

主体的に学ぶ力を育成する実習方法の検討 : 経験型実習教育の現状と課題

著者	李 慧瑛, 下高原 理恵, 峰 和治, 深田 あきみ, 新橋 澄子, 緒方 重光
雑誌名	鹿児島大学医学部保健学科紀要=Bulletin of the School of Health Sciences, Faculty of Medicine, Kagoshima University
巻	25
号	1
ページ	47-58
別言語のタイトル	Training Method for Fostering Self-Directed Learning Skills: Current Situation and Future Challenges Regarding Experience-Based Learning
URL	http://hdl.handle.net/10232/23884

主体的に学ぶ力を育成する実習方法の検討

－ 経験型実習教育の現状と課題 －

李 慧瑛¹⁾, 下高原 理恵²⁾, 峰 和治²⁾, 深田 あきみ³⁾, 新橋 澄子³⁾, 緒方 重光¹⁾

要旨 看護学生の主体的に学ぶ力を育成する実習方法を見出すため、本邦の経験型実習教育の動向について文献検討を行った。この教育方法は、学生の直接的経験を教材化するものであった。経験を引き出し学びに繋げる実習中のプロセスレコードや半構成的面接は、学生の思考を深め行動を探究的にする効果があると言及されていた。一方でこの手法は、教員自身の高い資質や指導スキル、時間をかけた丁寧な関わりが必須であった。この事が、経験型実習の普及を阻んでいる理由と考えられた。課題として、教員の実習指導能力向上のための方策や実習記録・評価方式の見直し等が示唆された。そして、主体となり判断・行動できる学生を育てるには、包括式徒弟式学習と融合させた実習方法が望まれる。また、これに加えてPBL/アクティブラーニングの手法を組み合わせた教育を展開することが重要である。

キーワード： 文献検討, リフレクションシート, ビジョンゴールシート, 徒弟式学習, アクティブラーニング

緒言

近年、若い世代は、生活体験が乏しく、社会常識の未習得やコミュニケーション能力の不足など社会的に未熟な傾向にあり、そのことは学習活動にも影響を及ぼしている¹⁾。このような背景から、中央教育審議会において、「従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修（アクティブラーニング）への転換が必要である。学生は主体的な学修の体験を重ねてこそ、生涯学び続ける力を修得できるのである。」と提言されている²⁾。

この提言内容は、看護教育においても同様の課題となっている。平成23年厚生労働省の看護教育の内容と方法に関する検討会報告書の中で、「生活体験の乏しさから、教育を行う上では教員の丁寧な関わりが必要となる一方で、それが学生の主体性や自立性を育ちにくくしている

側面がある。」、「限られた時間の中で学ぶべき知識が多くなり、カリキュラムが過密になり、主体的に思考して学ぶ余裕がない、知識を活用する方法を習得できない。」等の問題が述べられている³⁾。

看護師は生涯学び続けていかなければならず、最先端の医療技術だけでなく、社会保障制度や保険制度、社会情勢、自己の倫理観、人間理解のための知識等、身につけるべきことは多岐にわたっている。自らに起きる事象の中で、問題意識を持ち、気づき、学んでいくことが出来るように主体的に学ぶ力を身につけることが求められる。

看護基礎教育において能動的学習への転換は必須の課題であり、なかでも臨地実習は、患者や看護師、他の医療スタッフと実際に関わりながら、看護実践能力と主体的に学ぶ力を築く重要な教育の場であることからその教育方法を見直す必要がある。臨地実習の目的は、理論と臨床が学生の体験において1つになることである⁴⁾。思考の開始段階として、現実的な経験状況が必要であり、

¹⁾ 鹿児島大学医学部保健学科看護学専攻臨床看護学講座

²⁾ 鹿児島大学大学院歯学総合研究科

³⁾ 豊稷学園金沢医療技術専門学校看護学科

連絡先：李慧瑛

〒890-8544 鹿児島市桜ヶ丘8-35-1

TEL/FAX : 099-275-6760

E-mail: riheyon@health.nop.kagoshima-u.ac.jp

臨地実習中の経験の中で「どのような看護をするか」という看護についての自分なりの考え方と自ら学んでいく力を育てることである^{5, 6)}。しかし近年では、医療の高度化、在院日数の短縮により、臨地実習において看護学生が経験、実践できる内容は以前よりも限られている。

また、現行の臨地実習の多くは1人の患者を受け持ち、看護過程を展開することに重きが置かれているため、多重課題への対応やチーム医療、医療倫理などについては学生が経験していても、それを学びとして認識できていないことがある⁷⁻⁹⁾。これは、新人看護師になった際に受けるリアリティショックの原因の一つであり、看護実践能力の育成を阻んでいるとも考えられている^{10, 11)}。看護基礎教育における臨地実習では、このような問題を解決し、看護実践能力を身につけ自身で学んでいくことのできる人材を育成する教育方法を見出すことが求められる。そのためには、教員は学生が体験したことを引き出し、それを省察、概念化し、次の実践に活かすプロセスである経験学習を支援する必要がある¹²⁾。

そこでまず、本邦で実践されている経験学習の1つである経験型実習教育について文献検索し、この教育実践方法の有用性や現状の問題点について検討する。また、今後の課題を明らかにし、主体的に学ぶ力を育成する実習方法を提言することが本研究の目的である。

研究方法

1. 研究デザイン

包括的文献検討

2. 対象文献

医学中央雑誌 Web 版（以下、医中誌）および国立情報学研究所学術情報ナビゲータ（以下、CiNii）の文献検索システムに登録されている文献を対象とした。各検索システムの登録開始年度から2014年11月10日までに掲載されているものとした。キーワードは、「経験型」、「実習／臨床実習」、「看護」に設定した。検索文献は原著論文に限定して、総説、会議録、解説、雑誌記事は除外した。

3. 分析方法

対象の文献を精読し、研究目的、研究方法、結果について整理した。次に、論文の内容を検討し、分類を行った。時間をかけて2回分析を行い、一致をみないものに関して再検討した。論文の分類に際しては、分析経験ある研究者にスーパーバイズを受け、結果の妥当性に努めた。さらに明らかになっている知見をまとめて、これまでの成果と今後の課題について検討した。

4. 用語の定義

1) アクティブラーニング

教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、

学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称である。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループディスカッション、ディベート、グループワーク等も有効なアクティブラーニングの方法である¹³⁾。

2) 経験学習

Dewey や Lewin, Piaget の学習理論の研究に基づき、Kolb が提唱した学習理論である。経験学習は、学習を結果ではなくプロセスとして捉える。具体的な体験を受け、抽象的な概念化、そして能動的な試みへ進むためのステップとして、内省的な観察（振り返り）が位置づけられている¹⁴⁾。

3) 経験型実習教育

この教育方法は、1997年に安酸が提案したものであり、とくに Dewey の「直接的経験と反省的経験」の教育理論を基にしている¹⁵⁾。複雑な現象の中での経験を、学習者が自ら意味づけをしていくという学習形態をとる実習を経験型と呼んでいる。経験型実習教育では、学生は講義・演習で学んだ看護学の知識や技能をいったん忘れて、患者やその家族、医療従事者との関わり、臨床の中に完全に身を委ねる直接的経験が推奨される。その直接的経験から、学生が内省的経験を繰り返しながら学んでいくプロセスを援助していく方法である¹⁶⁾。

結果

1. 対象文献の分析

医中誌で「経験型」、「実習／臨床実習」、「看護」をキーワードに文献を検索したところ、50文献が該当した。その内、総説、会議録、解説・雑誌記事を除いた21文献を抽出した。

