

〈原著論文〉

## 看護系大学における職業教育のあり方 － 経験をとおした省察への支援 －

A Way for Vocational Education in the University of Nursing:  
Support for reflection learning through the experience

梅川 奈々<sup>1</sup>

### 要 旨

かつて看護師養成コースは、職業教育を第一の目標に掲げる専門学校が主流であった。医療の現場が即戦力となる看護師を求めていることが、その理由である。しかし医療現場の状況が著しく変化し、高度な医療技術や患者のニーズに対応できる質の高い看護師の育成が求められるようになったことで、看護系大学の数は急激に増加した。文部科学省は、看護系大学に対して、それまでの職業教育に加えてその基礎となる教養教育を充実させるよう提示した。看護系大学は、教養教育の充実を図るために、技能を習得するための演習や実習の時間を大幅に削減させた。しかし教養とは、さまざまな〈経験〉をとおしてこそ身につくものである。実際に患者とかかわることのできる臨床実習の時間を削減することは、本来の看護系大学がめざす教育とは言えない。本稿では、看護系大学における教育の現状と課題を示し、教師として、学生の〈経験〉の中で行なわれる省察のプロセスをどのように支援すればよいのかを深く洞察する。

キーワード：看護系大学、職業教育、看護教育、経験、省察

University of Nursing, Vocational Education, Nursing education, Experience, Reflection

### はじめに

近年、医療現場の状況は大きく変化し、看護師に求められる資質が高まってきている。このような状況をうけて、厚生労働省は、2002年11月から「看護基礎教育における技術教育のあり方に関する検討会」を立ち上げ、2010年には、「看護教育の内容と方法に関する検討会」を発足した<sup>1)</sup>。また文部科学省は、2009年5月から、「大学における看護系人材養成の在り方に関する検討会<sup>2)</sup>」を発足し、両省ともに、それまで以上に質の高い看護師を養成する必要があることを明言したのである。

看護師の養成コースには、大学の他に専門学校、短期大学などがあり、厚生労働省と文部科学省とが複雑に関連し合っている。看護師の養成は、このような複雑な仕組みによって今日まで行なわれてきた。

平成の時代を迎えるまでは、看護師（当時の呼称は看護婦であった）養成コースの主流は専門学校であった。当時、医療の現場では、看護師不足が叫ばれていたこともあり、即戦力となる看護師を必要としていたのである。しかし1992年の「看護師等の人材確保の促進に関する法律」の施行等を契機として、看護系大学は急激に増加した。それまでのように即戦力が求められた時代は終わり、看護学士の取得を目指すことが奨励されるようになったのである。看護師国家試験に合格した者の内訳をみても、学士課程修了者の割合は2割を超えており、今後ますます看護系大学は増加していくことが予測される。

しかし看護師の養成コースを看護系大学に一本化していくという状況ではなく、専門学校や短期大学も共存し続けている。さらに言えば、准看護師制度も未だ現存している。准看護師制度を廃止しようと

1 Nana UMEKAWA 千里金蘭大学 看護学部

受理日：2014年10月15日

査読付

する動きはあるものの、複雑な制度は依然として見過ごされている。

このような状況の中、文部科学省は、学士課程における看護系人材養成の特徴として、教養教育を基礎とした職業教育の必要性を提唱している<sup>3)</sup>。ところが、大学として教養教育をどのように充実させながら職業教育を行なえばよいのかという具体的方法は明らかにされておらず、各大学の裁量に任されている。

そこで本稿では、看護系大学として抱えている課題を明確にしたうえで、大学としての職業教育をどのように行なえばよいのか、その具体的方法について深く洞察していくこととする。

## 1. 複雑な看護師養成制度の現状

現在、看護師を養成するコースは、専門学校をはじめ、短期大学、大学など、多岐にわたっている。国家資格を取得できる職業教育の分野としては、非常に珍しい制度である。なぜ、このような複雑な制度となっているのであろうか。

