

総 説

宮崎県立看護大学における教育課程の構築とその評価

薄井 坦子^{*1} 三瓶眞貴子^{*1} 山岸 仁美^{*1} 栗原 保子^{*1} 小野美奈子^{*1}
赤星 誠^{*1} 阿部 恵子^{*1} 寺島 久美^{*1} リウ真田知子^{*1} 島川 直子^{*1}
稲田 夏希^{*1} 嘉手苅英子^{*2} 山本 利江^{*3} 新田なつ子^{*3} 中野 榮子^{*4}

【キーワード】 看護基礎教育, 教育課程, 構造評価, ナイチンゲール

I はじめに

1997年4月、九州初の公立看護大学として出発した宮崎県立看護大学は、2001年3月22日、第1回卒業式を挙行、4年間の教育課程を修了した1期生たちを社会に送り出した。本学の教育課程の評価については、卒業生たちの今後の活動を通して社会的評価を受けることになる。しかし、創設期を担った教員としては、新設大学の完成というひとつの節目を迎えた現在、本学の教育理念、その具体化として構築した教育課程、および日々の教育内容・教育方法・教育評価を含む教授－学習過程の実際について点検評価し、看護基礎教育における教育課程として、長期的な評価にたえる資料を記録にとどめておくこと

が必要と考える。そこで2001年度の事業として、本学教育課程が結実するまでの共同研究者等を加えたプロジェクト「看護基礎教育における教育課程の評価に関する研究－学生の看護観の発展に焦点を当てて－」を立ち上げた(表1)。

本稿は、このプロジェクトに関わる理論的基盤について述べるもので、研究成果については、各分担者から報告される。

なお、このなかの分担4は、本学教育課程に新設する予定科目「国際看護学」の準備を行うもので、分担5は、本学教育課程の点検評価を経て、全教員で看護基礎教育における教育課程の検討に進むことになる。

表1 看護基礎教育における教育課程の評価に関する研究
－学生の看護観の発展に焦点を当てて－

(プロジェクトの研究組織)

研究代表者：薄井坦子

分担1 教育課程構築に至る研究過程の分析

(分担研究者：嘉手苅英子, 山本 利江, 山岸 仁美, 新田なつ子, 寺島 久美)

分担2 本学1期生卒業研究の質的分析

(分担研究者：三瓶眞貴子, 阿部 恵子, 中野 榮子, 島川 直子)

分担3 4年次生臨地実習報告書の質的分析

(分担研究者：栗原 保子, 小野美奈子, 稲田 夏希)

分担4 授業科目「国際看護学」新設の準備(新設予定科目への取り組み)

(分担研究者：赤星 誠, リウ真田知子)

分担5 看護基礎教育のコアカリキュラムについての検討(全教員)

*1 Hiroko Usui, Makiko Sanpei, Hitomi Yamagishi, Yasuko Kurihara, Minako Ono, Makoto Akahoshi, Keiko Abe, Kumi Terashima, Tomoko Sanada Liu, Naoko Shimakawa, Natsuki Inada: 宮崎県立看護大学

*2 Eiko Kadekaru: 沖縄県立看護大学

*3 Toshie Yamamoto, Natsuko Nitta: 千葉大学

*4 Eiko Nakano: 鹿児島大学

II 教育課程構築の経緯

本学の教育課程構築へのとりくみは、宮崎県が永年の県立大学設置計画を看護学専攻で着手すると決定した1992年に始まる。当時は、厚生省の保健医療・福祉マンパワー対策本部の中間報告が1991年に出て、看護婦については抜本的対策が必要との問題提起がなされたため、看護系大学新設計画が急増しはじめた頃である。平成5年8月、カリキュラム検討委員会が設置され、当時千葉大学看護学部在職中の薄井が委員長として委嘱された。同時に、宮崎県からの人材育成の要請を受けて、看護学教員予定者を大学院の修士課程・博士課程に進学させるよう勧めた。当時博士課程をもつ看護学研究科は、千葉大学と聖路加看護大学のみであったから、両大学に教員予定者たちが進学した。

