

研究ノート

専門職大学院での修了生実施による 自主ゼミの意義と学びの実態

角 田 智 美*
 前 田 竜 耶**
 青 柳 艶 子***
 曾 根 光 子****
 石 原 朗 子*****

Received: 30 October 2025 / Accepted: 26 January 2026

— <要 旨> —

本研究は、教育系の専門職大学院において看護教育に携わる修了生が、大学院で得た関係性に基づく自主ゼミを自ら運営し参加した事例について、修了生の視点で意義と学びの実態を探ることを目的とする。そのために、運営した4名の修了生へのグループ・インタビューを実施し、質的統合法（KJ法）により分析を行った。

分析の結果、第一に、自主ゼミは、大学院修了後の継続した学習機会が不足する中で、修了生にとっての学びの場として機能し、学びの継続・習慣化の契機となっていた。第二に、参加者として在学生とともに学ぶ場で学習者として自己決定型の学びを、運営側として在学生との間に相互決定型の学びを実現し、双方向の営みから成長する機会を得ていた。運営に際しては、複数が協働することで学びの場を切り拓き、学び合いが充実することが示唆された。第三に、課題に関して、柔軟な枠組みは運営を困難にする面もあるが、あいまいさを持つ学びの場の特徴を受け入れることも「実践コミュニティ」の成立に重要であった。

*茨城キリスト教大学看護学部・講師

**目白大学看護学部・助教

***首都医校高度看護保健学科・学科責任者

****市立豊中病院看護部・非常勤職員

*****岩手大学教学マネジメントセンター・教授

1. 研究背景

1.1 問題意識

本研究では、専門職大学院における修了生中心の自主ゼミについて扱う。対象となる専門職大学院は社会人が 9 割を占める。社会人の大学院での学びについては、1974 年の昼夜開講制大学院、1989 年の夜間大学院、1998 年の通信制大学院など、制度的には比較的古くから嚆矢を見ることができる。その後、臨時教育審議会第 2 次答申で修士課程に高度専門職業人の養成と研修の機能が期待されたことを経て、1998 年の大学審議会答申を踏まえた形で専門大学院が発足、2003 年に専門職大学院が制度化、2004 年から本格化した。このように、1980 年代後半以降、研究者養成とは異なる高度専門職業人養成という機能が大学院に付され、特に専門職大学院は、2024 年現在、5 割強が社会人である（学校基本調査（文部科学省 2024））。

また、近年の動向に目を向けると、2015 年には「未来を牽引する大学院教育改革～社会と協働した『知のプロフェッショナル』の育成～」での産学官民の連携と社会人学び直しの促進が提唱されている。また、2019 年には「2040 年を見据えた大学院教育のあるべき姿～社会を先導する人材の育成に向けた体質改善の方策～」で人生 100 年時代の観点から、2025 年の「我が国の『知の総和』向上の未来像～高等教育システムの再構築～」ではリスクリングの観点から、学び直しの重要性が指摘されている。

このように、社会人が学び直し、学び続けるという流れの一環において、大学院活用が期待されていることは疑いようがない。だが一方、修士課程や多くの専門職学位課程のように、学びは 1 年間や 2 年間で完結するものではない。社会人が学びを活かす観点では、生涯学び続ける必要があるのではないだろうか。

この問題意識に基づき、本研究で扱う自主ゼミは、教職大学院ではない教育系専門職大学院で修了生が運営した正規のカリキュラムではないゼミであり、参加者は運営を担う修了生 4 名の他、在學生である。このような場は、修了生と在學生の双方の学びの場となり、特に修了生にとっては、学び続けるための場として有効と考えられる。

1.2 先行研究

本研究では、上記の問題意識に基づいて企画・運営・実施されてきたゼミ活動について論じていくが、これにあたり、①専門職大学院や社会人大学

院および関連する成人教育に関する研究動向、②本研究のテーマである自主ゼミに関する研究動向の面から、先行研究を検討したい。その際、海外のプロフェッショナル・スクールが、日本とは制度、学びの職業キャリアへの反映のされ方や学び方の広がり異なることも踏まえ、海外の知見の援用は、成人教育の分野に留める。

まず、専門職大学院や社会人大学院の学びに関する研究である。これらの大学院に関する研究には、政策動向の検証を除けば、社会人の意識調査を行った研究が多い。近年のものでは、吉田（2014）が専門職大学院の学びの志向性を検討し、就労経験をもつ大学院生が大学院教育の効用を実感していることを実証している。また、修了生の観点から見た研究には、井芹（2022）、平尾ほか（2010）などがある。井芹（2022）は大学経営を学ぶ大学院の修了者の意見を検討する中で、在学中の学習への満足度、職場での有用度を項目別に分析し、満足度や有用度の高い内容を分析している。平尾ほか（2010）はビジネススクールの卒業生の職業キャリアを分析し、大学院の教育内容と在学前後の仕事の関連性の強さが賃金を上昇させ、職業キャリアを支えることになると示している。つまり、修了生から見た観点での研究の多くは職業キャリアへの有効性の検証である。だが、これらでは、在学中の大学院教育の効用の実感が高いことや、学びの満足度の高さがあることの言及にとどまっている。

この観点で、専門職大学院修了後の社会人の学びの広がりについて、三好（2021）は、修了者にインタビューを行い、結果をカテゴリとして抽出している。そのなかで、修了者には学習に関して【濃密な時間を過ごした満足感】があり、【自己実現への行動】が存在し、学習経験での達成感・満足感が次の学びの動機づけになっていたと述べる。だが、三好（2021）を含めて従来の研究では、修了後の学びの場の詳細は検討されていない。だからこそ、今回の自主ゼミのような学びの場の実態を検討することには意義がある。また、社会人大学院生に限らない研究を含めるならば、関連研究として木村・井芹（2021）がある。木村・井芹（2021）では、大学院修了者は、大学院修了に向けて熱心な学習を行うため、業務外学習時間が大学院で学ばない者より長く、学びの習慣が形成され、修了後も知識・能力や成果を高めているというプロセスにつながることを述べる。

では、学びの在り方について、どのような見方があるだろうか。修了後の継続学習の在り方については研究蓄積が今後に期待される部分であるため、ここでは在学中の学びについての研究を見る。

豊田（2014）は、専門職大学院の院生が他者の視点をどのように学習資源として活かすことを望んでいるかを検討しており、成人教育の概念である「相互教育」「省察的実践」「自己決定型学習」を用いて検討をしている。この研究は、社会人の学びの活用の点で重要であり、修了後の学びの検討をする本研究でも参考にできる。

