

## 原著論文

# 看護学実習における指導者との相互作用で学生の 学びの意欲が高まる様相 —指導者のかかわりに焦点をあてて—

鈴木由紀子<sup>1</sup> 眞鍋知子<sup>2</sup>

要旨:

【目的】指導者を対象に看護学実習でのかかわりで、相互作用で学生の学びの意欲が高まる様相を明らかにする。

【方法】4年制の看護系大学の実習指導経験年数が3年以上ある看護師8名を対象にインタビューをし、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いて分析を行った。

【結果】看護学実習における指導者との相互作用で学生の学びの意欲が高まる様相は、7 カテゴリーと1概念で構成されていた。その中で、2つのカテゴリーが学習意欲に大きな影響をあたえ、1つは学生の能力を認識する肯定的なフィードバックであり、もう1つは学生とその看護を尊重することであった。

【結論】様相の中心である2つのコアカテゴリーの概念を、具体的な方略として学生の状況にあわせて意図的に使用することで、看護学実習における指導者との相互作用で学生の学びの意欲が高まる教授方略となる。

キーワード:看護学実習、指導者、看護学生、相互作用、意欲

## 1. 緒言

看護を初学として学ぶ看護学生（以下、学生）にとって、臨床現場で体験的に履修する看護学実習（以下、実習）は、困難を感じる状況が生じやすく、1989年から1999年の10年間の看護学教育研究2090件について、対象者の70.2%が看護学生であり、それらの研究内容として実習における学生の不安・ストレスに関する実態調査が多いことを指摘している<sup>1)</sup>。また、2000年から2022年に発表された、医学中央雑誌WEB

の検索キーワード「看護学実習」の5264件中、学生を対象とした文献は4125件であり、学生の不安やストレスを検討したものは501件、それらを教授活動に活かすための視点を示したものが475件みられ、近年も大きな変化はない状況であることが推察される（2022年4月検索時）。

実習指導者（以下、指導者）や看護学教員（以下、教員）は、このような実習の指導に関して、何が良い指導となるのかを模索し続けている。安酸は、看護学実習における教育内容の問題、教育方法の問題、教

受付日:2022年2月28日 受理日:2022年7月11日

1 姫路大学 大学院 看護学研究科 看護学専攻 博士後期課程 2 湘南鎌倉医療大学 看護学部  
nrj35026@nifty.com Yukiko Suzuki, Tomoko Manabe

室での講義あるいは演習との関連性、「現場」という流動的で複雑な現実的要素が絡んでいる‘場’の問題、実習指導者の資質の問題など、看護教育学の視点で研究し解明する必要のある問題が山積している<sup>2)</sup>と述べている。このため、看護学実習指導の動向を検討する目的で、医学中央雑誌 WEB の検索キーワード「看護学実習指導」で原著論文、近年 10 年間で文献を検索すると、36 文献であった。そのほとんどが、特定の領域実習の評価・実践の方法や、学生の記録から効果を検証するものなどであった。この中で指導方法の検討は、学生への学習効果につながる因子の検討も 4 件みられ<sup>3-6)</sup>、学生の思考の育成に必要な知識や学習体験の支援と、それを踏まえた指導者・教員（以下、指導側）の方法を明らかにすることが求められている傾向が示唆された。また、指導側の行動や経験の評価指標などの研究も 3 件みられた<sup>7-9)</sup>。しかし実践活用においては、多くの評価項目を目安にしながら、流動性のある状況由来の実習で患者の変化・学生の変化を捉えてタイムリーに指導に活用することは容易でないことが予測される。これらの状況から、不安・ストレスが生じて学生の意欲が減退しやすい実習で、学習意欲を高め学生自ら学習へ向かう何らかの教授方略が重要であると考えた。

実習における指導側の看護教育を行う実践能力は、常に研鑽されているが、研鑽をしてもなお個人差が大きいいため、実習指導に関する教授方略や学生の学習効果につながる検討の研究もされている<sup>10-11)</sup>。このことより、学生の思考の育成や学習体験の支援も包含した、学習効果につながる教授方

略を明らかにすることが重要であると考え

る。学生が学びの意欲が高まる教授方略を検討するにあたり、相互作用が生じやすい状況について、まず学生の要因を明らかにしてから、同じ現象を双方の立場から解明することが重要であると考えた。このため、第一報として学生対象の研究で概念を導いた<sup>12)</sup>。この研究では、実習における指導側と学生との相互作用の先行研究は、指導側からみた相互作用の教育的効果を報告した 1 文献があったが、学生からみた指導側との相互作用について検討した研究はみられなかった。また、現在の実習における指導側と学生との相互作用の先行研究は、オンライン実習のオンライン上で形成された教員と学生との相互作用が 1 文献あるが、指導に関して相互作用に注目したものではなかった。

相互作用とは、シンボリック相互作用論によれば、「個人が相互作用のパートナーの行為の反応として自らの行為を変化させることや、状況に意味を持たせ、他者が意味しているものを解釈し、それに応じて反応する一連の事象」<sup>13)</sup>であるとされている。これは、実習においては、「指導側が示す行為に対して、学生がそれに反応し自らの行為を変化させる、また指導側の意味しているものを解釈して、それに応じた反応を示す」という相互作用の詳細と、「それらの影響で学生がどのように学びの意欲を高めるのか」<sup>12)</sup>を明らかにすることが、学生の学びの意欲を高める相互作用であると考えた。

概念に関する研究動向は、概念を分析することは厳密性において重要だが、探求・明確化の研究に留まり概念を発展させた研

究が少ない状況であるとされている<sup>14)</sup>。多様な現象を表す概念は、理論の一構成要素であり、生みだされた概念の精度を確認するような研究が、それに関する知識体系が確かなものであるかを確認するために重要であるとされている<sup>1)</sup>。このため、学生を対象とした研究<sup>12)</sup>の後に概念分析の研究<sup>16)</sup>を行った。この研究では、中心とする概念「認める・丁寧・対話」に関する指導者・教員の教授方略の先行研究をロジャーズの概念分析法を参考にして分析を行い、学生の学びの意欲が高まる可能性がある指導方法の示唆を導いた。教授方略の示唆は3点あり、①「頑張りや成長・行動や変化・できたこと」を認める何らかのサインを、意図的に学生の刺激となるように表出できているか②指導者以外の看護師も協力的になる調整と、自己教育力促進に影響する丁寧な関りができているか③指導側が対話を用いて学生の実習体験を把握し、学生とともに体験を意味づけるためのリフレクションを行うことができているかであった。その内容を本研究で用いることは、同じ現象において確かな概念を導くための信頼性・妥当性を担保しようとする概念探求の構造<sup>1)</sup>であり、看護学研究分野では新たな挑戦となりうる新規性であると考えられる。

また、実習の効果的な学びを学生と指導者の「相互作用」に着目した点がオリジナリティであり、実習指導方法の発展に寄与する研究であると考えられる。

以上より、指導者を対象に、看護学実習における指導者と学生の相互作用で学びの意欲が高まることの検討をし、教授方略の示唆を得ることを目的とした。

## 2. 方法

### (1)研究デザイン

質的帰納的研究

### (2)研究対象者

4年制の看護系大学の学生の実習指導経験年数が3年以上ある看護師8名を対象とした。3年目以上の看護師を対象とした理由は、Bennerの看護者の成長プロセスによると、一人前看護師の能力は、「似たような状況の中で2~3年働いたことのある看護師の典型」と定義しており<sup>15)</sup>、そのように設定した。