千葉大学の博士前期課程（基礎看護学教育研究分野）に入った教員予定者たちには、「看護学の教員をめざす以上、看護実践・教育実践を通して学的研鑽を積むことが必須となる。その具体的な方法として、大学の授業科目（看護学原論・看護方法・基礎看護実習）にティーチング・アシスタントとして参加して教育実践を体験すること。そしてその間に自己の看護実践・教育実践を研究対象として再構成し、科学的抽象によって論理を抽出する能力を修得すること」という課題を課していた。

このような状況の中で、宮崎県立看護大学創設に向けた教育課程構築への取り組みが始まり、並行して教員予定者の教育が進んでいったのである。とはいっても看護学教育について、私たちの範となるようなものは何もなかったといっても過言ではない。教育学は一般教育に向けた研究が中心で、高等教育についての、特に専門教育についての研究機関は皆無であった。また、大学教育の先進国であるアメリカの文献には、行動科学の影響を受けたものが多く、形式面での示唆は受けたが、内容面では看護学の大切なところ、つまり人間の認識に関わることはブラックボックスのままであった。新しい大学の創設に責任をもつからには根拠のしっかりした教育内容を提示しなければならぬまいということで、結局自分たちの看護実践および看護教育実践の経験から抽出した仮説をもとに、教育課程の構築に取り組むこと

になった。この方法は〈教育学を科学に！〉という時代に教育学を専攻した薄井が、教育実践から論理を抽出する方法の手ほどきを受けていたことから出発した取り組みであった。その取り組みの理論的根拠について以下に述べる。

III 教育課程に求められる教育の論理と学問の論理

教育課程とは、端的には教育目的を達成するための教育内容・教育方法の構造的設計図である。したがって教育課程を構築するには、目的を明確にしたうえで、〈何を〉〈どのように〉組み立てていくかが問われる。〈何を〉については、一般教育であれば人間形成の内容が問われ、専門教育であればその領域の学問を反映することが要求される（学問の論理）。〈どのように〉については、対象となる人間が一定期間に修得すべきレベルに到達できるように準備されているかが問われる（教育の論理）。

看護学教育の目的は、看護専門職者の育成が第一義である。看護専門職者には、看護実践能力と、看護学を発展させる能力との修得が求められる。したがって、その専門教育を担当する教員には、当然に専門である看護学・看護実践に通じていることが必須となる。また、教育という営みは、学生に看護専門領域で生活する力量を修得させなければならない。つまり、看護教員は、看護と教育という二重構造を生きることになる。いずれも自己ではない他者にとって意味のある関わりを展開する仕事であるから、他者にとっての意味を自己評価しながら関わるプロセスを必然的にもつことになる。その時の行為は本人の頭脳が指示して起こる行為であるから、頭脳の訓練が必要となるのである。

以上の考えをもとに、〈学問の論理〉と〈教育の論理〉を追究しつつ統合した教育課程の構築について討議を重ねていったのである。

IV 学問の論理 1－科学的な看護理論（教育内容の理論的基盤）

1. ナイチンゲールの夢

本学は、創設理念のシンボルとして〈ナイチンゲールの夢を宮崎に〉をかけた。ナイチンゲールの

夢とは、「すべての幼児、すべての人が健康への最善の機会を与えられるような方法、すべての病人が回復への最善の機会を与えられるような方法が学習され実践されるように！」¹⁾ に代表されるナイチンゲールの願いである。

ナイチンゲールは「私は年老いているのでこの目で見ることはないであろうが…この高邁な願い、それは裏切られることはないであろう！」²⁾ と述べて、この夢を実現可能な事業として後世に託したのである。ナイチンゲールの生きた19世紀末の医療・看護の状況については、「病人の回復に必要な基本的な条件を提供する方法を知っている国家、種族、階級のようなものは見当たらないし、そこの母親たちが自分の子供を健康に育てる方法を知っているというところも見当たらない」³⁾ と述べて、人々の健康実現に貢献できる状態ではないことを指摘し、その改善に向かって看護婦たちが協働することを願ったのである。そして、「人間誰しも生まれてこなければ《ならない》」⁴⁾ し、「家族は法令ができる前から存在しているというのに」⁵⁾ 女性は「生命の法則と健康の法則」⁶⁾ を学ぶことなく、病気や死の問題は医師に委ねるしかないと考えている。しかし彼女は、「病院は…文明の発達におけるひとつの中間段階」⁷⁾ であって、病む人のそばには訪問看護婦が訪れて回復を促し、家族や地域の人々に健康を守る術を説く健康指導員がいて、すべての人の健康が守られてこそその文明社会であると説いたのである。

