

事例報告

看護学生のコミュニケーション能力育成へ 向けた協同学習による授業とその評価

*¹ 本田優子、*² 五十嵐愛子、*¹ 木村幸代、*¹ 青木涼子、*³ 一柳理絵

The class by the collaborative learning and its value for upbringing of communication ability of nursing students.

Yuuko Honda Aiko Igarashi Sachiyo Kimura Ryoko Aoki Rie Ichiyonagi

*¹ Soka University faculty of nursing science

*² Bunkyo Academy University faculty of health science technology

*³ Former Yokohama City University College

キーワード：看護学生、コミュニケーション能力、協同学習

Keywords: nursing students communication ability the collaborative learning

1. はじめに

近年、我が国は医療における看護職員不足に直面しており、国としても離職防止対策として、ワークライフバランスに配慮した勤務環境の改善策を講じている。ただ、新人看護師を教育するプリセプターへの調査（森本、2011）では、新人看護職員の離職理由として、現場で求める能力とのギャップ、精神的な未熟さ等が上がっている。また、大多数の新人看護師の年代は、20代という青年期にあたり、自我同一性（Erikson, 1959/1973）の課題や他者との親密性という課題に直面する。そのことから自己の認識や受容、さらには他者と良好な関係を築くコミュニケーションのあり方が課題ともいえる。

したがって看護基礎教育では、医療チームの中で責任を持って活動できる実践能力の育成と共に、看護学生の青年期の発達課題を見据えたコミュニケーション能力育成が必要と考えられる。

看護教育におけるコミュニケーション能力については、報告書「大学における看護実践能力の育成の充実に向けて」（文部科学省、2002）の中で、特にコミュニケーション技術は良好な人間関係を構築する技術としてみなされている。また、報告書「看護学教育モデル・コア・カリキュラム」（大学における看護系人材養成のあり方に関する検討会、2017）においても、看護系人材として求められる基本的な資質・能力の4番目に「コミュニケーション能力」が掲げられている。これらからも、看護教育におけるコミュニケーション能力は、看護系人材の資

質として重要と考えられる。

教育手法としての協同学習 (Johnson ら、2002/2010) が、我が国の教育に本格的に導入されたきっかけは、2000年および2003年の国際学習到達度調査 PISA で日本の学力低下が鮮明になったことと、さらに、いわゆる「大学全入」の進行により多様な学生への教育が求められ、学士課程教育の改善が課題になったことであった (安永、2009)。それはまた、社会人としての資質能力である社会人基礎力 (経済産業省、2006) の育成が大学に期待されるようになったこととも関連している。つまり、主体的で能動的な学生を育てる教育の在り方が大学に期待され、その教育方法として協同学習が注目されるに至ったといえる。

また、協同学習の看護教育への有効性は、看護技術教育における導入を始めとして、能動的主体的学習を通じた看護実践能力育成に高い効果をもたらすと報告した多くの研究 (尾ノ井、2012 米田、2012 會田、2017) によって明らかとなっている。さらに看護実践能力を身につける教育方法については、「大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準看護学分野」(日本学術会議、2017) において、「学修方法及び学修成果の評価方法に関する基本的な考え方」として以下の2点が述べられている。①講義については「事例検討や実践例などの実際の状況から、患者の辛さや苦悩をどのように察知し、解決の糸口を見出すかについて、他者との意見交換を通して検討する問題探索的な学習が必要」と述べており、②演習 (グループワーク、事例学習、カンファレンス) については、「反転授業やアクティブ・ラーニングなどによって学習者自らが能動的に学べるのが特徴的であり、臨地実習の事前学習としての側面を持つ」と取り組みに期待を寄せている。

看護教育におけるコミュニケーション能力育成についてみると、コミュニケーション技術評価スケールの開発 (上野、2004) が行なわれている。そして、看護教育におけるコミュニケー

ション技術教育は、臨地実習による効果が大きく、初年次から段階的に技術修得できるような教育方法の確立が期待されている (奈良、2009)。また、模擬患者 (SP: Simulated patient) を導入した演習 (出原、2006 奥山、2008 肥後、2006) や患者とのふれあい場面の再構成 (プロセスレコード) の指導 (宮本、2007/ 2017 渡邊、2007) の評価が行なわれ、教育効果が明らかとなっている。さらに、CAI教材 (言語的応答訓練) を用いた実験では、「相手の言動に対する評価」や「相手の言動や気持ちの確認」の得点上昇という効果も報告されている (淘江、2004)。

協同学習によるコミュニケーション能力育成については、協同学習ここではシンク・ペア・シェア (Think-Pair-share) やラウンド・ロビン (Round Robin) を授業に取り入れることで、対人的コミュニケーションを円滑に行うために重要な社会的スキルが授業後に向上 (松浦、2011) し、話し合いによるグループ学習が、コミュニケーション能力を含む社会コンピテンシー育成 (原田、2013) に影響すると言われている。また、ロールプレイを用いた演習を行う際の看護学生の行動傾向、例えば演習前半よりも後半に沈黙や視線をそらすなどの行動が増えること等が明らかとなっており、ロールプレイ演習の教示内容の見直しや実施時間などを考慮する必要性が指摘されている (久米、2005)。

上述したことを踏まえて、今回は、入学直後の看護学生に対し、協同学習を用いたコミュニケーション能力育成に関する授業を行った。授業デザインは、人間関係およびコミュニケーションについての基本的な知識を学習し、演習を通じた自己理解・他者理解を深め、患者—看護師関係およびカンファレンスについて体験的に理解し、コミュニケーション技術を実施できることをねらいとしている。よって本授業を通してコミュニケーション技術が向上することを1つの指標として測定するために、授業前後でコミュニケーション技術評価スケール (上野、2004) を用いることとした。なお、このコミュ

コミュニケーション技術評価スケールは、先行研究（上野、2004）において信頼性・妥当性が確保されている。

本研究の目的は、コミュニケーション能力の変化と授業内容および授業の理解度・関心度等との関連を検討し、看護実践能力の基盤となるコミュニケーション能力の向上に関連する要因および学習支援上の課題を明らかにすることである。

2. 研究方法

1) 調査対象および調査期間

調査対象はA大学看護学部看護学科1年生94名であり、調査期間は、2015年4月～8月末までとした。

2) 調査方法

上野（2004）のコミュニケーション技術評価スケール（30項目6カテゴリー）を用いて全15回の授業1回目と授業15回目に測定した。6カテゴリーは、1. コミュニケーション基本技術（13項目）2. 非言語的コミュニケーション基本技術（3項目）3. コミュニケーションによる自己成長についての理解（4項目）4. クライアントの感情の明確化（3項目）5. コミュニケーションに関する人間観の理解（2項目）6. その他（5項目）で分類される。各項目について、4. 非常によくできる（非常によく理解している）3. よくできる（よく理解している）2. できる（理解している）1. ややできる（やや理解している）0. 全くできない（全く理解していない）の5段階評定で回答を求めて、それぞれを得点化した。

また、授業の理解度・関心度5項目を毎回の授業終了後に調査した。5項目の質問内容は、1. 授業内容は理解できましたか、2. 授業の大事なポイントは何だったか分かりましたか、3. 授業内容に興味や関心を持ちましたか、4. 授業内容は自分に役立つものでしたか、5. 本

