

## 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

磯本 暁子 ・ 掛橋 千賀子 ・ 安酸 史子 ・ 田邊 和代\*  
 中西 啓子\* ・ 坂本 みどり\* ・ 川上 道子\*\* ・ 河村 良子\*\*\*  
 岡田 淳子\*\*\*\* ・ 四宮 美佐恵\*\*\*\* ・ 玄馬 康子\*\*\*\*\*

**要旨** 筆者らは臨床指導者の言動が、学生に与える影響について継続的に研究を行ってきた。そのなかで、多くの関わりは援助的であり、指導者の持つ人間性が教育効果により影響を与えることがわかった。一方、非援助的な関わりもみられた。本稿は、臨地実習における臨床指導者の言動のなかで、学生の印象に残った場面の記述内容をもとに、学生が<非援助>として受けとめた臨床指導者の言動の内容分析を行った。その結果、臨地実習において学生の学習意欲が阻害・低下する要因の一つに臨床指導者の言動があり、その言動の傾向を明らかにする事ができた。また学生は、自分自身が看護を学びつつある学習者として認められ、指導者の支持を受けて、実際の患者ケアを実践し、看護を展開するという流れの中で、自分の看護を見だし、自分自身が看護を行う喜びをつかみ、成長していくと考えられ、この一連の過程を促進するために、指導者はどのような言動に着目して指導していけばよいのかが示唆された。

キーワード：臨地実習 臨床指導者 非援助因子 学生

### はじめに

看護教育課程における臨地実習は授業の一形態として位置づけられ、その場での学びは看護専門職としての能力を高める上で意義深い(杉森、1992)。その重要性から、臨地実習には多くの時間がさかれ、看護婦教育課程(3年課程)においては総時間数の約三分の一におよぶ。学生にとって臨地実習は、学内の授業と異なり、患者、家族、医療従事者などの複雑な人間関係のなかで、初めての体験をするという緊張を強いられる場面もある。

また学内の講義では、主に言語的な情報を受け止め理解をしてゆくことが中心となるが、臨地実習では、言語情報とともに、その場に含まれる言語以外の情報もしっかり受けとめ、そこに起こった、あるいは起こりつつある事象の意味を考え、その上で自分自身の次の行動を判断することが求められている。

このような状況において、学生が、臨床場面で起

こった事象の意味を学ぶためには、なぜそうしようとしたのか、なぜそれが大事なのか、その体験の意味づけを行うことが重要である。この思考過程の促進のために、臨床指導者の担う役割は大きい。

臨地実習をテーマにした研究は多く、学生に与える指導者の言動や態度の影響を取り上げた研究では、援助・阻害、肯定的・否定的、向学的・非向学的、等の二面性から検討を加えたものが報告されている(木町ら1980、隅田ら1995、平山ら1997)。

筆者らもここ数年、実習における臨床指導者の言動が、学生の臨床学習体験に与える影響について調査・研究を重ねてきた(氏平ら1994、掛橋ら1995、田邊ら1996)。田邊ら(1996年)の研究においては、学生の学習に影響を及ぼした指導者の言動のうち、学生が<援助>と受けとめた言動についての分析を行った。

本研究では、田邊らの先行研究に引き続き、学生が<非援助>と受けとめた臨床指導者の言動に焦点

岡山県立大学保健福祉学部看護学科  
〒719-1197 岡山県総社市窪木111  
\*\*\* 倉敷中央高等学校専攻科  
〒710-0845 倉敷市西富井1384

\* 川崎医療短期大学看護科  
〒701-0114 倉敷市松島316  
\*\*\*\* 倉敷看護専門学校  
〒712-0036 倉敷市粒浦80-1

\*\* 順正高等看護専門学校  
〒716-0018 高梁市伊賀町8  
\*\*\*\*\* 岡山赤十字看護専門学校  
〒703-0941 岡山市青江65-1

をあてて、臨床指導者の実習指導場面における言動の内容について検討した。

一般的に援助とは、送り手が、資源提供によって受け手を助けることであり、提供された資源を媒体として、送り手と受け手の関係が発生すると考えられる。双方が援助として認知する場合もあれば、送り手が提供した資源を、受け手が必ずしも援助として認知しない場合も考えられる。非援助という言葉は一般的な概念ではないが、本研究では援助と対比する概念を表す言葉として使用し、提供された資源を、受け手が援助として認知しなかった場合を表す。特に臨地実習指導における〈援助〉とは、学生が指導者との関わりのなかで学習意欲が維持・強化したと受けとめた言動を指し、逆に〈非援助〉とは学習意欲が阻害・低下をしたと学生が受けとめた指導者の言動とした。

