

報告

看護学実習における援助的人間関係形成能力の育成 に関する現状と課題

和田 知世 中田 康夫

The current situations and the issues for development of the formative ability of interpersonal relationship in nursing practice

Chise WADA and Yasuo NAKATA

SUMMARY

The purpose of this research was to clarify the current situations and issues for development of the formative ability of interpersonal relationship (FAIPR) in nursing practice. The method of data gathering was performed in nursing universities (174 schools) all over the country with the questionnaire method. The questionnaire contents of two main questions: how the academic staff of nursing university recognizes FAIPR and how he/she develop FAIPR of student in nursing practice. The data were analyzed by a content analysis. As a result, it was suggested that there are no unified views on recognition and necessity of FAIPR, and the academic staff of nursing university recognizes development of FAIPR in the relation with the patient. It was also suggested that FAIPR had not been yet structured with visualization. Therefore, to develop FAIPR of student enough, we should define the learning elements of FAIPR first, and it is important that we structure learning system to enable students to develop FAIPR in nursing practice.

要 旨

本研究の目的は、看護学実習における援助的人間関係形成能力の育成に関する現状と課題について明らかにし、援助的人間関係形成能力の育成のための教育内容の精選、教育方法の開発のための基礎的資料を得ることである。データ収集方法は、全国の看護系大学（174校）に質問紙調査法によって行った。質問内容は、現在の看護系大学が援助的人間関係形成能力をどのように考えているのか、また、看護学実習においてその能力をどのように育成しているのかであった。そして、得られたデータに対して内容分析を行った。分析の結果、援助的人間関係形成能力の捉え方や必要性には統一した見解がなく、多くの要素が複雑に絡み合い、対象の関わ

りの中で発展・成長すると捉えられていた。また、援助的人間関係形成能力がまだ可視的に描き構造化されていないことがわかった。以上のことから、今後、援助的人間関係形成能力を十分に育成するためには、援助的人間関係形成能力の学習要素を意図的に整理し構造化した教育内容を段階的・繰り返し修得できるように看護学実習に位置づけることが重要であると考えられた。

キーワード 援助的人間関係形成能力の育成、看護学実習

I. はじめに

近年、少子高齢化、医療の高度化や在宅医療の進展、介護・福祉分野の充実等、医療を取り巻く社会情勢が変化している。社会の人々は、看護系大学に、このように変化する社会に対応できる人材の育成を求めている。しかし一方で、看護系大学生の卒業時の看護実践能力の不足が指摘されている。また、日本看護協会の「新卒看護職員の早期離職等の実態調査」¹⁾では、入職1年以内の離職率は高く、その原因や要因は実践能力の不足や人間関係が原因であることが示唆されている^{2), 3)}。

このような実態から、看護学教育の在り方検討会においては継続して審議が行われ、平成16年3月に「看護実践能力育成の充実に向けた大学卒業時の到達目標」⁴⁾が出された。この報告書では、学士過程で育成する看護実践能力をⅤ群に区分した。そのⅠ群にはヒューマンケアの基本に関する看護実践能力、Ⅱ群には看護の計画的な展開能力、Ⅲ群には特定の健康問題を持つ人の実践能力、Ⅳ群にはケア環境とチーム体制整備能力、Ⅴ群には実践の中で研鑽する基本能力が示された。看護実践は、人間とその人の生活に深く関わって行われ、看護職者が対象者と人間関係を築きながら実践を通して援助的人間関係へと発展させていく必要があるとの考えのもと、Ⅰ群の能力は、Ⅱ群以降の各項目の実践における基本的態度として考えられている。

学生の看護実践能力は、看護サービスを受ける対象者と相対し、緊張感をもった中で学生自ら看護行為を行うという過程で育まれていくものである。実習の場で学生は、現実の場面が作り出す看護する喜びや難しさとともに、自己の新たな発見を認識し

