

【論著】

実習目標達成に向けた学生の理解と支援

—授業の対象である学生理解の重要性—

山下 暢子 (群馬県立県民健康科学大学)

Understanding and Supporting Nursing Students for Their Goal Attainment in Nursing Clinical Practicum :

Importance of Understanding Students who are in Nursing Clinical Practicum

Nobuko Yamashita RN, DNSc

Gunma Prefectural College of Health Sciences

Abstract

For the development of appropriate clinical teaching, it is essential for nursing faculty to understand their students. This is the same as in nursing practice, in which it is essential for nurses to understand their patients. This article reports the author's changes in understanding of and support for students through research and utilization of findings. Such changes involved the process of facing problems caused by the lack of understanding nursing students, research in order to understand nursing students and understanding and supporting nursing students by utilizing the findings. Through this process, the author recognized the importance of understanding students and came to try to understand students. Further defined nursing faculty as supporters of students for their goal attainment.

Key Words goal attainment in nursing clinical practicum
 understanding nursing students
 clinical teaching

実習目標達成
学生の理解
実習指導

[要旨]

看護学実習指導の展開には、授業の対象である学生の理解が不可欠である。これは、看護実践の展開に、対象理解が不可欠であることと同様である。本稿は、筆者自身の学生の理解と支援が、研究に取り組み、その成果を活用することを通して、どのように変化してきたのかを紹介する。具体的には、看護学実習中の学生理解の不足に起因する問題への直面、学生を理解するための研究への取り組み、研究成果を活用した学生理解と支援という過程を経た。これらを通して、筆者は、授業の対象である学生理解の重要性を学び、常に対象理解を試みるようになった。また、実習中の学生が実習目標達成を旨とする学習者であることを確認し、自己を学生の目標達成の支援者であると明確に位置づけた。

I. はじめに

看護学実習指導の展開には、授業の対象である学生の理解が不可欠である。これは、看護実践の展開に、対象理解が不可欠であることと同様である¹⁾。

筆者は、実習指導上の問題に直面しながらも解決できずにいたことを契機とし、大学院博士前期課程入学以降、看護学実習中の学生を理解するための研究を継続している。また、研究成果を活用して学生理解を深め、実習目標達成に

向けた支援を提供するよう努めている。

ここでは、筆者の看護学実習に取り組む学生の理解やその理解に基づく学生への支援がどのように変化したのか、その過程を振り返る。

II. 短期大学の教員をしていた頃の実習指導

筆者は、大学を卒業し、臨床看護師として5年間勤務した後、短期大学の助手となった。

当時、年間の約半分、実習指導に携わっていた。看護師としての経験を頼りに、看護目標達成に向けて、学生がクライアントとよりよい相互行為を展開できるよう実習指導を続けていた。しかし、その一方で、クライアントの看護目標達成よりも、自己の看護技術の習得や目新しい検査の見学に固執する学生に対しては、彼らを批判的に捉え、実習指導の方向性を見いだせなくなるという問題に直面した。また、その学生がクライアントを目前にしながら、なぜクライアントの看護目標達成を目ざさないのかという疑問への答えを見いだせず、この点に関しては不全感を持ち続けていた。

次に、筆者が不全感を感じた〈場面1〉を示す。

〈場面1〉成人看護学実習中の学生Aとの相互行為

ある朝、学生Aが、その日、学生Bの行う剃毛を見学したいと発言した。

教員は、この発言に非常に驚いた。それは、学生Bの受け持つC氏が成人期の男性であり、その剃毛範囲に陰部も含まれていたためである。C氏が、激しい羞恥心を伴いつつも、学生Bの剃毛を受け入れてくださったことは想像に難くない。そのような中、学生Aが学生Bの行う剃毛を見学したいと発言する理由を理解できなかった。

そこで教員は、「Cさんの恥ずかしさを考えれば、ダメに決まっているでしょう。Cさんは、あなたのために入院しているわけではないのよ。」と伝えた。

学生Aは、不満そうな表情を浮かべ、「だったら剃毛の見学を諦めます。」と答えた。

教員は、学生Aの不満そうな表情を知りつつも、それ以上話す言葉もなく、不全感を感じたまま指導を終えた。

III. 看護学実習中の学生を理解するための研究への取り組み

1. 研究に取り組むまでの経緯

筆者は、実習指導上の問題を解決できぬまま、大学院博士前期課程に入学した。入学当初、この問題が、学生に起因すると理解していた。しかし、看護学実習の定義を学習し、当時の状況を次のように整理できるようになった。

