

学士課程教育における「実践と理論の統合」に焦点をあてた小児看護学実習の戦略の検討

Strategy of Pediatric Nursing Practice that Focuses on "Integrating Theory and Practice" in Undergraduate Education

泊 祐子¹⁾, 増尾 美帆²⁾, 大西 文子²⁾, 竹村 淳子¹⁾, 神道 那実²⁾,
山地 亜希¹⁾

Yuko Tomari¹⁾, Miho Masuo²⁾, Fumiko Ohnishi²⁾, Jyunko Takemura¹⁾, Nami Jindo²⁾,
Aki Yamaji¹⁾

キーワード: 看護実践と理論の統合, 小児看護学実習, 教育戦略

Key words: integrating theory into practice, pediatric nursing practice, education strategy

I. はじめに

今日、質の高い学士課程教育は、主体的な思考力をもった人材育成を目的としている（中央教育審議会大学分科会の審議まとめ, 2012）。看護学教育における学士課程を「保健師・助産師・看護師に共通した看護学の基礎を教授する課程（看護系大学におけるモデル・コア・カリキュラム導入に関する調査研究班, 2011）」と位置づけ、学生の思考力などを引き出し、知性を鍛える双方向の講義や実技等の授業を中心とした能動的な学修を行う教育の展開を提言している（高井, 2012）。

学生の主体性・能動性を引き出す教育方法として、看護学実習（以下実習と略す）は重要な位置づけにある。実習は「体験」のレベルに終わらず見聞きた「体験」を積み重ね知識となる「経験」のレベルまでもっていく経験的学習（杉森, 1992）となると今日では考えられている。経験的学習では、学生の実践活動の過程そのものが重視され、机上の学習

ではなく現実の世界との相互作用により知識の転移が生じ、既存の抽象化された概念と現実の世界との葛藤を解決するために、反省的思考、つまり振り返りのプロセスが繰り返される（光成, 2000）ので、有用性も共通認識されている。

実践の科学といわれる看護学では、学生が現実のあらゆる現象を読みとる能力が求められる。眼前の現状を読みとるためには、実習という経験を意識化する教育が重要である。この重要性については多くの先行研究（宮本, 2010：文部科学省, 2008）で明白ではあるが、効果的に具現化するには戦略が要（かなめ）となる。戦略の詳細は実習プログラムに表現されるので、実習プログラムの検討が必須と考える。

小児看護学領域においては、対象となる子どもの理解を机上の授業を通して行ったとしても、実際の子どもの反応や行動を学内演習でロールプレイできず、学生同士が患者・看護者役を交代でできる他の

1) 大阪医科大学看護学部 Osaka Medical College Faculty of Nursing 2) 日本赤十字豊田看護大学

成人系に比べるとリアリティをもって理解することは、難しい。限られた時間数の実習において、援助関係を形成できるように対象の理解から始まり、複雑な状況で行われる看護をどのように学べば、机上の知識（理論）と実践を統合することができるのかを、①学ぶ順序性、②実習の構成と内容、③実習指導のあり方の3点から検討することにした。対象とする実習プログラムは、今後実習の展開を評価することを視野に入れた大学を選択した。

II. 研究目的

学士課程教育に期待される思考力を育成できるように、学生が実習した経験を理論・知識に意味づける、すなわち「実践と理論の統合」による思考力を引き出すストラテジーを探求する。

III. 検討方法

対象：2大学のプログラムを対象とした。1校は、「実践と理論の統合」能力の育成を念頭に実習プログラムを作成した新設A大学である。A大学では、看護学実習において、科目『看護実践と理論の統合』を通して授業効果を上げた報告（泊ら、2006：2007：2008）を参考に実習プログラムを組んだ。もう1校は、すでに実習プログラムを展開している既設のB大学である。B大学は、質の高い学士課程教育を念頭に、医療施設のみならず福祉の場である保育所実習を組み入れており、一昨年より外来実習を取り入れるなどプログラムの見直しをしている。

