

「当事者参加授業」の教育成果と概念モデルの検討

－看護基礎教育における新しい教育方法の開発－

森川三郎* 中谷千尋* 伏見正江** 仲沢富枝***
野澤由美**** 山下貴美子** 上田康子*
渥美一恵***** 藤波久恵****

要旨

「当事者参加授業」は、看護の対象者及び家族とその関係者（以下当事者）を授業に招き、当事者が自身の体験を語ることを中核とし、看護学生が対象者の視点からの理解を深めることを目的に実施している。本研究では、看護基礎教育における新しい教育方法である「当事者参加授業」の教育成果を明らかにすることを目的とした。またその結果を基に「当事者参加授業」の概念モデルの検討を行なった。

本学8回生及び9回生に対して行なわれた精神看護学と母性看護学の「当事者参加授業」後の学生のレポート（「学びの内容」と「今後の自己の課題」）を分析の対象とした。「学びの内容」については、意味ある最小の1文脈をカード化して、キャスリンBらの「期待される学習成果」を参考に「知識」「技術」「感情」「価値観」の4側面に分類、精神看護学及び母性看護学での比較を行った。また「今後の自己の課題」については、本学の教育理念に関連した「看護」の学習者としての課題、「人間」としての課題、「社会」と関連した課題の3つの課題を基軸にして、個々の学生の課題認識の仕方について検討した。

結果、「当事者参加授業」によって「知識」「技術」「感情」の側面の他、「価値観」の側面も含めた包括的な学習成果が確認され、学びの内容が学生の認知構造の中に意味に位置づけられ、他の授業形態では獲得しにくい成果を挙げていることも明らかになった。「今後の自己の課題」については、「看護」の学習者としての課題だけでなく、「人間」としての課題、又「社会」と関連した課題をも複合して認識することができ、「当事者参加授業」が学生の主体性・創造性を育てることに役立っていることが明らかになった。

これらの結果を基に「当事者参加授業」の概念モデルを構築し、学生・当事者・教員・関係者及び地域社会に影響する意義を考察した。

キーワード：当事者参加授業 教育成果 学習成果の4側面 自己の課題 概念モデル

I 緒言

1. 看護教育の特徴

看護は人間関係を基盤に、看護する者と看護される者との相互関係のプロセスで成り立っている。看護する者に求められる能力は関係形成の力、複雑で変化する状況を判断する力、臨機応変に対応する力などである。本学の教育理念は、「生命および人間の尊厳に対する豊かな感性と深い理解の上に、看護の専門的知識・技術を修得し、的確

な判断力を備えた質の高い実践能力をもって、人々の健康に貢献できる看護実践者を育成する」とあるように、看護の対象となる人をあらゆる側面から理解し、いのちをみつめ、いのちを尊び保護する事が根底にある。その上で専門的な知識と技術を習得すると同時に感性を培い、的確な判断力と実践力を備えた看護者を育成することにある。

このため看護実践者の育成では、一般的に「講

所属：* 本学 精神看護学
* * 本学 母性看護学
* * * 本学 成人看護学

* * * * 山梨県立看護大学大学院
* * * * 本学非常勤助手
* * * * 元本学非常勤助手

義」「演習」「臨地実習」という教育方法が実施されている。「講義」では、ふつう演繹的な方法が用いられる。教授内容としては、一般的で、抽象的で、包括的な概念や原理の定義を用いて説明する。それらの意味を明らかにして、例を示しながら学生自らの認識に新たな概念を結びつけられるように教授する。これによって学生は専門的な知識の習得がなされ、学生の理解を助けることができる。「演習」では、学生自らが自分の身体を駆使して技能を習得する。これは対象に安全で安楽な援助を行う専門的な技術の習得のためである。また、看護は実践活動であり、「臨地実習」は看護教育に必要不可欠な方法である。実習では対象のありのままの生に触れ、看護の目的に導かれた、対象の理解と判断によって、対象とその家族のもてる力を手助けしながら、個々の状況に合わせた援助を創意工夫していく。このようにして学生は「講義」「演習」で学修した知識と技術を統合させて「実習」をとおして的確な判断力と実践力を身につけていく。

2. 看護実践と当事者性

看護は対人関係を基盤にした実践活動であることから、看護する者の対象のみつめかた、現象の見方や看護の役割の考え方など人間観、看護観がよりどころとなる。従って、看護実践者のものの感じ方や考え方、知識、技術を統合した判断力、実践力によって看護のあり方は影響される。これら諸能力を効果的に身につけるために、看護教育では発見学習・プログラム学習を取り入れ、また、視聴覚教材やシミュレーションとしての模型、ペーパーペイシエントの活用をしている。また形態としては集団のみならず個人教授、セミナー、また最近ではモジュール学習も開発されている。

このように様々な教授方法を駆使することで、学生は物事の本質を理解し、看護の現象を学修する。この過程において気づけなかったことが気づけるようになり、看護に向かう構えが形成される。構えとは「一種の心の姿勢であり、情報を組織化するもの」¹⁾であり、さらに学習を通して思考能力が形成される。J.Dewey²⁾は、思考は問題についての意識、状況の観察、暗示された結論の形成

であり、全ての思考は結局知識に帰結することになると言っている。さらに知識の価値は、結局思考におけるその効用次第で決まるという。このように学生は教師によって与えられた情報の意味や意義を理解することによって、自分の知識構造に組み入れるのみならず、自らが推論によって新たな情報を知識として獲得することを意味する。そのためには学生は意識的に、主体的に学修に取り組み体得していかなければならないことを意味する。

ところが、学生は青年期にあり、自らの身体機能を活用した生活体験が乏しかったり、人間関係が希薄であったり、家族形態のありようから、幼児や子供、老人と接する機会はほとんどないと言ってよい。ましてや病や障害をもつ人との出会いはないと言っても過言ではない。ということは学習によって自らが推論し、新たな情報を知識として獲得するには限界があることを意味する。この限界を少しでも打破するためには、実習を行なう前に学習内容に照らし合わせた対象との出会いが期待される。すなわち看護を受ける対象やその家族、またその事態に直面している当事者との出会いである。それは対象との出会いによって、肌で命を感じ、語られる体験を学生自らが感じ考え自分のものにしていく過程であり、「学習者の認知構造の中に学習内容を有意義に位置づけることによって学習を効果的に行わせるという有意義受容学習」³⁾といえる。

