

研究ノート

基礎看護学実習にのぞむ学生の主体性を育てる 看護専門学校教員の経験



八木美智子¹⁾, 伊丹 君和²⁾, 米田 照美²⁾

¹⁾ 滋賀県立大学大学院人間看護学研究科修士課程

²⁾ 滋賀県立大学人間看護学部

要旨 看護を学ぶ学生は入学と同時に学習への主体性を求められている。とくに看護師養成所3年課程では、看護基礎教育において学生の主体性を育てる教育を行うことが難しい現状にある。しかし、先行研究において、学生の主体性を育てる看護専門学校教員の経験については明らかにされていない。本研究の目的は、基礎看護学実習にのぞむ学生の主体性を育てる看護教員の経験を明らかにすることである。本研究では、基礎看護学実習で臨地実習指導を行っている看護専門学校教員10名を対象に半構造化面接を行った。その結果、基礎看護学実習にのぞむ学生の主体性を育てる看護教員の経験から、【教員が認識した基礎看護学を学ぶ学生のあり様】【学生の主体性を育てる工夫】【望む支援と連携】【学生との関わりで生じた思い】の4つのカテゴリーが抽出された。基礎看護学を学ぶ学生を看護学生のなかでも初学者であると認識することは、看護学生の強みと課題を理解した「経験型」の教育となり、学生の主体性を育てることにつながることを示唆された。

キーワード 学生の主体性, 基礎看護学実習, 看護専門学校教員の経験, 主体性を育てる教育

I. 背景

少子超高齢社会の中、医療を取り巻く環境は急速に変化している。以前看護師に求められていた役割は、入院医療に対応できる能力であった。しかし、現在は集中的な入院医療に対応できる能力に加え、予防・治療から看取りまで、その人らしい生活を支える在宅医療に対応できる能力も求められている。このような医療・看護を取り巻く状況の変化を踏まえ、厚生労働省では将来を担う看護師を養成するための看護基礎教育の内容と方法について検討が行われている。また、看護教育の内容と方法に関する検討会報告書(厚生労働省, 2011)において、「看護師教育において今後強化すべき内容として、状況を見極め、的確に判断する能力を育成する教育、主体的に学習する態度を養う教育が必要である」とされている。

そのため、看護学生は専門職としての資質向上のために、自ら学習し続ける必要がある(佐藤禮子, 2009)。「看護基礎教育課程に入学すると同時に、主体的な学習が求められる」(山口, 松田, 山下, 2017)。看護基礎教育における主体性の育成について加藤ら(2008)は、「学習に主体的に取り組むために、基礎教育の時期から主体的な学習の取り組みを意識づけさせ、習慣として定着させることが看護専門職として成長するために重要な要素だ

と考えられる。」と述べている。しかし、基礎看護学を学ぶ学生の特徴は、「主体的な学習態度に欠ける」といわれている(安ヶ平ら, 2010)。また、近年の学生は「生活体験の乏しさから、教育を行う上では教員の丁寧な関わりが必要となる一方で、それが学生の主体性や自立性を育ちにくくしている側面がある。」(村尾, 岩崎, 中野, 2018, 32)といった特徴がある。これらの学生の特徴からも、基礎看護学を学ぶ学生の主体性を育てる教育の必要性が示唆されている(八木, 2018)。

さらに、看護基礎教育においては、医療を取り巻く環境の変化から学ぶべき知識が増え、カリキュラムが過密

Experience of the nursing teacher of Nurse Schools ; Nurture the independence of will of the student facing the clinical practicum in fundamental of nursing

Michiko Yagi¹⁾, Kimiwa Itami²⁾, Terumi Yoneda²⁾

¹⁾ Graduate School of Human Nursing, The University of Shiga Prefecture

²⁾ School of Human Nursing, The University of Shiga Prefecture

2021年9月30日受付, 2022年1月17日受理

連絡先: 伊丹 君和

滋賀県立大学人間看護学部

住 所: 彦根市八坂町 2500

e-mail: k-itami@nurse.usp.ac.jp

になり、学生は主体的に学ぶことが困難になっていることが予測される。そのうえ、臨地実習においては、在院日数の短縮化等により目的にあった学習体験の機会が確保しにくく、技術を実践する機会が減少しているなどの課題もあり（厚生労働省，2011），看護基礎教育において学生の主体性を育てる教育を行うことが難しい現状にあることが示唆されている（八木，2018）。現に、日本看護協会は看護基礎教育検討会報告書について、「今回のカリキュラム改正案は、修行年限3年での最大幅での単位数での引き上げと考えられる。看護師に求められる能力を鑑みれば、必要十分の教育が実現したとはいえ、あるべき姿を前提とした教育内容の拡充には至っていない。」との見解を示し、これからの社会・医療に対応できる看護師を育成できるように、日本看護協会では看護師基礎教育の4年制化の実現に取り組むとしている（日本看護協会，2019）。

一方、看護師養成所における専任教員の数は、看護師養成所の運営に関する指導ガイドライン（厚生労働省，2015）において、看護師養成所3年課程では、専任教員は8名以上とし、学生が30人増すごとに1名増員することが定められている。2018年度の看護師養成所の看護教員の勤務実態等に関する会員調査結果（日本看護協会，2018）では、望ましい配置基準超60.3%、望ましい配置基準一致16.6%、望ましい配置基準未滿22.1%である。しかし、業務の負担感の軽減のために必要だと思う取り組みとして、専任教員の増員を75.3%の看護教員が回答している（複数回答）。また、担当科目以外に担っている役割として、クラス担任36.0%、学年担任（1学年に複数クラスがある場合）12.4%、チューター（修学や生活に関する相談役）32.2%が挙げられており、この結果は看護専門学校教員（以下、看護教員とする）が看護師教育以外の役割も担っていることを示している。さらに、看護専門学校では看護系大学とは異なり、看護教員の数が定められており（厚生労働省，2015）専門領域以外の複数の実習において学生指導が求められる。

そのような中、基礎看護学実習では指導に当たった指導者や看護教員の態度が実習の満足度に影響し、「臨床における学習を促進するためには、教育の質を確保することが重要であり、指導者側には豊かな教育経験が要求される。」（岩脇ら，2008）ことが明らかとなっている。また、看護学の初学者である学生が体験する基礎看護学実習の重要性について、「看護教育の中で多くの時間を費やされる臨床実習は、学内の講義や演習で学ぶことのできないことを得る機会にあふれており、看護への意識づけや興味関心を高めることのできる絶好の機会でもある。」と加藤ら（2008）は述べている。

