

【実践報告】

## 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

### Usefulness of Class Using Active Learning to Promote Understanding of Interdisciplinary Team Health Care and Nursing Students' Learning

土井 智生, 鈴木 久美, 池西 悦子, 府川 晃子, 津田 泰宏

Tomoki Doi, Kumi Suzuki, Etsuko Ikenishi,  
Akiko Fukawa, Yasuhiro Tsuda

キーワード： チーム医療, アクティブ・ラーニング, 課題探求能力, 看護学生

Key Words : team health care, active learning, problem inquiring abilities, nursing student

#### I. はじめに

高度化かつ専門分化が進む昨今の医療・看護の現場において、安全で質の高い医療を提供するためにはチーム医療が不可欠である。チーム医療では、全ての医療職者が連携・協働し、患者や家族にとって最適な治療やケアを提供することを目指している。その中で看護師は、患者の代弁者となったりチームメンバー間でのコーディネーションを行ったりするといった役割も求められている。このような役割を担える看護師を育成するべく、本学部では必修科目として領域別実習の履修前に「チーム医療論」という科目を1単位設けている。本科目は、これまで領域別実習を終了した4年生を対象に、講義を中心に一部グループワークを取り入れた授業を展開してきた。しかし、カリキュラム変更に伴い領域別実習前の3年生に位置付けられたことから、従来の授業方法では、より良いチーム医療とは何か、それに向けて自分には何ができるか、といった学びを具体化し

たり、課題を深めたりすることが難しいと考えられた。文部科学省(2005)は、これからの人材には課題探求力が必要であると指摘しているが、これらの課題はまさにこの課題探求力に関連するものであり、近年注目されている能動的学修(active learning, 以下ALとする)を取り入れた授業内容への改善が必要であると考えた。

AL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、知識や経験などを含めた汎用的能力の育成につながる(文部科学省, 2012)。ALの概念は1990年代にアメリカで提唱され(グレッグ他, 2018)、今日の日本の看護基礎教育の場においても広く浸透しつつある。大学教育の質的転換に関する答申(文部科学省, 2012)が示された2012年以後、看護基礎教育の場にALを取り入れた学修成果についての研究も増加傾向にある。ALにはシミュレーション演習やグループディスカッションなどが含まれ、これらを授業に取り入

れることで、疑問をもって解釈する必要性に気づいたり(安藤他, 2015)、グループメンバーとの意見交換での相互作用による学びにつながったり(石井他, 2012; 竹崎他, 2018)することが示されてきている。

そこで研究者らは、領域別実習前の学生のチーム医療に対する理解やイメージ化を促進し、効果的なチーム医療についての考えを深めるために、「チーム医療論」にALを取り入れて授業を展開することが有用であると考えた。

## Ⅱ. 研究目的と意義、用語の定義

### 1. 目的

本研究は、「チーム医療論」におけるALを用いた授業の有用性と、学生がチーム医療に関して得た学びを明らかにすることを目的とした。

### 2. 意義

ALを取り入れた授業の有用性や学生がチーム医療に対してどのような学びを得ているのかが明らかになることによって、より良い授業の在り方や展開方法についての示唆が得られると考える。

### 3. 用語の定義

2012年に文部科学省より示された定義を参考に、本研究ではALを「視聴覚教材を用いた状況分析の個人ワークと、それを基にした学生同士のグループディスカッションを通して得た学びを、ロールプレイにて体現する一連の学習法」と定義した。

## Ⅲ. 「チーム医療論」の科目デザインと方法

より良いチーム医療には、「連携・協働」「コミュニケーション」「リーダーシップ・メンバーシップ」「状況観察・状況認識の共有」「相互支援」が必要になる(落合他, 2012)。そのため本科目の目標は、「安全で質の高い医療を提供するために、チーム医療における基礎的知識や看護の役割を学ぶとともに、効果的なチーム形成について考察できる」と設定し、知識の習得のみならず、人と協働するために有効なコミュニケーションスキルを身に着ける、様々な状況を観察・分析し、互いを助け合えるようなカンファレンスを運営するといった行動レベルでの学びにつ

