所がないことで居辛さを感じる内容である。[自己の許容の限界]は、自己のレジリエンス以上のことが求められることや看護学生の立場から自己判断が難しいことで感じる限界の内容である。[気の休まる時のなさ]は、目の前の課題をこなすことに精一杯になり、気持ち的に余裕がもてない内容である。[睡眠不足の積み重ね]は、実習時は睡眠の質が悪くなり、睡眠時間の確保も難しい内容である。[ストレスコーピング]は、実習時に何かしらのストレス対処行動をとっている内容である。[自分らしく居られる場所]は、看護学生が単に物理的な空間を求めているのではなく、心理的な居場所を探している内容である。

【学生が求める人的資源】 【学生が求める人的資源】は9個のカテゴリから構成される。[実習グループや友達との協力]は、実習グループや友達とお互いに支え合い、情報共有しながら実習を乗り越えている内容である。[支援体制]は、実習が円滑に行えるように指導体制に期待している内容である。[指導・助言]は、看護学生は、教員や臨床指導者から厳しくても根拠のある指導を受けたいという内容である。[学生の気持ちへの理解]は、看護学生が困っている

時に、その気持ちを教員や臨床指導者が察してくれている内容である。〔必要としてくれる他者〕は、看護学生が実習において教員や臨床指導者から大切にされていると感じる内容である。〔指導時の肯定的な関わり〕は、看護学生は肯定的な関わりを望んでいる内容である。〔身近に支援してくれる人の存在〕は、看護学生が辛い時などに、支援をしてくれる人が身近にいる内容である。〔頼れる人の存在〕は、看護学生が実習中に頼れる人がいる内容である。〔胸の内を語る人の存在〕は、看護学生が実習に関して気軽に本音を話せる人がいる内容である。

考 察

本研究では新人看護師 14 名を対象に、看護学生時代の実習についてインタビュー調査を行い、実習適応感の要因について検討を行った。その結果、適応感に関連すると考えられる 320 個のエレメントから 22 個のカテゴリが抽出され、3 個の要因【学生が考える将来の目標と実習に対する意味づけ】【学生が感じた実習のリアリティ】【学生が求める人的資源】が見出された。

1. 実習適応感に影響を与える 3 個の要因

【学生が考える将来の目標と実習に対する意味づけ】 中野他 (2010) は、医療系専門職を目指す学生について、入学と同時に専門職へと自我を同一化させていくことが求められると示唆している。看護学生は、順次各領域の実習が続き、最終的には全領域の単位を修得しなければならないため、実習を通して看護師に同一化していくと考えられる。そして、そのためには看護学生自身が実習環境にフィットしていると感じることも重要になってくると考えられる。また、実習は各領域に目的・目標が具体的に設定され、それらに対応した課題も具体的に設定されていることから、定められた枠組みの中で実習を行うことになり、自由がきかないという側面もある。

実際には、実習に意味を見だし、将来の自己像につなげている看護学生もいれば、そうではない看護学生もいる。看護学生全員が同じ価値観をもっているわけではないため、看護学生個々が実習にどのような意味づけをしているのかが、実習適応感を考えるうえで重要であると考えられる。

【学生が感じた実習のリアリティ】 実習時の看護学生は、現実と直面しながら実習を行っている。その

中で看護学生は、実習への期待や希望、不安や緊張など様々な感情を抱いていることから、実習前には想像し難い感情であると考えられる。

Cowen, Hubbard, & Hancock (2018) は、看護学生は実習で新しい技術を学ぶことに興味を示し、患者と一緒にいることを望んでいると述べている。この見解を踏まえると、看護学生にとって実習での〔新たな経験〕は学びの原動力になっているのではないかと考えられる。

その一方で、〔指導的立場の人の言葉や態度に対する負担感〕〔実習場の雰囲気〕〔過度の緊張感〕〔実習場への居辛さ〕〔自己の許容の限界〕〔気の休まる時のなさ〕〔睡眠不足の積み重ね〕〔ストレスコーピング〕から、実習中の看護学生は心身に負担がかかっていると考えられる。このことは、諸外国に比べ日本は、看護学生が実習の不安からうつ病の罹患率が高いことが示されていることから (Tung, Lo, Ho, & Tam, 2018)、看護学生にとっていかに厳しい環境の中で実習を行っているかが推測される。

