

◆研究報告

看護基礎教育にコミュニティ・オブ・プラクティスの考えを採り入れた「学びのグループゼミ」での学生の学び

Learning of the student in a “group seminar of learning” that introduced an idea of a community of practice to basic nursing education

元木 絵美¹, 小路 浩子¹, 丸山 有希¹, 鷺田 幸一¹
玉木 敦子¹, 野並 葉子¹, 福山 敦子², 西方 弥生²

Motoki Emi, Shoji Hiroko, Maruyama Yuki, Washida Koichi

Tamaki Atsuko, Nonami Yoko, Fukuyama Atsuko, Nishikata Yayoi

抄 録

看護基礎教育カリキュラムの中に、学生がコミュニティを育みながら、看護実践を学び合えるしかけ（授業「学びのグループゼミ」）を組み入れた。本研究の目的は、「学びのグループゼミ」において学生の学習がどのように促進されたか、そのプロセスを明らかにすることである。2016年度に「学びのグループゼミ」を受講した学生178人（2年生86人、1年生92人）のうち、研究参加に同意が得られた学生162人のなかから、同意が得られた26名にインタビューを実施し、質的に分析を行った。

本研究の結果、「学びのグループゼミ」で学生は、以下1.～3.を学んでいたことが明らかになった。1. 2年生コアメンバーは、グループメンバーが参加しやすい場を創るために試行錯誤する、＜グループの変化をとらえる＞、＜グループの成長の役に立てたことを、自身の成長をとらえる＞という学びをしていた。2. 2年生アクティブグループメンバーと周辺グループメンバーは、グループメンバーを＜場に馴染ませ、相互交流を促進する＞、＜自らの実習経験を伝える＞ことを通してグループの役に立てていることを認識し、自らの＜実習経験を共有し、問い直す＞という学びをしていた。3. 1年生コアメンバーとアクティブグループメンバー・周辺グループメンバーは、＜学びのグループゼミへの戸惑いを感じつつ、参加のしかたを模索する＞＜緊張と戸惑いを乗り越え、学びのグループゼミで安心感と充実感を得る＞、＜2年生と自身の体験を重ね合わせ、思考を広げる＞、＜教えられる対象としてだけではなく、グループ内での自らの存在価値を見出す＞という学びをしていた。

「学びのグループゼミ」において学生の学びを促進した重要な相互作用として、次の2点が考察できた。1点目は、場を創るために試行錯誤したり、グループメンバーを場に馴染ませたり、経験を伝えるなどすることを通して、安心できる場を創ることを学んでいたこと。2点目は、実習経験を問い直したり、学びのグループにおける存在価値を自ら見出したりすることによって、グループやグループメンバーの役に立てていることを学んでいたことである。学生が共同参加することで学習が促進するようしかけを看護基礎教育カリキュラムに設けることができれば、知識提供型の学習とは異なる学習が促進される可能性が示唆された。

キーワード：看護基礎教育、コミュニティ・オブ・プラクティス、経験を共有することによる学び

Key words : basic nursing education, community of practice, learning from each student's experience

I. はじめに

1. 研究背景

文部科学省「大学における看護系人材養成の在り方に関する検討会最終報告」(平成23年3月)によると、すべての看護師等には、主体的に考え行動することが

でき、保健・医療・福祉等のあらゆる場において看護ケアを提供できる能力が求められているとともに、チーム医療の調整役として、これまで以上の高度なコミュニケーション能力が要請されている。その対応として、看護学教育の中に看護実践力の向上のための課題解決型教育、シミュレーション教育などが採り入れられ、一定の効果が認められている(堀ら, 2012)(神田ら, 2013)(貞永ら, 2014)(名倉, 2014)(山内ら, 2015)(折居, 2016)(江尻ら, 2019)。さらに、実践

¹ 神戸女子大学 看護学部看護学科

Kobe Women's University Faculty of Nursing Department of Nursing

² 元・神戸女子大学看護学部看護学科

Former Kobe Women's University Faculty of Nursing Department of Nursing



図1) 平成28年度 学びのグループの編成

科学としての看護学を発展していくためには、複数の看護師が協働して看護ケアを継続的に提供し、効果が発揮できる力、つまり複雑な状況を判断し、共有し、継続していく力が育成できる構造を看護基礎教育の中に採り入れていく必要がある。

そこで本学看護学部は、企業のナレッジ・ワークの場で成果を出しているコミュニティ・オブ・プラクティスの考え方を看護基礎教育に採り入れることにした。この考え方は、1991年にウェンガーが提唱した概念で、学習を特定のタイプの社会的共同参加という状況の中に置き、共同参加者の間に生じる見え方の違いによって学習が媒介されるというものである (E.Wenger, 2002/野村, 2010)。コミュニティ・オブ・プラクティスは、領域、コミュニティ、実践という3つの要素で構成される。領域とは、熱意を持って取り組む知識や専門分野と定義され、コミュニティとは領域に関心を持ち相互交流している人たちの集まり、実践とは知識を生み出す活動であると定義されている。ウェンガーは高いパフォーマンスを出す企業や組織には、コミュニティ・オブ・プラクティスが存在すると述べており、この考え方は既に、人材育成や研究開発の分野で導入されている。本学は、看護基礎教育カリキュラムの中に実践コミュニティを育みながら、看護

実践を学び合える構造として、授業「学びのグループゼミ」(以下「学びのグループゼミ」とする)を組み入れた。

2. 「学びのグループゼミ」とは

「学びのグループゼミ」は、1年生から4年生の各学年に通年科目(1単位)として配置されている統合看護科目で、年間8回行われる。「学びのグループゼミ」は、1年生から4年生が実践コミュニティを形成し、自ら看護実習での経験を下級生へ伝える、あるいは上級生からアドバイスを受けることで、学び合いのコミュニティが発展したり、実践により生み出された知識を共有したり、コミュニケーションを通して観察・模倣したりすることによって学習が促進されることを期待する授業である。調査当時は、学部開設後2年目であったため、1年生と2年生が本授業に参加していた。授業は、図1のとおり学生を4つの学びのグループに編成して行った。