つつ、学生自身ができること・できないことを深く自覚させられ、対象者に対する責任を認識しつつ、看護の特質を理解し学習を深めていく。この過程を通して学生は成長していく⁴⁾ことが示されている。このことから、上記のⅠ群の3つの構成能力の中でも援助的人間関係形成能力は、看護実践に不可欠であり、看護学実習がその能力育成に極めて重要であると考えられる。

しかし、現在、多くの看護基礎教育機関の看護学実習は、問題解決法の構造（看護過程）を中心とした内容で看護実習指導が展開されている⁵⁾。看護過程の教育上の課題として、学生の関心がデータベースから手がかりをつかみ、問題点を挙げることに学生の関心が向きやすく対象の全人的な理解や人間的な関心が不十分になりやすいことや、計画のための計画になり患者の意思や持てる能力を尊重するプロセスが欠落しやすい⁶⁾と述べられている。また、看護過程を実践の方法論として教育している一方で、部分として人間を細分化してアセスメントすることで、人間を統合体として捉えきれるのか、人間対人間の関係性の中で進行する感情のやり取りを無視しているのではないか⁷⁾、どんな看護をしたいのか自分なりに吟味し作り出すことが置き去りにされたまま、アセスメント、計画立案、実施、評価という枠組みが示された記録用紙が一人歩きしているのではないか⁸⁾、ということが危惧されている。これらのことから、現在の看護学実習においては、対象者に関心を寄せ、学生が対象者に何かできないかと悩みながら、対象者と学生が相互に関係を形成しつつ、対象者を中心とした看護展開が難しいのではないかと考えた。

さらに、看護学実習に臨む学生は、対面コミュニ

ケーションのような相手の表情やしぐさから、相手の心情をつかむことができず、人との関わりが苦手であるいまだきの若者の特徴⁹⁾を有しているため、援助的人間関係形成能力の育成は容易でないことが予測される。そこで、人間関係形成能力が低下している学生に、看護学実習で看護実践に不可欠な援助的人間関係形成能力をより効果的に育成する教育内容の精選、教育方法の開発が重要であると考えた。しかし、「援助的人間関係」や「援助的人間関係形成能力」というこれらの言葉自体が、看護の文献の中で、明確に示されていない。

そこで本研究では、看護実践能力のうち、とくに看護実践に不可欠な援助的人間関係形成能力に着目し、現在の看護系大学が援助的人間関係形成能力をどのように考えているのか、また、その能力の育成に有効であるといわれている看護学実習において、その能力をどのように育成しているのか、その現状と課題を把握し、援助的人間関係形成能力の育成のための教育内容の精選、教育方法の開発のための基礎的資料を得ることとした。

II. 研究目的

看護系大学における看護実践能力に不可欠な援助的人間関係形成能力についての捉え方と、看護学実習における援助的人間関係形成能力の育成のための教育方法の現状と課題を明らかにする。

III. 用語の定義

看護学実習：学生が既習の知識・技術を基にクライアントと相互作用を展開し、看護目標に向かいつつ、そこに生じた現象を教材として、看護実践能力を修得するという学習目標達成を目指す授業。

看護実践能力：看護系大学の卒業者には、「国家資格を有した看護職者として社会に出る」という性質上、卒業時点で備えているある一定の能力のこと。

IV. 研究方法

1. 調査協力者

2010年現在の全国の看護系大学174校において、各領域で看護学実習の教育内容を精選し構築している主たる教員に質問紙を郵送し、質問紙に回答し返信したことによって同意を得られた教員133名であった。

