

# 看護教育における教育学教育の構成に関する提案

## — 看護専門学校での実践から —

A Suggestion about Structure of Pedagogical Education for Teaching Nursing

— Practice in a Nursing School —

大和 真希子\*      榊原 禎 宏†

YAMATO Makiko    SAKAKIBARA Yoshihiro

**要約:** 本論文は、教養教育としての教育学教育について、複数のテーマを提示するだけでなく、ステージと称して各テーマを構造化し、「職業生活の歩み」として連続性を持たせながら看護学生を対象とした実践を報告した。ここから、こうした教育学教育の授業が、学生の気づきや振り返りを対話を通して促すにとどまらず、将来の職業活動に必要となる提案や構想を体験させる上でかれらを支援できたと評価できる。その上で、学生の学びや理解をより深めるために、ステージの内容やその組み合わせ、それぞれの時間設計などを今後の課題として挙げた。

**キーワード:** 教育学教育、教養教育、看護教育、授業の構成

## I 問題の設定

### 1 教師教育にとどまらない教育学教育のあり方をめぐって

たとえば経済学教育や物理学教育と比べて、教育学教育という言葉はすぐれて自己言及的 (self-referential) である。なぜなら、教育学を教育するという行為そのものが教育学の内容と不可分なために、「そのように教育する」ということが授業者の「教育についての理解」を投影したものとなっており、それは教育学の構成に大きく関わっているからだ。

このことは、「教えるのではなく、学ぶように授業を進めなければならない」と一斉講義することや「教員間で意思疎通を図りながら各々の実践を進めることが大切だ」と説く一方、自分だけで考えた教育をすることの気味悪さを想像すれば明らかだろう。この点で教育学について教育するとは、まず授業をおこなう者の教育理解が問われ、その上で教育すべき内容や方法が問われるという順序になっているのである。

以上に示されるような「教育学に関する教育」すなわち教育学教育の問題は、これまでもっぱら教員養成あるいは教員研修の分野で議論となってきた。それは、「教育学教育は、教育実践に役立たない」あるいは「教育を捉えるということと、いかに教育するかは別のことだ」といった意見をめぐってである。

この問いに対して、筆者は次のように考えてきた。教育に関する教育の営みは自己言及的であるからこそ、教育学教育には二つの方向がある。その一つは、より教育実践を志向するもので、具体的には授業者の提示した授業スタイルや内容を受講者が自分の授業で現実化させることである。それは、たとえば授業のはじめのリラクゼーション、グループ学習、楽しい雰囲気づくりと笑い、受講者によ

\*山梨大学大学院医学工学総合教育部学生,    †学校教育講座

る問題作成、コメントやレポートの交換など、「皆さんが授業を行うときに、こうすればよいのではないか」とアイデアを示し、受講者が授業を行う際のヒントになることを意図する。

もう一つの方向は、直接的には教育実践を志向しないもので、「このような見方があるがどうだろうか」という解釈を示すことで、自分の教育についての語りを相対化させる方向である。このメタ認知の力を高める方向は、教育について正しさを求めるのではなく、文脈との関係における教育の捉え方の妥当性、すなわち適否を問題にしようとする。

この両者のうち、前者はより「師範」的な性格を持とうとする。つまり、「授業の下手な教育研究者はいらない」のであり、教師教育において、授業者は「教師の教師」たることが求められる。「自ら学ぶ子どもたちの育成」といった題目での大学教員による講演、あるいは指導主事による研修が「一方的でつまらない」「研修がやらされていると感じる」という感想は少なくないだろう<sup>[1]</sup>から、この領域での研究・実践を通じた改善・改革の余地は大きい。

そして後者は、たとえば「教育という営みは善である」「子どもは教育によって成長発達する」といった観念を問いなおす上で、教員にとってのみ有効なのではない。この教育学教育は、教育の知識や技術を必ずしも直接的に必要とするわけではない人への教育として、教育者とは異なる立場から教育を捉えるトレーニングとして意味がある。教養教育としての教育学教育という捉え方は、教育をメタ認知できる力量を高めることに主眼があるといっただろう。

こうした議論の整理を通じて、筆者は教師教育にとどまらない教育学教育に関しても視点を獲得することができた。その一つが、看護教育の基礎分野においてまま必修科目とされる教育学の授業のあり方についてである。そこでは、教師教育において求められる教育の知識や技術の伝達とは異なるニーズを持つ人たちに、どんな教育学教育ができるかという問題に、「教育を」というよりも「教育で」教えるべきでは、という一つの提案ができたと考える。

それは「教育を教える」のではなく「教育を媒介に問題を考える」ことをねらいとする授業であり、具体的には、学生の生育暦や被教育経験、学校・学力・家族・非行といった彼ら／彼女らが少なからず聞き慣れている教育に関する言葉を手がかりにして、自分の理解を捉え直し、違った角度から物事を見る練習の機会を提供しようとするものであった<sup>[2]</sup>。

この試みは、たとえば次のようなことを導いた。長い間にわたり教育を受けてきた自分は、教育の捉え方についてどんな傾きや癖を持っているのか、たとえば、「頭がいい」ということを自分はどのように理解してきたのか、あるいは「女の子らしくしなさい」という言葉をいかに受け止めてきたのか、さらには「教師」や「学校」に対する自分の感情はどんなふうか、それは何を背景にもたらされているのかを見つめ直させ、自分なりのこれまでの了解の仕方について気づかせ、新たな認知へと刺激することで、学生の教育観や人間あるいは社会についての見方を揺るがすことができたと思われる。

ただし、ここまでの認識では、各回の授業において考えるヒントとなるテーマをいくつか用意して、彼ら／彼女らに気づかせ、見つめ直させることはできたものの、その順序や構成については必ずしも明示することができなかった。1回90分、15回の授業をどのような内容で配列し、進めることでいかなる学生の認知や感情の変容を促しうるのか、について提案を持ち得なかったのである。