看護自体の歴史は非常に古いが、看護が教育として確立されたのは、第二次世界大戦後のことである。GHQの指導によって「保健婦助産婦看護婦法」が制定され、現在の看護教育制度の基礎となったのである。当時の看護教育は、厚生省の管轄とされており、多くの学校は病院の付属として位置づけられていた。看護教育を行なう教師のほとんどを、病院の医師が非常勤という形で担っていた。これは、看護師の養成というよりも医師の診療を補助する人材確保のための養成だったことを意味している。しかし病床数の増加に伴って看護婦不足となったことが、医師にとっての深刻な問題となった。それが、1951年に准看護婦制度を発足させるきっかけとなったのである。高度な知識よりも、まずは医師を補助する即戦力となる准看護婦を数多く輩出するために、准看護婦養成コースへの入学は、中学校を卒業すれば認められた。

その後、社会状況は劇的な変化を遂げ、医療現場にも大きな影響を与えた。医療技術が急速に進歩し、以前は治らなかった病気が治るようになった。治療方法も大きく改善されたことで、入院患者が短期で退院できるようになった。その結果、平均在院日数は著しく短縮し、重症患者が入院患者全体の大半を占めるようになった。また、国民の総人口が減

少する中、高齢化率が上昇し、疾患を持つ高齢者が増加した。このような状況をうけて、社会が医療現場に求めるニーズはそれまで以上に高まった。看護師は、社会の多様なニーズに対応するためにこれまで以上に質の高い専門職としての知識、技能を身につけなければならなくなった。看護師の養成は、准看護師制度を残したまま今日まで非常に多様なコースによって行われてきたが、より高度な専門性を身につけさせるために大学での教育が必要だと考えられるようになった。そこで、1990年までは全国で11校だった看護系大学が、2014年度現在で234校まで増加したのである<sup>4)</sup>。

看護師養成制度は、そのときどきの社会状況の変化に適応しつつ築き上げられたために、非常に複雑な制度となった。中学校を卒業後、准看護師の資格を得て、その後進学課程へ進み看護師になるコース、高等学校を卒業後、専門学校や短期大学あるいは大学を卒業して看護師になるコースなど、多種多様な看護師養成コースが混在している。しかも、どのコースを選択しても、看護師国家試験に合格すれば、皆同じ資格を得ることができ、就職する病院や施設の選択も自由である。

次節では、このような複雑な制度の中で、各看護師養成コースにどのような相違があるのか、またどのような課題を抱えているのかを追究する。

## 2. 看護系大学と専門学校との相違点と課題

看護系大学と専門学校との大きな違いについては、厚生労働省と文部科学省それぞれで発足している検討会<sup>5)</sup>の報告書に示されている。端的に言えば、専門学校の教育目的は、看護師という専門職業人を育成する職業教育にあり、看護系大学は、専門職業人の育成に加えて、充実した教養教育と、なおかつ研究者の素地を養うことにあると言える。つまり、看護系大学と専門学校との共通点は、看護師という専門職業人の育成を行なうということであり、異なる点は、看護系大学が、教養教育を身につけさせた上で看護を学問として教授し、且つ研究者を育成する場であることだと言える。

文部科学省は、「大学における看護系人材養成の在り方に関する検討会」の最終報告の中で、大学における教養教育について次のように述べている。

学士課程教育の主要な特徴の一つである教養教育では、専門分野の枠を超えて共通に求めら

れる知識や思考法等の知的な技法の獲得の他、人間としての在り方や生き方に関する深い洞察、現実を正しく理解する力の涵養に努めることが期待されている。人の支援に関わる看護系人材の養成においては、とりわけ教養教育の充実が求められる。<sup>6)</sup>

ここで、国が求める教養教育とは一体どのようなものなのか、文部科学省が「新しい時代に求められる教養」について検討を行い、その要素を5つ示した<sup>7)</sup>ので、要約して次に示す。