2. データ収集期間

データ収集期間は、2010年11月～2011年2月であった。

3. データ収集方法

全国の看護系大学（174校）に質問紙を郵送し、調査に同意した教員のみ返信用封筒で返送する質問紙調査法を用いた。

質問内容は、①各領域のどの学年で援助的人間関係形成能力育成の教育内容が含まれているのかに対して、「はい」「いいえ」「どちらともいえない」との回答とし、「はい」と回答した場合は、含まれている実習の開講している領域と学年を数字で回答を得た。「どちらともいえない」と回答した場合は、その理由を自由記載とした。また、②教員が考える援助的人間関係形成能力についての捉え方、③援助的人間関係形成能力の必要性をどのように考えるかについては自由記載とした。

4. データ分析方法

分析は、①各領域のどの学年で援助的人間関係形成能力の教育内容が含まれているかにおいては記述統計を行った後、教育内容が含まれているかどうか「どちらともいえない」と回答した理由の記述と、②教員が考える援助的人間関係形成能力についての捉え方、③援助的人間関係形成能力の必要性をどのように考えるかの記述については内容分析を行った。

内容分析は、返送された質問用紙に記述に関し、文脈単位を決定し、分析対象とする記述を意味内容

の類似性に従い分類し、その分類に忠実に反映したカテゴリーネームをつけた。カテゴリーに分類された記録単位数を算出し、共同研究者と共に結果の信頼性を確認した。

5. 倫理的配慮

本研究は、研究者の所属機関の研究倫理委員会の承認を得た。実施の際には、調査協力施設や調査協力者には、「目的・方法・意義」を説明した調査協力の依頼文書を作成し、対象機関や個人を特定できる質問内容を回避した質問用紙と同封した。データの回収は、対象機関や個人が特定されないように郵便法とした。

調査への協力の依頼書には、調査協力者の意思決定が自由であり拒否できること、調査協力者からの回答内容に固有名詞など特定される情報がある際には記号化し、記号化されていない情報は電子媒体などで使用しないこと、プライバシーの保護をすることや、質問用紙の内容は各対象機関の個人の財産であり、本研究以外には使用しないことを書面にて説明し、調査協力の同意は、質問用紙の返信行為で得られたものとした。

V. 結果

1. 属性

全国看護系大学校に各領域部数7部として総数1,218部質問紙を送った。回答が得られたのは133名(回収率10.9%、無記名2名・不明などのその他の2名を含む)であった。

回答者の担当領域の内訳としては、基礎看護学領域31名(24%)、成人看護学領域29名(22%)、老年看護学領域15名(11%)、精神看護学領域13名(10%)、統合分野領域12名(9%)、小児看護学領域8名(6%)、母性看護学領域7名(5%)、在宅看護学領域7名(5%)、地域看護学領域7名(5%)、無回答3名(3%)であった(図1)。

回答者の担当する実習の開講学年の内訳は、3年生43名(32%)、4年生30名(23%)、3・4年生24名(18%)、2年生20名(15%)、1年生12

名(9%)、1・2年生1名(1%)、無回答3名(2%)であり(図2)、その実習期間は、2週間63名(47%)、1週間26名(20%)、3週間24名(18%)、4週間15名(11%)、5週間2名(2%)、無回答3名(2%)であった(図3)。そして、2週間と回答した領域では、基礎看護学領域、精神看護学領域、統合分野領域の順で多く(図4)、実習期間が3週間と回答した領域は、成人看護学領域が半数であった(図5)。

