

Analysis of Adult Learning : From that nursing teacher training course participant experienced

原田, 広枝
九州大学医学部保健学科看護学専攻

山本, 千恵子
九州大学医学部保健学科看護学専攻

宮園, 真美
九州大学医学部保健学科看護学専攻

前野, 有佳里
九州大学医学部保健学科看護学専攻

<https://doi.org/10.15017/4058>

出版情報 : 九州大学医学部保健学科紀要. 8, pp.85-92, 2007-03-12. School of Health Sciences, Faculty of Medicine, Kyushu University

バージョン :

権利関係 :



資 料

おとなの「学び」の分析
— 看護教員養成講習会受講生の経験した学びから —

原田広枝¹⁾、山本千恵子¹⁾、宮蘭真美¹⁾、前野有佳里¹⁾

Analysis of Adult Learning
— From that nursing teacher training course participant experienced —

Hiroe Harada, Chieko Yamamoto, Miyazono Mami, Maeno Yukari

Key word : 学び、経験、成人教育、指導者講習会

目 的

本研究の目的は、看護教員養成講習会（以後講習会と略）に参加した受講生が経験する「最も印象深い状況や出来事における学び」を明らかにして、受講生の講習会における学びの特性を考察することにある。

看護教員をめざして講習会に参加してくる受講生たちは、看護師、助産師、保健師として5年以上の勤務経験（大学卒業者に関しては3年以上）をもつ¹⁾。年齢的には20歳代から50歳と幅広く、おとなの学習者として^{註1)}、多様な自分自身の前提（確立されたその人なりの価値体系や信念、文化や規範、予測や期待等²⁾）や価値観を有していると考えられる。さらに、受講生の多くは既に看護教員や実習指導者として教育経験を持つ。このような背景を有する受講生が講習会でどのような学びを獲得しているのか、それを明らかにすることは看護教員の成長発達を支援する一助となる。

看護教員養成施設は現在全国に22箇所あり、年間教員養成者数は概略1100名ほどである³⁾。講習期間は8カ月から1年で、看護教育に携わる者に対して必要な知識、技術を修得させ、もって看護教育の内容の充実向上を図ることを目的にしている¹⁾。講

習会に関する先行研究では、受講生の自己変革を求めた講習会の意義やカリキュラムの検討^{4)~6)}、効果的な運営を図るための環境の設定^{7) 8)}、受講生の学習要求や修了生の研修内容に対する認識の変化や学習成果に関しての報告が見られる^{9)~11)}。しかし、受講生の最も印象深い学びの経験を明らかにした文献は少ない。

本研究の成果は、受講生個々が自己の学びの特性を客観的に捉えて、自己主導的な学習者の成長を支援するだけでなく、講習会における学習環境や学習プログラムの検討に寄与すると考えられる。

研究方法

1. 研究対象、研究時期、質問紙の構成と分析方法

筆者が講義の一部を担当している平成17年A県講習会受講生43名が研究対象である。

初回の講義で受講生に、ある看護学生の実習レポートを読ませ、実習でどのような学びを経験したと考えられるかグループ討議を実施した。その後、受講生に質問紙を配布し回収した。質問紙の内容は、受講生が体験した「最も印象深い状況

1) 九州大学医学部保健学科看護学専攻

や出来事における学び」に関する自由記述と受講生の年齢、性別、臨床経験年数、教育経験年数である。学びの自由記述は、時期や場所、出来事を問わないこととした。本稿ではこのうち講習会の学びを記述した者のみを分析の対象にした。

調査の時期は2005年9月で、講習会開始後4ヶ月経過している。

学びの内容の分析手順は、一場面もしくは一状況を一文脈とし、分析単位をセンテンスと定め、すべてのセンテンスをデータとした。1名で2～3の文脈を記述した者のデータもすべて対象にした。個々のセンテンスを表現・意味内容の類似性と異質性に基づき分類、命名し、分類カテゴリを抽出した。分類・命名は看護教育の研究者2名の合議によって行った。

2. 倫理的な配慮

研究の趣旨やプライバシー擁護の方法及び、拒否しても評価には関係しないことを説明した上で書面により研究協力の依頼をした。質問紙は無記名とし、データは統計的に処理して個人名が同定されることはないことを文書で示して同意を得た。なお、筆者の講義担当分野は評定不要であり、このことはシラバス等で明示されている。

