

横 浜 創 英 大 学

研 究 論 集

第 3 卷

2 0 1 6



横 浜 創 英 大 学

目 次

資 料

看護学実習における指導および学生の学びに関する国内文献の検討 ー形成的アセスメントの観点からー	澤田 和美 …(1)
--	------------

資 料

看護系大学における「看護の統合と実践」の臨地実習目標の実態 ーシラバスの分析からー	澤田 和美 田中 彰子 …(11) 橋本 真由美 金子 直美
--	-----------------------------------

<資料>

看護学実習における指導および学生の学びに関する国内文献の検討 －形成的アセスメントの観点から－

澤田和美

Review of the Teaching and Learning in the Clinical Setting －the viewpoint of Formative Assessment－

Kazumi Sawada

キーワード：看護学実習、実習指導、学び、形成的アセスメント

Keywords : Nursing Practice, Teaching , Learning, Clinical Setting , Formative Assessment

抄録

目的：看護学実習での指導と学びを形成的アセスメントの観点で明らかにし、実習指導の現状と今後の課題を明らかにする。

方法：医学中央雑誌 Web 版で「臨地実習」、「実習指導」、「教員」、「学生」すべてを含み、2009 年から 2014 年までに発表された国内 21 論文で、看護学実習での指導および学生の学びをコード化し、カテゴリーとしてまとめた。また学生の学びから学習内容を抽出し、指導内容・方法にもとづいて分類した。

結果：教員は学生の【患者・家族に対する倫理的な判断・行動】【患者・家族との関係づくり】【看護過程の展開】【学習力】【実習への取り組み方と態度】【学生の特性】を観察や記録、質問による確認で把握していた。教員は学生に【学生の理解や行動を把握する】【学生に直接成果や不足を伝える】【学生に気づきをもたらす】【学生の思考を方向づける】【学生の理解を深める】【学生の理解や援助を改善させる】【モデルを示す】【学生の能力や状況に応じる】【実習環境を整備する】指導をし、現状と目標の差を縮めていた。学生は、【患者・家族との関係づくり】に対して【学生の理解や援助を改善させる】指導を受けていた。【看護過程の展開】では《対象者のアセスメント》に対して【学生に気づきをもたらす】【学生の思考を方向づける】指導を受け、治療と患者の症状や、原因・誘因などの関連を学んでいた。

結論：教員は実習目標とのギャップの把握だけでなく学生の特性も捉えていた。指導では知識や技術を伝えるとともに、対話的な関わりにより学生が自ら気づけるような指導を行っていた。学生は自らが理解や実践にたどりつく指導を受けて理解の深まりを実感していた。

I はじめに

対象者に看護援助を提供する看護学臨地実習では、教員および看護師が常に学生の指導を行い、看護実践能力の習得を支援している。実習で求められる看護実践能力は到達目標として掲げられ、学生および教員、看護指導者はその達成に向けてそれぞれ学習、指導を行っている。

実習の評価で用いられる到達度評価は診断的、形成的、総括的と3つの機能をもつが、Oermann (1998) は「看護学実習における形成的評価は、実習目標の達成状況や、学習の進行状況に関する学生のフィードバックとして機能する」と述べている。看護学の臨地実習指導で学習効果が期待される形成的評価は「指導と評価の一体化」と表現され、指導者の教授活動の改善に焦点が置かれていた。しかし1990年代に入り、「教え」から「学び」へのパラダイム転換が強調され、「学習活動と評価の一体化」が注目されてきた。これは評価と指導の関係にとどまらず、評価により学習者の学習活動がどう改善されたかという、教育者の評価・指導の改善・修正を図る。この流れの中で「形成的アセスメント」という言葉が注目されている。

「形成的アセスメント」は、1989年にロイス・サドラー (Royce Sadler) がフィードバックを鍵として「スタンダードやゴールの知識、多様なクライテリオンの比較をする中で、スキル、何が産出されるかと、何が目標とされるのかの間の食い違いを減らすための方法と手段の発達を要求する」と概念化し、「多くの指導システムのゴールは、フィードバックから自己モニタリングへの移行を促進することである」と主張している。その後も研究者によって多様な定義が試みられている。安藤 (2013) は、「教師が教える目標を見据えて、学習者のアクチュアルなレベルを踏まえて教えた後、子どもが分からない点を子ども自身と一緒に見極め、スタンダードなどの参照レベルに照らして両者のギャップを縮めるために、教師は指導改善に、子どもは自分自身の学びの向上に努力する」と説明し「評価と学びの連動」と要約している。

OECD 教育研究革新センターは「形成的アセスメントと学力 (2005)」の中で、「形成的アセスメントとは、学習者のニーズを確認し、それに合わせて適切な授業を進めるための学習者の理解と学力進歩に関する頻繁かつ対話的 (インタラクティブ) なアセスメ

ント」と定義した。Brookhart, S. M. (2009) は、学習者を重視し、「形成的アセスメントは、学習者と教師が(1)学習目標への焦点化、(2)フォーマルまたはインフォーマルなアセスメントを使って学習目標に関して現在の学習物を収集し、(3)学習者が学習目標に近づくための措置を取る (教師が指導法を、学習者が学習法を調整する等) 場合に、教師と学習者が従事する進行中の過程である。」と定義した。

この3つの定義から、頻繁かつ対話的な相互作用、学習者が学習の向上のために学習法を調整するという2点の特徴がみられた。ここが形成的評価と比較して形成的アセスメントが学生の「学び」を促進する点と考える。専門職として継続的な自己研鑽が求められる看護職において、学習の振り返り力の向上や自己教育力など学習者の学習向上のための学習法の調整は、必要とされている能力である。また少人数の学生を教員が指導する実習体制は、教員と学生との対話による相互関係を築きやすい環境と考えられる。これらから形成的アセスメントは看護学実習において学生の学習活動の改善を目指せると考える。

以上から、形成的アセスメントの観点で看護学実習指導と学生の学びを明らかにすることで、学生自身の学習の振り返り力の向上や自己教育力など学習者の学習改善に向けた実習指導の現状と課題が見いだせるのではないかと考えた。しかし、形成的アセスメントの観点から看護学実習の学生の学びを研究したものではなかった。そこで国内文献の臨地実習指導を教員の指導と学習者の学びとの両方から文献検討を行った。

II 目的

看護学実習での指導と学生の学びを、形成的アセスメントの観点で明らかにし、看護学実習指導の現状と今後の課題を明らかにする。

III 用語の定義

1. 看護学実習における形成的アセスメント

教員が看護学実習中の学生の現状を対話などの多様な方向から把握して、目標とのギャップを明らかにし、学生に現状と目標とのギャップを伝え、縮める指導を行い、学生は現状における自己の現状を振り返り、学習方法を見直すとともに、実践に移すこと

IV 研究方法

1. データ収集方法

看護学実習指導に関する国内の看護論文を、医学中央雑誌 Web 版 (Ver.4) の検索データベースを用いて収集した。キーワード「臨地実習」、「実習指導」、「教員」、「学生」すべてを含み、2009 年から 2014 年までに発表された原著論文は 187 文献であった。ヒヤリハットに関するもの、実習中の指導でないものなどを除いた 65 文献のうち、看護師の指導を対象にした 28 文献を除き、教員を対象とした具体的な実習指導に関する 15 文献と学生を対象とした実習の学びに関する 6 文献合わせて 21 文献を分析対象とした。

2. 分析方法

文献で示されている看護学実習での指導および指導による学生の学びから、教員が把握を試みている学生の実態、学生の実態と目標とのギャップの伝え方とギャップを縮める教員の指導をコード化し、カテゴリとしてまとめた。また学生の学びから学習内容を抽出し、指導内容・方法にもとづいて分類した。

V 結果

1. 文献概要

教員の指導を対象にした 15 文献中、実習領域は基礎看護学 2 件、成人看護学 3 件、精神看護学 2 件、小児看護学 4 件、臨地実習に関するもの 4 件であった。学生の学びを対象とした文献は 6 文献中、成人看護学 1 件、領域別看護 1 件、領域を示していない文献は 4 件であった。学生の指導者は看護師 2 件、教員および看護師 4 件であった。

2. 教員が実習中に把握・解釈した学生の現状と目標との差 (表 1)

124 件のデータから 19 のコードと 6 つのカテゴリが抽出された。カテゴリを【 】、コードを《 》、データを「 」で示した。

1) 【患者・家族に対する倫理的な判断・行動】

《プライバシーの尊重》《個人情報の保護》《尊厳の尊重》《責任感・品行》《自己決定の尊重》《安全・安楽の確保》の 6 つのコードを含んでいた。「患者に対して友達同士のよう話す」「患者の苦痛が見えず

にずっと話しかける」(青森, 2014) など患者に対する倫理的な言動や態度を把握していた。

2) 【患者・家族との関係づくり】

《コミュニケーションの取り方・傾向》《関係の築き方・傾向》の 2 コードを含むカテゴリが抽出された。「コミュニケーションは会話だけだと思い込んでいる傾向があり発言内容をそのまま受け止めてしまう」「相手と適度な距離を保ちながら良好な対人関係を築く力が不足している」(成田, 2009) など対人関係の能力を把握していた。

3) 【看護過程の展開】

《対象者のアセスメント》《看護計画の立案》《看護援助》の 3 コードを含んでいた。「アセスメントが困難で患者を総合的に捉えることができない」「病理的状态や看護に関する知識と患者の状況を合わせて考えることができない」(成田, 2009) など、主に目標に達していない【看護過程の展開】の状況に目を向けていた。

4) 【学習力】

「事前学習をうまく活用できていない」「実習前講義・実習体験・知識をうまく活用」(小代ほか, 2012) など《既存の知識の活用》がなされているか、また「抽象的な表現や程度を理解するのが苦手」(成田, 2009) などの《思考過程》や、「学習の未熟さ」(田村ほか, 2010)、「成長している」(寺島, 2012) など《学習状況》の 3 コードから学生の現状を捉えていた。

