

理論を活用した看護技術の実践力修得を目指す
効果的な授業展開の一考察
－日本赤十字看護大学におけるサバティカル研修報告－

鈴木美代子¹⁾

Considering Effective Class Development aimed at Acquiring Practical
Ability of Nursing Skills using Theory
—Report on a Sabbatical Study at the Japanese Red Cross
College of Nursing—

Miyoko Suzuki¹⁾

キーワード：サバティカル研修，看護技術，理論，実践力，授業展開

I. はじめに

岩手県立大学では，平成26年度より教員の教育研究能力の向上を図るための自主的教育・研究に専念できる研修（以下，サバティカル研修）制度を導入しており，今年度，2019年4月から7月末まで4ヶ月間のサバティカル研修の機会を得た．そこで「理論を活用した看護技術の実践力修得を目指す効果的な授業展開方法の構造化」を目的として，日本赤十字看護大学（以下，日赤看護大学）基礎看護学領域の守田美奈子学長および吉田みつ子教授のもと，主として看護学部の看護専門科目の教育活動に参加することで，理論を活用した看護技術の効果的な授業展開のあり方について探究した．本報告では，サバティカル研修の活動概要とそこから得られた示唆について報告する．

II. 背景

理論 (theory) とは，「実践を導く行為 (action) を提起する関連ある概念の集合」(Allgood and Tomey, 2004) であり，看護学は，「実践の科学」として専門的な学問分野であるから，看護における知識を体系化し，看護に関連した現象をより明確かつ系統的に説明するための

枠組みとして看護理論が存在している（桑野，2014）．現代看護の知識を体系化したFawcett (2008) によると，看護理論は，「比較的特定のそして具体的な現象を扱っているが，その範囲は多様である」として，メタパラダイム，哲学，概念モデルに続く4番目に抽象度が高い知識の構成要素として位置づけられ，最も具体的な経験的指標と直結した階層構造図で示されている．すなわち，看護理論は，看護を提供する人（看護師）の保有する知識の一つとして看護共同体の中で構築され，共有され，反駁され，修正されるものであるから（正木・酒井，2012），実践の中から生まれ，実践において活用され，実践をよりよい方向へ導き，実践をとおして更新されるものであり，実践と切り離すことができない相互関係において成り立つと考えられる．また，中山（2003）は，「実践的な学問である看護の知は，看護師の経験やカンといった臨床の知として産み出されるだけでなく，理論的な力を内面的に取り入れた看護師が患者との相互作用の中でくみ上げることによって，看護の知を体系化することができる」と述べており，看護の知は，理論と実践を介在する看護師によって意味を持ち引き上げられていくと理解するこ

とができる。したがって、看護基礎教育課程では、看護理論と看護実践の両方の教育は不可欠であり、また、これらを切り離して教えるのではなく、相互の関係性を意識した授業の展開が、有効な教育効果を導くことになると考える。

自身が担当する基礎看護学領域では、理論看護学、看護技術学、看護心身機構学の3つの教育研究分野が、根拠に基づいた看護実践を目指し、看護の基盤となる基礎的な知識・技術・態度について追究しながら教育研究活動に取り組んでいる。教育活動では、主として1・2年次の専門科目を担当し、3つの教育研究分野が有効に連動しながら、看護を専門に学ぶ初学者への各臨床看護学領域の基盤となる素養の涵養を目指している。2019年7月の看護系大学数は283校となり（日本看護系大学協議会、2019）、看護学士教育の質保証が重要課題となる中、本学でも、教育理念に依拠したAP（アドミッション・ポリシー）、CP（カリキュラム・ポリシー）、DP（デプロマ・ポリシー）を基に、効果的な教育カリキュラムの構築・展開に向けて検討を重ねているところである。

看護学を学ぶ初学者が、看護の知識体系のメタパラダイム、哲学、概念モデルの知識について学修することは、その後の看護観を育成していく上で必要な知識である。「抽象的な概念でイメージされる看護理論を、具体的な経験的指標の看護実践とどのように直結して効果的に教育することができるのだろうか」。また「それを看護実践の看護技術教育のなかに、看護理論を活用することで効果的に実践力の修得を導くことはできないだろうか」、こうしたリサーチクエスションに向き合う中で、今回のサバティカル研修の機会をいただいた。

そこで、日本の看護の歴史の変遷とともに歩み、先駆的に看護理論の教育研究に取り組んでいる日赤看護大学での基礎看護学領域の教育活動に参加することでその展開方法について学び、理論を活用した看護技術の実践力修得を目指す効果的な授業展開のあり方について探究することとした。

Ⅲ. 研修大学機関の概要

日赤看護大学は、赤十字の「人道(Humanity)」の建学精神に基づいて看護学に関する専門分野の教育・研究を行うことを目指し、東京都渋谷区に所在する広尾キャンパスを拠点に、武蔵野