3. 用語の規定

おとなの学びとは思考、価値観、態度の変化につながるおとなの一連の活動もしくは経験である¹²⁾。経験とは主体としての人間がかかわった過去の事実を主体の側から見た内容であり、個々の主観の中に直接的に見出される意識内容や意識過程である¹³⁾。

結 果

1. 分析対象者の背景

対象者は同意を得られた37名のうち講習会の学びを記述した15名である。即ち、受講生の15名(40.5%)は過去の最も印象に残った学びの状況や出来事を講習会とした。性別では男性1名(6.7%)、女性14名(93.3%)であった。年齢は20代1名、30代9名、40代5名で平均年齢は、35.9歳(SD=5.1)、最年少者29才、最年長者45才であった。臨床看護師としての経験年数は平均11.8年(SD=4.3)、最も短い者で6年、長い者で20年であった。看護教員としての経験年数は1.0年(SD=1.1)、未経験者2名、長い者で4年であった(表1)。受講生全体では臨床経験年数は12.8年、教員経験年数は1.7年であった。

表1. 対象者の属性 (n=15)

項 目		回答 (人)	%
性別	女性	14	93.3
	男性	1	6.7
年齢 (平均35.9才)	20歳代	1	6.7
	30歳代	9	60.0
	40歳代	5	33.3
臨床経験年数 (平均11.8年)	5年以上～10年未満	6	40.0
	10年以上～15年未満	5	33.3
	15年以上～20年未満	3	20.0
	20年以上～	1	6.7
教育経験年数 (平均1.0年)	0年	4	26.7
	1年未満	3	20.0
	1年以上～2年未満	5	33.3
	2年以上～3年未満	2	13.3
	3年以上～	1	6.7

2. 学びの内容

受講生15名から得られた学びのセンテンスの総数は27であった。これらのセンテンスから13のサブカテゴリ、5つの上位カテゴリが形成された（表2）。上位カテゴリは次の5つである。

《Ⅰ 学習の意味》

《Ⅱ 自己認知》

《Ⅲ 学習方法》

《Ⅳ コミュニケーション》

《Ⅴ 学習ストレス》

表2. 看護教員養成講習会で受講生が経験した講習会の学びを表す概念

	センテンス	下位カテゴリ	上位カテゴリ
1	看護とは何かについて看護実践の場でわからなかったことが講習会に参加してわかった	①看護の意味の理解	Ⅰ. 学習の意味
2	学びとは新たな世界を発見する生き生きとした行為であり、それが自己成長につながるもの	②新たな意味の発見	
3	相手を自分の価値観のものさしでみていたことに気づいた	③自己の認知傾向	Ⅱ. 自己認知
4	自分の尺度で人の行動を考えてしまう傾向があることに気づいた		
5	自分の知識のなさ、深さ、考えがないことに気づいた		
6	相手も自分と同じ思いだろうと思いきよところが間違い		
7	グループワークで自己を肯定的に認知するようになった	④自己の肯定的な認知	Ⅲ. 学習方法
8	授業や受講生との対話から自分をふりかえり、さらに新たな刺激をもらい自己の視野の拡大を感じた	⑤自己の視野の拡大	
9	この研修で今までやったこともないくらい考えたことで学びをえた	⑥学び方の学習	
10	看護理論を読み論文を書いたことで臨床でつまづいていたことが解明できた		
11	経験したことを振り返りながら学習できたので、頭というよりこころでわかった		
12	学習が楽しいということが動機づけとなる		
13	講習会に参加して楽しく学習している	⑦学びの要件	Ⅳ. コミュニケーション
14	「学習」と「教育」にはある程度主体性が伴わないと成立しないとわかった		
15	最後まであきらめずに課題を達成することができた		
16	現実的に自分がやらなければ困る相手がいるとか、必要なことが何か自分で自覚している時に学ぼうとする意欲がわく		
17	悩むことが成長につながる		
18	相手を理解するためには相手に対する関心や興味が必要		
19	内発的動機づけがあれば学習に対する姿勢態度が変化する		
20	すべては相互作用の上に成り立つ	⑧相互作用	Ⅴ. 学習ストレス
21	グループダイナミクスのすばらしさを学んだ	⑨グループダイナミクス	
22	相手を理解するためには互いの考えを確認しあうことが重要である	⑩確認	
23	他者理解と他者を認める必要性	⑪他者理解	Ⅴ. 学習ストレス
24	危機における自己の心身相関の状態を身をもって体験した	⑫ストレス反応を覚知	
25	人間の最大の欲求は逃避		
26	コミュニケーション障害によってフラストレーションや鬱傾向におちいる		
27	教員に論文の書き方を制限されたことで、達成感がない	⑬葛藤・ジレンマ	