そこに今回、授業の構成に関して新たなアイデアが出された。本論文は、看護教育における教育学教育のさらなる論理と実践そして学生による評価に関する報告であり、教養教育にとって意味があるだけでなく、メタ認知を促すべき教師教育にとっても示唆に富むものと考えられる。

## 2 授業の構成への着眼

ではなぜ、教育学教育の構成に着眼しようと考えたのか。そのきっかけは、かつて筆者が看護学校での授業を終える際に受け取った学生のコメントにあった。教育学を担当していた筆者は、いくつかの教育事象をテーマに、グループワークなどによって学生間の交流を組織し、親和的で楽しい雰囲気を持続することに専心、積極的に楽しそうな学生の様子を見て満足していた。しかし、数人の学生からは「授業は楽しくて有意義だったと思う。でも結局のところ『教育学とは何か』がよく分からない」「最終的に先生が伝えたかったことは何か、やはり不明である」「作業をするにあたって『これを通して、こういうことを考えてほしい』という説明がほしかった」との感想が出されたのである。

このことは、看護師を目指す学生がなぜ教育学を学ばなくてはいけないのか、この科目を通して何を考え、獲得すべきなのかについて、授業者として必ずしも十分に考えてこなかったことを意味しているのではないだろうか。対話を含めた作業をただ学生に促すだけでなく、そこで得られる発見や揺らぎが新たな認知との出会いとなったり、看護職そのものを捉え直すチャンスになることを示すべきだった。こうした学生の声を通して、筆者は、教養としての教育学がどう位置づくべきか、そしてその意味をどこに見いだすべきかについてなんらかの答えを出したいと考えたのである。

ここで、看護領域では基礎分野と位置づけられる教育学のねらいを確認した上で、看護教育における教養教育がどのように実践されてきたのかを整理しておきたい。教育学では、「人間とその生活への理解」「個人の尊重と他者との人間関係のあり方の理解」<sup>[3]</sup>が目指されている。そして、いくつかの実践を見ると、知識の伝達ではなく、学習者の認知の組みかえや、かれら自身のふり返りが重視されている。そのために有効とされたのが学習者同士の対話である。ある事例では、対話を通して学生に異なる考えと出合わせ、物事を異なる視点から捉えることの面白さや、既存の理解や価値観の揺さぶりを体験させることができた。また、映像資料や新聞記事を通した学びも、かれらの被教育体験を相対化させる役目を果たしたことが明らかとなった<sup>[4]</sup>。

同様に、人間の生死や死生観を題材とした教育学教育の実践<sup>[5]</sup>でも、普遍性の高いテーマゆえに学生の理解も多様であることから、それを引き出し、学生間で共有させる時間が豊富に確保された。授業者は、かれらの対話をより充実させるため、論点を明確に提示したり、ホスピスや安楽死などの医療的な側面に限らず、宗教や動物の生態系などバリエーションに富んだ内容を盛り込んだり、テーマに合った映像資料によって疑似体験的な学習をうながすなどの工夫を取り入れたのである。つまり、この授業でも「知識の伝達」を眼目にするのではなく、学生を語る主体に位置づけることで、「生死」を多面的に捉えながらかれらの視野を広げられたことが示されている。

このような実践に対する学生の評価は、おおむね肯定的である。「他の授業ではこのような気づきはできないので、楽しく授業が受けられた」「答えはみつかるものではないけれど、それをみんなで考えることができ、それについて自分の中でも考えさせられる」<sup>[6]</sup>といった声、今まであまり考えたことのない死について考えることができ、広い視野をもてるようになった<sup>[7]</sup>との記述がそれを示している。つまり、こうした教養科目の授業は、学生に充実感や喜びをもたらしたといえる。

ただし、これらいずれもが看過している側面がある。上で挙げた実践では、メディアの活用や学生を主体とした学習形態、それを支える授業者の役割など、授業の中身 (contents) や、それらにどんな意味や効果があるのかについての記述が中心となっているが、授業で設定されるテーマはどうつながりうるのか、それらがいかに組み合わせられ、結果としてどんな「まとまり」を成しているのかに関しては必ずしも言及されていない。このことは、授業の構造や編成を十分に追求してこなかったことを示しているとも判断できよう。

こうした理解に立ち、筆者は新たに次のことを試みた。それは、授業を構想する際に、学生の興味

や関心を引くであろうテーマをただ盛り込むのではなく、授業全体を通してかれらに伝えたいこと、最終的に考えさせたい内容を到達点として意識することである。そして、そこに至るまでの「流れ」をつくり、授業をひとつのストーリーに見立てようと考えたのだ。そのためには、毎回の授業を独立したものとして見なさず、それらがつながり、学生に求める作業の内容も徐々に高度なもの、時間を要するものへと移行させるべきだと考えた。

この試みは次の点から重要と考えられる。看護職には常にその中心的な役割として「ケアする」という行為が求められる。当然、行為の対象は人であり、かれらは「自分の感情を誘発したり抑圧したりしながら、相手のなかに適切な精神状態（中略）を作り出す」<sup>[8]</sup>感情労働 (emotional labor) を余儀なくされ、これはある期間に限らず、長期に渡るものとなる。それゆえに、看護師の養成の過程では「ヒューマンケアの中核的人材の育成」が目指され、教養教育でも「幅広い視野と複眼的思考力・判断力」、「生涯にわたり自己の生き方を追究する能力」<sup>[9]</sup>の修得が期待されている。

このことを鑑みれば、授業は学生にとって認知の組み替えやふり返り、コミュニケーションのあり方を考える機会として位置づくべきであるが、そうした機会をただ充実させるだけでは不十分といえる。現在のみならず近未来にかれらが直面しうる状況を想定し、それにそって授業がひとつの「職業生活の歩み」として構成される必要があるだろう。たとえば、感情労働ゆえに生じうる軋轢を解消する対話や、他のスタッフと連携する立場として自身を捉え直すことが有効なのではないだろうか。

