

## 資料

### 看護学実習カンファレンスに関する国内文献の検討： カンファレンス運営と学生の学びに焦点をあてて

#### Reviewing Japanese Literature on Clinical Nursing Practicum Conferences: Focusing on Conferences' Management and Students' Learning

平野蘭子<sup>1)</sup>  
Ranko Hirano

キーワード：実習カンファレンス、看護学実習、看護教育、文献検討

Key words : Clinical conference, Clinical nursing practicum, Nursing education, Literature review

#### 要旨

目的：看護学実習カンファレンスを扱った国内文献における実習カンファレンスの運営方法と看護学生の学びを明らかにする。方法：医学中央雑誌 Web 版を用いて「実習カンファレンス」「臨床・臨地実習／実習」「カンファレンス」「看護教育」をキーワードとして検索し、実習カンファレンスに関する文献 27 件を分析対象とした。結果：小児看護学や精神看護学の実習領域の報告が多く、倫理的課題や特定のテーマを題材に学習のねらいを定めた方法で取り組まれていた。実習カンファレンスにおける学生の学びは【看護実践に必要な知識・技術の理解の促進】【自身の理解・成長の自覚】【カンファレンス運営への理解】【グループメンバーとの協同】に分類され、その特徴は他者を通じた理解の深まり、実習体験や自分の考えの言語化による気づきであった。結論：実習カンファレンスは他者との交流により創り出される学習の場であり、学生の学習状況や学習目標に合わせた活用を探究する必要がある。

#### I. はじめに

看護基礎教育における臨地実習では、看護実践に必要な基礎的能力の習得を目指し、臨地での体験を振り返る重要性が示され(厚生労働省、2011)、話し合いを主とした学習方法の一つとして、今日の看護学実習のほとんどで実習カンファレンスが取り入れられている。カンファレンスはグループ学習の1つに分類され(小山、1995)、グループメンバーとともに、テーマカンファレンス、事例検討、看護計画や関連図などの看護過程の検討、特定内容の講義などを通して、看護実践の情報共有や問題解決を行う。話し合う内容や実施回数、所

要時間や参加メンバーなどの実際の運用は、実習目的や臨地の状況に合わせて設定されている。

実習カンファレンス場は人間関係や参加メンバーの役割、価値観などが持ち込まれるため(川島・杉野、2009)、その都度状況が変わりやすく複雑であるため、指導や運営への困難や課題があり(和泉ら、2013)、不安や困難を感じている学生も多い(林田・吉田・高比良、2016；中本ら、2015)。このように実習カンファレンスはその場の状況に左右されやすく、やり方が多様にあるため、学生は実習目標達成に向けた知識や技術だけではなく、多くの学びを得ているのではないかと推測される

1) 帝京平成大学 ヒューマンケア学部 看護学科 Department of Nursing, Faculty of Health Care, Teikyo Heisei University

が、先行研究では、実習カンファレンスの運営や学生の学びを具体的に分類し、まとめたものは見当たらない。本研究において実習カンファレンスの位置づけとともに運営方法や学生の学びを明らかにすることで、今後の研究課題や教育実践の課題を検討することができるのではないかと考える。

なお、2020 年以降は COVID-19 の感染拡大に伴う影響からオンライン式でのカンファレンスも取り入れられているが、これらはグループで実際に顔を合わせて実施する対面の方法と比べて、その場の状況が大きく異なるため、本稿では除外する。

## II. 研究目的

看護学実習カンファレンスを扱った国内文献における実習カンファレンスの運営方法と看護学生の学びを明らかにする。

## III. 研究方法

### 1. 文献の抽出方法

対象文献の抽出過程を図 1 に示した。検索は、実習カンファレンスが戦後に米国から導入された授業形態である (杉森・舟島, 2009) ことを踏まえ、医学中央雑誌 Web 版を用いて、検索開始年を限定せず、原著論文に限定して行った (検索日: 2022 年 10 月 26 日)。「実習カンファレンス」「臨床・臨地実習/実習」「カンファレンス」「看護教育」をキーワードに検索し、重複文献を除外した 447 件のリストを作成した。次に表題と要旨を読み込んで 94 件の文献に絞り込み、さらに本文全体を精読し 27 件を抽出した。要旨がないものは本文を取り寄せ検討し、研究デザインは限定せず、実習期間中に実施された実習カンファレンスに関する内容が抽出できるものを採用した。また①研究目的、方法、結果、考察が明確かつ十分に説明されていないもの、②文献レビューの論文、③会議録、学会発表の抄録、解説、特集にあたるもの、④実習カンファレンスの方法がオンライン式またはハイブリッド式であるものは、除外対象とした。運営方法、学生の学びを検討する際は、抽出された 27 件の中から「実習領域、学年、話し合う方法

などを含む運営の内容」「実習カンファレンスによる効果や学びの内容」が具体的に示されている文献を抽出した。本稿で扱う学生の学びは、各文献で述べられている実習カンファレンスによる効果や学生の学びの内容などであり、学生の思考・価値観・態度などの深まりや広がりなどの「学生にもたらされる学習面での変化」とした。

