

令和4年度 武蔵野大学大学院看護学研究科
研究論文 (博士論文)

看護教員の授業リフレクションの経験に関する記述的研究
—J.Mezirowの変容的学習論からの分析—

A Descriptive Study of Nursing Teachers' Experiences of Classroom Reflection
—Analysis from Transformative Learning Theory of J.Mezirow—

学籍番号 : 1580003

氏 名 : 永井睦子

指導教員 : 香春知永教授

目 次

I 序章	1
1 研究の背景	1
2 研究の意義	3
II 研究目的	4
1 研究の目的	4
2 用語の定義	4
1) 授業リフレクション	4
2) 変容的学習(transformative learning)	4
3) パースペクティブ変容のプロセス	4
4) 経験	5
5) 看護教員	5
III 文献検討	5
1 教師教育における授業研究と授業リフレクション	5
2 看護教育における教師教育の現状	7
3 看護教師教育における授業リフレクション研究	9
IV 本研究で用いる変容的学習論と研究分析の枠組み	10
1 「準拠枠 frame of reference」について	10
2 「準拠枠 frame of reference」の二つの側面	11
3 「学習 learning」と「変容的学習 transformative learning」	12
4 「変容的学習 transformative learning」における「批判的省察 critical reflection」 と「討議 discourse」	13
5 パースペクティブ変容のプロセスの 10 の局面(phases)	14
6 「変容的学習 transformative learning」と授業リフレクションの関係	16
7 本研究の分析枠組み	17

V	研究方法	17
1	研究デザイン	17
2	調査期間	17
3	研究参加者の基準	17
4	研究参加者の募集方法	18
5	データ収集方法	20
	1) これまでの準拠枠を明らかにするための半構造化面接A	20
	2) 授業の非参加観察	20
	3) 授業リフレクションの非参加観察	21
	4) 授業リフレクション後の半構造化面接B	22
6	データ収集内容	22
	1) 半構造化面接A	22
	2) 半構造化面接B	23
	3) 授業の非参加観察によるデータ収集内容	23
	4) 授業リフレクションの非参加観察によるデータ収集内容	23
7	データ分析方法	23
	1) 半構造化面接Aのデータの分析	23
	2) 授業および授業リフレクションへの非参加観察によるデータの分析	24
	3) 半構造化面接Bのデータの分析	24
	4) 研究参加者ごとの面接および授業リフレクションの経験についての 分析と構造化	25
	5) 研究参加者の授業リフレクションの経験の共通性・個別性	25
8	倫理的配慮	25
	1) 研究参加者の研究参加・協力の自由意思、拒否権の確保	25
	2) 個人情報およびプライバシー保護の方法	27
	3) 予測される参加者の不利益とそれを回避する方法および参加者が得る利益	28
	4) 研究倫理審査	28

VI	結果	29
1	研究参加者の概要	29
2	A氏の変容的学習の経験	29
	1) A氏の過去の準拠枠 (frame of reference)	29
	2) 実施した授業と授業リフレクションによる想定 of 批判的省察	31
	3) A氏の授業リフレクションによる学習 (learning) および 変容的学習 (transformative Learning)	32
3	B氏の変容的学習の経験	36
	1) B氏の過去の準拠枠 (frame of reference)	36
	2) 実施した授業と授業リフレクションによる想定 of 批判的省察	38
	3) B氏の授業リフレクションによる学習 (learning) および 変容的学習 (transformative Learning)	39
4	C氏の変容的学習の経験	42
	1) C氏の過去の準拠枠 (frame of reference)	42
	2) 実施した授業と授業リフレクションによる想定 of 批判的省察	43
	3) C氏の授業リフレクションによる学習 (learning) および 変容的学習 (transformative Learning)	44
5	D氏の変容的学習の経験	47
	1) D氏の過去の準拠枠 (frame of reference)	47
	2) 実施した授業と授業リフレクションによる想定 of 批判的省察	48
	3) D氏の授業リフレクションによる学習 (learning) および 変容的学習 (transformative Learning)	49
6	E氏の変容的学習の経験	52
	1) E氏の過去の準拠枠 (frame of reference)	52
	2) 実施した授業と授業リフレクションによる想定 of 批判的省察	54
	3) E氏の授業リフレクションによる学習 (learning) および 変容的学習 (transformative Learning)	55
7	変容的学習の意味内容から見た看護経験の特徴	57
	1) A氏の変容的学習の意味内容から見た経験の特徴	57
	2) B氏の変容的学習の意味内容から見た経験の特徴	58

3) C氏の変容的学習の意味内容から見た経験の特徴	59
4) D氏の変容的学習の意味内容から見た経験の特徴	60
5) E氏の変容的学習の意味内容から見た経験の特徴	61
8 研究参加者の授業リフレクションの経験の共通性・個別性	62
1) 5名の看護教員の共通性	62
2) 5名の看護教員の個別性	65
VII 考察	68
1 J.Mezirow の変容的学習論から見た看護教員の授業リフレクションの経験	68
1) 看護教員の経験の共通性	68
2) 看護教員の経験の個別性	72
2 授業リフレクションにおける変容的学習をもたらす対話・討議	74
3 授業リフレクションの経験が看護教員の成長にもたらす意味	76
VIII 結論	79
IX 本研究の限界と研究上の課題	80
X 研究の利益相反	80
謝辞	81
引用文献	83

図表目次

図 1	J.Mezirow の「変容的学習 transformative learning」	89
図 2	「変容的学習 transformative learning」と授業リフレクションの関係	90
図 3	研究データ収集のプロセス	91
図 4	A氏の変容的学習の経験	92
図 5	B氏の変容的学習の経験	93
図 6	C氏の変容的学習の経験	94
図 7	D氏の変容的学習の経験	95
図 8	E氏の変容的学習の経験	96
図 9	A氏の変容的学習の意味内容から見た経験の特徴	97
図 10	B氏の変容的学習の意味内容から見た経験の特徴	98
図 11	C氏の変容的学習の意味内容から見た経験の特徴	99
図 12	D氏の変容的学習の意味内容から見た経験の特徴	100
図 13	E氏の変容的学習の意味内容から見た経験の特徴	101
図 14	5名の看護教員の変容的学習の意味内容から見た経験	102
表 1	研究参加者の概要	103

付 録

資料 1-1	研究参加者への募集案内	105
資料 1-2	研究会代表者への協力依頼文書	106
資料 1-3	研究会代表者の承諾書	107
資料 1-4	看護教員個人への依頼文書	108
資料 1-5	看護教育機関への依頼文書	113
資料 1-6	看護教育機関への報告文書	114
資料 3	1回目の半構造化面接 インタビューガイドA	115
資料 4	授業記録	116
資料 5	授業リフレクションの観察記録	117
資料 6	2回目の半構造化面接 インタビューガイドB	118
資料 7	研究参加者の同意書	119
資料 8	研究参加者の同意撤回書	120
資料 9	看護教育機関の承諾書	121
資料 10	看護教育機関の承諾撤回書	122
資料 11	看護学生への説明書	123
資料 12	看護学生の研究承諾書	124
資料 13	看護学生の研究承諾撤回書	125
資料 14	授業リフレクションのプロンプターへの説明書	126
資料 15	プロンプターの研究承諾書	127
資料 16	プロンプターの研究承諾撤回書	128

(資料2は使用しなかったため省略)

I 序章

1 研究の背景

看護教育実践の中核は授業である。看護基礎教育における授業の特徴は、学内の講義・演習に加え臨地での実習が多いことにあり、その授業の多くは看護教員によって担われている。したがって、看護基礎教育を充実させるためには、看護教員の質の向上が不可欠であり、質の高い教育を実践するには、質の高い授業を展開し、さらに授業をよりよいものに改善していく能力が求められている(今後の看護教員のあり方に関する検討会報告書, 2010)。

筆者は、十余年の看護臨床経験の後、看護教員養成講習会を受講したが、それまで教育について専門的に学ぶことがなかったため、「教える」とはどのようなことであり「看護を教える」とはどのようなことであるかを考えた1年間であった。また、そこでは学校教育における授業研究(稲垣, 1995)と同様に、看護教育における授業研究(藤岡, 1995)を経験した。実際に、これまでの学習や看護臨床経験をもとに授業をデザインし実施し授業を振り返る授業研究を行ったが、そこでは当該の授業を改善するための気づきだけでなく、それまでの教育に対する考え方が違っていったことに気づくことになった。さらに、看護教育実習(藤岡, 1995, p.41-167; 藤岡, 2001, p.44-70)を通して、教えるということは一定の決まった方法があるわけではなく、教える対象の変化に合わせてかかわっていくことであり、そういう視点で看護と教育はとても似ており、これまで看護と教育を全く別のものとして考えていた自己の枠組みに気づくことができた。このことは、これまでの自己の前提が揺らぐ大きな経験であったと捉えている。

その後、看護教員養成講習会の担当教員として看護教育に携わるとともに、自分が担当する授業を含め看護教育において自己の経験を振り返り、よりよい授業をめざす授業研究に取り組み、また、看護教員養成教育だけではなく看護教員の継続教育においても授業研究をすすめてきた(永井, 2003; 永井, 2006; 吉村, 永井, 2009, p.66-80; 永井, 2014)。

授業という営みは単に知識や技術の伝達の間としてだけではなく、教える者と学ぶ者の行為と意思が交錯する関係の間(藤岡, 2000, p.39-47)であり、授業者と学習者が互いにかかわり教える・学ぶという関係が生まれる相互性の間・臨床的な間(目黒, 2010, p.2-9)であることを前提に、現在も授業研究を継続している。このような授業研究の具体的な方法として有用とされているのが授業リフレクションである(藤岡, 2000, p.148-169)。授業リフレクションとは教師の経験や内面過程に注目した授業研究方法の総称であり、授業の中で起きていることを振り返って確かめ、自分のことばで授業を語り、その経験を自分で意味づけていくことで、自

らの授業実践を改善していくことに主眼を置いている(藤岡, 2000, p.148 ; 目黒, 2010, p.14-17)。このように自己の授業実践を省察することは、単に当該の授業に関する内容や方法などの省察にとどまらず、これまでの自己の認識・枠組み・前提を批判的に吟味することにつながり、看護や教育に関する新たな意味に気づき、そして新たな意味を学習し獲得するプロセスであると実感している。また、これまでに授業リフレクションを経験することで、看護教員自身が自己省察し成長してゆくプロセスをしばしば目にすることがあったが、それは、過去に筆者自身が経験したものと類似した揺らぎを経験し省察することで、自己の前提や価値を吟味し変容していく姿であったと感じている。看護を教える人として成長していく上では、このような経験はきわめて価値のある貴重な経験と考える。

しかし、これまでの看護教育における授業研究では、教授方法の工夫(川久保, 2012)や学生からの授業評価(岡田, 2014)などはあるが、看護教員自身の自己省察の認識・枠組み・前提の批判的吟味のプロセスに焦点化し明らかにされたものはないため、授業リフレクションを通して看護教員に経験される自己省察や新たな意味の獲得およびその変容プロセスなど、看護教員の内面過程を詳細に探究し明らかにしていきたいと考えた。

このように考えた時、米国の成人学習研究者である Jack Mezirow (1923-2014) が述べている、変容的学習論(Mezirow, 1991 ; Mezirow, 2000 ; Mezirow, 1991/2012 金澤, 三輪)の批判的自己省察を通じたパースペクティブ変容のプロセスが、看護教員の内面過程の詳細な変化を表すのに大いにつながる感覚を得た。J.Mezirow の変容的学習論とは、成人の学習者のものの見方・感じ方・行為の仕方など、これまでの自己の習慣的な認識や枠組みである準拠枠(frame of reference) が、批判的な振り返りを通して変容していくという学習論である(常盤-布施, 2004, p.87)。授業リフレクションでは、これまで看護教員が看護や教育をどのように捉え、学習者をどのように捉えているかなど、自己の認識・枠組み・前提を問い直し、批判的に自己省察することで、これまでの自己の認識・枠組み・前提の変容を経験する。したがって、J.Mezirow の変容的学習論を手がかりに分析することで、授業リフレクションを通して看護教員に経験される自己省察や内面過程の変化、新たな意味の学習およびその準拠枠(frame of reference)の変容をより具体的にかつ詳細に表現できると考えられた。このような変容的学習は成人にふさわしい学習であり、自立的・理性的思考を促進し成人学習者の変化や成長、人生の再統合につながるものである(Mezirow, 1991/2012 金澤, 三輪, p.234-237)。

この J.Mezirow の変容的学習論を研究の分析枠組みとして用いた先行研究は、唯一、学校教育における教師の実践的知識の発達に関する研究(田中, 2017)がみられるが、看護教育に

においては未だそうした研究は報告されていない。また、看護教員の授業リフレクションにおける研究においても、成人学習論の視点や変容的学習論を分析枠組みとして、準拠枠の変容を詳細に表した研究はこれまでにみられていない。

今回、J.Mezirow の変容的学習論を用いて看護教員の変容的学習を分析していくことで、自己省察や内面過程の変化、新たな意味の学習およびその準拠枠(frame of reference)の変容をより具体的にかつ詳細に明らかにすることができると考える。このような変容的学習は、成人学習者として自立的・理性的思考を促進し、看護教員が看護教育者として変化し成長していくプロセスを明らかにするものであり、看護教員としての成長発達の過程に寄与するものであると考えるため、本研究に取り組みたいと考えた。

2 研究の意義

看護教員の授業リフレクションによる自己省察の経験は、他者からの授業評価による授業の善し悪しなどの単なる教授方法の評価とは異なり、看護教員自身の看護や看護教育に対する認識、価値、感情、解釈、役割、関係、行動など、これまでのものの見方・感じ方・考え方・行為の仕方を意識化するものである。つまり、看護や看護教育の対象に対する認識の仕方を振り返り、看護教員としての自己の役割や行動などについて吟味し、新たな認識やその意味を学習し変容していくことであると捉えられるが、このような看護教員が学習し変容していく経験を記述し、詳細に論述していくことは、看護教員としての成長や発達の過程を明確にしていくことに寄与するものであると考える。

そして、J.Mezirow の変容的学習論を用いて、看護教員の変容的学習について分析し明確にしていくことは、看護教員の成長の過程を可視化し、看護教員が学び成長していくための視点を明確にし、看護教員の成長や発達に寄与するものであると考える。

また、このように看護教員が自らの授業をリフレクションし、その経験を通して自己省察し学習を継続し変容していくことが明らかになることで、授業を通してより豊かな質の高い授業実践につながり、看護教育に貢献できると考えられる。さらに、看護教員が生涯にわたり学習を継続し成長発達を続けるという視点からは、看護教員が成長発達していく上で必要である支援、つまり看護教師教育における示唆を得ることにつながると考える。

II 研究目的

1 研究の目的

本研究の目的は、看護教員の授業リフレクションによる経験を、J.Mezirow の変容的学習論を用いて分析することで、看護教員の成長に資する変容的学習を記述し明らかにすることである。

2 用語の定義

1) 授業リフレクション

授業リフレクションとは、教師の意思決定や内面過程に注目した授業研究方法の総称(藤岡, 2000, p.39-47)であり、授業者が自分自身の授業の中で起きていることを振り返って確かめること、自分のことばで自分の授業を語ること、授業のなかでの経験を自分で意味づけることである。授業リフレクションの具体的方法には複数の種類(目黒, 2010, p.20-23)があるが、本研究で用いる授業リフレクションは、カード構造化法(藤岡・井上 1995; 目黒, 2010, p.24-31)である。カード構造化法による授業リフレクションで看護教員と対話し振り返りを支援する者を、プロンプター(目黒, 2010, p.32-35)と言う。

2) 変容的学習 (transformative learning)

J. Mezirow の「変容的学習 transformative learning」(Mezirow, 2000)を示す。

変容的学習とは批判的自己省察(critical self-reflection)を通して、これまでのものの見方・感じ方・行為の仕方の習慣的な枠組みである「準拠枠 frame of reference」を変えていくような学習である(常盤・布施, 2004, p.87)。

これまでに獲得された社会的規範、道徳的 - 倫理的規範、哲学など自己の「精神の習慣 habit of mind」と、信念、感情、態度、判断、行為の方向性などの自己の「観点 point of view」に、他者との討議(discourse)による批判的自己省察を通して変容が生じ、「準拠枠の変容」つまり「パースペクティブ変容 perspective transformation」がもたらされる学習である(Mezirow, 2000, p.19-20)。

3) パースペクティブ変容のプロセス

「変容的学習 transformative learning」においては、これまでに獲得した自己の「観点 point

of view」や「精神の習慣 habit of mind」と矛盾する価値観に直面することで、パースペクティブ変容のプロセスが生じる (Mezirow, 2000, p.22)。

このパースペクティブ変容のプロセスは、10 の局面(phases)で示されており、方向性を失うジレンマから始まり、自己の新たなパースペクティブに基づいた人生の再統合までと考えられている。しかし、パースペクティブ変容のプロセスにおいてはこの10の局面が順番どおり自動的に進行するわけではない (常盤・布施, 2004, p.94-95)。

4) 経験

本研究における経験とは、授業リフレクションを通して生じる看護教員自身に認識される価値、感情、解釈、役割、関係、行動など、看護教員自身の主体に属するものである。この経験は他者による代替が不可能なものであり、看護教員自身の中に生じる気づき・自覚・アウェアネス(awareness)を指す(藤岡, 2000, p.9)。この経験の中には、「準拠枠 frame of reference」(Mezirow, 2000, p.5)が含まれる。

本研究においては、過去に実施した授業リフレクションを通して看護教員自身に認識されたこれまでの経験と、これから実施する授業リフレクションを通して看護教員自身に認識される経験を指す。

5) 看護教員

教育機関の種別、看護経験年数および看護教育経験年数を問わず、看護教員としてこれまでに授業リフレクションを経験したことのある人とする。

III 文献検討

本研究のテーマに関して、次の項目により文献を検討する。

- 1 教師教育における授業研究と授業リフレクション
- 2 看護教育における教師教育の現状
- 3 看護教師教育における授業リフレクション研究

1 教師教育における授業研究と授業リフレクション

わが国の学校教育における授業研究は、大正時代の自由教育運動に始まり戦後の民主主義教

育という歴史的な流れの中で、諸外国の授業研究の動向に影響を受けつつも、多岐・多様な教育実践活動が展開され、日本の教育風土に根ざした独自の発展を遂げてきた(三橋, 2003)。その特徴の一つは、校内授業研究会を基盤とする授業研究、すなわち校内で互いの授業を観察し授業研究会の中で互いに学び合い授業を研究するという文化が根付いており、教師教育の視点からも質の高い数多くの研究がされてきている(稲垣, 1995)。このような同僚教師から互いに学び合う伝統的なすぐれた日本の授業研究は「レッスン・スタディ」として、米国をはじめ世界にも普及してきた(秋田, ルイス, 2008, p.12-23)。授業研究会での教師の学習は、日々の具体的な授業経験からの学習、学校内の同僚との教育実践共同体での学習、長期的な教師の発達・熟達過程での学習という観点から包括的に捉えることができる(坂本, 2007)。

その一方で、学校内での授業研究が、指導案と指導技術の改善や教え方の妥当性の分析・検証などを指摘していくことや、効果的な授業への改善や授業技術の開発などに焦点がおかれ、指導プログラムや指導技術における「仮説-検証型」の研究として、次第に形骸化していく経緯をたどってきたという指摘もある(佐藤, 1997, p.25-56; 佐藤, 2015, p.91-115)。

このような経緯から 1990 年代後半以降は、専門家としての教師が学び成長するためには、従来の授業研究ではなく学びの省察による教師の実践的認識の形成や専門性の開発などに主眼を置く D. Schon の反省的实践家としての省察による専門家の学び(Schon, 1983; 佐藤, 秋田, 2000)を原理とする授業研究が広く勧められるようになってきた。D. Schon は「技術的熟達者」に対比して、より複雑な問題に対処する「反省的实践家」という専門家像を述べており、状況に応じながら暗黙的に何が問題なのかという問題枠組みそのものを問い直しながら実践していることを、行為の中の省察(reflection-in-action)としている。また、実践の後にその過程について振り返ることを、行為についての省察(reflection-on-action)としている。

行為の中の省察は、日本の教師を対象とした研究でも実証的に明らかにされており(佐藤, 岩川, 秋田 1991)、ここでの「省察」とは、問題状況に対しての省察だけではなく、その活動を遂行している実践家自身についての省察を含んでいるのである(佐藤, 1997, p.148-151)。自身の信念や枠組みを問い直す省察は、時に心理的な苦痛を伴うものであるが、反省的实践家としての教師は、自らの授業実践を省察し、授業の改善のみならず実践家としての自己省察を経て、成長発達していく存在である(浅田, 生田, 藤岡, 1998)。また、省察を通じた教師の学習は、教師自身の授業に対する見方や態度が影響すると考えられる。藤岡は、臨床的教育学を展開する中で、授業を相互性の場として捉え、授業研究を教師が経験から学ぶ場として位置づけている(藤岡, 2000, p.138-147)。教師の省察を基礎としたリフレクティブな授業研究では、

教師自身に経験された世界を探究することで アウェアネス(awareness) を生み、その経験を意味づけ学んでいくとしている。授業を社会的・制度的・文化的・歴史的に複雑な営みとして認識し、探究の対象として捉えることが、教師の学習を深化させ省察を促すといえる。このようなりフレクティブな授業研究を教育実践臨床研究として、授業デザイン・授業実践・授業リフレクションを中心とした、教師の成長を記述する研究が報告されている(藤岡, 2000, p.148-169; 目黒 2003 p.8-68)。教師の授業リフレクションに関する研究の分析からは、授業者の授業改善や教師としての成長に寄与するだけでなく、教員同士が仲間と共に授業から学ぶ意義も明らかにされており(目黒, 中村, 2009, p.147-158)、これらの研究知見は継続的に蓄積されている(本間, 2009, p.111-124; 岩井, 2012, p.81-122; 滝浪, 2014)。

このように、教師教育における授業研究および授業リフレクションは、日本の教師教育の文化の中で独自に進化し発展してきており、欧米の教師教育においては、日本の授業研究が紹介されている現状がある(秋田, ルイス, 2008, p.24-42)。また、前述の D.Schon は省察的実践者の教育について述べているが(Schon, 1987, p.327-343)、この「省察的実践者の教育」の最終章で、省察的実践者を育てるカリキュラム改革の実験においては、省察的実践者の教育は発展せず収束をむかえたことが報告されており、経験を積んだ現職の実践者の「継続教育」でより効果を持ちうることを考察している(柳沢, 三輪, 2007, p.421-422)。

さらに、2004 年以降は、現職教員を成人学習者として捉え、成人学習論や意識変容に関する視点からの研究報告もみられるようになってきている(田中, 2011)。D.Schon が述べる省察的実践者としての省察は、J.Mezirow の変容的学習論にも影響を与えており、J.Mezirow の変容的学習に関する先行研究の整理と今後の課題(田中, 2012a) や成人学習論の視点をを用いた教師の意識変容に関する実証的研究(田中, 2012b)があり、教師の変容的発達過程について考察されている。省察の深化と省察の型の分析から、教師の省察と理性的討議の特徴や教師の実践的思考は複数の考え方の変容が関連して発達すること、理性的対話・コミュニケーション的学習が必要であることが明らかとなっている(田中, 2013; 田中, 2014; 田中, 2015)。

2 看護教育における教師教育の現状

わが国の看護教員の多くは、看護師・助産師・保健師の資格を得た後に、いわゆる現場での臨床看護実践の経験を経て看護を教える役割をとるようになることが多い。また、看護教員になるにあたって、看護教員養成の教育や大学・大学院等で教育に関する学習を受けて看護教員となったものもある一方で、教育に関して学習の機会がないまま看護教員になる場合もあり、

看護教員と一口にいってもその背景はさまざまな現状がある。いずれにしろ、看護教員も看護職として、生涯学び続けていくことの重要性は誰もが納得することである。そして同様に、看護教育に携わることになった看護教員においては、その役割の中核である授業を研究することを通して、生涯学び続けていくことの重要性は誰もがその意義を認めるものである。

しかし、看護教育においては、さまざまな経緯を経て看護教員となる背景もあり、学校教育において一般的である授業研究が広く浸透しておらず、授業研究について理解を広め、看護教育における教師教育に関する研究を推進していくことは大きな課題である(目黒、2010, p. 97-103)。

一方、大学・大学院などにおいては教員の教育能力を高める組織的な取り組みとして、文部科学省の中央教育審議会答申よりFD(Faculty Development)(文部科学省、2005)が提言されている。それを受け、看護教育においては看護学高等教育におけるFDの取り組みをサポートするFDマザーマップ®も示されている(千葉大学大学院看護学研究科附属看護実践研究指導センター、2011)。しかし、そこには、授業運営、研究遂行の項目があるが、授業研究についての記載はなく、いずれにしても、実際のFDの取り組みにおいて、授業研究が行われているのは稀有な状況である。

教育の中心的活動は授業であるという原点に立ち戻るとともに、看護教育において教える・学ぶという関係や、看護という教育内容の特徴からも、より実践的・臨床的な性質が強い授業において、看護教員が看護を教える実践家として学び成長し、看護教育の質的向上をはかるためには、学校教育と同様に看護教育実践の中核である授業を対象とした授業研究に取り組んでいくことが、今後とりわけ重要になってくることは必須であると考えられる。

よりよい授業を行っていくことは、質の高い看護教育を行ううえで不可欠であり、言い換えると看護教育の質は授業によって左右されるともいえる。しかし、実際にはよりよい教育をしたい、すぐれた看護職を育てたいというねがいを持つ一方で、学内での授業、臨地での実習など多忙であることや看護教員自身が自らの授業をじっくりと振り返って確かめたり、看護教員同士が互いに授業を研究したりする意識や風土はいまだ醸成されておらず、このような機会を持ちにくい現状があり、今後の課題となっていると考える。

一方、自己点検・自己評価の取り組みの一環として、評価尺度を用いた学生による授業評価等は広く行われており、授業に対する意見や感想、尺度による評価結果は、授業を改善しようとする場合のひとつの手がかりとなることもある。しかし、評価尺度による評定は、あくまでも他者による授業の評価であり、自らの授業に抱える問題の本質的な解決に結びつかないこと

が指摘されている(藤岡, 2000, p.138-148)。また、授業者が授業のなかで経験していることは、授業者と学生、学生と学生とが、相互に相手を感じて変化し、その変化をまた相手を感じながら変化するというように、それぞれが感じて動いている関係が幾重にも折り重なっているような相互性によるものである。従来の授業研究が、授業者自身にとっての自分の授業の改善に寄与しにくいのは、このような相互性の経験から、学生と授業者である自分を切り離して、授業の成果や教材・指導法の是非を外側から論じることになりがちなため、授業者が授業の中で目の前の学生との相互性において得ている実感からかけ離れてしまうからである。したがって、看護教育においても授業者が自らの授業を改善していくためには、授業の中で、授業者と学生との相互性において経験された実感から離れずに、そこで起きていたことを省察的実践者としての看護教員自身のことばで明らかにし確かめていく、授業研究がきわめて重要とってくる(目黒, 2010, p.96-107; 永井, 2010)。

また、教師教育の研究が日本において独自に発展してきたように、諸外国においても看護教育における教師教育という視点の研究は稀有である。欧米においては、看護教育者の能力、看護教員のコンピテンシー(NLN, 2005; WHO, 2016)やキャリア開発(Rawl, 1992)という視点で述べられており、明確な教師教育の文献はない。

このように、授業研究を通して授業の中で起きていることを振り返って確かめ、自己の認識・前提を批判的に捉え、自己の経験を把握し解釈する際に用いる準拠枠がどのようなプロセスで変容していくのかを明確にすることは、今後の看護教員の変化・成長のプロセスを明らかにしていくことにつながり、看護教育者の成長や質の向上を考えるうえで重要な視点とってくると思われる(永井, 2010)。

3 看護教師教育における授業リフレクション研究

わが国におけるリフレクション研究の動向(藤井, 田村, 2008)においては、看護学生を対象とした研究、保健師・助産師・看護師を対象とした研究、看護教育者を対象とした研究など分析対象別に分類しているが、看護教員を対象とした研究が最も多かった。看護教員を対象とした研究では、授業リフレクションの表示が多く、看護系学会等で発表されており会議録としてその知見が蓄積されてきている(永井, 2017)。そこでは、授業リフレクションによる自己省察、学生観、教育観の吟味、教授方略の検討など授業改善に関する成果は確認されている。しかし、授業リフレクションを通して経験される自己省察が、看護教員にどのような変容をもたらしているか、どのような成長をもたらすものであるか、その内面過程に焦点をあてた研究は

ない。また、類似の研究として、看護学教育における教授－学習過程などがあるが、あくまで教授事象を扱ったものであり、教授者の内面過程を記述するものではない。このような現状から、これまでの授業リフレクションに関する研究をさらに発展させ、看護教員の変容過程を明確にしていくことで、看護教員の能力向上や成長に貢献する研究を進めていくことが重要と考える。

授業リフレクションに関する研究からは、看護教員としての能力向上に有用であるという知見(永井, 2017)が得られているが、看護教育の専門家として教師の学習に焦点をあて、その変容プロセスを明確にしていく研究を推進し、看護教員の成長発達を促進する教師教育に寄与する授業リフレクション研究の今後の推進が重要である。

IV 本研究で用いる変容的学習論と研究分析の枠組み

本研究においては、J. Mezirow の「変容的学習 transformative learning」を用い、研究分析の枠組みとする。

「変容的学習 transformative learning」とは、批判的な振り返りを通じ、ものの見方・感じ方・行為の仕方の習慣的な「準拠枠 frame of reference」を変えていくような学習を指す。従来の成人学習論では、成人のこのような質的内面的変化の側面が見落とされてきたとして、「変容」をキーワードに構築された成人学習理論である。J. Mezirow の理論的主張は一般に「変容理論 transformation theory」と呼ばれ、1970 年代後半からの「パースペクティブ変容 perspective transformation」の研究に始まり、1990 年代初頭に一定の確立をみており、その主著「Transformative Dimensions of Adult Learning」(Mezirow, 1991)は、わが国においても「おとなの学びと変容 変容的学習とは何か」(金澤, 三輪, 2012)として邦訳されている。しかし、変容理論はそれ以降も他の研究者との議論や交流を通して、絶えず更新し進化し続けている(Kitchenham, 2008)が、本研究では、2000 年に著されている J. Mezirow の変容的学習論 (Mezirow, 2000)を用いていくこととする。

J.Mezirow の「変容的学習 transformative learning」について図式化し、図 1 に示した。

1 「準拠枠 frame of reference」について

変容的学習論の端緒は、1970 年代後半における「パースペクティブ変容 perspective transformation」の研究に求められる。成人はすでに経験を解釈するための枠組みを持ってお

り、それを用いて現実を意味づけ理解していると考えた J.Mezirow は、その枠組みを「意味パースペクティブ meaning perspective」と名づけ、その内部で新たな経験が過去の経験に同化される心理・文化的想定構造であり、世界・他者・自分について理解するための個人的パラダイムであるとしている。意味パースペクティブは多くの場合、子ども期の社会化の過程を通じて無批判に獲得される。また、親や教師などとの人間関係の中で、特異な情緒反応や行為のパターンが形成されることもある。こうして獲得された意味パースペクティブは限定的・歪曲的であったり、子ども期には問題がなくても大人として生活する上では不適切であったりするが、普段はその存在が意識されることは少ないのである。

J.Mezirow は 1990 年代半ばより、「意味パースペクティブ」という彼独自の用語に代えて、より一般的な「準拠枠 frame of reference」という用語を用いており、本研究においても、「準拠枠 frame of reference」を用いることとする。「準拠枠 frame of reference」とは、想定と期待の構造であり、私たちはそれを通して感覚印象を濾過する。準拠枠は認知的・情緒的・意志的側面を持ち、私たちの意図、期待、目的を前もって傾向付けることにより、知覚、認知、感情、性向を選択的に形作りその範囲を限定する。また、それは意味生成の状況を作り出し、私たちはその内部で、どの感覚経験をどのように解釈し、あるいは取り入れるかを選択する (Mezirow, 2000 p.16)。このように、「準拠枠 frame of reference」は、単なる静的な解釈の枠組みではなく、私たちが何に関心を向けそれにどのような意味づけを行うか、何を優先的に重要なものとするか等を方向付けるような存在であるとしている (Mezirow, 2000, p.16-18)。

J.Mezirow の主張の基盤にあるのは、人間は自分が現実に対して与える意味に基づいて行為しており、個人の側にある心理的枠組みによって解釈・意味生成のプロセスが組織化されているという考え方である (常葉・布施, 2004, p.92)。

J.Mezirow は、このような準拠枠を変容させる学習を総称して「変容的学習 transformative learning」と呼んでいる。

2 「準拠枠 frame of reference」の二つの側面

J.Mezirow の準拠枠の概念で特徴的であるのは、準拠枠が 2 つの側面で構成されていることである (Mezirow, 2000, p.17-18)。すなわち、全般的・抽象的な「精神の習慣 habit of mind」と個別・具体的な「観点 point of view」である。

「精神の習慣 habit of mind」は、全般的かつ広範で方向付けの作用を持つような傾向性・パターンで、次のような種類がある。慣習などの社会的規範、道徳的・倫理的規範、認識論、

哲学、理論的な主義、情緒反応・自己概念・行為のパターン・パーソナリティ特性・学習スタイルなどの個人の心理学的傾向、価値・嗜好・態度・基準等の審美的判断などさまざまなものを含む。個人の主義、解釈の仕方、自分の役割を慣習的に考えるかあるいはそうではないか、権威を尊重する傾向を持つかあるいは権威を疑問視する傾向を持つかなどは、精神の習慣の違いとされる。

一方、「観点 point of view」とは、自分や世界についての個別的な解釈を形作る特定の期待・信念・感情・態度・判断などの集合体で、何をどのように見るかを恣意的に決定したり、行為の方向性を設定したりするものである。

このような準拠枠の二つの側面である「精神の習慣 habit of mind」と「観点 point of view」は本質的には同じ方向の変化と考えられており、「精神の習慣 habit of mind」の変容は、個別的・具体的な「観点 point of view」として表されるとしている(Mezirow, 2000, p.18)。

3 「学習 learning」と「変容的学習 transformative learning」

J.Mezirow のいう「学習 learning」とは、ある状況に対してどのように対応し働きかけていくかを定めるために、「準拠枠 frame of reference」を解釈の枠組みとして用いながら、自らの直面している状況を意味づけたり解釈したりする活動を意味する（常葉-布施, 2004, p.96）。したがって、「学習は望ましい成果や目標ではなく、後の行為のよりどころとなるような解釈を生成する活動である」としている。また、過去の解釈を使用して、将来の行動の指針として、自己の経験の意味の新しい解釈または改訂された解釈を意味づけるプロセスとして理解される（Mezirow, 2005）。

このように「学習 learning」を意味や解釈を生成する活動とみなす J.Mezirow の学習論では、「学習 learning」と「準拠枠 frame of reference」とは密接な関係にあり、「精神の習慣 habit of mind」と「観点 point of view」との関連性によって、学習のタイプを4種類に分類している。4種類とは、① 既存の準拠枠の精緻化、② 新たな準拠枠の学習、③ 「観点 point of view」の変容、④ 「精神の習慣 habit of mind」の変容である（Mezirow, 2000, p.19）。

成人は、すでに獲得している知を用いながら、現実についての解釈を行うとともに、その活動を通じて過去に学んだ知に新たな要素を付け加えたりそれを修正したりする学習を行っている。学習は通常、既存の準拠枠に合致した意味・解釈を蓄積していくものになりやすいが、準拠枠の真実性や妥当性に問題や疑問が生じた場合には、吟味を経ることによって準拠枠が変容する。①では既存の準拠枠に合致した意味・解釈が精選され精緻化し

ていく。②では既存の精神の習慣に矛盾しない観点が新たに獲得される。精神の習慣は拡張されるものの根本的には変化せず、新たな準拠枠が学習される。

一方で、③と④では自分のものの見方、捉え方そのものが疑問視され、吟味の結果、準拠枠の再構成が行われる。③「観点 point of view」の変容では、うまく機能しなくなった特定の観点が修正され、④「精神の習慣 habit of mind」の変容はそれ自体が変容するというよりドラスティブな変化が生じている。

このような③「観点 point of view」の変容と④「精神の習慣 habit of mind」の変容が、すなわち「変容的学習 transformative learning」である。③と④は本質的に同じ方向の変化と考えられているため、個々の観点の変容が蓄積されれば、観点を支配する精神の習慣自体が変容する（常葉-布施, 2004, p.97-98）。

