

Journal of Saniku Gakuin College

Contents

Vol.8 No.1 2016

Research Reports

- The Learning of Students who took Nursing Management Practice
Yoshiko GOTO, Keiko SUZUKI 1
- A Literature Review of Teaching Assistants focusing on Educational Experience of Graduate Students
Kiyomi ENDA..... 9

Brief Report

- The Effect of Conformation of Group Learning in Nursing Practice of Specialized Area at College of Nursing – The First Report : Fixed Group Member Based Study Conducted –
Ami YAMADA, Tomoko ODA, Fumi MATSUMOTO, Chiemi TOKORO..... 17

Activity Reports

- How the Nursing Students grasp the Elderly Image
– What became clear through the Class of Introduction to Geriatric Nursing –
Yuko IWASAKI, Mitsuyo ICHIKAWA, Yoshimi YAMADA,
Manami SEKIMOTO..... 27
- The Outcome of Approach in Preparation for Pass the Japan’s National Nursing Examination
Ami YAMADA, Tomoko ODA, Chiemi TOKORO,
Michiko YAMAGUCHI, Masayo INO 35
- Student's Learning through Basic Seminars during the First-year of Education in a Nursing Department
Norie NIIZUMA..... 39
- An Interim Report of the 2nd-Year of Learning Center
Ikuko MASUDA, Norie NIIZUMA, Yuji MORI, Yukio AIKAWA,
Masahiro TAKADA, Aki MASUDA..... 45
- Report in the Dorm from the Living Environment Improvement Approaches
Masayo INO, Yuko MOROMIZATO 51

Interview

- Looking Back of Nursing Education at the Saniku Gakuin College
– From the Interview to a Pioneer Teacher –
Kumiko URAHASHI, Michiko YAMAGUCHI..... 55

ISSN 1883-3039

三育学院大学紀要

Journal of Saniku Gakuin College

第8巻 第1号
2016年

研究報告

- 看護管理実習における学生の学び
..... 後藤佳子・鈴木啓子
- 大学院におけるティーチング・アシスタントの教育体験に関する文献検討
..... 遠田きよみ

短報

- 領域別看護学実習におけるグループ学習の形態が学生におよぼす影響について
– 第1報 固定グループで実習をした学生を対象に –
..... 山田亜美・小田朋子・松本文美・處千恵美

活動報告

- 看護学生の高齢者イメージ–老年看護学概論の授業を通して明らかになった点–
..... 岩崎裕子・市川光代・山田よしみ・関本真奈美
- A 看護大学における国家試験合格に向けての取り組みとその結果について
– 2014 年度国試対策とその結果から –
..... 山田亜美・小田朋子・處千恵美・山口道子・伊能雅代
- 基礎学習セミナーにおける教育効果の検討
..... 新妻規恵
- 学修センター 2 年目前期の活動報告
..... 増田郁子・新妻規恵・森祐二・相川由紀夫・高田雅弘・増田秋希
- 寮における報告–生活環境改善の取組みから–
..... 伊能雅代・諸見里優子

対談

- 三育学院大学の看護教育を振り返る–先輩教員へのインタビューから–
..... 浦橋久美子・山口道子

Saniku Gakuin College

目 次

研究報告

看護管理実習における学生の学び

後藤佳子・鈴木啓子…………… 1

大学院におけるティーチング・アシスタントの教育体験に関する文献検討

遠田きよみ…………… 9

短報

領域別看護学実習におけるグループ学習の形態が学生におよぼす影響について

－第1報 固定グループで実習をした学生を対象に－

山田亜美・小田朋子・松本文美・處千恵美……………17

活動報告

看護学生の高齢者イメージ－老年看護学概論の授業を通して明らかになった点－

岩崎裕子・市川光代・山田よしみ・関本真奈美……………27

A 看護大学における国家試験合格に向けての取り組みとその結果について

－2014年度国試対策とその結果から－

山田亜美・小田朋子・處千恵美・山口道子・伊能雅代……………35

基礎学習セミナーにおける教育効果の検討

新妻規恵……………39

学修センター2年目前期の活動報告

増田郁子・新妻規恵・森祐二・相川由紀夫・高田雅弘・増田秋希……………45

寮における報告－生活環境改善の取り組みから－

伊能雅代・諸見里優子……………51

対談

三育学院大学の看護教育を振り返る－先輩教員へのインタビューから－

浦橋久美子・山口道子……………55

三育学院大学紀要投稿規程……………61

三育学院大学紀要・投稿原稿表紙……………64

看護管理実習における学生の学び

後藤佳子¹ 鈴木啓子¹

要旨：本研究の目的は、A 大学看護学部で看護管理実習を履修した学生の学びの全体を明らかにすることである。研究方法論として、インタビューによる質的帰納的研究方法を用い、データは、A 大学看護学部の総合実習で看護管理実習を履修した5名を対象に、看護管理実習を通して学んだことや、これまでと考えが変わったことについて半構造化面接を行い収集した。インタビューの逐語録からコード化、カテゴリ化した。その結果、【組織】【理念】【経営】【管理者の業務】【管理者の姿勢】【管理者の悩み】【スタッフのあり方】【学生全員に必要な学び】の8カテゴリが形成された。これらのカテゴリを検討した結果、学生の学びは（1）看護管理における基礎的な知識の理解、（2）看護管理者の理解、（3）スタッフとしての自己のあり方、（4）他者への提言、の4つに大別された。学生はこの実習を通して得た気づきを“新しい世界”と表現し、看護学生全員に必要な学びと捉えていた。

キーワード：看護管理、総合看護実習、学生、学び

The Learning of Students who took Nursing Management Practice

Yoshiko GOTO¹, Keiko SUZUKI¹

Abstract： The purpose of this study is to clarify the whole of the learning of students who took nursing management practice. The research method is a qualitative inductive study. The semistructural interview asking about the learnings and change in ideas was employed to collect dataes from 5 participants who are students of A nursing school and finished the nursing management practice. The transcribed interviews was coded and categorized. As a result, 8 categories; organization, philosophy, administration, duties of nurse manager, attitudes of nurse manager, distress of nurse manager, the way staff ought to be, learning necessary for all students was organized. The results were classified into 4 core categories ; (1)understanding basic knowledge of nursing management, (2)understanding a nurse manager, (3)the state of self as a staff, (4)proposal for others. The participants regarded this learning is necessary for all nursing students, and expressed their experience of clinical as “new world” .

Key words： nursing management, comprehensive nursing practice, student, learning,

¹ 三育学院大学 看護学部
School of Nursing, Saniku Gakuin College

I. はじめに

我が国の看護をめぐる環境は、少子高齢化、医療技術の進歩等に伴い大きく変化しており、看護職はより質の高い看護が求められている。しかし、その一方で医療安全の観点等から、学生が実習において体験できる看護技術は限定される傾向にあり、新卒看護師は、卒業後に未経験の技術を実施したり、複雑な業務をこなしていくことになり、それらはリアリティショックの誘因となっている。そのような状況を受けて、平成20年の看護基礎教育のカリキュラム改正においては、看護師教育に「看護の統合と実践」という分野が新設された¹⁾。これには、看護学生が入職後に円滑に職務に従事できるように、卒業時点での看護実践能力を引き上げ、リアリティショックを緩和するという目的がある。このような目的のもと、「看護の統合と実践」には学習内容として「看護管理」が含まれた。看護管理の学習を通して、チーム医療の重要性、看護職としてのマネジメント能力などを修得し、新卒看護師がチームの一員としての自己の存在を位置付け、多重課題を抱えながらも業務を遂行することのできる実践力を培うことが期待されている。現在、多くの看護系大学、看護学校においては、この看護管理の学習を実習内容として、学校独自の展開がなされている。西尾ら²⁾は、4年次59名の学生を対象として、2日間の看護管理実習を実施した成果を学びのカードにまとめたものから、学生が集団としての患者を対象とした看護管理の方法や管理者に専門職としてのロールモデルを学んだことを報告している。また、山田ら³⁾は、4年次生80人を対象にグループ学習などの学習形態を用いて1週間の看護管理学実習を実施し、学生が視野の広がりや組織員としての発想がわいた等の学びを得ていることを報告している。これらの文献は、それぞれの学校における取組みを通して学生が看護管理の視点を養っていることを明らかにしている。

A大学看護学部においても、開学当初から実習科目である「総合看護実習」の中に、病院での「看護管理」を学ぶ看護部での実習を位置づけ実施してきた。この実習は病棟における看護管理だけでなく、病院全体の看護管理を行なっている看護部での看護管理を学ぶことができ、2週間という長い期間を通し集中して看護管理を学習していることに特徴がある。ここで実習した学生らは、最後に学びのまとめとして報告会を実施しており、この報告会での発表内容から、学生が病院の看護や医療を俯瞰的な視点から考えられるような成長をしていることを実感してきた。この学びは、卒業後に看護職として自信をもって働くために必要不可欠な学びではないかと考える。そこで、今回筆者らは、看護管理実習を通して学生が学んだこと、考えが変容したことの全体像を知り、総合実習の意義、実習目標や方法等を含めて検討する今後の資料としたいと考え本研究に取り組んだ。

II. 用語の定義

総合看護実習：卒業後の看護業務に円滑に移行するための統合実習に位置づけられる実習であり、A大学としての最後のまとめにあたる実習である。

看護管理：臨床における看護管理とは、患者や家族に、看護ケア、治療への助力、安楽を与えるために看護職員が行う仕事の課程である。看護管理者は、最良の看護を患者や家族に提供するために、計画し、組織化し、指示し、調整し、統制を行う⁴⁾。

看護部：病院組織において看護職員を統括し、看護業務を担当する部門⁵⁾。

III. 研究目的

看護管理実習を履修した学生の学びの全体を明らかにする。

IV. 研究方法

1. 研究デザイン

インタビューによる質的帰納的研究方法を用いた。

2. 研究対象及び調査期間

研究対象：A大学看護学部2014年度総合看護実習で、看護管理の実習を選択して履修した5名。

5名全員に研究の目的や方法を説明し、研究協力への同意が得られた者を対象とした。

調査期間：2015年2月24日～27日

(総合看護実習を9～10月に実施し、成績が確定が確定された後)

3. データ収集方法

- 1) 個人を対象としたインタビューとし、インタビューガイドに従い半構造化面接法で行った。研究者2名が、それぞれ直接実習指導をしていない学生のインタビューを行った。
- 2) インタビューの内容は本人の許可を取りICレコーダーで録音した。
- 3) インタビュー時間は30分程度とした。インタビューガイドとして設定した質問は以下の2つであり、本人が話したい内容はこの実習に関連したことであれば自由に発言してもらった。
 - (1)総合看護実習(看護管理)の際に、看護部長や看護師長に同行してどのようなことを見たり、経験したりしましたか。また、印象に残ったことはどのようなことでしたか。(この質問は(2)の質問を回答しやすくするためであり、分析対象そのものとはしない)
 - (2)看護管理実習を通して学んだことや、これまでと考えが変わったことがあったら思いつく限りすべてお答えください。

4. データ分析方法

- 1) インタビューの質問内容(2)の内容を逐語録にまとめた。
- 2) 逐語録の内容を研究者間で検討し、学生の学びや変化を説明している部分を抽出してコード化した。さらにコードの意味内容の類似性をもとにカテゴリ化した。カテゴリの信頼性と妥当性については、研究者間で繰り返し検討を行なった。

5. 倫理的配慮

研究協力者には、文書および口頭で以下について説明を行なった。強制力を回避するため、説明は実習を直接担当しなかったもう一方の研究者が行った。

研究協力者には、研究の目的、内容、インタビューにかかる時間等について説明した。研究への協力は任意であり、協力しない場合であっても成績などへの影響はなく、不利益がないこと、また、途中で辞退を希望することができることを保障した。さらに、公表する際も、個人名が明らかになることはないことを説明した。ICレコーダーに録音したデータや紙面上のデータも含めて研究終了時に再生が不可能な形にして破棄することとデータは、研究以外には使用しないことを説明した。また、インタビューは個室で行ない、プライバシーを保護した。この研究は、2014年11月12日に研究者が所属する大学倫理審査委員会にて承認を得ている。

V. 総合看護実習（看護管理）の概要

A 大学看護学部看護学科は、4年次のまとめの実習として「総合看護実習」を必修科目として配置しており、学生の関心に合わせ可能な限り自己の選択に沿う看護学領域での実習を行なうこととしている。実習期間は9月～10月に2週間で、各実習場には1～3名が配置され、同じ実習場には2週間ずつ2グループが実習を行なっている。その中に、病院での「看護管理」を学ぶ看護部での実習を位置づけており、病棟における看護管理だけでなく、病院全体の看護管理を行なっている看護部での看護管理を学ぶ実習である。実習病院は、同じ理念を持つ2つの系列病院であり、2014年度は1つの病院に3名、もう1つの病院に2名が実習を行なっている。いずれも100床～200床の間の規模の病院である。

1. 実習目的

病院の看護部長および病棟師長の指導のもとで、看護管理の実際の場において看護の対象者に質の高い看護サービスを効果的かつ効率的に提供し、看護師も意欲的にサービス提供ができるようなシステムづくりがどのように取り組まれているかを学び考察する。

2. 実習目標

- 1) 看護管理者の立場から見た医療・看護サービスの質保証の実際と課題を理解する。
- 2) 様々な看護現象を看護管理の視点から捉えて、アプローチする方法を理解する。
- 3) チーム医療における他職種との連携・協働について看護管理の視点から理解する。

3. 実習方法

- ・看護部長、各科・各部署の看護師長に同行して看護部や病棟・外来等の看護管理について学ぶ。10日間のうち2日間は看護部長に付き、8日間は病棟師長について看護部や病棟・外来の管理について学ぶ。学生は、看護部長や師長から直接指導を受け密着して行動する事により看護管理者の考え方や業務の実際を学ぶ。
- ・実習中に師長会議等の会議が開催される場合は、学生が参加してもよいと判断した会議に限って参加する。
- ・実習最終日に指導を受けた病院の看護管理者を対象に報告会を持つ。学生は実習目的・目標に沿って学んだ内容をまとめ考察したものをプレゼンテーションし講評を受ける。

2つの病院における実習内容はほぼ同様である。

4. 事前準備と事前課題

この実習を受けるためには、事前に4年次開講選択科目の「看護管理学」（1単位15時間）の単位を取得することが求められている。「看護管理学」の授業の概要は以下のとおりである。

<科目「看護管理学」の概要>

看護援助の提供に関わる管理システムについて、基本的な理論や考え方を学習する。看護管理の目的と過程、看護管理者の機能と役割、看護管理におけるチームワークと統制、看護組織の構成などを学ぶ。取り上げるテーマは、看護管理過程、看護の質保証、看護管理のスキル、経営、生涯学習、看護に関する法律・制度などである。

<事前課題>

学生は、看護管理学の講義を受講後、看護管理実習の目的・目標に基づきながら各自が看護管理実習で学びたい事をまとめ、事前に実習施設の看護部長宛に郵送する。

VI. 結果

研究対象者5名のうち、5名全員より研究協力が得られた。5名の学生の性別は女性4名、男性1名、平均年齢は22.8歳である。

以上の5名のインタビュー内容から逐語録を作成した。逐語録から学生の学びや変化を説明している部分を抽出してコード化した。その結果、75コードが抽出された。75コードの意味内容の類似性をもとにカテゴリー化し、28サブカテゴリー、8カテゴリーが形成された。

カテゴリーは、【組織】【理念】【経営】【管理者の業務】【管理者の姿勢】【管理者の悩み】【スタッフのあり方】【学

生全員に必要な学び】の8カテゴリーが形成された（表1）。次にカテゴリーごとに結果を述べる。

1. 【組織】

表1 看護管理実習における学生の学び

カテゴリ	サブカテゴリ	コード数
組織	チーム医療の理解	5
	管理者が組織の風土を作る	1
理念	理念の理解	2
経営	経営面の理解	2
	経営参画	1
	医療安全管理	1
管理者の業務	新人へのフォロー	4
	働きやすい環境づくり	4
	スタッフのキャリア支援	2
	管理システムづくり	2
	看護提供の支援	2
	倫理的問題の検討	1
管理者の姿勢	スタッフを理解する	12
	スタッフへの愛情	5
	相談しやすい雰囲気づくり	1
	自己管理・時間管理の必要性	1
	管理者も学び続ける	1
管理者の悩み	管理者の悩み・葛藤	6
スタッフのあり方	理念への賛同	5
	管理者への協力姿勢	4
	組織の一員になる自覚	2
	組織の一員として協力する	2
	スタッフも管理的視点が必要	2
	自己管理の必要性	2
	報告・連絡・相談の必要性	1
学生全員に必要な学び	時間外勤務への対応	1
	全員に必要な講義	2
	管理の新しい世界を学ぶ全員に必要な実習	1

このカテゴリーは、学生が実習を通して組織について学んだ内容を示している。サブカテゴリーとして《チーム医療の理解》《管理者が組織の風土をつくる》の2つが形成された。コードには、「病院全体のシステムの中で働くことにより、患者に質の高い看護を提供できる」や「組織の協力関係やコミュニケーションや経営等全てが患者にとって最善の医療に関わっている」といったものがあつた。

2. 【理念】

このカテゴリーは、学生が実習を通して病院の理念について学んだ内容を示している。サブカテゴリーとして、《理念の理解》が抽出された。コードには、「理念や基本方針できた成り立ちを管理者から直接教わり、よく理解できた」といったものがあつた。

3. 【経営】

このカテゴリーは、学生が実習を通して看護管理者が経営にどのように関わっているかについて学んだ内容を示している。サブカテゴリーとして《経営面の理解》《経営参画》《医療安全管理》の3つが形成された。コードには、「経営面でどんなふうに病院が成り立っているのかのシステムを知ることができた」「診療報酬や経済面の管理をすることが最善の看護につながる」や、「医療安全の抜き打ちチェックをしていた」といったものがあつた。

4. 【管理者の業務】

このカテゴリーは、学生が実習を通して看護管理者の業務がどのようなものなのかを学んだ内容を示している。サブカテゴリーとして、《新人へのフォロー》《働きやすい環境づくり》《スタッフのキャリア支援》《管理システムづくり》《看護提供の支援》《倫理的課題の検討》の6つが形成された。コードには、「新人はできなくて当たり前で一から教えてくれる」「管理者はスタッフが働きやすい環境を提供している」「研修希望を聞き、支援の検討をしている」「師長は、自分がいないときでもきちんと管理できる方策をいつも考えていた」「看護師が充実した看護を提供できるにはどうしたらいいかを真剣に考えていた」「倫理的な問題を検討することにより倫理的な課題に気づき、看護の質が上がる」といったものがあつた。

5. 【管理者の姿勢】

このカテゴリーは、学生が実習を通して管理者の姿勢について学んだ内容を示している。サブカテゴリーとして《スタッフを理解する》《スタッフへの愛情》《相談しやすい雰囲気づくり》《自己管理・時間管理の必要性》《管理者も学び続ける》の5つが形成された。コードには、「スタッフの個性を大切にしつつ同じ目標に向かうことを真剣に考え、模索していた」「スタッフのへの愛情が感じられた」「適度に距離感を保ちながらも誰でも自分に相談ができるような状況を作っていた」「管理者は非常に忙しそうで自己管理や時間管理が大切」「師長会の勉強会を見て看護職は学び続けることを学んだ」といったものがあつた。

6. 【管理者の悩み】

このカテゴリーは、学生が実習を通して管理者が持っている悩みについて学んだ内容を示している。サブカテゴリーとして、《管理者の悩み・葛藤》が抽出された。コードには、「スタッフが良い環境でよい仕事をするための管理上のジレンマを抱えていた」「さまざまな人たちとの間に立って板挟みにあうことが多い」といったものがあつた。

7. 【スタッフのあり方】

このカテゴリーは、学生が実習を通して看護管理者との関わりの中でスタッフとしてどうあるべきかについて学んだ内容を示している。サブカテゴリーとして「理念への賛同」「管理者への協力姿勢」「組織の一員になる自覚」「組織の一員として協力する」「スタッフも管理的視点が必要」「自己管理の必要性」「報告・連絡・相談の必要性」「時間外勤務への対応」の8つが形成された。コードには、「理念に賛同してくれるスタッフが必要で、賛同できない人を受け入れることは困難」「管理者の大変さがわかるとストレスを感じるのも違うし、管理者に対する接し方が変わってくる」「組織の一員になることは管理者と同じ方向を向くこと」「一人でするのではなく、組織の一員として働くことが大切」「管理は管理者だけでなく皆がしなければならないこと」「何もわからないうちは聞いて、相談することが大切」「時間外でも、患者にとって今必要なことを考えて看護師が調整することが大切」といったものがあつた。

8. 【学生全員に必要な学び】

このカテゴリーは、学生が実習を通して看護管理の学びが学生全員にとって必要な学びであることを学んだ内容を示している。サブカテゴリーとして「全員に必要な講義」「管理の新しい世界を学ぶ全員に必要な実習」の2つが形成された。コードには、「看護管理の授業は全員が受ければよい内容だと思う」「管理する視点を見て考える新しい世界を学ぶのは大切で領域実習に含めて全員が受けたほうがよい」といったものがあつた。

Ⅶ. 考察

1. 看護管理実習における学生の学び

学生は、看護管理実習を通して結果に示したように8カテゴリー、28サブカテゴリーで表される学びを得ていた。これらのカテゴリーを検討した結果、学生の学びは次の4つに大別された。その4つとは(1)看護管理における基礎的な知識の理解、(2)看護管理者の理解、(3)スタッフとしての自己のあり方、(4)他者への提言、である。次にその4つについて述べる。

(1) 看護管理における基礎的な知識の理解

8カテゴリーのうち、次に示す3カテゴリーは、看護管理における基礎的な知識の理解を表している。その3カテゴリーとは、【組織】【理念】【経営】である。

看護管理を学ぶ上で学生がまず知識としてよく理解しておく必要のあるものとして「組織」がある。また、その組織は「理念」を持っており、理念が掲げる目標に向かっていく。病院においては「質の高い医療の提供」という大きな目的があり、それは、安定した経営基盤により支えられている。近年の診療報酬における入院基本料や看護の専門性の評価により、看護部は看護活動を通し

て病院の経営に大きく参画している。また、国の医療安全への取り組みにより、医療事故防止活動を通じて医療の質を保证するリスクマネジメントの仕組みが整備され、組織的に安全で質の高い医療の提供を目指す医療機関も増えている。看護管理を学ぶ学生は、このような基礎的な知識を土台として持っている必要があり、学生らは実習を通してその実際について学ぶことができていた。これらの理解は、次に述べる他の3つの学びのいわば土台となっている。

(2) 看護管理者の理解

8カテゴリーのうち、次に示す3カテゴリーは、看護管理者に関する理解を表している。その3カテゴリーとは、【管理者の業務】【管理者の姿勢】【管理者の悩み】である。

この中で、【管理者の業務】は6つのサブカテゴリーから形成されている。熊川⁶⁾は、顧客とは組織が成果を上げることによって満足を与えることが出来る相手であり、看護部に所属するスタッフは看護部の内部顧客であると言っている。また、原⁷⁾が内部顧客である職員の満足は仕事へのやる気に繋がると言っているように、学生は、内部顧客であるスタッフに働きやすい環境を整備したり、新人やスタッフに支援をする管理者の姿をしっかりと捉えている。また、スタッフの満足度が上がることによりスタッフのモチベーションも上がり医療の質も良くなる事も同時に学んでいる。

【管理者の姿勢】におけるサブカテゴリーは、「スタッフを理解する」「スタッフへの愛情」「相談しやすい雰囲気作り」「スタッフの意見を聞く」等、スタッフに対する個別の支援が多く挙げられていた。学生は、管理者がいかに個々のスタッフを気にかけて、愛情を注ぎ、大切にしてくれているかについてインタビューで語ってくれた。看護師長の承認行為が看護職員の職務満足度に関連することを明らかにした尾崎⁸⁾は、看護師長の承認行為の最も重要な因子と考えられたのは「個々のスタッフへの目配りと支援」であったと言っている。このカテゴリーが示すことは、管理者のスタッフに対する愛情ある個別の支援や姿勢が、学生らに非常に強い印象として残り、学生のこれまでの考えを変容させたのではないかとのことである。つまり、管理者のスタッフに対する考えを直接聞いたり見たりして学んだ結果、高い所にいるという管理者のイメージが、卒後看護師として働く自分たちを守り支援してくれる身近な存在に変わっていった事が考えられる。

最後に挙げるカテゴリーは、【管理者の悩み】である。看護管理者は、実にさまざまな倫理的課題に直面するが、看護師長が日常管理業務で直面する倫理的課題の中で、職員の労働環境・労働条件に関する発生頻度は上位にある⁹⁾。学生は、看護管理者が働きやすい環境を整備するために様々な人との板挟みにあつたりスタッフも患者も守りたいが経営面での課題もあり葛藤がある等、通常で

は聞くことのできない管理者の悩みや葛藤をはじめ知る経験をしている。このような管理者の気持ちや思いを直接聞くことによって、学生は管理者に親近感を持ち管理者の仕事の大変さや苦勞している様子を理解したことが推察される。

この思いが次に挙げるスタッフとしての自己のあり方につながっていると考えられる。

(3) スタッフとしての自己のあり方

8 カテゴリーのうち、次に示す1 カテゴリーは、スタッフとしての自己のあり方を表している。その1 カテゴリーとは、【スタッフのあり方】である。

このカテゴリーは、8つのサブカテゴリーから形成されたカテゴリーである。学生は、管理者の業務や管理者の悩み、スタッフへの個別の支援を含む管理者の姿勢を知り、管理者の悩み等仕事の大変さを理解している。その結果、管理者に文句ばかりを言っているとはいけない、協力しなければならないという卒後看護師として働く時のあるべき姿を描き、心構えを持ったことが考えられる。2006年に経済産業省は、社会人基礎力という概念を打ち出した。この概念は「前に踏み出す力」「考え抜く力」「チームで働く力」の3つの能力が社会人として働くために必要な基礎的な能力であるとしている。この実習を通して学生らはまさにこの「チームで働く力」の重要性に気付いたのではないかと考える。管理者の悩みや葛藤を知り、また病院としての医療の質向上、理念に基づいた組織のあり方を理解したことが、学生の立場では知りえなかった全体像を俯瞰することにつながり、それが自分自身のスタッフとして働く際のあり方や目標を理解することにつながったと考える。

(4) 他者への提言

8 カテゴリーのうち、次に示す1 カテゴリーは、他者への提言を表している。その1 カテゴリーとは、【学生全員に必要な学び】である。

学生は、看護管理の実習を通して学んだことを“新しい世界”と捉えている。新しい世界とは、実際に看護管理者から直接話を聞き、通常では知ることのできない管理者の思いや厳しい現実を知り、それでも頑張っている管理者の姿を知ったことである。そこから多くの事を感じ取り、管理者を身近に感じ理解している。そしてさらに近い将来、病院で働く自己の看護師としてのあり方をイメージしている。学生が新しい世界と表現したのは、これまで知らなかったことを知ったからだと考えられる。領域別実習で学んだ学生は、各領域の特徴的な看護について理解し、患者への個別性を重視した看護のあり方について理解したと考えられるが、病院全体の医療についてやその中での看護管理の役割などについてはあまり考えることがなかったはずである。そのような学生が、この実習を通して知らなかったことを知り、考える機会が与えられたときに、“新しい世界”という表

現を用いたと考えられる。この実習を通して得た気づきが学生にとって“新しい世界”と表現するほどインパクトが大きかったために、看護学生全員に必要な学びだと結論づけていると考えることができる。知らなかったことを知ることは、人間にとって面白いと感じたり、満足感や充実感を得たりすることにつながる。そのような満足感・充実感が学生の中に生じたと考えられる。

2. 実習の改善に向けた検討

学生は、看護管理学の講義において学んだことをこの実習を通して統合し、深い理解に到達していると考える。同時に学生は、この実習を通して面白さ・満足感を得、さらに就職した後の自己のあり方についての考えを持つに至っており、実習の目標は十分達成できていると考える。

看護管理が統合実習の中に含まれ、どの実習においても一部は看護管理が学べることになっているものの、このような深い学びを得ることができたのは、2週間という期間を使って多くの管理の場面を観ることができたためであると考えられる。特に学生らは、看護部長に同行したことによって、その視点から病院全体を考える機会が多くあり、そこから得られた学びが大きかったと考える。この経験はごく1日2日で病棟内のみの管理を学ぶだけではなかなか得ることはできない。学生自身がこれらの内容は全ての学生にとって必要な学びであると考えたのは、そこから得られたものがこれまでと全く違っていたためであろう。実際すべての学生に同じ機会を提供することは困難かもしれないが、何らかの形でこの看護管理の学びがもっと広く深くできるような機会を提供していくことを検討したい。

IX. 結論

1. 看護管理実習を通して学生は、8 カテゴリー、28 サブカテゴリーで表される学びを得ていた。
2. これらの学びは4つに大別された。その4つとは(1) 看護管理における基礎的な知識の理解、(2) 看護管理者の理解、(3) スタッフとしての自己のあり方、(4) 他者への提言、である
3. 学生はこの実習を通して得た気づきを“新しい世界”と表現し、看護学生全員に必要な学びと捉えていた。

■引用文献

- 1) 「看護基礎教育の充実に関する検討会」報告書(平成19年4月16日), 厚生労働省.
- 2) 西尾ゆかり, 太田節子他: 総合看護学実習Ⅱ(看護管理)で得られた看護学生の学び, 滋賀医科大学看護学ジャーナル, 5(1), 58 - 63, 2007.
- 3) 山田聡子, 平井さよ子: 看護管理学実習運営の評価, 看護管理, 13(2), 106-111, 2003.

- 4) 日本看護協会看護婦職能委員会編：看護婦業務指針，89,1995.
- 5) 和田攻、南裕子、小峰光博編：看護学大辞典，医学書院，第1版，521,2002.
- 6) 熊川寿郎：戦略マネジメントシステムとしてのBCA P D C Aサイクルの可視化，看護管理，17(5),384,2007.
- 7) 原玲子：看護マネジメント入門，日本看護協会出版会第1版，103,2013.
- 8) 尾崎フサ子：看護職員の職務満足に与える看護師長の承認行為の影響．新潟医学会雑誌，117(3),161,2003.
- 9) 村島さい子他編：ナーシンググラフィカ看護管理，メデイカ出版，95-96,2013.

■参考文献

- 1) 医療安全推進のための標準テキスト（平成25年10月31日），日本看護協会
- 2) 柴田美恵子、原厚子、永田文江他：「看護の統合と実践」の講義と実習に対する卒業生の認識－卒業生への就職6ヶ月後の調査－，日本看護学会論文集，看護管理，44,2014.
- 3) 戸井間充子、藤本照代、田中愛子他：看護管理体験実習における看護管理の学び－学生レポートの分析より－，日本看護学会論文集，看護管理，34，324-326, 2004.
- 4) 大田節子、吉崎文子、藤野みつ子他：総合看護学（看護管理学）実習における実習内容と学生の学び，滋賀医科大学看護学ジャーナル，9(1),63 - 66,2011.
- 5) 入澤友紀、田村文子：精神看護学実習における学生の「学び」の内容文責，群馬県立医療短期大学紀要，10,71-79,2003.
- 6) 吉村貞子、岩本幹子、青柳道子他：複数の患者を受け持つ看護管理学実習の展開，看護総合科学研究会誌，10(3),65-76,2007.

大学院におけるティーチング・アシスタントの教育体験に関する文献検討

遠田きよみ¹

要旨：本研究の目的は、国内における既存の文献レビューにより、看護系大学以外の大学院生 TA の業務内容の実態と教育体験について明らかにし、看護系大学大学院生の TA における教育に示唆を得ることである。分析対象とした7文献の内容から、大学院生の TA における教育体験を記述した文言をデータとしてすべて抽出し、質的に分析した結果、【教員に必要な資質能力につながる学び】、【授業内容や学生時代をふり返る機会】、【大学院生個人の利益につながる体験】、【ネガティブな思いにつながる体験】の4つのカテゴリーが形成された。

これらの結果は看護系大学にも共通すると考えられ、大学院生 TA の業務理解と看護系大学における TA の教育活動への示唆を得ることができたと考える。今回の結果をもとに、今回は看護系大学で行われている TA の現状を明らかにし、さらなる研究につなげていきたいと考える。

キーワード：ティーチング・アシスタント、大学院生、教育体験

A Literature Review of Teaching Assistants Focusing on Educational Experience of Graduate Students

Kiyomi ENDA¹

Abstract : The objective of this study is to examine through literature analysis the actual responsibilities and educational experiences of teaching assistants (TAs) in Japanese non-nursing colleges, and apply the findings to college-level nursing educational programs. Seven pieces of academic literature were reviewed and qualitatively analyzed. The following four categories were gained as the result: 1) training as future competent educators: TA experience functions as a preparation period for graduate students to be future educators. 2) opportunities to review past study contents: Teaching and helping students in the same study fields gives TAs opportunities to review their undergraduate studies. 3) advantages of being a TA: Some TAs find their responsibilities to be challenging and satisfying, which would positively stimulate their own graduate research works, either directly or indirectly. 4)experiences causing negative feelings: Being busy graduate students themselves, some TAs find their work to be not adequately rewarded in terms of salary and time consumed.

