

St. Luke's International University Repository

看護教育におけるケアリング概念についての検討:メイヤーロフの『ケアの本質』をてがかりに

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2007-12-26 キーワード (Ja): キーワード (En): nursing education, caring, Milton Mayeroff, faculty-student interaction 作成者: 布佐, 真理子, 羽山, 由美子, 操, 華子 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10285/330

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 International License.



The Concept of Caring Applied to Nursing Education

—Based on Milton Mayeroff's Work—

Mariko Fusa, Yumiko Hayama, Hanako Misao

This paper is intended to explore the way to apply the concept of caring in nursing education. In particular, the authors examined the concept based on Mayeroff's work. During the past two decades in the United States, the "Curriculum Revolution" shifted the paradigm from a content-driven curriculum to one that emphasized transaction and interaction with caring as a core concept.

M. Mayeroff asserts that the primacy of caring is to help the other grow. A teacher should know a student personally and adjust her/his behavior to response of the student. She/He can believe that the student will develop her/his potential. If faculty effectively, organized the curriculum to offer the environment of interaction students could learn caring as a nurse through their daily activities. Also a teacher is able to play a role model for caring.

KEY WORDS

nursing education, caring,
Milton Mayeroff, faculty-student interaction

看護教育におけるケアリング概念についての検討

—— メイヤロフの『ケアの本質』をてがかりに ——

布佐 真理子¹⁾, 羽山 由美子²⁾, 操 華子³⁾,

要 旨

ケアリングが看護実践ならびに看護教育の中核として位置づけられてきた背景と、その適用の方向性について、Mayeroff, M. の『ケアの本質』を手がかりに検討した。1980年代後半の米国の看護教育において、内容重視から相互交流を重視するというカリキュラム革命が起こった。この流れの中心に位置づけられたのが、ケアリングの概念であり、ケアに関する Mayeroff, M. の考え方は、少なからずその流れに影響を与えてきている。彼によれば、相手が第一義的な存在であり、他者が成長してゆくことが関心の中心である。すなわち学生を個別的に知り、相手の反応を認識しながら教師としての自己の行動を正し、状況に適したやり方で、相手の持つ可能性が実現していくことに希望を持つということが看護教育においてそのケアリング概念を具現していくあり様である。看護学生がケアリングを育てていく上で、教員はケアリングが発現するような相互交流の環境を学習活動の中で組織する役割を持つばかりでなく、ケアリングを伝えるロールモデルとしても存在するのである。

キーワードズ

看護教育, ケアリング, 学生-教員間の相互交流,
ミルトン・メイヤロフ

はじめに

ケアリングは、看護実践の中核となる概念として、また同様に看護教育においても、看護学生と看護教員あるいは看護学生と患者との間に築かれていく関係性を示す重要な概念として認識されている。

米国では看護教育カリキュラムの改革 (curriculum revolution) の動きが1986年頃より起こってきている¹⁾。これは看護をとりまく医療環境の変化に伴い、その医療状況から生じる患者/クライアントのニーズあるいは問題を解決あるいは対処できうる看護婦を育成する、という目的に根ざした看護教育カリキュラムの変革であった。この時代の医療環境の変化とは、高齢者や慢性疾患、AIDS 患者の増加等の疾病構造の変化や、医療技術の高

度化、医療費先払い制度等による看護実践の形態の変化であり、これにより看護実践そのものに新たな要求を生み出している。

1988年頃より、Bevis, E.O. を始めとして、行動主義的モデルに基づいた看護教育プログラムは訓練を中心とした教育であり、専門教育プログラムではないという批判があがった²⁾。そのような動きの中で、前述の Bevis, E.O. や Tanner C.A. ら多くの看護教育者達は看護教育カリキュラムの変革の動きの中核となる価値あるいは概念に、ケアリングを位置づけた³⁾。Paterson, B. & Crawford, M.⁴⁾によれば、ケアリングが看護教育の本質として捉えられるようになってきた経緯には、看護学生達がケアリングを実践していくためには、彼ら自身の生活や環境のなかでケアリングの体験をすること、また学生が一人て批判的に思考できるようになるためには、信頼とケアリングの環境が必要であるという認識が広がったことがある。しかし、ケアリング概念の定義については、様々な見解がみられ統一がはかられて

- 1) 聖路加看護大学大学院研究科修士課程
- 2) 聖路加看護大学教授 (看護理論学・研究法)
- 3) 聖路加看護大学講師 (基礎看護学)

