

活動と資料

在宅看護学実習の学びに実習期間が与える影響： 訪問看護ステーション実習における指導者の語りから



森本 安紀, 河野 益美
滋賀県立大学人間看護学部

要旨 平成 24 年の看護基礎教育カリキュラム改正まで、A 大学の訪問看護ステーションでの実習期間は、1 週間と 2 週間が混在している状況であったが、平成 24 年度の入学生から在宅看護学実習と改め、訪問看護ステーションで 2 週間の実習を行うことになった。この変化の時期に関わった実習指導者の語りから、在宅看護学実習の期間が学びに与える影響と、実習を効果的に運営するための要素を明らかにする。対象は両方の実習に指導経験がある看護師 5 名とし、インタビューを行った。その結果、107 のコード、19 のサブカテゴリー、《学習方法への支援》《看護の実践に向けた指導》《関係構築》《指導に関する取り組み》《効果的な実習をするための工夫》の 5 つのカテゴリーを見出した。実習指導者は看護展開が実施と評価まで行える 2 週間実習の効果を感じていた。1 週間実習では、概要的な学びだけにならないよう、実践に結びつくように説明を加え、学生がイメージしやすいようにしていた。実習指導者と教員は、実習前から学生に関する情報の提供と指導方針の確認、学内演習と中間カンファレンスの活用方法など、相補的な関係によりさまざまなマネジメントを行う必要があることがわかった。

キーワード 在宅看護学実習, 指導者, 教育, 訪問看護ステーション, 実習期間

I. 緒言

近年、わが国では医療体制の見直しから、在院日数の短縮化がはかられており、病院完結型から地域完結型へと医療の仕組みが変化している。

このような状況を反映して、看護基礎教育においても在宅看護教育の充実をはかるため、平成 24 年度に看護基礎教育カリキュラムの改正（以下、カリキュラム改正とする）が行われたことにより、これまでの看護師保健師統合カリキュラムで行われてきた地域看護学と在宅看護論の重複する教育内容の読み替えは不可能となった（鈴木・石津・佐藤，2015）。平成 24 年度のカリキュラム改正まで A 大学では、3 回生後期から 4 回生前期にか

けて地域看護学実習 I・II のなかで訪問看護ステーションでの実習を行っていた。その内容は、まず地域看護学実習 I として全員が訪問看護ステーションでの実習を 1 週間行い、続いて行っていた地域看護学実習 II のなかの 1 週間は訪問看護ステーションでの実習とすることで、訪問看護ステーションでの実習が 2 週間となる学生 A 群と、地域看護学実習 II では保健所・保健センターで実習を行うため、訪問看護ステーションでの実習が地域看護学実習 I の 1 週間のみになる学生 B 群とが混在している状態であった（表 1）。このため、実習の内容も学生 A 群（表 2）と学生 B 群（表 3）で異なっていた。

平成 24 年度のカリキュラム改正に伴い、地域看護学と在宅看護の重複する教育内容の読み替えは不可能となったことで、A 大学では地域看護学実習 I・II から在宅看護学実習（2 週間）と、公衆衛生看護学実習（4 週間）とに科目名を改めた。これにより、平成 24 年度の入学生が 3 回生となった平成 26 年度後期の実習から、すべての学生が在宅看護学実習として、訪問看護ステーションで 2 週間の実習を行うようになった。

これまで、在宅看護学実習を対象とした研究では、訪問看護師と在宅看護学実習指導における自己効力感（東海林・森脇・大竹・細谷・小林，2016）や、スタッフの実習に対する認識（佐和田・稲垣・永田・八木澤，

The effects of practical training period on learning of home nursing practice : Consideration from the narrative of practice training instructors of home care nursing station

Aki Morimoto, Masumi Kono
School of Human Nursing, The University of Shiga Prefecture

2017 年 9 月 29 日受付, 2018 年 1 月 24 日受理

連絡先: 森本 安紀

滋賀県立大学人間看護学部

住 所: 彦根市八坂町 2500

e-mail: morimoto.a@nurse.usp.ac.jp

表 1 A 大学地域看護学実習 I・II

	地域看護学実習 I	地域看護学実習 II		
学生 A 群	訪問看護ステーション実習 1 週間	訪問看護ステーション実習 1 週間	地域包括支援センター・産業保健・学校保健のうちいずれかで実習 1 週間	保健所・保健センター実習 1 週間
学生 B 群	訪問看護ステーション実習 1 週間	保健所・保健センター実習 3 週間		

表 2 学生 A 群の実習内容（訪問看護ステーション実習 1 週間）

	曜日	場所	実習内容	受け持ち看護展開の目安
1 週目	月火	臨地実習	同行訪問	情報収集
	水	学内演習	訪問看護に関する制度の復習・実習 先訪問看護ステーション概要の発表	情報の整理とアセスメント・ 関連図の作成
	木金	臨地実習	同行訪問・最終カンファレンス	看護問題の抽出