Though these four educational categories were obtained through the analysis of TAs in non-nursing fields, they are also essential in understanding the experiences of TAs in nursing colleges. Since the nursing education by definition requires field training in hospitals and other medical institutions, which was beyond the scope of this study, this paper concludes with a calling for further possible studies examining the experience of TAs in nursing practical training, as researches in that area at this point are scarce.

Key words : teaching assistants, graduate student, education experience

¹ 三育学院大学 看護学部
School of Nursing, Saniku Gakuin College

I. はじめに

ティーチング・アシスタント（以下、TA）制度は、1992年度から国立大学の博士課程を設置する大学院に対し高度化推進特別経費のひとつとして開始されることになった。1995年の文部省の通達により、博士課程だけでなく修士課程の大学院生にも対象を広げ、本格的にTA制度が開始することになった¹⁾。TA制度の目的は、修士課程、博士前期・後期課程の大学院生が、非常勤職員として雇用され、学士課程の学生等に対し助言や実験・実習・演習等の教育補助業務を行うことで教育効果を高め、大学教員候補としてのトレーニングの機会を提供すると共に、これに対する手当の支給により大学院生の処遇の改善の一助とすることである^{2) 3)}。このことから、TAの業務が単なるアルバイトではなく、事前の大学教員教育（preparing faculty development）として意識され始めたことがわかる⁴⁾。

一方、看護系大学においては、1992年の「看護師等の人材確保の促進に関する法律」の施行後、1991年に11校だった看護系大学は2014年現在234校へと急速に増加した。これに伴い看護教員不足傾向が顕著となり、看護系大学院における高度専門職業人養成と並行して教員の充実を課題としている^{5) 6)}。看護学教育の質保証のためには教員の質的量的充実は重要な要素であり、2013年の日本看護系大学協議会の報告で、看護教育者育成の機会のひとつとして、TAが取り上げられた⁷⁾。しかし、看護系大学における大学院生のTAに関する研究は見当たらない。

そこで国内における既存の文献レビューにより、看護系大学以外の大学院生TAの業務内容の実態と教育体験について明らかにし、看護系大学大学院生のTAにおける教育に示唆を得ることを目的に文献検討を行うことにした。

II. 研究目的

国内における既存の文献のレビューにより、大学院生TAの業務内容の実態と教育体験について明らかにし、看護系大学大学院のTAにおける教育に示唆を得る。

III. 用語の操作的定義

ティーチング・アシスタント（Teaching Assistant：TA）

修士・博士前期・後期課程に在籍し、学士課程の学生に教育補助業務を行う非常勤職員として雇用されたものを指す。

IV. 研究方法

1. 研究対象

「TA」「ティーチング・アシスタント」「大学院生」

をキーワードに、1983年～2015年までの期間で、Cinii Articlesを用いて検索をした。その結果、「ティーチング・アシスタント」をキーワードとした文献148件が検索された。そのうち、大学院生以外のTAに関する文献を除き37件に絞り込んだ。さらに、短報、報告書、会議録を対象から除き、テーマや要約を読み込み、研究目的と合致する文献のうち、原著論文と研究報告書である文献から7件の対象文献を選定した。

2. 分析方法

選定した7文献を精読し、各文献に記述されている内容からTAの業務内容を抽出した。同様に7文献の内容から大学院生のTAにおける教育体験を記述している文言をすべて抽出しデータとした。次いで、抽出したデータひとつひとつの文脈を読み取り、類似している内容を分類しカテゴリー化した。

V. 結果

1. 分析対象文献

文献検索の結果、本研究の目的である大学院生のTAの業務内容と体験を示した文献は7件であった。分析対象文献から著者、発表年、雑誌名、調査対象と対象大学の設置主体を抽出した（表1）。対象となった文献は、アンケート調査と大学院生自身の実践報告をまとめたものであった。また、報告はいずれも国立大学の取り組みであった。大学院生の体験について記載されている研究で、TA制度開始後の1996年以降は、教員や、制度自体について検討されている内容ものが主であった。大学院生の体験を取り扱ったものとして、2000年に短報で紹介されているものがあるが、2007年から論文の形で大学院生の体験について具体的な内容が示されるようになった。各大学での報告書も散見されたがそれらを除くと、2015年までの間で大学院生の体験に注目した研究はまだ少ないことがわかった。

2. 大学院生のTAの業務内容の実態

大学院生が実際に行っていたTAの業務内容は、授業中に行われる学部生からの質問への対応や、ファシリテーターとしての役割だけでなく、時間外で授業の打ち合わせや資料の印刷、講義や演習などの授業準備やレポート・テスト等の採点など、多岐にわたっていた。また、博士課程の大学院生の実践報告からは、担当教員の指導のもとで、シラバスの試作、授業設計に関わり、実際に短い講義をする機会をもつなどの授業に関わる取り組みをしていることがわかった（表2）。

3. 大学院生のTAの教育体験の内容

7文献の結果内容から、具体例が記述されている47文を抽出し、抽出文献が分かるように番号をつけ、意味内容を合わせて分類し、17のサブカテゴリーと、4つの

表 1 分析対象文献

文献番号	著者	発表年	雑誌名, 巻(号), ページ	調査方法	調査対象	設置主体
1	近田正博	2007	名古屋高等教育研究, 7, 147-167.	アンケート調査	TAをした博士前期・後期課程の大学院生 133名のうち回答の得られた56件	国立大学
2	伊得霞・趙晶岱・岩崎信	2007	教育情報学研究, 6, 55-64.	実践報告	博士後期課程の大学院生の実践の振り返り	国立大学
3	宇田川拓雄	2007	高等教育ジャーナル-高等教育と生涯学習, 15, 113-131.	アンケート調査	TAをした修士・博士後期課程の大学院生のうち回答の得られた144件(半数が修士課程)	国立大学
4	服部憲児・山城数明	2009	大阪大学大学教育実践センター紀要, 6, 65-70.	Eメールを利用したアンケート調査	共通科目のTAを担当した大学院生198件の回答	国立大学
5	山内一祥	2010	大学教育実践ジャーナル, 8, 39-44.	アンケート調査	修士・博士課程の大学院生	国立大学
6	榎景子・渡部昭男	2013	教育科学論集, 16, 13-22.	実践報告	博士後期課程の大学院生の授業への取組	国立大学
7	金丸彰寿・渡部昭男	2015	教育科学論集, 18, 19-27.	実践報告	博士後期課程の大学院生の授業への取組	国立大学

カテゴリーに分類した(表3)。

なお、以下の記述中における【 】はカテゴリー、〈 〉はサブカテゴリー、「 」は文献内の具体的な内容、データ内の()は文献番号を示す。以下、カテゴリー毎に結果を述べる。

1) 【教員に必要な資質能力につながる学び】

このカテゴリーでは、〈教員の視点や立場を知る〉、〈教育にかかわる責任や使命感を感じる〉、〈教えることの難しさを感じる〉、〈具体的な教授方略を考える〉、〈将来の教授能力につながる機会となる〉、〈学生理解につ

表 2 大学院生 TA の業務内容

文献番号	授業形態		実施していた内容	
			授業時間内	授業時間外
1	講義・演習・実験	博士前期・後期課程の大学院生	討論への参加 担当教員の補佐 授業に関する説明 模範の実演・演習の指導補助 レポート作成指導・採点結果の説明 質問への対応 試験監督の補助	教材の予習 資料の準備 質問への対応 レポート添削補助 授業に関する指導のための講習受講等
2	講義	博士後期課程の大学院生	毎回の授業への参加 学生の討論時のリード 授業後に授業に対する意見や改善点などを担当教員へフィードバックする 演習後に15分程度の講義を実施 受講生の当該授業の理解、授業(アクティブラーニング)への積極性を促進する	毎回の授業設計に参加し、事前に授業内容の説明を受ける(事前の打ち合わせ)
3	不明	博士前期・後期課程の大学院生	実験・実習際の学生への指導・助力 学生への講義 セミナーや演習などのコメント・指導 出席の記録 学生への質問への回答	実験・実習の準備 採点・評価(試験、課題、小テスト、クイズ、レポート、論文など)
4	不明	博士前期・後期課程の大学院生の明確な提示無し	不明	不明
5	実験・実習・講義・少人数授業・その他	修士課程・博士後期課程の大学院生	実験手続きの説明 出席確認 グループディスカッションを促す 資料の配布	実験室の準備 レポート提出の確認 資料作成補助・印刷補助 小テストの採点補助
6	講義	博士後期課程の大学院生	授業の中の質疑・応答	事前の打ち合わせ シラバスの試作
7	講義	博士後期課程の大学院生	授業中の質疑・応答	授業の準備 シラバスの試作 授業づくりに参加

ながる)、〈学生とのコミュニケーションについて学ぶ〉の7つのサブカテゴリーから【教育に必要な資質能力につながる学び】のカテゴリーが形成された。ここでは、「教員の立場、視点、考え方を知ることができた(1)」、「教育に関わる責任や使命感を強く感じるようになった

(4)」、「教えることの難しさを感じた(5)」、「授業の進め方を学んだ(4)」などの大学院生が学部生に対する授業・演習等に関わることによって得られた学びの体験や、「学生の立場、視点や考え方を知ることができた(1)」、「学生とのコミュニケーション方法(1)(5)」などの学部生

表3 大学院生 TA の教育体験の内容

カテゴリー	サブカテゴリー	文献内の具体的な内容(文献番号)
教員に必要な資質能力につながる学び	教員の視点や立場を知る	教員の立場、視点、考え方を知ることができた(1)
		教員としての技術を学ぶ意義が理解できた(4)
		大学教員の職務の一端を知る(7)
	教育にかかわる責任や使命感を感じる	教育に関わる責任や使命感を強く感じるようになった(4)
		受講生の授業前後の変化を実感したことで責任の重さを感じ取った(5)
		学生に教えることへの責任感(6)
	教えることの難しさを感じる	ティーチングの方法や教えることの難しさについて学んだ(1)
		教えることの難しさ(5)
		授業内容を活用する可能性と難しさを感じた(6)
		授業内で応答することの是非を判断することが難しかった(6)
	具体的な教授方略を考える	授業を進め方を学んだ(4)
		授業の状況、学生の状況に応じてシラバス修正を行い効果的な授業のあり方、アプローチの仕方について考えることができた(6)
		講義からシラバス作成の実施(6)
		担当教員の長年の経験で培ったノウハウを吸収し意義を実感することができた(6)
	将来の教授能力につながる機会となる	今後の教えることに役立つ(3)
		一連のプロセスを知ることにより将来的に講義を担当する場合の精神的な準備となる(6)
		受講生の変化とTA自身の変化から教える自信につながった(6)
		担当教員の経験を共有できたことはプレFDにつながった(6)
		教えることに対する適性を確認する機会(3)
		自分自身が教育をする際の参考になった(4)
授業内容や学生時代をふり返る機会	学生理解につながる	TAの教授能力の改善につながった(6)
		大学教員としての教育に関わる能力向上のプロセスを自覚できた(7)
	学生とのコミュニケーションについて学ぶ	学生の立場、視点や考え方を知ることができた(1)
		アンケートより学生のレディネスを把握できた(6)
	学生とのコミュニケーション方法	学生とのコミュニケーション方法(1)
		学生と上手く接することができた(3)
	授業中の注意の難しさ	学生とのコミュニケーション方法(5)
		授業中の注意の難しさ(5)
	授業内容の復習ができる	担当授業の内容を復習することができた。(1)
		授業内容を復習することが出来た(5)
大学院生個人の利益につながる体験	研究につながる機会となる	自分が学部生だった頃をふり返ることができた(1)
		教える経験が自分の研究に役立った(1)
		研究テーマを具体化していくプロセスと関連し、研究能力に関わるプレFDの営みに主体的・能動的に参画することができた(7)
	学問に対する視野が広がる	自分の研究について見つめなおす機会(7)
		自分の専門分野とは異なる考え方を学んだ(1)
		科目に対する考え方に深化が生じた(6)
	教員がいることで安心して取り組める	講義をつくる際の、TA自身のスタンスの獲得につながった(6)
		担当教授とともに授業を作る安心感を得ながらのびのびと実践した(6)
	やりがいを得る	TAは楽しく、やりがいを感じた(3)
		経済的に助かった(1)
ネガティブな思いにつながる体験	時間的に負担がある	研究に支障をきたす、時間的負担を軽減すべき(1)
		余裕のある人でなければ対応が難しく他の事ができない(2)
		準備に膨大な時間を要した(6)
	業務内容に対する不満がある	TAの役割と教員との職務分担が不明確(1)
		職務内容の改善・職務が少なくやりがいがない(1)
	報酬が少ない	報酬が少なすぎる(1)

と実際に関わることによって学部生の視点や置かれた立場を理解することにつながる学びや、実際に教えるものとしてかかわる難しさに気づき、教育的な視点を得たり、考えたりする体験をしていたことを示す内容が抽出された。

2) 【授業内容や学生時代をふり返る機会】

このカテゴリでは、〈授業内容の復習ができる〉、〈学生時代をふり返る〉の2つのサブカテゴリから【授業内容や学生時代をふり返る機会】のカテゴリを得た。ここでは、「授業内容を復習することができた (5)」や、「学部生だった頃をふり返ることができた (1)」などの内容が抽出され、大学院生が学部教育に関わることにより、自分の学部生時代に受けた授業内容をふり返る体験をしていたことを示す内容が抽出された。

3) 【大学院生個人の利益につながる体験】

このカテゴリでは、〈研究につながる機会となる〉、〈学問に対する視野が広がる〉、〈やりがいを得る〉、〈教員がいることで安心して取り組める〉、〈経済的な助けとなる〉の5つのサブカテゴリから【大学院生個人の利益につながる体験】のカテゴリを形成した。ここでは、「自分の研究について見つめなおす機会 (7)」や、「担当教員とともに授業を作る安心感を得ながらのびのびと実践した (6)」などの大学院生が教育にかかわることにより、大学院生自身の利益につながる体験をしていることを示す内容が抽出された。

4) 【ネガティブな思いにつながる体験】

このカテゴリでは、〈時間的に負担がある〉、〈業務内容に対する不満がある〉、〈報酬が少ない〉の3つのサブカテゴリから、【ネガティブな思いにつながる体験】のカテゴリを形成した。これらは、「準備に膨大な時間を要した (6)」や、「TA の役割と教員との職務分担が不明確 (1)」、「報酬が少なすぎる (1)」など、TA を行うことによって、大学院生の時間が拘束されて感じる負担や不満の体験をしていたことを示す内容が抽出された。

VI. 考察

1. 教員に必要な資質能力につながる学び

【教員に必要な資質能力につながる学び】では、大学院生がTAの体験により教員としての立場や役割を知り、具体的な授業方略や授業等に関わる準備などを含む授業の実際を知るだけでなく、教育に伴う責任や使命感などを自覚する体験をもしていることがわかった。

特に、博士課程の大学院生に対しては2007年以降、授業づくりの打ち合わせへの参加や、短時間の講義の担当、シラバスの作成等、実際に大学の教員として働くうえで必要となる知識や技術を学ぶ機会となる取り組み

がされていることもあり^{8) 9) 10)}、これらの取り組みから、将来の教授活動につながる体験となっていることが分かった。これらのことは、荻谷の「日本の大学院では『研究者』になるためのトレーニングは受けても『教師』になるためのそれは全くといってなかった」¹¹⁾という、日本における大学教員の養成システムの欠如に対する指摘から一步前進したことが推察される。つまり、日本においてもTA制度が以前に比べ活用されるようになり、大学院生が大学教員として働くための事前の準備につながる取り組みがなされてきているととらえることができる。しかしながら、近田¹²⁾の報告にあるように修士課程の大学院生の行っているTAにおいて、業務内容の曖昧さや、印刷や出席を取る等の業務内容にとどまっている現状もある。これは、文部科学省がTA制度の目的としている、教育トレーニングの機会の提供とはいいいがたい現状もまだあるといえる。一方で、そのような中でも、【教員に必要な資質能力につながる学び】の内容が多く抽出されたことは、TAが受講生としてではなく、教育に関わる側として授業の実際とその準備に関わることでみえた教員役割や必要な能力があったと考える。

今回は具体的に困った場面や、うまくいった場面の詳細は文献から抽出することができなかった。しかし、教員の資質能力について教員として働く前に考えることができる機会はTAをした大学院生にとって貴重な体験となる。TAをした大学院生の体験として〈教えることのむずかしさを感じる〉体験や、〈学生とのコミュニケーションについて学ぶ〉体験では、授業で直接に教える難しさを体験するだけでなく、学部生と関わる難しさを体験していた。このことは、体験の個人差はあるものの、教員の視点や教える難しさ、学部生と関わるコツなどをつかんでいく実体験となり、それが大学院生の教員としての資質能力の育成につながっていくと考える。

2. 授業内容や学生時代をふり返る機会

【授業内容や学生時代をふり返る機会】では、大学院生が自分の学部生時代や授業内容をふり返っている様子が伺われる内容も見られた。学部生時代を思い出すことは、教員という立場になってからでもないわけではないと思われるが、TAが大学院生という立場であるからこそ、学部生の立場や状況に意識を向けやすいのではないかと考える。つまり、学生の立場にある大学院生だからこそ、学生の立場を理解しやすい状況にあり、その立場で自らの学部生時代をふり返り、教育を考えることが教員とは違った学びとなるのではないだろうか。TAを経験した大学院生の体験には、授業中に注意することの難しさを感じる体験や、学生の立場、視点や考え方を知ったという体験もあった。このように、実際に学部生にかかわる機会を得ることで、教育で起こりうる困難の場面に遭遇し、大学院生という学生の立場で教育を考える機会があることが、教員、学部生双方の立場から教育を考える機会となるのではないだろうか。

苅谷は、自身のアメリカでのTAのセミナーの体験をふり返り、「大学院では『教える』側と『教わる』側にある教授と大学院生が、ここではともに『教える』側に立つ。(中略)『教わる』側から『教える』側への『越境』は、大学教師になるうえでの『予期社会化』の効果を持つのではないだろうか。教師の役割を教師になる以前に先取りすることによって、あらかじめ教師になるための社会化が進行する」¹³⁾と述べている。このような学生と教師の立場の行き来がなされる状況が、大学院生がTAとして体験する教育体験の特徴でもあり、大学院生という立場だからこそその視野の拡大へとつながるのではないかと考える。

3. 大学院生個人の利益につながる体験とネガティブな思いにつながる体験

【大学院生個人の利益につながる体験】をしていたことは、大学院生の本分である専攻内容の深化を促す機会となる可能性や、研究につながる可能性があることも示唆された。一方で、大学院の課題や研究などに支障がでるほどの時間的な負担や、TAの業務内容の曖昧さは、負担や不満などの【ネガティブな思いにつながる体験】となっていた。

TA制度の目的には、大学院生が将来の教員になるためのトレーニングの機会の提供だけでなく、学部教育におけるきめ細かい指導の実現も含まれており¹⁴⁾、大学院生がネガティブな体験だけで終わることは教員の志向性に影響すると考える。【大学院生個人の利益につながる体験】には、「教える経験が自分の研究に役立った(1)」ことや、「科目に対する考え方に深化が生じた(6)」などの研究や、学問に対する視野の拡大を示す体験があり、TAの体験が大学院生の本業である専門領域における学業への視野の拡大につながっていたことがわかる。このような個人的な利益につながる体験が、TAの業務を行う楽しさや、やりがいにつながるひとつのきっかけになると考える。しかし、【ネガティブな思いにつながる体験】には〈職務内容に対する不満がある〉のサブカテゴリーからは、TAの業務内容の曖昧さがやりがいを持っていない体験となっていたことが結果として示された。一方で、ネガティブな体験を持つからこそ、疑問が生まれる側面もあり、大学院生自身が教育に対して批判的に問い直す機会となる可能性もある。

クラントンは、意識変容の学習を「自己を批判的にふり返ろうとするプロセスであり、私たちの世界観の基礎をなす前提や価値観を問い直すプロセスである。価値観は必ずしも変えられるわけではないが、検討される」¹⁵⁾と述べている。また、「教育者は学習者が表明しているニーズを満たすだけでなく、学習者の期待と信念を問い直す責任を負っている」と成人学習者に対する教育者の役割についても述べた¹⁶⁾。このことから、大学院生自身が教育体験を批判的に振り返ることとともに、大学院生を活用する大学の教員も、大学院生TAが教育に関

わる意義を見出せるよう、教育に関わる悩みや困難に対して必要な資源の提供や、教育について大学院生TAが表現できるような場を積極的につくる取り組みが求められると考える。

一方で、〈時間的に負担がある〉ことにより、大学院生の本業である学業や研究活動に支障がでてしまうことは、前述したようなネガティブな体験となる。そのため、本来の学業、研究活動が妨げられることのないように時間を確保する必要がある。加えて、学部教育に関することへの意義をもてるようにTAに求める役割を明確にする必要があると考える。

VII. 結論

1. 大学院生のTAにおける教育体験には、教育にかかわることにより教員に必要な資質能力につながる学びの体験や、学生とのコミュニケーションについて学び、学生理解や、かかわる難しさを学ぶ機会となっていることが明らかになった。
2. TAを行うことで、自分の学部生時代をふり返る体験をしていることがわかった。
3. 大学教員としての資質能力につながる体験だけでなく、大学院生自身の研究や専門領域の視野の広がりなどの体験をしていることがわかった。
4. 学びや利益につながる体験だけでなく、時間が拘束される負担や、業務内容に対して不満を持つ体験をしていた。

VIII. 本研究の限界と今後の課題

本研究により大学院で行われている大学院生のTAの業務の実態と教育体験を概観することがある程度できたと考える。しかし、分析対象の文献数が少ないことや、各大学が公表している報告書等を対象から外したため、大学院生のTAの業務の実態や教育体験を十分に表せなかった可能性がある。今後は、今回の分析の内容を踏まえ、大学院生にインタビューを行うなど、実際の体験をデータとして分析することを重ねて、結果の信頼性を高めていく必要がある。

また、今後の課題は、本研究で得られた内容をもとに、まだ研究が進んでいない看護系大学における大学院生のTAの現状を明らかにし、更なる研究につなげて行きたいと考える。

■分析対象文献

- 1) 近田正博：名古屋高等教育研究, 7, 147-167, 2007.
- 2) 伊得霞・趙晶岱・岩崎信：教育情報学研究, 6, 55-64, 2007.
- 3) 宇田川拓雄：高等教育ジャーナル - 高等教育と生涯

- 学習, 15, 113-131, 2007.
- 4) 服部憲児・山城数明: 大阪大学大学教育実践センター紀要, 6, 65-70, 2009.
 - 5) 山内一祥: 大学教育実践ジャーナル, 8, 39-44, 2010.
 - 6) 榎景子・渡部昭男: 教育科学論集, 16, 13-22, 2013.
 - 7) 金丸彰寿・渡部昭男: 教育科学論集, 18, 19-27, 2015.

16) 前掲書 15), p.203.

■引用文献

- 1) 北野秋男: 日本のティーチング・アシスタント制度 大学教育の改善と人的資源の活用, 東信堂, p.190, 2006.
- 2) 文部科学省: 新時代における大学の全体像, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1335594.htm. 2015/9/12.
- 3) 文部科学省: TA を活用した学生実験実習の充実支援事業(新規)【達成目標 4 - 1 - 1】, http://www.mext.go.jp/a_menu/hyouka/kekka/1289692.htm. 2015/8/2.
- 4) 文部科学省: 大学審議会答申【グローバル化時代に求められる高等教育の在り方について】, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_daigaku_index/toushin/1315960.htm. 2015/8/2.
- 5) 文部科学省: 大学における看護系人材の在り方に関する検討会最終報告, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/40/toushin/___icsFiles/fieldfile/2011/03/11/1302921_1_1.pdf. 2015/8/20.
- 6) 日本看護系大学協議会: 平成 26 年度会員校(大学一覧), 日本看護系大学協議会ホームページ活動報告, <http://www.janpu.or.jp/campaign/file/ulist.pdf>. 2015/8/20.
- 7) 日本看護系大学協議会: 平成 24 年度 文部科学省 大学における医療人養成推進等委託事業教育体制充実のための看護系大学院における教育者養成に関する調査研究報告書, 日本看護系大学協議会ホームページ活動報告, <http://www.janpu.or.jp/wp/wpcontent/uploads/2012/12/H24MEXT-project2.pdf>. 2015/8/20.
- 8) 伊得霞・趙晶岱・岩崎信: 教育情報学研究, 6, 55-64, 2007.
- 9) 榎景子・渡部昭男: 教育科学論集, 16, 13-22, 2013.
- 10) 金丸彰寿・渡部昭男: 教育科学論集, 18, 19-27, 2015.
- 11) 荻谷剛彦: アメリカの大学・ニッポンの大学 TA、シラバス、授業評価, 中央公労新書, p.22, 2012.
- 12) 近田正博: 名古屋高等教育研究, 7, 147-167, 2007.
- 13) 前掲書 11) p79-80.
- 14) 前掲書 1) p.190.
- 15) パトリシア・クラントン / 入江直子・豊田千代子・三輪健二訳: 大人の学びを拓く, 鳳書房, p.204, 2010.

領域別看護学実習におけるグループ学習の形態が学生におよぼす影響について —第1報 固定グループで実習をした学生を対象に—

山田亜美¹ 小田朋子¹ 松本文美¹ 處千恵美¹

要旨：看護学教育の中心となる臨地実習はグループ形態で授業を展開する。看護学実習の中でも専門看護領域ごとに実習が行われる領域別看護学実習について、特にグループ形態による学習効果についての研究は少ない。今回、本学において領域別看護学実習を学生に指導する中で、グループ学習としての影響、また固定のグループ形態が学生にどのような影響があるかを後ろ向きに横断的調査をした。本研究では、固定されたグループメンバーで実習を終えた2014年度領域別看護学実習履修者から、独自の自記式質問紙および「ラボラトリー方式」質問票によりグループ編成が学生におよぼす影響について調査した。その結果多くの学生が固定グループ形態による実習授業でグループダイナミクスのみでなく、自己への学習効果も認められた。一方、固定グループによる限界も認められ、今後のグループ編成に示唆を得ることができた。本研究結果が今後の実習指導をする際の一助となることを期待する。

キーワード：看護学実習、グループ学習、学習効果

The Effect of Conformation of Group Learning in Nursing Practice of Specialized Area at College of Nursing —The First Report : Fixed Group Member Based Study Conducted—

Ami YAMADA¹, Tomoko ODA¹, Fumi MATSUMOTO¹, Chiemi TOKORO¹

Abstract : We have studied about group dynamics in nursing practice of specialized area at college of Nursing. The present study is carried out retrospectively by cross-sectional design. The subjects of this study were senior students have already done nursing practice at the college. The results of this study showed that the fixed group member learning in nursing practice was effective and could help students to learn either individually or in groups. Furthermore, we hope the research conclusion will induce to plan our making grouping system for nursing practice in next season.

Key words : nursing practice, group learning, learning effect

¹ 三育学院大学 看護学部
School of Nursing, Saniku Gakuin College

I. はじめに

看護学教育の中心となる臨地実習、特に専門看護学の各論実習は、2009年からカリキュラム改正により、基礎分野および専門基礎分野領域の科目を履修し、専門分野として基礎看護学を履修した後に履修することになっている（図1）。専門看護学、つまり成人看護学、小児看護学などの領域別看護学実習（以下「領域別実習」と略す）は、本学においては3年次後期からの9ヶ月にわたるカリキュラムとなっており、基礎看護学から専門看護学の座学を終了し、基礎看護学実習の後に、本格的に臨地での領域ごとの実習が始まるのである（表1）。看護学実習はグループ形態で授業を展開するが、グループ

学習では他者との関わりから、複数の思考を共有することにより、看護観を形成していく中で独特の学習効果を得ると期待される^{1)~5)}。一方、グループの特徴などにより人間関係の構築状況がその学習効果に与える影響も変わってくる。なかなか効果的なグループダイナミクスが働かず、集団が個人に与える影響が必ずしも期待されるような効果が見られない場合もありうる⁶⁾。領域別実習は約1年の長期にわたるため、グループの人間関係は個々の学生の学習効果に大きな影響をおよぼすと考えられる^{1)~6)}。しかし、実習グループの形態による学習効果、あるいはグループが学生におよぼす影響についての研究は最近はかなり少ない。

新カリキュラム(2009年度~)の構造 (イメージ図)

(「看護展望 2012vol.37 NO.2」より)

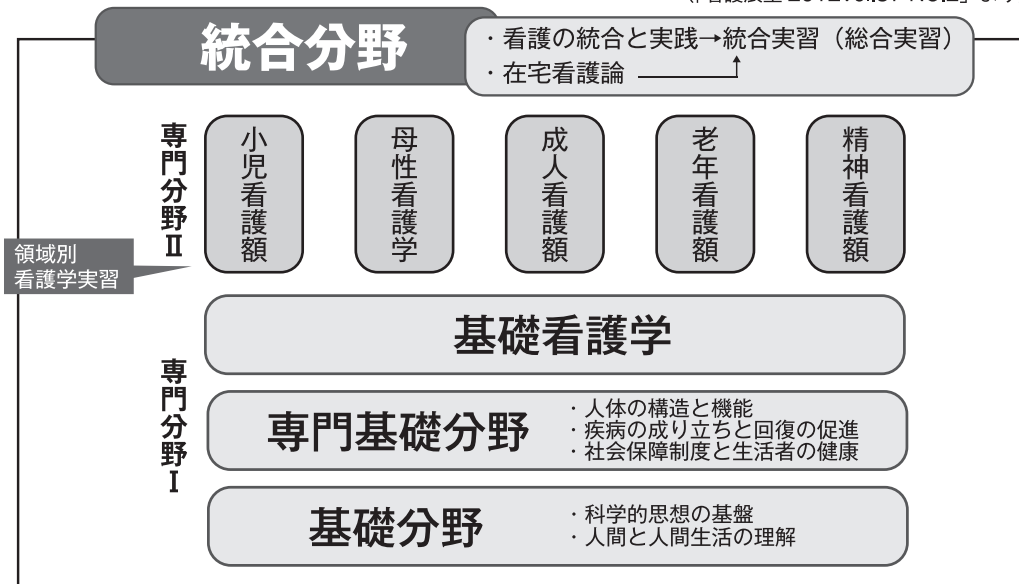


図1 看護学の学習構造

表1 本学4年間の看護学実習カリキュラム表

1年次	2年次	3年次	4年次
6月1W	9月1W 1月2W	9月～	5月
基礎看護学実習Ⅰ	基礎看護学実習Ⅱ -Ⅰ, Ⅱ -Ⅱ	領域別実習 (母性, 小児, 成人, 老年, 精神, 在宅)	
9月1W →	→ →	8月2W →	6月
地域看護学実習		国際看護実習 (選択)	公衆衛生看護実習Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ (保健師選択コース)
			7月2W →
			総合看護実習

学生数		9月	10月		11月		12月	2015年1月	2月	3月	4月		5月	6月		
1	5名	小児	研究ゼミ	冬期休暇	成人Ⅰ		在宅		成人Ⅱ		老年	精神		母性	地域Ⅰ（市町村・保健所） 地域Ⅱ（産業保健） *実習場所・期別は学生により異なる	
2	6名	母性	小児		研究ゼミ		成人Ⅰ		精神	在宅	成人Ⅱ		老年			保健師コース
3	6名	精神	母性		小児		研究		成人Ⅰ		在宅	成人Ⅱ		老年		
4	6名	老年	精神		母性		小児		研究ゼミ		成人Ⅰ		在宅	成人Ⅱ		
5	6名	成人Ⅱ	老年		精神		母性		在宅	小児	研究ゼミ	成人Ⅰ		在宅	保健師コース	
6	6名	在宅	成人Ⅱ		老年		精神		母性		小児	研究ゼミ		成人Ⅰ		
7	6名	成人Ⅰ	在宅		成人Ⅱ		老年		精神		母性	小児		研究ゼミ	保健師コース	
8	5名	研究ゼミ	成人Ⅰ		在宅		成人Ⅱ		老年		精神		母性		小児	