日のコミュニケーション技術は自分に身についたと思いましたが、である。各項目について、4. とてもそうだった（80%以上）3. ややそうだった（60-80%未満）2. そうだった（40-60%未満）1. あまりそうではなかった（20-40%未満）0. 全くそうではなかった（20%未満）の5段階評定で回答を求めて、それぞれを得点化した。さらに毎回の授業後に、授業についての感想や今後の自身の課題などについて自由記述での回答を求めた。

3) 分析方法

各質問項目における回答を単純集計し、平均値の差の検定はウィルコクソン順位和検定、マンホイットニーU検定、相関はスピアマンの順位相関係数を算出した。コミュニケーション技術評価得点（以下、コミュニケーション得点、と称す）の授業1回目から授業15回目にかけての得点変化の平均値1/2にて、得点上昇群と得点不変群に分け、各項目得点およびカテゴリー平均得点を比較した。なお、得点上昇値が大きい者と小さい者を区別するために、得点変化の平均値1/2を用いた。感想や課題はKJ法により分類した。まず、記述された文章を、意味内容のまとまりごとに切片化し、コードとした。次いで、コードを類似性と差異性の観点から分類し、類似のコードにラベル付けをし、さらに類似のラベルについて、抽象度を上げてカテゴリー名を付けた。

4) 倫理的配慮

調査対象に研究の意義・目的・方法、個人データの取り扱いについて説明し、研究参加は任意であり、参加しない場合も不利益を受けず成績評価に影響がないこと、同意はいつでも不利益を受けずに撤回できることについて、説明書の配布および口頭での説明を行い、同意書の提出をもって同意とみなした。本研究は所属機関の研究倫理審査委員会の承認（承認番号26069）を得た。

5) 授業概要および協同学習の内容

授業科目名は「人間関係とコミュニケーション」であり、看護学部1年生が対象である。授業の到達目標は、①医療、看護における人間関係とコミュニケーションスキルの重要性について説明できる ②ピアまたはグループでのロールプレイング等の演習を通して、自己理解と他者理解を深めることができる ③カンファレンスやロールプレイングにおいて、コミュニケーション技術を実施できる、以上である。授業会場の特徴としては、可動式の机・椅子があり、机は3人掛け用の長机である。

表1に授業内容と協同学習の内容を示す。授業は全15回であり、そのうち9回は演習を行う

た。授業第1回ではオリエンテーションを行うと共に、本授業をプロジェクト学習（鈴木、2011）として位置づけるために、ポートフォリオ作成および個人目標の設定について説明し、個人目標の設定を課題とした。また、授業7回目では、個人目標の振り返りのために中間評価を個人が行ない、ピアレビュー活動を行った。また授業15回目には、プロジェクト学習のまとめとして凝縮ポートフォリオ¹（鈴木、2011）作成を行い、受講者全体でのピアレビュー活動およびルーブリックによる自己評価を行い、授業後にポートフォリオの提出を求めた。

表1 授業概要と協同学習の内容

| 回数 | 授業概要 | 協同学習の内容 |
|-----|--------------------------------|---|
| 1回 | 人間関係とコミュニケーションについてのオリエンテーション | 本授業をプロジェクト学習とし、学習のゴール設定を行う。 |
| 2回 | 自己を知る、他者を知る 講義と演習 | ストレングスカードを使って、グループメンバーと自己紹介 |
| 3回 | 人間関係構築へのスキル、体験学習の効果 講義 | 前回のグループワーク体験をグループで振り返り、全体で発表し共有する。振り返りの内容：①ここを開いて話せた要因②他者の表現を受け止められた要因③自己表現できた環境 |
| 4回 | 聞き方のコミュニケーション技法 講義と演習 | 3人～4人で1グループとなり、患者役、看護学生役、観察者役をローテーションし、討議を行う。適宜、動画撮影し、個人の振り返りに使用する。 |
| 5回 | 話し方のコミュニケーション技法 講義と演習 | 3人～4人で1グループとなり、患者役、看護学生役、観察者役をローテーションし、討議を行う。適宜、動画撮影し、個人の振り返りに使用する。 |
| 6回 | ノン・バーバル(言葉以外)のコミュニケーション 講義と演習 | 患者事例を基に、患者役、看護学生役、観察者役をローテーションし、討議を行う。適宜、動画撮影し、個人の振り返りに使用する。 |
| 7回 | カウンセリングの技法 講義と演習 | 患者事例を基に、患者役、看護学生役、観察者役をローテーションし、討議を行う。適宜、動画撮影し、個人の振り返りに使用する。プロジェクト学習の中間評価を個人で行い、その後ピアレビューを行う。 |
| 8回 | 保健医療チームの人間関係 講義 | 大学入学前後でのチームでの取り組みを思い出し、チームワークが良かった事例とチームワークが良くなかった事例について、それぞれ要因を出し、グループ内でKJ法にて要因をまとめ、全体発表を行う。 |
| 9回 | 闘病生活を支える人間関係 講義 次回演習の事例紹介 | 次回授業の事例に基づき会話展開についてシナリオ案を作成する課題を提示する。 |
| 10回 | 演習 入院患者(入院に不安のある)と看護師のロールプレイング | 3人～4人で1グループとなり、シナリオを適宜使いながら、患者役、看護学生役、観察者役をローテーションし、討議を行う。適宜、動画撮影し、個人の振り返りに使用する。プロセスレコードを作成する。 |
| 11回 | 演習 グループワーク | 前回のロールプレイングの振り返りをする、次回のグループごとの発表に向けて準備する。スライドや模造紙にまとめる。 |
| 12回 | 演習 グループワークの発表 | ロールプレイングからの学びをグループごとに発表し、質疑応答し、共有する。 |
| 13回 | カンファレンスの効果 講義と演習 | 8～10名のグループになり、フィッシュボール技法でカンファレンスを行う。 |
| 14回 | カンファレンスの学びについての発表 | カンファレンスでの学びについてグループごとに発表する。 |
| 15回 | 本授業のまとめ | 到達目標に関するルーブリックによる自己評価、プロジェクト学習のまとめとして凝縮ポートフォリオ(A3サイズ1枚)を作成し、参加者全員での閲覧時間を設ける。授業後にポートフォリオを完成させ提出する。 |

1 凝縮ポートフォリオ：鈴木（2011）によれば、凝縮ポートフォリオはプロジェクト学習の最後にゴールとして学びを再構築するものであり、再構築は何を提案したいのかの焦点が絞れており揺るぎないものであることが求められる。

3. 結果

1) 調査票回収について

調査対象94名、調査票回収85部、回収率90.4%。有効回答部数85部、有効回答率100%。

2) コミュニケーション得点の授業における変化について

(1) コミュニケーション技術評価の全体について

コミュニケーション得点は、授業1回目2.3±1.07点から授業15回目に3.0±0.93点と有意(P<0.01)に上昇した。

(2) カテゴリー別のコミュニケーション技術評価について

表2に授業前後のコミュニケーション技術評価スケール各カテゴリー平均点を示す。コミュニケーション得点をカテゴリー別に見ると、授業前に高い得点のカテゴリーは、「コミュニケーションに関する人間観の理解」3.0±0.93点、「コミュニケーションによる自己成長についての理解」2.5±1.13点であった。この傾向は授業後も変わりなかった。一方で授業前に低い得点のカテゴリーは、「クライアントの感情の明確化」1.6±0.91点、「非言語的コミュニケーション基本技術」2.1±1.06点の順であった。

