



Title	看護倫理教育の課題とその内容構成の試み
Author(s)	稲葉, 佳江
Citation	教授学の探究, 18, 145-161
Issue Date	2001-03-19
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/13625
Type	departmental bulletin paper
File Information	18_p145-161.pdf



看護倫理教育の課題とその内容構成の試み

稲 葉 佳 江

(北海道大学大学院教育学研究科博士後期課程)

0. はじめに
1. 社会動向と看護教育の課題
2. 看護倫理教育の課題
 - 2-1 看護倫理教育の経緯
 - 2-2 看護倫理の教育と研究の現況
3. 看護倫理教育の内容構成の試み
 - 3-1 看護の本質性と倫理
 - 3-2 教育内容としての看護倫理の骨子
4. まとめ

0. はじめに

医学・医療技術の著しい発展、少子化・高齢化社会への加速度的進行、さらに慢性疾患の台頭にみる疾病構造の変化など、近年の保健医療の動向は大きく変わりつつある。また人々の生活も、社会の豊かさを背景にして個人としての権利意識は高揚し、生活に関わる種々の価値観も個別化・多様化している。これらの状況は、保健医療サービス体制における受益者の、主体者意識への変換や質的サービスの追求にも反映している。看護職はこの渦中にあり、当然のことながら看護教育にも波及した。厚生省は1989(平成元)年と1997(平成9)年の2回にわたって、看護教育の基本方針の変更と1967(昭和42)年来の保健婦助産婦看護婦養成所指定規則の改正を断行した。1989年の改正では、より専門的な看護判断能力、ケア管理能力及び(教育)指導能力などを含む看護実践能力の強化を図ったものだった。さらに1997年には、急進する看護教育の大学化を受けて、大学基準協会の看護教育に関する基準、及び大学・短期大学設置基準の大綱化にも対応できる柔軟なカリキュラムを目的に改正されたものであった。2回目の改正で注目すべき点は、1989年の改正主旨をほぼ全面的に引き継ぎながらも、加えて倫理的能力の育成を明確に打ち出していることである。これは、近年の生命倫理に関わる諸問題の社会化に伴い、倫理的価値判断を要する看護ケアへの直面によるところが大きい。

看護の専門性は、健康から病気に至るさまざまな健康レベルにある人々に対し、病気それ自体ではなく、病気をもつ身体的・心理社会的な統合体としての人間の健康と生活の両面から支援することにある。つまり、看護はいかに人の生命の安全を守るかということにとどまらず、人間としての基本的権利の具体化ともいべき個人の健康生活に、看護実践を通して直接的に関与しているのである。看護実践は、対象者とその健康生活上の権利をいかに擁護し、実践していくかという倫理的課題を内包しており、この点において看護の質が決定するといっても過言ではない。近年の2回に及ぶカリキュラム改正の主旨は、こうした看護の専門的特性を強化し

た看護実践能力の育成にあった。

看護技術教育では、これまでに看護実践の科学性を強調してきた経緯がある。しかしその一方で、倫理性については人類愛や使命感、奉仕という精神主義に依るところが大きく、そこに内在している倫理的側面は学習者の多様性に左右されるという教育的課題を抱えている。看護技術自体もその概念や理論的体系化が不十分であるが故に、看護実践の中核をなす看護技術教育の主要な要素についても未だ曖昧なままである。このため、看護技術の教育方法はいままおその手順や方略に終始しており、看護実践の倫理的側面は技術の内容とその構造から遊離しているのが実状である。1997年の改正でも、看護教育における倫理的能力の育成を謳いながら、その概念規定は見あたらず、教育の体系的構造のなかでどんな内容をどのように位置づけ教授するのかを明確にはしていない。このような状況に加えて、看護倫理ということば自体も生命倫理や医療倫理、職業倫理との関係性の中で翻弄されながら、その使途によって多様に解釈されてきた経緯から、看護教育のための概念的な輪郭さえ漠としているといえよう。このため看護実践能力の強化を図る教育を考える場合、その前提としての看護倫理教育の概念的枠組み、さらにその具体的な教育内容と方法についての検討が不可欠であると考えられる。しかし、看護倫理に関する体系的な教育研究は少なく、ましてや看護技術教育に焦点をあてた看護倫理の教育方法研究は皆無に等しいといえる。

著者は、看護教育の中心課題である技術教育を焦点に倫理的看護判断の習得過程に関する教育方法について検討している。今回は、その一環として看護倫理教育における現代的課題とその教育内容について、看護実践との関係性を含めて検討していくこととする。

1. 社会動向と看護教育の課題

看護教育は職業教育課程であることを前提にした教育活動である。そのため、文部・厚生省合同省令である保健婦助産婦看護婦養成所課程指定規則に則ったカリキュラム基準を満たすことが絶対要件であり、しかもその教育方針と内容は我が国の社会変動と保健医療事情を直接的に反映している。

1987(昭和62)年に刊行された「看護制度検討報告書」¹⁾では、1967年のカリキュラム改正とその後の動向について、次のように概説している。「当時、看護概念の変化により、疾病をもった患者への援助を中心とするものから、健康者への援助をも含むことを反映させるため、疾病や診療科目を中心に看護を教授していたものを人間の発達成長を中心とした看護学体系に改め、看護学総論をはじめ成人・小児・母性の各看護学領域に保健を加えることで看護概念の拡大を図った。しかしいままお、疾病をもった患者中心になりがちな状況にあるという問題が指摘されていること、医療の加速度的に高度化、専門化、複雑化されていく現況や在宅における看護の強化の必要性、さらに患者の高学歴化やターミナルケアへの関心の高まりのなかで看護職の人格をも問われる場面も多い。このような医療現場の変化に看護教育カリキュラムが十分に対応できない実態にある。また、かつて対症看護が主流であったものが、人間を身体的・心理的・社会的な側面から総合的にとらえようとする総合看護の考え方が一般的になり、さらに近年では看護過程の考え方も浸透していることから、看護現場では専門職業である看護職としての判断を重要視する状況になってきている」というものであった。この報告書を受けて、厚生省は1989年のカリキュラム改正に向けて動き出すこととなる。

改正にあたっては、「患者の抱える様々な問題について、看護の視点から判断し、看護の感性

や論理を活かした支援技術を用いて対処し、患者がその患者らしく療養生活ができるように支えるとともに、その闘病意欲や自己管理の質を高めていけるような、看護診断と問題解決能力を身につけることである。また、包括的に看護というものを捉えられ、施設内外を問わず、様々な職種の人々とチームを組んで活動できる能力、継続看護や在宅看護にも対応できるような能力や感性の育成もこれから望まれることになる」との方針²⁾のもとに、①発展する医療に対応できる判断能力や問題解決能力とその育成のためのゆとりあるカリキュラム、②高齢化社会に向けて老人に対応できる継続看護や在宅看護の重視、③健康教育、疾病予防、リハビリテーション、ターミナルケアを含めた包括的医療に対応できる能力、④施設内外を問わず、多職種とのチーム医療の推進、などをめざした教育への変換を打ち出した³⁾。1967年当時から約20年を経てのカリキュラム改正は、多様化・複雑化している看護状況において、その対象を人間的に理解することを基盤にしたより専門的な判断力と看護技術力、教育指導力、ケアの調整能力などが求められるものであった。しかし、当時の改正は、あくまでも看護婦養成所の教育課程（3年課程及び2年課程）を主眼にしたものだった。

