

---



---

 資 料
 

---



---

順天堂大学医療看護学部 医療看護研究21  
P.60-68(2018)

## 看護学臨地実習における学習経験に関する文献研究 －実践共同体としての学び－

### A Literature Review on the Learning Experience in Nursing Clinical Practice : Learning as a Community of Practice

川守田 千 秋<sup>1)</sup>  
KAWAMORITA Chiaki

村 中 陽 子<sup>2)</sup>  
MURANAKA Yoko

#### 要 旨

看護学生は看護学臨地実習において実践に参加し、実践共同体の成員との相互作用を通して知識・技能を獲得し、アイデンティティを形成すると考えられる。そこで、本研究では、看護学臨地実習でのチームや組織への参加による学習経験を報告している25文献を総括し、実践共同体の視点から「新たな参加者としての実践共同体との関わり」「看護実践に関する関心や問題、熱意などの共有」「実践共同体の成員との相互交流を通じた知識や技能の深まり」「アイデンティティの構築」に沿って整理した。

学生は、メンバーとの関わりの中でチームの一員としての認識や看護者としての自己として認められた実感を持った。看護師と共に行動し、見学や自らも実践する体験を通して、対象理解、看護実践、看護師のあり方を学び、自分にとってのモデルを得た。他者の存在を通して学習が発展し、自己中心的視点から他者中心的視点へ転換した。また、自己と対峙しながら職業的アイデンティティを模索するプロセスをたどり、看護職への職業意識や志望動機が高まった。

看護学生の臨地実習における実践共同体の学びは、所属する組織での看護実践に向けたものではなく、看護実践者形成に向かった軌道であるところに特徴がある。

キーワード：看護学生、学習経験、看護学臨地実習、実践共同体

Key words : nursing students, learning experience, nursing clinical practice, community of practice

#### I. はじめに

近年、学習論のパラダイムは変化している。学習の基本とは、別の文脈にも転移できる表象化された一般的知識や規則の体系などではなく、具体的な問題に直面したときにどう振る舞い、どう問題を解決していく

かという様式を学ぶことであり、実践のやり方を学ぶことである (Hanks, 1993)。教科書やマニュアルに書かれている形式知は、実践の場での学びをとおして実践知へと身体化される (高橋, 2012)。

Lave et al. (1991) は、技能獲得のためにはそれを保有する実践共同体に、社会文化的実践を通じて参加を深めることが不可欠であるとしている。職場や学校など、特定の社会的実践を展開している場は実践共同体と呼ばれ、Wenger et al. (2002/2007) は、「あるテーマに関する関心や問題、熱意などを共有し、その

---

1) 順天堂大学大学院 医療看護学研究科 博士後期課程  
Doctor's course, Graduate School of Health Care and Nursing,  
Juntendo University

2) 順天堂大学大学院 医療看護学研究科  
Graduate School of Health Care and Nursing, Juntendo University  
(Oct. 27, 2017 原稿受付) (Jan. 24, 2018 原稿受領)

分野の知識や技能を、持続的な相互交流を通じて深めていく人々の集団」と表現しており、松本(2012)は「組織の中で知識を創造・保有・更新していく装置」とであると述べている。

また、Wenger et al.(2002)は実践共同体と公式組織を二重構造としてとらえている。実践共同体のメンバーは同時に公式組織にも所属しており、その多重成員性が学習のループを生み出しているという。公式組織の一員として職務を遂行するにあたってスキルを適応し、新しい問題に直面すると新しい解決方法や知識を考え出す。その経験や知識を実践共同体に持ち込んで議論し、一般化あるいは文書化し、問題解決に対する支援を得て、再度公式組織にそれを持ち込み、現実の問題に適用するというループである(Wenger et al., 2002/2007)。公式組織の学習は教育や訓練によって意図的に教えたり学習できたりする側面が中心であるのに対して、実践共同体では、慣習によって無意識的に身体化されている側面、暗黙知と呼ばれる知をも学習対象にすることができる。

実践共同体に参加する初期のプロセスは正統的周辺参加(LPP, Legitimate Peripheral Participation)とよばれ、新参者は全体への影響が小さく周皮的で責任の軽い役割から参加し、次第にその実践共同体の成員に認められ、相互作用を通して、実践へ深く関与した状態である十全参加(full participation)へ移行しながら、知識・技能を獲得し、アイデンティティを形成していくと考えられている。Wengerの「アイデンティティ」は、ある者が実践を通じて、他者や人工物などにつながることから生じる関係性そのものを指す言葉であり、関係性の変化に応じて常に変化することを含む概念である。

