

資 料

看護教員の体験からみた早期体験実習 における教育方法の一考察

藤 永 新 子・前 川 幸 子

A Study of Education Method in Early Exposure on Nursing Based on the Experience of Nursing Faculty Members

FUJINAGA Shinko and MAEKAWA Yukiko

Abstract : The purpose of this study is to clarify the content of the experience of nursing faculty member who attended their students' practices for early exposure on nursing through interviews and acquired suggestions of future practical education methods. We conducted a group interview to 5 faculty members who attended practices for early exposure and recorded the process of their experience, especially the one member who vividly described hers.

In the process of this particular faculty member's experience in the practice for early exposure, she faced the reality that she could not use the students' image and educational methods based on her previous experiences. She was shocked by these facts but took the fact as it was, facing it. This faculty member started to have more attention to students and approached closer to them. She also learned the way of interpreting things not only from existing framework as she saw her students getting involved with patients. As a consequence, she found out herself as a new educator. Furthermore, the interview study indicated that students and faculty member are not only the people who are taught and teach but it is necessary for teachers to go close to their students' experiences and search the meaning of it with these students.

Key Words : Early exposure on nursing, Nursing Faculty Member Experience, Education Method

要旨 : 本研究の目的は、早期体験実習に臨んだ教員の体験内容を明らかにし、今後の実践的な教育方法の示唆を得ることである。研究方法は、初めて早期体験実習に臨んだ教員5人に「早期体験実習を終えての思いや体験」についてグループインタビューを行い、その中で体験を鮮明に表現した一人の教員（A教員）の体験を中心に、その過程を記述した。

早期体験実習でのA教員の体験過程は、今までの経験を基盤にした学生像や教育方法を用いることができない現実を直視する事となり、衝撃を受け混乱しながらもその現実を受け止め、それに向き合った。A教員は学生に関心を寄せ、学生の体験に近づくことで、患者と関わる学生の姿から、既存の枠組みだけではない解釈の仕方を学びとることで、新たな学習者としての姿を見いだすことが出来た。さらに、学生とA教員は、教える人教えられる人ではなく、A教員が学生の体験に近づき、そのことの意味を学生と共に探求していく必要性が示唆された。

キーワード : 早期体験実習, 看護教員, 体験, 教育方法

I. はじめに

早期体験実習は、わが国では1985年に医学教育において、早期に医学生に学習への動機付けを与える事を目的として導入された¹⁾。1995年には当時の文部省が示した21世紀の医療者の育成に関する施策の中でも医学・歯学・薬学教育に導入すべきカリキュラム・教育方法として推奨されている²⁾。看護学教育においては、厚生労働省が、2001年の看護教育のあり方に関する検討会で、大学における看護学の教育内容のコアに技術学習をおき、なかでも臨地実習の重要性と早期の体験実習の必要性を報告している³⁾。その後2000年以降、看護基礎教育において、入学して間もない学生を実際の臨床現場を早期に体験させる「早期体験実習」を導入する大学が増加している⁴⁾。

早期体験実習を行う意義は、看護に対する関心や学習意欲を引き出すことが最大の目的であり、机上の学問では学べなかった学びが、看護師や患者とのやりとりを通して、看護実践能力や看護師としての役割意識・責任が育成される学習効果が期待できる⁵⁾ことである。しかしその一方で早期体験実習において、看護実践能力の向上のためにどのような教育が有効なのか、どのような教育的関わりが看護学生（以下学生と略す）の意味ある経験となるのかといった評価が十分でないことが指摘されている⁶⁾。

これまでの早期体験実習の先行研究を概観してみると、早期体験実習における学生の体験内容や、それを学生がどう捉えているのか、体験の意味を明らかにしているものであった。研究方法は学生の実習記録やレポートを内容分析したものや、カテゴリー化しているものであった。その内容は、早期体験実習の意義について実習が学習の動機付けや看護への関心¹⁰⁾、対象の理解、自己理解を深めるきっかけとなっていた事が報告されており、その中で、体験を意味付けるための教授方法の必要性¹¹⁾が示唆されていた。さらに早期体験実習でのプログラムや実習展開に関するものがあった。これらの研究に共通していえるのは、学生の意味ある経験とするには、いずれも実習における教員の関わり的重要性だった。しかしその重要性が指摘されながらも、実習指導を行なう教員がその過程でどのような経験をたどり、どのように意味づけていくのかといった教員の体験を主体とする研究は見あたらなかった。

