

< 研究報告 >

TBL(Team-Based Learning)を導入した老年看護学の授業における 学習の効果と今後の課題

An Effect of the Learning in the Class of Gerontological Nursing Introduced TBL(Team-Based Learning) and Future Problem.

長澤久美子¹⁾, 富山ひとみ¹⁾, 入江多津子²⁾, 福岡裕美子³⁾

Kumiko NAGASAWA, Hitomi TOMIYAMA, Tazuko IRIE, Yumiko FUKUOKA

1) 常葉大学健康科学部看護学科

Department of Nursing, Faculty of Health Science, Tokoha University

2) 元常葉大学健康科学部看護学科

Department of Nursing, Faculty of Health Science, Tokoha University

3) 青森県立保健大学

Aomori University of Health and Welfare

【要 旨】

本研究の目的は、老年看護学の授業においてTBLの手法を用いた授業を展開し、その効果と今後の課題を検討することである。対象者は、当大学看護学科2年生のうち参加了承のあった72名である。方法は、単元「認知症高齢者への看護ケア」3コマをTBLの手法で授業を実施し、感想と質問紙調査から分析をした。その結果、学生には【事前学習の負担感】はあったが、【事前学習による関心の高まり】が生じていた。またその知識を活用し、GWや発表等を行うことで【説明力・応用力の獲得】や【知識に対する理解の深まりと定着】、【自己の学習方法の振り返り】、【役割意識や対人関係力の発展】、【積極的な授業参加態度】の効果が明らかとなった。しかし反面、【グループメンバーの参加状況のばらつき】や【個人の努力が行き届かないことへの不公平感】、【付け難いピア評価】を感じていたことより、今後の課題として、TBLへの動機付けの強化やグループ編成方法、学生評価方法等の検討の必要性の示唆を得た。

Key Words : 老年看護学, TBL, 学習効果, 課題

1. 背景

我が国の大学における看護系人材養成のあり方に関する検討会の最終報告では、看護系人材育成においては、専門職として能力開発

に努め、あらゆる健康レベルの利用者のニーズに対応し、保健・医療・福祉に貢献することのできる応用力のある国際性豊かな人材養成を目指す、と報告されている¹⁾。このように将来看護を目指す学生には主体性や応用力

が求められており、基礎教育においても能力育成のための教育が求められている。しかし、尾原²⁾は、従来の教員主導、講義中心の学習方法では学生の主体性は育ちにくく、社会の変化や医療の高度化には対応できる能力の育成には限界があると述べている。

近年、反転学習³⁾やPBL(Problem-Based Learning)⁴⁾等のアクティブラーニングは、思考力や意欲・関心、感性等の学力や能力を引き出す教育方法として注目されている⁵⁾。その中の一つとして、今回注目したチーム基盤型学習 (Team-Based Learning 以下TBL) は、医療専門職に関する膨大な量の情報の学びや、目の前の患者の情報を適用・応用する方法の学び、及び人間としての基本的な技能の学びの方法として、1970年代にアメリカで開発された教授方法である⁶⁾。その後徐々にアメリカ国内で広がり、2013年には世界で100以上の教育機関にTBLが導入されたと言われている⁶⁾。日本においては、2009年に翻訳され⁷⁾、医学部を中心に導入する機関が増えている⁶⁾。

TBLに関する看護系の先行文献では、新福ら⁸⁾や五十嵐ら⁹⁾の紀要における短報での報告や、尾原²⁾・新福ら¹⁰⁾・鈴木ら¹¹⁾の雑誌の特集等、具体的な実践や学生の反応・効果等について少しずつ報告され始めている。

TBLの教授法を活用することの効果には、学生の学習への能動的な取り組みや、満足度や学力の向上⁷⁾、基礎と実践の統合や判断力・責任性・問題解決能力・協働する力の育成⁶⁾、グループディスカッションによる学生の責任性の獲得⁶⁾等の報告がみられる。日本における現代の若者気質は、自ら考え積極的に行動する学生が少なく指示待ち傾向が比較的多い¹²⁾、と言われているが、TBLでの教育は、現代の若者に不足しがちな主体性や応用力を育むものと考えられる。また看護系大学の学生数は、一般的に1学年80名～100名以上の所が多いが、TBLは多人数でも対応できるといわ

