

PBL を導入した「形態別介護技術 C」の学習効果の検討

—— 支援者および学習者としての成長を支援する ——

渡邊祐紀^{*1}

Effects of experience on Problem-based Learning in Exercise in Care – classification of Disability C –

—— Supporting students learn how to study as care givers and Adult learners ——

Yuki WATANABE^{*1}

〈抄録〉

2010年度の春セメスターに開講された形態別介護技術 C では、利用者の障害特性に応じた支援に関する知識と技術を学ぶだけではなく、将来に渡る課題解決法を獲得することを目的として、学習方法自体を学ぶ Problem-based Learning 法を学習形態に採用した。13の疾病・障害をテーマとして、学生はチームを編成し、授業とミニテストの作成と実施を担当した。この科目を通して学生が得た学びを質的に分析した結果、①主体的な学びから理解した体感を得て、知識や理解の幅広さと深さに気づく、②相手の立場に近づいて授業を考えることで支援者としての基本的視点を身につける、③他者と自分の前提の差を補いながら、学習者の意欲が高まる授業作りを目指す、④自己教育力を高める機会の重要性、⑤仲間の理解を得るための伝える技術や今後の活用法の考案等の学びを得ていた。今後の課題として、情報収集など基本的学習スキルの支援と学生が活動から気づいたことへのフィードバックが挙げられた。

Key words : PBL、形態別介護技術、課題解決力、学習効果、自己教育力

I. はじめに

1. 学習形態として Problem-based Learning 法を選択した背景

形態別介護技術とは、2008年度以前の介護福祉士養成課程のカリキュラムにて150時間実施することが定められていた教科である。教科の目的は「高齢者や障害者の障害特性に応じた介護技術を学び、具体的な介護技術を習得すること」(黒澤、2007)であるが、その内容は言語・視覚・聴覚の障害、肢体不自由、内部障害、精神障害、知的障害と幅広い事、医学一般や介護技術等の教科との関連が強い事が特徴に挙げられる。本学における形

態別介護技術は、健康科学論と介護技術および医学一般を先修条件に、A (肢体不自由、知的障害者、精神障害者)、B (認知症・虚弱(寝たきり)高齢者)、C (内部障害者)、D (聴覚・言語障害者)、E (聴覚障害者) の5分野に分けて開講されてきた。

しかし、本学の学生にとって医学一般や介護技術等の先修条件があるとはいえ、理解や記憶が不安定な医学的知識の上に、次々と障害や疾患と介護方法に関する知識や技術を積み重ねられることは、介護福祉士に必須である形態別介護技術への苦手意識を生むことにもつながりかねない。また、A から E の5分野は各15回(30時間)が割り当てられているが、介護福祉士が学ぶべき障害や疾患等を限られた15回の授業時間内に全て網羅すること

^{*1} 東海大学健康科学部社会福祉学科 (Department of Social work, School of Health sciences, Tokai University)

は各分野いずれにおいても難しいと考えられる。

そこで、2010年度の形態別介護技術C（内部障害）では、基本的な障害について医学的な知識と介護方法を理解することに加えて、将来に渡って初めて出会う多くの障害や疾患に対しても自分で調べて適切な介護方法を獲得・実践できる、すなわち学習方法自体を学ぶ機会とするために、Problem-based Learning 法（以下PBLとする）を学習形態として採用した。

2. 「形態別介護技術C」の概要と授業計画

1) 科目概要および展開方法

形態別介護技術Cでは、内部障害に焦点をあて、実習や実践現場で働き始めて最初の2、3年のうちに必ず出会うであろう障害や疾患をテーマに設定し、①テーマに関連する人体の機能と構造の復習、②障害や疾患に関する医学的な理解、③障害や疾患の特性に応じた介護方法の3側面から学ぶスタイルとした。

さらに、将来に渡り介護福祉士としてさまざまな障害や疾患をもつ利用者を支援することが想定されるが、本授業内で全ての障害や疾患を網羅することは不可能と考えられた。そのため、学生自身が、①わからないことを自分で調べて学ぶ、②調べてわかったことを資料としてまとめる、③作成した資料に基づいて、他者にも同じ理解を得られるように授業を行うというPBLに基づいた学習方法を用い、学び方のスキルを獲得する機会を兼ねるものとした。

授業1回あたり1テーマを扱い、初回と最終回を除いた13回で計13種類の障害または疾患について、教員が担当した第2週を除いた第3週以降の授業を5～6人の学生チームが担当した。なお、学生チームの担当範囲は、授業の準備と実施に加え、授業内容がクラスに確実に伝わっているかどうかを確認するため、担当したテーマについてのミニテストの作成と授業を実施した翌週にテストの実施と答え合わせまでとした。

期末試験は、全13回行われたミニテストの中から、問題として成立しているもの、特に重要な学習内容を問っているものなどの観点から教員が選抜し、選択肢や回答方法に改良を加え、およそ40分程度で解ける問題量となるように作成し、学習方法の獲得に関する学びを振り返る自由記述（2問）と併せて合計60分で実施した。

2) 学習のねらい（達成目標）

本科目は形態別介護技術のそもそもの科目のねらいである「①基本的な障害や疾患の理解と特性に応じた介護技術に関する知識と技術を学ぶこと」に加えて、「②将

来、介護福祉士として働く際に会うであろうさまざまな障害や疾患の知識と介護技術を、自分自身で調べて獲得し、支援できる力」を身につけることの2点を学習のねらいとして設定した。学習のねらいについては、実用版のシラバス内に明記し、授業内で適宜確認しながら進めた。

