

大学看護学部における災害看護の授業展開への試み 第2報

A短期大学看護学科における実践と学生の認識

澤田 由美^{1)*}・武久 真輔^{2)*}・中山 亜弓¹⁾

看護学教育

(2011年11月22日受理)

本学では、救命医療教育の基礎的事項を学ぶ教育カリキュラムの開発に取り組んでいる。本学が考える救命医療教育のねらいと、カリキュラム開発に向けた取り組みについては、前稿にて報告した¹⁾²⁾。本稿では平成22年度にA短期大学看護学科にて実施した「統合と実践C（災害看護）」と、災害看護に必要な技術を学ぶ「統合と実践演習」の概要を紹介し、学生が認識した授業の印象、困難だった体験について分析した結果をもとに、大学看護学部における災害看護系の科目としての『救急医療特論』構築に向けた教育上の課題を明らかにした。

学生たちは演習を伴う授業形態に戸惑い、集団での生活で発生する困難を体験しても、集中して学べる環境と、未経験の被災当日をイメージできる視聴覚教材の工夫により、救護に必要な技術を学ぶ際のモチベーションが保たれ、授業に対し真剣に向き合うことができていた。また、災害救護の専門家による救護活動の体験談からは、真剣さや緊張感、厳しさなどを学び取り、災害看護への興味・関心をもつ動機づけとなった。日常から離れ、授業に集中せざるを得ない環境に置かれたが、学生が困難な体験だったと認識していたのは、生活の不自由さだけでなく、災害時に発揮できる知識や技術を修得するという課題達成に向けた困難感であった。(キーワード) 看護基礎教育, 災害看護, 学生の認識

はじめに

A短期大学では、災害救護系の科目として「統合と実践C（災害看護）」と「統合と実践演習」を取り入れ、2010年度に開講した。

「統合と実践C（災害看護）」は、統合分野の「統合と実践」の講義4単位を、A：看護管理、B：医療安全、C：災害看護の3科目とし、それぞれ1単位15時間とした。さらに「統合と実践演習」として1単位30時間を設定している(表1)。演習の内容は講義のA・B・Cに関連させ、30時間を3つに分割し、それぞれを履修することで1単位の取得とし、いずれも2年次後期に開講した。2012年度にはさらに洗練させ、『救急医療特論』として救急看護と災害看護の基礎的事項を学ぶ教育カリキュラムを構築している。

本稿では、「統合と実践C（災害看護）」・「統合と実践演習」(以下、「災害看護」とする)の授業概要とその教育効果を分析し、『救急医療特論』授業構築に向けた今後の課題を中心に検討し、教育上の課題を明らかにする。

表1 「統合と実践」の科目構造

	科目	単位数	時間数
統 合 分 野	統合と実践A（看護管理）	1	15
	統合と実践B（医療安全）	1	15
	統合と実践C（災害看護）	1	15
	統合と実践演習	1	30

I. 研究目的

A短期大学にて実施した「災害看護」において、学生が認識した授業の印象、困難だった体験についての分析から授業を評価検討し、大学看護学部における「災害看護」系の科目としての『救急医療特論』構築に向けた教育上の課題を明らかにする。

II. 研究方法

調査対象：A短期大学看護学科2年生。

分析方法：災害看護の授業終了後に、授業での体験や感想

*連絡先：澤田由美 新見公立大学 看護学部 718-8585 新見市西方1263-2
1) 看護学科 2) 看護学科非常勤講師

を自由に記載する自記式質問紙（資料1）によるアンケート調査を行った。また、2人1組になり「困難だった体験」についてインタビューを行い、会話を記述した記録用紙（以下“場面記録”とする）を分析対象とした。

分析は、質問紙の「2. 授業の印象」に記述された内容と、場面記録から「学生が困難であったと認識した状況」と「感情の動き」に焦点を当て文脈を熟読し、「授業の印象」「気持ちの変化」「困難な体験だったと認識した場面」として意味ある文脈を抽出、内容ごとに要約しラベルをつけた。これをすべての対象で行い、その後、類似するラベルから共通性を検討し表題をつけた。さらに表題ごとの関連を帰納的に分析し構造化した。分析の妥当性を高めるために、研究者間で内容の一致を確認し、質的・記述的研究のエキスパートによるスーパーバイズを受けた。

