

総 説

看護基礎教育におけるアクティブラーニングの現状と学修評価

佐藤 栄子¹⁾ 青山 みどり¹⁾ 今泉 郷子²⁾

¹⁾足利大学 看護学部 ²⁾東海大学 医学部看護学科

要旨

【目的】 看護基礎教育におけるアクティブラーニングの現状と学修評価について検討し、今後の課題を明らかにすることである。

【方法】 医学中央雑誌Web版を用いて文献検索を行い、アクティブラーニングを取り入れた講義や演習の現状、評価方法と効果について検討した。

【結果】 分析対象文献は28件で、アクティブラーニングの対象者は2年生、3年生が多く、様々な科目で実施されていた。実施回数は数回から科目全体で実施するものまで幅広く、最も多く用いられていた技法はTeam-Based Learning (TBL) だった。評価方法は学生の認識や学習行動の自己評価を評価指標とし、独自の調査項目を設定して事後評価したものが多く、パフォーマンス評価は少なかった。アクティブラーニングの効果として、学生の知識理解・活用や社会的スキルの能力向上などが示されていた。

【結論】 今後の課題として学修目的、目標を踏まえたうえで、アクティブラーニングの評価方法を検討する必要性が示唆された。

キーワード：アクティブラーニング，看護基礎教育，学修評価，文献レビュー

I. 緒言

2012年の中央教育審議会の答申、「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」¹⁾ (以下、質的転換答申)を受けて、看護基礎教育でも学生を主体的な学修者へと教育する方法として、アクティブラーニングへの関心が高まっている。質的転換答申においては、「生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材を育成するためには、従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見出していく能動的学修(アクティブラーニング)への転換」が提起された。さらに「個々の学生の認知的、倫理的、社会的能力を引き出し、それを鍛えるディスカッションやディベートといった双方向の講義、演習、実験、実習や実技などを中心とした授業への転換によって、学生の主体的な学修を促す質の高い学士課程教育を進めることが求められ、学生は主体的な学修の体験を重ねてこそ、生涯学び続ける力を修得できる」とされている。

看護基礎教育においても、質的転換答申を背景にアクティブラーニングの導入が進められ、講義や演習の中に、学生同士の議論や発表などを積極的に取り入れようとする方向にある。しかし中井²⁾は、実際には学生が議論や発表をすること自体が目的になってしまったり、学生自身が何のために活動しているのかを理解していなかったりと、活動に焦点を当てがちな教育現状の問題を指摘している。もともと、看護基礎教育においては、演習や実習が含まれており学生が何らかの活動をすることが多いため、改めて活動によって何を学ばせるのかを考える必要を指摘しているのである。さらにアクティブラーニングを取り入れた授業を設計する際には、学修目標を明確にし、目標を達成するうえでどのような授業が望ましいのか考えることの重要性を述べている。

したがって、看護基礎教育でアクティブラーニングを推進していくには、単にアクティブ

ラーニングの技法を取り入れるだけでなく、講義や演習の目的、目標、方法、評価が一貫性のあるように講義や演習を設計していくことが大切である。特に学修目標を達成したのかどうかを評価していくことが、授業の質改善につながっていくだろう。

看護基礎教育におけるアクティブラーニングの現状については、これまでに古川ら³⁾は母性看護学・ウィメンズヘルス領域のアクティブラーニングを、小笠原ら⁴⁾はチーム基盤型学習(Team-Based Learning, 以下TBL)の手法を取り上げ、その効果や課題を検討している。また村上⁵⁾は1998年から2017年まで20年間の看護基礎教育におけるアクティブラーニングの研究動向を、アクティブラーニングの技法をロールプレイ、シミュレーション、グループワークディスカッション/グループワーク、問題解決型学修(Problem-Based Learning, 以下PBL)などに限定して検討しているが、アクティブラーニングを取り入れた講義や演習の概要や評価については言及していない。

本研究の目的は看護基礎教育におけるアクティブラーニングの現状と学修評価について、中央教育審議会の質的転換答申以降、つまり2012年以降に発表された文献を対象に検討し、今後の課題を明らかにすることである。

なお、本論文では主に学修、学修評価と表記するが、一部、元々の意味や引用文献や参考文献の表現を尊重して、学習と原文のままの表記を用いた部分もある。

II 用語の定義

本研究において、アクティブラーニングの定義は、溝上⁶⁾の定義、「一方的な知識伝達型講義を聴くという(受動的)学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う」を用いる。

III 方法

文献データベース医学中央雑誌Web版を用

いて、検索式を（問題解決型学習/TH or アクティブラーニング/AL）and（看護/TH/or 看護/AL）として、原著論文に限定した。中央教育審議会の質的転換答申以降、2012年以降に発表された文献を検索した。分析対象文献の選定条件は、1) 看護学生を対象に、2) 正規の教育カリキュラム内で、3) アクティブラーニングを含む看護基礎教育を実践した講義や演習の介入研究であり、4) 教育内容と評価方法、結果が具体的に記載されているものとした。検索した文献を、最初にスクリーニングとしてタイトルと要旨から選定条件に合致するかを判断し、次に残った文献を全文精読して選定条件に合致しているかを確認し、最終的な対象文献とした。

対象文献は、アクティブラーニングを取り入れた講義や演習の概要として、科目名、学修目標、対象者、実施回数、学修形態、アクティブラーニングの技法、評価時期、回答率の情報を抜き出した。回答率および有効回答率は、基本的に文献のデータをそのまま抜き出したが、記載されていない文献のうち、記載されたデータから算出可能な場合は、その結果を表に示した。実施されていたアクティブラーニング技法は、技法の特徴別に示した中井⁷⁾の分類を参考に整理した。

次にアクティブラーニングを取り入れた講義・演習の評価方法を表に整理した。この評価方法については、松下ら⁸⁾の学修評価の4つのタイプの考え方を元に分類した。この分類は学修評価の評価指標を、直接評価/間接評価、量的評価/質的評価の2つの軸から4つのタイプに分類しているため、評価方法の特徴が可視化しやすくなると考えたためである。直接評価は学修者の知識や能力の表出を通じて学修のプロセスや成果を直接的に評価することであり、間接評価は、学修者自身の学修に関する報告を通して、学修のプロセスや成果を間接的に評価するものである。一方、量的評価と質的評価では評価データが量的データか、質的データかという違いがある。この2つの軸から分けられた4つのタイプの内、「タイプⅠ：学修者による自分の学びについての記述」は間接/質的評価の

タイプであり、例えば感想文やミニッツペーパーなどが該当する。「タイプⅡ：質問紙調査」は間接/量的評価のタイプであり、例えば学修行動や興味、関心、能力などに関する質問紙などである。「タイプⅢ：客観テスト」は直接/量的評価のタイプであり、多肢選択問題、正誤問題、穴あき問題などである。「タイプⅣ：パフォーマンス評価・ポートフォリオ評価」は直接/質的評価であり、パフォーマンス評価では多様な作品や実演、ポートフォリオ評価では学修の証拠資料が該当する。分析対象文献の評価指標が、これら4つの学修評価のどのタイプに該当するか分類し、表に示した。

さらにアクティブラーニングを取り入れた講義・演習の効果を検討するために、主な評価結果が小林ら⁹⁾が述べているアクティブラーニングの効果、「知識を理解し活用する」「社会的スキルを身につける」「多様な価値に気づく」「学び方を学ぶ」のどこに該当するか、分類して表に示した。この看護基礎教育における社会的スキルとは、コミュニケーション能力やチームワーク、タイムマネジメント、他者に協力を求める力などを指す。

