

黎明期の看護教育者が考える看護の大学教育のあり方に関する研究

中村 順子¹⁾ 荻原 麻紀²⁾ 佐藤美恵子²⁾
柏木ゆきえ²⁾ 木下 彩子²⁾ 永易 裕子²⁾

Research conducted on “dawning era” nursing educators and their conceptions of university education of nursing.

Yoriko NAKAMURA, Maki OGIWARA, Mieko SATO
Yukie KASHIWAGI, Ayako KINOSHITA, Yuko NAGAYASU

要旨：わが国では1990年代、一気に看護系大学が急増し、大学教育は学士課程教育の一環でありかつ専門職業人として位置づけられた。このような中、実際の教育現場で大学としての教育がどのように教員に認識・理解され教育方法はどのように変化してきたのか。本研究では看護大学教育黎明期に活躍した教育者へのインタビューにより、参加者が当時大切にしていたことや専修学校教育と何を意識的に変えたのか、また何を行ったのかを明らかにし、今の看護の大学教育の課題を探るとともに看護の大学教育を担う教員たちへの示唆を得る目的で行った。その結果、【看護学の存在を確信していた】【学部教育は大学院を含む構造の一部という認識があった】【大学の看護教育としての教育環境を整えた】の3大カテゴリーが抽出された。看護大学教育の黎明期に教育を担った参加者が当時から大切にしていたことは看護学という独自の学問の存在の確信であった。看護学を体系化し、看護を科学として伝えられるように努力をしてきた参加者たちは看護学を教えるのに学校の種類は関係ないという認識を持っていた。看護の大学教育は大学院までを含んで完成されるものであるが、学部教育は専門職業人教育であり、良き実践者の養成という視点が最も重要である。参加者の姿勢から、看護の本質を常に追求する姿勢を看護教員こそが持ち続ける必要があるのだということを今回の研究で改めて示されたと考える。

キーワード：看護教育 看護大学 黎明期 大学教育

Abstract : The establishment of nursing colleges in Japan increased rapidly in the 1990s. University education forms a part of the bachelor degree education program and nursing fell under the rubric of a profession. Under such circumstances, it is important to understand how a university education was perceived/understood by faculties in a real university setting and to ask how methods of education have changed. Based on interviews with nursing educators who took an active part in the dawning era of university education of nursing, this research clarifies the participants' contemporary values and what they deliberately changed in order to distinguish themselves from standard vocational technical schools. This research was conducted in order to obtain helpful suggestions for faculties who bear the burden of a university education of nursing, while investigating the challenges associated with current nursing education programs at universities themselves. Three major categories were extracted from the results: [Confidence in Nursing Science Exists], [There is a Perception that the Undergraduate Program is Part of a Larger Structure that Includes Graduate School], and [A University Nursing Education Environment was Established]. The participants, who were nursing educators during the dawning era of university education of nursing, valued the conviction that there was an independent Nursing Science from the very beginning. These participants, who systemized Nursing Science and made efforts to convey nursing as a science, understood that the type of school is not relevant to teaching Nursing Science. The structure of a university education of nursing as a whole should include graduate school. However, it is the undergraduate program that is considered to be the primary education for nursing professionals and is seen as most important in the training of good practitioners. This research formally points out that it is necessary for nursing educators to continuously adopt a standard of exploration in further developing the nature of nursing.

Key words : nursing education, college of nursing, dawning era, university education

- 1) 秋田大学大学院医学系研究科保健学専攻 地域・老年看護学講座 地域看護学分野
- 2) 日本赤十字秋田看護大学看護学部

I. 緒言

わが国では、1992年の「看護婦等の人材確保の促進に関する法律」の施行ならびに「看護婦等の確保を促進するための措置に関する基本的指針」の策定を受けて、一気に看護系大学が急増した。従来の専修学校を主体とした職業教育とは異なり、大学教育は学士課程教育の一環でありかつ専門職業人教育として位置づけられる。しかしこの急激な増加の中であって、実際の教育現場で大学としての教育がどのように教師に認識・理解され、教育方法はどのように変わって来たのだろうか。