調査期間：2010年10月、2011年1月

資料1 参加者アンケート用紙

<p>統合と実践（災害看護）</p> <p>3日間の授業、お疲れ様でした。</p> <p>皆さんの体験を今後の教育に反映したいと考えております。以下の質問にお答えください。</p> <p>I 授業について</p> <p>1. どのような体験をしましたか？具体的にお書きください</p> <p>2. 授業全体の雰囲気に対しどのような印象を持ちましたか？</p> <p>II あなた自身について</p> <p>1. 授業にはどのような事を期待していましたか？</p> <p>2. 参加前後で気持ちや考え方が変化しましたか？</p> <p>3. その他の感想をどうぞ！（感動したこと、困ったこと、これからの抱負など自由に）</p> <p>ありがとうございました お疲れ様でした</p>

III. 倫理的配慮

3日間の日程をすべて終了し、単位認定を行った後に研究の目的・方法について口頭にて説明した。分析対象となる質問紙及び場面記録は無記名であること、研究協力への同意の有無は成績に関与しないこと、同意の有無による不利益は一切ないこと、自由意思での参加であることを説明し、質問紙及び場面記録の提出によって研究参加への同意

を得たとみなした。データはすべてID番号で管理し、個人を特定しないこと、学内報告会及び学外への論文発表等により公表すること、公表の際には個人が特定されないようプライバシーに配慮することを説明し終了後に廃棄した。

IV. A短期大学における「災害看護」の概要

1. 授業のねらい

災害看護は、災害時に看護に携わる者が知識や技術を駆使し、他の専門分野の人々と協働し、生命や健康生活への被害を少なくするための活動を展開すること（日本看護協会）、災害により被災した人々の生命、健康生活への被害を最小限にとどめるために、災害に関する看護独自の知識や技術を適用し、災害サイクル全てにかかわる看護活動を展開すること（赤十字災害看護研究会）である。災害医療には、①限られた資源で最大多数に最善を尽くす②救命の可能性の高い傷病者を優先する③災害弱者を優先する④軽傷病者を除外するという原則がある。災害看護の特殊性としては、非常事態であること、人的・物的資源が不足している混乱の中で行われる看護活動であること、災害の種類と規模、被災地の特殊性、時期、活動の場による違いがあることが挙げられ、看護実践能力のみならず臨機応変に対応できる柔軟性、極限状態に追い込まれている被災者との援助的な人間関係を築く能力が必要とされていることから、看護実践能力を高め、専門職としての人材育成に関わる重要な“看護の基盤”の一つであるといわれている³⁾。

災害時における看護の役割には、①健康上の問題を持つことになった被災者の救命と、疾病の治療促進への援助・療養環境の整備②生活環境を整備し健康の保持に導く③生活の援助活動④健康障害による苦痛緩和⑤自立的に復興できる支援⑥平時の防災力を備える支援がある⁴⁾。

A短期大学では、資源や人材が潤沢にある平常時と異なる医療環境を学び、臨機応変に対応できる柔軟性や、極限状態に追い込まれている患者との援助的な人間関係を築く能力を修得し、緊急時に対応できる技術や、災害の及ぼす生命や健康生活への被害を極力少なくする活動を通して災害時における看護の役割が考えられるよう、授業は講義だけではなく、実践さながらのシミュレーション演習を取り入れた内容で構築した。

2. 授業概要

「災害看護」の授業は、災害医療体制づくりに必要な基礎的知識と医療活動に必要な知識・技術・態度を修得することを目的とし、総時間数を25時間とした（表2）。

救護に当たる看護師には、臨機応変で柔軟な対応と、限られた資源のなかで工夫しながら活動できる能力が必要とされている。授業では急性期に必要な知識と技術の修得を中心に、災害医療に関わるスタッフへのメンタルサポートの意義にもふれる内容とした。急性期は、救急・外科的治療、3T (triage・treatment・transportation)、こころの

ケアなどの役割が期待される時期である。そこで、災害及び災害看護に関する基礎知識、災害時の医療が果たす役割、災害発生時の社会の対応、災害医療援助活動に必要なスキルトレーニングの実際が学べるよう組み立てた。実際の授業は2泊3日の宿泊研修とした(図1)。

