

看護学総合実習を通して看護学生が表現する看護に対する認識  
- テキストマイニングを用いた実習レポート分析から -

Student Recognition about Nursing through Comprehensive Nursing Practice  
-From Text-Mining-Based Analysis on Practice Reports

中村 真理子   山崎 不二子   吉武 美佐子   前田 三枝子  
Mariko Nakamura   Fujiko Yamasaki   Misako Yoshitake   Mieko Maeda



# 看護学総合実習を通して看護学生が表現する看護に対する認識 －テキストマイニングを用いた実習レポート分析から－

Student Recognition about Nursing through Comprehensive Nursing Practice  
-From Text-Mining-Based Analysis on Practice Reports

中村 真理子\* 山崎 不二子\* 吉武 美佐子\* 前田 三枝子\*  
Mariko Nakamura Fujiko Yamasaki Misako Yoshitake Mieko Maeda

## 要 旨

本研究の目的は、2011年度より実施している本学の看護学総合実習における学生の看護に対する認識について明らかにすることである。研究期間は2014年2月～2014年5月。分析対象は、本学4年生93名のうち、研究に承諾の得られた89名(95.7%)が看護学総合実習後に提出した実習レポートである。実習レポートの1項目である《実習を通して、自己の人間観・健康観・倫理観・看護観等に対する考え》について自由記載された内容をテキストマイニング手法により分析した。分析の結果、看護に対する認識は、(1)コース別にかかわらず共通して「相手の尊重」「寄り添う」「倫理観」「信頼関係」など、対象を尊重し倫理的視点からかかわることの認識が多かった。(2)対象との相互関係が自己成長につながることを認識していた。しかし、(3)身体的援助と教育指導に関する看護の認識は少なかった。特に教育指導については、今後ますます必要とされる看護の役割であるにも関わらず限られた実習コースにのみ表出されており、今後、より多くの実習コースで学ぶ必要性が示唆された。

キーワード：看護学総合実習、看護に対する認識、テキストマイニング

## Abstract

The aim of the present study is to analyze student recognition of nursing through the comprehensive practice nursing class in this college, which started in FY2011. The study was conducted in the period from February to May, 2014, and 89 students (95.7%) of the fourth-grade students of the college (93 students) agreed to join the study. A text-mining method was employed to analyze the free description about "Your view of people, health, ethics, and nursing after the practice" in the reports that the students submitted after the practice courses with 10 different themes. The analysis of their recognition of nursing showed that: (1) Many students, irrespective of the courses, thought of nursing from an ethical view point with emphasis on "respect for patients," "being together with patients," "ethical concept," and "trustworthy relationship." (2) They recognized that the mutual relationship with patients would lead to their own growth. However (3) They did not think of nursing as physical support or instructive guidance. In particular, although instructive guidance is one of the nursing roles that will be increasingly required in future, the students learn about it only in limited courses of nursing. The analysis therefore indicated that it would be necessary to learn about instructive guidance in more practical courses.

Key Words : Comprehensive nursing practice, recognition about nursing, text mining

\* 福岡女学院看護大学

## I. 緒 言

2009年の改正カリキュラムにおいて統合分野が新設され、「看護の統合と実践」を組み込んだ統合実習が導入された(厚生労働省, 2007)。本学においても4年次に看護学総合実習を設け2011年度から実施している。3回目の実施となる2013年度には、学生が看護学総合実習での学びを通して看護に対する考えを深め、看護専門職としての自己のあり方を考察するために、これまでのレポート内容に加えて《実習をとおして、自己の人間観・健康観・倫理観・看護観等に対する考え》を新たに課した。

4年次最後の実習体験から得られた学生の看護に対する認識が文章化された記述には、看護実践能力を構成するさまざまな要素が含まれていると推察される。学生が看護体験から得た看護に対する認識を自身の言葉で文章化し意識化することは、実習での学びを体験から経験に深めさせることができる。杉森・船島(2014)は「経験は知覚による客観の認識」と規定し、「体験は個々の主観に属し、客観性に乏しく知性による加工、普遍化を経ていない。まさに看護学における実習という授業展開は、体験を経験とする学習場面としてきわめて重要な意味を持つ。」と述べている。それゆえ、学生が記載した内容を客観的に評価する意義は大きい。

これまで、看護に対する学生の考えを対象とした研究は数多く見られる。安藤ら(2008)や前田ら(2000)は看護学生3年生の実習前後における看護観の比較を、長田(1999)は3年生と看護師の看護観の比較を報告している。学生が自由記載した内容からキーワードを抽出しカテゴリー化したものでは、前田ら(1998)による1年生と2年生の人間観の比較、工藤ら(2009)による1年生と新人看護師・2年目看護師・3年目看護師の4者での価値観を比較している研究がある。同じく長内、村田(2010)は4年生統合実習での成人看護領域に限って調査しているが、看護観の考察には至っていない。関谷ら(2005, 2006)は1年生と2年生を対象に学生の看護に対する認識について、学生が記述した文章を分析しているがサンプル数が少ない。上野、横田(2004)は入学後の1年生を対象に自由記載による学生の看護観を調査している。これら

の先行研究では、「看護に対する認識」「看護認知」「看護観」「看護に対するイメージ」「看護の概念」等の用語が同義語で使用され、用語規定が判然としない傾向が見られる。また、調査対象は看護基礎教育途中の学生、あるいは看護師が多い。さらに、分析方法は質的あるいは量的な分析であり、学生の言語化された文章を質的かつ量的側面から分析した研究は稀少である。

そこで本研究では、各看護学実習の全てを終えた4年生を対象に、看護学総合実習レポートの中から、学生の看護に対する認識について言語化された文章を、テキストマイニング手法を用いて質的かつ量的側面から分析を行った。看護学総合実習はテーマ毎に10コースに別れて行い、期間は2013年5月～6月の8週間のうち、それぞれ2週間の実習を行った。

## II. 方 法

### 1. 研究目的

看護学総合実習における学生の看護に対する認識を明らかにする。

### 2. 用語の定義

看護に対する認識とは、「学生が看護学総合実習の学習過程において、理解し統合して知り得た看護に対することから」と定義する。

### 3. 研究方法

#### 1) 対象

本学4年生93名のうち本研究に承諾の得られた89名(95.7%)が記載した実習レポートである。

#### 2) 研究期間

2014年2月～2014年5月

#### 3) 分析方法

2013年5月～6月に行った看護学総合実習の課題実習レポートの中の1項目である《実習を通して、自己の人間観・健康観・倫理観・看護観等に対する考え》に関する自由記述を全文抽出し、テキストマイニング手法を用いて分析した。

