

## 看護学教育における教材化に関する国内文献の検討

鯉坂 由紀<sup>1</sup>

### A review of the Japanese literature on teaching materials in nursing education

Yuki Ajisaka<sup>1</sup>

本研究の目的は、看護学教育における教材化に関する国内文献を検索し、研究の動向を明らかにして、今後の課題を展望することである。2001年から2019年の間に発表された文献について、医学中央雑誌Web版および国立情報学研究所学術情報ナビゲータ(CiNii)を用いて検索し、25件を対象に検討を行なった。その結果、各論文の研究目的から、「実習における教員の教材化のプロセス・内容、役割の明確化」、「学生の学びを進める指導方法の検討」、「教材の違いによる学びの検討」、「教材化に関する教員・指導者研修の評価」、「特定のケアの指導過程から教材化の過程の明確化」、「カンファレンス、グループ面接における教材化のプロセス、教員に必要な能力の明確化」、「実習における教員と看護師の教材化の比較」「指導者講習会における学びの明確化」に分類できた。充実した教授学習活動を展開するために、教員と指導者が共に教材化を検討できる場と教材化の取り組みを振り返り、評価できる指標が必要であることが示唆された。

キーワード：教材化，看護学教育，文献検討

#### I. はじめに

看護基礎教育において、看護学実習は看護実践能力を育成する重要な基盤として位置づけられている。看護学生は、患者や家族、指導者、教員など様々な人々と相互行為を重ね、既習の知識や技術を患者の状況に合わせて活用する過程で、援助の人間関係を形成する能力を育み、実践方法を学び、看護の意味を見出していく。しかし、看護学生が、複雑で流動的な場で多様な価値観を持った対象と相対し、患者と患者を取り巻く状況を的確に見極め、看護を実践することは容易ではない。看護学実習において、学生が、患者への接し方や患者との関係の築き方、援助や患者教育の進め方の判断、技術の方法や状況の構造化などに困難を感じていることが報告されている(布佐, 1999, 三浦, 2006)。そのため、看護学実習において、そこに生じた看護現象をその時、その場で教材化する能力が教員には不可欠である。「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, 2012)においても、「学生が看護の考え方を深め、実践能力を向上させていくことができるように振り返り指導を行なうためには、教員は看護実践の場の出来事や学生の体験を教材化する能力を向上させることが必要である」と示されている。

安酸(1999)は、学生の直接的経験を推奨し、その直接的経験を学生が教師とともにリフレクションをし、解釈して意味づけて反省的経験にしていく過程から臨床の知を経験として学ぶ、経験型実習教育を提唱した。また、教材とは「あらかじめ“用意された”ものではなく、臨床の場における患者と教師と学生の相互作用によってその時々“生み出されるもの”」とし、看護学実習における教材化を「学生がクライアントやその家族、あるいは医療従事者との関わりの中で経験した事実や現象の中から、教師が典型的で具体的なものを素材として切り取る作業のこと」と定義した。藤岡(1994)は、教材の背後にある文化、教育的価値を表に引き出す教員の教材解釈の深さが、教材を選択し、指導の順序を決定する過程

<sup>1</sup>京都看護大学

に反映されるとし、「教材の価値ははじめから教材に備わっているのではなく、教師の個性的な解釈を経てはじめて明らかになり、授業の成否を決定するのは、教材そのものというよりは教師の教材解釈の力である」と説明している。また、佐藤（2006）は、事実や現象など具体的な場面を収集する「教材の収集」、集めた事実、現象と単元との関連から重要と思われる内容、その単元でしか学べないものを抽出し整理する「教材の整理・分析」、抽出した具体的な事実や現象は、学生の知的好奇心を刺激する新しい知見か、看護実践に役立つ有用な教材か、学習価値のある教材かなどの視点から解釈し、主要な内容を抽出する「教材解釈」が、授業を設計するために必要なステップであると説明している。

このように、教員は、看護学実習という授業を展開するにあたり、学生の体験と学習可能な内容を予測し、看護実践に役立つ有用な教材であるか、学習価値のある教材であるかなどと教材を解釈し、看護学実習の展開方法を研究することが必要である。しかし、看護教育経験の少ない教員は、教材を分析し授業を構成することに自信がなく、その力量形成は教員の日々の教育現場における努力に依拠している現状があること（道廣，2001）、学生の援助を看護学の視点で分析し抽象化することや、学生の思考や主体性を発展させる記録やカンファレンス指導に対して困難を抱えていること（平木，2000）が報告されており、教員は看護実践の場の出来事や学生の体験を教材化することに困難さを伴っていることが推察される。また、看護学実習においては、教員と指導者が連携、分担して教授学習活動を展開するため、看護学実習における教材化において、指導者の関わりも必要不可欠である。そこで、看護学教育における教材化に関して、どのような定義がされ、どのようなことが明らかになっているのか、文献を整理することにより、教員および指導者双方の教材化能力の育成に寄与する知見が得られるのではないかと考えた。

そのため、本研究では、2001年から2019年までの看護学教育における教材化に関する国内文献を検索し、研究の動向を明らかにして、今後の課題を展望することを目的とする。

## II. 研究方法

### 1. 文献の検索方法

医学中央雑誌 Web版および国立情報学研究所学術情

報ナビゲータ（CiNii）の文献検索システムに登録されている文献を対象とした。キーワードを「教材化」「看護」に設定し、2001年から2019年の間に発表された国内の文献を検索した。解説、文献レビュー、会議録、雑誌記事、結果や考察に教材化に関する内容が言及されていない文献、重複した文献を除外した結果、25件が抽出された。

なお、本研究における対象期間の設定の理由は、安酸が1997年に経験型実習教育を提唱し、看護学実習における教材化を定義した後、教材化に関する論文が2001年頃から増え始めており、1997年から2001年までは、安酸の提唱が教育に取り入れられて論文として公表されるまでに要した期間と考えたため、2001年以降を対象期間とした。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，2012）において、教員の教材化能力向上の必要性が示され、安酸の提唱もあって教材化に関する取り組みがされてきた国内の看護学教育における教材化の内容を明らかにする必要があると考え、国内の文献を対象とした。

