

看護学生による看護実践の知の語り

杉田 久子

札幌市立大学看護学部

抄録：本研究の目的は、免許取得前の看護学生が実習などの看護実践経験を通して、知識や技術をどのように意味づけし、知識と「知」を表現するのかについて、「看護実践を語る会」という参加者同士の相互交流を経て学習される「知」から明らかにすることである。A大学看護学部4年生5名（22歳以上を含む）を研究参加者として、テーマ設定に基づく「看護実践を語る会」のグループディスカッションを計3回実施（2010年12月～2011年3月）し、その後の意味づけを目的に個人インタビューから語りのデータを得た。語りの内容は逐語録を作成し質的データ分析をした。「看護実践を語る会」のグループディスカッションは1回当たり約60分、総計199分、個人インタビューは1回平均21分、総計は230分であった。看護学生が語る看護実践の「知」は、他者との相互作用から能動的な自己発見をする〈経験を通して自らを知る〉と、経験したことに目を向けそれまでの知識と関連させ意味を引き出し深めていく〈実践する力が身につについていく実感〉の2つが見出された。看護学生による看護実践の「知」の語りに影響を与える要因は、〈指導者からの影響〉と〈立場が曖昧であやふやな看護学生〉であった。看護学生が語る看護実践の知は、自己覚知が優位な個人知であり、不安定な自己像とあるべき理想の看護師像とのギャップを埋めることが学生の関心の中心であった。語りを共有し相互交流することで、多様な考えに気づき自己理解と自己成長を実感することができるという看護学生の看護実践の知の様相を明らかにした。

キーワード：看護学生、看護実践、看護の知、語り

I. 緒言

昨今、医療を取り巻く環境は大きく変化し、国民の医療に対する意識も高まり、質の高い医療の提供ができる人材の育成が求められている。このような変化に応えるため、看護師の能力・資質の一層の向上が求められ、看護基礎教育の充実を図ることは急務とされている。平成20年7月には厚生労働省の「看護基礎教育のあり方に関する懇談会—論点整理」¹⁾において、看護の発展に必要な資質と能力は、実践知を理論知として普遍化し、また理論知を実践知に結びつけ自ら活用することであると整理されている。

従来の看護学は、学問の知識として経験知を過大評価していたため、看護学の理論構築には経験知に重きをおいた伝統的な経験主義に基づいて行われてきた。Chinn & Kramer²⁾は、看護学の知の構築には4つの知のパターンである経験知、倫理知、審美知、個人知がバランスよく発展することが重要だとし、経験知重視の枠組みを超えた看護学の知の構築を可能にさせる具体的試論を展開している。彼らによれば、経験知のみならず、ここに倫理知、審美知、個人知が加わることによって知識(Knowledge)から知(Knowing)の構築へと全体論的発

展を遂げることが可能だとしている。

一方で、看護実践の知の構築には、プロセス、ダイナミクス、相互作用が必要不可欠な要素であることも指摘している。つまり看護実践の中から得られた実践知を個人の知としてとどめるのではなく、実践共同体³⁾⁽⁴⁾として共有化を図ることによって、自己と学習した内容（これまでに獲得した知識やスキル）を関係づけたり意味づけたりする相互交流の場が「関係の知」をうみ、それらを統合し、概念化することにより看護実践の知が構築されると期待される。

そこで本研究では、臨床看護実践における看護師の知の構築プロセスを明らかとすることを目標とする研究の予備的段階として、看護師免許取得前の看護学生が、実習などの看護実践経験を通して、知識や技術をどのように意味づけし、知識と「知」について語り、表現するのかについて、「看護実践を語る会」という参加者同士の相互交流を経て学習される「知」から明らかにすることを目的とした。

本研究における「知」とは、単にこれまで学んだことを個人の知識として表現するのではなく、仲間と共に、これまでに獲得した知識や技術を関係づけたり意味づけたりする「関係の知」を意味している。

II. 研究方法

1. 研究参加者

研究参加者は、A大学看護学部⁴⁾の4学年に在籍している(社会人入学生、編入生を含む)卒業前学生の中から、「看護実践を語る会」に参加の意思を示した5名である。

2. 研究期間

2010年12月～2011年3月の期間に、計3回(12月・1月・3月)実施した。

3. 研究方法

1) データ収集方法

データは、陣田⁴⁾の文献を参照し、5つの基本ステップ；①想起、②内省、③焦点化、④醸成、⑤展開、に基づいて収集した。収集したデータは、看護実践内容の自由記述の表現(①、②)、「看護実践を語る会」からのグループディスカッションの内容(③、④)、および個人インタビューの内容(⑤)から得た。

2) 「看護実践を語る会」の開催方法

開催日の選定は、臨地実習を全て終了した後で参加者が参加しやすい日程を設定した。参加者の継続参加は任意とした。参加者には、あらかじめ設定した語りのテーマを提示し、①想起：テーマに関する事実関係や場面を想起してもらい、②内省：考えを意味づけしながら看護実践内容を自由記述してもらった。その内容を基にして「看護実践を語る会」を開催し、グループディスカッションを行った。グループディスカッションでは、③焦点化：思考過程の理解を促すことや、④醸成：仲間の語り合いから新たな理解への発展を促すことを目的として、看護教育経験のあるファシリテーターを1名配置した。時間は1回につき60分程度とした。終了後は、⑤展開：看護実践の語りの意味を考える目的で、各自が語った内容やグループディスカッションからの気づきについて、個人インタビューを1人につき20分程度行った。ディスカッションとインタビュー内容は、参加者の同意を得て録音し、逐語録を作成した。

