

看護基礎教育における教育課程の評価に関する研究 分担1 教育課程構築に至る研究過程の分析

薄井 坦子*¹ 嘉手苺英子*² 山本 利江*³
山岸 仁美*¹ 新田なつ子*³ 寺島 久美*¹

【キーワード】 看護学教育, 教育課程構築, 看護観, 看護基本技術

I 序論

看護基礎教育の大学化が進む中で、私たちは新設看護大学の教育課程の構築に大きな関心をもってきた。それは私たちが看護基礎教育の目標の第一義を看護実践能力の育成ととらえ、その基盤となる看護観とその表現技術の教育方法の体系化をめざして、薄井は1965年から、嘉手苺とは1985年頃から、ともに研鑽を積んできたからである。今回その総決算ともいえる宮崎県立看護大学の教育課程を修了した卒業生が出て、その教育課程の評価に取り組んだとき、私たちが歩んできた道程とその意味について、21世紀を生きる看護職者たちに書き残しておく必要性を痛感した。それは看護基礎教育変革の歴史的事実とその意味がほとんど知られていないことがわかったことによる。

看護実践の本質は、目的意識（認識）をもった実践者（看護職者としての自己）と、他者である人々との関わりのなかにその目的意識が貫かれていく営みである。そして看護職者としての認識や関わっていく技術の形成を促すのは看護基礎教育であるから、その教育課程がどのような目的意識によって主導されてきたかを問題にしないわけにはいかない。

現在わが国の看護基礎教育のほとんどは、看護専門職者の目的意識に主導されて展開されているはずであるが、20世紀はまさにそこに到達するための変革の年月であったといえる。そこで本稿では、わが国の看護基礎教育変革の節目になった転換点を探り、それを主導した目的意識に着目しながら概括を試みる。

II 看護基礎教育を主導した力

1. 初期看護教育における外国人ナースと医師

看護教育を、教育課程をもって意図的・組織的・継続的に実施しているという観点に照らしてみると、有志共立東京病院看護婦教育所（1885）が最初のものとしてとりあげられる。これはセント・トマス病院医学校に留学した高木兼寛が、帰国後医学校と施療病院に加え、M.E.リード（アメリカでナイチンゲール方式の看護教育を受けた宣教看護婦）を招いて設置したものである¹⁾。セント・トマス病院はナイチンゲールが看護婦訓練学校を設置（1860）した病院で、看護婦訓練学校は、教育を受けた階層の女性を見習期間1年修了後2年間訓練する教育課程と、教育を受けていない少女たちを対象に1年間訓練する教育課程とをもつ病院から独立した教育組織であった²⁾。有志共立東京病院看護婦教育所は、ナイチンゲール看護婦訓練学校の厳しい校則を取り入れた2年課程の学校で、「良家の子女」13名が見習生として入学し、卒業したのは5名であったという。高木兼寛が「医師と看護婦は車の両輪の如し」という言葉を残しているところから、セント・トマス病院の5年間（1875から1880）に医師と看護婦の専門性の相異を実地に体験したことがわかる³⁾。同タイプの看護学校が同志社や女子学院に設置されていて、わが国初期の看護教育を主導したのは外国人ナースたちであった⁴⁾。その後、大学病院や日本赤十字社が2年から3年の看護婦養成を開始、医療機関での養成も次々とはじまったが、入学資格、修業年限ともにまちまちで、医療介助技術中心の医師主導型の教育に傾いていった。高等女学校卒業後3年課程の

*1 Hiroko Usui, Hitomi Yamagishi, Kumi Terashima : 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

聖路加高等看護婦学校が開設されたのは1920年で、後に専門学校となるが、その他は養成所として産婆（後に助産婦）、看護婦、保健婦が別々の教育課程で養成されたのである。戦争拡大に伴って短期間の従軍看護婦も養成され、この長い年月の看護教育は実務教育に徹してすぐれた看護実践者を養成したが、教育制度として全体をみると、医師主導型であったといわざるを得ない⁵⁾。