キャンパス（現在休止中）、さいたま看護学部大宮キャンパス（2020年度開校予定）の3つのキャンパスが併設する大学機関である。研修先の広尾キャンパスは、1学年が140名定員の学士教育課程に加え、修士課程と博士後期課程では、10研究領域・専門分野の研究コース、8専門看護師コース（CNS課程）、現任の看護教育支援の実践コース、国際的に活躍できる災害看護のグローバルリーダーの養成を目指す5年一貫制博士課程共同災害看護学専攻（DNGL）と、国際保健助産学専攻の多様な大学院教育課程を開設している。

教育理念は、「『人道』の実現にむけて努力する人間を育てること」であり、130年余りの日本の看護教育の歴史の変遷と共に積み重ねてきた実績を基に、教育目的と目標、およびAP、CP、DPの3つのポリシーが掲げられている。特にDPは、Ⅰ.関係を築く力、Ⅱ.擁護する力、Ⅲ.実践する力、Ⅳ.探求する力、Ⅴ.連携する力、Ⅵ.成長する力、Ⅶ.国際貢献する力の7つの力をあげ、ⅠからⅥは基本の中核となる力として、ⅦとⅧは、より発展的な力として、4年間の学士教育課程での到達を目指している。

Ⅳ. 研修活動の概要

主な研修活動としては、基礎看護学領域が担当する教育活動への参加と関連する大学全体の事業活動への参加を行った。基礎看護学領域が担当する教育活動は、主として1年次・2年次の前期に開講される「看護論」、「看護技術論」、「看護援助論」の授業科目と4年次の「看護学実習」に参加させていただいた。また、大学全体の事業活動では、研修大学機関が主催した全国日本赤十字看護大学の学術集会に参加することで、当大学機関で行っている研究活動に学び、本研究を継続化していくための知見を得ると共にネットワーク作りを図った。全研修期間の活動概要を表1に示す。本稿では、基礎看護学領域に関わる教育活動への参加をとおして得られた内容について報告する。

1. 教育課程のなかの基礎看護学領域の位置づけ

日赤看護大学の学科目は、「赤十字」、「人間」、「社会」、「言葉」、「健康」、「基礎ゼミ」などの基礎的知識を学ぶ科目区分からなる〈基礎科目群〉と、「看護論」、「看護技術論」、「看護援助

論」,「看護学実習」,「発達看護学」,「地域・在宅看護学」,「看護管理学・看護教育学」,「応用看護学」,「国際・災害看護学」などの看護の専門科目区分からなる〈看護専門科目群〉の2つの科目群で構成されている。教育課程は,〈基礎科目群〉の上に〈看護専門科目群〉が位置し,各区分の科目が積み重なるかたちで構造化されており,「看護学実習」はこれらの科目群と並列に置かれ,各教育科目群と循環的に関連しながら上段へ向かう構造図で示されている。基礎看護学領域は,教育課程のなかの基盤となる教育科目を担い,主として〈看護専門科目群〉の「看護論」,「看護技術論」,「看護援助論」の授業科目の他,「看護学実習」を担当し,その多くが1年次・2年次に開講している。

2. 基礎看護学領域の教育科目

「看護論」の専門科目群は,「看護学概論Ⅰ」と「看護学概論Ⅱ」などの授業科目で構成され,このうち研修では入学直後の1年次に開講する「看護学概論Ⅰ」に参加させていただいた。本授業は,看護学を学ぶ初学者への導入として看護に関連する主要概念や看護理論,看護の歴史などケアの原理を中心に看護とは何かを探究し,以後に展開される看護学全体への動機づけを図ることを目的としていた。今回は参加できなかったが,これに連動して4年次後期に「看護学概論Ⅱ」を開講し,基礎看護学領域の教員全員で担当していた。「看護学概論Ⅱ」の目的は,

グループワークをととして「これまでの実習体験について振り返り,既存の理論や文献と照らし合わせ考察することで,自己の看護観を探究するための基礎的能力を育成する」ことを目指していた。

「看護技術論」の専門科目群は,基礎看護学領域が主として担当する授業科目であり,「看護技術論Ⅱ(フィジカルアセスメント①,②)」,「看護技術論Ⅲ(基礎看護技術①,②,③)」の5つの科目を,1年次前期から2年次後期の3期に渡り段階的に開講していた。全授業は,事前学修(30分),事後学修(30～60分)を合わせた15回の1単位で構成され,講義と演習の2連続で展開していた。授業形態は,アクティブラーニング(以下AL)を導入し,前回授業の振り返りと事前課題についてのディスカッション,教員によるデモンストレーション,実習室での技術演習とその振り返りを全体共有するとともに,演習ノートにまとめ提出し,次の授業はじめて全体共有する流れで統一されていた。使用教材は,日赤看護大学の教員ら(守田学長,吉田教授,本庄教授ら)が実習施設と共同で系統的に作成したDVD付きの写真でわかる技術教育のテキストを使用し,事前・事後課題の様式を統一することで学修過程の積み重ねが見えるよう工夫されていた。研修では,看護技術を初めて学ぶ1年次の「基礎看護技術①」と,最終段階となる2年次の「基礎看護技術③」,および「フィジカルアセスメント②」の授業科目