4 「変容的学習 transformative learning」における「批判的省察 critical reflection」と「討議 discourse」

「変容的学習 transformative learning」では、ものの見方や捉え方そのものが問題とされ、今まで自分が見過ごしてきた事柄に気づき、その真実性・妥当性についての吟味が行われ、それを自覚的に問い直す思考を「想定 of 批判的省察 critical reflection of assumption」と呼んでいる。「想定 assumption」とは、信念の背後にある前提、社会的規範、無意識の領域に抑圧されている情緒的反応のパターンなど、意識が直接及んでいなかったり、考えてみるまでもなく当然正しいと思い込んでいたりするような事柄を全般的に意味する。そういった「想定 assumption」を、その限界や誤りの可能性も視野に入れつつ真実性・妥当性を問い直し、冷静に評価しようとする思考が「批判的省察 critical reflection」である（常葉-布施, 2004, p.98）。

「批判的省察 critical reflection」には、三つのタイプの省察があるとしている（Mezirow, 1995）。「内容についての省察 content reflection」「プロセスについての省察 process reflection」「前提についての省察 premise reflection」である。

「内容についての省察 content reflection」は、内容を振り返ることで、既存の準拠枠においての学びが追加されることである。「プロセスについての省察 process reflection」は、問題解決における方法・手段などについて既存の準拠枠を超えて新しい準拠枠を学ぶことを意味する。この二つの省察は、ある特定の問題解決の文脈で用いられる準拠枠の自覚や問い直しを行う「客観的再構成 objective reframing」であるが、これまでの自己の準拠枠と相反する学習ではなく、全般的な自己のあり方に関する変容ではない。

一方、「前提についての省察 premise reflection」においては、自己の概念や自らの全般的なあり方に関わる準拠枠を批判的に省察する「批判的自己省察 critical-self reflection」が行われる。問題を問題としてみなすことが妥当であるのか、その根拠を省察するものであり、当然としている前提が当然であるのか、問題自体の前提を批判的に問い直し、さらに自分自身についての問い直しへと批判的省察が続いていく「主観的再構成 objective reframing」である (Mezirow, 1995)。この前提についての批判的自己省察は、「観点 point of view」や「精神の習慣 habit of mind」の変容にもつながり、「準拠枠 frame of reference」の深遠な変容をもたらし、「変容的学習 transformative learning」となっていく。これまで意識に上がることがなかった「準拠枠 frame of reference」を意識に顕在化させ、その妥当性を検討したり別の準拠枠と比較したりすることによって、準拠枠の無意識的な呪縛から自らを開放し、より多くの可能性に対して自己を柔軟に開くことができるようになる。

このような前提の問い直しや吟味といった批判的自己省察においては、個人が孤立した状態では十分に行うことができない。自分とは違うさまざまな見方・考え方を知ったり、他者の意見や自分の判断などが妥当であるのかどうかを確かめたりするには、他者とのやりとりや知識・経験の共有が不可欠である。他者と行われるこのような協力的な対話を討議 (discourse) と呼んでいる (Mezirow, 2000 p.10-14)。また、ある事柄が正しいかどうかを判断する際、経験的な方法での検証が困難な場合に、討議 (discourse) を通して他者との合意を得るのが最も理性的な方法である。新しく生成された「観点 point of view」や「精神の習慣 habit of mind」は不確かで不安定であるので、この討議 (discourse) を通じて他者の意見と比較・検討し、合意を得たのちに新しい「準拠枠 frame of reference」は確認される。このように、討議 (discourse) は他者との交流の中で問い直しや吟味が行われる場であり、また、物事の妥当性についての適切な判断を得るための方法でもあると位置づけられ、前提の批判的自己省察においては不可欠である。

5 パースペクティブ変容のプロセスの 10 の局面 (phases)

J.Mezirow はこうした「準拠枠の変容＝パースペクティブ変容」にはプロセスがあり、いくつかの異なる局面が含まれるとしている。

「準拠枠の変容＝パースペクティブ変容」は、個人の社会化の過程で獲得され、普段はあまり意識されることはないが、すでに獲得している「準拠枠 frame of reference」では理解できない、機能しないという「混乱を引き起こしたり方向性を失ったりするようなジレンマ」が変

容のきっかけとなるとしている。そうしたジレンマの体験から、いくつかの局面を経て、新しいパースペクティブの獲得と生活への統合に至るプロセスが示されている。J.Mezirow はこの変容プロセスには 10 の局面(phases)があるとしている。ただしこの局面がこの順番どおり自動的に進行するわけではないとしており、すべての局面が現れることもないとしている。

J.Mezirow がいう変容プロセスの 10 の局面については、1978 年最初に示されて以来、数回にわたって修正が加えられているが、今回、理論的枠組みとして用いるものは次のとおりである(Mezirow, 2000 p.22)。

- 1 A disorienting dilemma
- 2 Self-examination with feelings of fear, anger, guilt, or shame
- 3 A critical assessment of assumptions
- 4 Recognition that one's discontent and the process of transformation are shared
- 5 Exploration of option for new role, relationships, and action
- 6 Planning a course of action
- 7 Acquiring knowledge and skills for implementing one's plans
- 8 Provisional trying of new roles
- 9 Building competence and self-confidence in new roles and relationships
- 10 A reintegration into one's life on the basis of conditions dictated by one's new perspective

- 1 方向性を失うジレンマ
- 2 恐れ、怒り、罪悪感、恥辱感を伴う自己吟味
- 3 想定 of 批判的評価
- 4 不満足感と変容のプロセスが他者と共有されていることの認識
- 5 新しい役割、関係、行動の選択肢の探索
- 6 行動計画の作成
- 7 自分の計画を実現するための知識と技術の獲得
- 8 新しい役割の暫定的試行
- 9 新しい役割や関係性における能力と自信の構築
- 10 自己の新たなパースペクティブに基づいた人生の再統合

しかし、混乱したり方向性を失ったりするようなジレンマの体験が自動的に「準拠枠の変容＝パースペクティブ変容」につながるわけではない。パースペクティブ変容は、自己の前提についての批判的自己省察と、そこで得られた洞察が、妥当であるかを確認する他者との対話である討議(discourse)での共有を経てもたらされるものであるからである。

言い換えれば、パースペクティブ変容とは、成人期にある人が、これまでの考え方・感じ方・行動の仕方などがどうしてもうまくいかないと感じる状態から始まり、批判的自己省察を経て、他者との対話である討議を通して新たな計画を作成し試み、新たな能力と自信を得ることで、新たなパースペクティブを獲得し人生の再統合に至るプロセスであるといえる。

6 「変容的学習 transformative learning」と授業リフレクションの関係

このような「準拠枠の変容＝パースペクティブ変容」のプロセスは、看護教員が授業リフレクションを通して経験するプロセスに適合するのではないかと考える。看護教員の多くは、これまでの学習経験や看護職としての臨床看護経験から獲得してきた信念や価値、解釈や前提をもって看護教員となる。実践的な学問である看護学を教授していくうえでは、これまでの自身の看護実践の経験が大いに手がかりとなるが、そのことがすぐに看護学を教えることになっていくわけではない。そこでは看護学を教授するということに対しての何らかのジレンマや混乱が生じ、批判的自己省察を通して看護や教育についてこれまでの自己の準拠枠を超えて学習し、認識を洗練し変容していく過程が含まれるのではないかと考えられる。変容的学習プロセスと授業リフレクションの関係については、図2に示した。

看護教員は、看護教育を実践していく中で、授業を複数回にわたり繰り返し行なっていくことが通常であるが、その授業を振り返りながら授業改善を図り、よりよい看護教育を目指していこうとする一方で、自身だけでは自己の前提・判断や行為の枠組みに無自覚であり、どのように改善していくべきなのかその方向性が学習できないままであることも多いと推測できる。しかし、授業リフレクションを通してこれまでの自己の準拠枠を意識化し、再び授業リフレクションを経験することで、さらに自己省察的学習が生じ、それによって準拠枠の変容がもたらされ、看護教員として新たな方向性を獲得していくことで「準拠枠の変容＝パースペクティブ変容」が生じると考える。このような変容は、看護教員が成人学習者として学習していくプロセスであり、このことこそが看護教員としての成長に結びつくことではないかと捉えられる。

このような成人学習者としての変容学習の視点で、看護教員の授業リフレクションの経験を述べているものはこれまでにみられていない。筆者がこれまでに取り組んできた看護教員の授

業リフレクションの経験においても、看護教員がどのような準拠枠を持っており、どのように変容しているかについて詳細に述べたものはなかった。

本研究の目的は、看護教員の授業リフレクションによる経験を明らかにすることである。授業リフレクションによって、看護教員が看護をどのように捉え、教育をどのように捉え、学習者をどのように捉えるかなど自己の認識・枠組み・前提を問い直し、新たな学習や変容的学習を明確に記述することが研究の目的であるため、J. Mezirow の変容的学習論を本研究で用いることは適切であると考えた。

7 本研究の分析枠組み

前述のように、授業リフレクションで生じる看護教員の経験は、成人学習論としての J. Mezirow の変容的学習論を用いることで、具体的にかつ詳細に記述していくことができる。そこで、本研究では、J. Mezirow の「変容的学習 transformative learning」(図 1) を分析の枠組みとし、「準拠枠 frame of reference」、「精神の習慣 habit of mind」、「観点 point of view」、「学習 learning」と「変容的学習 transformative learning」、「批判的省察 critical reflection」、「討議 discourse」、「準拠枠の変容＝パースペクティブ変容 perspective transformation」、「パースペクティブ変容のプロセス」等について詳細に記述し分析していきたいと考える。

V 研究方法

1 研究デザイン

探索的一質的記述的研究とする。

2 調査期間(データ収集期間)

平成 29 年研究倫理審査終了後から 8 カ月間。

3 研究参加者の基準

これまでに授業リフレクションを経験し、今後、授業リフレクションを行う予定のある看護教員で、本研究に同意が得られた者とした。看護教員としての教育経験年数や所属教育機

関の種別は問わない。

これまでに授業リフレクションを経験したことのある看護教員を対象とするのは、授業リフレクションを通して、これまでの自己の準拠枠を意識することができていると考えるからである。授業リフレクションを経験していない場合は、自己の規範や信念などを自覚化していない可能性が考えられる。準拠枠の変容を明らかにしていく場合、前提としてこれまでの自己の準拠枠を自覚化している必要がある。

4 研究参加者の募集方法

研究参加者の募集方法は、自主的な研究活動として授業リフレクションを実施している授業研究会に参加している看護教員全員に、研究会の開催時に研究者が募集を行った。

研究参加者は5～6名を予定した。

具体的方法として、次のアプローチで行う。

研究会の代表者には、研究会開催時に研究参加者の募集案内(資料1-1)を配付したい旨を事前にメールで伝えておき、募集をする前に、研究会代表者には研究参加者の募集案内の配布への協力についての依頼文書(資料1-2)を用いて説明し、承諾を依頼した。

1週間程度の間には電話あるいはメールで返信をもらい、承諾が得られた場合は、募集案内を配付する前に、承諾書(資料1-3)の署名を依頼し、研究者も署名したものをそれぞれ取り交わし確認した。

研究会の開催時に、参加している看護教員全員に、研究参加者の募集案内(資料1-1)を用いて研究の趣旨や目的を説明し、研究参加者を募った。説明当日、研究会に参加していないが、これまでに研究会に参加しており、授業リフレクションを経験したことがある看護教員には、研究会の代表者を介して研究参加者の募集案内(資料1-1)を配付してもらった。

募集案内を見ていただいた後、1週間程度の間には電話あるいはメールにより看護教員から応募してもらった。

応募のあった看護教員には、電話あるいはメールで連絡を取り、対面で直接説明させていただき日程を調整した。

事前に、研究への参加協力依頼を記載した看護教員個人への依頼文書(資料1-4)をはじめ、インタビューガイドA(資料3)、授業記録(資料4)、授業リフレクションの観察記録(資料5)、インタビューガイドB(資料6)、同意書(資料7)、同意撤回書(資料8)を郵送し、対面で研究の趣旨や目的を説明し、研究参加の依頼について詳しく説明した。今後、授業を実施し授業リフ

レクシオンを行う予定の有無を確認した。研究者が授業および授業リフレクシオンに参観すること、授業の前と授業リフレクシオンの後でインタビューすることなど、研究方法についても具体的に説明した。また、承諾が得られた場合は、研究者から所属教育機関の学校長、看護学生、授業リフレクシオンのプロンプターに、研究協力の依頼を行うことも説明した。

1週間程度考慮する時間を取り、電話あるいはメールで研究参加への諾否の連絡をもらうようにした。

承諾が得られた場合は、看護教員の所属機関の代表者に電話で連絡をとり、日程調整のうえ、事前に送付した看護教育機関への依頼文書(資料1-5)、インタビューガイドA(資料3)、授業記録(資料4)、授業リフレクシオンの観察記録(資料5)、インタビューガイドB(資料6)、同意書(資料7)、同意撤回書(資料8)、承諾書(資料9)、承諾撤回書(資料10)、看護学生への説明書(資料11)、承諾書(資料12)、承諾撤回書(資料13)を用いて研究の趣旨や目的等、研究協力の具体的な内容を説明し依頼した。

研究協力の承諾が得られた後、研究を開始する前までに、研究参加者には同意書への署名、所属長には承諾書への署名を依頼し、研究参加同意書・承諾書に研究者も署名したものをそれぞれ取り交わし確認した。また、研究を開始する前までに、研究参加者と対象の授業について報告し(資料1-6)、研究参加者にも口頭で所属長に報告したことを伝えた。

看護学生には、看護学生への説明書(資料11)を用いて授業の前までに、研究者が研究への協力について説明し、承諾書(資料12)の署名を依頼した。承諾書の収集は説明から1週間として、学校内に回収箱を設置し提出してもらった。提出された承諾書に研究者も署名し確認した。

授業リフレクシオンのプロンプターについては、授業リフレクシオンを実際に行う前までにプロンプターへの説明書(資料14)、授業リフレクシオンの観察記録(資料5)を用いて、研究者が研究への協力について説明し、承諾書(資料15)の署名を依頼し、承諾書に研究者も署名したものを取り交わし確認した。

研究参加者からの同意撤回、看護教育機関の承諾撤回の意思表示の方法は、研究参加者の授業実施後の面接(半構造化面接B)後3ヶ月まで可能とし、同意撤回書(資料8)(資料10)の郵送、研究者への電話あるいはメールでの連絡とする。同意撤回書(資料8)(資料10)が郵送された時は、研究者が署名し確認する。電話あるいはメールで連絡があった場合には、同意撤回書(資料8)(資料10)を郵送し署名の後に返送してもらい、研究者が署名し確認する。

看護学生からの承諾撤回の意思表示の方法は、研究参加者あるいは看護教育機関への承諾撤

回書(資料 13)の提出とし、研究者は研究参加者または看護教育機関の代表者を介して受け取り確認する。授業実施前であれば、授業への参観は中止とする。また、授業実施後であれば、授業記録(資料 4)は資料としないが、研究参加者と看護教育機関の承諾を再確認し、研究参加者のインタビューは実施する。

授業リフレクションのプロンプターからの承諾撤回の意思表示の方法は、同意撤回書(資料 16)の郵送、研究者への電話あるいはメールでの連絡とする。同意撤回書(資料 16)が郵送された時は、研究者が署名し確認する。電話あるいはメールで連絡があった場合には、同意撤回書(資料 16)を郵送し署名の後に返送してもらい、研究者が署名し確認する。授業リフレクションの前であれば参観は中止とする。また、授業リフレクション実施後であれば、授業リフレクションの観察記録(資料 5)は資料としないが、研究参加者と看護教育機関の承諾を再確認し、研究参加者のインタビューは実施する。

なお、同意の撤回があった場合には、すべての研究データは破棄することを説明する。

5 データ収集方法

研究データ収集のプロセスについては、(図 3)に示した。

1) これまでの準拠枠を明らかにするための半構造化面接 A

これまでの準拠枠を明らかにするために、過去に実施した授業リフレクションについての経験を、半構造化面接法によりインタビューガイド A(資料 3)をもとに想起し自由に語ってもらった。面接は原則 1 回とし、30～60 分程度とした。必要があれば面接を追加する。面接は、今後予定している授業の 1～2 か月前の期間に、研究参加者の希望日時を確認し、研究参加者所属施設の承諾が得られた場合はプライバシーが保たれる部屋を借用し実施した。

面接は研究参加者の了解を得たうえでメモをとり、また IC レコーダーに録音した。録音したもののから逐語録を作成した。

2) 授業の非参加観察

授業の実施時には、授業の中で起きていた事実を観察するために、研究参加者および看護教育機関の了解が得られた場合には研究者が非参加観察を行い、フィールドノートとしての授業記録(藤岡 1994)(資料 4)をとった。この時、授業リフレクションの資料とするために研究参加者および看護学生の了解を得たうえで、授業を教室後方から VTR に録画した。

3) 授業リフレクションの非参加観察

(1) 授業リフレクションの方法

授業リフレクションで用いる方法は、カード構造化法である。

カード構造化法とは、藤岡・井上によって「自分の授業を自分の言葉で語る」ために開発された授業研究方法(藤岡・井上, 1996)で、カードに書き表された自分の言葉を手がかりに、自分の授業がどのような構造になっているのかを明らかにし、授業を見る見方や学生を見る見方など、自分自身の持つさまざまな枠組みに気づくことを可能とするツールである。本研究で用いているのは山中・目黒によって授業リフレクションのツールとして改良された方法(山中・目黒, 2006 ; 目黒 2010. p24-35) であり、看護教育における授業リフレクションにおいて用いられている方法である(永井, 2006 ; 永井・岩波, 2013)

カード構造化法において、授業リフレクションの場において授業者の振り返り・語りを促進する役割を担う者をプロンプターと呼ぶ(目黒 2010.p29-32)。プロンプターは、授業者自身が作成したツリー図をもとに授業者の振り返りを助け、授業者が自分の授業の経験を語る相手となる。この時、プロンプターは授業者の語りに耳を傾け、わからないところには質問し返ってきた言葉にまた耳を傾けるということを繰り返しながら、授業者に経験されたことを共有しようとかかわることが必要となる。プロンプターは、J.Mezirow の変容的学習論での他者との対話、討議(discourse)を促進する役割となる。今回の研究では、プロンプターは研究参加者が選出した。ただし、プロンプターは、カード構造化法による授業リフレクションへの理解があることが望ましいため、これまでに3回以上の経験がある人の選出を依頼した。

カード構造化法の手順は次の通りである。

- ①授業の全体的印象を1枚のカードに表現する(印象カード)。次に授業の中で感じたことや考えたこと、気づいたこと等をカードに1枚1項目で書き落とす。
- ②書き終えたカードを二分法で分類し、それぞれに見出し語をつけ、カードがこれ以上分けられなくなるまでこの作業を繰り返す。こうしてできた見出し語を、一番最初に書いた印象カードの下に次元をそろえてツリー状に展開させる。
- ③完成したツリー図をもとに、プロンプターと振り返りを行う。
- ④ツリー図の振り返りでは、見出し語の説明や関連づけを行い、授業の構造を明確化し、キーワードの抽出を行う。得られたキーワードおよびリフレクションを通しての気づきを記述しデータとする。その時、授業者の語った意味を損なわないように真実性・信憑性を確保

する。

(2) 授業リフレクションの非参加観察法

授業リフレクションにおいては、授業リフレクションの中で起きていた事実を観察し、その後の半構造化面接で研究参加者が述べる授業の事実を理解したうえで面接を行うために、非参加観察を行い、カード構造化法で得られたデータを記録用紙(資料5)に記録した。この時、研究参加者およびプロンプターの了解を得たうえで、VTRに録画した。

4) 授業リフレクション後の半構造化面接B

授業リフレクションによる準拠枠の変容を明らかにするために、授業リフレクションを行った後に、今回の授業および授業リフレクションの経験について、半構造化面接法によりインタビューガイドB(資料6)をもとに自由に語ってもらった。面接は原則1回とし、50～60分程度とする。必要があれば面接を追加する。実施時期は、授業リフレクションの後、1か月以内とした。面接は研究参加者の希望日時を確認し、プライバシーが保たれる場所を確保し実施した。

面接は研究参加者の了解を得たうえでメモを取り、ICレコーダーに録音した。録音したものをから逐語録を作成した。

6 データ収集内容

それぞれのプロセスでのデータ収集内容は、次の通りとした。

1) 半構造化面接A

(1) 研究参加者の基礎情報では、年代・性別、臨床看護経験年数・経験領域、看護教育経験年数・担当看護学・担当授業、所属看護教育機関、授業リフレクションを実施した時の教員経験年数を収集した。

(2) これまでの準拠枠を明らかにするための半構造化面接内容(インタビューガイドA、資料3)は、授業リフレクションに出会った経緯、授業リフレクションに出会う前の思い、授業リフレクションを行った授業、授業リフレクションを行っての気づきや具体的な思い、気持ちの変化、授業リフレクション後の授業においての変化、今の自身への影響、授業リフレクションについて感じていることなどである。

2) 半構造化面接 B

授業リフレクションによる準拠枠の変容を明らかにするための半構造化面接内容(インタビューガイド B、資料 6)は、今回の授業リフレクションを行う前の思い、授業リフレクションを行ったことでの気づき・思い、授業リフレクションの前後で自覚している変化、前回の授業リフレクションからの変化、授業リフレクションについて感じていることなどである。なお、インタビューガイド A、インタビューガイド Bについては、授業リフレクションの経験のある看護教員・元看護教員の 3 名にパイロットスタディを行い、質問の信頼性・妥当性を確認した。

3) 授業の非参加観察によるデータ収集内容

授業には非参加観察を行い、授業の中で起きていた事実を、フィールドノートとして時系列に授業記録(資料 4)をとる。授業記録の内容は、時間、授業の展開内容、看護教員の行動、看護学生の言動などである。

4) 授業リフレクションの非参加観察によるデータ収集内容

授業後に行われる授業リフレクションでは非参加観察を行い、研究参加者が振り返りを支援するプロンプターとの対話で発言をしている内容、カード構造化法で得られたキーワードおよびリフレクションを通しての研究参加者の気づきを記録(資料 5)した。言語的な表現内容だけでなく非言語的な表現についてもデータとするため、研究参加者およびプロンプターの了解を得られた場合は、VTR に録画した。

7 データ分析方法

1) 半構造化面接 A のデータの分析

(1) 研究参加者から得られた半構造化面接の録音から逐語録を作成した。

(2) 逐語録を熟読し、研究参加者が表現している内容、繰り返し現れる関心事、出来事、エピソード、信念、価値、感情、行動など、授業リフレクションの経験として表現される内容を抜き出した。

(3) 研究参加者ごとの面接および授業リフレクションの経験について、抜き出した表現の内容は、研究参加者本人に、表現のずれがないかの確認を依頼し、真実性・信憑性を確保した。

(4) 研究参加者ごとの面接について、研究分析の枠組みに則り、準拠枠、精神の習慣・観点

について分析した。

(5) 分析内容の妥当性を確保するために、分析の過程では複数の研究者で検討を行い、真実性・信憑性を確保した。

2) 授業および授業リフレクションへの非参加観察によるデータの分析

(1) 授業の非参加観察で得られた授業記録

授業の中で起きていた事実を時系列に、授業の展開内容、看護教員の行動・発言、看護学生の反応を整理する。授業後の授業リフレクションで、実際の授業での出来事と照らし合わせて、授業リフレクションにおける授業の事実を明らかにしていく時の参考資料とし、半構造化面接 B のデータ分析の際に活用した。実際の授業での出来事を研究参加者がどのように認識していたのか、授業記録と照らし合わせて明らかにし、研究参加者の授業への観点を明らかにした。

(2) 授業後に行われる授業リフレクションでの記録

カード構造化法で得られたキーワード、授業リフレクションのプロンプターとの対話および授業リフレクションを通しての研究参加者の気づきとして記述されたデータを整理した。授業記録とともに半構造化面接 B のデータ分析の際に参考資料として活用した。授業リフレクションで得られたキーワードやプロンプターとの対話および気づきを研究参加者がどのように認識していたのか、授業リフレクションの記録と照らし合わせて明らかにし、参加者の客観的再構成や批判的自己省察を明らかにした。

3) 半構造化面接 B のデータ分析

(1) 研究参加者から得られた半構造化面接の録音から逐語録を作成した。

(2) 逐語録を熟読し、研究参加者が表現している内容、繰り返し現れる関心事、出来事、エピソード、信念、価値、感情、行動など、授業リフレクションの経験として表現される内容を抜き出した。

(3) 研究参加者ごとの面接および授業リフレクションの経験について、抜き出した表現の内容は、研究参加者本人に、表現のずれがないか確認を依頼し、真実性・信憑性を確保した。

(4) 研究参加者ごとの面接について、研究分析の枠組みに則り、批判的省察、討議、学習、変容的学習、準拠枠、精神の習慣、観点、準拠枠の変容について分析した。

(5) 分析内容の妥当性を確保するために、分析の過程では複数の研究者で検討を行い、真

実性・信憑性を確保した。

4) 研究参加者ごとの面接および授業リフレクションの経験についての分析と構造化

1)～3)の分析内容を合わせて、研究参加者ごとの面接および授業リフレクションの経験を、J. Mezirow の変容的学習(図 1)をもとに分析した。

精神の習慣、観点、批判的省察、学習、変容的学習、観点の変容、精神の習慣の変容、準拠枠の変容、パースペクティブ変容のプロセスについて整理し構造化した。

5) 研究参加者の授業リフレクションの経験の共通性・個別性

すべての研究参加者の授業リフレクションの経験を比較検討し、5名の看護教員の授業リフレクションの経験の共通性および看護教員それぞれの授業リフレクションの経験の個別性を見い出した。

8 倫理的配慮

1) 研究参加者の研究参加・協力の自由意思、拒否権の確保

研究参加者の研究参加・協力の自由意思を確保するため、研究参加の募集案内(資料 1-1)の文書を見てもらった後、1週間程度の間には電話あるいはメールにより看護教員から応募してもらった。

研究参加者に対しては、研究の目的と意義、研究方法、データ収集期間、研究により予測される利益および不利益、データの保存および使用方法・保存期間、個人情報の取り扱い、研究参加への任意性、研究結果の公表、問い合わせ連絡先を説明し、研究開始前・開始後に関わらず研究論文提出前まではいつでも撤回することが可能であり、研究協力の諾否によって不利益を受けることはないこと、研究結果は研究目的以外で使用しないことなどについて、書面をもとに説明した(資料 1-4)。

同意が得られた参加者においては、同意書を作成した(資料 7)。同意書は2部作成し、研究参加者と研究者がそれぞれ保管した。また、同意した後も、途中辞退が可能であることを説明し、研究参加者の授業実施後の面接(半構造化面接 B)後3ヶ月までは研究参加の同意は撤回できることを説明した(資料 8)。

研究参加者から同意撤回の意思表示の方法は、同意撤回書(資料 8)の郵送、研究者への電話あるいはメールでの連絡とした。同意撤回書(資料 8)が郵送された時は、研究者が署名し確認

する。電話あるいはメールで連絡があった場合には、同意撤回書(資料8)を郵送し署名の後に返送してもらい、研究者が署名し確認する。撤回したデータは、研究者が責任を持って、紙データはシュレッダーで、電子媒体や録音・録画のデータは完全に消去し破棄する。

研究参加者の所属教育機関に対しては、研究の動機、研究の目的、研究の意義、研究方法、研究期間、研究により予測される利益および不利益、データの保存および使用方法・保存期間、個人情報の取り扱い、研究参加への任意性、研究結果の公表、問い合わせ連絡先等について書面をもとに説明し研究協力を依頼した(資料1-5)。承諾が得られた教育機関においては、承諾書を作成した(資料9)。また、同意した後も、途中辞退が可能であることを説明し、研究参加者の授業実施後の面接(半構造化面接 B)後3ヶ月までは、承諾は撤回できることを説明した(資料10)。

看護教育機関の承諾撤回の意思表示の方法は、同意撤回書(資料10)の郵送、研究者への電話あるいはメールでの連絡とする。同意撤回書(資料10)が郵送された時は、研究者が署名し確認する。電話あるいはメールで連絡があった場合には、同意撤回書(資料10)を郵送し署名の後に返送してもらい、研究者が署名し確認する。撤回したデータは、研究者が責任を持って、紙データはシュレッダーで、電子媒体や録音・録画のデータは完全に消去し破棄する。

授業の非参加観察においては、研究参加者の授業を受ける学生に対して、研究の目的、個人情報の保護、研究協力の諾否によって不利益にならないこと、授業の評価とは一切関係がないこと、学生からのデータ(レポート・授業感想など)は依頼しないことを説明書(資料11)をもとに説明し承諾を依頼した。看護学生には説明から1週間後までに、承諾書(資料12)を学校内に設置した回収箱に入れてもらう。承諾する場合は署名し、承諾しない場合は必要事項を記入せず白紙のまま回収箱に入れてもらうようにし、提出忘れがないように全員の提出を依頼した。回収箱の設置場所は、学生の自由意思が担保されかつ回収箱が汚損・破損・紛失しない場所を看護教育機関の代表者あるいは研究参加者と相談して決定した。回収箱は投入口を小さくして個人情報を保護し、紛失を防ぐために回収箱には鍵をかけ、また回収箱自体を紛失しないように、鍵で固定が可能であれば鍵をかけるなどについても相談して設置した。なお、承諾した後も、承諾の撤回(資料13)が可能であることを説明した。授業の非参加観察の承諾が取れない場合は、授業の非参加観察はしない。

看護学生からの承諾撤回の意思表示の方法は、研究参加者あるいは看護教育機関への承諾撤回書(資料13)の提出とし、研究者は研究参加者または看護教育機関の代表者を介して受け取り確認する。承諾撤回期限はインタビューBの実施前までとし、授業実施前であれば、授業の

非参加観察は中止とする。授業実施後であれば、授業記録(資料4)は資料としないが、研究参加者と看護教育機関の承諾を再確認し、研究参加者のインタビューは実施する。

また、授業リフレクションにおけるプロンプターに対しては、研究の目的と意義、個人情報保護、研究協力の諾否によって不利益にならないこと、結果は研究目的以外で使用しないことなどについて説明書(資料14)をもとに説明した。プロンプターとの対話を含む授業リフレクションにおける授業者の経験が研究のデータとなることを説明し、了解が得られたプロンプターにおいては、承諾書の作成を依頼した(資料15)。承諾書は2部作成し、承諾者と研究者がそれぞれ保管した。また、承諾した後も、授業リフレクション後3ヶ月までは撤回が可能であることを説明した(資料16)。なお、授業リフレクションの非参加観察の承諾が取れない場合は、授業リフレクションの非参加観察はしない。

授業リフレクションのプロンプターからの承諾撤回の意思表示の方法は、同意撤回書(資料16)の郵送、研究者への電話あるいはメールでの連絡とする。同意撤回書(資料16)が郵送された時は、研究者が署名し確認する。電話あるいはメールで連絡があった場合には、同意撤回書(資料16)を郵送し署名の後に返送してもらい、研究者が署名し確認する。授業リフレクションの前であれば非参加観察は中止とする。また、授業リフレクション実施後であれば、授業リフレクションの観察記録(資料5)は資料としないが、研究参加者と看護教育機関の承諾を再確認し、研究参加者のインタビューは実施する。

2) 個人情報およびプライバシー保護の方法

データは個人が特定されないようにし、対象者の個人を特定するデータはすべて匿名加工情報とし、研究参加者ごとの分析を行うために対応表を作成した。

プライバシーを厳守し個人情報の保護に努め、研究で得た個人情報は厳重に保管・管理し、研究データはすべて鍵のかかる場所に保管した。

データを扱うコンピュータは、LANにつないでいないものを使用し、セキュリティー管理の整った環境のものを使用した。データは、パスワードをつけるなどセキュリティー対策をした電子媒体で取り扱った。逐語録、授業記録、観察記録などの紙媒体は、ファイルに綴じるなど工夫し紛失しないようにした。

電子媒体のデータ、紙媒体のデータ、ICレコーダーの録音データ、VTRの録画データの全ての研究データは、論文発表後3年間の保存期間まで、鍵のかかる場所に厳重に保管・管理し、保存期間終了後は責任を持って破棄する。

また、研究結果は、研究者の博士論文となること、大学紀要、看護系学術誌への発表で公表すること、公表においては、研究参加者の匿名性・個人情報およびプライバシーの保護を厳重にすることを説明した。

なお、希望する研究参加者には研究論文を配布することを説明した。

3) 予測される参加者の不利益とそれを回避する方法および参加者が得る利益

授業リフレクションの経験をインタビューにより語ることで、その経験をさらに振り返ることとなり、新たな気づきが得られる可能性があり、そのことで自己の準拠枠の自覚化が進み学習が促進されることがある。インタビューにおいて直接的な身体侵襲はないが、授業リフレクションの経験を語ることで、想起された内容により心理的な影響が生じる可能性は否定できない。研究者は面接において、研究参加者が話しづらいことを無理に聞き出したり、無理に発言を求めたりするようなことをしないように努めた。インタビューに要する時間的拘束があるが、研究者は面接の方法を工夫し時間をかけすぎないように努め、効率的な面接ができるようにした。

なお、本研究においては研究参加者に対して、金銭的な報酬は提供していない。

4) 研究倫理審査

本研究は、武蔵野大学看護学部研究倫理委員会の承認を得て行った(承認番号 2905-2)。

Ⅷ 結果

1 研究参加者の概要

5名の看護教員から、研究参加の協力を得ることができた。参加者は、授業研究会に参加している看護教員、あるいはこれまでに研究会に参加したことがある看護教員であった。

研究参加者の年齢・性別・臨床看護経験年数・看護経験領域・看護教育経験年数・現在の担当看護学・今回実施した授業・今回の授業リフレクションの時間は表1に示した。

研究参加者A氏、B氏、C氏、D氏、E氏は40歳代から50歳代の女性で、臨床看護経験は9年から13年、看護教育経験は7年から23年であった。また、今回実施した授業の後の授業リフレクションは、88分から142分で実施された。

研究参加者の半構造化面接で表現された経験および今回の授業リフレクションでの経験を、J.Mezirowの変容的学習論に沿って分析した結果を以下に記述した。

授業リフレクション前後の文脈で意味が取りやすいように研究者が補ったところは()とし、「観点 point of view 」、『精神の習慣 habit of mind 』、[既存の準拠枠の精緻化]、【 新たな準拠枠の学習 】、「観点」の変容、『精神の習慣』の変容を示した。

なお、「 」、『 』、[]、【 】内のそれぞれの表現は、研究参加者のインタビューでの発言に忠実に記述した。また、それぞれの記述から読み取れた意味内容は、アンダーラインで示した。

2 A 氏の変容的学習の経験 (図 4 参照)

A 氏は 40 歳代女性で、13 年の臨床経験の後に看護教員となった。看護専門学校で看護教員としての教育経験は 11 年であり、現在所属している教育機関は 3 校目で、在宅看護論を担当していた。

A 氏は、看護教員として 5 年目に初めて授業リフレクションに出会い、これまでに授業リフレクションを 5 回経験していた。今回の研究では、講義法による研究参加者本人による授業および授業リフレクションが行われたことから、教員同士および教員と実習指導者で行われた演習と臨地実習でのリフレクションについては分析に含めなかった。

1) A 氏の過去の準拠枠(frame of reference)

A 氏の 1 回目のインタビューでは、過去に行った授業リフレクションについての経験が語ら

れた。そこから、A氏の準拠枠として次のような、『精神の習慣 habit of mind』と「観点 point of view」が明らかとなった。

A氏は、授業リフレクションに出会う前、授業で学生の反応がうすいことが気になっていて、学生だけが原因ではなく自分にも原因があるのではないかと思っていたが、『何でもかんでも押し込む抜けがない授業』をしないといけない、『臨床での経験を学生に伝えることが授業の醍醐味』であるといった授業に対する規範を『精神の習慣 habit of mind』としていたことで、『教育内容がうまく精選できない』、『授業前の準備にすごく時間がかかって、授業の本番になると息切れするような授業をしていた』、『自分なりの正解を伝えていた』と、A氏自身の授業における行為を「観点 point of view」として表現していた。