### 2. 分析方法

文献を精読し、研究目的、方法、教材化の定義、結果について整理した。

## III. 結 果

抽出された25文献を対象文献とした（表1）。

### 1. 研究の動向

#### 1) 論文数の年次推移（表2）

文献の発行年別の件数は、2011年が4件と最も多く、次いで2004年、2012年および2018年は3件であった。

#### 2) 教材化の定義

教材化の定義がされていたものは12件であった。定義されている論文の該当箇所を表3に示した。これらの文献のうち、柴田、松永（2006）および高橋（2018）は、安酸の「看護を学ぶための学習の場を創ること」、「学生がクライアントやその家族、あるいは医療従事者との関わりの中で経験した事実や現象の中から、教師が典型的で具体的なものを素材として切り取ったもの」の定義を引用していた。また、安酸が提唱した経験型実習教育における直接的経験の教材化について報告した清水（2011）は、「実習中の学生の直接的経験から「臨床の知」を学

表1 対象論文一覧 (n=25)

文献番号	文献
1	野崎玲子. (2001). 本学「老年看護学実習1」における学生の学びに関する考察—整形外科病棟での実習の振り返り記録から—, 聖隷学園浜松衛生短期大学紀要, (24), 23-30.
2	富澤美幸. (2001). 学生の自己効力を高めるための指導—精神看護学実習における「経験型学習」を展開して—桐生短期大学紀要, (12), 39-46.
3	紙野雪香. (2004). 臨地実習における指導方法に関する一考察: 死と向き合う患者を受け持った学生の変容体験に焦点を当てて, 大阪大学看護学雑誌, 10(1), 57-64.
4	吉野由美子. (2004). グループによる相互評価を導入した実習評価に関する研究 (第2報) —面接場面における教師の関わりに焦点を当てた発話内容の分析—, 東海大学医療技術短期大学総合看護研究施設論文集, (14), 62-71.
5	吉富美佐江, 定廣和香子, 舟島なをみ. (2004). 看護学実習における現象の教材化の解明, 看護教育学研究, 13(1), 65-78.
6	柄澤清美, 中村圭子, 柳原清子. (2005). カンファレンスの教材化に関する一研究—老年看護学実習でのカンファレンス記録の分析を通して—, 新潟青陵大学紀要, (5), 141-162.
7	富澤美幸. (2005). 精神看護学実習における看護学生の経験に焦点化した実習指導の検討—経験型実習教育における教材化の視点からの分析—, 教育学研究 5, 41-50.
8	石田智恵美. (2006). 看護学実習における臨床指導者を含めた教材化と教師の役割. 九州大学大学院人間環境学府教育システム専攻教育学コース 飛梅論集, 6, 23-48.
9	柴田弘子, 松永京子. (2006). 看護臨地実習における患者教育方法と学生教育指導: 眼球模型を用いた糖尿病患者看護に関する学生指導の実際, 産業医科大学雑誌, 28(3), 305-326.
10	島田悦子, 高島尚美. (2008). 看護学臨地実習における教材化の教員と臨床実習指導者との比較—周手術期臨地実習場面のVTRを視聴して—, 日本看護学教育学会誌, 17(3), 15-23.
11	安藤暢洋, 飛田昌子, 藤原禎子. (2009). 学生の自己表現を支える教材化を目指して—プロセスレコードを用いた指導方法の検討—, 中国四国地区国立病院機構・国立療養所看護研究学会誌, 5, 324-327.
12	片岡和江, 川上佐代子, 後藤由紀子. (2010). 臨地実習におけるヒヤリハット体験の教材化を促進する教員の関わり, 勤医協札幌看護専門学校紀要, 3, 3-6.
13	一ノ山隆司, 村上満, 舟崎起代子, 上野栄一, 川野雅資. (2011). 絵本の教材化と対人関係の教育に関する研究—言語的・非言語的の刺激を用いた対人教育の効果—, 共創福祉, 6(1), 27-36.
14	池田智子, 齊藤理恵子. (2011). 臨地実習場面における教材化の分析, 神奈川県立よこはま看護専門学校紀要, 7, 59-67.
15	清水直子, 吉田恭子, 永嶋由理子, 渡邊智子, 江上千代美, 小森直美……, 野口藍子. (2011). 助教・助手を対象とした経験型実習教育での直接的経験の教材化に関する研修会実践報告—ロールプレイを活用した学びの検討—, 福岡県立大学看護学研究紀要, 8(1), 37-45.
16	内村美子, 村田尚恵, 分島るり子. (2011). 臨地実習指導者育成プログラムの開発 第1報「看護場면을教材化」する研修の評価, 1, 15-23.
17	村田尚恵, 内村美子, 分島るり子. (2012). 臨地実習指導者講習会(特定分野)における演習の学習効果—看護場면을教材化する演習を通して—, 日本看護学教育学会誌, 22(1), 59-68.
18	太田理恵子. (2012). 臨地実習において学生の経験を教材化する看護教員の関わり方の構造, 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, 37, 100-107.
19	白木智子, 高野典子, 柚江恵子, 川島睦子, 近藤裕子. (2012). 病院看護部が企画した実習指導者講習会受講者の看護教育に関する学び—受講後の課題レポートの分析—, 広島国際大学看護学ジャーナル, 10(1), 41-50.
20	須田恭子. (2014). がん患者を教材とした看護教育法の検証, 旭川大学保健福祉学部研究紀要, 6, 21-28.
21	石川美智, 山本真弓. (2015). 身近な人との死別体験を教材とした死生観教育展開後の学生の思い, ホスピスケアと在宅ケア, 23(3), 350-356.
22	柴田恵子, 川本起久子. (2017). 看護学実習における生命倫理教育内容の教材化—実習指導経験からの内容分析—, 九州看護福祉大学紀要, 18(1), 29-39.
23	平野蘭子. (2018). 基礎看護学実習において看護系大学教員が教材として着目した学生の直接的体験と学生への関わり, 看護教育研究学会誌, 10(2), 45-55.
24	柴田恵子, 川本起久子. (2018). 看護学実習における生命倫理学習内容と教材化—看護学生と他学科学生の比較—, 日本看護研究学会誌, 41(2), 185-195.
25	高橋順子. (2018). 実習目的達成に向けた「教材化プロセス」の検討, 北海道大学大学院教育学研究院紀要, (130), 117-132.