つまり、看護学生は入学と同時に学習への主体性が求められており、看護基礎教育に携わる看護教員は、看護

学生となり患者のケアを初めて実践する基礎看護学実習において、学生の主体性を育てるために試行錯誤しながらさまざまな経験をしていることが予測される。ところが、看護教員の基礎看護学実習における、学生の主体性を育てるための教育に伴う経験について明らかにされていない。また、指導経験の豊富な看護教員が基礎看護学実習で行っている、学生の主体性促進を意図した教育方法やその効果についても明らかにされていない（八木，2018）。

したがって、基礎看護学実習にのぞむ学生の主体性を育てる看護教員の経験を明らかにすることで、基礎看護学を学ぶ学生の主体性促進を意図した教育方法や課題について、示唆を得ることができると考える。

II. 目的

基礎看護学実習にのぞむ学生の主体性を育てる看護教員の経験を明らかにする。

III. 用語の定義

主体性：自分の意思・判断によって自ら責任をもって行動する態度。

経験：実際に見たり、聞いたり、行ったりすること。それによって得られた知識や技能に加え、感覚や内省を通じて得る感情や思いも含む。

IV. 方法

1. 研究デザイン

質的記述的研究

2. 研究対象者

X県内の看護専門学校（3年課程）において、受けもち患者のケアを初めて学生主体で行う基礎看護学実習で、臨地実習指導を行っている看護教員10名を対象とした。ただし、教員経験が3年未滿の新人看護教員は除いた。

3. データ収集方法

X県内の看護専門学校（3年課程）の学校長に、本研究の条件に合う対象者の紹介を依頼した。学校長より紹介を受けた対象者には、研究者が文書と口頭で研究依頼を実施し、同意が得られたものを研究対象者とした。

インタビューでは、年齢、教員経験年数、看護師経験年数、担当領域、臨地実習指導を担当している領域、基礎看護学実習指導経験などをあらかじめ聴取した。そ

のうえで基礎看護学実習における教員の経験が明らかにできるように作成したインタビューガイドを用いて、プライバシーの確保ができる個室で半構造化面接を行った。

また、対象者が基礎看護学実習にのぞむ学生についてイメージできるよう、適宜基礎看護学実習についての内容であることを確認した。インタビュー内容は対象者の同意を得てICレコーダーに録音およびメモに記録した。調査は2020年1月から4月に実施した。

4. データ分析方法

得られたデータはすべて逐語録とし、意味のあるまとまりごとでコード化した。次に各コードを検討し、コードの類似性あるいは相違性により分類し、サブカテゴリーとした。さらにサブカテゴリーの関係性からカテゴリーを抽出し、抽象度を上げた。その後、カテゴリー間の関連を分析し、対象個々のカテゴリー、サブカテゴリーの特徴についてマトリックスを用いて比較し、共通点や相違点の発見など、さらに分析を深めた（上の式質的分析方法 2017）。

分析にあたっては、研究指導教員からスーパーバイズを受けながら進め、カテゴリー名、サブカテゴリー名が適切であるかの確認・検討を行い、分析内容の信憑性・妥当性を確保した。

5. 倫理的配慮

本研究は、公立大学法人滋賀県立大学の人を対象とした研究倫理審査委員会の審査を受け、承認を得た（令和元年10月9日受付 第737号）。また、研究対象者には、研究への参加は任意であり撤回の自由を保障すること、守秘義務の遵守、プライバシーの保護、得られたデータは研究目的以外には使用しない旨を説明し、書面で同意を得た。

V. 結果

1. 研究対象者の概要

研究対象者10名の平均年齢は49.3歳であった。看護教員経験年数の平均は13.7年であった。また、研究対象者の基礎看護学実習における指導経験の平均は12.1回であり、研究対象者全員が基礎看護学実習に加え成人看護学実習、統合実習を担当し、5領域以上担当していた（表1）。

2. 基礎看護学実習にのぞむ学生の主体性を育てる看護教員の経験

研究対象者10名の語りを分析した結果、基礎看護学実習にのぞむ学生の主体性を育てる看護教員の経験について、205のコード、21のサブカテゴリーが抽出され、4のカテゴリーを導いた（表2）。

以下、コードを《 》で表し、サブカテゴリーを[]、カテゴリーを【 】で表す。インタビューでの語りは「斜字」で表す。

1) 【教員が認識した基礎看護学を学ぶ学生のあり様】

【教員が認識した基礎看護学を学ぶ学生のあり様】というカテゴリーは、[看護学生のなかでも初学者であると思う][看護を学びはじめた学生は、素直で積極的に行動しようとする][看護に興味がある学生がいる][主体性がまだ身につけていない学生が目立つ][最近の学生は生活体験が乏しいと感じる][人との関係性が変化し、コミュニケーション力に乏しいと感じる]の6のサブカテゴリーから構成されていた。

[看護学生のなかでも初学者であると思う]では、「1年生の実習で主体性はまだ求められない」《学内と病院では環境が違うため学生は何をしていいかわからない》《看護を学びはじめたばかりなのでしかたがない》など、看護教員は基礎看護学を学ぶ学生を看護を学びはじめた初学者であると捉えていることを示すコードが含まれて

表1 対象者の概要

	年齢	教員 経験(年)	看護師 経験(年)	基礎看護学実習以外で 担当している領域実習	基礎看護学実習 指導経験(回)
A	40代	17	9	成人、老年、小児、在宅、統合	15
B	40代	18	9	成人、老年、在宅、統合	16
C	40代	10	16	成人、老年、母性、在宅、統合	9
D	40代	13	11	成人、老年、小児、母性、在宅、統合	10
E	50代	10	22	成人、老年、母性、統合	10
F	40代	8	13	成人、老年、小児、統合	8
G	30代	5	10	成人、老年、統合	3
H	50代	16	21	成人、統合	16
I	50代	18	8	成人、老年、母性、精神、在宅、統合	18
J	50代	16	15	成人、老年、小児、母性、精神、統合	16

