

〔研究報告〕

領域別実習における実践と理論の統合への支援 —支援の充実に向けた取り組みと教員が捉えた学生の状況—

宇佐美 利佳¹⁾ 梅津 美香¹⁾ 堀田 将士¹⁾ 森本 藍²⁾ 坪井 桂子^{2,3)}
松本 葉子¹⁾ 布施 恵子¹⁾ 北村 直子¹⁾ 古川 直美¹⁾ 奥村 美奈子¹⁾

Support for Linking Theory and Practice in Nursing Practice -Teachers' Approaches for Substantial Support and Situation of Students-

Rika Usami¹⁾, Mika Umezu¹⁾, Masashi Hotta¹⁾, Ai Morimoto²⁾, Keiko Tsuboi^{2,3)},
Yoko Matsumoto¹⁾, Keiko Fuse¹⁾, Naoko Kitamura¹⁾, Naomi Furukawa¹⁾, and Minako Okumura¹⁾

I. はじめに

近年、看護の統合分野における「看護の統合と実践」に関して、看護基礎教育の最終段階に基礎分野から専門分野全ての統合を効果的に行う前提として、早い段階から各教員が各科目の適切な時期に「統合」することを体験的に学ばせていく必要があるとされている¹⁾。そのひとつとして学生が臨地実習における実践体験と学内で学習してきた理論や知識を統合させることは看護実践能力を修得するために重要であり、最終段階のみではなく領域別実習等の早期の段階から実践と理論の統合を充実させる意義は大きい。しかし、その実践と理論を統合することを支援する方法には十分な知見が得られているとは言い難い状況にあると思われる。

岐阜県立看護大学（以下、本学）では3年次の領域別実習（3領域）において臨地実習後に領域毎に方法を工夫しグループワーク（以下、GW）等を行い、「実践と理論の統合」を図っている。領域別実習における3つの領域のひとつである成熟期看護学領域（人間として成熟した存在としての成人・高齢者を対象とした看護学領域）の「実践と理論の統合」におけるGWは、単に学生間の体験の共有化だけではなく、体験の共有と自己の振り返りを通して、これまでに学んだ理論を用いながら臨地実

習で自らが行った看護実践の意味を認識し、今後の実践につながる形で普遍化させていくプロセスを学生自身が体験しながら修得することを目的としている。看護の初学者である学生がこのような思考のプロセスを修得していくためには、GWにおいて教員が果たすべき役割は大きいと思われ、成熟期看護学領域の教員は「実践と理論の統合」におけるGWの充実に向けて試行錯誤しながら支援してきた。しかし近年、自己の体験の語りや看護実践の意味の深い討議が難しい学生の状況が多く捉えられ、また、支援方法について新任教員や若手教員が戸惑いを感じたり、本学に長年所属している教員も悩みながら介入している現状があった。以上のことから、学生がよりよく「実践と理論の統合」を図ることができるよう平成22年度より教員間で研究的に検討を重ね、検討した内容について実際に取り組み、GWの過程における学生の状況について共有した。

そこで、本研究では成熟期看護学領域別実習において「実践と理論の統合」を図る目的で行っているGW支援の充実に向けた教員の取り組みを通じて、GWの過程における学生の状況を明らかにし、「実践と理論の統合」で必要とされる教員の支援を検討することを目的とする。

1) 岐阜県立看護大学 成熟期看護学領域 Nursing of Adults, Gifu College of Nursing

2) 前岐阜県立看護大学 成熟期看護学領域 Formerly Nursing of Adults, Gifu College of Nursing

3) 神戸市看護大学 Kobe City College of Nursing

II. 成熟期看護学領域別実習の概要

1. 実習内容

本学は看護系単科大学であり、授業科目は専門科目、専門関連科目、教養科目で構成している。専門科目の基礎的学習科目に地域基礎看護学と機能看護学、展開的学習科目に育成期看護学と成熟期看護学の各2領域で構成しており、1セメスターから一斉に開始する各看護学の専門領域の概論から始まり、2～4セメスターに開講する各領域の看護方法、5・6セメスターに開講する領域別実習を経て卒業研究で終結する。領域別実習は7週間を1クールとし地域基礎看護学領域、育成期看護学領域、成熟期看護学領域の3領域で構成されており、1学年80名の学生が3領域に分かれて実習を開始する。実習する領域の順番は各グループによって異なり、1クール目に成熟期看護学領域にて実習する学生は、2クール目と3クール目に地域基礎看護学領域と育成期看護学領域にて実習する。成熟期看護学領域別実習では労働の場、一般病院、高齢者ケア施設にて臨地実習を行い、実習要綱に示されている学習内容1と学習内容2の5つの健康課題別学習内容を指針に、成熟期のケア対象者を受け持ち、看護過程を展開する(表1)。学内では臨地実習前に「実践と理論の統合1」、臨地実習後に「実践と理論の統合2」を行う

