

A 大学看護学生の災害看護に関する主体的学習を促進する
課外活動における教育的支援の検討Support for Extracurricular Activities to Promote Proactive Learning about Disaster Nursing
among Nursing Students at the University

菅原亜希, 大熊恵子, 霜山真, 高橋和子

Aki Sugawara, Keiko Okuma, Makoto Shimoyama, Kazuko Takahashi

宮城大学看護学群

School of Nursing, Miyagi University

【キーワード】

災害看護, 看護学生, 課外活動, 学生支援,
看護系大学
disaster nursing, nursing students,
extracurricular activities, student
support, nursing colleges and
universities

【Correspondence】

菅原亜希
宮城大学看護学群
sugawaak@myu.ac.jp

【Support】

本研究は, 2019 年度宮城大学震災復興(発
展) 特別研究費により実施した。

【COI】

本論文に関して, 開示すべき利益相反関
係事項はない。

Received 2023.05.22

Accepted 2023.07.20

Abstract

This study examined students' experience in disaster nursing-related extracurricular activities and their interactions with faculty members. A series of interviews were conducted with seven nursing students who belonged to a student volunteer organization engaged in disaster nursing at a university. These candidates agreed to participate in this study. This study would investigate how to support and promote independent learning about disaster nursing among students.

In March 2021, group interviews of two to three students each were conducted to review the activities that took place from the second semester of the 2019 academic year through the 2020 academic year.

The interviews revealed that students had increased their feeling close to disasters through extracurricular activities and wanted to extensively disseminate what they had learned to aid in disaster prevention and mitigation. The comments elicited from the students showed the level of involvement of the faculty members. They felt the learning opportunities offered by the community and the information provided by faculty members were of great support.

Thus, it was deduced that the support required for extracurricular activities to promote independent learning about disaster nursing includes: 1) supporting students' autonomy by providing information and feed-forwarding to capture students' desires and motivations, 2) providing feedback during the students' extracurricular activities to ensure that their actions lead to desirable results, and 3) providing learning opportunities in the community and encouraging students to reflect and supporting them in determining whether their extracurricular activities in the community were producing desirable outcomes in terms of their significance to the community members.

はじめに

A大学は、看護学部を有する公立大学として設置された。公立大学の使命として、また、さらなる教育の充実を図るため、2008年度、地域に貢献できる人材育成につながる教育プログラムを作成することとなった。看護学部では、A大学が歴史的に地震災害による被害を繰り返し体験している県に所在していることから、今後の新たな災害に向けて、「災害看護プログラム」の立ち上げを決定した。本プログラムは、卒後、様々な看護の場で、災害発生時に活動できる、災害看護の基盤となる知識と基本的技術を修得することを学修目標とし、災害看護プログラムを構成する4科目の履修と、在学中の災害看護に関する学修や経験を重ねたポートフォリオの提出が修了要件である。すなわち、正課教育に加え、学生の課外活動による主体的学習を推奨している。

A大学は2010年度の1年次学生から「災害看護プログラム」を開始したが、同年度の2011年3月11日、東日本大震災が発生した。その後、「災害看護プログラム」は作成時の骨子を維持しながらも、具体的な事例や実践を通じた学習内容では、その多くが東日本大震災の経験を踏まえた被災地住民の支援に関連した内容に転じた。「災害看護プログラム」を履修する学生も、多数が被災地や被災者支援に関わるボランティア活動を希望し、実際に様々なボランティア活動に取り組んでいた。災害看護に関心をもち、「災害看護プログラム」を履修する学生は一定数を維持し、災害看護に関わるボランティアグループの活動も継続されている。一方で、月日の経過とともに被災者のニーズは変化し[1]、新たな自然災害により日本の各地に被災地と呼ばれる地域が点在する中、多くの支援ニーズが生まれている[2]。東日本大震災から12年が経ち、本学学生のボランティア活動も、被災者のニーズや必要とする支援が理解しやすかった東日本大震災発災直後とは活動状況が異なってきている。災害看護について学んだことを生かしたい、人の役に立つ活動がしたいという希望が学生にあっても、何を行うべきか、何を行えるのかを見出せず、活動が縮小化している傾向にあることは否めない。

東日本大震災は、千年に一度の大震災といわれ、現在でも時折余震が発生しているが、災害サイクルにおいては、慢性期もしくは次の災害への準備期となる。風水害が日本各地で発生している現状[3]と、新たな宮城県沖地震の発生や、東北以外でも首都直下地震、東海地震、東南海・南海地震等想定すれば、いつ急性期となる地域が発生しても不思議ではない。このような現状において、教員や学生が所属する教育機関が、教育活動の一環として、被災地でのボランティア活動に限らず、学生の災害看護に関わる課外活動を後押しすることで、学生自身が「今、できること」を考える機会となり、行動化が図られ、学生間の相乗効果による学習に対する波及にもなるのではないかと考える。学生自身が「今、できること」、「今、なすべきこと」を見出しながら、課外活動に取り組む体験は、高等教育で求められる学習への主体性[4]であるとともに、看護職として求められる主体性の育成にもつながる活動となることが期待される。

以上のことから、現在、災害看護に関わる課外活動に取り組んでいる学生団体に所属する学生を対象に、課外活動の実施に対する教員の関わりと、学生の課外活動の体験を把握し、検討することで、教員による学生の災害看護に関する主体的学習を促進する課外活動支援の方向性を考察する。

本研究の目的

災害看護に関連する課外活動における学生の体験と教員との関わりを明らかにすることを目的とし、学生の災害看護に関する主体的学習を促進する支援の方向性を検討した。

研究方法

1. 研究対象

災害看護に関わる学生ボランティア団体に所属するA大学看護学生のうち、研究参加に同意した7名を対象とした。

2. データ収集方法

2019年度後期から2020年度に行った活動について、2021年3月に、1グループ2～3名のグループインタビュー形式で振り返った。インタビュー時間は1時間程度とした。

