

[資料]

「ヘルスアセスメント論」に導入した チーム基盤型学習方法に対する学生の認識

秋庭由佳 松島正起 古橋洋子

Key Words：チーム基盤型学習（TBL）、学習方法、学生の認識

1 はじめに

大学生に求められる学びは、問いを立て論証する力である。その力を伸ばしていくためには、様々な人とディスカッションを重ね、他者の視点を知り、それを通じて知識や考え方の幅を広げ、自分に独自の洞察力や感性に気づくことができるグループでの学びが非常に有効である（新井ら 2013）と言われている。A 大学は学習者自らの学ぶ姿勢を育むべく、PBL（Problem Based Learning：問題基盤型学習方法）やディベート等の協同学習を授業に導入している。1 年次に実施した PBL を用いた学習では、多くの学生は自分の意見をもって取り組むことができていたが、グループへの依存性が強い学生は伸び悩むことが課題として残された。

2 年次に開講される「ヘルスアセスメント論」は、対象者の身体的症状・反応をどのように観察し、その結果から何を判断していくかを学習する科目である。観察する際の身体診査の技術は新規学習項目であるが、人を捉える際に必要な情報は何か、また、身体診査を行う際の各部の名称や観察する症状については、1 年次に学んだ解剖生理学や看護過程、看護技術等の既習の知識を必要とする。この既習の知識をつなぎ合わせて判断していく過程は、一斉講義の授業より学習者自らが探索していく方法が、アセスメント力の獲得につながると考えた。さらに、看護職にはチームで協働する力が求められる。チームで協働する力を育てながら個人の取組も

重視していける方法として、TBL（Team based learning：チーム基盤型学習）を平成 27 年度「ヘルスアセスメント論」に導入することにした。TBL は、一人では解決できない認知レベルの問題をチームで協同して解決しながら、互いに教え合う能力を鍛えることができる少人数によるチーム学習の教育方法（中越ら 2014）と言われている。

大久保ら（2014）は、形態機能学の一部に TBL を導入し、その教育的成果を検討していた。新福ら（2014）は、周産期看護学に TBL を使用し、学習に対する認識を経過を追って検討している。その結果、授業回数を重ねるうちに変化が見えること、教員のフィードバックにより安心した学習環境が提供できることを指摘している。さらに、齊藤ら（2013）は、小児看護学演習に TBL を用い、学習能力面では知識の修得、メタ認知、対人関係能力に効果があったとしている。このように看護学の授業に TBL を導入したものは散見するものの、ヘルスアセスメントあるいはフィジカルアセスメントの授業に導入したものは見当たらなかった。

「ヘルスアセスメント論」に TBL による教育方法を導入し、グループテスト時には、学生が積極的に指定図書を調べあい自己の考えを意見交換する様子が見られた。TBL の利点は、予習することで積極的に意見交換ができ、学生間で教え合うなど学生の学ぶ力が高まること、意見交換する能力、ピア評価により学生間で評価す

る能力、協働する必要性の芽生えが指摘されている(三木ら 2011)。実際にチームワークによる学生の学習への達成感や能動的学習による知識の定着が期待される一方で、学生間評価に抵抗があることも予測された。TBLの教育方法に対する学生側の認識を明確にすることは、次年度以降の授業を検討する上でも重要と考える。そこで、本研究の目的は「ヘルスアセスメント論」に導入したチーム基盤型学習方法に対する学生の認識を自記式質問紙調査から明らかにすることである。

II 研究方法

1. 研究対象

研究の協力依頼は平成 27 年度前期(4 月～9 月)に「ヘルスアセスメント論」の授業を履修した学生 88 名に行い、研究協力を同意して提出された質問紙を研究対象とした。

