

チームケアを伝える臨床実習指導者の体験

吉 田 和 美・稲 田 久美子

【研究報告】

チームケアを伝える臨床実習指導者の体験

吉 田 和 美^{*1}, 稲 田 久 美 子^{*2}

【要 旨】

本研究の目的は、総合看護実習で、チームケアを伝える臨床実習指導者の体験を明らかにすることである。総合看護実習を担当した臨床実習指導者5名を対象者とし、半構成的面接を実施し得られたデータを帰納的に分析した。結果として、臨床実習指導者にとって、総合看護実習は【他の実習との異質さを実感する】ことが多く、指導者は、【私たちが学びの対象となることへの緊張】や【学生の現場の中での着想に応えなければならない不安】を抱えていた。しかし、実習は【病棟の課題を鮮明にする機会】となり、【チームケアの現実味が伝わらないもどかしさ】を感じながらも、【私たちのチームを承認し合う機会】とし、【学生の表現したものをチームへ還元する】ことを行っていた。今後の課題として、学生が、実習でのチームケアの視点となるものを見出せるよう準備し、計画性を持ち主体的に行動できるような指導を強化する必要が示唆された。

【キーワード】 チームケア, 総合看護実習, 臨床実習指導者

はじめに

2007年の厚生労働省の看護基礎教育の充実に関する検討会において、看護基礎教育の現状と課題に対する中間的なとりまとめが報告されている。その中の看護師教育における現状での課題のひとつとして、看護基礎教育の臨地実習では1人の患者を受け持っているが、医療施設に就職した新人看護師は、就業すると複数の患者を同時に受け持ち、複数の作業を同時進行で行わなければならないことが挙げられている。更に、この中で優先順位の判断やタイムマネジメント等、臨地実習では経験したことのない状況に身をおく（看護基礎教育の充実に関する検討会, 2007）ことが取り上げられている。

当大学においても、1年次の基礎看護学実習に始まり4年次の各領域実習までを通して、学生は1人の対象者を受け持ち、看護援助を実践することを学んでいる。そして、学生は全領域の看護学実習を修了した後に総合看護実習に臨む。この実習では、複数の患者を受け持つ臨床看護師と共に行動し、チームの中で看護を実践する機会を持つこととなる。総合看護実習で、学生は実習施設のチームの一員である看護師に同行し看護実践に参加する中で、チームで実践される看護への理解を進めている。この実習では、これまでの領域別実習とは異なり、実習担当教員が学生に終日同行しているわけではない。実習

中の学生への実質的な学びの支援は、実習施設のスタッフや看護管理者、臨床実習指導者の役割に大きく委ねられている。総合看護実習での目標は、保健医療福祉チームにおける看護活動の展開の実際に参加し、チームケアのありようを理解すること、さらに、ヒューマンケアリングの視点から実習施設の特徴を捉え、現場での課題や強みを見出し、その根拠および解決策を考え明示することが挙げられている。これらの実習の目標を達成するために、臨床実習指導者は、チームケアのありようを理解するための役割モデルとなり、学生に気づきを促すような関わりが望まれている。

先行研究においては、臨床実習指導者の役割として「医療従事者としての役割モデル的側面」が重視されている（久保田, 2001; 石田, 2006; 澤田, 甲斐, 加藤, 植村, 三上, 2005; 秋山, 佐藤, 2005）ことや、その独自の役割として、学生が実習しやすい環境を整えるために、スタッフとの関係づくりにはじまる学生を受け入れる土壌作りが重要であると言われている（小松, 関口, 川原, 2005）。そして、病棟のさまざまな構成員と関わりをもつことを通して、医療チームの中での看護師の役割に目を向けられるように支援することの必要性が挙げられている（松岡, 2005）。総合看護実習でチームケアのありようを学生が学ぶためには、以上の臨床実習指導者の

* 1 日本赤十字広島看護大学 ky11086@jrchn.ac.jp * 2 四国大学

役割が充分に発揮されることが特に期待されていると言える。しかし、役割が充分に発揮できるような状況にあるのかどうか、臨床実習指導者の実習での体験は明らかにされていない。