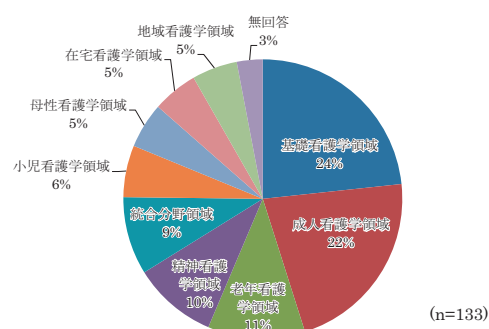


図1 回答者の担当領域の内訳

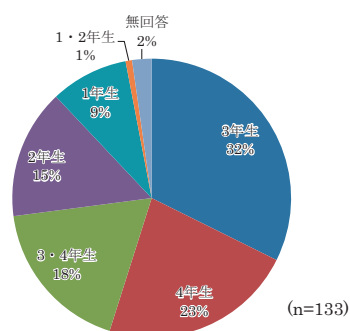


図2 回答者の担当実習の開講学年

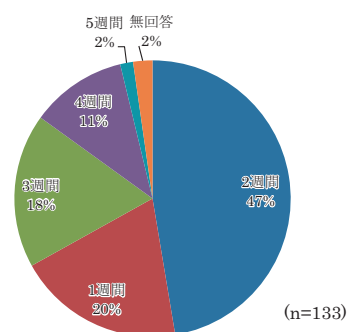


図3 実習期間

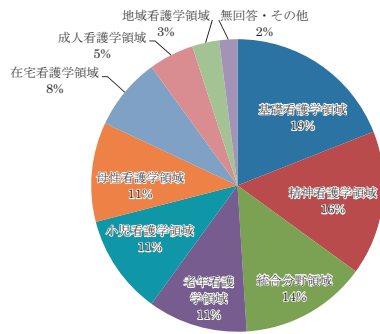


図4 実習期間が2週間であった領域の内訳

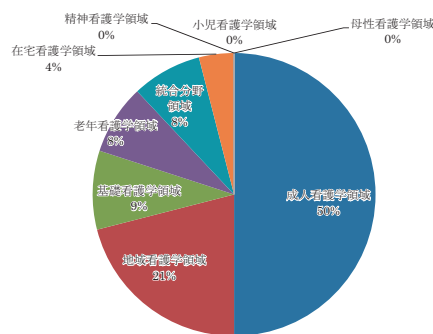


図5 実習期間が3週間であった領域の内訳

2. 看護学実習に援助的人間関係形成能力育成の教育内容が含まれているか

看護学実習に援助的人間関係形成能力育成の教育内容が含まれているかについては、含まれているが66%、含まれていないが5%、どちらともいえないが25%であった。また、含まれていると回答した領域は、成人看護学領域、小児看護学領域、基礎看護学領域、精神看護学領域、老年看護学領域の順に多かった。一方、どちらともいえないと回答した領域は、母性看護学領域、在宅看護学領域、地域看護学領域、統合分野領域の順に多かった（図6）。

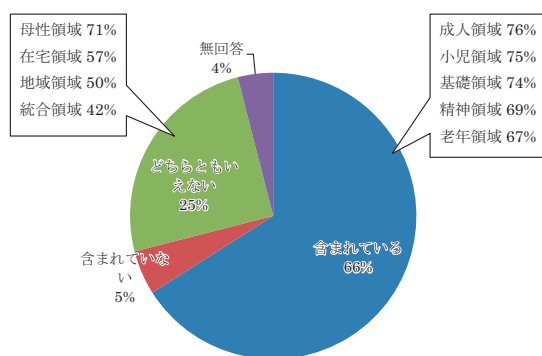


図6 看護学実習に援助的人間関係形成能力の教育内容が含まれているか

3. 看護学実習に教育内容が含まれているかどうかともいえないと回答した理由

教育内容が含まれていると考える理由は、「実習で患者との関わりの中に含まれている」「段階的な実習であり既習で培われている前提」「目標に人間関係の言葉が入っている」「コミュニケーションに含まれる」「講義に含んでいる」「明確に含んでいる」であった。また、教育内容がどちらかということが含まれていないと考える理由は、「援助的人間関係形成能力の育成に関する明確な教育内容は含まれていない」「援助的人間関係という言葉で含まれていない」「援助的人間関係が自分の考える能力か不明確である」「援助的人間関係形成能力ではない」であった。