表 3 学生 B 群・在宅看護学実習の実習内容（訪問看護ステーション実習 2 週間）

	曜日	場所	実習内容	受け持ち看護展開の目安
1 週目	月火	臨地実習	同行訪問	情報収集
	水	学内演習	訪問看護に関する制度の復習・実習 先訪問看護ステーション概要の発表	情報の整理とアセスメント・ 関連図の作成
	木金	臨地実習	同行訪問・中間カンファレンス	看護問題の抽出
2 週目	月火	臨地実習	同行訪問	計画立案したものの実施・修正
	水	学内演習	受け持ち事例についての発表	計画修正
	木金	臨地実習	同行訪問最終カンファレンス	計画実施・評価

2015) については報告されてきた。また、学生の実習の体験内容については、多くの研究報告がある（菊池・照井・スーディ神崎, 2011; 松尾・高田, 2013; 牛久保ら, 2012; 牛久保ら, 2015)。しかし、今までの研究には、実習期間と実習の学びを比較した報告はない。

II. 研究目的

本報告では A 大学で在宅看護学実習と改定される前に、1 週間の実習が行われていたことに着目し、この変化の時期に関わった訪問看護ステーションの実習指導者（以下、指導者とする）の語りから、実習の期間が学びに与える影響と、実習を効果的に運営するための要素を明らかにする。これにより、看護基礎教育における在宅看護学実習を構築するための一助としたい。

III. A 大学の在宅看護学実習の状況

地域看護学実習 I・II が在宅看護学実習に改められて、

訪問看護ステーションでの実習が 2 週間の学生 B 群の内容が在宅看護学実習となった。実習の内容は表 2・3 に示す。

1 週間の実習である学生 A 群の場合、受け持ち事例の展開については、看護問題の抽出までとし、看護計画は立案していなかった。2 週間の実習である学生群 B と在宅看護学実習では、看護展開は計画立案し実施と評価まで行っていた。

学生は同行訪問として、毎日複数の対象者へ看護師と訪問し、実習目標の達成を目指す。訪問看護は対象者自身とその家族の意向や、病状、生活状況など、さまざまなことを考慮し、計画されている。看護師はこの計画にそって、決められた曜日・時間に訪問して看護を提供する。このため、対象者によって訪問回数は異なり、多い場合は毎日、少ない場合は月に 1 回ということもある。このような状況で、看護師に同行して行う在宅看護学実習では、学生は毎日異なる対象者に訪問することになる。さらに 1 日のうち、学生が同行する訪問の件数は 2 件から多いときは 5 件になる。

また、学生は実習期間中に何度か訪問が可能な対象者のなかから、受け持ち事例として 1 名選定し看護展開を

行う。できるだけ週に2回以上の訪問が可能な対象者を選定してもらえよう大学より訪問看護ステーションへ依頼し、スケジュールの調整を行っていた。このため1週間の場合は、受け持ち事例への訪問回数は2～4回であり、2週間の場合、受け持ちへの訪問回数は2～8回であったが、毎日訪問看護を利用している事例が少ないため、ほとんどの学生が1週間であるならば2回、2週間であるならば4回の訪問となっていた。

ほかにも、サービス担当者会議への参加や、ケアマネージャーなど他職種の訪問に同行するなど、多様なサービス支援を学ぶ機会を得ることができるよう依頼し、訪問看護ステーションも、さまざまな内容をスケジュールに組み込んでいた。

実習先の訪問看護ステーションの学生の配置は、1施設につき学生2名としていた。このため、実習期間中は複数の訪問看護ステーションに学生を配置することになり、教員1名が、1～3施設の担当をする必要があった。複数の実習先を担当するため、教員は、学生が訪問から帰ってきている時間に合わせてラウンドし、指導を行う体制をとっていた。

学内演習では、1週目の水曜日は、それぞれの訪問看護ステーション概要を発表し、いろいろな訪問看護ステーションの状況を知り、自身の実習施設の役割などについて考える機会をつくっていた。さらに既存の知識の確認として、訪問看護に関する制度の振り返りを行い、実習中の事例と結びつけて考えるように意識づけを行っていた。2週目の水曜日の学内演習では、受け持ち事例の発表を行い、さまざまな対象者の理解を深め、知識の共有を行っていた。このように多くの実習先に分かれて行う在宅看護学実習では、配置された訪問看護ステーションや時期によって状況が変化することもあるため、大学での学内日は、実習のために必要な学習時間の確保以外にも、学生同士が学習内容を共有できるように演習を組み立てていた。