学生の学びのグループへの参加の度合いは、コア・グループ、アクティブ・グループ、周辺グループという3つがある(図2)。コアメンバーとは、コア・グループに所属し、学びのグループ内で取り組むべきテーマを決定し、コミュニティを学習課題に沿って導く中心的存在である。アクティブグループメンバーとは、コアメンバー

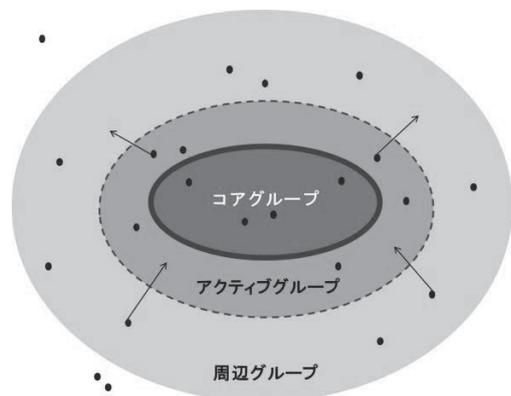


図2) 学生の学びのグループへの参加の度合い

ほど熱心に参加するわけではないが、コアメンバーの補佐を行うなど、学びのグループの運営に積極的に貢献している存在である。その他は、コアメンバーやアクティブグループメンバー達の交流を見守っている、周辺グループメンバーである。

1つの学びのグループには、2年生2名、1年生2名のコアメンバーを置くことを決めていたが、コアメンバー以外のアクティブグループメンバーおよび周辺グループメンバーについては決まりはなく、学生の参加の度合いはテーマによって変化することを前提にしていた。変化についての具体的な例を挙げると、コアメンバーの活動を見守る周辺グループメンバーとして活動していた学生が、グループ内での自身の役割が討議の口火を切るといことであると見通せるようになると、アクティブグループメンバーとして、積極的に発言するようになるなどである。

教員は、学生の学びを焦点化するためのアドバイザーとして、各学びのグループに4～5名ずつ参加した。

II. 研究目的

本研究の目的は、「学びのグループゼミ」で学生の学習がどのように促進されるのか、そのプロセスを明らかにすることにある。授業「学びのグループゼミ」では、実践コミュニティの発展とともに、①学習がどのように促進していくのか、②そこにどのような相互作用が生まれているのか、③その結果どのような知識が創造され、④それらは学習者によってどのように認識されたのかの4点を明らかにする。

III. 研究の意義

本研究の結果から、看護を実践する人の中にある暗黙知をコミュニティで共有し、実践知として創り出していくプロセスがわかる。大学における専門看護職の教育が進む中、実践科学としての看護学をどのように教授していけばよいか、看護基礎教育への示唆が得られると考えた。

IV. 研究方法

1. 研究デザイン 質的記述的研究

2. 研究協力者

「学びのグループゼミ」を受講した学生178人(2年生86人、1年生92人)のうち、研究参加に同意が得られた162人にインタビューを依頼した。インタビューは、4つの学びのグループそれぞれに、2年生

コアメンバー1名、2年生アクティブグループメンバーまたは周辺グループメンバー2～3名、1年生コアメンバー1名、1年生アクティブグループメンバーまたは周辺グループメンバー2名に依頼し、計24～28人に実施できるように計画した。研究メンバーは、研究への協力が期待できる学生にインタビューを依頼し、結果として26人の研究協力者が得られた。

研究協力者26人の学びのグループへの参加の度合いは、2年生コアメンバー4人、2年生アクティブグループメンバーまたは周辺グループメンバー10人、1年生コアメンバー4人、1年生アクティブグループメンバーおよび周辺グループメンバー8人であった。

3. データ収集方法

本研究において収集するデータは、1)インタビューと、2)「学びのグループゼミ」の授業の様子を撮影したビデオの2項目である。これらのデータを収集した時期は、図3に示す。

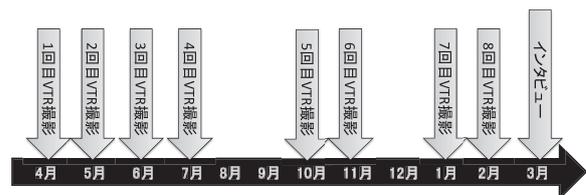


図3) データ収集のスケジュール

1) インタビュー

インタビューは、各研究協力者に1回(30～60分程度)行った。インタビューに際しては、「学びのグループゼミ」の様子を撮影したビデオを補助的に使用し、研究協力者に授業中の様子を想起してもらいながら実施した。

コアメンバーへのインタビュー内容は、参加した学びのグループはどのように変化したと思うか、参加したグループの変化を促すためにどのような場の設定を行ったか、8回の「学びのグループゼミ」を通して1番印象に残っていることは何かを尋ねた。

アクティブグループメンバーと周辺グループメンバーへのインタビュー内容は、メンバーとしてどのように学びのグループに参加したか、グループに参加してどのような学びがあったか、グループに参加し、伝わった/通じ合えた/分かり合えた/嬉しく思えたことはあるか、どのような場面で学びを感じたかを尋ねた。

インタビュー内容は、研究協力者の同意を得てICレコーダーに録音した。

2) ビデオ

年間8回の「学びのグループゼミ」の様子(4グループで計32回)を、固定ビデオに撮影し、インタビューを補助するデータとして用いた。研究者グループは、撮影したビデオをインタビュー前に視聴し、学生が学びを認識したのではないかと考えられる場面を確認、共有した。

4. データ収集期間 2016年4月～2017年3月

5. 分析方法

インタビュー内容を文字に書き起こしたテキストデータを、主な分析対象とした。データの分析手順は以下のとおりである。

1) データを読み込む

インタビューデータは、テキスト(文字)データに書き起こし、何度も読み通した。

2) テキストデータにみられる自然な意味単位を決定する

事例ごとに、テキストデータにみられる内容的なまとまり(意味単位)を研究者が決定し、見出しをつけた。見出しは、テキストデータにみられるまとまり(意味単位)を支配する内容を、なるべく簡潔に言い表すようにした。