インタビューの内容は、2019年度後期から2020年度に行った活動の内容、活動に至った経緯、活動への準備、資源の活用、活動の良かったことや役立ったこと、活動でがんばったこととその理由、活動を通して学んだこと、今後行ってみたい活動とその理由であった。

3. データ収集方法

得られた音声データから逐語録を作成し、テキストマイニングソフトであるKH Coder3を使用して分析した。KH Coderは、多変量解析を用いて言葉や文書を分類しようとするCorrelationalアプローチにより、分析者のもつ理論や問題意識の影響を受けない形でデータを要約・提示すること、Dictionary-basedアプローチにより、理論仮説の検証や問題意識の追究を行うことが可能なフリーソフトウェアである[5]。学生の課外活動での体験を明らかにするため、階層的クラスター分析を行い、語の文脈を確認してクラスターに命名した。加えて、学生にとっての教員の関わりを明らかにするため、「教員」の関連語の共起ネットワークを描画し、分類されたサブグラフについて、語の文脈を確認して命名した。データクリーニングを含む分析過程と分析結果は研究者間で確認し、信頼性の確保に努めた。さらに、分析結果を研究対象者に提示し、メンバーチェックによって真実性を高めた。

以下に、分析の手順を示す。

1) データクリーニング

- (1) 得られた音声データから逐語録を作成し、インタビュアーの発言の削除、半角文字の全角への変換、固有名詞の表記の統一、複数の学生で一意味を形成している箇所の段落統合を行った。
- (2) KH Coder3にテキストデータを読み込み、抽出語リストを確認し、複合語として抽出してほしい語を、強制抽出する語として投入した。
- (3) 抽出後リストを確認し、頻度の高い語の文脈を確認し、意味をもたないと判断された語を使用しない語として投入した。

2) 階層クラスター分析は、集計単位を「段落」、最小出現数15回(既定値)として、人名を除く語を対象に行い、語の文脈をKWIC(Keyword Words in Context)コンコーダンスで確認してクラスターに命名した。階層的クラスター分析は、出現パターンの似通った語の組み合わせを探索し、樹形図を作成するものである[6]。

3) 「教員」の関連語の共起ネットワークを描画し、分類されたサブグラフについて、語の文脈を確認して命名した。学生にとっての教員の関わりを明らかにするため、「教員」が登場する文を対象とし、集計単位は「文」とした。関連語検索は、データ全体での語の出現確率(前提確率)よりも指定の条件下で語が出現する確率(条件付き確率)が高い語のみが表示される[7]。これにより、特定の語と強く関連している語、あるいは特徴的な語を検索することができる。共起ネットワークは、関連の強い語同士を線で結んだものである[8]。

倫理的配慮

宮城大学研究倫理専門委員会の承認を得た(承認番号:宮城大第712,令和元年10月30日)。インタビューは、学生が自由意思に基づき研究参加できるよう、後期科目の成績入力後に実施した。研究参加の内諾が得られた学生に対して、インタビュー前に再度研究説明書を用い、書面および口頭で説明し、最終的な同意を得た。また、Covid-19感染流行下であったため、正しいマスクの着用と換気をはじめとする感染予防策を徹底し、1グループの最大人数を3名に設定した。

結果

インタビューの当時の学年は、1年生3名、2年生4名であり、全員女性であった。インタビューは、1年生3名と2年生2名ずつの、3グループに分かれて実施した。インタビューの所要時間は、1時間0分から1時間21分であった。以下、語は『』、データは「」で示す。

1. テキストデータの前処理（語の取捨選択）

抽出後リストを確認し、前処理を実行した。強制抽出する語として投入したのは、『防災ハンドブック』『地域防災セミナー』『災害看護』『個人ワーク』『グループワーク』『スポーツフェスティバル』『1月』など、一つの名詞でありながら、『防災』と『ハンドブック』などに分けて集計されていた22語である。

使用しない語として投入した語は、『思う』『教員』『結構』『感じ』である。『思う』は、語りの語尾につけられており、学生の語りの内容を表すものではないと判断した。『教員』は、「教員の先生」という形でのみ出現していたため、「先生」と重複していると判断し、除外した。『結構』は、頻度が高い語だったが、度合いを示す他の副詞の出現はなかったため、意味を持たない副詞として処理した。『感じ』は、「～という感じ」「みたいな感じ」という形で使われていたため、それ自体には意味をもたない名詞と判断した。なお、名詞の『感じ』を使用しない語として投入しても、動詞の『感じる』の活用形としての「感じ」は除外されない。

2. 学生の課外活動の体験の分類

階層的クラスター分析の結果、7つのクラスターが形成された（図1）。クラスターを形成する語の文脈から明らかになった学生の課外活動の体験は、＜コロナ禍で住民と積極的に関わる活動ができない中で地域に役立つ活動の模索＞＜多様な学生の意見を取り入れた防災に必要な情報の検討＞＜いつ起こるかわからない地震への備え＞＜複数地域の防災ハンドブックの調査に基づく実際に役立つ防災ハンドブックの考察＞＜活動を通じた防災や災害看護の知識への関心の高まり＞＜オンラインを活用した活動＞＜地域防災セミナーへの参加と学びの共有＞であった。命名は各クラスターを形成する語の文脈をKWICコンコーダンスで確認して行った。以下に、各クラスターを構成する語の文脈を示す。

1) コロナ禍で住民と積極的に関わる活動ができない中で地域に役立つ活動の模索

このクラスターを構成した語は、『住民』『行う』『避難』『今後』『コロナ』『作成』『C近隣地区』であった。『住民』は、「いつもは被災地に実際に出向いて住民さんとお話したりとか、こういう積極的な活動をしていたんですけど」や「被災地Aで住民さんが世代を超えてフェスティバルに参加していたので、住民さんの交流の様子が見られて有意義だった」など、過去の被災地Aや被災地Bでの活動における交流と学びの文脈で出現したほか、「実際の住民さんの声とか、そういうのを