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

## 1. 研究方法

### 1) 調査対象

〇県内の看護婦養成課程3校の最終学年の学生139名で、臨地実習はそれぞれの実習病院で行われた。その内訳は、A校（3年課程）48名、B校（3年課程）36名、C校（2年課程）55名であった。

### 2) 調査期間

平成6年7月～9月

### 3) 調査方法と内容

臨地実習終了後1週間以内に、指導者から受けた指導で、印象に残った場面の指導者の関わりと、その後の実習への意欲や行動の変化について、調査協力が得られた学生に質問紙を用い無記名で記述を求めた。

### 4) 分析方法

学生が印象に残った場面として記述した内容は、その後の経験によって新たな意味づけがなされ、時間の経過とともに成長の一助となった場合も含まれている可能性はあるが、あくまで学生が記述した時点で受けとめた意味として分析した。

複数の研究者によって、まず学生の記述文の内容を検討し、学習意欲の変化から、学習意欲が阻害・低下したと学生が受けとめていた指導者の言動を〈

非援助〉として分類した。次に、学生が〈非援助〉として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、指導者の言動を抽出しコード化した。その後、同じ意味を述べているコードを類型化し、サブカテゴリーを抽出し、さらにサブカテゴリーを類型化してカテゴリーを抽出した。なお、カテゴリー化の過程においては、先行研究（田邊ら、1996）を参考にした。

コード、サブカテゴリー、カテゴリーの各ネームは、本研究によって形成された、臨地実習において学生が〈非援助〉と受けとめた指導者の言動を説明する表現である。コード、サブカテゴリー、カテゴリーの順でより上位の表現を指す。以下コードを「」、サブカテゴリーを『』、カテゴリーを【】で表す。なお分析を行った研究者の、指導者としての経験年数は、平均12.5年であった。

## 2. 結果

### 1) 臨地実習で学生が〈非援助〉と受けとめた指導者の言動の構成要素

〈非援助〉としての内容を記述した学生が、139名のうち47名にみられた。〈非援助〉として学生が受けとめた指導者の言動を分析した結果、28コードが抽出された。それらは、13のサブカテゴリー、6のカテゴリーに分類された。それぞれのコード、サブカテゴリー、カテゴリーについては表1に示したとおりである。

学生が〈非援助〉として受けとめた指導者の言動である「めんどくさそうな態度」、「何かをしながら指導する」、「イライラした態度」のコードから『丁寧に対応しない』のサブカテゴリー、「否定的な態度」、「気持ちを理解しない」、「冷たい態度」のコードから『学生の気持ちを理解しない』のサブカテゴリー、「無視する」、「学生はジャマという態度」のコードから『学生の存在を認めない』のサブカテゴリーが形成され、この3つのサブカテゴリーを類型化した結果、第Iカテゴリーとして【学生に対する関心を示さない】が形成された。このカテゴリーは、臨地実習において指導を受けようとした際に、指導者から冷たい態度や言動が返ってきたために、学生は、指導者の学生に対する関心を感じられず、学習意欲が阻害されたという意味である。

次に、「人前で怒る」、「一方的に怒る」のコード

表1 臨地実習で学生が〈非援助〉と受けとめた指導者の言動の構成要素

コード (カッコ内はコード数)	サブカテゴリー	カテゴリー
1) めんどくさそうな態度 (2) 2) 何かをしながら指導する (2) 3) イライラした態度 (2)	1. 丁寧に対応しない	I 学生に対する 関心を 示さない
4) 否定的な態度 (1) 5) 気持ちを理解しない (2) 6) 冷たい態度 (5)	2. 学生の気持ちを理解しない	
7) 無視する (2) 8) 学生はジャマという態度 (1)	3. 学生の存在を認めない	
9) 人前で怒る (3) 10) 一方的に怒る (9)	4. 怒る	II 学生に対する 威圧的な言動
11) バカにした態度 (2) 12) あきれた顔をする (2) 13) 意地悪く言う (1)	5. バカにした態度	
14) 指導しない (5)	6. 指導しない	
15) 学生と指導者の考えの違い (2) 16) 考えを押しつける (2)	7. 学生の考えを尊重しない	III 学習の深まり を 阻害する言動
17) 否定的評価 (3)	8. 学習内容に対する否定的評価	
18) 難しい質問をする (2) 19) 予想外の指導 (1)	9. 難しい質問をする	
20) 他学生と比較する (1)	10. 他学生と比較する	
21) 責任がとれるのと言う (4) 22) 学生は使いものにならないと言う (2)	11. 反論の余地を与えない	IV 学習者として認めない
23) 悪口を言う (2) 24) 嫌みを言う (1) 25) 状況により態度が変わる (3) 26) 自信のない態度 (1)	12. 適切でない役割モデルを示す	V 役割モデルに対する失望
27) 実習の進め方の調整不足 (2) 28) 教員の不在 (1)	13. 教育環境の不備	VI 教育環境