成人教育においては、子どもを教える枠組みであるペダゴジーとは異なる大人の学びを援助するアンドラゴジーの概念が用いられる。Knowles（1980）は、成人教育においては、自己決定性が重視され、経験の役割が大きく、レディネスは生活上の課題から生まれ、学びの方向づけに課題・問題中心の面があるとする。自主ゼミのインフォーマルな学びは成人教育に位置づけられ、自己決定型のおとなの学びの1つと想定される。その中で、どのような点が成人教育の特徴と重なるのかは検討に値する。また、Cranton（1992）は、学習者にとって教師との関係性で、他者決定型（教師中心）、相互決定型、自己決定型（学習者中心）があることを示し、あわせて成人教育における教師の役割に言及している。三輪（2023）は国内外の議論を援用し、成人学習者には意識変容があることを述べる。これらの枠組みも自主ゼミでの修了生の学びを検討する参考となる。特に、今回の自主ゼミにおいては、修了生は学習者であるが、従来の教師—学習者の関係性では測れない立ち位置¹⁾であり、この点で従来の議論をどのように活用できるかも検討の余地がある。さらに、日本の成人教育の方法論について米岡（2011）は、学習についての認識は技術的関心に留まらず実践的関心や解放的関心に向けていく必要があることを述べる。これらに関して、専門職大学院をはじめとした社会人大学院での自主ゼミの検討は、成人教育の学びの場の意味や、方法上の観点の検討に資するものである。

そこで、次に自主ゼミについて確認する。自主ゼミについては、大学の正課外教育の点で多くの研究がある。まず、大石（2018）は、自主ゼミが学生の興味・関心・主体性に基づき、正規のカリキュラムではない非公式の活動であることを説明している。このように自主ゼミは、能動的活動であり、自由度の高さは、社会人の学びの方向性にも合致すると考えられる。

ここで、自主ゼミの研究の多くを占める学部生へのゼミ活動や、学部生と大学院生の両者を含むゼミ活動を見ていきたい。すると、研究として検証されている自主ゼミの多くは教員が主催したもの、または関わりが深いものであり、ゼミを通じた変化を見ていく研究の場合、教員の立場から参加学生の変化を探っていることが多い。例えば、櫻井（2021）では、自主ゼミ運営

者である筆者の意図と、参加者の意味づけは別々に論じられている。これは学生の概念獲得過程という参加者の変化を追った茂野(2018)でも同様である。一方で、運営の観点に着目した研究もある。本多ほか(2017)は、自主ゼミを企画し運営するための条件を検討しているが、これは運営側が参加者の声を拾い上げ、そこから検討する形をとっている。以上のように、社会人大学院以外での研究では、運営主体が教員の研究が中心であり、その結果、運営者自身の省察に基づいた分析はなされていない。

では、専門職大学院をはじめとした社会人大学院における自主ゼミ活動の状況はどうであろうか。これについては社会人大学院における自主ゼミ活動の研究は少ないという状況がある。その理由として、近田(2008)は、社会人大学院生は研究指導の時間以外に他の大学院生と意見交換し、研究会や自主ゼミを行う時間的余裕は乏しいことを挙げる。また、中村ほか(2016)は、社会人学生が複数の共同体による協同を経験しており、ゼミの協同により得られる学習経験に価値を見出していない可能性を指摘する。だが、この指摘は、他の共同体における学びのみで満足のいく場合である。社会人は現場での課題を持って大学院に入学するが、在学中はもちろん、修了後においても、現場環境での学びのみで課題をすべて完結できるとは言い切れない事情が考慮されていない。

自主ゼミについては、誰が運営を担うかの観点も重要である。だが、自主ゼミの運営や意義に関する報告については、先に挙げた教員が関わるものが中心となる。学生や修了生が運営に携わっている記録があるものは、学部生のゼミ長にも言及した曾山(2017)程度であり、この研究も、教員が学生の変化を追う形となっている。

ただし、学び手が主体的に関わる自主ゼミ活動やそれに近い研究も、職種限定では存在する。その1つは教職大学院という職種の同質性が高い学びの場におけるゼミである。これには有馬・依井(2016)があり、自主ゼミが修了後も継続する学びの場として機能しており、理論的には「実践コミュニティ」「豊かな振り返り」の場として機能していることを指摘する。そのほか、コミュニティの観点では、館岡(2016)がある。館岡(2016)は日本語教師の継続的な学びを目指した対話型研修を実践する中で、「学び合いコミュニティ」の生成と発達を可能にするためにキーパーソンが一人でないことの重要性を挙げる²⁾。本自主ゼミも複数が企画・運営に携わっているが、館岡(2016)と異なり、明確な講師が存在する形ではなかった。そこで、本研究でもキーパーソンが一人でないことが重要であるのかは検討に値する。

また、教職大学院に関して、有井ほか（2021）は、学び手の立場になる経験が学びに対する姿勢の変容を促すことを指摘する。これは、修了生の生涯発達にとって重要な意味をもたらす。

以上を踏まえ、本研究では専門職大学院での自主ゼミの意義や学びの場の運営により修了生がどのように学んだか、課題が何であったかを検証する。対象とするのは社会人学生がメインの専門職大学院である。特に本研究では、看護教育に携わる社会人の修了生の学びを扱うことで、専門職大学院のみならず社会人大学院の修了生の学びたい意欲やその場所に関する困難を打破する可能性の点で意義があると考えた。

2. 研究目的

本研究では、教育系の専門職大学院において、修了生が学びを継続するために、大学院で得た関係性に基づいて自主ゼミを運営した事例を対象とした。そこで、修了生自身が運営・参加した視点から、自主ゼミの意義と学びの実態を探ることを目的とする。リサーチ・クエスチョンは以下のとおりである。

RQ1：自主ゼミの場は修了生にとってどのような意義があるか。

RQ2：運営と参加の両面を通じて修了生はどのように学んだか。

RQ3：社会人中心の専門職大学院で自主ゼミを実施して見えてきた課題はどのようなものか。

その際、先行研究において、多職種³⁾が学ぶ専門職大学院修了後の自主ゼミの事例がないことに着目し、教育分野の大学院において看護教員等の多職種が学ぶことで得られるものを視野に入れて分析をする。これにより、多職種、かつ修了生と在学生在がともに学ぶインフォーマルな場の可能性を修了生の視点で検討する。あわせて、自主ゼミの運営に関わる研究が少ない点に着目し、実態の観点で、実施して見えてきた課題を探る。

3. 研究方法

3.1 実践の場である自主ゼミの概要と運営指針

はじめに自主ゼミの概要を示す。本自主ゼミは、A 大学院で教員が行っていた在学生・修了生合同のゼミのうち、在學生に特化したゼミ以外の部分を切り離し、その運営自体を修了生に引き継いだものである。ここで、在學生に特化したゼミとは、在學生の研究発表会に沿ったもので、在學生の研究進捗に合わせたものである。それ以外の部分とは、研究を深める上での研究方法の習得のための学びが中心であり、在學生・修了生を問わず研究を活かして行う社会人学生としての活動に関する内容を含む。すなわち、本研究の自主ゼミは、大学院の学習とは別立てのインフォーマルな学びの場である。企画・運営を行った修了生は本研究の著者の4名であり、修了生の「学び続けたい」という想いを汲んで、共著者の教員(石原)が修了生に任せることで、修了生が企画・運営する自主ゼミが実施される運びとなった。修了生はそれぞれの実務経験を活かし、参加者への連絡調整やオンライン環境の整備、進行管理等を協働して行った。