- ①自己を位置付け律していく力、自ら社会秩序を作り出していく力、主体性や向上心、志を持ち行動する力、他者の立場に立って考えることができる想像力
- ②世界的広がりを持つ教養
- ③自然や物の成り立ちを理解し、論理的に対処する能力、科学技術の功罪両面についての正確な理解力や判断力
- ④国語の力
- ⑤礼儀・作法をはじめとした修養的教養

看護系大学には、この5つの要素を十分に意識した教養教育を行なうことが求められている。

現在、「保健師助産師看護師学校養成所指定規則(以下、指定規則とする)<sup>8)</sup>」に基づいて看護師養成の教育が行なわれている。看護師養成を行なう施設は、専門学校に限らず短期大学、大学も従わなくてはならない。文部科学省は、指定規則を看護系大学にどのように適用させるのかについて、次のように示している。

指定規則は、看護系大学等において教育すべき最低限の内容を定めたものであり、各教育内容を、どれだけの単位数で、また、どのような授業科目の中で扱うか、どのような授業形態で教授するか、などの教授方法については、各看護系大学等が、それぞれの教育理念・目標に基づいて決定することが基本である。

また、教育内容の展開の順序をどうするかということは、教授方法の課題であり、各看護系大学等において追究していく必要がある。したがって、教育内容の展開の順序や教育方法に関して、固定的なものとならないよう、詳細な規定を指定規則に盛り込むことは適切ではないと考える。<sup>9)</sup>

指定規則は、看護師養成コースのどの施設にも適用されるべきものであり、国家試験の受験資格を得

るために最低限必要なものである。現在、看護系大学のカリキュラム編成は、大学の設置基準<sup>10)</sup>に従っていることもあり、各大学の自由裁量に委ねられている。このことは、看護技術教育に対する取り組みにも大きく影響を及ぼしている。

看護系大学と専門学校で行われている看護技術演習や臨地実習の時間数とを比較すると、看護系大学の方が著しく少ない<sup>11)</sup>。大学は、教養教育を基礎とするという考えの下、教養科目を増やす傾向にあり、看護技術を教授するための演習や実習の時間を削減しているからである。これは、先ほど文部科学省が示した「新しい時代に求められる教養」の5つの要素が机上で身につくという前提があるからに他ならない。なぜこのような状況となってしまったのだろうか。そこには、看護系大学に、専門学校とは異なる看護教育への意識があるからだと考えられる。

そこで次節では、看護系大学が看護師の育成にどのように向きあっているのかについて、あらためて考察する。

### 3. 看護師の育成と職業教育

すべての看護系大学は、看護師の育成を教育目標として掲げている。卒業後、学生を看護師(あるいは保健師、助産師)として社会に輩出させるために、教育を行なっている。看護師になるためには、国家資格の取得が絶対的な条件であり、その点において看護系大学と専門学校とは同様である。ところが看護系大学には、「国家試験の合格が教育目標ではない」とする考えもある。しかし看護師を育成するということは、国家試験の合格を暗に示している。

看護師とは、専門的な知識や技能を身につけた専門職業人である。つまり、すべての看護師養成コースは、看護師という職業に就くことができるように教育しているはずである。看護系大学とその他の養成コースとの大きな違いは、教養教育の重みづけにあることを先述した。しかし看護系大学が、教養教育の充実とともに、職業教育を行なっているという意識を持っているか否かというところに、実は、大きな疑義がある。なぜそのような疑義が生じたのかについて考察する。

教育の分野で、職業や就労に関することが持ち込まれるようになったのはつい最近のことである。

キャリア教育ということばが広まってきたのも、1999年の文部科学省関連の政策文書が最初であった。それまでは、教育や学問と職業とが、まったく切り離されていた。

田中萬年によれば、日本国憲法がマッカーサー草案を基に作られた際に、正確に訳されなかったことによって、学問と職業とが分離されてしまった。マッカーサー草案の第22条には、「Academic freedom and choice of occupation are guaranteed.」と、学問と職業とが並列で記されていたが、日本国憲法では、「第二二条 何人も、公共の福祉に反しない限り、居住、移転及び職業選択の自由を有する。」「二 何人も、外国に居住し、又は国籍を離脱する自由を侵されない。」「第二三条 学問の自由は、これを保障する。」と規定された<sup>12)</sup>。マッカーサー草案は、そのまま訳されたのではなく、解釈を変更され、学問と職業とが完全に分離されてしまったというのが田中の論である。