看護学実習とは、学生が既習の知識・技術を基に、クライアントと相互行為を展開し、看護目標達成に向かいつつ、そこに生じた看護現象を教材として、看護実践に必要な基礎的能力を修得するという実習目標達成を目ざす授業²⁾である。これは、看護学実習が、看護目標達成に向かいつつ実習目標達成を目ざすという、目標の二重構造を持つ授業であることを示す。また、実習中の学生が、第一義的に、実習目標達成を目ざす学習者であることを示す。しかし、当時の筆者は、目標の二重構造を理解しておらず、学生を看護目標達成に導くことばかりを優先していた。また、学生が、実習目標達成を目ざす学習者としてその場に存在していることを見失い、看護目標達成に向かおうとしない学生を理解できずにいた。

当時の状況をこのように整理し、筆者は、実習指導上の問題が、学生ではなく自分自身に起因していたことに気づいた。それは、何年も実習指導を担当しながら、実習目標達成を目ざす学習者としての学生を十分には理解していなかったということである。

このような経緯を経て、修士論文として、看護学実習中の学生を理解するため研究に取り組んだ。

2. 看護学実習中の学生の行動を表す概念の創出

修士論文として取り組んだ研究の目的は、看護学実習中の学生の行動を表す概念を創出することである。研究方法論に看護概念創出法³⁾を適用し、看護学実習中の学生が、クライアント、教員、看護師などと展開する相互行為場面を参加観察した。また、観察した学生の行動を「実習目標達成」という視点から、コード化、カテゴリ化した。

分析の結果、看護学実習中の学生の行動を表

表1 看護学実習中の学生の行動を表す概念

<p>【I. 資源活用成否による目標達成とその難航】 この概念は、学生が、それまで学習した知識や技術など、学習のための資源を活用して実習目標を達成しようとする一方、資源を活用できず目標達成に困難を来す行動を表す。</p> <p>【II. 学習機会獲得の試みと学習機会到来待機】 この概念は、学生が、学習のための機会を得ようとしたり、状況を観察してその機会が訪れることを待ち構えたりする行動を表す。</p> <p>【III. 未熟さ自覚による他者支援要請と未熟さ隠蔽】 この概念は、学生が、知識・技術の不足を自覚し、それによって援助の提供や学習の進行に問題が生じることを心配して他者に支援を求める一方、未熟さを知られないように隠そうとする行動を表す。</p> <p>【IV. 問題現象への専心による看護への関心喚起】 この概念は、学生が、クライアントの問題現象に惹きつけられ、クライアントの苦痛に対する理解を深めてその心情に共感し、自然に看護への関心を高めるという行動を表す。</p> <p>【V. 模範の発見と同一化】 この概念は、学生が、技術・態度の修得に向けて、遭遇した現象の中から自らの手本を見出し、それを観察・模倣しながら、同一化を試みる行動を表す。</p> <p>【VI. 学習者から援助者・援助者から学習者への立場転換の反復】 この概念は、学生が、実習目標達成を旨とする学習者と援助を提供する援助者との立場の切り替えを何度も繰り返す行動を表す。</p> <p>【VII. 他者との関係形成と維持による学習進行の円滑化】 この概念は、学生が、円滑に学習を進めていくために、実習中に関わる多様な立場の人々との関係を形成し、それを維持しようとする行動を表す。</p>

す7概念⁴⁾を創出した(表1)。

この成果を得て筆者は、それまで理解できなかった学生の行動を説明できるようになった。

例えば、〈場面〉の学生Aの行動は、【II. 学習機会獲得の試みと学習機会到来待機】のうち[学習機会獲得の試み]を用いて表せる。学生Aは、学生なりに実習目標達成を旨とし、学習の機会を獲得しようとしていたのである。このように理解できれば、実習指導の方向性を見いだせる。まず、学生とともに、剃毛の見学が実習目標達成に必要なかどうかを考える。実習目標達成に向けて、その機会が必要であれば、見学できるよう調整する。不要であれば、その理由を学生と共通理解する。

筆者は、このように、研究成果を用いて過去の実習指導を振り返り、学生の行動を実習目標達成という視点から理解することの重要性を理解した。同時に、次のような疑問を持った。

例えば、概念【VI. 学習者から援助者・援助者から学習者への立場転換の反復】は、学生が、実習目標達成を旨とする学習者と援助を提供する援助者との立場の切り替えを何度も繰り返す行動を表す。具体的には、次のような行動である。

