

心理教育的集団リーダーシップ訓練の試み (7)

—— 看護実習指導者研修における実践と協同作業の認識との関連 ——

音 山 若 穂・古 屋 健・懸 川 武 史

A trial of psychoeducational group leadership training (7)

The relationship between training program for nursing clinical
practicum instructors and their belief in cooperation

Wakaho OTOYAMA, Takeshi FURUYA and Takeshi KAKEGAWA

心理教育的集団リーダーシップ訓練の試み (7)

—— 看護実習指導者研修における実践と協同作業の認識との関連 ——

音山 若穂¹⁾・古屋 健²⁾・懸川 武史¹⁾

1) 群馬大学大学院教育学研究科教職リーダー講座

2) 立正大学心理学部

(2016年9月30日受理)

A trial of psychoeducational group leadership training (7)

The relationship between training program for nursing clinical
practicum instructors and their belief in cooperation

Wakaho OTOYAMA¹⁾, Takeshi FURUYA²⁾ and Takeshi KAKEGAWA¹⁾

1) Program for Leadership in Education, Graduate School of Education, Gunma University

2) Faculty of Psychology, Rissso University

(Accepted on September 30th, 2016)

問 題

教育や保育、看護、福祉における人材養成では、業務に必要な専門知識の修習だけではなく、コミュニケーション能力や、主体的に考え行動する能力、自らの実践を振り返り自己研鑽ができる能力などの育成も重要な課題となっている。例えば教師は教科の授業に必要な知識に加えて、子どもや同僚、保護者と上手に関わることができるコミュニケーションスキルや、日々の実践を自ら振り返り、その反省を次の実践に活かしていくといった能力も求められる。従来このような資質についてはしばしば「教師としての心構え」といった精神論で片付けられ、育成のための知見が十分に蓄積されたとは言えなかった。

そこで古屋ら(2010)は、心理教育的集団(psychoeducational group)のリーダーとしての教師モデルを提案し、養成教育の中で心理教育的集団リーダーシップを育成することを目的として、授業で行なえる訓練プログラムを開発し学部3・4年生を対象とする授業「心理教育指導論」で試行した。そ

の結果、振り返りのコメントからは、実習に取り入れた活動がほぼ授業者のねらい通りの形で受け取られていて、ねらいに沿った教育効果を持っていたと解せられること、コミュニケーションスキル自己評価尺度の測定結果では、実習前では特に対集団スキル、対初対面スキル、大集団内スキルにおいて苦手意識を抱いている受講生が多い一方、実習後では大きく改善していることが示された。

このプログラムに古屋ら(2013)は対話的アプローチの手法を加えたプログラムを提案した。対話的アプローチとはホールシステムアプローチ(香取ら, 2011)に由来する集団的対話法を取り入れた訓練アプローチであり、ワールドカフェ(Brown, Issacs, et al., 2005)、オープンスペース(Owen, 1997)、ならびにチームによるプロジェクト演習を含むものである。音山ら(2013a)は大学生を対象にこれを試行し、実施前後でTEGを評価させた結果、NP、FC尺度では実施後の得点が上昇したことを示した。古屋ら(2014)はコミュニケーション不安尺度とリーダーシップ効力感尺度について検討を行な

い、実施後には不安が低下し、効力感が向上することを示している。

また、古屋ら（2013）は受講生のリフレクション報告のテキスト解析により、報告文には体験内容と関連の深い単語が数多く出現していること、コレスポネンス分析を行なった結果では、例えば対話型コミュニケーションでは表情、姿勢、視線といった非言語的な手がかりに配慮が及んでいたこと、集団活動では個人の価値観や倫理的立場から積極的に参加できたかどうか省察されるなど、自他理解、コミュニケーション、集団活動のそれぞれの特徴が読み取れるものとなっており、テキストマイニングの手法が体験学習の評価に有効であることが示唆されている。

さらに、音山ら（2014a）は対話的アプローチの一手法として、AI（Appreciative Inquiry; Whitney & Trosten-Bloom, 2002）ミニ・インタビューを取り入れたプログラムの提案も行なっている。