Ⅳ 結果

1. 対象文献の概要

医学中央雑誌Web版で検索した結果、147件が抽出され、そのうち最終的に選定条件を満たしたものは28件^{10~37)}だった（2021年11月実施）。分析対象文献の選定過程を示したのが図1である。

表1に対象文献の概要を示した。文献の年次別の内訳は、2012年1件、2015年2件、2016年4件、2017年5件、2018年6件、2019年3件、2020年6件、2021年1件だった。科目としては、成人看護学5件、基礎看護学、母性看護学、公衆衛生看護学が4件ずつ、老年看護学、小児看護学が3件ずつなどだった。すべての文献の対象者は大学生で、1年生から4年生まで各学年に及び、中でも2～3年生、80～100名程度の学生を対象とした文献が多かった。学修目標の記載があったのは28件中8件^{10,12,15,16,18,19,31,34)}

のみだった。学修目標の内容は、1年生を対象と基礎学習演習ゼミ¹⁰⁾以外は、文部科学省の示す学力の3要素³⁸⁾である基礎的な知識・技能に関する内容を含んでいた。その他の要素、思考力・判断力・表現力などの能力、主体的に学修に取り組む態度に関連すると思われる記述も含まれていたが、学修目標の記載内容の抽象度にばらつきがあり、内容を抽出して整理して示すことが難しかったため、表1には表示できなかった。

アクティブラーニングの実施回数については、それぞれ文献中の表記の仕方が回数、コマ、分が混在したが、数回(コマ)から科目全体で実施したものまで様々だった。学修形態はグループ学修がほとんどで、グループあたりの学生人数は3～4名から10～11名と幅広かった。個人学修とグループ学修を学生が選択したものが1件、個人学修が1件だった。

アクティブラーニングの技法は、28件の対象文献の中で最も多かったのがTBLで、13件^{11,14,17,19～21,23～25,27,30,31,36)}だった。その他、シンクペアシェア^{32,37)}とロールプレイ^{28,35)}が2件ずつ、PBL²¹⁾、ジ

グソー法²⁶⁾、反転授業³⁴⁾、話し合い学習法¹⁸⁾(Learning Through Discussion, 以下LTD)、探求学習²⁹⁾などだった。複数の手法を用いている文献は3件で、宮部ら²¹⁾がTBLとPBLを、土井ら³⁵⁾がグループワークとロールプレイを、大山ら³⁷⁾がシンクペアシェアとスリーステップインタビューを組み合わせていた。

実施されていたアクティブラーニング技法の分類を表2に示した。最も多く実施されていたのが、事例から学ばせる技法で、続いてディスカッションを導く技法、問題に取り組ませる技法、経験から学ばせる技法だった。特定のアクティブラーニングの技法名がなかったものは、その他に分類した。具体的な方法はグループ学習と成果発表で7件だった。

2. アクティブラーニングを取り入れた講義や演習の評価方法と結果

アクティブラーニングを取り入れた講義や演習の評価方法は表1に示した。対象文献の学修評価時期は、前後比較を含む複数回数の評価を含んでいたものが9件^{10,16,18,19,21,28,30,31,36)}、その