なげられるようにするための授業設計を行った。

科目構成は、チーム医療に必要な基礎的知識に関する講義(90分×1回)、視聴覚教材を用いた個人ワークとグループワーク(90分×3回)、学びを体現するロールプレイ発表(準備:90分×2回、発表:90分×2回)とした(図1)。視聴覚教材は、チーム医療に必要な前述の視点を盛り込んだ動画3編と、ロールプレイに向けての動画3編の計6編を、看護師および医師の実務経験をもつ研究者5名で考案し作成した。学習内容は、「連携・協働」「コミュニケーション」「リーダーシップ・メンバーシップ」「状況観察・状況認識の共有」「相互支援」からチーム医療の在り方やその中で求められる看護師の役割などを考えさせるものとした。視聴覚教材を用いた個人ワークとグループワークは、5～10分程度の視聴覚教材閲覧後、場面における課題や望ましい点について個別で分析を行ったうえで、学生5～6名のグループで個人ワークの内容を共有し多様な視点から討議する方法とした。そしてロールプレイの発表では、授業やグループワークでの学びを踏まえ、インシデントを起こした新人看護師への対応についてのカンファレンス場面における視聴覚教材3編を各グループで分析し、自分たちで望ましいと思うカンファレンスをロールプレイしてもらい、行動レベルでの学びを統合する方法とした。そして、全ての授業終了後、本科目での学びをレポートにまとめてチーム医療に対する自分の考えを醸成できるようにした。

## Ⅳ. 研究方法

### 1. 対象者

2019年度に「チーム医療論」を受講した看護学部3年生90名で、口頭および研究に関する説明文書を用いて協力依頼をし、研究への協力に同意が得られた者とした。

### 2. 調査期間

2019年6月10日から2019年6月28日。

### 3. データ収集方法

チーム医療に対する理解を「連携・協働」「コミュニケーション」「リーダーシップ・メンバーシップ」「状況観察・状況認識の共有」「相互支援」の側面か

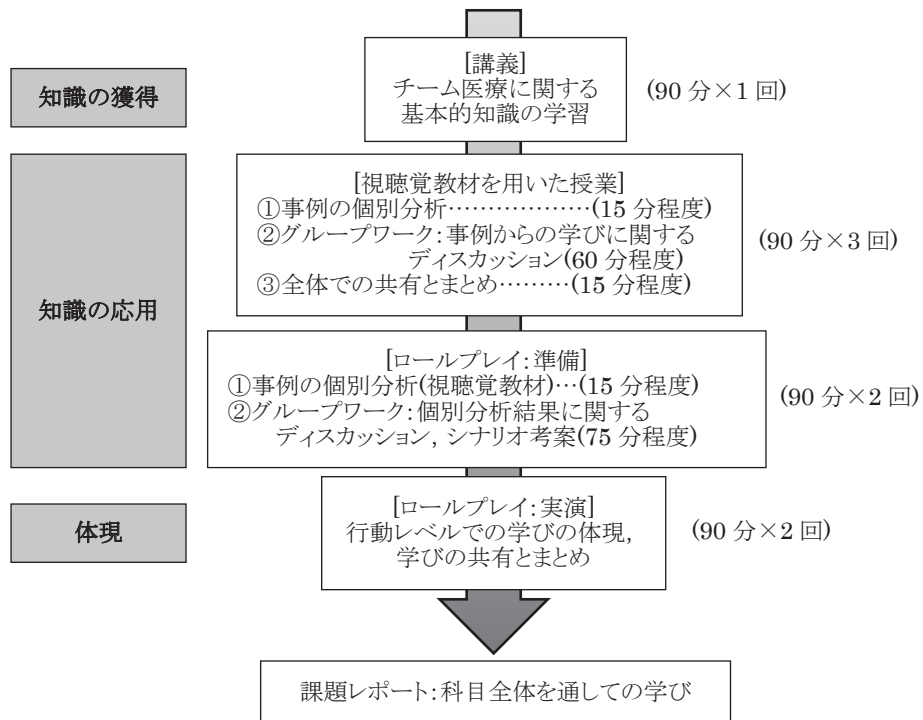


図1 「チーム医療論」の科目構成

ら評価するための項目と、ALを用いた授業の有用性と学びを明らかにするための項目を研究者らで検討し、調査票を作成した。調査票は、チーム医療に関する学びとチーム医療に対する認識（10項目）、ALを中心とした授業に対する認識（12項目）について「全くそう思わない」「あまりそう思わない」「まあまあそう思う」「そう思う」の4段階リッカート尺度で回答してもらった。また、ALを通して個人ワークで得た学び、グループワークで得た学び、領域別実習前に本科目を受講したことでの有用性に関して自由記載で回答してもらった。回答は無記名とし、研究参加への同意が得られた者からの調査票のみを分析対象とした。