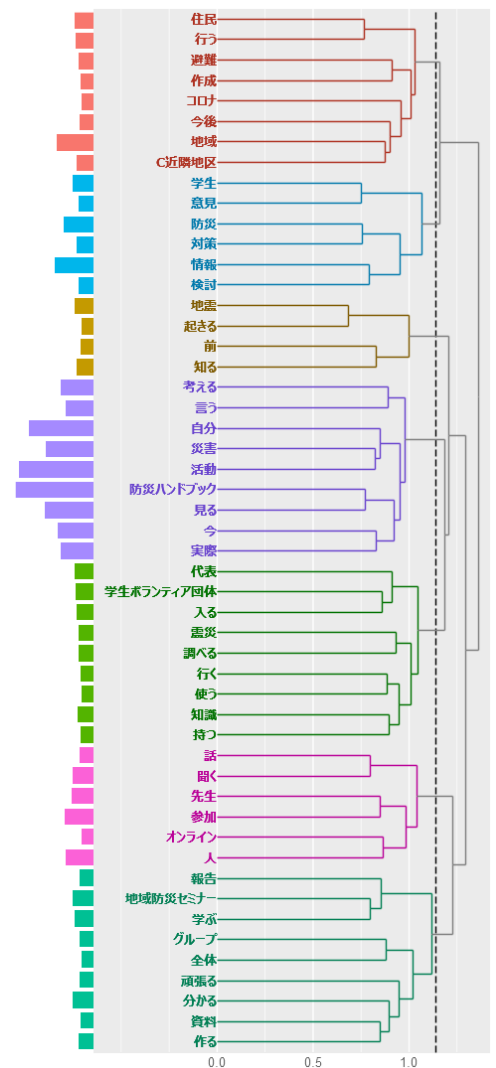


図1 階層的クラスター分析の樹状図

分析：Ward法、樹状図下の数値はJaccard距離、語の左にある棒グラフは語の出現回数を表す

聞きたかったかな」「住民の方々と交流できるような場があるといいな」など、コロナ禍での活動の制限と今後の交流への期待が語られていた。『行う』のうち学生が主語に用いられていたのは、これまでの地域防災セミナーへの参加や被災地 B での活動の文脈であった。『避難』は、地域防災セミナーで学んだマイ・タイムラインの『作成』や、身近な活動として『C 近隣地区』の避難場所、避難経路を把握することの文脈で現れていた。『作成』は前述したマイ・タイムラインの作成のほか、防災ハンドブックの作成で用いられていた。『今後』は、「今後災害が起きたときに」「今後高齢化すると災害時要支援者が増える」「今後コロナが収束すれば」といった、防災における今後の観点や、自分たちの活動を見通す文脈で用いられていた。『コロナ』『C 近隣地区』は、新型コロナウイルス感染症の感染拡大がもたらした社会状況（以下、コロナ禍）の制限下でも活動を行うことに意味を見出し、今後の活動の焦点としたい C 近隣地区の防災に役立てられることはないかと考える文脈で用いられていた。学外での活動が思うようにできないことについて「コロナの影響で仕方ない」と思いながらも、現在の活動に「最初は乗り気になれなかった」学生もいた。しかし、活動するうちに「(活動に) 関わる機会をもてたのはすごくよかった」というように変化していた。

2) 多様な学生の意見を取り入れた防災に必要な情報の検討

このクラスターを構成した語は、『学生』『意見』『防災』『対策』『情報』『検討』であった。『学生』は、同じ学生ボランティア団体に所属する看護学生のほか、他学部の学生や B 看護大学の学生を示し、「両学群の視点の融合」に表されるように、異なる視点をもつ多様な学生と『意見』を交わして活動内容を『検討』していた。『防災』は、学生が行った活動である防災ハンドブックの作成過程を通して、防災について学んだことや、「防災用グッズを買ってみたり」「家族が一体となって防災に取り組んでいく」などの災害対策の実践の文脈で現れていた。『対策』は防災・減災の対策であり、災害時・避難時のトイレ対策や有患者の災害への備えに関して学んだことも含まれていた。『情報』は、防災ハンドブックに何を掲載するか吟味したことや、防災ハンドブックの作成過程で得た様々な情報、地域防災セミナーで得た知識を他学生に広められたことに使用されていた。

3) いつ起こるかわからない地震への備え

このクラスターは『地震』『起きる』『前』『知る』で構成された。『起きる』は『地震』や「災害が起きたら」、「起きる前に」という文脈で使用されていた。また、『地震』は 2021 年 2 月に起きた福島県沖地震を指して「この前の地震」とも表現されていた。『前』には、「災害が起きたときよりも起こる前にちゃんと準備しておくことのほうが大事」という備えの重要性のほか、2 月の地震時にこれまで学んできたことを行動として実践できたことが含まれていた。『知る』は、「これまで知らなかったことをたくさん知れて」というような、自分が知らなかった災害への対策を、課外活動を通して知られたこと、そして、災害が起きる『前』に情報を知っておくことの大切さが語られていた。

