

# Problem-Based Learningにおけるチュータの行為： チュータ・カンファレンスの分析を通して

著者	三橋 恭子, 堀内 成子, 森 明子, 有森 直子, 片桐 麻州美, 桃井 雅子, 岡村 晴子, 江藤 宏美, 木下 千鶴, 中込 さと子, 井村 真澄, 小川 さゆり, 佐藤 直美
雑誌名	聖路加看護大学紀要
号	26
ページ	21-30
発行年	2000-03-01
URL	<a href="http://hdl.handle.net/10285/367">http://hdl.handle.net/10285/367</a>



# Problem-Based Learningにおけるチュータの行為 —チュータ・カンファレンスの分析を通して—

三橋 恭子<sup>1)</sup> 堀内 成子<sup>2)</sup> 森 明子<sup>3)</sup> 有森 直子<sup>1)</sup> 片桐麻州美<sup>1)</sup>  
 桃井 雅子<sup>4)</sup> 岡村 晴子<sup>4)</sup> 江藤 宏美<sup>5)</sup> 木下 千鶴<sup>5)</sup>  
 中込さと子<sup>5)</sup> 井村 真澄<sup>6)</sup> 小川さゆり<sup>6)</sup> 佐藤 直美<sup>7)</sup>

## 要 旨

Problem-Based Learning (以下PBLと略す)は、5名から8名の小人数グループによる相互教育的な学習を特徴とし、グループでの学習が効果的に展開するよう教員が学習を促進する存在として各グループを担当するテュートリアル・システムをとる。

本研究の目的は、PBLでの学生とチュータとの相互作用におけるチュータの行為を明らかにすることにある。13名のチュータが全20回のチュータ・カンファレンスで語った内容(計922分間)およびチュータの個人記録に着目し、内容分析を行った。分析は、チュータの側からみた学生との関わりにおいてチュータがとった行為を抽出し、その行為の内容と目的を明らかにした。

その結果、チュータの行為について5つのカテゴリーが抽出された。「学生のスタートラインを見極める」「契約、すなわちルールをつくる」は、PBLの開始時期に比較的多く認められたセッションの支持基盤となるような行為である。「学生の視点に学びの起点を置く」「学びの展開を予測し進行を支援する」「学生の学びを保証する」は、各セッションにおいて常に行われていた行為であった。これらの行為はセッションにおいて様々に組み合わせられ、循環しながら用いられていた。

## キーワードズ

Problem-Based Learning, テュートリアル, 学習者主導, 学習者支援, 教授・学習方法

## I. はじめに

Problem-Based Learning (以下PBLと略す)は、具体的な問題または状況を設定したシナリオ事例の活用、小人数のグループによる相互教育的な学習、学習者主導の学習(Self-directed learning)を特徴とした学習方法である。教員は、5名から8名の小人数グループを担当し、グループでの学習が効果的に展開するようチュータとして学習者を支援する。

我々はこれまでにPBLの導入の経過<sup>1)</sup>、および教材の開発<sup>2)</sup>について報告し、導入初期の課題はチュータの確保とトレーニングの充実であり、テュートリアルの進め方に関して試行錯誤の時間が必要であった。また、従来の講義法から新しい方法であるPBLを導入した時期のチュータの体験の分析では、チュータと学生が互いに力を分かち合う(empowerment)過程として、〈学生のペースをチュータの期待と比較する〉〈学生なりのペースを知る〉〈自分自身を学習のfacilitator(促進者)として自覚する〉〈学生のペースでいいと納得する〉という視点が導き出された<sup>3)</sup>。PBL導入に伴う教育方法の変更によりチュータが出会う困難や課題に関しては、CreedyとHand<sup>4)</sup>、小山ら<sup>5)</sup>の報告がある。また、チュータの養成とともに、その働きかけに関する評価についてはHammelら<sup>6)</sup>、Hay<sup>7)</sup>、HolmesとKaufman<sup>8)</sup>らの報告がある。しかし、チュータの行為に焦点を当て詳細に分析したものは少ない。本学学

- 1) 聖路加看護大学講師(母性看護・助産学)
- 2) 聖路加看護大学教授(母性看護・助産学)
- 3) 聖路加看護大学助教授(母性看護・助産学)
- 4) 聖路加看護大学助手(母性看護・助産学)
- 5) 聖路加看護大学大学院博士後期課程(母性看護・助産学)
- 6) 聖路加国際病院
- 7) 元聖路加看護大学

士課程の看護専門科目の一部においてPBLを導入してすでに5年が経過し、チュータが実際にどのように学習者を支援しようとしているのかを明らかにするために、我々は、チュータと学生との相互作用について、チュータの視点から分析を行うこととした。

本研究の目的は、PBLでの学生とチュータとの相互作用におけるチュータの行為を明らかにすることである。

## II. 研究方法

研究の対象科目では、PBLを実践する一環として、毎回のセッション終了後にチュータ・カンファレンスを開催している。その目的は主に3つある。第一に、各チュータの様々な体験を共有すること、第二に、各チュータがもつ課題を共有しその解決を助け合うこと、第三に、学習支援に関する各グループ間の調整を行うことである。チュータ・カンファレンスでは、PBLにおける様々な学習およびその支援状況がチュータ間の話題の中に反映され表れる。