5) 【実習への取り組み方と態度】

学生が「迷いを見せる行動」(甲斐, 2011) や「緊張している」状態 (新井ほか, 2013)、「真剣な表情で、身を乗り出して共感する」(甲斐, 2011) など学生の《実習中の反応・行動》や、「コピー禁止の規則を破る」(青森, 2014)、「約束や決まりごとを守る」(高橋, 2011) など実習に対する《実習中の態度》にも目を配っていた。

表1 教員が臨地実習中に把握・解釈した学生の現状の内容と目標とのギャップ

カテゴリー	コード	データ（一部）
患者・家族に対する倫理的な判断・行動	プライバシーの尊重	全身清拭中に患者の許可なく、黙って入ってくる
		患者の肌を露出したまま、清拭を行う
	個人情報の保護	多床室で患者に個人情報を聞く
		他のスタッフもいる更衣室で患者の個人情報を話す
	尊厳の尊重	患者に対して友達同士のように話す
		初対面の患者に患者の触れられたくないことを聞く
	責任感・品行	実施していないことを実施したように言う
		患者と清潔援助を行う約束が守れない
	自己決定の尊重	しゃべれない患者の気持ちを無視して学生のよいように決める
		家族が患者のために良かれと思ってやっていることを頭から否定した
安全・安楽の確保	患者の希望を無視して、自分のやりたい清潔援助を行う	
	患者の苦痛が見えずにずっと話しかける	
患者・家族との関係づくり	コミュニケーションの取り方・傾向	患者の方を全く観察しないで歩行の介助を続ける
		患者との会話が、自分の言いたいこと・聞きたいことだけの一方的になりやすく「尋問されているようだ」といわれるなど患者の状況に合わせて会話ができない
	関係の築き方・傾向	コミュニケーションは会話だけだと思い込んでいる傾向があり発言内容をそのまま受け止めてしまう
		相手と適度な距離を保ちながら良好な対人関係を築く力が不足している
看護過程の展開	対象者のアセスメント	自分中心に物事を考え、他者を尊重した関係性が築けない傾向
		優先順位が混乱し必要な情報を整理することが難しく、時間軸があいまい
	看護計画の立案	病理的状态や看護に関する知識と患者の状況を合わせて考えることができない
		看護計画の内容と手順の確認
	看護援助	ケアの実施時には、基本的な原則
		学生の直接的体験の把握
学習力	既存の知識の活用	技術の未熟さ
		事前学習をうまく活用できていない
	思考過程	実習前講義・実習体験・知識をうまく活用
		抽象的な表現や程度を理解するのが苦手
	学習状況	なぜそう考えたかの思考
学習の未熟さ		
実習への取り組み方と態度	実習中の反応・行動	学習の未熟さ
		成長している
	実習中の態度	迷いを見せる言動
		緊張している
学生の特性	人柄・人間力	コピー禁止の規則を破る
		約束や決まり事を守る
	指導者への反応	マイナス思考に捉えがちな学生
		人間関係力が弱い
		教員は、学生の表情や言動から、看護師の重く感じる雰囲気を感じ取り叱られるのではと不安な心で実習に臨んでいる
	職業的・社会的態度	ほめてほしいというアピールを感じる
		学生の社会性の未熟さに戸惑う（基本的な話し方や態度が習得されていない）
	患者からお茶を勧められてもらってしまう	

6) 【学生の特性】

学生について、性格的な傾向など《人柄・人間力》の把握・解釈や「マイナス思考に捉えがち」（寺島，2012）、「人間関係力が弱い」（小代ほか，2012）、「自分自身を客観視できない」（伊藤，2009）など消極的な特性を捉えていた。また「看護師の重く感じる雰囲気を感じ取り叱られるのではと不安な心で実習に臨んでいる」「評価されていると感じる教員の視線に対し、学生は子どもとかかわることに緊張している」（小代，2012）など教員や看護師の言動に対する緊張を把握する反面、「ほめてほしいというアピールを感じる」、「一人をほめると多も同じような行動をとる」（高橋，2011）など教員の承認を求めているなど《指導者への反応》を把握していた。「患者からお茶を進められてもらってしまう」（青森，2014）、「学生の社会性の未熟さ」（伊藤，2009）など《職業的・社会的態度》も【学生の特性】として見ていた。

3. 学生の現状と目標とのギャップを把握する・伝える・縮める指導方法（表2）

132 件のデータから 19 のコードと 9 つのカテゴリーが抽出された。カテゴリーを【 】、コードを《 》、データを「 」で示した。

1) 【学生の理解度や行動を把握する】

学生の現状と目標とのギャップを把握するために、「学生の行動をよく観察している」「学生の反応をよく見ている」（田村，2010）など観察を行っていた。また、「なぜそう考えたかの思考を確認する」（田村，2010）、「気になった行動は必ず理由を聞く」（高橋，2011）など直接学生に質問で確認する方法で把握を行っていた。

2) 【学生に直接成果や不足を伝える】

「患者の私物を触ろうとしているその時に注意した」（青森，2014）、「病棟で壁に寄り掛かったりするときは、すぐに学生に伝える」（寺島，2012）など、《不足・不備等の指摘や修正を促進》する指導を行っていた。また、「課題達成時はすぐフィードバックする」（成田，2009）、「うまくやれた時には、そのことを伝えている」（新井，2013）など目標とのギャップが縮まった場合には《努力や成果の承認》を行っていた。

3) 【学生に気づきをもたらす】

4 コードからなるこのカテゴリーは、目標とのギャップを伝えるとともにギャップを縮める指導として用いられていた。ギャップを直接に伝えるのではなく「学生の行動と一緒に振り返り、発問して、問題になることを気づかせる」、「行っている行為を直接注意せず、理由を聞いて気づかせる」（青森，2014）、「対象理解をしてもらうために、プロセスレコードを書いてもらう」（寺島，2012）など《自分で考えることによる気づきの促進》を行っていた。また、「その場で注意せずにカンファレンスで話し合う」（青森，2014）など《グループメンバーの意見を活用した気づきの促進》を行っていた。縮める指導では《自分で考えることによる気づきの促進》の指導において「どうしてだろうか」と学生と一緒に考えるような発問を問いかける（清水，2011）、「時間を取って考えてもらい、その間は声をかけずに待つ」（寺島，2012）と、「発問」、「待つ」や「一緒に考える」といった関わりを行っていた。

4) 【学生の思考を方向づける】

「学生が新しい状況や、今までと異なった状況に遭遇した時は方向づけをしている」（新井ほか，2013）、「迷いを見せる言動に、学生のこれまでの学びと課題を考慮して一人の受け持ちの状況を学生に説明する」（甲斐，2011）と《新しい状況、迷いがあるときの方向づけ》を行っていた。もう 1 コードは「どんな方法で実施するかをシミュレーションするなどイメージさせる働きかけをしている」（齋藤ほか，2010）、「ケアのヒントを話す」（田村ほか，2010）など《先に進めるような導きや促し》の指導を行っていた。

5) 【学生の理解を深める】

「心を病む人が他者を受け入れる過程を説明し、患者も学生に対して緊張感を抱いていることを理解させる」（近藤ほか，2011）、「患者に接した時の状況を患者の反応を含めてすべて言語化して学生に返す」（成田，2009）、「というように《説明による理解の促進》を行っていた。「理論的内容や既習の知識・技術などを臨床の場で適応するよう働きかける」「専門的な知識を学生に伝えるようにしている」（新井ほか，2013）など《既習の知識・技術を活用した理解の促進》をしていた。

表2 学生の現状と目標とのギャップを把握する・伝える・縮める指導

カテゴリー	コード	データ（一部）
学生の理解度や行動を把握する	理解度と行動の確認	患者の症状や看護援助について質問する
		学生が看護の実践とその評価を意識して行っているか確認する
	準備状況の確認	看護計画の内容と手順の確認をする。
	学生の特性の把握	学生の人格や傾向を見極めるようにしている
		他の教員からの学生情報を参考にする
	実習中の反応・行動の把握	学生の行動をよく観察している
		気になった行動は必ず理由を聞く
学生に直接成果や不足を伝える	努力や成果の承認	患者との誠実なかわりには必ず褒める
		課題達成時やすぐフィードバックをして自信を持たせるようにした
	不足・不備等の指摘や修正を促進	患者の私物を触ろうとしているその時に注意した
		病棟で壁に寄り掛かったりするときは、すぐに学生に伝える
学生に気づきをもたらす	自分で考えることによる気づきの促進	学生の行動と一緒に振り返り、発問して、問題になることを気づかせる
		時間をとって考えてもらい、その間は声をかけずに待つ
		どうしてだろうかと学生と一緒に考えるような発問を問いかける。
	グループメンバーの意見を活用した気づきの促進	対象理解してもらうために、プロセスレコードを書いてもらう その場で注意せずにカンファレンスで話し合う
学生の思考を方向づける	新しい状況、迷いがある時の方向づけ	学生が新しい状況や、今までと異なった状況に遭遇した時は方向づけをしている
		迷いを見せる言動に、学生のこれまでの学びと課題を考慮して一人の受け持ちの状況を学生に説明する
	先に進めるような導きや促し	どんな方法で実施するかをシミュレーションするなどイメージさせる働きかけをしている
		ケアのヒントを話す
学生の理解を深める	説明による理解の促進	患者に接した時の状況を患者の反応を含めてすべて言語化して学生に返す
		心を病む人が他者を受け入れる過程を説明し、患者も学生に対して緊張感を抱いていることを理解させる
	既習の知識・技術を活用した理解の促進	理論的内容や既習の知識・技術などを臨床の場で適応するよう働きかける
		専門的な知識を学生に伝えるようにしている
学生の理解や援助を改善させる	具体的な指導による理解・行動の改善の促進	言葉だけに頼らず、表情や身ぶりなど非言語的コミュニケーションの意味、重要性について学習させるように指導した
		抽象的な表現や程度を理解するのが苦手な学生に対し、具体的な指示をする
モデルを示す	看護実践モデルを提示	患者と会話している場面を見学させる
	看護師役割モデルの提示	看護者としてよいモデルになる
学生の能力や状況に応じる	特性や能力に応じた対応	学生のレベルで無理のない要求
	状況に応じた対応	学生の状況に応じた指導方法の選択、場の状況により行動を変える
実習環境を整備する	学びの機会や適切な指導が得られるような環境整備	学生が新しい体験ができるような機会を作っている
		期間中に指導者と指導を話す機会を必ず作る
	学生が緊張しない指導環境整備	学生が気軽に質問できるような雰囲気を作っている
		否定的な言葉を口にするのではない

