

認定看護師の教育活動における変容的学習の支援

Supporting transformational learning in educational activities for certified nurse

中島奈美*1

戸田真志*1/*2

Nami NAKASHIMA Masashi TODA

*1 熊本大学大学院社会文化科学教育部 教授システム学専攻*1

Graduate School of Instructional Systems, Kumamoto University

*2 熊本大学半導体・デジタル研究教育機構

Research and Education Institute for Semiconductors and Informatics, Kumamoto University

＜あらまし＞ 変容的学習の支援方法検討のために、教授方法の変化が顕著であった認定看護師 1 事例のインタビュー内容を、SCAT で質的分析をして教材内容の分類を 9 教授事象で行った。その結果、変容の過程に「誤りを認め自己効力感が低下した時期」と「自ら固定概念を取り払い本来望むことに挑戦する時期」の 2 つがあった。教育観の再措定は、自己効力感低下を伴うものであった。変容的学習の支援として、活動への肯定的なフィードバックの必要性を考察した。

＜キーワード＞ 変容的学習、看護教育、授業設計

1. はじめに

成人学習の目的に J. メジローは、変容的学習を挙げて、意味のパースペクティブの書き換えを紹介している。筆者が関わった認定看護師 A さんは、4 カ月間に教授方法が顕著に変化した。当初はスライドを多く準備し、時間内に収まらない内容量であったが、介入後はスライド枚数が激減し、事前事後テスト、事前課題を用意された。（表 1 参照）。また、研修設計を「言っちゃうのではなく、気づかせることを意識するようになった」と話され、意図的教育観から成功的教育観へ変容したと考えられた。その間の教授者である筆者の関りは、初回に学習目標の修正と内容の選抜と教授原理を踏まえた構成に修正をし、2 回目以降は、できている点のフィードバックを行った。

今回の A さんの変容的学習の経過を具体化するため、インタビューを行い、質的分析を行った。また、その変容の裏付けとして、スライド内容の変化を確認した。これらの資料を基に、その支援方法を検討したので報告する。

表 1 2022 年 A さんが講師の研修の概要

時期	内容	対象	方法時間
6 月	院内研修摂食・嚥下 1	院内 Ns 対面 60 分	pp58 枚
8 月	院内研修摂食・嚥下 2	院内 Ns 対面 60 分	pp16 枚
9 月	看護学校授業「栄養」	看護学生対面 45 分	pp16 枚

2. 目的

1. 教授方法に顕著な変化した A さんのインタビュー逐語録を SCAT にて質的分析を行い変化の経過を明らかにする
2. A さんが作成した教材（スライド）の内

容変化を「9 教授事象」を用いて具体化する
3. 1. 2. より今回の変容的学習の経過から支援方法を検討する。

3. 方法

調査は、A さんに目的と内容、方法の説明を行い、同意を得て実施した。インタビューは、2023 年 1 月に zoom を用いて 50 分を 2 回行った。内容を逐語録にして本人の確認と同意を得て使用した。逐語録の SCAT による分析は、主に第一著者が行い、作成された SCAT 表を用いて、共著者間で分析の妥当性を検討した。9 教授事象での分類は、荒木(2015)に倣って各スライドが該当する事象を検討した。

4. 結果と考察

4.1 SCAT による質的分析

得られたストーリーラインと理論記述を表 2 に示した。「⑤自己効力感が低下すると依存的になり原理や構造理解よりも方法だけを受け入れる。」や「⑦固定概念を取り払うと受容範囲を拡大し、方法の可能性が拡大する。」等が理論記述として抽出された。

4.2 教材の内容を「9 教授事象」で分析

スライドの内容が該当する事象を検討した。1 枚が複数の事象に該当する場合もあった。またタイトルのみで、該当しないものもあった。スライドの枚数が減ったため、全体を割合で示した(図 1 参照)。

4.3 変容的学習の支援方法の検討

SCAT による質的分析を変化の過程からとらえると、「誤りを認め自己効力感が低下した

時期」と「自ら固定概念を取り払い本来望むことに挑戦した時期」の2つの段階があった。「教え方の質は情報伝達の量で決まらな」経験を経て、教育観を再指定する過程ではじめは、自己肯定感が低下して、方法の模倣にとどまった。その後、自らの固定概念を取り払うことが状況に変化を起こして積極的な取り組みになった。教授者の介入は、できている点のフィードバックであったが、この間に省察が進み自ら固定概念を取り払うことになっている。また、次の段階の「自ら固定概念を取り払い本来望むことに挑戦する時期」でも教授者は、できている点のフィードバックを行っているが、挑戦の良かった点への具体的なフィードバックは、本人が取り組みを客観的に認識する機会となったことが考えられる。