1995（平成7）年、大学基準協会は大学での看護教育課程の充実と発展を促すことを目的に、看護の大学教育における基本的考え方と到達目標について「看護学教育に関する基準」⁴⁾として提示した。そのなかで看護専門職に期待されることは、①社会変化の認識と継続学習、②医療全般にわたる広い視野と高い見識、③豊かな人間性と生命に対する深い畏敬の念、④専門職としての社会的責任の自覚、⑤他の医療従事者との連携と看護役割の分担などであり、大学の教育理念はこの実現にあるとした。このため、教育理念は基礎的知識や技術の習得のほか、個々の学生の創造性、科学的問題解決力、倫理的判断力、さらに保健医療福祉を含めた総合的な視野をもつ看護学思考を発展させるための基盤の育成にあると明言した。

時を同じくして、厚生省は「少子・高齢社会看護問題検討会報告書」（1994年）において、看護制度検討会報告書の内容に加えて少子化社会での看護問題について触れている。それは、少子・高齢化社会への対応として、保健・医療・福祉サービスの一元化による地域保健を推進するための地域保健法の制定（1994年）、及び「高齢者保健福祉推進十カ年戦略」（1989年、いわゆるゴールドプラン）を充実させるための「新・ゴールドプラン」（高齢者介護施策）の策定と実施を掲げ、これらによる保健医療福祉の総合的な介護サービスの制度化の拡充にあった。この対策の一つとして、看護職員の人材の養成と確保、並びにその質的向上を最重要課題として報告されたものであった。このような課題にあって、18歳人口の激減と高学歴志向の社会現象は、看護教育課程の見直しとさらなる充実が不可欠であった⁵⁾。すでにこの当方で、看護系大学は年単位で数校ずつ増加していたことから、看護教育の大学基準の主旨と矛盾することなく、かつその裁量を広げるという方向性で新カリキュラムの検討が行われた。

このような経緯を通して行われた1997年の改正指針⁶⁾は、大学・短期大学設置基準の大綱化を意識した柔軟なカリキュラムのあり方だった。これまでの改正と異なり、その大要は1989年の改正を引き継いだものであった。しかし、ただ一点重要な変化をみるならば、前回の改正では「看護の感性」という曖昧な表現にすぎなかった看護の倫理的側面について「専門的職業人としての共感的態度及び倫理に基づいた行動ができる能力を養う」として、より明確な教育目標を打ち出したことである。

以上述べてきたように、看護職を取り巻く社会状況の変化は看護教育の改善を余儀なくし、今日では医療の高度化・専門化による専門的知識と技術の教授、少子・高齢化社会に対応した保

健医療福祉の総合的な視野と、施設内外での健康あるいは療養生活を支える科学的思考に基づく観察力、判断力、教育指導力、ケア調整・管理能力などの育成が求められている。また看護の受益者に目を向けてみると、社会の高学歴化はますます進み、個人としての権利や健康生活の意識の向上をもとに、より質の高い人間的な保健医療サービスが期待されている。看護教育では、カリキュラム改正を通してこれらの期待に応えるべく看護実践力の強化を図ろうとしているのである。しかし、これらの改正理念は育成すべき各能力の並記にとどまり、これらの能力が看護学や看護実践の概念とその体系化のなかでどのように構成されているのか、さらに何をどのように整理され教授されると看護実践力として育成されるのかについて明らかにしてくれるものではない。看護教育の限られた期間のなかで、これらの能力の統合ともいべき看護実践力を育成するにはどのような教育方法によって可能であるのか、教育活動という実体のなかで検討していくことが課題として残されている。

2. 看護倫理教育の課題

2-1 看護倫理教育の経緯

近年の2回のカリキュラム改正の主旨及び課題の達成は、今後のカリキュラム開発と教育方法の改善によるところが大きい。なかでも、看護倫理は1997年の改正によって初めて看護教育の課題として明確にされたことである。それまでの看護倫理は、戦後の看護教育のなかで数奇な経緯を辿ったといえる。戦前から戦後の1967年のカリキュラム改正前の看護倫理は、「看護の心得」や「職業調整」、「看護倫理」のなかで、看護婦としての心構えや人類愛、使命感、奉仕などの精神性で貫かれており、こうした精神性への偏重は看護の科学性の追究を強調した当時の風潮とは相容れないものがあつたようである。これ以後、看護倫理は看護教育課程の科目と内容から姿を消し、個々の教員の裁量内となつて⁶⁾⁷⁾⁸⁾、今日に至っている。そのためか、最近になるまで看護倫理の授業や教育方法に関する研究はほとんどなされていないのが現状である。看護倫理が改めて注目され始めた理由には、前述したような社会動向の変化によって看護に求められる資質や能力もまた変化していることが挙げられる。さらに看護職自体の問題理由としては、これまでの看護教育の経緯が看護倫理理論の発展を阻み、看護現象のなかでの倫理性に気づきながらもその判断や解決を探る依り所をもたずに過ぎてきたことであろう。アメリカでは、1980年代にはすでに倫理原則の枠組みを提示し、倫理的意志決定モデルが開発されるとともに看護者としての意志決定能力の向上や道徳発達のための教育が試みられている⁹⁾。これに対し、我が国の現状について小島⁷⁾は、「看護教育カリキュラムにおいて、看護倫理が系統的に行われなかった教育の影響は、多くのさし迫った倫理的判断を要求される昨今の医療現場の看護の教育・実践・研究に様々な問題を投げかけている」と前置きしながら、教員と臨床看護婦の倫理的関心の乏しさ、言葉と行動の不一致、倫理的判断の依り所のなさ、倫理的問題やジレンマについて話し合う環境の乏しさなどを指摘している。実際、看護学校3年課程を対象にした看護倫理教育の実態調査⁸⁾では、対象校の半数が倫理学、生命倫理、看護倫理学、医療(医学)倫理などの独立科目を設置していたにもかかわらず、看護倫理学を開講していたのはこのうち2割であつた。看護教員は生命倫理学や倫理学と異なつた位置づけでの看護倫理学について認識していることが少なく、またその多くは学外講師や医師が担当していると報告している。こうした実情の背景には、小島の指摘に加え、それまでの精神主義的な看護倫理教育への危惧感、また教えようにも教員自身の看護倫理教育に対する認識の乏しさや従来とは異なる教育内