宿泊は同県内にある公共施設を使用した。施設は市内から離れ、周囲を山と湖に囲まれた自然豊かな環境にある。使用したロッジは4部屋からなり、1部屋に2グループずつ、計15名程度で同宿する形態であった。1部屋は50畳ほどの何も無い空間で、寝具は寝袋を使用した。他の団体も使用するため、起床時間や食事・入浴時間など日課は細かく定められていた。通常の生活のように自由に過ごす時間がない状況に加え、研修中は一人になる空間がなく、学生が普段生活している環境とは全く異なる生活空間での3日間となった。また、テレビやパソコンは使用できず、携帯電話も電波が微弱なため思うように使えない環境は、学生にとってかなり制限された印象を受けたようであった。このような環境を敢えて設定した目的は以下の通りである。

- ① 日常の環境を離れ制限のある共同生活を体験することで、災害時の状況を理解する。
- ② 集団生活を体験することで、チームワークを学ぶ機会とする。
- ③ 講義時間外の活用が可能となり、学生が主体的にグループワークや課題演習に取り組みやすい環境が確保できる。
- ④ 公的な施設を活用することで、経費の節約と安全性の確保が可能となる。

担当講師は、筆者らの他に外部の災害救護団体所属の実践家の協力を得ながら行った。具体的な授業の内容としては、災害及び災害看護に対する基礎知識では、災害の概念、危機管理の指標、災害の定義、災害時の支援体制、災害サイクルと医療の変化、災害時の看護について、医療が果たす役割では医療機関におけるトリアージ、災害に伴う医療機関の混乱、災害時に陥りやすい隠れた危険、避難所での問題、赤十字と災害救護、災害時看護の考え方などである。社会の対応では、関係機関の連携、災害救護チームなど、災害時に必要な技術では安全確保、組織としての活動に必要なスキル、災害看護関連演習では、スキルトレーニングとして、5～6人ずつのグループごとにレサシアン(シミュレーション用マネキン)とAEDを配置し、一次救命処置・AED・応用救急法の基本を学んだ(資料2)。

表2 授業概要

授業科目 / 講義目的	時間	単位
統合と実践C (災害看護) ・ 災害医療体制づくりに必要な基礎的知識と医療活動に必要な判断力・行動力・協調性・積極性等を学ぶ。 ・ 災害看護の概念と構造、災害と健康と看護等を学ぶ。	15	1
統合と実践演習 災害看護関連演習 ・ 災害時の医療、トリアージと救急看護、心理的障害と回復過程、災害医療援助活動の実際を学ぶ。	10	1/3
合計	25時間	

V. 結果

1. 学生が認識した授業の印象

質問紙は、授業での体験、授業全体の印象、授業への期待、気持ちの変化、感想について自由記載とし、51名から回答があった(回収率79.7%)。今回焦点を当てた「授業の印象」への回答は50件あり、意味内容に沿って要約した文脈は46件であった。類似している内容をまとめ、帰納的に分析、記述を要約し分析した結果、授業に向き合えた要因があったと捉えていること、授業に向き合う気持ちの変化があったと捉えていることが明らかになった(表3)。以下、コアカテゴリーを【】カテゴリーを□、ローデータを

図1 3日間の日程

日	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	
1日目	内容							入所式	講義			移動 タベのつどい	夕食	自由行動			ミーティング	就寝
2日目	内容	起床・洗面	清掃	朝のつどい	朝食	健康チェック移動	資機材搬入	講義	屋食	スキルトレーニング		片づけ	移動	夕食	グループワーク		ミーティング	就寝
3日目	内容			朝食	健康チェック移動	ポスターセッション 実践演習		移動	炊出し	総合演習		片づけ	退所式					

資料2 授業内容

災害及び災害看護に対する基礎的知識
1. 災害の定義
2. 災害の分類
3. 集団災害の定義
4. 災害医療と救急医療
5. 災害看護の定義
6. 災害時の看護の役割・活動の場
災害時に医療が果たす役割
1. 災害に伴う医療機関の混乱
2. 災害サイクル
3. 災害種類別被害の特徴
4. 災害マネジメント
5. 被災者、援助者の心理
6. 心理回復プロセス
7. 避難所での問題
8. 災害救護チーム
9. 赤十字と災害救護
災害発生時の社会の対応
1. 関係各機関の支援体制
2. 災害救護チーム
3. 赤十字と災害救護
4. 災害医療班の役割と活動の実際
災害時に必要な技術
1. トリアージ
2. 応急処置
3. 救護所設営、担架搬送、無線の取り扱い
4. 心構え、態度、個人の備え