そこで、学生がチームケアへの理解をより効果的に進めるためには、チームケアを伝えるという臨床実習指導者の体験を明らかにし、体験から得られた成果と課題を検討していく必要がある。そして、それらを実習施設に還元し、今後の臨床実習指導に役立てていく必要がある。また、総合看護実習には教員が実習に終日同行していない状況にあるため、臨床実習指導者と教員がそれぞれの役割を発揮し、効果的な学生指導を行えるよう、今後の実習計画と指導に役立てていく必要がある。

研究目的

1. 臨床実習指導者が捉えるチームケアを明らかにする。
2. 総合看護実習で、学生を担当しチームケアを伝える臨床実習指導者の体験を明らかにする。
3. チームケアを伝える臨床実習指導者の体験から、その成果と今後の課題を明らかにする。

研究方法

1. 研究デザイン：質的記述的デザイン
2. 研究対象：対象者は、総合看護実習を実施したA総合病院において、通常の学生指導の担当の有無にかかわらず、実習期間中に1日以上、実習学生の指導に当たった看護師5名程度を対象とした。病院の看護部所属長より研究の了承が得られた後、対象に適した看護師の推薦を受けた。看護師へ依頼書を配布し、口頭で説明をした後、研究協力に同意が得られた者を対象者とした。

3. データ収集期間

2008年2月～4月

4. データ収集方法

対象者の都合の良い時間を選定して貰い、施設内の個室を準備し、情報提供者個人に対し、半構成的面接を行った。質問は、①あなたが考えるチームケアとは、②学生にチームケアをどのように伝え、学生からどのような反応を得たか、③指導の過程を通して得られた気づき・発見とした。面接は、研究者自身が作成したインタビューガイドに従って実施した。面接内容は対象者の了承を得て録音し、録音内容を逐語録として起こしデータとした。面接中の表情や身振りなどは、言葉に言い表せなかった重要な表現は、面接後に速やかに記録をとり、補足的デー

タとした。

5. データ分析方法

データ分析は、質的帰納的分析方法で行い、以下の手順で行った。

- 1) 対象者が語った内容を逐語録として起こしデータとした。指導を通して得られた気づきの全体の意味をとらえるために、逐語録を通して全体を読み、その後あらためて丹念に再読を繰り返した。
- 2) 対象者の考えるチームケア、対象者の指導を通して得られた気づきと学生の反応について、関わりのあるデータを抽出し、対象者ごとにコーディングを行いながら把握した。
- 3) それぞれの対象者のデータの関連性を見ながら、同じ意味内容のものを文脈ごとにまとめてコーディングし、カテゴリー化した。
- 4) 中心となるカテゴリーを見出し、チームケアを伝える臨床実習指導者の体験を明らかにした。

6. 倫理的配慮

対象者は看護部所属長により推薦を受けるが、対象者が自由意思で参加を決定できるよう、所属長を介さずに個別郵送で了承の返事を得た。面接当日は、面接に入る前に研究の主旨を説明し、対象者が自由意志で研究に参加できること、研究への参加を拒否する権利があり、それにより不利益を被ることは無いこと、途中で参加を中止してもかまわないことについて文書を用いて説明した。

研究への承諾が得られた場合には、同意書を交わした。同意書を交わした後も、いつでも取り消すことができるよう同意取り消し書と返信用封筒を手渡して説明した。研究期間中に得られたデータは研究目的以外には使用しないこと、また、他者の目に触れないように鍵付きの場所で厳重に保管し、研究終了後は速やかに消去することを約束した。

面接日は、対象者の勤務の負担にならないように希望を優先して決定した。面接場所は対象者の仕事に差し支えない場所を選び、静かでプライバシーの保てる場所を準備した。

面接中は、対象者が考えたり、思い出したりするための時間に充分配慮し、質問を進めた。対象者が、覚えていないことや忘れてしまったことについては深く追究せず、ストレスをかけないように配慮して進めた。

対象者の匿名性を守り、論文を公表する際は個人が特定できない形になるよう配慮した。研究中・終了後を通じて参加者からの質問についてはいつでも応じる構えを示し、研究者の連絡先を明示した。

結 果

1. 臨床実習指導者が捉えるチームケア

臨床実習指導者が捉えるチームケアとして、〈漠然としたチームケア概念〉、〈個別の看護実践の中では意識化されにくいもの〉、〈臨床の中で生きてくる仕組み〉、〈体験することでわかるもの〉の4つのカテゴリーが抽出された(表1)。なお、文中の〈 〉はカテゴリー、対象者のデータを「 」で表した。対象者が語る言葉のうち、文脈からことばを補わないと伝わりにくい部分は研究者が言葉を補完し()で示した。