授業前後の得点変化を比較すると、全てのカテゴリーにおいて得点が有意(P<0.01)に上昇した。最も得点が上昇したカテゴリーは、「非

言語的コミュニケーション基本技術」であり、授業前後の得点差は0.89点、次いで「クライアントの感情の明確化」(授業後に0.76点上昇)であった。

(3) コミュニケーション技術評価の各項目について

表3に授業前後でのコミュニケーション技術評価項目の得点を示す。コミュニケーション技術評価の各項目を見てみると、授業前に高かった項目は、問28「人間は成長し変化し続ける存在であると理解している」3.4±0.80点、問25「人間は人間同士が相互に影響しあう存在であると理解している」3.2±0.82点、問26「人間は一人ひとりかけがえのない独自の存在であると理解している」3.2±0.92点、であり、低い項目は、問12「相手ははっきりと表現していない感情を明確化できる」1.5±0.88点であった。

一方、授業後に高かった項目は、問28「人間は成長し変化し続ける存在であると理解している」3.8±0.52点、問25「人間は人間同士が相互に影響しあう存在であると理解している」3.6±0.68点、問26「人間は一人ひとりかけがえのない独自の存在であると理解している」3.6±0.68点であり、低い項目は、問12「相手ははっきりと表現していない感情を明確化できる」2.4±0.96点、問13「相手の沈黙の意味を理解し、的確に対応できる」2.4±1.01点であった。

表2 授業前後のコミュニケーション技術評価スケール各カテゴリー平均点 (n=85)

| カテゴリー名 | 問い数 | 授業前 | | 授業後 | | 後-前 | 有意差 |
|-------------------------|-----|-----|------|-----|------|------|-----|
| | | 平均値 | 標準偏差 | 平均値 | 標準偏差 | | |
| コミュニケーション基本技術 | 13 | 2.3 | 1.00 | 2.9 | 0.89 | 0.65 | ** |
| 非言語的コミュニケーション基本技術 | 3 | 2.1 | 1.06 | 2.9 | 0.89 | 0.89 | ** |
| コミュニケーションによる自己成長についての理解 | 4 | 2.5 | 1.13 | 3.3 | 0.92 | 0.73 | ** |
| クライアントの感情の明確化 | 3 | 1.6 | 0.91 | 2.4 | 0.99 | 0.76 | ** |
| コミュニケーションに関する人間観の理解 | 2 | 3.0 | 0.93 | 3.4 | 0.77 | 0.41 | ** |
| その他 | 5 | 2.4 | 1.11 | 3.1 | 0.87 | 0.73 | ** |

Wilcoxon rank sum test**P<0.01

表3 授業前後でのコミュニケーション技術評価項目の得点 (n=85)

| カテゴリ | 項目 | 授業前 平均値 | 授業前 標準偏差 | 授業後 平均値 | 授業後 標準偏差 | 有意差 | 授業後- 授業前 |
|---|---|------------|-------------|------------|-------------|-----|-------------|
| コミュニケーション 基本技術 | 問2 相手に自由回答方式の問いかけができる | 2.0 | 0.95 | 2.9 | 0.96 | ** | 0.9 |
| | 問4 相手にプライバシーを保持することを適切な言葉で言うことができる | 2.0 | 0.90 | 2.7 | 0.88 | ** | 0.7 |
| | 問5 相手の話しの内容または問題をオウム返しができる | 2.2 | 1.03 | 3.0 | 0.86 | ** | 0.8 |
| | 問6 相手の感情や態度をありのままに受け止めることができる | 2.4 | 1.08 | 3.0 | 0.93 | ** | 0.6 |
| | 問7 相手の話を傾聴することができる | 2.7 | 0.93 | 3.3 | 0.77 | ** | 0.6 |
| | 問8 相手の考えに添ったすすめ方ができる | 1.9 | 0.95 | 2.7 | 0.91 | ** | 0.8 |
| | 問10 相手に共感することができる | 2.8 | 0.78 | 3.3 | 0.83 | ** | 0.5 |
| | 問14 相手との信頼関係(ラポール)を成立させることができる | 2.1 | 0.94 | 2.6 | 0.92 | ** | 0.5 |
| | 問15 相手が前向きな考えを示した時に、それを支持して進めることができる | 2.8 | 0.91 | 3.2 | 0.78 | ** | 0.4 |
| | 問16 自分自身を偽らず、言行を一致してかかわることができる | 1.8 | 0.96 | 2.5 | 0.88 | ** | 0.7 |
| | 問17 相手の自己決定を尊重してすすめることができる | 2.6 | 0.92 | 3.0 | 0.81 | ** | 0.4 |
| 問18 問題解決よりも、プロセスを大切にすることができる | 1.8 | 0.93 | 2.7 | 0.93 | ** | 0.9 | |
| 問19 相手と「今ここで」経験していること心の動きを大切にすることができる | 2.2 | 0.97 | 3.0 | 0.72 | ** | 0.7 | |
| 非言語的 コミュニケーション 基本技術 | 問21 相手に偽りの希望をもたせるようなことは言わない | 1.8 | 0.92 | 2.8 | 0.88 | ** | 1.0 |
| | 問22 相手の表情の変化などに注意することができる | 2.7 | 0.97 | 3.1 | 0.93 | ** | 0.4 |
| | 問23 非言語的コミュニケーションを活用することができる | 1.6 | 0.96 | 2.9 | 0.81 | ** | 1.3 |
| コミュニケーション による自己 成長に ついての 理解 | 問27 人間は自己実現できることが最高の望みであると理解している | 2.4 | 1.08 | 3.4 | 0.70 | ** | 1.0 |
| | 問28 人間は成長し変化し続ける存在であると理解している | 3.4 | 0.80 | 3.8 | 0.52 | ** | 0.4 |
| | 問29 自分自身を尊重することができる | 1.9 | 1.04 | 2.6 | 1.08 | ** | 0.7 |
| | 問30 コミュニケーションによって自分自身を成長させることができる | 2.5 | 1.05 | 3.2 | 0.87 | ** | 0.7 |
| クライアントの感情 の明確化 | 問11 相手の話しの内容または問題を要約して言うことができる | 1.7 | 0.93 | 2.5 | 1.00 | ** | 0.8 |
| | 問12 相手をはっきりと表現していない感情を明確化できる | 1.5 | 0.88 | 2.4 | 0.96 | ** | 0.9 |
| | 問13 相手の沈黙の意味を理解し、的確に対応できる | 1.8 | 0.91 | 2.4 | 1.01 | ** | 0.6 |
| コミュニケーションに 関する人間観の 理解 | 問24 人間は自分で考えたり行動したりする主体性をもつ存在であると理解している | 2.8 | 1.01 | 3.2 | 0.82 | ** | 0.4 |
| | 問25 人間は人間同士が相互に影響しあう存在であると理解している | 3.2 | 0.82 | 3.6 | 0.68 | ** | 0.4 |
| その他 | 問1 相手に自己紹介を上手くすることができる | 2.0 | 0.85 | 3.1 | 0.80 | ** | 1.0 |
| | 問3 相手に敬語を使って話すことができる | 2.7 | 0.91 | 3.2 | 0.79 | ** | 0.5 |
| | 問9 相手の話を十分聴かないうちに話題を変えることをしない | 2.3 | 1.14 | 3.0 | 0.87 | ** | 0.6 |
| | 問20 相手に安易な励ましや助言をしない | 1.7 | 1.01 | 2.8 | 0.95 | ** | 1.1 |
| | 問26 人間は一人ひとりかけがえのない独自の存在であると理解している | 3.2 | 0.92 | 3.6 | 0.68 | ** | 0.4 |

