

実践につながる講義の工夫

Educational attempt of connecting knowledge with nursing practice

梶山委都子¹
Itsuko Sugiyama

要旨

学士課程の看護基礎教育において実践能力の涵養が重要視されている。それをふまえ、実践に必要な知識を学ぶだけでなく、学んだ知識を使うことで実践を意識できるような講義を試みた。まず、教育学の知見を活用して科目の到達目標や講義毎の学習目標を学生と共有し、「講義ノート」を使った双方向授業にすることで主体的な学習姿勢を促した。そのうえで、事前学習をクイズで確認したり、看護実践の基本である対象の理解につながる想像力・共感力を高める事例物語を取り入れたりした。文章の読み取りや暗記に頼る学習に課題はあるものの、学習成果の実感が主体的な講義への参画となり、それが講義内容である看護実践に対する関心の高まり、ひいては実践を意識することにつながることを確認できた。

キーワード：看護実践能力 実践の認識論 インストラクショナルデザイン 主体的な学習

I 背景

看護系大学は、医療の高度化と高齢社会に対応するための人材確保対策や、18歳人口の減少に伴う大学設置に関わる規制緩和の影響を受ける形で急増した。その数は、ここ30年余りで25倍となり、日本看護系大学協議会の2022年度会員校は295となった。また、同年3月に行われた看護師国家試験の合格者数の4割を大学卒が占めたことから、「看護基礎教育を学校教育法の1条校である大学で」という看護界の長年の願いは叶いつつある。

この看護系大学の急増を受け、2017（平成29）年に教育の質保証の一環として学士課程で養成される看護師に必要な看護実践能力をふまえたコアカリキュラムが策定された。看護基礎教育の質を看護実践能力の修得に求めることは、実践の科学である看護にとって至極当然のことである。また、コアカリキュラムを示した大学における看護系人材養成の在り方に関する検討会報告の前文では更

なる改善を必要とする項目として「学部教育と卒後の看護実践との乖離解消」が挙げられている。この乖離の原因の1つとして学生が臨地実習で経験できる内容の減少があるが、理論に基づく体系化された知識である学問と必ずしも理論的根拠を必要としない実践の乖離という点も見逃せない。実践は大学で学ぶ学問に値しないとみなされ、それが看護基礎教育の大学化を阻んできたともいえるからである。

しかし、近年科学技術の進歩と社会の変化によって学問領域は多様化し、Schönによる新しい専門家像の提示は実践を探究する専門職大学院開設の推進力となっている（Schön, 1983 柳沢, 三輪監訳, 2007, p. 392）。リフレクションという言葉とともに看護界でも認知されているSchönは、実践者の認識を緻密に分析することで実践を説明した。そのためその主張は実践の認識論と呼ばれるが、認識は人が何かを知る活動であり、知識を得るための学習にも看護実践で対象を理解する過程にも

¹ 一宮研伸大学看護学部

存在している。

そこで、学生の認識に働きかけて学習活動を活性化すれば、実践に必要な知識を学ぶだけでなく学んだ知識を使って実践するという意識をできるようになり、講義と実践がつながることで基礎教育と看護実践の乖離を埋められる可能性があると考えた。

II 実践

実践に必要な知識を学び、それを使うことを経験できる講義にするために、経験に頼っていた授業設計を理論に基づく合理的なものに改めた。そのために参考にしたのがインストラクショナルデザイン（以下、ID とする）である。その理由は、鈴木（稲垣，鈴木，2015，p. i）によって学習目標を明確に定めて効果的・効率的・魅力的な学習環境をデザインすることと定義されている ID には複数の自習書があり、ID に基づいて医療の実践を学ぶ研修会もあったからである。

ID を参考に授業設計を考えようとして、担当した 2 つの講義科目について学生が実践を意識して学べるよう、①受け身ではなく主体的に参画する、②実践に必要な知識を得るとともにそれを使う経験をする、③講義内容と具体的な看護実践とのつながりを意識する、の 3 点に重点を置いて講義を行った。

