

〈実践報告〉

# 授業と実習を通じた看護学生のコミュニケーション能力の 縦断的变化とその背景要因

本田優子<sup>1)</sup> 木村幸代<sup>1)</sup> 青木涼子<sup>1)</sup> 一柳理絵<sup>1)</sup>

Longitudinal Study on Nursing Students' Communication Ability  
and Background Factors through Classes and Practical Training

Yuko HONDA<sup>1)</sup> Sachiyo KIMURA<sup>1)</sup> Ryoko AOKI<sup>1)</sup> Rie ICHIYANAGI<sup>1)</sup>

看護学生のコミュニケーション能力の縦断的变化について明らかにし、学習支援や授業改善の資料とするために、大学1年生から2年生にわたり縦断的に調査を行った。調査内容及び方法は、コミュニケーション技術評価尺度を、1年生で行うコミュニケーション授業の前後と基礎看護学実習Ⅰ終了後、加えて2年生時の基礎看護学実習Ⅱの終了後に測定した。毎回の授業後には理解度・関心度を調査し、授業終了後には授業評価を実施した。なお、1年生で行う基礎看護学実習Ⅰ終了後には、コミュニケーションに関する感想や学び、課題を自由記述で求めた。結果として、1年生ではコミュニケーションの基本技術が向上し、2年生では、対象との関係性に向かうため非言語コミュニケーション力が向上していた。学習支援上の課題は、グループ活動による学習では、学生の対人緊張を和らげる工夫が必要と考えられた。

key words : コミュニケーション能力、看護学生、授業、実習

communication ability, nursing students, the class, practical training

## I. はじめに

現在、我が国では、少子高齢化による労働力人口の減少と医療依存人口の増加、医療費の高騰、医療人材の不足、核家族化、自分らしい人生の選択に象徴される人権意識や価値観の変化など、急

速な変化に直面している。それらに加えて、保健医療福祉に係わる専門職化と多職種連携の必要性など、地域包括ケアシステムの構築にあたり、その連携の中核として期待される看護職者には、高い看護実践能力や人々の多様な価値観を受け止め対応する柔軟さが求められている。

日本看護系大学協議会から出された報告書「看護学教育モデル・コア・カリキュラム（2017）」に

1) 創価大学看護学部

1) Soka University Faculty of Nursing

においても、看護の対象を全体的に捉える能力育成を重視しており、そのためのコミュニケーション能力の開発をうたっている。そして、看護教育におけるコミュニケーション能力育成は、これまでも看護実践能力の基盤として様々な教育が行われてきた。近年、模擬患者を導入した演習（出原ら, 2006; 奥山ら, 2007; 肥後ら, 2006）や患者とのふれあい場面の再構成（宮本, 2017）の評価、CAI教材（言語的応答訓練）による効果も報告されている（淘江ら, 2004）。さらに、能動的主体的学習を通した看護実践能力育成（尾ノ井ら, 2012; 米田ら, 2012; 會田ら, 2017）も行われている。ただ、能力育成のポイントとしては、臨地実習による効果が大きいと、初年次からの段階別の教育方法の確立が期待されている（奈良ら, 2007, 2009）。

看護大学1・2年次生の実習後のコミュニケーション能力を調査し比較した廣田ら（2015）は、学年が高くなるにつれ自己のコミュニケーション力が基本的態度の充実から、患者の心理を読み取り自分の援助に繋げていきたいという援助の人間関係へと深まると述べている。また、辻（2004）は2年次に初めて受け持ち患者を担当しての看護過程の展開は、患者との人間関係成立に時間がかかり、看護上の情報収集や整理、問題を見出すことに苦労するとし、学習効果を高めるために、生活援助を学べる患者の選定や生活援助を実習できるような指導の必要性を指摘している。

さらに、継続したコミュニケーション能力育成の評価を行う上で、縦断的調査が求められるが、その数は僅かである。今留ら（2018）が看護学生を2・3年次にわたり縦断的に調査した研究では、3年次に高くなったコミュニケーションスキルは、「相手に合わせた話し方」「言葉に出せない気持ちを聞く」「身体接触」「聞く態度があることを示す」

「初期の関係づくり」であり、3年次には患者に目が向けられたコミュニケーション能力が備わると述べている。

今回は、大学入学直後から行われるコミュニケーション授業とその直後の基礎看護学実習Ⅰ、そして2年次に看護過程の展開を行う基礎看護学実習Ⅱにわたる、コミュニケーション能力の変化を明らかにするために、1・2年次生を縦断的に調査し分析した。これらにより縦断的に育成されるコミュニケーション能力の変化の特徴および学びの背景要因を明らかにし、今後の授業および基礎看護学実習を通したコミュニケーション能力育成に役立てる資料とする。

