



Title	実習目的達成に向けた「教材化プロセス」の検討
Author(s)	高橋, 順子
Citation	北海道大学大学院教育学研究院紀要, 130, 117-132
Issue Date	2018-03-30
DOI	https://doi.org/10.14943/b.edu.130.117
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/68859
Type	departmental bulletin paper
File Information	070-1882-1669-130.pdf



実習目的達成に向けた「教材化プロセス」の検討

高 橋 順 子*

【目的】 老年看護学実習における教員の教材化プロセスを検討し、明らかにすることを目的とした。

【方法】 学生の認識の変容に伴い行動変容が見られた事例を対象とした。該当する学生の記録物と教員のフィールドノートを用いてE.ウィーデンバックの再構成とデューイの反省的思考をもとに分析した。

【結果】 学生の様々な前提に働きかける教員の教授活動が示された。

【考察】 学生の前提に働きかけ、学生の認識と行動の変容に関する教員の教授活動は、実習における教材化プロセスであると考えられた。

【キーワード】 看護学実習、実践知、教授活動、教材化

I. 序論

看護における臨床実習での教育は、さまざまな経験に対し、どのように意味づけしていくかが、その人の成長に非常に大きく関わる¹。すなわち教員は、学生に生じる解釈の偏りや、貴重な経験が意味づけされずに流れてしまうことに対し²、それを防ぐため学生の経験を学習へと構造化していく必要がある³。

看護学実習（以下、実習）における学習とは看護を実践することによる学びに他ならない。デューイは「学習（learning）とは思考することの学習である」⁴と述べているが、看護実践を思考することこそが実習での学びである。したがって、教員は学生が看護の実践過程の中で見過ごされ、意識されない貴重な体験を注意深く顕在化させ、学生に思考の機会を提供する役割を持つと言える。またその実践における思考により、対象者に望ましい看護が提供される。さらに、望ましい看護が提供されたときに対象者からもたらされる反応によって、学生が看護実践の持つ意味や意義を体感する。そのとき初めて実習は、「実践知」⁵としての価値を付帯する。しかし、看護の実践は、その時その場の、人、環境、それらの相互作用の中で、ダイナミックに展開される⁶。すなわち多様な要因が複雑に絡み合う授業展開場面の煩雑さは、他に例がない特質⁷である。安酸らは学生の実習経験の中から「臨床の知」を学ぶ素材として「教材化」の重要性を提起した^{8,9}。実習において教員は、看護学教育独自の教材化の能力を駆使しなければならず¹⁰、「教材化」に関する研究は堆積されつつある¹¹。しかし、看護学実習の目標や教育内容と十分に関連付けて検討されていないという課題が指摘されてきた¹²。

これまで筆者らは重度要介護高齢者に内在する能力の維持・拡大を目指す実習目的のもと、実習初期における学生の困難の一つが、高齢者に内在する能力の観察であった事を明らかにした¹³。また、実習における学生の認識の変容の要因として、実習目的を見据えた教員

* 天使大学 看護栄養学部 看護学科
DOI: 10.14943/b.edu.130.117

の指導がその一つになっている事を示した¹⁴。これらは、実習目的を明確に意識化した指導のもと、学生が学びを深めた様相を示唆した。しかし同時に、学生が実習で対峙する高齢者に何らかの固定化した認識を有していた事をも意味した。この学生の固定化した認識である「前提」は、学生の思考や行動を限定する可能性があり、「実践知」獲得の障壁となる。そのため、明確な実習目的のもと、学生の「実践知」獲得に働きかける教員の教授活動の実態解明は、効果的な実習教育に資する可能性が高い。

したがって本論においては、重度要介護高齢者の内在する能力の維持・拡大を目的とする実習において、教員が実習目的を達成するため、学生の前提に対しどのような教授活動を展開しているのか、教員の思考過程と学生の反応に焦点をあて、教材化との関連において明らかにすることを目的とする。

Ⅱ. 方法

1. 研究の対象

研究の対象は20XX年度～20XY年度A看護系大学の实習指導を担当した筆者の教育実践のうち、学生の認識の変容に伴い行動変容が見られた事例を対象とする。分析データは筆者が記載していた実習における学生との場面状況や、気になった箇所、指導した内容のメモとした。また、対象事例学生の実習記録、レポートおよび感想文を分析資料とした。

2. 用語の操作的定義

1) 認識：認知は通常認識という訳語があてられ、普遍妥当な知識の獲得過程、または知識それ自体を意味する¹⁵。本研究における認識は、認知と同義語とみなす。

2) 前提：学生のそれまでの認識や、高齢者に内在する能力の観察困難によって生じた固定化した認識であり、学生の行動や思考を規定する思考様式全般とする。

3) 実践知：実践の経験の中で獲得される知識であり、認識および行動変容を伴う肯定的変化であり、「臨床の知」と同義とみなす。

4) 実習における教材化：安酸が提唱する「学生がクライアントやその家族、あるいは医療従事者とのかかわりの中で経験した事実や現象の中から、教師が典型的で具体的なものを素材として切り取ったもの」¹⁶とする。