れている。更に看護師国家試験出題基準から鑑みても、膨大な知識の学びが必要となるが、すべてを伝達するのは授業時間の制約上困難であり、当校においても教授内容の精選に苦慮する現状もある。これらのことから今回、限られた時間内で多人数でも対応でき、主体性や応用力等を育むことのできるTBLの手法を用い授業の実施を試みることにした。

2. 目的

本研究の目的は、老年看護学の「認知症高齢者の看護ケア」において、TBLの手法を用いて実施した授業の効果と今後の課題を検討することである。

3. 方法

3.1. 研究デザイン：質的記述的方法、質問紙調査

3.2. 対象

2016年12月～2017年1月に、老年看護学の1単元である「認知症高齢者への看護ケア」3コマを受講し、研究の同意を得られた本学部看護学科2年生88名のうちの72名である。

3.3. 授業方法

先行文献等^{6) 7)}を参考にチーム基盤型学習 (Team-Based learning 以下TBL) で授業を展開した。

TBLの構成

ステップ1：事前学習：個々で事前学習を行う。(事前に単元の自己学習の内容を提示し、教科書を中心に学習しA4 2ページにまとめるように指示した。)

ステップ2：準備確認プロセス：基礎的知識について個人テスト (Individual Readiness Assurance Test: iRAT) 5問、iRATと同問題をグループで討議

し回答を導き出すグループテスト (Team Readiness Assurance Test: tRAT) 5問, 学生の回答を挙手で促し質疑応答, その後教員からのフィードバックを行う。以上を含めた準備確認プロセスを実施した。

ステップ3：応用演習問題：事例を用いた応用問題を, 少人数グループで課題を行う。

ピア評価：授業終了時にグループメンバー間での他者評価を行う。

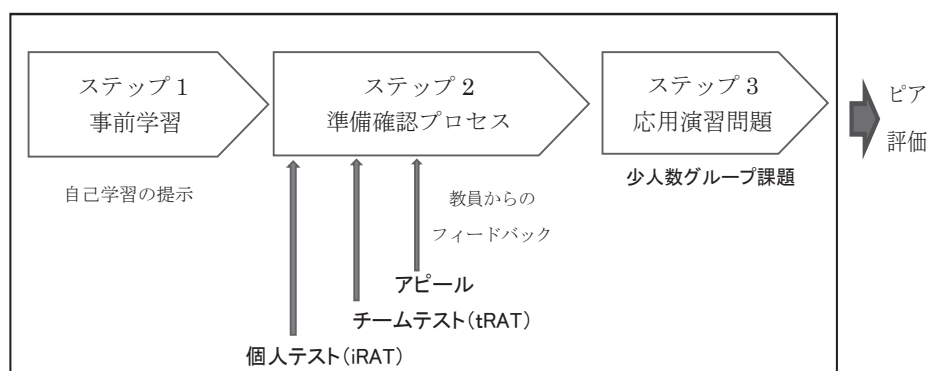


図1 ユニットの構成例⁶⁾

3.4. 授業内容（表1）

老年看護学の一単元である「認知症高齢者への看護ケア」について, TBLを用いて授業展開を行った。尚, 各学生グループは, 事前に学籍番号順で教員が決定し, その運営は各グループに委任した。各グループの得点方法は, iRATのグループ平均点, tRAT点, 及びグループで1回発表で1点として, その合計を得点とした。

<3コマ(90分×3)の構成>

- ・事前学習：認知症に関する知識獲得のための課題を, 授業での学習を深めるために重要であることを強調し, 提示した。
- ・1回目：iRATは, 参考となるものは何も使用せずテスト形式で行った。tRATは, 事前学習レポートのみを参考にグループワーク(以下GW)を行った。tRATのGWの際に教員がiRATの採点を行い, グループ得点を算定しその日のうちに各自に返却をした。発表・質疑応答は, 各グループ挙手で行い, 発表した場合, 各グループの得点とした。その

後教員からフィードバック及び補足の小授業を行った。

- ・2回目：事例を用いてのGWは, 事前学習及び教科書等の参考資料を活用し行った。発表・質疑応答等は同上の方法をとった。
- ・3回目：事例を用いてGW, 発表・質疑応答, フィードバック, 小授業は上記と同様に行った。
- ・ピア評価(グループメンバー間での学生個々の評価)は, 初回オリエンテーション時と本実施時に, チームメンバーの貢献度に対する評価であるとの目的を説明し, 紙面上で行った。提出は, 老年看護学用の提出ボックスに各自提出するよう指示した。
- ・授業評価は, 各個人のiRAT点, グループのtRAT点, 発表得点の合計を各個人の評点とした。