(表2)。「実践と理論の統合1」では臨地実習グループ毎に臨地実習に向けた紙上患者看護過程の展開や技術演習を行い、これまでの学びや臨地実習に向けた課題の確認をする。「実践と理論の統合2」では教員との面接等を行い、異なる施設で臨地実習を行った学生8～9名を1グループとし、学内で2.5日間のGWと180分間の全体討議を行う。そして、全体討議の内容も含めて自分なりに考えた内容を各自レポートとして作成し、成熟期看護のあり方について考えを深める。今回は「実践と理論の統合2」における教員の取り組みと学生の状況について焦点を当てる。

2. 「実践と理論の統合2」におけるGWの概要

GW開始前に教員からGWの目的や臨地実習で体験・見学したことすべてにおいて学んだ看護活動について共有し、主体的にGWを行うよう伝えている。各グループで司会と書記の役割決定及びタイムスケジュールの立案を行い、実習施設の概要や特徴及びケア対象者の概要、実施した援助とその目的、意味について共有する。共有の際には学習内容1及び2-A～Eそれぞれの対象理解と看護について話し合い、共有した看護実践体験を基に成熟期看護において重要なことや課題について、これまでに学んだ授業内容を踏まえて話し合う。

表1 成熟期看護学領域別実習の目標・学習内容

目標	
1.	健康課題の異なる成熟期にある人々とその家族の健康生活を理解し、看護過程を活用して、看護を実践するために必要な基本的知識・技術・態度を養う。
2.	成熟期の人々の健康生活を支援する保健医療福祉体制の実際と、その中で看護の役割・機能について理解を深める。
3.	成熟期の人々とその家族への看護体験を通じて、成熟期看護の現状の課題と自己の課題を明らかにする。
4.	1～3を通じて、成熟期看護に対する自己の看護の見方・考え方を考察する。
学習内容1	成熟期にある人とその家族の健康生活を理解し、看護の役割と特性を学ぶ。
学習内容2	健康課題の異なる成熟期にある人とその家族を理解し、看護の役割と特性を学ぶ。
2-A	健康の維持・増進のための生活を確立する成熟期の人とその家族の看護
2-B	健康の回復過程にある成熟期の人とその家族の看護
2-C	生活の再編成が必要な健康障害をもつ成熟期の人とその家族の看護
2-D	生活の再構築が必要な健康障害をもつ成熟期にある人とその家族の看護
2-E	人生の終末を迎える(迎えている)成熟期の人とその家族の看護

表2 成熟期看護学領域別実習構成

実践と理論の統合1 (5日間:学内)	臨地実習 (25日間:学外)	実践と理論の統合2 (5日間:学内)
・オリエンテーション ・紙上患者看護過程 ・技術演習 学生4～5名/G (合計6G。約27名)	・「労働の場における看護」実習(3日間:2施設) ・「一般病院における看護」実習(11日間:1施設) 【外科系・内科系】 ・「高齢者ケア施設における看護」実習 (11日間:1施設) 【特別養護老人ホーム、 介護老人保健施設、介護療養型医療施設】 学生4～5名/G(合計6G。約27名)	・1日:教員との面接等(臨地実習期間中) ・0.5日:教員との面接等 ・2.5日:GW 学生:8～9名/G (異なる施設で実習した学生で構成。1クール合計3G) 教員:3～4名の教員が1Gを担当し、GWを支援する ・0.5日:全体発表・討議 ・0.5日:レポート作成

教員は教授、准教授、講師、助教の計13名で構成し、各グループの担当は職位が偏らないよう3～4名で割り振り、適宜GWに参加しながら支援を行う。

Ⅲ. 研究方法

1. 研究対象

本研究の対象は、平成22年度に「実践と理論の統合」への支援を行った成熟期看護学領域の教員13名である。

2. GW充実に向けた取り組みの方法とデータ収集方法

教員が各クールの実習終了後に「実践と理論の統合」への支援に関する振り返りのミーティングを行い、そこで明らかとなった課題に対して次のクールに支援方法を工夫し取り組んだ。振り返りのミーティングは各クール終了後に90分程度行い、GWにおける学生の状況について共有し「実践と理論の統合」を図るための課題について話し合い、次回に向けた工夫点の検討を繰り返し行った。参加者の許可を得てICレコーダーに発言内容を録音し、逐語録を作成し分析データとした。

