九州大学学術情報リポジトリ
Kyushu University Institutional Repository

看護実践施設と看護学校の連携に関する研究 : 看護学校文化と実習指導者文化の現状と関連

原田, 広枝
九州大学医学部保健学科

https://doi.org/10.15017/3442

出版情報：教育経営学研究紀要. 7, pp.17-28, 2004-03-31. 九州大学大学院人間環境学府(教育学部門)教育経営学研究室
バージョン：
権利関係：

教育経営学研究紀要　第7号　2004年　17－28

看護実践施設と看護学校の連携に関する研究
－看護学校文化と実習指導者文化の現状と関連－

原田　広枝
（九州大学／大学院生）

Ⅰ．研究課題
Ⅱ．先行文献の検討と概念枠組み
　1.　看護基礎教育における実習教育の特徴
　2.　看護学校文化
　3.　実習指導者文化
Ⅲ．研究方法
Ⅳ．結果及び考察
　1.　看護学校文化と実習指導者文化の因子抽出
　2.　看護学校文化と実習指導者文化に関する看護教員の現状認知
　3.　組織文化の構築に影響する看護学校文化と看護実践施設の関連

Ⅴ．看護学校文化と実習指導者文化の関連についての考察

Ⅰ．研究課題

本研究の目的は、3年課程看護専門学校の「学校文化」と「実習指導者文化」の現状及び相互の関連を看護教員の認知から明らかにし、両者の連携を推進することにある。

臨地実習で学生は人と人がつながることの喜びや大切さを実感する。また、健康の維持・増進・回復に向かって対象のニーズをキャッチし、ニーズの充足を支援する。学生は学校での教科と実習での経験を統合することで看護を「わかる」そして「できる」ようになる。この学生の「わかる」「できる」を引き出すには教員や実習指導者、医療従事者らの連携による支援を必要とする。

「看護のあり方検討会報告」では臨地実習における教員と実習指導者の責任をふまえた上で、大学教育に関する臨地実習指導体制の整備について、「双方の後輩育成に関する連携と目的意識の共有が重要である」[1]とのべ連携の必要性を強調している。

一方、看護学校教員や実習指導者も連携して実習教育を行うことで多様な影響を受ける。臨地において行われる実習教育は看護実践や教育・研究を内包し、教員や指導者相互の知識技術を高めるだけでなく、看護や教育に関する価値や意味の再考を迫るものである。また、看護教員や実習指導者の成長はそれぞれの組織文化の改善や改革に結びつくと考えられる。

本稿では、看護学校文化と実習指導者文化（実習指導者の指導態度）の現状や両者の連携による組織文化への影響を看護教員の認知から分析する。なぜなら教員のものの見方・考え方は組織文化の持つ価値や基本的仮定によって規定され行動されるからである。

本研究の意味性は、学校文化と実習指導者文化の現状を明らかにすることを通じて組織文化改善の方向性を模索し、実習教育を進展・深化させることである。

Ⅱ．先行文献の検討と概念枠組み

1．看護基礎教育における実習教育の特徴

保健師助産師看護師学校養成所指定規則では臨地実習の履修単位を23単位、1035時間以上[2]必要としており、学習内容にも一定の規定がある。医師を除いた医療職養成機関の中で、３年課程看護師養成施設の単位数や履修時間が特に多いというわけではない。

看護系大学の場合、2001年の卒業後、看護師・保健師・助産師職に合わせて86.7%もの学生が進路を決めておりかなりの高率となっている。この履修時間の長さと進路状況結果は教員養成系大学と大きく異なる。

看護学校と看護実践施設は、実習教育を推進し目的の共有化を図るため会議や委員会活動を行い、連携を深めている。看護学校と看護実践施設の連携の特徴は、学校間での差異が大きいことである。連携の発達状況からみてこの差異は次の３段階に大別できることを既に述べた[3]。①支援（実習依頼と受諾の関係）、②協同（学校と臨地実習施設との契約関係）、③協働（学校と実践の場の組織が同一組織）である。我が国の看護専門学校３年課程では①はさらに次の２種に大別される。すなわち、指導をすべて看護実践施設に依頼している実習学校と看護実践施設を学習の場として借り、指導は学校教員がすべて行っている学校である。③はユニフケーションシステムと称され、教育・実践・研究が統合して行われており、我が国でも看護系大学等で若干[4]みられる。このうち３年課程看護学校は②の学校教員と実習指導者が協同して実習教育を行っていることが最も多いと考えている。

この②や③のタイプの実習教育において看護学校教員は、事前事後だけでなく、事中も実習にかかわっている。つまり、看護の実習教育の場は、いわゆるブラックボックス[5]ではない。臨地実習において事前・事後だけでなく事中も教員が実習にかかわることで学校と実習施設は双方向的に相補的に影響を与えていると考えられる。この点が教員系養成大学の指導や養成機関と実習機関との連携の相違である。

2．看護学校文化

学校文化に関する学校経営学の先行文献をまず概観する。E.H.シャインは文化について「ある特定のグループが外部への適応や内部統合の問題に対処する際に学習した、グループ自身によって、創られ、発見され、または、発展させられた基本的仮定のパターン－それはよく機能して有効と認められ、したがって新しいメンバーに、そうした問題に関しての知覚、思考、感覚の正しい方法として教え込まれる」[6]としている。中留武昭はシャインやT.E.デールの考えを基に学校文化について以下のように定義している。「各学校の構成員によって固有のものとして形成されている認識枠（ものの見方・考え方）であり、また、行動様式である」[7]。また、その下位概念を①教員文化、②組織文化、③子供・学級文化、④教育課程文化としている。