3. 分析方法

教員の教授活動が、学生の認識および行動の変容に関連したと思われる場面を分析の対象とした。場面を、教員のフィールドノート、学生の実習記録物をもとに再現し、教員の教授活動と学生の認識および行動の変容に焦点をあてて検討した。分析の方法としてE.ウィーデンバック¹⁷の再構成を活用した。

再構成は、看護師が患者や患者ケアに関連した人々との関わりの中で体験したことを思い起こして再現するものであり、その人自身の動機や行った動作に対する洞察をもたらし、新しい知識・技能・価値を身につけることができる¹⁸とされる。さらに実習目標達成に向けた意図的な教授活動を構造化し、解明するため、デューイの反省的思考プロセスを参考とし

た。デューイは反省的思考が一つの教育目的でなければならないとの主張の中で、「反省的思考は単に衝動的常套的な行動からわれわれを解放する。具体的にいえば、思考は我々に対し、予見によって行為を指導することを可能ならしめ、眼前の目標に従い、もしくは我々が意識している目的に従って企画することを可能ならしめる¹⁹⁾」と述べている。したがって教員の実習における教授活動を、反省的思考と仮定し、それを洞察するための手がかりとして、デューイ反省的思考の側面である5項目（暗示・知性的整理・仮説・推論作用・検証）²⁰⁾をもとに分析する。以下に5項目の概略²¹⁾を記す。

- 1) 暗示－混乱し、錯綜した事態が具体的な行動に結びつき、それが変じて暗示という形態をとる。
- 2) 知性的整理－感情的存在を知性的存在へと整理転換すること。
- 3) 仮説－問題に対する洞察によってもたらされるもの。暗示的観念を訂正し変容し拡大するもの。
- 4) 推論作用－ある観念を連続的推理過程において関連をもちながらも別な観念へと発展する状況。
- 5) 検証－具体的行動によって検証するもの。

特に5) 検証は、学生の認識や行動に直接働きかける教員の教授活動が、その効果に連動するものとして注目し、その後学生に引き起こされた反応や言動と共に、一連のまとまりとして抽出して分析した。

また学生に対する分析視点は、学生の思考プロセスと連動する言動が顕在化するよう『前提』『認識の変容』『行動の変容』に着目して表示した。その後、学生の変化の状況として、教員のフィールドノートを基に、学生の行動の実際を付記した。さらに、学生のレポート・感想文の記述で、『認識の変容』および『行動の変容』が生じたととらえられる部分を抜粋、下線で示し、その後学生の能動的な実践に継続した根拠として記号表示した。

4. 倫理的配慮

対象となった学生に対し、老年看護学の成績入力後、調査の目的、調査は記録・レポート類のみを参考にするのみであること、断ったとしても不利益をこうむらないこと、個人情報 が特定されることはないことを口頭及び紙面により明示し、署名承諾を得た。

Ⅲ. 結果

対象者に内在する能力の維持・拡大を目的とする実習において、教員の関与による学生の認識および行動の変容が確認された3事例が得られた(図1～3参照)。図1～図3の四角枠内は、【検証】として教員の実習目的達成に向けた意図的な教授活動であり、楕円はその【検証】に伴って現れる学生の反応とした。

1. 場面1 (学生Aへの実習指導)

場面状況：学生Aは、90代女性の対象者を受け持った。受け持ち対象者は度重なる脳梗塞により、四肢に麻痺が生じ、ベッド上での生活を余儀なくされている。失語症、脳血管性認知症も有しており、言語的コミュニケーションはほとんどとれず、食事は経管栄養であり、排泄も床上で全介助の状況であった。学生は看護師と共に看護実践に参加させてもらいつつ看護過程展開に必要な情報を収集している段階であった。特に学生自身が混乱したり、困惑したりする様子もなく、しなければならないこと（環境整備、バイタルサインの測定など）を淡々と実施していた。

教員は、学生が対象者に心理的な距離を持っていると感じ、対象者と学生が接近できるための糸口がないか観察していた。教員は、援助的関わりのモデルを見せることによって学生に何らかの変化が見られることを期待し、行動した。その結果、対象者の変化に伴って学生に表情の変化と行動の変化が見られた場面である。

表1 成長を促した動機づけと行動

私（教員）が知覚したこと	私（教員）が考えたり感じたりしたこと	私（教員）が言ったり行ったりしたこと
①実習2日目。学生が朝、対象者のところへ行き、環境整備を実施し終わったところであった。学生が「おはようございます」と対象者に挨拶するものの、対象者からの反応はない。学生はそのまま何をするでもなく、そばに立ち尽くしていた。 ⑥学生は、温タオルを持参し、対象者の顔を拭き始める。 潜在する『前提』	②学生は、対象者から返答もなく、どうしていいかわからない状況であると考えられ、このままでは対象者の潜在する力に気づくことはできない。【暗示】 ③しかし、対象者は表情もはっきりしており、聴覚も残っているように思われる。【知性的整理】 もう少し能動的に関わりを持てば、様々な反応が得られるのではないだろうか。【推論作用】 ④対象者には目やにが見受けられる。顔の清拭を学生に促し、援助の手がかりにさせよう。そうすれば、対象者から何らかの反応が引き出せる可能性がある。【仮説】	【検証】1のプロセス ⑤「顔が汚れているようなので、清拭してはどう？」と促す。【検証】1 【検証】2のプロセス ⑧対象者の耳元で「気持ちよいですか？さっぱりしますね」と言葉をかける。【検証】2
	⑦もっと言葉をかけて、反応を確かめたりすれば、対象者からの反応を引き出せるのではないかと耳元で実際に話しかける様子を学生に見せてみよう。【推論作用】 【仮説】	

