

「正統的周辺参加 (LPP)」としての臨床実習

—— 訪問看護実習での学びを検証して ——

柳原真知子

東北大学医療技術短期大学部 専攻科

The Clinical Practice as Legitimate Peripheral Participation —— Analysis of Learning on Clinical Practice of Home Health Nursing ——

Machiko YANAGIHARA

Course of Maternity Nursing, College of Medical Sciences, Tohoku University

Key words: 脱構築, 相互交渉, 関係性, 経験, 正統的周辺参加, 新参者

A number of researchers have been debating on the traditional paradigm of learning on clinical practice. The clinical practice is not merely for the application of concepts and skills learned in the classroom. It should rather be geared to the learning of the various aspects of interrelationship which clinical experience can offer for students.

Knagawa Prefectural College of Nursing and Medical Technology adopted, for the first time, the clinical practice in Home Health Nursing into its curriculum. In order to study the outcome of students' clinical learning, the students who took the course were asked to respond to open-ended questions before and after their practice.

First, their responses were analyzed and it became clear that the interrelationship and interaction with individuals, families and members of the health care team have great influence on students' learning. Then, the significance of students' learning was examined in accordance with the concept of the Legitimate Peripheral Participation advocated by Jean Lave and Etienne Wenger.

はじめに

看護教育において臨床実習¹⁾は必修科目であり, この位置づけは「理論適応」²⁾であるとか看護学知識・技術の統合のため³⁾の授業だと言うように見なされてきた。つまり, 「講義で知識を習得し, 演習を通して技術を身につけ, それを臨床実習で適応していく」⁴⁾過程として臨床実習を考えるのが一般的傾向であった。これに対して, 臨床実習

が持つ独自の学習構造とか意味についての見直し, 安酸史子, 中津川順子などの研究者や看護学教育学会などでなされはじめてきている。臨床実習の学習に果たす役割の大きさについては経験上周知のことではあるが, なぜ実践的な学習行動が学生の思考や感性を磨き, 専門職としての能力を習得させていくのかについて行動主義的な知見から解釈されても, 臨床的な視点からの解釈は十分なされてきたとは言い難い状況である。

これは看護学の分野だけの傾向ではなく、他の研究ジャンルでも同じことが言える。今日、実践の意味と見直しが様々の研究分野でなされてきているが、とりわけ学習での実践の重要性を強く論じてきたのは、レイブ (Jean Lave) とウェンガー (Etienne Wenger)⁵⁾ である。彼女らは正統的周辺参加 (Legitimate Peripheral Participation: 以下 LPP とする) という概念を用いて実践による学習の動的な関係性を述べている。LPP 概念では社会的実践へのかかわりを通してなされる学習について論じられており、従来からある「経験による学習」観より、より包括的な概念となっている。

看護学生の臨床実習という実践を媒介とした学習も同じく社会的実践と見なすことができる。今日実習での学習のあり方が問われてきている。そこで、LPP 概念で展開されている学習理論を概観しつつ、臨床実習を見直していくことは、今後、臨床実習を媒介とした学習を考える上で新たな視点を提供してくれるにちがいない。

本研究では、はじめに臨床実習により学びがいかに脱構築⁶⁾ されていくのかを明らかにするために、神奈川県立衛生短期大学2年生への訪問看護実習前後におこなったアンケート調査の結果を基に検証していく。次に、この調査結果から訪問看護実習による学生の学びの特徴のいくつかを取り上げ、その特徴や変容の意味を文献を参考に考察する。最後に、実習による学びの変容の理論的な背景として、学習の状況性や関係性によるものであることを LPP 概念を用いて検討していくこととする。

第1章 訪問看護実習での学び

神奈川県立衛生短期大学では、はじめて開始した訪問看護実習の評価のために、実習前後にアンケート調査をおこなった。この結果から実習より学生がいかなる学びをしたのかを明らかにしていく。

神奈川県立衛生短期大学(以下衛生短大とする)は、2年課程の短期大学であり、在宅看護論及び訪問看護実習のカリキュラム改正による適用は平成11年からであった。しかし、衛生短大では平成9

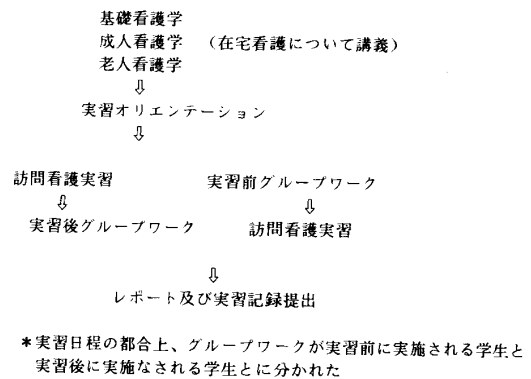


図1. 訪問看護実習にいたる学習プロセス

年から訪問看護ステーションでの実習を実施することになった。この時点では授業として在宅看護論が立ち上げられておらず、基礎看護学、成人看護学、老人看護学で数時間づつ在宅看護に関する内容が教授されていた。訪問看護実習にいたる学習プロセスは、図1の『訪問看護実習にいたる学習プロセス』の通りである。

訪問看護実習をどのように学生が考えていたのか率直な意見を引き出すために、実習前後にイメージという表現で自由記載によるアンケート調査をおこなった。アンケート内容は、① 訪問看護の対象者のイメージ、② 訪問看護のイメージで実習前後ともに同じことを尋ねている。研究方法については、以下の通りである。

- 1) 対象：神奈川県立衛生短期大学2年生
有効回収 81名 (回収率 66.4%)
- 2) 調査期間：平成9年10月～11月
- ① 実習前アンケートは実習前(グループワークが実習前の学生は、その前)に回収
- ② 実習後アンケートは実習終了後(グループワークが実習後の学生は、それが終了後)に回収
- 3) 調査方法：① 自由記載によるアンケート調査。② 実習記録からは、対象者の背景を調査した。
- 4) 表1のデータの分析は、内容分析法を基に自由記載の文章を意味の再現可能な範囲で項目化し、数名の研究者によりカテゴリー化をおこなった。