3) 意味単位を研究目的に照らして詳細に吟味し、本質的なテーマを見出す

見出しのなかから「学びのグループゼミ」で学生の学習はどのように促進されたかにかかわる本質的なテーマを見出した。

4) 本質的なテーマを結びつけ、内容を記述する

①2年生コアグループ、②2年生アクティブグループと周辺グループ、③1年生コアグループ、④1年生アクティブグループと周辺グループ別に、テキストデータから得られた本質的なテーマを、重複を除いて結びつけ、「学びのグループゼミ」に参加した学生の間に生じた相互作用と、その結果促進された学習を記述した。

6. 倫理的配慮

本学の「人間を対象とする研究倫理委員会」の承認を得て実施した。授業開始前、「学びのグループゼミ」を受講している学生全員に文書を用いて研究の目的と意義、研究参加は任意であり、参加の可否は個人の成績評価に影響しないこと、研究参加に一旦同意した後も中止できること、プライバシーの保護について説明し、文書で同意を得た。

インタビューは、授業の成績評価が発表された後、

年度末に実施した。インタビュー前には再度対象者に、研究参加の可否について口頭で確認を行った。

授業の様子をビデオで撮影するにあたっては、授業を妨げないように、また研究参加への同意が得られなかった学生の顔が映らないよう、カメラの設置場所を調整した。

V. 結果

学びのグループに参加した学生の学びについて、はじめに2年生コアメンバー、次に2年生アクティブグループメンバーと周辺グループメンバー、最後に1年生コアメンバーとアクティブグループメンバーおよび周辺グループメンバーの順に記述する。1年生のコアメンバーと、アクティブグループメンバーおよび周辺グループメンバーの間に学びの差異が認められなかったことから、1年生の学びは、コアメンバーとアクティブグループメンバー、周辺グループメンバーをまとめて記述する。結果は、分析で見出した本質的なテーマを用いて〈 〉と示し、その基となったテキストデータをイタリック体で表記する。

1. 2年生コアメンバーの学び

2年生コアメンバーは、コアメンバーになったことで、自分に与えられた役割を全うしなくてはならないという使命感を持つこととなり、グループメンバーが参加する〈場を創るために試行錯誤する〉ことをしながら、グループ運営の手法を学んでいった。

グループメンバー間に相互交流が生まれるなどの変化が起こるのを目の当たりにしたコアメンバーは、〈グループの変化をとらえる〉ことができ、それをグループの成長と考えていた。また自らについては、〈グループの成長の役に立てたことを、自身の成長ととらえて〉いた。

1) 〈場を創るために試行錯誤する〉

(1) メンバーが参加しやすい場を創る

2年生コアメンバーは、発言の出ないグループメンバーの緊張やグループのぎこちない雰囲気を感じ取り、そのようなグループの雰囲気を改善したい、1年生が学びのグループという場に馴染むように助けたいと考え、話し合うための小グループの規模を小さく設定したり、メンバーが安心できるよう小グループの椅子配置をいつも同じにしたり、話し合っている内容を可視化するために道具を用いるなど、話しやすく、聴

く姿勢も取れるような場を試行錯誤しながら創ることをしていた。

- 一番頑張ったところは、(1年生に)威圧感を与えんようにした。人数が多いからといって机を多くしたら離れちゃうから、机は少なくして近いように、話が聞こえるようにした。(R30,31,32)
- 4つだったグループを6つに変えたのは、4つに分けたら人数が、2年生も1年生もすごく多くなっていて、それでしゃべれない子が出てきたりとか、沈黙が目立ったりして、それなら少人数にしてみんなが話しやすい雰囲気を作ったほうがいいんじゃないかということで、6つにした。(W4)
- 口で言うだけとか、メモするだけやったら、メモすることに一生懸命になったりとか。あまり(話し合いに)入ってこなかったりとか。(中略)2年生ばかりじゃなくて、1年生に司会する場を与えたりとか、その発表する場を与えることも(コアメンバーだから)できたと思う。(B25)

(2)メンバーに共通するテーマを見出す

次に2年生のコアメンバーは、グループメンバーの参加を促進するには、共通のテーマが必要だと感じるようになっていった。全員が参加できるテーマは何か、どのようにテーマを伝えれば異なる経験を持つ1年生に伝わるかを考えたり、グループメンバーの反応をアンケートで確かめたりしていた。

- 学びのグループゼミの前に話し合うことで、どうやったら皆が参加しやすいかなとか、全員が参加できるテーマかなとか、(中略)アンケートみたいなのをちゃんとつくったりしたら、みんな事前に考えてきてくれて、ずらっといっぱい書いてくれる子もいて。(B5)

2) <グループの変化をとらえる>

(1)グループメンバーの参加のしかたが変化したことをとらえる

2年生のコアメンバーは、1年生は実習に行った後(学びのグループゼミ5回目)から、自らの実習経験をグループメンバーに話し、持った疑問を2年生に質問してくるようになったと、1年生の変化をとらえていた。

- 1年生は実習を9月に体験してから、すごい自分たちから疑問を抱いて、2年生に質問するようになって、2年生も1年生からの疑問に一生懸命答えているうちに、伝え方とか、発表の仕方とか言葉の選び

方がすごい変わった(B3)。(中略)1年生も(学年に)関係なく意見してくれたりとか、2年生がこうじゃない、と言ったことに対して1年生はまだそこまで習ってないのでこうしてくれたら嬉しいです、と言ってくれたので、1年生も頼りがいがあった。(B7)

- 1年生が(2年生に)積極的に、これはどういうこと?とか質問してきて、(中略)2年生が経験しているので、どういう工夫をしたかとか、あと、1年生もこれから自分はこうやっていきたいとか、自分から言ってくれることが多くなったので、ちょっと成長したのかなと思う。(Y60)