最初に全体のテキストの単語頻度解析と係り受け解析を行った。次に各実習コースの特徴表現抽出を行い、各コースでの特徴的な学びを分析した。また出現した単語の頻度やその関係がどのような状況

から出た単語なのか、原文に立ち返り参照し分析した。各コースの特徴表現を上位頻出5項目抽出し、学生の看護に対する認識について、関谷ら(2005)の作成した看護のカテゴリー別分類表の7つのカテゴリー【 】と19のサブカテゴリー< >を参考に、学生の言葉を類型化した。

#### 4. 倫理的配慮

実習が終了し全科目の履修評価が終了した後、本研究目的・意義を口頭および文書で説明した。研究結果は看護教育の貢献のために公表し、それ以外の目的には使用しないこと、本研究の協力は自由意志であり学生は拒否することができること、拒否による学生への不利益は一切被らないことを説

明し、協力が得られた学生には同意書を取り交わした。さらに同意後であっても、一定期間であれば研究協力の中止を書面で申し出ることができるようにした。レポートは匿名化し個人が特定されないようにした。本研究は大学倫理審査委員会の承認を受けた。

### Ⅲ. 結果

#### 1. 看護学総合実習の概要・記述行数(表1)

各コースの実習内容、実習施設及び学生数と記載されたレポートの行数を示した。

表1 看護学総合実習概要・記述行数

コース	学習内容	実習施設	人数	行数
1	チーム医療・多重課題での看護実践能力	病院	20名	342
2	難病患者への援助を通しての倫理的考察	病院	4名	64
3	外来の機能と外来継続看護	病院外来	17名	186
4	母子保健活動・子育て支援における看護の役割	母子保健指導センター	9名	99
5	障害児ケアを通して組織の連携と継続看護	療育センター・重心病棟	11名	61
6	地域で生活する精神障害者・家族への支援と関連機関との連携	訪問看護・デイケア・就労継続支援B型	11名	106
7	行政における高齢者の在宅ケアサービス全般	地域包括支援センター	2名	19
8	地域・在宅で生活しながら療養する人・家族の支援と保健医療福祉チームとの連携	訪問看護ステーション・在宅療養支援診療所他	8名	73
9	産業保健・学校保健における保健師の役割	学校保健・労働保健	5名	51
10	コミュニティにおける保健師の役割	保健福祉総合センター	2名	18
		計	89名	1,019

#### 2. 基本統計量

89名の学生が記載した文章の総行数(文章における節あるいは段落)は1,019行であり、平均行長(各節あたりの文字数の平均)は328字であった。また、延べ単語数(記述における内容語の総数)は13,332単語であった。

#### 3. 全体の単語頻度解析(表2)

単語頻度解析から得られた全体の単語頻度のうち、頻度が2回以上あらわれた上位20単語を示した。

最も高い頻度で出現した単語は『患者』、次に『看護師』さらに『看護』、『実習』の順であった。

以下、出現した特徴表現を『 』で、学生の表出した言葉を「 」で示す。

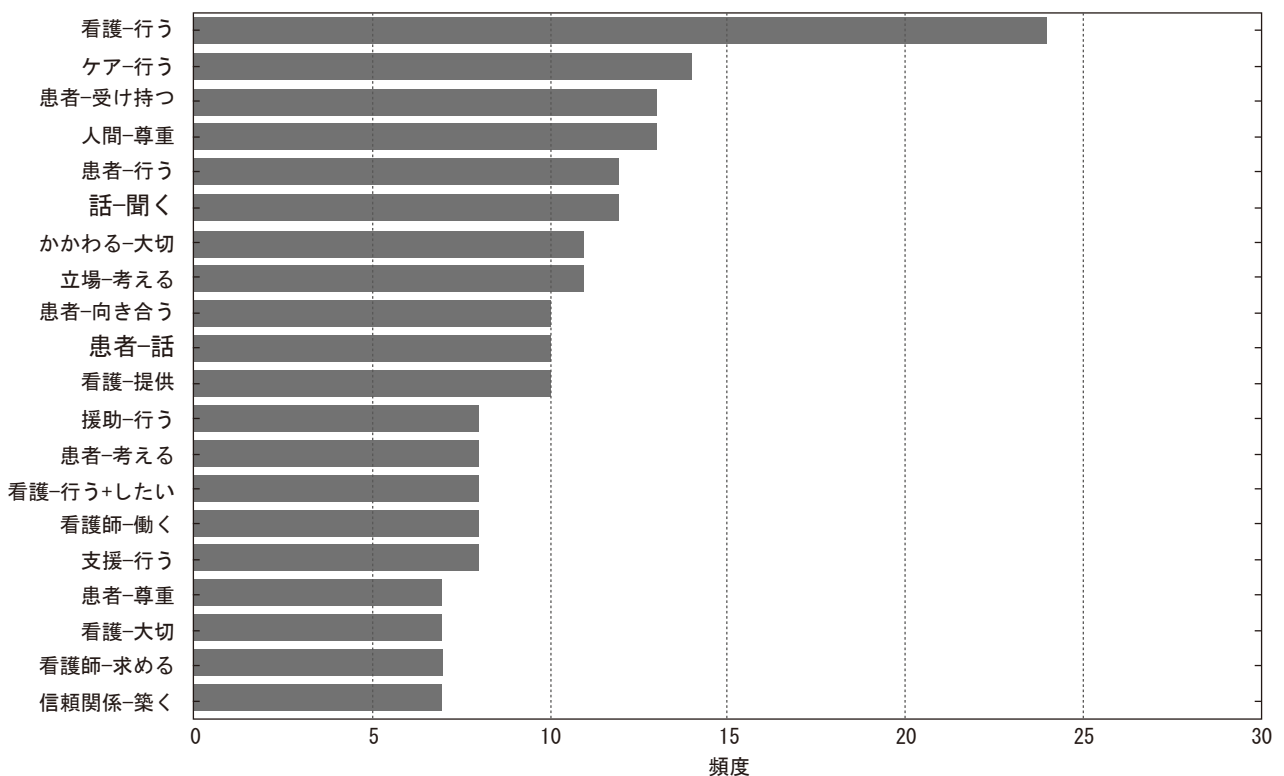
表2 全体の単語頻度

単語	品詞	頻度
患者	名詞	418
看護師	名詞	225
看護	名詞	181
実習	名詞	166
人間	名詞	151
考える	動詞	139
対象者	名詞	125
行う	動詞	118
必要	名詞	117
自分	名詞	100
大切	名詞	92
かかわる	名詞	90
ケア	名詞	87
家族	名詞	77
思い	名詞	73
もつ	名詞	70
生活	名詞	56
感じる	動詞	53
学ぶ	動詞	52
みる	名詞	51

