

〈原著論文〉

## リアクションシートにみる看護専門科目を履修する 初年次生の学びの様相

The aspects of learning in reaction sheets for first-year students taking nursing major courses

登喜 和江<sup>1</sup>, 山本 直美<sup>2</sup>, 伊藤 朗子<sup>3</sup>, 森川 真美<sup>4</sup>

### 要旨

本研究の目的は、リアクションシートを用いた授業展開における看護専門科目を履修する初年次生の学びの様相を明らかにすることである。協力の得られた52名が記述したリフレクションの部分をデータ化し記述的内容分析を行った。結果、看護を学ぶ時間軸の中で、学びの様相は「発見」「深化」「変化」の経過を辿っていた。看護学を学ぶといった《新しい始まり：発見》では、『仲間からの刺激』や『新たな学び』など“揺さぶられる”経験をしていた。次に、学び始めの頃の“曖昧さ”から“具体化”を経験し、『看護の理解が深まる』や『看護の多面性を知る』など<自分自身で消化し意味づける：深化>に移行していた。さらに、“自分が分かっていく”“看護が分かっていく”経験から『看護師としての自己像の明確化』などの帰結であると共に次のステージに続く<変化の始まり：変化>へと移行する中で、自己の成長を自覚すると共に、今後の“課題”や自身への“期待”が表現されていた。学びの仕掛けである「闘病記を読む」「グループワーク」でのクラスメートとの意見交換に揺さぶられて自己と他者の違いを認め合い、曖昧だった様々な理解が、徐々に明確となり、深化へと進み、自己の変化を成長として捉え、自己課題や看護職者としての覚悟へと発展していく自身を言語化していた。この学びの様相は、Meleisのtransitionsの3つの階層に類似していた。

### Abstract

The purpose of this study is to reveal aspects of learning in a classroom using reaction sheets for first-year students who take courses required for completing their nursing majors (“major courses”). The reflections of 52 students were collected, and descriptive content analysis was performed. As a result, the aspects of learning followed a course of Discovery, Deepening and Change during the process of learning nursing. Learning nursing, which is labeled as New Beginning: Discovery, gave students ‘shaking’ experiences such as “stimulation from friends” and “new learning”. Next, students experienced “ambiguity” at the beginning of learning and “embodiment” afterwards. Then, they transitioned to Digesting and Putting into Context: Deepening, including “deepening understanding of nursing” and “learning multiple aspects of nursing”. Furthermore, students had experiences of “knowing themselves” and “understanding nursing”, which indicates “clarification of their self-image as a nurse”. While transitioning to the next stage, Beginning of Change: Change, students realized their growth and expressed their future “challenges” and “expectations”. Students verbalized their learning as follows. They were shaken and they understood the difference between themselves and others from the learning tools, that is, reading patient diaries of disease and sharing opinions with classmates in group work. These activities allowed students to gradually clarify ambiguities in what they learned and deepen their understandings, see their change as growth, and develop readiness for tackling challenges and becoming a nurse. These aspects of learning resembled Meleis’s three phases of transitions.

キーワード：リアクションシート, 看護専門科目, 初年次生, リフレクション, トランジション  
reaction sheet, nursing major courses, first-year students, reflection, transitions

- 
- |                  |               |               |
|------------------|---------------|---------------|
| 1 Kazue TOKI     | 千里金蘭大学 看護学部   | 受理日：2019年9月6日 |
| 2 Naomi YAMAMOTO | 佛教大学 保健医療技術学部 | 査読付           |
| 3 Akiko ITOH     | 千里金蘭大学 看護学部   |               |
| 4 Mami MORIKAWA  | 千里金蘭大学 看護学部   |               |

## I. はじめに

基礎看護学領域では、主に初年次生を対象とした授業が展開されている。大学での授業形態に慣れていない学生にとって、1年前期に開講される専門科目の看護学概論は、看護学を学ぶ導入科目であるが、理論や法律、倫理などの抽象的概念も多く学生にとっては、難解な科目の1つでもある。また、授業を展開する教員においても看護全般を網羅する多彩な内容を含むことから、様々な点でその理解を助ける工夫が要求される科目である。