次に、CiNii で検索した結果、41文献が該当した。医中誌で既に検索された文献を除くと、10文献が残った。計31文献を精読して、研究の手順に沿って記載されているもの、経験型実習教育の意味内容を含んでいるものを抽出した。最終的に、対象文献は、26件となった。26文献については、文献検討対象文献一覧に示す。

対象文献は、すべて質的研究であった。年度別文献件数の推移を図1に示す。1999年から経験型実習教育としての研究が掲載され、2012年まで年間1～4件の件数で推移していた。実習領域別に見ると、精神看護学領域での研究が最も多く、26件中16文献が該当した。

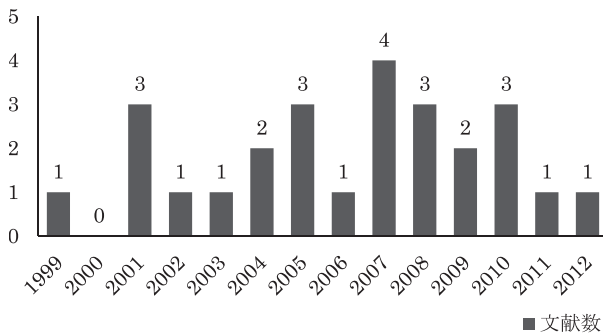


図1 対象文献の年度別件数 (n=26)

2. 対象文献の目的・内容による分類

文献の目的, 研究方法, 内容を整理した結果, 「経験型実習教育の教授方法」, 「経験型実習教育における学生の学びのプロセス」, 「経験型実習教育の効果」の3つに大分類することができた。「経験型実習教育の教授方法」

は, 18件が該当した。この18件は, さらに次の3つに小分類できた。『経験型実習教育で学生の学びを促す方法』, 『経験型実習教育で学生の学びを促す教員のかかわりや資質』, 『教育機関と臨床施設の連携強化のための取り組み』である(表1)。

1) 経験型実習教育の教授方法

経験型実習教育の教授方法について, 整理したものを表2に示す。

(1) 経験型実習教育で学生の学びを促す方法

采澤ら(2012), 富澤ら(2010)は, 半構成的面接法を取り入れた個別指導は, 学生の経験を引出し, 意味づけに繋がれたとしていた。青山ら(2001), 富澤(2001)は, ラベルワークをカンファレンスで取り入れることによって, 言語化できない直接的経験をデータとし, 学生の思考を高め行動を探索的に

表1 対象文献の分類と該当件数

研究内容の大分類	小分類 (件数)	
経験型実習教育の教授方法	経験型実習教育で学生の学びを促す方法(6)	17
	経験型実習教育で学生の学びを促す教員のかかわりや資質(6)	
	教育機関と臨床施設の連携強化のための取り組み(5)	
経験型実習教育における学生の学びのプロセス	なし	7
経験型実習教育の効果	なし	2

表2 「経験型実習教育の教授方法」に該当する文献の概要

(1) 経験型実習教育で学生の学びを促す方法

発表年・著者	研究目的	研究対象	実習領域	研究方法	結果
采澤陽子ら(2012)	実習への不安を表現していた学生Fに対する教員の関わり方の構成要素を分析する。	A教員, およびA教員が受け持った学生のうち実習への不安が強い1名	基礎看護学	半構成的面接法。対象学生に対する教員の関わりについて, Gibbsの「リフレクションサイクルモデル」と安藤らの「経験型実習教育における授業過程モデル」の教師による援助の5つのカテゴリを参考に分析。	学生の個別指導内容に伴う教員の援助構成要素は【学生の直接的体験の把握】【不安や困難等問題の明確化】【学習可能内容を考え, 助言・提案する】【関わりの方角性を考え, 伝える】【経験の意味づけの援助】というカテゴリに分けられた。また, Gibbsのリフレクティブサイクル過程のうち特に「表現: 語る・記述する」と「感情」を意識した教員の関わりが有効であると考えられた。
富澤美幸ら(2010)	半構成的面接法を取り入れた個別指導時の, 教員の関わり方の構成要素とその効果を分析する。	G教員, G教員がうけもった学生6名	基礎看護学	面接内容は「実習を通して抱いた心配や困ったこと」「実習の目的や方法の確認」「自己課題」など。教員の会話部分について, 安藤らの「経験型実習教育における授業過程モデル」の教師による援助の5つのカテゴリを参考に分析。	学生に対する教員の関わり方の構成要素は, 発問や確認をしながら【学生の直接的体験の把握】をし, 「聴く姿勢」を保ちながら学生の話を促進させ, 【不安や困難等問題の明確化を図る】【学習可能性内容を考え助言・提案する】【関わりの方角性を考え伝える】【経験の意味づけの援助を行う】ことであったと考えられた。
安永薫梨ら(2009)	経験型精神看護学実習で, 学生がどのような場面で, 臨床指導者や教員の患者への対応をロールモデルとして学習の参考にするのか, その時どのように感じどのような学びを得るのかを明らかにする。	精神看護学実習を終えたA大学看護学部学生74名	精神看護学	半構成的質問紙調査。学生が臨床指導者や教員をロールモデルとして学習の参考にした経験に関する5段階評価とその具体的な場面などを質問した。独自の記述部分に関しては, 質的帰納的に分析。	43名から回答を得た(回収率58.1%)。6割の学生が実習中に臨床指導者や教員をロールモデルとしていた。患者の対応に困った時や, 何かを促す時はもちろん, 患者に楽しんでもらいたい時にも, 臨床指導者や教員のロールモデルを見て「素晴らしい」と感動し, 個性のある看護について学んでいることが分かった。また, ロールモデルを示す際, 学生がネガティブな感情を抱くこともあることが明らかになった。
吉野由美子ら(2008)	開放型病棟に着目し, 経験型の実習教育としての教師の学習支援の方角性について検討する。	看護短期大学の学生479名	精神看護学	精神看護学実習終了時の自作の文章完成形式のアンケートの「精神看護は()」を病棟構造(開放・閉鎖)・機能(一般・療養)と合わせて, テキスト型データ解析ソフトウェアマイナーVer.1.1を用いて分析。	4年間のべ479名のうち, 調査対象は405名(回収率84.6%)。療養開放型で実習した学生のアンケート結果からは, 有意なキーワードはなかった。セルフケア度が高いため直接的経験が少ない, もしくは顕在化しにくいと考えられた。療養開放型の病棟では, カンファレンス, プロセスレコードなどを手がかりに直接的経験を丁寧に教材化し, 看護の意味付けを行う必要がある。
青山誘子ら(2001)	経験型実習にラベルワークを取り入れた実習方法が, 経験を自ら意味づけしていく主体を育てることに有効かどうかを検討する。	H看護専門学校3年生16名 カンファレンスで学生が記述したラベル599枚	精神看護学	経験型実習とラベルワークのパラダイムに基づき, 学生の経験の変化を分析し, 学生が経験を統合して看護の概念を導き出す過程を構造化した。	ラベルワークは言語化できない直接的経験からデータを取りだし, 思考を飛躍的に高める効果があった。学生は言語化できない直接的経験から思考を高め, 行動も探索的となり, 経験の意味の統合が豊かになっていった。
富澤美幸(2001)	カンファレンスにおける「ラベル学習」の効果と「教材化のためのワーク」の活用効果を明らかにする。	看護系短期大学3年生44名	精神看護学	1)「ラベルワーク学習」を展開しての効果的質的分析, 学生のアンケート調査 2)「教材化のためのワーク」を展開しての質的分析	学生は, 主体性を持って実習に臨めるよう行動が変容していった。お互いの意見を聞き, 交換するなかで自己の気づきが深まっていく経験を獲得して, カンファレンスの意義を実感し, 学んでいた。学生の困った場面を意識的に捉えることにより, 学生が自分のとった行動を自信や意欲に繋げ, 自らの力を高めることが出来る。