EBN(Evidence-Based Nursing)は、「エビデンス(研究成果)」「患者の意向」「臨床経験に基づく知識」「社会資源」の4要素を総合的に判断して総合的に決定されるが(Dicenso et al., 1998)、多くの場合、研究成果をそのまま患者に適応することは難しい。臨床での実践では、患者と取り巻く環境を理解し、社会資源を活用して、その患者に合わせて研究成果が活用される。その際、これらを結びつけるのは、看護観に裏打ちされた看護師の臨床経験に基づいた知識であり、それは実践共同体が有するものであるため、実践共同体の成員との関わりあいの中でのみ学ぶことができる。

実践共同体に関する先行研究をみると、奥野(2013)が看護実践現場における新卒看護師の学びの経験の特

徴を、山田ら(2009)が、新人看護師が学習資源となる他者・ツールを見出して対話し、アイデンティティが一人前へと変化する過程を報告している。看護学生を対象としたものでは、香川ら(2012, 2007)による、状況論の「移動」概念に依拠した、学内から臨地実習へと移る際の学習過程に関する研究があるが、看護学臨地実習における学生の実践共同体への参加をキーワードとした研究は見あたらない。

専門職教育では、学校から現場への移行時期(transition period)は「専門職としての知識・技術・価値観が要求される職業的社会的プロセス」と定義される(Mooney, 2007)。そのため、これまでは新人看護師の職業継続に焦点があてられてきたが、学生の立場からもとらえる必要がある。看護学生は看護学臨地実習において期間、立場は限定的であるが実践に参加し、実践共同体の成員との相互作用を通して知識・技能を獲得し、アイデンティティを形成すると考えられる。

看護学臨地実習での学びを実践共同体における学びとしてとらえなおすことにより、看護学臨地実習を通じた学生のアイデンティティ形成の軌跡が描写され、今後、臨地実習のあり方を検討する一助となると考える。そこで、本研究では、看護学臨地実習でのチームや組織への参加による学習経験を報告している文献を総括し、実践共同体の視点から学びを再構成することを目的とする。

## II. 用語の定義

### 1. 実践共同体

Wenger et al.(2002/2007)の、「あるテーマに関する関心や問題、熱意などを共有し、その分野の知識や技能を、持続的な相互交流を通じて深めていく人々の集団」、および、実践共同体と公式組織の二重構造化、実践共同体に参加する初期のプロセスである正統的周辺参加を参考に、次のように定義した。

公式組織との二重構造をとる、参加による学習を第一義の目的とした実践の場であり、成員が共通のテーマに関する関心や問題、熱意などを共有し、持続的な相互交流を通じて知識や技能を深め、アイデンティティを構築していく場である。

## III. 研究方法

医学中央雑誌WEB版Ver.8(収録範囲1977~2017年)を用い、キーワード「臨地実習」「学びの過程」「学

生」「チーム」「組織」を組み合わせ、期間を限定せずに看護の原著論文を検索した。抽出された論文162件の中で、看護学生の臨地実習での学びの過程について記述している25文献（2002～2015年）を選出した。

各文献から抽出した内容を実践共同体の定義を構成する「新たな参加者としての実践共同体との関わり」「看護実践に関する関心や問題、熱意などの共有」「実践共同体の成員との相互交流を通じた知識や技能の深まり」「アイデンティティの構築」の4つの要素毎に整理し、学生の学びの状況をとらえた。

表1 対象論文の調査対象

対象	内訳	総数
新卒看護師		1
卒業年次	卒業年次	6
	専門4年	1
	専門3年	6
	短大3年	2
大学3～4年		1
大学3年		2
大学2年		4
大学1年		1
記載なし		1
計		25

