

# 成人教育の観点から見た対人援助職教育

— 医師，薬剤師，そして公認心理師 —

伊原千晶

## はじめに

「生涯教育」という言葉から連想されることは何だろうか。平均寿命が延び、人間は一生勉強だ、といったスローガンとともに、豊かな老後のために学ぶ、ということだろうか。図書館・公民館といった、学校以外の学習を提供できる施設の充実だろうか。

生涯教育とは「あらゆる年齢層における学習活動」を意味し、学校外のノンフォーマルな学習活動や、日常生活におけるインフォーマルな学びをも含む(長岡, 2014)。その中で、「成人期」に行われる学びに対する教育を生涯教育から取り出して「成人教育」概念で示すことには、功罪両面がある(渡邊, 2002)が、成人期を「およそ20代前半から老年期までをも包括するもの」と捉え、子供とは異なる「おとな」への教育という独自の観点からその教育を考えることには意味があると考えられる<sup>(1)</sup>。

成人学習者にとっての「おとなの学び」の位置づけと学習目的を、渡邊(2014)は以下の5つに分類している。

- 1 個としての学び 一人の個人としてどう生きるにかかわる学び。自己のあり方や生き方そのものを問い直し、今後に向けての課題と展望を明らかにする学びであり、「個の形成に向けた学び」とも考えられる。
- 2 生活者としての学び 「家庭」の維持管理や環境づくり、相互理解などのための学びであり、衣食住や家計・法律・消費生活、育児

や介護などの知識や技術が含まれる。

- 3 職業人としての学び 働くことにかかわる学びであり、キャリアデザインや就職準備教育、専門職教育、継続教育などが含まれる。
- 4 社会人としての学び 地域社会や社会活動に参加し、円滑に生活し、役割や責任を担うための学びであり、社会生活に必要な知識・技術の習得や社会活動・組織の運営などを含む。
- 5 余暇・趣味・教養としての学び 人生を充実させ、心豊かな生活を送るための学びで、趣味・レクリエーション、旅行などに関する学びが該当する。

このように幅広い学びが成人において経験されているわけであるが、では学習における「おとなと子供の違い」とは一体何であろうか。

## 成人学習

歴史的には、学習に関する様々な理論や生涯発達心理学の考えを受けて、成人学習の理論は展開してきたが、その概説だけでもかなりの紙数となるため、本稿においては割愛する。ここではまず、子供に対する教育学を意味する「ペダゴジー」の対概念として出てきた「アンドラゴジー」について、この分野の先駆者であるノールズの著書(Knowles, 1990)からの引用によって簡単に説明し、続いて本題へと入っていく。

成人学習のひとつの統合理論を示す概念「アンドラゴジー(Andragogy)」は青少年の学習理論であるペダゴジー(Pedagogy)と区別するために生み出された。最初は1833年にドイツのカップ(Kapp, A.)がこの言葉を生み出したが、高名な哲学者ヘルバルトの反対のために約100年間忘れ去られていた。1921年にドイツの社会学者ローゼンシュトック(Rosenstock, E.)が成人教育には独自の教育方法や教育哲学が必要だとして「生徒と協働していく専門家」のみが「ペダゴジー的教師(Pedagogue)とは対照的に、アンド

ラゴジー的教師(andrologue)たりうる」と述べた。1950年以降は、アンドラゴジーをタイトルに含む本が次々に出版され、世界的に市民権を得た言葉となっている。

7世紀のヨーロッパで、僧職への準備教育として修道学校が組織化されてくるが、ここで生徒に「教会の信条や教義や儀礼を教え込む」教師が、ペダゴジー(pedagogy)と命名された「子どもを教える技術と科学」を発展させたのである。ペダゴジー・モデルは「教師主導型教育(teacher-directed education)」であり、教師が学習内容や学習方法、評価などに関する全ての決定権を持つ。そのため、学習者は従属的な役割を取るのみであり、また学習者の経験は「学習への資源としてはあまり価値を置かれえない。」

一方のアンドラゴジー・モデルにおいては、以下のような点が重要になる。

成人は、何かを学び始める前に学ぶことで得られる効果と、学ばないことによるマイナスの結果を知る必要がある。すなわち、学習者が「学習の必要性を自覚する」手助けをすることが、援助者の最初の課題である。そしてこの自覚のレベルを高めるには、学習者自身が「現在の自分とそうありたい自分との間のギャップ」を見出す経験が有効である。