図2 2014年度 領域別看護実習 年間スケジュール表

本学の領域別実習においては、各領域実習の順番をグループごとにローテーションしながら9ヶ月間進めている。専門領域は、母性看護学、小児看護学、成人看護学Ⅰ（急性期看護学）、成人看護学Ⅱ（慢性期看護学）、老年看護学、精神看護学および在宅看護論（地域看護学）の7領域である（図2）。この実習領域に研究ゼミ（卒業研究に向けての準備の一つである授業）を加え、8つのグループに学生を配置しグループ編成を組んでいる。学生の配置は、2年次の学年アドバイザーと実習専門部会（実習に係わる事務業務から学習的な問題まですべてを企画・運営する学部教務委員会の下部組織である委員会）で、学生の成績、それまでの人間関係、教員から何われる学生の特性などを踏まえグループ編成を考え、学部教務委員会および学部教授会（学部の教員全員がメンバーとなっている）で承認され決定される。

2014年度まで、本学は領域別実習を8つのグループが9ヶ月間同じメンバーで行う固定のグループ編成により5年間行ってきた。次年度2015年度は、学生数の増加、新カリキュラムにより公衆衛生看護学実習を保健師コースの学生に別期間で用意する必要から、領域別実習の実習期間の調整が難しくなり、新たなロジックのもとグループ編成を考え、領域ごとにメンバーが入れ替わる編成とした。新しい試みとして、教育する側としても期待と不安を抱えるものである。

本研究は、2014年度の固定グループで実習を終えた学生に聞き取り調査をすることにより、固定グループ形態が学生にどのような影響があるかを、自記式質問紙を使用し後ろ向きの横断的調査により明らかにすることを目的とした。

本研究により、今後のグループ編成への示唆が得られ、実習指導においてグループダイナミクスの効果をさらに上げるような指導をする一助となることを期待するものである。

Ⅱ. 用語の定義

1. 領域別看護学実習

看護系大学では、基礎看護学実習を履修後、専門看護学の各論実習として領域別実習が必修としてあり、本学では3年次の後期科目として位置づけている。3年次9月から4年次5月までの約9ヶ月間で、母性看護学、小児看護学、成人看護学Ⅰ（急性期）、成人看護学Ⅱ（慢性期）、老年看護学、精神看護学、および在宅看護論（地域看護学）の7領域の看護学実習を履修する。それら各看護領域の実習をまとめて領域別看護学実習としている（図2）。表1に示すように、1年次の地域看護学実習はいわば領域別実習のひとつではあるが、地域看護学領域の基礎実習であり、本学の領域別実習としては在宅看護実習を入れている。在宅看護論は一般的には統合分野であるが、本学のカリキュラムでは統合分野には入っていない。

2. 固定グループ

2014年度の領域別実習は1グループ5～6名（うち男子学生1～2名）で構成され、7つの看護領域実習に研究ゼミ（卒業研究に向けての準備の一つである授業）を加え8グループに編成した。実習期間中グループメンバーの入れ替えがないことから、グループ形態を「固定グループ：固定された実習グループ」として用語を定義する。形態によらない一般的な「グループ」と使い分けた。

3. 看護師コースと保健師コース

看護師コースは、学生が4年間で看護師の国家試験受験資格を取得するコース。保健師コースは2014年度から選択制にカリキュラムが改正され、12名が選抜される。保健師の受験資格を取得するために必要な科目を3年次から履修し、看護師と保健師の2つの国家試験受験

資格を取得するコースである。

4. グループダイナミクス

グループダイナミクスとは、本研究においては、領域別実習における固定グループを集団とし、グループが学生に、また学生がグループ自体に影響することを踏まえて「グループダイナミクス」の用語を使用する。

Ⅲ. 研究方法

1. 調査対象

2014 年度領域別実習履修者 40 を対象とした。

2. 調査方法

2014 年度領域別実習の終了後、学生の実習評価が終了した時期に、9 ヶ月間の領域別実習の固定グループによる学習について、横断的振り返りにより自記式質問紙による調査を実施した。

質問紙は、2 種類使用した。

- 1) 表 2 (質問紙 1) に示す質問紙により、領域別実習の 8 領域の実習 9 ヶ月間を「同じメンバーのグループで実習に臨んだことがあなたにとって良かったか良くなかったかを質問し、0 点(良くなかった)から 10 点(良かった)までの 11 段階で自分が感じている点数に○を記入してもらった。また、具体的に良かったこと、良くなかったことを記述してもらった。
- 2) 実習グループに関することおよび自分自身について、「大学・大学院における教育養成推進プログラム」から抜粋した「ラボラトリー方式」^{5,7)} の質問票を改

表 2 2014 年度領域別実習履修者への
実習グループに関する質問票：質問紙 1

領域別実習のグループについて、同じメンバーで 1 年間実習をしたことは、良かったですか？良くなかったですか？ 「良かった」を 10、「良くなかった」を 0 とし、該当する数字に○をしてください。 また、良かったこと、良くなかったことの内容を教えてください。										
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
良かったこと 										
良くなかったこと 										

編し、表 3 (質問紙 2) の質問紙を作成、使用した。グループについての思いは、「グループへの満足度」、「グループへの協力度」、および「他者との関係 (広さおよび深さ)」についての質問項目、自身については、協調性、「自己受容度、および「自己効力感」についての質問項目である⁵⁾。「はい」を 4 点、「いいえ」を 1 点の 4 件法により回答を求めた。

3. 分析方法

- 1) 質問紙 1 のグループが「良かったか」、「良くなかったか」の 11 段階の結果について、0 点から 5 点までを固定グループでの実習が良くなかったと回答した否定群、6 点から 10 点までを固定グループで実習をしたことが良かったと回答した肯定群に分類し、それぞれの群間の比較検討をした。良かった良くなかったについての具体的な内容を、また実習修了後に感じたグループ学習の影響についての自由記載については記述的分析をした。

自由記載の文章をコード化し、類似性の高い内容をサブカテゴリーとし、さらに集約することによりカテゴリーを抽出した。カテゴリー化することにより学生が実習をする上で、グループの実習におよぼす影響力および学習効果などについて、明らかにした。また、グループに対する 11 段階の点数 (順序尺度) を間隔尺度として扱い、肯定群および否定群の点数の平均値の差の検定を student-t test により分析した。

- 2) 質問紙 2 について、問 1 ～問 20 までのグループについての思いは、「グループへの満足度」、「グループへの協力度」、および「他者との関係 (広さおよび深さ)」を表し、問 21 ～問 35 までは、自分自身の協調性、「自己受容度」、および「自己効力感」を問うものである^{5,7)}。各問いに対して 4 件法で得られた回答の順位尺度を間隔尺度として統計学的に分析した。肯定群および否定群における、グループおよび自身についての点数の平均値を算出し、2 群間の平均値の差の検定を student-t test により分析した。有意確率 (p) : $p < 0.01$ を有意とした。また、各対象者のグループについての思いと自分についての思いの相関性について Spearman の順位相関係数を求め、グループに対する思いとしたグループへの満足度、協力度、他者との関係性と、自身の協調性、受容度および自己効力感との相関性を統計学的に分析した。

表3 実習グループに関する思いおよび自分自身についての質問票：質問紙2

あなたは、今回実習を行ったグループについて、 どのように感じていますか。 <はい><どちらかといえば、はい><どちらかといえば、いいえ><いいえ> の中から、もっとも当てはまるものに○をつけてください		はい	どちらか といえば はい	どちらか といえば いいえ	いいえ
1	このグループが気に入っていましたか	4	3	2	1
2	このグループにいることは楽しかったですか	4	3	2	1
3	あなたは、このグループに満足していましたか	4	3	2	1
4	このグループは、あなたにとって居心地がよかったですか	4	3	2	1
5	このグループになってよかったと思いますか	4	3	2	1
6	このグループはまとまりがありましたか	4	3	2	1
7	このグループでは、みんなが協力していましたか	4	3	2	1
8	このグループの人たちはお互いに助け合っていましたか	4	3	2	1
9	このグループでは、みんなが自分の意見を隠さず話していましたか	4	3	2	1
10	このグループには、団結力がありましたか	4	3	2	1
11	このグループには、気軽にしゃべりができる人がたくさんいましたか	4	3	2	1
12	このグループには、休み時間などに一人でいると声をかけてくれる人がたくさんいましたか	4	3	2	1
13	このグループには、あなたからあいさつする人がたくさんいましたか	4	3	2	1
14	グループワークでこのグループの誰と一緒にグループになっても気楽でいられましたか	4	3	2	1
15	このグループには、話し合いをしたことがない人がたくさんいましたか	4	3	2	1
16	このグループに、お互いのことをよく知っている人がいましたか	4	3	2	1
17	このグループに、自分の気持ちを素直に伝えあえる人がいましたか	4	3	2	1
18	このグループには、安心して悩みを相談できる人がいましたか	4	3	2	1
19	このグループには、秘密を話せる人がいましたか	4	3	2	1
20	このグループには、お互いのよいところも悪いところも言い合える人がいましたか	4	3	2	1
あなたは実習を終えて自分のことをどう思っていますか。 <はい><どちらかといえば、はい><どちらかといえば、いいえ><いいえ> の中から、もっとも当てはまるものに○をつけてください		はい	どちらか といえば はい	どちらか といえば いいえ	いいえ
21	人の気持ちを理解しようとしている	4	3	2	1
22	他の人の話をしっかり聞こうとしている	4	3	2	1
23	他の人と協力しようとしている	4	3	2	1
24	表情やしぐさから、その人の気持ちを理解しようとしている	4	3	2	1
25	困っている人を助けようとする	4	3	2	1
26	あなたは、今の自分に満足している	4	3	2	1
27	あなたには、「ここは絶対になおしたい」と思っている部分がある	4	3	2	1
28	今の自分を大事にしたいと思う	4	3	2	1
29	あなたは、今の自分をこのままでよいと思う	4	3	2	1
30	嫌だなと思う部分もふくめて、あなたは自分が好きである	4	3	2	1
31	あなたは、何か得意なことをもっている	4	3	2	1
32	何かについて、他の人よりもたくさん知っていることがある	4	3	2	1
33	あなたは、社会の役に立つ人になれると思う	4	3	2	1
34	自分の持っている力を信頼している	4	3	2	1
35	将来、才能のある人になれると思う	4	3	2	1

「ラボラトリー方式」／南山大学⁷⁾ 改編

IV. 倫理的配慮

対象者である2014年度領域別実習履修修了後の学生には、書面と口頭で研究目的と内容について説明し、研究への参加を依頼した。さらに、研究は成績に一切関係しないこと、研究に参加することは自由意志で参加しない場合に何らかの不利益も生じないこと、参加後いつで

も撤回できること、質問紙により得られたデータは個人を特定しないような配慮をすること、研究についての質問はいつでも受けられること、質問紙の回答を持って研究の参加に同意したと認めること、などを説明した。

本研究は、三育学院大学研究倫理審査委員会にて承認を得た（2015年6月17日 承認番号：2015-02）。

V. 研究結果

2014 年度領域別実習履修修了者 40 名中回答を得たのは、37 名（回収率 92.5%）であった。記述項目以外に欠損値はなく、順序尺度の点数はすべての回答を分析の対象とした。

1. 自記式質問紙調査に学生から回答を得た 37 名中、グループに対して良かったと回答した肯定群は 30 名（81.0%）、良くなかったとした否定群 7 名（19.0%）に分類された。グループの評価に対する 11 段階の点数の平均値と標準偏差は、肯定群：8.4 ± 1.30、否定群：3.4 ± 1.90 であった。表 4 に示すように、Mann-Whitney U 検定により肯定群および否定群に有意確率 $p < 0.01$ を得た（表 4）。

表 4 固定グループに対する肯定群と否定群の分類と点数（順序尺度）比較

分類	基準点数	学生数	学生割合	mean ± SD	検定 統計量	有意確率
肯定群	6 ≤ 10	30 名	81.1%	8.4 ± 1.30	U = 0.0000	$p < 0.01$
否定群	0 ≤ 5	7 名	18.9%	3.4 ± 1.90		

Mann-Whitney U 検定

2. 肯定群と否定群のそれぞれの群の、グループに対して良かったこと、良くなかったことの自由記載について記述的分析をした（表 5、6）。自由記載により得られた文章をコード化し、類似性の高いコードをサブカテゴリーとし、それらをまとめカテゴリーを抽出した。それぞれの群で見られたサブカテゴリーの記述の頻度は表に示した。

- 1) グループに対する肯定群における良かったと思う肯定的な記述からは、表 5 に示すように、カテゴリーとして「協力体制の構築」、「グループ内の人間関係の構築」、「信頼関係形成、および「達成感の共有」が挙げられ、さらにコアカテゴリーとして「集団としての成長」が抽出された。また、サブカテゴリーの「学びの向上につながった」、「自分自身を知ることができた」は、カテゴリーとしてそれぞれ「学習力の向上」「自己洞察」が挙がり、コアカテゴリーとして「自己の成長」が抽出された（表 5.1）。
- 2) グループに対する否定群においてもグループに対する肯定的な記述が認められた。肯定的な記述のサブカテゴリーは、「お互いを知ることができた」、「協力できた」、「仲良くなれた」、および「情報共有できた」などから、「協力体制の構築」をカテゴリーとして挙げ、これは肯定群における肯定的記述内容と同様のコアカテゴリー「集団としての成長」に分類された（表 5.2）。
- 3) グループに対する肯定群において、否定的な記述のサブカテゴリーは延べ 19 回の頻度で自由記載があっ

表 5 グループに対する肯定的記述

5.1 肯定群の肯定的記述

コアカテゴリー	カテゴリー	サブカテゴリー
集団としての成長	協力体制の構築	お互いに支え助け合うことができた
		協力できた
		チームワークを学習し団結力がうまれた
		情報共有しやすかった
自己の成長	グループ内の人間関係の構築	メンバー間が仲良くなれた
		楽な気持ちで臨めた
		お互いを理解でき信頼関係が形成された
		達成感を共有することができた
	学習力の向上	学びの向上につながった
		自分自身を知ることができた

5.2 否定群の肯定的記述

コアカテゴリー	カテゴリー	サブカテゴリー
集団としての成長	協力体制の構築	お互いを知ることができた
		協力できた
		仲良くなれた
		情報共有できた
		トラブルがなかった

た。それら否定的記述から、「苦手な人との関係性構築が難しい」、「性格の不一致」、「信頼できるメンバーがいない」、「グループメンバーの短所の発見」などのサブカテゴリーが抽出され、「良好でない人間関係」のカテゴリーに分類した。また、「メンバーへの依存による役割・責任の放棄」、「マナー化により新しい意見がでない」、「積極性の欠如」、「協調性の欠如」などのサブカテゴリーから「実習意欲の減退」とカテゴリーを分類した。「他グループ、メンバーとの関わりの減少」、「問題発生時にもメンバーを入れ替えることができない」ことなどのサブカテゴリーから、カテゴリーとして「固定グループの限界」と解釈した（表 6.1）。

4) グループに対する否定群での否定的記述は、「自己

表 6 グループに対する否定的記述

6.1 肯定群の否定的記述

カテゴリー	サブカテゴリー
固定グループの限界	他グループ、メンバーとの関わりの減少
	問題発生時にもメンバーを入れ替えることができない
良好でない人間関係	メンバー間の関係性が困難であり、苦手な人との関係性構築が難しい
	性格の不一致
	信頼できるメンバーがいない
	グループメンバーの短所の発見
実習意欲の減退	メンバーへの依存による役割・責任の放棄
	マナー化により新しい意見がでない
	積極性の欠如
	協調性の欠如

6.2 否定群の否定的記述

カテゴリー	サブカテゴリー
集団に対する否定的感情	自己中心的
	気を使うことによる集中力の欠如
	疎外感
	役割分担の固定による負担

中心的、他者に「気を使うことによる集中力の欠如」、「疎外感」、「役割分担の固定による負担」などのサブカテゴリーを、「集団に対する否定的感情」としてカテゴリーとした（表6.2）。

3. 質問紙2により得られた解答の順序尺度を間隔尺度として統計学的に分析し、グループに対する肯定群と否定群の得点比較をした。質問紙2の間1～問20の回答から、グループへの「満足度」、「協力度」、および「他者との関係（広さおよび深さ）」などの実習後のグループに対する思いについて、肯定群および否定群の平均値および標準偏差を求めた。肯定群:3.11 ± 0.91、否定群2.23 ± 0.88で、平均値の差の検定を両側検定により有意確率 $p=1.0775510$ が得られ有意差が示された（表7、図3）。また、問21～問35の回答から、自分自身の協調性、「自己受容度および「自己効力感については、肯定群は2.82 ± 0.73、否定群2.28 ± 0.69で有意確率 $p=3.9325705$ により、同じく有意差が認められた（表8、図4）。

表7 実習後のグループに対する思い（問1～20）
肯定群否定群得点比較

分類	mean ± SD	t 値	自由度	有意確率（両側）
肯定群	3.11 ± 0.91	8.7916633	38	1.077550E-10
否定群	2.23 ± 0.88			

t 検定

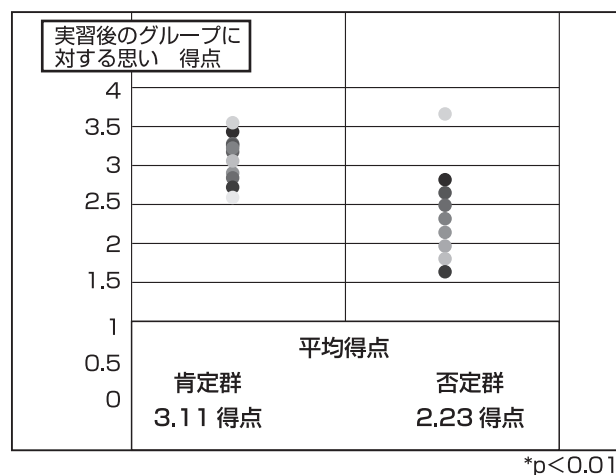


図3 実習後のグループに対する思い
肯定群否定群得点比較

表8 実習後の自分に対する思い（問21～35）
肯定群否定群得点比較

分類	mean ± SD	t 値	自由度	有意確率（両側）
肯定群	2.82 ± 0.73	4.702066	28	3.932570E-05
否定群	2.28 ± 0.69			

t 検定

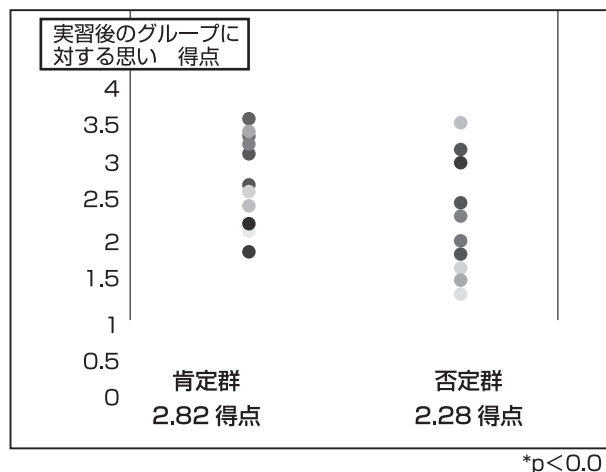


図4 実習後の自分に対する思い
肯定群否定群得点比較

4. 質問紙2の結果より、各対象者のグループについての思い（問1～問20）と自分についての思い（問21～問35）の平均値を対象者ごとに算出し、そのグループと自分についての思いの相関性について Spearman の順位相関係数を求めた。肯定群では $\rho = 0.520$ 、否定群では $\rho = 0.189$ であった（図5、6）。

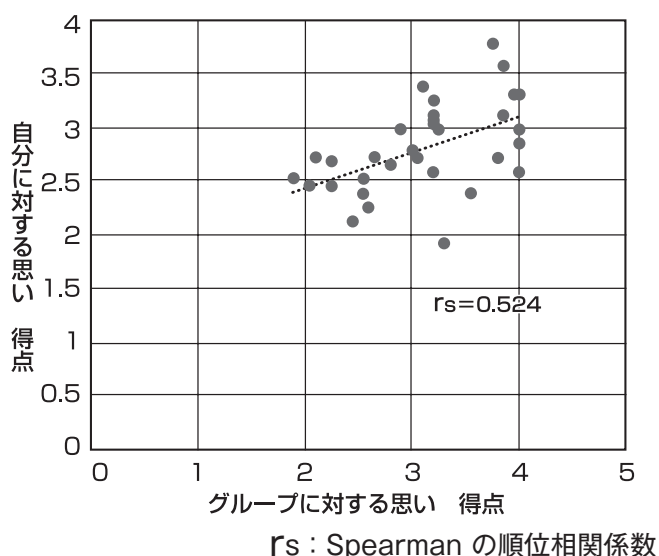


図5 グループと自分に対する思いの得点の関連性
(肯定群)

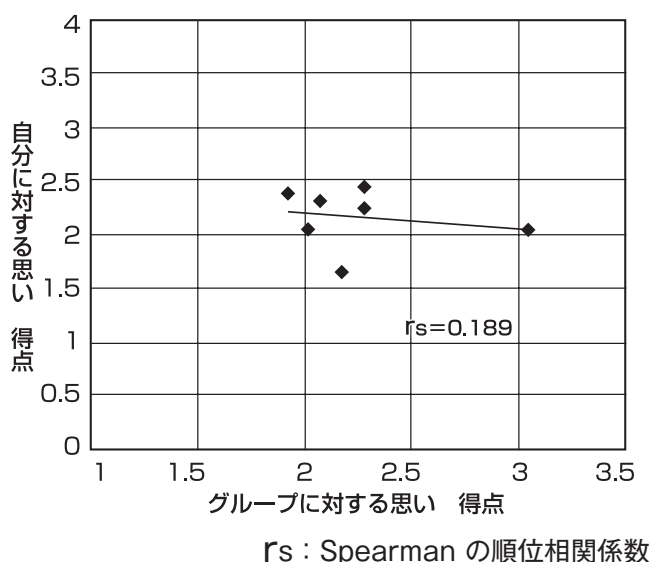


図5 グループと自分に対する思いの得点の関連性
(肯定群)

VI. 考察

看護学教育における臨地実習は、学内での座学と大きく異なり、他者との人間関係を構築し、相互に理解を深めることが学生の看護職としての人間性を築いていく機会でもある。他者とは、グループメンバーのみでなく、受け持ち患者、その家族、臨地スタッフ、実習指導者および担当教員で、各領域が異なるたびに相対する他者もことなり、新たに人間関係を築いていくことが求められている。その中で学生は、看護観を形成し育て、社会性を身につけ、責任感、協調性、適応力など人間性の向上にもつなげ成長していく¹⁻⁵⁾。

今回、学生の実習による成長を目の当たりにしながら、彼らがグループ実習でどのような影響を受けているかを、固定グループによる2014年度の学生を対象に調査した。グループ学習が学生自身の向上へも効果的であり、固定グループでの9ヶ月間の継続で、大きく信頼関係が得られていた。しかし、固定グループこそその限界も明らかになり、今後のグループ編成において、固定ではないグループ形態が学生に与える影響が決して否定的なものではなく、グループメンバーが実習領域により変わっていく編成も良い効果を得られる可能性が示唆された。

1. 固定グループに対する受け止めと自己の成長

固定グループに対して8割以上の学生が肯定的に受け止め、協力体制の構築、人間関係の構築、信頼関係形成、達成感の共有などの集団としての成長だけでなく、グループ学習によって学生個々の学習力の向上がみられ、他者を知ることで自己洞察も深まり、グループによる自己への学習効果があったと考える(表5.1)。また、2割弱の学生がグループに対して否定的ではあったが、その中でも肯定的な記述がみられた。個別に苦手意識がある

中で、協力体制を構築し、集団としての成長に貢献していることが伺えた(表5.2)。グループ学習により、協力体制を構築することに留まらず、お互いを理解し信頼関係を形成できたことは、互いを尊重し合うことにもつながり、医療チームの一員として他の専門職と協働する上で必要な要素を身につけているものと考ええる。

一方、否定的記述については、肯定群では否定的意見の記述をしなかった学生が13名いた。固定グループを肯定はしているが、メンバー間に苦手と思われる人がいた場合に関係性構築に困難を抱えている記述が全体の3割である。性格の不一致、信頼できるメンバーがいない、メンバーの短所を発見してしまった、などのグループメンバーへの否定的な記述がみられた。個別に苦手という意識がグループダイナミクスを作り上げるための足枷となり、学生個人やグループ全体の成長を妨げてしまう要因となりかねない。医療職としてチームで仕事を行っていくためには、苦手な人とでも関係性を構築していく能力が求められており、それを培うための指導やグループ学習の工夫が必要とされる。また、肯定群の学生は、冷静に固定グループで実習を進めることの限界についても言及している。他のグループ、メンバーとの関わりの減少について指摘し、メンバー間で問題が発生してもメンバーを入れ替えることができないという固定グループで最後まで実習を続けなくてはいけないことのむずかしさを訴えていた。学びを深めたいという学習意欲が高い学生にとって、メンバー個々の学習意欲が低いことによる学習意欲の減退が見られ、学生個々のレディネスがグループ学習に影響を与える要因の一つと考えられる。否定群における否定的記述については、他者に気を使うことにより自分の集中力が保てなかったり、役割がほぼ固定してしまい、どの領域に行っても変わらないために負担が大きくなったり、学生の主体性の低さによる自己の責任を個別に考えられないものと考ええる。

本研究において使用した自作の質問紙については、回答選択肢の数やそのカットオフ値についての妥当性、また順序尺度による点数化の信頼性についても今後の検討課題である。

2. グループに対する思いと自分に対する思いの肯定群・否定群の2群間比較

質問紙2によるグループへの思い(問1～問20)について肯定群と否定群では、点数に有意差が認められた(表7, 図3)。つまり、肯定群に比較し、否定群はグループに対する「満足度」も低く「協力度」は記述からもメンバーの協力体制を構築することが難しく「他者との関係」においても個人的に構築することが難しかったと考えられる。この場合、担当教員は実習中に学生の様子を伺うことで、ある程度把握はできているが、実習終了後もこういった思いを抱いている学生を今後どのように指導していくかが課題である。

一方、自分に対する思い(問21～問35)において、

肯定群と否定群ではその回答の点数に有意差が認められ、グループに対し肯定的である学生は、自己の協調性や自分を受け入れ、自己効力感も高くなり、自分自身に対する関心も高まる³⁾と言える(表8、図4)。図2、3でも明らかであるが、グループに対する思いおよび自分に対する思いは、肯定群に比べ否定群は大きく点数が低く、明らかに低下していた。否定群の学生は、今回40名中7名であり、他のメンバーとはグループの中でも考えを異にしていたかもしれない。

3. 肯定群と否定群のグループに対する思いと自分に対する思いの関係性について

肯定群と否定群の学生個々のグループに対する思いと自分に対する思いの関係性について、質問紙2の回答点数について、統計学的に分析した。肯定群では、グループに対する思いと自分に対する思いは、Spearmanの順位相関係数 $r_s = 0.520$ により、明らかな正の相関が認められた。グループに対して、満足し、協力関係を構築し、他者との関係性を築ける場合は、自己を受容し協調性を高め、自己効力感を上げ、そして自己効力感が高いことは自信を持つことで他者への許容もでき、ひいては学習能力も向上するものと思われる¹⁰⁾。当然の結果であろうが、グループに対しての否定群は、グループに対して満足度が低い場合、グループ学習から得られるものがなかなか自身に反映されず、グループへの思いと自分への思いの回答に明らかな関係性は認められなかった。自己の成長にグループダイナミクスが大きく影響していると考えられるが、否定群の学生は、グループ学習によりグループダイナミクスの良い影響を認識できないまま、新たに自己概念を獲得することも難しく、肯定群の学生のようにグループダイナミクスにより自己との相乗効果を得ることができなかった。ただ、学生のグループに対する判断が、何をもって点数化したのかは不明であり、個人の主観、物事のとらえ方がポジティブかネガティブかなど、主観によるところが大きい。しかし、否定的にとらえている学生もグループに所属することで他者から受ける影響はあり、他者からの異なる考えを知ることから協調性を築く努力をし、グループ学習から学ぶことがあるのは否定されるものではない。

本学は、実習グループ編成を5年間固定で作成してきたが、2015年度は、学生数の増加のため看護師コースと保健師コースの実習期間の調整が難しくなる。そのため、新たなロジックのもとグループ編成を考え、固定されたグループではなく領域ごとにメンバーが入れ替わる編成とした。本研究結果からは、固定グループとしての問題点も明らかになり、メンバーが入れ替わることによるメリットも考えられる。すなわち、グループ内で人間関係に問題が生じた場合、それが特に個人的な問題の場合はメンバーが9ヶ月間変わらないために人間関係の再構築が難しい。そこに、タイミングよく教員が介入でき

ても、学生間の人間関係に踏み込むことの難しさもある。また、同じグループ内で悲観的にとらえる学生と積極的にポジティブにとらえる学生がおり学生の個別のとらえ方の差も大きい。

長濱らは、グループの協同作業の原理として「互恵的な相互依存性」、「積極的相互作用」、「参加の平等性」、および「活動の同時性」の4つを挙げている⁸⁾。グループ学習を効果的にする、つまり「協同作業の質を高める」ために、上述の基本原則をもとに学習環境を整えたとしても、そこに参加する学生が協同作業をどのように認識しているかにより異なる、と述べており、個別のとらえ方で学習効果が変わると考えられる。今回のグループに対する否定的な文言には、学生個人の資質が反映されると解釈できるものが散見していた。

平成23(2011)年3月、文部科学省は、「大学における看護系人材養成の在り方に関する検討会」の報告書⁹⁾に、大学教育の課題として「学士力確保に向けた課題」および「看護実践能力の育成における課題」を、看護大学教育が直面していることとしてあげ、主体的に考え行動し、あらゆるニーズに対応できる教育を求めている。そして、「看護専門職としての発展につながる」としているが、近年、社会環境の大きな変化に伴い、看護専門職としての教育を担う大学教育の課題は大きい^{9) 10)}。今後、臨地実習の場面においても学生のグローバルな社会性、いわゆる看護師がどのような場面や環境においても対応できるという社会性を、グループ学習を通して育てることに注力する必要がある。

次年度より固定化されていないグループメンバーによる実習が始まり、そのグループ編成の学生たちを対象に調査を継続する予定であるが、本研究の結果と比較検討することで、より良いロジックによるグループ編成を検討していく必要があると考える。

Ⅶ. 結論

1. 固定グループによる9ヶ月の領域別実習でグループを肯定的にとらえていた学生は約8割であった。
2. グループに対する肯定群は、集団としての成長に沿って自己の成長も遂げ、集団としての成長と自己としての成長とに明らかな相関関係があり、相乗効果が認められた。
3. 固定グループの限界として、グループ以外の学生との関わりが減少した、グループ内に問題が起きた場合もメンバーを入れ替えることができない、などが挙げられた。
4. 今後の領域別実習の実習グループ編成について、メンバー固定の編成ではなく領域毎にグループメンバーが異なる編成も学生に良い影響を与える可能性が示唆された。

■文献

- 1) 水口陽子. 看護学実習グループの人間関係に関する文献研究. 新潟県立看護短期大学紀要 2003; 9: 3-11.
- 2) 大久保明美, 林智子. 看護学生が実習グループに求めるもの. 看護教育 2010; 41: 57-60.
- 3) 前田勇子, 弓場紀子. 臨床実習グループに対する肯定的な認識に関わる要因－編成後の経過における特徴, 大阪市立大学看護短期大学部紀要 2001; 3:37-43.
- 4) 長島文子. どうする臨地実習でのこんなかかわりグループメンバー・友人とのかかわり①. クリニカルスタディ 2002; 23(10): 918.
- 5) 篠塚恵美子. どうする臨地実習でのこんなかかわりグループメンバー・友人とのかかわり②. クリニカルスタディ 2002; 23(10): 2002.
- 6) 松田麗子, 牧野典子. 保健看護学科成人看護学実習のグループ活動における協同的な学びの効果. 中部大学教育研究 2012; 12: 99-104.
- 7) 南山大学教育要請 GP 推進本部 (編): 平成 17.18 年度文科省「大学・大学院における教育養成推進プログラム」GP 採択一豊かで潤いのある学びを育むために－報告書 ラボラトリー方式の体験学修を通した豊かな人間関係を目指して. 2007.
- 8) 長濱文与, 安永悟, 関田一彦, 他. 共同作業認識尺度の開発. 教育心理学研究 2009; 57(1): 24-37.
- 9) 大学における看護系人材養成の在り方に関する検討会 (文部科学省): 大学における看護系人材養成の在り方に関する検討会最終報告. 平成 23(2011) 年 3 月 11 日.
- 10) 谷口敏代, 林幸子. 臨床実習グループの人間関係と実習満足感との関係. 第 28 回日本看護学会集録(看護教育) 1997; 105-108.

