

看護歴史探訪

— その2 知的行為としての看護技術教育

— コメニウスの直観教授法を手がかりに —

広島文化学園大学看護学部

佐々木 秀 美

論文要旨 看護技術修得に関する日常的な問いは、いかに教育すれば看護学生が一定の技術力を獲得するかである。“百聞は一見にしかず”の諺が示すが如く、技術教育においてモデルを示す教育は学習者のイメージ付けにつながり、決して廃れることはない教育方法である。本論はナイチンゲールの提唱する看護実践を科学と捉え、看護における技術教育獲得のプロセスは知的行為であると考え、コメニウスの直観教授法をてがかりにモデル学習について論じたものである。コメニウスは無知にとっての薬は学識ですと述べ、私たちがすべきことや語るべき全てのことを前もって理解していなければ、賢明に行動することも話すこともできないと述べ、説明する事柄を絵で示し、学習者が理解を容易にするための工夫について論じている。直観教授法が図で示す教授法であり、その方法が学習者にとって容易に理解できる方法であるとしたら、技術教育におけるモデル学習も有効であろう。モデルが原理・原則に従った物品の準備と手順を正確に示すことができれば、学習者は統合・分析および指導者からのフィードバックを含んだ訓練を継続することによって、一つの技術を模倣から応用へと着実に実践することができると考えた。

キーワード：看護技術教育，直観教授法，採血技術，習慣と訓練

■ はじめに

看護が実践の科学と呼ばれて久しい。かつて、ナイチンゲールは『看護婦と見習い生への書簡』のなかで、理論と言うものは実践に支えられている限りは大いに有用なものですが、実践の伴わない理論は看護婦に破滅をもたらす¹⁾と述べた。ナイチンゲールが述べたように、看護にとって必要なのは実践であるという認識、実践のために観察が必要であるということ、それは観察によって得られた様々な現象が分析され、自己の内部で統合されて始めて看護実践あるいは行動につながることを示す。そして、そこには観察によって得られた現象から看護実践するという一つの目標を有した思考過程がある。よって、看護技術獲得の過程は知的行為である。そしてその知性は全ての看護実践に理論的根拠を持たせることにつなが

り、看護実践が思考過程に即して初めて看護が実践の科学と呼ばれるに相応しい。

さて、看護が実践の科学であるとしたら看護基礎教育における技術教育はいかにあるべきか。これは今日の看護基礎教育における最大の課題である。厚生労働省から各看護師等学校養成所に送られた通達、“看護基礎教育における技術教育のあり方に関する検討会報告書”²⁾には、近年の臨地実習における技術練習の範囲や機会が少なくなっていることや、看護師養成機関における技術教育の到達目標の格差などから、卒業直後の学生においては、技術能力の格差が生じていると述べられた。技術能力の格差は臨床現場が期待している能力とのずれを大きくしている。つまり、このことは安全で適切な看護・医療の提供への影響が懸念される問題でもある。今日、患者の権利や安全性などから、受け持ち患者が限定されたり、受け持

ち患者から直接拒否されたりなど、臨地における学生の看護技術適用が困難になってきている。学内でも臨地でも技術演習の機会は少なくなる一方である。

しかし、臨地実習における学習は、学生の動機づけも含め、きわめて高い学習効果があると考えられている。資格を要しない看護学生の看護行為が、どこまで社会的に認容されるのか検討の余地は残されていると考えられるが、検討会の見解では社会通念からして、安全性が確保されれば問題はないとしている。その上で、報告書では臨地で適用されるであろう看護技術を3つの水準に分けて考えている。水準1は臨地実習においては教員や看護師の助言によって学生が単独で実施できるもの、水準2は、教員や看護師の監視のもとで実施できるもの、水準3は原則として学生は見学によって学習するである。それらの見解は臨地実習における学生の技術到達度と自立度に対して指導者の判断を容易にする意味で参考になる。しかし、これらが適用されても看護技術の到達目標が高まるわけでもなく、いかに教育するかという課題は依然残される。

それでは看護教育における技術の訓練をどのようにしたらよいのか。かつて臨地実習では看護技術に関する“経験録”を持ち、一つの技術を経験したら指導者が認印をするシステムがあった。この方法は、どの様な技術をどの程度実践することが出来たのか一目瞭然である。しかし、経験録などのように学習者が経験した技術を指導者が確認し、押印するといった方法は技術経験の回数の方に偏りがちで熟慮しないという反省が成され、看護教育現場から姿を消した方法が再登場した³⁾。その背景には昨今の看護師の技術力低下が教育上の問題として取りざたされ、何らかの対策を講じることが余儀なくされた結果であろうか。従来の技術習得に関する学習方法には思考過程はなく、科学性はないのか。その学習方法は単なる反復練習なのか？看護基礎教育に関わるあらゆる教育機関があらためて問い直さなければならない課題であろう。

ナイチンゲールの時代、理論教育より実践教育が優先し、その教育草創期の教育方法は、見習い制度であった。医学も含めた基礎教育は3ヶ月と短く、実践のための技術教育は、主として病院で働きながら学ぶ方式である。明治期初期、ナイチンゲールの教育方式を採用したわが国は、教育課