(2) 経験型実習教育で学生の学びを促す教員のかかわりや資質

発表年・著者	研究目的	研究対象	実習領域	研究方法	結果
東中須恵子 (2010)	経験型実習指導による学生の学びへの関与を明らかにしその有効性について明らかにする。	精神看護学実習を修了し、経験型実習を実施した者の中から教員が無作為に選出した学生4名	精神看護学	指導者(教員)の学生への関わりを事例として記述。そこから、経験型実習教育における授業モデル(安酸)により分類した。学生の経験の意味づけの援助により学習支援が出来ているかどうかを考察した。	経験型実習指導の方法は、(1)学生の「見た」「聞いた」「感じた」ことを経験として活用することで、学生の思考を発展させている。(2)教材として使用するにあたり指導者は、学生の経験を聴き共有化する努力が必要である。(3)指導型実習指導と経験型実習指導が混合することもあるが、指導者は思い込みには注意が必要である。
芥川清香ら (2007)	成人看護学実習における教師と学生との関わりを通して、経験型実習教育に必要な「実践力量」を、安酸の提唱した教師の8つの能力をもとに検討する。	臨床実習を担当する教師2名、看護系大学の3年次学生2名	成人看護学	成人看護学実習終了直後、教師が十分な指導ができなかったと思った場面をプロセスレコードに書き起こし分析した。経験型実習教育で教師に必要な「実践的力量」として、安酸(2005)が提唱している8つの能力をもとに分析した。	実践的力量として教師に求められる8つの能力のうち、「学習的雰囲気」「患者理解」「学生の理解」の能力は育まれていたが、「学生の学習能力への信頼」「言語化能力」「状況把握能力」「臨床教育判断能力」「教育技法」については、指導能力に困難さが認められた。
安田妙子ら (2005)	本学(大学看護学部)の経験型精神看護実習において、精神看護領域外の指導教員が直面する困難の内容を明らかにすることを目的とする	看護教員6名	精神看護学	半構成的インタビューを行った。語られた内容から指導教員が直面した困難に関するデータを抽出し、項目ごとに分類し質的帰納的に分析した。	指導教員が直面する困難の中心的な内容として、<精神科臨床経験がないことから自己の指導能力不足感>が明らかになった。また、「実習期間が短い」「受け持つことができる患者の絶対数が少ない」など<実習教育システム>に関する困難を多くの教員が感じていた。
富澤美幸 (2005)	実習の中での直接的経験を反省的経験に高めていく教員の指導内容を次の二つの側面から検討する。	精神看護学実習を実施した学生83名	精神看護学	1)「ラベルワーク学習」を実践し、実習の中での学生の戸惑いや不安の内容を具体的に表出し、学生の主体的な学びを引き出す。 2) 教員の指導内容を、6つの項目に従って「教材化のためのワーク」に記載していく。	学生の体験のラベルは、「患者とのかかわりの中で困ったこと」が71.9%を占めた。教員の関わり方向性は、傾聴・リフレイン・モデリング・ステップバイステップ・行動・結果予測・成功体験モデリング 言語的説得であった。 「ラベルワーク学習」は、体験の意味づけを促進するための教材として有効である。また、作成した「教材化のためのワーク」は、教材化のプロセスにおける学生の状況を客観的に見るために使用可能なことが示唆された。
吉野由美子 (2004)	グループ面接の場面における教師の発話内容の分析から、グループ面接場面における教師の関わりを明らかにする。	グループ面接を実施した21グループのうち、11グループの面接場面における発話内容	精神看護学	録音した内容を文脈に分けて、コード化した。	教師の発話内容は 面接の進行に関するもの、評価に関するものに大別され、評価に関するものは、1. 自己評価者の経験を照らし出す関わり、2. 経験の意味づけを促そうとする関わりなど、6つのカテゴリーに整理された。教師は学生と共有できる直接的経験を探索したり、誘導しながら、グループにその過程を提示し、共有できるように関わっていることが明らかになった。
野中淳子 (1999)	1. 教師の陥りやすい見方や解釈を明らかにする。 2. 教師自身の変化を明らかにする。 3. 上記をもとに教育的意義を明らかにしていく。	1994年に入学した看護系短期大学生2年次60名と教師	小児看護学	連想語を用いた学生の自己評価をもとに、学生の内面報告と教師の内面報告を分析した。	教師の陥りやすい見方や解釈は6つの特徴があった。教師の学生への見方の変化のプロセスは5段階あった。学生が経験したことをどのように意味づけしているかのプロセスは重要であった。さらにそれを見ている教師の内面で起こっていることが整理された。学生が経験したことの意味づけと、それを解釈している教師との一致とズレをいかに認識するかが重要であり、そのためには第3者の意見を取り入れていくかが課題である。

(3) 教育機関と臨床施設の連携強化のための取り組み

発表年・著者	研究目的	研究対象	実習領域	研究方法	結果
清水夏子ら (2011)	経験型実習教育の教材化に関する研修会と、そこで行ったロールプレイを行った効果について検討する。	実習教育に直接携わる助教・助手(研修1回目10名、研修2回目11名)	全領域	1) 指導困難な2事例をもとにディスカッションを行い、ロールプレイで発表。教員の発言について比較検討。 2) 研修会に参加した教員へのアンケート調査。Excelで統計的に図示化した。	2回の研修会の事例は同じであったにも関わらず、ロールプレイのシナリオは大きく変更された。悩む学生の理解や自身の実習指導の傾向、教材化や教育方法が教員毎で異なっていることに気づく機会となった。アンケート調査では参加者の研修会に対する満足度は非常に高かった。このような研修会は継続的に実施する必要がある。
永田真由美ら (2009)	平成19年度に実施した臨床実習指導者研修会により、研修会参加者の臨床実習における学びと学生の学びを支援することに関する主体性がどのように育成されたかを明らかにする。	研修会に参加した臨床指導者26名		研修会の中で学んだことについて1200字程度で記述されたレポートを分析した。「本研修会で得た臨床実習における学びと学生の学びを支援することに関する主体性」の側面について意味が取れる最小単位をコードとして取り出し、分類した。	研修会を通じて育んだ臨床実習における学びと学生の学びを支援することに関する主体性は、「自己理解」「自己の準拠枠への気づき」「認識の広がり」「積極的ストラテジー(指導者としての価値の気づき)」「指導を通じた成長への希求」「看護師仲間としての期待(学生を育てることの意味への気づき)」「臨床実践経験の意味への気づき」「学生理解」の8カテゴリーが抽出された。看護学生の学びを支援する研修会参加者の主体性育成に有用であったと考えられた。
佐藤香代ら (2008)	看護学生の実習到達度評価の現状を把握し、看護教育上の課題を明らかにする。	実習施設と大学との第1回合同実習調整会議への出席者144名(施設指導者と教員の計)		対象者の属性、経験型実習の認知度および導入状況、実習の到達度評価に関する12項目、合同実習調整会議の満足度に関する項目から構成した質問紙調査。SPSS(Ver.16.0)を用い、単純統計およびχ ² 検定を行った。	学生の実習状況について、明らかにすることが出来た。今後は、教員の指導力・看護実践力の向上および実習体験を確実に積み重ねていけるような工夫、臨床側との連携強化が課題であることが明らかになった。今回の合同実習調整会議は、施設指導者と教員の知識を深め、連携を強化し課題を共有する上で意義があった。
安永薫梨ら (2007)	経験型実習教育の均質化とレベルアップを目的に、A大学の看護学教員が実習施設の看護師と協働で実施した経験型精神看護実習教育ワークショップの効果を検討する。	ワークショップ企画・運営会議の議事録、参加した教員および看護師27名に対するアンケート	精神看護学	臨床指導者と教員が協力してワークショップを作りあげていくというプロセスに重きを置いたアクションリサーチを実施。実習後ワークショップ時に構成的・半構成的質問紙調査を実施。質問紙の結果やワークショップの企画・運営委員会の議事録内容より、実習指導に関する効果を評価した。	アンケートの回収数は21部であった(回収率77.8%)。企画の際から、教員、看護師が協働したことにより、参加者のニーズに合った内容になった。自由記述の内容分析から、ワークショップによる参加者への効果として、【実習内容の共有ができた】【経験型実習教育への関心の増大】【実習指導意欲への動機づけ】のカテゴリーが抽出された。
安永薫梨ら (2007)	臨床指導者と教員が共同で経験型精神看護実習指導に関する事例検討会を行うことによって、どのような成果をもたらすのか、またその一方でどのようなことが問題として生じるのかを明らかにする。	4ヶ所の精神病院に勤務する看護師でワークショップに参加した18~21名、精神看護学実習を担当した教員9~11名	精神看護学	事例検討会、事例検討会を実施した。実習前と後に独自に作成した質問紙でアンケート調査を行った。自由記述は質的帰納的に分析し、その他はSPSS11.0J for Windowsを用いて基本統計量を算出した。	参加者は自分の経験や考え、思い、状況などと事例を照らし合わせながら多面的にアセスメントすることができていることが分かった。また、課題として、学生のパーソナリティに焦点が当てられ、学生理解を踏まえた指導のあり方などについての議論が充分に行えなかったことが明らかになった。

