

教育研究と看護学

— 教育学と看護教育 —

千葉大学教育学部

宇佐美 寛

司会 厚生省看護研修研究センター

西村 千代子

特に、教育課程は具体的な例から成る内容を盛るべきだという主張をする。

I

初心者・入門者のレベルの学生には、まず広く基礎的な内容を教えるべきだという考えがある。この考えは、少なくとも高等教育界では常識として通っている。一般に常識というものは、正しいかどうか疑われ吟味される機会が無い。とにかく、何となく、正しいことになっている考えが「常識」なのである。

このような常識に基づいて教えられるのが、「……概論」「……総論」等と称される科目である。また、大学における一般教育科目の多くが、そうである。

広く浅く、もれなく教えようとする、たいていは講義の形になる。教えようとする内容は、教師の頭の中で整理され組織されている。少なくとも、教師自身は整理して頭の中に入れてあると思っている。このような内容を学生の頭に与えようすると、学生は受身になる。何をどう考えたらいいかわからない。教師の語るがままを頭に納めようと努めることになる。

初心者である学生には、整理され組織された学問内容の有り難さはわからない。教師が与えているのは、学問研究の結論である。学生は、いきなり結論を与えられるわけである。この結論に到るまでの苦労を学生は知らない。途中の混乱や錯誤は抜きにして、きれいに整理された結論だけが与えられるのである。学生には、考える材料が無い。学生の頭のエネルギーは、向かう所が無い。講義の実体は連続講演会である。聴衆である学生は、受身であり、あまりエネルギーを使わない。学生はたるむ。たるんでいてもすむ授業が良いわけではない。

講義などという授業形態が通用しているのが不思議である。教師が話して聞かせる内容ならば、印刷物にして読ませればいい。読むのならば、学生個々の頭に合わせた速さで読める。くり返し何度も読むことも出来る。書きこみをしながら読むことも出来る。講義では教師が定めた速さでの音声を一回聞くだけである。読む方が、ずっと多様な頭の使い方が出来る。講義をするから、学生はたるみ私語するのである。

講義は、単に教師が語るという行動の形式のみではなく、前述のように、ある内容と密接に関係している。言いかえれば、講義向きの内容である。つまり、前述のように、学問研究の結論の段階までが頭わになっているような内容である。秩序正しく、幹と枝とが区別され、理論的な順序で配列された内容である。そのような内容だから、教師が段階を追い順序正しく語って聞かせることになる。

講義を聞く学生の頭は、このような秩序を持っていない。講義内容の秩序と講義を聞く学生の頭の状態との間に差異がありすぎるのである。学生は、聞いた内容をそのまま受動的に受けとるしかない。

II

では、初心者である学生の頭に必要なものは何か。具体的な素材である。言いかえれば、まだ理論的に分析も整理もされていない事実である。教室での授業では、学生にわかり問題意識を起こさせるような事実の例が十分に与えられるべきである。事実を具体的に示し、時間をたっぷりとって検討させる。事実を詳細に見ると、学生は、教師も予想していなかったような問題を多様に考え出す。それらの問題にどう答えるかを学生は自ら考えるべきなのである。理論とは、そのよ

うな答えの集まりである。このような、事実から理論へ（また、特殊から一般へ）の頭の働きこそ、科学的研究の本すじである。学生の思考もこのすじ道にそって働くべきである。言いかえれば、基礎的段階での教室内の授業であっても、学生は研究の面白さを実感すべきなのである。授業を受ける学生の思考は、本質的には研究者の思考でなければならない。

このような授業観に対しては、次のような批判が呈されるであろう。具体的事実にいつまでもこだわって学生まかせて考えさせていたのでは、授業が進まない。時間がむだになる。一方、教えなければならぬ事項はあまりに多い。授業で扱わず教えないままにしてしまう事項が増えることになる。」

そのような批判において、「授業で扱う」とか「教える」とかの言葉は、どんな実態を意味しているのか。教師が、教えたい内容の終着点を音声化しているというにすぎないのではないか。つまり、内容を形よくまとめた言葉を手ぎわよく話しているにすぎないのではないか。そのような授業だとしたら、教師が話したということは、気休めである。前述のように、そんなことを講義するくらいならば、授業したい内容を印刷物にして渡し、授業の外で読んでおかせればいいのである。

学生の頭の中が重要なのである。講義において何が発声されたかが重要なのではない。

学生の頭の中がどのようなものになることが目標なのか。そして、その目標のために授業内ですべきことは何か。また、授業外ですべきことは何か。このように考えるべきなのである。発声しているのが教師だけという形の講義ならば、その内容は授業時間内に学ぶべきものではない。音声化されている内容を印刷して配り、各自が授業の外で読むことにすればいい。教室における授業が分担すべきは、具体的に示された事実の検討である。

もちろん、その授業科目の総時間は限られているのだから、多くの時間を使って事実を検討していれば、当然扱えない事項が有ることになる。つまり、「もれ」が有ることになる。しかし、それでいいのである。次の理由によってである。

1. 前述のように、「もれ」にはその授業の外の自習で対処すればいい。そのような自習向きのことは区別しておくのである。授業では扱わないようにして、

とっておくのである。

2. 具体的な事実というものは、細かく検討していると、今まで見えなかった意味が見えてくものである。単に特殊で小さなことと見えていた事実が、それを越えて他の様々な事実を見るのに役立つ一般的な意味を含むものになるのである。言いかえれば、ある事実を検討する能力は、他の事実の検討にまで転移するのである。

3. この能力は、1に述べたような授業の外で「概論」的・総括的な内容の印刷物を読む思考の能力でもある。抽象的な記述の文章を読む思考は、頭の中では、具体的な事実と結びつける思考であるべきである。つまり、抽象論が対応するはずの事実を具体的に想定し思い浮かべながら読むのである。そのような思考で読むのでなければ、抽象的な記述の意味はわからない。意味がわかったかどうかを意識して確かめようとする気にもなり得ない。思考は働かず、言葉は、す通りするだけである。

