

## 看護早期体験実習における学生の視点からみた学習経験

## Students' Views of Learning Experiences as a Result of Early Exposure to Clinical Practice

浅井 直美

## 要 約

看護早期体験実習における教育活動の効果を評価するために、学生の視点からみた学習経験の特徴を明らかにした。看護大学1年次に在籍する23名のレポートを分析対象とし、質的帰納的研究技法によって抽出した181の学習経験の内容を分析した。結果、学生の学習経験は21のサブカテゴリーに分類され、意味内容の類似性によって、(1)生活者として素直な感情を抱き、患者の気持ちに同化する、(2)援助者としての自己意識が芽生える、(3)現実を知覚し援助者としての価値観を模索する、(4)生活者や援助者として、患者の思いを推察する、(5)学習者として、学習する価値や今後の自己の学習姿勢を発見する、の5つのカテゴリーに統合された。

キーワード：早期体験，臨地実習，看護学生，学習経験，視点

## はじめに

早期体験 (Early Exposure) は、看護職者になることを目指して入学し、入学後の早い時期に実習を体験させることにより、看護専門科目への知的関心を高めていくのに効果的な方法であると考えられている<sup>1)</sup>。2002年、厚生労働省の看護学教育の在り方に関する検討会<sup>2)</sup>では、大学における看護実践能力の育成に向けた検討がなされ、臨地実習という教育形態が重要な意味を持つことや、条件が整えば、早期の学年次から組み込むことの必要性が報告された。このような背景の中、看護教育において早期体験実習を導入する体制が整いつつある。

安酸<sup>3)</sup>は、看護学実習における学生の経験を重要視し、臨床の中での直接的経験を推奨している。

これまで、看護早期体験実習における学生の経験内容を明らかにした研究では、実習のプログラムおよび実習の体験内容に照らした学生の記述内容の分析<sup>4) - 7)</sup>や、看護活動を観察したことによる学生の学びの内容分析<sup>8)</sup>や、援助のあり方に関する学生の学びの内容分析<sup>9)</sup>や、学生の主観的体験のうち学生自らが意味を見出した経験の内容分析<sup>10)</sup>があった。これらの研究を通して、学生の学びの内容や学生が情報をどのように活用し、経験としているのかについては明らかにされていない。

早期体験実習は入学後の早い段階で行われる実習のため、学生が日常生活援助を行うことはなく、また看護学の分析的思考を基盤とした看護過程の展開は行わない。現段階において、早期体験実習は実習形態が確立していないのが現状である。そこで、学生の多くの体験の中から、学生がレポートに記述し、意味づけした認識内容が、学生のどのような視点からみた認識内容であるのかを明らかにすることが必要と考えた。視点とはどこから見ているかというときと、どこを見ているかというときの2つの意味で使われるが、どこを見ているかというときは、多くの場合、どこから見ているかをある程度示唆する<sup>11)</sup>とされている。そのため、ここでは、視点をどこから見ているかという意味で使うこととした。学生がどのような視点での経験を意味があるとしているのかを明らかにすれば、学生にとっては自分の経験を意味づけることを促進できる。また、教師にとっては、学生の経験の教材化を検討することができ、さらに、教授方法を検討することができる。

そこで、学生が記述した早期体験実習終了後の課題レポートの分析を行い、学生がどのような視点から認識しているのかという観点から学習経験の内容を明らかにした。

## 研究目的

看護早期体験実習において、学生の視点からみた学生が意味づけした学習経験の内容を明らかにする。

## 用語の操作的定義

「体験」を主観の認識であり、客観的な意識化にはいたっていない認識とした。

「経験」を体験の中から、学生が意識化した認識内容とした。

「学習経験」を看護早期体験実習において、多くの経験の中から、学生自らがレポートに記述したことにより意味づけした認識内容とした。

「学生の視点」を看護早期体験実習において、学生がレポートに記述したときの学生の立ち位置とした。

## 研究方法

### 1. 研究対象

関東地方のA大学看護学科第1学年の学生80名のうち、研究参加に同意した59名の学生を研究対象とした。

研究参加に同意した学生59名の課題レポートから、無作為に抽出し、サブカテゴリーの飽和を確認した23名の課題レポートを分析対象とした。

### 2. データ収集方法

研究に同意が得られた場合は、同意書とともに学生が記録した看護早期体験実習の課題レポートとともに提出をもらった。59名から研究協力の同意を得た。

### 3. 分析方法

Berelson, B<sup>12)</sup> の内容分析に基づき、以下の手順で行った。

#### 1) 記録単位の抽出

学生が記述したレポートより、実習で体験したことによる認識内容の記述を記録単位とした。一つの文脈の中で、学生の異なる認識内容を表す記述が複数あった場合は、認識内容を表す記述に分割して、複数の記録単位として扱った。