### (3)データ収集期間

2020年8月~2020年10月：倫理審査などの事前準備の期間があり、対象者の研究協力が業務との兼ね合いで負担でない状況を考慮した日時で行われた。

### (4)データ収集方法

インタビューガイドに基づき、半構造化面接にてデータ収集を行った。インタビューガイドは、筆者らの先行研究にて看護学生を対象におこなった研究結果<sup>12)</sup>と、概念分析の結果<sup>16)</sup>から明らかにした内容を基に作成した。2つの研究結果の概念は、どのような状況の時のどのような内容が影響したのかを含めて明らかにされているため、インタビューにおいて語られる具体的なエピソードで、類似した状況と内容に関して、指導時の助言・行動の根拠・判断理由などを掘り下げて質問をし、豊かなデータを引き出すような聴取方法を事前に検討してから実施された。

インタビューガイドの主となる内容は、看護学生のインタビューで指導側との相互作用で学びの意欲が高まる内容としてあげ

られた、頑張りや成長を認めることや、共感的な助言や的確な助言、丁寧な関りや対話を用いた実習体験の把握などであった。

### (5)分析方法

本研究は「どのような状況の、どのような指導者の判断が相互作用で学生の学びの意欲に影響するのか」という分析テーマの範囲を設定し、データを切片化せず重ねて継続比較検討をすることで、文脈を包含する概念を創出したいと考えたため、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (M-GTA) を用いた分析が適切であると考えた<sup>17-18)</sup>。

分析焦点者は「4 年制の看護系大学の学生の実習指導経験年数が 3 年以上ある看護師」とし、分析テーマを「実習において指導者 (自分) のかかわりにより相互作用で学生の学びの意欲が高まること」とした<sup>17-18)</sup>。分析テーマの範囲は、第一報の研究<sup>12)</sup>を参考に、「指導者 (自分) のかかわり」は、助言などの言語的コミュニケーションのみでなく、モデルとなる行動や学生以外の人的・物質的環境調整も包含した内容として定義をし、「相互作用」は、相互作用の相手の行為の反応として自らの行為を変化させること、また状況に考慮し相手の意味しているものを解釈し、それに応じて反応することとして定義をした。そして、学生の「学びの意欲」は、臨地における様々な影響を受けて何らかの動機づけがされ、学習への意識が高まり積極的に行動するまでの、自己効力感を一要素とした意欲として定義をした。

質的研究の分析の信頼性・妥当性は、「データの分析方法を厳密に示し、説の根拠となるデータを適切に示すことにより、論の

妥当性と信頼性を得ようとしていることである」と考え、以下にデータの分析方法を厳密に示し、説の根拠となるデータを結果に適切に示す構成とした。

分析は、M-GTA の分析手順にそって、以下の手順で行った。

- 1) 分析焦点者とテーマに関連する箇所に着目して抽出したデータ (具体例) を、切片化せず分析ワークシートに記入した。その他の類似例も同様に分析ワークシートに記入し、他の類似例も説明できる定義を考え概念を生成した。学生の意欲を高める指導者のかかわりとして、すぐには効果的だと判断できなくても、その後の他者からの情報や指導経験から、学習効果や実践力育成効果を感じたと語られた具体例を抽出して分析をした。
- 2) データの偏りは、1 つ 1 つの具体例と分析焦点者とテーマとの関連を比較しながら検討を行い、文脈上すぐには効果的だと判断できない場合は類似例のデータも包含したうえで、データの持つ本質を熟慮して検討を重ね信頼性を担保する分析を心がけた。また、その結果を次のインタビューのデータ収集に反映させて、確実性の高いデータ収集を心がけた。
- 3) 分析テーマと具体例の継続比較分析をし、それに沿って定義や概念を変化させながら、理論的飽和化となった時点での定義を概念化した。飽和化の目安は、具体例の継続比較分析を続けても、これ以上、定義や概念の変化がないと判断した時点とした。
- 4) 各概念を比較し、単独で影響のある概

念であるのか、またはカテゴリーを生成した方が良いのかを、再び概念の具体例に沿って忠実に検討し、結果図を作成して結果をまとめた。

以上のように、分析テーマ・分析テーマの範囲・分析テーマの範囲の文脈に関する用語の定義などを厳密に設定し、分析方法を示すことで分析の信頼性を担保し、結果に根拠となるデータを適切に示すことにより、妥当性を担保する。

### (6)倫理的配慮

本研究は、実習指導において特定の経験をインタビューする特性上、経験を考慮して対象施設より推薦していただく必要があるが、対象施設から対象者を推薦していただくにあたり、実習経験の多い指導経験の豊富な看護師を各病棟から複数人選択していただき、研究目的や方法を提示し、強制力が働かない立場の方が内諾をとり、研究目的や個人情報保護の体制などを示し同意書をとった。同意書の内容として、研究への参加は協力者の自由意思によるもので、参加を拒否・撤回しても協力者が不利な扱いを受けることは一切ない事を約束した。

本研究を行うにあたって、研究協力の承認を得た看護学実習指導に関係する大学と病院を対象として（対象大学 1 施設・対象

病院 2 施設中の 1 施設）、倫理審査を受け、研究実施の承認を得た（了徳寺大学倫理審査承認番号：1928；東京臨海病院倫理審査承認番号：158）。個人情報保護の体制は、研究協力の呼びかけから参加の有無を特定されないように、研究対象者情報を保護しながら行った。また、実施場所の個室環境の配慮やデータ内容の匿名化の徹底や、途中で辞退できるような体制であることも事前に同意書内に明記し説明をした。インタビューは、研究承諾を得られた協力者の時間的都合でインタビューが行われ、対象者のインタビュー内容の継続比較分析を行いながら影響が大きい内容を、次のインタビューに活かす際は、個人情報に留意した内容で行った。

結果は、学会誌・学術誌等で公にすること、IC レコーダー・電子データ・匿名化された紙のデータは別々にされ、施錠のもと保管されることも説明された。

## 3. 結果

### (1)対象者とインタビュー時間

対象者は 8 名の看護師であり、共通する背景は、看護系大学の実習指導経験が 3 年以上であった（表 1 参照）。そして対象者

表 1. 対象者の背景

対象者	年代	実習指導歴	教育・指導資格
A	40 代	5~10 年	実習指導者講習会修了
B	30 代	5~10 年	実習指導者講習会修了
C	40 代	10 年以上	実習指導者講習会修了
D	30 代	5~10 年	実習指導者講習会修了
E	30 代	5~10 年	実習指導者講習会修了
F	30 代	3~5 年	実習指導者講習会修了
G	50 代	10 年以上	実習指導者講習会修了
H	40 代	5~10 年	実習指導者講習会修了

8 名すべてが、厚生労働省の「特定分野における保健師助産師看護師実習指導者講習会実施要綱」に基づき地方厚生局もしくは都道府県が主催で行われる、実習指導者講習会の修了者であった。インタビュー時間は 30～45 分であった。具体例の継続比較分析を続けても、これ以上、定義や概念の変化がないと理論的飽和化の判断をした時点が 8 名であった。