4) 複数地域の防災ハンドブックの調査に基づく実際に役立つ防災ハンドブックの考察

このクラスターを構成した語は、『考える』『言う』『自分』『災害』『活動』『防災ハンドブック』『見る』『今』『実際』であった。『考える』は、『今』行っている『防災ハンドブック』の作成における、内容や活用してもらうための工夫、地域防災セミナーで学んだことを発信したときの資料作成の文脈で現れた。防災ハンドブックの作成過程では『実際』にすでにある様々な地域の防災ハンドブックやハザードマップを『見て』、地域特性や内容、レイアウトの工夫を考えていた。『言う』は、インタビュー中の他者の発言への同調や共感、防災ハンドブックの作成過程で意見を出し合ったことを表していた。『活動』については、本当は地域で活動したいという思いがありながら、防災ハンドブックの作成はコロナ禍の『今』でも行える活動であり、初めてのボランティア活動を『自分』なりにどうしたら役立つものになるか『考え』ながら頑張っていることが語られていた。

5) 活動を通じた防災や災害看護の知識への関心の高まり

このクラスターを構成した語は、『震災』『調べる』『代表』『学生ボランティア団体』『入る』『行

く』『使う』『知識』『持つ』であった。『震災』『調べる』には「改めて震災ってどういうものだったのだろうと調べる機会になった」「震災が起きたときにどうすればいいか」など、震災の振り返りと防災に関する語りがあった。『知識』には、災害看護プログラムの授業や課外活動を通して、看護師としての知識と防災の知識を『持つ』ことができたことが含まれており、『学生ボランティア』と『代表』には「一人ではできないけど、団体に参加すれば自分でもできることがあるかも」といった思いや、「代表が方向付けしてくれるから自分にもできる」という語りが複数含まれていた。なお、『代表』は学生ボランティア団体の代表を示している。『行く』には、本当は被災地や地域に出向きたい、ビデオ会議システムを『使っ』てでも住民と交流したいという希望が含まれていたが、実際には行けなくても「地図検索サイトを使うことによってその土地に言った感覚で調べられるんじゃないか」など、現在の活動の中でも目的意識を『持つ』て『調べる』ことで、「自分から調べて動いていきたい」と関心が高まっていた。

6) オンラインを活用した活動

このクラスターは『話』『聞く』『先生』『参加』『オンライン』『人』で構成された。『先生』は、教員が地域防災セミナーに参加しないかと『話』をしたこと、地域防災セミナーの学びを『人』と共有するための報告会に向けて助言を得たこと、以前は限られたメンバーが教員の助言を『聞い』て伝達していたが、現在は『オンライン』で助言を受け、活動メンバー全員が直接確認できるようになったことの文脈で登場した。『オンライン』は、活動にあたり「20~30人いると、みんな時間が合わなくて。でもオンラインだと夜とか合わせやすい」と、リアルタイムで他者の意見を『聞く』ことにも活用されていた。「全員が集まると発表しにくくても、オンラインだとチャットとかに書きながら、よりわかりやすく言葉と一緒に伝えられる」という学生がいる一方、『オンライン』での活動ために「先輩の顔もわからないし」実際に会ったがない『人』がほとんどであり、「相手の反応を見てしゃべりたいかな」と、苦手意識を持つ学生もいた。

7) 地域防災セミナーへの参加と学びの共有

このクラスターを構成した語は、『報告』『地域防災セミナー』『学ぶ』『グループ』『全体』『頑張る』『分かる』『資料』『作る』であった。『地域防災セミナー』で『学ん』だことを『報告』し、共有するための『資料』を『作る』ことを『頑張っ』たことのほか、個々に分担し、様々な『資料』を見て考えた防災ハンドブックの内容を『グループ』で共有した後、『全体』で共有し、話し合いの中で『分かる』体験をしていた。

3. 『教員』の関連語の共起ネットワーク

学生はインタビューの中で、教員を「先生」と表現していた。「先生」の関連語について共起ネットワークを描画した結果、サブグラフは<教員からのフィードフォワードを活かした主体的な学び><教員が行った調査や教員の知識の活用><地域における活動を継続するための教員の人脈への期待><直接教員のフィードバックを受けるためのオンラインの活用><教員からの地域防災セミナーの紹介と学びの共有><教員からの情報提供への期待>の6つに分類された(図2)。それぞれの分類が示す内容は以下の通りである。

1) 教員からのフィードフォワードを活かした主体的な学び

このサブグラフでは、『今』と『自分』の出現回数が多かった。防災ハンドブックの作成に『今』取り組んでいることや、その過程で「今まで」知らなかったことを知られたことが多く語られていた。『自分』は、「自分なりに」「自分たちで」やってみたことを示す文脈のほか、「自分たちで知識を留めているんだったら、他の人にもちゃんと知識を広めて」というように、学生や家族など身近な人に伝える活動についても語られた。

このような学生の活動は、学生同士の話し合い後、学生ボランティア団体の代表が活動内容について教員に相談して行っていた。「その段階で教員の先生からこういうこともできそうだねという案をいただいて」「自分で考えて提出したんですけど、こうすると見やすいよとか、わかりやすいよとか、そういうアドバイスはたくさんいただきました。先生方の協力はすごい助かりました」というように、教員は学生が考えたことがより有益になるように助言していた。学生は助言を受けて、学生同士で意見を出し合い、活動を通して学びながら、団体としての活動だけでなく、

Miyagi University Research Journal

身近な他者に教えるなど主体的に活動を行っていた。

2) 教員が行った調査や教員の知識の活用

学生は、教員が行った地域へのアンケートの結果を活用したいと考えたり、「オンラインで簡単に実施できるゲームとかがあればいいなって。先生から以前にDIG（簡易型図上訓練）をやってみたらと提案をいただいたんですけど、少しオンラインでやるには複雑そうで難しいかなって」など、自分たちの活動に取り入れられることはないか、教員の知識を活用したいと考えていた。

3) 直接教員のフィードバックを受けるためのオンラインの活用

「Teams で会議するようになってから、先生のコメントとかもいつでも見られるようになったので」や「先生が全体にコメントしてくださるので、自分のところを見て、こう直せばいいんだって言うのをすぐ確認できたので、やりやすかった」など、教員のフィードバックが口頭で他者から伝達されるのではなく、オンラインを介して直接受け取ることができること、コメントが残り、いつでも誰でも見られることを便利に感じていた。