今回、このチュータが語ったカンファレンスの内容およびチュータの個人記録に着目し、記述的に内容の分析を行った。以下に、本研究の対象、分析方法、および対象科目の概要を述べる。

### 1. 研究対象

全20回のチュータ・カンファレンスで語られた内容(計922分間)と、チュータの個人記録を分析対象とした。カンファレンスに参加したのは、各グループを担当する13名のチュータであり、大学専任教員7名、非常勤指導者3名、ティーチング・アシスタント3名から構成された。全員が実践経験をもつ助産婦で、11名が大学院修士課程を修了し、2名が学士課程を卒業していた。チュータの平均年齢は35.8歳(範囲は29~43歳)であった。また、PBLの経験年数については、6名が5年前の導入当初から関わり、4年目が1名、3年・2年・1年目はそれぞれ2名ずつという内訳であった。各カンファレンスの参加人数は4~10名で、所要時間は15~90分であった。

対象者にはPBL開始前に研究主旨を説明し、カンファレンスにおいてチュータの行為を詳細に語ったり、個人記録に記述すること、また、カンファレンスでの会話内容の録音や個人記録を活用することへの同意を得た。なお、カンファレンスは学生個人が特定されることなく匿名性を保守することを前提に開催された。

### 2. 分析方法

チュータ・カンファレンスの録音の逐語記録、およ

びチュータの個人記録をデータとし、そこで語られている内容の抽出を行いコーディングした。分析は、チュータの側からみた学生との関わりにおいて、チュータがとった行為を取り上げ、その行為の内容と目的を明らかにした。分析の妥当性について、研究者間で検討した。

### 3. 対象科目の概要

対象科目は、学士課程の看護専門科目である「家族発達看護論I」で、家族が子どもの誕生をめぐって変化し、新たな関係に移行していく時期に焦点をあて、個人や家族に提供する看護を学ぶことを主眼にしている。コース・プログラムは表1に示す通りである。4月から7月までの期間で、各月毎に1~2回の講義や演習を並行しながら、チュートリアルとして基本的に週に1回100分のグループセッションと、100分の自己学習や探索活動のための時間を設け進行した。

科目で用いるシナリオ事例は、“子どもの誕生をめぐる女性の身体的・生理学的移行”を焦点とした2つのシナリオ(風子さんと波夫さんその1、その2)、“胎児・新生児の胎内生活から胎外生活への適応過程、および成長・発達過程”を焦点とした1シナリオ(田中きずなちゃん)、“子どもの誕生をめぐる家族の関係性の移行”を焦点とした1シナリオ(アオイさん、シンゴさんとタロウくん)の計4つから構成された。シナリオの進行順序は自由で、表2に示すような5パターンで進めていた。

学生のグループ編成は、1グループあたり6~7名で、計13グループであった。学生は、前年度に他科目でPBLを体験していた。

学習環境としては、グループセッション時は各グループ毎に小教室を確保し、学生が話し合いに集中できるように配慮した。自己学習や探索活動では、学生は図書館や学外にリソースを求め自由にアクセスした。

## III. 結果

チュータの行為をコーディングした結果、5つのカテゴリーが抽出された。各カテゴリーについて、以下記述する。なお、文中の「」はチュータの行為コードであり、**< >**はチュータが着目している学生の内容である。

### 1. 学生のスタートラインを見極める

PBLを始めるにあたって、チュータは学生のPBLに対する気持ちやグループダイナミックスの現状を確認し、学生のスタートラインを見極める。

#### 1) 学生のPBLに対する気持ちを確認する

表1 1999年度 家族発達看護論Iのコースプログラム

開 講 期		4/12開講			7/21終了
月 数		4	5	6	7
講 義・演 習 (全 体 ク ラ ス)		12日 ガイダンス	17日 妊婦さんに会って 話そう	7日 出産シアター	14・19日 母乳育児をめぐる 看護者の関わり
予 定 回 数		5	6	8	4
テ ュ ー ト リ ア ル	・セッション ・リソース探索 ・自己学習 ・演習*	*グループの進行に合わせて行う ・妊娠反応検査 ・妊婦・褥婦のphysical examination ・胎盤の観察 ・新生児の見学 ・施設見学 等			

表2 シナリオ事例の進行順序パターン (13グループ・5パターン)

パターン	グループ数	シナリオ事例の進行順序とセッション回数 (グループ平均回数)			
1	6	風子と波夫 (7.2)	き ず な (3.5)	アオイとシンゴ (3.0)	復習・まとめ (1.2)
2	4	風子と波夫 (7.6)	き ず な (3.3)	アオイとシンゴ (2.4)	
3	1	風子と波夫 (7.5)	アオイとシンゴ (2.0)	き ず な (1.5)	
4	1	風子と波夫 (7.0)	アオイとシンゴ (2.5)	き ず な (3.0)	復習・まとめ (0.5)
5	1	き ず な (4.0)	風子と波夫 (5.5)	アオイとシンゴ (1.5)	復習・まとめ (2.5)