臨床実習指導者は、「チームケアって漠然としか、捉えていなかったんで。」と漠然とした印象を語り、「私に限りかもしれないけど、チームケアっていう…。私の時代、そういう…。おおまかなことしか…。詳しい内容でのチームケアとは、っていう、そういうことを習っていないので、私自身、チームケアっていう捉え方が、今ひとつだったので、」と〈漠然としたチームケア概念〉として捉えていることが語られた。また、「(普段は)意識してないですね。チームケアみたいな感じの。…話は違うかもしれないけど、私が、そうなんですよね。」と、日々の看護実践の中では、意識していないことを語り〈個別の看護実践の中では意識化されにくいもの〉であることが語られた。しかし、別の臨床実習指導者には、「臨床的にしか…。学問的に考えてやってたりとかは無いんで。」と学問として説明し難いが臨床的には意識されているものであり、「今疼痛で、リンパ節転

移とか肺メタとかもある人なんですけど、その人がすごい痛みを訴えとっちゃったら、放射線科の人と看護師と、あと、緩和ケアチームとかあと今後アロマとかも紹介しようと思っているんですけど、そういういろいろな職種がかかわってその人によりよい看護って考えたらチームでいくことは、患者さんが、いいケアにつながると思う。」と事例を基に説明し、〈臨床の中で生きてくる仕組み〉であることが語られた。更に、「学生の時だったらチームケアって言われても、なんか、漠然とチーム。とか、だったんですけど、ここ入って、なんかいろんな職種が関わったり、Bチーム全員でその患者さんを看たりプライマリーが付いたりっていうのをみたら、ここに就職してからですね。」とチームに所属して〈体験することでわかるもの〉であることが語られた。

2. チームケアを伝える臨床実習指導者の体験

臨床実習指導者にとって、総合看護実習は【他の実習との異質さを実感する】ことが多く、指導者は、【私たちが学びの対象となることへの緊張】や【学生の現場の中での着想に応えなければならない不安】を抱えていた。実習は【病棟の課題を鮮明にする機会】となり、【チームケアの現実味が伝わらないもどかしさ】を感じながらも、【私たちのチームを承認し合う機会】とし、【学生の表現したものをチームへ還元する】ことを行っていた(表2)。結果について、以下に【 】をカテゴリー、〈 〉をサブカテゴリー、対象者のデータを「 」で表した。看護師が語る言葉のうち、文脈からことばを補わな

表1. 臨床指導者が捉えるチームケア

カテゴリー	具体例
漠然としたチームケア概念	「私に限りかもしれないけど、チームケアっていう…。私の時代、そういう…。おおまかなことしか…。詳しい内容でのチームケアとは、っていう、そういうことを習っていないので、私自身、チームケアっていう捉え方が、今ひとつだったので、」 「チームケアって漠然としか、捉えていなかったんで。」
個別の看護実践の中では意識化されにくいもの	「(普段は)意識してないですね。チームケアみたいな感じの。…話は違うかもしれないけど、私が、そうなんですよね。」
臨床の中で生きてくる仕組み	「今疼痛で、えっとーリンパ節転移とか肺メタとかもある人なんですけど、その人がすごい痛みを訴えとっちゃら、放射線科の人と看護師と、あと、緩和ケアチームとかあと今後アロマとかも紹介しようと思っているんですけど、そういういろいろな職種がかかわってその人によりよい看護って考えたらチームでいくことは、患者さんが、いいケアにつながると思う。」 「臨床的にしか…。学問的に考えてやってたりとかは無いんで。」
体験することでわかるもの	「学生のときだったらチームケアって言われても、なんか、漠然とチーム。とか、だったんですけど、ここ入って、なんかいろんな職種が関わったり、Bチーム全員でその患者さんを看たりプライマリーが付いたりっていうのをみたら、ここに就職してからですね。」