参加者は、企画・運営の4名(すべて専門職大学院の修了生、看護教育関係者)と、参加のみの専門職大学院の在學生(9名)、教員の指導する博士課程の在學生(2名)、研究生(1名)であった。参加者はすべて社会人である。専門職大学院では、教員が授業で紹介したこともあり、教員の指導学生以外にも参加していた。実施日は都度決めており、各々都合の合わない回があることから、人数は固定でなく毎回10名程度、時間は各回1.5時間~2時間であった。自主ゼミは全国から参加のため、ZOOMを用いてオンラインで行った。テーマの選定に当たっては、修了生自身が在学時の研究方法の修得に不全感があったことも踏まえて、研究方法に関する観点で検討が進んだ。テキストは、太田裕子著『はじめて「質的研究」を「書く」あなたへー研究計画から論文作成までー』を用いた。この書籍は、質的研究の理論的背景や手法、論文執筆について書かれており、在學生と修了生が推薦した複数の本の中で、質的研究法をしっかり学びたいという在學生の学びのニーズを満たすと運営者が判断して選定した⁴⁾。ゼミは、2022年8月~2023年3月まで計6回行った。各回、進行役のファシリテーターを置き、発表者が書籍の2章程度を説明して意見交換する形式をとった。ファシリテーターは、学習のプロセスを見ながら参加者への問いかけを行うことが役割として想定されるため、ファシリテーションに特化した授業を受講している修

了生が主に担った。発表者は在学生を中心に延べ9名が担当、ファシリテーターは運営に当たる修了生を中心に延べ6名が担当した。

3.2 対象者とデータ収集方法

本研究の対象者は、自主ゼミの運営に携わった修了生4名である(表1)。A大学院では看護教育等に携わる教育職以外の多職種が学んでおり、今回の対象者は全員が看護教育関係者である。本研究では、従来十分に行われていなかった自主ゼミの運営者自身の省察を重視する観点から、対象者を自主ゼミの運営と参加の両面に携わった当事者(本研究の著者)とした。これには、自主ゼミを運営し参加した結果を相互に振り返ることで、何らかの気づきをもたらされるのではないか、という発想が原点となっている。そのため、本研究のデータ収集方法をグループ・インタビューとした。

表1 研究対象者の属性

	年齢	性別	在学中の 所属・職位	修了後の 所属・職位	修了後の年数
A	50歳代	女性	専門学校 専任教員	私立大学 助教	1年4か月
B	40歳代	女性	専門学校 専任教員	私立大学 助教	10か月
C	50歳代	女性	公立病院 看護師長	公立病院 新人職員研修責任者	2年4か月
D	30歳代	男性	私立大学 助手	私立大学 助教	10か月

注：修了後の所属・職位はインタビュー時点のもの

ここで、グループ・インタビューには、絶えず変化する相互作用によって、お互いの意見に応えることで新たな気づきを得たり、のびのびとした発想を生み出したりといった振り返りが促される可能性がある。だが、同時に、グループ・インタビューではグループ内で発言力に差が生じる可能性もある。そこで、実施に当たっては、各対象者へ均等な関係性である元指導教員(石原)がインタビュアーを務め、対象者間の関係性や、対象者の特徴に応じて、発言の偏りがないように配慮をして行った。また、インタビューの場で他者の発言に引きずられて発言がしづらかったという思いが残らないよ

う、インタビューの最後に個々に聞く時間を取り、合わせて、インタビューの前後での自由記述による回答も求めた。

グループ・インタビューは相互に遠隔地にいる特性に鑑み、ZOOMで行った。インタビューは約120分間であった。インタビュー項目は、①参加目的、②運営者・参加者の立場、ゼミの特色に関わる気づき・学び、③実施した結果からの気づき、④今後の自主ゼミ運営の4点である。ただし、半構造化されたグループ・インタビューであるため、内容はある程度自由に前後する形を取った。また、インタビューは対象者相互での承諾を得てWeb上で録画し、逐語録に起こした。

3.3 分析方法

本研究は、質的統合法（KJ法）により分析した。質的統合法とは、川喜田二郎が開発したKJ法を発展させたもので、理論化や個別性の解釈が進むことによって実践的な議論を進めることが可能（山浦2012）と言われる。本研究は、対象者から語られたデータそのものを創造的に発想し構造化することで、修了生の視点で自主ゼミをとおして学ぶ意義や実態を明らかにできると考え、質的統合法が適すると判断した。

分析に際しては、質的統合法の分析経験のある筆頭著者が分析を担い、精度を上げるため、質的研究の経験のある共著者（自主ゼミの運営者）を交えて意見交換を行った。また、本研究は研究者自身がデータの一部であるため、主観やバイアスを完全に排除することは困難である。そこで、自身の体験の記録やインタビューにおける語りを一定の期間をおいて何度も読み返し、当事者ではない質的研究の専門家でもある共著者の意見を求め、さらに研究者間でも対話を重ねて解釈の妥当性を高めた。

分析のプロセスとして、質的統合法（KJ法）⁵⁾では逐語録から研究目的に関係のある部分を抽出して「ラベル」とし、意味の近いラベルをセットにして「表札」とよばれる統合概念を記す。この繰り返しでラベル群を統合して「最終表札」とする。最終表札を直感的に把握できるように象徴的な言葉で表したものが「シンボルマーク」である。

3.4 データ収集における倫理的配慮

本研究では、データ収集において著者以外のデータは収集していない。著者間の倫理的配慮については、インタビュー実施前に、発言しづらい内容については控えてよいこと、記録のために録画を行うが、必要に応じて中断できること、インタビュー記録は、データ収集後のゼミ改善、それに伴う研究以外に用いないことを相互に確認した。インタビュアーは元指導教員であり、力関係が生じる可能性があることから、データを分析する予定であった分析者（対象者の一人）が他の対象者の同意を得る形をとった。なお、同意内容については、事前に対象者間で内容を決定している。

また、本データはゼミの運営者に関するデータのみであるが、ゼミには参加のみの者もいるため、ゼミの活動の振り返りと課題に対する示唆を得るために研究を行うこと、研究結果は公表を行うことを文書で説明し、全員からの承諾を得た。

4. 結果

4.1 自主ゼミの意義と学びの実態の全体像

研究対象者 4 名からのインタビューの結果、逐語録から作成されたラベルは計 158 枚で、段階的にラベル集めを行い 30 枚となった。さらに、2 段階の統合を経て 12 個のグループに統合された。その後、グループ同士の空間配置を構造化し図解に示した（図 1）。図 1 では、関係記号と呼ばれる独自の記号を用いて、ラベルどうしの関係性を視覚的に構造化し、さらにその関係記号に添え言葉と呼ばれる接続詞を加え、関係性をより明確にしている。「矢印の記号」は流れの表示、物事を行う手順・順番などを、「支える記号」は下のものが上のものを支えたり、上のものが下のものを基盤としたりする関係を、「横に倒した Y 字をつなげた記号」（X 型）は反対、対立、矛盾、逆の関係などを、「波及の記号」は波紋が周囲に広がるようなイメージで影響を与える関係を示す（山浦 2012）。