から『怒る』のサブカテゴリー、「バカにした態度」、「あきれた顔をする」、「意地悪く言う」のコードから『バカにした態度』のサブカテゴリーが形成され、この2つのサブカテゴリーから第IIカテゴリーとして【学生に対する威圧的な言動】が形成された。このカテゴリーは、指導者の一方的な怒りやバカにした態度に威圧されてしまい、学習意欲が阻害されたという意味である。

また、コードは少ないが7つのコードの類型化に

よって、『指導しない』『学生の考えを尊重しない』『学習内容に対する否定的評価』『難しい質問をする』『他学生と比較する』の5サブカテゴリーが形成され、この5カテゴリーを類型化した結果、第IIIカテゴリーとして【学習の深まりを阻害する言動】が形成された。このカテゴリーは、学生が学内での講義や演習によって習得した知識・技術を、臨地実習で展開し、学習を深めようとしている場面で、指導者から適切な指導が受けられなかったために、学

習の深まりが阻害されたという意味である。

「責任がとれるのと言う」「学生は使いものにならないと言う」のコードから、『反論の余地を与えない』のサブカテゴリーが形成され、第Ⅳカテゴリーとして【学習者として認めない】を形成した。このカテゴリーは、学生が将来、看護者となるために必要な知識や技術を学習中の立場であり、看護者として患者のケアに対する全責任がとれる立場にはなく、またケアを仕事とするケア提供者ではないにもかかわらず、それを要求されるという意味である。

「悪口を言う」「状況により態度が変わる」等4つのコードの類型化によって、『適切でない役割モデルを示す』のサブカテゴリーが形成され、第Ⅴカテゴリーとして【役割モデルに対する失望】を形成した。このカテゴリーは、看護者として先輩である指導者が、看護者として尊敬できる役割行動を取らなかったために、モデルに対して失望するという意味である。

「実習の進め方の調整不足」「教員の不在」のコードから、『教育環境の不備』のサブカテゴリーが形成され、指導者と学生間の直接的な関わりではないが、間接的に影響を及ぼす第Ⅵカテゴリー【教育環境】が形成された。このカテゴリーは、学習を進める上で、調整不足により学習の目標や学習の進め方が、関わる指導者によってまちまちであるために、学生にとって教育環境が不備であるという意味である。

学生が<非援助>と受けとめた指導者の言動の構成要素の分析を行い、6つのカテゴリーが形成された。この6つのカテゴリーのうち、【学生への関心を示さない】【学生に対する威圧的な言動】【学習の深まりを阻害する言動】【学習者として認めない】の4つのカテゴリーは、指導者と学生の直接的な関わりにおいて生じたカテゴリーであった。【役割モデルに対する失望】は、指導者と学生の直接的な関わりではないが、学生以外に対しての指導者の行為を目撃し、学生が間接的に影響を受けたカテゴリーであった。【教育環境】も、指導者と学生の直接的な関わりではないが、学習を進めていく上で学生に影響を及ぼすカテゴリーであった。

### 3. 考察

#### 1) 【学生に対する関心を示さない】について

〈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り立つと言われている（教師養成研究会、1982）。学生と指導者の関係が相互交渉である以上、学生と指導者間に、それぞれに対する関心があるということが前提と考える。

関心を向けるということは、相手の存在を認め、その人の言葉や行動、感情を理解しようと自分の気持ちを相手に向けることである。

しかし、指導者の言動を『丁寧に対応しない』『学生の気持ちを理解しない』と学生が受けとめたということは、指導者の言動は、学生に対する関心が希薄である、というメッセージを学生に感じさせたものと考えられる。

また同様に、『学生の存在を認めない』と学生が受けとめたということは、「無視する」などの指導者の言動に、自分に対する関心がないという意味を感じたものと考えられる。そのために、このような指導者の言動によって、指導者から関わりを持つことを拒否されていると感じたために、指導者と学生の相互交渉が成り立たなかったのではないかと考えられる。