3) データの分析

収集したデータのうち、看護実践内容の自由記述については、グループディスカッションに参加するための語りの内容を想起することが主要な目的であるため、グループでの語り内容の裏付けとして用いる参照データとした。

逐語録とした音声データは、グループディスカッションの内容については、木下⁵⁾が提案した分析手法を参考として、質的帰納的に分析を行った。本研究でこの方法

論を参照したのは、社会的相互作用に関係し、人間行動の説明と予測にすぐれ、人間の認識や感情の動きなどの直接見えにくい変化を理解するのに適しているためである。看護実践を語る会は3回開催され、参加者同士の相互作用によって語られた内容であるため、この手法の概念の生成法であるオープン・コーディング、概念の精緻化のための分析ワークシートの作成、およびカテゴリー生成を行った。具体的には、逐語録データ全体に目を通し、第1回目⁶⁾の内容から知の語りに関連していると着目した箇所について、なぜ着目したか、その部分の意味は何かを問いかけて分析のテーマを確定した。次にその分析テーマと照らし合わせながら、各データの関連箇所に着目し、それを一つの具体例として取り上げ、他の類似例も説明できる説明概念を生成した。同時並行で、他の具体例をデータから探し、バリエーションとしてそれらを記入して分析ワークシートを作成した。生成した概念の完成度は、類似例の確認だけでなく、対極例についても、継続的比較分析の観点からデータをみて確認した。生成した概念と他の概念との関係を、個々の分析シート毎に検討し、分離・統合させて概念の精緻化を行い、複数の概念からなるカテゴリーを生成した。

個人インタビューの内容から得たデータは、看護実践の語りの意味を見いだす目的で収集されているため、グループディスカッションを終えて、その時に感じたことや経験を再現的に表現した内容である。そのためナラティブの分析手法⁶⁾を参考とした。具体的には、逐語録を何度も読み返し、内容を精読し、語られている意味の核となる文章や考えに着目し、意味内容のテーマを見いだすことで語りの表現の特徴を全体論的に分析した。

なお、分析結果の妥当性については、分析の過程において看護実践を語る会のファシリテーターと共に協議し合意を得た。研究協力者は看護教育・研究歴10年以上である。

4. 倫理的配慮

研究参加者である学生には、研究目的を明示したうえで、グループディスカッションやインタビューの内容は研究目的以外には使用しないこと、個人情報およびグループ交流内容についてのプライバシーを遵守すること、参加は個人の自由意思であり参加に同意しない場合でも何ら不利益を被ることはないこと、また途中で研究を辞退することへの保証、成果を公表することなどについて文書と口頭で説明し、同意の署名を得た。また同意の有無が成績に影響しないことを保証した。グループディスカッションのファシリテーターや個別インタビューでは、第3者的な関わりが可能な看護教育研究経

験のある研究協力者に依頼した。

本研究は、札幌市立大学倫理委員会の承認を得て実施した（通知 No.1012-2）。

III. 結果

研究参加者 5 名（22 歳以上を含む）のうち、看護実践を語る会に 3 回とも出席したのは 2 名、2 回が 2 名、1 回が 1 名であった。

第 1 回のテーマは、「印象に残った自分と対象者との関わり」であり、参加者は 4 名であった。第 2 回のテーマは「実習場面での患者と自分との相互作用」であり、参加者は 4 名であった。第 3 回のテーマは「看護技術提供場面での気づき」であり、参加者は 3 名であった。

看護実践を語る会のグループディスカッションは、1 回当たり約 60 分、総計 199 分であった。個人インタビューは、1 回平均 21 分で、延べ 11 回実施した。個人インタビューの総計は 230 分であった。

1. 看護学生が語る看護実践の「知」のカテゴリー

看護学生が語った看護実践の知は、〈経験を通して自らを知る〉と〈実践する力が身につく実感〉の 2 つのカテゴリーが生成され、各々にサブカテゴリーを見いだした（表 1）。

以下、カテゴリーを〈 〉、サブカテゴリーを【 】で表記し、データを含め説明する。データの末尾の数字はグループディスカッションの開催回を示す。

1) 〈経験を通して自らを知る〉

看護学生が、臨床実習経験の中で他者との相互作用を通して、能動的な自己発見をすること。そして、自らの変化の覚知をする体験であり、自分の内面に生じたことについて理解することであった。

以下の 5 つのサブカテゴリーが見いだされた。

(1) 【未熟さからくる自信のなさ】

看護学生は、自信が持てないまま患者に技術を提供し

て学ぶことに申し訳なさを感じていた。看護技術への苦手意識や失敗が怖いこと、相手を傷つけ、危険に晒すのではないかという不安があるため積極的になれずに二の足を踏んでいた。