方法：2校の3年次に開講する小児看護学実習の実習要項、配置表等実習を構成している資料を基に実際に指導に当たっている教員同士で、①実習の構成、方法、実際の指導を出し合った。②「実践と理論の統合」はどのように行おうとしてプログラムを組んだのか、あるいは、B大学では、現在のプログラムでどのように実習が展開できているのか、「実践と理論の統合」はどのように行っているのか等、その意図と実際を提示した。③それらの方法では「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」で提言されている看護学教育の学士課程

教育の質の保証は担保できているのかという分析視点で話し合った。

IV. 用語の定義

「実践」とは、人間の自然や社会に対する働きかけ（活動）、目的意識的に働く（廣松ら、1998）ことを意味する。本論文では実習での経験とする。

「理論」とは、科学において観察可能な現象や、経験法則（経験や観察からその成立を確かめることができる法則）に対して説明を与えるような法則の大系を指す（片山ら、1998）。これまでに学生が授業で学び理解している知識とする。

V. 結果

1. 新設学部における実習プログラム作成の例（A大学）

1) 小児看護学実習プログラムの作成にあたり強化したい内容

学部の新設に当たり、これまでの教育経験を振り返り、どのような配慮をするとよりよい学びに結びついていくのか、現在の学士課程における看護学基礎教育がおかれた状況を鑑み、実習のプログラムで強化したい内容を、以下に示した。

- (1) 小児看護は、子どもを医療の場だけでなく、日常生活の場でも、健康課題を広い視野でとらえられるようにすること。
- (2) 子どもの健康を守る保健医療福祉教育システムの多職種における連携・協働について、実習を通して体得すること。
- (3) 長いライフスパンで子どもと家族の健康課題への解決策を考えられること。

この3点を考慮して学校実習を取り入れることにした。その理由は、①様々な健康レベルにある子どもがおり、健康の保持増進・疾病の予防から慢性疾患の管理や応急手当までが行われていること、②組織が小さく、多職種や保護者および諸機関との連携協働をとらえやすいことである。

学校を選択するにあたり、もう1つ考慮した点は、健康管理の専門家である養護教諭がいることである。さらに、学内での授業や病棟での実習との兼ね合い

から、①授業でとりあげる量が少ない学齢期の子どもの理解の促進、②病後の復学支援など健康の連続性の理解を強化できるためである。

2) 小児看護学を学ぶ順序性

保育所実習も視野に入れたが、小児看護学実習(2単位)では、病院以外の実習は2日間という短期間しかとれないために、保育所での2日間では学生の学びが、健康な子どもの成長発達理解に留まるのではないかと懸念された。「健康な子どもの成長発達」の学びは、この実習に入る前に押さえておくべき内容であり、学ぶ順序性が重要であると思われた。そのため、A大学では「健康な子どもの成長発達」の理解を促進するため、2年次「成長発達の科目」の開講時に並行して保育所の見学実習や児童公園や駅での子どもの観察をフィールドワークとして設定した。

3) 小児看護学実習内容と構成、およびその意図

実習場所の時間配分は学校(2日間)、小児科外来を1日、残りの日程を病棟とした。学校実習を2週目の水曜日、木曜日に入れて、学校での学びも含めて、金曜日に反省会を病棟で行うことにした。その理由は、学生が受けもち患児の退院後の生活を視野に入れやすいと思うことに加え、病棟の指導者にも学校実習を含めた学生の学びを知ってもらいたいという意図からである。

病院での実習内容は、まず病棟では受けもち患児を選定し、①子どもと家族との援助関係を築くことから始まり、②看護過程の展開を行うが、特に看護上の問題の解決を図る成長発達を促す遊びを含めた計画を立て、実施できればと思っている。学生が受

けもち患児の疾患は主には、小児がん、慢性難病の消化器疾患、自己免疫疾患、ネフローゼ症候群などである。また、外来では、③受診の目的を知り、身体計測、診察・処置の介助に入り、子どもと家族への看護師の関わり方から外来看護師の役割を学ぶことである。

