Twinkle 東京女子医科大学学術リポジトリ
Tokyo Women's Medical University - Information & Knowledge Database
https://twinkle.repo.nii.ac.jp

看護学実習における学生の時間の知覚-看護師との関係に注目して-

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2019-02-08 キーワード (Ja): キーワード (En): nursing student, clinical practicum, time perception 作成者: 菊池, 麻由美 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.20780/00032069

〔資 料〕

看護学実習における学生の時間の知覚
―看護師との関係に注目して―

菊池麻由美*

STUDENTS' TIME PERCEPTION IN THE NURSING CLINICAL PRACTICUM
-FOCUSING ON THE RELATIONSHIP WITH NURSES-

Mayumi KIKUCHI *

キーワード：看護学生、看護学実習、時間の知覚
Key words：nursing student, clinical practicum, time perception

Ⅰ．はじめに

看護学分野の時間に関する研究は、タイムマネージメントや勤務時間や実習時間など客観的に測定可能な時間に加えて、看護師や看護学生（以下、学生と記す）が知覚あるいは経験する時間を主題化してなされてきた。急性期病棟で協働する看護師が検査の時間などを区切りにして実践を配分していること、患者の起こり得る危険や欲求、つまり未来の可能性に応じた実践をしていること、患者の未来の危険に惹き付けられて申し送りやカンファレンスなど病棟の時間の区切りから離脱することなどが報告されている（西村ら , 2012）。

一方、看護師同様に病棟で看護実践を行う、つまり看護学実習（以下、実習と記す）を行う学生の時間についての研究の多くは実習時間（椛 , 2008）、実習中の睡眠時間（上田 , 2014）や通学時間（滝沢 , 2010）、時間の使い方（渡辺 , 2011）など物理的時間に着目してなされており、学生の時間の知覚を記述した研究はない。筆者は、学生の前意識的な時間の知覚が 1 年次の実習中に変わることを記述した（菊池ら , 2016）。看護師に同行して看護実践の内容や方法を見学するうちに、学生は同行する看護師が今いる場所やみているものに、その看護師のこの先、つまり未来の行動をみるようになっていた。また、患者に挨拶をするタイミングをみて取るようになっていた。

本稿における時間とは、物理的・客観的時間、すなわち時計等を用いて量的に測定可能な時間ではなく、個々人の意識に現れる時間のことを言う。時間は空間と共に人間の認識の基盤をなす形式、すなわち世界を成立させる基礎、あるいは事象を捉える形式であり、人間の認識に世界や事象を生起させる最も基本的で基礎的なものである。時間は過去‐現在‐未来の流れとして捉えられることが多い。本稿では学生が知覚した実習中の時間の流れの「区切り」や「タイミング」を手がかりとして、実習中の学生の時間の知覚の仕方と行為の関連について記述的に探究することを試みる。先の調査（菊池ら , 2016）に協力した 1 名の学生の 2 年次と 4 年次の語りに基づいて、実習目標に示される内容（例えば、教育学者ブルームらが教育の目標として提唱する認知的領域・情意的領域・精神運動的領域（1974）で示される目標）とは異相の、実習における学生の成長を記述する。実習中に学生が知覚する時間がどのように学生にとっての臨床を作り、学生の行為、とりわけ他者との協働を作っているかを描き、実習における学生の時間の知覚と知覚の仕方の変化について考察する。