2. 研究デザイン

記述研究。留め置きによる質問紙調査。

3. 調査期間

2016 年 2 月 4 日～2 月 18 日

4. 質問紙の作成

先行研究における TBL による授業方法のメリット・デメリットを参考にし、それらの項目を用いながら質問紙を作成した。質問紙の内容は、①時間配分やチーム構成など運営方法への学生の認識、② TBL 学習のメリットに関する学生の認識、③ TBL 学習で学生が身についたと思う能力である。①・②について、人の態度や行動を測る場合に、最も広く使用され、かつ信頼されている評価方法の 1 つであるリッカート尺度(1:全く思わない～5:とても思う、5 件法)を用いた。リッカート尺度を用いたのは、回答を段階的に設けることで、授業改善点をより具体的に把握することが可能と考えたためである。③については、先行研究で明らかになっている獲得能力について最も身についた能力を尋ねた。

5. 質問紙調査の依頼と回収方法

質問紙調査の依頼に際し、依頼文を作成して文書と口頭にて対象者に依頼した。協力依頼から 2 週間、回収箱を設置した。

6. 集計・分析方法

提出された質問紙に通し番号をふり、エクセルに入力した。リッカート尺度は数字で入力し、記述統計を行った。質問ごとの理由に関する自由記述部分は、文字入力し、一文が 1 つの内容になるようにし、さらに意味内容の類似性に基づき分類した。

7. 倫理的配慮

本研究は青森中央学院大学倫理委員会の承認(h 27-05)を得て実施した。

この調査は授業に関係しているため、授業が終了し成績評価がついた後に調査を実施した。学生への協力依頼は、学生が実習期間で 2 クールに分かれて実施していたため、実習のまとめとガイダンスの日の昼休憩後に、担当教員から承諾を得て行った。依頼に当たっては、次のことを文書と口頭で説明した。①研究目的・内容に加え、研究への協力は任意であり協力の有無や回答内容が成績評価に影響することはなく不利益を被ることは一切ないこと、②無記名の質問紙調査でありデータは統計的に処理され個人は特定されないこと、③今回得られたデータは本研究以外には使用せず、結果を次年度以降の教育に反映させること、データは鍵のかかる場所に 5 年間保管し、その後適切にシュレッダー処理すること、④公表は A 大学紀要を考えており、その際も匿名化すること等であった。相談に関する窓口は研究代表者が担当したが、他に学生が不利益など被ったと感じた場合に第三者の窓口を研究依頼書に提示した。研究への協力は記載した質問紙の投函をもって同意したものとした。投函する回収箱は研究者の目に触れにくい研究室のない階に設置した。

III TBLを導入した「ヘルスアセスメント論」の授業概要(表1 図1)

A 大学における科目「ヘルスアセスメント論」は、2年次前期に開講される2単位30時間で必修の専門科目である。週1回1コマ90分を全15回実施した。各回のテーマ、授業構成を表1に示す。機能的健康パターンの主な領域についての観察内容をTBLで見出し、次の回では学生によるシミュレーションを取り入れながら情報収集、身体診査を実施した。2回で1ユニット1領域の知識・技術習得を目標に実施した。1ユニット内の学習展開状況を図1に示した。三木ら(2011)によるとTBL学習は、予習、準備確認、応用のプロセスの中で6つのステップを踏んで展開されている。これに沿う形で事

前課題の予習、授業初めに個人テストの実施、その後グループテストの実施、チームの回答を発表、教員のフィードバックの後、応用課題(事例)の提示を1回目の授業で実施した。2回目では応用課題をチームディスカッションした後にシミュレーションで情報収集・観察・身体診査を実施、その後主な身体診査技術のトレーニング、ピア評価を実施した。

チーム編成は、1チーム8～9名の11チームとし、学籍が近い学生は離し、かつチーム間の成績にばらつきがないよう調整した。ピア評価は、自分を除く学生に100点を配分する方法で、良かった点と改善点を記入してもらった。個人テストは5問5点満点で全7回実施した。

表1.授業構成と各回の学習テーマ

授業回	学習ユニット	学習テーマ
第1回	1	ヘルスアセスメントの基本技術と「ヘルスプロモーション」「栄養」に関する観察
第2回		「ヘルスプロモーション」「栄養」に関する身体診査
第3回	2	「排泄と交換(泌尿器系機能、消化機能含む)」に関する観察
第4回		「排泄と交換」に関する身体診査
第5回	3	「活動/休息」に関する観察技術part1(活動/運動)
第6回		「活動/休息(活動/運動)」に関する身体診査
第7回	4	「活動/休息」に関する観察技術part2(循環/呼吸)
第8回		「活動/休息(循環器・呼吸器機能含む)」に関する身体診査
第9回	5	「知覚/認知」に関する観察技術
第10回		「知覚/認知」に関する身体診査
第11回	6	「安全/防御」に関する観察技術
第12回		「安全/防御」に関する身体診査
第13回	7	「安楽」に関する観察技術
第14回		「安楽」に関する身体診査
第15回		実技試験・まとめ

