

< 研究ノート >

老年看護学の授業において TBL (Team-Based Learning) を導入した学習の効果

Effects of Team-Based Learning in Geriatric Nursing Education

長澤久美子¹, 福岡裕美子², 富山ひとみ¹, 小澤公人¹

Kumiko NAGASAWA, Yumiko FUKUOKA, Hitomi TOMIYAMA, Kimihito OZAWA

1 常葉大学健康科学部看護学科

Department of Nursing, Faculty of Health Science, Tokoha University

2 青森県立保健大学健康科学部看護学科

Department of Nursing, Faculty of Health Science, 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実施し、その効果を明らかにすることである。対象は、老年の健康と看護Ⅱの単元である「転倒・転落の看護ケア」「認知症高齢者への看護ケア」の計 5 コマを受講し、研究の同意を得られた当大学健康科学部看護学科 2 年生 63 名である。方法は、学習動機付け方略尺度 MSLQ のサブスケールである自己効力感尺度と社会的スキル測定尺度 (KiSS-18) を授業受講前と受講後に、自己作成質問紙を授業受講後に実施し分析した。その結果、TBL の手法を用いた授業を行うことで、授業参加の意欲向上やコミュニケーション力の向上、自己効力感向上の可能性が明らかとなった。今後の課題として、ピア評価について再検討の必要性の示唆を得た。

Key Words : TBL, 学習効果, 課題

1. 背景

大学における看護系人材養成のあり方に関する検討会では、学士課程の目指す看護系人材は、あらゆる健康レベルの利用者のニーズに対応し、応用力のある人材や専門職として自発的な能力開発を継続するための能力を持つ人材が必要である¹⁾と報告している。

そのため、文部科学省においては、社会情勢の急激な変化に対応すべく、学生の主体的な学びを促すアクティブ・ラーニング等の導入・拡大に取り組む必要性について述べてい

る²⁾。アクティブ・ラーニングとは、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称で、学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成をはかることができる³⁾方法で、近年看護基礎教育課程においてもその必要性が述べられている⁴⁾。

平成 28 年度にアクティブ・ラーニングの一つであるチーム基盤型学習 (Team-Based learning 以下 TBL) を活用した授業を行った。その結果、授業への関心が高まり、知識

や説明力・応用力の獲得や、自己の学習方法の振り返り、役割意識や対人関係の発展等の効果が見られたが、TBLへの動機付けの強化やグループ編成方法、学生評価方法等の課題も明らかとなった⁵⁾。

先行文献においても、TBLの具体的な効果として、学生の学習への能動的な取り組みや満足度、学力の向上⁶⁾、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、グループディスカッションによる学生の責任性の獲得⁷⁾等の報告がみられる。近年の青少年は、自己肯定感の低さや現状への安住志向、また集中力や耐性の欠如、学習を含め様々なことに取り組む意欲の減退の傾向がある⁸⁾と言われており、主体的に物事に取り組み、応用し考える姿勢が不足していると捉えられる。こうしたことから、現代の若者に不足していると思われる主体性や応用力を育む教育方法として、TBLは効果的であると考える。

TBLに関する看護系の先行文献では、新福⁹⁾・五十嵐¹⁰⁾らの紀要における報告や、新福¹¹⁾、尾原⁴⁾、鈴木¹²⁾らの雑誌の特集、他に杉崎¹³⁾、増田¹⁴⁾等の具体的な実践や学生の反応や効果等について少しずつ報告され始めている。分析方法としては、実践報告⁴⁾¹³⁾や学生の感想を質的に分析したもの⁹⁾¹⁵⁾等の報告が見られるが、量的に調査したものは少ない。

そこで今回、TBLにおいて主体性や社会性の向上の効果の検証を社会的スキル尺度KiSS-18¹⁶⁾と学習動機付け方略尺度MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire)のサブスケールである自己効力感¹⁷⁾等を活用しTBLの手法を用いた授業の効果を検討をする。