学校では、実習を受け入れる側も看護学実習に慣れることをねらいとして、以下の実習内容を提示した。①学校の責任者より学校教育目標や組織活動の講話を受ける。②学校長、保健主事、クラス担任、その他の教諭の活動を見学する。③クラスに入って朝の健康観察、給食への参加、帰りのホームルームに同席し、児童生徒とかかわる。④養護教諭の活動(校内巡視・環境点検・健康観察・健康相談活動など)を見学する。⑤学校間や地域との連携の実際について説明を受ける。これらの内容を説明すると、学校長等実習担当教員からは教育実習との違いを理解し、受け入れの了解が得られた。

4) 『実践と理論の統合(演習科目)』の活用

A大学では、図1に示したように演習科目として実習期間中に配置されている『看護実践と理論の統合』が設けられており、小児看護学領域では実習の前後に1日ずつの時間が配分されている。

(1) 『看護実践と理論の統合』事前演習

事前演習の目的は、臨地実習の前に実習での看護実践を効果的に進められるように既習の知識や技術を振り返り、実習の準備を行うことである。ねらいは、対象の個別性を重視した援助計画を行動レベルで立てられることである。

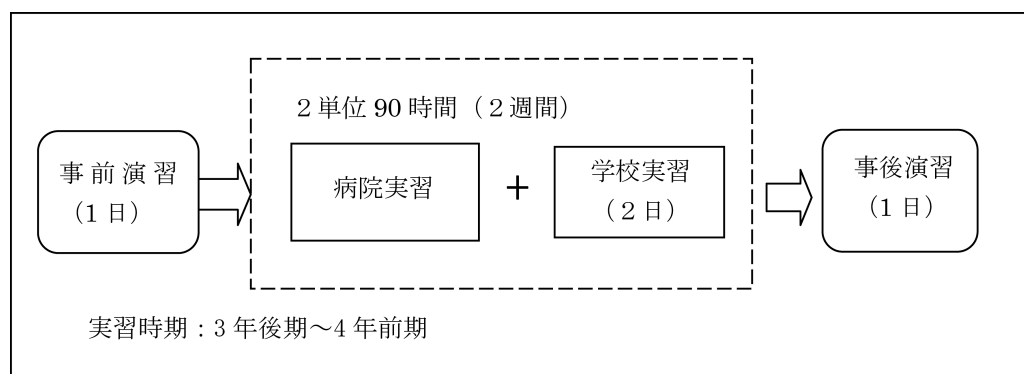


図1 『看護実践と理論の統合』と『小児看護学実習』の構成 (A大学)

方法は、ロールプレイングと討論である。用いる事例は、「2 か月児が嘔吐と下痢により夜間入院、翌朝の観察」「6 歳の気管支喘息の女児、入院3 日目の清拭」「学校内での児童の鼻出血、あるいは転倒後の保健室での対応」の3 つの状況を設定している。

授業での技術演習でも状況を設定しているが、それは小児看護技術項目を学ぶための状況設定である。事前演習では、事例の子どもの清拭や観察、個別の状況設定での対応に、何を優先して対応するのかを学生は考えなければならない。つまり事前演習では、援助計画や技術を個別性に合わせて適応する、「今、この状況での判断」を求めている。

(2) 『看護実践と理論の統合』事後演習

事後に実習経験を意味づけるためのグループワークを計画している。学生の体験を引き出し、共有するための討論の視点は6 つである。

- ① 子どものもつ健康問題が発達に与える影響
 - ② 子どもの健康問題への家族の認知
 - ③ 自分が実践した援助は、子どもと家族にどのように意味があったのか
 - ④ 健康問題をもつ子どもの成長過程における保健医療福祉教育の支援
 - ⑤ 子どもの健康問題をふまえて、発達を見通した近未来像
 - ⑥ これから求められる小児看護の役割・機能
- グループワークには2 コマ (3 時間) を配分し、グループごとの討論の時には教員が1 人つき、学生が自分の実習での経験から具体的に語れるようにアドバイスを入れている。

