

研究報告

総合実習における学生の学び ーリフレクションプログラムを通してー

後藤奈津美 坂下貴子 牧野美幸

淑徳大学看護栄養学部

Effects of the comprehensive nursing practicum on student learning ーFocus on reflection-based educationー

Natsumi Goto, Takako Sakashita, Miyuki Makino
School of Nursing and Nutrition, Shukutoku University

抄録

【目的】 4年次総合実習において実施したリフレクションプログラムを通しての学生の学びを明らかにする。

【方法】 研究協力者である学生12名分の実習記録「リフレクションしたいエピソードとその理由」から、理由について内容の類似性に従って分類した。また、実習記録「リフレクションプログラムへの取り組みを通しての学び」から、学生の学びをカテゴリ化した。

【結果】 リフレクションを行いたい理由には、わだかまりや不安全感を表す記述が多かった。また学生の学びとして、5つのカテゴリ【リフレクションによる新たな視点の発見】【リフレクションによる自分自身への気づき】【既習事項の重要性】【リフレクションによる看護実践の質の向上】【リフレクションの実施方法のあり方】が生成された。

【結論】 学生の過去の実習でのわだかまりや不安全感といったものが、リフレクションを通して様々な気づきとなり、看護実践上の自己の課題発見といった前向きな捉えへと変換されていた。臨床実践家としての歩みを始める前に学生が体験したこのプログラムは、卒業後の看護実践の中で、自分の引っかけりに気づき、学びや実践に繋げていく力の獲得に繋がると推察される。

キーワード：総合実習、リフレクション、教育方法、看護基礎教育

Key Words: comprehensive nursing practicum, reflection, education technique, basic nursing education

I. はじめに

研究者の所属する大学では、4年次の総合実習において、「看護の総合的な能力を養うとともに、自らの看護観を深める」ことを目的として掲げ、各看護領域別に実習内容を検討し実施している。今回、新型コロナウイルス感染症（以下COVID-19とする）の影響により、2020年度の4年次総合実習を臨地で実施することが困難となった。そのため臨地実習に代わるプログラムで置換することと

なり、研究者の所属する基礎看護学領域でも、実習内容を検討した。

臨地実習のねらいとして、「看護学教育モデル・コア・カリキュラム」（文部科学省、2017）では、「知識・技術の統合を図り、看護の受け手との関係形成やチーム医療において必要な対人関係能力や倫理観を養うとともに、看護専門職としての自己の在り方を省察する能力を身につけること」と明記され、学生にとって臨地実習は、看護師として必要な能力を養う上で欠かすことのできない学び

の機会と言える。特に、学生として最後の実習機会でもある総合実習は、新卒看護職員の臨床実践能力の担保を促進させることをはじめ、看護基礎教育と臨床現場で求める実践能力との乖離があることの指摘を背景とし、平成20年（2008）の第四次カリキュラム改正から、「看護の統合と実践」の実習として設けられたものである。このような臨地実習の目的・意義をはじめ、総合実習の目的に立ち返り、実習内容の検討を進めた。さらに先述の「看護学教育モデル・コア・カリキュラム」の臨地実習のねらいとして明記された「自己を省察する能力」、そして臨地実習における学修の在り方の学修目標として掲げられた「実践の振り返りを通して、看護専門職としての自己の在り方を省察し、看護の質の向上に向けた自己研鑽ができる」、 「大学における看護系人材養成の在り方に関する検討会 第2次報告」（文部科学省，2020）に明記された「実習指導教員は、学生が看護の理解を深化、検証できるように、学生自身の体験を学生にとっての教材となるように創意工夫する」に着目し、検討を進めた。

実践からの学びを可能にし、看護実践能力を向上させるツールとしてリフレクションreflectionがあげられる（田村，2007）。リフレクションとは、J. デューイが1930年代に提唱した反省的思考reflective thinkingに始まる概念（John, Dewey. 1938）であり、「内省，省察，熟考，反省，ふり返り」などと訳される。専門職の教育におけるリフレクションの概念については1980年代にD.A. ショーンが、「技術的熟達者」から「反省的実践家」への転換の必要性を提唱し、人を対象とした専門職の成長にはリフレクションが必要であり、状況との対話が重要であることを述べている（Schön, D.A. 1983）。看護継続教育や看護基礎教育においても、看護職の能力の向上に向けて多く取り入れられている（粕谷，2010）。