IV. 研究方法

1. 研究デザイン

質的記述的研究。

2. 対象者

A 大学の在宅看護学実習において1週間実習と2週間実習、両方の実習への指導経験がある実習指導者5名。

3. データ収集期間

倫理審査委員会承認後の平成28年1月27日から3月31日。

4. データ収集方法と内容

プライバシーを確保できる個室にて半構成的面接を

行った。インタビューの時間は1時間程度とし、対象者に承諾を得たうえでICレコーダーに録音し、そのうえで逐語録を作成し分析データとした。インタビューの主な内容は新カリキュラムの実習に移行したことに対して「実習内容について、変化があったか、またどのような場面でそう感じたか」「学生の習熟度について、違いがあったか、またどのような点でそう感じたか」「大学の指導体制について、変化があったか、またどのような場面でそう感じたか」である。

5. 分析方法

逐語録の内容をくり返し確認し、意味内容による類似性と分類をくり返して抽象度を高め、カテゴリー化した。また、カテゴリー化を行う過程を研究者間で確認を行い、信頼性の確保を行った。

6. 倫理的配慮

対象者の所属する訪問看護ステーションに了承を得たうえで、対象者に本研究の趣旨と内容を口頭および書面にて説明を行った。参加に同意した場合であっても不利益を受けることなく、これを撤回できることを保障した。同意書への署名をもって同意が得られた指導者に対してインタビューを行った。本研究は千里金蘭大学疫学研究倫理委員会の承認（通知番号241）を得て実施した。

V. 結果

1. インタビュー対象者の属性

インタビュー対象者の属性については表4に示す。

表4 インタビュー対象者の属性

	年齢	職種	訪問看護の経験年数	学生指導の経験年数
A	50代	看護師・管理者	15年	8年
B	30代	看護師・管理者	10年	6年
C	50代	看護師	8年	3年
D	40代	看護師・管理者	12年	4年
E	50代	看護師・管理者	12年	3年

2. 1週間実習と2週間実習における指導者の語り

指導者の語りから107のコードを抽出し、19のサブカテゴリーに集約し、5つのカテゴリーを見出した(表5)。なお、コードの横にコードの元となった内容の数について、1週間実習を「1週間」、2週間実習を「2週間」、期間を関係なく共通している内容については「共通」としてその数を示した。なおカテゴリーを《》，サブカテゴリーを〈〉、コードを〔〕、データの直接引用箇所は“”で示す。次に、カテゴリー別に1週間実習と、2週間実習であげられたサブカテゴリーとコードを整理する。

表5 指導者からみた実習期間と学びの影響カテゴリー・サブカテゴリー・コード一覧

カテゴリー	サブカテゴリー	コード	コード数				
			1週間	2週間	共通		
学習方法への支援	学習時間の影響	学習の仕方が浅くなる	1				
		時間の余裕と学習量も増え、理解が深まる		5			
	経験する機会を増やす	1週目と2週目の比較で変化が見つけられる			1		
		同じ疾患でも違うアプローチが学べる			1		
		病気やケアについてたくさん見ることができる			3		
	意欲・自信が持てるような支援	意欲をもっていると、成果を獲得できる			3		
		いい顔をしているかどうかを見る			2		
		指導者が促して行ったケアは反応が薄い			1		
		1つでもできたことが喜びや自信につながる			2		
	記録・発言への思い	記録の書き方が決まっていると比べやすい				2	
		感じたことが書ければいい				2	
		見ておいてほしいところを記録できる	1				
		学生の記録に受け取り方の誤解がみられる	2				
		発言できたことが記録に反映されない				2	
		言えば言っただけ記録に反映されてくる				4	
		聞けば、答えが返ってくる				1	
		発言はできなくても、記録が書ければいい				1	
		記録ができなくても、発言できればいい				1	
		在宅での感想がみんな一緒に教科書的				2	
看護の実践に向けた指導	対象者の個別性が理解できることへの評価	見た状況のまま感じとる	1				
		病気と生活状況が把握できている			2		
		個別性に対応した看護についてわかる			3		
		対象者がどのように受容して、どのような生活のニーズがあるのか理解できる			1	2	
	見学から理解を促す指導	見学が中心になる	3				
		短い期間のなかで実践まではなかなかいかない	3				
		いろいろな看護師の技術を見る				1	
	実践から学びを得るための指導	看護展開が実施、評価までできた効果を感じる				6	
		実践のときに声かけができる				1	
		看護師のケアの補助を行う				1	
	情報収集の広がりへの評価	カンファレンスや朝のミーティング、電話の内容からも情報収集できる				1	1
		介護者、親戚の人、ペット、近所の人も関係することがわかる				1	
	在宅看護の理解を評価する視点	全体的に在宅とはということがわかる				3	1
		対象者の大事なところに寄り添う看護を知る					1
		家族単位で療養を捉える					1
家で行う看護の方法に気づく						1	
支えている家族、近隣の方、また連携しているチームの実際を知る						4	
関係構築	利用者との関係づくり	何度も訪問できると迎え入れる方も喜ぶ				1	
		何度も訪問できた家では学生もリラックスする				1	
	指導者との関係づくり	2週目のほうが緊張せず、質問が多くなる				2	
		同行訪問のなかでコミュニケーションを深める				1	
		関係構築に1週間必要				2	