4. 教員が援助的人間関係形成能力のどのように捉えているか

内容分析の結果、『前提にあるもの』『コミュニケーション』『人間関係』『看護過程』『相互作用』『その他』の6つのカテゴリーに区分した（表1）。

表1 援助的人間関係形成能力の捉え方

カテゴリー名	件数
I. 前提にあるもの	23
1. 専門職としての前提	(18)
2. 個人的特性	(2)
3. 被援助者に必要なもの	(3)
II. コミュニケーション	50
1. コミュニケーション能力	(17)
2. コミュニケーションに必要な態度	(11)
3. コミュニケーションに必要な能力	(22)
III. 人間関係	41
1. 関係に関する能力	(4)
2. 対象－看護師（ケア提供者）の関係	(26)
3. ケア提供者と関連する人との関係	(5)
4. 信頼関係	(6)
IV. 看護過程	49
1. 対象理解	(27)
1) 対象理解	(12)
2) 自己理解	(13)
3) 対象理解に必要な態度	(2)
2. 問題の把握	(13)
3. 技術的能力	(9)
V. 相互作用	11
VI. その他	2
合計	176

() 内はサブカテゴリーごとの件数

1) 前提にあるもの

援助を受ける側と援助を提供する側の接点は、援助を受ける側の病や障害、痛みなどの健康問題の存在や、それから派生した生活上の具体的な問題などが接点となり、互いに引き合う力となる。つまり、このような接点や援助に関して前提として必要である生来備えておくべき個人的特性や専門職として重要な学習能力などの特性を含むカテゴリー 23件であった。サブカテゴリーの①専門職として特性（18件）には、知識・技術・態度や看護観、人間への関心が含まれ、②個人的特性は、援助過程の構成要素の1つであり、援助に影響する大きな要素と考えられる援助を提供する側の人格である性格、特技が含まれた。また、援助を提供する側だけでなく、援助を受ける側にも必要なものとして、援助を受けるということや求めることなどが含まれた。

2) コミュニケーション

援助的人間関係はプロセスであり、単に援助を受ける側と援助を提供する側の意思疎通としての方法としてのコミュニケーションではなく、援助過程すべての構成要素に深く関わり、効果的かつ質の高い看護行為を実施する上で看護過程に影響しあい、看護活動の質を決定づけていた。したがって、援助的人間関係形成過程におけるコミュニケーションは社会的コミュニケーションと専門的コミュニケーションの相違があるようであった。このように、健康問題やそれらから派生する生活上の問題の援助を受ける側と援助を提供する側の双方が主役で相互作用を行って信頼関係を形成する手段、方法であるカテゴリーであり、50件であった。これらには、社会的コミュニケーションから発達するために、①コミュニケーションに必要な態度として、尊重、おもいやり、人間の尊厳など11件が含まれた。また、より専門的なコミュニケーションとして発展するために必要な能力として、傾聴や共感、共有のための能力である説明、相手の理解に合わせるなど22件が含まれた。

3) 人間関係

援助を受ける側と援助を提供する側が日々の援助過程においての双方の看護の目標にもとづく関係を築き、その関係を深めていくプロセスおよびその関係と関連深い関係を含めたカテゴリーであり、41件であった。サブカテゴリーの①関係に関する能力については、関係自体の力について説明しているもの、関係性がもつ機能のものを含んでおり、4件であった。また、主に②対象－看護師（ケア提供者）の関係は、看護活動における援助的人間関係そのものであり、26件含まれた。③援助過程を成立する関係というプロセスの前に良好な人間関係という視点から援助を提供する側の関連する人との関係、すなわちチーム間、学生間、指導者と教員などの5件が含まれた。④信頼関係は援助的人間関係に極めて重要なものであり、基盤にある、または関係の発展・結果生みだされるものであり、援助的人間関係形成の評価ともされるとある。信頼関係が存在しないと援助を受ける側と援助を提供する側の援助的人間関係が成立したこと、すなわち援助が成立したといえないということであった。したがって、信頼関係はこのカテゴリーに含まれ、6件であった。