3) 各回のテーマと授業案と教員の役割

各回のテーマは、実習で学生が支援を担当する可能性が高いもの、国家試験等に頻出する障害や疾患、学生の今後の人生のために在学中に学んでおくべきこと等の観点から教員が選択した。PBLのシナリオとして、テーマは学生が実習や実践現場で耳にする可能性が高い単語を用いて「○○（という障害または疾病）をもった△△さんが明日入居します」という短い文章で示され、学生は「入居施設で勤務している職員の一人」という役割になり、「明日入居者が入居してきても正しく支援できるように、職場研修として仲間に授業を行う」という課題が提示された。第2回授業のみ学生の役割モデルの理解を促すため、第3回以降と同じスタイルで教員がC型肝炎についての授業を行った。第3回以降のテーマは登場した順に、肺ガン、心筋梗塞、人工透析、性感染症、人工肛門、ペースメーカー、リウマチ、胃ろう、糖尿病、筋萎縮性側索硬化症、バルーンカテーテル、慢性閉塞性肺疾患の合計13種類とした。

初回授業にて、実用版シラバスを用いて授業概要を解説した後に、各週のテーマと授業①②③のサブタイトル、資料提出期限を記入したリストを配布し、1人あたり2回授業を担当するように伝え、学生の希望をもとに担当するテーマと授業を決定し、1テーマについて5～6人のチームを編成した。

なお、学生チームが作成した授業資料は必ず教員の指導を複数回受け、授業を担当してもよいレベルに達することが求められた。万が一、準備不足や指導を十分に受けておらず授業を実施できるレベルに達していないと教員が判断した場合は、クラスの仲間に提供する知識に責任を持ってない状態であるとの理由から、授業を延期する可能性があることを伝えた。

1コマ90分の時間配分は、授業開始後5分で教員が出席の確認とシラバスを用いた本日の学習目標の確認を行い、前回ミニテストを担当した学生チームに全員分のミニテストを返却した。ミニテストを受け取った学生チームは、授業時間外にチーム内で各学生の回答傾向や得点状況を確認した後、回答してくれた学生へ個別に返却した。続いて、前回授業を行った学生チームがミニテスト

の配布・実施（テスト時間はおよそ5分）・答え合わせまでを約20分で行い、本日のテーマを担当する学生チームによる授業①「このテーマに関連する臓器の位置・構造・機能」と質疑応答に20分、授業②「この病気が起きる仕組みと症状と治療」と質疑応答に20分、授業③「私たちが観察・理解すべき項目とその理由に基づいたケア」と質疑応答に20分、予備時間5分とした。なお、各回の授業①②③のサブタイトルは基本的に各回類似した構成にしたが、テーマごとの学ぶべき内容に応じて表現や内容を若干変更した。

教員の主な役割は、授業での進行役と学生チームがテーマに関して書籍等を使って調べ、授業資料とミニテストを作成し、実際にそれらを実施するまでの過程の支援であった。事前に図書館の蔵書を点検し、研究室内にさらに必要と思われる書籍を購入し、学生がいつでも参照できるように準備した。また、研究室を学生が調べ物や資料作成できるワークスペースとしても使えるようにテーブルや文具等を配置し、学生が気軽に相談や指導を受けやすく、教員からも学生の進行状況や悩んでいる内容の把握と指導を行いやすい環境とした。学生チームが作成した授業資料とミニテストへの指導は、教員が研究室に在室している場合はコメントを入れながら直接伝え、不在の場合はドアポストへの投函と返却を通して行った。

II. 目的

本年度の形態別介護技術Cは、科日本来の学習目標である「①基本的な障害や疾患の理解と特性に応じた介護技術に関する知識と技術を学ぶこと」に加えて、「②将来、介護福祉士として働く際に出会うであろうさまざまな障害や疾患の知識と介護技術を、自分自身で調べて獲得し、支援できる力」を身につけることとし、学習形態にPBLを採用して実施した。本研究では、この科目で学んだ学生がどのような学びを得たのかを明らかにし、本学を卒業した学生が将来に渡り活躍するために、学生のうちに授業を通して獲得すべき能力について考察を深めることを目的とする。

III. 対象と方法

分析の対象は、①学生が作成したミニテストと期末テストの結果と、期末テストと同時に行った②学び方に関する「学習のねらい」にそった振り返り（自由記述）である。②学び方に関する「学習のねらい」にそった振り返り

は、(1) 分からないことに対して疑問を持ち、調べる、調べる方法、自分自身が理解すること（以下「1. わからないことに疑問を持ち、調べ、理解する」と略す）、(2) わかったことを他者に伝える、資料を作る、発表する、テストにする（以下、「2. わかったことを資料にし、他者に伝える」と略す）の2つの質問項目に対し、自由記述で行われた。

分析方法は、①学生が作成したミニテストと期末テストの結果については、各回のミニテストと期末試験の点数について単純集計を行った。さらに、各回のミニテストと期末試験の得点率（得点/満点とする）の平均値の差を検討するため、一元配置分散分析を行い、Bonferroniの多重比較を実施した。②学び方に関する「学習のねらい」にそった振り返り（自由記述）については、質的に分析を行った。全ての学生の記述を1文またはまとまりのある文章に分解し、1つずつの文章の意味を解釈し、内容の類似性ごとにコード化した。さらに、コードの内容の類似性ごとにカテゴリー化し、カテゴリーの内容も類似性ごとに大カテゴリーへとまとめた。なお、統計解析には統計解析ソフトPASW Statistics18、図表作成にはMicrosoft Excel2007を用いた。

IV. 倫理的配慮

本調査を行うにあたり、学生に対して②学び方に関する「学習のねらい」にそった振り返りの内容は、本科目の成績評価とは関連がないこと、シラバス内に明記された学習のねらいにそった学びの振り返りの意義と同時に授業改善および教員の授業スキルの向上を目的としていることを試験の前の週までに説明し、当日使用した質問紙内にも明記し、了解のもと実施した。また、結果の分析も個人が特定されない状態でを行った。

