

〔原著〕

学校における看護実習の学びを統合するプロセスの検討

山本 真実 日比 薫

The Process of Integration of Learning in Practical Nursing Training at Schools

Mami Yamamoto and Kaori Hibi

要旨

本研究の目的は、学校実習まとめに行う学びを統合していくセッションを考案し、学びを統合していくプロセスを記述により提示すること、そして学校実習まとめにおける学びの統合とはどのようなものであるかを提言することである。

研究参加者は、学校における看護実習を履修した80名の学生である。データは、セッションにおいて作成された模造紙の図と図を説明した文章、学生の話し合いの録音記録と逐語録、学生の感想、実習指導教員（著者ら）の意見交流の記録とした。模造紙の図はカテゴリー名により分類し、図を説明した文章と学生の感想は、意味のまとまりにより分析した。話し合いの逐語録は、話し合いの進み方を記述し分析した。本研究の実施にあたり、研究の主旨、プライバシー保護、研究参加の自由意思等について学生に説明し同意を得た。本研究は、岐阜県立看護大学研究倫理審査部会の承認を得た。

多くのグループが模造紙に生成したカテゴリーは、【連携】【個別性／個性／個】【成長発達／発達】【関わり／対応】であり、模造紙の図は、子どもと教職員の健康と安全を守ること、子どもが自分の健康に意識を向けて考えること等が重要な点として文章化された。学生の話し合いは、具体的な体験の紹介やカテゴリー内容の検討を経て、カテゴリーの関係性や図全体の意味へと話題が変わり、幅広い視点から学校保健活動の意義が検討されていた。学生の感想には、多様な視点からの学習と探求することの楽しさが記載されていた。

学校実習まとめのセッションにおける学びの統合とは、実習の学びを整理する枠組を変えながら、学生が納得できる視点から学校保健活動の理念や本質を理解していくプロセスであり、知的な楽しさを伴う活動であると言える。

キーワード：学び、統合、プロセス、学校保健

I. はじめに

子どもと家族への看護を学ぶ上で、子どもの暮らしや子どもが生活する集団を理解し、生活という視点から子どもの健康や成長発達を考えることは重要である。岐阜県立看護大学（以下、本学とする）3年次に行う育成期看護学実習には、子どもと家族を対象とした実習があり、学校における看護実習はこのなかに位置づいている。学校における看護実習の実習目標は、①子どもの成長発達と健康課題の理解、②子どもの生活集団を対象として展開する支援・援助活動の理解、③学校の組織や地域との連携の理解であり、1日の学内演習、2日間の実習校（小学校または中学校）での

実習、2時間程度の学内での学校実習まとめで構成され、1学年を3クールに分けて行われる。実習校での実習内容は、学校保健活動や学級活動への参加、学校長や養護教諭等の講話、配属学級での保健指導などであり、学生が体験する学校保健活動は実習校14校ごとに異なる。石井（2005）は、本学の学校看護実習における学生の学びの内容として、児童生徒のヘルスニーズ、健康意識を高める働きかけとその方法、セルフケア能力を高めるための働きかけ、予防的な働きかけ、家庭との連携方法、組織的な対応方法、養護教諭固有の役割、児童生徒のヘルスニーズの把握方法、健康問題をもつ児童生徒への援助方法、保健教育の

方法を報告している。また学校保健実習における学生の学びとして、校種により学生の学びの内容が違うことも報告されている(山田ら, 2014)。学校における看護実習の学びの内容は多岐にわたり、看護活動に役立つ知識として意識的に学びを統合することが求められる。しかし学校での看護実習の学びについて、統合という視点から報告した文献は見当らなかった。実習校での学びを統合していくプロセス、学校実習まとめに求められる統合のあり方を明らかにすることは、学びを統合するための支援を検討する上で意義があると考えられる。

本研究の目的は、学校実習まとめにて行う学びを統合していくセッションを考案し、学びを統合していくプロセスを記述により提示すること、そして学校実習まとめにおける学びの統合とはどのようなものであるかを提言することである。

II. 理論的背景と事象の考え方

本研究は、「現実とは共同で制作されるもの(Andersonら, 2013, p.50)」とする社会構成主義に依拠し、学びと統合を以下のように考える。

1) 学び

学びとは、他者(実習校で出会う児童生徒、実習指導者である養護教諭や教職員、大学の実習指導教員、そして他の学生)との相互作用の中でつくられる学生の気づき、感想や意見、大切だと思ったこと、理解したこと、経験とする。実習指導者や実習指導教員の助言や意見、問いかけによる学生の気づきや意見、考えたことも含む。

2) 統合

統合は、本研究において探求するものでもある。そのため暫定的に、学生が、他者との相互作用を通じて理解する学びの関連や関係性であり、複数の学びを網羅して得た知識とする。また学びの関連や関係性を理解したり、知識を得るまでのプロセスも含む。

III. 方法

1. 学校実習まとめのセッションの考案

本研究でとりあげる学校実習まとめのセッションは、ワールド・カフェとKJ法を組み合わせ考案した。ワールド・カフェとは、1995年Juanita BrownとDavid Isaacsによって始められたディスカッションの方法である。ワールド・カフェでは、会話を通じて知識を具現化し、共有する(Brown,

2005/2007, p.22)と考え、会話を重視している。KJ法は、「創造的な問題解決の方法(川喜田, 2000, p.6)」として、1967年に川喜田により考案された。「データをして語らしめる(川喜田, 2000, p.19)」という基本方針をもち、具体的な事象から、物事の関係性や成り立ちを理解できる方法であると言える。

学校実習まとめのセッションは、年間3回、1回26・27名で実施した。1回のセッションは5グループで行い、1グループは異なる実習校にて実習をした学生5・6名で構成した。このセッションは、以下に示すステップ1からステップ4へと段階的に進むセッションである。ステップ1は約50分、ステップ2、ステップ3は約30分ずつ、ステップ4は約10分であり、セッション全体では約120分である。