⑨対象者が目をぱちぱちさせている。発語はない。学生は「良かったですねー」と笑顔で少し顔を近づけて話かけている。対象者は、両手をしっかりとにぎり胸元においたままである。 潜在する『前提』	⑩対象者が目をぱちぱちさせていた反応をとらえられた上での「良かったですねー」の発言ではないだろうか？【推論作用】少し、関わり方のコツをつかめたか？しかし、まだまだできる事がありそうである。【仮説】 ⑪両手の拘縮も進んでいる様子だが、きとお湯につけることにより、少し動くようになるのではないか。【知性的整理】【推論作用】 ⑫学生にもっと対象者の可能性を見せたい。もっと見せられるはずである。【仮説】	【検証】3のプロセス ⑬手も汚れているかもね、手浴してみろ？【検証】3
⑭学生は「え？」という表情をする。対象者が握ったままの手を見つめる。 『前提』の顕在化 ⑮お湯に入れた対象者の腕が伸び、桶に入れるとわずかだが、指を伸ばし、手を動かすしぐさが見受けられた。 ⑯学生は「あー、手が動いた。動いてますよ」と嬉しそうに対象者に話しかけた。 『認識の変容』	⑮拘縮が進んでいるし、このような対象者の手浴はしたことがないのだろう。あるいは拘縮のある手は動かせないと思っているのかも知れない。一緒に実践してみせよう。【推論作用】【仮説】 ⑯拘縮が進んでいるため、通常の物品では洗うことが困難である。ビニール袋を代用して実践しよう。【知性的整理】	【検証】4, 5のプロセス ⑰手浴の物品を共に準備し、ビニールにお湯を入れ、対象者の手をそっと入れる。思ったよりも上腕の関節が動くことが確認されたため【検証】4【知性的整理】【仮説】、途中で桶にお湯を張り、通常の手浴に切り替えて実践する。【検証】5

<学生のその後の状況>

学生は、翌日から毎朝顔を拭き、手浴を実践するようになった。また週に1回しかされていなかった車椅子乗車を毎日する計画も立て、実践していった。対象者は、車椅子乗車した時には表情も和み、外の景色をながめながら学生に手浴をされることもあった。

<学生の終了レポートと感想部分の記述>

(前略) 病室以外の場所へ移動し、異なる環境のものを覚えてもらったり、日当たりの良い場所へ行くことで光の刺激を受けることが可能であったと考えられる。聴覚に関しては、こまめに声かけを行ったり、名前を呼ぶという刺激を与えることにより、発語を促すことが可能となっていた。皮膚感覚に関しては、温湯の知覚ということで、顔の清拭や手浴により刺激を与えることが可能となっていた。また、座位保持による姿勢反射系への刺激を与えることも可能となっており、様々な感覚に対して刺激を与えることができていたと考えられる (A

⑨学生「何か話しかけてもだめですし、いやーと言われるとうつむく。 潜在する『前提』	⑦このまままだ話しかけてもだめだろう。一度席をはずして学生にこれからの対応について話をしよう。【推論作用】	【検証】2プロセス ⑧学生と共に退室し、学生に気持ちをたずねる。【検証】2
⑩学生は病態から、足にも浮腫が起きていること、また爪に感染も見られることを述べる事ができた。	⑩その感情は当然だろう。でも学生だけではなく、誰に対しても同じ状況であることが考えられることと、これからどうしていくかの提案をした方がよい。【知性的整理】 ⑪対象者は認知症もあるため関わりにおいては特に不快な感情を与えないようにしなければならない。【知性的整理】そのためまず、対象者に「快」の感情を与えられるような実践から、少しずつ援助関係を構築していくことが望ましい。【推論作用】また援助の根拠を見極めるため、病態もあわせて考えていくことが必要だ。学生は援助の必要性を考え、導き出せるのではないか。【知性的整理】【仮説】	【検証】3プロセス ⑫私にも同じようににらみつけていらしたね。きっと、今まで痛い思いや嫌な思いをしてきたのかも知れない。この方の体でどんなことが起きている？【検証】3
⑬学生は足浴がいいと思いますが…と口ごもる。 『前提』の顕在化	⑭病態と援助の必要性を関連させることと、「快」の感情を持ってもらうことの全てを満たすには足浴が最適ではないだろうか？学生に考えさせたい。学生が援助の必要性を認識することにより実践への動機付けにもなるだろう。【推論作用】【仮説】	【検証】4プロセス ⑮どんな援助をしていったらいいだろうね？【検証】4
⑯学生は黙って教員についてくる。	⑰良かった。援助の必要性と根拠は理解できている。しかし学生は対象者からの拒否を想定して、足浴なんてできるはずがないと考えているのではないだろうか。あとは、学生の自分にはできない、拒否されるのではという不安を解消すればよい。対象者に説明をしてこの場を離れよう。【知性的整理】【推論作用】	【検証】5プロセス ⑱では、私と一緒に実践してみましよう。対象者に説明を実施し学生と共に病室から出る【検証】5
⑲教員と共に患者に説明をしつつ何とか足浴を終了する。重労働だったためか、学生は顔を紅潮させているが、ほっとした表情を浮かべている。学生は「やっぱりいぶん汚れていました」と片づけをしながら振り返った。 『認識の変容』	⑳実施にあたっては、対象者からの拒否を受ける可能性がある。【推論作用】対象者に対する足浴の目的は血液循環を促すことや皮膚の確認、清潔の確保など多岐にわたるが、初回の介入としては今後学生が受け入れてもらいやすいように、それが対象者にとって苦痛や不快でないことが優先的にはかられるべきであろう。【推論作用】【仮説】	【検証】6プロセス ㉑学生と共に必要物品の検討、準備を進めると共に、今回の目的は足浴を行うことによって対象者に「快」感情を得てもらうことを目的としたほうが良いと伝え、学生とともに足浴を実施する。【検証】6