まず、図解にあるグループ同士の配置の意味する内容について、シンボルマークを用いて簡略に述べる。ここで【 】は、各ラベルの内容のエッセンスを凝縮して表現したシンボルマークを、《 》は、シンボルマークを構成するラベル群の最終的な表札名（最終表札）とする。

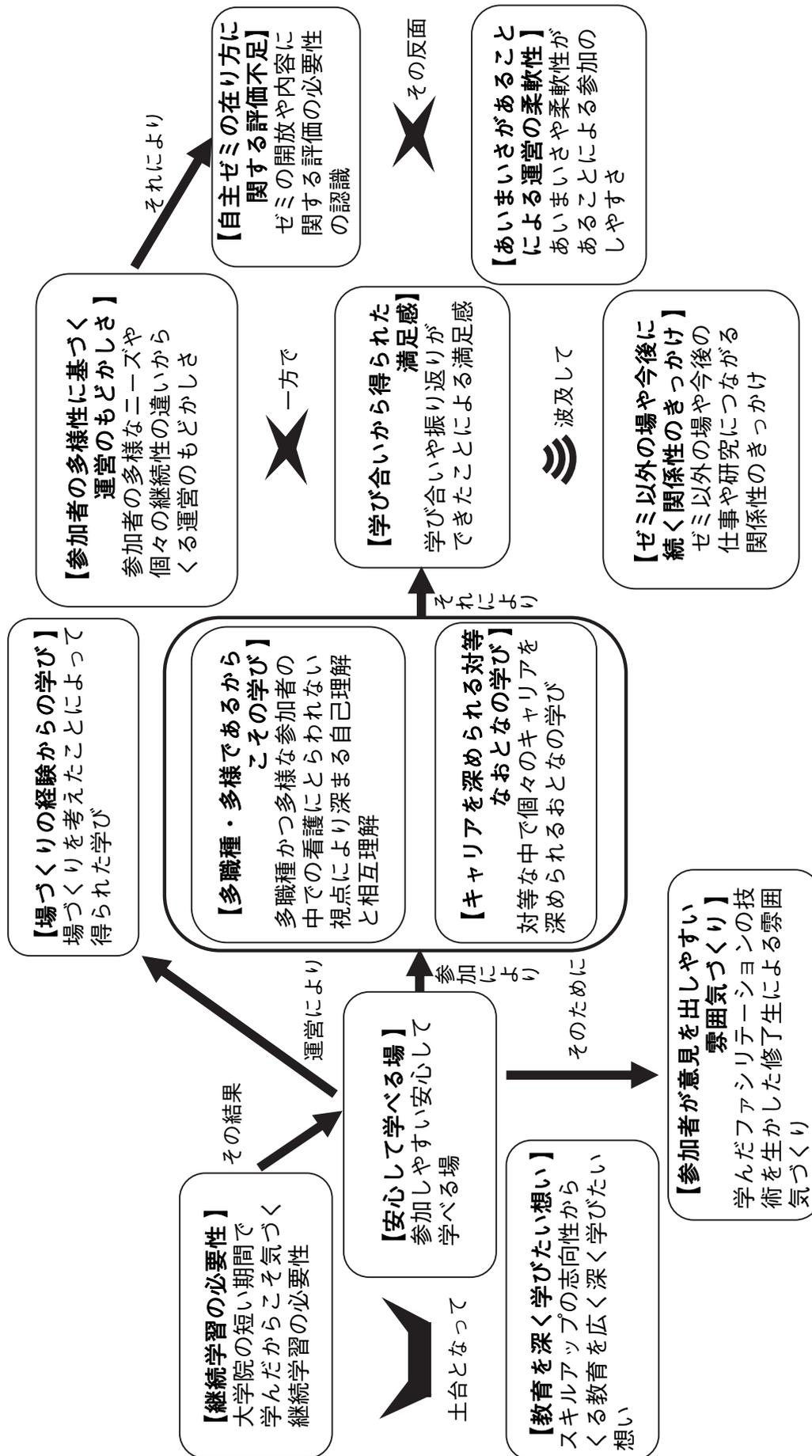


図1 大学院修了生が運営・参加する自主ゼミの意義と学びの実態

修了生は自主ゼミで学ぶにあたり、【教育を深く学びたい想い】が入学から現在までの土台となり、修了後も【継続学習の必要性】を感じていた。その結果、自主ゼミを運営する立場になり、在学生も学ぶ場として【安心して学べる場】とするため【参加者が意見を出しやすい雰囲気づくり】を行っていた。そして、運営により【場づくりの経験からの学び】、参加のなかで【多職種・多様であるからこそその学び】、【キャリアを深められる対等なおとなの学び】がもたらされ、それにより、ゼミのつながりから【学び合いから得られた満足感】が発生し、波及効果として【ゼミ以外の場や今後続く関係性のきっかけ】を得ていた。一方、修了生は【参加者の多様性に基づく運営のもどかしさ】を抱え、【自主ゼミの在り方に関する評価不足】も感じていたが、その反面【あいまいさがあることによる運営の柔軟性】が必要であるとも認識していた。

4.2 自主ゼミの意義と学びの実態

ここからはリサーチ・クエスチョンごとに、自主ゼミの意義と学びの実態、および自主ゼミの実施から見えた運営上の課題に分けて、各グループのシンボルマークとラベル群の詳細を述べる。なお、それぞれの具体的な発言には、(A)のように発言者がわかるよう示した。

4.2.1 自主ゼミの意義

RQ1の修了生にとっての自主ゼミの意義に関するシンボルマークは、【教育を深く学びたい想い】【継続学習の必要性】【安心して学べる場】【学び合いから得られた満足感】である。

【教育を深く学びたい想い】の最終表札は、《スキルアップの志向性からくる教育を広く深く学びたい想い》である。修了生は、「看護に身を置きつつも広い視野で教育を学んでみたい」(A)、「これまで教育を学ぶ機会がなかった」(D)と発言し、大学院入学にあたり、学位を求めていただけでなく、新人育成や学生指導にあたる自身のスキルアップのために、今まで学びが不足した2つ目の専門としての教育学を広く深く学びたい想いが見られた。その学びの場として、大学院やそれに付随する自主ゼミという学問主体の学びから自身を高めたいという志向もあった。

【継続学習の必要性】の最終表札は、《大学院の短い期間で学んだからこそ気づく継続学習の必要性》である。修了生は、大学院で教育を学んだが、さらに学び続けたい想いを抱えていた。「修士の学位を取得していることで、