表2. チームケアを伝える臨床指導者の体験

カテゴリー	サブカテゴリー
他の実習との異質さを実感する	私たちの経験のない実習 臨床実習指導者は調整・サポート役 チームの中で学ぶもの 学生の自立した行動を期待する 学生の視点の明示により方向が見える
私たちが学びの対象となることへの緊張	
学生の現場の中での着想に応えなければならない不安	
病棟の課題を鮮明にする機会	学生の新鮮なまなざしによって鮮明になる現象がある 潜在している現象を問題として捉え直す 問題に向き合う契機 学生の表現したものから新しい発見を得る
チームケアの現実味が伝わらないもどかしさ	
私たちのチームを承認し合う機会	
学生が表現したものをチームへ還元する	

いと伝わりにくい部分は研究者が言葉を補完し()で示した。

1) 他の実習との異質さを実感する

臨床実習指導者は、「総合(看護)実習って、他の実習とちょっと違うじゃないですか。」と【他の実習と異質さを実感する】ことを複数の者が語った。それは、「自分たちが経験したことのない実習なので、学生時代とかに。」と〈私たちの経験のない実習〉として語られた。そして、臨床実習指導者は「サポートができればいいのかなってくらいに思っ」ており、「私がただ振り分けただけってところがあったんですね。…。今日は、だれだれに付いて、とか。自分たち(学生達)がこういうの見たいんですって言ってくれば、じゃあ、この看護師さんについて、とか。」と、看護師に学生を振り分けるための〈調整・サポート役割〉であることが語られた。そして、「用はチームで、やってもらうんで…。」「チームのことなんで、チームを見ないと、私が入っても、たぶん。」と語られ、総合看護実習は〈チームの中で学ぶもの〉であると捉えられていた。そして更に、「私(臨床実習指導者)も、学生さんに張り付いていません。あくまでも、これは総合実習で、4年間の集大成として来るのであれば、もう自分たちでなさっていうのは、…学校もたぶんそういう方針だと思うんですよ。それで、いいんじゃないですかねって思っているんです。」「基本的に総合実習を終えたら、彼女たちは臨床に出てきますよね。そこはある程度、突き放しても良いのかなって、思っているの。」と〈学生の自律した行動を期待する〉ことが語られた。実習中は、「この子はこういう風なこと

をみたいのかな、方向性というか、挙げてきたものが導きにはなった。あーこういう風に助言したらいいのかなっていうのがあったので、(中略)方向性が見えていた。」と、〈学生の視点の明示により方向が見える〉ことが語られた。

2) 私たちが学びの対象となることへの緊張

普段の臨床実習の指導を担当していない看護師は、「1年目なんで、ドキドキしとった。学生が付いたら。」と普段にない体験への緊張を語った。また、「なんか、本当に、現状を知って、…たぶん、びっくりするんじゃないかなっていうのは…。」と、臨床実習指導者の所属するチームが対象となることや、「もちろん、自分が当事者だったので、ドキドキはしましたけど…。どんなことが出てくるんだろうって思ったけど。」と臨床実習指導者自身が【学びの対象となることへの緊張】が語られた。

3) 学生の現場の中での着想に応えなければならない不安

臨床実習指導者は、「こちら(実習場所)に来てから、そういうの(チームの強みと課題)を見つけるみたいな感じだったから、こちらも、何をどういう風に準備して良いのか、ちょっとよくわからなくって。」事前に準備できることが少ないことを語り、「学生が期待している物が、こう、こちらが、提供できていたのか、…心配。(中略)心配だなあとは、ちょっと思ったんですけど。それなりに、ある資料で、学生達は調べていって、うん、実習していたようには思うんですけど。」と、実習中に【学生の現場の中での着想に応えなければならない不安】があることを語られた。

4) 病棟の課題を鮮明にする機会

(1) 学生の新鮮なまなざしによって鮮明になる現象がある

臨床実習指導者は、チームの一員として「やっぱり私たちは、日々、流れて流れていって、」と連続した日常の中において、「もっと改善すべきことに気づくことすら無くて。学生さんが来ることで、すごい気づきがあるんですけど。」と気づきがもたらされることが語られた。また、「中における人間としては、もう、こうマナーしとるような内容を、本当、第三者で、ぽっと、こう見てくれるところで、こう、目から鱗じゃないけど…」と語り、学生の目によって気づかされることを語った。別の臨床実習指導者は、「私たちが気づかないことを、たぶん、学生さんは気づいて、こう、それを追究していったりとか、その姿勢はすごいなって思うんですけど。なので、日々こう、初心を思い出させて貰っているっていう気はするんです。」と、〈学生の新鮮なまなざしによって鮮明になる現象がある〉ことを語った。