Ⅱ．目　的

看護師との関係に注目して、看護学実習における看

*東京慈恵会医科大学医学部看護学科（Jikei University School of Nursing）

護学生の時間の知覚と知覚の仕方の変化を記述し、実習教育への示唆を得る。

Ⅲ．用語の説明

時間の知覚：物理的・客観的に測定可能な時間を括弧に入れ、つまり、現象学的態度によって得られる、時間の流れが意識に現れる様、および意識に現れる内容。

Ⅳ．方　法

研究デザイン：質的記述的研究デザイン

本研究は、実習目標で示される学習領域とは異相の実習における学生の変化を捉えることをねらいとした。既存の枠組みや実習目的に照らして実習成果や調査結果を評価したり、あるいは、世界のうちにそれ自体で存立していると想定される物理的・客観的時間を観察したりすることを避け、時間の知覚を情報提供者の視点から、情報提供者の文脈に即して記述し、意識に与えられるがままの現象的時間に立ち返って検討するために、現象学的研究方法（村上, 2013）を手がかりにした研究デザインを用いた。また、１名の学生の時間の知覚を縦断的に、且つ緻密に記述することにより変化を捉えることとした。但し、本稿においては２年次と４年次のデータを分析対象とし、考察において既に発表した１年次調査についての論文の内容との比較を行った。

情報提供者：2012 年に A 大学に入学し、2016 年に卒業した学生のうち、1 年次、2 年次、4 年次の調査に継続して協力した学生 1 名。

データ収集方法：1 年次実習時および 2 年次実習時、すべての看護学実習を終了した 4 年次に、各々 60 分程度の個別インタビューを行った。

データ収集期間：2012 年 7 月～ 2016 年 2 月

インタビュー内容： 看護学実習で臨床がどのようにみえたか、病棟でどのように実習を行い、どのように感じたかを中心に実習経験を自由に語ってもらった。

分析・考察手順：① 2 年次および 4 年次のインタビューデータを繰り返し精読し、情報提供者の経験の全体をつかみ取った。②物理的時間や実習目標などを一旦括弧入れて、データが語るがままを解釈するように努めて、逐語録を読み返した。③インタビューで語られた時間の知覚に焦点をあてて、再度逐語録を読み返した。④「タイミング」、「～まで」、「～したら」など時間に関連する言葉に着目すると同時に、例えば「～というか」、「な感じ」など、それ自体ははっきりとした意味をもたないが情報提供者の知覚内容を知る手がかりとなる言い回しや、語りのリズムなどに注意を払い、情報提供者の時間の知覚を抽出して記述した。⑤各データにみられる時間の知覚、つまり実習において情報提供者に時間がどのように感じられ、情報提供者の実習における行為と時間の知覚がどのような関係にあったのかを記述した。⑥記述した時間の知覚が研究目的や逐語録と乖離していないか、すなわち記述内容が情報提供者の時間の知覚を示しているかを看護学および哲学研究者とのディスカッションを繰り返して検討した。⑦記述内容を 1 年次の分析結果と比較して考察した。

倫理的配慮：情報提供者に研究目的、協力内容、プライバシーの保護、本研究から生じる個人への利益・不利益、自由意思による参加、同意の撤回、研究成果の公表、データの破棄方法、問い合わせ先について文章および口頭にて説明し書面にて同意を得た。実習期間中に実施した 1 年次と 2 年次のインタビューは実習指導に関わらない研究者が行い、 4 年次のインタビューは卒業判定後に行った。データの分析は情報提供者が卒業した後に実施した。尚、本研究は東京慈恵会医科大学倫理委員会の承認を得（番号：25-090（7225）、27-064（7949））、A 大学学生部長に学生へのインタビュー実施の許諾を得て行った。1 年次の調査の結果は既に報告している（菊池ら, 2016）。

データの表記方法：①ゴシック体「A：～」で A さんの語り、ゴシック体斜体「I：～」でインタビュアーの語りを記載する。②引用毎に（何年次のインタビュー　何頁目の語り） を記載する。同年次に複数回インタビューを行った場合、実習何日目のインタビューであるかも記した。③省略されたと考えられる言葉や言い間違えなどを（　） 内に研究者が加筆した。④情報提供者が用いた意味で用語を本文中に使用する場合は「　」を用いて用語を表記した。