#### 4. 全体の係り受け頻度 (図1)

全体の係り受け頻度の上位 20 項目を見ると、『看護-行う』『ケア-行う』『患者-受け持つ』『人間-尊重』『患者-行う』の順位であった。

図1 係り受け頻度 (全体)



#### 5. コース別特徴表現 (図2-1~2-10)

##### 1) コース1

『患者-受け持つ』が10頻度、『患者-話』と『患者-行う』が8頻度、『相互作用-成長』と『看護-行う+したい』が6頻度出現した。

原文を見ると、『患者-受け持つ』では「患者を受け持ち、家族にもケアが必要と気づいた

「ヒューマンケアリングについて考えた」が表出され、カテゴリ【看護の対象との人間関係】のサブカテゴリ<相互交流>を認識していた。

『患者-話』では「患者の話を聴かない、患者が話せる雰囲気を作らないのは看護とは言えない」

「患者はたくさん話をし、その後表情が穏やかになった」「時間が許す限り患者の話を聴く」など、傾聴や共感が表出され、【看護に必要な技術】の<コミュニケーション技術>の重要性を認識していた。

『患者-行う』では、「患者の思いに共感を示した」「患者の立場に立ってケアを行う」「4つのトータルペインに対し患者・家族にケアを行う」など看護を行う際の姿勢が多く表出され、【看護の概念・機能】の<身体的援助>や<精神的援助>を認識していた。

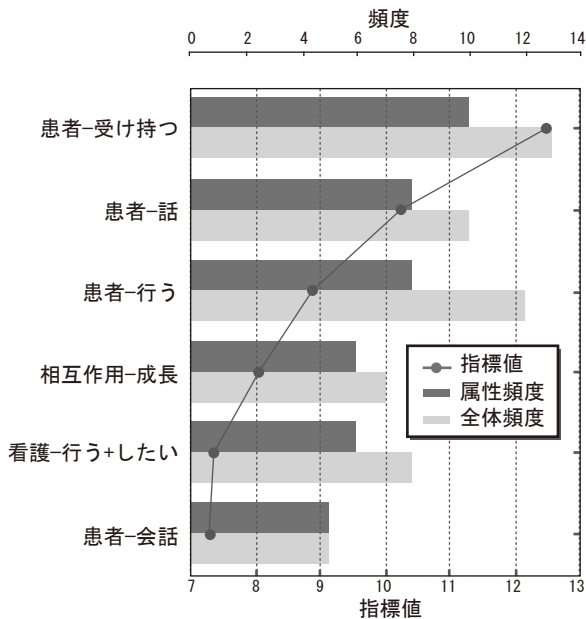
『相互作用-成長』では「ヒューマンケアリング



とは相互作用を通して共に成長すること」「看護だけでなく全てにおいて人々は相互作用によって成長する」等、看護の対象との人間関係を通して<相互交流>による自己成長を実感した表出が見られた。

『看護-行う+したい』では「患者と共に成長できるような看護を行いたい」「患者に安心感を与える看護をしたい」「自立へ向けたかかわりができる看護を行いたい」など自己の看護の目標となる表出が見られた。

図2-1 特徴表現：コース1



## 2) コース2

『患者-尊重』が5頻度、『ケア-つながる』と『ニーズ-満たす』が3頻度、『尊重-つながる』他多数の表出が2頻度見られた。

原文を見ると、『患者-尊重』では「当たり前のことをケアに生かす」「患者を尊重したかかわりが患者の安全・安楽・自立を踏まえた生活や患者の望む生活につながる」「誠実な態度」「患者を尊重した看護のあり方を考える楽しさ」など【看護の対象との人間関係】の<対象の尊重>や【看護専門職としての自己成長】の<人間性>を認識した表出が見られた。

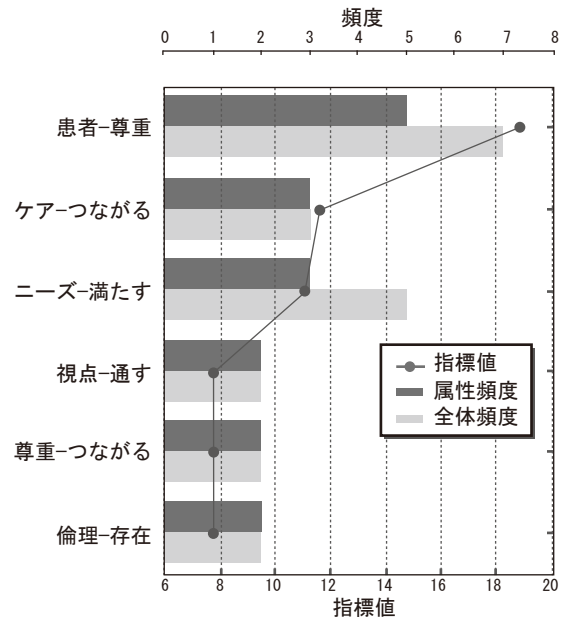
『ケア-つながる』では「倫理綱領を基本に看護を行うことがよいケアにつながる」が見られた。

『ニーズ-満たす』では「単にニーズを満たすだけでなくその過程が重要」「ニーズを捉え対応することで患者は満たされる」が表出されており、【看

護の対象との人間関係】の<相互交流>を認識していた。

『尊重-つながる』では「対象を尊重することが全てのケアにつながる」が表出され、【看護の対象との人間関係】の<対象の尊重>を認識していた。

図2-2 特徴表現：コース2



## 3) コース3

『患者-看護』『治療-行う』『患者-とらえる』『患者-看る』がそれぞれ4頻度、『患者-反応』他が3頻度出現した。

原文を見ると、『患者-看護』では「患者にあった個別的な看護」「終末期患者に対する看護のあり方や死について考えが変わった」「生活者の視点で」「多くの患者を看護するには、辛い出来事があっても気持ちを切り替えていく」と表出し、【看護の対象との人間関係】の<相互交流>を認識していた。