成人は自身の決定や生活に対して責任を持つという自己概念を有し、「自己決定的である」ことへの深いニーズを持つ。従って、彼らは「学習者は依存的だ」というペダゴジー・モデルとの間に心理的葛藤を抱き、成人教育から脱落してしまう。そのため、援助者は「成人が依存的学習者から自己決定的学習者へと移行できるよう支援する」ことが必要である。

成人の学習者は若者とは経験の量と質が異なる。このことから、成人学習者の方が多様であり、教授—学習方法において個人が重視される。また、経験は学習のための資源であり、学習者の経験を活用するために、「知識伝達の技法よりも経験開発的技法」が強調される。逆に、経験の蓄積は精神的習癖や先入観など、自らを閉ざす傾向を生むので、援助者は「自身の

習癖とバイアスを確かめ、新しいアプローチに対して心を開かせるような」支援をしなければならない。一方成人にとっての経験は「自分の存在証明(who they are)」であり、経験の無視や却下は「自分が人間として拒否された」とみなしてしまう。

成人の学習のレディネスは、現実生活の課題や問題に対処する必要性にある。

ペダゴジーにおいては学習の方向付けは教科中心的であるが、成人においては「生活中心的・課題中心的・問題中心的」である。実生活で直面する課題の遂行に学習が役立つとすることが動機づけとなる。また、新しい知識、理解、技能、価値観、態度などが「現実の生活状況への適用という文脈から示された時に」最も効果的な学習が成立する。

成人の「最も有力な動機づけ要因は内的なもの(より満足いく仕事への欲求、自尊心、生活の質など)」である。

ノールズは、成人学習者は「見過ごされてきた人たち(a neglected species)」だと言う。孔子や老子、ヘブライの預言者やイエス・キリスト、古代ギリシャのアリストテレス・ソクラテス・プラトン、古代ローマ時代のキケロ・ユークリッド・クインティリアヌスなど、「古代の偉大なる教師たちがすべて、子どもではなく、おとなへの教師であった」。彼らは「学習が能動的な探求のプロセスであって伝達された知識内容の受動的な受容ではない」と考え、「学習者が主体的に探求にかかわっていく技法を開発」した。古代中国やヘブライでは「グループのリーダーあるいはメンバーの一人がエピソードの形で状況を記述し、その後皆で共同してその特徴と現実的な解決策を探求する」今日の事例法(case method)を考案していた。ギリシャ人たちは「問いあるいは難題を提示し、その後メンバーが解答や解決策を探るために自分たちの思考と経験を持ち寄る」ソクラテス的対話法(the Socratic dialogue)を考案した。ローマ人たちはより対決的に「指名されたグループメンバーが自分たちの立場を述べ、それから反論に対して抗弁す

ること」を試みた。

すなわち、成人学習者には、それにふさわしい教育方法を採らねばならないということである。

一方ノールズは、子供と大人とは別の学習者だとは考えず、「子どもから大人への成熟のプロセス」において①依存的パーソナリティから自己決定的パーソナリティへ自己概念が変化する、②経験の蓄積が学習の豊かな資源になる、③学習へのレディネスが社会的役割の発達課題に向く、④教科中心的から課題達成中心的へと学習の方向付けが変化する、というプロセスが進行し、またそれは成人期に自然に発生するものではなく、フォーマル・インフォーマルな学習活動を通して促進されると考えた。また、成人学習のレディネスは、年齢や資質によるのではなく、自らの社会的役割に「求められる課題への問題意識や、取り組みの意欲・姿勢によって生み出されていく」と考えた。

## 学習と変容—ロジャーズと成人教育

ノールズは著書の中に、カウンセリングの基盤を形成した、と言っても過言ではない、アメリカの臨床心理学者ロジャーズ(Rogers, C.)の「創造への教育」から多くを引用している。「彼(ロジャーズ)は教師の役割を、学習の支援者(facilitator of learning)と定義」し、学習支援者と学習者の「個人的関係性」が重要だが、それは「支援者の側が有する3つの態度的資質に拠るだろう。つまり、(1)誠実さあるいは純粹さ、(2)所有的でないケアと賞賛、信頼、尊敬、(3)共感的理解と感受性豊かで正確な傾聴の3つである」とノールズは述べる。しかし、この3つは、ロジャーズの3原則として有名な、カウンセリングにおけるカウンセラーの態度条件、すなわち「無条件の積極的関心・共感的理解・純粹性」と全く同じなのである。