Ⅴ．結　果

1. 情報提供者および実習の概要

A さんは A 大学の女子学生で、看護系大学生 1 年次から 4 年次（18 ～ 22 歳） にインタビューに応じた。A 大学では表 1 に示すとおり、1 年次から 4 年次に断続的な実習が行われていた。インタビューで語

表1：Aさんの実習状況とインタビュー時期

	4～6月	7～9月	10～12月	1～3月
1年次		**7月　1週間 はじめての実習：病棟で働く看護師に同行して看護実践の見学する**		**2月　1週間 保育園や外来等での実習**
2年次		**9月　2週間 はじめて患者を受けもって看護実践を行う**		**2月　1週間 介護施設や地域包括支援センター等での実習**
3年次			**10～2月　2週間×5クール・1週間×1クール 領域別実習**	
4年次	**5～7月　2週間×4クール・1週間×1クール 領域別実習**		**統合実習**	2月　すべての実習を終了した卒業前

実習：太字　　インタビュー時点：塗りつぶし

られた実習病棟では、他の業務を兼務する実習指導者（以下、指導者とする）と実習日に受けもち患者を担当する看護師が学生を指導する体制をとっていた。

Aさんは大学入学以前に病棟において1回の看護体験を行っていた。1年次の実習を外科系病棟で、2年次の実習を内科系病棟で行い、3～4年次に領域別の実習を複数の病棟や施設で、4年次秋に統合実習を内科系病棟で行った。インタビュー時期と各実習との関連を表1に示した。

2. 看護師のもつタイミングをみる

Aさんは2年次の患者を受けもつ実習において、看護師と協働するために必要な看護師の「隙間時間」、「タイミング」、「質問していいタイミング」を「みつけ」、「みきわめる」ことが可能になったと語った。2年次の実習5日目に1年次の実習と比較して語ることを求められて1年次の実習をありありと思い出し、それと比較しつつ下記のように話した。

A：去年は一方的に教えてもらう立場じゃないですか。今年も教えてもらいますけど。そうしたら、「こうこうこうしたいからこうします」みたいな説明をして。いろいろアドバイスとか意見をもらって、相互作用みたいな感じで。

略

A：確か去年って、質問していいタイミングがわからないから、という感じですよね。確か。

I：そうなの

A：今、すごく思い出した（笑）。でも、今年は何か言わなきゃいけないじゃないですか。「バイタルを測ってきたんですけど」とか、「今、いいですか」みたいな、「質問したいんですけど」とか言わなきゃいけないので、その分、頑張る、というか。

I：頑張っているんだね。

A：でも、去年もみているし、忙しいのはすごくわ」かっているから、どのタイミングならいいとかをみきわめつつ。

I：このタイミングかなと？

A：隙間時間をみつける。

（2年次　実習5日目　2-3頁）

2年次の一人の患者を受けもつ実習では、自分の計画を「説明をして」、看護師から「いろいろアドバイスとか意見をもら（う）」ことや、「バイタルとかを測っ（て）」、看護師に「報告（する）」ことが必要となる。このような実習をするAさんは、1年次の実習と異なる看護師との関わりを問われて1年次の実習を振り返り、看護師との関わりを「一方的に教えてもらう立場」と捉えた。それと比較して、2年次の看護師の関わりを「みたい」、「感じ」と言葉の適切さを疑いながら「相互作用」と表現した。

Aさんは、この看護師との双方向の関わりがAさんの意識的な行為によって開始され、それに看護師が応答して指導することで成立したと語った。Aさんの意図的な行為である「言（う）」は、「というか」と言い添えて表現の適切さを疑いながら語る「頑張（り）」によって実施されていた。Aさんはこの「頑張（り）」を、2回繰り返し語った「言わなきゃい

けない」、すなわち感じ取られる必要性に迫られて、「その分」に応じて行っていた。

Aさんはその行為を「忙しいのはすごくわかっている」看護師の「隙間時間」、すなわち「質問していいタイミング」や「どのタイミングならいい」を「みつけ」あるいは「みきわめ（て）」行っていた。つまり、2年次のAさんは看護師のもつ時間やタイミングをつかんで、つまりわかって看護師に関わっていた。

