

Sophia-R

Sophia University Repository for Academic Resources

Title	成人教育学と看護教育：成人学習者への学習支援論
Author(s)	三輪, 建二
Journal	上智大学総合人間科学部看護学科紀要
Issue Date	2018-03
Type	departmental bulletin paper
Text Version	publisher
URL	http://digital-archives.sophia.ac.jp/repository/view/repository/20180314025
Rights	



上智大学
SOPHIA UNIVERSITY

成人教育学と看護教育

—成人学習者への学習支援論

星槎大学大学院教育実践研究科教授 三輪 建二

要 旨

看護系大学・大学院等での看護教育や病院等での院内教育を、ここでは「看護教育」と総称する。看護教育では近年、医療安全（リスクマネジメント）、診療の補助への要請もあり、高度な知識・技能の提供が行われる傾向が強くなっている。それは一方で、ケアの看護観との距離を産み出すことにもなっており、ドナルド・ショーンは「技術的合理性」の浸透として批判する。看護教育の抱える様々な課題を乗り越えるために、本稿では成人教育学の諸理論の概要を紹介し、看護教育にとって持つ意味を検討する。取りあげる理論は、アンドラゴジー（自己決定性、学習資源としての経験など）、省察的实践論（技術的合理性批判、問題の設定、行為の中の省察・行為についての省察）、意識変容の学習である。本論文は、看護教育と成人教育学との橋渡しをめざす総論的な考察となっている。

キーワード：看護教育，成人教育学，アンドラゴジー，技術的合理性，省察的实践

1 はじめに

厚生労働省によると、看護教育とは、「看護専門職としての基礎的能力を有する看護職員を育成すること」（厚生労働省，2011，p.1）を意味する。この定義は、看護系大学・大学院での看護基礎教育を念頭に置いているが、看護専門学校の教育や、病院内での新人看護師向けの院内教育を含めて考えることが可能である。

看護教育の到達目標である「看護専門職としての基礎的能力」について、同報告書は、看護師としての「実践能力」とする。そして実践能力を、①ヒューマンケアの基礎的能力、②根拠に基づき、看護を計画する能力、③健康の保持増進、疾病の予防、健康の回復にかかわる実践能力、④ケア環境とチーム体制を理解し活用する能力、⑤専門職者として研鑽し続ける基本能力の5つとするのである（同上，p.4）。

同報告書はその一方で、看護学生が看護の基礎的能力である実践能力を修得するのを困難にするものとし

て、学生の生活経験の乏しさ、主体性・自立性の育ちにくさ、学生の多様性、カリキュラムの過密化などがあると指摘する（同上，p.2-3）。

実践能力の修得に困難をきたしているカリキュラムの過密化、学ぶべき知識や技能の増加の背景には、次のような事情があると考えられる。1つは医療安全（リスクマネジメント）への要請である。度重なる医療過誤を防止するために厚生労働省では、医療法改正や診療報酬制度に医療安全に関する施策を整備し、2008年には「保健師助産師看護師学校養成所指定規則の一部を改正する省令」が公布された。2009年度からは「医療安全」がカリキュラム上明記され、看護教育でも医療安全教育が開始されている。

2つめは、保健師助産師看護師法第5条が規定する看護の2つの業務、すなわち「療養上の世話」と「診療の補助」のうち、人員不足も影響して、後者の診療の補助が占める割合が増加したことである。こうして医師の医療行為の一部を看護師が担当するようになり、「診療の補助」業務が増えた結果、本来のケアの看護

の仕事の中心であった「療養上の世話」が軽視されつつあるという（川嶋，2012，p.43）。

現在の看護教育は、以上のように解決すべき課題が明確であることから、医療安全や診療の補助に必要なケアマネジメントなどの知識や技能の提供、その達成度の評価に加え、看護職にとって必要最小限の資質・能力を意味する「社会人基礎力」の策定と教育、その評価などに向けられつつある（箕浦，高橋，2012）。しかしながら、「ケアの看護」がかえって見えにくくなるような方向での、いわゆる「看護技術教育」中心の看護教育改革で良しとしたままでいいのであろうか。

本稿は以上の問題関心をふまえて、以下の順序で、成人学習者の学習支援論である成人教育の諸理論を紹介する。まず2では、看護教育の現在の教育の原理をめぐり、「技術的合理性」の視点の浸透という観点から批判的に検討する。3では、技術的合理性に対置されるものとして、筆者の研究分野である成人学習の諸理論を取り上げ、(1) アンドラゴジー（自己決定性と学習資源としての経験の尊重）、(2) 省察・省察的実践、(3) ポスト・アンドラゴジー（意識変容の学習）の順序で説明を行う。4では、成人教育の諸理論を取り入れる看護実習の事例をケーススタディとして取りあげ、看護教育や看護実践が成人教育の諸理論とどのように結びついているかを検討する。4では本稿でのまとめを行う。