要するに、学習者の頭の中が重要なのである。学習者の思考において「もれ」が無ければいいのである。

西ドイツの教育学には、「すきまへの勇氣」(Mut zur Lücke)という言葉がある。「『すきま』と見えるものが授業内容に有っても、おそれてはならない。むしろ、教材を精選し数を減らして『すきま』を作るべきだ。」という意味である。

教材は、一見すると具体的・特殊であって小さい事実を扱っているものでもいい。詳しく検討すると様々な問題が見えてきて大きく拡がり一般的意義を持つのであれば、いいのである。つまり、具体的な事実の記述なのだが、それがはるかに大きい事柄を考えさせるための事例になっているのである。このような教材は、西ドイツの教育学では「範例」(Paradioma, Exampel)と呼ばれている。

III

上記のような論述がさらに具体的に意味するものは何か。それを以下に論ずる。

高等教育における「教養主義」を排除すべきである。私が「教養主義」と呼ぶ考え方は、大学の一般教育においては支配的である。つまり、学生が専門教育に入る前に、それに先だって、広く教養を身につけるべきだという考え方である。この考え方に含まれている前

提は、次のようなものである。

「専門教育は、看護教育の場合のように、実用のための教育である。学習者には実用のため以外は見えなくなる。つまり狭いのである。この狭い道を選ぶ前に、学生は実用にとらわれない広い教養を学ぶべきである。広い教養があってこそ、思考の広さ・柔軟さが保障されるのである。これは専門的知識の教育ではなく、自由な人格の形成である。自由な人格によって、専門的研究においても自由で独創的な発想が可能になるのである。」

これは、歴史的には、かなり古くからある考え方である。「一般教育」(general education)よりも古く使われていた「自由教育」(liberal education)という語が意味する考え方に通ずる。つまり、教養を得ることにより、精神は実用から自由になるのだという考え方である。生活の実用のための思考は低いものなのだという考え方である。

この考え方とI節で指摘したような「広く浅く、もれなく」教える「講義」とは表裏一体である。実用や専門に先だつ広い知識がまず予め要るのだという原理に基いているからである。

このような考え方の授業においては、何の目的でそのような内容を講義されているのかが、学生にはわからない。「教養」や「一般教育」とかは、教師の方でつけた理由づけにすぎない。学生は、自分にはそのような教養が要るのだという実感が全く持てない。つまり、学生は目的意識を持っていないままに、講義を聞くことを強いられているわけである。この意味でも、講義を聞く頭は受身になる。これは、悪い人格形成である。受身でたるんだ怠惰な人格を形成することになる。

自分の専門の観点での意義が明瞭な内容ならば、学生には、なぜそれを学ぶべきなのかがわかる。学ぶための目的が明らかならば、努力のしがいがある。一般に、専門の授業を受ける段階になると学生は緊張し努力するようになる。学ぶ目的を実感でき、エネルギーを注ぎ得るからである。だから、一年生の最初から専門の授業があるべきである。自分の学習が進んでいくべき方向が見え、その方向で成長していくことにあるべき方向が見え、その方向で努力するという生き方を保障するのは、専門の授業である。それこそが人格形成なのである。

「教養」や「一般教育」は、専門的思考にとって必

要なかぎりでは学ばない。つまり、専門の学習をする過程で、それだけでは足りない、専門の領域だけでは解けない問題が生じたときに、その必要感に衝き動かされて学ばないのである。「教養」や「一般教育」は、専門の学習の過程を離れては、意義を失うのである。

「教養」や「一般教育」は、専門の補助であり基礎である。「基礎」は、何の基礎であり、どのように「基礎」として機能するのが明瞭でなければならない。常に専門のための基礎として使われなければならないのである。

いわゆる新しい看護教育カリキュラムが「専門基礎科目」という科目群を設けたのは、この理由により、賢明である。「基礎」とは「専門」の基礎であってはじめて基礎であり得るのだから、当然「専門基礎」なのである。

だから、この「専門基礎科目」とは別に単なる「基礎科目」という名称の科目群が設けられているというのは、首尾一貫性が弱い。全ての基礎科目は「専門基礎科目」であるべきなのである。看護は人間の心身に広く関わる実践である。そのような実践を扱う教育内容においては、「基礎」と「専門」は分裂してはならない。人間形成は専門人を育てることの中で行なわれるべきものである。

また、名称がどうであろうとも、看護関係以外と見える科目は、その内容においてはすべて看護の専門基礎であるべきである。それが看護のためにどう役立つかが学生にとって明瞭な内容でなければならない。そのためには、前述のように、どの科目も概論の講義を排すべきである。

そのような授業は、II節で述べたように、授業の外側での学生の自習を必要とする。特に概括的な整理は、学生が印刷物で読めばいいのであり、授業はそれを前提して行なわれるのである。

これを可能にするためには、学生の自習能力を育てることが必要である。特に読み書きの能力は自習能力の中心である。

名称を見ると読み書きの教育をすることは見えない科目でも、その授業内容は実質的に読み書きの教育の部分を含んでいる。学生は、資料や文献を読み、ノートを取り、レポートを書く。このように現在でも自然に広く行なわれている読み書きの教育を、もっと自覚的

に、力を入れて行なわなければならない。例えば、レポートは、どう改め今後どう努力すべきなのが学生にわかるような評価を記入して返すべきである。また、相当に多量の課題図書を読ませるべきである。さらに、

ノートについては、なぜ、何を書くべきなのか、事後にどう整理し、データとしてどう利用するかをも指導すべきである。