我々は、看護技術教育において学生が主体的に学ぶ仕掛けとして、学生による「講義のまとめ」「Peer Education」「デモンストレーション」などを導入した経験（登喜，2008）からアクティブラーニングの有用性を実感していた。知識の伝授を主とした概論科目においても「グループワーク」「ディスカッション」「闘病記読後発表会」などの仕掛けを取り入れ、出席カードによる感想の記述や質問欄などを設けて、学生とのやり取りを行っていたが、学生個々の学びが分かりにくい状況であった。そこで、毎授業終了時に学生自身が単元での学びを記述する欄と最終回に科目を通じての自身の学びを記述する「リアクションシート」を作成した。ここで用いたリアクションシートは、授業終了時に、授業内容を振り返り自分自身の学びと課題を言語化することで、「対自:reflection」（本田，2011）を行う機会を提供したものであり、その方法は、アクティブラーニングの活動（村上，2019）でもある。

昨年から学生自らが毎授業のリフレクション及びまとめとしてのリフレクションを導入したところ、自身の成長を実感する記述が見られるようになった。そこで、学生自らが記述した学びの様相を明らかにすることで、初年次生への専門科目の教育方法を検討できるのではないかと考えた。本研究の目的は、リアクションシートを用いた授業展開における看護専門科目を履修する初年次生の学びの様相を明らかにすることである。

## II. 研究方法

### 1. 研究対象

看護学科の1年前期に開講する「看護学概論」の科目を最終講義まで履修した学生95名。

### 2. データ収集方法

研究協力に同意の得られた学生の「看護学概論」の授業終了時に記述している「リアクションシート」の最終回「リフレクション」の記述部分をデータ化した。

### 3. データ分析方法

得られたデータは、記述的内容分析を行った。学びの様相を明らかにするために、意味内容が類似するものをまとめてサブカテゴリーとした。さらに、抽象度をあげてカテゴリーを抽出し、それぞれのネーミングを行った。また、サブカテゴリーに含まれた記述内容が意味する学生の類似体験にネーミングを行った。分析の妥当性は、質的研究を主な研究手法とする研究者間の合意を得て確保した。

### 4. 倫理的配慮

研究対象者には、研究の趣旨、方法、参加への自由、不参加による不利益がないことへの保証、結果の公表等を口頭と文章で示し、同意書に署名を求めた。また、本研究は研究者の所属する大学の倫理審査委員会の承認（K18-010）を得て実施した。なお、本研究における利益相反は存在しない。

## III. 結果

### 1. 研究参加者

52名（54.7%）から同意書と共にデータが提供された。

### 2. 分析結果

学びの様相には、《新しい始まり：発見》《自分自身で消化し意味づける：深化》《変化の始まり：変化》の階層としての3つのカテゴリーと12のサブカテゴリーが抽出された。また、各階層には、学習によって得た知識や技能などが融合し、その状況を示している経験がみられた。以降、カテゴリーは《 》で、サブカテゴリーは〈 〉で表記する。（表1）

また、サブカテゴリーを説明する代表的な記述内容を「斜体」で示した。

#### 1) “揺さぶられる” 経験

ここでは、《新しい始まり：発見》として、4つのサブカテゴリーが抽出された。〈仲間からの刺激〉では、「グループワークで、話し合っ、自分で考えた看護観や健康観が他人の意見を聞くことで発展して、より深い考えが生まれ、自分自身の

表1. 初年次生の学びの様相

| カテゴリー                 | 経験                         | サブカテゴリー  |
|-----------------------|----------------------------|--|
| 新しい始まり<br>「発見」        | “揺さぶられる”                   | 仲間からの刺激<br>多様性への気づき<br>スキルの獲得<br>新たな学び               |
| 自分自身で消化し意味づける<br>「深化」 | “曖昧さ”から“具体化”               | 看護の知識が深まる<br>看護師の役割の理解<br>看護の理解が深まる<br>看護の多面性を知る     |
| 変化の始まり<br>「変化」        | “自分が分かっていく”<br>“看護が分かっていく” | 看護師としての自己像の明確化<br>自己の成長の自覚<br>看護学生としての自覚<br>自己課題の明確化 |