2 技術的合理性の視点

アメリカの組織心理学者であるドナルド・ショーンは、専門職の知の代表が「技術的合理性」(technical rationality) であるとし、技術的合理性は実証主義に起源を持ち、厳密性を基本とし、医学などの自然科学で発展し、現在の大学の知を支配しているにとらえる。その上で、1960年代以降のアメリカ社会では、社会がいつそう複雑化、多様化するようになり、技術的合理性のみでは問題の解決がむずかしくなっていること、専門職がこの技術的合理性のみを専門職のアイデンティティとして持ち得なくなっている点を指摘する。

「私たちはますます、複雑性、不確実性、不安感、独自性、価値観の衝突という諸現象が現実の実践にとってもつ重要性に気づくようになった。これらの現象は、〈技術的合理性〉のモデルにはあてはまらないものである。実証主義の源である〈技術的合理性〉に

照らしてみれば、これらの現象がいかに問題をはらむものであるかは、容易に理解できるはずである」（ショーン，2007，p.40）。

看護教育の現場において、技術的合理性が浸透していることは事実である。「医療安全」や「診療の補助」が強調され、必然的に医師と同じ自然科学的な技術的知識や技能の活用が求められるようになってきているからである。その一方で、複雑・多様化している看護の現場や看護教育においては、技術的合理性だけですべてを理解し得ない現状になっていることも事実である。あるいは対人援助を軸とするケアの看護には、患者との具体的なやりとりや患者全体を見る視点が必要であることからすると、本来、技術的合理性だけによる看護理解はむずかしいということも言える。こうした対立や矛盾の所在とその解決を、看護教育者や看護研修担当者はどうに進めているのだろうか、あるいは特にしていないのだろうか。カナダの成人教育学者パトリシア・クラントンは、大学や大学院で多様な分野の社会人学生を教える経験を持ってきている。その教育経験をふまえた上で、とりわけ看護専門職を含む「健康にかかわる専門職」の知の特徴や課題を次のように指摘する。

「健康にかかわる専門職は、技術的知識と実践的…知識の両方を扱っている。しかし、このような異なったパースペクティブをもつのがむずかしく、技術的知識ですべてを扱ってしまい、専門職の人と患者とのやりとりにそれを押しつけてしまう」（クラントン，2004，p.18）。

クラントンは、健康にかかわる専門職には、患者のケアと患者とのやりとり、コミュニケーションという実践的知識（相手を理解し、相手から理解されたいという欲求に基づく実践的な知識）がいつそう必要になってきているとした上で、それにもかかわらず、ケアという実践的知識が活用される場面においてすら、技術的知識で理解しようとする傾向を批判的に指摘する。看護実践が複雑で多様化する中で、本来であれば実践的知識・コミュニケーション的知識での対応が増えているにもかかわらず、技術的知識や技術的合理性で割り切ろうとする知の働きがある点を批判するのである。これはアメリカやカナダの看護専門職の近年の傾向に対する警鐘であるが、日本の看護専門職の知の傾向としても、ある程度あてはまるのではないだろうか。

〈技術的合理性や技術的知識がもたらす問題点を乗り越えるために、当の技術的合理性に依存してしまう〉という悪循環を断つためには、それとは異なる知の枠組みが必要になる。たとえば認知心理学での学習論の知見が参考になる。一例をあげるならば、J・レイヴとE・ウェンガーの『状況に埋め込まれた学習』(産業図書, 1993)の訳者でもある佐伯眸氏は、看護教育の現状について次のように指摘する。

「看護教育も、シヨーンのいうテクニカル・ラショナルリティ (technical rationality = 技術的合理主義的な技術観) で、『これを覚えれば1面クリアです』とやるのではなくて、具体的な事例や、具体的な問題にどう取り組んでいくのかということ、自分たちで考えあひ、いろいろな問題をそこで出しあうというような授業にしてくれないと、変わりようがないと思うんですね。……看護教育で克服してほしいと思うのは、基礎知識／応用／現場などの段階性です。基礎があって、基礎を修得したら応用という知識の段階性の考え方を、最初の一から状況的だというふうにとりあえずよ」(佐伯眸, 2008, p.391-392)。

とはいえ本稿では認知心理学の理論や動向の確認ではなく、筆者の研究領域である成人教育の諸理論を取り上げたいと考える。成人学習者の学習援助論である成人教育学 (adult education theory) が、看護教育に直接の影響を与えられるかどうかは未知数のところがある。とはいえ成人教育の諸理論は、技術的合理性の視点が主流をしめつつある看護教育の中に、看護教員や研修担当者などの教育者よりは、学び手である学生・新人看護師を主体として考える視点を導入するものである点では、一定の意味を持つと考えられる。またケアという視点にこだわることから、対人関係の中での看護観の再確認を行う点で意味があると思われる。

3 成人教育の諸理論

成人教育 (adult education) が取り扱う成人・成人学習者という場合、看護分野では成人の患者を含めて考えることが可能である。とはいえ、説明が複雑になるので、ここでは看護教育・看護研修の直接の対象者である看護学生、そして新人看護師を成人・成人学習者としてとらえることにしたい。