V. 結果と考察

1. 学生が作成したミニテストと期末試験の結果

学生が作成したミニテストおよび期末試験の得点状況を表1に示す。ミニテストの得点率は44.2%から75.3%と差が見られるが、学生チームの授業やテストの解答方式と難易度の影響と考えられる。7/9のミニテストについては、授業直後に実施したため他の回よりも得点に高い傾向が表れたと考えられる。授業回数が進むほどミニテストの満点の場合の値が高くなっていくが、これは学生が実施した授業内容のうち、仲間にこれだけは覚えてほしいと考える項目が増え、優先順位を十分に付け

られなくなっていた可能性が考えられる。しかし、学生から「ミニテストの問題を通して、仲間の授業内容を思い起こすことができる」「解けないと悔しいと思う」との声が多数挙げられていたため、本科目の目的である障害特性に応じた介護の知識と技術を獲得することを優先し、問題数を少なくすることより試験時間を1、2分追加し、より多くの知識の定着を図る機会として活用した。

期末試験は、最高点が230点、得点率の平均値は84%を超えていた。ミニテストの各回の得点率と期末試験の得点率の平均値を比較したところ、第3～7回および第9～13回との間に有意差が確認された。図1より25人中

19人が180点（77%）を超えていたことから、学生の中に一定の水準で知識が定着したと考えられる。

2. 「学習のねらい」にそった振り返り（自由記述）

「1. わからないことに疑問を持ち、調べ、理解する」に対する学生の記述は144あり、コードは64、カテゴリーは21、大カテゴリーは5にまとめられた（表2）。「1. わかったことを資料にし、他者に伝える」に対する学生の記述は167あり、コードは70、カテゴリーは29、大カテゴリーは5にまとめられた（表3）。

以下、コードを〔 〕、カテゴリーを< >、大カテゴリーを《 》で示す。

表1. 学生が作成したミニテストと期末試験の得点状況

授業回数	授業実施日	ミニテスト実施日	出席者(N=25)	受験者(担当者以外)	ミニテスト(満点)	最高得点	最低得点	平均点(点数)	標準偏差	得点率(得点/満点の平均値)	期末と各回の得点率の平均値の差
第2回	4/16	4/23	24	25	20	18	6	12.7	3.4	0.63	0.21
第3回	4/23	4/30	25	19	28	21	8	15.3	3.3	0.55	0.43**
第4回	4/30	5/7	22	20	24	16	4	10.6	3.3	0.44	0.49**
第5回	5/7	5/14	23	19	31	27	13	19.3	4.1	0.62	0.37**
第6回	5/14	5/21	24	21	35	25	5	17.0	5.7	0.48	0.44**
第7回	5/21	5/28	23	19	33	28	10	16.8	4.8	0.51	0.46**
第8回	5/28	6/4	24	25	35	35	9	21.9	7.3	0.63	0.22
第9回	6/4	6/11	25	20	60	43	13	27.5	8.7	0.46	0.48**
第10回	6/11	6/18	24	19	55	47	15	33.1	10.8	0.60	0.39**
第11回	6/18	6/25	22	20	36	31	7	18.6	5.9	0.52	0.43**
第12回	6/25	7/2	25	20	61	50	24	36.4	7.9	0.60	0.39**
第13回	7/2	7/9	24	19	57	49	23	36.3	8.4	0.64	0.36**
第14回	7/9	7/9	25	21	44	42	24	33.1	4.3	0.75	0.21
期末試験	7/16	—	25	25	234	230	126	197.2	26.0	0.84	—

※1. 第14回のテーマについてのミニテストのみ、授業実施日に学生の3つの授業が終了した後に実施した

※2. 平均値の差について、* $p<.05$ ** $p<.01$

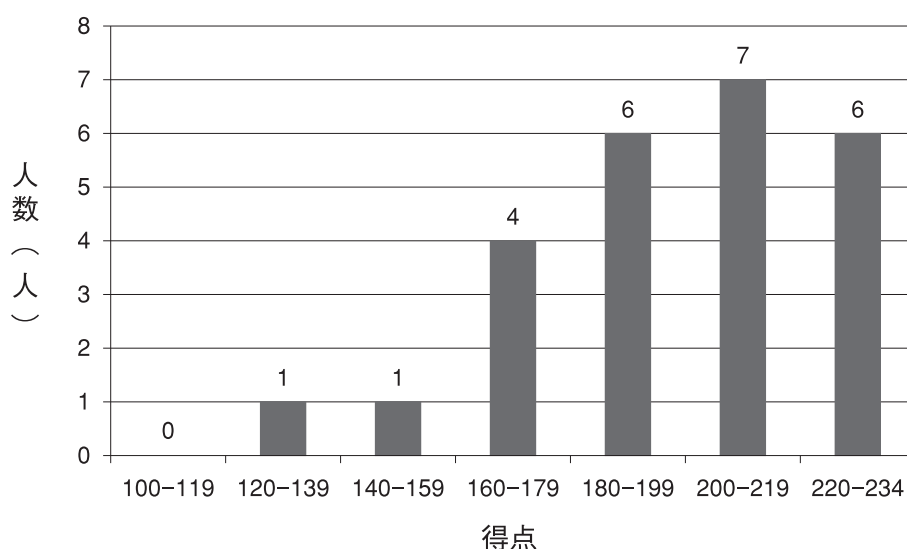


図1. 期末試験の得点の度数分布 (N=25)