Wilcoxon rank sum test:**,P<0.01

(4) コミュニケーション得点の上昇群と不変群
について

授業前後でのコミュニケーション平均得点の差は、0.69点であった。よって、授業後の得点が、授業前に比べて $1/2 \times 0.69$ 点以上の対象者を上昇群とし、授業前に比べて $1/2 \times 0.69$ 点未満の対象者を不変群とした。

表4にコミュニケーション技術評価得点の授業前後での不変群と上昇群を示す。コミュニ

表4 コミュニケーション技術評価得点の授業前後での不変群と上昇群

| | | 授業前 | 授業後 |
|-----|------|------|------|
| 不変群 | n=42 | 2.7 | 2.8 |
| | | 0.54 | 0.57 |
| 上昇群 | n=43 | 2.6 | 3.2 |
| | | 0.40 | 0.43 |

ケーション得点の不変群は、授業前 2.7 ± 0.54 点、授業後 2.8 ± 0.57 点、とほぼ得点変化が無いが、上昇群は授業前 2.6 ± 0.40 点、授業後 3.2 ± 0.43 点、と約0.6点の上昇が見られた。

表5に不変群における授業前後のコミュニケーション技術評価各カテゴリー平均点を示す。コミュニケーション得点不変群について、各カテゴリー得点を見ると、6つのカテゴリーにおいて、授業前よりも授業後に有意 ($P < 0.01$) に得点が上昇したが、カテゴリー「コミュニケーションに関する人間観の理解」は授業前後で得点の差は見られなかった。また、カテゴリー全体で授業後の得点の伸びは、0.04~0.49点であった。

次に、表6に上昇群における授業前後のコミュニケーション技術評価各カテゴリー平均点を示す。コミュニケーション得点上昇群について、授業前後の各カテゴリー得点を見ると、全

てのカテゴリーにおいて、授業後に有意 ($P < 0.01$) に得点が上昇していた。また、カテゴリー全体で授業後の得点の伸びは、0.78~1.27点であり、高い伸びを示したカテゴリーは「非言語的コミュニケーション基本技術」1.27点、「クライアントの感情の明確化」1.21点の順であった。

さらに、表7に上昇群と不変群間の授業前後のコミュニケーション技術評価各カテゴリー平均点の比較を示す。授業前には全てのカテゴリーにおいて、不変群が上昇群よりも有意 ($P < 0.01$) に高い得点であった。一方、授業後に両群の得点を比較すると、特に3つのカテゴリー「コミュニケーション基本技術」「コミュニケーションによる自己成長についての理解」「その他」では、上昇群の方が有意 ($P < 0.01$) に高い得点であった。

表5 不変群における授業前後のコミュニケーション技術評価各カテゴリー平均点 (n=42)

| カテゴリー名 | 項目数 | 授業前 | | 授業後 | | 後-前 | 有意差 |
|-------------------------|-----|-----|------|-----|------|------|------|
| | | 平均値 | 標準偏差 | 平均値 | 標準偏差 | | |
| コミュニケーション基本技術 | 13 | 2.5 | 0.99 | 2.7 | 0.93 | 0.16 | ** |
| 非言語的コミュニケーション基本技術 | 3 | 2.3 | 1.02 | 2.8 | 0.90 | 0.49 | ** |
| コミュニケーションによる自己成長についての理解 | 4 | 2.8 | 1.09 | 3.0 | 1.00 | 0.30 | ** |
| クライアントの感情の明確化 | 3 | 1.9 | 0.94 | 2.3 | 1.06 | 0.31 | ** |
| コミュニケーションに関する人間観の理解 | 2 | 3.2 | 0.86 | 3.2 | 0.87 | 0.04 | n.s. |
| その他 | 5 | 2.7 | 1.06 | 3.0 | 0.91 | 0.33 | ** |

Wilcoxon rank sum test:**P<0.01;n.s.:有意差なし

表6 上昇群における授業前後のコミュニケーション技術評価各カテゴリー平均点 (n=43)

| カテゴリー名 | 項目数 | 授業前 | | 授業後 | | 後-前 | 有意差 |
|-------------------------|-----|-----|------|-----|------|------|-----|
| | | 平均値 | 標準偏差 | 平均値 | 標準偏差 | | |
| コミュニケーション基本技術 | 13 | 2.0 | 0.94 | 3.1 | 0.81 | 1.14 | ** |
| 非言語的コミュニケーション基本技術 | 3 | 1.8 | 1.04 | 3.1 | 0.85 | 1.27 | ** |
| コミュニケーションによる自己成長についての理解 | 4 | 2.3 | 1.13 | 3.5 | 0.78 | 1.15 | ** |
| クライアントの感情の明確化 | 3 | 1.4 | 0.78 | 2.6 | 0.89 | 1.21 | ** |
| コミュニケーションに関する人間観の理解 | 2 | 2.8 | 0.96 | 3.6 | 0.60 | 0.78 | ** |
| その他 | 5 | 2.1 | 1.09 | 3.2 | 0.82 | 1.12 | ** |

Wilcoxon rank sum test:**P<0.01

表7 上昇群と不変群間の授業前後のコミュニケーション技術評価各カテゴリー平均点の比較 (n=85)

| カテゴリー | 項目数 | 授業前 | | | 有意差 | 授業後 | | 有意差 |
|-------------------------|-----|--------|--------|------|-----|--------|--------|-----|
| | | 上昇群 | 不変群 | 有意差 | | 上昇群 | 不変群 | |
| | | (n=43) | (n=42) | | | (n=43) | (n=42) | |
| コミュニケーション基本技術 | 13 | 2.0 | 2.5 | ** | 3.1 | 2.7 | ** | |
| | | 標準偏差 | 0.94 | 0.99 | | 0.81 | 0.93 | |
| 非言語的コミュニケーション基本技術 | 3 | 1.8 | 2.3 | ** | 3.1 | 2.8 | * | |
| | | 標準偏差 | 1.04 | 1.02 | | 0.85 | 0.90 | |
| コミュニケーションによる自己成長についての理解 | 4 | 2.3 | 2.8 | ** | 3.5 | 3.0 | ** | |
| | | 標準偏差 | 1.13 | 1.09 | | 0.78 | 1.00 | |
| クライアントの感情の明確化 | 3 | 1.4 | 1.9 | ** | 2.6 | 2.3 | * | |
| | | 標準偏差 | 0.78 | 0.94 | | 0.89 | 1.06 | |
| コミュニケーションに関する人間観の理解 | 2 | 2.8 | 3.2 | ** | 3.6 | 3.2 | * | |
| | | 標準偏差 | 0.96 | 0.86 | | 0.60 | 0.87 | |
| その他 | 5 | 2.1 | 2.7 | ** | 3.2 | 3.0 | ** | |
| | | 標準偏差 | 1.09 | 1.06 | | 0.82 | 0.91 | |