受講生は講習会に参加することで〈①看護の意味〉や〈②新たな世界の発見〉をし、《Ⅰ学びの意味》を見いだしている。

また、講習の過程で自己の知識や判断の傾向など〈③自己の認知傾向〉に気づいている。さらに、グループワークや授業、同僚との対話から〈④自己の肯定的な認知〉や〈⑤自己の視野の拡大〉が見られ、《Ⅱ自己認知》が進展している。

受講生の学びの記述が多いのは《Ⅲ学習方法》である。即ち、今までになく考えたり、本を読んだり、論文を書いたり、経験を振り返ることで学びを深めている。これらは生涯にわたる〈⑥学び方の学習〉である。くわえて、学習の楽しさや主体性、忍耐力、課題意識、興味関心や動機づけなどの〈⑦学びの要件〉の重要性を学習過程において認知している。

講習会の学びは《Ⅳコミュニケーション》の学びでもある。受講生はフォーマルやインフォーマルな時間の中で同僚との〈⑧相互作用〉や〈⑨グループダイナミクス〉を学んでいる。さらに、相手を理解するには互いの考えや違いを認めることや〈⑩他者理解〉および、相互の意思を〈⑩確認〉して正確に伝達する必要があることを認識している。

一方、講習会は受講生にとって《Ⅴ学習ストレス》を認知する場にもなっている。学習課題に取り組むことでフラストレーションやうつ傾向、身体反応など〈⑫ストレス反応を覚知〉している。また、指導者との行き違いは〈⑬葛藤・ジレンマ〉をもたらしている。これらの学びが、受講生の記述から明らかになった。

考 察

1. 講習会の学びの特性

本研究の結果、受講生は講習会で5カテゴリの学びを経験している現状が明らかになった。受講生は教員、あるいは看護職者としての《Ⅰ学びの意味》を形成している。学習はその人にとっての意味の発見、あるいは主体における意味形成といえる¹⁴⁾。この学びの意味の形成は看護教員あるいは看護の学究者としての意味の形成であり、講習会での学び

は受講生を看護教員に導くものである。

学習にはいつも自己がかかわっている。受講生が自分についてもっている認識＝《Ⅱ自己認知》は、受講生の経験の意味を規定する。事象を偏ったものさしや価値観で見る傾向に気づいた受講生は、ものの見方・考え方が客観的で多様になると期待される。世界の広さや多用さに気づき、視野を拡大した受講生は、その見方を看護教育に活用することが可能であろう。さらに他者の支援によって自己を肯定的に捉えられるようになった受講生は、看護学生の自己肯定的な認識の意味を理解しやすいと考えられる。講習会での参加型学習のプログラムは、他者との関係や過去の経験の振り返りを促進し、自己の前提や価値観、パターン化した認知傾向を明らかにすることを示唆している。自己の認識や解釈の傾向を自覚的に見ることが、教育的な事象や教員役割としての見方の転換を可能にすると考えられる。

高度情報社会や生涯学習社会にあって受講生が学ぶべき最重要な課題は、〈⑥学び方の学習〉であり《Ⅲ学習方法》の理解である。生涯にわたる学習者を育成するには学習方略のみでなく学び方を意識的に教授する必要がある。書くことや話すこと、考えることは自己の振り返りを促進し、自分の考え方や価値観、前提に気づくことができる。即ち、振り返りを容易にすることは自己の意識変容を促すことであり、意識を変容していくことは受講生の知識の創造につながる。一方、〈⑦学びの要件〉には学習の楽しさ、興味関心、内発的動機づけ、あきらめないこと、主体性、悩むことなど多数のキーワードが記述された。受講生は自己の講習会での学び体験を通じて改めて、学びには外的に付与された条件ではなく内的な条件が強く関与することを実感している。これらの要件の知覚は、学生参加型の教授学習方法の重要性に気づく機会になると考えられる。