2年生のコアメンバーは、2年生のグループメンバーの参加のしかたが変化したことも、とらえていた。2年生の変化は、1年生の疑問に一生懸命応えようと、話すときには1年生がわかる言葉に言い直している、1年生が理解できたかを確認しながら話をすすめているなどの変化である。

- 2年生も、1年生に向けて話すときに、やっぱり最初は難しい言葉とか使いがちだったけど、言い直したりする場面が見れたので、そういうところは気にかけることができたんじゃないかなと思う。(Y61)

(2)グループの場の雰囲気が変化したことをとらえる

2年生のコアメンバーは、(1)で述べたようなグループメンバーの変化が相互作用し、学びのグループという場の雰囲気が変化したことをとらえていた。

例えば、グループメンバーが発言する量が増え、1年生の発表を2年生がサポートするなどメンバー同士が協力する場面が増えたなどがある。

- 思い通りにいかないこともよくあったし、1年生が話してくれなかったからすごい戸惑ったこともあったけど、でも最後のほうになってきて実感したのは、一人ひとりすごい話し方も上手になってきたし、伝え方とかも上手になったし、詰まってもお互いにこうこうこういうこと?って、言い合えたり、ディスカッションというのができて、自分たちで司会も、時間やる人とかも、書記とかも自分たちでやることで、一人ひとりが成長を実感できたんじゃないか。(B116)

3) <グループの成長の役に立てたことを、自身の成長をとらえる>

(1) グループの役に立てたことを実感する

2年生のコアメンバーは、自分たちの場を創る試行錯誤がグループメンバーの参加のしかたに変化をもたらした、グループメンバーの発言量が増えるなど、グループの成長につながったことを振り返って、グループの役にたてたと実感していた。

(2) 役割を全うできたことを、自らの成長ととらえる

グループに役立てたと感じられた2年生のコアメンバーは、コアメンバーとしての責任や役割を全うできたと語っていた。コアメンバーの役割をやり遂げられたことが自分自身の成長や学びで、それを成し得たのはグループメンバー皆の力を借りられたからであり、グループメンバーの力を借りることができたことが、自分自身の成長や学びであるととらえていた。

- (コアメンバーをすることを) 楽しいと思えませんでした。もともと人前で話すのも苦手やし、皆をまとめるとか、司会なんて絶対やりたくないって感じだったんですけど、そういう自分を変えてくれたのが学び(のグループゼミ)やなってすごい思って。(中略)
(コアメンバーの) 代表といたらちょっと大袈裟なんですけど、「やって」みたいな感じで最初のほうに言われて、主体的にコアメンバーの中でも発言せよとか、いろいろプレッシャーはあったんですけど、やっぱり他の子たちの力ばかりかもしれないですけど借りて、いい学びのグループゼミができたなと全体的に思います (B11)。(中略) コアを本当にやって良かったと思います。(B87)

2. 2年生アクティブグループメンバーと周辺グループメンバーの学び

2年生アクティブグループメンバーと周辺グループメンバーは、2年生コアメンバーが、参加の場を創るために試行錯誤する姿を見て、グループメンバーをく場に馴染ませ、相互交流を促進する>ようにしていた。はじめは、1年生を場に馴染ませたり、グループメンバー同士の議論が活発化したりするよう発言を促すような参加のしかたであったが、次第に自身の経験を1年生に伝えたいという気持ち生まれく自らの実習経験を伝える>という参加のしかたへ変わっていった。自らの経験を1年生に伝えた結果、わかってもらえたという安心やグループメンバーの役にたてているという感覚は、2年生アクティブグループメンバーと周辺グループメンバーの学びのグループへの参加を動機づ

け、経験の共有はさらに促進されていった。そして、どのように語れば1年生に伝わるか考える過程において、自らの経験を1年生や患者の視点で問い直し (<実習経験を共有し、問い直す>)、新たな意味を発見するなどしていた。

1) <場に馴染ませ、相互交流を促進する>

2年生のアクティブグループメンバーと周辺グループメンバーは、学びのグループという場で相互交流が生まれるように、グループメンバーを場に馴染ませるようにしていたことが明らかとなった。場に馴染ませるとは、グループメンバーの場への参加を促すことである。例えば、「発言する」ことで場への参加を推進するだけでなく、「聴いている」ということが話し手に伝わるように話している人を見る、うなずく、メモを取る、などの動きを相手に示していた。特に1年生に対しては、発言しやすいように声をかける、指名するなどして、参加できるよう促していた。

- 1年生からしたら、どういうふうに進んでいくかというのはわからないので、2年生が中心となって発言しないといけないなと思っていた。(O1) (中略) ちゃんと聞いているよというのは伝えたらなあかんから。1年生の言っていることを、2年生はメモを取っていた。メモをちゃんとまとめて、そこから、こういうことやと思うで、というのを言っていたし、何もしないで黙って聞くというよりは、ちゃんとうなずいて、気になったところメモ取って聞いていたのは、1年生からしたら、聞いてくれている感があったのかなと思う。(O15)
- 1年生は肩身が狭いと思うから、あんまり発言できなくて。だから、どう思う?って話を回したり、何か優しく言うときもあれば、もうちょっと積極的に聞いてみることもあった。(K7)

2) <自らの実習経験を伝える>

2年生のアクティブグループメンバーと周辺グループメンバーが、実習経験を1年生に伝えるとき、知っていることや学んだことをただ「話す」のではなく、1年生にもわかるような言葉に噛み砕いて「伝える」、1年生がわかっているか反応を見ながら「伝える」、1年生が分かるように内容を補足して「伝える」など、伝えたいことが伝わるような方法をとっていた。