学生は、既習科目でPBLを体験し、すでに学習方法の一つとしてPBLを捉えている。学生は、〈学ぶ楽しさや辛さ等の感想〉だけでなく、その時点での〈自分の取り組みに対する気づきや課題〉、〈時間やリソース等の学習環境、チュータの役割等〉についての見解をもっている。PBLが苦手な嫌いな学生もいる。チュータは、「初めに過去のPBLの体験を聞き」学生のPBLに対する意向を確認し、PBLを行うための最善のやり方を学生と考える。

また、チュータは「セッション終了後に学生と話す」機会を設ける。各セッション終了後は、学びの内容から離れて学生と話ができるひとときである。しばらくその場に留まる学生達は、PBLに対する本音も語る。

2) グループダイナミクスの現状を確認する

PBLの経験をもつ学生に対し、チュータは学生の〈PBLのセッションの進め方〉を見守り、学びの方向性を見出していく際の支援の必要性を見極める。チュータは〈個々の学生の参加の仕方と、学生間の相互作用〉に着目するが、最初の数回のセッション

においては〈発言すること自体に対する学生の準備状況〉を把握するよう努める。また、〈学生間のフィードバックの仕方〉や〈物事の取り決め方〉に着目して、学生が互いに自由に発言できるような安心感のある場をつくっていくことを支援する。

2. 契約、すなわちルールをつくる

学生とチュータは、各々グループメンバーとしての責任を担う。メンバーが積極的に参加しPBLを続けていくために、メンバー間でのルールが必要になる。チュータは「予めいくつかの提案をする」が、学生の既知の知恵を生かし、具体的内容を話し合いで決定する。PBLの進行に伴いこれらのルールが遵守されない状況が生じた場合、チュータは「ルールの仕切り直しを提案する」。

1) セッション開催の前提を決める

PBLは全員参加により成り立つ学習方法であるが、遅刻や欠席を避けられない状況も生じる。〈セッションを開催するための最低参加人数を何人とするか〉、〈遅刻や欠席の際の連絡方法〉、〈欠席者の学

びを補う方法)について話し合い、グループのルールをつくる。

## 2) セッション進行のための役割を決める

〈司会と書記の担当方法〉はグループにより様々であるが、多くは持ち回りで割り当てる。あるグループは、模造紙に書く他にも詳細な記録が必要であると判断し、書記を2人に決めた。テュータは、学生の説明する根拠に耳を傾け、学生の一つ一つの迷いに添いながら、学生が決定したルールを支持する。

## 3) 資料作成上での必要条件を決める

限られた時間の中で学生が個々に学んだ内容を共有するために、テュータは、学生の資料の準備に関して〈セッションで活用可能な範囲と量〉にするよう提案する。セッションの大半が学んだ内容の説明に割かれるようになると、学生が互いに問いかけができなくなり不全感をもつようになる。〈事前に資料を配布し、互いに読んでセッションに臨む〉というルールをつくるグループもある。

また、〈参考文献の提示〉は、学生が個々に学ぶ際に、セッションで互いに活用したりソースに戻れるために必要な情報である。

## 3. 学生の視点に学びの起点を置く

テュータは、学生が主導的であるよう、学びの起点を学生の視点に置くよう努める。

### 1) 学生の関心に基づいて事例を選択する

テュータは、学生がどのシナリオ事例から取り組むか、関心に基づいて決めるよう促す。各シナリオは異なる家族の事例によって展開するが、学びの内容が連動するよう構成している。テュータは、どの事例から取り組み始めても「学びが連動することを学生に保証する」。

### 2) 学生の着眼点や関心の広がりを支持する

学生が自分たちにとって〈聞き慣れない用語やわからない事項〉等に着目し、テュータが〈学生の着眼点〉や〈関心の広がり〉、また〈学生の提案〉を重視し、それを起点に学生が学びを進めていけるよう支援するというやりとりは、PBLの進行において日常的に展開される。テュータは、自分の予想を超えた学生の発想を尊重したり楽しんでいる。

### 3) 学生の持つ資源を尊重し、関連づける

#### (1) 資料や共通体験を発展材料として活用する

資料は、個々の学生が学んだ成果であると同時に、学びの発展材料である。また、科目で展開される人材リソースとの話の体験等、学生が共通して体験している事項を共有し、学びの発展材料とすることもある。学生の資料や説明を通して、テュータは

〈学生の一つ一つの知識の関連づけ方とその原理の理解の仕方〉に着目し、同時に〈学生がこれらの知識をどのように構築し科目を構成する概念を掴もうとしているか〉を見極める。

学生の視点は様々であり、関連づけ方も個々に異なる。いわゆる〈資料の差〉とみえることも、ある概念を学んでいく過程の中継地点である場合もある。また、セッションもこの学生間の違いによって生まれる。セッションでは、〈学生は互いに理解するためにわからないことを問い直し解決する〉だけでなく、〈互いの学び方を取り入れさらに充実した資料を次に準備する〉ことも多々認められる。

テュータは、〈個々の学びが他の学生に活用されるという体験〉が学生にとって肯定的で重要なフィードバックであることを重視する。このため、学生間でこの相互作用が生じない状況においては、テュータは学生の資料を材料に、「説明者や質問者の発言の意味を問い直し、学びの焦点を具体化」したり、「互いの資料の関連づけができる視点を提示」して「資料を繰り返し活用」できるようにする。学生の理解が不十分で互いに質問ができないままに先に進んでいるような状況においても、「先に進まずに留まり理解に時間をかけるよう助言」する。