(1) アンドラゴジー

成人教育をめぐる第一にあげられる理論は、アンドラゴジー (andragogy) と呼ばれる。アメリカの成人教育学者マルカム・S・ノールズは、ペダゴジー (pedagogy) を「子どもを教育する技術 (アート) と科学」(ノールズ, 2002, p.33) とした上で、アンドラゴジーを「成人の学習を支援する技術 (アート) と科学」(同上, p.38) であると定義する。アンドラゴジーには、いくつかの要素があり、ノールズはその概要を次のようにまとめている。

「人間が成熟するにつれて、次のようになるとらえられている。①自己概念は、依存的なパーソナリティのものから、自己決定的な人間のものになっていく。②人は経験をますます蓄積するようになるが、これが学習へのきわめて豊かな資源になっていく。③学修へのレディネス (準備状態) は、ますます社会的役割の発達課題に向けられていく。そして、④時間的見通しは、知識のあとになってからの応用というものから応用の即時性へと変化していく。そしてそれゆえ、学習への方向づけは、教科中心的なものから課題達成 (performance) 中心的なものへと変化していく」(同上, p.40)。

4つそれぞれについて解説しても良いが、ここでは看護教育において特に注目される項目として、自己決定性の増大、および学習資源としての経験の2つを取りあげる。

① 自己決定性の増大

自己決定性 (self-directedness) の増大とは、依存的な状態である児童と比較して成人は、学習の目標や内容、方法を含めて自己決定性を増大させているという考え方である。ノールズは先の定義に加えて、「人間が成熟するにつれて、依存的状態から自己決定性が増大していくのはしぜんなことである」(同上, p.39) と述べる。成人教育者は、本来そなわっているはずの成人学習者の自己決定性を尊重する必要があることになる。看護教員や研修担当者は、看護学生や新人看護師を未熟な人びととしてとらえるのではなく、自己決定性が備わっている成人・成人学習者であるとしてとらえなおし、自己決定性を尊重し、育てる必要があるのである。彼ら・彼女たちには社会人基礎力が不足して行くとは決めつけず、もう少し彼ら・彼女たちの自主性に任せ、自主性や自己決定性を育てる教育を行うことに

なる。

② 学習資源としての経験

ノールズは経験 (experience) について、児童と比較して成人・成人学習者には豊かな人生経験、社会経験、職業があるとし、これらの経験を尊重する姿勢を持つこと、学習場面では経験を学習資源 (learning resource) として活用する必要があると主張する。ノールズは先の定義に加えて、「人間は、成熟するにつれて、経験の貯えを蓄積するようになるが、これは、自分自身および他者にとってのいっそう豊かな学習資源となるのである」(同上, p.39) と述べる。

看護学生や新人看護師は、看護経験が不足していると判断するよりは、年長世代である教員や研修担当者とは別の人生経験、社会経験、職業経験を身につけていること、それに加えて看護実習や看護実践でも、患者との人間関係コミュニケーション、療養のケアにおいて、さまざまな経験を蓄積していると考えれば良いだろう。看護教員や研修担当者は、看護学生や新人看護師にも豊かな経験があると理解し、看護実習や看護実践の中で得ている患者との出会い、試行錯誤の一場面によっては本人にとってプラスとは思えないものを含めて一看護経験などを尊重し、それらをカンファレンスや研修場面で積極的に拾い上げ、学習資源として活用していく必要があることになる。

ノールズは経験をめぐりさらに、「彼ら〔成人学習者〕は、自分たちの経験が活用されないような状況にいることやその価値が見下されていることがわかると、単にその経験のみが拒絶されているのではなくて、人間としても拒絶されていると感じてしまう」(同上, p.49-50) と指摘する。この指摘をふまえるならば、看護実習や看護実践での経験について、カンファレンスや研修の場で評価をせず、むしろ誤りや過誤をとがめ、改善点の指摘を行うような場合には、それがたとえ善意の指導・教育であっても看護学生や新人看護師を追い詰め、彼ら・彼女たちの自己肯定感を低める指導・教育ということになる。看護学生の主体性、自己決定性を育むための「追い込む」指導・教育は必要であっても、「追い詰める」指導・教育は望ましいものではない。

(2) 省察・省察的实践

成人教育の理論の2点めとして、ここでは省察的実

践 (reflective practice) の理論を取りあげよう。省察的実践の理論を成人教育理論にそのまま位置づけて良いかは議論の余地はあるだろう。しかし、次に述べるクラントンの意識変容の学習論の土台は、経験の批判的省察 (critical reflection) と同義であり、それは前述のショーンが主張する省察 (reflection) や省察的実践の考え方であることから、本稿では成人教育の理論に位置づけて考察する。