表2. 「わからないことに対して疑問を持ち、調べる、調べる方法、自分自身が理解すること」の分類結果

大カテゴリー	カテゴリー	コード
知識と理解の幅が さと深さに気づく	前提となる知識不足の自覚	知識が不十分な状態で調べ始めることが難しい
		自分が何がわからないのかも最初はわからなかった
		調べる前の自分にはどれだけ知識がなかったのかに気づく
	基礎知識と関連する知識を含めた学習の必要性	1つのことを理解するための基礎および関連する知識を学習する必要がある
情報収集する能力を 高める	情報の入手方法による特徴の差の理解	症状や症状がでるしくみ自体を考えるようになった
		疑問を持つこと自体が大切なことだと気づく
	入手した情報の取捨選択	なぜなのか?を考えることから始めようと思う
		インターネットは情報を容易に得られるが、内容が保障されていない
主体的な学びの経験と意義の理解	情報収集の幅を広げる学び	書籍で調べると、関連する内容を詳細に正確に調べて理解できる
		どの情報が正しく、最新であるのか見極める必要性
		多くの資料を読み込むことで、大切な学習内容を選べた
	疑問を持つことや理解しようとする努力と方法の不足	インターネットでの情報検索に頼っていたため、他の方法に不慣れである
		自分が理解したい内容を載せている書籍の探し方がわからない
		インターネット以外にも情報を得る手段を獲得した
		調べる方法や書籍の活用法を学んだ
	わからないことを放置してはいけない理由の理解	本を探す際には、背表紙だけではなく、索引や目次を活用する
		図書館は便利だと思う
		これまでに見たものに対して疑問がわからなかった
	自分自身の学習態度や学習能力の傾向の自覚	これまでに実際に見たもののしくみや使用理由を理解しようとしてこなかった
		今まで授業の質問や疑問やそのままにする・先生に聞く・友達に聞くという解決方法をとっていた
		1つのことをわからないままにしておく、その後のことも理解しにくい状況を作る
		わからないことをわからないままにしておけない
	なんとなくの理解と深い理解の差に気づく	今まで大勢の前で発表する機会を避けていた自分に気づく
		クラスの仲間がすでに獲得している能力に気づく
		課題の取り組み方や長所・短所等の自分の傾向を自覚する
		意欲的に学習してきていなかった自分に気づく
	主体的に学ぶ意義の体験	普通に授業を聴く方が楽だと思っていた
		書籍の抽象的な内容をまとめるだけでは学習として不十分である
		だいたい理解することと深く理解する・知識を活用するの違いに気づく
		だいたいの理解・なんとなくの理解が怖いと感じる
	知的興奮や成長を実感する	わからないことでもまずは自分で納得するまで調べて考える重要性や難しさの理解
		自分で読んで理解することで自然に知識が頭に入る・記憶に残る
		自分が努力したことは無駄にならないと感じる
		自分で努力して身に付けた知識は忘れないだろうと考える
	自分の特性に合わせた学習の進め方の獲得	知識が増えていくことに気づいて楽しかった・気持ちよかった
		頑張っている自分に気づいて達成感が出てくる
		回数を重ねて努力した結果、上達を実感する
		まとめていくことは楽しい
自分自身と関係性を定見のい	興味・疑問・関心の対象や学び方の幅が広がる実感	学習を効果的・効率的に進める自分なりの方法を見つける
		回数を重ねて、調べる方法や書籍の活用法のコツをつかむ
		自分なりに物事を理解しやすくするための方法を見つける
		授業の大まかな進め方や内容を計画したところで教員にコメントをもらうようにした
	課題解決能力を高める意義の理解	わからないことを自分で調べてみるように変化した
		興味・疑問・関心を持つ頻度が増えたように感じる
		日ごろから調べる習慣・まとめる構成を考えるなどをする重要性
		書籍に載っていたその他の内容についても興味を持つ
	教員を学習資源として活用すること	最初は面倒くさいと思った
		就職した後は疑問や課題は自分の力で解決しなければいけない
		今後この授業で得た能力は役に立つと思う・役立ていきたい
		努力してもわからないときに教員を活用して解決できた
自分自身と関係性を定見のい	リアリティのある学びの楽しさ	自分なりに作業した後に教員を活用することで、自分では気付けなかった点に気づけた
		教員のコメントや指導を受けることで、内容が深くなり、自分自身の理解も進んだ
		自分の体で起きているメカニズムを理解することは楽しい
医療的なテーマへの興味と学習の困難感	医療的なテーマへの興味と学習の困難感	授業で扱ったテーマは実習でも見かけるような重要なものばかりだった
		興味はあっても自分から調べることは少なかった
		医療的な話は理解するのもまとめるのも難しかった
介護福祉士にとって医学的理解の必要性の理解	介護福祉士にとって医学的理解の必要性の理解	医学的な理解がないままに実習を終えてしまったことに気づき、次の機会に生かしたいと考える
		介護福祉士も医学的な理解に基づいた介護ならではの支援を実施できる能力が必要である

表2. (つづき)

大カテゴリー	カテゴリー	コード
他者自身の理解なしに ことはできない	他者に伝えるためには、 十分な理解が必要であること	自分が広く・深く理解していなければ、自分が混乱して、聴いている人には伝わらない
		全体を理解しないと、相手に伝わりやすいように話を構成できない
	授業を聴く人の立場になって 責任をもって担当すること	聴いている人に合わせて、抽象的ではなく具体的かつ簡潔にまとめることが一番難しい
		聴いている人の立場になってどう授業を行うかを考える
		皆が今後活用する知識を伝える授業の責任を感じる
		授業を実施したのは初めての経験だった