表2 新たな参加者としての実践共同体との関わり

- ・看護師として、どのように自分が育っていくのかという期待と不安をもって実習に臨んだ（村田, 2010）
- ・学生は、気にかけて欲しい、楽しい雰囲気です実習したいと期待し、肯定的な関わりを指導者に求めていた（三浦ら, 2004）
- ・病棟スタッフに、学生を看護チームの一員として容認する姿勢があった（尾崎ら, 2002）
- ・学生の意欲や患者へのひたむきな看護行為の姿に病棟スタッフが刺激を受けて、さらに意欲的に学生指導に取り組むといった相乗効果が得られていた（尾崎ら, 2002）
- ・看護チームで協働することに関して、学生自身が経験したと回答した学生は60.6%、看護師の行動を通して経験したと回答した学生は84.5%であった（山崎ら, 2012）
- ・チームメンバーとの関わりの中で、組織に適応していく体験をしていた（村田, 2010）
- ・学生の約3割が、チームの一員としての位置づけを意識する機会としてモジュールカンファレンスへの参加をあげた（今泉ら, 2007）
- ・チームのメンバーとして意図的に位置づけられることで、看護師の交渉力の重要性やコーディネーターとしての看護師の役割の重要性をチームケアの強みと捉えた（村田, 2010）
- ・患者の状況の変化やスケジュールの変更時に調整や協力の依頼を行う経験を通して、チームの一員としての自分の認識をした（中西, 2013）
- ・チームに迎え入れられたことで、学生である自己が看護師である自己として認められたと実感した（尾崎ら, 2002）
- ・学習過程での他者からの受け入れが学習意欲を高めた（川原, 2008）
- ・看護師の考えに触れることがその人となりにも触れることとなり、相談しやすくなる、近づきやすくなるなどの効果が得られた（今泉ら, 2007）
- ・看護師からの肯定的なフィードバックや共感的な態度が、自信、不安の軽減、悩みの解決につながり、看護実践上の重要な支援的存在であることが認識できた（今泉ら, 2007）
- ・脅かされない、守られているという関係の中で患者への関心が高まり、積極的な姿勢で学習に臨めた（今泉ら, 2007）
- ・チームで協力することを実感し、周囲を捉えることで空間や人間関係の広がり、時間的な広がりについて気づいた（榎ら, 2007）

## IV. 結果

### 1. 分析対象となった25論文の調査対象

調査対象者の属性は、卒業年次15件、大学3～4年次1件、大学3年次2件、大学2年次4件、大学1年次1件、新卒看護師1件、記載なし1件であった。

調査方法は、質問紙11件、インタビュー（半構成的・構造化）7件、レポート4件、実習記録2件、ジャーナル2件であった。いずれも記述内容の質的分析が行われていた（表1）。

### 2. 看護学臨地実習での学びの過程

#### 1) 新たな参加者としての実践共同体との関わり

学生は期待と不安を抱きながら（村田, 2010）、肯定的なかかわりを指導者に求めて実習に臨んでいた（三浦ら, 2004）。病棟スタッフには学生を看護チームの一員として容認する姿勢があり、学生の意欲やひたむきな姿により病棟スタッフのさらなる意欲的な指導が得られた（尾崎ら, 2002）。

6割の学生が看護チームで協働することを経験しているが、経験の8割が看護師の行動を通してのもの（山崎ら, 2012）であった。学生の3割はチームの一員としての位置づけを意識する機会としてカンファレンスへの参加をあげていた（今泉ら, 2007）。

学生は、チームメンバーとの関わりの中で組織に適

応し(村田, 2010)、チームの一員としての自分の認識や(中西, 2013)、看護者である自己として認められた実感を持ち(尾崎ら, 2002)、他者からの受け入れが学習意欲を高めていた(川原, 2008)。

さらに、チームで協力することを実感し、周囲を捉えることで空間や人間関係の広がり、時間的な広がりについて気づいた(槇ら, 2007)(表2)。

#### 2) 看護実践に関する関心や問題、熱意などの共有

学生は、看護師の協力場面、フォーマル、インフォーマルな場面での情報交換や看護方針の検討、協働で行う記録の分析やカンファレンスを通してチームで看護や医療を行うことを学んでいた(山崎ら, 2012; 漆坂ら, 2009; 宮脇ら, 2008; 槇ら, 2007)。

情報交換の重要性を認識する段階から、情報の取捨選択を行った上で実際に相手に伝えることの難しさに気づく段階へ進み(奥ら, 2010)、知識が不十分であっても発信すると、必要な支援や助言が得られ、安全で質の高い看護を提供できることを学んだ(池田ら, 2013)。

指導者と共に行動し、他のスタッフとの連携やタイムリーな質問や報告、連絡、相談を経験し(深田ら, 2015; 黒髪ら, 2009)、スタッフに指導交渉などの働きかけを行うように変化した(池田ら, 2013; 中西, 2013)。しかし、看護師の動きが把握しきれないことがしばしばあった(佐居ら, 2009)(表3)。

#### 3) 実践共同体の成員との相互作用を通じた知識や技能の深まり

学生は、看護師と共に行動し、見学や自らも実践する体験を通して、看護に必要な能力を再確認し(田中, 2013)、看護の特性(宮脇ら, 2008)を学んでいた。患者を理解するための実践方法(田中, 2013)、意図的な情報収集(槇ら, 2007)といった対象理解に関する内容、安全・安楽への援助(槇ら, 2007)、的確・迅速な対応(槇ら, 2007)といった実践に関する内容、さらに、チームリーダーに関する内容や、冷静に確実に仕事をこなす大切さ(槇ら, 2007)を学んでいた。助言を受け、自分の行動を振り返り、患者の気持ちに気づき、病態や援助を考えている(當間, 2014)。そして、予防的関与の必要性を感じる段階から、予測外の状態の変化に合わせた行動に変化した(奥ら, 2010)。