Mann-Whitney U test:**P<0.01,*P<0.05

表8 授業回ごとの授業の理解度・関心度に関する各問いへの評価得点 (点) (n=85)

| | | 第1回 | 第2回 | 第3回 | 第4回 | 第5回 | 第6回 | 第7回 | 第8回 | 第9回 | 第10回 | 第11回 | 第12回 | 第13回 | 第14回 | 第15回 |
|------------------------------------|-----|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 問1 授業内容は理解できましたか | 平均値 | 3.1 | 3.7 | 3.6 | 3.6 | 3.5 | 3.5 | 3.6 | 3.2 | 3.4 | 3.5 | 3.3 | 3.5 | 3.1 | 3.4 | 3.3 |
| | SD | 0.87 | 0.50 | 0.66 | 0.74 | 0.81 | 0.80 | 0.66 | 1.19 | 0.93 | 0.73 | 0.83 | 0.89 | 1.17 | 1.07 | 1.10 |
| 問2 授業の大事なポイントは何だったか分かりましたか | 平均値 | 2.9 | 3.5 | 3.4 | 3.5 | 3.4 | 3.4 | 3.5 | 3.2 | 3.2 | 3.3 | 3.2 | 3.5 | 3.1 | 3.2 | 3.3 |
| | SD | 0.82 | 0.55 | 0.73 | 0.81 | 0.76 | 0.78 | 0.72 | 1.18 | 0.94 | 0.80 | 0.82 | 0.87 | 1.14 | 1.10 | 1.12 |
| 問3 授業内容に興味や関心を持ちましたか | 平均値 | 3.4 | 3.6 | 3.6 | 3.7 | 3.6 | 3.6 | 3.7 | 3.2 | 3.5 | 3.6 | 3.4 | 3.6 | 3.3 | 3.3 | 3.3 |
| | SD | 0.84 | 0.53 | 0.73 | 0.78 | 0.76 | 0.83 | 0.66 | 1.19 | 0.89 | 0.64 | 0.86 | 0.87 | 1.08 | 1.14 | 1.10 |
| 問4 授業内容は自分に役立つものでしたか | 平均値 | 3.5 | 3.7 | 3.6 | 3.7 | 3.6 | 3.7 | 3.7 | 3.3 | 3.5 | 3.7 | 3.3 | 3.6 | 3.3 | 3.5 | 3.3 |
| | SD | 0.75 | 0.49 | 0.73 | 0.74 | 0.77 | 0.73 | 0.65 | 1.22 | 0.88 | 0.70 | 0.88 | 0.86 | 1.12 | 1.12 | 1.10 |
| 問5 本日のコミュニケーション技術は、自分に身についたと思えましたか | 平均値 | 2.5 | 3.2 | 3.2 | 3.2 | 3.2 | 3.0 | 3.0 | 2.9 | 3.0 | 2.9 | 3.0 | 3.3 | 2.8 | 3.1 | 2.9 |
| | SD | 1.00 | 0.76 | 0.79 | 0.92 | 0.94 | 0.94 | 1.03 | 1.17 | 0.97 | 0.89 | 0.98 | 0.97 | 1.18 | 1.09 | 1.18 |
| 回毎 | 平均値 | 3.1 | 3.5 | 3.5 | 3.5 | 3.5 | 3.4 | 3.5 | 3.2 | 3.3 | 3.4 | 3.2 | 3.5 | 3.1 | 3.3 | 3.2 |
| | SD | 0.93 | 0.60 | 0.74 | 0.82 | 0.83 | 0.85 | 0.80 | 1.19 | 0.94 | 0.80 | 0.89 | 0.90 | 1.15 | 1.11 | 1.12 |

3) 授業の理解度・関心度の変化と感想・課題等について

表8に授業回ごとの授業の理解度・関心度に関する各問いへの評価得点を示す。授業の理解度・関心度の評価得点は、5項目がほぼ連動して同様の推移を示し、授業1回目の得点は低いものの授業回ごとに変化があった。特に回毎の平均値を比較すると、授業13回目は3.1±1.15点と最も低くなっていた。また、問1から問5にかけて「3. ややそうだった(60-80%未満)」を下回る評価が見られたのは、問5「本日のコミュニケーション技術は、自分に身についたと思えましたか」であり、低い順に、授業1回目2.5±1.00点、授業13回目2.8±1.18点、授業8回

目2.9±1.17点、授業10回目2.9±0.89点、授業15回目2.9±1.18点であった。

次に、毎回の授業後の授業についての感想や今後の課題などについての自由記述は、分析の結果、カテゴリー、感想、自己理解、関係性の理解、自己の課題認識に分けられた。授業回ごとの感想や課題に関する各カテゴリーにおける代表的なラベルを表9に示した。以下文中ではラベルを<>で示す。表9に示す通り、学生は自己の振り返りを行ないつつ、他者との関係を見直し、今後の課題について考えていたことが認められた。特に授業1回目では、<人と話すことが苦手>という自己理解があるが、<楽しかったグループワーク>というように和やかな

表9 授業回ごとの感想や課題に関する各カテゴリーにおける代表的なラベル

| 授業回 | 感想 | 自己理解 | 関係性の理解 | 自己の課題認識 |
|-----|--------------------------------|------------------------------------|--|--|
| 1回 | これからの授業への楽しみ | 人と話すことが苦手 | たのしかったグループワーク | コミュニケーション能力を身に着ける |
| 2回 | 仲良くなれた嬉しさ | 自分のことを話すのが苦手、上手く溶け込めない | 相手が耳を傾けて聞いてくれると自信をもって話せる | 自分のことを分かって表現できるようになる、相手が話しやすい聞き方が出来るようになる、アイコンタクトが取れるようになる |
| 3回 | 面白かったリフレーミング | 自分の短所をポジティブにとらえられた | 関心を向けられると心を開いて話しやすい | 傾聴できるようになる、会話の主導権をとらない |
| 4回 | 聴くことの難しさ | 話したいと思ってしまう、沈黙が苦手 | 話すことで相手が楽になる | 傾聴の技法を使っていく |
| 5回 | 話す技術があること | 相手の目を見られない、要領よく話せない | 自分のことを話す相手も話しやすい | 簡潔に話せるようになる |
| 6回 | ノンバーバルコミュニケーションの大切さ、実践することの難しさ | 対応に困った | 自分の気持ちが相手に伝わり、影響してしまうことへの気づき | 自然と全てできるようになる |
| 7回 | 難しかったシナリオ | 大丈夫と言ってしまう | 自分の発言をそのまま返されることで自分の感情や考えを認識することにつながる | 悩みの背景をうまく引き出せるようになる |
| 8回 | 医療はチームワーク | 人に何かを説明するということが苦手 | 相手に関心を持ち言いたいことを言えるようになることが信頼関係では大切 | 情報の共有や目標を明確にして団結できるようにになる、調整的役割を担えるようになる |
| 9回 | 患者さんの気持ちを想像して書くことの難しさ | 言葉のボキャブラリーが無い | 心からほっと笑顔になれる、そんな人になれる | 患者さんを支えられるような看護師になる |
| 10回 | 非言語的コミュニケーションの難しさ | プロセスコードで自身の問題点を知ることができた | 積極的傾聴によって相手の心を引き出した | 練習を重ね、自信をつける、臨機応変に対応していけるようになる |
| 11回 | グループでの振り返りでの気づき | 自分に足りないスキルがわかった | 人と共有しあうことでたくさんの意見が出て面白い | もっとうまくコミュニケーションをとれるようになる |
| 12回 | 考え方や視野の広がり | 相手の感情よりも自分の感情を優先させてしまう、自分の成長を感じられる | 患者の気持ちを理解し、会話に臨むことの大切さ | 課題を見直していく |
| 13回 | カンファレンスの難しさ | 自分の意見を言うタイミングが上手くとれずあまり発言できなかった | 誰かの意見に影響されて次々と意見が出てくる | 自分の意見を述べられるように意識していく |
| 14回 | カンファレンスの重要性 | 言いたいことや発表したいことをうまくまとめることができない | 自分の考えを述べ、仲間の意見に耳を傾け、客観的に情報を捉えて推測していくことが充実した内容になる | 事前準備に念入りに取り組む |
| 15回 | ポートフォリオ作成の楽しさ | 自身の成長を実感することができた | 授業の内容を振り返り、友達と話し合えた | 日常生活から活用できる様に心がけていく |

