

看護学授業における教員の教授行動に至る判断過程 —成人看護学分野授業における分析—

西出 久美

(看護学部看護学科)

Judgment Process That Leads Instruction Behaviors of a Teacher in Nursing Classes

Kumi NISHIDE

(Department of Nursing, Faculty of Nursing)

《目的》看護学の授業において、教員は学習者の反応をどのように捉えてどのように判断し、どのような教授行動をとっているのかを明らかにする。

《方法》看護学授業 90 分間の観察及び授業後の教員へのインタビュー

《結果・考察》教授行動に至る判断過程が 111 抽出され、教員が意識した判断過程は 3 つ、教員の判断過程の連なりとしての場面は 23 であった。1 つの場面に複数の判断過程が存在した。教員は学生の反応が想定内か否かを判断し、指導目標や授業観に照らし合わせ計画を変更するかどうか決定し、決定した教授行動をとる、という判断過程をたどっていた。

《結論》経験知が教員の授業観を形成する一つの要因になっており、授業観が、授業の実践の中での判断過程に影響することが示唆された。

キーワード：教員、授業、判断過程、看護学

はじめに

厚生労働省（2010）は、「今後の看護教員の在り方に関する検討会報告書」において、看護教員に求められる能力として、「教育実践能力」「コミュニケーション能力」「看護実践能力」「マネジメント能力」「研究能力」の 5 つの能力が示された。看護基礎教育における教員のこれらの能力の質の担保と向上が求められている。看護教員に求められる 5 つの能力のうち、新人看護教員は「教育実践能力」に不足を感じていたという報告（井本, 2018）や、新人看護教員が役割遂行上直面する問題は、教育・看護実践・研究経験の乏しさが原因により生ずるという報告（高橋, 2018）がある。一方で、「教育実践能力」の具

体的内容（井本, 2018）である教授方法の検討等の看護基礎教育での教育実践についての報告が少ないのが現状である（井本, 2018; 高橋, 2018; 中川, 2019）。

初等・中等教育では 1980 年代より授業研究においては、教師の意思決定研究の重要性が広く認識されるようになり、どの程度の計画変更が行われたかを算出することができる「計画変更決定率」や、決定の際の教師の心理状態を明らかにすることができる「即時的決定率」（吉崎, 1986）が開発されている。

教師の授業時の意思決定は 2 分間に 1 回という結果（吉崎, 1988）があり、教師は瞬時に多くの事柄から判断をし、授業行動に反映させている。その判断はその教師の技術であり、教師の力量といえるものである。

教師の意思決定を含む内的過程を授業という複雑な文脈の中で捉えるには困難があるが、教師が、意思決定つまり判断した内容は、教授行動に反映し、直接的に学習者の学習効果に影響するものである。教師の判断過程を明らかにしていくことは、現実に即した学習者への関わり方を理解することにつながり、実践的介入に役立つ手がかりを教師に与えるものとなると考える。

また、教師の力量は教師経験の期間の長さだけでは測れないが、一度でもその科目あるいは単元を担当した経験のある教師の判断過程と経験のない教師の判断過程とでは、経験を活かした違いがあることが考えられる。経験のある教師の判断過程を明らかにすることは授業実践に示唆を与えるものとなると考える。また、看護学の授業内容は、看護の対象や目的・方法の特性を反映した内容が出されており、教員の、患者との相互作用で培った臨床経験が豊かに深く反映すると考えられる。

看護学の教員の判断過程を明らかにすることは、看護学を教授する教員の指導技術を向上させる要因と条件の発見につながると考える。本研究では、看護学の授業において、教師は学習者の反応をどのように捉えて、どのように判断し、どのような教授行動をとっているのか明らかにすることを目的とする。