表 1. 訪問看護の対象者の見方についての比較

カテゴリー	サブカテゴリー	実習前記載件数 (%)	実習後記載件数 (%)
身体的状態からの表現	高齢者 障害を持っている人 寝たきり, ターミナル	80 (36.2)	62 (29.2)
医療・看護の必要性からの表現	看護援助を必要とする人 在宅療養を望む人 医療処置が必要な人	40 (18.1)	56 (26.4)
介護の必要性からの表現	介護力の不足の人 家族の負担の大きい人 家庭の問題で介護不足の人	34 (15.4)	44 (20.8)
疾病からの表現	慢性疾患 難病 精神疾病	26 (11.8)	15 (7.1)
対象者を物語った表現	1 文章の中にいくつかの 表現があるもの	25 (11.3)	21 (9.9)
家族を対象とした表現	家族 高齢者の家族	16 (7.2)	14 (6.6)
総記載件数		221 (100)	212 (100)

これらの調査から得られた結果を次に明らかにし考察していく。

1. 対象者についての学び

学生が訪問看護実習（以下実習とする）の前に対象者をどのように捉え、実習後はそのイメージをどのように変化させていったかを検証していく。学生が実習前に表現している対象者のイメージは、表 1 の『訪問看護の対象者の見方についての比較』にみられるごとく、「身体的状態からの表現」カテゴリーに記述件数が集中していた。実習後「身体的状態からの表現」は相変わらず多いが、「医療・看護の必要性からの表現」とか「介護の必要性からの表現」へと記述が分散していた。「疾病からの表現」については、実習後と比較すると実習前の方に記述が多く見られた。

これらのことから、学生は実習前の対象者のイメージ化において、身体的状態に視点が集中する傾向にある。確かに、実際に訪問した対象者の背景は、図 2 の『実習対象者の性別・年齢』に見られるごとく、ほとんどが高齢者であった。そして

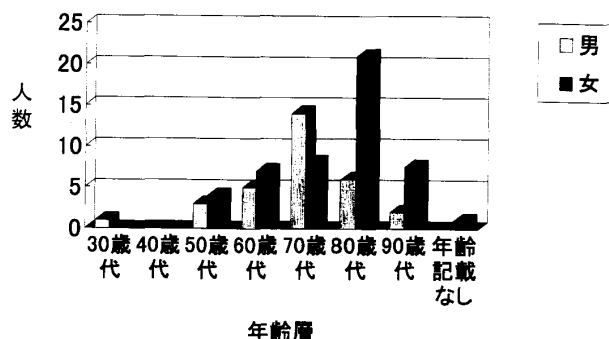


図 2. 実習対象者の性別年齢別内訳

最も多い疾病は、「脳血管障害」、「循環器疾患」、「骨・関節疾患」、「難病」、「代謝・栄養障害」、「痴呆・精神疾患」などの順であった。これらのことから現実の訪問看護の対象者の実態と学生の実習前のイメージとは、オーバーラップしていた。

実習後のイメージでは、もちろん「身体的な状態からの表現」が多くなされてはいるが、看護、医療、介護の必要から対象者を見るようになってきている。実習対象者が学生の実習前のイメージを

表2. 訪問看護の対象者の見方についての変化

実習前のイメージ	実習後のイメージ
A 学生 寝たきり、障害者、 ターミナル	家族で介護しているけど家族も高齢とか病気をもっている人
B 学生 高齢者、寝たきり、慢性疾	介護者がおらず介護不足というより、より良い介護を行うためのアドバイスや精神的援助を必要としている人
C 学生 障害で生活が不自由な人、 介護不足、高齢者	家庭の中で生活しているが、日常生活において自立できていない人、家族の協力が得られない、老人だけの家庭の人

再現するような人々にもかかわらず、実習後それを繰り返し表現してはいない。これは、実際に訪問した対象者が、学生のイメージを再確認させたため、対象者を見る視点を転換させていったとも考えられる。実習前の対象者のイメージは、身体的状態という一般的で、言葉からイメージしやすいものであった。しかし、家庭を訪問し実際の看護場面に置かれる中で、看護援助や介護を必要性とする対象者に目を向けられるようになってきた。対象者への見方の変化は、表2の『訪問看護の対象者の見方についての表現の変化』からも読み取ることができる。実習前の表現形式を見ると、対象者の身体的状態とか疾患に関することが単語で綴られている。しかし、実習後は対象者について疾患や障害によりどのような介護を必要としている人で、家庭の中で対象者はどのような関係にある人なのかという表現がされている。また文章も文節単位となり対象者についてより具現的で多面的な表現となっている。この表現形式の変化は、実習前に断片的で一般的抽象的なイメージしか抱けなかった学生が、訪問看護実習で対象者や家族との交流により、その場に生活している人々との関係性の中から対象者へのイメージを編み直し、対象者の側から対象者を理解していくという視点の変化と見れる。この関係性の交流とは、学生が対象者から刺激を受け反応したという経験ではなく、もっと複雑な関係性である。対象者と家族、対

象者と訪問看護婦、家族と訪問看護婦、学生とそれらの人々との関係交流である。この関係性の中にあつて、学生はある場合には交わされている交流を眺める客観的な立場に立ったり、ある時には関係の主体者になったりと状況によりその関係の取り方を変化させていっていることだろう。このような関係性が訪問看護実習ではより強く働いていたと言える。

2. 訪問看護についての学び

訪問看護について学生は、どのようにイメージし、実習によりどう変化したのかを、表3『訪問看護についての表現の変化(1)』より見ていこう。実習前における訪問看護の内容は、一般的な看護目標が語られ、どちらかと言うと看護者主導型の援助のイメージがなされていた。実習後の表現を見ると、「必ずしも……」という言葉が使われたりして、実習前にイメージしていた現実との違いに直面し、イメージの修正を余儀なくされたりしていた。そこには、訪問実習で直面した看護の現実をありのままに捉え、現実の中から訪問看護のあり方を模索しようとしている学生の姿が現れている。さらに、対象者と家族は、家庭において1つの関係性の中にあり、この関係性を前提にして看護援助が立てられなければならないことが表現さ

表3. 訪問看護についての表現の変化(1)