2. 既存の大学の実習プログラム (B 大学の場合)

1) 実習プログラムの特徴

指定規則では小児看護学実習は2 単位であるが、B 大学は、3 単位 (3 週間) である。1 単位分を保育所、2 単位分を病院 (病棟と外来) で構成し、外来実習は1 日あるいは半日を配分している。

小児看護学実習は保育所実習から始め、月曜から木曜日まで現地での実習とし、5 日目は学内で学びのレポートを行っている。4 日間の実習は、子どもとの関係づくり、成長発達の理解など子どもになれるウォーミングアップになっている。

2～3 週目は病院実習を行い、病棟実習の間に順に外来を入れている。受けもち患児の情報の分析・統合をして、3 日目の学内日で関連図を作成し、看護上の問題を抽出する。その後看護計画を立案・実施し、看護を展開する。2 週目の水曜日は記録の整理を行うとともに、翌日の最終カンファレンスに備え、グループでテーマを話し合い、資料作成やテーマに関する学習を行っている。最終カンファレンスについては次節 4.3) で詳述する。

小児科外来の実習内容は、看護ケアの見学・実施、診察場面の見学であり、小児科外来における環境の理解と入院前から退院後の子どもと家族の生活に関する理解を深めている。

2) 「実践と理論の統合」にむけての取り組み

B 大学では、「実践と理論の統合」という位置づけの科目はないが、学内日での振り返りによって思考を引き出す指導をしている。

実習指導の主眼は、1) 看護実践を通してのアセスメント力の向上、2) 保育所実習・病棟実習・外来実習の統合による退院後の生活を見据えた入院中の看護の実践、3) 最終カンファレンスの事前準備を通しての看護の振り返り、4) 最終面談による実践した看護の意味づけ、の4 点である。実践を振り返り思考を引き出していると思われる事例をこの4 点に沿って述べる。

(1) 看護実践を通してのアセスメント力の向上

① 学生の体験を増やす

ベッドサイドでのコミュニケーションや遊びの援助を通して、受けもち患児と関わる時間を増やす。その受けもち患児へのケアの方法が十分に学習・準備されていない場合は、指導者が中心になってケアを行い、学生はできる範囲で参加し、その後振り返りを行う。そのことによって、どのようにケアをすればよいか具体的に理解でき、次には学生が中心となりケアを実施することができるよう働きかけている。受けもち患児と関わる時間が増えることにより、コミュニケーションや遊びの援助、ケアなどを通して、看護問題と認知発達を関連付けた援助や、発達を促す援助へと発展させることができると考える。

また、処置や検査の見学においても、その処置の

目的を十分理解できていない場合であっても見学をし、その後振り返りを教員と行う。同じ処置や検査であっても複数回見学するように学生に指導している。その目的は、最初の見学では気付かなかったこと、例えば、子どもへの声かけ、子どもの表情、処置時に使用する薬剤の副作用の観察など一度の見学では気が付かなかった点に気付く、実際の現場で学びを深めることである。

② 実践したことを記録に反映する

学生の看護ケアを評価するために、どうしてその関わりを行ったのかを学生自身で振り返り、その日行った看護は必ずその日に記録し考察するよう指導し、次の日の実践に結びつけられることをねらっている。一方、意識せず関わっていたことや記録にあらがっていないが重要な関わりをしている場合があり、その点を指導し、自分の行った看護の意味の理解につなげることができ、次に活かすことができる。

③ 看護師の実践に必要なアセスメントのレベルを知る。

看護師と学生が同じ場面をみて、看護師がどのように捉えたかについて、意図的に話をしてもらうこともある。そのアセスメントに至った根拠を論理的に説明してもらうことで学生は、自分の知識の未熟さや情報収集の視点の違い、さらに全体を把握できていない等に気付くことができる。学生は看護師とのアセスメントのレベルの違いを実感することで、どのようにアセスメントすればよいのかを認識できる。