表1 研修活動の概要

関連／月	4月		5月		6月		7月		
大学全体の活動	1日 2日 3～5日	研修先出向 入学式 出席 就任者オリエンテーション参加			15日 16日	第20回日本赤十字看護学会 学術集会参加			
基礎看護学の会議・打合せ	1日 毎週	定例基礎看護学会議に出席 授業打合せ会議 デモンストレーション演習 組み立て	9日 毎週	定例基礎看護学会議 授業打合せ会議 デモンストレーション演習 組み立て	6日 毎週	定例基礎看護学会議に出席 授業打合せ会議 デモンストレーション演習 組み立て	4日 毎週	定例基礎看護学会議に出席 授業打合せ会議 デモンストレーション演習 組み立て	
基礎看護学領域の授業に参加	8日	前記授業開始				19日	健康レベル別看護学実習 (レベルⅢ) ●4年次生 実習オリエンテーション参加	16日	看護援助論実習(見学実習) (レベルⅠ) ○1年次科目 実習オリエンテーション
	9日～ 6月10日	看護学概論Ⅰ ○1年次科目							
				5月31日～ 7月31日	看護技術論Ⅲ ○1年次科目 (基礎看護技術③)				
	10日～ 6月5日	看護技術論Ⅱ ◎2年次科目 (フィジカルアセスメント②)							
	12日～ 6月7日	看護技術論Ⅲ ◎2年次科目 (基礎看護技術③)							
	9日～ 7月16日	看護援助論Ⅰ ◎2年次科目 (看護過程)							
	10日～ 6月5日	健康レベル別看護学 ●3年次科目 緩和・終末期ケア							
					6月24日～ 7月12日	看護学実習 ●4年次科目 健康レベル別看護学実習 (レベルⅢ)			

に参加させていただいた。

具体的な授業の展開として、最初に必ず、対話のはじまりを意識した呼名による出席確認を行った後、提出された振り返りシートをもとに前回講義の振り返りとフィードバックを行っていた。授業は、パワーポイントや配布資料を用いた文字を見せる授業は最小限にとどめ、オーバーヘッドプロジェクター（OHP）を用いてテキストを映写しながら、事前課題の内容を全体で確認していた。看護技術は、教員によるデモンストレーションで実践場面を見せ伝えていた。その後のディスカッションでは、教員が演じた看護技術の意味を学生との対話をとおして理解が深まるように時間をかけて考えていた。続く2限目は、実習室へ移動して学んだ技術を実際に経験的に習得する演習を組んでいた。そこでも最初に必ず教員が、根拠を説明しながら方法・手順を見せ、その後グループ内で患者役、看護師役、ガイド役を交替しながら実践し、最後に体験したことを全体で振り返り学びを共有していた。そして、事後課題は、振り返りシートに授業全体の振り返りを自分の言葉で整理してまとめ担当教員に提出し、これを次回授業の最初にまた全体にフィードバックするという循環的な学修プロセスで授業を展開していた。

事前の授業の打ち合わせでは、授業の目的にそって事前課題でどこまで調べて臨ませるか、学生の気づきを自分の言葉で言語化していくために、ディスカッションでの対話を効果的にどう展開するか、演習授業では患者役、看護師役に何を体験させるのか、事後課題では次回に向けて何を振り返らせるかといった、効果的な授業展開の方法に加え、デモンストレーションのストーリーに埋め込まれた教育的意図や教員の役割、言動などについて丁寧に確認が重ねられていた。

「看護援助論」の専門科目群は、ケアの状況別にⅠからⅦの授業科目で構成され、このうち基礎看護学領域では、「看護援助論Ⅰ」の「看護過程」を担当している。授業形態は、講義と2事例を用いた演習（グループワーク、発表・討論、解説）で進めていた。看護過程の授業は、疾患や病態の専門的知識に加え根拠に基づいた臨床的推論とアセスメントが求められることから、これまで学んだ基礎科目や看護技術の知識を統合し看護上の問題を考えていく必要がある。そこで学生個々の修得状況がみえるように、

適宜小テストを行いながら理解度を確認し、毎回授業の終了後にリフレクションノートを記述して担当教員に提出することで、全体あるいは個別にフィードバックしながら、学生の「リフレクション」を意識させた授業を展開していた。看護過程の展開は、この後にはじまる「看護援助論実習（レベルⅡ）」の実習目標になっていることから、実習を共同で担当する成人看護学、看護教育学、看護管理学の他領域の教員も加わり、グループワークを担当し学生の学修過程を支援していた。

V. 教育活動をとおしての学び

日赤看護大学の基礎看護学領域では、看護技術教育に携わる教員全員が共有している「看護技術についての考え方」（技術科目オリエンテーション資料 樋口, 2016）があり、その基軸となる「大事にしている看護の哲学と基本理念」を学生と共有し、これに基づいた授業を一貫して展開していた。次に、実施されていた授業内容を紹介しながら、効果的な看護技術の授業展開について考察する。

