

資 料

PBL・テュートリアル学習のポートフォリオ
シートからみた学習成果
—プレゼンテーションに関する考察—

岩田 みどり

The Learning Result That We Analyzed the Portfolio Sheet
on the Problem Based Learning・Tutorial
—The Study of the Presentation—

IWATA Midori

キーワード：ポートフォリオシート、PBL・テュートリアル学習、プレゼンテーション

Key Words：portfolio sheet, PBL・tutorial, presentation

要旨

本研究の目的は、PBL・テュートリアル学習におけるポートフォリオシートに記述されたプレゼンテーションから学習したことの内容を分析することにより、学生の学習成果を明らかにし、セルフラーニングとの関連性やシートの評価機能について考察することである。研究対象はA看護短期大学の2年生90名のうち、同意を得られた73名のシート。研究結果は、1点目として、シートの内容はⅠ.発表の学び・Ⅱ.対象の理解・Ⅲ.自己理解に分類でき、Ⅰ.発表の学びの再分類から6項目（A.多面的見方ができた、B.質問・発言の重要性、C.説明・理解の不足への気付き、D.説明・話し合いの技術やその必要性、E.わかりやすい資料の作り方、F.復習の必要性や新しい事実の発見他）を明確化できた。2点目として、PBL・テュートリアル学習の授業評価にはない項目（E.わかりやすい資料の作り方、F.復習の必要性や新しい事実の発見他）がみられ、シートがセルフラーニングの評価の補助をする可能性がわかった。3点目として、自己評価・再構築・活動への動機づけというポートフォリオの評価機能が、今回の分析からも再確認できた。今後はセルフラーニングに関する評価を、授業の目標をふまえて教員の視点から開発する必要がある。

I. はじめに

日本の看護教育では2000年ころからポートフォリオの報告がみられ、鈴木（2004）によるとポートフォリ

オは、学習の資料をまとめ一元化したものであり、学習の再構築や評価機能があるという。また、ポートフォリオの種類には個人・課題・ライフの3つがあり、さらに学習の重要な点を取り出してぎゅっと凝縮した凝縮ポートフォリオも紹介している。ポートフォ

リオが教育界に導入された経緯をみると、「ゆとり教育」を行った義務教育の現場から出発していた。教育界に周知されていくにつれて医学教育や医療専門職の現場で活用され、医療専門職の評価としての活用も多くなってきた(唐澤, 2003, pp.516-523)。高浦(2002)は、ポートフォリオには、専門職の学習過程を再構築し、問題解決過程を俯瞰する機能があり、数値化できない人間の力、たとえば課題発見力やコミュニケーション力およびイメージ力を測る可能性があるとして述べている。著者もポートフォリオが看護教育においても、学生が学習過程を自己評価する際に有効なツールとなると考えた。

著者は1998年からPBL・テュートリアル学習を導入し、少人数のグループメンバーとメンバーを継続的に指導するテュータとで学習するスタイルを実施し、学生の主体的な学習を目指してきた。この方法を取り入れる看護大学はまだ少なく、各講座の授業において学生をグループに分け、中規模の学生数を教員が担当するスタイルでPBL学習を取り入れている場合が多い。その一方で、最近の医療系教育ではeラーニングも盛んとなり、どこでもセルフラーニングが可能となっている。しかし、さまざまなセルフラーニングが活用されても学生がその内容を実践へとつなげるためには、PBL・テュートリアル学習や演習および実習との関連づけが重要であろう。

PBL・テュートリアル学習の効果は、意欲や判断力を育成することが森(2007)によって報告されているが、少人数のグループワークにおけるプレゼンテーションの学習の教育的意味はまだ十分検討されていない。

今回、PBL・テュートリアル学習のプレゼンテーションに焦点を当て、独自に作成したポートフォリオシート(以下、シート)から学習成果を明らかにし、セルフラーニングとの関連性や評価機能について考察したことを報告する。

II. 研究目的

シートからプレゼンテーションの学習成果を明らかにし、セルフラーニングとの関連性やシートの評価機能について考察する。

III. 用語の定義

ポートフォリオ:「子どもの学習の経過を示すものや成果物、提出物、などを保管し、教育的に活用すること」と浅田(2000, p.238)は述べており、学んで

いく力を評価するツールと定義する。

PBL・テュートリアル学習: PBL(Problem-Based Learning)は問題解決型学習を指す。テュートリアル教育は少人数のグループワークでテュータが継続的に指導するスタイルの学習をいい、PBL・テュートリアル学習は両者を組み合わせた学習と定義する。