1. 研究方法

- (1) 対象：看護学の授業 90 分間、授業経験のある専任教員 1 名
- (2) データ収集期間：2007 年 11 月
- (3) データ収集方法：
 - ① 授業の参加観察と VTR 撮影を行う。
参加観察：あらかじめ授業者に計画を確認。フィールドノートに教員の判断が働いたであろう状況を、教員の表情・動作・声の調子、授業内容、学生の反応により、記述する。
 - ② 授業後に半構成的インタビューを教員に行う。
どのような場面であったかを捉えるために、撮影したビデオでその場面を再生し確認してもらう。
- (4) インタビュー内容：
 - ① 教員に授業当日中に、授業の振り返りを、何を

見て、どのように考え、何をしたか、そして実施した結果はどうだったかという内容に添って授業の時間の順序性に関係なく思いつくままに記入してもらう。

- ② 今回の授業の中で計画を変更した場面があったか。その際にどのようなことを考えていたか。どのようなことを行ったか。あるいは行わなかったか。
- ③ 計画を変更しなかった場合でも、迷ったり困ったりした場面があったか。その際どのように考えてどのようなことを行ったか。あるいは行わなかったか。
- ④ 教員の判断が働いたであろうと推測できる内容に教員が言及しなかった場合は、教員にどのように考えていたかを確認する。

(5) データ分析方法：

- ① VTR 撮影された教員の働きかけと学生の反応あるいは学生との相互のやりとりの授業での事象を、文脈の中で意味のまとまりごとに授業の時系列で記号と番号づけをする。
- ② インタビューの逐語録を一つの意味のまとまりごとに話した順に記号と番号づけをする。
- ③ 観察記録と逐語録を授業の時系列に対応させる。
- ④ 観察記録と逐語録より、判断が明らかに働いたと観察者が見極めた箇所について、教員の働きかけや学生の反応や学生との相互のやりとりより推測できる判断過程と、逐語録との関連で見出される判断過程を抽出する。
- ⑤ 現実に即した教員の関わり方の文脈において、前提となる判断過程や連なる判断過程で 1 つの場面として区切る。
- ⑥ その場面の判断過程の特徴を挙げ、授業の時系列で番号を付ける。
- ⑦ 分析枠組み
 - (i) 時系列：授業は時系列で進行し、関連している。また、インタビューは授業の時系列では聞いておらず、インタビュー内容つまり教員の内的判断を時系列で置き換えることで、教員の意識の集中の程度・判断が働いた場面が明確になる。
 - (ii) 授業の小主題による場面事：授業の展開によって、教育内容や方法が区切られており、内容や

方法によって判断に違いがある。また、場面事に分類することにより、場面同士の関連づけができ、場面転換のための教員の判断を見ることができる。

2. 用語の操作的定義

教育方法：教育の目的を達成するためにとられる方法。教育方法の問題は、授業つまり組織的・計画的な教授の領域に限られるものではない。学校における授業外の生活指導や学校外家庭教育や社会教育にも関わる。

教授行動：教員の授業時における現実に即した教材を介した学習者への関わり。

判断過程：判断過程は、授業の相互作用の中で教員が授業について考え定める内的過程である。しかし、外的に観察できないものだけではない。教授行動は、判断過程の経路の表れである。

3. 倫理的配慮

学生と教員に対して、VTR 撮影では学生の後方より撮影し個人が特定されないこと、VTR 撮影データとインタビュー録音データは消去すること、収集したデータは研究以外の目的には使用しないことを文書にして説明し同意を得た。教員の所属する教育機関の倫理審査を受け承認された。

