

PBL 型授業におけるチームティーチング

—四国大学看護学部「課題探求ゼミナール」における実践を通じて—

上月 翔太¹⁾, 大串 晃弘²⁾

1) 愛媛大学教育・学生支援機構教育企画室

2) 四国大学看護学部

Team Teaching by a Faculty Member and a Faculty Developer in a Problem/Project-based Learning Class

Shota Kozuki¹⁾, Akihiro OGUSHI²⁾

1) Office for Educational Planning and Research, Institute for Education and Student Support, Ehime University

2) Faculty of Nursing, Shikoku University

1. はじめに

昨今、PBL 型授業 (Problem/Project-based Learning) をカリキュラムに取り入れている大学は多く、その取り組みについての報告も多くなされている。報告の多くは PBL 型授業が一定の教育成果を挙げていることを示しており、今後も PBL 型授業が様々な形で推奨されるものと予想される。

その一方で PBL 型授業には実施する上での課題も確認されている。特筆すべきは、PBL 型授業をどのように実施すべきかがわからないまま、授業を実施しなければならない教員側の問題である。例えば、河西他 (2010) は理学療法学分野において PBL 型授業に携わる全国の教員へのアンケートから、教員が PBL 型授業の指導方法がわからないままに授業に取り組んでいる現状を明らかにし、教員向けガイドラインの作成など支援の必要を訴えている (河西他, 2010)。

こうした教員の直面する課題は、PBL 型授業が多くの能力やスキルを教員に要求することに起因している。PBL 型授業において教員に求められる能力やスキルは、例えば以下のようなものになるだろう。すなわち、ファシリテーションの能力、コーチングの能力、学生の学習に関するデザイン力、学生やそのほか関係者との関係構築力、学生の学習過程全体に対する評価能力である。いずれにせよ、講義をはじめとした従来型の授業とは異なる能力やスキルが求められる。

この能力やスキルに関する問題はとりわけこの種の授業を初めて担当する教員にとって切実である。というのも PBL 型授業については自身が受講した経験が乏しく、具体的なイメージがついていない場合が多いからである。また、PBL 型授業の運営について「担当教員の裁量」にすべて委ねられる場合も少なくなく、授業の設計を教員がゼロから始めなければならないこともその要因の 1 つである。

そこで PBL 型授業に関する能力やスキルを担当教員が体得するための方法として、看護学部の担当教員 (以下学部教員) と FD 担当者 (Faculty Developer, 以下 FDer) が協働して行うチームティーチング (以下 TT) によって PBL 型授業を実践することを試みた。PBL 型授業は看護学をはじめとした医療系分野でいち早く取り入れられた一方で、その実施方法や教育評価の方法が多様であるため、問題解決能力の向上に関するより客観的な評価方法の検討などの課題も認識されている (佐藤他, 2001)。本稿ではおもに PBL 型授業を実施する教員の体制について、その授業に携わった当事者として報告する。本稿は、主に筆者らで行った授業後の振り返りの議論、学生への観察や授業期間後に実施したインタビュー、学生が各授業で作成した議事録から得られた知見を踏まえている。感染症対策の中で、緊急対応として始められた取り組みであるが、そういった状況においても多くのことを学習できる機会となった。

2. 取り組みの概要

2.1 「課題探求ゼミナール」について

四国大学看護学部では第3学年を対象とした「課題探求ゼミナール」と呼ばれるPBL型授業を必修として課している。シラバスに記載の到達目標は以下のとおりである。

1. 選択した課題について主体的に情報収集、情報の分析や判断、討論を個人またはグループで行うことができる。
2. 学生は、選択した課題についてのグループ討議では、自分の意見を根拠をもって述べることができ、他のメンバーの意見を聞くことができる。
3. 選択した課題の発表準備・発表では主体的に協力することができる。
4. テーマに沿った課題の探求方法を実践できるとともに、自己の探求姿勢を振り返ることができる。

(四国大学看護学部シラバス 2020 年度前期「課題探求ゼミナール」より)

本授業は1クラス当たり学生6～7名の少人数編成で教員1人がそれぞれ1つのゼミを担当する。教員は授業で取り扱うテーマをあらかじめ学生に提示し、学生は自身の関心に応じてゼミを選択する。ゼミの進め方などについては教員の裁量による部分が多い。ただし、学期末に各ゼミでの学習成果を発表する場が設定されている。また成績評価のために、期末に個人面談を行うことになっている。

