

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
ー老年看護学実習のまとめ授業からの気づきの内容ー

江崎ひろみ, 政岡 敦子, 野村美千江

愛媛県立医療技術大学紀要 第13巻 第1号抜粋

2016年12月

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—

江崎ひろみ*, 政岡 敦子**, 野村美千江*

Evaluation of the Usefulness of Reflection on Classrooms Using the Card Structuring Method —What was Understood from the Integrated Lessons on Gerontological Nursing Practice—

Hiromi EZAKI, Atsuko MASAOKA, Michie NOMURA

Key words: 授業リフレクション カード構造化法 老年看護学実習 学生の自立度

序 文

近年、様々な分野で自らが行った問題解決の過程を対象として省察や分析を行うことで、以降の実践に有用な情報を得ようとするリフレクション (reflection) 活動が注目され、その必要性や有効性を検証する研究が蓄積されつつある^{1,2)}。

教育現場においては、授業改善を目的とした授業のリフレクション活動が行われ、評価尺度を用いたものや学生による授業評価といった他者評価によるものが多く報告されている³⁻⁵⁾。他者評価による授業のリフレクション活動は、授業過程の記録として実施した授業ビデオや逐語録、授業評価アンケートなどが用いられるが、それらには人的・時間的コストがかかる。このため、我々がこれらの方法で、日常的に一回の授業のリフレクション活動を繰り返し実践することは難しい現状があった。

先行研究では、授業者自身が実施した授業における経験を見直すことから授業改善を図ろうとする取り組み⁶⁻⁸⁾がいくつか報告されている。目黒⁹⁾が提唱する「授業リフレクション」もその一つであり、授業者自身と実践した一回の授業を研究対象とした授業研究方法である。この方法は、授業者が自分の言葉で授業を語り、自身の気づきを可視化させることで、授業の中で起こっている授業者の意思決定や内面過程に注目し、次の授業実践の手がかりを得るものである。目黒がいうように授業とは、学習者と授業者の相互関係の上に成り立つ「相互性」と、一回ごとに変化する「一回性」を併せもつものである⁹⁾。そのため、日常的に一回の授業を「授業リフレクション」することは、授業者が無意識に行っている

暗黙知を自覚化することに繋がり、日々の授業改善に役立つ意義あることと考えられた。そこで、授業者は、日常的な教育活動の中で、授業補助者と共にカード構造化法を用いて「授業リフレクション」を実施し、気づきの内容から授業改善に役立つ方途を確かめようと試みた。対象とした授業は、領域別実習の進度が異なる学生に対して、手探りのなか進めてきた老年看護学実習のまとめ授業である。

本研究の目的は、「授業リフレクション」による気づきの内容を分析し、授業者が日常的に次の授業づくりに生かす方途を探るためのツールとして、カード構造化法を用いた「授業リフレクション」の有用性を検討することである。

用語の定義

授業リフレクション: 授業者の意思決定や内面過程に注目した授業研究方法の総称である¹⁰⁾。授業の中で授業者と学習者との相互のかかわりにおいて起きていたことを、授業者自身が振り返り、自分の言葉で語り意味づけることである^{9,11)}。ここでの「授業」とは、講義に限らず演習や実習を含める。

カード構造化法^{9,11)}: 授業の印象をカードに書き出し、それを二分法で整理していくことで自分の授業構造を明らかにするとともに、授業や学生を見る見方など、自分の持つ様々な枠組みを自分の言葉で確かめていく方法である^{9,11)}。二分法は直感でカードを分けていくことで、自分の望む方向に意図的な誘導を避けることができる。

*愛媛県立医療技術大学保健科学部看護学科 **愛媛県立医療技術大学

方 法

1. 「授業リフレクション」の対象授業の概要

対象授業は、老年看護学実習のまとめ授業である。授業者1名、授業補助者1名、ティーチングアシスタント1名で授業を実施した。授業に参加した学生は、3年次後期から各領域別実習を経験した最終段階にあるグループの16名である。授業の概要を表1に示す。この授業は、臨地実習での看護経験を振り返り、実践した看護の意味づけを行うことをねらいとしている。これまでは学生が個人ワークで老年看護学実習を振り返り、スライド発表で学生間の共有を行っていた。この授業方法では、個人ワークが中心となることから経験した看護の一連のプロセスを時間経過に沿ってまとめたヒストリカルスタディ¹²⁾註1)であり、焦点が定まらず、看護の意味づけの深まりに課題があった。今回の授業では、グループワークで個々の看護経験を発表したのち、その内容をもとに、グ