4. 結果

(1) 授業及び教員の背景

授 業：11月30日、A校、A先生、1学年84名
科目名：成人看護概論 主題：家族看護 15時間（7回）/1単位5回目 90分
間

インタビュー：11月30日 79分間

指導目標：対象者だけではなく、その家族の看護の必要性を考えることができる。

臨床経験：手術室8年 消化器内科1年4ヶ月 教員
経 験：5年目、専門領域—小児看護学 成人看護学

(2) 教員の判断過程

分析した結果、教授行動に至る判断過程が111抽出された。教員が意識した判断過程は3つだった。教員の判断過程の連なりとしての場面つまり現実に

即した授業の小主題や時系列による教員の関わりの文脈において連なっている場面は23に分かれた。1つの場面それぞれ複数の判断過程が存在した。

(3) 教員の現実に即した関わりにおける判断過程のある授業場面 23場面

教員は授業開始のチャイムの後教室に入り、教卓の上を整理し、マイクとパソコンを準備し、本日使用するテキストについて知らせる。ここまでについては特に意識した判断過程はなく、普段どおりに行動する。最初は、本時の中核となる「家族とは何」を問う事例の提示の前の一つの発問「あなたにとって家族とはだれを指しますか。」による導入である。あらかじめ最初の導入に関してはすでに決めていた通り、学生との対話形式で授業を進めると判断している。対話形式で進める授業は、意見交換であり、学生の意見を尊重する教員の姿勢が表れており、教員の授業に対する考え方が反映している。また、学生が答えている間は、その学生の方を見ないようにして焦らせないなどの、学生が意見を言いやすい雰囲気作りを心がけている。この場面の判断過程の特徴としては「1.1対84のカンファレンスのように導入を予定通りに進める。」となった。

「家族とは何か」という問いに、学生をそれぞれ指名して意見を聞き進行していく場面の1問目の質問「40歳男性、入籍せず10年同居、これって家族？」では、指名は1人とあらかじめ決めていて、その通りにあてようとする。しかし、その前に学生の予想外の質問があり、咄嗟にその直接の対応を避けた。指名した学生Sさんはすぐに回答できず、答えを誘導するように教員が話し、学生がマイクを使って他の学生に聞こえるように回答し、その答えを教員がポイントを絞って整理してみんなに知らせる形を取る。この場面の判断過程の特徴としては「2. 予想外の質問には直接の回答は避け、必要な箇所をマイクを使って全員に聞かせ、全員で考えるように進行する。」となった。

「家族とは何か」という問いの2問目「25歳男性、両親離婚母親と同居、父親とは10年連絡していない、これって家族？」では、1人指名するのは予定どおりであったが、他の意見を聞こうとその場で判断し、挙手を促した。挙手した学生が想定外の発言をしたために驚いている。その学生の家族背景を把

握していなかったために、自分が学生の家族について知らなかったという事実にもショックを受けて、この場面では二重の驚きを受けている。驚きをなんとかコントロールして、学生の意見をどうにか活かそうと考えているがこの場面では直接の解説は避ける。この場面の判断過程の特徴としては「3. 学生の想定外の回答が、その学生の家族背景をも含めた教員の知らなかった内容であったため驚くが、授業の進行に役立てようと考え、とりあえず回答に肯定も否定もしない。」となった。

「家族とは何か」という問いの3問目の質問「60歳独身男性、ペットの犬、これって家族？」である。「犬は家族である」という意見に傾いている学生の意見をどうにか他の意見も言ってくれる学生がいないか、と初めの予定よりも多く指名し、そして指名以外の学生の声も拾っている。どのように進めるか非常に迷っている。この場面の判断過程の特徴は「4. 学生の迷わず即決する意見に、良く考えて欲しいと考え、更に指名を重ねる。」となった。

家族の定義づけをする場面で、当初の予定ではフリードマンの定義を定義どおりに説明する予定であったが、先の定義づけする前振りであった家族とは何?」の問いで「犬が家族」という意見に傾いたままであったのが気になり、予定を変更して、問いに戻って、問いを解説しながら定義づけを説明することにした。そのためにまず、教員から解説するのではなく、学生の意見を聞こうとして指名した。どのような意見が出てくるか、あまり想定していない。この場面の判断過程は「5. 予定を変更して一つの意見から他の意見を出せるように一度立ち止まって考えさせる。」という特徴となった。