表2 「基礎看護学実習にのぞむ学生の主体性を育てる看護専門学校教員の経験」の語りから得られた
カテゴリー表

カテゴリー	サブカテゴリー
教員が認識した 基礎看護学を学ぶ 学生のあり様	看護学生のなかでも初学者であると思う 看護を学びはじめた学生は、素直で積極的に行動しようとする 看護に興味がある学生がいる 主体性がまだ身につけていない学生が目立つ 最近の学生は生活体験が乏しいと感じる 人との関係性が変化し、コミュニケーション力に乏しいと感じる
	学生に関わり、おおよその学生の特徴を捉える 学生の学習進度や特徴に合わせて、患者選定でも工夫する 捉えた学生個々の特徴に合わせて、学生への関わりを変える 患者や他学生の力を活用し、意図的に実践できる場を整える 学生自身で気づき考えられるように、学生の思考を刺激する 次につながるように、学生の考えをじっくりと引き出す 学生自ら行動ができるように働きかける 学生が考え行動したことを支援し認める 学生が行動を振り返る機会を設ける
望む支援と連携	指導者と意図的な連携をとる 教員間で指導について調整できる環境がある 他教員からのサポートを望む
学生とのかかわりで 生じた思い	うまくいかないことへの葛藤がある 変化する学生に喜びを感じる 学生の主体性が段階を踏んで育つことを願う

いた。B氏は「もうちょっと大目に見たってほしいなっていう部分かな。細かいところには私ら（教員）でも気づかなかつたりする。安全・安楽が守れたらよいかなど思っているレベルやで。看護師さん1年目より下で見てくれるとええけど。」と語り、看護教育に携わる指導者やスタッフも看護学生を初学者であると認識し、もう少し寛大に見てほしい、という思いを語っていた。

また、[看護を学びはじめた学生は、素直で積極的に行動しようとする]では、《学生なりに教員・指導者の対応を見て積極的に行動する》や、C氏の「(1年生の学生は)『先生どうしたらいいですか?』とか、『担当の看護師さんが今なくて、さがしているけどどうしましょう?』とか。わりとわからなかったら素直に聞いてくる。」などの語りから導き出された《相談し、素直に聞いて行動する》のコードが含まれ、[看護に興味がある学生がいる]では、《看護や看護の対象に興味がある》や、B氏の「(基礎看護学を学ぶ学生は)看護を学ぶことに期待をし、希望をもっている。看護については知らないけれども。」の語りから導き出された《看護を学ぶことに期待をしている》など、看護教員が基礎看護学実習にのぞむ学生は強みをもつと捉えていることを示すコードが含まれた。

一方、看護教員は基礎看護学を学ぶ学生と関わる中で、[主体性がまだ身につけていない学生が目立つ][最近の学生は生活体験が乏しいと感じる][人との関係性が変化し、コミュニケーション力に乏しいと感じる]といった看護学生の課題を捉えていた。とくに[主体性がまだ身につけていない学生が目立つ]では、看護学生は看護学校に入学するまで、《主体的な学習を今までしていない》《主体的に(行動)するためのトレーニングを受けていないから身につけていない》のコードが含まれた。さらに[人との関係性が変化し、コミュニケーション力に乏しいと感じる]では、看護専門学校の教員は、学生のコミュニケーションツールがSNS中心となり、《コミュニケーションがうまくできない》と捉えていることを示すコードが含まれた。

2) 【学生の主体性を育てる工夫】

【学生の主体性を育てる工夫】というカテゴリーは、[学生に関わり、おおよその学生の特徴を捉える][学生の学習進度や特徴に合わせて、患者選定でも工夫する][捉えた学生個々の特徴に合わせて、学生への関わりを変える][患者や他学生の力を活用し、意図的に実践できる場を整える][学生自身で気づき考えられるように、学生の思考を刺激する][次につながるように、学生の考

えをじっくりと引き出す] [学生自ら行動ができるように働きかける] [学生が考え行動したことを支援し認める] [学生が行動を振り返る機会を設ける] の9のサブカテゴリーから構成されていた。

[学生に関わり、おおよその学生の特徴を捉える] では、学生個々の特徴に合わせて指導するための工夫を示す、《実習までにおおよその学生の特徴を把握する》のコードが含まれた。また、[学生の学習進度や特徴に合わせて、患者選定でも工夫する] では、学生個々の特徴に合わせて指導するために、《学生に合った受けもちになるように患者選定でも調整する》のコードが含まれた。さらに[捉えた学生個々の特徴に合わせて、学生への関わりを変える] では、《学生個々の特徴に合わせて(指導)方法を考える》《指導者が学生に合わせてフォローしてくれる》《少しの助言でできている学生には、さらに学習がすすむための関わりをする》《タイミングを考えて学習するきっかけを与える》など、学生個々の特徴に合わせて関わりを変えていることを示すコードが含まれた。[患者や他学生の力を活用し、意図的に実践できる場を整える] では、看護教員が、学内では《臨床に近い状況で考えさせる》、臨地実習では指導者だけでなく、スタッフ、《患者や他学生の力を借りる》また、学内・臨地実習問わずに、意図的に《学生が実践できる場を設ける》工夫を行っているコードが含まれた。

一方、[学生自身で気づき考えられるように、学生の思考を刺激する] では、《グループで考える機会を設け、刺激する》《事前課題を取り入れ、考える授業に変更した》《指導者は臨地実習と学内での学習がつながるように関わる》《学生が自分で気づけるようにヒントを与える》《学生と一緒に考える》など、学生自身で気づき考えられるように、看護教員が学生の思考を刺激していることを示すコードが含まれた。また[次につながるように、学生の考えをじっくりと引き出す] では、《指導者が学生の考えをじっくり聞いてくれる》《次につながるように学生の考えを引き出す》のコードが含まれ、[学生自ら行動ができるように働きかける] では、《学生が行動をとれるように働きかける》《学生が興味関心を持ち、行動できるように働きかける》のコードが含まれた。[学生が考え行動したことを支援し認める] では、《学生が考えたことをやらせてみる》《学生主体で考え行動したことを支援する》《意識して(学生を)認める関わりする》のコードが含まれた。

さらに、[学生が行動をふり返る機会を設ける] では、《よりよい看護が考えられるように、援助のふり返りの機会を設ける》《ふり返りでは学生のできたところを伝える》や、G氏の「今の目標達成に到達していないことははっきり伝えていかないと、学生が何をしたいかわからなかったりする部分かなと思っているので、でき

ているところだけっていうよりかは、課題のあるところもしつかり指摘して、その課題をどう克服していくかっていうことも伝えて、学生自身にも考えてもらって。」の語りから導き出した《(学生が)行動できるように伝え方を工夫し、課題のある部分も伝える》など、援助の後には意図的に振り返る機会を設ける工夫をしていることを示すコードが含まれた。