## (2)概念とカテゴリーの構成

以下の【 】は、カテゴリーを示す。

看護学実習で指導者との相互作用で学生の学びの意欲が高まる様相は、7 カテゴリーと 1 概念（カテゴリーの中の概念もあわせ 28 の概念）で構成され、「指導者が効果的だと感じたかかわりは何で、それによる相互作用の効果で学生がどのような反応を示すのか」という概念が多い状況であった。2 つのカテゴリーが中心であり、【学生の看護を尊重し認める】は 3 つの概念で構成され、【学生の能力を認めてフィードバックする】は 6 つの概念で構成されていた。この 2 つのカテゴリーは、相互作用で学生の学びの意欲が最も高まる影響を示すカテゴリー層であり、2 つのカテゴリー間は相互作用のある具体例が多い結果であった。

また、中心カテゴリー（以下、コアカテゴリー）が極まると到達する概念が 1 つあり、指導者自身が学生との相互作用を楽しみ学ぶと感じることで、コアカテゴリーの内容をさらに高めたいと指導者自身の意欲が高まる相互作用を示す内容となっていた。

そして、学生の学びの意欲を高めようとする、最初の相互作用性のあるかかわりとして 3 カテゴリーあり、10 概念で構成されていた。このカテゴリー層は、学びの意欲

を高めようとする最初のかかわりの影響を示し、具体的なかかわりや方法により比較的すぐに効果や変化がある内容を示すものであった。3 つのカテゴリー間は相互作用のある具体例が多い結果であった。

更に意欲を高めてコアカテゴリーにつながるかかわりのカテゴリー層は、2 カテゴリーあり、8 概念で構成されていた。このカテゴリー層は、比較的に時間をかけて繰り返しながら相互作用の効果があらわれる内容や、連携や調整により徐々に相互作用の効果が発揮され、コアカテゴリーに次いで相互作用で学生の学びの意欲が高まる影響を示す内容となっていた。2 つのカテゴリー間は相互作用のある具体例が多い結果であった（表 2 参照）。

## (3)ストーリーライン

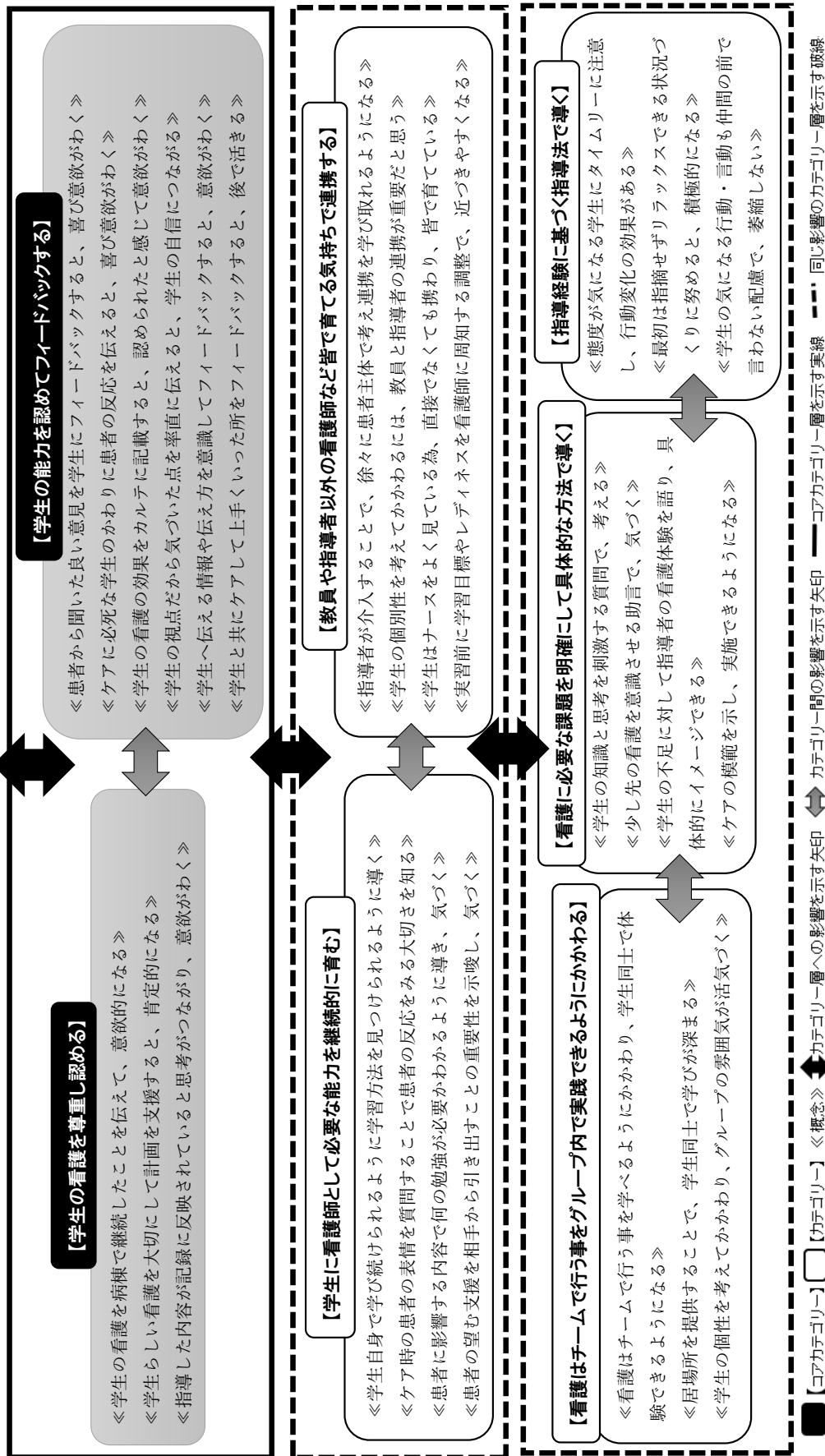
以下の内容は、表 2 および図 1 と同様に、  
 ≪ ≫ 概念、【 】カテゴリーを示す。

看護学実習で指導者との相互作用で学生の学びの意欲が高まる様相の中心は、【学生の能力を認めてフィードバックする】と【学生の看護を尊重し認める】であった。この 2 つは、学生との相互作用が高まり「学生と共に 1 人の患者と深くかかわることを楽しみ学生から学ぶと感じる」に到達していた。

指導者は実習で【看護はチームで行う事をグループ内で実践できるようにかかわる】や【看護に必要な課題を明確にして具体的な方法で導く】や【指導経験に基づく指導法で導く】ことで、学生の学びの意欲を高めようとしていた。そして、【学生に看護師として必要な能力を継続的に育む】や【教員や指導者以外の看護師など皆で育てる気持ちで連携する】ことで、さらに学生