ぶための素材として教員によって切り取られる作業」と定義している。

一方, 村田, 内村, 分島 (2011, 2012) は, 「ある看護場면을構成する人々やその共同体の目的や文化を読み取り, また, 人々の関係が網の目のように絡み合っ成り立っている看護現象や日常では見過ごされそうな看護

現象を学習者の学習課題に照らして学習素材として浮き上がらせ, 看護学的に意味づける過程」と定義し, 太田 (2012) は「臨地実習で学生に起きている経験を学生自身が看護だと実感できるように意味づけしていくこと」と定義し, 片岡, 川上, 後藤 (2010) は「学生の直接的体験を教員と学生が相互的, 主体的に系統的思考を重ね



表2 論文数の年次推移 (n=25)

発行年	文献数
2001	2
2004	3
2005	2
2006	2
2008	1
2009	1
2010	1
2011	4
2012	3
2014	1
2015	1
2017	1
2018	3

2019年8月検索

の中で、経験の意味を理解し、普遍的な要素を見出す反省的経験に転換するプロセス」と定義している。これら

の定義は、教材化を「切り取ること」だけではなく「意味づける過程」、つまり学生の思考の転換も含んでいる。

また、島田、高島(2008)、平野(2018)は「事実や現象を教育プログラムの中に位置づけ、教材としての価値を持たせること」、「看護教員が学生の直接的体験を学習素材として、実習目標達成のためにそれを切り取り、意味づけし、教育的材料にする過程」と定義し、「切り取ること」にとどまらず、事実や現象、学生の直接的体験という学習素材に価値を持たせること、意味づけて教育的材料にすることを含めて定義している。

2. 研究方法 (表4)

質的研究が24件であり、量的研究が1件であった。

表3 各文献における教材化の定義 (n=12)

文献番号	著者、発表年	テーマ	教材化の定義
5	吉富他、2004	看護学実習における現象の教材化の解明	看護学実習において学生が遭遇する多様な現象の中から実習目標達成に向け効果的な現象を選択し、再構成する教員の教授活動
9	柴田他、2006	看護臨床実習における患者教育方法と学生教育指導：眼球模型を用いた糖尿病患者看護に関する学生指導の実践	看護を学ぶための学習の場を創ること (安酸 <sup>1)</sup> より引用)
10	島田、2008	看護学臨床実習における教材化の教員と臨床実習指導者との比較—周手術期臨床実習場面のVTRを視聴して—	事実や現象を教育プログラムの中に位置づけ教材としての価値を持たせること
12	片岡他、2010	臨床実習におけるヒヤリハット体験の教材化を促進する教員の関わり	学生の直接的体験を教員と学生が相互的、主体的に系統的思考を重ねる中で、経験の意味を理解し、普遍的な要素を見出す反省的経験に転換するプロセス
15	清水他、2011	助教・助手を対象とした経験型実習教育での直接的経験の教材化に関する研修会実践報告—ロールプレイを活用した学びの検討—	実習中の学生の直接的経験から「臨床の知」を学ぶための素材として教員によって切り取られる作業
16	内村他、2011	臨床実習指導者育成プログラムの開発 (第1報)「看護場面を教材化」する研修の評価	ある看護場面を構成する人々やその共同体の目的や文化を読み取り、また、人々の関係が網の目のように絡み合っており成り立っている看護現象や、日常では見過ごされそうな看護現象を学習者の学習課題に照らして学習素材として浮き上がらせ、看護学的に意味づける過程
17	村田他、2012	臨床実習指導者講習会 (特定分野) における演習の学習効果—看護場面を教材化する演習を通して—	ある看護場面を構成する人々やその共同体の目的や文化を読み取り、また、人々の関係が網の目のように絡み合っており成り立っている看護現象や日常では見過ごされそうな看護現象を学習者の学習課題に照らして学習素材として浮き上がらせ、看護学的に意味づける過程
18	太田、2012	臨床実習において学生の経験を教材化する看護教員の関わり方の構造	臨床実習で学生に起きている経験を学生自身が看護だと実感できるように意味づけしていくこと
22	柴田他、2017	看護学実習における生命倫理教育内容の教材化—実習指導経験からの内容分析—	学習状況把握、実習調整、学習モデルを教材として、教員が学生の学習支援をすること
23	平野、2018	基礎看護学実習において看護系大学教員が教材として着目した学生の直接的体験と学生への関わり	看護教員が学生の直接的体験を学習素材として、実習目標達成のためにそれを切り取り、意味づけし、教育的材料にする過程 (学生の直接的体験：実習において学生が直接体験したこと、またはその現象)
24	柴田他、2018	看護学実習における生命倫理学習内容と教材化—看護学生と他学科学生の比較—	学習状況把握、実習調整、学習モデルを教材として、教員が学生の学習支援をすること
25	高橋、2018	実習目的達成に向けた「教材化プロセス」の検討	学生がクライアントやその家族、あるいは医療従事者とのかかわりの中で経験した事実や現象の中から、教師が典型的で具体的なものを素材として切り取ったもの (安酸 <sup>2)</sup> より引用)

文献番号は表1と一致している

1) 安酸史子. (2001). 臨床実習における教材と教材化、学生とともに創る臨床実習指導ワークブック (pp.21), 医学書院.  
 2) 安酸史子. (1996). 看護学実習における教材化に関する問題と求められる研究成果, *Quality Nursing*, 3(3), 14-20.

## 3. 研究目的による分類 (表4)

各論文の研究目的について、類似性に従い分類した結果、「実習における教員の教材化のプロセス・内容、役割の明確化」、「学生の学びを進める指導方法の検討」、「教材の違いによる学びの検討」、「教材化に関する教員・指導者研修の評価」、「特定のケアの指導過程から教材化の過程の明確化」、「カンファレンス、グループ面接における教材化のプロセス、教員に必要な能力の明確化」、「実習における教員と看護師の教材化の比較」「指導者講習

会における学びの明確化」の8つに分類することができた。

## 1) 「実習における教員の教材化のプロセス・内容、役割の明確化」

太田 (2012) と平野 (2018) は、教材化における教員の関わりの内容を明らかにし、平野 (2018) は、看護教員には看護観、教育観、専門知識を土台とした個別のかつ全体的な教材解釈が求められると示唆した。吉富、定廣、舟島 (2004) は、現象の教材化に関わる教員の行動

表 4-1 研究目的のカテゴリーごとの主な結果 (n=25)