看護師から自分にとってのモデルになる振る舞いを学習しており(宮脇ら, 2008)、自分の動きをイメージ化した(槇ら, 2007)。また、「看護師の優しさが辛い実習をこれほど緩和してくれるとは思わなかった。ケアリングは大切。」と、実習中に自分が先輩看護師からケアリングを受けた効果の実感は、ケアリングすることの意味を深く理解することにつながった(宮脇ら, 2008)。さらに、看護の場面や指導を受ける際などの感情コントロールを身につける能力として認識した(宮脇ら, 2008)(表4)。

#### 4) 看護師としてのアイデンティティの構築

他者の存在や自分自身に向けられた言葉を通して学習が発展し、自己と対峙しながら職業的アイデンティ

表3 看護実践に関する関心や問題、熱意などの共有

- 看護師が声を掛け合い、協力し合う姿を間近に見て、チームで看護をしている事を実感した(槇ら, 2007)
- 場に身を置いて、働いているスタッフを観察し、チーム医療の重要性を学習した(宮脇ら, 2008)
- 業務の調整や報告をする体験から、患者に関心を持つことや主体性の大切さを再確認し、学生自らチームに働きかける行動へと変化した(池田ら, 2013)
- 看護師の行動から、チームで協働することとして、看護師同士の協力場面、フォーマル、インフォーマルな場面での情報交換や看護方針の検討をあげていた(山崎ら, 2012)
- チームで協働することに、カンファレンス等への参加をあげており、看護師側からの働きかけによる経験が多かった(山崎ら, 2012)
- カンファレンスへの参加などを通して他職種との連携・協働の必要性や、看護師の役割などを学んだ(漆坂ら, 2009)
- チームを観察することで協調性を学習した(宮脇ら, 2008)
- やり取りを通して、知識が不十分でも発信すれば必要な支援や助言を速やかに得られ、安全で質の高い看護を提供できることを学んだ(池田ら, 2013)
- 情報交換の重要性を感じ、情報の取捨選択や、優先順位を考えて伝えることが必要であると気づいた(奥ら, 2010)
- 指導者の働きかけによって病棟全体の動きがわかり、報告の内容やタイミング、指示の待ち方がわかった(黒髪ら, 2009)
- 看護師と共に行動し、質問や報告、連絡、相談がタイムリーにできた(深田ら, 2015)
- 共に行動してリーダーの仕事を知り、リーダーの状況のみて報告相談を行うというメンバーとしての対応が考えられた(中西, 2013)
- 看護師の動きを把握しきれないことがしばしばあった(佐居ら, 2009)

表4 実践共同体の成員との相互作用を通じた知識や技能の深まり

- ・看護の特性は、患者と関わる体験や看護師の行動を観察する体験の中から習得した（宮脇ら, 2008）
- ・患者を理解するための実践方法を看護師から学んだ（田中, 2013）
- ・看護師の行動を見学し、共に援助する中で、看護に必要な能力を再確認した（田中, 2013）
- ・看護師と共に行動し、意図的に素早く情報収集を行うことを学んだ（槇ら, 2007）
- ・看護師のケア実践を見たり、自分も実施したりして、安全・安楽への援助を感じ取った（槇ら, 2007）
- ・様々な場面で看護師の判断や行動を間近に観察し、的確・迅速な対応を学んでいた（槇ら, 2007）
- ・行動を共にし、チームリーダーの重要性や視野の広さ、患者の状態やメンバーの状況を的確に把握しチーム全体をスムーズに動かすこと、冷静に確実に仕事をこなす大切さを学んでいた（槇ら, 2007）
- ・看護師から、患者と向き合うことを助言されて、自分の行動を振り返った（當間, 2014）
- ・看護師から、自分で考えることの必要性を伝えられ、意欲的に患者の病態や援助を考えた（當間, 2014）
- ・看護師から、患者の言葉の意味を考えることの助言を受け、患者の気持ちに気づいた（當間, 2014）
- ・他者や他の経験との比較をし、問題点の気づきを得た（山縣, 2010）
- ・指導者から、ケアを通して看護の姿勢や方法について学び、看護の円滑な展開ができた（三浦ら, 2004）
- ・看護師と関わる体験を通して、自分にとってモデルになる振る舞いを学習した（宮脇ら, 2008）
- ・先輩看護師から受けたケアリングの体験は、ケアリングの意味の深い理解につながっていた（宮脇ら, 2008）
- ・状況をアセスメントして報告や患者指導する看護師を見て、自分の動きをイメージ化した（槇ら, 2007）
- ・学生が失敗ととらえた内容は、患者に苦痛を与える、看護技術の未熟さといった看護技術に関する経験、患者・教員・看護師等の言動といった人との経験に起因していた（川原, 2008）
- ・予防的関与の必要性を感じる段階から、予測外の状態の変化に合わせた行動に変化した（奥ら, 2010）
- ・看護の場面や指導を受ける際などの感情コントロールを身につける能力として認識した（宮脇ら, 2008）