その後、在宅看護論の“看取りを迎える療養者と家族の看護”の授業リフレクションを経験することで、授業の中で「学生が難しいことを考える中でもそこに看護がある」、「経験がない学生の中にも、看護が芽生えている」と学生の様子を感じ取り解釈する「観点 point of view」から、『(学生は)成長するんだな』、『学生のもっている力はすごい』と、学生に対する全般的で広範な認識、すなわち学生観と称される『精神の習慣 habit of mind』を持つようになったことが明らかとなった。

また、現所属校の学生は、約半数が社会人で入学してきた学生であったことで、『看取りを経験した学生たちは対象の感情を読み取る幅が広く、いろいろな意見が出た』ことや、『正解はない、いろいろな対応がある』など学生の行為を捉える「観点 point of view」が蓄積されて、『学生の経験によっても考えが全く違う』、『同じ授業でも対象が変われば授業が全然違う方に行く』、『社会人の学生がいろいろな経験を持ってきてくれて、現役の学生には想像できない世界観があるのを感じ奥が深い』と、学生の経験についての認識を『精神の習慣 habit of mind』として持つようになった。

以上が、A氏の過去の準拠枠であることが明らかとなった。

さらにA氏は、これまでの授業リフレクションの経験をとおして、『授業を見られることの抵抗がなくなった』のは、最初の出会いがすごくいいものであったからで、授業リフレクションは『自己満足とは違う』ことや、『自分自身と向き合っていないと、気づきは広がらない』、『言語化し俯瞰することで、自分自身の見方を広げられる機会になった』など、授業リフレクションの受け止め方に対する心理的な側面についても語っており、授業リフレクションについての『精神の習慣 habit of mind』も明らかとなった。

2)実施した授業と授業リフレクションによる想定の批判的省察

今回、A氏が実施した授業は、3年課程看護専門学校1年生43名を対象とした、在宅看護学概論(1単位)全14回の7回目(90分)で、授業内容は在宅移行支援「病院から退院する患者と家族が不安なく在宅に移行するために、どのような支援が必要か考えよう」であった。

退院支援・退院調整について教員が説明した後に、提示した事例の家族の思い・退院支援に必要な情報・訪問看護師との連携・必要なサービスについて個人で考えた後に数人と話し、発表するという展開で進化した。

授業リフレクションは、授業の実施後13日目にカード構造化法で実施した。

授業リフレクションを始める前のA氏の授業の印象は『困ったな』であった。学生の経験を大事にしたいと思っていたが、授業の中に盛り込めなかったという思いが強くて、モヤモヤした感じで、授業が良かったのかどうなのかという戸惑いを持っていたと語った。

しかし、授業リフレクションを促進するプロンプターとの対話(126分)で、プロンプターから“その時、学生ってどういう様子だったの?” “もうちょっと詳しく教えて”と投げかけられたことで、〈手ごたえを感じた学生の姿〉、〈学生自身が持つ経験〉、〈次の授業で手ごたえを感じた学生の姿〉、〈生活の視点で捉えられている〉、〈気がかりな学生〉といった学生の見方についての〈客観的再構成〉が行われるとともに、《私のあせり》、《授業をすすめるうえで大切にしたいこと》、《時間調整しながら組み立てを考える》など、自分自身が行った授業についての《批判的自己省察》が行われた。そうしたことから、授業リフレクション後のA氏の授業の印象は、『伝わったかな』と肯定的な変化が生じており、授業リフレクションにおいて、想定した批判的省察が行われていたことが明らかとなった。

授業リフレクション直後の気づきとしてA氏自身が記述したことは、次の通りであった。【時間にあせりを感じながらも、自分自身が、授業中に学生が考えることを大切にしたい思いが根底にあったため、時間調整しながら臨機応変に授業の組み立てを考えられていたと思った。また、学生の強みを活かしていきたいと思っていたことが、学生自身の経験から伝わったり、学生の人生経験からも考え方や考えていることにつながったりしているように思った。(学生に)生活の視点が生まれていることに気づけたこともうれしかった。社会人経験を経て志をもって入学してきている学生を大切にできたのかなと思い、ちょっとうれしい気持ちになった。】

このように、授業リフレクションの直後は、授業リフレクションでの学生の見方についての〈客観的再構成〉と自分自身が行った授業についての《批判的自己省察》により、A氏の

授業に臨む態度や学生の反応に対する感情の変化が述べられていた。

3) A 氏の授業リフレクションによる学習 (learning) および変容的学習 (transformative learning)

授業および授業リフレクション後のインタビューから、学習 (learning) である [既存の準拠枠の精緻化]、【新たな準拠枠の学習】、および、変容的学習 (transformative learning) である「観点」の変容、『精神の習慣』の変容が明らかとなった。

(1) [既存の準拠枠の精緻化]

A 氏は、これまでも学生の経験を大事にしたいと思っていたが、今回の授業リフレクションをとおして[(学生に)経験を語ってもらうことが、その学生のことをすごく知ることにもなるし、経験したことを語ってもらうことが大切]で、授業では、[“学習者の実態”と“教授方略”のつながりをどうしていきたいのか、どうするといいいのか、すごく考えた]と語った。そして、[学生の反応は学年によっても違い、その場にいる人によって全然違う]など、授業リフレクションでの学生の見方についての〈客観的再構成〉から、学生の経験や学生の反応などを大切に考えるといった、[既存の準拠枠の精緻化]が行われていた。

また、今回のリフレクションを行って、改めて授業リフレクションに対して、A 氏は、[授業はやっぱりやりりゃ放しじゃいけない]と語った。リフレクションしない時は、困ったと思ったら、その印象のままモヤモヤな感じで終わっていたが、モヤモヤしたりとかしっくりいかなかったところで、自分の見方に偏りや、自分の感情だけに左右されて事実が見えていなかったりすることがある。やっぱり、[自分の中の経験を語ること、プロンプターに引き出してもらうことで、見えてくるものがいっぱいある]ことを前回より強く感じたと言った。どれだけその授業に向き合っていくか、[振り返ることで、学生との関係も、自分自身も変わる]、学生の見方とか、学生との関係性を築いていくとか、学生に関心を持つとか、ひとつの[授業を振り返るのがきっかけで、他の学校での生活の中にも、活かせることがある]とも語っていた。これらの語りからは、授業リフレクションの経験を蓄積し、その意味・解釈が精選されており、[既存の準拠枠の精緻化]が明らかとなった。

さらに、この授業で学生に何を考えてほしいのか、何を学んでほしいのか、授業における[自分の“ねがい”を明らかにしっかり持ってないと(授業が)結構ブレる]など、授業についての規範において、[既存の準拠枠の精緻化]がなされていた。

(2) 【新たな準拠枠の学習】

授業リフレクションを行った在宅看護学概論の授業は現在も進行中であり、今は身近な人やその地域を考えて理想の地域包括ケアシステムについてグループで考えてもらっている授業であることが語られた。(あるグループは)自分の祖父母が住みたい理想の地域を考え、(あるグループは授業で視聴した)「難病の私が我が家で生きるということ」というビデオの中の人が、このまま我が家で暮らしていけるためにどうしたらいいかを考えていた。また、自分が住んでいる地域ってどんな地域だろうと考えているグループや、認知症の人が過ごしやすい地域って何だろうと考えているグループもあった。こうして(概論の授業で)【初回からやってきたことが、今、13コマまでつながっていく感覚】が感じられ、授業の連続性についての【新たな準拠枠の学習】がなされていた。

(3) 「観点」の変容

授業リフレクションでのプロンプターとの対話から、いろいろと引き出してもらい、授業の中で起きていたことを語っていく中で、学生のできているところや気づきとか、学生の良いところをすごいなと思ったことを話すことができた。そして、A氏は焦っているながらも、授業での学生の様子から時間がかかっているので時間調整しようとか、この学生が書けるまで待ってみようとか、「学生個々を大事にしながら授業ができていた」ことや、「学生の経験を活かすことやほんとの学生の実態をつかむということをすごく考えた」ことから、個々の学生の経験を活かし個々の学生の実態を大切に考えるといった、学生の理解についての「観点」の変容を語った。そして、学生個々の背景や経験をより意識しながら机間指導したり、学生が学びのシートに書いていることや自分の家族について書いていることを聞いてみたりして、学生に関心を寄せると学生からも反応があったという。このようにして、学生と何回か授業をやっていくうちに、「互いに話しやすい、関係性ができてきたと思う。この授業以降、学生と話す機会がすごく増えた」と語った。(教員間では) どちらかというと評判が悪いクラスであったが、逆に学生のことがよく知れて良かったと、学生との関係性の変化が語られるとともに、学生が生活の視点で話していたり介護施設で働いていた時の経験を話していたりする学生もいて、「学生の印象が変わった」と、学生への認識の変化として「観点」の変容が語られた。

また、A氏は授業をデザインしていく間の葛藤を次のように述べた。“すごく悩んで、もう本当に悩んで、悩んで、悩んだ”プロセスがあった。しかし、([学習者の実態]と[教授方略]が) 「自分の頭の中でつながっていることが、すごく大事」で、「悩んできたこの間のことがすごく大事」であったと、授業をデザインしていくプロセスの意味についての「観点」の変容を語った。

そして、実際の授業の中では、学生の経験をそのまま活かすという視点で、この学生はこんな経

験持っていたなと思いながら机間指導して、今どんなこと話しているのと聞くなど、学生への新たなかかわりを試行したことで、「授業の中で(学生と)いろいろ話ができるようになってきた」と授業中の行動の変化としての「観点」の変容も語られた。

このようにして、学生個々のいろいろな経験を聞かせてもらったことが、ほかの学生にもいい学びになっていたことで、こういうクラスっていいなと思って学生に感謝の気持ちが湧いて、A氏は「ありがとう」学生に伝えたと語った。そうしたことで、その後の授業では、授業前に学生たちがグループで座っていて、必要な資料が机に準備されて授業を待っていてくれるようになったという変化もあったと語った。このような変化は、A氏にとって、学生との新しい関係性が構築され、授業準備で悩むのは同じでも、「今は授業に行くのが、行こうみたいな感じになってきて、楽しい」と授業に向かう感情の変化が「観点」の変容として語られた。そして、「またリフレクションをして、いろんなことを発見していきたい」と、授業リフレクションへの期待も語られた。

(4) 『精神の習慣』の変容

A氏は、今回の授業リフレクションの経験から、『授業の中での学生の姿や、社会人の学生の経験を大事にできて、学生の持っている経験をより大事にしていきたいという思いに変わった』と学生の経験を大切にすることについての『精神の習慣』の変容を率直に語った。今回の授業と授業リフレクションの経験から、その実感がすごく、それは自分の思っている以上の変化であったと語られた。

これまでは、4月に入学してからの看護学生としての経験に限局して考えていたが、今回、学生が入学前に経験してきたさまざまなこと、30年とか40年とか生きてきた学生の人生や、入学前の背景というところにも目を向けるのが大事だということに気がついて、学生の話の聞かせてもらったことで、『学生の背景の見方というところで自分自身が広がるきっかけになった』と語り、学生の背景や見方についての理解の拡大として『精神の習慣』の変容が明らかとなった。

また、A氏は患者を見るときに、入院前にその人がどのように生きてきたのか、退院後どのように生活していくのかなど、学生に入院前の生活の情報を取ることやその人の価値観を大切にすることが大事と授業で伝えていたが、授業を組み立てていくうえで、学生の入学前の生活の情報や大切にしてきたことが抜けていたことにも気づき、『学生に患者を見てほしいというのと同じように、自分も学生の背景とか、その人らしさとか、どんなことを大事

に思ってこの席に座っているのかを考えていくことが大事なことに気づいた』とも語った。このことは、自分が看護師としてやってきたことと、授業をしていくうえでやってきていることの共通点であり、『自分が学生を大事に考えていくことで、学生が患者を大事にして、生活背景に視点がいくといい』と、学生を大事に考えることと患者を大事に考えることの共通性を意識するといった、『精神の習慣』の変容が語られた。

一方、授業についても、今回、A氏自身は悩みながら臨んだ授業であったが、授業の中の学生への臨機応変な対応は、悩んできたゆえに生まれたのではないかと語られた。また、授業の参観があった後の授業から、学生の反応がすごく生き生きとしていたことから、『悩んでもいいかなと思えるようになった』と授業を検討するプロセスにおける『精神の習慣』の変容についても語られた。そして、『悩んでもいいんだ』と思えたのは、グループワークで身近な人や地域の理想の地域包括ケアシステムを考えてもらった時に、学生のほんとうに生き生きした様子が大きく感じられ、『つながることの面白さを感じると、授業の中で学生は生き生きする』と、学生についての認識の変化に対して『自分自身の見方も変わったのかな』と率直に語られた。

また、社会人と現役生が混ざる教室の価値や意味は、他の学校では味わえない経験なので、今回、授業をリフレクションしたことを学生に伝えたいと思って伝えた。(学生の中から)生活の視点が出てきたことがうれしかったし、社会人の学生たちが今まで生きてきた中で経験してきたことを言ってくれることで、現役の学生の視点も広がっているんだなということにも気がついたし、いろんな経験をしてきたあなたたちの人生がすごくここで発揮できるし、看護を学ぶのは初めてだけど、生きてきた経験が、すごく看護の幅を広げることになると思うことから、『社会人の学生が言ってくれることを自分も大事にしたい』と、授業においても社会人経験のある学生の経験を大切にしていくという道徳的・倫理的規範すなわち『精神の習慣』の変容が明らかとなった。

そして、今回(在宅看護学)概論は幅が広く悩んだが、『ここで何を学んでほしいのかということを軸に考える14コマになった』のではないかと、授業デザインを検討するプロセスに対する『精神の習慣』の変容が語られた。

このようなA氏の『精神の習慣』の変容は「観点」の変容として表現され、また、「観点」の変容は蓄積されることで『精神の習慣』の変容としてA氏の全般的な方向付けとなり、織り交ぜながら語られた。これらは、A氏の変容的学習、すなわちパースペクティブ変容であった。

3 B 氏の変容的学習の経験 (図 5 参照)

B 氏は 40 歳代女性で、10 年の臨床経験の後に看護教員となった。看護専門学校で看護教員としての教育経験は 7 年であり、現在の学校は 2 校目で基礎看護学を担当していた。これまでに授業リフレクションを 2 回経験していた。

1) B 氏の過去の準拠枠(frame of reference)

B 氏の 1 回目のインタビューでは、看護教員になった経緯とこれまでに行った授業リフレクションについての経験が語られた。そこから、B 氏の準拠枠として次のような、『精神の習慣 habit of mind』と「観点 point of view」が明らかとなった。

B 氏は、病院で実習指導者を 3 年位して看護経験が 10 年目になった頃、この先の自分のキャリアをどうしようかと考えた。神経内科の難病の患者と長くかかわり、その人を支えていく看護のやりがいや楽しさを感じる一方で、看護って何かな、看護で何ができるんだろうと考えながら仕事をしてきたと語った。実習指導をする中で、学生の若さや学生が考える新鮮な看護もあるといろいろな気づきがあって、(同じ法人の)学校に異動するのもいいかなという気持ちで、看護教員養成講習会を受講することになった。看護教員養成講習会を受講している間も、「(講義法の)授業をするとか、全然ピンとこなくて、授業も遠いものだし、授業リフレクションももっと(遠いもの)」と思っていた。また、看護を教えるには「きちんとした知識をたくさん持って、それをわかりやすく伝えないといけないとか、学生を引きつけたいといけない」と、自分の中に高いハードルがあって、初めてでわからないことばかりで、「私が看護を教える人になれるのか」と授業や授業リフレクションを行うことへの揺らぎを語った。

初めての授業リフレクションは、看護教員養成講習会の教育実習で行った授業について、同級生とカード構造化法で行った。授業は、生体防御機能障害のある患者にはどういう看護が必要か、どういう援助を具体的にするかを学生と一緒に看護を考えていくことがねがいであったため、考える演習の時間を取ると、お花の持ち込みは遠慮してもらおうとか、面会の人にも手洗いの指導をするとか、“なるほど、そうよね”と思うプランが学生から出てきた。授業リフレクションでは「学生と一緒に看護を考えた」と自分の授業の中での行為を確認し、学生と一緒に考えている自分が見えてきて、生体防御機能障害のある患者は、こうこうこういうことだと説明することではなくて、『一緒に考えるというねがいを持って授業をすることで、学生の学びにつながっていたし、自分もそれでいいんだ、そういうのが講義でいいん

だ』と授業に対する認識を体得したことが『精神の習慣 habit of mind』として語られた。このように、授業リフレクションを行って、自分が学生と一緒に考えていたことが確認でき、『初めて自分の授業に学ぶ感じになった』ことで、授業は『私なりにやっていけそうだ』と授業を行っていく方向性が獲得されたことも『精神の習慣 habit of mind』として語られた。

その後、看護教員になってからも、『自主的に進んでリフレクションをやっていた方がいい』と授業リフレクションに対する肯定的な規範が持てたことから、『同期の看護教員と毎年1回ずつくらいカード構造化法で自主的にリフレクションを行っていた』と語った。しかし、カードに書いて話してちょっとまとめをするぐらいのところまでで、『構造化するところ、考察するところは難しい』と授業リフレクションに対する思いを語っていた。

2回目の授業リフレクションは、基礎看護技術の授業に違和感があって、教員3年目の時の授業をリフレクションして4年目に学会で発表した。基礎看護技術において、学生が教員の作ったチェック項目に従って教員の顔色を見ている感じが気になっていて、『基礎看護技術のチェックは、ほんとうに学生が看護をする人に育っていくために必要なのか』という看護技術教育への問いから、先行研究論文を参考にして、『事例を設定し患者に援助するプロセス全体が評価できるように、どう考えて援助したかというところが見られる授業に変えた』という、授業デザインの変更を行うと、学生(の反応)がよい感じだったので、リフレクションをして発表しようという感じになった。また、看護教員養成講習会の同期の人が発表しているのを見て、頑張っているなと思い、私も頑張らなきゃなと刺激されて発表した。

その後(所属が変更となり)、こっち(地元)にいと、なかなか(リフレクションの)機会がないが、看護教員養成講習会(近県の)先輩たちと、互いに授業のことを考えたり、リフレクションし合えたりする場があったらいいよねということで研究会を行っていて、現在も授業リフレクションは続けて行っている。3年位前から、(看護教員養成の時に)立ち返るみたいに、『授業の大事なところや自分のねがい、これでいいと思った自分を確かめる』という授業リフレクションの継続が『精神の習慣 habit of mind』として語られた。前任校の教員とは、(看護技術を教えるときに)看護の共通認識があったが、学校が変わったら、看護技術(を教えること)の強固な枠組みがずっと続いている。たとえば、袖を抜くとき襟はこう引かないとだめとか、(清拭は)こう拭かないとだめ、車いすは45度につけてとか、そこが一番大事という。方法論としてはポイントかもしれないけど、患者(のいろいろな状況)があっても、全部「でも(基本は…)」と教員が言っていて、昨年までは(そういう教員に)腹が立って葛藤があったが、今は、『学生に何が学ばれているかを考える』ことがより重要で、『学

生が看護を学んで、患者に目が向いてくれることを大切にしよう」とか『学生が、もっと練習したいとか、もっと上手になりたい』など、学生の学びを大事に思うという「観点 point of view」が語られた。

また、B氏は、リフレクションして強くなった。だって、『これでいいんだと思っているから』、『強くなったのは、あの先生の講演を聞いてから、私の看護は間違っていないって思った』、『三重の関心を注ぐということで、なんにも間違っていないと思ったので、強くなった』、『本当に自分の頭の枠組みがよく見える』、『自分が看護から看護教育の世界にシフトしてきている』とリフレクションでの気づきと自己の看護の規範が『精神の習慣 habit of mind』として語られた。

一方で、『患者の立場には立てても、学生の立場と一緒に立つのはいつも難しい』、『自分の授業もまだ弱い』、『今の自分がそうなんだと思える時もあったり、それじゃいかんと思う時もあったり、まだまだだなど思ったり』と、授業リフレクションについてはまだ途上であるという「観点 point of view」が語られた。

2) 実施した授業と授業リフレクションによる想定 of 批判的省察

今回、B氏が実施した授業は、3年課程看護専門学校1年生53名を対象とした、形態機能学(1単位)全15回の2回目(90分)で、授業内容は「動く」で、「動く」ための筋肉と筋肉の収縮についての構造と機能、関節の構造と種類、骨の構造と機能について、図・モデルなどで工夫して説明し展開していった。

B氏は、授業リフレクション前は、授業で程よい緊張感もあり、学生がうなずいたり、一生懸命板書をメモしたり、学生がわかってくれているみたいな手応えがあった授業だったこと、いろいろ道具も工夫したり、学生が看護を学ぶのに、動くことに関する知識はどうして必要なのか、いろいろと考えたりしながら授業をつくっていったので、何とかいい感じでできたので、リフレクションは楽しみだったと語った。

授業リフレクションは、授業の実施後30日目にカード構造化法で実施した。カード構造化法を開始した最初のB氏の印象は【充実感】であった。リフレクションを促進するプロンプターとの対話(142分)において、“どうしてそう思ったの?” “学生の様子はどうだった?” “もう少し具体的に言ってみて” “なるほど、そうなんだ” といったプロンプターとのやり取りが繰り返されることで、〈看護として形態機能学を学生に伝えたい〉という授業の内容についての〈客観的再構成〉が行われるとともに、〈学生がわかるように工夫する、

工夫どころをちょっとつかめた)〈真剣に看護を学びはじめている学生〉〈大丈夫かな?と思う学生)といった学生の見方についての〈客観的再構成〉が行われた。また、《授業の進行を改善する 調べ学習にはまっている私》《学生の反応を見て改善できた》《よし、いけそうだと、自分自身が行った授業についての《批判的自省察》が行われていたことが明らかとなった。

授業リフレクション直後の気づきとして、B氏自身が記述したことは、次の通りであった。【全部の学生はわからないが、人なつっこい人(8~9割)とやる気がない人がいる。勉強が得意ではない人たちだから、形態機能学は難しいと思ったが、看護のプロになる学生として思った以上に真剣で、うれしい。私は学生を知っていく。学生も私を知っていく。】

このように、授業直後は、授業内容および学生の見方についての〈客観的再構成〉と自分自身が行った授業についての《批判的自省察》により、授業に臨む学生の姿勢を改めて認識し、学生の反応に対する感情と学生と教員としての自分の相互理解の進展について述べられていた。

3) B氏の授業リフレクションによる学習(learning)および変容的学習(transformative learning)

授業および授業リフレクション後のインタビューから、学習(learning)である【既存の準拠枠の精緻化】、【新たな準拠枠の学習】、変容的学習(transformative learning)である「観点」の変容、『精神の習慣』の変容が明らかとなった。

(1) 【既存の準拠枠の精緻化】

今回行った形態機能学の授業は、今もまだ続いている授業なので、次はどうしようとか、また説明しようとか、あの骨の模型はまた出してこようとか、いろいろと工作するにしても、もうちょっと絞り込んだ方がいいかなとか、B氏はいろいろ考えたと言った。そして、授業をやってみて、授業リフレクションを行って、【私が看護してきて、その授業のテーマに対して、どういう患者がいたかなとか、どういう時にこういう知識が必要だったと考えることが大事】で、【私が学生に伝えたい看護が何なのか】、それが【看護のどういう位置づけなのか】、【どんな患者なのか、看護する時に痛い理由や動かない理由がわかって、方法論につながってくる、そういう“ねがい”がずっと常にある】こと、さらに【授業中も、その“ねがい”が自分の判断基準になって、学生に伝えたり、止めたりしている】ことや、【看護として伝えたいことがずっと頭にありながら、授業していた】ことが、これまでも常に B氏の軸となって授業を

支えていた“ねがい”として再確認され、[既存の準拠枠の精緻化]が行われていた。

また、看護師の時から、(ちょっと困ったことを)何とかしようと工夫することは結構好きで、いつも何とかしたいと思っていたこと、説明が苦手なので、百聞は一見に如かずという感じで、[わからないことを工作とか図に書いて工夫して、そのまま(授業で)している]と自らの授業での工夫を語った。

前回のリフレクションは看護技術の授業で、どんな患者に看護技術を行うのか、学生と一緒に考えながら看護をしている感覚でそれが“ねがい”だったとわかったが、今回は、初めて担当する授業で、看護の対象をどう見るかという授業だったので、重点の置く場所が変わり、そこが難しいと思っていたが、やはり[自分の“ねがい”である看護というところが変わらない、看護としてどうなのかをいつも考えながら授業をしていることがわかった]、[ベッドサイド(にいる感覚は)絶対に離さずに、私なりの意味づけしたことを伝えていく感じ]と授業内容が変わっても、伝えたい看護は変わらないことを確認し、[既存の準拠枠の精緻化]がなされていた。

(2) 【新たな準拠枠の学習】

B氏の授業リフレクション後のインタビューからは、【新たな準拠枠の学習】は語られなかった。

(3) 「観点」の変容

前回のリフレクションでは、自分が臨床にいて学生と一緒にやっている感じで、実習指導の時に学生の技術と一緒に入って、“患者さんがすごく痛そうだったから、ゆっくり側臥位になろうねと言いながらベッドサイドでやっている感覚だったが、今回は、学生にさっき患者さんこう言ってたよね、あれってなんでだと思ふとか、ベッド上で運動やってたけど、筋肉使わなくなったら動かなくなるよね、痩せてくるから必要だよね”という話をしている感じで、[ナースステーションやカンファレンス室で、学生と患者について、“これ調べてきた？これ、こういうことよねー”と指導をしている感覚の変化]というように、学生にかかわる自己の居場所の変化が語られた。

また、前回までは、学生と一緒に看護する人として見ていたけれど、最近は、[学生をとおして患者を見たりとか、私は私で患者を見たりとか、学生の立場からはこう見えてるなどか、そういう視点の違いを結構自覚できるようになってきた]と看護教員としての視点の変

化が「観点」の変容として語られた。そして、「リフレクションでは学生を見てるとか、自分のことで精一杯だとか、(自分を)俯瞰して見られるようになった」と、自己の解釈の変化も語られた。

B氏は、前のリフレクションから年を経て、(学校も変わって)学生も変わったことで、看護師にはなりたいし、患者さんには気持ちはある学生たちが苦手な形態機能学がわかるにはどのようにしたらいいか、看護に引き寄せて、看護師もそういうことやっているんだとか、ああそうかと思えるとか、なるほどと思えることがあったら、そんなに嫌いにはならないのではないかと思い、「授業デザインの段階からより工夫をしよう」と思うようになったと授業をデザインしていく意識の変化が語られた。

また、リフレクションをすればするほど、「学生のことは見ようとして、学生の反応を読み取っていくことが増えている」こと、“学習者の実態”を、学生そのままで見ているというよりは、「看護する学生として、第2の関心が強い学生とか、第3の関心が強いとか、第1の関心はみんな頑張ろうという感じで捉えるようになった」と、学生の反応を読み取り学生の理解を深める変化についても「観点」の変容として明らかとなった。

一方で、授業リフレクションについては、グループを作って、名前を付けて、関係性を見るのが難しいと思っていたが、今回は、プロンプターに、“そこをもうちょっと試してみて”と(促されると)、自分でここは進行の改善のところ、ここはできたところ、ここは“ねがい”だと明確になったことが語られた。「考察が思いのほかスルッとできた」、「安心して、そこにあると思って進める感じがすごく大きく、明るい気持ちになっていった」と、授業リフレクションの考察の円滑な進行についての「観点」の変容があり、これまでにない充実した授業リフレクションであったことが語られた。

(4) 『精神の習慣』の変容

B氏は、“学校が変わって、学生の勉強の様子や課題を嫌がることなどにびっくりした”けれども、臨地実習で学生が悩むところ、たとえば、患者さんにどうしたらいいか、報告できなくてどうしよう、指導者さんにはこう言われたが看護師さんにはこう言われたけどどうしたらいいんだろうとか、『実習で(学生が悩む)様子はそう変わらないことから、勉強も必要だけど嫌いにならずに、実習でいろいろな体験や経験をして、自分で調べようと教科書に戻ってということを、長い時間をかけてやってくれたらいいなあと、学生に対して長い目で見よう』という学生の見方の変化についての『精神の習慣』の変容が明らかとなった。

また、形態機能学の授業は続いていて、この前の授業(受け取る・感覚器・見る・聞く)では、“先生、もう1回言ってください”と聞いてくる学生がいた。他の教員は「質問して授業を止める」と学生の反応の受け止め方が異なっていたが、『質問してくるのはすごいことだと思うので、答えていこうと思っている』と、質問するということを、学生が考えて学ぶ反応として認識しており、ここでも、『精神の習慣』の変容が明らかとなった。

4 C氏の変容的学習の経験 (図6参照)

C氏は40歳代女性で、12年の臨床経験の後に看護教員となった。看護専門学校で看護教員としての教育経験は10年であり、現在の学校は2校目で成人看護学・基礎看護学を担当している。これまでの授業リフレクションの経験は3回であった。

1) C氏の過去の準拠枠(frame of reference)

C氏の1回目のインタビューでは、過去に行った授業リフレクションについての経験が語られた。そこから、C氏の準拠枠として次のような、『精神の習慣 habit of mind』と「観点 point of view」が明らかとなった。

C氏は、授業リフレクションに出会う前までの授業は、「とにかく考えたことをやる」と、授業における行為を「観点 point of view」として表現しており、『自分がここを教えた、わかってほしいところを、じゃんじゃん言う』、『学生に“どう思っているの?”と、やり取りするのが授業』だと、授業に対しての規範を『精神の習慣 habit of mind』としていた。また、学生に『わかってほしいことは、いろいろ思っても漠然としていた』と授業に対しての規範のあいまいさも同時に語っていた。

C氏は、看護教員4年目の時に、授業リフレクションの研修会で、初めて成人看護学実習の授業リフレクションを経験たことで、所属校の教育や実習施設の学生への対応に抱いていた疑問については、『おかしいことはおかしいと言ってもいい』と授業の認識の妥当性を確認することができ、すごくスッキリした気持ちになったと語った。

その後、成人看護援助論・急性期の手術を受ける患者の看護の授業リフレクションをカード構造化法で行って、学会発表した。そこでは、自分が大事にしたい急性期の看護の「ここは絶対わかってほしいと思っていたことや、それまで言語化していなかったものが、よく見えた」と授業リフレクションでの気づきを「観点 point of view」として表現していた。それは、『自分がやってきた急性期の看護の、患者の身体と心を守るところがずっと根幹に

ある』、『学生であっても、そこにちゃんと向き合っほしい、シビアな病状の人にも全力で向かってほしい』、『そこには覚悟がいるが、それを学生にも伝えたい』と C 氏の授業についての規範を『精神の習慣 habit of mind』としていたことが明らかとなった。

また、以前は「学生の反応を捉えているようで捉えていない、学生をひとかたまりとして見ていた」と、これまでの学生の理解についての「観点 point of view」を述べたが、授業リフレクションの後は、この学生にはこういう良さがあるとか、『(学生の)個別を見ることが大事』と、学生の個別の理解の大切さを『精神の習慣 habit of mind』とするようになったと語った。さらに、授業では学生からの反応があつてこちらがそこに巻き込まれ、『学生とつくっている感じが、より強くなった』ことで、授業がだんだん変わっていく感覚があり、『授業がより楽しくなった』と学生とつくる授業の楽しさを『精神の習慣 habit of mind』として語った。一方で、教授方略が上手くつかめなかったり、上手く伝わっていないことがわかったりすると、自分の授業の未熟さにすごく苦しくなったり、申し訳なくなったりするとも語った。

さらに、授業リフレクションについては、「ちょっと怖い気もするし、楽しみでもあるし」「失敗したな、いっぱい改善点があると思つても、いいところはあつて、救われる」と、授業リフレクションで生じる感情を表現するとともに、授業リフレクションは『自分に問いかけるもの』、『自分を良くしていく要素』になると授業リフレクション意味を『精神の習慣 habit of mind』として語った。

しかし、同僚や新人教員には、自信がないし見られたら緊張するので授業研究はしたくないという人もいて、授業リフレクションをすんなり受け止める人ばかりではないと感じていた。C 氏は中堅になってきて、いい授業がしたいと思つているので、『普段の積み重ねの中に、(校内で)授業リフレクションが行える風土を作りたい』と校内での授業リフレクションの推進についての希望を『精神の習慣 habit of mind』として語った。

2)実施した授業と授業リフレクションによる想定 of 批判的省察

今回、C 氏が実施した授業は、3 年課程看護専門学校 1 年生 43 名を対象とした、基礎看護学援助論Ⅳ(複合技術)(2 単位)全 15 回の 15 回目(90 分)で、授業内容は「複合技術のまとめ」であった。授業の目標は、“看護技術を行ううえでの対象理解の重要性に気づき、これからの自身に必要な取り組みを見出すことができる”であり、進行方法は、次の①～③の順に展開した。① どうして対象理解が必要だと思ふのか、どういったことからそう思ふの

かグループで話し合う。② 対象理解のための方法は? →全体像、立体像、3 側面。③ ①と②をふまえてこれから自身に必要なことは何か。これらを色画用紙に書いてもらい、どんどんホワイトボードに貼っていく。視覚的に俯瞰してもらい、その内容を各グループから発表し共有することで、2 年生への学習に続けていってもらおう。

授業リフレクションは、授業の実施後 13 日目にカード構造化法で実施した。カード構造化法を開始した最初の印象は【まあ、これでよかったのかな、でもいろいろ意見が出た】であった。リフレクションを促進するプロンプターとの対話(136 分)において、“それは、いつ思ったことなの? 授業中? それとも終わってから思ったの?” “もう少し詳しく言える?” “なるほど、そうなんだ” というようなやり取りがされた。

リフレクションで得られたキーワードは、〈対象理解への思い 全体像・立体像も大事〉〈その場で感じる対象理解も大事〉という授業で大事な内容についての〈客観的再構成〉が行われるとともに、積極的に取り組んでいる学生の様子から〈頑張っている学生〉という学生の見方についての〈客観的再構成〉が行われた。また、《授業の進行のまずさ》《簡単じゃないから迷う》と、自分自身が行った授業についての《批判的自省察》と、グループでの話し合いと発表という授業の進行であったことで、もっと《学生の知的な動きについて知りたい》《学生一人一人の活動を知りたい》という、学生の理解についての《批判的自省察》があった。

授業リフレクション直後に C 氏自身が語ったことは、次の通りであった。

【学生の反応を見て、対象理解はその場で感じてほしいという思いがあるのがよくわかった。そして、それは簡単なことではないから、まだまだ考えていくことだと思っている。

対象理解はもっと深まっていくけど、1 年生のこの段階ではないことも実感できた。学生一人一人を見る方略を再考していきたいのと、授業の中でもっと学生の力を出せる進行を考えていくぞ。】

このように、授業直後は、授業で大事な内容および学生の見方についての〈客観的再構成〉が行われ、自分自身が行った授業についての《批判的自省察》と、学生一人一人の理解をさらに深めていきたいという《批判的自省察》から、今後も授業の学生の力を出せる教授方略の検討をしていきたいということが述べられていた。

3) C 氏の授業リフレクションによる学習 (learning) および変容的学習 (transformative learning)

授業および授業リフレクション後のインタビューから、学習(learning)である [既存の準拠枠の精緻化]、【新たな準拠枠の学習】、および、変容的学習(transformative learning)である「観点」の変容、『精神の習慣』の変容が明らかとなった。

(1) [既存の準拠枠の精緻化]

授業リフレクションを行って、C氏は結構同じようなことばかり思っていたような気がしていたと語った。それは、グループワークをしていると、目立つ学生や自分が気にしている学生はよく見ているけど、目立たない学生に関しては、注視してないことで、個人が見えてない不安があり、【学生のことももっとしっかり知りたい】という、学生の理解についての [既存の準拠枠の精緻化] が行われていた。そして、目立たない学生たちをもうちょっと知れたらいいと感じていたことが鮮明になったと語った。

授業では、対象理解する必要性を短冊に書き出してもらったが、1年生ながらにいろいろ考えていて、一人でやると難しいかもしれないが、クラスで話し合ったら立体像のことや全体像モデル図が結構出て困るくらいで、患者を理解する、対象理解をするということは簡単ではないけれど、【1年生なりにすごく考えていて、いろいろこの1年学んできた】こと、【一生懸命考えると、アイデア出せるところが、うちの学生のいいところ。手を抜かない、面白がってくれる、参加しないことがないのは、やっぱりすごいと思う】、【1年間やってきた積み上げがあることが見えた】と、1年間の学生の学びを再確認するといった [既存の準拠枠の精緻化] が行われていた。