考え自体も明確に持つことが出来た」、＜多様性への気づき＞では、「人の考えは様々で、看護の捉え方などの多様な違いを実感し、もっと視野を広く持てるようになった」、＜スキルの獲得＞では、「グループワークをして、知識も付けたし、スキルも伸ばせたと思う」、＜新たな学び＞では、「知らなかったことをたくさん知ることができ、今まで分からなかったことの謎が解け、もっと知りたい、もっと知りたいと思った」などと記述されていた。グループワークでの仲間とのやり取りや闘病記を読んで自分の思いを発表するなどの授業に参加する中で、高校時代とは異なる学び方から心と頭が“揺さぶられる”経験を通して、様々な「発見」をしていた。(表2)

## 2) “曖昧さ”から“具体化”への経験

ここでは、《自分自身で消化し意味づける：深化》として、4つのサブカテゴリーが抽出された。＜看護の知識が深まる＞では、「入学したての薄っぺらい知識から授業回数が増えていくにつれ、いろいろな大事なことを学んでいっているなと思った」、＜看護師の役割の理解＞では、「看護師の役割について、漠然としていたものが、少しずつ具体化してきた」、＜看護の理解が深まる＞では、「看護は患者さんのお世話をすることだと思っていたが、何を求めているのか、どのようにサポートすべきなのか、実践的な部分だけでなく、患者さんの心理を読み取ることが看護師にとって大切だということ、など入学時より看護について考えることができるようになった」、＜看護の多面性を知る＞

では、「入学した最初の時は、看護とは病気の人のケアを行い、医師の補助を行うことだと考えていたが、看護は自分自身の目や手、言葉を交わしたり、自分の知識、技術、倫理観を通して行うことだと分かった」などと記述していた。学習の進行に伴い、漠然としていた看護に対する知識を自分自身で整理し、意味づけることで、徐々に具体化され、「深化」に移行していた。(表3)

## 3) “自分が分かっていく”“看護が分かっていく”経験

ここでは、《変化の始まり：変化》として、4つのサブカテゴリーが抽出された。＜看護師としての自己像の明確化＞では、「入学時は抽象的であったが、理想とする看護師像がより具体的なものとなり、成りたい看護師像が明確になった『患者さんとのコミュニケーションを大切にし、いち早くその人の望むことを理解し、精神的なケアをしっかりとできる看護師になる』」と宣言していた。＜自己の成長の自覚＞では、「グループワークで最初は発言できなかったが、人の意見に刺激を受け、疑問を持ち、しっかり自分の意見も伝えることができた」「物事に対し、なぜそう思ったのか、それをどのように今後活かしていくのかを考える力がなかったが、少しずつ、力がついてきたと思う」、＜看護学生としての自覚＞では、「大学に入学した当初は、看護師とはどういうものなのかを深く考えることはなかったが、講義を通して、看護師という職業につきたいと強く思えるようになった」、＜自己課題の明確化＞では、「理想の看護師にな