1. 看護技術をアートでとらえ、文脈で伝える授業の展開

看護が「サイエンスでありアートである」ことは、看護に携わるすべての専門職が共有する認識であるが、日赤看護大学の基礎看護学領域では、「看護はひとつのアートである」（Nightingale, 1860）のナイチンゲールの哲学に基づき、看護の具体的な表現である看護技術もアートであるととらえ、アートが有する「個別性、多義性、一回性」の特徴を重視して看護技術を文脈で伝える教育を展開していた。吉田教授は、看護技術について「それ自体が単なる技術として提供されるわけではなく、患者と看護師の関係性、様々な文脈のなかで、意味をもって存在します。同じ看護技術であっても、もたらされる結果も一元的ではありませんし、患者、看護師のそれぞれの意味の層が重なり合う多義的な出来事となります」（吉田, 2014）と述べている。つまり、看護技術は、独立した一つの行為としてあるのではなく、臨床場面では患者、環境、その時のその場の状況と連動しながら展開していることから、文脈から切り離すことができない技術として、ストーリー性をもった文脈で楽しく伝えたいと説明している。

そして、「看護技術を文脈とともに伝えることで、その看護技術が患者／看護師にどのように意味をもって浮上するのか、それにともない自然に引き出されていく配慮や先人たちが育んできた文化的背景、そこに生じる深みをもった面白さや楽しさを伝えることで、学生自身が関心を寄せ、自らもっと学びたいという気持ち、患者に向かう姿勢、態度、あるいは理解し続けたいという探求する心を開くことが最も重要な目標」である（樋口、2016）と、授業の目標を学生と共有していた。

具体的な授業の展開は、「基礎劇団」と称する看護技術教育に関わる教員全員が演じるデモンストレーションによりストーリーの文脈で伝える「ナラティブ」を重視した方法であった。ストーリーは、臨床経験のない初学者が看護の現場がイメージできるようにリアルに設定され、興味・関心をもって学べるようユーモアと工夫が多重に埋め込まれていた。事前に教員間では、学生の学びを効果的に導くために、シナリオのセリフや物品、服装（髪を使用）、ビデオカメラの写し方、照明の明るさなどの細やかな場面の演出はもとより、ディスカッションでの効果的な対話の展開方法について、丁寧に何度も打ち合わせが重ねられていた。シナリオは、單元ごとに異なるストーリーではなく、共通性と一貫性をもって対象への興味や関心、学びの広がりや深まりがもてるように構成されていた。基礎劇団が演じる配役は、看護学生が即興で学生役として参加する他、新人看護師、先輩看護師、病棟師長、栄養士、医師などの医療従事者や、患者と家族、同室患者等々と多様で、一つの場面で看護師と患者以外に人々の交流が多元に構成されることで、臨床現場のリアリティが表現できるよう工夫が凝らされていた。ストーリーは、患者に向き合う看護師がどのように考え判断して、技術を展開しているのかが読み取れるように文脈において語られ、時に看護師の「心の声」として照明を暗くしてつぶやくことばに、学生たちは興味津々に真剣な眼差しで見つめ始終メモをとる姿が大変印象的であった。「看護技術の授業中、眠そうにしている学生の表情が変わる瞬間があります。それは教員が臨床で経験した事柄を話した時です。どの学生も興味津々の表情です」（吉田、2014）と、吉田教授が述べている学生たちの姿をまさにここに見ることができた。

日本看護系大学協議会は、看護学士教育課程で求められるコンピテンシーとして、「看護学士課程教育におけるコアコンピテンシーと卒業到達目標」（日本看護系大学協議会、2018）にまとめている。すなわち、コンピテンシーとは「単なる知識や技能だけでなく、様々な心理的・社会的リソースを活用して、特定の文脈の中で複雑な課題に対応することができる力」（独立行政法人大学改革支援・学位授与機構、2016）を意味しており、コアコンピテンシーは、「知識や技能だけではなく、様々な資源を活用して特定の状況の中で複雑な課題に対応するための核となる能力」と定義されている（日本看護系大学協議会、2018）。今回、基礎看護学領域が大切にしている看護技術をアートでとらえ、看護技術をストーリーの文脈で伝え、ディスカッションでの対話をとおしてその状況の意味を考え、その時のその人にとって最適な看護技術を根拠とともに探求していく学生の学修過程を支援する教育は、まさにこうしたコンピテンシーの育成を目指した授業展開であったと考えられた。

2. 身体論と関連づいた看護技術の授業の展開

1) 「看護のテクネー」として身体を創造するプロセスを支援する

看護技術が身体と深く関連していることに着目し、身体論と関連付けた授業目標を設定し、学生が自ら身体を創っていく学修プロセスを支援する授業を展開していた。

一つは、看護技術を相互身体性の関係性で論じた池川氏の「看護のテクネー」の論理を援用し、「看護のテクネーとは、看護婦が病人に対して、何々をしてあげたい気持ちを遂行させる手段となる技術としてではなく、相手の在り方に添おうとする看護婦の身のおき方（存在の仕方）において、その病人への支援的行為となりうるのである」（池川、2008）と説明している。すなわち、看護技術は、働きかける対象が人間であることから、ケアする側と受ける側の互いの身体を通じて知覚される相互身体性の関係性において成立するものであるから、「看護のテクネー」として、「学生自らが自然に『できる』身体を創造するプロセスを支援することが、看護技術を教える基礎看護学教員の役割である」（樋口、2016）と述べている。