また、学生は、【情報から看護過程のアセスメントといわれる対象理解と、その場の患者の反応から患者を理解していく、大きく分けると2つの理解を同時にしていくことの大事さをすごく感じてくれていた】し、【自分たちのどんな力があるのかを考える機会になった】のではないかと、今後学生が頑張っていく方向を再確認するという [既存の準拠枠の精緻化] も行われていた。

一方、C氏は今回(短冊に書き出す)方法が初めてで、【学生の意見を自分が上手くつかんで、返して授業に引き込んでいく】ことや、【なんで対象理解が必要で、それがどうして簡単ではないのか、だけどその簡単でないことを、いかに、みんなが真剣に考えていくことが必要なのかということ、を、どんどんしていきたい】のに、そこが上手く頭が回らないところが、来年頑張らないといけないというのがよくわかったと、教授方略の課題について [既存の準拠枠の精緻化] が行われた。

また、授業リフレクションについてC氏は、自分の授業の進め方とか、意見の集約の仕方

とか、学生のことを見られていないのかなどについて「かなり言語化するので、ちょっと見たくないところも見える」、プロンプターと話すとき痛いところを突かれる感じはあるものの、批判されたり否定されたりはないので、心はそんなに疲れずに「話を聞いてもらってまた言うことで、すっきりする」感じがある。事実を事実として確認していくので、「(今後)どうしていきたいかは自分に決定権があって安心感がある」と、授業リフレクションについての感情を「既存の準拠枠の精緻化」として語った。

(2) 【新たな準拠枠の学習】

C氏の授業リフレクション後のインタビューからは、【新たな準拠枠の学習】は語られなかった。

(3) 「観点」の変容

C氏は、今回は授業の方法を変えて初めて行って、ある程度こういう意見が出るのが見えたので、来年はもうちょっと落ち着いてできるかなと思うと語った。今年は、何が出てくるか十分予想がつかず、実際の授業では困るくらいにたくさんの意見が出て、やはり「この授業で何を伝えたかったのか、わかっているようで核心まで行けていなかった」ことが見えた」と語った。

いきなりなぜ大事なのかと大きな命題に行く前に、円錐モデルの具体から出していくのが話しやすいのではないかと、どんな経験した？と対象理解するために学生が経験したと思うことを出してもらおうなど(授業の)「しかけをもう少し、具体的に詰めていこう」と語った。

また、「対象理解が大事と当たり前のことを授業して、何がどう面白くなるのか不安が自分の中にあったが、今はちょっとホッとしてその不安はなく、来年はどのような方法で(授業を進行して)いくか、というところが大事」と、今後の授業の進行や教授方略の変更を考えていることが「観点」の変容として語られた。

(4) 『精神の習慣』の変容

C氏は、『なぜ対象理解をしないといけないのかということ、自分の心の底から思えるような意味づけが大事』で、『三重の関心をどう注ぐのかみたいなのが必要で、心の底からわかりたいと思ってもらうことが核心』と、今回の授業の対象理解の重要性を『精神の習慣』の変容として改めて語った。

今回の授業で、それができなかったわけではないが、学生が“今日の授業良かったな！” “わかったー” “いい勉強になった” “ああそうか” といった思いになり、“やっぱりもうちょっと勉強したい” という方向に持っていけることや、その場の患者の反応から患者を理解していくことをこれからやっていくという、『学生にここを考えてほしかったという目標がはっきりした』と、授業の目標の明確化についての『精神の習慣』の変容が明らかとなった。

5 D 氏の変容的学習の経験 (図 7 参照)

D 氏は 50 歳代女性で、9 年の臨床経験と 2 年の患者としての経験の後に看護教員となった。看護専門学校で看護教員としての教育経験は 16 年であり、教員になってから現在まで同じ学校に所属していた。担当は精神看護学であり、これまでの授業リフレクションの経験は 1 回であった。

1) D 氏の過去の準拠枠(frame of reference)

D 氏の 1 回目のインタビューでは、看護教員になる前の患者としての入院経験で感じたことと、これまでに行った授業リフレクションについての経験が語られた。そこから、A 氏の準拠枠として次のような、「観点 point of view」と『精神の習慣 habit of mind』が明らかとなった。

D 氏は看護教員になる前に、患者として 2 年の入院経験があることを語った。「患者はこんな気持ちなんだ」、「日本の医療・社会はおかしい」と思ったことをきっかけに、大学で社会学・社会福祉学を勉強し、『学生に患者の気持ちをわかってもらいたい、なにか伝えられるものがある』と、患者としての経験を『精神の習慣 habit of mind』としていた。看護教員になり、当初は基礎看護学と社会福祉学を担当した。その後も所属は変わらず、精神看護学を担当していた。しかし、「これでいいのだろうか、これでほんとうに大丈夫なのだろうか、こんな私でいいのだろうか」という授業に対しての迷いがあり、看護教員として経験 10 年位の時に、研修で初めてのカード構造化法による授業リフレクションを経験した。

D 氏は、初めて授業リフレクションを行って、『リフレクションをやったとたん雲が晴れた』とこれまでの迷いが晴れたこと、「人の枠から見ようとしていた、人の物差しで測ろうとしていた」と授業の認識に気づくとともに、『自分の物差しを見つけられた』ことで、『自分のこの枠でいいんだ』と、授業の認識・評価に対する全般的な規範が『精神の習慣

habit of mind』として明らかとなり、それはD氏自身が肯定的に受け止める経験であったことが語られた。そして、『今見えているものが自分だから、そこを大事にすることは目の前にいる学生を大事にすることにもなる』、『自分に見えてるものからやるのが、目の前の学生に対しても自分に対しても一番大切なこと』だと、授業における学生へのかかわりについての『精神の習慣 habit of mind』が述べられた。

その後、授業リフレクションはやった方が(いい)と思いながらも(していないのは)、(教員たちは)みな負担な感じがあると思っているし、他の先生に(プロンプターを)頼むほどの内容でもなかったと語った。D氏は、『授業リフレクションは一人ではできない』、(授業リフレクションで)『話を聞いてもらった心地よさとか気持ちよさとか前進するのは一人ではできない』と授業リフレクションでの対話が不可欠であることを「観点 point of view」として述べていた。

また、以前と違うなと感じることは、それまでは学生40人十羽一絡げに(見ていた)感じが、授業リフレクション後は、『学生一人一人をちゃんと見ようとする』、『学生一人一人の反応を見る』と、『学生の個別を見る』ということが『精神の習慣 habit of mind』として語られた。

さらに、D氏は、初めて授業リフレクションを行った時の“幻聴妄想かるた”を(使っての授業を)今も行っているが、毎年(学生の反応が)それぞれ違って、『学生は場とか環境とかを与えられると学んでいく』し、『学生が“どういうことなんだろう”“なんでなんだろう”と考えることが、リアルに考えるということにつながる』と、『学生が学ぶ・学生が本当に考えるということ』についての『精神の習慣 habit of mind』が語られた。

そして、改めて授業リフレクションは、『自分が立ち止まって、もう一回、自分を見直す』、『自分以外の人(プロンプター)と一緒に見直せる共同作業』、『自分だけでは整理しきれないところが見える』、『物差しが変わってく手段』だと授業リフレクションの意味についての『精神の習慣 habit of mind』が語られた。

2)実施した授業と授業リフレクションによる想定 of 批判的省察

今回、D氏が実施した授業は、3年課程看護専門学校1年生42名を対象とした、精神看護学概論(1単位)全7回の2回目(90分)で、授業テーマは“こころとは”であり、“こころとは何かを考え、発達段階や社会状況等がこころの健康に影響を与えていることを知り、こころの健康の保持・促進の意義や理論を学ぶ”を授業の目標として、こころの健康について、

事例のマンガを見ながら、学生それぞれが考えて、その後グループで話し、こころの健康について自分の考えを深める、という展開で進行した。

授業リフレクションは、授業の実施後6日目にカード構造化法で実施した。カード構造化法を開始した最初の印象は『学生が頑張ってくれた』であった。授業リフレクションを促進するプロンプターとの対話(129分)では、“学生はどんな感じだったの?” “その時の手応えは?” “そこをもうちょっと言ってみて”というプロンプターの投げかけがあった。そして、〈学生の積極的な反応〉、〈やれる学生〉、〈前回のリフレクションでの気づき・学生への信頼〉といった、学生の見方についての〈客観的再構成〉が行われた。また、《学生の反応をもらってうれしい私》、《準備不足で少し動揺》、《私の不安》、《授業の中で冷静に対処した》、《授業に対して自分のことばで表現できる大切にしたいねがい》と、自分自身が行った授業についての《批判的自省察》が行われていたことが明らかとなった。

授業リフレクション直後にD氏自身が記述したことは、次の通りであった。

【前回よりもちがう雲が晴れた。ずいぶん変わった。(カード構造化法で)学生の部分が多くて、(学生が)頑張ってくれているのが、見えてきたのがよかった。学生を動かしたい。その場で対処できる。学生が頑張ってくれる。うれしい気持ち!!】

このように、授業直後は、授業リフレクションでの学生の見方についての〈客観的再構成〉と学生の反応を受けての感情や自分自身が行った授業についての《批判的自省察》により、D氏の授業への認識の変化や感情が述べられていた。

3) D氏の授業リフレクションによる学習(learning)および変容的学習(transformative learning)

授業および授業リフレクション後のインタビューから、学習(learning)である[既存の準拠枠の精緻化]、【新たな準拠枠の学習】、および、変容的学習(transformative learning)である「観点」の変容、『精神の習慣』の変容が明らかとなった。

(1) [既存の準拠枠の精緻化]

今回、授業リフレクションは2回目で、自分の授業は前回よりもっとダメだと思ったが、『細かった軸がちょっと太くなった』ことはよかったし、そこからまたちょっと見えたのは、『誰かと一緒にリフレクションを行うことで自分の見えるところが広がったり深まったりする』、『(授業で)できているところからの自分の発見みたいで、発見するのが楽しくなる』と、授業リフレクションでの自分の見え方や感情についての肯定的な[既存の準拠枠の精緻

化] が行われていた。一方で、「やろうと思う人が少ない、矢で刺されるイメージが抜けな
いのが大きな問題」と、授業リフレクションについての課題についても語っていた。

(2) 【新たな準拠枠の学習】

今回の授業と授業リフレクションをとおして、学生は協力的だったり発言してくれたり、
そういう人たちを相手にしている自分も人で、人間対人間のかかわりと感じていることを
D氏は語っていた。だから、授業で自分が緊張していたのを学生も感じ取ったりすると、授
業後に“先生緊張してましたよね、大変でしたよね”と言ってくれたり、“先生、大丈夫で
すか?”と言ってくれたり、いろいろな反応を返してくれることを、“うれしい” “やりが
い” “ほんとにありがたい”と語り、【私を成長させてくれるのは学生】だと、学生の自分
にとっての意味を【新たな準拠枠の学習】としていた。

また、授業の中で提示したものの中には、精神の看護や自分の看護観が入っているので、
そういうものを親から子どもに受け渡すような感じで、それを感じ取った学生が、実習など
で【精神の考え方や精神看護として何か変化して、何か伝わっていると感じられるのは、
私が教育できてよかったと思える】ことだと自分が授業や教育を行う意味として語られた。

(3) 「観点」の変容

D氏は、これまで学生はまだまだいろいろな意味で十分じゃないとすごく思っていたが、
今回の授業と授業リフレクションにおいて目の前の学生とのやり取りを感じながらリフレ
クションをしたことで、〈学生の積極的な反応〉〈やれる学生〉などの〈客観的再構成〉が行
われ、「学生は持っている力があつたんだ」、「学生は一人一人ほんとに意志のある、人格の
ある人たち」であって、その人たちを相手にして、「私の人間としてのものを学生に提示し
た時に、そのおいしいところやまずいところなどいろいろなものを受け取り、自分のものに
していく」と、学生の意思や受け取っていく力についての「観点」の変容を語った。

また、学生一人一人の反応を見たうえで、授業をやっているも何をやっても、全員が
同じようではなく「この学生はここがわかるといいんじゃないか」と、学生個々が学ぶと
いう視点での学生理解が「観点」の変容として語られた。リフレクションをやって考えるよ
うになったのは、(例えば)“どうやればいいですか?”と(関心が)自分に向いてる学生に
対して、患者のことを考えられるように、“そこはどういうふうに、声をかけたの?” “ど
う思ってあなたはやったの?”と、うまく言葉に表せなかつたり行動できなかつたりする

ところが意識できるようかわることであり、「患者を見る目線を意識して、患者のことをいつも大事に考えられるように仕向ける」という、学生へのかかわり方の「観点」の変容を述べていた。

さらに、学生はいろいろな教員をほんとうによく見ているのでいいところも悪いところも学び取っていくが、教員の前で“そうですよね”と合わせたりするのではなく、上から目線でぐっと抑えつけるのでもなく、「学生が一職業人の卵として良い悪いの判断を持つために、成長をしている学生をサポートしていきたい」と学生をサポートする視点が「観点」の変容として語られた。

授業リフレクションについては、余裕が無いことでほんとに大事にしなといけないことが薄れていく感じがして、「リフレクションをしない時は、すごくグラつく」と語った。

また、初めて授業リフレクションした時は、他者の目から自分を見ることしかできなかったが、今は、「自分の中から自分を見る感じ」で、1つ1つこうやって考え、授業の中で何かが起こっても、自分がグラグラしている場合じゃなくて、焦らずに1つずつやっていくしかないと思うようになったと語った。そして、やってみると矢でも刺されず、身ぐるみ剥ぐのでもなく、「自分から夏服に着替える、自分から脱いでいくって感じ」と授業リフレクションについての理解の変化が「観点」の変容として明らかとなった。

(4) 『精神の習慣』の変容

D氏は、今回2回目の授業リフレクションで、前回よりもっとダメかなーと葛藤や恐れを抱いていたが、ツリー図を作ってプロンプターに聞いてもらい語っていったことで、1回目の時よりも『自分の授業に対する見方が変わった』、『軸がなくグラグラっていうブレが無くなってきた』、『自分が戻るよりどころを持って、もっと広く深いことを授業で学べる気がした』、『授業をしたり学生に対峙したりする時を大事にしたい』と、授業に対する全般的な規範の変化として『精神の習慣』の変容を語った。

今回（授業リフレクション）の機会ですべて自分の戻る場所が見つかり、そこからまた見えた自分があったし、他の教員の授業リフレクションの研修の話を知った時に、気持ちや思いがグッと戻ってくるが、日々のいろいろなことの流れでできなくなって、またダメだなと思う自分にストップをかけている状態だとも語った。

また、『授業でここは絶対に外せないというものが自分の中にはある』ので、その外せないのは、『私の中の何かこだわりや大事にしたいもの、どう伝えるかというもので、学生に

は影響力がある』と、授業で大切に考える信念や価値を『精神の習慣』の変容として語った。

一方で、D氏は授業リフレクションを通して、『本当の学びってなんだろう』と学ぶということへの問いを『精神の習慣』として意識し考えたことを語った。以前は、こころの健康を定義づけしてそれを覚えてもらうことが軸だったが、今は、その定義をイメージするのは学生一人一人、持っているものをどれだけ広げられるのかということで、『定義を言葉通りに覚えたとしても、それは本当の学びではない、その学生の体験化した学びにできたらいい』、『何かを覚えるということではなくて、学生の中にイメージや自分の言葉で表現できるようなものに変えていけたらいい』、『学生にも授業の中で、多くの発見をしてもらいたい』と学ぶということの意味を『精神の習慣』の変容として述べた。

さらに、D氏は学生について、『学生には、看護の学びだけではない、そこに隠れている、その人としての18年間の経験や、社会人だったら20何年間(の経験)がある』、『学生それぞれが今までの経験に(看護を)積み重ねていく』、『一人一人いろいろな経験をしている学生がいろいろな考えを持っていて、授業の中でも、学生の頭の中が動いて、いい意見だったり、違った意見があったり、それを互いに共有することで、学びを深めることができたらすごくいい』と、学生が経験を大切に看護を学んでいくことについての『精神の習慣』の変容を語った。

6 E氏の変容的学習の経験 (図8参照)

E氏は50歳代女性で、9年の臨床経験の後に母校の看護教員となった。看護専門学校での看護教員としての教育経験は23年であり、教員になった当初から現在の学校で老年看護学を担当しており、カリキュラム改正後は在宅看護論も担当していた。

授業リフレクションを初めて経験したのは、教員22年目の時であり、授業リフレクションの研修に現任教育委員で参加したところ、一緒に受講することになった。リフレクションや振り返りは、学生時代からいつも言われていたことなので、振り返りや授業評価を学生に取ったりして、自分では振り返りはしていたが、今回のような授業リフレクションはやっていなかった。これまでの授業リフレクションの経験は2回であった。

1) E氏の過去の準拠枠(frame of reference)

E氏の1回目のインタビューでは、過去に行った授業リフレクションについての経験が語られた。そこから、E氏の準拠枠として次のような、『精神の習慣 habit of mind』と

「観点 point of view」が明らかとなった。

E氏は人に話をすることがすごく好きで、人が喜んだり、笑ったり、お笑い芸人になりたいと思うぐらい好きで、『授業は、難しいことを難しく教えるよりも、難しいことをできるだけ、わかりやすく、楽しく学生が学ぶことができるといい』という授業に対しての規範を『精神の習慣 habit of mind』としていたので、授業の準備は、できるだけ新しい新聞の記事や本から学生が喜びそうなもの・わかりやすそうなものでやっていた。(教員になって)最初の頃は、学生のお姉さんのような気持ちで接していたが、いつの間にか学生のお母さんよりも年上になり、年を重ねるにつれて学生の年代と離れ、言ったことが伝わっていないのではと感じることもあった。また、『国家試験の出題基準は満たして、その範囲は網羅した授業はやらなきゃいけない』という授業に対しての規範もあった。しかし、端から話しているだけだと、学生の興味関心を引くような授業にはならないし、どういうことが求められている授業なのか考えたり、国家試験の合格率も気になったりしていた。そして、授業で話したことを、学生が全部聞いているかということ、そうではないかもしれないが、『興味関心を持って、その後に自分で広げていけるように授業をもっていければいい』と授業における行為を「観点 point of view」として表現していた。

一方で、今回、授業する2年生は担任ではあるが、1年生の時は一度も授業をしていない。担任としては、月に1回ある研修とテストを返したりする役割があるが、2年生はまだ私のことがわからないところもあると語った。

そして、22年目で初めて授業リフレクションを経験し、その後は、教員同士で振り返る機会が増えていったと語った。リフレクションでは『自分が大事にしたい“ねがい”を具体的にして、自分のやったことを、整理し直す』授業の再構成を行い、『ほんとに自分が何を大事にしたいのか、後からもう1回考えて具体的にになって、ブレていなかった』と授業で大事にしたいことを『精神の習慣 habit of mind』として確認していた。また、『実習だと興味関心がすごく大事で、嫌な実習で終わらせたくない』、『ちょっとでもいいから、看護って楽しいなとかやってよかったなとつかんでもらえるといい』、『患者さんのおかげでかなりいい機会ができて、学生が頑張る動機づけになる』と実習という授業で大事にしたい『精神の習慣 habit of mind』も明らかとなった。

『授業リフレクションをするのは時間もかかったり大変なところもあるが、時々やって、自分が大事にしたいものや“ねがい”を再確認したり、そこに向けての授業ができているかどうかを確認することが大事』と授業リフレクションの意味が『精神の習慣 habit of

mind 』として語られた。1回1回の授業で、いい題材を考えていけるようになるのが理想だが、日々のことに追われてできないところもあるので、「少しずつでも授業デザインからやり直していけたらいい」し、今度の授業も何回もやっているところだが、「もう1回勉強し直さないといけない」と授業デザインに再度取り組もうとする「観点 point of view」を述べていた。

さらに、E氏は研究が苦手ですっと避けてきたが、「去年授業リフレクションで(学会発表に)誘ってもらい、ちょっと自信がついた」、「自分のことをよく考えるのも研究の1つだということは収穫だった」と授業リフレクションの研究としての意義を語った。

一方で、振り返りは、学生の時から言われ続けていて、学生の時から染みついている。18歳から35年もずっと振り返りばかりの人生みたいな感じで、「こういうふうに振り返らないと先生に…」みたいな感じであったが、今ぐらいになって、自由な感じでやってみると、『意外に自分が気づいてなかった自分が見えて』、違う意味の振り返りになっている気がする」と語った。また、『振り返りって、自分の心を人に伝えるっていうか、そういうのが振り返り』だと授業リフレクションの意味を『精神の習慣 habit of mind 』として語った。

2) 実施した授業と授業リフレクションによる想定 of 批判的省察

今回、E氏が実施した授業は、3年課程看護専門学校2年生46名を対象とした、老年看護学概論(1単位)全7回の3回目(90分)で、授業テーマは“加齢に伴う変化”であった。加齢に伴う身体的側面の変化および精神的変化について、スライドや音楽、照明の点滅などを用いて、加齢に伴う変化を説明したり学生に問いかけたりして進めていく展開で進行した。

授業リフレクションは、授業を実施した当日の午後にカード構造化法で実施した。カード構造化法を開始した最初の印象は『2年生ともっとなじまなければ』であった。授業リフレクションを促進するプロンプターとの対話(88分)は、“そこをもうちょっと詳しく言う” “なるほど、そうだったんですね”といったやり取りが行われ、〈発達し続ける高齢者、いつかあなたも高齢者、発達し続けてほしい。いつかくること〉と、高齢者の理解と学生との関連についての〈客観的再構成〉が行われた。また、《21世紀の若者に高齢者のどの面を伝えればいいのか》、《わかっているはずだったけど、まだわかっていない2年生》と、学生に応じた授業内容、学生の理解についての〈批判的自己省察〉が行われていたことが明らかとなった。

授業リフレクション直後にD氏自身が記述したことは、次の通りであった。

【学生の生活の背景がかわっていて、反応が少なく、ネガティブな反応としてとらえられる。伝わらないからといって伝えないのではなく、どう伝えればいいのか考える。ねがい…いつか年をとる。自分の人生のつながりに年をとることがある。お年寄りにも若いころはあった。年をとるだけでなく、年をとることに価値がある。生涯発達しつづける。概論はあらあら何となくつかんで、次につながってほしい。大づかみでいい。】

このように、授業直後は、授業リフレクションでの高齢者の理解と学生との関連についての〈客観的再構成〉と学生に応じた授業内容および学生の理解についての《批判的自己省察》により、E氏の授業への認識や学生への期待等が述べられた。

3) E 氏の授業リフレクションによる学習 (learning) および変容的学習 (transformative learning)

授業および授業リフレクション後のインタビューから、学習 (learning) である [既存の準拠枠の精緻化]、【新たな準拠枠の学習】、変容的学習 (transformative learning) である「観点」の変容、『精神の習慣』の変容が明らかとなった。

(1) [既存の準拠枠の精緻化]

E 氏の所属校では担任が 3 年間継続して担当するため、学生との結びつきや自分が言ったことの影響がすごく残ると感じているので、指導していく中で、[クラス運営もすごく大事] だと思い、(今回も) 自分のクラスだったことから、[学生たちを、改めて知る場になった] と感じており、担任としてのクラス・学生の理解を大切に考える といった、[既存の準拠枠の精緻化] が行われていた。

また、この老年看護学概論の授業は、かれこれ 15 年ぐらい担当していて、高齢者の特徴を話していても [学生の反応で随分違うなといつもいつも感じて] いて、[その場を振り返ることは大事だと思う] と授業での 学生の反応を振り返ることの大切さ を [既存の準拠枠の精緻化] として語った。

さらに、[これからもリフレクションは続けていきたい]、[リフレクションを大事にして、この先自分も成長しながら、授業の中味をもっともっと磨いていかなければならない] とリフレクションで話したことから思えるようになり、これまで老年看護学で教えて蓄積してきたものを、[これからもリフレクションして授業を発展させていきたい] と 授業リフレクションの継続の意思 が [既存の準拠枠の精緻化] として明らかとなった。

(2) 【新たな準拠枠の学習】

E氏の授業リフレクション後のインタビューからは、【新たな準拠枠の学習】は語られなかった。

(3) 「観点」の変容

今回、授業したクラスは自分の担任のクラスであったが、(1年生の時は直接授業がなく)初めての授業だったので、どんな反応するか心配だった。予想通り、反応が乏しいと思いながら授業をしていて、「もっと活発に意見が引き出せたらいい」と思い、あの授業の後も「もうちょっと主体的に学んでほしい」、「主体的に学ぶための土台作りみたいなものができるといい」という、学生の主体的な学びへの期待が、「観点」の変容として表現された。

今は、(老年看護学)援助論の授業や他の授業で、グループワークを中心に進めている。また、もっと自由に言いたいことを言ってもいいよという感じで、看護師になる夢の他に、こういうことをずっと年を取るまでやっていきたいという話をする授業があり、学生の反応は返ってくるようになってきている様子から、「少しずつ学生たちも成長し始めている」と語った。また、クラスとしてグループダイナミクスが出てくるためには、いろんな場面で刺激が必要で、ほんとは1年の時から授業がしたかったが、「ようやくちょっと大人になったあの学生たちと接することができてよかった」と学生の変化・成長を「観点」の変容として語った。

そして、授業で聞いた他愛のないことでも、あの先生はこんなこと言ってたとか、すごく印象に残っている言葉があったとか、学生の心の中に1つでも2つでも残せるようになって、「その学生がずっと看護を続けていく中で何か1つのきっかけになれるといい」、「学生が育っていく、人が変わっていく過程にかかわるというのはすごく大事」なことであり、学生が看護師に育っていく過程にかかわることの大切さを「観点」の変容として述べ、そのためには、工夫しながらずっと授業を続けて、そういう感動を味わい続けたいと語った。

(4) 『精神の習慣』の変容

E氏は、20年以上学校にいて、この先どうなるんだろうと(自分のキャリアを)考える年頃になってきていると語った。このまま、ずっと私は教員でいった方がいいのかという葛藤もあった。どちらかという授業は自信があったので、『授業の達人、職人的な授業をする人になろうという決意が固まった』、そうなるためにはやっぱりリフレクションとかを大事にしながら

ら、この先も自分も成長しながら授業の中味も、もっともつと磨いていかなければならないと思えるようになった。いろいろな葛藤はあったが、自分はここで、もうしばらく頑張っていくんだったら、やっぱり授業の達人にならないと、ベナーじゃないけど『達人看護教員を目指そうと、新たな目標ができつつある』と看護教員として授業を続けていく決意・目標が『精神の習慣』の変容として明らかとなった。

7 変容的学習の意味内容から見た看護教員の経験の特徴

研究参加者それぞれの変容的学習の意味内容から、A氏、B氏、C氏、D氏、E氏の経験の特徴を述べていく。

1) A氏の変容的学習の意味内容から見た経験の特徴 (図9参照)

A氏は、授業リフレクションに出会う前は、授業に対する規範や授業における行為を『精神の習慣 habit of mind』『観点 point of view』としていたが、看護教員5年目で授業リフレクションを経験することで、それらは、学生の様子や学生の行為を捉えることへと、また、学生や学生の経験についての認識へと、準拠枠は授業から学生に変化していた。さらに、授業リフレクションとの出会いがすごくいいものであり、授業リフレクションの受け止め方に対する心理的な変化としての『精神の習慣 habit of mind』があった。

今回の授業リフレクションではプロンプターとの対話から、学生の見方についての〈客観的再構成〉と自分自身が行った授業についての《批判的自己省察》が行われた。

そして、授業リフレクションを通して、以下の学習および変容的学習がなされていたことが明らかとなった。

[既存の準拠枠の精緻化]としては、学生の経験や学生の反応などを大切に考える、授業リフレクションの経験を蓄積し、その意味・解釈が精選され、授業の連続性についての【新たな準拠枠の学習】がなされていた。

「観点」の変容においては、学生の理解、学生との関係性の変化、学生への認識の変化など、学生についての過去の準拠枠が変容していたことが明らかとなった。また、授業についても授業をデザインしていくプロセスの意味、授業中の行動の変化、授業に向かう感情の変化が明らかとなった。また、授業リフレクションへの期待も語られた。

『精神の習慣』の変容においては、学生の経験を大切にすることや学生の背景や見方についての理解の拡大、学生を大事に考えることと患者を大事に考えることの共通性を意識する、学生につ

いての認識の変化、社会人経験のある学生の経験を大切にしていくなど学生についての変容や、授業を検討するプロセス、授業デザインの認識など授業についての変容があり、A 氏の経験の特徴としては、多角的な視点での変容的学習すなわちパースペクティブ変容がなされていたことが明らかとなった。

今回の授業リフレクションの経験を、パースペクティブ変容のプロセスの 10 の局面 (phases) から見ると、授業をデザインしていくプロセスの意味と授業を検討するプロセスで葛藤し、すごく悩んだことが《1 方向性を失うジレンマ》となっていたが、学生とかかわる授業中の行動の変化があり、《8 新しい役割の暫定的試行》が行われ、今は授業に行くのが楽しいと、授業に向かう感情の変化となって《9 新しい役割や関係性における能力と自信の構築》につながっていたことが明らかとなった。

また、授業リフレクションでのプロンプターとの対話は、〈客観的再構成〉と《批判的自己省察》が行われたことで《3 想定 of 批判的評価》となっており、[自分の中の経験を語ること、プロンプターに引き出してもらうことで、見えてくることがいっぱいある]という語りから《4 不満足感と変容のプロセスが他者と共有されていることの認識》となっていたことが明らかとなった。
《数字は局面 1～10 を示す》

2) B 氏の変容的学習の意味内容から見た経験の特徴 (図 10 参照)

B 氏は、看護教員養成講習会の看護教育実習で初めて講義法の授業を行うことになり、授業や授業リフレクションを行うことへの揺らぎを語った。

そして、B 氏は看護教育実習後に初めての授業リフレクションを経験し、自分の授業の中での行為を意識し、学生の学びを大事に思うことで、授業に対する認識を体得し、授業を行っていく方向性が獲得されたことが準拠枠となっていた。その後、看護技術教育への問いから授業リフレクションを経験し、授業デザインの変更が『精神の習慣 habit of mind』として明らかとなった。また、B 氏は、授業リフレクションでの気づきと自己の看護の規範、授業リフレクションの継続を語る一方で、授業リフレクションはまだ途上であると自己の準拠枠を語った。

今回の授業リフレクションではプロンプターとの対話から、授業の内容、学生の見方についての〈客観的再構成〉と自分自身が行った授業についての《批判的自己省察》が行われた。

そして、授業リフレクションを通して、以下の学習および変容的学習がなされていたことが明らかとなった。

[既存の準拠枠の精緻化]としては、B 氏の軸となって授業を支えていた“ねがい”、自らの授

業での工夫、授業内容が変わっても伝えたい看護は変わらないということが述べられた。

「観点」の変容においては、学生にかかわる自己の居場所の変化、教員としての視点の変化、自己の解釈の変化、授業をデザインしていく意識の変化、学生の反応を読み取り学生の理解を深める変化など、自己や授業と学生において変化があった。また、授業リフレクションの考察の円滑な進行は、これまでにない充実した経験であったことが語られた。

『精神の習慣』の変容においては、所属が変わり学生も変わったことで、学生の見方の変化や学生が質問することを学生が考えて学ぶ反応として認識し、過去の準拠枠では見られなかった学生についての『精神の習慣』の変容が明らかとなった。

B氏の経験の特徴としては、[既存の準拠枠の精緻化]および「観点」の変容において、自己の看護や看護教員としての自己の変化が語られていた。

B氏の今回の授業リフレクションの経験を、パースペクティブ変容のプロセスの10の局面(phases)から見ると、学校が変わって学生の勉強の様子にびっくりしたことは、《1 方向性を失うジレンマ》の経験であったが、学生の見方の変化や学生の反応を読み取り学生の理解を深める変化が《8 新しい役割の暫定的試行》となっていたことが明らかとなった。

また、授業リフレクションでのプロンプターとの対話は、〈客観的再構成〉と〈批判的自己省察〉が行われたことで《3 想定批判的評価》となっていた。そして、授業リフレクションの考察が円滑に進行し、安心して進める感じが大きく明るい気持ちになったとの語りから、《4 不満足感と変容のプロセスが他者と共有されていることの認識》となっていたことが明らかとなった。《数字は局面1～10を示す》

3) C氏の変容的学習の意味内容から見た経験の特徴 (図11参照)

C氏は、授業リフレクションに出会う前までは、授業における行為と学生の理解についての「観点 point of view」と、授業に対しての規範と授業に対しての規範のあいまいさを『精神の習慣 habit of mind』として語った。

看護教員4年目に授業リフレクションを経験したことで、授業の認識の妥当性を確認することができ、授業についての規範を確認し、学生の個別の理解の大切さと学生とつくる授業の楽しさが『精神の習慣 habit of mind』となった。そして、授業リフレクションでの気づきから、授業リフレクションで生じる感情、授業リフレクションの意味や校内での授業リフレクションの推進を準拠枠として語った。

今回の授業リフレクションでは、授業で大事な内容および学生の見方についての〈客観的

再構成)と自分自身が行った授業と学生の理解についての《批判的自己省察》が行われた。

そして、授業リフレクションを通して、以下の学習および変容的学習がなされていたことが明らかとなった。

[既存の準拠枠の精緻化]として、学生の理解、1年間の学生の学びを再確認する、今後学生が頑張っていく方向を再確認するなどの学生の理解や再確認、今後の授業における教授方略の課題をプロンプターに聞いてもらい言うことですっきりすると、授業リフレクションについての感情を語った。

そして、今後の授業の進行や教授方略の変更が「観点」の変容として、また、今回の授業の対象理解の重要性や授業の目標の明確化についての『精神の習慣』の変容が明らかとなった。

このように、C氏の経験の特徴としては、[既存の準拠枠の精緻化]が多く行われ、変容的学習は、授業の認識の変化として表現され、C氏のパースペクティブ変容であることが明らかとなった。

今回、方向性を失うようなジレンマの経験は認められなかったが、授業リフレクションでのプロンプターとの対話では、〈客観的再構成〉と《批判的自己省察》が行われたことで、《3 想定批判的評価》となっていた。また、聞いてもらって言うことですっきりすると表現していたことから《4 不満足感と変容のプロセスが他者と共有されていることの認識》となっていたことが明らかとなった。《数字は局面1～10を示す》

4) D氏の変容的学習の意味内容から見た経験の特徴 (図12参照)

D氏は看護教員になる前の患者としての経験を語った。そして、授業に対する迷いがあったことから、看護教員10年目で授業リフレクションを経験した。授業リフレクションを通してこれまでの迷いが晴れ、授業の認識・評価に対する全般的な規範や、授業における学生へのかかわり、学生の個別を見る、学生が学ぶ・本当に考えることを『精神の習慣 habit of mind』として語った。また、授業リフレクションでの対話が不可欠なことや、授業リフレクションの意味を準拠枠として語った。

今回の授業リフレクションでは、学生の見方についての〈客観的再構成〉と、自分自身が行った授業についての《批判的自己省察》が行われた。

そして、授業リフレクションを通して、以下の学習および変容的学習がなされていたことが明らかとなった。

「既存の準拠枠の精緻化」としては、授業リフレクションでの肯定的な自分の見え方と授業リフレクションの課題など、授業リフレクションについて述べられた。

また、学生の自分にとっての意味と、自分が授業や教育を行う意味について【新たな準拠枠の学習】がなされていた。

「観点」の変容においては、学生の意思や受け取っていく力、学生個々が学ぶという視点での学生理解、学生へのかかわり方、学生をサポートする視点、授業リフレクションについての理解の変化が語られた。

『精神の習慣』の変容においては、授業に対する全般的な規範の変化、授業で大切に考える信念や価値、学ぶことへの問い、学ぶことの意味、学生が経験を大切に看護を学んでいくことが述べられた。このように、D氏の経験の特徴としては、学生や授業についての変容的学習が多く表現され、D氏のパースペクティブ変容であることが明らかとなった。

今回の授業リフレクションの経験を、パースペクティブ変容のプロセスの10の局面(phases)から見ると、D氏にとっては、授業に対する規範としての軸がグラグラとブレるような経験を《1 方向性を失うジレンマ》の経験として表現した。しかし、授業リフレクションを通して、その授業に対する全般的な規範の変化や授業で大切に考える信念や価値を確認できたことで、軸のブレがなくなり自分のよりどころを持って授業や学生と対峙できるように変化したことで、《8 新しい役割の暫定的試行》となっていたことが明らかとなった。