できたという結果を得た。吉野ら (2008) は、カンファレンスやプロセスレコードは直接的経験を教材化する手がかりとなるとしており、これは采澤ら (2012) が、述べた Gibbs のリフレクティブサイクル過程のうち特に「表現：語る・記述する」と「感情」を意識した教員の関わりが有効であるという考察と一致していた。また安永ら (2009) は、学生は教員や臨床指導者をロールモデルとしており、個別性のある看護について学んでいることを示していた。

(2) 経験型実習教育で学生の学びを促す教員のかかわりや資質

東中須ら (2010)、吉野ら (2004) は、教員の関わりをプロセスレコードや逐語録に起こし、質的に分析した。東中須らは、教員は、学生の経験を教材化するにあたり、学生の経験を共有する努力が必要であると述べており、吉野は、面接場面において教員は学生と共有できる直接的経験を探索する関わりをしていたと述べていた。

芥川ら (2007) は、教員の関わりを事例として記述し、安酸が提唱する教師に求められる能力に沿って分析した。教員は、「患者理解」、「学生理解」、「学習的雰囲気」の3つの能力は育まれているが、「学生の学習能力への信頼」や「言語能力」、「臨床教育判断能力」、「状況把握能力」、「教育技法」については困難を感じていた。安田ら (2005) は、教員を対象に半構成的面接を実施し、実習指導分野で臨床経験がないと指導能力不足を感じることで、教育システムの困難について言及していた。

東中須ら (2010) は、教員は思い込みに注意しなければならないとしており、野中 (1999) は、学生が経験したことの意味づけとそれを解釈している教員の一致とズレを認識する必要があり、そこには第三者の意見が必要になると言っていた。

(3) 教育機関と臨床施設の連携強化のための取り組み

清水ら (2011)、永田ら (2009)、安永ら (2007) の研究では、臨床指導者と教員が事例検討やロール

プレイを行う研修会を開催していた。自身の指導方法の傾向や教材化について学び、知を共有し視野が広がる場となっていた。また、臨床との連携を強化し、課題を見出すことに効果があった。佐藤ら (2008) の実施した調査でも、合同実習調整会議で実習を振り返ることで同様の効果を得ていた。安永ら (2007) は、臨床指導者と教員が共同でワークショップを企画・運営することで、双方のニーズに沿ったより効率的なワークショップの開催と連携の強化を図れるとしていた。

2) 経験型実習教育における学生の学びのプロセス

瀧澤ら (2004, 2003)、大塚ら (2002) は、学生がどのような場面を直接的経験としているかをレポートの内容から抽出した。瀧澤ら (2003) では患者の変化、大塚らは患者・家族の示した言葉や態度、反応であるとしている。瀧澤ら (2004) は、これらの直接的な経験を意味づけ、看護師と患者の信頼関係について学んでいると述べた。

青山ら (2001) は、「反省的経験に至ったきっかけ」を明らかにし、学生が自分の経験を看護学的に意味づけする手がかりは「面接場面」、「体験場面」、「振り返り」、「統合」であるとした。

瀧澤ら (2010) は、共感経験尺度 (EESR) を用いて、その類型と学生の学びの関係を明らかにした。未熟な共感である共有型が多かった。両向型の学生が自らの学びの程度が高い傾向にあった。

3) 経験型実習教育の効果

芥川 (2007) は、リスクマネジメントをテーマに経験型実習教育を実践し、看護実践能力や看護師としての役割意識や、責任が育成される効果があるとした。一方で、学習者のレディネスが求められるため、早期の実習教育での導入については、疑問視していた。瀧澤 (2005) は、経験型実習教育を行った13年間の歩みを振り返って、人間関係の深まりのレベルで、実習における経験を捉える

表3 「経験型実習教育の効果」に該当する文献の概要

発表年・著者	研究目的	研究対象	実習領域	研究方法	結果
芥川清香 (2007)	学生によるこれまでの実習経験の中から、医療事故を起こしやすい危険場面を教材化し、その学習課題を通じて経験型実習教育実践の有効性について検討する。	看護大学4年次学生8名		学生がリスクマネジメントをテーマに行った実習。実習では学生が実習内容をカードに書き、KJ法で分類した。	学生の記述したカードは、160ラベル、10カテゴリーに分類された。それらの内容を検討したところ、経験型実習は、看護実践能力や看護師としての役割意識、責任が育成される学習効果が期待でき、今回の実習でもそれが出来ていた。対応策は121ラベル、6カテゴリーとなった。カンファレンスの過程での教員の関わりと学生の反応についてまとめている。新たな視点を与えることや、また学生の主体的な活動を評価した。経験型実習には、学習者である学生のレディネスが求められる。早期実習教育は危険がある。
瀧澤直子 (2005)	本学における精神看護学の変遷、特に精神看護学実習に視点をおいてその教育的役割を考察し、現在に至るまで導入している実習方法の効果の示唆を得る。	1) A短期大学の紀要、年報 2) 2000年度の精神看護学実習終了後のアンケート	精神看護学	本学 (医療系短期大学) における1991年度～2004年度の精神看護学実習の歩みを振り返るとともに、経験型の精神看護学実習を取り入れて2年目の2000年度の実習後に、学生を対象に実施した文章完成法による自由記述のアンケート調査を検討した。	アンケート調査では、「カンファレンス」「プロセスコード」「レクリエーション」および「患者との関わり」について文章完成法により質問した結果、学生は精神の健康問題をもつ人との人間関係の深まりのレベルで、実習における経験を捉えることができていることが分かった。