研究目的のカテゴリー (数)	文献番号	著者、発表年	研究目的	方法	主な結果
1. 実習における教員の教材化のプロセス・内容、役割の明確化 (6)	18	太田, 2012	実習において学生の経験を教材化する過程における看護教員の関わりの構造を明らかにする	3名の教員の半構成的面接内容を現象学的分析方法を用いて分析	・教材化における教員の関わりの構造的意味として「学生の状況を見極めている」「関わりの意図を持つ」「その時、その場で起こっている現象と学習内容をつなげて意味づけしている」「学生が経験したことを後から振り返り、意味づけしている」「学生と患者、学生と教員の信頼関係を大切にしている」「実習環境を整えている」「関わりにはそれぞれの教育観が基盤にある」が抽出された。
	23	平野, 2018	基礎看護学実習において教員が教材として着目した学生の直接的体験、その体験における学生への関わりを明らかにする	教員7名に半構成的面接を行ない質的に分析	・教員が教材として着目した学生の直接的体験は「患者との関係構築での困難」「ケア実践での戸惑い」「看護過程の学習のつまずき」「患者の回復への嬉しさ」であった。学生の直接的体験における教員の関わりは、「患者理解の促進」「看護実践の促進」「学生の気持ちの尊重」「学生の課題の明確化」「学びの共有化」「教員の看護観の伝達」であり、教員は学生の直接的体験の状況に合わせて複数の看護の視点から関わっていた。 ・教員には看護観、教育観、専門知識を土台とした個別のかつ全体的な教材の解釈が求められる。
5	吉富他, 2004	実習における現象の教材化に関わる教員行動の説明概念を創出し、現象の教材化を実現するために必要な教授活動の特徴を考察する	概念創出法。実習全過程を参加観察し、教材化に関わる教員行動を含む一連の相互行為場面をデータ収集し、持続比較のための問いを「この教員の行動は、実習目標達成に向けた現象の教材化という視点からみるとどのような行動か」として分析	・実習における現象の教材化に関わる教員行動の説明概念は「学習活動査定による必須指導内容の選別と焦点化」「必須指導内容教授のための現象の確定と再現」「現象への教授資源投入によるモデル現象の作成」「現象からの重要要素抜粋と連結による必須指導内容への誘導」「教授活動査定による教授方略の検討と修正」であった。 ・教材化の実現のためには、現象の構成要素を看護学的視点から解釈し、必須指導内容に関連する要素を抜き出し、達成を目指す実習目標と関連しやすい現象への再構成を必要とする。	
14	池田他, 2011	実習場面における教材化のプロセスを言語化し、教材化に必要な教員の要素を抽出する	4名の教員の实習にユニフィケーション教員として介入し、そのプロセスを言語化し教材化に必要な教員の要素を抽出	・教材化に必要な教員の力は「多重課題に対応する力」「看護実践力を駆使する力」が土台にあり、「素材 (現象) を捉える力」「変化する素材 (現象) を捉える力」「素材 (現象) を分析する力」「素材 (現象) を選定する力」「素材 (現象) から何を学べるか分析する力」である。	
25	高橋, 2018	実習目的を達成するために、学生の前提に対しどのような教授活動を展開しているのか、教員の思考過程と学生の反応に焦点をあて、教材化との関連において明らかにする	学生の認識と行動変容が見られた事例を対象。指導内容記録、実習記録、レポートをウィーデンバックの再構成を活用し、デューイの反省的思考の側面 (暗示・知性的整理・仮説・推論作用・検証) から分析	・実習における教員の教材化プロセスは「前提」の顕在化と「認識・行動」の変容を促す意図的なプロセスを経た教授活動であった。 ・実習目的を達成するための教員の教授過程は反省的な思考過程の堆積によって教材化され、学生を「臨床の知」へと導く契機になった。	
8	石田, 2006	臨床指導者を含めた教材化を試み、発問・応答の系列による教材化の具体例とともに、知識の構造化を促進するための教師の役割を再検討する	知識の構造化が促進されたと推測される場面のプロトコル分析	・学生は実習中に示された具体例を単純に暗記しやすく、具体例からルールへ一般化する帰納的思考は行なわれにくい。 ・教材化として、まず学生の質問や疑問の内容から着目している事柄を確認し、次に根拠やメカニズム等のルールに至るまでの構造図を会話中に導く作業が行なわれた。さらに具体例から上位のルールへと学生の知識が結びつくように、意図的な発問が行なわれた。	

について「学習活動査定による必須指導内容の選別と焦点化」、「必須指導内容教授のための現象の確定と再現」、「現象への教授資源投入によるモデル現象の作成」など5つの概念を創出した。そして、教材化の実現のためには、現象の構成要素を看護学的視点から解釈し、必須指導内容に関連する要素を抜き出し、達成を目指す実習目標と関連しやすいような現象への再構成を必要とすることを示唆した。池田、斉藤（2011）は、教員の教材化に

おいて「多重課題に対応する力」、「看護実践力を駆使する力」が土台にあり、「素材（現象）を捉える力」、「変化する素材（現象）を捉える力」、「素材（現象）を分析する力」「素材（現象）を選定する力」、「素材（現象）から何を学べるか分析する力」が必要であることを明らかにした。高橋（2018）は、教員の教材化のプロセスは、学生の前提の顕在化と、認識・行動の変容を促す意図的なプロセスであることを明らかにし、前提を顕在化し暗