4) 地域における活動を継続するための教員の人脈への期待

2019年度に被災地Aおよび被災地Bでの活動が終了し、学生ボランティア団体の支援教員1人の異動に伴い、「C近隣地区以外にも、被災地Aや被災地Bなどいろんな地域に行っていたので、今年度以降も行けたらいいなと思っているんですけど、先生が異動になられるので、どのように連絡、連携を取っていくか、活動を展開できるかっていうのが今後の課題」と今後の地域活動に課題を感じ、教員の人脈に期待していた。

5) 教員からの地域防災セミナーの紹介と学びの共有

「地域防災セミナーの話になるんですけど、先生方が、こういうのがあるよっていう情報提供をしてくださったので参加できたことなので」「地域防災セミナーに参加してすごくいい経験になったし、すごくためになる知識をたくさん得ることができたから広めたいと思った」というように、教員の紹介によって有意義な研修への参加が叶い、自分が得た学びを他者に共有したいと感じていた。

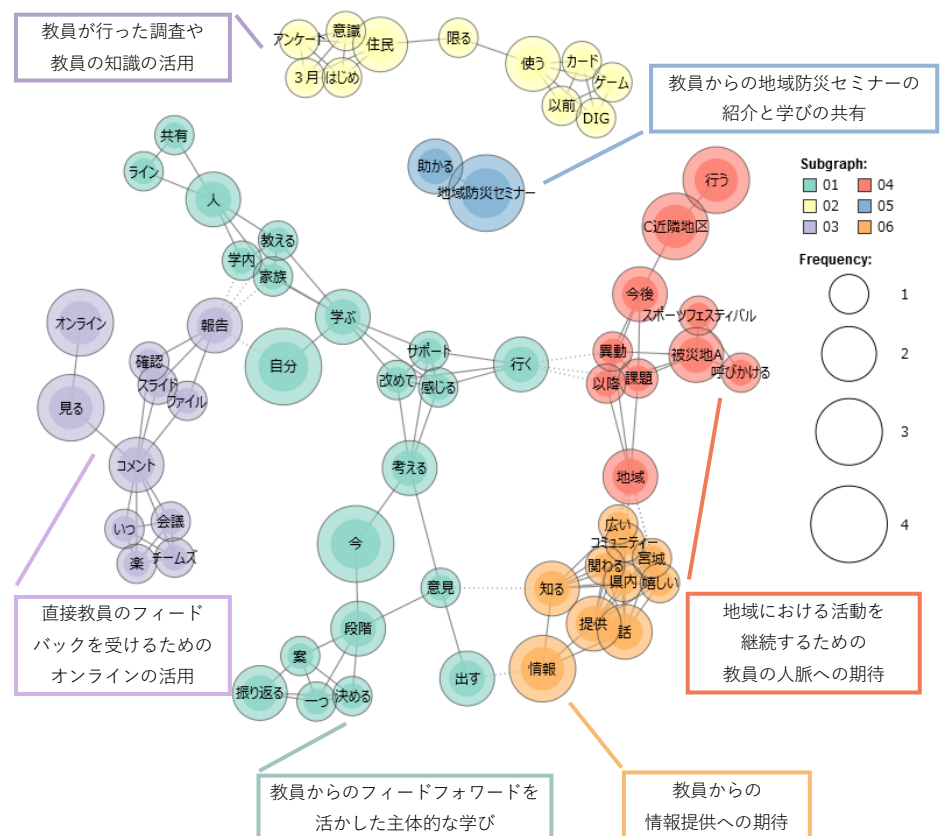


図2 『教員（先生）』の関連語の共起ネットワーク

6) 教員からの情報提供への期待

学生は、自分が得られる情報には限界があると感じ、「最初から一切手を出さないっていうのはいいんじゃないかって、こういうのがあるよとか、こういう活動はどう？っていう情報提供をしてくださるのは、すごい助かる」「やっぱり先生のほうがコミュニティーが広いとか、そういうことがあると思うので、全国的にこういう活動があるけど参加してみない？とか、そういう情報提供はすごい嬉しい」など、課外活動を検討する際に、教員からの情報提供を期待していた。

考察

学生は課外活動を通し、災害を身近に感じるようになり、自分たちの学びを他者と広く共有し、防災・減災に役立ちたいという思いを持っていることが明らかとなった。インタビューの対象学生が所属する学生ボランティア団体は、これまで被災地における生活不活発病予防や住民同士の交流の促進をめざした活動を行ってきた。本インタビューは、東日本大震災後 10 年が経過し、活動の拠点を近隣地区に移すことが検討されていた時期に実施され、かつ、コロナ禍で団体活動が制限されている時期でもあった。A 大学のみならず、コロナ禍では各大学で課外活動全般について全面禁止または大幅に制限がかけられ、文部科学省が課外活動における感染対策の取り組み例を共有する[9]に至ったのは、2021 年 7 月であり、本インタビュー実施から 4 か月後のことであった。このような状況で、学生は地域住民と関わりたいという希望を抱きながらもそれが叶わない中で、自分たちができることを主体的に考え、活動していた。

