

看護学実習における臨床指導者の教授行動 — 看護学生が援助と受けとめた臨床指導者の言動の分析から —

阪本みどり¹, 田邊 和代¹, 曾谷 貴子²
掛橋千賀子³, 磯本 暁子³, 柘野 浩子⁴
名越 恵美⁴

Teaching Behavior of Clinical Instructor in Clinical Nursing Practice — Content Analysis of Clinical Instructor's Supportive Speech and Behavior Perceived by Nursing Students —

Midori SAKAMOTO¹, Kazuyo TANABE¹, Takako SOGAYA²,
Chikako KAKEHASHI³, Akiko ISOMOTO³, Hiroko TSUGENO⁴
and Megumi NAGOSHI⁴

キーワード：看護学実習，看護学生，臨床指導者，教授行動，教授技能

概 要

本研究は、看護学実習において、臨床指導者として実習生に対するより適切な指導法と指導態度を明らかにするために、看護学生を対象に質問紙調査を行った。臨床指導者と直接関わりのあった場面で、看護学生が援助と受けとめた臨床指導者の言動を内容分析し、以下のことが明らかになった。

臨床指導者として適切な態度は、Ⅰ．学生に対する関心を示す態度、Ⅱ．学生に対する支持的態度、Ⅲ．教育に対する前向きな姿勢、Ⅳ．学習の深まりや理解を促す指導、Ⅴ．学習の方向性を示す指導、Ⅵ．看護者としての役割モデルを示す指導、Ⅶ．教育環境の調整に分類された。このような分類の内容を詳細に分析することによって、教授—学習過程の成立には指導者の学生を受容し支持する態度、および学習を促進させる教授技能、看護者としての役割意識、教育環境への配慮が必要であることが示唆された。

1. 緒 言

看護学教育においては、教育学の捉え方をふまえ実習を授業の一形態とし¹⁾、看護教育カリキュラム全体の中でも3分の1という多くの時間が実習に費やされている。特に臨地実習は、学内の講義と演習で得た知識・技術・態度を看護現象の中で適用し、看護実践に向けての基本的能力を習得するために、欠くことのできな

い教育方法である。臨地実習が効果的な学習として成立するには、構成要素となる学生・指導者・対象（患者）の相互作用が必要であり¹⁾、これらをとおして学習を促進する指導者の関わりが重要となる。一方、現状では実習指導に対する悩みや不安をもつ者も多く²⁾、こうした問題に対する教授方法の検討や研究がなされている。

筆者らはこれまで、臨床指導者との関わりの中で学生の学習意欲を促進、あるいは阻害する影響因子について研究を継続的に行ってきた³⁻⁵⁾。しかし、事例数が少なく、研究の信頼性に乏しいことが懸念された。そこで今回は事例数を増やし、学生と直接関わりのあった臨床指導者の指導場面の言動の内容分析から、学生が援助と受けとめた関わりに焦点を当て、臨床指導者の態度および教授行動の特性を明らかにすることにした。

(平成11年9月9日受理)

¹⁾川崎医療短期大学 第二看護科, ²⁾川崎医療短期大学 第一看護科,
³⁾岡山県立大学 保健福祉学部看護学科, ⁴⁾ベル総合福祉専門学校

¹⁾The Second Division, Department of Nursing Kawasaki College of Allied Health Professions

²⁾The First Division, Department of Nursing Kawasaki College of Allied Health Professions

³⁾Department of Nursing, Faculty of Health and Welfare Science, Okayama Prefectural University

⁴⁾Bell School of Social Welfare and Health

なお臨床指導者とは、臨地実習で学生に関わった部長・主任を含む看護婦と教員（以後、指導者とする）とする。

また、本論文で用いる「教授行動」とは、指導者が学生の学習目標達成のための指導の準備と査定、および学生との相互行為の過程で展開する言語的・非言語的ふるまい⁶⁾を指す。そして「教授技能」とは、指導者が学生に特定の学習が成立することを意図して、情報を提示して反応を起こさせる工夫をしたり、その反応に対してフィードバックの情報を与える援助法⁷⁾を指す。

2. 研究方法

1) 調査対象および調査期間

〇県内の看護婦養成施設4校の最終学年の学生314名で、臨地実習はそれぞれの実習施設で行われた。回収数は222名（回収率70.7%）で、その内訳は、専門学校3年課程A校60名（回収率65.9%）、専門学校2年・3年課程B校77名（回収率86.5%）、短期大学2年・3年課程C校60名（回収率60.6%）、4年制大学D校25名（回収率71.4%）であった。調査期間は1997年11月～12月で、全期間の臨地実習終了後1週間以内に実施した。