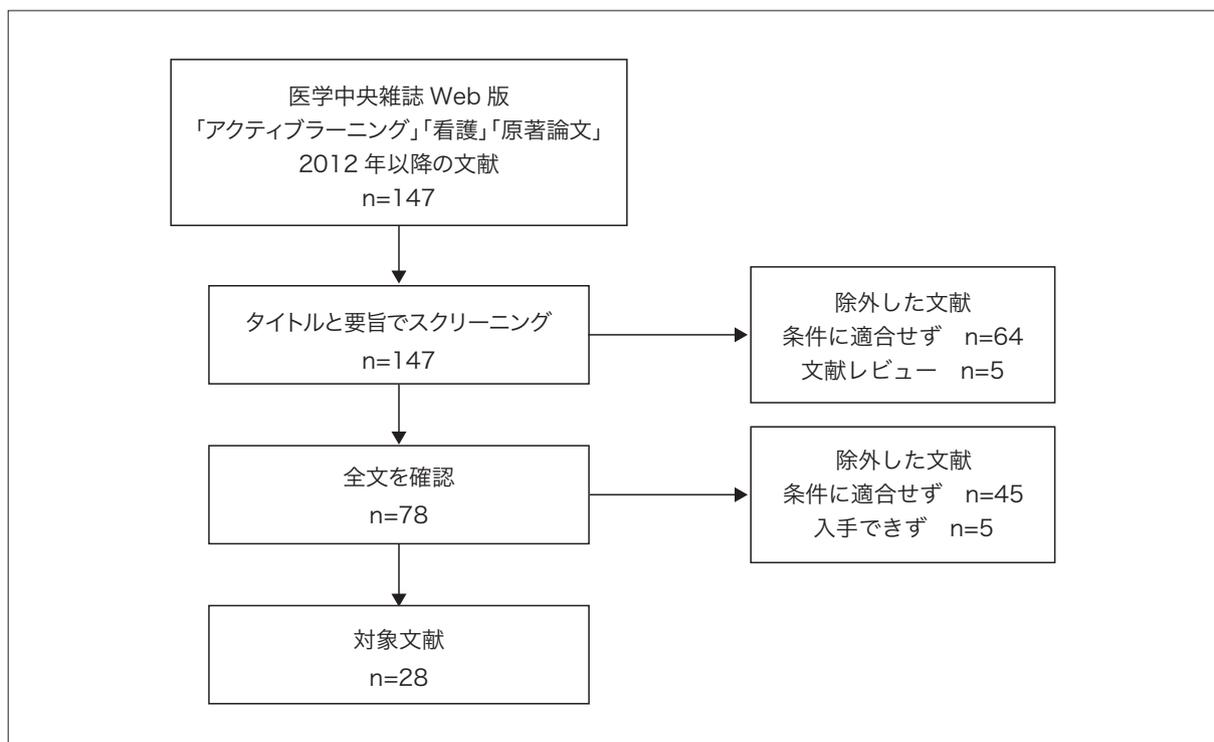


図1 分析対象文献の選定過程

表1 アクティブラーニングを取り入れた講義や演習概要と評価方法

n=28

著者	科目名*	対象者	実施回数†	学修形態 (グループ人数)	アクティブラーニングの 技法	評価 時期	回答率	評価方法	学修評価のタイプ (評価指標)				学生の 記述を 質的 分析
									間接評価		直接評価		
									タイプ I 質的 評価	タイプ II 量的 評価	タイプ III 量的 評価	タイプ IV 質的 評価	
石井ら ¹⁰⁾ (2012)	基礎学習 演習ゼミ I	1年生 104名	5回	グループ学修 (10~11名/G)	グループワーク ポスター発表	前後	65.4% †	*質問紙調査 ・「課題学習で獲得する力」に関する 独自の25質問項目を作成 ・学びに対する自由記述	○				○
辻 ¹¹⁾ (2015)	健康 教育論 I	2年生 108名	6回	グループ学修 (4~5名/G)	Team-Based Learning (TBL)	事後	90.7% †	*質問紙調査 ・自己目標評価とピア評価を記述する *知識テスト ・個人確認テスト ・グループ確認テスト ・最終試験 *パフォーマンス評価 ・グループ指導案レポート ・個人生活改善案レポート			○	○	○
前田ら ¹²⁾ (2015)	急性期 看護論	3年生 53名	具体的 記載なし	グループ学修 (5~6名/G)	個人ワーク グループワーク プレゼンテーション	事後	98%	*質問紙調査 ・病態の理解や看護などの理解度、学 習方法が動機づけにつながったか、 意欲的に取り組めたかなど独自の質 問項目を作成 ・負担感を感じた内容を自由記述	○				○
青木ら ¹³⁾ (2016)	小児看護学 概論	学生93名 (学年記載なし)	7回	個人学修	学生が講義 当たり2題/ 回×7回分の 問題と模範解答を 作成	事後	42%	*質問紙調査 ・関心や意欲、態度に関する独自の 質問項目を作成 *パフォーマンス評価 ・学生が作成した試験問題と解答	○			○	
秋庭ら ¹⁴⁾ (2016)	ヘルス アセスメント 論	2年生 88名	14回	グループ学修 (8~9名/G)	Team-Based Learning (TBL)	事後	17%	*質問紙調査 ・運営方法への学生の認識に関する 5項目を独自に作成 ・学習のメリットに関する学生の認 識に関する6項目を独自に作成 ・身についたと思う能力	○				
今松ら ¹⁵⁾ (2016)	公衆衛生 入門	2年生 82名	2回	グループ学修 (5~6名/G)	グループワーク プレゼン テーション	事後	有効 回答率 76.3%	*質問紙調査 ・演習評価シートに学生が禁煙に対 する今の自分の考えを述べる					○
小口ら ¹⁶⁾ (2016)	健康看護 支援論III (成育医療)	2年生 105名	8回	グループ学修 (記載なし)	グループ ワーク 全体発表	毎回の 講義時 事後	記載 なし	*質問紙調査 ・授業評価(学習意欲が刺激される など) *前回の授業に関連した知識テスト *パフォーマンス評価 ・講義の事前課題をルーブリック評価 ・各講義の学びの内容をルーブリッ ク評価	○	○	○		
飯田ら ¹⁷⁾ (2017)	周産期 看護学 (実践方法)	3年生 88名	具体的 記載なし	グループ学修 (7~8名/G)	TBL	事後	100%	*フォーカスグループインタビュー ・テーマはTBLを通して学んだ知識や 技術を実習で活用し、応用できたか、 またチーム力を身につけられたか					○
古角 ¹⁸⁾ (2017)	学校保健論	2年生 43名	15コマ	グループ学修 (3~4名/G)	話し合い学習 (LTD)	前後	有効 回答率 95.3%	*質問紙調査 ・協同作業認識尺度の3下位尺度 ・ディスカッション・スキル尺度 ・コミュニケーション・スキル尺度 ・自尊感情尺度	○				
船橋ら ¹⁹⁾ (2017)	成人看護 方法論	3年生 61名	2コマ	グループ学修 (記載なし)	Team-Based Learning (TBL)	事前、 直後、 その後の看護 過程演習 後の3時点	記載 なし	*質問紙調査 ・主体的学修への取り組み(畑野参 考)、グループワークにおける協調性 ・積極性、糖尿病の看護に必要な知識 に関する39項目を独自に作成 ・自由記述	○				○
増田ら ²⁰⁾ (2017)	周産期 の看護	2年生 206名	具体的 記載なし	グループ学修 (記載なし)	Team-Based Learning (TBL)	事後	79.6% †	*質問紙調査 ・学習意欲、学習理解、楽しさ、今後の TBL受講希望についての独自の質 問項目を作成 ・自由記述	○				○
宮部ら ²¹⁾ (2017)	成人看護学 (急性期)	2年生 129名	28時間	グループ学修 (記載なし)	Problem-Based Learning (PBL) Team-Based Learning (TBL)	前後	有効 回答率 72.9%	*質問紙調査 ・批判的思考態度尺度 ・社会人基礎力尺度 ・グループ学習による課題解決能力 の自己評価項目は独自に40項目 を作成	○				
志野 ²²⁾ (2018)	地域ケア システム	2年生 前年度68名 今年度74名	3コマ	グループ学修 (記載なし)	グループワーク 全体発表	事後	—	*定期テストの成績 *インタビュー調査(9名に実施)			○		○
富川ら ²³⁾ (2018)	ヘルスアセス メント	2年生 92名	3コマ	グループ学修 (6~7名/G)	Team-Based Learning (TBL)	事後	73.9%	*質問紙調査 ・TBLの展開評価5項目、TBLの学 習活動評価10項目、学習評価に 関する5項目を独自に作成 *個人テストとチームテスト結果	○	○			
長澤ら ²⁴⁾ (2018)	老年看護学 科目	2年生 88名	3コマ	グループ学修 (8~9名/G)	Team-Based Learning (TBL)	事後	81.8%	*質問紙調査 ・TBLの手法を活用した授業で受けて 感じたこと ・授業の効果や参加状況5項目を独自 に作成	○				

(表1 続き)