2年生のアクティブグループメンバーと周辺グループメンバーは、自らの経験を伝えることで、他者が反

応し聴いてくれる喜びや、共感してくれる安心感を体験していた。

また、伝えることで自らの学びの経験が整理されること、相手に気づきや学びを提供できること、相手の反応で新たな気づきが生まれることを体験していた。このように、2年生のアクティブグループメンバーと周辺グループメンバーは、「伝える」ことを通してグループの役に立てていることを認識し、自らとグループの学びを深めるためにもっと伝えたい、他のグループメンバーはどのような経験をしているのか聴きたいという参加のしかたが生まれた。

- 1年生が（学びのグループに）入ったことによって、全然伝わらないと一番最初にめっちゃ思って、フォロー四徴症とか言っても、1年からしたら「へえ」みたいな（D55）。それを全部説明するというか、それが大変やと思いました。どうやったら伝わるやろうっていうのを結構考えました。どうにか、噛み砕いて、わかりやすい言葉に変えて伝える必要があるというのを、学びました。（D56）
- 同じ学年ばかりやったら、人に伝えるっていうのが適当になってくる。しゃべってても友達としゃべってみたい感覚になっちゃって（中略）、（今年は）人も増えるということで、ほんまに意見を述べる場であって、ちゃんと頭の中でまとめて、こう話してまとめようっていうのを考えてからしゃべるようになりました。（D67）
- 私が言ったことと同じ学びがあったとか、（他の学生から）言われると、嬉しい。（G33）（中略）1年生のときよりは、自分の経験した学びを伝えたいという気持ちは大きくなった。（G35）
- 学びのグループゼミの最後のほうですかね、（中略）私は実習でこう気付いたから、これを話せばいいやって開き直って全部話したら、メンバーが共感してくれて。（中略）他のメンバーも、そういえばそんなことあったって、他のメンバーの引き出しのきっかけにもなるのかなと思った。（K24）
- 初めは1年生と何で合同なんやろうと思ってた。1年生はまだ始まったばかりで、あんまり知らないことも多いし、（中略）何を話合はんやろうと正直、疑問はあった。でも、終えてみたら、1年生2年生の役割とかそういう話が出てきて、確かに果たしていると思った。初めのときはちょっとぎこちないグループワークだったけど、回数がたつにつれ2年生

が教えてあげようという気持ちになったり、1年生がちゃんとうなずいてメモとってくれてる様子を見て、私も頑張ろうという感じになった。（A2）（中略）教員が入らないことによって、だんだん皆ででき上がっていくのかなというの、ちょっと感じた。（A3）

- 皆はどういう体験をしたかとかも、すごい聴きたくなった。今までこういうことで困ったんだけど、というのは、同じ病棟で同じグループの人としか話をしていなかった。他の病院ではどうだったかと、それ聴いてやっぱり皆頑張ってるんだなって思うし、やっぱりそういうのを聴ききたいから、自分から話す。（A59）

3) <実習経験を共有し、問い直す>

2年生のアクティブグループメンバーと周辺グループメンバーは、実習経験を話したり聴いたりして共有し、議論することがグループメンバーの学びを深めていくということを認識していた。2年生のアクティブグループメンバーと周辺グループメンバーは、1年生の質問に答えながら、自らの実習経験を1年生時の自身の視点で問い直し、忘れていた大切なことを思い出す、患者との接しかたが変わるなど、自身の成長がわかる体験をしていた。

- 1年生と話してみても、やっぱり当時の私も同じように思ったとか、自分の体験を振り返ったりすることで、機会をもらえたっていうのもあって、一応少しでも成長はしているんだというのが実感できた（M77）。（中略）当時の自分はマイナスに思っていたことでも、いろいろ勉強とか実習とか重ねた後の自分からすれば、それは決してマイナスのことではないというのがわかった。（M78）
- 1年生から、学生が患者さんと話すことで、本当は何もできないし、話を聞くだけだと、患者さんは逆につらい思いを思い返してしまって、しんどくなるかもしれないし、私たち学生が患者さんにかかわる意味って何？っていう議題があって。（中略）患者さんも、自分の中で気持ちが整理できたり、自分が理解できるかもよっていうふうに終わったんですけど、その後実習に行くと、話し合ったことを思い出すことが急にふとあって、そこから、自分なりに解決というか、こういうふうには患者さんに接すればいいんだと（思えた）。（F5）

3. 1年生コアメンバーとアクティブグループメンバー、 周辺グループメンバーの学び

授業開始当初、グループにいる人全てがどのような人かわからない中での緊張から、場に馴染めずにいた1年生は、〈学びのグループゼミへの戸惑いを感じつつ、参加のしかたを模索する〉ことを行っていた。また、2年生コアメンバーのグループの参加の〈場を創るために試行錯誤する〉ことや、2年生アクティブグループメンバーと周辺グループメンバーの〈場に馴染ませ、相互交流を促進する〉ことから、2年生が1年生を気遣ってくれていることを実感し、〈緊張と戸惑いを乗り越え、学びのグループゼミで安心感と充実感を得る〉ことができるようになっていった。

2年生と共通のテーマを持って話すことを繰り返すうちに、2年生の言葉を聴き、意見を交わすことができるようになり、初めての実習という体験とおして、〈2年生と自身の体験を重ね合わせ、思考を広げる〉という参加のしかたを見出していた。

さらに1年生は、自らの質問が2年生の省察に結びついたことを知るなどして、〈教えられる対象としてだけではない、グループ内での自らの存在価値を見出す〉ことができ、2年生の役に立てているという学びを得ていたことも明らかとなった。

1) 〈学びのグループゼミへの戸惑いを感じつつ、参加のしかたを模索する〉

(1) 「学びのグループゼミ」にどのように参加してよいかかわからない状態が続く

1年生は、「学びのグループゼミ」にどのように参加したらよいかかわからず戸惑い、何を言えばいいのか、どう振舞えばいいのかわからない状態がしばらく続くという体験をしていた。

●最初がやっぱり、先輩たちと一緒にのことについて話すとか、先輩たちと一緒にというのが結構緊張して話しにくかった (E57) これを言ったら先輩たちはどう思うんやろうとか、結構みんな気にして、言いくいんかなと言う風に思いました。 (E65)