表 4-2 研究目的の 카테고리ごとの主な結果（つづき）

研究目的の カテゴリー (数)	文献 番号	著者 発表年	研究目的	方法	主な結果
2. 学生の 学びを進め る指導方法 の検討 (5)	1	野崎, 2001	老年看護学実習における学生の学びと援助行動の変化を分析し実習指導の方向性を明らかにする	学生7名の老年看護学実習振り返り記録の記述内容を質的に分析	・実習1週目は顕在的な現象レベルの対象理解であったが、2週目は個別性に対する理解が深まり、ケアと結び付けることができていた。また、高齢者との関わりにより、ほとんどの学生がマイナスイメージからプラスイメージに変化していた。学習の促進要因は患者-学生関係、遅延要因は患者の急激な変化や複雑な病態による影響であった。
	2	富澤, 2001	カンファレンスにおける「ラベル学習」と「教材化のためのワーク」の効果を明らかにする	ラベルワーク実施後の学生へのアンケート調査内容と、教材化のためのワークの記載内容を質的に分析	・ラベルという教材を通してお互いの意見を客観的にみつけ、自己の気づきが深まっていく経験を獲得していた。 ・教材化のワークを取り入れることにより、学生との関わりの方角性を意識化して進め、学生が直面している悩みや乗り越えようとしている状況を客観的に判断する材料となった。学生の困った場面を意識的に捉えることにより、学生が自分のとった行動を自信や意欲につなげ、自らの力を高めることができるという結果を得ることができた。
	3	紙野, 2004	死と向き合う患者を受け持った学生の認識の変化に影響した教員・指導者の指導方法を検討する	成人看護学実習の実習記録、カンファレンス議事録、実習指導に関する教員の記録を、事例媒介的アプローチを参考に分析	・学生の変容体験には「全身状態の把握」「積極的にベッドサイドへ」「生活援助技術の工夫」「恐れから傾聴へ」「家族への陰性感情と価値観の相違への気づき」「悪化する病状と普遍的な患者の捉え方」があった。 ・有効と考えられた関わりは「状況の洞察を助ける」「学生の考えや経験を肯定的に支持する」「臨地実習における教材化」「判断材料の提供」であった。
	11	安藤他, 2009	患者-学生関係における学生の学びを抽出し、指導の視点を取り出し指導方法について示唆を得る	学生10名の精神看護学実習のプロセスレコードを指導場面も含めて再構成し、その再構成をもとに教員に半構成的面接を実施し、面接内容を内容分析	・学生の自己表現を支える指導方法について、「自己のコミュニケーションに対する振り返りを促進させ、対象の個性を受け入れることの視点を持ちながら指導していく」「対象を尊重した態度で学生が自分の気持ちを伝える方法について学生とともに考える」「学生が対象との距離を客観的に分析できるような助言をおこない、精神症状を理解した上で適切な距離の保ち方を指導していく」「学生の偏った対象理解を対象の健康的な部分に焦点をあてた理解に変換させる」「対象の言動や行動から精神症状を理解できるよう助言を行ない、対応の方法について学生と共に考える」「学生が用いた治療的コミュニケーション技術の方法に焦点をあて、フィードバックを行う中で治療的コミュニケーション技術が獲得できるよう指導を行なう」ことが明らかになった。
	7	富澤, 2005	実習のなかでの直接的経験を反省的経験に高めていく教員の指導内容を二つの側面（学生の実習中の戸惑いや不安の内容から主体的な学びを引き出す、教材化における教員の指導内容）から検討する	「ラベルワーク学習」の内容と「教材化のためのワーク」への記載内容を質的に分析	・ラベルワーク学習において、学生の体験は「患者との接し方」「ケアの実施や指導法」「コミュニケーションのとり方」「患者からの思いもかけない行動」「患者からの質問に対する返答の仕方」などであった。ラベルワーク学習は、学生の体験や思考を引き出すことができる教材として有効である。 ・教材化のためのワークにおいて教員が捉えた直接的経験は「患者との関係に関する経験」「患者の感情表出に関する経験」「看護の方法に関する経験」「自己の問題に関する経験」「学習意欲に関する経験」「メンバーとの関係に関する経験」「スタッフとの関係に関する経験」であった。教員が教材化しようとした場面は「患者との関わり」「看護計画の立案・実施」「学生自身の問題」「グループメンバーの調整」であった。教員の関わりは「傾聴・共感」「強みの活用」「行動-結果予測」が多くあった。学生の反省的経験は「患者理解」「コミュニケーションの方法」「具体的な援助方法」「患者への向き合い方」などであった。教材化のためのワークは、教材化のプロセスにおける学生の状況と、教員の学生への関わり方の傾向をみることができる。



示を察知することにより、学生の認識と行動の変容につながることを示唆した。石田（2006）は、教材化において、まず、学生が着目している事柄を確認し、実習中の具体例と知識が結びつく意図的な発問が必要であることを明らかにした。

## 2) 「学生の学びを進める指導方法の検討」

野崎（2001）は、教員は、学生の発言内容や文章で表現したことを教材化して、学生自身が経験を意味づけできるように関わることが重要であると述べていた。紙野（2004）は、学生の認識の変化に影響する教員と指導者の関わりとして「状況の洞察を助ける」、「学生の考えや経験を肯定的に支持する」、「臨地実習における教材化」、「判断材料の提供」が有効であることを明らかにした。そして、教材化の第一段階として、現象の問題を感じる学生の力が重要であり、問題に気づかない学生に対する指導方法を検討する必要性を示唆した。安藤、飛田、藤

原（2009）は、学生の感性を大切に、学生が対象者をどのように理解しているかについて深く洞察できるような指導の工夫の重要性を述べていた。また、冨澤（2001, 2005）は、学生の体験や思考を引き出す教材として、ラベルワークが有効であること、また、教材化のプロセスにおける学生の状況と教員の関わり方の傾向を見つめることができる教材化のためのワークは、教員が学生との関わりの方角性を意識化して進め、学生が直面している悩みや乗り越えようとしている状況を客観的に判断する材料となる効果があることを明らかにした。

## 3) 「教材の違いによる学びの検討」

一ノ山、村上、舟崎、上野、川野（2011）は、絵本が対人関係を教育する方法として有効であるとし、学修効果を高めていくためには、教員が、どのような体験もどのようにしたら結びつくのか思考することが教材化であり、現象（体験）と知識（根拠）を結びつけることの重