人は自己の実感を手がかりに学習すると言われている。私たちは様々な教授方法を駆使し教育に携わっているが、今まさに当事者である人の体験とはおのずからその意味づけを異にする。永見は「人間に対するケアは人間が人間に直接的に、具体的に触れ、語ることが基本である。ケアを求める人々の痛みや苦しみに関わる身体感覚と異にするからである」⁴⁾と述べている。我々看護する者はケアを求める人々のあり方にそって援助することが求められているといえる。すなわち、当事者の体験の意味づけは、個人個人が全く異なる学習の場において、ともに時間を共有して、当事者が体験していることを学生が実感する時、それを手

がかりに学習は進められるといえる。

3. 本学の「当事者参加授業」の実践

本学では、以前から大学祭等で身体障害や長期透析当事者などを講師とする取り組みが行われてきた。正規の授業時間枠の「当事者参加授業」としては、精神看護学と母性看護学で始めたのをきっかけに、2004年度からは基礎・成人・母性・地域・精神の各看護学と家族社会学の6つの領域において9つの「当事者参加授業」が実施され始めている。これらの当事者との接触によって、学生には対象者を実感し看護を学習する時の動機付けや関わり方への示唆だけでなく、当事者性の理解やエンパワメントの体験などの有意義な反応が示されているという実感が強い。しかしこのような当事者を招く授業は新しい取り組みである。これに関する報告はいずれも単独の授業の成果を扱ったもの^{5) 6) 7)}であり、全学的な取り組みとして、また複数の授業を比較・検討した報告はなかった。今後、「当事者参加授業」をより効果的に実施するためには、教育評価・実施時期・授業展開の方法・当事者に対する倫理的な配慮・参加した当事者への影響など、明らかにしていかなければならないことも多く、検討を重ねていかなければならない。

今、社会の動きの中で中西・上野は、障害者や女性、高齢者、不登校者、患者など、問題を抱えていると見なされる当事者が自分のことは自分で決めるという新しいうねりがあると指摘する⁸⁾。このように、当事者が主体となりシステムやサービスを形成する参画型社会が求められ、その可能性が拡がりつつあり、当事者の活動が社会に大きな影響を与えている。看護の対象となる当事者の語りや身体反応をとおして「生命および人間の尊厳」を肌で感じ、看護と関連させた対象についての「深い理解」を可能にする取り組みが必要である。それには看護学各領域の授業に当事者の声に耳を傾ける授業を位置づけることである。その効果的な方法の一つとして、「当事者参加授業」という新しい教育方法の体系的な開発が必要であるといえる。

II 研究目的

本学の精神看護学及び母性看護学で行なった「当事者参加授業」後の学生レポートを分析し、「当事者参加授業」の教育成果を明らかにすることを目的とした。それらの結果などから「当事者参加授業」に関連する諸要因を抽出・整理し、概念モデルの検討を試みた。

III 研究内容

1. 用語の定義

1) 当事者：患者・家族及びその関係者などの看護の対象者であり、各々の立場においてニーズを有する者とし、心身の障害を持つものに限定されるものではない。

2) 当事者参加授業：当事者を学校に招き、通常の授業時間枠の中で行われる当事者の語りを中心とする授業とし、臨地実習などによる当事者との関わりと区別する。

2. 研究対象と方法

対象としたのは本学8回生及び9回生のうち当該授業を受講した196人の学生である。授業は8回生の統合失調症当事者3人を招いた精神看護学概論（2003.1・97人）と妊婦を招いた母性臨床看護論Ⅱ（2003.12・92人）、及び9回生の統合失調症当事者3人を招いた精神看護学概論（2004.1・97人）である。これらの授業後の学生のレポートを分析対象とした。レポートの記載方法については、A4用紙一枚の上側3／4に「学びの内容」を、下側1／4に「今後の自己の課題」を記載できる枠を設け、字数などの制限はしなかった。

3. 分析方法

1) 「学習の成果を期待する4側面」について

学生の「学びの内容」の記載について、意味ある最小の文を1と数えてカード化し、それらのカードを「学習の成果を期待する4側面」に分類した。分類の視点は、キャスリンBらの「看護実践教育に期待される学習の成果の側面」⁹⁾を参考に研究者らが設定した、「知識の側面」、「技術の側面」、「感情の側面」、「価値観の側面」である。看護領域・授業進度・授業内容などによる違いを検討するために、8回生の精神看護学概論（1年次

後期)と母性臨床看護論Ⅱ(2年次後期)の授業について比較した。

2)「今後の自己の課題」について

「今後の自己の課題」に関しては、まず本学の教育理念の内容に関連させた①「看護」の学習者としての課題、②「人間」としての課題、③「社会」と関連した課題の3つの課題を想定した。次に研究者数名でこれらの3つの課題に関係するキーワードを列挙し(表1)、学生の記載内容にこれらのキーワードが含まれていれば、その学生がその課題を認識したと判定した。分類については、①「看護」の学習者としての課題、②「人間」としての課題、③「社会」と関連した課題の3つの分類と、及びそれらを複数包含して認識した④(①看護②人間)、⑤(①看護③社会)、⑥(②人間③社会)、⑦(①看護②人間③社会)を含めた7つの分類とした。また結果の再現性を見る目的

で、1年次後期に行われた8回生及び9回生に対する精神看護学概論の授業後のレポートについて比較した。

3)「学習の成果を期待する4側面」と「今後の自己の課題」との関連について

8回生に対する精神看護学概論後の結果を基に、学生が認識した①「看護」の学習者としての課題の有無(有1・無0)、②「人間」としての課題の有無(有1・無0)、③「社会」と関連した課題の有無(有1・無0)、のそれぞれを従属変数として、個々の学生の「知識」「技術」「感情」「価値観」のカード数を独立変数とした重回帰分析(F確率.05投入.10除去のステップワイズ法)を行なった。また課題の認識が「看護」の学習者のみであった学生とそれ以外の学生の2群に分けて、「知識」「技術」「感情」「価値観」のカード数の差についてT検定を行なった。分析は統計解析

表1 各課題の内容とキーワード(抜粋)