《Ⅳコミュニケーション》は人間関係の基盤であり、教授学習の成立要件である。講習会の学びは他者や事象との関係の中に学びがある。関係性を豊に、密接なものにするには何より他者理解や正確な伝達、そして信頼関係に基づいた相互作用

が重要である。コミュニケーションの知覚は、看護教員として教授学習過程や教師学生関係および教員間、実習組織間における関係形成に寄与するであろう。

受講生は、学習課題の遂行や、グループディスカッション等による学習過程において身体反応を伴う強い《V学習ストレス》を知覚している。藤岡は、「教師の力量（職能）」とはこれまでの人生において取り組んできたさまざまな文化的・心理的な制約（メジローは世界を認識するその人独自の枠組みを「意味パースペクティブ」と呼ぶ）から自らを解放することで、はじめて教師であることの自律性を獲得すると述べている。そして教師の職能の獲得は、この「意味パースペクティブ」を問い、「意味パースペクティブ」を再構成する教師の学びの過程を前提とすることから、過程自体が教師にとっての危機を意味するとも述べている¹⁵⁾。受講生の多くは現在教員として教職に就いており、講習会は看護教員の力量形成の場である。そして、そこでの新たな人間関係や学習課題は受講生にとって脅威であり、ジレンマを伴う。今回の受講生の記述にも学習課題や教育方法を端緒とした「人生最大の危機」や、「鬱状態」などの身体反応をもたらしていた。受講生は看護教員として人びとの健康や学生の成長を支援する者であり、その教育者自身が教員としての学びの過程で危機を経験し、その後に否定的な感情を残すだけではよいはずがない。一方、講習会での自己の学びや他の受講生に支えられ、受講生とともに学ぶことによって教師としての成長を記述した者もみられる（センテンス1,2,7,8,10,14,17,18）。葛藤は新たな学びの機会であり、学習にとって必要であることも多い。したがって、学習課題は受講生のレディネスや力量に合致しているか、学習過程のサポートは十分か、葛藤を経験した者のその後のフォローはどうかを評価していくことが重要である。また、講習会には本人の意思ではなく上司の命令で受講する者もいる。ストレス反応と受講生の学習動機との関連も今後の研究課題である。

2. 講習会の有効性

受講生の40%強の者は、最も印象に残った学びの状況や出来事を講習会としていた。そして、彼らは講習会の参加者の中で平均教員経験年数が短い者であった。つまり、講習会は看護教員としての実践が未経験の者や短い者にとって、生涯において最も印象深い学びの機会であった。このことは、講習会が本来的な学習目的である教師教育の学びの場として有効に機能していることを意味しており、看護教育の質は、養成所の看護教員が早期に講習会に参加して看護教育に従事することで向上が期待される。看護師等養成所における看護教員の条件は講習会を修了することが制度的に求められている¹⁶⁾。それにもかかわらず徹底されていない。本講習課程にも教員歴が10年を超えて参加した者がみられる。できるだけ早期に参加するように教員及び養成所管理者の意識改革や行政指導が求められる。

講習会に関しては「看護教員養成講習会実施要領」として厚生労働省健康政策局長から各都道府県知事に発令されている。教育内容は標準として講習科目が提示されている。そこでは、専門分野として看護学の教授、学習活動に関する理論を学ぶだけでなく、教育の原理を系統的に学ぶ教育分野や、看護教員として必要な基礎的知識を学ぶ基礎分野および、関連分野の教育内容が示されている¹⁾。A県では、看護の専門分野や教育分野だけでなく、関連分野に討議法やエンカウンターグループの科目を設定し、グループ討議や自己洞察、人間関係の学びを強化している。また、学習科目を効果的に配置することで本研究の結果に示された受講生の学びを引き出していると考えられる。書くことやグループワークおよび、考えること等参加型の学習が年々増加していると講習会担当者も言及している。これらの学習方略が受講生の学びに影響していると推測される。