3. 協同する看護師や共有する物品のもつ時間に応じて行為する

4年次の実習でAさんは、指導者との打ち合わせを区切りにして自分の行為をその前後に配分し、協働する看護師の近い未来の行為や実習メンバーで共有する実習物品の動きに応じて行為していた。以下に詳しく記述する。

1）「指導者との打ち合わせ」を区切りに行為を配分する

4年次のAさんは学生や他の看護師との間で共有される約束、すなわち学生と看護師たちとの間の了解事項によって、指導者との打ち合わせを区切りとして自分の行為を順序付けていた。また、学生や他の看護師と約束を共有することで、Aさんは指導者を通して臨床の状況に巻き込まれていた。

A：「（打ち合わせの前に） バイタルを測っていい」とも言われていて、その指導者さんから、その（指導者との打ち合わせの） 時間がもう11時半とか遅くなっちゃうから、そうしたら何も午前中、できないで終わっちゃうから「（打ち合わせの前に） バイタルだけは測っていいよ」って。「あとのケアは後で考える」とか、「担当の看護師と話してからやって」みたいな感じで。大幅な目標とか患者さんの目標とかを、指導者さんと打ち合わせるみたいな感じで、だから朝、行ったら申し送りを聞いて、毎日、回診とかがあったりするので、そこの情報を取ってからすぐに患者さんのところに行っていると思います。それでちょっと話して、バイタルを取って、そこまでは毎日自分でやっています。

（4年次　6頁）

Aさんが指導者から「言われて」いる約束が、Aさんたち学生と指導者および学生の受けもち患者を担当する看護師の間で共通了解されていた。Aさんの語りには度々「みたいな感じ」が接続される。この部分で用いられる「みたいな感じ」は、Aさんと実習病棟の看護師たちが共通了解している複数の約束の一例を紹介するために用いられた。Aさんは「（打ち合わせの前に）バイタルだけは測っていいよ」、「あとのケアは後で考える」、「担当の看護師と話してからやって」、「大幅な目標とか患者さんの目標とかを、指導者さんと打ち合わせ（て）」その他の具体的なことはケアを共に行う受けもち患者の担当看護師と打ち合わせると「言われてい（た）」。Aさんは「みたいな感じ」と代表した、自分の行為の時間や順序に関わる複数の約束を看護師たちと共有していた。

「そこまでは毎日やっていました」と語るように、この約束に応じてAさんは「ちょっと話して、バイタルを取（る）」行為を指導者との打ち合わせ「まで」に行い、「あとのケア」を考えることを「後」に行っていた。指導者との打ち合わせを区切りにして行為を‘そこまで’と‘そこから’に配分することにより、Aさんの行為には①申し送りを聞いて、②回診に参加して情報をとって、③患者さんのところに行って話し、④バイタルを取る、⑤指導者と打ち合わせ、「あとのケア」を考えるという順序が生まれていた。

Aさんは、約束が必要な理由を「その（指導者との打ち合わせの） 時間がもう11時半とか遅くなっちゃうから、そうしたら何も午前中、できないで終わっちゃうから」と語った。つまり、Aさんには、この約束は学生指導以外の仕事を兼務する指導者の時間に関わる事情によって生じたもので、その変化によっては変わり得るものと捉えられていた。Aさんはこの約束を、指導者が属する臨床状況に絡めて了解していた。約束の了解はAさんに、行為を配分する区切りや行為の順序をもたらすとともに、指導者を通して臨床状況に巻き込まれ、臨床状況に応じて行為することをもたらした。