＜学生のその後の状況＞

学生はその後、実習の日課として足浴を組み入れた。対象者の四肢の拘縮が強かったため学生一人での実施が困難と思われ、必ず教員が参加して実施した。最初の頃は、実施するまでの対象者への説得に時間を要したものの、次第に受け入れがスムーズになり、3週目には車椅子に乗車しての足浴も可能となった。

＜学生の終了後レポートと感想部分の記述＞

（前略）足浴は午前中に声かけし了承得られても午後には昼食後寝ていることも多くあり、その場合は拒否がかなり強い状況であった。3週目ではプラン修正し、足浴を行うことの必要性（浮腫や爪白癬があることなど）をじっくりと伝えることで、了承を得られるようになり、かつ足浴が生活の一部として習慣化されつつあり、実施可能となった。（B i）（中略）残存能力を活用することで常に寝たきりであることから十分に逃れられる。現状の能力の最低でも維持、さらに能力を最大限に引き出すかわりによって対象者を援助していくことが看護者に求められる。（B ii）

－以下感想部分の抜粋－

（前略）このような状態の対象者を前にして、介入していくことが不安でした。さらに失語症も有りコミュニケーションも実習開始した当初は本当にままならず、拒否の姿勢も最初は強かったためどう関わっていけばいいのか悩んでばかりでした。今、実習を終えて振り返ると、私と対象者の関係は大きく変化し、対象者に近づくことができたように感じています。（B iii）（中略）対象者のそばにいたいことからはじめようと思い、特別何かの話をしなくとも同じ空間にいたいように心がけました。最初はそれが居心地悪く感じていたのですが、対象者のしぐさや態度の意味を少しずつ感じとれ、言葉でのコミュニケーションも増えていき、さらに非言語的なコミュニケーションもできるようになったと思います。（中略）またケアに参加させていただくことで対象者の体に触れるということも自然とできるようになって行き、私がリラックスして体位変換なども行えるようになったことを、対象者も感じとって、それが私と対象者の関係を近づけていくことに良い影響があったのだと今は考えてます。（B iv）

3. 場面3（学生Cへの実習指導）

場面状況：実習4日目に受け持ち対象者（80代女性、脳梗塞後ほぼ寝たきり）の状態が脳の再出血により急変し、臨死期となった。意識はほとんどなく、家族（息子、娘）が呼ばれ、個室へ移動した。学生に対し師長からは、状態が良くないので、バイタルなどを計測する際も必ず看護師とともに入室し、学生が単独で何かを実践することがないように話が合った。学生も了解し、看護師と共に入室、実施されるケアの観察を行っていた。場面は、看護師と共に退室してきた時の教員とのやり取りである。対象者の状況が急変するまでの学生は、対象者と積極的に関わることができており、顔の清拭や手浴を実施し、対象者から「気持ちいい」と感謝される体験もあった。主体的に実践できることが事実上なくなった学生は制限された自分の在り方に疑問を持ってはいず、教員のみが、これで良いのだろうかという違和感を抱いていた。その違和感にしたがって教員は自ら対象者の状況を確認し、家族を含む看護への方向性を見出していた。教員は、自分の見解に基づいて学生にこの状況でしか学び得な

い対象とその家族を含めた看護を、学生に実践してもらいたいと願っていた。その結果、学生が明らかに自分の前提を問い直し、能動的に臨死期にある対象者とその家族への看護へ向かうことができた事例である。