① 問題の解決から問題の設定へ

ショーンは、医師や弁護士などのメジャーな専門職 (プロフェッショナル) に加えて、看護専門職を含むマイナーな専門職の中にも、技術的合理性の考え方が浸透している点を批判する。マイナーな専門職とは、「高地」「高台」ではなく、複雑であいまいで多様化しつつある、ぬかるんだ「低地」「沼地」(ショーン前掲, 2007, p.43) という現場の中で、専門職の活動を行う人びとをさしている。ショーン自身は「ソーシャルワーク、図書館業務、教育、進学や都市計画など」(同上, p.23) をあげており、教育分野の一翼を担う看護教育者や看護研修担当者もマイナーな専門職と考えられる。

『省察的実践とは何か』(原著、*The Reflective Practitioner*, 1984) の読者は、ショーンの構想するマイナーな専門職の職業能力開発・専門職能力開発として、すぐに省察の考え方に進もうとするかもしれない。しかしここではショーンが、省察の前提として、「問題の解決」(problem solving) より「問題の設定」(problem posing) をと主張している点に注目してみよう。

「〈技術的合理性〉の視点から見ると、プロフェッショナルの実践は問題の〈解決〉のプロセスである。選択をめぐる問題や決定をめぐる問題を解決するのは、いくつかの手段の中から、定められた目的に一番ふさわしい手段を選びとることにより行われる。しかし問題の解決ばかり強調すると、わたしたちは、問題の〈設定〉を無視することになる。つまり、どのような解決がよいか、どんな目的を達成すべきかを定義し、選ぶべき手段は何かを決めるプロセスを無視することになるのである。……問題の設定とは、注意を向ける事項に〈名前をつけ〉、注意を払おうとする状況に〈枠組み (フレーム) を与える、frame〉相互的なプロセスなのである。」(同上, p.40-41)。

この考え方をふまえるならば、社会人基礎力が不足しており、医療安全や診療の補助の修得に不安を感じさせる存在（と考えられる）看護学生や新人看護師に向けて、社会人基礎力に必要な知識・技能を教えようとする教育的行為は、技術的合理性や技術的知識の視点に立って「問題の解決」を急ぎ、問題の所在がそもそもどこにあるのかを特定する「問題の設定」のプロセスを軽視する教育にあてはまる。ショーンはさらに、問題の設定を誤ると、クライアントを批判する教育へと展開してしまうようになるとして、次のように警鐘を鳴らす。

「もっと悪いことに、対人援助プロフェッショナルの中には、プロフェッショナルの援助に抵抗するようなクライアントを排除し、彼らに『問題あるテナント』『反抗的な子ども』というレッテル貼りをするかもしれない。このような戦略はすべて、次のような危険をもたらしている。つまり、状況を見誤り、状況を操作して、標準のモデルや技術に対する信頼感を維持したいという実践者の関心に貢献してしまう危険を産み出している。このような状況に置かれると、実践者はクライアントの犠牲によって、自分の熟達者としての感覚を維持することがあるのである」（同上、p.45）。

ショーンのこの主張が、看護教育者や看護研修担当者に与える影響は大きいものがあるのではないだろうか。というのは、看護学生や新人看護師は社会人基礎力が不足していると一方的に決めつけ、レッテル貼りをすること自体が「状況を見誤り、状況を操作」することにほかならず、「クライアント〔看護学生や新人看護師〕の犠牲によって、自分の熟達者としての感覚を維持する」行為になりかねないからである。そうではなく、看護学生や新人看護師の実態そのものから問いをたてなおす必要性と、その実態をふまえた上で、あるいはケアの看護観を見通した上で、医療安全や診療の補助という社会からの要請をバランス良く取り入れることが必要になるのである。

② 行為の中の省察・行為についての省察

看護の現場が「低地」や「沼地」だからこそ、結果を急いで問題の解決をはかるのではなく、問題の設定を行う必要があることになるが、ショーンはさらに、低地や沼地だからこそその専門職の知のありようを指摘する。それが、行為の中の省察（reflection-in-action）と行為についての省察（reflection-on-action）の考

え方である。

「ひとが取り扱う現象は、当惑するか興味深いものであることが多い。その現象を理解するにつれてひとは、行為の中で暗黙のままにしている理解〔行為の中の省察〕についてもふり返りようになる。暗黙のままではなく表に出してそれを批判し、再設定し直し、将来の行為の中で具体化する理解についても省察するようになる〔行為についての省察〕」（同上、p.51）。

行為の中の省察は、複雑で多様化した看護現場の中で、これまでの看護経験や直観を総動員して瞬時に価値判断し、行動に移すことである。行為についての省察は、行為の中の省察を含めて、看護行為後に、ていねいな省察（ふり返り）を行うことを意味している。看護にあてはまるならば、看護学生や新人看護師に対して、社会人基礎力が不足しているといった一方的な決めつけをせず、彼ら・彼女たちが看護実習や看護実践で豊かな「行為の中の省察」を行っている点を尊重すること、あるいは行為の中の省察の機会や場をできるだけ保証することが必要になる。