1. 学生の課外活動の体験と主体的学習

主体的学習の“主体的”とは、「他に強制されたり、盲従したり、また、衝動的に行ったりしないで、自分の意志、判断に基づいて行動するさま」[10]であり、主体性とは「行為者(主体)が対象(客体)にすすんで働きかけるさま」[11,12]である。看護学生が捉える“主体性”についても、先行研究において自己決定が含まれていたことが報告されている[12,13]。一方で、最近の学生の主体性の傾向として、約半数が「与えられれば興味をもってやる」と回答している[14]。看護学生においても、主体性の育成において看護学生が重要視する事柄として「与えられた課題に対して、どこをどのように修正すればよくなるかタイムリーに助言する」、「学習の仕方を具体的に助言する」などが報告されている[15]。一見、教員に依存しているようにも思われるが、これを主体と客体の関係で解釈すると、学生という主体が課題や学習という客体に対してすすんで働きかけるために必要な支援として、教員の助言を求めているとも捉えられる。溝上[16]は、主体的な学習のすべてが主体それ自体から発現するわけではないことを指摘している。本研究においても、学生は「何かしたい」と考えていたが、学生のみで活動内容を決定していたわけではなく、教員の提案やフィードフォワードによって活動が促進されていた。

また、本研究では、学生は課外活動に参加し、活動を通して、防災や災害看護の知識に対する関心を高めていたことが明らかとなった。この結果は、看護大学生における授業での主体的学習の概念構造として、動機づけ因子と活動因子の相互の関連を示した先行研究の結果に一致する[17]。本研究では、学生ボランティア団体に所属している学生を対象としたため、課外活動に対して積極的である学生であった可能性があるが、必ずしもはじめから具体的な活動に対する動機が高かったわけではなく、活動を通してその意味を感じたり、成長を実感したりすることが、課外活動に対する動機を高めていた。

学生ボランティア団体は、他の NPO 等の団体と比較して、メンバーの流動性が高く、運営体制や活動が硬直化しにくいというメリットがある一方で、団体として理念や活動対象者、受け入れ先などとのネットワークの継承が難しい[18]。本研究のインタビュー参加者は看護学生であり、所属する学生ボランティア団体の構成メンバーも看護学生が多い。看護学生は、3 年次には学内演習の増加に伴い学修課題が増えることや長期間の看護学実習があるために、ボランティア活動の中心を担っているのは 1~2 年生である。よって、メンバーの在籍期間が短く、経験ある先輩が後輩を導くような相互学習が成立しづらい。このことから教員の一定の支援が必要と考えら

れる。そのため、学生が教員の支援を求めることを依存的と捉えるのではなく、主体的な学習への入口と捉え、支援することが大切であると考え。

2. 災害看護に関する主体的学習を促進する課外活動における教育的支援

1) 課外活動における学生の主体的学習を促進する教員の関わり

本研究で明らかになった学生の課外活動に対する教員の関わりは、＜教員からのフィードフォワードを活かした主体的な学び＞＜直接教員のフィードバックを受けるためのオンラインの活用＞＜教員からの地域防災セミナーの紹介と学びの共有＞という教員の行為と、＜教員が行った調査や教員の知識の活用＞＜地域における活動を継続するための教員の人脈への期待＞＜教員からの情報提供への期待＞という教員がもつ資源に分けられた。学生の課外活動の体験と教員の関わりを関係を図3に示す。

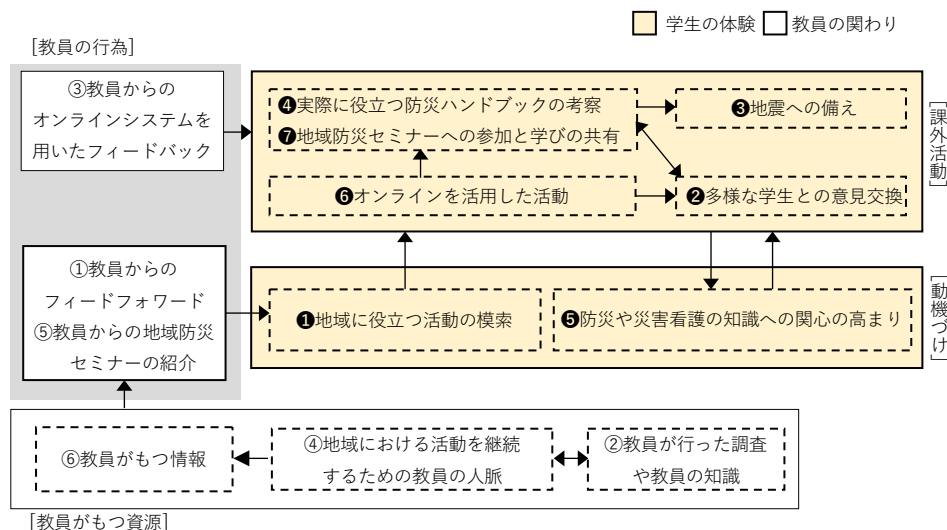


図3 学生の災害看護に関わる課外活動の体験と教員の関わり

文頭の数字は対応するクラスターおよびサブグラフの番号である

課外活動は、自らの意思により行われるため、そもそも主体的な活動であると考えられる。しかし、自ら積極的にやりたいことを探す学生もいれば、「団体に参加すれば自分でもできることがあるかも」と言う学生もおり、その主体性は一様ではなかった。主体的な学習については、(I) 課題依存型 (task-dependent), (II) 自己調整型 (self-regulated), (III) 人生型 (life-based) の3つの観点で、三層から成る主体的な学習スペクトラムが示されている[11,16]。課題依存型から人生型に向かって主体的な学習が深まり、即自的から対自的な学習になる。学生の地域防災セミナーへの参加は課題依存型の主体的学習であると考え。課題依存型の主体的学習とは、「この課題に取り組むのはおもしろい」といった例に見られるように、行為者の課題への働きかけの力点が、行為者よりも課題のほうにあるような学習を指す[16]。教員から提案された活動が、学生にとって興味・関心を引くものであった場合に、学生の主体性が発現するものである。一方、教員からのフィードフォワードは、学生と教員との間の相談関係によって成立し、学生は「住民の方々と交流できるような場があるといいな」と思いながら、今できることが最も興味・関心を引くものでなくても、「今できること」として自己を方向づけたり調整したりして、課外活動に取り組んでいた。これは自己調整型の主体的学習である。このような課外活動に取り組むことで、防災や災害看護への関心が高まり、地震への備えとして、自らの知識を活用して家庭における減災活動を行うなどしていた。梶田[19]は、知識や技能といった“道具”を適時適切に使いこなしていくためには、その人自身が賢くなくてはならず、“道具”が身につくこと以上に、その“道具”を使う“主体”が育つということが重要であると説いている。学生が、課外活動で得たものを活用し、身近に還元しようとしたことは、主体の成長を意味していると考え。