表1 認知症高齢者の看護ケア 授業案

	iRAT:知識について問題解答(個人)
	tRAT:iRATと同様の問題解答(グループ)
1回	tRATの回答発表:各グループごと、意見交換、教員からのコメント
90分	ミニ授業
	上位グループの得点の開示、
	事例を提示し、課題1のGW
	課題1の発表、質疑応答、教員からのコメント
2回	同事例で課題2のGW
90分	課題2の発表、質疑応答、教員からのコメント
	ミニ授業
	上位グループの得点の開示
	前回と同事例で課題3のGW
3回	GWのまとめの掲示・発表、質疑応答、教員からのコメント
90分	ミニ授業
	上位グループの得点の開示、ピア評価

3.5. 調査方法

3.5.1. 調査方法

授業終了後に、研究の目的・方法・倫理的配慮について、口頭と文書で説明し、質問紙の提出をもって、研究参加の承諾とした。

3.5.2. 調査内容

学生には、①講義を中心とした授業と比較して、TBLの手法を活用した授業を受けたうえで、感じたことの記載(授業内容ではなく、方法の感想等述べてください)を依頼した。

また、先行文献¹³⁾を参考に作成した「授業の効果や参加状況」についての質問5項目(①授業に関心が持てた。②GWに熱心に参加した。③授業は負担だった。④GWにより知識の足りない部分を補い合うことができた。⑤GWにより他者の意見を伝えることや意見をまとめるなどの能力を高めることができた。)の①～⑤について、「とても思う」4点から「全く思わない」1点の4段階で回答を求めた。

3.6. 分析方法

自由記載は、質的記述的に分析をした。個々の学生の記載記録を読み込み、「TBLの授業を受けた上での感想」について意味のあ

る文脈ごとに研究対象者の言葉を用いながら内容をコード化した。その後各コードを類似するものでまとまりを作りサブカテゴリーを抽出し、さらに抽象化してカテゴリーを抽出した。データ分析は、老年看護学教員4名で行った。また、「授業の効果や参加状況」の質問項目は、各項目の割合を算出した。

3.7. 倫理的配慮

研究対象となる学生には、研究の目的、方法、意義、研究参加の利益・不利益、活用方法について書面と口頭で説明をした。

研究の協力は自由意志であり、調査は無記名で行うこと、また調査用紙は研究者の不在のところでボックスに投函してもらうこと、そのため個人は特定されないこと、研究参加の如何は成績に一切影響はないこと、途中放棄の権利が保障されること、データは研究以外で使用しないこと、研究終了後のデータは破棄すること、調査用紙の提出をもって研究参加承諾とすること、について口頭と文書で説明した。書類の提出をもって研究協力を同意したものと判断した。当大学の倫理審査委員会の承諾を受けている。(研静16-14)

4. 結果 【 】はカテゴリー，「」は学生の感想を示す。（表2）

「認知症高齢者の看護ケア」のTBLを活用した授業を受講し，授業方法による感想について分析した結果，【事前学習による関心の高まり】【説明力・応用力の獲得】【知識に対する理解の深まりと定着】【自己の学習

方法の振り返り】【積極的な授業参加態度】【役割意識や対人関係力の発展】【事前学習の負担感】【グループメンバーの参加状況のばらつき】【個人の努力が行き届かないことへの不公平感】【付け難いピア評価】の10カテゴリーが抽出された。以下，カテゴリーに沿ってその内容を記載する。

表2 TBLの授業における学習の効果と今後の課題

カテゴリー	サブカテゴリー
事前学習による関心の高まり	事前学習を行うとGWに参加しやすい 事前学習で興味・関心を持って臨めた
説明力・応用力の獲得	説明力や応用力が身につく
知識に対する理解の深まりと定着	自己学習やGW等での知識の理解の深まり 自己学習やGW等での知識の定着
自己の学習方法の振り返り	知識不足の認識 自己の学習方法の再確認
積極的な授業参加態度	楽しみながらのGW 主体的・積極的に授業参加 発言しやすいGW
役割意識や対人関係力の発展	グループメンバーの一人としての責務の認識 チームワークができ協調性も生まれた コミュニケーション力が身につく
事前学習の負担感	事前学習は負担 枚数制限があることの大変さ
グループメンバーの参加状況のばらつき	自己学習の差による非効果的なGW メンバーの参加度にばらつき グループ内での役割の定着
個人の努力が行き届かないことへの不公平感	個人の成績がGの成績に反映することの不公平感 挙手での発表がGの成績に反映することの不公平感
付け難いピア評価	GWを一緒に行ったメンバーに点数を付け難い