知識はあっても友達同士でやっても限界があって、実際に実習で患者さんを相手に「わたしがこれをやっているのかな?」とか、「これを今やって本当にちゃんと安全に患者さんが安心して例えば入浴とかできるのかな?」というのが、その方が抵抗に近かったかもしれない。(3)

技術をするのはちょっと勇気が……(略)「やりたい」っていっても、それは私のただの気持ちであって、(略)実際ケアになると危険な場面とかもあるわけだから、(略)すごく本当に自信がある技術しか「やりますか?」と答えなくて……(3)

このように、自分の技術力向上のために患者にケアを行うのではないかと躊躇してしまい、自信のなさ、看護学生としての自分に劣等感を感じていた。

(2) 【厳しさの中に自分なりの意味を感じる】

看護学生は、臨床指導者の助言が自分自身に向けられて発していると思ひ込み、自分の行為や考えまでもが否定されたかのように受けとめていたが、次第に指導者の助言の真の意味を理解していった。

指導者に怒られてショックだった。あんまり自分がやったことを否定されたことって無かった。(略)病気のことしかみてない。その人という「人」をみれていない。(それが分かったのは後の実習時)今振り返ると、いい経験だったと思う。(1)

もっと個人(患者)に合わせた指導をされた。(略)私がそこをわかってないって事を見抜いてくれて、わかるように学ばせてくれた。(略)うまくいったという達成感があった。順序だてて自分の思考を整理できた。指導者が受け入れられた。(1)

このように、当初は指導者と学生という対人関係の中にしか言動の持つ意味を感じとれないために、自分に向けられた厳しさにだけに反応してしまう。しかし次第に指導の意味を対患者の視点から考えられるようになると、その助言の持つ真の意味を自分なりに感じとることができていった。

表 1 看護学生が語る看護の「知」のカテゴリー

経験を通して自らを知る	未熟さからくる自信のなさ
	厳しさの中に自分なりの意味を感じる
	見方を切り替えられた
	戸惑い
	巻き込まれてみる
実践する力が身につく実感	自分で考えてものにする
	身をもって体感する
	患者の反応から喜びを得る
	看護のエキスパート性に触れる

(3) 【見方を切り替えられた】

看護学生は、看護援助を通して自己の傾向に気づき、それをきっかけに患者への援助の視点を発展的に転換させていた。

(これまで学生は)自分の出来ないことばかりに目を向けていて、「あ、できる事もあるんだ！」って思って。(略)この人(受持ち患者)も、自分ができないことばかりに目がいつちゃってて、すっごい辛くて。だから「あなたはこどもできるし、こういう事もできるし」って気づかせていってあげればいいんじゃないかなって。そこで初めてケアの方向性が見えてきて。(1)

受け止めたらだめになるっていうのもわかってるんだけど、あまりにも流しすぎて、その人の辛さのことを軽視し始めてるんじゃないかと……。けどある程度受け流さなきゃやっていけないなって。自分が常に元気でいつでも話を聞いてあげられる状態であることがその人にとって一番安定感が得られて。真剣に話を聞いてあげるよりも大事なこと。(2)

気持ちにゆとりを持ちながら援助(入浴の介助)してたんですよ。そしたらお風呂のときはすごく楽しそうに話していたりとかして、お風呂に入っているときは痛みの訴えとかもほとんどなくて、(略)その人の痛みの訴えというのに自分はすごく集中しすぎていたんだなと思って、この人のうつと痛みと、この人本来の性格だったり、好きなものだったりというのをもっと全体的にみる必要があったんだな。(3)

このように、援助に対する悩みや行き詰まりから自分の思考や行動の特徴を自己覚知したことによって、患者援助に対して何らかの気づきやひらめきを生じ、そのことを契機に患者理解が深まっていた。

(4) 【戸惑い】

看護学生は、援助を行うことに対する自分の価値観と患者の価値観に相違がないかについて迷いを感じていた。

本人の思いに反してないかっていうか……。嫌な思いしてないかっていう感情。危険な目に遭わせちゃいけない。結局は気を使わせちゃってるのかなと思って、そこがなんかすっごいジレンマで。(2)

爪切りをやってあげたいと思ったけど、やってあげたいっていうとおかしいかな、やるべきだと思ったけど、

本人はどう思っているかというので、自分の思いだけでやるのは、看護じゃないと思った。(2)

このように、実施しようとしている援助が、自分の思いが先行しただけ(援助をさせてもらっている)になっていないか、患者にとっての援助になっているのかと迷い悩んでいた。

(5) 【巻き込まれてみる】

看護学生は、患者理解のためにその人の世界観を体験しようとしていた。

知らない体験は、今までの自分の経験を寄せ集めて、寄せ集めてこうだろうと想像するまでしかできない。巻き込まれちゃいけない。でも巻き込まれてみないと気持はわからないみたい。(2)