授業を経験していた。フィッシュボウル技法² (Barkley, 2005/2009) でカンファレンスの演習を行った授業13回目では、＜カンファレンスの難しさ＞を感じ、＜自分の意見を言うタイミングが上手くとれずあまり発言できなかった＞と述べていた。授業8回目では、＜相手に関心を持ち言いたいことを言えるようになることが信頼関係では大切＞という他者との関係性に気づき、＜調整的役割を担えるようになる＞と課題を見出していた。

4. 考察

1) コミュニケーション得点の変化について

授業15回目のコミュニケーション得点は、授業1回目より有意に上昇し、全てのカテゴリー

においても得点は有意に上昇していた。授業前に低い得点のカテゴリーであった「非言語コミュニケーション基本技術」と「クライアントの感情の明確化」に関しては、授業後には他カテゴリーよりも低かったが、授業前後の得点の伸びは大きかった。つまり、授業によって、非言語的コミュニケーションおよび感情の明確化に関する技術が向上すると考えられる。特に「クライアントの感情の明確化」については、授業後の得点が最も低い項目として、問12「相手がはっきりと表現していない感情を明確化できる」問13「相手の沈黙の意味を理解し、的確に対応できる」が上がっていた。

対面コミュニケーションにおける看護学生の感受性と非言語メッセージに焦点をあてて分析した高林(2011)の研究では、看護学生の非言

2. フィッシュボウル技法: Barkley (2005/2009) によれば、フィッシュボウルでは、数人の学生が小さな輪を作り、残りの学生がその周りに大きな輪を作り座り、内側の学生は綿密な話し合いを繰り返して、外側の学生はそれを見守りつつ、話し合いで何がどのように話し合われているかを考える教え合いの技法の一つである。

語感受性の自己評定は、コミュニケーションに対する目標の高さと謙遜によって一般青年より低いと述べている。本研究においても、非言語的コミュニケーションおよび感情の明確化に関する得点が低かったことは、看護学生としての目標の高さや謙遜が影響していると考えられる。しかし、授業後の感想や課題を見ると、〈聴くことの難しさ〉を感じつつも、〈相手が耳を傾けて聞いてくれると自信をもって話せる〉、〈関心向けられると心を開いて話しやすい〉という非言語的な傾聴を受ける体験を積むことで、その効果を認識し、さらに演習で用いて自身のコミュニケーションスキルとして修得していったと考えられる。

また、患者との間での「沈黙への対処」について、看護学生3・4年生を対象とした吉村(2015)の調査では、6割の学生が焦りと困惑を感じ、「話題を変える」という行動をとることを明らかにしている。「沈黙への対処」のあり方は、「沈黙の役割」の認知度に左右されると述べている。今回の対象は大学入学直後の1年生であり、クラスメートとの人間関係作りの途上であり、相互理解が出来ていない状況での「沈黙への対処」は難しかったと推察される。しかしながら、グループでの振り返りを行なう中で、非言語的コミュニケーションの重要性に気づき、「沈黙への対処」についても共有できたと考えられる。今後、看護学実習を通した「沈黙への対処」のスキルを向上させることが重要と考える。

2) コミュニケーション得点の上昇群と不変群について

今回、授業前のカテゴリ得点では、上昇群の学生は不変群の学生よりも有意に低かったが、授業後のカテゴリ得点では、上昇群の学生は不変群の学生よりも有意に高い得点に変化していた。つまり、コミュニケーション得点が授業後に上昇する学生とは、元々授業前にコミュニケーション得点が低い学生であると考え

られる。そして、このコミュニケーション得点が授業後に上昇する学生が良く伸びる技術は、カテゴリ「非言語コミュニケーション基本技術」「クライアントの感情の明確化」であった。さらに不変群の学生より上昇群の学生の授業前後の伸びが有意だったカテゴリは「コミュニケーション基本技術」「コミュニケーションによる自己成長についての理解」「その他」であった。

看護学生の関係づくり行動とその要素を明らかにするために看護学生2年生を対象に行われた尾原(2006)の調査によると、要素として「機知性」因子、「同調性」因子、「向社会性」因子が上がり、授業前に関係づくり行動得点が低かった学生の方が、学内演習や臨地実習後に3因子とも得点が急激に上昇したことを明らかにしている。今回の研究対象は看護学生1年生であったが、授業前にコミュニケーション得点が低い学生が、授業後に有意に得点が伸びていた。

授業前得点が低かった学生の変化について尾原(2006)は、「2年生当初は、患者との関係づくりを行う方法についての知識が少なく、関係づくり行動がとれないと思っていた学生が、授業や演習の授業進行や実習経験により関係づくり行動がとれるように認識が変化した」と分析している。以上から、今回のように看護学生1年生であっても、グループ学習などの授業経験を通して、特にコミュニケーション得点が低い学生は、相互の関係づくり行動がとれるという肯定的な自己認識に変化したと考えられる。

また、非言語的コミュニケーションや感情の明確化は、言語メッセージへ依存したコミュニケーション(高林、2011)が多いと言われる現代において、高度なコミュニケーションスキルであると考えられる。しかし、授業前に低いコミュニケーション得点だった学生は、このスキルが特に上昇していた。授業内容を振り返ると、患者役や看護学生役をロールプレイし、観察者として客観的に見ることや、自分自身の

ロールプレイを録画して振り返ったりすることで、これまで考えることが少なかった、コミュニケーションの在り方を深く考える機会となっていたと考えられる。

ただ、尾原（2006）の調査では、関係づくり行動の高得点群の平均値は3因子共に下降しており、授業前得点の高かった学生への教育方法については今後の課題であると述べている。今回の調査では、不変群においても、授業後に各カテゴリー得点は有意に上昇していたが、今後、臨地実習を通じた得点変化を慎重に見ていく必要があると考えられる。

3) 授業の理解度・関心度の変化と感想・課題等について

授業の理解度・関心度が低かった授業13回目は「カンファレンスの効果 講義と演習」であった。この回はフィッシュボウル技法（Barkley, 2005/2009）を用いた演習を行ったが、「コミュニケーション技術が身についたか」の問いに対して、評価 2.8 ± 1.18 点であり他の回に比して最も低かった。しかし次の授業14回目でカンファレンスの学びについての発表と質疑応答を活発に行ったことから、授業14回目は 3.1 ± 1.09 点と「コミュニケーション技術は、自分に身についた」と評価していると考えられる。

授業13回目の感想・課題には、＜カンファレンスの難しさ＞や＜自分の意見を言うタイミングが上手くとれずあまり発言できなかった＞という声が上がっていた。全体的に、カンファレンスに関する事前学習資料の予習が不足していたことと、実際のカンファレンスについてオリエンテーションやデモンストレーションなどで示すことも、今後検討する必要があると考えられる。