<u>①看護の学習者としての課題</u> 看護の学習者としての自己を振り返り、看護実践者に必要な知識・技術などを習得することを課題とした内容。 <u>目的格</u>《精神障害(当事者)、看護(師)、患者・看護師関係、患者とのコミュニケーション、精神医療・治療、関わり方、専門的知識・技術、臨地実習、インフォームドコンセント、家族、その他の看護に関する具体的な事柄(SSTなど)》 <u>述 格</u>《学ぶ、学習する、援助する、理解する》
<u>②人間としての課題</u> 一人の人間としての自己を振り返り、自己と向き合うことや自己の感じ方・考え方を転換させることなどを課題とした内容。 <u>目的格</u>《相手、(身近な・いろんな)人・人々、人間(として)、人の痛み・辛さ、(日常の)生活、(自分の)人間関係・コミュニケーション・人生(観)・(心の)豊かさ、自己(洞察・理解・開示)、自身の偏見(考え)、エンパワーメント(感動・勇気)》 <u>述 格</u>《成長する、経験する、深める、高める》
<u>③社会と関連した課題</u> 社会の一員としての自己を振り返り、地域社会に向けての働きかけなど社会と関連する態度などを課題とした内容。 <u>目的格</u>《地域・社会、人権、社会の偏見、先入観、活動、ノーマライゼーション、バリアフリー、サポートシステム、コラボレーション、アドボカシー、》 <u>述 格</u>《参加する、伝える、広める、手伝う、支援する》

ソフトSPSS 12.0を用い、 $P < .05$ を有意とした。

4. 概念モデルの検討について

本研究の結果・「当事者参加授業」の実施経過・先行研究を基に共同研究者による検討を重ね、「当事者参加授業」を構成する諸要因（教育成果、学生及び教員・当事者及び社会に関係する要因など）を抽出・整理し、現段階においての概念モデルの作成を試みた。

5. 倫理的配慮

対象学生に対しては口頭及び書面にて調査内容を説明し、調査への賛同は自由意志であること、結果は個人が特定できないように扱うことなどを説明し、協力を求めた。参加当事者に対しては、授業及び研究の趣旨及び内容の詳細を説明し、口頭で承諾を得た。母性看護学の妊婦には教員が直接説明し、精神看護学の統合失調症当事者に対しては当事者の所属するデイケア室での募集を含めて所属病院の医師・看護師の協力を得た。

Ⅳ 結果

1. 「学習の成果を期待する 4 側面」

1) 精神看護学「当事者参加授業」から

精神看護学概論の「当事者参加授業」において抽出されたカードは671枚であった。「知識の側面」

が208枚（31.0%）、「技術の側面」が25枚（3.7%）、「感情の側面」が293枚（46.3%）、「価値観の側面」が145枚（21.6%）であった（表2）。

「知識の側面」は、＜疾患・障害・治療の理解＞＜サポートシステム＞などの11のサブカテゴリーに分けられた。学生は「デイケアを通して患者の様子や成長を観察し、病気の悪化を早期発見し、早期治療のために入院の判断をするなどの役割がある」「グループホームやデイケア、訪問看護、ヘルパーなどによって生活が自律できるようサポートシステムが形成されている」などと実際に即した知識を深めていた。「技術の側面」は、＜疾患・障害・治療の理解＞＜看護師の姿勢＞などの4つのサブカテゴリーに分けられた。学生は「SST（生活技能訓練）は、対人技能、コミュニケーション技能や家事などの道具的機能を獲得し、ストレスに強くなる効果があること」などについて、実際にSSTを体験する中から感じ取ることができた。「感情の側面」は、＜感動・励まされた・パワーをもらった＞＜当事者の思い・当事者の理解＞などの11のサブカテゴリーに分けられた。学生は「どんなに辛いことがあっても、将来の夢を持ち、それに向かってできる限り自律した生活ができるように努力している」と聴いて

表2 「学習の成果を期待する 4 側面」の分類及びその記載例（精神看護学）

4 側面	記述例
「知識の側面」 208 枚 (31.0%)	・ 医療従事者には、デイケアを通して患者の様子や成長を観察し、病気の悪化を早期に発見し、早期治療のために入院の判断をするなどの役割がある。 ・ グループホームやデイケアなどによるサポートシステムが形成されている。
「技術の側面」 25 枚 (3.7%)	・ SST は、対人技能、コミュニケーション技能や家事などの道具的機能を獲得しストレスに強くなる効果があることを、実際に SST を体験する中から感じ取ることができた。
「感情の側面」 293 枚 (46.3%)	・ どんなに辛いことがあっても、将来の夢を持ち、それに向かってできる限り自律した生活ができるように努力していると聴いて感動した。 ・ 心が広い人ばかりで、もっと自分らしく生きようというパワーをもらった。
「価値観の側面」 145 枚 (21.6%)	・ 精神障害者というレッテルを貼らずに、人と人として向かい合うことがその人に敬意を示すことであり、お互いの信頼関係が深められる。 ・ 当事者から学ぶことによって、当事者観が深められる。

感動し、「心が広い人ばかりで、もっと自分らしく生きようというパワーをもらった」と勇気づけられていた。「価値観の側面」は、＜看護者の姿勢＞＜自己の偏見・イメージの変化＞＜社会の偏見・イメージ＞＜当事者観＞などの12のサブカテゴリーに分けられた。学生は「精神障害者というレッテルを貼らずに、人と人として向き合うことがその人に敬意を示すことであり、お互いの信頼関係が深められる」「当事者から学ぶことによって当事者観が深められる」などと、学生自身の実感した言葉が述べられていた。

2) 母性看護学「当事者参加授業」から

母性臨床看護論Ⅱの「当事者参加授業」において抽出されたカードは893枚（このうち4側面以外の49枚は除外し、844枚を対象とした）であった。「知識の側面」が412枚（48.8%）、「技術の側面」が65枚（7.7%）、「感情の側面」が199枚（23.6%）、「価値観の側面」が168枚（19.9%）であった（表3）。

「知識の側面」は、＜マイナートラブル＞＜胎児＞＜心理＞などの8つのサブカテゴリーに分けられた。学生は「妊娠は病気ではないのに辛いと思うようなことがたくさんあり、嬉しい、楽しいことだけではない、妊娠に伴う変化や制約が心理