まず、ID を参考にして新たに実施したことについて説明し、学生が実践を意識できるよう重点を置いた 3 点の具体的な方法を記述する。

1. 新たに実施したこと

ID には、学習意欲や動機づけ、学びの設計指針、方略等に関わる多数の理論と方法がある。学習にとって重要なことは、学生が意識的かつ意欲的に学ぶことだと考え、新たに以下のようなことを実施した。

1) 定期試験問題の提示

メーガの 3 つの質問、「どこへ行くのか、たどり着いたかどうかをどうやって知るのか、どうやってそこに行くのか」は、それぞれ「学習目標、評

価方法、教授方略」に対応し、授業設計の指針となる（鈴木，2016，p. 154）。そこで、学習目標と評価方法を示すために、初回講義でシラバスに示した科目の到達目標毎に定期試験で問う知識をまとめた「定期試験問題の概要」を配布した。また、全 14 回の学習内容と各回の進め方を説明することで、メーガの 3 つの質問に対する答えを学生と共有した。

2) 学習目標の提示と自己評価

講義の初めに、各回の学習内容をふまえた学習目標とそれをどのような方法で学ぶのかを説明し、その理解度を「よくわかった」から「全くわからなかった」の 4 つの選択肢から選んだうえで、自分の学習目標を記述することを求めた。また、講義時間の 5～10 分前に内容を終了して、学習目標を評価し学んだことを記述する時間とした。

これは、ガニエが認知心理学の情報処理技術モデルに基づいて、人の学びを支援する外側からの働きかけとして提案した 9 教授事象を参考にしたものである（表 1）。導入・情報提示・学習活動・まとめの 4 項目からなる授業展開において、これらの働きかけは授業や教材に組み込むと効果的であるとされており、今回は事象 1、2、3、8、9 を意識的に取り入れて講義を行った。

表 1 ガニエの 9 教授事象

導入	事象 1	学習者の注意を喚起する
	事象 2	授業の目標を知らせる
	事象 3	前提条件を思い出させる
情報提示	事象 4	新しい事項を提示する
	事象 5	学習の指針を与える
学習活動	事象 6	練習の機会を与える
	事象 7	フィードバックを与える
まとめ	事象 8	学習の成果を評価する
	事象 9	保持と転移を高める

出典：鈴木監修，2016，p. 44

3) 「講義ノート」の活用

ノートを取ることは学習活動の 1 つであるが、その方法は学生自身に任されている。この「講義

ノート」は、前述した学習目標の提示と自己評価を行うとともに、学んだことをメモするためのもので、講義終了後に提出を求めコメントを付して次回講義で返却した。したがって、この「講義ノート」はノートとしての役割とともに、シャトルカードや大福帳と呼ばれる学生と教員間のコミュニケーションツールの1つである。出席の動機づけとなるだけでなく、何を書くかを考えながら講義を聞くことによって内容の理解が深まるという効果が期待できる。また、複数の学生が記述した疑問点を取り上げて次の講義で補足することで、講義に対する関心を高めることにつながることを期待して使用した。

4) 定期試験コメントの提示

学生が意識的かつ意欲的に学ぶために、成績評価は定期試験の結果だけでなく「講義ノート」等の提出物や試験以外の学習成果の評価を加えて行ってきた。とはいえ、初回講義で定期試験問題の概要を提示したことから、科目の到達目標の達成度は定期試験の結果に表れる。当然、既定の点数に満たない学生は到達目標に見合う学習が不十分であったということになる。そこで、成績の差は学習者の能力差ではなく学習時間の差であるというキャロルが提唱した学校学習の時間モデル（鈴木，2002，p. 23）に基づき、再試験が必要になった学生が不足分の学習に取り組めるよう定期試験の解説コメントを提示した。また、解説コメントを学生全員に示すことで、公平を保つとともに学習内容への関心が高まることを期待した。

2. 実践を意識するための具体的な方法

1) 主体的に講義に参画する

自らの意志で物事に向き合う主体性は、大学で学ぶために必要な基本姿勢である。また、講義に限らず、主体的に学習することで学びの量や質が高まることも知られている。主体性を支えるもののひとつがやる気の喚起、つまり動機づけであるが、ケラーが提唱した ARCS