表3 学生が認識した授業の印象

項目	コアカテゴリー
授業に向き合えたと捉えた要因	集中できる (4) 真剣になる (6) 緊張感がある (4) 厳しさがある (3) 勉強できる雰囲気 (6) けじめがある (6) イメージしやすい (4)
気持ちの変化を自覚する	責任の重さを感じる (5) 力を尽くす (7)

「」で示す。

1) 授業に向き合えた要因

学生は、日常から切り離された環境で必然的に講義や演習に集中していった経緯や、授業や演習の構成や講師の姿勢、教材への興味などから授業に主体的に取り組めたと認識し、授業に向き合えたと捉えており、【集中できる】【真剣になる】【緊張感がある】【厳しさがある】【勉強できる雰囲気】【けじめがある】【イメージしやすい】のコアカテゴリーが抽出された。

【集中できる】とは、宿泊形式としたことで日常の生活か

ら切り離され、携帯電話もつながらず、テレビもない環境で否応なしに授業に集中したと感じたことを意味している。「講義は集中して聞いていたと思う」「環境が違うというのも集中するにはよかったと思う」「飽きることなく集中できた」などの記述があった。

【真剣になる】とは、命にかかわる内容であることを認識し、受講姿勢が真剣に習得したいという雰囲気に変化したと感じたことを意味している。「体験談を聞くと身が引き締まる思いになる」「実際に災害が起きた時の気持ちになった」「講師が真剣に話すので一生懸命聞いていた」「全員が時間を守り行動することができた」などの記述があった。

【緊張感がある】とは、救護される側のみならず救護者の命にかかわるスキルを身につけることの厳しさを、演習時の講師の態度から感じたことを意味している。「講師の厳しい表情から、生死を分けた緊迫した現場であることを感じた」「普段体験しない授業で常に緊張した」「学校とは違ういい緊張感をもった」「実際の現場を想定した授業の雰囲気、緊張感のある授業だった」「看護師としての心構えを感じた」などの記述があった。

【厳しさがある】とは、命に関わる知識・技術を学ぶ授業であることで、授業が真剣に進められている雰囲気を実感した事を意味している。「命がかかっているので、迅速に動かなければならない」「いつもの授業と違って体験して身に付く授業がよかった」「ただするのではなく責任をもって意味のある行動をしていくことから災害現場の緊張感・厳しさを知った」「災害時の対応を学ぶので深刻な印象を受けた」などの記述があった。

【勉強できる雰囲気】とは、講義形式での授業とグループでの演習、最終日は統合して課題遂行する授業構成が学生の学習意欲を徐々に刺激し、学ぶ雰囲気になっていったと感じたことを意味している。「積極的に授業に取り組んでいたと思う」「講師の真剣な思いが伝わってきた」「演習もグループ・チームで協力して行えたとしても雰囲気がよかった」「しっかりと勉強する雰囲気が保たれていた」などの記述があった。

【けじめがある】とは、緊張する時とリラックスする時のメリハリがあると感じたことを意味する。「笑う時は笑い、真剣な時は真剣に取り組んでいた」「DVDを見る際にはリラックスできた」「自由時間は緊張感をほぐすことができた」「笑顔で気持ちが和んだ」などの記述があった。

【イメージしやすい】とは、実際に被災体験のない学生が災害によって環境がどう変化するのかを現実的にイメージできたことや、体験を通して理解できたことで講義への向き合い方に影響したり、救護に必要な技術を学ぶ際のモチベーション作りに効果があったことを意味している。「講義ではDVDも視れてイメージしやすかった。講義を受けながら状況がイメージでき演習で役に立った」「講義はスライドを用いて実際の現場の写真や赤十字の方々のお話などがありとてもわかりやすい印象を持った」「演習も実際に自分

ですることによりわかりやすかった」「本物の物品を使用し、実際の現場をイメージできた」などの記述があった。

2) 授業に向き合う気持ちの変化

学生は、授業が進む過程において災害看護への興味・関心が芽生え、授業への参加態度が変化しと気持ちの変化を自覚おり、【責任の重さを感じる】【力を尽くす】の2カテゴリーが抽出された。