(2) 潜在している現象を問題として捉え直す

臨床実習指導者は、「私は確かにって思うことは結構ありましたよ。」と学生の気づきに同調したり、「私も、これを…貰ってじゃないですけど、受けて、本当に感じるところがすごく多くって…」と、学生の気づきを契機に潜在する現象に注目し直すことを行っていた。そして別の臨床実習指導者は、「本当に、Yさんのところだと、評価とかを、なかなかできていないという現実…」とその〈潜在している現象を問題として捉え直している〉ことを語った。

(3) 問題に向き合う契機

更に、臨床実習指導者は、潜在している現象を問題として捉え直した後に、「そうです。そう、評価せんといけんって思って。」と、〈問題に向き合う契機〉になっていることが語られた。

(4) 学生が表現したものから新しい発見をする

臨床実習指導者の中には、「チームケアを通して、ああいう風な関わりができるんだって、アイデアというか。そうよね、頭いい、すごいわって、あの一人の患者さんを見れば、いろんな年代の看護師さんの対応の仕方が見れて。あれ（実習レポート）を読ましてもらった時に、すごいびっくりしたんですよ、感心したというか。」と学生の取り組み方から、チームケアの学び方に対する新しい発見を得たことが語られた。また、別の臨床実習指導者は、「やっぱり、不安？ 1人しか、受け持っていないのに、やっていく不安。誰に相談したら、いいんだろうみたいな感じで。…不安に思ってたけど、リーダーさんが何か

こう、まあ、新人に関しては、質問とかあったら、ちゃんとか、指導してくれているので、それはありがたい。今後、そういう不安は気にせずにやっていきたい…みたいなことを書いてたと思います、あつ、そんなこと、感じるんだって思ってー。」と学生から表現された不安と気づきに注目し、〈学生が表現したものから新しい発見をする〉ことが語られた。

5) チームケアの現実味が伝わらないもどかしさ

一方で、臨床指導者は、実習中の学生のあり方を見て、「リーダの役割…。うーん、見たまましか捉えてない、チームリーダーがこういう風にしてチームをまとめているよっていう、ま、気づきではまあ。質問とかされていなかったんで、気づきがあるっていうので、終わってるのかなっていうのはありましたね。」や、「質問とかもないし、ただ見てるだけなのかなみたいな。見たままっていうか…。捉えてないのかな…。」と気づきが、実習目標であるチームケアのありようを学ぶところまで到達しているのかわからない印象を語った。そして、「実際にわからないから、どこをどう取って改善策としたら良いかわからなかったから、そこまで至らなかったのかとは思いますが。」と、【チームケアの現実味が伝わらないもどかしさ】が語られた。

6) 私たちのチームを承認し合う機会

臨床実習指導者は、学生の気づきに至った背景を推測しながら、「たぶん、うちの病棟は結構、メンバー同士が仲が良かったりするんですよ。でも結構、みんなが平等にこう、話をして…。比較的、仲は良い方だから、たぶん、聞きやすいじゃないかって、思いますね。」と自らのチームを認める機会を得ていたことが語られた。また別の臨床実習指導者は、「スタッフもすごい、あー、そういう（チームの良さを見出す）実習してくれとったんじゃないか…の、あとでわかって。で、驚いてました、みんな。」と、学生がチームの中で見出したものから、【私たちのチームを承認する機会】としていることが語られた。

7) 学生が表現したものをチームへ還元する

学生が最終的に提出したレポートについて、臨床実習指導者は、「なるべく、チームで、関わってもらった人には。」と、関わりのあった看護師が見られるように配慮していることが語られた。また、レポートを囲み、「科長（師長）ともども、読みながら、ほお、これは、うちができるんじゃないとか、みんなに見てもらって。」と、チームで話題を持ち、【学生の表現したものをチームへ還元している】ことが語られた。

考 察

本研究の結果から、チームケアを伝える臨床実習指導者の体験は、【他の実習との異質さを実感する】ことが多く、指導者は、【私たちが学びの対象となることへの緊張】や【学生の現場の中での着想に応えなければならない不安】を抱えていた。実習は【病棟の課題を鮮明にする機会】となり、【チームケアの現実味が伝わらないもどかしさ】を感じながらも、【私たちのチームを承認し合う機会】とし、【学生の表現したものをチームへ還元する】ということを行っていた。