ループメンバーで、自分の視点と複数の他者と比較・統合しながら、インシデントスタディ¹²⁾註2)に準じて事例をまとめ、考察を加えた報告を実施した。授業者は内田¹²⁾の文献を資料として、ヒストリカルスタディとインシデントスタディについて説明をしたのち、グループワークで、インシデントスタディのテーマとして強く印象に残った事例、考えさせられた事例、共通性がある事例などについて討議した。発表までの90分間は学生のみで学習活動を行った。

2. 「授業リフレクション」実施者

「授業リフレクション」実施者は、看護教員歴5年の授業者と看護教員歴4年の授業補助者の2名である。授業者は、自分が行った授業をカード構造化法を用いて「授業リフレクション」を実施する。授業補助者は、カード構造化法でプロンプター⁹⁾として、授業者の語りの促進者となる。授業者に経験された授業がどのようなものであったのかを了解しようとするかわりを持つ。これに

表1. 「授業リフレクション」対象授業の概要

授業の目標	
1. 患者の問題点について自分が行った看護は効果的だったのかを評価する。 2. 自分が行った看護について振り返り、どうすることがよかったかを考える。 3. 患者と自分との人間関係における法則や特徴を明らかにする。 4. 多様な高齢者ケアの場の実際と看護の役割と機能について発表できる。	
タイムテーブル	学習内容
10:00～10:30	【個人ワーク】 各自で、自分の看護を振り返りまとめた。
10:30～12:00	【グループワーク】 グループメンバーは各実習施設からランダムに選び混合させ、3グループ（A6名・B5名・C5名）に編成した。授業者と授業補助者、TAはそれぞれのグループに配置した。 《討議》 ① 個々の看護経験と学びを発表しグループメンバー間で共有した。 ② 個々の看護経験から、回復期リハ病棟、老人保健施設、在宅グループホームにおける高齢者のその人らしい日常生活のあり方と看護の役割と機能について意見交換した。
13:00～13:30	授業者は、内田 ¹²⁾ の文献を資料として、ヒストリカルスタディとインシデントスタディの違いを説明し、インシデントスタディに準じた事例のまとめ方を説明した。
13:30～15:00	【グループワーク】 《討議》 強く印象に残った事例、考えさせられた事例、共通性のある事例について選択し、特に力を入れた問題点、ケアの工夫点に焦点を当て討議した。 《発表準備》 インシデントスタディに準じてまとめ、紙媒体を作成した。 (留意点) <ul style="list-style-type: none"> • 1事例でも、複数事例をまとめてもよい。 • ケアの具体策はだれが見てもわかるように具体的に書き、工夫した点を強調する。 • 看護の実際（結果）は、図表などで示し、分かり易くする。 • 看護の意味づけは、できる範囲で文献を用いて考察する。
15:00～15:45	《発表》 1グループ10分、質疑応答5分。司会1名、タイムキーパー1名、各グループの発表者は複数でも可。

より授業者は自分自身に経験された授業の自覚化をもたらすことにつながる^{9,11)}。

3. 「授業リフレクション」の方法

対象授業の構造化は、目黒⁹⁾の方法に準じてカード構造化法を用いた。カード構造化法により得られたキーワードと気づきの内容を質的に分析した。

- 1) カード構造化法^{9,11)}の具体的方法は、授業実施後に、授業者は①授業全体の印象を単文で表現しカードに書いた(印象カード)。^②授業に関して自分なりに思い浮かぶことを自分の言葉で一枚に一項目ずつ書き落とした(関連カード)。^③すべての関連カードを類似の度合いに基づいて直感で2群に分け、それぞれの群に見出し語(ラベル)をつけた。^④それぞれの群が分けられなくなるまで同じ作業を続けた。^⑤印象カードを中央において、^④で得られたラベルを次元をそろえて展開し、ツリー図を作成した。この時点で関連カードは取り除かれ、ラベルのみのツリー図にした。^⑥ラベルの語句の説明を授業補助者(プロンプター)へ自分の言葉で語った。気づいた内容をツリー図に記述した。^⑦ラベルとラベルの類似、背反、相関、原因=結果などを線で結びながら構造化し考察したが、このとき、授業補助者(プロンプター)が適宜、構造化の作業をサポートした。^⑧お互いにツリー構造図を共有し、共通性や差異性について話し合い、キーワードを抽出した。^⑨以上のプロセスを見直して、自分の授業の見方について考察した。
- 2) 授業者と授業補助者による検討のあと、共同研究者間で、繰り返し気づきの内容分析を行い、妥当性の確保に努めた。