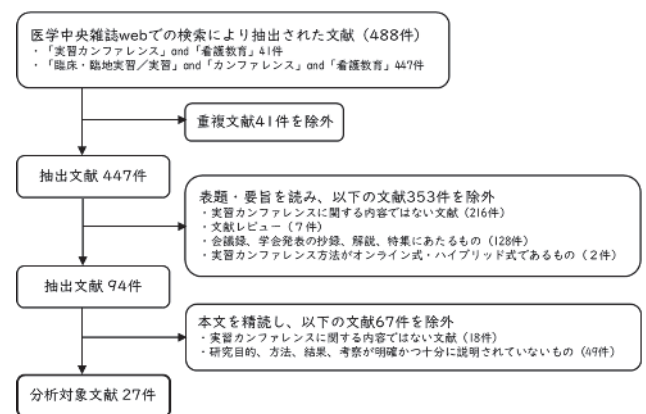


図 1 対象文献の抽出過程

### 2. 分析方法

文献レビューの基礎的で実用的な方法として看護研究分野で広く用いられているレビュー・マトリックス方式 (Garrard, 2011/2020) を参考に分析を行った。レビュー・マトリックスの作成は、まず抽出された文献の著者、出版年、表題、学術雑誌、研究目的、研究対象または研究参加者、研究方法、実習カンファレンスの定義、結果などについて整理した。次に各文献の研究目的を類似性に基づいて分類し、実習カンファレンスに関する具体的な記述があるものは、実習カンファレンスの目的、方法などを抜粋または要約し、整理した。分析の全過程において、看護学分野の研究者にスーパーバイズを受けた。

## IV. 結果

### 1. 文献の概要

抽出された 27 件の対象文献の一覧を表 1 に示す。以下、本文中の (No. ) は文献番号として示し、大分類は【 】、小分類は〈 〉として示す。

1) 対象文献の概要

27 件の文献を発行年別に分類すると 2002 年から 2022 年までの 21 年間分の文献が抽出された。2006 年、2017~2018 年は 0 件であったが、それ以外は各年 1~3 件と発行されていた。対象者の内訳は学生 17 件、教員 3 件、実習指導者や看護師が 3 件、学生や教員や実習指導者など複合して対象にしているものが 4 件あった。対象施設は大学 13 件、短期大学 7 件、専門学校 2 件、病院や

実習施設 3 件、複数の施設に渡るものが 2 件あった。実習領域は小児 7 件と最も多く、次いで精神 5 件、母性 3 件、成人 2 件、地域 2 件、複数の領域に渡るものが 3 件あった。実習領域の記載がないものが 5 件あった。データ収集方法はレポートやカンファレンス記録などの記録物を分析しているものが 12 件と最も多く、質問紙調査が 5 件、インタビューが 4 件、参加観察が 1 件、複合的な方法が 5 件あった。

表 1 対象文献一覧 (n=27)

文献No.	著者	発行年	タイトル	出典
1	白木裕子・松澤明美・眞崎由香	2022	看護学生が捉えた小児看護学実習における倫理カンファレンスの意義	茨城キリスト教大学看護学部紀要, 13(1), 33-40.
2	桐山啓一郎・松井陽子・矢吹明子	2021	精神看護学実習中の倫理カンファレンスに参加した看護学学士課程の学生の思考と学び	日本看護理論学会誌, 13(1), 63-71.
3	佐々木めぐみ・大日向輝美	2021	実習カンファレンスにおける看護系大学 4 年次生の経験	札幌保健科学雑誌, 10, 25-31.
4	寺島公江・吉田文子・八尋道子	2020	看護専門学校教員の臨地実習におけるカンファレンス教授活動と教師効力感との関連	佐久大学看護研究雑誌, 12(2), 43-53.
5	富山美佳子・宮武陽子	2020	実習グループメンバーの相互理解の深化を目指したカンファレンス方法の検討 構造化連想法を用いた事例を振り返る	足利大学看護学研究紀要, 8(1), 79-87.
6	山本未央	2020	看護専門学校教員の实習カンファレンスにおける学生へのかわり	日本看護学教育学会誌, 29(3), 43-56.
7	山崎歩・齊藤志織	2019	小児看護学臨地実習で実施する個人目標共有カンファレンスがもたらす効果と課題	日本小児看護学会誌, 28, 87-94.
8	谷純子・戸村佳美・田辺圭子	2019	ファシリテーション・グラフィックが母性看護学実習のカンファレンスへ与える効果	大垣女子短期大学紀要, 60, 85-94.
9	桐山啓一郎・松井陽子・矢吹明子	2019	精神看護学実習中の倫理カンファレンスに参加した臨床実習指導者の体験 学生の学びへの貢献と、看護実践への影響	日本看護理論学会誌, 11(1), 67-74.
10	井上尚美・吉留厚子・若松美貴代他	2016	看護学実習における倫理カンファレンスの意義 母性看護学実習における倫理カンファレンス記録の分析から	日本看護理論学会誌, 8(1), 3-15.
11	白木裕子・松澤明美・津田茂子	2015	小児看護学実習における倫理カンファレンスについての学生の主観的評価	日本小児看護学会誌, 24(2), 58-64.
12	片山陽子・上山和子	2014	保育所実習における中間カンファレンスの学習内容 看護系大学における実習記録からの分析	国際ナショナルNursing Core Research, 13(2), 101-107.
13	和泉明子・大沢たか子・矢野智恵他	2013	臨地実習におけるカンファレンスの実態 教員のカンファレンス実施記録の分析を通して	高知学園短期大学紀要, 43, 47-57.
14	堂下陽子・中村真理子	2012	精神看護学実習におけるプロセスレコードを活用した学生の学習内容と教育上の課題	長崎県看護学会誌, 8(1), 1-8.
15	小口多美子・越雲美奈子	2012	小児看護学実習時におけるテーマカンファレンスによる学生の学びと課題	獨協医科大学看護学部紀要, 5(2), 75-85.
16	室屋和子・河内しのぶ	2011	臨地実習における学生カンファレンスに対する看護師の認識	産業医科大学雑誌, 33(1), 63-72.
17	池内彰子・栗原加代・山岸千恵他	2010	精神看護学実習の倫理的課題の検討に関する看護スタッフの認識 カンファレンス参加経験の有無に焦点をあてて	茨城キリスト教大学看護学部紀要, 2(1), 19-28.
18	高橋佳子・荒木美和	2009	慢性看護学実習において学生が企画・運営した当事者参加型カンファレンスの学びの意義	日本看護学教育学会誌, 19(1), 1-11.
19	井上寛隆・霜田敏子・原嶋朝子	2008	小児看護学実習におけるユーモアカンファレンスの試み 看護学生が捉えたにっこり・ほっと場面	日本小児看護学会誌, 17(1), 45-50.
20	島田三鈴	2007	成人急性期看護実習におけるカンファレンステーマ提示の有無による学びの検討	川崎医療福祉学会誌, 17(1), 97-105.
21	中西純子・岡田ルリ子・塩月ぬい子他	2005	学生にとって意味のあるカンファレンスとその関連要因	愛媛県立医療技術大学紀要, 2(1), 21-27.
22	長岡裕子・武石明由実・出野慶子他	2005	小児看護学実習における有効なケースカンファレンスの一考察 テーマ・カンファレンス資料・討議内容の関連から	東邦大学医学部看護学科・東邦大学医療短期大学紀要, 18, 58-67.
23	保田ひとみ・深川ゆかり	2004	臨地実習の妊婦に対する母性発達援助の学習効果 文献資料を用いたカンファレンス	母性衛生, 45(2), 319-325.
24	長谷川喜代美・大西洋子・大澤真奈美他	2004	家庭訪問実習のカンファレンスにおける教員の指導方法	群馬県立医療短期大学紀要, 11, 113-131.
25	中山登志子・定廣和香子・舟島なをみ	2003	看護学実習カンファレンスにおける教授活動	看護教育学研究, 12(1), 1-14.
26	嶋澤順子・安田貴恵子・御子柴裕子他	2003	地域看護実習における市町村・保健所での実習終了後カンファレンスの指導方法	長野県看護大学紀要, 5, 19-29.
27	荻原美紀・山本真紀子・納富昭子他	2002	看護学生、看護教員の沈黙に対する認識 -実習カンファレンスにおける沈黙への関わり方の検討-	日本看護学会誌, 11(1), 30-39.