今津孝次郎は、学校組織文化を「当該学校の教師に共有された行動・思考の様式で、その学校での日常の教育活動に方向性を与え、問題解決や意思決定の判断枠組みを提供するとともに、教師集団の凝集性や一体感の醸成に働きかけるものである。そしてこの学校組織は形成され、伝達されるとともに、変革され新しく創造されていく」[8]と定義づけている。さらに「学校文化と学校組織文化の違いを、前者は制度的組織が持つ文化の構造自体を指す場合が多く、後者は学校文化の浸透を受けながらも、個々の学校組織にみられる特徴的な行動・思考の様式に着目する概念である。」[9]としている。佐古秀一は組織文化概念を学校組織化にあてはめそれを説明・解釈することの限界の検討とそれを乗り越える方向として自律的組織化への展望や方略を視野に入れた観点を措定し、そこから組織文化概念を捉えなおそうとする[10]。組織文化の現状を捉えることは、説明するだけでなく、変革していくためである。佐古や今津の指摘は看護学校文化研究の方向性を示唆している。

ここでは、学校文化と学校組織文化を同義として扱う。それは学校組織文化と学校文化を区別して抽出することは、理論的には可能であっても実際的には困難だと考えるからである。看護教育は制度的にも経営的にも複雑

で大学教育、短期大学教育、専門学校教育、高等学校専攻科教育など多様な学校形態を呈している。そういう意味では個々の学校文化に着目した研究が必要であるが看護学校経営における組織文化研究はまだ、その緒についたばかりである。したがって、一般的な看護学校文化の現状をまず理解するために、新卒看護師を最も多く輩出している３年課程の看護学校文化を対象とする。

看護の学校文化に関する文献は管見する限り少ない。組織文化や教員文化[11]については若干みられるが看護学校文化や看護学校組織文化を明瞭に区別して研究したものは見あたらない。山下京子他[12]は看護学校の組織文化を因子分析し1.「管理・統制」、2.「集団の凝集性」、3.「開放性」、4.「労働負担感」の４因子を抽出している。また、校内研修有りの学校は「開放性」因子が47％で、校内研修なしは「管理・統制」が43.6％ と高値を示し、研修の有無による組織文化の差について報告している。この結果は、研修機会と開放的な組織文化には関連があることを示唆している。

杉森みど里は、看護学実習[13]における教員の4つの役割として 1.学生の実習目標達成とその効率化、2.学生の受け持ち患者の安全・安楽の確保、3.学生の実習による病棟業務・治療停滞の防止、4.学生の円滑な指導受け入れの調整をあげている[14]。ここでは看護教員の役割を主に管理的役割・文化的役割と捉えており、教育的役割としての表現は少ない。

亀岡智美他[15]は、看護学校教員の役割遂行の現状と遂行を促進するための課題の検討を行っている。役割遂行尺度表を用いて測定、因子分析した結果、1.「教師としての役割」、2.「研究に関する役割」、3.「所属機関構成員としての役割」、4.「看護職としての成長と実践に関する役割」、5.「看護学実習における理論適用」の5因子を抽出した。このうち「研究に関する役割」「看護学実習における理論適用」遂行が低得点であった。松田安弘他[16]は、看護教員ロールモデル行動自己評価尺度を用いて看護学校教員の自己評価の現状を明らかにしている。それによると次の５下位尺度を抽出している。「Ⅰ職業活動の発展を志向し続ける行動」「Ⅱ学生を尊重し誠実に対応する行動」「Ⅲ看護実践・看護職の価値を具体的に示す行動」「Ⅳ成熟度の高い社会性を示す行動」「Ⅴ熱意を持ち質の高い教授活動を志向する行動」。このうち最も高得点はⅡ、最も低得点はⅠで特に研究への積極的な取り組みや看護学の理論活用にかかわる行動を十分に提示していないと知覚している。両文献は看護教員の役割遂行についての評価研究で、看護教員の課題が研究や理論の適用にあることを示している。実習は授業の一形態であり、臨地実習においても看護教員はこれらを課題とすると考えられる。

３．実習指導者文化

看護実践組織の実習指導者[17]は、看護教員と共に実習教育組織を構成する主要なメンバーである（**図１**参照）。

実習指導者に関する先行研究の多くは学生を調査対象にし、実習指導の内容や成果に関するものが多い[18]。

和田幸子他は、実習指導者に実習指導の悩みについて半構成的な自記式質問紙を用いて調査している。その結果を内容分析して、1.意思統一不足、2.指導の困難性、3.指導体制の不備の3カテゴリーに分類している[19]。全国の実習指導者800名を対象にした実習指導に関する研究では、約50%の指導者が「学生の把握ができない」、40％が「学習内容の理解不十分」であり、「学校の指導方針が理解できない」と解答している[20]。これらの結果は、看護学校との情報の共有化不足や連携不足が実習指導者の悩みや理解不足につながることを示している。