看護学生の高齢者イメージ —老年看護学概論の授業を通して明らかになった点—

岩崎裕子¹ 市川光代¹ 山田よしみ¹ 関本真奈美¹

要旨：高齢社会における老年看護の担い手として期待される看護学生は、高齢者と接する機会が少なく高齢者をエイジズムのイメージで捉えやすい傾向にある。そこで、2年次前期に初めて展開される老年看護学概論の授業を通して高齢者をどのようにイメージしたか明らかにした。

方法は、老年看護学概論の授業開始前的高齢者イメージ調査（無記名の自記式質問紙）、学びたい内容（グループ討議）、授業終了時の学べた内容と授業で印象深かった内容が無記名の自記式質問紙で調査した。

老年看護学概論授業後の学生の高齢者イメージは、老化によるエイジズム的イメージよりは、身も心もつつがなく年をとり人生の先輩として社会へ貢献しているサクセスフル・エイジング的なイメージで捉えていた。

老年看護学概論授業開始前の学びたい内容は、高齢者の全体像の把握と具体的な看護展開方法であり、授業後の全体像把握は7割～8割の学生が学びを自覚していた。一方、具体的な看護展開方法は6割、特に「高齢者の看取り」は4割にとどまり、学生が高齢者と直接関わりを持つ実習の重要性を改めて確認する機会となった。

授業で印象深かった内容には、「サクセスフル・エイジング」「地域との交流の必要性」「グループワーク」をあげており、高齢者のポジティブな側面や地域との交流に視点が向き、高齢者イメージが広がっている点が伺えた。さらに、グループワークで情報を共有することで、高齢者との生活経験が少ない学生にとって、自己の学びを深める経験となっている点が示唆された。これらの結果を今後の老年看護学の授業展開に活用したいと考える。

キーワード：高齢者、高齢者イメージ（生活イメージ・役割イメージ）、看護学生

How the Nursing Students grasp the Elderly Image —What became clear through the Class of Introduction to Geriatric Nursing—

Yuko IWASAKI¹, Mitsuyo ICHIKAWA¹, Yoshimi YAMADA¹, Manami SEKIMOTO¹

Abstract : Nursing students who will shoulder the geriatric nursing in aged societies have little opportunity to interact with the elderly and tend to grasp the aged as and ageism imagery. Accordingly, we made clear how they imaged the elderly through the class of Introduction to Geriatric Nursing, which takes place in the beginning of first semester of the second year.

The method was examining the elderly image survey (anonymous self-registering questionnaire) before the start of the class of Introduction to Geriatric Nursing, what they wanted to learn (group debate), what they were able to learn when the class ended, and what was memorable for them with anonymous self-registering questionnaire.

The image the students after the class of Introduction to Geriatric Nursing had of the elderly was successful ageism imagery whose body and soul grew old safely and contributing to the society as teacher of life, rather than ageism imagery coming from ageing.

What they wanted to learn before the start of the class of Introduction to Geriatric Nursing was the grasp of elderly perspective and specific methods to roll out the nursing, which 70 to 80 percent of the students were aware that they have learned the grasp of perspective after the class. On the other hand, the specific methods to roll out the nursing was 60 percent, especially the “nursing the elderly” was 40 percent, and it became an opportunity to learn once again the importance of having a training to let the students have connection with the elderly directly.

What was memorable for them was “successful ageing”, “the need to interact with the region”, and “group work”, their viewpoints were headed toward the positive aspects of the elderly and the need for interaction with the region, and it shows the expansion of the elderly image. Furthermore, by sharing information in the group work, for the students who have less life experience with the elderly, the fact that it became an opportunity to develop their own learning was suggested. We wish to apply these results to future class development of geriatric nursing.

Key words: elderly, elderly image(life image・role image), nursing students

¹ 三育学院大学 看護学部
School of Nursing, Saniku Gakuin College

I. はじめに

我が国の高齢化率は、26.0%（2014年）と過去最高となり、総人口が減少する中で高齢化率は上昇を続け、団塊の世代が後期高齢者（75歳）に達する2025年には30.3%と予測されている。さらに、2035年には高齢化率33.4%と3人に1人が高齢者となる社会が到来すると推計されている¹⁾。

高齢社会が進行する中で、老年看護は1990年（高齢化率12.1%）の基礎看護教育カリキュラム改正時に成人看護学から老人看護学として独立した。さらに1996年（高齢化率14.6%）には老人看護学から老年看護学と改められた^{2) 3)}。

高齢社会の中で老年看護の専門性が着目され、看護職者は色々な職場で活躍が求められている。いずれの場においても、年齢差の大きい高齢者との世代間ギャップを受け止め、疾患や問題にのみ視点を当てるのではなく、長年生きてきた生活者として高齢者を理解し、できる力を最大限引き出し、日常生活の自立や生活の質（QOL）向上を目指し、死の瞬間まで生命の尊厳と安楽を維持する看護実践が求められる。

しかし、核家族の中で、高齢者と接する機会が少なかった看護学生（以後、学生）は、加齢に伴う身体的衰えからエイジズム的イメージ（加齢により物事が出来なくなる弱者イメージ）で高齢者を捉えやすい傾向にある⁴⁾。この偏った高齢者イメージを一人の人間として高齢者の真の姿（持てる力を発揮し、生きいきと生活する高齢者）を理解し、イメージを豊かなものに広げることは、老年看護学における課題であると考えられる。

今後、高齢社会の中で高齢者看護の担い手としての役割が期待されるS大学看護学部看護学科（以後、S大学）の学生が、2年次前期に初めて展開される老年看護学概論の授業で、高齢者をどのようにイメージしたか明らかにし、今後の老年看護学の教育内容・教育方法の発展につなげたいと考える。

なお、S大学における老年看護学の科目構成は、2年次前期に「老年看護学概論」1単位（15時間）（資料1参照）。2年次後期は、「老年看護学方法論Ⅰ（高齢者の生活と看護）」1単位（30時間）、3年次前期は「老年看護学方法論Ⅱ（高齢者の疾病と看護）」2単位（30時間）、3年次後期は「老年看護学実習」3単位（135時間）を位置づけている。さらに、領域別実習を全て終えた4年次前期の総合実習で老年看護学実習を選択した学生には、学習課題を明確にし、知識・技術・態度を統合させた老年看護の実践を目指す目的で2単位（90時間）の総合実習を位置付けている。

II. 研究目的

1. 看護学生が、老年看護学概論の授業開始前に高齢者にどのようなイメージを抱いているか「高齢者の生

資料 1. 老年看護学概論学習内容

「老年看護学概論1単位（15時間）の内容

目的	加齢に伴う身体的・心理的・社会的・霊的特徴を踏まえ、高齢者の健康と生活について理解する。人口の高齢化に伴う高齢者の健康課題と国の保健・医療・福祉対策について総合的に学ぶ。さらに、高齢者の人権を守り高齢者の生活の質（QOL）確保のために求められる生涯発達の視点と老年看護の機能と役割を学ぶ。人口の高齢化と家族形態の変化を踏まえ、高齢者介護と家族の問題・支援について学ぶ。
目標	1. 老年期を生きるこの意味について「老いとは」から理解する。 2. 高齢社会に生きる高齢者を理解する（保健、医療、福祉に関する政策と家族の変化等）。 3. 生活モデルに基づく高齢者看護を理解する。 4. 高齢者が自分らしく生きることを支える老年者看護の役割を考える。
単元別 学習内容	学習方法
単元Ⅰ（1回～3回） Ⅰ. 高齢者の健康な生活 1. “老いとは” 何かを理解する 2. 高齢社会に生きる高齢者を理解する。 3. 高齢者の健康生活を理解する。	講義 グループワーク（GW） 「老いとは」「平穏死とは」「老年看護学概論で学びたい内容」についてグループで討議 レポート提出① 私の考える「高齢者看護とは」についてレポート提出（グループ討議内容を踏まえ、レポート提出）
単元Ⅱ（4回～6回） Ⅱ. 高齢者の生活モデルに基づく看護 1. 高齢者の生活 2. 高齢者の生活環境の特徴 3. 老化と日常生活援助の実際 4. 健康生活と看護援助	講義 自己学習内容 自己学習－1：高齢者の身体的変化について自己学習 自己学習－2：平成26年版高齢社会白書 自己学習－3：生活モデルとサクセスフル・エイジング
単元Ⅲ（7回～8回） Ⅲ. 豊かな生涯を全うするための看護 1. 高齢者が豊かな生涯を全うするための看護の在り方を考える 2. 各自の“高齢者看護とは”を明確にする	講義 グループワーク（GW） “老いと高齢者看護とは” “平穏死と高齢者看護とは”についてグループで討議 レポート提出② グループ討議内容を踏まえ、「高齢者看護とは」について、レポート提出

活イメージ」と「高齢者の役割イメージ」に分類し、授業前の学生が抱く高齢者イメージを明らかにする。

2. 老年看護学概論第1回目の授業で、「老いとは」「平穏死とは」「老年看護学概論で学びたい内容」を明らかにする。
3. 老年看護学概論の授業終了後に「学べた内容」「授業で印象深かった内容を明らかにする。

以上の結果を踏まえ、学生の高齢者イメージを明らかにし、今後の老年看護学の教授展開に示唆を得る。

III. 用語の定義

1. エイジズム的イメージ

エイジズムは、1968年に米国の老年学者バトラー（Butler, R.N.）が初めて提唱した考えである。エイジズムは一般的には、高齢者が年を重ねることで偏見を持た

れ様々な差別を受けることを意味する。そこで、高齢者をイメージする場合、年齢を重ねることで物事が出来なくなるとの否定的な弱者イメージでとらえることを意味する^{6) 7)}。

2. 高齢者イメージ

一般的にイメージと言った場合には、「心に思い浮かべた映像」や「ある物事について抱く全体的な感じ」と言う意味で使われる。本研究での高齢者イメージとは、学生が「高齢者という言葉から思い描く高齢者像」をイメージとする。さらに、樋口⁸⁾の研究結果と内閣府が実施した平成25年度 高齢期に向けた「備え」に関する意識調査結果⁹⁾を踏まえ、高齢者のイメージを高齢者の身体的変化から捉えやすい「高齢者の生活イメージ」、高齢者の精神的部分から捉えやすい「高齢者の役割イメージ」に分類した。

IV. 研究方法

1. 対象者

S看護大学2年次の学生(2014年入学生)で、調査協力に同意した学生である。

2. データ収集方法

1) 授業開始前的高齢者イメージ

学生が高齢者にどのようなイメージを抱いているか、老年看護学概論の第1回目授業開始前(2015年5月)に、学生に調査の意図を文章と口頭で説明し、無記名の自記式質問紙を一斉配布し、その場で記入を依頼し約15分後回収した。

(1)先行研究において、高齢者イメージに影響を及ぼすと考えられている基本的属性(性別、祖父母との同居経験の有無、大学入学前の生活の中で高齢者と接する機会の有無)と老年看護学概論を学習するに当たり学習意欲の有無について回答を求めた。

(2)学生の高齢者イメージ(自由記述式)。

学生が高齢者という言葉からイメージすることについて、現在、あなたが感じている「高齢者の生活としてイメージする事柄」、「高齢者の役割としてイメージする事柄」を()内に具体的に書いて下さいと自由記述式で回答を求めた。

学生が高齢者とする年齢について「高齢者の生活は何歳頃から始まると思いますか」()歳からという質問に対して回答を求めた。

2) 老年看護学概論での学びたい内容

老年看護学概論第1回目の授業で6~7名でグループを作り(8グループ)、「老いとは」、「平穏死とは」、「老年看護学概論で学びたい内容とは」をテーマにグループ討議を実施した。

討議するに当たり、テーマごとに付箋紙1枚に一文一意味を一人2枚~3枚(合計6~9枚)記載し、グルー

プでテーマ毎に意味内容の類似性に基づき分類し、討議しまとめて結果を発表した(討議時間30分、討議後の各グループ発表と質疑応答30分)。それらの結果から「老年看護学概論で学びたい内容」を抽出した。

3) 老年看護学概論授業終了時のアンケート調査

第1回目の授業(グループ討議)で抽出された「老年看護学概論で学びたい内容」が、授業終了時にどのように変化したか、アンケート調査を実施した。

アンケート調査実施に当たり、調査の意図を文章と口頭で説明し、アンケート用紙を一斉配布しその場で記入を依頼し、15分後に回収した。

(1)調査項目は、グループ討議で抽出した老年看護学概論で学びたい内容11項目(抽出した12項目の内、その他を除いた11項目)について、「大いに学べた」「やや学べた」「普通」「やや学べない」「全く学べない」の5段階で回答求めた。

(2)老年看護学概論の授業で「印象深かった内容」については、自由記述式で求めた。

3. 分析方法

自由記載以外の質問項目は記述統計量を算出する。自由記載内容の分析は、ベレルソン^{10) 11)}の内容分析の手法を用いた。

学生の自由記載内容を全てデータとし主語と述語からなる1記録単位とした。次に、個々の記録単位を意味内容の類似性に基づき分類し、その意味内容を適切に表現するカテゴリー名(ラベル)をつけ、分類された記録単位数を算出した。

共同研究者間で意味内容、カテゴリー名(ラベル)が適切であるか討議し合意を図り、妥当性を確保した。また、授業開始前的高齢者イメージの分析に関しては、カテゴリー分類の信頼性に関して、2名の分析者でカテゴリー分類を行い一致度を κ 係数を用い検定した。尚、 κ 係数の検定にはIBM SPSS Statistics.Vo23を用いた。

4. 倫理的配慮

学生に活動報告を作成する意義、目的を説明し、グループ討議内容をデータとして使用する了解を得た。さらに、高齢者イメージ調査・アンケート調査への協力の有無は、成績評価、今後の学習には無関係である点、調査への協力の有無により学生が不利益を受けることは一切ない点、調査への協力は自由意志であり、データは統計的に処理し学生の個人名が特定されることは一切ない点、データはパスワードを設定し研究者以外に操作できないようにする点、研究以外には一切使用しない点、結果報告後(S大学紀要投稿後)は、責任を持って全て破棄する点を説明し、同意が得られた学生のみ対象とすることを約束した。

V. 結果

1. 高齢者イメージの調査結果

老年看護学概論授業開始前に実施した「高齢者イメージ調査」では、51名中49名の同意が得られ、有効回答率96.1%である。

1) 対象者の属性

性別は、男性20.4%（10名）、女性79.6%（39名）である。祖父母との同居経験は、「ある」30.6%、「なし」69.4%である（表1）。

大学入学前の生活で高齢者と接する機会が「多かった」24.5%、「やや多かった」20.4%、「あまり機会がなかった」42.9%、「ほとんど機会がなかった」12.2%であり、高齢者と接する機会が多かった学生は44.9%である（表2）。

老年看護学概論への学習意欲は、「おおいにあり」14.3%、「ややあり」32.6%、「普通」40.8%、「ややなし」8.2%、「ほとんどなし」4.1%であり、学習意欲ありと解答した学生は約47.0%である（表3）。

表1. 性別・祖父母との同居経験 n=49

男		女		同居経験あり		同居経験なし	
人数	%	人数	%	人数	%	人数	%
10	20.4	39	79.6	15	30.6	34	69.4

表2. 大学入学前の生活で、高齢者と接する機会 n=49

多かった	やや多かった	あまりない	ほとんどない
24.5	20.4	42.9	12.2
44.9		55.1	

表3. 老年看護学概論への学習意欲 n=49

多いにあり	ややあり	普通	ややなし	ほとんどなし
14.3	32.6	40.8	8.2	4.1
46.9		40.8	12.3	

2) 高齢者イメージ

イメージに関する総記録単位数は、高齢者の生活イメージ（以後、生活イメージ）143、高齢者の役割イメージ（以後、役割イメージ）75である。生活イメージ143の記録単位数から15ラベルが抽出された。また、役割イメージ75の記録単位数から7ラベルが抽出された。記載単位の多い順にその内容を表4・表5に示す。

学生の高齢者イメージの自由記述（生活イメージ、役割イメージ）のカテゴリー分類の信頼性に関して検討するために κ 係数を求めた。その結果、生活イメージ κ 係数=.939（94%）、役割イメージ κ 係数=.935（94%）であり κ 係数から、カテゴリー分類・抽出ラベルの信頼性は確保できたと判断する。

- (1) 学生が記載したイメージの平均記載単位数は、生活イメージ2.9、役割イメージ1.5である。
- (2) イメージの最大記載単位数は生活イメージ14、役割イメージ10、最小記載単位数は共に1である。

- (3) 高齢者のイメージについて、一人の学生が記載した単位数は、役割イメージでは4記載単位数以下の学生は36名（73.5%）、5記載単位数以上の学生は2名（4.1%）、記載なしの11名（22.4%）である。一方、生活イメージでは4記載単位数以下の記載学生は35名（71.4%）であるが、5記載単位数以上は12名（24.5%）、さらに記載なしの学生は2名（4.1%）である（表6）。

表4. 生活イメージ n=143

生活イメージ抽出ラベル	文数	%
時間的な余裕・自由	19	13.3
第二の人生・趣味に生きる	18	12.6
老いと不便	15	10.5
早寝早起き	13	9.1
屋内で落ち着いた生活	13	9.1
年金生活	10	7.0
人との交流	9	6.3
娯楽	8	5.6
孤独と寂しさ	8	5.6
健康づくり	7	4.9
老いと危険	6	4.2
老いと病	6	4.2
老いと喪失	6	4.2
老いと和	4	2.8
その他	1	0.7
合計	143	100

表5. 役割イメージ n=75

役割イメージ抽出ラベル	文数	%
知識・技術の伝承	19	25.3
社会・家族を見守る	15	20.0
教育的側面	14	18.7
経験・知識が豊富	9	12.0
子供・孫との交流	9	12.0
昔を語る	5	6.7
その他	4	5.3
合計	75	100

表6. 高齢者のイメージ記載単位数 n=49

	記載なし		1～4 記載単位数		5 記載単位数以上	
	単位数	%	単位数	%	単位数	%
生活イメージ記載単位数 (143)	2	4.1	35	71.4	12	24.5
役割イメージ記載単位数 (75)	11	22.4	36	73.5	2	4.1

- (4) 生活イメージの記載内容は、高齢者のゆとりを示す内容「時間的な余裕・自由（13.3%）」「第二の人生・趣味に生きる（12.6%）」、「早寝早起き（9.1%）」、「屋内で落ち着いた生活（9.1%）」、「娯楽（5.6%）」の5項目49.7%である。エイジズ的な内容「老いと不便（10.5%）」、「年金生活（7.0%）」、「孤独と寂しさ（5.6%）」、「老いと危険（4.2%）」、「老いと病（4.2%）」、「老いと喪失（4.2%）」の6項目35.7%である。高齢

者の生活を支える内容「人との交流（6.3%）」、「健康づくり（4.9%）」11.2%である。高齢者の生活環境「老いと和（2.8%）」、その他（0.7%である。）

(5)役割イメージの記載内容は、高齢者が次世代へ教える内容「知識・技術の伝承（25.3%）」「教育的側面（18.7%）」「昔を語る（6.7%）」の3項目50.7%である。見守りや交流に関する内容「社会・家族を見守る（20.0%）」「子供・孫との交流（12.0%）」の2項目32.0%である。豊富な経験と知識「経験・知識が豊富（12.0%）」、その他（5.3%）である。

3) 高齢者の生活が始まる年齢

高齢者の生活は何歳頃から始まると思いますかに関して、65歳以下28.6%、65歳～69歳46.9%であり、75.5%の学生が高齢者の生活は70歳以下から始まると捉えている（表7）。

表7. 高齢者の生活は何歳頃から始まるか n=49

50歳～64歳		65歳～69歳		70歳～74歳		75歳以上		記載ない	
人数	%	人数	%	人数	%	人数	%	人数	%
14	28.6	23	46.9	10	20.4	1	2.0	1	2.0

2. 老年看護学概論で学びたい内容（グループ討議結果から）

グループ討議で抽出した老年看護学概論で学びたい内容全て（8グループ全て）を、さらに研究者が意味内容の類似性に基づき分類し、その意味内容を適切に表現するカテゴリー名（ラベル）をつけ、分類し記録単位数を算出した。

その結果、学生が老年看護学概論で学びたいとして抽出した記録単位数は104である。104の記録単位数から12ラベルが抽出された。抽出されたラベルで記載単位数が多い順に、「高齢者の考え方14.4%」、「高齢者との接し方12.5%」、「高齢者との関係性とサポート11.6%」、「老化とは（身体的側面）11.6%」、「高齢者看護とは10.6%」、「高齢者の課題と解決方法9.6%」、「高齢者の生活9.6%」、「高齢化社会5.8%」、「高齢者の生きがい4.8%」、「高齢者の看取り3.8%」、「高齢者と家族の関係3.8%」、「その他」1.9%である（図1）。

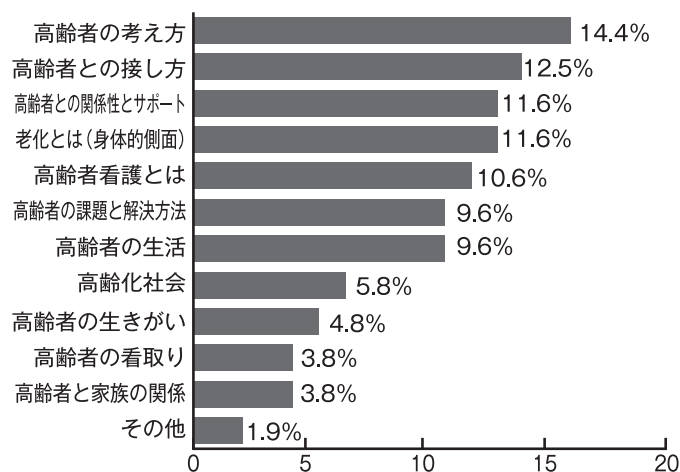


図1. 老年看護学概論で学びたい内容 n=104

3. 老年看護学概論終了時のアンケート調査結果

老年看護学概論授業終了時に実施したアンケート調査で同意が得られた学生は41名、有効回答率は82.0%である。印象深かった内容・学べた内容について記載のあった学生は34、記載率82.9%である。

老年看護学概論第1回目の授業（グループ討議）で抽出された、老年看護学概論で学びたい内容11項目について、「大いに学べた」「やや学べた」「普通に学べた」「やや学べない」「全く学べない」で回答を求め、「大いに学べた・やや学べた」を学べた、「やや学べない・全く学べない」学べないとし算出した。

1) 学べた内容

学生の8割（80.5%）が学べたと感じている内容は「老化とは（身体的側面）」である。学生の7割が学べた内容は「高齢者の生きがい（78.0%）」、「高齢者の考え方（75.6%）」、「高齢化社会（70.8%）」、「高齢者と家族の関係（70.7%）」である。学生の6割が学べた内容は「高齢者との接し方（65.9%）」、「高齢者看護とは（65.8%）」、「高齢者の課題と解決方法（63.4%）」、「高齢者との関係性とサポート（61.0%）」、「高齢者の生活（61.0%）」である。学生の学びが4割以下の内容は「高齢者の看取り（39.0%）」である（図2）。

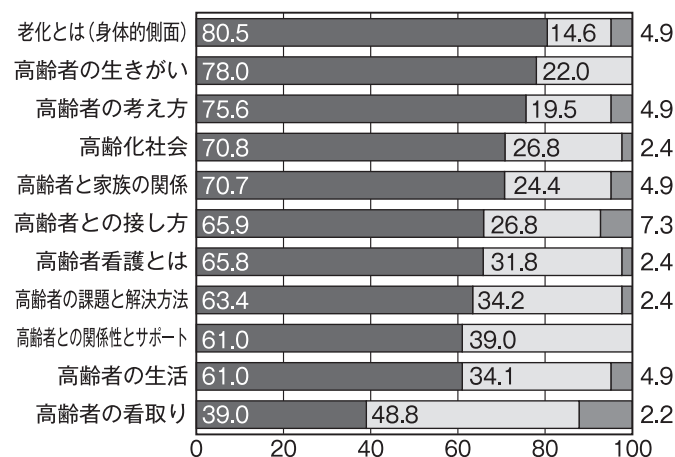


図2. 老年看護学概論授業後学べた内容 n=41

2) 老年看護学概論の授業で印象深かった内容

学生が記載した印象深かった内容を全てデータとし、主語と述語からなる1記録単位とした。個々の記録単位を意味内容の類似性に基づき分類し、その意味内容を適切に表現するカテゴリー名（ラベル）をつけ、分類された記録単位数を算出した。

結果、印象深かったとして抽出された記録単位数は48である。48の記録単位数から7ラベルが抽出された。抽出されたラベルで記載単位数が多い順に、「老年看護の重要性25.0%」、「サクセスフル・エイジング20.8%」、「高齢者の特徴16.6%」、「若者・地域との交流」14.6%、「介護の実態」12.5%「高齢者の虐待6.3%」、「グループワークからの学び4.2%である（図3）。

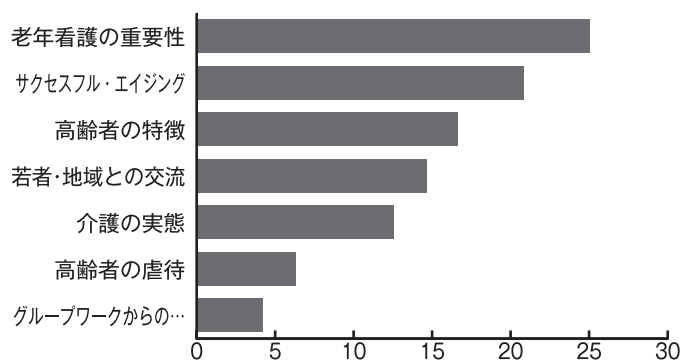


図3. 印象深かった内容 n=48

VI. 考察

核家族化が進み 65 歳以上の高齢者の居る三世帯世帯は、平成元年 40.7% から平成 25 年には 13.2% に減少している¹²⁾。本調査でも祖父母との同居経験がある学生は 3 割、大学入学前の生活で高齢者と接する機会が多かった学生は半数 (45%) に至っていない。さらに老年看護学概論への学習意欲ありと回答した学生が半数以下 (46.9%) である。これらの結果を踏まえ考察する。

1. 学生の高齢者イメージ

1) 年齢からみた高齢者イメージ

先行研究^{13) 14)}で 20 歳～34 歳を対象とした調査では、65 歳を老後の生活の始まりと考える人が最も多く、対象者の年齢が高くなるにつれて老後の生活開始年齢が高くなると述べている。筆者らの調査では、対象者は 20 歳代前後の看護学生であり、高齢者の生活が始まる年齢を 65 歳と捉えている学生が約 5 割であった。

2) 記載単位数から見た高齢者イメージ

高齢者という言葉から思い描く高齢者像を生活イメージと役割イメージに分類し自由記載で求めた結果、総記載単位数、一人平均記載単位数、最大記載単位数 (5 単位数以上)、記載なしの結果から学生は、高齢者を生活イメージでとらえている傾向がある点が明らかになった。

3) 自由記載内容から見た高齢者イメージ

学生が思い描く高齢者の生活イメージは、生活にゆとりを示す内容 [「時間的な余裕・自由」「第二の人生・趣味に生きる」「早寝早起き」「屋内で落ち着いた生活」「人との交流」「娯楽」] が半数 (56.0%) 以上であり、高齢者は生活にゆとりを持ち、自立し自分らしく生活しているサクセスフル・エイジング的イメージ (身も心もつつがなく年をとっていくこと) で捉えている点が示唆された^{15) 16) 17) 18)}。一方、老化により物事が出来なくなるエイジズムのイメージ [「老いと不便」「年金生活」「孤独と寂しさ」「老いと危険」「老いと病」「老いと喪失」] で約 4 割 (35.7%) の学生が捉えていた (表 4 参照)。

役割イメージは、豊かな経験を次世代へ伝承する内容 [「知識・技術の伝承」「教育的側面」「経験・知識が豊富」「昔

を語る」] が 62.7% である。また、人生の先輩として社会を見守る内容 [「社会・家族を見守る」「子供・孫の交流」] 32.0% であり、学生が思い描く高齢者の役割イメージは、豊富な経験を次世代へ伝承し、人生の先輩として社会を見守る円熟的なイメージで捉えている点が示唆された (表 5 参照)。

サクセスフル・エイジングについて、小田¹⁹⁾は、いつまでも若々しく年をとらないように生きることを意味するのではなく、いかに老い続けるかであり「身も心もつつがなく年をとっていくこと」としている。秋山²⁰⁾は、「人は年をとっても、健康で自立し社会に貢献できることが重要だ」と述べている。また、谷井²¹⁾は、「エイジングは、機能低下や喪失と言った退行していく側面が強調されやすかったが、サクセスフル・エイジングの概念はエイジングの否定的側面のみでなく肯定的捉え方に注目しようとしている」と述べており、学生は高齢者を老化により支援が必要なエイジズムのイメージ (社会的弱者) でイメージするのではなく、知恵と経験が豊富で身も心もつつがなく年を取り、人生の先輩として社会へ貢献しているサクセスフル・エイジング的な高齢者像をイメージしている点が示唆された。

2. 老年看護学概論で学びたい内容

学生の学びたい内容は、高齢者の全体像把握に関する内容 6 ラベル [「高齢者の考え方」「老化とは (身体的側面)」「高齢者の生活」「高齢化社会について」「高齢者の生きがい」「高齢者と家族の関係」] 50.0% である。また、高齢者看護の具体的な展開方法に関する内容 5 ラベル [「高齢者との接し方」「高齢者との関係性とサポートについて」「高齢者看護とは」「高齢者の課題と解決方法」「高齢者の看取り」] 48.1%、その他 1.9% であり、学生の学びたい内容は、看護の対象である高齢者の把握と高齢者看護の具体的な展開方法である点が明らかになった (図 1 参照)。

3. 老年看護学概論で学べた内容

高齢者の全体像把握 [「老化とは (身体的側面)」「高齢者の生きがい」「高齢者の考え方」「高齢化社会について」「高齢者と家族の関係」] に関しては、7 割～8 割以上の学生が学びを自覚していた。一方、高齢者看護の具体的な展開方法 [「高齢者との接し方」「高齢者看護とは」「高齢者の課題と解決方法」「高齢者との関係性とサポートについて」] と「高齢者の生活」に関する学びは 6 割である。さらに、学生の 4 割しか学びを自覚できていない内容は、「高齢者の看取り」であった (図 2 参照)。

以上の結果から、老年看護学概論では看護の対象である高齢者把握に関する学びは自覚しているが、具体的な看護実践の展開方法に関しての学びは 6 割にとどまっていた。特に高齢者看取りについては 4 割であり、病院での死亡約 8 割 (77.9%)、自宅での死亡が 12.6%²²⁾、さらに高齢者との生活経験が少ない学生にとっては難しい

課題であると推測する。同様に「高齢者の生活」に関して核家族で育った学生にとっては、具体的な高齢者の生活はイメージが難しいことが予測される。

荻原²³⁾は、「学生の高齢者理解には高齢者と学生が実際に関わり、その人間性や強みに触れることが重要であり、高齢者理解には欠かすことができない」と学生と高齢者との交流体験の必要性を述べており、高齢者看護の具体的な展開方法に関しては、学生が実際に高齢者と交流する中で、高齢者の置かれている状況理解（全体像の把握）が深まり、具体的にどのような介入が必要であるかアセスメントが可能となり、高齢者の生きる力（エンパワメント：自分が望む健康的な生活を実現させるための力）を見出し看護展開が可能になる点が示唆され、3年次の老年看護学実習の重要性を改めて確認する機会となった。

4. 老年看護学概論の授業で印象深かった内容

授業で印象深かった内容は、高齢者の看護実践の基本となる内容〔「老年看護の重要性」「高齢者の特徴」〕が4割（41.6%）を占めていた。次に、サクセスフル・エイジング（幸せな老い・身も心もつつがなく年をとっていく）については2割（20.8%）が学びを自覚していた。さらに、高齢者と社会問題〔「介護の実態」「高齢者の虐待」〕約2割（18.8%）、学生として地域との交流の必要性〔「若者・地域との交流」〕約1.5割（14.6%）をあげており、高齢者を老化から捉えるのではなく、加齢と付き合い社会の中で生活する高齢者にイメージを広げている点が伺えた（図3参照）。

今後、団塊世代が高齢化する中で、老年看護の対象を施設内だけではなく、地域で生活している健康な高齢者へと対象を広げ、さらに高齢者看護を学んでほしいと期待する。

また、少数（4%）ではあるが、印象深い内容としてグループワークを取り上げていた。高齢者との生活経験が少ない学生にとって、他の学生の意見や考えをグループワークで共有することは、自己の学びを深める経験となっていることが推測され、実習等での具体的な経験を共有し、高齢者理解を深める有効な方法として改めてグループワークの重要性を確認した。

VII. 結論

S大学学生の高齢者イメージに関して以下の点が明らかになった。

1. 高齢者イメージ

- 1) 高齢者の生活が始まる年齢は半数の学生が65歳以上と捉えていた。
- 2) 高齢者を生活イメージでとらえている傾向がある
- 3) 高齢者をエイジズム的イメージよりは、サクセスフル・エイジング的イメージで捉えている傾向が伺われる。

2. 老年看護学概論で学びたい内容・学べた内容

- 1) 学びたい内容は、高齢者の全体像の把握と具体的な看護展開方法である。
- 2) 高齢者の全体像の把握は7割～8割の学生が自覚していた。一方、具体的な看護展開方法は6割にとどまっていた。さらに、「高齢者の看取り」に関しては4割である。
- 3) 高齢者看護の学びには、学生と高齢者の直接的交流が重要である点が明らかになった。

3. 授業で印象深かった内容

- 1) サクセスフル・エイジングと地域との交流の必要性等が上げられ、学生の高齢者イメージが広がっていることが示唆された。
- 2) グループワークで情報を共有することで、自己の学びを深める経験となっていることが示唆された。

VIII. おわりに

看護学生の高齢者イメージは看護実践に影響を与えると言われる一方で、看護学生は高齢者との生活経験が希薄になり、高齢者をエイジズム的イメージで捉えやすいとも言われている。

そこで、老年看護学概論の授業後、学生が高齢者をどのようにイメージし捉えているか明らかにしたいと考え、この活動報告をまとめるに至った。

今後、これらの結果を踏まえ、学生が高齢者をエイジズム的側面からのみ理解するのではなく、生活経験の中で培ってきた叡智を持って社会と関わり、身も心もつつがなく年を取るサクセスフル・エイジング的に高齢者を捉え、老年看護学を学んでほしいと願っている。

本活動報告の趣旨をご理解いただきご協力くださった学生の皆様に深謝いたします。

■引用参考文献

- 1) 平成27年版高齢社会白書
http://www8.cao.go.jp/kourei/whitepaper/w-2015/zenbun/pdf/1s1s_1.pdf/2015/8/30
- 2) 武分祥子：看護の動向と今後の課題（その1）—教育カリキュラム分析を中心に—, 立命館産業社会論集, 第41巻, 第1号, 229-241, 2005.
- 3) 厚生労働省医政局看護課：「看護基礎教育の充実に関する検討会」報告書, 平成19年4月16日厚生労働省, 2015/8/30
- 4) 鳥羽美香：エイジズムと社会福祉実践—専門職の高齢者観と実践への影響—, 文京学院大学研究紀要 Vol.7, No.1, 89-100, 2005.
- 5) 南彩子：エイジズム：その意味と大学生への調査に見る高齢者差別意識, 天理大学人権問題研究室紀要, 第7号, 1-14, 2004.