表 2 各文献における実習カンファレンスの定義 (n=10)

カンファレンスの種類	定義	文献No.
実習カンファレンス	看護学実習の一環として行われ、学生・教員・看護師から構成される小グループを活用した授業で、学生主体で運用し、それぞれの実習体験に基づいて学び合う学習方法のこと	3
	学生・看護師および教員を参加者として看護学の臨地実習で生じる状況を題材として実習での学習を深めるために行われる話し合い	16
	日々の病棟での実習終了後に実習グループメンバー及び実習指導教員が実施するカンファレンス、実習期間の中間及び最終に実習施設の指導者(師長、主任、臨地実習指導者など)、学生、教員が実施するカンファレンスである	13
	看護学実習の臨地で行われ、教員が看護実践場面で教授活動や学生の学修を前提とし実習目標達成を目指して複数の学生と相互行為を展開する授業 ※中山他(2003)より引用	4
	教員が看護実践場面で教授活動や学生の学習活動を前提とし、実習目標達成を目指して複数の学生と相互行為を展開する授業形態	15 25
倫理カンファレンス	病棟での実習体験の中で、学生自身が捉えた倫理的課題について、その対応を検討する	1
	学生に倫理的に考察することを告知した上で、倫理的ジレンマへの対応方法をテーマにしたカンファレンス	2
個人目標カンファレンス	小児看護学の病院実習中に毎朝、申し送り後に学生間で実施される日々の個人目標・行動計画、ケアの際の観察項目も含んだ発表と、発表に対する学生間での助言や質疑という相互に学び合うカンファレンス	7
当事者参加型カンファレンス	ある専門職者だけで問題や課題を決定したり、その解決方法を模索するのではなく、当事者の主体的な責任において問題や課題を決定し、その解決を専門職者共に考え、当事者のセルフマネジメントの確立を目指すもの	18

2) 実習カンファレンスの定義

実習カンファレンスがどのように位置づけられているのか、各文献の定義を確認した結果、本文中に定義が示されていた文献は 10 件あった(表 2)。運営の主体が学生であるものは、学生の実習体験、実習状況、発表内容を題材として話し合う方法(No. 3, 16, 7)として、運営の主体が教員であるものは、教員が実習目標達成を目指して複数の学生と相互行為を展開する授業形態(No. 4, 15, 25)として定義されており、進行を担う者の立場

の違いによる特徴的な傾向はみられなかった。

2. 実習カンファレンスの運営方法

実習カンファレンスの具体的な運営について示されている文献は 15 件(No. 1, 2, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 19, 22, 23, 26)あった(表 3)。発行年は幅広く、大きな特徴は見られなかったが、大学 3 年次の小児や精神の実習領域が多く、特定のテーマに関する意見交換、倫理的課題のある場面や事例の検討、患者への関わり・看

表 3 実習カンファレンスの運営方法 (n=15)