『治療-行う』では「治療を受ける患者を統合体として全人的に見る」「精神面へのケア」「がん患者に対して、身体的側面では治療や症状・副作用に対する緩和、精神的側面では傾聴による悩みや不安の軽減、社会的側面では社会資源の情報提供や支援、霊的側面では家族へのグリーフケアを行う

と4つの側面へのケアを表出し、【看護の目的】や【看護の役割・機能】の<精神的援助>を認識していた。

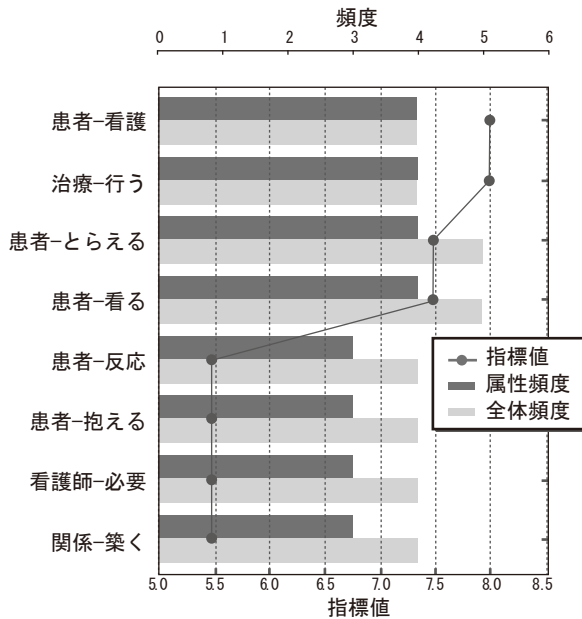
『患者-とらえる』では、「個人として捉える」「4つの側面から全体的にとらえる」「生活者という視

点で捉える」「自己効力感を高め QOL 向上の支援をする」と表出し、【看護の目的】や【看護の対象との人間関係】の＜対象理解＞の認識をしていた。

『患者-看る』では「急変の患者を看て迅速に動く」「患者の家族や患者を取り巻く全てのことを網羅」「様々な側面から患者を看る」「援助の必要度・緊急度を判断する目を持つ」が表出され、【看護に必要な技術】の＜診療に伴う援助技術＞を認識していた。

『患者-反応』では、「患者の反応が自分の予測と全く異なるものだった場面を振り返る」「ケアに対する患者の反応を評価し、個別的な看護につなげる」「患者の反応から自分の考えや感情を振り返り相互作用しながら成長したい」と表出し、【看護の対象との人間関係】の＜相互交流＞を認識していた。

図2-3 特徴表現：コース3



4) コース4

『看護-行う』が9頻度、『人間-尊重』が8頻度、『信頼関係-築く+できる』が4頻度見られた。その他『対象者-添う』『把握-大切』『対象者-尊重』が3頻度見られた。

原文を見ると、『看護-行う』では「全体像を見て」「セルフケア能力を促進すること」「個性を生かす」「人間として尊重」「母児一体で考える」「ニーズを汲み取り充足する」「傾聴し寄り添える看護」「共に成長している」「看護師と患者間に上下関係はない」と表出しており、【看護の役割・機能】の＜精

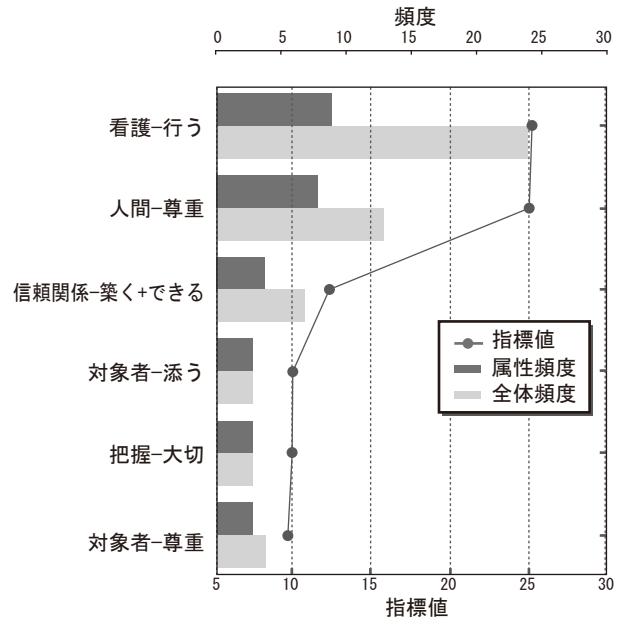
神的援助＞や【看護の対象との人間関係】の＜対象の尊重＞や＜相互交流＞を認識していた。

『人間-尊重』では「人として尊重」「話を聴き、視て触れて感じ、不安がなくなるまで見守る」「声にならない声を読み取る」と表出し、【看護専門職としての自己成長】の＜看護専門職としての技術＞や【看護の対象との人間関係】の＜対象の尊重＞を認識していた。

『信頼関係-築く+できる』では「相手を認める」「寄り添った看護は信頼関係が必要」「信頼関係を築けば、対象は自分の思いや不安を話してくれる」「全ての患者と隔たりなくかかわる」「明るくコミュニケーションをとる」が表出され、【看護の役割・機能】の＜精神的援助＞や【看護専門職としての自己成長】の＜人間性＞、【看護の対象との人間関係】の＜相互交流＞を認識していた。

『対象者-添う』では「対象の持つ弱みや強みを理解」「信頼関係を築く」が、『把握-大切』では「価値観の把握」「傾聴し非言語的コミュニケーションからも把握」「全体像の把握」が見られ、【看護の対象との人間関係】の＜対象の尊重＞や＜対象の理解＞＜相互交流＞を認識していた。