		学生の背景を聞く			2	
		体調が悪いようなときは心配			1	
		無理をしているのではないかと不安になる			1	
	指導者と教員の相補的な関係	指導者と教員がチームとして指導できる		3		
		教員が学生との橋渡しをしてくれる			3	
指導に関する取り組み	指導方法の工夫	他の実習（保健所実習など）でいろいろなケースを見ることで補える	1			
		あまり深くは掘り下げていない	1			
		書面上での指導は1週間でできる	1			
		2週間あると段階的に指導できる		3		
		話をするだけでなく、ふれ合ってもらう		2		
		移動中を利用して個別指導する	1	2		
		記録のなかの教員のコメントを見る		1		
		学生の学びから教えたことを振り返る			1	
		理解を深めるための知識の教授	訪問看護、訪問看護師、連携など、概要的なことを説明する	1		
	地域でいろいろな人と関わることを伝える				1	
	地域包括ケアの看護師の役割を伝える				1	
	社会の流れを伝える				1	
	口頭での説明をし、イメージをしてもらう		3			
	生活するうえでの知識から教える必要がある				1	
	心理的な支援	学生と関係構築できると指導しやすい		2		
		ステーションで話しやすい環境づくり			1	
		最初心配でも学内日の後、変わるのを待つ	1	1		
		個性があるので比較しない			2	
	実習に対する期待	1週目に理解が不足していると思っても、2週目で取り返せばいいと思える	2			
		看護師自身も看護のフィードバックになる	1	1		
		学生の気づきが嬉しい		4	2	
		間接的に他の看護師の看護を知ることができる			1	
		見られていることが刺激になる			2	
		毎日必ず1つは何かチャレンジしてほしい			1	
		人と接するということを理解してほしい			1	
		看護師としての姿勢・意欲を養ってほしい			1	
		実習後の学生の状況もフィードバックがほしい			1	
	効果的な実習をするための工夫	スケジュールの調整	デイケアやグループホームなど、見てもらいたいところの見学を入れる	2		
			対象者が限られてくるなかでもたくさんの人を見てほしい	3		
			受け持ち対象者が選びやすい曜日である			1
			2週間あるとスケジュールが組みやすい			1
			病院の看護を学んでからの方が教えやすい			2
学内演習とカンファレンスの活用		学内演習や中間カンファレンスの役割が大きい		3		
事前準備の必要性		事前に学生の情報があると実習がスムーズ			5	

1) 《学習方法への支援》

指導者は、1週間実習について「学習の仕方が浅くなる」というように、「学習時間の影響を示しており、〔見ておいてほしいところを記録できる〕ようにという〈記録・発言への思い〉をもっている。しかし、〔学生の記録に受け取り方の誤解がみられる〕ことがあることも指摘している。

2週間実習では、「勉強して調べたことが2週目につなげられる」や「土日に学習が進む」というように、「時間の余裕と学習量も増え、理解が深まる」ことが〈学習時間の影響〉として評価している。また、「1週目と2週目の比較で変化が見つけられる」〔同じ疾患でも違うアプローチが学べる〕〔病気やケアについてたくさん見ることができる〕というように、「経験する機会を増やす」ことができることを評価している。また、「意欲をもっていると、成果を獲得できる」〔いい顔をしているかどうかを見る〕〔1つでもできたことが喜びや自信につながる〕というように、学生の〈意欲・自信が持てるような支援〉を行っていた。さらに、「記録・発言への思い」では、「言えば言っただけ記録に反映されてくる」というように、日々の学習の積み重ねを評価していた。

実習期間に関係なく共通することとして、「意欲・自信がもてるような支援」では、「指導者が促して行ったケアは反応が薄い」というように、学生が主体的に関われないことを指摘している。「記録・発言への思い」として、「感じたことが書ければいい」というように評価している反面、「発言できたことが記録に反映されない」ということがあげられた。さらに、「聞けば、答えが返ってくる」〔記録ができなくても、発言できればいい〕というように、学習したことを記録だけではなく、学生の発言から確認していた。また、「記録の書き方が決まっていると比べやすい」というような、大学の指導体制が求められた。他にも、「みんな判を押したように在宅での感想が割と一緒なので、テキストがあるんかなと思える」というように、「在宅での感想がみんな一緒に教科書的」であることに対する意見があげられた。