2）「協働する看護師の近い未来の行為」に応じて行為する

Aさんは約束に加えて、指導者の近い未来の行為をみて、自分の次の行為を選んでいた。先の引

用に続けて下記のように語った。

A：あとは、指導者さんが全然来なそうとか、わかったら、ちょっと患者さんのところへ行って話したりとか、もうちょっとで順番が来るみたいなときは行けないので、ずっと、ナースステーションにいて、ずっと紙をみてどんな話をしようって考えたりとか。

（4年次　6頁）

Aさんには「指導者さんが全然来なそう」あるいは「もうちょっとで（打ち合わせの）順番が来る」が「わかった」。そして、Aさんの行為は、Aさんにわかる打ち合わせの時間の切迫の程度によって決められていた。

Aさんは「患者さんのところに行って話（す）」、「どんな話をしようって考え（る）」を能動態で語った一方で、「もうちょっとで順番が来るみたいなときは行けない」を可能態の否定形で語った。打ち合わせ時間の切迫はAさんの行為に制限をもたらすものの、Aさんは「ナースステーションにい（る）」という制限の範囲内で可能な行為や、打ち合わせが切迫していない時間の行為を主体的に選んでいた。

また、Aさんは4年次のインタビューの別の箇所で、自分の受けもち患者の担当看護師の近い未来の動きによって行為していることを語った。

A：「今から清拭やるけど、やろうか」みたいな声を掛けてもらったりとか。基本、1日の流れを最初にだいたい打ち合わせでしてくれるんですね、看護師さんは。

略

A：「これ、やりたいです」とかいうのは取りあえずして、「じゃあ、何時ぐらいに」とか、「もうやろう」とかって決めて。その時間はちょっと患者さんの部屋の前をうろうろして、看護師さん、来ないかなとか（笑）。

略

A：ああ、そう。それか「今、やりたいから呼んできちゃえ」みたいな。患者さんが、「学生さん！」みたいな感じで呼ばれて、「すみません、行きます」みたいな感じで、それで一緒に行ったりとか。

I：自分の患者さんを受けもっている看護師さんがどこにいるかとか、気にしてみているものなの？

A：ああ、気にしています。

I：　略　どこに看護師さんがいそう、みたいなのはみているものなの？

A：うん。完全にではないんですけど、あっちの方で、今、ケアしているなとか、さっきドクターと話していたなとか。

I：自分の患者さんを受けもつ看護師以外のナースも、どう動いているかってみているの？

A：それはみてないです。自分の受けもちの看護師さんと指導者さんか、あるいは、その日の学生と行動調整してくれる人の動きはみる。

（4年次　9-10頁）

Aさんの患者への行為は、患者の担当看護師との連携で行われていた。つまり、「これ、やりたいです」とAさんが希望を表明し、「何時くらいに」あるいは「もうやろう」を協働決定することによって、Aさんの患者への行為や担当看護師を待つ行為が導き出されていた。その行為は3つのタイミングで開始された。1つは「今から清拭やるけど、やろうか」と誘われる看護師の「今から」に応じた受動的なタイミングで、2つ目は、患者の働きかけに促されて「呼んできちゃえ」と動く、Aさんが能動的に働きかけるタイミングで、3つ目は「最初」の打ち合わせの際にAさんと受けもち患者の担当看護師とが話して両者で決めた、Aさんと看護師が協働で生み出した物理的な時間に応じたタイミングである。但し、打ち合わせの際に「じゃあ、何時ぐらいに」と決めた物理的な時間通りに行為が開始されないこともある。その場合、Aさんは患者への行為の代わりに、「患者さんの部屋の前をうろうろして、看護師さん、来ないかな」と行為する。その結果、前者2つのいずれかのタイミングで行為が開始されるものと推測できる。

また、Aさんは意識的に指導者や受けもち患者の担当看護師、つまり自分が協働する看護師の「今」の位置や実施中の行為をみていた。そして、協働する看護師の位置や状況からわかる、打ち合わせや患者への行為の時間がどの程度迫っているのかによってAさんは行為していた。Aさんは看