#### 2) カテゴリー化

学生の認識内容の記録単位を、抽象度を高めてサブカテゴリー化した。さらに、個々の内容と全サブカテゴリーの中での位置づけ、各サブカテゴリー間の関係から、サブカテゴリーネームの適切性について検討した上で命名した。サブカテゴリーはさらに高次概念でカテゴリー化し、同様にして命名した。

#### 3) 分析の信頼性・妥当性

データ分析過程においては、信頼性・妥当性を保持

できるよう看護教育に携わる教師2名と臨床看護師1名の協議によって行った。

### 4. 倫理的配慮

研究対象の80名の学生に説明書を用いて研究の趣旨・内容を説明した。説明事項は、①研究の目的、②個人のプライバシーの保護、③研究参加あるいは不参加の場合の利益と不利益、④自由意志による参加と同意撤回の自由、⑤成績には一切関係しないこと、⑥研究成果の公表、⑦研究終了後のデータ等の破棄方法、⑧問い合わせ先、とした。研究協力の同意が得られた場合には、同意書に署名をもらった。

## 看護早期体験実習の概要

### 1. 実習の位置づけ

保健師助産師看護師学校養成所指定規則第7条の看護師学校養成所の指定基準で示された教育内容（臨床実習）の基礎看護学実習に位置づけられている。

### 2. 実施時期

実施時期は、大学第1学年次の前期（5月～7月）である。学生は看護早期体験実習と並行して看護学原論の講義を受講している。

### 3. 実習の目的

実習の目的は、「学習の初期において、医療の場を知り健康障害をもった人々と直接関わることを通して、看護の機能・役割について理解する。」および、「実習を通して、今後の学習の動機づけとする。」である。

### 4. 実習の方法

実習は学内講義と病院実習により行われる。学内講義は、医療に関連する様々な業種と業務内容をテーマに7回の講義が行われ、病院実習は病棟・外来実習、施設見学、病棟オリエンテーリングにより行われる。病棟実習では看護師1名と学生1名が共に行動し、学生は合計8時間の看護活動の実際を見学する。外来実習では再来患者に学生が同行する。また、施設見学では医療廃棄物集荷所などを見学し、院内オリエンテーリングは、病院案内図を基にグループで病棟以外の病院内を自由に見学する。

### 5. 実習のまとめ

個々にタイトルを設定し、実習を通して学んだことをレポートし、この課題レポートを分析対象とした。課題レポート提出後に設定された報告会では、グループごとに任意のテーマを設定し、テーマに関連した主な体験内容と全体で討議したいこと、今後の課題をまとめて報告し、検討した。

## 結 果

看護早期体験実習において、学生の視点からみた学習経験は、対象23事例のレポートから、183記録単位を抽出した。内容が抽象的なものや意味内容が不明なものを除いた181記録単位を分析した結果、21サブカテゴリーを抽出し、最終的に【生活者として素直な感情を抱き、患者の気持ちに同化する】、【援助者としての自己意識が芽生える】、【現実を知覚し援助者としての価値観を模索する】、【生活者や援助者として、患者の思いを推察する】【学習者として、学習する価値や今後の自己の学習姿勢を発見する】、の5つのカテゴリーを抽出した(表1)。

以下、各カテゴリーを【 】で、サブカテゴリーを〈 〉で、記録単位を「 」で示す。

### 1. 【生活者として素直な感情を抱き、患者の気持ちに同化する】

このカテゴリーは、学生が生活者としての視点で医療の現場を見たとき、過去の経験とは異なり現実に驚き、患者と同様の体験を通し素直な感情を抱き、目の

前に存在した患者の気持ちを感じ取った経験を示した。〈目の前に存在した患者の気持ちに同化する〉、〈生活者として現実に驚き、素直な感情を抱く〉、〈患者と同様の体験を通し、素直な感情を抱く〉の3サブカテゴリー、40記録単位で構成され、全体の22.1%を占めた。