3. おとなの学習者としての講習会の学び

表3はノウルズ（Knowles, M.S.）のアンドラゴジー（andragogy）が前提とする成人学習の特性をもとに考案^{註2)}したおとなの学習者の特徴と

表3. ノウルズの成人学習者の特徴と講習会における学びの記述との対比

	受講生の学びの記述 (センテンス番号)
①自己主導性の高まり	3, 4, 5, 6, 7, 8, 14
②学習資源としての経験の蓄積	1, 10, 11
③社会的課題と結びついた発達課題	15, 16
④知識の即応性の要求と問題中心の学習志向	18, 24
⑤内発的動機づけ	12, 13, 18, 19

受講生の学びの記述を対比したものである。受講生の学びは、おとなの学習者の特徴を示している。即ち、講習会は、受講生におとなの学びを導き出し、おとなの学習者としての成長を形成する一助になると考えられる。それは、講習会の参加者が次のような社会的背景や期待を持つからだと考えられる。①他者への依存的なパーソナリティーから、自己主導性をもった自己概念への成長が期待されている。②教授学習に関する担当者として学習へのレディネスが高まっている。③看護師として最低でも5年の勤務経験は講習会での学習の豊かな資源であり、学習の意味を見いだしやすいとする。④多くの受講生は看護師等養成所の教員であり、教員としての役割が果たせるように成長が期待されている。⑤受講生は、教科担当者として現実的な課題を持ち、その成果は講習会終了後に即応して求められる。

自己主導性は成人学習の到達目標であり、その獲得は容易ではない。しかし、講習会における学びは自己主導型の人間の学びにつながることを示すと考えられる。自己主導型の学習では、自己の経験を意識化するための自己省察が必要であり¹⁷⁾、それは、過去の看護体験を振り返り、講習会での学びと統合することで進展する。さらに、書くことや話すこと、考えることは自己の振り返りを促進し、自分の考え方や価値観、前提に気づく。即ち、振り返りは自己の意識変容を促す有効な方法であり、意識を変容していくことは受講生の知識の創造につながる。

本研究は、①A県主催の講習会を受講した者を対象としたものであり、参加者は九州管内に限局されていることやデータ数が少なく、研究結果の

一般化には限界がある。②質問紙調査の記入前に行った学習や、研究者が講習会の講師を行っていることがバイアスとなっている可能性がある。

まとめ

1. A県講習会受講生が経験した最も印象深い学びの記述のうち、講習会の学びの記述を内容分析した結果、講習による学びを示すカテゴリ(上位カテゴリ5つ、下位カテゴリ13)の抽出ができた。これらのカテゴリから、講習会の学びの特性は《Ⅰ学習の意味》《Ⅱ自己認知》《Ⅲ学習方法》《Ⅳコミュニケーション》《Ⅴ学習ストレス》であることが明らかになった。
2. 受講生の40%強の者が最も印象に残った学びの場面を講習会としていた。看護教員経験が未経験の者や短い者にとって、講習会は教師教育機関としての豊かな学びをもたらしていた。
3. 受講生の学びの記述にはおとなの学習者の特徴が見られた。講習会は、受講生におとなの学びを導き出し、おとなの学習者としての成長を形成する一助になる可能性が示唆された。

註1) 成人教育学者であるクラントン (Clanton, P.) は成人を、年齢に関係づけることなく社会的な意味で自立しているとか成長した状態にある人と定義し、成人学習者を自己主導的な存在をめざして学んでいる人とした。(Patricia Cranton: Working with adult learners, 入江直子他訳, 鳳書房, p.5, 2002.) 専門職養成の受講生は自己主導的な存在をめざしていると考えられる。従って、ここでは専門職養成の対象者は成人学習者(おとなの学習者)と考える。わが

国では成人は年齢と関係づけて考えられることが多く、クラントンの意味では「おとな」が用語として適切と考えられる。従って、通常は本来の成人を意味するおとなを用い、文脈によっては成人を用いる。

註2) 前川幸子(藤岡完治, 堀喜久子, 看護教育の方法, 医学書院, pp.27-30, 2002.)によるノウルズの成人学習の特徴と渡邊洋子(渡邊洋子: 生涯学習時代の成人教育学, 明石書店, pp.150-160, 2002.)の成人学習の諸前提をもとに成人学習の特徴を作成した。