図1.「ヘルスアセスメント論」における1ユニット内の学習展開

TBL学習活動のプロセス 6ステップ	予習		準備確認(RAP)			コース学習内容の応用
	1.個人学習	2.個人テスト(IRAT)	3.グループテスト(GRAT)	4.チームからのアピール	5.教員からのフィードバック	6.応用重視の学習活動
「ヘルスアセスメント論」で 実施した学習活動	授業前					
	事前学習課題	個人テスト	グループテスト	チームからの発表	教員からのフィードバック 応用課題の提示	2回目 応用課題のシミュレーションと 技術トレーニング、ピア評価

IV 結果

研究対象者 88 名のうち、研究に同意し提出された質問紙は 15 部(回収率 17.0%)であった。

1. 授業方法に対する学生の認識 (表 2 表 3)

TBL を導入した授業に対する学生の認識のうち、チーム構成に関して平均 3.73 と最も低く、次いで時間配分 4.20、知識・技術習得 4.33 の順であった。チーム構成に関する自由記述では、「少なすぎず多すぎずで意見が言いやすかった」と意見がある反面、「人数が多く発言できない

人もいた」「仲が良い人が固まる感じ」との意見もあった。時間配分については、「難しいテストのときは時間不足」が指摘された。「今回の学習方法が自分の学習活動を高めたか」や「今回の学習方法でまた学びたいか」では、「とても思う」と「思う」で 93% を占めた。自由記述では、「自分で調べる力がついた」「チームのために何をすべきか考える良い機会だった」との意見があった。

表2.授業方法に対する学生の認識

				n=15	
項目	人数	%	平均	SD	
チームの構成(固定制、人数やメンバー等)は適していましたか。			3.73	1.00	
5 とても思う	3	20%			
4 思う	8	53%			
3 どちらでもない	1	7%			
2 あまり思わない	3	20%			
1 全く思わない	0	0%			
授業の時間配分は妥当でしたか。			4.20	0.65	
5 とても思う	5	33%			
4 思う	8	53%			
3 どちらでもない	2	13%			
2 あまり思わない	0	0%			
1 全く思わない	0	0%			
今回行った学習方法は、ヘルスアセスメントに必要な基礎的知識や技術の習得に適していましたか。			4.33	0.87	
5 とても思う	8	53%			
4 思う	5	33%			
3 どちらでもない	1	7%			
2 あまり思わない	1	7%			
1 全く思わない	0	0%			
今回の学習方法が自分の学習活動を高めましたか。			4.47	0.62	
5 とても思う	8	53%			
4 思う	6	40%			
3 どちらでもない	1	7%			
2 あまり思わない	0	0%			
1 全く思わない	0	0%			
今回の学習方法でまた学びたいと思いますか。			4.47	0.62	
5 とても思う	8	53%			
4 思う	6	40%			
3 どちらでもない	1	7%			
2 あまり思わない	0	0%			
1 全く思わない	0	0%			

表3.方法に対する学生の自由記述

チーム構成
少なすぎず多すぎずで意見が言いやすかった
人数が多く発言できない人もいた(3)
仲が良い人が固まる感じがあった
時間配分
難しいテストのときは時間不足の時もあった
妥当だと思う
学習方法
自分で調べる力がついた
自分ができること、チームのために何をすべきか考える良い機会だった
方法は適していたし、自分の能力の確認、向上につながった

2. TBL 学習のメリットに関する学生の認識 (表 4 表 5)

TBL 学習に対して、「チームでテストを解答する際に、協力的な学習技能が身につきましたか」や「個人テスト・チームテストの後に解答がフィードバックされることで知識の確認・定着につながりましたか」が平均 4.60 と最も高かった。自由記述では「皆で正しい答えを探して書き直すので知識が身につく」「自らの根拠と照らし合わせて答え合わせをしていたのでより定着した」等の意見があった。