- 6) 前掲4)
- 7) 前掲5)
- 8) 樋口友紀, 福島聰子, 竹渕由恵, 他: 看護基礎教育課程における看護学生の高齢者理解に関する研究の動向 -2002年～2011年に発表された国内研究に焦点をあてて- 群馬県立県民健康科学大学紀要, 第8巻, 89-101, 2013.
- 9) 内閣府: 平成25年度 高齢期に向けた「備え」に関する意識調査結果
<http://www8.cao.go.jp/kourei/ishiki/h25/kenkyu/gaiyo/index.html>. 2015/8/30
- 10) 上野栄一: 内容分析とは何か-内容分析の歴史と方法について-, 福井大学医学部研究雑誌, 第9巻, 第1号・第2号合併号 (2008).
- 11) 舟島なをみ: 質的研究への挑戦-第2版-, 医学書院, 2012.
- 12) 国民生活基礎調査の概況 (平成25年)
<http://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/k-tyosa/k-tyosa13/>, 2015/8/30
- 13) 前掲9)
- 14) 水戸美津子, 桑原洋子他: 「高齢者の性」に関する研究 “高齢者のイメージ” と “高齢者の性” のとらえ方, 新潟県立看護短期大学紀要, 第1巻, 13-23, 1995.
- 15) 小田利勝: サクセスフル・エイジングに関する概念的考察と研究課題, 徳島大学社会科学研究第6号, 127-139, 1993.
- 16) 秋山弘子: 超高齢社会のサクセスフル・エイジング, 将来社会不を俯瞰した研究開発ビジョン研究会, 第11回講演.
- 17) 谷井康子: サクセスフル・エイジング概念分析, 日本看護科学会誌, Vol. 21, No. 2, 56-63, 2001.
- 18) 山本真由美: サクセスフル・エイジングと高齢期の発達課題「老年的超越」, 徳島大学人間科学研究, 第22巻, 1-9, 2014.
- 19) 前掲15)
- 20) 前掲16)
- 21) 前掲17)
- 22) 人口動態統計年報 主要統計表 (最新データ、年次推移) 死亡平成23年12月1日 <http://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/jinkou/suii10/> 2015/8/30
- 23) 蓑原文子: ライフインタビュー体験の共有がもたらす効果-高齢者イメージとエイジズムの観点からの考察-, 滋賀医科大学看護学ジャーナル, 13(1) 43-46 2015.
- 24) 岩井恵子: 看護学生が持つ高齢者イメージの分析, 関西医療大学紀要, Vol.4, 2010.
- 25) 岡本麗子, 榊原千佐子, 小堀ゆかり, 他: 老年看護学における看護学生が捉えた高齢者イメージの変化-2年次から3年次の分析を中心に-, 北海道文教大学研究紀要, 第35号, 65-74, 2011.
- 26) 梶谷みゆき, 倉鋪桂子: 看護学生の高齢者イメージに関する研究, 島根県立看護短期大学紀要, 第5巻, 101-107, 2000.
- 27) 櫻井美代子: 老年看護学理念, 看護と情報, Vol.18, 15-20, 2011.
- 28) 杉田由佳里, 中川孝子, 太田尚子: 高齢者擬似体験演習を通しての高齢者観-レポート分析より-, 青森中央短期大学研究紀要, 第27号, 135-140, 2014.
- 29) 高岡哲子, 岡本麗子, 榊原千佐子, 他: 看護学生が老年看護学概論の講義終了時に持った高齢者イメージの検討, 北海道文教大学研究紀要, 第35号, 25-35, 2011.
- 30) 高岡哲子: 新カリキュラム構築に伴う老年看護学教育内容の検討, 北海道文教大学研究紀要, 第37号, 197-205, 2013.
- 31) 滝川由美子, 吉本知恵, 横川絹恵: 看護学生の高齢者イメージの変化-老年看護学概論の授業前・後の比較-, 香川県立医療短期大学紀要, 第1巻, 51-60, 1999.
- 32) 畑野相子, 北村隆子, 安田千寿: 老年看護学教育プログラムが看護学生の高齢者イメージ形成過程に影響する要因 (第1報) 1年次から2年次における老年看護学授業前後での比較, 滋賀県立大学人間看護学研究, 第8号, 35-45, 2010.
- 33) 渡辺裕子, 倉田トシ子, 森田祐代: 看護学生の高齢者イメージに関する研究-老年看護学講義開始前から老年看護学臨地実習Ⅱ終了まで-, 山梨県立看護大学短期大学部紀要, Vol.11, No.14, 2005.
- 34) 吉田薫・田中共子: 「古い」をめぐる認知-現代の「古い」観-, 岡山大学大学院文化科学研究科紀要第17号, 159-175, 2004.

A 看護大学における国家試験合格に向けての取り組みとその結果について —2014 年度国試対策とその結果から—

山田亜美¹ 小田朋子¹ 處千恵美¹ 山口道子¹ 伊能雅代²

要旨：看護大学を始め看護師養成学校では、看護師国家試験の合格、つまり看護師の資格を取得することが大きな目標の一つである。特に、看護大学の数の増加が著しい近年、大学の業績としても国試合格率は最大の意味を持つものである。2014 年度は、看護師国試合格の条件が例年になく好条件であったと一般的に言われるが、本学の合格率も昨年度に比較し約 10% 近く上昇した。本学国試対策委員会の受験対策の効果が表れたと考える。

キーワード：看護師国家試験、国試対策

The Outcome of Approach in Preparation for Pass the Japan's National Nursing Examination

Ami YAMADA¹, Tomoko ODA¹, Chiemi TOKORO¹, Michiko YAMAGUCHI¹, Masayo INO²

Abstract : In nursing school even in college/university, one of the most important goal is to get through the national nursing examination. The examination pass ratio of our college has been poorly performing. We prepared the action for exam, then we confirmed that our approach for students learning was extremely effective in the 2014 academic year.

Key words : Japan's national nursing examination, strategy of passing examination

はじめに

看護師養成学校は看護師国家試験(以下「国試」という)の合格、つまり看護師の資格を取得することが大きな目標の一つである。看護大学も看護師養成学校であり、その大学の国試合格率は、大学受験生にとって大学選択の大きな指標となっている。また、保護者の注目も国家資格を得られるかどうかにある。国試合格率は受験校を選択する重要な要素である。近年、看護大学の数の増加が著しく、大学の業績としても国試合格率は大きな意味を持つものである。本学は、完成年度から 4 年間卒業生を送り出しているが、看護師国試の合格率は低迷していたと言っている。4 年目に当たる 2014 年度において、本学の合格率も昨年度に比較し 10 ポイント近くまで上昇し、全国平均ギリギリまで伸ばした。本学では国試対策委員会を設置し、効果的な受験対策をとってきた。学習

面だけでなく、学習環境を整えるために周辺の環境整備、つまり生活の全般について、大学の教職員に協力を得ながら委員会も任務を果たしてこられたと言える。

本学は、2014 年度まで保健師国家試験の受験資格も学生全員に与えられていたが、今研究では、看護師国家試験対策について報告する。

I. 看護師国家試験合格率年次推移

本学の開学以来 4 年間の国試結果について、全国平均と比較した結果を表 1 および図 1 に示す。初年度は受験者数が 29 名と少なかったが、合格率は 93% であった。2012 年度、2013 年度と全国平均から 10 ポイント以上の低さで低迷していたと言える。2014 度は全国平均に近づいた。国試受験が始まった 2011 年度から国試対策は行われてきたが、大学という学士教育の場での対策はな

1 三育学院大学 看護学部 School of Nursing, Saniku Gakuin College

2 三育学院大学 アドミッションオフィス Admissions Office, Saniku Gakuin College

なかなか根付くことも難しい。2014年度の結果は前年度に比較し、10ポイント近く合格率が上昇し、1年を通して行ってきた、学生全体の成績を上げることはもちろん、成績がなかなか上がらない学生に焦点を当て、底上げをするという考えで個別に対応した国試対策が一定の効果を認めたと言える。

表1 看護国試合格率 本学および全国の年次推移

受験年度	2011	2012	2013	2014
受験者数	29	43	49	51
合格者数	27	35	42	48
本学合格率 (%)	92.9	81.4	85.7	94.1
全国合格率 (%)	95.1	94.1	95.2	95.0

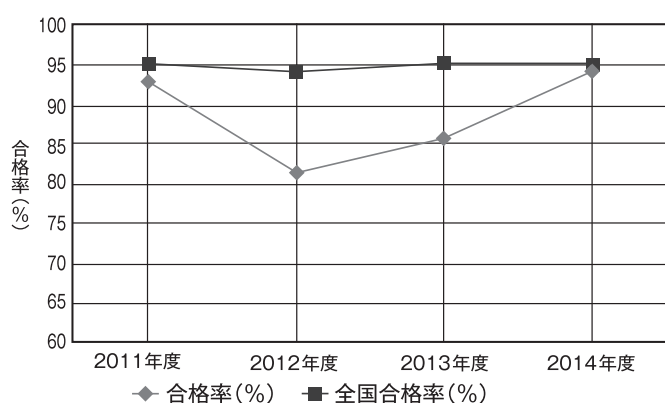


図1 看護師国家試験合格率年次推移

II. 2014年度の国家試験対策

1. 本学の国家試験対策委員会の設置

国試受験の初年度より国試対策委員会(当初「国試係」)が設置され、看護学部教員で構成されてきた。2014年度国家試験対策委員会は、看護学部教員5名で構成された。専門基礎、基礎看護学、地域看護学から各1名、および成人看護学2名、計5の委員である。本学は千葉の山間部に位置するが、3年次後期履修科目として、領域別看護学実習の期間(3年次9月から4年次6月まで)は系列の実習病院に近い都市部(東京校)に学生を在任させている。学生が時期により、千葉と東京を移動する必要があるが、この条件下で、1年生から4年生まで、年間を通して効果的な国試対策を委員会で企画運営してきた。

2. 2014年度看護師国試対策

1) 低学年：1年生から3年生への国試対策

近年は国試合格のためには、低学年からのアプローチが必要2)で、1年生、2年生、および3年生に対して、国試の受験対策としてそれぞれ指導した。1年生、2年生には、座学の授業に対して丁寧に勉強すること、予習・復習を怠りなく行い、それらの勉強が国

試問題の解決につながることを強調した。3年生には、学内の教員による補講や学外の業者による模擬試験を各1回ずつ行い、後期の領域別実習を優先し、実習における課題を解決することが国試対策につながることを3年生の国試ガイダンスで説明、指導した。国試対策委員会とは別に、本校での「学修センター」の設置により、低学年の学修をサポートしている。

2) 4年生への対策

国試対策委員会で企画した4年生に対する1年間の国試対策スケジュールを表2に示す。学内の国試ガイダンスの他に、学外での情報が学生への学習意欲を刺激するという想定で、業者による国家試験ガイダンスを年度初めに行った。模擬試験は、国試対策委員会が作成した試験問題による学内模試を3回、予備校などの業者の全国模擬試験を4回行った。また、模試の結果により分析された本学の弱点分野に対しての補講を模試と同じ業者に依頼し2回(3日)行った。

表2 2014年度国家試験対策スケジュール

月	学年スケジュール	看護師国家試験対策
4	領域別実習	● 4月3日(木)：国家試験ガイダンス 国家試験委員の決定 ● 4月4日(金)：予備校業者による無料出張ガイダンス
5		○ 5月29日(木) 第1回看護師模擬試験／さわ研究所
6	地域看護学Ⅰ・Ⅱ実習	
7		△第1回看護師模擬試験結果返却 ○ 7月21日(月) 夏期特別出張講座／さわ研究所(第1回模試) △夏期休暇中の学習計画／グループアドバイザーに相談
8	夏期休暇	国家試験実施の正式告示(試験期日等)
9	集中講義(選択科目)	○ 9月22日(水) 第2回看護師模擬試験／東京アカデミー
10	総合看護実習	【受験申込】 △第2回看護師模擬試験結果の返却
11		○ 11月12日(水) 第3回看護師模擬試験／さわ研究所
12	卒業研究論文提出〆切	△第1回簡素模擬試験結果返却 ○ 12月8日(月) 9日(火) 冬期特別出張講座／さわ研究所(第3回模試) ◇結果により個別指導／グループアドバイザー、領域
1		○ 1月14日(水) 第4回看護師模擬試験／東京アカデミー
2		第104回看護師国家試験受験
3	卒業式	国家試験合格発表

本学は、看護学部教員がグループアドバイザーとして各学年4、5名の学生のような問題に対して対応するというシステムをとっている。特にグループアドバイザーから4年生の国試における個別の対策として協力を得ていた。業者からの模試の個別結果、国試対策委員会による分析結果などの情報を共有することによ

り、いわば学部全教員によるサポート体制となった。国試合格者のアップを図るためには、成績が上がらない学生を個別に学習のサポートをする必要がある。学生の成績について、教務課が学生の学科成績を“GPA”として毎年算出しているが、この GPA が模擬試験得点率とどう関係しているかを検討した（図 2）。当然の結果ではあろうが、GPA の点数および模試得点率との関係性は、Pearson の積率相関係数を求め、 $r=0.6245$ から有意の正相関が認められた。つまり、3 年次までの学内成績が悪いほど模試得点率も悪いということが言える。2 回の全国模試結果および 3 年次の主要科目 GPA から総合的に評価し、学生 21 を「下位グループ」として、下位グループの学生を対象にした学内教員による専門基礎、基礎看護、専門看護領域の補講を 12 月から 2 月上旬の本試験日直前まで合計 12 回行った（表 3）。

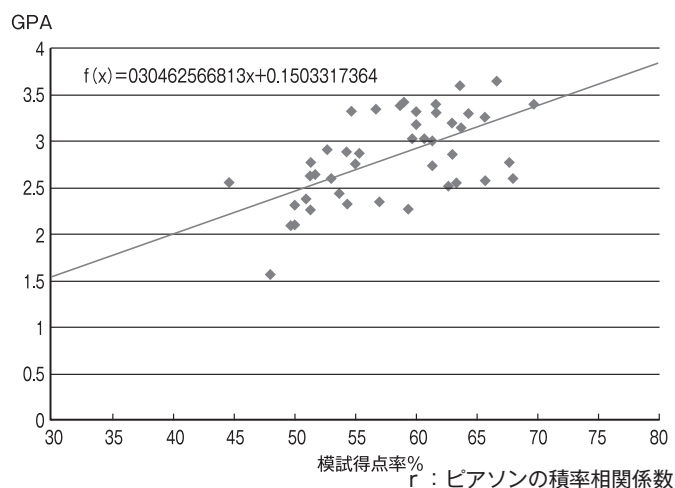


図 2 看護師模試自己採点得点率と 3 年次主要科目 GPA との相関

表 3 学内補講スケジュール

回	月日	領域
1	12 月 4 日	基礎看護学
2	12 月 9 日	人体の形態と機能
3	12 月 10 日	成人看護学Ⅱ
4	12 月 11 日	小児看護学
5	12 月 17 日	老年看護学
6	12 月 17 日	成人看護学Ⅰ
7	12 月 18 日	精神看護学
8		在宅看護学
9		在宅看護学
10		母性看護学
11	2 月 2 日	基礎看護学
12	2 月 3 日	解剖、生化学、疾病

3) 領域別看護学実習中の東京校での対応

3 年次後期から 4 年次 6 月までは、東京校で領域別看護学実習を行うカリキュラムとなっているため、実

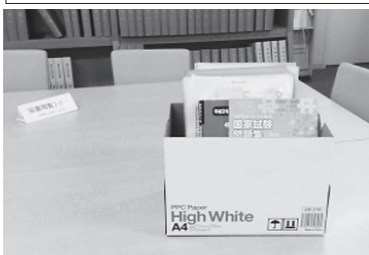
習中の国試対策に向けた集中的な対策は難しい。そのために、実習中でも、少しの時間で継続的に気軽に行えることとして、東京校の図書室に国試過去問題のコピー、解答用紙および解答解説集を用意し、学生が自分のファイルを作りいつでも問題を解くことができる仕組みを「ミニテスト攻略法」として設置した（図 3）。このミニテスト攻略法は問題数が 1 回に 10 問単位でおこない、かかる時間は 2 分前後ででき、問題を 4～5 回繰り返すことで正解がしやすくなる。正解することで達成感があり、その達成感がさらにやる気を起こしそれが習慣付けにつながる。そしてその後の受験勉強につながる。その結果、学生には 5 分でも 10 分でも図書室の机で学習する習慣付けができた。その効果として、ミニテスト問題の解答数と 4 年次はじめに行った第 1 回全国模試必修問題の得点率とに明らかな相関関係が認められた（図 4）。

ミニテスト攻略法／東京校図書室

実習中からの取り組み

- * その後の受験勉強につながる
 - * 週間付けしやすい
 - * 正解することで達成感がある
- ↓
- * 問題数が 10 問単位
- ↓
- * 1 = 2 分の時間でできる
- ↓
- * 繰り返すので正解しやすい

図書室に入ると必ず目に入る→手に取りやすい



個人用ファイル

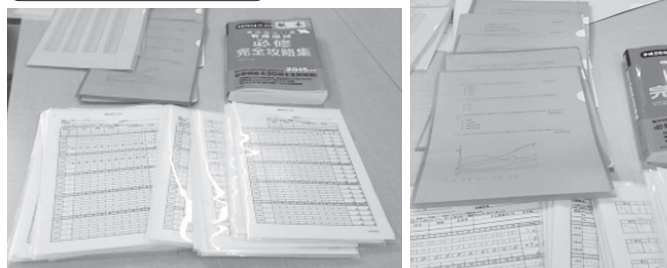


図 3 東京校に設置した国試対策プログラム

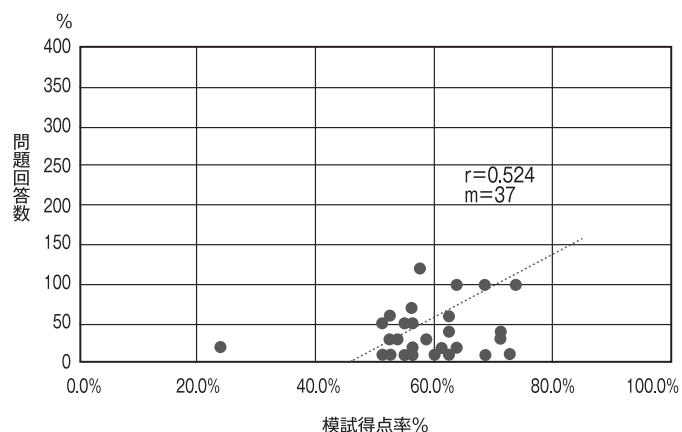


図 4 ミニテスト問題の解答数と必修模試得点率の関係

2015 年度も「ミニテスト攻略法」の教材を置き、東京校における領域看護学実習中の3年次後期から問題を解いていけるようにしている。

Ⅲ. 模擬試験の結果とその評価

4年生を対象とした1年を通しての7回の模試（業者による模試4回および学内必修問題模試3回）の得点結果は、学部教員による補講などの国試対策の施行に沿って伸びていった。学生は12月まで必修科目の卒業研究があり、落ち着かない中、グループアドバイザーからのアドバイスを受けながら、両立していた。

3回の模試の必修問題得点率の推移を図5に示す。必修問題の国試合格のカットオフ値が例年80%であることから、必修問題に焦点を当て、対策を行ってきた。5月、9月、11月の平均得点率は59.2%、64.6%、74.7%で、5月と11月の得点率には有意差が認められた。単純に比較することは難しいが少しずつ得点の上昇があった。学生は、模試の結果に一喜一憂しがちであるが、最後まで焦らず、気も抜かず過去問に取り組むことが大切であることを日頃から学生たちに言っていた。卒業研究論文の締め切り(12月中旬)が迫る中、国試もおそろかにできず、気持ちの忙しい落ち着かない毎日であったろう。国試対策の最終段階の冬休み明け1月には、最後の業者による全国模試を行った。

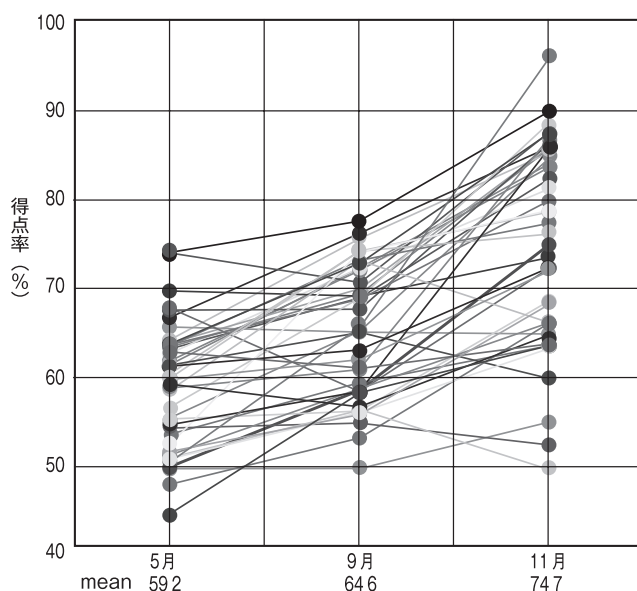


図5 全国模試必須問題得点率の推移

2013年度の学生の反応では、この時期の模試が比較的難しいということだったが、業者も傾向を変えたということで平均的に点数は取れていた。ただ、模試で安全圏の範囲にいた学生でも本試験で実力を発揮できない場合もあった。前項の国家試験合格率の推移で述べたように、合格は100%ではない。国試合否の決定した後の学生の精神的フォローも教員としての大切な役目であるこ

とは言うまでもない。

看護学教育において、大学の目指すところの第一義は決して国家試験合格ではない。と、考える。しかし、看護師として社会に貢献できる人材を育てるためには、国家資格を取得させ、看護師として社会に送り出すことが最低条件である。そのため、学生を100%国試に合格させることが看護教員の義務の一つでもある。しかし、国試合格という学生の目標は「学生自身が主体でなければならない。国家試験対策が不合格の回避になってはいけない」（島田千恵子・看護教育2013;54(3):178-183）のである。2014年度を振り返り、我々のとってきた国試対策が、不合格の回避になっていなかったかと問われた場合、自身を持って「そうです」と果たして言えるだろうか。「看護師国家試験を受験するにあたって最も効果的な学習は、過去問題を丁寧に解くことある」と言われており、機会があるごとに、学生に聞かれるたびにこのことを口にしていく。不合格の回避にあたるかもしれない。が、この「徹底的に過去問を解く」ことが基本であり、それなくして対策はない。今後の対策も国試対策委員会企画する模試や弱点補講などは、弱いところを手厚くフォローするという考え方のもと、行なう方針は変わることはない。

そもそも、通常の看護学授業（座学から実習まで）が国試対策にまでつながることが、真の教育として理想かもしれない。しかし、卒業要件を満たしている学生の中にも学習の到達度が十分とは言えない学生もおり、昨今の大学生全般の基礎学力の低下は否めず、国試受験を念頭に置いた学習面でのサポートが看護師を養成する教育機関の必須条件となっているのが現状である。そして、この低い基礎学力を向上させることについては、国試対策では遅すぎるのである。

本学の看護師合格率は、新卒の全国平均にあと一步という成績であったが、前年度より8.4%増加し、前年度からの課題はある程度クリアできたものと考えたい。ただし、2015年度は、国試問題または得点率のボーダーの見直しなどから、結果が厳しいものになることが予想されており、さらに手厚いフォローが必要とされる。

学生の国試合格に向けての対策を考えることも必要不可欠であるが、今後は低学年から授業や課外活動などで学習が自分の問題として考えられるような教育を教員自身が認識しなければならない。学生の主体性を伸ばす教育、学生の個々の特性に柔軟に対応できる教育力を教員自身要求されるものと思う。

■謝辞

2014年度国試対策にご協力いただいた、三育学院大学の教職員のみなさまに2014年度国試対策委員会委員一同から心より感謝申し上げます。

基礎学習セミナーにおける教育効果の検討

新妻規恵¹

Student's Learning through Basic Seminars during the First-year of Education in a Nursing Department

Norie NIIZUMA¹

I. はじめに

ここ数年の大学教育において初年次教育が重視されてきている。川嶋（2006）は初年次教育を「高校からの円滑な移行を図り、学習および人格的な成長に向けて大学での学習的・社会的な諸経験に“成功”させるべく、主に大学新入生を対象に総合的につくられた教育プログラム」と定義している。

本学では、初年次教育の一環として1年前期に位置付けられた「基礎学習セミナー」という科目が開講されている。また平成27年度は、大学生活への早期適応を促し、大学での学修に必要なスキルや態度を身につけることを目的とした初年次教育の一端を担う学修センターとの連携も試みた。学修センターは、「生涯学び続け、主体的に考える学生をサポートすること」を目的に開設され、平成27年度で開設2年目となる。「基礎学習セミナー」と「学修センター」は本学の大学教育に不可欠な教育プログラムとして認識されつつある。

本看護学科では、初年次教育としての基礎学習セミナーを重視し、基礎学習セミナーの中の5コマを活用して受講生全員に対しての全体講義を実施し、10コマは複数の教員が関わる少人数制のゼミを実施している。つまり、本学の基礎学習セミナーは「全体講義（5コマ）」と「少人数制ゼミ（10コマ）」により構成されている。講義全体を通して読む力、書く力、考える力、考えを他者に伝える力、物事をまとめる力の5つの力を養うことを目指している。加えて、教員や学生との相互作用を通し、医療人として基盤となる自己管理能力、他者と協調・協働して行動できる能力及び倫理的態度を培うことも志向している。

筆者は、英語教育を専門領域とし、本看護学科の教養教育科目の必修である基礎学習セミナー、および英語Ⅰ・Ⅱを担当する教員である。「基礎学習セミナー」は平成21年度の大学開学と共に必修科目となり、これまでに3

名の看護専門教員が担当してきた。筆者は平成27年度に前任者より引き継いだ。初めての担当科目で、筆者自身が大学生の時に経験していない「初年次教育」に携わることの戸惑いは大きかった。そのため本報告では、まず今回の分析結果を元に、本学における初年次教育の実態を把握することとし、その教育的効果、課題を検証し授業実践を振り返ることとする。具体的には、15コマの全体講義と少人数制ゼミを通して学生が学んだことを明らかにし、看護基礎教育における今後のより効果的な基礎学習セミナーの内容構成及び方法を検討し、文部科学省の提示する初年次教育の在り方と照らして、本学の取り組みがどのように機能すべきか、を検討する基礎資料とすることを目的とする。

II. 方法

1. 対象者

平成27年度に入学した本学看護学科1年生41名

2. 調査期間

2015年4月10日～7月17日

3. 基礎学習セミナーの進め方と調査方法

基礎学習セミナーは、1名の科目担当教員を中心に企画・運営し、次の科目目的の達成を目指して他8名の教員と連携しながら実施している。

「大学での学修に円滑に取り組むことができるよう読む力、書く力、考える力、考えを他者に伝える力、物事をまとめる力等を身につけ、集団の中で自己の能力を発揮しかつ他者を尊重して協力し合いながら互いに学び合う基礎能力と習慣を育てることを目的とする。本学における導入教育を目指すものである。」

基礎学習セミナーの進め方は、「全体講義」として1～4回目に全体でのガイダンスおよび初年次教育の目的

である「生徒」と「学生」の学びの違いについての講義、学習を進める上で基礎となる読む・書く・聴く・話す技術の概要についての講義、また図書館の使い方・文献検索法の講義を実施し、これら4回の全体講義は次の「少人数ゼミ」につながるオリエンテーションとして位置づけられた。

5～14回目（10コマ）の「少人数ゼミ」では、教員1名と5～6の学生で、課題学習とディスカッション、あるいはプレゼンテーションを実施した。少人数ゼミの初回では、学生は「基礎学習セミナー事前自己評価表」を記入した。評価表は、表1に示す7項目を5段階評定（1全くそう思わない、2あまりそう思わない、3どちらともいえない、4ややそう思う、5非常にそう思う）とした。少人数ゼミ終了後には、表2に示す「基礎学習セミナー事後自己評価表」を実施し、10項目を5段階評定とした。これは事前自己評価表に3項目を追加したものである。事後自己評価表については、教員も学生と同様の10項目を5段階評定で実施した。これは、事前と事後の自己評価を参考に、教員の授業展開に加え、学生自身の取り組みも評価できるように工夫したものである。15回目に再び全体講義の形式で、11項目の自由回答式質問で構成した「基礎学習セミナーの振り返りアンケート」を実施し、学生からの「学び」の記載を得た。本報告では特にアンケートの1項目である「基礎学習セミナーを通しての学びに焦点を当てて検討することとした。

表1 「基礎学習セミナー事前自己評価表」の項目

1.	読む力、書く力等の基礎的な能力が身につけている
2.	主体的に学習に取り組む努力をしている
3.	自己の意見を表現（発言）できる
4.	討論の中で自己と他者の立場を認識し、活発な意見交換ができる
5.	集団の中で、好み合わない友人とも、適切に交流することができる
6.	他人に対して、不快感を与えない（他人を気遣う）努力をしている。
7.	相互に助け合い、グループとして学習力の向上を目指している