4. 倫理的配慮

研究対象となる授業参加者の個人が特定されないように印象カード・関連カード・ツリー図には個人を特定される情報を記述せず、個人情報保護、匿名性の保持を厳守した。本研究報告は授業者自身が実施した授業における経験を見直すことから授業改善を図ろうとするもので、日常的な教育活動の範囲内で行った。

結 果

対象授業の全体の印象(印象カード)は、「予想以上に学びが深い」であった。関連カードは62枚となった。ツリー図の作成は、授業者が一人で行い、所要時間は約2時間を要した。また、授業補助者(プロンプター)とともにツリー図に気づきの内容を記述する作業は、30分から1時間程度を二回繰り返して所要時間おおよそ2時間を要した。見出し語(ラベル)や気づきの内容の関連付けから4つのキーワードを抽出した。表2は、キーワード、ツリー図の見出し語(ラベル)と気づきの内容を示

した。

4つのキーワードは、【学生に対して期待すること(願い)】【学生の力を引き出す授業者の役割】【自分(授業者)の内的傾向】【学生の自立度や学習力と授業の成果】であった。それぞれのキーワードについて、気づきの内容を具体的に説明する。以下よりキーワードの要素を【 】で、見出し語(ラベル)の要素を[]で示す。

【学生に対して期待すること(願い)】は、この授業に対する教育観である。授業者は、老年看護学実習で[在宅へ繋げる看護や認知症に対する看護]の実際を経験し、高齢者のその人らしさを大切にするかかわりの重要性を理解してもらいたい。さらに、個々の経験発表にとどまらず、他の人の看護経験を評価し、看護の工夫や考えを明らかにするといったより焦点を当てた[看護経験の意味づけ]の深まりを期待していた。

【学生の力を引き出す授業者の役割】は、[自分(授業者)の役割]と[他の教員の力を借りる]ことで、学生の力を引き出す働きかけをしていた。授業者は[自立度にあった促しと誘導を間違わない]ことを念頭に置き、[自由にさせる・自由な表現][学生の力を信じて任せる][学生の反応を待つ][声に出して褒める・認める]といった行動をしていた。また、[授業補助者にそれぞれの個性で指導してもらう]ことで、他の教員の経験知や認知症の専門知識に触れさせようとしていた。

一方で、授業者が漠然と感じていた【自分(授業者)の内的傾向】には、[悩み、自信が持てないことの認知]があった。授業者は一部の学生の理解力は高いが中には難しい学生もあり、自立度¹³⁾の異なる学生全員に対して[自立度に応じた学びを深める方法はこれでのよいのか不安]があった。また、個々の学生の理解力に応じた[説明する力の不足を感じる]といった学習指導力に課題があると自覚していた。授業者はこのような思いをもちながら、授業の中で今回の学生は支持することで考える力を引き出せると判断し[学生の特性をキャッチし、誘導ではなく支持する方法を迷いつつ選択]していた。

以上のようなかかわりの中で、授業者は学生の様子を観察し【学生の自立度や学習力と授業の成果】を捉えていた。学生はグループ活動のなかで[グループ間の対抗意識]を働かせ、発表媒体を作成していた。グループメンバーは媒体(模造紙)の様式や枚数を自由に選択し、文字を書く、絵を書く、装飾をするといった作業分担や、[発表運営の自主的役割分担]し実行するなど[メンバー個々の力の発揮とグループの個性]が出ていた。領域別実習の最終段階にある学生の学習力は、[効果的な学習の進め方や看護を意味づける価値を身に付けている]といった既習の力を備えていた。この力をもとに[経験の意味を探求すること]で、老年看護の多面的視点の学びがでていた。さらにグループ間で[経験内容の焦点化と