面にも影響する」「妊娠期の体調や複雑な感情に不安を感じている、今までとは違う感覚で生活することへの戸惑い、ボディイメージの変化への戸惑いがある」と当事者の語り体験から妊娠期の形態・機能的、心理的特性の学びを深めている。「技術の側面」は、＜教育・指導＞＜看護者の態度・姿勢＞などの3つのサブカテゴリーに分けられた。学生は「妊婦それぞれの訴えや思い、苦痛に対して、真剣な対応が必要である、正常経過であっても、本人は、辛いのだということを忘れてはならない、妊婦の思いを理解することが大切である」と女性に添う看護の重要性を学習している。「感情の側面」は、＜妊娠・出産に対して＞＜当事者に対して＞などの4つのサブカテゴリーに分けられた。学生は「出産したい気持ちが強くなった、子どもがほしくなった、お腹に胎児がいる感覚を味わってみたい」「家族の様子が幸せそうでうらやましくなった、素敵だと思った、心があたたかくなった、幸せな気持ちになった」と、当事者の感情を共有でき、「興味深かった」「楽しかった、おもしろかった」と表現している。「価値観の側面」は、＜夫・パートナー・家族＞＜セクシュアリティ＞＜社会＞などの6つのサブカテゴリーに分けられた。学生は「子どもが生まれるとい

表3 「学習の成果を期待する4側面」の分類及びその記載例（母性看護学）

4側面	記述例
「知識の側面」 412枚 (48.8%)	・妊娠は病気ではないのに辛いと思うようなことがたくさんある。 ・妊娠に伴う変化や制約が心理面にも影響する。 ・妊娠期の体調や複雑な感情に不安を感じている。
「技術の側面」 65枚 (7.7%)	・妊婦それぞれの訴えや思い、苦痛に対して、真剣な対応が必要である。 ・正常経過であっても、本人は、辛いのだということを忘れてはならない。 ・妊婦の思いを理解することが大切である。
「感情の側面」 199枚 (23.6%)	・出産したい気持ちが強くなった、子どもがほしくなった、妊娠してみたい。 ・お腹に胎児がいる感覚を味わってみたい。 ・家族の様子が幸せそうでうらやましくなった、ほほえましいと思った。
「価値観の側面」 168枚 (19.9%)	・子どもが生まれることは一個人の問題だけでなく、社会全体の未来がかかっていることなので、システムが整った社会になったら未来は変わる気がする。 ・家族や地域で生まれてくる子を守って行くことはとても重要である。

うことは一個人の問題だけでなく、社会全体の未来がかかっていることなので、理解があり、システムが整った社会になったら未来は変わるような気がする、妊婦を支える町ぐるみの体制が重要である、妊婦をはじめ家族や地域で生まれてくる子を守って行くことはとても重要で大切なことである」と女性を取り巻く環境への幅広い価値観を培っている。

3) 精神看護学と母性看護学との比較

学生が記載した「学習の成果を期待する4側面」の割合について、精神看護学と母性看護学を比較して図1に示した。1年次後期の精神看護学においては、「感情の側面」が46.3%と最も多く、2年次後期の母性看護学においては、「知識の側面」が48.8%と最も多かった。「技術の側面」は精神看護学3.7%・母性看護学7.7%と共に最も少なく、「価値観の側面」は精神看護学21.6%・母性看護学19.9%と2割前後と共通していた。

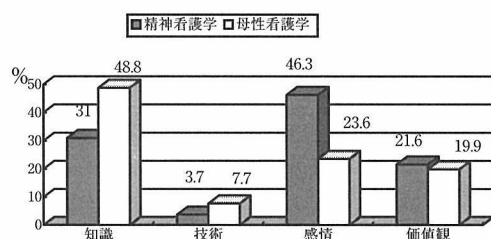


図1 授業による学びの4側面の割合

2. 「今後の自己の課題」

精神看護学の「当事者参加授業」後において、8回生と9回生が「今後の自己の課題」として認識した学生の延べ人数を図2に示した。①「看護」の学習者としての課題を認識していた学生は、8回生86人（89%）、9回生84人（87%）で、3つの課題の中では最も多く、殆どの学生が認識していた。内容は「実習などで直接患者とコミュニケーションをとり、知識と技術を豊富にしていく」「患者の抱く辛さ・せつなさ・苦しみなど共感でき、患者が自分を見つめ直せるように手助けできる看護師になる」などである。②「人間」としての課題を認識した学生は8回生44人（45%）、9回生42人（43%）であり、半数近くの学生が認識

していた。内容は「授業以外で考え方を深め、自分の考え方をしっかり持ちたい」「自分自身と向き合い、冷静に考え人生観に幅をもたせたい」などである。最も少なかった課題は③「社会」と関連した課題で、8回生・9回生共に31人（32%）の学生が認識していた。内容は「精神障害についての偏見をなくすこと、当事者が人前に出る力をつけることでノーマライゼーションを築いていけるようにしたい」「精神障害者の社会参加と自立を強めるようボランティアや学習会に参加して行きたい」などである。

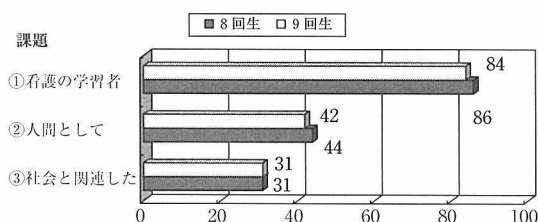


図2 学生の課題認識の割合 延べ人数

個々の学生の課題認識の仕方を見ると、半数以上の学生は複数の課題を包含して認識していた（表4）。①②③のどれか一つのみの課題を認識した学生が、8回生40人（41.2%）、9回生45人（46.4%）、二つ以上の課題を認識した学生は8回生57人（58.8%）、9回生52人（53.6%）であった。このうち①②③3つ全ての課題を総合的に認識した学生が8回生で7人（7.2%）、9回生で8人（8.2%）であった。

