



Title	看護基礎教育における授業科目「看護倫理」の内容構成に関する検討
Author(s)	大日向, 輝美; 稲葉, 佳江
Citation	北海道大学大学院教育学研究院紀要, 108, 61-70
Issue Date	2009-07-15
DOI	https://doi.org/10.14943/b.edu.108.61
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/38808
Type	departmental bulletin paper
File Information	108-006.pdf



看護基礎教育における授業科目「看護倫理」の 内容構成に関する検討

大日向 輝 美*・稲 葉 佳 江**

Examination about Contents Construction of “Nursing Ethics” in Basic Nursing Education

Terumi OOHINATA and Yoshie INABA

【目次】

- I. はじめに
- II. 看護倫理をめぐる教育の現状
 - 1. 看護倫理の教育内容
 - 2. 看護倫理をめぐる教育上の問題
- III. 看護倫理教育のねらいと視点
 - 1. 看護倫理教育のねらい
 - 2. 看護倫理教育の基本視点
- IV. 授業科目「看護倫理」の教育内容と単元
 - 1. 「看護倫理」の教育内容
 - 2. 「看護倫理」を構成する単元と内容
 - 3. 「看護倫理」の各単元の教材
- V. おわりに

I. はじめに

看護倫理教育の重要性が強調されて久しい。人々の権利意識の高揚と多様化した価値観のもとで、あるいは人口の高齢化や医療技術の目覚ましい進歩発展のもとで、さらには専門職化の推進を目指す看護界の動向や多発する医療事故に対する反省のもとで、倫理的な看護実践を創造しうる看護者の育成が教育に求められている。

このような状況下にあつて、看護基礎教育においては1997（平成9）年に看護倫理が保健師助産師看護師学校養成所指定規則（以下、指定規則）に「教育上の課題」として盛り込まれるに至った。しかし、それ以降今日まで、看護倫理で教えるものは何かという教育上の根本意図は不明確なままである。過去の研究や実践報告からは、看護倫理教育のあり方を模索しつつも形式整備に終始する教育機関の実情を窺い知ることができる。たとえば、看護倫理の教育内容が生命倫理や医療倫理であつたり、倫理原則を並列する教育が行われていたりというように、何をどう教えるかが曖昧なまま授業科目として組織されている。

* 札幌医科大学保健医療学部

** 旭川医科大学医学部

この原因として次の2点をあげることができる。第1に、上記の問い、すなわち「看護倫理で教えるものは何か」、ひいては「看護倫理とは何か」を明らかにせず看護倫理をカリキュラムに組み込んでいること。第2に、看護倫理に限らず看護学教育は教育内容と教材の概念的区別がされておらず、それらの関係を不問にしたまま授業展開されていることである。看護倫理として学ばせるべき概念と、その本質を担う典型的な教材を具体化することなく、看護倫理の基本枠を形成することは不可能である。このことは第1の点とも関わって、看護学教育の発展を妨げる要因となっている。

我われはこのような問題点の自覚をもとに、看護倫理教育のあり方を教育方法の観点から追求してきた。これまでに低学年を対象とする2テーマの授業プランを作成し、実験授業による検証を経て、看護倫理の新しい授業実践を提案している¹⁾。2つのプランは授業科目「看護倫理」の2単元として構成されており、各プランの効果性は数度の授業展開によって実証されつつある。しかし、これらのプランは看護倫理に対する立脚点を共通にしながらも個別的な取り組みに留まっており、科目としてのまとまりは不十分である。看護倫理を大学のカリキュラムの中に位置づけるためには、1つの授業科目に即したプランに発展させていく必要があると考える。

以前より我われは、看護基礎教育の改善・改革への課題として、断片的・分断的な知識・技術の羅列化が進む看護学の内容を実践構造に即して体系化し、基礎・基本を支える内容のまとまりを構成する必要性を述べてきた。看護倫理が科目横断的な教育内容を有する以上、いずれ指導体系を大域的に検討することが必要であるが、現時点でそうした取り組みは困難である。とはいえ、「看護倫理」を授業科目としてカリキュラムに位置づけているからには、1科目としてのデザインを検討しておく必要があると考える。このことはカリキュラム全般における看護倫理の指導体系を検討する上でも、それなりの意味を持つであろう。