なお、到達目標以外の本授業の基本情報は以下のとおりである。

開講責任部署：看護学部看護学科
 講義開講時期：前期
 基準単位数：1
 時間：30.00
 代表曜日：金曜日
 代表時限：2時限
 科目分類名：専門必修科目
 対象学科：看護学部看護学科
 対象年次：3
 講義区分：演習

2.2 当初の構想

患者教育を専門とする学部教員の設定した授業内容は「心筋梗塞の迅速な受診を促す啓発ポスターを作成する」というものであった。この成果物の作成、発表会に向けた授業設計をおおよそ以下のように構想した。

<当初の構想>

- ①授業のガイダンス（全体）
- ②ゼミ教員からのガイダンス、自己紹介、テーマ設定
- ③講義：心筋梗塞の病態 / ディスカッション：心筋梗塞について知っている事
- ④講義：心筋梗塞と受診の現状 / ディスカッション：どういった情報が不足しているか？
- ⑤ディスカッション：なぜ受診が遅れるのか？ / 講義：受診が遅れる原因
- ⑥～⑧ポスター作成
- ⑨中間発表
- ⑩～⑬ポスター作成 / プレゼン準備
- ⑭発表会
- ⑮成績評価のための面談

2.3 実際の運営

以上のような構想で始められた本授業であるが、Zoomでの開講となったこともあり、想定していない困難が生じた。とりわけ、グループワークやディスカッションがうまく運ばない状況が生じた。

そこで5回目授業より授業運営の支援のためにFDerが参加した。ただし、学生には「教育の専門家」、「看護学には通じていない一般人代表」という立場で入ることとした。当初は授業そのものに介入せずに観察をして、アイデアを提供するという方法も検討したが、遠隔でのグループワークを活性化させるための介入もできたほうが良いかもしれないとの考えから、学生には「2人目の教員」という立場をとり、結果としてTTという形態となった。実際にはその後、6回目授業より対面授業が再開されたため、学生と学部教員は教室に集まり、FDerのみZoomで参加することになった。

授業は主に学生によって進められ、2人の教員は必要に応じて助言や成果物についてのコメントを行った。学部教員は専門分野の教員として、FDerは看護学を専門としない一般人の意見を代表してコメントをするように努めた。FDerはZoomでの参加ということもあり、教室の中での議論に直接参加することが難しかったため、学生の様子を観察することや意見を求められたときにコメントするといった介入を行った。各回の終わりには学生がパソコン越しに、FDerに向けてその日の議論や成果物について説明する時間を設け、その日の授業の振り返りを行うようにした。

各回の授業後には、学部教員とFDerで授業について振り返る場をもつようにした。その中でその日の学生の様子や次回以降の授業の進め方などについて議論を行った。ここでの議論を踏まえて、当初の設計からいくらか変更を行い、結果的には表のように授業が実施された。

以上のように、筆者らの行ったTTは当初、「オンライ

ン授業でのディスカッションやグループワークをどのようにすすめればよいか」という問題に対処するためにはじめられたものであった。この問題そのものは対面授業が再開したことでひとまず対応する必要はなくなった。しかし、本授業のような PBL 型授業をいかに進めていけばいいかという方法を模索することへと目的を改めて、TT の形態を続けることとした。

表 「課題探求ゼミナール」の実施内容

回	教員	形態*	内 容
1			科目全体のガイダンス
2	学部教員	Zoom	自己紹介, リーダーなどの決定, 授業の目的の説明
3	学部教員	Zoom	学部教員による講義: 心筋梗塞の病態, ディスカッション: 受診が遅れる理由, 啓発ポスターを調べる
4	学部教員	Zoom	ユニット名決定, 学部教員による講義: チームビルディングのための組織論, 身内への心筋梗塞に関するインタビュー
5	学部教員 FDer	Zoom	啓発活動を行う対象者の決定, ディスカッション: 受診を促すにはどうすればいいか?, 自分たちに足りない情報は何か?, ポスター内容の整理
6	学部教員 FDer	対面	工程表の作成, 様々なポスターを持ち寄ってイメージを膨らます, ディスカッション: 見やすいポスターを作るには?
7	学部教員 FDer	対面	症状/連絡先/キャッチフレーズなどを分担して情報整理, ポスター案を紙で作成 (2人1組で合計3案作成)
8	学部教員 FDer	対面	ポスター案を紙で作成 (2人1組, ペアを前回と変更)
9	学部教員 FDer	対面	ポスター案をホワイトボードで作成 (全員で1つの案を作成)
10	学部教員 FDer	対面	身内から作成したポスターの感想をもらってくる, ディスカッション, ポスターの修正
11	学部教員 FDer	対面	身内から作成したポスターの感想をもらってくる, ディスカッション, パソコン作業 (PPT, 原稿, ポスター)
12	学部教員 FDer	対面	パソコン作業 (PPT, 原稿, ポスター), 作業状況の報告と意見交換
13	学部教員 FDer	対面	パソコン作業 (PPT, 原稿, ポスター), 模擬プレゼン
14			発表会
15	学部教員	対面	評価のための個人面談