2. 目的

老年看護学の授業において、TBLの手法

を用いた授業5コマ(450分)を実施し、その効果を明らかにする。

3. 方法

3.1. 対象

平成29年11月～12月に、老年の健康と看護Ⅱの単元である「転倒・転落の看護ケア(2コマ;180分)」「認知症高齢者への看護ケア(3コマ;240分)」を受講し、研究の同意を得られたA大学健康科学部看護学科2年生63名である。

3.2. 授業方法

TBLは、個々で事前学習を行うステップ1、個人テスト(Individual Readiness Assurance Test: i RAT)、グループテスト(Team Readiness Assurance Test: t RAT)、教員からのフィードバックを含めた準備確認プロセス(Readiness Assurance Process: RPA)を行うステップ2、その準備で確認した基礎知識を応用する少人数グループで課題を行うステップ3から成り立つ⁶⁾。また、授業終了時に評価用紙を使用してグループ内での相互評価であるピア評価を行う。学生には、事前にTBLの説明、単元の目標及び事前課題の説明を行った。事前学習の課題は、授業当日には持参するよう伝達した。以下授業案参照(表1)。

3.3. 調査方法

3.3.1. 調査内容

3.3.1.1. 社会的スキル測定尺度(以下、KiSS-18)

菊地¹⁶⁾の作成したKiSS-18は、対人関係を円滑にするスキルで、心身の活動性が高く、対人的に積極的で、他人に対して思いやりのある行動をとることが多い場合と関連していると報告されている。「他人を助けることを上手にやれますか」「他人が話しているところに、気軽に参加できますか」「自分の

表1 授業案 (転倒のケアは2回まで、認知症のケアは3回まで)

1回 90分	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、スクラッチ用紙を使用:)
	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
ミニ授業	
上位グループの得点の開示	
2回 90分	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
	同事例で課題2のGW
3回 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
3回 90分	前回和同事例で課題3のGW
	GWのまとめの掲示・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、ピア評価	

GW:グループワーク

感情や気持ちを、素直に表現できますか」等18項目から構成されており、信頼性は検証されている。「いつもそうだ」5点から「いつもそうでない」1点の5段階で評価し、得点が高いほど対人関係技能が高い事を示す。KiSS-18ハンドブックは書籍として刊行されている。

3.3.1.2. 自己効力感

Pintrichらの開発した学習動機付け方略尺度MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) を、森¹⁷⁾が邦訳し加筆修正をしたMSLQのサブスケールである自己効力感尺度を使用した。自己効力感尺度は、自分の能力に関してある程度の結果をもたらすことのできる期待¹⁷⁾を表している。「授業で他の人と比べると自分は良くやれていると思う」「授業では自分もうまく学習を進められていると思う」等9項目からなり、信頼性は検証されている。「とてもそう思う」6点から「まったくそう思わない」1点の6段階で評価し、得点が高いほど自己効力感が高い事を示す¹⁷⁾。邦訳・加筆修正者の使用許諾は得ている。

3.3.1.3. 自己作成質問紙

先行文献^{14) 18)}、及び平成29年度に実施した研究の結果⁵⁾を参考に独自に作成した「授

業に関心が持てた」「GW (グループワーク) を示す。以下、GWとする。)により自己の学習方法を振り返ることができた」等9項目から成る。「とても思う」4点から「全く思わない」1点の4段階で評価した。さらに、授業について自由に記述する欄も設けた(以下、自由記述とする.)。

3.3.2. 調査方法

自己効力感尺度とKiSS-18については、授業受講前と終了後に実施した。自己作成質問紙については授業受講後に実施した。受講前と終了後に実施する質問紙に通し番号をつけ、それぞれ無記名の封筒に入れ封印し同一人物で同じ番号となるように学生に渡した。受講後の質問紙は、教員不在の所で回答し、ボックスに投函するよう依頼した。