また、授業リフレクションでの対話では、〈客観的再構成〉と《批判的自己省察》が行われたことで、《3 想定 of 批判的評価》となっていた。さらに、授業リフレクションでの対話が不可欠であることや肯定的な自分の見え方をD氏自身が語っていることから、《4 不満足感と変容のプロセスが他者と共有されていることの認識》となっていたことが明らかとなった。《数字は局面1～10を示す》

5) E氏の変容的学習の意味内容から見た経験の特徴 (図13参照)

E氏は、母校での看護教員として22年目で授業リフレクションを経験した。それまでの授業における行為や授業に対しての規範を語ったが、授業リフレクションを経験したことで、授業の再構成を行い、授業デザインに再度取り組もうと述べ、授業・実習で大事にしたいことを「観点 point of view」および『精神の習慣 habit of mind』としていた。また、授業リフレクションの研究としての意義や、授業リフレクションの意味についても語っていた。

今回の授業リフレクションでは、高齢者の理解と学生との関連についての〈客観的再構成〉と、学生に応じた授業内容、学生の理解についての《批判的自己省察》が行われていた。

そして、授業リフレクションを通して、以下の学習および変容的学習がなされていたことが明らかとなった。

[既存の準拠枠の精緻化]としては、担任としてのクラス・学生の理解、学生の反応を振り返ることの大切さと授業リフレクションの継続の意思が語られた。

「観点」の変容においては、学生の主体的な学びへの期待、学生の変化・成長、学生が看護師に育っていく過程にかかわることの大切さなど、学生について述べられた。また、『精神の習慣』の変容においては、看護教員として授業を続けていく決意・目標が語られた。

このように、E氏の経験の特徴としては、「観点」の変容と『精神の習慣』の変容が、学生、授業、看護教員の認識の変化として表現され、これらは、E氏のパースペクティブ変容であることが明らかとなった。

今回の授業リフレクションの経験を、パースペクティブ変容のプロセスの10の局面(phases)から見ると、E氏にとっては、自分の看護教員としてのキャリアについての葛藤が、《1 方向性を失うジレンマ》の経験となっていたが、授業リフレクションを通して、看護教員として授業を続けていく決意・目標をもったことで、《8 新しい役割の暫定的試行》となっていたことが明らかとなった。

また、授業リフレクションでの対話では、〈客観的再構成〉と《批判的自己省察》が行われたことで《3 想定 of 批判的評価》となっていた。さらに、授業リフレクションの継続の意思をE氏自身が語っていることから、《4 不満足感と変容のプロセスが他者と共有されていることの認識》となっていたことが明らかとなった。《数字は局面1～10を示す》

8 研究参加者の授業リフレクションの経験の共通性・個別性(図14参照)

研究参加者それぞれの授業リフレクションの経験を、変容的学習理論を用いて分析し、その変容的学習の意味内容から見た経験の特徴から、5名の看護教員の共通性と個別性について述べていく。

図においては、授業 学生 授業リフレクションで共通性を示した。

1) 5名の看護教員の共通性

(1) 過去の準拠枠

今回の研究に参加した5名は全員、過去に授業リフレクションを経験したことがある看

護教員であり、今回の授業リフレクションの経験をするまでの自己の準拠枠である「観点 point of view」および『精神の習慣 habit of mind』が共通して認められた。

研究参加者の過去の準拠枠においては、授業リフレクションに出会う前の状況と過去の授業リフレクションの経験が含まれていた。

授業リフレクションに出会う前の「観点 point of view」においては、A氏・C氏・E氏は授業における行為、B氏は授業や授業リフレクションを行うことへの揺らぎ、D氏は授業に対しての迷いなど、全員が授業に関して語っており、『精神の習慣 habit of mind』においては、3名の看護教員に授業に対しての規範が共通して語られ、授業リフレクションに出会う前は、授業についての「観点 point of view」や『精神の習慣 habit of mind』であったことが共通していた。また、過去の授業リフレクションの経験では、授業についての「観点 point of view」や『精神の習慣 habit of mind』も語られたが、A氏の学生の様子や学生の行為を捉える、B氏の学生の学びを大事に思うや、A氏の学生や学生の経験についての認識、D氏の授業における学生へのかかわりや学生の個別を見るなど、学生についての「観点 point of view」や『精神の習慣 habit of mind』を語る看護教員が見られた。さらに、A氏の授業リフレクションの受け止め方に対する心理的な変化、B氏の授業リフレクションでの気づき、C氏の授業リフレクションで生じる感情、C氏・D氏・E氏の授業リフレクションの意味など、授業リフレクションに対する肯定的な意味内容が、『精神の習慣 habit of mind』においては全員に語られていたことが共通していた。

このように、過去の準拠枠における「観点 point of view」および『精神の習慣 habit of mind』は、大きく授業、学生、授業リフレクションに分類された。また、5名の看護教員の過去の授業リフレクションの経験は1～5回であったが、初めての授業リフレクションの経験から、「観点 point of view」および『精神の習慣 habit of mind』が語られることが多かった(A氏、C氏、D氏、E氏)。

(2) 授業リフレクションにおける対話・討議と〈客観的再構成〉《批判的自己省察》

今回の授業リフレクションにおいては、研究参加者は振り返り・語りを促進するプロンプターとカード構造化法を用いて、88～142分の対話・討議(discourse)を行っていた。

今回の授業リフレクションにおけるプロンプターとの対話・討議(discourse)では、カード構造化法の手順に則り、“もう少し詳しく教えて” “学生の様子はどうだった?” “もう少し具体的に言ってみて” などのことばでプロンプターから問いかけられ、その問いかけに対し

てさらに話していくと、“なるほど、そうだったんですね”と具体的な内容を共有したことを示すことばで対話が進んでいくことで、参加者全員に〈客観的再構成〉と《批判的自己省察》が認められた。〈客観的再構成〉においては学生に関するものが多く、その意味内容は、A氏・B氏・C氏・D氏の学生の見方、E氏の高齢者の理解と学生との関連であった。

《批判的自己省察》においては、全員、自分自身が行った授業に関する省察が行われており、その意味内容は、A氏・B氏・C氏・D氏の自分自身が行った授業、E氏の学生に応じた授業内容であった。

(3) 今回の授業リフレクションでもたらされた学習および変容的学習

今回行われた授業リフレクションでは、全員に学習である【既存の準拠枠の精緻化】がなされていた。その意味内容は、A氏の学生の経験や学生の反応などを大切に考える、C氏の学生の理解や1年間の学生の学びを再確認、E氏の学生の反応を振り返ることの大切さなど学生に関するもの、B氏の軸となって授業を支えていた“ねがい”やC氏の教授方略の課題などの授業に関するもの、C氏の授業リフレクションについての感情、D氏の授業リフレクションでの肯定的な自分の見え方やE氏の授業リフレクションの継続の意思など、授業リフレクションに関するものであった。【新たな準拠枠の学習】は、A氏・D氏に認められた。

また、変容的学習である「観点」の変容、『精神の習慣』の変容が全員に見られたことから、授業リフレクションを通して、準拠枠の変容、すなわちパースペクティブ変容がもたらされていたとことが明らかとなった。

また、今回の授業リフレクションでもたらされた変容的学習である「観点」の変容および『精神の習慣』の変容も、大きく学生、授業、授業リフレクションに分類された。

学生については、A氏・B氏・D氏の学生の理解、E氏の学生の変化・成長、A氏の学生の経験を大切にする、B氏の学生の見方の変化などの「観点」の変容および『精神の習慣』の変容が認められ、変容的学習においては、学生に関するものが多く語られていたことが明らかとなった。

授業については、A氏の授業をデザインしていくプロセスの意味、B氏の授業をデザインしていく意識の変化、C氏の今後の授業の進行や教授方略の変更、D氏の授業で大切に考える信念や価値など、授業デザインについて「観点」の変容や『精神の習慣』の変容が認められたことが共通していた。

授業リフレクションについては、A 氏の授業リフレクションへの期待、B 氏の授業リフレクションの考察の円滑な進行、D 氏の授業リフレクションについての理解の変化が、「観点」の変容で認められた。

(4) パースペクティブ変容におけるプロセスの局面

今回の授業リフレクションの経験を、パースペクティブ変容のプロセスの局面から見ると、パースペクティブ変容のきっかけとなる《1 方向性を失うジレンマ》の経験を語る参加者が4名認められた。それぞれのジレンマの経験の表現やジレンマが生じた事象はさまざまであったが、授業リフレクションでの批判的省察を経て、《8 新しい役割の暫定的試行》を行うようになり、《9 新しい役割や関係性における能力と自信の構築》につながったものもあった。

また、授業リフレクションにおけるプロンプターとの対話・討議について、パースペクティブ変容のプロセスとの関連から見ると、全員に認められた自分自身が行った授業に関しての《批判的自己省察》は、10の局面のうち《3 想定 of 批判的評価》と捉えられた。また、A氏は“自分の中の経験を語り、プロンプターに引き出してもらうことで、見えてくることはいっぱいある”ことを語り、B氏は“授業リフレクションが円滑に進行し、安心して進める感じが大きく明るい気持ちになった”、C氏は“聞いてもらって言うことでスッキリする”、D氏は“授業リフレクションでの対話が不可欠である”、E氏は“授業リフレクションで話したことを継続していきたい”と、参加者全員がパースペクティブ変容のプロセスの、《4 不満足感と変容のプロセスが他者と共有されていることの認識》をしていたことが認められた。

2)5名の看護教員の個別性

各看護教員の個別性は、図14では  で示した。

(1) A 氏の経験の個別性

A氏は、今回の授業リフレクションを通して、すべての学習および変容的学習が見られており、他の教員より変容的学習である、「観点」の変容および『精神の習慣』の変容の内容が多く語られていた。

「観点」の変容においては、学生との関係性の変化や授業をデザインしていくプロセスの意味、授業中の行動の変化、授業に向かう感情の変化、授業リフレクションへの期待が語られた。また、『精神の習慣』の変容においては、学生の背景や見方についての理解の拡大や授業デザ

インの認識など、多くの変容的学習、つまりパースペクティブ変容が見られていたことが特徴であった。

さらに、パースペクティブ変容のプロセスにおいて、A氏は「★1 方向性を失うジレンマの経験」を、授業をデザインしていくプロセスで葛藤し、“すごく悩んで、もう本当に悩んで、悩んで、悩んだ”と表現した。授業リフレクションでの批判的省察を経て学生とかかわる授業中の行動を変化させ、「★★8 新しい役割の暫定的試行」と「★★★9 新しい役割や関係性における能力と自信の構築」につながったことが特徴であった。

(2) B氏の経験の個別性

B氏は、看護教員をめざしていた看護教員養成講習会の受講時に授業リフレクションを経験していた。そこでは、授業に対する認識や授業を行っていく方向性を獲得し、その後看護教員となってからは、看護技術教育への問いから授業デザインの変更を過去の『精神の習慣 habit of mind』として語っていた。

そして、今回の授業リフレクションを通して、「観点」の変容において、学生にかかわる自己の居場所の変化、教員としての視点の変化、自己の解釈の変化と自己に向かっている意識の変化が多く述べられていることが特徴であった。また、B氏にとっては、“学校がかわって学生の勉強の様子などにびっくりした”ことが「★1 方向性を失うジレンマの経験」であったが、学生の見方の変化や学生の反応を読み取り学生の理解を深める変化が「★★8 新しい役割の暫定的試行」となっていたことが特徴であった。

(3) C氏の経験の個別性

C氏は、看護教員4年目に授業リフレクションを経験したことで、教育の認識の妥当性を確認ことができ、学生の個別の理解の大切さや学生とつくる授業の楽しさと、校内での授業リフレクションの推進など、過去の準拠枠で『精神の習慣 habit of mind』を多く語っていたことが特徴であった。

そして今回の授業リフレクションをとおして、今後学生が頑張っていく方向を再確認し、教授方略の課題などの「既存の準拠枠の精緻化」が多く語られたことが特徴であった。

(4) D氏の経験の個別性

D氏は看護教員になる前の患者としての経験を語っており、D氏自身の経験の視点から準

拠枠が述べられていたことが特徴であった。そして看護教員となり 10 年目で授業フレクシ
ョンを経験し、これまでの迷いが晴れ、授業の認識・評価に対する全般的な規範や授業にお
ける学生へのかかわりなど学生についての『精神の習慣 habit of mind』を多く語ってい
た。

今回の授業リフレクションでは、「既存の準拠枠の精緻化」ではなく、「観点」の変容に
おいて、学生の意思や受け取っていく力などの学生の視点が多く語られ、『精神の習慣』の
変容においては、学生が経験を大切に看護を学んでいくこと、学ぶことへの問い、学ぶことの意
味など、学ぶことの価値を多く述べていたことが特徴であった。

さらに、D 氏は「★1 方向性を失うジレンマの経験」を軸がグラグラとブレる経験として表
現したが、授業リフレクションを通して授業に対する全般的な規範の変化や授業で大切に考え
る信念や価値を確認できたことで、ブレがなくなったと語ったことが特徴であった。

(5) E 氏の経験の個別性

E 氏は、母校で看護教員となって 22 年目に授業リフレクションを経験し、その後教員間
で授業リフレクションを経験していた。今回の授業リフレクションを通して、担任としての
クラス・学生の理解などを [既存の準拠枠の精緻化] として語った一方で、この先の自分の
キャリアを考え、ずっと教員でいったほうがいいのかという葛藤があったことを語った。こ
の自分のキャリアについての葛藤がパースペクティブ変容のプロセスの「★1 方向性を失う
ジレンマの経験」としてあったが、看護教員として授業を続けていく決意・目標を『精神の習
慣』の変容として語ったことが特徴であった。

VII 考察

本研究では、看護教員の授業リフレクションによる経験を、J.Mezirow の変容的学習論を用いて分析することで、看護教員の成長に資する変容的学習を記述し明らかにすることを目的に研究参加者 5 名の協力を得て取り組んだ結果、それぞれの授業リフレクションの経験の特徴を記述するとともに、その経験の共通性・個別性について明らかにすることができた。ここからは、次の視点で考察を述べていく。

- 1 J.Mezirow の変容的学習論から見た看護教員の授業リフレクションの経験
- 2 授業リフレクションにおける変容的学習をもたらす対話・討議
- 3 授業リフレクションの経験が看護教員の成長にもたらす意味

1 J.Mezirow の変容的学習論から見た看護教員の授業リフレクションの経験

1) 看護教員の経験の共通性

今回の研究に参加した看護教員は、すでに授業リフレクションを経験している人を対象としたが、過去の授業リフレクションの経験を変容的学習論(Mezirow,2000)で分析したところ、「準拠枠 frame of reference」の二つの側面である「観点 point of view」および『精神の習慣 habit of mind』が認められ、それぞれの「準拠枠 frame of reference」を明らかにすることができた。「準拠枠 frame of reference」は、単なる静的な解釈の枠組みではなく、何に関心を向けそれにどのような意味づけを行うか、何を優先的に重要なものとするか等を方向付けけるような存在である (Mezirow,2000,16-18)。

今回の 5 名の看護教員の授業リフレクションの経験から、過去の準拠枠において、「学生」、「授業」、「授業リフレクション」についての意味内容が共通して認められた。

「学生」については、「学生や学生の経験についての認識」、「学生の個別の理解の大切さ」、「授業における学生へのかかわり」などの意味内容が見い出され、看護教育の対象としての学生の経験に関心を寄せ、個々の学生の理解を大切にかかわるといったことを重要に捉えていることが考えられる。これは、看護師が看護の対象者である患者や看護ケアの利用者を理解し大切にかかわるといった視点がもともとあることが背景として考えられる。たとえば A 氏は、『自分が学生を大事に考えていくことで、学生が患者を大事にして、生活背景に視点がいくといい』と、学生を大事に考えることで、大事に考えられた学生は患者の生活背景も理解しようとする看護師に育ってほしいとねがっているからではないかと考える。それは、看護の対象者を大切にするということと同様に看護教育の対象者である学生を大切

にすること(目黒,2013)を共通のこととして捉える『精神の習慣 habit of mind』の表れであると考えられた。

「授業」については、「授業を行っていく方向性」、「授業の認識の妥当性の確認」、「授業・実習で大事にしたいこと」などの意味内容が多く認められたことから、授業をどのように認識したかその妥当性を確認し、それぞれの授業で大事にしたいことを考え方向性を見い出そうとすることに関心が高いと考える。また、授業のリフレクションであるということからは、当然授業についての準拠枠が見い出されることが考えられる。しかし、看護教員は、臨床看護師から看護教員になっていく過程で迷いや戸惑いを感じながら授業に取り組み、看護を専門に行う人から看護教育を行う人になっていく(屋宜,2009,1-21)ということからは、葛藤しながらも授業リフレクションをとおして授業についての妥当性や方向性を確認していくということが「観点 point of view」および『精神の習慣 habit of mind』で認められたのではないかと考えられる。なお、J.Mezirowの変容的学習論から見た学校教育の教師の事例(田中,2015a)では、授業リフレクションは行っていないが、中学校理科女性教員の語りからは「授業方法」「生徒に培いたい力」「グループワーク」「自分の役割」についての考えの変容がなされていた。中学生という教育の対象の違いがあるものの、授業方法やグループワークなど授業についての内容があることは、授業を行う教員として看護教員と共通していると考えられた。

「授業リフレクション」については、「授業リフレクションの受け止め方に対する心理的な変化」、「授業リフレクションでの気づきと自己の看護の規範」、「授業リフレクションの意味」などについての準拠枠が語られた。今回の研究参加者は、過去に授業リフレクションを経験している看護教員であるため、授業リフレクションは『自己満足とは違う』、『言語化し俯瞰することで、自分自身の見方を広げられる機会になった』、『自分に問いかけるもの』、『自分を良くしていく要素』、『自分以外の人(プロンプター)と一緒に見直せる共同作業』、『自分だけでは整理しきれないところが見える』など、授業リフレクションを行うことの意味についての実感が多く語られ、授業リフレクションに対しては肯定的な受け止め方をしていると考えられる。一方で、同僚や新人教員には授業リフレクションに対して自信がないし見られたら緊張するので授業研究はしたくないという思いがあり、授業リフレクションをすんなり受け止める人ばかりではないと研究参加者は感じていた。こうしたことから、授業リフレクションに対して『普段の積み重ねの中に、(校内で)授業リフレクションが行える

風土を作りたい』と校内での授業リフレクションの推進について希望を語る者もあり、授業リフレクションをもっと広く実施できることへの期待があると考えられた。

今回の研究の中で実施された授業および授業リフレクションの経験を通しての面接結果からは、J.Mezirow のいう「学習 learning」と「変容的学習 transformative learning」も確認された。これらの学習のタイプは次の4種類に分類され、① 既存の準拠枠 (frame of reference) の精緻化、② 新たな準拠枠 (frame of reference) の学習、③ 「観点 point of view」の変容、④ 「精神の習慣 habit of mind」の変容 (Mezirow,2000) であるが、そのいずれの学習も認めることができた。

「学習 learning」である、既存の準拠枠の精緻化で認められた意味内容は、「学生の経験や学生の反応などを大切に考える」、「学生の理解」、「1年間の学生の学びを再確認」など学生に関するもの、「軸となって授業を支えていた“ねがい”や「教授方略の課題」などの授業に関するもの、「授業リフレクションについての感情」「授業リフレクションでの肯定的な自分の見え方」や「リフレクションの継続の意思」など、授業リフレクションに関するものが含まれていた。こうした、既存の準拠枠の精緻化の意味内容は、過去の準拠枠と矛盾や疑問が生じずに、過去の準拠枠に合致した意味・解釈を蓄積していったことが、授業リフレクションを通して精選され精緻化したことと捉えられる。自分が大切に考える学生の理解や学びの再確認、授業リフレクションを肯定的に捉えるなど、看護教員として授業リフレクションを行ったことで、自分が大切にしている準拠枠をすでに確認できているということであり、それが今回の授業リフレクションでも適切なことや大切なこととして再確認できたということだと考える。

新たな準拠枠の学習は、「授業の連続性」、「学生の自分にとっての意味」「自分が授業や教育を行う意味」が研究参加者2名に認められた。新たな準拠枠の学習は、既存の精神の習慣に矛盾しない観点が新たに獲得されることである (Mezirow,2000,19)。今回の看護教員の授業リフレクションにおいても、過去の準拠枠を精選し既存の準拠枠に矛盾しない新たな学習が認められた。今回授業リフレクションを行った授業にとどまらず、科目の授業の連続性を考えたり授業を行う意味を考えたりなど、1回の授業だけでなく、カリキュラムにおける連続性や教育について発展して考えていくことが授業リフレクションを通して行われたことは、筆者の先行研究(永井,2006)でも得られた結果に通じるものであった。過去の準拠枠に矛盾しない新たな準拠枠の学習は、既存の準拠枠の精緻化と同様、成人学習者の「準拠枠 frame of reference」を確認するものであり、この新たな準拠枠の学習は、看護教員として重要

な学習であると考え。

さらに、「学習 learning」だけではなく、「変容的学習 transformative learning」においても、「観点 point of view」の変容、「精神の習慣 habit of mind」の変容が全員に共通して見られたことから、「準拠枠の変容」、すなわち「パースペクティブ変容 perspective transformation」がもたらされていたことも、J.Mezirow の変容的学習論で述べられていることを示す結果となった。今回の授業リフレクションにおいても「学生」、「授業」、「授業リフレクション」についての意味内容が共通して認められたが、その中でも、「学生の理解」、「学生の経験を大切に」、「学生の変化・成長」、「学生の見方の変化」など「学生」に関するものが全体を通して過去の準拠枠より多く認められた。過去の準拠枠においては、「授業」に関する意味内容が多く認められたが、今回の授業と授業リフレクションをとおして「学生」に関する意味内容が多く認められ、これは授業リフレクションがもたらしたものであると考える。つまり、看護教員の「準拠枠 frame of reference」において、その関心や優先度が「授業」から「学生」へと変化したと考えられるということである。それは、自分が授業をどのように行っていくか、その方向性や妥当性の確認ということの視点から、「学生の理解」や「学生の経験を大切にすること」、「学生の変化・成長」に関心が向くとともに、優先度が学生とのかかわりやサポートといったことへと移り、学生と共にどのように授業を行っていくかという視点への変化であるとも考えることができる。このことは、授業リフレクションの経験を継続していく過程で、多くの看護教員に生じる視点の変化(目黒, 2000, 80-84)と一致することであった。また、「変容的学習 transformative learning」で認められた、「学生を見る見方の変化」についても、看護教員が自らの準拠枠を自覚し、授業リフレクションを通してその準拠枠を変容させていくことでもたらされた看護教員の授業リフレクションの経験であったと考える。

次に、今回の看護教員の授業リフレクションの経験を、パースペクティブ変容のプロセスにおける 10 の局面(Mezirow,2000,22)から考察したい。J.Mezirow は、変容の過程にはいくつかの異なる局面が含まれるとしており、パースペクティブ変容をこれまでの考え方・感じ方・行動の仕方がどうしてもうまくいかないと感じる状態から始まり、新たなパースペクティブに基づいた新たな生き方と人生への再統合によって完結するプロセスとして定式化した。J.Mezirow はこのプロセスには 10 の局面(phases)があるとしているが、この局面がこの順番どおり自動的に進行するわけではないとしており、すべての局面が現れることもないとしている。そして、この局面は、準拠枠の変容により変化していくとしている(Mezirow1991/金澤、三輪 2012,234-236 , 常葉-布施,2004.94-95)。

今回、パースペクティブ変容の始まりの局面(phases)である《1 方向性を失うジレンマ》の経験を語る研究参加者が4名に認められた。そのジレンマの経験は、研究参加者によって異なっていたが、4名ともにこれらのジレンマは授業リフレクションを経験することで「観点」の変容や『精神の習慣』の変容とつながっていたことが確認できた。このことから、授業リフレクションの経験は「観点」の変容や『精神の習慣』の変容、つまり「パースペクティブ変容」をもたらすものであったと考えられた。

こうしたジレンマの経験は、授業リフレクションでの批判的省察を経て「パースペクティブ変容」をもたらし、4名に《8 新しい役割の暫定的試行》が認められ、《9 新しい役割や関係性における能力と自信の構築》につながったものもあったことから、今回の授業リフレクションは、J.Mezirow のパースペクティブ変容のプロセスをもたらすものであったと考えられる。また、研究参加者によってジレンマの経験が異なっていることから、研究参加者それぞれの個別的な背景を反映していると考えられた。

一方で、方向性を失うジレンマの経験が認められなかった看護教員もあり、そこでは既存の準拠枠の精緻化が多く認められたが、「観点」の変容や「精神の習慣」の変容も生じていた。このことから、ジレンマの経験が認められない場合も、授業リフレクションをとおして「パースペクティブ変容」が生じることが示唆された。

今回の授業リフレクションの経験の語りからは、J. Mezirow のパースペクティブ変容のプロセスのすべての局面は認められなかったが、《1 方向性を失うジレンマ》の経験が、パースペクティブ変容のプロセスのきっかけになるということが示唆された。

2) 看護教員の経験の個別性

5名の看護教員の変容的学習の意味内容から見た経験を比較していくことで、看護教員の経験の個別性について考察する。

A氏は、今回の授業リフレクションで変容的学習である、「観点 point of view」の変容および「精神の習慣 habit of mind」の変容の内容を多く語ったことが特徴であったが、それは授業をデザインしていくプロセスの葛藤が大きく《1 方向性を失うジレンマの経験》となっていたことが要因ではないかと考える。A氏が“すごく悩んで、もう本当に悩んで、悩んで、悩んだ”と表現したジレンマの経験は、授業リフレクションでの批判的省察を経て、A氏に多くの変容的学習をもたらしたと考えられた。授業だけでなくさまざまな役割がある多忙な看護教員にとっては、教授活動の中で授業をデザインしていくプロセスにおいて葛藤を感

じていても、ともするとあまり深く検討できずに授業に臨むこともあると考えられる。しかし、A氏は授業を受ける学生の背景を考えて、どのような授業にしていくかを深く検討したことを“悩んだ”と表現したが、その葛藤が深かったことで、学生の背景や見方についての理解を拡大し、社会人経験のある学生の経験を大切にしたい授業を検討するなど、多くの視点で「パースペクティブ変容」がもたらされたのではないかと考える。

B氏は、初めての授業リフレクションの経験が看護教員養成講習会の受講時であり、看護教員になろうとするプロセスで「授業」についての「精神の習慣 habit of mind」を獲得していたことが特徴であった。また、今回の授業リフレクションでは、“学校がかわって学生の勉強の様子などにびっくりした”ことが《方向性を失うジレンマの経験》となり、そのことから学生を「長い目で見よう」といった見方の変化や、学生にかかわる自己の変化となっており、そうした看護教員としての自己の変化が変容的学習になっていることが特徴と考えられた。看護教員としての自己の経験は、教育機関や直接指導する学生の反応の変化に大きく影響を受け、その変化が看護教員としての「パースペクティブ変容」となっていることが、B氏の個別性と考えられた。

C氏は、過去の授業リフレクションで「精神の習慣 habit of mind」を多く語っており、今回の授業リフレクションでは、その既存の準拠枠の精緻化が多く語られていたことが特徴であった。それは《方向性を失うジレンマの経験》がなかったことが影響し、過去の準拠枠に矛盾せず同じ方向の準拠枠が精緻化されたと考えられた。そうした意味で《方向性を失うジレンマの経験》が認められなくても、授業リフレクションがパースペクティブ変容をもたらしており、このことがC氏の個別性であると考えられた。

D氏は、看護教員になる前の患者としての自身の経験を述べていたことや、《1方向性を失うジレンマの経験》を“軸がグラグラとブレる”と自身の内面過程を表すものとして表現していたことが特徴であった。このようなD氏自身の背景にある経験や内面過程がパースペクティブ変容に影響をもたらすと考えられた。また、「精神の習慣」の変容として学ぶことへの問いや意味が語られたのも、このような自身の経験が影響しているのではないかと考えられた。

E氏は、母校で看護教員となって22年目に授業リフレクションを経験し、この先のキャリアを考えずと教員でいったほうがいいのかという葛藤が《1方向性を失うジレンマの経験》となり、今回の授業リフレクションを通して、看護教員として授業を続けていく決意・目標がパースペクティブ変容として表わされていたことが個別性であると考えられた。

パースペクティブ変容は、方向性を失うジレンマがきっかけとなって生じると J.Mezirow は述べている (Mezirow1991/金澤、三輪 2012,234-236)。今回の結果においても看護教員のパースペクティブ変容のプロセスにおいて、授業デザインに対する葛藤 (A 氏)、学校の違いによる学生の違いに対する葛藤 (B 氏)、自己の軸の揺らぎ (D 氏)、教員を継続することへの葛藤 (E 氏) といった、これまでと異なる方向性を失うようなジレンマが語られていた。パースペクティブは認知的、社会言語的、心理的なタイプで構成される (Mezirow1991/金澤、三輪 2012,60) とされているが、A 氏、B 氏においては授業や教育にかかわる知見や省察などにかかわるような認知的認識的要素、D 氏、E 氏においては自己概念にかかわるような心理的要素で構成されていた。方向性を失うようなジレンマそのものはきっかけとして共通していたとしても、どのようなジレンマであるのかに個別性が表れ、それが「パースペクティブ変容」の個別性として表れていると考えられた。また、方向性を失うジレンマの経験がない場合 (C 氏) もあったが、今回の授業リフレクションを通して「パースペクティブ変容」が生じていた。授業リフレクションは、教師の意思決定や内面過程に注目した授業研究方法 (藤岡 2000, 39-47) であり、自分自身の授業の中で起きていることを振り返って確かめ、自分のことばで自分の授業を語り、授業の中での経験を自分で意味づけることである。このことから、授業リフレクションを通してもたらされた C 氏の授業に関する認知的な「パースペクティブ変容」は、C 氏自身の個別の内面過程の表れであり、個別性が表れていると考えられた。

2 授業リフレクションにおける変容的学習をもたらす対話・討議

今回の看護教員の授業リフレクションにおいては、学生に関する「客観的再構成 objective reframing」と授業に関する「批判的自己省察 critical-self-reflection」が行われ、変容的学習が認められた。

変容的学習では、ものの見方やとらえ方そのものが問題とされ、今まで自分が見過ぎてきた事柄に気づき、その真実性・妥当性についての吟味が行われ、それを自覚的に問い直す「想定批判的省察 critical reflection of assumption」が必要である (Mezirow1991/金澤、三輪 2012,137-165.常葉-布施,2004.98)。この「想定批判的省察」には、準拠枠の自覚や問い直しを行う「客観的再構成 objective reframing」と「批判的自己省察 critical-self-reflection」が含まれる。このような前提の問い直しや吟味といった批判的自己省察においては、個人が孤立した状態では十分に行うことができず、自分とは違うさまざまな見方・考え方を知ったり、他者の意見や自分の判断などが妥当であるのかどうかを確かめたりするには、他者との

やり取りや知識・経験の共有が不可欠であるとしている。J.Mezirow は他者で行われるこのような協力的な対話を討議 (discourse) (Mezirow,2000 ,10-14)と呼んでいる。

今回の授業リフレクションで用いたカード構造化法(藤岡・井上, 1996)は、「自分の授業を自分の言葉で語る」ことをねらいに開発された授業研究方法であるが、自分の言葉を手掛かりに、他者であるプロンプター(目黒,2010,62-67)に自分の授業の経験を語っていくことで、自分の授業がどのような構造になっているのかを明らかにし、授業を見る見方や学生を見る見方など、自分自身の持つさまざまな枠組みに気づくことができる。この時、プロンプターは授業者の語りに耳を傾け、わからないところには質問し返ってきた言葉にまた耳を傾けるということを繰り返しながら、授業者に経験されたことを共有しようとかかわっていくことで授業リフレクションがすすめられる。今回の研究参加者へのプロンプターのかかわりでは、“学生の様子はどうだった?” “もう少し具体的に言ってみて”と授業の状況をさらに詳しく語ることを促す質問や、語られたことに対して “なるほど、そうだったんですね”といった経験を共有する言葉が使われていた。そして、研究参加者からは「話を聞いてもらった心地よさとか気持ちよさとかで前進するのは一人ではできない」、「安心して進める感じがすごく大きく、明るい気持ちになっていった」と、授業リフレクションでプロンプターとの対話が不可欠であること、プロンプターのかかわりで授業リフレクションが、円滑に進行したことが率直に述べられていた。このような授業リフレクションにおける研究参加者とプロンプターとのやり取りは、J. Mezirow が述べている他者で行われる協力的な対話・討議 (discourse)であったと考えられ、そうした協力的な対話があったことで、変容的学習がなされたと考える。よって、授業リフレクションにおいて変容的学習をもたらすうえでは、プロンプターとの対話が不可欠であり重要であったと考える。

また、授業リフレクションにおける協力的な対話を、パースペクティブ変容のプロセスとの関連から見ると、パースペクティブ変容の10の局面のうち《3 想定 of 批判的評価》、《4 不満感と変容のプロセスが他者と共有されていることの認識》となっていたことが認められた。このことから、プロンプターとの協力的な対話が討議 (discourse)となっていたと考えられる。

今回の授業リフレクションでは、研究参加者が、自分の授業を語る相手としてプロンプターからの問いかけを通して、これまで意識にあがることがなかった準拠枠を意識に顕在化させ、その妥当性を吟味し、過去の準拠枠にとらわれることがなく、柔軟に自己を開く感覚も持てたのではないかと考える。それは、研究参加者の「リフレクションをやったとたんに雲が晴れ

た」「自分から夏服に着替える感じ」という語りからも、開かれる感覚が伝わってくる。また、授業リフレクションに対する肯定感が複数の研究参加者から語られたことからとも言えることであると考えられる。このような開放感は、他者から批判されることなく素直に自分自身と向き合うことができ、プロンプターからの問いかけを信頼し安心して自分の授業を語るができるようになり、そういった対話という関係の中で生成する気づきが重要(藤岡,2000,158-162)であると考えられた。さらに、今回の授業リフレクションでの対話は、88～142分であったことから、対話・討議をするに値する十分な時間が確保されたことで、研究参加者の学習および変容的学習が促進されたと考える。

看護におけるリフレクションを重視する他の文献(池西, 2020) (東, 2021)においては、授業リフレクションにおけるプロンプターの研究はないが、リフレクションを支援するファシリテーターとの対話やリフレクションの促進の重要性は述べられている。また、学校教育における教師の変容的学習に関する文献(田中,2017,350-351)においては、教師の変容的学習を支える他者は、互いに刺激し合える双方向の権力関係のない平等な関係であり、同じ立場の教師たちによるインフォーマルな対話という貢献があると述べている。本研究におけるプロンプターのかかわりも、上下関係や主従関係から解放された「非操作」(目黒,2010,64-65)であると述べられている。J.Mezirowの変容的学習論では、対話・討議(discourse)における他者のかかわりについては詳細な言及はされていないが、上記のことからも、今回の授業リフレクションでのプロンプターのかかわりは、変容的学習を促進し「客観的再構成」と「批判的自己省察」をもたらすることにつながり、対話・討議(discourse)において非常に重要であったと考えられた。

3 授業リフレクションの経験が看護教員の成長にもたらす意味

今回の5名の研究参加者からは、看護教員の授業リフレクションで経験される学習では、J.Mezirowのいう4種類の学習が認められ、変容的学習における「準拠枠 frame of reference」の二つの側面である「観点 point of view」の変容および「精神の習慣 habit of mind」の変容が認められた。そしてこれらの変容は、「客観的再構成 objective reframing」と「批判的自己省察 critical-self-reflection」を促す、授業リフレクションにおけるプロンプターとの協力的な対話・討議(discourse)によってもたらされたと考えられ、変容的学習すなわち「パースペクティブ変容」であったといえる。

研究参加者に見ることのできたそれぞれの変容的学習は、過去の準拠枠から「客観的再構成」

と「批判的自己省察」を経験することで、過去の準拠枠に留まらない広がりや深まりになったのではないかと考える。たとえば、A氏は今回の授業リフレクションを通して、学生の背景のとらえ方を、これまでは看護学生としての経験に局限して考えていたが、学生の背景は看護学生となった後だけではなく、入学前に経験してきたさまざまなことや社会人経験のある学生にとってはこれまで生きてきた人生にも目を向けることの大切さに気づいたことを語っていた。そして、社会人の学生に話を聞かせてもらったことで、学生の背景や見方についての理解の拡大が具体的に成され、自分で思っていた以上の変化が実感できたことで自身の「精神の習慣の変容」が可視化できる経験だったのではないかと考える。このように、既存の準拠枠にとどまらない変容的学習が生成したのは、Mezirow のいう協力的な対話とそこでの自己省察(藤岡,1998)によってもたらされており、「精神の習慣」の変容が可視化されたことこそが、成人学習者としての看護教員の成長の確かな現れであったとよいのではないかと考える。また、今回の授業リフレクションを通して、「準拠枠 frame of reference」においては、その関心や優先度が「授業」から「学生」へと変容したことも、看護教員としての成長(目黒,2016,57-60)を表していると考えられる。