さらに、自身の行為主体性を感じ取るには、自身の行為に結果が随伴すると認知することが必

要[20]であり、学生が課外活動を通じて自らの知識や理解を実感することが、主体的学習を深めていたと考える。また、地域防災セミナーでの学びの共有や実際に役立つ防災ハンドブックの作成に代表されるように、学生は自らのための学習だけでなく、他者に役立つ活動を行いたいという欲求をもっていた。今回、学生から語られた教員のフィードバックは、学生の行為が望ましい結果に結びつくように支えるものであった。すなわち、行為と結果の関係性を強めようとするものであり、学生の行為主体性の感覚に影響する教員の行為であったと考えられる。

2) 課外活動の支援による災害看護に関する主体的学習の促進

学生の課外活動と災害看護に関する主体的学習の関係について考察する。A大学の災害看護プログラムは、プログラムを構成する4科目の履修と、在学中の災害看護に関する学修や経験を重ねたポートフォリオの提出が修了要件となっている。災害看護プログラムのポートフォリオには、目標設定理論[21]の視点が組み込まれており、卒業時の「なりたい自分」に向けて各学年の目標を学生自身が設定する。今回の課外活動の支援という枠組みでは抽出されていないが、看護学生という将来の就業を意識した存在であることに加え、ポートフォリオを作成することは、学生の時間的展望を伴った、人生型の主体的学習を支えていた可能性がある。

学生の課外活動の体験からは、“地域”を強く意識していることがわかった。我々が行ったボランティア看護学生の体験に関する過去の研究[22]においても、学生の語りの最頻語は“住民”であり、学生は自分たちにとっての意味で活動を捉えるのではなく、住民にとっての意味において活動を捉えようとしていた。インタビュー学生が学生ボランティア団体に所属していたことが関連していると思われるが、活動内容が被災地支援から変化しても、学生がボランティア活動に見出す意味は変わらないことを表している。学生は他者に役立つ活動を行いたいという欲求をもっていたことから、地域住民に関われることは、課外活動の強い動機となりうる。主体的な学習の深まりと学習の質は必ずしも比例するわけではないことが指摘されているが[16]、災害看護教育の側面からも地域住民との関わりは重要であると考えられる。酒井[23]は、徹底した現場主義で被災地支援活動を行ってきた黒田裕子を回想し、「人間」と「暮らし」に視点を置き、「地域」で支え合えるように連携して支援することが災害看護であると述べている。看護基礎教育における災害看護教育の動向として、基礎的知識の習得に重点が置かれていること[24,25]、対象学年は4年次に集中しており、単位数は1単位が多いこと[25]が報告されている。また、災害看護の活動経験者が必要だと考える教育項目として、マネジメントや連携・協働に関する項目が挙げられている[26]。A大学の災害看護プログラムを構成する4科目は、1年次、3年次、4年次に配当されており、合計8単位である。シミュレーション教育やフィールドワークが取り入れられており、被災者側の視点や受援の概念も包含されている。しかし、地域住民と協働した災害教育は課外授業として機会を提供するに留まっており、その実施も不定期で保障されていない。このような状況において、地域における課外活動は、学生の対人スキル、マネジメントスキル、協働スキルを培う重要な資源であると考えられる。

以上から、課外活動を通して災害看護に関する主体的学習を促進するための支援として、地域と連携した課外活動の機会の提供が考えられる。地域における課外活動が学生の動機を高め主体性を発現させるだけでなく、災害看護の学習となるためには、課外活動における学生の行為の結果が、住民にとっての意味において望ましい結果であったかどうか判断する必要がある。よって、課外活動が災害看護に関する主体的な学習となるためには、学生の内省を促し、行為と結果の関係性の判断を支援し、学生の行為主体性の感覚が高まるよう支援することが必要であると考えられる。

3. 研究の限界

本研究では、2019年度後期から2020年度の活動について、学生に振り返ってもらった。2020年度は、コロナ禍でA大学における団体活動が制限されていた時期であり、課外活動に対する学生の姿勢が平時とは異なっていた可能性が高い。コロナ禍における大学からの課外活動の制限の要請は、学生の主体性を妨げたおそれがあり、本研究において学生の主体性が過小評価されている可能性がある。

また、本研究で得られた結果は、学生ボランティア団体に所属する学生の課外活動における体験と教員の関わりであるため、広く災害看護に関連する課外活動に適用させることはできない。A大学の災害看護ポートフォリオからは、日本災害医学会学生会への参加や、読書など、他の課外活動も認められる。そのような多様な課外活動が災害看護の主体的学習を促進するものとなるために求められる教育的支援については、さらなる検討が必要である。

結論

学生は課外活動を通して災害を身近に感じるようになり、自分たちの学びを他者と広く共有し、防災・減災に役立ちたいという思いをもっていることが明らかとなった。

学生から語られた教員の関わりから、地域における学習機会の提供や教員がもっている情報の提供を大きな支援だと受け止めていることがわかった。災害看護に関する主体的学習を促進する課外活動となるために必要な支援として、以下の示唆を得た。