表 4-3 研究目的のカテゴリーごとの主な結果（つづき）

研究目的のカテゴリー (数)	文献 番号	著者, 発表年	研究目的	方法	主な結果
3. 教材の違いによる 学びの検討 (4)	13	一ノ山他, 2011	絵本の教材化の観点から学生の学びの特徴を明らかにし、今後の学習支援の在り方の示唆を得る	絵本「くまのこうちょうせんせい」の読後感想文をデータマイニングに基づき形態素解析を実施。形態素解析後に分類された単語をコロケーション解析し、クリップンドルフの内容分析手法を参考に分析	学生の読後感想文の単語から「対人関係」「コミュニケーション・相互作用」「学習」「環境」「時間」の5因子が生成された。動詞では、学生の学びの視点を捉えることができ、絵本（言語的・非言語的刺激）が対人関係の教育の一方法になった。
	20	須田, 2014	がん患者を教材とした教育法について、がん患者・病院関係者・企画した大学の立場からの意義を明らかにする	がん患者・病院関係者・企画した大学による交流総括会の内容と学生の授業後レポートを質的帰納的に分析	<ul style="list-style-type: none"> <li>がん患者からは「体験から語る看護師との対峙」「大学で活かされている充実感」「リアリティーの意義」「地域—大学—臨床の循環する看護教育への期待」「がんと共に生きるとは」が抽出された。</li> <li>病院関係者からは「看護教育に不可欠な感性」「学生のレポートによる相乗効果」「看護教育の大きな変革」「病院は学習成果の循環と感動のお手伝い」「新たなリアリティーの発信を」が抽出された。</li> <li>企画した大学からは「学生に芽生えた看護師像」「人への関心を基盤にした学習のあり方」「学習者のギャップを埋めた患者の語り」「記憶に残る教材と学習法」「学生も感じる患者力」「学内で患者に向き合う意義」「患者の体験に勝る教材はない」が抽出された。</li> </ul>
	21	石川他, 2015	学生の身近な人との死別体験を教材とした講義における、講義受講後の学生の思いや考えを明らかにする	2年生78名の講義後レポートの内容分析	受講後の学生の思いや考えは「感情の動き」「共感」「生き方を見つめる」「死の意味の広がり」「死に逝く人への看護への関心」に関する内容であった。
	24	柴田他, 2018	生命倫理の内容の教材化に向けた学習内容を抽出し、学習支援に必要な教授活動およびその内容を明らかにする	看護学科と他学科の学生1281名を対象に「いのちの尊さ」11項目、「患者のQOL」7項目について関心度を問うアンケート調査を実施し分析	<ul style="list-style-type: none"> <li>看護学科と他学科に共通して、「いのちの尊さ」の「患者の思い」、「患者のQOL」の「患者の意思を尊重する」は関心度が高く、教材化につながりやすい。看護学生においては「いのちの尊さ」の「死」の関心度が高く、教材化の内容に適している。</li> <li>「いのちの尊さ」の「生きること」「生命の誕生」「家族の存在」と「患者のQOL」の「周囲の支えがある」「家族の意思を尊重する」「その人に合った日常生活」は、生命倫理の教材化がより必要であり、学生の視点を患者のみならず家族、日常生活へ向ける説明を教員が意識的に行ない、学生の理解を深められる教材化が必要である。</li> </ul>

要性を述べた。須田 (2014) は、がん患者を教材とした教育方法の意義を、患者、病院関係者、大学の立場から検討した。石川、山本 (2015) は、学生が、身近な人との死別体験から他者の体験を自身に重ね、置き換え、共感性を育てていることから、身近な人との死別体験を講義で教材として活用することは有効であると報告し、柴田、川本 (2018) は、生命倫理の内容の教材化に向けた学習内容を報告した。

4) 「教材化に関する教員・指導者研修の評価」

内村他 (2011) は、看護場を教材化する研修において、「看護場を指導場と捉え直す」、「学生に寄り添う指導」などの学びがあり、臨地実習指導者の指導—学習のパラダイムを変換し、学生と対話できる実習指導の研修方法を開発する必要性を示唆した。村田他 (2012) は、看護場を教材化して実習指導案作成を試みる演習には、「すべての看護場面の中に学習内容があることを

理解する」、「学生はできるようになる存在と捉え直す」、「実習指導者には学生の学びを保証する役割があることを理解する」などの効果があることを明らかにし、受講する指導者の行為の中の省察が進むリアルな学生の反応があるものや、指導者による学生の指導場面をもとにしたものなど、より具体的に指導方法を検討できる教材開発の必要性を示唆した。清水他 (2011) は、ロールプレイを活用した研修において、2回目のロールプレイの方が、学生の直接的経験を教材化する発問に変化し、学生の経験を理解したうえでの教材化を深めることができたことを報告し、複数の教員の看護観、教育観に触れることのできる機会になることを評価した。

5) 「特定のケアの指導過程から教材化の過程の明確化」

柴田、松永 (2006) は、学生の患者教育に対する指導過程において、教員が、学習者としての学生の特性を判断し教材化を行ない、支持的に関わっていることを明ら

表 4-4 研究目的の 카테고리ごとの主な結果 (つづき)

研究目的の カテゴリー (数)	文献 番号	著者、 発表年	研究目的	方法	主な結果
4. 教材化 に関する教員・指導者 研修の評価 (3)	16	内村他、 2011	指導者の教材化研修 の教育効果を明らかに する	研修での学びについての 自由記述内容を質的帰納 的に分析	・看護場を教材化する研修の学びとして「看護場を指導場と捉え直す」「学生に寄り添う指導」「出来ない学生から出来るようになる学生への捉え直し」「学び合う関係の再構築」「私の看護を伝える」「学生の学びを保証する」「実習目標に沿った指導内容・指導方法」「指導技術を効果的に使う」が抽出された。
	17	村田他、 2012	教材化の演習前後での 指導者の学習目標の 到達状況を比較し、 演習の学習効果を 検討する	7つの学習目標の到達状況 を30項目で測定、比較。 演習に関する感想の記述 内容を質的に分析	・看護場を教材化し、実習指導案作成を試みる演習を行なった結果、学習目標の「すべての看護場面の中に学習内容があることを理解する」「学生はできるようになる存在と捉え直す」「実習指導者には学生の学びを保証する役割があることを理解する」「実習指導者も学生の指導を通して学ぶ関係であることを理解する」に学習効果があった。 ・「学生の経験していることを確かめることを理解する」「学生の行為について省察を促す指導方法を理解する」「学習の主体者は学生であることを理解する」は十分な学習効果がみられなかった。
	15	清水他、 2011	教員の実習指導能力 の向上を目指すため ロールプレイを活用 した研修会の学びを 検討する	実習中の指導困難な場面2 事例をもとに討議した結 果をロールプレイで発表。 2回実施し2回の研修会 で作成されたロールプレイ シナリオを検討	・2回目の方が、学生との会話のやり取りが増加し、学生の直接的経験を教材化する発問に変化した。 ・2回の研修会により複数の教員の看護観、教育観に触れ、学生の経験を理解した上での教材化を深めることができた。また、教員によって教材化や教育方法が異なることに気づくことができた。
5. 特定の ケアの指導 過程から教材化の過程 の明確化 (2)	9	柴田他、 2006	学生の患者教育に対 する教師の学生指導 方法を教材化の視点 から検討し、授業と しての成立状況を評 価する	臨地実習教育分析フォー ムを用いて教師の学生指 導計画、指導過程を質的 解釈的に分析	・教師は患者の理解、学生の内発的動機づけに悩みつつ、学習者としての学生の特性を判断し教材化を行ない、時に支持的に関わりながら授業としての実習指導を展開していた。
	12	片岡他、 2010	実習における学生の ヒヤリハット体験に 対する指導過程の分 析から、ヒヤリハ ット体験を教材化する 教員の関わりを明ら かにする	指導過程を指導過程記録 用紙を用いて再構成し質 的に分析	・教員の関わりとして「指導方略」「グループダイナミクスの活用」「ヒヤリハット体験の意味の探求」「フィードバック」「学生の感情の受容と励まし」が抽出された。 ・ヒヤリハット体験の教材化は医療安全の意識を深める教育方法となる。