さらに、複数の看護教員がこれからも授業リフレクションを継続して自分を確かめていくことや、授業リフレクションを続けていろいろな発見をしていきたいと授業リフレクションへの期待を語っていたことも、現状にとどまらずに授業リフレクションを継続していこうという意思(藤岡, 2000)の現れだと考える。C氏は普段の積み重ねの中に校内で授業リフレクションが行える風土を作りたいと語った。このことは、自分だけが授業リフレクション行えばよいということだけでなく、同僚にも広げ学校全体で授業リフレクションが行えるようにしていき、授業リフレクションをとおして教える人として学習していく環境にしていきたいということであると考える。このように自分の授業のことだけではなく、学校全体の教員や授業のことも考えていこうとする視点も看護教員としての成長であると考えられる。

これらのことから、授業リフレクションは看護教員に多くの変容をもたらしていたと捉えることができ、授業リフレクションが教員の成長につながる方法といえるのではないかと考える。

一方、学校教育においては、授業改善や教師の成長につながる営みとして授業研究はもとも行われており、日常的に授業を同僚同士で研究することが意識されており、授業リフレクションを取り入れた授業研究が実践されている(本間・和田, 2009)。看護教育においても、よりよい看護教育をめざし授業改善や看護教員の成長を促進していくためには、本研究で

取り組んだ授業リフレクションを取り入れることや授業研究や授業リフレクション研究が実践できるような支援をしていくことも望まれると考える。

これまでの看護教員の授業リフレクションに関する研究では、看護教員に経験される枠組みや前提の批判的自己省察等のプロセスに焦点化し、看護教員の内面過程に焦点をあてて明らかにされたものはなかった。しかし、今回 5 名の看護教員の研究参加者を得て、**J.Mezirow** の変容的学習論(**Mezirow,2000**)を用いて、授業リフレクションを通して看護教員に経験される自己省察、変容的学習や変容のプロセスを明らかにすることができた。看護教員が成人学習者として学習を継続し成長を続けていくうえでは、このような看護教員の授業リフレクションを通しての学習および変容的学習を確認していくことが必要であると示唆を得ることができたのではないかと考える。

VIII 結論

本研究の目的は、看護教員の授業リフレクションによる経験を、J.Mezirow の変容的学習論を用いて分析することで、看護教員の成長に資する変容的学習を記述し明らかにすることであった。本研究においては、5名の研究参加者の実際の授業および授業リフレクションの非参加観察を行い、その前後2回のインタビューで語られた内容を分析したことから、次の結論を得た。

- 1 研究に参加した看護教員5名全員に、これまでの自己の準拠枠である「観点 point of view」および『精神の習慣 habit of mind』が認められた。そこには、授業リフレクションに出会う前の状況と授業リフレクションを経験したことでの経験が含まれていた。
- 2 初めての授業リフレクションの経験から、「観点 point of view」および『精神の習慣 habit of mind』が多く認められ、大きく学生、授業、授業リフレクションに分類された。
- 3 研究参加者は振り返り・語りを促進するプロンプターと88～142分の対話・討議 (discourse)を行っており、参加者全員に〈客観的再構成〉と《批判的自己省察》が認められた。〈客観的再構成〉では学生に関するものが多く、《批判的自己省察》においては、全員に自分自身が行った授業に関する省察が行われていた。
- 4 本研究で行われた授業リフレクションで、全員に〔既存の準拠枠の精緻化〕がなされており、その意味内容は、学生、授業、授業リフレクションであった。新たな準拠枠の学習は2名に認められた。
- 5 本研究で行われた授業リフレクションをとおして変容的学習である「観点」の変容、『精神の習慣』の変容が全員に見られ、準拠枠の変容、すなわちパースペクティブ変容がもたらされていた。その意味内容は、大きく学生、授業、授業リフレクションに分類された。
- 6 パースペクティブ変容におけるプロセスの局面から見ると、変容のきっかけとなる《方向性を失うジレンマ》の経験が4名に認められ、授業リフレクションでの批判的省察を経て、《新しい役割の暫定的試行》、《新しい役割や関係性における能力と自信の構築》につながった。
- 7 授業リフレクションにおけるプロンプターとの対話・討議での《批判的自己省察》は、

パースペクティブ変容のプロセスの《想定 of 批判的評価》《不満足感と変容のプロセスが他者と共有されていることの認識》となり変容的学習につながるものであった。

IX 本研究の限界と研究上の課題

本研究では、研究参加者の基準として、これまでに授業リフレクションを経験し、今後、授業リフレクションを行う予定のある看護教員とし、看護教員としての教育経験年数や所属教育機関の種別は問わなかった。今回の研究結果は、研究参加者 5 名の看護教員の授業リフレクションの経験を述べたものである。

すでに授業リフレクションを経験した看護教員はこれまでの自己の準拠枠を意識しており、本研究の過程での授業および授業リフレクションでの準拠枠の変容を明らかにしていくことができたが、今後は研究参加者を増やしていくことが課題である。また、準拠枠を意識する初めての授業リフレクションの経験も詳細に分析していく必要があると考える。なぜならば、今回の対象者から、授業リフレクションを「最初の出会いがいいものであった」と語る者もある一方で、「やろうと思う人が少ない、矢で刺されるイメージが抜けられないのが大きな問題」とあったことから、授業リフレクションが自らに信頼を置き自らの気づきを大切にしたいものであるという意図がわかり、初めての授業リフレクションの経験が肯定的な受け止めとなることが大切であると考えられるからである。

今回は 5 名の参加者の授業および授業リフレクションの一連の経験を分析したが、対象者を増やして授業リフレクションの経験の分析を積み重ねていき、生涯学習者としての看護教員の成長という視点からは、継続的に授業リフレクションを行い、その過程を調査していく必要もあると考える。

X 研究の利益相反

本研究に、利益相反はない。

謝辞

本研究を行うにあたり、多くの皆様にご協力・ご支援をいただきました。ここに深く御礼を申し上げます。

研究調査におきましては、5名の看護教員の皆様から研究参加に快諾をいただき、貴重な時間を調整していただきました。調査は、インタビューから始めましたが、各先生方が実際に行われた授業を参観させていただき、また、授業リフレクションの時間も同席し参観させていただくことができました。さらに、授業および授業リフレクションの後に再度インタビューを行わせていただきました。この一連の調査におきましては、研究参加者はもとより、授業研究会の皆様、研究者所属の教育機関の皆様、授業が行われた看護学生の皆様、さらに授業リフレクションのプロンプターの皆様に快く了解をいただいて、研究を進めることができたことに、ほんとうに感謝を申し上げたいと思います。

研究参加者の皆様には、こうした一連の研究に3か月から6か月の期間、さまざまな調整をしていただいたことでこの研究がすすめられたと考えています。また、これらの調査は、未だ終息の見えないCOVID-19の感染拡大の以前に実施することができ、ほんとうに貴重な経験をさせていただくと改めて思っております。

研究をとおして、看護教員の皆様が、熱心に学生と向き合い授業を工夫し実践されている姿に接することができ、また、授業の前後で看護学生の皆様とも直に接することができました。また、授業リフレクションで、プロンプターの方とじっくりと対話する時間に同席し、その討議を聞く機会を持てたことは、ほんとうに貴重な経験であったとともに、私にとっては、研究を楽しむことができた時間となりました。

そして、休学2年を含む8年間の長きにわたり、指導教員の香春知永教授には、研究計画、データ分析、論文作成、すべての期間をとおして、終始暖かい励ましとご指導をいただきましたことに深く感謝申し上げます。この間、自身の勤務先が変わるなど、なかなか分析に取りかかれなかった時期にも、辛抱強く支えていただき、常に論理的な視座を与えていただきましたことに、改めて深く感謝申し上げます。この経験を大切に、今後の看護や看護教育、そして、看護教育における授業の研究に携わっていきたいと考えております。また、論文をまとめるプロセスで分析に協力していただいた同期入学の羽入千悦子さんにも深く感謝いたします。

研究計画作成ならびに学位論文作成におきまして、ご指導・ご助言いただきました武蔵野大学大学院、酒井美絵子教授、荻野雅教授に深く感謝申し上げます。また、本研究のプロセスに

おきまして、ご指導・ご助言いただきました武蔵野大学大学院の諸先生方および事務局の皆様にも深く感謝申し上げます。

最後に、この研究の期間をともに歩んできた同期入学の皆さんをはじめ、授業研究会の皆様、同僚、友人、家族、多くの皆様に支えていただいたことに、お礼を申し上げます。

ありがとうございました。

引用文献

- 秋田喜代美, キャサリン・ルイス. (2008). *授業の研究 教師の学習 レッスンスタディへのいざない*. 東京: 明石書店.
- 浅田匡, 生田孝至, 藤岡完治. (1998). *成長する教師 教師学への誘い*. 東京: 金子書房.
- 江崎ひろみ, 政岡敦子, 野村美千代. (2016). カード構造化法を用いた授業リフレクションの有用性の検討 - 老年看護学実習のまとめ授業からの気づきの内容 -. *愛媛県立医療技術大学紀要*, 13(1), 15-20.
- Cranton, P. (1992) / 入江直子・豊田・三輪建二共訳(1999). *おとなの学びを拓く*, 東京: 鳳書房.
- 千葉大学大学院看護学研究科附属看護実践研究指導センター. (2011). *FD マザーマップ*
® <http://fd.np-portal.com/>
- 藤井さおり, 田村由美. (2008). わが国におけるリフレクション研究の動向. *看護研究*, 41(3), 183-196.
- 藤岡完治.(1995). *看護教員のための授業設計ワークブック*, 東京: 医学書院.
- 藤岡完治. (1998). *成長する教師 教師学への誘い. プロローグ, 2-3*. 東京: 金子書房.
- 藤岡完治, 井上裕光. (1995). 教師教育のための「私的」言語を用いた授業分析法の開発: カード構造化法とその適用. *日本教育工学雑誌*, 18(3), 209-217.
- 藤岡完治, 澤本和子.(1999). *授業で成長する教師*, 東京: ぎょうせい.
- 藤岡完治.(2000). *かかわることへの意志 教育の根源*. 東京: 国土社.
- 藤岡完治.(2001). *学生とともに創る実習指導ワークブック第2版*. 東京: 医学書院.
- 東めぐみ.(2021). *経験から学ぶ看護師を育てる看護リフレクション*. 東京: 医学書院.
- 本間一弘, 和田武彦(2009). 仲間と共に授業から学ぶー学校現場における教育実践臨床研究の展開. *教育実践臨床研究紀要 授業研究と教師の成長を結ぶ*. 111-138.
- 池西悦子.(2020). 看護師のリフレクション学習を支援するファシリテーター育成プログラムの開発. *KAKEN 2020 年度報告書*. <https://kaken.nii.ac.jp/ja/grant/KAKENHI-PROJECT-20K10593/>
- 稲垣忠彦.(1995). *授業研究の歩み 1960-1955*. 東京: 評論社.
- 稲垣忠彦.(1996). *授業研究入門*, 東京: 岩波書店.
- 岩井美香.(2012). 見えることからの授業の再構築ー教育実践臨床研究の実際. *教育実践臨床研究紀要 教えることを通して自分も育つ*, 81-124.
- 川久保悦子, 井本由希子, 伊藤まゆみ(2012). 看護基礎教育における教授方法の工夫. *群馬パ*

ース大学紀要, 14, 21-29.

Kitchenham,A.(2010). The Evolution of John Mezirow's Transformative Learning Theory. *Journal of Transformative Education*, 6(2), 104-123.

児玉佳一. (2015). 授業における教師の知識と思考に関する研究動向 - 1990年代から現在までに焦点を当てて -. *東京大学大学院教育学研究科紀要*, 55, 357-365.

厚生労働省. 保健師助産師看護師学校養成所指定規則.

<http://law.e-gov.go.jp/htmldata/S26/S26F03502001001.html>

厚生労働省. (2010)今後の看護教員のあり方に関する検討会報告書.

<http://www.mhlw.go.jp/shingi/2010/02/dl/s0217->

[7b.pdf#search=%E7%9C%8B%E8%AD%B7%E6%95%99%E5%93%A1%E3%81%AE%E3%81%82%E3%82%8A%E6%96%B9%E6%A4%9C%E8%A8%8E](http://www.mhlw.go.jp/shingi/2010/02/dl/s0217-7b.pdf#search=%E7%9C%8B%E8%AD%B7%E6%95%99%E5%93%A1%E3%81%AE%E3%81%82%E3%82%8A%E6%96%B9%E6%A4%9C%E8%A8%8E)

厚生労働省. 専任教員養成講習会実施要領. 2010. (平成 22 年 4 月 5 日医政発 0405 第 3)

<http://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-10800000-Iseikyoku/0000114915.pdf>

厚東芳樹, 永田則子, 梅野圭史. (2009). アメリカの Teaching Expertise 研究にみる教師の実践的力量に関する文献検討. *兵庫教育大学教育実践学論集*, 11, 1-13.

久保研二, 木原成一郎, 大後戸一樹. (2008). 小学校体育科授業における「省察」の変容についての一考察. *体育学研究*, 53, 159-171.

久保研二, 木原成一郎. (2013). 教師教育におけるリフレクション概念の検討. *広島大学大学院教育学研究科紀要*, 62, 89-98.

目黒悟. (2003). 授業研究の新しいパラダイムー教師の成長と授業研究はいかに結合しうるか. *教育実践臨床研究紀要 授業の中で起きていることを確かめる*. 7-22.

目黒悟. (2004). 自分の授業に学ぶー看護教員のための授業リフレクション. *看護教育*, 45(12), 1072-1078.

目黒悟, 中村浩. 江原敬, 和田武彦(2009). リフレクション研究の視点ー過去7年間にわたる研究成果と課題. *教育実践臨床研究紀要 授業研究と教師の成長を結ぶ*. 147-157.

目黒悟.(2010).*看護教育を拓く授業リフレクション 教える人の学びと成長*. 東京:メヂカルフレンド社.

目黒悟.(2016).*教えることの基本となるものー「看護」と「教育」の同形性ー*. 東京:メヂカルフレンド社.

目黒悟.(2019).*臨床看護師のための授業リフレクション 輝く明日の看護・指導をめざして*.

- 東京：メヂカルフレンド社.
- Mezirow,J.(1990).*Fostering Critical Reflection in Adulthood* : A Guide to Transformative and Emancipatory Learning. Jossey Bess Higher Education.
- Mezirow,J. (1991) .*Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass.
- Mezirow,J. (1991)／金澤、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*, 東京：鳳書房.
- Mezirow. J. and Associates (2000). *Learning as Transformation : Critical Perspectives on a Theory in Progress*. Jossey Bess Higher Education.
- Mezirow. J. Taylor,E, J,and Associates (2009)*Transformative Learning in Practice*.
CHAPTER TWO Transformative Learning Theory : Insights from
Community,Workplace,and Higher Education
- Mezirow,J, Taylor,E, and Associates. (2009). *Transformative Learning in Practice* :
Insights from Community,Workplace,and Higher Education. Jossey-Bess A Wiley
Imprint.
- 三橋功一. (2003). 第1章 日本における授業研究の系譜図の概観. 「日本における授業研究の方法論の体系化と系譜に関する開発研究」, 平成12～14年度 科学研究費助成金 基礎研究(B)(1)研究成果報告書(Publication No.12480041), 7-23.
- 文部科学省. (2005). 新時代の大学院教育－国際的に魅力ある大学院教育の構築に向けて－ (中教審 答申)
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/003/gijiroku/06102415/004.htm
- 永井睦子. (2003). 看護教員研修における授業研究とその意義－仲間との共同による差異化リフレクシオン－. *神奈川県立看護教育大学校紀要*, 26, 1-8.
- 永井睦子. (2006). カード構造化法による看護教員の授業リフレクシオンに関する研究. *日本看護学教育学会誌*, 16(2), 27 - 34.
- 永井 睦子, 斉田 まち子, 樋渡 明美, 高坂 彰, 目黒 悟.(2007).授業リフレクシオンの導入による看護教員の経験 授業評価から授業リフレクシオンへ.*神奈川県立平塚看護専門学校紀要*. 13, 1-8.
- 永井睦子. (2010). 省察的実践家入門 看護教育における省察的実践理論の展開. *日本プライマリ・ケア連合学会誌*. 33(4), 427-430.
- 永井睦子. (2014). 看護教員の授業リフレクシオンに関する研究－看護教育実習における教育

- 実習生と指導教員の経験. *川崎市立看護短期大学紀要*. 19(1), 11-19.
- 永井睦子. (2017). 看護におけるリフレクションに関する文献検討 - 看護教員・指導者を対象とした研究に焦点をあてて -, *川崎市立看護短期大学紀要*. 22(1), 9-18.
- 永井健夫. (1991). 意識変容としての成人の学習Ⅱ 学習経験の社会的広がりの可能性. *東京大学教育学部紀要*, 291-300.
- National League for Nursing (2005) Nurse Educator Core Competency,
<http://www.nln.org/professional-development-programs/competencies-for-nursing-education/nurse-educator-core-competency>
- 岡田摩理, 服部律子. (2014). 2年課程の看護学生の学びの特徴 思考力を高めるための試行的な授業における学生の反応から. *岐阜県立看護大学紀要*,14(1),37-48.
- 中田正弘. (2010). 実践過程における教師の学びとリフレクション(省察)の可能性. *帝京大学教職大学院年報*, 1, 13-18.
- Rawl M.Susan . (1992). Nursing education administrators: Level of career development and mentoring, *Journal of Professional Nursing*, 8(3), p. 161-169.
- 坂本篤史. (2007). 現職教員は授業研究から如何に学ぶか. *教育心理学研究*, 55, 584-596.
- 坂本篤史. (2010). 授業研究の事後協議会における教師の省察過程の検討 - 授業者と非授業者の省察過程の特徴に着目して -. *教師学研究*, 8-9, 27-37.
- 佐藤学, 岩川直樹, 秋田喜代美. (1991). 教師の実践的思考様式に関する研究(1) : 熟練教師と初任教師のモニタリングの比較を中心に, *東京大学教育学部紀要*, 30, 177-198.
- 佐藤学. (1996). *教育方法学*, 東京 : 岩波書店.
- 佐藤学. (1997). *教師というアポリアー-反省的实践へー*. 神奈川 : 世織書房.
- 佐藤学. (2015). 専門家として教師を育てる *教師教育のグランドデザイン.7 授業研究の改革*, 91-115, 東京 : 岩波書店
- Schon.D. (1983). *Reflective practitioner : How professional think in action*. New York : Basic Books.
- Schon.D. (1983). /佐藤学, 秋田喜代美. 共訳(2000). *専門家の知恵-反省的实践家は行為しながら考える*. 東京 : ゆみる出版.
- Schon.D. (1983). /柳沢昌一, 三輪建二. 共訳(2007). *省察的实践とは何か-プロフェSSIONナルの行為と思考*. 東京 : 鳳書房.
- Schon.D. (1987). *Educating the Reflective practitioner : Toward a New Design for*

Teaching and Learning in Professions. San Francisco : Jossey-bass.

- 滝浪常雄. (2014). 国語科模擬授業における自己評価力の形成 - 自分の言葉で授業を語らせるための試み -. *安田女子大学紀要*, 42, 155-164.
- 田村由美. (2008). 看護基礎教育におけるリフレクションの実践 - 神戸大学医学部保健学科の試みから. *看護研究*, 41(3), 197-208.
- 田中里佳. (2011). 成人学習理論の視点を以て教師の意識変容に関する研究—小中連携・一貫教育事業に参加した教師たちの事例分析—. *日本教師教育学年報*, 99-110.
- 田中里佳. (2012a). 変容的学習に関する先行研究の整理と今後の課題—批判的レビューを通して—. *立教大学大学院教育学研究集録*, 9, 49-63.
- 田中里佳. (2012b). 変容的学習論を用いた実証的研究とその実践化への課題—「成人学習論の視点を以て教師の意識変容に関する研究」をもとに. *日本学習社会学年報*, 8, 63-65.
- 田中里佳. (2013). 実践知の成長を導く要因についての一考察 変容的学習論の視点からの事例分析. *日本教育学会大会研究発表要項*, 72, 180-181.
- 田中里佳. (2014). 教師の変容的発達とコミュニティの変容についての一考察 変容的学習論の視点からの事例分析. *立教大学教育学科研究年報*, 58, 201-218.
- 田中里佳. (2015a). 教師における実践的思考の変容的発達に関する一考察 変容的学習論の視点からの事例分析. *立教大学教育学科研究年報*, 59, 91-106.
- 田中里佳. (2015b). 教師の実践的知識の変容的発達過程—ある熟練教師の事例分析に基づく変容的学習の一考察. *日本教育学会大会研究発表要項*, 74, 374-375.
- 田中里佳. (2015). 教師の実践的知識の変容的発達過程に関する一考察. *日本学習社会学年報* 第11号. p.64-72.
- 田中里佳. (2017). 変容的学習としての教師の実践的知識の発達に関する研究. 立教大学大学院文学研究科. 博士学位論文.
- 常葉(常葉-布施)美穂. (2004). 変容的学習 —J.メジローの理論をめぐって. 赤尾勝己編. *生涯学習理論を学ぶ人のために—欧米の成人教育理論、生涯学習の理論と方法*. 京都: 世界思想社, 87-114.
- 新保淳, 長倉守.(2013). 「省察」を中核とした授業実践力向上のための方法論に関する研究. *静岡大学教科開発学論集*, 1, 247-253.
- World Health Organization. (2016). Nurse educator core competencies.
http://who.int/hrh/nursing_midwifery/nurse_educator050416.pdf

- 山口美和, 越智康詞, 山口恒夫. (2007). 教師教育におけるリフレクション方法の検討 - 「プロセスレコード」による事例の振り返りを通して-. *信州大学教育学部紀要*. 119, 79-90.
- 屋宜譜美子. (2009). 社会における看護教員と臨地実習指導者の存在. 屋宜譜美子, 目黒悟編. *教える人としての私を育てる 看護教員と実習指導者*. 東京: 医学書院, 1-21.
- 吉村恵美子, 永井睦子. (2009). 看護教員養成課程のカリキュラム. 屋宜譜美子, 目黒悟編. *教える人としての私を育てる 看護教員と実習指導者*. 東京: 医学書院, 66-80.