表3. 「わかったことを他者に伝える、資料を作る、発表する、テストにする」の分類結果

大カテゴリー	カテゴリー	コード	
他者と自分の前提の差をとらえつつ、相手の立場に立つ経験	他者と自分の前提の違いによる伝えにくさや受け取り方の差の体験	自分と他者では理解の前提が違うため、うまく伝わっているのかわからなかった テストから自分が大事だと思って伝えた所と他者が大事だと思って受け止めた所の差がわかった 記述式の問題を採点していて、おいしいものも多くあった	
	初めて「どうしたら理解してもらえるか」という視点にたった	レポートの発表と異なり、人を理解させる授業は行ったことがなかった 人に分かってもらえるように説明することがこんなに難しいと思っていなかった どうしたら他者に理解してもらえるか?という視点で物事を考えたことがなかった 皆の前で授業をした経験はとてもよかったと思う	
	聞き手の立場を考えた授業内容と資料を準備する	聞き手の立場を考え、分かりやすく・飽きない・興味を持ってもらえる資料と授業作りが難しかった 他者から見た視線でじっくり考え、興味を持てる内容に準備する	
	聴き手にとってスムーズに理解できる授業と資料の構成を考えた	大切なことを順を追ってわかるように資料を作成した 授業のつかみ・大切なポイントが強調できるなど、資料の構成を考えておけばよかった 自分は順序良く説明することがもともと苦手だった 資料や授業の構成を考えるのが楽しかった 授業に入る前に、授業内容の前提をそろえる時間を設定した上で、本題に入ることが重要だ	
	自分と他者の前提の差を補いながら授業をする必要がある	聞き手と自分の知識などの前提が異なるため、それを補いながら話す必要がある 他者がどこまで知っている・わかっている状態なのかつかみづらく、資料作成が難しかった	
	自分の授業へのうなずきやテストを正解してもらえる体験が嬉しかった	自分の作ったテストを皆が正解してくれてうれしかった 自分の授業が伝わって、うなづいてくれる、テストで正解するなどの形で表われて、難しいが充実した授業だった	
	授業全体が利用者への適切な介護をという目標に向いていた	「利用者さんに適切な介護を」という最終目標に授業全体が向いていた	
	学習者の意欲と学習効果の高まりを目指した授業作り	淡々と情報を渡すだけの授業は学習効果が少ないと考える	情報だけを順序立てて渡すだけでは聴いた人の印象に残らないし、受け取る気にもならない 何が重要なかわからない授業では興味がわかない ただ書いてあるものを読みあげるだけの授業なら、教科書を読めばよいと思った
		教授内容は自分の解釈ではなく、正確なものでなければいけない	他者に伝える際はアレンジした内容ではなく、オリジナルな状態で伝えないといけない
		自分自身が学びやすい方法や覚える方法の自覚と活用	自分の傾向として理解した内容アレンジして覚えると分かった 自分が身につけやすい方法を授業やテストにも応用した
必須と思われる知識など、学習内容に優先順位を付ける		自分が得た知識の中から最も重要な内容を選ぶことは難しい 大切な部分の最も大切な部分を抜き出すことが難しい	
授業の難易度と情報量の調整を行う		内容が多すぎてもいけないが、わかりやすさをねらって簡潔にすると大切な情報が抜けてしまう	
要点をわかりやすいように示すと、正答率が上がり、記憶にも残る		要点をまとめて理解してほしいところをはっきり示す必要がある わかってほしい点を問題にすることで、皆が要点をつかみやすくなるのではないかな 皆が解けるような問題を用意して、解けたことで頭に入れてもらおうと思った	
問題や選択肢の設定と正答率による学生の気持ちのバランスをとる		テストの選択肢を考えるのが難しい テスト時間との関係で、大切な内容だからといって記述問題ばかりでは回答が困難である	
テストと答え合わせを要点を復習する教育的な機会として活用する		テストとはまとめであるので、授業の中の大切な部分を抜き出すようにした 授業のことが思い出せるテスト内容が一番いいと思った テストの答え合わせでは、単に答えだけではなく、補足説明があると復習がしやすい	
実践した結果から人に伝える際の自分の成長や次なる課題を発見する		簡単だけど具体的にという一番苦手な方法も少しできるようになった 2回担当したことで、伝えたいことをどう伝えるかが以前よりもわかるようになった テストの結果から授業に対する改善案を考えるようになった	
皆に理解してほしい・正解してほしいという思いが授業作りへの熱意になった		期末試験では皆解けるようになってほしいと思う 皆に理解してほしいと思うと、内容に対する熱意が湧いた 皆に理解してほしいと思って取り組んだので、知識も深まった気がする	

表 3. (つづき)

大カテゴリー	カテゴリー	コード
能動的な深い学びによる楽しさの発見	他者に伝えられるレベルまで深く理解した実感	自分が理解すると他者に伝えられる位理解するのは異なる
		資料やテスト作りは全体を理解していないとできない作業だとわかった
		他の人に伝えるためには自分が完璧に理解していないとできない
		理解して発表している人は自分の言葉で伝え、分かりやすく、余裕があるように見えた
	目的に関連する知識の理解	調べていたことに関連する知識も合わせて理解できた
	他者に伝える機会が自分の理解の整理や不確かな部分の発見につながる	他者に伝えることで自分の頭の中が整理されて身についた
		他者に伝えることで自分がわかっていないところを発見した
		自分が分かっていないと声に自信がなくなるのがわかった
	能動的に学ぶ楽しさや意義を体験する	自分で調べると時間はかかるが理解が深まり楽しいとわかった
		ただ授業を受け身で聞くより、自分のためになったと思う
		ただ資料や書籍を写すだけでは自分さえも理解できない
学習者の立場を配慮した伝え方の工夫	発表時にも声の大きさや黒板の文字などの聴き手への配慮が必要	発表では、声の大きさや黒板の字の色やサイズ、わかりやすい説明、心をひきつける話し方など、いろいろなところで聞き手の立場を考える必要がある
	授業が話を聞くだけの時間にしないための機会を設けた	ただ聴くだけでは興味を持ってないので、資料にない話や耳を傾けたいくなる話を盛り込むとよい
		資料にイラストを活用した
		イラストも入れるだけではなく、解説をしないと理解されない
	同じ内容を伝えるにも、方法の違いで伝わり方が異なることに気づく	資料に空欄を設けて穴埋め形式にするだけでは意味がない
		同じ内容でも伝え方によって伝わり方が異なることに気づいた
		資料の中にワークを入れて、皆に参加してもらったのはよかったと思う
	プレゼンを繰り返すことや自分らしい方法の獲得への意欲	他の授業や職場でのプレゼンなど、伝えることは今後必ず行うことだと思うので、活かしたい
		伝えることの上達への一番の近道は場数を多く経験することだと思う
		皆の印象に残るように伝えるオリジナルな方法を見つけていきたい
ため自信を持つ準備と物事を進めよう	授業やテストとは大変な時間と知識をやる気が必要とわかる	授業をしてテストを作るとは資料も時間も知識もやる気もとても多く必要である
	自信を持って行う授業と皆の深い理解のためには事前の準備が一番大切	自信を持って発表するためにも、準備が一番大切だと思う
		今まで発表で緊張していたのは順部不足と内容の薄さのせいだとわかった
		もっと自分が上手に伝える技術があれば、皆のテストの点数も上がったのではないかと思う
	より良い授業のためにチーム内での協力が必要	強調すべき点などあらかじめ資料の使い方を考えておけばよかった
		よい授業にするため、協調する点の確認のためにも、チーム内でお互いの授業の読み合わせをする と思う 授業づくりやお互いの授業を受ける過程で仲間との絆が深まった