また、〔自分らしく居られる場所〕に関しては、実習の環境や雰囲気に影響されるところが大きい。指導者側からみると、実習の環境や雰囲気を一貫して整えることは現実的に難しいが、看護学生が〔自分らしく居られる場所〕を必要としていることを、指導者側が理解することは重要であると考えられる。そして、指導者側に実習は厳しくて当然という風土も見受けられるため、先ず指導者側は、看護学生が率直に感じた実習のリアリティを受け止めることも必要であると考えられる。

【学生が求める人的資源】 実習中の看護学生は、実習に関する支援のみではなく、実習中の生活全般に対しての支援も必要としている。必要とされる支援の内容は多岐にわたるが、人的な資源が重要であろう。

実習期間を通して〔学生が求める人的資源〕の中でも、〔実習グループや友達との協力〕〔支援体制〕〔指導・助言〕〔学生の気持ちへの理解〕〔必要としてくれる他者〕〔指導時の肯定的な関わり〕は、実習の学習内容に直結するカテゴリであることから、看護学生がタイムリーに必要としている資源であると考えられる。また、Papp, Markkanen, & von Bonsdorff (2003) は、優れた臨床学習環境は、学校側と臨床側との良好な協力で確立されると述べている。教員と臨床指導

者は所属先が異なるが、それぞれが役割を果たしながら実習調整できるよう、日頃から情報共有を行い、補充し合っていくことが必要であると考えられる。

さらに、22のエレメントの中でも〔支援体制〕については、14名中13名の対象者が言及していた(Table 3)。このことは、Chan (2001, 2002, 2003)が臨床学習環境を高める要因として、ポジティブに実習が行える環境であると述べていることから、看護学生が実習に適応していくうえで、支援体制をいかに必要としているかが示唆される。

また、〔身近に支援してくれる人の存在〕〔頼れる人の存在〕〔胸の内を語れる人の存在〕として挙げられた対象者は、家族、実習グループ、友達、教員と様々であった。このことから、看護学生は実習中であれば教員、家であれば家族というように、その時々状況に応じて誰かしらの支援を必要としていることが示されている。

しかし、実際に全ての対象が必要なのか、それとも、ある特定の対象だけで良いのかは、本研究から結論づけることはできない。現在は、看護学生の背景が多様化していることから(厚生労働省, 2015)、看護学生が求めている対象については今後の検討課題である。

2. 実習適応感に影響を与える要因間の関係性

【学生が考える将来の目標と実習に対する意味づけ】【学生が感じた実習のリアリティ】【学生が求める人的資源】の要因間の関係性について、本研究のみで判断することは難しいが、これらの要因は、実習適応感に対して独立して存在するのではなく、相互に影響し合っていると考えられる。これは、Chan (2002)が臨床学習環境は複雑な社会背景をもつ多次元の実体であると示していることから妥当であろう。そこで、Figure 1に想定される看護学生の実習適応感に影響を与える要因間の関係性について示した。

Lee et al. (2018)は看護学生の実習に影響を与える対人的、社会文化的、教育的、環境的、感情的、身体的要素は、組織、対人関係、個人の3領域に分類できると述べている。そして、この3領域は、【学生が考える将来の目標と実習に対する意味づけ】は組織と個人、【学生が感じた実習のリアリティ】と【学生が求める人的資源】は組織、対人関係、個人と相応していたと考えられる。

看護学生は絶えず変化し続ける臨床現場の中で、

各領域の実習を短期間で行うことになる。このような学内環境とは異なるの中で、【学生が考える将来の目標と実習に対する意味づけ】【学生が感じた実習のリアリティ】【学生が求める人的資源】が相互に影響し合っているとすれば、初学者である看護学生にとって実習に適応することは容易なことではないと推測される。

3. まとめ

看護学生の実習適応感に影響を与える要因には、【学生が考える将来の目標と実習に対する意味づけ】【学生が感じた実習のリアリティ】【学生が求める人的資源】があり、互いに影響し合い、繋がりをもち、いずれか1つが欠けても実習適応感を損なうリスクが高まると考えられる。

看護学生はこれまでの学習の成果を実習で発揮したいという期待と、自分の能力や学習の成果に対して、厳しくても丁寧な指導を望んでいることが本研究から示唆された。実際には、既習以外の内容を実習で求めることが多いことから、看護学生が実習に適応していくには、指導体制を含む支援が重要であると言える。