容としての看護倫理の不明確さなどがその一因として考えられる。

2-2 看護倫理の教育と研究の現況

1976年、波多野¹⁰⁾は、「看護教育論」のなかで「看護婦は、職業倫理として専門職業人のとるべき望ましい態度や価値観とそれに基づいた行動が要求されているのであり、それは情意的能力として実習での患者ケア体験を通して学習し、評価されるものである」として、それまでの看護倫理教育は精神主義に終始した観念論であると批判している。当時、看護教育界全体が行動科学的アプローチを導入し、情意領域の目標設定に注目し始めていた時期である。その目標として「患者と人間関係がうまくいっている」「同僚の看護婦と協力して仕事をしている」など、観察可能な行動表現をすることで倫理の教授可能性を模索していた。しかし、当時はまだ専門職業人としての態度や価値観の形成にはどのような教育内容や方法によって可能なのかについての実効性のある提言には至らず、また教育現場の内実もこれまでの精神主義的教育から脱し得なかった。その後の看護倫理教育は、1967年の改正前と大凡変わらないまま、教育目標と実践の間での乖離が生じていったように思われる。

1990年には、石井¹¹⁾は生命倫理教育方法の試案について提示している。ここでは、情意領域の倫理観・態度は専門職としての倫理であり、看護教育の目的は「人間を尊重する態度を身につけ、社会と科学の進展によって生じる“命”“健康”に関する問題のなかにある倫理的問題の分析ができ、看護婦としての取り組みができる態度を学ぶ」ものであるとし、波多野の時代に比べてより具体的な教育内容として、生命倫理に関する基礎的な知識と倫理的問題の解決方法を挙げ、その授業計画を提案している。この時代になって初めて、専門職業人としての態度には倫理的問題の分析・解決を含む意志決定のプロセスが内在化していることを明記した点で注目される。しかし、その意志決定のプロセスに関する教育方法は、Decision Tree—意志決定の樹—の作成や倫理学的方法として義務論倫理学や功利主義による方法、さらにアラバマ大学看護学部での看護倫理の教育方法としてオリベット¹²⁾が紹介した意志決定のマトリックス—自律・無害・善行・正義・有効性・合法性の6つの倫理的視点から査定した得点を総合的に判断する—方法を紹介したのみで、具体性にまで至っていない。

1990年代の教科書での看護倫理は、「倫理」「看護管理」「患者の理解」などのなかで生命倫理の問題、看護婦のモラルや倫理規定として触れているに過ぎない¹³⁾¹⁴⁾¹⁵⁾。日本看護協会でも出版している教科書¹⁶⁾さえ、「看護の専門性と看護倫理」の章立てのなかで、「専門職としての看護」と「看護婦の職業倫理」で構成された抽象性の高い内容にとどまっている。しかも、職業倫理では人権の尊重、知る権利、秘守義務に限られ、戦前戦後の「看護の心得」「看護倫理」を近代的な言葉に変えて表現されているに過ぎず、いまもって看護倫理教育の何たるかを知ることはできない。多くの教科書のなかで、野嶋¹⁷⁾は1996年出版の「基礎看護学Ⅰ」のなかで、「倫理の概念」、「生命倫理」、「医療と倫理」、「患者の権利」、「看護と倫理」で構成した「看護と倫理」を章立てしている。ここでは唯一現代的な倫理教育の課題を網羅し、教育内容としての看護倫理を整理しようと試みている。この点で、それまでの教科書にみる看護倫理の内容とは異なっている。現代的な倫理用語を豊富に網羅しているアメリカの教科書の構成と明らかに類似しており、直輸入の感は拭えないが、今後の我が国の看護倫理教育における教授活動に示唆を与えていることに間違いない。

荻野⁹⁾や志自岐¹⁸⁾¹⁹⁾は、現在の看護倫理教育問題の所在は、教育課程全体の枠組みの中で看護

倫理をどのように位置づけるのか、そして何をどのように教えるのか、明確な見解の一致がないことであると述べている。両者は、看護教育課程で達成すべき目標は倫理的意志決定能力を高めることであり、その基盤として倫理的、道徳的問題が生じているかどうか認知できる感性であると強調している。荻野らは倫理的概念の認識形成と実践の応用の重要性について問題提起し、看護倫理教育の教授可能な側面として科学的認識過程に注目している。

また1990年代には、看護倫理教育に関する研究報告も多少みられるようになった。しかし、その研究のほとんどが前出したような総説⁷⁾⁸⁾⁹⁾¹⁹⁾、若しくは実習での学生の遭遇する倫理的問題やジレンマ、指導者の倫理的認識に関する実態調査研究であった²⁰⁾²¹⁾²²⁾²³⁾²⁴⁾²⁵⁾。これら調査研究のなかで、今川ら²¹⁾の調査では現任看護婦の看護ジレンマの多くが看護援助や患者への対応など日常的な出来事に関するものであり、その判断材料として過去の経験や学生時代の授業内容、習慣化された方法であるとの回答が多かったと報告している。また水野²²⁾や荻野²⁰⁾らの調査でも、看護学生は看護援助に関する判断、プライバシーの保護、病名告知への対応、医師との関係など日常的な看護を通して倫理的な葛藤を感じたり悩んだりしていたと報告している。しかし、臨床指導者の倫理的指導に関する認識調査²⁵⁾では、日常的なケアのジレンマに教育的な認識をもつ指導者は少なく、臓器移植などの非日常的な課題に対してその必要性を感じていたというものであった。さらにこの場合の指導は指示的で、課題に対する学生の認識過程に働きかけることはなかったとも報告している。荻野ら²⁰⁾もまた、学生の問題把握の程度は自己関与の程度と有意に関係していたこと、看護婦が理想原則と現実原則の対立構造にあるのに対し学生は理想原則と理想原則の対立構造であり、この点で看護婦と学生のジレンマの感じ方が構造的に異なると述べている。これらの結果をふまえ、いずれにおいても教育課程での理論的・体系的な看護倫理教育の必要性、倫理的問題の多面的分析や問題解決への取り組みの重要性を強調している。そしてその教育方法としては小集団討議法やロールプレイ法の導入、看護学生の遭遇した出来事を事例に使用することの有効性について提言している。これらの研究のほとんどが1995年以降の取り組みであることから、現段階では学生の遭遇する倫理的問題の実態把握に終始し、倫理的判断力の育成するための看護教育課程や具体的な教育方法についての研究はほとんど行われていないのが現状である。このようななかで、真嶋ら²⁶⁾²⁷⁾による教育実践研究が唯一報告されている。それは、実習期間中の学生を対象に、小グループ討議法を用いて、実際に体験した倫理的出来事について自分と相手の価値観や倫理的立場について分析し、対立点を明らかにしながら解決の糸口を探るという学生の認識過程に働きかける内容の授業プログラムである。その分析は、学生の道徳発達の段階や判断の特性について統計的に処理されたものであったが、学生自らの体験を通して認識された倫理的問題を多面的に分析・解決する授業展開は注目される。真嶋らは、ワークショップの開講が実習終了直後で、しかも学生の実習体験からの事例であったことから学習への自己関与の程度は高かったと分析している。また、学生にとっては現実的で具体性が高く、しかも日常的に遭遇する看護援助を主題にした事例が最も取り組みやすいとも述べており、水野らの研究結果を裏付けている。