(Attention, Relevance, Confidence, Satisfaction) モ

デルで示されていることのいくつかは、すでに講義に取り入れ工夫していた。

シラバスに事前学習を示すこともそのような動機づけの1つである。それに加えて今回は、事前学習の内容をクイズ形式で確認し、事前学習に取り組んだ成果を確かめられるようにした。また、クイズの正解を確認しながら関連する学習内容を説明する形で講義を進めることによって、クイズの正答率で事前学習の成果を確認するだけでなく、講義の理解度が向上することを実感できるようにした。クイズは自己採点であり、正解と解説を写し取って正答することもできる。しかしだからこそ事前学習の取り組みの効果を自分自身で確認できることが強い動機づけとなり、講義への主体的な参画に結びつくと考えて実施した。

もう1つ講義への主体的な参画のために行ったことは、教員の説明をなるべく減らしてグループ活動を通して学び合う機会を作ったことである。講義形式の学習は、より多くの情報を伝えられる一方、教員から学生への一方的なかわりになりやすく、学生の主体性が削がれる可能性がある。そのため、「講義ノート」の記述内容から各講義回の重要ポイントの理解が不十分だと判断した場合は次回講義で補足することにして、教員が説明する時間を学生同士が意見を交換するグループ活動に当てた。グループ活動は、多様な考えに触れる主体的な学習の場となるとともに勉強に対する苦手意識を共有する機会ともなったことが「講義ノート」の記述から確認できた。また、グループ活動で培われた結束力がグループで取り組む課題で発揮され、その報告会にクラス全員が熱心に参加するという結果につながった。

2) 知識を得て使う経験をする

講義の語源はラテン語の *lecture*（読むこと）だとされ、多くの学生を相手に教師が文献を読み説明を加えることで、知識を伝達し、批判的思考を刺激したりすることを目的とする。したがって、講義科目の成績評価として行われるテストでは、講義で学んだ知識が出題され、正解すればよい成績

が取れて勉強ができると評価される。しかし、様々な人が関わり複数の条件が絡み合いながら変化する1回性の実践にテストのような正解はない。そのため、実践では知識を覚えているだけでは不十分で、実践に必要な知識を特定してそれを使う学習が必要である。

そこで、事前学習を確認するクイズの問題を工夫し、事前学習で指示した内容に関連する用語を答える問題に加えて、用語の意味を別の用語に言い換えたり事前学習内容から推論して解答したりする問題を出題した。また、状況のとらえ方によって判断が異なる問題を例にして、実践には絶対的な正解がないこと、そのためテストで正解するために知識を丸暗記する学習だけでは実践で経験する課題を解決できないことを繰り返し伝えた。同時に、知識を覚えるためには機械的な暗記よりも繰り返し使う方が効果的で身にくきやすく、状況に合わせて持っている知識を使う力を鍛えるなかで「覚えてしまう」のが理想的な知識の覚え方であると説明した。

知識を得るだけでなく得た知識を使うという経験の成果は、個人またはグループで対象の援助を考える課題や事例について解答する定期試験問題で確認した。その結果からは、知識を使って考えることだけでなく、文章を読み取ること自体が難しい学生が少なくないことがうかがえた。

3) 講義内容と看護実践とのつながりを意識する

看護基礎教育における看護実践能力の養成が注目された頃から、初期の段階で臨床を経験するアーリーエクスポージャー（早期体験学習）が注目され、多くの看護系大学で実施されている（浅井，小林，荒井，斎藤，2007，p. 17）。一方、体験を学びにするためにはそれを意味づけて経験とする必要があり、実践の場が多様な人や出来事で成り立っている複雑さや学習者のレディネスの調整には、これまで通りの臨地実習以上に困難がある。この難しさが、体験の意味づけに必要な知識をまず身につける、講義・演習・実習という階段を上るような順番で学ぶ教育を一般的なものにしている。