実習前の表現	実習後の表現
A 学生 自宅だからこそ、その人らしい要望をとりこみながら看護をおこなう	金銭問題で必ずしも家族の愛情を十分受けられず、過ごしている方がいた。よりよい生活の提供だけでなく、最小限の生活維持に多様なサービスを提供する。
B 学生 生活に不自由を感じている人へのサービスの提供や身体的心理的ケアを家でおこなう	患者は家庭の中で必ずしも家族の協力が得られるとは限らず、看護婦は日常生活の世話をしたり、周囲の協力が得られるよう働きかける
C 学生 主に対象者の訴えを聞く。コミュニケーションを通じて、信頼関係を築く、家族に対しての精神的援助も大切	もっとすればいいのと思う点があつても、それを行ったことにより家族の負担が大きくなるように、慎重に援助する

れていた。

訪問看護実習で、家庭の中で看護援助をすることは学生にそこでの関係性を強く自覚させるものになっている。つまり、看護援助を媒介として対象者と家族、対象者と訪問看護婦、家族と訪問看護婦、学生とそれらの人々との関わりがより身近に学ぶことができたことである。訪問看護において関係性が強く問われるのは、他人の家庭に入り込むということであり、これは訪問する者とは異なった文化や歴史を持つ家庭という社会に参加することになる。

次に表4『訪問看護についての表現の変化 (2)』を見ていこう。これは表3と同じく訪問看護における学生の変化をみたものである。ここで家族の存在が、いかに介護を支えているかが、実習後の表現から伺い知ることができる。家族が、訪問看護を展開していく上で重要な存在であることは、実習前から一般的に把握されていた。それは、訪問看護のイメージの項目に、実習前においても、実習後と同じように家族の援助について表現された項目が同じ位記述されていたことである。しかし、家族の状態とか家族がどのような思いで介護しているかは、イメージしきれてはいなかった。

実習により対象者と家族の関係や家族の様々な

表4. 訪問看護についての表現の変化 (2)

実習前	実習後
A 学生 障害をかかえながら家族と一緒に自分の住み慣れた空間で生活したいと願う患者の気持ちが反映されているシステム	自分のペースで自分の思う通りに介護し、部屋には工夫が見られのびのび介護し、自分の満足いくように愛する家族を介護し、大変ながらも喜びや幸につつまれている
B 学生 疾患や障害をもった人々が地域、家庭で自分らしく生きようとするのを助ける	確かに介護者からは、疲労が感じられたが、疲労の中でも介護してあげたいという気持ちがあり、その気持ちに伝えて援助がなされる
C 学生 対象者のバイタルチェックや清拭を行うというイメージが強い。それと話を聞いたり家族の相談にのったりしている	その人 (対象者) が自分の家で、その人らしく過ごしていけるためにサポートしていく

状況に接触し、家族への思いを汲み取って家族への看護援助が考えられはじめられた。このことは、対象者と家族が存在する家庭を、実習前では外から見つめていた視点が、実習後では対象者と家族により沿った視点から語られようになっている。

このように家族と対象者とを見て取れたことは実習の成果ではあるが、対象者そのものについての理解に関する表現が、家族への理解に比べ少なかった。対象者の思いや気持ち (心理、精神、霊性) などの理解を学生に深めさせていくには、1日という訪問看護実習の問題なのか、カリキュラムの問題なのか今後検討されなければならないことである。

次に、はじめて経験する訪問看護実習を、何をモデルとしてイメージし、考えていたのかをみていこう。学生の訪問看護をイメージする表現項目に、病院実習や保健所実習の経験から、訪問看護を語っている項目が見られた (表5『訪問看護を病院・保健所での看護と比較した表現』を参照)。とりわけ、実習前では保健所実習をイメージしてか、「保健婦が何をした」という表現が見られ、訪問看

表5. 訪問看護を病院・保健所での看護と比較した表現

実習前の学生の表現	実習後の学生の表現
<ul style="list-style-type: none"> ・病院よりも患者や家族により深く関わりながら看護できる ・病院での看護以上に個別性が求められる ・病院は他人のフィールドだが家が心おきなく過ごせるところで、本人は居心地がいい 	<ul style="list-style-type: none"> ・病院よりも対象者とじっくり接する時間があり、精神的サポートがきちんとできる ・病院はホストは医療者で、訪問看護では私たちがゲストで対象者・家族はホスト ・病院にいる患者と看護婦よりも親密で家族に近い関係
<ul style="list-style-type: none"> ・保健所での訪問看護から、訪問看護実習は看護者が一方的に考えを押し付けるのではなく、対象者の訴えをよく聞き生活状況を見ることで助言する ・保健婦が独居老人宅を訪問してお話を聞いたり、血圧測定などしてあったかな雰囲気 	<ul style="list-style-type: none"> ・訪問看護も病院の看護も基本的に同じ、大切なのは何を患者が必要とし、その現実に働きかけること ・保健所の訪問よりも医療的なことが多かったが、看護婦は訪問すると対象者や家族の話し相手になっていることが想像以上に多かった

護と保健所の家庭訪問とをダブらせて表現している学生がいた。しかし、実習後はそうした表現が消失し、病院での看護との比較で訪問看護が語られる表現がより目立っていた。

訪問看護ステーションでの訪問看護実習は、衛生短大の学生にとっては初めての経験であった。人は未知の出来事に直面した場合、そこで予測されるイメージの構成にあたっては、これまでの経験した事象に近いものをモデリングしていくことである。学生の場合、最も訪問看護に近いイメージとして、保健所実習での家庭訪問があった（全ての学生が家庭訪問できたわけではないが）。学生は、保健所実習を訪問看護実習に最も近いものとしてイメージし、訪問看護実習のイメージの手掛かりとしていることである。看護に関して保健所実習は、類似のイメージとして、または保健所実習の家庭訪問をその延長線上にイメージしていた。これに対して、病院は比較のイメージとして表現され、訪問看護の方が病院より看護が充実されているとの表現が見られる。学生の保健所や病院実習での経験から訪問看護実習をイメージしてきている傾向を考えると、病院・保健所・訪問看護ステーションのそれぞれの連携と役割、それらの施設での看護の特徴などを意識的に学習できるような働きかけが必要である。