またロジャーズが学習支援者のガイドラインとして記した以下のことを、ノールズはそのまま引用している(ノールズが強調して引用した部分のみを記

載)。

- 1 学習支援者は、集団もしくは学級での経験の、当初の印象や雰囲気の設定と大きく関係している。
- 2 学習支援者は、その集団のより一般的な目標とともに、その学級における個々人の目標をも、引き出したり明確化したりするのを援助する。
- 3 意義のある学習を背後から動機づける力として、生徒各人が有している、自分にとって意味のある目的を具体化したいという欲求を、学習支援者は信頼する。
- 4 学習支援者は、できるだけ広範囲にわたる学習の資源を組織化して、利用しやすくするように努める。
- 5 学習支援者は、自分自身を、その集団が利用することのできる、ひとつの柔軟系ある学習資源とみなす。
- 6 学級集団内でのさまざまな表現に対応する場合、学習支援者は、知識的な内容と情緒的な態度の双方を受け入れる。また、個人および集団における双方の側面を、適度に強調するように努める。
- 7 受容的な学級の雰囲気が確立されていくにつれて、学習支援者は、だんだんと参加的学習者、つまり自分の見解をただ一個の人間のものとして表現する、その集団の一員になっていくことができる。
- 8 学習支援者は、自分自身(=自分の思考や感情)をその集団と共有していくさいに主導的な役割を演じるが、それは、要請したり押しついたりするのではなく、ただ単に生徒が取捨選択できる個人的共有感情を表現するだけである。
- 9 こうした学級経験のなかでは、学習支援者は、深いあるいは強い感情を示す表現には気を配る。
- 10 学習の支援者として活動する場合、支援者は、自分自身の限界を認識し、それを受容するように努める。

ノールズは自然科学と社会科学の両方において「機械論的な世界観と生活体/有機体的な世界観」が普及してきたと指摘する。機械論的モデルは「反動的、受動的、ロボットの、あるいはブラックボックス的な人間モデル」を生み、「有機体の生み出すものや行動の変化は、有機体自身の構造の変化によって生じるとはみなされない。」一方の生活体モデルは、「万物を、分割不可能で相互交流的で発達し続ける有機体としてとらえる。」統合性は多様性のなかにあり、「存在(being)は生成(becoming)のなかにあり、不変性は変化のなかにあるということになる。」後者では「結果よりもプロセスのほうを、量的変化よりも質的变化のほうを重視する傾向」があり、「発達の基盤としての訓練の効果よりもむしろ、発達の進行を促進・抑制するうえでの経験の役割を重視する傾向」にある。

ノールズは、ロジャーズの「学習は浸透するものである。学習者の行動や態度、そしておそらくパーソナリティにまで違いをもたらしている。」「学習の本質は意味である。」という言葉、さらにマズローの「学習の本質を自己実現とみなしている」という言葉を引用して彼の人間観を説明し、成人学習は学習者の質的变化を目標とすべきだということを暗黙裡に示している。そして成人教育が学習者の変容を目指すならば、ロジャーズが述べたような心理的に護られた状況での学習が不可欠だということになる。

### ポスト・アンドラゴジー

アンドラゴジーを「成人教育実践に即して生産的に継承、発展させる考え方(三輪, 2010)として、「ポスト・アンドラゴジー」と呼ばれる「成人が主体的な学習者となっていくことに視点を置いた議論」が存在するが、その代表者としてクラントン(Cranton, P.)とメジロー(Mezirow, J.)が挙げられる。クラントンは、成人学習者の自己決定性は「講師や他の参加者とのやりとりを通じて」習得されるため、「自己決定型学習はグループでの学習が基本」だと述べる。そして自己決定学習は「成人教育の出発点ではな

く到達目標である」としている。すなわち、成人教育の役割は、自己決定性の獲得を到達目標とするような学習を進めること(三輪, 2010)となる。また彼女は、

- ①成人学習者には確立された価値体系や信念(経験)などがある
- ②これらの価値観は、学習者が学んでいる環境が持つ価値観と一致する場合が多い
- ③病気・退職・離婚などの危機により、これまでの価値観の修正が迫られると、再検討する必要が生まれる
- ④子どもの学習は「形を作ること(forming)」、成人学習は「形を変える＝変容すること(transforming)」に重点がある