●私たちもはじめ、これは何だ、グループゼミは何だみたいな感じでやっていたので、最初は手探りでやっていて、(中略)最初はちょっと難しいというか、簡単じゃなかった。 (N42)

●2年生の体験談には、そこから質問と言われても、何を質問すればいいんだろう、みたいな感じで (I27) 想像ができないので、何か経験しなかったら、その

話を聞いて、「ああそうなんだ、そういうものなんだな」って感じで終わっちゃうので、疑問も感じないというか。 (I29)

(2) 自分なりの参加のしかたを模索する

1年生は、「メモを取る」、「発言をうなずいて聴く」といった2年生の行動を見て、真似ることをとおして、自分なりのグループへの参加の型を模索していった。何気なくメモをとってみたら考えを整理できた、2年生に質問することができたなどの効果を感じることができ、さらに頷くなど、聴いていることを示すような参加のしかたを身につけていった。

●メモは、すごいやってくれていた先輩が1人していて、書いたほうがやっぱり入るのかなと何となく思って、あったほうがいいかみたいな感じで、本当に何となく書き始めて、それをしていたら、しゃべれるし、疑問も聞きやすいしというのがあって。 (E26)

●(先輩は) やっぱり自分より経験していることが多いし、知識も多いんで、難しい言葉とかあったんですけど、それもメモったり、全部が新鮮な話やったんで、先輩が一つ一つ一生懸命に丁寧に話してくれたんで、絶対自分もだるそうとか、疲れてるという感じを出したら、話す人からしたら嫌な気分になると思ったので、メモとって、何かちょっとうなずいたり、聴く態度をしてみました。 (AA10)

2) 〈緊張と戸惑いを乗り越え、学びのグループゼミで安心感と充実感を得る〉

1年生は、2年生が気遣ってくれていることを感じ取り、安心を得て、積極的に「学びのグループゼミ」に参加するようになっていった。1年生は、学びのグループで討議するうちに、2年生の優しさを段々にわかっていく体験をし、2年生に受け入れられているという感覚、なにを話しても許されるという感覚、場があったかいという感覚、話しやすい雰囲気、否定されないという安心感などを得ていた。その結果1年生は、2年生に質問するなど新しいグループへの参加のしかたができるようになり、充実感を得ていた。

●何か雰囲気は結構いい感じ、話しやすい感じだったので、回数重ねるごとに言いやすくなった感じはする。2年生が声かけてくれたりとか、何か気になったことあるとか言ってくれたので、自分から言いやすかった。他の1年生のメンバーも結構発言とかしてたんで、何か言ってもいいんやなというか、そう

いう感じはありました。(L15・L16・L19)

- 話している人のほうをみんな見てくれたりとか、普通に「うんうん」ってうなずいてくれたりとか、場が話すのに緊張感がない感じだったんで、何かあったかい感じというか、普通に変な発言しても許される感じがした。(I15)
- 本当に話をしていけている感じがすごいあったので、それに聴いてくれているという、すごい視線というか、感じもすごい皆あったから、安心して話せましたし、何ていうか、全部肯定的みたいな、否定は絶対にされないし、ちゃんと聞いてくれるし、うんうんみたいな、みんな受け入れてくれるし、環境が本当によかった。(N43)
- 自分が知らない世界がこんなにあるんだ、みたいな感じで、充実感があったので、頑張らして勉強しよう、みたいな感じの気持ちにはなりますね。だから、その部分は結構、グループゼミとか通して変わったんじゃないかなとは思っています。(I33)

3) <2年生と自身の体験を重ね合わせ、思考を広げる>

1年生は、実習前に聞いた2年生の発言を実習中に思い出し、自らの体験と重ね合わせていた。1年生は「学びのグループゼミ」で、実習経験を自身とは異なる視点から何度も振り返ることで、視点や思考の幅が広がるという体験をしていた。また、さまざまな考えがあることを実感し、それらを共有することが、グループの学びにつながることを認識していた。

- ちょっと難しい患者さんやって、会話自体もそんなにできなかったけど、それはそれで、具体的な話とかじゃなくて、ただそばに、自分が何かこれはいかんのかなと思ってたとしても、結構患者さんはそんなことも思っていなかったりするし、会話しなくても、沈黙というのも案外大丈夫だよみたいな、怖がらなくてもいいんだよみたいなことを(2年生が)言ってくれた。最初はそれ言われて、ああ、そうなんやと思ったけど、でも実際はやっぱり自分も体験してみても沈黙が怖かったし、いかんと思って、何かしゃべらないかんってすごく思ったけど、結局2日目、3日目ぐらいになったときは、それが患者さんにとっても、それがいいと伝わってもきたので、ああ、先輩が言ったことはこういうことなんだと学べた。(中略)それを知らなかったら多分、最後の日まで何かしら(患者さんへの)言葉かけを一生懸

命していたんだろうなって思う。(N4)

- 最初は患者さん目線からしか物事を考えられなくて、でも(学びのグループゼミを)やっていくうちに看護をする人としての立場になって結構物事を考えられるようになったし、そうすることによって、患者さんとか家族の人はどういう風に思うんやろ、とか、結構視野が広がって、答えは一つじゃないんやってことがわかりました。(E69)

4) <教えられる対象としてだけではなく、グループ内での自らの存在価値を見出す>

1年生は、自身の疑問を2年生に質問することが、2年生の実習経験の問い直しに役立っていることを認識し、グループ内で1年生はただ教えられる対象としてだけではなく、1年生なりの存在価値があることを見出していた。1年生はこれを、2年生から「1年生が問いかけてくれることが自分たちにとって学ぶ機会となっている」と伝えられたりすることで気づいていた。