授業の演習では、看護技術の吸引や浣腸など

の技術においても、シミュレーターによるモデル人形の使用は最小限にして、学生が必ず看護師役と患者役の両方を体験する学修を取り入れていた。それは、池川氏が「看護における〈手〉や〈まなざし〉は、看護婦から差し出したり、投げかけるばかりでなく、受け手である病人と相互に差し出したり引いたりしたりしている手であり、見ると同時に見られる視線である」（池川、2009）と述べた、「看護のテクネー」を意識化させることで、学生が相手をケアしながらケアしている自分も見られているという相互身体性の知覚化をとおして自らの身体を創出していくプロセスを支援する授業展開であると理解することができた。また、教員が演習で技術を学生に伝える際に、学生が身体を創るてがかりとなるように、教員自身の身体内部で感じていることを学生に伝え、身体感覚をとおして知覚できるよう説明の仕方を工夫していた。

2) 確実な技術習得を目指すプロセスを支援する

もう一つは、学修した看護技術を確実に習得していくためのプロセスとして、日赤看護大学名誉教授の川島氏が論じた「確実な技術習得のプロセス」（川島、2010a）について講義で説明し、実際に授業をとおして展開していた。川島氏は、武谷三男氏の「技術論」に依拠して、「看護技術とは看護実践における客観的法則性の意識的適応である」と述べ、看護実践を「技術」と「技能」の2つの面で説明している。「技術」は、「客観的法則性の意識的内的適応」で、「このようにすばうまくいく」といった、社会的に共有できる知識として客観的に言語化して他者に伝えることができる方法であり、一方の「技能」は、「主観的法則性の意識的適応」で、「こんな感じの場合うまくいく」という、個人レベルのカンやコツで主観的なものであるから他者に言語化してうまく伝えられないけれど、その人の経験に伴って身につけている技であるという（川島、2010b）。看護学生は看護技術を知識で教わっても直ぐにその技術が身に付くわけではなく、確実な技術の習得を目指すには、学んだ技術を反復トレーニングして個人の身についた主観的なわざ、すなわち技能のレベルにしていく必要があり、またそれは言語化され共有することで客観的な技術となり教育可能となるもので、こうした技術から技能へ、技能から

技術へと循環しながら確実に技術が習得されていくと説明している。

さらに習得した技術を発展していくためのプロセスとして、川島氏（2010a）の「形」「型」「可」の三段階論を提示している。川島氏によると、第一段階の「形」は、看護学生が、先ず教員や先輩、看護師の行為を真似て「模倣」して学ぶ段階であり、その行為を正確に、無駄がなく、早く覚えたいという思いから真似て「反復練習」することからはじまるという。第二段階の「型」は、形が理解できて、何回も行っていううちにその人なりのやり方が身につく対象や状況が変わっても同じ結果・成果が得られる段階である。そして、第三段階の「可」は、どのような状況においても共通して通じる看護の本質に近づき極めていくことであると論じている（川島、2010a）。

吉田教授は、この「模倣」と「反復」練習について、「『反復』練習というものが、学生が物や人との間で身体を知覚、探索し、組織化するプロセスとするならば、『模倣』学習は、学生が熟練した技術をもつ看護師や教員の身体の動きを自分の身体に写し取り、学生自身の身体を通して手がかりを確かめ、探索し、行動を組織化するプロセス」であり、この模倣と反復練習をとおして、「バラバラだった個々の動きがまとまりをもって連動し、いつしか『上達』という質的变化が表れる」（吉田、2014）と述べている。そして、初学者を対象とする基礎看護学では、この模倣と反復練習による第1段階の「形」において、学生の学修プロセスを丁寧に支援することの重要性を、今回の研修を通して再確認した。

基礎看護学領域では、こうした池川氏と川島氏の身体論に関連づけた授業を展開していた。そして、「身体を介した深い交流、それが看護技術であり、それは単元で伝える一つ一つの技術に内包されており、自らの身体を、そういった意識を持って、相手に向かう、その向かい方を整える、その第一歩が「患者のために美しくベッドを整える『ベッドメイキング』である」と考える」（樋口、2016）と説明し、授業を展開していた。