1) 主体的な学びから「理解した」体感や知識や理解の幅広さに気づくこと

「1. わからないことに疑問を持ち、調べ、理解する」の《主体的な学びの体験と意義の理解》では、学生は今までの＜疑問を持つことや理解しようとする努力の不足＞に気付き、＜わからないことを放置してはいけない理由の理解＞や＜自分自身の学習態度や学習能力の傾向の自覚＞を経て、＜なんとなくの理解と深い理解の差に気付く＞ことから＜主体的に学ぶ意義を体験＞していた。これらは学生の学習者としての＜知的興奮や成長を実感する＞を促し、＜自分の特性に合わせた学習の進め方の獲得＞や＜興味・疑問・関心の対象や学び方の幅が広がる実感＞＜課題解決能力を高める意義の理解＞＜教員を学習資源として活用すること＞を促す可能性が推察された。

ユネスコの学習権宣言にて、学習権は「基本的権利の一つ」であり、学習活動は「人々を、なりゆきまかせの

客体から、自らの歴史をつくる主体にかえていくものである」と謳われている（渡邊、2002）。学生にとっても学ぶとは、講義を聴き、試験を受け、単位を集めるといった受動的なものではなく、主体的なものでなければならず、PBLの目的である自己主導型の課題解決力を高める機能がこの科目にて有効に働いたと考えられる。学生が将来にわたって学習者・支援者としてあり続けるために、授業を通して主体的に学ぶ機会を大学教育に設定する意義が改めて示されたと考える。

《知識と理解の幅広さと深さに気付く》からは＜物事の理由やしくみまでを含めて理解する＞や、単語が示す状態がなぜ起きるのか？など＜疑問を持つこと自体が大切なことだと気付く＞＜症状や症状が出るしくみ自体を考えるようになった＞が挙げられた。これは授業の資料作りをする過程で教員から、症状だけを書くのではなく、身体や障害や疾患の状態からなぜその症状が起きるのかの仕組みを添えて解説すること、根拠なく支援方法

のみを書かないことなどの指導を受けたためと考えられる。その結果、授業内で教員がその単語を使っているのを聞いたことがあるという程度の理解では納得に基づいて実践に移す段階に至らず、根拠を含めた説明や理解の重要性に気付いたと考えられる。

さらに、自分で調べて資料を作り、クラスの仲間に対して授業を行うことで《自分の理解なしに他者を理解させることはできない》という実感を多くの学生が持ち、＜他者に伝えるためには十分な理解が必要であること＞が挙げられ、理解の段階的な深まりを学生が体験的に理解したと考えられた。支援者として必要な知識を得て使いこなすまでのトートノミー研究はまだ、ほとんど行われてはいないが、知識や理論に基づいた実践力の高い学生を育てるためにも、今後の課題として取り組むべきであろう。

ただし、《情報を収集する能力を高める》にて＜情報の入手方法による特徴の差の理解＞＜入手した情報の捨選択＞＜情報収集の幅を広げる学び＞が挙げられたように、多くの学生が人に聞く・インターネット以外の情報収集に不慣れであり、この科目以前は得られた情報の真偽を確かめる必要性を感じていなかった。情報収集法について、シラバス内に「まだ学習を済ませていない範囲の情報の真偽を確かめることは不可能なため、インターネットの検索結果は用いず、必ず信頼のおける書籍や文献を用いること（ただし、厚生労働省などの信頼できるサイトからの情報や福祉機器など物品の画像を入手することは可とする）」と明記していた。図書館や研究室の本を選ぶ際も、多くの学生が背表紙に与えられたテーマが書かれていないと本を手にとらない、どの本を選べばよいのかが分からず本棚の前に立ち尽くす姿が見られ、目次や索引を使うこと、概論を踏まえてから各論を調べ始めるなどの指導を数多く行った。[図書館は便利だと思う]などの素直な感想が聞かれたが、初年次教育や卒業論文の機会に加えて、教員としても継続的に通常の授業内で参考文献を示す、書籍の活用方法を見せるなどモデルとなる姿を見せ、基本的な学び方のスキルを適宜指導していくべきであろう。

2) 学習を通して支援者としての基本的視点や知識・技術を獲得すること

「1. わからないことに疑問を持ち、調べ、理解する」の《自分との関連が見いだせるテーマ設定の重要性》からは、これまでに＜医学的なテーマへの興味と学習の困難感＞を抱いていたものの、[自分の体で起きているメカニズムを理解することは楽しい][授業で扱ったテ

マは実習でも見かけるような重要なものばかりだった]など＜リアリティのある学びの楽しさ＞を感じさせるに至り、学生にとって学ぶ意義を見いだせる適切なテーマが選択されたと考えられた。