1. 学習機会の提案や情報提供、学生の欲求や動機を捉えたフィードバックにより、学生の自律的な選択を支援する。
2. 学生の行為が望ましい結果に結びつくように、学生の課外活動のプロセスにおいてフィードバックを提供する。
3. 地域における学習機会を提供し、地域における課外活動が、住民にとっての意味において望ましい結果であったかどうか、学生の内省を促し、学生が判断できるよう支援する。

Acknowledgement

本研究は、2019年度宮城大学震災復興（発展）特別研究「看護系大学看護基礎教育課程に導入した『災害看護プログラム』の評価と今後の災害に主体的に取り組む看護人材育成を図る教育プログラムの再構築」の一部として実施し、日本災害看護学会第23回年次大会において発表した内容に加筆修正を行ったものである。

本研究の実施にあたり、情報提供およびメンバーチェックにに応じてくださった研究参加者の皆様に感謝申し上げます。

文献

- [1] 菅原亜希, 霜山真, 高橋和子, 他: 東日本大震災被災者の災害公営住宅への移行期における健康相談内容の変化と支援の課題. 日本災害看護学会誌, 2020. **21**(3): 64-74.
- [2] 山本克彦: 災害ボランティアセンター運営における課題と展望—学生ボランティアとの協働の可能性—. 日本福祉大学全学教育センター紀要, 2019. **7**: 71-80.
- [3] 内閣府: 令和元年版防災白書, 最近の主な自然災害について (阪神・淡路大震災以降). https://www.bousai.go.jp/kaigirep/hakusho/h31/honbun/3b_6s_09_00.html, 2019.9.20閲覧
- [4] 文部科学省: 平成28年度文部科学白書, 第5章 高等教育の充実, http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab201701/detail/1398214.html, 2019.9.20閲覧
- [5] 樋口耕一: テキスト型データの計量的分析—2つのアプローチの峻別と統合—. 理論と方法, 2004. **19**(1): p.101-115.
- [6] 樋口耕一: *KHCoder3* リファレンス・マニュアル, 2018. p.60
- [7] 樋口耕一: *KHCoder3* リファレンス・マニュアル, 2018. p.53
- [8] 樋口耕一: *KHCoder3* リファレンス・マニュアル, 2018. p.52
- [9] 文部科学省: 各大学の課外活動における感染症対策の事例. 2021. (https://www.mext.go.jp/sports/content/20210707-spt_stiiki-000016575-1.pdf) 2023.3.13閲覧.
- [10] 日本国語大辞典第二版編集委員会, 小学館国語辞典編集部: 日本国語大辞典 第6巻, 小学館, 2001. p.1391
- [11] 溝上慎一: 講演「社会で求められる主体性 (エージェンシー) と個性の育成—一人ならでの相互作用を目指して—」. 関西学院大学高等教育研究, 2022. **12**: p.141-162.
- [12] 新井清美, 竹内久美子, 小暮孝志, 他: 看護学生の主体性に関する文研研究—主体性を育む教育方法を考える—. 目白大学健康科学研究, 2017. **4**: p.69-75.
- [13] 嘉屋優子: 学生の意識を知るための調査—看護学生の主体性と看護教師のかかわりへの一考察—. 看護教育, 1994. **35**(6): p.434-438.

Miyagi University Research Journal

- [14] ベネッセ教育総合研究所：第4回大学生の学習・生活実態調査【データ集】。2022.7.
https://berd.benesse.jp/up_images/research/4_daigaku_chousa_all.pdf, 2023.3.27 閲覧
- [15] 高山清美：看護学生の主体性を育む教育方法とは 指導者側と学生側の認識の際をめぐって。看護展望, 2008, **33**(11): p.1112-1118.
- [16] 溝上慎一：主体的な学習とは—そもそも論から「主体的・対話的で不快学び」まで—。2019.8.15,
[http://smizok.net/education/subpages/a00019\(agentic\).html](http://smizok.net/education/subpages/a00019(agentic).html), 2023.3.27 閲覧
- [17] 酒井太一, 岩清水伴美：看護大学生における授業での「主体的学習」の概念分析：テキストマイニング。日本看護学教育学会誌, 2022, **32**(2): p.67-79.
- [18] 松原久：コロナ禍における学生ボランティア活動支援プログラムの開発—ボランティア入門講座の事例から—。東北大学高度共用教育・学生支援機構紀要, 2022, **8**: p.293-304.
- [19] 梶田叡一：<自己>を育てる—真の主体性の確立—。金子書房, 1996, p.4
- [20] Metcalfe, J., & Greene, M. J.: *Metacognition of agency*. Journal of Experimental Psychology: General, 2007, **136**(2), p.184-199.
- [21] Locke, EA: *Toward a theory of task motivation and incentives*. Organizational Behavior and Human Performance, 1968, **3**(2): p.157-189.
- [22] 霜山真, 菅原亜希, 真覚健, 他：東日本大震災後から継続してきた健康支援活動に参加したボランティア看護学生の体験。宮城大学研究ジャーナル, 2021, **1**(1): p.116-123.
- [23] 酒井明子：これからの災害看護。柳田邦男, 酒井明子 編著, 災害看護の本質 語り継ぐ黒田裕子の実践と思想, 日本看護協会出版会, 2108, p.243
- [24] 堀内輝子, 高田まり子, 三浦まゆみ, 安酸仁子：東北6県の東日本大震災後における災害看護教育の実態と実践上の課題。日本看護学教育学会誌, 2015, **25**(2): p.83-92.
- [25] 清水なつ美, 坪田一真, 石橋みゆき, 正木治恵：看護基礎教育における災害看護教育の実態調査—web シラバス調査から—。日本看護学教育学会誌, 2022, **32**(1): p.55-63.
- [26] 高橋公一, 野中良恵, 秋永和之, 他：看護系大学における災害看護教育の課題—大学教員と災害看護経験者の考える必要性のある教育項目の比較—。Journal of Inclusive Education, 2019, **7**: p.1-15.