表2 「基礎学習セミナー事後自己評価表」の項目

1.	読む力、書く力等の基礎的な能力が身についた
2.	主体的に学習に取り組む努力をした
3.	自己の意見を表現（発言）できるようになった
4.	討論の中で自己と他者の立場を認識し、活発な意見交換ができた
5.	集団の中で、好み合わない友人とも、適切に交流することができた
6.	他人に対して、不快感を与えない（他人を気遣う）努力をすることができた
7.	相互に助け合い、グループとして学習力の向上を目指すことができた
8.	興味ある事柄について主体的に資料を集めることができた
9.	司会者としての役割を果たすことができた
10.	書記としての役割を果たすことができた

4. 分析方法

分析対象は、初回と最終回に実施した「基礎学習セミナー事前・事後自己評価表」、および基礎学習セミナーの最終回の全体講義で学生が記載した「基礎学習セミナーを通しての最も大きな自分の変化」である。

「事前・事後自己評価表」では、対応のあるt検定を用いて分析を行った。

「基礎学習セミナーを通しての最も大きな自分の変化」の分析は、Berelson, B. の内容分析¹⁾の手法を用いた。まず、各学生の「自分の変化や学び」についての自由回答形式の記述の1学び場面を記録単位とした。意味内容を損ねないように主語と述語からなる文章を抽出し、記録単位とした。また、文章に複数の内容が記述されている場合は分割し、複数の記録単位とした。次に、個々の記録単位を意味内容の類似性に基づき分類し、意味内容が同じ記録単位を集約し、サブカテゴリとした。さらにサブカテゴリの類似性に基づきカテゴリを形成し、記述を忠実に反映したカテゴリネームをつけた。最後に各カテゴリに包含された記録単位の出現頻度を数量化し、カテゴリ毎に集計した。

Ⅲ. 結果

1. 基礎学習セミナー事前・事後自己評価の比較

学生自身による自己評価を事前と事後で対応のあるt検定で比較した結果を図1に示す。分析の結果、表2に示した7項目の全てにおいて、統計的に有意差が見られた。つまり、少人数ゼミ開始直後に比べて少人数ゼミ終了後は全ての項目において学生の自己評価は高まっていた。

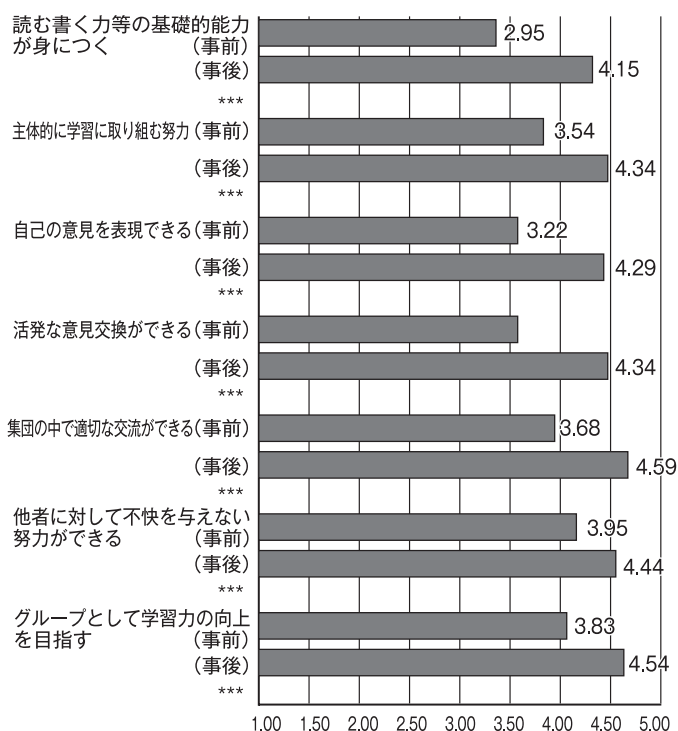


図1. 基礎学習セミナー 事前・事後自己評価の比較(平均値)
対応のあるt検定結果 (n=41) ***p<0.001

次に、「学生による事後自己評価と教員による評価の比較」を図2に示す。表2の項目10に示した「書記としての役割を果たすことができた」のみに有意差があり、自己評価より教員による評価の方が高かった。

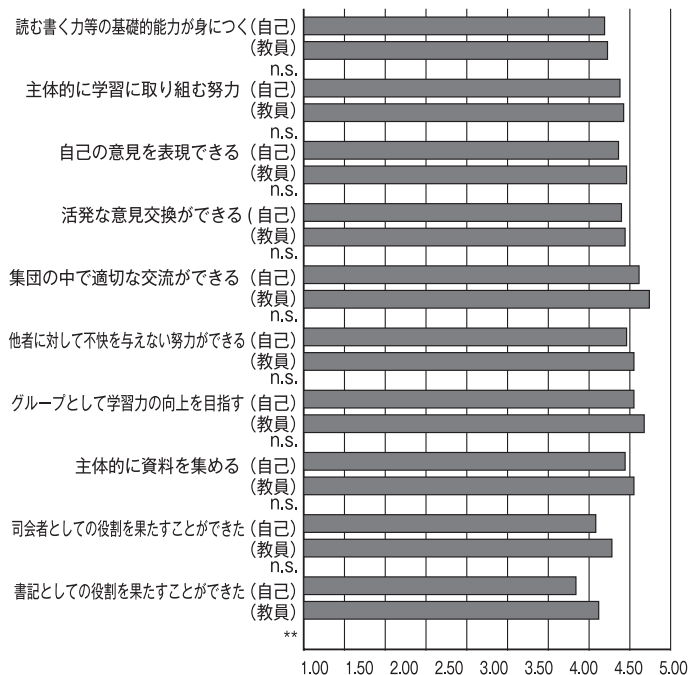


図2. 基礎学習セミナー 学生の自己評価と教員の評価の比較 (平均値)

対応のある t 検定結果 (n=42 司会者項目のみ n=41) **p<0.01 n.s. 有意差なし

さらに、表3に示す「事後自己(学生)評価と他者(教員)評価間の相関」については、10項目中9項目は学生評価と教員評価との間に統計学的に有意な相関があり、自己評価が高い学生は教員評価も高い傾向にあることが認められた。しかし、「9.司会者としての役割をはたすことができた」に関しては、学生評価と教員評価間に有意な相関がなく、各個人の評価と教員との評価にズレがみられることがわかった。

表3. 基礎学習セミナー 事後自己(学生)評価と他者(教員)評価間の相関

項目	相関係数	人数	有意確率
1.読む書く力等の基礎的能力が身につく	0.522	42	0.000 ***
2.主体的に学習に取り組む努力	0.627	42	0.000 ***
3.自己の意見を表現できる	0.615	42	0.000 ***
4.活発な意見交換ができる	0.615	42	0.000 ***
5.集団の中で適切な交流ができる	0.709	42	0.000 ***
6.他者に対して不快を与えない努力ができる	0.437	42	0.004 **
7.グループとして学習力の向上を目指す	0.553	42	0.000 ***
8.主体的に資料を集める	0.431	42	0.004 **
9.司会者としての役割を果たすことができた	0.213	41	0.182 n.s.
10.書記としての役割を果たすことができた	0.462	42	0.002 **

p<0.01 *p<0.001 n.s. 有意でない

2. 基礎学習セミナーを受けて、最も大きく変化したこと

「基礎学習セミナーを通して、最も大きな自分の変化は何でしたか?」の記述は、52記録単位に分割できた。さらに意味内容の類似性に基づき分類し、分析した結果、6カテゴリが形成された(表4)。6つのカテゴリは、意味内容の類似性の観点から基礎学習セミナーの5つの科目目標(1.日常の学習および生活上必要とされるリテラシーを身につける、2.自己の思考を言葉や文章にして表現できる、3.討論の能力を養う、4.テーマに沿って興味ある事項について理解を深める、5.ゼミを通して集団の中の自己の存在に気づき、リーダーシップとメンバーシップを養う)と概ね一致するものであった。残りの1つは意味内容から「その他」として分類した。以下、記録単位数の多いものから順に結果を論述する。なお、【 】はカテゴリ、『 』はサブカテゴリ、「 」は各サブカテゴリを代表する記述例を示し、〔 〕内は、各カテゴリを形成した記録単位数とそれが記録単位数に占める割合を示す。

表4 基礎学習セミナーで学んだこと

総記録単位数 52

カテゴリ名	総数(%)	サブカテゴリ	数
1. 討論の能力	38.5	積極的に発言できるようになった	13
		相手の意見を踏まえて持論を展開できるようになった	4
		傾聴の姿勢が養われた	3
2. 少人数ゼミを通して集団の中でのリーダーシップとメンバーシップ	19.2	仲間との協同的な取り組みを通して得られたこと 良い人間関係の構築	7 3
3. その他一個人的な気づき、成長、変化、等	15.4	自信がついた、積極性が向上した、自分の弱点の認識	5 3
4. 自己の思考を言葉や文章に表現できる	13.5	書く力が身についた	4
		話の要点をおさえてわかりやすく話せるようになった	2
		書くことに楽しさを見出すことができた	1
5. 日常の学習上必要とされるリテラシー	7.7	読み(読解)、書きに必要な基本的な学習スキルの向上 思索の契機となった(よく考えるようになった)	2 2
		複数の資料を用いて、テーマに沿って興味のあることや与えられた課題を原稿にまとめあげる一連のプロセスが、有意義な学びとなった	3

1) 【討論の能力】〔20 記録単位 (38.5%)〕

このカテゴリは、3項目のサブカテゴリから構成された。その大半は『積極的に発言できるようになった』ことであった。「少人数グループだったので臆病になることなく、自分の意見を述べるができるようになった」などの記述から形成された。続いて、『相手の意見を踏まえて持論を展開できるようになった』では、単に自分の意見を発言するだけでなく、他者の意見を尊重したうえで発言する姿勢が身についたことに関する内容が抽出された。「自分が主体として話を進めるのではなく、相手を主体として捉え、どのように

したら伝わるかなど、相手のことを考えることができるようになった」などの記述から形成された。『傾聴の姿勢』が持てるようになったことに関する内容からは「レポートをまとめるということを意識しているせいか、発表の細々としたところまで集中して聴くことができた」などの記述が抽出された。

2)【集団の中でのリーダーシップとメンバーシップ】〔10 記録単位 (19.2%)〕

このカテゴリは、2項目のサブカテゴリから構成され、『仲間との協同学習の効果』と『良い人間関係の構築』に集約された。「人と協力すること、協調することの重要性が再確認でき、それを実践しようと努力したことが自分の中では大きな変化だといえる」「自分の調べたことに自信を持てなかったが、周りのメンバーが興味を持ってくれたことで、自信を少しでも持てるようになった」などの記述から形成された。

3)【その他：個人的気づき、成長、変化、等】〔8 記録単位 (15.4%)〕

このカテゴリは2項目のサブカテゴリから構成され、『自信がついた、積極性が向上した』と『自分の弱点の認識』であった。「自分の思ったことを言うことは自信にもつながりました」「人より劣っている」という考えが、教員の励ましで「やればできる」ことに気づかされ、自分で努力することができるようになった」などの記述から形成された。

4)【自己の思考を言葉や文章に表現できる】〔7 記録単位 (13.5%)〕

このカテゴリは3項目のサブカテゴリから構成され、『書く力が身についた』『話の要点をおさえてわかりやすく話せるようになった』『書くことに楽しさを見出せた』であった。「序論・本論・結論が書けるようになった」などの記述から形成された。

5)【日常の学習上必要とされるリテラシー】〔4 記録単位 (7.7%)〕

このカテゴリは、2項目のサブカテゴリから構成され、『思索の契機となった』『読み(読解)、書きに必要な基本的な学習スキルの向上』であった。「常に看護とどう関連していくのか考えるようになった」「文章を要約することが出来るようになった」などの記述から形成された。

6)【自らテーマを設定する力、文献や情報を収集し活用する力、まとめて発表する力】〔3 記録単位 (5.8%)〕

このカテゴリでは、『資料収集から原稿にまとめあげるまでの一連のプロセスからの学び』に集約された。「インターネットや本、新聞などを利用して調べることが知識と理解をより深めることができた」などの記述が抽出された。

IV. 考察

1. 基礎学習セミナー事前・事後自己評価間および学生・教員評価間の比較より

分析結果から、学生は、基礎学習セミナーで身につけるべきとされる全ての評価項目において「身についた」と考えており、それは教員による評価ともほぼ一致している。しかし、「書記としての役割を果たすことができた」と「司会者としての役割をはたすことができた」では学生と教員間の評価にバラつきが見られた。そこから推察される理由として、少人数ゼミでは、ゼミ内容について、大枠のガイドラインはあるものの、具体的なゼミの運用に関しては担当教員に一任されている。そのため、教員によっては書記や司会をおかないゼミもあり、ゼミの指導方法が教員によって異なることが一因と考えられる。11項目の自由回答式質問「基礎学習セミナーの振り返り」アンケートで本報告の内容分析に用いていない質問項目に「困難だと感じたことは何か」があった。それについて、「司会」をあげた学生が17%、「書記」をあげた学生が約10%いた。このことから、教員は司会や書記のやり方に困難を覚える学生が多いことを認識し、事前に説明を提供することを検討していく必要がある。

少人数ゼミの「教員間の指導の一貫性」と「教員内の指導の一貫性」については、教育効果に大きく影響する要素と考えられるので以下に考察する。少人数ゼミの指導の一貫性については、過去の受講生に「教員によってレポートの書き方などのやり方が違うので困る」との声(第2回講義のグループ課題で2014年度の看護学科1年生にインタビューを実施したグループより)があった。1人ないし少数の学生の意見であることを考慮に入れる必要はあるが、その声を踏まえて、可能な限り指導差を減らすために今年度は4月に全1年生を対象に「レポートの書き方」についてのプログラムを学修センター(2014年、本学図書館に平日と週末の夜間に開設)で1度実施した(筆者は学修センターの教員スタッフでもある)。厳密な比較にはならないが、本年度は、教員によって違うことを積極的に評価していることが伺えるコメントが目立った。最終回の全体講義で、「基礎学習セミナーの振り返り」アンケート実施のあと、第1回からの全成果物をファイルに綴じて持参させ、学びを振り返る目的でお互いのファイルをシェアする時間を設けた。その後、その感想を同アンケート用紙の後半に自由記述させた。「ゼミによってやり方が全く異なっていた。事前に何を調べるかグループメンバーに知らせるとするのは良いアイデアだと思った。発表者は大変だが、とても理解が深められる」「他人の発表を再度自分でレポートを作るという事が違っていて驚き、話し合いを活発化するために書記を設けていなかったと聞いて、全員が参加出来る良い方法だと思いました」「ゼミで取り上げている話題が違って、資料を見ていておもしろかった。お互い頑張ったことが確認できて良かった」「お互いのゼミで行って

いたことは違いましたが、成果物を見せてもらって、やっていることは違っても身につけた力は同じだなと思いました。お互いに今日身につけた力をこれからの学びに生かしていきたいです」などの記述を得た。一方、「基礎学習セミナーの振り返り」アンケートの別項目で「役にたたなかった学習」として「要約・考察による学習は、レポート形式が変更されたこともあり、戸惑うことが多く、あまり力がつかなかった」「自由研究の進行具合として毎回発表を進める形式の授業であったが、世間話に話が脱線し、発表する時間が短くなったこと」などの記述を得た。これらから示唆されることは、教員間の指導の一貫性と、教員内の指導の一貫性の大切さである。具体的な指導方法は異なっても、指導指針としての科目目的・目標をしっかりと軸に置いた授業実践と教育効果を実感させるゼミ運営、必要に応じた教員間の指導内容の共有を今後も継続する必要があると示唆される。

2. 基礎学習セミナーを通しての学生の学びの内容分析より

内容分析の結果から、6つのカテゴリが基礎学習セミナーの科目目的・目標に概ね合致することから、学生は基礎学習セミナーの科目目的にもある大学生としての「基礎能力」の学習成果を概ね得ていると言える。「基礎学習セミナーを通して(感じる)、最も大きな自分の変化」とは、すなわち「最も学んだこと・得たこと」と解釈し、以下に考察する。『討論の能力』が身についたと考える学生が最も多く、特に発言力が伸びたことを実感している学生が多い。さらに全てのカテゴリから「積極的(能動的)に発言した」と「積極的(能動的)に取り組んだ」についての記録単位のみを抽出すると、その出現頻度は27%であり、学生の3割近くが「積極的に発言し、取り組めた」と評価していることがわかった。続く「相手の意見を踏まえて発言できる」「傾聴の姿勢が養われる」では、アカデミック・リテラシーに必要な要素である「他者意識」が養われていることが伺えた。経済産業省では、平成18年2月産学の有識者委員会にて、「職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎的な力」を3つの能力(12の能力要素)から成る「社会人基礎力」として定義づけている²⁾が、この社会人基礎力の能力要素である「主体性」「発信力」「傾聴力」に通ずる力が身についていると言える。

次に、『集団の中でのリーダーシップとメンバーシップ』が身についたと考える学生が2番目に多いことが示されたが、さらに「自信」についての記述を見ると、全体のカテゴリから8%の記録単位で「自信」という言葉を用いて「基礎学習セミナーで変化したこと」として記述していることがわかった。この背景には協同学習の原理が働いていると推察する。協同学習の定義は「学生が自分自身の学びと学習仲間の学びを最大限にするために共に学び合う学習法」³⁾である。その効果は、「認知(科目内容の理解)」、「態度(協同の認識、動機づけ、学習・

仲間・学校の見方、価値観)」、「技能(学習スキル・読解スキル・コミュニケーションスキル・対人関係スキル)」に大別され、これら3つの側面(認知、態度、技能)で期待される学習効果を、同じ授業のなかで「同時」に獲得できる点が協同学習の最大のメリットであると言われている⁴⁾。したがって、基礎学習セミナーでは、より確かな学力を身につけるために、協同学習の原理と効果を理解し、学びの動機付けへの配慮と共に大学生としての学びの構えづくりを目指したい。

近年の本学学生の特徴として「4年生になっても文章が書けない」実態が検討課題としてあり、前任者からの「書く作業やレポートの指導を中心に」という申し送りを踏まえて、今年度の少人数ゼミの指導で強調した学習項目であったが、内容分析の「自己の思考を言葉や文章に表現できる」カテゴリの出現頻度が13.5%と低い。一方、11項目で構成した「基礎学習セミナーの振り返り」アンケートで本報告の分析対象外の項目「全授業で合計して何回「書く作業」を行いましたか?」について、41名の平均回数は10回であり、学生はかなりの時間を「書く作業」に費やしていることが明らかである。また、前述の「事前・事後自己評価、学生・教員評価の比較」の統計結果に示されているように「1. 読み・書く等の力」は平均値が学生4.10、教員4.14と高い評価を示しており、書く量をこなしたことの一定の効果はあったことが推察される。しかし、学生自身は以前と比較して書く力が「伸びたとは考えているが、内容分析での記述の出現頻度が低いことから、「最も伸びたとは考えていない」ことから、さらなる「自己の思考を言葉に表現する訓練」が必要であることが示唆される。ちなみに「書く作業」の副次的効果として、「パソコンの入力速度が上がったこと」が一番の大きな変化だと思うや「レポートをまとめるということを意識しているせいか、発表の細々したところまで集中して聞くようになった」などの記述が示すように、パソコンの入力スキルや傾聴の姿勢など、大学での学修に必要なスキルや能力には好影響であったことが伺える。

『日常の学習上必要とされるリテラシー』『自らテーマを設定する力、資料を収集し活用する力、まとめて発表する力』が身についたとするカテゴリの出現頻度は低い。11項目で構成した「基礎学習セミナーの振り返り」アンケートで内容分析に用いていない質問項目「困難だと感じたことは何か」で「要約」とした学生が全体の約15%、「文献や情報を収集して活用し(まとめ)、発表すること、相手にわかりやすく話すこと」とした学生は約22%だったことも前述の2つのカテゴリの出現頻度の低さを指示する結果と言える。テーマに沿った文献を収集する情報検索および収集力、得た情報を元に自分の考えを言語化する力(書く力、論理的な思考力)、相手に理解できるようにわかりやすく伝える力、発表準備にいたるまでの方術など、これらは学生が苦手とする能力であるので、今後の指導実践に効果的に生かす必要があるこ

とが示唆された。

3. 基礎学習セミナーの目的・目標の妥当性

内容分析の結果から、基礎学習セミナーの科目目標である5つの目標項目が抽出されたことから、科目の目的・目標の妥当性については示されたと言える。しかし、「1.読む力、書く力等の基礎的な能力が身についている」は、読む力と書く力は異なる能力であると考えられるので、学生の学習成果をより適切に反映する項目の検討が必要である。なお、事前・事後評価表は、基礎学習セミナーの目的・目標が達成できたかどうかを図ることを目的としている。事前・事後評価表の項目については、より目的・目標に対応した項目内容を検討する必要がある。

V. 結論

本看護学科で実施している基礎学習セミナーにおいて、以下の教育効果を得ていることが明らかとなった。

1. 社会人基礎力の能力要素である「主体性」「発信力」「傾聴力」「柔軟性」「情報把握力」の必要性が認識でき、滋養されつつあった。
 2. 他者と協調・協同する重要性を認識できた。
 3. 「自分の言葉で書く力」や「要約」の訓練の必要はまだあるが、レポートの構成（序論・本論・結論）を理解し、適切な言葉を使用し、文章に表現する必要性を認識できた。
 4. 課題を通して基本的 IT スキルが向上した。
- なお、より良い教育効果を得るために得られた課題としては、「教員間の指導の一貫性」と「教員内の指導の一貫性」の大切さを認識する必要性が示唆された。また、科目目的・目標をしっかりと軸に据えた授業実践と教育効果が出るゼミ運営をさらに検討する必要が推察された。

VI. 本報告の今後の課題

本報告では、初年次教育について客観的知見を得ていないので今後の研究課題としたい。しかし、初年次教育に関する先行研究は近年急増しているものの、実際どのような授業内容が効果的かは、各大学に応じて個別の風土があると考えられる。そのことから、本学の初年次教育の実際を明らかにすること、また本学に適した効果的な教育内容を検討していく必要がある。本報告では、基礎学習セミナーの教育効果に焦点を置いたため、学生自身の学習面における改善したい点（反省点）や授業運営についてのコメントといった学生の内面的な側面やニーズに十分に焦点を当てられていない。またデータ分析過程においての信頼性の確保についても不十分であった。そのため多角的な側面を持つ「教育効果」の分析としては不十分である。

一方で、大学教育の善し悪しは一講義の成果に左右さ

れるものではなく、全学体制で初年次教育の充実に取り組むことによって本質的な教育効果の提供が可能になるものと考ええる。「どのような看護学生を育てたいのか」という学生観を教員間で共有しそれを日頃の教育実践に生かすために「論理的思考」、「看護学概論」など専門や教養の枠を超えた初年次の教育に関わる科目同士の連携、また学修センターなど関連部署との連携にも努める必要がある。連携の中で、適確な学生観察に基づいた適確な教育観を持って「確かな学力づくり」に取り組んでいきたい。

■引用・参考文献

- 1) 川嶋太津夫：初年次教育の意味と意義，濱名篤・川嶋太津夫編，初年次教育－歴史・理論・実践と世界の動向，丸善，3, 2006.
- 2) Berelson, B.: Content Analysis, in Lindzey, G. Aronson, E.(ed.): Handbook of Social Psychology, v.1, Addison-Wesley publishing Company, Inc. 1954.
- 3) 経 済 産 業 省：http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/（2015年9月29日現在）
- 4) Smith.K.A.:Cooperative learning: Making “group work” work. In T.E. Sutherland & C.C.Bonwell(Eds.), Using active learning in college classes: A range of options for faculty. New Directions for Teaching and Learning, No.67. San Francisco: Jossey-Bass, 1996.
- 5) 安永悟：活動性を高める授業づくり―協同学習のすすめ，東京：医学書院，77-78,2012.
- 6) 岡村千鶴・加藤基子・清野純子：看護学科の初年次教育における助言教員ゼミを通しての学び，帝京科学大学紀要,10：251-259,2014.

学修センター 2 年目前期の活動報告

増田郁子¹ 新妻規恵² 森祐二³ 相川由紀夫⁴ 高田雅弘⁵ 増田秋希⁵

An Interim Report of the 2nd-Year of Learning Center

Ikuko MASUDA¹, Norie NIIZUMA², Yuji MORI³
Yukio AIKAWA⁴, Masahiro TAKADA⁵, Aki MASUDA⁵

2014 年 4 月、学修センターは、本学の教育目的である「神を全ての価値の源として真理を探究し、自己と他者の尊厳を重んじ、より良い社会の形成のために貢献できる」人物像を実現する一助とするために「主体的に考える力を持つ人材の育成」をめざし、学生の主体的な学修をサポートすることを目的として開設された。発足 2 年目を迎えた学修センターの取組み、および振り返りと今後の課題について述べたい。

I. 学修センターの概要

学修センターは、図書館内にあり、図書館開館時間内に利用することができる。月曜日から木曜日の 19 時 40 分から 21 時 40 分の 2 時間については、隣接した大教室 (60 人収容)、図書館、情報処理センターも活用することができる。その時間帯においては、今年度より開設されたキリスト教教育専攻科の研修生が常駐し、学修センターの管理および学生の支援に当たっている。

II. 学修センターの役割

(1) 初年次教育における学びの構えづくり

大学での学びの本質は、「講義、演習、実験、実習、実技等の授業時間とともに、授業のための事前の準備、事後の展開などの主体的な学びに要する時間を内在した『単位制』により形成されている」(2008 年中教審答申)が、新入生の多くは、大学における学修時間の要求に応えられるような学修習慣がなく、学修に対する意識も低い。そのため学修センターでは、1 年生に対しては月曜

日と水曜日の週 2 回の学修センターにおける学修を義務付けている。これは学修習慣の形成と大学生としての学びの構えづくりを目的としている。

自律的主体的な学修を習慣化するための前段階としてはある程度強制力を持たせることも必要であると考え、今年度は開始時間の出席確認に加え、終了時間にも退出確認を行い、遅刻・欠席者には個別に声掛けを行うなどの働きかけをした。

(2) 学び合いの空間づくり

学修センターはまた、キャンパス内での夜間における協同学修の場所と時間の確保を目的の一つとしている。中教審答申にあるような「生涯学び続け、主体的に考える人材」を育成するには、学生自身が自ら問題を発見し解決していくような能動的な学修 (アクティブラーニング) や他者と協調・協力して課題を達成する協同学修によって訓練される必要がある。本学においても基礎学習セミナーを始め多くの授業で取り入れられており効果を上げているが、そのための学び合いの場として学修センターが機能している。

(3) 自学自修の場づくり

当然のことであるが「自主的、主体的」学修には他者との学び合いだけではなく個における学びが求められる。そのため場として隣接する図書館だけではなく、今年度より情報処理センターも学修場所として認めた。また、図書館をより良く活用してもらえよう、司書による特別プログラムも実施し、自学自修を進めるための一助とした。

1 三育学院大学 寮監 Dorm Master, General Affairs Section, Saniku Gakuin College

2 三育学院大学 看護学部 School of Nursing, Saniku Gakuin College

3 三育学院大学 学修センター長 Learning Center, Saniku Gakuin College

4 三育学院大学 図書館主事 Library, Saniku Gakuin College

5 三育学院カレッジ キリスト教教育専攻科学生 Student of Christian Education Course, Saniku Gakuin College

Ⅲ. 学修センター活用プログラム

大学の学修に必要なかつ有効であると思われる事項については、最初の20分から30分の時間を用いた特別なプログラムを企画実行した。1年生に対する企画プログラムは6月初旬までに集中しており、学修の習慣や構えがある程度ついたとみられる中旬以降は、出欠席確認後各自の自主的な学修時間を保証した。

実施内容は以下のとおりである。

※(全)は全学年対象プログラム

※(N2)(N3)は各々看護2、3学年対象の補講

表1 学修センター 企画プログラム

月日	テーマ	担当者
4/6	学修センターの活用	森祐二
4/13	『学ぶ』ということ	増田郁子
4/20	看護学生の学修	後藤佳子
4/22	図書館ガイドツアー	相川由紀夫
4/27,29	ノートテイキング	増田郁子
5/11	レポート攻略術	増田郁子
5/13	新聞活用術	相川由紀夫
5/25	私のタイムマネジメント法	看2年生2名
5/27	図書の活用	相川由紀夫
5/28	(N3) 母性看護：補講	篠原良子
6/1	私のタイムマネジメント法	看3年生1名
6/3	私の学修法	看3年生1名
6/9,11	(N3) 心筋梗塞の患者の看護技術：質問応答	遠田きよみ
6/10	(全) データベースの活用法	相川由紀夫
6/23	(N3) 大腿骨骨折の女性の看護技術：解説	遠田きよみ
6/30	(N2) 看護技術各論Ⅳ：補講	安ヶ平伸枝

Ⅳ. 学修の実態調査結果

前期終了時(7月17日)に看護学科1年生に対し「学修に関するアンケート」を実施した。昨年は5月に実施しているため単純に比較することはできないが、同一項目については昨年度のアンケートと並べて表示した。アンケート対象者数と回収数は、昨年度が50名で50、今年度は46名で46である。比較のため図の数値はすべて%で表示した。

【Q1、Q2、Q3】学修時間について

Q1 平日の学修時間は昨年度とほぼ同じであるが、Q2 週末の学修時間が増えている。これはアンケート実施時期の違いによるものであると考えられる(図1～2)。

Q3. 大学に入学して学修時間が増えた、やや増えたと

いう学生は両年度とも約66%である(図3)。

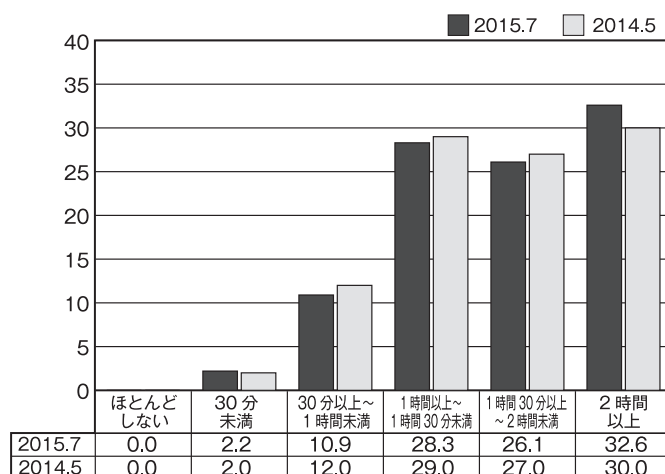


図1 平日(月～木)の一日の平均学修時間(%)

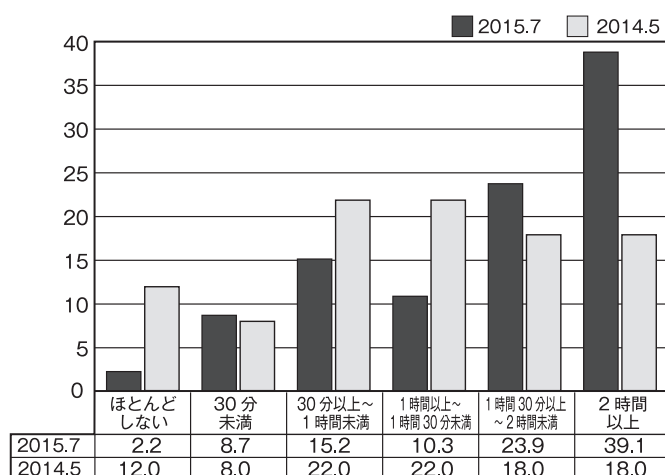


図2 週末(金～日)の平均学修時間(%)

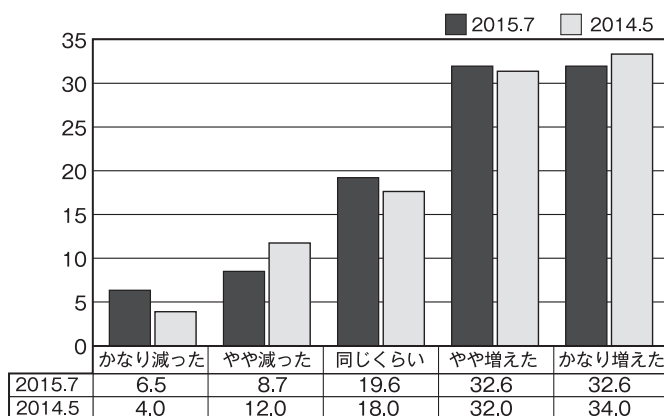


図3 入学前年までと入学後の学修時間の変化(%)