そこで、学生自身の体験した実践を大切にしたいという研究者の思いとともに、臨地実習の狙いでもある看護の理解を深化・検証でき、自分自身の在り方を省察できる能力獲得の機会となることを目指し、総合実習のプログラムの一つとして、3年次までの実習体験のリフレクションを取り入

れることとした。

本研究の目的は、4年次総合実習において実施した、リフレクションプログラムを通しての学生の学びを明らかにするとともに、4年次生におけるリフレクションの意義を検討することである。

II. 総合実習 ーリフレクションプログラムの概要

1. 総合実習全体の概要

総合実習は、全10日間（2単位）の期間に、「リフレクションプログラム」と「多重課題演習」を5日間ずつ実施した。学生は、各々で課題に取り組みながら、指定された時間帯に遠隔会議システムZoom（Zoom Video Communications, Inc.；以下、Zoom[®]）から実習に参加した。

2. リフレクションプログラムの総合実習における位置づけ

本プログラムは、総合実習の1プログラムである。総合実習で掲げた目標の1つ、「総合実習における看護実践を通して、自己の看護観を深めることができる」を目標とした。併せて、本プログラムを通して、気づきの視点を広げ自らの看護観を深めるとともに、今後の看護職としてのキャリア形成における自身の成長の1つの手段としてリフレクションを用いることができる基盤をつくることをねらいとし、プログラム内容を構成した。

3. リフレクションプログラムの概要

本プログラムのテーマを「自分の看護実践のリフレクションを行い、看護観を深めよう」とし、4つの課題から構成した。学生は提示された課題に個々に取り組むとともに、課題内容に応じてZoom[®]から課題内容を共有し、ディスカッションを行った（表1）。

1) 事例場面から考える（課題1）

「場面を振り返る」ことはどのようなことを学ぶために、事例を提示した。

事例は、臀部の褥瘡を観察する看護師の患者への関わりとその時の患者の反応を記述したものである（吉田，2013）。学生は事例場面の看護師になったつもりで、実習記録に記載された3つの項

表1 総合実習—リフレクションプログラムの概要

日数		課題	実習内容
1日目	基盤づくり	1	事例場面から考える①：個別ワーク ● 提示された事例について、その場面の看護師として場面を振り返る
2日目		1	事例場面から考える②：グループ共有→個別ワーク ● [事例場面から考える①] をグループメンバーで共有する (Zoom®：約1時間) ● 共有を通しての学びを実習記録に記載する
		2	「リフレクションとは何か」の理解を促す学習：個別ワーク ● 配布された参考資料を活用し、「リフレクションとは何か」について学習する
3日目	リフレクションの実践	3	実習における看護実践のリフレクション①：個別ワーク ● 3年次までの臨地実習の看護場面からリフレクションを行いたい場面を選び、その場面を振り返る
4日目		3	実習における看護実践のリフレクション②：教員とのディスカッション ● [実習における看護実践のリフレクション①] を担当教員と共有しディスカッションを行う (Zoom®：約30分)
5日目		4	リフレクションプログラムを通しての学び：個別ワーク ● 各自、課題1～課題3を通しての学びのレポートを作成する

目 (①看護師である自分の行動やその時の気持ちを振り返る、②患者の体験していたことや抱えていた気持ちを考える、③再度その場面に戻れるとしたら自分はどのようにしたいか考える) に沿って場面の振り返りを行った。最初に学生個々に取り組み、その後Zoom®を用いて約1時間のグループワークを行い、グループメンバーでその内容を共有した。さらに共有を通しての学びを実習記録に記述した。

2) リフレクションの理解を促す学習 (課題2)

“リフレクション”とは何かを理解するために、学生に参考資料 (茂野, 2018) からの印刷資料を配布した。学生はリフレクションの意義やその具体的方法、反省との違いなどの項目に沿って学びをまとめた。

3) 実習における看護実践のリフレクション (課題3)

課題1・課題2を基盤に、学生は3年次までの臨地実習からリフレクションしたい場面を各自選び、その場面を選んだ理由を実習記録に記述した。さらにその場面を想起し、具体的に書き起こした。併せて、その場面の他者 (患者や家族・臨床指導者・教員など) の考え・気持ち、また自分の考え・気持ち、その場面に戻れるとしたらどのようにしたいかを考え、実習記録に記述した。