以上のような課題設定にもとづき、本研究では、看護専門学校における教育学の授業における構造化を試みるべく、5つのテーマを設定し、それぞれをSTAGE（舞台）と名づけた。以下には、その5つの段階に渡って展開した実践と学生の受け止めを示している。

## II 対象と方法

本報告では、筆者が行った山梨県内にある看護専門学校での教育学の授業実践を報告する。対象となるのは、準看護学科を経た2年制の看護学科の1年生である。授業の期間は2005年5月から6月にかけて、授業総量は30時間、学生数は31名であった。なお、以下で用いた学生の声は、テスト時に配布した授業評価票の中の自由記述と毎回の授業終了時にもらった感想文である。このうち後者については、授業者が活字としてまとめ、授業中に学生全員に配布したものを使った。

## III 実践

### 1 授業設計

#### (1) STAGEの設定

まず、看護師として直面する事態を想定することから始めた。たとえば、かれらは入職後すぐに患者や他のスタッフと出会い、次第に感情のぶつかり合いを経験し、葛藤する。それを乗り越えるためには、自分の考えを他のスタッフに明確に伝え、共有していくことが求められる。これらを時系列に並べてみると、おおよそ5つの局面でかれらの「歩み」をたどることができると考えた。これをSTAGEの柱としながら、具体的な内容については以下のように構想した。

最初は、学生が授業者やまだ話したことのないクラスメイトと言葉を交わす機会を設けたい。また、物事を一面的ではなく多様な側面から捉えることで、認知の偏りを気づかせたいので、STAGE 1を「出会う (Meet)」と名付けた。そして、そこで得た出会いを、より有意義なものにするために

は、話す、聴く、書くといった行為を駆使して「伝える」ことが求められるだろう。学生にはそのプロセスを通して、他者と「わかり合う」ことの難しさや心地よさを実感してほしいと思った。よってSTAGE 2は「近づく (Approach)」とする。

さらには、対人関係上のトラブルがもたらす軋轢や、自分の思いが相手に伝わらないときの苛立ちは、相互の関係が近くなるほど、怒りへと結びつきやすくなる。そのような状況を改善するためには、感情を上手に表出して相手に伝えたり、その感情に振り回されないために事象を突き放す笑いが求められる。よってSTAGE 3を「壊す (Break)」とした。

こうした相対化のチャンスを得た学生には、再度、自分なりの新しい枠組みを構築してもらいたい。そこでSTAGE 4では「男・女」といった区分をめぐる学生なりの枠組みを出してもらい、それを他者と交換するチャンスとしてSTAGE 4を「創る (Create)」、最後のSTAGE 5では、共有した枠組みを看護師像と結びつけることで、それを具体的な形に残すべく「つなげる (Connect)」とした。

## (2) 授業者の姿勢

授業者は発声やその他の動作、立つ位置などに工夫を取り入れた。全体に語りかける際には、できるだけ大きくはっきりとした口調を意識し、問いかけたり特定の学生を指名するときなどは、威圧感が生じないよう穏やかでゆっくりとしたペースを心がける。そうすることで全体の雰囲気が柔らかくなり、問いかけなども学生により伝わりやすくなる考えた。

また、全体に集中を促したり、伝えるべきポイントを示す際に、授業者は教室の前方で学生と向き合う形をとる。しかし、それ以外ではできるだけ教室内を歩き、様々な方向から全体の様子を把握するよう努めた。そのことが過度の緊張感を解消し、和らいだ空気を導くと考えたからである。たとえば、学生の意見を直接引き出したいときなどは、かれらに近づくこと、そしてその声を全体に伝わるように分かりやすく言い換えるなどの工夫が要されるだろう。くわえて、グループに介入する際には指示しすぎず、アドバイスや励ましというサポートにとどめることにした。

## (3) 学生をどのように位置づけるか

学生は同一姿勢で座り続け、話を聞き続けることに倦怠感や忌避感をおぼえるであろう。本実践では、これを学生個々のやる気の問題に還元せず、はじめに「だらけさせない」空間を意図的に作ろうと考えた。つまり、かれらをただ座らせて聞くだけの存在にしておかず、話し、伝え、提案する主体として位置づけるべくグループワークを豊富に設定したのである。グループは5～6名を一班とし、それをテーマごとに組み直すことで学生に新しいメンバーと関われるよう配慮した。

このスタイルは、「授業者対学生」という関係が固定することによって生じる緊張を緩和したり、退屈を避ける上で効果的だと考える。ただし、グループでの作業においては、やみくもに活動を促すだけでなく、それがなぜ重要で、どんな意味をもつのかを説明するよう心がけた。

## (4) メディア・資料について

授業は、レジュメに沿いながら進めるが、強調すべき点はパワーポイントの画面に映し、かれらにより伝わるような工夫を取り入れるようにした。そしてレジュメには必ず「前回の復習」として、前回の授業のテーマや作業、論点などを記した。

レジュメと併せて用いたのは、ビデオ・DVD 資料や新聞・インターネットの記事である。記事を

配布した際には、目を通す時間を十分にとることに留意した。こうした資料は学生の手元に残るために、後に、授業内容をふり返る上で役立つと思う。

さらに、毎授業終了後に収集する学生の感想については、その一部をA4サイズ1枚程度にまとめ、次の授業の際、配付資料と一緒に全員に渡すことにした。これに目を通すことで学生は、前回の授業をふり返ったり、他者が感じた疑問や発見を知ることができるため、授業へのレディネスを整えたり意欲を高められるだろう。

## 2 授業の展開

### (1) STAGE 1・STAGE 2について

STAGE 1は、出会いの場としての空間を充実させることからスタートした。学生の中には、初対面の授業者に対する緊張や、眠気からくる倦怠感をあらわにする者もあり、全体に流れる雰囲気は必ずしもアクティブではなかった。また、授業の開講が入学後の間もない5月であったことから、学生間に流れる堅苦しさを否めない。そこで、まずは、自己紹介も兼ねて授業者自身の問題関心を学生に語ってから、以下に示したレジュメをもとに授業の流れと内容を確認していった。