その人の気持ちを本当に知りたいと思って、理解しようと思って、どこまでも想像していく。どういう世界を見ているのか、本当にその人になりきってその世界を体験しようとしちゃう。(略)同じ気持ちを分かってくれたい、みたいになってきて、なんかそれに飲み込まれちゃった。(略)だんだん自分が疲弊してきて。自分が倒れちゃうことは、相手にとっては何もしないより負担だ。(2)

このように、経験が乏しく想像しがたいことについては、相手の体験世界に身をおくことで少しでも患者理解をしようとしていた。ただ、巻き込まれてしまうと、消耗し自分を保つことができなくなるリスクを背負うことだと気づいたことから、巻き込まれることは必要で、巻き込まれないことも重要であることを体験的に理解していった。

2) <実践する力が身についていく実感>

看護学生が自ら経験したことに目を向け、それまでに獲得した知識と関連させながら意味を引き出し深めていくことであった。

以下の4つのサブカテゴリーが見いだされた。

(1) 【自分で考えてものにする】

看護学生は、失敗や衝撃的な出来事の経験から、自らの思考を巡らせて体得したことを糧に、次の援助に活かそうとしていた。

いい体験ほど、ショッキングでかい体験ほど、それが整理されて、自分のものになっていくのはそれなりの時間が必要だから。どんな体験もものにするのは自分だし、ものにする為には一朝一夕にどうこうなるものじゃない。(1)

やっぱ自分で考えた方がいい。実習で実際受け持って必要性を自分で考えて初めて分かるから。(1)

一度理解できると、他の人をケアするときに思考回路が次第にできあがって次にいきてくる。(1)

このように、一度経験したことを自分の中で反芻し、次に活かすために自分自身で考えていくことだった。

(2) 【身をもって体感する】

看護学生は、知識や情報を頼りにして実践するだけでなく、自らの実践から得られた感覚や気づきを通して患者を理解していくことを実感した。

机上じゃなくて実践的に知った。その人のために合わせたのも一緒に考えながらできるようになって……(略)言葉の情報収集が主でそれに全部頼っていた。でも、それだけじゃないことを改めて知った。(2)

指導者さんがそこでスッと違う手を入れたときに、ここをもっと支えなきゃいけなかったんだとか、指導者さんの動きとかをみて、ここをもうちょっと支えた方がきつと患者さんも楽だったんだ、とかというふうに気づいて。それができるように、徐々に盗むじゃないけど、指導者さんがやっていることを盗んで自分ができるようになったら、だいぶできているのかと思えるようになったかな。(3)

このように、机上で学んだ知識だけではすぐに現象と結びつかないことや、実践しなければ体感できない援助のコツなどを実践しながら知っていくことだった。

(3) 【患者の反応から喜びを得る】

看護学生は、実施した援助に対する患者の反応が感じ取れたときに充実感を得ていた。

患者さんの様子ももっと見れるように、変化とかも、こっちの方がもっと気持ちよさそうだなとか、変化をみる余裕とかも出てくる。(3)

(患者が)自分ですごく積極的にできるようになったんですよ。自分でできるところは、で、そういうふうな反応をみて、この人はこれができてあれだからって、(学生)自分の中でアセスメントして。(3)

このように、自分が行った援助の評価を患者の反応からアセスメントすることによって、自信と喜びにつながっていた。

(4) 【看護のエキスパート性に触れる】

看護学生は、臨床看護師の機敏な実践について、看護師と共に体験を共有することによって実感として気づくことができた。

動線を考えて動いていると言っていて。どうすれば一番動線短く回れるかというのを考えてやっていると聞いたときに、すごいなと思って。そこまで考えて動けて、しかもどんどん予測不能な事態が起きるから、そのときに臨機応変に計画を変えて優先順位をどんどん変えて動いているのすごいな。(3)

交代する看護師さんの動きも予測して自分の行動を考えていて。(略)次の人のことも考えてやる。患者さんのことを考えるのがもちろん第一だけど、次の人のことも考えて準備をしたりとかするのも大事というのを教えてくれました。(3)

このように、看護師と同行しながら援助を行っていく中で、学生には考えが及ばなかった看護師の熟練した思考や行動に触れ、看護の視野を拡げていった。

2. 看護学生の看護実践の知の語りに影響を与える要因

看護学生が語った看護実践の知には、臨地実習で影響が大きい〈指導者からの影響〉と〈立場がややふやで曖昧な看護学生〉であることが知の語り全体に影響を及ぼしていた。それぞれの影響要因の特徴を表す要因カテゴリーが生成された。

1) 〈指導者からの影響〉

看護学生にとって指導者の存在は、脅威を感じるけれども学びを導いてくれる人であり、それゆえに自分を肯定して欲しいという思いが強く表れていた。

以下の3つのカテゴリーが見いだされた。

(1) 【全てを否定されたような感じで受けとめる】

看護学生は、正解を導きたいと努力をしているが、あれこれ指摘を受けると、自分が否定されたように受けとめていた。

満点をもらいたいのが為にやってきてる感じ。いつも挫折、毎日挫折。満点狙ってるから、先生からいろんな事言われても全部否定的に。批判だと思っちゃうから。ずっと先生も指導者も敵だと思ってきた。(1)

怒られることはすごいショック。誰かに自分のやった事を否定されたことって無かった。(1)