#### 4. 分析方法

授業での学びおよびALを中心とした授業に対する認識について選択回答して得られたデータは、項目ごとに単純集計を行った。ALによって得られた学びに関する自由記載については意味内容が類似するものをカテゴリ化し、その妥当性について研究者間で検討した。

#### 5. 倫理的配慮

本研究は、大阪医科大学研究倫理委員会の承認を得たのち（承認番号：看護-117(2703)）、本学部看護学生を対象とする研究審査会の承認を得て実施した。授業に関連する研究であるという特性上、対象者においては研究への参加に強制力が生じる可能性と、成績への影響を危惧する可能性が考えられた。これらに対し、授業とは別日に研究協力の説明を研究者以外の者が実施することで、強制力が最小限になるようにした。また、本研究への協力は学内の成績には一切影響せず、自由意思による参加であること、無記名式調査票であることを説明した。回収方法についてもメールボックスを活用し、対象者を同定できないようにした。さらに、データ入力および分析は、成績評価を終えた後に行うことを説明した。

#### V. 結果

対象者89名に調査票を配布し、29名からの回答を得、そのうち有効回答は23部であった（回収率32.6%、有効回答率25.8%）。

### 1. チーム医療に関する学びと認識

「チーム医療論」受講後のチーム医療に関連する学びや認識は、図2に示したとおりである。全ての対象者が“医療職者間で連携・協働することの重要性が理解できた”という項目と“相手に配慮したコミュニケーションをとることの重要性が理解できた”という項目に対して「そう思う」または「まあまあそう思う」と回答していた。また、“チーム医療には信頼関係が重要だと思った”という項目に対して「そう思う」と回答した者は18名(78.3%)で、全項目の中で最多であった。一方、“誰かに任せればチーム医療は成り立つと思った”という項目に対して「まあまあそう思う」と回答した者は1名(4.3%)のみであった。

### 2. ALを中心とした授業に対する認識

ALを中心とした授業に対する認識については、図3に示したとおりである。ALの特徴に関連する全項目において、「まあまあそう思う」「そう思う」と回答した者は80%を超え、「全くそう思わない」

と回答した者は1人もいなかった。また、“ビデオ教材内に登場した好ましくない態度を、今後の自分に反面教師として活かしていけると思った”“ビデオ教材内に登場した好ましい態度を、今度の自分のモデルとして活かしていけると思った”“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かった”の4項目に対しては、全対象者が「そう思う」または「まあまあそう思う」と回答していた。授業に集中して取り組めたという項目に対して「そう思う」と回答した者は10名(43.5%)、積極的に授業に取り組めたという項目に対しては9名(39.1%)いたが、楽しみながら授業に取り組めたという項目に対しては3名(13.0%)にとどまった。