いない現状にある。従って看護教育におけるケアリングを記述し、定義することも同様に困難なことであることが指摘されている⁶⁾。

このような米国の流れをくみ、日本においてもケアリング概念そのものが検討され、さらに最近ではケアリング概念の看護教育への適用、教授・学習の試みがなされている⁹⁾。なぜ看護教育においてケアリング概念が重要視され、中核となる概念として認識されてきたのか、看護学においてケアリング概念の発展に多大な影響を与えた Mayeroff, M. の『ケアの本質』を手がかりに、看護教育におけるケアリング概念の持つ意味を考えてみたい。

1. ケアリングとは

ケアは人間の本質的な営みと関わって古くから広く使われてきている言葉である。日本においては世話あるいは手当てという意味で用いられていることが多い。このケアが動名詞の形をとり、ケアリングとして論じられる時、そこには人間のあり方に関する何等かの主張が込められていることが多い。アメリカにおいては、ここ20年程の間に、このケアリング概念の研究が進んできている。

Benner, P. は臨床看護婦の卓越性の中核となるものがケアリングであると述べている。「状況に基づいた解釈的アプローチとは対照的に、直線的な看護過程モデルは、実際の臨床実践のなかにうもれている知識を現におい隠してしまう」とし⁷⁾、その実践知を具現する条件としてケアリングを概念化した。彼女はハイデッガーの現象学的存在論的なものの見方に導かれており、人間を「自己解釈的な存在」⁸⁾、「状況の中で意味を共有する」⁹⁾ととらえている。その上でケアリングは「世界における人間の基本的な存在のあり方」¹⁰⁾、「援助の条件を設定するもの、可能性を生み出すもの」であり¹¹⁾、従って第一義的なものとなると考えている。

Leininger, M.M. は、長年に渡る文化民族的な研究から、文化を越えて看護実践の中核となるものとして、ケアリングを位置づけてきている。Leininger, M.M. は、過去40年間ケアリングを看護の本質と主張し続けており、そこには医学に傾いた価値観を持ってしまった看護を、ヒューマンケアの中に取り戻したいという願いが根底にあった。彼女は、ケアリングを人間存在そのものであるとし、人間のケアリングは普遍的なものであり、かつ全ての文化においてみられる現象であると述べている¹²⁾。

科学万能の時代から人間性の回復へという時代の流れの中で、看護のアイデンティティを明確化する上で、ケアならびにケアリングが古くて新しいテーマであったといえるであろう。Meleis, A.I. は、「看護の知識はヘル

スケア一般の知識となり、看護理論はヘルスケア理論となり共同で開発されるであろう」と21世紀の看護における理論開発の方向性について論じている。その中で、今後長く受け入れられていくであろう看護の一領域としてケアリングをあげている¹³⁾。看護は患者あるいはクライアントを対象に行われていく活動である。常にケアする者とケアされる者との関係をその基盤として展開される一つの過程である。人間性の回復が看護だけではなく医療全般で求められているからこそ、人間性と切り離すことができないケアリングが、現在注目され、その用語の概念が探究されつつあるといえるであろう。

2. Mayeroff, M. の『ケアの本質』と看護教育

次にケアリングについて言及している看護教育者から注目され、またケアリングを教育実践に活かす時の思想的基盤を与えている Mayeroff, M. の考えを吟味してみたい。

Mayeroff, M. は、ニューヨーク州コートランドにある州立大学の哲学教授であり、この『ケアの本質』¹⁴⁾は、1965年に The International Philosophical Quarterly に発表された同名の論文が土台となっている。ケアの語源の意味内容に立ち返り、ケアの対象を人間に限定せず、広義にケアすることとは何か、ケアの持つ意味とは何かという点について論じている¹⁵⁾。現在ケアリングに関する研究あるいは理論開発に携わっている者ならば、一度ならずとも自らの著作の中で引用するほど、Mayeroff, M. のケアの考え方が看護界あるいは医療界に与えた影響は大きい。

1) ケアすること

Mayeroff, M. は、「一人の人格をケアするとは、最も深い意味で、その人が成長すること、自己実現をたすけることである」と述べている¹⁶⁾。自己実現とは、人間が、自己のもつ才能、能力、可能性を十分に生かし開発し、自己の到達しうる最高の状態を現実化することであると定義されている¹⁷⁾。つまり、自己が持っている潜在的な可能性や能力を目にみえる現実のものとして発露していくことであると言えるであろう。すべての人間は、どのような状況にあっても自己実現しうる存在であり、自分の持っている可能性を現実化し、成長していく存在である。Mayeroff, M. は、さらにケアの対象を人間にとどめるのではなく、すべての物体をもその射程に入れて、ケアについて考察している。