データ収集期間は、2010年4月から11月までとした。

3. 分析方法

逐語録を熟読し、学生の状況に関する発言内容を意味が読み取れる範囲をひとまとまりとして抽出したものをデータとし、発言内容を損ねないように要約した。抽出した発言のみでは意味がわからない場合は、発言の前後の文脈を見て説明する語句を補足して要約した。そして、意味内容が類似するものを分類して表題をつけた。さらに、学生の状況には各クールで実施した教員の取り組みが影響していると考えられたためクール毎に分けた。また、教員がクール毎に話し合って決め、実施した取り組み内容を整理した。分析においては主として研究者2名で行い、その結果を共同研究者間で確認した。

4. 倫理的配慮

教員がミーティングで話し合う際、学生の傾向として語り、個人が特定されないように十分配慮した。ミーティング参加者に対し、研究の目的・趣旨、参加・協力の自由及び匿名性の確保を説明し口頭で同意を得た。なお本研究は、岐阜県立看護大学研究倫理審査部会に倫理審査を申請し、平成23年6月20日に承認を得た（承認番号0003）。

Ⅳ. 結果

学生の状況に関する教員の発言の要約73データから28分類（本文中《》で示す）が得られた。結果は、1～3クールの時期別に教員がクール毎に話し合って決め、実施した取り組みと併せて記述する。

1. 1クールにおける取り組みと学生の状況

前年度領域別実習終了時の振り返りの内容を踏まえ、1クールにおける教員の取り組みとして下記を実施した。GWにおける支援を強化したこととして、看護実践の意味づけが十分行えるよう、一つ一つ過程を踏んで丁寧に振り返り意味づけが行えるよう導いた。また、討議が滞る場合にはGWの目的の確認や授業資料等を用いた学習の促進、道筋を立てるような声かけを行った。戸惑いながらGWを進める学生には、ともに考える姿勢で学生の発言を根気強く待った。

このクールの学生の状況は表3に示す。《GWでお互いに学び合うという姿勢が不足している》という状況があり、GWで役割を果たすことに対して消極的になる学生の姿が見られた。学生の自らの看護実践の語りに関して、《臨地では看護実践の意味づけができていたがGWでは意味まで語らない》や《自らの看護実践の意味を整理しきれず体験を十分伝えることが難しい》《GWの環境が十分整っていないと積極的に自分の考えや思いを吐き出すことが難しい》という状況が見られた。また《事例共有が十分できない》というように、「事例共有の目的が理解できず共有する方法が分からない」「すでに終了した臨地での体験を実習グループ内では共有済みなのに、再び他のグループに説明することに対して意味を見出すことができずGWが進まない」というような状況が教員から語られた（「」内要約データ例を示す）。教員の介入に対して《教員の問いかけや意見に学生が強く影響される》という状況や《教員が問いかけても反応が乏しく話し合いが深まらない》《教員が着地点を模索しながら話しても学生はそれを解釈して自分なりの考えを導き出していくことができる》《教員が道筋をたてるような介入をすると学生は素直に自分の考えや思いを発言することができる》という状況が見られた。GWから成果を得た状況としては《GWで考えて出した成果は自分の言葉で表現できる》という状況や《最初は戸惑うが取り組みの中で徐々に学び方を理解し方向性を見出すことができる》と

いう状況が見られた。

2. 2クールにおける取り組みと学生の状況

1クルールの学生の状況から、GWの目的を理解して主体的にGWに臨むという課題が見出され、2クールにおける教員の取り組みとして下記を実施した。1クールでの取り組みは継続し、それに加えて、GW開始時に教員間で学生の特徴やグループの雰囲気等情報共有した。GWの目的について確認し理解不十分な場合は、実習要綱を用いたGWの進行を促した。さらに、GWにおける支援方法を変更したこととして、学生が受け持った対象の特徴を考慮して臨地実習グループ単位でGWのグループ編成を行った。