### 3. ALによって得られた学び

自由記述によって得られたALによる学びは表1から表3のとおりであり、抽出されたカテゴリを【 】、カテゴリに対する特徴的な記述データを〈 〉で示す。

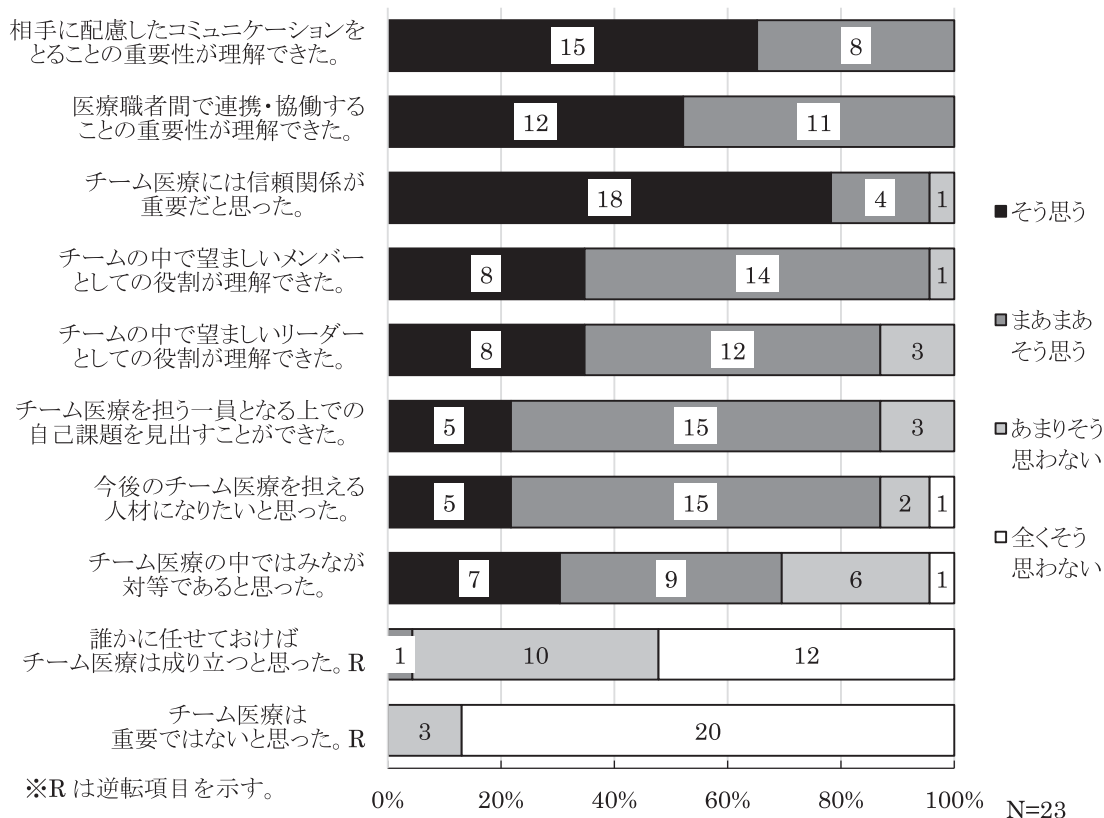


図2 「チーム医療論」受講後におけるチーム医療に関する学びと認識

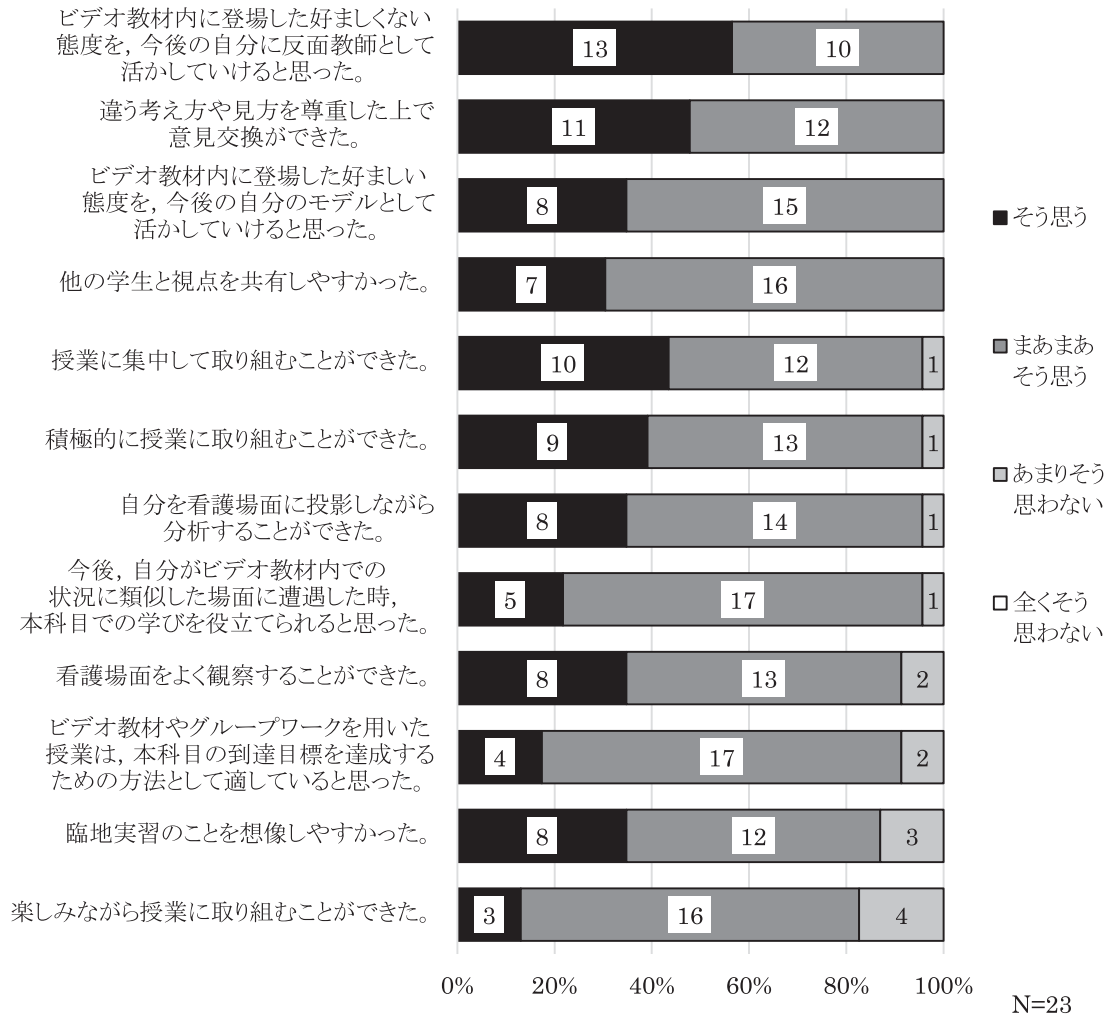


図3 ALを中心とした授業に対する認識

表1 個人ワークを通して得られた学び

カテゴリ	データ
より良いチーム医療に向けて自分にできることは何か分かる	<ul style="list-style-type: none"> <li>・どうするとチーム医療に良い影響があるか整理しやすかった</li> <li>・自分の考えを整理し、より良い方法などについて考えることができた</li> <li>・チーム医療において自分はどうかあるべきか、どうしようと思うかを考え、学ぶことができた</li> <li>・“チーム医療”として具体的に自分ができることについて学ぶことができた</li> </ul>
他者にも配慮した行動をとることの大切さ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・指導態度が悪いと、ミスをした側がいくら悪くても、とても気分が悪いと思ったので、今後に生かしていきたいと思った</li> <li>・チーム医療において、メンバーが役割を把握することと、意見が平等に扱われることが大切だと学んだ</li> </ul>