以上のチームケアを伝える臨床実習指導者の体験から、臨床実習指導者の関わりについて、その成果と今後の課題を明らかにするために以下に考察する。

1. チームケアをチームの一員として学ぶということ

照井・野村（2006）はチームケアを広義に解釈し、「ケアに関わる集団における共通の目標に基づいた共同や協力、および対象のニーズに応えるための専門職における相互の協力の要素」と定義している。今回の研究結果においても、臨床実習指導者は〈漠然としたチームケア概念〉を捉えており、その抽象性から〈個別の看護実践の中では意識されにくいもの〉であった。特に、臨床実習指導者からは私たちの看護学生時代には経験のない実習として捉えられ、説明することの難しさが語られていた。教員は、学生が学内で習得している看護管理学の知識等を情報提供し、学生の知識に関わるレディネスについて臨床実習指導者の理解を求めていく必要があると言える。

しかしその一方で、臨床実習指導者にとってのチームケアは〈臨床の中で生きてくる仕組み〉であり、〈体験することでわかるもの〉として考えられており、学生が実際にチームの一員としてケアに参加する体験を持てるよう、臨床実習指導者が関わっていた。臨床実習指導者は〈調整・サポート役割〉であることが語られ、総合看護実習は〈チームの中で学ぶもの〉であると捉えられており、〈学生の自律した行動を期待する〉ことが語られた。鈴木（2002）は、チームケアの原則として、「チームの一員であること」を挙げており、起こっている現象や問題を1人で抱え込まないで、チームの問題として考えるようにする必要があることが述べられている。学生が単なる傍観者としてチームを眺めるだけでなく、チームの一員としてケアに参加する体験を持てるよう、臨床実習指導者が調整・サポートしていること

は、その役割機能が十分に発揮されていると言える。

一方で、チームケアという現象を学ぶ学生は、実際のチームに参加しながら見出していくため、臨床実習指導者にとって、【学びの対象となることへの緊張】や【学生の現場の中での着想に応えなければならない不安】を与えるものとなっていた。臨床実習指導者は、総合看護実習で学ぶ〈学生の自立した行動を期待〉しており、〈学生の視点の明示により方向が見える〉ことが重要な手掛かりになることを述べていた。チームケアのありようは、多様で複雑であり、その範囲も様々に見ることができる現象であり、臨床実習指導者が支援の方向性が見通せるように、学生がどのような場面でどんな気づきがあったのか、それにより、どのようなことに注目してチームケアの強みと課題を見出していくのかを表現していく必要がある。また、実習場所の特徴に合わせて、どのような視点で実習を進めていくのか、学生が事前に学習して準備をしていく必要がある。また、実習中には学生が主体的な行動がとれるように、その必要性についてオリエンテーションで理解を促しておく必要があると言える。

2. チームケアを伝える臨床指導者の共同する学びとケアリング

臨床実習指導者は、【私たちが学びの対象となることへの緊張】を語る中で、チームに参加する学生の立場からの思いを推測していた。このように、学生の気持ちに思いを馳せる臨床実習指導者は、「学びの共同体」としての考え方が当てはまると言える。佐伯（1996）は、学ぶ者と教える者の二元論的な見方を批判し、学びを関係論的に組み替えることを提唱している。そして、指導をする者の同僚性が基本的に重要であると指摘している。臨床指導者が自己の緊張や不安を積極的に語り、学生の気持ちに思いを馳せるのは、臨床実習指導者の共感的で自由な関心に基づくものと考えられる。この許容的な共感や自由な関心は、「学びの共同体」と条件と言われている。臨床実習指導者は、学生の立場からの思いを推測しながら、共に学ぶものとしての姿勢を持ち、受容的にかかわることができていたと言える。また、Mayeroff（1987）が他者をケアすることは人格をケアすることであり、その人の成長を助けることであると述べている。臨床実習指導者は学生の成長につながるように指導することを自己の役割として認識していたと言える。そして、学生が成長できるような臨床指導者としての役割遂行の責務の念が【学生の現場の中での着想に応えなければならない不安】を一層と強めていたと考える。教員は、臨床実