2) 調査方法と内容

調査内容は、「指導者から直接受けた指導で印象に残った場面とその時の指導者との関わり」とし、質問紙を用い無記名で記述を求めた。

3) 分析方法

分析方法は、まず、学生の記述文の内容を複数の研究者によって検討し、学生が良い印象として捉えた記述を、学生が援助と受けとめた場面として分類した。次に、学生が援助と受けとめた記述文を分析し、文脈上の意味を損なわない範囲で区切り、指導者の言葉、態度、行動を抽出し、コード化した。その後、全症例の各コードを、その類似性、相違性により分離・統合するという類型化により順次カテゴリー化（カテゴリー群とコアカテゴリー群）を行った。以下、カテゴリーを『 』、コアカテゴリーを [] で表す。

3. 結果

学生が援助と受けとめた指導者の関わりの場面は103場面であった。指導者の言動を分析した結果、173のコード、49のサブカテゴリー、16のカテゴリー、7つのコアカテゴリーに分類した（表1）。

以下、分類したコアカテゴリーごとに結果を述べる。

1) 学生に対する関心を示す態度

学生が援助と受けとめた指導者の言動で、サブカテゴリーの、チームの一員として認める、看護ケアを任せて実施させる、学生の存在を肯定する、を『学生の存在を認める言動』のカテゴリーとし、サブカテゴリーの、気にかける、悩みに気づく、忘れないで答える、を『学生に関心をよせる言動』のカテゴリーとした。この2つのカテゴリーの類似性から統合し、[学生に対する関心を示す態度]を第Iコアカテゴリーとした。このコアカテゴリーは、指導者がどのような意識で学生に関わっているかを示すもので、学生の存在を認め関心を示す態度が学生と指導者の人間関係を形成・発展させ、さらに教授—学習過程を促すというカテゴリーである。

2) 学生に対する支持的態度

サブカテゴリーの、優しく対応する、笑顔で接する、を『優しい態度』のカテゴリーとし、サブカテゴリーの励ます、学生の行動を支持する、学生の考えを尊重する、見守っていることを伝える、ねぎらう、を『学生の考えや行動をサポートする言動』のカテゴリー、さらに、サブカテゴリーの、学生の思いや悩みを聞く、学生の気持ちを理解する、ゆっくりじっくり話を聞く、を『学生の気持ちを理解しようとする態度』のカテゴリーとした。この3つのカテゴリーを第IIコアカテゴリー [学生に対する支持的態度] とした。このコアカテゴリーは、指導者が学生を肯定的に受けとめたり、学生の考えを保証して自信と安心を与え、学習者の行動化を支援するというカテゴリーである。

3) 教育に対する前向きな姿勢

サブカテゴリーの、時間をかける、熱心に指導する、忙しいのに指導する、を『熱意のある態度』のカテゴリーとし、第IIIコアカテゴリー [教育に対する前向きな姿勢] とした。このコアカテゴリーは、指導者が学生教育に携わる者として役割意識と責任をもち、主体的に関わろうとする態度を示すカテゴリーである。

4) 学習の深まりや理解を促す指導

サブカテゴリーの、分かりやすく説明する、具体的に教える、他のケア方法を教える、理由や根拠をふまえて指導する、看護者の体験をふまえて指導する、を『具体的な指導』のカテゴリーとし、サブカテゴリーの、知識や情報の伝達・補足をする、学習要点を深めるために課題を提示する、を『学生のレディネスに応じた指導』のカテゴリーとした。また、サブカテゴリーの、質問・発問する、一緒に考える、を『思考活動