また、「自己紹介・他者紹介カード」用いて、学生間の交流を組織した。相互に言葉を交わし、名前や趣味などを紹介することで、かれらの表情には柔和で明るい笑顔がみえることもあった。この時間は、授業へのウォーミングアップとしての役割を果たし、授業者への親近感を導くだけでなく、学生の関心や参加意欲を生み出し、何よりも過度の緊張感を解消する上で大いに有効だったといえる。こうした雰囲気を確認した後、さっそく6つのグループをつくり、それぞれに分かれて座るよう指示した。

#### ☆この授業者の流れ

みなさんを5つのステージにご案内します。

#### STAGE 1. 出会う (Meet)

ようこそ、教育学というワンダーランドへ

- ・「教育」ってどう読むのだろう／「当たり前」を疑う身体になろう
- －あなたの脳は柔軟ですか－

#### STAGE 2. 近づく (Approach)

他者理解とコミュニケーション

- ・話して聴いて、伝えるということ／話し言葉と書き言葉の違い

#### STAGE 3. 壊す (Break)

感情労働として看護職や教職を考える

- ・怒りという感情とどう向き合うか／笑いと心身の健康
- －どれだけ人を笑わせることができるか－

#### STAGE 4. 創る (Create)

労働とジェンダー

- ・男と女をめぐる、素敵でちょっとややこしいあれこれ／〇〇らしい服装、言葉づかい

#### STAGE 5. つなげる (Connect)

看護師を取りまく倫理と自由の狭間で

- ・男・女らしさと看護師らしさ／看護師を育て、指導することとは？
- －未来の病院経営者として－

※評価は、以下の点をもとに行います

- a) 授業・グループ活動への参加
- b) 授業後の感想文に書かれた文章の内容
- c) 授業の最後に行う試験
- d) 自己学習・発表

次に、授業者は「看護職にとっての教育学とは？」と問いを投げかけ、看護も教育も人を対象とした営みであるという点で共通していることを強調しながら、どちらにも相手のことを知り、癒し、支

え、教える行為が求められると話した。そして、「ただ見るのではなく捉えること」、「ただ聞くのではなく聴くこと」、「ただ思うのではなく考えること」が必要となることも説明したのである。ここでの意図は、教育学を通して看護職そのものを捉え直してほしいという点にあった。

さらに、錯視絵やクイズを通じた知的な遊びは、物事の違う側面を見つけた驚きや楽しさ、それをグループのメンバーと共有できる心地よさを学生に体験させたといえる。これは同時に、教育学に対して学生がもちがちな「堅苦しそうなイメージ」<sup>1</sup>を払拭した役割を果たしたようである。後の学生のコメントにあった「難しいことをするのかと思ったけれど、コミュニケーションやクイズなどをして楽しく授業に参加することができた」、「頭の中で考えたり、違った視点で物事を考えたりすることで楽しみながら頭を使うことができました」という記述や、「知らないうちに固まった考え方をしている自分に気づく反面、自由であることは楽しいのかもしれないと感じた」という感想から、このことが裏付けられる。

### STAGE 1. 出 会 う

ようこそ、教育学というワンダーランドへ

a) 「教育」という言葉からあなたは何を連想しますか

思いつくイメージを語ってみよう

☆「教育」を解体してみよう

あなたなら、「教」「育」をどう読みますか

答えが一つではない、正しい答えが見つかりにくい世界であること、

☆「教える」とはどのような行為なのか。／「教える」と「伝える」はどう違うのか

b) 当たり前を疑う身体をつくろう !!

「教育」されていない脳で物を見よ

※私たちは物をどうみるか 一視角に騙されるなー

※思いこみの日本語

※臨機応変に行動、っていうけれど …

テーマ1をふり返って

「教育をどう読むか」→正答を見つけ出さない面白さ

多くの可能性について考えられ、考えたいと思える自分自身を大切に。

「分からない」居心地の悪さ、葛藤の経験こそ、多様な視点からの思考作業。

### STAGE. 2 近 づ く

1. 教育とコミュニケーション

1 「ことば」について考えよう

「会話」と「対話」の違いとは? / 「聞く」と「聴く」の違いとは?

☆こんな聞き方ってアリですか? ☆ やってみようコーチング

魔法の小箱には不思議がいっぱい

携帯化する対話→いつでも どこでも 誰とでも

ギャル文字、あいまいな表現の共有

言葉なしに私たちはコミュニケーションできないのだろうか。

その可能性について、今後も考えていきたい。

次のSTAGE 2で授業者は、コミュニケーションをテーマとして学生に「伝える」ことを意識させようと考えていた。そのために着眼したのは次の2つである。

1つ目は、他者と向き合いながら言葉を交わす行為である。こうした対話は、看護師にとって患者や他のスタッフとどれだけ意思の疎通をはかれるかは重要なスキルであり、それには自分の考えを上手に伝えて、相手の思いをくみ取ることも不可欠となる。そのため授業を通して学生には、おしゃべりとは異なる話し方や聴き方を求めたのである。これを通して授業者は学生に、何気なく発している言葉が多様な解釈を導き、真意を伝わりにくくする可能性に気づかせたかったのである。

そこで、相手の言葉に徹底的に耳を傾ける「コーチング」という手法について、映像資料を通して

<sup>1</sup>授業者はのちに、学生が抱いていた「教育学イメージ」を感想文から知る。すなわちそれは、「教育学とは何だろう、きっと難しい内容なんだろうなあという気持ちで授業に臨んでいました」「授業が始まるまでは、堅くて難しいというイメージを持っていて、とても不安だった」「初回から2時間も続けて『教育学』があると聞いたとき、つまらなそうで嫌だと思っていた」などである。

紹介した後、学生にもそれを体験させた。かれらを2人1組に分け、「嬉しかった出来事」について語り合わせる時間をとったのである。その際、授業者はポイントとして、語り手となった者には自分の思いが相手に伝わるような語りを、一方の聴き手には相手がより話したくなるような態度を意識するよう話した。