表 2. カテゴリー・カテゴリーや概念の特性・概念の一覧表

カテゴリー		概念	
カテゴリー		カテゴリーや概念の特性	
	コアカテゴリーとの相互作用で指導者自身の意欲が高まる概念	<ul style="list-style-type: none"> <li>《学生と共に 1 人の患者と深くかかわることを楽しみ学生から学ぶと感じる》</li> <li>《学生の看護を病棟で継続したことを伝えて、意欲的になる》</li> <li>《学生らしい看護を大切に計画を支援すると、肯定的になる》</li> <li>《指導した内容が記録に反映されていると思えば、意欲がわく》</li> <li>《患者から聞いた良い意見を学生にフィードバックすると、喜び意欲がわく》</li> <li>《ケアに必死な学生のかわりに患者の反応を伝え、喜び意欲がわく》</li> <li>《学生の看護の効果をカルテに記載すると、認められたと感じて意欲がわく》</li> <li>《学生の視点から気づいた点を率直に伝え、学生の自信につながる》</li> <li>《学生へ伝える情報や伝え方を意識してフィードバックすると、意欲がわく》</li> <li>《学生と共にケアして上手くいった所をフィードバックすると、後で活きる》</li> <li>《学生自身で学び続けられるように学習方法を見つけれられるように導く》</li> <li>《ケア時の患者の表情を質問することで患者の反応をみる大切さを知る》</li> <li>《患者に影響する内容で何の勉強が必要かわかるように導き、気づく》</li> <li>《患者の望む支援を相手から引き出すことの重要性を示唆し、気づく》</li> <li>《指導者が介入することで、徐々に患者主体で考え連携を学び取れるようになる》</li> <li>《学生の個別性を考えてかかわるには、教員と指導者の連携が重要だと思ふ》</li> <li>《学生はナースをよく見ている為、直接でなくても構わり、皆で育てている》</li> <li>《実習前に学習目標やレディネスを看護師に周知する調整で、近づきやすくなる》</li> <li>《看護はチームで行う事をするようにかわり、学生同士で体験できるようになる》</li> <li>《居場所を提供することで、学生同士で学びが深まる》</li> <li>《学生の個性を考えてかわり、グループの雰囲気を活かす》</li> <li>《学生の知識と思考を刺激する質問で、考える》</li> <li>《少し先の看護を意識させる助言で、気づく》</li> <li>《学生の不足に対して指導者の看護体験を語り、具体的にイメージできる》</li> <li>《ケアの模範を示し、実施できるようになる》</li> <li>《態度が気になる学生にタイムリーに注意し、行動変化の効果がある》</li> <li>《最初は指摘せざるラックスできる状況づくりに努めると、積極的になる》</li> <li>《学生の気になる行動・言動も仲間の前で言わない配慮で、萎縮しない》</li> </ul>	
【学生の看護を尊重し認める】			
【学生の能力を認めてフィードバックする】	指導者との相互作用で看護学生の学びの意欲が高まる影響が最も高いコアカテゴリー		
【学生に看護師として必要な能力を継続的に育む】			
【教員や指導者以外の看護師など皆で育てる気持ちで連携する】	更に意欲を高めて中心カテゴリーにつながるかわりのカテゴリー		
【看護はチームで行う事をグループ内で実践できるようにかわる】			
【看護に必要な課題を明確にして具体的な方法で導く】	学びの意欲を高めようとする最初のかかわりのカテゴリー		
【指導経験に基づき指導法で導く】			





の意欲が高まるように指導しており、学生の学びの意欲が高まる中心の【学生の看護を尊重し認める】と【学生の能力を認めてフィードバックする】につながる内容であった。

この【学生の看護を尊重し認める】は、《学生の看護を病棟で継続したことを伝えて意欲的になる》と《学生らしい看護を大切に計画を支援すると、肯定的になる》と《指導した内容が記録に反映されていると思考がつながり、意欲がわく》で、指導者と看護学生との相互作用で学びの意欲が高まる内容であった。

また、【学生の能力を認めてフィードバックする】は、《患者から聞いた良い意見を学生にフィードバックすると、喜び意欲がわく》、《ケアに必死な学生のかわりに患者の反応を伝えると、喜び意欲がわく》、《学生の看護の効果をカルテに記載すると、認められたと感じて意欲がわく》、《学生の視点だから気づいた点を率直に伝えると学生の自信につながる》、《学生へ伝える情報や伝え方を意識してフィードバックすると、意欲がわく》、《学生と共にケアして上手くいった所をフィードバックすると、後で活きる》で、指導者と看護学生との相互作用で学びの意欲が高まる内容であった(図1参照)。

#### (4)コアカテゴリーと概念の特性

指導者のかかわりが相互作用となり看護学生の学びの意欲が高まる様相には、2つのコアカテゴリーとその概念が大きく影響していた。このため、コアカテゴリー2つとその概念を説明する。コアカテゴリーを構成する概念は、主要な具体例(生データ)を“ゴシック体”で、分析にあたって注目

した箇所を波線で表記し、それらを用いてどのように分析し解釈したのかを記述する。語りの末尾の( )内のアルファベットは、研究対象者を示す。また、以下の内容は、《 》概念、【 】カテゴリーを示す。

#### 1) コアカテゴリー【学生の看護を尊重し認める】を構成する概念

《学生の看護を病棟で継続したことを伝えて、意欲的になる》

・学生が立てたケアプランが、病棟で継続したい内容なので、実際の看護計画に盛り込んでもらったことがあって・・・。それは、学生が凄く喜んだし、自分が考えたことを病棟が取り入れてくれて、日勤も夜勤も継続できたので、患者が良くなって満足したんですね。それを学生さんに伝えると、本当に喜んで、実習後にその学生の学習姿勢が良い方向に変化したって教員から聞いて・・・。病棟の皆に認められたって感じたらうなって思いましたね。(B)

学生が立てたプランを実際の看護計画に盛り込んで、病棟看護師と共に看護を継続すると、患者への満足感につながり、学生の学習姿勢が良い方向に変化するような意欲が高まる内容を示す概念であった。

《学生らしい看護を大切に計画を支援すると、肯定的になる》

・学生の時にしかできない看護というか、時間がないとできないような清潔ケアとかをできるだけ支援したいと思っています。学生さんも、日頃丁寧にできてない自分の看護計画を行えて嬉しそうというか・・・。喜んでる患者さんを見て学生さんが嬉しそう場面をよく見かけますので・・・。

(F)

指導者は、ゆっくり時間がある時にしかで

きないような、学生の時ならではの看護を大切にすることで、学生の反応が肯定的である事が多い内容を示す概念であった。

《指導した内容が記録に反映されていると思考がつながり、意欲がわく》

・学生の学習成果を感じる時は、最初は関連図に出ていなかった実際の患者の症状が出てきた時に、学生の思考がつながったと感じますね。(G)

・行動計画に対象者の様子や状況の変化にあった内容が計画されていると、今までの指導が活かされて、患者の個別性がわかってきたと感じます。そういう時は、学生さんも意欲があるように感じますね。(F)

この概念は指導者が、学生の書いた受け持ち患者の関連図の表現に実際の患者の症状が出ている時や、患者の様子や状況の変化にあった内容が計画されている時に、学生の思考がつながったと感じ、個別性がわかってきたと思ひ、学生の学びの意欲が高まっていると感じる概念であった。

## 2) コアカテゴリー【学生の能力を認めてフィードバックする】を構成する概念

《患者から聞いた良い意見を学生にフィードバックすると、喜び意欲がわく》

・患者さんを受け持っているとき、私は必ず患者さんの所に行って、今日学生さんとどうだったのか聞くようにしています。良いことを言う患者さんと、悪いことを言う患者さんといましたね。良いことを言われた時は、必ず学生さんに返していましたね。(B)

・たまに、受け持ち患者さんが学生の帰った後に、その日の受け持ち看護師や私に「学生さんが帰ってさみしい」とか、昼間のケアで良かった内容を話すことがあります。

そういう時は、学生さんに必ず伝えるようにしていますね。(F)