また、近年において看護系大学は年々増加していることから、看護基礎教育の質の保障も問われてくる。そこで、実習の在り方について、本研究で示した実習適応感に影響を与える要因モデルを活用していくことは、看護基礎教育の質の向上への新たな試みにつながると考えられる。

4. 本研究の限界と課題

本研究の限界として、インタビュー対象の選定にある。本研究は看護学生の実習における適応感であるため、本来であれば看護学生を対象にインタビューをすることが妥当であった。

しかし、実習期間中は過密なスケジュールなため、看護学生の負担を考えインタビュー実施には至らなかった。また、実習をリタイヤした看護学生へのインタビューも考えたが、倫理的配慮の必要性があり、実施には至らなかった。

今後の課題として、①観察研究を行い、本研究で抽出されなかったエレメントやカテゴリが見られるのかを検討する。②より一般化可能な知見を得るために尺度開発を行い、開発された尺度を用いて、実習適応感の実証的研究をすることが必要であろう。

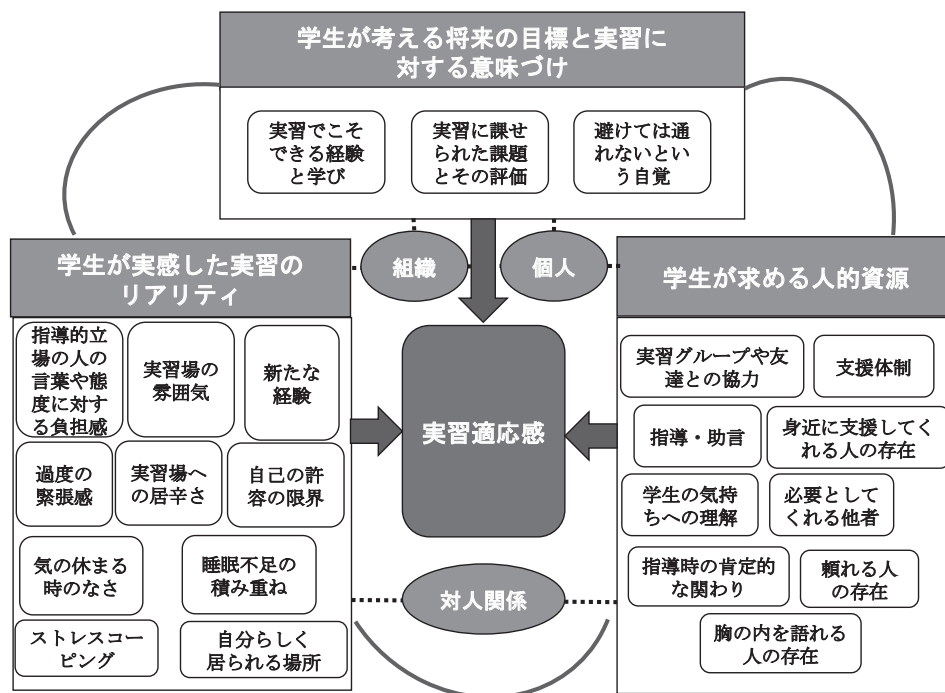


Figure 1 実習適応感に影響を与える要因と各カテゴリ間との関連

引用文献

Chan, A. W., Tang, F. W., Choi, K. C., Liu, T., & Taylor-Piliae, R. E. 2018 Clinical learning experiences of nursing students using an innovative clinical partnership model: A non-randomized controlled trial. *Nurse education today*, **68**, 121-127.

Chan, D. S. 2001 Combining qualitative and quantitative methods in assessing hospital learning environments. *International journal of nursing studies*, **38**, 447-459.

Chan, D. S. 2002 Development of the clinical learning environment inventory: using the theoretical framework of learning environment studies to assess nursing students' perceptions of the hospital as a learning environment. *Journal of Nursing Education*, **41**, 69-75.

Chan, D. S. 2003 Validation of the clinical learning environment inventory. *Western Journal of Nursing Research*, **25**, 519-532.

Cowen, K. J., Hubbard, L. J., & Hancock, D. C. 2018 Expectations and experiences of nursing students in clinical courses: A descriptive study. *Nurse education today*, **67**, 15-20.

Dunn, S. V., & Hansford, B. 1997 Undergraduate nursing

students' perceptions of their clinical learning environment. *Journal of advanced nursing*, **25**, 1299-1307.

藤岡寛治・堀喜久子(編) 2002 看護教育の方法 医学書院.