このクルールの学生の状況は表4に示す。《GWでお互いに学び合うという姿勢が不足している》という状況があり《GWを効果的に行うスキルが身につけていない》というGWにおける学生の姿勢やスキルが見られた。《臨地では看護実践の意味づけができていたがGWでは意味まで語らない》一方、看護実践体験の共有は《体験が多い内容については話し合いを深めることができる》という状況が見られた。《グループ編成は話し合いの深まりに影響する》や《臨地実習グループ以外のメンバーと改めて話し合いの場を設けると話さなくなる》《グループとして話し合いが深められていたとしても自らの看護実践を深められないままにいる学生もいる》というように理論の統合に向けた話し合いの状況があった。教員の介入に対して《GWに教員が入ると学生は自由に進行できないと感ずることがある》《教員が質問することで話し合いが深まるがかなりの時間がかかる》という状況等が見られた。

3. 3クールにおける取り組みと学生の状況

2クールでは、GWのグループ編成の方法を変更したが、その時の学生の状況を踏まえ、3クールでは学生が自己の体験について他者に伝える姿勢を養えるよう、異なる施設で臨地実習を行った学生をランダムに振り分けてグループを編成するように再度方法を変更した。グループ編成の方法以外の1クール・2クールでの取り組みは継続し、それらに加えて、GWの目的の説明を強化した。グループ編成の変更に伴い臨地実習担当教員がGWに参加できないケースもあったが、GW担当教員と臨地実習担当教員が意識的に情報共有を行った。

このクルールの学生の状況は表5に示す。看護実践体験の共有に関して《人に伝えようとしていたり相手の体験を積極的に聞くという姿勢が見られる》《事例共有にはかなりの時間と労力を必要とする》という状況等が見られた。また、《健康課題にとらわれ過ぎて対象や実践した援助を当てはめようとする傾向にある》というように、実習要綱に示されている健康課題別学習内容にとらわれすぎて自分の看護実践の意味を再解釈する余裕がない等、十分話し合いを深めることができない状況があった。理論との統合に向けた話し合いの深まりについては《事例共有後の話し合いの方向性に戸惑う》が《最初は戸惑うが取り組む中で徐々に学び方を理解し方向性を見出すことができる》という状況が見られた。

V. 考察

学生は各領域の臨地実習でクールを重ねる毎に成長するため成熟度の違いがあると思われる。また、本研究期間、教員は各クール終了時に支援方法を検討し取り組んだため、次のクルールの学生の状況には教員の取り組みが影響していると考えられる。よって、実習時期別に、教員の取り組みと学生の状況、及びそこから考えられる「実践と理論の統合」において必要とされる教員の支援について考察する。

1. 実習時期別にみた教員の取り組みと学生の状況

1) 1クール

1クールは領域別実習最初の実習であるためGWに関する学生の姿勢やスキルが十分身につけておらず、お互いに学び合うという姿勢が不足している状況であったと思われる。また、学生はGWで看護実践の意味まで語ろうとしない状況があり、その理由としてGWで看護実践の意味まで語る目的が理解できていなかったということや、臨地実習において看護実践の意味づけが十分行えていなかったということが考えられる。さらに、事例共有が十分できないという状況もあり、事例共有の目的や意味を見出すことができていなかったと考えられる。看護実践の意味を語る目的の理解不足や看護実践の意味づけの不十分さ、事例共有の目的・意味の理解不足は自らの看護実践を語ることを難しくさせ、看護実践体験の共有に至らないと考えられる。粕谷ら²⁾は全体学習の場で、学生が自己の体験を振り返り他者に話すことで自分の看護を