一方、訓練プログラムのうちの一部である対話的アプローチに特化した実践についても検討が進められてきた。音山ら（2015）は、対話的アプローチをもとに、省察型研修の性格が強く、会話とその共有が中心であり、養成段階を含め教育・保育のさまざまな場面に適用できる話し合いの手法の開発を目指し、特に「対話型アプローチ」と位置づけて保育研修や養成教育での実践を進めることとした。なお、ここで「対話的」ではなく「対話型」としたのは、研修や養成についての議論では、参加型や問題解決型のように、形式面での区別がしばしば用いられることに対応したものである。これまでの実践の一例は上村ら（2015）にまとめられている。それら実践では個々人の省察力を高めることが主目的であり、また時間的に多くのプログラム実施が困難なことから、主にワールドカフェやAIミニ・インタビューが単独で用いられている。保育実習事後指導については実施前後での効果検証も行なわれた（利根川ら、2011）。

以上のように、教育領域で開発され、対話的アプローチを中心に教育・保育で実践が蓄積されてきた訓練プログラムであるが、これは看護実習指導にお

いても適用可能であると思われる。「大学における看護系人材養成の在り方に関する検討会最終報告」（文部科学省、2011）によれば、看護師に求められる力として、「主体的に考え行動することができる能力」、チーム医療の調整役としての「高度なコミュニケーション能力」が言及され、看護実践能力のI群「ヒューマンケアの基本に関する実践能力」には「多様な価値観を尊重する行動を取ることができる」「相手の理解力に合わせた説明ができる」「人々の意思決定の支援ができる」「援助的コミュニケーションを展開できる」「協同的な関係の在り方について説明できる」ことが挙げられている。こうした能力は、心理教育的集団リーダーシップ訓練の目的と基本的に一致するものであり、これまでに開発されてきたプログラムを実習指導者向けに取捨選択、調整することにより、育成することが可能であると思われる。

そこで本研究では、看護実習指導者講習会の受講者を対象として、実習指導に活用できる訓練プログラムの試行を行なうこととした。受講者は当然ながら看護師の現職経験を持ち、豊富なキャリアを持つ者も多い。そこで、訓練プログラムの構成にあたっては、学生や若年者向けである自他理解やコミュニケーションスキルといった基礎的な要素は削除し、実習の振り返りや院内外の研修等にも活用できるよう、対話的アプローチを中心とすることとした。

実習指導では、事前指導では実習内容の確認と、課題の明確化と共有が、事後指導では個々の体験の振り返りと反省的思考、そして自ら発見した課題についての課題解決学習が求められる。そこで、集団で扱えるテーマにはワールドカフェ、体験の振り返りには個人の省察に向いているAI・ミニインタビュー、課題解決学習についてはオープンスペースを活用することとして、それぞれプログラムに盛り込むことにした。

ところで、看護師に求められるコミュニケーション能力とは、患者との意思疎通だけでなく、病棟やチームなど同僚との間や、他機関との連携と協同も含んでいることは言うまでもない。対話的アプローチは、まさにこうした連携や協同を目指すものであ

る。本来、対話的アプローチは、関係者全員が多様な意見や考え方、アイデアなどを共有し、全員参加で課題解決を目指していくという組織変革の考え方に基づいたものである。対話的アプローチを通して、周囲との連携や協同を進めていくためのリーダーシップスキルが育成されることも期待できるだろう。

しかし、そうした連携や協同の成否は、自他の利益のために協力し合い、助け合うという作業をどのように認識しているかによって左右されると思われる。個人の達成を重視したり、他者との協力を消極的であったりその価値を低いと考えているなど、協同作業について否定的な認識である場合には、他者との協同を基盤とする対話的アプローチを経験させても、期待される学習効果を得ることは難しいであろう。

そこで本研究では、長濱ら (2009) の尺度を用いて参加者の共同作業に対する認識を把握するとともに、対話を経験した後の自己評価との関連を検討することとした。協同作業に対して肯定的に捉えている参加者は、対話後の自己評価も高いであろう。これが本研究の仮説である。

方 法

1. 対象

A 県看護協会が開催する実習指導者講習会、2015 年度と 2016 年度の受講者のうち、調査協力の同意が得られた計 135 名。年齢は平均 35.21 歳 (SD=6.692)、看護師としての通算年数は平均 12.14 年 (SD=5.317) であった。男性はうち 25 名 (18.5%) であった。

2. 実践内容

プログラムは全 6 回 (各回 3 時間) の「教育原理・教育心理学」の講義・演習の一部に組み込まれた。

第 1 回：省察と対話的アプローチ

前半では「臨地実習とは」、「看護実践能力の養成における課題」、「臨地実習の特徴」、「省察とは」、「反省的実践家とその視点」、「養成上の課題」を含め基礎的な考え方の講義を行なった。後半は対話的アプ