程が整備されるにつれ学内における教育時間数は多くなり、他方、臨地実習は少なくなった。これは『戦後教育時間数の変化とその影響に関する検討』⁴⁾でも示したわが国の歴史的事実でもある。特に戦後間もない頃の実習は勤務に近いほどの内容であり、時間数で考えても今日の臨地実習の比ではない。その上、近年、看護過程という看護の方法論が理論的に重要視されるようになり、問題解決型の学習方法が導入された。この方法は、患者の健康問題に視点を当て、その問題の回復に向かって適切な援助方法を導き出すための問題解決法である。問題解決の為のプロセスも基本的には思考過程とスキルを要する技術である。このプロセスが看護教育に導入されて以来、実践的技術教育に使用する時間数はさらに減少の一途をたどっている。この時間数の変化の是非に関して本論で問うつもりはないが、これらを考慮に入れないで、即実践力のある新卒看護師を求めても、あるいは卒業時到達目標を設定しても、実践現場との格差感を決して埋まらないであろう。より安全性を迫及した場合、学生がある技術を実践しようとした時、最低限求められるのは該当する技術の目的・手順に関する基礎知識であり、それらは患者の状況に即していなければならず、それらを問われたときに明確に答えられなければならない。しかし、知識がないと判断された場合、実施は困難と判断される。経験の改造に学習、あるいは訓練の繰り返しによる技術力向上は困難である。

今日、ナイチンゲールが求めた理想的な看護師像に近づくべく、その理想は高く掲げるべきであるし、我が国の高等教育に求められる高度学術の本質的な追求では、科学性を求めていかなければならないであろう。だとすれば、看護実践者を育成するための看護教育では看護実践者の育成も考えていかなければならない。さらに、筆者が『高等教育における今日的課題』⁵⁾で論じたように、高等教育における職業教育では高等教育の機能を維持しつつ看護専門職に必要な知識・技術を修得していくための教育環境の整備と教育内容・方法の質的整備が重要となる。その為にはより、学習効果のあがる教授法を開発していかなければ現実的ではない。

看護技術修得に関する日常的な問いは、“百聞は一見にしかず”の諺が示すが如く、技術教育においてモデルを示す教育は学習者のイメージ付けにつながり、決して廃れることはない教育方法で

あるとの見解を導き出させる。かつてジョハン・アモス・コメニウス⁶⁾は直観教授 (object lesson) を提唱した。彼の名著『大教授学』⁷⁾には、技術教育についても論じている。彼の時代は16世紀のことであり、実に古典的であるがしかし、古典だと一笑すべきではない技術教育の本質がそこにあると筆者は考えている。そこで、本論ではコメニウスの直観教授法をてがかりに、看護基礎教育における技術教育を知的行為として、主として実践科学の立場から論じた。

■ 直観教授法と看護基礎教育

直観教授法とは学習者の直観を通じて外界の事物に対する具体的な知識を獲得させる教授の方法及び原理を指す⁸⁾。この理論を最初に教育に適用、感覚的知覚の重要性を説いた思想家がコメニウスである。コメニウスの著『世界図絵』⁹⁾は、直観を重要視した教授法の最たるものである。学習者にとって理解困難な事象は直接的に事物を提示するか、あるいは図で示すことが理解を容易にする。これらは誰もが日常的に経験することであろう。コメニウスは著『世界図絵』の序文に、無知にとっての薬は学識である¹⁰⁾と述べ、私たちがすべきことや語るべき全てのことを前もって理解していなければ、賢明に行動することも話すこともできない¹¹⁾と述べている。その上で、彼はいちいち説明する事柄を絵で示し、その事柄に番号を付し、順序良く説明を加えた。これは学習者が理解を容易にするための工夫である。

コメニウスの理論を更に発展させて情意的な直接経験をはじめ人間における宗教的・道徳的感性一般をも含めてとらえ、超感覚的な直観を重視した思想家がヨハン・ヘンリック・ペスタロッチー¹²⁾である。彼の教育法は公教育の中で発展し、視聴覚的な教育方法の原点とも称される。直観教授法は更に進化し、直観から分析へと学習法を広げたのはジェローム・ブルーナー¹³⁾である。ブルーナーは『教育の過程』¹⁴⁾で、右脳と左脳のあるいは直観的思考から分析的思考へとという学習方法を提示した。この論証過程は人間の脳内における科学的思考過程の説明であり、筆者が『プラグマティズムに立脚したナイチンゲールの教育哲学』¹⁵⁾¹⁶⁾¹⁷⁾で論じたプラグマティズム的思考過程である。プラグマティズムの大家として知られるジョン・デューイ¹⁸⁾の経験論による教育哲学を機軸にし

