

平成 21 年 6 月 12 日現在

研究種目：基盤研究（C）  
 研究期間：2006～2008  
 課題番号：18592318  
 研究課題名（和文） 看護教育における「実践知」とその発展過程に関する研究  
 研究課題名（英文） Research of the developmental process of the practical wisdom of nursing in a undergraduate nursing course  
 研究代表者  
 前川幸子（MAEKAWA YUKIKO）  
 甲南女子大学・看護リハビリテーション学部・教授  
 研究者番号：30325724

## 研究成果の概要：

本研究は、看護教育実践の重層化した様相を読み解くために、看護教員により感受されたさまざまな出来事が生成する教育的状況に焦点をあて、看護教育の実践知とその発展過程について明らかにすることを目的にした。研究協力者は、調査協力を得た看護系大学看護教員および看護学生で、データ収集方法は、看護学実習における看護援助場面への参与観察法および面接法で行った。研究方法は質的記述的方法を用いた。その結果、教育的状況における看護教育の実践知の特徴は、臨床という場に依存しながら即応していく身体を介した知であり、事後性の特徴を有することがわかった。またその発展過程とは、経験をパターン化して蓄積すること、「今ここで」の看護においてそれを参照するが囚われないこと、それによって経験が更新し新たな実践知が生成されることが明らかになった。

## 交付額

（金額単位：円）

	直接経費	間接経費	合計
18年度	1,100,000	0	1,100,000
19年度	500,000	150,000	650,000
20年度	500,000	150,000	650,000
総計	2,100,000	300,000	2,400,000

研究分野：医歯薬学

科研費の分科・細目：看護学・基礎看護学

キーワード：看護教員の実践、看護学実習、教育的状況、実践の知

## 1. 研究開始当初の背景

専門家の育成や職能発達支援は、熟練者モデルや技術的合理性（Technical rationality）に基づく考え方が中心であった。しかし専門家の暗黙知、身体知などで表現される実践知が重視され、看護学をはじめ教育学、人類学等ではそれを解明する研究が取り込まれている。看護学における実践知の研究は、概ね3つの傾向があった。第一に専門領域における看護実践の巧みさに関する解明、第二に看護実践における経験的な了解に関する解明、第三に先行研究により解明された成果を統合したモデル化、理論化であった。看護教員の教育実践に関する先行研究は少なく、今回、看護教育実践に

焦点をあてた研究を計画した。

## 2. 研究の目的

本研究の目的は、看護教育に携わる教員の実践とその発展過程について明らかにすることである。看護系大学教員（以下、教員）の教育実践という間断なき行為を一旦停止し、無自覚に組み込まれた経験への省察を基軸に、出来事の重層性に迫る。教員の教育実践においてさまざまな出来事が生成する「教育的状況」“pedagogical situation”<sup>1</sup>（日常的な教育的行為、教育実践の場“site”が求

<sup>1</sup> Van Manen M., Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness, SUNY, 1991, p78

められている場)に焦点をあて、看護教育における実践へと分け入るものである。

看護教員は「教育」と「看護」という二重の臨床性を孕みつつ、それらの実践の中に生きていることが特徴である。看護教員の実践を言語化することは、その理解を広めるに留まらず、看護教員の実践能力育成を支援する資料となると考えられる。

### 3. 研究の方法

「看護学実習」という臨床教育の「場」に焦点をあて、教員の「語り」を通して、「看護を教える」という出来事が生成している場面に寄り添い、教員が受け取っていることから「現に在るがままに」記述していく。これは、教員の日常化された教育実践の内実を明らかにすることをめざす立場である。

さらに、教員と場を同じくする看護学生(以下、学生)にも受け取ったことから語ってもらうことで、教員と学生の双方の関係において経験された「看護教育実践における状況」や、その場で生成される知についての探究を試みる。

1) 研究デザイン: 質的帰納的研究デザイン

2) データ収集期間: 平成18年11月～平成20年8月

3) 研究協力者: 看護系大学教員2名(Aさん: 女性、教育経験10年以上、Bさん: 女性、教育経験5年未満と、上記の教員と看護学実習において場を同じくした学生15名。内訳は、A教員: 1年生3名(看護の早期体験を目的にした基礎看護実習)と2年生6名(援助を中心にした基礎看護学実習)、B教員: 2年生6名(援助を中心にした基礎看護学実習)である。