板垣恵子他[21]は、臨地実習に対する実習指導者の認識を 1.責任感 2.指導意欲 3.多忙感 4.自信 5.成長志向 の視点で示している。下田美和他[22]は臨床実習指導者の経験による役割認識の変化に関して、「自分の看護観を学生に伝える」「自分の看護の専門性を向上させる」「実習の人的環境を整える」「学校と臨床の連携を図る」が有意に上昇したことを報告している。また、認識の最も高いものは「学生がリラックスして実習できるように配慮する」「患者の安全を守る」、低いもの

は「学生の社会性を育てる」「実習に必要な学習方法を教える」であった。原田広枝は実習指導者講習会を受講した看護師に、所属機関の実習指導者文化に関する質問紙調査を行い、因子分析した。その結果、実習指導者文化として「積極的関心」「指導意欲」「協働」「ストレス因子」「専門性」の５因子[23]が得られた。実習指導者としての経験は役割認識を高め指導者として成長や看護師としての専門性につながっていた。

以上の先行研究の概観から得られた知見を基に、本研究の概念の構想を**図１、図２**に示す。

図　1　実習教育組織

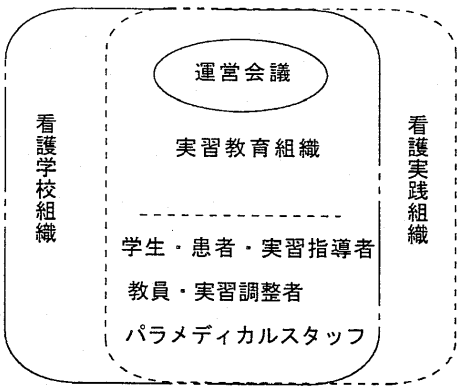
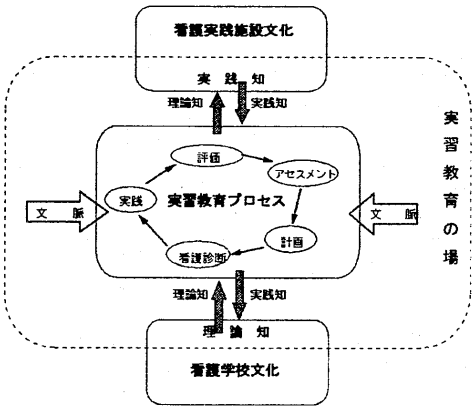


図2　看護学校文化と看護実践施設文化の関連



実習教育組織は看護学校の教員や学生、看護実践施設の実習指導者・学生・患者・パラメディカルスタッフ等によって構成されている。看護学校と看護実践施設の連携は、協議会や運営会議等を中心として行われる組織的・間接的なコミュニケーションと、学生を介して看護教員と実習指導者らによって行われる個人的・直接的なコミュニケーションによって、双方向的・相補的・協働的に発達していく。連携の発達を規定するものはコミュニケーションと連携の場である。すなわち、実習教育において情報を交換したり共有化するものは看護学校の理論知と実践施設の実践知である。そしてコミュニケーションを促進したり阻害するのは組織文化である。つまり、学校と看護実践施設の知識と文化がコミュニケーションの量や質を規定し、そのまた逆も成立しうる。この文化や知識は学生や教員、実習指導者、実習調整者らによって媒介され、中でも学生の存在は大きい。実習教育による看護学校と看護実践施設の連携は両者（両組織）の進展を促し学校改善や改革に結びつく。

以上の構想を基に、看護学校文化や実習指導者文化の現状を分析し、相互の関連を明らかにしていく。

Ⅲ．研究方法

本稿では、2001年に行った全国の看護婦(士)養成所(3年課程)470校の看護教員各3名を対象としたデータを用いる。先の研究では、実習調整者の調整活動に関する成果を明らかにするために、看護教員及び実習調整者のデータを用いた。しかし、ここでは同一の対象による認知を比較分析するために、看護教員のデータを用いた。調査は看護学校の教務責任者を通して調査票を各教員に配付し、研究協力が得られた教員には回答後、個別に投函する郵送法であった。測定用具には原田が作成した看護学校文化尺度と実習指導者の指導態度（実習指導者文化）尺度を用いた。評価尺度は「非常に当てはまる」から、「全く当てはまらない」までの5段階評定であった。回収された調査表は746通(回収率 52.9%)、有効回答は735であった。分析方法は看護学校文化と実習指導者文化の因子抽出後、それぞれの項目の記述統計、及び重回帰分析を行った。使用した統計ソフトはSPSS Ver.11.0Ｊである。

表 1 看護学校文化の因子分析

項　目	第1因子 実験性文化	第2因子 同僚性文化	第3因子 自律性文化
21. 教員同士の創意工夫を生かそうとする雰囲気がある	.693	.339	.220
22. 教育目標達成に対しての教師の関心が高い	.691	.222	.245
14. 研究や学校の課題に挑戦していこうとする空気がある	.584	.296	.211
2. 新しい指導方法を導入しようとする意識が高い	.566	.471	.174
9. 自由で創造的な教育活動が展開されている	.524	.297	.345
20. 授業・演習を見せあい建設的に批判しあう雰囲気がある	.514	.171	.139
13. 学生の問題行動に組織的に取り組む雰囲気がある	.493	.412	.293
17. 環境の変化にいち早く対応することが重視されている	.473	.205	.149
23. 実習施設の指導者との友好関係が成立している	.438	.206	.145
15. 伝統的な指導方法に固執するという雰囲気はない	.409	.114	.366
19. 教育課程編成に教師が参加している	.404	.182	.108
5. 社会の情報に敏感に反応する雰囲気はほとんどない	-.388	-.320	-.239
3. 教員間で悩みを話し合うことが多い	.302	.737	.217
4. 同僚と共に働くことに意欲的な雰囲気がある	.376	.745	.233
1. 同僚同士が支え合おうとする暖かな雰囲気がある	.314	.745	.252
7. 学生の活動に関するコミュニケーションが円滑である	.379	.529	.321
10. 学生の成長を支援しようとする雰囲気がある	.483	.515	.330
12. 慣習にしばられて身動きがとれないことはない	-.230	-.126	-.783
11. 意見を率直に言いにくい雰囲気がある	-.180	-.384	-.571
18. 周囲の様子を伺って行動する消極的な同調傾向がある	-.196	-.209	-.487
因子負荷	4.128	3.379	2.221
寄与率	20.64	16.89	11.104
累積寄与率	20.64	37.533	48.637