3. 「学習の成果を期待する4側面」と「今後の自己の課題」との関係

個々の学生の学びの4側面のカード数を独立変数とし、それぞれの課題の有無を従属変数とした重回帰分析の結果、「看護」の学習者としての課題を認識することは「価値観」のカード数が少ないことに関連（ $\beta = -.309$ ）し、「人間」としての課題を認識することは「価値観」のカード数が多いことに関連（ $\beta = .259$ ）が認められた（表5）。また「看護」の学習者としての課題のみの学生33人はその他の学生64人に比べ、「価値観」のカード数が有意（ $P = .014$ ）に少ないことがわかった

表 4 精神「当事者参加授業」での学生の課題認識の
分布（8回生N=97・9回生N=97）

個々の学生の分類	8 回 生	9 回 生	課題重複の分類	8 回 生	9 回 生
①看護の学習者としての課題	33	37	単一群	40 (41.2 %)	45 (46.4 %)
②人間としての課題	6	8			
③社会と関連した課題	1	0			
④①と②を包含する課題	27	21	複数群	57 (58.8 %)	52 (53.6 %)
⑤①と③を包含する課題	19	18			
⑥②と③を包含する課題	4	5			
⑦①②③を包含する課題	7	8			

表 5 精神「当事者参加授業」での課題の有無
と学びのカード数との関連（N=97）
（階層的重回帰分析の結果）

従属変数	関係が認められた独立変数	標準偏回帰係数（ β ）
看護の学習者としての課題	価値観のカード数	-.309 **
人間としての課題	価値観のカード数	.259 *
社会と関連した課題	—	—

* P<.05 ** P<.01

表 6 看護の学習者としての課題と
学びのカード枚の平均（N=97）

	看護の課題のみ 33 人	左記以外の 64 人	差
知識のカード数	2.03	2.20	NS
技術の側面のカード数	0.21	0.28	NS
感情の側面のカード数	2.70	3.19	NS
価値観の側面のカード数	1.00	1.75	*

* P<.05 ** P<.01

（表 6）。その他の課題の有無によるカード数の差は認められなかった。

V 考察

1. 「当事者参加授業」の教育成果

1) 「学習の成果を期待する 4 側面」

個々の授業によって学生が何を学んだかは重要である。本研究における精神看護学及び母性看護学の「当事者参加授業」による具体的な学びの内容は、別に詳しく報告した^{10) 11)}。学びの内容を「知識」「技術」「感情」「価値観」の 4 つ側面に抽象化し、それぞれの「学び内容」の傾向を確認することは、学習進度や学生のレディネスなどとの

関係から学習内容や実施時期を考える上でも重要である。結果において、1 年次後期の精神看護学では「感情」の学びが 46.3% と最も多く、2 年次後期の母性看護学では「知識」の学びが 48.8% と最も多かった。一般に各看護専門領域においては、看護の概念、目的・機能、役割及び対象者の特性などを包括的に学習した後に、具体的な看護援助（方法・活動）について学習が進められていく。今回比較した授業は 1 年次後期の精神看護学概論と、2 年次後期の母性臨床看護論Ⅱである点を踏まえると、精神看護学で「感情」、母性看護学で「知識」の学びが多かったことは学習目標の違いや学習進度・実施学年などが反映された結果だと

考えられる。また「価値観」の学びは精神看護学が21.6%、母性看護学が19.9%と、学年や学習進度及び領域などの違いにもかかわらず、その割合が2割程度と共通していた。これに関して検討した重回帰分析の結果では、「人間」としての課題を認識することと「価値観」のカード数が多いこととの関連も認められていた。当事者から話される生の体験が、学生自身の「価値観」を揺り動かし「人間」としての課題を認識させた結果だと考えられる。

看護基礎教育においては、2年次終了までに修得した看護に必要な知識・技術などを基に、3年次の臨地実習において実際の当事者との関わりの中で学習がなされる。臨地実習で出会う当事者との関係性は、学生も看護チームの一員としての援助者・被援助者関係であることを前提としている。一方、「当事者参加授業」においては当事者を教室に招き、援助者・被援助者関係でなく当事者と向き合うことができる。学生は、それまでの生活の中で病や障害をもつ人との出会いが少なかった。「当事者参加授業」による当事者との出会いによって、当事者から語られる体験を学生自らが感じ考え自分のものにしていく過程が実現できたといえる。またこの「当事者参加授業」での学習成果は、その後に行なわれる看護過程演習や臨地実習での当事者との関係性や対象理解にも影響をしている。すなわち当事者を包括的に理解し、一方的な援助ではなく当事者の持つ能力を信じて、共に考えていく姿勢や社会と関連した課題意識を併せ持つことについてなどである。

2) 「今後の自己の課題」

個々の学生が授業後にどのように「自己の課題」を認識したかを問い掛けることは、学生による自己の学習に対する自己評価を行うことになり、その授業での学びが有意味であればあるほど、内発的動機付けを高めるなどの自己評価の機能¹²⁾を発揮すると考えられる。又、学生自らが自己の課題を認識し言語化することによって、その授業で学んだ「知識」「技術」「感情」「価値観」に基づいた思考形成や行動変化の可能性を確認できると考えられる。従って、その課題の内容を分析し、学

生にとっての意味を明らかにすることは、現実的で教育的な成果としての意味を持つものと考えられる。

学生の記載した文章を基に課題認識の過程を振り返る。殆どの学生は『精神障害当事者との接触は初めて』のことだった。看護の初学者として『当事者の話から何かを学ぼう』という姿勢で授業に臨んだ。これは「看護」の学習者としての課題と言い換えることができる。また当事者から『発症当時の体験やその後の生活の様子を聴くこと』によって、『統合失調症という障害を抱えながら頑張っている当事者の姿勢』に、「人間」としての課題として『自分自身の在り方を振り返ること』を迫られた。そして自分自身も『社会の一員として精神障害について考え』、同時に当事者に対して『何かできることはないか』と「社会」と関連した課題を認識することにつながったと考えられる。結果において学生全体としての課題認識は、「看護」の学習者としての課題8回生86人・9回生84人、「人間」としての課題8回生44人・9回生42人、「社会」と関連した課題8回生31人・9回生31人であった。正規の授業に位置づけられていることもあり、「看護」の学習者としての課題を認識したことが最も多いことは当然ではあるが、それに加え3割から5割近くの学生が「社会」と関連した課題と「人間」としての課題を認識していた。このように「社会」と関連した「人間」としての課題を認識できることが「当事者参加授業」の特徴の一つである。また今回の結果では、8回生・9回生と対象学生が異なっても課題認識の3分類の分布は同一であり、課題を複数包含していることも考慮した7分類の分布においてもほぼ同一であった。すなわち8回生・9回生ともに①「看護」の学習者としての課題>②「人間」としての課題>③「社会」と関連した課題、という順序性が認められた。また7分類においても8回生・9回生ともに①>④>⑤>⑦>②>⑥>③、という順序性が認められ、対象学生が異なっても学生が認識する課題には変化が認められず、再現性が示唆されていると考えられる。