4) データ収集方法: 調査承諾の得られた教員と学生の実習場面への参与観察を行った。患者への援助を行う際は、教員や学生と共に研究者もケアに参加しながら参与観察を行った。さらに実習終了後に各教員に個別に面接を実施した。また各教員が担当する学生にはグループ・個別面接を実施した。面接時期は実習終了後から複数回にわたって実施した。面接内容は許可を得て録音した。

5) 分析方法: フィールドノートから教員と学生とのかかわる行為や会話をできる限り詳細に記述した。面接の逐語記録を作成し、学生の看護の経験とあわせてV. マーネンの「教育的状況」を軸に教員の実践について解釈した。

### 6) 倫理的配慮

所属する大学における倫理審査委員会の承諾を得た上で、研究協力者に対し調査についての説明を行った。協力の同意が得られた教員および学生を研究協力者とした。調査では、教員の教育実践(職務)遂行、および学生の学習を妨げないよう実施した。また学生に対しては、協力の有無および話された内

容と成績は関与しないことを説明した。

### 4. 研究成果

ここでは教員Aさんの語りを中心にその一部を記す。

#### 1) 実習前の学生の姿を参照し「今、ここで」の学生の動きを読む

学生Mさん(2年生20歳)は受け持ち患者の清拭をA教員と共に行った。初めて患者に援助する経験をしたMさんは援助が終了後、「焦ってばかりで…。頭が真っ白ってこういうことですね、今は何も残っていない感じですよ。」と語った。

A教員は、Mさんへのかかわりについて以下のように述べている。「Mさんの初めての援助だったので一緒に(援助に)入ったんですね。どんな風に患者さんとかかわるのかとか、見たかったというのもあって。(中略)…Mさんと一緒に清拭しているでしょう、わたしが患者さんの右側に立つ、Mさんが左側に立つ。そしてわたしの動きを追っているMさんの行動が予測できるんですね。援助をしながらかMさん(の行動)が読めるというか。」

A教員は、Mさんの行動を読み取れるのは、「これまで(2年生になるまで)いろいろと学生とかかわって話をしているし、(学内)演習でも見てきているからMさんの動きが分かる」のだと言う。「学内と臨床、というか、患者さんではもちろん違うんだけど、Mさんの傾向、というのかな、それはわかる。もちろん、臨床で違う学生もいるけれど、Mさんは一貫していた。それが今回、(Mさんが)患者さんを拭いていたときの(姿が)わたしの(判断)根拠になったというか、その感覚が、自分にはあったんですね」と語った。

A教員は、Mさんが患者にかかわる動きを感受しながら、これまでのMさんの傾向を根拠にこれからの行為の方向性を予測していた。A教員は実習前のMさんを参照するのだが、それを絶対視しないのは看護の教育的状況が、状況依存的だからである。そのため教員は、学生や患者との絶え間ない相互性に生きるのであり、そこでは状況を傍観したり為すべきことを思考する機会は与えられていない<sup>2</sup>。状況に即応した教育的行為を、その場で求められることになる。

「昔は学生と援助したとき、学生とわたしとの行動が明らかに違って、患者さんがイライラするということがあって。だからわたしが(ケアを)してしまうというようなことがあった。(わたしも)まず患者さ

<sup>2</sup> Van Manen M., Childhood Contingency and Pedagogical Fitness, Rovers Jackson memorial Lecture/Keynote Address at the Conference of Atlantic Education Halifax, November 2, 1990, p520

ん（の看護が大切）と思っていたし。（中略）…Mさんの場合は大まかな動きが読める、ある程度の予測がつく。だからわたしが患者さん（のケア）に集中できるんです。学生の動きが読めないと、患者さんに集中できないでしょう。学生がどうかなって、そんなことばかり気になって。結局は、患者中心（の看護）ではなくなってしまう。大事なのは患者さんのケアであって、ここ（臨床）では学生ではない。それが若い頃は、どちらか一方に傾いていたんですね。」

A 教員は、学生と行う援助技術が看護となる要件を経験的に明らかにした経緯を語った。教育現場は学習者中心である。しかし臨床で看護を学ぶとは、患者中心の看護の実際を学ぶことにある。A 教員にとって臨床で看護を教えるという経験は、看護師そして教員という二項の臨床を自覚することとなり、これまで一方でしか生きられなかったことを振り返った。

A 教員は、看護実践と教育的実践の責任に向かう倫理的行為を学生理解に求め、結果的に二項として現れた臨床は相互に重なり、深遠なる臨床看護に生きられる経験へと開かれたことを意味していた。