このような早期体験実習は、学生の経験を基盤にす

るため、学生が自ら感じ深めていくことにある。そのため事前に教育内容を準備することよりも、臨地実習の場で学生がどのような経験をしているかということに寄り添うことが求められる。従来の看護学実習は、実習の目的が明確であるため、目的的に学生の学習を促すような指導であった。しかし早期体験実習は、学生の体験から始まるため学生に教員が寄り添うことでしか始まらない。

今回、教育経験歴10年をもつ教員が初めて早期体験実習の指導に携わり、その過程で、今までの教員歴が揺り動かされる体験をした。そこでその体験を鮮明に表現したA教員の体験を通して、早期体験実習における教員の体験内容を明らかにし、早期体験実習の実践的な教育方法の手がかりにしたいと考えた。

II. 研究目的

早期体験実習に臨んだ教員の体験内容を明らかにし、今後の実践的な教育方法の示唆を得ることを目的とする。

III. 研究方法

1. 早期体験実習の概要

今回の研究対象となる教育に関わった早期体験実習は、基礎看護学実習に位置づく実習で、1年次の前期に行う学生にとっては初めての臨地実習である。学生は専門科目はほとんど学んでいない状況で臨床現場に臨む。担当教員は領域担当の教員だけでなく、他領域の教員も参加し全学的に取り組んでいる。

実習前に教員への実習の説明会があり、教員1人に対し学生5名程度を担当し4日間の臨地実習で目標達成に導くことを役割としている。

2. 対象

A大学の早期体験実習にはじめて参加し、その体験を鮮明に表現したA教員（臨床経験10年以上を経て教員経験が10年以上の女性）。

3. 研究期間

平成20年9月5日から平成20年10月10日まで

4. データ収集方法

実習中の出来事が想起される時期として、実習評価を学生に伝える実習終了1ヶ月後に、グループインタ

ビューを行った。グループインタビューは、同じ体験をした人が同じ場で語ることで、その体験をリアルに表現できる機会となると考え実施した。「早期体験実習を終えての思いや体験」について、自由な雰囲気のもとで、ファシリテーターの研究者と初めて早期体験実習に参加した教員5名でやり取りする形式で行なった。インタビューは約90分程度行い、インタビュー内容は参加者の許可を得てICレコーダーに録音した。

5. 分析方法

インタビューで得られた録音内容を逐語録に起こし、何度も読み返した。場面ごとに文脈を大切にしながら意味の解釈を行なった。その中から、A教員が、初めての早期体験実習で戸惑う経験に着目した。A教員が表現しているそのままの言葉をもとに、ストーリー化した。さらに時間軸に沿いながら、意味内容を抽出し、テーマを見いだした。尚、これらの全過程において、共同研究者との検討会を通して体験内容を解釈し何度も確認し、信頼性と妥当性の確保に努めた。

6. 倫理的配慮

参加者には、研究の目的、方法、匿名性と守秘の保障、参加を拒否する権利の保障、研究成果の公表を文書と口頭で説明した。これらは同意書の提出をもって研究の同意とした。また、A教員には本研究を確認してもらい、データ開示の了解を得た。なお、本研究は甲南女子大学の研究倫理委員会の承認を得ている。

IV. 結 果

A教員のインタビューの発言内容を□に示す。さらに体験場面で登場する学生をB・C・D・E学生と示す。語られた内容を示すものとして、A教員の発言は『 』に学生や患者の発言及び学生の記録は「 」と表示する。()は補足説明を示す。

1. A教員の体験場面

1) 過去の経験からたどる学生像

A教員は、臨床経験は10年以上、教員経験は10年以上であった。A教員は上級生を対象にする専門科目を担当しているため、看護の初学者である学生の早期体験実習に関わるのは初めてであった。そのため