## Ⅱ. 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2016年度入学生84名であり、調査期間は、2016年4月～2018年3月末までであった。

### 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、1年次授業「人間関係とコミュニケーション」第1回授業開始時（4月）と第15回授業終了時（7月）および1年次8月の基礎看護学実習Ⅰ終了後（以下、基礎Ⅰ後と略す）と2年次2月の基礎看護学実習Ⅱ終了後（以下、基礎Ⅱ後と略す）に測定した。また、授業の理解度・関心度について、毎回の授業終了後に調査した。さらに、第15回の授業終了後にはWEB上での大学全体で実施される授業後アンケートを行った。特に患者とのコミュニケーションを初めて体験する基礎Ⅰ後は、コミュニケーション技術評価スケールに回答した感

想や自分のコミュニケーション技術の変化など学びや課題などについて記述を求め、量的調査の結果を質的調査で説明し補完するために混合調査を用いた。両調査の統合と推論の導きについては、量的調査において得点上昇が見出された基礎I後のコミュニケーション技術評価項目およびカテゴリーについて、質的調査結果を基にして、その根拠を推論することとする。

上野(2004)のコミュニケーション技術評価スケールは、その開発において Cronbach  $\alpha$  係数 0.939 ~ 0.940 と信頼性および妥当性が検証されたものであり、広く看護学教育においてコミュニケーション教育を評価するために使用されているスケールの一つである(奈良ら, 2007; 奈良, 2009; 奥山, 2007)。

また、今回、学びの背景要因を第一に学習者の学習意欲の視点から授業回ごとに明らかにするために、ARCS 動機付けモデル(Keller, 2010)を活用した。このモデルは、心理学研究などに基づいて、学習意欲停滞の原因を4つの要因に分類し、原因に応じた動機付けのための作戦を必要なだけ織り込んでいくためのモデルである。このモデルは、学習意欲を、注意、関連性、自信、満足感の4側面で捉えており、今回調査に用いる「授業の理解度・関心度」の項目はモデルに沿って構成した。具体的には、「授業内容は理解できた」と「授業の大事なポイントを分かる」は自信、「授業内容に興味や関心を持つ」は注意、「授業内容は自分に役立つ」は満足感、「コミュニケーション技術は自分に身についた」は関連性、として設定した。学習意欲とコミュニケーション技術能力との関連については、演習を通し、学習意欲は向上するが、一方で自己の課題に気づくことによりコミュニケーション技術に関する自己評価が低くなることが明らかとなっている(森谷ら, 2011; 九

津見ら, 2012)。よって、今回測定するコミュニケーション技術評価が自己評価であるため、それらに関連する学習意欲を測り、変化の背景要因を捉えることを目的に「授業の理解度・関心度」を調査した。

さらに、学びの背景要因を第二に学習者の授業評価の視点から明らかにするために、大学全体で実施される授業後アンケートを用いた。これは、授業終了後に行われるものであり、授業全体を通じた授業評価に関する設問である。

なお、基礎I後の自由記述を求める質問は、コミュニケーション技術評価スケールという量的データの分析では捉えきれない可能性がある学びや課題の内実について、質的データを取得することで、量的データの裏づけや根拠を見出すために実施した。

### 3. 調査内容

#### 1) コミュニケーション技術評価スケール

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)の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、それぞれを得点化した。

## 2) 授業の理解度・関心度

授業の理解度・関心度の5項目を5段階評価(5とてもそうだった(80%以上)~1全くそうではなかった(20%未満))で調査した。5項目は、(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、であった。

## 3) 授業後アンケート

学生の振り返りに関する3つの設問と授業評価に関する5つの設問計8問について、それぞれ5段階評価で回答を求めた。学生の振り返りに関する設問と選択肢は、(1)この授業に関して、あなたは予習・復習等の授業時間以外での勉強(レポート作成なども含む)に週どれくらいの時間をかけていましたか、選択肢は①何もしなかった②30分程度③1時間程度④2時間程度⑤3時間以上。(2)この授業の内容が理解できましたか、選択肢は①全く理解できなかった②あまり理解できなかった③どちらとも言えない④ある程度理解できた⑤よく理解できた。(3)あなたはこの授業のシラバスに書いてある到達目標を、どの程度達成できたと思いますか、選択肢は①全く達成できなかった②あまり達成できなかった③どちらとも言えない④ある程度達成できた⑤よく達成できた、であった。また、授業評価に関する設問は、(1)この授業はよく準備されていましたか、選択肢は①全く準備されていなかった②あまり準備されていなかった③どちらとも言えない④ある程度準備されていた⑤よく準備されていた。(2)この授業全体(授業内容・課題も含む)を通して、能動的に学習する機会がありましたか、選択肢は①全くなかった②あまりなかつ

た③どちらとも言えない④ある程度あった⑤よくあった。(3)授業で出された予習課題・宿題の指示は適切でしたか、選択肢は①適切でなかった②あまり適切でなかった③どちらとも言えない④ある程度適切だった⑤適切だった。(4)シラバスに授業の到達目標や授業計画は具体的に示されていましたか、選択肢は①示されていなかった②あまり示されていなかった③どちらとも言えない④ある程度示されていた⑤よく示されていた。(5)シラバスに成績評価基準と評価方法は具体的に示されていましたか、選択肢は①示されていなかった②あまり示されていなかった③どちらとも言えない④ある程度示されていた⑤よく示されていた、であった。