4.1. 【事前学習による関心の高まり】

学生の感想の「事前学習をやっておけば，小テストの点数は取れるし，その後のGWで意見の交換もしやすい。」等から「事前学習を行うとGWに参加しやすい」を，また「GWには，事前学習が必要になるため予習が進み，授業にも興味を持った状態で望むことができた。」等から「事前学習で興味・関心を持って臨めた」のサブカテゴリーを抽出した。このように，事前学習を行いある程度の知識を持つことで，単元への関心が生じていた。

4.2. 【説明力・応用力の獲得】

「事前学習や事例検討によって応用力やプレゼン力を身に付けるきっかけにもなる。」等から「説明力や応用力が身につく」のサブカテゴリーを抽出した。このように，GWにおいて自己の知識を他者に説明することや，他者の意見を聞き考えることなどから，説明する力や応用する力が付いたと感じていた。

4.3. 【知識に対する理解の深まりと定着】

「他の人の意見や根拠をききながら学習でき，目線を変えると見えない所に目がいくようになった。」「自己学習をGWで共有する

ことで、自分自身の知識をさらに深めることができた。」等から《自己学習やGW等での知識の理解の深まり》、また「1つ1つの問題を発表することで覚えやすく多くの知識を身につけることができる。」等から《自己学習やGW等での知識の定着》のサブカテゴリーを抽出した。このように、事前学習で学びGWを通して知識を共有することで、認知症に関しての理解が深まり身についたと実感していた。

4.4. 【自己の学習方法の振り返り】

「GWにより、事前学習の知識不足の発見ができる。」等から《知識不足の認識》、また「GWは自己学習を元に進行するのでメンバーからのわかりやすいまとめ方を学べる。」等より《自己の学習方法の再確認》のサブカテゴリーを抽出した。このように、他学生との討議が自己の学習方法を振り返る機会となっていた。

4.5. 【積極的な授業参加態度】

「メンバーとの意見交換で、授業を楽しみながら知識を深めることができた。」等から《楽しみながらのGW》、また「自分たち主体で授業が進み学習したと実感できた。」等から《主体的・積極的に授業参加》、更に「GWは得意ではないが、自分の意見を相手に伝えることができた。」等から《発言しやすいGW》のサブカテゴリーが抽出された。このように、学生自身が主体となり、進めることで授業も主体的・積極的に参加することができていた。

4.6. 【役割意識や対人関係力の発展】

「みんなに迷惑をかけてはいけないと思いしっかり勉強した結果、自分の学びにもなりよい授業形式であると思った。」等より《グループメンバーの一人として責務の認識》、また「自分たちのグループの点数を上げるた

めにメンバー全員で事例についてしっかりと話し合い、まとめることができたと思う。」等から《チームワークができ協調性も生まれた》、更に「普段話さない人とのコミュニケーションにもつながるし、協力性も生まれる。」等より《コミュニケーション力が身につく》のサブカテゴリーが抽出された。このようにGWを通して、メンバーとしての責任や役割意識、仲間意識が芽生え、他者との関係性をはぐくむ能力も発展したと感じていた。

4.7. 【事前学習の負担感】

「事前学習がすごく大変で、少し負担だった。」等より《事前学習は負担》、またレポート2枚にまとめるのが難しかった。」等より《枚数制限があることの大変さ》のサブカテゴリーを抽出した。このように枚数制限のある中の事前学習への負担感を訴えていた。

4.8. 【グループメンバーの参加状況のばらつき】

「自分が事前学習をしてきても、しっかり事前学習をしてこない人がいると損した気分になるし、小テストでのグループの点数も下がり不平等である。」等より《自己学習の差による非効果的なGW》、また「私語する人やあまり参加しない人、真面目に取り組む人など参加状況にばらつきがあった。」等より《メンバーの参加度にばらつき》、更に「リーダーや発言者が決まってしまうので、グループを変えたほうが良い。」から《グループ内で役割の定着》のサブカテゴリーが抽出された。このように、メンバー間でも、GWへの参加意欲に温度差が見られた。