このように、他人からの指摘を受ける経験が乏しいことから、自分の努力を認めてもらいたいという気持ちが強くなるほど、指導者からの肯定的な反応がなければ、自分自身を否定されたように受けとめ、脅威を感じていた。

(2) 【正当に怒られたい】

看護学生は、自分の努力が肯定されたうえで、正当な指導・助言を求めている。

自分がしていることを肯定してくれるとどんどん積極的になるし、足りないところばかり指摘するような指導者だと、どんどん存在を消そうとしていく。(3)

不当に怒られて、怒られたって事に対しては理不尽さを覚えるし、(略)理不尽を良いと思ったわけでもないけど、(略)理不尽な怒られ方はしたが、言ってる事は実はちょっと正しかったのかしらみたいなものも……(1)

先生から言われてショックだった体験の方が、何か、かなり今の自分を成長させて。(1)

このように、他人から指摘されること自体に脆弱な学生にとって、指導されることは怒られることでありショックな体験であった。怒られている内容には納得できるが、自分を成長させてくれるような怒られ方を望んでいた。

(3) 【段階を踏んだ学びの導き】

看護学生は、全面的に指導を受けるところから、自立に向けた指導へ段階を踏んでいくことを望んでいた。

最初はいろんな介助をしていて、だんだん「やってみる？」と言われて、自分でもやってみて、声かけしながらやって、いろんな注意点を受けて、最初はすごく看護師さんも手を出してるんだけど、それがだんだん日を追うにつれて、その注意点を自分の中に持ちつつやれるようになってきて、言われなくても、いろいろ気を使ってやって看護師さんも「大丈夫だな」って手を出さなくても私ができるようになって、一連の動作を患者さんと2人で会話しながらできるようになって、できるようになったなど。それで看護師さんにも「もう1人でやっても大丈夫だね」って言われて1人でできるかなと。(3)

このように、全面的に指導者に依存して援助を実施するところから、最終的に自立して実施できるようになるために段階的な指導を求めている。

2) 〈立場が曖昧であやふやな看護学生〉

看護学生は、看護実践の現場では無資格であることによる制約がありながら、学びの途上にあるため、自分の存在が曖昧であることで躊躇したり、二の足を踏んでしまっていた。

以下の3つのカテゴリーが見いだされた。

(1) 【助けを求めるタイミング】

看護学生は、指導者が自分をサポートしてくれる存在として認識していながらも、助けを求めるタイミングを計りかねていた。

それまで助けを求めて良くなって思わなくて、いろんな人に助けてもらって、初めて助けてもらって良いんだって思えたから。なんかそういう突破口がないと、どうしてもいけないというのがあるよね。(3)

私は結構おどおどしちゃって、特に看護師さんとか、どのタイミングで声をかければいいんだろうって。こういうふうにしたいけど、これを言ってどう調整していけばいいんだろうというような考えがきつとよぎっちゃって、その部分を悪く言えば、何か、おっくうになっちゃって、自分の頭の中だけで思い描いちゃって、それを伝えるということが足りなかったかな(3)

このように、自立的な学習者であるという思いが強ければ助けをなかなか求められず、また、助けを求めようにも、どのタイミングでどのように表出してよいのにか戸惑っていた。

(2) 【相手に合わせる余裕のない焦り】

看護学生は、初めて体験するような差し迫った状況にあると、そのことだけで緊張してしまってパニック状態となり、患者の反応や気持ちを気にする余裕を失っていた。

自分がしたことがなかったりするケアだったら、そのケアに自分が焦って、余裕がなく、それもきつと気づけなかったんじゃないかなというのがあったから……。(3)

吐き気とか症状の観察ばかりになっちゃって、それで全然患者さんとなんか……本当に症状ばかり訴えられて、どう糸口をつかめばいいか分からなくて、だんだん私との会話はほとんど症状のことばかりになっちゃって、だんだん暗くなっていっちゃって……最終的にも壊れて、終わってしまっ。(3)

このように、目の前のことに対処することに精一杯となってしまう、焦ってしまうことで対処の糸口がつかめなくなっていた。

(3) 【できることやれること】

看護学生は、主体的に経験を重ねようとする姿勢がある一方で、実際に実施するときには抵抗を感じていた。

本来は自分で事前に勉強してきて、できてなきゃいけない事。「してもらおう」って思ってたらいけない。(略)自分で考えた方がいい。実習で実際受け持った必要を自分で考えて初めて分かるから。(1)

このケアを私がしているのかという抵抗みたいなのはあったかもしれない。やっぱり技術に自信がなくて。(3)

とりあえず患者さんの意思をまず聞かなきゃなという。入らせてもらえるのだったら入って、自分ができる援助を提供したいと思ったので、患者さんの意思を確認したいなという感じ。(3)

このように、事前学習を積んだできる援助であったとしても、実際の技術提供の場面では患者の意思を尊重した態度で接するために、自信のなさや未熟な立場であることからやれる援助に制約が生じていた。