「私はこの病院に入って人の多さと診療科の多さに驚いてしまった。」と学生は実習以前の体験から獲得した経験とは異なり、現実に対し驚き、一人の生活者として素直な感情を抱いた。また、「患者とともに行動し、待ち時間が長く診察時間が短いと思った。」と患者と同様の体験を通し、学生は生活者としての素直な感情を抱いた。さらに、「自分の不安を打ち明ける相談相手を欲しているようだった。」と目の前に存在した患者の気持ちを自自然と感じとった経験を示した。

### 2. 【援助者としての自己意識が芽生える】

このカテゴリーは、患者の反応に喜びの感情や患者への関心を抱き、援助できない自己を認めつつも、援助したいという願望を抱き、援助者としての自己意識を自覚するという経験を示した。

〈自己に対する患者の反応に快い感情を抱く〉、〈患

表1. 学生の視点からみた学習経験

カテゴリー	サブカテゴリー	記録単位	
		数	%
生活者として素直な感情を抱き患者の気持ちに同化する	目の前に存在した患者(家族)の気持ちに同化する	16	8.8
	生活者として現実に驚き、素直な感情を抱く	15	8.3
	患者と同様の体験を通し素直な感情を抱く	9	5.0
援助者としての自己意識が芽生える	自己に対する患者の反応に快い感情を抱く	4	2.2
	患者に援助できない自己を知覚する	4	2.2
	援助者として目指す看護師像を思い描く	4	2.2
	目の前の患者に援助したいと願望する	2	1.1
	出会っていない他の患者を知りたいと興味を抱く	1	0.6
	他者から見た自己を意識し援助者の一人として自覚を持つ	1	0.6
	現実を知覚し援助者としての価値観を模索する	援助者としての資質や患者に対する姿勢や行動に価値を見出す	48
	現実を知り患者への影響を想像する	26	14.4
	援助者として現状が改善されることを期待し、改善すべきことを考える	14	7.7
	援助者として現状に対する問題意識を抱く	9	5.0
	患者と援助者の相互作用を意識する	5	2.8
	具体的な看護援助の難しさを知覚する	4	2.2
	患者にとっての援助者の存在を問い始める	3	1.7
	看護師の患者に対する姿勢に感動する	3	1.7
生活者や援助者として、患者の思いを推察する	生活者や援助者として患者の援助者に対する思いを推察する	4	2.2
学習者として、学習する価値や今後の自己の方向性を発見する	今後の自己の学習への姿勢に気づく	6	3.3
	学習した内容を実行することは難しいと感じる	2	1.1
	現在の学習内容の価値を見出す	1	0.6
		181	100

者に援助できない自己を知覚する)、<援助者として目指す看護師像を思い描く>、<目の前の患者に援助したいと願望する>、<出会っていない他の患者を知りたいと興味を抱く>、<他者から見た自己を意識し援助者の一人として自覚を持つ>の6サブカテゴリー、17記録単位から構成され、全体の8.8%を占めた。

「何もできない私にありがとうと患者から言ってもらえ、うれしくなった。」と、学生は自己に対する患者からの反応に喜びの快い感情を抱いた。また、「自分は患者に対する対応が分からず、患者のニードを察することができなかつたように思う。」と患者に援助できない自己を知覚していた。一方、「もっと性格の違う患者ともお話をしてみたいと思った。」や「同じ患者にまた合せて、知識をもった私でケアしたいと思った。」と他の患者への興味や、目の前の患者に援助したいと願望を抱いていた。さらに、「実習着を着ているからには、患者やその家族にとって医療者のように思われるので、自覚を持った行動をすることが必要と思った。」や「たとえ看護師は忙しくても元気な顔で、さまざまなことに気を使える看護師をめざしたいと思った。」と、患者やその家族から見た自己を意識し、援助者の一人としての自覚を持ち始め、自己の目指す看護師像を確立していた。

### 3. 【現実を知覚し援助者としての価値観を模索する】

このカテゴリーは、医療の現場で実際に起こっている現実を知覚し、患者への影響を想像し、現実に対する問題意識を抱く一方で、援助者の技に感動し、援助者の行動の目的に価値を見出し、援助者としての価値観を探り始めた経験を示した。