発行年	領域	施設	学年	日程	参加者	進行者	所要時間	主な方法	文献 No.
<b>特定のテーマに関する意見交換</b>									
2014	小児	大学	—	2 日目	学生・教員 指導者	学生	約 40 分	中間カンファレンスのテーマは、基本的な生活習慣の確立についての食事編、子どもの社会性を促すための関わり方、子どもの年齢に沿った見守りの必要性について、を決めて実施	12
2012	小児	大学	3 年	1,2,4,5 日目	学生・教員	教員	約 20 分	教員が4テーマ①発達段階に応じたケア提供、②入院時の危険防止・安全、③入院している児への遊びの援助、④家族への援助、を計画、実施	15
2020	精神	大学	3 年	—	学生・教員	教員	約 60 分	構造化連想法を用いて、実習の自分自身の課題をテーマに、感情や自己イメージを表出し、メンバーと共感	5
2004	母性	大学	3 年	最終日 (臨地)	学生・教員	学生	約 60- 90 分	母性発達に関する文献資料(交野の「妊娠前半期妊婦の胎児認知」)を用いて、受け持ち患者と比較	23
2003	地域	大学	3 年	最終日	学生・教員	—	約 150 分	行政に所属する保健師の役割について、図や言葉で示しながらグループワークと討議	26
<b>倫理的課題のある場面や事例の検討</b>									
2022	小児	大学	3 年	最終日	学生・教員 指導者	学生	約 120 分	所定のシートを用いて、倫理的ジレンマ、倫理的課題を感じた場面や事例を検討(2事例)	1
2015	小児	大学	3 年	最終日 (臨地)	学生・教員 指導者	—	約 30 分	所定のシートに①事例紹介、②倫理的課題、③臨床倫理 4 分割表、④課題に対する対応、⑤学びを事前に記入し、1~2事例を検討	11
2021	精神	大学	—	期間内 1 回以上	学生・教員	教員	約 30- 45 分	倫理的なジレンマを倫理原則に照らし合わせて最善のケアを検討	2
2019	精神	—	—	—	学生・教員 指導者	教員	約 30 -60 分	倫理的ジレンマが生じた事例を倫理原則と照らし合わせ、最善のケア(行動レベル)の検討と実践するケアを決定	9
2016	母性	大学	—	1 週目 最終日	学生・教員 指導者・師長	教員	約 60 分	学生が発表した違和感をもった場面などから患者の権利を擁護する倫理綱領の具体的な行動・ケアについて考える	10
<b>患者への関わり・看護実践の振り返り</b>									
2008	小児	短大	3 年	病院実習 2 週目	学生・教員 指導者	学生	約 60 分	学生が実習中に印象に残ったユーモア場面について所定の用紙に「いつ」「誰が誰に」「何をして」「どうなったか」を記録	19
2005	小児	短大	3 年	4-6 日目	学生・教員	学生	1 人約 20 分	受け持ち患者の事例(患児紹介)を提供し、看護実践や援助方法を討議	22
2012	精神	大学	—	2-4 日目	—	—	—	プロセスレコードを用いた看護場面の振り返り、今後の課題を考察	14
2019	母性	短大	3 年	最終日	学生・教員	学生	約 60 分	グラフィックを用いて、実習と通して感じたこと、母性看護に大切なものなどの振り返り	8
<b>行動計画の共有と意見交換</b>									
2019	小児	大学	3 年	朝の申し 送り後	学生・教員	教員	約 30- 40 分	その日の行動計画(その日の個人の学習目標・ケア目標・観察視点)の発表・発表内容に対する意見交換	7

表 4 実習カンファレンスにおける効果・学生の学び (n=14)

大分類	小分類	各文献の学生の学び・効果	文献 No.
看護実践に必要な知識・技術の理解の促進	当該実習領域の知識や技術の獲得・理解の促進	・母性看護の実際、母性看護特有の看護技術援助	8
		・母性発達の発動、母性発達過程の視点・判断、母性発達の意義	23
		・子どもの発達の特徴の理解、成長過程における社会性の発達の意義	12
		・手術侵襲、周手術期看護、疼痛、コミュニケーション技術、観察技術、看護過程	20
		・コミュニケーション（質問・返答の仕方、沈黙について、非言語的コミュニケーションなど）	14
		・看護専門職者としての面接技術を高める（コミュニケーション技術を駆使する）、意思表示が保障される環境をつくる	18
		・観察点やケアの視点が理解しやすく、看護ケアの参考になる	15
		・倫理原則の理解に伴う倫理的な観点からの思考の獲得	2
		・母性発達の援助	23
		・情報共有による他患児のケアへのスムーズな参加	7
看護実践に必要な知識・技術の理解の促進	患者・家族へのケア実践の促進	・家庭との関わり（保護者へのサポート・家庭環境による子どもへの影響）	12
		・家族看護、看護援助方法、継続看護（退院指導、必要性と視点）	20
		・関わり方（症状への対応方法、行動の促し方、対象者の反応を確かめながら関わるなど）	14
		・自信を持って学びを看護ケアに繋げられるようになった	13
		・さまざまな命の形（望まない妊娠の存在、命の尊さなど）、母性愛	8
		・子どもの成長を考えた保育者の関わり	12
		・対象理解、患者-看護師関係	14
		・患者の心理状態への気づきとその援助、信頼関係構築	20
		・知識の整理と不足部分の明確化、ケア課題の解決策を探す	7
		・効果的な倫理カンファレンスの在り方（倫理的課題の明確化）	1
看護実践に必要な知識・技術の理解の促進	課題の明確化と問題解決	・問題解決（問題解決の方向性が見えてくる、解決方法が広がる、備えができるなど）	21
		・自己の悩み・迷いの相談・解決	3
		・看護専門職業人としての役割	8
		・看護師の役割（看護師の使命感、個別性）	20
		・看護師のような思考・姿勢の学び	3
		・看護専門職者としての面接技術を高める（看護師の立場を理解して対話に臨む）	18
		・地域における母性看護（他職種との連携など）、母性看護特有の看護技術援助（医療者間の連携など）	8
		・他部門連携（病棟・リハビリ室・手術室との連携）	20
		・関わり方（他者の協力を得る）	14
		・倫理カンファレンス後の他領域の実習や講義への応用	2
自身の理解・成長の自覚	他者・他部門との連携	・知識や学びが深まった（国家試験に向けて知識や学びの共有ができたなど）	13
		・看護実践現場に存在する倫理的ジレンマの理解	2
		・思考の深化、多角的な視点での検討	1
		・自分と対立する意見の承認による多面的思考の獲得、倫理カンファレンス後の倫理的な観点からの思考への変化	2
		・教員・指導者の経験に基づく発言による思考の深化・発展	3
		・学びの深まり、学びの明確化	8
		・学びの広がり・深まり	21
		・自分と異なる意見・新たな視点があることに気づいた	13
		・受け持ち患児以外への興味	7
		・連想の効果による自己理解の深まり、自己理解	5
自身の理解・成長の自覚	自身の理解	・自己理解（自分自身についての振り返りなど）	14
		・カンファレンスを通じた学生の自己成長	12
		・自己認知・他者認知（自分を客観視できる、考え方の違いを認めることができるなど）	21
		・目標の肯定から生まれるモチベーションの向上	7
		・実習カンファレンスによってもたらされた達成感や不全感に影響を及ぼす要因の理解	3
		・情緒的な成長がみられた（自分や周囲の人を肯定的にとらえることができたなど）	13
		・倫理カンファレンス後の精神看護学実習における倫理的な観点からの行動への変化	2
		・実習カンファレンスの運営についての理解	3
		・方法に関する課題、運営の在り方、スムーズな進行	8
		・適切なテーマである、テーマカンファレンスの運営がよい、テーマが実習の進度に合っている、教員の助言が理解しやすい	15
カンファレンス運営への理解	カンファレンス運営への理解	・効果的な倫理カンファレンスの在り方（カンファレンスの難しさ）	1
		・倫理カンファレンスの難しさ	2
		・カンファレンスにおける役割を果たす力がついた	13
		・参加型カンファレンスの準備性を高める	18
		・自己の発言に影響を及ぼす要因の理解	3
		・自由に意見を発言できる環境	8
		・ディスカッションする力がついた、思考し、言語化する力がついた	13
		・討議がしやすい（発言しやすい、話しやすい場で質問しやすい、意見を出しやすいなど）	15
		・効果的な倫理カンファレンスの在り方（発言することの難しさ）	1
		・カンファレンスの意味を理解できた	13
カンファレンス運営への理解	カンファレンスの意味の理解	・学生が協働して作り上げるカンファレンス	8
		・互いの看護実践に基づく学びの共有	3
		・他の学生と学びを共有しやすい	15
		・グループ相互の理解の変化、凝集性と相互支援性の高まり	5
		・同じ視点での助言から生じる納得	7