文部科学省は2009年から「大学における看護系人材養成のあり方に関する検討会」を開催し、2011年3月に検討会最終報告を提出した¹⁾。その中では「学士課程における看護系人材養成のめざすもの」として、“専門職として能力開発に努め”、“応用力のある”、“自己を理解する創造的思考力”のように“目指す姿”は明らかにされている。しかし、実際の教育場面、教育方法では、具体的にどのようなカリキュラムの中で、どのような教育的な関わりを行うことによって目指す姿に導けばよいのか、各大学は独自に試行錯誤しているものと思われるが研究として明らかにしたものはい少ない。

研究者らは、日本における看護大学教育のパイオニアたちが、1970年代、1980年代という看護系大学が全国に10校程度という時代にあって、当時何を看護の大学教育と捉え、何を目指し、何をやってきたかを記述することで、現在の教育や教員に対する示唆を得られるものと考えた。これらは看護教育を語る上での貴重な資料にもなるものと思われる。

そこで、本研究の目的は以下のとおりである。看護大学教育黎明期（1970・1980年代）に活躍した教育者へのインタビューにより、彼らが当時大切にしていたことや専修学校教育と何を意識的に変えたのか、また何をを行ったのかを明らかにする。それにより今の看護系大学教育の課題を探るとともに、看護の大学教育を担う教員たちへの示唆を得る。

II. 研究方法

1. 研究デザイン

本研究は質的帰納的研究である。

2. 研究参加者

1970年代、1980年代に看護系の大学教育に従事していた元看護教員（現在現役教員も含む）9名。リクルートは当時大学教育を行っていた大学の出身者のつてを頼る形で始め、その後は参加者が推薦する者、現在までの活動の中で看護教育の中では著名な者等で、選定基準（1970年代、1980年代に看護の大学教育に従事していた）に合った者を対象とした。

3. データ収集方法

データ収集は2012年2月から2012年11月の間に、半構成的インタビューを行って実施した。研究者らの間で十分に検討して作成したインタビューガイド「大学教育として最も留意した点は何か、何を教育の根幹としたか、教育の方法として意識的に変えたことは何か」を用い、自由に語ってもらった。インタビュー時間は平均時間は約120分であった。インタビュー内容は承諾を得てICレコーダーに録音し、インタビューの間に気付いたことはメモにした。

4. 分析方法

本研究は質的帰納的にデータを分析した。分析の手順は以下のとおりである。

- 1) 録音した内容を逐語記録（生データ）に書き起こし、データを十分に読み込んで語り手が話していることを把握した。
- 2) 分析テーマに沿って意味のある文節あるいは段落ごとに区切り、この部分を適切に表現できる簡潔な名前（ラベル）をつけた（1次コーディング）。
- 3) 意味内容の類似性や相違点をその参加者の中のラベルと生データの中や他参加者のラベルと比較しながら分類し、サブカテゴリーを作成した（2次コーディング）。
- 4) インタビューを行った研究者が逐語に起こし、1次コーディングの段階からラベルの妥当性について研究者間でラベルのつけ方、抽象度の統一などを検討しながら2次コーディングを行った。
- 5) その後話し合いを重ねた中から軸を見つけ出し（軸足コーディング）それをもとにカテゴリーの生成を行った。

いずれの場合も生データとラベルに常に立ち返りながら検討を重ねた。

5. 研究の真実性の確保

本研究の真実性を確保するため、全研究課程を

通じて質的研究（主にグランデッドセオリーによる研究）を行ってきた研究者を中心に研究者9名で十分なディスカッションを行った。

6. 倫理的配慮

本研究は、日本赤十字秋田看護大学研究センター倫理審査委員会の承認を受けて実施した（承認番号23-014）。研究参加者には研究の主旨と方法について口頭で説明し、本人から文書による同意を得ている。説明内容は、本研究への参加は自由意志であること、同意しない場合でも不利益はないこと、一旦同意された場合でも参加を辞退できること、インタビューのデータは匿名性を保持できるように記号化し、研究の目的以外に使用し