<援助者としての資質や患者に対する姿勢や行動に価値を見出す>、<現実を知り患者への影響を想像する>、<援助者として現状が改善されることを期待し、改善すべきことを考える>、<援助者として現状に対する問題意識を抱く>、<患者と援助者の相互作用を意識する>、<具体的な看護援助の難しさを知覚する>、<患者にとっての看護師の存在を問い始める>、<看護師の患者に対する姿勢に感動する>の8サブカテゴリー、112記録単位から構成され、全体の61.9%を占め、最も多くの割合を占めた。

「ナースコールが鳴ってから、しばらく経ってから看護師が患者のところに行くのを見て、もしナースコールを押してすぐに看護師が来てくれると期待している患者がいたら、その待っている間に『忘れちゃったのかな』と孤独感をおぼえてしまうのではないか。」と、学生は医療の現場で実際に起こっている現実を知

り、患者への影響を想像していた。また、「スタッフは一人では解決できない問題も、カンファレンスで多くの人と話し合うことでよりよい解決策を見つけることができると思う。」や「遠慮せずに何でも言ってくださいという姿勢と笑顔で患者に接する、これが看護師としての患者に対する気持ちの持ち方と思った。」と表現していた。学生は看護師の行動を見て、看護師の行動の目的を自ら発見し、その目的に価値を見出し、援助者としての資質や患者に対する重要な姿勢を発見していた。しかしその一方で、学生は「患者ができることは自分でやることも治療につながるしその加減も難しいと思った。」と援助者として具体的な援助の価値づけをする過程で、援助していくことの難しさを知った。また、「患者さんはただでさえ日常生活に制限がかけられているのに、看護師に気まですかわなくてはいけないのはおかしいと思う。」と、現実を知覚した学生は、援助者としてのあり方を模索する過程で、問題意識を抱いていた。さらに、「お年よりの患者がきちんと薬の袋の字を確認できるように、字を大きくする必要があると思った。」と学生は現状に対する問題が改善されることを期待し改善すべきことを考えていた。「忙しいときでも看護師さんは一歩病室に入ったら常に笑顔で患者と接し、いつでも親切に対応していたことがすごいと感じた。」と患者に対する看護師の姿勢に感動していた。そして、「患者さんがイライラしたり、元気がなくなったりするときに看護師の存在が重要になってくると思う。」や「看護師が常に患者に声をかけて行っていたのを見て、それがきっかけとなって、次の会話へと発展していっているように思った。」と患者にとっての援助者の存在意義を問い始め、さらに患者と援助者の相互作用を意識していた。

### 4. 【生活者や援助者として患者の思いを推察する】

このカテゴリーは、今までのカテゴリーで示した生活者・援助者としての独立した視点からではなく、生活者の視点と援助者としての視点の両方を行ったり来たりしながら、患者の思いを推し測った経験を示した。

<生活者や援助者として患者の援助者に対する思いを推察する>の1つのサブカテゴリー、4記録単位から構成され、全体の2.2%を占めた。

「患者の立場で、同じような状況であったならば、ゆっくり話しをして、自分の病気を共有し、何気ないやさしい心温まる一言をかけてもらいたい。」と、学生は患者と同じような状況であったらと生活者として患者の立場を考えつつ、援助者としての価値観も考え

併せながら援助者であったらどのような言葉をかけたらいいかと考えながら、援助者に対する患者の思いを押し測っていた。

#### 5. 【学習者として、学習する価値や今後の自己の学習姿勢を発見する】

このカテゴリーは、学生が学習者としての自己を患者に助けられたと実感し、学習した内容を実行することを難しいと感じる一方で、学習する価値を見出し、今後の自己の学習姿勢を発見した経験を示した。

〈今後の自己の学習への姿勢に気づく〉、〈学習した内容を実行することは難しいと感じる〉、〈現在の学習内容の価値を見出す〉の3サブカテゴリー、9記録単位から構成され、全体の5.0%を占めた。

「実際に授業で聞いて、理解したことをそのまま実行に移すことはとても難しいことだとわかった。」と、実際に医療現場を見て、学習した内容を自分が実行することは難しいと知った。一方、「今勉強していることがいかに大切であるかを知った。」と、学習の価値を見出し、「これから自分が何を考えながら学んでいけばいいのかが少しわかった。」と、今後の学習姿勢を発見していた。