3) 【望む支援と連携】

【望む支援と連携】というカテゴリーは、[指導者と意図的な連携をとる] [教員間で指導について調整できる環境がある] [他教員からのサポートを望む] の3のサブカテゴリーから構成されていた。

[指導者と意図的な連携をとる] は、研究対象者全員の語りから構成されていた。

《病院と学校が協力して、指導方法を考える》《指導者と学生の関係を近づける》《学生のレディネスはあえて伝えない》《病院と学校の連携ができていない》《指導者と指導の方向性が同じだと感じる》など、【学生の主体性を育てる工夫】のために、指導者と意図的な連携をとっていることを示すコードが含まれた。しかし、J氏が指導者と意図的な連携をとっていても、指導者と教員のズレが生じることについて「指導者さんも3人ぐらいでローテーションしていて、昨日の指導者さんはこう言ったのに、今日の指導者さんはこうだった。そしてまた教員はこう言っている。なんていうときもあるし、できるだけ指導者さんとは差がないようにしているんですけどね。」と語るように、《(指導者と教員の)指導にズレがあると学生が戸惑う》のコードも含まれた。

[教員間で指導について調整できる環境がある] では、E氏が「会議じゃなくても、雑談みたいに話しながら、学生にどう関わったらいいとか、相談することはできる。教員同士の連携ができていてから、一人の先生が難しい学生の対応に困って、一人で悶々とする感じではなくて、困ったことがあったら、ちゃんとその時その都度相談して、みんなで方向性考えて、対応もしていくってということがされている。」と語るように、《他教員と情報を共有し、(学生指導に)差がないようにする》、学生の主体性を育てるために必要な連携として、《学生指導について、共有できる場がある》のコードが含まれた。また、[他教員からのサポートを望む] では、《主体性を育てるためのオリエンテーションの時期がわからない、準備段階でのサポートが欲しい》《実習でうまくできなかった学生への他教員からの支援が欲しい》など、基礎看護学実習に臨むための準備段階から実習後まで、他教員からのサポートを望んでいることを示すコードが含まれた。一方、《他の教員にサポートを求めるのは役割上難しい》と臨地実習指導において悩みはあるが、教員によっては、役割上サポートを求めることが難しいと感じているコー

ドも含まれた。

4) 【学生との関わりで生じた思い】

【学生との関わりで生じた思い】というカテゴリーは、[うまくいかないことへの葛藤がある] [変化する学生に喜びを感じる] [学生の主体性が段階を踏んで育つことを願う] の3のサブカテゴリーで構成されていた。

[うまくいかないことへの葛藤がある] では、《主体性よりも前に教えることがある》【学生の主体性を育てる工夫】を行っても《学生の変化には個人差がある》《主体性を育てたいが思うようにいかない》という思いや、《手のかかる学生には(主体性とは)相反する方法をとる》《教員の行動が学生の主体性を阻んでいる》など、うまくいかないことへの葛藤を示すコードが含まれた。

一方、[変化する学生に喜びを感じる] では、《臨地実習の経験で学生が変化する》や《1年生でも主体的な学習ができる》や、G氏の「中間評価がうまくいくと次の週からの(学生の)行動が変わったり、逆にある程度できていく人もさらによくなるっていう部分はうれしい。そこで背中を押してあげる、『今のままでいいんだよ』って言ってあげて、自信をもって(学生が)できるっていう部分を見れるときはうれしいですし。」のように《指導方法で学生の行動が変わると励みになる》など、学生の変化に喜びを感じることを示すコードが含まれた。

[学生の主体性が段階を踏んで育つことを願う] は、研究対象者全員の語りから構成されていた。1年生なりに、《看護師は主体性が求められる職業であることを認識してほしい》《学生自ら学ぶ姿勢をもつことができる》《学生自身で考えて判断し行動できるようになってほしい》と学生に求める主体性を示すコードが含まれた。また、D氏の「基礎Ⅱの実習で患者さんのケアで学生が主体的に(できる)と求めるよりは、グループでしっかり行動ができるようにというところで、学生自身が考えてくれて行動できたら、1年生の中での(教員が)求める主体性というところは少し達成するかな。」や、J氏の「自ら行動が取れたらいいのかなとは思いますが、ちょっとそれは難しいので、実際のところは、段階を踏んで、主体的な行動が取れたらいいな」という風に思っています。(回教を重ねて)最終的には自ら行動ができるようになったらいいな。」の語り示すように、看護教員は、基礎看護学実習にのぞむ学生を「看護学生のなかでも初学者であると思う」ことから、学生の主体性が段階を踏んで育つことを願う、《段階を踏んで学生自ら行動がとれるようになってほしい》のコードが含まれた。

3. マトリックス分析の結果

基礎看護学実習にのぞむ学生を「看護学生のなかでも初学者であると思う」と認識した5名の看護教員のうち、D氏以外の4名の看護教員は、「看護を学びはじめた学生は、素直で積極的に行動しようとする」[看護に興味

がある学生がいる]と看護学生の強みを捉えていた。一方、「看護学生のなかでも初学者であると思う」と認識していない5名の看護教員のうちH氏、I氏、J氏は、「主体性がまだ身につけていない学生が目立つ」[最近の学生は生活体験が乏しいと感じる][人との関係性が変化し、コミュニケーション力に乏しいと感じる]と看護学生の課題のみを捉えていた。とくにJ氏は実践している【学生の主体性を育てる工夫】が少ない傾向にあった。

しかし、研究対象者の看護教員全員が、「学生の主体性が段階を踏んで育つことを願う」思いをもち、「指導者と意図的な連携をとる」ことを実践していた。さらに、「看護学生のなかでも初学者であると思う」と認識し看護学生の強みを捉えていたB氏、C氏、E氏、G氏は、変化する学生に喜びを感じていた(表3)。

VI. 考 察

1. 基礎看護学を学ぶ学生に対する看護教員の認識の特徴

[看護学生のなかでも初学者であると思う]のサブカテゴリーが抽出されなかった看護教員は、基礎看護学を学ぶ学生に対して「主体性がまだ身につけていない学生が目立つ」[最近の学生は生活体験が乏しいと感じる][人との関係性が変化しコミュニケーション力に乏しいと感じる]と、看護学生の課題を認識していることが明らかになった。とくに、H氏、I氏、J氏の語りからは、「看護学生のなかでも初学者であると思う」[看護を学びはじめた学生は、素直で積極的に行動しようとする][看護に興味がある学生がいる]といった学生の強みを表すサブカテゴリーは見られなかった。J氏らのように「看護学生のなかでも初学者である思う」と認識していない看護教員は、看護学生の課題にのみ着目する傾向があるといえる。また、マトリックス分析から、看護学生の課題のみに着目している看護教員は、実践している【学生の主体性を育てる工夫】が少ない傾向にあることが明らかになった。