護実践の振り返りなど、明確なねらいを定めた実習カンファレンスの取り組みが報告されていた。

3. 実習カンファレンスにおける学生の学び  
実習カンファレンスにおける学生の学びについて

て具体的に示されている文献は14件(No.1, 2, 3, 5, 7, 8, 12, 13, 14, 15, 18, 20, 21, 23)あり、それらの内容を類似性に基づき分類、整理した結果、以下の4つの【大分類】に分けられた(表4)。また、これらの学びのなかでカンファレンスの具体的な運営方法が示されていたのは9件(No.1, 2, 5, 7, 8, 12, 14, 15, 23)であった。

#### 1) 【看護実践に必要な知識・技術の理解の促進】

この大分類は、以下の8つの〈小分類〉から形成された。〈当該実習領域の知識や技術の獲得・理解の促進〉に関連した文献は8件で、学生は母親の心理(No.8)、子どもの発達の特徴(No.12)、手術侵襲(No.20)など、それぞれの看護領域に特有の知識の理解を深め、観察技術(No.20)や精神看護領域での面接技術を高め(No.18)、倫理的な思考を獲得(No.2)していた。〈患者・家族へのケア実践の促進〉に関連した文献は6件あり、例えば学生は、患児の保護者へのサポートなど家庭との関り(No.12)、母親が妊娠や胎児の存在に関心が持てる援助や育児のイメージができる援助などの母性発達の援助(No.23)の学びを深めていた。また、プロセスレコードを活用したカンファレンス後に得た学びとして、対象者の反応を確かめながら関わる、タイミングを計るなどの関わり方(No.14)が報告されていた。〈患者理解・対象理解〉に関連した文献は4件あり、学生は患者-看護師の信頼関係の重要性や、対象者の性格や行動の意味など、対象理解を深めており(No.14)、例えばカンファレンスでの分娩見学の振り返りを通して、命の尊さを感じる一方で、望まない妊娠の存在を知り、障害をもった新生児と母との関りから、さまざまな命の形をとらえていた(No.8)。〈課題の明確化と問題解決〉に関連した文献は4件あり、例えば学生は他学生との質疑応答から知識の整理をし、自己の課題が明確になり、他学生の発表内容から支援のヒントを得たり、ケア課題の解決策を探していた(No.7)。〈看護師の役割の理解〉に関連した文献は4件あり、例えば学生は看護師のように患者を中心とした思考と主体的に進行していく姿勢(No.3)や、看護師のように冷静で、機

敏な行動をして、瞬時の判断力も身につけなければならないという使命感(No.20)を看護師の役割として学んでいた。〈他者・他部門との連携〉に関連した文献は3件あり、学生だけではうまくいかない時には他職種や他の患者の協力を得て受け持ち患者に関わる(No.14)など、他職種、他部門、他者などの協力を得て連携をする重要性を学んでいた。〈他領域の実習や講義への応用〉に関連した文献は2件あり、学生が実習終了後に他領域の実習や、実習後の講義にカンファレンスの学びを応用していた(No.2)。〈看護実践の場の理解〉に関する文献は1件あり、学生は臨床の場で看護職者の直面する倫理的ジレンマを理解していた(No.2)。このように、学生は実習カンファレンスにより、受け持ち患者への看護や臨床実践の場に関わる理解が促され、看護実践における課題解決や解決の方向性を見出し、自身の実践に繋げていた。