著者	科目名*	対象者	実施回数 十	学修形態 (グループ人数)	アクティブ ラーニングの 技法	評価 時期	回答率	評価方法	学修評価のタイプ (評価指標)				学生の 記述を 質的 分析
									間接評価		直接評価		
									タイプ I 質的 評価	タイプ II 量的 評価	タイプ III 量的 評価	タイプ IV 質的 評価	
中村ら ²⁵⁾ (2018)	母性看護学 演習	3年生 99名	2 コマ	グループ学修 (6~7名/G)	Team-Based Learning (TBL)	事後	100%	* 質問紙調査 ・先行研究を参考に TBL の学習評価 6項目, 学修に役立つ項目 7項目, TBLの効果10項目を独自に作成 他		○			
藤田ら ²⁶⁾ (2018)	小児看護学 演習	2年生 76名	6 コマ	グループ学修 (4名/G)	ジグソー法	事後	有効回答率 85.5%	* 質問紙調査 ・グループワークへの取り組みや理 解に関する 9項目を独自に作成 ・グループワークの達成度と満足度 ・グループワークに対する意見 (自 由記述)		○		○	
山波ら ²⁷⁾ (2018)	ウィメンズ ヘルス 看護学 II	3年生 51名	4 回	グループ学修 (6~7名/G)	Team-Based Learning (TBL)	事後	49%	* 質問紙調査 ・TBL 授業への取り組み方に対する 自己評価 ・TBL の学習方法に対する評価 ・所属チームのチームワーク ・学習能力の向上に効果があったと 思う活動 (自由記述) 他		○		○	
太田ら ²⁸⁾ (2019)	成人の特性 と看護 III	2年生 98名	180 分	グループ学修 (6~7名/G)	調理実習 ロールプレイ	事後 質問紙は 前後	82.7%	* レポート (慢性病者の食に関する学 び) * 質問紙調査 ・慢性病患者の食への看護実践への 自己効力感 6項目を独自に作成	○	○		○	
中尾ら ²⁹⁾ (2019)	ターミナル ケア論演習	4年生 30名	具体的 記載なし	学生が個人学修 グループ学修を選択	探求学習	事後	90%	* レポート (取り組んだ課題と学び)	○			○	
長澤ら ³⁰⁾ (2019)	老年の健康 と看護 II	2年生 63名	5 コマ	グループ学修 (記載なし)	Team-Based Learning (TBL)	前後	100%	* 質問紙調査 ・社会的スキル測定尺度 (KISS-18) ・学習動機づけ方略尺度 (MSLQ) の下部尺度自己効力感 ・授業への関心など 9項目を独自に 作成・授業についての自由記述		○		○	
大江ら ³¹⁾ (2020)	チーム 医療演習	看護学科を 含む 医療系4学科 4年生, 2016~2018 年度までの 519名	具体的 記載なし	グループ学修 (記載なし)	Team-Based Learning (TBL)	前後	有効回答率 2016年 90.8% 2017年 83.9% 2018年 84.3%	* 質問紙調査 ・多職種とチームワークを推進して いく自信, 医療現場でよいチーム 医療を行う自信に関する項目を独 自に作成 ・チーム医療に対する態度尺度 ・チーム医療教育に対する態度尺度		○			
栗原 ³²⁾ (2020)	在宅看護論 演習	3年生 73名	具体的 記載なし	グループ学修 (3~4名/G)	シンクベア シェア 他	事後	98.6%	* レポート (学びに関する内容を抽出)	○			○	
小松ら ³³⁾ (2020)	生活援助 技術	2年生 32名	具体的 記載なし	グループ学修 (記載なし)	グループ学習・ 全体発表	事後	56.3%	* 質問紙調査 ・ARCS-V 動機づけモデルの注意, 関連性, 自信, 満足感, 意思の 20項目を独自に作成 ・自己学修状況 (時間や学習程度, 教材の利用など) 5項目 ・自己表現力の変化の 6項目を独自 に作成 他		○			
玉川ら ³⁴⁾ (2020)	日常生活 援助技術	2年生 118名 (異なる年度学生 を従来型授業 60名, 反転授業 58名に実施)	具体的 記載なし	グループ学修 (記載なし)	反転授業	事後	100%	* 重いす移動実技試験点数 * 質問紙調査 ・反転授業群のみ学習, 理解, 意識 面からの自己評価		○			
土井 ³⁵⁾ (2020)	チーム 医療論	3年生 90名	8 回	グループ学修 (5~6名/G)	個人ワーク グループワーク ロールプレイ 発表	事後	有効回答率 25.8%	* 質問紙調査 ・チーム医療に関する学びとチーム 医療に対する認識に関する 10 項 目, アクティブラーニングを中心 とした授業に対する認識 12 項目 を独自に作成 ・得られた学び (自由記述)		○		○	
長澤ら ³⁶⁾ (2020)	老年 看護学	2大学の 2年生 190名	2 コマ	グループ学修 (記載なし)	Team-Based Learning (TBL)	前後	有効回答率 授業前 64.7% 授業後 78.9%	* 質問紙調査 ・学習意欲に関する ARCS 評価シート 16 項目 ・授業に臨む姿勢に関する 11 項目 を独自に作成 ・授業の感想 (自由記述)		○		○	
大山ら ³⁷⁾ (2021)	成人看護 援助論演習	3年生 152名	9 回	グループ学修 (5~6名/G)	シンクベアシェア スリーステップ インタビュー	事後	73.7%	* 質問紙調査 ・主体的な学修の取り組み 6 項目, 協 働学修の楽しさ 1 項目を独自に作成 ・授業の感想に関する自由記述		○		○	
									3	22	4	3	17
									(10.7%)	(78.6%)	(14.3%)	(10.7%)	(60.7%)

* 科目名が明記のないものは文献で記載されている表現で示した
 † 文献で記載されている表現で示した
 ‡ 文献中の記載内容から算出

他はアクティブラーニング実施後の事後評価だった。全体的に回答率および有効回答率は70%以上が多かったが、20%前後^{14,35)}のものもあった。

評価方法では対象文献の多くが、質問紙調査や、テストなどの複数の方法で評価していた。松下ら⁸⁾の4つの学修評価タイプ別にみると、最も多かったのがタイプII(間接/量的評価)で、学生自身が態度や能力、学修行動などの自己評価を質問紙調査していたものが22件(78.6%)だった。そのうち既存の尺度を用いたものは3件で、古角¹⁸⁾は協同作業認識尺度やディスカッション・スキル尺度、コミュニケーション・スキル尺度、自尊感情尺度の既存の4尺度を用いて、宮部ら²¹⁾、長澤ら³⁰⁾は既存の尺度と独自に作成した質問項目を併用して評価していた。残りの19件は独自に作成した質問項目を用いていた。タイプII(間接/量的評価)のうち、評価時期は複数回数の評価を実施している縦断調査が8件だった。これらの主な評価結果(表3)として、「主体的学修への取り組み」および「グループワークにおける協調性、積極性」¹⁹⁾や「論理的思考への自信」「問題解決のスキル」「グ

ループ討議のスキル」²¹⁾などがアクティブラーニング後に有意に上昇していた。残りの12件は横断調査で、学生にアクティブラーニング前後の変化の認識を評価していた。

タイプIII(直接/量的評価)の選択回答式や穴埋め式などの知識の修得度は4件(14.3%)だった。前回の授業に関連した知識テストを実施し、その推移を検討したもの¹⁶⁾、TBLを実施した学年と実施しなかった学年の定期試験結果を比較したもの²²⁾などがあった。事後調査で学生の認識を確認したもの^{11,23)}も含めて、アクティブラーニング後の知識は増加したという結果が出ていた。

タイプI(間接/質的評価)のレポートなどの課題評価は3件(10.7%)、タイプIV(直接/質的評価)のパフォーマンス評価・ポートフォリオ評価が3件(10.7%)だった。パフォーマンス評価の中の2件は、具体的な評価基準のルーブリックを示したり¹⁶⁾、論文中に何らかの評価基準説明の記述があった¹³⁾。ポートフォリオを評価したものはなかった。

対象文献のうち17件(60.7%)は学生が質問紙調査の自由記載や課題などに記載した内容を

表2 実施されていたアクティブラーニング技法の分類(複数回答)

分類	方法	件数
ディスカッションを導く技法	シンクペアシェア ^{32,37)} 、話し合い学習法(LTD) ¹⁸⁾ 、スリーステップインタビュー ³⁷⁾	4
書かせて思考を促す技法	該当なし	0
学生を相互に学ばせる技法	ジグソー法 ²⁶⁾	1
問題に取り組ませる技法	問題と模範解答を作成 ¹³⁾ 、探求学習 ²⁹⁾	2
経験から学ばせる技法	ロールプレイ ^{28,35)}	2
事例から学ばせる技法	Team-Based Learning (TBL) ^{11,14,17,19,20,21,23,24,25,27,30,31,36)} 、Problem-Based Learning (PBL) ²¹⁾	14
授業に研究を取り入れる技法	該当なし	0
授業時間外の学修を促す技法	反転授業 ³⁴⁾	1
その他	グループワーク・発表 ^{10,12,15,16,22,33,35)}	7
合計		31

まとめてデータとし、質的な手法でカテゴリーを抽出して、その結果を学修評価として考察していた。アクティブラーニングについて、学生からは肯定的な意見が多く、チームで取り組む意味¹⁷⁾、積極的な授業参加態度²⁴⁾、グループワークで理解が深まった、他者の意見に触れて視野が広がった²⁷⁾、学習意欲の向上³²⁾などが挙がっていた。しかし一部の文献には、課題量の多さ^{12,24,36)}やグループワークへの苦痛¹²⁾、グループメンバー参加状況のばらつきによる不満や不公平感^{24,26,36,37)}、ピア評価に関する否定的な意見^{25,30)}なども見られた。