#### (2) 学習内容に関連づけ自然の流れで学生が個々の体験を語る際は見守る

弟妹が生まれるときの上の子どもの状況のように、〈自分の体験に引き寄せられるような身近な事項〉について学ぶ際には、学生はしばしば自分の体験を語り、シナリオの状況を理解する助けとする。話の内容が学生間で互いに脅威にならない範囲において、テュータは学生を見守る。

## 4. 学びの展開を予測し進行を支援する

テュータは、学生の学びの展開を予測しながら学生に関わる。

### 1) 学ぶ方向づけを支援する

#### (1) 学ぶ目的や意図を確認する

学生は、用語や表現に囚われて、学ぶ方向性や調べている意図を見失うことがある。テュータは、なぜそれを調べているのか、何を知りたいと思っているのかを学生に問い直し、単に用語の定義を知りたいのか、具体的な現象の原理を理解したいのか、または対象の体験を理解したいのか等、学生が皆で学ぶ方向性を確認できるような「糸口を提示」する。これは、〈学ぶ課題の抽出のし方の抽象度〉が高い場合にも行われる。また、しばしば「科目の学習目標に立ち戻る」。学生が〈科目の主要概念から極度に離れた事項を学んでいる〉場合、テュータは〈全

体の時間配分)を予測し、学生に学びの目的を問い直す。特に、学生は“健康状態を判断する”際の判断基準の一つとなる様々な病理に極度に入りこんでく重箱の隅をつつくような状態になることがある。このようなとき、チュータは学生に意向を確認し「学びの境界線を引い」たり「学生に替わって必要な範囲での説明を担う」ことがある。

### (2) 事例に戻る

学生が学ぶ方向性を見失って迷走していたり、具体的に理解できずに停滞している際の支援の一つとして、チュータは事例に戻ることを提案する。く学んだ事項が断片的で関連づけられない場合には、チュータはく学生が知識を文脈の中で関連づけられるくように、「事例の一つ一つのセンテンス毎に状況理解を支援しながら、全体の状況理解へと繋ぐ」。チュータは、しばしば「登場人物の視点で考えることを提案」する。

### (3) 現実状況に関連づける

初学者である学生は、具体的な現実状況を知らずに学びを進めている。現実味のない事項は、学生にとっても理解が難しく、セッションが低迷することも生じる。このようなとき、チュータは学生を「様々な現場のリソースに繋げる」だけでなく、く学生の理解のレベルくを見極め、学生が現実に見護を実践する状況において学びを活かせることを目標に、可能な範囲で学生を支援する。

例えば、チュータは学生に「その状況での当事者として判断するよう助言」し、「現実味を帯びるような仮想状況を提示」して、学生が学んだ知識を実際のレベルで応用できるよう支援する。学生の要望に応じて、「言葉を読み替え」たり、「現実の具体的状況の類似例を提示」して学生の状況理解を助けることもある。また、「教材を効果的に用いる」。

### 2) 学ぶ時期の優先性を見極め助言する

#### (1) すぐ解決しなければならない場合は投げかける

その時点でなければ後に学ぶ機会がない事項や、訂正の必要がある事項について、チュータは学生に投げかける。また、学生はく未解決の課題をすべて保留にすると不快感を抱くく場合もあり、チュータは必要に応じて学生の意向を確認し、「糸口を提示」したり「必要な範囲で説明」する。また、学ぶ機会を逸した場合には、「時期を見はからい投げかける」。

#### (2) 後に学ぶ機会を予測できる場合は機が熟すまで待つ

チュータは、科目の範囲内や、臨地実習等の関連科目で後に学ぶ機会が予測できる場合は、学生が「未解決の学びを先送りする」のを見守って、今以

上にその学びに取り組めるよう機が熟すまで待つ。

また、学生はく個々の学びとグループ全体の学びを調整しているくが、学生がく共有すべきであると判断した内容をすぐに共有できない場合には不満足が生じるくことがある。チュータは、グループの学びの段階を見はからい、「保留した課題を共有できる機会があることを保証」する。

#### (3) ペースを見極め学びを配分できるよう助言する

限られた時間内で学ぶため、チュータは学生に「時間配分を考えて進むよう助言」したり、必要に応じて「学生に見通しを提示」して、学生が進行の見通しを持てるよう支援する。

また、一度に対応できる学習量を想定し「学ぶ範囲を配分するよう助言」して、荷を軽くして着実に進行できるよう支援する。学生は、状況に応じて個々に課題に取り組むか、チームを組むかを決めるが、チュータが、学生の参加が活性化するよう「一人一人が材料を持てるよう配分について助言」したり、「解決できない課題を分け持つ提案」をする場合もある。

## 5. 学生の学びを保証する

学生が安心して学びに専心できるよう、チュータは学生の学びを保証する。

### 1) 自由に発言できる場をつくる

#### (1) セッションの意義を確認する

学生は、互いに自由に発言できる場をつくろうとしており、チュータもこれを支援する。学生がく質問して申し訳無い気持ちを抱くくことやく自分だけが答えを持っていて共有できずにいるく際に、チュータは学生にセッションの意義を確認し、その場で共有してわかることの重要性を学生が気づけるようにする。