2) 《看護の実践に向けた指導》

指導者は1週間実習について、「対象者の個別性が理解できることへの評価」として、「見た状況のまま感じとる」としている。一方で、「自分がやるわけではないので、そんなものがぐらいで終わる」「どうしても見学が中心になってしまう」というように、「見学が中心になる」と感じている。また、「受け持ち利用者の看護展開、看護計画を実施して、評価するまでの時間的な余裕もない」というように、「短い期間のなかで実践まではなかなかいかない」としている。このため、1週間実習では、「見学からの理解を促す指導」が行われていた。

2週間実習では、「病気と生活状況が把握できている」

〔個別性に対応した看護についてわかる〕〔対象者がどのように受容して、どのような生活のニーズがあるのか理解できる〕というように、「対象者の個別性が理解できることへの評価」があげられた。また、「看護展開が実施、評価までできた効果を感じる」ことで、「実践からの学びを得るための指導」ができるとしている。

さらに、「情報収集の広がり」の評価として、「おじいちゃん（を訪問看護で）見てるけど、介護しているおばあちゃんのことや、親戚の人が死んだとか、全然関係のない近所の人のこととかも在宅看護に入ってる」というように、「介護者、親戚の人、ペット、近所の人も関係することがわかる」ということがあげられた。

期間関係なく共通することとして、「対象者の個別性が理解できることへの評価」では、「対象者がどのように受容して、どのような生活のニーズがあるのか理解できる」ことがあげられた。また、「いろいろな看護師の技術を見る」ことで、「見学からの理解を促す指導」が行われていた。「実践からの学びを得るための指導」として、「看護師のケアの補助を行う」よう指導して、「実践のときに声かけができる」ことを評価していた。

「情報収集の広がり」の評価では、「カンファレンスや朝のミーティング、電話の内容からも情報収集できる」というように、看護師が訪問から帰ってきて電話で医師へ連絡している内容や、カンファレンスなど看護師同士の情報共有を行っている場面に学生が気づけることを評価していた。

さらに、「全体的に在宅とはということがわかる」〔対象者の大事なところに寄り添う看護を知る〕〔家族単位で療養を捉える〕〔家で行う看護の方法に気づく〕〔支えている家族、近隣の方、また連携しているチームの実際を知る〕ことが、「在宅看護の理解を評価する視点」としてあげられた。

3) 《関係構築》

1週間実習において《関係構築》に関する指導者の語りはなかった。

指導者は2週間実習では、「利用者」と学生の関係づくりができていた。そして、そのためには、「何度も訪問できると迎え入れる方も喜ぶ」〔何度も訪問できた家では学生もリラックスする〕と述べていた。

また、「2週目のほうが緊張せず、質問が多くなる」〔同行訪問のなかでコミュニケーションを深める〕というように、「指導者と学生の関係づくり」ができるとしており、このためには、「関係構築に1週間必要」としている。

さらに、「指導者と教員が近くなるので、チームとして動けるような印象をもっている」というように、「指導者と教員がチームとして指導できる」ことが、「指導者と教員の相補的な関係」の構築ができるとしている。

実習期間に関係なく共通することとして、指導者は〈指

導者と学生の関係づくり)のために、[学生の背景を聞く]ようにしており、[体調が悪いようなときは心配][無理をしているのではないかと不安になる]というように、体調面についての配慮があげられた。

また、[教員が学生との橋渡しをしてくれる]というように、**〈指導者と教員の相補的な関係〉**のなかでの教員の役割が示された。

4) 《指導に関する取り組み》

指導者は1週間実習について、[他の実習(保健所実習など)でいろいろなケースを見ることで補える]と捉えながら指導しており、[あまり深くは掘り下げていない]ようにしていた。また、[書面上での指導は1週間できる]というように、日々の記録から**〈指導方法の工夫〉**を行っていた。さらに、[訪問看護、訪問看護師、連携など、概要的なことを説明する][口頭での説明をし、イメージをしてもらう]というように、**〈理解を深めるための知識の教授〉**を行っていた。

2週間実習では、[2週間あると段階的に指導できる][最初心配でも学内日の後、変わるので待つ]というように、日にちがあることで指導が段階的に行われていた。また、訪問の機会が多いことで、学生が対象者と[話すだけではなく、ふれ合ってもらう]ようにしていた。また、[記録のなかの教員のコメントを見る]こともされていた。これらのように指導者はさまざまな**〈指導方法の工夫〉**を行っていた。さらに、[学生と関係構築できると指導しやすい]と捉えており、**〈心理的な支援〉**が行われていた。

このような**〈指導の工夫〉**には、[1週目に理解が不足していると思っても、2週目で取り返せばいいと思える][看護師自身も看護のフィードバックになる][学生の気づきが嬉しい]というように**〈実習に対する期待〉**が関連していた。