Mayeroff, M. のケア論の中で、「ケアすること」と「自分の落ちつき場所にいる」ことが重要な概念となっており、これらは人間として生きていく上で不可欠なものである。彼はケアを人間そのものの特質、あるいはヒ

トを人間としてならしめているものであると認識している。ケアすることにおいては、まず相手、他者が第一義的な存在であり、他者が成長していくことが関心の中心である。そしてケアは一つの絶え間ないプロセスであると指摘している。また、ケアの主な要素として8つの項目をあげている。この要素とは、1)知識、2)リズムを変えること、3)忍耐、4)正直、5)謙遜、6)信頼、7)希望、8)勇気である。これらの要素はいずれも、ケアする者の側の要件について述べており、ケアされる者に関しては触れていない。ケアするということは、時として両者の人間関係を深めていく重要な概念として記述され、ケアとは、人間の存在のあり方であり、他者とかかわっていく時のその個人の姿勢であると Mayeroff, M. は捉えている。よって、ケアするという時に重要になってくるものが、ケアする者のケアされる者への姿勢であるといえるであろう。

2) ケアの主な8つの要素

次に Mayeroff, M. が主張する8つの要素を看護教育という観点から考えてみる。

ケアの主な要素としての知識について、「誰かをケアするためには、私は多くのことを知る必要がある。たとえば、その人がどんな人なのか、その人の力や限界はどれくらいなのか、その人の求めていることは何か一などを私は知らねばならない」と述べている¹⁹⁾。現在看護教育に求められているものは、学生の主体性を伸ばし、かつ変わりゆく医療問題、社会問題に柔軟に対応し、問題を解決していくという能力を養うことである。このためには、看護教育課程に入ってくる学生のレディネスや興味・関心から学習上のニーズを把握し、学生が自分達の能力を開発、発揮できるような環境づくりが求められている。そこで、看護教員には、個々の学生について知ることが要求される。それも Mayeroff, M. の言うように、学生に関する一般的知識であり、個別的知識である。また明確な知識であり、暗黙の知識である。これらの知識をすべて統合し、それらを上手に活用することによって、個々の学生に応じたケアを具現することができるのである。学生を「今の若者は…」というステレオタイプ的に知る、見るのではなく、各学生との関係を深め、個々に一人の人格とふれあうという関係を築きつつ、相手を直接的に、個別的に知っていくことが看護教員には必要とされるであろう。

リズムを変えることという要素については、「単なる習慣に従って行うだけではケアすることはできない。私は自分の過去の経験から学びとらねばならない。私の行動がもたらす結果が何であるか、私の援助は成功したのかどうかを考え、さらに結果に照らして、私がよりよく他者を援助するため、自分の行動をそのまま続けたり、

正さなければならない」と述べている¹⁹⁾。つまり、自分の行動がもたらす結果に照らして、つぎの行動を正すことを意味している。

看護学を教授するということは、知識の一方的な伝授には留まらない。教室や実習室での学生とのかかわり、さらには臨床の現場における学生とのかかわりは、人間対人間のかかわりが両者の関係性の基盤となっている。教員の言動が学生にとって意義あるものであったのかそうでなかったのかは、学生の反応から認識することができる。特に、学生の自主性を伸ばそうと働きかけている場合、学生の反応が教師の働きかけの評価となり、反応を見ながら、適切な働きかけを行う必要がある。

忍耐とは、「何かが起きるのを座視することではなく、私たちが全面的に身をゆだねる相手への関与の一つのあり方なのである」と Mayeroff, M. は論じている²⁰⁾。更に、忍耐があるからこそ、相手の状況に適した方法で、相手の成長を助けることができると述べている。すなわち、学生がその個々のペースとやり方で成長していくことを具現化するのが忍耐なのである。正直とは、「自分自身に正直であること」とし²¹⁾、自分自身に面とむきあい、心を開くことを意味している。信頼とは、「まかせることである。つまりそれは、ある危険な要素をはらんでいるが、未知への跳躍なのである。いずれも勇気のあることである」と述べている²²⁾。謙遜とは、他者について学び続けること、他者にケアすることがまだあるということ、自分の能力だけでなく限界をも理解することを含んでいる。また、勇気は希望の重要な様相であるとし、自分がケアすることによって他者が持つ様々な可能性が実現していくこと、すなわち他者が自己実現することに希望を持つことである。