4.9. 【個人の努力が行き届かないことへの不公平感】

「しっかり事前学習をしない人は小テストの点数も低く、グループとしての点が下がり

不平等である。」等から「個人の成績がGの成績に反映することの不公平感」、 「挙手しても気づいてもらえず、意欲低下につながった。」等から「挙手での発表がGの成績に反映することの不公平感」のサブカテゴリーが抽出された。このように、グループへ加点し、それが個人の成績にまでつながる得点形式に不公平感を持っていた。

4.10. 【付け難いピア評価】

「ピア評価は、一緒に討議をしたメンバーだったので点数をつけるのは難しかった。」等から「GWを一緒に行ったメンバーに点数は付け難い」のサブカテゴリーを抽出した。このように、ピア評価は付け難いと感じている学生がいた。

4.11. 「授業の効果や参加状況」の質問5項目の調査について

「とても思う・少し思う」を「思う」、「あまり思わない・全く思わない」を「思わない」として集計した結果、①「授業に関心を持った」は「思う」80.6%・「思わない」19.2%、②「GWに熱心に参加した」は「思う」87.2%・「思わない」12.9%、③「授業は負担だった」は「思う」56.4%・「思わない」53.6%、④「GWにより、知識の足りない部分を補い合うことができた」は「思う」84.6%・「思わない」15.3%、⑤「GWにより他者の意見を伝えることや意見をまとめるなどの能力を高めることができた」は「思う」82.0%・「思わない」18.0%であった。

5. 考察

各々のカテゴリーについて、【事前学習による関心の高まり】【説明力・応用力の獲得】【知識に対する理解の深まりと定着】【事前学習の負担感】は“事前学習を行うことによるGWの効果”、【自己の学習方法の振り返

り】【積極的な授業参加態度】【役割意識や対人関係力の発展】は“TBLの方法を用いたことによる授業姿勢の変化”、【グループメンバーの参加状況のばらつき】【個人の努力が行き届かないことへの不公平感】【付け難いピア評価】を“本授業における今後の課題”に集約し以下に述べる。

5.1. 事前学習を行うことによるGWの効果

TBLを活用した授業において、学生には【事前学習による関心の高まり】が生じていた。そして事前学習の知識を活用することで学生は、その後のGWや発表等で知識を応用力やプレゼンテーションを行う力などの【説明力・応用力の獲得】ができ、【知識に対する理解の深まりと定着】があったと感じていた。このことは新福¹⁰⁾の、学生は事前学習を行うことで、テストや応用問題に効果的に取り組むことができるとの報告や、三木ら¹⁴⁾のTBLでは一人では容易に解決できない複雑な課題をチームで解決しながら知識の使い方を学ぶ、との報告と同様であり、それは尾原²⁾の述べる決断・見分け・評価・分析概念的な関連性の確立・認識などの「判断力」につながるものと考えられた。

反面、【事前学習の負担感】を感じている学生もいた。新福¹⁰⁾は、事前学習の学生の取り組みについて、ほぼ全員が自主的に学ぶことの意義を理解し取り組んでいる、と述べている。本研究でも事前学習が効果的に活用されたとの感想も多かったが、それを認めつつも負担と感じている学生も存在した。その理由として、A4 2枚以内でまとめることは、テキスト等を精読し内容をかなり精選することから、思考も伴い時間も要するためと推測できた。しかし、事前学習は知識の獲得に結びつき、その後効果的にGWを行うためにも不可欠な内容である⁷⁾ため、学生への事前学習の説明の中で意義と効果を更に強調して伝え、動機付けを強める必要がある。ま

た、当大学の2年生後期は、各領域からの課題も多いため、早い時期から本単元の課題を提示する必要がある。

更に、事前学習やGWを行う授業は負担と思う学生もいたが、「授業に関心が持てた」「GWにより知識の足りない部分を補い合うことができた」「GWにより他者の意見を伝えることや意見をまとめるなどの能力を高めることができた」の質問紙調査では、それぞれ「思う」が80%以上と高く、興味関心を持ち授業に臨むことができたと考えた。