20世紀の諸科学の進歩は著しく、1987年にはWHOから「2000年までにすべての人に健康を！」がかかげられた。WHOの健康概念については、これまで「病気や外傷がないだけでなく、身体的・精神的・社会的に良好な状態をさす」というイメージで紹介されていたから、「2000年になると病人もけが人もいなくなるのか?！」と驚かされたものであった。しかしこれは、‘not merely’の誤訳であって、病気とか虚弱などといった現象面を問題にするのではなく、身体的・精神的・社会的に良好な状態をさすという健康観であった。こうして、ナイチンゲールの健康観「健康とは、よい状態をさすだけでなく、持てる力を十分に働かせている状態をいう」と重なることが理解できた。つまり、ナイチンゲールの夢は、世界中がかかげられる人類の夢であって、その実現に

向かって看護職者への期待が述べられているのである。

以上から本学では、ナイチンゲールの夢を実現することを看護基礎教育の目的としてかかげた。そのためにまず、〈すべての人に健康を！〉をglobalな目標としてかかげた。次いで、人間は特定の地域で特定の家族の中に生まれ育ち、地域の生活者として生き、かけがえのない個人としての生涯を送る存在であるから、その健康の支え手として〈地域の生活者としての健康を！〉がlocalな目標となり、〈その人を大切に！〉と個性性を重視するindividualな目標とを統合した立体的な目標構造をもつ教育課程の構築にとりかかったのである。

2. ナイチンゲール看護論の特徴

本学がナイチンゲール看護論を基盤に据えた根拠について具体的に述べる。まず第1はナイチンゲールが看護の本質の発見者であり、看護職者を専門職として位置づけたことにある。その思考のプロセスには、諸現象への鋭い観察力とそれらの内部構造の連関を見抜き問題を抽出し解決の方策を打ち出す能力に加えて、自ら検証していく実行力があつた。それらは、科学的な自然観、人間観、生活観、健康観、病気観に裏付けられていた。彼女が生きた19世紀と現在とでは諸科学や文化の様相は大きく異なっている。しかし彼女の残した膨大な文献から、「自分はもっと役に立つはずだ」「どうして〇〇がおこらなくてはならないのか」と自分の持てる力を使って世の中の不思議を感じ取り、放っておけなくなってどうすればよいかを考え、緻密な方針を立てて実行し検証するという姿勢があつた。その姿勢が、諸現象の連関を探りつつ論理を抽出するという科学的な研究方法をとらせ、遂に看護の本質を発見させ得たことを知ることができる。さらに、人々に三重の関心（知的な関心、人間的な関心、実践的・技術的な関心）を注ぐことで人々の個別なニーズに応え得る看護を提供できる、という実践方法論をも提示し得たのである。つまり、ナイチンゲール看護論を基盤に据えた本質的な理由は、それが個別な看護を可能にする理論であるからである。人間はすべて個別な存在であるから、個性性をふまえた看護が求められるのである。したがって、個別に迫る理論体系でなければ実践の役には立たない。個別に迫る理論体系とは、現象をその

本質に照らしてみると構造が浮かび上がってくる理論体系である。つまり、どのような現象であっても、その〈本質－構造－現象〉を一貫して説明できる核的な理論でなければならないということになる。

ナイチンゲールは、看護の本質を発見しただけでなく、実践方法論も、学的方法論も示してくれていた。本学創設の目的は、看護に自覚と誇りをもつ看護職者の育成である。どのような領域であっても自分の仕事に自覚と誇りをもつためには、日々の実践を支える理論が不可欠である。特に看護のようなひとり一人の目的意識的な実践では、看護職者自身の人間性が仕事を通して映し出されるのである。行動の一貫性をつくりだしてくれる理論の必要性は誰もが認め、求めていることではなかろうか？今日の看護理論の氾濫がそれを物語っている。