引用文献

- 1) 看護行政研究会監修: 看護教員養成講習会実施要領について(平10・3・4健政発241), 平成16年度版看護六法, 新日本法規, pp.384-388, 2005.
- 2) Patricia Cranton: Working with adult learners, 入江直子他訳, 鳳書房, pp.203-210, 2002.
- 3) 藤岡完治, 屋宜譜美子: 看護教員と臨地実習指導者, 医学書院, pp.43-55, 2004.
- 4) 中山君子: 看護教員養成講習会の意義, 看護教育, 35-5, pp.335-339, 医学書院, 1994.
- 5) 伊藤暁子, 島田えみ子, 森山征子, 藤枝斌, 高橋美智: 看護教員養成のカリキュラムの問題は何か<座談会>, 看護展望, 13-8: pp.16-22, メヂカルフレンド社, 1988.
- 6) 福間和美: 講習会開催準備協議会の設置により効果的運営を図る, 看護教育35-5: pp.340-345, 医学書院, 1994.
- 7) 富田幸江, 今川詢子, 菅谷弘子: 臨地実習指導にかかわる指導者育成への試み, 看護教育, 35-5: pp.350-355, 医学書院, 1994.
- 8) 阿部洋子: 自己を拓き、他者を照らす教育を目指して, 看護教育, 35-5: pp.346-349, 医学書院, 1994.
- 9) 徳本弘子, 小池洋子: 看護教員養成研修における受講生の学習要求の抽出と学習課題の設定, 日本看護学教育学会誌8-2: p.109, 1997.
- 10) 大下静香他: 看護教員養成修了者の研修内容に対する認識, 日本看護学教育学会誌, 5-2: pp.94-95, 1995.
- 11) 大下静香, 佐藤みつ子: 看護教員養成における教育方法の研究, 日本看護学教育学会誌, 9-2: p.120, 1998.
- 12) 前掲2) p.5.
- 13) 舟島なおみ: 質的研究への挑戦, 医学書院, p110, 1999.
- 14) 藤岡完治, 堀喜久子: 看護教育の方法, 医学書院, pp.38, 2002.
- 15) 浅田匡, 生田孝至, 藤岡完治: 成長する教師, 教師学への誘い, 金子書房, pp.1-6, 1999.
- 16) 門脇豊子, 清水嘉代子, 森山弘子: 看護法令要覧, 看護師等養成所の運営に関する指導要領について(平成15・3.26, 医政局長発), 平成17年版看護法令要覧, 日本看護協会出版会, p.85, 2005.
- 17) 前掲14) p.33.

参考文献

- 杉森みどり: 看護教育学第3版, 医学書院, 1999.
- 舟島なをみ: 看護教育学研究, 医学書院, 2005.
- 佐伯眸: 「学ぶ」ということの意味, 岩波書店, 1999.
- 山澄直美, 舟島なをみ他: 看護専門学校に所属する教員の職業経験の概念化, 日本看護学教育学会誌, 15-2, pp.1-11, 2005.
- 末本誠: 看護教育と「学び」-教師の役割再考, Quality Nursing, 8-8, pp.22-26, 文光堂, 2002.
- 本田多美枝: SchÖn理論に依拠した『反省的看護実践』の基礎理論に関する研究-第一部-理論展開, 日本看護学教育学会誌, 13-2, pp.1-15, 2003.
- 本田多美枝: SchÖn理論に依拠した『反省的看護実践』の基礎理論に関する研究-第二部-看護の具体的事象における基礎的理論の検討, 日本看護学教育学会誌, 13-2, pp.17-33, 2003.
- Donald SchÖn: The Reflective Practitioner, 佐藤学他訳, ゆみる出版, 2001.
- 舟島なをみ: 看護学実習における指導方略の質

的研究, 埼玉医科大学短期大学紀要, 第3巻,
pp.21-26, 1992.

中村俊哉: 心理学における質的研究の方法－インタビュー法と自由記述法のプロトコル解釈－, 福岡教育大学紀要, 48-4, pp.261-279, 1999.