

医学教育 2017, 48(2): 59~69

原 著

A 大学看護学生の協同学習に対する認識と影響要因

會田 信子*¹ 三好 沙知*² 河地 美紀*³ 山下 麻衣*³
 山崎 古都*³ 半谷眞七子*⁴ 阿部 恵子*⁵ 野田 幸裕*⁴
 亀井 浩行*⁴ 末松 三奈*⁶ 安井 浩樹*⁷ 植村 和正*⁶

要旨:

背景: 看護基礎教育における協同学習のあり方への示唆を得るために, 看護学生の協同学習に対する認識の実態と影響要因を明らかにした。

方法: 中部地方の A 大学の看護学生 131 名を対象に, 無記名自記式質問紙法で行った。

結果: 二項ロジスティック分析の結果, 協同作業認識尺度の影響要因として, 高校での協同学習経験, 学習満足度, ソーシャルサポート, 対人葛藤方略スタイル及び仮想的有能感の他者軽視が確認された。

考察: 協同作業に対する認識には, 学生の職業アイデンティティやコミュニケーション力, 過去のネガティブ体験などが影響している可能性があり, それらに考慮した協同学習のあり方を検討していく必要性が示唆された。

キーワード: 看護学生, 協同作業認識尺度, 仮想的有能感, 対人葛藤方略スタイル, ソーシャルサポート

Cooperative learning: the perceptions of University A's nursing students and factors influencing those perceptions

Nobuko AIDA*¹ Sachi MIYOSHI*² Miki KAWACHI*³ Mai YAMASHITA*³
 Koto YAMAZAKI*³ Manako HANYA*⁴ Keiko ABE*⁵ Yukihiro NODA*⁴
 Hiroyuki KAMEI*⁴ Mina SUEMATSU*⁶ Hiroki YASUI*⁷ Kazumasa UEMURA*⁶

Abstract:

Background: To obtain suggestions regarding the methods of cooperative learning in basic nursing education, the nursing students' perceptions of cooperative learning and the relationship between such perceptions and their influencing factors were elucidated.

Methods: Anonymous, self-administered questionnaires were conducted among 131 nursing students at University A in the Chubu region of Japan.

Results: Binomial logistic regression confirmed that cooperative learning experiences in high school, learning satisfaction at University A, social support, styles of handling interpersonal conflicts, and undervaluing others in regard to assumed competence were significant influencing factors on the cooperative work recognition scale.

Discussion: Factors, including professional identity, communication ability and students' past negative experiences, may have an effect on the recognition of cooperative work. This suggests the need for the continued investigation of the aspects of cooperative learning that take these factors into account.

Key words: nursing students, The Belief in Cooperation Scale, assumed competence, styles of handling interpersonal conflict, social support

*¹ 信州大学学術研究院医学保健学域保健学系, Institute of Health Science, School of Medicine and Health Sciences, Shinshu University

[〒390-8621 松本市旭 3-1-1]

*² 名古屋市立大学病院看護部, Department of Nursing, Nagoya City University Hospital

*³ 名古屋大学医学部附属病院看護部, Department of Nursing, Nagoya University Hospital

*⁴ 名城大学薬学部, Faculty of Pharmacy, Meijo University

*⁵ 名古屋大学医学部附属病院看護キャリア支援室, Nursing Career Support Office, Nagoya University Hospital

*⁶ 名古屋大学大学院医学系研究科, Nagoya University Graduate School of Medicine

*⁷ 美幌町立国民健康保険病院 (呼吸器内科), National Health Insurance Bihoro Hospital (Respiratory Medicine)

受付: 2016年8月9日, 受理: 2017年2月21日

背景

協同学習 (cooperative learning) は、学習形態類型のグループ学習 (group learning) に位置づけられ、その定義は、協調学習 (collaborative learning) などとの相違を含めて、研究者や教育実践者によって若干の相違がみられる¹⁻³⁾。しかし協同学習の前提である、①互恵的相互依存関係の確立 (全メンバーによる相互協力)、②二重の個人責任の明確化 (学習者個人とグループ全体の学習目標の達成)、③促進的相互交流の保障と顕在化 (構成員相互協力の推奨と実施)、④協同の体験的理解の促進 (協同の価値・効用の理解・内化の促進) の4つの条件を満たす、もしくは、満たそうと意図されるグループ学習が「協同学習」として共通理解されている³⁾。

大学・短期大学・専門学校における高等教育機関での看護教育 (以下、看護基礎教育とする) においても、前述の4つの条件を意図した教育方法が、講義・演習・実習で活用されている⁴⁾。協同学習は、伝統的学習法では得られない学習者の能動的・主体的参加態度やディスカッション力、チームワーク・マインドの育成など¹⁻³⁾、職業生活でも役立つ効果が確認されているが、長濱ら^{5,6)}は、競争中心や個を尊重する教育環境に置かれた学習者にとって、協同学習プロセスは必ずしも良いことと考えていない可能性があることを指摘している。

また学習指導上の課題では、協同学習に対する学生の否定的・消極的態度、話すことへの苦手意識、学生間の暗黙ルールによる不活発なグループ内討議など^{7,8)}、教育目的・目標を達成するための困難も多い。長濱ら^{5,6)}は、入学試験などの過酷な競争的教育環境で育ってきた学生の協同作業に対する認識に着目し、他者との相互互助的な関係の中で理解を深め、課題解決を図っていくことを良いこと・価値あることと認識しなければ、協同作業を基盤とした学習形態の効果をj得ることは難しいとの仮説のもと『協同作業認識尺度』を開発した。そして協同作業に対する認識が、学生自身の自尊感情や大学への適応感、学習成績との有意な関係を検証し、協同学習の導入法や指導法に

