

認定看護師が教授方法の選択肢を広げるプロセス

The process by which certified nurse expand the choice of educational method

中島奈美^{*1/2}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＞ 教授方法が顕著に変化した認定看護師 A さんにインタビューを行い、内的変化の経過を可視化する目的で TEM 図を作成した。その結果、A さんが教授方法を拡大する起点は、「学習目標がたてれること」「伝達情報を削っても伝わった」経験であった。教授方法の拡大過程では、心理的負荷が大きくなったが、A さんに「看護の支援がしたい」「看護を語ってほしい」の信念があったことが強みとなっていた。

＜キーワード＞ 教授方法、看護教育、授業設計

1. はじめに

教育工学とは、教育者がより適切な教育行為を選ぶことができるようにする工学であるというのは、日本教育工学会初代会長、東の言葉である⁽¹⁾。著者は認定看護師の教育活動を支援しているが、その中で、教授方法が顕著に変化した認定看護師 A さん（以下 A さん）があった。当初、A さんの教育行為は、スライドを多く準備し、講義形式の情報伝達中心であったが、4 カ月後には、スライドの枚数は、1/3 以下になった（表 1 参照）。また事前・事後課題の非同期学習に加え、同期学習では、看護師の役割を問いながら、事例を用いて栄養評価を行うダブルループ学習が取り入れられた。研修設計について「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、教育観の変化が伺えた。これは、臨床看護の教育者が、より適切な教育行為を選ぶことができるようになった一例であると考えられる。

本研究では、A さんへのインタビューをもとにした逐語録から TEM 図を作成し、内的変化の可視化を試みた。また、看護専門職者の教授方法習得の過程と、その支援において活かせる点を考察したので報告する。

表 1 2022 年 A さんが講師の研修の概要

時期	内容	対象時間	スライド枚数
6 月	院内研修摂食・嚥下①	Ns 対面 60 分	60 枚
8 月	院内研修摂食・嚥下③	Ns 対面 60 分	16 枚
9 月	看護学校授業「栄養」	学生対面 45 分	16 枚

1. A さんの教授方法変化について TEM 図を作成し、変化の経過を明らかにする。

2. A さんの変化の特徴から、臨床看護教育の支援において活かせる点を明らかにする。

3. 方法

調査では、支援終了後に A さんに教育活動に関して 2023 年 1 月に zoom を用いてインタビューを行った。発言内容は逐語録に起こし、相違がないか本人に確認をして、研究利用の同意を得て分析対象にした。逐語録を一文一意味に分割して、KJ 法を用いてコード化した。コード化したものを TEA（複線経路等至性アプローチ）の TEM（Trajectory Equifinality Model; 以下 TEM）図作成方法を用いて図式化した。発生の三層モデル（Three Layers Model of Genesis; 以下 TLMG）を豊田の方法に倣い一つの図に現した⁽²⁾。作成した TEM 図について、TEA の質的分析経験者の大学教員と研究員から助言を受けて 2 回の修正を行った。

4. 結果と考察

4.1 逐語録のカテゴリー化と 2 回の修正

インタビューの逐語録は、106 のコードに分類され、意味の統合を行い 36 のカテゴリーになった。このカテゴリーを経過の順に並べ、TLMG を踏まえて 3 層にした。TEA 分析経験者の助言で等至点の明確化と分岐点の追加修正を行った（図 1 参照）。

4.2 教授方法の変化につながった 2 つの経験

TEM 図を作成し、変化の経過を可視化することで、A さんが変化した 2 点が具体化した。ひとつは「学習目標がたてれること」ともうひとつは「伝達情報を削っても伝わった」経

験であった。Aさんは、筆者が支援する以前から研修設計に関心があった。学習目標が立てられないとの自覚によって、支援につながって、学習者中心の設計を知り、経験する機会につながった。この経験で「伝達情報を削っても伝わった」という感想に至り、学習者中心の研修設計を習得されようとした。

4.3 教授拡大過程での心理的負荷と支援

Aさんの教育行為が、講義形式の情報伝達中心の方法から学習者中心に変化した。が、「ショック」とあらわされているように、6月に学習目標の修正とスライド添削を受けたことは、心理的な負荷が大きかった。8月の研修では「立ち上がるのに真似するしかない」と模倣をされ学習者中心の研修設計に取り組み始めた。この時期に「できている点のフィードバック」を受けて、「もっとばらけていい」と模倣から、新たな方法へと挑戦をされダブルループ学習の設計に至っていた。