4) 看護過程

看護過程に関する見解は2つに分かれる。1つは、援助を受ける側と援助を提供する側の人間関係プロセスに注目する見解であり、援助を提供する側は援助を受ける側に添う形で存在し、双方の相互作用に焦点をあてる。①対象理解のサブカテゴリーには、27件含まれた。その中には対象を理解するにはその対象を捉えている自己の在り様、つまり自己理解が重要である内容が13件あった。また、対象理解・自己理解を可能にするために必要な態度の内容も2件あった。②問題の把握は、アセスメントから問題の把握の段階は関連性が深く、援助を受ける側の情報源から情報収集をし、健康あるいは病気と生活の仕方に関する反応を把握し、あるべき状態と照らし合わせて分析・判断し、援助の方向性を見出す。最終的には援助を必

要とする健康問題やそれから派生する生活上の問題を結論づける。これらの問題を把握する段階では、援助を受ける側と援助を提供する側の関係が深まるごとに援助の必要な健康と病に関する問題の把握、あるいは解決策が異なる。つまり、援助的人間関係形成能力の内容となる。問題把握のための、援助を受ける側の状況の判断、ニーズの必要性、援助の方向性、評価などの13件が含まれる。③技術面には、援助を提供する側が援助的人間関係を形成する際の前提にあるものが実際的に援助を受ける側の安心・安楽につながるなど専門的な技術としての内容である、また、自己の技術について評価もできることも含まれている。テクニクとしてではなく、スキルとしてであり、9件が含まれた。

5) 相互作用

援助的人間関係は形成されるプロセスであり、援助を提供する側から援助を受ける側へと一方向にではなく、同じレベルでの相互作用こそが重要である。健康問題やそれから派生する生活上の問題解決に向けた援助の発展を可能とし、かつ援助を受ける側がよい方向への変化、つまり結果が現れる。援助を受ける側は自己や他者に対する信頼を培い、新たな力を獲得し、この時点で援助を提供する側は専門性を培う。相互作用の存在や、発展、成長、アウトカムなど11件が含まれた。

6) その他

以上のカテゴリーのどれにも該当しない、「よくわからない」と「研究者の援助的人間関係形成能力概念がわからない」の2件を含めた。

5. 援助的人間関係形成能力の必要性

これについては、「看護実践の基本として必要」「看護過程の展開に必要」「信頼関係には必要」「他者理解するために必要」「ケアには必要」という内容の順に多かった。

VI. 考察

看護学実習は、看護実践能力の基本を学ぶ1つの授業科目である。しかし、わが国においては、指定規則において、カリキュラムの中の看護学の内訳を講義、実習に区別している。そのため、多くの実習は、一学科目として発達段階別、もしくは病態・疾病、健康レベル別とし、各看護学領域における授業の一形態として位置づけられている。

今回、援助的人間関係形成能力の教育内容が含まれていると回答した看護学実習は、成人看護学領域や小児看護学領域、基礎看護学領域、精神看護学領域、老年看護学領域であった。この結果は、受け持ち方式の実習は対象とのコミュニケーションの方法や援助的人間関係形成の方法などの学習が可能になる¹⁰⁾といわれているように、実習方法が患者の個別受け持ち方式の実習であることが関連していると考ええる。しかし、看護学実習でしか修得できない援助的人間関係形成能力をどのように育成するのかという観点からは、各看護学領域の中での看護実践を通してその都度場当たり的に修得していくのではなく、確実に修得するために実習を重ねるごとの段階的な到達度の確認が重要であると考ええる。特に、コミュニケーション力が低下しているといわれる学生に対しては、段階的に繰り返し能力を修得していくための方略が必要であると考ええる。