表1 臨地実習で看護学生が援助と受けとめた指導者の言動の構成要素

サブカテゴリー ()内はコード数	カテゴリー	コアカテゴリー
チームの一員として認める(3) 看護ケアを任せて実施させる(2) 学生の存在を肯定する(1)	学生の存在を認める言動	I 学生に対する関心を示す態度
気にかける(5) 悩みに気づく(3) 忘れないで答える(1)	学生に関心をよせる言動	
優しく対応する(5) 笑顔で接する(1)	優しい態度	II 学生に対する支持的態度
学生の思いや悩みを聞く(7) ゆっくりじっくり話を聞く(4) 学生の気持ちを理解する(3)	学生の気持ちを理解しようとする態度	
励ます(8) 学生の行動を支持する(4) 学生の考えを尊重する(4) 見守っていることを伝える(3) ねぎらう(1)	学生をサポートする言動	
熱心に指導する(7) 時間をかける(5) 忙しいのに指導する(4)	熱意のある態度	III 教育に対する前向きな姿勢
分かりやすく説明する(10) 具体的に教える(7) 他のケア方法を教える(5) 理由や根拠をふまえて指導する(3) 看護者の体験をふまえて指導する(2)	具体的な指導	IV 学習の深まりや理解を促す指導
知識や情報を伝達・補足する(3) 学習要点を深めるために課題を提示する(2)	学生のレディネスに応じた指導	
質問・発問する(6) 一緒に考える(4)	思考活動を活性化させる言動	
学習状況や学習姿勢を賞賛する(5) よくできていることを伝える(4) 客観的に評価する(4) 努力を認める(2) 学生の行為を意味づける(1)	学習状況に対するフィードバック	V 学習の方向性を示す指導
ヒントを与える(4) 看護の視点の不足を指摘する(3) 学生自身で考えるよう導く ケアの必要性を示唆する(2) 注意し気づかせる(2) 問題状況を整理する(1)	気づきを促す言動	
患者への対応についてアドバイスする(11) 具体的ケア行動を指示する(3)	適切な助言や解決策の提案	VI 看護者としての役割モデルを示す指導
患者に対する看護者の思いを伝える(3) 看護についての考えを述べる(2) 看護者の役割について述べる(1)	看護に対する姿勢を示す言動	
患者と関わりやすいように工夫する(4)	対人関係の調整	VII 教育環境の調整
指導の場所を配慮する(2)	指導環境の配慮	
ケアの実践の機会を与える(2) 見学の機会を与える(1) 練習台になる(1)	学習の機会を与える	

を活性化させる言動』の категорияとし、サブカテゴリーの、学習状況や学習姿勢を賞賛する、よくできていることを伝える、客観的に評価する、努力を認める、学生の行為を意味づける、を『学習状況に対するフィードバック』の категорияとした。そして、これら4つの categoriaを第IVコアカテゴリー [学習の深まりや理解を促す指導] とした。このコアカテゴリーは、学生の既習の知識や技術を臨床の教授—学習過程に適用し、学習を深化させる教授技能を示す categoriaである。

5) 学習の方向性を示す指導

サブカテゴリーの、ヒントを与える、看護の視点の不足を指摘する、学生自身で考えるよう導く、ケアの必要性を示唆する、注意し気づかせる、問題状況を整理する、を『気づきを促す言動』の categoriaとし、サブカテゴリーの、患者への対応についてアドバイスする、具体的ケア行動を指示する、を『適切な助言や解決策の提案』の categoriaとした。そして、この2つの categoriaを第Vコアカテゴリー [学習の方向性を示す指導] と命名した。このコアカテゴリーは、学生が判断に迷い、学習活動が思うように進まないとき、学習目標に向け方向づける教授技能を示す categoriaである。

6) 看護者としての役割モデルを示す指導

サブカテゴリーの、患者に対する看護者の思いを伝える、看護についての考えを述べる、看護者の役割について述べる、を『看護に対する姿勢を示す言動』とし、第VIコアカテゴリー [看護者としての役割モデルを示す指導] とした。このコアカテゴリーは、指導者自身の看護観や看護者としての姿勢を伝える役割行動を示すことが、望ましい看護職としての成長を促し、学生の看護観を育むという教授活動を示す categoriaである。

7) 教育環境の調整

サブカテゴリーの、患者と関わりやすいよう工夫する、を『対人関係の調整』の categoria、以下同様に、指導の場所を配慮する、を『指導環境の配慮』に、ケアの実践の機会を与える、見学の機会を与える、練習台になる、を『学習の機会を与える』の categoriaとし、これらを第VIIコアカテゴリー [教育環境の調整] とした。これは学生の学習を円滑に進めるために、指導者が人的環境や物理的環境など、学習環境を包括的に整えるという教授行動を示す categoriaである。

以上7つのコアカテゴリーの中でコード数が最も多

かったものは、第IVコアカテゴリー [学習の深まりや理解を促す指導] で58コード、次いで、第IIコアカテゴリー [学生に対する支持的態度] 40コード、第Vコアカテゴリー [学習の方向性を示す指導] 28コードの順であった。