【責任の重さを感じる】とは、授業開始までは他人事のように感じていた災害に対し、災害は誰にでも平等に起こることを実感し、災害時に取り扱う命の重さと“命”を取り扱うことで看護師に突きつけられる責任に対し、厳格に受け止めたことを意味している。「参加したことで災害時の救護者の役割の大きさがわかり、災害時に必要な知識や技術を学びしっかり身につける事が大切だと思った」「災害時の判断や指示・役割分担、連携の難しさを肌で感じる事が出来た」「災害救護の難しさや責任の重さを感じた」「どれもとても大切な授業であったので、もし自分がそんな状況になったら対処できるのかなど不安になった」「不安だから私には何も出来ないと思うのではなく、少しでも自分に出来る事を探し実行することが大切であると思えるようになった」「トリアージすることの迷いや決定の重さなどが実感できた」「一人でも救える命があるならば救急や災害現場で働くことも一つの選択だと思えることができた」「災害救護の中の助産について興味が湧いた」などの記述があった。

【力を尽くす】とは、課題達成という共通の目標に向かいグループの凝集性が高まっていった実感から、限られた時間の中で自分の持てる力を最大限に発揮し、授業に積極的に臨む気持ちが芽生えたことを意味している。「集団行動やグループワークは一つになり協力できた」「みんなの活動力がすばらしいと思った」「3日間大変だったけど、みんなと協力して乗り越えられたと思う」「災害時には一人で行動するのではなくチームで協力して救護することが大切なので、日頃から他害に信頼関係を築いていくことが大事だと思った」「みんなの“どうにかしなければ”という思いが強く伝わってきて今後につながる演習であった」「みんなで協力すれば前に進んだり新たな解決策を出すことが出来るということをあらためて学んだ」「全力で何かをすることの大切さを実感した」「全力を尽くすということをきちんと行っていこうと思った」「参加してみて不安で立ち止まる前に、まず行動を起こさないといけないという気持ちになった」などの記述があった。

2. 困難な体験

学生に自由にペアを組み、「災害看護」で困難だった体験として記憶している場面をインタビューし、「場面記録」として再構成したものを分析した。63名から回答があり、回収率は98.4%であった。「学生が困難であったと認識した状況」と「感情の動き」に焦点を当て文脈を熟読し、「気持ちの変化」「困難な体験だったと認識した場面」として96の意味ある文脈を抽出した。内容を類似性に沿って分類、質的

機能的に分析した結果、課題遂行に伴う困難と、生活環境に伴う困難があったことが明らかになった。

課題遂行に伴う困難な体験として53の意味ある文脈を抽出し分析した結果、【課題が遂行できない】【学びの達成感が実感できない】【グループの力を使えない】【極度の緊張に戸惑う】の4カテゴリーが抽出された(表4)。

表4 学生が認識した困難だった体験

コアカテゴリー	カテゴリー
課題が遂行できない	動きがわからず混乱 (4) 予測できない状況に戸惑う (2) トリアージに悩む (4) 時間の配分ができない (5)
学びの達成感が実感できない	役割が遂行できない (5) 学びを統合できない (3) 満足できない結果に戸惑う (4)
グループの力を使えない	ディスカッションが不十分 (3) 意見をまとめるのが困難 (5) 人間関係の調整に気を遣う (5)
極度の緊張に戸惑う	同一の動きが苦手 (2) 厳しい指導に萎縮 (3) 過緊張による疲弊 (3) 試されていることが負担 (2) 目立ちたくない (3)

【課題が遂行できない】とは、グループワークでの体験が主で、提示された課題をメンバーで解決していく際に、自分の役割が見出せない不全感や、メンバー同士の意見の対立や意識の違いに戸惑った体験、期限内に答えを導くことのストレスや命に順位付けすることに抵抗を感じた体験を意味している。[動きがわからず混乱] [予測できない状況に戸惑う] [トリアージに悩む] [時間の配分ができない]の4つの中カテゴリーで構成されており、「総合演習での役割がよくわからず不安だった」「総合演習でどのような課題が出るのか不安だった」「トリアージは答えがなくて難しかった」「他が課題を終了し先に寝るのを見るとうらやましかった」などの記述があった。

【学びの達成感が実感できない】とは、最終日の総合演習での体験が主で、練習なしの演習に対処できず、それまでに学んだ知識・技術など自分のもてる力が発揮できず、課題を遂行することが出来なかった体験を意味している。[役割が遂行できない] [学びを統合できない] [満足できない結果に戸惑う]の3つの中カテゴリーで構成されており、「総合演習が終わったときほんとうにあれでよかったの気がなった」「それまでやってきたことが最終日に発揮できなくて残念だった」「総合演習では自分の思うように動けず足が止まってしまいいやだった」などの記述があった。