ローチの演習。「対話的アプローチとは」「省察型学習の特徴」「討論と対話の違い」についての解説の後、「やる気スイッチ」を ON / OFF にするためには」をテーマにグループでの話し合いを行なった。数人でテーブルを囲み、模造紙を掲げてアイデアを書きながら会話する形式であったが、ワールドカフェと異なりテーブルチェンジはせず、一つのテーマで 30 分程度のセッションとした。終了後はハーベスティングを行ない、付箋を壁面に貼り全員で観覧して共有した。

第 2 回：ポジティブアプローチとリーダーシップ

前半では、ポジティブアプローチ (Lewis, 2011) を取り上げ、「Deficit Gap とその問題点」、「ポジティブアプローチとは」、「AI (Appreciative Inquiry) とは」、「PDCA と 4D サイクルの比較」、中盤では「リーダーシップとは」「リーダーシップの諸理論」「コーチングスタイルと関わり方」についての講義を行なった。後半は集団課題解決のグループ演習「おもしろレジャーランド」(星野, 2007) を行なった。この際、前半で行なった PM リーダーシップ理論の解説を踏まえ、各メンバーに P 型リーダー / M 型リーダーのどちらかの役割を割り当てておき、各自割り当てられた役割を踏まえながら課題に取り組むよう指示した。終了後、グループ内で各メンバーの取ったリーダーシップ行動について振り返りを行なった。

第 3 回：ワールドカフェによるリフレクション

前半ではワールドカフェの概要とその進め方、ファシリテーション技法の解説、後半は実際にワールドカフェを体験した。「自分や他人の成長・育ちと、それを支えるために指導者ができること」をテーマとして、3 ラウンドの話し合いを行なった。第 1 ラウンドでは「人が育つことについて考えてみましょう。あなたがこれまで、自分や他人の成長、育ちを改めて実感した出来事、『成長したな、育ったな』と感じた瞬間について教えてください。それはいつ、どのようなときでしたか。そこにはどのような人々が関わっていましたか。そこで自分や他人はどのように変わりましたか」をテーマとした。第 2 ラウンドでは「それらに共通するポイント」を探した。最

終ラウンドでは「人の成長や育ちに、欠かせないことは何でしょう？ 成長や育ちを支えるために、(指導者である)私たちにできることは何でしょう？」をテーマとした。その後、ギャラリーウォークとハーベスティングセッション（成長や育ちを支えるために欠かせないこと／私たちにできること）を行なった。

第4回 ポジティブなテーマ設定

前半はワールドカフェのテーマ立案のグループ演習。ポジティブアプローチについて再確認し、テーマ展開のいくつかのパターン（音山ら，2014b）を学習した後に、グループに分かれて、カフェテーマとラウンドテーマ（3つ）、ハーベスティングテーマ（2つ）を立案させた。後半はAIミニ・インタビューについての解説。「PDCAと4Dサイクル」の再確認、ナラティブ・アプローチについての解説の後、ミニ・インタビューの進め方、ストーリーの作り方、ストーリーテリングの方法について解説し、次回に実践すると予告した。

第5回 AIミニ・インタビュー

2人でペアを組み、AIミニ・インタビューを行なってストーリーを作った。テーマは「あなたの人生／職業上の体験において、最も価値のある体験、もしくはハイポイント（最高のとき）について」「その時あなた／まわりの人は、どのような手ごたえを感じましたか。どう変化し、どのように成長しましたか」であった。ストーリー生成後、8人グループになりストーリーテリングを行ない、グループ内でストーリーに共通するテーマを発見し、最後にグループごと発表した。

第6回 オープンスペースによる自己組織化

前半はオープンスペースの進め方とファシリテーションについての解説、後半は体験を行なった。オープニングでは全員が円形に座り、対話テーマの自発的な発案を求めた。いくつかのテーマが挙げられた後、マーケットプレイスで参加する分科会を選び、分科会形式での対話が行なわれた。最後に各分科会が対話の成果をまとめて発表した。

3. 測定指標

1) 共同作業認識尺度 長濱ら（2009）による18項目。「以下の項目は協同作業に対する、あるいはグループで一緒に仕事をするに関する意見や感想です。各項目に関してあなたはどの程度同意できますか」との問いに、「1：全くそう思わない」～「5：とてもそう思う」の5件法で評定させた。