おける工夫・改善の必要性を提言している。

協同作業に対する認識に影響する要因については先行研究がほとんどなく、長濱らの協同作業認識尺度の開発プロセスで明らかになった「年齢」「教育的介入」「社会的経験」が有意変数として報告されているのみである^{5,6)}。隣接する概念として、社会的スキルや、社会人基礎力があるが、これらに影響する要因については、看護学生を対象として、「一人暮らし経験」「部活などの課外活動」「アルバイト経験」「年齢」「友人数」などが明らかとなっている^{9,10)}。これらの変数は、協同作業に対する看護学生の認識にも影響している可能性が推測されたが、看護系大学は将来の職業選択と深く関わる専門職系の大学であることから、職業的アイデンティティや協同学習の経験頻度なども踏まえて個人特性との関係を明らかにしていく必要があると考えられた。

さらに今回、説明変数として、「ソーシャルサポート (social support) (以下、SS)¹¹⁾」「対人葛藤方略スタイル¹²⁾」「仮想的有能感¹³⁻¹⁵⁾」の3つの概念を選択した。その理由として、SSは、個人がバランスよくサポートを受けたり・与えたりする「サポートの互恵性」が維持されることによって、心理面の健康に好影響を及ぼすことや^{16,17)}、自己開示を日常的に行っている大学生ほどSSを多く得るとの知覚につながっていること¹⁸⁾、サポートの過小・過剰利得はストレスを増加させるとの結果などから¹⁹⁾、協同作業の連続におけるソーシャルサポートの入手可能性知覚との間には、なんらかの関係があるのではないかと考えられた。二つ目の対人葛藤方略スタイルは、限られた時間内に実施される協同学習において派生しうる対人葛藤に対して、上手く対処できるか否かによって、協同学習に対する主観的な基本姿勢や認識に大きく影響されると考えられた。最後の仮想的有能感は、「自己の直接的なポジティブ経験に関係なく、他者の能力を批判的に評価、軽視する傾向に付随して習慣的に生じる有能さの感覚」¹³⁻¹⁵⁾と定義され、他者軽視傾向のある仮想的有能感の高い学生は、自律的に考える学習を回避したり、内発的動機付けを基盤としないために²⁰⁻²²⁾、学習活動が消極的だったりするのみならず、協同作業

する姿勢が低いことが示唆されていることからも選択した。

以上の背景を踏まえて、看護基礎教育における協同学習のあり方への今後の示唆を得るために、中部地方の A 大学の第 1～2 学年に在籍する学生を対象として、協同学習に対する認識の実態と影響要因を明らかにした。

用語の操作的定義

協同学習：共有したグループ全体および学習者個人の学習課題・目標を達成することと、同じ目的のために、複数の個人が協力しあって活動をする「協同」の意義・効用の理解と内化を促進することを目的とした教育方法の一つで、おおよそ 2～6 人構成による小集団内メンバーとの相互協力のもと、相互に影響を与え合いながら進められる教育活動。

協同学習に対する認識：他者と互恵的な相互依存関係を基盤として相互交流をはかりながら、同じ目的を達成しようとする一連のプロセス（協同作業）に対する学習者の主観的な理解と基本姿勢。

方法

1. 対象

対象は、中部地方にある A 大学の第 1～2 学年に在籍する看護学生 159 名であった。分析対象は、第 1 学年 74 名（回収率 88.1%）と第 2 学年 62 名（同 82.7%）の計 134 名（同 84.3%）のうち、個人特性と協同学習経験の質問に未記入項目がなく、なおかつ協同学習に対する認識の質問の未記入項目数が全項目数の 3 分の 1 未満であった 131 名とした（有効回答率 96.3%）。

2. 調査時期と手続き

調査は、2014 年 12 月から 2015 年 1 月に無記名自記式質問紙法で行った。事前に調査協力の承諾・許可を得た講義担当者の講義終了直後、調査協力の依頼があることを説明し、説明を聞く意思のある学生のみ教室に残ってもらい、文書と口頭で説明を行った。質問紙は、約 4 週間の返却期間を設けて、配布した封筒に厳封して所定の場所に設置した施錠付ボックスに提出するよう依頼した。

3. 倫理的配慮

調査は、名古屋大学大学院医学系研究科生命倫理委員会で承認を得た後、対象の自由意思に基づいて十分な倫理的配慮のもと行った。未成年の学生が親権者または未成年後見人に相談できるよう、生命倫理委員会の規定に準じて『研究計画概要書』を所属施設のホームページ上に公開した。対象の匿名性保持のため、質問項目から「年齢」を除外し、成果公開時は「中部地方の A 大学の第 1～2 学年に在籍する看護学生」と表記する旨を説明した。

4. 調査内容

調査内容は、①個人特性、②高等学校での協同学習の経験（以下、高校での協同学習経験）、③協同学習に対する認識、④ソーシャルサポート、⑤対人葛藤方略スタイル、⑥仮想的有能感であった。

個人特性は、学年のほか、表 1 に示す計 6 項目であった。高校での協同学習経験は、関連図書を参考に¹⁻³⁾、高校で一般的に実施される表 1 に示す 6 形態を抽出して、4 件法（1. 一度も経験なし、2. 数回位は経験した、3. 時々経験した、4. 頻回に経験した）で質問した（表 1）。

協同学習に対する認識は『協同作業認識尺度』^{5,6)}を用いた。質問は、《協同効用》9 項目、《個人志向》6 項目、《互恵懸念》3 項目の 3 因子構造（因子間は無相関）からなる。点数が高いほど、《協同効用》は協同作業を有効と感じていることを、《個人志向》は個人作業をより好むことを、《互恵懸念》は協同作業（はお互いが等しく恩恵を受けることが常に保証されているわけではなく）の恩恵は少ないと感じていることを意味する。