ステップ1では、実習記録を基に学生個人が学びを抽出し、その後、ホームグループにて学びを話し合う。学生は自分の実習記録を読み返し、実習指導者や実習指導教員(著者ら)の助言や意見、問いかけを含め学びにアンダーラインを引く。実習指導者や実習指導教員の助言や意見を学びに含める理由は、実習指導者や実習指導教員は、学生の記載内容に対して助言や意見を記載しており、記録を通じた対話的なやりとりが新たな気づきや視点の広がりにつながると考えたためである。学生は、アンダーラインを引いた後、その中から3つを選出して、付箋に書き込める分量で学びを記入する。KJ法では、図を作成する際、最終段階のユニット数が10以内であることを重視している(川喜田, 2000, p.78)。学生が、学びを話し合いながら時間内にステップを進めていけるように、ステップ1にて作成する付箋は15枚程度が望ましいと考え、一人の学生が選出する学びの数を3つとした。また学びを選出することは、学生が実習記録に記載した自らの学びを再考し、自分にとって重要な学びを見出すことにつながると考えた。付箋を作成した後、付箋に記入した学びについて出来事を含めて紹介し、学びの共有を行いながら、付箋同士の“親しさ”を考えてテーブルに広げた模造紙に各付箋を配置する。その後、複数の付箋のまとまりについて“なぜ親しいと思うのか”を問いながら、まとまりを表す表札をつける。KJ法の考案者である川喜田(2000, pp.58-59)は、付箋が最も訴えていることを探り、先入観や理屈という理性ではなく、情念によって付箋が集められるために、“親しい”という感覚を重視している。本セッションにおいても出来事や言葉の類似ではなく、本質的な

“親しさ”を追求することを目指した。こうして模造紙に学びを表す図を作成する。

ステップ2では、ホームグループで作成した模造紙の図を、中間報告としてセッションに参加する全員に報告し、その後、旅人ワークショップを行う。旅人ワークショップとは、他のグループに旅に出かけ、旅先のグループにて模造紙の図を基に話し合い、ホームグループに持ち帰る“旅の宝”(アイデア)を探る活動である。「旅人」になって他のグループへと移動するというこの活動は、花から花へと移動し花粉が運ばれる他花受粉ようにアイデアが運ばれ(香取ら, 2009, p.60)、ワールド・カフェにおいて重視されている。テーブル・ホスト(本セッションでは、宿屋の主人とする)は、旅人を迎え入れ、旅人からの質問に応じる。ステップ2では、新たな学びに出会うことを目的としている。

ステップ3では、ホームグループに戻り、再度話し合いを行う。旅人は、旅の宝をホームグループのメンバーに報告し、宿屋の主人は旅人からの質問を報告する。それらの報告を踏まえて、再度、模造紙の付箋の配置や図の構造を変えたり、表札を変えるなどして学びを整理する。学びを表す模造紙の図が完成したら、最終的な学びとして、模造紙の内容を全て網羅し「学校実習で学んだことは」で始まる一文を作成する。ステップ3では、模造紙に配置された付箋同士、付箋のまとまり同士の関連や関係性を意識し、学び全体を俯瞰して把握することを目指している。

ステップ4では、中間報告時に撮影した模造紙の図の写真と、最終的な模造紙の図を比較して学びの変化を確認し、作成した一文を発表する。

2. 著者らの役割

著者らは、セッション前までに各学生の実習記録に目を通し、各学生の記載内容への助言や意見、学生が視野を広げて考えるための問いかけを記入した。学校実習まとめにおいて著者らは、セッションを進行し、意見を付箋に書くよう促し、なぜ付箋がまとまっているのかを問いかけた。学校実習まとめのセッション後、著者らで話し合いの機会をもち、時間配分や学生の話し合いの特徴、教員の関わり方、実習記録に記載する実習指導教員の意見や問いかけの意義などについて意見交換をした。話し合いの記録は、その日のうちに作成し、次の学校実習まとめのセッションに活かした。例えば、時間配分は毎回修正され、“親しさ”に注目するファシリテートは意識して行われるようになった。

3. 研究参加者

本研究の参加者は、平成27年度に学校における看護実習を行った3年次生であり、研究参加に同意した80名(3年次生全員)である。

4. データ収集の方法

本研究のデータは、学校実習まとめのセッションにおける①模造紙の図と図を説明した文章(「学校実習で学んだことは」で始まる一文)、②話し合いの録音記録と逐語録、③学校実習まとめのセッション後の学生の感想、④セッション後の実習指導教員(著者ら)の話し合いの記録とした。①模造紙の図については、ステップ2の中間報告時とステップ4のセッション終了時の模造紙の図を写真に撮って記録した。②話し合いの内容については、ステップ2の旅人ワークショップの話し合い、ステップ3のホームグループでの話し合いをICレコーダーにて録音し、逐語化した。③学校実習まとめのセッション後の学生の感想は、セッション終了時に、学生に感想カードを配付し、協力は自由として無記名にて教室の外に設置した回収箱にて回収した。

5. データ分析の方法

学校実習まとめのセッションは、グループ編成を変えながら、異なる実習校で実習した学生同士で話し合いを行う。話し合いは、多数の学生の様々な学びが影響し合いながら進む。Flick(1995/2002, p.145, p.152)は、グループ・ディスカッションについて、グループ・ダイナミクスと参加者間の議論が特徴であるとし、やりとりの中でいかに意見が作られ、変化するかを明らかにできると述べている。その一方で、グループのダイナミクスとその成り立ちによって、ディスカッションの進行は強く影響を受けるとし、グループ間での比較の難しさも指摘している。このため、本研究の目的を明らかにするために、グループ間の類似と相違を継続比較し、共通性を見出す方法に加え、グループごとの丁寧な分析により、多様性に富む全貌がどのようなものであるかを導き出す分析も行った。例えば、図に作成された付箋のまとまりの種類や一文の構成は、類似と相違の継続比較による分類を行い、話し合いにおける話題の変化といったグループ・ダイナミクスやグループメンバーの特性の影響を受けるものは、ケース・スタディによる詳細な分析を行い、全体の特徴を探ることとした。