安酸(2018b)は教員には学生の強みと課題の両方が見えている必要があると述べている。その理由は、「学生の強みが見えないで、学生の課題しか見えない時には、必然的に『指導型』の実習になる。(中略)主体的な学習者として成長してもらいたいならば、実習では、学生の経験に寄り添う『経験型』の教育を行うことがふさわしい。」と述べている。つまり、基礎看護学を学ぶ学生を、看護学生のなかでも初学者であると思っていない看護教員は、「主体性がまだ身につけていない学生が目立つ」などの、看護学生の課題のみに着目する傾向にあることから、学生の主体性が育ちにくい指示の多い「指導型」のアプローチに陥りやすいと考えられる。

表3 対象者とサブカテゴリー間の関連（マトリックス分析）

カテゴリー	サブカテゴリー	対象者									
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
【教員が認識した基礎看護学を学ぶ学生のあり様】	[看護学生のなかでも初学者であると思う]		○	○	○	○		○			
	[看護を学びはじめた学生は、素直で積極的に行動しようとする]			○		○	○	○			
	[看護に興味がある学生がいる]	○	○								
	[主体性がまだ身につけていない学生が目立つ]	○		○	○		○		○	○	○
	[最近の学生は生活体験が乏しいと感じる]			○							○
	[人との関係性が変化し、コミュニケーション力に乏しいと感じる]				○				○	○	○
【学生の主体性を育てる工夫】	[学生に関わり、おおよその学生の特徴を捉える]					○		○	○	○	
	[学生の学習進度や特徴に合わせて、患者選定でも工夫する]	○			○			○			
	[捉えた学生個々の特徴に合わせて、学生への関わりを変える]	○	○	○		○					
	[患者や他学生の力を活用し、意図的に実践できる場を整える]	○	○		○	○	○	○			○
	[学生自身で気づき考えられるように、学生の思考を刺激する]	○				○	○	○	○	○	
	[次につながるように、学生の考えをじっくりと引き出す]	○	○	○							
	[学生自ら行動ができるように働きかける]	○		○	○	○			○		
	[学生が考え行動したことを支援し認める]	○	○					○	○		○
	[学生が行動を振り返る機会を設ける]		○	○	○	○	○	○	○	○	
【望む支援と連携】	[指導者と意図的な連携をとる]	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
	[教員間で指導について調整できる環境がある]	○		○	○	○	○	○	○	○	○
	[他教員からのサポートを望む]	○	○	○							
【学生との関わりで生じた思い】	[うまくいかないことへの葛藤がある]	○	○	○	○		○	○	○	○	○
	[変化する学生に喜びを感じる]		○	○	○	○	○	○	○		
	[学生の主体性が段階を踏んで育つことを願う]	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

一方、本研究対象者の看護教員5名から「看護学生のなかでも初学者であると思う」のサブカテゴリーが抽出されたことは、研究対象者が看護師養成所の看護教員であることが一因であると考えられる。なぜなら、看護師養成所の運営に関する指導ガイドライン（厚生労働省、2015）で定められているように、看護師養成所の看護教

員の数は大学に比べ少ない。そのうえ、日本看護協会が実施した看護師養成所の教員の勤務実態等に関する会員調査結果（2018）で明らかにされているように、クラス担任やチューターといった担当科目以外の業務も担っている。これらのことから、看護学生の入学から卒業まで、3年間の変化を経時的に捉えることができ、基礎看護学

を学ぶ学生を[看護学生のなかでも初学者であると思う]と認識したといえる。

さらにB氏は、[看護を学びはじめた学生は、素直で積極的に行動しようとする][看護に興味がある学生がいる]という看護学生の強みを認識していることが明らかになった。とくにC氏は看護学生のなかでも初学者であることが、素直で積極的に行動しようとする強みにつながっていると捉えていた。B氏も看護学生のなかでも初学者であるため、看護に興味があるという強みにつながっていると捉えていた。B氏らのように[看護学生のなかでも初学者であると思う]と認識している看護教員は、看護学生の強みを理解する傾向にあるといえる。さらに、マトリックス分析から、主体性を育てるさまざまな工夫を行う傾向にあることが明らかになった。

阿部(2017)は、「学習者をよく理解して、彼らに合った個別性のある指導を考える必要がある」と述べ、学習者のレディネスを把握する視点として、ベナー(1984)の「看護師の技能習得過程」の視点を挙げている。阿部はベナーのいう初心者レベルについて、「初心者レベルは、看護学生や新人看護師などがあてはまる。」とし、「新人看護師は必ず成長する。そのため、かなりのところを周囲が助けながら成長させるという視点が大切である。」と述べている(阿部, 2017)。また、半場、田茂井(2019)は実習指導者と学生間の「ずれ」を理解することについて、「初学者である学生とエキスパートである指導者の間に認識の『ずれ』が存在し、これが臨地実習での効果的な学びを妨げていたと考える。この『ずれ』をなくすためには、実践力を身につけていく過程には段階があることを理解することが必要である。」と述べている。

さらに基礎看護学実習は学生にとって、初めて受けもち患者を担当し看護の実践を行う最初の場であることを踏まえて、事前課題やオリエンテーションを行い、病棟で看護過程の展開と看護技術を実施するというような段階的な関わりを意図していくことが必要である(岸、蛭子、中村, 2014)。看護教員のみならず看護学生に関わる周囲は、基礎看護学を学ぶ学生はベナー(1984)のいう看護の「初心者」であり、実践力を身につけていく過程には段階があることを理解し、準備の段階から看護学生を助けながら成長させていくという視点をもつことが必要のため、[看護学生のなかでも初学者であると思う]と認識することが重要である。

2. 看護教員が実践している学生の主体性を育てる工夫

1) 学生個々の特徴に合わせて指導する

看護教員は学生個々の特徴に合わせて指導するために、実習までに[学生に関わり、おおよその学生の特徴を捉える]ことを行っていた。さらに、臨地実習では[学生の学習進度や特徴に合わせて、患者選定でも工夫する]ことを行っていた。なかでも看護教員が行っていた[捉