ことができる」と述べていた(表3)。

考察

1. 経験型実習教育の現状

1) 文献の年次推移と対象領域

対象となった文献数や年次推移を見ると、この領域の研究は少なく、まだ端緒についたばかりである。理由として、実際に実施するとすると、この実習方法は教員の資質が問われ、時間とマンパワーが必要であることが考えられる。また現実的に、実習方法を転換するには、前準備として、実習先への依頼や趣旨を理解してもらうのに時間や労力を伴うことなどもあるのではないかと推察される。

また、経験型実習教育が精神看護学領域で多く取り入れられてきたのは、元々この分野での取り組みであったからであると思われる。精神看護学実習は、対象となる精神障がい者への偏見や講義の中でのネガティブなイメージがあり、学生が実習にストレスを感じやすくなっている¹⁷⁾。さらに、学生が精神科での不可解な特殊性があると感じる経験ではそれが意味づけされないまま実習が終了してしまうことがある。精神を病むということ、それによる生活上の困難を実際の関わりの中で実感した学生の経験に焦点を当てて学んでいく方法が有用と考えられたためであろう¹⁸⁾。

2) 問題解決能力と経験型実習教育

日本看護協会が定めている看護業務規準の中の一つに、「専門的知識に基づく判断」がある。これは看護を必要としている人々の状態を識別し、問題解決に関する意思決定をすることである¹⁹⁾。このことからわかるように、看護教育においては、問題解決能力の育成が重要な教育課題である。

経験型実習教育は、学生の体験の中でこの問題解決能力を育むことを目指している。一つひとつの実習場面を教材化していくことが、看護教育では重要である。学生の判断能力と主体性を伸ばすためには、学生自身が気になったり、困ったりした出来事(直接的経験)の意味を考え、その解決のための方法を探究していく過程を大事にしなければならない。教員が各学生の話をよく聴くことによって、学生の経験の把握や明確化を行い、次の学習可能内容を考慮し、関わりの方角性に焦点を当てたアプローチをする。この学生の臨床経験が、自らの看護ケアの意味を探究、理解し説明できる経験へと向かわせる。つまり、直接的経験を反省的経験とする過程の途上で、自ら主体的に学んでいく力を身につけるのである。

3) 経験型実習教育において必要とされる教員の能力

経験型実習教育において教員に求められる能力として、学生の学習能力に対する信頼、教員の学習的雰囲気、学生の経験を学生にとっての意味に焦点を当てて明確にしているかどうか、患者理解の能力、現象を看護学的に捉えて言語化して示す能力、状況把握能力、臨床教育判断能力、具体的な教育技法、が挙げられている²⁰⁾。この教員の能力向上のために、実習施設との協同の研修会やワークショップを行い、連携を強化していくことが経験型実習教育においては必要である。これは、教員の思い込みを防ぎ、学生の気づきと教員の解釈のズレを他者が入ることで一致させるきっかけにもなる。学生の経験を共有するためには、学生が話したり、記述したりしたものが手がかかり(キューの特定)となる。気にかかる言動がある場合には、その気がかかりな言動の意味を再確認する。この際に、カンファレンスやプロセスレコードが有効であるが、そこから気づきを引き出す教員の資質が求められる。従って、臨地実習においては、「指導」よりも学生の気づきを促す「支援」に徹するように心がけることが大切である。

2. 経験型実習教育の浸透を妨げる要因

学生のコミュニケーション能力低下や、思考力の乏しさが言われている背景から、学生の経験を引き出すための時間の確保と教員の関わりがより必要となる。つまり、学生が表現すること、指導能力を備えた教員が丁寧に振り返りを行うことが経験型実習教育を成功させる鍵である。その一方でこのことは経験型実習教育を実践していく上での壁となる。一人ひとりに丁寧な振り返りをしたくとも実習時間は限られており、教員が1人では対応できない場合がある。

すなわち、経験型実習教育は、教員の人数をある程度必要とし、学生との関わりに時間を要する。さらには、行われる実習指導レベルが、担当教員の経験・能力により左右されやすい。また、実習期間中、指導する担当教員は時間と労力を注がなければならないので、学生を中心とした業務体制とならざるを得ない。これらことが経験型実習教育を新規に導入していくことを阻んでいる要因と考えられる。

3. これからの臨地実習のあり方

経験型実習教育は、学生の日常の疑問を抽出可能であり、また学生主体であるために能動的学習となり、終了後の学生の満足度が得られやすい。また、グループカンファレンスなどを実施することで対人能力や協調性が修

得できる。そして、この方法のもたらすもっとも大きな成果は、問題解決型思考として多方面への応用・活用が可能であり、研究を学ぶ第一歩になることである。主体的に学んでいく力を身につけていくために、この教育方法を推進していく必要がある。そのためには前述した課題を解決していく必要がある。次に、これからの臨地実習のあり方について検討した。

1) 意思ある学びを実現する新しい看護記録

経験型実習教育で学生の直接的経験や学びを引き出すことには、表現すること、言い換えると「書く、話す」ことが重要であった。プロセスレコードや半構成的面接が有用であるが、これらは学生の学びのプロセスを引き出すことに教員の関わりと時間を要する。これらの問題を解決するためには、学生の経験学習のプロセスを記録によって引き出したり、また自分や患者の目標を明確にすることで動機付けをはかったりする方法が考えられる。一般企業等で取り入れられている経験学習モデルを使ったリフレクシオンシートや、学生や患者の目標と課題を明確にするためのビジョンゴールシートなどのツールを実習記録に取り入れていくことを提案する。

経験学習モデルは、Kolb が提唱した学習理論である (図 2)。「具体的経験」「内省的省察」「抽象的概念化」「積極的实践」の 4 つの循環型プロセスをたどる²¹⁾。どこから始めてもよいし、終

わりもない学習のサイクルである。経験型実習教育ではこのプロセスを辿るが、今回の研究結果では、「具体的経験」と「内省的省察」に焦点を合わせた記述が多く散見された。結局、個別的な看護体験を客観的に振り返ることはできているが、その先に進んでいないのである。そこで、学習のサイクルを回して「抽象的概念化」「積極的实践」へと繋げていくためには、学習を後押しする工夫が必要となる。

2) 学びを引き出すリフレクシオンシート

Kolb の経験学習サイクルを滞りなく回していく良い方法として、リフレクシオンシートが役に立つ。提案する経験型実習教育における「リフレクシオンシート (案)」は、日々の実習の中で学生自身が一番印象に残った看護体験を記述するツールである。

「経験」欄には、直接経験した看護ケアを書くとともに、1日の実習が終わった時点での自分の心理状態をフェイススケールで表現するようになっている。このスケールは、学生は客観的に自分自身を見つめ直すきっかけとなる。教員にとっても、そのメッセージから学生の内面を読み取ることが容易になり、経験を意味づける支援へとつながっていくのである。「振り返り」欄では、自分の看護体験を多様な観点から見直すことが可能であるが、学生任せにすると、この段階で止まってしまうがちである。この先の「学びの本質を概念化する一般化」「学びを活か

