

SME（認定看護師）の研修設計への省察的実践と

9 教授事象による評価

中島奈美^{*1}, 戸田真志^{*1/2}

^{*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

^{*2} 熊本大学半導体デジタル研究教育機構

Reflective practice of certified nurses in training design and evaluation by 9 teaching events

^{*1} Graduate School of Instructional Systems, Kumamoto University

^{*2} Research and Education Institute for Semiconductors and Informatics, Kumamoto University

This study examined transformation in training design for certified nurse. Specifically, we analyzed teaching materials prepared by certified nurse using 9 teaching events and an experiential learning model. As a result, it was found that the content was to support the of the double-loop learning and the development of a sense of professionalism and an inquisitive mind. It was thought that there are two perspectives to support learning of nurses as reflective practitioners: double-loop learning and exploration of professional views.

キーワード: 看護教育, 省察的実践者, 研修設計

1. はじめに

専門職として学び続ける看護職

専門家による各分野の専門性の確保と維持, 発展とそれらをもとにした社会貢献は, 現代社会の安全な暮らしに不可欠である. 専門職の学習継続は, 暮らしの安全につながっている. 看護職は, 健康的な生活を支援する対人関係専門職である. 能力の開発・維持・向上に努めることが法律に定めている (保健師助産師看護師法第二十八条の二) ⁽¹⁾. 日本看護協会には, 「看護職の生涯学習をガイドライン」があり ⁽²⁾, 学習継続支援を掲げている.

実践家の学習継続を支援するプロフェッショナル

実践家の中でプロフェッショナルは, 特に高い専門性と実践力をもとに実践知を培っている. そのため実践家の学習継続の支援者になることを期待される傾向にあるだろう. 看護分野では, 認定看護師はプロフェッショナルである. 国家資格に加えて, 臨床経験と日本看護協会が管理する専門の養成課程と試験を経ており,

看護実践と看護職の指導・相談の教育的役割を担うことを期待されている.

認定看護師は学習支援に苦手意識をもつ

一方で, 認定看護師の教育活動は, 実践活動に比べて自信の無さと実施率の少なさが課題として報告されている ⁽³⁾⁽⁴⁾. 第一著者は, アドバイザーとして, 認定看護師 A さんの研修設計を 4 か月間支援した. その間に A さんの教授方法は, 講演中心から学習者の活動を取り入れたものに拡大をした.

本研究では, A さんが作成した教材スライドを教授理論と専門職育成の視点で, 研修の設計と内容进行分析する. また, インタビュー内容を質的に分析して, 内的変化の経緯を具体化する. この 2 つから A さんの変容の特徴を明らかにする. それを踏まえて, 認定看護師の研修設計支援について実践者の学習継続支援の視点で検討する. はじめに背景において, 対人援助職の教育支援について整理する. 続いて, 認定看護師の現状を概観して事例紹介をする.

2. 背景

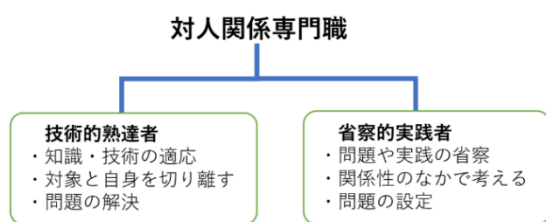
2.1 対人援助職の学び

技術的熟達者と省察的实践者

対人関係専門職について三輪は、専門職のなかにあつて、特に、それぞれの分野での『対人関係』を核とする職業」と説明している⁽⁵⁾。そしてその学びの傾向についてを**技術的熟達者**と**省察的实践者**を紹介している。**技術的熟達者**は、専門職として現実の問題に対処するために、「専門的知識や科学的技術を合理的に適用〔適用〕する」ものである。また**省察的实践者**とは、専門的知識・技術を「適用」するのではなく、自らの実践が抱える問題の本質や、それらをとらえる信念を「省察」しながら、実践の改善を図ろうとする⁽⁶⁾としている。