本研究の目的に迫るため、以下①～③の分析を行った。学びの統合に向かっていくプロセスは以下に示す①②に

よって、統合を構成する要素は①によって、統合の感覚は③によって導き出すこととした。①模造紙に描かれた内容については、グループを分析単位とし、類似と相違の継続比較により共通性を導き出した。模造紙の図において、付箋のまとまりに表札が付けられているものをカテゴリーとし、カテゴリー内がさらに分類され表札が付けられたものをサブカテゴリーとした。付箋は、学生が記載した内容、話し合いおける付箋の扱われ方から、記載内容が伝えようとする意味を読み取り、文章として圧縮した。そして、話し合いの逐語録と付箋の内容を参考に、模造紙の図がどのように変化していったのかを把握した。これらを行った上で、カテゴリー、サブカテゴリーを分類した。図を説明した文章については、模造紙の図、文章中に使用されたカテゴリーやサブカテゴリーの内容、話し合いの逐語録から、一文に込められた意味を読み取り、文章の意味と構成を把握した。そして、文章の中から各グループが重要と考えた記載内容を抽出し、抽出した記載内容の意味のまとまりにより分類した。②話し合いの分析については、グループごとに分析を行った。まず全てのグループにおける話題の変化について概要を把握した。その後、グループを選定して詳細な分析を行った。選定したグループの逐語録と模造紙の変化を見合わせながら話題を把握し、話題の変化とその変化がどのように生じたのかを見出し、言葉や話し合いの意味を損なわないよう配慮しながらグループごとに話し合いの流れを記述した。ケース・スタディの目標は、理論を拡張し一般化することであり、頻度を列挙することではない、とされる (Yin, 1994/2011, p.14)。またKJ法では、作成される図は十人十色ではあるが、部分的には共通性が生じる (川喜田, 2000, p.80)。このため、図における部分的な共通性を見出し、部分的な共通性のなかでのバリエーションを多様にすることから全貌を理解することとした。グループごとの分析には、毎回のセッション後に行った実習指導教員 (著者ら) での話し合いの記録も役立てた。また著者らで分析への意見交流を行い、分析の視野を広げた。③学校実習まとめのセッション後の学生の感想は、回収された全ての感想カードを分析対象とし、学生個人を分析単位として、記載された内容の意味のまとまりごとに分析した。

6. 倫理的配慮

本研究の実施にあたり、学内演習の前にクールごとに実施される実習のオリエンテーションにて、3年次生に、本研

究の目的、方法、プライバシー保護の方法、データの保管方法、研究参加の自由意思、結果公表の方法、研究参加への同意の有無は成績評価には関係しないこと、メンバー全員から同意が得られたグループのみデータとすることについて、書面を用いて口頭で説明した。①模造紙の内容、②話し合いの内容の分析は、成績評価が確定するまで行わないこととした。そして、成績評価が確定し、実習記録を返却する際、全員に向けて再度研究について上記の内容を説明した上で、本研究への参加希望者から同意書により同意を得た。同意書は、教室の外に配置した回収箱にて回収した。本研究は、岐阜県立看護大学研究倫理審査部会の承認を得て行った。(承認年月平成27年3月, 承認番号0122)

IV. 結果

1. 模造紙に描かれた統合された学びの内容と学びを精錬した文章

1) 統合された学びの内容

模造紙に描かれた図は同じものではなく、模造紙に生成された【カテゴリー】についても全て一致したグループはなかった。全15グループが生成した【カテゴリー】は32種類であった。生成された【カテゴリー】を以下に記す。内容が大凡同じのものは1つとして数え、/で示す。

最も多くのグループが生成したカテゴリーは、【連携】であり14グループが生成していた。【個別性/個性/個】は10グループ、【成長発達/発達】は9グループ、【関わり/対応】は7グループ、【集団への支援/集団生活/個人から集団】は5グループ、【予防】【継続支援】は4グループが生成した。構成する付箋の内容や、生成までの話し合いの経緯はそれぞれのグループで異なり、あるグループのカテゴリーが、別のグループのサブカテゴリーとなっていることもあった。

2) 統合された学びを精錬した文章：「学校実習で学んだことは」から始まる一文

一文は、模造紙の図の中で重要な部分と、重要な部分に向かうための方法や視点により構成されていた。重要な部分として記載された内容は、子どもと教職員の健康と安全を守ること、子どもが自分の健康について意識を向けて考えること、学齢期・思春期の成長発達を促すこと、子どもの健康を守る予防活動、集団と個別に働きかけること、継続

的な支援をすること、に分類された(表1)。

2. 学びの統合における変化：話し合いの話題と模造紙の図の変化

模造紙に描かれた図や生成されたカテゴリーは、全てのグループで異なり、1つとして同じものはなかった。このことから裏付けられるように、話し合いにおける話題はグループで異なり多様であった。そのため、共通する部分に焦点をあて、そのなかでのバリエーションを多様にする事とした。多くのグループに共通するカテゴリーを生成したグループを取り上げ、話し合いの話題の変化や模造紙の図の変化を明

らかにすることとした。連携、個別性/個性/個、成長発達/発達、関わり/対応という4つのカテゴリー(あるいはサブカテゴリーやカテゴリーの構成要素)を共通してもつグループを、3つの実習時期から1グループずつ取り上げた。

以下に、話し合いにおける話題の変化と模造紙の図の変化を、話し合い1(ステップ2における旅人と宿屋の主人との話し合い)、話し合い2(ステップ3における旅人ワークショップ後のホームグループメンバーでの話し合い)、話し合い3(ステップ3における模造紙の図を一文にしていく話し合い)に分け、グループごとに記述する。なお話し合い