Mayeroff, M. の述べるケアするための要素は、人として生きていく上で求められる要件である。すなわち人はケアリングの特質を持って生まれ、ケアされる体験により自らのケアリング能力を育てていける存在と言える。また教育の場における相互作用をケアリングととらえると、その適用が成り立つということが言える。

看護という分野を将来の職業として選択し、進学してくる学生達は、「他人の為になることを何かしたい」、「発展途上国に行って何か役立つことをしたい」等、ケアしたい、援助したいという強い動機を持っており、自分がケアをすることで、自己実現を図りたいという思いがその基盤にある。入学時にそれぞれの学生が持ったこのケアしたいという思いを、入学後どのように看護教員は育てているのだろうか。それをどのように具現化していけばいいのかを学生に伝えているのだろうか。ケアリングという概念が、看護教育カリキュラムの根底あるいはその中核として位置づけられる必要があった背景には、

これらの要因も関与していると考える。

3. 看護教育におけるケアリングの適用

前項では Mayeroff, M. の主張を基に、ケアリングが発現されるような関係性について述べた。ここでは他の教育者のこの点に関する主張を参考にしながら、看護教育におけるケアリングの適用について検討する。

Noddings, N. は、教育におけるケアリング概念の検討を試みてきている教育者であるが、ケアリングの倫理性は、援助を受ける自然な経験と、相互に援助し合う関係を持ちたいという自然な願望に基づいていると述べている²³⁾。先にも、看護教育の中でケアリング概念が本質として捉えられ始めてきた経緯について触れたが、ケアリングとは、教室で講義されるものでも、学内演習で身につけるものでもない。ケアリングが発現される環境、援助を受けているという環境の中に学生が身をおき、他者との自然なふれあい、かかわりを通して体験し、育まれていくものである。その意味においては、看護教員は、学生にとってのケアリング・モデルであると言えることができるだろう。専門職教育においては、モデルの存在は不可欠であると指摘されている。つまり、ケアリングを実践することが難しい教員は、学生にケアリングを学ばせることや、学生のケアしたいという願望を育むことは任が重すぎるのである。もちろんケアの受け手である学生が、それまでの人生の中で、どのようにケアされ、またケアする体験を持ち、どのようなケアリング観を持っているのかに影響されることは言うまでもない。

もう少し具体的に適用の方向性を検討する。Bevis, E.O. と Watson, J. は『Toward a caring curriculum』の中で、カリキュラムとは「学習が起きるといふ意図をもって学生と教師、学生同士で行われる相互交流と相互作用である」と定義している²⁴⁾。その著書における教育の理論的モデルの強調点は、学習者の成熟性は教師によって支えられていることにあり、教師は教育的な学習タイプを促進する相互作用を選択したり、教育的な学習経験を構造化すべきであると述べている。具体的には、学習者の成熟度が高くなればなるほど、学習者は自分の学習に責任を持ち、自由に意見を交換し、対話する。教師と学習者との関係は、相互の尊敬と知的な刺激の交換のある、大人同士の平等主義の立場をとる。教師はコンサルタントであり、エキスパートの学習者であり、内容や方法論のエキスパートであり、意見を交換する尊敬すべき同僚であると述べている²⁵⁾。また、Diekelmann, N. は、看護教育における教員は「評価する者」から「対話する者」として立場を変えていく必要性を指摘している²⁶⁾。