表3 教員が捉えた学生の状況（1クール）

分類	要約データ例
GWでお互いに学び合うという姿勢が不足している	GWで役割を果たすことに消極的な学生がいる
臨地では看護実践の意味づけができていたがGWでは意味まで語らない	臨地実習中に精一杯看護を行い考えることができていても自分で行った看護についてGWで他者に伝え、行った看護実践の意味を深めることができない学生もいる 臨地実習で多くのことを学んだはずの学生がGWで自らの看護について語るができない
自らの看護実践の意味を整理しきれず体験を十分伝えることが難しい	臨地実習の中で自分が行った看護実践の意味を整理しきれずにGWに臨んだため、GWの中で自分が行った看護を十分伝えることが難しい 教員や施設の実習指導者としては意味のあるケアとして捉えていたことであっても、学生自身が反省点が多いと感じたケアについては学生は意味を見出しにくくGWで語らない
GWの環境が十分整っていないと積極的に自分の考えや思いを吐き出すことが難しい	GWの環境が十分整っていないために積極的に自分の考えや思いを吐き出すことができない学生もいる可能性があり、そのような学生はストレスを感じている可能性がある 「実践と理論の統合」における事例共有の目的が理解できず共有する方法が分からない
事例共有が十分できない	GWで施設及び事例の共有が十分にできず討論にならない すでに終了した臨地での体験を実習グループ内では共有済みなのに、再び他のグループに説明することに対して意味を見出すことができずGWが進まない
教員の問いかけや意見に学生が強く影響される	話し合いが深められるよう事例共有の際に教員が問いかけると学生は混乱することがある
教員が問いかけても反応が乏しく話し合いが深まらない	対象の病状悪化により学生が介入の困難さを感じた事例について、臨地実習に関与していない教員が問いかけても学生にとって深く考えるきっかけとならない
教員が着地点を模索しながら話しても学生はそれを解釈して自分なりの考えを導き出していくことができる	教員が着地点を探し迷いながら学生に話しても学生はそれを解釈して自分なりの考えを導き出していくことができる
教員が道筋をたてるような介入をすると学生は素直に自分の考えや思いを発言することができる	教員が道筋をたてるような介入をすることで学生が素直に自分の考えや思いを発言することができる
GWで考えて出した成果は自分の言葉で表現できる	GWで悩みながら考え出した成果であれば自分の言葉で表現することができる
最初は戸惑うが取り組む中で徐々に学び方を理解し方向性を見出すことができる	学生はGWの中で要綱を用いながら丁寧に考えていくという方針に対して最初は戸惑うが取り組んでいく中で徐々に理解でき「学び方を学んだ」と実感できる GWを行うに当たって最初は戸惑うがお互いに協力し方向性を導き出すことができる

表4 教員が捉えた学生の状況（2クール）

分類	要約データ例
GWでお互いに学び合うという姿勢が不足している	話し合わなくてもいいのではないかとという姿勢がみられる 話し合っても互いに学び合うことの自覚が足りない学生が一部にいる
GWを効果的に行うスキルが身につけていない	GWを早く終了させてしまおうとする GWの役割分担や進め方がわからない 他者の事例紹介や意見に対する反応が少ない 話し合いがスムーズでもその中で1～2人は発言できない学生がいる
臨地では看護実践の意味づけができていたがGWでは意味まで語らない	臨地実習ではいい体験をして意味づけもできていたがGWで自分が実施した看護の深い意味まで自ら語ろうとしない 臨地実習中に自分自身が体験したことを報告して終わってしまう
臨地実習中に自分自身が感じた心の揺れは語れにくい	臨地実習中に対象との関わりで自分自身が感じた心の揺れをGWでは語れにくい
体験が多い内容については話し合いを深めることができる	GWの方向性が見えてくるまでに時間がかかるが体験が多い内容については話し合いを深めることができる GWのメンバー全員が促しても発言が出てこないタイプの学生である可能性がある
グループ編成は話し合いの深まりに影響する	グループの中に自分が行った看護実践について語れる学生がいると学習も深まるが、語ることが難しい学生のみで構成されていると話し合いを深めることが難しい可能性がある 臨地実習中からカンファレンスでお互いに話し合うことができるグループは学内のGWも効果的に行うことができる
臨地実習グループ以外のメンバーと改めて話し合いの場を設けると話さなくなる	実習施設の異なる学生と改めて話し合いの場を設けると話さなくなる
グループとして話し合いが深められていたとしても自らの看護実践を深められないままにいる学生もいる	グループとして話し合いができていたとしても、臨地実習中に受け持ち対象の変更等により大変であった一部の学生は意味づけまでできていない可能性がある グループとして話し合いができていたとしても中には看護実践の意味づけが十分できていない学生もいる
「実践と理論の統合」の目的が理解できないまま話し合っている傾向がある	なぜ話し合わなければいけないのかという意味合いについて腑に落ちないまま話し合う学生が増えている傾向にある
教員の問いかけや意見に学生が強く影響される	学生は教員が言うことはすべて正しいと思って聞き入れてしまう
教員が問いかけても反応が乏しく話し合いが深まらない	事例共有の際に話し合いが深められるよう教員が問いかけても反応がない 事例共有の際に教員が内容を深めるため問いかけてもそれ以前に話題に出ていたという理由で話そうとしない 教員が介入すると自分たちの話し合いをやめてしまい反応しない
GWに教員が入ると学生は自由に進行できないと感ずることがある	教員の存在自体が学生に緊張を与えている可能性があり教員が参加していることで学生は正しいことを言わなくてはならないと思ってしまう 教員不在の方がグループでスムーズな話し合いができるという思いが学生の中にある
教員が質問することで話し合いが深まるがかなりの時間がかかる	GWで活発に話し合えるよう教員が学生に発言を促しても学生は教員不在の方が発言できると主張する 教員が入ることで深く議論することが求められるため教員不在時に早く進めようとする 教員が内容を深めようと学生に質問することで深い内容の話ができる状況であるが時間がかかってしまう