4. 分析方法

自己効力感尺度とKiSS-18は、それぞれ基本統計量を算出し、受講前後でt検定を行った。自己作成質問紙は基本統計量を算出した。さらに、KiSS-18と自己作成質問項目とで χ^2 検定を行った。自由記述は、同じような意味内容の記述をまとめ、整理した。

5. 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、また研究の協力は自由意思であり、調査は無記名で行うこと、また調査票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、記載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。実施期間は、平成29年11月～12月であった。常葉大学の倫理審査の承認を受けた（研静17-17）。

6. 結果

6.1. 自己効力感尺度とKiSS-18の授業受講前後の比較（表2）

授業受講前後で対応のあるt検定を行った結果、自己効力感尺度は、受講後に有意に上昇し（ $p < .01$ ）、KiSS-18は有意差はなかった。

6.2. 授業受講前後におけるKiSS-18の各項目の比較（表3）

KiSS-18の各質問項目について授業受講前後で対応のあるt検定を行った。その結果、「知らない人とでもすぐに会話が始められますか」（ $p < .01$ ）「他人が話しているところに気軽に参加できますか」（ $p < .05$ ）で、受講後に有意に高くなっていた。

表2 KiSS-18,自己効力感の授業前後の変化 n=63

	授業前平均	授業後平均	p
KiSS-18	58.76	60.48	
自己効力感	29.38	31.21	**

KiSS-18:社会的スキル測定尺度
自己効力感:学習動機付け方略尺度MSLQの下位尺度
*: $p < 0.05$ **: $p < 0.01$ ***: $p < 0.001$ t検定

表3 授業前後におけるKiSS-18の各項目の変化

	授業前平均	授業後平均	p
1 他人と話してあまり会話が途切れないほうですか	3.3	3.3	
2 他人にやってもらいたいことをうまく支持することができますか	3.2	3.2	
3 他人を助けることを上手にやれますか	3.6	3.5	
4 他人が怒っている時にうまくなだめることができますか	3.0	3.2	
5 知らない人でもすぐに会話が始められますか	2.9	3.4	***
6 周りの人たちとの間でトラブルが起きてもそれを上手に処理できますか	3.1	3.3	
7 こわさや恐ろしさを感じたときにそれをうまく処理できますか	3.2	3.2	
8 気まずいことがあった相手と上手に和解できますか	3.1	3.3	
9 仕事をするとき何をどうやったらよいか決められますか	3.4	3.4	
10 他人が話しているところに気軽に参加できますか	3.0	3.2	*
11 相手が非難されたときにそれをうまく片づけることができますか	3.0	3.2	
12 仕事の上でどこに問題があるかすぐに見つけることができますか	3.3	3.3	
13 自分の感情や気持ちを素直に表現できますか	3.5	3.5	
14 あちこちから矛盾した話が伝わってきてもうまく処理できますか	3.2	3.3	
15 初対面の人に自己紹介が上手にできますか	3.4	3.4	
16 何か失敗した時にすぐに謝ることができますか	3.8	3.9	
17 周りの人たちが自分とは違う考えを持っていてもうまくやっていけますか	3.5	3.6	
18 仕事の目標を立てるのにあまり困難を感じないほうですか	3.4	3.3	

KiSS-18:社会的スキル測定尺度 t検定
*: $p < 0.05$ **: $p < 0.01$ ***: $p < 0.001$

	平均
1. 授業に関心が持てた	3.5
2. GWに熱心に参加した	3.3
3. 事前学習は負担だった	2.8
4. 授業は負担だった	2.0
5. GWにより知識の足りない部分をで補い合うことができた	3.5
6. GWにより他者の意見を伝えたりまとめる能力を高めることができた	3.2
7. グループメンバーに参加度のばらつきがあった	2.7
8. GWにより自己の学習方法を振り返ることができた	3.2
9. GWによりコミュニケーション力が高まった	3.0

とても思う:4点、少し思う:3点、あまり思わない:2点、全く思わない:1点
GW:グループワーク

6.3. 自己作成質問紙について (表4)