#### (2) 様々な見解を同等に扱う

チュータは、様々な見解を同等に扱う。扱う課題の中で、正解は一つでない事項は多い。チュータは、「学生が見解の根拠を他の学生に説明できるよう支援」したり、「様々な見解を比較検討できるよう支援」し、互いにわかりあえるようにする。

#### (3) 学生を繋ぐ

学生が互いにフィードバックを返せない状況では、チュータは「しばらく待って状況を見はからい」「学生に代わってフィードバックを返す」。また、学生がく発言の切り出しが苦手くであったりく延々と話し続けるく際に、チュータは「一言だけ合いの手を入れ」、学生が発言したり話を区切れるよう支援する。問いかけが必要な際には、学生の学ぶ意欲を

削がないよう配慮しながら「進行を妨げない範囲で問いかける」。

「学生間のフィードバックについて助言する」際は、例えば、チュータは「学生の自己評価表のフィードバックについての項目を活用」したり、「皆で意識的にフィードバックをしてみるよう提案」する。学生が自立していたり、自立を図る際は、チュータは控えて見守り「黙っている」。「何か別のことをしてパフォーマンスをとる」チュータもいる。また、「自己評価表や他の機会を通じて必要な範囲で個々の状況を把握」し、学生が自力で解決できる糸口を探す。

#### (4) セッション環境を学生の自由にする

学生にとって居心地のよい場をつくるため、学生がセッション環境を毎回自由に設定することを尊重する。学生は必要に応じてセッション環境を変えるが、チュータは、「学生間での学びの共有をはかるために真中に机を配置するよう予め助言する」こともある。

#### 2) 徹底的に学びたい気持ちに添う

学生が「わかったという体験」<充実したという体験>を持てることを尊重し、チュータは徹底的に学びたいという学生の気持ちに添う。また、<皆でわかる楽しさ>に繋がるよう学生を支援する。

##### (1) こだわりを尊重する

セッションの進行にかかわらず、学生は個々にこだわり続ける事柄を抱えている場合がある。チュータは、学生がその事項について学び続けていることを見守る。

##### (2) 同様のことを繰り返し学ぶのを見守る

保留になっている課題だけでなく、女性の内分泌や胎児・新生児の成長・発達のように時期の推移に伴い変化が生じる事項については、学生は繰り返し学ぶ傾向にある。チュータは、同じ焦点であっても時期等によって様々な解釈が生じる事項について、学生が繰り返し学ぶことを見守る。

##### (3) 学ぶ方向を修正する必要性に気づくまで見守る

学生は、現実を知らないがゆえに必要な情報を選定できず、様々なことに手を広げて学ぶ。チュータは、時間を要しても、学生が自ら修正すべき方向に気づき、納得して軌道修正を判断するまで試行錯誤するのを見守る。

#### 3) 学びを総括し全体を見渡す場をつくる

学生が「学んだことの確証」を得られるよう、チュータは学生と「学びの一つ一つを再確認」したり、これらを「全体像に繋げる」機会をもつ。学生と「各シナリオ事例の看護のまとめのシートを読み」たり「全体を総括」する際、また学びの過程で随時

「既習の学びを振り返る」際に、チュータは、学生が「主要な概念や原理の理解」や「学びの方向性」を確認できるよう見守る。

#### 4) 努力をねぎらい賞賛する

学生が「自分の言葉でわかりやすく説明」できたり、「時間を費やして困難な課題を解決」する等、学生が学び得たことを、チュータは学生と共にありのままに喜んで、学生の努力をねぎらったり、よさを賞賛する。

## IV. 考察

PBLにおけるチュータの行為として、5つのカテゴリーが抽出された。【学生のスタートラインを見極める】【契約、すなわちルールをつくる】は、PBLの開始時期に比較的多く認められたセッションの支持基盤となるような行為である。【学生の視点に学びの起点を置く】【学びの展開を予測し進行を支援する】【学生の学びを保証する】は、各セッションにおいて常に行われていた行為であった。これらの行為はセッションにおいて様々に組み合わせられ、循環しながら用いられていた。以下、PBLにおける学習者支援のあり方について考察する。

### 1. 学びの方法論についての合意

PBLにおいて、学生は、現実状況を反映したシナリオ事例を起点に学びの対象となる人々や現象について理解し概念構築を行う。チュータは、学生が自ら学ぶ課題を設定し、資源を開拓し、自らに適した方法で学んでいくことを支援する。チュータの役割は、講義を主とした教師主導の方法とは異なる。

チュータは初期の段階で、【学生のスタートラインを見極める】。チュータは、「過去の学生のPBLに対する気持ちを確認」したり、「グループダイナミックスの現状を確認」している。また、チュータは学生と各グループでの合意として【契約、すなわちルールをつくる】。講義法においては教師の自己裁量で決定することも、PBLにおいては学生が主導となってルールを決定する。これは、約4ヵ月間に渡る学生の積極的な参加を支えるものであると思われる。

様々な学習方法で科目のカリキュラムを構築する教師と、それを半ば強制的に選択せざるを得ない学生という関係は、たとえ学生の主導・参加型の学びを展開するためにPBLを行う場合でも同じである。PBLを主な学習方法に据えて科目のカリキュラムを構成する限り学生はPBLを行わざるを得ない。学生が主導的に学ぶには、学生がPBLを行うことや、続けることの自己決定の機会もあえて必要になる。チュータは、PBL開