学生とその学生の担当教員の間で、提出された課題3の実習記録の内容をZoom®にて共有した。教員は、その記録の内容から、不明な点、記録が不足していると思われる点について学生に質問を

しながら、学生の場面を振り返る視点の不足を補い、単なる自己反省的な振り返りにとどまることなく学生のリフレクションが進むよう、互いにその場面についてディスカッションを約30分程度行った。
4) リフレクションプログラムへの取り組みを通しての学び (課題4)

学生は、課題1から課題3を実施しての学び「リフレクションプログラムへの取り組みを通しての学び」について、実習記録にまとめた。

III. 対象と方法

1. 研究協力者

総合実習において研究者が関わった4年次生19名のうち、研究協力の同意が得られた12名

2. データ収集期間

2020年12月～2021年1月

3. データ収集方法

1) 収集したデータ

研究協力者が課題3で記述した実習記録「リフレクションしたいエピソードとその理由」、及び課題4として2000文字程度で記述することを求められた実習記録「リフレクションプログラムへの取り組みを通しての学び」を分析対象とし、収集した。

2) 収集方法

研究者の所属大学で導入しているWeb上の学修支援システムから研究協力依頼対象となる19名の

学生に研究協力依頼書を配信し、協力を呼び掛けた。研究協力の諾否については、Googleのアンケートフォーム（以下、Googleフォーム[®]とする）を活用し、確認した。データ収集対象となる実習記録はすでに総合実習期間に提出済みであり、研究協力の同意が得られた学生の実習記録の中から分析する実習記録のみを集めた。

4. 分析方法

1) リフレクションしたいエピソードとその理由

実習記録「リフレクションしたいエピソードとその理由」から、その場面のリフレクションを行いたい理由について、12名分の記述を確認し、内容の類似性に従って分類した。

2) リフレクションプログラムへの取り組みを通しての学び

実習記録「リフレクションプログラムへの取り組みを通しての学び」の中から、学生の学びに関する記述を抽出し、意味内容を損なわない程度に要約し、コード化した。さらにそれらを意味内容の類似性によって分類し、抽象化してカテゴリ化を行った。内容の類似性と差異性に注目し、研究者間で比較検討をおこないながら進めた。なお、「学びに関する記述」とは、学生がこの実習の経験を通して「学んだこと」、「気づいたこと」、「わかったこと」、「発見したこと」として実習記録に記述された内容とした。

5. 倫理的配慮

本研究は淑徳大学看護栄養学部研究倫理審査委

員会の承認を得て実施した（承認番号N20-03）。

研究協力者へは、Web上の学修支援システムを通じ研究依頼書を送り、本研究の趣旨、研究協力の任意性と撤回の保証、プライバシー保護、匿名性の保障などについて説明した。また研究協力の可否については、Googleフォーム[®]を用いて確認を行った。協力への意思を示した者に研究協力依頼書と同意撤回書を紙媒体で郵送し、研究協力の撤回の申し出が可能となるよう配慮した。また研究協力の依頼は総合実習成績発表後とし、研究協力者の研究協力の諾否や協力の撤回に影響しないよう配慮した。

IV. 結果

1. リフレクションを行いたい場面としてとり上げた理由

学生の記述内容の類似性によって分類したところ、その場面をとり上げた理由の記述には、学生のわかまりや不安全感を表す記述が多かった(表2)。

2. リフレクションプログラムを通しての学び

分析の結果、学生の学びとして抽出された97のコードから、21のサブカテゴリを生成した。さらに抽象度を高め、【リフレクションによる新たな視点の発見】【リフレクションによる自分自身への気づき】【既習事項の重要性】【リフレクションによる看護実践の質の向上】【リフレクションの実施方法のあり方】の5つのカテゴリが生成された(表3)。

抽出したそれぞれのカテゴリについて、以下に述べていく。なお、カテゴリは【 】、サブカテゴ

表2 リフレクションを行いたい場面としてとり上げた理由

その場面のリフレクションを行いたい理由	件数	代表的な記述
自分の援助が適切であったのかを振り返りたかった	3	励まそうとして出た言葉だったが、その言葉はあの場で行うべきことだったのか複雑な気持ちが残っているため
他に何かできることはなかったのか振り返りたかった	3	そのときの患者さんの表情が今でも忘れられず、私に何かできることはなかったのかと思ったため
実施したことが正解だったのか間違いだったのかモヤモヤしている	4	患者に対しその話題に触れないようにしたことが正解だったのか間違いだったのかモヤモヤしているため
仕方がないことだとそのときは流してしまった	1	孫の反応を見て当てもモヤモヤする気持ちがあったが仕方がないことなのかなと流してしまっていたため
自分の態度が相手を不快にさせてしまったのではないかと不安がある	1	受け持ちの患者から注意を受け、その後も引きずってしまったことによる態度が相手に不快感を与えてしまったのではないかと不安があるため