自己作成質問紙 (授業の感想) については基本統計量を算出した。「授業に関心がもてた」「GWにより知識の足りない部分を補い合うことができた」が4点満点中平均3.5点、「GWに熱心に参加した」3.3点、「GWにより他者の意見を伝えたりまとめる能力を高めることができた」「GWにより自己の学習方法を振り返ることができた」はそれぞれ3.2点、「GWによりコミュニケーション能力が高まった」は3.0点であった。一方、「事前学習は負担だった」2.8点、「グループメンバーの参加度にばらつきがあった」2.7点、「授業は負担だった」2.0点で、負担等を問う質問は3点以下であった。

6.4. 授業受講後の KiSS-18 と自己作成質問紙との比較 (表5)

KiSS-18において、受講前後で有意差のあった項目の「知らない人とでもすぐに会話が始められる」「他人が話しているところに

気軽に参加できる」について「いつもそうだ」と「たいていそうだ」を「そうだ」、「いつもそうでない」と「たいていそうでない」を「そうでない」、自己作成質問紙について、「とても思う」と「少し思う」を「思う」、「あまり思わない」と「全く思わない」を「思わない」として、 χ^2 検定を行った。その結果、「知らない人とでもすぐに会話が始められる (KiSS-18)」と回答した学生は「GWによりコミュニケーション力が高まった」と有意差 ($p < .01$) があった。また、「他人が話しているところに気軽に参加できる (KiSS-18)」と回答した学生は、「GWに熱心に参加した」($p < .05$)、「グループメンバーの参加度にばらつきがあった」($p < .05$)、「GWによりコミュニケーション力が高まった」($p < .05$)との間で有意差が見られた。

6.5. 自由記述の整理について (表6)

自由記述は、【グループダイナミクスについて】、【自己学習の効果について】、【コミュ

表5 受講後のKiSS-18と自己作成質問紙の各項目との関連

	a	b	c	d	e	f	g	h	i
5 知らない人とでも、すぐに会話が始められますか									**
10 他人が話しているところに、気軽に参加できますか		*						*	*
自己作成に質問紙の各項目	χ^2 検定 * : $p < 0.05$ ** : $p < 0.01$								
a. 授業に関心が持てた b. GWに熱心に参加した c. 事前学習は負担だった d. 授業は負担だった									
e. GWにより知識の足りない部分を 補い合うことができた f. GWにより他者の意見を伝えたりまとめる能力を高めるができた									
g. グループメンバーに参加度のばらつきがあった h. GWにより自己の学習方法を振り返ることができた									
i. GWによりコミュニケーション力が高まった									

GW:グループワーク

表6 自由記述の整理

	自由記載の例
グループダイナミクスについて	GWで、意見を出し合うのが新鮮で、面白い。(他2)
	意見をまとめて、壁に貼り見せ合うのが、なるほどと思い楽しかった。積極的に班の皆が意見を出し充実したGWだった。(他9)
	GWで自分の不足知識を知ることや、自分の見えていなかった意見を知ることができ有意義だった。(他6)
	高齢者についていろいろな意見が出て理解が深まった。
	GWをすることで団結力が生まれ、積極的に参加しがんばることができた。
	自己学習がGWに影響し人に迷惑がかかると思い、いつもより積極的に学習した。
	協調性は何をするときも大切だなと思いました。 発言はあまりできなかったので、ちょっと悔しかった。(他1)
自己学習の効果について	事前学習の不足部分をGWで補えた。(他1)
	事前学習で知識が頭に入った状態で授業に臨め、情報をまとめる訓練にもなった。(他2)
	予習の方法がよくわかった。GWを通して、自分の学習の不足を実感した。(他1)
コミュニケーション能力について	普段あまり話さない人とも会話ができて、自分のコミュニケーション能力の向上にもつながり楽しかった。(他3)
	GWでは、なるべく全員と話せるように円になることが一番良いと気づいた。
TBLの効果について	GWのポイント制について懐疑的だったが、ポイントがつくからこそ多くの人が様々な意見を出し合っ、発表の際も分かりやすい言葉で説明しようという心がかけていたように感じ、意義のあるGWとなり、とても良い制度だと思った。 得点競技によりグループ内での意見交換が普段に比べて活発にできた。
授業への興味について	老年看護に関する意欲が高まった。
ピア評価について	グループで競う分には良いですが、ピア評価はなかなか残酷だなと思った。