图 表

図1 J.Mezirow の「変容的学習 transformative learning」

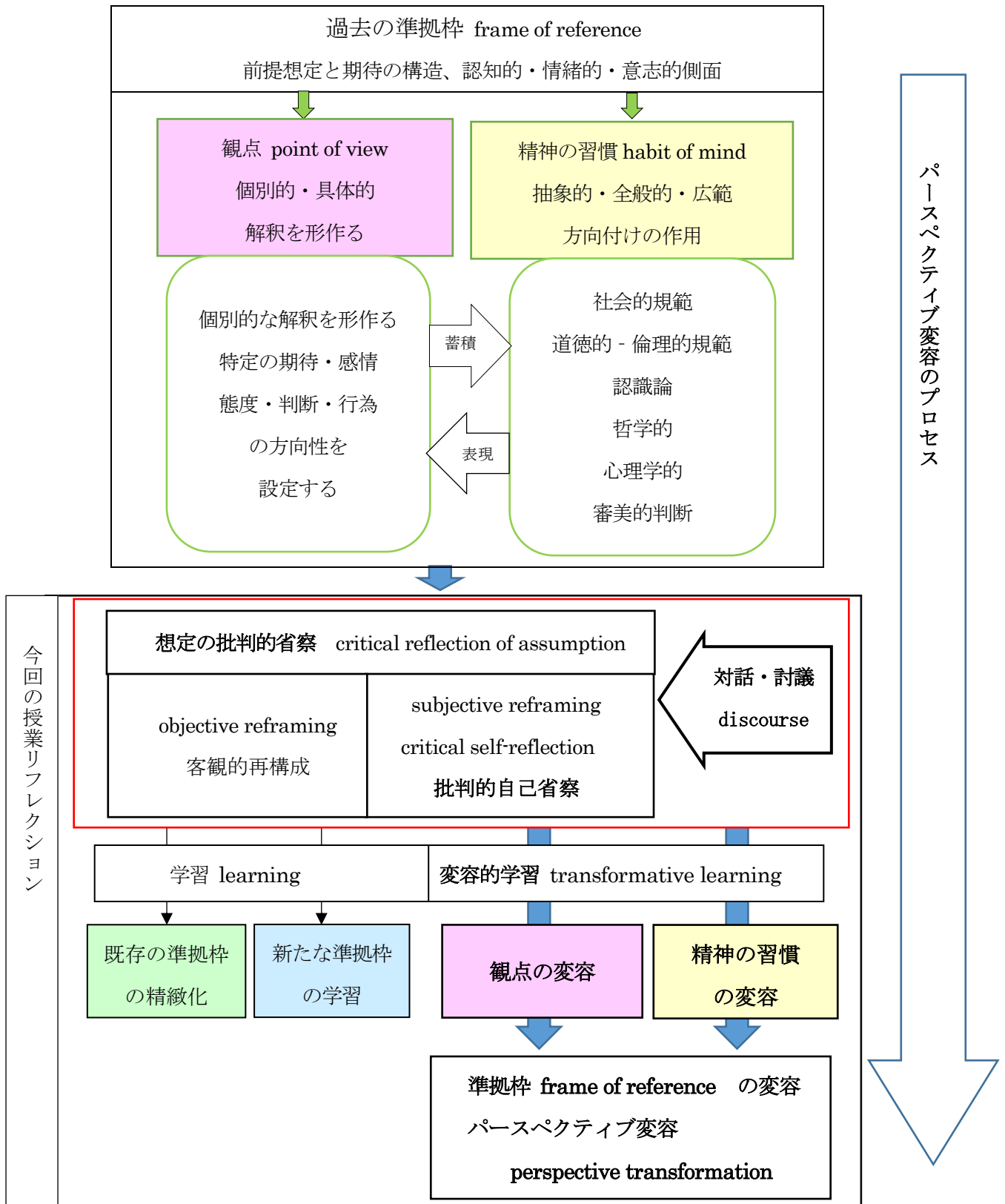


図2 「変容的学習 transformative learning」と授業リフレクションの関係

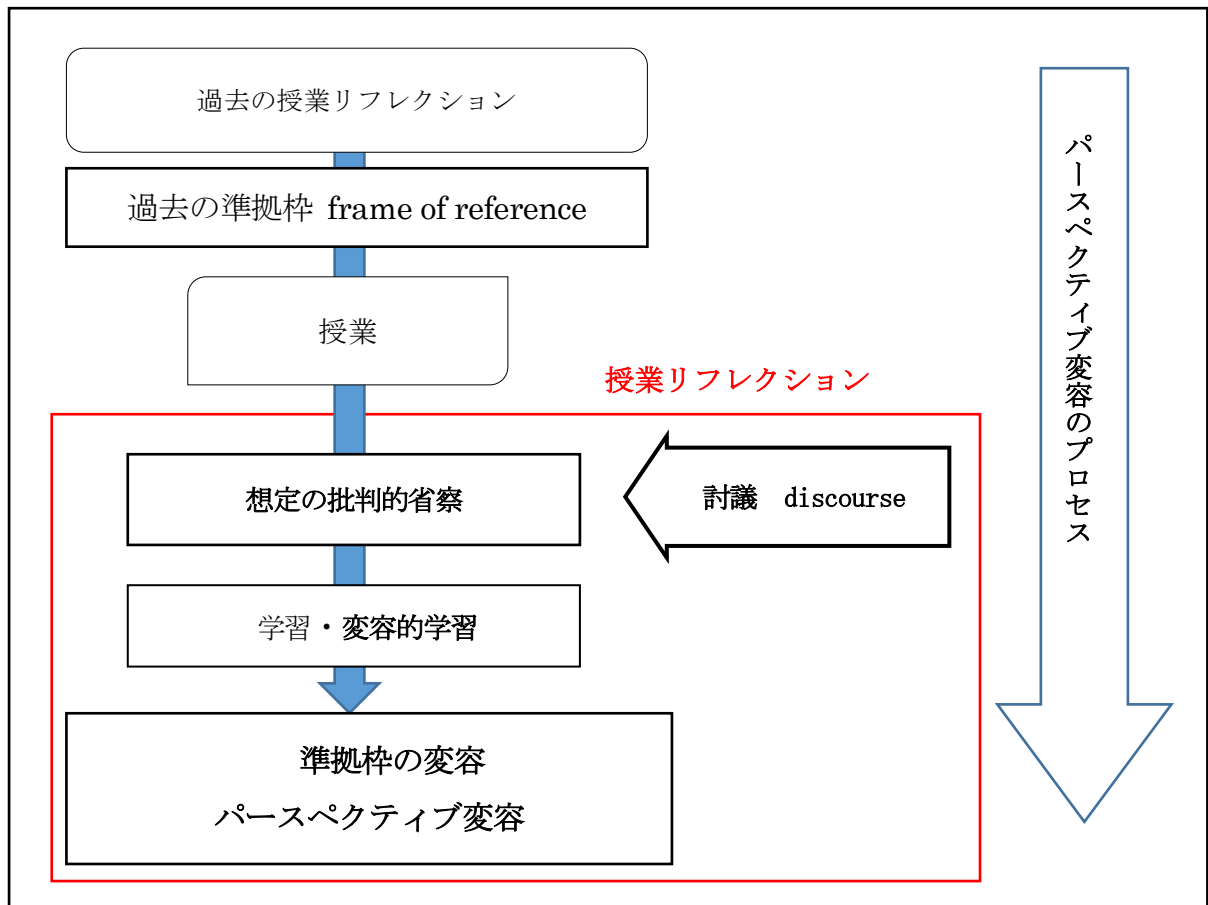


図3 研究データ収集のプロセス

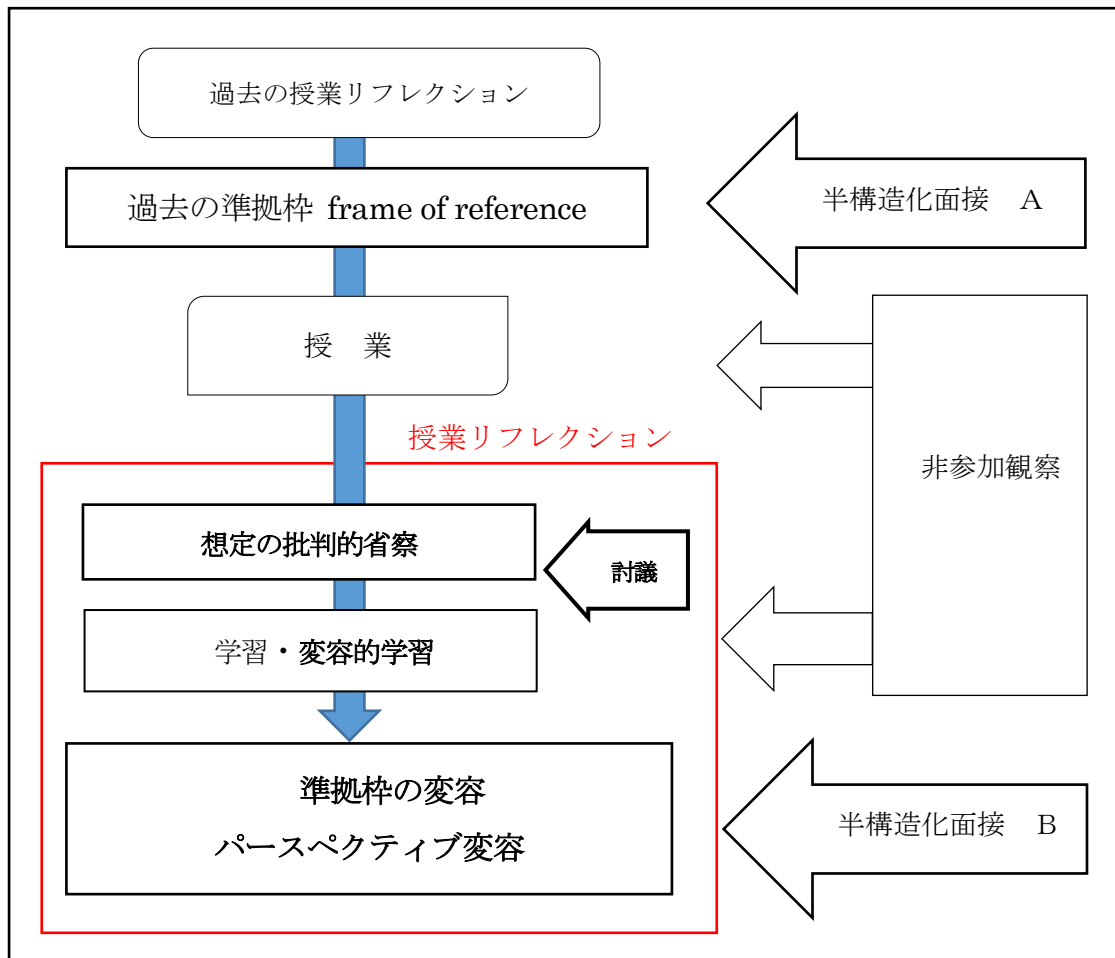


図4 A氏の変容的学習の経験

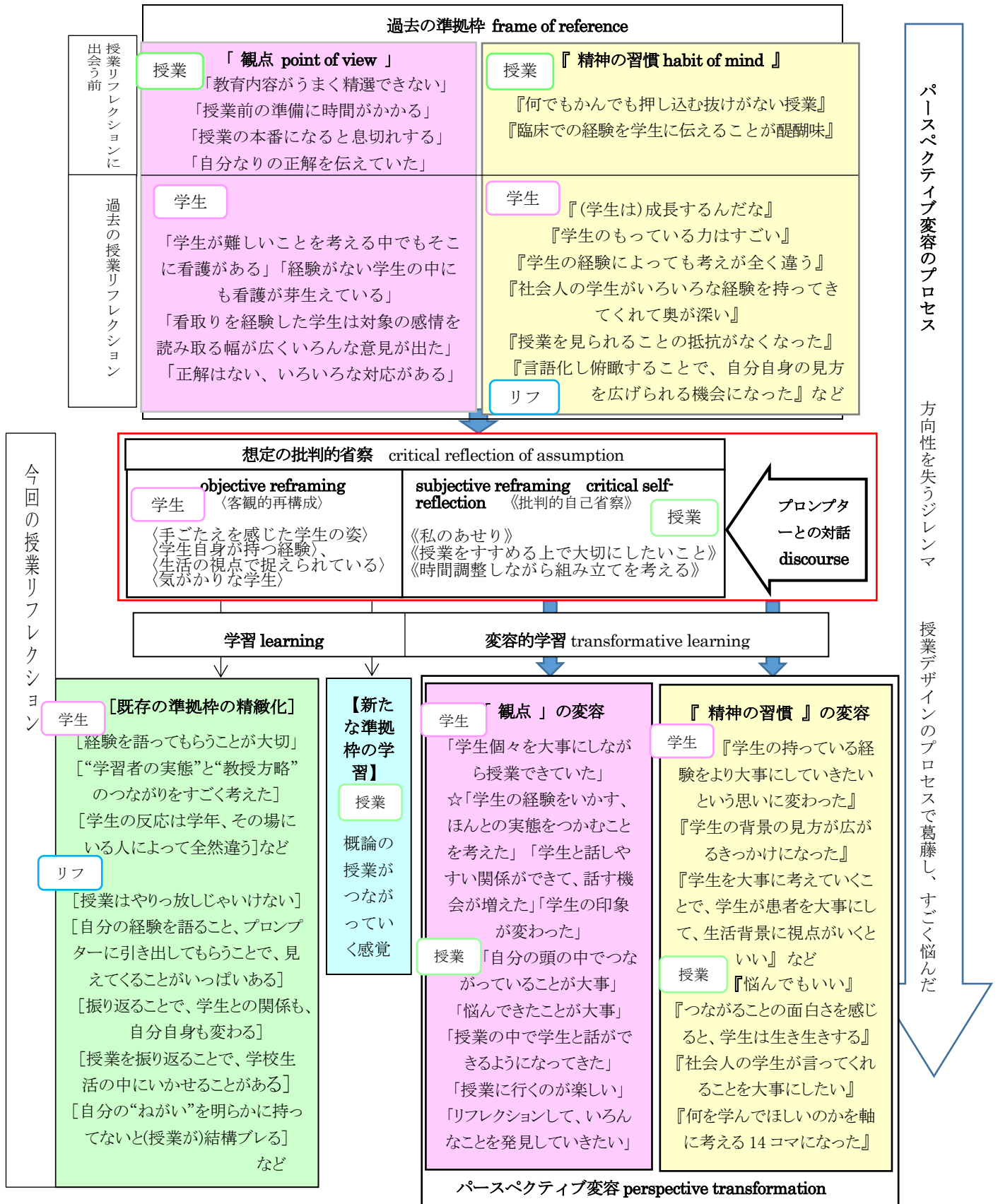


図5 B氏の変容的学習の経験

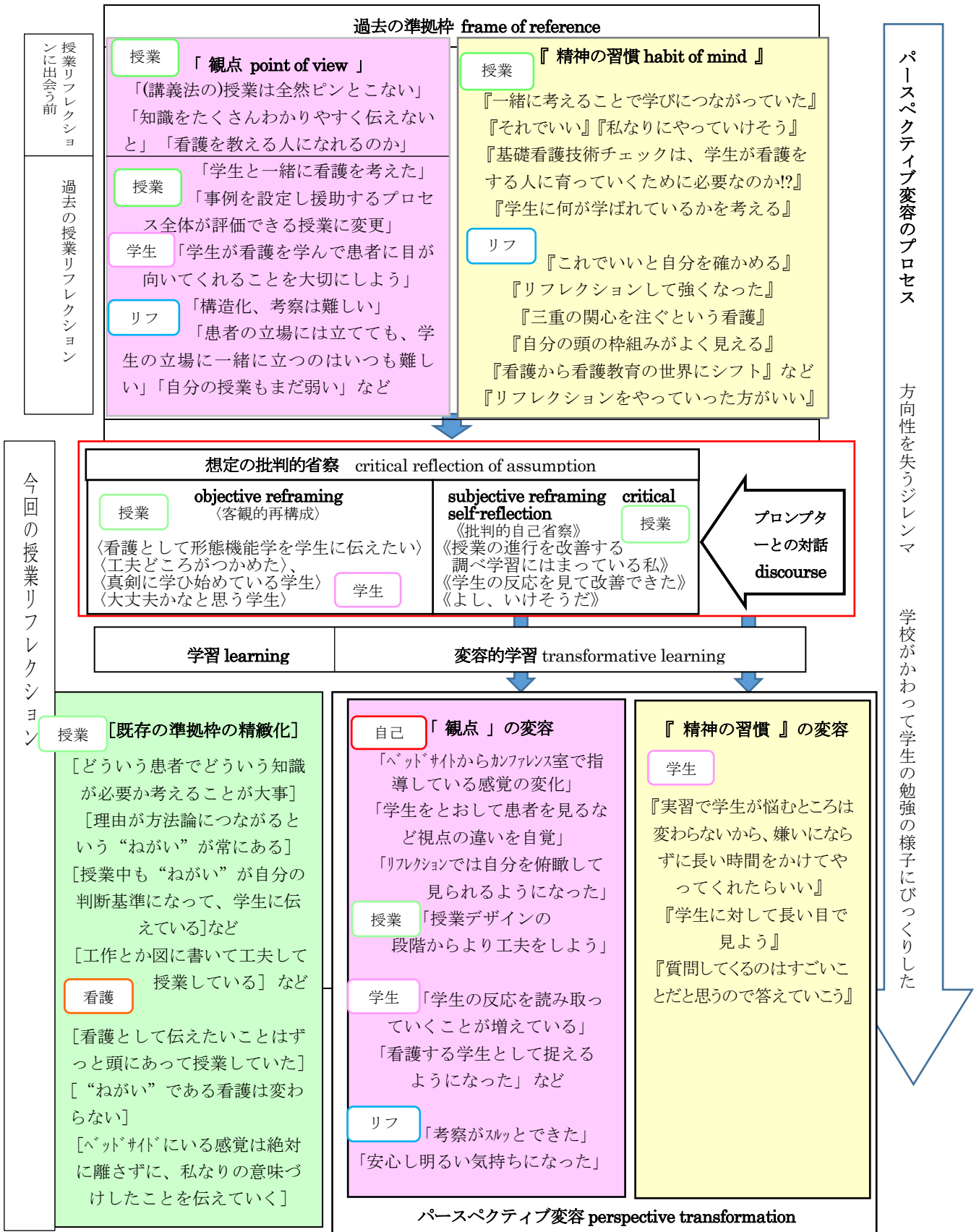


図6 C氏の変容的学習の経験

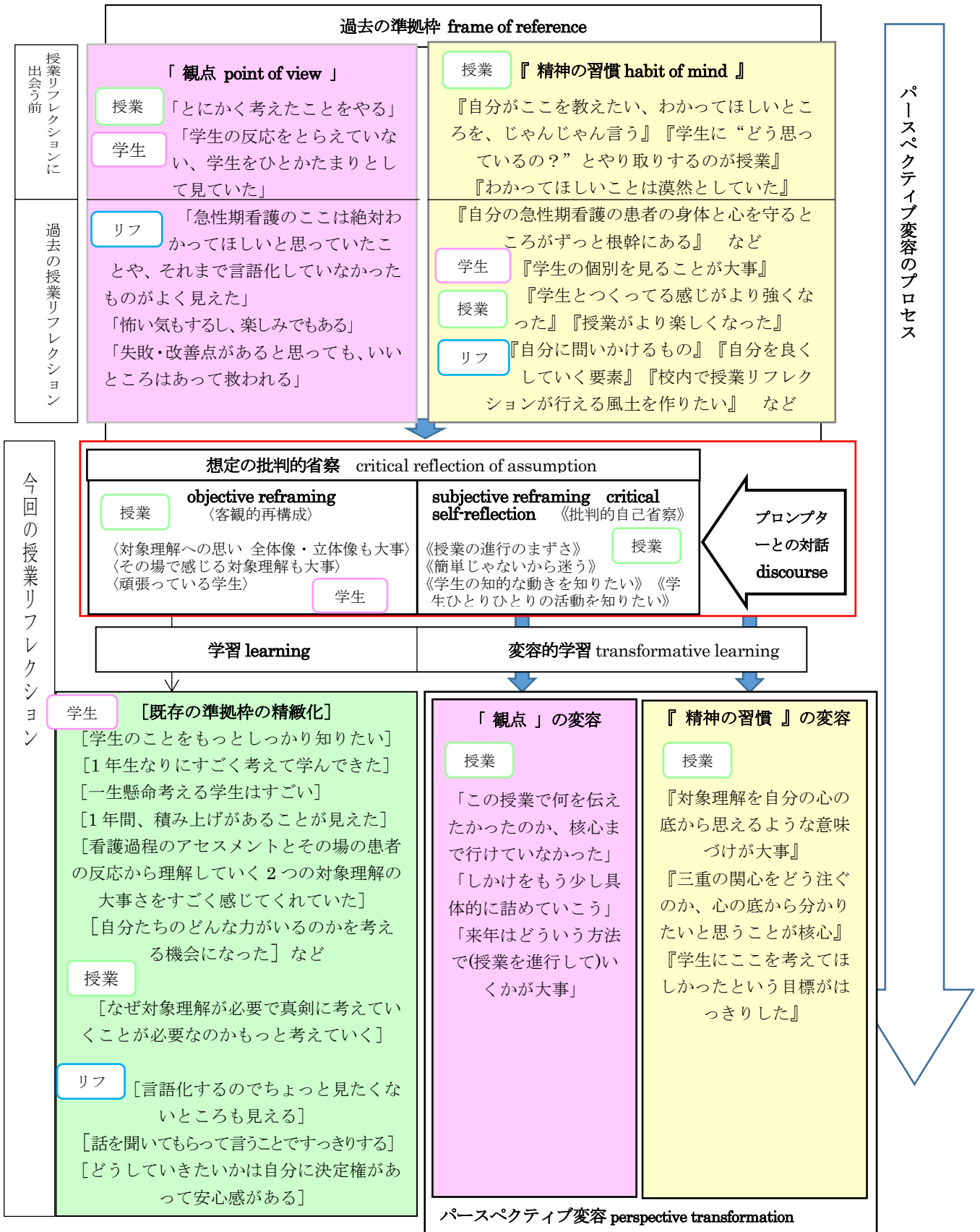


図7 D氏の変容的学習の経験

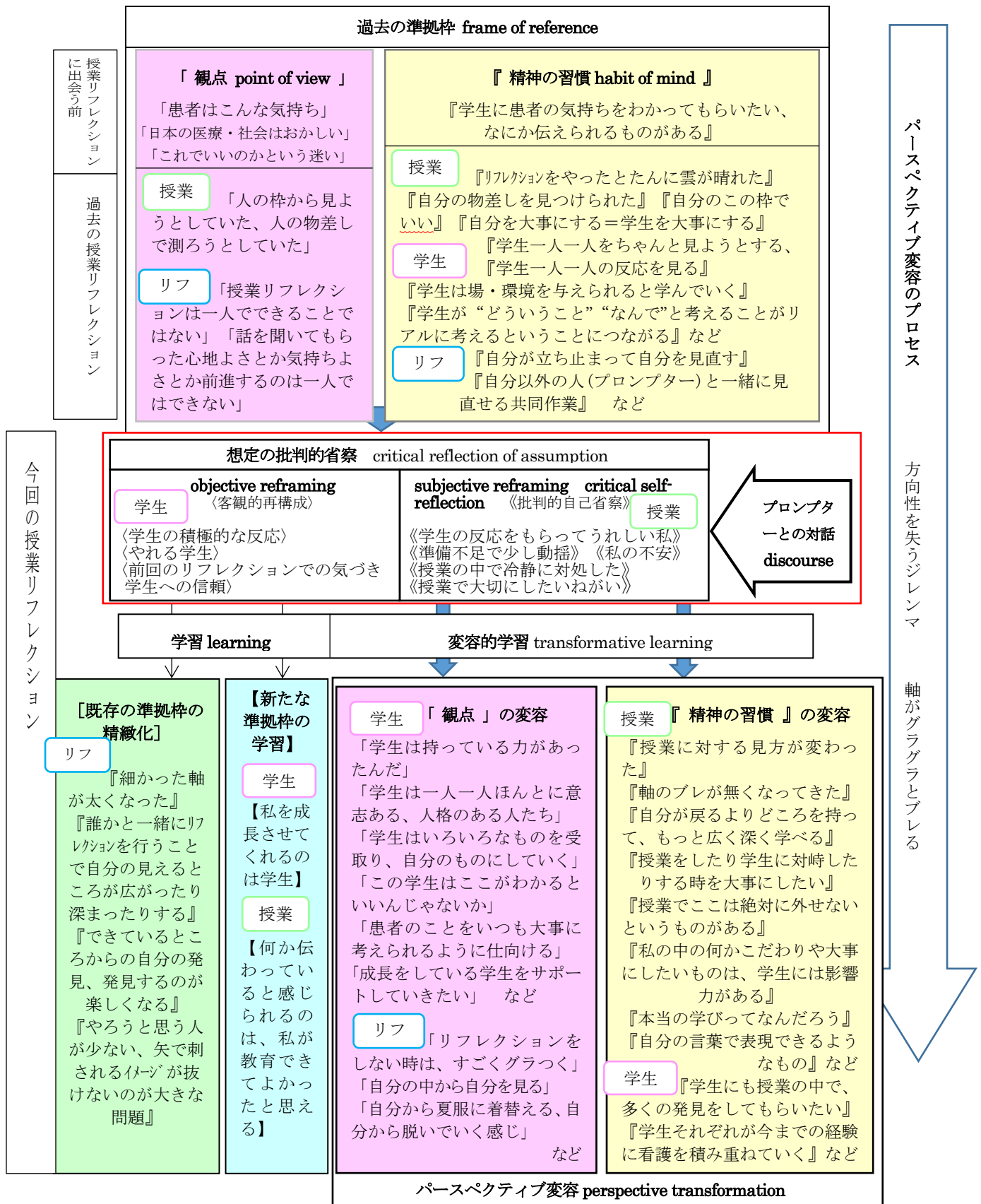


図 8 E 氏の変容的学習の経験

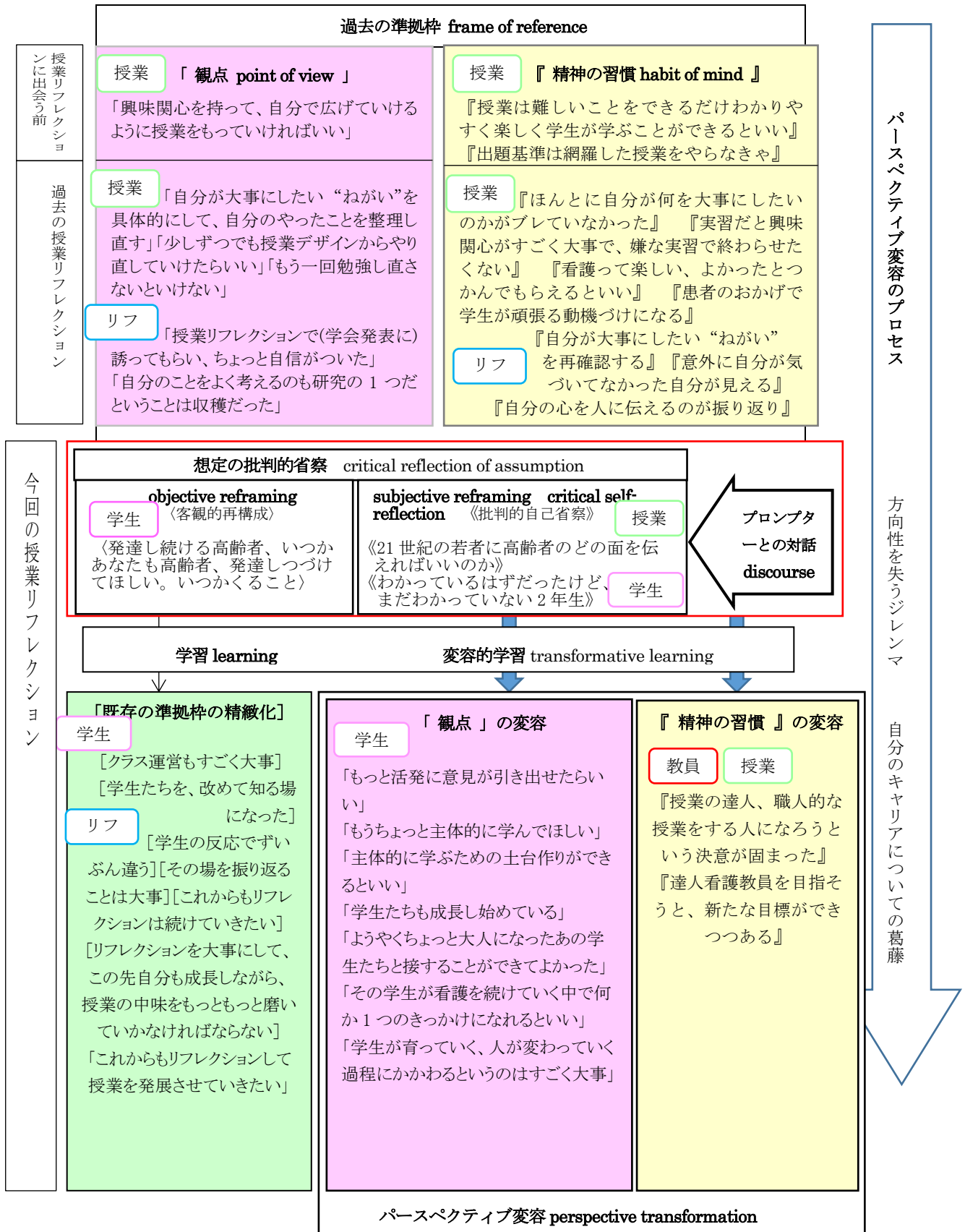


図9 A氏の変容的学習の意味内容から見た経験の特徴

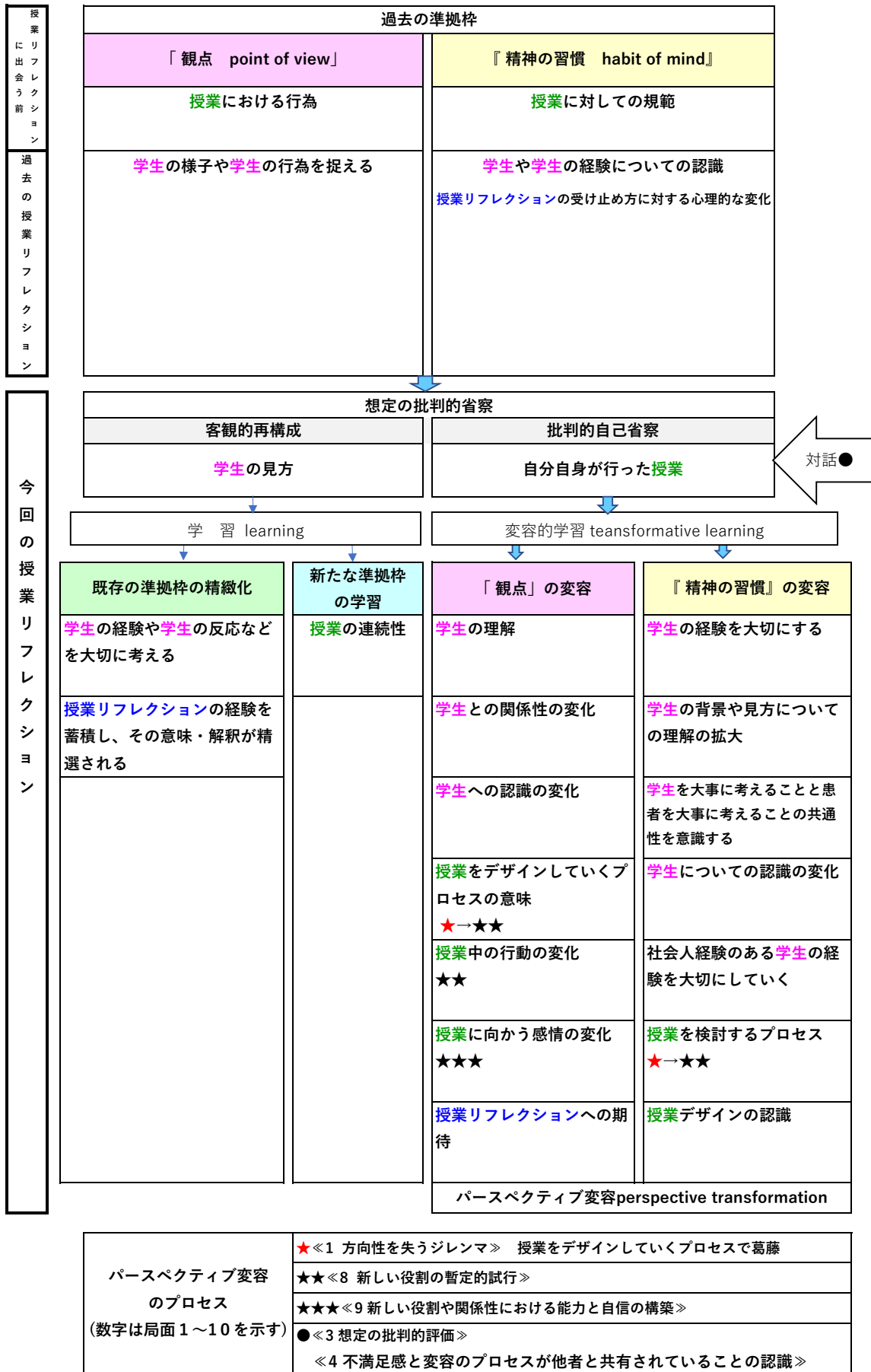


図10 B氏の変容的学習の意味内容から見た経験の特徴

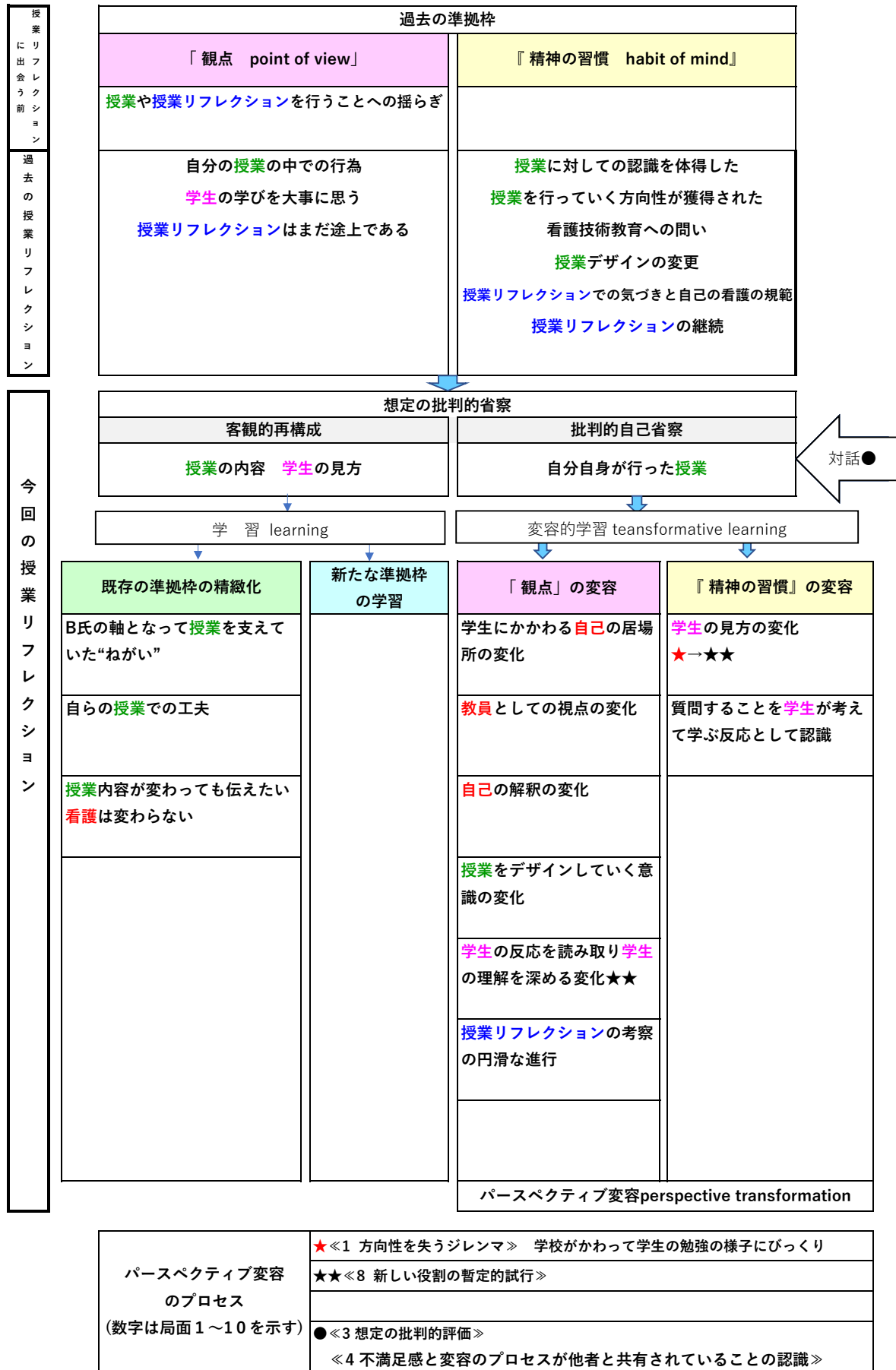


図11 C氏の変容的学習の意味内容から見た経験の特徴

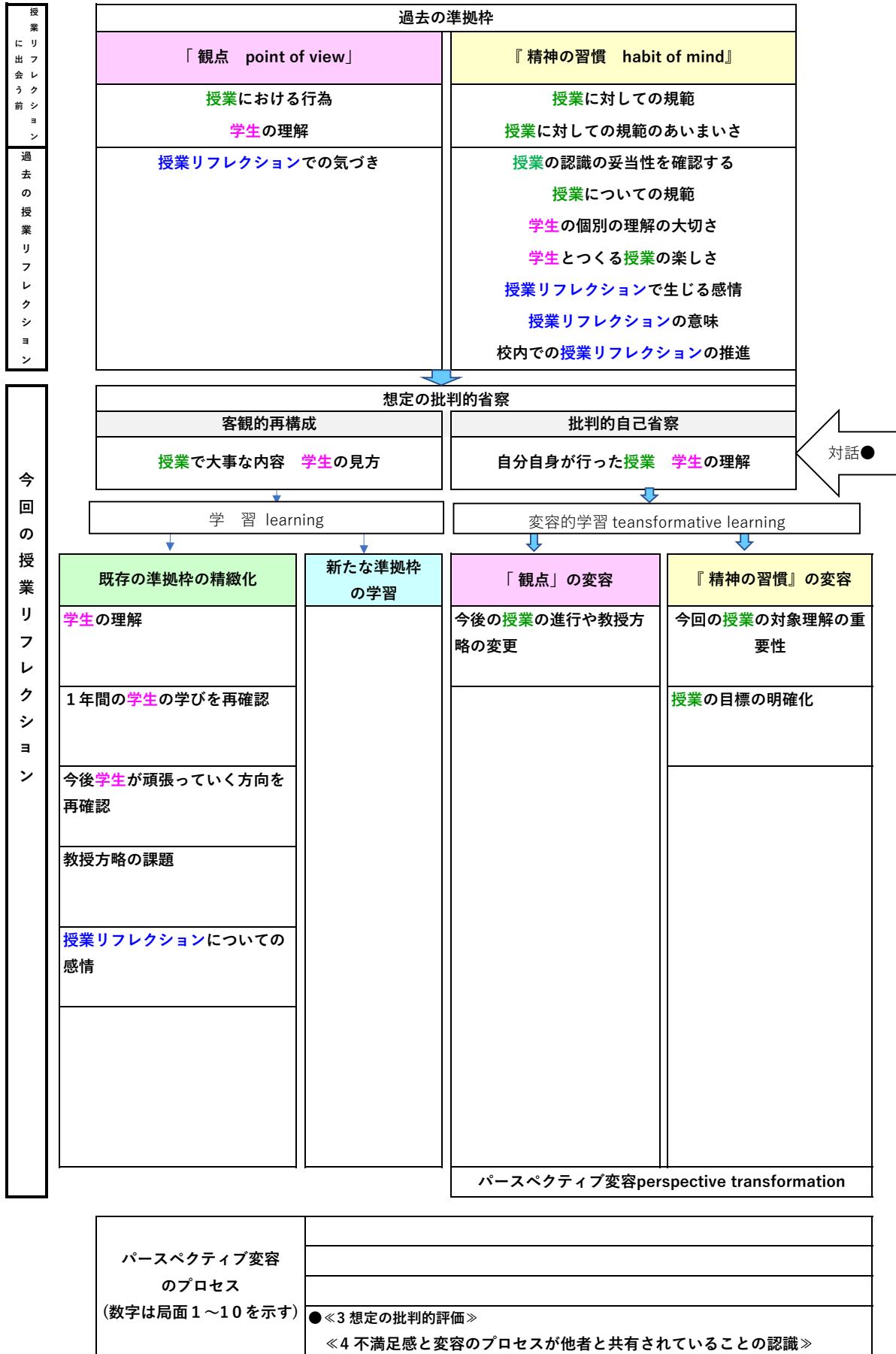


図12 D氏の変容的学習の意味内容から見た経験の特徴

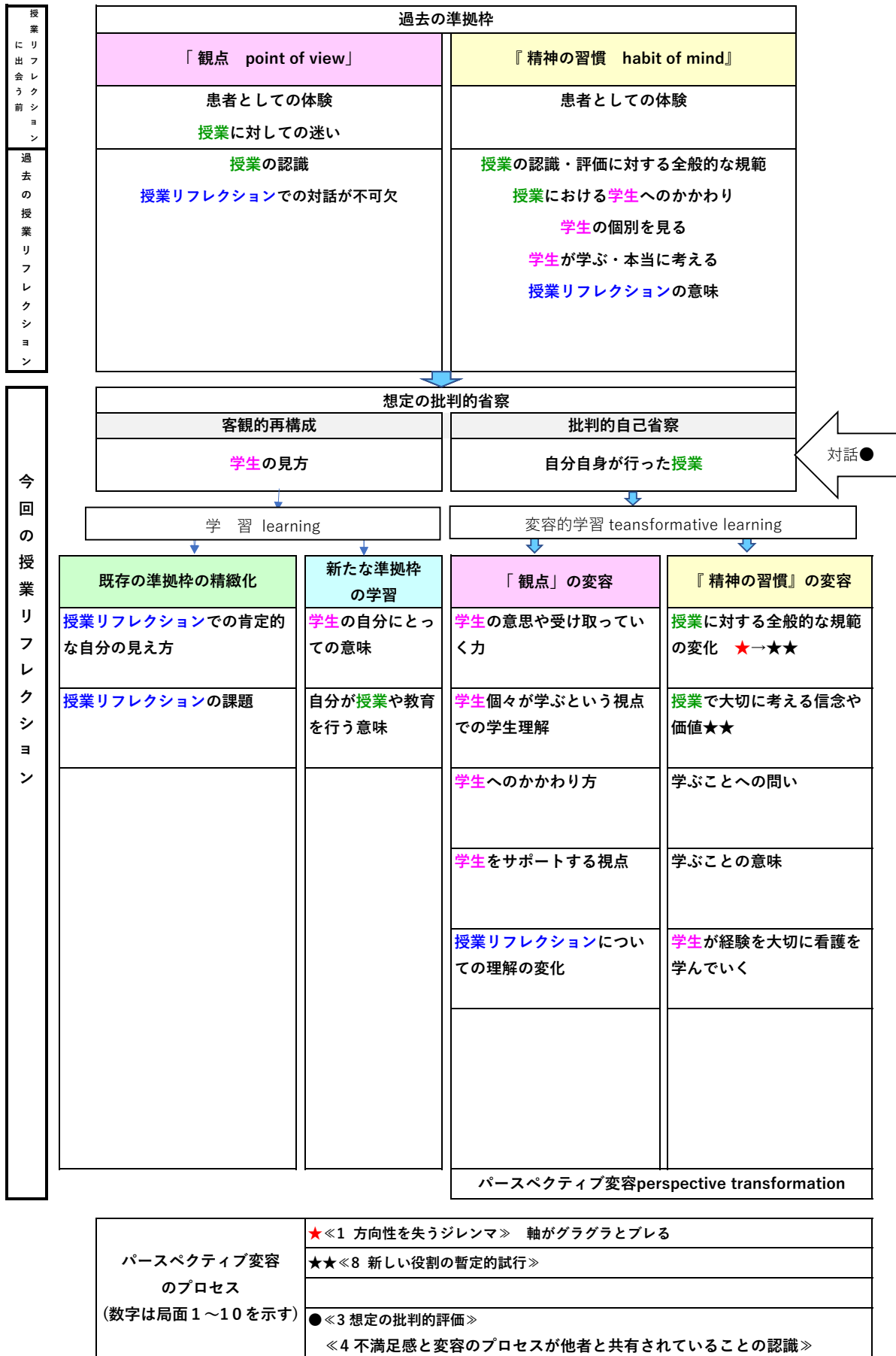


図13 E氏の変容的学習の意味内容から見た経験の特徴

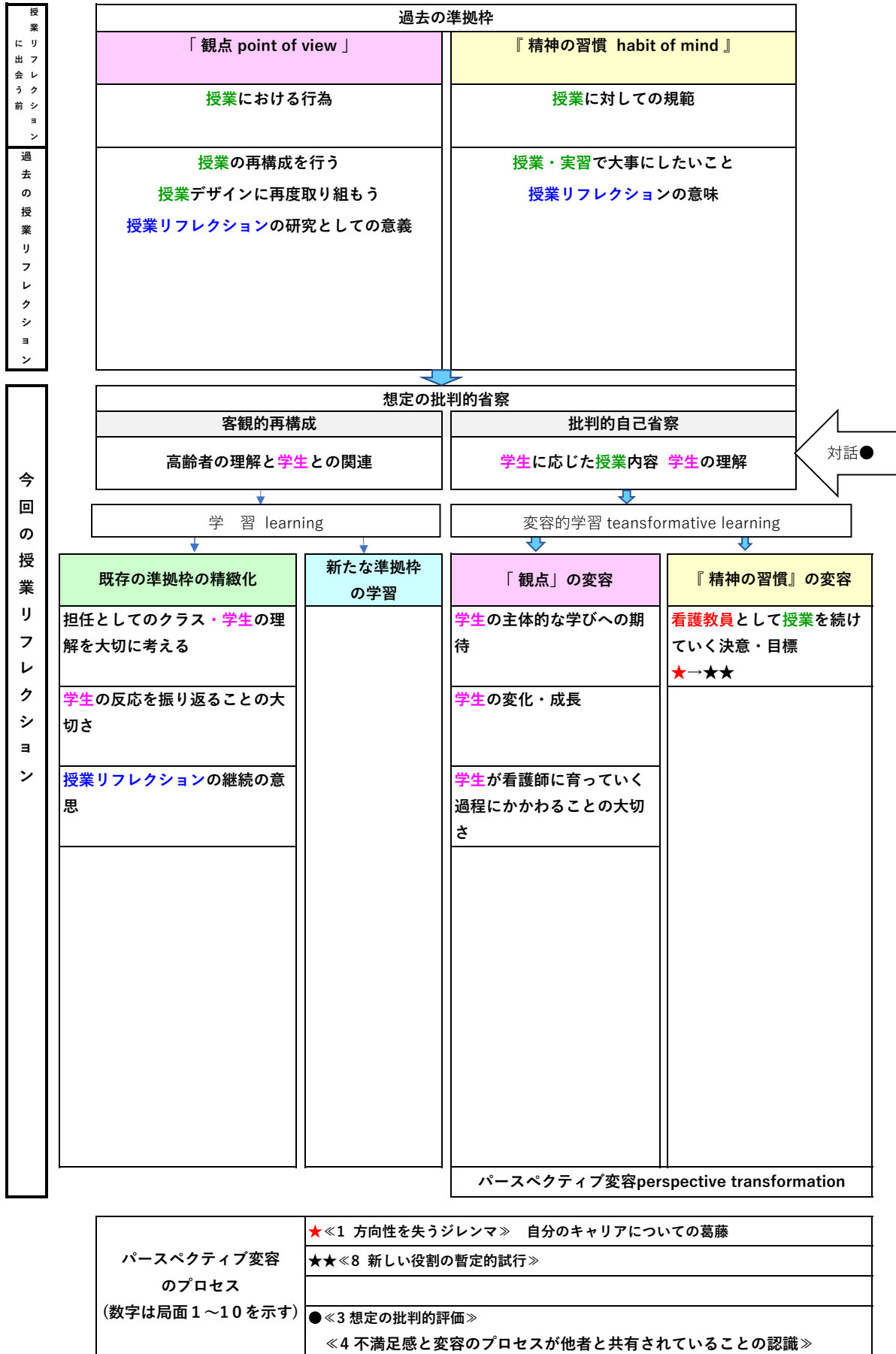
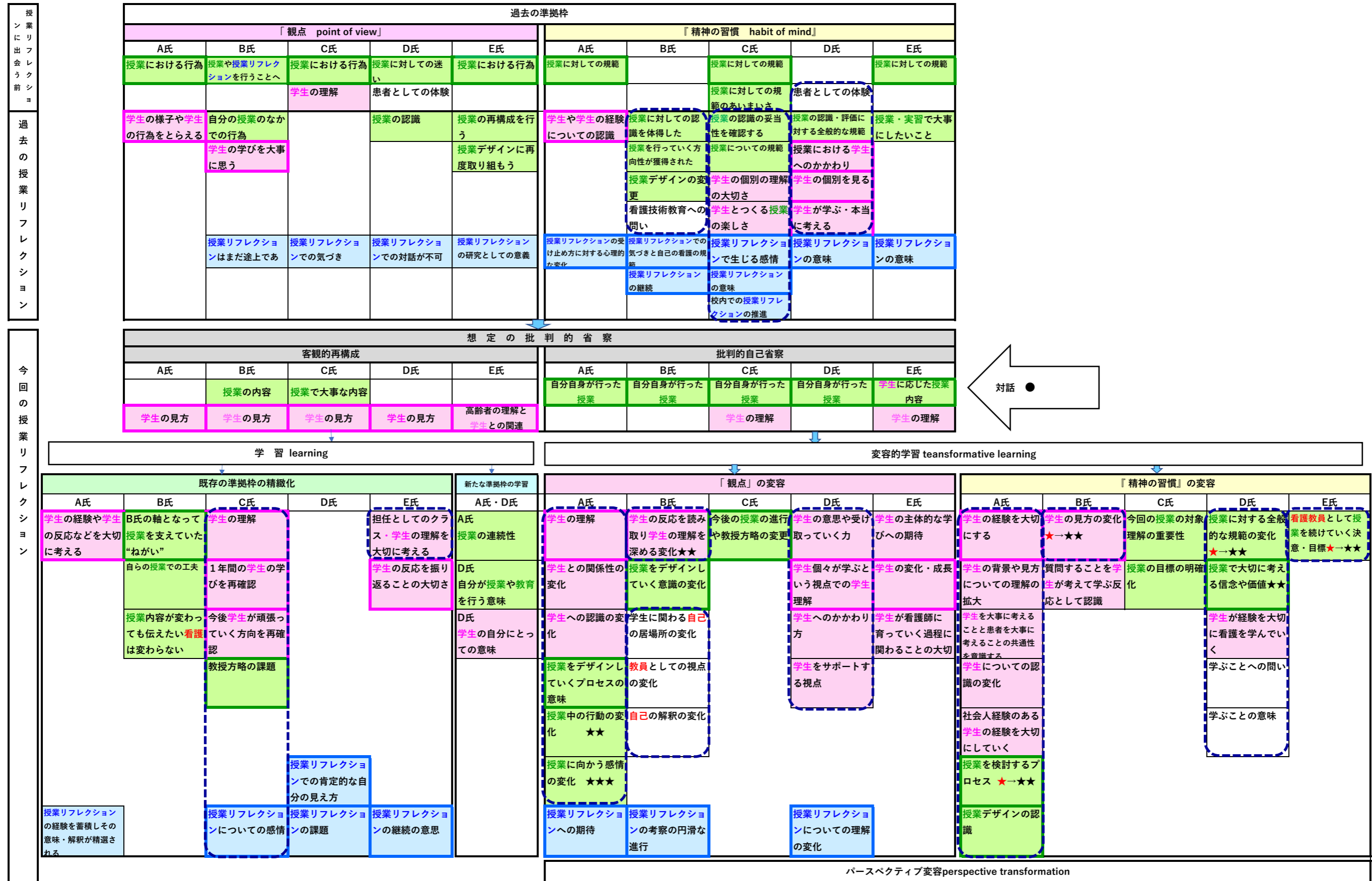