始時から全期間にわたりPBLそのものについて学生と話し合う機会をもつよう努める。しかし重要な点は、学びの方法論を互いに歩み寄りつつ考えようという、学生主導なればこそ展開する学生とテュータとの相互作用であろう。

## 2. 教えるという関係のとりえ方の転換

PBLでは、時にセッションがうまく進まず沈滞モードや疲労感の漂う時期が必ずやってくる。他科目の課題の集中や課外活動等の外的な影響もあるが、むしろ内的な状況による。つまり、学生の理解が不十分で互いに質問ができないままに先に進んでいるときや、学ぶ方向性や意図が拡散し收拾がつかないとき、未解決の課題が保留のままになっているとき、内容が共有できないとき、学生が互いにフィードバックを返せない状況が続くとき等である。このような時、テュータは「学ぶ方向づけを支援」したり、「学ぶ時期の優先性を見極め助言する」という【学びの展開を予測し進行を支援する】行為や、【学生の学びを保証する】行為を繰り返して行っていた。テュータは学生との相互作用を通して次第に加減がわかるようになり、早すぎず、待ちすぎずという関わりを自然に担っている。「自由に発言できる場をつくる」という行為が、セッションの基盤となることを意識しながら、学生が安心して学びに専心できるよう関わっている。グループダイナミックスの流れの中で、学びは時には停滞したり、また加速しながら集積されている。この過程を通じて、テュータも学生間の相互作用に学び、勇気づけられ、学生と互いに教えるという関係を実感している。

学生にとってわかるとは、一つ一つ“網の目”を編んでいくようにわかるという概念構築であり、それはテュータがあらかじめ創り上げている教育目標とその概念・原理・内容という工学的な設計図とは異なる。Creedyら<sup>9)</sup>も同様に、PBLにおける学生の学びは、“学生自身が、直線的でなく、周囲に知のネットワークを構築していく”過程であると指摘している。学びの主役が誰であるのか問われていると同時に、最終成果が学生の中に形作られるまでの熟成期間をどのように支えるかがテュータに課せられている。

学生の「こだわりを尊重する」「同様のことを繰り返し学ぶのを見守る」「学ぶ方向を修正する必要性に気づくまで見守る」という「徹底的に学びたい学生の気持ちに添う」テュータの行為は、学生の充実した、わかる体験につながる大切な関わりである。しかし、学生の熟成を待つことを可能にしている必要条件として、学習内容の精選とレベルの決定があげられる。全時間数と学びのペースの実際から、学生が試行錯誤したり臨床現場に出かけて興味を広げる時間を見据える

ことも、テュータが学生の達成目標やカリキュラムの見通しを明白にもたなければ実現できない。Lowry<sup>10)</sup>は、小人数のグループ学習のプロセスを長期にわたって質的に分析した結果、明白な目標がないときにグループは機能せず、抵抗が認められるのは必然であり、それは終結を予測させると報告している。PBLの経験が、学生の中で抵抗という概念と結びついてしまうことの危険性を最小限にするために、明確な目標と精選したカリキュラムを構築する努力を重ねなければならない。

## 3. 共感と安全の場をつくること

学生は、様々なグループワークにおいて、正解に到達できずに困惑し、教師の顔色をうかがうことに汲々とし、適時に発言できずに居心地の悪さを体験することもある。学生がPBLを継続できるかどうかの鍵は、【学生の学びを保証する】テュータの行為であり、それは参加型の学習方法の成功を支えている。

学生がその人らしく存在していることを善しとする雰囲気をつくり、セッションが脅かされる場にならないための慎重な配慮が肝要である。例えば、自発的な発言がなくても資料の提示や表情や態度で示される参加のしかたを保証し、それでいいというメッセージを送る。学生は、脅かされない確信を掴んではいじめてわからないと声をあげ、奇抜なアイデアを述べることもできる。「様々な見解を同等に扱う」ことや「セッション環境を学生の自由にする」ことを通じて共感的な雰囲気がつくられ、学生は自由に自己の疑問や体験を語るができるようになる。「セッションの意義を確認する」ことを契機に、学生は時と場所、わかることを共有しあい、仲間と連帯し、掲げた目標に向かって進む力をもつ。

Cross<sup>11)</sup>は、ファシリテーション(facilitation)の概念分析を行い、相互の信頼・受け入れ・尊重といった学ぶ雰囲気と、学習者中心・協議・協働というプロセスの特徴をもつとしている。この前提となるファシリテーターの質として、実在すること(realness)、見守ること(caring)、共感すること(empathy)が挙げられ、効果的なファシリテーションの結果、学び合い理解し合うという相互の変化、相互のフィードバック、自律していくことが生じると分析している。これは本結果と同様の視点を示しており、テュータの行為の中核をなすものと思われる。

一方、本結果に示されたように、セッションが進んで、学生が自分の体験に引き寄せられるような身近な事項を学ぶときに自分自身の体験を語ることがある。体験を語る関係性は喜ばしいことであるが、同時にその内容が仲間を脅かさないようにすることも大切で