護師がもつ時間によって行為を限定されながら、看護師のもつ時間に応じて能動的に選択し、行為していた。

3）「実習メンバーや彼らと共有する物品の動き」に応じて行為する

加えて、4 年次の A さんは実習メンバーや彼らと共有して使用する物品の動きをみていたことを報告した。A さんは、「この子（同じ実習グループメンバー）が今、行った」様子に、受けもち患者の担当看護師は「今、ケア、やっているから来ないな」と、受けもち患者の担当看護師の近い未来の動きをみて取っていた。さらに、数が限られている実習物品の動きによって、「バイタル、今、測らないと測れなくなる」とわかり、測る行為をしていた。

A：私は結構、ほかの学生の動きもみていました。この子（同じ実習グループメンバー）が今、行ったということは、あの。何か結構かぶっている人とかいて、同じ看護師さんに（学生が）3 人とか 2 人とかいたときもあって、そのときは今、ケア、やっているから来ないなとか（笑）。今、この人が行動調整している間に、バイタルの器械（パルスオキシメーター）も 2 個しかないんですよ。だからバイタル、今、測らないと測れなくなるなとか、結構、同じグループのメンバーが、これは悪口じゃないんですけど、「何かこれと思ったらこれ！」みたいな人とか、結構いるから、その子が使いたいときはいらいらしちゃうから、その子がいいように（笑）。「待っているから、終わったら来て」みたいなことを言ったりとか。そこのタイミング。

I：そういうのって、領域別実習が始まってすぐってどうなの？

A：始まってすぐは自分の焦りもあったから、ちょっとぴりぴりしながら、「ああ、まだ帰ってこない」みたいな、「いつ、やろう」みたいなのはあったんですけど、何かだんだんわかってくるんです。他の学生は（の）患者さんのことを（も）ちょっとずつわかり始めるから。例えば回診の時間とかに、今日、この検査があるからとか言っていたら、検査の前に測りたいだろうから後にしようとか、最初の方はちょっと考えている。私がそんなケアとかないから、別にいつでも大丈夫というか。

（4 年次　10 頁）

A さんはパルスオキシメーター、つまり実習グループメンバーと共有する道具の動きによって限定された時間に、バイタルサインズを測定していた。パルスオキシメーターの数が限られていることによって「バイタル、今、測らないと測れなくなる」という状況が生まれる。これに応じて、A さんは「今」という行為するタイミングを捉えていた。「くる」、「始める」と表現されたように、これは実習開始当初から A さんが行っていた行為ではなかった。同じ実習グループメンバーの「その子が使いたいときはいらいらしちゃう」という行動特性や、検査などのスケジュールを含む他の学生の受けもち患者のことが「わかってくる」「わかり始める」にしたがって可能となった行為であった。

4 年次の A さんは受けもち患者の担当看護師からの呼びかけや看護師と約束したケアの時間、つまり物理的時間で行為するばかりではなく、指導者との打ち合わせを区切りにして自分の行為をその前後に配分し、協働する看護師の近い未来の動きや実習メンバーで共有する実習物品の動きに応じて行為していた。

Ⅵ. 考　察

学生は看護実践の場に参加し、看護師に指導を受けながら実践を行うことによって、看護師のもつ時間をつかみながら行為するという時間の知覚の仕方を身につけると推察される。1 年次の A さんは看護師のシャドーイングを行う実習で、行為せずに看護実践の場にいることに戸惑いながら実習するうちに、患者に挨拶をするタイミングがわかるようになった（菊池ら，2016）。また、2 年次の A さんは看護師の「隙間時間」、「タイミング」を「みつけ」、「みきわめ」るようになった。看護実践の場に身を置き、看護師と協働して行為する経験が協働する他者のもつ時間やタイミングをつかむことを促したと考える。