GW;グループワーク

コミュニケーション能力について】、【TBLの効果について】、【授業への興味について】、【ピア評価について】に集約できた。

7. 考察

実施した調査の結果から、“自己効力感の向上について”“コミュニケーション力の向上について”“これまでのTBL授業での課題について”に関して以下に述べる。

7.1. 自己効力感の向上について

TBLの効果は、学生の学習への能動的な取り組みや満足度、学力の向上⁶⁾等が報告されている。TBLの授業を行うことで、能動的に取り組むこと、つまり自ら働きかけることができるようになり学習への動機づけが高まると考えた。今回使用した自己効力感尺度は、学習動機付け方略尺度MSLQのサブスケールであり、自分の能力に関してある程度の結果をもたらす期待¹⁷⁾と定義されてい

る。自己効力感が持てれば、自己の取った行動から成果が生まれるという自信にもつながると考えた。

本研究における、TBLの授業受講前後の得点を比較すると、受講後の方が有意に高かった。また自己作成質問紙でも、自己効力感と関連すると思われる「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たりまとめる能力を高めることができた」「GWによりコミュニケーション力が高まった」は4点満点中3点以上と高かった。更に授業は2年生の後期の開講だが、1学年約90名でありいまだゆっくりと話したことの無い学生がいる中でスタートであった。GWのはじめは静かな雰囲気で行っているが、1問目の回答用紙のスクラッチを削り始めた頃から、いろいろなぎやかな声が聞こえてきた。自己の学習してきたことを他者に伝え、同意してくれる学生や別の考えを発言する学生、それぞれの意見を伝え、考え、受け止め、そして正しいス

クラッチを削りあてた時の歓声が聞こえ、学生が集中して楽しみながら意見交換をしている様子うかがえた。自由記述の中にも“GWで自分の不足知識を知ることや自分では見えていなかった意見を知ることができ有意義だった”との意見や、“楽しい”“充実した”“理解が深まる”等の言葉も記載されていた。このように、楽しみながら興味関心を持ち理解が深まったと実感できていた。長尾¹⁹⁾は事前学習で得た知識を活かして何らかの成功体験が得られると次の学習や能動的な学習の動機付けになると述べている。このことから、今回自分の能力に関してある程度の結果をもたらされる実感を得たことで、次につながる自己効力感を持つ事ができたと考える。

事前学習については、自己作成質問紙の「事前学習は負担だった」は平均 2.8 点と比較的低かったが、負担を感じている学生もいるようである。しかし自由記述からは、事前学習を行って授業に臨み、その学習を生かしながら GW を進めることができ、高齢者に対する理解も深まったこともうかがえた。常盤²⁰⁾は、事前学習は予習による知識面の事前準備に加え、授業に臨むレディネスを高めると述べている。事前学習を行う事で、学生の予習方法の理解や情報をまとめる訓練になったとの記載からも、自己効力感の向上につながったと思われた。

7.2. コミュニケーション力の向上

KiSS-18 は、対人関係を円滑にする社会的スキルを測定する尺度である¹⁶⁾。TBL では、責任性が生まれ協働する力が身に付く⁷⁾効果があるため、対人関係のスキルが向上するのではないかと考えた。しかし、受講前後の得点の有意差は見られなかった。看護学生の臨地実習前後の社会的スキルの変化を KiSS-18 で評価した下村ら²¹⁾の報告では、KiSS-18 の各項目の比較において、8 週間より半年の方が得点が伸びた項目数が多かつ