また、＜介護福祉士にとって医学的理解の必要性の理解＞に「医学的な理解がないままに実習を終えてしまったことに気づき、次の機会に活かしたいと考える」が挙げられたように、実習で学ぶ意義を実習前指導で十分に伝えらるとともに、巡回指導の指導方針や体制も検討し、他教科の学びを統合できる機会である実習をより有意義に過ごすための指導方法を考案すべきであろう。

《自分の理解なしに他者を理解させることはできない》から＜授業を聞く人の立場になって責任を持って担当すること＞が挙げられたことは、学生が自分の授業を聞く人の立場に近づいて授業の構成を練ろうとしていたことがうかがわれた。利用者が家族の立場に近づいて考えることは、支援者が心がけるだけでは実践には至らない。そのため、「他者の立場に近づいて考える」という学生が卒後に支援を導く際の基本的な視点や能力を獲得する機会として、学生のうちに単に調べたことを口頭発表するだけではなく、他者を理解へ導く目的で伝える内容や構成を練り、実践と評価を通し、正しく伝わり理解されたかどうかを確かめる体験が必要と考える。

3) 他者と自分の前提の差を補いながら、学習者の学ぶ意欲の高まりを目指す

「2. わかったことを資料にし、他者に伝える」の《他者と自分の前提の差をとらえつつ、相手の立場に立つ経験》では、＜他者と自分の前提の違いによる伝えにくさや受け止め方の差の体験＞をしたため、＜初めて「どうしたら理解してもらえるか」という視点に立った＞ことから、＜聞き手の立場を考えた授業内容と資料を準備する＞に至った。具体的には＜聴き手にとってスムーズに理解できる授業と資料の構成を考えた＞＜自分と他者の前提の差を補いながら授業をする必要がある＞に示されたように、学生の授業の傾向がつぶさに調べた内容を順番に読み上げるスタイルから、書籍で伝えるべき内容の全体を見渡したところで授業のあらすじを作成し教員にコメントを求める、作業中にそばにいた友達をサンプルにとり、「こう言ったら、意味わかる?」「これは知っている?」など前提の確認を取る、授業内で教員役の学生が聴き手の学生に前提を確かめながら授業を進める姿等が授業後半以降に増えた印象がある。＜自分の授業へのうなずきやテストを正解してもらえる体験がうれしかった＞などの経験を通して、自分が相手のことを

熟考して考えた方法の結果が出た喜びを体験していた。そこから、学生が仲間への関わり方と利用者への関わり方との類似性を見出し、＜授業全体が利用者への適切な介護をという目標に向いていた＞という授業内容と形態についての評価が記入されたのではないかと考える。

《学習者の意欲と学習効果の高まりを目指した授業づくり》では、今までの自分の学生および教員役の経験に加えて、仲間が実施している授業のため、通常よりは集中して授業に参加する姿が見られるものの、教員役の学生からは仲間の様子が手に取るようにわかる等の理由から＜淡々と情報を渡すだけの授業は学習効果が少ないと考える＞が示されたのであろう。さらに、＜授業内容は自分の解釈ではなく、正確なものでなければならない＞という内容の正確さへの配慮、＜自分自身が学びやすい方法や覚える方法の自覚と活用＞のように自分の学び方の傾向を分析・活用する者、＜必須と思われる知識など、学習内容に優先順位をつける＞＜授業の難易度と情報量の調整を行う＞など、限られた時間内で介護福祉士として必要な基礎を押さえ、かつ聴き手の受け取る能力を超えないようにアセスメントしながらの授業作りを試みていた。

ミニテストの作成と実施においては、＜要点をわかりやすいように示すと、正答率が上がり、記憶にも残る＞＜問題の選択肢の設定と正答率による学生の気持ちのバランスをとる＞＜テストと答え合わせを要点を復習する教育的な機会として活用する＞のように、ミニテストの機会すらも学習の好機としての活用を狙っていた。これは、試験の目的が「学生が勉強すること」であり、試験も教育の一環であることから、試験問題に教員が学生に学ぶこととして望むことを盛り込むことや「試験問題の難易度のバランスをとることで、学生に満足感を与える」などのアイディア (Davis et. al, 1983) が示されているように、非常に正しい方策と言えるだろう。

また、全員に2回授業を担当することを課したことで、[2回担当したことで、伝えたいことをどう伝えるかが以前よりもわかるようになった] 等から＜実践した結果から人に伝える際の自分の成長や次なる課題を発見する＞や、[皆に理解してほしいと思うと、内容に対する熱意が湧いた] など＜皆に理解してほしい・正解してほしいという思いが授業づくりへの熱意になった＞が促されたと考えられた。入学時の学生の入学理由や資格を志望する理由はさまざまであるが、現在では将来のために学ぶ必要性を理解していることや人としての他者の成長を願う正直さや優しさが学生の根底にあると推察される。学生が教員から受けた関わりは、その学生の支援者

として関わりに多分に反映するもの (渡邊・天野、2008) と考え、今後も一人ひとりの学生の成長を願い、個を尊重した指導を心がけていきたい。

4) 能動的な学びの大変さと楽しさから自己教育力を高める

「2. わかったことを資料にし、他者に伝える」の《能動的な深い学びによる楽しさの発見》では、＜他者に伝えられるレベルまで深く理解した実感＞＜目的に関連する知識の理解＞＜他者に伝える機会が自分の理解の整理や不確かな部分の発見につながる＞が挙げられ、＜大変な授業にも面白さを発見し、妥協しないで取り組む＞ことを通して＜能動的に学ぶ楽しさや意義を体験する＞可能性が指摘された。また、[今回の授業は大変だった] [今思うと面白かったし、よくがんばったと思う] は、＜大変な授業にも面白さを発見し、妥協しないで取り組む＞とまとめられた。能動的に学ぶことは教員の話聞くだけの学びよりは労力を必要とするが、学び続けることは卒後どのような職業に就いても必須であるため、自己を問い直し、理解の不確かなところや不足するところを自分で発見して、必要な知識や技術を考え獲得することができる、すなわち自己教育力を高める能動的な学習方法を身につける要素を授業に盛り込む必要があろう。