※対面時は FDer のみ Zoom 参加

2.4 本取り組みにおける PBL 型授業の類型

この「課題探求ゼミナール」はいわゆる PBL 型授業にあたるが、Problem-based なのか Project-based なのかについては科目として統一的な見解は示されていないといつてよい。各ゼミを担当する教員の授業運営の仕方によっていずれかの性質が色濃くなっていると考えられる。本項では特に筆者らの担当したゼミについてその性格を示したい。

上越教育大学 (2017) の報告は、Problem-based と Project-based の共通点を以下の 6 つにまとめている。すなわち、1. 実世界の問題解決に取り組む、2. 問題解決能力を育てる、3. 回答は 1 つとは限らない、4. 自己主導型学習を行う、5. 協働学習を行う、6. 構成的アプローチを採る、の 6 つである。「心筋梗塞の迅速な受診を促す啓発ポスターを作成する」という職業に深く関連した課題に対し、学生がチームで進めていく本取り組みはおおむねこれらのポイントを満たしたものであると考えられる。Problem としてであれ、Project としてであれ、PBL 型授業としての要件を満たしていると判断できるであろう。

上越教育大学の報告はさらに Problem-based 型と Project-based 型の相違点についても整理している。この整理によるならば、本取り組みが両方の要素を併せ持ったハイブリッドなものであることがわかる。例えば、課題を設定する主体について、Problem-based 型は教員の役割としている一方で、Project-based 型は学生自身とされている。この点から教員が最初の課題設定を行った本取り組みは Problem-based 型となる。しかし、Problem-based 型が学習プロセスを重視するものである一方で、本取り組みは最終成果の発表会の存在や、ポスターという成果物の作成が大きなゴールとして存在しており、最終成果物の準備に大きな比重がかけられていた。このように成果物を重視するのは Project-based 型の特徴とされる。もちろん、学習プロセスが軽視されているということではないが、最終成果物の存在が相当程度学生の学習活動を促進したところから、本取り組みは Project-based 的な側面も強くあったと評価できる。

以上は一例であるが、本取り組みは PBL 型授業としては Problem-based と Project-based の両方の性質を併せもったハイブリッドなものとしてみなすことができる。

3. 本取り組みの意義

3.1 本取り組みの意義

本取り組みには大きく 3 つの意義が認められたと考えられる。すなわち、PBL 型授業の効果的な実施方法を複数の教員で考えることのできた FD としての意義、そして、FDer 自身の実地トレーニングとしての意義、そして学生にとって異なる立場の教員が教育を行うという教育的意義

である。

3.2 FDとしてのTT

まず、FDとしてのTTの意義については、各回の授業後の教員同士の議論がこの機会として有効であった。授業中は、学部教員が学生へのファシリテーションや助言を教室の中で与えている一方で、FDerはそれに対する学生の反応や作業中の様子について観察した。そうして得られた気づきを授業後に共有することで、次の授業の設計について検討した。

例えば、本授業の開始時よりチームビルディングの方法について学部教員による試行錯誤がなされていた。この課題について、6人の学生をさらに小グループに分けて議論をさせるなどの工夫をFDerが提案し、それを実行するということが行われた。こうした授業を活性化させる具体的な技法の適用を考え、実施することがこのTTではかなり円滑に行われたものと考えられる。

また本取り組みではFDerだけがZoomで参加していたため、教室内の学部教員や学生の議論が十分に聞き取れないこともしばしば起こった。そこで画面上で気になった学生の所作を記録し、それについて授業後に学部教員に尋ねる機会があった。こういったFDerからの状況確認と問いかけが学部教員にとって振り返りの機会として機能していたと考えられる。

3.3 FDerのトレーニングとしてのTT

今回の取り組みはFDer自身にとっても大きな意義があったと考えられる。特に本取り組みにおけるFDerは大学での授業経験はいくらかあるものの、FDerとしての経験はまだ十分ではない¹⁾。そのようないわば新米FDerにとってこの取り組みは知識を実践にいかにか活かすべきかを試す場として機能した。しかも、その知識の活用は自らが学生に直接指示して行うのではなく、教室にいる専門分野の学部教員によって行われることになるため、その提案が十分に機能するために学部教員がそれをどのように実際の教室に「翻案」するべきかまで考える必要があった。