V 学問の論理 2－学的方法論の創出（教育内容抽出の理論的基盤）

どの領域であっても、その領域の研究対象の構造と特性に見合った研究方法を創出しなければ、学的发展を望む研究はできないことを、薄井は教育学を専攻していた時に学んだ。そして「学問の道を志すならばメイン・ストリーム（本流）を避けて野にあれ」と教えられた。「野にあれ」とは「流行に惑わされず自己の疑問に忠実に、事実と取り組み事実の語るところを聞け」ということである。看護学の流行はアメリカ看護論であったが納得できず、クロード・ベルナルの『実験医学序説』をとりだした。医学に飛躍的な発展をもたらしたクロード・ベルナルの出発は、物質と生命現象の、研究対象としての相異を吟味し、研究対象に見合った仮説的方法を立てて実験し、事実との突き合わせをして検証するという手続きをとったことである。看護学がそれに学ぶには、どうすればよいであろうか？

看護学の研究対象は看護現象である。しかし看護現象は、ただそこに存在しているというものではない。ある現象が看護職者の認識にすくいあげられて看護現象が始まるのである。では看護現象はいつ終わるのであろうか？これも看護職者が認識にすくいあげたある現象（問題）が解決したと判断した時である。これも看護職者の認識である。この一流れの繰り返

しが看護過程である。そこでこの一流れを〈看護の原基形態〉として図示してみるならば（図1）、看護学研究の方法は、これらをまるごと浮き彫りにできるものでなければならないことになる。

ところで、ナイチンゲールは『看護覚え書』のサブタイトルに‘看護であること・看護でないこと’とつけて、看護職者の判断規準を読み手に伝えようとしている。各章に示されている看護の具体例には〈看護の原基形態〉が描き出されている。そして描かれている看護婦の認識によって患者の受けるケアに質的な相異が生じることを説いている。また、オーランドの『看護の探究』に描かれている事例でも、看護場面の状況を思い浮かべ看護職者の認識を体験できたことを思い出した。

こうして、対象の言動状況、看護者が感じ考えたこと、看護者の行動を経時的に書き留めるプロセスレコードを用いて学生の看護研究をまとめさせてみた。その結果、これが東京都の看護学生研究発表会で注目を浴び、以来看護実習の自己評価の方法として使い始めた。その頃、寺本松野氏の私家本『看護のなかの死』に出会った。一読してそのすぐれた実践をもたらした寺本氏の患者や状況を見つめる認識の質的な高さに圧倒された。その実践記録には患者の状況やそれをみた看護者の思いや行動が具体的に描写されていて、1回性の看護現象であってもそれを観念的に再構成することが可能であることを示唆してくれた。そして、それを読むうちに、なぜ、いかにして、患者の心が変化したのかを、記述してある事実で説明することによって、看護職者間で了解可能ではないかと思うようになった。表現から認識を探

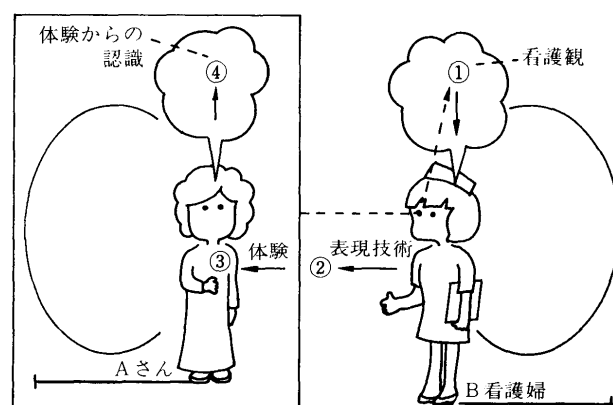


図1 看護の原基形態（看護過程）

る方法を開発して、すぐれた看護職者の思考過程を浮き彫りにできるのであれば、その認識を看護学的に位置づけ評価できるはずである。早速寺本氏から『看護のなかの死』の分析許可をいただいた。

こうして千葉大学に移って最初の仕事は『看護のなかの死』の分析となった。この作業を通して、ナイチンゲールが看護の本質をつかんだ研究の方法は〈看護過程の再構成→科学的抽象〉であるとの仮説を立てることができたのである。