次に、予定を変更してフリードマンの家族の定義に照らし合わせて最初の問いである「家族とは何か?」を説明する。しかし、説明の途中ではこの説明では上手く教員の真意が伝わるかと不安になり、「私個人の意見としては」という言い方をすることで、いろいろな価値観があることを詳しく説明する。犬は家族看護の対象ではないということを学生に理解してもらうことが出来たか非常に不安に思っている。この場面の判断過程の特徴としては、「6. 学生の考えを深めようと言葉を選んで予定外の説明をする。」となった。

次に、資料を読んで説明するという予定の通りで進んでいたが、説明している内容とちょうど目に入った学生の状況が、授業内容と同じような状況であることに、その場で気が付きその学生の名前を出してみんなの関心を引き、理解を得ようとした。またその学生の日頃の学習態度や生活背景を考え、この学生なら今のこの説明内容を理解してくれるだろうと思い、同意を求めた。この場面の判断過程の特徴は、「7. 予定外に背景を知っている学生を例に出し、学生の理解を促し、自分に同意してもらいたいと思った。」となった。

次の場面では、家族周期による家族の発達課題を順番に資料にそって読んで説明するだけでは、学生が乗っていない、理解ができていないのではないかと感じ、予定ではなかったが、自分の家族のことを話題にして学生を引きつけようと試みている。この場面の判断過程としては「8. 学生のつまらなそうな様子から自分の話題を予定外に提供し学生を引きつける。」という特徴となった。

そして、資料を読んで家族の発達段階を説明しているが、資料の2枚目に移ったときに、学生が資料を見ていないことに気づき、資料を読むだけでは方法として良くなかったことを反省している。しかし、1回目の授業時のアンケート結果で「家族の発達課題」に興味を持つ学生が多いという結果が出ていたため、なんとかわかって欲しいと考えている。この場面の判断過程の特徴としては、「9. 授業中の学生の資料に追いついていない様子から理解の程度を把握し、説明の方法を反省する。」となった。

統計の説明になった際には、自分自身の苦手意識があり、説明する言葉に影響している。しかし、自分が苦手だからこそ学生にはわかって欲しいところという矛盾した気持ちがあり、説明しながら反省している。この場面では、「10. 統計の話はつまらないと思いながら説明し、反省している。」という判断過程の特徴となった。

次の場面は、学生自身の家族に対する価値観を認識してもらうために計画した内容であり、指名する予定ではなかった場面である。他人事や一般のこととして考えるのではなく、真剣に自分のこととして学生に考えて欲しいと、授業中に改めて考え、予定ではなかった指名をして学生に答えさせた。しか

し、教員自身が迷っていたためにマイクを持って、発言する学生のそばまで行くというスタイルは取っていない。この場面の判断過程の特徴は、「11. 学生に真剣に考えて欲しいと考え、その場の雰囲気から判断し、予定ではない指名をする。」となった。

次は、学生自身の価値観を確認する問いの2問目であり、1問目ではまだ指名することに迷いながら指名したが、2問目では指名の方法を決定したため迷わずに学生とのやり取りを行っている。学生の身近な話題で真剣に考えてもらうために教員自身の話題を提供して反応を見てみた。自分の体験・経験が授業の発想の手がかりになっている。この場面の判断過程の特徴は、「12. 予定変更後、迷わずに指名し学生の意見を聞き、自身の近親者の話題で学生を引きつけようとする。」となった。

次では、学生の家族観を指名して聞くことの意味を考え直し、指名しない方法の当初の予定で行った。問いを投げかけたときに学生の反応があり、安心している。この場面は、「13. 予定していた方法を変更して実際に実施した時点で、授業の状況から考えて再変更する。」という判断過程の特徴となった。

次の場面でも、教員の苦手意識の強い統計の内容であり、その思いがあるが、学生と一緒に考えるという姿勢をもって予定通りに臨んでいる。この場面は、「14. 覚えるより理解して欲しいという思いから一緒に考えて理解する方法をあらかじめの予定通り進める。」という判断過程の特徴となった。