2) 対話の自己評価 利根川ら（2013）、音山ら（2013b）をもとに修正した10項目。「(これまでの体験を)振り返って、あなたはどのように感じていますか」との問いに、「1：あてはまらない」～「5：よくあてはまる」の5件法で評定させた。

4. 手続き

第6回講習終了後、調査票を配布し、その場で記入を求めた。調査は無記名で個人が特定されることはない旨伝え、調査協力に同意した場合のみ提出するよう指示した。

結 果

1. 共同作業認識尺度の平均値

共同作業認識尺度の3つの下位尺度、「協同効用」「個人志向」および「互惠懸念」について、平均値とその実践年次間の比較結果を表1に示す。t検定の結果、いずれも実践年次間での有意差は認められなかった。

2. 実践年次間における対話の自己評価合計点の平均値

共同作業認識尺度の平均値については実践年次間の差がなかったことから、両年次のデータを合わせた上で、平均値を基準としてデータを高低2群に分けた。この2群別に、対話の自己評価10項目の合計点を算出し平均値を求めた。2015年度、2016年度それぞれについて求めた結果を表2示す。

実践年次による差を検討するため、対話の自己評価合計の平均値について、共同作業認識の高低2群と、実践年次とを要因とする、2要因の分散分析を行なった。その結果、「協同効用」については、「協同

表1 実践年次間における協同作業認識尺度の平均値の比較

	2015年度 (n=66)		2016年度 (n=69)		合計		Levene's F	t (df=133)
	平均	SD	平均	SD	平均	SD		
1 協同効用	38.86	3.551	40.20	3.346	39.55	3.500	.108 n.s.	-2.256 n.s.
2 個人志向	16.55	3.668	15.74	2.893	16.13	3.307	2.204 n.s.	1.421 n.s.
3 互恵懸念	5.58	1.755	5.10	1.690	5.33	1.732	.400 n.s.	1.600 n.s.

表2 協同作業認識尺度の高低2群間での対話の自己評価合計の平均値の比較

		2015年度			2016年度			合計		
		n	平均	SD	n	平均	SD	n	平均	SD
協同効用	低群	35	41.29	5.056	30	43.63	4.709	65	42.37	5.002
	高群	31	44.55	5.893	39	46.36	3.944	70	45.56	4.948
	合計	66	42.82	5.665	69	45.17	4.472	135	44.02	5.207
個人志向	低群	33	45.09	4.461	42	46.33	4.332	75	45.79	4.403
	高群	33	40.55	5.885	27	43.37	4.143	60	41.82	5.325
	合計	66	42.82	5.665	69	45.17	4.472	135	44.02	5.207
互恵懸念	低群	22	44.77	4.927	32	45.56	4.899	54	45.24	4.879
	高群	44	41.84	5.807	37	44.84	4.106	81	43.21	5.288
	合計	66	42.82	5.665	69	45.17	4.472	135	44.02	5.207+

効用) ($F_{(1,131)}=12.469, p<.01$) の主効果が有意であり、「協同効用」が高い群 (H 群) のほうが自己評価は高かった。また、「実践年次」 ($F_{(1,131)}=6.012, p<.05$) の主効果も有意であったが、交互作用は有意でなかった ($F_{(1,131)}=.100, n.s.$)。「個人志向」については、「個人志向」 ($F_{(1,131)}=20.540, p<.01$) の主効果が有意であり、「個人志向」の H 群のほうが自己評価は低かった。また、「実践年次」 ($F_{(1,131)}=6.027, p<.05$) の主効果が有意であったが、交互作用は有意でなかった ($F_{(1,131)}=.912, n.s.$)。「互恵懸念」については、「互恵懸念」 ($F_{(1,131)}=4.183, p<.05$) の主効果が有意であり、「互恵懸念」の H 群のほうが自己評価は低かった。また、「実践年次」 ($F_{(1,131)}=4.487, p<.05$) の主効果が有意であったが、交互作用は有意でなかった ($F_{(1,131)}=1.524, n.s.$)。