以上のように学生は訪問看護実習でさまざまな学びをしたが、実習施設である訪問看護ステーションが十数カ所にわたり、施設の受け入れ状況についても開設まもない所もあったりと必ずしも実習状況は均一ではなかった。1日という期間の限定から訪問する対象者も限られ、学生の経験が十分広げられず自分の体験の枠に留まってしまう可能性もある。限定された施設や期間の中で、学生が得た経験をさらに豊かにするには、他施設へいった学生との交流が重要である。今回衛生短大では実習後にグループ・ワークとなった学生がいたが、全員にそれをおこなっていく必要があった。他者の経験との交流は、自分の経験を振り返らせ、他者の経験を自分の中に取り込み、体験への固着をくずし、実習経験を実りのあるものにしてくれるだろう。

最後に、訪問看護実習により学生は、以下のような学びをなし得たと言える。

1つには、実習前において、対象者の捉え方は断片的抽象的で、対象者は学生にとって匿名性を帯びた存在であったが、訪問看護実習により対象者や家族との交流により、対象者や家族を個別的な存在、実在そのものとして捉えられるようになってきたことである。

2つには、訪問看護について実習前は一般的で、看護者主導型の看護援助がイメージされがちであったが、実習で実際の状況を知ることにより、個々の対象者や家族の実情そった看護が、イメージされていることである。これは、訪問看護実習という実践を通して、学生のイメージの脱構築が促されたことである。

3つめとして、学生の対象者や家族との看護援助をするための視点が、外側から内側へ転換されてきたことである。学生の視点が対象者や家族に寄り添ったものになってきたことである。

4つめとして、未知なことに直面した時、学生は今までの自分の経験の蓄積から、イメージを構成しようとする特徴があることである。

5つ目として、実習は多くの学びを提供してくれるが、実習経験がさらに豊かにされるには、実習後グループワークなどにより他の学生との交流が大切である。このことにより、自分の考えが明確になったり、概念くずしがなされたりして、実習経験を質の高いものにしてもらえるだろう。

第2章 実習による学びの構造の変化

1. 訪問看護実習での経験の意味

学生の学びが訪問看護実習により、いかに変容していたったかを明らかにするために、前章の結果を踏まえながら論じていこう。訪問看護ステーションでの実習は、学生にとって初めての学習経験であった。この新しい訪問看護という実習に対してのイメージ形成において、どのようなリソースが関与していただろうか。学生の実習前のイメージ形成のリソースの1つとして、図1『訪問看護実習にいたる学習プロセス』で示している様子をカリキュラムの展開による各教科での授業や訪問

看護実習に向けたオリエンテーションなどがあった。ここで教授された知識は、学生のイメージ形成のリソースとして大きな影響を持ったことは、学生が訪問看護の対象者として表現された項目が、ほぼ授業やオリエンテーションで教授された内容を含むものであったことから判断できる。また、これまでになされてきた病院実習や保健所実習なども、リソースとなってきたことは、前章の表5『他の実習経験から見た訪問看護』の結果からも明らかである。また学生の狭いながらも見聞きしてきた社会的経験からの影響も当然あるだろう。

このように実習前に形成されたイメージは、学生が今まで経験してきた様々な認知活動の中から導きだされたものである。学生はアンケートにより訪問看護やその対象者についてイメージすることを求められた時、この問題解決にあたって、従前に形成された認知を基に、それを判断の基準としてイメージしたのである。人間が新しい事態に直面した時、どのような活動形態を取るかについてP. オレロン (Pierre Oléron) は次のように述べている。

認知活動の他の形の場合と同じく、問題解決も、はじめは動作的反応であり、また実践そのものから生まれてきた事物や状況に対処する習慣であることを思いだしておくべきだろう⁷⁾。

オレロンによると、新たな事態に直面し問題解決を行う時、そこで営まれる認知活動はこれまでの日常生活の中で習得された認知や行動パターンを原型になされるという。つまり、問題解決にみられる認知や行動は、「他の領域で、あるいは他の事物の操作の際に習得された習慣の、新しい領域や事物への転移にすぎない」⁸⁾とされるからである。

これを、実習前のイメージ化に関して考えれば、学生がそれまでに学習したり経験したりしたことが、転移された内容となって現れたと言える。逆に言えば実習前のイメージ化はそれまでに何をどう学習したかを把握する指標と見なすこともでき

る。しかし、そこでイメージされた対象者とか訪問看護というのは、実際の現実ではなく匿名的で再現されたものかはバーチャル・リアリティーでしかない。そのため、そこでのイメージは、一般化され抽象化されたものになりやすい。

ところが、訪問看護実習において学生は現実にもぶつかり、それまでもっていた認知の修正を余儀なくされる。つまり病院実習や保健所実習などの経験から得られた認知パターンだけでは、捉えきれない状況があったことである。オレロンの転移が、訪問看護実習においては、従前の認知や経験の延長線上に展開されないのである。つまり、認知のほころびが生じ直面した現実をありのまま見つめ、そこから問題解決の糸口を見つけていかなければならなかったである。それは、従来の認知パターンを保持しながらも、認知構造を変遷させていくことであり、実習による学習の脱構築と言える。

これは訪問看護実習という経験を通じた学習が、いかに学生の学びにとって重要な意味を持つかである。経験ということを、中村雄二郎は『臨床の知』の中で、これを「〈活動する身体〉をそなえた主体がおこなう他者との間の相互行為」⁹⁾だと定義づけている。ここで言われている身体は、精神と身体と二元論的に区別されたものではなく、「《精神とは活動する身体である》として捉えられた意味での身体=精神」¹⁰⁾であるとされる。中村の論じる経験について、重要なことは経験を個人の身体=精神に生起した活動に留めず、それを他者との関係性において見ていることである。経験は他者との相互行為により構成されること、それは身体と精神が統合された活動となる。訪問看護実習により経験されたことは、まさしく他者つまり対象者や家族、学生指導者（訪問看護婦）などとの相互行為により感受されたことが、学生の認知を揺り動かしたと言える。

2. 経験の構成に作用する他者関係

学校での言語を中心とした対象理解や状況理解の学習には限界があり、訪問看護実習には学生の認知を転換させるダイナミックな学習構造がある。しかし、訪問看護実習に参加した学生全てが