看護実践とその学びに関して、前川は、「病む人を目の前にしたと看護師も、患者を含む状況とのかかわりのなかで、瞬時にその人にとっての最善に向けたかかわりを生みだしている。そのため、技術的合理性モデルにみるような、理論の適用としての実践は在り得ない。」としている⁽⁷⁾。看護師は、相手にとってより良いケアを思考する**省察的实践者**である。価値観や生き方の共有が可能になった情報化社会では、最適解を求め続ける省察的实践家であることがより一層もとめられている。

図1 技術的熟達者と省察的实践者⁽⁶⁾



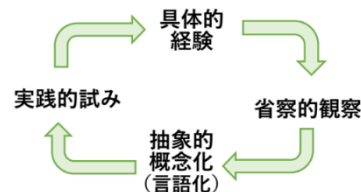
省察的实践家を育む難しさ

ドナルド・A・ショーンはプロフェッショナルが行う省察的实践者教育に関して、「自分自身がおこなう行為の中の省察について叙述することができないのなら、それを人に教えることができないのは当然である」⁽⁸⁾とその難しさ示している。

三輪は実践家の行為の中の省察に着目し、行為の中の省察と行為についての省察を経ることで、「わざ」は秘儀性をもった暗黙知のままであることはなくなり、表面に出るようになる⁽⁹⁾としている。具体的には、わざや経験を言語化することは、自らの実践を展開し、実

践の省察を行い、省察内容を抽象度の高いものにし、得られた知見を実践に試み、さらに改善された実践を省察するという流れになる。省察的实践は、「具体的経験」から出発し、「省察的観察」と「抽象概念化（言語化）」を経て「実践的試み」に至るサイクルである⁽⁹⁾してコルブの経験学習モデルでの実践と省察の繰り返しの必要性を紹介している。

図1 コルブの経験学習モデル⁽⁹⁾



2.2 認定看護師の教育実践への支援

先行研究では、認定看護師の教育活動や研修設計に関して、その具体的な教授方法、支援方法や、省察的实践者の育成を取り上げるものは見当たらなかった。

日本看護協会が定める認定看護師の養成課程は、600時間を超える履修を要件としている。その中で教育が関連する「指導」「相談」の学習は、30時間程度である。先に述べたように、認定看護師は教育実践への自信の低さや実施割合の少なさを抱えている。現状では、認定看護師になってからの教育実践を支援することが、認定看護師の抱える状況を改善する可能性があると考ええる。また認定看護師の教育実践が、省察的实践者の育成の視点で具体化することは、看護師の専門職としての学びの継続に資する資料となると考える。

認定看護師の研修設計が劇的に変化

本研究では、認定看護師 A さんの研修設計の変遷について、筆者がアドバイザーとして支援を行った4か月間3つの教育活動を取り上げる。

総合病院に勤務する A さんは、看護業務を行いながら認定看護師として、院内、院外の学習会や授業の設計と実施を月1回程行っていた。2022年6月の院内看護師対象の連続研修において「学習目標が定まらない」

「研修内容が収まらない」との理由で、知人を介してスライドの添削を依頼された。その際に第一筆者がアドバイザーとして行ったことは主に、学習目標の修正と必要なスライドの選出、教授理論を踏まえたスライド提示の順番整理であった。それ以降の研修設計に関して A さんは、スライド枚数を減らされ、事前課題を取り

入れられた。(表1参照)。また、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、意図的教育観から成功的教育観への教育観の変容を伺わせる発言がみられた。

教授方法に顕著な変化が出現したことは貴重である。認定看護師への教育活動支援の具体的一事例として、その経緯を具体化する。また、看護師が省察的实践者として学習継続するための認定看護師の活動に関して示唆が得られると考える。

表1 2022年Aさんの研修の概要

時期 内容	対象 スライド枚数	方法時間
6月 院内研修 摂食と嚥下1	看護師 スライド60枚	対面集合60分
8月 院内研修 摂食と嚥下2	看護師 スライド16枚事前・事後テスト	対面集合60分
9月 看護学校授業「栄養」	看護学生 スライド16枚事前課題	対面集合45分