事前に自分なりの関わりや指導内容を頭に描き、構成を考えながら『わくわくした気持ち』で実習に臨んだ。

A 教員：自分自身がびっくりしたのが、何も知らない学生で、まだ4ヶ月しかたっていないと頭でわかっているつもりだったけどわかっていなかったな～という事件があって……。それは、実習の3日目にB学生に「先生、血圧計ってどういう仕組みになってるんですか～、どうして値がわかるんですか」って言われて、私その時、(B学生に)何、言ってるんやと思ったんですよ！何を今更と。(笑い)……(中略)……本当に何も知らんのかって実感したんです。(学生を)わかっていたつもりだけじゃなかった。私(教員)、その時どっかで、患者さんのところに行けない、何もすることがない状況の学生がいたときに、ちょっと病棟の血圧計借してもらって、互いに計りあいしたらいいと考えてる自分があって、そんな、とんでもなかったわということに気づいた。だから、わかっているつもりでも、いつの間にか自分の中でごっちゃになって。白衣着てるからね、基本的なことぐらいは知ってるという感覚になってしまっている自分がいました。

A教員は実習前、学生が初めての看護学実習のため今までのA教員が捉えた専門的知識がある学生像から、『何も知らない学生』『まだ4ヶ月しかたっていない』学生像に変換し、実習に挑んでいたはずであった。しかしA教員が実際に臨床現場に出てみると『何もすることがない状況の学生がいたら、互いに血圧計りあいしたらいい』と、今までの学生に行っていた教育方法で対処しようとする姿があった。A教員は、今回担当する学生を『何も知らない学生』とイメージして実習に臨んだつもりであったが、学生が白衣を着ていることや臨床現場という環境から、過去に対応してきた学生像にすり替わっていた。A教員は目の前にいる血圧計のしくみを問う学生の姿に、自分の思い描いていた学生像と現実の学生の違いに驚き、そのことをA教員は自覚している。そして『頭でわかっているつもりだったけど、わかっていなかった』と何度も発言していた。A教員の『わかっていたつもりだけじゃなかった』こととして以下の2点があげられる。1つは、A教員が、自分の思い描いていた学生像と、目の前にしている学生とのずれがあったこと、2つは、『自分の頭がごちゃごちゃになっ

て』と表現しているように、頭ではわかっていたと思っていたはずがわかっていなかったという自分自身に対する認識のずれがあったことである。

2) 学生の力を起点にした学生像の変容

A 教員は、専門的な知識や技術を学んでいない看護の初学者の実習指導は初めてであった。A 教員は1年生を『真っ白い人』と表現し、『真っ白い人(1年生)はどんな反応するんやろ』とその反応を感じ取ろうと期待しながら、実習に臨んでいた。

その中で A 教員は、学生には『専門的な知識があるなしとか、そういうのは関係ない、そういうものがなくてもすごい力がある』と思える出来事を体験した。

私は初めて、この初めての真っ白の素の学生(1年生)とは実習したことがないんで、どんな反応するんやろと、ほんとにわくわくしながら楽しみにいったんですよ。それでね、あのえっと学生に(専門的)知識があるなしとかそういうのは関係ない、そういうのがなくてもすごい力があるって思った出来事が2つあって。

1つは、受け持ち2日目なんですけど、受け持ち患者さんとC学生とはよく話をしていたんですが、ふっと話題がなくなって学生が困ってたんですよ。そしたら、その前の日に自分(C学生)が高校野球が好きってことを話していたことを患者さんが覚えてくださっていて、ぱっとTVのチャンネルをかえて高校野球にしてくれたんですって。ただそんだけの動作なんですよ。

その行動を、C学生がどう捉えたかというところ、「私(学生)が高校野球が好きだということ覚えてくださって私がコミュニケーションに困ったので、私のために(患者が)チャンネルを変えてくれたというその思いを、感じ取れた自分がうれしい」って。すごいでしょ・・・「(チャンネルを)変えてくれたこと」じゃなくてそれを感じ取れたということを感じた自分がうれしいって、その言葉聞いた時、涙でそうになって・・・。

でね、あのそんなことって、なんかあたし今まで従来の実習で学生と付き合ってたから、患者さんの行動の意味を読み取るってことはある程度できて当たり前なことなんですけど、真っ白な人はそんな風にかんじるんだ。でも、それすごい大事なことよねって。

この子の一歩やなと感じたことと。・・・という

ようなことがありました。

A 教員が実感した学生の力は以下の2点である。1つは、C学生が「自分(学生)が高校野球が好きってことを患者さんが覚えていてくださって」と喜ぶだけでなく、「私(学生)がコミュニケーションに困っていたので、私のために患者さんがチャンネルをかえてくれた」と患者の自分(学生)に対する配慮を感じ取ることができた。そのことから A 教員は、C学生が患者が「テレビのチャンネルを変える」というただそれだけの動作から、C学生自らの力で、患者の行動を意味づけられた事に、『知識(専門)があるなしとかそういうのは関係ない』『そういうものがなくてもすごい力がある』と学生の力を自覚した。