臨床指導者の指導に対する学生の心理的影響と対処行動を調査した報告では、指導者の学生の実習を受け入れる雰囲気になかった等の言動から、約6割の学生はストレスを感じていた。このような非教育的な関わりに対して学生は、気持ちを安定させにくくなり、感情的に処理したり、その場から逃げ出したい気持ちになるため、実習に前向きに取り組みにくいと報告している（平山ら、1997）。

学生の立場から考えると、【学生に対する関心を示さない】という指導者のメッセージは、学生の気持ちを不安定にさせやすい。そのために、このようなメッセージを受け取った学生は、実習を進めていくために、まず自分自身の感情の安定を図らねばならず、指導者との踏み込んだ関係を築きにくくなっているものと考えられる。その結果、学生と指導者の関係が相互交渉として成り立ちにくく、臨地実習が授業として成立しにくい状況になったと考える。このように第Ⅰカテゴリーでは、教授－学習過程としての、学生と指導者の同時的な相互交渉が成立しにくい状況が作り出されていたために、学習意欲が阻害されたものと考えられる。

また一方、指導者を対象とした臨地実習指導での、困った場面・良かった場面とそのときの意識調査が

ら、困っている現象における意識構造の分析をし、指導者の学生に対する関心について言及した報告がある（服部ら、1997）。その報告では、臨地実習指導で困った現象が起こったときの指導者の意識の深層には、実習生へ関心を向けることが指導である、と認識していない側面があるとしている。

以上から、学習者としての学生に対して関心を示すことは、学生にとっても指導者にとっても良い結果をもたらすことを示唆していると考ええる。また、学生に対する関心を示すことは、臨地実習が授業として成立するための構成要素であり、実際の指導場面において、学生への関心を示す言動を意識的に行っていく必要があると考ええる。

## 2) 【学生に対する威圧的な言動】について

臨地実習は、患者、家族、医療従事者などの複雑な人間関係が絡み、また常に流動的な状況のなかで学習をするという緊張を強いられている。『怒る』という言動は、このような緊張状態にある学生に、より威圧感を与え学生を萎縮させてしまう。この状況では、怒られたこと自体に気を取られてしまい、必要な指導内容が含まれていても、指導内容が伝わりにくいことが考えられる。

また『バカにした態度』は、威圧感を与えるとともに、学生の自尊心を傷つけてしまうと考えられる。バカにされたと思った学生は、自尊心が低下した状態から立ち直るのに余計なエネルギーを費やしてしまい、学習自体に集中できず、結果として学習意欲が低下したものと考える。

このように指導者の【学生に対する威圧的な言動】は学生の気持ちを萎縮させ、気持ちを安定させるにくくしてしまう。先にも述べたように、実習を進めていくために、学生はまず自分自身の感情の安定を図らねばならず、その結果学習意欲の低下を招いたものとする。指導者が学生の気持ちを安定させるように関わることは、学習に意欲的に取り組むための前提として、重要なことであると考ええる。

## 3) 【学習の深まりを阻害する言動】について

看護学生は看護の学習者であって、看護者ではない。学習者であるということは、臨地実習において、試行錯誤をしながら学習経験を深めようとしている段階にいるということである。

J. デューイは、経験を直接的経験と反省的経験という2つの概念で説明しており、この視点から臨地実習における学習経験を考えると、患者のケア等を通して患者や家族と関わりを持つことが直接的経験として位置づけられ、反省的経験とは、自らの経験に意味づけしていく過程を指している（藤岡ら、1996）。

この直接的経験と反省的経験を基に考えると、臨地実習において学習経験が深まるとは、指導者が学生の学習内容を支持、承認することによって、学生がより自信を持って患者や家族と関わりを持つことが可能となり、さらに学生が自らの経験に意味づけしていく過程においては、なぜそうしたのかという学生の考えを尊重しながら、指導者が関わることで、学生自身による直接的経験の意味づけが進むことを意味している。

しかし、患者のケア（直接的経験）を行う際に、学生なりに努力をした学習内容に対して『指導しない』『学生の考えを尊重しない』『学習内容に対する否定的な評価』といった指導者の言動があると、学生が自分のケアに対して自信を持てず、結果として意欲を阻害する要因となったと考ええる。