これらの先行研究から、看護実践における看護倫理の重要性を基底に、従来の精神性一辺倒の看護倫理から、看護実践を構成する能力として教授可能な倫理的判断過程に注目し、その教育方法について模索している様相が伺える。今後の最重要課題は、このような倫理的判断力の形成が、看護教育課程においてどのように体系化されると教育的に実現可能なのか、そしてさ

らにどのような教育方法によって学生の認識体系の発展・深化を可能にするのかについて検討していくことにある。このためには、看護倫理の概念や倫理的認識の形成過程、看護実践における倫理的判断力の構成要素についての検討が必要であろう。

3. 看護倫理教育の内容構成の試み

次に、看護倫理の本質や概念とは、そのなかの教授可能な倫理的認識とは一体何なのか、さらにそこから看護倫理教育とは何を教授することなのかについて検討を進めたい。そこで、まず看護の実践過程と倫理との関係について、次いで看護倫理教育の具体化のための教育内容としての看護倫理について検討する。

3-1 看護の本質性と倫理

看護倫理について検討する場合、看護が人間を対象とし、また倫理が人間の本質性を問うている以上、看護はする者とされる者の人間にとってどのような意味をもつのかを考えることから始めなければならないであろう。

看護は、前述したようにさまざまな健康状態にある人間が、その営みを成就していく過程で、心身のよりよい健康状態への変化を目的に、健康生活面から専門的に支援することである。さらに看護の対象としての人間については、身体的存在であると同時に心理社会的価値体系をもつ統合的存在であり、かつ個人の心身の条件を包含しながら環境と常に相互作用する主体的存在であると規定している。そしてその具体化としての実践は、看護の対象としての人と人との関わりを前提に、看護の目的達成のためにその特殊な媒介手段である看護の諸技術を用いながら、対象者に合わせて、至って意志的に、方法として時間的かつ場所的な具体性にまで集約・構造化することである⁶⁾。

ここで、看護実践を実践たらしめる看護技術の観点から、看護の本質性について考えてみることにする。三枝²⁸⁾は、技術の概念を三つの規定—それは生ける過程としての手段であり、その手段は具体的な人間的な意欲のためのものであり、さらにまた技術として具備しなければならない規定として自然的素材を過程の予件とする手段であること—によって現わしている。しかも、この自然的素材によっていかなる種類の技術であるか具体的な内容規定を受けると述べている。すなわち、看護技術における自然的素材ともいべき人間は看護の概念によって内容規定されながら、その媒介手段である技術の実践過程を通して看護の本質に迫っていくことになる⁶⁾。永井²⁹⁾は「看護原理」の前書きで、「技術は、科学的裏付けをもった知性と行動との緊密なつながりをもってはじめて単なる行動の域から脱しうるもので、技術の本質は、この知性の究明をぬきにしては考えられない。そこではじめて技術の体系づけも可能になる」と述べている。永井は、当時の状況からみて、「知性」を「科学的裏付けをもった」と形容しながら看護技術をいい現そうとしている。しかし、人間は知性＝理性によって、外界を客観的に認識し、あらゆる場面に応じて分析的に吟味し、善悪を認識する能動的（主体的で自由な）精神としての意志を発動する。そしてこのことによって、その状況に適応した行動へと導くことを可能にするのである。つまり、目的と手段を統一的に把握する知性は、対象に対する主体的態度の反映として生まれる情動と、目的への自らの態度を導く意志とが相互に深く関わり合い、それらが総体として人間の活動を作り出しているのである³⁰⁾。このように知性には、科学的認識のみならず、より人間的な精神活動をも包含している。三枝は技術を規定する一つとして、精神的志向性、創造性、文化や価値観などを意味する人間的意欲を挙げており、この意欲こそ人間の特質

としての知性と解すことができよう。永井は「知性の究明による技術の体系化」によって、また三枝は「より人間的なものと科学性という両側面の統一」によって、技術の本質性をいい現そうとしている。

ところで、このような人間性とはどのようなものか。これまでの代表的な哲学者の人間観から看護実践と倫理の本質性について考えてみたいと思う。有史以来、人間は「人間らしく生きること」を求め続けてきた。我々人間は、自然的存在としての人間の本質をもちつつ、労働を通じて社会的に存在し、かつその労働の仕方の変化が人間のあり方を変化させてきた。しかもこれらの人間的存在性は、理性という人間の本質によって貫かれている。道徳や倫理は、このような人間の本質性に照らして、現実生きる人間のあり方—人間らしさ—の探求であるといえる³¹⁾。

人間は元来、自然の中のさまざまな物質と代謝する自然生命体として存在する。また同時に、人間はさまざまな欲求を活動によって満たす動物であり、しかもその手段として道具と言葉を巧みに扱いながら発達した理性的動物である。人間はこれらの特徴を生かし、理性に従って社会的に結合し、生活するために人為的に社会共同体を形成し、言語を介して話し合うことを人間的欲求としてもち、それを喜びとしてきた。また人間は、労働という形で道具を介して自然に働きかけるとともに社会的な関係を成立させ、その生産や生活、文化の発展をみたのである。

人間の自然生命体としての存在について、ホプズ³²⁾は「各人は、身体及び精神の能力において平等である」ことから出発している。各人のこれらの能力としての技術や学問は、生得の能力ではなく、経験によって平等に学べるものであり、このような能力の平等性から人々の目的獲得についての希望の平等性が生じるというものである。ロック³²⁾もまた、「全ての人は、平等で独立しており、誰も他人の生命、健康、自由、所有物を傷つけるべきでない」とした。人間は、平和、善意、相互援助及び保全の状態をめざす理性に従って共に生活し、この理性に従うからこそ他人を傷つけられることや支配されることなく、自分自身の判断に従って行動できる自由をもつというのである。さらにもう一つの人間の自然な側面として、「人間は自己愛と憐れみの感情をもつ感性的存在で、同胞が減びたり、苦しむ姿をみると自然に嫌悪を覚えるもの」³³⁾ということができる。

人間はまた、その時代の社会形態という現実の中で理性をもって生きる点で、社会的存在でもある。さらにそれは、人間の根源的な喜びとして、何かを「生産する」という具体的な活動＝労働と結びついた社会的存在である。マルクス³⁴⁾³⁵⁾の人間観によると、人間が他の動物と区別する特徴は、人間が「労働する」ということである。労働の本質は、「道具」を用いて「生産」的に何かを实践する、しかもそれは仲間と一緒に実践するところにある。人間は、労働手段としての道具の使用し、自然を対象に人間の目的に合わせて働きかけ、そのことが自然という労働の対象や労働手段である道具を創造的に改良しながら、自身の生活や文化を創り上げてきた。さらにその創造的過程によって、生産力の拡大を図り、同時に自身の能力や技能を獲得してきた。

このように、人間の理性は、労働する社会的存在として生活や文化を創ると同時に、理性の働き自身も人間の労働の発展と結びついて形成し、発展してきたのである。すなわち、人間の本質を考えると、これらの人間らしさが理性に立脚した自律性、主体性を抜きにしてはあり得ないということである。この自律性とはいかなるものかについて、カント³⁵⁾の人間観から説