表1 「学校実習で学んだことは」から始まる一文

重要な部分が意味する内容	模造紙の図を説明する文章 * 重要な部分として記載された箇所に下線を引く。【 】はカテゴリー、< >はサブカテゴリーを表す。取り上げたグループを文末に記す。
子どもと教職員の健康と安全を守ること	<p>【関わり】の中で【発達段階】や【個別性】をつかみ、【予防】や【連携】につなげていくことで、<u>学校全体の健康と安全を守る。・・・Aグループ</u></p> <p>子どもの【個別性】と【発達段階】に合わせた指導を行うために関わりの中で【情報】収集することが必要であり、また【教育】を行う上での【環境】を整え、<u>心身ともに健康的な生活を送れるように支援していく。</u></p> <p>集団の中で生活する<親>、<職員>、児童、さまざまな年代、児の様々な【発達段階】の課題を捉え、<個別>指導、<集団>指導を行い、<u>全ての対象の心身の健康を守ることである。</u></p> <p>【情報共有・連携】・五感を使用し、【多方面】から【児童】と児童を取り巻く人々の特徴を把握し、<u>児童が、安全かつ健康的に学校生活を送れるような働きかけをする。</u></p> <p>学校とは<社会性>を身につけ成長発達を促していく場であり、個人と【集団】の両輪で生徒を捉え、支援することが必要であり、専門知識を用いて、他職種と【連携】し、<u>【学校全体の健康管理】を行うことが重要である。</u></p> <p><u>子どもが学校生活を健やかに送るためには、【家族、地域】、職員と【連携】しながら、対象を多くの視点(【家族、地域】、【発達段階】、【集団生活】、【個別性】)から捉え、子どもの安全、健康を守っていく必要がある。</u></p>
子どもが自分の健康について意識を向けて考えること	<p>養護教諭を中心に子どもの周りにいる人が【連携】し、【成長発達】や【予防の視点】をもち【アセスメント】することで子どもの主体性を引き出し【子どもの学び】へとつなげる。</p> <p>様々な職種や人々と【連携】をとり、【情報を統合】する中で、子どもたちの【個別性】を捉え【成長発達】過程に合わせて子どもたちが主体となって【考えられる】ように援助する。</p> <p>子どもの成長発達と生活習慣は、大きく関係しているため、【成長発達を促し】、健康を支えるために、学校とは、子どもたちが個々に成長する場であり、同時に社会性を身につける場でもあることを踏まえ、学校内外で【連携】し、【継続的に子どもと関わること】で、【健康への動機付け】や、それによる【生活習慣行動の変容】を行っていくことが大切である。</p> <p>【生活】、【発達】、【環境】をとらえ【個】と【集団】に対して様々な人と【連携】し、<u>環境を整え児の自己対処能力の向上を促す。</u></p>
学齢期・思春期の成長発達を促すこと	<p>児童の【発達段階】や生活環境を捉えたいうえで社会生活に適応するために【自己対処能力を向上】させ、【専門性】を生かし、心身のケアを行い、学校全体や【地域】と【連携】することである。</p> <p>学校は地域の中で成り立っているため、その特性をふまえた上で、児童と関わり個人や集団を対象にする【情報】収集をし、【個性】に合わせた<個別性>のあるより効果的な【指導】を<教育>の観点から行うことに加え、学校内や親や【地域】と【連携】することで、<u>児童の心身の発達を促す。</u></p>
子どもの健康を守る予防活動 子どもと教職員の健康と安全を守ること 集団と個別に働きかけること	<p>他職種と【連携】し、【予防】への働きかけをしていくこと、身体的な側面のみならず、【精神】的な側面のケアも大切であり、社会的な【教育】の場となっていること、子どもたちを総合的に捉え、<集団>と<個人>に働きかけることである。・・・Bグループ</p>
学齢期・思春期の成長発達を促すこと 子どもの健康を守る予防活動	<p>個々が一人一人<役割>をもって【集団生活】を送っており、<役割>をもつことによって責任感が生まれ、責任感が生まれることで生徒同士が認めることにつながり、アイデンティティの確立にもつながっていき、<u>個々を大切にしたい集団が形成され、その集団をとらえるためには、<発達>段階だけでなく、性格や特徴をとらえることが大切であり、信頼関係を築くことにもつながり、児童が見せる面は人によって異なるため、様々な職員が【連携】し、働きかけることで、情報の共有だけでなく、【予防】的活動(児童の健康を守るため)につながる。・・・Cグループ</u></p>
継続的な支援をすること	<p>養護教諭は、地域、親、他職種との【連携】と、自身の関わりによって得た情報から対象を把握し、対象の利益となる【対応】から【継続的な支援】をすることが求められる。</p>

1では、話題の進み方が特徴的なものや、話し合い2・3に関連する話題を取り上げて提示する。各グループのカテゴリー、サブカテゴリー、付箋の意味を圧縮した付箋内容は、表2、表3、表4に示し、話し合い2にて追加されたカテゴリー、サブカテゴリー、付箋は下線を引いて表す。文中では、【カテゴリー】、<サブカテゴリー>で表し、学生の語りは「 」、文章がわかりやすいよう補った言葉は（ ）で示す。

1) Aグループ (1クール目)

(1) 話し合い1：旅人と宿屋の主人との話し合い

模造紙に書かれた“カテゴリー名が付いていない付箋のまとまり”が話題となっていた。旅人より「これは何だっけ？」と質問があり、これについて宿屋の主人は、「これは名前が付けられなくて」と前置きし、保健室以外でも子どもに関わることが大事という点が共通しているので「括弧的には一緒なんだけど」と話した。これに対して、「(【関わり】の) <接し方>とは違う？」「場所の問題っていうのも違う」とそのカテゴリーが何を表すのかが話し合われていた。

この話題では、カテゴリー名が付いていない付箋が、どのようなまとまりであるのかを考えることで、保健室以外でも子どもに関わるという行動での共通性だけではなく、そのことが何を意味するのかが検討されていた。

(2) 話し合い2：旅人ワークショップ後のホームグループでの話し合い

まず旅先のグループから得た旅の宝が、旅人から紹介された。旅人は、「<指導>に入るのかな」と、グループのサブカテゴリーへの追加として旅の宝をいくつか報告した。また別の旅人は、養護教諭が保健学習（保健体育などの授業）に参加することについて、保健学習により養護教諭が保健室から不在となる間は、教員が可能な範囲で怪我などに対応し、緊急時には養護教諭が連絡を受けて対応していることを伝えていた。この話題は、旅先のグループでは、養護教諭が保健学習に参加することで養護教諭の専門性を活かした授業が可能であり、保健室にこない子どもの様子を知ることができると語られていた。旅人は、旅先のグループでの話し合いの内容をそのまま報告しているわけではなく、旅先のグループの話し合いの内容とホームグループの整理の仕方を関連づけて報告していた。