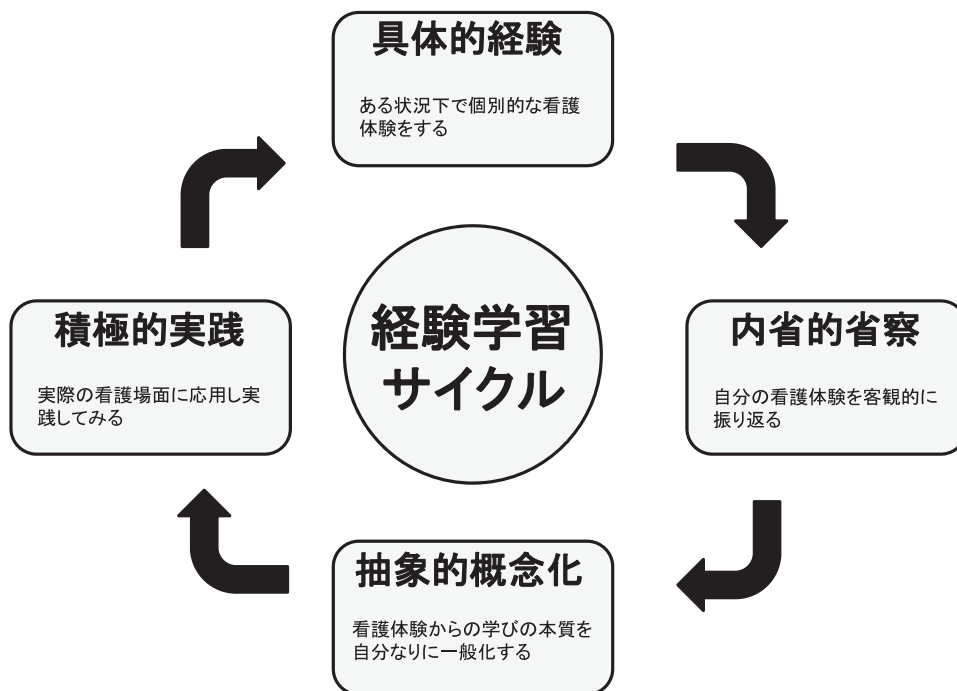


図 2 Kolb の経験学習モデル (一部改変)

した実践応用」へと進めるには教員の支援が欠かせない。

このツールを用いることで学生自身が学びを引き出し、その過程を教員がより詳細に把握することが可能になる。リフレクションとは、「内省的実践」、「自ら気づく力」である²²⁾。経験学習のプロセスに沿ったリフレクションシートを導入し、小さな成功体験を重ねて、教員が支援していくことが大事である(図3)。

3) 課題達成を助けるビジョンゴールシート

主体的に学んでいくためには学生の意欲や動機付けが非常に重要である。経験型実習教育だけでなく、これまでの臨地実習においては教員と学生の関わりの中で実践されているにもかかわらず、それは形として表されることは少なかった。ビジョンゴールシートは、鈴木が提唱するプロジェクト学習において、「何のために、何をするのか」を具体的に明確化するために、ビジョン(願い)とゴール(目標)を書き込むものである²³⁾。鈴木が開発したシートを参考に、看護実習用に改変したビジョンゴールシート(案)を図4に示す。各領域別の実習開始直前に、教員の支援のもとに学生が主体的に記入する。実習中も随時再確認することで、学習意欲を維持し、ゴールに向かって誘導することを狙いとしている。さらに、ビジョンゴールを用いた記録は、看護過程以外の学び、例えば、多重課題への対応やコミュニケー

ション、実践的看護技術 についても書くこととなり、看護実践能力を育成する。

4) 看護記録の見直しと評価方法の工夫

近年、看護学の知識は膨大に膨れ上がっており、各領域ごとに多くの課題増え、記録用紙は増えるばかりである。もちろん学びを言語化することは重要であるが、杉山は「学生に課す記録物が多いと、学生は実習記録を埋めるために患者から情報を聞き出すことやカルテから情報を書き出すことに必死になる。あるいは、記録のために睡眠不足になるという状況を作り出すことにもなるだろう。学生の関心は、どうすれば教員や臨床の指導者にいい評価がもらえるかに傾きがちである。」と述べている²⁴⁾。従って、記録の量や看護過程にのみ偏りがちである記録用紙を見直すしていくことも重要である。また同時に、実習評価方法も、看護計画を立案し、実践できたかという評価だけではなく、学習プロセスの評価システムを構築していく必要がある。

5) 徒弟式学習と経験型実習教育の融合

Benner は、高度な包括的徒弟式学習を提唱している²⁵⁾。つまり、実践のコミュニティの中で行動、観察、参加することによって学ぶことを主眼としている。従来の看護過程の展開に重きを置いた学習方法ではなく、経験から看護を学ぶ経験型実習教育と共通した概念であると言える。

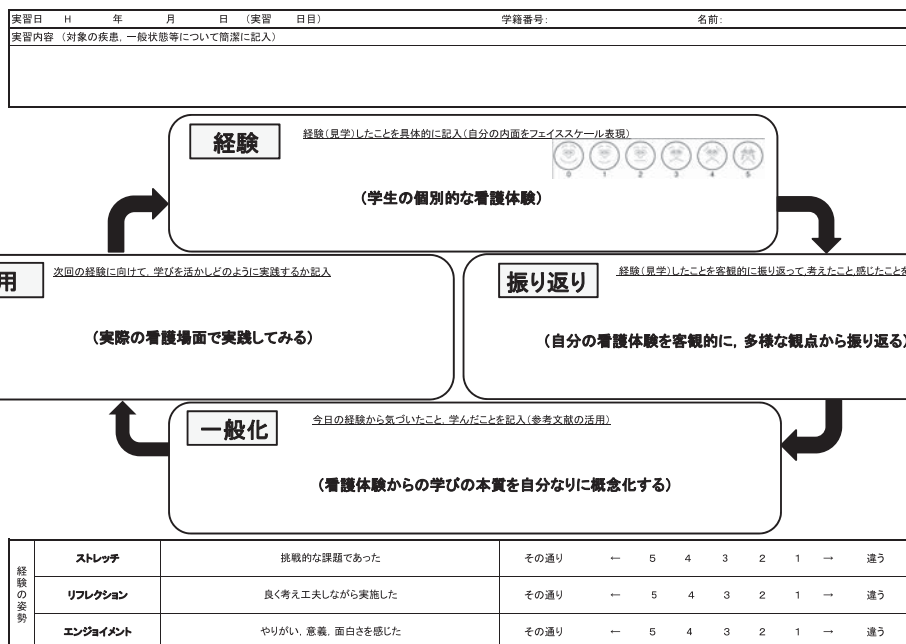


図3 リフレクションシート(案)

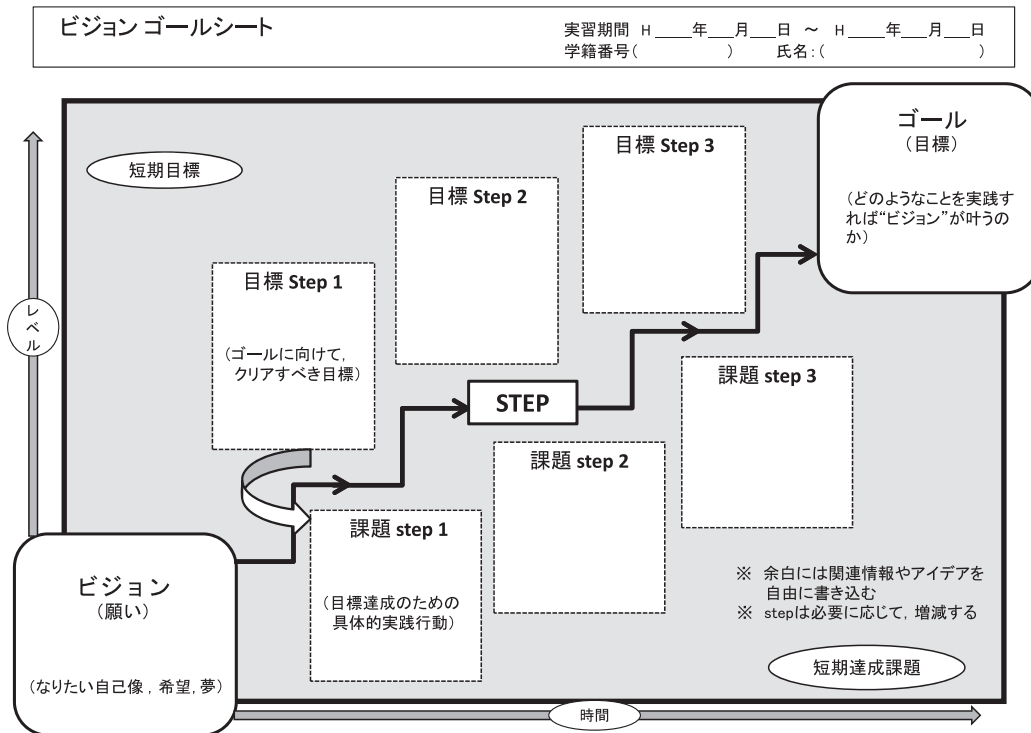


図4 ビジョンゴールシート (案)