表3 リフレクションプログラムを通じた学生の学び

カテゴリ	サブカテゴリ	代表的なコード
リフレクションによる 新たな視点の発見	流してしまっていた場面とその自分に気づく	自分が省いてしまっていたことが状況をとらえるためには必要な情報であった
	見えなかった患者・家族の気持ちに気づく	客観的にその場面を捉えることによって、その時に患者から受け取った感情や想像した思いとは違ったものが見えてくる
	他の援助の選択肢の存在に気づく	患者の気持ちや行動を振り返ることで別の援助の選択肢があることに気づいた
	自分の主観が看護に影響を与える	自分の悪い行いだけでなく、良かった行いについても振り返ることで、今後の行動について考えることができる
	患者の気持ちに寄り添い傾聴することの必要性に気づく	自身の主観や思い込みが提供する看護を大きく変えてしまう 思いを傾聴し受け止めることは基本であるからこそ忠実に実行し患者と関わる必要がある
リフレクションによる 自分自身への気づき	見えなかった自分自身の気持ちに気づく	実習後のずっとモヤモヤしていた気持ちは、自分では気付くことのできなかつた、当時感じていた辛さだったのだと気付いた その時とは違った感情や気づきなどを発見できた
	自分の患者への関わり方の傾向に気づく	あの場で自分が行えたはずなのに行わなかったのはなぜか、自分は何を思っ行わずにいたのかに気づけた 患者のことを考えていくうちに無意識に自分の事情を優先した考え方になっている
	自分の成長に気づく	患者のことを考えていると思っても、考えているつもりになっている 自分の援助によって患者が良い反応をしてくれた体験もしており、患者を理解し寄り添うことが少しずつできている
	自分自身の課題に気づく	リフレクションを行ったことで、後悔ではなくもっと考えようと思うようになった
	自分自身の理解に繋がる	習慣化されている自分の言動に気づき悪い点を直すことができる その時なぜそう行動していたのか考えると自分の考え方を知ることができる
既習事項の重要性	対象者の疾患に関する知識が不足している	私の課題は対象となる人の疾患の知識が足りていないということである
	疾患の学修が対象者理解に繋がる	今後は疾患についてより深く学んでいき、対象者を理解できるようにしたい
リフレクションによる 看護実践の質の向上	自分が見えるようになることで次の看護実践に繋がられる	自分の看護の特徴が分かり改善点を明確にでき看護援助の質を高められる 今の自分の考えを深めるのと同時に未来をよくするためにも重要である
	患者の視点で考えることで患者にとって最善な看護実践を考えられる	自分の視点だけではなく患者の視点からも患者にとって最善となる看護を考えることができる 自分の視点、患者・家族の視点から判断し、日々患者の最善の看護援助を実施できるようにしたい
	自分の視点が增えることで看護実践の質の向上に繋がる	リフレクションで得た知識や経験が糧となり、看護援助の質を上げることに繋がっていく
	リフレクションは経験を学びや知識の蓄えに繋げる	リフレクションは、経験を踏まえて新たに自身の行動に加えることを明らかにすることができる
リフレクションの実施 方法のあり方	対象者の気持ちを考えるために言動を詳細に振り返る	対象者の思いを考えるためには、行為や流れだけでなく関係性など、どのようなことが影響しているのかを考える
	他者を交えてのリフレクションにより視野が広がる	様々な人の視点が加わることで気づくことのできる幅が広がる
	ただ振り返るだけでは反省のみにとどまる	今までの実習では自分の中で反省会が行われていて、自分の悪かったことだけを振り返り反省していた
	日常生活の中でリフレクションの力を高める	(日常生活の)さりげなく過ぎた場面や印象深い場面、気がかりな場面についてじっくり振り返ることが重要である
	自分の体験を振り返ることを習慣化する	自分の体験を振り返るプロセスを習慣化することで自身の行動をより良いものにできる