以上より、本稿では、看護系大学における授業科目「看護倫理」の体系化に向けて、教育内容を整理し、科目としての全体像をデザインする。また、その前提として、我われの位置を確認するため、看護倫理教育をめぐる最近の我が国の現状を概観する。これらを通して、新しい看護倫理教育のあり方の提案、体系化に向けた取り組みへの一助としたい。ただし、「看護倫理」を1科目としてまとまりのあるプランを整備し、授業計画を確定する作業はこれからの課題とする。以下、鍵カッコ付きの「看護倫理」は授業科目名を示す。

Ⅱ. 看護倫理をめぐる教育の現状

1. 看護倫理の教育内容

1) 大学における看護倫理教育

1997（平成9）年の指定規則の改正以後、多くの教育機関が倫理に関わる科目を立ち上げた。1998（平成10）年に山田聡子ら²⁾が行った3年課程専修学校の調査によると、倫理に関する教育は、倫理学、生命倫理（学）、医療倫理（学）、看護倫理（学）などの科目で行われており、脳死・臓器移植、遺伝子操作、インフォームドコンセント、病名告知、看護者の倫理綱領などが教育内容として組織されていた。この調査以降、同種の報告はないため、看護系大学における扱いや最近の事情は明らかではない。また、先行の授業研究においても、看護倫理の位置づけや科目構成に言及したものはほとんど見られず、現在の教育動向を把握

することは困難である。我われはかつて、2006（平成18）年までに刊行された教科書や実践報告を対象に、看護倫理の教育実態を検討したが³⁾、最近の動向を改めて見直しても、未だに生命倫理や医療倫理が「看護倫理」として教えられているという印象は拭えない。

そこで、参考までに、ウェブサイト公式公開されている看護系大学10数校の「看護倫理(学)」のシラバスを参照したところ、次のような傾向を雑駁に窺い知ることができた。

第1に、山田らの調査と同様、生命倫理・医療倫理の諸問題を中心テーマとする構成、第2に、功利主義や義務論などの倫理理論、善行・無害・公正といった倫理原則を各回のテーマとする構成、第3に、看護学の各領域における倫理問題のトピック（成人看護学の延命治療、老年看護学の老人虐待、母性看護学の人工妊娠中絶など）を扱う構成、第4に、看護倫理の重要用語（ケアリング、アドボカシーなど）や基本問題（パターナリズム、プライバシー侵害など）を主とする構成、第5に、医療過誤の事例紹介や事故防止に関する知識を扱う構成で、多くはいくつかの組み合わせで展開されている。これらに加えて、倫理理論に基づく事例分析、思考モデルを用いた事例検討を行わせているところも多い。授業形態はほとんどが講義とグループ討議の併用であり、毎時間異なる事例を話し合う大学もあるようだ。

授業のねらい（目的）としては、看護倫理の基礎知識を学ぶ、倫理的感受性を高める、倫理的推論や意思決定ができる、などが掲げられている。ただし、倫理的感受性や倫理的推論が何を意味しており、どのように評価しうるのかは不明である。また、ねらい（目的）をいかに実現しようとしているのか、教育内容との一貫性・関連性は見て取れない。単位数は大方1ないし2単位（15～30時間）で、開講年次は2年前期から4年前期までとさまざまである。対象学年の設定は各大学における「看護倫理」の意味づけに拠っていると思われるが、学年の違いによる内容的な特徴は明確ではない。また、倫理学・哲学の専門家が担当者となっている大学も未だに存在しており、前述の山田らの調査と比して大きな変化は認められない。

以上の見方は、シラバスの記述内容から受けた印象程度のものである。とはいえ、その限りにおいて批判するなら、看護倫理の意味づけは依然として曖昧で、カリキュラム上の位置も定まっていない。「何を学ばせるか」が不明確なまま断片的・分断的な知識によって科目内容が構成されており、それらの有機的な連関や脈絡を見て取ることは難しい。このような抽象的な項目を羅列した「看護倫理」で、看護者としての倫理性が高められるのかは今もって疑問である。