2. GHQ主導の功罪

第2次世界大戦の敗戦を契機に、看護基礎教育制度は連合軍総司令部（GHQ）の強力な指導によって、抜本的な改革が推し進められた。幸いにもGHQの方針は日本の民主化であり、政治・経済・教育のみならず医療制度に至るまで、実態を調査した上で多くの勧告がなされた。医療・看護に関しては、GHQ公衆衛生福祉部と厚生省とで医学教育審議会を開設し1945年のうちに公衆衛生や看護の専門家によって情報収集や視察が行われ、医療制度改善の方策が検討されるとともに、看護の後進性が強く指摘された。そして、日本国民の健康を向上させるためには、先ず看護婦の教育レベルを上げて資質の向上を図ることが必要だと考え、次々と指導を開始した。厚生省に看護課を設置してコロンビア大学で学んだ看護婦、保良せきを課長に据え、看護教育審議会を設置して、文部・厚生両省による保健婦助産婦看護婦法の立法化を進め、都道府県に看護部門の設置を促して施策の浸透を図った。教育内容については聖路加女子専門学校と日赤女子専門学校（看護婦養成所を昇格）とを統合した東京看護教育模範学院の開設、看護教育者のアメリカ留学、総婦長等看護管理者層の再教育のための講習会の開催など、次々と看護教育制度の改善策が打ち出されていった。しかし当時のわが国の看護婦養成は、医療施設の看護婦確保のために医師の主導のもとで行われていたのがほとんどで、医療関係者の中で最大多数を占める看護婦の質的向上のための教育制度改革は実らなかった⁶⁾。敗戦当時の医学教育も、軍医養成のために専門学校の学生数が増加して、大学2090人対医専3290人と逆転していたのであるが、GHQの勧告によって専門学校は大学昇格または廃止されて大学教育に1本化された⁷⁾。ちなみに、わが国で初めて大学教育を開始した高知

女子大学の前身は医学専門学校で、廃止の憂き目にあって家政学部になったのである。いずれにしても、当時は女子の進学率が低く、高等教育化が無理であったところから、1951年には准看護婦養成が始まり、看護教育制度は教育行政でありながら文部省で管轄することができなくなってしまったのである。保健婦助産婦看護婦学校養成所指定規則が文部、厚生省令第1号となっているのはこうした事情による⁸⁾。

3. 教育課程の見直しと「新教育課程」

GHQ主導による看護基礎教育の改革は6年間で終わり、看護教育は教員養成制度をもたないまま講習会対応で推移した。看護教育のあり方を再検討する必要があるとして、文部省が「看護学校等教育課程改善に関する会議」を設置したのが1963年9月である。「会議」は、文部省看護学視学委員会の意見、および医療制度調査会の「医療制度全般についての改善の基本方策に関する答申」を参考にしつつ、10回にわたる審議を重ね、1964年3月「看護学校（3年制）教育課程の改善について」が発表された⁹⁾。

ちょうどその頃薄井は日本医師会に在職し、医療制度調査会に提出する看護関連資料の準備や看護界の反応をキャッチしなければならない立場にあった。当時、看護教育の教育目標や内容について、看護教育に直接携わる教員よりも、医療施設の医師や看護管理者たちから要望が出されているのを不思議に思った。その内容も、医師の指示に忠実な技術者としての訓練が主で、専門知識の習得よりやさしさを強調するなどであった。医療施設の実態も、日常のケアは家族や付き添いにまかされていた。それらは、医療のもつパターンリズムに起因していることはもちろんであるが、医療介助技術に偏った日常の看護業務のありように対して、人手不足で看護ができないという反応が中心で、看護の専門性についての発言はほとんどなかった。変革を促すための教育課程に関する意見が誌上に見られるようになったのも、ようやくこの頃からである。

こうした看護基礎教育変革の渦のただ中において、薄井は「看護学校等教育課程改善に関する会議」の中心メンバーとの接点も多く、すべての国民に必要な看護職者の教育が、なぜ公教育によって行われぬのかという強い疑問をもった。このことが、看護

学教育の確立が薄井の最大関心事になった契機であった。

4. 看護学教育の自立

前述の文部省案は、看護の対象である人間を中心に据えて構築した教育課程であり、医学の体系に則して授業科目が設定されていた1951年の指定規則からみると画期的な変革案であった。しかしこの案は、看護界からの時期尚早との声に押されて厚生省案が出されることになった。その結果、1968年に改正された指定規則の教育課程は「〇〇疾患と看護」という授業科目を残して医師講師に委ねる後退したものとなってしまった。