【グループの力を使えない】とは、グループダイナミクス

に関する体験のうち、十分に意見を出し合うことが出来ず安易に結論を導いてしまった心残りな体験、メンバー間の人間関係に必要な以上に気を遣い疲弊してしまい、グループが持つ力を引き出すことができなかった体験を意味している。[ディスカッションが不十分][意見をまとめるのが困難][人間関係の調整に気を遣う]の3つの中カテゴリで構成されており、「グループワークで意見が衝突して大変だった」「グループワークに参加する人、参加しない人がいて困った」「グループワークが先に終わった方が寝る体勢になり、そっちも速く寝ればみたいな雰囲気があった」などの記述があった。

【極度の緊張に戸惑う】とは、災害現場を体験した非常勤講師の真剣さ故の厳しい言葉や、迅速な対応を求めるが為の大きな声に萎縮してしまった体験や、3日間の学習成果が試されるプログラムに対し、十分に準備できないまま個人の学びの成果が問われる事態への緊張感、個人の責任を問われる事態に不慣れであり、目立ちたくないと極度に構えてしまった体験を意味している。「集団行動の時の号令が厳しくて怒られているような気がして怖かった」「最終日の総合演習が緊張しすぎて頭の中が真っ白になった」「演習は自分で考えて行動しないといけないから苦手」「集団行動で自分だけ間違えると緊張した」などの記述があった。

VI. 考察

今回の「災害看護」は、以下の4項目⁵⁾を達成することをねらい構築した。

- ①学生に資源や人材が潤沢にある平常時と異なる医療環境を学ぶ。
 - ②緊急時に対応できる技術を修得する。
 - ③災害に関する看護独自の知識や技術を体系的かつ柔軟に用いる。
 - ④他の専門職種と協力し、災害の及ぼす生命や健康生活への被害を極力少なくするための看護の役割を考える。
- これらの4項目を達成するために、授業は講義だけではなく実践しながらのシミュレーション演習を取り入れた内容とした。

災害の概念、危機管理の指標、災害の定義、災害時の支援体制、災害サイクルと医療の変化、災害時の看護の役割、医療機関におけるトリアージ、災害に伴う医療機関の混乱、避難所での問題、赤十字と災害救護、災害時看護の考え方などは、講義形式で集中して学べるようにした。その際、学生が受動的に聴講するだけでなく、俳優が演じたテレビドラマを効果的に取り入れたことで、災害当日に病院でおこる現実を視覚的に理解することにつながった。学生が未経験の被災当日の“非日常”をイメージできたことで、救護に必要な技術を学ぶ際のモチベーション作りに効果があり、授業に対し真剣に向き合えたと考える。また、実際に救護活動を体験した講師の静かな語り、大震災を体験していない世代の学生の気持ちに届き、真剣さや緊張感、

厳しさなど授業に向き合うための要因となったと考える。一方、宿泊という授業形態を取り入れたことにより、学生はテレビやインターネットを自由に使える環境から切り離され、「災害看護」だけに集中せざるを得ない環境に置かれることになった。その結果学生に2つの変化が引き起こされたと考えられる。

非日常の生活に置かれ、さらに今まで経験の少ない“共同生活”で授業を受けることに対し、授業開始前はかなりストレスを感じていたことが学生の言葉から窺えた。そのため、学生は不自由な生活に困難を感じ、快適な環境での授業を望むのではないかと予測していたが、今回の調査では生活場面とほぼ同程度に課題遂行に対する困難を感じていたことは、筆者らの予期せぬ結果であった。課題遂行に伴う【課題が遂行できない】【学びの達成感が実感できない】【グループの力を使えない】【極度の緊張に戸惑う】困難は、生活の不自由さから生じたものではなく、災害時に発揮できる知識・技術を修得することへの真摯な願いから生じたものであると考える。「時間が空くと何をしたいかわからなかったけど、とりあえず災害時を考えると常に周囲の確認をしたり声かけをしたりしないといけないと思っていた」と語る学生の表情は、初日に見せていた面倒くさそうな表情から一転し、大きな課題を達成した充実感に満ちた表情に変化していた。