2) 最近の教科書に見る教育内容

次に、2007年に出版された最新の教科書⁴⁾の内容を確認しておく。執筆者らは、看護倫理は看護者が行う実践の中にあるという立場をとり、倫理的な看護実践に必要と考える諸知識によって内容を構成している。章構成はほぼ次のようである。

まず、第1章で看護倫理に関する基礎知識（概念や歴史）をおさえ、第2章で看護倫理のアプローチ法（「徳の倫理」「原則の倫理」）を提示し、第3章で重要用語（患者中心の看護、専門職、個人の権利、ケアリング、コンパッションなど）を解説している。第3章では、これまで看護倫理の中心概念とされてきた西洋的な思想に加えて、「和」や「礼」「面子」などの日本や東アジアの伝統的な価値観に言及し、文化の違いによる倫理的価値を記述する。第4章では倫理的ジレンマに対する思考モデルを紹介し、具体的な活用方法を事例によって展開している。第5章では看護場面における倫理的課題を示し、第6章で社会や組織の問題、

社会的な規範を取り上げる構成である。大きく紙面が割かれているのは第3, 5章で, 教科書の中心的内容として位置づけられていることが知れる。

この教科書は, 生命倫理や医療倫理の問題を扱ってきた従来の書物とは一線を画し, 看護活動に関わるエピソードも処々に交えた編集がされている。第5章では, 短い事例を用いた問題提起が随所に盛り込まれ, 捉え方・考え方のヒントが示されるなど, 単なる解説止まりであった他の教科書にはない工夫が為されている。看護者であれば知っていたほうがよい諸概念や最近の臨床問題が看護との絡みで記述され, 看護倫理に関する諸知識は最近の研究知見に基づいて網羅されている。

このように, 看護実践の観点から内容構成を試みた編者らの努力は首肯できるものといえる。しかし, 看護倫理に関する諸概念を平面的に並べたり, 段階的な思考モデルを重視したりするなど, 従来の徳目主義・精神主義的な教育思想から抜け出すことはできていない。

2. 看護倫理をめぐる教育上の問題

上記の教科書の内容を概して見ると, まず看護倫理に関する知識を並べ, 次に倫理的問題を解決するための定式を扱い, 実践現場に存在する諸問題を取り上げる, という構成となっている。シラバスから見えてくる教育内容も, 看護実践と切り離された断片的な知識に終始し, 看護倫理の授業によってどのような力を形成するのかといった教育側の意図は見えてこない。対象学年は大学ごとに異なるが, 科目内容は似通っており, 学習段階による特徴は不明確である。看護学教育の内容じたいが未確定の現在, 「看護倫理」の位置を明らかにすることは困難であるが, カリキュラムのどの段階で行われるかによってその内容は異なってくるものと考えられる。

しかし, 現に行われている「看護倫理」に対象学年による相違は見られず, 2年次であっても4年次であっても類似した内容で行われているのはなぜなのか。また, 我われが看護倫理の教授学研究に着手してから現在に至るまで, 教育上の変化がほとんど認められないのは何ゆえなのか。

自分たちの力不足も反省しつつ, 次の2点を指摘しておきたい。ひとつには, どのような力をつけるために何を教えるのか, この問いに対する解答がどこからも見えてこないことである。上記の教科書に即してみても, 次のように批判することが可能であろう。

たとえば, 「患者中心の看護」や「個人の権利」の尊重は, そもそも看護目的の追求に不可欠の要素である。また, 「ケアリング」や「コンパッション(思いやり)」なども, 看護者に求められる態度であることは疑い得ない。しかし, 看護倫理教育で大切なものは, 基礎知識や重要用語を言葉として教えることでは決してない。かつての教科書が並列していた生命倫理の概念は看護的な言葉に置き換えられているものの, 教育内容としての本質的な変化は見られない。結局, 性質を変えた諸徳目が並べられているにすぎない。このような教科書の記述が即自的な看護倫理の理解に結び付いている可能性を考慮し, 徳目主義・精神主義的な教育のありようを抜本的に見直さなければならない。