外泊などで受けもち患児がいない時には、学生は看護師と共に行動している。その実習内容については、教員が学生の現在の到達度を査定したうえで、学生に学んでほしい内容および学生の学びたい内容を調整し、シャドーイング内容を決めている。そして、指導者と打ち合わせを行い実施している。指導者は、学んでほしい内容を学生が十分学習できたと判断すれば、次の内容を追加し、学習を深められるようにしている。そうすることで、学生は実践に必要なアセスメントレベルを段階的にとらえることができる。

このような「焦点化したシャドーイング」の指導方法を用いるときは、学んでほしい内容を教員が焦点化しておくことがポイントである。もし焦点化しないと、単に看護師の後ろについて行っただけとなり、効果が得られないこともある。また、たくさん情報がありすぎて、学生が消化しきれない場合もあり、学びが深まらない可能性もでてくる。

(2) 保育所実習・病棟実習・外来実習の統合による退院後の生活を見据えた看護

病棟実習で保育所実習と外来実習をつなげる実習指導を行っている。表1に実習場所での目的・ねらいなどをまとめた。学生は実習中にみた入院中の看護だけを考え、子どもがいずれ地域で生活することなどがイメージしにくいことが多い。また、実習をしてもその場だけの学びに終わり、病院での実習に保育所実習と外来実習の学びを活かすことが困難な場合が多いため、教員が意図的に保育所実習と外来

表1 保育所実習・病棟実習・外来実習の統合をするための指導

実習場所	目的	実習のねらい	実習での学びを活かすために 行っていること
保育所	健康な子どもの成長発達の特徴や遊びなどの生活状況から受けもち児の入院前・後の生活をイメージ（理解）する。	健康障害や入院が子どもに及ぼす影響を理解する。	*保育所実習レポート *保育所でのカンファレンス
外来	受けもち児の退院後の生活をイメージする。	退院後の生活を見据えた入院中の看護について考える。	*外来実習前のオリエンテーション *外来実習中・後の指導 *臨床指導者からの指導 *外来実習レポート：実習期間内に必要があれば指導し、内容を深める。

実習における場面を引き出し、受けもち患児の看護につなげられるように助言している。

(3) 最終カンファレンスの事前準備を通しての看護の振り返り

最終カンファレンスでは、学生たちの実習での経験から事例やテーマを取り上げて看護を振り返り、経験したことを言語化することで他者と共有でき、新たな視点を養うことを目的にしている。そのテーマ内容は、学生が実習において経験した事例から、「気になっている事柄」「困った経験」「関わるうえで疑問に思った事象」「関わりはそれなりにできたが、他の関わり方があるように思う事象」「看護問題は同じだが、発達段階によって相違がある内容」など、

学生が今考えていること、率直に感じている体験の中から互いに出し合い、グループの学生全員で話し合えるテーマを選定している。テーマとその指導内容については表2に示す。

また、カンファレンスの進め方を考えるプロセスにおいて、学生同士の意見交換が活発になり、自分の体験や考えを他者に伝える表現を洗練する中で、看護の気づきが生まれ、看護の振り返りとなっている。

(4) 最終面談での実践した看護の意味づけ

実践した看護の意味づけができているのか、あるいはできることを目的に、実習最終日に面談（一人15分から1時間程度実施）を行っている。面談の意図と内容を表3に記載した。