ないこと、録音は必要時止めることができること、終了後はデータを破棄することであった。また学会や論文による公表についての同意も得た。

IV. 結果

1. 属性（表1）

参加者9名の平均年齢は77.3歳、全員女性であった。退職した参加者が5名、4名は現役であった。保持している学位は博士2名、修士3名、学士4名であり、大学教育が初めての教員経験者が2名、大学教育を行う前に専門学校等で教育の経験があったものが7名であった。また留学経験のあったものは4名であった。

表1. 研究協力者属性表

	年齢	性別	基礎教育	学位	看護教育年数	4年制大学への最初の従事した年代	4年制大学の経験	大学教育前の基礎教育機関在籍	大学教育前の基礎教育機関在籍の年数	留学経験
A	81	女	専門学校	なし	55	1956年	開学年から			なし
B	77	女	大学	学士、修士	40	1960年代	準備室から	専門学校、短期大学	6.5	あり
E	75	女	大学	衛生看護学士	26	1980年代	準備室から			なし
F	80	女	短期大学・大学	学士・修士・博士	46	1970年代	準備室から	短期大学	10	あり
G	74	女	大学	看護学士	31	1970年代	準備室から	専門学校		あり
H	80	女	専門学校	なし	31	1990年代	開学年から	短期大学	26	なし
K	77	女	大学	衛生看護学士・マスターオブサイエンスインナーシング・保健学博士	40	1960年代				あり
L	72	女	専門学校	教育学士・文学修士	40	1980年代	準備室から	専門学校	10	なし
M	80	女	大学	教育学士・衛生看護学士	50	1970年代	両方あり	専門学校 短期大学	4 10	なし
平均	77.3				40				11	

2. 抽出されたカテゴリー（表2）

データの分析により抽出されたカテゴリーは、大カテゴリー3、カテゴリー9、サブカテゴリー26であった。大カテゴリー3つはそれぞれ【看護学の存在を信じていた】【学部教育は大学院を含む構造の一部という認識があった】【大学の看護教育としての教育環境を整えた】である。以下大カテゴリーは【 】, カテゴリーは [], サブカテゴリーは 〈 〉 で示しながら説明する。

1) 大カテゴリー1【看護学の存在を確信していた】

参加者は看護師の社会的地位が十分とは言えない1950年代から1960年代にかけて自身が看護教育を受け、その後看護教員となって看護の教育に従事しているが、教育をする上での確信がこの大カテゴリーである。この大カテゴリーは、3つのカテゴリーで構成されている。

(1) [看護は独自の学問である]

参加者は、自身の受けた教育や看護師としての実践の経験から「看護は独自の学問である」という確信を持ちながら教育を行っていた。彼らが考える看護は〈看護は人を看る・生活を整える〉ことであって、医学とは異なる。またこのような確信は、実践経験の期間の長短に関わらず〈自らの実践経験が確信を生んだ〉のであって、机上からの視点だけで構築されたものではなかった。更に参加者は、〈いろいろな定義があっても看護の本質は変わらない〉という強い確信を持っていた。参加者は共通して「看護の本質」という言葉をよく使った。