6) 【学生の理解や援助を改善させる】

「言葉が聞き取れない患者と会話する場面で、患者の表現やしぐさ、声のトーンなど言葉以外のメッセージに注目し、患者の行動パターン、患者の考えや思いを予測して会話するように指導」（近藤ほか，2011）、

「抽象的な表現や程度を理解するのが苦手な学生に対し、具体的な指示をする」（成田，2009）など《具体的な指導による理解・行動の改善の促進》の指導をしていた。

7) 【モデルを示す】

「患者と会話している場面を見学させる」(近藤ほか, 2011)、「教員が抑制帯を外して、援助してみせる」(青森, 2014) など《看護実践モデルを提示》していた。また「看護者としてよいモデルになる」(新井ほか, 2013) など、《看護師役割モデルの提示》をしていた。

8) 【学生の能力や状況に応じる】

「学生のレベルで無理のない要求」、「学生がより高いレベルに到達できるような対応をしている」(新井ほか, 2013) と個別の目標設定を行い、「学生の長所や能力を活用できるように関わっている」(寺島, 2012) など《特性や能力に応じた対応》を行っていた。また「学生の状況に応じた指導方法の選択、場の状況により行動を変える」(平野, 2010) など《状況に応じた対応》で指導を行っていた。

9) 【実習環境を整備する】

「学生が新しい体験ができるような機会を作っている」(新井ほか, 2013) など《学びの機会や適切な

指導が得られるような環境整備》や、「学生が気楽に質問できるような雰囲気を作っている」(新井ほか, 2013) といった《学生が緊張しない指導環境整備》を行っていた。

4. 学生の受けた指導と指導による学び(表3)

学生は、教員・看護師から【患者・家族との関係づくり】【看護過程の展開】の指導を受けていた。【患者・家族との関係づくり】に対しては【学生の理解や援助を改善させる】指導を受けていた。【看護過程の展開】では《対象者のアセスメント》に対して【学生に気づきをもたらす】【学生の思考を方向づける】指導から「自分で考えながら大丈夫とわかった」、「なんで、が連鎖していった」(中村ほか, 2014) と、治療と患者の症状や、原因・誘因などの関連についての学びを得ていた。《看護援助》では、【学生の理解や援助を改善させる】指導、【学生に気づきをもたらす】指導を受けて観察の視点を学んでいた。「看護の方向性を見直せた」や、「見方が変わった」と視野を広げる学びをしていた。《看護計画の立案》では【学生の理解や援助を改善させる】指導を受けていた。

表3 学生の受けた指導と指導による学び

指導内容	指導方法	学生の学び
患者・家族との関係づくり	学生の理解や援助を改善させる	患者との関わりの仕方
看護過程の展開 (対象者のアセスメント)	学生に気づきをもたらす 学生に直接成果や不足を伝える 学生の理解度や行動を把握する	症状と原因の関連づけ
	学生に気づきをもたらす 学生の思考を方向づける	治療と患者の症状との関連づけ 発達段階との関連づけ 入院と生活リズムとの関連づけ
	学生に気づきをもたらす 学生の思考を方向づける	事実の背景、現象の原因・誘因などの関連づけ
	学生に気づきをもたらす 学生の思考を方向づける	患者自身の疾患や治療に対する理解度・思いの把握
	学生に気づきをもたらす(教員)	患者自身の疾患や治療に対する理解度・思いの把握
	学生の理解や援助を改善させる	病態と関連させたアセスメント
看護過程の展開 (看護計画の立案)	学生の理解や援助を改善させる	計画立案の方法
	学生に気づきをもたらす	看護計画の根拠
看護過程の展開 (看護援助)	学生の理解や援助を改善させる	看護援助時の具体的な患者体位
	学生の理解や援助を改善させる	バイタルサイン測定時の観察の必要性和観察事項の報告
	学生に気づきをもたらす	観察の視点 患者の喜ぶ援助
	学生の理解や援助を改善させる 学生の思考を方向づける	患者のつらい気持ちの受容と看護援助へのつながり
	学生の理解や援助を改善させる	疾患と症状との関連と観察視点 疾患と治療との関連と観察視点
	学生に気づきをもたらす 学生の思考を方向づける	治療により予測される症状と観察の視点
	学生の理解や援助を改善させる	対象に応じた看護援助方法
	学生に気づきをもたらす	患者理解のための経過観察
	学生の理解や援助を改善させる	看護援助時の患者の状態・状況、観察視点

VI 考察

1. 対話による学生の現状の把握と指導

教員は実習学生の【患者・家族に対する倫理的な判断・行動】【患者・家族との関係づくり】【看護過程の展開】【学習力】【実習への取り組み方と態度】の把握に努めていた。目標とのギャップの把握だけでなく【学生の特性】も捉えていた。これは【学生の能力や状況に応じる】指導や【実習環境を整備する】指導へつながると推測される。柄澤（2007）も、表出された記録や言動だけでなく、そこに至る思考や能力に着目することが具体的な指導に活かされると述べている。学生の現状把握には観察をはじめ、質問、発問による確認がされていた。教員は実習中に学生に“なぜ？”と思考や行動の根拠を問うことが多い。今回の結果でも「なぜそう考えたかの思考を確認する」、「気になった行動は必ず理由を聞く」などの、観察だけの一方的な教員の把握でなく、学生へ確認することで相互理解による把握がされていると推測される。

三森（2013）は教育における「対話」の重要性を説明している。学生が結論や答えを与えられるのではなく、対話の中で自らが答えを見出していく過程を重視している。目標とのギャップを埋める指導として抽出された【学生に直接成果や不足を伝える】【学生の理解を深める】【学生の理解や援助を改善させる】指導は、教員から学生に対して一方向な指導になる傾向にある。一方、【学生に気づきをもたらす】指導では、プロセスレコードで自己との対話を行っていた。また教員による自己の振り返りを促す質問・発問、“待つ”や“一緒に考える”関わりは対話的な相互作用をもたらしていると考えられる。牧野（2013）は、「対話による学び」は知の構築をめざし、教員は知識伝達のみにとどまらず、話し合いのファシリテーターとして「対話」を「学び」に導くことが重要になると説明している。しかし今回の結果では教員と学生との対話が学びを導く指導であったかを明らかにすることはできなかった。

2. 学生の学びと学習法の調整

【患者・家族との関係づくり】【看護過程の展開】の学生の学びが抽出された。【患者・家族との関係づくり】【看護過程の展開】の《看護計画の立案》《看護援助》では、【学生の理解や援助を改善させる】指導

を主に受けていた。「できた」、「わかった」という学生の学びから、知識や技術の伝達にとどまる指導であった可能性も考えられる。到達度評価では目標の達成度で評価するため、自己学習による達成であっても、知識の伝達による達成であっても評価は変わらない。短い実習期間で目標達成を目指すこと、経験の乏しい学生が対象者に看護援助を提供するという理由から改善策を指導されることも考えられる。一方、【看護過程の展開】の《対象者のアセスメント》では、【学生の思考を方向づける】【学生に気づきをもたらす】指導もみられ、自己学習を促される指導により「自分で考えながら大丈夫だとわかる」など理解の深まりを実感していたようである。黒田ら（2010）も学生の自己成長につながった指導として方向性を示す指導、視野を広げる指導、学生主体の指導を抽出しており、学生は自分で理解や実践にたどりつくことで学びを深めていると考えられる。しかしながら教員のどのような指導が学生にどのような刺激を与え、どのような学習の調整行動をもたらしているかは明らかにできなかった。

VII 結論

看護学実習において、教員は実習目標とのギャップの把握だけでなく学生の特性も捉え指導に結び付けていた。指導では知識や技術を伝えるとともに、対話的な関わりにより学生が自ら気づけるような指導を行っていた。学生は自らが理解や実践にたどりつく指導を受けて理解の深まりを実感していた。

VIII 今後の課題

学生は看護学実習において、現状と実習目標のギャップを縮めるために、対話的な指導により理解の深まりを実感していたが、教員の指導が学生の自己教育力の向上など学習の調整にどのような影響しているかを明らかにしていく必要がある。

文献

青森 広美（2014） 3年課程看護専門学校で教員が臨地実習において指導した倫理上の問題場面。埼玉医科大学看護学科紀要, 7 (1) : 19-28.

安藤輝次（2013） 形成的アセスメントの理論的展開。関西大学 学校教育学論集, (3) : 15-25.

新井 祐恵, 伊藤朗子, 山本純子ほか (2013) 日本語版 ECTB を用いた成人看護学実習指導の検討ー実習指導者と看護学教員の評価からー. 千里金蘭大学紀要, (10) : 95-103.

Brookhart, S.M. (2009) Exploring Formative Assessment, Association for Supervision and Curriculum Development, : 14.

平野 加代子 (2010) 臨地実習指導場面における看護教員のコンピテンシー. 日本看護学教育学会誌, 20 (1) : 25-35.

藤本 裕二, 山川裕子, 中島富有子ほか (2010) 看護学生が臨地実習において教員および看護師に求める資質と能力. 保健学研究, 23 (1) : 9-16.