ながら看護技術修得を目指そうとの取り組みを展開するのが筆者らである。

『看護教育における思考訓練法の重要性—デューイの反省的思考論を手がかりに』¹⁹⁾は、看護実践における技術 (art) としての側面を示した報告書である。同報告書では学習者のどの様に行動すべきかという問いが科学的な問いとなり、科学に基づく技術を使用することで最適の手段を選択できる過程を示している。つまり、看護過程は科学的な手法であるがしかし、未熟な学習者が看護実践する場合、瞬時に実践と反省的思考 (thought) が成されることは困難である。ゆえに、実習終了後に、自己の粗雑な看護実践に緻密さに行動変容させるための教育実践が『看護基礎教育における思考訓練の必要性』²⁰⁾や、『看護教育における技術教育に関する若干の考察—学習者参加型教育法の実践例より—』²¹⁾、あるいは共著である『デューイの反省的思考の適用—成人看護学臨地実習1の取り組みに関する報告 その1—』²²⁾、『デューイの反省的思考 (reflective thinking) の適用—成人看護学臨地実習1の取り組みに関する報告 その2—』²³⁾などである。これらの報告は反省的思考における教育実践の有効性を検討した実践報告であり、思考訓練を重要視している。

看護実践のための技術教育は、学内における言語による教育と、教科書による活字あるいは視聴覚的学習、実際の演習を含めた教育、さらに臨地における実践から学ぶ教育とがある。教科書を読み、いわゆる言葉の羅列がいくら繰り返されようともその技術法をイメージすることは困難であることは誰もが認めるところであろう。特に学校内では学習者が看護の場で実践するであろう技術を、教育するものが熟知して教育する場合と、学習者が自らの探究によって必要な技術を学習する場合とがある。更にそれらの技術は臨地実習で適用することによって更に確かなものとなる。ナイチンゲールは「実践の時代の中でこそ、私たちは己の成長と正確な知識をもたらす為に与えられた素材をとうして、個人の思考や実践や人格や信頼性を発展させることができるのです。」²⁴⁾と看護における実践の重要性を述べている。看護が実践を伴うものである限り、それは技術教育が主となる。

ブルーナーは「どのような学習行為にしる、その第一の目的は、学習によって得られる楽しさの上に、なお、それが、将来われわれに役立つとい

うことである²⁵⁾と述べ、学習が将来、役立つその第一は、我々が始めに学習してできるようになった仕事によく似た仕事にだけ、特別に適用性を持つものであると述べた。これらの現象を心理学者たちが訓練の特殊的転移 (specific transfer of training) と呼んでいるものであり、習慣の拡張または連合とも呼んでいるものである。訓練の特殊的転移の有効性は技能と呼ばれるものに限定され、行為に移された転移的關係が、職業に必要な技術の学習ということになるであろう。それは例えば踊りの世界や日本古来の剣術の世界、音楽の世界でもみられる。たとえば、古典芸能の世界における世阿弥著『風姿花伝』²⁶⁾にみられる芸の完成あるいは極意のための必須条件が観察と模倣である。そして、それは個人の内在する花が開くまで何十年も継続される。学習者にとって師匠は自己の最終目標であり、モデルの行う最高の芸術(技術)を模倣し、自己の技術として取り込まれる。論理的思考能力を必要とする看護過程も基本的には方法論であり、技術である。しかし、習慣や訓練によって強化される技術は、模倣による教育が最も学習効果があがるとされる。技術教育を学校内で行う場合、理論的に百の言葉をならべても学習者にとってそれは抽象的である。しかし、デモンストレーションなどでモデルを示せば、理解は容易になる。

さらに進むと学習者は自ら、自然界を観察し、そのものに自己を投入する。自己に取り込まれた技術が最高になるとき、それは賞賛の対象となり、学習者はエイブラハム・ハロルド・マズロー²⁷⁾のいう至高の経験 (Peak Experiences) をする。彼は「一人の人間が最高レベルの幸福と達成の感情を持つ、めったにない瞬間であり、愛の経験、親としての経験、美的経験、創造的瞬間、運動的達成のある形式、治療的あるいは知的洞察などを含んでいる。」²⁸⁾と述べている。至高の経験という瞬間は他の人にとって一瞬であるが、彼にとっては長く持続される喜びであり、もう一度この経験をしたいと考えるようになる。この考えが次の学習行動に彼を移させるのである。ベンジャミン・ブルーム²⁹⁾もまた著作『All our Children Learning』³⁰⁾のなかで、マズローの主張する学習者の“至高の経験”が学習の動機づけになるとの見解を示した。マズローの主張する“至高の経験”も、視覚的な認識が学習者の内部に引き起こされる認識に影響を与えてのことであり、直観教授の

方法と類似の感覚であろう。

■ 直観教授法による技術教育

先述したように、コメニウスの教育は視覚的感覚に訴える直観教授法である。彼は『大教授学』の中で技術 (art) に対する教育方法も示している³¹⁾。彼によれば技術に対する方法にはまず、モデルもしくは理念、類似のものを作り出そうとする外的形態に付与する素材、創作を完成させる道具の3つが必要であると言う。即ち、これらはモデルをしっかりと観察することに始まる。その上で、彼は技術教育に必要なものとして材料の正しい使用、聡明な指導、反復練習を掲げている。何かを創作するときはよい素材の選択は重要である。看護教育の場合もそれは当然にある。看護師の適正から考えれば、出来るだけ良質の素材を選択することが必要であろう。それが学習者の最低条件ということになる。反復練習ということになると単なる技術訓練であり、専門職であろうとするなら反復練習だけでは不足である。しかし、自分が正確にある一つの技術をマスターしようとしたら反復練習も必要になる。例えばピアニストが鍵盤を毎日たたいて練習するのも反復練習である。反復練習によって神経の伝導が脳と末梢神経で素早く行われ、意志のとおり指先がついてくる。