同時に、カンファレンスや院内研修の場を、学んだ知識や技能を実践の場に当てはめ、その当てはめを確認する場として終わりにするのではなく、あるいは不足している看護知識や看護行為を指摘し提供する場とするのではなく、看護実践での自分自身の行為をていねいに省察する（ふり返る）時間と場所にすることが必要となるのである。カンファレンスや研修を省察と省察的实践の場に位置づけることが求められる。それは、看護教員や看護研修担当者には、改善点を指摘するよりは、看護学生や新人看護師の「物語り」をていねいに「聴く」力が求められていることを意味するのである。

③ 看護実践の〈わざ〉の言語化

行為の中の省察や行為についての省察は、看護実践において、技術的合理性では解決し得ない問題を明らかにし、解決を探るあらたな方策になる。それは同時に、表に見えにくかった看護実践や看護のわざ（技、名人芸、artistry）を言語化し、それを他者に伝えていく公共的な実践と行為ともなっている。ショーンは、省察的实践が必要である理由のひとつに、専門職の実践と行為が隠れてしまい、秘儀的になっている点を批判的に指摘する。ショーンは『省察的实践とは何か』の中で、次のように述べる。

「(秘儀性と熟練)のアプローチ」は、「題材についての熟練を実際の行為で示しているけれども、その理由や意味、その熟練の源泉については明かさないのである」(同上, p.144)。ある看護師がいかにも熟練の〈わざ〉を持っていても、その人がそれを秘儀としたままで周囲に理解させられない状態で良しとすることを、ショーンは批判する。

この点について、長い看護師経験を持ち、看護界や看護教育の現状に警鐘を鳴らしている川嶋みどり氏が、ショーンとほぼ同様のことを主張している点が注目される。

「看護が直面している困難や諸課題を根本的に解決するためには、日ごろの看護師たちの豊富な看護実践を残さず記述すること、つまり、経験知を言語化して後輩に伝え得る技術にしなければならないと直観したのでした」(川嶋, 2012, p.183-184)。

「技の言語化…経験を重ねて身体が覚えた『こんな感じ』を言語化して、知識として伝える形にして看護や介護の従事者誰もが共有できる技術にしていく。社会に向って看護ケアの価値を発信するためにも」(美須賀病院看護部, 2015, p.105)。

対人関係専門職、したがってマイナーな専門職の中でわざの言語化を継続し、他者や社会に向って看護ケアの公共的価値を発信してきた川嶋氏は、結果的にはショーンと同じ地平にたどり着いていたことになる。

(3) ポスト・アンドラゴジー——意識変容の学習

アンドラゴジーや省察的实践は、成人学習者がもともと持っている資質・能力——自己決定性、経験、行為の中の省察と行為についての省察——を引き出す成人教育論であり、したがって成人学習者の自己肯定感を高める教育論になっている。これに対してここで取りあげる意識変容の学習 (transformative learning) は、成人学習者がすでに身につけている意識を俎上にあげ、その変容を求めていく教育である。その点では、成人学習者が一定の痛みを感じながら進める学習過程を内に含む成人教育論となる。

意識変容の学習は、ノーブルのアンドラゴジーを部分的に批判する中で生まれた学習論であることから、ポスト・アンゴラゴジー (アンドラゴジーの先に進む) と呼ばれることがある。ノーブルは、成人学習者の経験を無前提に強調するが、経験の中には、社会的に構成された硬直化した経験もあり、それを変容させ

ることも教育に含まれるという考え方が生まれたのである。またノーブルのアンドラゴジーは、成人の発達を成長として単線的に描いているが、実際は知識や技能の修得と成長という単線的な形成 (formation) ではなく、すでに出来上がった認知の枠組みを変容 (transformation) するという、いっそう複雑な過程を踏むという主張も見られる。

意識変容の学習の提唱者であるアメリカの成人教育学者ジャック・メジローも、「子ども期の形成的学習は、成人期においては変容の学習 (意識変容の学習) へと変化するようになる」と指摘する (メジロー, 2012, p.5)。

先ほど登場したパトリシア・クラントンも、意識変容の学習を、「自己を批判的に振り返ろうとするプロセスであり、私たちの世界観の基礎をなす前提や価値観を問い直すプロセスである」(クラントン, 1999, p.204) と定義する。

看護教員や看護研修担当者は、一方では看護学生や新人看護師、患者の豊かな経験 (看護経験、患者経験) を尊重する必要があるが、他方では、一方的な思い込み、かたくなになっている意識の部分を解きほぐし、ケアの看護に素直に向かっている学習支援が必要になることがある。意識変容の学習の事例については、次の4でも取りあげたい。

4 看護実習での成人教育の理論の活用——ケーススタディ

医療安全や診療の補助という喫緊の課題を伝えるために、必ずしも能動的に学ぼうとしない看護学生や新人看護師の教育に必死になるといった、目前にある「問題の解決」も大事である。しかし、看護をめぐる「問題の設定」そのものをじっくり再検討することが、長期的には看護教育や院内教育にとってプラスになるのではないだろうか。看護における根本的な問題の設定から始めている事例を取りあげてみたい。