5.2. TBLの方法を用いたことによる授業姿勢の変化

学生は、GW等を通して【自己の学習方法の振り返り】を行い、【積極的な授業参加態度】で臨むことができ、【役割意識や対人関係力の発展】にもつながっていた。

尾原²⁾は、iRAT後のtRATは事前学習で得た知識の活用を促し、また個人やチームでの学習が不完全な所を明らかにすると述べている。本研究の学生も、GWを通し、他者の知識や学習内容を確認することで【自己の学習方法の振り返り】を行っていた。青年期後期は、両親からの自立の時期である¹⁵⁾ことから、教授されるのではなく自ら自覚する方が、次へのステップにつながり易いと考えられる。また、TBLの取り組みにより、わかる喜びや知識の活用力、主体性、チームで協働する力の育成につながる¹⁶⁾ことから、今回メンバー間での意見交換により理解が深まり知識が定着したことやコミュニケーションを図れたこと、グループで競うことでグループ内での役割意識や責任の自覚が生じたことなどから、【役割意識や対人関係力の発展】につながったと考えられる。

更に、事前学習で関心が芽生え、知識を持ったうえでのGWの参加は、【積極的な授業参加態度】に結びついた。それは、質問紙の「熱心に参加した」について「思う」の割

合が87.2%であったことや、また普段あまり発言しない学生も「発言できた」との記述からも、学生にとってはGWに参加しやすい環境が整えられていと考えられ、その根拠となると思われた。

5.3. 本授業における今後の課題

学生は、グループにより【グループメンバーの参加状況のばらつき】があるためか、【個人の努力が行き届かないことへの不公平感】を持っていた。またグループメンバーの評価については、【付け難いピア評価】と感じていた。

今回グループ編成は、時間の関係上事前に学籍番号で教員が決定をしておき、学生にとっては、すでにグループが決められた状態での受講であった。Michaelson⁷⁾は、学生はうまくGWが運ばない状況の時、密室で決められたグループに不信を持つこともあるため、チーム編成ではチーム編成プロセスの透明性が重要である、と述べている。したがって、今後学生自身がグループ編成に関わりその編成を可視化できれば、不公平感は多少は軽減するのではないかと思われた。

またGWでは、リーダーシップをとり討議を進める学生や、発言者がいつも限られているという状況が生じたグループがあった。今回グループ運営を各グループに委任していたが、このように役割の固定が見られ、特定の学生に負担感や不公平感が生じたと考えられた。したがって、今後グループメンバーのGWへの参加度のばらつきが軽減するような方策の検討が必要である。

さらにグループにおいては、機能集団として学生自身の学習活動の質と量に責任を持つ必要があることから、学習の質が重大な結果につながるように仕組む必要がある⁷⁾と言われている。そのため、今回グループとして学生個々が責任を負うことを意図して、tRATの結果やグループでの発表もグループの得点

に組み入れ、個人の得点として換算した。しかし参加度の低い学生の存在や、挙手しても指名されない(発表できない)等、発表グループの偏りがあつたと受け止めた学生もおり、【個人の努力が行き届かないことへの不公平感】を感じている学生もいた。今後は、グループ編成方法の検討や責任性について口頭で伝え強化する一方、評価方法を再検討する必要性があると考えらる。

更に、学生間の最終評価としてピア評価を行ったが、一緒に意見交換をしたメンバーに対して評価することへの拒否感を訴えた学生もいた。ピア評価に抵抗感を持つ学生も少なからずいる¹⁷⁾との報告もあるが、個々の責任性を補強するためにピア評価はTBLに欠かせない方法⁷⁾とも言われている。今回は授業開始時にピア評価実施の伝達はしたが、学生にはあまり意識化されず、その意図がGWにも生かされていないように思われた。従って、今後は説明方法や伝達方法の検討が必要との示唆を得た。

6. 本研究の限界

今回調査するに当たり、学生には倫理的配慮について説明し、調査対象者には無記名で研究者の視野外での提出を依頼したが、授業担当者による調査であるため、対象者との関係性が回答に影響した可能性は否定できない。また、質問紙調査は授業受講後にのみ実施したため、前後の変化としては評価できない。上記について今後更に検討する必要がある。

7. 結論

TBLを活用した授業を行った結果、学生は【事前学習の負担感】はあつたが、【事前学習による関心の高まり】が生じていた。またその知識を活用し、GWや発表等で【説明

力・応用力の獲得】ができ、【知識に対する理解の深まりと定着】が見られた。さらに、GWで他者の学習内容を確認できたことでの【自己の学習方法の振り返り】や、意見交換による【役割意識や対人関係力の発展】、姿勢としても【積極的な授業参加態度】で臨むことができしており、本授業におけるTBLの効果が明らかとなった。しかし反面、【グループメンバーの参加状況のばらつき】があり、【個人の努力が行き届かないことへの不公平感】や【付け難いピア評価】を感じていた。