さらに田中は、次のように述べている。

マッカーサー草案を再編して職業と学問を分離した意味は、戦前の軍部による大学の支配を排除するために、一般的には職業という俗世に学問は従属してはいけない、というわが国特有の学問視が戦後に生じたからである。つまり、わが国では、戦前に学問が戦争に利用されたという問題点のみの一面的な反省から、学問は職業とは関係ない、とする論理になった<sup>13)</sup>

このように、学問と職業とを分離する思考が歴史的背景としてあることが、現在の大学における職業教育のとらえ方に影響を及ぼしてきたのだと考えられる。

かつて学問の分野に従事する教育者は、〈聖職〉と呼ばれ、非常に崇高な尊いものであるとされた。この〈聖職〉とは、『新明解国語辞典第七版』によると「広義では、教師・牧師など、単なる労働者・サラリーマン以上の奉仕が期待される職業<sup>14)</sup>」とされている。一方、〈職業〉とは、「生活を支える手段としての仕事。職。-(中略)-生活を支えるに足る、特殊な技能や専門。<sup>15)</sup>」と記されている。

学問を教授する者は、社会から大きな期待を寄せられ、またその行ないは非常に奉仕的であった。賃金を得ることを目的として働く労働者やサラリーマンとはまったく異質な存在だったのである。生きるための手段として〈職業〉に就くことは、非常に世俗的なことであり、崇高な学問を教授する教育者と

労働者とが明確に区別されていた時代において、学問と職業とが分離されることは自然だったと考えられる。しかし現代において、教師を〈聖職〉と呼ぶ者はほとんどいない。教師も、賃金を受け取り働くサラリーマンであるとする見方が一般的である。もはや、かつてのように学問と職業とを分離する理由は見当たらない。

ここで、あらためて〈教育〉について辞書を引くと、「一般的な(その方面の)知識や技能の修得、社会人としての人間形成などを目的として行われる訓練。特に、学校で行なわれるものを指す。<sup>16)</sup>」と記されている。ここで言う教育の意味をうけて、看護系大学における教育を解釈すれば、「看護系大学で行われる教育は、看護師として必要な知識や技能の修得、看護師という職業を持つ社会人としての人間形成などを目的として行なわれる訓練」ととらえられる。したがって、看護系大学で行われる教育は、まさに看護師を育成する職業教育であると言ってよい。

看護師を養成するコースには、大学以外にも専門学校、短期大学など多種多様であることを先述した。どのコースにおいても、行なわれる教育は職業教育であることがここで明らかになった。国の示すとおり、大学における看護師養成は、看護師という専門職業人の育成(すなわち職業教育)の基礎に教養教育があることになる。しかし、教養教育のほとんどは机上の学習にとどまっているという現状を見ると、それが看護師という専門職業人を育成する土台となりうるのかという疑問が残る。

看護系大学では、職業教育を第一の目的とした専門学校と比べて演習や実習が削減されているが、このことをどのようにとらえればよいのか、そもそも教養教育のとらえ方自体に誤りはないのかという点について検証する必要がある。

文部科学省の示した教養の要素の中に、「他者の立場に立って考えることができる想像力」「正確な理解力や判断力」があることを先に述べた。看護師の立場として解釈すれば、「患者の立場に立って考えることができる想像力」「患者に行なわれる医療行為や〈ケア〉についての正確な理解力や判断力」と言える。これらは、看護師としてのさまざまな〈経験〉、すなわち、臨床に身を置くことで習得できるものである。

机上の講義だけではなく、積極的に学生を臨床の場に立たせることが、結果として教養教育となり、

また職業教育ともなる。次節では、看護系大学における職業教育と教養教育のあり方について見直しながら、学生の〈経験〉がどのように積みあがり、学びとなるのかを考察する。