表3 学生Cとの関わりの場面

私（教員）が知覚したこと	私（教員）が考えたり感じたりしたこと	私（教員）が言ったり行ったりしたこと
①学生は看護師と共にナースステーションに戻ってきて書き物をしている。	②このままでは、学生は単に看護師の看護に追随するのみになってしまう。確かに、臨死期であり、家族も来ているが、このままでは学生が対象者にとっての最善のケアを考える機会を逸してしまうのではないか。【暗示】 ③先ほど確認した病室では、家族が2人、所在なさそうにテレビを見ていた。【推論作用】【検証】 ④家族を含めた臨死期の看護を実践するには、私も一緒に介入できるよう師長にお願いする必要がある。また学生にも今の状況をどう考えているか確認する必要がある。【知的整理】【推論作用】	【検証】1, 2プロセス ⑤師長に対し、教員が必ず一緒に入り安全を確認するので、学生と共に清潔に対する援助を実施してもよいか確認し、承諾を得る。【検証】1 ⑥学生に対し、「これからどうしようと思う？」【検証】2
⑦学生は、家族と対象者の最後の時間をそっとしておいてあげたいと話す。 潜在する『前提』	⑧それも確かにそうだが、それだけでは家族も悔いが残らないだろうか。【仮説】	【検証】3, 4プロセス ⑩また家族にももっと対象者に触れて、最後のお別れの時間を有意義なものにしてほしい。【推論作用】 ⑩家族の様子を確認させ、するべきことを学生に何か感じ取ってもらいたい。また学生は援助に積極的に参加できていた学生であったので、感じ取ることができるのではないか。【推論作用】【仮説】 ⑪学生と共に対象者の病室前を通り、中の様子を確認させる。【検証】3 ⑫どう思った？【検証】4
⑬家族はテレビを見ているだけでしたと学生が述べる。 潜在する『前提』		【検証】5プロセス ⑭きっと家族は大切なお母さんにどう関わっていいのかわからないのよね。医療者は深刻にバイタルをはかっていくし、処置をする時には、部屋から出て行ってもらわなければならないこともあるし。【推論作用】

⑮はい…といったまま考え込んでいる。 潜在する『前提』	⑮経験したことがないことのため、考えつかないのかもしれない。これ以上学生に答えを求めるのは難しいだろう。以前に実施して喜んでもらったケアを提案してみよう。【知性的整理】【推論作用】	⑮どうしたらいいだろうね。【検証】5
		【検証】6プロセス ⑮家族と一緒に手浴をしたり、部分的な清拭を実施してみたらどうか？ 【検証】6 【検証】7、8プロセス
⑮え？やってもいいんですか？ 『前提』の顕在化 ⑮はい、やります。 『認識の変容』	⑮やっではいけないと思っていたんだ。言ってよかった。【検証】7	⑮私と一緒にすることは師長さんにも許可を得ているから大丈夫。【検証】8

<学生のその後の状況>

教員とともに、手浴、部分清拭を実施した。その際、家族にも促し、一緒にケアを実践してもらった。家族は「さわってもいいんですか？」と恐る恐る対象者に触れ、話しかける様子も見られた。学生は「お母様、意識のあるときにはこうして拭かれることをとても喜んでいらしたんですよ」と家族に状況を説明する様子もあった。

バイタルサインの状況確認や発熱に対する看護を実践しながら、ドライシャンプーも実施することができ家族から「本当にありがとうございます」と言葉をかけられ嬉しそうにしていた。2日後の実習休止日、対象者は家族に見守られながら永眠した。

<学生の終了後レポートと感想部分の記述>

(前略) 家族は当初、対象者に対して何をしたら良いかわからないような状況であった。しかし、家族に「一緒にケアができる。触れても大丈夫」「このケアは対象者が以前、意識のあったときに気持ちいいと喜んでくれたケアである」と説明をし、家族が対象者に触れるようになった変化を確認することができた。そしてこの間、家族は対象者の死への予期悲嘆が行われるような関わりを持つことができたと考えられる。また対象者自身においても、以前喜んでくれたケアを実施することで、苦痛状態が少しでも緩和され、安らかに過ごすことに繋がったのではないかと推測することができた。(C i)

ー以下感想部分の抜粋ー

(前略)「間もなく家族が死ぬ」とわかっている状態にある家族はとりわけ深い悲しみと戸惑いの中にある。そのことについて私は当初、患者との最後の時間を過ごすため、そっとしておくべきと思っていた。しかしそこには大きな見落としがあった。(中略)しかしただそっとしておけばいいというのは間違いであり、患者と家族が過ごす時間を有意義にするために、時として看護者の関わりが必要となるということがわかった。(C ii) というのも、私の担当させていただいた患者の家族の付き添いの様子を観察すると、患者に触れるわけでもなく、部屋のテレビをつけてただじっと見守りをしているようであることが明らかになったのだ。勿論家族は患者に無関心な訳ではない。これは私の予測であるが、家族は間もなく死を迎え

る患者に対して一種の恐怖と困惑を感じていたのではないだろうか。その思いが「何をしたらよいかわからない」「触れることはいけないかもしれない」という気持ちを生じさせ、結果としてただ見守ることしかできなかったのではないだろうか。(中略) 家族と共にかつて患者が「気持ちよい」と感じていた清拭を実施することで、家族が患者と積極的に触れ合う機会を設けることができた。(Ciii) (中略) どんなに予測はしていても、担当患者の死はとても悲しいものであった。しかしだからこそ、このような貴重な経験を学生のうちにさせていただく機会に恵まれたことを私は大いに今後の実習や臨床で生かしていくべきだと考えている。(Civ)

IV. 考察

分析の結果、重度要介護高齢者に内在する能力の維持・拡大を目的とする実習において、学生の多様な前提が示された。そのため教員は、様々な前提を持つ学生に対し、実習の目的を達成するため意図的な指導や関わりを行っていた。そしてその教授活動の総体は、反省的な思考過程の繰り返しによってなされていると解釈できた。