ところが1965年には、文部省案を作成した「会議」のメンバー3名を中心に、看護業務と看護教育のすべての権限が看護職者に委譲されて〈看護婦養成から看護教育へ〉〈看護教育は看護職者の手で〉をかかげた実験的試みが東京女子医大附属高等看護学校で開始された¹⁰⁾。薄井は看護基礎教育を大学課程で修了したものの、看護についての判断規準をもっていないことを痛感させられて、研究室から実践現場への転職を決意し、この実験的試みに参加した。東京女子医大では、臨床と教育を連携させ、人間を中心とした文部省案で出発することに共鳴した専門学校教員たちとともに、臨床看護婦と教員とを兼務した。その4年間の経験のなかでの最大の学びは、ナイチンゲールによってすでに看護の本質が明らかにされていると気づいたこと、および同僚である看護教員たちが、看護についての考え方も看護技術の方法も異なっているという事実を知ったことである。看護教育をどこで受けたかによって看護職者としての資質に相異が生じるということは、看護短大が新設された職場において見過ごすことのできないことであった。そこで、月1回の教育課程検討会が開かれ、授業内容、授業方法の案を提示して、教育課程の体系化に向けた活動が開始されたのである。討議をくりかえすなかで、看護実践の事実在即して、事例を活用しながら看護観の共有をはかること、および看護基本技術を精選して原理を押さえた教育方法をとることが確認されたのである。この間の事情は、1975年度科学研究A「医学教育におけるカリキュラム計画および教育方法に関する総合研究」に看護教

育班として参加、「看護学の教育目標—東京女子医大における看護教育10年を土台として—」を発表した¹¹⁾。また、日本看護協会の調査研究に参加して「看護基礎教育の目標と内容」をまとめた¹²⁾。

1964年の文部省案が、微調整はあったものの、今日の教育課程の根本理念として受け継がれていることから、この時期を「看護学教育の自立」の時期と位置づけることができよう。そしてこの間に得られた成果は、看護基礎教育の柱である看護観とその表現技術について、教育内容が定まったことである。すなわち‘看護とは何か’について事実的にも論理的にも説明できる不撓の原理を発見・再指定した科学的な看護理論を構築できたこと、および、実践現場で使われている看護技術の集積をもとに、看護基本技術を精選してそれらの構造分析をなし得たことである¹³⁾¹⁴⁾。

5. 大学教育における教育課程

1975年に千葉大学に看護学部が創設されたことは、看護基礎教育における画期的な転換点である。大学における自治は学部単位であるから、国立の総合大学に学部として設置されたことは、看護学教育が名実共に自立したことを意味するはずであった。実際には、千葉大学の教員規定に合致する教授有資格者の不足によって、看護学部の管理的役割を医師教授がとり、看護職者はほぼ10年間を専ら看護学教育の確立発展のための仕事に熱中することができた。その具体的な成果について述べる。

千葉大学看護学部の教育課程は、創設準備室の教授（医師）が指定規則に則して準備したものであった。したがって、赴任後の最初の仕事が看護学教育にふさわしい教育課程に変更したことであった¹⁵⁾。加えて、当時看護学教育を行っていた6大学で連絡協議会（現、日本看護系大学協議会）を設置して、各大学の教育課程、教育内容、教育方法等の共同研究を行った¹⁶⁾。また、この協議会において、念願の日本看護科学学会設立の準備をすすめて、1981年7月設立、12月に第1回学術集会在開催された。

Ⅲ 看護観とその表現技術の体系的教育実践

東京女子医大看護短大における教育実践の成果は、

ナイチンゲール看護論および看護教育論を土台に据えて、主体的な看護実践者の〈あたまづくり〉と〈わがづくり〉の骨格を完成させたことである。当時は他領域の人々、特に医学者たちから「看護学はあるのか？」という問いをかけられていたが、それらの問いには『科学的看護論』を刊行することによって答えることができた¹⁷⁾。また教育実践や卒業生の実践を通して、看護実践の専門性が病院の中に徐々に浸透していった¹⁸⁾。