甲斐 鈴恵 (2011) 学生の対象理解を深める小児看護学実習指導についてー教員の認識に焦点をあててー. 宮崎県立看護大学研究紀要, 11 (1) : 31-43.

柄澤清美, 中村圭子, 荒井淑子 臨地実習におけるアセスメント指導に関する一考察 (その 2)ー教員が評価に用いている情報とその関連のさせ方ー. 新潟青陵大学紀要, (7) : 199-209.

木村 詩穂 (2013) 効果的とされている臨地実習指導法に関する学生の受け止め方. 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) : 159-166.

近藤 美也子, 宮本奈美子, 木村幸生ほか (2011) 精神看護実習における学生のコミュニケーションの困難場面をふまえた指導ー学生のコミュニケーションを教員と臨地指導者で考えるー. 日本精神科看護学会誌, 54 (3) : 241-245.

小代 仁美, 檜木野 裕美 (2012) 小児看護学実習初期における看護学生と子どもとの関係に影響する要因ー小児看護学実習指導教員の視点ー. 日本小児看護学会誌, 21 (3) : 14-21.

黒田裕子, 合田友美, 小藪智子ほか (2010) 教員による臨地実習指導に対する看護学生の受けとめ方. 川崎医療短期大学紀要, (30) : 23-27

牧野由香里 (2013) 対話の文法を可視化する. 看護教育, 54(10) : 887-894.

榎本 朋子, 田邊 美津子, 中西 啓子 (2013) 臨地実習中の看護学生への支援内容の検討ー実習中の学習と指導の調査からー. 川崎医療短期大学紀要, (33) : 9-15.

三森ゆりか (2013) 教育は「対話」から始まる. 看護教育, 54(10) : 882-886.

中村 伸枝, 竹中沙織, 仲井あやほか (2014) 学生の看護実習を通じた学びの特徴と大学教員と臨床指導者の連携・協働のあり方. 千葉大学大学院看護学研究科紀要, (36) : 21-26.

成田 允子 (2009) 臨地実習でつまづく学生たちへの指導内容の考察と指導の実践. 旭川大学保健福祉学部研究紀要, 1 : 43-47.

OECD 教育研究革新センター: 有本昌弘監訳 (2008) 形成的アセスメントと学力. 明石書店. <OECD (2005) Formative Assessment.>

OECD 教育研究革新センター: 立田慶裕監訳 (2013) 学習の本質. 明石書店. <OECD (2010) The Nature of Learning.>

オーマン: 舟島なをみ監訳 (2001) 看護学教育における講義・演習・実習の評価. 医学書院. <Marillyn H Oermann(1998) Evaluation and Testing in Nursing Education.>

大澤 妙子, 富澤 美幸 (2010) 対話的リフレクションを用いた実習指導法の検討. 日本看護学会論文集 : 看護教育, (40) : 164-166.

大園 孝子, 金子 道子 (2013) 学生の学修適応を支援する教育モデルになり得る臨床実習指導者・看護専任教員の指導分析(その 2)ー臨床実習指導場面の参加観察を通してー. 日本適応看護理論研究会学術論文集, 9 (1) : VIII1-16.

大園 孝子, 金子 道子 (2013) 学生の学修適応を支援する教育モデルになり得る臨床実習指導者・看護専任教員の指導分析(その 1)ー看護教員の語りからー. 日本適応看護理論研究会学術論文集, 9 (1) : VII1-14.

齋藤 理恵子, ほか (2010) 成人看護学実習 IV(周手術期)における「わかる・できる」につながる看護技術教育ー看護技術経験率の上昇と学生の学ぶプロセスー. 神奈川県立よこはま看護専門学校紀要, (6) : 20-24.

清水 夏子 (2011) 助教・助手を対象とした経験型実習教育での直接的経験の教材化に関する研修会実践報告ーロールプレイを活用した学びの検討ー. 福岡県立大学看護学研究紀要, 8 (1) : 37-45.

清水 小織, 原田 慶子 (2014) 精神科看護実習指導における看護教員と臨地実習指導者との連携ー看

護教員が臨地実習指導者との連携で大切にしていること一. 日本看護学会論文集 看護教育, (44) : 256-259.

高橋 昌子 (2011) 看護教員が臨地実習での学生の行動に対して肯定的に表現する「ほめる行動」に及ぼす影響. 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, (36) : 56-63.

田村 美子, 清水暁美, 内田史江ほか (2010) 臨地実習での教員の教授活動ー教員の伴走者モデルー. 看護・保健科学研究誌, 10 (1) : 183-192.

寺島 真理 (2012) 看護学実習において教員が学生に対して期待している学び. 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, (37) : 108-115.

藤堂 由里, 近藤栄津子, 影本妙子ほか (2011) 学生による成人看護学慢性期・終末期の実習指導評価. 川崎医療短期大学紀要, (31) : 33-38.

山田 知子, (2011) 看護学生の認知する臨地実習での効果的・非効果的な指導者の関わり. 中部大学生命健康科学研究所紀要, 7 : 13-23.

<資料>

看護系大学における「看護の統合と実践」の臨地実習目標の実態 ーシラバスの分析からー

澤田和美¹⁾、田中彰子¹⁾、橋本真由美¹⁾、金子直美¹⁾

The Current State of the Integrating Nursing Practicum in Nursing Colleges ーAn Analysis of the Syllabusー

Kazumi Sawada¹⁾ Akiko Tanaka¹⁾ Mayumi Hashimoto¹⁾ Naomi Kaneko¹⁾

キーワード：看護の統合と実践 臨地実習 実習目標 シラバス

Keywords : integrating nursing nursing practice practice objectives syllabus

抄録

目的：大学教育における「看護の統合と実践」の臨地実習が目指す看護実践能力について示唆を得るため、看護系大学の「看護の統合と実践」の臨地実習目標の実態を明らかにする。

方法：「看護の統合と実践」の臨地実習と考えられる全国の看護系大学シラバスを対象とし、実習目標を達成するための実習内容・方法を参考にしながら、類似する実習目標をカテゴリー化した。

結果：看護の統合と実践の臨地実習において、【保健医療福祉チームの連携と看護の役割の理解】【看護業務の多重課題の理解】【主体的、探求的な看護過程の実践】【病院・病棟における看護管理の理解】【看護チームの役割の理解】【倫理的視点での看護の実践と評価】【看護専門職としての課題の明確化】【病棟看護の継続性の理解】【看護と医療安全・危機管理の理解】【看護の質の向上の理解】【病院と地域との継続性の理解】【外来看護の理解】の12の実習目標が抽出された。

結論：看護系大学の「看護の統合と実践」の臨地実習では、患者に安全な環境を提供し、保健医療福祉専門職チームのなかで専門職の役割と協働の機能を発揮するための実践能力、専門職としての自己の課題を解決し能力を向上させる実践能力、対象の人権に配慮した看護援助を提供する実践能力を目指していることが示唆された。

1) 横浜創英大学 Yokohama Soei University

I. はじめに

看護師は限られた時間の中で多重な業務の優先度を見極め、看護援助を実施する看護実践能力が求められる。しかし新人看護師にはこのような臨床への適応が難しいという課題があった。その状況を受け2008年度のカリキュラム改正では、臨床へのスムーズな適応を視野に入れた「看護の統合と実践」が教育内容として位置づけられた。臨床により近い形で学習が求められ、臨地実習では実務に即した実習内容を含むことが望まれた

(厚生労働省「看護基礎教育の充実に関する検討会報告書(2006)」)。小野ら(2011)や松清ら(2012)は、実務に即した実習内容の導入として、複数患者受け持ちの経験に一定の効果があることを明らかにし、新人看護師のリアリティショックの軽減につながることを示唆した。また松谷(2009)、宮城ら(2013)は夜間実習の導入が、夜間の患者の状態、看護師の業務や病棟の雰囲気などを学ぶ機会になっていると報告した。

一方、文部科学省は2006年の厚生労働省の報告書を受け、指定規則改正の趣旨は看護実践能力の強化であると認識し、改正の趣旨を踏まえた教育課程全体の見直しと整備を行う方向性を示した。また看護系大学等の社会的使命は、自ら主体的に考え行動できる人間性豊かな看護師等を育成することとし、独自の教育内容を教授しながら、改正の趣旨を理解した上で視点を転換することも大切と述べた(文部科学省「指定規則改正への対応を通して追究する大学・短期大学における看護学教育の発展」2007)。看護系大学はそれぞれの教育目標に則り、臨床への適応にとどまらない看護実践能力の強化に向け独自の看護の統合と実践の臨地実習を模索してきたと考えられる。

指定規則の改正から8年たち、看護の統合と実践の臨地実習を受けた卒業生も4～5年の看護師経験を有している現在、各看護系大学で臨地実習の評価がされている時期であり、大学教育における「看護の統合と実践」の臨地実習で目指す看護実践能力の示唆を得る機会と考えた。

II. 目的

大学教育における「看護の統合と実践」の臨地実習で目指す看護実践能力の示唆を得るため、看護系大学の「看護の統合と実践」の臨地実習目標の実態を明らかにする。

III. 調査方法

1) 調査対象

全国の看護系大学のHPに公表されている電子シラバスから、「看護の統合と実践」の臨地実習、もしくは領域実習終了後の3年後期から4年後期にかけて実施している、「看護の統合と実践」の臨地実習と考えられる実習で、実習目標および実習内容・方法が記載されているシラバスを対象とした。

2) 調査期間

2015年8月～9月

3) 分析方法

シラバスに記載されている実習方法・実習内容を参考にしながら、類似する実習目標をカテゴリー化した。分析にあたり、「看護の統合と実践」の臨地実習の主担当教員を含む複数の研究者で検討した。

IV. 結果

1. 対象シラバスの概要

1) 大学設置と所在地

全国看護系大学241校のHPで、シラバスの公開されている122校中、看護の実践と統合の実習目標および実習内容・方法が記載されている117校のシラバスを対象とした。