プレゼンテーション: 学生が問題事例から抽出した学習項目を自己学習し、資料にまとめたレジメを用いて発表し討論することと定義する。

IV. ポートフォリオの背景とPBL・テュートリアル学習の展開

高浦(2002)によれば、ポートフォリオはイギリスで発案され、アメリカや日本へと導入されてきた。日本においては、1998年度学習指導要領の改定に伴ってゆとり教育の評価方法として関心が寄せられた。従来の教育の評価は、測定評価観に基づくものであり、「学んで得たものの評価」を中心とする考え方は一般に知られており、代表的なものに偏差値がある。しかし、学習成果を成長の過程から質的にとらえていこうとする評価観が測定評価観の代替案として検討され、「学んでいく力を評価」することに関心が寄せられた。高浦(2002)はポートフォリオには大きく3つの活用方法があり、1つ目は一連の学びをふり振り返り自己評価を行う「評価」としての活用法である。2つ目はそれまでの活動をピックアップし再構築するという活用法であり、3つ目はこれまでの活動を一元化し今後の活動の予測を導くという活用法であると述べている。

日本の看護教育では2000年ころからポートフォリオの報告がみられ、鈴木(2003)は義務教育の現場でのプロジェクト学習などを紹介した。看護教育の報告では、吾郷ら(2005, p.187)が、看護教育で活用した学習の再構築による学習成果の報告をしていた。ポートフォリオの看護教育における活用には、医療専門職としての成長の評価として、臨床現場での活用も増えてきている(大関, 2000)。はじめにも述べたようにポートフォリオには、問題解決過程を俯瞰する機能がある(高浦, 2002)。しかし、ポートフォリオが十分に機能しないと、単なる資料の集積物になってしまうことを示唆する報告もみられた(安川, 2004, p.228)。

著者は、1998年からPBL・テュートリアル学習を行っていたが、シートは導入していなかった。学生は1年間を通してPBL・テュートリアル学習を履修し、8課題をノートにまとめていた。このノートは単に資料を集積しただけで、再構築のための課題としては自由書式の感想を記すだけであった。著者は2003年度の

授業に、PBL・テュートリアル学習をまとめられる独自のシート（表1）を導入することとした。2004年には、シートに記載された内容の「理解できたこと」に焦点を当てた分析を行った（宮崎ら，2006，pp.31-36）。その結果、シートには学生が重要と考える内容がピックアップされており、学習の再構築が行われていた。また、その分析からはメタ認知の効果が示唆された。

著者の担当科目とPBL・テュートリアル学習は、表2のとおりである。担当科目は、臨床看護学（がん）で、PBL・テュートリアル学習に使用した事例と課題名は14歳の白血病の男児「ほく、死んじゃう病気だろ」と、35歳の乳がんの女性「おっぱいがなくなるなんて」であった。学習は6～7名のグループで行い、授業は8回のうち4回をテュータと学習し、残り4回をセルフラーニングとした。また、PBL・テュートリアル学習の授業評価は、表3にあるように学習態度評価表の「1.学習課題発見」「2.統合的学習」「3.自己学習」「4.対人技能」に各5つの視点を設け、合計20項目から評価していた。特にプレゼンテーションや話し合いの学習は、「4.対人技能」の項目の「⑩メンバーの考えを理解しようとしていることを示した」、「⑪簡明かつ論理的に意見を述べた」、「⑫メンバーの意見を攻撃することなく異論を述べた」、「⑬メンバー間の関係性がよくなるように努力した」、「⑭グループスキルを意識して建設的に自己の役割を果たした」、で評価していた。そこで、今回はシートの「プレゼンテーションから学習したこと」の内容を、学習態度評価表の項目と比較し評価機能について考察してみたい。

表1. 課題ポートフォリオシートの内容

A. 自己学習行動	
1)	学習の出発点、事例への興味
2)	調べた内容・項目
3)	調べた方法
4)	プレゼンテーションから学習したこと
5)	学習行動の限界・行動
B. 理解できたこと	
1)	今回よく理解できた内容・項目
2)	事例の考察
C. 解決しなかったこと	