(1) からだの堅い看護学生——問題の設定

大学看護学部の事例であるが、大学教員の前川幸子氏は、看護教育で取りあげるべき問題を次のようにとらえている。

「わたしは『他者の経験に近づく』ということをとっても重視しています。それは……目の前にいる患者さ

んの苦痛をちゃんと受け取れるかなということとか、その苦痛をその人に合った方法で援助できるか、というところの重要性です。……入学当初の学生はからだがとても堅いんですね。触ってみると、肩にとっても力が入っている。基礎看護学の最初の授業のなかで、体育ではないのですがいろいろな方法で、からだを動かすことを行います。……これは、他者とのかかわりということに影響するだけではなくて、自分のからだで体験していることが、『これは気持ちいいんだな』とか『これは気持ちが悪いな』という感覚さえ鈍麻していることにも影響していると思います（前川，2006，p.60）。

看護の知識を能動的に学ぼうとしない学生は、たしかに問題であり、これを社会人基礎力の不足として位置づけ、そのための対抗策を講じることも自然な対応である。しかしながら前川氏のように、「ケアの専門家」である看護師を養成するにあたって、社会人基礎力の不足よりは、「他者の経験」に近づく資質・能力の不足を重要視し、「からだが堅い」ままでは他者である患者に向き合えず、ケアの看護観は身につかないととらえ、堅いからだを柔らかくすること、他者に向き合えることに看護教育と到達目標を定める大学教員もいるのである。

前川氏はさらに、看護教育のカリキュラムは、看護知識・技能のあてはめの教育になっていることも問題ととらえる。前川氏は次のように指摘する。

「学内で学ぶ看護過程は、ある枠組みに沿って事例患者の情報を収集し分析・解釈し、その結果を整理・統合していくという論理的思考を培う学習として学生には映ってしまうようである。……本論の……意図は、看護実践における2つの項、すなわち客観的、論理的思考という科学的な知の学びと、その人の状況に相応していく統合的な臨床の知の学びを、学生はどのように経験しているのかであった」（前川，2015，p.610-615）。

看護界の抱える問題には早急の解決が求められるが、遠回りであっても、学生の視点に立ち、授業で学んだ「科学的な知」と、患者の命に直に向き合う中で生まれる「臨床の知」とのギャップに悩みながら、患者の自己管理能力を高めるための支援というケアの看護の本質を考え続けることを支える教育こそが大事であるとして、その点に「問題の設定」を行うことも意味があるのではないだろうか。問題の設定が異なると、問

題の解決も異なってしまうのである。

・問題の解決の例

知識・技能の提供者である教員が主体である特定の疾患に対応した看護知識・技術を伝達する
医療安全と医療の補助のための教育・指導をおこなう
机上で看護実践上の知識・技能を学び、看護実習は学んだ成果をあてはめる場ととらえる

・問題の設定の例

問題を解決する主体は看護学生である
看護の本質を自然科学的な医療との違いをふまえて再定義する
ケアの看護観の中で、他者の経験に近づく身体になることを大事にする
看護実習は他者と出会う場であり、他者との出会いを省察する臨床の知の場である。

(2) 看護実習を軸とする看護教育

「ケアの専門家」である看護師の養成と成長が看護教育の到達目標であるとする「問題の設定」を行うならば、今度はそのための教育や研修のあり方が問われることになる。まず前川氏は、講義や演習よりも看護実習に注目する。看護実習の位置づけについては、看護学生が、看護学の講義や演習で身につけた（はずの）知識や技能をどの程度身につけているのかを、実習者や学生自身が確認する場として位置づけられていることが多い。しかしそのままでは、看護実習は、技術的知識の適用の場で終わりがかねない。

前川氏は、看護教員としての経験をふまえた上で、①実習を講義や演習の確認の場としてではなく、ケアの看護習得の中核に位置づける、②実習のなかで、少しずつ「他者性（患者の存在）」に気づく工夫を取り入れる、③実習のなかにふり返り（省察）を仕掛ける、というところを進める。前川氏は基礎看護学のなかにある「基礎看護学実習」を、2年生対象の2週間の基礎看護学実習プログラムとして、次のように展開したのである。

—「ケアとしての看護技術とは」という問いをめぐるグループワーク

・ケアとしての看護についておたがいに確認してから実習に向かう

—2週間の実習

- ・最初の2日間は本物の看護を体験する「看護師同行学習」とする
- ・「学生ペア制」（他者である患者に対応するために、学生同士でたがいに話し合いながら参加する）
- ・自己学習実習支援体制としての「ティーチング・アシスタント（TA）（臨床の場で分からないことをTAにアドバイスしてもらう）