3. 方法

3.1. 教材スライド内容の分析

3.1.1 9教授事象を踏まえているかの分析

研修の教材スライド1枚ずつを9事象で分類する。分類はガニエの「教授事象と学習プロセスとの関係」をもとに行う(表2参照)⁽¹⁰⁾。スライド1枚の該当事象は該当なし~複数該当までを可とした。評価後に設計の専門家にスーパーバイズを受けた。

表2 教授事象と学習プロセスとの関係

教授事象	学習プロセスの保持	引用文献内の例示
1 学習者の注意を喚起する	神経インパルスのパターンの受容	質問を投げかける アニメーションや実演による注意喚起
2 学習者に目標を知らせる	実行制御プロセスの活性化	学習目標を学習者に知らせる、達成してほしい知識やスキルがなんであるかを学習者に伝えることである
3 選定条件を思い出させる	以前に学習したことを作業記憶に想起	以前学習者たことを思い出させるためには、どの選択肢が正しいかを選ぶ両方方式の質問か、あるいはより確実には、自分で正しい答えを思い出させる再生力の質問を与えるのが良い
4 新しい事項を提示する	選択的知覚ができるように特徴を強調	ルールと概念の学習では、学習者は帰納法または演繹法のどちらの方法で学ぶ。年長者の学習者が定義された概念を学ぶ場合は、簡単な定義が最初に来ることが望ましい
5 学習の方針を与える	意味的符号、検索のためのヒント	足場づくり(scaffolding)という別の言い方をすることもある。ヒントや質問などを用いてコミュニケーションをとることによって答えが導かれることがあるだろう
6 練習の機会をつくる	反応の組織化の活性化	十分な学習方針が与えられ学習者は頭の中で学習したことを結びつける事象にきたと言えるだろう。学習者が新しい事例に学習したルールを応用できるかどうかを確認する練習の機会を与える事象6は少なくとも2つの機能を果たしている。1点目は、学習者が課題を達成するために学習した内容を長期記憶から短期記憶に呼び起こすことである。2点目は、「理解していること」が正確で十分であるかどうかを確認して、フィードバックを与える機会を提供することである
7 フィードバックを与える	強化の保持	実際に何が学習されたのかを見定める。学習内容の正確さや学習成果の程度について確認できるフィードバックが、少なくとも必要である。学習者の出した答えに対して、正確かどうかの情報を提供することが重要である。
8 学習の成果を評価する	検索の活性化、強化を可能に	適切な行動が引き出されたその時、保持していた学習成果に到達したということが直接示される
9 保持と転移を高める	検索のためのヒントと方略を提示	学習者にとって、多様な新しい課題を与えること、そして課題の1つ1つが初期学習のときと大きく異なる場面でのスキル応用を要求するものであることが効果的なようである

引用文献：R.Mガニエ,W.Wウェイジャー他 『インストラクショナルデザインの原理』p221,2007初版北大路書房

3.1.2 省察的实践者育成(コルブの経験学習モデル)を踏まえているのか分析

研修教材のスライド内容とその意図について「具体的経験」「省察的観察」「抽象概念化(言語化)」「実践的試み」の構成を示し、経験学習モデルのサイクルに該当するかを評価する。『省察的实践は、「具体的経験」から出発し、「省察的観察」と「抽象概念化(言語化)」を経て「実践的試み」に至るサイクルである』の解説に従い分析する。分類の参考とした学習の4段階の内容を表3に示す。

表3 経験学習の4段階と学習活動・教員の役割

学習の4段階	主な学習内容	教員の役割
① 具体的経験 感じる	ゲーム・ロールプレイ・ ディスカッションとフィードバック	コーチ・支援者
② 省察的観察 観察する	講義・観察・多視点の提供・知識テスト	ガイド・マスター
③ 抽象的概念化 考える	テキスト読解・個人学習・系統的提示	情報提供者
④ 能動的実験 試してみる	フィードバック付練習・小集団討議・個別学習活動	ロールモデル