研究指導を求められる」(C)と発言し、現場から期待を感じていた。一方、「学部生の研究指導で戸惑うこともある」(B)とも述べ、教育力や研究力の不足を感じ、大学院での学びを活かしたいと考えていた。

【安心して学べる場】の最終表札は、《参加しやすい安心して学べる場》である。修了生は、「仕事が忙しいからこそ、現役生と一緒に学んで刺激を受けたい」(A)と述べ、ゼミの仲間や指導教官とのつながりを求め、在学生から刺激を受けながら学びを続けたいと考えていた。参加者は在学生が多く多職種であったが、修了生は「誰でも、いつでもどうぞ、という感じ」(C)で接し、苦手や気づきを表現できる安心感を心がけていた。

【学び合いから得られた満足感】の最終表札は、《学び合いや振り返りができたことによる満足感》である。質的研究の研究手法を学ぶことが主軸であったため、「研究手法や進め方など学びになった」(A)「在学中の課題研究を振り返る機会になった」(B)と述べ、在学中に一定程度学んだ研究手法について、自主ゼミでの学び合いを通じて学びの深まりを感じていた。修了生はまた、「環境が肩ひじを張らずに、利害関係なく学び合えるピアサポートなのが魅力的」(C)とも述べ、学びの楽しさや意味ある学びを感じ、総合的な満足感を持っていた。

4.2.2 運営と参加の両面を通じた自主ゼミでの学び

RQ2の運営と参加の両面を通じた自主ゼミの学びに関するシンボルマークは、【参加者が意見を出しやすい雰囲気づくり】【多職種・多様であるからこそ学び】【場づくりの経験からの学び】【キャリアを深められる対等なおとなの学び】【ゼミ以外の場や今後続く関係性のきっかけ】である。

【参加者が意見を出しやすい雰囲気づくり】の最終表札は、《学んだファシリテーションの技術を活かした修了生による雰囲気づくり》である。自主ゼミでは主に修了生がファシリテーターを務めていたが、「いろいろな人が意見を言えるように心がけた」(C)と発言があるように、レディネスに違いがある在学生が参加しやすいよう配慮し、意見を出せるような雰囲気づくりを心がけていた。

【場づくりの経験からの学び】の最終表札は、《場づくりを考えたことによって得られた学び》である。修了生は、在学中にファシリテートを含めた場づくりの工夫を学んでいた。そして、「自分たちの学びを高めるために、より良い場づくりをどうしていくか考えた」(D)と述べ、在学時の学びを活かしてより良い場づくりを目指しており、ゼミでの場づくりの実践を

振り返り、「今後の実践に活かしたい」(C) という想いを持っていた。

【多職種・多様であるからこそ学び】の最終表札は、《多職種かつ多様な参加者の中での看護にとらわれない視点により深まる自己理解と相互理解》である。修了生は、「看護で働く私たちも勉強が成り立つし、他職種の方にも看護の話を聴いてもらえた」(A) と述べ、看護の背景を持ちつつ他職種に意見を伝える工夫をし、自身の専門性を見つめるきっかけを得ていた。また、「(分野が違えども) 本質的な部分で共感を得られる場」(D) と述べ、自主ゼミの場での多分野の参加者間での交流を通じて、仕事への向き合い方や価値観に関して気づきを得て、自己理解と相互理解の双方の深まりを感じていた。

【キャリアを深められる対等なおとなの学び】の最終表札は、《対等な中で個々のキャリアを深められるおとなの学び》である。修了生は「『対等』がキーワード、フラット、仕事・立場を越えて話せる場が特色」(B) と述べ、職種や分野が異なるにも関わらず、各々を『対等』であると捉えていた。また、お互いに社会人である参加者について、「いろんな背景の人が同じ土俵に立って勉強し合う (中略) おとなの学びだと感じた」(C) とし、自主ゼミを『おとなの学びの場』と捉え、自身の専門性に関連付けてキャリアを深める学びを得ていた。

【ゼミ以外の場や今後続く関係性のきっかけ】の最終表札は、《ゼミ以外の場や今後の仕事や研究につながる関係性のきっかけ》である。自主ゼミの場は、多職種、多様な参加者との出会いの機会となっていた。修了生は、「他のゼミ生や修了生などがいることで、その後のやり取りのきっかけになればと思っていた」(A) と述べ、この出会いをきっかけとして、ゼミ以外の場での交流や今後の仕事や研究に関わって協働するなど、参加者同士がつながる機会を期待していた。

4.2.3 自主ゼミを実施して見えた運営上の課題

RQ3 の実施したことで見えた自主ゼミの課題に関するシンボルマークは、【参加者の多様性に基づく運営のもどかしさ】【自主ゼミの在り方に関する評価不足】【あいまいさがあることによる運営の柔軟性】である。

【参加者の多様性に基づく運営のもどかしさ】の最終表札は、《参加者の多様なニーズや個々の継続性の違いからくる運営のもどかしさ》である。自主ゼミは参加者の都合を考慮した不定期での開催であったが、「ある程度予定を組んでおいたほうが参加しやすい」(C) との発言もあり、突発的な予

定が入る社会人にとっては見通しの立てづらさがあった。また、参加の自由度が高いことに関連して「自主性が問われるとっていて（略）しっかり参加しないと、とか、断れないから参加しないと、と感じているのかな」（A）との発言もあり、毎回の参加者が異なる点やレディネスに違いがある点に戸惑っていた。また、在学生の学習面などを支援したい想いを抱えていたが、「参加者の関心事と学習内容がマッチしているのか確認できなかった」（B）とも述べ、レディネスの違う多様な参加者の関心ごとや困り感を支援できなかったと感じていた。

【自主ゼミの在り方に関する評価不足】の最終表札は、《ゼミの開放や内容に関する評価の必要性の認識》である。自主ゼミは月1回程度開催していたが、ゼミの開催や内容などを検討する機会がなかった。そのため、「参加者にとってどうだったか、それを聞く機会もなかった」（B）が「定期的にまとめられるような会やグループにすることも大事」（D）とも述べ、定期的な振り返りや方向性の検討など、参加者同士で評価する必要性を感じており、そこが課題であったと認識していた。さらに、「教員のゼミと自主ゼミの区別がつきづらく過ごしてきたっていうのがあって、自主ゼミは何かプラスの勉強会、何かについて学び合いましょうっていう場だと思っていた。（略）在学生のフォローや困りごとに関しては、教員ゼミの方でやり取りできればいいかなっていうふうに思っていた」（A）と述べ、在学生との関わりにおいて、自主ゼミと在学生向けのゼミの区別がはっきりしない面もあった。

【あいまいさがあることによる運営の柔軟性】の最終表札は、《あいまいさや柔軟性があることによる参加のしやすさ》である。自主ゼミの学習テーマや内容は定まっていたものの、進めるうえでの明確な目的や目標を定めていなかった。修了生は、「目的や目標を設定しておけば、評価がしやすかった」（D）と述べたものの、「（参加者は）学業が本業ではない人たちなので柔軟性も大事」（B）、「参加のしやすさの点では緩さも必要」（C）とも述べ、参加のしやすさの点であいまいさや柔軟性が必要という視点も見られた。