### 考 察

看護早期体験実習における学生の視点からみた学習経験には、【生活者として素直な感情を抱き、患者の気持ちに同化する】、【援助者としての自己意識が芽生える】、【現実を知覚し援助者としての価値観を模索する】、【生活者や援助者として、患者の思いを推察する】、【学習者として、学習する価値や今後の自己の学習姿勢を発見する】の5つのカテゴリーが内包されていることが明らかになった。以下、この5つのカテゴリーの内容と特徴、有効な教授活動について考察する。

【生活者として素直な感情を抱き、患者の気持ちに同化する】経験は、学生が生活者としての視点から医療の現場を見たとき、過去の経験とは異なり現実に驚き、患者と同様の体験を通し素直な感情を抱き、目の前に存在した患者の気持ちを感じ取った経験であった。

迂<sup>13)</sup>は、個人的理論の基本的機能の一つとして、人は経験データを同化して人生の種々の問題を解決すると述べているが、初回実習で医療の現場を見た学生は、過去の体験から得た医療現場のイメージと重ね合わせるが、イメージと異なり驚くという感情を示していた。“驚き”は予想しなかった認知作業への注意の集中が起こり、“驚き”から“恐れ”や“怒り”や“好奇心”という活動に自然に移行する<sup>14)</sup>と言われて

いるように、この経験を機に学生は次の思考へと発展させる。また、「人との相互関係が認められている」とするための4つの要素のうちの1つに「相手のうちなる経験に同調し、受け入れること」がある<sup>15)</sup>と示されているが、学生が患者と同様の体験をすることにより、素直な感情を抱いたことは、患者の経験に同調し、自然と患者の気持ちを受け入れた経験となった。さらに学生は自分の目の前いる患者と同じ生活者としてその状況を感じとることにより、患者の気持ちを感じ取っていた。基礎教育課程の初期段階にある学生は、実際に看護援助を提供する経験はしていない。だからこそ、生活者としての立場でその場の状況をとらえることができるのではないかと考える。

したがって、この経験は早期体験実習では重要な経験ではないかと考える。この経験をもとに援助者の立場になったとき、患者の気持ちを十分に考えられる援助者となり得るのではないだろうか。教師は学生に対し、このような経験は患者と同じ目線でその場の状況をとらえることにつながり、大変重要であること、また、援助をする立場になっても生活者としての視点は重要であることを学生に意識づけをすることが必要である。

【援助者としての自己意識が芽生える】経験は、喜びの感情や患者への関心を抱き、援助できない自己を認めつつも、援助したいという願望を抱き、援助者としての自己意識を自覚するという経験であった。

学生は早期体験実習において、初めて看護学生として患者と接する。とまどいや不安を伴いながらではあるが、患者からの感謝の言葉に素直に喜んでいた。臨地実習における思考パターンに影響する要因として、知識・感情・自己モニタリング・自己開示があることを坂口ら<sup>16)</sup>が明らかにしている。また、さまざまな経験を一つのまとまりにするための接合的な力が感情である<sup>17)</sup>といわれている。このように、学生が快感情を抱いた経験は学生の思考に影響し、学生は患者に援助できない自己を知覚しながらも、援助したいという願望につながり、援助者としての意識を自覚した。さらに、他者から見た自己を意識し、援助者として見られていることを知り、援助者として自覚を持ち始めていた。

したがって、早期体験実習において学生に対する患者の反応に学生が快い感情を抱いた経験を教師は十分に認めることが重要であり、また、このような経験ができるような環境調整をしていくことも必要である。さらに、患者に援助できない自己を自覚した学生には、援助できないことは援助者としての学習をしてい

ないためこの段階の時期では当然であることを理解できるように関わっていくことが必要である。さらに、学生の援助者としての自己意識が芽生えた経験を学生自身が意味があると認められるように関わっていくことが必要である。

【現実を知覚し援助者としての価値観を模索する】経験は医療の現場で実際に起こっている現実を知覚し、患者への影響を想像し、現実に対する問題意識を抱く一方で、援助者の技に感動し、援助者の行動の目的に価値を見出し、援助者としての価値観を探り始めた経験であった。