旅の宝が報告された後、グループメンバーから、宿屋の主人であったメンバーに向け「グループの内容に気づきが

あった？」と質問があった。宿屋の主人であったメンバーは、「カテゴリー名が付いていない付箋のまとまり」について、<接し方>なのか、【情報】なのかを旅人と考えたことを話した（上記、話し合い1）。この報告から、グループメンバーは、“カテゴリー名が付いていない付箋のまとまり”があらわす意味について話し合い、「信頼関係にしたら？」と案が出され、「確かにそれもあり」と納得し、【信頼関係】というカテゴリー名をつけた。グループメンバーは、“カテゴリー名が付いていない付箋のまとまり”について、旅人との話し合いを受け、付箋のまとまりが何を表すのか、どんな名前がしっくりくるのかを繰り返し検討していた。それにより、付箋のまとまりには、【信頼関係】という意味が見出されていた。その後、「そしたらつながるよね」と、線で結ばれるカテゴリーが次々と提案され、「全部つながっているよね」「全部つながる」とカテゴリー全体に目を向けるようになっていた。

(3) 話し合い3：一文を作成するための話し合い

一文の作成に向けた話し合いは、カテゴリーが“全部つながっている”という話題から始まった。「結局、全部つながっているということはどういうことか」「一番に大切にしている事って何？」「安全とかケガの予防だよ」「全てつながっていることは何なの？」「全てが意味があつてつながっている」と“全部つながっている”ことの意味を問う会話が続いた。そして、「【関わり】がメインなのかな？」という問いかけにより、「全部大切だけど、関わらないと始まらない」とどのような行動から活動が始まるかを考えていた。そして、「関わってこれ(【発達段階】と【個別性])をつかんでいくし、関わって【信頼関係】を築く」と、実際の行動をイメージしながら“つかんでいく”“関係を築く”といったカテゴリー同士を結ぶ線の意味を言葉にしていった。その後「学んだことって何だろう？」という問いかけがあり、「【関わり】から、これら(【発達段階】と【個別性])をつかんで活かしていくことが大事。【予防】【連携】につなげていくことが大切」と、【関わり】という行動が何を目指しているのかが検討されていた。

2) Bグループ (2クール目)

(1) 話し合い1：旅人と宿屋の主人との話し合い

旅人より<集団><捉え方><個人>から構成される【関わり方】について教えて欲しいと問いかけがあり、【関わり方】について宿屋の主人は、「この3つ (<集団><捉え方><個人>) はかたまり」であるとし、それぞれのサブカテゴリーを構成する付箋の内容を紹介していた。<個

表2 Aグループの【カテゴリー】＜サブカテゴリー＞と付箋の内容

カテゴリー	サブカテゴリー	付箋の内容
【関わり】	＜接し方＞	安心できる雰囲気づくり 友達関係ではない親しさ 大人になったときを見越した関わり
	＜指導＞	安心や自信につなげる 子どもの反応を予測する 子どもが健康について考えられるようにする
【発達段階】		成長発達に合わせた関わり 自分で考えられるようにする
【個別性】		その子にあった対応 発達段階、年齢、性格に合わせた対応
【予防】		先を見越した準備
【連携】		地域で生活している 職員・地域との連携
【情報】		集団の場ではポイントを決めて観察する 個についての情報
【信頼関係】 (カテゴリー名が付いていない 付箋のまとめ)		朝の挨拶などから相談しやすい環境をつくる 学校全体が活動の場 信頼関係を構築する (【関わり】から移動した付箋)

*下線は、話し合い2にて追加されたカテゴリーを表す。

人>について重ねて質問があり、保健室に来た後、授業に戻るか早退するかを子どもが決められるように支援していたというエピソードが紹介された。そして「看護職全体に言えることだと思うが」と、看護活動にも共通する視点であるとして、「保健室から出た後まで考えて、その子が生活をしやすい様に」と説明した。学校での実習の学びは、看護活動に引き寄せて説明されていた。

(2) 話し合い2：旅人ワークショップ後のホームグループでの話し合い

＜集団＞＜捉え方＞＜個人＞で構成される【関わり方】について話題が集中していた。旅人が、「この図の中で抜けてたと思ったのは成長発達」と伝え、グループメンバーが、「＜捉え方＞で成長発達が言えるかな」と子どもを捉える視点に発達課題の付箋を追加した。また旅の宝として、「(養護教諭は)1年生から6年生までみることができるので、継続的にみることを足した方がいい」との提案があり、＜個人＞のなかに、継続的な支援の付箋が追加された。さらに、「子どもを総合的に捉えて、看護展開を実施して評価し、再度アセスメントして計画を立てて実施する」と、学校での教育活動と看護活動には同じ思考プロセスがあること、アセスメントとして様々な“みる”(見る、観る、診る、看る)があることを紹介していた。そして思考プロセスと様々な“みる”について、「いろんな視点や見方でアセスメントをして、子どもを総合的に捉えて看護展開する」とまとめた。その後、「いろんな総合的があるよね」「成長発達もあるし、その子ども

の特徴とかもあるし」「五感とか総合的でもあるし」と、“総合的”という言葉の意味が具体的に話し合われていった。話し合いにおいて、“総合的に捉える”の表す意味は、子どもを理解する視点、捉える対象、“みる”という観察の仕方、思考プロセスが含まれ、総合的という言葉の多様な意味が意識されていった。

(3) 話し合い3：一文を作成するための話し合い

一文を作成するための話し合いは、模造紙の図から、学校における複数の活動が何を指すのかを掴むことから始まった。「学校実習で学んだことは?」「具体的すぎてもまとめられないね」「そうだね、【精神】と身体との健康みたいな?」「このあたりは、方法って感じがしない?」と、目指すことと、そのための方法としてカテゴリーが整理されていた。そして、模造紙の図全体が「3つで大きく分けれるかな」とまとめ方への意見が出された。1つ目の【連携】と【予防】については、「この書き方だと【連携】がメインになってしまっている気がする」「【連携】する目的は別の事なんじゃない?【連携】する事が目的じゃないから」「【連携】は方法なので」と、【連携】をすることが目的ではなく、【連携】は1つの方法であることが繰り返し確認されていた。2つ目の【精神】と【教育】については、「【精神】的な健康を守るために【教育】する」というよりは「【精神】的な健康を守る中で【教育】もやっている」とし、2つのカテゴリーの関係性が確認されていた。3つ目の＜集団＞＜捉え方＞＜個人＞で構成される【関わり方】については、「子ども達を総合的に捉え、集