鈴木克明・美馬にゆり編著『学習設計マニュアル「おとな」になるためのインストラクショナルデザイン」p184,北大路書房

3.2. 教育観変容の経過分析

認定看護師Aさんの教育観の変化

支援終了後に,Aさんに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分析対象とした。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。コード化したものの分析には,TEA(複線経路等至性アプローチ)を用いた。この方法は,人間の行動や心理的な変容を可視化する強みを持ち,広く援用されている。教授方法の変遷に影響した内面の具体化に適していると考えた。TEAの基本概念の複線経路等至線モデル(Trajectory Equifinality Model;以下TEM)と発生の三層モデル(Three Layers Model of Genesis;以下TLMG)を豊田の方法に倣い一つの図に現すことにした⁽¹¹⁾。

4. 結果

4.1. スライド内容の分析の結果

4.1.1 ガニエの9教授事象の分析結果

研修で用いたスライド1枚ずつを9事象で分類し該当枚数と割合を表4に示した。変化の全体像が俯瞰できるように割を図2に現した。

6月の研修では,事象4の「新しい事項を提示する」が全体の7割以上を占め,また,事象3「前提条件想

起」と事象7「フィードバック」が全くなく、情報伝達中心の研修であった。8月9月の研修では、「前提条件の想起」「フィードバック」が取り入れられ、偏りが是正され、バランスのとれた設計となっている。

表4 9 教示事象の該当枚数と割合月ごとの分類

9事象	事象1 注意喚起	事象2 目標を知らせる	事象3 前提条件の想起	事象4 新しい事項を提示	事象5 学習の方針を定める	事象6 練習の機会をつくる	事象7 フィードバック	事象8 学習の成果を評価	事象9 保持と転移	集計
6月	3枚 (6%)	1枚 (2%)	0枚 (0%)	41枚 (77%)	6枚 (11%)	2枚 (4%)	0枚 (0%)	0枚 (0%)	0枚 (0%)	53枚 (100%) 該当なし7枚
8月	2枚 (10%)	2枚 (10%)	3枚 (14%)	4枚 (19%)	4枚 (19%)	4枚 (19%)	1枚 (5%)	1枚 (5%)	0枚 (0%)	21枚 (100%) 重複5枚
9月	2枚 (11%)	1枚 (5%)	4枚 (21%)	2枚 (14%)	2枚 (15%)	2枚 (16%)	2枚 (17%)	2枚 (18%)	2枚 (19%)	19枚 (100%) 重複3枚

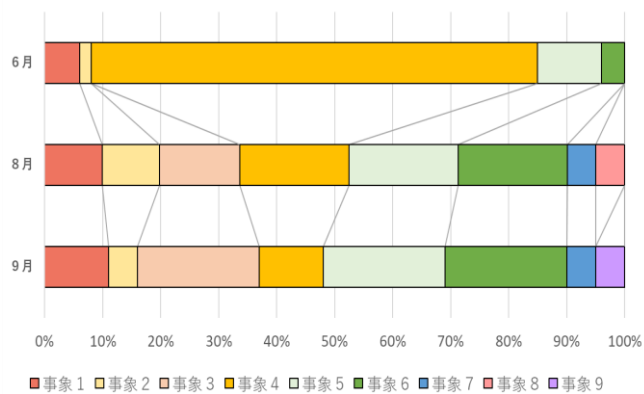


図2 9 教示事象分類の割合変化

4.1.2 省察的実践者育成（コルブの経験学習モデル）

を踏まえているのか分析結果

研修で用いたスライド内容とその意図を「具体的経験」「省察的観察」「抽象概念化（言語化）」「実践的試み」の構成を表に示した。該当を評価した。

6月の研修では、「具体的経験」と「能動的実験」が見られず、経験学習モデルのサイクルが回転していない。で、講師が中心の講義形式の構成であった。8月には、「具体的経験」から「能動的体験」までが網羅されている。6月からの改善がみられる。省察的観察が多く実践的な知識習得に重点を置いた設計であった。9月は、「具体的経験」から「能動的体験」が網羅され、2回のサイクルが展開している。また、「医療者の役割」「看護師の役割」を問う内容が組み込まれ、体験を基に、専門職としての知識や技術の活用や、自分の役割にかえて対象と向き合い方を問う内容となっている。