りは< >、最小単位のコードは「 」で示す。

1) リフレクションによる新たな視点の発見

体験しているその時には見えなかった・気づけなかったことへの気づきに関するカテゴリである。学生は、事例場面や自分自身の体験をリフレクションすることを通して、「自分が省いてしまっていたことが状況を捉えるためには必要な情報であった」や「客観的にその場面を捉えることによって、その時に患者から受け取った感情や想像していた思いとは違ったものが見えてくる」のように、<流れてしまっていた場面とその自分に気づく>や<見えなかった患者・家族の気持ちに気づく>といった、その状況の中では目を向けることができなかった視点に気づいていた。また、「患者の気持ちや行動を振り返ることで別の援助の選択肢があることに気づいた」のように、<他の援助の選択肢の存在に気づく>ことに繋がっていた。そして、「自身の主観や思い込みが提供する看護を大きく変えてしまう」といった、<自分の主観が看護に影響を与える>こと、さらには「思いを傾聴し受け止めることは基本であるからこそ忠実に実行し患者と関わる必要がある」のように、<患者の気持ちに寄り添い傾聴することの必要性に気づく>という学びを得ていた。

2) リフレクションによる自分自身への気づき

リフレクションを通して気づいた自分自身への気づきに関するカテゴリである。学生は、「その時とは違った感情や気づきなどを発見できた」や「あの場で行えたはずなのに行わなかったのはなぜか、自分は何を思って行わずにいたのかに気づけた」のように、その時その状況の中では<見えなかった自分自身の気持ちに気づく>とともに、「患者のことを考えていくうちに無意識に自分の事情を優先した考え方になっている」「患者のことを考えていると思っても考えているつもりになっている」といった、<自分の患者への関わり方の傾向に気づく>ことができていた。また、リフレクションを通して<自分自身の課題に気づく>だけでなく、「自分の援助によって患者が良い反応をしてくれた体験もしており、患者を理解し寄り添うことが少しずつできていく」のように、<自身の成長に気づく>ことにも繋がっていた。リフレクションそ

のものが「習慣化されている自分の言動に気づき悪い点を直すことができる」「その時なぜそう行動していたのか考えると自分の考え方を知ることができる」のような、<自分自身の理解に繋がる>ということを学んでいた。

3) 既習事項の重要性

知識や技術の重要性の再認識に関するカテゴリである。学生はリフレクションを通して、<対象者の疾患に関する知識が不足している>ことに気づきながら、「今後は疾患についてもより深く学んでいき、対象者を理解できるようにしたい」など、<疾患の学習が対象者理解に繋がる>ことに改めて気づいていた。

4) リフレクションによる看護実践の質の向上

リフレクションを行うことが看護実践の質の向上に繋がるという学生の学びに関するカテゴリである。学生は、「自分の看護の特徴が分かり改善点を明確にでき看護援助の質を高められる」や「自分の考えを深めるのと同時に、未来を良くするためにも重要である」といった<自分が見えるようになることで次の看護実践に繋がられる>ということ、そして「自分の視点だけではなく患者の視点からも患者にとって最善となる看護を考えることができる」、「自分の視点、患者や家族の視点から判断し、日々患者の最善の看護援助を実施できるようにしたい」といった、<患者の視点で考えることで患者にとって最善な看護実践を考えられる>ことを学んでいた。また、「リフレクションで得た知識や経験が糧となり、看護援助の質を上げることに繋がっていく」など<自分の視点が増えることで看護実践の質の向上に繋がる>ということ、そして「リフレクションは、経験を踏まえて新たに自身の行動に加えることを明らかにすることができる」のように、<リフレクションは経験を学びや知識の蓄えに繋げる>ものであることを学んでいた。

5) リフレクションの実施方法のあり方

リフレクションをどのように実施することが望ましいか、その実施方法に関する気づきのカテゴリである。リフレクションプログラムを通して学生は、「対象者の思いを考えるためには、行為や流れだけでなく関係性など、どのようなことが影響