Ⅳ. 結果及び考察

1. 看護学校文化と実習指導者文化の因子抽出

1) 看護学校文化因子

看護学校文化の項目の設定に関しては露口健司[24]の設定した29項目、中留[25]の設定した44項目と杉森[26]、雄西智恵美[27]、稲岡文昭[28]、原田[29]らの文献を参考に25項目を構成した。25項目のうち因子抽出の過程で5項目を除外し、20項目とした。この20項目で因子分析(主因子法、バリマックス回転) した結果「実験性文化」(0.81)、「同僚性文化」(0.90)、「自律性文化」(0.72)の3因子が得られた(**表1**)。( ) 内の数値はそれぞれの信頼係数を示している。この3因子によって全分散の48.637%が説明されている。「実験性文化」は看護学校において教授技術の変革や看護学校改善等への志向性が定着している状況を示し、目標指向性や創造的な教員文化、研究や課題への挑戦等によって構成されている。「同僚性文化」は教員間の同僚支援体制や協働体制づくりへの志向性が定着している状況を示し、校内の雰囲気やコミュニケーション、組織的取り組み、相互関係等によって構成されている。「自律性文化」は慣習等に束縛されない柔軟な思考・表現や行動及び雰囲気等によって構成されている。

2) 実習指導者文化

板垣[30]、杉森、下田[31]らの先行研究と実習指導者へのインタビューを参考に実習指導者の指導態度 (実習指導者文化) を20項目構成した。因子分析(主因子法、バリマックス回転)の結果「指導意欲」(0.75)、「コミットメント」(0.89)、「ストレス傾向」(0.72)の3因子が得られた(**表2**)。この3因子によって全分散の53.32%が説明されている。「指導意

表 2 実習指導者の指導態度(実習指導者文化)因子分析

項　　目	第1因子	第2因子	第3因子
	指導意欲	コミットメント	ストレス
15. 看護観を学生と語り合いたいと考えている	.746	.178	.100
14. 学生に関心を持ち近づこうと努力している	.725	.338	.231
13. 後輩を育てることは当然の役割だと考えている	.715	.246	.319
11. 学生指導を通して成長したいと考えている	.690	.313	.062
19. 学生の状況を踏まえた指導の工夫をしている	.659	.359	.260
16. 実習の指導体制を強化するように努力している	.648	.308	.203
17. 実習指導者間の指導意識が統一されている	.648	.297	.249
12. 実習目標をよく理解して指導している	.621	.320	.260
18. 学生がリラックスして実習できるように配慮している	.612	.343	.159
20. 学生と患者との関係づくりを支援している	.574	.461	.211
6. 指導を通し看護の専門性を高めたいと考えている	.552	.335	.063
2. 学生の問題行動で教員と指導方法を相談することが多い	.264	.700	.086
7. 指導内容や方法を教員や指導者間で話し合うことが多い	.425	.639	.107
3. 熱心に学生の技術指導を行っている	.328	.571	.274
1. 教員との友好関係が図られている	.403	.530	.082
8. 学生の受持患者の安全安楽に配慮している	.287	.516	.255
9. 看護業務におわれ実習指導が十分にできていない	−.293	−.282	−.680
4. 看護業務で精一杯であると感じている	−.273	−.177	−.645
10. 指導内容や指導方法に迷っている	.031	.032	−.529
5. 医療や看護の知識が不足している	−.202	−.174	−.491
因子負荷	5.545	3.053	2.046
寄与率	27.727	15.367	10.229
累積寄与率	27.727	43.093	53.322

欲」は実習指導者の実習指導及び実習教育経営に関する職務を個人及び集団が熱意を持って協力して効果的に遂行できるとする意識をいう。「コミットメント」は看護師職に対する帰属意識や実習指導者への一体感を示している。「ストレス傾向」は実習指導者役割や指導業務への不適応及び精神的疲弊状況をさし、多忙感や対処困難によって構成された概念である