また、学生が自分自身の経験を意味づけする際には、『指導しない』『学生の考えを尊重しない』『学習内容に対する否定的な評価』といった指導者の言動は、自分の実践した看護は患者にどのような影響を与えたのか、実践した看護が果たしてそれで良かったのか、どこを改善すればより良くなるのか、といった思考過程が踏めないために学習経験が深まることを阻害し、その結果学生の学習意欲が阻害されたと考ええる。

また、『難しい質問をする』『他学生と比較する』という指導者の言動は、学生の学習課題が各人によって違うことを考慮した指導ではなかったために、学習の深まりを阻害する要因になったと考ええる。

指導者がなぜこのような言動に陥りやすいかについては、次のような報告がある（服部ら、1997）。臨床において指導者は、患者中心の看護を目指しているため、学生にも指導者と同じレベルで看護の展開を求めてしまいやすい。そのことが学生の実体と指導者の期待とのギャップを生じる原因になっており、学生の成長発達や学習段階に目が向けられなくなるとしている。

指導者は、患者中心の看護を目指しながらも、学生の成長発達や学習段階に目を向け、指導する学生の学習課題にあった援助を行うことで、学習の深まりを促進することができると思う。

#### 4) 【学習者として認めない】について

『反論の余地を与えない』では“自信がないならしないでちょうだい、学生は責任がとれないでしょう”、や“学生は使いものにならない”と指導者から言われることにより、学生が手も足も出ないと受け取れる言葉があげられていた。

これは、患者のケアをするということが、学生にとっては学習を深める場面であるが、一方では患者の健康の維持・回復のためのケア場面になるという二面性を持っている(山田、1995)ためと考えられる。そのために、指導者にとっては患者の健康の維持・回復、安全・安楽の確保が第一義となるために、『反論の余地を与えない』言葉を生み出す要因となっているのではないだろうか。その結果、学生は学習者であり、患者の安全・安楽が守られる限りにおいては、試行錯誤を経験しながら成長できるという、学習者としての権利が認められにくい状況が生じるものとする。

しかし、知識や技術の未熟な学生が患者のケア(学生にとっては学習)を進めていくなかで、患者への看護の質を保証するためには、指導者の関わりは、必要不可欠な要素である(杉森ら、1992)。その点を考慮すれば、患者のケアを、どこまで学生に学習経験としてあたえられるかは、指導者の立場や経験の違い、学生の学習達成度によって異なることが考えられ、学生の学習者としての立場を守ることと患者への看護の質を保証することとのバランスを取ることは非常に難しい問題である。

#### 5) 【役割モデルに対する失望】について

臨地実習で出会う指導者は、看護とは何か、看護者の役割とは何かを学習中の学生にとって、身近に接することができる手本となりやすい。このような役割を担っている指導者の言動には、看護婦としての姿勢や看護観がおのずと現れており、学生は、看護の探求者としての役割モデルであることを敏感に感じ取りやすく、指導者の想像以上に影響を受けている(氏平ら、1994)。このことから、指導者の

『適切でない役割モデルを示す』言動によって、学生が影響を受けたことは想像に難くない。その結果【役割モデルに対する失望】が生じ、学習意欲が阻害されたものとする。

#### 6) 【教育環境】について

臨地実習では、複数の指導者から指導を受けることも多い。そのため、指導者間の調整不足などにより、指導方法や指導内容が充分統一されていないということも起こりやすい。このような『教育環境の不備』があると、学生は学習の進め方がわからずに混乱し、学習が効果的に行われぬ事態が生じると考えられる。この対策として、できる限り指導にあたる指導者全てに統一した指導方針・指導内容を周知すること、専任の指導者をもうける(中山ら、1992)ことなどが挙げられる。

#### おわりに

臨地実習において学生の学習意欲が阻害・低下する要因の一つに臨床指導者の言動があり、また学生に<非援助>ととらえられた指導者の言動の傾向を明らかにする事ができた。

学生は、自分自身が看護を学びつつある学習者として認められ、指導者の支持を受けて、実際の患者ケアを実践し、看護を展開するという流れの中で、自分の看護を見だし、自分自身が看護を行う喜びをつかみ、成長していくと考える。この一連の過程を促進するために、指導者はどのような言動に着目して指導していけばよいのかが示唆された。

指導者は、自分自身の言動が臨地実習が授業として成立するための重要な構成要素の1つであることを再認識し、臨地実習がよりよい授業として成立するために、自分自身の言動が学生に与える影響について確認しながら学生と関わっていく必要がある。