学生がベッドサイドにて教員や看護師の実践を観察している時、学生は、観察を通して学ぶ学習者である。その観察中、教員や看護師から実践開始を促された時、学生は、実際に援助を提供する援助者になることを余儀なくされる。

また、実践を開始したものの教員や看護師から実践交代を指示された時、学生は、援助者から学習者に引き戻される。このように学生は、学習者から援助者になったり、援助者から学習者になったりしている。

しかし筆者は、看護学実習中の学生が、このような状況を‘学習者から援助者に立場を変えた’‘援助者から学習者に立場を変えた’などとは知覚してはいないように感じていた。もっと否定的な経験として知覚しているのではないかと感じていた。学生は、教員が行動を観察するだけでは理解できない経験をしているのではないか。これが、新たな疑問となった。

そこで、この疑問への答えを得るため、博士後期課程へ進学し、博士論文として、看護学実習中の学生の「行動」と「経験」の関連を解明するための研究に取り組んだ。

3. 看護学実習中の学生の「行動」と「経験」の関連の解明

研究目的は、看護学実習中の学生の「行動」と「経験」の関連を解明し、その結果に基づき、実習目標達成に向けた教授活動を考察することである。研究目的の達成に向け、2段階の手続きを経た。

第1は、看護学実習中の学生の経験を表す概念を創出する段階であった。看護学生および卒業5年未満の看護職者を対象に半構造化面接を

表2 看護学実習中の学生の経験を表す概念

<p>【1. 資源稀少による状況への対応困難と資源蓄積による円滑な実習進行】 この概念は、学生が、学習のための資源をわずかしか持ち合わせていないとき、遭遇した状況に対応できず、資源を徐々に蓄えたとき、円滑に実習を進められるようになる経験を表す。</p> <p>【2. 臨床状況実見による現状把握と批判】 この概念は、学生が、現実の臨床状況に触れることを通して、そこで生活するクライアント、家族などの状況やそれに関わる看護や医療の現状を把握したり、批判したりする経験を表す。</p> <p>【3. 問題解決困難による他者支援要請と状況観察による支援要請逡巡】 この概念は、学生が、解決できない問題に直面して、教員や他学生などに支援を求める一方、観察した相手の状況により支援を求めることをためらう経験を表す。</p> <p>【4. 指導者への未熟さ露呈による指摘の甘受】 この概念は、学生が、教員や看護師などの反応を見て、自己の未熟さを隠しきれなくなったことを感じ取り、それに対する指摘を仕方なく受け入れる経験を表す。</p> <p>【5. 実習目標達成に向けた援助提供機会の獲得と喪失】 この概念は、学生が、目標達成に不可欠な援助提供の機会を得たり、その一方で機会を逃したりする経験を表す。</p> <p>【6. 学習間隙時間消費のための場所・方法の探索】 この概念は、学生が、学習活動の合間に生じた実施すべきことのない時間を持て余し、それをやり過ごす場所や方法を探し求める経験を表す。</p> <p>【7. 他者との関係崩壊回避のための模範学生の装い】 この概念は、学生が、自分を模範的な学生であるかのように見せかけて、他者との関係を壊さないようにする経験を表す。</p> <p>【8. 実習状況多重比較による他者羨望と自己満足】 この概念は、学生が、その時々、自分の状況を様々な対象と照らし合わせて、他者を羨ましく思ったり、逆に自分の状況に満足したりする経験を表す。</p> <p>【9. 看護師との相互行為による看護職選択への価値づけと後悔】 この概念は、学生が、様々な看護師と関わることにより、看護職を選択したことへの価値を見いだしたり、逆に後悔したりする経験を表す。</p> <p>【10. クライアントへの関心喚起による関係形成範囲と程度の拡大】 この概念は、学生が、受け持ちクライアントとの関係を形成しながら、他のクライアントとも相互行為を展開したり、クライアントとより親密な関係を築こうとしたりする経験を表す。</p> <p>【11. 問題原因合理化による目標達成度向上の放棄】 この概念は、学生が、もっともらしい理由をつけて、自分の目標達成度を高める学習活動には取り組まないでいる経験を表す。</p>

行い、実習中の経験をデータとして収集した。収集した学生の経験を「実習目標達成」という視点から分析し、看護学実習中の学生の経験を表す11概念⁹⁾を創出した(表2)。