この時間は学生に、他者と直接向き合い、その距離が縮まることの喜びを実感させたようである。「自分と同じ意見じゃない人が『分かる』と賛同してくれたり、書いたことに対して意見をくれるのは嬉しい」、「人と会って話す、目を見て話す、しぐさ、表情を見れる会話は、一番、心が伝わるものだなあと思いました」との記述がそれを示している。これと同時に、「効率的なコミュニケーションの技術を身につけ、患者さんが自分の気持ちを表現しやすいような関わりの持てる看護師になりたいと思う」「単に話すということだけでも、ちょっとしたことを変えながら相手と接することで、お互いの関係も良い方へ変えていける」との声からも、肯定的な受けとめがうかがえる。

2つ目に試みたのは、書き言葉による意見交換である。まずは、新聞記事などを通して携帯電話の普及に伴うコミュニケーションの質が変容していることを示した上で、便利になる反面、不自由になる部分も多いのでは、と問題提起した。そして「今後、コミュニケーションの形はどう変化するか。私たちは人と会う必要はなくなるのだろうか」と続け、学生にはこれに対する意見をB5用紙の上部に書かせた。そしてそれを他者と交換させ、相手へのコメントを用紙の下部に記すよう促したのである。

こうした文字による伝達は、「その場に居ない者からのメール交換よりも、今回の目の前の相手から直接渡されたメッセージはより心地よさを感じた」、「紙に自分の気持ちを書くことによって、振りかえれるというか、冷静に考えることができた」との感想からわかるように、学生にとって新鮮な経験だったようである。その一方で、紙面上での表現に不慣れなためか、「文章を書くことがこんなに大変なことだとは思わなかった」と述べる学生も多くいた。「自分の書き方次第で相手のとらえ方が変わってしまうと考えるとなかなか言葉が出てこなかったです」、「短い文章で簡単にまとめようとするのですが、この文章だけではうまく相手に伝わらないのかな？と考えてしまったりして、(中略)意識的にやってみたのですが、なかなか癖は抜けません」との記述もあり、学生が「書いて伝えること」をめぐる、試行錯誤したことがうかがえよう。

以上から、STAGE 1は、クラスメイトとの交流や様々な知的な遊びを通して、発見と発想の転換のチャンスとなったこと、続くSTAGE 2では相互の関係が近づくことの喜びと同時に、伝えることを意識するしんどさを経験したようだ。すなわち、STAGE 1から同2へのプロセスを通して学生は、他者との心地よい空間をどう生み出すかということ、自分の振る舞いを手がかりに考えたのではないだろうか。

## (2) STAGE 3について

STAGE 2で扱ったコミュニケーションは他者との距離を縮めたり、相手と理解し合うための手段である。この点を確認しながら授業者は、STAGE 3の導入に際して次のことを話した。まず、その手段をより有効に活用するために必要となるのは、対話の相手に自分を魅力的だと感じてもらうことであり、それには上手な感情表現が要されるという点。もうひとつは、「優しさ」や「いたわり」を介してケアする立場にある看護師こそ、自身の感情と向き合い、それを適切にコントロールしなくてはならないという点である。したがってここでのテーマを、「感情労働として看護職・教職を捉える」とし、怒りと笑いという2つの感情に注目することとした。

まず最初に、教職や看護職といったいわゆる感情労働に従事する者が、バーンアウトや精神疾患



の危険にさらされやすいこと、労働の中で感じる怒りなどのネガティブな感情を処理できない場合、心身共に不健康な状況に陥ることを学生に知ってもらうことにした。ここでは、その実態をよりリアルに伝える上で、口頭説明だけでなく関連記事やビデオ資料を併用したことが効果的だったと思う。

#### 前回の復習

テーマ2「教育とコミュニケーション」をめぐって確認しておきたいこと

より魅力的なコミュニケーションのために

a) 論理的な思考をトレーニングする b) 物事をずらしてしてみる c) 正答探しを急がない (答えは一つではない)。d) 伝えることを意識する (独白ではなく、対話の空間をつくる)。

話し言葉と書き言葉の違い

言葉は「言霊 (ことだま)」→生き物としての言葉をどう扱えばよいのか。

- ・コーチング=他者の気持ちに寄り添い、理解することの難しさを実感。
- ・書き言葉の交換=感情を一度クールダウンさせる。冷静かつ客観的に、自分の考えを見つめ直すことができる。

#### STAGE 3. 壊す

テーマ3. 感情労働として看護職・教職を捉える

他者と分かり合うために不可欠となるコミュニケーションには、言葉のみならず、感情表現が重要なツールとなるだろう。今日は、人間の感情の中でもとりわけ「怒り」と「笑い」の謎に迫ってみたい。

a) 怒りという感情とどう向き合うかー上手な表出をめざしてー看護師をとりまくバーンアウトの恐怖

- ・教師は、どのような役割を担うべきとされているか  
教育基本法 (1947年3月31日 法律第25号) 第1条より

ちなみに・・・教師の労働状況の実態は??

- 教科指導以外の仕事 (生徒指導、部活指導) などに忙殺される毎日
  - 学力低下論から、ますます厳しくなる周囲の眼差し
  - 変化する子どもに対する戸惑い、不登校、学級崩壊などへの対処
- 激しいストレス/バーンアウト (燃え尽き) 症候群/病気休職者の増加 (うち4割以上はうつ病、神経症などの精神疾患) /過労死、自殺など  
※過労死に関する記事など

笑い (Laughter/Smile) とは何か?