として、自らの「世界観の基礎をなす前提や価値観を問い直すプロセス」、すなわち意識変容の学習の重要性を強調した。意識変容の学習は、「これまでの価値観を全面否定する学習なのではなく、価値観を相対化し、価値観の視野を広げる学習である」と言える。一方意識変容の学習は、学習者本人が言葉にして表明しているニーズを踏まえている訳ではない。従って、学習支援者側が「参加者に対して問い直しをし、参加者自らが、自分にとっての真のニーズ(true needs)に気づくよう促すことが求められる」(三輪, 2010)。

こういった〈成人学習の成果は、知識をたくさん得たといった量的変化ではなく、ものの見方や考え方の変化を促すという質的变化である〉という「意識変容の学習(transformative learning)」に関する代表的な研究者がメジローである。メジローは、学習者にとって知は、本や教育者の経験の中にあるのではなく、「経験の意味を自分の立場から把握し、把握し直す、学習者本人の能力のなかにのみ存在する」と述べる。またパウワーズ(Bowers, C. A.)を引用して、子供は社会化される過程で、親などの意味ある他者が持つ解釈や価値観をそのまま内化してしまうため、過去から自由な、自律的な個人となるためには「これまで当たり前として受け入れてきたものごとと自分の現実とは別物であることを認識し、自身の声で語るこ



と」が可能とならなければならないと言う。そのためには、知識・信念・価値判断・感情と言った経験の解釈を作り上げる「前提」の内容やプロセスについて省察(reflection)することが必要だということになる。

メジローは「モノやできごとの性質とは、その人がそのモノやできごとに与える意味のこと」であり、「意味とは解釈である」と言う。そして「人間の行為や希望、満足感や情緒面での健康、成果達成のための行動を決定するのは、…本人がそれをどう解釈し説明しているかである」という多くの研究結果に基づき、成人が「自分の経験を把握し解釈するさいに用いる準拠枠(意味パースペクティブ)がどのようなプロセスで変化あるいは変容するのか」を明らかにすることが変容的学習理論の目的だとしている。彼は「環境を制御し操作するための学習(道具的学習)」および「今まさにコミュニケーションされていることからの意味を理解する学習(コミュニケーション的学習)」と、「自分自身や自分の持っているパースペクティブを理解する学習(省察的学習)」を区別し、省察(振り返り)を通して、意味スキーム(特定の態度や信念)および意味パースペクティブ(意味スキームのまとめ)の両者が変化、あるいは変容するとしている。そして意味パースペクティブの歪み(認知的、社会言語的、心理的)が自分の経験を意味づける能力を低下させるが、「変容的学習では、私たちは古い経験を新たな一連の期待から解釈し直し、古い経験に対し新たな意味と見方を与える」。メジローは「成人の発達」には「過去の学習の妥当性を省察的な討議を通じて確認」することが必要だとし、「省察的学習や変容的学習を促すことは、成人教育の主要な到達目標であるべきである」と述べている。

彼は意識変容の学習には「内容の振り返り」「プロセスの振り返り」「前提の振り返り」の3つのタイプがあることを提示し、意識変容に至るには「物事の前提となっている信念や価値観を批判的に振り返ることで、経験を意味づけられるようになる」ことが必要不可欠だと考えた。すなわち、批判的省察を行うことこそが自分自身の思い込みや信条、ものの見方の変化を生じさせる方法だと考えたのである。

## 対人援助職における「学び」—医学教育の例—

筆者は薬学生・薬剤師に対して、対人援助職として要求される臨床心理学的・倫理的知識について、いかに共感的態度や人間理解を伴う形で教育するか、という点について研究を重ねてきた。そして、その方法に関する研究のモデルとして、アメリカおよびドイツの医学教育について文献研究と共に調査も実施した(伊原, 2016)。

本来、対人援助職と言えども、仕事に関する学びは渡邊(2014)による「おとなの学び」3の「職業人としての学び」である。そして医学的知識や薬学的知識、医師や看護師としての技術の習得など、ペダゴジー的な学習によって習得すべき部分も多い。しかし一方で、対人援助の仕事には人間理解・人間関係が含まれ、援助される側の状況を理解し、深い共感を以て仕事にあたる必要があるため、そこには援助者個人の人生観や価値観が大きく関係してくる。特に医療関係や臨床心理・社会福祉などの分野においては、援助される側の困難な状態は、援助する側にも様々な心理的影響を及ぼすため、援助者自身の「人間性」が問われることも多い。

こういったことから、対人援助職は「仕事に関する学び」の中に「おとなの学び」1の「個としての学び」が関与する、特別な職種だと言えるだろう。そして自らの価値観や人生観にかかわる「個としての学び」は、知識として獲得されるものではなく、自身のパーソナリティの変容を伴うような、意識変容の学習を経て習得されるものだと考えられる。従って、対人援助職教育、とりわけ対人援助職にふさわしい態度の涵養を目指す教育を行う際には、それが意識変容を促進するようなものであるのか、という点が十分に考慮されなければならない。