しているのかを考える」のように、「対象者の気持ちを考えるために言動を詳細に振り返る」ことが必要であることや、「様々な人の視点が加わることで気づくことのできる幅が広がる」といった、「他者を交えてのリフレクションにより視野が広がる」ことに気づいていた。一方で、「今までの実習では自分の中で反省会が行われていて自分の悪かったことだけを振り返り反省していた」のように、「ただ振り返るだけでは反省のみに留まる」ということにも気づいていた。さらに、「(日常生活の)さりげなく過ぎた場面や印象深い場面、気がかりな場面についてじっくり振り返ることが重要である」のように、「日常生活の中でリフレクションの力を高める」こと、そして「自分の体験を振り返るプロセスを習慣化することでさらに自身の行動をより良いものにできる」のように「自分の体験を振り返ることを習慣化する」といった、今後のリフレクションの実施方法についても学んでいた。

V. 考察

リフレクションプログラムを通しての学生の学びを明らかにするため、12名の学生の実習記録からの分析を試みた。結果を踏まえ、以下の2つの視点で考察する。

1. 学生の学びの全体像

学生は、実習体験を教材にして学ぶ中で、【リフレクションによる自分自身への気づき】を学んでいることから、それまで見えなかった自分が見えるようになる体験をしていたと推察する。リフレクションは、自分の行動がどういう思考や判断で行われたのかをたどり、考えながら行動している自分を再認識することができる活動である(東, 2021)。まさに学生は、リフレクションを通して自分を再認識したのではないかと考える。学生がそれまで見えていなかったことの一つは、自分自身の考えや気持ちである。「患者のことを考えているつもりで考えたつもりになっている」や「患者のことを考えていくうちに無意識に自分の事情を優先した考え方になっている」にも表されているように、リフレクションで見えてきた学生の思考

は、患者のことからいつのまにか自分へと向けられたものであった。これは学生にとって、驚きを伴う発見だったのではないかと考える。看護は相互主体的かつ相互行為的な営みであり、看護者と患者との相互性の中で展開されている(藤岡, 2001)。一方で、「看護者としてやらなければならないことだけに目が向くと、患者をやらなければならないケアの対象として対象化し、一方向的な関係性に陥ってしまう」(東, 2021)という指摘もある。今回の、「自分の患者へのかかわり方の傾向に気づく」のコードから、患者のことを一生懸命考えていたつもりでいた自分が、いつの間にか一方的な関係性に陥っていたということに気づくことによって、学生は改めて、自分が向かうべき対象としての患者に目を向けることができるようになったのではないかと考える。そしてこのような自分への気づきが、【リフレクションによる新たな視点の発見】にある「見えなかった患者・家族の気持ちに気づく」「他の援助の選択肢の存在に気づく」といった学びへと繋がったものと考えられる。

また、専門家にとっての行為の中の思考は、日常生活の遂行あるいは活動を行う対象の中に埋め込まれた無意識の知と捉えることができ、行為の過程の中の思考は行為者自身にとっては即興的で無自覚的なもの(Schön, D.A. 1983)である。学生にとって、実習の患者との関わりの中で自分が何を考えていたのか、何を気にしていたのかということに気づくことができたことは、看護実践というものが、意識化された思考の中だけでなく、自分自身でも気づくことができないような無意識の思考の中で展開されていることへの気づきであったとも言える。

新垣(2015)は「リフレクティブな実践家は患者の表面化している問題にとらわれることなく、時々状況に寄り添い患者が真に必要としているケアを創造することができる」と述べている。今回、無意識の自分の思考に気づき、リフレクションは「自分自身の理解に繋がる」ことを学んだ学生は、「見えなかった患者・家族の気持ちに気づき」ながら、「患者の気持ちに寄り添い傾聴することの必要性に気づき」、患者が必要としていることは何だったのかを思考し、看護実践としての

援助方法や内容へと視点を広げ始めることができたのではないかと考える。更には、自分自身の在りように気づきながら、【リフレクションによる看護実践の質の向上】のように、看護実践への繋がりにまで、そして【リフレクションの実施方法のあり方】をも考えるまで、学びを広げることができていた。これは、学生のリフレクションプログラムによる内省的な振り返りの体験そのものが、単なる自身の過ち、間違えとして振り返るような自己反省ではない看護実践におけるリフレクションの意味の理解となり、このような学びへと繋がっていったものと推察する。

2. 4年次生におけるリフレクションの意義

学生の記述したリフレクションを行いたい場面として取り上げた理由には、そのほとんどに、学生自身が体験の中で感じていた漠然としたわだかまりや不安全感といったものが表れていた。それは、実習の体験の中で感じていた戸惑いともいえる感情を、自分自身の中にしまい込んでいたということでもある。