かにした。片岡他（2010）は、学生のヒヤリハット体験への指導において、教員が指導方略を練り、グループダイナミクスを活用して、ヒヤリハット体験の意味の探求を支援していることを明らかにした。

6) 「カンファレンス、グループ面接における教材化のプロセス、教員に必要な能力の明確化」

柄澤，中村，柳原（2005）は、カンファレンスにおけ

る教員の教材化は、「学生の直接的経験の把握」，「テーマの構造化と学習可能事項の抽出」，「明確化」などがあり，「学生理解の能力」，「クライアント理解の能力」，「言語化能力」，「教育技法」，「構造化能力」，「グループ状況把握能力」が必要であることを明らかにした。吉野（2004）は、グループ面接において、教員が、学生の経験を照らし出す関わり、経験の意味づけを促そうとする関わりなどを行ない、専門的知識と経験を統合し、経験を意味づ

表 4-5 研究目的の 카테고리ごとの主な結果（つづき）

研究目的の カテゴリー (数)	文献 番号	著 者, 発表年	研究目的	方法	主な結果
6. カンファ レンス、グ ループ面接 における教 材化のプロ セス、教員 に必要な能 力の明確化 (2)	6	柄澤他, 2005	老年看護学実習のカ ンファレンス場面を 分析し「教材化のプロ セス」「教材化の 効果」「教材化に関 与する教員の能力」 を明らかにする	カンファレンス記録から 教員が考えたことを抽出 し、「教材化のプロセスの どこに当たるか」「その時 に行使されている教員の 能力は何か」を安酸の「教 員と学生による教材化の モデル」に基づき分析	・カンファレンス過程で教員が行っている教材化は「学生の直接的経験の把握」「テーマの構造化と学習可能事項の抽出」「明確化」「テーマとの接点を意識した関わりの方角性の検討」「経験の意味づけおよびテーマ探求の援助」「テーマの構造化にフィードバックされた総括」であった。 ・教材化の効果は、学生自ら体験を看護学的に意味づけることを支援できる、カンファレンスを合目的に進行できるなどであった。 ・カンファレンスにおける教材化の能力は「学生理解の能力」「クライアント理解の能力」「言語化能力」「教育技法」「構造化能力」「グループ状況把握能力」であった。
	4	吉野, 2004	グループ面接の場面 における教師の発言 内容の分析から、グ ループ面接場面にお ける教師の関わりを 明らかにする	精神看護学実習における グループ面接の参加観察 および発言内容を質的に 分析	・教師の発言内容は、面接の進行に関するもの、評価に関するものに大別された。評価に関するものは、自己評価者の経験を照らし出す関わり、経験の意味づけを促そうとする関わり、経験の客観的印象を伝える関わり、変化を希求した関わり、相互の存在の中で起こる交流に整理された。教師の関わりは、雰囲気を作り出しグループ面接の場を円滑化しようとするものであり、経験型実習教育の教材化に相当する関わりや教師自身の専門的な知識と経験を統合し、経験を意味づけていくモデルを示したり、支えたりすることにより、経験の意味づけを促そうとしていた。また、教師自身が感じていることを表現し、精神看護学で重視されている自己一致を実践したり、学生と共有できる直接的経験を探索したり誘導しながら、グループにその過程を開示し、共有できるように関わっていた。
7. 実習に おける教員 と看護師の 教材化の比 較 (2)	22	柴田他, 2017	実習における生命倫 理教育内容に関する 指導状況について、 教員と看護師の教授 活動内容を抽出し、 教材化の妥当性を見 いだす	教員 26 名、看護師 31 名 の調査書を分析、「教材解 釈」の必須指導内容をイ ンフォームドコンセント とし、現象の確定と再現 の内容を抽出。「教材構成」 はカンファレンスで選択・ 加工した内容を抽出	・インフォームドコンセント教授のために、教員と看護師が選択した現象は「看護ケア」であった。現象の再現として教員と看護師が選択していたものは「理解」「説明」「同意」であった。教材構成では、教員が選択し加工する内容として挙げているものは「安全」であり、看護師は「意思尊重」「倫理的問題」「学生の考え」であった。
	10	島田他, 2008	実習における指導者 と教員の教材化とそ れらを方向づける基 盤を比較し、両者の 指導の特徴を見出す ことから実習指導の あり方を検討する	教員 10 名と指導者研修受 講生 12 名を対象に実習 VTR を提示し、教材化と しての対応やそれらを方 向づける基盤を問う面接 を実施し、その結果を質 的に分析	・教材化としての現象の捉え方として「学生の態度」「学生の技術」「患者との関係」「患者の把握」「自己の振り返り」「カリキュラム・実習指導体制」、その場面における対応として「学生を主体とした行動」「方法を伝える」「態度への指導」などが抽出され、教員と指導者の両者が学生を主体とした指導を意識していた。 ・教材化を方向づける基盤としては、その場面で伝えたい看護として「患者―看護師関係」「対象理解」「自己の気づきからの成長」「根拠に基づいた看護過程の展開」「看護技術」「意欲」「感性」、普段の実習での願いとして「対象理解に基づいた人間関係能力の習得」「自己の気づきからの成長」「各領域での看護の特色」などが抽出され、指導者は患者―看護師関係を、教員は問題解決思考を含めた看護実践や気づきからの成長への働きかけを重視していた。
8. 指導者 講習会にお ける学びの 明確化 (1)	19	白木他, 2012	実習指導者講習会受 講者の看護教育に関 する学びを明らかに する	受講者 9 名のレポートから 看護教育に関する学び を質的に分析	・学びとして「看護理論と実践を関連づけた指導の必要性」「学習者の看護教育課程の理解」「学習者のレジリエンスに応じた教育」「学習者の能力を引き出す教育」「肯定的ストロークのある実習環境の調整」「看護教育者に求められる教材化の力」「臨地実習での学びのプロセスの学習支援」「リフレクション・学びの共有を促進する学習者参画型教育」が抽出され、受講者は看護観、学習者観、教育観、教材観を再構築するとともに指導の困難さを感じていた。