習指導者の実習への準備状況について確認し、心理的負担を含めて理解し調整していく必要がある。また、実習過程においても、学生の達成状況を適宜把握し、実習進行の中にも連絡・調整し連携を図れるようにしていく必要がある。

臨床実習指導者は、実習を通して自己の病棟を〈鮮明に捉え直し〉、その現象を〈問題として向き合う契機〉としていたり、〈学生の表現したものから新しい発見を得て〉いた。学生の反応に素直に心を開き、受け入れ、総合看護実習での体験を【私たちのチームを承認し合う機会】としていた。そして、【学生の表現したものをチームへ還元する】ことを行っており、自己の看護実践へより良きものへとつなげていく姿勢が語られた。ケアする者はケアされる者の中に最良の自己を見出し、その自己を実現するために、ケアされる者とともに励む（ノディングス、1997）と言われている。安酸（2009）は学生を教育する立場の看護教師間や臨床実習指導者との関係においてもケアリング関係を築く必要があると述べている。ここで語られた関わりでの臨床実習指導者は、最良のものを見出そうと追求する姿勢により、相互的なケアリングを実践できていたと考えられる。今後も学生がケアする人として成長することが支援できるようにケアリングが循環できるように連携していく必要がある。

本研究の限界と今後の課題

本研究では、実習を担当した1施設から5名の対象者を得てチームケアを伝える体験を明らかにした。臨床実習指導を担当したスタッフの背景は様々であったため、体験の全容を明らかにするためには、さらに施設数と対象者を増やし異なる研究手法を用いての調査をしていく必要がある。

また、今回は臨床実習指導者の関わりから、その成果と今後の課題を考察した。臨床実習指導者の体験を拠り所とし、一側面からの考察であるため、学生や教員からの調査を含めて検討していくことが必要である。また、今回の調査後である平成20年度の実習では、学生は事前実習計画表を用いて事前学習し指導を受けた後に実習を開始している。それらの評価を含めて、調査をしていくことが今後の課題である。

結 論

チームケアを伝える臨床実習指導者の体験から考察し、以下のことが明らかになった。

1. 臨床実習指導者は、チームケアについて、〈漠

然としたチームケア概念〉として捉えており、〈個別の看護実践の中では意識されにくいもの〉としていたが、〈臨床の中で生きてくる仕組み〉であり〈体験することでわかるもの〉として考えていた。

2. 臨床実習指導者は、総合看護実習で、【他の実習との異質さを実感する】ことが多く、実習開始時は【私たちが学びの対象となることへの緊張】や【学生の現場の中での着想に応えなければならぬ不安】を抱えていた。しかし、実習は【病棟の課題を鮮明にする機会】となり、【チームケアの現実味が伝わらないもどかしさ】を感じながらも、【私たちのチームを承認し合う機会】とし、【学生の表現したものをチームへ還元する】ことを行っていた。
3. 学生は実習中の気付きを積極的に表現していく必要がある。また、実習場所の特徴に合わせて、どのような視点で実習を進めていくのか、学生が事前に学習し、実習中には主体的な行動ができるように準備をする必要があり、教員として指導的な関わりを強化する必要がある。
4. 臨床実習指導者は、学生とともに相互成長できるような相互的ケアリングを実践できている、学生がチームの一員として学ぶ体制は効果的である。

謝 辞

本研究を実施するにあたり、情報提供に快くご協力くださいました情報提供者の皆様、また情報提供の機会を提供くださいました看護部長様及び副看護部長様、病棟看護師長様に、心より感謝申し上げます。

尚、本研究の一部を、第28回日本看護科学学会学術集会において発表致しました。

文 献

- 秋山智、佐藤一美（2005）. 学生の経験からみた臨床指導者の様相 「情意」という側面からの考察. 看護教育, 46 (2), 110-115.
- 榎本康世、富岡由美、三田村友美、松永貴子、嶋根久美子、渡辺暢子、牧田まり子（2006）. 臨床指導者が学内技術演習に参加することの意味－ユニフィケーション活動をとおして－. 日本看護学会論文集, 看護教育, 37, 191-193.
- 原田秀子（2006）. 臨地実習における学生の達成感に影響する要因の分析（第3報）－4年次学生に対しての縦断調査を通して－. 山口県立大学看護