以来、千葉大学の基礎看護学教育研究分野では、この〈看護過程の再構成→科学的抽象〉の方法を学的方法論として位置づけ、1期生たちと卒業研究で格闘し、手ごたえを得て講座研究の研究方法として採用してきた。その結果、細分化した自然科学の方法では得られない看護学上の数々の知見を見出し実績をあげてきた。またこの方法は、看護現象をまるごと扱うので、看護職者の自己評価能力を高める教育方法としても有用である。つまり、看護する意識が低い場合には、現象は存在していても、認識にすくいあげられていないために再構成しようと思っても細部を描くことはできないからである。

教員予定者や大学院生に、自己の看護実践・教育実践をそれぞれの原基形態にそって再構成し（その状況を同じ専門領域の人であれば誰もが近似的に描けるように事実関係を記述すること）、そしてその状況を客観視し、看護の本質、教育の本質に照らしながら科学的抽象（個別な現象を棚上げして内部に潜む意味を探る手法）を用いて対象にとっての意味づけをする学的訓練を課す理由はここにあるのである。ちなみに、本研究の分担研究者のほとんどは当時の教員と研究科生で、共同研究者の修士論文、博士論文はこの方法論を用いてまとめ、学的方法論としても発展させていったのである。

こうして本学の教育課程は、理論的基盤と学的方法論を共有している教員予定者たちが中心となって、実践事例を通してナイチンゲール看護論の再措定を行いながら構築されていったのである。

Ⅵ 教育の論理 1－教育内容・教育方法の構造化（教育課程構築の方法とその特徴）

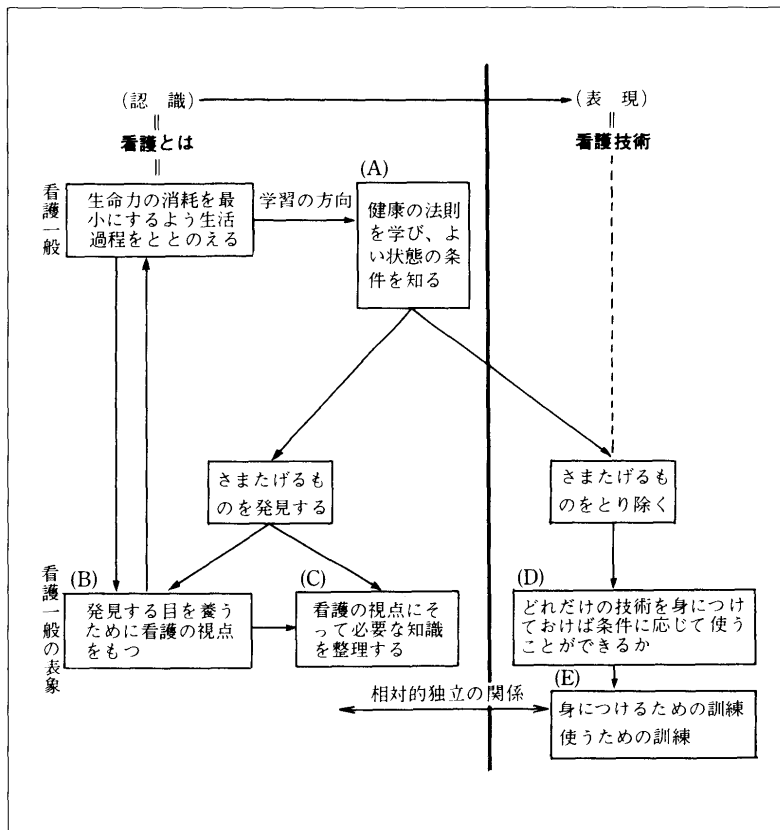
カリキュラム委員会では、各委員が看護大学創設

にける夢を文章化することと並行して、各看護教員予定者の学びの多かった実践事例を持ちより、そこに含まれる看護過程を浮き彫りにして、どのような論理を抽出できるか、それら実践に必要な能力は何か、その能力はどのような授業科目によって修得可能になるか、学問の論理に照らすとどう位置づけられるか、と帰納－演繹を繰り返しつつ看護実践者の育成に必要な不可欠な教育内容を抽出精選して構築したものである。