図14 5名の看護教員の変容的学習の意味内容から見た経験



授業 学生 授業リフレクション 共通性を示す
 個別性を示す

パースペクティブ変容のプロセス (数字は局面1~10を示す)

- ★ <<1 方向性を失うジレンマ>>
- ★★ <<8 新しい役割の暫定的試行>>
- ★★★ <<9 新しい役割や関係性における能力と自信の構築>>
- <<3 想定批判的評価>>
- <<4 不満足感と変容のプロセスが他者と共有されていることの認識>>

表1 研究参加者の概要

参加者	年齢	性別	臨床看護 経験年数	看護経験 領域	看護教育 経験年数	現在の 担当看護学	今回実施した授業	授業リフレクシ ョンの時間
A氏	40歳代	女性	13年	腎臓内科、外来、 訪問看護、保育園	11年	在宅看護論	在宅看護論 「在宅移行支援」	126分
B氏	40歳代	女性	10年	神経内科	7年	基礎看護学	形態機能学 「動く」	142分
C氏	40歳代	女性	12年	消化器外科、 HCU・CCU、 神経内科	10年	成人看護学 基礎看護学	基礎看護学援助論VI (複合技術) 「複合技術のまとめ」	136分
D氏	50歳代	女性	9年	内科、小児科、 産婦人科、整形外科 青年海外協力隊	16年	精神看護学	精神看護学概論 「こころとは」	129分
E氏	50歳代	女性	9年	脳神経外科 血液内科	23年	老年看護学 在宅看護論	老年看護学概論 「加齢に伴う変化」	88分

付 録

看護教育実践臨床研究会の皆様へ

「看護教員の授業リフレクションの経験に関する記述的研究
～J.Mezirowの変容的学習論からの分析～」への研究参加のお願い

私は現在、武蔵野大学大学院看護学研究科博士後期課程に所属している永井睦子と申します。私は、これまで看護教員として授業リフレクションに取り組み、授業改善だけでなく、自己の看護経験や看護教育経験を振り返り、自己の認識や価値が変化したり多くの気づきを得たりと、看護教員としての成長につながる貴重な経験であったと感じています。そこで、看護教員の皆様にとって、授業リフレクションはどのような経験であるのかについて、成人学習論のひとつであるJ.Mezirowの変容的学習論から分析し明らかにしていきたいと考えております。つきましては、ぜひ本研究会の先生方に研究参加をお願いしたいと考えております。研究方法は以下をご参照くださいますようお願いいたします。

〈研究方法〉

1 研究参加をお願いしたい方

これまでに授業リフレクションを経験されたことのある看護教員の方で、今後、授業リフレクションを行う予定のある方を対象といたします。5～6名程度を予定しています。

2 研究方法

1) 授業リフレクションの経験を、2回のインタビューでお聞きします。

1回目は、これまでの授業リフレクションの経験を率直にお話してください。

2回目は、これから実際に授業を実施し授業リフレクションを行った後に、その経験をお話してください。

2) インタビューは1回30～60分程度を予定しています。ご了解いただけましたらICレコーダーに録音させていただきたいと思っております。

3) これから行う授業および授業リフレクションには、ご了解をいただけましたら参観をお願いしたいと思います。

4) 授業および授業リフレクションでは、ご了解をいただけましたらインタビューの参考とするため、VTRに録画させていただきたいと思っております。

5) インタビューの日時・場所は、ご都合に合わせて調整させていただきます。

6) ご所属の教育機関には、別途依頼をさせていただきます。

7) プライバシー・個人情報の保護に努めます。また、途中で中断されても構いません。

〈調査期間〉

平成29年11月以降8ヶ月の期間で、ご都合がよい日程を調整させていただきます。

〈研究参加の連絡先〉

研究に参加していただける場合は、1週間程度の間下記のエメールまたは電話に連絡をお願いいたします。

〈問い合わせ連絡先〉

今回の研究に関しまして、ご質問などありましたら、いつでも連絡をいただければ幸いです。なお、万が一、応募多数の場合はお断りすることもあることをご了解ください。

お忙しいところ、大変恐縮ですが、研究へのご理解とご協力をいただきたくお願い申し上げます。

武蔵野大学大学院看護学研究科看護学専攻博士後期課程 永井睦子

Mail @stu.musashino-u.ac.jp

所属 Tel

看護教育実践臨床研究会代表者 様

「看護教員の授業リフレクションの経験に関する記述的研究
～J.Mezirowの変容的学習論からの分析～」への研究協力をお願い

私は現在、武蔵野大学大学院看護学研究科博士後期課程に所属している永井睦子と申します。私は、これまで看護教員として授業リフレクションに取り組み、授業改善だけでなく、自己の看護経験や看護教育経験を振り返り、自己の認識や価値が変化したり多くの気づきを得たりと、看護教員としての成長につながる貴重な経験であったと感じています。本研究会に参加されている看護教員の方々にとっても、授業リフレクションの経験は授業改善にとどまらず、自己を省察し価値や意識が変わる成人としての貴重な学習であったのではないかと考えております。

そこで、授業リフレクションを経験されている看護教員の皆様にとって、授業リフレクションはどのような経験であるのかについて、成人学習論のひとつであるJ.Mezirowの変容的学習論を用い詳細に分析し明らかにしていきたいと考えました。

つきましては、ぜひ本研究会の先生方に研究参加をお願いしたいと考えておりますので、本研究会において、研究参加者の募集案内の文書(資料1-1)を配付させていただくことをご承諾いただきたくお願い申し上げます。1週間後までに、下記連絡先にご連絡いただけますようお願い致します。本研究会において、研究参加者の募集案内の文書(資料1-1)を配付することをご承諾いただけましたら、承諾書(資料1-3)をお願いしたいと思います。

その後、研究会参加者には私から説明をさせていただき、研究参加を募集させていただきたいと思っております。

看護教員の方の研究参加につきましては、説明の後1週間程度の間、下記のメールまたは電話に、直接連絡をしていただくようにさせていただきたいと考えております。

研究計画書(概要)は、別紙添付のとおりです。研究の動機、目的、意義、研究方法、研究期間、研究により予想される利益および不利益、データの保存および使用方法、個人情報取り扱い、研究参加への任意性、研究結果の公表、利益相反、問い合わせ連絡先等をお読みいただけますようお願いいたします。

また、研究計画書(概要)のほか、本研究に関する書類、研究参加者の募集案内(資料1-1)、研究会代表者の承諾書(資料1-3)、看護教員個人へのお願い文書(資料1-4)、看護教育機関へのお願い文書(資料1-5)、インタビューガイドA・B(資料3・6)、授業記録(資料4)、観察記録(資料5)、同意書(資料7)、同意撤回書(資料8)、承諾書(資料9)、承諾撤回書(資料10)、看護学生への説明書(資料11)・承諾書(資料12)・承諾撤回書(資料13)、プロンプターへの説明書(資料14)・承諾書(資料15)・承諾撤回書(資料16)も添付いたしました。

お忙しいところ、誠に恐縮ですが、以上、どうぞよろしくお願い申し上げます。

平成29年 月 吉日

武蔵野大学大学院看護学研究科看護学専攻博士後期課程 永井睦子

Mail @stu.musashino-u.ac.jp

所属

Tel

武蔵野大学大学院看護学研究科
 博士後期課程 永井 睦子 殿

研究参加者の募集案内配付についての承諾書

「看護教員の授業リフレクションの経験に関する記述的研究 J.Mezirowの
 変容的学習論からの分析」に関する研究参加の募集について説明を受けました。

研究参加の募集について、以下の説明を受けたうえで、研究会において、研究参加者の募集案内を配布することを承諾いたします。

- 研究の動機、目的、意義
- 研究方法
- データ収集期間
- 研究により予想される利益および不利益
- データの保存および使用方法・保管期間
- 個人情報の取り扱い（プライバシーの保護）
- 研究への参加の任意性
- 研究結果の公表
- 問い合わせ連絡先
- 本研究に関する書類

「研究参加者の募集案内(資料 1-1)、研究会代表者の承諾書(資料 1-3)、看護教員個人へのお願い文書(資料 1-4)、看護教育機関へのお願い文書(資料 1-5)、インタビューガイド A・B (資料 3・6)、授業記録(資料 4)、観察記録(資料 5)、同意書(資料 7)、同意撤回書(資料 8)、承諾書(資料 9)、承諾撤回書(資料 10)、看護学生への説明書(資料 11)・承諾書(資料 12)・承諾撤回書(資料 13)、プロンプターへの説明書(資料 14)・承諾書(資料 15)・承諾撤回書(資料 16)

平成 年 月 日

承諾者 氏名(自署)

本研究参加者の募集案内の配布について、説明した上で承諾を得ました。

平成 年 月 日

説明者 氏名(自署)

様

「 看護教員の授業リフレクションの経験に関する記述的研究
～J. Mezirowの変容的学習論からの分析～」

研究協力をお願い

〇〇 〇〇様

「看護教員の授業リフレクションの経験に関する記述的研究
～J.Mezirowの変容的学習論からの分析～」への研究協力をお願い

看護教員の皆さまにおかれましては、看護教育に専心されご多忙な日々をお過ごしのことと思います。この度は、研究への協力を申し出ていただき、ありがとうございます。

私は、これまで看護教員として授業リフレクションに取り組み、授業改善だけでなく、自己の看護経験や看護教育経験を振り返り、自己の認識や価値が変容していくプロセスを経験してきました。この経験は、看護教員が成人の学習者として学習を継続し成長していく上において、また看護教員の教師教育という視点からもとても重要なことと実感しています。そこで、これまでに授業リフレクションを経験された看護教員の皆様にとって、授業リフレクションはどのような経験であったのかについて、成人学習論のひとつであるJ.Mezirowの変容的学習論から分析し明らかにしていきたいと考えております。

つきましては、研究の目的と意義、研究方法、研究期間、研究により予想される利益および不利益、データの保存および使用方法、個人情報取り扱い、研究参加への任意性、研究結果の公表、問い合わせ連絡先などにつきましてご理解をいただいた上で、ご協力いただけますようお願いいたします。

1 研究の目的と意義

本研究の目的は、看護教員の授業リフレクションによる経験を記述し、J.Mezirowの変容的学習論により分析することで、看護教員の成長に資する変容的学習およびそのプロセスを明らかにすることです。

授業リフレクションによる経験は、単に授業の振り返りにとどまらず、成人学習者として自己の看護や看護教育に対する考え方、看護や看護教育の対象に対する把握の仕方、看護教員としての自己の役割や行動について吟味することになり、今後、看護教員が学び成長していくための視点を明らかにすることにつながると考えられ、教員の能力の向上に寄与するものであると考えます。

また、このように看護教員が自らの授業をリフレクションし、その経験を通して自己省察し学び続けていく姿勢が明らかになることは、共に学び成長する者として看護学生のよきモデルとなり、よりよい豊かな質の高い看護教育に貢献できると考えられます。

さらに、看護教員が生涯発達を続けるという視点からは、看護教員としての成長を支援するために必要となる教師教育への示唆を得ることにつながると考えます。

用語の定義

授業リフレクション

授業リフレクションとは、教師の意思決定や内面過程に注目した授業研究方法の総称（藤岡2000・目黒2010）であり、授業者が自分自身の授業の中で起きていることを振り返って確かめること、自分のことばで自分の授業を語ること、授業のなかでの経験を自分で意味づけることに主眼を置きます。本研究の授業リフレクションでは、カード構造化法による授業リフレクションを用います。

2 研究方法

1) 研究対象

これまでに授業リフレクションを経験されたことのある看護教員の方で、今後、授業リフレクションを行う予定のある方を対象といたします。5～6名程度を予定しています。

2) 研究方法

(1) 授業リフレクションの経験を、2回のインタビューでお聞きしたいと考えております。1回目は、これまでに実施された授業リフレクションの経験を率直にお話してください。インタビューではインタビューガイドA(資料3)に沿ってお聞きしたいと思いますが、授業リフレクションを経験して感じたことや気づいたことなどを、率直にお話くださいますようお願いいたします。

(2) 2回目は、これから実際に授業を実施し授業リフレクションを行った後に、その経験をお聞きしたいと考えております。授業および授業リフレクションの経験につきましては、インタビューガイドB(資料6)に沿ってお聞きしたいと思いますが、この時ご自身が感じたことや気づいたことなどを、率直にお話くださいますようお願いいたします。

(3) この一連のプロセスにおきまして、ご了解をいただいた場合は、研究者が授業を参観し、授業リフレクションも参観させていただきたいと思っております。

なお、授業リフレクションのプロンプターは、看護教員の方に選出をお願いしますが、カード構造化法による授業リフレクションへの理解があることが望ましいため、これまでに3回以上のプロンプターの経験がある人をお願い致します。

(4) インタビューは1回30～60分程度を予定しています。ご了解をいただけましたらICレコーダーに記録させていただきたいと思っております。

(5) 授業および授業リフレクションでは、ご了解をいただけましたらインタビューの参考とするため、VTRに録画させていただきたいと思っております。

3) 分析方法

(1) インタビューのデータの分析は、逐語録を作成し、授業リフレクションの経験として表現される内容を抜き出します。面接および授業リフレクションの経験について、抜き出した表現の内容は、研究参加者ご自身に表現のずれがないかを確認を依頼させていただきたいと思っております。

(2) 授業および授業リフレクションでの観察によるデータは事実を整理し、2回目のインタビューの分析の際に活用し、授業リフレクションの経験を明らかにしていきます。

(3) 研究参加者ごとの授業リフレクションの経験を、J. Mezirowの変容的学習理論をもとに分析し構造化します。

(4) すべての研究参加者の授業リフレクションの経験を比較検討し、類似性・個別性を確認し、看護教員の授業リフレクションの経験の共通性および特徴を見だしていきます。

3 データ収集期間

平成29年度 武蔵野大学研究倫理委員会の承認を得てから、8ヶ月間の間でご都合がよい日程を調整させていただきます。

4 研究により予想される利益および不利益

授業リフレクションの経験をインタビューにより語ることで、その経験をさらに振り返ることとなり、新たな気づきが得られる可能性があります。

インタビューにおいて直接的な身体侵襲はありませんが、授業リフレクションの経験を語ることで、想起された内容により心理的な影響が生じる可能性は否定できません。

面接に要する時間的拘束があります。

5 データの保存および使用方法・保管期間

逐語録、観察記録、ICレコーダーに記録されたデータおよび録画されたデータは、研究目的以外で使用することはありません。また、研究論文にまとめた後3年間は、厳重に保管・管理いたします。また、保管期間終了後は責任を持って破棄させていただきます。

6 個人情報の取り扱い

データは個人が特定されないようすべて連結可能匿名加工情報とし、プライバシーを厳守し、個人情報の保護に努めます。研究結果につきましてはご報告いたします。

7 研究への参加への任意性

研究参加への同意は自由意思であり、研究協力の諾否によって何ら不利益を生じることはありません。研究についての説明の後、1週間程度考慮する時間を取り、電話あるいはメールで研究参加への諾否の連絡をいただき、その後同意書をお願いいたします。また、同意書を記入していただいた後、研究の開始前から開始後に関わらず2回目のインタビュー後3ヶ月までは、同意を撤回することができ、撤回しても何ら不利益を受けることはありません。同意の撤回は、郵送・電話・メールで連絡していただき、その場合研究データは、研究者が責任を持って破棄いたします。

貴所属長、対象授業を受ける看護学生、授業リフレクションのプロンプターに対しては、研究者から改めて説明し承諾をいただいた上で実施いたします。看護学生の方から承諾書をいただくための承諾書の回収箱の設置場所・方法等につきましては、ご相談させていただきたいと思います。

なお、研究を実施する前に、貴所属長に研究への参加の承諾および対象授業について、報告させていただきますことをご了解くださいますようお願い致します。

8 研究結果の公表

研究成果は、博士論文としてまとめ公表します。また、看護系学会等で発表することがあります。その場合も、個人情報の保護につとめ、個人が特定されないようにします。

9 問い合わせ連絡先

今回の研究に関しまして、ご質問などありましたら、下記連絡先にいつでも連絡いただければ幸いです。研究についての問い合わせ先は下記のとおりです。また、研究倫理についての問合せは武蔵野大学研究倫理委員会事務局をお願いいたします。

ご多用のところ、大変恐縮ですが、どうぞよろしくお願いいたします。

平成29年 月 吉日

<研究についての問い合わせ先>

武蔵野大学大学院看護学研究科看護学専攻博士後期課程 永井睦子

連絡先 携帯

所属

連絡先：〒

電 話：

Mail： @stu.musashino-u. ac. jp

武蔵野大学大学院看護学研究科 教授 香春 知永

連絡先：〒

電 話：

Mail： @musashino-u. ac. jp

<研究倫理についての問い合わせ先>

武蔵野大学看護学部 研究倫理委員会 事務局

(武蔵野大学 武蔵野学部事務室)

連絡先：〒

電 話： 受付時間：平日9時～17時

 学校長(所属長)様

「看護教員の授業リフレクションの経験に関する記述的研究
 ～J.Mezirowの変容的学習論からの分析～」への研究協力をお願い

深秋の候、皆様におかれましては益々ご健勝のこととお慶び申し上げます。

私は、武蔵野大学大学院看護学研究科博士後期課程に所属しております、永井睦子と申します。現在、「看護教員の授業リフレクションの経験に関する記述的研究 ～J.Mezirowの変容的学習論からの分析～」というテーマで研究に取り組んでおります。

このたび、貴校の〇〇〇〇先生に、この研究へのご協力をお願いしたところ、ご協力が可能であるとのことのお返事をいただきました。つきましては、本研究へのご協力を貴校にお願いしたいと考えております。研究の対象となる授業名・日時につきましては、〇〇先生に確認し後日ご報告させていただきます。

研究計画書は、別紙添付のとおりです。研究の動機、目的、意義、研究方法、研究期間、研究により予想される利益および不利益、データの保存および使用方法、個人情報取り扱い、研究参加への任意性、研究結果の公表、利益相反、問い合わせ連絡先等をお読みいただけますようお願いいたします。貴校にお願いしたいことは、以下のとおりです。

1) 研究協力者との面接実施場所の借用

研究協力者と2回の面接を行う予定です。面接に使用できる場所の借用をお願いいたします。

2) 研究協力者の先生の授業への参観

研究協力者、学校長および授業を受ける看護学生の承諾が得られた場合は、授業に参観させていただきたいと思っております。また、承諾が得られた場合は、その後の授業リフレクションの資料とするため、授業記録とVTR録画をさせていただきたいと思っております。

看護学生の方には、研究者から説明をさせていただきます。看護学生の方から承諾書をいただくための承諾書の回収場所・方法等につきましては、ご相談させていただきたいと思っております。

3) 研究協力者の授業リフレクションへの参観

研究協力者と授業リフレクションを行うプロンプターの方の了解が得られた場合は、授業リフレクションに参加し、その後の面接の資料とするため、観察記録とVTR録画をさせていただきたいと思っております。プロンプターの方には、研究者から説明をさせていただきます。

なお、本研究に関する書類、インタビューガイドA・B(資料3・6)、授業記録(資料4)、観察記録(資料5)、同意書(資料7)、同意撤回書(資料8)、承諾書(資料9)、承諾撤回書(資料10)、看護学生への説明書(資料11)・承諾書(資料12)・承諾撤回書(資料13)、プロンプターへの説明書(資料14)・承諾書(資料15)・承諾撤回書(資料16)も添付いたしました。

研究の主旨をご理解いただき、ご承諾をお願いいたします。お忙しいところ誠に恐縮ですが、1週間後までに下記にご連絡いただけますようお願い申し上げます。

平成29年 月 吉日

武蔵野大学大学院看護学研究科看護学専攻博士後期課程 永井睦子

Mail @stu.musashino-u.ac.jp

所属

Tel

_____ 学校長(所属長)様

「看護教員の授業リフレクションの経験に関する記述的研究
～J.Mezirowの変容的学習論からの分析～」への研究協力のご報告

深秋の候、皆様におかれましては益々ご健勝のこととお慶び申し上げます。

このたびは、「看護教員の授業リフレクションの経験に関する記述的研究 ～J.Mezirowの変容的学習論からの分析～」の研究にご協力いただきまして、誠にありがとうございます。

貴校の〇〇〇〇先生に、ご協力を得ることができましたので、ご報告をいたします。対象の授業は次のとおりです。

学 年 〇年生

授業名 〇〇看護学

授業日 〇〇年 〇〇月 〇〇日 (〇曜日) 〇限

なお、研究参加者の〇〇〇〇先生には、学校長(所属長)様にご報告をさせていただくことをお伝えしています。

お忙しいところ誠に恐縮ですが、どうぞよろしくお願い致します。

ご不明な点がございましたら、いつでも下記にご連絡いただけますようお願い申し上げます。

平成29年 月 吉日

武蔵野大学大学院看護学研究科看護学専攻博士後期課程 永井睦子

Mail @stu.musashino-u.ac.jp

所属

Tel

1回目のインタビューでお聞きしたい内容

(インタビューガイドA これまでの授業リフレクション等について)

研究へのご協力ありがとうございます。

これまでの授業リフレクションの経験について、率直にお話してください。お話ししにくいようなところは結構ですし、話しやすいところから話していただいてもかまいません。

ICレコーダーに録音させていただくことをご了解ください。

<研究参加者の基礎情報>

- 1 年代・性別
- 2 臨床看護経験年数・経験領域
- 3 看護教育経験年数・担当看護学・担当授業科目
- 4 所属看護教育機関
- 5 授業リフレクションを実施した時の教員経験年数

<インタビュー内容>

- 1 授業リフレクションに出会った経緯についてお話をください。
- 2 授業リフレクションに出会う前の授業などについての思いをお話をください。
- 3 どのような授業について授業リフレクションを行いましたか。
- 4 授業リフレクションを行っての気づきや具体的な思いを教えてください。
- 5 授業リフレクションをする前とした後での気持ちの変化についてお話をください。
- 6 授業リフレクションを経験した後の授業においての変化について、授業を工夫したり変更したりしたことなどがありましたらお話をください。
- 7 授業リフレクションの経験は、今のご自身にどのような影響がありますか。
- 8 授業リフレクションについて感じていることがありましたら自由にお話をください。
- 9 その他、何か言い足しておきたいことがあればお話をください。

授業の観察記録

時間	展開内容	看護教員(研究参加者)の言動	学習者の言動

授業リフレクションの観察記録

時間	看護教員(研究参加者)の発言	プロンプターの発言
得られたキーワード		
看護教員(研究参加者)の気づき		

2回目のインタビューでお聞きしたい内容

(インタビューガイドB 今回の授業リフレクションの後)

研究へのご協力ありがとうございます。

今回の授業リフレクションの経験について、率直にお話してください。お話ししにくいようなところは結構ですし、話しやすいところから話していただいてもかまいません。

ICレコーダーに録音させていただくことをご了解ください。

<インタビュー内容>

- 1 今回の授業リフレクションを行う前の思いについてお話ください。
- 2 授業リフレクションを行ったことでの気づき・思いをご自由にお話ください。
- 3 授業リフレクションの前後で自覚している変化はありますか。
- 4 前回の授業リフレクションから何か変化はありますか。
- 5 授業リフレクションに関して感じていることなどご自由にお話してください。
- 6 その他、何か言い足しておきたいことがあればお話してください。

武蔵野大学大学院看護学研究科

博士後期課程 永井 睦子 殿

研究への参加についての同意書

わたしは、「看護教員の授業リフレクションの経験に関する記述的研究～J.Mezirowの変容的学習論からの分析～」に関する研究参加の募集について説明を受けました。

研究参加についての以下の説明を受けたうえで、この研究に参加することに同意いたします。

- 研究の目的と意義
- 研究方法
- データ収集期間
- 研究により予想される利益および不利益
- データの保存および使用方法・保管期間
- 個人情報の取り扱い（プライバシーの保護）
- 研究への参加の任意性
- 研究結果の公表
- 問い合わせ連絡先
- 本研究に関する書類

看護教育機関へのお願い文書(資料 1-5)、インタビューガイド A・B (資料 3・6)、授業記録(資料 4)、観察記録(資料 5)、同意書(資料 7)、同意撤回書(資料 8)、承諾書(資料 9)、承諾撤回書(資料 10)、看護学生への説明書(資 11)・承諾書(資料 12)・承諾撤回書(資料 13)、プロンプターへの説明書(資 14)・承諾書(資料 15)・承諾撤回書(資料 16)

平成 _____ 年 _____ 月 _____ 日

同意者 氏名(自署) _____

本研究への参加について、説明した上で同意を得ました。

平成 _____ 年 _____ 月 _____ 日

説明者 氏名(自署) _____

武蔵野大学大学院看護学研究科
博士後期課程 永井 睦子 殿

同 意 撤 回 書

わたしは、「看護教員の授業リフレクションの経験に関する記述的研究～J.Mezirow
の変容的学習論からの分析～」への参加に同意しましたが、その同意を撤回します。

平成 _____ 年 _____ 月 _____ 日

氏名(自署) _____

本研究に関する同意撤回書を受領しました。

平成 _____ 年 _____ 月 _____ 日

研究者 氏名(自署) _____

武蔵野大学大学院看護学研究科

博士後期課程 永井 睦子 殿

研究への協力についての承諾書

「看護教員の授業リフレクションの経験に関する記述的研究～J.Mezirow の変容的学習論からの分析～」に関する研究協力について説明を受けました。

研究への協力について、以下の説明を受けたうえで、この研究への協力を承諾いたします。

- 研究の動機、意義、目的
- 研究方法
- 授業および授業リフレクションへの参観
- 面接および授業リフレクションの場所の借用
- 研究期間
- 研究により予想される利益および不利益
- データの保存および使用方法・保管期間
- 個人情報の取り扱い（プライバシーの保護）
- 研究への参加の任意性
- 研究結果の公表
- 問い合わせ連絡先
- 本研究に関する書類

「研究参加者の募集案内(資料 1-1)、看護教員個人へのお願ひ文書(資料 1-4)、インタビューガイド A・B (資料 3・6)、授業記録(資料 4)、観察記録(資料 5)、同意書(資料 7)、同意撤回書(資料 8)、承諾書(資料 9)、承諾撤回書(資料 10)、看護学生への説明書(資料 11)・承諾書(資料 12)・承諾撤回書(資料 13)、プロンプターへの説明書(資料 14)・承諾書(資料 15)・承諾撤回書(資料 16)

平成 _____ 年 _____ 月 _____ 日

承諾者 氏名(自署) _____

本研究に関する説明を行った上で承諾を得ました。

平成 _____ 年 _____ 月 _____ 日

説明者 氏名(自署) _____

武蔵野大学大学院看護学研究科
博士後期課程 永井 睦子 殿

承 諾 撤 回 書

「看護教員の授業リフレクションの経験に関する記述的研究～J. Mezirow の変容的学習論からの分析～」への協力を承諾しましたが、その承諾を撤回します。

平成 年 月 日

所 属 _____

氏名(自署) _____

本研究に関する同意撤回書を受領しました。

平成 年 月 日

研究者 氏名(自署) _____

看護学生の皆様

「看護教員の授業リフレクションの経験に関する記述的研究
J.Mezirowの変容的学習論からの分析」への研究協力をお願い

看護学生の皆さまにおかれましては、日々学習に努力されご多忙な日々をお過ごしのことと思います。

私は、現在、武蔵野大学大学院看護学研究科に所属し、看護教員の授業リフレクションの経験をより詳細に記述し、J.Mezirowの変容的学習論により分析することで、その経験を明らかにすることを目的に研究に取り組んでおります。看護教員自身が自分の授業を振り返ることで、授業の改善につながり充実した授業を実践することにとどまらず、看護教員の教育能力の向上に寄与するものであると考えております。この研究については、貴校の先生方に承諾をいただいております。

つきましては、貴校の〇〇先生が皆様に行われる〇月〇日〇限の授業に参観させていただき、先生が授業を振り返る時の資料とするため授業をVTR録画させていただきたいと思っております。皆様のプライバシーに配慮し、録画は教室後方から行います。看護学生の皆様にご協力いただきたいのは、授業への参観と録画です。授業の成績・評価とは一切関係はありませんし、皆様にレポートや感想などのご協力をいただくこともありません。授業に関するプライバシーを厳守し個人情報の保護に努め、研究の目的以外で使用することはありませんし、保管・管理は厳重に扱わせていただきます。

研究協力への同意は自由意思であり、協力をしないことで成績に影響することも一切ありません。また、承諾の撤回は授業後〇〇先生との面接前まで可能です。その場合は、データは破棄いたします。

研究の趣旨を口頭でも説明させていただき、ご了解をいただき、この研究にご協力いただけますようお願いいたします。研究への承諾につきましては、本日の説明から1週間後までに、学校内に設置した回収箱に入れてもらいますようお願い致します。研究に関してのご質問などありましたら、いつでも連絡をいただければ幸いです。ご理解とご協力をいただきたく、お願い申し上げます。

お忙しいところ、大変恐縮ですが、どうぞよろしくようお願いいたします。

平成29年〇月〇日

武蔵野大学大学院看護学研究科看護学専攻博士後期課程 永井睦子

Mail @stu.musashino-u.ac.jp

所属

Tel

指導教授

武蔵野大学大学院看護学研究科 教授 香春 知永

連絡先

Tel

(代)

武蔵野大学大学院看護学研究科
博士後期課程 永井 睦子 殿

看護研究への協力についての承諾書

わたしは、「看護教員の授業リフレクションの経験に関する記述的研究～J.Mezirowの変容的学習論からの分析～」に関する研究協力について説明を受けました。

研究協力についての以下の説明を受けたうえで、この研究に参加することを承諾いたします。

- 研究の目的
- 研究方法
- 個人情報の取り扱い（プライバシーの保護）
- 研究への参加の自由意思
- 問い合わせ連絡先

平成 年 月 日

学年 _____

承諾者 氏名(自署) _____

本研究に関する説明をした上で承諾を得ました。

説明者 氏名(自署) _____

武蔵野大学大学院看護学研究科
博士後期課程 永井 睦子 殿

承 諾 撤 回 書

「看護教員の授業リフレクションの経験に関する記述的研究 J.Mezirowの
変容的学習論からの分析」への協力を承諾しましたが、その承諾を撤回します。

平成 年 月 日

学年 _____

氏名(自署) _____

本研究に関する承諾撤回書を受領しました。

平成 年 月 日

研究者 氏名(自署) _____

授業リフレクションのプロンプターをされる先生方へ

「看護教員の授業リフレクションの経験に関する記述的研究
J.Mezirowの変容的学習論からの分析」への研究協力をお願い

皆さまにおかれましては、日々看護教育にご尽力されご多忙な日々をお過ごしのこと
と思えます。

私は、現在、武蔵野大学大学院看護学研究科に所属し、看護教員の授業リフレクシ
ョンの経験をより詳細に記述し、J.Mezirowの変容的学習論により分析することで、その経
験を明らかにすることを目的に研究に取り組んでおります。看護教員自身が自分の授業を
振り返ることで、授業の改善につながり充実した授業を実践することにとどまらず、看
護教員の教育能力の向上に寄与するものであると考えております。

今回、〇〇先生には研究参加に同意をいただいております。〇〇先生が授業リフレク
ションを行われる際、△△様がプロンプターをされるとのことで、ご協力いただきたく
お願いしたいことがあります。授業リフレクションの場に参加させていただき、リフレ
クションでの〇〇先生の気づきを観察させていただきたいと思っております。また、授
業を振り返る時の資料とするため、観察記録をとりその様子をVTRに録画させていただき
たいと思えます。授業リフレクションの記録はその後の〇〇先生との面接と照らし合わ
せて分析するときの参考資料とさせていただきます。

プライバシーを厳守し個人情報の保護に努めます。観察記録および録画データは、研
究の目的以外で使用することはありませんし、保管・管理は厳重に扱わせていただきます。
研究の承諾は自由意思であり、研究協力の諾否によって何ら不利益を生じることはあり
ません。また承諾は研究論文提出前まで撤回でき、撤回しても何ら不利益を受けること
はありません。撤回の場合は、データは破棄させていただきます。

研究の趣旨をご了解いただき、ご協力いただけますようお願いいたします。研究の承
諾につきましては、今回の説明から1週間後までに、下記連絡先に連絡いただけますようお
願い致します。今回の研究に関してのご質問などありましたら、いつでも連絡をいただ
ければ幸いです。ご理解とご協力をいただきたく、お願い申し上げます。

お忙しいところ、大変恐縮ですが、どうぞよろしく願いいたします。

平成29年〇月〇日

武蔵野大学大学院看護学研究科看護学専攻博士後期課程 永井睦子

Mail @stu.musashino-u.ac.jp

連絡先

Tel

指導教授

武蔵野大学大学院看護学研究科 教授 香春 知永

連絡先

Tel

(代)

武蔵野大学大学院看護学研究科

博士後期課程 永井 睦子 殿

看護研究への協力についての承諾書

「看護教員の授業リフレクションの経験に関する記述的研究 J.Mezirowの変容的学習論からの分析」に関する研究について説明を受けました。

研究の説明を受けたうえで、この研究に協力することを承諾いたします。

- 研究の意義、目的
- 研究方法
- 授業リフレクションへの参観
- 個人情報の取り扱い（プライバシーの保護）
- 研究への参加の任意性
- 問い合わせ連絡先
- 本研究に関する書類

観察記録(資料 5)、承諾書(資料 15)、承諾撤回書(資料 16)

平成 年 月 日

承諾者 氏名(自署)

本研究に関する説明をした上で承諾を得ました。

平成 年 月 日

説明者 氏名(自署)

武蔵野大学大学院看護学研究科

博士後期課程 永井 睦子 殿

承 諾 撤 回 書

「看護教員の授業リフレクションの経験に関する記述的研究 J.Mezirowの変容的学習論からの分析」への協力を承諾しましたが、その承諾を撤回します。

平成 年 月 日

氏名(自署)

本研究に関する承諾撤回書を受領しました。

研究者 氏名(自署)