1) 個人ワークを通して得た学び

視聴覚教材を用いた個人ワークを行ったことによる学びについては、全20の記述が得られ、【より良いチーム医療に向けて自分にできることは何か分かる】【他者にも配慮した行動をとることの大切さ】の2つのカテゴリが抽出された(表1)。

【より良いチーム医療に向けて自分にできることは何か分かる】は、チーム医療にどうすれば自分が良い影響を与えられるかの学びが得られたことを意味し、〈チーム医療において自分はどうかあるべきか、どうしようと思うかを考え、学ぶことができた〉などの記述が見られた。【他者にも配慮した行動を

とることの大切さ】は、より良いチーム医療のためには他者への配慮が必要であることや、相手の立場になって振る舞うことの重要性を学んだということの意味しており、〈指導態度が悪いと、ミスをした側がいくら悪くても、とても気分が悪いと思ったので、今後に生かしていきたいと思った〉などの記述が見られた。

上記のような学びにつながったと考えられる理由についての記述も見られ、【良い例と悪い例の比較ができた】【繰り返し視聴できる教材によって、より具体的なイメージにつながった】【自己の投影や振り返りができた】の3つのカテゴリが抽出された(表2)。

【良い例と悪い例の比較ができた】は、看護師または看護学生として望ましくない事例と望ましい事例の比較の中から大切にすべきことへの気づきが得られたということの意味しており、〈ビデオで悪い例と良い例の両方を見たことで、どのような状況で、