技術教育における反復練習の重要性は当然のことであるが、コメニウスは、以下の11の教訓を提示し、これらを正しく迅速に正しい道を通って作業ができるようになるまで訓練の継続をすることが技術獲得の道であると述べている。

1. 種々の活動は、全て実際にこれを行う事によって学ばなければならない。(実践)
2. 製作活動に関しては、常に、定まった一つの形式または規範が支配していなければならない。(規範及び一定のルール・手順)
3. 道具の使用方法は口先で説明するよりも、むしろ、実際にこれを使って学ばなければならない。即ち、教訓でなくて実際によって示さなければならない。(モデルの提示)
4. 実習は基礎的なことから始めるべきであって、完全な仕事から始めるべきではない。(原理・原則)
5. 初心者是最初、周知の材料によって練習すべきである。(適切な教材・物品の準備)
6. 最初は指示された形式を厳密に模倣しなけれ

ばならない。後にもっと多くの自由が許されるであろう。(模倣から応用実践へ)

7. 製作しようとする事物と形式はできる限り、完全なものでなければならない。かくて、始めて、人がこれを模倣して十分に練習すれば完全な芸術家となることができる。(模倣から訓練へ)
8. 模倣に対する最初の企ては、できるだけ正確であって、モデルと寸分違わないものにななければならない。(正確に確実に実践する)
9. 誤謬はその場ですぐ、教師がこれを修正しなければならない。けれども我々が法則及び法則の例外と呼ぶところのもののあることは、同時にこれを付言して知らしめなければならない。(指導者からのフィードバック)
10. 技術の完全なる教授は、総合と分析とから成り立っている。(総合と分析)
11. この種の練習は、芸術的創作が第二の天性となるまで継続されなければならない。(訓練の継続)

・・・傍点筆者
 ・()内太字分析は筆者

これらモデル学習における技術獲得の過程に見る筆者の分析を整理すると図1のようになる。総合とは、原理から出発してその帰結に至る過程であり、バラバラなる知識や技術の一つにまとめる思考があり、そこには分析の過程がある。コメニウスの時代と言え、今から400年以上も前のことである。科学優先時代の現代の看護教育に、彼の理論が適用できるのかと懸念する向きもあろう。しかし、技術的なものを身につけるということに関しては変わらない原則がある。技術は実践しなければ決して獲得することはできない。看護

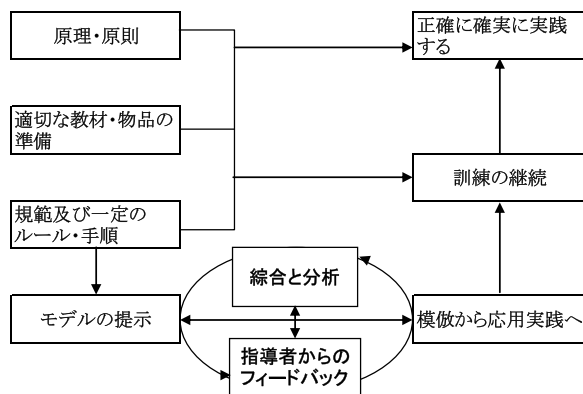


図1 モデル学習における技術獲得のプロセス

実践に必要な技術修得方法には一つの体系的なルールがある。初心者が遂行困難な課題に取り組むより、テクニク的には簡単なものから進める方がより自己効力感につながる。

ある一定の技術に対して指導者がよりよいモデルを示せば、それを観察した学習者はその技術を自己の内部に取り込み、その取り込まれた技術が最高になるとき、それは賞賛の対象となり、学習者はマズローのいう至高の経験をする。そのために、指導者は学習者に対してフィードバックを行い、訓練を強化する。技術は単なる手先の訓練ではないが、思考訓練も含め、何度も繰り返すことが大切である。我々の日常上生活の些細なことを努力の要らない自動動作に任せることができるほど、高等な心の力をそれ自身に適した仕事のために自由にしておくことができるのである。

■ 採血技術に必要な諸学問

コメニウスが、私たちがすべきことや語るべき全てのことを前もって理解していなければ、賢明に行動することも話すこともできない³²⁾と述べたように、一つ一つの技術には原理・原則があり、そのために必要な知識が必要である。さて、技術教育は看護基礎教育の主題であり、特に採血技術は臨地で実践頻度が高いことから、その基礎的能力を高めるための方法については注視しておく必要がある。ゆえにここでは採血技術を例にとってその技術に必要な諸学問について列記してみる。