「看護が日常生活行動の援助だってことはね、はっきりと頭にありました」（参加者B）

「私たちは人間を相手にする仕事ですから人間をどう理解するか、その教育には力を入れました。人間だけでなく疾患も、ケアもわからなくちゃいけない。そ

表2. 抽出したカテゴリー

大カテゴリー	カテゴリー	サブカテゴリー
1. 看護学の存在を確信していた	1) 看護は独自の学問である	①看護は人を見る・生活を整える
		②自らの実践経験が確信を生んだ
		③いろいろな定義があっても看護の本質は変わらない
	2) 看護実践を裏付けるための看護学を形にする必要があった	①実践の体系化を追求した
		②アメリカの看護理論をうのみにしてはいけない
		③看護の社会的地位は低かった
		④看護は実践ありき
	3) 看護学を教えるのに学校の種類は関係ない	①看護を教えるのに学校の種類は関係ない
		②看護は生涯学ぶものである
③他の分野でも活躍して欲しい		
2. 学部教育は大学院を含む構造の一部という認識があった	1) 大学の教育であっても看護のプロフェッショナルを育てる基礎教育である	①良識のある社会人として育む必要がある
		②なんといいてもよき実践者を育てたかった
		③指導者を育てるという意識があった
		④欧米の看護や教育に影響を受けた
	2) 大学院まであって看護の大学教育は完成する	①修士課程は高度な実践者を育てる場でもある
		②研究を深めるためには博士課程も必要
		③大学院をつくるための働きかけをした
3. 大学の看護教育としての教育環境を整えた	1) 文部省が大学として求められたことに応えた	①大学設置基準要件と現状とのギャップに苦慮した
		②実習時間やカリキュラムをやりくりした
	2) 大学教育としての質の充実を図った	①看護の教員を整えた
		②大学にふさわしいカリキュラムを整えた
		③教育に必要な研究を追求した
		④教材や施設を整えた
	3) 看護大学生として学べるようにはたらきかけた	①看護がおもしろいと思えるようなしかけをした
		②個性を大事にした
		③主体的な学習を支えた
	4) 理念や伝統を大事にした(人間性含む)	

のとききちっと状況判断できる人ね」(参加者A)
 (2) [看護実践を裏付けるための看護学を形にする必要があった]

看護を学問として示すためには看護学を形にしななければならない、この当時であっても全ての参加者は〈実践の体系化を追求した〉。当時〈看護の社会的地位は低かった〉ので、学問として示すためには体系化が必要だった。自身が実践をもとに日本における看護学の体系化を迫っている参加者から見れば、〈看護は実践ありき〉であり〈アメリカの理論を鵜呑みにしてはいけない〉。徹底的に実践にこだわる参加者の姿があった。

「私の基本理念は実践科学です。実践で裏付けずに学ばせたなんて言うなどということです」(参加者F)

「看護学と言うのはどんなケアをしたら和らいだん

だろうとか。そういうところから研究して行く」(参加者L)

(3) [看護学を教えるのに学校の種類は関係ない]

看護の大学教育について信念をもって教育に臨む参加者であるが、〈看護を教えるのに学校の種類は関係ない〉と考えていた。学校の種類がどのようなものであっても、自分は看護学を教えていた、とはっきりと言う参加者の中には、准看護学校でも同様に教えていたと述べるものもいた。看護は、学校の中だけで学ぶことが終わるのではなく〈看護は生涯学ぶものである〉とし、看護を学んだら看護師にならなければならないというのではなく〈ほかの分野でも活躍して欲しい〉と広い考えを持っていた。

「専門学校だから短大だからというのではなく、い

かに看護教育、看護とはなにか、看護学をどう学んでもらうかというところが大事なんであって。だから看護が大事なよ、私は」(参加者M)

2) 大カテゴリー2【学部教育は大学院を含む構造の一部という認識があった】

看護の大学教育の黎明期の教育に携わってきた参加者たちは、大学教育であっても学部教育は専門職業人教育なのだという信念と共に、その当初から大学教育は大学院を含むものであると構造的に考えていた。この大カテゴリーは、その認識のカテゴリーである。2つのカテゴリーと7つのサブカテゴリーで構成されている。

(1) [大学の教育であっても看護のプロフェッショナルを育てる基礎教育である]

看護の専門家を育てたいという参加者の思いは、大学教育も〈なんといってもよき実践者を育てたかった〉というように、専門家を育てる職業人教育であるというスタンスは確固たるものがあった。また良き専門職業人は、〈良識ある社会人として育む必要があった〉。更に、当時大学は少数であったことから〈指導者を育てるという意識があった〉。このような考え方は〈欧米の看護や教育に影響を受けた〉。当時、米国で教育を受けてきた経験のある参加者やナイティンゲールに大きな影響を受けた参加者は、米国での看護教育の位置づけは大学(学部)であっても専門職業人教育をきちんと行う、大学教育であるからには教養教育が必要ということを強調していた。

「学士課程の学生に求められるものは基礎に決つてます。基本的にあらゆる健康レベルの生活支援ができるものが基本です。学士と言うのは看護全般の学習をするところです」(参加者F)

(2) [大学院まであって看護の大学教育は完成する]