- 先輩達も、自分たちが、1回生が行った実習のことについて意見を聞くことについて、初心に戻れるっていうふうに言ったので(E79)、何かそういう小さな気づき、自分達(1年生)の小さな気づきを考えられることによって、結構、先輩たちはそういう看護の目線でしか今は考えられてなかったりするから、患者さんの気持ちとかをもう1回振り返って考えることができるからいい、って言ってました。(E80)
- 先輩が、何でもいいから質問したほうが、自分(1年生)のためにもなるし、私ら(2年生)も考えられるし、何が説明できてなかったかとかわかるから、みたいなことを言われて、初めのほうとか、何でこのゼミしとんやろと、まだ掴めてなかった時があるんですけど、ああ、そういうプラスの面があるんだなというのはすごい思いました。(AA36)

VI. 考察

1. 学びのグループゼミで促進された学生の学び

本学看護学部で授業「学びのグループゼミ」で促進された学びを、図4に示す。ここでは、学びのグループの発展や学生の学びを促進した相互作用の中でも、特に重要であると考えられた2点について考察する。1点目は、場を創るために試行錯誤したり、グループメンバーを場に馴染ませたり、経験を伝えるなどする

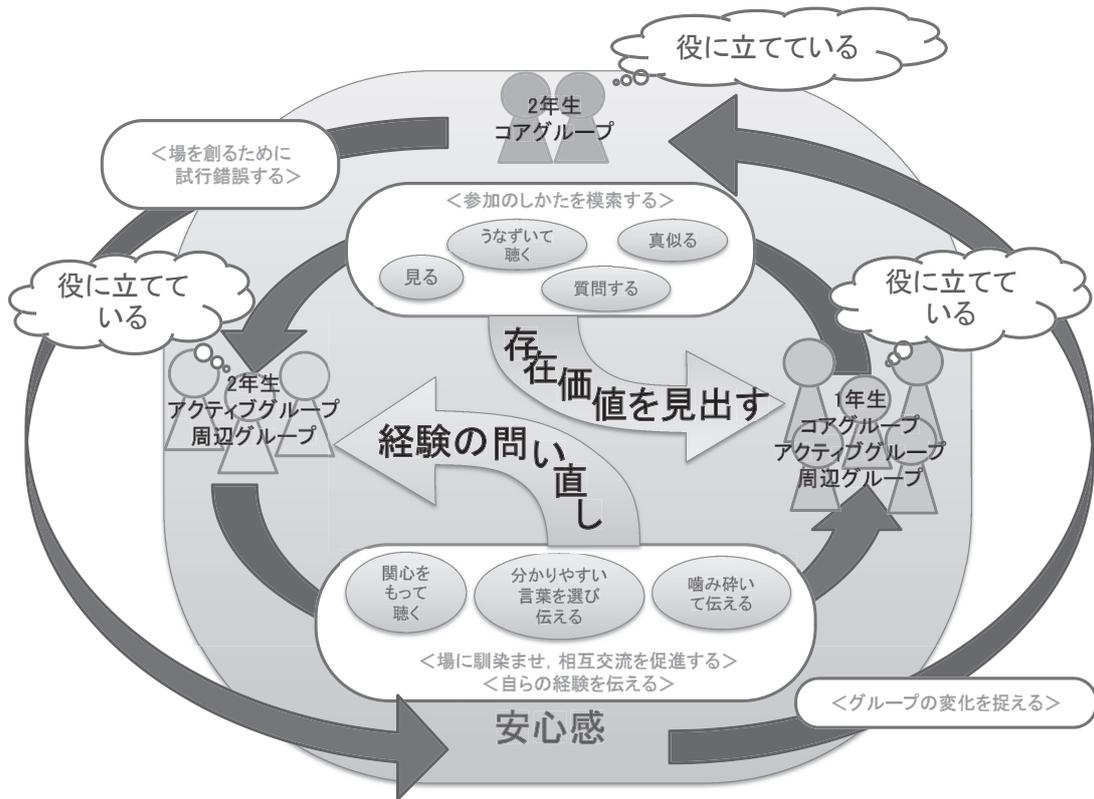


図4) 「学びのグループゼミ」で促進された学生の学び

ことを通して、安心できる場を創ることを学んでいたことについて、2点目は実習経験を問い直したり、学びのグループにおける存在価値を自ら見出ししたりすることによって、グループやグループメンバーの役に立っていることを学んでいたことについてである。

まず、場を創るために試行錯誤したり、グループメンバーを場に馴染ませたり、経験を伝えるなどすることを通して、安心できる場を創ることを学んでいたことについて述べる。「学びのグループゼミ」開始当初、2年生のコアメンバーは、グループメンバーが参加する場をつくるために試行錯誤し、2年生のアクティブグループメンバーと周辺メンバーは、相互交流が促進されるように1年生を気遣うなどして場に馴染ませ、相互交流が促進されるようにしていた。その結果、1年生は学びのグループに居ることを許されているような感覚や安心感を得て、真似る、質問する、うなずいて聴く、2年生を見るなど、学びのグループへの参加のしかたを自分なりに模索するようになっていった。このような1年生の変化をとらえた2年生のアクティブグループメンバーと周辺グループメンバーは、1年生にもっと自らの実習経験を伝えたいと考えるように

なり、1年生にわかりやすく伝えようとする過程で、自らの実習経験を問い直し、経験に新しい意味を見出していった(図4)。このように、学びのグループで学習が促進されるにあたって、1年生がグループに安心できる居場所を見出したことの意義は大きいと考える。1年生が安心して学びのグループに参加できたことが、2年生に、もっとわかりやすく1年生に伝えたいという気持ちの変化を起こさせ、伝える内容を吟味する過程で経験の問い直しが起こるといった相互作用を起こすに至ったからである。

また、レイヴとウェンガーは、学ぶということについて、人が知識や技能を修得することではない、実践コミュニティに参加し、コミュニティ内での自らのアイデンティティを確立していくことであると定義している(J.Lave, E.Wenger,1991/佐伯,1993)。学びのグループで学生が同級生や下級生と交流しながら、自らはどのように同級生や下級生とかかわり、グループの活動に関与できるかを考えるなど、グループへの参加のしかたを見出していった過程そのものが学びと言える。学生は「学びのグループゼミ」に、場を創る、場を馴染ませる、自らの経験を伝える、グループへの参加の