対象文献に記載されている主な評価結果を、小林ら⁹⁾のアクティブラーニングの効果に沿って分類した結果を表3に示した。主な結果では学生の記述を質的に分析した結果、つまり自由記述のカテゴリーやコードなども含め、「知識を理解し活用する」の効果に該当するものが一番多く、22件(78.6%)だった。「社会的スキルを身につける」が15件(53.6%)、「多様な価値に気づく」が10件(35.7%)、「学び方を学ぶ」が5件(17.9%)だった。

V 考察

本研究では、看護基礎教育におけるアクティブラーニングの現状と学修評価について、医学中央雑誌Web版をデータベースとして抽出した文献28件に基づき検討した。

今回の対象文献は中央教育審議会の答申が出された2012年以降を対象とした。選択条件に含まれる2015年までの文献は少なかったが、2016年以降わずかに増加し、毎年5件前後の文献が分析対象となった。アクティブラーニングが行われている科目は様々な専門分野で幅広く、それらの講義・演習科目が配置されている2、3年生を中心に実施されていた。このように毎年、様々な専門分野での研究結果が一定数、公表されていることから、アクティブラーニングを取り入れた方法は、基礎看護教育の場で継続的に取り組まれている研究課題のひとつであるが、研究数の増加はなく、あまり学修評価に関する研究が進んでいない現状が推察される。

学修形態としては、大部分がグループ学修であり、グループあたりの学生数は数名から10名を超えるものまでであった。グループ学修人数については、4名がペアワークも含めグループ活動を組みやすく³⁹⁾、6名以上になると一部のメンバーに負担が偏ることでフリーライダーと呼ばれる自らは何もしないにも関わらず他のメンバーの取り組みによる恩恵や利益を受ける学生が現れたり、グループ内の関係性が悪化したりするといった問題が生じること⁹⁾が指摘されている。学生の自由記述を質的に分析した結果からは、グループメンバーの参加状況のばらつきや非協力的な学生に対する不満や不公平感^{24,26,36,37)}が指摘され、講義や演習の設計時には配慮が必要な点と考えられる。この点は古川ら³⁾による母性看護学・ウィメンズヘルス領域のアクティブラーニングの文献検討、小笠原ら⁴⁾によるTBLに関する文献検討結果でも同様のことが報告されている。アクティブラーニンググループ人数の決定には学修場所や教員数などの物理的な要因も影響すると思われるが、効果的なグループ学修とするためには、講義や演習の設計を工夫することで解決策を検討する必要のある事項と考える。

アクティブラーニングの技法としては、TBLが一番多く、その効果として、知識の修得度が上昇^{11,23)}、チームでつながる意味¹⁷⁾、協力的学習技能¹⁴⁾、主体的学修への取り組みやグループにおける協調性・積極性¹⁹⁾などが報告されていた。TBLは授業時間外に事前学習を行う準備段階、個人でテストを受けるiRAT(individual Readiness Assurance Test、個別準備学習確認テスト)とグループで受けるtRAT(team Readiness Assurance Test)からなる準備学習確認プロセス、グループで応用課題に取り組む応用段階に分かれ、事前学習の内容に関して個人とグループでの準備学習確認テストを行うことから知識の修得が促され、応用課題として臨床の場で遭遇しそうな事例を用い、修得した知識の活用を促す方法⁹⁾である。知識の修得だけでなく、グループ内で自分の考えを他者に伝える必要があるため、説明する力やコミュニケーション

表3 アクティブラーニングを取り入れた講義・演習の評価結果

n=28

著者	主な評価結果	アクティブラーニングの効果			
		知識理解・活用	社会的スキル	多様な価値	学び方を学ぶ
石井ら ¹⁰⁾ (2012)	・「課題学習で獲得する力」の学生の自己評価は学習後、すべて有意に上昇 ・自由記述からの学びの内容は【学習技能の基礎に関する学び】【主体的な学習活動で得た学び】【発表することで得た学び】【成し遂げた達成感と新たな気づき】		○		○
辻 ¹¹⁾ (2015)	・個人確認テスト、グループ確認テスト、グループ指導案、個人生活改善案、最終試験の学習到達度は概ね8割だった ・自由記述からのTBLによる効果は【学習行動の契機と知識の強化】だった。【TBLならではの効果】では自分だけでなく他の人の意見を聞き考えが深まった、納得がいくまで話し合い理解を深めることができたなどの回答があった	○	○	○	
前田ら ¹²⁾ (2015)	・学生は事例患者病態と看護などが理解できた、自己学習の動機づけになったと評価していた ・自由記述からの負担感の内容は他の科目課題との重複による負担や課題量が多い、グループワークが苦痛などだった	○			
青木ら ¹³⁾ (2016)	・学生が作成した試験問題には各授業に関する内容が含まれており、重要な事項が示され、問題と解答の整合性があった ・知識を応用し再構成させた発展的な作問はごくわずか ・学習時間は増えたと感じており、おもしろい、やりがい、よかったは約半数だったが、自信がついたは2割程度だった	○			
秋庭ら ¹⁴⁾ (2016)	・TBLが自分の学習活動を高め、同じ方法で学びたいという回答が多かった ・協力的学習技能、知識の定着 ・確認などをメリットと認識していた ・学生は自分の考えを述べる力がついたと認識していた	○	○		
今松ら ¹⁵⁾ (2016)	・学生は【看護職の役割意識の深化】【ヘルスプロモーション概念の体験的理解】【予防活動の有用性と重要性】【ハイリスクアプローチの必要性と困難さ】【喫煙に至る機序への関心】【公衆衛生の対象の多様性】についての学びを得ていた	○			
小口ら ¹⁶⁾ (2016)	・授業評価では評価が高かったのは、休まずに出席した、意欲的に取り組んだの順だった ・毎週実施したテストの正答率は50～60% ・事前課題の平均点は授業回数を重ねることに漸増	○			
飯田ら ¹⁷⁾ (2017)	・学生は知識の応用や学習方法の習得などの【座学と実習のつながり】を実感し、チーム内での協力的体制など【チームで取り組む意味】について考えることができていた	○	○		○
古角 ¹⁸⁾ (2017)	・協同作業認識尺度における下位尺度の「協同効用」が有意に上昇 ・ディスカッション・スキル尺度における「場の進行と対処」「積極的関与と自己主張」「他者への配慮と理解」「雰囲気づくり」は有意に上昇 ・コミュニケーションスキル尺度「自己主張」は有意に上昇 ・自尊感情は有意に上昇		○		
船橋ら ¹⁹⁾ (2017)	・主体的学修への取り組みを示す項目とグループワークにおける協調性 ・積極性を示す項目の大部分、糖尿病患者の看護に必要な知識の全項目と直後、演習終了後とも有意に上昇 ・自由記述から主体的学修への影響因子、【TBLのチーム討議による学修成果の享受】では自分にはない新しい視点から考えることができたという回答が見られた。その他【成績に直結する準備確認テスト】 ・ピア評価がもたらす学習の賦活化【知識を深化させる学修方法に対する自己の課題の明確化】【今後のグループワークの成果に対する責任性の芽生え】【チームの学習過程に貢献できた充足感】	○	○	○	○
増田ら ²⁰⁾ (2017)	TBLをととして学生は、学習意欲が高まり、学習理解が深まり、TBLに楽しみを感じていた自由記述の感性分析の結果では、ネガティブなレコードより、ポジティブなレコードが多く、グループで話し合うことでいろいろな意見が聞けて勉強になったなどの回答があった	○		○	
宮部ら ²¹⁾ (2017)	・批判的思考態度の「論理的思考への自信」が有意に上昇 ・社会人基礎力の「シンキング」が有意に上昇 ・グループ学習による課題解決能力の自己評価項目は「問題解決のスキル」「グループ討議のスキル」が有意に上昇		○		
志野 ²²⁾ (2018)	・定期試験の結果は前年度よりも4点高かった ・インタビューの結果、アクティブラーニングの授業では【受け身の授業よりも気楽に臨め理解もすすむ】【受け身の授業より集中できる】【自主的な学習意欲が高まる】【アクティブラーニングの授業は面倒】だった	○			
富川ら ²³⁾ (2018)	・TBLの展開評価、学習活動評価、学習評価20項目中18項目で学生の8割以上がTBLの展開評価は適切で、学習活動評価ではTBLが理解に役立ち、学習評価では学習意欲が高まったり、TBLに満足と回答 ・チームテストは個人テストよりもすべて有意に上昇していた	○			
長澤ら ²⁴⁾ (2018)	・TBLで感じたことのカテゴリーは【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】など ・授業に関心が持てた、熱心に参加した、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という回答は8割を超えていた	○	○		