この「徒弟式学習」は、次の5つの概念から構成されている。有能で熟練されたパフォーマンスの主要な側面を、具体的に例示すること、明確に表現すること、可視化し到達できるようにすること。

監督下での実践の機会を学習者に与えること。学生が自分たちの実践、特に特定の臨床状況の特質を理解し、振り返り、明確に表現することを支援するために、実践現場で指導すること。新人の学生が、特定の臨床状況下において優先すべきことと要求されていることを認識できるように支援すること。学生が実践を振り返り、自分自身で実践を改善できるように支援をすることである。Bennerの言うところの「経験型実習教育」については、経験型実習教育でも強調されている部分である。しかし、経験型実習教育に含まれる内容は、現在の経験型実習教育では網羅されていない内容である。

ここで、看護実践能力の高い人材育成を第一に考えるならば、従来の実習方法を見直し、看護師とともに看護実践を行う日常の経験の中で多重課題の解決方法やコミュニケーションスキルを学ぶことが望ましい。また、経験型実習教育をより良いものにするためには、包括式徒弟式学習と融合させて効果的な実習方法を検討していくべきである。

6) 知識伝達型実習からの脱却

基礎看護教育では、「認知領域」「精神運動領域」「情意領域」のバランスがとれた看護学生を育てることを目標のひとつにしている。とくに「情意領域」、すなわち「感性の育成」は重視しているものである。しかし、本来、感性は練磨するものであり、座学の講義で教えることは難しい。教室で教授したとしても、それは教員の看護観の押し付けになりかねない。

演習でロールプレイングを試みても、実践ではないためなかなか知識伝達型講義の域をでることが困難である。3領域をバランスよく身につけるための訓練が、真の臨地実習である。患者の状況を正確に、深く読み、主体的に考える力を臨床で鍛え上げるのである。

その結果、看護学生は自然と感性を磨き上げ、思考力・想像力をつけていく。さらには、コミュニケーション能力を高めていくことになる。学生の「生涯にわたって学び続ける力」や「主体的に考える力」を育成するには、経験型実習教育に加えて、PBL (Problem/Project Based Learning) やアクティブラーニングを組み合わせ、教育の質と量の転換を図らなければならない。

結論

主体となり判断・行動できる学生を育成する実習方法を見出すため、経験型実習教育について包括的文献検討

を行った結果、次の5点が抽出された。

経験型実習教育は、

1. 直接的経験を教材化するので、学生の思考を深め行動を探究的にする。
2. 教員の高い資質や指導スキル、時間をかけた丁寧な関わりが必須となる。
3. 導入にあたり、実習記録方式と評価内容の見直しが必要である。
4. 徒弟式学習を融合させることが望ましい。
5. 同時並行的に、PBL やアクティブラーニングを組み合わせると実習効果が上がる。

【文献検討 対象文献一覧】

1. 采澤陽子, 大澤妙子, 富澤 美幸: 半構成的面接法を取り入れた教員の関わりへの分析実習に対する強い不安感を抱いた学生への指導法の検討. 足利短期大学研究紀要, 2012; 32(1): 7-12
2. 清水夏子, 吉田恭子, 永嶋由理子, 他: 助教・助手を対象とした経験型実習教育での直接的経験の教材化に関する研修会実践報告 ロールプレイを活用した学びの検討. 福岡県立大学看護学研究紀要, 2011; 8(1): 37-45
3. 富澤美幸, 大澤妙子: 基礎看護学実習に半構成的面接法を取り入れた教員の関わりへの分析. 足利短期大学研究紀要, 2010; 30(1): 67-71
4. 東中須恵子, 村木士郎, 岡本響子: 学生が考え実践できる臨地実習の工夫 経験型実習の試み. 看護学統合研究, 2010; 11(2): 29-36
5. 瀧澤直子, 吉野由美子: 精神看護学実習における学生の共感経験に関する研究 - 共感経験が学びに及ぼす影響の検討 -. 東海大学医療技術短期大学総合看護研究施設論文集, 2009; 19: 21-28
6. 永田真弓, 高島尚美, 大賀明子, 他: 経験型臨地実習指導者研修会への参加による臨地実習教育に関する主体性の育成. 横浜看護学雑誌, 2009; 2(1): 41-47
7. 安永薫梨, 安田妙子, 松枝美智子, 他: 経験型精神看護実習において学生が臨床指導者や教員の患者への対応をロールモデルとした場面とその学び. 日本看護学会論文集精神看護, 2009; 39: 47-49
8. 吉野由美子, 瀧澤直子: 経験型の実習教育における教師の学習支援に関する一考察 開放型病棟での学びの分析結果より. 日本精神科看護学会誌, 2007; 50(1): 390-391
9. 吉野由美子: 経験型の実習教育による精神看護学実習における学生の学びに関する研究 教材化のプロセスにおけるウェルネス看護診断型の思考の有効性の検証. 日本看護学会論文集看護教育, 2008; 38: 78-80
10. 佐藤香代, 津田智子, 山下清香, 他: 看護学生の実習到達度の評価と今後の課題 - 第1回合同実習調整会議における調査から -. 福岡県立大学看護学部紀要, 2008; 6(1): 40-47
11. 安永薫梨, 松枝美智子, 安田妙子, 他: 経験型精神看護実習教育ワークショップによる実習指導への効果と今後の課題 実習施設と大学協働の取り組み. 福岡県立大学看護学研究紀要, 2007; 5(1): 19-27
12. 芥川清香, 奥祥子, 安酸史子: 成人看護学実習における教師の実践的力量的検討. 福岡県立大学看護学研究紀要, 2007; 5(1): 9-18
13. 安永薫梨, 松枝美智子, 安田妙子, 他: 経験型精神看護実習におけるチームティーチング体制の検討 実習前後に行った事例検討会の成果について. 日本看護学会論文集看護教育, 2007; 37: 96-98
14. 芥川清香, 勝山吉章: 看護学実習における経験型実習教育の検討 - 学生の安全意識を高めるための教育実践報告から -. 福岡大学人文論叢, 2007; 39(2): 309-325
15. 瀧澤直子, 吉野由美子: 本学の経験型精神看護学実習に関する研究 カンファレンス場面の自由回答内容から. 東海大学医療技術短期大学総合看護研究施設論文集, 2006; 15: 53-64
16. 吉野由美子: グループによる相互評価を導入した実習評価に関する研究(第2報) 面接場面における教師の関わりに焦点を当てた発話内容の分析. 東海大学医療技術短期大学総合看護研究施設論文集, 2005; 14: 62-71
17. 安田妙子, 安永薫梨, 大見由紀子, 他: 【看護学実習 教員・指導者・学生, 三者の体験から】「経験型実習教育」を探究して 福岡県立大学看護学部の取り組み 経験型精神看護実習において領域外の指導教員が直面する困難とその対策. 看護教育, 2005; 46(11): 1035-1039
18. 富澤美幸: 精神看護学実習における看護学生の経験に焦点化した実習指導の検討 - 経験型実習教育における教材化の視点からの分析. 教育学研究, 2005; 5: 41-50
19. 瀧澤直子: 本学における精神看護学実習の歩み 精神看護学実習の経験型実習教育の確立にむけて. 東海大学医療技術短期大学総合看護研究施設論文集, 2005; 14: 45-61
20. 瀧澤直子, 吉野由美子: 精神看護学における経験型実習教育の一検討(第2報) 反省的経験と教科書との照合. 東海大学短期大学紀要, 2004; 37: 79-83