#### 4. 〈経験〉をとおした職業教育の意義

ここまで、看護系大学は看護師という職業に就くための教育を受ける場であり、それゆえに職業教育であると述べてきた。しかし、ひとことで職業教育と言っても、看護教育をすべての職業教育と同様に行なえばよいというわけではない。機械や道具などの無機質なものを扱う職業の場合は、マニュアルに沿った画一的な訓練によってある程度一定の技能習得ができるであろう。しかし、看護師のように人間を相手とする職業の場合はそのようにはいかない。だからこそ国は、職業教育の基礎に教養教育を位置づけたはずである。

看護師という職業は、生身の人間を相手として〈ケア〉を行なうところにその特殊性があり、それゆえ教育の難しさがある。

ミルトン・メイヤロフは、〈ケア〉を他者の成長をたすけることととらえている。また自分以外の人格を〈ケア〉するには、相手の世界で相手の気持ちになることができなければならないと説いている。これは、文部科学省のいう教養の要素のひとつとして挙げられている「他者の立場に立って考えることができる想像力」である。

メイヤロフは「自分自身を実現するために相手の成長をたすけようと試みるのではなく、相手の成長をたすけること、そのことによってこそ私は自分自身を実現するのである<sup>17)</sup>」とも述べている。つまり〈ケア〉は、ひとりの努力のみで成り立つものではなく、双方のかかわりによってはじめてお互いの成長となり自己実現につながることを示している。〈ケア〉は、この双方のかかわりによって成り立っているのであり、他者とかかわるといふ〈経験〉が、ひとを成長させるのである。

教育思想家のジョン・デューイも、「真実の教育はすべて、経験をとおして生じる<sup>18)</sup>」と信じ、〈経験〉の重要性を説いた。ここで、あらためて〈経験〉と教育との関連を示し、看護教育への適用について考察する。

デューイは〈経験〉を次のように説明している。  
あらゆる経験は、願望や意志とはまったく無

関係に、引きつづき起こってくる更なる経験のなかに生きるのである。したがって、経験に根差した教育の中心的課題は、継続して起こる経験のなかで、実り豊かに創造的に生きるような種類の現在の経験を選択することにかかっているのである<sup>19)</sup>

看護師の養成も同様に、〈経験〉をとおした教育を中心的課題とするならば、その〈経験〉は、学生の望みのまま、期待するままに訪れない。その意図しない〈経験〉は、そのときどきの理解力、判断力を育てていく。そこに患者が存在していれば、学生は、さまざまな〈経験〉の中に患者とともに生きることになる。

学生が患者とともに〈経験〉したことは、学生の中に積み上げられていく。教師は、積み上げられた〈経験〉が学生の成長につながり、やがて〈ケア〉へと変容することを望んでいる。教師は、学生の〈経験〉が実り豊かなものとなるようにかかわっていかねばならない。その際、デューイの思想に影響を受けたドナルド・A・ショーンの述べた「行為の中の省察 (reflection-in-action)」のプロセス<sup>20)</sup>が助けとなる。Reflectionという語は、「熟慮」「反省」と訳されることが多いが、ここでは、著書のとおり「省察」という訳を用いることとする。

ショーンは、実践者が〈経験〉の中でどのように理解を深めるのかについて、次のように説明している。

実践者は省察によって、専門分化した実践の反復経験の中で発生した暗黙の経験があることを明らかにし、それを批判することができる。実践者はまた、そのうちに経験することになる不確実で独自性のある状況について、新たな理解を得ることができるようになる<sup>21)</sup>

ショーンは、あらゆる専門家に求められていることが、すでに体系化された知識や技能を現場に適用することにとどまらず、刻一刻と変化する状況を瞬時に省察していくことを重要視している。また「行為の中で省察するとき、そのひとは実践の文脈における研究者となる。すでに確立している理論や技術のカテゴリーに頼るのではなく、行為の中の省察を通して、独自の事例についての新しい理論を構築するのである<sup>22)</sup>」とも述べている。