実習期間に関係なく共通することとして、[地域でいろいろな人と関わることを伝える][地域包括ケアの看護師の役割を伝える][社会の流れを伝える]というように、**〈理解を深めるための知識の教授〉**が行われていた。さらに、[生活するうえでの知識から教える必要がある]としており、学生の理解のために、生活に関する一般的な知識も含めて教えるようにしていた。

また、[移動中を利用して個別指導する]というように、**〈指導方法の工夫〉**が行われており、学生の理解の確認として[学生の学びから教えたことを振り返る]ようにしていた。他にも、[ステーションで話しやすい環境づくり]や、[最初心配でも学内日の後、変わるので待つ][個性があるので比較しない]というように、**〈心理的な支援〉**が行われていた。

〈実習に対する期待〉には、[看護師自身も看護のフィードバックになる][間接的に他の看護師の看護を知るこ

とができる][見られていることが刺激になる]というように、実習指導を通して看護の質の向上を目指す機会と捉えていた。また、学生には[学生の気づきが嬉しい][毎日必ず1つは何かチャレンジしてほしい]というような期待をしており、このためには、[人と接するということを理解してほしい][看護師としての姿勢・意欲を養ってほしい]と求めている。さらに、[実習後の学生の状況もフィードバックがほしい]というような希望があり、指導者は実習後の学生が在宅看護学実習での学びを活かしてどのように成長しているかを知りたいとしていた。

5) 《効果的な実習をするための工夫》

指導者は1週間実習について、[デイケアやグループホームなど、見てもらいたいところの見学を入れる][対象者が限られてくるなかでもたくさんの人を見てほしい]というように、**〈スケジュールの調整〉**を行っていた。

2週間実習では、[受け持ち対象者が選びやすい曜日である]ことが評価されており、時間的余裕から[2週間あるとスケジュールが組みやすい]というように、**〈スケジュールの調整〉**が行われていた。

また、2週間実習の場合、1週目の金曜日に行われる中間カンファレンスの効果を感じており、“中間カンファレンスで整理し、2週目につなげる”ことができるとしている。さらに、“指導で悩んでも、中間カンファレンスで擦り合わせができ、指導がやりやすくなる”というように、指導者自身の悩みを解決する場としても[学内演習や中間カンファレンスの役割が大きい]ことがあげられた。学内演習に対しても、“帰校日の影響が大きい”と感じており、**〈学内演習とカンファレンスの活用〉**を踏まえた指導が意識されていた。

実習期間に関係なく共通することとして、[病院の看護を学んでからのほうが教えやすい]というように、在宅看護学実習以外との**〈スケジュールの調整〉**についての意見があった。また、“事前にアレルギーの有無の情報が必要”“精神的にすごい緊張する子とか、高齢者とししゃべるのがすごく苦手とか、そういう子もいると思うので、ちょっと声かけといてもらったらその部分は配慮しながら間で看護師が入る”というように学生に対して個別対応するために、[事前に学生の情報があると実習がスムーズ]というように、**〈事前準備の必要性〉**を求めている。

VI. 考 察

A 大学で2週間の在宅看護学実習に改定される前に、1週間の実習が行われていたことに着目し、この変化の時期に関わった訪問看護ステーションの指導者にインタ

ビューを行った。この結果、《学習方法への支援》《看護の実践に向けた指導》《関係構築》《指導に関する取り組み》《実習運営への支援》の5つのカテゴリーが生成された。これをもとに、指導者が捉える実習の期間が学びに与える影響と、実習を効果的に運営するための要素について考察する。

1. 実習期間と学びの比較

《学習方法への支援》として〔学習時間の影響〕があげられた。期間の違いにより学内日や土日の学習時間というような、学習時間に差が出るのが評価の差となった。これには〈経験する機会を増やす〉ことも関係しており、機会が増えることが学びにも影響するとしていた。〈記録・発言への思い〉では、2週間実習では〔言えば言っただけ記録に反映されてくる〕というように、日にちがあることで記録の質が高まるとしているが、一方で期間に関係なく〔発言はできなくても、記録が書ければいい〕〔記録ができなくても、発言できればいい〕というように、記録や発言どちらかで学生が学びを伝えていくことを、指導者は評価している。しかし、1週間実習であげられた、〔学生の記録に受け取り方の誤解がみられる〕というように、指導者の説明した意図と違うような内容の場合、説明する時間や振り返りの時間が限られていると限界を感じている。