実際に看護が提供されている場では、「暗黙知」が非常に多いと言われている。中村<sup>18)</sup>は、暗黙知は身体性や技能と密接な関係を持ち、その延長上に、「生きているもの」への認識については、いっそう個人的であることが要求されると述べている。このように看護の対象は、個人的であり、その対象に応じた看護もまた無限である。学生が医療の現場でおこっているさまざまな体験を通し、実際に起こっていることを知覚し、それによりさまざまな思考へと発展していった。学生は実際に起こっている事実に着目し、その事実がどのようなことであるか思考を深めることにより患者への影響を考え、問題意識を抱き改善されるべきことを考えていた。さらに実際の援助者の技に感動し、援助者としての価値観を学生なりに探りはじめた段階であった。

したがって、早期体験実習においては学生に医療で起こっていることを教師が選択し、体験させるというのではなく、学生が自由に医療の現場で起こっている現実から自分の思考を自由にのばしていけるように関わっていくことが重要である。また、学生が着目した事実をどのように考えるのかと学生の思考を発展させていくことが重要である。

【生活者や援助者として、患者の思いを推察する】経験は、生活者や援助者としての独立した視点からではなく、生活者と援助者としての視点を併せ持った視点から患者の立場について思考した経験であった。

井上<sup>19)</sup>は実習において学生は生活者、援助者、学習者としての視点があることを明らかにしているが、今回、生活者・援助者として独立した視点ではない、生活者と援助者としての視点を併せ持った視点があることが明らかになった。

林<sup>20)</sup>は患者の立場に立つということが、看護の教科書にも定義づけされていない現状にあることを指摘している。このように、学生は患者の立場に立つことが

どのようなことであるか、生活者としての視点からでは限界があり、また、援助者の視点からだけでも限界があり、両方の視点を行ったり来たりしながら考え、患者の立場について思考していたことが明らかになった。

したがって、教師には学生が思考している段階において、一つの視点からではなく、生活者や援助者としての両方の視点を行ったり来たりして思考することで見えることがあることを意識づけしていくことが重要であると考えられる。また、学生に答えを求めるような関わりではなく、学生がなぜそのように思考するのか、学生の思考を発展させていけるような関わりが重要であると考えられる。

【学習者として、学習する価値や今後の自己の学習姿勢を発見する】経験は、学生が学習者としての自己を患者に助けられたと実感し、学習した内容を実行することを難しいと感じる一方で、学習する価値を見出し、今後の自己の学習姿勢を発見した経験であった。

学習する意志は内有的な動機であり、学習すること自体の中に、その源とその報酬の両方を見出すのである<sup>21)</sup>と言われているように、学習する本人が学習すること自体に価値があると認めることができれば、学生は自然と学習を深めていける。学習の初期段階である早期体験実習において、学習する価値を見出せば今後の学習への動機づけにつながると考える。さらに、自発的な学習は好奇心、能力の欲求、モデルを見習おうとする熱望、社会的相互性という深い意味での献身を支える自然のエネルギーにより促進される<sup>21)</sup>と言われているが、学生が実習の場で見習いたいと思えた看護師に魅力を感じた経験は、モデルを見習おうとする熱望であり、今後の学習への動機づけとなったと考える。

したがって、教師は学生に自ら学習の価値を見出せるように、学習者としての自己を考えさせる機会を与えることが重要である。また、早い段階で、自己の目標とする看護師に出会い、その看護師をロールモデルとすることが重要であることを意識づける必要がある。

また、実習終了後、学生が実習で体験したことがどのようなことであり、どのような意味をもつのか、あらゆる視点から客観的に考える機会を与えることが必要である。

以上、本研究によって明らかになった、学生の視点からみた学習経験の5つのカテゴリーについて、その内容と特徴、有効な教授活動について考察した。今後、研究対象を増やし、この結果の精度を高め、学生の専門職業人への成長過程でカテゴリーの順序性について検証していく必要がある。

## 結 論

看護学生59名を対象に、看護早期体験実習における学生の学習経験の内容を明らかにするため、23名の学生のレポート記述内容を分析した。その結果、以下のことが明らかになった。