—デイリー・カンファレンス

- ・1日8時間のうち1時間をカンファレンスにあてる
- ・カンファレンスでは特にテーマを定めず、その日にあったことを自由に討議し、意味を確認し合う

—最後に「ケアとしての看護技術とは」という同じ問いでグループワーク

- ・実習後に、実習前の「ケアとしての看護技術」観との違いを話し合う

（原田・前川，2005；前川，2006をもとに作成。
また三輪，2018は以上の看護実習プロセスを紹介し検討している）

この看護実習の展開の中に、3でまとめた成人教育の諸理論はどのように生かされているのであろうか。

(3) 成人教育の諸理論を取り入れた看護実習

まず前川氏は、看護学生を成人学習者ととらえ、彼ら・彼女たちの「主体性」「自己決定性」を育てる看護実習を考えていることが見える。看護学生が最初から、看護実践についての自己決定性を身につけているとまでは考えていない。しかし看護実習の中で、看護師としての自主性、自律性、自己決定性を少しずつ身につけていく過程を大事にし、自己決定性を育てていく教育支援のあり方を考えているのである。それは、2日間の看護師同行学習、学生ペア制、自己学習実習支援体制としてのティーチング・アシスタントの採用に見られるし、そこから徐々に、看護学生が看護師として成長し、その自覚を促す実習過程を準備していることが分かる。

次に、前川氏の看護実習では、看護実習中の「経験」を尊重し、それを学習資源として活用しようとする点が特徴的である。それは、カンファレンスの意味

づけのしなおしと積極的な活用に見られる。カンファレンスについて、前川氏は次のように指摘する。

「凝集性が一気に高まるのは……カンファレンスを通じてです。最初は〔余命少ない患者に対する〕同情的な側面を含みつつ話し合いが進んでいくことが多く、他の学生が『なだめること』に精一杯でその場をどのように收拾するか〔実習生として患者にどう向き合ったら良かったのか〕という結論ばかりに関心がいつています。そこで教員〔前川〕が、患者の立場に立って考えること、すなわち学生間における『他者性』を踏まえながら話を進めるように示唆することで、次第に、看護という視点を道き出すことができるようになっていきます。学生自身が体験〔経験〕から看護を学ぶということが可能となるのは、こういうような出来事からです」（同上，p.63）。カンファレンスが、看護実習での経験を語り合い、経験とらえなおす場になっているのである。

この看護実習ではさらに、「省察」や「省察的实践」を促すさまざまなしかけをしている点が大きな特徴的である。前川氏は、「堅いからだ」のまま「看護の知識・技能」を習得しようとする学生が、実習を通して臨床場面のなかで省察をくり返し、徐々に「ケアの看護観」を身につけて行けるように、看護師の同行、ペア制、TAによる相談体制を用意している。学生は臨床場面で患者という他者と出会い、そこでの看護経験を実感として持ち、自然と意識的に省察できるような工夫がなされている。

またカンファレンスでは、あえてテーマを決めずにその日にあったことを自由に語ってもらっていることの意味も少なくない。ここでは、看護の技術や知識の確認ではなく、「患者という他者性」に気づき、みずからの看護観を省察して看護観を広げ、深めることが行われている。

省察や省察的实践への仕掛けとしてはさらに、実習前と実習後に同じ「ケアとしての看護技術とは」という問いかけをして、臨床の経験による行為の中の省察と行為についての省察を、学生同士で再確認することを行っている点も特徴的である。実習前は、「ナイチンゲールの看護観を確認したい」「授業で学んだことを生かしたい」など、比較的抽象的な発言が多かった看護学生は、看護実習での生々しい経験とその省察をふまえて、患者という他者性を意識することや、自分自身のからだの堅さへの気づきなども経ながら、ケア

の看護観を具体的に生き生きと物語るができるようになっていく。

ケアの看護観を物語るようになった看護学生は、看護実践の「秘儀性」から脱却し、ケアの看護観を「言語化」し、それをほかの学生に語り、さらには後輩にも物語ることで存在へと成長して行くことを意味している。

このように看護実習を通して、看護学生は問題の解決よりも「問題の設定」やとらえなおしを進め、みずからの自己決定性を育み、経験を学習資源にして検討し合い、そしてカンファレンスを通して省察が豊かに展開し、患者という「他者性」に気づく看護観を育み、看護実践の秘儀性を脱却して言語化する営みを進めている。

最後に、看護学生の「意識変容の学習」はどのように進められているのだろうか。ここでは、このような看護実習で育った4年生の看護学生の感想文を引用してみよう。

「〔患者も〕一人一人が、長所と短所を持って生きてると私は思う。この人はこうあるべき、あらねばならないなどの完璧性を求めると、『そうできないときもある』という結論に辿りつくことは難しい。また同時にその人の強さや弱さを見逃しかねない。固定された価値観で見られることは、見られた人にとっても、とても窮屈だろう。……〇でも×でもない『あいまいな状態』を『ありのままに受け入れること』が、人間の理解において大切であると考えようになった。……この『あいまいさ』に耐えることが看護には必要なのだ」（前川，2006，p.67）。

省察とその言語化により、看護実践が理論の当てはめではないこと、むしろ患者との瞬時のやりとりの中での判断といった、あいまいさに耐えることがケアの看護観であるという意識変容の学習が進んでいるのである。