学士課程は看護全般の学習を行い、よき実践者となる専門職業人教育と捉える参加者たちは、看護の大学教育とは学士課程だけで完成するものではないと当時から考えていた。〈修士課程は高度な実践者を育てる場でもある〉とあるように、修士課程は高度な実践者教育であるという捉え方が多く、その延長線上で〈研究を深めるためには博士課程も必要〉と考えていた。大学教育を構造的に捉えていた参加者は、早い時期から〈大学院を作るための働きかけをした〉という。

「生涯教育のモデル化ができることの位置づけがあつて。学部は基礎教育、修士・博士があつて完成」(参加者E)

「すごい特殊な健康状態(の看護)になったらそれは修士課程とか博士課程に持って行かないと」(参加者F)

3) 大カテゴリー3【大学の看護教育としての教育環境を整えた】

この大カテゴリーには、看護の大学教育を推進するための環境づくりとして何を行ったかというカテゴリーが集められた。参加者の苦勞が語られた大カテゴリーでもある。カテゴリー4、サブカテゴリー10で構成されている。

(1) [文部省が大学として求めたことに応えた]

当時の看護教育カリキュラムは厚生省主体の指定規則に則った専門学校用のものであったため、〈大学設置要件と現状のギャップに苦慮した〉。教員には研究業績がなかった者が多く、また論文数も少なかったことが語られている。また同様に、それまでの実習時間数とは格段に少なくなる中で、どのように教育を充実させるかという点では〈実習時間やカリキュラムをやりくりした〉。

「看護ができて業績がなくてね、みんな業績がなかったんですよ」(参加者H)

「旧カリの指定規則を大学のカリキュラムに組み込むというのがね、看護師も保健師も4年間の中に組み込むのがとっても無理だった」(参加者E)

(2) [大学教育としての質の充実を図った]

文部省の求めに応じつつ、実質的な看護の大学教育にするために参加者が骨を折って行ったことは、大学教育にふさわしいハードとソフトの充実であった。困難な中でも、自身の看護基礎教育に必要な教員のイメージを持ちながら〈看護の教員を整えた〉と話す。更に科学的なものの見方を養うためにはどうしたらよいか考えつつ、〈大学にふさわしいカリキュラムを整えた〉。更に効果的な学習方法を追及する中で、〈教材や施設を整えた〉。また、科学的な根拠を持って教育するために、〈教育に必要な研究を追求した〉。

「教員の半分はナースになるように。教授の半分はね。半分はナースで確保しないと」(参加者M)

「基礎科目にね、解剖生理などの身体的な面だけでなくね、人間関係論とか発達論とかね、人間関係論とか家族論、そのようなものを基礎科目にしたんです」(参加者B)

「研究しないとはっきり科学的なデータっていうのがないから、教育をするにもそれを教えられないっていうかね」(参加者K)

(3) [看護大学生として学べるよう働きかけた]

看護を科学として学問として自主的に学ぶ学生を育てるには、何らかの工夫や仕掛けが必要である。参加者はまず知的好奇心に訴えられるように、〈看護がおもしろいと思えるようなしかけをした〉。また、教育の基本ともいべき一人一人の学生を育てるために〈個性を大事にした〉。その上で自ら学び取っていくことができるように、〈主体的な学習を支えた〉と話す。

「学生に講義するとき現場の話をしたときの学生の反応すごいでしょ？で、私はいつも事例を入れるんです。自分が体験した失敗談とか成功例とか、こういうケースはどうだとか」（参加者G）

「やっぱりね、看護は面白いっていうか、やりがいがある。もっといろいろできるって、そういう風に学生が思わなければついてこない」（参加者B）

「考えることを極力うるさく（言った）。答えなんか与えませんでしたから。実践を客観視できる力を持っていないと。理論的に。そこが大学教育なんです」（参加者L）

(4) [大学の理念や伝統を大事にした]

参加者の所属していた組織は国立、公立、私立と多様であったが、特に私立で教員をしていた参加者は、自分の教育者としての立ち位置は、基となる大学の持つ理念や伝統と無関係に存在するのではなく、むしろ理念や伝統を大事にし、それに基づいた教育を行なったのだと強調した。これはまた、自身がどのような理念の教育で育ったのかというところに大きく影響されていた。このカテゴリーは同名のサブカテゴリー1つによって構成されている。