渡邊(2002)は学習者としての成人には①過去の知識や経験を学習活動に取り込む ②ある特定の価値観や「ものの見方」が成立しているが、変容の可能性をもつ ③物事を文脈との関わりで理解する ④自己決定性を志

向する存在である という特徴があるとしている。

「成人学習」「変容的学習」という観点から、以下に簡単に提示する、筆者が現在まで調査してきた、海外での医学教育の方法を検討すると、上述してきた理論に基づいた周到な準備によるものであることが理解される。

## A ハイデルベルグ大学医学部

全世界的な医学教育改革の流れを受けて、ハイデルベルグ大学医学部では、患者・学生の両者を守る目的で、シミュレーション・模擬患者を効果的に組み合わせる大規模な臨床トレーニングプログラム(Kommunikations- und Interaktionstraining fuer Medizinerinnen und Mediziner, 医学生のためのコミュニケーションおよび相互作用訓練, MediKIT)を2001年から実施している。

ドイツの医学部では1・2回生を Pre-clinical year(1～4セメスター)と位置付け、物理・化学などの一般的な科目や、基礎医学を学習する。ここでは、解剖学・生理学などの知識と病気を結びつけることが重視され、対人援助的側面については、医療心理学、コミュニケーション訓練などの一般論に留まるが、患者の病歴聴取ができるところまでは、この間に訓練を終えることになっている。続く Clinical year(5セメスター～)は臨床実践を行う期間であり、各診療科が事例を使いながら課題基盤型学習(PBL)を実施するが、ハイデルベルグ大学医学部では、技術的側面についてのシミュレーション教育が可能な Skills-Lab とともに、模擬患者を活用した MediKIT が利用され、病棟回診のシミュレーションが可能なレベルにまで教育されていた。

Medi KIT(MK)は、模擬患者と医学生の会話を自己省察(self-reflection)・少人数による討議(small group discussion, SGD)と結び付け、「乳がん」と「悪い知らせの伝え方」のように、医学的内容と医師-患者関係を組み合わせる総合的に学ぶプログラムである(図1・2)。基本的にこの形式では、心理面・医学面のコメントができるようにチューター1名・担当科医1名が6～7人の医学生のグループを指導し、学生には、簡単な患者の状況が

# MediKIT (Kommunikations- und Interaktionstraining fuer Medizinerinnen und Mediziner) の構成

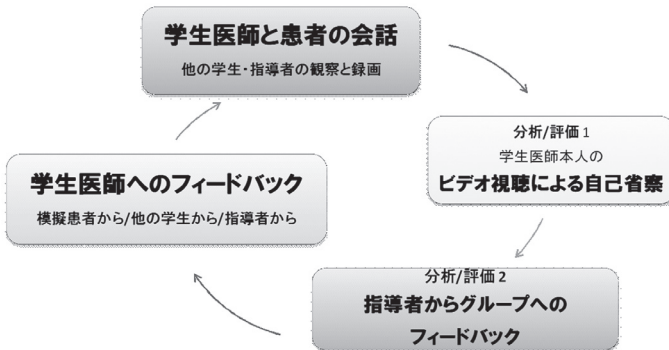


図1 ハイデルベルグ大学医学部の臨床教育 MediKIT

## MediKIT における組み合わせの例

医学的内容	コミュニケーション・スキル
・ 亜急性心筋梗塞	・ コンプライアンス、動機づけ面接
・ すい臓がん	・ 感情への対応(NURSE)
・ 乳がん/ 転移	・ 悪い知らせを伝える (SPIKES)
・ 白血病	・ 共有された意思決定

医学的な内容とコミュニケーションスキルを  
組み合わせさせて体験させる

図2 MediKIT の構成

書かれたカードを配布，医師役の学生以外には，面接に対する評価表も配布される。シナリオを读了後，医師役の医学生が模擬患者(家族)を7分間面接し，残りのメンバーはそれを観察する。模擬患者入室時から面接はパソコンで録画され，医師役学生は終了後一人ヘッドホンをして録画を視聴，自己省察し，その間に他の学生(観察者)と指導者は討議する。終了後まず医師役本人，模擬患者がコメント，観察者からの質疑・意見，チューターのフィードバックと続き，最後に担当科医師の臨床的コメントが行われ，その回の学習課題がまとめられる。筆者は，①血液様液体を注入した腕の模型からの採血練習，および②高齢者とその家族との面談，という2つの授業について実地に視察した(調査時期は2015年12月)。