2．看護学校文化と実習指導者文化に関する看護教員の現状認知

1)看護学校文化の現状

表3は、看護教員による看護学校文化尺度の5段階評定にそれぞれ5から1(そのうち、3項目はネガティブ表現であり、逆スケール)の得点を与えて、看護学校文化の記述統計を求めたものである。全項目平均3.30(SD .877)、実験性文化項目平均3.24(SD .879)、同僚性文化項目平均3.52(SD .820)、自律性文化項目平均3.19(SD 1.007)であった。実験性文化で中間の3.0より有意に得点が高いのは「教育課程編成に教師が参加している」(3.87)や、「社会の情報に敏感に反応する雰囲気がある」(3.74)、「学生の問題行動に組織的に取り組む雰囲気がある」(3.51)、「教育目標達成に対しての教師の関心が高い」(3.35)、「実習施設指導者との友好関係が成立している」(3.35)、「新しい指導方法を導入しようとする意識が高い」(3.27) であった。一方、得点が低いものは「自由で創造的な教育活動が展開されている」(2.88)、「授業・演習を見せあい建設的に批判しあう雰囲気がある」(2.55)であった。

看護教員は教育課程の編成や学生の問題行動、新しい指導方法などの課題によく参加し取り組もうとしている。しかし、取り組みはどちらかというと学生の問題行動や臨地実習

表 3 看護学校文化の現状

	項　　目	平均	SD	
実験性文化	19. 教育課程編成に教師が参加している	3.87	1.07	＊＊
	5. 社会の情報に敏感に反応する雰囲気がある △	3.74	.917	＊＊
	13. 学生の問題行動に組織的に取り組む雰囲気がある	3.51	.987	＊＊
	22. 教育目標達成に対しての教師の関心が高い	3.35	.859	＊＊
	23. 実習施設の指導者との友好関係が成立している	3.32	.819	＊＊
	2. 新しい指導方法を導入しようとする意識が高い	3.27	.918	＊＊
	15. 伝統的な指導方法に固執するという雰囲気はない	3.20	1.02	＊＊
	21. 教員同士の創意工夫を生かそうとする雰囲気がある	3.19	.925	＊＊
	14. 研究や学校の課題に挑戦していこうとする空気がある	3.01	.957	
	17. 環境の変化にいち早く対応することが重視されている	3.00	.829	
	9. 自由で創造的な教育活動が展開されている	2.88	.934	＊＊
	20. 授業・演習を見せあい建設的に批判しあう雰囲気がある	2.55	.993	＊＊
	平　均	3.24	.936	
同僚性文化	10. 学生の成長を支援しようとする雰囲気がある	3.73	.866	＊＊
	3. 教員間で悩みを話し合うことが多い	3.60	.948	＊＊
	1. 同僚同士が支え合おうとする暖かな雰囲気がある	3.57	.956	＊＊
	7. 学生の活動に関するコミュニケーションが円滑である	3.42	.855	＊＊
	4. 同僚と共に働くことに意欲的な雰囲気がある	3.26	.923	＊＊
	平　均	3.52	.889	
自文律化性	18. 周囲の様子を伺って行動する消極的な同調傾向が見られる△	3.31	.941	＊＊
	12. 慣習にしばられて身動きがとれないことはない	2.95	1.01	
	11. 意見を率直に言いにくい雰囲気がある　△	3.30	1.07	＊＊
	平　均	3.19	1.007	
	総　平　均	3.30	0.931	

に多く、教授技術の変革や授業・演習等の開示性や研究への挑戦は高くなかった。看護教員は実践志向が強く、看護実践や臨地実習への関心が高い。この結果は先行研究と同様の結果を示している。

同僚性文化はすべて肯定的な評価である。例えば「学生の成長を支援しようとする雰囲気がある」(3.73)や「教師間で悩みを話し合うことが多い」(3.60)、「同僚同士で支え合おうとする暖かな雰囲気がある」(3.59)、「学生の活動に関するコミュニケーションが円滑である」(3.42)であった。看護教員は、教員間のコミュニケーションが円滑で、学生の成長支援だけでなく教員同士の支持もよいと評価していた。看護の機能はケアリングを基盤としており、学生や教員間に互いに支え合い、見守り、成長を助けあう文化が定着していることを示している。

自律性文化で高得点を示したのは、「周囲の様子を伺って行動する消極的な同調傾向がみられる」△(3.31)、「意見を率直に言いにくい雰囲気がある」△(3.30)であった。有意に低得点の項目はなかった。

医療は医師を頂点とした階層社会の様相をまだまだ色濃く示しており、パターナリズムや独善は医療チームの自律性を阻んでいると考えてきた[32]。しかし、調査結果からは、慣習等に束縛されない思考・表現・行動及び雰囲気がよいと示された。だが、この結果が、看護教員の創造性や主体性、専門性に基づき表現されたものか否かは質問肢が不十分で明らかにできなかった。