## 2) 援助場面が呼び起こす学生の学びのパターン

A 教員は、どのように実習前の M さんの姿を参照するのだろうか。

「援助しているその時というか、瞬間というか。その時にこれまでの M さんの援助場面が蘇ってくるっていうか…。そんな感覚なんですけど…。何ていったらいいのか…。例えば M さんが、患者さんに毛布をかけるという動作をしたら、演習の時の M さんの立ち位置とか、手さばきとか、そんなことがぱーっと浮かんでくる。そして『ああ、立ち方が綺麗なのは、剣道をしてきたからだったな』とか、そういった M さんの日常も関連して出てきたりもする。でもだからといって、そんなあれもこれもという感じで場面が出てくる訳ではなくって。今、一緒に（援助を）している時に、これまでの M さんを含めて、わたしが今の状況を分かっていくという感じ…かな。」

A 教員は、M さんが患者に向かう瞬間が、これまでの M さんを想起させることを語っている。それは、これまでの M さんを想起しようと思いを巡らせるのではなく、援助する「場」や「状況」がそうさせるということ、つまり事後性を伴うという特徴があることを A 教員は指摘したのだった。A 教員は、これまでの M さんを参照するのだが、M さんを固定的に捉えるのではなく「今、ここで」の M さんを中心に、その広がりを含めた M さんと向き合っているといえる。

また A 教員は、学生の姿を見るとき「気づくと、学生の（学習）パターンを掴もうとしている」ことを自覚するとも語っている。それが蓄積しているからこそ、患者の前に立つ M さんの理解へと派生するのである。A 教員は、患者を含む看護的状况を判断し、他方で M さんがその状況をどのように判断するのかを推論しながらその場に在るのだった。

## 3) 看護教育の場面を「患者中心の看護」にする

A 教員が臨床実習において重視していることは、患者中心に看護を実践することだった。「患者さん中心（の看護）」ということであれば、教員が行った方がいい場合が大半といえるでしょう。でも、それでは（看護）教育にはならない。だから学生と一緒にする援助は、看護にしなければいけないと思っています。（中略）…患者さん中心の看護があつて、二次的にそれが教育の場であるということなんですけど、逆にいえば教育の場面を看護にするっていうことなんです。」

A 教員は、学生が看護の場に参加をすることで看護を学ぶという「看護の場を二次的に教育の場にする」だけでなく、「教育の場面を看護にしていく」必要性を語っていた。学生にとって臨床現場は看護を学ぶ教育現場でもある。同時にその場が患者の看護として成り立たなければ、学生は看護の醍醐味を味わうことができない。A 教員が教員であり看護師であるからこそ実現可能な実践教育への志向性が伺えた。

「（援助は）結果論というところがあるから、だからやってみなければ（患者にとって看護になったのかは）分からないというところはどうしてもありますね。その中で教員がやってみせたり、言って示したりする。もちろん、学生が何かしたいと思っているときには、それを教員が感じ取って、時に教員が導いたり（学生の援助を）支えたり。でも、（教員に）見る余裕がないと、（患者への援助が）教員のやり方の押し付けになっちゃうんですね。」

「学生が、患者さんに『こうしてあげたい』という思いが出てきたら、これはチャンスですよ、それは見逃さないようにしている。だってそこからしか、看護は始まらないから。」

A 教員は、看護実践を患者と自己との関係ではなく学生を含めた看護の複合体として捉えている。実習当初は教員が捉えた看護事象の解釈や判断を学生に伝え、学生とともに実施してきた。それは学生にとって、看護の具体的な方法を、なぞる、模倣するという学びである。加えて大切なことは、学生が自ら看護実践者として自覚をすること、すなわち

患者に対するケアへの衝動をもとに援助の責任の一端を担うことにある。その援助は状況依存的で関係論的なので、「やってみなければわからない」。そのため、患者と学生の状況、学生の患者への思いを含めた看護の方向性を予測しながらも、その判断に固執せず、教員が随時その場を「感じ取る」ことで、患者中心の看護へと実現していく。その方法は、学生の援助を時に導き、示し、支えることだったりする。教員がその場を感じ取れない場合には、患者に対する看護の押し付けや学生を操作する危険性があることもA教員は弁えていた。看護にならない行為は、同期して教育にもなり得ないのである。

看護の実現は、患者にとっての安寧を招き入れ、学生にとっては患者への思いが具現化するという看護の経験につながっていく。このようにA教員は、患者の看護を通して、学生の考えやその判断を受け取り、それが看護になりうるのかを相互に問い確認しながら共に探究することに重きを置いていた。