表5 6月の研修内容と構成の4段階での分類

6月の研修 取り上げている内容 (該当スライドNo・学習活動)	学習の4段階出現
嚥下看護の図(3,4)	③抽象的概念化
嚥下器官の名称と働きの紹介 (6,7,8,9,10,11,12,13,14,15) 誤嚥の原因の紹介 (16,17,18,19,20,21,22) 嚥下障害事例の紹介(23) 嚥下障害と加齢変化(24,25,26,27)	②省察的観察 ③抽象的概念化
嚥下障害の観察点の図(28,29,30)	③抽象的概念化
水飲みテストの目的と方法 (32,33,34,35,36,37,38,39,40,41,42,43,44,45) 水飲みテストの評価の方法 (47,48,49,50,51,52,53,54) フードテストの方法 (56,57,58,59,60)	②省察的観察 ③抽象的概念化

該当なし：1,2,5,14,31,45

表6 8月の研修内容と構成の4段階での分類

8月の研修 取り上げている内容 (該当スライドNo・学習活動)	学習の4段階出現
(日々のケア)	①具体的経験
嚥下食選択と嚥下機能を高めるケアの知識 (事前テスト)	②省察的観察
「食事形態変更のタイミングは？」 「食事形態を嚥下が容易なものに変更する理由は？」の問いかけ(3,4) 食事形態検討のケアの言語化と共有 (グループワーク)	②省察的観察 ③抽象的概念化
ゼリーでの嚥下体験(5)	④能動的体験 ①具体的経験
嚥下食と嚥下機能の段階の紹介(6)	③抽象的概念化
嚥下食選択の実施[事例1,2](7,8)	④能動的実験 ①具体的経験
嚥下食選択実施の評価[事例1,2] (7,8のフィードバック)	②省察的観察
嚥下食選択方法の再確認と観察内容の紹介(9,10,11)	③抽象的概念化
嚥下機能を高めるケアの知識の想起(12)	④能動的実験 ②省察的観察
嚥下機能を高めるケアの知識の確認(13,14)	②省察的観察
嚥下食選択と嚥下機能を高めるケアの知識 (事後テスト)	②省察的観察

該当なし：1,2

表7 9月の研修内容と構成の4段階での分類

9月の研修 取り上げている内容 (該当スライドNo・学習活動)	学習の4段階出現
食事1回をゼリーだけにする絶食の模擬体験 (事前課題)	④能動的実験 ①具体的経験
飢餓を遠い国のこととっていないか？の問いかけ(3,4) 模擬飢餓体験の言語化と共有 (グループワーク)	②省察的観察
医療がもたらす飢餓と低栄養の実例 低栄養がもたらす健康被害の連鎖の紹介(5,6,7)	③抽象的概念化
医療がもたらす飢餓と低栄養の健康被害に関与する者は？ の問いかけ 生活を支える看護の具体的な役割の確認 入院時の栄養評価の確認と紹介(8,9,10)	②省察的観察 ③抽象的概念化
栄養評価の実施[事例AさんBさんCさん] 主観的包括的栄養評価：SGA(11,12,13,14)	④能動的実験 ①具体的経験
栄養評価実施の評価[事例AさんBさんCさん] (12,13,14とそれぞれへのフィードバック)	②省察的観察
栄養評価の意義の確認 生活を支える看護の具体的な役割の再確認(15)	③抽象的概念化
今回の学びを実習での活かし方の言語化(16)	④能動的実験 (の準備)

該当なし：1,2

4.2. 教育観変容の経過分析結果

認定看護師 A さんの教育観の変化の具体化

インタビューの逐語録を KJ 法でカテゴリー化し、TEA を援用した図を作成した。KJ 法では、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 36 のカテゴリーを経過の順に並べ、TLMG を踏まえて 3 層にして、個別活動のレベルをつないだ。