そこで明らかとなった看護職者に求められる能力を以下のように定義した。

「看護とは、看護するという目的意識をもった看護職者が①人間の生命現象を、②健康状態の変化に対応させつつ、③その変化をつくりだした生活との関連を追究し、④その生活をつくりだした対象の認識を日々の実践を通して浮き彫りにし、⑤個々人が健康状態の好転に向けて生活調整できるよう関わるという5方向の同時進行的なからみ合いの過程である」と。日々の実践では、このように複雑な看護過程がチームの協働として営まれていくが、本質的には個別な対象への個別な看護職者の認識の表現として展開されるのである。ここにいう認識とは、五感を通して脳に形成される像を指し、表現とは、脳からの指令によって身体を動かすことを指す。したがって、看護の受け手は看護職者の表現を通してその認識を受け取るのである。このことは、すべての看護実践に内包される本質的な内容であるから〈対象－認識－表現の過程的構造〉を見抜くことのできる認識（看護観）とその構造を発展させることのできる表現（看護技術）を修得させるという目標が、教育課程の柱として定まった（図2）。

看護観と表現技術の教育については、主として専門科目が担う。専門科目での対象とは、特定の地域の、特定の家族の中に生まれ、個別な存在として社会的に登録されて成長していく人間である。人間存在のこの事実に着目して、専門科目の構成を、基礎看護学、地域看護学、家族看護学Ⅰ（第1の人生）、家族看護学Ⅱ（第2の人生）、家族看護学Ⅲ（第3の人生）と決定した。次に人間は、身体と精神をもち社会関係の中で生活していく存在であるという事実に着目して、その内部構造について学ぶ看護基礎学として、看護人間学Ⅰ（身体の内部構造）、看護人間学Ⅱ（精神の



内部構造)、看護人間学Ⅲ(社会の内部構造)を置いた。さらに人間がこの自然界の中で進化し独特の文化を築いてきた存在であるという事実から、看護職者に求められる普遍科目の柱を、自然界と看護(生命を守る)、人間社会と看護(生命力を高める)、個の尊重と看護(その人の心に働きかける)、文化と看護(セルフケア能力を高める)と定めたのである(図3)。

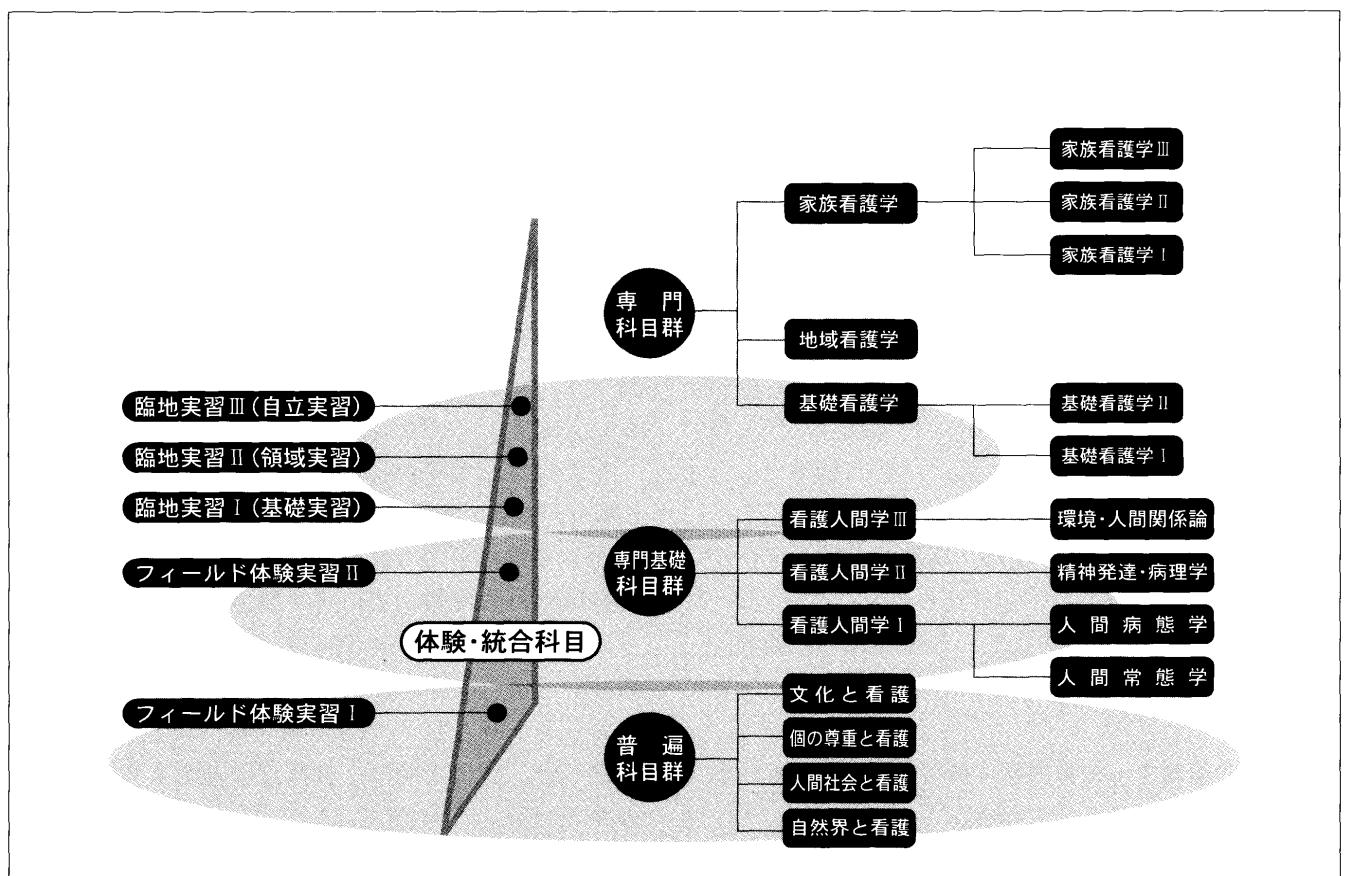
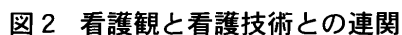