次では、教員が重要と考えていない内容で資料を書き込み式に作ってしまい、授業をしながら矛盾が生じていることに教員自身が気付いたが、予定どおり説明は深くはせず、ごまかすように自分は感じて、学生の理解度に不安を持っている。この場面の判断過程の特徴は、「15. 説明しながら資料作りについて後悔し、教育内容と方法について反省する。」となった。

次には、家族観の続きの話題で、熟年離婚の話題になったときに教員の語りかけるような口調で学生の1人から自発的な発言があり、その発言を教員が拾っている。予定にはないやり取りを学生と行っており、教員自身あまり迷いや悩みはなく、自然に拾っている。意識的な判断はしていない。この場面の判断過程の特徴は、「16. 学生全体を和まし、授業参加

への意識を高め、もっと意見を言って欲しいという思いから、あまり意識せず学生の声を拾う。」となった。

家族についてのアセスメントが必要である内容になった時に、学生の経験から内容に引きつけるために最近経験した実習の話題を出すのは予定していたが、家族と話しをした学生が以外に少なかったため、予定外で家族と話した学生を当てて、経験したことを話してもらった。しかし、経験を共有させようと思ったねらいはずれて、その学生の経験が薄いものだったため、それ以上に広げなかった。しかし、授業後に教員は、その話してくれた学生を褒めて話題を広げればよかったと反省している。この場面は、「17. 学生の挙手が予想外に少なかったため、予定外に学生を指名するが、そのやり方について反省する。」という判断過程の特徴となった。

次では、実際に実習で担当した学生と患者・家族の事例を提示する。事例を提示するのは予定通り、学生には実際にあった話として引きよせるために選択した事例であった。架空の話よりも学生は真剣に考えるということを教員の経験上知っている。事例を話しながら、授業中にあまり集中して聞かない学生の方を確認して、今日は集中して聞いているのを見て、その時の学生全体の反応として受け取っている。この場面の判断過程の特徴は、「18. 学生を引きつけるために実際の患者家族の事例を予定通りに提示する。」となった。事例を説明した後に、この患者の気持ちはどうだったろうという質問をする。まず事例を学生がイメージできたかどうか、イメージできるような提示ができたかどうか不安であり、イメージできたかを学生に確認している。確認は全員へ確認するのではなく、指名した学生1人に聞いて確認している。指名するのは何人にするかは計画しておらず、答えの状況によって変更しようと考えていた。1人を当て予想通り感心する良い答えだったため、もう一人背景の違う学生の意見を聞くために指名する。2人で満足する答えであったが、なるべく多くの意見を聞こうともう1人を指名した。この場面の判断過程の特徴は、「19. 学生の状況を知っていて期待して意見を聞き、更に他の意見を聞くことを決めて指名する。」となった。

次の場面では、事例から、質問で娘さんの気持ち

を考える。予定通りに1人指名する。学生に自分自身のこととして考えて欲しかったため、予定はしていなかった「自分だったらということも含めて考えてみて」という言葉を添えた。この場面では、「20. 事例を学生に引きつけるために質問の言葉を変更した。」という判断過程の特徴となった。

そして、事例から娘さんの気持ちを考える際に2人目の学生を指名する。娘さんの立場・役割を考えさせることで気持ちを考えさせるように質問の仕方を工夫して答えを誘導する。あくまで学生に考えて発言して欲しいと思っている。この場面では、「21. 学生に気づいて欲しいために持って行きたい内容に答えを誘導し、重要さを強調する。」という判断過程の特徴となった。

最後に、事例から家族看護は必要であるかという問いに対して、学生を指名し答えを誘導する。指名は意図せず行い、その学生がどのような状況あるいは背景であるかを考え、質問の仕方を変えて工夫をする。また、常に学生が発言しやすい雰囲気づくりに気を配っていた。この場面の判断過程の特徴としては、「22. 指名した学生の状況に合わせて雰囲気を考え質問の仕方を工夫する。」となった。