・実習の時に、受け持ち患者さんから、学生に対する良い感想や反応があった時は、それを伝えて褒めますね。そうすると、学生さんは非常に意欲的になると感じますね。(G)

この概念は、受け持ち患者から学生に関する肯定的な意見や感想を、意図的に学生に伝えると、学生の学びの意欲が高まると感じる概念であった。

《ケアに必死な学生のかわりに患者の反応を伝えると、喜び意欲がわく》

・ケアと一緒に入ったときは、学生さんは足浴でも清拭でも何でもケアに一生懸命になっているので、こちらから患者さんに話しかけて「気持ちよさそうですね」とか「どうですか」とか「ここは大丈夫ですか」とか話しかけたり、患者さんの反応を伝えるような関わりを意識しています。患者さんの反応が良いと学生さんも嬉しそうですね。(B)

この概念は、受け持ち患者のケアに必死で、患者の反応を見ていないことが多い学生に、指導者が患者に話しかけてケアの感想を聞き、患者の表情や反応が良いことを学生に伝えると、学びの意欲が高まると感じる概念であった。

《学生の看護の効果や患者情報をカルテに記載すると、認められたと感じて意欲がわく》

・学生の話をしている事を、部屋持ちの看護師がS情報で書いたんですよ。学生が帰ってさみしい様子だったとか書いてあるんです。それを、翌日に学生が見た時、実際に効果があるから患者も言っていると思

うので、そういう事は嬉しいのかなって思  
います。(B)

- ・ 患者との関係性は学生の方が看護師より  
深くなる事が多いと思うので、私達の知  
らない情報を知っている事があります。  
そんな時は、患者さんの情報を教えても  
らって「凄いね」って褒めます。(C)
- ・ 学生から聞いた情報として、部屋持ちの  
看護師が電子カルテに記入した時は、す  
ごい喜んでいましたね。(E)
- ・ 私たちの知らない情報を患者さんから聞い  
て、報告の時に教えてくれる事があるんで  
すけど、それを部屋持ちに話して看護につ  
なげて、電子カルテに書かせてもらう事が  
あります。そういう時は、学生さんも嬉し  
そうにしていると感じますね。(H)

この概念は、受け持ち患者から看護師が聞  
いた学生に関する肯定的な意見や、学生から  
聞いた看護師の知らない患者の情報をカル  
テに書いて、学生がそれを見つけた時に、学  
生は認められたと感じて意欲がわくと感じ  
る概念であった。

《学生の視点だから気づいた点を率直に伝  
えると、学生の自信につながる》

- ・ 学生の視点だから出た内容は、すごいっ  
て学生に言うようにしています。気づか  
なかった点は「気づかなかったわ」って  
返しています。そうすると、指導者にわ  
からなかった視点まで考えられたなって、  
学生さんの反応が嬉しそうになる事があ  
ります。(E)
- ・ 関連図やアセスメントが一番自信がない  
ところなので、やりこむだけやりこんで  
きちゃう学生もいるから、そういう状況  
で、看護師も気づいてない内容で、学生  
ならではの視点だと言われると自信にな

ったと伝えてくれた学生がいましたね。  
(G)

この概念は、受け持ち患者の関連図やアセ  
スメント、または看護に関して学生の視点だ  
から気づいた点を率直に伝えると、学生の自  
信につながり意欲がわくと感じる概念であ  
った。

《学生へ伝える情報や伝え方を意識してフ  
ィードバックすると、意欲がわく》

- ・ 私はカンファレンスで名前を言うように  
意識しています。「Aさんの意見は・・・」  
とか、学生さん・・・じゃなくて、誰の話  
したとわかるように学生の名前の固有名  
詞を意識して伝えています。そうすると、  
私の話なんだ・・・って思ってくれる反応  
になります。(A)
  - ・ カンファレンスでは、できるだけカルテ  
にのっていない最新の情報を言うように  
しています。その後、必死でメモをとっ  
ているので患者さんの新しい情報が刺激  
になって、意欲がわくのかな・・・と感  
じますね。(B)
  - ・ 実習中に色々あっても、最終カンファ  
レンスで、学生なりに学べている事は褒め  
るようにしています。少しでも何かしら  
学べている実習だという事を伝えると、  
その後の実習も意欲的になると思うの  
で・・・。(G)
- この概念は、学生へ伝える内容や伝え方を  
意識したり、学生なりに学べていることなど、  
自信のない学生を尊重するような意図的な  
フィードバックで、学生が意欲的になると感  
じる概念であった。
- 《学生と共にケアして上手くいった所をフ  
ィードバックすると、後で生きる》
- ・ 1週目は、できるだけ学生と一緒にケア

に入って、何を観て何をすると良いかレクチャーします。その方が、患者を把握するには良いと思います。一緒にケアに入って、上手くいったところは、できるだけ褒めるようにしてます。その方が、その後のケアに活かせるような気がしますね。(F)

この概念は、指導者は意図的に学生と一緒にケアに入る機会をつくり、学生のケアで上手くいったところは褒めることで、学生がその後のケアに活かし意欲的になると感じる概念であった。

### (5) コア以外のカテゴリーを構成する概念

コアカテゴリー以外のカテゴリーの概念は、主要な具体例を用いてどのように解釈したのかを記述する。以下の内容は、《 》概念、【 】カテゴリーを示す。

#### 1) コアカテゴリーとの相互作用で指導者自身の意欲が高まる概念

《学生と共に1人の患者と深くかかわることを楽しみ学生から学ぶと感じる》は、2つのコアカテゴリーを、繰り返し実施することで、指導者自身の意欲が高まるような状態となり、コアカテゴリーとの相互作用がある概念となっていた。

#### 2) 更に意欲を高めて中心カテゴリーにつながるかかわりのカテゴリー層

##### a. 【学生に看護師として必要な能力を継続的に育む】を構成する概念

《学生自身で学び続けられるように学習方法を見つけられるように導く》は、指導者は学生に問いかけた内容の学習理解を確認し、学生なりの学習法を見出せるように導く内容を示す概念であった。

《ケア時の患者の表情を質問することで患者の反応をみる大切さを知る》は、指導

者は治療やケアの時の患者の表情を学生に質問し、患者の思いを考えるように示唆するかかわりで、学生がケアを実施するときに患者の反応をみることの大切さを知るような内容を示す概念であった。

《患者に影響する内容で何の勉強が必要かわかるように導き、気づく》は、指導者は患者に影響する内容で、学生自身に不足している勉強が何であるのかを気づかせるようなかかわりを示す概念であった。《患者の望む支援を相手から引き出すことの重要性を示唆し、気づく》は、指導者は患者自身が望むリハビリなど、相手が望む支援を引き出すことが重要であることを示唆すると、学生がそれに気づくことを示す概念であった。

##### b. 【教員や指導者以外の看護師など皆で育てる気持ちで連携する】を構成する概念

《指導者が介入することで、徐々に患者主体で考え連携を学び取れるようになる》は、実習当初は患者の目標でなく学生自身のやりたいケアになっており、ケア方法も連携を意識してない計画であるが、指導者が介入することで、徐々に患者主体で考え連携を学び取れるようになるかかわりを示す概念であった。

《学生の個別性を考えてかかわるには、教員と指導者の連携が重要だと思う》は、指導者は短期間の指導であり、学生の個別性を考えてかかわり意欲を高めるために働きかけるには、教員との連携が重要だと思うことを示す概念であった。