明してみると、人間の行為には経験的必然性のほか、これとは独立した理性による意志決定としての自由があり、この自由な意志を認めるからこそ、その行為者の自己責任性が問われることになるというものである。人間は自己の幸福をめざす自愛の原理を基礎としており、この自分の行為の主観的原理を道徳法則—普遍的原理である良心—と照合・吟味し、その動機が唯一道徳法則にかなうとき、その行為の道徳的妥当性—人間らしさ—が成立するというものである。しかも、この道徳法則は自らの理性によって与えられ、自らの自由によってこれに従う決定をするところに人間としての自律性、主体性があり、この自律において人間のより積極的な（自律的な）自由が確立されるというものである。自律的な理性の実践は、実際的には社会的行為そのものであり、社会という現実を認識しながら、理性的な自己決定を行うのである。つまり、前述したように人間としてのあり方を社会的諸関係と切り離して考えることはできないということである。理性をもつ人間は身体的実存を抜きにしてはあり得ない点でこれらは一体であり、その所有者たる個人に帰結していく。人格としての個人は自己の身体と能力を支配する権利を有しているのである。ヘーゲル³⁶⁾によると、そのような個人が社会的関係をもつということは、その権利の主体者である人格として特殊共通意志によって相互に承認しあう契約関係であるということになる。ここでいう特殊共通意志とは自己の意志の内面性や主観性の現われであり、いわゆる道徳である。その究極の目的は、善である。善は主観的意志（道徳）にとっての本質的なものであり、常にこの善をめざしているものが良心であるとしている。さらにこの意志を導く理性は、感性的確実さから自己意識を通じて理性へと発展させるのである。感性的確実さの段階では、まだ主観と客観とは分離しておらず、自己意識を通じてこれらの対立が明瞭となり、次いで理性によって主観のそとにあると考えられた客観が主観と同一のものとして理解されていくというものである。すなわち、人間の認識過程には二つあり、感性的認識によって全体を把握する。その全体を既知の知識や経験に基づいて分析することで特殊を確立し、同時に特殊を明らかにすることによって全体を理解する総合的判断に至るのである。さらにこの双方向性によって、本質的なものへと発展・深化していくのであって、この過程が理性的認識である³⁷⁾。

このように、人は自然的存在としての人間の本質に照らして自由・平等であり、かつその権利を有している。人間は人格をもつ実存的存在である個人として、それ自身尊重され、また互いにこれを脅かすことはできないのである。このような人間の本質性に基づいて、人格としての個人は、社会的諸関係における現実状況のもとで、その最善をめざし、理性に従って意志を発動するのである。この社会的諸関係は、具体的な労働を通しての人と人の関わりであり、その結果として生活や文化、自身の能力などを創り出していくのである。ここで看護の倫理性に立ち戻ってみると、看護は健康生活への援助であり、人が現実の中で人間らしく生きることの探求にほかならない。そのため、対象者は「身体的・心理社会的側面をもつ統合的で、自律的・主体的な存在」という人間の本質性に立脚しながら、同時にこの視点を技術対象にして看護技術内容を規定していることになる。さらに、それは看護する者もまた人格をもつ個人として、看護技術を媒介にした二者間の人格を通じての社会的関係として相互に承認しあい、対象者の目的を実現するという共通意志のもとで成立していることを意味する。それ故に、看護実践は人間関係を組み込みながら、看護目的の達成に向けて看護の諸技術を対象に合わせた方法として具体化することで、倫理性を内包した技術的過程として成立することになる。それは同時に、看護実践過程における総体として社会的な義務と責任が発生することである。

さらに「対象者に合わせて」を説明すると、看護の目的は対象者の健康の保持増進、疾病の

予防、健康の回復、苦痛の緩和であり、それは対象者にとっての善そのものである。この目的は、対象者の(療養)生活での安全、安楽、自立の援助行為を通して実現される。「より安全に」「より安楽に」をめざした援助行為は、看護者の専門的知識と人間的意欲によって、善をめざす意志(良心)に基づく内面性の現れとしての行為であり、目的とその手段の統一という理性的な自己決定の連続的過程であるといえる。しかも、「援助」という行為そのものが他者への「憐れみ」や「同情」という生来的な感情に根ざした人間的行為として、善への意志決定を強化している。このように、看護の本質は、対象者の幸福が実現されるべき理念としての善を抜きにしては考えられず、看護行為の根源的動機は善にあり、また善に帰着するといえる。その実現は実践過程を通しての対象者との人間の本質性を根幹に据えた人格的関わりによって具体化されるのである。また、このような本質的意味において、従来の看護倫理で「愛」、「使命感」あるいは「人類愛」、「奉仕」など多々表現された精神性は普遍性をもって現在にまで貫かれているといえよう。

3-2 教育内容としての看護倫理の骨子

これまでの看護教育は、看護倫理と生命倫理が混然一体となっており、多くの場合これらの教育の視点の違いについて認識されているとはいえない。そこで、最初に生命倫理やこれまでの看護倫理の定義について多少整理しておこうと思う。

「生命倫理 bioethics」ということばが初めて使われたのは1971年で、当初は地球環境の危機と人類の生存の質と改善に関するものであった。しかし、その後生命倫理の定義は医療倫理に置き換えられ、現在に定着している³⁸⁾。それは、「生命科学と医療における人間の行為を倫理的な原則の見地から検討する体系的研究」³⁹⁾(バイオエシックス百科事典, 1971—78年)であり、大きく三つの課題に整理される⁴⁰⁾。第一に自然環境と生態系の問題であり、第二には医療体系の問題、さらに第三には医療行為の基礎となるべき「生命観」の問題である。その検討の視点は、これらの現代的な倫理的問題の解決にあたっての社会全体の負担と効用の問題であり、社会的公正さとその原理、公正としての正義と責任などを焦点にしたものである。つまり、人間個々の生命の尊重や人格の尊厳性と社会的利害との価値の対立関係を視座に、社会的合意としての意志決定や問題の手続きを取り扱っている。これに対し、医療倫理は医療現場での種々の医療従事者が、直接的に患者の診断や治療過程、医療技術の適用などの適切性について倫理的見地から検討する⁴¹⁾ことにある。医療倫理は、生命倫理に関する課題の社会的合意や問題意識を包含しながらも、患者個々の生命と人権の尊重を大原則にしてなされる実践的意志決定過程である点で、生命倫理の視座と異なる。このように、医療倫理が実践倫理である点で、看護倫理と同じような位置にあるといえる。