意外性や「ずれ」によって起こるおかしみの感情/既存の認知を壊すもの

- ・医学的な効用 「笑う門から痛みは去る」

笑いは百薬の長

血糖値を下げる、ナチュラルキラー (NK) 細胞を増加させるなど。

- ・日常的な効用 笑えばもっと仲良くなれる  
他者理解、他者の良い面の発見、共感、やさしさなどを導く。

人間は一体いつから笑い始めるのだろうか

教育と笑いの関係ー笑いを媒介に学校をのぞいてみようー

“明るく元気な子ども” “子どもらしくのびのびと” “笑いの絶えないクラス”

にもかかわらず、「真面目にやりなさい」、「人に笑われないような人間になれ」という言葉

学校での笑いのパターンはけっこう少ないのでないだろうか。

☆学校における「笑い」の実践

ビデオ「ようこそ先輩・課外授業 笑い入門 萩本欽一」から

欽ちゃんの笑い、その「危うさ」を感じてみよう。

笑いのレッスン

どれだけ人を笑わせることができるだろうか

やってみよう「悲しいとき」誰も傷つけずに笑いを生み出すトレーニング

次に、学生には自身の怒りやその対処方法をふり返らせ、グループ内で出し合うよう指示した。ここでは、STAGE 1・2で見られたような緊張感がほとんどなく、スムーズに対話が進められたといえる。ここでは、身ぶり手ぶりを交えながら「熱弁」を振るう者や、ユーモアを交えて周囲の笑いを誘う姿などを目にした。他の者はその語りに真剣に聴き入り、その後、各グループから出た体験を全体

に語った際には大きな拍手が起きた。

次に、笑いの様々な効用、たとえば血糖値を下げたり自然治癒力を強めるといった医学的効用や、日常的に他者理解や他者の良い面の発見、共感を促進させる働きがあることを説明した。また、意外性や「ずれ」によって起こることから、既存のこだわりを崩すことをも指摘したのである。その上で、学生には「悲しいとき」と題して、自分の失敗談をユーモラスな表現で発表し、周りの人を笑わせるよう作業を求めた。

これらの試みを通して学生は、次のような感想を持ったようだ。「同じグループの人たちとも楽しくコミュニケーションがとれ、自然に会話があふれることを実感することができました」、「みんな同じ経験をしていることを知り、気持ちがとても楽になった」。あるいは、「自分だけが辛い思いをしているわけではないと知って安心した」、「人に話したり共感してもらうことで、感情が少しずつクールダウンした」との声もあがった。しかし笑いに関しては、意外にも多くの学生が、「人を笑わせることがこんなに難しいと思わなかった」と述べ、その時間を単に楽しんだわけではなかったようである。つまり、人を笑わせるためには、大きな声やユーモアある表現といった身体操作と、自分だけでなく他者が笑えるポイントを探らなければならず、学生はそこに悩み、試行錯誤したことから、作業は予想以上に難航したと考えられる。

しかし、いずれにしても STAGE 3 は学生にとって、鬱積した感情を開放したりネガティブな状況を突き放す相対化の役割を果たしたといえる。おそらく、STAGE 2 での対話が学生間の距離を地締め、相互の関心を高めたこと、同時に自分が相手にどう思われるのかを意識させたためではないだろうか。この結果として、相手の立場に配慮した共感的な姿勢が身につき、受容的な雰囲気を生んだと解釈してよいだろう。

### (3) STAGE 4・STAGE 5について

STAGE 4 では、「労働におけるジェンダー」をテーマとした。ここではまず、「男・女という区分けによる不自由さ」があること、そのことは、看護師に求められる「優しさ」や「ケア」を考える上で無視できない要素であることを話した。こうした点を通して、学生には、われわれが男・女という区分けによるルールを「なんとなく」肯定し疑わないでいることや、「男らしさ」「女らしさ」といったジェンダーバイアスが、教育されることによって強まってしまうことに気づいてほしかったのである。

そのため、授業者は次のことを試みた。まず、「男の子の色・女の子の色」というインターネット記事を用いながら、当たり前のように受けとめがちな性別とカラーの組み合わせ、たとえば「青ー男」「赤ー女」といったものが、実は最初から決められたものではないことを知ってもらう。次に、「性的被害」をテーマとした映像資料を観せながら、その発生率の多さと被害者のほとんどが女性であることを示した上で、男は強く女は弱い存在であることをあえて学生に印象づけた。しかしすぐに、「でも、日常生活上で得しているのは女性の方かもしれませんよね」と問い、飲食店や映画館での「レディスデイ」が利用できたり、女子大学への入学が認められる女性を「男性よりも有利な存在」としても説明したのである。そしてこのような相対する視点を提示しながら、授業者はさらに「ジェンダーフリー・男女平等と女性を優遇することは矛盾しないだろうか」とたずね、これについてグループで意見を交換するよう促した。こうした問いには明確な答えが存在せず、多様な見方を要するため、学生はやや混乱し、メンバー間で顔を合わせ首をひねったり、黙り込むなどしていた。

前回の復習

--テーマ3 「感情労働として看護職と教職を捉える」について確認しておきたいこと

a) 怒りについて

看護師としての怒りの経験とその対処方法について  
抑制や我慢をするのではなく、上手に表出することの必要性。  
対人サービス労働従事者にとってかれら自身の「感情管理」が不可欠

b) 笑い与健康

医学的・日常的な効用  
笑い (Laughter) と笑顔 (Smile) で Happy に (身体の健康、精神的なケア、他者との共感など)  
コーピング・ユーモア=ストレスを対処する手段としての笑い

c) 笑いのレッスンー やってみよう「悲しいとき」

笑い=ごく身近にある題材で起こすことが可能。それを楽しいと感じれば、他者に優しくできる  
→脱構築 (ひとつだけの見方や、こだわりからの解放される)  
相対化 (物事の「絶対」を疑い、より広い視野に支えられた思考) を導く

STAGE 4. 創る (Create)

テーマ4 労働におけるジェンダー

a) 男と女をめぐる、素敵でちょっとややこしいあれこれ

※セックス (sex) とジェンダー (gender)  
※男の脳と女の脳の違い  
※教育される男らしさと女らしさ  
・日本特有の「男の子の色」「女の子の色」-資料から  
・なぜ「男の子はたくましく」、「女の子はおしとやかに」と言われるのか  
「女の子はより女らしく」を助長する役割  
※職業を手がかりに、ジェンダーをめぐる状況を理解してみる

b) 男と女---支配と独占は愛の証!!---

ドメスティック・バイオレンス (身体的暴力、精神的暴力、性的暴力、経済的暴力など)

☆考えてみよう… ジェンダーフリーと「女性にやさしく」の関係は?