以上のように、3つの下位尺度ともに実践年次の主効果は有意であったが、交互作用は有意でなかった。そこで以後の分析では両年次のデータを合わせることとした。

3. 協同作業認識の高低2群における対話の自己評価合計点の比較

協同作業認識の高低2群間において対話の自己評価合計点の比較を行なった結果を表3~表5に示す。

「協同効用」の2群間では(表3)、「自分の話を多くの人に聞いてもらえた」「自由に話をする事ができた」「人はいろいろな考え方を持っているということを実感できた」を始め8項目で有意差がみられ、いずれも「協同効用」が低い群 (L 群) よりも高い群 (H 群) では平均値が高かった。

これに対して「個人志向」の2群間では(表4)、「いろいろな人と話をする事ができた」を除いて他の9項目全てで有意差がみられ、いずれも「個人志向」の L 群より H 群では平均値が低かった。

「互恵懸念」の2群間では(表5)、「自分の話を多くの人に聞いてもらえた」「自由に話をする事ができた」「自分が経験していない出来事や状況を知ることができた」「自分自身について見つめ直す事ができた」の4項目で有意差がみられ、いずれも「互恵懸念」の L 群より H 群では平均値が低かった。

表3 協同効用の高低2群間での対話の自己評価合計の平均値の比較

	協同効用				Levene's F	t	df
	L群(n=65)		H群(n=70)				
	平均	SD	平均	SD			
1 いろいろな人と、話をする事ができた	4.74	.443	4.76	.523	.008	-.223	133
2 自分の話を多くの人に聞いてもらった	4.00	.884	4.37	.765	.023	-2.616	133**
3 自由に話をする事ができた	4.26	.619	4.51	.558	.011	-2.494	133*
4 自分の気付かなかった考え方を知ることができた	4.20	.795	4.47	.912	.827	-1.837	133
5 人はいろいろな考え方を持っているということ、実感できた	4.51	.534	4.80	.469	17.745**	-3.368	127.8**
6 自分が経験していない出来事や状況を知ることができた	4.40	.680	4.81	.460	29.788**	-4.115	111.3**
7 自分の経験に対して、違った見方を得ることができた	4.31	.635	4.59	.625	.047	-2.561	133*
8 自分自身について見つめ直すことができた	3.78	.800	4.29	.887	1.365	-3.437	133**
9 ふだんは話せない自分の考えや意見を、話すことができた	3.94	.864	4.31	.753	.452	-2.700	133**
10 地位や立場に関わらず、会話をすることができた	4.23	.745	4.64	.615	2.642	-3.515	133**

** : p<.01, * : p<.05

表4 個人志向の高低2群間での対話の自己評価合計の平均値の比較

	個人志向				Levene's F	t	df
	L群(n=75)		H群(n=60)				
	平均	SD	平均	SD			
1 いろいろな人と、話をする事ができた	4.77	.421	4.72	.555	2.178	.674	133
2 自分の話を多くの人に聞いてもらった	4.37	.785	3.97	.863	.213	2.862	133**
3 自由に話をする事ができた	4.59	.496	4.15	.633	.005	4.495	133**
4 自分の気付かなかった考え方を知ることができた	4.59	.737	4.03	.920	1.716	3.881	133**
5 人はいろいろな考え方を持っているということ、実感できた	4.76	.460	4.53	.566	14.707**	2.507	112.7*
6 自分が経験していない出来事や状況を知ることができた	4.76	.489	4.43	.698	21.577**	3.073	101.9**
7 自分の経験に対して、違った見方を得ることができた	4.64	.561	4.22	.666	.312	4.008	133**
8 自分自身について見つめ直すことができた	4.31	.805	3.72	.865	0.150	4.093	133**
9 ふだんは話せない自分の考えや意見を、話すことができた	4.36	.710	3.85	.880	.006	3.729	133**
10 地位や立場に関わらず、会話をすることができた	4.64	.584	4.20	.777	4.990*	3.640	107**

** : p<.01, * : p<.05

表5 互恵懸念の高低2群間での対話の自己評価合計の平均値の比較

	互恵懸念				Levene's F	t	df
	L群(n=54)		H群(n=81)				
	平均	SD	平均	SD			
1 いろいろな人と、話をする事ができた	4.81	.517	4.70	.459	3.836	1.309	133
2 自分の話を多くの人に聞いてもらえた	4.37	.808	4.07	.848	.014	2.026	133*
3 自由に話をする事ができた	4.52	.540	4.31	.625	.448	2.015	133*
4 自分の気付かなかった考え方を知ることができた	4.50	.863	4.23	.855	1.239	1.760	133
5 人はいろいろな考え方を持っているという事を、実感できた	4.72	.529	4.62	.514	2.064	1.149	133.0
6 自分が経験していない出来事や状況を知ることができた	4.76	.547	4.52	.635	10.223**	2.347	124.4*
7 自分の経験に対して、違った見方を得ることができた	4.54	.636	4.40	.646	.001	1.259	133
8 自分自身について見つめ直すことができた	4.26	.805	3.90	.903	0.498	2.355	133*
9 ふだんは話せない自分の考えや意見を、話すことができた	4.19	.870	4.10	.800	1.505	0.594	133
10 地位や立場に関わらず、会話をすることができた	4.57	.662	4.36	.730	1.190	1.748	133