表2. カード構造化法を用いた老年看護学実習まとめ授業の気づきの内容

キーワード	ツリー図の見出し語 (ラベル)		気づきの内容	
学生に対して期待すること (願い)	老年看護学実習で学んでほしかったこと	在宅へ繋げる看護 認知症に対する看護	学生個々のまとめでは、丁寧に実習していたことがわかり、高齢者のその人らしさを大切にするかわりを持っていたことが理解できた。学生全員が認知症の高齢者の看護を経験していた。	
		看護経験の意味づけ	学生のリフレクションを深めたい。個人の経験発表に終わらず、他の人の看護経験を評価し、看護の工夫や考えを明らかにしてほしい。	
学生の力を引き出す授業者の役割	自分 (授業者) の役割	自立度にあった促しと誘導を間違わない	自由にさせる・自由な表現	自由な表現の中に学生の個性、独創性が生まれることを期待し、自分の見方・考え方に誘導したくない。
			学生の力を信じて任せる	実習中の様子から今回の学生は自ら考え行動できる自立度と判断して、グループ活動を任せる。発表までの時間は学生のみで活動させ、グループワークの進め方も学生に任せた。
			学生の反応を待つ	学生の反応を見て、理解していると判断したら答えを出して来るまで待つ。
			声に出して褒める・認める	自分が興味を持って発表を聞く。知りたいという思いを前面に出す。発表に対してまず良い点を明確にして認めることで学生を支持する態度をとっていた。
	他の教員の力を借りる	授業補助者にそれぞれの個性で指導してもらう	認知症の専門知識をもつ授業補助者	他の教員の経験知を発揮してもらいたい。自分の経験の少ない認知症の専門知識について授業補助者からコメントしてもらおう。
			学生に近い立場 (院生) のTA	学生に近い立場 (院生) で、ティーチングアシスタント (TA) から学生を支持する意見をもらおう。
自分 (授業者) の内面的傾向	悩み、自信が持てないことの認知	自立度に応じた学びを深める方法はこれでよいか不安	学生はインシデントスタディをグループで取り組むのは初めての試みだ。一部の学生の理解力は高いが、なかには難しい学生もあり、自立度の異なる学生全員に対してこの方法でよいのか。	
		説明する力の不足を感じる	イメージングを促す言葉の使い方はできると思う。しかし文章化し分かりやすく説明することは難しいと日々感じている。	
		学生の特性をキャッチし、誘導ではなく支持する方法を迷いつつ選択	促しと誘導を間違わないようにファシリテータを行う。これまで経験した学生は誘導しないと考えをまとめることが難しく、平易な言葉ですべてを説明することが多かった。今回の学生は、支持することで学生の考える力を引き出せると考えた。	
学生の自立度や学習力と授業の成果	グループダイナミクスによる力の発揮	グループ間の対抗意識	三つのグループがそれぞれ好きな場所で準備していた。対抗意識の表れ。	
		メンバー個々の力の発揮とグループの個性	グループの個性とメンバーの力強い表情	模造紙を使ったアナログ発表はグループの個性がでて、メンバーの力がそれぞれ発揮されていることが目に見えてよく分かった。事例を発表した学生の表情が力強い。
			発表運営の自主的役割分担	学生はこれまでの経験から発表運営・進行の仕方を理解しており、自分たちで役割分担し実行していた。
	既習の力に老年看護学実習経験の意味づけを上乗せする	効果的な進め方や看護を意味づける価値を身につけている	予測して動く学生	次の行動を予測できていた。学生は90分間の時間配分を考え役割分担し行動していた。
			効果的な学習の進め方を体得している学生	他の学生と自分の経験との違いや共通性について検討するカンファレンスの進め方。看護の経験の意味づけには、文献を引用すること、図書館で必要な文献を検索できる力を身に付けていた。
			経験した看護を意味づけることの理解	実習で経験した看護の意味づけすることを理解できていた。
		老年看護学実習経験の意味づけを深める	経験の意味を探求すること	授業者・授業補助者ともに、学生は経験の意味づけによって学びが深まっていると認めた。3グループから老年看護の多面的視点の学びがでた。
			他の学生の看護経験と比較	各施設、学生によって様々な看護を経験していたことを学生間で確認できた。
経験内容の焦点化と深まり	インシデントスタディは看護経験の内容を焦点化し、他者の理解をより深めることができた。			