また、学生は自分の行為を配分する時間の区切りをもつようになり、協働する他者の現在や近い未来の行為をみて時間の区切りの切迫を把握する。その区切り

の迫り具合に応じて、限定された行為の中から行為を選ぶ。これにより学生の行為は順序づけられる。4 年次の A さんは指導者との打ち合わせを区切りにして自分の行為をその前後に配分し、打ち合わせ時間の切迫の程度に応じて行為していた。検査や昼食時間、カンファレンスや申し送りなどを区切りにして実践を配分している（西村ら , 2012）と報告される看護師とは、区切りとするものが異なるが、A さんも自分の行為を配分する区切りをもっていた。A さんは 1 年次の実習で、看護師が行った場所や準備している物品、つまり近い過去や現在の看護師の位置や状況に次の、すなわち近い未来の看護師の行為をみて取るようになった （菊池ら , 2016）。さらに、4 年次になった A さんは指導者や受け持ち患者の担当看護師、つまり協働する看護師や他の学生の動きや近い未来の行為、実習メンバーで共有する実習物品の動きをみて行為していた。A さんはみて取った看護師の近い未来の行為や他の学生の現在の動きから、指導者との打ち合わせや看護師と共に行う患者への援助の時間の切迫の程度を把握していた。複数の看護師で複数の患者の看護を行う看護師は他の看護師の未来の行為（その場にいない看護師の別の場所での行為を含む） をみて取り、その行為を通して患者の状態や病棟の状況を把握している（西村 ,2007） 。看護師の現在や未来の居場所や行為をみて取る点においては、A さんの知覚の仕方は看護師たちに似ていた。

学生は看護師と共に看護実践の場に身をおいて看護師や実習グループの他の学生と協働し、あるいは同一の物品を共同使用することで病棟の状況に巻き込まれ、看護師に類似した時間の知覚の仕方を形成すると考える。 4 年次の A さんが上述した時間の知覚の仕方をするのには、1 年次に看護師の看護実践に同行して臨床状況に身をおいたこと、2 年次に報告や相談の必要性から看護師と「相互作用」をしたこと、卒業前までに患者への援助を行うために様々な事情を包摂する臨床状況で働く看護師と協働したこと、有限な器材を複数のメンバーで共有したことが関連していた。認知的徒弟制の発展である正統的周辺参加では実践共同体に参加し、その共同体のメンバーになっていくことを「学習」と考える（Lave ら，2008）。看護師と協働し、他の学生と限られた資源を共有したことは臨床実践の状況への周辺参加となった。この周辺参加により学生は、病棟で協同実践する看護師に類似した時間の知覚の仕方を学習したと考える。

但し、学生の時間の知覚の仕方は看護師に類似しているものの、看護師とは異なる実践の仕方をする学生に固有のものであった。これは、実習における他者との協働の仕方が看護師の協働実践とは異なるためと考える。つまり学生は「指導者や担当教員の指導下で看護を実践する必要から自分の思い通りには援助が実践できず、時間調整を必要とする（岡島ら , 2014）」事情の反映であろう。A さんは指導者との打ち合わせを自分の行為を配分する時間の区切りとし、協働する看護師や共同使用する物品の場所や動きから打ち合わせや患者への援助の時間の切迫の程度を把握していた。また、A さんは看護師の状況によって限定される時間の中に選択可能な行為を能動的に配置することで、行為の順序を作っていた。指導を受けながら看護する学生の実践の仕方は、複数の患者を複数の看護師で協働して看護する看護師たちの実践の仕方とは異なっており、学生には看護師とは異なる固有の時間の知覚の仕方が身につくのだろうと考える。

本稿では認知的領域・情意的領域・精神運動的領域（Bloom ら，1974）から示されることが多い実習目標とは異相の、学生の実習における変化を記述した。学生は実習を通して時間の知覚の仕方をも変化させながら、看護職者として成長していくのだろう。時間の知覚は看護師や実習メンバーとの連携を支えており、実習目標の達成の基盤となっていると考える。但し、実習によって学生の時間の知覚の仕方は変化しているものの、それは連携して働く看護師とは異なる。学生は看護師とは異なる時間の知覚の仕方をしていることを理解しながら、連携しながら協働実践する看護職者としての時間の知覚の仕方を身につけられるような実習教育の在り方を模索していきたい。