そして、学生の回答を解説する際にあらかじめ説明しようと考えて用意していた内容に合わせて解説し、その際あらかじめ決めていたセリフをそのまま使った。学生の反応を見て、状況によって使い分けている。この場面の判断過程の特徴は、「23. 説明する内容は学生の反応によって状況を見て使用する言葉を選択する。」となった。

5. 考察

(1) 頻度による判断過程の特徴

教員は、この授業において、頻度として111の判断過程があり、そのうち教員自身が意識して行った判断過程は3つであった。

これは、吉崎（1986）が「教師は一つの授業において何回も意思決定しなければならないけれども、ポイントとなる意思決定というものは一つの授業のなかに数回ある程度であって、これらの意思決定のあり方が授業の成果に大きな影響をあたえることになる。」と言っているように、教員がいわゆる授業の山場と意識した箇所が3つあったということであ

る。言い換えれば3つの判断過程以外の判断過程は、困難性を感じずに自分の想定内での授業が進行した中で行われたものであり、意識しなかったと考えられる。

教員は、「家族とは何か」の問いの中で、「犬も家族である」と深く思考せず反応した学生に対して、想定外であり、もっと学生に考えて欲しいと考え、そこで決断を迫られ結局計画を変更し、家族の定義を提示した後にもう一度、「犬は家族か」の事例に戻り説明した。学生の「犬は家族である」という当たり前のように即答する応答を捉え、教員の許容範囲外にあることを判断し、次にこのまま予定通り家族の定義でまとめて良いかどうかを授業の指導目標と照らし合わせて審査し、家族の定義を提示したあとに事例を説明するという計画の変更を決定したのである。

次に教員は、家族観を問う中で、「結婚についての意識を聞いたときに何故このような質問をするのか、というような空気があった」と言い、その際に計画通りの投げかけだけでは、学生が自分のこととして引きつけて考えないのではないかと判断し、もっと真剣に考えるようにするために計画を変更し、学生を指名するという方法に変更した。これが、教員が授業の山場と意識した判断過程の2つ目である。

これらの過程は、吉崎（1988）が、「(略) 教師の意思決定は、三つの判断・決定（『子どもの学習状態は予想していた範囲内か』『他の手立て代替策があるか』『そのような手立てをとるか』）の段階をへて行われる、複雑な情報処理のプロセスだ（略）」と言っている判断過程にあてはまる。

3つ目が、「統計の話はつまらなさそう」というもので、学生が理解するための方法について計画時より迷いがあり、理解するにはどのような方法が良いのか迷いながら授業をしていた場面である。授業を実際に行い、学生の反応を肌で感じ、実際に進行しながら授業方法の振り返りが始まっている。そして学生との相互作用の中で「つまらなさ」をやりとりし、共有してしまっていた。この場面では、学生の反応を捉え、教員の許容範囲内ないと判断しても、教授行動の代替策がなく、教授行動を変更しないという判断に至ったということである。教授行

動の代替策がなかったのは、この科目が教員にとって今回初めて担当する科目であって、教育内容・教育方法がまさに授業の実際を経て練られたものではなかったという点において影響されていると考えられる。

教員は実践から経験知を獲得し授業形成をしている（吉崎, 1986）。経験知とは、さまざまな社会的な問題解決状況をこなすことを通じて、個人の内面で、特定の価値に色づけされ洗練されてきた知識の体系である（大谷, 1994）。授業の実践を通しての具体的な事例が豊富な経験となり、教員の直面する授業の困難さに活かされる。この「つまらなさ」を感じた場面の場合、授業の経験を何回もしている中堅の教員においても、初めての担当科目では、その科目での経験知がまだなく、代替策への計画変更までに至らず、授業中の反省につながっているのではない。今回は教授行動の代替策がなく、「つまらない」と思い、何とかしなければと思ったままで終了しているが、今回の授業の実践を通してこの判断過程が、次回の授業のための経験知となることが予想される。