表2. 新しい始まり「発見」の記述内容

| サブカテゴリー  | 内容 (一部)   |
|----------|---|
| 仲間からの刺激  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・グループワークで、話し合って、自分で考えた看護観や健康観が他人の意見を聞くことで発展して、より深い考えが生まれ、自分自身の考え自体も明確に持つ事ができた。</li> <li>・グループワークで看護について自分の頭で考え、意見交換することで、考えを深めることができた。</li> <li>・話し合うことで理解が深まる、新しい発見がある、掘り下げて考えることを学んだ。</li> <li>・グループワークで着眼点の違いから自分にはないものを得ることができた。</li> <li>・一人では気づかないことを他の人に気づかされた。</li> <li>・人と意見を交わすことで、理解が深まることを痛感した。</li> <li>・グループワークを通して、疑問をもつ大切さを知った。</li> <li>・看護師について、自分なりに考えたり、考えたことを友だちと話すことが出来たりできて、看護師についていろいろ考える事ができた。</li> </ul> |
| 多様性への気づき | <ul style="list-style-type: none"> <li>・人の考えは様々で、看護の捉え方などの多様な違いを実感し、もっと視野を広くもてるようになった。</li> <li>・グループワークを通して、違う考え、新しい知識が増え、学びの量が増えた。</li> <li>・自ら発言することの大切さ、考えの多様性に気づく、自己の成長に繋がる。</li> </ul>  |
| スキルの獲得   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・グループワークをして、知識も付けたし、スキルも伸ばせたと思う。</li> <li>・上手く話し合いが進むコツがわかった。</li> <li>・グループワークの仕方や発表の仕方が学べた。</li> <li>・初めてちゃんと発表をし、発表の仕方を学ぶことができた。</li> </ul>   |
| 新たな学び    | <ul style="list-style-type: none"> <li>・知らなかったことをたくさん知ることができ、今まで分からなかったことの謎が解け、もっと分かりたい、もっと知りたいと思った。</li> <li>・看護の仕事や医療システムについて知ることができた。</li> <li>・闘病記から患者目線の看護師の言動を知ることができた。</li> <li>・毎回、新たな知識の学びができた。知識の再確認や知らない内容を取り入れることができた。</li> <li>・倫理の意味や大切さ、看護師として気をつけたいことが見つかった。</li> <li>・今まで殆ど知識が無かった看護に関わる憲法や義務など多くのことに対する理解が深まった。</li> <li>・授業を受ける前は、看護について、看護師の仕事の内容について具体的には知らなかったので、看護とはどういうものかを、自信を持って答えることができなかったが、看護の基本的な知識や考え、理論など様々なことが知れた。</li> </ul>            |

表3. 自分自身で消化し意味づける「深化」の記述内容

| サブカテゴリー   | 内容 (一部)   |
|-----------|---|
| 看護の知識が深まる | <ul style="list-style-type: none"> <li>・入学したての薄っぺらい知識から授業回数が増えていくにつれて、いろいろな大事なことを学んでいっているなと思った。</li> <li>・お話から学んだこと、見たDVD、班員で調べたこと、全てが、これからの自分のためになった。</li> <li>・闘病記では、患者が何を思い、何をやって欲しいかが書かれており、いろんなことを学べた。</li> <li>・たくさんの枝がのびて様々な視点から「看護」を知ることができた。</li> <li>・浅い知識だったのが、看護のあり方、理論、法律、組織など、深く学ぶことができた。</li> <li>・闘病記を読み、病気を患う方の考え方、感じ方について少し知ることができた。</li> <li>・最初は看護についてあまり考える事ができなかったが、様々な学びから、自分自身の持っている知識が増加し、考え方についてもより深く考えられるようになった。</li> </ul>  |
| 看護師の役割の理解 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・看護師の役割について、漠然としていたものが、少しずつ具体化してきた。</li> <li>・看護師のあるべき姿や働き方がわかった。</li> <li>・看護師としての役割について今までよりもっと知れた。</li> <li>・看護師にできることはこんなにもあるんだとか、看護の役割は自分が思っていたよりもすごく大きいことだと知れた。</li> </ul>   |
| 看護の理解が深まる | <ul style="list-style-type: none"> <li>・看護は、患者さんのお世話をすることだと思っていたが、何を求めているのか、どのようにサポートすべきなのか、実践的な部分ではなく、患者さんの心理を読み取ることが看護師にとって大切だということなど入学時より看護について考えることが出来るようになった。</li> <li>・看護師は、ただ言われたことをするのではなく、患者や家族の身になり、欲求されていることを見定めなければならない。</li> <li>・患者主体にどのような看護ができるか？という考えができるようになった。</li> <li>・私の看護観は大きく変わった。今思うのは、患者中心の看護です。何でもかんでも手伝ってしまっただけではいけないということを知ることができてよかった。</li> <li>・自分がする看護しか考えていなかったと思った。授業を受ける度、患者の感情、やってほしいことを看護に取り入れなければならないと思った。</li> <li>・グループワークで意見交換、看護について考えることで、看護師が求められていることへの理解が深まった。</li> <li>・闘病記を読んだり、理論家の話を学び自分なりの看護に対する考えが持てた。</li> <li>・看護師のケアで患者さんが変わると思った。</li> <li>・患者の要求に素早く気づき何が出来るか推測し、行動に移すことが大事だと思った。</li> </ul> |
| 看護の多面性を知る | <ul style="list-style-type: none"> <li>・入学した最初の時は、看護とは病気の人へのケアを行い、医師の補助を行うことだと考えていたが、看護は自分自身の目や手、言葉を交わしたり、自分の知識、技術、倫理感を通して行う事だとわかった。</li> <li>・看護を行うことについて、ほんやりとしたイメージしかなく、単に医療行為やその補助が主なものと思っていたが、そうではなく、心の問題や法的問題なども関係することがわかった。</li> <li>・看護師はただ単に患者さんの世話をするだけではなく、患者さんが何を望んでいるのか、どうしたら回復に近づくのかを考えることが大切だと学んだ。</li> <li>・看護はただ患者さんの世話だけではなく、それに伴う様々なことが関連して成り立っていることを知った。</li> <li>・看護とは患者を見守り、寄り添い、サポートするという多様な面を求められることがわかった。</li> </ul>   |