Ⅶ. 研究の限界と今後の課題

本稿では看護師との関係に注目して、看護学実習における学生の時間の知覚の仕方について検討した。A さんは患者の時間について殆ど語らなかったが、実習において学生は臨床で看護師や実習メンバーと協働しながら行為する術を身につけるばかりでなく、臨床で療養する患者に即して行為する術を身につけると推測する。今後、患者との関係に注目して看護学生の時間の知覚の仕方を記述する必要があるだろう。

Ⅷ. 結　論

はじめて患者を受けもち看護実践を行う 2 年次実習で A さんは、看護師と協働するために必要な看護師の

「隙間時間」、「タイミング」、「質問していいタイミング」を「みつけ」、「みきわめ」ていた。4 年次の A さんは指導者との打ち合わせを区切りにし、自分の行為をその前後に配分していた。また、協働する看護師の近い未来の動きや実習メンバーで共有する実習物品の動きに応じて行為していた。

病棟の状況に巻き込まれ、共に実習する他者のもつ事情と関わることによって、学生は看護師に類似した時間の知覚の仕方をするようになったと推察された。但し、学生の時間の知覚の仕方は看護師に類似してくるものの、患者への技術提供には看護師の指導や見守りが必要である学生に固有のものであった。

【謝辞】

長きにわたり調査に協力くださった A さん、および A 大学関係者の皆様に感謝いたします。

【付記】

本研究は平成 2012,2015 年度の東京慈恵会医科大学看護学科研究費の助成を受けて実施した研究の一部であり、本報告の一部を日本看護教育学会第 25 回、26 回学術集会において発表した。

【引用文献】

Bloom B.S., Hastings J.T., Madaus G.F.（1974）／渋谷憲一　藤田恵璽　梶田叡一（1974）. 学習評価ハンドブック (9)，東京，第一法規出版.

菊池麻由美 , 羽入千悦子 , 佐竹澄子，他 （2016） . 初めての看護学実習における学生の臨床の見え方の変化 . 日本看護学教育学会誌 , 26(1) , 1-13.

椛勇三郎 , 西田和子 , 佐藤祐佳，他 （2008） . 地域看護学実習の実習到達度と実習前理解度 - 実習内容時間との定量的関連分析 . 日本地域看護学会誌 , 11(1) , 76-80.

Lave J., Wenger E.（1991）／佐伯胖（2008）. 状況に埋め込まれた学習 (1)，東京，産業図書.

村上靖彦（2013）. 摘便とお花見　看護の語りの現象学，東京，医学書院，341-363.

西村ユミ （2007）. 〈動くこと〉としての〈みること〉- 身体化された看護実践の知 - 身体をめぐるレッスン 3- 脈打つ身体 -. 127-152, 岩波書店 .

西村ユミ , 前田泰樹 （2012） . 時間経験と協働実践の編成―急性期病棟の看護に注目して . 看護研究，45(4) ，388-399.

岡島規子 , 細田泰子 （2014） . 基礎看護学実習における看護学生のアーティファクトに対する認知 . 日本看護学教育学会誌 , 24(1) , 1-14.

滝沢美智子 （2010） . 臨地実習施設の広範囲化に伴う学生への影響 . 上武大学看護学部紀要 , 6(1) , 38-43.

上田雪子 （2014） . 看護学実習における睡眠と蓄積疲労の実態 . 日本看護学会論文集（看護教育） , 44, 138-141.

渡邊真弓 , 林辺由利子 , 宮原恵子，他（2011）. 看護学生の実習期間中における時間の使い方の実態　初めての各論実習 1 週目での質問紙調査結果より . 長野県看護研究学会論文集 , 31, 65-67.