この経験をMさんは、「最初の何回かは、目の前の患者さんの身体を拭くことに精一杯で。清拭の後、A先生から『皮膚の乾燥が気になるね』とか、『かかとの発赤、昨日もあった?』とか言われるんだけど、(皮膚の状態について)まったく覚えていないんですよ、でも、(わたしも)拭いているんです。先生と一緒に、同じ患者さんを見ているのに、わたしだけ見ていないんですよ…、驚くというか、落ち込むというか…」と語った。

しかし、教員のこうした問いかけを契機に、Mさんは「患者の心地よい清拭」にこだわるようになった。そしてA教員に「なぜ先生は患者さんのいろいろなことに気づけるのですか?」などの質問を投げかけるようになった。その後、MさんはA先生と共に患者の身体を拭きながら、徐々に一人で援助がきるようになっていった。多少時間はかかったが、患者もその家族も、笑顔でその援助を待っていてくれた。

#### 4) 看護の仕方を辿り直す - 身体でわかる・身体が動く

実習で学生は、看護をどのように学べばよいのだろうか。

「教員の(看護に対する)関心のもちどころなのかな、と思います。(自分が看護師として)患者さんを見たときにその状況をどのように捉えているのか。最初、何に『わたし』は関心をもっているのか、そして何がわかれば看護を実践できるのか。そういうことを、学生と共有すればいいことだけなんだと思うんですね。疾患を知らなければ一緒に調べればいい。わからないことがあれば一緒に考えればいい。それがわかることで、どのように看護に辿り着くのか、

わかればいいんじゃないかって思うんです。それが、看護教育では大事ななだと思っています。それはわたしが教えるのではないのね。わたしが教えるのではなく、どのように考えていけばよいかを、学生がわかればいいんだと思うんですね。」

A教員は、自身の看護の仕方を自覚すること、その道程を明らかにすることが、看護を教える道筋につながると考えている。学生がつかずいたときその対処方法を教えるのではなく、わかりの過程を共に歩むこと、いずれは学生自らが看護へと挑んでいくこと、それが実践者になることと捉えていた。

それではA教員にとっての「わかり」の経験とはどのようなことなのだろうか。

「わたしの場合、頭で考えるっていう感じではないな…うーん感覚っていうか…、感覚で動いているのかもしれない。えーっと、患者さんの看護をするとき、わたしのここ(心臓の部分に手を置きながら)に響くか響かないか、きっと。それは頭で(患者の状態を)理解していても駄目。頭でわかっても行動にはならない。ここ(心臓の辺りを指して)に響いたら、考える前にもう行動しているっていう。そういうことなのかなあと思う。(中略)…本を読んで、理解することはそれなりにできる。でも日常で確認できないと、わたしの場合『わかった』とはいえないのね。例えばそれはどうということなのか、それを『わかった』といえるようになるのは、(頭で)理解したこととは違うのね。つまり理解を超えたところで(看護は)動いているんだと思う。」

A教員の「わかり」とは、形式知の理解とは異なるものだった。「看護」として「わかり」を示すのは、それが行為となったときであり、身体で行為化されたとき、漸く自己のわがりの状況が現れるという事後的な性質をもつ。「わかり」の発動は、理論や形式知ではなく、それを越えるところの心の動き、倫理に他ならない。ひとは心身全体で日常生活を送っており、何かを行うときに、手順をいつも頭の中でなぞって行動に移しているわけではない。むしろ、われわれの行為そのものが、心の働くありようそのもの(G.ライル1987)といえる。

看護は患者に対するケアの衝動から始まる。看護技術のルールを身体で知り、テクネーとして試み、既に有している独自のルールを参照しながら、経験に開かれることでそのルールを変容させていく。こうした経験の更新が、身体を介した「わかり」に変換される。

#### 5) 教育実践の新鮮さを自らの試金石にする

「看護学実習には目的があって、それは教育的な意図性はあるんだけど、(学生が学んでいる実習の)その場に教育の意図性

やわたしの考えを持ち込まないことが必要だと思っているんです。もちろん目的は大事、それに沿って実習が成り立つわけだから。でもそれだと学生が感じているところからスタートできないし、それ以外のことを見落としちゃうことがある。教員が（実習の）目的を挙げておきながら、言っていることが逆説的なんですけどね。」