けていくモデルを示したり、支えたりすることにより、経験の意味づけを促していることを明らかにした。

#### 7) 「実習における教員と看護師の教材化の比較」

柴田、川本 (2017) は、実習における生命倫理に関する指導について、教員と看護師がインフォームドコンセント教授のために選択した現象は一致していたが、現象の再現は一致していなかったことを報告し、教員と看護師はそれぞれの経験と役割にひきつけた指導をする傾向があり、双方の連携と計画的な教材化が必要であることを明らかにした。島田、高島 (2008) は、教材化としての現象の捉え方は教員と看護師とで一致していたが、その場面で伝えたい看護は一致していなかったことを明らかにした。これは、柴田、川本 (2017) の結果と一致していた。また、島田、高島 (2017) は、両者の視点の相違を活かした協働的な指導体制を整えることの有効性を示唆した。

#### 8) 「指導者講習会における学びの明確化」

白木、高野、柚江、川島、近藤 (2012) は、指導者講習会において、「看護理論と実践を関連づけた指導の必要性」、「学習者の看護教育課程の理解」、「学習者のレディネスに応じた教育」などの学びを得たことを報告した。

## IV. 考 察

### 1. 教材解釈と教材構成

吉富他 (2004) は、教材化に関わる教員行動の概念を創出し、教材化の実現のためには、教材解釈と教材構成を必要とすることを述べている。教材解釈については、平野 (2018) も、教員には看護観、教育観、専門知識を土台とした個別のかつ全体的な教材の解釈が求められると述べている。池田、斉藤 (2011) は、教材化に必要な教員の力について、「多重課題に対応する力」、「看護実践力を駆使する力」が土台にあり、「素材 (現象) を捉える力」、「変化する素材 (現象) を捉える力」、「素材 (現象) を分析する力」、「素材 (現象) を選定する力」、「素材 (現象) から何を学べるか分析する力」であることを明らかにした。この、素材 (現象) を捉え、分析、選定し、学修可能内容を分析することは、教材解釈である。以上のことから、実習における教材化において、教材解釈の力が重要であると考えられる。

また、柄澤他 (2005) は、カンファレンスにおける教

材化により、学生自ら体験を看護学的に意味づけることを支援できること、吉野 (2004) は、グループ面接において、教員が自身の専門的な知識と経験を統合し、経験を意味づけていくモデルを示し、学生の経験の意味づけを促す教材化の関わりをしていることを明らかにした。カンファレンス、グループ面接においても、教材解釈と教材構成の力が重要であると言える。

### 2. 教員と指導者の協働の必要性と課題

効果的な実習指導方法を検討するために教材化に関する教員・指導者研修を実施し、その評価が報告されており、内村他 (2011) と村田他 (2012) は、指導者が、学生の捉え方や看護師と学生の関係性、指導者の役割について学びを深めていることを報告している。また、白木他 (2012) は、実習指導者講習会において、指導者が看護観や学習者観、教育観、教材観を再構築していることを報告している。学習者観や教育観、看護観、教材観は、教材化の土台となり指導過程に反映するため、複数の指導者の学習者観や教育観、看護観、教材観に触れる研修は有効である。

柴田、川本 (2017) は、教材構成において教員と看護師に違いがあったこと、島田、高島 (2008) は、教材化としての現象の捉え方は、教員と看護師とで一致したが、その場面で伝えたい看護は異なることを報告している。お互いの学習者観や教育観、看護観、教材観を理解し、双方の視点の相違を活かして、より充実した教授学習活動を展開するために、教員と指導者が共に教材化を検討できる場が有効であると考えられる。

柴田、松永 (2006) と片岡他 (2010) は、教材化の視点から、特定のケアにおける教員の実習指導過程を検討した。また、富澤 (2001, 2005)、野崎 (2001)、紙野 (2004)、安藤他 (2009) は、学生の学びの経過・内容をふまえ、実習における指導方法・方向性を検討した。一ノ山他 (2011)、須田 (2014)、石川、山本 (2015)、柴田、川本 (2018) は、講義・演習における教材について検討した。これらのように、指導の方向性や指導過程、教材の適切性を検討することは、学習の場を創り出せているかを評価することであり、より効果的な教育方法を検討するために必要である。

学生の看護学実習がより充実したものになるためには、教員と指導者が、実習指導における教材化の方向性やプロセスを確認、修正していく必要がある。そのため、今後は教材化の取り組みを振り返り、評価できる指標が

必要であると考ええる。

## V. 結 論

2001年から2019年までの看護学教育における教材化に関する国内文献25件を検討した結果、以下のことが明らかになった。

1. 各論文の研究目的から、「実習における教員の教材化のプロセス・内容、役割の明確化」, 「学生の学びを進める指導方法の検討」, 「教材の違いによる学びの検討」, 「教材化に関する教員・指導者研修の評価」, 「特定のケアの指導過程から教材化の過程の明確化」, 「カンファレンス、グループ面接における教材化のプロセス、教員に必要な能力の明確化」, 「実習における教員と看護師の教材化の比較」 「指導者講習会における学びの明確化」に分類できた。
2. 教員と指導者双方の学習者観や教育観、看護観、教材観を理解し、双方の視点の相違を活かして、より充実した教授学習活動を展開するために、教員と指導者が共に教材化を検討できる場が有効である。
3. 学生の看護学実習がより充実したものになるためには、教員と指導者が、実習指導における教材化の方向性やプロセスを確認、修正していく必要がある。そのため、今後は教材化の取り組みを振り返り、評価できる指標が必要である。

## 文 献

- 1) 藤岡完治. (1994). *看護教員のための授業設計ワークブック* (pp. 76-94), 医学書院.
- 2) 布佐真理子. (1999). 臨床指導において看護学生が看護上の判断困難を感じる場面における指導者の働きかけ, *日本看護科学学会誌*, 19(2), 78-86.
- 3) 平木民子. (2002). 実習指導上の問題解決法の類型化 看護専門学校教員を対象にして. *日本赤十字看護学会誌*, 2(1), 40-49.
- 4) 厚生労働省. (2012). 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/houdou/2r9852000001310q-att/2r9852000001314m.pdf>
- 5) 道廣睦子. (2001). 看護教師の力量の自己診断とその形成過程, *看護保健科学研究*, 1(1), 15-24.
- 6) 三浦香織. (2006). 臨地実習における学生の困難な体験と臨床指導者による効果的な学習支援, *順天堂大学医療看護学部医療看護研究*, 2(1), 45-52.
- 7) 佐藤みつ子, 宇佐美千恵子, 青木康子. (2006). *看護教育における授業設計* (pp. 21-25), 医学書院.
- 8) 安酸史子. (1999). 経験型実習教育の考え方, *Quality Nursing*, 5(8), 4-18.