えた学生個々の特徴に合わせて、学生への関わりを変える]ことは、阿部(2017)のいう学生の思考力を伸ばす指導の要となる、「学習者をよく理解して、彼らに合った個別性のある指導を考える」ことに値する。とくに山口ら(2017)のいう「目標達成状況に応じた個別の課題を学生に提示する」と同等である、「少しの助言ですべての学生には、さらに学習がすすむための関わりをする」《タイミングを考えて学習するきっかけを与える》などの工夫は、学生の思考力を伸ばすことにつながり、学生の主体性を育てるための工夫として効果的であったといえる。

また、看護教員が【学生の主体性を育てる工夫】として実践していた、[学生自身で気づき考えられるように、学生の思考を刺激する][次につながるように、学生の考えをじっくりと引き出す][学生が考え行動したことを支援し認める]は、山口ら(2017)「学生の学習への主体性促進を意図した看護学教員の教授活動」の研究で明らかとなった、看護教員が行っている教授活動の特徴と同じ傾向を示していた。なかでも《学生が考えたことをやらせてみる》《学生主体で考え行動したことを支援する》は、「学生自ら思考し発信・行動しやすい状況を作る」「学生の学習過程における意思決定を促進する」教授活動の特徴と同等である。また、《意識して(学生を)認める関わりをする》は、「学習への取り組みと成果を認める」という教授活動の特徴と同等であった。

とくに、山口ら(2017)が明らかにした「学生の学習過程における意思決定を促進する」という教授活動の特徴と同じ傾向であることは、学生自ら学習に必要な内容を判断することにつながり、学生の主体的な学習態度の修得を支援することになる(山口, 2018)。つまり、看護教員が【学生の主体性を育てる工夫】として学生個々の特徴に合わせて指導することは、学生の主体性を育てるために効果的であったといえる。

2) 学生が体験し考える場を整える

看護教員は【学生の主体性を育てる工夫】として[患者や他学生の力を活用し、意図的に実践できる場を整える]ことを行っていた。学内では《臨床に近い状況で考えさせる》ことを行い、学内・臨地実習問わずに、意図的に《学生が実践できる場を設ける》ことを行っていた。これは看護教員が、「実際の経験をとおり、それを省察することでより深く学べる」(中井, 2014)経験学習を意図的に取り入れていると考えられる。阿部(2013)は「Kolbは学習を①具体的な経験(CE)、②経験のふり返り(RO)、③経験の概念化(AC)、④積極的経験(AE)の4つに整理し、これらのサイクルを繰り返すことで身につけていくとしている。」と述べ、現にこの理論を基にシミュレーション教育が行われており、臨床実践力といわれる判断力、思考力の育成に効果的であることが示

されている。

つまり、意図的に《学生が実践できる場を設ける》ことは、阿部（2013）がデービッド・コルプの経験学習理論に基づいて示す、「経験学習理論のサイクル」の①具体的な経験、④積極的経験に該当し、山口ら（2017）のいう「学生自ら思考し発言・行動しやすい機会を設ける」の教授活動と同等であるといえる。さらに、看護教員は【学生の主体性を育てる工夫】として「学生が行動をふり返る機会を設ける」ことを行っていた。G氏ら8名の看護教員が語った、「援助の後にはふり返る機会を設ける」「ふり返り時には学生のできたところや課題を伝える」工夫を行っていたことは、山口ら（2017）のいう、「学生が自己の学習活動を学生自ら見いだすことを支援する」という教授活動の特徴と類似し、阿部（2013）が示す「経験学習理論のサイクル」の②経験のふり返り、③経験の概念化に該当するといえる。

これらのことから、本研究で得られた看護教員が行っていた「患者や他学生の力を活用し、意図的に実践できる場を整える」「学生が行動をふり返る機会を設ける」といった学生が体験し考える場を整える工夫は、学生の主体性促進を目指す教授活動であると言え、阿部（2013）が示す「経験学習理論のサイクル」に該当し、看護教育に求められている学生の判断力・思考力の育成や、経験から学ぶ教育につながると考える。

3) 学生指導のための連携をとる

研究対象者10名すべての看護教員から、【望む支援と連携】として学生の主体性を育てるために「指導者と意図的な連携をとる」のサブカテゴリーが抽出された。「指導者と意図的な連携をとる」のサブカテゴリーには、《病院と学校が協力して、指導方法を考える》《病院と学校の連携ができていて》《指導者と指導の方向性が同じだと感じる》など、教員と指導者が意図的に学生指導のための連携をとっていることを示すコードが含まれていた。正藤（2018）が「教員と指導者のコミュニケーションがとれていれば、気楽に相談ができ、問題が起こったことの対処がスムーズに行く。」と述べているように、教員と指導者が意図的に学生指導のための連携をとることは、学生への対応がスムーズに行えることにつながる。

一方、J氏が語るように、教員と指導者で学生への指導にズレがあると、学生が戸惑うことにつながる。中村、島田（2018）が、「何をどこまで教えるか、何をどこまでできるようになる・知ることを『目標』とするのか、という理解に食い違い（ズレ）が生じると、教える・育てる者達がめざすところがすれ違ってしまふ。だからこそ、教員と指導者（看護師）とが実習目標への共通認識をもつことには重要な意味がある。」と述べていることから、教員と指導者で学生への指導にズレが生じないためにも、看護教員と指導者が意図的に学生指導のため

の連携をとることは、重要である。

さらに「指導者と意図的な連携をとる」中で、《指導者と学生の関係を近づける》ために先入観を与えないと語っていた。このことは、金子、池田（2018）が述べている、「（教員は）質問の意図や学生の考えを引き出す関わり、あくまで教員は学生やスタッフ（指導者）が戸惑っている場合にのみそれを解消する役割を担えればよい。」ことと類似しており、山口ら（2017）のいう「学生自ら思考し発言・行動しやすい状況をつくる」教授活動に値する。

また、学生の主体性を育てるための病院と学校の連携について《病院と学校が協力して指導方法を考える》《病院と学校の連携ができていて》と語っていた。桑原、半場（2019）が教育機関と臨床の連携の大切さについて「双方の場を交えた交流により、指導者も『臨床との乖離がある』と気づく、（中略）教育機関と臨床との連携は、学生の効果的な指導にとどまらず『看護の質』を高めていく第一歩となる。」と述べている。つまり、「学生指導のための連携をとる」中で、病院と学校が連携することは、学生指導のために効果的であるといえる。