また、ある授業にスポット的に入るのではなく、ある程度の期間にわたって参加する中で得られる知見があることもわかった。実際に学生がどれくらいのスピード感で作業を行うのか、合意形成の過程やどれくらいの時間を必要とするのかなどを近くで観察できたのは、学期を通じて参加できたことのメリットである。ここで得られた知見は他の授業の設計などに活用しようと考えられる。

さらにどうしても自分の経験からでしか形成されていなかった学生像を新たに構築できたことは大きな学習になった。例えば、看護学の3年生の時期のカリキュラム上での忙しさなどについてその内実を詳しく知ることができたのは大きい。FDerがTTにおける教員として様々なタイプ

の学生と関わる場面は、より効果的な教育技法、授業設計の開発には有益であろう。

3.4 教員コラボレーションとしてのTT

ここまで取り上げた2つの意義はいずれもFDの文脈におけるものだったが、もちろん、学生に対する教育的意義もあったものと考えられる。授業における教員のコラボレーションの意義については例えばAustinらが述べているような、異分野の知見に学生が触れることができるといったものが挙げられる(Austin et al., 1991)。

またTTは分野の違いに関わらず複数の視点を提供することに強みがある。とりわけ、本取り組みで行っているような、何らかの成果物を作成する課題の場合、複数の視点をもつ意味は大きい。実際、学生の各回の授業での学生の成果物に対し、教員が異なる着眼点からコメントするのはもちろんだが、時として対立するような意見が出されることもあった。例えば、課題を啓発ポスターの作成としていたが、イラストや文字の配置、フォントの大きさなどについて教員の間で意見の食い違いがみられた。これについて、授業後の学生へのインタビューで「意見が違う場合は自分たちで考えて納得のいく方法を採用していた」、「先生たちの意見の違いは自分たちの考える機会になった」という発言がみられたことから、教員相互の食い違いは学生に深い思考を促す契機になったと考えられる、また、学生からは「教員が2人いたのでいろいろなアドバイスがもらえた」、「一般人として[筆者注：医療関係者ではないFDerのこと]わかりにくいことを指摘してくれた」といったコメントがあった。

授業運営そのものへの影響があったことも指摘できる。授業方法などの助言をFDerが学生の観察などから行ったことで、専門分野の教員はより学生個人の意見やそれに対する専門家としての指導に注力できた。

4. 考察：積極的な授業改善の方法として

FDerが個別の授業に入ることで授業改善の契機とする試みとして授業コンサルテーションが行われている。例えば、授業コンサルテーションの手法の1つであるミッドターム・スチューデント・フィードバックでは、FDerが直接的に授業に関与するのは原則一度であり、その目的も当該授業の学生の声をヒアリングすることであり、基本的にはデータ収集のための授業への関与である。また授業参観もよくみられる方法である。参観者が教室空間を教員と共有することでより効果的なフィードバックが期待できる方法である。

今回のTTの取り組みは、学生や学部教員とFDerの関係性がそれぞれ構築されている点が授業コンサルテーションや授業観察と大きく異なっている。学部教員とFDerと

の議論がほぼすべての授業後に行われ、FDerが教員として授業に参加したことで、FDerは学部教員と学生との関係性を構築できたと考えられる。このようにFDerが授業に関わるあらゆる人々との関係を築くことで、学部教員の授業改善の動きを促進すること、学生から授業改善に有益なデータを得ることが可能になることが考えられる。

また学期中はほぼすべての授業においてTTが実施されたことも重要である。中期的な関与によって、個々の授業改善にとどまらない、時間的な広がりの中での授業改善の方法を検討することが可能となる。

例えば、FDerはTTとして関与する上で発表会までの作業内容を見直し、スケジュール感をもつために、学生が工程表を作成することを提案し、学部教員はその提案を採用した(第6回)。他方、看護学の専門教員である学部教員は3年生の看護学生の実習などを含むカリキュラム全体における学生の忙しさについてFDerに示し、その中でできることについてFDerと議論を行った。このように協働する教員がそれぞれ異なる時間軸の中で授業をとらえることで、より効果的かつ現実的な授業改善の方法を議論することが可能になると考えられる。

以上からTTという取り組みは、従来の取り組みより一層積極的な授業改善の方法としての可能性を豊かに蔵していると考えられる。

5. 本取り組みの課題

一方で本取り組みには課題もある。第1の課題はFDerのみがZoomで参加していた点である。もちろん、Zoom参加の教員がいたことによる意義もあったが、やはり、教室での議論や作業への関与には限界があった。こうした技術的な側面がクリアできれば、先述したような授業改善のための学生の声を直接収集することも実施できたものと推測される。一方で昨今の感染症をめぐる状況は、これまで行われてきたFDとしての教室での授業観察を許さなくする可能性がある。あるいはオンラインで実施される授業が増加することもあり得るだろう。したがって、オンラインで個々の授業改善のためのFDをどのように行うかは、この取り組みを越えてますます検討されるべき課題であろう。