た理由を「調査した期間の長さ」であると述べている。このことから、今回変化の見られなかった理由としては、社会的スキルの修得には時間がかかる可能性があり、週 1 回 90 分の授業を 5 回の実施だけでは、効果の判定には限界があるのだと思われた。

また、KiSS-18 には問題解決のスキル、トラブル処理のスキル、コミュニケーションのスキルの 3 因子¹⁶⁾があるが、受講前後の各質問項目の比較で有意差のあった 2 項目はコミュニケーションのスキルであった。一方、KiSS-18 と自己作成質問紙の各項目との比較では「他人が話しているところに気軽に参加できる」学生は、GW に熱心に参加し、コミュニケーション力が高まったと感じていた。また自由記述でも“普段あまり話さない人とも会話ができ、自己のコミュニケーション能力の向上にもつながり楽しかった”と感じた学生や、GW を行いやすい形態として“円になる事が一番良いと気付いた”と記述した学生もいた。以上より、コミュニケーション力の向上が実感できており、授業の効果であると考えられた。また、GW をより活性化させる方法にまで考えが及んだ学生もおり、思考の発展にも結びつくものと推察された。

さらに、“GW で自分の不足知識を知ることや自分の見えていなかった意見を知ることができ有意義だった”との記述が見られた。三木²²⁾は、メンバーからフィードバックを受けることで、1 人の学習者としてのまたチームの一員としての強み・弱みを自覚できるようになると述べているが、GW を通して自分の意見を伝え、そして他者の意見を聞き・受け止め、一緒に考え一つの結論に到達していくことで、自己の学習方法や姿勢の振り返りもでき、人と関わる際のコミュニケーションスキルの向上につながると考えられた。

7.3. これまでのTBL授業での課題について

平成28年度の研究結果⁵⁾では、①グループ編成に対するメンバーの不公平感、②GWにおける役割に対する不公平感、③グループで競うことが自身の成績に反映することの不公平感、④ピア評価の拒否感に対する課題が挙げられた。

平成29年度(本研究)は、①②については、時間的な制約があるためグループメンバーを教員サイドで学籍番号で振り分けた。その事を導入時に学生に伝え、一覧表には番号も同時に表示し、眼で見て納得できるようにした。また、司会等は順番で行い一人に偏らないよう最初に指示をした。③は、グループでのみ競い成績に反映するのは個人テスト(iRAT)だけとした。④は、授業開始前に最後にピア評価を行うことを記入する資料を用いながら具体的に説明をした。

その結果、①②については、自己作成質問紙の「グループメンバーに参加度のばらつきがあった」は4点満点中平均2.7と他の項目と比較するとやや低く、自由記述にもグループメンバーについての記載はなかった。また、「授業に関心が持てた」は平均3.5、「GWに熱心に参加した」は3.3であった。授業に関心を持ち、熱心に参加できたことが自己効力感の向上につながっていたのではないかと考える。長尾ら¹⁹⁾の「GWによって他者の意見を尊重し積極的に意見を述べることで集団の効果を気付く学生もいた。」という報告にも同様のことをうかがうことができる。

③については、“得点を競うことによりグループ内での意見交換が普段にくらべて活発にできた”との自由記述もあり、完全に自己の責任である個人テスト(iRAT)のみを個人評価としたことが本結果と結びついたと思われる。他のメンバーのiRATの得点にとらわれることなく集中できたことで、GWはより効果的となり自己効力感の上昇につながっ

たと考える。

④については、昨年よりもピア評価に関する自由記述の記載数は少ないが、“ピア評価は残酷”との記載もあった。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⁶⁾ではあるが、ピア評価は日本の文化に合わないため学生には受け入れられない⁷⁾との報告もある。自由記述に“自己学習がGWに影響し人に迷惑がかかると思い、いつもより積極的に学習した”と、自己評価よりもGWの影響を懸念した記述も見られた。したがって、ピア評価を今後行うかどうかも含め工夫および検討が必要であると考えた。