そもそも、対人関係の中で展開される看護は、患者や家族をはじめとする様々な人との関係の中で複雑な事象や突発的な出来事に対応することが必要とされ、普段の何げない看護実践の中から問題を見つけ、その問題と格闘する中で、専門職としての資質能力を高めていくことが求められる(藤岡, 1995)。学生が抱いたような感情に陥りながらも、その都度葛藤しながら向き合っていくことが看護実践の特性でもある。今回のリフレクションプログラムの中で過去の実践にじっくりと向き合う機会を得たことは、「モヤモヤしていたのは自分の辛さだった、何を思っただけでそうしていたのかに気づいた」などのコードにも示されているように、その時には表せなかった自分自身の気持ちに気づく体験であったと言える。またWiedennbach(1964)は、「看護者の考えたり感じたりすることは、ほとんど目には見えてこないものであるにもかかわらず、看護実践のなかで最も重要な意味を持つ部分であり、看護者の行為を方向づけ、患者に対する目に見える行為の結果をも決定する」と述べている。自分自身の気持ちに気づくことを通した看護

実践に繋がる学びへの視点の広がりや、「看護とは何か」といった根源を問われる体験を通じた自分自身の発見であると同時に、自分自身の看護の発見でもあったのではないかと考える。「反省的思考は新たな自分を発見し、承認していく実感的自信に繋がるプロセスとして機能する」(池西, 2001)とされているように、学生自身のリフレクションを通じた発見は、自分を発見し承認していくこと、そして自分の看護実践に価値を見出すことにも繋がったのではないかと推察する。

総合実習は、臨床実践能力の獲得を促進させることをはじめ、看護基礎教育と臨床現場で求める実践能力との乖離の指摘を背景として設けられたものであり、就職後のリアリティーショック、さらにはバーンアウトによる離職を防ぐという意図もある。また、臨地実習中に個人的達成感を抱くことができないと、看護実践に対する自信を持たず、患者との人間関係にも影響を及ぼし、仕事に対する満足感が得られない影響が続く可能性もある(岡本, 2016)。達成感や自信とは、単なる自己満足というのではなく、「今、ここ」における経験から、自分なりの意味を見出していくということであり(藤岡, 2001)、その自分を信頼(=自信)できるということである。わだかまりや不安全感といったものは、意味発見に繋がる大切なものと考えられる。しかし、ただ放置されたままではそこに意味を見出すことは難しい。今回、学生の中に放置されていたわだかまりや不安全感といったものが、リフレクションを通しての様々な気づきとなり、看護実践上の自己の課題発見といった前向きな捉えへと変換されていた。このことは、学生自身の感じたわだかまりや不安全感といった感情そのものの大切さに気づくきっかけにもなったのではないかと考える。また、「臨地実習での体験を丁寧に学ぶ中で看護実践の新たな選択肢や自分自身の課題が見出されることは、看護観や人間観を深めることであり、看護を求める人々に望まれる看護を提供するとともに、自分自身の成長を促すことになる」(浅川, 1995)とされるように、リフレクションを通じた学生の前向きな捉えへの変換は、学生自身の看護観の深まり、そして成長であったと言えるのではないかと考える。

学生にとって、今回の総合実習でのリフレクションは、わだかまりや不安全感といった、自分の引っかかりをひも解いていく体験であった。「[引っかかり]を残し続ける経験が自分の実践の土台になり、それが今の自分の実践に問いかけてくる」(西村, 2016)と言われるように、自分の引っかかりや引っかかりを残す体験を大切に、そこから学び続ける中でこそ、自分にとっての意味を発見することができるようになると思う。本来、看護実践におけるリフレクションは、自分の引っかかりに気づくことによって展開・深化されていく。今回は、プログラムによって意図的に引き出された引っかかりからの展開のため、そこまでの理解や実践能力の獲得にまで繋がらねたと言え難い。しかし、臨床実践家としての歩みを始める前に、自身の3年次までに体験した実習での不安全感に向き合う体験から学ぶことは、卒業後の看護実践の中で、自分の引っかかりに気づき・学び・実践に繋げていくことと、その力の獲得への、一つの素地を得ることに繋がったのではないかと考える。