もうひとつは, 学研究的成果が, そのまま教育内容とされていることである。先の教科書にある「礼」や「面子」などは, 東アジア文化圏の倫理に関する執筆陣の調査によって抽出された概念である。看護倫理の構造を明確化しようとする試みはそれとしての意味はあるが, 研究成果が直ちに教育内容を構成するわけではない。看護倫理教育は実践の倫理を学

ばせるものであって、学研究的の成果を概念として教えることではないからである。看護倫理をそうした細目によって示したとしても、矛盾・対立を含む現実を正しく捉える力となるのかは疑問を感じざるを得ない。重要なことは、倫理「学」の言葉を教師が示してやるのではなく、学生自らが倫理をつかみとる過程を創り、提供することであると考ええる。

Ⅲ. 看護倫理教育のねらいと視点

1. 看護倫理教育のねらい

ここまでで看護倫理教育の最近の動向をごく簡単に確認した。しかしながら、現状批判は容易であるが、いかなるまとまりを教育内容として提示し、どのように教えれば看護倫理の形成に資するかを検討することは難しい課題である。いずれにしても一義的なことは、カリキュラムを貫徹する看護倫理教育の統一された理念を確認しておくことであろう。

そこで、本稿では、我われのこれまでの取り組みに基づき、看護倫理、および看護倫理教育を次のように規定する。

看護倫理とは、人間らしさを追求する看護者の主体的なあり方への問いを意味する。換言すれば、看護者として「何をなすべきか」の問いに向かって、人間らしい看護を自らが実現しようとする主体性を形成するものといえる。看護実践のあり方を倫理的側面から考察し、看護本来の価値を追求することでもある。

看護倫理教育とは、看護実践の倫理的側面を教える教育である。より人間らしい看護を実現しようとする看護者の主体性を形成するための教育ともいえる。それはまた、物ごとに対する受動的な姿勢や権威への依存、特定の考え方の絶対視など非主体的な態度を克服し、看護に対する自己の見方・考え方を深化・発展させて、よりよい看護の実現を目指す実践主体としての自覚を促す働きを意味する。

以上をふまえて、看護倫理教育のねらいを次のように設定する。すなわち、看護本来の目的が実現されていない現実において、人間・看護のあり方を問うことによって看護実践の課題を明らかにし、人間・社会に果たすべき自らの役割・責任を自覚するとともに主体的な行動を可能にする認識形成を促すこと、である。

2. 看護倫理教育の基本視点

看護の世界の徳目を羅列し精神性を強調してきた従来の看護倫理教育は、初等中等教育における徳目主義の道徳と近似の問題性を抱えている。そこで、徳目主義の道徳教育に対する批判の論点⁵⁾に示唆を得て、看護倫理教育に関する基本視点を次のように設定する。

第1に、必ずしも看護の本質を実現できていない実践の現実を解明し、目的と手段を正しく組み立てる科学的認識と結び付くものであること。第2に、歴史的・社会的な規定を受ける実践の現実において、看護上の価値を自主的につかみ取り、よりよい看護を実現するための行為を導く過程を組織するものであること、の2点である。

加えて、看護実践は人間らしさを追求する倫理的な側面と、看護目的の実現に不可欠な科学的な側面によって成り立つことを前提に、それらを統一し総合する教育として倫理教育が行われなければならない、という立場に立つ。

従来の看護倫理教育の問題、および道徳教育からの示唆をもとに、「看護倫理」を以下の

方針によって構成する⁶⁾。第1に、看護倫理の本質的な認識を促がすものであること、第2に、人間・看護の本質に基づく看護倫理の形成を目指すものであること、第3に、看護実践の科学性と倫理性の統一をはかるものであること、第4に、看護実践に関する歴史的・社会的な認識を促がすものであること、の4点である。