採血技術に関する基礎知識としてまず、採血をする血管について学ぶ必要がある。人間の血管には静脈と動脈がある。その相違については十分理解する必要がある。採血は通常、静脈を使用する。上肢の血管を確認し、穿刺すべき血管を確認する。まず、血管の種類や場所に付いては〈解剖・生理学〉的な理解が必要となる。しかし、現実に解剖・生理学の教授は通常、解剖学者または医師が教育する。しかし、彼らは看護の技術教育を意図して解剖・生理学を教育している場合は少ない。恐らく彼らは自身の学問的領域からの視点で教育する人が多い。そこで、一度教育された解剖・生理学に付加して技術教育に必要な解剖学を新ためて教育することになる。臍血をするということの根拠は静脈の特質、ついでに静脈と動脈の違いも知る必要がある。通常、採血される側なら

なおさらの事、長いことゴムで止血をすると末端が青くなり、腕がしびれてくることを経験したものは認識する。これは体がSOSを出しているのである。採血者がその科学的根拠を知らなくても、良い観察者は自分の長時間の止血で止血部位から抹消の皮膚が青く変色していることに気づく。さらに止血された人は末梢のシビレを感ずる。自己保存能力のある生体が危険信号を自ら発するのである。しかし、生体がなぜ、そのように変化するかということは理論的には解明されている。自己の行為に責任を持つとするものであれば、生理学的に学習をする必要がある。

少なくともここまでの過程で〈解剖・生理学〉の学習、被験者がなぜ、提示された検査が必要なのか、医学診断に必要な検査については〈医学〉、あらゆる検査の種類と、その目的・方法については〈臨床検査〉、消毒をするという行為から、何故、消毒をするの?という根拠に関しては〈細菌学・微生物学〉、消毒薬の種類は〈薬理学〉、患者への声かけは〈コミュニケーション学〉、患者自身に関しては〈人間学〉、ベットサイドに関しては〈環境学〉などの学習が必要となろう。抜針後の止血法についても、その説明は患者によっても異なる。病気によっては出血傾向が出てくる。従って病気について知らなければ止血に要する時間の差異については分からないであろう。これは〈医学〉の分野である。このようにしてざっと考えただけでも9つの分野にまたがる。そして、模倣による教育には限界があり、本人がその意味を分かろうとしなければ理解は深まらない。それはコメニウスが述べた技術の完全なる教授は、総合と分析とから成り立っているということの正当性を示している。先述した採血一つの技術をとっても、行為の流れとしては部分的であるが、これら一つ一つの行為の組み合わせが採血技術という全体を構成する。更に、技術練習は、コメニウスが述べたように第二の天性となるまで継続されなければならない。

ここでは実践から発展させて理論を学ぶ逆発想の学習方法を述べてみた。今日の看護基礎教育では、以上の学問分野の学科目はその教育機関が取捨選択して準備する。そして、学習者たちはこれらの諸科学から得た知識を、実践で効果的に想起し、統合していくのである。主として学習者の立場から学習者自らが学ぶ学習方法として探求に基づく学習 (Inquiry Based Learning) の方法が報

告されている。『Quality Nursing』³³⁾ が特集として組み入れたこの教育方法は教員が知識を詰め込む教育方法ではない。

■ 技術獲得における習慣と訓練

コメニウスの述べる技術獲得のプロセスは、訓練の継続性であり、その訓練は一つの動作を習慣的に遂行できることを意味する。デューイは「教育は個人とその環境とを互いに適応させるような習慣を獲得することにある。」³⁴⁾ と述べている。彼は単に習慣を日常生活上の慣れを意味しているのではない。人が事物に適応するということは外界からの刺激と体内との制御過程であると考え、その意味で習慣は能動的な意味で環境を制御し、体内における変化を意味しているのであり、先行の経験から後続の活動を修正する。習慣とは自然の諸条件を目的達成のために手段として利用する能力を意味する。続けて彼は「習慣の外面的効率、思考を伴わない運動的熟練を達成するために、機械的な決まり切った作業や反復練習に寄る近視眼的な方法は、周囲の事物によって成長を故意に閉じ込め、制限していることを物語るのである。」³⁵⁾ と述べ、訓練の持つ意味を機械的な決まり切った反復練習という意味から分けて考えている。これは学校教育における児童の教育に関する考察であるが、この思想は成人教育に対しても適用されるものであり、看護教育のような職業教育にも適用されてしかるべきである。

習慣 (habit) とは後天的に習得し、比較的固定して少ない努力で反復できる行動様式のことを言う。この場合、一定の刺激に対する一連の反応が反復される結果、反応は極めて自動的に行われ、刺激と反応は自動的な連合をなす。人間行動の多くはこのような習慣的欲求を満たす習慣的方法からなる。ウォルター・キャノン³⁶⁾ の“ホメオスターシス論”にみられる補給物を確保するための渇きと飢えも一つの習慣を形成する。「食べ物や飲み物に対する欲望と、飢えと渇きの感覚とが、身体の栄養と、水分の補給を維持するために作用する方法は、個人又は民族の、生命の安全性のために作用する生物の仕組みの代表的なものを見ていい。」³⁷⁾ と述べ、不快な刺激からのがれようとする動きと、快い刺激を長引かせ繰返そうとする動きとによって行動は決定される。ある種の食べ物や飲み物が、思いがけない喜びの原因であ