次いで高かったのは、「一斉講義と比べ、主体的に課題に取り組みましたか」の平均 4.53、「チームでテストを解答する際に、チームに対

する学習の責任を意識して取り組みましたか」「チームでテストを解答する際に、対人関係構築能力が身につきましたか」「メンバーによるピア評価（学生間評価）が、他者から見る自分を知る機会になりましたか」の平均 4.40 だった。課題への取り組みに関しては、「自分で考えようと思えた」「頑張れた」等の意見があった。チーム学習への責任に関しては、「皆が予習をしっかりとってきたので自分も頑張ろうと思った」こと、対人関係構築に関しては、「話をしたことがあまりない人とも協力してできた」ことが記述されていた。ピア評価に関しては、「自分の行動が他者にどう見えているか知る機会になった」等の意見があった。

表4.TBL学習のメリットに関する学生の認識

n=15

項目	人数	%	平均	SD
一斉講義と比べ、主体的に課題に取り組みましたか。			4.53	0.50
5 とても思う	8	53%		
4 思う	7	47%		
3 どちらでもない	0	0%		
2 あまり思わない	0	0%		
1 全く思わない	0	0%		
チームでテストを解答する際に、チームに対する学習の責任を意識して取り組みましたか。			4.40	0.80
5 とても思う	8	53%		
4 思う	6	40%		
3 どちらでもない	0	0%		
2 あまり思わない	1	7%		
1 全く思わない	0	0%		
チームでテストを解答する際に、協力的な学習技能が身につきましたか。			4.60	0.49
5 とても思う	9	60%		
4 思う	6	40%		
3 どちらでもない	0	0%		
2 あまり思わない	0	0%		
1 全く思わない	0	0%		
チームでテストを解答する際に、対人関係構築能力が身につきましたか。			4.40	0.49
5 とても思う	6	40%		
4 思う	9	60%		
3 どちらでもない	0	0%		
2 あまり思わない	0	0%		
1 全く思わない	0	0%		
個人テスト・チームテストの後に解答がフィードバックされることで知識の確認・定着につながりましたか。			4.60	0.49
5 とても思う	9	60%		
4 思う	6	40%		
3 どちらでもない	0	0%		
2 あまり思わない	0	0%		
1 全く思わない	0	0%		
メンバーによるピア評価(学生間評価)が、他者から見る自分を知る機会になりましたか。			4.40	0.71
5 とても思う	8	53%		
4 思う	5	33%		
3 どちらでもない	2	13%		
2 あまり思わない	0	0%		
1 全く思わない	0	0%		

表5. TBL学習のメリットに関する学生の自由記述

課題への取組
自分で考えようと思えた(2)
自己学習を頑張れた
チームに対する学習責任
皆が予習をしっかりしてきたので自分も頑張ろうと思った
チームへの学習責任を意識して取り組めた
協力的な学習技能
皆で分担して調べて協力出来た(2)
対人関係構築能力
話をしたことがあまりない人とも協力してできた
役割分担ができていたため
フィードバックによる知識の定着
皆で正しい答えを探して書き直すので知識が身につく
自らの根拠と照らし合わせて答え合わせをしたのでより定着した
ピア評価
自分の行動が他者にどう見えているか知る機会になった(2)
並び順で誰がどのコメントかわかってしまった。ランダムにしてほしい

3. TBL 学習で学生が身についたと思う能力 (表 6 表 7)

TBL 学習によって学生が身についたと思う能力は、「自分の考えを述べる力」が 6 名 (40%) と最も多かった。次いで「自己の改善課題に気づく」「チーム活動への責任感」の 2 名 (13%) であった。対象が少ないため身についた能力と他の質問内容間の比較はできなかったが、「自分の考えを述べる力」と答えた群とその他の群