表3 Bグループの【カテゴリー】＜サブカテゴリー＞と付箋の内容

カテゴリー	サブカテゴリー	付箋の内容
【連携】		教員・保護者との連携 クラス担任との連携 教員や校医との連携
【予防】		予防への働きかけ
【関わり方】	＜集団＞	子どもとの関係が保健指導の伝わり方に影響 子どもの関心を引き付ける
	＜捉え方＞	五感で捉える <u>発達課題</u>
	＜個人＞	個を大切に 個人の経過を見る 日常生活に戻る支援 総合的に捉える <u>継続的な支援</u> 動機づけから実行にうつす働きかけ
【精神】		肯定的に受け止める 社会人になる準備 子どもを認める 精神面に働きかける 処置だけでなく気もちの整理もする 精神面を把握する
【教育】		<u>手助けしすぎず自立を促す</u> 学校は教育の場

* 下線は、話し合い2にて追加された付箋を表す。

団と個人の両方に働きかけることである」とまとめた。グループメンバーは、一文を作る過程で、学校における活動が目指すものと、そのための方法を繰り返し検討していた。

3) Cグループ (3クール目)

(1) 話し合い1：旅人と宿屋の主人との話し合い

旅人から【集団生活】について質問があり、宿屋の主人が、集団の中で活動する時には自分の価値を探すことが必要であり、それが集団の中での自分を見つけることにもなる」と話していた。その後、【集団生活】の中の“個”に関する付箋（個を大切にした上で集団が形成される）が話題となり、ホームグループの話し合いでは「集団生活を通していろいろ学ぶことがある」と考えたこと、実習指導教員の実習記録へのコメントに「集団も大切ですが個も大切なんですよ」と書かれていたことが伝えられた。また【集団生活】の中の“個”については、「逆に質問したいくらい」とグループでの話し合いでは、重要だと思っているが納得できる考え方が見つからずにいることも伝えられていた。そして、旅人と宿屋の主人で【集団生活】における“個”をどう理解するかを話し合い、「学級ごとにそれぞれ特色があるのは、個人個人がひとりひとり違う個性を持っているからこそ」「個人があつての集団みたいな」と【集団生活】の中の“個”について理解していた。この話し合いでは、付箋を作成した個人の学生の学び、教員のコメント、ホームグループでの

話し合い、旅人との話し合いにより、複数の具体例と言葉での表現を重ねることを経て、【集団生活】の中の“個”が理解されていった。

(2) 話し合い2：旅人ワークショップ後のホームグループでの話し合い

【集団生活】の内容が話題となっていた。旅人は、旅の宝として「環境とか【集団生活】に関わってくるかもしれないんだけど」として、「学校に来てる子達は、その地域で暮らしているということだから、(旅先のグループでは)学校外という大きい環境で捉えていた」と、より広域な環境の捉え方を伝えた。この意見から、グループメンバーより、子どもが暮らす地域の特徴が健康生活上の課題に影響するという具体例がいくつか出され、子どもが暮らす地域の環境や特徴を知る、という付箋が作成された。そして、その付箋をどこに貼るかが検討され、検討の結果、どのカテゴリーにも入らないものとして模造紙の真ん中に付箋を配置し、地域の課題を踏まえ予防的な関わりをするという考え方から、この付箋を介して【関わり】と【予防】を線で結んでいた。旅人が報告した子どもが暮らす地域の特徴を知ること、模造紙上に生成されたカテゴリー全体を取り巻くものとして考えられていった。

(3) 話し合い3：一文を作成するための話し合い

学校での実習において、一番、印象深く心に残ったこと

表4 Cグループの【カテゴリー】＜サブカテゴリー＞と付箋の内容

カテゴリー	サブカテゴリー	付箋の内容
【集団生活】		互いに影響し合いながら成長する 成長を実感できるように支援する 集団生活による自分らしさの発見 個を大切にしながら集団が形成される
	<役割>	役割をもって活動する 主体となり自分の健康を守る
	<発達>	身体的発達が精神的発達に影響
【関わり】		クラスや学年、生徒の性格や特性をとらえる 信頼関係
		多面的に捉える (【関わり】と【連携】の重なりに配置された付箋)
【連携】		教員との連携 他教員との協働により、学校全体で取り組む 連携し、専門性が発揮されるなかでの支援
		体制づくりや予防的関わりのための教員間での共通意識 (【連携】と【予防】の重なりに配置された付箋)
【予防】		生活集団への関わりのなかで特に予防を行う
		子どもが暮らす地域の環境や特徴を知る (カテゴリーはなく付箋のみ)

* 下線は、話し合い2にて追加された付箋を表す。
網掛け部分は、カテゴリーの重なりに配置された付箋を表す。

を中心にカテゴリーのつながりが文章化されていた。「【集団生活】」の中で中学生が精神的にも「発達」していくためには、各々が各々の事を認められる集団で生活することがすごく大事なんだと感じた」と語られ、カテゴリーをつなげて文章が考えられていった。そして、【予防】については、地域の環境や特徴を知ることから、「健康面での生活集団の阻害要因を予防する」として文中に含め、全てのカテゴリーをつなげて文章をつくっていた。全てのカテゴリーをつなげた文章が出来たところで、「自分たちは看護職になるために学校実習へ行って、養護教諭の仕事のみをみただけで、(グループで)考えていることは学校について考えている」と、学校に通う子どもの集団について理解してきたことを振り返り、子どもの集団を理解した上での看護の視点から文章が検討されていった。

3. 学校実習まとめのセッション終了時の学生の感想

回収された感想カードは70枚であった。記載された内容から大きく2つのカテゴリーが生成された。学生の感想は「 」で示す。

1つは、【多様な視点からの学習】であった。記載例として、「自分の学びを他の人の意見と関連づけていくことでいろんな視点からみることができた」「最終的に自分が学んだことを1つの考えとしてまとめることができた」「学校全体がどういった動きをしているのか、それが子どもの成長発達や