〈ケア〉の実践者をめざす看護学生も、患者とかかわる〈経験〉の中で、それまで学んださまざまな看護理論や援助の方法、手順のみに頼るのではな

く、患者とともに〈経験〉している自らの行為自体を省察することにより学びを得るのである。

看護系大学として目指している教養とは、決して机上で教養科目の単位を修得しただけで身につくものではない。「患者の立場に立って考えることができる想像力」や「患者に行なわれる医療行為や〈ケア〉についての正確な理解力や判断力」などは、臨床の場で患者に直接かかわるといって〈経験〉を積み重ね、なおかつ自己を省察することによって身につく。〈経験〉の中で省察することこそが、看護師の〈ケア〉の質を高め、専門職業人へと成長させることのできるプロセスなのである。

省察の重要性については、木村充も同様の見解である。木村は、経験学習が能力向上に与える影響を明らかにするために、デイビッド・コルプ<sup>23)</sup>の経験学習理論のモデルを検証して、内省的観察の重要性を明らかにした。コルプの提唱した経験学習の4段階のサイクルについて、木村は次のように説明している。

- ① 具体的経験：その個人の置かれた状況の中で具体的な経験をする段階
- ② 内省的観察：具体的経験の段階での経験を多様な観点から内省する段階
- ③ 抽象的概念化：内省的観察の段階での内省に基づき、経験からの学びを他の状況でも応用するための自分なりの仮説や理論へと落とし込む段階
- ④ 能動的実験：抽象的概念化で得られた仮説や理論を、新しい場面で実験する段階<sup>24)</sup>

このサイクルを示した木村は、

経験学習は、「具体的経験→内省的観察→抽象的概念化→能動的実験→……」という循環過程を経ており、学習者は、この経験学習のモデルの各段階（具体的経験/内省的観察/抽象的概念化/能動的実験）を実行することによって、職場における業務能力を獲得できると考えられる。<sup>25)</sup>

と述べている。

木村は、職場学習について研究しているが、看護師という職業も、学生の段階にあるとは言え、看護の実践を臨床で行なっている。つまり、看護師の職場で学んでいるという点において、職場学習の理論を適用することができるのである。

ショーンや木村のいう「省察」が、看護系大学の教育においても重要であることは明確である。しか

し、まだ学生は、専門家に向けての成長過程であり、自らの力だけで省察することが難しい。そこで、教師がどのように学生を支援すればよいのかを、次節で具体的に示していく。

## 5. 学生の省察を支援するために

ここまで、看護系大学において教養教育が重要であること、また、その教養教育とは、実際に患者と向き合いながら、さまざまな〈経験〉のただ中で省察することによって成り立つことを述べてきた。では、実際に教師として学生に省察を促すにはどうすればよいのか。

ショーンは、省察的实践者としての教師の項で次のように述べている。

省察的实践者としての教師は、生徒たちに耳を傾けようと試みる。教師はたとえば、生徒の状況に直面して一連の問いを自分自身に投げかける。この場合この生徒はいったいどのように考えているのだろうか。生徒の混乱はいったい何を意味しているのだろうか。生徒がすでに知っているやり方はどのようなものなのだろうか。しかし教師が実際に生徒の活動と状況に深く耳を傾けるならば、固定的な授業計画を超えるような授業展開のアイデアを思い描くようになるだろう。<sup>26)</sup>

ショーンは、教師も自らの〈経験〉の中で省察を繰り返している存在であることを示唆している。そして、学生（ショーンの著書には「生徒」と訳されているが、ここでは「学生」として示すこととする）への関心を寄せることで、次の展開が築きあげられるとしている。当然のことながら、教師は学生の成長を期待している。メイヤロフが〈ケア〉を他者の成長をたすけることだと考えていること、また自分以外の人格を〈ケア〉するには、相手の世界で相手の気持ちになることができなければならないことは先に述べた。教師が学生に対して「省察のプロセス」の中で〈ケア〉することは、学生の成長につながるのだと考えることができる。また教師も学生を〈ケア〉することで成長していくことになる。教師と学生とのかかわりの場面が、相互の〈経験〉となり、ともに〈経験〉のただ中で省察しながら成長するのである。学生の学びは、患者とのかかわりとおしてのみ行なわれるのではない。学生は、臨床におけるさまざまな状況の中で〈経験〉し、成長し