今回は、学生側からの指導者の言動に対する認知を調査したが、学生が<非援助>としてとらえた指導者の言動の分析は、あくまで学生の受け取った内容をもとに行った。そのため、本来の指導者の意図とはかけ離れていることは十分に考えられる。今後相互作用の視点から、指導者の意図した関わりと学生の学びの実態がより深くみえる研究を行いたいと考えている。また、指導体制の差による指導者の言動の違い、実習場所での特徴等については、今後調

査数を増やし検討を加えていきたい。

## 文 献

- 藤岡完治他(1996). 学生とともに創る臨床実習指導ワークブック. 第1版. 医学書院.
- 服部鏡子他(1997). 臨床実習指導における看護婦の意識構造に関する研究. 第28回日本看護学会集録－看護教育－：94-97.
- 平山礼子他(1997). 臨床指導者の指導に対する学生の心理的影響と対処行動. 第28回日本看護学会集録－看護教育－：101-104.
- 掛橋千賀子他(1995). 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.
- 木町節子(1980). 看護学生の臨床実習に及ぼす臨床指導者の行動に関する一考察. 四大学看護学研究会雑誌. 3(2):72-83.
- 教師養成研究会(1982). 教育原理. 四訂版. 学芸図書.
- 松岡緑他(1991). 臨床実習評価表が学生の実習意欲に及ぼす影響. 第22回日本看護学会集録－看護教育－：70-73.
- 中山奈保子他(1992). 看護学生の意識調査から指導のあり方を考える. 第23回日本看護学会集録－看護教育－：19-22.
- 杉森みど里(1992). 看護教育学. 第2版(増補版). 医学書院.
- 杉森みど里他(1992). 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.
- 隅田由加里他(1995). 指導者の肯定的姿勢が学生の実習に及ぼす影響. 第26回日本看護学会集録－看護教育－：39-42.
- 洲村敬子(1992). 臨床指導者の言動が学生に及ぼす影響－指導者・学生による意識調査から－. 第23回日本看護学会集録－看護教育－：69-72.
- 田邊和代他(1996). 臨床指導者の関わりと看護学生の実習意欲との関係－援助因子に焦点をあてて－. 岡山県看護教育研究会誌：6-10.
- 田邊和代他(1997). 看護学生の実習意欲・行動に影響を及ぼす臨床指導者の働きかけ－援助因子に焦点をあてて－. 第28回日本看護学会集録－看護教育－：16-18.
- 氏平美智子他(1994). 臨床実習指導者の言動が看護学生の学習効果・意欲に及ぼす影響. 第25回日本看護学会集録－看護教育－：24-26.
- 山田あゆみ(1995). 看護学実習においてケア対象者となる患者の行動に関する研究－学生との相互行為場面に焦点をあてて－. 看護教育学研究. 4(1):18-37.
- 安酸史子(1995). 臨床実習における学生の「経験」の分析. 岡山県立大学保健福祉学部紀要. 第2巻：99-106.

## Content Analysis of Clinical Instructor's Nonsupportive Speech and Behavior Perceived by Nursing Students in Clinical Practices

AKIKO ISOMOTO, CHIKAKO KAKEHASHI, FUMIKO YASUKATA  
KAZUYO TANABE\*, KEIKO NAKANISHI\*, MIDORI SAKAMOTO\*  
MICHIKO KAWAKAMI\*\*, RYOKO KAWAMURA\*\*\*  
JYUNKO OKADA\*\*\*\*, MISAE SHINOMIYA\*\*\*\*  
and YASUKO GENBA\*\*\*\*\*

*Department of Nursing, Faculty of Health and Welfare Science,  
Okayama Prefectural University, 111 Kuboki, Soja, Okayama 719-1197, Japan*

*\*Department of Nursing, Kawasaki College of Allied Health Professions,  
316 Matsushima, Kurashiki 701-0114, Japan*

*\*\*Junsei School of Nursing*

*8 Iga, Takahashi, 716-0018, Japan*

*\*\*\*Nursing Course, Kurashiki Chuou High School*

*1384 Nishitomi, Kurashiki, 710-0845, Japan*

*\*\*\*\*Kurashiki School of Nursing*

*81-1 Tsubuura, Kurashiki, 712-0036, Japan*

*\*\*\*\*\*Okayama Red Cross School of Nursing*

*65-1 Aoe, Okayama, 703-0941, Japan*

**Key words:** Clinical Practice, Clinical Instructor, Nursing Students