意欲や関心や態度・興味つまりアイデンティティによる思考力・判断力・表現力を豊かにする体験が“学んでいる”というエンパワーメントを実感させ、個人個人の内なる気持ちの突き上げによってさらに新しい知識・技術の修得に向け旺盛な学習欲が刺激される⁶⁾ように、教授する側は、学生が学習者として備えている力をうまく引き出すために、新しい知識を修得することの喜びが実感できるように体験ができるよう、授業を組み立てることが必要である。

授業開始当初、学生たちは主体的に参加していたとはいえない状況であった。そこで講義開始にあたり、「3日間の心得」(資料3)を提示し、学生を大人として扱い、これらの姿勢を理解し対処できる人として信頼しながら学生の変化を待った。また、グループの凝集性が高まるよう、コミ

資料3 3日間の心得

- | | |
|-----|------------------------------|
| I | 自己完結 |
| ▪ | 必要な指示は原則1回のみ、注意を集中し情報を聞き逃さない |
| ▪ | 報告・連絡・相談 |
| ▪ | 自己責任 |
| II | チームワーク |
| ▪ | 協調性、リーダーシップ、メンバーシップの発揮 |
| III | 自主自立 |
| ▪ | まずは自分の力で思考 |
| ▪ | 大人としての振る舞い |

コミュニケーションゲームを用いた課題を提示し、問題解決を競わず取り組みを試みた。学生はグループ間で回答を導き出す速さを競い、課題に集中していった。正解を導き出すという共通の目標を提示することで、メンバー間のコミュニケーションが深まる機会となった。その結果、【集中できる】【勉強できる雰囲気】となり、さらにグループに貢献したいという気持ちが芽生えたことで“力を尽くす”気持ちが生じ、個人個人のさらなる突き上げが生まれたと考える。反面、【真剣になる】【緊張感がある】【厳しさがある】ことで焦ったりプレッシャーを感じてしまい、【課題が遂行できない】【学びの達成感が実感できない】【グループの力を使えない】【極度の緊張に戸惑う】などの、目標達成したいという学習意欲が刺激されたゆえに体験した“困難な体験”であると考える。

災害時の看護活動に必要な能力には、判断力・行動力・実行力・リーダーシップ・臨機応変の対応能力・人間関係の調整能力・協調性・主体性があり、心身共に健康であることでストレスに耐えることができる。また、災害看護の教育方法については、講義・演習・訓練を用いることで認知領域・情意領域・精神運動領域の3領域における学びが成立し、災害時に実際に活動できる看護職を養成するために、専門技術の習得はもちろんのこと、災害とそれに伴う健康問題の特徴や他職種との連携など、組織的な動きや体制作りの必要性を学ぶ教育が必要であるといわれている⁷⁾。

いまどきの若者は個人主義で、他者との関わりも淡白な傾向があり、人間関係を構築することに臆病な印象を受けていた。そのため、集団で課題を達成する過程で、精神的なサポートを必要とする学生が生じることを予測し、対処できるよう準備していた。しかし、その対策を用いることはなかった。学生は、他人事のように感じていた災害に対し、災害は誰にでも平等に起こることを実感し、災害時に取り扱う命の重さと“命”を取り扱う看護師に突きつけられる責任を真摯に受け止めていた。また、課題達成という共通の目標に向かいグループの凝集性が高まり、限られた時間の中で自分の持てる力を最大限に発揮し、授業に積極的に臨む気持ちが芽生えた。これらの結果から、共通の目標が提示され、集団を形成している“個”がその目標を共有することができれば、その中で自分にできる最大限の力を発揮したいと取り組みへの意識が変わり、行動を容赦させることができると考える。彼らにこのような力強い側面があることを実感できたことは、うれしい成果であった。

筆者が数年前に看護専門学校で実施した災害看護演習でも同様の体験があった。学生は、災害時の看護師の役割や被災者に期待されていること、命を取り扱う責任の重さを実感する体験ができたことで、災害時に役に立てる看護者になりたいという願いが生まれ、学習への興味が湧き、授業への参加態度を変化させていた⁸⁾⁹⁾。講師の責務として未知なる力を秘めている若者として彼らを捉えること、彼らの持つ力を引き出し、彼ら自身が授業に参加し興味・関心を育てる授業展開を工夫することが求められていると考える。