2つは、A 教員は C 学生が患者の行動の意味を解釈するだけでなく、「私のためにチャンネルを変えてくれたというその(患者)思いを、感じとれたということを感じた自分(学生)がうれしい」と表現している事に、『涙が出そうになって』と表現している。それは、『今まで従来の学生と付き合ってたから、患者さんの行動の意味を読みとることはある程度できて当たり前なこと』と思っていた。しかし A 教員は、看護の初学者である C 学生が、自分の感情に気づけたことや素直に自分を表現できたことに新たな学生の姿をみた。A 教員はこれまで専門的知識や技術を重視して看護学実習に臨んでいたが、C 学生と向き合うことで、専門的知識を学んでいない学生が、患者に寄り添い、関心を寄せて患者をわかろうとしていたその行為に、『この子の一歩』を感じている。このことから A 教員は、C 学生が患者との出会いを通して、人を理解するという学生の力を実感して、学生像を変容させていた。

3) 学生の未知なる可能性への気づき

A 教員は、前述した C 学生の力を発見し、専門知識などは関係ないと、自分自身の学生像が変容していた。その状況でもう一つの『知識とか関係ないな』と自覚した場面を語った。

D 学生の受け持ち患者さんが、受け持ってすぐ退院したので、ちょっとしか関われなくて、退院だったんですよ。その人は乳房をとって、傷が残っていて。で自分(患者)はあっちこちオベ(手術)をして傷があり、ここ(胸)だけがきれいだっただのに、そのここ(胸)まで傷がついて、傷のことを気にされてたんですね。でも「帰って好きなことするわっ」って言って帰ってい

かれた。そして D 学生の記録に、「この入院経験はこの退院を迎えたことで患者さんは一歩前進されたと思う」という記録を残してたんですね。これをね、この体験を、一歩前進して捉えられるその感性もわたしすごいって思ってね。(専門的)知識とか関係ないなって、この子たちがこの先どう育っていくんやろと思ったら、その記録にも涙が出て(笑い)。本当にすばらしいなと思って。

D 学生は、受け持ち患者の退院が決まり、少しの期間しか患者と関われない中で、退院する患者の発した「帰って好きなことするわ」というその一言を、「この入院経験は、退院を迎えたことで患者さんは一歩前進されたと思う」と捉えた。A 教員は、D 学生の感性を『すごい』と表現している。それは D 学生の受け持ち患者が「ここ(胸)だけが綺麗だったのにここ(胸)まで傷がついて」と、傷のことを気にしていた患者が、退院をきっかけに「好きなことするわ」と話す言葉から、患者の心が変化していることに D 学生自ら気づき、「一歩前進」と受け止めたからである。A 教員は、これまで学生には、専門的知識がないと病とともにある患者の気持ちを理解することも難しいと考えていたが、患者の可能性を一歩前進と思える D 学生に、人として、看護師としての第一歩を踏み始めた姿に、学生の未知なる可能性を感じている。

4) 看護の学習者として尊重する

E 学生の受け持ち患者さんが「私はだめだ。私なんかは」って言う言葉をすごくいわれて……。学生自身もどういったらいいかコミュニケーションに困っていたんです。で、学生は泣きながら「患者さんにもっと自分を大事にしてほしい、あなたそんな人じゃないというのをわかってほしい。けど、どう伝えたらいいかわからない」って泣いて。この学生に「今何をどこまでしたらいいんだろ」って、で『考えてみようよ』って言って。そしてね次の日自分で見つけてきたんですよ。「私は何も出来ないけど、少なくとも私といるときには楽しい話をして、楽しいと思ってもらえるようにしたい」なんてすごいんやろ。学生はすごいと思って、なんていうんですか、私が本当に感動させられた。