これらのことから、指導者を含めた臨床と看護教員が学生指導のための連携をとることは、学生が自身の経験を看護としてふり返り、学ぶ力を身につける最良の場である臨地実習で効果的な指導ができ、看護学生に求められている主体性を促進させることにつながる。

さらに、9名の研究対象者は学生の主体性を育てるために必要な連携の中で、「教員間で指導について調整できる環境がある」と語り、とくに、E氏らは、「指導についていつでも相談でき、教員間で統一する」と語った。安酸（2018a）は、「私が困ったり悩んだときには、研究室で同僚に相談していました。これはD. ショーンのいうところの『行為の中の省察』だったと思います。」と述べている。つまり、教員間で学生指導のための連携をとることは、ショーン（2001）の「行為の中の省察」ができ、教員自身が行った学生指導についてふり返り、より効果的な指導を考えることができるといえる。

3. 看護教員が学生の主体性を育てる工夫の中で生じた思い

【学生の主体性を育てる工夫】を実践する中で、看護教員は、「うまくいかないことへの葛藤がある」「変化する学生に喜びを感じる」という相反する感情が生じる経験をしていた。《主体性よりも前に教えることがある》と語り、生活体験が乏しい学生への対応の難しさを感じていた。また、【学生の主体性を育てる工夫】を行っても、《学生の変化には個人差がある》《主体性を育てたいが思うようにいかない》という思いや、《手のかかる学生には（主体性とは）相反する方法をとる》ことから「うまくいかないことへの葛藤がある」と語っていた。これは、

佐藤典子 (2009) が明らかにした, 新人看護教員が役割遂行の過程でストレスを感じる事柄や, 大山 (2012) が明らかにした看護教員のストレス因子「学生指導の困難さ」に該当するといえる。

一方, D氏は, [看護学生のなかでも初学者であると思う] ことから, 1年生なりに学生が考え行動できることを願い, G氏は学生が行動できると教員の喜びにつながるかと語っていた。また, 臨地実習の経験で学生が変化することについて, 《行動に少し変化がみられ, 学生の変化が実感できた》《指導方法で学生の行動が変わると励みになる》と語っていた。このような【学生との関わりで生じた思い】の中で, 看護教員が[変化する学生に喜びを感じる]ことは, 加藤 (2009) が明らかにした, 看護師養成所の看護教員がストレスのある職務を行う中で「やる気」につながる「うれしい」と感じること, 「学生への理解が促進できた関わり方の経験」「学生の成長のプロセスに関わった経験」と一致している。さらに, 成田, 長谷部 (2017) が全国の看護師養成所3年課程の教員を研究対象として明らかにした, 職業継続意志がある理由として抽出された「学生との関わりから得られる喜び」に値する。成田ら (2017) は, 「質の高い看護師を養成するためには, 養成する看護教員の質も重要である。(中略) 看護教員の質の確保には, 教員が職業継続できるよう支援していくことが重要である。」と述べている。つまり看護学生に求められている, 状況を見極め的確に判断する能力, 主体的に学習する態度を養うためには, 看護教員のやりがいや職業継続意志が重要である。看護教員が学生の主体性を育てる工夫の中で生じた[変化する学生に喜びを感じる]ことは, 学生と関わることから得られる楽しさや喜び, 学生だけでなく看護教員自身の成長をも感じることにつながり, 看護教員のやりがいや職業継続意志につながるといえる。

また, 研究対象者10名すべての看護教員の語りから[学生の主体性が段階を踏んで育つことを願う]のサブカテゴリーが抽出された。これは, 看護専門学校教員は専門領域以外の実習においても学生指導が求められ, クラス担任といった担当科目以外の業務も担う(日本看護協会, 2018)ことで, 看護学生の入学から卒業まで3年間の変化を経時的に捉えることができると関係があると考えられる。看護教員は, 看護学生の入学から卒業までの3年間の変化を踏まえ, 基礎看護学実習は学生にとって, 初めて受けもち患者を担当し看護の実践を行う最初の場である(岸ら, 2014)と捉える。そのため, 基礎看護学を学ぶ学生は, [看護学生のなかでも初学者であると思う]という認識をもち, 《主体性は卒業時に身につけばいい》《段階を踏んで学生自ら行動がとれるようになってほしい》と, 学生の主体性を段階的に求め, 学生の変化をより実感し変化する学生に喜びを感じていると

考える。

Ⅶ. 結 論

今回, 基礎看護学実習にのぞむ学生の主体性を育てる看護教員の経験を明らかにすることを目的とし, 看護専門学校教員を対象としてインタビューを行い, その内容を帰納的に分析し得られた結果を考察した。その結果, 以下のような結論を得た。

1. 基礎看護学実習にのぞむ学生の主体性を育てる看護教員の経験から, 【教員が認識した基礎看護学を学ぶ学生のあり様】【学生の主体性を育てる工夫】【望む支援と連携】【学生との関わりで生じた思い】の4つのカテゴリーが抽出された。
2. 看護教員は, 担っている業務の特徴から, 看護学生の入学から卒業まで, 3年間の変化を経時的に捉えることができるため, 基礎看護学を学ぶ学生を, [看護学生のなかでも初学者であると思う]と認識していた。
3. 基礎看護学を学ぶ学生を, 看護学生のなかでも初学者であると認識することは, 看護学生の強みと課題を理解した「経験型」の教育となり, 学生の主体性を育てることにつながる。しかし, 看護学生のなかでも初学者であると認識しないことは, 看護学生の課題のみに着目し, 【学生の主体性を育てる工夫】が少ない傾向を示し, 学生の主体性が育ちにくい指示の多い「指導型」のアプローチに陥りやすい。
4. 看護教員が【学生の主体性を育てる工夫】の中で行っていた学生個々の特徴に合わせて指導することは, 学生の主体的な学習態度の修得を支援することになり, 学生の主体性を育てるために効果的であったといえる。また, 学生が体験し考える場を整えることは, 看護教育に求められている学生の判断力・思考力の育成や, 経験から学ぶ教育につながる。さらに, 学生指導のための連携をとることは, 臨地実習で学生に関わる指導者や看護教員が学生にとって効果的な指導ができ, 看護学生に求められている主体性を促進させることにつながる。
5. 【学生の主体性を育てる工夫】を実践する中で, 看護教員は相反する感情が生じる経験をしていた。しかし, 看護教員は, 看護学生の入学から卒業までの3年間の変化を踏まえ, 学生の主体性が段階を踏んで育つことを願い, 変化する学生に喜びを感じていた。