「相手への尊敬と敬意を持つことは伝統でひきつがれているんです。建学の理念というのは端末まで浸透しなければならぬんです」（参加者F）

「K大学はK大学精神というかね。それに基づいて自分がその中に入ってやるということになりますね。大学の理念をね、理解してやらないと」（参加者K）

「（出身のSでは）看護とは何か、看護とは何かってね。もう徹底して教えられましたから」（参加者H）

V. 考 察

1. 看護学の教育のパイオニアの思い

参加者らが看護の大学教育に従事していた1970年代、1980年代は看護系大学がようやく6校から10校になったころであり、看護師の養成の主流は専門学校（各種学校）であった。看護師の社会的地位も高いとは言えず、学問としての看護も未確

立であったと言える。そのような中で大学教育の中で看護を教えるという役割を持った参加者からは、随所に看護を発展させる、教育を充実させる、良い実践を行える卒業生を出す（そのことにより看護を社会的に認知させることにつながると思われる）というパイオニアとしての情熱がほとばしり出ていた。学問としての基盤を作りながら教授する、看護を迫りしなから看護師に必要な教育を探求して行く、これらは黎明期の教育に特に求められていたものであったのだと考える。

全ての参加者は看護を学問として確立し、学問として教えたいという確固たる信念を持っていた。この確信は自ら受けた教育と実践の経験が作り出しているが、それぞれの実践経験の長さはばらばらで、必ずしも長い期間積んでいたわけではない。看護とは何かを追求する強い姿勢があれば、経験の量の多少は本質に迫る条件ではない。しかし、何らかの経験とそこから得られた経験知が、看護を深く追求する原動力となっていることは明らかであった。薄井は、「看護学の対象は看護実践そのものであるから、（中略）そのなかになどどのような構造がひそんでいるのかを探りながら、その実践が看護であるための法則性を引き出してくるという地道な努力を必要とするものなのである。（中略）自ら現実的・経験的に看護そのものとりくまなければできないことである。」²⁾と述べている。このことから基礎教育にあたる者は、臨床経験が必要であることは間違いのないと言えよう。しかし、教員に求める臨床経験は、一律に何年以上などと要件を決めるのではなく、どの程度看護を追求する姿勢があったのか、経験を経験知にするようなリフレクションがあったのか、教員に求められる条件と言えるのかもしれない。特に、「看護は人間と人間との直接的な関わりであるからこそ自己の成長を問いつづけることが求められるのである。（中略）自己の頭脳に描かれたあるイメージに対して自己がどのように感じたり考えたりする人間であるか、という問いかけは、ひとりの人間としての成長をはかる手段として欠かせないだけでなく、専門領域における認識の発展の軌跡を見つめる上でも重要な意味をもつのである」³⁾ことからリフレクションが欠かせないとも言えよう。

黎明期に看護を学問として体系化しようと努力を続けてきた参加者たちは、アメリカ発の理論を鵜呑みにするなど警告を発する。参加者の言

葉で言えば、「看護は生活を整えるものであるのに、生活や価値観が異なるアメリカの看護の理論を教員が消化せずに」そのまま用いてはならないということである。今日の看護基礎教育では、看護理論を用いて看護を展開するような教育は概ね通常のこととなっていると思われる⁴⁾。看護現象を理解するために理論を用いること自体は問題ではないと思われるが、理論を鵜呑みにするという意味はその理論の枠組みでしか現象を捉えられないこととも考えられるのではないか。薄井によれば「看護理論は、看護実践そのものを対象として一般化を試み体系化されねばならない（中略）小さな看護実践にも、それが看護である限り、そのなかに看護の論理が含まれているはずである⁵⁾」。これらのことから、基礎教育において教員はどのように理論を用いて教授するのかという問題提起と受け止めることができるであろう。

2. 大学教育と専門職業人教育

今回の研究では「大学教育で何を変えたか」を明らかにすることが目的であったが、意外にも参加者の言葉は「大学だからといって変えたことはない」というものであった。看護を教えるのには学校の種類は関係ないというのである。ひたすら看護を迫り続けてきた参加者たちにとって、看護の本質は変わらないのであるから、看護を教えることを学校の種類によって変えるなどという発想は持たなかったであろう。