#### 2) 【自身の理解・成長の自覚】

この大分類は、以下の4つの〈小分類〉から形成された。〈思考・視点の広がりや深まり〉に関連した文献は7件あり、例えば学生はカンファレンスを通して、自身とは異なるさまざまな意見があることに気づき、患者の最善の利益について多角的な視点で検討ができることの重要性や、自身の思考の広がりや深まりを実感していた(No.1)。〈自身の理解〉に関連した文献は4件あり、学生は話しているうちに自分の考えがまとまる、自分の意見を再認識できるなど、カンファレンスの場が自分を映す鏡のような役割を果たして自分を客観視できていた(No.21)。〈やる気の向上・情緒的成長〉に関連した文献は3件あり、学生はカンファレンスで発表内容を肯定されると「頑張ろう」「うれしい」とモチベーションの向上につながったり(No.7)、自分や周囲の人を肯定的にとらえることができたり、お互いの情報交換や発表の機会が自信になったりと情緒的な成長がみられていた(No.13)。〈自身の行動の変化の自覚〉に関連した文献は1件で、学生はカンファレンス後に、倫理的な視点を持つことによって、自身の行動レベルが変化したことを認識していた(No.2)。このように、学生は他者

の意見や考えに触れることで、多角的な視点を取り入れて自分自身への理解を深めており、気持ちや行動の変化から自身の成長を自覚していた。

### 3) 【カンファレンス運営への理解】

この大分類は、以下の3つの〈小分類〉から形成された。〈カンファレンス運営への理解〉に関連した文献は7件あり、例えば学生は、実習カンファレンスを積み重ねるなかで、開催時期に適したテーマへの理解や、進行に求められる役割、進行上のマナーなど、運営に関わることを理解し(No. 3)、学生主体でカンファレンスを企画・運営する際の準備性を高めることの重要性を学んでいた(No. 18)。〈発言・ディスカッションする力の獲得〉に関連した文献は5件であり、学生は、カンファレンスで意見を述べることは少し勇気がいることで、発言することが難しいと感じ(No. 1)つつも、人の意見を聞いて自分の意見が言えるようになるなどのディスカッションする力や、意思表示をして言語化する力を身につけていた(No. 13)。〈カンファレンスの意味の理解〉に関連した文献は1件であり、カンファレンスの目的、積極的参加の意味を理解していた(No. 13)。このように、学生は運営の難しさや課題を踏まえた上で、カンファレンスの意味や具体的な運営方法を理解し、自分の意見を言語化する力を身につけていた。

### 4) 【グループメンバーとの協同】

この大分類は〈グループメンバーとの共有・相互理解〉から形成されており、関連する文献は5件あった。みんなに悩みを共有し、悩みや考え方の違いを知ることができるなど、グループ相互の理解の深化や、仲間と助け合っていきたいなどの凝集性と相互支援性が高められていた(No. 5)。このように、学生はグループメンバーと協力して学びを共有することや、相互理解することを学んでいた。

## V. 考察

### 1. 実習カンファレンスにおける研究の課題

実習カンファレンスに関する研究は、過去約20年間に渡り関心が継続している分野であるが、そ

の分析対象の多くは学生のレポートなどの記録物であり、インタビューや参加観察などは少ない傾向にあった。特に学生は成績評価される立場にあり、カンファレンスの場では、患者の個人情報を持ち込まれ、学生、教員、実習指導者などが関わることから、介入を伴う研究を遂行するうえで倫理的課題も多く、記録物が分析対象になりやすいと考える。しかし、実習の記録物の多くは、実習目的や目標に関連して作成されるため、実習の課題達成に関する学びが多く報告されると推測され、本研究でも同様の傾向がみられた。今後は、当事者の視点から質的に学生が日々実習カンファレンスで体験し、学び得ているものを明らかにしていく必要があると考える。

### 2. 実習カンファレンスの運営方法と学生の学び

カンファレンス運営について報告されていた実習領域は小児看護学や精神看護学が多く、特に倫理的課題についてのテーマが挙げられていた。これは「看護学教育における倫理指針」(日本看護系大学協議会、2008)や、「看護学士課程教育におけるコアコンピテンシーと卒業時到達目標」の改訂版(日本看護系大学協議会、2018a)が提示され、看護基礎教育における看護倫理教育の重要性が増していることが考えられる。

学生の学びのなかで報告されたカンファレンスの運営方法の多くは、特定の課題やテーマを題材にした学習のねらいを定めたものであり、学生はそれらのねらいに関わらず、本結果で分類された4つの学びを全体的に学んでいた。学生は定められたねらい以上のものを同時進行的に学んでいることが推測され、教員は自身が意図した学生の学び以外にも目を向ける必要があると考える。学生がこの学びを得るにはこの方法というような限定した方法や見方ではなく、カンファレンスの場の力動的で流動的な特徴を踏まえて、教員はその状況で学生は何を学んでいるのか注意深く観察し、学生が自身の学びを自覚できるようにフィードバックしていくことが必要なのではないかと考える。