一方、含まれていないと回答したのは、母性看護学領域や在宅看護学領域、地域看護学領域、統合分野であった。援助的人間関係は、病や障害、痛みなどによる健康問題の存在や、それらから派生した生活上の具体的な問題を接点に援助を提供する側と援助を受ける側がつながり、この接点を標的にした関係である¹¹⁾と述べられている。このことから、この3つの領域・分野は、看護の対象が疾患を持っている患者ではなく家族や集団であるため、また、基本・基盤や既習済みとして援助的人間関係形成能力そのものを教育内容として含めていないと考えられた。

看護学実習における学生の学習活動は実習目標達

成のためのクライアントへの看護活動と実習目標達成のための教師との相互行為から成立していることは、実習目標を到達するためには単にクライアントへの看護活動を行うだけでは不十分であり、看護活動の結果をフィードバックしたり、教師との相互行為の中でケアを展開していくことが必要である¹²⁾ことが示されている。したがって、看護学実習においての学生の学習の成立は教員の援助的人間関係形成能力に対する捉え方が影響する。統一した到達目標とするには、援助的人間関係形成能力を構造化し、目標を達成するまでの手続きを階層構造で可視的に描いていくことが必要である。しかし、今回の結果から、教員が捉えている援助的人間関係形成能力は、専門職として必要なものや個人の特性や対象者にも必要なものという前提として捉えているものやコミュニケーションに必要な能力、関係に関する能力、対象－看護師の関係、指導者や教員、スタッフを含むケアを提供する際に関連する人との関係、信頼関係など人間関係の能力、看護過程の展開能力、相互作用の能力としてさまざまに捉えられていた。つまり、援助的人間関係形成能力が未だ可視的に描き構造化されていないことが示唆された。

ここで看護における対人援助関係について改めて検討したところ、対人援助関係とは、看護実践において看護目標を達成するために看護専門職が築き上げてきた対象者との関係と定義することができ、看護目標あるいは対象者の特性に応じて「期待される成果」を得ていくプロセス（看護過程）における関係の築き方や関わり方が異なるものであるといえる。また、看護目標に向けて模索しながら援助していく過程で、看護師が対象者と築き上げた関係性であり、その関係性が看護目標の達成と不可欠である¹³⁾と述べられていた。このことから、看護における対人援助関係は、看護過程と深く関係し、相互作用と複雑に関連し合った学習要素の集合体であるため、この集合体としての学習要素を構造化し、学生の実態に合わせてよりわかりやすく概念を組みかえて教材化していくことが必要であると考ええる。

教育内容は、教育目的に即して一定の内容を意

識的に選択して整理したもの¹³⁾といわれるように、援助的人間関係形成能力の育成は、援助的人間関係形成能力の学習要素を意図的に整理した教育内容を組み込む必要があると考える。

正木¹⁴⁾は、看護目標の達成が不可欠であるなら、関係性を築くこと自体が看護技術であり、その内容が明確になれば熟練に向けた育成は可能であると述べている。したがって今後は、援助的人間関係形成能力の概念を明らかにし、援助的人間関係形成能力の学習を構造化する必要がある、なおかつ、援助的人間関係形成能力の育成のためには、看護学実習に段階的・繰り返し、教育内容を位置づけていくことが重要であると考ええる。

VII. 本研究の限界と今後の課題

本研究は、無記名直記式質問紙調査法を用いたため回収率が低く、一般化することに限界がある。今回は実習単位ごとに個別に教育内容を調査したが、それぞれの大学のカリキュラム編成においては教育目的・目標の設定から実習の教育内容の設定、組織化がなされるため、カリキュラムの構成から教育内容の諸要素として調査していく必要がある。

VIII. 結論

援助的人間関係形成能力の教育内容が含まれている看護学実習は、成人看護学領域や小児看護学領域、基礎看護学領域、精神看護学領域、老年看護学領域であり、疾患や病を持つ対象の受け持ち制の実習に多く、一方、含まれていない看護学実習は母性看護学領域や在宅看護学領域、地域看護学領域、統合分野であったが、それは看護学科目の特性に応じた教育内容が必要で、なおかつ看護の対象が家族や集団であることがその背景にあると考えられた。