5. 考察

5.1 修了生にとっての自主ゼミの場の意義

4.2.1 の結果より、RQ1 について、自主ゼミは、修了生にとって継続的な学習・研鑽の機会となっており、不足しがちな学びの場の 1 つとなっていた。自主ゼミを運営した修了生は、すべて現職の社会人という特色がある。大学院修了後は現場に戻り、在学中の学びを活かしたいと考えており、実際にも現場の改善や資質・能力の向上に寄与していると考えられる。だが、ミドルリーダーとして求められる内容は多岐にわたり、大学院時代の学びのみですべてをカバーすることは難しく、自身の持つ改善案が現場のニーズとマッチしない場面もありうる。だからこそ、修了生には継続的な研鑽が必要であり、その場が求められることになる。この研鑽の場を求める声は、三好（2021）が述べた、大学院での学習行動に満足感を得て、次の行動へ進むという大学院修了後の学習行動とも一致し、自主ゼミの場が学びを継続するという次の行動の選択肢として重要な位置づけたりうることがわかる。このように大学院修了生にとっての継続学習は重要な要素でありながら、大学院を資源とできるかについては、先行研究で必ずしも十分には明らかになっていない。

だが、学校教員以外で教育に携わる修了生にとって、その後の教育を深めるための継続的な研修や研鑽の場は十分とは言い難い。例えば、本自主ゼミの運営者らの分野である看護教育を考えると、厚生労働省が認定する専任教員養成講習会など一定の研修が行われている⁹⁾が、その研修後では体系化されたプログラムは限られる。このように、大学院修了後にさらに研鑽したいというものにとっての場は少ない。学校教員以外にも多様な教育職が存在し、継続学習の場が限られる中で、自主ゼミは学びの場として意義深いだろう。

次に、自主ゼミでの学びは、学びの継続・習慣化の契機となったと考えられる。これは、修了生が【継続学習の必要性】を感じるとともに、場作りの経験や学び合いを通じて満足感を得ている点に表れる。大学院という資源を活用して自らの手で学びの場を切り拓いた点は、木村・井芹（2021）が述べた大学院での経験による学びの「習慣」の形成を具現化し、大学院を利用したことで学びの継続が容易になった面があることも示唆している。特に、社会人大学院は近田（2008）によれば自主ゼミが成立しづらいたともされたが、本研究ではむしろ、自主ゼミの存在によって現場と学びの場の行き来が生

じ、理論と実践の往還を体現している点で重要な意義があると言える。このように修了生自身が日頃のニーズや問題中心的に学習を決定し、進んで学習を深めようとする姿勢は、成人学習者の特徴であると言える。Knowles (1980) は、自己決定学習の土台であるアンドラゴジーでは、課題や問題に対する学習の必要性を実感しており、得られた知識や技能を応用できるように望むことを述べている。修了生の場合もまた、大学院修了後の自身の研究力に課題を持ち、その解決のための方法として、質的研究の方法等を学ぶという自主ゼミを運営することとなった。これは一見、米岡 (2011) が指摘する技術的関心に基づくともみなされるが、修了生の省察が促されている点を鑑みると、望ましいとされる実践的関心や開放的関心への転換もなされているとも考えられる。修了生が主体的に学びに向き合う自主ゼミの場は、一回性がありながらも相互性が生まれており、そのプロセスの中で、個々の振り返りが促されていると言える。これは、三輪 (2023) の指摘するハウツー的な課題解決から、根底にある価値観への省察の変容に向かっていくとも捉えられる。その点において、修了生を学習者と捉える時、本自主ゼミは自己決定性の高い成人教育の学びがもたらされていた。

5.2 運営と参加の両面を通じた修了生の学び

4.2.2 の結果より、RQ2 について、自主ゼミでは、ファシリテーターとして在学生の学びを引き出す役割も担いつつ、参加者として学ぶ立場でもあった。このような経験は、学ぶことと教えることの還流による変容を促す。有井ほか (2021) は、学び手の経験を通じた変容を指摘したが、同時に学び手と導き手を体験する経験は、さらに深い変容をもたらしていたと捉えられる。自主ゼミにおいて、このような立場を担う修了生は、在学生にとっての行動や価値観のモデルとなりうる。と同時に、修了生にとっては、在学生在が忙しい中で学習・研鑽を続ける姿をモデルにできるという相乗効果を生んでいた。この双方向の効果も、自主ゼミが大学院教育と関わったことによる影響が大きい。

大学院を活用した自主ゼミについてはまた、有馬・依井 (2016) が教職大学院での自主ゼミについて論じており、その活動は「学び続ける教師像」を目指したものとしている。そのため、修了後の活動においても同職種同士の実践報告会の開催と限定的なものである。だが、限定的でありながらも「エンパワーする場」としての重要性を述べている。本自主ゼミにおいては、在學生と修了生、さらには教育分野にとどまらない広く人を育てるという立

場の違う多職種同士によって、意識をせずとも互いへの働きかけがなされている。修了生と在学生在が「共同学習者」として、ともにモチベーションを高め合う関係性は、修了生の成長のみならず、在在学生にとっても成長の機会となっていたとも予想される。さらに、在在学生と修了生の関係性は人的ネットワークの形成ももたらしている。三好（2021）も、専門職大学院修了後に学びの仲間から仕事を得るなどの行動があることを述べており、人的ネットワークは参加者のやり取りに直結して生まれる成果である。さらにこれらは、単に業績の達成のためなどにとどまらず、専門家として研鑽を続けるためにも重要な要素である。このつながりがあることで、学びたい想いを果たし、自ら成長し続ける存在になりうると考える。

修了生はまた、修了生と在学生在、さらには多職種が集う場である自主ゼミにおいて、参加者間を「対等」とであると捉えていた。ここから相互理解、それに基づく自己理解が生まれていた。これは、Knowles（1980）の指摘する成人教育における学習者と仲間、教師やファシリテーターとのやり取りといった相互作用の視点、さらに豊田（2014）の「相互教育」とそれに基づく「自己教育」の観点と言えるだろう。特に、本自主ゼミを運営した著者らは看護教育に携わっており、他職種、他分野へ敬意を込めて接し、共通点や相違点から学びを深め、教育や対人援助に携わる者としての共感を得ていた。これにより多職種でありながらも信頼関係のある「対等」な学び合いが実現し、個人のキャリアに関連させて学びを深めていた。この点は、教職大学院などの自主ゼミにおいても同様である可能性が高い。だが、本自主ゼミは修了生と在学生在などの在学期間等による段階に違いがあり、職種限定でないことも影響し、修了生自身の新たな視点の獲得や自らの専門性の見つめ直しなどがもたらされた点は、本研究の重要な知見と言える。