Ⅳ. 授業科目「看護倫理」の教育内容と単元

1. 「看護倫理」の教育内容

今回、我われが検討する「看護倫理」は臨床実習未経験の低学年（大学2年）を対象とするものである。そこで、授業科目「看護倫理」のねらいを、看護実践の現実を反映する典型的かつ基礎的な事例を介して、学生が今後看護倫理を発展させていくための最も基礎的な認識形成を促がすこと、とした。

このねらいをもとに看護倫理の教育内容を次の視点によって導き出した。

看護実践は看護者と患者の出会いを契機に、看護者が専門的な看護技術を患者に提供することによって成り立っている。その過程は、看護実践の倫理的かつ科学的な側面を反映して進められ、歴史的・社会的な存在として人間社会に位置づけられる。したがって、看護実践の構造は、人間とは、看護とは、という問いを基底に、社会で行なわれるという観点から整理することができる。看護実践の倫理を教える看護倫理の教育内容は、実践構造から引き出されなければならないと考える。

そこで、人間および看護の本質と諸条件に規定される現実から、看護倫理の教育内容を導出した。人間の本質については教育学の領域から須田勝彦⁷⁾による人間の本質規定を、看護の本質（看護であるもの）についてはF. ナイチンゲール⁸⁾の看護論を再構成し、教育内容を抽出した。

まず、看護実践を貫徹する概念、すなわち「看護とは何か」を規定する。

看護とは、人間の健康に資する社会的実践である。患者の生活過程に働きかけて生命力の消耗を最小にし、回復過程を妨害するものを取り除く営みを意味する。その過程において看護者は、患者の心身の安全・安楽・自立・自律を行為基準に、より安全に、より安楽に、よりよい自立・自律の観点から看護行為を提供する。看護実践は、人間らしさを支えることで患者の生命現象をより健康な状態に導こうとする営みといえる。

人間の本質としては、自然存在である（人間の自然性）、共同体的存在である（人間の共同体性）、歴史的・社会的存在である（人間の歴史性・社会性）、の3規定を、看護の本質としては、人間の生命活動を生活過程を通して支える（看護の専門性）、人間の生命活動を人間関係を基盤に支える（看護の共同体性）、歴史的・社会的に生きる人間の生命活動を支える（看護の歴史性・社会性）、という3側面を抜き出した。また、看護が患者－看護者関係をもとに社会で営まれる活動であることから、看護倫理の本質として、患者の人間らしさを追求する、看護者の人間らしさを追求する、看護に関わる体制・制度を改善・改革する、の3視点をあげた。

これらに対応して、看護者が患者の人間らしさを脅かしている現実、すなわち現象形態として、看護実践を規定する現実的諸条件（専門性に関わる条件、人間関係に関わる条件、社会的な諸制度や組織体制に関わる条件）、看護実践に内在する安全・安楽・自立・自律の矛盾・

対立を、さらに看護実践を改善・改革し人間らしい看護の実現を目指す主体としての自覚、看護目的を実現する科学的かつ倫理的な実践の組織化、などを導いた。

2. 「看護倫理」を構成する単元と内容

上記に示した看護倫理教育のねらいと教育内容に基づき、「看護倫理」の授業を2つの単元で組織した。ここで単元とは、「知識や技術を教える際のひとまとまり」であり、「その構成の内部」に学生の「能動的、主体的活動、分析・総合の思考活動、体系化と応用への発展などの契機」を含む概念として用いる⁹⁾。

いずれの単元も、看護本来のあり方が実現されていない現実、すなわち看護者が患者の人間らしさを脅かす看護実践のありようをもとに、「看護であるもの」を追求する内容構成とした。

看護を必要とする人々の安全・安楽・自立・自律を守り、生命力を消耗するものを最小にして回復過程を促進する看護本来の目的は、現実社会の諸条件によって規定されている。このことを前提に、2つの単元の教育内容を具体化した。