ることを教えてくれた一つの経験がまた、その経験を繰り返したいという欲求が確立されるのである。それが日常生活行動における食生活も含めた、日常生活習慣になっていくのであろう。

私達は慣れた道を歩くとき、考え事をしながらでも身体がいつもの道を歩いている。しかし、慣れない道の場合、曲がり角一つ確認しながら歩くであろう。これが車なら早く通過してしまうので更に緊張度が高まる。日常的に利用しているエレベーターではつい、いつもの階を押してしまうのもこの習慣によるところが大きい。ウィリアム・ジェームズ³⁸⁾は習慣には物理的基礎があると述べ、一旦構造が出来上がると、その同じ惰性は新しい形を比較的長く維持させる条件となり、その物体がその時に表す新習慣を維持させる。彼によれば獲得された習慣は「生理学的見地から見れば脳内に形成された神経発射の新通路に他ならず、それによってそれ以後入ってくる刺激が流れようとするのである。」³⁹⁾と述べている。それは私達がある刺激があったときそれを速やかに認知し、中枢神経からなる体内の神経系統は直ちに制御を行い、効果的に反応できるようにする。その反応が行動であり、言葉である。人間と環境との関係で言えばまず、人間は環境からの刺激に対して一定の刺激を受ける。これを決定論的な関係と呼んでいる。次に人間が環境からの刺激に対して意味づけや解釈を行いながら認識したり、行動したりする相互作用論がある。最後に人間と環境とが一体となり、時間をかけながら変容していく様を現象学的に捕らえようとする相互浸透論がある⁴⁰⁾。

人の適応行動は、まず、環境に働きかけ、それに対する環境の受け止め方に応じて、最も効果的な考えや行動が取捨選択される。これがいわゆる対処機制であり、この経験の積み重ねが、後に効果的な反応として生起する。これらは教育学的論点、即ち、学習と経験から適応を説明しようとするデューイやジェームズが生体の行動を環境への適応を目標とする機能であるとした所以でもあろう。さらに、ジェームズは、習慣の実用的効果として、習慣はわれわれの運動を単純化し、これを正確にし、且つ疲労を減少させる、あるいは習慣はわれわれの動作を遂行するのに必要な意識的注意を減ずると述べている。彼はコメニウスが述べたように『習慣は第二の天性！』であると述べ、習慣の原理の倫理的及び教育的価値の真理について述べた。その上でジェームズは「全ての教育に

において大切なことは、我々の神経系統を敵にまわすのではなく、味方につけることである。」と述べ、「われわれはできるだけ早い時期に、できるだけ多くの有用な動作を自動的、習慣的なものとし、われわれに不利と見える習慣に陥ることに対しては、あたかも伝染病に対するかのように警戒しなければならない。」⁴¹⁾と述べた。その上で、彼は我々人間が有している生理学的機能を味方につけ、物理的刺激に対して適応していく必要があると述べている。日常生活上の単なる繰り返しの連続が当たり前前に感じられるように、職業における刺激や機能も単純とも思える反復になると、神経は疲労しないのである。

他方、看護の実践における無為な繰り返しは安全性を欠き、うっかりミスを招く。着実に安全な実践家は自己訓練を欠かさない。訓練(discipline)とは自制力や制御力を持つといった意味合いもあり、精神修養や人格の陶冶といったようなかなり厳しい意味も持つ。陶冶とは訓練された能力と反復練習を通じて訓練をするという方法の両者を指す。ナイチンゲールは discipline” というものが従来、子供を鞭打って教育してきた代名詞の様に考えられてきたことを否定しながら、discipline” というものが決してそのような教育方法ではなく、道徳的・身体的・精神的な能力を最大限高めようとする働きかけであるとして、自然の法則の中で、その秩序や方法を正しく理解して行く力を持つようにするものであると考えたのである。それはナイチンゲールの次の言葉でも理解できよう。「訓練とはあなた方の中にある財産をあなたがたが活用するようにすることなのです。」⁴²⁾つまり、彼女によれば discipline”こそが個人の能力を最大限高めようとする働きかけであり、その秩序や方法を正しく理解する為の方法なのである。従って訓練という言葉が、工場の職人達が、手作業的な日々の単純な訓練のように考えられがちであるが、あながち、そうとも言えない一面を持っている。

デューイの教育哲学を継承していると考えられるシェーンは「技術的合理性の視点から見ると、専門家の実践は問題の解決(solving)の過程である。選択や決定という問題は、すでに確立された目的にとって最適手段を利用可能なものの中から選択することによって解決される。」⁴³⁾と述べている。問題状況を問題に移しかえるために、実践者はある一定の仕事をしなければならない。

そのままでは意味がわからない不確かな状況の意味を認識しなければならない。看護における実践では利用可能な技術を適用することによって、解決可能な問題となるであろう。問題を解決するための技術が正確ではなかったら、看護過程における適切な実践ではなくなるということである。