3) 「学習の成果を期待する4側面」と「今後の

自己の課題」との関連

重回帰分析の結果において、「学びの内容」と「今後の自己の課題」において2つの関連が認められた。その一つは、学びの側面としての「価値観」のカードが多いことと「人間」としての課題を認識することが関連していたことである。「当事者参加授業」による「価値観」を伴う学びが、学生自身を「人間」としての課題に直面させる機会となっていたと考えられる。しかし「看護」の学習者としての課題と「価値観」の学びに負の関連が認められたことについては、十分な検討が必要である。「当事者参加授業」による「価値観」を伴った学び、という概念と相反する結果であるからである。T検定において、「看護の学習者のみ」の33人の学生はそれ以外の学生64人に比べ、「価値観」のカード数が有意に少なかった。これらの結果は、「看護」の学習者のみの課題認識であった33人の学生に関連する問題であると考えられる。より多くの学生を複合する課題認識まで到達させたいという「当事者参加授業」の実施上の課題でもあり、継続する検討が必要な事柄である。これについては、次項で述べる学生間の「同僚性（専門家同士が互いに成長し合える関係性）」¹³⁾を高めることが有効であると思われる。

2. 「当事者参加授業」を構成する要因

本研究の結果と「当事者参加授業」の実施経過及び先行研究などを基に、研究者間において検討を重ね、「当事者参加授業」を構成する要因を抽出し、考察を加えた。

1) 学生及び教員に関係する要因

第一の要因として、「構え」及び「構え誘導」が上げられる。構えとは心の姿勢であり、情報を組織化するものである。それを引き出そうとする活動が「構え誘導」¹⁴⁾と呼ばれ、学習の動機付けと関連する。具体的には、学生が主体的に学習に取り組めるために教員が行なう「喚起」「期待」「誘因」などの働きかけを意味する。本研究の対象とした精神看護学「当事者参加授業」は、1年次後期の精神看護学概論の最終授業として位置づけられている。精神看護学概論のまとめとそれに続く精神臨床看護論の導入という位置づけである。担

当教員は精神看護学概論の初回の授業において、最終回の当事者を招く授業の予定を告知している。又、中盤からの「心の健康と危機」「ヘルスケアの場における支援」などによって、心の健康を学生自身との関係において考えることや当事者に対する包括的な理解の必要性を「喚起」し、その達成について学生への「期待」を提示している。更に、直前の「精神保健福祉活動」では、精神障害当事者の実際の活動をビデオで紹介し「誘因」を高めている。これらの準備は「当事者参加授業」が有意義な学習となるために欠かせない「構え誘導」である。また「当事者参加授業」そのものが、その後の臨床看護論及び臨地実習などに対する「構え誘導」の意味があることも重要な観点であると考えられる。

第二の要因は、授業後に「自己の課題」を問い掛け、学生に自己の学習に対する自己評価を促すことである。「自己評価の機能」¹⁵⁾には、以下の3つが知られている。学生にとっての「自己強化メカニズムによる内発的動機付けを高める機能」と「自らの学習過程を意識化させ、学習活動の自己調節や自己統制を可能にさせる機能」、及び教員にとっての「他者評価によっては得にくい情報が得られ指導に生かされる機能」である。特に、当事者が参加する授業形態や学びの内容と関連して考えると、授業後に自己の課題を問い掛けることは学習の動機付けや学習過程の意識化を促進し、学びの内容を感情や知識の段階に留めずに学生個々の課題認識に結びつけることが可能となると考えられる。このように授業後に自己の課題を問うことは有益であり、当事者を学生自身や社会との関係において包括的に理解するための機会となっていた。結果においては「看護」の学習者としての課題を認識していた86人の学生のうち、「人間」としての課題を包含していた学生27人（同21人）、「社会」と関連した課題を包含していた学生19人（同18人）、3つ全ての課題を包含していた学生7人（同8人）の合計53人（同47人）が、複数の課題を認識できていたことが確認され、今後の永続的な行動変化が期待される。

第三の要因は、学生間の「同僚性」を促す働き

かけである。具体的には、授業後に学生全体としての課題認識の結果などを提示する、互いに自覚した「自己の課題」などについて討議する、及び個々の課題に応じた具体的な行動変化の可能性を探る、などである。「同僚性」とは、「専門家同士が互いに成長し合える関係性」¹⁶⁾であり、他者との偶然の出会いやかかわりが「自分に関係のあること、わたくしごと」と思え、その人たちと共に学ぶことが自分に何か意味があることという感覚がもてること¹⁷⁾とされる。結果で示したように、学生の感じ方・捉え方は個々の学生の視点により様ではない。異なった視点を持った学生同士で互いの見解を議論し高め合うことは、「当事者参加授業」の機能や教育成果にも関係する事柄である。

第四の要因は、学生と当事者との「関係性」である。当事者参加授業での「語り」を中心にした関係性は、学生側の「無知の姿勢（教えてもらうという立場での旺盛で純粋な好奇心）」と、その姿勢の影響で当事者側が自身の体験を「外在化（問題そのものを自身の外部に位置づけ）」して語れるという「ナラティブ」¹⁸⁾な関係性に集約される。具体的には、学生は当事者のことは当事者から学ぼうと熱心に授業に臨み、未だ体験し得ない統合失調症あるいは妊婦という当事者の当事者性について学んだ。教科書からでは学ぶことができない、看護の対象者としての当事者が目の前にいることそのものが、学生にそのような姿勢を準備させるものだと思う。このような当事者の立場にたった包括的な理解は、その後の看護実践においての当事者との関わりに影響を与えられられる。