表2. PBLテュートリアル教育の学習計画

授業	学習計画	提示資料	
1回目	資料から学習項目を抽出・分担し、6回の学習の計画を立案する(テュータ付き)	データベース・課題シート1の配布	
2回目	自己学習		
3回目	各自プレゼンテーションを行い、学習項目に対するアセスメントを検討する(テュータ付き)		
4回目	自己学習・ロイ適応様式別アセスメントに情報を整理する		
5回目	全体関連図に問題を整理し、グループで取り上げる問題を決定する(テュータ付き)		
6回目	自己学習・看護計画を各自で作成する		
7回目	各自の看護計画を発表しグループ案をまとめる(テュータ付き)		ポートフォリオシートの配布
8回目	自己学習・ポートフォリオシートに、7回の学習をふり返り学習内容を整理する		
1週間後	学習内容とポートフォリオシートの提出		

表3. PBL・テュートリアルの学習態度評価表

項目	学習態度評価の項目
1. 学習課題発見	①課題シートを多面的にとらえようと努力した ②課題シートに含まれるテーマを推測した ③課題シートからさまざまな疑問点や学習課題を抽出した ④疑問点や学習項目が解決できる方法を考えた ⑤疑問点や学習方法が解決できるための資料収集を行った
2. 統合的学習	⑥関連分野に広く関心を向けるように努力した ⑦既習の知識を整理し適用した ⑧学習項目に分析を加えた ⑨知識間の相互の因果関係をわかろうとした ⑩発展的・応用的な事項を学ぼうとした
3. 自己学習	⑪到達目標を意識して学習項目を抽出した ⑫学習項目に優先順位を付けた ⑬学習計画の時間配分を考えた ⑭自己学習に十分な努力を注いだ ⑮自己の到達目標を達成することができた
4. 対人技能	⑯メンバーの考えを理解しようとしていることを示した ⑰簡明かつ論理的に意見を述べた ⑱メンバーの意見を攻撃することなく異論を述べた ⑲メンバー間の関係性がよくなるように努力した ⑳グループスキルを意識して建設的に自己の役割を果たした

V. 研究方法

A. 研究対象

A看護短期大学の2年生90名のうち、研究の同意を得られた75名のシート。そのうち記載のあった73名のシート。

B. 調査時期

2004年4月～2005年2月の臨床看護学(がん)PBL・テュートリアル授業の最終回から1週間目までの期間。

C. 調査方法

授業回数は8回で、6～7名のグループを編成し通年にわたり授業を行う。8回目の授業でシートを配布し記載方法の説明をした。1週間の記入期間を設けたのちにシートを提出してもらった。

D. 倫理的配慮

研究対象者の学生にとって、PBL・テュートリアル学習は必須科目であり全員が履修しているため、シートは全員に配布し自己の学習のまとめとして活用するように説明し記入してもらった。その後、授業とは別の機会に研究目的と研究同意書の文章を配布し、口頭で説明したあと、留め置き式で回収し承諾を得た。なお、研究同意書の内容は、研究への協力が自由参加であり、不参加の自由があること、承諾が成績とは一切関係しないこと、データは研究目的以外に使用しないこと、データの管理・処分の方法、研究結果を公表すること、研究協力の承諾のサインを記入する箇所を構成した。

E. 分析方法

質的帰納的分析。シートは表1の内容で構成した。全体の内容のうち、A.自己学習行動項目の「プレゼンテーションから学習したこと」、に記載のある内容

から文脈単位を抽出し、1内容を1項目の記録単位とした。①個々の意味内容の類似性に基づき、分類・命名した。項目の類似性については、研究協力者に分類・命名を確認してもらい、妥当性を高めた。②資料の作成と発表体験に焦点を当て、内容を詳細に再分類し、セルフラーニングや評価機能について分析した。

VI. 結果

A. 「プレゼンテーションから学習したこと」の結果

「プレゼンテーションから学習したこと」の記録単位の全体は119単位、事例別では白血病の事例が57単位、乳がんの事例が62単位であった。

記録単位の類似する内容を分類した結果、3カテゴリーと7サブカテゴリーに分類できた(表4)。カテゴリーの名称と単位数(割合)は、I.発表の学び52単位(43.7%)、II.対象の理解47単位(39.5%)、III.自己理解20単位(16.8%)であった。サブカテゴリーと単位数(割合)の多い順では、①病態の理解32単位(26.9%)、②話し合いの方法23単位(19.3%)、③プレゼンテーションの方法15単位(12.6%)、④心理・看護の理解15単位(12.6%)、⑤レジメの作り方14単位(11.8%)、⑥個人の反省12単位(10.1%)、⑦実演他8単位(6.7%)であった(図1)。