《学生はナースをよく見ている為、直接でなくても携わり、皆で育てている》は、学生はナースの動きをよく見ており、直接携わっていなくても間接的に携わり、

皆で育てている事を示す概念であった。

《実習前に学習目標やレディネスを看護師に周知する調整で、近づきやすくなる》は、指導者は学生の実習が円滑に運び、学生が多く看護師から学べるように、実習前に学習目標やレディネスを周知して調整すると、学生が看護師に近づきやすくなることを示す概念であった。

### 3) 学びの意欲を高めようとする最初のかかわりのカテゴリー層

#### a. 【看護はチームで行う事をグループ内で実践できるようにかかわる】を構成する概念

《看護はチームで行う事を学べるようにかかわり、学生同士で体験できるようになる》は、看護はチームで行うからこそ沢山の人が関わっており、相手のことも考えて発言し、思いやることの重要性を伝え、看護師達の情報交換を見せる等、スタッフの一人のように学生も巻き込み一緒にチームで看護しているような気持ちになるように導くと、徐々に学生自身もチームワークが発揮できるようになることを示す概念であった。

《居場所を提供することで、学生同士で学びが深まる》は、指導者は学生同士での自由な意見交換や学習確認ができる時間の確保に効果を感じており、意図的にカンファレンス室などの居場所を提供すると、カンファレンスや記録に深い学びの意見が出やすいことを示す概念であった。

《学生の個性を考えてかかわり、グループの雰囲気が活気づく》は、指導者は静かだけど良い着眼点や意見をもっている学生が発言しやすい雰囲気になるようにかかわること等、学生の個性を考えてかかわると、グループの雰囲気が活気づくことを示す

概念であった。

#### b. 【看護に必要な課題を明確にして具体的な方法で導く】を構成する概念

《学生の知識と思考を刺激する質問で、考える》は、指導者は患者の情報・看護に関して、何故を多く問いかけるかかわりをする、学生は不足の知識や知識の統合について考えることを示す概念であった。

《少し先の看護を意識させる助言で、気づく》は、指導者は学生が今の看護しか見えない傾向を理解し、少し先の看護を意識するような示唆や助言で、学生が少し先を考えることの重要性に気づくことを示す概念であった。

《学生の不足に対して指導者の看護体験を語り、具体的にイメージできる》は、指導者は学生の患者の捉え方や計画に不足がある時に、類似の看護体験を語り、具体的にイメージできるように導くと、効果があることを示す概念であった。

《ケアの模範を示し、実施できるようになる》は、指導者は受持ち患者のケアの模範を示し、それを考えさせ学生が実施できるように導く概念であった。

#### c. 【指導経験に基づく指導法で導く】を構成する概念

《態度が気になる学生にタイムリーに注意し、行動変化の効果がある》は、態度が気になる学生に、その時その場で注意して、徐々に態度が良くなり行動変化の効果があったことを示す概念であった。

《最初は指摘せずリラックスできる状況づくりに努めると、積極的になる》は、指導者は実習で学生がリラックスしている状況だと意欲的であると考え、最初は意図的に否定や指摘をしないしていると、指導者や

看護師に積極的に声をかけるようになることを示す概念であった。

《学生の気になる行動・言動も仲間の前で言わない配慮で、萎縮しない》は、指導者は学生の行動や言動で常識的に気になるようなことがあっても、グループメンバーの前では指摘しない配慮により、学生は萎縮せずに行動することを示す概念であった。

#### 4. 考察

##### (1) 相互作用の特徴と課題

看護学実習で指導者との相互作用で学生の学びの意欲が高まる様相の中心の1つは、【学生の能力を認めてフィードバックする】であった。これは、学生の満足度と自己効力感がパフォーマンスに影響するフィードバックの枠組みの研究で、フィードバックのメッセージが肯定的であるとパフォーマンス向上の可能性が高いこと<sup>19)</sup>が示されており、その内容と一致する状況であると考えられる。そして、実習でフィードバックする肯定的な内容で特に効果が高いものが、学生の気づきや意見を褒めることや、学生が行った看護の効果を伝えることであった。また、フィードバックのタイミングは状況の直後であるほど学生の満足度と自己効力に影響を与える可能性が示されており<sup>19)</sup>、学生の能力を認めてフィードバックするタイミングは、指導者が学生の気づきや意見で良いと感じた時や、学生の看護の効果を感じた時に即時に行うことが有効であった。しかし、フィードバックする内容によって効果のあるタイミングがあり<sup>20)</sup>、今後は、指導側の判断に一定の法則があるのかを、追求する必要があると考える。

Anderson et al.によると、メタ認知とは、自分自身の認知に対する認識と知識であるとされ、自己のメタ認知に働きかける方略にはメタ認知の軌跡、自己の軌跡、自己のリフレクション、自己制御等が含まれる<sup>21)</sup>とされている。これらは、学生自身の学習パターン分析による更なる学習の選定において重要な能力であるといえる。実習は、学生が問題解決に取り組む中で、適切に知的技能を選択し、制御し、更にタスク指向型の認知的方略を用いることができるように、メタ認知的方略を獲得するプロセスであるといえる。Gagné et al はメタ認知的知識の獲得には2つの方法が有効であり、1つはメタ認知的知識（言語情報にあたる）を他人とのやりとりで獲得し、それを使う練習が獲得を促進する<sup>22)</sup>という考えである。もう1つは、多くの問題解決の経験によって得られた特定のタスク指向型の方略を一般化することで、メタ認知がつけられていく<sup>22)</sup>というものである。指導者は学生に《学生自身で学び続けられるように学習方法を見つけられるように導く》や《患者に影響する内容で何の勉強が必要かわかるように導き、気づく》ことで自己の軌跡やリフレクションを促しており、《ケアの模範を示し、実施できるようになる》や《学生らしい看護を大切にして計画を支援すると、肯定的になる》は、学生が考えた看護を大切にする事で看護体験を多く積みせるように促しており、特定のタスク指向型の方略を一般化するようなメタ認知の育成を促していると考えられる。これは、実習で指導者と学生の相互作用で学びの意欲が高まることに関して「メタ認知の育成」が関与しており、実習においてメタ認知の育成

が必要である状況である時に、意図的な教育方略として活用できると考える。

また、【教員や指導者以外の看護師など皆で育てる気持ちで連携する】カテゴリーは、伊勢根らの看護学実習指導にたずさわる看護師の行動に関して、教員や他の看護師との連携という特徴を持つ行動をとることが示される内容<sup>9)</sup>と一致していた。これは、実習で学生の目標達成を目指して、学生の計画した援助をできるだけ進めるためには、指導者・教員のみならず、全ての病棟の看護師と協力し合いながら連携して導く環境で、学生の意欲が高まることを示す内容であると考ええる。

そして、指導者は【指導経験に基づく指導法で導く】カテゴリーの中の概念「最初は指摘せずリラックスできる状況づくりに努めると、積極的になる」と「学生の気になる行動・言動も仲間の前で言わない配慮で、萎縮しない」は、学生との信頼関係を築こうと努力している行為であると考ええる。藤本らは、学生が看護学実習でたずさわる看護師に求める学生支援の方法の一つに、「意欲向上への支援」がある<sup>23)</sup>と述べている。指導者は、学生個々の状況に合わせた「意欲向上への支援」として、意図的なかわりを考えており、信頼関係を築くことで学生との学習状況・段階を正確に把握しようとする、教育的なかわりであると考ええる。