1. 看護観の形成をめざした教育実践

大学教育においては、看護実践者の育成だけでなく、看護学の発展を担っていく頭脳の形成が求められる。学生たちからは、「看護学はあるのか？」がより具体的な問いとなって迫ってきた。「看護学部で何を学ぶのか？」「看護職者は医師の手伝いではないのか？」など、教育課程が指定規則に即して立てられていると、医療に付随した看護というイメージを与え、看護学の理念は見えにくかったのである。そこで、教育課程を看護教員の手で作りかえる構想を説明するとともに、ナイチンゲールの『原文 看護覚え書』¹⁹⁾を教材として用い、看護理論の形成過程を学生一人一人がたどりながら、学生自身の頭脳に看護の目的論、対象論、方法論が形成させるような授業の実現に取り組んだのである。その教授－学習過程で意図したことは、①看護実践は、現象として存在している事実が、看護者の認識にすくいあげられなければ始まらないこと、②看護現象としてとらえられる看護者の頭脳には〈看護とは〉が形成されていること、③看護の必要性を感じ取っている看護者の頭脳には、〈病氣観〉〈健康観〉〈生活観〉〈人間観〉〈自然観〉が目の前の現象とつながって出てきていること等を専門常識として定着させることであった。補助教材として『狼に育てられた子』²⁰⁾『看護のなかの死』²¹⁾などを使いながら、具体的な事実を学生の頭脳に像として形成されることを目指したのである。ケアを必要とする人々と出会ったその時々には瞬時に自己の頭脳が作動して五感情像を描き、看護の必要性を見出し主体的に関わっていくことを可能にする〈あたまづくり〉と〈わがづくり〉(後述)をねらった教育方法が、千葉大学における成果である。そのような頭脳は、まずは自分自身をみつめ、自己や家族および

周囲の人々の健康状態に関心を注ぎ、ともにより健康な状態をめざす生活過程の実践を通して、ナイチンゲールのいう「あらゆる病気に共通するこまごましたこと、および一人ひとりの病人に固有のこまごましたことを観察」²²⁾し、行き届いた心に向ける能力が徐々に育かれ修得されるものである。看護観の形成をめざした教授－学習過程については『看護学原論講義』²³⁾として上梓し、20年を超える教育実践によって検証を重ねてきた。これらの取り組みは、ナイチンゲールの看護論を理論的基盤に据えることによって完成し得たものであるから、その根拠について簡単に述べておく。

ナイチンゲール(1820-1910)は、当時の看護についての常識を覆し、「私の考える看護」を実践してクリミア戦争で死亡率の激減(42.3%→2.2%)という実績をあげ²⁴⁾、看護の大切さを世界中に示した人物である。さらに彼女は、帰国後看護婦訓練所を設置して、訓練された看護職者の存在が、人々の健康にどのように貢献できるかを、さまざまな分野で示している。常識を覆すという偉業を果たし、「私の考える看護」を実践できる看護婦の訓練に取りかかった人間の頭脳には、〈ひとつの専門領域と、その領域の仕事を担当していく専門職者の存在〉という像が、一貫した観念として形成されているはずである。その内容は、1893年「病人の看護と健康を守る看護」(慈善事業に関する会議論文集叢書のなかの「女性の使命」に書かれた論文)において明確に述べられていて、彼女が自己の業績を自己評価していることがわかる。さらにナイチンゲールの頭脳には、諸科学の礎石を築いた19世紀の学問的素養が高いレベルで把持されていたために「私の考える看護」を発見し得たことも明らかとなった。これらは、授業と並行して行ったナイチンゲール研究の成果である²⁵⁾。

2. 看護観の表現技術の体系化をめざした教育実践－〈自己学習－グループ学習－個別指導－自己評価システム〉の完成

〈わがづくり〉の教育方法として千葉大学で取り組んだ成果は、学生の主体的な学習を可能にするシステムの完成である。このシステムの特徴は、グループ学習とチーム・ティーチングにより学生と教師のもてる力を最大限に活用しながら、学生の技術修

得の達成をめざすところにある。看護基本技術の修得を目標とする「看護方法」の授業にこのシステムを導入したのは1990年である。ここでは、導入の背景と発展のプロセスを概観し、看護技術教育論の観点からその意味について述べる。