#### シナリオ①

《医者役の男子学生の前に初診の女性の模擬患者が座り，胃の具合が良くないと話すうちに，フーッと失神してしまう。学生は驚くが，チューターや他の学生に聞きながら，女子学生を看護師に見立て，患者をベッドに寝かせる，血圧測定する，など患者対応を指示し，同時に自分は上級医に電話して，指示を仰ぐ。》

ロールプレイ終了後は，医師役の学生と共に，緊急時の患者への対応方法についてグループで議論し，同席している現場の医師からもコメントをもらう。その後，採血の練習。》

初診患者が面談中に失神するシナリオで，機械的になりがちな採血練習が，緊迫した現場対応の場面になった。採血練習など，医学の入門のような内容だが，わずか20分ほどのシナリオを追加することで，低学年から臨床場面を意識させることが可能であり，同時に，緊急対応時の倫理など，知識のみの理解では不十分な点を補うことができる。態度教育との統合が可能となり，実践知につながる内容となっていた。

## シナリオ②

### 《退院直後の73歳女性の現況把握の面接》

《78歳女性に対して、認知症の疑いで評価テスト (Mini Mental State Test) を実施》

### 《78歳女性の退院に拒否的な義理の娘との面接(関係者との面接)》

この授業では、事例の全体像理解のため、1回の授業に複数のシナリオが組み合わされていた。各面接にはそれぞれ、高齢者との面接時の注意点、心理テスト実施時の手続きや課題、否定的な態度をとる相手との面接、といった医療面接実施に際して学ぶべきポイントが包含されており、面接後に上述の自己省察・討議・フィードバックが繰り返された。この授業を通して、心理検査の実施・評価のフィードバックなど、机上の勉強では理解・習得が困難な課題についても、実践的に学ぶことができるし、また1対1の家族との会話も、患者の両親と(小児科)、認知症の母親について2人の娘と(老年科)など、複数人との会話へと発展できる。

それに加えて、3つの面接は螺旋状に展開され、臨床的に高齢者を巡って、どのようなことが生じるのか、という、事例の全貌のイメージを形成することも目的とされていた。

ところが、2016年10月に筆者が留学していたハイデルベルグ大学医学部の医療心理学教室を訪問したところ、ここではPre-clinical yearの低学年

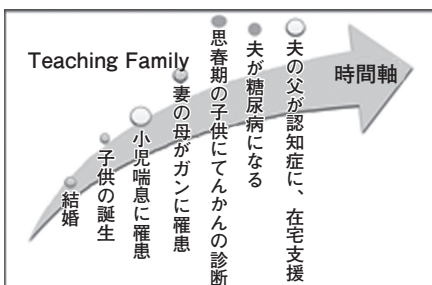


図3 TF方式の一例

の学生を対象とした授業を行うため、それにふさわしい新たな教育方法を開発していた。これがTeaching Familyを利用したやり方(TF方式)である。この方法では、模擬患者として一組の夫婦(Teaching Family)のみを利用し、彼(ら)と医師との対

話を1回につき1シーン、学生の面前で実施する。子供の病気・自分たちの両親の病気・思春期の問題・自分の病気等、家族の時間的流れに沿って医療者一患者間のやり取りを見せるため(図3参照)、臨床経験を持たない学生にも理解しやすく、発達心理学的観点から患者や家族を見ることも可能になる。実施に際して多数の模擬患者を必要としないこと、事例のトピックが拾いやすいこと、また知識の体系的習得に適していることがMK方式と比較した利点である。

ドイツでTF方式の研究の中心的役割を担っている Wischman 氏はユング派の心理臨床家で、筆者の留学時には不妊治療を実施している夫婦の心理面接に重点を置いていた。そのため、まず是不妊治療に訪れた夫婦と医師との面談から、授業が開始されるとのことであった。授業では医療心理学についての基礎的知識に関する講義の後で事例を提示し、学生と模擬患者・医師との間で質疑応答をさせて、理解を深めている。加えて、学習すべき知識・態度・技能についての多肢選択による小テスト(多人数で同時に理解を進めるため、クリッカーを使用しているとのことだった)を行い、必要な場合にはSGDも実施、それらの組み合わせで講義内容を実践と結びつけて理解させるようにしていた。講義内容は映像として記録し、検討材料とされていた。