健康とどう関係しているのか学びが深められた」「生徒児童を知るために大切なこと、看護職者として大切なことを理解することができた」「私が学びたいことは何だったのかを最終的に知ることができた」などがあった。これらは、学び同士の関連や関係性からわかった知識、学校組織や看護活動といった包括的な視点という多様な視点からの学習であった。

もう1つは、【探求することの楽しさ】であった。学生の感想には「楽しかった」という記載が多数あり、「グループ内で意見を抽出し、付せんに貼って模造紙にまとめるというやり方がとても楽しかった」「学びが深まって楽しかった」「学校実習のまとめを行うことで、学んだことが統合され、頭の中がスッキリまとまった気がする」「自分達なりの答えにたどり着くことができた」などがあった。これらは、活動そのものの楽しさに加え、探求することの楽しさ、充実感、爽快感であった。

IV. 考察

1. 学びを統合していくプロセス

学校実習まとめのセッションには、学びを統合していく2つのプロセスがあると考えられる。

1つ目のプロセスは、学びを整理する枠組をつくり変えていくプロセスである。多岐にわたる学びを整理しようとするとき、はじめは1枚1枚の付箋、1つ1つのカテゴリーといっ

た模造紙の図の“部分”に関心が向けられている。そして、学びを整理する1つの枠組を見つけ、その上で、自分達のグループとは異なる他のグループの枠組に出会うことで、学びを整理する枠組そのものを問い直すことになる。例えば、Aグループにて、付箋のまとまりの意味を検討し、旅先のグループでの話し合いとホームグループの整理の枠組を関連づけ、カテゴリー同士の関連を考えていったこと、Bグループにて、“総合的”という言葉の意味を広げていったこと、Cグループにて、具体例の紹介と言語化を重ねて集団の中の個を理解していったことなどが挙げられる。これは“枠組の考え方”や“枠組全体の構成”に向かう関心である。関心を向ける対象が、付箋やカテゴリーといった“部分”から、“枠組の考え方”や“枠組全体の構成”へと変わっていく。“枠組の考え方”や“枠組全体の構成”に関心が移行するからこそ、Aグループにおける「つながっているとはどういうことか？」という模造紙の図全体が表す意味への問い、Bグループでの教育活動と看護活動に共通する視点の検討、Cグループでの模造紙上のカテゴリー全体を取り巻く地域の意味への気づき、というように幅広い視点から学校における看護活動の意味、学齢期・思春期への看護活動の意義を理解し直していくことになる。学校実習まとめのセッションには、関心を向ける対象が変わることにより、より全体的、包括的な視点から学びを理解し直すというプロセスがある。

2つ目のプロセスは、具体化と抽象化の行き来である。話し合いでは、実習校において出会った出来事の紹介という学びの具体化、複数の出来事から学びを言語化するという抽象化が繰り返行われていた。ワールド・カフェでは、参加者が自分の意見を披露するとともに、他の参加者の意見に対しての自らの視点から考えを述べることにより斬新なアイデアが生まれる（香取ら、2009、p.54）としている。実習校での出来事が伝えられるだけでなく、その出来事についての各学生の考え方や意見が交換されることこそが重要なのである。考え方や意見を交流することで、具体化と抽象化が繰り返され、学びをぴったり表す言葉が見つかる。そして、新しいカテゴリーや付箋が追加され（表2,3,4の下線）、図にカテゴリー同士を結ぶ新たな線が書き込まれたり、旅人を介して他のグループに学びが伝えられ、ホームグループの学びに組み込まれることで、複数の学びを統合した納得できる知識として理解されていくと考える。またCグループ

にて、実習指導教員からの実習記録への問いかけについて話し合わせ、集団の中の個を理解していったように、他の学生、実習指導者、実習指導教員という異なる立場の人々のアイデアが持ち込まれることは、具体化と抽象化の行き来を活発にすると考える。

2. 学校実習まとめのセッションにおける「統合」への提言

最終的な学びとして作成された模造紙の図を説明する一文には、模造紙の図の中で重要だとされることが表現されていた。学校における看護活動の理念や本質について、文献では、児童・生徒・学生・幼児および教職員の健康の保持増進を図ること、学校教育活動に必要な保健安全的配慮を行うこと、健康の保持増進を図ることができるような能力を育成すること（櫻井、2008、p.220）、心身ともに健康な生活を送れるよう支援することを通じ成長発達を促進すること（石井、2014、p.6）が挙げられている。一文に記載された重要とされることは、学校保健活動の理念や子どもの集団への看護活動の本質と重なっていた。また紹介した3つのグループのように、同じカテゴリーを生成していても最終的な一文はグループごとに異なった。このことから、学生は、前述した2つのプロセスを経たことで、それぞれのグループで納得できる自分達の枠組から学び同士の関係性を捉え、理念や本質を導き出していったと推察される。学校実習まとめのセッションにおける統合とは、学生自身が納得できる学びの枠組・捉え方から学びの関係性に気づき、学校保健活動の理念や本質を理解していくプロセスであると言える。おとなの学習として変容的学習について論じた Mezirow（2010/2012、p.43）は、学習は意味の生成であるとし、学習とは、行動指針に対する新たな、または修正された解釈を構成し、それを自分のものにするということであると述べている。このセッションにおける理念や本質を導き出す活動は、複数の学びの解釈を見出し自分の言葉で説明していく、という学びを統合するプロセスの学習でもあったと言える。学校実習まとめにおける統合には、学びを統合するプロセスの学習も含まれている。

Cグループでは、学校という教育の場における指導を理解した上で看護の視点から文章が作成された。このように学校での実習は、教育という領域へと視野を広げ、子どもと家族への関わりを知った上で、改めて看護活動の意義を考える視点や、看護活動との共通性を見出すという視点も生ん

だ。石井(2005)は、養護教諭の活動の中心に関する学びと、成長段階の特徴や教育活動のなかで行う意味を、学生が関連させて考えられるよう働きかけることは、生活集団の中で機能する看護の基本的な考え方に迫る学びにつながると考察している。子どもと家族への支援について、教育という視点も含め広域に理解した上で看護活動を捉え直すことも、学校実習まとめに求められる統合であると考え。