教員は【暗示】によって、その状況に存在する実習目的達成の障壁になる課題を察知し、【知的整理】をすすめ【仮説】【推論作用】や【検証】の段階へ到達していた。このサイクルは学生の状況、対象者の状況によって不定期になされ、時には繰り返されることもあった。デューイは「5つの機能は相互に一定の序列を持って継起するわけではない」²²と述べており、教員の思考過程にもその状態が確認された。

また場面1～3のいずれにおいても、学生の『前提』は最初潜在化したものであり、教員にとっては【暗示】という状況で認識されている。そのため、どのような『前提』であるのかは関わりの当初、教員も学生も共に自覚しえていない。唯一、場面2(学生B)のみ最初から学生も戸惑いを表出している。ただし、拒否されているという表層的な混乱であり、学生が持つ、対象者への思考や行動を制限させている『前提』として顕在化しているわけではない。そのため、このままでは実習目的の達成が、困難であるという【暗示】によって、教員は反省的思考を繰り返していた。

したがって教員の思考過程における【検証】プロセスは、学生の持つ『前提』が何か、どのようなことが考えられるのかを注意深く顕在化させるプロセスであると考えられる。その看護実践や発問を含む様々なアプローチによって、『前提』が顕在化し、教員の指導や関わりの具体性が根拠を持って体現されるようになる。また、【検証】プロセスは、『前提』が顕在化したのちに、より明確な意図と根拠を持って継続され、その後に学生の『認識の変容』に連続していることが確認された。

最終的に学生の『認識の変容』を確認する【検証】によって教員の思考過程は終結していた。

1) 実習における学生の前提への初期アプローチ

対象者と関わる学生の前提は、初めに教員の【暗示】によって示された。この段階では学生は事実、その状況に戸惑っているか、戸惑っていることに気がついていない。何らかの不自然さを自覚しながらも、周囲の環境にあわせて自分を納得させている状況にあったと考え

られた。しかし、その【暗示】は、教員の反省的思考によって整理され、顕在化し、時に学生が「どうしたらいいか…」と発する状況へと導いている。

実習における学生と対象者との関わりの様相は、対象者のあるべき方向と学生の取っている行動の乖離に気づく者によって初めて課題となる。すなわち実習の目的を強く自覚する教員や指導者によって顕在化すると考えられ、学生にはすぐに自覚されないことも多い。

またこの【暗示】の段階には、教員の対象者へのまなざし、すなわち看護観が直接的に影響していると見ることができる。いずれの場面においても教員は学生に「対象者に触れてほしい」と願っているものであり、清拭や足浴を通して対象者と関わることを切望している。

看護学における実習教育は、かつての徒弟型から理論適応型の実習へと変化し、学生は看護理論を活用し、患者をとらえ現象を分析的に追求する思考を身につけてきた²³。筆者の立場もこれを否定するものではない。しかし、実習での学生の関心が患者の疾患や疾患による患者の状態に向けられ、表面化している現象を受動的に受け取る傾向がある²⁴のもまた事実である。そのため対象者の身体に触れなければ汲み取ることのできない感覚や、五感を通して理解する状況を素通りし、対象者に物理的にも心理的にも歩み寄ることができないことも多い。

3つの場面で取り上げられた対象者は、自ら欲求や要望を顕在化させられる状況にはなかった。そして現場において、このような重度要介護高齢者に遭遇することは珍しいことではない。けれども看護者が主体的に能動的に関わりを持ち、感覚を駆使し、積極的に介入する事によって、微細な変化が生じ、それが継続によって拡大されていくことも多いということが改めて示された。

2) 前提への問いから行動変容まで

学生の『認識の変容』を喚起したのも、対象者に直接的に関わった実践的な経験であった(Aiii, Biv, Ci, Cii, Ciii)。矢野によれば新たな能力や意味が生み出される過程を「経験」と呼ぶ。また、働きかけた主体は、何らかの変容を遂げ、また経験を蓄積するのだと述べ、この意味において経験を学習である²⁵とする。

本論で述べた学生たちも、自ら働きかける実践の経験から、対象者の反応を引き出すことにつながり、その変化の実感を通して再び『行動の変容』へと突き動かされたのだと考えられる(Ai, Aii, Bi, Bii, Biii)。すなわち確かに「経験」を蓄積させる事によって「学んだ」のだと考える(Civ)。

また教員は【暗示】を反省的思考によって行き来し【検証】することで、課題を顕在化させた。その課題意識のもと、学生の『前提』が問い直されたとき、初めて『認識の変容』『行動の変容』へと連動し、変化することが確認された。クラントンは人々が「意識変容の学習」を目指す取り組みのプロセスをどのように経験するのかほとんどわかっていない²⁶とする。しかし本研究の結果、学生は重度要介護高齢者との関わりの中でほとんど気づき得ない『前提』の中に存在すると示された。それを教員が【暗示】として引き上げ、反省的思考を繰り返し、顕在化させる。そのときの学生は、わずかな教員の投げかけですぐさま認識や、行動の変容へと変化できる状況とそうではない状況が見られていた。けれども教員の【推論作用】や【検証】を交えた意図的な働きかけによって確実に認識や行動の変容プロセスをたどったと言える。したがって教員の反省的思考とその関わりによって、学生が「意識変容の学習」プロセ