## B イェール大学医学部「医療面接」補足資料

イェール大学で医療面接のテキストとして使用している教科書(Fortinら, 2012)には、ネットからダウンロードできる教育用の補足資料<sup>(2)</sup>がある。ここでは、授業の運営方法が具体的に示されているが、以下にその一部を抜粋する。

まず前提として、基本的な面接技術を教えるには、構造化されたアプローチと共に、学生に方向づけられていることも必要で、学生中心であることは、学生たちを積極的に巻き込み、彼らの自己効力感を促進し、教師が望ましいモデルとなる機会を作り出す、としている。

さらに学生に「事前学習」を指示し、実際の授業では、まず最初の1時間の「講義/デモンストレーション/討議」において、授業の目的を強調し、ロールプレイによって提示された内容について、その効果についての懐疑的内容も含めて、学生が十分討議できることを保証する。続く2時間の小集団討議では、「導入的な話をして、学生にとって最初の臨床経験を始めることについての反応を見る。最も重要な臨床的技法を学ぶことについて、学生自身が目的をうまく持てるように助ける」ことに20分も費やすことになっている。また、インストラクターの指針として、以下の内容が挙げられている。

- 1 学生に対しては、患者と相互作用する際のやり方として教えられるような接し方をする。すなわち、ケアの心と感受性を持って敬意を払い、言語的行動だけでなく情動にも配慮し、開いた質問と閉じた質問を用い、関係構築のための技法を用い、交渉し、フィードバックし、限界設定をする。
- 2 インストラクターはグループの過程に参加し、全員が関わり合いように励みますが強制はしない。そして学生が、この学習素材に関する懸念やその他の情動を表現するための時間を取る。

先に述べたロジャーズのコメントと照らし合わせてみると、補助資料での指示は、まさにこのような理念を具体化したものだと理解される。

## 薬学教育、そして公認心理師教育へ

ハイデルベルグ大学医学部の講義のあり方、およびイエール大学での補助資料を検討すると、アメリカとドイツの医学教育の差が見えてくる。アメリカでは医学部(medical school)に入学するためには、一旦(何学部でもよい)大学を卒業してから受験しなければならない。従って、学習者(医学生)は完全に「成人学習者」だとみなすことができる。一方ドイツの医学部は、必ずしも全員ではないが、ギムナジウムを卒業したての18、9歳の



学生が入学して来るため、6年の在学期間中に成熟が進んでいくと考えられる。

ノールズ自身が、ペダゴジー・モデルとアンドラゴジー・モデルは対立的なものではなく、教育者は、ある一定の状況下で「どちらの考え方が現実的であるかを確かめる責任を有している」と述べている。彼によれば、完全に未知な領域に入る時、その領域に関する先行経験が皆無な場合、自分たちの生活上の課題にとって、その妥当性が理解できない時などは、ペダゴジー・モデルによって教えられる必要がある。しかし、このような場合でも、その中に、学習者が尊重され、脅威が取り除かれた雰囲気醸成すること、知る必要性を学習者に事前に提示すること、学習方法の選択に何らかの責任を与えること、学習評価の責任を共有すること、といったアンドラゴジー的な内容を組み込むことで、より効果的な学習がなされる。

ドイツにおいて、低学年でまだ臨床場面に触れていない学生に対して、よりペダゴギー的な色彩が強い教育方法を導入しているのは、こういった学習者の特徴を反映していると考えられる。

翻って薬学教育について考えてみると、いわゆる「薬」に関する教育内容は、上述の「未知領域・先行経験皆無状態」に該当するためペダゴギー・モデルに従うしかないが、対人援助職としての教育については、アンドラゴジー・モデルの導入が必要だと考えられる。その際、薬学生と薬剤師で同様の教育が可能かと言うと、ハイデルベルグ大学の例のように、学生対象の場合はペダゴギー・モデルにアンドラゴジー的要素を加味したような形、薬剤師対象の場合には、アンドラゴジー・モデルに従うことが必要だと考えられる。同時に、薬剤師対象の場合には「変容」が生じ、自らの先入観を批判的に検討したり、自己が変化する体験を受容したりすることも重要になる。従ってこういった「変容の学習」が生じるような「しかけ」が工夫されることと同時に、ロジャーズが述べたような安心できる受容的環境が必要であるので、ワークショップや研修会の企画においては、十分に注意しなければならないだろう。