2) 当事者および社会に関する要因

一方、上述した学生と当事者のナラティブな関係性は、当事者が「体験としてのやまい（主観的レベルでの障害）」¹⁹⁾を受け入れていく過程としても大きな意味を持ち、当事者の日常においても保証されなければならないことである。しかし日常生活場面や医療・看護場面でさえも必ずしも保証されているとはいえない状況でもある。

今回の母性看護学と精神看護学の授業に参加した当事者は、話し終えた後の感想から自己効力感や達成感・参加意識などがもたらされたことが推測され、次回の参加希望や他の当事者の参加へと底辺の広がりを感じさせる内容であった。特に、母性看護学の参加当事者からの感想は、授業に参加したことが当事者にとって有益であったことを如実に伝えている²⁰⁾。又、精神看護学の参加当事者らは初回の授業参加以後、山梨県内の諸所で行われたオープンな講演会において繰り返し自己を語り、その成果を豊かに示している。

看護の初学者としての学生の姿勢（「無知の姿勢」）から考えると、看護基礎教育において当事者が語る機会が拡大していくことは、自然であり有益なことである。それらの実践とその評価を積極的に共有^{21) 22)}することによって、当事者が自己を語る場が広く社会に拡大していくことが期待される。

3) 「当事者参加授業」の概念モデル

本研究の結果及び関連する諸概念の抽出・整理を基に、「当事者参加授業」の概念モデルを図3に示し、以下にその内容を簡潔に説明する。まず授業に先行する要因として、学生は生活体験や当事者との接触が少ないことから自ら創造的に看護の学習を進めていくことができにくいことが挙げられる。一方で、当事者側は自立していく力や社会を変革していく力を蓄えてきているが、日常的に自己を語る機会が保障されているとは言えず、語りの結果としての障害受容の過程が確保されにくい状況にある。この状況の中で看護師（及び看護教育）には、対象者の生活を支援し生活の質を高めていくための創造的な援助（およびその教育）が期待されている。

このような先行する要因を背景に、「当事者参加授業」が展開される。学生は無知の姿勢で当事者に臨み、当事者は生き生きと自身の体験を外在化して語る。それらのナラティブな関係によって、学生には価値観を伴った知識・技術の学びと同僚性がもたらされ、当事者においては参加活動体験や自己効力感が障害受容を助ける。授業に伴う教

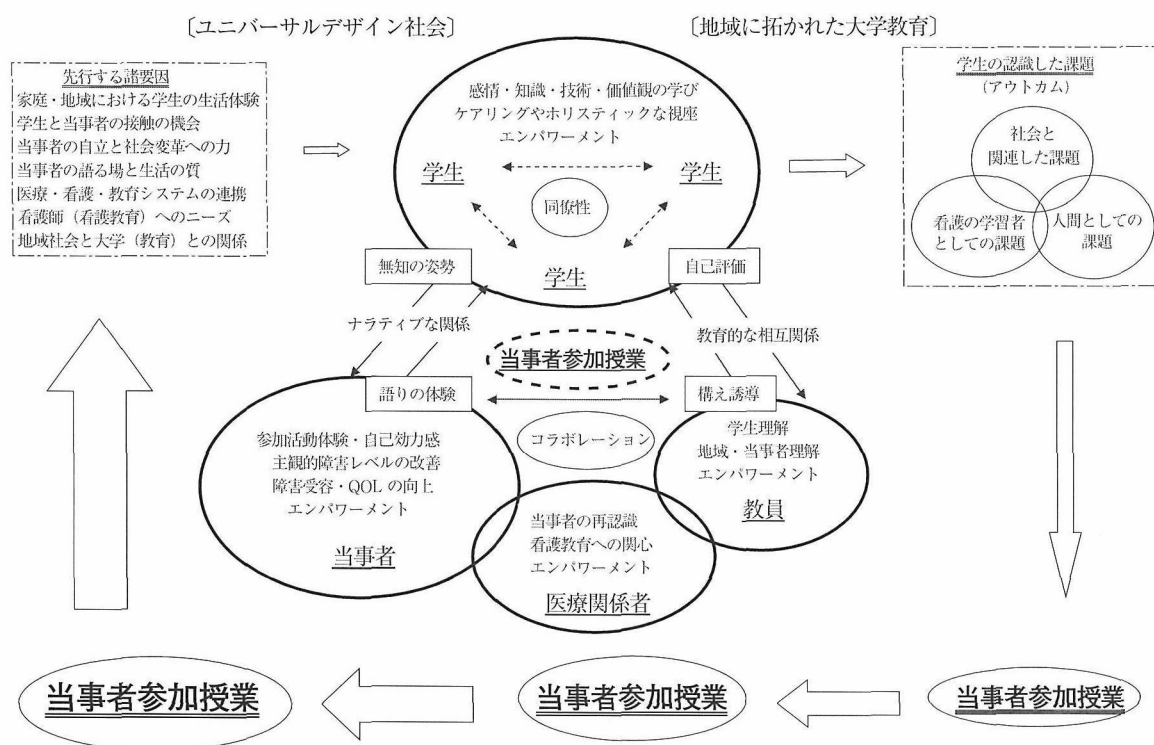


図3 当事者参加授業の概念モデル

育的な相互作用の中で、教員の構え誘導と学生の自己評価によって学生の課題認識と教員の学生理解が促進される。また教員と地域との連携は当事者や関係者にとっての構え誘導の意味を持ち、臨場感を持った授業展開が保証され、同時に大学と地域とのコラボレーションを深める機能を持つ。それらによる総合的な教育成果は、学生それぞれに「看護」の学習者としての課題、「人間」としての課題、「社会」と関連した課題を認識させ、永続的な思考・行動変革を期待させる。

このような〔地域に開かれた大学教育〕の中で、「当事者参加授業」が繰り返されることによって、その教育成果が増幅・循環し、誰でもが「その人らしく生きる」ことが具現化する〔ユニバーサルデザイン社会〕の実現が期待できるものと思う。

Ⅵ まとめ

精神看護学および母性看護学での「当事者参加授業」についての教育成果を検討し、学生の主体性・創造性を育てることに役立つことが示唆された。以下に結論をまとめる。

1. 「期待される学習成果」のうち「知識」「技術」「感情」の側面の他に「価値観」の側面も含めた包括的な学習成果が確認された。授業科目（精神看護学と母性看護学）・実施時期（1年次後期と2年次後期）に関係するそれぞれの学びの特徴が認められた。また「価値観」の学びは、精神看護学21.6%・母性看護学19.9%と両者に同程度に認められた。