に分けて Mann-Whitney の U 検定を行ったが、群間で有意差は認められなかった。有意差はないものの、「自分の考えを述べる力」と答えた群は、「ピア評価が他者からみる自分を知る機会になった」あるいは「回答がフィードバックされることで知識の確認・定着につながった」「チームに対する学習の責任を意識して取り組んだ」等の回答が、他の能力が身についたと回答した群より高かった。

表6. TBL学習で身についた能力

能力	n=15	
	人数	%
自分の考えを述べる力	6	40%
自己の改善課題に気づく	2	13%
チーム活動への責任感	2	13%
自分で調べる力	1	7%
他者の考えを受け入れる力	1	7%
思考力	1	7%
コミュニケーションスキル	1	7%
その他 (知識の定着)	1	7%

表7.「自分の考えを述べる力」と答えた群とその他を回答した群との比較

項目	自分の考えを述べる力と回答した群n=6		それ以外を回答した群n=9	
	平均	SD	平均	SD
チームの構成(固定制、人数やメンバー等)は適していましたか。	3.17	0.90	4.11	0.87
授業の時間配分は妥当でしたか。	4.00	0.58	4.33	0.67
一斉講義と比べ、主体的に課題に取り組みましたか。	4.50	0.50	4.56	0.50
チームでテストを解答する際に、チームに対する学習の責任を意識して取り組みましたか。	4.50	0.50	4.33	0.94
チームでテストを解答する際に、協力的な学習技能が身につきましたか。	4.50	0.50	4.67	0.47
チームでテストを解答する際に、対人関係構築能力が身につきましたか。	4.33	0.47	4.44	0.50
個人テスト・チームテストの後に解答がフィードバックされることで知識の確認・定着につながりましたか。	4.83	0.37	4.44	0.50
メンバーによるピア評価(学生間評価)が、他者から見る自分を知る機会になりましたか。	4.83	0.37	4.11	0.74
今回行った学習方法は、ヘルスアセスメントに必要な基礎的知識や技術の習得に適していましたか。	4.33	0.75	4.33	0.94
今回の学習方法が自分の学習活動を高めましたか。	4.50	0.50	4.44	0.68
今回の学習方法でまた学びたいと思いますか。	4.50	0.50	4.44	0.68

V 考察

1. TBL 学習で学生が身についたと思う能力について

TBL 学習によって学生が身についたと認識した能力は、「自分の考えを述べる力」が6名と最も回答が多かった。「自分の考えを述べる力」と回答した群は、「ピア評価が他者からみる自分を知る機会になった」や「チームに対する学習の責任を意識して取り組んだ」等の回答が、他の能力が身についたと回答した群より高かった。このことはチームに対する学習責任、つまりチームへの貢献を意識しながら学習することで、自分の考えを積極的に表現しようとしていることやメンバーの評価に関心を寄せて取り組んでいる状況が伺えた。三宅(2014)は、他人がいると自分1人で解くより答えの質が上がることを繰り返し経験することによって21世紀型のスキルの育成につながることを指摘し、

協調学習に取り組んでいる。21世紀型スキルは、グローバル社会を生き抜くために必要とされる能力で、批判的思考力、問題解決能力、コミュニケーション能力、コラボレーション(チームワーク)能力、自立的に学習する力など4カテゴリ、10のスキルとして定義されている。また杉江(2011)は、自分を成長させてくれる仲間の中で、他人に対する信頼感を獲得できれば、その後の、さまざまな人々との関わりのための重要な基礎力を得ることになると述べている。チームのなかでの自分の役割を意識して自分の考えを表現していくことは、人間関係構築や社会性を培う上でも重要な基礎的能力である。TBL 学習によって知識の獲得だけでなく、受け身の一斉講義では養われにくいこれらの基礎的能力を獲得しつつあることが明らかになった。