E 学生は「私はだめだ」と話す受け持ち患者に、「患者さんにもっと自分を大事にして欲しい」「あなたはそんな人じゃないということを知ってほしい。け

どう伝えたらいいかわからない」と対応に悩んでいた。A 教員は、泣いて話す E 学生の姿に、答えを早急に求めずに、自ら考えるように仕向けた。すると E 学生は翌日「何も出来ないけど、少なくとも私といるときは楽しい話をして、楽しいと思ってもらえるようにしたい」と、自分に出来る関わりを、一晩考えて導き出してきた。A 教員は、E 学生が自分に出来る事は何かと悩み、自らの力で関わり方を見いだした姿に心が動かされたといえよう。

V. 考 察

早期体験実習という実習スタイルによって、A 教員の体験から導き出した実践的指導方法について考察していく。

1. 自己の参照枠を拡張させた学生との体験の共有

A 教員は、早期体験実習という実習スタイルに、自分の思い描く学生像を変換して実習に臨んだ。A 教員は、『学生が専門的知識もない、何も知らない学生』とわかっていたつもりであった。しかし、今までの指導方法のように、血圧を測らせようと考えていたことが、看護の初学者である学生には通用しないという現実に直面した。さらに A 教員はこれまで思い描いていた学生像と、目の前にしている学生とのずれがあることを自覚した。そして A 教員は、このずれを自覚したことを契機に、学生の実際の姿を探求するようになっていく。もっと学生を知りたい、もっと近づくたいという A 教員の思いは、それぞれの学生の体験に関心を寄せていくことになった。その過程で C 学生は、患者がコミュニケーションに困っている自分(学生)の為に TV のチャンネルを変えてくれた行動から、自分に配慮している患者の思いに気づいた。そして D 学生は、患者の発した言葉から、患者自身が前向きに変化していることに気づいた。また E 学生は、患者との関わりに困惑しながら患者と向き合い、学生自ら関わり方を導き出した。これらの学生の姿から、A 教員は、学生には看護師としての専門的知識や技術はないが、自らの力で患者に向き合う力や、1 人の人間として他者に配慮する力を持つ学生の可能性に気づかされた。そのことで、A 教員の学生のイメージが、これまで抱いていた「看護の初学者で何も知らない学生」から、「患者の行動や思いを感じとり、向き合うことが出来る学生」へと見方を転換していった。このように A 教員がこれまでの経験上から作り

上げてきた学生像を広げることが出来たのは、学生の存在やその出来事を自分の内部に取り込み、その場や相手の世界に包括されて居合わせた¹²⁾ということであろう。A 教員が学生との関わりの中で、これまでの自己の学生像や教育方法に固執せず、A 教員自らが学生との体験世界にいわせられた事で新たな解釈へと導かれたといえる。このように、学生は専門的知識がないと実習では学べない、と思っていた A 教員であったが、改めて、実習は看護の専門的知識をもっているだけで学べるものではなく、看護は、患者と学生が人と人として出会うことで始まるという、看護の原点に気づかされた経験にもなっていた。それは A 教員が看護学実習において学生の経験を理解するというような参照枠¹³⁾が広がる経験となった。

2. 早期体験実習における学生と教員の共同的探求の姿

A 教員は今回の早期体験実習で、学生が患者と関わるという体験を通して体験の意味を追求していた。C 学生は、患者の行動から他者(学生)を配慮する事の意味を見だし、D 学生は、患者の言葉から患者にとっての入院経験の意味付けを行っていた。そして E 学生は、患者の苦悩に巻き込まれながらも自分の出来事を内省していた。これらの学生の共通点は、患者に起きている事象をその場限りで終わらせず、その事象の意味を深めていったことにある。それはいずれの学生も患者に関心を抱き、患者の経験により添っていたことが推測される。他方、その姿を見つめていた A 教員も、同じ経験をしていたことが伺える。A 教員は自分が抱いていた学生像と、現実の学生とのずれを自覚したときから、それがどこから生じているのか、もっと学生を知りたいと学生に関心を抱くに至ったことが推測される。学生の姿が見え始めると学生の可能性に感動し、さらに学生の体験世界へと専心していった。自ら対話の中に入っていき、固定化した自分の信念が新たに問われ、学習者を問いへと導く事で自らも学ぶ¹⁴⁾といわれるように、教員もまた学生から学んでいる。教員が教える人、学生が教えらる人という固定化した立場ではなく共同的に学びを探求していくという姿がみられた。学生は患者から学び、振り返り、教員は学生から学びその事を探求していく。その姿に「共に歩む」という姿勢が A 教員にあった。