A さんには、もともとの信念に「看護の支援がしたい」「看護を語ってほしい」の思いがあった。学習者に

学びを楽しんでほしかったが、その方法と根拠が見いだせなかった。自身の学習経験を踏襲した情報伝達中心の設計を行っていた。6 月のアドバイザーの介入で A さんは、教育への自信を喪失した。その中で 8 月は真似をするのが精一杯であった。9 月は、自身の経験による縛りを取り払い、もともとの信念に沿った設計をして実施をされた。学習者の反応から、「教えなくても伝わる」経験をされ「気づく機会づくり」の重要性を体得された。

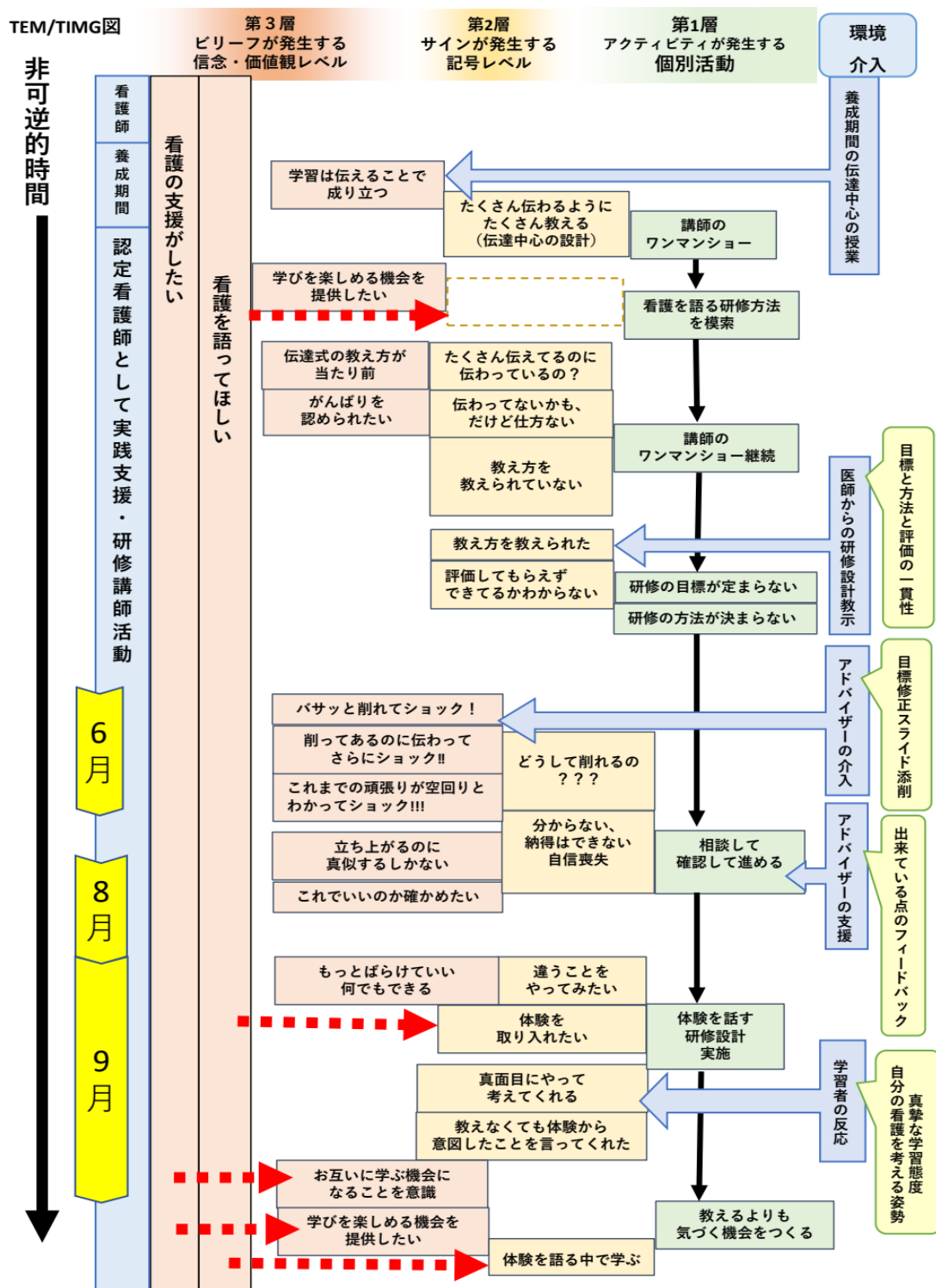


図3 認定看護師 A さんの教育活動と教育観の変容の TEA

5. 考察

5.1.教材スライドの変遷内容の具体化

教材のスライドを、9 教授事象と経験学習理論を用いて分析をした。9 教授事象の分析では、6 月と 8、9 月の違いが顕著になった。また、経験学習理論の分析では、8 月と 9 月の違いが明らかになった。その違いは、専門職観を問うような、普遍的な課題を取り上げているかであった。8 月が「省察的観察」が多く、認知への効果的な働きかけが意図されていた。一方で、9 月の設計は、教授事象の配置のバランスは良いうえで、経験学習モデルが 2 回展開する。具体的には、事前課題の体験をもとに「看護師の役割」を問いながら、事例を用いて専門的知識の習得支援が行われていた。

5.1.1 省察的实践者育成とダブルループの学習

三輪は、学習の省察と変容に関して、シングルループ学習とダブルループ学習を紹介している⁽¹²⁾。解説によれば、自分の認知の枠組み（メンタルマップ）をそのままに、対象に技術や技能をハウツー的に「適用」して、直線的（シングル）に、問題の解決を図ることをシングルループ学習という。