表5 教員が捉えた学生の状況 (3クール)

分類	要約データ例
人に伝えようとしたり相手の体験を積極的に聞くという姿勢が見られる	異なる施設で臨地実習を行った学生をランダムに振り分けた学生でGWを行うと、人に伝えようとする姿勢やわからないことを自ら質問するという姿勢が見られる
お互いの事例共有に努める様子はあるが事例背景が理解しづらい	異なる施設で臨地実習を行った学生をランダムに振り分けたグループでGWを行うとお互いの事例について聞こうとする姿勢があるが、自分の事例を十分伝えきれないときに臨地実習グループのメンバーや担当教員がいない学生はうまく伝えきれない 異なる施設で臨地実習を行った学生をランダムに振り分けたグループでGWを行うと、他の学生に自分の行った看護実践について伝えるためには細かい説明が必要だという認識があり普段よりは伝えようとする姿勢があるが、事例の背景がわからないことが多く教員の介入なしでは深めることが難しい GW時に臨地実習の担当教員やグループメンバーがいない学生の中には発表する勇気が出ず孤立している学生もいる
健康課題にとらわれ過ぎて対象や実践した援助を当てはめようとする傾向にある	話し合いの内容が健康課題にこだわっている傾向がある 健康課題にとらわれすぎて自分の看護実践の意味を再解釈する余裕がない 健康課題に当てはめようとする傾向がありそれによってまとめようとするため十分話し合いを深めることができない
お互いの事例共有を行うことで自身の体験を見つめなおすことができる	異なる施設で臨地実習を行った学生をランダムに振り分けたグループでGWを行い、お互いの事例を理解できるようきちんと説明することで、お互いに自分のやってきたことをもう一度見つめなおすことができる 異なる施設で臨地実習を行った学生をランダムに振り分けたグループでGWを行い、自分の看護実践の意味と他の学生の体験を照らし合わせることで自分の体験を見つめなおすことができる学生もいる
事例共有にはかなりの時間と労力を必要とする	異なる施設で臨地実習を行った学生をランダムに振り分けたグループでGWを行い、多くの事例や他者の意見を聞くことで様々な考えをもち発表することができる 異なる施設で臨地実習を行った学生をランダムに振り分けたグループでGWを行うと、メンバー全員の事例を理解するのに多くの時間と労力が必要である 事例共有に多くの時間を費やす
事例共有に時間がかかり看護実践の意味を理解し学びを深めることが難しい	事例共有に時間がかかり過ぎて最終的には自分の事例を振り返り健康課題のどの視点に当てはまるか各自で考え発表に至るため、お互いの事例の看護実践の意味を深く考える時間がない GWの時間が限られている中で事例を深めようとする姿勢もあるのだが焦りがあり深めきれない様子がある
臨地実習グループ以外のメンバーと改めて話し合いの場を設けると話さなくなる	臨地実習グループのメンバー以外とGWを行ったことであまり意見を言わなくなった学生もいるかもしれない
GWで十分深められないまま全体発表を行うと混乱が生じる	学生は自分が看護実践したことだけではなく実習施設のこともすべて共有しなくてはならず、限られた時間の中でやっと学びが深まったところでの全体発表となるためせっかく深まった学びが混乱へと変わってしまう
事例共有後の話し合いの方向性に戸惑う 最初は戸惑うが取り組む中で徐々に学び方を理解し方向性を見出すことができる	事例共有は十分話し合いができたがその後の話し合いの方向性に戸惑う 最初は学生自身が臨地実習で何を行ってきたのかすら言えないような状況であっても日が経つにつれてGWで話し合い方が理解できる