2. 授業方法に対する学生に認識について

「ヘルスアセスメント論」に導入した TBL による学習方法に対する学生の認識は、質問紙全ての回答平均が「どちらでもない」の 3 以上であり、TBL 学習方法に対して肯定的に捉えていたことが示された。もっとも回答平均値が低かったのは、チーム構成に関してであった。三木ら (2011) は、TBL に不可欠な 4 要素の一つに学習グループが機能するよう適切なグループ分けが重要であると述べている。そして、そのためには様々な視点から討論できるようグループが小さすぎず (5 ~ 7 人)、メンバーができるだけ多様で、小派閥ができないよう、そして信頼関係を醸成するには時間が必要なのでメンバーを固定することがポイントだと述べている。今回チーム編成は、討議が十分できるようメンバー数を多めの 8 ~ 9 名とし、学籍番号の近い学生と一緒にしないこと、チームによって意見交換の内容に差が出ないようにチーム間の成績をほぼ統一して作成した。したがって、チーム内では成績に多少ばらつきがあった。また仲の良さなど人間関係については、特別な配慮はしなかった。学生の自由記述からメンバー数についてちょうど良いとの評価がある一方、メンバーの数が多く発言できていない人がいたこと、仲が良い人が固まる感じが指摘された。これらのことから、協同して討議や作業ができたチームとそうでないチームがあったことが推察できる。したがって、今後一層協同していくためには、メンバー数を 5 ~ 7 名と少なくして日頃一緒に行動を共にしている関係は離す等の配慮も必要である。

3. TBL 学習のメリットに関する学生の認識について

TBL は、学習チームの力を引き出し活用するという点で、学生は自分の学習の質かつグループ学習の質を高めるために予習とチームへの貢献に責任を持つことが課せられる (尾原 2009)。TBL によって「自分で調べる力がついた」「チームのためには何をすべきか考える良

い機会だった」、「皆が予習をしっかりしてきたので自分も頑張ろうと思った」等の意見からは、自分とチームのために予習をし、チームへの責任を意識して意見交換に臨んでいる学生の姿勢が伺えた。しかし、協力的な学習技能が身についた理由として「皆で分担して調べて協力できた」ことや、対人関係構築能力が身についた理由に「役割分担ができていた」ことをあげていることから、グループテスト時に問題を分担して解答の根拠となる箇所を調べ、意見交換している状況が伺えた。すなわち、十分な予習を基にチーム内で意見交換ができていたチームもあれば、予習内容では不足し問題を分担して調べた結果を発表し、チーム内で共有しているチームも存在した。協力とは「目的に向かって心をあわせ努力すること」であり、協同とは「心をあわせ、力をあわせ、助け合って仕事をする」と説明される (西尾ら 2000) が、決して作業を分担して成果を示すことではない。学習集団のメンバーひとりひとりの成長が互いの喜びであるという目標のもとで学習する場合が協同であり (杉江 2011)、学生個々の知識をさらに広げ深めていけるような学習が必要である。それぞれが取り組んできた予習では、問題の解答をしていく際に十分ではなかったとすると、なぜ予習が必要かの動機づけを含め、予習課題の提示の仕方や意欲的に取り組むための方策について今後さらに検討が必要である。

TBL に不可欠な 4 要素のひとつに、学習者にグループ学習に対する責任を持たせることがあり、そのためには各人のグループへの貢献度をピア評価することが欠かせない (三木ら 2011)。「ピア評価 (学生間評価) が他者から見る自分を知る機会になったか」の質問に対する回答は、平均 4.40 で肯定的に捉えている学生が多く、自由記述では「自分の行動が他者にどう見えているか知る機会になった」という意見があった。斎藤ら (2013) の研究では、ピア評価に抵抗感を持つ学生も少なからずいることが

明らかにされたが、今回の結果からはピア評価に否定的な意見は認められなかった。調査に協力した学生は、編成した11チームの中でうまく協同学習ができ、学生間でプラスのフィードバックがなされた可能性が推測された。あるいは、学生同士の意見を素直に受け入れる姿勢が強い集団であることも考えられた。

TBLに不可欠な4要素として、さらにフィードバックがあり、学習と記憶の定着には頻繁で即座にフィードバックを与えるのが効果的と言われる(三木ら2011)。本調査で、「個人テスト・グループテストの後に解答がフィードバックされることで知識の確認・定着につながりましたか」について、平均4.60と最も高かった。自由記述では「皆で正しい答えを探して書き直すので知識が身につく」「自らの根拠と照らし合わせて答え合わせをしていたのでより定着した」等の意見があり、予習・個人テストの後にチームで解答を考えて書く、話し合うなどの行動に加えて、さらに解答が示されたり教員から補足説明等のフィードバックがあることで知識の定着へとつながったと考えられた。