サブカテゴリーの具体的な記述は次のとおりであった。①病態の理解の記述には、「病態・解剖生理・危

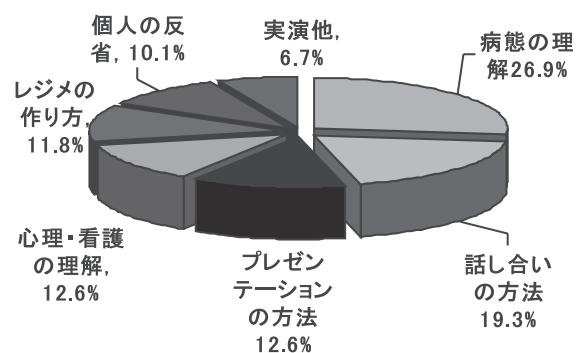


図1. サブカテゴリーの内容と割合

表4. 「プレゼンテーションから学習したこと」の分類

カテゴリー	単位(%)	サブカテゴリー	単位(%)
I. 発表の学び	52(43.7)	②話し合いの方法	23(19.3)
		③プレゼンテーションの方法	15(12.6)
		⑤レジメの作り方	14(11.8)
		④心理・看護の理解	15(12.6)
II. 対象の理解	47(39.5)	①病態の理解	32(26.9)
		④心理・看護の理解	15(12.6)
III. 自己理解	20(16.8)	⑥個人の反省	12(10.1)
		⑦その他	8(6.7)

n=119

険因子などわかることができた」「骨髄移植・バンクについても知ることができた」「がんの手術・検査、薬などについて」などであった。②話し合いの方法には、「同じ事象でも自分と他人では見方が違っていった～中略～とても勉強になる。」「～中略～理解できないところはすぐに発言し、疑問を話し合う重要性」「気付かない点が見えてくる」などであった。③プレゼンテーションの方法には、「ただプリントを読んでいるだけのような気がしたので要点をいえるようになりたい」「聴く人の立場に立って発表したい」「プレゼンの方法は、その人それぞれなので参考になる」などであった。④心理・看護の理解には、「心身の苦痛について考えた」「ケースのショックをどうにかしたかった」「患児や家族とのかかわり方～中略～勉強したかった」などであった。⑤レジメの作り方には、「すべて本に載っているわけではなくケースに対する自分の考察を入れることを学びました」「事例に合わせる」「図を使うとよいと思った」などであった。⑥個人の反省には、「学習項目の抽出が不足していた」「追加で調べることが多かった」「先生に指摘されようやく気付くところがあった」などであった。⑦実演他には、「デモンストレーションはあがってしまった」「実物があるといい」などであった。カテゴリとサブカテゴリの関係は、表4のとおり、I. 発表の学びには、サブカテゴリの②③⑤、II. 対象の理解にはサブカテゴリの①④、III. 自己理解にはサブカテゴリの⑥⑦をまとめた。

B. 発表の学びの分析とセルフラーニングや授業評価との比較

カテゴリ I. 発表の学びの内容から、プレゼンテーションのためのセルフラーニングに関連する記述を抽出してみた結果、②話し合いの方法では、「いろいろな視点から物事を見、考えられるようになり広がる」「質問などを活発に出し、共通理解を深めていけたらいいと思う」「みんなで発表したものは、自分で復習することで身になった」と多面的見方の理解や質問の重要性および自己学習への動機づけなどがあった。

また、③プレゼンテーションの方法では、「事例をよく理解して、先に進めていくためのポイントを考えて調べ、考えながら、より事例に合ったプレゼンテーションができると感じた」「プレゼンで学習したことは自分ではわかっていたつもりでも質問されるとわかっていなかった部分があったので、しっかり文献を解釈し分析し自分に足りない部分を見極める力を付けたい」「自分で調べた内容を限られた時間の範囲で簡

潔にわかりやすく説明するための構成が大切」などわかりやすいプレゼンテーションに必要な情報の理解や説明の技術が述べられていた。

また⑤レジメの作り方には、「大事なところは太字にする」「レジメを作るときも、いかに大切などころの優先順位をつけて、わかりやすくまとめるかが大切であると思う」「図や、挿絵などがあった方がみんなわかりやすく良かったです」など、レジメの効果的な作成を述べていた。