国立23大学、公立23大学、私立71大学であった。北海道東北地区16大学、関東地区33大学、信越北陸地区7大学、東海地区14大学、近畿地区18大学、中国四国地区11大学、九州沖縄地区18大学であった。

2) 開講時期と単位数

開講時期は4年次が大多数で、数校のみ3年次後期に開講していた。単位数は2単位の大学がほ

とんどであったが、3 単位、4 単位の大学も見られた。

3) 実習名称

統合実習、看護学統合実習、統合看護実習など、「統合実習」の名称を含む実習名を使用する大学が過半数であった。そのほか3 割弱の大学で「総合実習」を含む実習名を使用していた。他の大学は独自の名称を使用していた。

4) 実習の構造と領域

単位数が2 単位以上の数校で、実習Ⅰ、実習Ⅱなどと分割し、それぞれに目標を設定した実習を行っていた。また多領域に分かれて実習を行う大学もあった。多領域であっても1つの到達目標に向かう大学や、領域それぞれの到達目標を設定し、「看護の統合と実践」の臨地実習の授業目標に向けてさまざまな内容や方法で実習を行っている大学もあった。

2. 「看護の統合と実践」の臨地実習の実習目標と実習内容・方法（表1）

実習目標をデータとしてコード化し、類似した実習目標をカテゴリー化して12の実習目標を抽出した。カテゴリーを【 】、コードを《 》で示した。

1) 【保健医療福祉チームの連携と看護の役割の理解】

過半数の76 大学が《保健・医療・福祉の連携・協働》《保健・医療・福祉チーム内での看護師の役割》《チーム医療・チームアプローチ》の3つのコードよりカテゴリー化された【保健医療福祉チームの連携と看護の役割の理解】に関わる目標を掲げていた。多職種カンファレンスへの参加、患者の療養を支えるチーム医療の取り組みの理解、また病院運営にかかわる部門の役割を学ぶなどの方法により目標達成を目指していた。

2) 【看護業務の多重課題の理解】

【看護業務の多重課題の理解】を目標にしている大学は51 校見られた。目標は《複数患者受け

持ち》《優先順位の判断》《時間の管理》《多重課題》の4つのコードからなっており、主に複数患者受け持ちを行い、優先度と時間管理を考慮した看護計画を立案し、看護援助の実施と評価を行う実習方法が採られていた。学生1 名が2 名の患者受け持ちをする方法やグループメンバーで複数の患者を受け持つ方法、大部屋の患者を受け持つなど、様々な複数患者受け持ちの方法が用いられていた。

3) 【主体的、探求的な看護過程の実践】

【主体的、探求的な看護過程の実践】を目標に掲げたのは50 大学であった。既習の領域別実習を振り返り、学生自身が探求したい課題を挙げる、自己の課題から実習目標を設定して看護計画の立案・看護実践と評価を行うことなどの実習方法を用いていた。この目標は《看護過程の展開》《主体的・能動的な課題への取り組み》《探求的な課題解決への取り組み》《研究的・批判的・論理的な思考での取り組み》《既習内容の振り返りと自己課題の設定》の5つのコードを含んでいた。主体的な実習の取り組みとして、教員の指導のもと学生自身が実習病棟の指導者と実習調整を行っている大学もあった。また自らの課題を文献検討しながら実習を深める、実習を通して看護を研究的な視点からとらえる試みもされていた。自己の実習課題の達成のため、学生が実習領域や実習施設を選択する大学も見られた。

4) 【病院・病棟における看護管理の理解】

43 大学と3 割強の大学で【病棟における看護管理の理解】に関わる目標を掲げていた。《病院における看護管理》と《病棟における看護管理》の2 コードからなっていた。看護部長や病棟看護師長と同行し、看護管理業務の見学を主な方法とし、患者の入院決定から退院までの手続き、看護師長の役割や看護単位の人数配置、勤務体制や物品管理の方法など病院・病棟の運営に関わる知識を習得する実習方法を取っていた。

表1 「看護の統合と実践」の臨地実習の実習目標

実習目標 (カテゴリ)	コード	データ (一部)
1. 保健医療福祉チームの連携と看護の役割の理解 (76 大学)	保健・医療・福祉の連携・協働	・保健医療提供システムにおける保健・医療・福祉の連携と課題を考えることができる。
	保健・医療・福祉チーム内での看護の役割	・保健医療福祉の問題を総合的に分析するとともに、チーム医療の実際と看護の役割を説明できる。
	チーム医療・チームアプローチ	・多種多様な職種の役割を理解し、チーム医療を実践するうえでの能力を養う。
2. 看護業務の多重課題の実践と理解 (51 大学)	複数患者受け持ち	・複数の対象を受け持ち、必要なケアを提供する実践能力を養うことができる。
	優先順位の判断	・ケアの優先度を考え、看護をマネジメントできる基礎能力を養う。
	時間の管理	・援助の優先順位の考え方と時間管理の必要性について理解できる。
	多重課題	・多重課題への対応や限られた時間内でのケア提供など臨床現場で看護を遂行していくうえで必要となる実践能力を養う。
3. 主体的・探求的な看護過程の実践 (50 大学)	看護過程の展開	・看護の対象となる人々の諸条件を考慮し、根拠に基づいた援助方法を創意工夫し、実践することができる。
	主体的・能動的な課題への取り組み	・主体的、能動的、問題解決的な学習を実践し、看護実践能力が発揮できる。
	探求的な課題解決への取り組み (文献活用)	・文献などを活用して実践により得られた知見の意味について、述べることができる。
	研究的・批判的・論理的な思考での取り組み	・理論的知識や先行研究の成果を活用し、根拠に基づいた看護を計画的に実践できる。
	既習内容の振り返りと自己課題の設定	・講義・演習・実習を通じて獲得した知識・技術を統合することによって、学生自らが看護課題を設定できる。
4. 病院・病棟における看護管理の理解 (43 大学)	病院における看護管理	・組織における看護管理の機能と役割の実際を知ることができる。
	病棟における看護管理	・病棟管理における看護マネジメントを理解する。
5. 看護チームの役割の理解 (37 大学)	看護チーム・チームナッシング	・看護チームにおける役割遂行、フォローワーシップの在り方について理解できる。
	リーダーシップ・メンバーシップ	・看護チームの中でリーダーシップの在り方を知る。またメンバーシップが発揮できる。
	連絡・報告・相談	・チームメンバーに必要な報告・相談・協力依頼ができる。
6. 倫理的視点での看護の実践と評価 (29 大学)	看護の倫理と責任	・自己の看護行動を倫理綱領に照らして評価できる。
	患者の権利擁護	・看護の対象となる人々の権利を考え、人権を護ることができる。
7. 看護専門職としての課題の明確化 (29 大学)	看護の振り返りと自己の課題	・看護専門職として、看護実践における自己の課題を明らかにすることができる。
	看護専門職の課題	・現在行われている看護実践における課題を明らかにし、看護専門職として将来展望を持ち、必要な改善について説明できる。
8. 病棟看護の継続性の理解 (26 大学)	夜間帯の看護の役割	・夜間帯の実習を通して、看護の継続性を理解できる。
	病棟看護の継続	・患者の 24 時間の継続した看護の実践について説明できる。
	入院患者の夜間の状態	・夜間の患者の状態や環境について説明できる。
9. 看護と医療安全・危機管理の理解 (20 大学)	看護と安全管理	・看護実践の場における医療安全・危機管理について理解することができる。
	感染対策	・感染管理に関する取り組みについて記述し、分析する。
10. 看護の質の向上の理解 (19 大学)	専門職としての学習の継続	・専門職業人として、より質の高い看護実践を目指し自己研磨を継続する必要性を理解する。
	看護の質の向上	・看護の質の向上のための取り組みに対して記述し、分析する。
	看護のキャリア	・認定看護師の活動の実際を知ることができる。
11. 病院と地域との継続性の理解 (16 大学)	病院と地域との継続看護	・病院と地域における看護の継続性を学ぶ。
	病院と地域との連携	・病院と地域の医療連携の実際と問題点を表現できる。
12. 外来看護の理解 (8 大学)	外来看護師の役割	・外来で看護師に同行し、そこでの役割について学習する。
	外来看護とチーム医療	・外来の看護を体験し、チーム医療としての在り方を統合的に学ぶ。

5) 【看護チームの役割の理解】

37 大学で《看護チーム・チームナースィング》《リーダーシップ・メンバーシップ》《連絡・報告・相談》の3コードを含む【看護チームの役割の理解】を目指していた。チームリーダーやメンバーに同行し、リーダーシップ、メンバーシップの役割とともに看護ケアの指示発生から提供までのプロセスやチーム内での情報共有、協力関係の学びを目指していた。患者のより良い療養生活に向けて看護がチームとして働く意義の理解を目指す大学もあった。プライマリーナースの役割を知るために受け持ち患者のサマリーの作成を行っている大学もあった。

6) 【倫理的視点での看護の実践と評価】

《看護の倫理と責任》《患者の権利擁護》の2コードからなる【倫理的視点での看護の実践と評価】が抽出された。29 大学でこの目標を挙げていた。実習内容、方法の具体的な記載は少なかったが、自己の看護実践を倫理綱領に基づいて評価し、振り返りを行う大学があった。

7) 【看護専門職としての課題の明確化】

29 大学で《看護の振り返りと自己の課題》《看護専門職の課題》の2コードからなる【看護専門職としての課題の明確化】を目標としていた。記録、レポートによる振り返りやカンファレンス等で体験や気づきを共有することにより目標達成を目指していた。

8) 【病棟看護の継続性の理解】

《夜間帯の看護の役割》《病棟看護の継続》《入院患者の夜間の状態》の3コードからなる【病棟看護の継続性の理解】に関する目標の達成を26 大学で目指していた。夜勤の看護師に同行し、看護業務の見学を行う方法や、通常の実習時間帯をずらした早出・遅出などの実習を行う大学があった。また勤務交代時の報告・連絡による継続性を学ぶために準夜勤への申し送りを行う大学もあった。