どのように対応しなければならないのかをイメージすることができ、役立てられると思った〉などの記述が見られた。【繰り返し視聴できる教材によって、より具体的なイメージにつながった】は、紙面ではなく映像を繰り返し用いたことによりイメージ化が容易になったことを意味しており、〈紙面の事例より状況が分かりやすく、より具体的な改善方法を考えられた〉などの記述が見られた。【自己の投影や振り返りができた】は、視聴覚教材により状況を想像しやすく自分への置き換えが容易になったことを意味しており、〈実際に看護学生としてリアルな事例であったため、自分と投影しやすく分かりやすかった〉などの記述が見られた。

2) グループワークを通して得た学び

個人ワークを共有するグループワークでの学びについては、全10の記述が得られ、【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】の2つのカテゴリが抽出

表2 学びにつながったと考えられる理由

カテゴリ	データ
良い例と悪い例の比較ができた	<ul style="list-style-type: none"> <li>・だめな例と良い例を比較して自分だったらどうするかその場面について自分の考えを確認できた</li> <li>・良い例と悪い例が分かりやすく、何がいいのかよく分かった</li> <li>・ビデオで悪い例と良い例の両方を見たことで、どのような状況で、どのように対応しなければならないのかをイメージすることができ、役立てられると思った</li> </ul>
繰り返し視聴できる教材によって、より具体的なイメージにつながった	<ul style="list-style-type: none"> <li>・実際にこのような場面があるのかと、客観的に知ることができた</li> <li>・紙面の事例より状況が分かりやすく、より具体的な改善方法を考えられた</li> <li>・何度か見ることで1回目では気づけないことに気づき、“見落としている”ことを知った</li> <li>・文字で読むよりも雰囲気は分かりやすく、自分で考えを整理することができた</li> </ul>
自己の投影や振り返りができた	<ul style="list-style-type: none"> <li>・実際に看護学生としてリアルな事例であったため、自分と投影しやすく分かりやすかった</li> <li>・実習に行った時に、自分の課題となるであろうことを先に発見でき、実習に備えることができた</li> <li>・ついやってしまいがちな間違っただけの例とこうするほうが良いという例を見ることで、今の自分をふり振り返り反省することができ、実習に活かそうと思えた</li> </ul>

表3 グループワークを通して得られた学び

カテゴリ	データ
様々な視点があることへの気づき	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の気付かなかった事に気付く場面もあった</li> <li>・自分とは違った視点の意見を聞いた</li> <li>・同学年の人がだいたい同じような視点をもっていることが分かった</li> <li>・友人との実習での経験を共有することや、どのようなカンファレンスが理想かなどの普段あまり話さない内容をしっかり話せた</li> <li>・他の人の意見が聞けて新しい視点を知ることができた</li> <li>・多角的な視点で物事を見ることの重要性を学べた</li> </ul>
新たな視点からの学びの深まりがあることへの気づき	<ul style="list-style-type: none"> <li>・他者の意見を聞くことで新たな意見に気づくことができた。また、最終発表では自分たち改善策を考えることで学びが深まり、他者の気持ちについても考えることができた</li> <li>・幅広いポイントがあることを知った。自分が考えたポイントからさらに深めることができた</li> <li>・違う視点での考え方を知れた。見落としていた細かい気づきがあった</li> <li>・自分では思いつかなかった、考えになかったことを知ることができ、とても学びが深まった。</li> </ul>

された(表3)。

【様々な視点があることへの気付き】は、多様な見方や考え方があることへの気付きにつながったことを意味しており、〈他の人の意見が聞けて新しい視点を知ることができた〉などの記述が見られた。【新たな視点からの学びの深まりがあることへの気付き】は、他者の考えや思いに触れることを通して新たな見方に気付くことにより、思考の深まりを実感したということの意味しており、〈自分では思いつかなかった、考えになかったことを知ることができ、とても学びが深まった〉などの記述が見られた。

### 3) 臨地実習への活用

本科目の受講が臨地実習にどのように役立つかについては、全15の記述が得られ、【専門職としての姿勢や態度の理解】【臨地実習での振る舞いの理解】【カンファレンスの進め方についての理解】の3つのカテゴリが抽出された(表4)。

【専門職としての姿勢や態度の理解】は、専門職者としての自分の行動や考え方を見直すきっかけになり理解が深まったということの意味しており、〈命をあずかっている立場であり優しさだけではよくなく、厳しく指導すること、されることも大切であるが、それを後に引きずらないことが重要だと思った〉などの記述が見られた。【臨地実習での振る舞いの理解】は、今後の臨地実習における取り組み姿勢や話し方などの理解に役立ったことを意味してお