女性の優遇は男女平等と矛盾しない??

前回の復習

テーマ4 労働におけるジェンダーについて

※ジェンダーフリーと「女性にやさしく」の関係は?

女性を優遇することは、男女平等と矛盾しないだろうか→答えはすぐに見つからない…

男性観, 女性観を問い直すきっかけになる。男女をめぐる様々な構造に「絶対」はなく、変わりうるもの

STAGE 5. つなげる

テーマ5. 看護師らしさと男・女らしさ

☆看護職の信頼を高め、社会の信頼を得るような、品行を常に高く維持する身だしなみとは?

そこで求められるふる舞いと、「男らしさ」「女らしさ」はどんな関係にあるのだろうか。

a) 男性・女性であるという呪縛

b) おしゃれ、色気は本当にタブーですか?

c) 教育的視点からみる看護職

☆あなたならどんな看護師と一緒に働きたい?? 理想の病院のポスターを作ってしましましょう!!

しかし、時間の経過とともにある変化があらわれた。男子学生と女子学生の意見が真っ向から対立し、やや攻撃的な空気が生じたのである。たとえばあるグループでは女性が「男の人は結局、子育てを奥さんに任せっきりだから、女はやはり苦勞する」と述べたのに対して、「今は、家事を分担するのが当たり前だし、男だって女以上に家事をさせられている人もいます」と男性が反論した。あるいは「男は外で仕事をしていることを言い訳にする」「でも、男は就職できないと肩身が狭い」「そうだ。女は結婚という選択肢があるからまだいい」と激しく言い合う場面もあった。

こうした状況は授業者も予測しておらず、意外であった。これはおそらく、明確な答えが存在しない問いが学生に揺らぎや戸惑いをもたらした結果、かれらの間で異なる価値観があらわになったために起きたといえる。それゆえのしんどさやもどかしさによってかれらは苛立ち、直情的ともいえる表

現を導いたのではないだろうか。

しかし、見方を変えれば、こうしたぶつかり合いは、STAGE 3における受容的な雰囲気を経験した学生が、自由に発言し合えるような安心感を得たために起きたとも考えられる。また、感情の浄化や相対化という「脱構築」から、自身の視点を打ち出す「構築」へと移ったことで、葛藤しながらもかれらの中にある保守的ともいえる考えを表明する機会にもなったのではないか。これは「男には男の、女には女の役割があり、その役割の中で共通する部分はお互いに協力し合えばよいのではと考えた」、「男女平等は無理だと感じる。男が女のように、また、女が男のように仕事をするのは難しい」、「女性の方があらゆる面で弱いと思うので、男性がサポートすべきだと僕は思う」との記述に見られるだろう。そして、「私の中にも女の子はこうあるべきという考え方があるのを再認識した」との声が示すように、自身のバイアスにも気づくチャンスだったといえるだろう。

STAGE 5では、こうした枠組みにより広がりを持たせるために、ジェンダーを「看護師らしさ」という観点と結びつけ、まず次のように投げかけた。STAGE 4で議論されたテーマには答えがきまっておらず、様々な捉え方を導くこと。だからこそ率直な意見を出し合い、より多くの人々が了解できる答えを模索することが重要となることである。その上で、同STAGEに対する十分なフィードバックをさせるべく、学生の感想をまとめたプリントにゆっくりと目を通させた。

次に、ICN（国際看護師協会）の『看護師の倫理綱領』に記されている「看護職の信頼を高め、社会の信頼を得るような、個人としての品行を常に高く維持する」という部分を学生に見せた。そして、「信頼を得る品行」とはいったい何を意味するのか、清潔な身だしなみや、正しい言葉づかいをただ意識するだけでよいのかと問うてみた。そして、看護師に求められるそうしたものと、「男らしさ・女らしさ」との関係はどう理解すべきなのか、と続けたのである。それに対して学生からは、「ちょっと難しい」「もっと具体的に教えてください」との声が上がったため、授業者は「自分が患者として入院したとき、あまりにお化粧の濃い看護師に会ったらどう思う？」、「男性患者にたいして、男性の看護師が友達のように『男言葉』で話したらどう感じるか」という例を介して、問いに対するイメージを持てるようにした。

さらに、なにゆえこの問いに向き合ってほしいのかを話した。すなわち、人をケアする立場である看護師は、それを「理解している」ことが前提とされ、あえて他人から教えられずとも自分で判断することを求められる。よって、こうした「暗黙知」を疑いながらその中身を解きほぐし、適切な身だしなみや看護師らしい態度を曖昧な印象としてでなく、具体的な現象として捉えてみることで、そして「信頼を得る品行」がなぜふさわしいと認識されているのかも考えるべきだと思ったのである。

そこで、この機会をさらに有益なものとするために、授業者は学生に「看護師募集のポスター」の作成を提案した。まずは、「自分が病院経営者あるいは看護師を教育する立場だったら、どんな人を雇いたいか」を考えるよう促し、病院名、スタッフの数、経営方針などについても、各グループが自由に決めてよいことを伝えた。授業者はほとんど指示せず、模造紙を配布して随時作業に取りかかるよう声をかけただけである。ちなみに、色画用紙、折り紙、雑誌の切り抜き等も使ってもらった。

作業の間、各グループでは、草案を鉛筆書きする者や、折り紙を切り貼る者、雑誌の切りぬきを使ったデザインに工夫を凝らす者など、自然と役割分担がなされていた。かれらの表情には充実感があふれ、後の記述にも「本当に楽しかった」との記述がとて多かった。完成時、作品を感慨深げにながめる学生の姿や自然と起きた大きな拍手は、「集中し、協力し、考え、話し合い、とても充実していた」、「まとめ役の人や、アイデアを出す人、作業をする人等、誰が決めた分けはないが、みんなで協力して取り組んでいた」ことや、「久しぶりに思い切り笑った」「みんなで何かを作り上げることが感動と達成感をくれた」ことを理由として起きたと考えられよう。