以下に、各単元の教育内容を簡単に示す。なお、便宜的に1つめの単元を単元1、2つめの単元を単元2とする。授業科目「看護倫理」は、単元1、単元2の順で展開する。

〔単元1〕

単元1は、人間・看護の本質を問うことによって看護実践の倫理とは何か、その概念と倫理的・科学的な実践過程を認識させる内容とする。

看護実践の内部には人間・看護の本質から生じる矛盾が存在し、患者の人間らしさを脅かすさまざまな問題を生み出している。このような実践のかかえる諸矛盾は、人間らしさを求める実践によって看護者が解決しなければならない課題である。

そこで、単元1では、人間・看護の本質から生じる安全・安楽・自立・自律の矛盾を発見させ、それらを解決しより人間らしい看護を実現するための判断過程を学ばせる。すなわち、看護における人間らしさの尊重とはどのようなことか、人間らしい看護を実現するにはどうすればよいか、という問いを基底に人間同士の関係性を契機とする本来のあり方を、その背後にある社会との関わりにおいて追求する。

具体的には次の過程をたどる。

まず、①患者の生命活動を助ける看護実践には、人間らしい関係性を築き支える側面との矛盾が存在し、患者の安全・安楽・自立・自律の脅かしにつながっている。このことから看護実践は、人間・看護の本質から生じる矛盾をかかえて行われており、看護者が患者の人間らしさをやむなく脅かす現実のありようを捉えさせる。また、現実には生じている患者の人間らしさを脅かす行為が、看護制度や組織体制など社会的規定と深く関わっていることを把握させる。このことをもとに、②人間らしい看護の実現は実践内部の矛盾を解決する営み、すなわち人間らしさを追求する看護実践によって可能となる、という認識を促がす。そして、看護実践の倫理とは、患者・看護者の人間らしさを追求するとともに、看護制度・組織体制など社会的諸関係に働きかけてよりよい看護の実現をめざすものである、という3視点をつかませる。

〔単元2〕

ここでは、単元1で形成された認識をもとに、看護実践の歴史的・社会的規定と倫理との

関わりに焦点を当てる。

看護とは、人間の本質を担う患者－看護者の関係性をもとに、患者の生活過程を支えて生命活動を助ける営みである。しかし、現実には、種々の歴史的・社会的条件が看護実践を規定して、直接的・間接的に患者の回復過程に影響を及ぼしている。したがって、よりよい看護を実現するためには、実践を規定する諸条件を改善・改革の対象とし、新たな看護を創り出す実践を追求しなければならない。

そこで、単元2では、看護・看護者は社会の中でどのようにあるべきか、看護・看護者をめぐる状況は社会からどのような影響を受けてきたのか、人間らしい看護の実現を阻んでいるものは何なのか、という問いを基底に、歴史的・社会的な関係から現実問題を解明し、社会的な役割・責任を担う看護のあり方を追求させる。

以上をふまえて、単元2は、看護実践を規定する諸条件を発見させ、改善・改革の方向性を展望させる内容構成とする。すなわち、人間・看護の本質から導かれる歴史的・社会的な条件が看護実践を規定して患者の人間らしさの脅かしにつながっていること、それらを変革の対象とし改善・改革することが看護倫理であること、そしてその主体は我われ1人ひとりの看護者である、という認識を形成する。

具体的には次の過程をたどる。

まず、①看護者が患者の生命力を消耗させ回復過程を妨げる現実、すなわち患者の人間らしさを侵害する看護実践のありようを認識する。次に、②そうした人間らしさの侵害がなぜどのように起こっているのか、実践に内在する諸条件の発見を通して現実を解明する。このことをもとに、③看護実践を改善・改革し、看護であるものを実現するための短期的・長期的な方策を提示させ、看護者としての役割・責任を歴史的・社会的な視座のもとに認識させる。