** : $p < .01$, * : $p < .05$

表6 協同効用・個人志向の4類型の出現数

	調査年				合計	
	2015		2016			
1 協同効用・個人志向ともに高い	11	(16.7)	12	(17.4)	23	(17.0)
2 協同効用が高く、個人志向は低い	20	(30.3)	27	(39.1)	47	(34.8)
3 個人志向が高く、協同効用は低い	22	(33.3)	15	(21.7)	37	(27.4)
4 協同効用・個人志向ともに低い	13	(19.7)	15	(21.7)	28	(20.7)
合計	66	(100.0)	69	(100.0)	135	(100.0)

Chi-square=2.488, df=3, n.s.

4. 協同作業認識による4つの類型(タイプ)

協同作業認識尺度のうち「協同効用」と「個人志向」に着目し、それぞれ平均を基準として高低2群に分け、データを4つに類型化した(表6)。実践年次との間でカイ2乗検定を行なったところ、有意差は認められなかった。この4類型それぞれ、対話の自己評価合計の平均値を求めた結果を表7に示す。

1元配置分散分析の結果、有意差がみられ($F_{(3,131)} = 10.541$, $p < .01$)、Scheffeによる多重比較($p < .05$)では「協同のみ高い(協同効用が高く、かつ個人志向が低い)」と「個人のみ高い(個人志向が高く、かつ協同効用が低い)」の間、および「個人のみ高い」と「ともに低い」の間において差がみられた(図1)。

表7 協同効用・個人志向の4類型における対話の自己評価合計の平均

	平均	SD	95%信頼区間	
			下限	上限
1 協同効用・個人志向ともに高い	43.48	5.736	41.00	45.96
2 協同効用が高く、個人志向は低い	46.57	4.216	45.34	47.81
3 個人志向が高く、協同効用は低い	40.78	4.848	39.17	42.40
4 協同効用・個人志向ともに低い	44.46	4.468	42.73	46.20

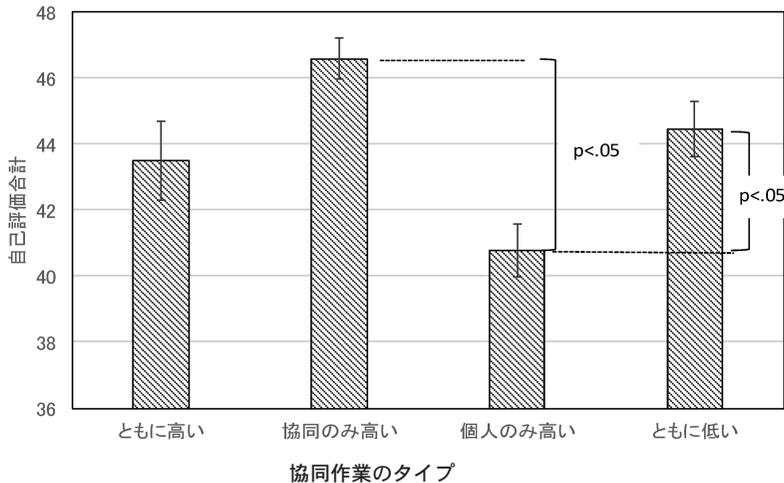


図1 協同作業の4類型(タイプ)別自己評価合計の平均値

考 察

1. プログラムについて

本研究では、看護実習指導者講習会の受講者を対象として、実習指導に活用できる訓練プログラムの試行を行なった。全6回の講習のなかで、演習に割り当てた時間の大半は対話的アプローチに費やされており、古屋ら(2013)に示すスキル訓練の要素はリーダーシップ型の解説を兼ねて行なわれた集団課題解決のグループ演習のみであった。対話的アプローチは参加者の積極的な会話が不可欠であり、学生や若年者の場合には事前にある程度のトレーニングを行ない、参加意欲を高めておく必要もしばしばある。古屋ら(2013)のスキル訓練にはそうした事前トレーニングの意味合いも含まれているが、本プログラムではそうしたトレーニングを含めなくとも、受講者の参加意欲は十分に高く、いずれの対話にお