ある。また、語りた、共有したいと考えた学生が語るのもであって、体験の語りを他の学生にも強要することにつながらないよう配慮するのはいうまでもない。例えば、これは「話し合うこと」を軸に展開されるナラティブ・セラピーの基本姿勢に通ずるものがある。生きにくさを抱えた人々のそばに居続けるセラピストによる共感的雰囲気と安全の場の保証により、人々は本来持っている「力」を取り戻すとされる<sup>12)</sup>。PBLという方法論が、メンバー同士の相互作用と関係性を基盤として成り立ち、互いを力を育てていく学生たちとチュータのつながりである前提に立てば、共感と安全の場であるよう心を砕くのは当然であろう。

#### 4. 学習者支援のための体制づくり

チュータが効果的に学生を支援できるよう、その体制づくりは重要である。

まず、チュータ自身が生きたりソースとなって学生を支援するという体制づくりが可能であった点について考える。対象科目では、すべてのチュータは当該領域の実践経験をもつ助産婦であり、また学生の実習場所の実践家や同じ学び舎にいる上級課程の大学院生も含まれていた。学生が学ぶ方向性を見失ったり、重箱の隅をつつくような限局されたミクロな部分へとつき進んだりする時、チュータは【学びの展開を予測し進行を支援する】行為をとり、「学ぶ方向づけを支援」したり、また「学ぶ時期の優先性を見極め助言する」。現実の具体的な現象がわかることと、実習や演習等の後続にある学びの機会の見通しを持つことから、今ここで学ぶことが効果的か、機が熟すまで待つことがいかに加減を絶妙にとっていた。HolmesとKaufman<sup>13)</sup>は、医学部におけるPBLのチュータに専門家と非専門家のどちらも採用し、養成の過程と評価を報告している。専門家とは、事例に関して75%以上の内容を教えられるものとしているが、必ず専門家を用いるべきかどうかの結論は出ないと述べている。PBLがチュータの人的資源の確保とその経済性に欠点があるとの指摘もあるが、本結果からは、可能であれば、専門領域に精通し、また実践現場と連携できるチュータを確保することの望ましさも伺えた。

次に、チュータがPBLでのチュートリアル経験によって培ってきたチュータ間の支援体制についてあげる。1995年にPBLを導入した際のチュータにとっての課題は、学生との主導権の担い方や、学習の効率性の点にあった。セッションが進むにつれて、チュータはようやく自分自身を学びの促進者として自覚できるようになった。この段階に至るまでには、学生の変化を実感したり、学生から直接に肯定的フィードバックを得たり、チュータ間での支え合いが必要であった<sup>14)</sup>。

一方、今回の分析では、チュータは初めから学生の陥り易い状況を予測し見通しをもって関わる事ができていた。抽出された5つのカテゴリーは、チュートリアル経験に裏づけられた、確実な成果を期待できる促進者の役割であった。【学生の視点に学びの起点を置く】行為は、「学生の関心に基づいて事例を選択する」こと、どこから始めても「学びが運動することを保証」できたり、また「学生の着眼点や関心の広がり」を支持し、これらが突飛であったり意外であっても、それを尊重し、楽しみ、学生の提示した「資料を繰り返し発展材料として活用する」ことに不安なく突き進んでいける。このチュータの行為における自信やゆとりは、以前のPBL導入期には認められない。

この背景としては、PBLにおける学生の学びの過程や、生じやすい課題と解決方法について、複数の者が精通してきており、互いに解決の方向を見出すことが容易であったことが考えられる。今回、13名のチュータのうち3年未満の者が約半数であったが、セッション終了毎のチュータ・カンファレンスにおいて、課題の共有と解決のための対策が速やかに立てられ、チュータを支援しあう体制が整っていた。チュータ・カンファレンスについては、Hay<sup>15)</sup>も、理にかなった言語的なフィードバックを後押しすることとして意義があると報告している。

さらに、教材の開発や学習環境が整備されたことも、チュータの学習者支援をゆとりあるものとしていると考えられる。シナリオ事例が毎年改訂・洗練され、最低限の達成すべき学習目標や内容の精選、評価表の改善が行われていたことは、学生の学びをゆとりを持って見守り続けることのできる重要な背景であろう。リソースの準備に関しても、演習室の教材が充実したことをはじめ、実践現場におけるPBLへの理解が深まり、受け皿の拡大と手厚さがあり、チュータが安心してリソースを紹介できる基盤となっていた。加えて、図書館員の協力を得てセッション開始に合わせ情報リテラシー教育を開催し、学生の資料の確実性を保証する点でチュータの不安を軽減していた。

以上のように、学習者支援のための体制は、チュータの資質やチュータ間の支援、また教材開発や学習環境について検討を重ねると共に、関連する人々との相互理解を基盤に一步一步つくりあげられていく。この経験が、これからの教育にわずかながらにも道標となり、学生の学びを促すことにつながることを願うものである。

## V. 研究の限界

PBLにおける学習者支援について妥当な見解を得る

には、学生の視点からチュータの行為について分析を行ったり、PBLにおける学生とチュータとの相互作用場面の直接的観察を行い分析するというさらなる研究の必要性がある。