以上2つの単元を中心に授業展開することで、先に述べた「看護倫理」のねらいを総合的に達成するものとする。

3. 「看護倫理」の各単元の教材

ここまでの検討をもとに、単元1を「人間・看護の本質と看護実践の倫理」、単元2を「看護実践の歴史性・社会性と倫理」と命名する。

「看護実践の現実を反映する典型的かつ基礎的な事例」として、単元1では看護場面における「抑制」を、単元2では「褥瘡」に関わる看護問題を教材として準備した。

前者は、古くから行なわれている看護技術の1つであるが、人の自由な動きを抑えることから人権上の問題を内含しており、人口の高齢化に伴って社会問題となっている事象でもある。抑制は、自らの意思で活動する人間の自然性を損ねるのみならず、人との交わりを遮断して共同体性を脅かし、歴史的・社会的に形成された自分らしさの発現を阻む。このような抑制のかかえる問題は、人間の本質である自然性、共同体性、歴史性・社会性の各規定内部の、また各規定相互の関係の中にある矛盾を浮き彫りにする。また、抑制は看護者が自ら行う行為であるため「縛る者」と「縛られる者」の関係をつくり出し、患者－看護者の共同関係の構築を阻む。よって、単元1の教育内容に相応しい題材と考え、「抑制する看護実践」をもとに学生の理解に即した順序に教材を構成する。

後者は、病気・障害によって自由な動きの奪われた患者に発生する看護の落度の典型例で、看護の質を端的に現すものといえる。看護者が直接手を下して身体を拘束する抑制と異なり、

褥瘡は、必要な看護を行わないことで生じる生命力の脅かしである。褥瘡は、危険因子の複合作用で容易に発生するが、多くは適切な看護で予防可能な合併症である。にもかかわらず、さまざまな歴史的・社会的な諸条件とも関わって、現在も高齢者や障害者を苦しめている医療問題の1つに位置づけられる。そこで、裁判例に基づく「褥瘡をつくる看護実践」を単元2の教材とし、教育内容を学習させる組み立てとした。

抑制と褥瘡は、いずれも医療・看護のかかえる矛盾が現実化した事象であり、看護倫理教育に相応しい具象性と本質的契機を含むものと考えられる。

ここで、1つの授業科目を構成する2単元という観点から、単元1、2の教材構成の特徴を述べておく。

単元1は、学生が事例教材の内部に分け入って看護者として状況判断し、個別的な看護のあり方を思考する過程を構成している。このような事例を通して、学生は、看護実践がその時々状況に即して、人間らしさと看護本来の目的に照らした倫理的判断の求められる過程であることを学ぶ。さらに、教材事例の看護者となって、背後にある社会的規定の存在を捉え、抑制しない看護実践を実現するためには社会に働きかける必要があることを理解するものである。

単元2は、褥瘡で患者を死亡させた裁判例の教材化により、過去の出来事を客観的な立場から見つめ、実践構造の解明に至る構成としている。単元2の中心である歴史性・社会性を社会現象である裁判によって浮き上がらせ、自らの社会的な役割・責任を描き出す過程をたどらせる。単元1が患者に対する個別的な看護を中心とするのに対し、単元2では看護実践の社会的規定の改善・改革に焦点を当てる。

いずれの単元も、生命活動を社会生活の中で繰り返す人間のあり方と、人間社会によって創り出された看護のあり方を科学的に見つめ、それらの連関を明らかにして看護本来の価値を追求していく倫理的・科学的な過程を体現する。また、人間らしさを脅かす看護実践がなぜ生じているのか、どのように解決しうのかを見通し、目的実現に向かうプロセスを各単元のねらいに即して検討させる。加えて、2単元とも「看護とは何か」という概念を媒介に編成されており、授業では「看護とは」「看護者とは」を問わざるを得ない状況によって、看護倫理の本質的な理解をもたらしものとする。

なお、各単元の内容・教材構成については既に報告しているため、本稿では取り上げない。以下では、「看護倫理」の組み立てを簡単に述べ、授業計画の明確化につなげたい。

上述の通り、本科目は看護倫理の基礎・基本を学ばせる2単元で構成し、将来の深化・発展を可能にする認識形成を目指すものである。

このことを前提に、単元1と単元2は看護実践に関する諸概念を共通基盤に、それぞれのねらいに即した教育内容・教材によって構成されている。よって、授業に際しては、まず看護倫理の前提となる諸概念（人間・看護の本質、看護倫理の本質など）の想起と意識化をはかり、その後、単元1、2の順に展開する授業計画とする。したがって、単元2は、単元1で学んだ教育内容をもとに、螺旋的に学習を積み上げていくものとなる。科目の最後の授業では、全体のまとめを行って単元1、2の連結を確認するとともに、学習内容を総合させて看護倫理を全体として意味づける時間を設定する必要があると考える。