SS は、大学生 677 名を対象に開発された『大学生用ソーシャルサポート尺度』¹¹⁾を用いた。本尺度は【評価的】10 項目、【情報・道具的】7 項目、【情緒・所属的】6 項目の 3 因子構造、23 項目からなる。【評価的】は、肯定、フィードバックなどから、尊重・受容されているという情報をもたらしてくれるサポートを、【情報・道具的】はアドバイスや指示、必要な物質的・金銭的援助をしてくれるサポート、【情緒・所属的】は、信頼・共感・愛などが与えられる情緒的サポートと、一

表1 学年別による対象者131名の個人特性の概要と高校での協同学習の経験

	全体 (n=131)		学年				p値	χ^2 値
			第1学年 (n=72)		第2学年 (n=59)			
性別								
女性	120	91.6%	68	94.4%	52	88.1%	0.221	1.676
男性	11	8.4%	4	5.6%	7	11.9%		
受験前の志望領域								
「看護学」は、第1志望だった	95	72.5%	48	66.7%	47	79.7%	0.117	2.796
「看護学」は、第1志望ではなかった	36	27.5%	24	33.3%	12	20.3%		
学習満足度：A大学で「看護学」を学ぶことへの満足度								
とても満足している	46	35.1%	31	43.1%	15	25.4%	0.137	5.205
やや満足している	71	54.2%	33	45.8%	38	64.4%		
あまり満足していない	11	8.4%	6	8.3%	5	8.5%		
全く満足していない	3	2.3%	2	2.8%	1	1.7%		
職業意識：看護職として社会に貢献していきたいか否か								
とてもそう思う	73	55.7%	43	59.7%	30	50.8%	0.352	3.433
ややそう思う	50	38.2%	23	31.9%	27	45.8%		
あまり思わない	5	3.8%	4	5.6%	1	1.7%		
全く思わない	3	2.3%	2	2.8%	1	1.7%		
現在の課外活動（バイト、部活、ボラ）								
3つ中心に活動	16	12.2%	6	8.3%	10	16.9%	0.674	2.444
バイト中心に部活もしくはボラの2つ活動	80	61.1%	46	63.9%	34	57.6%		
バイトのみ中心に活動	20	15.3%	11	15.3%	9	15.3%		
部活のみ中心に活動	7	5.3%	4	5.6%	3	5.1%		
いずれも活動なし～過去数回のみ経験	8	6.1%	5	6.9%	3	5.1%		
協同学習の形態別経験（計6形態） [†]								
①インフォーマルGD（informal group discussion）								
時々～頻回に経験した	81	61.8%	46	63.9%	35	59.3%	0.889	0.764
経験なし～数回くらい経験した	50	38.2%	26	36.1%	24	40.7%		
②シンクペアS（think-pair-share）								
時々～頻回に経験した	60	45.8%	34	47.2%	26	44.1%	0.982	0.241
経験なし～数回くらい経験した	71	54.2%	38	52.8%	33	55.9%		
③教え合い技法（学生同士の教え合い技法）								
時々～頻回に経験した	54	41.2%	29	40.3%	25	42.4%	0.981	0.252
経験なし～数回くらい経験した	77	58.8%	43	59.7%	34	57.6%		
④グループ探求法								
時々～頻回に経験した	71	54.2%	42	58.3%	29	49.2%	0.771	1.282
経験なし～数回くらい経験した	60	45.8%	30	41.7%	30	50.8%		
⑤問題解決法（structured problem solving）								
時々～頻回に経験した	43	32.8%	27	37.5%	16	27.1%	0.377	3.149
経験なし～数回くらい経験した	88	67.2%	45	62.5%	43	72.9%		
⑥ディベート								
時々～頻回に経験した	23	17.6%	14	19.4%	9	15.3%	0.315	3.526
経験なし～数回くらい経験した	108	82.4%	58	80.6%	50	84.7%		
上記6形態のうち経験した協同学習の個数								
4～6形態の経験あり	42	32.1%	24	33.3%	18	30.5%	0.657	4.230
1～3形態の経験あり	59	45.0%	32	44.4%	27	45.8%		
まったく経験なし	30	22.9%	16	22.2%	14	23.7%		

バイト（アルバイト）、部活（クラブまたはサークル活動）、ボラ（ボランティア活動）

χ^2 検定（Fisherの正確確率検定）全変数に有意差がなかったため、調整済み標準化残差と関係係数の表示は割愛した。

[†]協同学習の各形態の概要：①授業中に、近くの学生2～3名と組んで意見交換などをする授業、②指定もしくは希望のペア学生と組んで（2～3名）、教科知識の理解度や（体育、情報機器などの）技術の達成度を確認し合ったり、お互いに教え合ったりする授業、③指定もしくは希望のグループ・メンバー（4～6名）で、教科知識の理解度や（体育、情報機器などの）技術の達成度を確認し合ったり、お互いに教え合ったりする授業、④指定もしくは希望のグループ・メンバー（4～6名）で、課題に取り組んだり、資料などを作成したりする授業、⑤指定もしくは希望のグループ・メンバー（4～6名）で、プレゼンテーションを行い、クラス全体でディスカッションする授業、⑥グループ対抗のディベート学習

緒に活動時間を費やして社会的有効をもたらす所属的サポートを意味する。点数が高いほど、個人が他者から得ている有形／無形のSSが高いことを意味する。

対人葛藤方略スタイルは、加藤¹²⁾の『対人葛藤方略スタイル尺度 (Handling Interpersonal Conflict Inventory ; 以下, HICI)』を用いた。HICIは、対人葛藤に対してどのような態度をとるか測定するもので、【統合】【回避】【強制】【自己譲歩】【相互妥協】の各4項目、計20項目から構成される。教示文は「友人と2人で何かを一緒にやらなければならない場面で、意見や価値観が友人と合わないために対立した時、日頃どのような行動をとりますか」で、点数が高いほど、そのスタイルを選択する傾向が強いことを意味する。