るための自己課題が明確になる。理想を現実とするために、今自分がすべきことは、人をよく見て、話をちゃんと聞き、端々から読み取る読解力が「必要」などと記述していた。「自分が分かっていく」「看護が分かっていく」経験から次のステージ「変化」に進んでいた。(表4)

#### IV. 考察

毎授業終了時に記述したりフレクションを最終授業終了時に読み返す中で、学びの仕掛けである「闘病記を読む」「グループワーク」でのクラスメートとの意見交換に揺さぶられて、学生は自己と他者の違いを認め合い、曖昧だった様々な理解が、徐々に明確となり、深化へと進み、自己の変化を成長として捉え、自己課題や看護職者としての覚悟へと発展していく自身を言語化していた。この学びの様相は、Meleisのtransitionsの3つの階層に類似していた。ここでは、学びの様相である「発見」「深化」「変化」への移行にかかわる学生が経験している事柄とtransitions状況としての要因、健全なトランジションの進行について検討する。

トランジションは、「ある状態、条件、場所から別なところへの通過あるいは移行すること」と定義される (Concise Oxford Dictionary, 1999)。

トランジションは、「ひとつのかなり安定した状態から次の安定した状態に移る間の期間のことであり、ある人生の時期や状況、状態、地位、あるいはその他のものが推移すること (Meleis, 1986)」あるいは「比較的安定したひとつの状態から別の比較的安定した状態への道筋 (passage) であり、変化が引き金となる過程 (Meleis, 2010)」と定義される。「個人や環境における重大な出来事が引き金となり、その出来事の直後、あるいは何らかの変化が予測されるところでトランジションは始まり、個人の中に何らかの変化がもたらされ、やがて始まりとは異なる別の状態に至り、その過程は終わりを迎える。トランジションは変化と関連してはいるものの、変化と同義語ではない。トランジションは変化のプロセスであり、トランジションの結果として変化が起こる (Meleis, 2010)」。学生の記述にみられた自己の変化や成長を示す表現は、Meleis;片田 (2019) のいうところの「Transitionはラテン語の動詞transireに由来し、向こう側に渡ることを意味する」を表していたのではないかと考えられる。学生は、4か月の学びを振り返る中で、

入学時の「曖昧」「不確か」な状況に留まることなく、様々な経験を通して、「向こう側に渡った」成長した自分自身と対面していたといえる。

#### 1. トランジションの促進

トランジションの進展に影響を与える要因として「意味づけ」があり、健全なトランジションの反応パターンには「相互作用」「自信を持つ」「再構築」が含まれる (増園, 2016)。学生の学びにおいてそれらは次のように表現されていた。