大きく変容したわけではない。実習前も後も変化を読み取れない学生もあった。それは、学生個人の学力の問題なのだろうか。このことも併せて、訪問看護実習におけるダイナミズム性について考えていくことにする。

訪問看護実習により学習の脱構築がもたらされることを前節で述べてきたが、そのように学生の学びを揺り動かしたものは何であったのだろうか。先に中村の言葉から経験の重要性を述べたが、実習における経験がいかに学生の学びにとって重要な役割を果たしているかである。もちろん、経験さえすれば学習できるというものではない。どのような経験なのか、そしてその経験が経験の主体者にどう自覚されているのかである。中村は、経験の質の問題について触れ、次のように述べている。

われわれ一人ひとりの経験が真にその名に値するものになるのは、われわれがなにかの出来事に出会って、〈能動的に〉、〈身体をそなえた主体として〉、〈他者からの働きかけを受けとめながら〉ふるまうことだということになるだろう¹¹⁾。

訪問看護実習のみならず臨床実習に出れば、学生は経験を積むことになるが、その経験が学習を揺り動かすようなものになるには、中村が言うような経験の質が問われることになる。実習において、学生が質の高い経験がなされるよう、教員をはじめまわりの者が学生を援助していく必要がある。経験を経験たらしめる重要なものとして、中村は他者との関係を示唆しており、経験での他者性について、「経験とは、ただ単に出来事に出会うことでもなければ、ただ能動的に振舞えば足りることでもない。その際にどうしても欠かせないのは、身体をそなえた主体として、他者からの働きかけによる受動＝受苦にさらされること」¹²⁾ だとしている。他者からの働きかけをどれだけ受動＝受苦していけるかが、学生の実習での経験を質を決めることになるだろう。

訪問看護実習が、他の実習に比べ他者性が強く

学生に作用したと思われるのは、家庭という他人の領域に、学生指導者（訪問看護婦）も学生も組み入れられなければならないという位置関係にある。その中であって学生は、「学びの役割」¹³⁾ をもった参加者として学生指導者と共に看護援助等の共同的活動をおこなった。たとえ見学だけの実習であっても訪問実習先の家庭の人間関係の中に編み込まれ、対象者や家族とコミュニケーションをなし、小さいながらも参加者としての役割を、学生なりの責任において果たしていることである。この様な役割は、他者性がその経験において強く迫られることになる。

他者との関係性を迫られながらの経験は、他者との距離の修正が求められ、疾患や障害という表面的なことだけではなく、対象者へのホリスティックな見方が求められていることである。これは、家庭という領域が有する全体的な関係性の中でなされる相互交渉を通して、個の人間をホリスティックに捉えることによってしか問題を解決し得ないことを学んだのである。

また学生指導者の存在も訪問看護実習では大きな役割を果たしたことがうかがわれる。訪問実習では学生指導者と学生は、1対1で1日から半日行動を共にし学生との密着度がより高くなっていった。さらに、学生指導者は、対象者や家族に看護援助等の実践行為を提供しており、しかもそれは家庭や対象者に合わせ個別性が強い援助となっていた。学生は直にその実践行為をモデリングとして学習が可能となっていた。訪問看護先の家庭での他者関係の中で、学生は「学びの役割」を持った存在として看護に参加し、学生指導者との共同的活動とモデリングから、自らの役割を実感しながら専門職としての意義を習得していったのである。学生指導者がモデリングとしてより質の高い実践を展開し、学生を関係性の中に取り込める場合、学生はホリスティックな学びを深めていける。

学生の実習での学びでの理解の深さは学力的な評価と関係するかであるが、今回その因子の相関関係を取ることを目的として研究していないので、明確なことは言えないが対象者や家族に寄り添い深い理解を示した学生が、すべて学業成績の

高いものではなかった。学生の実習での学びは、実習をめぐる他者関係の中でいかに学生が身を置けたのかであり、そのことにより視点の転換が生じたかである。この中で、個人の資質が問題とされるとしたら、他者関係を構築してゆける感性、相互交渉の力と言えるだろう。

以上のように、訪問看護実習による学生の学習の脱構築化は、訪問看護実習に特徴的な関係性により、学生は異なった価値観を有する人々との相互交渉により自らの認知パターンの転換が迫られたことである。

第3章 正統的周辺参加 (LPP) 概念から臨床実習を考える

1. 学習の状況性

これまで、経験や関係性が学習にいかなる影響を及ぼすかについて論じてきた。本章では学習を構成する重要な要因としてそれらがどのように位置付けられるかを『状況に埋め込まれた学習』を著したレイブとウェンガーの学習についての理論を概観しながら、考察していこう。彼女らの理論は、わが国では学校教育の危機に対する見直しの視点を提供するものとして教育学や心理学のジャンルでは受け入れられてきた傾向がある。しかし、LPP 概念は学校教育に対応するために提起されたというより、近代以降現代においてもなお強く影響を及ぼしている学校教育を主軸にした学習パラダイムにとらわれず、学習を実践との関係において捉べきことが強調されている。このことは臨床での実践を中心に据えた臨床実習での学習を考えていく際に、「状況に埋め込まれた学習」の理論と同じパラダイムに置いて推察していくことができる。

では従来からなされてきた学校教育を中心としてきた学習の理解とはどのようなものであったのだろうか。これまで学習は一般化、抽象化された知識のより多くの習得で、様々な状況に直面した時に一般化された知識を引き出し対応できると見なされてきた¹⁴⁾。これに対して「状況に埋め込まれた学習」では、学習とは、コンテクストを有し、状況に埋め込まれているとされるのである。学習の

状況性とは、「状況に埋め込まれているという性質（つまり、状況性）は一般的な理論的展望に重きをおいたもので、知識や学習がそれぞれ関係性的であること、意味が交渉 (negotiation) でつくられること、さらに学習活動が、そこに関与した人びとにとって関心を持たれた（のめり込んだ、ディレンマに動かされた）もの¹⁵⁾とされる。つまり、学習や知識が関係性を有すること、関係の相互交渉により意味が交わされ、学習は学び手と主体的な関わりを持っているということである。従来学習は、教授される科学的知識の習得に重点が置かれてきた。しかし、学習の状況性と言うことは、学習の中に組み込まれている意味を問い、その意味を考えることになる。