ているのだと言える。

教師は、看護師という実践者でもある。学生とともにさまざまな〈経験〉を積む中で、省察を繰り返して、教師としての成長を果たすことになる。ショーンは、「実践者はともに〈わざ〉とでも言うべきふるまいを見せている。実践者は学生が当惑するほどの複雑な状況に対し、単純でごく自然に見えるやり方で対応している。実践者の〈わざ (artistry)〉は、膨大な情報を選別して管理する能力、ひらめきと推論の長い筋道をつむぎだす能力、探求の流れを中断することなしに同時に複数のものの見方を保つ能力として、はっきりと見ることができる<sup>27)</sup>」と述べている。このことは、教師が実践者として学生に自らの〈ケア〉の実践を見せることが、学生の省察を促す手立てになることを示唆している。学生は、教師の〈わざ〉を見てこころを動かされるという〈経験〉により省察を促されるからである。

教師が、自らの〈ケア〉を学生の前で実践する際、その実践の中で予期せぬ状況が発生することもあるだろう。教師は、つい「学生に戸惑う姿を見せてはいけない」と思いがちである。しかし、そのような予期せぬ状況を通じて、状況は反応を見せるとショーンは言う。教師は、その反応を省察する姿を、その〈経験〉をとおして学生に見せればよいのである。またショーンは、新たな〈経験〉は、実践者のレパトリーを豊かにするのだとも言っている。これまでに経験したことのない新たな〈経験〉は、両者にさらなる省察を促していく。

ショーンは、専門家 (Expert) と省察的实践者 (Reflective Practitioner) との違いについて説明している。その説明によれば、専門家は、「自分では不確かだと思っても、知っていることを前提にされており、知っている者としてふるまわなければならない。」と要求しており、省察的实践者は、「知っていることを前提にされているが、私だけがこの状況下で、関連する重要な知識をもつ人間なのではない。私が不確かであることは、自分にとっても相手に対しても学びの機会になりうる」のである<sup>28)</sup>。教師は、学生に対して完璧な姿を演じることを重要視するのではなく、教師の〈経験〉を学生の〈経験〉となるように〈ケア〉することに尽力すればよいのである。また教師は、学生が〈経験〉しているときには、そのただ中に入り込み、教師自身もその状況の中で省察することが大切なのである。

学生の省察を促がすのは、必ずしもことばである

必要はない。教師と学生との〈経験〉の共有によって〈ケア〉が行なわれることが、実は、「患者の立場に立って考えることができる想像力」「患者に行なわれる医療行為や〈ケア〉についての正確な理解力や判断力」という、看護系大学に求められる教養を養うことにつながるのである。

## おわりに

専門学校と異なる看護系大学の使命は、職業教育の基礎となる教養教育を充実させることだという解釈の下、多くの大学で、教養科目を履修させるために、看護技術教育としての演習や実習を削減させてしまった。しかし、その解釈自体に誤りがあることが明らかになった。看護系大学として育てるべき教養とは、机上の学問だけではなく、臨床でのさまざまな〈経験〉なのである。

学生は、患者とのかかわりをとおしてさまざまな〈経験〉をする。しかし臨床での〈経験〉は、患者との関係にとどまらず、教師とのかかわりにおいても積み上げられている。継続的に生まれる〈経験〉のただ中において学生自身が省察することが、看護師という専門職業人として成長できるプロセスである。しかし、学生は未熟な学習者であるからこそ、教師がその省察を促していく必要がある。しかし、それは一方向のかかわりではなく、教師と学生の双方が、〈経験〉を共有し、その中で省察が促されていると知らなければならない。そのかかわりは、〈ケア〉でもあり、また、それが〈ケア〉だからこそお互いの成長を促すのだと言える。成長しているのは学生だけではない。教師もまた、その〈経験〉をとおして成長しているのである。