グループワークでの学びについて「話し合うことで理解が深まる、新しい発見がある、掘り下げて考えることを学んだ」に代表されるように「理解が深まる」「考えが深まる」「視野が広がる」「発見がある」「スキルが伸ばせた」などの記述から『自己の成長に繋がる』と意味づけていた。「意味づけ」について、「トランジションを経験する人が、きっかけとなる出来事やトランジションの過程をどのように意味づけるか、それらがその人にとってどのような意味をなすのかが、トランジションを促進したり、阻害する (Meleis et al., 2000)」と述べている。学生の記述には、肯定的な意味づけが多くみられ、「深化」の階層では、新たな知識を得たことで、自身の経験に意味を与えていた。「お話から学んだこと、見たDVD、班員で調べたこと、全てが、これからの自分のためになった」に代表される「学べた」「分かった」「知れた」「深まった」「変わった」などの記述は、新たな学びを自分自身で消化し、肯定的な意味づけを行ったことで、トランジションが促進されていた。

グループワークでの学びは、「一人では気づかないことを他の人に気づかされた」「グループワークで着眼点の違いから自分にはないものを得ることができた」など互いを認め合う新たな関係性を構築していた。「グループワークで最初は発言できなかったが、人の意見に刺激を受け、疑問を持ち、しっかり自分の意見を伝えることができた」などにあるように、学びの場は、自身の考えを自由に話せる場であり、学生間の相互作用が、トランジション経験の重要な局面を生みだしていた。こうした関係性は、学生に自信を与え、自己の成長を自覚する「苦手 (意見を言う) の克服」「グループワークを通して意見を言う能力も成長した」などで表現されていた。人間関係における位置づけもトランジションの促進には、重要な指標である。高校生 (生徒) から大学生 (学生) になったということは、

表4. 変化の始まり「変化」の記述内容

| サブカテゴリー        | 内容 (一部)   |
|----------------|---|
| 看護師としての自己像の明確化 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・入学時は抽象的であったが、理想とする看護師像がより具体的なものとなり、成りたい看護師像が明確になった。患者さんとのコミュニケーションを大切に、いち早くその人の望むことを理解し、精神的なケアをしっかりとできる看護師になる。</li> <li>・最初は知識が全く無く、主観的に見た看護師像であったが、今は明確な看護師像が私の中に固まる。</li> <li>・看護師が患者にとってどういう存在であるべきか、今までの何倍も具体的に想像できるようになった。</li> <li>・看護師とはどうあるべきなのか、そして私はどんな看護師になりたいのかを様々な観点から見つめ直した。</li> <li>・曖昧だった看護師の仕事や役割がはっきり知ることができ、自分のなりたい看護師像が確立した。</li> <li>・自分のなりたい看護師がどういうものか、考え、目標ができた。</li> </ul>  |
| 自己の成長の自覚       | <ul style="list-style-type: none"> <li>・物事に対し、なぜそう思ったのか、それをどのように今後いかしていくのかを考える力がなかったが、少しずつ、力がついてきたと思う。</li> <li>・グループワークで最初は発言できなかったが、人の意見に刺激を受け、疑問を持ち、しっかり自分の意見も伝えることができた。</li> <li>・グループワークを通して意見を言う能力も成長した。</li> <li>・今まで勇気がなくて、クラスの人ともそれきりになってしまうことが多かったが、授業外でもよく話しをするようになった。</li> <li>・苦手（意見を言う）の克服。</li> <li>・初めて話しをする人とも意見を交わせるようになったところは最も成長した。</li> <li>・コミュニケーション能力や語彙力も少し、つくようになった。</li> <li>・自分的には少し文章能力も上がったのではないかと思えて嬉しい。</li> <li>・専門知識ばかりでなく、人としての振る舞い方や今後の人との関わり方もたくさん知れたので、人としても少し成長できた。</li> </ul> |
| 看護学生としての自覚     | <ul style="list-style-type: none"> <li>・大学に入学した当初は、看護師とはどういうものなのかを深く考えることはなかったが、講義を通して、看護師という職業につきたいと強く思えるようになった。</li> <li>・闘病記や動画で植物状態の人の動画などを見るにつれて、自分で本を買いに行ったり、動画を探して言葉だけでなく実際どんなものなのかというものを調べるようになった。</li> <li>・看護師になる自覚が少しずつ湧いてきた。</li> <li>・これから先も看護を追求し、考えていきたい。</li> <li>・これまで看護のことに、深く考えたことはなかったので、この授業を通して、より看護学生としての自覚を持てた。</li> <li>・看護師のイメージが最初に比べ固まったので、看護師という職業につきたいという気持ちが高まった。</li> <li>・医療への理解をもっと深めていきたい。</li> <li>・看護学生であることを改めて実感した。</li> </ul>   |
| 自己課題の明確化       | <ul style="list-style-type: none"> <li>・理想の看護師になるための自己の課題が明確になる。理想を現実とするため、今自分がすべきことは、人をよく見て、話しをちゃんと聞き、端々から読み取る読解力が必要。</li> <li>・自分がこれから人の命を支えるためには、教養を深める必要もあると感じた。</li> <li>・まだまだ勉強が足りないと感じた。</li> <li>・課題のレポートのまとめ方やグループワーク発表での自分の課題を知ることができた。</li> <li>・知識や経験が必要だと分かったので、もっと自主的に勉強しなければいけないと改めて思った。</li> </ul>  |