次いで授業の理解度・関心度が低得点だった授業8回目の授業概要は、「保健医療チームの人間関係」であった。これまでの学生生活などの体験を振り返りチームワークについて考え、看護師の役割やチームワークが成り立つ要因に

ついて演習を行ったが、保健医療チームあるいは多くの医療専門職について初めて知ったという学生も多かった。したがって、授業改善のために、事前学習として医療専門職や保健医療チームについての調べ学習など知識面を強化して授業に臨む取り組みが必要と考えられる。

ここでは特に、カンファレンスやチームワークという目標を共有した上での相互の意見交換のスキル育成についての課題が考えられる。ただ、今回の調査対象科目と同時期に、プロジェクト学習などの協同学習を行う看護基礎科目が平行して実施されており、カンファレンスやチームワークについての学びに影響していたと考えられる。よって、学生の学びについては、他の授業科目を含めた効果を見ていく必要がある。

看護学生に対し生活機能とコミュニケーション能力の変化について調査した武田（2016）は、看護学生は「ノン・アサーティブネス・コミュニケーション」つまり、人との対話ではなく、主張しないことによる周囲との関係性をつくる傾向があると述べ、グループワーク以外でも対話によるアサーティブ・コミュニケーションの機会を作る介入の必要性を述べている。今後、授業以外の相互交流の場もコミュニケーション能力育成に活用することや、臨地における看護学実習でのカンファレンス体験を踏まえたフォローアップ教育を行うことが必要と考えられる。

4) コミュニケーション能力の向上に関連する要因および学習支援上の課題

ここでは、本研究の全体考察として、協同学習を用いたコミュニケーション教育を振り返り、コミュニケーション能力の向上に関連する要因を検討し、今後の学習支援上の課題を明らかにしてみる。

全15回の授業終了後にコミュニケーション得点が有意に向上した第一の要因と考えられることは、協同学習の授業としてプロジェクト型学習を採用したことが挙げられる。プロジェクト

型学習（市坪，2016）は、学生が他の学生と協同・協働しながら学ぶ学習であり、学生が主体的に活動を行い、さらに、その活動は、学習のプラン（P）、実行（D）、チェック（振り返り）（C）、アクション（改善）（A）、のPDCAサイクルを設定できるかが学習成果向上のポイントである。さらに、このチーム学習は、振り返りと改善のPDCAサイクル数が多いほど、多くの成果が得られる。

今回は、授業1回目に、本授業がコミュニケーション能力を身に付ける授業であることとプロジェクト学習を行うことを説明し、学生個人の授業終了時の到達目標としてゴール設定を行った。そして、授業7回目に中間評価を行い、授業15回目では授業全体に関する個人のまとめとして、凝縮ポートフォリオ作成を行った。また、全授業15回のうち半数以上を占めた演習では、その都度、個人およびペアワークによる振り返りと、全体での学びや課題の共有を行った。その結果、市坪（2016）が指摘するように、プロジェクト型学習として演習を重ねる度に自己理解や関係性の理解が深まり、取り組むべき課題が明確になったと考えられる。

ポートフォリオ学習の効果について、高等学校衛生看護専攻科女子を対象とした尾ノ井（2012）の調査では、チームメンバーの協力による達成感を得て、自尊感情が向上したことが明らかになっている。また、ポートフォリオ学習は、学習終了後の課題発見力と目標管理能力が習得され、学びの質を測るものとして看護教育において多く導入されている。本研究の最終回の授業においてポートフォリオ作成を行いく自身の成長を実感することができたというように、ポートフォリオ学習は、質的評価として学習者に分かりやすく受け入れやすいため、今後の学習意欲につながったと考えられる。

また、グループ討論では、「意見の主張の仕方に関する学び」と「討論の仕方に関する学び」が期待できる（關戸，2007）。今回の振り返りにおいても、意見の主張の仕方について

は、＜誰かの意見に影響されて次々と意見が出てくる＞という体験をし、＜自分の意見を述べられるように意識していきたい＞と新たな課題を見出している。さらに討論の仕方についても、＜自分の考えを述べ、仲間の意見に耳を傾け、客観的に情報を捉えて推測していくことが充実した内容になる＞という学びや＜事前準備に念入りに取り組みたい＞という課題を立てていた。ただ、市坪（2016）はグループワーク型学習の授業展開について、個人学習、ペア学習、グループワーク、クラス全体での共有、という順序での展開の必要性を述べ、知識・記憶レベルから理解レベルという理解の段階を追うことで、必要に応じて活用できるレベルになると指摘している。よって、今回の分析対象ではなかったが、個人の振り返りシートやグループでの振り返りシートの内容分析を行うことで、対象学生のコミュニケーション能力が応用可能性の理解レベルへ達しているか質的な検討も必要と考えられる。

次いで、授業終了後にコミュニケーション得点が有意に向上した第二の要因と考えられることは、授業全15回のうち9回はロールプレイ（Barkley, 2005/2009）を取り入れた演習であり、患者役や看護学生役、観察者役を通して多くの気づきを得たことである。場面設定は学生に事前に示し、ロールプレイの概要を伝えて事前準備を行った。ロールプレイ当日は、演習グループで場面設定をイメージし役割分担や順番を決めるなどの時間を取り、タイムスケジュールに沿って演習を行った。

ロールプレイ演習を看護学生が行う際の行動傾向について久米（2005）は、ロールプレイ前半で「閉ざされた質問」「開かれた質問」「最小限の励まし」が有意に多く、後半には「助言」「個人的支援」が出現し、後半に「沈黙」「視線をそらす」「関係のない笑い」の出現時間が増加していた、と述べている。また、コミュニケーション技術教育の初期段階にある看護学生のロールプレイ演習においては、演習の進行に

関する事前指導や参加者の心理的側面を考慮する必要性についても言及している(久米、2005)。今回のロールプレイ演習を振り返ると、授業前半の回では話すことや沈黙、アイコンタクトへの苦手意識が自己理解として出ていたが、後半の授業では、自身に不足するスキルを自覚し、自分の成長を実感できるように変化していた。また、場面設定を学生に事前に示しロールプレイの概要を伝えておくことや、当日に演習グループで場面設定をイメージし役割分担や順番を決める時間を取るなどの配慮も行ったが、その演習効果については、上記述べたとおり、個人の振り返りシートやグループでの振り返りシートの分析が必要であると考ええる。

今回、ロールプレイ実施時、演習メンバーの許可のもと看護師役の自分の動画撮影を行い、振り返りに用いた。学生によっては、自分自身の自己像とかけ離れた言動に驚いた者もいた。つまり、動画を使用することで客観的に自分を振り返ることができ、さらにコミュニケーション技術向上へ貢献できると考えられる。Rotter, D. L. (2004) はビデオ録画による医学生のコミュニケーションスキルの変化を調査し、コミュニケーション教育によって閉じた質問や言語的コミュニケーションが減少し、開かれた質問や非言語的コミュニケーションが増加したと述べている。今回の学生の振り返りにおいても、多くの学生は、閉じた質問という質問者が主導権を握りやすいコミュニケーションパターンを体験し、いかに自分が質問攻めにしていたかに気づき、その気づきによって開かれた質問あるいは非言語的コミュニケーションスキルを修得していったと考える。