1) 従来の教育方法の改善を迫る外的条件の変化

学部出発当時の学生たちの特徴として、技術を修得することに対して軽視する風潮があった。そこで、主体的な学習姿勢への工夫が必要であった。ある事例のケアを通して、看護基本技術のすべてを組み込んで学ばせることが可能であることに気づき、手作りの教科書と視聴覚教材を作製し、イメージ学習法を基盤に据えたグループ学習を開始した^{26) 27)}。ところが、教員数、実習室などの実習環境がほとんど変わらない中で、授業時間数や定員数の増加が相次いだという外的条件の変化が生じた。60名から80名への定員増に対しては実習物品や教師の担当学生数を増やしたり、他領域の実習室を借用したりすることで対応できたが、その後さらに5名増加する段階になって従来の方法では対応が困難となった。そこで、教師が立案した授業計画にそって全員が同じ内容を学習するという授業形態から、学生がグループ単位で学習計画を立てるという方法に転換した。学生は自己学習をしてグループ学習に臨み、グループで取り組んだ技術の修得レベルを教師の個別指導を通して高め、修得状況を自己評価して次に進むというシステムである^{28) 29) 30)}。

グループ単位の授業計画の立案によって、教師は異なる学習内容への対応を迫られることになることから、この案が講座会議に提案された時、果たして全員に指導の眼が行き届くだろうかという不安が出された。しかし、従来の方法でも全員に十分指導が行き届いていたとはいえ、逆に、グループ毎に異なる実習内容に取り組むことによって教師の指導を必要としているグループに必要としている時に関わることができるようになるのではないかとの見方が出された。つまり、従来の方法では学生の準備状況や修得速度の個人差にかかわらず全員が同じ学習項目に取り組み、決まったスケジュールでこなしていかななくてはならなかつ

たが、このシステムの導入は個々の学習ニーズに応える体制への転換となったのである。

2) 新しい教育方法の導入を可能にした内的条件—教師と教材の準備

〈自己学習—グループ学習—個別指導—自己評価システム〉を導入することになった時期は、千葉大学看護学部の卒業生が出てから16年が経ち、共通の基盤に立って教育できる教師が育ってきており、多様な学習ニーズに対応し得るだけの教師と教材の準備ができつつあった。これは新しい教育方法の導入を可能にした内的条件だといえる。一貫した技術教育観に基づいて看護技術教育を積み重ねてきた複数の教員が、講座には常に存在していた。新しい教師の参加で組織が活性化し、かつ組織としての積み重ねが継承される状態が維持できていたことは、新たな教育方法の導入を可能にした条件のひとつとして無視できない。また、それまでの技術教育の成果をもとに、1990年に「Module方式による看護方法実習書」が改訂され、自作ビデオ教材の充実と共に学生主体の教育方法の一層の推進を支えた^{31)~36) 37)~39)}。

さらにその時期は、博士前期課程の院生によるティーチング・アシスタントや研究生、研修生など、多くのメンバーが教師として授業に参加する時期と重なっていた。これらのメンバーの背景は多様であったため、チーム・ティーチングを進めていく上で教育内容や方法の共有が不可欠となり、そのために、教育内容・方法の言語化が急速に進んだ。教材の開発、技術およびその指導上のポイントの確認、指導過程の検討など、それまでは授業を通して教師間で経験的に共有していたことを、皆が了解できるよう文字を介して明確に表現しあう機会が増えた。

3) 多様な個別指導方法の開発：実習記録と技術チェック

このシステムでは学生の技術修得レベルを高める上で個別指導が重要な役割を果たしている。現実には、授業時間中に個別指導ができる機会は限られている。そこで、実習を終えた技術項目について提出させていた実習記録（「実習評価」）への

コメントを個別指導として位置づけ積極的に活用した。記録には実習の一部しか記述されないで、教師は書かれたことを手がかりに、例えば滅菌手袋をした手が衣服に触れそうになった授業中の様子を想起しながら「この時の意識は？」とコメントを入れるなどして基本技術の修得状況を把握し、その後の意識的な取り組みを促すようにした。記述から学生の修得状況を読みとる時のポイントは、その後の実践と研究で明確にされていった^{40) 41)}。

技術チェックの方法の工夫もシステムを機能させる上で重要であった。技術の特徴や学生の学習段階に応じて、授業時間や実習室のスペース、教師数の物理的な条件も考慮しながら、さまざまな技術チェックの方法を考え出した。学生同士で行う相互チェック、教師が行う個別チェックやグループ単位のチェック、ビデオ撮影による自己ビデオチェック、状況設定下で教師が演じる模擬患者に対して既習技術を使って看護する学習成果発表などである。チェックの形態は異なるがそれらには技術チェックとして共通の構造がある。すなわち、設定された看護状況の中で、描いた看護技術の立体像（技術の具体的なポイントとその根拠と目的がつながった像）に導かれながら、看護者と対象との立場を変換しつつ看護者として行動し、実施後、行動と認識をふり返り、チェッカーの評価との突き合わせを通して技術の修得レベルと自己評価能力を高めることである。この構造を意識することによって、技術修得の到達度を評価するだけでなく、チェックを通して看護観を育て技術の修得レベルや自己評価能力を高めるという、個別指導としての位置づけが明確になっていった^{42)~44)}。