8. 本研究の限界

本研究の対象となった2年生には、社会人の経験のある学生が数名おり、KiSS-18の結果に影響があると考えられた。また今回、学生に倫理的配慮の説明を行い、それに沿った方法で調査を行ったが、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。

9. 結論

対人関係を円滑にするスキルであるKiSS-18の合計点の平均において、受講前後で有意差は見られなかった。しかし、KiSS-18の各項目で受講前後で有意差のあった項目や自己効力感尺度の結果等との比較から、授業参加の意欲向上やコミュニケーション力の向上、自己効力感向上の可能性が明らかとなった。今回は老年看護学の授業で行ったが、向上した自己効力感やコミュニケーション力は、主体性や社会性に結びつき、今後老年看護学だけでなく多岐にわたり種々な方面で生かされると考える。今後の課題としては、使用尺度やピア評価についての再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。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/40/toushin/, 2011, アクセス 2016.09.21
- 2) 文部科学省：平成 21 年度文部科学白書。
http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab200901/detail/1296600.htm, 2012, アクセス 2017.08.24
- 3) 文部科学省中央教育審議会：用語集。
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_3.pdf, 2012, アクセス 2017.08.24
- 4) 尾原貴美子：TBL の理解と看護教育への活用, 看護展望, 41(3): 12-16, 2016
- 5) 長澤久美子, 富山ひとみ, 入江多津子, 福岡裕美子：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, 常葉大学健康科学部研究報告集, 5(1): 61-70, 2018
- 6) Michaelsen.LK, Parmelee.DX, McMahon, KK 他：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
- 7) 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
- 8) 文部科学省中央審議会：次代を担う自立した青少年の育成に向けて (答申).
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/07020115.htm, 2007, アクセス 2017.08.25
- 9) 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
- 10) 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(基礎)」における Team-Based learning-. 聖路加看護大学紀要, 40 : 67-70, 2014
- 11) 新福洋子：TBL (チーム基盤型学習) における事前課題と位置づけと効果. 看護教育, 56(5): 325-437, 2015
- 12) 鈴木玲子, 常盤文枝：PBL 教育から見てきた TBL 教育の意義. 看護展望, 41(3): 19-24, 2016
- 13) 杉崎一美：成人旧跡看護学におけるチーム基盤型学習 (TBL) 導入の試み. 四日市看護医療大学紀要, 7 (1) : 63-68, 2014
- 14) 増田美恵子, 高島えり子, 青柳優子他：「衆参期の看護」の授業における Team-Based learning の導入. 順天堂大学医療看護学部医療看護研究, 13(2): 76-81, 2017
- 15) 大久保暢子他：本学学部科目「形態機能学」における Team-Based Learning の試み. 聖路加看護大学紀要, 40 : 128-134, 2014
- 16) 菊地章夫：II .KiSS-18 の構成 - 社会的スキルを測る KiSS-18 ハンドブック. 23-51, 川島書店, 東京, 2007
- 17) 森陽子：努力感, 自己効力感, 内発的価値及び自己制御学習方略に対する有効性とコストの認知が自己制御学習方略の使用に及ぼす影響. 日本教育工学会論文誌. 28(2): 109-118, 2004
- 18) 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> アクセス 2016 年 8 月 20 日
- 19) 長尾理加, 大谷美香, 余吾摩理子他：主体的な学習姿勢を育てる取り組み—学習支援にチーム基盤型学習 (TBL) を取り入れて (第一報). 愛知県立総合看護専門学校紀要, 11 : 21-33, 2017

- 20) 常盤文枝：実践！PBL教育 - 現場に即した展開法（第6回）大人数でもできるPBL- チーム基盤型学習法 TBL. 看護展望, 36(7) : 673-677, 2011
- 21) 下村美佳子, 和田恵, 時長美希：看護学生の臨地実習前後の社会的スキルの変化と実習中における人とのかかわり. 高知女子大学看護学会誌, 41(1) : 163-169, 2015
- 22) 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)」. 日医大医会誌, 7(1) : 20-23, 2011.