一方、従来の階段式の教育課程における講義を具体的な看護実践とのつながりを意識できるものとする試みの難しさは、講義を受ける学生が看護の実践を知らないという点に尽きる。学生の多くは患者やその家族、または入学前の看護体験としての限られた経験や、医療ドラマ等の都合よく脚色された医療現場しか知らない。そのうえで、座って教員の話聞くという講義で実践を意識するためには、学習者が主体的に関心と熱意をもって講義に参画し、講義内容から実践をイメージする必要がある。学生の多くは看護師を目指していることから、実践をイメージすることが主体的な講義への参画を促すことに直結すると考え、講義内容から実践をイメージするために必要な想像力を喚起するためにこれまでとは異なる形の事例を取り入れた。

演習や看護過程の学習で事例を使うことはよくあるが、今回使った事例は物語のような事例である（表2）。このような表現形式の事例を使ったのは、日本医療教授システム学会が主催する「医療ISD（Instructional System Design）実践コース」の研修に参加して、初学者が看護実践を学ぶコツは、人が幼児期に獲得する誰でも持っている能力を使って学ぶことであると納得したからである。その能力は、お話を読んでもらう子供がそのお話の中に入り込み、登場人物になりきってお話の中の出来事を体験して学ぶ能力である。子供は想像力を働かせて登場人物になり、登場人物の行動や思いに共感する力を使ってそのお話の教えを理解する。想像力・共感力・理解力と言い換えることができるこれらの能力が看護実践を支える人間ならではの能力であることは、看護が人による人に対する行為であるという原理的な定義に立ち返って考えれば当然である。そこで、誰もが子供の頃からもっている想像力・共感力・理解力を使うことを促しながら、講義で得た知識を使って事例に必要な援助を考える学習を行った。なお、事例の氏名は個人情報への配慮からイニシャル表示にすることが少なくないが、想像力・共感力を喚起するために実名らしくした。

表2 一般的な事例と事例物語

【一般的な事例】

A氏 女性 2004年3月2日生まれ

大学1年生

家族：父親（52歳、会社員）母親（48歳、パート勤務）、弟（16歳、高校生）、妹（15歳、中学生）

診断名：急性骨髄性白血病

既往歴：虫垂炎の手術（14歳）

現病歴：入学時の健康診断で貧血を指摘され、その頃より倦怠感を感じるようになった。2週間前から何度か鼻出血があり、右上肢に2cm程の大きさの出血斑があることに気づいた。校医の勧めで総合病院を受診し、上記の診断で入院となった。（以下略）

【事例物語】

一宮伸江さんは大学1年生の女性です。会社員の父親（52歳）とパート職員の母親（48歳）、高校生の弟（16歳）、中学生の妹（15歳）の4人家族で、市内に住んでいます。4月に受けた健康診断の結果が届き、貧血があることがわかりました。2週間ほど前から体のだるさを感じていましたが、その間に2回ほど鼻血があつたり、ぶつけた記憶がないのに右手の内側に2cmくらいの赤紫色のあざができてしまいました。心配になって校医のS先生に相談したところ、大学の近くにある総合病院を受診するよう勧められたため、かかりつけのクリニックで紹介状を書いてもらって3日前に受診しました。血液検査の結果、詳しい検査をする必要があると説明されてその日のうちに入院することになりました。

（以下省略）

事例の形式を変えて想像力を高める工夫をした理由がもう1つある。それは、多くの学生がもっている学校の勉強に対する苦手意識を減らすことである。勉強に対する苦手意識は、よい成績を取ることの難しさを繰り返し経験してきた結果である

から、誰もが子供の頃からもっている想像力と共感力、理解力で学ぶことができると思うことで勉強に対する苦手意識を軽減できる可能性がある。苦手意識の減少が主体的な学習態度の強化につながり、学習が本来持っている「わかる」楽しさを経験する機会となって学びの好循環がうまれることを期待した。

III 考察

看護実践能力の涵養につながる講義をするためには、一般的な講義形式である知識の伝達にならない講義が望まれる。そのためにIDを含む教育学の知見の活用が必須であるが、中でも学生の主体性を引き出すための工夫が特に重要だと考える。主体的な学習は、新学習指導要領を支える理念であり、3年後、この要領にのっとった教育課程を修了した新入生を迎えることになる。しかし、それを待つまでもなく大学は学生が主体的に学ぶことを前提とする高等教育機関であり、特に実践の科学である看護を学ぶ看護系大学では、この主体的な学習姿勢が強く求められると考える。なぜなら、よりよい看護実践は看護の対象への関心、つまり相手を知りたいという主体性によって支えられているからである。