4.4 教育観の変化を支えたAさんの信念

Aさんはもともと「看護の支援がしたい」「学びを楽しめる機会を提供したい」「看護を語ってほしい」という信念があった。これが研修設計に関心を寄せる原動力であった。教育行為が変化して心理的負荷が大きかった時期

を支えたと考える。また「看護を語ってほしい」と言えるほど、看護観が確立されていたと同時に、看護観を共有する機会を求めておられた。今回の経過は、教育行為として「看護を語る」ことを実施すればいいと体得をされる過程であったと言える。

4.5 臨床看護教育者の支援に活かせる3点

Aさんの教育行為の変化から、臨床看護教育者への支援方法として活かせる点が3つ挙げる。1 つは、教育者の理想や看護観に理解を示すことである。2 つめは、学習目標が適切なるよう支援する。3 つめは、心理的な負荷を配慮し肯定的なフィードバックを行うである。

5. おわりに

Aさんの教育行為経過をTEM図にすることで、変化の起点と経緯が具体化した。そのことを踏まえ今後の臨床看護教育支援で生かせる点を3つ挙げた。

参考文献

- (1)東洋(1976)「教育工学について」日本教育工学雑誌 1(1)1-6
- (2)安田裕子,サトウタツヤ(2022)『TEAによる対人援助プロセスと分岐の記述保育,看護,臨床・障害分野の実践研究』誠信書房

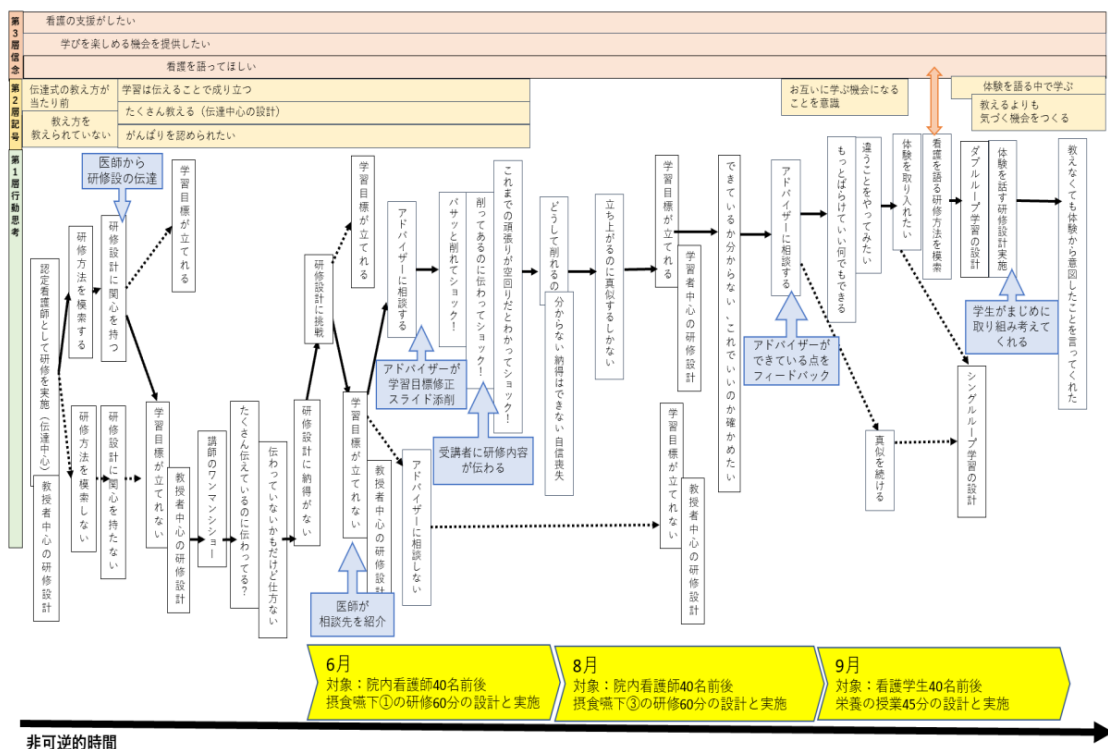


図1 Aさんが教授方法を拡大させダブルループ学習を取り入れるに至った経過