9) 【看護と医療安全・危機管理の理解】

《看護と安全管理》《感染対策》の2コードからなる【看護と医療安全・危機管理の理解】が分類された。20 大学で情報管理や病院防災体制、感染管理対策における看護の役割や責任の学び等から目標達成を目指していた。

10) 【看護の質の向上の理解】

19 の大学で《専門職としての学習の継続》《看護の質の向上》《看護のキャリア》の3コードから抽出された【看護の質の向上の理解】を目指していた。看護部長による看護の質の向上に向けた取り組みや人材育成に関する取り組みを聞く機会を設ける大学があった。専門職として自己研磨を続ける態度の育成を目指す大学もあった。また認定看護師、専門看護師、NST チームに同行し、スペシャリストの役割を知る機会を設けている大学があった。

11) 【病院と地域との継続性の理解】

16 大学で《病院と地域との継続看護》《病院と地域との連携》の2コードからなる【病院と地域との継続性の理解】に向けた実習を行っていた。実習内容・方法として退院後の家庭訪問や地域連携室での連携場面の見学から理解を深める取り組みがされていた。

12) 【外来看護の理解】

1 割に満たないが、8 大学が《外来看護師の役割》《外来看護とチーム医療》の2コードよりなる【外来看護の理解】を目指していた。主に外来看護師に同行し、看護業務の見学からその役割を学ぶ方法が採られていた。

V. 考察

1. 「看護の統合と実践」の臨地実習と看護実践能力

「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」（文部科学省 2011）の中で示された看護学士課程においてコアとなる看護実践能力と卒業時到達目標の枠組みに基づいて考察を行う。

【保健医療福祉チームの連携と看護の役割の理

解】および【病院・病棟における看護管理の理解】
【看護チームの役割の理解】【看護と医療安全・危機管理の理解】【看護の質の向上の理解】【病院と地域との継続性の理解】【外来看護の理解】の7つの目標と、IV群．ケア環境とチーム体制整備に関する実践能力の教育内容および卒業時の到達目標とが関係あると考える。

【保健医療福祉チームの連携と看護の役割の理解】【病院と地域との継続性の理解】は、17)保健医療福祉における協働と連携をする能力に繋がる。村田(2010)は「看護の統合と実践」の臨地実習を通して、看護職が発信源となり多職種と連携する際の交渉力やコーディネート役割の必要性を学修している学生の現状を明らかにしている。

【病院・病棟における看護管理の理解】【看護の質の向上の理解】【外来看護の理解】は、14)保健医療福祉における看護活動と看護ケアの質を改善する能力につながる。看護体制やマネジメント、看護の質を評価する学習を通じて看護の環境を整備する能力を学ぶ目標であるが、小野ら(2012)は、統合実習Bの学生の学びの自己評価から、学生は「人材の確保と育成」の理解度が高く、「看護の機能評価」の理解度が低いことを明らかにしていた。

【看護と医療安全・危機管理の理解】は16)安全なケア環境を提供する能力の獲得を目指せると考える。2008年の岩本らの研究では、医療安全の教育がカリキュラム上一貫されているとはいえない状況であった。しかし2008年度のカリキュラム改正以降は「看護の統合と実践」分野での医療安全の基礎知識の修得および臨地実習で医療安全の学びを深める試みがされていることが推測される。

【主体的、探求的な看護過程の実践】【看護専門職としての課題の明確化】【看護の質の向上の理解】はV群．専門職者として研鑽し続ける基本的能力の19)生涯にわたり継続して専門的能力を向上させる能力に繋がる目標と考える。【主体的、探求的な看護過程の実践】では、学生は事前に探求したい課題を挙げて、自己の実習目標を設定する方法を取っていた。また【看護専門職としての

課題の明確化】ではカンファレンス等で専門職者としての自己の課題を振り返っていた。どちらも自己の実習経験の振り返りがされている。看護基礎教育において看護経験の振り返りは、リフレクションの概念でいくらかの研究がされている。田村らは、看護実践能力を育成・向上するための学習ツール(道具)としてリフレクションを活用した実際の方法を報告していた(田村 2008)。【主体的、探求的な看護過程の実践】では、自己の課題に取り組む際に研究的視点や文献等を用いた実習方法を取っていた。看護基礎教育の最終実習として、自己の課題の解決へ向け、論理的思考や批判的な分析力、情報の活用を行い、看護専門職として自己の看護実践の質を向上しつづける能力を養う目標と考える。

【倫理的視点での看護の実践と評価】はI群、ヒューマンケアの基本に関する実践能力の1)看護の対象となる人々の尊厳と権利を擁護する能力の目標と考える。これは人を対象とする看護専門職として常に掲げられる目標である。医療技術の進歩に伴う医療の高度化の中、また多重課題を抱えながら一人一人の患者に個別的なケアを提供するうえでも看護の質の向上と倫理的視点、そして常に疑問と課題を持って取り組むことは看護基礎教育から臨床に移行しても変わらず継続していく目標と考える。

2. 臨床への適応を視野に入れた実習目標

【看護業務の多重課題の理解】【病棟看護の継続性の理解】は、厚生労働省の「看護基礎教育の充実に関する検討会報告書」(2006)において実務に即した実習の具体例とされた複数患者受け持ちや夜間の実習内容・方法を含んでいる。漆坂ら(2009)は、学生が複数患者受け持ちにより時間の使い方、優先順位の判断、個々の患者への対応や観察の仕方の学びを得ていることを明らかにしていた。小野ら(2011)や松清ら(2012)の報告は、複数患者受け持ちの経験に一定の効果があることを明らかにし、複数患者受け持ちの導入は新人看護師のリアリティショックの軽減につながると示唆し、新人看護師の臨床への適応には一定の効果があることを示している。一方、佐居

ら（2009）は、複数受け持ちであるがゆえに個々の患者の理解が浅くなり学生の「対象の理解に基づいた看護ができる」達成度が低いことを明らかにしている。この結果は、Ⅱ群、根拠に基づき看護を計画的に実行する能力修得に対して学生の満足度が低いと考えられる。

今回の結果より、3割弱の26大学で夜間実習が導入されていた。夜間実習は夜間の患者の状態や、看護師の夜間業務、夜間の病棟の雰囲気などを学ぶ機会になっていると報告がされている（松谷 2009, 宮城ら 2013）。しかしながら実習遂行に当たり患者、学生の安全の確保など施設との課題を調整しながら実施している現実の中（深石 2012）、夜間の看護実習が新人看護師のスムーズな業務遂行にどれほど貢献しているかは明らかにされていない。

また「看護の統合と実践」の臨地実習において、【看護チームの役割の理解】を目標とするチームメンバー、リーダーとの同行実習では、患者への統一したケア実践に向け、看護チーム間での情報共有や協力体制、それを支える相互のコミュニケーションや教育的環境を学んでいた（村田 2010 2015, 下川原 2015）。報告・連絡・相談により情報を共有しながら、病棟チーム全員で患者への安全・安楽な援助を提供する体制の学びは、Ⅳ群、ケア環境とチーム体制整備に関する実践能力の、安全なケア環境を提供する能力につながると考えられる。

VI. 結論

看護系大学のシラバスから「看護の統合と実践」の臨地実習で掲げる12の目標を抽出した。患者に安全な環境を提供し、保健医療福祉専門職チームのなかで専門職の役割を発揮するための実践能力、専門職としての自己の課題に取り組み能力を向上させる実践能力、対象者の人権に配慮した看護を提供する実践能力を目指していることが示唆された。

VII. 研究の限界と課題

本研究は、WEBシラバスの分析から看護系大学の「看護の統合と実践」の臨地実習の実習目標

やそこで育成される看護実践能力を考察した。そのため分析対象のシラバスに偏りがある可能性や、WEBシラバス上には記載されていない詳細な情報を反映しきれていない。実際に実施されている「看護の統合と実践」の臨地実習について調査していく必要がある。

文献

深石タカ子（2012） 統合実習指導をとおして示唆された看護学生の課題 チームの一員としての自覚と状況判断能力、看護展望, 13: 36-43.

岩本真紀, 名越民江, 南妙子ら（2008） 看護系大学における医療安全教育に関する調査研究. 香川大学看護学雑誌, 12: 47-55.

唐澤由美子, 中村恵, 原田慶子ら（2008） 就職後1か月と3か月に新人看護者が感じる職務上の困難と欲しい支援. 長野県看護大学紀要, 10: 79-87.

厚生労働省（2006） 看護基礎教育の充実に関する検討会報告書.

<http://www.mhlw.go.jp/shingi/2007/04/dl/s0420-13.pdf>

松清由美子, 瀬川睦子, 長田艶子（2012） 総合看護学実習における複数患者受け持ちによる実習効果—成人看護学領域における検討—. 奈良看護紀要, (8): 31-39.

松谷美和子, 佐居由美, 大久保暢子ら（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(2): 71-78.

宮城真樹, 島名美樹, 小田心火ら（2013） 学生の経験に基づく夜間実習の成果と課題の検討. 東邦看護学会誌, (10): 15-22.

文部科学省（2007） 指定規則改正への対応を通して追究する大学・短期大学における看護学教育の発展.

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/031/toushin/07091402/003.htm

文部科学省（2011） 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.

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/40/toushin/_icsFiles/afieldfile/2011/03/11/1302921_1_1.pdf

村田由香（2010） 総合看護実習における学生の視点からみ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.

村田美和，村田由香，新沼剛ら（2015） 総合看護実習における臨地実習指導者が認知する学生の学び－看護管理の視点に着目して－．日本赤十字広島看護大学紀要，（15）：101-109.

日本看護系大学協議会（2008） 看護職の教育に関する声明．

<http://www.janpu.or.jp/umin/kenkai/seimei.html>.