今回、発表体験の学生の意味づけを明らかにしたいと考え、授業評価の20項目の視点も参考にしながら、I. 発表の学びの内容を再度分類した。その結果は、表5に示したように、A. 多面的見方ができた、B. 質問・発言の重要性、C. 説明・理解の不足への気付き、D. 説明・話し合いの技術やその必要性、E. わかりやすい資料の作り方、F. 復習の必要性や新しい事実の発見他、の6項目の内容に整理できた。

VI. 考察

今回、プレゼンテーションから学習したことの内容の分析で、カテゴリ I. 発表の学びが4割強を占めていた。カテゴリ3項目とサブカテゴリは7項目に分類できた。また、発表体験に直結する項目を再分類した結果、6項目（A. 多面的見方ができた、B. 質問・発言の重要性、C. 説明・理解の不足への気付き、D. 説明・話し合いの技術やその必要性、E. わかりやすい資料の作り方、F. 復習の必要性や新しい事実の発見他）の学習内容が明らかとなった。

カテゴリ I. 発表の学びの内容の6項目と授業評価の学習態度評価表20項目との関連をみると、「1. 課題発見—①課題シートを多面的に捉えようと努力した、③課題シートからさまざまな疑問や学習課題を抽出した」と「A. 多面的見方ができた」が関連していた。また、「4. 対人技能—⑩メンバーの考えを理解した」と「B. 発言・質問の重要性」や、「4. 対人技能—⑪簡明かつ論理的に意見を述べる」と「D. 説明や話し合いの必要性」とに関連があると考えられた。しかし、「E. わかりやすい資料の作り方」・「F. 復習の必要性や新しい発見他」は授業評価の項目にはない内容で、シートから抽出できた評価視点であった。つまり、シートでは授業評価20項目では測定できない、学生の学習の質的側面を確認することができていた。

また、高浦が述べたポートフォリオの3つの活用方法とカテゴリ I の分類から抽出された内容を検討すると、「C. 説明・理解の不足への気付き」と活用方法の「自己評価」に関連がみられ、「F. 復習の必要性や