今後の課題として、TBLへの動機付けの強化やグループ編成方法、学生評価方法等の検討の必要性の示唆を得た。

引用文献

- 1) 文部科学省：大学における看護系人材養成のあり方に関する検討会 最終報告，2011
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/40/toushin/，アクセス2016年9月21日
- 2) 尾原貴美子：TBLの理解と看護教育への活用．看護展望，41-3：12～18，2016
- 3) 忍田祐美，能見清子，小松法子，今井淳子：看護教育における反転授業の研究動向と課題．ヒューマンケア研究学会誌．8-2：43～50，2017
- 4) 長岡由紀子，高村祐子，外池晴美：看護教育における専任教員養成講習会に問題基盤型学習(PBL)を用いた授業展開の試みと評価．茨城県立医療大学紀要，19：117～126，2014
- 5) 齊藤茂子：「教わる」から「学ぶ」へのパラダイム変換の時代に、事前学習の重要性を再考する．看護教育，56-5：400～405，2015
- 6) 五十嵐ゆかり，飯田真理子，新福洋子：トライ！看護にTBL—チーム基盤型学習の基礎の基礎—．医学書院，東京，2016

- 7) L,K,Michaelsen, D,X,Parmelee,K.
K.McMahon, R.E.Levine : TBL- 医療人を育て
るチーム基盤型学習 - 成果をあげるグルー
プ学習の活用法 (瀬尾宏美 監訳). シ
ナジー, 東京, 2009
- 8) 新福洋子, 五十嵐ゆかり, 飯田真理子 :
Team-Based Learning を用いて周産期看護
学 (実践方法) を学んだ学生の認識. 聖路
加看護大学紀要, 40 : 19 ~ 27, 2014
- 9) 五十嵐ゆかり, 飯田真理子, 新福洋子 :
新しい教育方法の導入 I - 「周産期看護学
(基礎)」における Team-Based Learning.
聖路加看護大学紀要, 40 : 67 ~ 70, 2014
- 10) 新福洋子 : TBL (チーム基盤型学習)
における事前課題の位置づけと効果 -TBL
を実践した経験と学生の感想から -. 看護
教育, 56-5 : 434 ~ 437, 2015
- 11) 鈴木玲子, 常盤文枝 : PBL 教育から見
えてきた TBL 教育の意義. 看護展望,
41-3 : 19 ~ 24, 2016
- 12) 大阪教育大学広報誌 : 天遊 現代若者気
質について. 新春座談会. 1 ~ 2, 2011
[http://osaka-kyoiku.ac.jp/_file/kikaku/
university/relation/tenyu/16.pdf](http://osaka-kyoiku.ac.jp/_file/kikaku/university/relation/tenyu/16.pdf) アクセス 2016
年 9 月 21 日
- 13) 尾原喜美子 : チーム基盤型学習法 (TBL)
の看護学教育への導入と開発. 科学研究費
助成事業研究成果報告書, 2013, (H25,5,28)
[https://kaken.nii.ac.jp/ja/file/KAKENHI-
PROJECT-23660009/23660009seika.pdf](https://kaken.nii.ac.jp/ja/file/KAKENHI-PROJECT-23660009/23660009seika.pdf) ア ク
セス 2016 年 8 月 20 日
- 14) 三木洋一郎, 瀬尾宏美 : 新しい医学教育
技法「チーム基盤型学習 (TBL)」。日本
医科大学医学会誌, 7-1 : 20 ~ 23, 2011
- 15) B.M.Newman, P.R.Newman : 第 8 章青年
後期, 新版生涯発達心理学 (福富護
訳), 305 ~ 309, 川島書店, 東京, 1988
- 16) 池西静江 : 特集 自己解決力を高める
Team-Based Learning 「専門基礎分野の知識
を活用する能力」を生かす TBL の実際.
看護教育, 41-3 : 38 ~ 43, 2016
- 17) 斎藤美紀子, 斎藤史恵 : チーム基盤型学
習 (TBL) を導入した小児看護学演習の
学習方法に対する学生の評価. 弘前学院大
学看護紀要, 8 : 35 ~ 45, 2013