指導者は、学びの意欲を高めようとする最初のかかわりのカテゴリー層の【看護はチームで行う事をグループ内で実践できるようにかわる】、【看護に必要な課題を明確にして具体的な方法で導く】、【指導経験に基づく指導法で導く】ことで、学生の学びの意欲を高めようとしており、概念には意図的な教授

方略後の学生の反応も含まれていた。また、指導者の経験知や、指導者講習会受講による知識やスキルから、比較的すぐに効果や変化のある方略を意図的に使用していることがわかった。これは、飛世らの述べる、指導者が学生の観察や看護実践能力の査定から学習状況を理解し、その状況に応じて指導することが重要<sup>24)</sup>である内容と一致すると考える。

構成図の特徴として、各カテゴリーの層およびカテゴリー間の双方向性の影響は、学生の学びが高まる相互作用が生じる様々な役割・状況に関して相互に影響していた。これらの相互の影響は、Bevisの看護教育の新しいパラダイムにおける教員と学生との相互作用の基準である、学習経験から意味を引き出すこと・学生が自分にとって意味のあるような理解の仕方や思考方法を身につけられるように援助すること・問題に対して討議や疑問を引き出し自主的な発見を促されること・学習を促進する課題の解決などの行動を導くような肯定的な環境を提供すること<sup>25)</sup>と一致していた。

## (2) 新たな知見と活用方法

実習は体験型授業であり、指導側は看護学・医学・哲学などの学問・知識を必要とする。特に、教育活動に関する教育学は様々な学習理論が関与しており、Gagnéの異なる条件やレベルの学習を分析する学習階層（認知・運動・情意の3要素属性を持つ学習成果5分類の目標行動や評価視点）<sup>26)</sup>、BloomやKrathwohl et alが唱えた認知・情意などの教育目標分類<sup>27-28)</sup>、Ausubelの説明的な学習方略<sup>29)</sup>、Bruner et alの発見的な学習法<sup>30)</sup>、Duffy et alの学習者自らが探究する機会の提供を重視した構成主義教育の原理<sup>31)</sup>など、多く

の学問・理論を試行錯誤しながらたずさわっている。しかし、複雑で状況由来の看護学実習で、様々な学習理論を応用して、学生の学習意欲を高めるような指導をすることは非常に困難であることが予測される。

本研究結果は、2019年に学生を対象として筆者が行った研究「看護学実習における指導者・教員との相互作用で学生の学びの意欲が高まる様相」<sup>12)</sup>と比較して、概念1つ1つがすぐに実践可能な方略であり、それらは看護学生との相互作用による効果が示されており、様々な場面にあわせて活用可能性が高い結果であると考えられる。また、学生を対象として行った研究結果には、学生は厳しい指導をされても、その後に実施できた所を認めるような何らかのフィードバックで、学びの意欲が高まること<sup>12)</sup>が示されていた。これは、今回の研究結果の【学生の能力を認めてフィードバックする】と一致しており、指導者・看護学生の双方の立場から、看護学実習で指導者・教員との相互作用で学生の学びの意欲が高まることに大きな影響があることがわかったことが、新たな知見であった。このため、【学生の能力を認めてフィードバックする】の具体的な方略として、《患者から聞いた良い意見を学生にフィードバックすると、喜び意欲がわく》、《ケアに必死な学生のかわりに患者の反応を伝えると、喜び意欲がわく》、《学生の看護の効果をカルテに記載すると、認められたと感じて意欲がわく》、《学生の視点だから気づいた点を率直に伝えると、学生の自信につながる》、《学生へ伝える情報や伝え方を意識してフィードバックすると、意欲がわく》、《学生と共にケアして上手くいった所をフィードバックすると、後で活きる》は、指導者・看護学生

の双方からの相互作用の効果が高い具体的な教授方略として活用できる可能性があると考えられる。

また、学生を対象として行った研究<sup>12)</sup>の結果から、中心の概念である「認める・丁寧・対話」が重要であったため、用語の概念を分析した筆者の研究<sup>16)</sup>では、指導側が学生の実際の状況に沿って「頑張りや成長・行動や変化・できたこと」を認める何らかのサインを、意図的に学生の刺激となるように表出できているかという内容<sup>16)</sup>が、看護学生の学びの意欲が高まる可能性がある教授方略である示唆を得た。これは、今回の研究結果の2つのコアカテゴリー【学生の能力を認めてフィードバックする】と【学生の看護を尊重し認める】と一致しており、2つのコアカテゴリーの9概念は指導者が「頑張りや成長・行動や変化・できたこと」を認める内容が多く、9概念を具体的な方略として意図的に使用することで、相互作用で学生の学びの意欲が高まる可能性がある教授方略として、活用できる可能性があると考えられる。

安酸は「経験型実習教育」の中で、円滑な連携を目指し実習調整の具体的な方法の視点をいくつか述べている<sup>2)</sup>。この理由として、実習における人的環境への働きかけは公式化されたものがほとんどないため、調整には多大なエネルギーを要する<sup>2)</sup>とも述べている。本研究結果の指導者のかかわりの多くは、看護師や看護チーム・学生と仲間の学生・患者とその家族などの人的環境の調整と、それに関係する部屋の用意などの物的環境調整の内容の概念も多い状況であった。このため、人的・物的環境調整に対する目安として活用できる可能性があることが予測される。



## 5. 今後の課題

本研究結果は、8名の指導者の体験であるため、対象者の実習場の環境や指導体制の相違に対応しうるものでない可能性があることが本研究の限界であり、具体的な助言の時期・目安・内容が、類似した対象や環境で実践化される検証が必要であると考える。今後、この限界を補う手法として、創出された概念を広く研究的に検討することも重要であると考えます。

## 6. 結論

本研究結果は、学生を対象として筆者が行った研究<sup>12)</sup>と比較して、概念1つ1つがすぐに実践可能な方略であり、それらは看護学生の相互作用による効果が示されており、様々な場面にあわせて活用の可能性が高い結果であった。このため、具体的な方略として学生の状況にあわせて意図的に使用することで、相互作用で学びの意欲が高まる教授方略となる。また、学生を対象として行った研究結果<sup>12)</sup>の中心と、今回の指導者を対象として行った研究結果の中心で一致している結果があり、それが指導者・看護学生の双方の立場から相互作用で学生の学びの意欲が高まることに大きな影響があることがわかった。これは、学生のニーズが反映されており、相互作用が生じる可能性が高い教授方略になる可能性が高いと考える。

看護学実習で指導者との相互作用で学生の学びの意欲が高まる現象は、以下の4点の内容が、結論として導かれた。

1) 看護学実習で指導者との相互作用で学生

の学びの意欲が高まる現象の中心は、【学生の能力を認めてフィードバックする】と【学生の看護を尊重し認める】という2つのコアカテゴリーの内容であった。

- 2) 【学生の能力を認めてフィードバックする】と【学生の看護を尊重し認める】この概念を具体的な方略として、学生の状況にあわせて意図的に使用することで、相互作用で学びの意欲が高まる教授方略となる。
- 3) 実習においてメタ認知の育成が必要である状況の時に、自己の軌跡やリフレクションを促す意図的な教授方略や、看護体験を多く積ませるように促す方略として活用できる可能性がある。
- 4) 指導者が、学生の学びの意欲を高めようとする最初のかかわりのカテゴリー層は、指導者の経験知や、指導者講習会受講による知識やスキルから、比較的すぐに効果や変化のある方略を意図的に使用していることがわかった。

## 謝辞

本研究に、御協力・調整していただきました皆様、御助言いただきました方々へ、心から感謝申し上げます。

## 利益相反(COI)

本研究は、利益相反(COI)はありません。

## 文献

- 1) 舟島なをみ. 看護教育学研究, 第2版, 東京, 医学書院, pp2-41, 2010.