【Q4、Q5】取り組みやすい曜日、取り組みにくい曜日

学修への取り組みやすさは、その曜日のプログラム(部活やその他の活動)、次の日の講義や課題によって大きく左右されるのではないかと考えられる。そのため昨年と今年では、月曜日以外に大きな違いが出た(図4～5)。

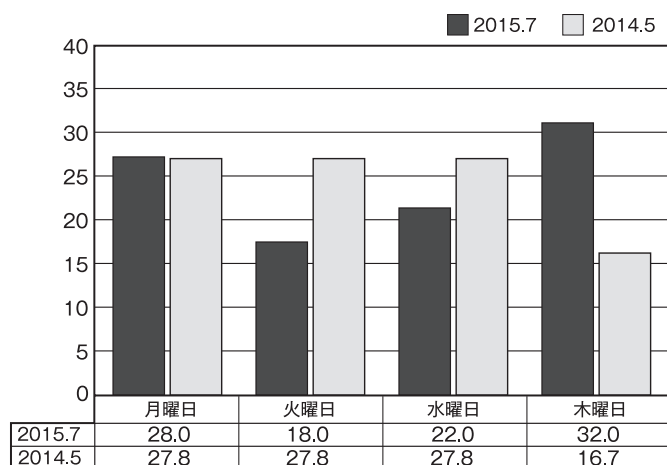


図4 平日(月～木)で一番学修に取り組みやすい曜日(%)

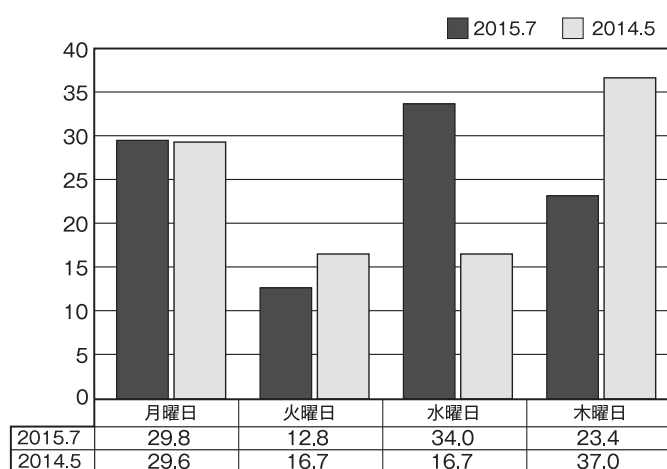


図5 平日(月～木)で一番学修に取り組みにくい曜日(%)

【Q6】最も時間をかけて取り組んだ学修

昨年同様、宿題や課題に最も時間をかけて取り組んでいる。昨年より若干多いものの予習や復習、その他の自己学修に取り組む学生すべて合わせても 24% である。Q1 で 2 時間以上学修する者は 32.6% であったが (図 6)、1 年生の前期の段階ではまだ課題や宿題で満足している学生が多いのではないと思われる。自ら課題を持ち、自主的・主体的に学修することのできる学生の育成にはまだ仕掛けが必要である。

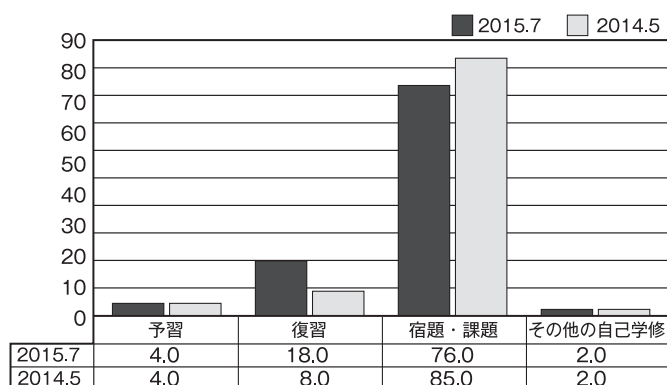


図6 学修センターで最も時間をかけて取り組んだ学修(%)

ちなみにベネッセ教育総合研究所の「第2回大学生の学習・生活実態調査報告書[2012年]」(大学1～4年、有効回答数4911)によると、授業の予習をする学生(あてはまる、まああてはまるの総計)は32.6%、復習をする学生は(あてはまる、まああてはまるの総計)は39.5%、その他の自主学習者(あてはまる、まああてはまるの総計)は57.9%となっている。但し、本アンケート項目(「学修センターで、最も時間をかけて取り組んだ学修はなんですか?」)とは質問内容が異なるため比較できない。ベネッセでは大学での授業の取組みについて26項目にわたって調査しており、積極的に自主的に学習する学生は2割弱との結果であったが、本学でも次年度は同項目で調査し、比較する予定である。

【Q7、Q8、Q9】学修しやすい時間、場所

これらの結果については、その理由について調査する必要があるが、Q7の結果から夜型の学修習慣を持つ学生が多いことがわかる(図7～9)。

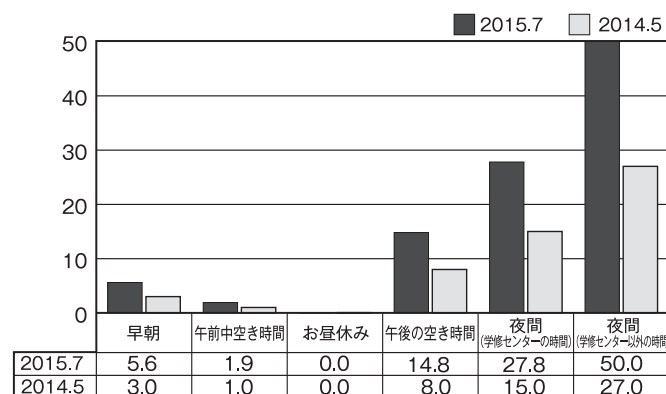


図7 平日で一番学修できた時間帯(%)

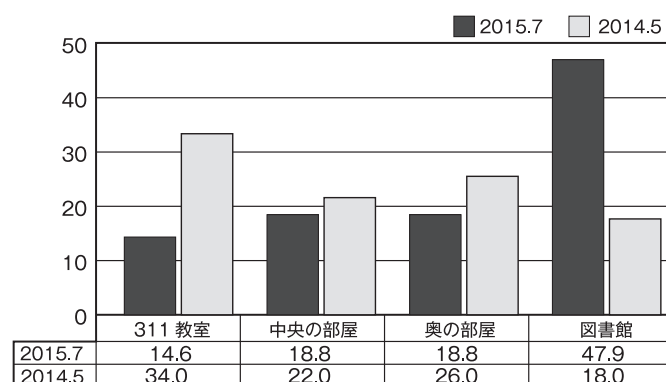


図8 学修センターで最も学修しやすかった場所(%)

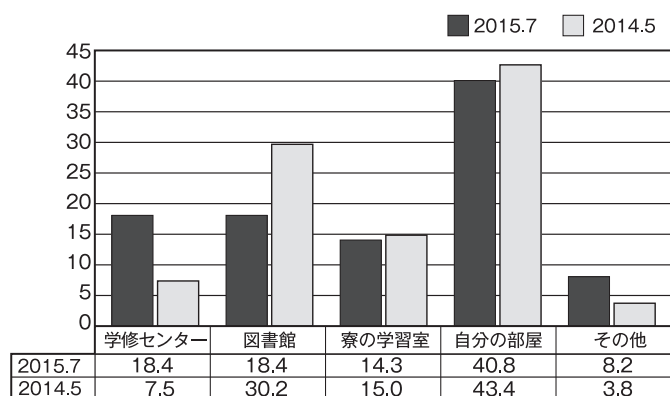


図9 キャンパス内で最も学修しやすかった場所 (%)

【Q10】学修習慣は身についたか

今年度2時間以上の学修習慣が「かなりついた」、「少しついた」と実感している学生は53.2%である(図10)。前期終了時点においても半数程度の学生しか学修時間を確保できていない現状がある。

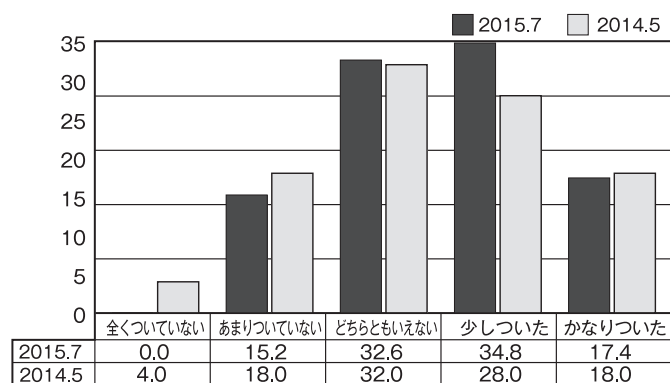


図10 毎日2時間以上の学修週間は身についたか (%)

【Q11】学修センターは授業に役立つか

学修センターに来ることが授業に「とても役立っている」、「やや役立っている」と思う数値が、昨年の39.2%から62%に大幅に増加した(図11)。学生の声としては、協同学修の場としての有効さ、特別プログラムや補習への高評価、教員がいる時には直接指導を受けられることからの満足感などが挙げられた。

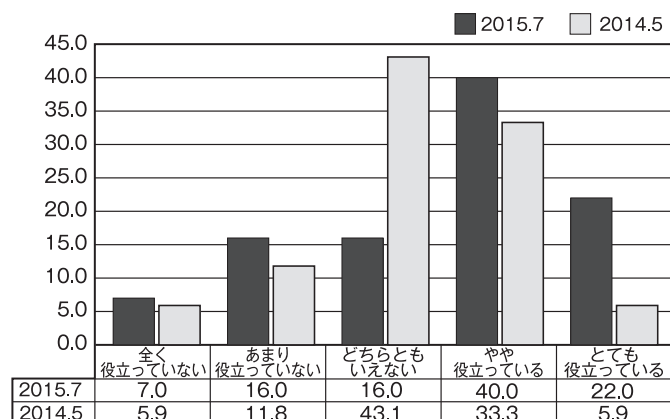


図11 学修センターに来ることが授業に役立っているか (%)

【Q12】後期も2時間以上の学修を継続するか

95.5%の学生が継続したいと答えていることから、ほとんどの学生が2時間以上の学修時間の確保が必要であるとの認識を持っていることがわかる(図12)。

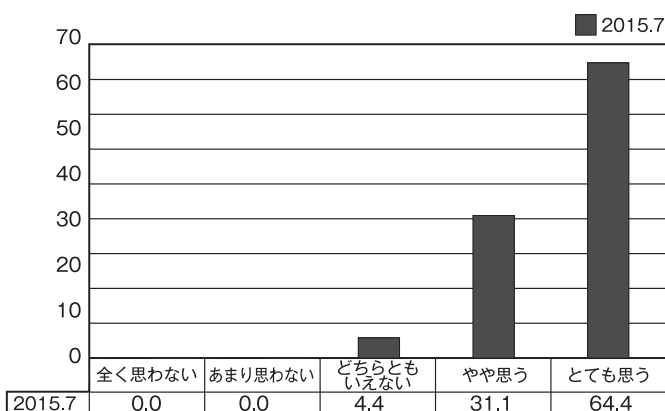


図12 後期も毎日2時間以上の学修を継続しようと思うか (%)

【Q13】協同的な学修は有意義か

81.4%の学生が協同的な学修は自分にとって有意義だと思っていることがわかった(図13)。理由については、「皆で色々な意見を出し合うことは有益である」、「グループ活動なら他の人の意見を聞けるので自分の知識も増える」、「個性は多様な人間関係の中で磨かれていく」などの学生の声を聞くことができた。

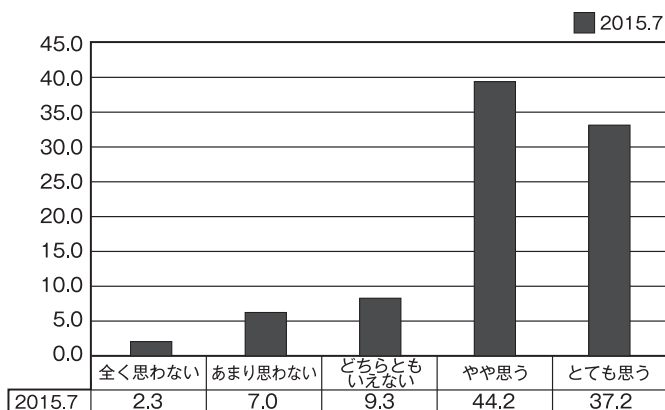


図13 協同的な学修は有意義だと思うか (%)

V. 成果と課題

学生が学修への意欲をもって自主的・主体的な学びに向かい、学修の成果を上げるために学修センターが果たすべき役割とは何か。私たちスタッフが自身に問いつけた課題である。そのために学生の生活や学修の実態を観察し、アンケートを実施した。また、全員とは言えないもののある程度の学生から直接声を聞き、学修センターのニーズの把握に努めた。

その結果を踏まえて、先に示した3つの役割を学修センターはどの程度果たすことができたか振り返ってみたい。

まず、「初年次教育における学びの構えづくり」であるが、そのために企画した様々なプログラムについては概ね好評価を得ており、大学における学修についての良い意識づけを行うことができたと自負している。また Q12 で 95.5% の学生が 2 時間以上の学修を継続したいと答えていることから、学修時間の確保が必要であるとの認識を持たせることはできたと推察するが、Q.11 から 2 時間以上の学修習慣が「かなりついた (17.4%)」、「少しついた (34.8%)」と実感している学生は多くない。学寮における他学年の学生の様子からも、学修習慣の形成にはなお多くの課題があると考ええる。この問題を踏まえて、後期はタイムマネジメントを中心に据えた取り組みを行う予定である。しかし、学修習慣や学びの構えづくりについては、学修センターだけで解決できる問題ではない。学部・学科の教員、学寮との連携が必要であると考ええる。

次に、「学び合いの空間づくり」であるが、日を経るごとに協同的な学修が活発になされる様子を見てとることができた。学び合いのグループが図書館内のあちこちに自然に出来上がり、時間制限のある課題を達成するのに、ひとりでなく複数で取り組むことの効果を体験している様子も伺えた。Q13 の好評価も学び合いの空間としての学修センターの存在に支えられているのではないだろうか。また、学修センターに行くことを義務付けられた曜日を協同学修の日とし、その他の曜日を自己学修の日と決めて計画的に学修する学生も増えつつある。今後は移動式のホワイトボードを設置するなど環境整備をしていきたい。

3 点目は「自学自修の場づくり」であるが、図書館が隣接してあることによる効果は大きい。個人によって学修の型やニーズは異なるが、資料が身近にあり、様々なタイプの学修の場（教室、個別ブース、大机、など）が準備されており、その中の好きな場所で好きなように学べることは、やる気を後押しする上でも有効であったと考える。自己の課題に集中して取り組む姿が多く見られた。しかし、そこでの学びはまだ与えられた宿題や課題がほとんど (Q6) であって、自主的、主体的な学修とは言い難い。1 年次はまず成すべきことから、と考えているが、2 年生以上でも自主的、主体的な学修に取り組める学生はほとんどいない現状を思うとき、学修への意欲や動機づけを如何に成すべきか、どのような方法で成すべきかを早急に検討する必要がある。

それ以外の成果として、学校の校舎内でしかできないことと、寮でしかできないことに気づき、学ぶ環境にに応じて学修に取り組んでいる様子が伺えた。また教員が来たり、研修生が常駐することで「常に誰かに見てもらっている」という感覚が、安心感や意欲に影響していると考えられる。他の学生の学修の様子を見ることができるので刺激になるという学生もいた。また、他学寮生との交流にも良い役割を果たした。

教員にとっても、学修センターは、学生の様子を知るまたとないチャンスとなり得る。学生を正しく観察する

ことによって、適切な課題の提供や授業実践に役立てることができる。

しかし、学修センターの在り方によってはその存在が逆に学修意欲を削ぐ結果となる場合もあるであろう。学修センターでの活動をひとつの訓練ととらえた時、目的と選択と見通しの 3 点がそのウィークポイントになりやすい。学修センターでの活動の意義を明確にし、目的を明示すること。強制だけではなく、自由に選択できる幅を持たせ、それを明示すること。この訓練期間を通してどのような力が身につくのか、いつまで訓練が続くのか見通しを持たせる必要もある。そうすることで、学生の心理的なストレスを軽減し、より前向きに学修センターでの活動に参加できると考える。

また、今は初年次教育に集中しているが、三育学院大学生としての質の保証や国家試験対策につながる他学年への学修支援も考えていかなければならない。学修センターが何をどこまで進めるべきか、学部・学科の教員との連携をどうするか、考えるべき課題は多い。

しかし、学生のより良い学びが神と人に奉仕する人物づくりにつながるとの確信のもとに、スタッフ一同尽力していきたい。



←学科の異なる学生をも巻き込んだディスカッション



↑テーブル席で



↑個別ブースで



←実生活から語られる先輩の知恵の言葉は、1 年生のニーズに合致しており、大いに参考になった様子であった。



←2 年生向けの補講。希望者のための夜の時間を用いた補講は、学びを深めるよい機会となった

寮における報告生活環境改善の取組みから

伊能雅代¹ 諸見里優子²

Report in the Dorm from the Living Environment Improvement Approaches

Masayo INO¹, Yuko MOROMIZATO²

I. はじめに

2012年9月から2014年6月までの間の寮の整理整頓に関する生活環境改善の取組みを行った。きっかけは、外部施設実習に行ったときに利用した宿泊施設で整理整頓が上手ではないという報告をたびたび受けていたこと、寮内を部屋検査していると整理整頓に改善の余地があると寮監が感じていたこと、寮生から掃除分担に偏りがあり特定の寮生ばかりが掃除をしているという苦情がたびたびあり対応する必要があった事があげられる。取り組んだ2年間の記録を報告する。

II. 寮の建物の形態

- 4人1ユニットの寮
1ユニットに附属している施設
- ・キッチン（冷蔵庫、電子レンジ、ガスコンロ、流し）
 - ・洗面所
 - ・トイレ
 - ・浴槽つき浴室
 - ・洗濯機
 - ・生活スペースの部屋：ベッド、机、椅子、本棚各4組
 - ・ベランダ

III. 寮の利用の期間

学部3年生の9月から4年年生の6月まで（約9ヶ月間）。

IV. 取組み項目の実施

取組み項目の実施年月、内容、結果については表1、表2を参照。

表1 1年目の取り組み

月日	実施事項	実施内容と結果
2012年9月	部屋検査シート1（図1）を使用開始	戸締り、スイッチオフ、布団たたみを中心に部屋検査をする。部屋検査実施日は、毎週月曜日の午前中として現在まで続いている。
2012年11月	部屋掃除記録（図2）を使用開始	同室者の中で掃除をする人の負担に差があるという苦情に対応するため、どのように掃除を分担しているか客観的にとらえるために使用開始。 結果 部屋検査への意識が高まり、部屋で協力することが自然になり、不満を言う学生が激減した。2013年10月に部屋掃除記録の提出を終了。
	部屋検査シート2（図3）を使用開始	部屋検査シート1になかった項目、（ゴミ、机の整理整頓を追加）
	部屋検査シート1の使用終了	
2013年2月	部屋検査シート3（図4）を使用開始	2013年2月から使い始め2015年9月現在使用している。ひとつひとつの項目は簡単でそれほど時間をかけないで得点できるものと、時間が少々かかるものも全て1項目5点とした。
	部屋検査シート2の使用終了	
	部屋検査全部屋80点以上を目標にする	部屋検査の目標を全部屋80点以上に上げて6月までに達成を呼びかける。 結果 全部屋80点以上2013年6月に達成。 男子部屋も女子部屋と同じように達成。2013年2月～6月に100点到達部屋はなし。

1 三育学院大学 総務課・アドミッションオフィス（前寮監）
General Affairs Section and Admissions Office, Saniku Gakuin College
2 三育学院大学 総務課・寮監
General Affairs Section and Dorm Master, Saniku Gakuin College

号室の皆様へ

年 月 日 : 寮監・寮役員

部屋検査のためにお部屋に入りました。以下の点について確認しましたのでお知らせいたします。**確認サインをしてこの連絡用紙を寮監室へ返却ください。**
今後も寮内の整理整頓、また安全のためにご協力をお願い申し上げます。

☐戸締まりとスイッチ OFF が全てできていました。

☐布団が全てたたまれていました。

※以下のところができていませんでした。

☐キッチンの照明 ☐キッチンの照明 ☐ガスパネル

☐浴室乾燥機 ☐浴室照明 ☐トイレ照明

☐洗面所照明 ☐洗面台照明 ☐洗面台コンセント

☐洗面台曇り止め ☐部屋の照明 ☐エアコン

☐机の照明 ☐窓 ☐窓の鍵

☐玄関の鍵 ☐Bed の布団たたみ

☐その他 ()

※部屋民全員の確認サイン _____

図 1 部屋検査シート 1

号室の皆様へ

年 月 日 : 寮監・寮役員

部屋検査のためにお部屋に入りました。以下の点について確認しましたのでお知らせいたします。
*** 確認サインをしてこの連絡用紙を寮監室へ返却してください。**

戸締まりが全てできていました。	玄関		
ごみが全て捨ててありました。	個人のゴミ	部屋のゴミ	
	生ゴミ	分別ゴミ	
布団が全てたたまれていました。	1 のベッド	3 のベッド	
	2 のベッド	4 のベッド	
スイッチ OFF が全てできていました。	キッチン照明	シンクの照明	
	ガスパネル	洗面所照明	
	洗面台照明	洗面台コンセント	
	洗面台曇り止め	部屋の照明	
	エアコン	トイレの照明	
	机の照明		
浴室換気扇が ON になっている。			
個人机と本棚が整頓されている。	1 の机	3 の机	
	2 の机	4 の机	

コメント :

部屋民全員の確認サイン

図 3 部屋検査シート 2

部屋掃除記録 (次の月曜日に集めます。)

★自分が担当したら名前を記入しましょう (実行した人の名前を記入します)

★仕事は皆で分担しましょう (仕事場仕事を分担する様に部屋の中でも仕事を分担しましょう)

月日	*換気	*キッチンシンク	ガスコンロ	*ゴミ捨て	換気扇フード	浴槽内外	洗面台&シンク	トイレ	床の掃除機かけ	*クイックルワイパー
	●朝起きたら窓を開けて空気を換える	●食器類が片付いている ●水垢がない ●排水溝に残飯がない	●油污れが落ちている ●壁の油汚れもない	●可燃・不燃・プラスチック・ペットボトル・ビン・缶が分別されている ●生ゴミ捨て	●フードカバーはつるつるになっている ●フードシートに油がたまっていない	●滑り・ざらつき・カビがない ●排水溝に髪の毛などゴミがない	●鏡がきれい ●シンクに汚れがない ●排水溝に髪の毛やゴミがない	●便器の内外をきれいにする ●床 ●汚物が捨てられている		
月										
火										
水										
木										
金										
土										
日										

アドバイス 1 : 三角コーナーの生ゴミは出した人がそのときに片付ける。
アドバイス 2 : 浴室の排水溝の髪の毛は自分で片付ける。

図 2 部屋掃除記録

月 日	号室	合計点	点
項目	5点満点	コメント	
戸締まりが全てできている			
ゴミが全て捨ててある (シンクの生ゴミ含む)			
床がきれいになっている			
床に私物が置いていない			
スイッチ OFF が全てできている			
浴室換気扇が ON になっている			
キッチンがきれいになっている			
浴室がきれいになっている			
トイレがきれいになっている			
洗面所がきれいになっている			
換気がしてある&部屋がにおわない			
玄関の靴がそろえてある			
ベッドの布団がたたんである	bed		
	bed2		
	bed3		
	bed4		
机の上が整頓されている	机 1		
	机 2		
	机 3		
	机 4		

部屋民確認サイン

* 部屋検査当日サインをして寮監室に返却してください

図 4 部屋検査シート 3

表2 2年目の取組み

月日	実施事項	実施内容と結果
2013年6月	入寮手続きの導入	学生部から承認をもらい以下の手順で入寮手続きを実施した。 入寮手続き 1. 入寮説明会 （寮の規則や方針に含め整理整頓や部屋検査についても説明。） 2. 入寮申込書提出 （寮の規則や方針を理解したうえで入寮意志を決定するという手順を通して、入寮する学生の意識を高めようと試みた。） 3. 入寮希望者面接（一人5分程度希望者全員） 4. 入寮誓約書提出 5. 入寮許可書発行（学生部より） 結果寮生が各自責任を持って寮生活をするようになった。整理整頓や掃除だけでなく寮の方針や規則全体に対する寮生のとらえ方が変化して協力を得られるようになった。
2013年7月	寮内不用品の撤去	寮内の備品以外の残留物品をすべて撤去。部屋をすっきりさせ、整理整頓や掃除をしやすい環境を整えた。また、退寮する時は入寮する時と同じ状態にして退寮するように説明。入寮時の部屋の状態を一律にした。持ち主のいない物品が寮内に存在しないようにした。 結果寮生は自分の持ち物に責任を持つようになった。また、退寮時の掃除の時間も短くなった。以前は22時までには掃除が完了せず翌朝に繰り越していたが2013年以降は22時以前に完了するようになった。
2013年7月	各部屋に備品かご設置	掃除用品等の備品がはっきりわかるように、寮で支給されるものを一つのかごに入れ各部屋に設置。 結果寮配布の物品とそれ以外が区別され備品以外のものが放置されたまま残留しなくなった。
2013年9月	布団のたたみ方、そうじの仕方のオリエンテーション	第1週目に布団のたたみ方と、掃除の仕方について各部屋を巡回し説明する時間をとった。 結果最初に説明を受けて寮生活をスタートしているので、後から注意をされたり、部屋検査で減点されたりすることが減少した。
2013年10月	生ゴミ捨て袋配布	生ゴミはキッチンの三角コーナーに捨てられたまま放置されることの多いごみで、口頭の注意では改善がなかった。そのため、生ゴミは出した人がすぐにその場で小さい袋に入れて処理をするよう説明して、小さいプラ袋を各部屋に配布した。 結果部屋検査時に生ゴミ放置はなくなった。
	サフランポイント券（図5）を使用開始	部屋検査をしたときに、総合点が高得点な部屋にポイントを進呈（80点以上に1ポイント、90点以上に2ポイント）した。また特にきれいな項目（布団の四隅が揃ってシワなくたたまれている、蛇口がピカピカに磨かれているなど）にポイント券を進呈し、お菓子や、アイス、ケーキなどと交換できるようにした。 結果ポイントがたまってくと寮生の楽しみとなり、寮監との良いコミュニケーションツールになった。
	最初の部屋検査100点到達部屋にケーキ進呈を発表	同10月に3部屋同時に100点を達成 2013年9月～2014年6月の間の記録 100点件数12件 99点以上100点未満17件
	高得点部屋の公表	部屋検査が終了したら速やかに高得点部屋を発表した。寮生はどのくらい得点できているか関心が高い。
	減点箇所の理由の付箋はり	部屋検査で減点された箇所に明確な理由と改善メモを付箋に張って残すようにした。 結果寮生のなぜ減点されたかをその場で解決。減点に対しての苦情を減らした。



図5 サフランポイント券

V. 取組み後の変化

整理整頓に関する取組みは、開始から4年目を迎えた。2年目からのスタイルを引き継ぎ3サイクル目になった。開始時に比べ整理整頓や掃除面で改善されている。また、寮生は明るく積極的になったと感じられる。いつも清潔感のある部屋になり、部屋掃除分担の不公平感の苦情も聞かなくなった。当初の達成項目になかった良い効果もいくつか見られた。表1、表2に表せなかったものをいくつか挙げると

- ・部屋検査の得点の平均点は上昇して、寮生は100点を目指すようになり、100点をとることができるようになった。100点を取るために同室者が協力をしあうようになった。
 - ・1週間の生活で月曜日の部屋検査のために準備しながら生活をして日曜日にまとめて掃除をすることをしなくなった。計画的整理整頓ができるようになった。
 - ・寮監が学生をはめることが多くなった。
 - ・上級生から下級生へ掃除方法が伝授されるようになった。
- 等が挙げられる。

VII. 取組みの振り返りと今後の課題

取組みを進めるために大きく機能した仕組みは、入寮手続きの導入、部屋検査シートの改良（現在はシート3（図4）を使用）、不用品撤去と考える。

入寮手続きの導入（表2）は、寮内で協力を得ることが難しかった事柄について、寮のルールや方針をしっかり理解したうえで入寮してもらうことにより、協力を得る準備になった。

部屋検査シート3はどこをどのくらいきれいにするか明確にする役割を果たした。整理整頓と掃除の基準は各自に差がある。例えば掃除の分担が公平でなくて困る、机の上にいつもスナックの空き袋が置きっぱなしになって

いる、洗濯物を片づけずに積み上げたままにして困る等はそのために発せられる苦情で、なかなか寮生間では言い出せず、言っても聞いてもらえない。困っているが改善できないという難しい課題だった。今はそのような苦情はなくなっている。

寮生は基準が明確になり、相互の協力が得られる体制があれば、自ら進んで整理整頓と掃除に取り組むようになっていった。

不用品の撤去は、整理整頓や掃除をする環境を整え、どこをどのようにするかの見通しを立てやすくした。寮のものでもなく自分のものでも他人のものでもないものが存在するところを整理整頓、掃除することはやはり難しい。不用品撤去後の2013年からは80点達成、100点達成の期間が短かった理由のひとつと考える。

ゴミ捨て袋配布、サフランポイント券配布、高得点部屋の公表、減点箇所の理由の付箋はり、取組みをさらに後押しした。現在（2015年度9月から）は90点台後半の点数を取る部屋が大半である。その為、100点という点数を評価する為に100点を達成した部屋にはポイント券を多く進呈している。学生自身が80点達成すれば良いという意識から、100点を連続して達成する事を目標とするようになった現在、学生達の意識は確実に向上したと言える。

寮生活を始める際に短期間でクリアできる項目と、全員がクリアするまでに時間を長く要する項目とがある。項目をクリアする事を困難にしているのが技術的な問題であるか或いは意識的な問題であるかを分析することにより、より質の高い指導へとつなげられるのではないかと思う。またアンケートを実施することにより学生が客観的に自己の成長をみることができ、寮生活において習得し得る様々な能力（時間管理、整理整頓、他者と協力することなど）を更に伸ばせるように取組みたい。取組みに協力してくれた寮生ひとりひとりに心から感謝を表したい。

三育学院大学の看護教育を振り返る —先輩教員へのインタビューから—

浦橋久美子¹ 山口道子¹

Looking Back of Nursing Education at the Saniku Gakuin College —From the Interview to a Pioneer Teacher—

Kumiko URAHASHI¹, Michiko YAMAGUCHI¹

2015年3月19日に三育学院大学看護学部FD研修会が「三育学院看護教育の伝統を受け継ぐ」と題し、大竹芳子先生をお招きして行われました。大竹先生の講義では、これまでの三育学院の看護教育(以下、三育看護教育)¹⁾で大事にしてきたもの、受け継ぐべきものが示され、87年という歴史の重さをあらためて自覚した時でもありました。本対談では、研修会では聞けなかったことについて大竹先生にお答えいただきました。

本学の看護教員の多くは、セブンスデー・アドベンチスト(以下、SDA)²⁾に所属しており、看護教育も三育学院で学んだといういわば生粋の三育っ子で三育看護教育が染みついています。しかし、いわゆる外部からきた教員の多くは、三育の歴史に驚き、三育看護教育とは何か自問自答することを経験することでしょう。そのような教員にとって、本対談が、三育看護教育に少しでも近づく機会となるかもしれません。

学生の主体的な学修の保証、それが大学教育

浦橋：本学の前身である東京衛生病院看護婦学校が、杉並区天沼に開設(1928年)されてから87年が経ちました。その間、三育学院の看護教育は、専門学校、短期大学(以下、短大)への改組、2004年には短大の専攻課程として地域看護学専攻科の設置などを通して発展してきました。そして、2008年に4年制大学(以下、大学)として新たにスタートしました。80年という伝統がある中で、わざわざ大学にした経緯を教えてください。

大竹：大学が求める教育をしっかりとしようということを考えました。社会が看護の大学教育を求めているという背景もありますが、SDA教団の中に看護大学を必要としたということがありました。広島三育学院高等学校の高校生(以下、広島の高校生)に看護大学へ行きたいというニーズがあり、SDAのポリシーを持った広島の高