第2は、行動概念と経験概念の関係を明らかにする段階であった。Noblit & Hareのメタ統合の手続き⁹⁾を参考に、学生の行動を表す7概念と学生の経験を表す11概念1つずつの組み合わせをすべて照合した。この照合により関係があると判断した概念について、各概念の表現と、概念をうみ出すデータとなった現象を比較・検討した。その結果、行動概念と経験概念に存在する4種類の関連⁷⁾が明らかになった(図)。4種類の関連とは、次の通りである。

第1は、学生の「行動」とその「行動」を示している学生の「経験」は一致しているという関連である。

第2は、学生の「行動」とその「行動」を示している学生の「経験」は一致していないという関連である。

第3は、原因と結果の関係を示す「行動」と「経験」が存在するという関連である。

<p>第1の関連 学生の「行動」とその「行動」を示している学生の「経験」は一致している</p>
<p>第2の関連 学生の「行動」とその「行動」を示している学生の「経験」は一致していない</p>
<p>第3の関連 原因と結果の関係を示す「行動」と「経験」が存在する</p>
<p>第4の関連 「行動」としてほとんど表さない「経験」がある</p>

図 看護学実習中の学生の「行動」と「経験」の関連

第4は、「行動」としてほとんど表さない「経験」が存在するという関連である。

この研究を通して筆者は、博士後期課程進学のきっかけとなった「学生は、行動を観察するだけでは理解できない経験をしているのではないか」という疑問への答えを得た。

例えば、ベッドサイドにて実践を開始したものの、教員や看護師から実践交代を指示された状況の学生の「行動」と「経験」は次のように説明できる。

その状況の学生の「行動」は、【VI. 学習者から援助者・援助者から学習者への立場転換の反復】のうち【援助者から学習者への立場転換】により表せる。これは、教員や看護師の指示を受け、援助者から学習者へ立場を切り替える行動である。

一方、その状況の学生の「経験」が、《5. 実習目標達成に向けた援助提供機会の獲得と喪失》のうち【実習目標達成に向けた援助提供機会の喪失】により表せる可能性がある。これは、援助者から学習者になったと捉えるのではなく、目標達成に不可欠な援助提供の機会を逃してしまったと感じる経験である。その状況の学生の「行動」と「経験」は一致していない。これは、第2の関連に該当する。

ここまで理解できれば、実習指導の方向性を見いだせる。それは、予め学生に、学生は基礎的な看護実践能力の習得段階にあるため、教員や看護師から実践交代を指示されるような状況に身を置くこともあると伝えることである。これを伝えることは、実習中に直面するであろう状況に対する学生の準備状態を整える。また、同じ状況に直面しても、それを否定的な経験として知覚するのではなく、援助者から学習者になったと知覚することを促進する。

このような答えを得て筆者は、看護学実習中の学生を理解するには、学生の「行動」を観察しているだけでは不十分であり、「経験」も合わせた観察が不可欠であると理解した。

IV. 研究成果を活用した実習指導の展開

博士後期課程修了後、筆者は、再び教員となった。看護学実習の前・中・後、学生の理解と支援を旨とし、研究成果を活用しながら次のような実習指導を展開している。

1. 看護学実習前

実習オリエンテーションの際、学生に、研究成果「看護学実習中の学生の行動を表す7概念」を説明する。それは、学生自身が実習中に示すであろう行動をイメージし、実習への準備状態を整えることを助けるためである。また、学生とともに、実習中の学生が実習目標達成を旨とする学習者であり、教員がその支援者であることを確認する。

2. 看護学実習中

看護学実習の開始後、学生個々の行動を注意深く観察し、学生の行動に対する理解を深める。

学生が、自己の目標達成度や目標達成に向けた課題を正確に理解できている場合、課題克服に向けた実習指導を展開する。

しかし学生が、行動を観察するだけでは理解できない経験をしている可能性を感じた場合、学生の経験を理解できるよう、その発言をよく聴くよう心掛けている。学生が、置かれている状況を否定的な経験として捉えている時、その状況を実習目標と関連づけて解説し、学生とともにそこから何を学べるのかを検討している。

3. 看護学実習後

看護学実習終了後、実習指導が「うまくいかなかった場面」あるいは「うまくいった場面」の相互行為を研究成果により分析してみる。また、分析を通して、その時の実習指導がうまくいかなかった、あるいはうまくいった理由を明らかにするようにしている。