- 部紀要, 10, 29-37.
- 平木民子 (2000). 看護専門学校教員の臨床指導上の困難. 日本赤十字看護大学紀要, 14, 31-41.
- 石田貞代, 関根龍子, 塚本康子, 小島洋子, 三輪眞知子 (2000). 臨床指導者と教員の指導方法. 静岡県立大学短期大学部紀要, 14 (2), 63-74.
- 石田智恵美 (2006). 看護学実習における臨床指導者を含めた教材化と教師の役割. 九州大学大学院教育学コース院生論文集, 6, 23-48.
- 小松勝美, 関口裕美, 川原由佳里 (2005). 臨床指導者からみた“総合実習”自分で考える力, 相手を深く理解する力を育てたい. 看護教育, 46 (11), 936-940.
- 小宮敬子 (2005). 実習指導を見えるものにするために 教員の感情体験を導きの糸として. 看護教育, 46 (11), 941-945.
- 厚生労働省. [参考資料1] 看護基礎教育の充実に関する検討会 これまでの議論の中間的なとりまとめ. 2008年1月19日,
<http://www.mhlw.go.jp/shingi/2007/02/dl/s0205-7e.pdf>
- 久保田まり, 渡辺恵子 (2001). 医療系教育の臨床実習における臨床指導者の関わりー学生及び指導者に重要だと認知される指導行動・態度特性についてー. 昭和大学教養部紀要, 32, 1-15.
- 松岡裕美 (2005). 臨床指導者のやりたいこととやれないこと, やるべきこと. 看護教育, 46 (11), 951-955.
- Mayeroff, M. (1987)/ 田村真, 向野宣之訳 (1987). ケアの本質. 東京, ゆみる出版.
- Noddings, Nel. (1984)/ 林泰成, 清水重樹, 宮崎宏志, 新茂之 (1997). ケアリング 倫理と道德の教育ー女性の観点から. 京都, 晃洋書房.
- 佐伯胖, 藤田英典, 佐藤学編 (1996). 学び合う共同体. 東京, 東京大学出版会.
- 澤田節子, 甲斐春代, 加藤幸恵, 植村章子, 三上和恵 (2005). 「ケアする人」「ケアされる人」に求められるケアリング 臨地実習における指導場面の分析から. 看護教育, 46 (2), 104-109.
- Schon, D. A. (1983)/ 佐藤学・秋田喜代美訳 (2001) 専門家の知恵. 東京, みすず書房.
- 篠崎まゆみ, 白川洋子, 金城祥教 (2006). 学生指導に対する臨床スタッフの参画意識を高める方法の検討ーラベルワーク技法を用いた試みー. 日本看護学会論文集 看護教育, 37, 194-196.
- 白木智子, 進藤美樹, 田村美子, 田村紀子, 中柳美恵子 (2005). 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, 30 (3), 394-399.
- 鈴木信行 (2002). 医師の立場から: チームケアの原則と機能. コミュニティケア, 4 (8), 30-32
- 照井孫久, 野村豊子 (2006). 認知症ケアにおけるチームケア自己評価モデルの検討. 日本認知症ケア学会誌, 5 (3), 416-425.
- 安酸史子 (2009). ケアリング・サイクルの形成に向けて. 日本看護科学学会誌, 29 (2), 38-44

Experiences of clinical instructors who teach team care

Kazumi YOSHIDA*¹ Kumiko INADA*²

Abstract:

The purpose of this study was to elucidate experiences of clinical instructors who teach team care in comprehensive nursing practicums. We inductively analyzed data obtained from semi-structured interviews conducted with five clinical instructors with experience in leading comprehensive nursing practicums. Clinical instructors often realized that comprehensive nursing practicums were “different in nature from other practical trainings” and were faced with “tension due to an awareness that they are to set examples for students” and “concerns of needing to accommodate students’ ideas generated during practicums”. Instructors also recognized that practicums were “opportunities to clarify problems in hospital wards”. Although feeling “frustrated with the difficulty of conveying the reality of team care”, instructors took practicums as “opportunities for teams to accept one another” and acted so as to “put back into the team what the students had expressed”. Future tasks include ensuring that students will be prepared to develop their perspectives on team care during practicums and improving practicums so as to encourage students to plan and act proactively.

Keywords:

team care, comprehensive nursing practicum, clinical instructor

* 1 Japanese Red Cross Hiroshima College of Nursing * 2 Shikoku University