第2の課題はマンパワーに関わるものである。今回は実施できたが、FDerが個別の授業に学期中すべて入るということは現実的ではないだろう。もしこの取り組みを科目全体で行うならば、FDerが1つのクラスに学期中入り続けるという方法は取り得ない。効率的に学部教員とFDerのTTを実施できる方法を検討する必要がある。あるいは経験があり、熟達した学部教員と経験の浅い学部教員がTTを行うことも考えられる。この場合はその学部の教員だけで人員をカバーできる。このような学部教員のみによ

るTTは個別の授業のみならず科目全体の設計の改善などに発展する可能性もあり、組織的な教育改善を進める方法ともなりえるだろう。

最後に教員同士の関係性の課題もある。今回のTTはFDとしての性格の強いものであったが、こうした取り組みが成立し得るのは教員間で授業について議論しあえる関係性があることが前提となる。この点について今回の取り組みは、学部教員とFDerがともに「大阪大学若手FD研究会」のメンバーとして大学での教育改善を目的とする互助的な研究会に所属していることがプラスに働いたと言える。この研究会は大阪大学のプレFDプログラム修了生として出身を同じくする、現在は様々な機関に所属するメンバーからなっている(大串他, 2019)。このプレFDの履修や研究会での活動により、学部教員とFDerが授業改善という目的意識のみならず、その方法論などについて共通の知識を前提とすることができた。このことから、教育改善のための互助グループが学内に成立することで、本取り組みのような授業改善のためのTTの取り組みが現実味を帯びることが想定される。その際にはスムーズな議論ができるように、関連分野のFDについて共通の知識基盤があることが特に望ましい。

6. 結論

以上、本稿では筆者たちが行ったPBL型授業でのTTの授業実践について報告した。その中で主にFDとしてのTTの可能性について考察した。

学部教員もFDerも所属が新たに変わったと同時に、感染症対策の混乱も起き、どうしてよいかの暗中模索の中の取り組みであったため、周到な計画や方法的な熟考が十分になされていたとは言えない。とはいえ、今回の取り組みにおいて、複数の教員で協働することで可能になることもいくらかみえてきたとも感じている。これからの大学での授業がどのように行われていくかはまだまだ不透明ではあるが、教員の協働という選択肢が有効であることは強調してもよいだろう。

注

1) 本取り組みにおけるFDerは、大学教員としてのキャリアを外国文学の専門家として始めた。本稿におけるFDerのFDに関係する取り組みを簡潔にまとめると、博士後期課程在学中のプレFD受講に始まり、その後のプレFD授業科目でのティーチングフェローとしての従事や大学教員になったあとのFD受講である。

参考文献

- 愛媛大学教育・学生支援機構教育企画室 (2008) 「授業コンサルテーション (FD 担当者必携マニュアル 第3巻)」
- 大串晃弘, 武藤拓之, 大工泰裕, 山下英里華, 久藤麻子, 川崎絵里香, 佐々木葉月 (2019) 「プレFD 修了者による大阪大学若手FD 研究会 (阪大FD 研) の活動実績と今後の展望」『第25回大学教育研究フォーラム発表論文集』, p.157
- 河西理恵, 丸山仁司 (2010) 教員アンケート調査からみた理学療法学教育におけるPBL テュートリアル の現状と課題, 『理学療法科学』25 (5), pp.747-754
- 国立大学法人上越教育大学 (2017) 「総合的な教師力向上のための調査研究事業実施報告書 今日的な教育課題を解決するためのPBL 型授業モデルの構築」
- 佐藤栄子, 今泉郷子, 末永由理, 井上聡子, 酒井郁子, 佐藤正美 (2001) 「看護教育におけるPBL (Problem Based Learning) の実践状況と教育効果」『川崎市立看護短期大学紀要』6 (1), pp.1-13
- Austin, A. E. and Baldwin, R. G. (1991) Faculty Collaboration: Enhancing the Quality of Scholarship and Teaching, ASHER-ERIC Higher Education Reports No.7, The Gorge Washington University.
- ISHIMARU, M. (2010) "Report on Faculty Development Practices through the Class Visit Project" *NUE Journal of International Educational Cooperation*, 5, 51-59.