つまり、学習が状況的であるということは、「幅広い理解が全人格を取り込むものであり、事実に知識のかたまりを『受容する』ようなものではないことを強調し、世界の中で、世界とともに行う活動を重視し、また行為者、活動、および世界が互いに相手を作り上げているという見方¹⁶⁾」を取るとされる。この考え方において、学習にはアイデンティティ形成が内包されていることが示されている。

学習が状況的であるという視点を取ることは、本来学習に備わってきた社会文化的な性質を見直すことになる。近代の科学万能の時代にあって、科学的方法により立証された「科学的な知」こそ有効であり、これまで「生活の知」とか「実践からの知」などはあまり顧みられてこなかった。しかし、人間を理解する時、コンテクストから切断された「科学的な知」だけでは推し量れないことが論じられてきている。

学習は、状況やコンテクストとの関わりの中で習得されていくのであるが、コンテクストとは文脈のことで、この文脈には意味の交渉ということが含まれ、意味は人間の言語や行為を媒介に交渉されるのである。つまり人間は、他者との関係性の中で自らの思考を確認し発達させていくのである。この社会文化的な関係により学習は、自己のアイデンティティ形成と関係しながら、習熟させられていくのである。

臨床実習での学習は、他者との関係性やさまざまな世界との関わりが作用しており、この関係性や知識や情報に組み込まれたコンテキストを抜きに学習は成り立たないのである。そのような、関係性を切り捨てて臨床実習を展開するとしたら、それは学校で習得された知識を当てはめるためにしか援助の対象が存在するにすぎなくなるだろう。どちらかと言うと、学生は学生の知識の枠組みに対象を適用させようとするが、対象の存在から知識を再構築させていくことが臨床実習の課題ともなろう。臨床実習の学習において、学習がコンテキストを有すること、それを読み取る力が習得されるよう、学生の学習が導かれなければならない。

最後に学習の実践における状況性について、LPP 概念を日本に最初に紹介した佐伯胖によると、次のように述べられている。

学習を構成しているのは、「何をしているか」という記憶とか、「どう考えるか」という思考法、あるいは課題解決のスキルではありません。むしろ他者と共に行う共同的でしかも共同体の中での一種の手ごたいとして価値や意義が返ってくるような、具体的な実践活動そのものが学習をつくり上げている¹⁷⁾。

臨床実習という学習は、学習の状況性への接近を可能にし、臨床にあるさまざまな世界と関係性は、それをどう紡ぐかにより学生の学習をより豊かにしてくれるだろう。今後、臨床実習の学習が体験に留まることなく、質の高い経験へと導かれるよう働きかけられるために、臨床実習での学習についての分析により、関係性を築ける教授のあり方が模索される必要がある。

2. 実習の「正統的周辺参加：LPP」性を考える

「状況に埋め込まれた学習」で用いられている LPP 概念が、学習をどのように捉えているのかを見ていこう。LPP 概念は徒弟的認知という民族誌学的な観点から導き出されてきた学習概念であり、学習を知識の習熟としてみるのではなく、さ

まざまな関係因子により構成されると考えられている。そして、この概念では学習が「必須の構成要素とする社会的実践へのかかわりを記述する手段として提案」¹⁸⁾ されており、学習は社会的実践への参加を通して習得されることが論じられている。従来、学習は学校教育を媒介としての知識のイン-アウトとして、考えられてきたが、LPP 概念での学者は社会的実践により構成されることになる。社会的実践における学習に焦点が置かれている。

LPP 概念の「正統的周辺参加」とは、学習者(新参者)の学習のプロセスを示している。これは、「新参者が実践共同体 (community of practice) の一部に加わっていくプロセス」¹⁹⁾ とされる。ここで言われている「周辺の」とは、中心的なものとの比較で周辺があるのではなく、「社会的世界に位置付けられている」²⁰⁾ ことを示しており、「変わりつづける参加の位置と見方こそが、行為者の学習の軌道 (trajectories) あり、発達するアイデンティティであり、成員の形態である」²¹⁾ とされる。正統的周辺参加の学習者は、新参者であっても社会的な世界に位置付けられており、その実践共同体の正式な成員と承認され、発達の可能性を期待された学習者と見なされていることである。つまり、周辺のという位置は必ずしも未熟性を示すものではなく流動的な位置空間でもある。つまり周辺のとは、実践共同体に新たに加わった人の「通時的、共時的」²²⁾ な位置空間とみなすことができるだろう。共同体への参加により周辺のとなるかどうかは、時間的あるいは構造的なものにより決定されるのであり、固定化されるものではない。人は、さまざまな実践共同体に参加しており、時間的な意味で新参者になったり、構造的にそうなりすると考えられる。

新参者としての学習者というのは、「否応なく実践者の共同体に参加するのであり、また、知識や技能の習得には、新参者が共同体の社会文化的実践の十全参加 (full participation) へと移行して行くことが必要」²³⁾ とされている。周辺の位置空間にある学習者は、その実践共同体の歴史、社会、文化などにおいて、十全の役割や責任を果た

することはできない。しかし、実践共同体からは、その共同体の一員として、正統な参加者として承認されているのである。正統的周辺参加において新参者の取る役割は非常にわずかで、その責任は失敗しても全体に波及するようなものではないが、小さいながらもその中で責任を負っているという意味では、正統な実践的社会への参加者となっているのである。

次に「参加」という概念に含まれる重要なこととして、「『実践の文化』を学ぶ—それを吸収し、それに吸収される—やり方としての参加という事態」²⁴⁾があるとされている。「実践の文化」を学ぶということは、そこでなされている技術をエコプラクシア（反響動作）的な模倣として、習得するのではなく、技術を構成している社会文化的なものこそを学びとっていくこととなる。「実践の文化」の学習とは創造的模倣であり、模倣が学習を拡張していくのである。