仮想的有能感は、他者軽視傾向をみる『仮想的有能感 (他者軽視) 尺度 (Version 2 of Assumed Competence Scale ; 以下, ACS)』¹³⁻¹⁵⁾と『自尊心尺度日本語版 (以下, 自尊感情尺度)』^{15, 23)}の平均値で区分した4類型 (仮想型, 萎縮型, 全能型, 自尊型) のうち、①自分にも他人にも満足している【自尊型】、②自分には満足だが他人には不満な【全能型】、③自分には不満だが他人には満足している【萎縮型】、④自分にも他人にも不満な【仮想型】で、仮想的有能感は④の「仮想型」に相当する。

5. 分析方法

学年別によるすべての名義・順序変数の比較は、 χ^2 検定 (Fisherの正確確率検定) を行った。協同作業認識尺度の全体的な傾向を把握するために、学年別に3-D散布図に示し、学生516名を対象とした長濱ら (2009) の平均値を基準点として、平均値以上はプラス (+)、平均値以下はマイナス (-) の8分類に区分し、人数割合が10%以上の分類は、その特徴を代表する名称をつけた。

対象データで正規性が確認できなかったため、協同作業認識尺度を従属変数とする二項ロジスティックで影響要因を確認した。長濱らの平均値を基準点として、平均値以上をダミー変数1、平均値未満をダミー変数0とした。単変量解析で抽出された有意変数を独立変数として²⁴⁻²⁷⁾、変数増

加法 (尤度比) で行った。実施にあたっては、相関行列表で多重共線性を確認し、高い相関関係の変数はどちらかを削除して、最も適合度の高い結果を採用した。

これらの統計分析はSPSS 21.0verを用いて行い、有意水準は5%とした。

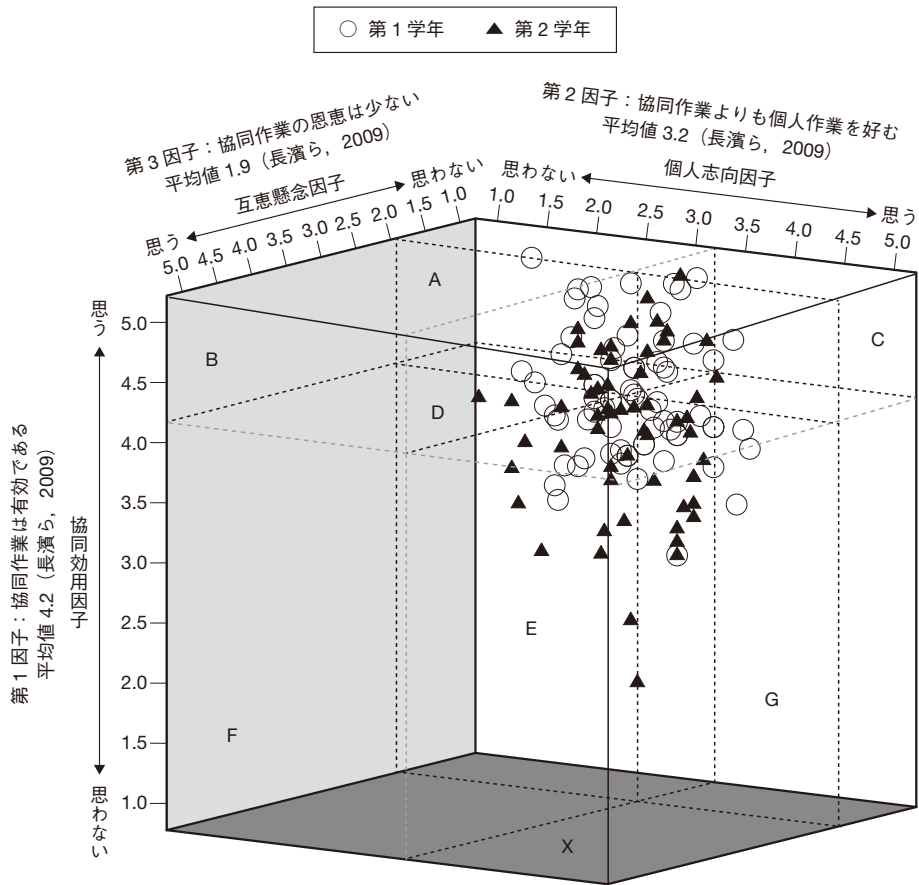
結果

表1に示すごとく、対象者131名の学年別における個人特性と高校での協同学習経験では、両学年で有意差はみられなかった。女性が91.6%で、看護学を第1志望とする者は72.5%、A大学での学習満足度「とても～やや満足」は89.3%だった。アルバイトを中心に課外活動を1つ以上している者は88.6%、協同学習6形態のうち、まったく経験なしの者は22.9%だった。

協同作業認識尺度の平均値 (\pm 標準偏差) は、《協同効用》 4.02 ± 0.53 、《個人志向》 3.15 ± 0.57 、《互惠懸念》 1.94 ± 0.67 だった。図1は、協同作業認識尺度の因子別における平均値の3-D散布図と、長濱調査⁵⁾の平均値を基準点として作成した8分類の割合を示した。学年別の割合比較では有意差は確認されなかった。全体の1割以上を占めた分類は、多い順に、分類Xの28.2% (協同効用に対する認識が低く、個人作業を好み、協同作業による互惠に対して懸念が高い；以下、<協同作業倦厭群>とする)、分類Fの20.6% (協同作業は嫌いではないが、協同効用認識が低く、互惠懸念が高い；以下、<協同作業消極群>とする)、分類Aの17.6% (協同効用認識が高く、個人志向と互惠懸念も低い；以下、<協同作業積極群>とする)、分類Bの10.7% (協同効用認識が高く、個人志向も低いが、互惠懸念が高い；以下、<互惠懸念群>とする)であった (図1)。

学年別のSS尺度とHICIの得点比較および有能感分類の割合は、表2に示した。SS【情報・道具的】とHICI【統合】などで、第1学年が有意に高値だった。有能感分類では、両学年とも【自尊型】が約3割と最も多く、【仮想型】が約2割弱と最も少なく、学年間で有意差はなかった (表2)。