以上のことから、教育方法から気づきを得て、自身の教育観を再指定する過程において、教授者は、さらに自己効力感の低下につながるような介入は控え、自分で省察ができる環境づくりに貢献する必要があると考える。今回行った肯定的なフィードバックは省察を阻

害しなかった。またその後には、再指定された教育観に基づく活動への客観視を促したことが考えられる。

5. おわりに

本事例での教育観の変容における理論記述の抽出では、「教え方の質は情報伝達の量で決まらない」「誤りを認め自己効力感が低下した時期」「自ら固定概念を取り払い本来望むことに挑戦した時期」等があった。教育観の再指定は、自己効力感低下を伴うものであり、支援方法として、活動への肯定的なフィードバックが必要であると考えた。

参考文献

ジャック・メジロー著金澤睦、三輪健二監訳(2013)おとなの学びと変容 変容的学習とは何か。鳳書房、東京
荒木直美、根本淳子、喜多敏博、鈴木克明(2011)看護師対象の院内研修における改善支援ツールの開発、日本教育工学会論文誌、39,57-60,

表2 変化の過程のSCATによる分析結果 ストーリーラインと理論概念

ストーリーライン	
これまで情報伝達の研修を同業者に伝わるように変更したいと研修設計にとりかかったが、学習の出口が定まらず、伝える内容が具体化しない状態になった。そのため教授理論を知っている人にスライドの添削と研修の再設計を依頼した。準備していた多くのスライドを削除された。情報伝達が教える事だと思っていたので、教えることと情報伝達が切り離されて心理的に動揺した。少ない情報で教えたいことが伝わってさらに落ち込んだ。自分の誤りを認めたので自己効力感が低下した。自己修正はできないので新しい方法に変える支援を求めた。教え方の変更を開始したが、教え方の再構築過程の初期は、自己効力感が低下して依存的になった。逃げられない状況で失敗回避のために原理や構造理解よりも方法だけを受け入れた。 次の授業設計の際には、新たな挑戦のために教えることを振り返って、固定概念を自ら取り払った。情報を伝えようとするのを壊したら、可能性が拡大し、希望する方法が具体化して挑戦意欲が湧く状態になった。体験を取り入れ、学習者が話す機会を作った。そこでは、伝達しなくても学生が意図したことを話し、情報伝達と教えることを切り離す経験ができた。この経験から、教育は、学習者が内側から発見していくものだわかった。教師の役割は、言語化しあう場を作ること学習者が発見するのを待つこと、できていることをフィードバックする事だと思う。	
理論記述	
①学習の出口が定まらなと伝える内容の具体化ができない。 ②教え方の質は伝達情報の量では決まらない。 ③自分の誤りを認めると自分効力感が低下する。 ④自己効力感が低下すると依存的になり原理や構造理解よりも方法だけを受け入れる。 ⑤介入と変化の過程を省察して自らの教え方の固定概念を取り払う。 ⑥固定概念を取り払うと受容範囲を拡大し、方法の可能性が拡大する。 ⑦希望する方法が具体化すると挑戦意欲が湧いて自己効力感が回復する。 ⑧教育は外から情報を与えるものではなく、学習者が内側から発見していくものである。 ⑨指導者の役割は学習者が言語化し合い、気づきや発見をするのを待つことである。	

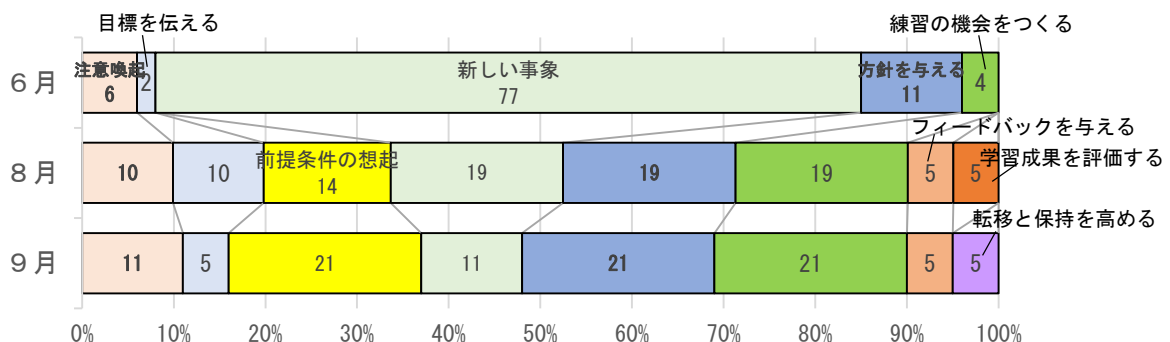


図1 スライドの内容分析 9教授事象での照合と割合の変化