表４　実習指導者の指導態度（実習指導者文化）の現状

	項　　目	平均	SD	
指導意欲	14. 学生に関心を持ち近づこうと努力している	3.41	.878	＊＊
	20. 学生と患者との関係づくりを支援している	3.39	.835	＊＊
	11. 学生指導を通して成長したいと考えている	3.29	.910	＊＊
	13. 後輩を育てることは当然の役割だと考えている	3.26	.959	＊＊
	12. 実習目標をよく理解して指導している	3.25	.844	＊＊
	6. 指導を通し看護の専門性を高めたいと考えている	3.20	.905	＊＊
	16. 実習の指導体制を強化するように努力している	3.13	.856	＊＊
	18. 学生がリラックスして実習できるように配慮している	3.10	.890	＊＊
	19. 学生の状況を踏まえた指導の工夫をしている	3.05	.808	
	17. 実習指導者間の指導意識が統一されている	2.89	.872	＊＊
	15. 看護観を学生と語り合いたいと考えている	2.80	.908	＊＊
	平　均	3.16	.879	
コミットメント	8. 学生の受持患者の安全安楽に配慮している	3.90	.820	＊＊
	7. 指導内容や方法を教員や指導者間で話し合うことが多い	3.54	.834	＊＊
	3. 熱心に学生の技術指導を行っている	3.56	.828	＊＊
	2. 学生の問題行動で教員と指導方法を相談することが多い	3.83	.793	＊＊
	1. 教員との友好関係が図られている	3.55	.827	＊＊
	平　均	3.68	.820	
ストレス因子	5. 医療や看護の知識が不足している	3.37	.916	＊＊
	10. 指導内容や指導方法に迷っている	3.03	.829	
	9. 看護業務におわれ実習指導が十分にできていない	2.98	1.01	
	4. 看護業務で精一杯であると感じている	2.75	1.01	＊＊
	平　均	3.03	.941	
	総　平　均	3.26	.877	

2）実習指導者文化の現状

表4 は実習指導者の指導態度尺度の記述統計を求めたものである。全項目平均3.25（SD. 876）、指導意欲の平均得点3.16（SD .879）、コミットメントの平均得点3.68（SD 1.016）、ストレス因子の平均得点2.97（SD .979）であった。

指導意欲のうち高得点を示したものは、「学生に関心を持ち近づこうとしている」（3.41）、「学生と患者との関係づくりを支援している」（3.39）、「学生指導を通して成長したいと考えている」（3.29）、「後輩を育てることは当然の役割だと考えている」（3.26）、「実習目標をよく理解して指導している」（3.25）であった。低得点は「実習指導者間の指導意識が統一されている」（2.89）、「看護観を学生と語り合いたいと考えている」（2.80）であった。

看護教員は実習指導者の実習に対する関心の高さや学生と患者との仲介者として評価している。また、その行動は後輩育成という役割意識に基づいたもので、指導を通じて自らも成長志向を持っていると知覚している。これは、臨地実習に対する看護実践施設の認知を反映すると考えられる。このような認識は後輩の育成だけでなく指導者の成長につながり、結果的に看護実践に反映されたり、看護実践施設の組織改善・改革に寄与することと思慮される。看護教員は指導者の指導意欲が維持・継続・強化するように情報提供や相談助言、実習教育や看護実践に対する研修・研究を継続的に企画・実践していくことが効果的である。つまり、看護教員は実習調整者と

同じように調整機能も併せ持つ。一方、看護教員は実習指導者の個別的・組織的な指導に必ずしもよい評価を示していない。これは、実習指導者の指導実態について情報が不十分で評価が中央化傾向を示したのか、看護実践施設が多忙で個別的・組織的な実習指導が不十分と考えたのか明らかではない。

コミットメント項目はすべて得点が高く、「学生の受け持ち患者の安全安楽に配慮している」(3.90)、「学生の問題行動について教員と指導方法を相談することが多い」(3.83)、「指導内容や方法を指導者間で話し合うことが多い」(3.54)、「熱心に学生の技術指導を行っている」(3.56) などであった。看護教員は実習指導者について、看護師や指導者としての役割意識及び役割への一体感が強いと知覚している。看護師の真面目で組織的に取り組む文化が反映されており、それだけにリーダーの存在が重要となる。

ストレス因子に対する看護教員の認知は、「医療や看護の知識が不足している」(3.37)、「指導内容や指導方法に迷っている」(3.03) であった。多忙感については「看護業務で精一杯であると感じる」(2.75)であった。看護教員は先行文献にも示されたように、実習指導者が指導に自信を持てないでいるのはないかと危惧している。看護教員が実習指導者の知識不足を認知したことは実習指導者のストレスがそれだけ強いことを示している。また、強い「コミットメント」は役割が未達成の場合、「ストレス」も高くすると思慮される。看護教員は教育機会の提供や教育方法や教育内容に関する情報提供などを行い、実習指導者の支援を行う必要がある。連携のスタイルからみると看護教員は事前事後だけでなく、事中も実習教育に関与する者が多い。今、その時の、関与が可能であることを生かして、看護実践に有用な知識の提供や教育・実践・研究に実習指導者と協働して取り組むことが有効である。実習教育を豊かで効果的にするには実習指導者の存在は欠くことができない者である。

しかし、医療環境のさらなる悪化は実習教育に影響を及ぼしていると考えられ、継続的な調査が必要である。

3．組織文化の構築に影響する看護学校文化と看護実践施設の関連

看護学校文化の3次元(実験性文化、同僚性文化、自律性文化)と実習指導者文化の3次元(指導意欲、コミットメント、ストレス傾向)が相互に及ぼす影響を明らかにするために、それぞれを説明変数と被説明変数とする重回帰分析を実施した。**表5、6**が分析の結果である。

表 5 実習指導者文化が看護学校文化に及ぼす影響

	実験性文化	同僚性文化	自律性文化
指導意欲	.260**	.061	.047
コミットメント	.198**	.130**	−.051
ストレス因子	−.050	−.063	.167**
法定係数R^2	.125	.025	.032

数値は標準化係数(β). *<.05, **<.01

表 6 看護学校文化が実習指導者文化に及ぼす影響

	指導意欲	コミットメント	ストレス因子
実験性文化	.286**	.234**	−.018
同僚性文化	.033	.105**	−.058
自律性文化	.017	−.063	.174**
法定係数R^2	.087	.073	.032