表3は、協同作業認識尺度の各因子を従属変数



分類 [‡]	協同作業認識 尺度の因子	学年		全体			
		協同 効用	個人 志向	互恵 懸念	第1学年	第2学年	全体
A 協同作業積極群	+ - -	14	19.4%	9	15.3%	23	17.6%
B 互恵懸念群	+ - +	9	12.5%	5	8.5%	14	10.7%
C -	+ + -	3	4.2%	3	5.1%	6	4.6%
D -	+ + +	3	4.2%	2	3.4%	5	3.8%
E -	- - -	7	9.7%	5	8.5%	12	9.2%
F 協同作業消極群	- - +	15	20.8%	12	20.3%	27	20.6%
G -	- + -	5	6.9%	2	3.4%	7	5.3%
X 協同作業倦厭群	- + +	16	22.2%	21	35.6%	37	28.2%
計		72	100.0%	59	100.0%	131	100.0%

χ^2 検定 (Fisher の正確確率検定) $p=0.816$, χ^2 値 = 3.896

図1 協同作業認識尺度の因子別における平均値の3-D散佈図：長濱ら(2009)の学生516名の平均値による分類と学年ごとの割合[†]

[†] 長濱ら(2009)の専門学校生と大学生516名(年齢18-19歳)のそれぞれの平均値を基準にした。分類のプラス(+)は平均値以上を、マイナス(-)は平均値未満を意味する。

[長濱文与, 安永悟, 関田一彦ほか, 協同作業認識尺度の開発, 教育心理学研究, 57, 24-37, 2009]

[‡] 分類の名称は, 全体の人数割合が10%以上の分類についてのみ, 分類の特徴を代表する名称をつけた。

表2 対象者131名の学年別によるソーシャルサポート尺度と対人葛藤方略スタイル尺度の得点比較, および有能感分類の割合

	全体 (n=131)			学年						p 値†
	平均値	中央値	最小値-最大値	第1学年 (n=72)			第2学年 (n=72)			
				平均値	中央値	最小値-最大値	平均値	中央値	最小値-最大値	
ソーシャルサポート尺度 (1項目あたりの得点)										
評価的 (10項目)	3.17	3.00	1.80 - 4.00	3.27	3.20	1.80 - 4.00	3.05	3.00	2.00 - 4.00	0.15
情報・道具的 (7項目)	3.18	3.00	1.86 - 4.00	3.30	3.29	1.86 - 4.00	3.05	3.00	2.00 - 4.00	0.011
情緒・所属的 (6項目)	3.32	3.33	1.83 - 4.00	3.47	3.58	1.83 - 4.00	3.14	3.00	2.17 - 4.00	p<0.0001
合計 (23項目)	3.21	3.04	1.83 - 4.00	3.33	3.33	1.83 - 4.00	3.07	3.00	2.22 - 4.00	0.001
対人葛藤方略スタイル尺度 (合計点)										
統合 (4項目)	8.50	8.00	4.00 - 12.00	8.92	8.00	5.00 - 12.00	7.98	8.00	4.00 - 12.00	0.004
回避 (4項目)	7.74	8.00	0.00 - 12.00	8.28	8.00	1.00 - 12.00	7.08	8.00	0.00 - 12.00	0.010
強制 (4項目)	3.22	3.00	0.00 - 12.00	3.07	3.00	0.00 - 9.00	3.41	3.00	0.00 - 12.00	0.521
自己譲歩 (4項目)	5.66	5.00	0.00 - 12.00	6.03	6.00	1.00 - 12.00	5.20	5.00	0.00 - 12.00	0.091
相互妥協 (4項目)	5.95	6.00	0.00 - 12.00	6.03	6.00	0.00 - 12.00	5.86	6.00	3.00 - 11.00	0.476
有能感の4分類 (他者軽視尺度と自尊感情尺度による分類)										
自尊型	43名 (32.8%)			22名 (30.6%)			21名 (35.6%)			0.760
全能型	30名 (22.9%)			15名 (20.8%)			15名 (25.4%)			
萎縮型	35名 (26.7%)			21名 (29.2%)			14名 (23.7%)			
仮想型	23名 (17.6%)			14名 (19.4%)			9名 (15.3%)			

† ソーシャルサポート尺度と対人葛藤方略スタイル尺度の学年比較は独立サンプルによる Mann-Whitney の U 検定で、有能感の4分類は χ^2 検定 (Fisher の正確確率検定) で行った。

とした二項ロジスティック回帰分析の結果を示した。モデル χ^2 検定はいずれも有意であり, Hosmer と Lemeshow 検定も 0.05 以上と良好で, 判別の中率は 67.2% から 71.0% で中等度のレベルであった。回帰分析の結果, 《協同効用》では, SS の【情報・道具的】と HICI の【統合】得点の高い者が, 《個人志向》では, 高校での協同学習経験のない者が, そうでない者よりもオッズが 1.409 ~ 6.535 倍であった。反面, 《個人志向》と《互惠懸念》のオッズを減少させたのは, 学習満足度が高い者 (オッズ比 0.228), 有能感分類の【萎縮型】 (同 0.174) と【自尊型】 (同 0.153), SS の全項目得点が高い者 (同 0.260) であった。なお, 有能感分類の【全能型】と【仮想型】はいずれも有意な結果はみられなかった (表 3)。

考 察

1. 独立変数からみる対象の特性

本対象の特徴として (表 1), ①約 8~9 割が看護職としての将来の指向性を有し, なおかつアルバイトを行っている学生で, 高校時代に協同学習経験があること, ②両学年比較で有意差がなかったことから, これらの特性は学年間で類似してい