■ おわりに

“百聞は一見にしかず”の諺が示すが如く、技術教育においてモデルを示す教育は学習者のイメージ付けにつながり、決して廃れることはない教育方法であるとの見解を、コメニウスの直観教授法をてがかりに、看護基礎教育における技術教育を知的行為として、主として実践科学の立場から論じた。コメニウスの直観教授法はより古典的ではあるが、現実的には学習効果がもっとも大きいのではないかと考えられる教育である。模倣による教育は技術教育における最大限効果をもたらす方法である。しかしながら、これは学習者が意図して行わなければ成果は上がらない。先述した採血一つの技術をとっても、行為の流れとしては部分であるがこれら一つ一つの行為の組み合わせが採血技術という全体を構成する。

今日の看護基礎教育における技術教育で、デモ

ンストレーション（モデリング）は、そのモデルが示した方法を学習者が想起・再現することであり、自己の内部で一定の技術を総合・分析した結果が技術として構成されたものである。ここには“knowing to doing”あるいは“learning to learning”の考えが色濃い。ナイチンゲールは限りなくプラグマティズムの教育哲学を有しており、経験（学習）したことから学ぶことを重要視している。そこには学んだ技術を総合・分析する思考過程が含まれる。そして技術練習は、コメニウスが述べたように第二の天性となるまで継続されなければならない。

看護基礎教育で技術教育が優先された時代の反省から、科学優先の時代に入り、思考訓練が行われるようになった。そのため理論教育が多くなっている今日の看護教育では、学生に限られた時間の中で、看護に必要なあらゆる技術を獲得させることは困難である。学生が一つの技術を獲得するまでに十分な訓練の機会、あるいは一つの問題をじっくり考える時間的余裕もない。そうした状況下では、臨地で行われている全ての技術を獲得することはまさに至難の業である。そこで必要になるのが教授法の問題であり、いかに学生自身が自ら学習するかが問題解決の糸口となる。

注

- 1) F・Nightingale (1881); Letter from Florence Nightingale, (湯槿ます他訳；看護婦と見習い生への書簡, p 395, ナイチンゲール著作集第三巻, 現代社, 1985年.)
- 2) 基礎看護教育における技術教育のあり方に関する検討会報告書, 2003年, 3月17日, 厚生労働省医制局看護課長通達.
- 3) 叶谷由佳他；臨地実習における各領域共通の看護技術チェックリスト導入の試み, 看護教育, Vol.44, No.12, pp1030-1039, 2003年.
- 4) 佐々木秀美著；戦後教育時間数の変化とその影響に関する検討, 看護学統合研究, Vol.8, No.1, pp1-9, 2007年.
- 5) 佐々木秀美著；看護高等教育における今日的課題, 看護学統合研究, Vol.8, No.2, pp12-22, 2006年.
- 6) ヤン・アモス・コメニウス (Johann Amos Comenius 1592-1670年)；モラビア生まれの教育思想家。キリスト教の神父。彼の主著は、ラテン語教育の手法を軸に教育学そのものの体系を考案した『大教授学』、『開かれた言語の扉』の他に、世界初の子どものための絵入り子ども百科事典『世界図会』である。『大教授学』の中で彼は「すべての人にすべての事柄を教授する」と述べ、教育の機会均等を初めて主張した。人類が共通の普遍的な知識を共有することによって世界平和が実現すると考えた。その方法は直感教授であり、その教育方法はヨーロッパに影響を与えた。また、コメニウスは、ライフサイクルの全般を通しての生涯学習を初めて体系的に語った教育学者でもあり、その中には誕生前の母親に対しての教育、母親教育から高齢期には、自らの死への心の準備、死の受容といった今日的な観点も含まれている。