スを経験したと考えることができる。

しかしながら、学生の持つ『前提』はそのままでは顕在化しにくいことも明らかとなった。ゆえに教員が事象を実習目的、対象者の目指すべき方向に照らし、どのように学生の【暗示】を察知し、顕在化させうるかが『認識・行動の変容』へつながる鍵となる事が示された。

3) 学生の行動変容に見る教材化プロセスと臨床の知

教員は、場面3の学生に見られるように、【知性的整理】のもと【検証】を試みても、学生に変化が見られない場合、【推論作用】に基づき再び【検証】するという行動をとっている。この行動は実践の渦中において、反省的思考をたびたび繰り返していることを意味する。注目すべきは学生の反応に応じて、援助の提案と、それに関わる保証をあたえていることである。一つは臨床側との調整による、学生に不利益がこうむることはないという保証であり、もう一つは、実践において対象者への安全の保証を教員がともに行うことで確保するというものである。杉森らは、学生の看護実践場面における教員の役割とその場に教員が常在する意義について次のように述べている。看護学実習における教員の役割達成は、刻々と変化する対象の状態を把握し、状況に応じた柔軟な対応を求められるため、教員は常に実習の展開される「その場」に存在することが必須²⁷⁾である。非日常性が高く、緊張を強いられる実習において、さらに臨死期にある対象の看護を実習の中で受け持つことは学生にとって相当なストレス状況である。その状況において、支持的なサポートにより、学生が本来の自己を取り戻し、対象者に対して最も望ましいと考えられた看護実践が提供できた。このことは本人の貴重な経験であったことがレポートの感想からも読み取ることができた(Cii)。この得がたい経験こそが臨床における知なのであろう。

「知」に関して中村は「人間の単なる知的な働きだけではなく、感受性の働き、感覚の働きまで含める、すなわちものの考え方のみならず、ものの感じ方まで含めた言葉である」²⁸⁾と説明している。本論の事例をこの言葉に照らしたとき、「臨床の知」の発見は、『前提』への問いから始まる、学生の『認識の変容』と深く結びついていることが考えられた。しかしながら、学生の持つ『前提』は、学生が知覚できるレベルで顕在化して初めて問い直しの対象となる。また、顕在化した『前提』は、学生によってその段階で留まる場合も多い。なぜならその前提の存在を知覚する事自体が学生にとっては大きな気づきであり、発見であるためである。

例えば場面1における学生Aは、「顔を拭いてみては」という教員の投げかけでは、「顔の汚れに気づいていなかった。ふかなければいけなかったのだ」という課題としての認識でしかなかった可能性がある。しかし、その後の教員との手浴の実践の関わりを通して、学生は対象者の反応に触れていくことになる。その応答作用によって学生の「動かないであろう」という『前提』が覆され、可能性を秘めた存在として、対象者をとらえなおす認識の変容につながったことが考えられる。

場面2の学生Bでは、その変容はさらに顕著である。レポートのBiで示された「足浴を行うことの必要性をじっくりと伝えることで了承をえられるようになり」の箇所である。場面2の最初で、学生は対象者の拒否の反応に合い、なすすべを持たず「関わりが不安である」という存在でしか対象者をとらえられていない。けれども足浴を実施し、その必要性を強く感じたことや、対象者の異なった反応によって、実践者としてのあり方が変容している。すなわち拒否されても、「じっくりと伝えることで」協力が得られるのだという相互行為における

実践知を獲得している。これらの過程を通して明らかに「不安を抱くだけの学生」から「実践者としての学生」へと自己の認識を変容させているのだと考えられる。

場面3では、学生Cの『前提』は、指示された状況であり、疑問を持たない存在である。そこにおいて教員の「家族のあり様を見せる」という意図的な働きかけによって、学生Cは「もしかすると、家族はただそこにいるだけかも知れない」という気づきを得ている。さらに教員と共に家族を巻き込んだ看護を実践することと、その家族から得られた反応により、「家族が患者と積極的に触れ合う機会を設けることができた」という実践者としての自己認識に至っているのである（Ciii）。

以上のことから、『前提』の顕在化と『認識・行動変容』に連続する意図的な教授活動という2つのプロセスが、実習の教材化であったと見ることができる。

V. 結論

本論において、実習における教員の教材化プロセスは、『前提』の顕在化と、『認識・行動』の変容を促す意図的な2つのプロセスを経た教授過程であると再定義できた。また、実習目的を達成するための教員の教授過程は、反省的な思考過程の堆積によって教材化され、学生を「臨床の知」へと導く契機になる事が確認された。残された課題は、この実習における教材化プロセスを丁寧に集積し、一般化することにある。

本論文は、筆者の平成21年度北海道大学大学院教育学研究科博士論文の一部を大幅に加筆・修正したものである。また、平成26年度日本看護学教育学会第24回学術集会にて発表した「臨地実習における学生の認識・行動の変容と教授活動－実習目標達成に向けた教授活動の分析－」の内容を含むものである。