今後も動画撮影を、個人情報漏洩に注意しながら、効果的な演習の振り返りに使用していくことが必要と言える。

5. 結論

- 1) 協同学習による授業を通して、コミュニケーション技術評価得点は有意に上昇した。
- 2) 授業前にコミュニケーション技術評価得点の低い学生は、授業後の得点が有意に上昇した。
- 3) 授業後の得点上昇が大きいコミュニケーション技術評価のカテゴリーは、「非言語的コミュニケーション基本技術」「クライアントの感情の明確化」であった。
- 4) カンファレンスに関する演習は、事前学習資料の予習やカンファレンスについてのオリエンテーションおよびデモンストレーションの必要性がある。
- 5) 学生主体のゴール設定やポートフォリオ作成を行うプロジェクト学習は、コミュニケーション能力育成に効果的である。
- 6) ロールプレイ演習で動画を使用することは、客観的に自分を振り返ることができ、コミュニケーション技術向上へ貢献できる。

6. おわりに

今回コミュニケーションに関する授業に協同学習を導入し、看護学生のコミュニケーション能力評価を行うと共に、授業内容の検討および評価を行った。看護実践能力としてのコミュニケーション能力は、講義・演習・実習のサイクルを通して向上するため、今後は実習を通したコミュニケーション能力の評価を行うことが課題である。

謝辞

調査にご協力いただいた看護学生の皆様に心より感謝申し上げます。

本研究における利益相反はない。

引用文献

- 會田信子、三好沙知、河地美紀、他 (2017) :
A 大学看護学生の協同学習に対する認識と
影響要因、医学教育、48(2)、59-69.
- Barkley E.F., Cross K.P., Major C.H. (2005)/
安永悟 (監訳) (2009) :協同学習の技法—大
学教育の手引き、ナカニシヤ出版、京都.
- 大学における看護系人材養成の在り方に関する
検討会 (2017) :大学における看護系人材養
成の在り方に関する検討会 :看護学教育モデ
ル・コア・カリキュラム～「学士課程におい
てコアとなる看護実践能力」の修得を目指し
た学修目標～平成29年10月
[http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/
chousa/koutou/078/gaiyou/_icsFiles/
afieldfile/2017/10/31/1397885_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/078/gaiyou/_icsFiles/afieldfile/2017/10/31/1397885_1.pdf)
- Erikson, E. H. (1959)/小此木啓吾訳編 (1973) :
自我同一性—アイデンティティとライフ・サ
イクル、誠信書房、東京.
- 原田信之 (2013) :グループ学習による社会コ
ンピテンシーの育成と評価、岐阜大学教育学
部研究報告 教育実践研究, 15, 171-178.
- 肥後すみ子、荻あや子、太湯好子、他 (2006) :
コミュニケーション技術の向上に効果的な授
業設計と課題、岡山県立大学保健福祉学部紀
要、13(1)、35-45.
- 市坪 誠 編著 (2016) :授業力アップ アクティ
ブ・ラーニング、P.108-126、実教出版、東
京.
- 出原弥和、辻川真弓、本田育美、他 (2006) :
Simulated patient を導入したコミュニケーション
演習の評価、三重看護学誌、8、93-100.
- Johnson D. W., Johnson R. T., Holubec E. J.
(2002)/石田裕久、梅原巳代子 (訳) (2010) :
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.
- 経済産業省 (2006) :社会人基礎力
<http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/>
- 久米弥寿子 (2005) :ロールプレイング演習にお
ける看護学生の言語的・非言語的コミュニ
ケーション行動の特徴に基づく演習プログラ
ムの検討—行動コーディングシステムによる
内容と出現パターンの分析、日本看護研究学
会雑誌、28(1)、63-71.
- 松浦均、近藤重裕美 (2011) :協同学習グル
ープ内のコミュニケーション行動について、大
学教育研究 三重大学授業研究交流誌, 19,
27-34.
- 宮本真巳 (2007) :対人関係論に根ざす実習指
導—プロセスレコードの周辺 (特集 コミュ
ニケーション技術の習得)、看護教育、48(5)、
372-379.
- 宮本真巳 (2017) :看護場面の再構成による臨
床指導 (15) 援助関係の本質をめぐって :患
者の個人属性から患者をめぐる関係性へ、精
神科看護、44(9)、68-74.
- 文部科学省 (2002) :看護学教育の在り方に関
する検討会報告「大学における看護実践能力
の育成の充実に向けて」平成14年3月26日
[http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/
chousa/koutou/018/gaiyou/020401.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/018/gaiyou/020401.htm)
- 森本美佐 (2011) :新卒看護師における2大離
職要因の教育課程による差の探求—プリセプ
ターの意識調査より—、奈良文化女子短期大
学紀要、42, 125-135.
- 奈良知子 (2009) :看護学生のコミュニケーション
技術教育の効果と問題点、弘前医療福祉大
学、1(1)、59-66.
- 日本学術会議 健康・生活科学委員会看護学分
科会 (2017) :報告 大学教育の分野別質保
証のための教育課程編成上の参照基準看護学
分野 (平成29年9月29日)
[http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/
kohyo-23-h170929-9.pdf](http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-23-h170929-9.pdf)
- 尾原喜美子 (2006) :看護学生の関係づくり行動
の変化—作成した関係づくり行動尺度を使用
して—、日本看護研究学会雑誌、29(5)、
83-92.

- 奥山真由美、肥後すみ子、萩あや子、他 (2007) : SP 導入によるコミュニケーション演習の授業改善をもたらす学習効果、岡山県立大学保健福祉学部紀要、14(1)、81-89.
- 尾ノ井美由紀、伊藤美樹子、伊勢桂子、他 (2012) : 協同学習方法を用いたポートフォリオ学習の効果に関する研究、大阪大学看護学雑誌 . 18 (1) 17-23.
- Rotter, D. L., Larson, S., et al. (2004) : Use of an innovative video feedback technique to enhance communication skill training, Medical Education, 38, 145-157.
- 關戸啓子 (2007) : コミュニケーション技術教育における看護学生の学び—小グループで討論を実施した場合—、川崎医療福祉学会誌、17(1)、237-241.
- 鈴木敏恵 (2011) : ポートフォリオとプロジェクト学習、医学書院、東京.
- 高林範子、村上生美 (2011) : コミュニケーションにおける看護学生の感受性および非言語メッセージと患者満足度の関係—模擬患者とのコミュニケーション場面を通して—、日本看護研究学会雑誌、34(1)、93-100.
- 武田かおり、飯島美樹、二本柳玲子、他 (2016) : 看護学生の生活機能とコミュニケーション能力の変化、北海道科学大学研究紀要、41、61-67.
- 上野玲子 (2004) : コミュニケーション技術評価スケールの開発とその信頼性・妥当性の検討、日本看護学教育学会誌、14(1)、1-11.
- 渡邊敦子、佐藤朝子、宮本真巳 (2007) : 臨地実習とプロセスレコード、看護教育、48(5)、380-382.
- 安永悟 (2009) : 展望 協同による大学授業の改善、日本心理学年報、48、163-172.
- 米田照美、伊丹君和、松宮愛、他 (2012) : 先輩看護学生参加型の看護技術演習における協同学習への取り組み、人間看護学研究、10、43-49.
- 吉村美津紀、山田愛、関奈緒 (2015) : 看護学実習において患者との間に生じた沈黙に対する看護学生の心理と行動、新潟大学保健学雑誌、12(1)、39-45.
- 淘江七海子、堀美紀子、松村千鶴 (2004) : 看護学生のコミュニケーション能力育成に関する研究 CAI 教材「言語的応答訓練」による学習効果、日本看護学教育学会誌、14(1)、13-24.