「最近わたし自身が危険だと思い始めているのは、（看護学実習での）新鮮さが欠けてきたなって感じていること。この新鮮さというのは、わたし自身の問題なんだけど…。例えば、洗髪とか足浴とか、前にやった方法で学生と一緒にしようと思ったりとか。学生と清拭しても発見がなかったりとか。そういうときに『これは危ないぞ』と思うんです。（自分に）自覚的であることが大事で、こういうとき、改めて学生を（自分が）どう見ているのかって、見直しますね。」

臨床は動的であることから、看護学実習の目的はあるものの、それに囚われれば現場を目的の枠組みで見ることとなり、アクチュアルな看護は経験できない。そのため実習目的を敢えて伏すことで、学生の看護実践の経験を可能にする。

教員も同じように、これまでの経験によって習得してきた習慣は、事象の予測を可能にするが、見えにくくもする。A 教員が語ったのは、慣習に埋没し状況に身を委ねられない場合、その援助は過去の経験則に基づいた適用に過ぎず、看護にはなり得ないということだった。他者に専心出来ない自己は、患者を含むその状況とかがわかっておらず、閉ざされた自己の内にあることに他ならない。そこから個別的な患者の看護は創造されない。すなわち実践知は生成されず、学生も看護実践を経験する機を失うことを示唆した。

A 教員は、自分が臨床に生きられているのか、教育実践に向かう自身の感覚を試金石にかけるかたちで、かかわりの世界から一時的に撤退をする。それは経験に埋め込まれた意味を掘り上げ意味を割り当てるという省察を意味する。経験の省察はまたもや教員を新たにし、実践の場へと仕向けるという営為を可能にするのである。

## 6) まとめ

看護学実習という教育的状況における実践知の特徴は、臨床という動的な場に依存しながら即応していく身体を介した知であり、事後性という特徴を有していた。また教員の教育的状況における判断とは、実習目的に照合するのではなく、今経験している状況において求められる看護とは何か、また学生に何を学ばせたいのか、を瞬時に身体で感得し同期しながら学生へと行為化していた。その発

展過程とは、経験をパターン化して蓄積すること、それを参照することで「今ここで」の看護の状況把握や予測が可能になるがそれに囚われず経験世界に生きること、それにより経験が更新し新たな実践知が生成されること、が明らかになった。

本論は、一回性で偶然的、意図的に創出することのできない教育的状況において、教員が学生や状況と交差しながら生成していく看護教育の実践を、教員の経験を中心に論じてきた。今後は看護教員の教育実践の記述をさらに深めていくと共にその方法論の開発に取り組む必要がある。また、教員と学生がどのように相互の経験を共有しながら看護実践を紡いでいくのが深める必要がある。

## 5. 主な発表論文等

〔雑誌論文〕(計 1 件)

前川幸子, 協働的な語りの中に現れる実践者としての可能性, 看護教育, 49 巻 5 号, 407 ~ 411 頁, 2008, 医学書院。

〔学会発表〕(計 1 件)

前川幸子, 「ケアリングの萌芽をたすける看護教員」, 第 28 回日本看護科学学会学術集会シンポジウム, 2008 年 12 月 13 日, 福岡国際会議場。

〔図書〕(計 1 件)

前川幸子, グローバル社会と若者の傷つきやすさ - 看護学生の経験が生成される臨床の場からみえてきたこと -, 高橋勝編 『子ども・若者の自己形成空間 臨床教育人間学のまなざし』 東信堂, 2009 年 10 月刊行予定。

〔その他〕

前川幸子, 「看護実践者として育つ・育てる」 兵庫県看護学校教務主任協議会講演, 2009 年 6 月 16 日, 兵庫県看護協会。

前川幸子, 「ケアリングを核とした省察的実践としての看護基礎教育」 日本社会教育学会, 2009 年 6 月 27 日, 福井大学

## 6. 研究組織

(1) 研究代表者

前川 幸子 (MAEKAWA YUKIKO)

甲南女子大学・看護リハビリテーション学部・教授  
研究者番号: 3 0 3 2 5 7 2 4

(2) 研究分担者

原田 千鶴 (HARADA CHIZURU)

大分大学・医学部・教授

研究者番号: 8 0 2 4 8 9 7 1

小幡 光子 (OBATA MISTUKO)

三重大学・医学部・教授

研究者番号: 5 0 2 6 4 3 4 6

江崎 フサ子 (ESAKI FUSAKO)

四国大学・看護学部・教授

研究者番号: 0 0 2 2 3 6 4 4

(3) 連携研究者

該当なし