一方、臨床心理学的な分野の職業人養成のための教育においては、暗黙裡に、知識の学習だけでは不十分で、自らを振り返り(自己省察)、自己のあり方を問う(個としての学び)が必要不可欠であると考えられてきた。また学習者が自己受容し、変容していくのを助けるためには、安全で守られた環境が必要である、ということはカウンセリング的な発想から、学習支援者側においても共有されてきたように思う。事例研究という古代から続く成人教育の方法も、臨床心理学的教育においては当たり前のように活用されてきた。

そういう点からは、変容を期待した成人学習モデルは、臨床心理士教育の中に色濃く認められ、他の日本の対人援助職教育と比較すると一日の長があると言える。しかし、ドイツやアメリカの医学教育と比較すると、理論に基づいて、組織的で包括的な教育システムが構築されているとは言い難い。公認心理師という、日本で初めての心理職に関する国家資格ができ、その教育がこれから始まるわけだが、ここまで述べてきたような、様々な分野における成人教育の理論や実践を積極的に取り入れ、学部生教育と大学院教育の異同の検討、学習者の経験の積極的利用、省察と変容の促進などを具体的教育レベルで考え、実行していくことが重要だと考えられる。

また、メジローの言う「省察」とは「過去の学習について意図的な再評価をおこない、その内容、プロセス、想定ゆがみを見極め直すことを通して、これまでの学習の妥当性を再検討する作業で」あり、その中心的役割は「信念の根拠や正当性に注意を払うこと」である。前提の省察には何が正当か、何が誠実か、どれが最善の行為か、といった判断の前提にも疑問を投げかけることが含まれるが、倫理的判断についての学習には、こういったプロセスが不可欠である。いずれの領域においても、対人援助職としての真の倫理教育を実施するには、こういった教育学的な知見に基づく工夫を要する。

対人援助職の技術的側面は、ロボットやAIに取って代わられるかもしれないが、人間としての関わりの重要性は薄れることはない。その意味で、

変容を伴う成人教育というキーワードは、今後の対人援助職教育にとって重要なものとなるだろう。

本稿のうち、ハイデルベルグ大学医学部の教育に関する部分は第1回日本薬学教育学会大会(2016年8月28日)において発表した。

#### 注

- (1) ライトは「教育という語は、教育者を強調している。…学習という語は、変化が生じている、あるいは生じるであろう人物のほうを強調する。」と述べているが、本稿においては「学習者」を育てるための教育について論じるため、以下では成人教育という言葉を成人学習と置き換えて論じる。
- (2) URLは以下の通り。Companion Teaching Supplement and Companion Videos: <http://www.mhprofessional.com/patient-centered-interviewing>

#### 引用・参考文献

- 伊原千晶 編著 2016 薬剤師のこれから 晃洋書房
- 金井壽宏・楠見孝編 2012 実践知—エキスパートの知性 有斐閣
- Schultz, J-H. *et al.* 2007 Einsatz von Simulationspatienten im Kommunikations- und Interaktionstraining fuer Medizinerinnen und Mediziner (Medi-KIT): Bedarfsanalyse - Training - Perspektiven. Gruppendynamik und Organisationsberatung, 38, 7-23
- 長岡智寿子 2014 生涯発達と成人期の学習 前平泰志監修 渡邊洋子編著 生涯学習概論—知識基盤社会で学ぶ・学びを支える— ミネルヴァ書房
- Knowles, M. S. 1990 The adult learner: A neglected species/4<sup>th</sup> edition. Gulf Publishing Company, Houston, Texas. (ノールズ著, 堀・三輪訳 2013 「成人学習者とは何か—見過ごされてきた人たち—」 鳳書房)
- Fortin VI, A. H. *et al.* 2012 Smith's Patient-centered Interviewing : An Evidence-Based Method. 3<sup>rd</sup> edition. The McGraw-Hill Companies, Inc., New York
- 三輪建二 2010 生涯学習の理論と実践 財団法人放送大学教育振興会
- Mezirow, J. 1991 Transformative dimensions of adult learning. Jossey-Bass, San Francisco. (メジロー著, 金澤・三輪監訳 2012 「おとなの学びと変容—変容的学習とは何か」 鳳書房)
- 渡邊洋子 2002 生涯学習時代の成人教育学：学習支援者へのアドヴォカシー 明石書店
- 渡邊洋子 2014 生涯学習の内容と学習課題 前平泰志監修 渡邊洋子編著 生涯学習概論—知識基盤社会で学ぶ・学びを支える— ミネルヴァ書房