21. 瀧澤直子, 吉野由美子: 精神看護学における経験型実習教育の一検討 直接的経験に焦点を当てて. 東海大学短期大学紀要, 2003 ; 36 : 93-98
22. 大塚真代: 経験型実習教育における意味づけの過程について 成人看護学実習の事例検討レポートの分析を通して. 日本リハビリテーション看護学会学術大会集録, 2002 ; 14 : 59-61
23. 青山誘子, 大石弘子, 金城祥教: 経験型学習とラベルワークによる精神科看護実習の展開 意味の探究過程の構造化の試み. 看護展望, 2001 ; 26(6) : 716-721
24. 青山美智代, 三毛美恵子, 須藤聖子, 他: 学生が自分の経験を看護学的に意味づけする手がかり - 見学実習後の面接指導記録の分析. 奈良県立医科大学看護短期大学部紀要, 2001 ; 5 : 35-42
25. 富澤美幸: 学生の自己効力を高めるための指導 - 精神看護学実習における「経験型学習」を展開して. 桐生短期大学紀要, 2011 ; 12 : 39-46
26. 野中淳子: 小児看護学における1日体験学習の教育的意義 - 教師の内面自己分析から. 神奈川県立衛生短期大学紀要, 1999 ; 32 : 5-11
- 文献
- 1) 山里久美, 堀薫夫: 成人教育の視点からみた看護学生の社会的スキルと看護実践能力を育む教育の可能性. 大阪教育大学紀要第 部, 2014 ; 63(1) : 181-192
- 2) 文部科学省中央教育審議会: 新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて~生涯学び続け, 主体的に考える力を育成する大学へ~ (答申). 2012 (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm)
- 3) 厚生労働省: 看護教育の内容と方法に関する検討会報告書. 2011 (<http://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/2r9852000001310q.html>)
- 4) 阿部俊子: いま, アメリカの看護教育では 臨床実習. 看護教育, 1996 ; 37(10) : 828-831
- 5) Dewey J. Democracy and Education An Introduction to the Philosophy of Education. New York: Free Press; 1916 (=松野安男訳: 民主主義と教育 (上). 岩波書店, 東京, 1975)
- 6) 藤岡完治: 臨地実習教育の授業としての成立. 看護教育, 1996 ; 37(2) : 94-101
- 7) 日本看護協会: 日本看護協会調査研究報告 No.77 2006年看護教育基礎調査. 2007 (www.nurse.or.jp/home/publication/seisaku/pdf/77.pdf)
- 8) 前掲3)
- 9) 松清由美子, 瀬川睦子, 長田艶子: 総合看護学実習における複数患者受け持ちによる実習効果 - 成人看護学領域における検討 -. 奈良県立医科大学医学部看護学科紀要, 2012 ; 8 : 31-39
- 10) 佐居由美, 松谷美和子, 西野理英, 他: 看護基礎教育と看護実践とのギャップを縮める総合実習の効果 看護学生から臨床看護師へ. 聖路加看護学会誌, 2009 ; 13(11) : 24-33
- 11) 小林紀明: 複数受け持ち実習の現状と有効性に関する一考察 学生の認識に焦点を当てて. 目白大学健康科学研究, 2008 ; 1 : 111-119
- 12) Kolb D. Experiential Learning as the Science of Learning and Development. Englewood Cliffs ; Prentice Hall : 1984
- 13) 文部科学省中央教育審議会: 新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて~生涯学び続け, 主体的に考える力を育成する大学へ~(用語集). 2012 (www.mext.go.jp/component/b_menu/.../1325048_3.pdf)
- 14) 和栗百恵: 「ふりかえり」と学習 - 大学教育におけるふりかえり支援のために -. 国立教育政策研究所紀要, 2010 ; 139 : 85-100
- 15) 文献検討対象文献14)
- 16) 安酸史子: 経験型実習教育の考え方 Quality Nursing, 1999 ; 5(8) : 4-12(568-576)
- 17) 金山正子, 川本利恵子, 他: 精神科実習における看護学生の意識構造の変化と不安の関係 - STAI/CAS との関係 -. 日本看護研究学会雑誌, 1995 ; 18(2) : 7-16
- 18) 文献検討対象文献21)
- 19) 日本看護協会: 看護業務基準 (2006年改訂版). 2006 (www.nurse.or.jp/home/publication/pdf/.../kangokijyun2006.pdf)
- 20) 安酸史子: 学生とともにつくる臨地実習教育. 看護教育, 2000 ; 41(10) : 814-823
- 21) 前掲12)
- 22) 東めぐみ: 看護リフレクション入門 経験から学び新たな看護を創造する. 初版, ライフサポート社, 横浜, 2012
- 23) 鈴木敏恵: ポートフォリオとプロジェクト学習. 第1版, 医学書院, 東京, 2011
- 24) 杉山恵子: 看護を目指す“若者”への効果的介入~今こそ必要な支援~. 看護教育, 2009 ; 50(5) : 408-412
- 25) パトリシア・ベナー著, 早野 ZITO 真佐子訳: ナースを育てる. 第1版, 医学書院, 東京, 2011

Training Method for Fostering Self-Directed Learning Skills : Current Situation and Future Challenges Regarding Experience-Based Learning

Hyeyong Lee¹⁾, Akimi Fukada²⁾, Sumiko Shinbashi²⁾, Rie Shimotakahara³⁾, Kazuharu Mine³⁾, Shigemitsu Ogata³⁾

1) Department of Clinical Nursing, School of Health Science, Faculty of Medicine, Kagoshima University

2) Independent School for Integrative medical Specialist in Kanazawa

3) Faculty of Neurology Gross Anatomy Section, Kagoshima University Graduate School Medical and Dental Sciences

Address correspondence to: Hyeyong Lee

8-35-1, Kagoshima City, 890-8544, Japan

TEL/FAX : 099-275-6760

E-mail: riheyon@health.nop.kagoshima-u.ac.jp

Abstract

To develop a training method that fosters self-directed learning skills in nursing students, we conducted a literature search to reveal the current trends in Japan in experience-based learning, which uses students' own experiences as teaching materials. In this educational approach, semi-structured interviews and process recording during training, which aims to turn experience into learning, have been reported to promote thought and exploratory behavior among students. However, experience-based learning requires high teacher quality and leadership skills as well as long-term and thorough commitment, which may be limiting its spread. Therefore, to foster students capable of acting and making decisions independently, it is important to provide training that incorporates problem-based learning and active learning in addition to experience-based learning. Future challenges include the establishment of measures to improve training and leadership skills among teachers and measures to review the evaluation method of training.

Key words: literature review, reflection sheet, vision goal sheet, apprenticeship, active learning