2. 「今後の自己の課題」については「看護」の学習者としてだけでなく、「人間」として、また「社会」と関連した課題をも複合して認識することができていた。課題認識の分布は8回生と9回生において再現性が示唆された。また「人間」としての課題を認識することと「価値観」の学びの数が多くは関連（ $\beta = .259$ ）していた。

3. 本研究結果と実際の「当事者参加授業」の実施経過、及び先行研究などを基に研究者間で検討を重ね、「当事者参加授業」を構成する要因として「構え誘導」、「自己評価の機能」、「同僚性」、「ナラティブな関係性」について抽出・考察し、本研究段階における「当事者参加授業」の概念

モデルを構築した。

VII 本研究の意義と限界

本研究の意義は、新しい教育方法である「当事者参加授業」の教育成果を明らかにしたことである。しかし学生が認識した課題がどのように達成されるかは、その後の学習や臨床看護実践にも及ぶ縦断的なものであり、卒業時や卒業後の調査なども必要である。さらに他の授業形態との比較や参加当事者への影響については今後の課題である。また今回検討した「当事者参加授業」の概念モデルは、本研究段階のものであり、他の領域を含めて全学的に行なわれる「当事者参加授業」の成果なども踏まえた検討を重ねる必要がある。

(本研究は平成15年度山梨県立看護大学短期大学部共同研究費助成を受けて行われた研究の一部である)

§ 引用・参考文献

- 1) Rheba de Tornyay,他 (1987)、中西睦子、他訳：看護学教育のストラテジー、医学書院、79、1993
- 2) J.Dewey (1984)、金丸弘幸訳：民主主義と教育、玉川大学出版部、1992
- 3) 北尾倫彦、他：教育心理学、新版、有斐閣新書、98、1994
- 4) S.KAY TOOMBS、永見勇訳：病の意味―看護と患者理解のための現象学―、日本看護協会、5、2001
- 5) 池邊敏子、他：精神障害者の体験談を取り入れた授業からの学び、岐阜県立看護大学紀要、2 (1)、104-110、2002
- 6) 川岸洋美：精神分裂病患者の入院体験から学ぶ看護～当事者の語りを通して～、富山医科薬科大学看護学会誌、4 (2)、137-146、2002
- 7) 米澤美貴子：教師と自助グループ・当事者の摂食障害の授業での学生の学びとニーズの実態―授業後のミニレポート・アンケートから―、浜松衛生短期大学紀要、4、38-48、2002
- 8) 上野千鶴子、中西正司、他：当事者主権、岩波新書、2-5、2003
- 9) Kathleen B. Gaberson, Marilyn H. Oermann (1999)―勝原裕美子監訳：臨地実習のストラテジー、医学書院、15-27、2002
- 10) 森川三郎、中谷千尋、伏見正江、仲沢富枝、他：「看護短期大学における教育方法の改善・開発 その2 「当事者参加授業を発展させるための取組み」、平成15年度山梨県立看護大学短期大学部共同研究費による研究報告書、2004
- 11) 中谷千尋、森川三郎、野澤由美、渥美一恵：当事者参加授業の成果―授業後の学生のレポートの分析から、日本看護学教育学会第14回学術集会講演集、181、日本看護学教育学会、2004
- 12) 前掲3) 146
- 13) 秋田喜代美：実践の創造と同僚関係、岩波講座、現在の教育、岩波書店、1998
- 14) 前掲1) 79-87
- 15) 前掲3) 146-150
- 16) 前掲10)
- 17) 秋田喜代美：教員としての成長を支援するために必要な視点とシステム、看護教育、39 (4)、227-283、1998
- 18) 野口祐二：物語としてのケア―ナラティブ・アプローチの世界へ、医学書院、95-98、2002
- 19) 上田敏：リハビリテーションを考える、青木書店、223、1983
- 20) 前掲10) 10
- 21) 森川三郎、中谷千尋、野澤由美、渥美一恵：「当事者参加授業」後に学生が認識した「自己の課題」、第47回日本病院・地域精神医学会抄録集、169、2004
- 22) 中谷千尋、森川三郎、野澤由美、渥美一恵：精神障害当事者が参加する授業の成果―授業終了後の学生のレポートから―、山梨県立看護大学短期大学部紀要、9 (1)、p49-60、2003

Participation of the Recipients of Nursing Care to the Nursing Classes; Its Educational Achievement and Development of a Conceptual Model —An Attempt to Develop a New Teaching Method in Fundamental Nursing—

MORIKAWA Saburo NAKATANI Chihiro FUSHIMI Masae NAKAZAWA Tomie
NOZAWA Yumi YAMASHITA Kimiko UEDA Yasuko
ATSUMI Kazue FUJINAMI Hisae

ABSTRACT

We invite the recipients of nursing care, such as patients, their family members or relatives to our classes, and ask them to talk to the students about what they have experienced while they are receiving nursing care. The purpose of this class is to give the students an opportunity to understand the nursing care from the standpoints of the people who receive it.

In our classes under this method, in psychiatric nursing and maternal nursing, we asked the students to write and turn in the reports on what they had learned in each class. We analyzed their reports based on "the evaluation of the expected learning outcome" introduced by Kathleen B. Gaberson in her book. What they have written in their reports was classified into four categories, knowledge, skills, emotions and sense of values. Then we discussed the difference of the results seen in the reports between in classes in psychiatric nursing and maternity nursing.

We got the information showing that these classes helped the students enhance their nursing knowledge and skills, and deepen their understanding the feeling of the recipients of nursing care. We found that these classes gave the students a chance to grow as a human being, not to mention as a nursing student, which they would not get from the ordinary lessons in nursing. Furthermore, these lessons were found to be very useful to foster creativity and originality in the students.

Based on these findings, we proposed a conceptual model of "a class in which the recipients of nursing care are participating", and discussed the effects it would have on students, nursing care recipients, teachers, and the people in the community at large.

Key words: Participation of the Recipients of Nursing Care to the Nursing Classes, Educational Achievement, Four Aspects of Learning Outcome, Challenges of the Future, Conceptual Model