単に通学する学校が変わっただけの変化ではない。そこには、新たな出会いや文化があり、学びの場という環境下で、「今まで勇気がなくて、クラスの人ともそれきりになってしまうことが多かったが、授業外でもよく話をするようになった」など、新たな関係性を作り出していた。「最初は看護についてあまり考えることができなかったが、様々な学びから、自分自身の持っている知識が増加し、考え方についてもより深く考えられるようになった」など理解が深まることで、自信が生まれ、トランジションの道筋が、ある一地点から次の地点へ進んでいた。学生にとっては、大学での学びといった新たな状況や、環境に適応するための様々なスキルや「闘病記や動画で植物状態の人の動画などを見るにつれて、自分で本を買いに行ったり、動画を探して言葉だけでなく実際どんなものなのかというものを調べるようになった」などの学習行動を修得し、トランジションの健全な移行をしていた。曖昧であった自己と看護が、深化の中で、意味づけられ“分かっていく”体験としての帰結と共に「看護を学ぶもの」としての自我の再構築をもたらしていた。

## 2. 初年次生への専門科目の授業展開

「正解が既にあるもの」といった大学受験を経た学生たちにとっては、自分たちで答えを生み出すといったグループワークや、少人数クラスでの高校と異なり100名のクラスメートの前で、自分の考えを述べる機会は、ある意味新鮮でもあるが、恐怖もあったであろう。しかし、グループワークを通して認められる経験や自分たちで答えを生みだし発表する経験は、「グループワークで、話し合っ、自分で考えた看護観や健康観が他人の意見を聞くことで発展して、より深い考えが生まれ、自分自身の考え自体も明確に持つことができた」などからエキサイティングなものであったと推測される。肯定的な“揺さぶられる”経験から肯定的な「意味づけ」を行い、その後の学びの深化に繋がったと考えられる。リフレクションについて、本田(2001)は、「自己認識や自己対話ということが内包されており、自分自身を振り返り、問い直すこと、よく考えること(熟慮)などの意味が含まれている」と述べている。このことは、授業毎のリアクションシートの記述も授業終了時にその時々の自身の学びを整理する機会となり、最終授業において全過程を振り返る中で、自身の成長を感じることが

できたよう考えられる。リフレクションの効果について日下ら(2016)は、リフレクションに関する文献レビューから、「専門性の発展」、「個人的成長」、「エンパワメント」、「学習過程の促進」、「自己啓発の力」、「思考や行動の束縛から解放する力」と述べている。また、臨地実習におけるリフレクションの効果について、ピアグループ、ファシリテーター、ナラティブ・アプローチなどの他者からの問いかけがあるリフレクションでは、「自己理解」、「自己の課題発見」、「自己肯定感」、「看護に対する意味づけ」などの効果をあげている(日下ら, 2016)。学生の学びの様相の「変化の始まり:変化」においてもこれらに類似したサブカテゴリーが抽出された。このことから、初年次生への専門科目の授業展開には、知的好奇心を刺激する“揺さぶられる”経験の場であるグループワークなどで、学生間で尊重性のある相互作用が形成され、肯定的な意味づけが行われる場を意図的に創出することで、次のステージに進むのではないかと考えられる。新田ら(2017)は、「他者の意見により目から鱗の体験をする」「お互いが自分の感情や考えを素直に表現する」「協力者同士が声を出し合い積極的に思考を練り広げる」の3つのテーマから自己課題の明確化をグループで行ったリフレクション効果として挙げている。互いに認め合う安心して自らの考えを述べることができる環境において、学生たちは生き生きと学生間で協力をしながら答えを生み出す能動的な学びの場を創生することができる。こうして、学ぶことへの興味関心といった歯車が動き出すと、学生自ら探求をはじめ、理解が深化し、明確化と共に更に課題を見出すといった主体的学習姿勢へと移行する、自ら学ぶ姿勢を獲得することに繋がっていた。こういった学生自らが授業に参画する幾つもの仕掛けを授業の中に準備することで、難解とされる専門科目での学び方を身につけることができるのではないかと考える。