次に、「うまくいかなかった場面」と「うまくいった場面」の具体的な分析結果を述べる。

1) 「うまくいかなかった場面」の分析結果

〈場面2〉基礎看護学実習中の学生Dとの相互行為

学生Dは、E氏を受け持っていた。E氏は、呼吸困難がありマスクによる酸素吸入を行っていた。また、ほとんどの時間、無言のまま、ひとりベッドに腰掛けていた。学生Dは、E氏の孤独感を緩和するため、一緒に折り紙を行う計画を立案した。ある日学生Dは、教員とともにE氏の病室へ行き、折り紙を提案した。

学生は、①E氏と話しながら、夢中になって折り紙を行なった。E氏は、時々息苦しそうにしながらも、楽しそうに折り紙を行なった。教員は、E氏の呼吸を観察したり、時々外れてしまう酸素マスクの位置を直したりして、その様子を見守った。

その後、教員と学生はナースステーションに戻った。そこからの相互行為は次の通りである。

教員: 「Dさん、Eさんと一緒に折り紙を行った状況をどのように評価していますか。」
 学生D: ②E氏が楽しそうにしてくれて、嬉しかった。 明日も同じように折り紙をしようと思います。」と笑顔で答える。
 教員: E氏の孤独感を緩和できているかどうかに加え、呼吸も観察する必要性に気づけるよう、「そうですか。それでは、次に折り紙を行った時、何を観察する予定ですか。」と尋ねる。
 学生D: 嬉しそうに「③E氏の表情や発言内容です。」と答える。
 教員: 「…」学生の満足そうな表情を見て、これ以上何も言えない。

筆者は、この相互行為を何となくうまくいかなかったと感じた。そこで、その理由を明らかにするため、行動概念と経験概念を用いた分析を試みた。

①E氏と話しながら、夢中になって折り紙を行ったという学生の行動は、行動概念の【1. 資源活用成否による目標達成とその難航】のうち[資源活用成功による目標達成]により表せる。事前に立てた計画を資源として活用しながら、目標達成に向かって実習を進めているという行動である。

その後の②「E氏が楽しそうにしてくれて、嬉しかった。」という学生の発言は、経験概念の《8. 実習状況多重比較による他者羨望と自己満足》のうち<実習状況多重比較による自己満足>により表せる。以前の自分と比べて、E氏の楽しそうな表情を引き出した自分に満足しているという経験である。

これに対して、教員は、次回は何を観察する予定かを発問した。これに対する③「E氏の表情や発言内容です。」という学生の回答は、経験概念の《1. 資源稀少による状況への対応困難と資源蓄積による円滑な実習進行》のうち<資源稀少による状況への対応困難>により表せる。折り紙をしている時のE氏の表情は見えても、呼吸状態までは見ておらず、呼吸を観察する必要性に気づけないという経験である。

しかし、ここで教員は何も言えなくなり、学生に不足している資源を提供できていない。

分析の結果、これが、うまくいかなかった理由であることが分かった。もし、教員が、折り紙をしている時のE氏の呼吸状態を伝え、その呼吸を観察する必要性を解説できたならば、学

生は、それを資源として積み重ね、呼吸を観察しながら円滑に実習を進められるようになった可能性がある。

2) 「うまくいった場面」の分析結果

〈場面3〉基礎看護学実習中の学生Fとの相互行為

学生Fは、数日前に手術を受けたG氏を受け持っていた。その日、学生は、教員とともにG氏のベッドサイドへ行き、バイタルサインを測定した。その後、ナースステーションで記録を始めた。

数分後、院内救急コールがあった。G氏の病室への支援を要請するコールである。学生と教員は、G氏の病室へ行ってみることにした。そこでは、G氏に対する救命処置が行われていた。

学生Fは、④茫然とG氏に救命処置が行われている状況を眺めていた。教員は、学生Fがそのままここにいても、状況を理解できず、状況を否定的に知覚してしまう可能性が高いと判断した。そこで、学生Fとともにナースステーションへ戻った。そこからの相互行為は次の通りである。

学生F: 椅子に座ると、静かに涙を流し始めた。

しばらくして、「Gさんの状況を見て、⑤とても驚き、怖くなりました。さっきまで私と話していたのに…」とつぶやく。

教員: 「Fさんは、とても驚き、怖くなったんですね。」と話した。その後、G氏の急変が生じた理由を術後クライアントの状態の不安定さと関連づけて解説した。また、術後クライアントの状態を正確に把握できるよう、確実な観察技術を習得する必要があると解説した。