3. ベッドメイキングの授業展開からみえた教育への示唆

ベッドメイキングは、1年次の看護技術論の

はじめに学修する看護技術である。それは、単に患者が療養する床上環境を整える環境整備としての技術ではなく、様々な社会・文化的背景をもった患者が、快適かつ安全・安楽に療養生活を送るために生活の場を整える技術を意味している。授業では、患者との相互身体性の知覚が伝わるように、様々なことを感じたり考えたりしながら療養している患者の状況が「基礎劇団」が演じるデモンストレーションのストーリーの文脈のなかで語られていた。場面の中では、患者のオーバーベッドの上に置かれた古い新聞、ティッシュペーパーに包まれた義歯、湯呑茶碗や写真立てなどの壊れ物が床頭台の上に置かれ、枕の下や側からタバコとメガネ、掛け物の中には尿で汚染した寝衣が隠されていた。これら全ての患者の私物に意味があり、ベッドメイキングに訪れた新人看護師が困惑しながらも先輩看護師のアドバイスを受けながら、どのように考え対応していくかが分かるように展開されていた。また、臨床現場では起こり得る状況として、ベッドメイキング中の看護師達の私語が隣で寝ている患者の迷惑になったり、窓を閉め忘れて部屋を出て行ってしまったり、シー

ツ交換の間、談話室で待っている患者への配慮や、さらに、防水シートが不要であるにもかかわらず安心してと敷きっぱなしになっていた患者に、不安なく取り除くための言葉の掛け方や安心して眠るための提案の仕方などが、1つのストーリーの中に多重に埋め込まれていた。

見ている学生は、時に笑いが起こりながらも次々に展開する場面に興味津々に見入っていた。その後のディスカッションをとおして、教員との対話を繰り返しながら、学生の気づきを導き、場面に内在化している状況の意味を一つひとつ丁寧に探りながら、展開した文脈の中につなぎ合わせ全体で共有していた。

看護技術をアートで捉え、技術教育を文脈のナラティブで伝える授業は、画一化した知識や方法を学ぶ教育ではなく、学生がその時その場のその人の今の状況の意味を多方面から考えようとする中で、最も適した看護技術を追求する学修姿勢を育成することであり、延いては、看護専門職に必要なその場の臨床判断を有した看護実践力の育成につながる教育であるといえる。基礎看護学領域が目指す看護技術教育は、

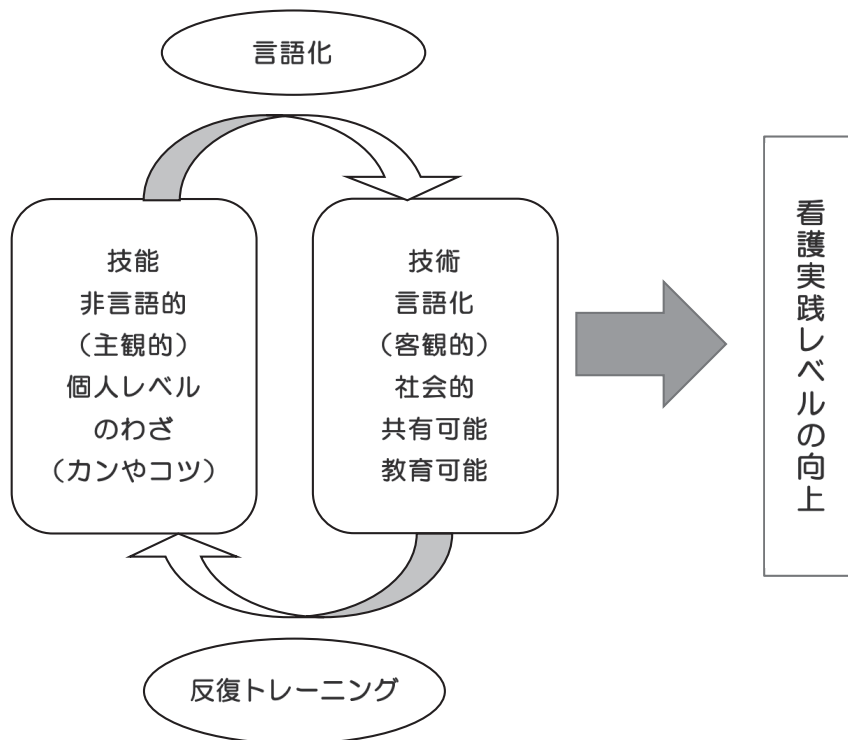


図1 確実な技術習得のプロセス

「相手を大切にすることを中心とした、そして相手と自分の状況に呼応した1回限りだけれどその時その患者に最適な看護技術が展開できる力を育てることは、相手が体験しているであろうことへの想像力・相手が感じるであろう、苦痛や苦悩への配慮する心・他者を理解しようとする探究心とそれにともない自ら成長する力、それらを統合させて実践することで変化を生み出す力を育成することであり、(樋口, 2016)、看護技術の科目は、日赤看護大学が掲げる8つのディプロマポリシーの内、実に7項目に関連した科目として位置づけられている。