3. 看護学生の看護実践の知の語りの意味づけ

看護実践を語る会のグループディスカッションを経て、参加者が語った看護実践の知の内容は、〔理念と現実の結びつき〕、〔力が身につく実感〕、〔自分の傾向への気づき〕、として意味づけられた。以下に代表的な語りデータを示す。〔 〕は鍵概念である。

〔理念と現実の結びつき〕

看護問題を上げるにも、全部リスクとか、危険とか、そういうのに慣れすぎちゃって、ウェルネス型のそういうのが全然入ってこなくて、ある意味一番混乱した実習でした母性は、でも病気の人だけが対象じゃないっていうのをそこで知って看護だっていう気づきがありました。

〔力が身につく実感〕

しんどい事も沢山あったんですけど。でも、だんだんだんだん自分でわかる部分だったり、できる部分が増えていく中で、ああ面白いって。でもそれはやっぱり最初の躓きまくった部分があってこそ、今がわかる。わからなかった所からわかるようになった自分が楽しい。だから実習は面白いみたいな体験があったので、……(中略)・自分はこれができるんだと思った瞬間に世界が開

けた。

〔自分の傾向への気づき〕

患者さんの心の動きだったり、その人の人生の事だったりって、凄く複雑で、わからなくて、そこに目を向けるってめちゃくちゃ苦手で、今までそれができなかった。その人の人生を見ること、人を見る事ができてないってのがわかってからは、私ここが苦手なんだと思うと、どの実習でもこの人はどんな人なんだろうっていうのを何とかして見よう、見ようみたいな感じで。

このように看護学生は、看護専門教育により与えられた知識を積み重ねることで〔あるべき理想の看護像〕を描き臨地実習に臨んでいた。しかし、〔患者との関係を思い描いたように築けない現実〕を目の当たりにし〔確信が持てない〕経験を価値観の似た学生との共有や指導者の助言を得ることから、〔これまで直視しなかった自己像〕との対比による自己分析を繰り返すことにより、自己理解が深まり〔自己成長〕を感じていた。同時に、その結果得られた患者の反応の変化から患者理解と相互作用を深めることに看護の意味を見出そうとしており、〔将来の目標〕を導いていた。一方、無資格の〔学生という曖昧な立場〕では看護実践の可能性に限られ、患者との関係を通して揺らぐ自己像を初めて直視し、その不安定な自己像と理想の看護像とのギャップを感じていた。

以下に上記の鍵概念の代表的データを示す。

〔あるべき理想の看護像〕

できるだけその人に合わせてとか、考えて、その人の苦痛が少ないようにっていうふういろいろ考えるのが看護だなと思うんですけど。患者さんとそのご家族の気持ちに寄り添った看護とか信頼関係とかって、その場では、そう習い、そういうのが大切だと思ってましたけど。〔患者との関係を思い描いたように築けない現実〕

自分が思い描いた場面とか、結果とか、そういうのから外れると混乱して、患者さんが見えなくなるっていうのがあったような気がします。自分の考えから中々離れられないっていうか。

〔確信が持てない〕

自分がやっている事に対して、その程度で良いのかって思ってしまっ。いや、だからどうしたら良いのかは分からないですけど。褒められても、凄くできてるねって言われても、もう少し上を目指せるんじゃないかというふうに考えてしまうんですけど。だからいつも消化不良というか。

〔これまで直視しなかった自己像〕

やっぱりいつも実習の中では劣等感みたいな気持ちがあるんですけど。これできるようになった、あれできる

ようになった、嬉しさと共にあれもこれもできるように
なりたいていうので毎回・毎回私はここができてない
んだよって思うんですよね。

〔自己成長〕

自分の実習体験を振り返って、やっぱり自分が苦勞し
た分だけ自分は成長出来たんだという思いがすごく強く
て。

〔将来の目標〕

自分が目指していたもの以上に、患者さんとか家族に
とってすごい存在なんだって思ったので、今はこの道
を目指して本当に良かったなと思いますし、むしろこの道
で、スペシャリストになりたいという大きな野望を持っ
ています。

〔学生という曖昧な立場〕

指導者さんとかがやってる事をみてしまうと、自分は、
何もできていないし、何をやったとしても、臨床の看護
師さんみたくはできないから。多分患者さんも学生だか
らって感じでとらえているから、看護したって思えない
んじゃないですかね。

このように、看護実践の知を語ることを共有すること
を経て、多様な考えに気づき、揺らぐ気持ちを抱えなが
らも自己成長を実感できていた。

IV. 考察

分析の結果、「看護実践を語る会」のディスカッション
より、看護学生の看護実践の知の語りとそれに影響する
要因が明らかとなった。個人インタビューの内容からは、
語られた看護実践の知がどのように意味づけられたのか
について明らかとなった。本項では、看護学生が語った
知を看護学の知のパターンとの対応から考察する。次に、
看護学生が語る看護実践の知に影響を与えている要因の
検討について考察し、最後に今後の課題を述べる。