看護系大学で行なわれる教育が、ただ単なる職業教育に終わらないために、学生が豊かに教養を身につけられる状況を整えていくことが、今後の課題である。

## 文献

- 1) 看護行政研究会編『看護六法平成26年版』新日本法規出版株式会社, p.1372(2014)
- 2) 文部科学省HP『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』  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/koutou/40/toushin/1302921.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/40/toushin/1302921.htm)

- (2014年9月1日検索)
- 3) 同上
  - 4) 日本看護系大学協議会HP  
<http://www.janpu.or.jp/campaign/file/ulist.pdf> (2014年8月14日検索)
  - 5) 文部科学省HPは引用文献2を参照  
 厚生労働省HP  
 『看護教育の内容と方法に関する検討会 報告書』 <http://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/2r98520000013l0q-att/2r98520000013l4m.pdf>  
 (2014年9月4日検索)
  - 6) 「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」 p.7 (引用文献2を参照)
  - 7) 文部科学省HP  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/020203/020203a.htm#02](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/020203/020203a.htm#02) (2014年9月5日検索)
  - 8) 昭和26年8月10日付け文部省・厚生省令一号.  
 最終改正平成23年1月6日
  - 9) 文部科学省HP  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/koutou/031/toushin/07091402/003.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/031/toushin/07091402/003.htm) (2014年9月4日検索)
  - 10) 看護行政研究会編『看護六法平成26年版』新日本法規出版株式会社, p.1004(2014)  
 大学設置基準として,  
 ・大学は, その教育上の目的を達成するために必要な授業科目を自ら開設し, 体系的に教育課程を編成すること.  
 ・大学は, 教育課程を編成するにあたっては, 学部などの専攻についての専門の学芸を教授するとともに, 幅広く深い教養と総合的な判断力を培い, 豊かな人間性を涵養するよう適切な配慮をすること.  
 の2点が定められており, これ以外は各大学が自由にカリキュラム編成をすることができるようになっている.
  - 11) 下野恵子, 大津廣子『看護師の熟練形成』名古屋大学出版会, p.143(2010)
  - 12) 田中萬年『「職業教育」はなぜ根づかないのか - 憲法・教育法の中の職業・労働疎外』明石書店, p.55(2013)
  - 13) 同上 p.57(2013)
  - 14) 山田忠雄, 柴田武他編『新明解国語辞典第七版』三省堂, p.812(2013)
  - 15) 同上 p.733
  - 16) 同上 p.368
  - 17) ミルトン・メイヤロフ著, 田村真・向野宣之訳『ケアの本質-生きることの意味』ゆみる出版, p.70(1987)
  - 18) J.デューイ著, 市村尚久訳『経験と教育』講談社学術文庫, p.30(2004)
  - 19) 同上 pp.34-35
  - 20) ドナルド・A・ショーン著, 柳沢昌一, 三輪健二訳『省察的実践とは何か-プロフェッショナルの行為と思考-』鳳書房, p.51(2007)
  - 21) 同上 p.64
  - 22) 同上 p.70
  - 23) コルブは, 学習とは経験を変換することで通じて知識を創造するプロセスであり, 知識とは経験の理解と変換の統合によって生じるものであると考えた理論家と説明している.
  - 24) 同上 p.42
  - 25) 木村充「職場における業務能力の向上に資する経験学習のプロセスとは」中原淳編『職場学習の探求-企業人の成長を考える実証研究-』生産性出版, p.58(2012)
  - 26) 同上 p.349
  - 27) ドナルド・A・ショーン著, 柳沢昌一, 三輪健二訳『省察的実践とは何か-プロフェッショナルの行為と思考-』鳳書房, pp.148-149(2007)
  - 28) 同上 p.317