振り返り、他者の事例を聞きながら思考することで、体験できなかった知識や技術について確認し、自己の学びとする機会になっていると述べているように、「実践と理論の統合」ではまず臨地実習でのお互いの経験と学びの共有が大切であると考えている。この時教員は看護実践の意味づけが不十分である学生に対して意味づけが行えるよう導き、討議が滞る場合にはGWの目的を確認し、道筋を立てるような声かけを行っており、さらに、戸惑いながらGWを進める学生に対しては、ともに考える姿勢で学生の発言を根気強く待った。その結果、学生が自分なりの考えを導き出し、素直に自分の考えや思いを自分の言葉である程度表現できるようになったと思われる。また、最初は戸惑うが取り組む中で徐々に学び方を理解し、方向性を見出すことができた。このことから、教員は学生の持つ力を信じ、共に考える姿勢で見守りつつ、道筋を立てるような介入をすることで、学生自身の持つ力を引き出すことができたと考えられる。しかし一方で、

教員の意見に強く影響されたり、教員が問いかけても反応が乏しく話し合いが深まらないという状況や、GWの環境が整っていないと積極的に自分の考えや思いを吐き出すことが難しいという状況もあった。教員の問いかけや意見は学生にとって影響力があるため、介入し過ぎることで学生の主体的な発言を減らす可能性があることやGWメンバー及びGWメンバー間の臨地実習施設の特徴の違いによって学生の看護実践の語りに影響する可能性があることと示唆された。

2) 2クール

2クールでは、1つめの領域の実習を終了し、実習に対する新鮮な気持ちがやや薄れてきている場合があり、そのことがGWでお互いに学び合うという姿勢の不足や、GWを行うスキルが十分身につかない状況につながった可能性がある。また、臨地では看護実践の意味づけができたがGWでは意味まで語らない状況があった背景には、教員がGWの目的の確認や実習要綱を用いてGWの進行を

促進しても、GWで看護実践の意味まで語る目的が十分理解できない状況があったと考えられる。しかし、体験が多い内容については話し合いを深めることができおり、GWメンバーの多くが体験した内容については共有しやすいと考えられ、事前にGWの目的や方法について説明していても実際にGWに取り組む中で学生自身がGWの意味を見出し理解するという過程が必要であると考えられた。理論との統合に向けた話し合いの深まりでは、臨地実習グループ以外のメンバーと改めて話し合いの場を設けると話さなくなる等の状況があり、グループメンバーの関係性が影響していたと考えられる。2クールでは教員の取り組みとして、学生が受け持った対象の特徴を考慮して臨地実習グループ単位でGWのグループ編成を行ったが、それでも臨地実習グループのメンバーの関係性や発言が出てこないタイプの学生等メンバー構成の偏りが影響し十分深められない状況があると捉えられた。藤野³⁾はGWのメンバーのやる気にはばつきがあり、課題に取り組む姿勢の違いや、一部のメンバーばかりが発言すること、発言の少ないメンバー・非協力的なメンバーなど影響力のあるメンバーに対する困難がみられると述べており、グループ編成はGWに影響すると考えられる。また、教員が質問することで話し合いは深まるがかなりの時間がかかることや、GWに教員が入ると学生は自由に進行できないと感ずることがあり、話し合いを深めるために教員の介入は必要だが学生は自由な進行ができず、主体的な進行や発言をしなくなる可能性がある。

3) 3クール

3クールは、学生の状況として1、2クールで捉えられたようなGWでお互い学びあう姿勢の不足やスキルの問題は教員からは語られなかった。このクールは、領域別実習の総まとめとなる時期であり、GWに関する姿勢やスキルは概ね身につけてきていると考えられ、自らの看護実践を主体的に語り、方向性を見出す力を持っていたためと考えられる。また、異なる施設で臨地実習を行った学生をランダムに振り分けたことで、事例共有にはかなりの時間と労力を要するが、人に伝え相手の体験を積極的に聞くという姿が見られ、お互いの事例共有に時間はかかるが伝えようとする、他者の体験を聞く姿勢が養われたと思われる。しかし、GWで「実践と理論の統合」を図っていくための方法が分からず健康課題にとら