4. 考 察

1) 学生に対する関心を示す態度

教授—学習過程は、学生と指導者の同時的な相互交渉によって成立する⁸⁾とされている。緊張と不安が交錯する中での実習という授業形態であるだけに、学生として自己の存在が認められることが絶対的な条件と考えられる。自己の存在が認められない状況では、心理的な緊張と不安感が増大するであろうし、このようなもとは学生—指導者間の関係性の発展は望めないと考える。

また、人間関係を成立させるプロセスの初段階は、まず、相手の存在を認めることから始まる。さらに、指導者が学習の目標に向け学生と関わる際には、学習者との関係を発展させるため、学生に対して関心を向けるという能動的な態度が必要とされる。雄西ら⁹⁾も、学生の学習効果にかかわる実習指導者の本質的要素の一つとして、学生—指導者関係の成立の助長を挙げており、学生に関心を示す態度が教授—学習過程を促す有効な指導者の態度となる。

2) 学生に対する支持的態度

雄西ら⁹⁾は、学生にとって指導者が近づきやすい存在かどうかは、学生が必要な援助を求めるかどうかに影響するものであり、学生—指導者の良好な関係成立を助長することは臨床実習での学習成立の基本となると述べている。指導者の優しい対応や笑顔で接するなどの態度は、学生に親近感を感じさせ、近づきやすい印象を与える。

初心者である学生にとって、判断が難しい状況における自分の行く先は不透明であることが多い。そして、患者へ満足のいくケアや対応ができないなど、未熟な看護者である自己への不安や自信のなさを感じ、悩むことが多い。この学生のもつ悩みに対し、気持ちを受けとめ、指導者がじっくり関わるという態度は心理的なサポートになる。さらに、指導者が学生なりの考えや実感を尊重し、行動を支持することが学生に自信と安心を与え、また、励ましや見守るという態度を示すことが行動を起こす勇気を与えると考える。

3) 教育に対する前向きな態度

臨床の看護婦は患者ケアを第一義的な役割とし、それゆえ多忙な業務の中で学生教育を行うには、指導者自身の主体的な関わりが必要となる。鎌田¹⁰⁾によると「やる気」は学生に対するサポートの量よりも、それを受けとめる学生がサポートをどのように感じるかに意味があるとされ、学生と教師との相互作用の重要性が指摘されている。本研究でも夜勤明けに指導する、わざわざ忙しい時間を割いて指導するなどの記述内容にみられるように、学生は自分達を指導する状況がいかにか大変かを感じ取っている。そのような中で受けた前向きな熱意のある態度が、学生の学習に対する満足感や充実感を与え、学習意欲を刺激するよい影響因子になることが示唆された。

4) 学習の深まりや理解を促す指導

杉森¹¹⁾は授業展開を、提示、誘導、問題提起などの様式を駆使して、学生の学習した内容をできるだけ転移するように考慮し学習意欲を刺激するとしている。臨地実習では、学生の主体的、発展的学習を促し、既習の知識や技術を統合化し応用展開できるよう促す働きかけが必要とされる。さらに、指導者には学生に理解させる手段として、「クライアントの呈する現象」を教材とし、意図的に教育的な配慮で投入する、いわゆる教材化の能力も必要となる¹²⁾。すなわち、受持ち患者の現す反応を通して、対象である人間や病態を総合的に理解し、看護の学習に生かすという教授活動を展開する能力が求められる。

学生の記述文から、指導者の具体的な教授行動が明らかになり、学生の理解を促すためのさまざまな方法が取られていた。机上では学びきれない複雑、個別化した病態や対象の反応を、看護の科学的知識・判断により実践へと結びつける学習において、サブカテゴリーの、分かりやすく説明する、具体的に教える、理論や根拠をふまえて指導するという教授活動が記述場面に多く、学生は『具体的な指導』を印象深く捉えていた。こうした指導者の教授活動が、中村¹³⁾の言う「臨床の知」を学ばせる学習において重要であることが示唆された。

この他の教授行動には、一般的な教授機能といわれる情報提示機能、反応要求機能、フィードバック機能の3つの機能がある⁷⁾。本研究においてもそれらに該当する「質問や発問」「賞賛」「評価」などの教授技能が用いられていた。中でも、「実習という授業形態を導入するとき、授業のプロセスにおける形成的評価は実習