しかし、今回の研究の限界として、分析できた質問紙数が15部(17.0%)であり、「ヘルスアセスメント論」を履修した全学生の意見・認識を反映しているとは言い難い。調査協力者が少なかった理由として、「ヘルスアセスメント論」は前期科目のため9月で終了していたが、質問紙調査の実施時期が2月と期間が空いてしまったことが考えられる。9月末に前期科目の成績が確定した後、10月に研究倫理審査申請書を提出した。何度か申請書の修正が繰り返され、倫理審査申請の承諾を得られたのが翌年1月であった。この時期、当該学生は実習期間であったため、1クール目学生の実習まとめと、

翌週実施される2クール目学生の実習ガイダンスで科目担当者から調査依頼の時間をもらい学生に説明を行った。授業から調査依頼までの期間が開いたことに加え、学生は実習という直面している課題に思考が集中していたこと、終わってしまった授業に対する調査に協力することの意義が十分に伝わらなかったこと等が考えられる。今後、さらなる授業改善に向けては、より多くの対象学生の意見が反映されるよう、方法や時期等を検討する必要がある。

VI 結論

「ヘルスアセスメント論」にTBLによる学習方法を導入し、学生が身についたと認識している能力は、「自分の考えを述べる力」が最も多く、チームへの貢献やメンバーの評価を意識しながら学習する中で、自分の考えを積極的に表現している状況が伺えた。ここから、受け身の一斉講義では獲得できない基礎的能力をTBL学習によって養っていることが明らかになった。

しかし、今後の課題としてメンバーの数が多く発言できない人がいたことや仲が良い人が固まる感じが指摘されたことから、チーム編成時のメンバー数や話し合える関係性への配慮が必要である。また、自分やチームのために予習をして授業に臨んでいる姿勢は伺えたが、グループテストを解答する際に分担して調べていることから、予習が十分でない状況が推測された。予習することの動機づけを含め意欲的に取り組むための方策についてさらに検討が必要である。

本研究は平成27年度青森中央学院大学共通研究費の助成を受けて実施した。また、本研究における利益相反は存在しない。

文献

- ・ 新井和弘、坂倉杏介(2013):アカデミック・スキルズ グループ学習入門-学びあう場づくりの技法、慶應義塾大学出版会、11.

- ・ 三木洋一郎、瀬尾宏美（2011）：新しい医学教育技法「チーム基盤型学習（TBL）」、日医大医学会誌、7（1）、20-23.
- ・ 三宅なほみ監訳、P. グリフィン、B. マクゴー、E. ケア編：21世紀型スキル学びと評価の新たなかたち（2014）、北大路書房、iv.
- ・ 中越元子、野原幸男、林正彦、川口基一郎、山崎洋次（2014）：チーム基盤型学習（RBL）と問題基盤型学習（PBL）を統合した授業「プレゼンテーション」の実践、京都大学高等教育研究、20、17-29.
- ・ 西尾実、岩淵悦太郎、水谷静夫（2000）：岩波国語辞典第6版、岩波書店、293、295.
- ・ 尾原喜美子（2009）：チーム基盤型学習法（team-based learning TBL）の紹介、高知大学看護学会誌、3（1）、37-44.
- ・ 大久保暢子、松本直子、加藤木真史、倉岡有美子、三浦友理子、他（2014）：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.
- ・ 齋藤美紀子、齊藤史恵（2013）：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.
- ・ 新福洋子、五十嵐ゆかり、飯田真理子（2014）：Team-based learning を用いて周産期看護学を学んだ学生の認識、聖路加看護大学紀要、40、19-27.
- ・ 杉江修治（2011）：協同学習入門 基本の理解と51の工夫、ナカニシヤ出版、18-25.

（青森中央学院大学 看護学部 准教授 あきば ゆか）
（青森中央学院大学 看護学部 講師 まつしま まさき）
（青森中央学院大学 看護学部 教授 ふるはし ようこ）