以上の3つの場面がA教員自身の意識した判断過程であった。

(2) 主題による判断過程の特徴

授業の中核となる内容は、家族をどのように捉えるかという価値観を問う内容である。授業の特徴によって、つまり教材の特徴によって教授行動、そして判断過程に特徴があることが考えられる。

主題は「成人看護概論」の「家族看護」であった。「概論」は一般的という意味で抽象度が高く、概念的で物事の本質を問う内容であるという特徴がある。「家族看護」の中核となる教育内容は、学生に家族に関する価値観を問うという家族観の形成である。「家族とは何か」という問いを幾つかの架空の事例を挙げて学生に聞き、学生の家族に対する普段の考えを根底から捉え直すものであった。学生の家族観が問われるが、合わせて、事例の選定など教員自身の家族観も問われている。そのため、教員の教材観がより反映する授業であったと言える。

また、「家族看護」の本質を問う授業内容であるため、教員の臨床での看護師としての本質である看護観が教材観に影響する。

その際の判断過程の特徴として、「3. 学生の想定外の回答が、その学生の家族背景をも含めた教員の知らなかった内容であったため驚くが、授業の進行に役立てようと考え、とりあえず回答に肯定も否定もしない。」や「7. 予定外に背景を知っている学生を例に出し、学生の理解を促し、自分にも同意してもらいたいと思った。」や「12. 予定変更後、迷わずに指名し学生の意見を聞き、自身の近親者の話題で学生を引きつけようとして取り上げる。」や「18. 学生をひきつけるために実際の患者家族の事例を予定通りに提示する。」が挙げられる。共通して、教員の教材観が反映した判断過程である。

「7.」では、結婚して子どもの居る学生について、その家族の一員としての体験を、教員の自身の体験と重ね合わせ、大半の体験していない学生に共感してもらうために話題を提供している。つまり、教員自身の家族観を、おそらく自分に近い家族観であろう学生に代弁させたと言える。自分の価値観の中で判断し、学生の理解を促すきっかけとしている。また「12.」では、教員の近親者の話題を提供し、教員の家族観を学生に披露している。そして、「18.」では、学生をひきつけるために実際の教員自身が体験した患者家族事例を提示しており、実際の対応を自分の看護観を含めて教材の中に盛り込んで、重要であることを伝えようと、より意識して丁寧に説明している。

(3) 教員の授業観

教員は、「4. 学生の迷わず即決する意見に、良く考えて欲しいと考え、更に指名を重ねる。」の場面において、「学生の以外な反応に肯定も否定もしない。」という判断過程は、発言した学生の意見を否定しないことで尊重し、尊重した上で他の学生の意見を更に指名して聞こうとする一つ前の判断過程であり、他の学生の意見も尊重しており、この教員が語る、「1対84のカンファレンス」のようなお互いの意見を出し合う授業を大事にしているという教員の授業に対する価値観が影響していた。「1対84のカンファレンス」という教員の授業に対する価値観は、教員が臨床の看護師時代の上司である師長が取り入れていた、職場での同僚同士の話し合いの方法であり、その話し合いの体験がお互いに意見を出し合う方法の良い方法としてモデル的に教員の中に

価値づけられたことを教員自身が語っている。さまざまな社会的な問題解決状況をこなすことを通じて、個人の内面で、特定の価値に色づけされ洗練されてきた知識の体系である経験知が、教員の授業観を形成する一つの要因になっていたと考える。