ベッドメイキングの技術の手法は、授業の中で教員がデモンストレーションにより手順や方法を見せ、教員の動きを模倣することで学修していた。しかし、一度の演習では技術を身につけることは困難であることから、その後の全ての授業最後にベッドメイキングを行い、反復練習をしていた。さらに、授業時間外にオフィスアワーを設定し、教員が実習室に待機して技術のコツや技を教え、学生達は何度も経験的に練習を重ねていた。最初は、敷きシーツの三角折りや掛けシーツのタックが上手に作れず時間がかかっていたベッドメイキングの技術が、授業修了時には、動きに無駄がなく短時間で美しく仕上げ変化していく姿をみる事ができた。これは、川島氏が述べた「技術」から「技能」への転換、「形」から「型」の段階へ移行する、技術習得のプロセスを支援する教育であったといえる。

また、吉田教授が「この学習過程では、学習者と指導者がともに模倣と繰り返しにどういう意味があるのかを知っていることが重要です。身体感覚に注意を向け、常にリフレクションすることが欠かせません」と述べるように、効果的に技術習得のプロセスを導くためには、教員と学生がこのプロセスの意味を認識し共有していることが重要であり、学生が主体的に技術を模倣し反復練習が行える学習環境を整えるとともに、学生がリフレクションを繰り返しながら実践力を向上していくプロセスを支援する教育の重要性を基礎看護学領域の教員達のかかわりから再認識した。吉田教授が看護技術教育について、「言葉で伝え、見せて伝えることによって学ぶ者と教える者が互いに、言葉にならない身体感覚に文字を与え、同時に表現された言葉・概念がさらに身体感覚を確かめ、探ると

いう循環が起こります(吉田, 2014)と述べた、学生の姿をまさにそこにみる事ができた。

4. 理論を活用した看護技術の実践力修得を目指す授業展開への示唆

今回の研修から、看護技術の実践力取得を目指す効果的な授業展開の一つの方法として、学生の内面に焦点を当て主体的な気づきや発見を言語化することで共有可能な知となり、既存の知識に照らし根拠を探りながら、意識的に知のレベルを向上していく学生の学修プロセスを支援する教育の重要性について示唆をいただいた。これは、川島氏が論じた「こんな感じの場合うまくいく」といった主観的な「技能」から、「このようにすればうまくいく」といった客観的な「技術」への転換の過程に重なりをみることができる。すなわち、川島氏はこれを意識した看護技術から優れた看護実践が生まれ、普遍的な新たな知見の創出に通じる仮説や法則性が見えてくる(川島, 2015)と述べ、知のレベルを意識した知識の向上が理論の創出へとつながる道筋をひらいていくことを示唆している。

看護理論を実践の場に活用することは、確かに理論の目的に基づき、現象を記述、説明、予測することで、よりよい実践を導くことで有効な手立てになると考える。しかし、臨床経験が殆どない初学者の看護学生は、実際の看護場面の多義的で複雑な状況をイメージすることが難しいため、先に理論を当てはめて見ることで、多元的に埋もれている本質的な意味やそれ以上の超えたものを見落としてしまう可能性があると考えられる。したがって、初学者を対象とした看護技術教育への看護理論の活用は、外から当てはめた活用ではなく、こうした学生の内面に焦点を当て、学生の内から意識的に知のレベルを向上していくプロセスの先につながる看護理論への道筋をひらいていく看護実践の技術教育が重要であると考えられる。

基礎看護学領域の「基礎劇団」が演じていた文脈のなかで語られた看護技術には、患者と看護師の関係性のなかで実に多くの意味を持って展開されており、そこから学生が獲得する知は、理論の適応以上のものがあるといえる。すなわち、Polanyi (2018) が「言葉にできるより多くのことを知ることができる」と論じたように、学生は初学者であるゆえに漠然としていて言葉に出来ない多様なレベルの知が「暗黙知」とし

て導かれる可能性が考えられる。特に看護の初学者は、自分でも認識していない多様なレベルの知への気づきや発見をできるだけ多く導き、それを言語化してリフレクションを繰り返しながら、主体的に知のレベルを向上していく学修プロセスを支援することが重要であり、延いては、その先につながる知の体系、すなわち看護理論へとつながる道筋がひらかれてくると考えられる。そして、この学修プロセスを学生と共有することで、記述、説明、予測することが可能となり、学生自身の看護技術修得を目指した実践行動を効果的に導くことにつながると考える。これは、まさに理論が有する現象を記述、説明、予測し効果的に実践を導くという目的と重なるものであり、教育において学生の内面から変化を期待する理論の活用ではないかと考えられた。

Ⅵ. おわりに

今回、4ヶ月間のサバティカル研修の機会をいただき、日赤看護大学の基礎看護学領域での教育活動に参加することで、多くの示唆が得られた。基礎看護学領域では、看護技術教育の探究を重ねながら作成してきた「看護技術についての考え方」があり、関わる教員と学生が共有しながら授業を展開していた。そして、これに基づく教員の立場は、「教える」という立場ではなく、学生自らができるようになるプロセスを「支援する」という立場で一貫しており、授業のなかでも「伝える」、「サポートする」という言葉で説明し、あくまでも学修の主体は学生であることを伝え学びの過程を支援していた。