1. 看護学生が語る看護実践の知

本研究で看護学生が語った看護実践の知は、〈経験を通
して自らを知る〉と〈実践する力が身につについていく実感〉
の2つが見出された。これらは、実習での実践的な看護
経験を通して自己覚知していく個人知として表現されて
いた。〈経験をを通して自らを知る〉では自己覚知を、〈実
践する力が身につについていく実感〉では、自己成長を認識
していた。Chinn & Kramer⁷⁾によれば、個人知を高める
には、「他者と相互に与え合うような意味深い関わりを持
つことが必要」と述べている。【巻き込まれてみる】で
は、患者の世界観を体験するために深く関わろうとして

はいるものの、患者理解が主要な目的であった。【戸惑い】
では、自分と患者の価値観を対応させてはいるものの、
実際の援助には迷いを感じていた。このように看護学生
は、患者との相互作用から自分の傾向を知ったり（【見方
を切り替えられた】）、学びを得たり（【自分で考えてもの
にする】）と、患者から影響を受けていることを自覚して
いるが、学生が自ら提供していることが相手にどのよう
に影響するのかについては、十分に認知しきれていない。
【戸惑い】のデータにあるように、これが看護であるかど
うかについて思い悩むことや、相手にとっての自分がど
のように認識されるかについて気にしてしまうことで、
一歩引いてしまい、互いに与え合うような関係を築く関
わりには至っていないことが明らかとなった。【未熟さか
らくる自信のなさ】や【厳しさの中に自分なりの意味を
感じる】では、そのような相互関係を築きにくくしてし
まう自己の傾向を表している。自分の未熟さに気づくこ
とや指摘を受けることで、自己の脆弱性を目の当たりに
していた。これらのことから、看護学生が語る看護実践
における個人知は、自己覚知が優位であるといえる。ま
た、他者との相互作用から相手の存在を価値あるものと
理解するには、実習経験だけでは十分な実体験が少ない
ため、今後の成長課題であるといえる。

一方、〈実践する力が身につについていく実感〉では、これ
までの知識偏重で知識と技術を説明し、看護過程を展開
するという学習が現実の場になかなか適応できず、自ら
の実践によって経験的に実感した学びとして獲得したこ
とであった。【自分で考えてものにする】、【身をもって体
験する】では、知識として頭の中で理解したことを現場
で活用することに行き詰まりを感じていた。しかし、自
ら考え、実施し、相手の反応を確かめる、という実践を、
些細なことからも体感することに重要性を見出して
いた。池川⁸⁾が「何かを知ることは何かができることと切り
離せない」と述べているように、相手の日常性の中で看
護実践を行い、看護師が行為の主体となって患者の世界
を理解し、相互連関できたときに「できる」という実感
を生みだしていたといえる。このように看護実践を通し
て、未熟さや行き詰まりを経験しながらも、自ら獲得し
た看護実践の知の芽生えがここに実感されており、今後
の成長過程において、さらなる知の洗練が期待されると
考える。また、【看護のエキスパート性に触れる】は、即
座に、意識的に深く考えることなく、その場にどのよう
に存在して、行動しているかについて知るといふ看護の
審美的な側面に触れた体験であった。小元らの研究⁹⁾で
は、学生の職業的社会化に影響を及ぼすものとして「看
護の魅力」をあげていた。知識や技術の提供のみに偏ら
ない看護の魅力的な側面について臨地実習を通して体験

することは、視野を拡大すると共に職業的な社会化を形成する体験につながるが示された。

2. 看護学生が語る看護実践の知への影響要因

看護学生が語る看護実践の知に影響を及ぼしていたのは、〈指導者からの影響〉と〈立場が曖昧であやふやな看護学生〉であった。看護現場において学生と指導者との関わりは、患者との間で行われると同様に、あるいはそれ以上に学生にとって大きな相互作用である。学生は自信のなさや脆弱な自己を防衛するために、知識で理論武装してしまうあまり、指導者からの助言を自己否定として感じとってしまう傾向がある。川島らの研究¹⁰⁾では、実習現場と離れた場所で談話会を行うと、「緊張から解放され」「同じ体験をした存在」として認識し、互いの理解が深まったという結果を示している。このことから指導者と学生との相互作用においては、特別な感情や関係性が生じやすいことがうかがえる。学生は自分を認めてほしいという欲求はあっても、うまく自己開示ができないことや、〈立場が曖昧であやふやな看護学生〉であることから、現場に踏み込む動機づけが十分ではない。知の語りの意味づけデータからも、看護学生は、患者との関係を通して揺らぐ自己像を初めて直視する体験をし、そこから自己理解を深めていた。不安定な自己像とあるべき理想の看護師像とのギャップを埋めることが学生の関心の中心であった。清水らの研究¹¹⁾においても、4年次に理想の看護師像をより専門性が高いものと捉えていることを明らかにしている。これは臨地実習の経験を踏まえ、現実がより詳細に認知できてきていると考えられるが、その一方で自己評価を低く見積もる要因にもなり得る。看護学生にとっては、実践経験との相互作用による自己確立よりも、知識編重の中で学習の成果を評価される現状がある。そのため学生は、評価されることを意識するあまり、その場限りの実践の振り返りや成果を出すことに集中してしまいがちである。それはすなわち学生の経験を看護実践の知として積み重ねることを阻む要因ともなりうると思われる。このことから現状にある自己の課題を具体的にし、不安定な自己像とあるべき理想の看護師像とのギャップを埋めるため、将来の理想に向かって形成的評価をすることのできるツールづくりが課題であると考えられる。