(表3 続き)

著者	主な評価結果	アクティブラーニングの効果			
		知識理解・活用	社会的スキル	多様な価値	学び方を学ぶ
中村ら ²⁵⁾ (2018)	・学習効果として、学習理解が深まった、思考力が身につく、コミュニケーションスキルが高まる、他の人の考えを受け入れることができるなどの回答が高かった ・ピア評価の学習効果への評価は低かった	○	○	○	
藤田ら ²⁶⁾ (2018)	・積極的に参加できた、看護過程の展開方法が理解できた、グループワークはメンバー全員で協力して進めることができた学生が9割以上だった ・達成度や満足度は8割前後だった ・自由記述からは自分では思いつかない他者の意見を聞けることが良かった、分担があるため責任が持てて積極的に参加できたという意見があった一方、欠席者、非協力的な学生がいると困るとの意見もあった	○		○	
山波ら ²⁷⁾ (2018)	・授業への取りくみ方は主体的に取り組めた学生が9割以上で、積極的に発言したり、意見を出していた ・自分に適していたと6割が回答 ・チームワークよかったと7割強が回答・学習向上に効果があったのは個人テスト、グループテスト、事例課題などだった ・得られた効果のカテゴリーは自由記述から【テストがモチベーションとなって自己学習に取り組んだ】【他者の意見に触れて視野が広がった】【グループワークで理解が深まった】【知識と看護ケアを統合できた】【学習意欲が高まった】などだった	○	○	○	
太田ら ²⁸⁾ (2019)	・学びの内容は【食生活の改善・食事療法の継続の難しさ】【食事療法への関心・理解を示すこと】【栄養管理のための知識・調理の工夫】【個性に着目した食事支援】【看護者としての体験学習の有効性】 ・看護実践に対する自己効力感は全体的に有意に上昇	○			
中尾ら ²⁹⁾ (2019)	・学生が学んだ内容のカテゴリーは、家族ケアの必要性と他者との学びから得た終末期ケア技術、終末期ケアの経験が看護師に与える影響、看護師の姿勢、チーム医療の大切さ、看護への興味の高まりなどだった	○			
長澤ら ³⁰⁾ (2019)	・自己効力感は有意に上昇、社会的スキルは変化なし ・授業への関心が持てた、グループワークにより知識の足りない部分を補い合うことができた、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、自己の学習方法を振り返ることができたと回答した学生が多かった ・自由記述内容は自分の見えていなかった意見を知ることができて有意義だったなど。ピア評価は残酷であると否定的な意見もあった	○	○ (一部)	○	○
大江ら ³¹⁾ (2020)	・多職種とチームワークを推進していく自信は3年分すべて有意に上昇、医療現場でよいチーム医療を行う自信は2016年のみ上昇。 ・チーム医療に関する態度は2017年のみ有意に上昇。チーム医療教育に対する態度は有意差なし		○		
栗原 ³²⁾ (2020)	・授業成果のカテゴリーとコード例は【充実感・満足感】には話し合いながらできるので疑問などを解決できてよかった、【体験を通して学ぶ】には座学では学べない療養者の不自由さなど心理面を感じることができた、【学習の動機づけ】はもっといろいろな方法を試してみたい【効果的なグループワークの展開】では話し合いながら演習を行うことで違う視点を学ぶことができたなどだった	○	○	○	
小松ら ³³⁾ (2020)	・ARCS-Vモデルに基づく能動的学修への動機づけの注意、意思は得点が高かったが、自信は低かった ・授業参加による自己表現力の変化を感じた学生は9割近くだった		○		
玉川ら ³⁴⁾ (2020)	・反転授業群の車いす乗試験の点数は従来型授業群と比較して有意差なし ・反転授業群は協同学習で十分学習し、理解、意識して実技試験ができたとの自己評価、しかし貢献することができなかったの回答が7割	○			
土井 ³⁵⁾ (2020)	・チーム医療については、医療職者間で連携・協働、相手を配慮したコミュニケーションの重要性の理解を理解したという回答が多かった ・アクティブラーニングについては、違う考え方や見方を尊重したうえで意見交換ができた、他の学生と視点を共有しやすいなどの回答が多かった ・学んだことのカテゴリーは自由記述より【様々な視点があることへの気づき】【新たな視点からの学びの深まりがあることへの気づき】	○		○	
長澤ら ³⁶⁾ (2020)	・学習意欲に関するARCS評価スコアは有意に上昇 ・自由記述より授業に臨む姿勢は、授業の理解が深まった、授業授業に関心が持てた、グループワークにより知識の足りない部分を補い合うことができたと回答した学生が多かった。事前学習の負担やグループの参加度のばらつきがあると回答する意見もあった	○			
大山ら ³⁷⁾ (2021)	・主体的な学修の取り組みを問う項目は9割前後ができたと回答 ・協働学修の楽しさは8割強が思うと回答 ・協働学修の成果に関する自由記述では、他学生の意見を聞けることで異なる意見や気づかない点を知ることができた、自分の考えをどう伝えるか考えながら伝えることができた、他学生の学修方法を知ることによって自分に合った学修方法を考えたなど ・事前学習未達成学生との学習時は学修利益がない、教員によって情報提供量、方法が違うなど		○	○	○
		22 (78.6%)	15 (53.6%)	10 (35.7%)	5 (17.9%)

能力が身につくとされている。これらは厚生労働省の看護基礎教育検討会報告書⁴⁰⁾の看護師に求められる能力のうち、ケア環境とチーム体制を理解し活用する能力、専門職者として研鑽し続ける基本能力に含まれると考えられ、このような点が看護基礎教育において多く用いられている一因といえるだろう。

その他のアクティブラーニングの技法として、対象文献ではシンクペアシェア、ロールプレイ、PBL、ジグソー法、反転授業、LTDなど、色々な種類の方法が用いられており、これらは科目内の一部の講義や演習から科目全体で実施されているものまであった。中には教員主導・講義中心型の講義の中に、学生が試験問題を作成するというような、部分的にアクティブラーニングを取り入れたものもあった。アクティブラーニングの技法は、そのひとつである協同学習だけをみても200以上あるといわれ⁶⁾、それらの準備、実施、分析の複雑さは様々である。先に述べたように、看護基礎教育においてアクティブラーニングの学修評価研究数には大きな変化がないことから、講義や演習の設計時に学修目標を踏まえたうえで、まずは実施しやすいものを検討してみることもアクティブラーニング導入、促進につながると考えられる。