り、〈自分がどういった実習をしようか、どのようにすべきであるかを知る良い機会になった〉といった記述が見られた。【カンファレンスの進め方についての理解】は、これまで経験の中で理解や自信が不十分であったカンファレンスに対して、自分たちの課題解決に寄与する学びが得られたことを意味しており、〈カンファレンスのやり方について、円滑に進めるための方法が分かったので実践していきたいと思う〉といった記述が見られた。

## VI. 考察

### 1. ALの有用性と学生の学び

これまで中心としていた講義法には、多数の学生に対して効率よく知識を伝えられるというメリットがある反面、教員から学生へという一方の情報伝達にとどまってしまうデメリットがある(佐藤他, 2016)。より良いチーム医療の実現に向けた基本的知識を学ぶには、従来の講義法を中心とした授業によって学習目標を達成できると考えられる。しかし、今後を担っていく看護師には学んだ知識を活用して行動につなげられるようにしていくことが求められ、そのためには得た知識を深化、統合させられるような教育手法が求められる。

今回のALを用いた授業に対して学生は、授業への積極的な取り組み、集中した取り組みができただけでなく、臨床場面の想像のしやすさや自分を投

表4 臨地実習に役立つと思うこと

カテゴリ	データ
専門職としての姿勢や態度の理解	<ul style="list-style-type: none"> <li>悪い面は反面教師に、良い面は参考にする</li> <li>言葉づかいは大切であり、伝えたいことは分かりやすく、必要なことだけにする</li> <li>どもらない、困った顔をしない、はきはきと話すことが大切だ、という考えが学べた</li> <li>命をあずかっている立場であり優しさだけではよくなく、厳しく指導すること、されることも大切であるが、それを後に引きずらないことが重要だと思った</li> </ul>
臨地実習での振る舞いの理解	<ul style="list-style-type: none"> <li>報告時の注意点をふまえ、取り組めると思った</li> <li>自分は悪い例の方の話し方(報告)などですしていたが、具体的な良い例を学べた</li> <li>学生として看護師に声をかけにくい場面は今までの実習で多々あったが、どのような工夫をすればいいかを学べたので、役立てたい</li> <li>報告の仕方や自分の行動計画の立て方が分かった</li> <li>自分がどういった実習をしようか、どのようにすべきであるかを知る良い機会になった</li> </ul>
カンファレンスの進め方についての理解	<ul style="list-style-type: none"> <li>カンファレンスを円滑に進めるための参考に役立つと思う</li> <li>カンファレンスのやり方について、円滑に進めるための方法が分かったので実践していきたいと思う</li> <li>カンファレンスを円滑に進めるための参考に役立つと思い、報告の仕方などが参考になったので、カンファレンスなどで、このことを思い出して実習していきたいと思った</li> <li>実習中、看護師側が「このように声をかけたら聞く気になる」と思っていたのかと、DVDを通じて知ることができたことがよかった</li> <li>実習前にこの授業を受けたことにより、実習先での注意点などカンファレンスの進め方などとても参考になった</li> </ul>

影しながら学ぶことができたと思うと回答していた。さらに、グループワークを通して様々な視点があることに気付き、学びの深まりを感じていた。こうしたプロセスを通して、単にチーム医療に関する基本的知識を獲得しただけでなく、個の学びを広げ深め、最終的には臨地実習でも活用できそうな具体性のある学びにつながられていた。これらの結果から、「チーム医療論」にALを取り入れたことは、チーム医療における基本的知識や看護の役割を学び、効果的なチーム形成について考察できるという学習目標を達成する手法として有用であったと考えられた。

こうした有用性が示唆された背景には、大きく2つの要因があると考えられた。1つは、授業を展開していくなかで学生が様々な場면을模擬的に経験できたことである。視聴覚教材は紙面とは異なり、人の表情や周囲の環境といった非言語的情報を多く含んでいる。そのため、あたかも自分が当事者であるかのような経験ができたと推察される。「体験」を取り入れた授業は学生の学びを総合化させたり深化させたりする作用があると言われているが(佐藤他, 2016)、今回の授業においてもこのような効果がみられたと考えられる。