ることがあげられる。

また, SS の【評価的】以外の因子と, HICI の【統合】【回避】得点において, いずれも第 1 学年が有意に高値であった (表 2)。これは, 交友関係などの経年変化によって, より多様な対人葛藤解決方略を使用していることの可能性や²⁸⁾, 対人関係における対処力の変化が²⁹⁾, サポート受領感の高低に影響していると考えられた。さらに, 有能感の類型では, 【自尊型】が 32.8% と最も多く, 【仮想型】は 17.6% で, 学年間で有意差はなかった。先行調査と比較すると²⁰⁻²²⁾, 本調査では, 若干ではあるが, 【自尊型】が多く【仮想型】が少ない傾向が, また ACS 得点は低く, 自尊感情尺度得点が高い傾向がみられたが, これは, 本対象の約 9 割が女性であることから, 性差による影響²²⁾を加味する必要性が考えられた。

2. A 大学看護学生の協同作業に対する認識

対象の協同作業認識尺度の因子ごとの平均値は, 高等教育機関の学生を対象とした長濱調査⁵⁾の結果とほぼ近似しており, 本対象の協同作業に対する認識は一般的な傾向といえる。

協同作業認識尺度の 3 因子から 8 分類した割合比較では (図 1), 協同作業に対して肯定的認識

表3 協同作業認識尺度の各因子を従属変数とした対象者131名の二項ロジスティック回帰分析の結果

		協同作業認識尺度 [†]				
		《協同効用》因子				
		回帰係数	標準誤差	p値	オッズ比	95%信頼区間
ソーシャルサポート 対人葛藤方略スタイル	【情報・道具的】(点) (n=131)	1.323	0.452	0.003	3.755	1.547 - 9.113
	【統合】(点) (n=131)	0.343	0.118	0.004	1.409	1.119 - 1.775
						モデル χ^2 検定 p<0.0001 Hosmer と Lemeshow の検定 p=0.597 半別的的中率 67.9%
		《個人志向》因子				
		回帰係数	標準誤差	p値	オッズ比	95%信頼区間
高校での協同学習経験	経験なし~1形態の経験のみ (n=50)	1.877	0.537	p<0.0001	6.535	2.281 - 18.719
	学習満足度 やや~とても満足している (n=117)	-1.478	0.695	0.033	0.228	0.058 - 0.890
	有能感 【萎縮型】(n=35)	-1.750	0.645	0.007	0.174	0.049 - 0.614
	有能感 【自尊心】(n=43)	-1.879	0.632	0.003	0.153	0.044 - 0.527
	有能感 【全能型】(n=30)	-0.195	0.624	0.754	0.823	0.242 - 2.793
	有能感 【仮想型】(n=23)	-0.154	0.874	0.994	0.323	0.182 - 1.823
						モデル χ^2 検定 p<0.0001 Hosmer と Lemeshow の検定 p=0.983 半別的的中率 71.0%
		《互恵懸念》因子				
		回帰係数	標準誤差	p値	オッズ比	95%信頼区間
ソーシャルサポート	全項目の得点 (点) (n=131)	-1.348	0.427	0.002	0.260	0.112 - 0.600
						モデル χ^2 検定 0.001 Hosmer と Lemeshow の検定 p=0.486 半別的的中率 67.2%

[†] 協同作業認識尺度の3因子得点をダミー変数にするにあたっては、長濱ら調査(2009)の平均値以上を1、平均値未満を0とした。尺度は点数が高いほど、《協同効用》は協同作業は有効と感じていることを、《個人志向》は個人作業をより好むことを、《互恵懸念》は協同作業の恩恵は少ないと感じていることを意味する。

を有する分類A<協同作業積極群>の17.6%に対して、全く反対の分類X<協同作業倦厭群>が28.2%と予想以上に多かった。こうした認識の学生が3割近くいることを念頭において、協同学習を計画していく必要があると考えられた。また、協同作業の重要性や意義を理解しながらも、協同作業に対して互恵懸念を抱いている分類B<互恵懸念群>10.7%と、協同作業を好みながらも、協同作業の効用や互恵効果に疑問を抱いている分類F<協同作業消極群>20.6%については、協同学習によって恩恵が得られなかった過去の体験が影響していることも考えられるため、体系的で質の高い協同学習によって、学生の認識が肯定的に変容する可能性が十分にあると考えられる。

3. 協同作業認識尺度の影響要因

協同作業認識尺度の要因分析では(表3)、アドバイスや物的援助などの【情報・道具的】サ

ポート得点が高く、HICIの【統合】得点が高い者ほど、他者との相互互助的関係の中で課題解決を図る協同作業を価値あるものと認識し(《協同効用》)、なおかつサポートの受領感が低い者ほど、協同作業の恩恵は少ないとの認識(《互恵懸念》)が高いことが明らかとなった。さらに個人作業を好む《個人志向》は、①高校での協同学習の経験がほとんどない、②A大学での学習に満足していない、③有能感分類の【萎縮型】【自尊心】でないことが、オッズを増加させていた。

高校での協同学習経験が要因の1つとして明らかになったことは、大学入学前の適切な協同学習による教育的介入によって、協同作業に対する肯定的な認識を強化していける可能性を示唆するものと考えられた。その一方で、A大学での学習満足度が《個人志向》に有意に影響していたことから、学生が自己の職業アイデンティティを高められるような専門教育を提供していくことと、ア

ドミッションポリシーに即した学生を受け入れる入学試験のあり方の重要性を示唆しているといえる。

今回、SS得点は、協同作業認識尺度の《協同効用》と《互惠懸念》に影響していた。SSは、ストレス状態を緩和する「緩衝要因」に位置づけられ、社会的スキルやメンタルヘルス、自己開示力などがサポートの受領感に影響することが報告されている^{18,19)}。これらの知見は、実際にSSをどれだけ授受しているかの量的な事実よりも、ともに学ぶ友人との対人関係を円滑・良好に構築していくことが、SSの受領感を高めたり、自身が受け入れられていることを知覚したりすることにつながり、メンタルヘルスにも好影響を及ぼすことを示唆しているといえる。その意味で、ともに学ぶ者との良好な関係性を構築していくための社会的スキルを習得できる機会や場を提供していくことの必要性があげられると考える。