表2 最終カンファレンスのテーマの例

最終カンファレンスのテーマ	テーマ選定理由とカンファレンスをとおして学んだこと	指導内容
健康障害のある子どもの状態が悪化した時の親の不安への介入	子どもの状態が悪化した時、親がとても動揺するということを体験し、その介入をしたいができなかったという経緯があり、このテーマとなった。他の学生も同様の経験をし、自分には何ができると考え、その考えや実施したことを話し合った。家族に対してのケアの意味を学んでいた。	* I C の内容・病期・治療の時期 * 親の症状の理解・今までの治療経過 * 病気をもつ子どもの親が思う気持ち・親役割 * 異常の早期発見の大切さ
患児の感染リスク状態に応じた看護介入	同じ看護問題ではあるが、発達段階の相違によって計画内容がどのように変わってくるのか、目標設定・介入をどうするのかなどが話し合われた。同じ看護問題でも、発達段階や個性を考えると、計画内容がいかに違うかということを実践していた。	* 発達段階の知識 * 児の認知 * 治療の時期

表3 最終面談の内容とその意図

面談項目	具体的な面談内容	意 図
実践した看護の意味づけ	学生が評価表に沿って実習を評価	学生の自己評価をみることで、アセスメントレベルの到達が把握できる。 面談時、アセスメントの視点が十分ではないときは指導をする。
実習全体の振り返り	小児看護学実習全体を通して、学生が成長したところ、今後の課題について 学生と教員の視点の違い 実践した看護を看護の倫理綱領を見ながら振り返る。	学生の課題の明確化をする。 ケアの視点を増やす。 看護者としての倫理性をもった意識を高める。

VI. 考察

1. 認知学習理論に基づく「実践と理論の統合」を促進する「今、ここでの判断・思考」

臨地での学生の学びに重視していることは、実習でないと学べない内容を落とさないことである。つまり、臨地における「今このすべて」が学生にとって授業となるので、学生が、現時点での場の状況や子どもの症状などを判断する機会を重視している。そのため、現時点での学生の知識が不十分でも、現場を見る、視る、診る、参加することで学生自身の身体で感じて、体験し学びを得させたいと思っている。B大学の例に示したように『体験する機会を増やし』経験することや、『実践したことを記録に反映する』ことで経験を意識化できると考える。場面場面での振り返りによって、学生が「今、ここでの判断・思考」を行う。場面・事例を通して思考を深化させられていると考えている。

2. 学ぶ順序性と多様な視点の育成を目指したプログラム

本稿で紹介した2校は、小児看護学実習の単位数に違いがあるが、各々限られた条件の中でも実習構成を工夫し反省的思考ができる時間を設けている。そこでは、実習の振り返りのプロセスによって、学生が認知した事象をことばにして意味のあるカテゴリ(概念)(今井ら, 2012)にしていって時間となり反省的思考が可能であると考えられる。

A大学は、学ぶ順序性を大切に、実習前の2年次に子どもの成長発達を理解と子どもとのかかわる機会を設けることを目的に、保育所での見学実習等フィールドワークを取り入れ、次の段階として、3年次では実習施設を病院と学校とし、疾患に罹患した子どもと日常生活の場での子どもおよび子どもを守る保健医療教育のシステムの枠組みを理解するなど、多様な視点をもてるプログラムではないかと考えた。

A大学では、小児看護学実習2単位の他に『看護実践と理論の統合(演習科目)』があり、実習の期間中に学内日は設けていないが、実習の前後に事前の演習と事後の学びのグループワークを設定し、実践への準備と終了後に実習を振り返り、統合ができる

時間を設けている。先行研究の報告では、実習後のまとめに受けもち事例を選定して事例を中心に行い、その演習の教員のアドバイス内容は「疾患の理解」「慢性疾患の管理」「成長発達やそれに適したケア」「患児・家族員の病気の捉え方」「退院後の生活を見通した視点」「利用できる保健制度」であった。学生は、実習経験を討論によって考察し深められている(泊ら, 2006)と報告しているが、この報告とは、使用施設数、指導体制、まとめに使用できる時間数や学生人数の違いがあり、A大学では共通事例を用いるのではなく、学生から個々の受けもち事例の経験を引き出す方法としたので、今後は、学生の特徴やレディネス、教員のアドバイス内容を鑑み、評価する必要がある。