謝辞

本論の執筆にあたり、快く資料提供下さった学生にお礼を申し上げます。また、博士論文執筆にあたり、辛抱強く暖かくご指導いただき、ここまで導いてくださいました姉崎洋一先生に心より感謝申し上げます。

引用文献および注

- 1 安酸史子,「第1部 臨床実習教育の理論」,藤岡完治,安酸史子,村島さい子,中津川潤子,『学生とともに創る臨床実習指導ワークブック 第2版』,真興社, p26, 2001.
- 2 同上書, p26.
- 3 田村由美,「看護実践力を向上する学習ツールとしてのリフレクション」,看護教育48 (12), pp1078-1087, 2007.
- 4 デューイ,植田清次訳,『How we think (思考の方法)』,春秋社, p80, 1955.
- 5 藤田によれば,知識が生産された文脈,知識が実践されている状況から切り離された事(学校など)

- で伝達され学習される知識とは異なり、実際の生活状況の中で生産され、実践されている知識であり、個別の具体的な事態に即した実践の経験の中で獲得されるものである。藤田英典（佐伯胖、藤田英典、佐藤学編）、学びへの誘い、東京大学出版会、pp93-142, 1995.
- 6 太田祐子, 「看護教師の成長をもたらす対話的リフレクシオンの意味・意義」, *Quality Nursing*7 (8), pp20-26, 2001.
 - 7 舟島なをみ, 看護学教育における授業展開 質の高い講義・演習・実習の実現に向けて, 医学書院, p176, 2013.
 - 8 安酸史子, 授業としての臨地実習 学生の経験を教材化する力をつけるために, *看護管理*, 6 (11), pp790-793, 1996.
 - 9 安酸史子, 看護学実習の新たな展開 教材化について, *看護教育学研究*, 5 (2), pp20-21, 1996.
 - 10 舟島なをみ, 前掲書7, p173.
 - 11 江口瞳, 住野好久, 看護学実習における「教材化」に関する研究－先行研究の検討を通して－, *広島国際大学看護学ジャーナル*, 13 (1), pp29-37, 2015.
 - 12 江口瞳, 前掲書11).
 - 13 高橋順子, 林裕子, 老年看護学実習の初期における学生の困難－疾病や障害を持つ高齢者の自立に向けた観察の視点－, *看護総合科学研究会誌*11 (2), pp15～23, 2009.
 - 14 高橋順子, 林裕子, 高齢者の自立に焦点を当てた老年看護学実習の展開－観察能力の強化と教育方法の検討による学生の認識の変容－, *看護総合科学研究会誌*12 (1), pp3～14, 2009.
 - 15 岡本夏木, 清水御題明, 村井潤一, 『発達心理学辞典』, ミネルヴァ書房, p657, 1995.
 - 16 安酸史子, 特集 看護教育学における研究成果の発展的活用 [研究成果を基盤とした看護学実習の展開] 看護学実習における教材化に関する問題と求められる研究成果, *Quality Nursing* vol.3, no.3, pp14-20, 1997.
 - 17 E.ウィーデンバック/都留伸子, 武山満智子他訳, 『臨床実習指導の本質 看護学生援助の技術』, 現代社, p157, 1972.
 - 18 E.ウィーデンバック/外口玉子, 池田明子訳, 『改訂第2版 臨床看護の本質 患者援助の技術』, 現代社, p109, 1992.
 - 19 デューイ, 前掲書, p18.
 - 20 デューイ, 前掲書, pp109-121.
 - 21 同上書, pp109-121.
 - 22 デューイ, 前掲書, p118.
 - 23 中津川順子, 「デューイの経験論と実習教育」, *Quality Nursing*5 (8), pp13-18, 1999.
 - 24 葛西智賀子, 岩月すみ江, 「成人看護学実習における＜選択実習＞の学び, 弘前学院大学看護紀要1」, pp65-82, 2006.
 - 25 矢野智司, 「「経験」と「体験」の教育学的考察－純粹贈与としてのボランティア活動－」, 市村尚久, 早川操, 松浦良充, 広石英紀編, 『経験の意味世界をひらく－教育にとって経験とは何か－』, 東信堂, p37, 2003.
 - 26 パトリシア・A・クラントン, 前掲書, p310.
 - 27 杉森みど里, 舟島なをみ, 前掲書, p274.
 - 28 中村雄二郎, 『中村雄二郎著作集 第二期Ⅱ』, 岩波書店, p201, 2000.

A Study of “Teaching Materialization Process” for Achieving Practical Objectives in Clinical Training

Yoriko TAKAHASHI

Key words

nursing clinical practicum, practical knowledge, teaching activity, teaching materialization

Purpose

To reveal the teaching materialization process of teachers in gerontological nursing practice.

Method

We targeted cases where behavioral change was seen along with changes in student perception.

Field notes from students' records and teachers' were analyzed using E.Weidenbach' s reconstruction and Dewey' s reflectionistic thinking.

Result

The teaching materialization process of teachers who works on various premises of the student was demonstrated as a two-step process.

Consideration

Teachers who encouraged the students' premise and were involved in student recognition and behavior change were considered to practice the teaching materialization process.