## VI. 結論

PBLにおけるチュータの行為について、チュータ・カンファレンスを分析した結果、5つのカテゴリーが抽出された。「学生のスタートラインを見極める」「契約、すなわちルールをつくる」は、PBLの開始時期に比較的多く認められたセッションの支持基盤となるような行為である。「学生の視点に学びの起点を置く」「学びの展開を予測し進行を支援する」「学生の学びを保証する」は、各セッションにおいて常に行われていた行為であった。これらの行為はセッションにおいて

様々に組み合わせられ、循環しながら用いられていた。

## 謝 辞

本研究の母体としてのPBLを実施するにあたり、これまでに多くの方々にお世話になりました。いつも生きた経験を語って下さった妊娠中や子育て中のお母さん方、実践現場の大きな受け皿となって下さった聖路加国際病院の産科・新生児棟、NICU、産婦人科外来をはじめ、すべてのスタッフの皆様にご心より感謝いたします。学内においては、いつも根気強く学生を教えて下さいました図書館員の皆様、コンピュータルームのティーチング・アシスタントの滝口直子さんに支えられました。最後に、1995年にPBL導入に声をかけて下さり、導入期において多くの支援を指導して下さいました本学看護教育学の小山真理子教授に感謝いたします。

## 引用文献

- 1) 森明子他：新しい教育方法の試み—妊娠期看護のProblem-Based Learning—, 聖路加看護大学紀要第23号, 29-40, 1997.
- 2) 森明子他：看護学士課程の母性看護学におけるProblem-Based Learningの教材開発, 日本看護教育学会誌, 6 (2), 80, 1996.
- 3) 三橋恭子他：Problem-Based Learningにおけるチュータの体験の分析, 日本看護教育学会誌, 6 (2), 81, 1996
- 4) Creedy,D., and Hand,B.: The implementation of problem-based learning : changing pedagogy in nurse education, Journal of Advanced Nursing, 20,696-702,1994.
- 5) 小山真理子他：看護大学における教授・学習方法の改革に関する研究, 平成7, 8年度文部省科学研究費補助金報告書, 24-35, 1998.
- 6) Hammel, J., Royeen, C.B., Bagatell, N.,Chandler, B., Jensen,G., Loveland,J., and Stone,G.: Student perspectives on problem-based learning in an occupational therapy curriculum: A multiyear qualitative evaluation, The American Journal of Occupational Therapy, 53(2),199-206, 1999.
- 7) Hay,J.A.: An investigation of a tutor evaluation scale for formative purposes in a problem-based learning curriculum, The American Journal of Occupational Therapy, 51(2), 140-143,
- 8) Holmes,D.B. and Kaufman.D.M.: Tutoring in program-based learning: a teacher development process, Medical Education, 28, 275-283, 1994.
- 9) Creedy,D.,Horsfall,J.,and Hand,B.: Problem-based learning in nurse education: an Australian view, Journal of Advanced Nursing, 17, 727-733,1992.
- 10) Lowry, M.: Working in syndicate groups toward the development of clinical care protocols:a study into the professional learning of undergraduate nursing students,Nurse Education Today,18,470-476,1998.
- 11) Cross,K.D.: An analysis of the concept facilitation, Nurse Education Today,16,350-355,1996.
- 12) 平川和子：第5章フェミニストセラピー, 小森康永, 野口裕二, 野村直樹編, ナラティブセラピーの世界, 96-104, 日本評論社, 1999.
- 13) 前掲書 8)
- 14) 前掲書 5)
- 15) 前掲書 7)

# Tutorial Performance in Problem-Based Learning

## — An Analysis of Tutor Conference —

Yasuko Mitsuhashi<sup>1)</sup>, Shigeko Horiuchi<sup>1)</sup>, Akiko Mori<sup>1)</sup>, Naoko Arimori<sup>1)</sup>,  
Masumi Katagiri<sup>1)</sup>, Masako Momoi<sup>1)</sup>, Haruko Okamura<sup>1)</sup>,  
Hiromi Eto<sup>2)</sup>, Chizuru Kinoshita<sup>2)</sup>, Satoko Nakagomi<sup>2)</sup>,  
Masumi Imura<sup>3)</sup>, Sayuri Ogawa<sup>3)</sup>, Naomi Sato<sup>4)</sup>

Problem-Based Learning(PBL) is a challenging new educational concept. The tutor's role as facilitator is essential to this concept. The purpose of this study was to clarify the performance of the tutor in supporting student learning. Our process, therefore, was to analyze interaction between students and tutors during PBL. The subjects were thirteen tutors. We analyzed the content of discussions during twenty tutor conferences. The study focused on tutorial performance, which included the content and objectives used in the PBL.

The findings were as follows: Five categories were derived from the content analysis of transcribed discussion data and tutor's notes, (1) allowing students to decide the starting point, (2) allowing students to make their own rules, (3) understanding that the learning center is the student's own point of view, (4) expecting and supporting the progress of learning, and (5) encouraging and assuring student learning. The tutors used these standards of performance (categories 1 to 5) in all PBL group sessions.

### Key words

Problem-Based Learning, Tutorial, Self-directed learning, Facilitation, Teaching-learning strategy

- 
- 1) St. Luke's College of Nursing
  - 2) Doctoral Program of St. Luke's College of Nursing
  - 3) St. Luke's International Hospital
  - 4) Ex-faculty of St. Luke's College of Nursing