3. 今後の課題と展望

今回、「看護実践を語る会」で、看護実践の知の語りを共有したことで、参加者は自己成長を実感することができていた。原田ら¹²⁾は、エンカウンター・グループでは、お互いにある程度知り合っていることを活かした安心で

きる場の保証が重要であると述べている。同じ関心や目的をもった集団での複数回にわたる語る会の実施は、実践共同体の相互交流の場として「関係の知」を語るうえで有用であると考えられるため、今後の研究においても実施していく。また、熱意を持ったディスカッションとなるためのファシリテーターの役割は重要であり、学生を尊重し、非評価な態度でその場に介在することによって、グループディスカッションの成功に繋がるのが今回の研究実施を通じて確認された。いかに参加者の関心を引きつけ、かつ深みのある語りを導いていくかは、データの質の保証としての課題である。

本研究は、看護実践の知に焦点をあて、看護師の経験やキャリア発達に伴って、どのように知が構築されていくのかを明らかにする研究の第一段階である。今後は、臨床看護師の成長プロセスに伴う縦断的な調査研究を実施する。本研究では、免許取得前の看護学生がどのように看護実践の知を語るのかについて、その様相を明らかにした。これを次なる研究の基礎資料としたい。

V. 結論

看護学生が実習などの看護実践経験をを通して、知識や技術をどのように意味づけし、知識と看護実践からの「知」をどのように語るのかについて、「看護実践を語る会」という参加者同士の相互交流を経て学習される「知」から明らかにした。

- ・看護学生が語った看護実践の知は、〈経験を通して自らを知る〉と〈実践する力が身についていく実感〉の2つのカテゴリーが生成され、各々にサブカテゴリーを見いだした。
- ・看護学生の語った看護実践の知には、臨地実習で影響が大きい〈指導者からの影響〉と〈立場があやふやで曖昧な看護学生〉であることが語り全体に影響を及ぼしていた。
- ・語られた看護実践の知についての意味づけは、〔理念と現実の結びつき〕、〔力が身につく実感〕、〔自分の傾向への気づき〕であった。
- ・看護学生が語った看護実践の知は、個人知である自己覚知が優位であり、不安定な自己像とあるべき理想の看護師像とのギャップを埋めることが学生の関心の中心であった。

謝辞

本研究にご協力いただいた看護学生の皆様、看護実践を語る会のファシリテーターとして研究の全過程にご協

力いただいた北海道医療大学看護福祉学部唐津ふさ講師、西村歌織講師に心より感謝申し上げます。本研究は、2010年度札幌市立大学学術奨励研究費の助成を得て実施しました。

注

- (1) Lave & Wenger (1991)の「状況に埋め込まれた学習 正統的周辺参加」では、人間の全体性に重きをおき、行為者、活動、さらに世界が相互構成的であると見なしている。学習は実践の共同体への参加の過程であり、参加とは、当初は正統的かつ周辺のであるが、次第に関わりを深め、複雑さを増してくるものだ、としている。実践共同体とは、あるテーマに関する関心や問題、熱意などを共有し、その分野の知識や技能を、持続的な相互交流を通じて深めていく人びとの集団をさす。

文献

- 1) 厚生労働省医政局看護課：看護基礎教育のあり方に関する懇談会 論点整理, 2008
- 2) Chinn & Kramer／川原由佳里監訳：看護学の総合的な知の構築に向けて。東京：エルゼビア・ジャパン, 2007
- 3) Lave & Wenger／佐伯胖訳・福島真人解説：状況に埋め込まれた学習 正統的周辺参加, 東京：産業図書, 1993
- 4) 陣田泰子：学習する組織を創る「知」の共有—実践知をどう概念化し伝えるか—。看護展望 32(13)12-16, 2007
- 5) 木下康仁：グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践。東京：弘文堂, 2003
- 6) 野口美和子監訳：ナースのための質的研究入門 研究方法から論文作成まで 第2版 東京：医学書院, 2006
- 7) 前掲書2) p.229.
- 8) 池川清子：看護の実践知～経験の意味するもの, 神戸市看護大学短期大学部紀要, 24, pp.1-7, 2005
- 9) 小元まき子・宮脇美保子・寺岡三左子：4年制大学における看護学生の職業的社会化 4年生の学生を対象として(第4報)。順天堂大学医療看護学部医療看護研究, 5(1), pp.91-96, 2009
- 10) 川島美佐子・高橋衣・粕谷恵美子・關優美子：臨床指導者との談話会における看護学生の体験。日本看護学会論文集, 看護教育, 40, pp.57-59, 2010
- 11) 清水房枝・久田雅紀子・種田ゆかり・井村香積・窪田好恵：4年生看護学生における職業準備性。三重看護学誌, 13, pp.141-145, 2011
- 12) 原田慶子・岩崎朗子：エンカウンター・グループが看護学生の自己理解に影響を及ぼす要因。長野県看護大学紀要, 9, pp.29-35, 2007