看護倫理と生命倫理の関係については、前掲した石井の文献¹¹⁾のなかで、看護教育での生命倫理と限定しながら、生命倫理は看護倫理に包含される概念であり、その教育内容をもっていけば「生命倫理でもよし、看護倫理でも、バイオエシックスでも構わない」と断言している。しかし、フライ⁴²⁾は、看護倫理は「看護実践に見出される道徳的現象で、看護婦によって行われる倫理的判断の哲学的分析」であると定義し、看護倫理が看護実践過程に内包された要素であることを明記している。さらに看護倫理は生命倫理の下位概念と位置づけ、医師が倫理的判断を行うような場合の医療倫理と同様であることを述べている⁴³⁾。木村⁴⁴⁾もまた、生命倫理の視座からフライ同様にその研究対象として看護を捉えている。

看護の主要素とその関係性からみると、人間は自然や社会、文化、医療などのあらゆる環境と常に相互作用し、そのダイナミックな過程として生活を営み、しかもその生活の有り様が規定されている。同様に、こうした相互作用の関係性のなかで看護する者もされる者もまた規定されているのである。つまり、看護実践過程での二者の関わりは、時間的にも場所的にも現実にも規定されたなかに存在するということである。このことは当然のことながら、看護実践に内在する倫理的な意志決定過程が現実の医療や社会の価値観に照応していることを意味する。また逆に、個々の看護実践のあり方が医療や社会全体の新しい倫理観や社会的コンセンサスを形成していくことになる。このように実際的には、生命倫理の課題は看護実践を通しての倫理的判断過程のなかに取り込みながら、また関連しあいながら存在しているといえる。そうすると、看護倫理が生命倫理に内包されるのか、あるいは階層的関係にあるのかについてのさまざまな論議についてはさほど重要ではなく、生命倫理の課題について看護する者とされる者の視座でどのように看護実践に取り込まれているかということの方が看護倫理教育の課題であるといえるのかもしれない。

いずれにしても、これらのことから示唆されることは、生命倫理や医療倫理のいずれも共通して、生命の尊重と人格の尊厳という大原則に照らして「人間的」「人間らしさ」とは何か、またどのようにそれを実現すべきかの根源的な探求にあるということである。それは、看護倫理教育の本質性からしても同様であり、その教育目的もまた看護実践における人間の本質を根幹に人間らしさの探求と実現を可能にする倫理概念の認識形成にあり、その認識過程の体系は看護という実体を通して発展・深化させることにある。すなわち、このような倫理の概念は、人間の幸福の実現をめざす善とは何か、そのためにはどのような意志決定と行為の選択があるかについて、普遍的原理に照らして吟味することにある。

ここでいう「普遍的原理」は、国や文化を越えた基本的倫理原則であり、人間の本質性そのものである。人間の本質性についてはすでに述べたように、人間は自由で平等な自然的存在であり、また理性をもった自律的な存在である点で、これを所有する個人としての独自の人格とならしめる。人間は人格として相互作用する社会的な存在であり、さらに労働活動を通してそれぞれの目的の実現や諸能力を獲得しながら自己を確立していくのである。これらの本質性において、人間の生命や人格は平等に尊重されなければならないのである。また、「照合・吟味する過程」とは、理性をもつ自律的主体者として、現実での様々な特殊状況下での問題の分析と総合の判断によるもので、科学的認識過程を意味する。看護における看護者と対象者はともにそのような本質をもつ人間であることを前提に、看護者は自己意識を通じて看護現象に混在している倫理的問題性について把握し、分析と総合の双方向性によってより適切な判断に至るのである。このような教育内容としての看護倫理は、人間としての本質性を普遍的原理にして、看護者の主体と客体の普遍的同一性への認識を深めることであり、またその認識過程の形成にあると考える。ルプール⁴⁵⁾は「教育される内容は一般的な性格を有しているものであり、教育の内容とは転化可能なものなのであり、それは当の教育が施された状況とは非常に異なった状況下においても役立つものである。……要するに、教えるとは、転化可能な組織化された内容を伝えることで、しかも重要なのは、教えられる内容そのものではなく、その内容のおかげで獲得され完成される形式である」と述べている。前述した教育内容としての倫理概念の形成は本質的モメント⁴⁶⁾として、様々な特殊状況下での学習の転化の可能性を潜在させ、その形式は学生自身の理解体系に統合されることで認識の発展・深化を可能にすると考えられる。

さらに詳しくこの概念形成の過程について考えてみると、須田⁴⁷⁾や高村⁴⁶⁾⁴⁸⁾⁴⁹⁾は認識過程には対象反映的過程と歴史的・社会的過程の二つの過程があり、これら両者の特質によって学習の本質に迫り、真の概念形成に至ると述べている。学生は具体的で特殊な事例について、最初に「全体として一つの混沌とした表象」として認識し、次いで事例に含まれている事物とその事物間の関係性、即ち与えられた事例という至って特殊な事象のなかの倫理的問題性を分析・総合しながら実体的認識や判断に至り、最終的にその特殊なもの背後にある普遍性や一般性を把握するという対象反映的な過程を辿るというものである。しかもその過程は、その一般的概念を用いて、ふたたび具体的で特殊な事例のもとでの対象反映的な過程を経ながら真の概念形成へと発展・深化させる。その過程での個人的認識は、他者との相互伝達・媒介・批判の経験を通して、先行する経験や知識をさらに加工・訂正しながら新しい認識形成へと広がりをもせることになる。そうした認識過程は、同時に心理的・意志的過程でもあり、このことがいわゆる教育の訓育と陶冶の統合的作用過程として個人の価値観や信念、態度をも形成するというものである。つまり、看護倫理教育計画で重要なことは、倫理的概念の形成という本質的なものを担った看護の実体的イメージに学生が取り組むことで、看護の実体イメージを形成しつつ、これを媒介にして倫理の普遍的概念に到達することであり、同時にその科学的認識過程と不可分な看護の価値観や信念、態度を形成することである。また、ここでの正確に教育内容を担った看護の実体イメージの形成が、看護倫理教育課程の内容と構造によって、対象者への日常的看護での倫理からその家族への倫理、医療チームにおける倫理、さらに社会的問題としての生命倫理に至るまで、学生の倫理的認識がより分化し統合された道徳的（倫理的）構造へと発達する過程に照応して計画されていくものと考えられる。そのため、この実体的イメージにどのような看護教育内容を提示するか、次の段階として検討せねばならない。

4. ま と め

看護倫理教育の課題について、現代の我が国の社会動向、及び看護倫理教育の現況から検討した。その結果、生命倫理問題の社会化は看護教育のカリキュラム改正にまで波及し、看護倫理教育の必要性が明確に打ち出された。しかし、看護倫理教育の実情は、看護教育課程の中で系統的に看護倫理を教育することや、看護倫理の意志決定過程とその実践力の重要性を指摘するにとどまっている。現在、学生の認識の実態把握や倫理的問題の分析過程に注目した授業計画も稀少ながら認められ、教育方法の検討を模索している段階にあると推測できる。また、従来の看護倫理の精神至上主義的教育から脱し始め、倫理の意志決定過程に注目し始めていることが教科書や研究報告を通して見て取れる。しかしその反面、倫理的判断や態度は専門的知識の集積と科学的思考によってのみ形成されるものではない点で、戦後の精神主義的教育の裏返しになりはしないかという危惧感も拭えない。すでに述べたように、科学的認識過程が心理・意志的な過程でもあることから、訓育と陶冶の不可分な過程として周到な教育計画が不可欠なのであり、そのことによって初めて看護者の倫理的価値判断能力の育成といえるのである。人類愛などの看護倫理の精神性は、援助行為の人間的で根源的な動因として現在にも貫かれる一方で、倫理教育における教授可能な内容と方法の検討が待たれるのである。