3. 「人と関わる力」を見出す早期体験実習

今回の早期体験実習では学生それぞれが、1人の人としてその人に向き合う、その人に関心を寄せるといった姿があった。A 教員はこれらの学生との出会いから、学生は、一人の学習者としてひたむきに人に関心を寄せながら学び、人を理解する力があることを知った。

今回の早期体験実習の目的は、患者に関心をよせることの意味について考えるといった看護の根源的な事柄を学生が学ぶ実習であった。そのため学生の専門的知識よりも学生の人と関わるという力が表在化し、そのことに A 教員は気づかされた。しかし、A 教員のこれまでの体験のプロセスを見ていくと、早期体験実習での目標があったから学生の姿に寄り添えたというわけではない。むしろ、結果的に学生の学ぶ姿から早期体験実習で学生が人と関わる、他者に関心を寄せるという学生の関わる力を見いだしていた。

今回の実習で A 教員は教員役割として学生に何かを教え込むのではなく、学生が主体的に学ぶよう寄り添うこと、見守ることを重視していた。それは学生が患者との関わりで何を体験しているのかを探求することであり、学生が自らの力で患者と関わるという学生への信頼である。その前提に教員が学生と共に歩むという姿勢、すなわち学生の体験に近づきながら、そのことの意味を共に探求していく姿が求められるのである。

VI. おわりに

A 教員にとって早期体験実習は、今までの経験を基盤にした学生像や教育方法を用いることができない現実を直視する事となった。しかし、A 教員はその現実から逃避するのでも、今までの方法を押しつけるのでもなく、現状を受け止め、それに向き合ってきた。そのことで、学生経験に寄り添う事が出来、学生の人と関わる力の可能性を見出していた。さらに学生と体験を共有することで、A 教員自身の参照枠を拡大させていった。学生と体験を共有するためには、A 教員が今までの教育方法に固執せず、学生が体験したことに関心を抱くことが鍵となる。学生のその思いや気づきを共有する事で、その意味が深まり、A 教員も心を揺り動かされ同じ体験世界に引き込まれていた。

以上は、A 教員の早期体験実習の体験過程の様相を読み解くことで得られた教育的関わりの一考察であ

る。今後は、他の教員の体験過程をとおして、早期体験実習での実践的教育方法の開発につなげていきたい。

文 献

- 1) 山田瑞枝：早期臨床体験 (early clinical exposure) について, 医教育, 1985; 16: 129-131
- 2) 文部省編：平成7年度わが国の文教施策 新しい大学像を求めて - 進む高等教育の改革 - 第2部第4章第3節医学教育などの改善・充実と医療技術者の養成, 1996
- 3) 厚生労働省：看護学教育のあり方に関する検討会報告, 2001
- 4) 浅井直美, 小林瑞枝, 荒井真紀子他：看護早期体験実習における学生の意味化した経験の構造, Kitakanto Medical Journal, 2007; 57: 17-27
- 5) 相原優子, 勝山貴美子, 渡邊順子他：看護学生が捉えた早期体験実習における体験の意味, 日本看護医療学会雑誌, 2005; 7: 27-35
- 6) 櫻井礼子, 山口真弓：看護教育における初期体験実習の経験と意義, 大分看護科学研究誌, 1999; 1(1): 20-26
- 7) 嘉手刈英子, 上原綾子, 名城一枝他：看護の概念形成を目的とした初期看護実習の展開方法, 沖縄県立看護大学紀要, 2004; 5: 59-65
- 8) 前掲書6)
- 9) 前掲書4)
- 10) 高橋清美, 中野栄子：学生が抱く早期看護実習 I の主観的満足：内発的動機づけによる実習効果, 福岡県立大学看護学部紀要, 2003; 1: 29-39
小笠原知枝, 久米弥寿子, 田中結華, 他3名：基礎看護学教育における臨床場面への早期暴露とグループワークを関連づける事による学習効果, 大阪大学看護学雑誌, 1996; 2(1): 23-28
- 11) 前掲書7)
- 12) O. F. ボルノー, 森昭, 岡田渥美訳：教育を支えるもの, 黎明書房, 1969
- 13) 佐伯胖, 前川幸子：看護教育への警鐘 - いまこそ行動主義的な教育体制からの脱皮を, 看護教育, 2008; 49(5): 388-394
- 14) O. F. ボルノー, 森田孝他訳：問いへの教育, 川島書店, 1992