目標を効率よく達成していくために重要である」と舟島¹²⁾が述べているように、看護学教育において評価活動は不可欠の要素である。

鎌田¹⁰⁾の研究でも、「思考・行動化への示唆・助言」「傾聴・受容的態度」とともに「フィードバック」という教師の関わりが、学生のやる気に大きく影響を及ぼしていた。青年期は自分らしいと感じられる自分が他者や社会からも認められ、自分のあり方と他者からの期待や養成が一致したときに体験される自我同一性を獲得する時期である。舟島¹³⁾は、青年期の看護婦の同一性の獲得には「社会性の獲得」「自己の可能性の存在意義の発見」「自己の開放と受け入れ」「意思決定への試行錯誤」という学生生活における経験が関わっていることを明らかにしている。サブカテゴリーの、賞賛する、よくできていることを伝える、努力を認めるなど肯定的評価を学生に返すことは、学生に自信をもたせ、自己の可能性に気づく機会を与え、主体的な自己成長への意欲をもたらすと考える。

5) 学習の方向性を示す指導

学生は臨地実習においてさまざまな問題に遭遇し、患者との関係に悩み、看護の進め方が分からないなど、それらの問題解決の方法が見つからず苦慮することが多い。中西¹⁴⁾は、問題解決プロセスをたどるには、問題解決者である学生の問題から出発することが学生の動機を強化するために重要であり、その問題を徹底して追及する過程が重要な学習であると述べている。このことから、学生が問題につまずいたり、悩んだりするときが真に学習の契機となる。その際に指導者がサブカテゴリーの、ヒントを与える、看護の視点の不足を指摘する、患者への対応をアドバイスする、注意し気づかせるなどの教授方法を取りながら学習を方向づけることが必要である。

6) 看護者としての役割モデルを示す指導

学生にとって指導者は最も身近に接する看護者の役割モデルである。先行研究⁴⁾では、学生に看護ケアの実践場面を見せながらの指導者の関わりを看護の役割モデルとして捉えていたが、今回はそのような場面の記述はなく、サブカテゴリーの、患者に対する看護者の思いを伝える、看護についての考えを述べるなど指導者の願いを伝える言葉を通して、学生は自らの看護の姿勢を振り返ったり、求めるべき看護者の役割について学びとっていた。小川⁹⁾は、「学習者は役割遂行の学習を通じて社会的価値を獲得する。したがって、看護という職業を価値づけていくためには、教員が看護

実践の中で学生により役割モデルを示すことは極めて重要である」と述べている。第VIコアカテゴリーは、看護を主体的に実践しようとする看護者の姿勢の現れであり、職業への価値づけとして学生のモチベーションを高めると考える。

7) 教育環境の調整

実習を授業として成立させるためには、授業環境のもつ特殊性を考慮し、教育的視点から実習環境を整えることが大切である。柿原¹⁵⁾は、学生が実習前に抱く不安の1位は患者および家族との人間関係であることを報告し、柴田¹⁶⁾は学生のやる気を大きく左右する要因に受持ち患者と学生との関係を挙げている。さらに、現代若者気質として、人間関係を結ぶ手段であるコミュニケーションを苦手とする学生が増えているなどの現状がある。サブカテゴリーの、患者と関わりやすいよう工夫するは、学生が極度の緊張を伴うケア場面で緊迫した雰囲気や和らげたり、学生と患者との間に入り調整するなどの行為が含まれており、患者との対人関係の調整役を果たすことが指導者には必要である。

また、臨地実習は患者の生活の場を通して学習するため、患者のプライバシーを配慮しながら学生への指導を行う必要がある。小川ら¹⁷⁾は、指導のための場を作り維持するという環境調整、すなわち「指導のための空間の確保と維持」が必要であると述べている。人的環境の調整とともに、学生が落ち着いて指導を受けられるよう、指導の場所を配慮するなど物理的側面の環境調整も図る必要がある。

この他、学生に看護の実践経験を多くもたせるために、ケアの実践や見学の機会を与える、指導者自らが練習台になるなど、『学習の機会を与える』という指導者の教育的配慮も学習に対する満足感や充実感をもたらす要因となることが分かった。

筆者らが行った先行研究⁴⁾で、学習した知識の再確認や新しい知識の理解、または知識を応用することに影響を及ぼす因子として、具体的に説明する、質問・発問する、学習の方向づけをするなどの12のサブカテゴリーを分類していた。そして、今回分類した結果、それらは[学習の深まりや理解を促す指導]、[学習の方向性を示す指導]のコアカテゴリーに含めたサブカテゴリーやカテゴリーの類型化の段階において、先行研究と同様の因子が確認でき、かつ多くのコードを得ることができた。特に前述した2つのコアカテゴリーは、教授技能に関する指導者の教授行動であり、他のコアカテゴリーよりコード数が多かった結果から、学生の