4) 看護技術修得過程を評価する視点の明確化

教師の意識的な取り組みは学生の技術修得過程をより詳しく見つめられるようになった。同じ技術項目でもグループによって学習の時期が異なることから、技術チェックの結果に学生の学習段階が反映された。必然的に、技術チェックの結果が同じような出来映えであっても、学生の学習段階によって到達状況に関する評価は違った。つまり、その時々々の修得レベルの評価は、その技術単独ではなく、技術修得の全過程の中に位置付けながら

行なわなければならないということである。これは全員が同一の技術を同時期に学ぶ教育方法では明確になりにくかったことである。また、教師は学生の修得状況を、その時点が技術修得過程全体のどの段階にあるのかということと重ねながら見て評価していることを自覚するようになった。つまり、看護技術の修得過程を前提としてその時々々の修得レベルを評価するよう教師の認識が発展したことになる。このような技術修得の段階を自覚した後では、学生の個別な状況に合わせて待つことができるようになった。これは、対象に潜む法則性を自覚することによって、働きかけの自由度が広がったことを意味している^{45) 46)}。

5) 看護技術教育観の共有、研究と実践の相乗効果

ティーム・ティーチングの要は情報の共有である。毎週行われるスタッフ・ミーティングでは指導案の検討の他、担当学生の学習状況の報告や指導過程の検討を行なった。その積み重ねを通して、教育目標や内容、方法を共有するだけでなく、指導の理論的基盤である技術教育観が共有されていくという教師間の相互浸透が進んだ。その際、いろいろな背景の教師がいることは異なる発想のぶつかり合いを生じ、討議を通して互いの認識を発展させた。さらに、ミーティングは看護技術教育方法ゼミとしても機能した。つまり、ミーティングは、自分たちの指導過程を事実的に表現してその論理を探り、看護技術教育上の意味づけをしていく日常的な取り組みとなり、教育実践能力と共に看護学研究方法論を学ぶ機会でもあった。

従来から行われていた看護技術教育に関する研究が教員や大学院生、研修生などによって継続して行われ、その結果が教育実践に反映された。博士課程の設置は、教育実践の中から疑問をとりだし、研究によって得た成果を実践に生かしていくという循環を促進した。さらに、教育研究の積み重ねは初心者教師の出発地点を高めた。従来は試行錯誤によって個人の努力で経験を通してつかみ取っていた教育上のポイントを、研究成果を手がかりに観念的に追体験することを可能にした。研究上の課題は実践上の疑問から出発することが多いので、研究的な取り組みは実践への問いかけを活発にした。

6) システムの開発・導入，発展のプロセスが意味していること

〈自己学習－グループ学習－個別指導－自己評価システム〉が開発・導入され発展していったプロセスを概観し，その中に以下の意味を見出した。

まず，看護技術教育論の意識的適用を，理論の創出者だけでなく，複数の教師によって組織的に行ったプロセスであることが挙げられる。組織的に行えたということは，個人の認識であった理論（看護技術教育論）が複数の人の共通認識となり，仮説検証のプロセスをたどったことを意味している。ひとりひとりの教師にとっては理論を実践に移すことであり，自分の教育実践を通して理論を再指定することであった。

2つ目に，看護技術教育論の表象レベルの認識と表現の内容を豊かにするプロセスであったこと

である。複数の人間が共通認識を持ち実践に生かすためには，抽象的な理論だけでは困難であり，内容について了解するための表象レベルおよび具体的な像を描く必要があった。そのために，イメージを表す図表の作成やティーチングポイントが明確になり，記述された。つまり，システム開発・導入，発展のプロセスは，看護技術教育論の仮説検証と，表象レベルの知見の積み重ねによって理論の内包が豊かになっていくプロセスであったと言え，これは理論の社会化が進んだことを意味している。