このことを、臨床実習での技術習得を例にとりて、考えてみよう。臨床実習で清拭を実施する時、学校で習得された技術を実習で正確に実施することが目的ではなく、対象者との関わりの中で、相手のニーズと状態により技術の適応は、流動的なものになるだろう。その流動的な関係性の中で、どうマネジメントをするかを学習することであり、対象との関係性がなければ、適切におこなえないことである。臨床の看護婦・士が清拭を行っているのを学生が見学する場合、先輩がどのように病室に入り、患者とどんなふうに話し、どのように清拭をし、先輩や患者がどんな表情をし、学生にはどのように声かけしてくれ、その先輩はどんな人なのだろうかと考える。見学を通し、技術を模倣しながらも、その中に組み込まれた「実践の文化」を、学んでいくのである。技術の展開には、さまざま関係性が交差する「実践の文化」があり、学生はその総体を学ぶのである。

このように新参者としての学習者は参加を通して、十全な参加者（この人々をレイブとウェンガーは、新参者に対して古参者としている）へのモデリングを含む学習により成長していくのである。正統的周辺参加には、学習者の流動的な発達関係

が学習に内包されている。

これを看護の分野に置き換え、看護学生（新人看護婦・士ではなく²⁵⁾）を臨床への正統な参加者として臨床実習の学習を考えてみよう。学生が臨床実習において新参者として見なされ、学習を展開することによって、看護における自己の役割を主体的に捉え直すことが求められる。役割の自覚は、具現化された他者との関わりにより問われることになる。なぜなら、臨床実習は他者への関わりであると共に、その関係を通して自己を見つめ返すことが求められ、相互交渉的であるためである。

正統的周辺参加として、学習が臨床実習で展開されるには学生の実習での位置づけが重要になってくる。基本的実習で心もとなかった学生が、学年が進み系統別実習で成長した姿を見受けることがある。これは、学校教育での学習の習熟度があつたためだろうか。臨床実習の中で、学生が役割をそれなりに果たしていったことからの自信や臨床実習でのアイデンティティの形成、他者からの信頼や期待などが臨床実習での学びに影響してはいないだろうか。

このようにさまざまな関係性をLPP概念では、学習の主要な構成要素と重要視しているのである。参加とみなされる学習は、「進化し、絶えず更新される関係の集合であるというあり方に注目する」²⁶⁾ことで、参加は「理解と経験は絶えざる相互作用のうちにあるということであり—実際、相互構成的なのである」²⁷⁾とされる。学習は、相互交渉的な関係性により構成され、その関係性はコンテキストを有し、他者との意味の交渉により絶えまない学びの更新により学習が脱構築されていくのである。

これまで、学習における関係性というのは、とらえどころのないものとして、切り捨てられる傾向にあった。しかし、臨床実習での学習を他者との相互交渉による関係性の構築と意味の交流と見なし、学習がその中で変化していくものとするれば、学生や教員の役割がもっと躍動的なものになってくるだろう。

臨床実習を正統的周辺参加としての学習として見なすことは、学生が周辺の役割しか果たし得

ないが、しかし学生なりの責任を負うことにより、社会的実践に参加していくことになる。この周辺的ではあるが正統な参加は、その中でアイデンティティの形成と共に学生に職業への自覚を促し、関係の相互交渉を通して学びを深めていくことになるだろう。このように実践の中で学ばれた学習は、教室で習得された学習とは違う構成をなしているのである²⁸⁾。

おわりに

これまで臨床実習で対象理解を深めた学生の評価というのは、個人の能力の問題としてしか評価されてこなかった。しかし、LPP 概念で示唆されているように学習は関係性により成立することである。ましてや、臨床実習などは、その学習の特徴が最も現れる学習だといえる。臨床実習ではさまざまな関係性が交差し、相互交渉により意味を織り成し、学生の学習に影響を与えている。

臨床実習は、看護理論を実践において統合するだけに留まらず、関係性を築きながら学生のアイデンティティの形成や職業意識の自覚などにより、学生を社会的実践に関わらせ臨床という実践共同体への参加者へと導くのである。臨床実習には学習の多様性が内包されている。この多様な学習の可能性が十分引き出され、学習の脱構築がなされるような教授—学習のあり方が検討されていかなければならない。それには、個人評価を前提としてきた臨床実習のカリキュラムや評価についても見直されなければならない問題でもある。

LPP 概念のわが国での理解者である佐伯胖は、学習の正統的周辺参加について、学習者が動機づく（「やる気」を起こす）のは、本人の自己決定の問題以上に、「実践の共同体が当人らしい参加を受け入れてくれること、当人の参加を、より正統的なものにしてくれるという実感」²⁹⁾ だと述べている。

臨床という実践共同体への参加で学生が、「学びの役割」を持ちつつも、その役割を通して、学生の参加が周囲の関係性の中で認められ、自己の役割を実感していくことが臨床実習の学習において重要である。学生の臨床実習の中での育ちは、学

生と関わった「十全的参加者（古参者）」としてのベテラン看護婦・士にも自らの役割を認識させ、時にはジレンマをもたらしながら、自己の職業的な習熟に1つの力をもたらししてくれるかもしれない。

学生の臨床実習での学びに作用する関係性や経験の意味を論じてきたが、そもそも臨床でおこなわれているケアそのものが豊かな関係性とコンテクストに紡がれたものであるはずである。臨床実習とは、臨床のケアに本来備わってきた実践のその豊かさを、学生が臨床での「十全的参加者（古参者）」たる先輩の看護婦・士の実践を、「なぞり」、「かたどり」ながら「まねび=学び」していくことと言えるかもしれない³⁰⁾。言い換えるならば、創造的模倣の学びである。臨床実習は技術の反復では決してないが、先輩看護婦・士の実践のモデリングにより、自分なりの世界と関係性を生み出していくための手掛かりを習得していくのである。

看護という営みは、M.レイニンガー（Mandelen M. Leininger）によれば、「人間の反応」³¹⁾ 以上のものであり、看護の中心的で独自の特徴であるケアに迫るには、看護現象をコンテクストの中に見だし、ホリスティックな捉え方をしていく必要性を述べている。看護がレイニンガー言うように社会文化的なものであれば、看護を学ぶ視点もそうしたことが読み取れる学びを構成していかなければならないのである。