われ過ぎる傾向や事例共有後の話し合いの方向性に戸惑う状況もあり、「実践と理論の統合」を図っていく方法が理解できていないと話し合いの方向性が分からず効果的にGWが行えないと考えられる。GWにおいてグループ・ダイナミクスが機能しない要因の一つとして、グループ学習本来の目的や方法が理解されていないことが挙げられ、このような状況でGWを行った場合には学習のプロセスを重視できずに結果だけを追い求める機械的な分担学習になってしまう⁴⁾。GWで「実践と理論の統合」を図っていく方法について教員が助言等を適宜行うことは重要な支援であると思われる。一方で、最初は戸惑うが取り組む中で徐々に学び方を理解し方向性を見出すことができるという状況もあり、学生が「実践と理論の統合」の方法を十分理解してGWを開始することは非常に難しいことも踏まえた上で、戸惑いながらも学び方を学ぶことができる学生の力に期待しながら、着実に「実践と理論の統合」を図るプロセスを修得できるよう、教員も根気強く支援していく覚悟が必要であると考えられる。

2. 「実践と理論の統合」において必要とされる教員の支援

学生のGWにおける姿勢やスキルは領域別実習の開始初期の段階では十分身につけていないため、学生個々の姿勢やスキルを見極めながら、GWの目的や方法を伝える必要がある。また、学生の持つ力を信じ、主体性の高まりの程度を見極める高度な能力が求められることを自覚しておく必要がある。

看護実践の語りでは、看護実践の意味づけの不足や看護実践の意味を語る目的の理解不足があると学生は深く語ることが難しい。そのため、まずは臨地実習中に対象理解のプロセスや看護展開を図る中で健康課題を明らかにし、自らが行った看護実践の意味づけができるよう介入する。そして、学生の持つ力を引き出し自己の体験を振り返る機会を意識的に提供する必要がある。またGWの目的・方法の確認を行い着実に「実践と理論の統合」を図るプロセスを修得できるよう、教員は根気強く支援していく必要があると考えられる。その中で教員の存在や発言は学生に影響を与えることを認識して言動に注意するとともに、GWの状況を見極めながらGWに参加して教員間で情報共有し、学生個々の学びや個性、グループの特徴を見極めて介入する必要がある。

学生は実習を重ねることで看護実践体験について徐々に語れるようになるが、看護実践体験の共有ではグループ編成の影響が大きい、できる限りメンバーシップや主体性が発揮できるよう学生個々の姿勢やスキルを見極め、異なる施設で臨地実習を行った学生をランダムに振り分ける等グループ編成に配慮する必要があると考える。その際、学生をランダムに振り分けることでお互いの事例背景が理解しづらくなり、事例共有にかなりの時間や労力が必要となるため、限られた時間の中でお互いの事例背景について十分理解できるような手助けが必要であると思われる。また、臨地実習担当教員は意識的にGW担当教員と情報共有を行い、学生が自らの看護実践を語れるよう介入することが重要である。

VI. 本研究の限界と課題

本研究で明らかにした「実践と理論の統合」におけるGW中の学生の状況は限られた場面から導かれたという限界があるが、教員の支援の充実に向けた貴重な示唆は得られたものとする。また、今回は教員が捉えた学生の状況であるため、今後は「実践と理論の統合」を図る中で学生の学びや思い等の率直な意見を確認して検討していく必要がある。

VII. まとめ

「実践と理論の統合」を図る中で支援の充実に向けた取り組みと教員が捉えた学生の状況から、必要とされる教員の支援について検討した結果、看護実践の語りや体験の共有、理論との統合に向けた話し合いの深まりには学生の成熟度やグループ編成、教員の介入、GWの目的・方法の理解が影響することが明らかとなった。また、最初は戸惑うがGWに取り組む中で学び方を理解し、方向性を見出す学生の力も明らかとなった。

今後はこの現状を踏まえ、GWの目的・方法の明確な説明や臨地実習で看護実践の意味づけの意識が高まるような働きかけ、学生の主体的な学びにつながるアドバイス方法やグループ編成への配慮が必要である。

なお、本研究は日本看護学教育学会第21回学術集会に発表したものに加筆・修正したものである。

文献

- 1) 遠藤由美子：「看護の統合と実践」に期待されるもの、看護展望, 33(9) ; 840-841, 2008.
- 2) 粕谷恵美子, 遠藤恭子：慢性看護学実習終了後の振り返り学習における学び—リフレクションを通して得た知識と実習目的との比較—, 足利短期大学研究紀要, 30 ; 41-46, 2010.
- 3) 藤野ユリ子：看護学生がグループワークで感じる困難と満足の関係, 日本看護学教育学会誌, 15(1) ; 1-13, 2005.
- 4) 高島尚美：討議を取り入れた学習法, わかる授業をつくる看護教育技法2 (村本淳子編), 1版 ; 164-165, 2001.

(受稿日 平成23年 9月21日)

(採用日 平成24年 1月23日)