図3 学部の教育課程

以上、私たちが教育課程の評価をするに当たり、学生の看護観の発展に焦点を当てたのは、本学の教育課程が学生の認識の発展を促すことを主眼において構築されたものであったからに他ならない。

看護基礎教育の目的を達成できるかどうかを実質的に左右するのは、日々の教授－学習過程である。そこでまず、学生たちの頭脳に本学の教育課程の意図が定着することを願って、教育課程の全体像をあらわした円錐モデルを作成してガイダンスを行った(図3)。授業科目がバラバラに存在するのではなく、相互の連関とその意味を理解した上で学習してもらうためである。具体的な授業科目の目的・目標、進め方、評価方法、教科書等をシラバスで示し、当日は授業案を作成して学生に配布、学生が主体的に授業に参

その後、学年が進むにつれて開講される授業科目の到達目標が明示されて、学生の主体性の向上と教員の資質向上に役立っている。

学生の授業評価が推奨されている今日、本学では日々の授業の双方向化が最も望ましい教育のあり方であろうと考え、学生と目標を共有しながら節目節目に成長の姿を相互に評価できるような発表会等を行ってきた。なかでも千葉大学看護学部とのSCSをつかった遠隔授業は学生たちに刺激的であった。今後は、各授業科目の教授－学習過程の足跡を残していきたいと考えている。

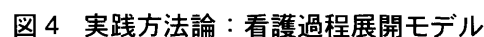


表 2 教育評価規準

(1) 看護学基礎教育の充実

〈大学で看護学を専攻するとはどういうことか〉をふまえて評価する

- ①諸現象を看護する立場から観察する目と看護上の判断を下す能力を修得する
- ②看護行動をおこすための専門的表現技術の基本および状況対応能力を修得する
- ③自己および他者の看護実践を評価する能力を修得する（看護学的論理の抽出）
- ④看護上の疑問を追究する研究能力の基礎を修得する（諸条件の構造化と一般化）

(2) 看護大学教員の資質の向上をはかる

〈看護学とはどのような学問か〉をふまえて評価・切磋琢磨する

①看護学の像を形成する

（看護実践のなかに潜む法則性を抽出しそれらの一般性を体系化したものである）

②看護の原基形態の像を明確にする

（看護とは、看護するという目的意識をもった看護職者が、①人間の生命現象を、②健康状態の変化としてみつめ、③その変化をつくりだした生活との関連を追究し、④その生活をつくりだした対象の認識を日々の看護実践を通して浮き彫りにし、⑤個人や家族が健康状態の好転に向けて生活調整できるように関わる、というそれぞれが複雑な構造を持つ5方向の、同時進行的なからみあいの過程である。その過程は他職種との連携のもとに展開されるので、多くの人々と目的意識を共有しながら専門性を発揮していく調整能力が求められる）