文 献

- 1) 平成9年からの3年課程のカリキュラムの改正より、臨床実習は臨地実習という表現に改正されている。しかし、ここで用いている臨床実習とは病院実習、保健所実習、訪問看護実習を含む概念として考える。最近、教育の分野でも臨床という用語が使われており、学校教育の現場を示す意味で用いられている。そうした場合、授業や演習まで臨床の範疇に入ることになるが、本研究では実習がなされる場での学習に焦点を置くものである。
- 2) 中津川順子「デューイの経験論と実習教育」『QUALITY NURSING』Vol. 5 no. 8 1999 p. 13
- 3) 安酸史子「経験実習教育の考え方」『QUALITY NURSING』Vol. 5 no. 8 1999 p. 4

- 4) 阿部美和子「実践を通して、からだで学ぶ」『看護教育』38/11 1997-11 増刊号 p. 932
- 5) J. レイブ&ウェンガー 訳佐伯胖『状況に埋め込まれた学習』産業図書 1993
Jean Lave & Etienne. *Situated Learning*. Cambridge University Press.
- 6) 「脱構築」について
脱構築 (deconstruct) の用語は、哲学者デリダ (Jacques Derrida 1930-) によって用いられはじめた。意味としては、「テキストをその理論構造から批判するのではなく、その理論構造の内部から、そこに隠された差異を示す」(『AERA 哲学がわかる』朝日新聞社 1996) こととされている。今田高俊は、社会の脱構築のプロセスに言及し、脱構築の過程を、1 問いなおしの過程、2 ゆらぎの過程、3 新たな模索が進む過程と三段階に分類している (『モダンの脱構築』中公新書 1987 p. 194~195)。
教育学では佐藤学により、その著書『カリキュラムの批評』(世織書房 1996) において用いられている。
- 7) P. オレロン 訳中野善達『言語と知的発達』福村出版 1984 p. 163
- 8) 同上書 p. 163
- 9) 中村雄二郎『臨床の知とは何か』岩波新書 1994 p. 62
- 10) 同上書 p. 62
- 11) 同上書 p. 63
- 12) 同上書 p. 64~65
- 13) 「学びの役割」について：学生の役割は、ケアの提供ということでは目的は臨床のスタッフと同じだと言えるが、学生が実践に参加するのは臨床の「お手伝い」をして看護婦・士の技術を単純に反復することではない。学習のプロセスにある学生は、将来求められる「臨床の知」の習得や豊かなケアが実践できるよう、1つ1つの看護現象をしっかり見据え、その意味や関係性を学び取ることを主要な役割としていると考えるからである。
- 14) これまで学習を一般化された知識の習得とみなしてきたことについて、佐伯胖により以下のごとく指摘している。彼は『状況に埋め込まれた学習』の訳者であり、レイブらの理論の賛同を示してきた。「知識というのは、文脈から切り離されたもので、『文脈に依存しない知識』こそが本当の知識だとしてきました。抽象化されパッケージ化されて、どこでもそれが出せるし、どこでも通用するような知識を獲得するのが学習なのだという前提を、だれも疑わなかったのです。……これらは行動主義心理学のモデルにしたがって、確実に、効率的に、望ましい行動の反応特性を学習者に獲得させ、パッケージ化させた知識を身につけさせる。そういう発想から学習というものを『のぞましい行動の確実な形成』ととらえてきました。」『学びの共同体』青木書店 1996 p. 13~14
- 15) 前掲書 J. レイブ & E. ウェンガー 1995 p. 7
Instead, it on the proportions of a general theoretical perspective, the basis of claims about the relational character of knowledge and learning, about the negotiated character of meaning, and about the concerned (engaged, dilemma-driven) nature of learning activity for the people involved.
Jean Lave & Etienne Wenger. *Situated Learning*. Cambridge University Press p. 33
- 16) 同上書 p. 7
It implied emphasis on comprehensive understanding involving the whole person rather than “receiving” a body of factual knowledge about the world; on activity in and with the world; and on the view that agent, activity, and the world mutually constitute each other.
ditto p. 33
- 17) 前掲書 佐伯胖 p. 27
- 18) 前掲書 J. レイブ & E. ウェンガー 1995 p. 9
- 19) 同上書 p. 3
- 20) 同上書 p. 11
- 21) 同上書 p. 11
- 22) 中村雄二郎の解釈に従えば、通時的とは歴史的、時間的なことを、共時的とは構造的、空間的なことを意味する。LPP 概念の新参者は、必ずしも未熟なものを指してはいないことを考えると、新参者の解釈については幅を持たせた解釈が必要であるため、先用語を付与して解釈した。中村雄二郎『知の変貌』弘文堂 1986 p. 16
- 23) 前掲書 J. レイブ & E. ウェンガー 1995 p. 1
- 24) 同上書 p. 76~77
- 25) なぜ、新参者を新人看護婦にしないのかという問題が生じてくるだろうが、LPP 概念から導かれる新参者の定義を吟味すると、看護学生の方がその役割により近い存在と判断できるからである。新

人看護婦の場合、一定のオリエンテーション期間がすぎると役割的には、一人前の看護婦として仕事につくことが、求められることが多いからである。

- 26) 同上書 p. 25
- 27) 同上書 p. 28
- 28) 中村雄二郎は、実践を通して習得される学習を、「臨床の知」とし、この「臨床の知」について、次のように述べている。「臨床の知は、個々の場合や場所を重視して深層の現実にかかわり、世界や他者がわれわれに示す隠された意味を相互行為のうちに読み取り、捉える働きをする」前掲書 中村 1994 p. 135
- 29) 前掲書 佐伯胖 1996 p. 30
- 30) 「まねび」「なぞり」「かたどり」について佐藤 学は次のように述べている。
『「ミメシス＝模倣・描写」としての「まねび＝学び」における「伝承」と「創造」の関係は、文化の「なぞり」と「かたどり」の関係として理解することができるだろう。「なぞり」とは他者の文化を模倣する活動を意味しており、「かたどり」は自己の文化を構成する活動を意味している』「学びの対話的实践へ」『学びへの誘い』東大出版 1995 p. 83
- 31) M. レイニンガー 訳近藤潤子他『看護における質的研究』医学書院 1997 p. 27～31