看護教育に限らず、人を対象とする専門職では、マニュアルではないその場や対象の状況に応じてケアを行っており、学生が体験することの意義が大きいとしている。このため、参加したり、触れ合うという意図的に学生の学びを促進するような関わりが必要である(今川・北山・荒木, 2016)。《看護の実践に向けた指導》として、指導者は1週間実習では〈見学から理解を促す指導〉を中心として、看護の実践力を養うようにしていた。このため《指導に関する取り組み》において、さまざまな〈指導方法の工夫〉が行われていた。また、〔口頭での説明をし、イメージをしてもらおう〕というように、対象者の状況を説明にて補足し、訪問したときには得られなかった情報も加えて、この先の療養生活がどのようになると思われるかなど、その場の状況に応じて在宅看護を知ることができるような関わりを行っていた。このように、〈理解を深めるための知識の教授〉を行うことが、実践体験の機会となるといえる。

2週間実習では〈対象者の個性が理解できることへの評価〉や、それに合わせた看護が理解できたうえで、実施ができるように〈実践からの学びを得るための指導〉が行われていた。これらは1週間では達成しにくいとされているが、《指導に関する取り組み》のなかで、1週間という実践を体験する段階を経て、2週目で実践の理解を深めていくものと捉えられている。このように、2週間実習では、1週間実習で行っている概要的な理解や

訪問時の状況を正確に捉える力を養ってから、次に個性を捉えた看護の視点を養うような流れを構築できることが、学生の実践的な学びにつながっている。

さらに、指導者は学生との《関係構築》が、実習指導のためには欠かせないものとしており、学生への指導も個性性に合ったものにする必要性があげられていた。岩井ら(2006)は、臨地実習における患者-看護学生の関係構築について「最初に距離があるほど次に深い関係になるということである。したがって、逆に臨地実習の最初の段階から患者との近い関係を構築しようと焦ったりすると、次の深い関係づくりがうまくいかない恐れがある」と述べている。このことは、実習で初めて出会う、指導者と学生にもいえることであり、〔関係構築に1週間必要〕とあげられたように、段階を経て〈指導者と学生の関係づくり〉ができることで、学生も質問や発言がしやすくなる。これにより学ぶ機会が増え、学生の実習姿勢も主体的になっていく。そして、指導者はこのように関係を深めることが、学生の学びに良い変化を与えると期待して、記録だけでなく日々の発言からも学生の学びを評価できるようになる。

1週間実習の場合、《関係構築》に関するコードは抽出されなかった。これは、見学が主体となる1週間実習では、学生は受け身になりがちであるためといえる。このことから1週間の場合、指導者は記録内容から学びを重視する傾向にあり、2週間になると記録だけではなく、発言も含めて学びを評価するようになると考える。

2. 実習を効果的に運営するための要素

看護ケアの実施の機会を得るためには、受け持ち事例への訪問回数の確保が必要である。このためには、《効果的な実習をするための工夫》において、〔受け持ち対象者が選びやすい曜日である〕というように、臨地実習の曜日も重要であることがわかった。1週間のうち、何度も訪問看護を利用する療養者は、1週間の利用回数が2回なら、おおむね月・木もしくは火・金のように2、3日間隔で訪問看護のスケジュールが組まれる。在宅看護学実習で、学内日を水曜日とすることにより、月・木もしくは火・金の訪問看護を利用している療養者や、月・水・金の訪問看護を利用している療養者に同行訪問をすることができ、学生は2週間で4回の同行訪問ができることになる。このように、臨地実習の曜日によって受け持ち事例の選定がしやすくなる。佐和田ら(2015)は、実習指導者の業務の影響を最小限にするように学生の受け入れ人数や日程など、改善を要する細やかな事前調整が必要と示している。訪問の機会を増やすためには、訪問看護のスケジュールを理解して、実習の曜日を調整することが必要である。

また、実習の成果に影響することとして、松尾・高田(2013)は、実習指導者と密接に連絡を取り、事前学習

の状況や学生の思いや考え、学内でのシミュレーションの到達状況などを伝え、学びを引き出す工夫をともに、積極的に行っていく必要があると述べている。また、牛久保ら（2015）は、教員が各療養者宅での指導を担えない分、実習に入る前に学生のレディネスを高めることや、学生の置かれている状況を伝えるなどして、看護師が学生に関わりやすくなるための情報共有や、実習中に学生自身が看護師に自分の考えや状況を伝えられるよう促し、見守るなど、学生の個別性に合わせた指導を行うことが教員の役割というように指摘している。これらのことから、実習前から継続したマネジメントを行うような、〈指導者と教員の相補的な関係〉が指導の効果を高めるといえる。〈事前準備の必要性〉として、〔事前に学生の情報があると実習がスムーズ〕と示されたように、教員と事前に学生の情報を共有し、スケジュールを検討していくことや、学生のレディネスに合わせた実習中の指導方針も相談しておくことが必要である。とくに動物アレルギーなど、訪問に影響がある情報については、早めに指導者に伝え、訪問先の選定に配慮してもらう必要がある。