表5 看護師としてのアイデンティティの構築

- ・看護計画が看護チームに承認、共有され、チームの一員に影響を与えられそうであるという感じや、看護師としてやっていけるという感じを持たた（尾崎ら, 2002）
- ・看護の魅力は、それを感じる体験により内面化された（小元ら, 2010）
- ・看護者が仕事を通して自分の考えや思いを表現できることに意味を見出した（宮脇ら, 2008）
- ・実習で得た看護観と喜びを認識した（山縣, 2010）
- ・自己中心的な視点から他者中心的視点へ転換した（田中, 2013）
- ・拡散していた知識が学生の中で統合され、看護とは何かを自ら問い直すことができた（小元ら, 2010）
- ・様々な領域で生き生きと働く看護者に刺激を受けて、将来の自分にも活動可能な場が広がったと捉えており、看護職に就く上での動機付けとなった（宮脇ら, 2008）
- ・他者の存在や自分自身に向けられた言葉を通して学習が発展し、自己と対峙ながら職業的アイデンティティを模索するプロセスをたどった（清水, 2010）
- ・現場の看護者を役割モデルにして自己と同一視し、看護の職業意識が高まった（宮脇ら, 2008）
- ・理想の看護師と出会い、看護職への憧れや志望願望が増強された（田中, 2013）
- ・76%の学生が目指したい看護師と出会えて、その言動を契機として看護観を培っていた（深田ら, 2015）
- ・多忙な状況においても患者中心の看護という基本的な姿勢を忘れない看護師の姿を見て、自分もこのようにありたいと思った（槇ら, 2007）
- ・良い役割モデルとの出会いは、看護師へのステップを上っている肯定感をもたらした（宮脇ら, 2007）

ティを模索するプロセスの中で（清水, 2010）、拡散していた知識が学生の中で統合され、看護とは何かを自ら問い直すことができた（小元ら, 2010）。そして、自己中心的視点から他者中心的視点へ（田中, 2013）転換した。

看護者の考えや思いを表現できることに意味を見出し（宮脇ら, 2008）、実習で得た看護観と喜びを認識し（山縣, 2010）、看護の魅力は内面化された（小元ら, 2010）。

学生は実習を通して看護師の看護の姿勢や看護観に触れて、自分の看護観を培い（深田ら, 2015）、自

分なりの看護師像をイメージしている（槇ら, 2007）。看護計画が看護チームに承認、共有されたことから、チームの一員に影響を与えられそうであるという感じや、看護師としてやっていけるという感じを持たた（尾崎ら, 2002）。

また、様々な領域で生き生きと働く看護者に刺激を受けて、将来の自分にも活動可能な場が広がったと捉えており（宮脇ら, 2008）、看護職への職業意識や志望動機を高めている（田中, 2013；宮脇ら, 2008）（表5）。

## V. 考察

看護学臨地実習は教育カリキュラムの一つとして行われ、組織化された形態で教育が行われている。公式組織には実習生という立場で受け入れられ、実習目標を掲げて実習運営がなされている。公式組織と二重構造をとる実践共同体での学習は、公式組織のスタッフである実践共同体の成員とのやり取りからとらえることができる。

実践共同体では、新たな参加者は全体への影響が小さく周皮的で責任の軽い役割から参加する。臨地実習においても、実習生として実践共同体への参加の正統性を得ている学生は、成員に同行し、実践を見学することから参加が始められている。学生は、看護師の姿から看護に関わる概念や実践知を支える前提条件としての知識や技術、対象理解の意味と方法、実践技術の質について考えを深めている。そして、徐々に看護師と共に自らも実践をしていくように関わりを深めるとともに、学習行動を俯瞰し、看護実践者である自分のあり方の理解が進んでいる。