図2-4 特徴表現：コース4



5) コース5

『立場-考える』が4頻度出現した。『人間-望む』『気持ち-考える』『人間-尊重』が3頻度出現した。その他『かかわる-理解』『一人ひとり-理解』



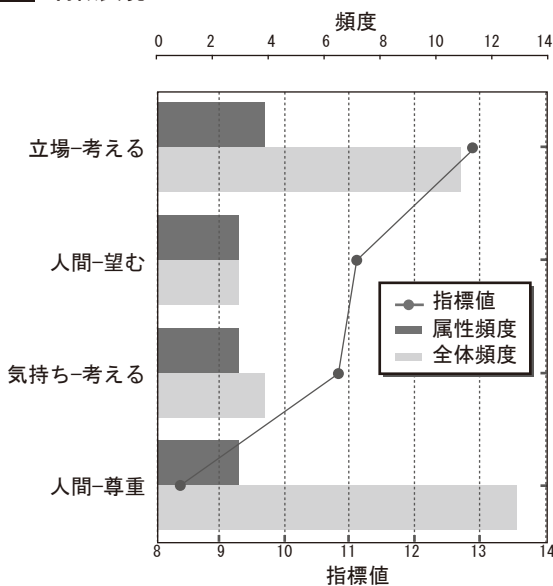
などの表現抽出が見られた。

原文では、『立場-考える』について「その人の立場に立つ」「言葉だけでなく表情や反応・行動を見たり聞いたりして感じる」が表出され、【看護の対象との人間関係】の<対象の尊重>や【看護に必要な技術】の<コミュニケーション技術>を認識していた。

『人間-望む』では「その人が望んでいることは何かを捉える」「人は望んでいることや悩みはそれぞれ違い、口に出す人もいれば閉じ込めたままの人もいる」と表出し、【看護の対象との人間関係】の<対象の理解>を認識していた。

『気持ち-考える』では、「表情や反応・行動から相手の立場に立って考え援助」が、『人間-尊重』では、「一人の人間として尊重し真剣に向き合う」「生活状況・性格・社会状況を理解し、寄り添いながらニーズは何かを考える」が表出された。

図2-5 特徴表現：コース5



### 6) コース6

『地域-生活』『大切-学ぶ』が4頻度出現した。また『支援-重要』『生活-送る』がそれぞれ3頻度出現し、『もつ-利用者』『スタッフ-支援』『家族-支援』などが2頻度見られた。

原文を見ると、『地域-生活』では「精神疾患を持つ利用者が地域で生活していくとはどういうことか考えた」「精神領域において地域で生活するためには体調や生活管理の促し、職場との連携や利用者の不安などの援助や対応が必要」「地域で生活す

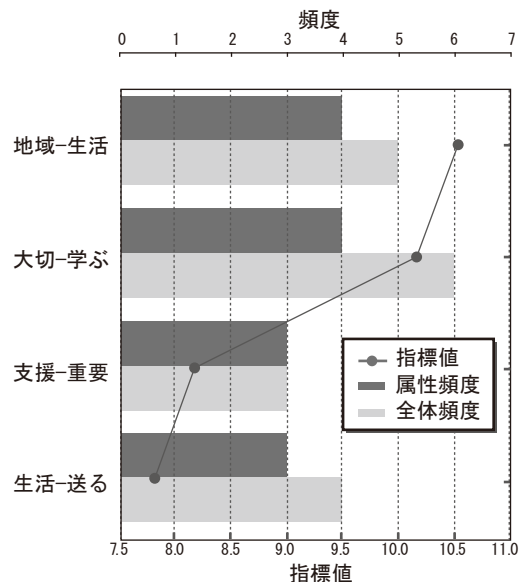
る障害者の家族の精神的負担と対処方法、看護のサポート」「対象が地域で生活を送るためには周囲の理解や訪問看護師の支援が不可欠」と表出し、【看護の役割・機能】の<物理的・化学的・社会的環境調整>を認識していた。

『大切-学ぶ』では「理解しがたい行動や生活であればなぜなのかを考える」「本人なりの生活のペースを尊重することが大切」「患者が望むこと、できることを捉えながら情報を提供する」「家族への支援として症状の安定、情報提供、家族同士の交流の場、家族への共感的かわり」「対象を生活者と捉え、病気の部分だけでなく健康な部分を含めて理解する」を学んだと表出し、【看護の対象との人間関係】の<対象の理解>を認識していた。

『支援-重要』では「現状維持の支援や患者のペースを判断することも重要」「家族の支援も重要」「地域に帰ることを見据えて、対象者にかかわる人の支援や他職種との連携も重要」と述べていた。

『生活-送る』では「利用者は家族に支えられながら、あるいは単身で病気と一緒に自分なりの生活を送っている」と表出していた。

図2-6 特徴表現：コース6



### 7) コース7

『対象者-理解』が3頻度、『対象者-望む』『他職種-連携』の表現抽出が2頻度見られたが、その他多岐に渡る表現抽出となっていた。

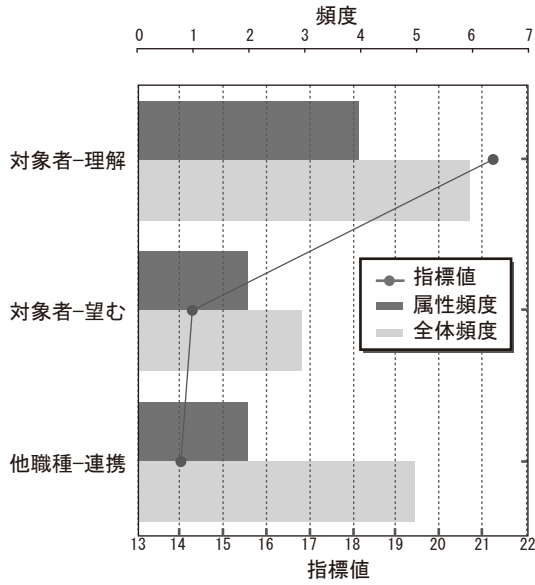
原文を見ると、『対象者-理解』では「対象理解は対象と自分だけの関係ではできない」「周囲との