教員が捉えている援助的人間関係形成能力は、専門職として必要なもの、個人の特性や対象者にも必要なものという前提として捉えているものやコミュニケーションに必要な能力、関係に関する能力・対象－看護師の関係や指導者と教員とスタッフを含むケア提供者との関係・信頼関係など人間関係の能

力、看護過程の能力として、相互作用の能力として捉えられていた。つまり、援助的人間関係形成能力の捉え方や必要性には統一した見解がなく、多くの要素が複雑に絡み合い、対象の関わりの中で発展・成長すると捉えられていた。また、援助的人間関係形成能力がまだ可視的に描き構造化されていないことがわかった。

以上のことから、今後、援助的人間関係形成能力を十分に育成するためには、援助的人間関係形成能力の学習要素を意図的に整理し構造化した教育内容を段階的・繰り返し修得できるように看護学実習に位置づけることが重要であると考えられた。

謝辞

研究に快くご協力くださいました各大学の教員の皆様に深く感謝申し上げます。

本研究は、平成22年度神戸常盤大学テーマ別研究費の助成を受けて実施した。

引用文献

- 1) 厚生労働省：新卒看護職員の早期離職等の実態調査、2004.
- 2) 宮澤朋子、松本じゅん子：新卒看護師の精神的未熟さ・弱さに対するスタッフ看護師および新卒看護師自身の認識、長野県看護大学紀要、10、69～78、2008.
- 3) 勝原裕美子、ウィリアムソン彰子、尾形真実哉：新人看護師のリアリティ・ショックの実態と類型化の試み－看護学生から看護師への移行プロセスにおける二時点調査から－、日本看護管理学会、9(1)、30～37、2005.
- 4) 看護学教育の在り方に関する検討会：看護実践能力育成の充実に向けた大学卒業時の到達目標、http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/018-15/toushin/04032601.htm、2012-09-01.
- 5) 松山友子、穴沢小百合：わが国の看護基礎教育課程における看護過程に関する研究の動向－1991～2002年に発表された文献の分析－、国立看護大学校研究紀要、3(1)、44～53、2004.
- 6) 佐藤幸子、青木実枝、井上京子、他：基礎看護領域における看護過程の教育方法－看護診断過程を中心に－、山形保健医療研究、6、1～7、2003.
- 7) 佐藤幸子、井上京子、新野美紀、他：看護におけるケアリング概念の検討－わが国におけるケアリングに関する研究分析から－、山形保健医療研究、7、41～48、2004.
- 8) 縄秀志：臨床実習の意味についての一考察－経験するということ・学ぶということ・ケアするということ－、Quality Nursing、4(2)、114～119、1998.
- 9) 清水寛子、日下ゆみ：いまどきの新卒看護師の離職願望に関連する要因、日本看護学会論文集(看護管理)、36、71～73、2006.
- 10) 看護学教育の在り方に関する検討会(文部科学省)：大学における看護実践能力の育成の充実に向けて Ⅲ臨地実習指導体制と新卒者の支援、http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/018/gaiyou/020401c.htm、2012-09-01.
- 11) 志自岐康子、松尾ミヨ子、習田明裕、編：人間関係を成立・発展させるための技術、ナーシンググラフィカ(18) 基礎看護技術(第3版)、13～15、メディカ出版、大阪、2008.
- 12) 杉森みど里、舟島なをみ、安斎由貴子：看護学実習の授業構造の分析、千葉大学看護学部紀要、14、1～6、1992.
- 13) 杉森みど里、舟島なをみ：看護教育学(第4版)、81、医学書院、東京、2005.
- 14) 正木治恵、清水安子、田所良之、他：「日本型対人援助関係の実践知の抽出・統合」のための理論的分析枠組みの構築、千葉看護学会会誌、11(1)、55～62、2005.