- 7) J. A. コメニウス著, 稲富栄次郎訳; 大教授学, 玉川大学出版, 1965年.
- 8) 依田新監修; 新教育心理学辞典, p567, 金子書房, 1997年.
- 9) J. A. コメニウス著, 井ノ口淳三訳; 世界図絵, 平凡社, 1995年.
- 10) 前掲書9), p11.
- 11) 前掲書9), p12.
- 12) ヨハン・ヘンリック・ペスタロッチー (Johann Heinrich Pestalozzi 1746-1827年); 哲学者として, 教育思想家としてまた, 貧民教育の実践者としても有名である.
- 13) ジェローム・ブルナー (Jerome Bruner 1915-): アメリカの心理学者. ハーバード大学(1952-72)で心理学の博士号を得た後, 同大学教授となった. 心理学における現象学的な伝統の主要な提唱者である. 思考方略や教育方法の研究を中心にを行い, 1959年には教育方法の改善に関するウッズホール会議の議長となって, その成果を『教育の過程』として出版した.
- 14) Jerome Bruner; The Process of Education, the President and Fellows of Harvard College 1999.
- 15) 佐々木秀美著; プラグマティズムに立脚したナイチンゲールの教育哲学, 一その一 プラグマティズム探求 パースの生涯をてがかりに, 総合看護, Vol.2, No.2, pp5-15, 2009年.
- 16) 佐々木秀美著; プラグマティズムに立脚したナイチンゲールの教育哲学, 一その二 プラグマティズムにおける探求の過程一, 総合看護, Vol.3, pp5-13, 2009年.
- 17) 佐々木秀美著; プラグマティズムに立脚したナイチンゲールの教育哲学, 一その三 実践の哲学としてのプラグマティズムと看護教育一, 総合看護, Vol.4, 2009年. (掲載予定)
- 18) ジョン・デューイ (John Dewey 1859-1952年); アメリカの教育哲学者. プラグマティズムの大成者として概念道具説を主張し, 新しい行動的ヒューマニズムによって, 進歩主義教育の創始者となる. ニューイングランドのバーリントンに生まれ, ヴァーモント大学を卒業. ジョンズ・ホプキンス大学で学位を取り, シカゴ大学, コロンビア大学の主任教授としてアメリカの哲学界のみならず, 思想界全体を指導した.
- 19) 佐々木秀美; 看護教育における思考訓練法の重要性—デューイの反省的思考論を手がかりに, 明星大学教育学研究紀要, Vol.18, pp39-47, 2003年.
- 20) 前掲書19).
- 21) 佐々木秀美著; 看護教育における技術教育に関する若干の考察—学習者参加型教育法の実践例より一, 看護学統合研究 Vol.5, No.2, pp42-50, 2004年.
- 22) 松原みゆき・佐々木秀美他著; デューイの反省的思考 (reflective thinking) の適用—成人看護学臨地実習1の取り組みに関する報告 その1—, 看護学統合研究 Vol.5, No.2, pp18-23, 2004年.
- 23) 松原みゆき・佐々木秀美他著; デューイの反省的思考 (reflective thinking) の適用—成人看護学臨地実習1の取り組みに関する報告 その2—, 看護学統合研究, Vol.6, No.1, pp30-35, 2005年.
- 24) 前掲書1), p428.
- 25) 前掲書14), pp11-12.
- 26) 世阿弥著, 野上豊一郎実校訂; 風姿花伝, 岩波文庫, 1999年.
- 27) エイブラハム・ハロルド・マズロー (Abraham Harold Maslow 1908-1970年); アメリカの心理学者. ブルックリン大学とブランダイス大学で教授職にあり, 人間性の型を探求し, 要求の段階構造, 自己実現, 絶頂経験など, 人間性の心理学概念を導入, 人間性心理学の粗と呼ばれる.
- 28) Abraham H. Maslow; Cognition of Being in the Peak Experiences, Journal of Genetic Psychology 94, March, pp43-66, 1959.
- 29) ベンジャミン・ブルーム (Benjamin Bloom 1913-1999年); シカゴ大学教育学の教授, 元アメリカ教育研究協会会長. 完全学習の提唱者.
- 30) Benjamin. S. Bloom; All our Children Learning, (稲葉宏雄他訳; 全ての子供にたしかな学力を, 明治図書, pp225-226, 1986年.)
- 31) 前掲書7), p258.
- 32) 前掲書9), p12.

- 33) Quality Nursing 特集；看護教育における Inquiry Based Learning, Quality Nursing, 文光堂, 1999年.
- 34) John Dewey; Democracy and Education, p51, The Macmillan, 1916.
- 35) 前掲書34), p54.
- 36) ウォルター・ブラッドフォード・キャノン (Walter Bradford Cannon 1871-1945年)；アメリカの生理学者。ハーバード大学で医学を学び、同大学で教鞭をとった。消化管の研究における X線使用、出血とショック症の影響の研究で有名。さらにホルモンと神経伝達を研究して身体内部環境の“ホメオスターシス” (homeostasis) に基づいた理論を展開した。
- 37) Walter B. Cannon; The Wisdom of The Body, (栖原六朗他訳；人間の叡智, p45, 創元社, 1959年.)
- 38) ウィリアム・ジェームズ (William James 1842-1910年)；アメリカの心理学者, 哲学者。1861年ハーバード大学で理学部専攻, はじめて組織的教育を受ける。翌年比較解剖学及び生理学に, 1864年医学に専攻を変更, 69年に医学部を卒業。72年, ハーバード大学生理学講師を皮切りに助教授, 教授に就任, アメリカではじめての心理学実験室を生理学教室内に設け, 89年に心理学教授になった。その実績は実験心理学史上特筆すべき位置を占め, アメリカにおける心理学の創始者の1人である。彼の心理学は内省的な機能心理学であり, また有機体とその生物的環境を重視する点から生物学的といわれる。
- 39) ウィリアム・ジェームズ著, 今田寛訳；心理学 (上), p188, 岩波書店, 2001年.
- 40) 川口孝泰著；ベッドまわりの環境学, pp3-4, 医学書院, 1998年.
- 41) 前掲書39), p202.
- 42) 前掲書1), p400.
- 43) Donald A. Schön; The Reflective Practitioner, (佐藤学他；専門家の知恵, pp56-57, ゆみる出版, 2001年.)