指導者が実習の成果を高めるために、〔学内演習や中間カンファレンスの役割〕は大きい。指導者は、実習の段階に合わせた学内演習や中間カンファレンスが学生の学びに影響すると捉えており、学内日や中間カンファレンス後の変化を期待している。また、中間カンファレンスでは、学生の学びをまとめるだけでなく、指導者が学生指導で迷いや悩みが生じた際に、解決する場としても活用されていることがわかった。東海林ら（2016）は、訪問看護師は、実習目的をより把握したうえで指導に関わっている者が実習指導の教授者として調整を図る立場になる頻度が多いことや、実習目的をより把握したうえで指導に関わっていること、教育機関や教員に直接的に関わる頻度により自己効力感が高くなると指摘している。実習を効果的にするためには、指導者がもつ自信や能力を活かしていきけるような支援が教員に求められている。

3. 今後の課題

指導者は〔実習後の学生の状況もフィードバックがほしい〕というように、実習後の学生の成長を知ること、実習で学んだことがどのように活かされたかを知りたいとしている。学生のその後の情報を共有することは、指導者の振り返りにつながるといえ、フィードバックの効果的な方法を検討する必要がある。また、指導者は〔看護師自身も看護のフィードバックになる〕〔間接的に他の看護師の看護を知ることができる〕というように、〈実習に対する期待〉があり、実習が訪問看護師の質の向上にも活用できるようにすることが、指導者のもつ自信や能力を活かしていく支援につながる。

また、改善が必要なこととして、〔在宅での感想がみんな一緒に教科書的〕とあげられていたことから、学生の学びの伝え方について検討していく必要がある。さらに、指導者が学生指導で迷いや悩みが生じた際に、中間カンファレンスを活用するなど、いろいろな場面で、教員と学生指導の方針を確認できるような体制づくりが今後の課題である。

Ⅶ. 結 語

1週間と2週間の在宅看護学実習の指導経験がある指導者にインタビューを行った結果、2週間実習では、看護の実践の評価がより高い傾向があった。これは、受け持ちへの看護の実施ができることの評価が高いためである。しかし、1週間実習で求められている、正しく観察する力も看護の実践の1つであり、これらは段階を経て修得するものとして指導する必要がある。指導者は、このためにさまざまな工夫を行っており、指導者を支援するために教員には、実習前から学生の情報提供と指導の方針の確認、効果的な学内演習と中間カンファレンスの実施、指導者と学生の関係構築のための支援など、さまざまなマネジメントを行う役割が求められている。

謝 辞

今回の研究にご協力いただきました、訪問看護ステーションと実習指導者の皆さまに感謝いたします。なお、本研究は平成27年度千里金蘭大学奨励研究費を受けて行った。

文 献

- 1) 今川孝枝, 北山由起子, 荒木晴美 (2016). 在宅看護学実習施設における指導の方向性の検討—実習指導者・多職種者の困っている内容から—. 共創福祉, 11 (2), 5-14.
- 2) 岩井浩一, 落合幸子, 本田陽子, 金子昌子, 黒木純子, 鈴木純恵, 紙野雪香, 大橋ゆかり (2006). 臨地実習における患者—看護学生関係の構築に関する研究. 茨城医療大紀, 11, 123-135.
- 3) 菊地ひろみ, 照井レナ, スーディ神崎和代 (2011). 在宅分野の看護技術に関する学生の実習経験状況と臨地指導の諸要因, SCU J Des Nurs 5 (1), 53-60.
- 4) 松尾泉, 高田まり子 (2013). 在宅看護実習における, 看護学生の実習経験・評価に関する分析—実習記録

- からみた，訪問看護ステーションの学習効果一．弘前学院大看紀，8，25-33.
- 5) 佐和田重信，稲垣絹代，永田美和子，八木澤良子 (2015)．在宅ケア実習施設におけるケアスタッフの看護実習に関する認識．名桜大学紀要，(20)，81-86.
 - 6) 鈴木育子，石津仁奈子，佐藤正子 (2015)．統合分野における在宅看護論教授方法と実習指導の課題と方向性—過去6年間の在宅看護論に関する文献検討一．看護学研究紀要，3 (1)，27-34.
 - 7) 東海林美幸，森鍵祐子，大竹まり子，細谷たき子，小林淳子 (2016)．訪問看護師の在宅看護実習における自己効力感と関連要因．北日看会誌，18 (2)，17-29.
 - 8) 牛久保美津子，横山詞果，川尻洋美，山田淳子，桐生育恵，佐藤由美 (2012)．群馬大学の在宅看護学実習における学生の体験内容と実習指導課題．群馬保健紀，33，9-18.
 - 9) 牛久保美津子，飯田苗恵，小笠原映子，田村直子，斎藤利恵子，棚橋さつき (2015)．訪問看護ステーションにおける訪問看護自習受け入れに関する状況．The Kitakanto Med J，65 (1)，45-52.