数値は標準化係数(β). *<.05, **<.01

1)実習指導者文化が看護学校文化に及ぼす影響と分析

看護学校の「実験性文化」に対しては、実習指導者の「指導意欲（β＝.286, p＜.01)」「コミットメント（β＝.234, p＜.01)」がポジティブな影響を及ぼしている。これは、実習指導者の実習指導に関する指導意欲や熱意、看護師や実習指導者への一体感や明瞭な役割意識が、看護学校における学生の問題行動への取り組みや新しい指導方法の関心、実習指導者との友好関係の成立に寄与していることを示すものである。

「同僚性文化」に対しては、「コミットメント（β＝.130, p＜.01)」がポジティブな影響を及ぼしている。これは実習指導者の役割意識や実習指導組織への一体感が看護学校のケアリングを基盤とした学生や同僚間の支え合い、見守り、成長を助ける文化の形成に寄与することを示すものである。

「自律性文化」に対しては、「ストレス因子（β＝.167, p＜.01)」がポジティブな影響を及ぼしている。これは、実習指導者の看護や教育に関する知識不足や自信のなさが、看護教員の主体的な思考・表現・行動等を増強することを示すものである。看護教員は実習指導者と情報交換し、相補的に実習教育を実践していく。

2)看護学校文化が実習指導者文化に及ぼす影響と分析

実習指導者の「指導意欲」に対しては「実験性文化（β＝.286, p＜.01)」がポジティブな影響を及ぼしている。これは、学生の問題行動への組織的取り組みや新しい指導方法の導入意識、実習指導者との友好関係の成立が実習指導者の指導意欲の促進に寄与することを示すものである。

「コミットメント」に対しては、「実験性文化（β＝.234, p＜.01)」、「同僚性文化（β＝.105, p＜.01)」がポジティブな影響を及ぼしている。これは、学生の問題行動への組織的取り組みや実習指導者との友好関係の成立、看護学校の学生や同僚間の支え合い、見守り、成長を助ける文化が実習指導者の明瞭な帰属意識、実習指導者職との一体感を高めることを示している。

「ストレス因子」に対しては、「自律性文化（β＝.167, p＜.01)」がポジティブな影響を及ぼしている。これは、看護教員の慣習にとらわれない思考・表現・行動は実習指導者の自信のなさや指導に対する迷いを増強することを示している。

Ⅳ．看護学校文化と実習指導者文化の関連についての考察

因子分析の結果抽出された因子は、中留（1996）の行った小学校・中学校の調査結果と同様「実験性文化」、「同僚性文化」、「自律性文化」であった。また、それぞれの下位次元に対して看護教員は、中留の調査結果と同じく、「同僚性文化」、「実験性文化」、「自律性文化」の順に高い認知を示した[33]。質問項目が異なるのでこのまま単純に比較することはできないが、看護学校文化に対する看護教員の認知は公教育の教員と同様の傾向を示すと考えられる。

看護学校教員の認知では「実験性文化」のうち、教授技術の変革や授業・演習等の開示性や研究への挑戦は高くない。これは、看護学校の「自律性文化」があまり高く示されなかったことに関連していると考えられる。したがって、教授技術の変革や研究への挑戦が進展することは、看護学校の「実験性文化」を高めるだけでなく、看護教員の専門性や主体性、創造性など「自律性文化」の促進につながると思慮される。

看護学校文化と実習指導者文化は互いに双方向的に影響を及ぼしていた。すなわち、後輩育成のための学校と看護実践施設の実習教育は学生の成長・成熟を引き出すだけでなく、看護学校文化の形成や進展、そして実習指導者の成長を通じた看護実践施設の発展につながることを示唆した。

看護学校文化では「実験性文化」が、実習指導者文化では「コミットメント」が双方に強い影響を及ぼしていた。学生の「わかる」「できる」を導くには、学校での授業と実習における経験を統合することが重要である。授業改善や研究への挑戦が看護学校文化の改善だけでなく、実習教育の向上を可能とする。

また、そのためには、看護実践の場で、実習指導者と共に教育・研究・実践を有機的に関連させていくことが有効であると考える。そうすることが看護学校と看護実践施設の連携を協働的な連携に高めることになる。学校教員が事前・事後のみでなく、事中も実習教育に携わっている強みはまさにそのことにある。

本研究の限界は以下の通りである。

看護教員への依頼にあたって各校3名とし、この選択を教務責任者に委ねた。したがって回答者の認知は看護教員全体の認知を反映しているか若干の疑問が残る。

【註】

1)看護教育のあり方に関する検討会報告：大学における看護実践能力の育成に向けて、看護教育、43、5、p.420、2002。

2)保健師助産師看護師学校養成所指定規則（平8文・厚令一・全改、平12文・厚令二・一部改正）参照。

3)原田広枝:看護専門学校における実習調整者制度の成果に関する研究、日本教育制度学会紀要「教育制度学研究」、第7号、pp.131-132、2002。

4)茨城県立看護大学や川崎医科大学、青森県立看護大学等の実践がみられる。小松美穂子、「看護教育におけるユニフケーションの実践に向けて」、Quality Nursing、2、2。新道幸恵、「ユニフィケーション導入のいきさつと準備」、看護教育、41、7、pp.494-496、2000。上泉和子、「組織づくりと関係者への働きかけ、その実績」、看護教育、41、7、pp.494-496、2000。茨城県立医療大学は大学附属の病院を有しており、看護部長は大学看護学科、学科長である。青森県立大学では、兼職辞令によって大学教員が、研究・教育・実践を統合して行っている。