校生が他大学へ行くこともありました。広島の高校生にはSDAポリシーを持って大学で看護を勉強してもらいたいと思いました。その思いは高校の先生や保護者からもあがっていました。また、世界のSDAの中で日本だけが看護大学がなかったこともありました。日本のSDAの看護教育の質を更に向上させたいという希望がありました。また、地域からの要望もありました。当時(2006年頃)、南房総地区には看護大学がありませんでした。大多喜町はもちろんですが周辺の市町村からも、是非、大学へという声があがっていました。

浦橋：大学化に向けて、長い歴史があるがゆえに苦労されたこともあると思います。お聞かせください。

大竹：当時(2006年頃)の文部科学省の担当者に、「講義は15時間、学生が自分で学んできて授業を受ける。だから講義で詰め込むという授業ではないですよ。これが大学教育ですよ」ということを言われました。15時間の授業を受けるのに30時間自分で勉強するという自ら学修するのが大学教育ですね。学生自身が学ぶ必要を感じて学ぶ教育、すなわち主体的学修ですね。必要を感じて、勉強しなくちゃと思わないと勉強をしない。特に臨地実習では、一律ではなく学生の能力に合わせて課題を与える。能力のある人には能力に合う課題を与えないと、やる気が出ない、達成感もない。学生が必要を感じて学ぶ大学教育を目指そうとしました。

浦橋：主体的な学習の保証をしていくための教員の取り組みが非常に大事ですね。このことは大学全般に言えることです。

看護に不可欠な態度教育、それを寮教育で実践する

浦橋：看護教育の中で三育学院ならではの取り組みは何かありましたか？

大竹：三育教育の柱のひとつである生活教育として、

全寮制にするということでした。養成所・専門学校時代から3年間全寮制が三育教育の大きな柱のひとつでした。短大になって学生から全寮制が受け入れられにくくなり通学も認めました。しかし、大学にするなかで1年間だけでも必要ということで、全寮制を1年次に義務ということにしました。その理由は、看護に不可欠な態度教育の重視です。寮という集団生活の人間関係の中での自由と規律を体験することで、自由もあるけどその中には規制もあって、ちゃんとやらなければならないということを学ばせたいと思いました。いわゆる生活教育です。私が学生時代はもっと厳しかったです。それこそ歩き方からね。「あなたの足音はすぐにあなただとわかります。もうちょっと静かに歩きなさい」と言われるくらいに…。マナーは人間関係の基礎です。そして教えられなければならないと思うのです。今、お子さんも少ないし、子どもさんに個室を与え、共働きでお母さんも仕事があるという現状では礼儀作法を家庭で教えるには限界があります。行動はその人の人柄・人間性をあらわすと思います。人間は神様ではないので、みえるものを通してその方を見ますよね。ひとつひとつの動作、顔の表情だとか、そういうものを通して、この人はこういう人なのかと推論ですが想像しますね。ですから社会人として専門職としてのマナー、言葉遣いや表情、礼儀作法、態度を大事にしたいと思うのです。

看護教育とスピリチュアリティ

浦橋：三育看護の基盤はキリスト教育にあると言えますが、先日の先生が講師をされたFD研修会（以下、研修会）に参加し、土台ではなく融合、キリスト教教育と看護教育が融合され三育看護教育として創られているのではないか、それこそが三育看護教育の特徴ではないかととらえました。そして、そのなかでスピリチュアリティという概念が大きな意味を持っています。

山口：高橋義文先生³⁾は、「宗教（キリスト教）教育はひとつの柱（側面）ではない。三育教育の全体の「基盤に関わる」とおっしゃっています。

大竹：スピリチュアリティ（霊性）は、身体面、心理面、社会面に中心に関わっているように思います。しかし、看護は人間を統合体としてみますから、人間を構成している各部分（側面）は、相互に密接に関わり、調和をしようとしている存在であると捉えています。

山口：鈴木恵子先生⁴⁾が、「霊、身体、心理、社会をひとつずつ側面としてとらえるのではなく、霊が全てに働いていて、身体、心理、社会を統合していく」と仰っています。

大竹：そうですね。モデル(円)で示すと、スピリチュアリティ（霊性）が円の中心にあって、その周りに身体、心理、社会があるというふうに…。

浦橋：そうすると、身体と心と社会と霊は同じ次元でないと理解できます。心、身体をつくっているのが霊であると、三育学院大学のシラバスに「生理的・心理的・

社会的・スピリチュアルな側面において調和のとれた健康を目指し……」とありますが、スピリチュアルを基盤として生理的・心理的・社会的側面において調和のとれた…としたほうがよいのではないのでしょうか？

大竹：そうですね。これに対しては学院全体で討議したらよいですね。私たちは神が人間を創造された時、ホリスティック（完全）に創られた。スピリチュアルな存在として創られ、人間同士の関係の中に心を癒すようなスピリチュアリティがあったという理解をしています。いろいろな方がスピリチュアリティについて書いておられますが、どう定義しているのでしょうか？

浦橋：学問的な定義については認識不足ですが、本学の新任教員対象の理念研修（2014年7月～2015年1月に学長企画で実施）の最終回にスピリチュアリティとは何かという議論をしました。そこでは、人間そのものを形成する土台になるもの、人格形成、人間を人間たらしめている人間の本質でないかということになりました。看護界では、現在、スピリチュアリティは個を中心にしてみえています。スピリチュアルペインでもその人の苦しみは何？というふうに個人をみえています。私は公衆衛生看護学が専門なので、集団とか、地域のスピリチュアリティとはなんだろうと考えます。宗教学的なことはわかりませんが、神様が天地創造された。では地を創造された時に、その地域に与えたスピリチュアリティは何なのか？そこに住んでいる人が形成していくものなのか…？公衆衛生学的に、地域のスピリチュアリティとはどのようなにとらえるのか私には説明できませんし、まだわからない。

大竹：看護は個人をみるとき、Aさんという個人をつくっているのが地域社会、一番小さい単位が家族、ヒトが人間になるのが環境（社会）なので、どういう人に育てられたのかというそういうものを同時にみえていますね。

浦橋：看護師は個人を取り巻く環境をみていて、保健師はその環境、地域に、直接、働きかけていきます。地域の習慣を変えたり、良いところは伸ばしていくということがあります。その時、地域のスピリチュアリティをどのようにとらえていくのか。個人が元気であって、その個人が元気であることで家族も元気になる、その家族も家族としての機能が果たせていればそこにいる家族成員も元気になるという関連性がでてきて…。これは、個人を基本にみえています。一人ひとりが自分らしくいられるための地域への看護が公衆衛生看護でもあります。そこに住んでいる人たちが集まる地域、地域には伝統があり、地域の文化があり…そういう地域の中でのスピリチュアリティとは何かと考えると大変難しくなります。

大竹：私は多くの人間は支えられることによって強くなれるのだと思います。支える人が誰もいなかったら看護師が支える。今、地域では孤独死だとかいろいろな問題がありますけど、地域のサポートがよいと個人も幸せになる、そういう意味では公衆衛生というか地域看護が

非常に大事だと思います。公衆衛生看護については全くの素人なのでよくわかりませんが、地域社会、地域を構成している文化の中のスピリチュアルケアは、集団の一人ひとりが、特にリーダーが重要になるかもしれません。

スピリチュアリティをどう定義するかということになります。ソクラテスが言っているのですが、人間はただ生きるだけでなく、よりよく生きる、では、よりよく生きるとはどういう生き方なのか、人間はなぜ生きるのか、どう生きるのかという人間の根底にあるもの、そういう部分にスピリチュアリティがあるのではないかと思います。

山口：そうですね。そういうところにはたらきかける、よりよく最後まで生きるためにそれを支えるのが看護職ですね。テーマとしては地域であっても、終末期であっても…。

大竹：私の専門は母性看護学ですが、そこでは、例えば親になるというのは大変なことです。子どもをどういうふうに育てていくかは、自分の生き方が子どもに影響してきます。そういうところでスピリチュアリティが関わってきます。

浦橋：宗教色が強い三育看護教育では最初からスピリチュアリティという概念はあったのでしょうか、世界的に認知されるようになったのは1990年代にWHOの委員会で検討したところからだと思います。私はWHOの委員会報告には衝撃を受けました。そして、看護学や医学の世界でよく使われるようになりました。でも公衆衛生看護学では他の看護専門領域や医学界のように使われているという感じはありません。公衆衛生看護学では、エンパワーメントという概念、その人がもっている内なる力をどのように引き出すのかが課題となります。たとえば、母子保健では母親が持っている育児する力、それを保健師が引き出して地域でいきいき育児ができるような社会を（その地域に関係する人、組織で）つくっていく過程が地域における健康づくりですが、そこにはスピリチュアリティという言葉は出てこないのが現状です。エンパワーです。どうしてなんだろうという疑問が自分の中にあります。

大竹：ナイチンゲールがその人の持っている力を引き出しましようと言っているのと同じですね。看護は自然治癒力というかその人の力を引き出すために日常生活を整えていきましよう。傷病兵たちが命を取りとめていったのは、ナイチンゲールがその人に希望を与えたことです。きれいに床を磨いたこと、新鮮な空気や日光があたるようにしたこと、それも重要ですが、大切なことは生きる希望を与えたことです。スピリチュアルケアですね。その人の力を引き出す（エンパワーメント）は、スピリチュアルケアでもあるのではないのでしょうか。WHOの健康の定義は改訂されませんでしたが、“spiritual well-being”は健康に不可欠なものであるという認識は高まったと思います。

浦橋：2年生の授業である事例を出したら、名原壽子

先生⁵⁾もこの事例を出していましたと学生が教えてくれました。私は、事例を対象の力をどう引き出すのかというのに活用し、エンパワーメントという定義で教えました。三育看護では、スピリチュアリティということになるかもしれないと付け加えましたが…。

山口：名原先生は、日頃から、「そういうふうには（スピリチュアリティとは）日本語で訳されてないけど、ナイチンゲールは、“看護覚え書”で最初からスピリチュアリティをだしていたんでしょ」と仰っていました。

浦橋：三育学院の先生たちはスピリチュアリティと教えるけど、保健師はエンパワーメントという概念。これからも本学で看護教育をしていくことを考えると、スピリチュアリティを公衆衛生看護学の中でどのように位置づけ教えていくのか、明確にすることが（私の）課題です。

山口：そういえば、公衆衛生看護学領域で、スピリチュアルケアとかスピリチュアリティということは聞いたことがないですね。

大竹：公衆衛生看護学ではどうして取り上げないのでしょうか。私はどの看護領域にもスピリチュアルケアはあると思います。看護以外でも人間を対象とした職業にはあると思います。

浦橋：ことばは使われていなくてもやっています。いろんなところでいろんな表現はされているけど、それがまったく同じかどうか、近いものがあるとは思いますが、学問として教える時には整理していきたいと思います。

大竹：スピリチュアリティをいろんな方が定義をしています、まだまだ本質的に十分ではない状況ではないのでしょうか。大学設置準備時に「スピリチュアルケア」の科目を30時間置きました。先日、ある先生と話したとき、「ホリスティック・ナーシングケア⁶⁾」の科目を置いて、その中でスピリチュアルケアを取り上げた方が良いのではと言われました。科目名をスピリチュアルケアと置いたときには、スピリチュアルをどう定義してそのケアを学ぶのか、コンセンサスを得て行うことが難しいでしょうとご指摘をいただきました。

浦橋：教えるということはそういうことです。

大竹：三育は、聖書を土台においてスピリチュアリティを捉えます。

浦橋：それも1つの方法ですが、一般的にとらえ方、クリスチャン以外のとらえ方も教育には必要ですね。

大竹：スピリチュアルケアの授業では、履修要項をみますといろんな定義を文献から学んでいますね。いろんなものを学んで自分が選択するという部分が必要ですね。

スピリチュアリティ（霊性）の成長は、 聖書・折ることから、そして人間関係の中で育む

浦橋：先生は、「聖書のいう霊性は、神との関係が深められていくことによって成長する」と研修会で話され

ました。WHOは、スピリチュアリティについて宗教的なものではないという見解を出しています。私もそう思います。スピリチュアリティはみんながもっているものだからです。クリスチャンは聖書あるいは祈ることでスピリチュアリティを成長させていくのでしょうか、宗教がない人はどのように成長させていくのでしょうか。

大竹：そうですね。研修会では、私は、聖書という霊性は神様との関係において成長すると言いました。神様の恵みによると思っています。それはすべての人に与えられていると思っています。

山口：しかし、浦橋先生の質問は、宗教のない人、神様とのかかわりのない人はどういう風にスピリチュアリティを成長させていくのかということです。

大竹：私は、社会的規範、倫理だと思います。

浦橋：そのことは3.11（2011年東日本大震災）で出てきました。いわゆるソーシャルキャピタルがしっかりしている地域の人たちの方が、生き活きとして、早く復興できたということがありました。先生が仰っている社会的規範という影響は大きいと思います。ただ、三育看護教育を否定する訳ではありませんが、宗教の面から見たらこうだよ、一般的にはこうだよというのがないと教育はできないのではないかと思います。

大竹：倫理学がありますね。倫理って社会の中で生きていくために人間が守るべき道、今日、倫理観が失われていて、命の大切さも失われているのかもしれない。聖書や書物を通して、人の言葉を通して、いろんな人を通して教えられて、人に迷惑をかけちゃいけないと親から教えられ…。それが規範となっています。

宗教とか聖書がないときは、他者が教えてくださる部分があって、人が生きる道とはこういうものと教わりますね。このように人格とか人間性だとか、品性というのは人間関係のなかで育っていくと思います。神様は人間を創造されたとき、スピリチュアリティを与えて下さいました。ですから、スピリチュアルの成長は、何もないところからではなくて、創造時の完全な状態が、聖書でいうと人間は神から離れたために不完全になったそれを取り戻すこと、回復させることです。人間関係の中で自分と向き合い、他者と向き合い、スピリチュアリティは成長していくのではないのでしょうか。

臨地実習の体験場面への意味づけと教員の関わり

浦橋：霊性はもともと人間に備わっているもので、人間関係の中で成長していくという考え方ですね。そのために、三育看護教育では寮教育を実践の場として提供しているということもいえますね。

さらに、三育看護教育では、実習も大事にしてきたということを研修会で触れられています。看護の厳しさを学生が身をもって体験するのは実習ですね。

大竹：そうですね。自分で判断して、実践して、評価

するところの専門職としての厳しさです。その厳しさを実感するために教員の関わりが大事です。1学年50名と少人数制にしたのもそこにあります。

浦橋：その厳しさを学生にどのように教えていくのかという課題はありますが、本学の実習を振り返ってみたいと思います。山口先生は実習で何を一番大切にされていますか？

山口：看護観です。看護って何というところですか。私の専門は基礎看護学領域なので、実習した場面で、アッ、これだと思えるものを切り取り教材にします。その場面を振り返り、患者さんの反応はこうで、あなたが支援したことはこうで、それで看護とはなんだろうと考えさせて、理論と結びつけるという過程を一番大切にしています。そのために、一緒に看護を提供することもあれば、看護師が患者さんといいい関わりをしていて三育看護師としてここを学んでほしいところは、学生を呼んでその場に入らせていただきます。

大竹：経験から学ぶということを研修会でも話しました。学生の経験からの学びは浅いので、そこに教員が関わらなければなりません。観察したことをどうとらえた（判断）からどのような介入をしたのか、それがなかったら看護の良し悪しは問えないですね。

浦橋：学生が考えたことを引き出し、それに意味づけしていくということを大事にしたいですね。

山口：そのためには、教員は学生とディスカッションしていきたいと思っています。このオブザーベーションには客観的データと主観的データがあがってきますから、それに対する意味づけには、判断のところで病態生理がでてきます。毎日、観察して記録しているわけだから、昨日より悪化しているのはどうしてだろうとアセスメントしていきます。この過程で、学生の経験を大切にしています。よい学びに教員の関わりが不可欠であることを実感しています。

浦橋：経験の意味づけ、そして経験知から理論に。経験をどうやって理論に結びつけるのかというのが大学教育では大切です。

山口：私もデューイ⁷⁾が大好きです。実践したことを反省的に思考することで学ぶという反省的实践という考え方は看護教育にもフィットします。どの教員もそこを大事にしていると思います。学生は経験をそのまま通り過ぎてしまう、だから教員が意味づけをしていく。これが大事だと思います。「今の患者さんの反応を観た、こういう風にあなたが膝かけをした時、すごくうれしそうな表情をしたでしょう」というと、学生はあーと気づき、そのうえで、「それは看護では、ナイチンゲールが言っているこういうことだよ」とか、「ちょっとカーテンを閉めると眩しそうにしている顔が落ち着いて、あなたに何か話だしたでしょう」と言わないと気づかないというのがあります。

大竹：先生が学生の行動をみていないと……。

山口：だから、私は場面探して精一杯ですよ。すべて

の学生の行動につきあうことは不可能です。そのため指導者としてしっかり連携をとって、「こういうところを大事にしたい」と伝えおくと、指導者は「今日こういうことがありましたよ。こういうことの経験をしています」と報告してくれます。そしてカンファレンスでそれを取り上げて、学生たちははじめて自分たちの経験したことによってという意味があったのか気づきます。

看護の価値・誇りを伝えることのできる教員へ

大竹：これから看護師となる人たちなので看護の厳しさと同時に、看護の価値と喜び、そしてこういう看護師になりたい、あー楽しいな、看護師になったらもっと楽しいんだろうなと思って欲しい。そのためには教員に看護の価値を（教員自身の）経験から学生へ伝えていただきたい。教員がロールモデルになってほしいと思いますね。

山口：私が看護学生で小児実習のカンファレンスの時に、先生から看護ってこうだよと教えてもらった。それが楽しくって、楽しくってしょうがなかったという経験があります。本当に楽しかった。学生が看護の誇りに触れていける体験ができるようにしていきたいですね。

浦橋：最後に、長く三育看護教育へ携わっていらっしやった先輩として、また、大学の設置に関わったお立場から、これからの三育看護教育へ期待することを是非お聞かせください。

大竹：「三育学院的“Do for others”を考える」という特集記事（三育学院ニュース、2014、No.2）を読みました。「『だから、人にしてもらいたいと思うことは何でもあなたがたも人にしなさい（Do for others what want to do for you）』（マタイによる福音書7.12）の、“Do for others”（他者への貢献）をモットー（行動規範）としています」とありました。三育学院の目指すホリスティック・ナーシングケアは、キリストの言葉を具体的に実践する看護です（建学の精神）。イエス様の生涯は、人間の尊厳・価値の回復にありました。「三育ナース」はそのイエス・キリストを模範とした実践です。まさに、“Do for others”です。どうぞ、そのような「三育ナース」を先生方がモデルとなって育てて下さい。ご自分の看護力、教育力のレベルアップは、それぞれの自覚のもとになされるでしょう。先生方が三育学院の教育理念・使命の基、仲よく、楽しく働く姿を見せてください。学生はその姿を通して三育学院大学で看護を学んで良かったと思うことでしょう。三育学院が一貫して教育の主眼としてきた「人間として最も大切なものは何か」の探求を、学生たちが卒業後の人生の中でも大切にしていってほしいと心から願うものです。三育学院の看護教育をどうぞよろしくお願い致します。

浦橋：私たち教員は、87年という歴史を誇りにし、三育マインドを持ちながら新たな看護の創造ができる教

育をしていきたいですね。先生には、私たちの先輩として今後も相談相手になっていただきたいと思います。どうぞ、これからもよろしくお願いします。

■注

1) 三育学院大学の変遷

1896年（明治29年）：SDA教団（プロテスタント系キリスト教）の宣教活動開始。ウィリアム・C・グレンジャー宣教師来日。2年後、東京麻布に「芝和英聖書学校」開校

1919年（大正8年）：東京杉並村天沼に「天沼学院」開校。小学、中学、高等部を併設

1926年（大正15年）：千葉県袖ヶ浦市に男子部移転。名称を「日本三育学院」とする。天沼学院は「日本三育女学院」と改称

1928年（昭和3年）：「東京衛生病院看護婦学校」天沼に開校、後「東京衛生病院看護学院」に改称

1948年（昭和23年）：「財団法人三育学院」に改組し、「日本三育学院神学校」と称する

1950年（昭和25年）：東京衛生病院看護婦養成所と名称変更。2年後、厚生省の認可を受ける

1951年（昭和26年）：日本三育学院神学校は「学校法人三育学院」に改組。2年後、「日本三育学院カレッジ」と改称

1971年（昭和46年）：「三育学院短期大学」英語学科の認可を得る

1974年（昭和49年）：「東京衛生病院看護婦養成所」をカレッジに移管し、「三育学院カレッジ看護学科」と名称変更

1976年（昭和51年）：専修学校発足に伴い、カレッジを「専門学校三育学院カレッジ」と改称

1978年（昭和53年）：専門学校・短期大学は千葉県袖ヶ浦市より夷隅郡大多喜町久我原へ移転

1987年（昭和62年）：カレッジ看護学科を短期大学看護学科へ改組転換

2004年（平成16年）：短期大学に専攻科（地域看護学専攻）を設置

2007年（平成19年）：12月、「三育学院大学 看護学部看護学科」認可

2008年（平成20年）：「三育学院大学」開学、看護学部看護学科を設置

（三育学院大学パンフレット3pより抜粋）

2) セブンスデー・アドベンチスト（SDA：Seventh-Day Adventist）

三育学院大学設立母体の宗教法人（キリスト教プロテスタント）

3) 高橋義文

元三育学院短期大学学長 神学者 R. ニーバーの研究家

4) 鈴木恵子

元三育学院大学看護学部教授 専門は小児看護学

5) 名原壽子

三育学院大学名誉教授 専門は公衆衛生看護学

6) ホリスティック・ナーシングケア (Wholistic Nursing Care)

看護を行う者とその看護を受ける対象者が、共に人間の尊厳と回復の維持、心と身体と霊の調和のとれた健康を目指し、知性、身体、霊性の統合体としての人間の全体的な回復を支援する具体的な看護である。

(三育学院大学履修要項 2015 年度版 p 1 より抜粋)

7) ジョン デューイ (John Dewey : 1859 - 1952 年)

アメリカ人の哲学者、教育学者、心理学者。経験による教育を重視し、看護学教育にも大きな影響を与えた。

■プロフィール

大竹芳子

東京衛生病院看護婦学院卒業後、東京衛生病院にて看護師として勤務。その後、助産師資格を修得して、母校ならびに三育学院専門学校・三育学院短期大学看護学科教員。短大学科長時代に短大地域看護専攻科設置と、看護大学設置準備室長および準備委員として大学の立ち上げにかかわる。

浦橋久美子

千葉県医療技術大学校卒業後、市町村保健師して活動。その後、保健師専門学校設立準備室、専門学校教員を経て看護大学教員。2014 年から三育学院大学看護学部教員。専門は公衆衛生看護学。ノンクリスチャン。

山口道子

三育学院カレッジ看護学科卒業後、神戸アドベンチスト病院で看護師として勤務。その後、三育学院大学看護学部教員、専門は基礎看護学領域。生粋の三育っ子。

(対談は、2015 年 3 月 27 日 10 時から 12 時に大竹先生のご自宅で行われたのをまとめた。)

三育学院大学紀要投稿規程

1. 投稿者の資格

投稿者は原則として三育学院大学の教育に携わる教員（非常勤講師を含む）とする。ただし、以下に掲げる物は投稿資格者とする。

- 1) 三育学院短期大学・専門学校三育学院カレッジの教員（非常勤講師を含む）
- 2) セブンスデー・アドベンチスト（SDA）教団の関連機関で教育に携わっている者
- 3) その他、紀要委員長承認が得られた者

2. 投稿原稿の種類

- 1) 投稿原稿の種類とその内容は以下の通りである。

(1) 研究論文

- ① 原著：研究論文のうち、独創性が高く、新しい知見が論理的に示された論文。
- ② 研究報告：内容・論文形式において原著論文には及ばないが、研究としての意義があり、発表の価値が認められる研究論文。実践および事例に関する研究も含む。
- ③ 短報：原著と同じく研究・調査などで得られた知見を速報的に書かれた論文。
- ④ 総説：特定の主題について、多面的に国内外の知見を収集し、当該主題について総合的に学問的状況を概説し考察した論文。

(2) その他

- ① 活動報告：実践的な活動をまとめたもので、当該領域において参考になるような報告。教育実践の報告、研修報告など。
 - ② 寄稿・提言などの紀要委員会が適当と認めたもの。
- 2) 原稿は未発表のものに限る。

3. 倫理的配慮

人および動物が対象である研究は、倫理的に配慮し、その旨を本文中に明記する。

（研究倫理審査の承認を受けた場合はその機関名と承認年月日を投稿原稿表紙および本文に記載する。）

4. 投稿手続き

投稿を希望する者は、紀要委員会が発表した期日までに提出するものとする。

一旦投稿した原稿は返却しない。

※提出するもの

- 1) 投稿申込み：必要事項を記入した「投稿原稿表紙」
- 2) 原稿提出：プリントアウトした原稿4部（正本1部、副本3部）および「投稿原稿表紙」
研究論文原稿の副本3部については受付番号を明記し、著者の氏名、所属、謝辞ほか、著者を特定できるような事項は削除する。
- 3) 最終原稿提出時には、原稿1部および本文をワードファイルで保存した電子媒体（CD-ROM または USB メモリ）を提出する。電子媒体には氏名、論文タイトルを記す。電子媒体は入稿後著者に返却する。
- 4) 提出先

〒298-0297 千葉県夷隅郡大多喜町久我原 1500 TEL: 0470-84-0111 三育学院大学紀要委員長

5. 投稿原稿の採否

- 1) 研究論文の採否は、査読を経て紀要委員会で審議し決定する。
採用に際し、原稿の修正および論文の種類の変更を求めることがある。
- 2) 「2-1) -(2)その他」の投稿原稿の採否は、紀要委員会で審議し決定する。

6. 著者校正

著者校正は初校のみとする。校正時の大幅な加筆、修正は原則として認めない。

7. 原稿執筆の要領

1) 原稿の構成と表記

- (1)原稿はコンピュータを用い、本文はMicrosoft社のWord、図表はMicrosoft社のExcelで作成する。
- (2)和文原稿はA4版横書きで、1行の文字数を全角で40字(英字・数字は半角)、1ページの行数を30行とする。
文字のフォントはMS明朝、11ポイント、余白は上下左右2cmとする。本文にはページ数を付ける。
- (3)英字原稿は、文字のフォントはTimes New Roman、12ポイント、ダブルスペース、1行の文字数を半角で70字、1ページの行数を28行、余白は上下左右を2cmとする。本文にはページ数を付ける。
- (4)専門用語または引用資料以外は、常用漢字、新カナ遣い、ひらがなを用い、文体は口語体とする。
- (5)外国語はカタカナで、日本語訳が定着していない学術用語等は原則として活字体の原綴で書く。
- (6)図、表および写真には、通し番号(図1、表1、写真1など)をつけて本文とは別に一括し、それぞれの挿入希望位置を本文右欄外に朱書きする。図、表、写真は白黒とする。図と写真のタイトルは下段、表のタイトルは上段とする。
- (7)原稿には必要事項を記入した「投稿原稿表紙」を付して提出する。
- (8)「研究論文」原稿には、和文原稿、外国語原稿にかかわらず、和文要旨(400字程度)と、英文abstract(250word程度)をつける。和文要旨、英文abstractともに題、著者名、本文、キーワード(3~5語)の順に記載する。
英文abstractはダブルスペースで記載する。
- (9)「2-1) -(2)その他」の原稿については、和文要旨、英文abstract・キーワードは省略することができる。
- (10)外国語原稿ならびに英文abstractは専門家によるチェックをうけること。

2) 文献記載の様式は下記に従う。

- (1)文献記載の様式は、場合によっては各専門分野の慣習に従うこともできる。
- (2)引用文献は、文中に引用した順に番号を付け、文中の引用箇所の右肩に「¹⁾」のように番号をつける。
文献は末尾に一括して引用番号順に掲げる。
本文中で同一文献を二度以上引用する場合は、既出の番号を用い、最後に引用頁を示す。
(例) 3) 前掲書1) 23-24
- (3)参考文献は、本文の最後一括して筆頭著者名の五十音順または、アルファベット順に記載する。
- (4)著者が3名までは全員、4名以上の場合は3名までを記載し、それ以上は日本語文献では「他」、外国文献では「…et al.」と省略する
- (5)雑誌名の略記については、医学中央雑誌、日本看護関係文献集、Index Medex、International Nursing Indexに準ずる。
- (6)引用・参考文献の記載方法、順序
【雑誌】文献番号) 著者名:表題,雑誌名,巻(号),頁-頁,西暦発行年.
(例) 1) 竹尾恵子:ヒューマンケアの看護実践への具現化,日本看護研究学会会誌,27(3) 46, 2004.
2) Burkhardt, M. A.: Spirituality: An analysis of the concept, Holistic Nursing Practice, 3(3), 69-77, 1989.

【単行本】文献番号) 著者名: 表題, 出版社, 巻(号), 頁-頁, 西暦発行年.

(例) 3) 野口祐二: 物語としてのケア・ナラティブ・アプローチの世界へー, 56-57, 医学書院, 2002.

4) Frankl, V.: Man's search for meaning, Washington square Press, 1984.

【編集】文献番号) 著者名: 表題, 編集者名(編), 書名, 頁-頁, 出版社, 西暦発行年.

(例) 5) 渡辺順子: 実験研究, 小笠原知枝・他編: これからの看護研究ー基礎と応用ー, 41-55, ヌーヴェルヒロカワ, 2000.

6) Gardner, D.: Presence, In G. Bulechek & J. McCloskey(Eds.), Nursing Interventions:Treatments for nursing diagnoses(2nd ed.), 316-324, Saunders, 1992.

【訳本】文献番号) 著者名, 訳者名(訳): 書名, 頁-頁, 出版社, 西暦発行年.

(例) 7) Taylor, E.J., 江本愛子・江本新監訳: スピリチュアルケアー看護のための理論・研究・実践ー, 50-52, 医学書院, 2008.

8) Anderson, B. & Funnel, M., 石井均監訳: 糖尿病エンパワーメント, 医歯薬出版, 2001.

【電子文献】文献番号) 著者名: 表題, サイト名, アドレス

8. 著者が負担すべき費用

1) 別刷料: 別刷は1論文につき30部が無料進呈される。30部を越えて必要な場合は超過分を著者負担とする。

(紀要は著者1人に付き1部無料進呈される)

2) 図表など印刷上、特別な費用を必要とした場合は著者負担とする。

9. 著作権

掲載原稿の著作権は三育学院大学紀要委員会に帰属する。ただし、本誌に掲載された論文等の著者が掲載原稿を利用するに限りにおいては紀要委員会の許可を必要としないものとする。

附則 本規程の改正は2012(平成24)年2月21日より施行する。

三育学院大学紀要 投稿原稿表紙

投稿種別 (番号に○)	【研究論文】	1. 原著	2. 研究報告	3. 短報	4. 総説
	【その他】	1. 活動報告 () 2. 活動報告以外 ()			
原稿投稿年月日	年	月	日	(応募申込時はその日付)	
和文題目					
英文題目					
キーワード (3～5語、日本語／英語)					
1.	/	2.	/	3.	/
4.	/	5.	/		
[] 研究倫理審査：承認機関名 () 承認年月日 ()					
[] 倫理審査不要 (当てはまるほうの[]に○)					
原稿枚数 (本文： 枚) (図： 枚) (表： 枚) (写真： 枚) (原稿提出時に記入)					
著 者					
氏名 (日本語／ローマ字)			所属 (日本語／英語)		
連絡先住所・氏名					
住所：〒					
氏名：					
電話：					
Fax： E-mail：					
別刷希望部数	和文抄録文字数 (原稿提出時に記入)		英文抄録使用語数 (原稿提出時に記入)		
部	寺		語		
※受付年月日： 年 月 日 受付番号： (紀要委員会で記入)					

紀要委員会

委員長 篠原 清夫
委員 市川 光代
浦橋 久美子
松本 浩幸
近藤 かおり

三育学院大学紀要

第8巻 第1号

2016年3月31日発行

編集 三育学院大学紀要委員会

発行所 三育学院大学

〒298-0297

千葉県夷隅郡大多喜町久我原 1500

TEL 0470-84-0111（代表）

印刷 デザインワークス

〒299-4501

千葉県いすみ市岬町椎木 291-4

TEL 0470-62-6788（代表）

Edited, published, and distributed by Saniku Gakuin College,
1500 Kugahara, Otaki-machi, Chiba-ken, 298-0297 Japan