連携を図り対象を理解」と表出し、【看護の対象との人間関係】の<対象の理解>を認識していた。

『対象者-望む』では「自分の看護が対象者の望んでいることに沿いたい」と表出していた。

『他職種-連携』については「保健師は他職種と連携して対象者を支援」と表出していた。

図2-7 特徴表現：コース7



8) コース8

『患者-意思』が4頻度、『現状-知る』『思い-寄り添う』『患者-望む』『立場-立つ』が3頻度、その他多岐に渡る表現が2頻度抽出された。

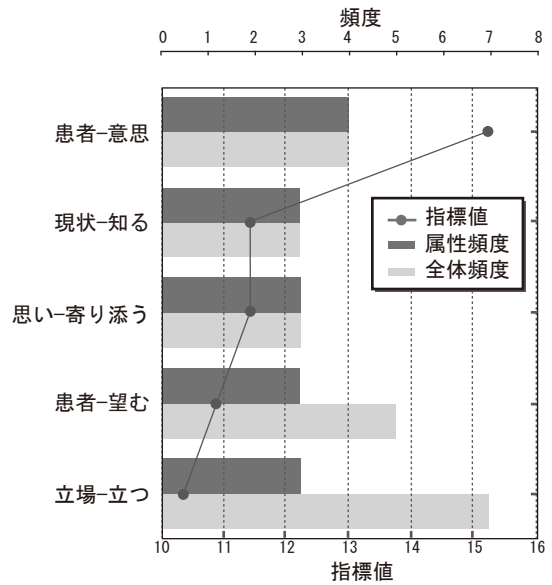
『患者-意思』では「患者や家族の意思に沿った療養生活」「患者の意思を引き出す」「他職種と連携して意思を尊重した在宅生活」が表出された。

『現状-知る』では「社会の現状を知る」「対象の現状を知る」が、『思い-寄り添う』では「生きたいという思いに寄り添う」「知識・技術の提供と対象や家族の思いに寄り添う看護」が表出され【看護の対象との人間関係】の<対象の尊重>や【看護に必要な技術】の<コミュニケーション技術>また、【看護専門職としての自己成長】の<看護専門職としての技術>を認識していた。

『患者-望む』では「他職種と連携し患者が望む在宅生活を実現させる」「患者の望むことが無理だと感じて発想の転換をする」と表出し、【看護の役割・機能】の<その他>を認識していた。

『立場-立つ』では、「現状を知ることによって患者の立場に立った看護が考えられる」が表出された。

図2-8 特徴表現：コース8



9) コース9

『かかわる-必要』が3頻度、その他『学び-得る』『生徒-話』『努力-必要』『対象者-寄り添う』などが2頻度、その他多岐に渡り表出された。

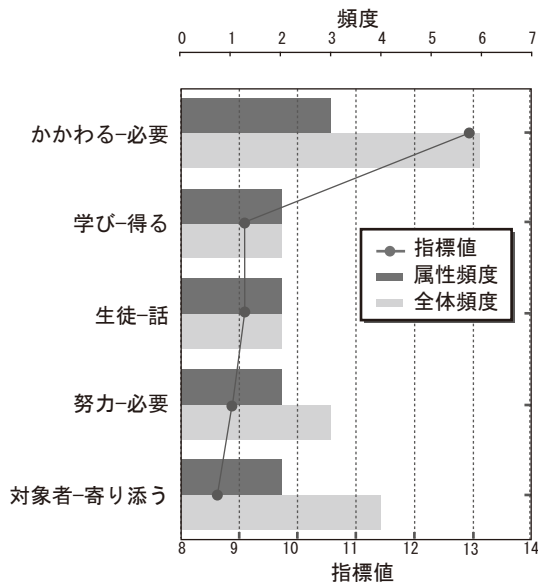
原文を見ると、『かかわる-必要』では「対象者の人生や過去のライフスタイルを把握」「健康レベル向上を目指す」「QOL向上のためには生活者としての支援と健康ニーズを優先」と表出し、【看護の対象との人間関係】の<対象の理解>を認識していた。

『学び-得る』では「就業と健康の調和の視点」と表出していた。

『生徒-話』では「学習障害や不登校の生徒の話を聴き、様々な問題を抱えていることを知った」が、さらに『努力-必要』では「生活習慣をやめるということは対象者にとって相当な努力が必要」「労働者の健康を支援するには、質の高い専門性と就業と健康の調和の視点及び幅広い人間性を養う努力が必要」と表出していた。

『対象者-寄り添う』では「対象者の人生を考え適切な情報を提供し相手の立場になって支援すること」と表出し、【看護の対象との人間関係】の<対象の尊重>を認識していた。

図2-9 特徴表現：コース9

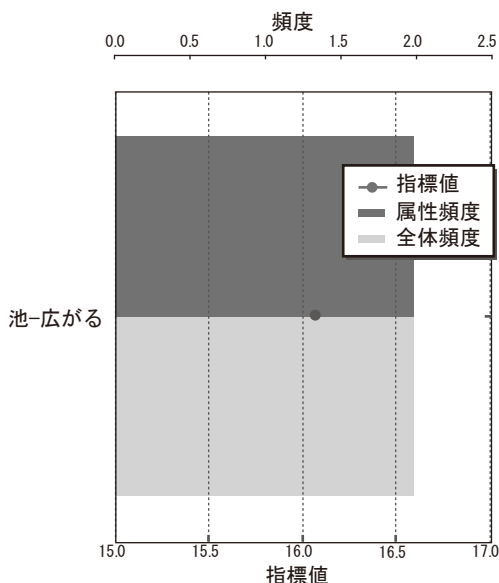


10) コース10

『池-広がる』が2頻度, その他, 『2人-浸透』『きっかけ-作る+できる』『コミュニケーション-とる』など多岐に渡り表出された。

原文を見ると、『池-広がる』では、「例えば目の前の大きな池の波紋がどんどん広がっていくように活動を地域全体に浸透させていく」と表出し、「健康の維持増進への働きかけは、自ら行動を起こしてもらえるように、傾聴、支援、分かりやすく興味を持てるコミュニケーションをとる」と保健師の活動について表出し、【看護に必要な技術】の<コミュニケーション技術>を認識していた。

図2-10 特徴表現：コース10



IV. 考 察

関谷ら(2005)の作成したカテゴリーを参考に学生の看護に対する認識を分析した(表3)。

【看護の目的】について学生は、健康の保持増進、疾病の予防、健康の回復、苦痛の緩和を行い生涯を通して最期までその人らしく生を全うできるように援助することと認識しており、【看護の対象】は、あらゆる年代の個人、家族、集団、地域社会であると理解していることが確認された。