ダブルループ学習とは、問題解決をめざしつつも、自らの認知の枠組みである信念、あるいはメンタルマップを吟味し、それに代わる新しい考え方や行為の枠組みを取り入れながら問題解決を図る学習を指す。9 月の設計では、専門的知識の習得支援と「看護師の役割」の自覚を促す支援が展開するダブルループの学習になっている。

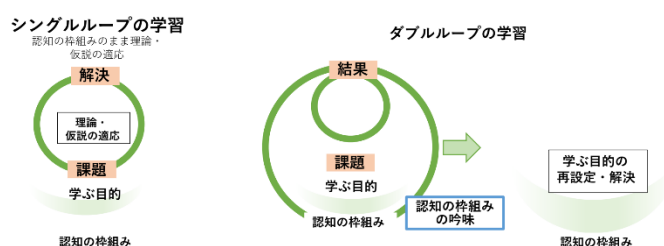


図 4 シングルループの学習とダブルループの学習

省察の習得支援は、省察的实践者の育成に不可欠であり、ダブルループの学習が取り入れられことが必要であると考ええる。9 月の研修設計の特徴の一つがここにあると言える。

5.1.2 専門知識・技術の習得と専門職観・探求心の涵養

また三輪は、学校教師の資質・能力を対人関係専門職一般に広げて整理をしている（表 8 参照）⁽¹³⁾。その中で、

研修のテーマを A～C に集約させて、目の前に見えやすい課題をめぐってハウツー的に学ぶだけでおわることは十分とはいえないと言っている。D～F のような、深層や根底にある、普遍的な課題の解決に向かっていく工夫が必要になると解き、知識や技術と同等かそれ以上に専門職観や探求心の涵養が必要であることを説明している。9 月の設計で取り上げている内容は、専門的知識の習得にとどまらない「看護師の役割」を問う内容となっており、この点が特徴の一つと言える。

表 8 対人関係専門職の資質・能力の層構成

内容	外からの 観察・評価	個別的・普遍的 状況対応	ハウツー的
A 問題解決・課題達成の技能 B 専門分野の指導・助言の知識/技術 C マネージメントの知識・技術	易	個別的	ハウツー
D かかわり合う人びととの対人関係能力 E 対人関係専門職観の鍛錬 F 対人関係専門職の成長にむけた探求心	難	普遍的	ハウツーでない