小野晴子，逸見英枝，金山弘代ら（2011） 複数患者受け持ち導入による統合実習Aの到達度－

臨床実践能力の修得に向けて－．新見公立大学紀要，32：7-11.

小野晴子，川崎泰子，掛屋純子ら（2012） 臨床実践能力の修得に向けた統合実習Bの達成度．新見公立大学紀要，33：1-10.

下川原久子（2015） 看護学生の実習における学びと指導の指針－統合看護実習から－．八戸学院短期大学研究紀要，（40）：29-40.

田村由美（2008） 看護基礎教育におけるリフレクシヨンの実践－神戸大学医学部保健学科の試みから．看護研究，41（3）：197-208.

漆坂真弓，木村紀美，村田千代ら（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，4：25-35.

横浜創英大学研究論集投稿要領

横浜創英大学研究論集規程第7条第3項の規定に基づき、研究論集投稿要領を次のとおり定める。

1. 研究倫理について

研究における倫理的責任の観点から、横浜創英大学研究論集の投稿論文のうち「人にかかわる」研究では、次のいずれかにより、研究倫理についての十分な配慮が確認されている必要がある。

- (1) ファーストオーサーが本学教職員である場合については、横浜創英大学倫理審査会の承認を得ていること。
- (2) ファーストオーサーが本学教職員以外の場合については、ファーストオーサーが所属する機関の研究倫理委員会もしくはそれに準ずるものの承認を得ていること。

2. 編集スケジュール(スケジュール概要図は別紙参照)

- (1) 投稿申し込み 研究論集編集会議(以下「編集会議」)に随時申し込む。
(当該年度掲載希望の場合は、9月末日まで)
- (2) 投稿 編集会議に随時投稿する。
(当該年度掲載希望の場合は、10月末日まで)
- (3) 査読・審査(掲載可否の決定)
- (4) 初校 初校は投稿者によって行う。
- (5) 2校 2回目の校正は、編集会議で行う。
- (6) 横浜創英大学ホームページに掲載 (整形済み PDF ファイルで掲載)
編集会議より投稿者(連絡責任者)に、HP 掲載を通知。

3. 論文の種別

論文の種別は、原著論文、研究報告、資料とし、本学の発展と研究の推進に寄与するもので、かつ他誌に既発表及び発表予定のないものに限る。

原著論文：独創性に富み、目的、方法、結論などが明確な研究論文

研究報告：新しい研究方法の開発、将来発展する価値のある新知見を早急に報告する論文

資料：研究、調査、教育活動、委員会活動にかかわる成果で、学術研究の観点から記録に留める価値があるもの

4. 論文の分量

論文の分量は、論文題目・著者名等、図表、抄録、英文抄録も含め、刷り上がりで以下の頁数以内とする(1頁は、1,764字)。

原著論文 12頁(21,200字)以内

研究報告 8頁(14,100字)以内

資料 6頁(10,600字)以内

5. 論文の記述

論文の記述は、原則として次の順序とする(様式3参照)。

- (1) 1ページ目に、次の内容を記載する。
申請論文種別(原著論文、研究報告、資料のいずれか)、表題、著者名、英文表題、英文著者名、キーワード、英文キーワード(原著論文では必須)、和文抄録、

- ABSTRACT(英文、原著論文では必須)、 著者の所属(和文、英文)
(2)2 ページ目以降に、本文を記載する。

6. キーワード

キーワードは、和文、英文ともに、3 語以上 5 語以内とする。

7. 抄録(和文)・ABSTRACT(英文)

- (1)抄録の分量、ならびに、使用文字の大きさは以下のとおりとする。
和文 全ての論文種別に必須 700 字以内、10P
英文(ABSTRACT) 原著論文では必須 350 語以内、10P
(2)抄録は、和文、英文ともに、以下の見出しをつけて記述することを原則とする。
目的(Objective)、方法(Methods)、結果(Results)、結論(Conclusion)

8. 本文

本文の形式は、A 4 版、10. 5P、ワード使用、和文の場合は、2 段組、1 行 21 字、1 頁 42 行とする。英文の場合も、1 頁 42 行とする。
見出し、ならびに記載順序は、原則として以下の通りとする(小見出しは任意)

- I はじめに
- II 目的
- III 方法
- IV 結果
- V 考察
- VI 結論
- 文献

9. 文献

(1)本文中の記載

文献引用は、論文に直接関係のあるものに留め、本文中では引用部位に、著者の姓、発行年<西暦>を、[(著者の姓, 発行年)、あるいは、著者の姓(発行年)] の形式で付記し、本文最後に一括して以下の書式で記載する。

- ①本文中で文献の一部を直接引用するときは、引用した語句または文章を、和文の場合には「」, 英文の場合には””でくくる。
[例] ◇岸ほか(1998)によれば、「……」
◇「パンとバラの時代のスポーツ」(長洲, 1998)という標語は…。
◇”interpretive cultural research”(Harris, 1998)の視点…。
- ②著者が 3 名以内の場合、和文の場合には中黒(・)を用いてつなぐ。英文では、著者が 2 名の場合は”and”でつなぎ、3 名の場合は、最初の 2 名は “,” を用いてつなぎ、最後を”and”でつなぐ。
[例] ◇渋谷・山下(1987)によれば、「……」
◇「……」(竹下・原宿, 1998)という結論は…。
◇ “.....” (Hall, Park and Harris, 1998)という考え方には…。
- ③著者が 4 名以上の場合、筆頭著者の姓の後に、和文の場合には「ほか」、英文の場合には “*et al.*” を用い略記する。
[例] ◇「……」(井頭ほか, 1998)という結論は…。
◇ “.....” (Harris *et al.*, 1998)の視点は…。
- ④複数の文献が連続する場合はセミコロン (;) でつなぐ。
[例] ◇身体活動の G 減少は心疾患危険因子を増加させるという報告
(Paffenbarger *et al.*, 1978; Morris *et al.*, 1980)

(2) 文献リストの記載

文献リストには、以下の形式で著者のアルファベット順に記載する(各文献の最後には". "(ピリオド))をつける。

①編著者名・発行年・表題

著者名は、3 名までの場合は、", "(カンマ)で区切って記載する(和文はフルネーム、英文は姓のみフルスペル、その他はイニシャルのみ)。4 名以上の場合は、筆頭著者の姓の後に、", ほか" [et al.]を用い、略記する。

表題は、フルタイトルを記載する。

発行年は西暦で記載し、同一著者、同発行年の複数の文献を引用した場合は年号の後に a, b, c, …をつける(1999a, 1999b)。

②雑誌の場合

<著者名(発行年) 表題. 雑誌名, 巻数(号数): <コロン>頁一頁.>

[例] ◇立石憲彦(1990) 微小血管における赤血球からの酸素の放出速度の測定—装置の開発とラット腸間膜での測定—. 日本生理学雑誌, 52: 23-35.

◇Sloniger, M. A., Cureton, K. J. and Evans, E. M. (1998) Anaerobic capacity and muscle activation during horizontal and uphill running. J. Appl. Physiol., 83(1): 262-269.

③単行本の場合

<編著者名(発行年) 書名. 発行所>

[例] ◇1. 子安増生・白井利明編(2011) 時間と人間. 新曜社.

◇2. Spencer, C. and Blades, M. (2006) Children and thier Environment. Cambridge University Press.

④単行本の一部を引用した場合

<著者名(発行年) 表題. 編者名, 書名. 発行所, 頁一頁.>

(欧文の場合、編著者名の前に、"In:"をつける)

[例] ◇新島龍美, 日常性の快樂. 市川浩ほか編(1990) 技術と遊び. 岩波書店, 355-426.

◇Moony, J., The Cherokee ball play. In: Harris, J. C. and Park, R. J. (Eds.) (1983) Play-games and sports in cultural contexts. Human Kinetics. Champaign, 259-282.

⑤翻訳書の場合

原著者の姓をカタカナ表記し、その後ろにコロン(:)をつけて訳者の姓名を記入。共訳の場合は中黒で、訳者が4人以上の場合は「ほか訳」と省略して筆頭訳者だけ記入する。

原著の書誌データは執筆者が必要と判断した場合に最後に<>内に付記する。

[例] ◇ブルーム: 菅野盾樹ほか訳(1988) アメリカン・マインドの終焉. みすず書房. <Bloom, A. (1987) The closing of the American mind. Simon & Schuster.>

10. 図表

200 mm×140 mmを最大とする。

- ・図表それぞれに、番号とタイトルを付ける。

(表の場合は上部、図の場合は下部)

[例] (図1 加齢による代謝量の変化)、(表2 職種と就業動機ならびに就業開始年齢)

- ・本文中に挿入箇所を明記する。
(図表を本文に貼り付けて直接指定してもよい)

11. 用字、用語

用字、用語は、原則として常用漢字ひらがなを使用する。学術用語は、一般化されているものを用いる。

12. 単位・記号

単位は、国際単位系を使用し、m、cm、ml、dl、g、kg などとする。数字は、算用数字小文字 1, 2, 3, ……を用いる。

13. 英文のネイティブチェックについて

英文原稿(本文、抄録とも)は、著者の責任でネイティブチェックを済ませた上で投稿する。

14. 研究論集関係文書・フォーマット

研究論集に関わる以下の文書は、サイボウズの「ファイル管理」－「図書研究委員会」からダウンロードできる。

- ・横浜創英大学研究論集規程
- ・横浜創英大学研究論集投稿要領
- ・投稿申し込み票フォーマット(様式1)
- ・原稿送付票フォーマット(様式2)
- ・原稿送付用フォーマットファイル(様式3)

15. 投稿申し込み

「横浜創英大学研究論集投稿申し込み票」(様式1)(プリントアウトおよび電子ファイル)を、研究論集編集会議(以下「編集会議」)に提出する。

投稿申し込みの方法は、次のいずれかによる。

- (1) 編集会議に直接提出
- (2) 編集会議に郵送
- (3) E-MAIL(ronsyu@soei.ac.jp: この場合は、プリントアウトの送付は不要)
ファイル名は、「ファーストオーサーフルネーム A.xlsx」
例:「創英花子 A.xlsx」