HICIでは、自身と葛藤相手の両方の利益が満たされるよう問題を解決する【統合】スタイルの者ほど、協同作業の効用を認識していることは妥当な結果と考えられた。しかし、今回は両変数の因果関係を検証していないので、協同作業の効用を認識している者が【統合】スタイルを選択するのか、【統合】スタイルを選択する傾向がある者が、協同作業に対する効用を認識できるのかは結論づけることはできない。また【統合】スタイルは、いわば、自分も相手も大切にしたい自己表現である“アサーション (assertion)”を実践しているともいえる。大学生109名の対人ストレスとアサーションを調査した兎本ら³⁰⁾によれば、アサーション尺度の「説得交渉」が高い者ほど、「対人摩擦」「対人葛藤」が低いことが報告されている。このことから【統合】得点が高い学生は、適切に自己表現できる技法やそれに伴うコミュニケーション力を身につけている可能性が考えられ、協同学習の基盤的能力として、アサーションについて理解し、コミュニケーション力を高められるような教育プログラムの重要性が改めて示唆された。

有能感との関係では、【萎縮型】と【自尊型】は《個人志向》のオッズを82.6～84.7%減少させることから、両タイプに反対の共通性を有する

ACS得点が高い【仮想型】と【全能型】は、個人作業を好む傾向が示唆された。他者軽視の背景として、速水らは¹³⁾、共感性に乏しく孤独を感じやすいために、他者の価値を十分に認識できない可能性を分析している。また自尊感情と自己の次元（自分は愛されている価値のある存在であるかの“不安”）、および自尊感情と他者の次元（他者は自分を助けてくれるか、信頼できるかの“回避”）に負の相関関係が報告されていることから³¹⁾、ACS得点が高い【仮想型】と【全能型】は、対人不信が根底にあることが考えられる。他者評価において軽視される「他者」とは誰かを研究した高木によれば³²⁾、他者軽視の強い者は、過去のネガティブ体験になんらかの影響を受けており、そうした自分と「身近な人物」とを同一視したうえで、心理的距離の遠い「世間一般の他者」を軽視している可能性を示唆している。このことから個人作業を好む学生においては、複合的な要因が影響している可能性を念頭において、協同学習における個別支援のあり方についても検討をしていく必要があると考える。さらに、他者軽視の対象が心理的距離の遠い他者に対して生じやすいことから、グループ編成直後のアイスブレイキングやチームビルディング、学業以外の場におけるレクリエーション的活動などの学生同士が身近に感じられ働きかけが、他者軽視や協同学習に対する認識にどのように影響を及ぼすかの検証が必要である。

以上のことから、協同作業に対する認識には、高校での協同学習経験のみでなく、学生の職業アイデンティティやコミュニケーション力、過去のネガティブ体験などが影響している可能性があり、それらに考慮した協同学習のあり方を検討していく必要性が示唆された。

なお、本研究は中部地方にある一大学の第1～2学年に在籍する看護学生を対象としているため、我が国の看護学生の知見として一般化することはできない。今後は、大学・短期大学・看護専門学校を含めた高等教育機関に在籍する看護学生の母集団を反映する標本での調査が必要である。

告知

本研究は、名古屋大学大学院医学系研究科生命倫理委員会にて承認を得ている〔承認番号14-132, 133, 134, 135〕。本研究に関して、著者らは開示すべき利益相反はない。