5.2.教育観変容の 4 つの段階と本来の信念・価値観

A さんは当初、「たくさん伝わるように、たくさん伝える」の考えのもとに情報伝達中心の設計を行っていた。4 カ月の間に「教えなくても伝わる」「教えるよりも気づく機会をつくる」というような教育観に変容し設計も変化した。この変容の過程には 4 つの段階が見られた。介入による①ショック状態、②受動的模倣の時期、③能動的挑戦の時期、そして、④自身の方法の確立、である。特に③の能動的変化の時期には、自分がもともと行いたかった教育を具体化して実施をされた。学習者の反応を受けて、④自分の方法の確立に至っている。

このような変容に至れた背景として、A さん自身が、認定看護師として、看護師の支援をする役割をもともと自覚されていたこと、看護を語ってほしいという信念や価値観を持っておられたことが影響している。また、ご自身が省察的实践者として、自身の教育活動の省察と改善を続けられたことで実現したと考える。

5.3 認定看護師の研修設計と実践者の学習継続

認定看護師 A さんの 9 月の設計は、看護師の専門知識・技術の習得と専門職観・探求心の涵養が行われる、ダブルループの学習であった。看護師を省察的实践者として育成する研修の具体例であると考ええる。看護師を対象とした研修の視点として、今回評価したこの 2 点を持つ提案が可能であると考ええる。

6. まとめ

本研究では、認定看護師の教材を教授事象と経験学習モデルでの分析を行った。またインタビュー内容を質的分析した。その結果、教材の変化と対象者の内的変化の経緯が具体化された。自身の信念や価値観に立ち返って行った設計では、ダブルループの学習が取り入れられ、専門職の意識や探究心の育成をサポートする内容となったことが分かった。内省的実践者としての看護師の学習を支援するには、「ダブルループ学習」と「専門的職の意識や探究」の視点があることが考えられた。

参 考 文 献

- (1) 保健師助産師看護師法（昭和二十三年法律第二百三十三号）
https://elaws.egov.go.jp/document?lawid=323AC0000000203_20220617_504AC000000000068 (2023 年 8 月 27 日確認)
- (2) 看護師の生涯学習ガイドライン
<https://www.nurse.or.jp/nursing/assets/learning/lllearning-guide.pdf> (2023 年 8 月 27 日確認)
- (3) 宮首由美子, 亀岡智美: “認定看護師の研究成果活用の現状と学習状況との関係”, 国立看護大学校研究紀要第 10 巻, 第 1 号, pp31-38 (2011)
- (4) 2012 年認定看護師の活動及び成果に関する活動報告書
<https://www.nurse.or.jp/nursing/wpcontent/uploads/2017/06/cn-2012chosa20170612.pdf> (2023 年 8 月 27 日確認)
- (5) 三輪健二: “わかりやすい省察的実践 実践・学び・研究をつなぐために”, pp. 3, 医学書院(2023)
- (6) 前掲(5), pp14.
- (7) 前川幸子: “わざ言語が看護教育にもたらすインパクト”, 看護教育, 第 58 巻, 第 6 号, pp.420 (2017)
- (8) ドナルド・A・ショーン (著), 柳沢昌一, 三輪健二 (監訳): “省察的実践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考—”, pp.261, 鳳書房(2007)
- (9) 前掲(5), pp29-30.
- (10) R.M.ガニエ, W.W.ウェイジャー, K.C.ゴラス, J.M.ケラー, (著), 鈴木克明, 岩崎信 (監訳): “インストラクショナルデザインの原理”, pp.221, 北大路書房(2007)
- (11) 豊田香: “専門職大学院ビジネススクール修了生による生涯学習型職業的アイデンティティの形成—TEA と状況的学習論による検討—”, 発達心理学研究, 第 26 巻, 第 4 号, pp.344-357(2015)
- (12) 前掲(5), pp45.
- (13) 前掲(5), pp10.