1. 学生の学習経験は、5つのカテゴリーに統合された。
2. カテゴリーのうち、【現実を知覚し援助者としての価値観を模索する】は、最も多くの割合で、全体の41.5%を占めていた。
3. 生活者・援助者としての視点を併せ持った視点があることが明らかになった。
4. 学生は生活者・援助者・学習者と、立ち位置を自由に変え、実習において体験内容を意味づけし、学習経験としていた。

## 引用文献

- 1) 村松淳子：信頼関係の構築をめざした早期体験実習．第16回日本看護学教育学学会講演集，16：58，2006．
- 2) 厚生労働省：大学における看護実践能力の育成の充実に向けて．平成14年度看護学教育の在り方に関する検討会報告書．2002．
- 3) 安酸史子：経験型実習教育の考え方．Qual Nurs，5：568-576，1999．
- 4) 鈴木一枝，越川良江ら：看護学生の基礎看護見学実習における経験の分析．帝京平成短期大学紀要，6：107-110．1996．
- 5) 金城忍，嘉手苺英子ら：実習記録からみた基礎看護見学実習における学生の学びと意義．日看科学会講集．23：337，2003．
- 6) 佐藤洋子，平塚志保ら：看護教育におけるEarly Exposureの有効性の検討．日本看護学教育学会第15回講演集，15：189，2005．
- 7) 山口智子，上野範子ら：初回基礎看護学実習のレポートの分析（その1）—早期体験実習の学習効果に焦点をあてて—．日本看護学教育学会第17回講演集，17：117，2007．
- 8) 近藤裕子，南妙子：初回看護学実習で看護学生が観察した看護活動からの学び．日本看護研究学会誌，28（3）：122，2005．
- 9) 鈴木淳子，島田千恵子ら：基礎看護学実習における学生の学びに関する縦断的研究 第1報．日本看護学教育学会12回講演集．12：200，2002．
- 10) 浅井直美，小林瑞枝ら：看護早期体験実習における学生の意味化した経験の構造．Kitakanto Med J，57：17-27，2007．
- 11) 宮崎清孝，上野直樹：認知科学選書1視点．東京大学出版会（東京），3-4，1985．
- 12) Berelson. B, 稲垣三千男ら（訳）：内容分析．みすず書房（東京），1957．
- 13) 辻平治郎：自己意識と他者意識．北大路書房（京都），25-26，1993．
- 14) 戸田正直：感情一人を動かしている適応プログラム．東京大学出版会（東京），63-65，1992．
- 15) Carol Leppanen Montgomery：神郡博，濱畑章子（訳）：ケアリングの理論と実践．医学書院（東京），22-24，1995．
- 16) 坂口千鶴，森田美奈子ら：臨地実習における看護学生の思考過程の明確化（第2報）—学生の思考過程のパターンとその影響要因—．日本赤十字看護大学紀要，12：21-32．1998．
- 17) 早川操：デューイの探求教育学—相互成長をめざす人間形成論再考—．名古屋大学出版会（名古屋），192-195，1994．
- 18) 中村雄二郎：臨床の知とは何か．岩波新書（東京），42-44，1992．
- 19) 井上映子，峯馨ら：リハビリテーション看護実習における学生の意味化した経験の構造．Kitakanto Med J，55：225-234，2005．
- 20) 林智子：場面想定法を用いた「患者の立場に立つ」思考内容の検討—看護学生を対象とした調査から—．群馬保健学紀要，27：33-41，2006．
- 21) Bruner. J. S, 田浦武雄ら（訳）：教授理論の建設．黎明書房（名古屋），166-189，1966．

# Students' Views of Learning Experiences as a Result of Early Exposure to Clinical Practice

Naomi Asai

## Abstract

To evaluate the educational activities of early exposure to clinical practice, we clarified the characteristics of the learning experience from the viewpoints of influence factors upon students' recognition. Clinical practice reports by 23 students in the first year of nursing university were analyzed, and 181 experiences extracted by the qualitative inductive technique were analyzed. Results: the extracted experiences were classified into 21 sub-categories, which were further integrated according to the similarities of their meanings and contents into 5 core-categories: (1) having honest feelings as a living being and assimilating the patients' feelings, (2) developing self consciousness as a supporter, (3) perceiving reality and seeking value as a supporter, (4) contemplating patients' situations objectively, (5) understanding the patient's feeling as an ordinary citizen or a supporter .

Keywords: Early exposure, Clinical practice, Nursing students, Learning experiences, Viewpoint