薄井（薄井，1994，p. 50）によればナイチンゲールは、教育を除いて看護の仕事ほど other's feelings のなかに自己を投入する能力を必要とするものはないと主張しているが、他者について考えるためには対象に関心をもつことが必須であり、それは学習対象である科目やその内容に対して関心をもつことと基本的に同じである。したがって、今回の実践で主体的な学習を意図して共感力・想像力・理解力という子供の頃から誰もがもっている能力を使うことを促したことは、講義の工夫であるとともに看護実践につながる工夫であったと考える。

ただし、そのために準備した事例物語を読み取ることが困難な学生が少なくないことは、入学定員の増加に伴い大学が高等教育機関とはいえなくなりつつある現状から、大学全体で共有すべき課

題である。また、使える知識の重要性を説いて意図的に知識を使って学ぶ機会を提供しても、考えることは難しいからと、暗記した知識で対処しようとする学生が少なくないのは、学生のそれ以前の学習経験の影響が大きいと考える。そのため、講義と実践をつなげる工夫は道半ばといった状況である。しかし、クイズに答えることで事前学習の成果を実感し、学習姿勢が変化した学生や、グループ活動を通して自分だけがわからないのではないと知ることによって前向きに取り組むようになった学生もいる。これらの事実から、本実践が看護実践に対する関心の高まり、ひいては実践を意識することにつながる工夫として有効であったと確認できる。なぜなら、教育は個人の変化によって支えられる実践だからである。そのうえで、諸外国の青年に比べて日本の大学生は自己効力感が低いという指摘を様々な場面を通して実感することから、看護実践能力の涵養を見据えた主体的な学習を強化する試みが、自己効力感、ひいては自己肯定感を引き上げることに繋がるという点で意味があることを指摘したい。

謝辞

従来とは異なる方法の講義に参加し、「講義ノート」を通して忌憚のない意見を示してくれた学生に感謝します。また、看護基礎教育を受ける側であった筆者に、看護実践の本質を伝えてくださった故・薄井坦子先生に心よりの謝意を示します。

利益相反

本実践において開示すべき利益相反はない。

文献

浅井直美, 小林瑞枝, 荒井真紀子, 斎藤やよい (2007). 看護早期体験実習における学生の意味化した経験の構造. *Kitakanto Medical Journal*. 57, 17-27.

大学における看護系人材養成の在り方に関する検討会 (2017. 10. 31). 看護学教育モデル・コア・カリキュラム～「学士課程においてコアとなる看護実践能力」の修得を目指した学修目標

～. https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afildfile/2017/10/31/1217788_3.pdf[2022/9/1 閲覧]

Gagné, R. M., Wager, W. W., Golas, C. G., Keller, J. (2005)/鈴木克明, 岩崎信 (監訳) (2007). *インストラクショナルデザインの原理*, 北大路書房.

池上敬一 (2018). *急変させない患者観察テクニック*. 羊土社.

池上敬一 (2018). *急変させない患者観察テクニック 特典 PDF 看護実践 TeamSim・処方箋シリーズ——看護学生が処方箋で学ぶ「できる」看護師の看護実践能力 本書の使い方*

稲垣忠, 鈴木克明編著 (2015). *教師のためのインストラクショナルデザイン——授業設計マニュアル Ver. 2*. 北大路書房.

村田奈津江 (2020). 戦後における看護大学創立の歴史的背景. *佛大社会学*, 45, 13-25.

Schön, D. A. (1983) / 柳沢 昌一, 三輪 建二 (監訳) (2007). *省察的实践とは何か——プロフェッショナルの行為と思考*, 鳳書房.

鈴木克明 (2002). *教材設計マニュアル——独学を支援するために*. 北大路書房.

鈴木克明監修, 市川尚, 根本淳子編著 (2016). *インストラクショナルデザインの道具箱 101*. 北大路書房.

薄井坦子 (1994). *改訂版 看護学原論講義*. 現代社.

薄井坦子 (2014). *科学的看護論 第3版*. 日本看護協会出版会.