【看護の役割・機能】については、多くのコースで精神的援助に高い意識が向けられており、コードでは「不安への対応」や「思いに寄り添う」「傾聴」「家族への支援」など、後述するコミュニケーション技術と関連していることから、精神的援助にコミュニケーションが重要であると認識していることが推察できる。物理的・化学的・社会的環境調整では、職種間の連携のみならず、家族同士の交流の場の提供、在宅療養の整備や職場との連携など、より広く看護の役割を捉えており、学生はこれまでの授業や各領域の実習をとおして視野を広め、看護の多様な役割についての認識をしていると思われる。

【看護に必要な技術】では、コミュニケーション技術が圧倒的に多く見られた。一般的にコミュニケーション技術は学生にとって苦手といわれる技術であるが、看護学総合実習では、学生は主体的に対象にかかわり、対象との関係性を構築しようとする成長した姿が覗えた。ここでは特に「傾聴」が多く表出されており、他にも「寄り添う」「思いを引き出す」「感じる力」「安心を与える」等の表出も見られたことから、学生はコミュニケーション技術には傾聴することや五感を使って対象を捉えること、安心を与える態度までを含むと捉えており、看護に必要なコミュニケーション技術に対する認識が豊かになっていることが窺える。

しかしながら、特に日常生活援助技術や診療に伴う援助技術についての認識は少なかった。これらの技術については、看護学総合実習が援助技術を経験することを主体としていないことが影響していると考えられる。教育・指導技術においては、コース6・7・9・10において表出され、「分かりやすい」「興味の持てる」「就業と健康の調和」などを健康の維



表3 学生の看護に対する認識

カテゴリー	サブカテゴリー	コード
1.看護の目的	健康に関するニーズの充足	疾病の予防, 早期発見・治療, 健康の回復, 健康の保持増進, QOL向上, 苦痛の緩和, その人らしい生の全う, 対象が望む生活の実現, 自立へ向けたかかわり, トータルベインの緩和, グリーフケア, 継続看護
2.看護の対象	全ての人々	あらゆる年代の個人, 入院治療の患者, 外来治療の患者, 疾病を持ちながら地域で生活する人々, 在宅療養の人, 地域に住む健康な人々, 労働者, 学校生徒, 自分でニーズを表出できない人, 認知症の人終末期の患者, 患者の家族や周囲の人,
3.看護の役割・機能	身体的援助	症状や苦痛の緩和, 安全・安楽・自立の援助,
	精神的援助	不安への対応, 思いに寄り添う, 時間が許す限りの傾聴, 共感的かかわり, 家族への支援, 言葉・表情・反応を読みとる, 明るくコミュニケーションをとる, 家族へのグリーフケア, 治療時の声かけ,
	教育・指導	自己効力感を高める, 知識・技術の提供, 生活習慣改善, 自ら行動を起こすかかわり
	物理的・化学的・社会的環境調整	他職種間・看護師間の連携, 社会資源の情報提供, 訪問看護, 家族同士の交流の場の提供, 職場との連携, 地域への活動浸透, 在宅療養の整備
	その他	社会の現状を知る, 発想の転換
4.看護に必要な技術	コミュニケーション技術	傾聴, 寄り添う, 思いを引き出す, 表情や反応・行動を見たり聞いたり感じる力, 安心を与える, 家族の受容段階を捉えて情報提供する, 相手を認める, 支援する, 分かりやすい説明, 個性・興味を持てるコミュニケーション, 他職種とのコミュニケーション力
	日常生活援助技術	知識・技術を身につける
	診療に伴う援助技術(観察・測定技術)	検査・治療に伴う苦痛の軽減, 必要性・緊急度の判断力, アセスメント力,
	教育・指導技術	分かりやすく実行しやすい情報の提供技術, 興味を持てる説明, 就業と健康の調和を考える力, 自己管理に向けた指導
5.看護専門職としての自己成長	看護専門職としての知識	確かな知識, 保健師として科学的根拠に基づいた専門的産業看護の知識, 広い視野に立つ
	看護専門職としての技術	言語的・非言語的コミュニケーション, 傾聴する力, 広い視野での観察力, 診て・聴いて・触れる, 見守る力, 急変時の対処能力, 全体の状況を見ながら患者を看る力, 必要な情報を提供で提供する力, 技術を高める
	人間性	誠実さ, 愛情を持つ, 明るさ, 平等性, つらい出来事があっても気持ちを切り替えていく, 他者の意見を受け入れる姿勢, 幅広い人間性を養う努力, 真剣に向き合う, 余裕がなくなっても患者への対応をおろそかにしない
	経験	
6.看護の対象との人間関係	対象の尊重	相手の立場に立つ, 人間としての尊厳を守る, 行き方を尊重する, 個性を生かす, 相手を認める, されたくないことをしない, 当たり前のことをケアに生かす, 倫理綱領に基づいた看護, 個人情報を守る, 声にならない声を汲み取る, 寄り添う, 本人なりのペースを尊重, 家族に対しても対象者と同じ目線に立つ
	対象の理解	統合体として全人的に捉える, 家族を含めて個と捉える, 生活者として捉える, 4つの側面から捉える, 望んでいることや不安など言える人と言えない人がある, 性格・生活状況・社会状況を知る, 病気だけでなく健康な部分も含めて捉える, 価値観を把握する, ニーズを把握する, 他職種との連携の上色々な視点から把握する, 現在や過去のライフスタイルを把握する
	相互交流	ヒューマンケアリング, 共に成長する, 共感する, 会話を多く持ち支援する, トランスパーソナルな関係, 看護者と患者間に上下関係のないかかわり, かかわりから終末期看護や死についての考えが変わった, 相互作用を通して自己成長する, 相手を尊重した看護について考えていく楽しさ, ニーズを満たす過程, 愛情を持った看護, 信頼関係, 家族への共感的かかわり
7.看護実践の場	対象がいる場, 社会のあらゆる場所	病院, 外来, 救急外来, 療養所, 療育センター, 重心病棟, 在宅, 訪問看護, デイケア, 就労継続支援B型, 在宅療養診療所, 地域連携室, 母子保健指導センター, 地域包括支援センター, 学校保健, 労働保健, 保健福祉総合センター,