16. 投稿(原稿等の送付)

投稿にあたっては、以下(1)～(3)を編集会議に送付する。

(次の全てを収納した電子媒体<USB メモリまたは SD カード>、および、それぞれのプリントアウト4部)

送付方法は、①編集会議に直接提出、②郵送、のいずれかとする。

(1) 原稿送付票(様式2)

フォーマットに従って作成する。

ファイル名は、「ファーストオーサーフルネーム S.docx」とする。

例:「創英花子 S.docx」

(2) 原稿(様式3)

原稿送付用フォーマットに準じて作成する。

ファイル名は、「ファーストオーサーフルネーム.docx」とする。

例:「創英花子.docx」

(3) 図表 ファイル形式は、原則として次に限る。

(jpg, jpeg, gif, bmp, png, pdf, ppt, pptx, doc, docx, xls,xlsx)

図表ごとに、1つのファイルとする。

ファイル名は、「ファーストオーサーフルネーム図 X.(拡張子)」

「ファーストオーサーフルネーム表 X.(拡張子)」

例:「創英花子図 1.jpg」、「創英花子表 1.xlsx」

図表を本文に貼り付けた場合でも、原図、原表とそのファイルを添付する。

17. 査読・審査

投稿された論文については、査読者3名による査読を行い、査読結果をもとに掲載の可否について編集会議で審査する。原著論文の査読では、査読者3名のうち1名を学外者とする。

(1) 初回の査読

査読者は、査読結果を、以下の基準により編集会議に報告する。

- A 掲載可：無条件に掲載可。
- B 条件付き掲載可：修正意見にもとづく論文の修正を求める。
- C 論文種別変更により掲載可：
論文種別変更は、原則として、原著論文→研究報告、原著論文→資料、
研究報告→資料のいずれかとする。
- D 掲載不可

(2) 初回査読の修正意見にもとづく論文の修正

「B 条件付き掲載可」とされた査読結果については、編集会議から投稿者に修正意見を通知するとともに、期限をつけて論文の修正を求める。

「B」以外の初回査読結果は、編集会議の審査においてそのまま使用する。

(3) 第2回目の査読

期限内に送付された修正論文については、修正意見を提示した査読者に第2回目の査読を依頼し、以下の基準による査読結果の報告を求める。

- A 掲載可：無条件に掲載可。
- C 論文種別変更により掲載可：原著論文→研究報告、原著論文→資料、または、
研究報告→資料として掲載可。
- D 掲載不可

期限内に修正論文が提出されない場合には、当該査読者の査読結果を「D 掲載不可」として取り扱う。

(4) 審査

編集会議は、査読結果にもとづき、以下の基準により掲載の可否に関わる審査を行う。

- | | |
|---------|--|
| Aが2名以上 | 申請した論文種別で掲載可とする。 |
| Dが2名以上 | 掲載不可とする。 |
| Cが2名以上 | 論文種別変更による掲載可とし、投稿者がこれを承認した場合は論文種別変更の上掲載する。 |
| A, C, D | 同上 |

18. 校正

① 初校は投稿者によって行う。

投稿者は、初校ゲラを点検し、期日までにゲラ(修正が必要な場合には修正済みゲラ)を編集会議に返送する。

(修正にあたっては、組版面積に影響を与えるような改変や組み換えは認めない)

② 2回目の校正は、編集会議で行う。

19. 横浜創英大学ホームページ上での公開について

編集会議で掲載可となった論文は、横浜創英大学ホームページ上に全文公開する。

横浜創英大学研究論集への投稿があった時点で、編集会議は、投稿者が、投稿論文の公開について同意したこととして処理を進める。

20. この要領の改廃は、運営会議の議を経て学長がこれを行う。

以上のほか、質問などがある場合には、編集会議に連絡すること。

編集会議アドレス ronsyu@soei.ac.jp

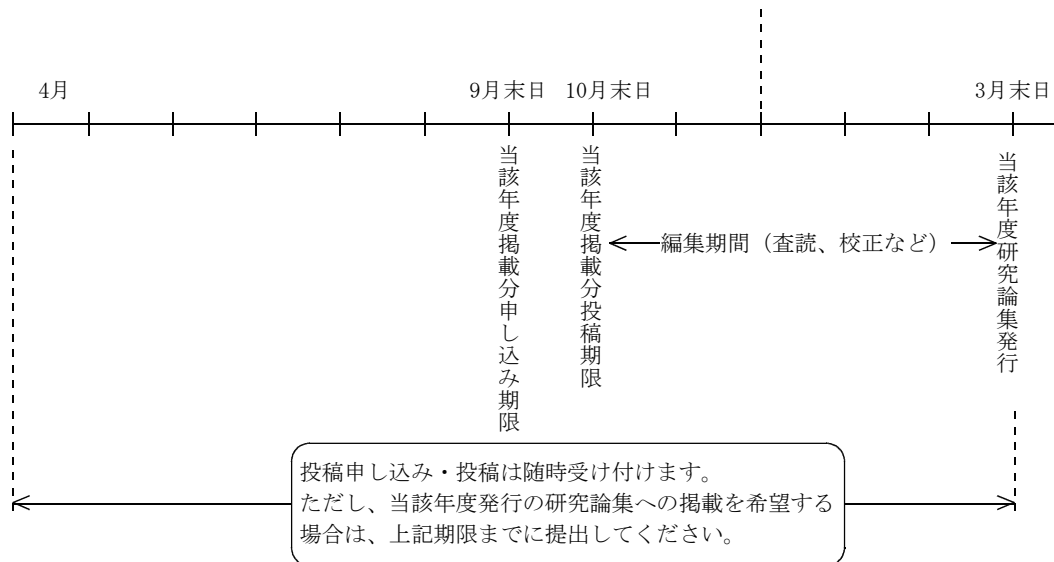
附 則

1 この要領は、平成26年4月1日から施行する。

2 横浜創英大学研究論集投稿要領(平成24年9月26日改訂版)及び横浜創英大学研究論集投稿の手引きは廃止する。

[別紙]

横浜創英大学研究論集 編集スケジュール



ファイル名のまとめ(再掲)

投稿申し込み票(様式1)

「ファーストオーサーフルネーム A.xlsx」 例：「創英花子 A.xlsx」

原稿送付票(様式2)

「ファーストオーサーフルネーム S.docx」 例：「創英花子 S.docx」

原稿送付用フォーマットファイル(様式3)

「ファーストオーサーフルネーム.docx」 例：「創英花子.docx」

図表ファイル(図表ごとに、1つのファイルとする)

「ファーストオーサーフルネーム図 X.(拡張子)」 例：「創英花子図 1.jpg」

「ファーストオーサーフルネーム表 X.(拡張子)」 例：「創英花子表 1.xlsx」

(様式1)

申し込み年月日 平成 年 月 日

連絡者名	
E-mail	
電 話	

研究倫理についての確認(「人にかかわる」研究の場合は、次のいずれかに○印をつける)	
☐	横浜創英大学研究倫理審査会の承認を得ている。
☐	☐ で研究倫理に関する承認を得ている。
☐	↑ <ファーストオーサーの所属機関>

論文種別	選取：(原著論文、研究報告、資料)
------	-------------------

論文題目	
(和文)	
(英文)	

副題目(任意)	
(和文)	
(英文)	

氏名（漢字に記載）を順に記入してください。	
1. 氏 名	(和) (英)
所属機関	(和) (英)
所属部署	(和) (英)
2. 氏 名	(和) (英)
所属機関	(和) (英)
所属部署	(和) (英)
3. 氏 名	(和) (英)
所属機関	(和) (英)
所属部署	(和) (英)
4. 氏 名	(和) (英)
所属機関	(和) (英)
所属部署	(和) (英)
5. 氏 名	(和) (英)
所属機関	(和) (英)
所属部署	(和) (英)

(提出年月日) 年 月 日		論文種別	原著論文 研究報告 資料						
	氏 名	電 話	E-mail						
ファーストオーサー									
連絡責任者									
(連絡責任者住所)									
本文原稿枚数 () 枚	図の件数 () 件	表の件数 () 件	電子媒体個数 () 個						
論文題目 —副題— 和文 著者 (ファーストオーサー・〇〇〇・◇◇◇・.) 和文 論文題目 —副題— 英文 著者 (ファーストオーサー, 〇〇〇, ◇◇◇,) 英文 キーワード(5個まで) 和文: 英文: *著者が複数の場合は、それぞれの著者に¹⁾ ²⁾ をつけ、以下に所属を記載する <table style="width: 100%;"> <tr> <td>1) 和文</td> <td>英文</td> </tr> <tr> <td>2) 和文</td> <td>英文</td> </tr> <tr> <td>3) 和文</td> <td>英文</td> </tr> </table> ・3件以上の場合は、次ページを利用。				1) 和文	英文	2) 和文	英文	3) 和文	英文
1) 和文	英文								
2) 和文	英文								
3) 和文	英文								

□□著者1 □□¹⁾・□□著者2 □□²⁾ (12P)

□□□□英文著者1□□□□□□□□□□, □□□□英文著者2□□□□□□□□□□ (11P)

抄録(10.5P, 太字)

Abstract (10.5P, 太字)

1) □著者1所属和文□ □著者1所属英文□, 2) □著者2所属和文□ □著者2所属英文□ (10P)

横 浜 創 英 大 学 研 究 論 集

第 3 卷

平成 28 年 3 月 31 日

編集 図書・研究委員会

発行者 学長 小島謙一

発行所 横浜創英大学
横浜市緑区三保町 1 番地
電話 045-922-5641
FAX 045-922-5642

印刷所 野崎印刷紙器株式会社
横浜市鶴見区矢向 3-15-27