研究の限界と今後の課題

本研究では、研究対象者がX県内の看護師養成所（3年課程）と限定されており、本研究の一般化には限界がある。今後は、本研究で得られた研究データを基礎的資料として、さらに一般化を目指す研究が必要である。

謝 辞

本研究を実施するにあたり、快くご協力をいただきました看護教員の皆様、ならびに研究の目的についてご理解いただき、研究対象者をご紹介いただきました学校長の皆様、教務主任の皆様へ深く感謝申し上げます。

また、研究の初期から分析までの長期間にわたり、ご指導いただき支えてくださいました先生方に深く感謝申し上げます。

文 献

- ・阿部幸恵 (2017). 新人・学生の思考力を伸ばす指導, pp.18-29, 73, 東京:日本看護協会出版会.
- ・阿部幸恵 (2013). 臨床実践力を育てる!看護のためのシミュレーション教育, pp.9-10, 65-69, 東京:医学書院.
- ・ドナルド・ショーン著, 佐藤学, 秋田喜代美訳 (2001). 専門家の知恵, 東京:ゆみる出版.
- ・半場恵利子, 田茂井優佳 (2019). 実習指導者と学生の間の「ずれ」を理解する, 看護教育, 60 (11), 909-915.
- ・岩脇陽子, 滝下幸栄, 今西美津恵, 松岡知子, 山本容子, 西田直子, 宇野真由美, 鈴木ひとみ (2008). 早期体験学習としての基礎看護学実習の効果と実習満足度に関する要因. 京都府立医科大学看護学研究紀要, 17, 31-39.
- ・金子あや, 池田葉子 (2018). 実習施設との協働にむけて, 看護教育, 59 (8), 683-685.
- ・加藤睦美 (2009). 職務・業務を遂行する中で看護師養成所の看護教員のストレスの要因となる内容. 日本看護学会論文集:看護教育, 40, 113-115.
- ・加藤法子, 淵野由夏, 永嶋由理子, 津田智子, 山名栄子, 中野榮子 (2008). 基礎看護実習 I における教育効果の検討. 福岡県立大学看護学研究紀要, 5 (2), 52-60.
- ・岸央子, 蛭子真澄, 中村恵子 (2014). 基礎看護学実習 II における実習指導についての一考察, 中京学院大学看護学部紀要, 4 (1), 51-62.
- ・厚生労働省 (2019). 看護基礎教育検討会報告書. https://www.mhlw.go.jp/stf/newpage_07297.html (最終確認日 2022.1.14)
- ・厚生労働省 (2015). 看護師等養成所の運営に関する指導ガイドライン. https://www.mhlw.go.jp/web/t_doc?dataId=00tc1593&dataType=1&pageNo=1 (最終確認日 2022.1.14)
- ・厚生労働省 (2011). 看護教育の内容と方法に関する検討会報告書. https://www.mhlw.go.jp/stf/shingi/otherisei_127329.html (最終確認日 2022.1.14)
- ・桑原安江, 半場江利子 (2019). 臨地実習で働く場として選ばれる病院になる 実習病院と教育機関の連携, 看護教育, 60 (11), 902-908.
- ・正藤倫音 (2018). 実習施設との協働に向けて, 看護教育, vol.59. No.8, 676-678.
- ・村尾郁子, 岩崎綾, 中野玲子 (2018). 看護学生の学習活動に対する課題価値と主体性の関連性について, 医療の広場, 58 (2), 32-35.
- ・中井俊樹 (2014). 看護現場で使える教育学の理論と技法. pp.12-22, 70, MC メディカ出版.
- ・中村加奈子, 島田伊津子 (2018). 実習施設との協働に向けて. 看護教育, 59 (8), 680-683.
- ・成田富貴子, 長谷部真木子 (2017). 看護専門学校教員の職業継続意思と組織コミットメントに関する研究. 秋田大学大学院医学系研究科保健学専攻紀要, 25 (1), 37-52.
- ・日本看護協会 (2018). 看護師養成所の教員の勤務実態等に関する会員調査結果. https://www.nurse.or.jp/nursing/4th_year/pdf/abstract.pdf (最終確認日 2022.1.14)
- ・日本看護協会 (2019). 「看護基礎教育検討会」報告書に対する日本看護協会の見解. https://www.nurse.or.jp/up_pdf/20191016092131_f.pdf (最終確認日 2022.1.14)
- ・大山末美 (2012). 看護泉温学校教員の職業性ストレスとバーンアウトの関連. 日本看護福祉学会誌, 17 (2), 79-92.
- ・Benner P (1984), 井部俊子 (監訳) (2005). ベナー—看護論新訳版—初心者から達人へ, pp.17-32, 東京:医学書院.
- ・佐藤典子 (2009). 新人看護教員の役割遂行によるストレスを成長へと結びつけることに影響を与えた要因. 神奈川県立保健福祉大学実践教育センター看護教育研究集録, 34, 62-69.
- ・佐藤禮子 (2009). 看護のFD という視点からの学習支援の必要性. 看護教育, 50 (7), 577.
- ・上野千鶴子監修 (2017). 語りの分析 (すぐに使える) うえの式質的分析方法の実践. 生存学研究センター報告, 27, 176.
- ・八木美智子 (2018). 学生の主体性を育てる教育における看護教員の経験に関する文献検討. 滋賀県立大学

- 人間看護学研究紀要, 18, 31-40.
- ・山口幸恵 (2018). 学生の主体性を引き出すには. 看護教育, 59 (8), 669-672.
 - ・山口幸恵, 松田安弘, 山下暢子 (2017). 学生の学習への主体性促進を意図した看護学教員の教授活動. 群馬県立県民健康科学大学紀要, 12, 17-31.
 - ・安ヶ平伸枝, 菱沼典子, 小久保暢子, 佐居由美, 佐竹澄子, 伊東美奈子, 石本亜希子 (2010). 基礎看護学担当の捉える学生の特徴と教授学習方法の工夫. 聖路加看護学会誌, 14 (2), 46-52.
 - ・安酸史子 (2018a). 「経験型実習教育」のススメ. 看護教育, 59 (8), 686-691.
 - ・安酸史子 (2018b). 看護を教える人のための経験型実習教育ワークブック, 東京: 医学書院.