5) 仲間と協力し、他者に理解を得る実践的なスキルを練習する機会

《学習者の立場を配慮した伝え方の工夫》では、＜発表時の声の大きさや黒板の文字など聴き手への配慮が必要＞＜授業が話を聞くだけの時間にしないための機会を設けた＞＜同じ内容を伝えるにも、方法の違いで伝わり方が異なることに気づく＞が挙げられ、聴き手の集中や理解を得るための話し手としてのさまざまな配慮や聴き手の授業への参加を求めるアイデアの実践が見られた。＜プレゼンを繰り返すことや自分らしい方法の獲得への意欲＞も挙げられ、今後の卒業論文や職場内でのプレゼンの機会に今回の学びを活かすことが期待される。

《自信をもって物事を進めるための準備とチームワーク》では、＜授業やテストとは大変な時間と知識とやる気が必要とわかる＞、さらに＜自信をもって行う授業と皆の深い理解のためには事前の準備が一番大切＞との気付きが得られた。＜よい授業のためにはチーム内で協力が必要＞と挙げられたように、成功をおさめる基本要素として「チームとメンバーの事前の十分な準備と知識とやる気と協力」と学んだ経験を活かして、人生においても仕事においても自信をもって物事を進める基盤とし

てほしい。

VI. 今後の課題

今回は授業を実施した学期末の振り返りであったため、学生が記述した学びが実習やその他の機会に実践をもって効果が示されたかどうかまでは確認できない。実習巡回の機会に「形態別の資料を読み返した」「利用者さんの病気について調べた」「職員さんの話している内容がわかった」などの声は聞かれたが、より長期的な視点で学習効果を測定していくべきであろう。

本科目は1単位であり、学生からも「大変なわりに、単位が1で、割に合わない」「こんなに何回も直されたのは初めてだ」との声が多く挙がった。学生にとって自身が授業を実施する機会が初めてであったため、ある程度の負担感はやむを得ないとする。しかし、1つのテーマの担当する人数の設定や作業の進め方や資料へのコメントの入れ方などの指導法についても検討したい。ただし、形態別介護技術は旧カリキュラムの科目であるため、新カリキュラム上のどの科目でPBLを学習形態として採用し実施できるのかは現時点では不明である。

今回最も課題と考えられたのは、授業時間が限られているため、90分を学生の授業とミニテストが占め、学生が授業づくりを通して学習したことを振り返り、教員がフィードバックする時間が取れなかったことである。小グループのグループワークによるPBLでは、「個々のさまざまな才能と学習方法を尊重すること、作業にあてる時間に焦点を当てること、学習者が評価においても役割を持つこと」等の条件が学習を促進すると言われていたが、同時に「活動を行ったら、すぐにフィードバックを与えるようにすること」が挙げられている(Woods, 2004)。授業の終わりや研究室での指導の機会には、よい授業であったこと等の学生の努力や気が正しいこと、大人の学習者として必須の能力を身につけていることを個別に伝えてきた。しかし、より多くの学生の学習意欲や課題に取り組む力を高めるためにも、クラス全体に対するフィードバックを今後必ず実施していきたい。

VII. 結 論

2010年度形態別介護技術Cでは障害や疾患の医学的な理解や支援方法に加えて、将来に渡って初めて出会う

障害や疾患に対して調べて支援を実践できる力を高めるため、学習形態にPBLを採用した。全13の障害や疾患をテーマとして、学生がチームとなり授業とミニテストを担当した。

ミニテストと期末試験の得点率の平均値の比較では、期末試験の得点率の平均値が有意に高く、学生が一定の知識を獲得したことが明らかになった。また、学びの振り返りとして学生が記述した内容を質的に分析した結果、以下のことが明らかになった。

1. 学生は主体的な学びから「理解した」体感を得て、知識や理解の幅広さと深さに気づくことができた。しかし、情報収集など学ぶための基本的な技術を獲得する支援が必要と考えられた。
2. 学習を通して、相手の立場にたって伝わる授業を考えるなど、相手の立場に近づいて支援を行う支援者としての基本的視点や基本的な知識・技術を獲得し始めていた。
3. 学生は自分の担当する授業において、他者と自分の前提の差を補いながら、学習者の学ぶ意欲の高まりを目指す授業づくりを目指していた。
4. 能動的な学びの大変さと楽しさの体験から、自己教育力が高まる体験が可能な機会を授業内に設定しておく重要性が指摘された。
5. 実際に授業を繰り返し実施したことで、仲間と協力することや他者に理解を得るための実践的なスキルの練習と今後の活かし方を見出していた。

文 献

1. B.G. Davis et al. (1983): ABC's of Teaching with Excellence、香取草之助 (2010) 授業をどうする！カリフォルニア大学バークレー校の授業改善のためのアイデア集、東海大学出版、pp.119-125.
2. Donald R. Woods (1994): PBL Problem-based Learning: How to gain the most from PBL、新道幸恵 (2001) PBL Problem-based Learning 判断能力を高める主体的学習、医学書院、pp.41-43.
3. 黒澤貞夫編 (2007): 最新介護福祉全書 16巻形態別介護技術、メヂカルフレンド社、p.1.
4. 渡邊祐紀・天野由以 (2008): 第8章「介護」領域の教育方法③—介護過程、川廷宗之 (編)、介護教育方法論、弘文堂、pp.175-177.
5. 渡邊洋子 (2002): 明石ライブラリー42 生涯学習時代の成人教育学—学習者支援へのアドヴォカシー、明石書房、pp.281-283.