持増進に向けた必要な指導技術として捉えていることが分かった。しかしそれ以外のコースでは, 教育・指導技術の表出は見られなかった。

【看護専門職としての自己成長】については, 対象を理解しかかわるための言語的・非言語的コミュニケーション技術や幅広い観察力, 傾聴する技術などを必要なものとして認識していた。学生はこれらの技術が看護に必要な技術であるのみならず, コミュニケーション技術の向上が自己成長に必要な課題であると強く認識していると思われる。人間性からは, 誠実, 明るさ, 平等, 愛情などの倫理面に強く着眼していることが分かった。これらは, 学生が実習での学びを振り返り, 看護者としての態度や言動から行動を内省し導き出した言葉と考えられる

が, 具体的な場面記述は見当たらなかった。

【看護の対象との人間関係】でも, 全てのコースで対象理解や対象尊重の表出が多く見られ, 学生は対象を尊重するという看護の基本姿勢をしっかりと認識し, 人権尊重や擁護の役割など, 倫理面について学んでいることが分かる。しかし, 学生が倫理的側面から捉えた具体的場面については記述が少ない。倫理に対する認知と行動は, 授業や実習あるいは実体験の影響を受けて変化するといわれる(真継, 宮島, 2007)が, 学生が第三者としてではなく倫理的課題にかかわる当事者としてその思考を深化させるには, 学生が認識した場面を具体的に振り返り意味づけをしていく必要があると考える。

また学生は, 対象との相互交流によって互いが変

化していくことを実感したり、自己を客観的に見つめなおしたりして新たな発見や多くの気づきを得る体験をしている。そして人間は他者との相互交流により成長・変容するということを学んでいる。

【看護専門職としての自己成長】や【看護の対象との人間関係】で表出された内容は、まさにヒューマンケアリングに結びつく看護経験と言え、学生が学習知識や態度・感情を統合し、実習体験を経験に発展させていった(杉森・船島, 2004)貴重な学びになっていると言える。この学びは、本学の教育目標であるヒューマンケアリングに基づく看護職者の育成につながっており、さらに文部科学省(2011)の提示している看護実践能力の構成要素の一つである「ヒューマンケアの基本的実践能力」の強化にもつながっていると考える。

【看護実践の場】については、病院から在宅、あるいは職場や学校といった社会の様々な場所と認識し、看護が広く必要とされていることを学んでいる。

本学の学生は、卒業までの看護基礎教育において、人権の尊重や擁護的役割の重要性、またケアを提供する際の倫理的側面などについて学習を積み重ね、看護専門職者として育成されている。看護学総合実習においても、実習コースにより看護の対象や看護の役割に特徴が見られたものの、学生は実習コースにかかわらず共通して対象尊重や倫理的態度の視点から看護を捉えていることが明らかになった。これは本学の《人間の尊厳や倫理観を備えた看護職育成》を目指す教育と一致している。

しかしながら、日常生活援助技術や診療に伴う援助技術および教育・指導技術についての表出は少

なかった。特に教育・指導技術については限られたコースにのみ表出されていた。看護の対象が、あらゆる年代、あらゆる健康状況にある個人、家族、集団、地域社会であることを考えると、看護職の役割として、健康に関する教育・指導は今後ますます重要となって来ると考えられる。看護の対象をあらゆる個人・集団と認識している学生が、対象への教育・指導に関しての看護の認識を深めていくことは重要なことと考える。看護学総合実習においては、より多くのコースで教育・指導に関する看護の認識を学ぶ必要性が示唆された。

## 本研究の限界

本研究では、コース7及びコース10は実習生がそれぞれ2名、行数もそれぞれ19行、18行と情報量が少なかった。そのため、焦点を絞った分析が十分に行えなかった点が本研究の限界である。

## V. 結論

本研究では次のことが明らかになった。

1. 看護に対する認識は、コース別にかかわらず、共通して「相手の尊重」「寄り添う」「倫理観」「信頼関係」など、看護は対象を尊重し倫理的視点からかわることを認識していた。
2. 対象との相互関係が自己成長につながることを認識していた。
3. 身体的援助および教育・指導に関する看護の認識は少なかった。

## 【文献】

安藤詩乃, 加世田有季, 中越登子他. (2008). 臨地実習前後における看護観の変化－看護学生の患者の捉え方に対する考え方の比較－. バイオメディカルファジイシステム学会誌, 10 (2), 1-7.

工藤二郎, 小田日出子, 窪田恵子他. (2009). 看護のアイデンティティその9－看護職に望まれる態度, 行動についての看護学生, 新人看護師, 年長看護師3集団の価値観の分析－. 西南女学院大学紀要, 13, 1-7.

厚生労働省. (2007). 看護基礎教育の充実に関する検討会報告書. 看護基礎教育の充実に関する検討会, 14-23.

前田ひとみ, 永田まなみ, 南家貴美代他. (1998). 看護学生の看護概念の形成に関する研究(1)－『人間の概念の変容－. 熊本大学医療技術短期学部要, 8, 17-27.

前田ひとみ, 永田まなみ, 大重和代他. (2000). 臨地実習が看護学生の看護観に及ぼす影響. 熊本大学医



療技術短期大学部紀要,10,11-19.

真継和子,宮島朝子.(2007).学生が捉えた倫理的課題と看護者に求める倫理観.京都大学医学部保健学科紀要,4,39-44.

文部科学省.(2011).大学における看護系人材養成の在り方に関する検討会最終報告.大学における看護系人材養成の在り方に関する検討会,22-28.

長内志津子,村田千代.(2010).看護総合臨床実習において成人看護学領域の学生が自覚した学び-実習前の準備・実習の展開・実習のまとめのレポートより-.弘前学院大学看護紀要,5,1-10.

長田京子.(1999).受持ち患者の死との出会い方の違いによる看護学生の死生観と看護観の変化.東京医科歯科大学看護研究プログラム,19(4),86-87.

杉森みど里,船島なをみ.(2014).看護教育学(第5版).253-254,260,医学書院,東京.

関谷由香里,酒井淳子,青木光子他.(2005).看護学生の「看護」に対する認識の変化(第1報).愛媛県立医療技術大学紀要,2(1),29-35.

関谷由香里,和田由香里,青木光子他.(2006).看護学生の「看護」に対する認識の変化(第2報).愛媛県立医療技術大学紀要,3(1),51-58.

上野栄一,横田恵子.(2004).データマイニングによる看護学生の考える看護観.日本看護研究学会,27(3),132.