深まり]のある発表を共有することで、[他の学生の看護経験と比較]がしやすくなった。

考 察

「授業リフレクション」によって気づきの内容が示され、これまで意識していない自分の中にある観点、授業者の授業に対する教育観と、その願いに従って無意識に行動している暗黙知を具体的に把握することができた。ここでは気づきの内容から得られた授業づくりに活かす方途を探るとともに、日常的な「授業リフレクション」が可能であるかを考察する。

1. 気づきの内容から得た授業づくりに活かす方途

授業者は、学生の力を引き出したいという願いに従い、[自分の役割]として、学生自身で考え行動する力を信じて任せる、学生の様子を見守り観察しながら学生の反応を待つことを暗黙知として行っていた。また、学生に対して明確に声に出して褒めるという行動は、学生を認めることになり、自発性を促すことに繋がると考えられた。[他の教員の力を借りる]ことは、教員個々の強みを生かした指導が期待できる。そのため、授業者は実施する授業に対し【学生に対して期待すること(願い)】を明確にし、【学生の力を引き出す授業者の役割】について授業補助者と共通理解を得ながら授業を進める必要性が考えられた。

【自分(授業者)の内面的傾向】が示すように、授業者は学生の力を引き出すために、学習者の自立度¹³⁾の状況を判断し教育手法の選択・決定に悩むと推察された。安酸が述べているように、教育的効果を生み出すには、学習者の自立度の状況に応じたかかわりが必要である¹⁴⁾。授業者と学生の双方向から自立度に沿ったかかわりによって、グループダイナミクスを働かせ、学生同士が支えあい影響しあうことが期待できる。学習活動の中に学生が自主的に活動する時間をとり、[グループ間の対抗意識]や[メンバー個々の力の発揮]ができる要素を取り入れることで、学生グループの持つ力を引き出す効果が考えられた。

今回、領域別実習最終段階にある学生グループの【学生の自立度や学習力と授業の成果】を具体的に確認することができた。学生グループは、領域別実習の積み重ね学習による既習の力を発揮し、自主的に学習運営をした結果、[老年看護学実習経験の意味づけを深める]といった授業成果を得ることができた。学生グループの自立度や学習力によっては、グループワークの進め方について教員の指示や助言が必要であり、看護経験の意味づけを深める事例の選択と、焦点化をねらいとする授業デザイン⁹⁾の工夫がさらに必要である。

2. 日常的な授業リフレクションについて

カード構造化法を用いることで、授業者は授業補助者と共に次の授業づくりの方途を得ることを目的として、日常的に簡便に授業リフレクションができる可能性が示唆された。

ツリー図の作成時間は、授業者が一人で行い、所要時間は約2時間であり、授業補助者と気づきの内容を記述する作業も同様で、日常の教育活動に負荷のない範囲で実施できた。カード構造化法は、授業について考えたこと思ったことを自由に表現するため、思いつくままカードに書く作業は負担感が少なく、時間的負担も少なく取り組みやすい。カードを分類しツリー図を作成する作業は、自分の直感で二分法を繰り返すため、先入観や意図的な操作性がなく、無意識に行っている暗黙知が抽出できると考えられた。授業内容を再構成する作業は、ツリー図を作成するとき、ツリー図を基に授業補助者(プロンプター)に語るときの2回行うことで、授業内容を詳細に見直すことができた。また、授業補助者は、プロンプターとして、授業者の語りを理解しようと「支持する」「質問する」「授業を参観して得た情報を追加する」ことを行いながら、授業者の振り返りを促し共有する働きをしたと考えられた。

以上のように、授業補助者と共に「授業リフレクション」をすることは、我々が行った指導を認め評価しあえるよい機会となった。我々は、対象授業に作用していた暗黙知を確かめ評価できたことで、現段階の自分の授業者としての力を把握し、今後の課題を明確にすることができた。しかしながら、授業者の暗黙知の蓄積と学習者の自立度の違いによって、結果は異なると推測される。今後は、自立度の異なる学習者に対する授業経験を資料として蓄積し、比較検討する必要がある。

結 論

本研究の目的は、日常的に次の授業づくりに活かす方途を探るためのツールとして、カード構造化法を用いた「授業リフレクション」の有用性を検討することである。老年看護学実習のまとめ授業を終えた授業者がカード構造化法を用い、授業補助者の支援を得ながら「授業リフレクション」を実施した結果、以下の結論を得た。