謝辞

本調査にご協力を頂きました学生、関係者の皆さまに深謝いたします。なお、本研究はJSPS科研費JP25463296による研究の一部である。

文献

- 1) Barkley EF, Cross KP, Major CH (2005), 安永悟 (監訳). 協同学習のすすめ. 協同学習の技法—大学教育の手引き, ナカニシヤ出版, 京都, 2009, p.3-20.
- 2) Johnson DW, Johnson RT, Holubec EJ (2002), 石田裕久, 梅原巳代子 (訳). 協同学習の本質. 学習の輪—学び合いの協同教育入門, 二瓶社, 大阪, 2010, p.7-28.
- 3) 関田一彦, 安永悟. 協同学習の定義と関連用語の整理. 協同と教育 2005; 1: 10-17.
- 4) 芳我ちより, 舟島なをみ. 学生間討議を中心としたグループ学習における教授活動の解明—看護基礎教育において展開される授業に焦点を当てて. 看教研 2007; 16: 15-28.
- 5) 長濱文与, 安永悟, 関田一彦・他. 協同作業認識尺度の開発. 教心理研 2009; 57: 24-37.
- 6) 長濱文与, 安永悟. 大学生の協同作業に対する認識の変化—対話中心授業と講義中心授業を対象に—. 人間関係研究 2010; 9: 35-42.
- 7) 阿部琢郎. 協同学習導入期における諸問題に関する一考察—日常的な協同学習の実践を目指して. 教育実践研究 2014; 24: 295-300.
- 8) 國澤尚子, 村本淳子, 澤井映美・他. 学生のグループワーク学習能力に対する1年間の認識の変化. 東女医大看短研究紀要 1996; 18: 1-6.
- 9) 石川美智子, 板倉朋世, 松本明美. 看護大学に在籍する学生の課外活動と社会人基礎力との関連性. 獨協医大看紀 2013; 7: 11-21.
- 10) 宮脇美保子, 島田千恵子, 藤尾麻衣子. 4年制大学における看護学生の職業的社会化—1年次の学生を対象として (第1報). 医療看研 2006; 2: 53-58.
- 11) 片受靖, 大貫尚子. 大学生用ソーシャルサポート尺度の作成と信頼性・妥当性の検討. 立正大心理研年報 2014; 5: 37-46.
- 12) 加藤司. 大学生の対人葛藤スタイルとパーソナリティ, 精神的健康との関連について. 社会心理学研究 2003; 18: 78-88.
- 13) 速水敏彦, 木野和代, 高木邦子. 仮想的有能感の構成概念妥当性の検討. 名古屋大院教発達科研科紀 心理発達科 2004; 51: 1-8.
- 14) 速水敏彦, 木野和代, 高木邦子. 他者軽視に基づく仮想的有能感—自尊感情との比較から. 感情心理学研究 2005; 12: 43-55.
- 15) 速水敏彦. 現代日本社会に広まる, 「仮想的有能感」. 社会人基礎力—育成の手引き (経済産業省編, 河合塾製作・調査), 朝日新聞出版, 東京, 2010, p.82-89.
- 16) 森本寛訓. ソーシャル・サポートの互惠性と精神的健康との関連について. 川崎医療福祉会誌 2006; 16: 325-328.
- 17) 谷口弘一, 浦光博. 児童・生徒のサポートの互惠性と先進的健康との関連に関する縦断的研究. 心理研 2003; 74: 51-56.
- 18) 城佳子. 大学生の自己開示・ソーシャルサポートが被受容感に及ぼす影響の検討—被開示スキルとの関連を通して. 文教大学人間科学研究 2012; 34: 63-72.
- 19) 内田若希, 橋本公雄. 大学生のメンタルヘルスの改善・増強に有効な理論モデルの検討—社会的スキルとソーシャル・サポートの互惠性に着目して—. 健康心理研 2013; 26: 83-94.
- 20) Hayamizu T, Kino K & Takagi K. Effect of age and competence type on the emotions: Focusing on sadness and anger. Jpn Psychol Res 2007; 49: 211-221.
- 21) 佐藤美佳. 看護学生の友人関係への動機づけと学習動機づけおよび自律性欲求・有能さの欲求との関連—自己決定理論の視点から. 日看研会誌 2013; 36: 35-46.
- 22) 小平英志, 小塩真司, 速水敏彦. 仮想的有能感と日常の対人関係によって生起する感情経験—抑鬱感情と敵意感情のレベルと変動制に注目して. パーソナリティ研 2007; 15: 217-227.
- 23) 清水裕. 自尊感情尺度—山本・松井・山成 (1982). 心理測定尺度集 I—自己の内面を探る <自己・個人内過程> (堀洋道監修, 山本眞理子編), サイエンス社, 東京, 2001, p.29-31.
- 24) 三好沙知, 河地美紀, 山下麻衣・他. A 大学看護学生の協同学習に対する認識と影響要因 (第1報) 個人特性との関係. 第7回学術集会日本ヘルスコミュニケーション学会 2015; 7: 30.
- 25) 河地美紀, 山下麻衣, 山崎古都・他. A 大学看護学生の協同学習に対する認識と影響要因 (第2報) 仮想的有能感との関係. 第7回学術集会日本ヘルスコミュニケーション学会 2015; 7: 31.
- 26) 山下麻衣, 山崎古都, 三好沙知・他. A 大学看

看護学生の協同学習に対する認識と影響要因（第3報）対人葛藤方略スタイルとの関係。第7回学術集会日本ヘルスコミュニケーション学会 2015; 7: 32.

- 27) 山崎古都, 三好沙知, 河地美紀・他. A 大学看護学生の協同学習に対する認識と影響要因（第4報）ソーシャルサポートとの関係。第7回学術集会日本ヘルスコミュニケーション学会 2015; 7: 33.
- 28) 深田博己, 山根弘敬. 大学生の対人葛藤解決方略に関する研究。広島大心理研 2003; 3: 31-49.
- 29) 市丸訓子, 山本富士江, 野田淳. 看護学生のス

トレス度とストレス・ストレス反応・影響因子との関連—4年間の断続的研究—. 東京保健科学会誌 2001; 4: 77-82.

- 30) 兎本由香里, 玉木健弘, 日下部典子. 大学生における主張性と対人ストレスとの関連について。福山大こころの健相談室紀 2010; 4: 9-16.
- 31) 島義弘. アタッチメントの内的作業モデルと仮想的有能感の関連。パーソナリティ研 2012; 21: 176-182.
- 32) 高木邦子. 仮想的有能感尺度（ACS-2）における他者評価—軽視される「他者」とは誰か。日心理会発表論集 2009; 72: 23.

Epidemiology An Introduction

ロスマンの疫学

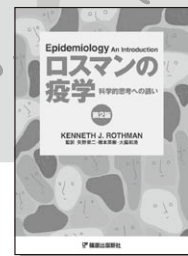
科学的思考への誘い

第2版

KENNETH J. ROTHMAN

監訳 矢野栄二・橋本英樹・大脇和浩

- ・待望の第2版刊行
- ・疫学の深淵な歴史的根源を描出した新たな章を追加
- ・原理や概念を示すことで深まる疫学の全体像への理解



2013年9月発行

A5判 368頁 定価：本体2,500円+税
ISBN: 978-4-88412-372-7

- 第1章 疫学的思考の紹介
第2章 疫学と公衆衛生の先駆者たち
第3章 因果関係とは何か？
第4章 疾病発生と因果的効果の測定
第5章 疫学研究の種類
第6章 感染症の疫学
第7章 バイアスへの対処法

- 第8章 偶然誤差と統計の役割
第9章 単純な疫学データの解析
第10章 層化データによる交絡の制御
第11章 交互作用の評価
第12章 疫学分析における回帰モデルの利用
第13章 臨床現場における疫学



篠原出版新社

〒113-0034 東京都文京区湯島2-4-9 MDビル3F TEL:03-3816-8356(営業) FAX:03-3816-5314
E-mail=info@shinoharashinsha.co.jp http://www.shinoharashinsha.co.jp