現在このシステムは，千葉大学で継続して行われており，1997年から宮崎県立看護大学で，1999年から沖縄県立看護大学で，看護基本技術の教育実践に活用されている。

引用文献

- 1) 慈恵看護教育百年史編集委員会：慈恵看護教育百年史，東京慈恵会，1984.
- 2) ナイチンゲール：看護婦の訓練と病人の看護（1882），ナイチンゲール著作集第2巻，1974.
- 3) 前掲書1)
- 4) 近代日本看護総合年表，第3版，日本看護協会出版会，1992.
- 5) 日本看護歴史学会：検証－戦後看護の50年，メヂカルフレンド社，1998.
- 6) 前掲書5)
- 7) 東京女子医科大学百年史編集委員会：東京女子医科大学百年史，東京女子医科大学，2000.
- 8) 前掲書4)
- 9) 看護学校等教育課程改善に関する会議：看護学校（3年制）教育課程の改善について，文部省大学学術局，1964.
- 10) 守屋研二：小林富美栄と看護，第4章東京女子医科大学時代，看護の科学社，1997.
- 11) 薄井坦子：看護学の教育目標－東京女子医大における看護教育10年を土台として－，医学教育，7（3），217-221，1978.
- 12) 薄井坦子：看護基礎教育の目標と内容，日本看護協会調査研究No.2，31-41，日本看護協会出版会，1978.
- 13) 薄井坦子：看護の原点を求めて，日本看護協会出版会，1987.
- 14) 薄井坦子：多目的映画の開発，視聴覚教育第26巻（4），38-41，1972.
- 15) 前掲書13)
- 16) ①日野原重明：看護系大学の教育課程に関する総合的研究，昭和52年度文部省科学研究総合A，1977.
②日野原重明：看護系大学の教育課程に関する総合的研究，昭和53・54年度文部省科学研究総合A，1980.
③「医学総合研究の推進に関する研究」班の分担研究：看護系大学における教育方法に関する総合的研究，1983.
④「医学総合研究の推進に関する研究」班の分担研究：看護系大学における教育方法に関する総合的研究，1984.
- 17) 薄井坦子：科学的看護論，日本看護協会出版会，1974.
- 18) 前掲書13)
- 19) 薄井坦子他編：原文看護覚え書，現代社，1974.
- 20) シング：狼に育てられた子，福村出版，1975.
- 21) 寺本松野：看護のなかの死，日本看護協会出版会，1975.
- 22) ナイチンゲール著，薄井他訳：看護覚え書，改訳第6版，P.197，現代社，2000.
- 23) 薄井坦子：看護学原論講義，現代社，1984.
- 24) E.クック著，中村妙子他訳：ナイチンゲール－その生涯と思想，時空出版，1994.
- 25) ナイチンゲール研究会：ナイチンゲール研究第1号～第8号，1990-2002.
- 26) 薄井坦子：モジュール学習，日本看護学教育学会第7回学術集会シンポジウム，教育方法の新たな試み，日本看護学教育学会誌，7（3），1997.
- 27) 千葉大学看護学部基礎看護学講座：Module方式による看護方法実習書，1982.