一方、大学教育として何を考慮したかということでは「看護がおもしろくなるように」「主体的に学べるように」と、学生自身が知的好奇心を持って学問を学べるような工夫をした、とはっきりと述べている。自分たちの看護に対する考えやスタンスは学校の種類が何であっても変わるものではないが、学士課程で学ぶ学生にはその看護を自ら学びとってほしい、という思いがあることがわかる。専門職業人教育ではあるが、学生が看護という学問を主体的に学びとるという姿勢を失わせるようなあり方ではないということであり、教育の仕方はもちろん、教員の日常的な関わり方も検討していく必要があると思われる。この主体的な学習支援というのはまさしく大人の学習モデル＝アンドラゴジー⁶⁾を十分理解して展開するものであり、基礎教育という、ある意味ペダゴジー的な要素を含む内容をアンドラゴジーで展開するということが教員には求められていることがわかる。教員はそのことを十分理解しながら

基礎教育に臨む必要があると思われる。

参加者にとっての大学教育の意味は広く、大学院まで含んで完成されるというような、構造的なところまでをもって捉えられている。これが黎明期から彼らの考えの中にはあった。しかしその中で強調されていたのが、看護基礎教育は専門職業人養成であるということであった。大学教育、特に学士教育に求められるものを考えるとき、看護のような専門職業人養成とそれ以外の領域では、位置づける課題が違うことがわかる。看護以外の領域における学士教育では、教育機関として、「広く知識を授ける」（一般教育）と「深く専門の学芸を教授研究し」（専門教育）を実施する⁷⁾ことである。つまり教養教育と学問の追及を中心的な課題としている。しかし、看護の学士教育は、専門職業人の養成における基礎教育でもあるということが最大の特徴で、大学教育を論じるときにそのことを考慮に入れなければいけない。看護の基礎教育では“良き看護実践を行う実践者”を育てること、そのためには良識ある社会人としても育てたいこと、がやはり重要な認識であると言える。

看護大学教育の黎明期から現在に至るまで、看護の大学教育を作り続けてきた参加者たちが、このことを一番強調していたことを我々後輩はしっかりと受け止める必要がある。彼らの姿勢から、看護の本質を常に追求する姿勢を看護教員こそが持ち続ける必要があるのだということを、今回の研究で改めて示されたと考える。

VI. 結 論

看護大学教育の黎明期に教育を担った参加者が当時から大切にしていたことは、看護学という独自の学問の存在の確信であった。看護学を体系化し、看護を科学として伝えられるように努力をしてきた参加者たちは、看護学を教えるのに学校の種類は関係ないという認識を持っていた。看護の大学教育は大学院までを含んで完成されるものであるが、学部教育は専門職業人教育であり、良き実践者の養成という視点が最も重要である。

謝 辞

研究にご協力いただきました参加者の先生方に深く感謝申し上げます。先生方の語りから改めて看護教育者が大事にすべきことが我々後輩に示されました。本研究は第31回日本看護科学学会学術

集会において発表した。また本研究は日本赤十字秋田看護大学プロジェクト教育研究費の助成を受けて行った。

文 献

1. 大学における看護系人材養成の在り方に関する検討会最終報告；文部科学省
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/40/toushin/_icsFiles/afieldfile/2011/03/11/1302921_1_1.pdfURL
2. 薄井坦子. 改訂版看護学原論講義, 現代社, 1998, 5.
3. 前掲書 2 : 72.
4. 中村順子, 木下彩子. 全国看護教育機関における在宅看護論の看護過程教育に関する調査研究, 日本赤十字秋田短期大学紀要2009 ; 14 : 35-41.
5. 薄井坦子. 科学的看護論第3版, 日本看護協会出版会, 1974.
6. 堀薫夫, 三輪建二訳. 成人教育の現代的実践 ベダゴジーからアンドラゴジーへ, 鳳書房, 2008.
7. 関正夫. 日本の大学教育の現状と課題－歴史的・国際的視点からの考察－, 広島大学大学教育研究センター, 1995.