V. おわりに

我われはこれまで、1つの授業科目の中で2つのプランを展開し、各々の効果を認めながらも「看護倫理」の全体像を構想してこなかった。しかし、看護倫理教育の大域的な検討につなげるために、授業プランを1つの科目に即したものに発展させる必要があるという認識は共有している。

本稿は、そうした取り組みの端緒となるが、科目の授業計画を明確化するまでは至らなかった。ただ、我われが目指す看護倫理教育とは何か、どのような内容で行われるべきかを共通見解として確認できたことは、次への1ステップとしての意味を有していると思われる。また、今回、看護倫理教育の現状を改めて見直し感じたことは、我われが看護倫理の教授学研究に取り組む必要性が以前と変わらず、否、以前にも増して強くなっているのではないかということである。今後は1単位の授業科目としてのプランを、評価基準等を含めて具体化し、新しい授業として提案する必要があると考える。

なお、本稿は、大日向と稲葉のこれまでの研究成果をもとに議論し、大日向がまとめたものである。記述内容には、大日向の北海道大学審査学位論文（「看護基礎教育における看護倫理の教授法の研究」）の一部を含んでいる。

註および文献

- 1) 稲葉佳江〔2002〕「看護基礎教育における『看護倫理』の指導に向けて—授業プログラム『抑制を考える』の試みから—」（『教授学の探究』第19号）、大日向輝美〔2009〕「看護基礎教育における看護倫理の教授法に関する研究—授業プランの作成と展開—」（『教授学の探究』第26号）。
- 2) 山田聡子・波多野梗子・小野寺杜紀〔1997〕「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』第40巻第3号）。
- 3) 大日向は北海道大学審査学位論文『看護基礎教育における看護倫理の教授法に関する研究』（2008年）で2006年までの教育動向を検討した。それ以降現在まで、看護倫理の教授法に関する研究報告は認められない。なお、稲葉佳江〔2001〕「看護倫理教育の課題とその内容構成の試み」（『教授学の探究』第18号）、大日向輝美〔2004〕「看護倫理教育における歴史性・社会性の問題」（『教授学の探究』第21号）も参照されたい。
- 4) 小西恵美子編〔2007〕『看護倫理—よい看護・よい看護師への道しるべ—』（南江堂）。
- 5) 藤田昌士〔1995〕『道徳教育—その歴史・現状・課題—』（エイデル出版）、同〔2000〕「いま、あらためて道徳教育を問う」（日本教育方法学会編『総合的学習と教科の基礎・基本』図書文化）、大橋精夫〔1958〕「道徳教育の原理」（小川太郎編著『国民のための道徳教育』法律文化社）、など。
- 6) この点に関しては、稲葉佳江〔2004〕「看護学教育における『人間の本質規定』—看護倫理の教育内容構成に向けて—」（『教育学の研究と実践』第3号）を参照されたい。
- 7) 須田勝彦〔2004〕「人間の本質規定—教育学の出発点を探るためのメモ—」（『教授学の探究』第21号）。
- 8) F. ナイチンゲール〔1860／1987、湯愼ます他訳〕『看護覚え書（改訳第5版）』（現代社）、同〔1882／1974、薄井坦子他訳〕「看護婦の訓練と病人の看護」（『ナイチンゲール著作集第2巻』現代社）、同〔1882／1974、薄井坦子他訳〕「病人の看護と健康を守る看護」（『ナイチンゲール著作集第2巻』現代社）、など。
- 9) 須田勝彦〔2006〕「数学における単元構成と授業作りに向けて—中学生に語りかけたい数学のこと—」（『教授学の探究』第23号）。