本稿のもう一つの課題は、このような看護倫理教育の課題を克服することにある。それは今後看護倫理を実践可能な教育方法を検討する前提として、看護と倫理はどのような関係にあるのか、そのための教授可能な内容とは何か、さらに倫理的判断力を成す倫理概念とその認識過

程はどのように形成されるのかを検討することになった。

看護倫理とは何かを把握するために、まず看護の本質と倫理について看護実践の観点から検討してきた。著者は、看護実践能力について次のように定義した⁹⁾。それは、「対象者の健康と生活に関わる看護問題を明らかにし、その問題の解決・軽減のために対象者に応じて計画的かつ系統的に看護実践し、評価していく総合的な能力のことである」、また「この実践過程は、看護目的の達成のために、具体的な媒介手段としての看護の諸技術を対象者に適した方法にまで現実的で具体的な秩序ある組織として構造化するための知的判断過程—看護過程—が含まれる」と。さらに付け加えるなら、本稿で述べてきたように看護技術を介したこの過程は看護者と対象者の二者の人間の本質を根幹にした人間関係の過程であり、倫理的判断過程でもあるといえよう。すなわち、看護倫理は、科学としての技術と人間の意欲のための技術としてこの実践過程に完全に内包され、看護過程によってその科学性と倫理性が目的的统一性をもって展開されるのである。この点で、看護実践の倫理的判断過程は看護過程そのものであるともいえる(表)。すなわち、看護倫理は、フライがいうように看護実践の現象であり、その現象を認識する過程で実体として明らかになってくるのである。

看護倫理教育の本質は、特殊状況下での転化可能な内容と形式をもつ倫理の概念形成にある。学生は、この本質的モメントを狙った実体的イメージとしての看護事例に取り組むことで、事例における看護現象を通して看護の内容を解明しつつ、その背後にある本質的、普遍的な概念をも獲得していくのである。看護倫理教育は、この一連の過程を通じて学生の理解体系に統合され、同時にこのところが学生の倫理的概念の認識の発展や深化を促していく意図的な活動なのである。

看護倫理の教育内容を検討する上で現代的課題がいくつかある。その一つは、看護実践における倫理的判断が、現実的には看護者と対象者との関係性のみで完結することは少なく、医療チームにおけるさまざまな職種との連携、調整を必要としていることである。この場合、それぞれの職種の医療目的と人間の本質的存在との対立・葛藤のなかでの解決を強いられるのである。またもう一つは、近年の倫理の文化的相違についての論議である。独自の文化や社会生活での道徳的慣習は国によって異なったり、時代によって変化するであろうが、それは本来の道徳の性質とは異なるものである⁵⁰⁾。確かに現代の倫理自体がさまざまな社会的状況の限られた時代の中でつくられてきたものであり、歴史的推移の中で生命倫理の課題をはじめとする倫理的事態の変化・変容の可能性は今後も起こりうる。これらの課題を克服するためにも、人間の本質という普遍性の高い原理を教育内容にすることによって初めて、倫理に関するさまざまな課題への取り組みを可能にし、そのことが看護者としての倫理的概念と態度の発達を可能にするのだと考える。

表 看護過程と倫理的判断過程モデル

村井実： 道徳的行為の 知的構造	看護過程	J.E. & H.O. トンプソン： トンプソン・トンプソンの生命倫 理の意志決定モデル	S.T. フライ： 看護実践の倫理的・文化的多様性 のための意志決定モデル	I.E. Thompson & K.M. Melia： 倫理的意志決定のための問題解決 モデル
道徳は教えら れるか		Bioethical Decision Making for Nurses	看護実践の倫理	Nursing Ethics
1996		1985	1998(1994)	1983
1 行為の原理 2 行為の条件 と方法	アセスメ ント	1 状況の振り返り 2 補足的情報収集 3 倫理的問題の明確化 4 個人及び専門的価値の明確化 5 鍵を握る人々の価値観の明確化 6 価値対立の明確化	1 価値の対立にある事情は何か ・関係者の情報収集 ・関係者の価値観 ・価値の対立は何か ・問題発生文脈の明確化と関 係者の価値や問題の解釈 2 状況に含まれる価値の重要性は 何か ・ケアの意味、看護上の責任は何か ・法的疑問はあるか ・どのように倫理的統合性を維 持するか 3 関係者にとって対立の意味は何か	1 初期段階： ・意志決定を求められている問 題、危機的状況あるいはジレン マの性質の明確化と定義づけ 2 アセスメント： ・鍵となる事実と価値の明確化 ・適用可能な 事例の最重要事実は何か ここで問題とする倫理原則は何か どのような意志決定手順が適切か
3 行為の原理 と条件・方 法の照合		7 決定すべき人を決める 8 様々な選択肢と予測される結果 の明確化	4 何を成すべきか	3 計画： ・目標達成のための適切な方法は 何か ・我々の行動の第一義的目的ある いは良いことは何か ・どんな目的、利益、道徳的目標 が達成可能か ・考慮すべき過去の事例や予期せ ぬ出来事は何か
4 判断と行為 の選択	計 画			
	実 施	9 行為の選択決定と実施	(実施と結果)	4 実践：決定→行動への決意 ・介入過程についてどのように開 始し、継続し、終結するか ・介入のコスト/利益をどのよう に査定するか ・全過程での成功/失敗をどのよ うにモニターするか
	評 価	10 結果の評価		5 評価：（ねらいや目的の関係に おいて） ・情報収集やフィードバックのた めにどんな方法を提示したか ・望ましい結果のために適切な方 法を活用したか ・どのように実施した行動を振り 返るか 6 終結段階：以下のテストを適用 する ・一連の行動について妥当な倫理 的正当性を提示できたか ・意志決定にこのモデルを適用し たことから学んだことを明らか にできるか

P.A. Potter & A.G. Perry : 意志決定方法	C. Taylor, et al. : 倫理的意志決定	V. Tschudin : 倫理的意志決定モデル	
Fundamentals of Nursing Concepts, Process & Practice 1993	Fundamentals of Nursing 1997	Ethics in Nursing 1986	
1 重要な因子の確認：医師や看護婦を含む，意志決定過程に関与する全ての人のリストアップ 2 望ましい意図 will を仮定する 3 関連する事実情報の収集 対象者の好み，家族の機能，社会的に考慮すべきこと，日常生活，医学的介入，地域環境，ジレンマを解決する中での看護婦や介護する人の認知など	1 状況のアセスメント (情報の収集) 2 倫理的問題の診断 (明確化)	Jameton's Model 1 問題の明確化 2 情報収集	Crisham's Model 1 ジレンマのメッセージ
4 価値の表明（倫理原則） 5 価値のランクづけ	3 計画：選択肢を明らかにし，それらについて予想される結果を探る；正当化できる一連の行為を決定するために倫理的推論を活用する	3 選択肢を明らかにする 4 倫理的問題を熟考する 5 意志決定する	2 選択肢のアウトライン 3 規準／解決策の再考
6 実践	4 実践	6 実践	4 実践
	5 評価	7 評価	5 振り返り／評価