学修評価のタイプとしては、間接評価かつ量的評価に分類されるタイプII（間接/量的評価）の質問紙調査で、学生が学修行動や興味・関心・能力などを自己評価したものが多かった。そのうち既存の信頼性、妥当性が検証された尺度を用いていたのは3件で、他は独自に質問項目を設定していた。学修目的、目標を踏まえて独自の視点から評価することは大切であるが、例えばコミュニケーション能力などのある一定の能力や認知などを評価するのであれば、信頼性、妥当性が検証された測定尺度も併用して評価するも積極的に検討していく必要がある。

学修タイプIII（直接/量的評価）の客観テストは4件と少なかった。今回、詳細な分析はできなかったが、学修目的、目標の記載があったのは8件、読み取れる範囲では、このほとんどが基礎的な知識に関する内容であり、さらに学

修時の知識修得は基本であることから考えると、学修評価の視点として客観テストという方法も見落としてはならないだろう。知識修得が目標であれば、客観式の小テストを取り入れ、学生自身で何が修得できて、何ができていないのか、随時、気づくことができるようにするのも有効であろう。

このような量的な評価の一方で、学修タイプIV（直接/質的評価）はパフォーマンス評価、ポートフォリオ評価と質的なデータを基にした評価となるが、対象文献のうち該当していたのは3件のみだった。アクティブラーニングでは、形成的評価を通して学習目標に達しているか、どこが不足しているか、学修者自身の気づきを促し、総括的な評価では学修成果の到達度の把握が必要であるが、その際には評価基準を明確に示したルーブリック評価が求められる⁸⁾。対象文献のうち、ルーブリック評価に関する具体的記載があったのは2件のみだったが、形成評価を繰り返しながらと総括的評価を進めていくためには、評価基準を明確にして講義や演習を進めていくべきであろう。松下らによれば、アクティブラーニングでは学修タイプIVの評価こそが重要である。それはアクティブラーニングでは、知識、スキルが単に知っているだけのレベルにとどまらず、使えるレベルになっていること、さらに学修の中で思考し、判断し、表現することが行われること、他者と対話、協同しながら自律的に進めることが目指され、それらを評価できるのが学修タイプIVの評価⁸⁾だからである。さらにポートフォリオ評価は、学修者が学習のプロセスで作成した成果物などを蓄積して学生の学修プロセスを評価するものである²⁾が、今回の分析対象で評価したものはなかった。したがって、今後は看護基礎教育のアクティブラーニングの学修評価においては、積極的にパフォーマンス評価にルーブリックの活用を加え、ポートフォリオ評価も含めた、学修タイプIVでの評価を進めていく必要があると考える。

アクティブラーニングの効果を概観すると、学生の知識理解・活用とした文献が8割近くと多くなった。これは学修評価のタイプIII（直接

/量的評価)の知識の修得が4件だった一方で、それぞれの文献で学生の記述を質的分析した結果や自由記述内容から、学生の認識を通して効果ありと結論付けている文献が多かったためである。そのほか、社会的スキルなどの能力、多様な価値を認める、学び方を学ぶ効果を示した文献もあった。このようなアクティブラーニングの効果のいくつかの特徴を活かして講義や演習を設計し、学修評価していくことが重要と考える。

本研究では、看護基礎教育での講義・演習における現状と学修評価について論述したが、対象文献の約8割はアクティブラーニング手法を取り入れた講義や演習の教育評価となっている。しかし溝上⁶⁾のアクティブラーニングの定義に沿って考えると、看護基礎教育で頻繁に実施される演習やグループワークなどは書く・話す・発表するなどの関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴っており、アクティブラーニングに含まれる可能性がある。しかしそれ故に溝上⁶⁾の述べるアクティブラーニングと、看護基礎教育における従来の演習、グループワークが混在する危険性があったため、本研究ではアクティブラーニング、看護というキーワードを用い、4つの選定条件を定めて対象文献を選択した。しかし、網羅性という点では課題が残った。過去20年間における看護教育のアクティブラーニング動向を検討した村上⁵⁾の結果によれば、文献検索時のキーワード以外の選定条件が設定されていないため、様々な種別のデータが混在していると思われるが、ロールプレイ、シミュレーション、グループディスカッション、グループワークなどの研究が多いことが報告されている。したがって今後は網羅性に関する課題という点で、分析対象文献の範囲を広め、検討していく必要がある。

アクティブラーニングを看護基礎教育に積極的に取り入れることは、学生の学修状況が可視化されることで、評価がしやすくなり、授業改善が期待⁴¹⁾される。そのためにも学修目的、目標に照らした上で、適切なアクティブラーニング技法を選びとって講義や演習を設計し、学

修評価していくことが重要と考える。

VI 結論

本研究では、看護基礎教育におけるアクティブラーニングの現状と学修評価について検討した。最も多く用いられていたアクティブラーニングの技法はTBLであり、シンクペアシェア、ロールプレイ、PBL、ジグソー法、反転授業、LTDなど多くの方法が取り入れられていた。評価指標は学生自身が態度や能力、学修行動などの自己評価が多く、知識の修得度やルーブリック評価は数が少なかった。アクティブラーニングの効果としては、主に知識理解・活用、社会的スキルに関する効果が示されていた。学修評価においては学修目的、目標と照らし合わせた上で、適切な評価方法を選択し、特にルーブリック評価、ポートフォリオ評価も含めた評価を進めていく必要があることが示唆された。

謝辞

本論文は第28回日本看護学教育学会学術集会で発表した結果に、新たにデータを加えて、加筆、修正を加えたものである。

なお本研究は平成30～令和4年度科学研究費学術研究助成金(基盤(c)18k10247)を受けて行った研究の一部である。本論文内容に関する利益相反事項はない。

文献

- 1) 文部科学省. 新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～(答申). 2012.
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm (2022年1月31日参照)
- 2) 中井俊樹, 服部律子編. 授業設計と教育評価. 医学書院; 2018.
- 3) 古川亮子, 西野友子. 母性看護学・ウィメンズヘルスにおけるアクティブラーニングに関する文献レビュー. 順天堂保健看護研究. 2020; 8: 2-8.