表5. 「発表の学び」の記載内容

話し合いの方法	プレゼンテーションの方法	レジュメの作り方
1 話し合いで、乳がんがまれに男性でも罹患することがあるということにとっても驚きました。F	中略～何冊も本を借りて調べて十分に理解してまとめていますが、メンバーは全く分からず～中略～わかりやすくて的確に伝えてその場でわかってもらうのは難しいなと思います。D	本などを読んで資料をまとめるので、自分は理解していても、資料だけではわからないコトや説明力のなさから他の人が理解できないこともありました。D
2 また、プレゼンで質問が出るのが少ないので、もっとプレゼンのときから、質問などを活発に出し、共通理解を深めていけたらいいと思う。B	学習内容の目標として急性リンパ性白血病の正しい病態知識を身につけ、～中略～自己学習とプレゼンテーションによって深めていくことができた。D	自分が作成してきた資料を、もっと見やすく、わかりやすくして作ってこようと思った。大事だと思う所は太字にして工夫したいと思う。E
3 テュートリアルメンバーが調べてきたことについて自分の理解できないところはすぐに発言し、疑問を話しあうという重要性。B	検査の基準値、異常値の発表だったので仕方がないかもしれませんが、ちょっとつまらないプレゼンになってしまったところが反省です。F	レジュメを作るときも、いかに大切なところの優先順位をつけて、わかりやすくまとめるかが大切であると思う。E
4 いろいろな視点から物事を見、考えられるようになり広がる。A	ペーパー以外にも、プレゼンでできる事があったのだから、これからはきちんとできるようにしたい。D	図や、挿絵などがあった方がみんなわかりやすくて良かったです。E
5 みんなと話し合うことでいろんな疑問点が出ていろんな考えが生まれ視野が広がり～中略～みんなの知識から10, 20と深められる。A	プレゼンテーションでは、まず、自分がしっかり理解していなければうまく説明できないということをいつも思う。D	表やグラフはついつい見逃してしまうことが多いが、そこから得られる情報をこれからはもっと重要視していきたい。C
6 自分の意見が違っていても自分の意見を述べる重要性がわかった。B	メンバーのプレゼンの方法は、その人それぞれなので、とても参考になる。D	また、文字で書いてよく考え、アセスメントを欠かさないようにしたい。C
7 事例にあわせたプレゼンテーションをするとアセスメントや話し合いがしやすい。F	自分が行って学んだことは、毎回思うことですが、みんなにわかりやすく説明するのが難しいと思います。D	プレゼンの資料の作り方、プレゼンの説明の進め方をメンバーから学びました。E
8 プレゼンテーションを行うときに、文章を全部読むのではなく、自分の言葉で話して、文章にない情報を口にしてしまうので、グループの人が、ちゃんと内容を追えているか～中略～気をつけたいと思いました。D	事例をよく理解して、先に進めていくためのポイントを考えて調べ、考えながら、より事例に合ったプレゼンテーションができると感じた。D	あまり白血病を知らない状態で資料を作ってしまったので的を得た資料になっていなかった。疾患についてある程度自分で理解していないといけなと感じた。C
9 自己の知識のみならず他者からの情報もまた重要な知識となるということを学んだ。(中略)A	重要であると思うところを発表し、そうでない所は目を通すようにするといったメリハリの仕方が大切ではないかと学習した。D	資料を作った自分だからわかるのではなく、聞く側の立場に立って行うよう努力する。F
10 他者の意見を聞くことによって、自分の気づかなかったものが見えてくる。A	グループメンバーにわかりやすくプレゼンできるように自分が理解を深めること。C	グループの人はみんな事例にあうように資料をまとめてきていて、とても理解しやすかった。E
11 同じ事象に対して自分と他者では見方や感じたことが違ったりしていた。A	もっと分かりやすく説明する技術が必要だと感じた。D	図を使うと良いと思った。E
12 話し合いはとても勉強になると思います。F	先に発表した人の内容を次にどのように関係しているか具体的に示すこと。D	資料を有効に用いることで、課題シートにかかれていない情報や事例の今後の状況を把握する。C
13 自分で自己学習して得た知識と友達から得た知識を共有し協力してわからないところや問題について話し合うことでより理解が深まった～中略～やり遂げた満足度がある。A	自分のプレゼンテーションからただプリントを読んでいるだけの気がしたため要点をいえるようになりたい。D	作成した資料は、事前に配布し目を通しておいてもらうとプレゼンテーションの要点だけを行い、後は質問の時間を当てられるなど時間を有効に使える、ということを学びました。D
14 人の話を聞いていたり、自分のプレゼンを発表するときにもっと興味を持った方がいいと思った。B	プレゼンで学習したことは自分では分かっていたつもりでも質問されると分かっていたいなかった部分があったので、しっかり文献を解釈し分析し自分に足りない部分を見極める力を付けたい。C	しかし、全て事例にあった資料が本に載っているわけではないので、自分なりに考察を加えることが大切だと思った。C
15 自分がわからないところや、知らなかった知識を他のメンバーとの話し合いで理解発見することができた。A	自分で調べた内容を限られた時間の範囲で簡潔に分かりやすく説明するための構成が大切。D	
16 時間の配分がうまくできておらず他の人のプレゼンテーションを聴いてさらなる疑問まで行き着くまでに至らなかった。D		
17 自分の意見だけでなく、話し合いで自分以外の視点から捉えた考え方、意見を聞くことで多面的な方向性を持って患者さんを捉えるサポートの仕方ができると感じました。A		
18 また、発言することを「ずうずうしい」と思ってしまい、今まで控えていたが、今回で発言することの大事さ、自分の思い違いであることを感じた。B		
19 あらかじめメンバーと話をしておいてプレゼンをした後、先生の居る授業でまとめや疑問点などを出し合うという時間の使い方を学んだ。D		
20 重要なポイントを分かりやすく説明する大切さも効率よく、どのように話し合うか。D		
21 時間内に6人全員終わらせるにはそれぞれが内容をコンパクトに説明しないと終わらない。D		
22 みんなで発表したものは、自分で復習することで身になった。プレゼンだけでは耳に入っただけだったので。F		
23 白血病の病態の理解や治療などグループメンバーの発表からわかりやすかった。A		

A. 多面的見方ができた、B. 質問・発言の重要性、C. 説明・理解の不足への気づき、D. 説明・話し合いの技術やその必要性、E. わかりやすい資料の作り方、F. 復習の必要性や新しい事実の発見

新しい事実の発見他」と活用方法の「今後の活動への動機付け」とに関連があると考えられた。さらに学習過程をふり返りシートへ学習したことを学生自身がピックアップすることは、再構築としての活用に関連する。つまり、シートの内容を分析してみて、ポートフォリオがもつ評価機能として説明されている機能を再確認することができたと考える。