いても十分に一人ひとりの会話を引き出すことが出来ていた。各回の講習では対話に関する内容のほか、教育原理や教育心理学の理論面での講義も行なわれたため、対話のための時間は1回あたり1~2時間程度であったが、それでも1回の時間枠のなかでワールドカフェやAIミニ・インタビュー、オープンスペースをそれぞれ行なうことが出来た点は、受講者の意欲の高さによるところが大きいだろう。

対話の自己評価については、どの項目も平均値が高く、音山ら(2013b)の結果と比較しても、おおむね同様の高い水準となっている。本実践においても、対話による学習活動が受講者に総じて肯定的に捉えられていたものと考えられる。

2015年度と2016年度の比較を行なった結果では、協同作業認識尺度においては年次間の差はなかったものの、対話の自己評価については2016年度の得点が高い結果が得られた。講義・演習ともに内容は

同一であるものの、対話的アプローチの特性上、話し合いの進み方や、参加者の関心や要望によって、進め方やファシリテーションが変わりうる。すなわち受講者との相互作用が影響している可能性が考えられるが、具体的に何が影響しているのかについては、本研究では特定できなかった。これについては自由記述によるリフレクションを求めるなどして今後検討する必要があるだろう。

2. 協同作業認識と対話の自己評価との関係

本研究では、「協同効用」が高い群では、対話の自己評価が高く、「個人志向」と「互恵懸念」はそれぞれ低い群のほうが、自己評価は高いという結果になった。協同作業に対して肯定的に捉えているほうが、対話アプローチの活動についても高く評価していることを示唆しており、本研究の仮説に一致する。このことから、対話的アプローチの効果をより高めるためには、他者と協力しあい助け合うことの意義や、協同作業について、事前の理解を深めておくことが大切であると言えるだろう。

ところで、協同作業に肯定的ないし前向きである「協同効用」と、否定的ないし後ろ向きである「個人志向」は必ずしも相反するものではない。長濱ら(2009)によれば両者の因子間相関は $r = -.551$ であることから分かるように、相対的にどちらか一方とは言えないパターンもありうると考えられる。そこで本研究では、「協同効用」と「個人志向」のそれぞれの高低により4類型を作って比較した。その結果、「協同のみ高い」場合に最も自己評価が高く、「個人のみ高い」場合に最も自己評価が低かった。一方、「ともに高い」場合と「ともに低い」場合との間では差はなく、いずれも「協同のみ高い」「個人のみ高い」の中間の評価であった。これについてはいくつかの解釈ができるが、「協同効用」を高めるだけでなく、「個人志向」を低めることも自己評価の向上に繋がると言えるかも知れない。看護学生を対象に協同作業認識を測定した米田ら(2015)によれば、「個人志向」は5年生よりも2年生のほうが有意に高く、2年生では大学入試など競争的な学習環境の経験が新しい一方で、4年生では臨地実習など小集団での協

同学習経験の影響が考えられるとしている。何らかの形で協同学習の経験を重ねておくことが、対話的アプローチの効果をより高めることに繋がるのかも知れない。

3. まとめと今後の課題

本研究では、対話的アプローチを中心とした看護実習指導に活用できる訓練プログラムを作成、試行した。実践後に協同作業認識尺度および対話の自己評価を測定した結果では、「協同効用」が高い群、対「個人志向」と「互恵懸念」はそれぞれ低い群のほうが、自己評価が高いという結果を得た。他者と協力しあい助け合うことの意義や、協同作業について、事前の理解を深めておくことが大切であると言えるだろう。

なお本研究では事後評価のみを分析しており、実践の前後にわたって受講者の内的変容を捉えてはいない。今後は本プログラムの実施によって、受講者のどのような変容が確認されるのか、複数時点の評価を行なうことが課題となるだろう。