実践共同体の成員に、実習生として受け入れられ、肯定的なフィードバックを受ける、共感的態度を示されるという経験により、学生は自分が一員として受け入れられたと感じ、それが積極的な学習姿勢や効果的な学習行動となっている。それは、スタッフに指導交渉などの働きかけを行うように変化したこと(池田ら, 2013; 中西, 2013)、情報の取捨選択を行った上で実際に相手に伝えることの難しさに気づいたこと(奥ら, 2010)、発信することで支援や助言が得られ、安全で質の高い看護を提供できることを学んだこと(池田ら, 2013)、などに現れている。

アイデンティティは、他者との関わりの中で自己表現を通して自分の考えや自分の存在について主観的に考えをまとめ、また、自己を表現した時の他者の反応から客観的にみた自己を確認するという作業のもとで確立していくことから(鈴木ら, 2012)、脅かされずに自己表現できたことや肯定的なフィードバックに支持されて、学生自身が自分の看護を肯定できるようになり、対象への関心をさらに高め、より質の高い看護を提供しようとする行動に変化していった。

関係性にもとづくアイデンティティを形成するため、自己を取り巻く社会、文化、他者を含めた環境に関わっていくなかで、特定の社会的役割に応え、役割を果たす者としてその社会から認められることで自らを定位させていくことが重要である(前田, 2009)。

臨地実習においては、周皮的な役割であっても、学生がその役割の意味を考え、見出した役割を遂行するための支援を看護師に求める交渉を行っていることは、アイデンティティ形成につながるものである。

学生は単に一般的知識や規則の体系を伝達されているのではない。伝えられているのは、スタッフ自身が実践共同体の一員として、自分自身が得ている具体的・実践的な看護実践を導くための思考や行動であり、その基盤となる看護観である。しかし、それはその実践共同体独自の文化、慣習に留まるものでもなく、看護の共通性や普遍性が意識されたものであると推測される。なぜならば、学生が、看護とは何かを自ら問い直し(小元ら, 2010)、自己と対峙しながら職業的アイデンティティを模索するプロセスの中で(清水, 2010)、自分の看護観を培い(深田ら, 2015)、自分なりの看護師像をイメージしている(楨ら, 2007)からである。成員による学生の受け入れ、伝えている内容とその意図については今後明らかにする必要がある。

専門家の職業的アイデンティティの教育にはモデルが必要とされる(前田, 2009)。学生は、それぞれのもつ知識・技術・情意的側面への配慮を受けながら、成員とのやり取りから学んでおり、自らの手本となるモデルを見出した学生もいる。実習の中で自分が看護師から受けたケアリングの体験はケアリングの意味の深い理解につながったり(宮脇ら, 2008)、自己中心的視点から他者中心的視点へと(田中, 2013)看護を受ける対象の立場でとらえるような変換がなされたりしている。臨地実習を通して学生はモデルから、養育性をもって、その職種に求められる社会化過程について説明的に教育され、勢力性を感じ取っている(前田, 2009)。そして、観察者に一定の技能がなければモデルの行動を再生することができないため、それに気づくことができた学生はその社会化過程に必要な知恵あるいは技能を習得するという新たな目標に向かって学びを加速させるのである(前田, 2009)。

このように、成員との交渉を通して、学生が看護の意義を見出し、看護師としてのアイデンティティを見つけていく過程が看護学臨地実習での実践共同体としての学びの中心ではないかと考える。

実習生という立場により、ひとりの患者を受け持つのか複数を受け持つかの違いはあるものの、看護実践が受け持ち患者中心であり、組織での活動は看護師として参加する者よりも限定的であるため、公式組織との二重構造をとる実践共同体での学びの範囲にも影響

すると推測される。しかし、看護学生の臨地実習における実践共同体の学びは、所属する組織での看護実践、つまり、特定の看護実践共同体での十全参加に向けたものではなく、看護実践者の形成に向かった軌道であるところに特徴があると考えられる。

## VI. 結論

### 1. 新たな参加者としての実践共同体との関わり

学生は肯定的関わりを求めて臨地実習に臨み、スタッフからは看護チームの一員として容認する姿勢で指導を受けた。メンバーとの関わりの中で組織に適応し、チームの一員としての認識や看護者としての自己として認められた実感を持てた。

### 2. 看護実践に関する関心や問題、熱意などの共有

看護師の協力場面、フォーマル・インフォーマルな場面での情報交換や看護方針の検討、協働で行う記録の分析、カンファレンスへの参加を通してチームで看護を行うことを学んでいた。また、発信することで必要な支援や助言が得られ、安全で質の高い看護を提供できることを学び、スタッフへの指導交渉などの働きかけを行うよう行動が変化した。