図 ポスター作成時の様子

STAGE 5で試みたポスターの作成は、次の点で意味があったといえる。

まず、学生個々のアイデアがすり合わされ、共有された成果を残すことができたことである。さかのぼれば、これはSTAGE 4で構築したそれぞれの「男女観」がベースにあると考えられる。その価値観は当然異なるが、だからこそ話す、聴くといった作業だけでなく、グループのメンバーと相談し提案し合う時間は充実するだろう。そして、自ら発案者となること、それを目に見える形で表現する過程で悩み、ひらめくこと、それを共有することが、結果としてかれらに高い効力感を導いたのではないか。

もうひとつは、学生が自身を看護師のみならず、患者や他のスタッフといった視点から捉えることができたことである。それは、かれらが求人する立場に立ってみて、どんな看護師と一緒に働きたいのか、あるいはこんな看護師にケアしてもらいと仮定しなくてはならないからだ。このことは、多くの学生が「患者さんの立場になると」「一緒に働くのであれば」という表現を用いながら、「厚い化粧や金髪、香水など、絶対に嫌だと思えます」「清潔感が大切だと思い、改めて他者から見える自分を知ることができた」と記していることから明らかだろう。また、『「仕事がきちんとできればおしゃれをしてもいいのではないか』などと思ったりもしたが、患者様は様々な年齢がいて、命を預けているわけだから、倫理観に基づいた身だしなみがやはり必要だと感じた」という声から、作業がかれらにとっての新たな「看護師観」を見いだす手がかりにもなったといえる。

## IV 小括

以上に報告した実践から、次の点を暫定的結論として導くことができる。

1. 授業をステージとして展開させることで、認知の変容や、気づき、ふり返りを促すにとどまらず、看護師に求められる傾聴や感情表現、創作、協力といった営みを「職業生活上の歩み」として提供できたこと。とりわけ、否定的な感情の浄化を通じた相対化から、自身の枠組みを構築する段階に移ることで、学生に大きな揺らぎを経験させたといえる。つまり、ステージの設計が授業に「緩急」を生み、その結果として、学生は多様な観点から自身を見つめ直すことができたり、それを目に見える成果として残すことで高い満足感や効力感を得ることができたのではないだろうか。
2. 授業内で複数の作業を試みることが、テーマに対する理解をより深めたこと。たとえば学生は、感情のありようについて、適切な表出による浄化という側面と、他者を心地よくするユーモアや親和という側面に気がつき、多面的な捉え方ができたのではないだろうか。つまり、問いをめぐる対話だけでなく、書き言葉による伝達やポスター作成など、学生が自ら提案、表現する作業はかれらの学びをより促進するといえる。

その上で、今後の課題として次の点を挙げたい。まず、授業の内容として何を取り入れるか、それをどう組み合わせるかについて、他の可能性を探る必要があるということ。本実践では、「壊す」「創る」、そして「つなげる」との流れで授業を進めたが、たとえば、授業の早期に「つなげる」というステージを設計することで、その後の学生の気づきや理解は、より広がるかもしれない。

また、各ステージに対して均等に時間を割り当てるのではなく、内容や作業いかんによって、その配分を変えることが求められるということ。たとえば、答えが明確ではない問いを盛り込んだ授業では、学生がその内容を「咀嚼」し、余裕を持って考えられるだけの時間を設計することなどが検討されるべきだろう。

## 参考文献

- [1] 研修に対する義務教育教員の評価の例として、榊原禎宏・大和真希子・小林新吾、「自己省察を促す楽しい教員研修の方法—『与えられる』から『ともに作り出す』研修に関する追試—」、『教育実践学研究』第10号, 2005, p.71
- [2] これを踏まえた実践報告として、榊原禎宏、「教育学教育の事例研究—『教育資源』としての学生をいかした授業の場合—」、『教育実践学研究』第5号, 2000 および榊原禎宏・大和真希子、「教養教育としての教育学教育の意味と課題—看護専門学校での試みを事例にして—」、『山梨大学教育人間科学部紀要』第4巻2号, 2003
- [3] 「看護教育」編集室編、『看護教育新カリキュラム展開ガイドブック④ 基礎分野／専門基礎分野カリキュラム案とその展開』, 医学書院, 1996, pp.17-19
- [4] 榊原禎宏・大和真希子、「教養科目としての教育学教育の意味と課題—看護専門学校での試みを事例にして—」、『山梨大学教育人間科学部紀要』第4巻第2号, 2002
- [5] 山崎裕二、「看護・医療系短大等における『死の教育学』の実践(1)—『死に関する看護・医療系学生の意識調査』の授業への導入—」、『日本赤十字武蔵野短期大学紀要 第15号』2002, pp.89-96 および山崎裕二、「看護・医療系短大等における『死の教育学』の実践(2)—授業に対する自己点検・評価—」、『日本赤十字武蔵野短期大学紀要 第16号』2003, pp.37-46 など

- [6] 前掲<sup>[4]</sup>, p.214。この他にも、「他者と意見を交わすことで、自分の考え方、感じ方も豊かになった」、「答えは1つではなく、考えれば考えるほど多様な考え方があることがあって楽しかった」「いつもは気づかない自分に気づかされた」といった記述が散見される。
- [7] 前掲<sup>[5]</sup> 山崎裕二, 2003, p.44
- [8] ARLIE R.HOCHSCHILD (石川准・室伏亜希訳), 『管理される心—感情が商品になるとき』, 世界思想社, 2000, p.7
- [9] 平山朝子・黒江ゆり子・會田敬志・北山三津子, 「看護学科における教養教育の方法—ヒューマンケアの中核的人材育成に向けた岐阜県立看護大学の教育実践—」, 『Quality nursing』 vol.10 no.9, 2004, pp.57-58

附記：本報告は、両者で議論を重ねた上で、大和が I-2, II, III, IV を、榊原が I-1 を執筆した。