そしてもう1つは、講義以外は毎回グループディスカッションを取り入れたことから、他者とのコミュニケーションの機会を多くもったことである。講義法では学生間のコミュニケーションは生まれず、個の考えや学びに広がりや共有は生まれにくい。しかし今回は、個の学びを他者と共有する機会を多く取り入れたことによって必然的にコミュニケーションが生まれていた。他者の視点に触れることで、もっと他の見方はないか、現状をより良くするためにはどうしたらよいか、類似する場面に遭遇したらどうするのがよいのか、といった思考に至っていたと考えられるが、これはまさに課題探求力の育成そのものであると考えられる。こうした一連のプロセスの結果、様々な学びの総合、統合につながったと考えられた。

より良いチーム医療とは何かといった理解は抽象的であり、講義形式のみでは具体的な理解を得るのは難しい。こうした理解は様々な実践経験や人々との関わりを通して育まれていく(グレッグ他,

2018)が、学生はベナー看護論において初心者とされるように、実践経験が非常に少ない(Benner, 2005)。しかし、模擬的な経験であっても実践場を経験できるような機会や他者とのコミュニケーションを生み出す機会を設けていくことは、より実践的な学びにつなげていくための有効な学習支援方法であると考えられた。

## 2. 研究の限界と今後の課題

本研究のサンプル数は十分でなく、本科目の全受講者が同様の学びを得ていたかどうかは不明である。また、今回の動画には看護学生、看護師、患者しか登場せず、他職種との連携について学ぶことはできなかった。これが、“チームメンバーが対等であると思った”という項目に「全くそう思わない」「あまりそう思わない」と回答した者が約30%いたことにつながった可能性がある。そのため、実際のチーム医療により近い学びにつなげられるような教材改良や授業設計の改善、それによる学生の学びに関する研究などに取り組んでいくことが今後の課題である。

## VII. 結論

「チーム医療論」へのALの導入により、学生の模擬的な経験を促す作用やコミュニケーションによる課題探求力の育成といった作用がみられた点でALの有用性が示唆された。その結果、個人単位の学習の中で【繰り返し視聴できる教材によって】【良い例と悪い例の比較】【自己の投影や振り返り】ができ、【より良いチーム医療に向けて自分にできることは何かが分かり】、【他者にも配慮した行動をとることの大切さ】を学んでいた。これらをグループで総合することで【様々な視点があることへの気付き】や【新たな視点からの学びの深まりへの気付き】が得られ、【専門職としての姿勢や態度の理解】、【実習での振る舞いの理解】【カンファレンスの進め方についての理解】といった具体的な学びに統合できていた。

## 謝辞

本研究にご協力いただきました看護学部生の皆様、



ならびに本研究に関する学生への説明にご協力くださった大阪医科大学看護学部 泊祐子教授に心よりお礼申し上げます。

## 利益相反

本研究における利益相反は存在しない。

## 文献

- 安藤瑞穂, 末永由理, 嶋澤奈津子, 他 (2015): 臨床現場につながる複数患者受け持ちシミュレーション演習の効果, 日本医学看護学教育学会誌, 24(2), 21-29.
- グレッグ美鈴, 池西悦子 (2018): 看護教育学 看護を学ぶ自分と向き合う, 南江堂, 東京.
- 石井美紀代, 鹿嶋聡子, 布花原明子, 他 (2012): 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, 16, 25-34.
- 文部科学省 (2005): 我が国の高等教育の将来像 (答申), [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013101.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013101.htm) (2019年5月20日アクセス).
- 文部科学省 (2012): 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), [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm) (2019年5月21日アクセス).
- 落合和徳, 海渡 健, 東京慈恵会医科大学附属病院医療安全管理部 (編) (2012): チームステップス[日本版] 医療安全-チームで取り組むヒューマンエラー対策, 株式会社メジカルビュー社, 東京.
- Benner P (2001) / 井部俊子 (監) (2005): ベナー看護論 新訳版-初心者から達人へ, 第1版, 医学書院, 東京.
- 佐藤浩章, 小林直人, 野本ひさ, 他 (2016): 大学教員のための授業方法とデザイン, 玉川大学出版部, 東京.
- 竹崎和子, 飯田尚美 (2018): チーム医療の授業における学生の学びに関する研究, *インターナショナルNursing Care Research*, 17(3), 67-74.