### 3. 実践共同体の成員との相互作用を通じた知識や技能の深まり

学生は、看護師と共に行動し、見学や自らも実践する体験を通して、対象理解に関する内容、看護実践に関する内容、看護師のあり方を学び、予測外の状態の変化に合わせた行動に変化した。看護師から自分にとってのモデルになる振る舞いを学びとり、自分が受けたケアリングの体験からケアリングの理解を深めていた。

### 4. 看護師としてのアイデンティティの構築

他者の存在や自分自身に向けられた言葉を通して学習が発展し、自己と対峙しながら職業的アイデンティティを模索するプロセスをたどり、自己中心的視点から他者中心的視点へ転換し、看護職への職業意識や志望動機が高まった。

### 5. 臨地実習における実践共同体の学びの特徴

看護学生の臨地実習における実践共同体の学びは、所属する特定の組織内での看護実践に向けたものではなく、看護実践者形成に向かった軌道であるところに特徴がある。

ing evidence-based nursing: some misconceptions. *Evidence-Based Nursing*, 1(2), 38-40.

深田あきみ, 新橋澄子, 下高原恵, 他.(2015). 学生のリフレクションを促す経験型実習 主体的に学ぶ力を育成するための取り組み. *鹿児島大学医学部保健学科紀要*, 25(1), 11-18.

Hanks, William F..(1991/1993). 「ウィリアム・F・ハンクスの序文」. Lave, J., Wenger, E..(1991/1993). 佐伯胖(訳), 状況に埋め込まれた学習 正統的周辺参加(pp5-20). 産業図書.

池田智子, 齋藤理恵子.(2013). 統合実習前後のチームの一員としての役割. *神奈川県立よこはま看護専門学校紀要*, 8, 1-8.

今泉郷子, 谷山牧, 渡辺英子, 他.(2007). 回復過程援助実習でモジュールカンファレンスに参加したことの効果. *川崎市立看護短期大学紀要*, 12(1), 51-59.

香川秀太.(2012). 看護学生の越境と葛藤に伴う教科書の「第三の意味」の発達：学内学習－臨地実習間の緊張関係への状況論的アプローチ. *教育心理学研究*, 60(2), 167-185.

香川秀太, 櫻井利江.(2007). 学内から臨地実習へのプロセスにおける看護学生の学習の変化：状況論における「移動」概念の視点から. *日本看護研究学会雑誌*, 30(5), 39-51.

香川秀太, 茂呂雄二.(2006). 看護学生の状況間移動に伴う「異なる時間の流れ」の経験と生成 校内学習から院内実習への移動と学習過程の状況論的分析. *教育心理学研究*, 54(3), 346-360.

川原文子.(2008). 臨地実習における看護学生の失敗経験と学びに関する研究. *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：教員・教育担当者養成課程看護コース*, 33, 61-68.

黒髪恵, 有田久美, 佐久間良子, 他.(2009). チームの一員として複数患者の看護を実践する実習での看護学生の学びと課題. *日本看護学会論文集：看護教育*, 39, 304-306.

Lave, J., Wenger, E..(1991/1993). 佐伯胖(訳), 状況に埋め込まれた学習 正統的周辺参加(pp1-20). 産業図書.

前田智香子.(2009). 専門家の職業的アイデンティティ形成の研究に必要な視点. *関西大学文学部心理学論集*, 3, 5-14.