## V. 結論

看護を学ぶ時間軸の中で、学びの様相は「発見」「深化」「変化」の経過を辿っていた。看護学を学ぶといった《新しい始まり:発見》は、『仲間からの刺激』や『新たな学び』など“揺さぶられる”経験をしていた。次に、学び始めの頃の“曖昧さ”から“具体化”へ進み、『看護の理解が深まる』や『看護の多面性を知る』など《自分自身で消化し意味

づける：深化》に移行していた。さらに，“自分が分かっていく”“看護が分かっていく”経験が重なり合い、『看護師としての自己像の明確化』から《変化の始まり：変化》へと移行する中で、『自己の成長の自覚』や『自己課題の明確化』などの今後の“課題”や自身への“期待”が表現されていた。

## VI. 研究の限界と意義

本研究は、授業の最終日に自身の学びを振り返り記述したものであるから、その時々々の学生の学びの過程を分析したものではない。そのため、どの時期にどのような教育的介入が必要かについては明らかにされていない。しかし、看護基礎教育における初年次生が概念を中心とした専門科目を学習する際の学生の学びの様相を明らかにしたことで、100名を超える集合授業においても能動的な学びの場を導入する方法の資料を提供することができた。

## 謝辞

本研究にご協力いただきました、学生の皆様に心より感謝申し上げます。

本研究は、令和元年度千里金蘭大学奨励研究の助成を受けて実施したものである。なお、本研究は第45回日本看護研究学会学術集会での報告に一部加筆・修正した。

## 文献

- 本田多美枝. (2001). 看護における「リフレクション (reflection)」に関する文献的考察, *Quality nursing*, 7(10), 53-59.
- 片田範子監訳. (2019). アファフ・イブラヒム・メレイス監修・編集. 移行理論と看護 実践・研究・教育, Gakken.
- 日下菜摘・池田智子. (2016). 看護基礎教育学習者のリフレクションに関する文献レビュー, *日本医学看護学教育学会誌*, 25(1), 8-14.
- 倉光修・小林哲郎訳. (2014). ウィリアム・ブリッジズ. トランジションー人生の転機を活かすために, パンローリング.
- 栗村健司・坂下玲子. (2018). 理論により事例の理解を深める Transitions Theoryを用いた摂食嚥下リハビリテーション事例, *看護研究*, 51(5),

510-518.

- 増野園恵. (2016). 解説Transitions Theory / トランジション理論, *看護研究*, 49(2), 104-113.
- Meleis, A. I. (1986). 看護における理論検証-概念的・経験的検証過程, *臨床看護*, 12(6), 837-846.
- Meleis, A. I. (2010). *Transitions Theory ; Middle-range and Situation Specific Theories in Nursing Research and Practice*. New York : Springer.
- 村上大介. (2019). 看護学教育におけるアクティブラーニングの研究動向, *東北文化学園大学看護学科紀要*, 8(1), 19-26.
- 新田和子・仲村直子・林有里. (2017). グループで行ったリフレクションがCNSの自己課題の明確化に与えた影響, *高知女子大学看護学会誌*, 42(2), 79-86.
- 登喜和江. (2008). 新カリキュラムに活かす演習&実習 実践を見据えた体験型の基礎看護技術教育, *看護展望*, 33(6), 74-79.