PBL・テュートリアル学習はグループワークとセルフラーニングが交互に計画されている。PBL・テュートリアル学習のセルフラーニング部分の評価は、これまで学習の資料をまとめた最終レポートから推測するしかなく、授業評価において「3.自己学習」の評価を行うことに難しさをもっていた。今回、シートの分析から、プレゼンテーションのためのセルフラーニングとして、資料の作り方や復習の必要性など、学生のセルフラーニングの評価内容が表現されていたことが新たに発見できた。シートは、学生のセルフラーニングに対する評価を補助する機能を示唆するものであった。

しかし、シートは学生側からの評価であり、授業評価の「3.自己学習」の細項目を具体的に調査したものではない。また、セルフラーニングはプレゼンテーションの学習部分だけでなく、課題シートの問題解決のために必要なセルフラーニングもある。今回調査した範囲の「プレゼンテーションから学習したこと」の分析結果からセルフラーニングの全体を推測するには限界があった。したがって、今後、PBL・テュートリアル学習を評価するうえで、セルフラーニングの部分に関する評価を、授業の目標もふまえて教員の視点から開発する必要があると考える。

Ⅶ. 結論

1. シートの記述は、Ⅰ.発表の学び・Ⅱ.対象の理解・Ⅲ.自己理解に分類でき、Ⅰ.発表の学びの再分類から6項目(A.多面的見方ができた、B.質問・発言の重要性、C.説明・理解の不足への気付き、D.説明・話し合いの技術やその必要性、E.わかりやすい資料の作り方、F.復習の必要性や新しい事実の発見他)を明確化できた。
2. PBL・テュートリアル学習の授業評価にはない項目(E.わかりやすい資料の作り方、F.復習の必要性や新しい事実の発見他)がみられ、シートがセルフラーニングの評価の補助となる可能性が示唆された。
3. 自己評価・再構築・活動への動機づけというポー

トフォリオの評価機能が今回のシート分析からも再確認できた。

今後はセルフラーニングに関する評価を、授業の目標をふまえて教員の視点から開発する必要がある。

謝辞

本研究にご協力していただいた学生と協力者に感謝いたします。なお、この報告は第27回日本看護科学学会に発表した内容をまとめた。

文献

- 浅田 豊 (2000). ポートフォリオと卒後教育／新しい学力観に立つ日本の学校教育におけるポートフォリオ学習の可能性と意義. *Quality Nursing*, 6(3), 238.
- 吾郷美奈恵・吾郷ゆかり・加藤真紀ほか (2005). 看護教育におけるポートフォリオ学習導入の試みと評価. *日本看護科学学会学術集会講演集*, 25, 187.
- 唐澤由美子・正木治恵・井上智子ほか (2003). 看護実践能力の到達度評価方法に関する検討—到達事項を記録したポートフォリオの評価. *Quality Nursing*, 9(6), 516-523.
- 宮崎貴子・岩田みどり (2006). PBLテュートリアル教育におけるポートフォリオシート導入の試み—記述内容から見た学習項目・ポートフォリオシートの有効性の検討—. *日本赤十字武蔵野短期大学紀要*, 19, 31-36.
- 森美智子編著 (2007). *PBLテュートリアル教育研究—プロフェッショナルを目指す看護教育—*. 東京, 風間書房.
- 大関信子 (2000). ポートフォリオと卒後教育—看護教育へのポートフォリオの導入を—. *Quality Nursing*, 6(3), 236-237.
- 鈴木敏恵 (2003). *ポートフォリオでプロジェクト学習!—地域と学校をつなぐ防災教育*. 東京, 教育同人社.
- 鈴木敏恵 (2004). *ポートフォリオが変える! 看護と医療—もっと成長したいと願うあなたへ! ①*. 看護展望, 7, 10-11.
- 高浦勝義 (2002). *問題解決評価—テスト中心からポートフォリオ活用へ—*. 東京, 明治図書.
- 安川仁子 (2004). ポートフォリオの評価に対する学生の認識と教育的意味／ポートフォリオの内容分析を通して. *日本看護教育学会誌*, 14, 228.