5)藤枝静正：教育実習学の基礎理論研究、pp.92～93、風間書房、2003。

6)E.H.シャイン：清水紀彦、浜田幸雄訳、組織文化とリーダーシップ、ダイヤモンド社、p.12、1998。(Schein E.H.: Organiz-ational Culture and Leadership, Jossey-Bass Inc., 1985)

7)中留武昭：学校文化を創る校長のリーダーシップ　学校改善への道、エイデル出版、p.35、1998。

8)今津孝次郎：変動社会の教師教育、名古屋大学出版会、p.153、1996。

9)前掲８)、p.154。

10)佐古秀一：学校の組織文化とその創造－学校の自律的組織化に関する展望と学校組織研究、『シリーズ教育の経営２自律的学校経営と教育経営、日本教育経営学会編』、玉川大学出版部、p.184、2000。

11)梶田等は看護師養成所における看護教員の組織文化の構造（ママ）を質的帰納因子探索的に研究している。ここでは、「タテ社会」の人間関係を背景にしながら「先生であること」「学生を尊重しかつ学生から尊敬されること」「看護の専門性を高めること」に価値をおいた文化7)であることを見いだしている。梶田初美他：日本看護学教育学会誌日本看護学教育学会、第12回学術集会講演集、p.141、2002。

12)山下京子他：3年課程における看護学校教員の校内研究の実態、日本看護学教育学会誌日本看護学教育学会、第12回学術集会講演集、p.107、2000。

13)千葉大学看護学部では、看護の臨地実習を看護学を学ぶための授業の一形態であることを表示するために看護学実習と表現している。看護学実習について杉森は以下のように定義している。「各看護学の講義・演習により得た科学的知識、技術を実際の患者・クライエントを対象に実践し、既習の理論、知識、技術を統合、深化、検証するとともに、看護の社会的価値を顕彰する授業」。

14)杉森みど理:看護教育学、第3版、医学書院、p.410、1999。

15)亀岡智美他：看護専門学校に所属する教員の役割遂行の現状、日本看護学教育学会誌日本看護学教育学会、第10回学術集会講演集、p.195, 2000。

16)松田安弘他：看護学教員のロールモデル行動に対する自己評価の現状、日本看護学教育学会誌日本看護学教育学会、第12回学術

集会講演集、p.143、2002。
17)本研究では、実習指導者とは臨地実習において学生の実習教育に携わる看護の指導者すべてを示すようにした。しかし、研究者によっては実習指導者養成を修了したもの、あるいは看護実践施設において定められた者を実習指導者としたり、用語を規定せずに用いている場合も多い。本稿に示した文献においても用語が規定されているのは少ない。
18)三浦らは学生が臨床指導者から受けた指導項目、内容等を調査し、指導内容は「看護実践の指導」が多く、「思考に関する指導」や「アセスメントの指導」が少ないことや「説明」「提示」「実践」などの直接的指導が多く、学生の主体的学習活動に向けた指導が少ないことを明らかにしている。第27回日本看護学会集録－看護教育－、pp.28～31、1996。
19)和田幸子他：臨床実習指導者の指導体験での思いとその意味、日本看護学看護学教育学会第12回学術集会誌、p,286、2002。
20)大下静香他：臨地実習指導者の意識調査、日本看護科学学会第10回講演集、10（3）、pp.54～55。1990。
21)板垣恵子他:実習病院の指導に関する意識Ⅱ、病棟実習における指導体制と病棟指導者の意識、看護教育、Vol.34、No.13、pp.1086～1089、1993。
22)下田美和他：臨床実習指導者の経験による役割認識の変化に関する研究、日本看護学看護学教育学会第11回学術集会誌、p.98、2001。
23)原田広枝、臨地実習における「看護学校と実践の場」の連携に関する研究－コミュニケーションと対等性の検討－、九州大学教育経営学研究紀要、第6号、pp.39～46、2003。
24)露口健司:校長のリーダーシップと学校成果の関係、九州大学教育学研究紀要、第5号、pp.21～62、2001。
25)前掲７)、pp.101～103。
26)杉森みど理:看護教育学、第3版、医学書院、p.410、1999。
27)雄西智恵美他:臨床実習における学生の学習効果にかかわる実習指導者の態度・行動、日本看護学教育学会誌、Vol.2、No.1、pp.23～30、1992。
28)稲岡文昭・濱田悦子・樋口康子:看護教員のBUROUTとBUROUTに関与する心理社会的・教育的要因－看護専門学校・看護短期大学・看護系大学教員との比較を通して、日本看護学会誌、Vol.3、pp.38～49、1988。
29)原田広枝・永江誠司:看護専門学校教員の教師ストレスに関する実態調査,福岡教育大学教育実践研究、Vol.7、pp.59～64。や同じく原田広枝、「看護専門学校の組織文化と教師の力量形成との関連－事例検討会のコミュニケーション分析から－」、九州大学教育経営学研究紀要、第5号、pp.77～90、2001。
30)前掲20）pp.1086～1089。
31)前掲21）pp.98。
32)前掲22）pp.39～46。
33)前掲７）pp.99～109。