しかたを模索するなど、さまざまな方法で参加していた。方法はさまざまであったが、学びのグループに参加するという行為によって安心できる居場所を自分達で創ることができるということを学んだのである。

次に、学生が学びのグループやグループメンバーの役に立てたと実感できたことについて述べる。2年生のアクティブグループメンバーと周辺グループメンバーは、実習経験の共有や、経験の問い直しが学びのグループの学習を促進することを認識し、グループの役に立てたと感じていた。また1年生は、上記のような2年生の変化を見て、学びのグループで1年生には1年生の存在価値があることに気づき、グループの役に立てたと感じていた。2年生のコアメンバーも、グループの雰囲気に変化したことを、自らの成長ととらえ、グループやグループメンバーの役に立てたと感じていた(図4)。役に立てたと実感できた学生は、さらに効果的な学びのグループへの参加のしかたがあるのではないかと考えるようになっていった。このように、学びのグループやグループメンバーの役に立てたと認識できたという学びは、学び合う場へ学生が参加することを動機づけており、学び合う場の発展と維持に重要な役割を果たしていると考えられた。

また、役に立てたという実感は、誰かの立場にたって、自ら行ったことの意味を考えられた結果、得られるものである。学生は学びのグループの役に立てたという実感を、自らのケア実践をグループメンバーに伝える、グループメンバーとの対話から新たに学んだことを伝えることを通して得ていた。学生は、「学びのグループゼミ」で自らのケア実践をわかりやすく語るために、状況を思い出して患者の立場たって振り返るなど、その状況において何が重要であったか、自らの考えをまとめる作業を事前に行っていた。ベナーは、このように自らの「解釈や理解を言葉で表現しようとする」ことが、実践状況や人間関係、倫理的態度についての継続的な対話を生み出す効果がある」と述べている(P.Benner,2009/早野,2015, p.519)。学生が自らの実習経験について解釈や理解を言葉で表現しあう場を設けることは、学生が自分や他者の経験から学ぶ力を育むということにつながることを示唆された。

2. 今後の課題

これまで述べてきたことから、学生が共同参加することで学習が動機づけられるようなしなやかな看護基礎教育カリキュラムに設けることができれば、知識提供

型の学習とは異なる学習が促進される可能性が示唆された。しかし「学びのグループゼミ」は、準備しなければならないことも多く、運営するにあたっては困難もある。例えば、異なる学年の授業時間を確保することが難しいこと、授業に参加する学生や教員全ての人にコミュニティ・オブ・プラクティスの考え方を理解してもらうことが難しいなどである。本学看護学部は、2018年度に完成年次を迎えた。コミュニティ・オブ・プラクティスの考え方を採り入れた授業「学びのグループゼミ」での学びは、異なる4学年の学生によってどのように生じるのか引き続き調査を続け、この取り組みの効果を明らかにすると共に、課題についても考察していきたいと考えている。

謝辞

本研究にご協力いただいた看護学部の学生の皆様に深く感謝申し上げます。なお、本研究は、平成28年度行吉学園教育・研究助成金を受けて実施した。

引用参考文献

- A.Garrow, S.Tawse (2009). An exploration of the assessment experiences of new academics as they engage with a community of practice in higher education, *Nurse Education Today*, 29, 580-584.
- E.Wenger, R.McDermott, William M. Snyder (2002)/野村恭彦 監修 (2010). 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, 東京, 翔泳社.
- 江尻晴美, 荒川尚子, 松田麗子, 中山奈津紀 (2019). 看護基礎教育における中/高忠実度シミュレータを使用した教育に関する研究の動向, *看護科学研究*, 17, 37-44.
- 堀 理江, 藪下 八重, 廣坂 恵, 藤原 史博 (2012). 看護基礎教育における高性能シミュレータを用いた心肺蘇生法演習の学びと課題, *ヒューマンケア研究学会誌*, 4(1), 1-8.
- J.Burgess, L.Sawchenko (2011). Community of Practice: A Nurse Practitioner Collaborative Model, *Nursing Leadership*, 24(2), 99-111.
- J.Lave, E.Wenger (1991)/佐伯胖訳 (1993). 状況に埋め込まれた学習 正統的周辺参加, 東京, 産業図書.
- 神田知咲, 小西美和子, 藤本由美子 (2013). 看護基礎教育初年次におけるフルスケールシミュレーション学習の検討, *近大姫路大学看護学部紀要*, 5, 49-55.
- 毛利猛 (2004). 小学校における「縦割り班」活動の現状と課題, *香川大学教育実践総合研究*, 8, 23-35.

文部科学省「大学における看護系人材養成の在り方に関する検討会最終報告」(平成 23 年 3 月)

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/40/toushin/_icsFiles/afeldfile/2011/03/11/1302921_1_1.pdf (閲覧日: 2017 年 4 月 1 日)

名倉真砂美 (2014). シミュレーターを用いた学習プログラムを実施した学生の学びに関する研究, 三重県立看護大学紀要, 17, 27-33.

織井優貴子 (2016). 看護基礎教育におけるシミュレーション教育プログラム導入の試み, 日本シミュレーション医療教育学会雑誌, 4, 54-63.

P.Benner, C.Tanner, C.Chesla(2009) / 早野 ZITO 真佐子(2015) : ベナー看護実践における専門性 達人になるための思考と行動, 519, 東京, 医学書院.

貞永千佳生, 長井庸央, 今井多樹子, 中垣和子, 船橋眞子, 黒田寿美恵 (2014). 看護基礎教育における一時救命処置演習に対するシナリオを活用したシミュレーション教育の学習効果, 人間と科学 県立広島大学保健福祉学部誌, 14(1), 87-99.

山内栄子, 西蘭貞子, 林優子 (2015). 看護基礎教育における臨床判断力育成をめざした周手術期看護のシナリオ型シミュレーション演習の効果の検討, 大阪医科大学看護研究雑誌, 5, 76-86.