### 3. 実習カンファレンスでの学生の学びの特徴

#### 1) 他者を通じた理解の深まり

本結果で学生は【グループメンバーとの協同】を学び、他学生の発表を聞いて自分とは異なる考えを理解したり、他学生と質疑応答をするなかで自分の考えや知識が整理され理解が深まるなど、他学生との関りのなかで学んでいることが明らかとなった。近年は他者との相互交流のなかで学ぶ重要性が示され(中央教育審議会、2012)、「人はつねに、他者とともに学ぶ存在である」(佐伯、2009、p. 44)と言われるように、学びには他者が不可欠である。グループ学習において三輪(2018)は、互いの共通点のみならず、互いの違いの確認の学びになることを述べており、カンファレンスの場で学生は、グループメンバーや教員などの他者の考えの共通点や相違点に触れることで、自分の考え方の特徴に気がつくことが可能になると考える。

学生のほとんどは青年期～成人期の移行期の時期にあるため、アイデンティティの確立の時期でもある。アイデンティティにはすべて他者が必要であり、他者との関係において、また関係を通して自己というアイデンティティが実現化されると言われている(Laing、1969/1985)。榊(2013)は、実習カンファレンスでの自然な言語化は、学生の体験を受けとめなおす機会となり、カンファレンスが看護学生としてのアイデンティティ形成の一助になることを述べている。実習カンファレンスの場では、職業的アイデンティティの形成につながるよう看護学生が自身の体験や考え、他者との違いに気がつくことのできる省察の場をつくることが重要だと考える。

#### 2) 実習体験や考えの言語化による気づき

本結果で学生は、話し合いや質疑応答するなかで自分の考えが整理され、自身の課題が明確になるなど、カンファレンスの場で自身の体験や考えの言語化によりさまざまな気づきを得ていた。

今後の実習のあり方における学習方法の検討では、学生には「語るができる力」が必要であることが示され(日本看護系大学協議会、2018b)、実習教育においても学生が自身の体験を明確に表

現していく能力の必要性が報告されている(安酸、2009)。しかしながら、学生は人前で意見を話すことへの緊張感や不安があり(中本ら、2015)、自分の意見や感想をはっきり言うことが苦手である(武井、2000)。

カンファレンスにおける「言語化」にはカンファレンス中と、カンファレンス後の2つのタイミングがあると考えられるが、本結果で学生は〈発言・ディスカッションする力の獲得〉をしており、カンファレンスの場では、言語化のなかでも特に「発言すること」を学びとして注目していた。中田(2008)は「発言すること」が授業に積極的に参加することである、あるいは発言することが能動的に考えることである、といった授業観に基づいて一斉授業が行われることにより、聞き手としての感受性は失われていくことを危惧している。さらに学生がグループで学ぶ際に、効率のよい学習の手段として、プロセスよりも成果だけが求められると、学生たちは「グループワークをこなす」能力だけを身につけることになると言われている(武井、2004)。以上より、学生は実習カンファレンスの場で「発言すること」でさまざまな気づきを得ている一方で、「発言すること」にとらわれすぎると、学生の本来もっている感受性が失われていく可能性があると考えられ、そのことを教育に関わる者は念頭に置く必要があると考える。

### 4. 実習カンファレンスの位置づけと今後の活用

本結果より学生の学びには、実習カンファレンスで他者を通して理解を深め、自身の体験や考えを言語化することで気づきを得るという特徴があったが、今後、実習カンファレンスを設定し活用していくうえで、まずはカンファレンスが実際どのような位置づけにあるのかを検討していきたい。カンファレンスは「相談」「協議」「会議」と邦訳されるが、原義は共に(con)、持ち寄る(fer)、こと(ence)であり、その機能は①協調関係を保ちつつ意思決定を行うこと、②成員間のコミュニケーションを促進することである(鷹野、2002)。本結果では実習カンファレンスの定義についてさ



まざまざされていたが、「学び合う」「話し合う」「相互行為」など小集団の特徴を活かしながら行う方法であることが共通して示されており、文献の多くが幅をもたせた広い定義であった。実習カンファレンスはメンバーそれぞれの背景や関係性、感情、価値観などさまざまなものが持ち込まれるという流動的で力動的な場であることや(川島・杉野, 2009)、複数他者との交流は、グループメンバー間の相互作用や人間関係に強く影響を受けることが報告されている(藤尾・藤谷・大武・香春, 2018; 佐原・細川, 2020)。これらの特徴を踏まえて、本稿では実習カンファレンスを「実習期間内に実習グループで実施される話し合いを中心とする学習方法であり、話し合いに参加するメンバー(実習グループメンバー、教員、実習指導者など)間の相互交流により創り出される学習の場」と定義することが可能であると考え。実習カンファレンスの方法は、学生の学習状況に合わせて柔軟に決めていく必要があるため(杉森・舟島, 2009)、教員は実習カンファレンスの状況を都度見極め、学生の学習状況や学習目標に合わせて臨機応変に実習カンファレンス(方法、時間、テーマなど)を調整していく力を身につけていく必要がある。今後は、学生が各実習において学びを積み重ねつつ、臨床でのチーム実践の素地となるようなグループの相互交流のなかでの学ぶことができるよう、基礎看護教育全体での小集団学習として実習カンファレンスの活用を探究していく必要がある。

## VI. 限界と課題

本研究では国内文献のみを対象とし、医学中央雑誌 Web 版のみの検索結果であるため、対象文献が限定された可能性がある。また今回は各文献の看護領域や実習カンファレンスの運営方法が異なるものも含めて学びを抽出し検討しているため、領域や方法の違いによる学びの傾向や特徴まで明らかにすることができなかった。今後は対象文献を広げ、看護領域やカンファレンスの種類ごとの具体的な学びの検討をしていく必要がある。

## VII. おわりに

実習カンファレンスに関する研究は小児や精神の看護学領域が多く報告され、方法は倫理的課題や特定のテーマを題材にしていた。学生の学びは【看護実践に必要な知識・技術の理解の促進】【自身の理解・成長の自覚】【カンファレンス運営への理解】【グループメンバーとの協同】であり、その特徴は他者を通じた理解の深まり、実習体験や考えの言語化による気づきであった。今後は相互交流のなかでの学生の学びに注目してカンファレンスの活用を探究する必要がある。