そしてこの授業観が、授業の実践の中での判断過程に影響していたことがわかる。この他にA教師の授業観が影響していた判断過程は、「1.1 対84のカンファレンスのように導入を予定通りに進める。」や、「2. 予想外の質問には直接の回答はさげ、必要な箇所をマイクを使って全員に聞かせ、全員で考えるように進行する。」や「3. 学生の想定外の回答が、(中略) 回答に肯定も否定もしない。」や、授業の後半でも「16. 学生全体を和まし授業参加への意識を高め、もっと意見を言って欲しいという思いから、あまり意識せず学生の声拾う。」など、授業の全般にわたっていた。西口(2000)は、「教師によって行われる授業は、教師自身の教育観、授業観、児童・生徒観、指導方法などの信念、知識などに支えられて展開されているとみなすことができる。」と述べているが、授業の展開を決定する教員の判断過程において、授業の経過の全般に渡って影響していることがわかった。教員の授業観が判断過程に影響していた。教員はその経験から自分がどのような授業にしたいかという授業への価値観が生まれ、その価値観が判断過程に影響すると示唆された。

6. 結論

以下のことが明らかになった。

- (1) 90分間の授業の中で教員は複数の判断過程を辿っていた。教員の判断過程の連なりとしての場面は23に分かれ、各場面にそれぞれ複数の判断過程が存在した。
- (2) 教員がいわゆる授業の山場と意識した判断過程が3場面あり、3場面以外の判断過程は、困難性を感じずに自分の想定内での授業が進行した中で行われたものであり、意識していなかった。
- (3) 教員の判断過程は、学生の反応が想定内であるか否かを判断し、指導目標や授業観に照らし合わせ計画を変更するかどうか決定し、決定した教授行動をとる、という過程を辿っていた。
- (4) 教員は、授業実践の実際に即した中で振り返り

反省をしていた。教員は実践から経験知を獲得し授業形成をしている。授業の実践を通しての具体的な事例が豊富な経験となり、教員の直面する授業の困難さに活かされる。

(5) 授業の特徴つまり教材の特徴により、判断過程に特徴があることが示唆された。

(6) 経験知が、教員の授業観を形成する一つの要因になっており、授業観が、授業の実践の中での判断過程に影響していた。そして、教員の判断過程において、授業の経過の全般に渡って授業観が影響していることがわかった。

しかし、教員の看護観が教材観に反映することはわかるが看護学教員としての判断過程の特徴を挙げるまでには至らなかった。

7. 研究の限界と今後の課題

1事例のみの検討であり、授業対象である学生の背景や学生数、担当科目・単元の経験や教員の性格特性や知識の違いがあり、授業の主題や形態、物的環境などの事例の個性による限界がある。

また、データ収集時期から数年間の経過があり、文献検討及び考察に影響を与える可能性がある。

《引用文献》

- 井本英津子, 金子さゆり, (2018)「我が国における看護教員の能力と職場サポートに関する現状と課題」, 『長野県看護大学紀要』, Vol. 20, pp.13-24.
- 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」
- 西口利文 (2000)「学校場面における教師の心理的要因と児童への言葉かけとの関連」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要心理発達学』, Vol. 47, pp.117-138.
- 中川名帆子, 他 (2019)「新任看護系大学教員に必要な教育実践能力に関する質的研究-ベテラン教員と新任看護系大学教員の意見に焦点をあてて-」『岐阜聖徳学園大学看護学研究誌』第四号, pp.1-13.
- 大谷実 (1996)「一斉授業における『数学的参加構造』の社会的構成-課題の定式化に焦点をあてて-」『筑波大学教育学系論集』第18巻第2号, pp.41-

-56.

高橋美穂子, 他(2019)「全国の看護系大学、短期大学、
専門学校に所属する新人看護学教員が役割遂行上
直面する問題の解明」『群馬県立県民健康科学大
学紀要』第13巻, pp.15-30.

吉崎静夫(1986)「教師の意思決定と授業行動との
関係(2)」『日本教育工学雑誌』10(3), pp.1-10.

吉崎静夫(1988)「授業における教師の意思決定モ
デルの開発」『日本教育工学雑誌』12(2), pp.51-59.

(受付日:2020年11月1日、受理日2020年12月24日)