1. 「授業リフレクション」による気づきの内容から、4つのキーワード【学生に対して期待すること(願い)】【学生の力を引き出す授業者の役割】【自分(授業者)の内面的傾向】【学生の自立度や学習力と授業の成果】が抽出された。授業者は教育手法の選択・決定に悩みつつも学生の自立度・学習力を見極めようとし、願いをもって学生の力を引き出すことに注意を注いだことが示され、授業の成果が明らかにな

り、授業者の暗黙知が確認できた。

- 2) カード構造化法を用いた授業研究方法は、人的時間的制約が少なく、授業者と授業補助者が共に次の授業づくりに活かせる方途を得ることができ、日常的に簡便に「授業リフレクション」ができる可能性が示唆された。

引用文献

- 1) 今野文子, 樋口祐紀, 三石大(2007): 授業計画と実施内容の相違点提示による授業振り返り支援. 教育情報学研究, 6, 25-34.
- 2) 和栗百恵(2010): 「ふりかえり」と学習 - 大学教育におけるふりかえり支援のために -. 国立教育政策研究所紀要, 139, 85-100.
- 3) 柴田和恵, 前田明子, 大野和美, 他(2011): 成人看護学看護過程演習の評価 - 自己評価による学習到達度と授業評価アンケートより. 天使大学紀要, 11, 29-37.
- 4) 中越利佳, 北原悦子, 上野恭子, 他(2012): 母性看護学実習ローテーション制を取り入れた効果 - 母性看護学技術チェックリストと授業評価から -. 愛媛県立医療技術大学紀要, 9(1), 31-36.
- 5) 長岡由紀子, 川波公香, 川野道宏, 他(2012): 客観的臨床能力試験を評価に入れた演習科目の授業評価 - 学生の自己評価を中心とした分析. 茨城県立医療大学紀要, 17, 31-40.
- 6) 目黒悟(2004): 自分の授業に学ぶ - 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.
- 7) 永井睦子, 堀金幸栄, 池田瑞穂, 他(2006): カード構造化法による看護教員の授業リフレクションに関する研究. 日本看護学教育学会誌, 16(2), 27-34.
- 8) 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.
- 9) 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. メヂカルフレンド社
- 10) 藤岡完治(1998): 仲間と共に成長する - 新しい校内研究の創造. 「成長する教師 - 教師学への誘い」. 浅田匡, 生田孝至, 藤岡完治編, p.227-242, 金子書房
- 11) 永井睦子, 岩波美和(2014): 看護教員の授業リフレクションに関する研究 - 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.
- 12) 内田陽子(2015): 楽しくできる - わかりやすい - 看護研究論文の書き方 p.42, 照林社
- 13) 諏訪茂樹(2002): 看護にいかすリーダーシップ 状況対応とコーチングの体験学習. p.36, 医学書院

- 14) 安酸史子(2015): 経験型実習教育 - 看護師をはぐくむ理論と実践. p.44-46, メヂカルフレンド社

註

- 註1. ヒストリカルスタディ: ケーススタディの一種で、事例に対してははじめから終わりまでの一連のプロセスを時間経過に沿ってまとめられたもので、ケアの一連の振り返りができる¹²⁾。
- 註2. インシデントスタディ: インシデント(incident)つまりある出来事に焦点を当てて、分析する方法である。特に力を入れた問題点、ケアの工夫点に焦点を当てたインシデントスタディとしてまとめるほうが、具体的で読者を引きつける¹²⁾。

要 旨

本研究の目的は、カード構造化法を用いた「授業リフレクション」の有用性を検討することである。老年看護学実習のまとめ授業を終えた授業者がカード構造化法を用い、補助者の支援を得ながら「授業リフレクション」を実施した結果、気づきの内容から4つのキーワード【学生に対して期待すること(願い)】【学生の力を引き出す授業者の役割】【自分(授業者)の内的傾向】【学生の自立度や学習力と授業の成果】が抽出された。授業者は教育手法の選択・決定に悩みつつも学生の自立度・学習力を見極めようとし、願いをもって学生の力を引き出すことに注意を注いだことが示され、授業の成果が明らかになり、授業者の暗黙知が確認できた。このことから、カード構造化法を用いた授業研究方法は、人的時間的制約が少なく、次の授業づくりに活かせる方途を得ることができ、授業者が補助者の支援を得ることで、日常的に簡便に「授業リフレクション」ができる可能性が示唆された。

利益相反

本論文には利益相反に相当する事項はない。