現在の日本の看護教育においては、講義法が学内の授

業の主流を占め、一方通行的な交わりであることは否めない。また、「何を学ばせるか」「どのように情報を伝達するか」に教員の関心は向いており、「どのように学習を成立させるか」という点についての吟味はまだまだ少ない現状である。看護教育は平板な知識を与えることを行い過ぎて来たのかもしれない。「相手の成長を助ける」ためには、あくまで主人公は学生でしかない。学生が自分自身の中に何らかの目的意識を持ち、自ら考え学ぼうとすることが焦点となるべきである。梶田は、著書『内面性の人間教育を』の中で、内面を育てるのは体験であると強調したうえで、内的なうながしのある授業には、好奇心を刺激する、こだわりを持たせる、効力感・達成感を味わわせるが大切であると述べている²⁷⁾。カリキュラムの中で、学生が自分の現実や問題意識に根ざして学びを深める場、あるいは意図的に現象に触れ、体験する場を組織することが効果的であろう。しかし最も重要なのは、学生が自分の学びを自分の中で価値づけることができるような相互交流の質であろう。すなわち学生が疑問、アイデア、実感等の自らの学びや考えを自由に言語化したり行動に移し、それらを学生間、クライアントあるいは教師との相互作用の中で洗練することが可能になることであろう。その手助けをするのが教員の役割である。具体的な例を挙げると、効力感や批判的思考を育てる意味で、大学院の看護理論及び研究法で用いられているピア・レビュー（同僚評価）のようなフィードバック法、自らの臨床状況を説明する物語の活用²⁸⁾、患者や家族、エキスパートナースの体験に基づくストーリーを解釈することから学びを深める解釈学的な教授法²⁹⁾、母性看護学や看護教育学で用いられている Problem Based Learning^{30) 31) 32) 33)} などが注目されている。また幸いなことに、看護教育には臨床実習という、学生が自ら看護の対象となる人々と関係を作り、自ら判断し行動し、責任を持つ場がある。学生が患者、現場のナース等の専門家、教員から評価されることを強く意識することなく、患者を深く知って、関わりたいと思えるように側面から援助することができれば、学生はケアリングを学んでゆくことが可能であろう。

教師は相互交流の質を学生の反応から敏感に察知し、教育内容や方法の組織のしかたを点検すると同時に、自らのあり方を問い続ける必要がある。教師が教育の専門家としてだけではなく、エキスパートの学習者として学生の前に存在しているのなら、学生と共に学ぶ体験を通し「意味と重要性の共同探究者」³⁴⁾ となり得る。すなわち教員は学生とかかわり、相互作用をしていく中で、学生の成長を促すと共に、自己の成長をも体験していくことができるのである。

看護が人間を対象とした専門職である以上、人間関係

能力は極めて重要な側面であると言える。その関係性の出発点は、対象の捉え方にある。Mayeroff, M. は、「差異の中の同一性」という一見矛盾した概念を並立させることで、その本質を論じている。すなわち、「私自身の延長のように身に感じると同時に、私とは別のものであると身に感じるのである」と述べている³⁵⁾。このあり方が何によって成立するのかを、「私たちを一緒に包んでくれている何ものかに私たち双方が共にかかわっているという感覚がある」と論じている³⁶⁾。人間が関係性を結ぶ上で、立場の違いは必然的に生じるものである。しかし今この場で関心事となっていることに直面し、共に考える同志であるのとらえることもできる。互いの立場を乗り越え、相手の状況を辿る試みを行いながら、相手はどう考え、私はどう考えるのかという互いの主張や価値を対等に認め合う関係性が、相手の成長を育む関係性であり、ここでの論点である看護教育におけるケアリ

ングの適用を考えることの基本でもあると考える。

おわりに

学生は日々の学習活動において、学生同士、教師-学生間、クライアント-学生間の相互交流の中で、ケアすること、ケアされることを体験しながら、自らのケアリング観とその実践力を発達させていくことができる。教師はこのプロセスに力点を置き、学習経験を精選することが求められていると同時に、自らの課題や他者との応答を通して、ケアすることのあり様を伝えることが可能な存在であるとも言える。

Mayeroff, M. は本書の目的を、あるひとつの重要な生き方の提示であると語っている。すなわち、一編の解釈としてではなく、それぞれの現実の中で「ケアすること」により「場にいること」を体感することへの願いをそこに感じとる。