また、授業で展開されるデモンストレーションのストーリーは、教員達の豊かな経験と看護観に裏打ちされた実に楽しくユーモアをもって語られた。毎回自分の経験に重ねながら、あらためて「看護とは何か」の原点に振り返ると共に、看護技術が有する意味の深さを再確認する機会をいただいた。

そして、今回の研修活動から、具体的なキーワードとなる「言語化」、「リフレクション」、「模倣」、「反復練習」、「相互身体性の知覚化」、「身体への創出」などの実践的知見が得られた。今後はこれらのキーワードの関連性や学習効果を検証しながら、看護技術の実践力修得を目指す効果的な授業展開方法の構造化に向けて追究していきたい。また、来る2022年の看護基礎教育

課程のカリキュラム改訂にともない、本学でも教育目標に沿った教科目の構築が求められ、その効果的な授業展開について検討が重ねられている。今後は、今回の研修で得られた教育的示唆を、本学への導入の可能性を探りながら具体化していきたいと考える。



図2 教員による演習シナリオの確認



図3 基礎劇団によるデモンストレーション



図4 採血演習の準備が整えられた実習室

謝辞

本研修を快くお引き受けいただき、4か月間の全期間におきましてコーディネートをいただきました日本赤十字看護大学の守田美奈子学長をはじめ、基礎看護学領域の吉田みつ子教授に心より感謝を申し上げます。ならびに、基礎看護学領域での授業や実習、打ち合わせ会議などの一連の活動におきまして、様々資料などご準備をいただき、いつも温かく楽しくご教示くださいました樋口佳栄先生、殿城友紀先生、中村滋子先生をはじめ、基礎看護学領域の先生方に深く感謝を申し上げます。また、研修の機会をくださいました武田利明学部長、サポートをいただきました本学基礎看護学講座の平野昭彦教授はじめ、諸先生方、看護学部の皆様に心より感謝いたします。

引用文献

- 1) 独立行政法人大学改革支援・学位授与機構 (2016) : Glossary 4th Edition 高等教育に関する質保証関係用語集, Glossary of Quality Assurance in Japanese Higher Education, http://www.niad.ac.jp/n_kokusai/publish/no17_glossary_4th_edition.pdf (検索日2019年10月15日)。
- 2) フロレンス・ナイチンゲール(1860／湯楨ます, 薄井坦子, 小玉香津子, 他訳, 2011) : 看護覚え書(第7版), 68, 現代社, 東京。
- 3) 樋口佳栄 (2014) : 基礎看護学 看護技術についての考え方, 技術科目オリエンテーション資料
- 4) 池川清子 (2008) : 看護 生きられる世界の実践知, ゆみる出版, 東京。
- 5) 池川清子 (2009) : 看護における実践知 : 為すことに含まれる知の意味, インターナショナルナーシングレビュー, 32 (4), 14－18。
- 6) 一般社団法人 日本看護系大学協議会 (2019) : 一般社団法人 日本看護系大学協議会 2019年度会員校(大学一覧), <http://www.janpu.or.jp/campaign/file/ulist.pdf> (検索日2019年10月15日)
- 7) 一般社団法人 日本看護系大学協議会 (2018) : 看護学士課程教育におけるコアコンピテンシーと卒業時到達目標, <http://www.janpu.or.jp/file/corecompetency.pdf> (検索日2019年10月15日)
- 8) Jacqueline Fawcett (1993／太田喜久子, 筒井真優美, 監訳, 2008) : フォーセット看護理論の分析と評価 新訂版, 医学書院, 東京。
- 9) 川島みどり (2010a) : 看護技術の基礎理論, ライフリポート社, 東京。
- 10) 川島みどり (2010b) : 優れた看護実践 : 新しい知の創出とわざの精錬, 日本看護研究会雑誌, 15－18。
- 11) 川島みどり (2015) : 看護技術とはなにかー武谷技術論と看護, 看護実践の科学, 61-67。
- 12) 桑野紀子 (2014) : 看護理論の概要, 看護科学研究, 12, 68－75。
- 13) 正木治恵, 酒井郁子, 編著 (2012) : 看護理論の活用 看護実践の問題解決のために, 医歯薬出版株式会社, 東京。
- 14) Michel Polanyi (1966/高橋勇夫訳, 2018) : 暗黙知の次元, ちくま学芸文庫, 東京。
- 15) 中山洋子 (2003) : 看護研究と知の体系化 : 看護系図書館の果たす役割, 看護と情報, Vol.10, 66－71。
- 16) Tomey, A.H., Alligood, M.R.著 (2002／都留伸子監訳, 2004) : 看護理論家とその業績 第3版, 医学書院, 東京。
- 17) 一般社団法人 日本看護系大学協議会 (2018) : 看護学士課程教育におけるコアコンピテンシーと卒業到達目標, 株式会社 白峰社, <http://www.janpu.or.jp/file/corecompetency.pdf> (検索日2019年9月25日)
- 18) 吉田みつ子 (2014) : 看護技術ナラティブが教えてくれたこと, 医学書院, 東京。