学生の感想では、「楽しかった」という記載が多く見られた。学生が感じた「楽しい」とは、学びの考え方を変化させながら、理念や本質に向けて子どもと家族への看護活動の理解を深化させることや、学びを全体的で包括的な視点から考えるという知的な活動への楽しさであったと考える。統合とは、知的な活動への楽しさを伴うものであると言える。

3. 本研究の限界と今後の課題

本研究では、類似と相違から共通性を導き出す分析と、グループを取り上げ全体の構成を導き出す分析を行った。グループを取り上げた分析においては、今後、より多くのバリエーションを追求し、学びを統合していくプロセスを理解する必要がある。また医療施設での実習を含め、子どもと家族への幅広い看護活動において、どのような理念や本質に向かって学びが統合されるのかを検討する必要がある。

学校における看護実習への今後の課題として、学生が、学校保健活動の理念や本質を自分たちの言葉で理解していく支援の充実が求められる。また学生の学びに対する意見・問いかけの意義や、学びの統合について、実習指導者と共有し、より良い指導について意見交換していくことが求められる。

V. 結論

本研究は、ワールド・カフェとKJ法を組み合わせ、学校実習まとめとして学びを統合していくセッションを考案し、学びを統合していくプロセスを明らかにした。そして学校実習まとめにおける学びの統合がどのようなものであるかを提言した。

統合された学びの内容は、【連携】【個別性／個性／個】【成長発達／発達】【関わり／対応】【集団への支援／集団生活／個人から集団】【予防】【継続支援】等であった。統合された学びを精練した一文は、子どもと教職員の健康と安全を守ること、子どもが自分の健康について意識を向けて考えること等を述べていた。学びを統合していく話し合い

では、カテゴリ内容の検討を経て、カテゴリの関係性や図全体の意味が検討され、幅広い視点から学校保健活動の意義が検討されていた。セッション後の学生の感想からは、【多様な視点からの学習】と【探求することの楽しさ】の2つのカテゴリが生成された。

学校実習まとめのセッションには、学びを整理する枠組をつくり変えていくプロセスと具体化と抽象化を行き来するプロセスがあると考えられ、学びの統合とは、学生自身が納得できる視点から学校保健活動の理念や本質を理解していくプロセスであり、知的な活動への楽しさを伴うものであると言える。

謝辞

本研究にご協力いただいた学生の皆様、実習校にてご指導いただいた教職員の皆様、学校実習まとめのセッションにご協力いただいた助教の皆様に深く感謝申し上げます。

本研究の学生の感想については19th East Asian Forum of Nursing Scholarsにて報告した。

文献

- Anderson, H., Goolishian, H., 野村直樹. (2013). 協働するナラティブ・グリーションとアンダーソンによる論文「言語システムとしてのヒューマンシステム」(p.50), 遠見書房.
- Brown, J., Isaacs, D. (2005/2007). 香取一昭, 川口大輔 (訳), ワールド・カフェ-カフェの会話が未来を創る-(初版). ヒューマンバリュー.
- Flick U. (1995/2002). 小田博志, 山本則子, 春日常ほか (訳), 質的研究入門-〈人間の科学〉のための方法論, 春秋社.
- 石井康子. (2005). 学校看護実習からの学生の学び. 岐阜県立看護大学紀要, 5(1), 65-70.
- 石井康子. (2014). 学校看護活動. 宮崎美砂子, 北山三津子, 春山早苗ほか (編), 最新公衆衛生看護学第2版 2014年版各論 2(p.6). 日本看護協会出版会.
- 香取一昭, 大川恒. (2009). ワールド・カフェをやろう 会話がつながり、世界がつながる. 日本経済新聞出版社.
- 川喜田二郎. (2000). 続・発想法 (52版). 中央公論新社.
- Mezirow, J. (2010/2012). 金澤睦, 三輪建二, 常葉-布施美徳 (訳), おとなの学びと変容-変容的学習とは何か (初版) (p.43). 鳳書房.
- 櫻井尚子. (2008). 学校保健・看護. 松田正巳 (著者代表), 標

準保健師講座・3対象別地域看護活動（第2版）（p.220）. 医学書院.

山田小夜子, 渡辺美恵, 辻田結衣. (2014). 学校保健実習における学生の学びと教育上の課題. 岐阜医療科学大学紀要, 8, 53-61.

Yin, R.K. (1994/2011). 近藤公彦（訳）, 新装版 ケース・スタディの方法 第2版. 千倉書房.

（受稿日 平成28年8月29日）

（採用日 平成29年1月30日）

The Process of Integration of Learning in Practical Nursing Training at Schools

Mami Yamamoto and Kaori Hibi

Nursing of Children and Child Rearing Families, Gifu College of Nursing

Abstract

At our university, practical nursing training is conducted at schools. The authors presented a summary session of practical training at schools incorporating the World Café and KJ methods with the aim that students organize what they learned through their practical training and develop their learning further. The objective of this study is to describe the process of integration of learning and to elucidate the integration of learning from practical nursing training in schools through the summary sessions.

The study participants were 80 students that went through practical nursing training at schools. The data include diagrams on simile papers prepared in the session, a caption for the diagram, audio recordings of student discussions and their transcripts, students' impressions, records of opinion exchanges of training supervisors (the authors). Diagrams on simile papers were classified by category names. Captions for diagrams and student impressions were analyzed by the grouping of meanings, and transcripts of the discussions were analyzed by the progress of the discussions. In implementing this study, we presented the outline of the study, the protection of privacy, and the voluntary nature of study participation, after which consent was obtained. This study was conducted with the approval of the university research ethics committee.

The categories generated by many groups were [cooperation], [growth and development/development], and [involvement/response], and the diagrams on simile papers presented sentences on protecting the health and safety of children and school personnel, children becoming aware of their own health, etc., as important points. Discussions among students changed from the introduction of specific events and an examination within categories to the relationship between categories and the meaning of the whole diagram. The meaning of school health activities was examined from the wide range of view. Students experienced learning from diverse viewpoints and felt joy from inquiry.

Integration of learning during a summary session of practical training in schools is considered a process in which the framework that organizes learning through training is changed, while promoting an understanding of the concept and true nature of school health activities from a viewpoint that individual students can understand. It was considered an activity with intellectual enjoyment.

Key words: learning, integration, process, school health