また、舘岡（2016）は対等な学びに関して、「学び合いコミュニティ」の生成と発達を可能にするのは、キーパーソンが一人ではなく三者三様の力を発揮し、協働に関する実践研究の背景があり、コミュニティ運営に関する背景があることだと述べる。本自主ゼミでも、運営者が複数で実践をしたことで、相互に学び合い、補い、高め合えたことが想定される。さらに、自主ゼミでは、修了生が在在学生に対してゼミの場を提供し、対等であるうえで、参加のしやすさ、安心感のある場となるよう配慮していた。これは省察的実践の一環であり、豊田（2014）が学生に関して述べていた専門職大学院において他者の視点、他者との関わりを学習資源として活かすための一方策といえよう。今回、修了生においても、場の中で他者の視点、他者との関わり

から、新たな場作りの実践を通じた学びを行っていることが確認された。舘岡（2016）は、教師が学び続けるためには、互いの課題を持ち寄って場を形成していくような「学び合いコミュニティ」を生成し、対話を中心として関係性を構築できるような、実践を中心に参加者が「学び合いコミュニティ」を創ることが重要と述べる。本自主ゼミでは、修了生が、自身も在学した大学院のゼミの場であることを自覚し、在學生への配慮に基づく関係性の構築も行っていた。

以上を踏まえる時、修了生は在學生に対して、「ファシリテーター」「モデル」「共同学習者」「省察的实践者」のすべてを担っていたと言える。これらは、Cranton（1992）において成人教育での教師の役割とされている。この点で、修了生は自己決定型の学習の学習者の役割と、相互決定型の学習者の教師の役割という二面性を持ち、両者を同時に体験することで学びを深めていた。このように、本研究の自主ゼミの場合では、専門職大学院においても、修了生を含む上下学年でのゼミという営みが、特に、修了生の観点で見た時に、高い学びの効果が生まれることが確認できた。つまり、自主ゼミにおける場づくりと参加者との関係性の構築が同時並行で営まれ、参加者全体の対話を重視して自主ゼミを運営する中で、学習者と（広義の）教師の役割の両面を通じて、修了生は深い学びを得て、変容が促されていたとも予測される。

5.3 自主ゼミの運営上の課題

4.2.3の結果よりRQ3について、自主ゼミを実施して見えた運営上の課題は大きく2つが挙げられた。1つが多職種・多様な参加者がいることによる難しさ、もう1つがゼミの開催や開放に関するものであった。1点目の多様性による難しさとは、参加者のレディネスの違いから運営の困難さを招いたことである。自主ゼミの企画において修了生は、在學生から学習ニーズの聞き取りをしたうえでテーマを設定し、在學生の学習や研究に関する困りごとに対して、解決の糸口になるような場を目指していた。しかし、実際には、書籍の順序性と内容に従った学びとなり、在學生のニーズに即した学びの場であったかは疑問が残った。これは、運営する修了生が対等さを意識した結果、修了生間でも温度感や発想に違いがあったことが背景にある。すなわち、ある者は上下関係に従ったアドバイスのようなものはするべきではないと考え、別の者はアドバイスをしたいが正規の教育の一環として行われるゼミとのすみわけをどうしたらいいかわからないと考えていた。この

ことから、自由な場での対等さは、時に、修了生のアドバイスという直接的な教育効果を減じさせることになりうることは意識する必要がある。また、この状況を生んだ背景には、自主ゼミの目的や目標設定のあいまいさ、評価の視点の不足といった設定のあいまいさがあったことが挙げられる。だが、同時に、本自主ゼミの参加者は多職種・多様なだけでなく、社会人であることから、おとなが学ぶための柔軟な枠組みも重要である。つまり、自主ゼミのような場では学びへの向き合い方などに一定の枠組みが必要な反面、おとなの学習者にとっては、時として窮屈さをもたらす場合もある。その両者のバランスこそ、おとなが学び続けるうえでの鍵となるのだろう。だからこそ、あいまいさを受け入れた上で、学びの場を構成していく姿勢が、「実践コミュニティ」の成立要件となることも意識する必要がある。

2点目の開催や開放の観点については、開催が不定期であることからの見通しの立てにくさが見られた。自主ゼミの開催日程は、多くの人に参加できるような工夫をしていたが、仕事を含めて多重な役割を抱える参加者にとっては見通しの立てにくさがあった。そして、そのことは参加における出入りを激しくすることにつながり、よい意味とは言いきれない多様性を高めることになった。すなわち、参加の度合いにばらつきが増すという多様性の要素が生まれ、運営側のコントロールの難しさを生んだ。自主ゼミの場が自由度を求められるとはいえ、それは学びの自由度であり、参加の自由度が高すぎることは、全体の学習の充実度やネットワークの密度の深まりを遮ることになりうる。この点で、どこまでの、どの程度の自由度を許容すべきかの観点は課題として残された。

以上を踏まえ、専門職大学院の修了生の継続学習の場を確保し、広げるための方策を検討したい。学びの場に集う参加者は、社会人であることから、参加者全員の日程調整を行うのは困難である。だからと言って、具体的な予定を決めない場合は、多忙さから予定そのものが流れてしまう可能性がある。そのため、目安となる日時はあらかじめ決めた方が良好だろう。あわせて、修了生は在学中のつながりを活かし、ゼミ運営を行っていた。このように複数で協働ができれば、自ら学びの場を切り拓くことができ、学び合いを充実させることが示された。そして、その学びの場の形成においては、対等な関係の中で学び合いが生まれていく。特に、その対等さを保ちつつも、教える・学ぶといった関係性にとらわれない流動性の中での場づくりが望ましい。この点でも、おとなの学びの場としての複雑性やあいまいさを受け入れながら学ぶことが肝要である。

学びの場に集う修了生は、大学院の修了後も現場の複雑かつ多岐にわたる問題に直面し、もがき続けている。その状況を打破することは簡単なことではない。だが、現場を一度に変えることはできなくても、修了生自身は変容し成長する可能性を持っている。大学院での学びは重要だが、同時にそれだけで生涯にわたる職業での学びが完了するわけではない。だからこそ、専門職大学院で学んだ多様な修了生にとっての学びの場が必要になると言えるだろう。

6. 今後の展望

本研究では、専門職大学院において修了生が自主ゼミを運営した事例を対象とし、その意義と学びの実態を探った。専門職大学院や社会人大学院では自主ゼミが成立しづらいとされていたが、本研究では、修了生が企画・運営した自主ゼミは、修了生にとって重要な学びの場となっていることが示された。すなわち、在学時からの慣れ親しんだ場において、学びの機会を確保するための運営を経験し、場作りなどを学ぶことで省察的实践につながっていた。また、学習者として自己決定性に基づいて学び、在學生と共に学ぶことで相互決定型の学びも経験できていた。一方で課題に関連して、おとなの学びだからこそそのあいまいさの受容の必要性も見出された。