榎洋子, 伊藤由紀枝, 常石光美, 他.(2007). 看護師の実践能力を問近にした看護学生の学び 3年次最終

## 引用文献

DiCenso A., Cullum N., Cilliska D.(1998). Implement-

- 実習における体験実習後のレポートを分析して. 中国四国地区国立病院附属看護学校紀要, 2, 59-76.
- 松谷美和子, 佐居由美, 大久保暢子, 他.(2009). 看護基礎教育と看護実践とのギャップを縮める「総合実習(チームチャレンジ)」の評価 看護学生と看護師へのフォーカスグループ・インタビューの分析. 聖路加看護学会誌, 13(1), 71-78.
- 三浦幸枝, 高橋成子, 武田リカ, 他.(2004). 指導者と学生の間関係から見た実習環境. 日本看護学会論文集: 看護管理, 34, 332-334.
- 宮脇美保子, 寺岡三左子, 小元まき子.(2008). 4年制大学における看護学生の職業的社会化 3年次の臨床実習における体験に焦点をあてて(第3報). 医療看護研究, 4(1), 57-63.
- 宮脇美保子, 藤尾麻衣子, 島田千恵子, 他.(2007). 4年制大学における看護学生の職業的社会化 2年生を対象として(第2報). 医療看護研究, 3(1), 64-68.
- 宮脇美保子, 島田千恵子, 藤尾麻衣子.(2006). 4年制大学における看護学生の職業的社会化 1年次の学生を対象として(第1報). 医療看護研究, 2(1), 53-58.
- Mooney, M.(2007). Professional socialization: the key to survival as a newly qualified nurse. *International Journal of Nursing Practice*, 13(2), 75-80.
- 村田由香.(2010). 総合看護実習における学生の視点から見たチームケアの強み. 日本赤十字広島看護大学紀要, 10, 51-58.
- 中西ユカ.(2013). 看護基礎教育から臨床へとつながる統合実習における学生の経験. 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: 教員・教育担当者養成課程看護コース, 38, 112-119.
- 野戸結花, 工藤うみ, 川崎くみ子, 他.(2006). 成人看護学実習におけるリハビリテーション看護の認識. 弘前大学医学保健学科紀要, 5, 103-111.
- 奥裕美, 松谷美和子, 佐居由美, 他.(2010). 看護基礎教育と看護実践とのギャップを縮める「総合実習(チームチャレンジ)」の評価 看護学生の実習記録の分析. 聖路加看護学会誌, 14(1), 17-25.
- 奥野信行.(2013). 新卒看護師の看護実践コミュニティへの参加過程における学びの経験-正統的周辺参加論の視点によるエスノグラフィック・ケーススタディー-. 京都橘大学研究紀要, 39, 100-76.
- 小元まき子, 宮脇美保子, 寺岡三左子.(2010). 4年制大学における看護学生の職業的社会化 4年次の学生を対象として(第4報). 医療看護研究, 5(1), 91-96.
- 尾崎由美子, 岩田保江, 菅原恵子, 他.(2002). 学生が看護チームに参画できた臨床実習での体験と参画を可能にした要素. 日本看護学会論文集: 看護教育, 32, 20-22.
- 佐居由美, 松谷美和子, 平林優子, 他.(2009). 看護基礎教育と看護実践とのギャップを縮める総合実習の効果 看護学生から臨床看護師へ. 聖路加看護学会誌, 13(1), 24-33.
- 清水継子.(2010). 看護実践能力育成に向けての省察的実践の提案 関係性やアイデンティティ形成過程の視点から実習経験を捉え直す. 臨床看護, 36(3), 374-380.
- 鈴木貴美子, 長江美代子.(2012). 大学生の友人関係のありかたとアイデンティティの発達. 日本赤十字豊田看護大学紀要, 7(1), 133-144.
- 高橋満.(2011). 看護の力をどのように育むのか-労働の場における学びの方法と構造-. 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 60(1), 143-168.
- 田中聡美, 林圭子, 伊藤尚子, 他.(2013). 看護学生の早期体験実習における経験の内容に関する基礎的検討 正統的周辺参加論の援用から. 東北文化学園大学看護学科紀要, 2(1), 27-35.
- 田中美穂, 中原るり子, 渡邊知佳子, 他.(2006). Early Exposureとしての基礎看護学実習 I の検討 学生の自己評価結果から. 東邦大学医学部看護学科紀要, 19, 37-49.
- 當間彩.(2014). 看護学生が臨床実習で看護観を培っていく過程 看護学生時代に看護師の言動から受ける影響. 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: 教員・教育担当者養成課程看護コース, 39, 81-88.
- 漆坂真弓, 木村紀美, 村田千代, 他.(2009). 成人(基礎)看護領域における看護総合臨床実習の学びと課題 レポートの分析を通して. 弘前学院大学看護紀要, 4, 25-34.
- Wenger, E., McDermott, R., Snyder, M.W.(2002/2007). 野村恭彦監修, 櫻井祐子(訳), コミュニティ・オブ・プラクティス-ナレッジ社会の新たな知識形態の実践(pp29-55). 翔泳社.
- 山田香, 齋藤ひろみ.(2009). 新人看護師が臨床現場に

において一人前の看護師になるまでの学習過程－正統的周辺参加論(LPP)の視点から－. 山形保健医療研究, 12, 75-87.

山縣由子.(2010). 成人看護学臨地実習における学生の学びの認識過程 ナラティブ・アプローチを用い

て. インターナショナルNursing Care Research, 8(1), 19-29.

山崎千寿子, 武内和子.(2012). 卒業年次学生における「チームで協働する」ことの認識と経験. 川崎市立看護短期大学紀要, 17(1), 1-8.