【引用文献】

- 1) 厚生省健康政策局看護課監修：看護制度検討会報告書—21世紀へむけての看護制度のあり方—，第一法規，1987，28-31
- 2) カリキュラム・ガイダンス編集委員会編：看護教育のためのカリキュラム・ガイダンス，メジカルフレンド社，1990，p 21
- 3) 厚生省健康政策局看護課監修：看護教育カリキュラム—21世紀に期待される看護職者のために—，第一法規，1989，p 7
- 4) 大学基準協会編：看護学教育に関する基準，1995
- 5) 看護職員の養成に関するカリキュラム等改善検討会：看護職員の養成に関するカリキュラム等改善検討会中間報告書，看護展望，96(5)，18-53
- 6) 稲葉佳江，花岡眞佐子：看護技術の概念の検討，教授学の研究，第17号，2000，65-88
- 7) 小島操子：看護倫理：看護教員としてこう考える，Quality Nursing，4(1)，4-8，1998
- 8) 山田聡子他：基礎教育における看護倫理教育の実態—看護学校3年課程のカリキュラム調査から—，看護教育，40(3)，204-208，1999
- 9) 荻野 雅：看護倫理をどのように教えるか，看護教育，37(1)，17-20，1996
- 10) 波多野梗子編：看護教育論—基礎教育の理念と展開—，医学書院，1976，6-24
- 11) 石井トク：生命倫理の教育方法について考える，看護教育，31(9)，528-534，1990
- 12) L. オリベット，兼松百合子訳：米国における看護倫理の教育方法，看護教育，31(9)，522-527，1990
- 13) 沢禮子編：看護学概論 第2版，基礎看護学1，標準看護学講座12，金原出版，1992(1991年改訂)，136-141，225-229
- 14) 波多野梗子：看護学概論 第11版，基礎看護学1，系統看護学講座，1995(1993年改訂)，186-193
- 15) 松木光子編：看護学概論—看護とは，看護学とは—，廣川書店，1998，209-219
- 16) 井上幸子他編：看護とは[1]—看護の概念と看護の歴史— 第2版，看護学大系1，日本看護協会出版会，1996(1995年改訂)，45-54
- 17) 野嶋佐由美編：基礎看護学I，明解看護学双書1，金芳堂，1996，220-233
- 18) 志自岐康子：看護基礎教育における看護倫理の教育—基礎看護学の立場から—，看護教育，41(4)，267-271，2000
- 19) 志自岐康子：看護倫理をどう教えるか—基礎看護学における倫理教育の展開—，「看護教育」編集室編，看護教育新カリキュラム展開ガイドブック5，基礎看護学—カリキュラム案とその展開—，医学書院，1997，54-57
- 20) 荻野雅，中西睦子：看護学生が臨床で遭遇する道徳的葛藤の同定，日本赤十字看護大学紀要，No 7，21-33，1993
- 21) 今川詢子他：看護ジレンマと看護倫理教育に関する研究(第1報)—臨床場面で遭遇する看護実践上の困難—，埼玉県立衛生短大紀要，第21号，25-33，1996
- 22) 水野智子他：看護ジレンマと看護倫理教育に関する研究(第2報)—基礎看護実習を経験した学生の分析—，埼玉県立衛生短大紀要，第22号，55-63，1997
- 23) 水戸優子：看護学生及び看護婦が臨床場面で経験する倫理的問題の分析—追跡調査から—，東京都立医療技術短期大学紀要，第10号，135-142，1997
- 24) 山田聡子他：実習場面における看護倫理教育に関する研究(第一報)—病名告知への学生のジレンマに対する指導者の認識—，日本看護教育学会誌，8(3)，1-9，1998
- 25) 山田聡子他：実習場面における看護倫理教育に関する研究(第二報)—倫理的課題別指導者の認識内容とその比較—，日本看護教育学会誌，9(3)，1-13，1999
- 26) 真嶋朋子，中西睦子：看護倫理 臨床ワークショップの試み，看護教育，37(1)，21-26，1996
- 27) 石原逸子他：看護倫理教育の一試み：臨床ワークショップの評価，看護教育，37(1)，48-54，1996
- 28) 三枝博音：技術思想の探究，飯田賢一編，戦後日本思想の原点，こぶし書房，1995，11-97

- 29) 永井敏枝：看護原理，橋本寛敏監修，高等看護学講座 17，1964，p 2
- 30) 牧野広義：人間と倫理，青木書店，1996，4-9
- 31) 前掲書 30) 1-9，12-45
- 32) 前掲書 30)，174-193
- 33) 前掲書 30)，194-207
- 34) 前掲書 30)，244-261
- 35) 前掲書 30)，223-231
- 36) 前掲書 30)，231-243
- 37) 仲本章夫：形式論理学入門，創風社，1994，5-25
- 38) 谷口文章：医療倫理と意志決定—パターナリズムと自律性の問題—，日本保健医療行動学会年報「医療倫理と行動科学」，Vol. 13，1998，35-47
- 39) 青木茂：看護の倫理—人間学としての看護—，医学書院，1992，p 141
- 40) 島田燁子：生命の倫理を考える—バイオエシックスの思想—，北樹出版，1989，54-56
- 41) ロックウッド M.，加茂直樹監訳：現代医療の道徳的ジレンマ，晃洋書房，1990
- 42) フライ S. T.，片田範子，山本あい子訳：看護実践の倫理—倫理的意志決定のためのガイド—，日本看護協会出版会，1998
- 43) フライ S. T.，看護倫理の基本的概念と哲学的背景，看護研究，21 (1)，26-37，1988
- 44) 木村利人：バイオエシックスの視座—生命操作時代の学問と教育—，伊藤幸郎編，医療と人間II，医療と倫理，メディカ出版，1994，204-227
- 45) ルブール O.，石堂常世，梅本洋訳：学ぶとは何か—学校教育の哲学—，勁草書房，1996，147-148
- 46) 高村泰雄：教授過程の基礎理論，城丸章夫他編，教育の過程と方法，講座日本の教育 6，新日本出版社，1976，41-77
- 47) 須田勝彦：数学的概念の形成—内包量の指導過程—，城丸章夫他編，教育の過程と方法，講座日本の教育 6，新日本出版社，1976，185-219
- 48) 高村泰雄：教授学研究の方法論的諸問題（その 1），北海道大学教育学部紀要，第 19 号，1972，1-13
- 49) 高村泰雄：物理学教授法の研究，北大図書刊行会，1987，3-9
- 50) 村井実：道徳は教えられるか，国土社，1997，11-52