学生F: 次第に落ち着きを取り戻し、⑥「分かりました。それでは、実習に戻ります。」と発言した。

筆者は、この相互行為を何となくうまくいったと感じた。そこで、その理由を明らかにするため、行動概念と経験概念を用いた分析を試みた。

④茫然とG氏に救命処置が行われている状況を眺めていた学生の行動は、行動概念の【1. 資源活用成否による目標達成とその難航】のうち[資源活用失敗による目標達成の難航]により表せる。その状況を理解するだけの知識を持たず、目の前で何が起きているのかを理解できないという行動である。

その後の、⑤「とても驚き、怖くなりました。」という学生の発言は、経験概念の《1. 資源稀少による状況への対応困難と資源蓄積による円滑な実習進行》のうち<資源稀少による状況への対応困難>により表せる。知識の不足によって状況に対応できず、驚きや恐怖を感じているとい

う経験である。

そこで、教員は、学生の驚きや恐怖を受け止めた上で、G氏の急変という現象を教材にして、術後クライアントの状態の不安定さという特徴を解説し、だからこそ確実な観察技術を習得する必要があると説明した。

説明後の⑥「分かりました。それでは、実習に戻ります。」という学生の発言は、同じく《1. 資源稀少による状況への対応困難と資源蓄積による円滑な実習進行》のうち「資源蓄積による円滑な実習進行」により表せる。教員の説明という資源を得て、実習を進められるようになったという経験である。

分析の結果、この相互行為をうまくいったと感じた理由が分かった。それは、教員が、学生の「状況への対応困難」を引き起こした知識、つまり資源を提供したため、学生は、教員の解説した知識を資源として積み重ねて、再び実習を進められるようになっていた。

現在は、このように、研究成果を用いて実習指導の改善点を明らかにし、次に活かすようにしている。

V. 実習目標達成に向けた学生理解と支援の重要性

以上の過程を通し、筆者は、2つの学習成果を得た。

第1は、授業の対象である学生理解の重要性を学び、常に対象理解を試みるようになったことである。実習目標達成に向かうためには、学生の「行動」とともにその「経験」に対する理解が不可欠である。これは、できる限り学生と意思疎通を図れる関係を形成し、学生の経験を把握しようとする意図的な関わりに繋がっている。また、実習のみならず、講義や演習中にも、学生の言動を正確に捉えようとする関わりにも繋がっている。

第2は、実習中の学生が実習目標達成を目指す学習者であることを理解し、自己を学生の目標達成の支援者であると明確に位置づけられたことである。目指す方向は、学生と仲良くなったり、良い先生と思われたりすることではなく、学生の目標達成を効果的に支援することなのだとして明確に意識するようになった。これを理解してからは、学生の目標達成を基準に物事を考え

るようになり、それ以外の事にあまり脅かされなくなった。

VI. おわりに

筆者の最大の学習成果は、実習目標達成に向けた学生理解の重要性である。これは、看護目標達成に向けた対象理解の重要性と同様である。

また、実習目標達成に向けては、学生理解のみならず、学生理解に基づく質の高い教授活動が必要である。これは、看護目標達成に向けて、質の高い実践が必要であることと同様である。

実習目標達成の支援者のひとりとして、学生理解のみならず、教授活動の自己評価を続け、その質向上に努めていきたい。

【引用文献】

- 1) 杉森みど里, 舟島なをみ: 看護教育学 第5版, 医学書院, 261, 2010.
- 2) 舟島なをみ: 看護教育学研究の成果に見る看護学実習の現状と課題, *Quality Nursing*, 7(3), 6-7, 2001.
- 3) 舟島なをみ: 看護教育学研究 発見・創造・証明の過程 第2版, 医学書院, 148-198, 2010.
- 4) 山下暢子, 舟島なをみ: 看護学実習中に取り組む学生行動の概念化—学生理解に資する指標の探求—, 日本教育学会第64回大会発表要旨集録, 208-209, 2005.
- 5) 山下暢子, 舟島なをみ他: 看護学実習における学生の経験に関する研究, 日本看護学教育学会第15回学術集会講演集, 161, 2005.
- 6) Noblit, G. W., et al.: *Meta-Ethnography: Synthesizing Qualitative Studies*, Sage Publication, 26-29, 1988.
- 7) 山下暢子, 舟島なをみ: 看護学実習における学生の「行動」と「経験」の関連—行動概念と経験概念のメタ統合を通して—, *看護教育学研究*, 15(1), 20-33, 2006.