以上より、本研究の自主ゼミでは大学院と関わりながら、修了生自らが学びの場を切り拓くことができ、大学院修了後も学び続けたい社会人の学びを支えるものとなっていた。この点で、大学院修了後の継続学習の場の在り方についての一定の知見をもたらした。特に、看護教育に携わる者が教育系大学院で学ぶ事例であり、専門職の教育に携わる者が大学院修了後も学びが必要と捉え、実践する事例として描けた点で意義がある。また、当事者の視点から、多職種との交わりによって自らの看護職としての相対化ができ、教育に携わる者として学び続ける場の重要性を意識できた。一方で、本研究は特定分野の知見であり、学習内容にかかる成果の分析には限界があった。しかし、個別の経験を深く掘り下げたことは、専門職を養成する立場にある者が学びを深め、修了後も教育に携わりながら学び続ける生涯発達とその仕組みを検討する際の手掛かりにもなりうる。今後は、本研究では対象としていない、ともに学んだ在學生の変化を検討することも研究課題となろう。

注

- 1) 修了生は自主ゼミの企画・運営も担っており、単なる学習者ではない。
- 2) ここで、有馬・依井（2016）では「実践コミュニティ」についてウェンガーの理論をもとに「共通の専門スキルや、ある事業へのコミットメント（熱意や献身）によって非公式に結びついた人々の集まり」としている。一方の、舘岡（2016）の「学び合いコミュニティ」は継続的な学びの場を志向しているが現実的な学びの場を指しており、そこには経験から発見されたコミュニティ生成の要件を含んでいる。
- 3) ここでいう多職種とは、厚生労働省が定める厳密な職業分類表に基づいたものではなく、医療・看護・保健の職業、保育・教育の職業、事務的職業等であり、研究対象者である看護職を中心とした多職種とする。なお、研究対象者の視点からとらえた看護職以外の場合は、「他職種」と表現する。
- 4) 選定に当たっては、運営者自身が研究法の指導力を高めたい想いもあった。
- 5) KJ法（質的統合法）では、質的研究の分析プロセスで行われるデータそのものを「ラベル」、概念的な諸特性を「最終表札」、概念的なカテゴリを「シンボルマーク」と表現する。
- 6) 専任教員養成講習会は、看護職員の養成に携わる者に対して必要な専門的知識、技術を修得させ、もって看護基礎教育の内容の充実向上を図ることを目的とする。対象者は臨床経験5年以上の看護職で、原則31単位（660時間）であり、教育学の基礎と看護教育の基本を指導する。

参考文献

- 有井優太・鞍田竜生・吉田沙織・吉田さやか・今村健大、2021、「教師の生涯発達における教職大学院での学びの意義と構造－教職大学院を修了した現職院生による学びの意味づけ－」『教師学研究』24(2): 79-89。
- 有馬佑介・依井真紀、2016、「教職大学院における自主ゼミの意義に関する一考察」『東京学芸大学教職大学院年報』5: 15-23。
- 近田政博、2008、「社会人大学院生を対象とする研究方法論の授業実践」『名古屋高等教育研究』8: 73-94。
- Cranton, P., 1992, *Working with Adult Learners*, Wall and Emerson. (=2010、入江直子・豊田千代子・三輪建二訳、『おとなの学びを拓く 自己決定と意識変容をめざして』鳳書房。)
- 平尾智隆・梅崎修・松繁寿和、2010、「社会人大学院教育と職業キャリアの関連性－あるビジネススクール卒業生のその後－」『日本労務学会誌』11(2): 30-42。
- 本多康作・谷岡知美・池庄司英臣、2017、「2015年度後期「自主ゼミ」（英語

- 読書会) 報告－学際的學生自立支援の試み－』『広島工業大学紀要. 教育編』16: 69-73。
- 本田由紀、2001、「社会人教育の現状と課題－修士課程を中心に－」『高等教育研究』4: 93-112。
- 川喜田二郎、1970、『続・発想法 KJ 法の展開と応用』中央新書。
- 木村弘志・井芹俊太郎、2021、「大学院の修了が就職後の知識・能力に与える影響－業務外学習時間と就職先の職種に着目して－」『大学教育学会誌』43(2): 50-9。
- Knowles, M. S., 1980, *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*, Cambridge Adult Education. (=2008、堀薫夫・三輪建二訳、『成人教育の減退的实践 ペタゴジーからアンドラゴジーへ』鳳書房。)
- 三輪建二、2023、『わかりやすい省察的实践 実践・学び・研究をつなぐために』医学書院。
- 三好きよみ、2021、「専門職大学院で学ぶ中高年社会人の学習動機と学習行動」『横幹』15(1): 4-12。
- 中村康則・川上佑子・向後千春、2016、「グループウェアを用いた社会人学生向けオンライン専門ゼミの発言構造」『日本教育工学会研究報告集』16(1): 437-44。
- 大石学、2018、「東京学芸大学「自主ゼミ」の意義と実態－付属図書館「自主ゼミ等」アンケート調査によせて－」『東京学芸大学 図書館かわらばん特別号 (2018 夏)』1-21。
- 櫻井眞治、2021、「オンラインを活用した自主ゼミの質の向上を図る取り組みと評価」『東京学芸大学次世代教育研究センター紀要』2: 43-57。
- 茂野賢治、2018、「数学教師を志す大学生の自主ゼミ活動での極限概念の形成過程－複線径路・等至性モデル (TEM) による分析－」『立命館人間科学研究』37: 103-14。
- 曾山和彦、2017、「教職自主ゼミの実践と効果」『名城大学教職センター紀要』14: 1-14。
- 太田裕子、2019、『はじめて「質的研究」を「書く」あなたへ－研究計画から論文作成まで－』東京図書。
- 館岡洋子、2016、「「対話型教師研修」の可能性－「教師研修」から「学び合いコミュニティ」へ」『早稲田日本語教育学』21: 77-86。
- 豊田香、2014、「専門職大学院ビジネススクール院生視点の授業満足基準が示唆する「開放型学習モデル」生成の試み－成人学習理論からの検討」『質的心理学研究』13(1): 41-61。
- 山浦晴男、2012、『質的統合法入門－考え方と手順』医学書院。
- 吉田文、2014、『「再」取得学歴を問う：専門職大学院の教育と学習』東信堂。

米岡裕美、2011、「日本における成人教育方法論の構造に関する一考察」『京都大学生涯教育学・図書館情報学研究』10: 75-84。

執筆分担

本稿は、1 節は石原が、2 節は石原、角田が、3 節は前田、青柳、曾根が、4、5 節は角田が、6 節は角田、石原が主に執筆を担当した。データ収集は石原が行い、分析は全員で実施した。また、草稿は全員が読み、加筆修正案について議論を重ね、最終稿を作成した。

謝辞

本論文を丁寧に査読していただいた匿名査読者の先生方に心より感謝申し上げます。また、自主ゼミの参加者であり、ともに学んだ A 大学大学院に在籍していた皆様にお礼申し上げます。