5 まとめ

医療安全と診療の補助に関する知識や技能を教える看護教育、あるいは看護技術教育の比重は高まっている。看護の技術や技能の修得がおろそかなままでは、医療や看護上の過誤が生じかねない現実をふまえても、看護技術教育そのものはけっして否定すべきではない。本稿の成人教育学の諸理論は、看護技術教育を否定する

ものではない。看護教育の中で「ケアの看護観」を育成するにあたり、技術的合理性と技術的知識の提供が支配的になっている現状にかんがみて、看護実習や看護実践で、看護学生や新人看護師の行為の中の省察・行為についての省察とその言語化の積み重ねることで、彼ら・彼女たちは技術的合理性の枠組みではとらえきれない、「低地」「沼地」としての看護の現実を理解できるようになる。またそのことが、ケアの看護観をいっそう豊かなものにするという考え方を述べたつもりである。あるいは、看護技術教育を絶対視せず、成人学習者の学習支援論である成人教育論の枠組みの中で、とくに省察的实践の教育とケアの看護観を育む教育の中に位置づけなおすことが必要であるという問題提起になっている。

もう1点大事なことは、成人教育学の諸理論は、技術的合理性や技術的知識の提供にかわるものであるとはいえ、看護実践の現場にあてはめる理論ではけっしてないという確認も必要である。アンドラゴジー、ポスト・アンドラゴジーや省察的实践論を理論的に学んだから看護実践が変化し、改善されるわけではない。看護学生が新人看護師となり、さらには看護師として成長するためには、また看護教員や研修担当者がケアの看護の教員として成長するためには、みずからの看護実践や看護教育実践を省察し、それをふたたび看護実践・看護教育に適応し、また省察をくり返す営みが必要であろう。成人教育学の諸理論は、こうした「理論と実践の往還」を支える理論となっている。

注記

- ・本稿は、2017年3月3日に上智大学四谷キャンパスで開催された、上智大学総合人間科学研究科看護学専攻FD講演会「成人教育学と看護教育：成人学習者への学習支援論」をもとに、それを大幅に加筆修正したものである。
- ・引用文中の〔 〕は、筆者が補っていることを示している。

引用・参考文献

- 川嶋みどり（2012）：看護の力，岩波書店，東京。
- クラントン，P. / 入江直子・豊田千代子・三輪建二 訳（1999）：おとなの学びを拓く：自己決定性と意識変容をめざして，鳳書房，東京。
- クラントン，P. / 入江直子・三輪建二監訳（2004）：

- おとなの学びを創る：専門職の省察的実践をめざして，鳳書房，東京.
- 厚生労働省（2011）：看護教育の内容と方法に関する検討会報告書，1-26.
- 佐伯眸（聞き手：前川幸子）：看護教育への警鐘：いまこそ行動主義的な教育体制からの脱皮を，看護教育，49(5)，388-394.
- シヨーン，D. / 柳沢昌一・三輪建二監訳（2007）：省察的実践とは何か：専門職の思考と行動，鳳書房，東京.
- M, ノールズ. / 堀薫夫・三輪建二監訳（2002）：成人教育の現代的実践：ペダゴジーからアンドラゴジーへ，鳳書房，東京.
- 美須賀病院看護部編（2015）：「て・あーて」に学ぶ：川嶋みどり講演会「今求められる看護の力」によせて，創風社出版，東京.
- 前川幸子・原田千鶴（2005）：4年生の基礎看護学実習カンファレンスへの参加における学び，看護教育，46(11)，998-1005.
- 前川幸子（2006）：省察的学習を基盤にした看護学実習，お茶の水女子大学生涯学習実践研究，4，59-80.
- 前川幸子（2015）：看護実践を学ぶということ：実習における学生の経験を通して，看護教育，56(7)，610-615.
- 箕浦とき子，高橋恵編著（2012）：看護職としての社会人基礎力の育て方，日本看護協会出版会，東京.
- 三輪建二（2018）：おとなの学びとは何か：生涯学習と共生社会，鳳書房，東京.
- メジロー，J. / 金澤睦・三輪建二監訳（2012）：おとなの学びと変容—：変容的学習とは何か，鳳書房，東京.
- レイヴ，J.・ウエンガー，E. / 佐伯眸訳（1993）：状況に埋め込まれた学習：正統的周辺参加，産業図書，東京.

Abstract

Adult Education Theories for Nurse Education — Learning Theories for Facilitating Adult Learners

Kenji MIWA

In this thesis, some theories on adult learning are introduced and the meanings to nursing education are analyzed. Recently contents of nursing education programs at higher education institutions and hospitals etc. are mainly technical knowledge and then skills and methods of nursing education are mainly instruction methods. These tendencies come from some pressure on ‘risk management’ or nursing role as ‘helping medical treatments’. Donald Schön criticized such a tendency as a stream of ‘technical rationality’.

In this thesis, some adult learning theories, such as andragogy, reflective practice and transformative learning theory, are introduced and analyzed.