文献

- Brown, J., Isaacs, D. & World Café Community 2005 The World Café: Shaping our futures through conversations that matter. Berrett-Koehler Publ. (香取一昭・川口大輔(訳) 2007 ワールド・カフェ, 一カフェの会話が未来を創る. ヒューマンバリュー)
- 古屋健・音山若穂・懸川武史 2014 心理教育的リーダーシップ訓練の試み(5)—自記式評定尺度による訓練効果の評価—. 立正大学心理学研究年報, 5, 27-36.
- 古屋健・懸川武史・音山若穂 2013 心理教育的リーダーシップ訓練の試み(4): リフレクション報告のテキスト間イニング分析. 立正大学心理学研究年報, 4, 21-32.
- 古屋健・懸川武史・音山若穂 2013 心理教育的リーダーシップ訓練の試み(3)—訓練プログラム試案—立正大学心理学研究所紀要, 11, 25-44.
- 古屋健・懸川武史 2010 心理教育的リーダーシップ訓練の試み—「心理教育的指導論」の実践と成果—群馬大学教育実践研究, 27, 245-254.
- 星野欣生 2007 職場の人間関係づくりトレーニング. 金子書房, 74-88.

- 香取一昭・大川恒 2011 ホールシステム・アプローチ 1000人以上でもとことん話し合える方法. 日本経済新聞出版社.
- Lewis, S. 2010 Positive Psychology at Work: How Positive Leadership and Appreciative Inquiry Create Inspiring Organizations. Wiley-Blackwell.
- 文部科学省 2011 大学における看護系人材養成の在り方に関する検討会最終報告(平成23年3月) http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/40/index.htm
- 長濱文与・安永悟・関田一彦・甲原定房 2009 協同作業認識尺度の開発. 教育心理学研究 57(1), 24-37.
- 音山若穂・利根川智子・三浦主博 2015 教育・保育における対話型アプローチ—現状と課題— 群馬大学教育実践研究, 32, 227-237.
- 音山若穂・古屋健・懸川武史 2014a 心理教育的リーダーシップ訓練の試み(6)—AIミニ・インタビューによる授業・研修プログラム試案— 立正大学心理学研究所紀要, 12, 65-75.
- 音山若穂・懸川武史・久保田純一・市村武文 2014b 対話型アプローチによる特別活動の実践の試み—教職大学院「特別活動の課題と実践」を通して— 群馬大学教育実践研究, 31, 185-196.
- 音山若穂・古屋健・懸川武史 2013a 心理教育的リーダーシップ訓練の試み(2)—授業前後におけるTEG項目の変化—群馬大学教育学部紀要 人文・社会科学編, 62, 169-178.
- 音山若穂・利根川智子・上村裕樹 2013b 地域家庭教育セミナーにおけるワールドカフェの一効果(2)—相互独立的一相互協調的自己観とワールドカフェの事後評価との関係, 日本心理学会第77回大会, 札幌コンベンションセンター, 2EV-103 (p1135).
- Owen, H. 1997 Open Space Technology: A User's Guide. Berrett-Koehler Publ. (ヒューマンバリュー(訳) 2007 オープン・スペース・テクノロジー ~5人から1000人が輪になって考えるファシリテーション~, ヒューマンバリュー)
- 利根川智子・音山若穂・上村裕樹 2013 地域家庭教育セミナーにおけるワールドカフェの一効果(1)—ワールドカフェの事後評価の分析と年齢差の検討—, 日本心理学会第77回大会, 札幌コンベンションセンター, 2AM-114 (p1100).
- 利根川智子・井上孝之・和田明人・上村裕樹・三浦主博・河合規仁・安藤節子・音山若穂 2011 保育実習事後指導における対話的アプローチの一実践と効果検証についての基礎研究. 保育士養成研究, 29, 21-30.
- 上村裕樹・音山若穂・井上孝之・三浦主博・和田明人・織田栄子・京免徹雄・利根川智子 2015 教育・保育における対話型アプローチの取組み. 帯広大谷短期大学紀要, 52, 19-29.
- 米田照美・川端愛野・伊丹君和・清水房枝 2015 看護学生の協同作業認識と大学生活の経験との関連性. 人間看護学研究 (13), 29-34. 滋賀県立大学人間看護学部.
- Whitney, D & Trosten-Bloom, A. 2002 The Power of Appreciative Inquiry: A practical Guide to Positive Change. Berrett-Koehler Publ. (ヒューマンバリュー(訳) 2006 ポジティブ・チェンジ~主体性と組織力を高めるAI~, ヒューマンバリュー)

注：本研究はJSPS 科研費 16K00740 の助成を受けた。