- 28) 嘉手苺英子：看護技術教育のシステム開発の試みー（自己学習ーグループ学習ー個別指導ー自己評価）システムによる技術教育の試みー, *Quality Nursing*, 1 (9) : 32-38, 1995.
- 29) 嘉手苺英子, 山本利江, 和住淑子, 山岸仁美, 新田なつ子, 寺島久美：モジュール学習による看護技術教育の展開（1）（自己学習ーグループ学習ー個別指導ー自己評価）システムによるモジュール学習の展開ー従来の看護技術教育の限界を乗り越えるための取り組みー, *総合看護*, 33 (2) : 21-32, 1998.
- 30) 山本利江, 嘉手苺英子, 和住淑子, 山岸仁美, 新田なつ子, 寺島久美：モジュール学習による看護技術教育の展開（2）視聴覚教材とその活用の方向性, *総合看護*, 33 (3) : 33-34, 1998.
- 31) 薄井坦子, 嘉手苺英子, 中澤容子, 小野寺利江, 新田なつ子, 山岸仁美, 木内陽子：看護基本技術の修得過程の効率化に関する研究, 昭和60・61年度文部省科学研究費補助金（一般研究B）成果報告書, 1987.
- 32) 嘉手苺英子, 小野寺利江, 加藤仁美, 木内陽子, 薄井坦子：看護基本技術の修得過程の効率化に関する研究（第1報）ーイメージ・トレーニング導入の試みからー, *日看科会誌*, 7 (2) : 132-133, 1987.
- 33) 小野寺利江, 嘉手苺英子, 加藤仁美, 木内陽子, 薄井坦子：看護基本技術の修得過程の効率化に関する研究ー教材作成過程に焦点を当ててー, *日看科会誌*, 7 (2) : 134-135, 1987.
- 34) 加藤仁美, 嘉手苺英子, 小野寺利江, 木内陽子, 薄井坦子：看護基本技術の修得過程の効率化に関する研究ー個別な技術指導過程に焦点を当ててー, *日看科会誌*, 7 (2) : 136-137, 1987.
- 35) 嘉手苺英子, 小野寺利江, 山岸仁美, 木内陽子, 薄井坦子：看護基本技術の修得過程の効率化に関する研究（第2報）ー学生の立体的なイメージ形成過程に焦点を当ててー, *日看科会誌*, 8 (3) : 38-39, 1988.
- 36) 嘉手苺英子, 小野寺利江, 山岸仁美, 木内陽子, 薄井坦子：看護基本技術の修得過程の効率化に関する研究（第3報）ーイメージ形成過程の特徴を視覚化する評価方法の活用からー, *日看科会誌*, 9 (3) : 100-101, 1989.
- 37) 薄井坦子, 嘉手苺英子, 小野寺利江, 山岸仁美, 木内陽子：看護基本技術の修得過程の効率化に関する研究（第4報）「基礎実習」の評価を通してー, *日看科会誌*, 10 (3) : 154-155, 1990.
- 38) 嘉手苺英子, 小野寺利江, 山岸仁美, 木内陽子, 薄井坦子：無菌操作技術の修得を促す教育方法に関する研究, *日本環境感染学会誌*, 5 (2) : 53-57, 1990.
- 39) 嘉手苺英子, 山岸仁美, 山本利江, 水口陽子, 薄井坦子：看護基本技術の教育における個別指導方法に関する研究ー（自己学習ーグループ学習ー個別指導ー自己評価）システムの教育評価を通してー, *日看科会誌*, 12 (3) : 6-7, 1992.
- 40) 山岸仁美, 山本利江, 和住淑子, 嘉手苺英子, 新田なつ子, 寺島久美：モジュール学習による看護技術教育の展開（3）学内実習記録から技術の修得過程を把握する取り組み, *総合看護*, 33 (4) : 49-58, 1998.
- 41) 斉藤しのぶ：モジュール学習による看護技術教育の展開（4）学内実習記録を読む時に「3つの視点」を使って, *総合看護*, 34 (1) : 29-36, 1999.
- 42) 小野寺利江, 嘉手苺英子, 山岸仁美, 木内陽子, 薄井坦子：看護技術の（自己学習ーチェックシステム）にビデオチェック導入の試みー学生の自己評価能力に焦点を当ててー, *日看科会誌*, 9 (3) : 142-143, 1989.
- 43) 山岸仁美：看護技術教育における応用問題の教育効果ーグループ学習の成果発表の個別指導からー, *日看科会誌*, 13 (3) : 88-89, 1993.
- 44) 山本利江：看護基本技術教育における視聴覚教育方法に関する研究ービデオー自己評価システムについてー, *教育工学関連学会協会連合第5回全国大会講演集*, 第二分冊, 165, 1997.
- 45) 山岸仁美：看護基本技術の修得過程における学生のイメージ形成過程の特徴, 平成8年度千葉大学大学院看護学研究科修士論文, 1996.
- 46) 山岸仁美：看護基本技術の修得過程における学生の認識の発展過程の構造, *千葉看護学会会誌*, 6 (1) : 23-29, 2000.

Curriculum Building and Evaluation of Nursing Education Part 1 : Analysis of Curriculum Development in Japan

Hiroko Usui*¹ Eiko Kadokaru*² Toshie Yamamoto*³
Hitomi Yamagishi*¹ Natsuko Nitta*³ Kumi Terashima*¹

【Key Words】 Nursing education, Curriculum building, Nursing science, Nursing arts

* 1 Hiroko Usui, Hitomi Yamagishi, Kumi Terashima : Miyazaki Prefectural Nursing University
* 2 Eiko Kadokaru : Okinawa Prefectural College of Nursing
* 3 Toshie Yamamoto, Natsuko Nitta : School of Nursing, Chiba University