③看護職者として求められる能力を高める

- ①生活過程において他者の力を必要としている内容を見抜ける
- ②その人のその時の感情を追体験できる
- ③放っておけない感情がわきあがってくる（calling）
- ④自己の持てる力を差し出すための看護基本技術が身についている
- ⑤その人の変化を自己の行為との関連において客観視し自己評価できる

④主体性のある看護職者を育てる能力を高める

- ①学生自身の生活体験を通して実感できるような導入→看護は自己を映し出す自覚を
- ②事象の現象像を五感を使って描き出す→もう一人の自分のつくりだし方と働かせ方を
- ③他者の現象像に自分自身を重ねて感情を呼び起こし、他者の感情を察する
→人間の感情の育ちのプロセスを知り、さまざまな感情の呼び起こしを試みる
- ④放っておけない感情（calling）に動かされて自分の持てる力を差し出す行動へ
→人間を行動させるのは感情であることを実感できるように
- ⑤自分の行動の意味を他者の位置から評価する習慣を
→感性的な世界と理性的な世界との往復を習慣化する

(3) 学生の到達度評価

- ①基礎教育課程において修得不十分な内容は何か
- ②より高度な活動に必要な内容は何か

(4) 教育課程の点検評価

授業科目・時間数・履修セメスター・学内授業と学外授業の連関等

引用文献

- 1) ナイチンゲール著作集第2巻, P.144
- 2) 前掲書P.144-145
- 3) 前掲書P.144
- 4) 前掲書P.127
- 5) 前掲書P.126
- 6) 前掲書P.126
- 7) 前掲書P.144

参考文献

- 1) 薄井坦子他編訳：ナイチンゲール著作集全3巻, 現代社, 1977.
- 2) 薄井坦子：科学的看護論, 第3版 日本看護協会出版会, 1997〔1974〕.
- 3) クロード・ベルナル, 三浦岱栄訳：実験医学序説, 改訂版, 岩波書店, 1970.
- 4) 寺本松野：看護のなかの死, 日本看護協会出版会, 1975.
- 5) 薄井坦子：看護実践から看護研究へー『看護のなかの死』から何を学ぶか, 日本看護協会出版会, 1989.
- 6) 村井実他：教育学の理論, 教育学全集, 小学館, 1967.
- 7) 波多野完治：心理学と教育実践, 金子書房, 1967.
- 8) 杉森みどり：看護教育学, 第3版, 医学書院, 1999.
- 9) Bevis EO : Curriculum Building in Nursing -a process-, The CV Mosby, St Louis 1982.
- 10) Gertrude Torres & Marjorie Stanton : Curriculum Process in Nursing, A guide to Curriculum Development, Prentice-Hall, 1982.

Curriculum Structure of Miyazaki Prefectural Nursing University

Hiroko Usui*¹ Makiko Sanpei*¹ Hitomi Yamagishi*¹ Yasuko Kurihara*¹ Minako Ono*¹
Makoto Akahoshi*¹ Keiko Abe*¹ Kumi Terashima*¹ Tomoko Sanada Liu*¹ Naoko Shimakawa*¹
Natsuki Inada*¹ Eiko Kadekaru*² Toshie Yamamoto*³ Natsuko Nitta*³ Eiko Nakano*⁴

【Key Words】 Nursing education, Curriculum building, Structural evaluation, F. Nightingale

*1 Hiroko Usui, Makiko Sanpei, Hitomi Yamagishi, Yasuko Kurihara, Minako Ono, Makoto Akahoshi, Keiko Abe, Kumi Terashima, Tomoko Sanada Liu, Naoko Shimakawa, Natsuki Inada : Miyazaki Prefectural Nursing University

*2 Eiko Kadekaru : Okinawa Prefectural College of Nursing *3 Toshie Yamamoto, Natsuko Nitta : School of Nursing, Chiba University

*4 Eiko Nakano : School of Health Sciences, Faculty of Medicine, Kagoshima University