〈引用文献〉

- 1) Diekelmann, N.: アメリカにおけるカリキュラム変革の背景, 看護研究, 24(3), 299-311, 1991.
- 2) Bevis, E.O.: Curriculum Revolution ;Mandate for Change ;New Directions for a New Age, NLN, Pub. No. 15-2224, 27-52, 1988.
- 3) Tanner, C.A.: Caring as a value in nursing education, Nursing Outlook, 38(2), 70-72, 1990.
- 4) Paterson, B.& Crawford, M.: Caring in nursing education ; an analysis, Journal of Advanced Nursing, 19, 164-173, 1994.
- 5) 前掲論文4), 164-173.
- 6) 国岡照子: ヒューマンケアリング教授-学習過程 / ロールプレイング演習の検討, 日本看護学教育学会誌, 6(2), 70, 1996.
- 7) Benner, P.: From novice to expert ; Excellence and power in clinical nursing practice, 1984. (井部俊子, 井村真澄, 上泉和子訳: ベナー看護論 / 達人ナースの卓越性とパワー, 30, 医学書院, 1992.)
- 8) Benner, P.& Wrubel, J(Ed): The primacy of caring ; Stress and coping in health and illness, Menlo Park, Addison-Wesley, 41, 1989.
- 9) 前掲書8), 23.
- 10) 前掲書8), 398.
- 11) 前掲書8), 1.
- 12) Leininger, M.M.: Culture care Diversity & Universality ; A theory of nursing, 1991. (稲岡文昭監訳: レイニンガー看護論 / 文化ケアの多様性と普遍性, 6-13, 医学書院, 1992.)
- 13) Meleis, A.I.: Direction for nursing theory development in the 21'st century, Nursing Science Quarterly, 5(3), 112-117, 1992.
- 14) Milton Mayeroff : On Caring, Harper&Row, Publishers, Inc., 1971. (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, 1987.)
- 15) 藤原治美: ミルトンメイヤーロフのケアの本質と看護, 京都大学医療技術短期大学部紀要別冊 / 健康人間学, 第2号, 15-20, 1992.
- 16) 前掲書14), 13.
- 17) 社会心理用語事典, 128, 至文堂, 1987.
- 18) 前掲書14), 34-35.
- 19) 前掲書14), 39-40.
- 20) 前掲書14), 44.
- 21) 前掲書14), 46.
- 22) 前掲書14), 51.
- 23) Noddings, N.: Caring A feminine approach to ethics and moral development, Berkeley ; University of California press, 16-34, 1984.
- 24) Bevis, E.O., Watson, J.: Toward a Caring Curriculum ; A New Pedagogy for Nursing,

- NLN Press, Pub. No. 15-2287, 67-106, 1989.
- 25) 前掲書24), 67-106.
 - 26) Diekelmann, N. : Nursing education ; caring, dialoue, and practice, *Journal of nursing education*, 29(7), 300-305, 1990.
 - 27) 梶田叡一 : 内面性の人間教育を, 84-96, 金子書房, 1989.
 - 28) Benner, P. : Transforming RN Education ; Clinical Learning and Clinical Knowledge Development ; Diekelmann, N. & Rather, M. (Ed.) : Transforming RN Education, National League for Nursing, 3-14, 1993.
 - 29) Tanner, C.A. : Rethinking clinical judgment, Diekelmann, N. & Rather, M. (Ed.) : Transforming RN Education, National League for Nursing, 15-41, 1993.
 - 30) 小山真理子 : Problem-Based Learning (PBL) の日本の看護教育への導入—大学院教育における教授学習方法としての有効性をセミナーと比較して—, *日本看護科学学会誌*, 15(3), 20, 1995.
 - 31) 森明子他 : 看護学士課程の母性看護学における Problem-Based Learning の教材開発, *日本看護学教育学会誌*, 6(2), 80, 1996.
 - 32) 三橋恭子他 : Problem-Based Learning におけるチュータの体験の分析, *日本看護学教育学会誌*, 6(2), 81, 1996.
 - 33) 小山真理子他 : 看護学士課程における教授・学習方法としての Problem-Based Learning と講義法の評価, *日本看護学教育学会誌*, 6(2), 82, 1996.
 - 34) 前掲論文26), 300-305.
 - 35) 前掲書14), 186-188.
 - 36) 前掲書14), 187.

〈参考文献〉

- 1) Benner, P. : Caring comes first, *American Journal of nursing*, 88(8), 1073, 1988.
- 2) Diekelmann, N. : 看護教育 : ケアリング, 対話及び実践, /ハイデッガー派現象学的アプローチ, *看護研究*, 24(4), 29-45, 1991.
- 3) Diekelmann, N. : 看護教育 : ケアリング, 対話及び実践, /研究法法としての解釈学的体験, *看護研究*, 24(4), 47-60, 1991.
- 4) Dillon, R.S. & Stines, P.W. : A Phenomenological study of faculty-student caring interactions, *Journal of nursing education*, 35(3), 113-118, 1996.
- 5) Grigsby, K.A. & Megel, M.E. : Caring experience of nurse educators, *Journal of nursing education*, 34(9), 411-418, 1995.
- 6) Hanson, L.E. & Smith, M.J. : Nursing students' perspectives : Experiences of caring and not-so-caring interactions with faculty, *Journal of nursing education*, 35(3), 105-112, 1996.
- 7) Hughes, L. : Faculty-student interactions and the student perceived climate for caring, *Advanced in Nursing Science*, 14(3), 60-71, 1992.
- 8) 高橋照子 : カリキュラム改革か革命か / 米国における看護カリキュラムの変遷, *看護教育*, 34(6), 431-435, 1993.