災害文化と災害教育システムの構築という立場から、大学における震災教育システムの開発について、災害の教育活動を日常活動の中に取り込むことが重要である¹⁰⁾といわれている。また、日常生活から災害が発生し、災害対応・復旧・復興・備えと続くここに防災教育のコンテンツを入れ込んでいくこと、知識としてではなく「備え」という行動につながる知識であること、災害直後に知識を持っていることで安心感を育むことができることを、諏訪は高校における「環境防災科」の取り組みの中で述べている¹¹⁾。

数日間の授業では、災害時に対処できる知識や技術の修得には限界があり、授業だけで災害時に活用できるスキルを獲得することを目的とするのはかなり困難である。今回の授業だけで完結するのではなく、教育や訓練は断続的に繰り返すことで記憶を呼び起こせる機会となることから、学生が興味・関心を持ち続ける機会を提供することで、将来学ぶ環境が整ったときの動機付けになると考える。災害看護教育は、単に知識や情報を頭で理解するだけでなく、日常から非日常に身を置き、実際にスキルを体験できる教育方法を取り入れることで、救急時に活用できる知識・技術の修得に向けた興味関心を育てる手掛かりとしての使命も含まれているのではないだろうか。今後はさらにリスク・アセスメントやリスク・マネジメントに関わる知識・技術の修得はもちろん、リスク・コミュニケーションスキルの開発に向け、地域の専門職種との連携を取り入れながら、授業に組み込んでいくことを検討したい。

新見市は自然災害の比較的少ない土地柄であるが、平成12年に高齢化率が30%を越え、平成22年度は35.2%となるなど高齢化が加速している地域である。本学の使命として、このような地域の特性を踏まえた上で、地域ぐるみで災害に備える仕組みや、緊急時における官民連携の「防災システム・緊急時災害救護システム」の構築が急務であると考えられる。そのためにも、大学教育において学科の枠を超えた教育プログラムを開発し、災害への興味・関心を持ち続ける人材の育成に力を注ぐとともに、ハード面での対応として、大学が「緊急時救護所(避難所)」としての機能を果たせるような取り組みについても検討していきたいと考える。

文献

- 1) 澤田由美, 丹下幸子: 看護基礎教育における災害看護の授業展開への試み. 新見公立短期大学紀要, 29 (2), pp109-114, 2008.
- 2) 澤田由美, 丹下幸子: 「救急医療特論」授業プログラムの開発. 新見公立短期大学紀要, 30, pp127-133, 2009.
- 3) 酒井明子, 菊池志津子編: 災害看護 看護の専門知識を統合して実践につなげる. 南江堂, 東京都, 2008.
- 4) 山本あい子: 災害看護学教育と意識の災害モードへの切り換え. 看護研究, 32 (3), pp443-446, 1999.
- 5) 兎澤恵子, 高木タカ子, 保坂由美子, 吉岡敏子: 看護系大学生の災害時生活体験における学習効果に関する研

- 究. 群馬パース大学紀要, 4, pp121-129, 2007.
- 6) 岩崎信彦, 田中泰雄, 林勲男, 村井雅清編: 災害と共に生きる文化と教育, 昭和堂, 京都府, 2008.
- 7) 前掲書 5)
- 8) 澤田由美, 池本ちひろ: 災害看護の授業とその効果. 看護教育, 48 (11), pp1002-1007, 2007.
- 9) 澤田由美: 災害看護学における学生の学びの分析. 日本看護学会論文集 (看護教育), 第38回, pp240-242, 日本看護協会, 2007.
- 10) 前掲書 6)
- 11) 前掲書 6)

Study of lecture program development for “Emergency medication theory”

Yumi SAWATA, Sinsuke TAKEHISA, Ayumi NAKAYAMA

Department of Nursing, Niimi College, 1263-2 Nishigata, Niimi, Okayama 718-8585, Japan

Summary

This is an introduction of the overview of the class of disaster nursing which was conducted at the nursing department of A junior college. Then, the students' impression about the class and difficult experience were analyzed to clarify the issues for developing the class of disaster nursing at the nursing department in the university.

Being provided with an environment where they could concentrate on studying and the devised audio-visual education materials, the students worked on the class seriously. Also, by listening to the experiences of relief activities, they became interested in disaster nursing.

The students were feeling they would like to acquire knowledge and skills that can be useful at the time of disaster, and feeling some difficulties during the process to accomplish the tasks.

Key words: Basic nursing education, disaster nursing, The student's recognition