- 4) 小笠原ゆかり, 藤田佳子, 加藤睦美他. 看護基礎教育におけるチーム基盤型学習 (TBL) の活用に関する文献的考察. 四日市看護医療大学紀要. 2020;13 (1):33-45.
- 5) 村上大介. 看護学教育におけるアクティブラーニングの研究動向. 東北文化学園大学看護学科紀要. 2019;8 (1):19-26.
- 6) 溝上慎一. アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換. 東信堂;2014.
- 7) 中井俊樹編著. アクティブラーニング. 玉川大学出版部;2015.
- 8) 松下佳代, 石井英真編. アクティブラーニングの評価. 東信堂;2016.
- 9) 小林忠資, 鈴木玲子編. アクティブラーニングの活用. 医学書院;2018.
- 10) 石井美紀代, 鹿嶋聡子, 布花原明子他. 初年次教育における問題解決型学習の効果. 西南女学院大学紀要. 2012;16:25-34.
- 11) 辻京子. 看護教育におけるチーム基盤型学習導入の試み. 地域環境保健福祉研究. 2015;18 (1):67-75.
- 12) 前田隆子, 市村久美子, 黒田暢子他. 周手術期看護の演習におけるアクティブラーニングとその評価 学習効果および自己学習の動機づけとその達成感に焦点をあてて. 茨城県立医療大学紀要. 2015;20:13-24.
- 13) 青木雅子, 奥野順子, 関森みゆき他. 学生が試験問題を作成するアクティブラーニングの展開. 東京女子医科大学看護学会誌. 2016;11 (1):54-60.
論文種類：原著論文
- 14) 秋庭由佳, 松島正起, 古橋洋子. 「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. 青森中央学院大学研究紀要. 2016;26:97-107.
- 15) 今松友紀, 藤田美江, 横山史子他. 看護基礎教育における Active Learning の手法を用いた公衆衛生学教育の試み (第1報). 創価大学看護学部紀要. 2016;1:25-36.
- 16) 小口多美子, 井上ひとみ, 田甫久美子他. 主体的学修能力を育成するための授業内容の改善の試み. 獨協医科大学看護学部紀要. 2016;9:61-71.
- 17) 飯田真理子, 五十嵐ゆかり, 新福洋子. チーム基盤型学習 (Team-Based Learning) と実習とのつながり 周産期看護学実習後の学生の語りより. 聖路加国際大学紀要. 2017;3:63-67.
- 18) 古角好美. 看護学生が受講する「学校保健論」におけるLTD学習の効果 アクティブ・ラーニングによる授業の試み. 大和大学研究紀要. 2017;3:43-53.
- 19) 船橋真子, 黒田寿美恵, 中垣和子他. 看護過程演習にチーム基盤型学修 (TBL) を導入した学修の効果. 日本医学看護学教育学会誌. 2017;26 (2):25-33.
- 20) 増田美恵子, 高島えり子, 青柳優子他. 『周産期の看護』の授業における Team-based learning の導入. 医療看護研究. 2017;13 (2):76-81.
- 21) 宮部明美[森山], 鈴木玲子, 常盤文枝他. 看護専門科目における PBL-T・TBL 混合型教育プログラムの評価. 保健医療福祉科学. 2017;6 (2017.03) (2186-750X) 6巻 Page10-15.
- 22) 志野泰子. 医療者教育におけるアクティブ・ラーニング導入の質的評価 公衆衛生看護学演習の授業実践の成果. 大和大学研究紀要. 2018;4:23-29.
- 23) 富川将史, 菅原邦子. ヘルスアセスメント教育におけるチーム基盤型学習法 (TBL) 導入の試み. 天使大学紀要. 2019;19 (2):1-9.
- 24) 長澤久美子, 富山ひとみ, 入江多津子他. 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. 2018;5 (1) 61-70.
- 25) 中村幸代, 宮内清子, 佐藤いずみ他. 母性看護学における Team Based Learning (TBL) の導入に関する分析と評価. 母性衛生. 2018;58 (4):655-663.
- 26) 藤田優一, 北尾美香, 植木慎悟他. ジグソー法を取り入れたアクティブラーニングに対

- する学生からの評価 小児看護学演習科目における看護過程展開の実践報告. 日本看護科学会誌. 2018;38:237-244.
- 27) 山波真理, 土居岸悠奈, 加納尚美. チーム基盤型学習 (TBL) を導入したウィメンズヘルス看護学の授業評価 学生からの評価による学習効果の検討. 茨城県立病院医学雑誌. 2018;35(1):1-10.
- 28) 太田美帆, 西久保秀子, 有澤舞他. 患者の食に関する看護実践力を養うアクティブ・ラーニングの評価. 東京家政大学研究紀要. 2019;59(2):47-54.
- 29) 中尾友美, 石井あゆみ, 隍智子. 探求学習を活用した終末期ケア教育に関する看護学生の学び. 千里金蘭大学紀要. 2020;16:91-99.
- 30) 長澤久美子, 福岡裕美子, 富山ひとみ他. 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. 常葉大学健康科学部研究報告集. 2019;6(1):37-46.
- 31) 大江佳織, 加納尚美, 海山宏之他. 多職種連携教育 (IPE) コースにおける「チーム医療演習」の教育評価. 茨城県立医療大学紀要. 2020;25:37-48.
- 32) 栗原律子. 在宅看護論演習におけるeラーニングシステムを活用したアクティブ・ラーニングの授業成果. 旭川大学保健福祉学部研究紀要. 2020;12:35-40.
- 33) 小松妙子, 村中陽子, 稲野辺奈緒子他. 学生の能動的学修及び思考・判断の自己表現を促す看護技術教育の検討. 秀明大学看護学部紀要. 2020;2(1):35-44.
- 34) 玉川優芽, 福岡美紀, 宮本まゆみ他. アクティブ・ラーニング型反転授業を導入した基礎看護技術演習科目の評価とその課題車椅子移動単元科目における中間評価. 島根大学医学部紀要. 2020;42:41-46.
- 35) 土井智生, 鈴木久美, 池西悦子他. チーム医療の理解を促すアクティブ・ラーニングを用いた授業の有用性と看護学生の学び. 大阪医科大学看護研究雑誌. 2020;10:23-31.
- 36) 長澤久美子, 福岡裕美子, 富山ひとみ他. 老年看護学の授業においてARCS評価シートを用いたTBL (Team-Based Learning) の学習効果の検討. 常葉大学健康科学部研究報告集. 2020;7(1):15-23.
- 37) 大山末美, 氏原恵子, 兼子夏奈子他. 成人看護学の看護過程展開演習における協働学修とICTを基盤とした学修方法の評価と課題. 看護科学研究. 2021;19(1):31-40.
- 38) 文部科学省. 中央教育審議会「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育, 大学教育, 大学入学者選抜の一体的改革について～すべての若者が夢や目標を芽吹かせ, 未来に花開かせるために～(答申)」。平成26年.
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/01/14/1354191.pdf
(2022年1月31日参照)
- 39) 安永悟, 関田一彦, 水野正朗編. アクティブ・ラーニングの技法・授業デザイン. 東信堂;2016.
- 40) 厚生労働省. 看護基礎教育検討会報告書(令和元年10月15日) https://www.mhlw.go.jp/stf/newpage_07297.html (2022年1月31日参照)
- 41) 成田秀夫. アクティブ・ラーニングをどう始めるか東信堂;2016.

〔 受付日 2022年2月 7日 〕
〔 受理日 2022年3月22日 〕

Active learning in basic nursing education: Current practices and learning evaluation

Eiko Sato¹⁾ Midori Aoyama¹⁾ Satoko Imaizumi²⁾

¹⁾ Department of Nursing, Ashikaga University ²⁾ Faculty of Nursing, school of Medicine, Tokai University

Abstract

【Purpose】 The present study aimed to investigate current practices and learning evaluation of active learning in basic nursing education, and identify future issues.

【Methods】 A literature search was conducted using Igaku Chuo Zasshi (Japan Medical Abstracts Society Database) to examine current practices, evaluation methods and the effects of classes and exercises that have incorporated active learning.

【Results】 A total of 28 articles were included in the analysis. Many of the participants engaged in active learning were second- and third-year students, and active learning was used in various subjects. The number of classes ranged widely from a few classes to the duration of the entire subject. The most frequently used technique was team-based learning. As for evaluation methods, self-assessment of a student's awareness and learning behaviors were used as evaluation indicators. Many had conducted evaluations by listing their own items to check. However, there were not many performance assessments. Improved understanding and knowledge application as well as enhanced social skills were shown as effects of active learning.

【Conclusion】 The study suggested the need to consider evaluation methods for active learning based on learning objectives and goals as a future issue.

Key words : Active learning, basic nursing education, learning evaluation, literature review