B大学をみると、小児看護学実習3単位を保育所と病院(病棟と外来)とし、保育所では最終日に、病院実習においては各週に、それぞれ学内日を設けている。B大学の特徴である保育所実習が病院実習の前に入っていることによって、学生は、子どもとの発達や特性をとらえやすくなり、病院での実習に入っても、子どもとのかかわりが持ちやすくなっていると思われる。つまり、小児看護の特徴である、子どもの発達と個別性の理解を同時に行い、関係性を築かなければならない点、また、子どもの生活の場が異なると健康課題による違いの理解に学生が困難性をもちやすい点に、B大学のプログラムが適しているのではないかと考える。

それぞれの場所での学びの統合を図り、次に学びを活かせるような時間を設けるとともに、最終カンファレンスでは、学生たちが共通のテーマで討論できるように、前日を学内実習日として、実習中に感じた共通の経験を意識的に抽出しテーマの学習をしている。

VII. おわりに

2大学では、カリキュラムや教員配置、実習場の条件などが異なるが、「実践と理論の統合」を可能とする戦略は実習での経験を反省的思考ができる機会を何らかの方法でプログラムに組み込むかどうか、その思考を助けるのが教員の助言ではない

かと考える。

今後は、学生が思考能力を高めて経験を意識化し「実践と理論の統合」によって、どのような学びができたのかを明確にする必要があると考える。また、一方では、教員のどのような指導助言が思考を引き出しているのか、成果の評価を行う必要があると考える。

文献

Benner Patricia (2006) : 看護実践における臨床知の開発, 経験的学習とエキスパートネス, 日本赤十字看護大学紀要, 20, 64-70.

大学における看護系人材養成の在り方に関する検討会 (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/index.htm (2012.10.30)

廣松 渉, 子安宣邦, 三島憲一 (1998) : 岩波哲学・思想事典, 663-4, 岩波書店.

今井むつみ, 野島久雄, 岡田浩之 (2012) : 人が学ぶということ 認知学習理論からの視点, 北樹出版, 東京.

片山寿昭, 山形頼洋, 鷺田清一 (1998) : ラルース哲学事典, 466-467, 弘文堂, 東京.

宮本真巳 (2001) : 臨床社会学の体験と方法—精神看護の実践・研究・教育を通して—, 臨床社会学の実践, 有斐閣, 31-34.

文部科学省 (2008) : 体験活動事例集—体験のススメ— [平成 17, 18 年度 豊かな体験活動推進事業より] http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou

/04121502/055.htm (2013.2.5)

野嶋佐由美 (2011) : 看護系大学におけるモデル・コア・カリキュラム導入に関する調査研究, 文部科学省. http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/itaku/1307331.htm (2012.10.30)

下中弘 (1998) : 世界大百科事典 第2版 384, 平凡社.

杉森みど里 (1992) : 看護教育学第2版 増補版 189-191, 医学書院, 東京.

高井美穂 (2012) : 予測困難な時代における大学教育改革に向けて—中央教育審議会大学分科会の「審議まとめ」について, 26, 文部科学省.

戸田肇 (2003) : 看護実践能力を育む—看護学的な認識の形成と発展過程の法則性が示すもの—, Quality Nursing, 9(4), 61-70.

泊祐子, 長谷川桂子, 石井康子他 (2006) : 看護学実習における実践と理論の統合に向けた授業方略の検討, 日本看護学教育学会第16回学術集会講演集, 178.

泊祐子, 服部律子, 長谷川桂子他 (2007) : 看護学教育における「実践と理論の統合」のための授業方法論, 日本看護学教育学会第17回学術集会講演集, 262.

泊祐子, 石井康子, 長谷川桂子他 (2008) : 考察力を高める看護学実習プログラム, 日本看護学教育学会第18回学術集会講演集, 249.

安酸史子 (1999) : 経験型実習教育の考え方, QUALITY NURSING, 5(8), 4-12.