求める重要な教授行動が明確にできた。さらに、事例数を増やし分析した結果、[教育に対する前向きな姿勢][教育環境の調整]のコアカテゴリーも新たに分類することができた。

5. おわりに

臨地実習において学生が援助と受けとめた指導者の言動の分析により、指導者の態度および教授行動の特性を明らかにすることができた。

臨地実習では、指導者との直接的な関係の中で学習することが多いだけに、学習目標の達成には、まず、学生との相互支援的人間関係が影響することを認識し、教育者としての役割意識をもって学生と関わる必要がある。そして、教授技能として、学生の学習活動が効果的に進められているか査定しながら指導を展開することが必要となる。さらに、学生の看護への興味や関心を高め、専門職業人として身につけるべき姿勢や看護実践の価値意識を学ばせ、看護者としての成長を促すよう関わっていくこと、そして、教育的環境として看護学実習の場を調整していくことが重要であると示唆された。

次の段階の研究では、本研究で明らかになった学生が援助と受けとめた指導者の関わりと、指導者側の行動背景にある教育的認識との相互関係を含めた総合的な分析を行う必要がある。また、今回は学生指導に関わる指導者を教師と臨床の看護婦を含めての分析としたが、それぞれの役割に基づいた視点から分析する必要がある。今後はこれらの課題を考慮し、さらに検討を加えていきたい。

6. 文 献

- 1) 杉森みどり：看護教育学 第3版、東京：医学書院、pp. 239-248, 1999.
- 2) 熊谷温子、西村千代子：看護教員の授業・実習上の不安や悩み—経験年数との関連を見る—、看護教育33(1)：58-62, 1992.
- 3) 掛橋千賀子、島上康子、田邊和代、河村良子、中西啓子、阪本みどり、谷岡よりこ、平井康子：臨床指導者の関わりと看護学生の学習意欲・行動との関係、第26回日本看護学会集録(看護教育)：20-22, 1995.
- 4) 田邊和代、中西啓子、阪本みどり、掛橋千賀子、磯本暁子、玄場康子：看護学生の学習意欲・行動に影響を及ぼす臨床指導者の働きかけ—援助因子に焦点を当てて—、第28回日本看護学会集録(看護教育)：16-18, 1997.
- 5) 磯本暁子、掛橋千賀子、安酸史子、田邊和代、中西啓子、阪本みどり、川上道子、岡田淳子：臨地実習において学生

- が<非援助>として受けとめた臨床指導者の言動の分析, 岡山県立大学保健福祉学部紀要4(1):13-20, 1997.
- 6) 小川妙子, 舟島なをみ, 杉森みどり: 看護学実習における教授活動に関する研究—教員特性と教授活動の関係に焦点を当てて—, 看護教育学研究5(1):22-40, 1996.
- 7) 沼野一男, 平沢 茂: 教育の方法・技術, 東京: 学分社, pp. 64-67, 1997.
- 8) 教師養成研究会: 教育原理四訂版, 東京: 学芸図書, 1982.
- 9) 雄西智恵美, 佐藤禮子, 井上智子: 臨床実習における学生の学習効果に係わる実習指導者の態度・行動—学生による臨床実習指導の評価の分析から—, 日本看護学教育学会誌2(1):23-32, 1992.
- 10) 鎌田ミツ子, 一戸とも子: 学生の「やる気」に影響する教師の関わり—学生の意識より—, 日本看護学教育学会誌4(2):86-87, 1994.
- 11) 中村雄二郎: 臨床の知とは何か, 東京: 岩波新書, 1992.
- 12) 舟島なをみ: 看護学実習における指導方略の質的分析, 埼玉医科大学短期大学紀要3:21-26, 1992.
- 13) 舟島なをみ: 看護のための人間発達学, 東京: 医学書院, 1995.
- 14) 中西陸子: 臨床教育論, 東京: ゆるみ出版, pp. 142-169, 1983.
- 15) 柿原加代子, 稲垣恵美: 臨床実習開始前に学生が抱く「心配なこと」についての調査, 第19回日本看護学会集録(看護教育):59-61, 1988.
- 16) 柴田恵子: 成人看護実習における学生の“やる気”に関する一考察, 第25回日本看護学会集録(看護教育):20-23, 1994.
- 17) 小川妙子, 舟島なをみ: 看護学実習における教員の教授活動—学生と患者との相互行為場面における教員行動に焦点を当てて—, 千葉看護学会会誌4(1):54-60, 1998.