VI. 結論

1. 学生がリフレクションしたい場面に取り上げた場面の理由には、学生のわだかまりや不安全感が表れていた。
2. 学生は【リフレクションによる新たな視点の発見】【リフレクションによる自分自身への気づき】【既習事項の重要性】【リフレクションによる看護実践の質の向上】【リフレクションの実施方法のあり方】という学びを得ていた。
3. 学生の過去の実習でのわだかまりや不安全感といったものが、リフレクションを通して様々な気づきとなり、看護実践上の自己の課題発見といった前向きな捉えへと変換されていた。臨床実践家としての歩みを始める前に学生が体験したこのプログラムは、卒業後の看護実践の中で、自分の引っかかりに気づき、学びや実践に繋げていく力の獲得に繋がると推察される。

VII. おわりに

今回の研究は、実習記録のみからの分析であり、また研究参加者12名であり、すべての学生を対象

としたものではなく、リフレクションプログラムを通しての学生の学びは一部の可能性もあり、一般化には至っていない。そしてまた、今回のプログラムはコロナ禍でのプログラムであり、今後、総合実習でこのプログラムの実施はないことが予測される。しかし、今回明らかになった学びが、卒業後の看護実践にまで繋がるのであれば、これからの実習にどのようにリフレクションを組み入れていくのかを検討していくことは必須であると考えられる。

今回、この研究の協力者である4年次生は、臨地で学ぶことは叶わなかった。しかし、過去の実習体験をリフレクションする中で気づき・学べたことは、それそのものが、学生の成長であったと言える。学生にとっての大切な学びを今後のひとり一人の看護の中で体現し、看護実践家としての着実な歩みに繋げてくれることを期待したい。

VII. 利益相反

本研究において記載すべき利益相反はありません。

文献

- 浅川明子 (1995). これからの看護教育とニューカウンセリング. 藤岡完治 (編), 感性を育てる看護教育とニューカウンセリング (pp187-198). 東京, 医学書院.
- 東めぐみ (2021). 経験から学ぶ看護師を育てる看護リフレクション. 東京, 医学書院.
- 藤岡完治 (1995). 看護および教育とニューカウンセリング. 藤岡完治 (編), 感性を育てる看護教育とニューカウンセリング (pp33-52). 東京, 医学書院.
- 藤岡完治, 安酸史子, 村島さい子他 (1996). 学生とともに創る臨床実習指導ワークブック 第2版. 東京, 医学書院.
- 池西悦子 (2001). 看護学生の知識と行動の統合に向けての反省的思考に関する研究 実感的自信につながる学習過程. *Quality Nursing*, 7 (8), 675-680.
- John, Dewey. (1983) / 市村尚久 (2004). 経験と教育(29). 東京, 講談社.

- 粕谷恵美子, 遠藤京子 (2010). 慢性期看護学実習終了後の振り返り学習における学び リフレクションを通して得た知識と実習目的との比較. 足利短期大学紀要, 30(1), 41-46.
- 文部科学省 (2002). 看護教育の在り方に関する検討会報告書. 令和3年10月1日アクセス, https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/018/gaiyou/020401.htm
- 文部科学省 (2017). 大学における看護系人材養成の在り方に関する検討会報告書. 令和3年10月1日アクセス, https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2017/10/31/1217788_3.pdf
- 文部科学省 (2020). 大学における看護系人材養成の在り方に関する検討会 第2次報告. 令和3年10月1日アクセス, https://www.mext.go.jp/content/20200330-mxt_igaku-000006272_1.pdf
- 西村ユミ (2016). 看護実践の語り. 東京, 新曜社.
- Schön, D. A. (1983) / 佐藤学, 秋田喜代美 (2001). 専門家の知恵 反省的实践家は行為しながら考える. 東京, ゆみる出版.
- 茂野香おる, 有田清子, 石田寿子他 (2018). 系統看護学講座 専門分野 I 基礎看護技術 I 基礎看護学2 第16版 (pp235-237). 東京, 医学書院.
- 田村由美 (2007). 看護実践能力を向上する学習ツールとしてのリフレクション. 看護教育, 48(20), 1078-1087.
- Wiedenbach, E. (1964) / 外口玉子, 池田明子 (1984). 臨床看護の本質 改訳第2版 (22). 東京, 現代社.
- 吉田哲著 (1993). 人を知る私を知る. 東京, 看護の科学社.
- 吉田みつ子 (2013). 看護倫理. 川島みどり (編), 見ているものが違うから起こること (pp102-106). 東京, 医学書院.