Gibbons, C. 2010 Stress, coping and burn-out in nursing students. *International Journal of Nursing Studies*, **47**, 1299-1309.

Hosoda, Y. 2006 Development and testing of a Clinical Learning Environment Diagnostic Inventory for baccalaureate nursing students. *Journal of advanced nursing*, **56**, 480-490.

細田泰子 2007 看護学士課程の学生のメタ認知的な臨床学習環境に影響を及ぼす教育インフラストラクチャーの検討 日本看護学会誌, **27**, 33-41.

Jun, W. H., & Lee, G. 2017 Comparing anger, anger expression, life stress and social support between Korean female nursing and general university students. *Journal of advanced nursing*, **73**, 2914-2922.

香川秀太・茂呂雄二 2006 看護学生の状況間移動に伴う「異なる時間の流れ」の経験と生成 教育心理学研究, **54**, 346-360.

川人潤子・堀 匡・大塚泰正 2009 教育実習生のストレスサー、自尊感情および抑うつとの関連の検討 広島大学心理学研究, **8**, 137-146.

Koontz, A. M., Mallory, J. L., Burns, J. A., & Chapman, S.

- 2010 Staff nurses and students: the good, the bad, and the ugly. *Medsurg Nursing*, **19**, 240-246.
- 厚生労働省 2011 看護教育の内容と方法に関する検討会報告書 2011年2月. <http://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/2r985200001310q.html>.
- 厚生労働省 2015 看護師養成所における社会人経験者の受け入れ準備・支援のための指針 2015年3月. <https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-10800-000-Iseikyoku/0000079680.pdf>.
- Lee, J. J., Clarke, C. L., & Carson, M. N. 2018 Nursing students' learning dynamics and influencing factors in clinical contexts. *Nurse education in practice*, **29**, 103-109.
- 文部科学省 2017 看護学教育モデル・コア・カリキュラム～「学士課程においてコアとなる看護実践能力」の修得を目指した学修目標～平成29年10月. http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2017/10/31/1217788_3.pdf.
- 中野良哉・中屋久長・山本双一・山崎裕司・平賀康嗣・片山訓博・重島晃史・高地正音 2010 医療系専門学校生の進学動機と学校適応感 高知リハビリテーション学院紀要, **11**, 13-18.
- 大久保智生・青柳 肇 2003 大学生用適応感尺度の作成の試み—個人・環境の適合性の視点から—パーソナリティ研究, **12**, 38-39.
- 大久保智生 2005 青年の学校への適応感とその規定要因—青年用適応感尺度の作成と学校別の検討—教育心理学研究, **53**, 307-319.
- Papp, I., Markkanen, M., & von Bonsdorff, M. 2003 Clinical environment as a learning environment: student nurses' perceptions concerning clinical learning experiences. *Nurse education today*, **23**, 262-268.
- 戈木クレイグヒル 滋子 2018 グラウンデッド・セオリー・アプローチ改訂版 理論を生み出すまで新曜社.
- 杉本希映・庄司一子 2006 「居場所」の心理的機能の構造とその発達的变化 教育心理学研究, **54**, 289-299.
- 高橋ゆかり・柴田和恵・鹿村真理子 2006 看護学生の実習適応感に関する研究(第3報)—実習適応感に影響を与える要因の分析—群馬パース大学紀要, **2**, 255-262.
- 谷井淳一・上地安昭 1994 高校生の学校適応感と彼らの親の自己評定に基づく親役割行動の関係 教育心理学研究, **42**, 185-192.
- 寺下貴美 2011 第7回質的研究方法論～質的データを科学的に分析するために～日本放射線技術学会雑誌, **67**, 413-417.
- Tung, Y. J., Lo, K. K., Ho, R. C., & Tam, W. S. W. 2018 Prevalence of depression among nursing students: a systematic review and meta-analysis. *Nurse education today*, **63**, 119-129.
- Warne, T., Johansson, U. B., Papastavrou, E., Tichelaar, E., Tomietto, M., Van den Bossche, K., Vizcaya-Moreno, M. F., & Saarikoski, M. 2010 An exploration of the clinical learning experience of nursing students in nine European countries. *Nurse education today*, **30**, 809-815.
- 吉永喜久恵・大沢正子・高橋 光 1989 看護学生の自我同一性と実習適応感 神戸市立看護短期大学紀要, **8**, 67-80.

(受稿: 2020.1.15; 受理: 2020.2.25)