**利益相反:** 本研究における利益相反は存在しない。

## 文献

- 分析対象となった文献は表 1 に示した。
- 中央教育審議会 (2012). 新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～(答申) 平成 24 年 8 月 28 日.  
[https://www.mext.o.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048\\_1.pdf](https://www.mext.o.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf) [2023/6/13 閲覧]
- 藤尾麻衣子・藤谷章恵・大武久美子・香春知永 (2018). 臨地実習において学生同士が互いに及ぼす影響に関する文献研究. 武蔵野大学看護学研究所紀要, 12, 31-39.
- Garrard, J. (2011/2020). 安部陽子 (訳), 看護研究のための文献レビューマトリックス方式. 東京: 医学書院.
- 林田りか・吉田恵理子・高比良祥子 (2016). 『看護学実習の統合』科目において抽出された学生の課題. 長崎県立大学看護栄養学部紀要, 15, 41-49.
- 和泉明子・大沢たか子・矢野智恵・伊藤光代・三浦かず子・今村優子・高藤裕子・吉田亜紀子・谷愛・中井寿雄・山崎江里子 (2013). 臨地実習におけるカンファレンスの実態-教員のカンファレンス実施記録の分析を通して-. 高知学園短期大学紀要, 43, 47-57.

- 川島みどり, 杉野元子 (2009). 看護カンファレンス 第3版. 東京: 医学書院.
- 厚生労働省 (2011). 看護教育の内容と方法に関する検討会報告書 平成23年2月28日.
- 小山真理子 (1995). 効果的なグループ学習を促進するための教師の関わり. *Quality Nursing*, 1(9), 23-27.
- Laing, R. D. (1969/1985). 志貴春彦・笠原嘉(訳), 自己と他者. 東京: みすず書房.
- 三輪建二 (2018). おとなの学びとは何か—学び合いの共生社会. 東京: 鳳書房.
- 中本明世・伊藤朗子・山本純子・松田藤子・門千歳・横溝志乃 (2015). 臨地実習における学生の困難感の特徴と実習状況による困難感の比較—基礎看護学実習と成人看護学実習の比較を通して—. *千里金蘭大学紀要*, 12, 123-134.
- 中田基昭 (2008). 感受性を育む—現象学的教育学への誘い. 東京: 東京大学出版会.
- 日本看護系大学協議会 (2008). 看護学教育における倫理指針.  
<https://www.janpu.or.jp/umin/kenkai/rinrishishin08.pdf> [2023/6/13 閲覧]
- 日本看護系大学協議会 (2018a). 看護学士課程教育におけるコアコンピテンシーと卒業時到達目標 平成30年6月.  
<https://www.janpu.or.jp/file/corecompetency.pdf> [2023/6/13 閲覧]
- 日本看護系大学協議会 (2018b). 平成29年 文部科学省 大学における医療人養成の在り方に関する調査研究委託事業 看護系大学学士課程の臨地実習とその基準作成に関する調査研究報告書 平成30年3月.  
[https://www.janpu.or.jp/wp/wp-content/uploads/2017/12/H29MEX\\_TP\\_roject.pdf](https://www.janpu.or.jp/wp/wp-content/uploads/2017/12/H29MEX_TP_roject.pdf) [2023/6/13 閲覧]
- 佐伯胖 (2009). 「学ぶ」ということの意味. 東京: 岩波書店.
- 佐原玉恵・細川つや子 (2020). 看護学生が実習グループメンバーとの関係性を構築していくプロセス. *日本保健医療行動科学会雑誌*, 35(1), 52-62.
- 榊恵子 (2013). 看護教育におけるグループワーク. *臨床看護*, 39(9), 1205-1212.
- 杉森みどり・舟島なをみ (2009). 看護教育学 第4版増補版. 東京: 医学書院.
- 鷹野和美 (2002). チーム医療論. 東京: 医歯薬出版.
- 武井麻子 (2000). 教育の場としてのグループ. *精神看護*, 3(2), 58-61.
- 武井麻子 (2004). 「グループ」という方法. 東京: 医学書院.
- 安酸史子 (2009). 「第VII章 臨地実習における教育と学習, 第1節 教育的ケアリングモデル・経験型実習教育」. *グレッグ美鈴, 池西悦子編, 看護学テキスト NiCE 看護教育学 看護を学ぶ自分と向き合う* (pp. 180-190). 東京: 南江堂.

### Abstract

**Objective:** This domestic literature review aimed to elucidate conference management and trends in nursing students' learning at clinical nursing practicum conferences.

**Methods:** A search was conducted using the Ichushi-Web database operated by the Japan Medical Abstract Society. The keywords employed for the search included “clinical conference”, “clinical training” and/or “clinical practicum”, “conference”, and “nursing education”. Ultimately, 27 Japanese language articles were sampled.

**Results:** Most of the analyzed articles focused on pediatric and psychiatric nursing practice and reported that the conferences were organized around ethical issues and specific themes. The learning outcomes observed among students in clinical conferences were classified into the following categories: “promoting understanding of knowledge and skills necessary for nursing practice”, “awareness of self-understanding and growth”, “understanding of conference management”, and “cooperation with group members”. These learning outcomes are characterized by a deepening of understanding through interactions with others and a heightened awareness achieved through the verbalization of nursing experiences and personal thoughts.

**Conclusions:** Clinical conferences foster interactive learning and there is a need to explore tailored approaches to optimize conference utilization matching students' learning situations and goals.