- 2) 安酸史子. 経験型実習教育, 東京, 医学書院, pp1-3, 22-49, 224-31, 2015.
- 3) 道廣睦子、佐藤静代、若井和子 他. 看護大学生の臨地実習での学びと学習意欲・ホープとの関連. *インターナショナル Nursing Care Research* 2011 ; 10(4) : 127-36.
- 4) 金川真理、福森絢子、清水佑子 他. 基礎看護学実習Iにおける看護学生の学習意欲への教育効果. *宇部フロンティア大学看護学ジャーナル* 2014 ; 7(1) : 21-8.
- 5) 小濱優子、滝島紀子、武内和子. 終末期看護への学習意欲を高める要因の検討. *川崎市立看護短期大学紀要* 2014 ; 19(1) : 49-56.
- 6) 山口昌子、上田伊津代、辻あさみ 他. 慢性期看護実習における学生の学習意欲に関連する要因. *和歌山県立医科大学保健看護学部紀要* 2012 ; 8 : 11-8.
- 7) 山下暢子、舟島なをみ. 看護学実習における学生の「行動」と「経験」の関連. *看護教育学研究* 2006 ; 15(1) : 20-33.
- 8) 廣田登志子、舟島なをみ、杉森みどり. 実習目標達成に向けた教員の行動に関する研究. *看護教育学研究* 2001 ; 10(1) : 1-14.
- 9) 伊勢根尚美、舟島なをみ、中山登志子. 看護学実習指導に携わる看護師の行動に関する研究. *看護教育学研究* 2017 ; 26(1) : 39-54.
- 10) 中本明世、富澤理恵、森岡広美 他. 成人看護学実習において自己効力感を高める実習指導の検討. *千里金蘭大学紀要* 2016 ; 13 : 49-57.
- 11) 交野好子、高鳥真理子. 看護学生の学習体験に影響を及ぼす因子に関する研究. *福井県立大学論集* 2012 ; 39 : 87-98.
- 12) 鈴木由紀子、佐藤直美. 看護学実習における指導者・教員との相互作用で学生の学びの意欲が高まる様相. *日本看護医療学会雑誌* 2019 ; 21(2) : 1-12.
- 13) Blumer H. *Symbolic interactionism perspective and method*, New Jersey, Prentice-Hall, Inc, pp1-60, 1986.
- 14) 上村朋子、本田多美枝. 概念分析の手法についての検討. *日本赤十字九州国際看護大学 Intramural Research Report* 2005 ; 3 : 194-207.
- 15) Benner PE. *From novice to expert : excellence and power in clinical nursing practice*, California, Addison-Wesley Publishing Company, 1984 (井部俊子 監訳. ベナー看護論 新訳版: 初心者から達人へ, 東京, 医学書院, pp11-32, 2005.)
- 16) 鈴木由紀子. 臨地実習における「認める・丁寧・対話」に関する指導者・教員の指導方法に関する検討. *了徳寺大学研究紀要* 2020 ; 14 : 111-121.
- 17) 木下康仁. *グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践*, 東京, 弘文堂, pp140-252, 2003.
- 18) 木下康仁. *ライブ講義 M-GTA 実践的質的研究法*, 東京, 弘文堂, pp28-306, 2007.
- 19) Ridder JMM, Peters CMM, Stokking KM et al. Framing of feedback impacts student's satisfaction, self-efficacy and performance. *Adv Health Sci Educ* 2015 ; 20(3) : 803-816.
- 20) Ivers N, Jamtvedt G, Flottorp S, et al (2012). Audit and feedback: effects on professional practice and healthcare outcomes. <https://www.cochranelibrary.com/cdsr/doi/10.1002/14651858.CD000259.pub3/full> (accessed January.22,2022).
- 21) Anderson LW et al. *A Taxonomy for*

- Learning, Teaching, and Assessing : A Revision of Bloom's (Ed.BloomB.S) , 1st ed, United Kingdom, Pearson, pp 232-59, 2014.
- 22) Gagné RM, Wager WW, Golas KC, et al. Principles of instructional design, 5th ed, California, Thomson Wadsworth 2005 (鈴木克明, 岩崎信 監訳. インストラクショナルデザインの原理, 京都, 北大路書房, pp 91-2, 120-47, 2007.)
- 23) 藤本裕二、山川裕子、中島富有子 他. 看護学生が臨地実習において教員および看護師に求める資質と能力. 保健学研究 2011 ; 23(1) : 9-16.
- 24) 飛世真理子、舟島なをみ、中山登志子. 実習指導者の経験に関する研究. 看護教育学研究 2019 ; 28(1) : 17-30.
- 25) Bevis EO, Watson J. Toward A Caring Curriculum: a new pedagogy for nursing, Washington DC, National League for Nursing1989 (安酸史子 監訳. ケアリングカリキュラム, 東京, 医学書院, pp 98-104, 1999.)
- 26) Gagné RM. The Conditions of Learning and Theory of Instruction (4th Edition). New York, Holt Rinehart and Winston, pp 15-6, 1985.
- 27) Bloom BS. Taxonomy of Educational Objectives The classification of educational goals Handbook 1 Cognitive domain. New York, Longmans, pp 10-197, 1956.
- 28) Krathwohl DR, Bloom BS , Masia BB. Taxonomy of Educational Objectives:The classification of educational goals Handbook II. New York, Mckay, pp 165-70, 1964.
- 29) Ausubel DP. The psychology of meaningful verbal learning. New York, Grune & Stratton, pp 1-255, 1963.
- 30) Bruner JS, Goodnow JJ. A study of thinking, 2nd ed, New York, Transaction Books, pp 1-330, 1986.
- 31) Duffy TM, Lowyck J, Jonassen DH. Designing Environments for Constructive Learning. Heidelberg, Springer Science & Business Media, pp 89-331, 2012.

Aspects of Students' Motivation Increased by Learning Through Interactions  
with Clinical Instructors During Nursing Clinical Practicum  
–Focusing on Clinical Instructors' Involvement –

Yukiko Suzuki , Tomoko Manabe

Abstract

Purpose : This study aimed to clarify the process by which students are motivated to learn interactively with each other in nursing practice by focusing on clinical instructors' teaching practices.

Methods : We interviewed 8 nurses with more than 3 years of practical training experience at a 4-year nursing university, and analyzed the data according to the modified grounded theory approach.

Results : The process of motivating nursing students to learn interactively with instructors in clinical training comprised 7 categories and 1 concept. Of these, two categories had a great impact on learning motivation: positive feedback recognizing students' abilities and respecting students and their nursing.

Conclusion : Through intentional use of the concepts of the two core categories, which are central aspects, as a concrete strategy in accordance with each student's situation, these concepts become educational strategies that increase students' motivation to learn through interaction with clinical instructors during the nursing clinical practicum.

Keywords

Nursing Clinical Practicum , Clinical Instructor , Nursing Student , Interaction , Motivation