## 4) 基礎 I 後の感想・学び・課題についての自由記述

WEB上での調査を行った。質問は「コミュニケーション技術評価スケールに回答した感想や自分のコミュニケーション技術の変化など学びや課題などについて記述して下さい。」であり、自由記述での入力を求めた。

## 4. 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、クラスカル・ウォリス検定を行い算出した。基礎 I 後の感想や課題は、KJ法(川喜田, 1967)にて分析を行った。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。カテゴリーは【 】, サブカテゴリーは[ ], ラベルは< >, コードは「 」で示した。なお、抽出されたカテゴ

リーを基に学びの順序性の観点から KJ 法の進め方に則り図解化し、基礎 I 後の学びと課題に関する関連図を作成した。

## 5. 倫理的配慮

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を、説明書の配布および口頭での説明を行い、同意書の提出を求めた。本研究は所属機関の研究倫理審査の承認（承認番号 26069）を得た。

## 6. 授業および基礎看護学実習 I と基礎看護学実習 II の概要

### 1) 授業

講義名は「人間関係とコミュニケーション」。開講時期は1年次の春学期、1回90分、全15回授業、うち演習9回。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。授業回ごとの授業内容を表1に示す。

### 2) 基礎看護学実習 I

開講時期1年次の春学期、8月上旬。実習期間5日間、うち1日は学内演習。内容は、受け持ち患者とのコミュニケーション、看護師のシャドウイング。実習目標は、①患者と関わり、その人を理解する ②患者の生きる力を引き出す看護がどのように行われているかを理解する ③自己の看護観を深めることができる ④看護を学ぶ学習者と

表1. 授業回ごとの授業内容

回	授業内容
1回目	人間関係とコミュニケーションについて：患者－看護者関係の構造、ポートフォリオ作成について
2回目	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用いて」振り返り
3回目	人間関係構築へのスキル、体験学習の効果 講義
4回目	聞き方のコミュニケーション技法 講義と演習
5回目	話し方のコミュニケーション技法 講義と演習
6回目	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
7回目	カウンセリングの技法 講義と演習、授業後に、中間自己評価
8回目	保健医療チームの人間関係 講義
9回目	闘病生活を支える人間関係 講義 次回演習の事例紹介
10回目	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
11回目	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
12回目	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共有する
13回目	カンファレンスの効果 講義と演習
14回目	前回のカンファレンスについてグループごとに発表する
15回目	本授業のまとめ：ポートフォリオの完成、到達目標に関するルーブリックによる自己評価

としての責任を自覚し、臨床で学ぶ態度を身につける、以上である。

### 3) 基礎看護学実習 II

開講時期2年次秋学期、2月上旬。実習期間2週間、うち3日は学内演習。内容は、受け持ち患者の看護過程の展開。実習目標は、①受け持ち患者と良好な人間関係を築くことができる ②受け持ち患者の看護過程を展開し、生きる力を引き出す看護を実践できる ③自らの看護実践を通して、看護観を深めることができる ④看護専門職としての態度の基本を培うことができる、以上である。

### Ⅲ. 結果

#### 1. 調査票回収率

授業初回 100.0% 授業後 97.6% 基礎Ⅰ後 73.8% 基礎Ⅱ後 63.1%。

#### 2. 授業回ごとの理解度・関心度の結果

図1の通り、授業毎の授業の理解度・関心度は、授業前半から後半にかけて、得点が低下していたものの、いずれの授業回も5点満点のうち4点台を占めており、高い評価であった。中でも全体的に高い評価項目は、学習意欲の「満足感」にあたる「問4. 授業内容は自分に役立つものでしたか」と学習意欲の「注意」にあたる「授業内容に興味や関心を持ちましたか」であり、低い評価項目は学習意欲の「関連性」にあたる「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いましたか」であった。また、表1の授業内容に照らすと、第10回「演習 入院患者と看護師のロールプレイング」において全体的に得点が低下した。

#### 3. 授業後アンケートによる授業評価

授業終了後に行った授業評価については、表2の通りである。学生の振り返りについて、予習・復習時間は5点満点中の2.73点、授業内容の理解は4.53点、授業の到達目標の達成度は3.45点だった。一方、授業評価については、授業準備4.71点、能動的学習の機会4.75点、予習課題および宿題の

表2. 授業後アンケートへの回答の平均得点(n=55)

	設 問	平均得点
学生の振り返り	1 この授業に関して、あなたは予習・復習等の授業時間以外での勉強（レポート作成なども含む）に週どれくらいの時間をかけていましたか？	2.73
	2 この授業の内容が理解できましたか？	4.53
	3 あなたはこの授業のシラバスに書いてある到達目標を、どの程度達成できたと思いますか？	3.45
授業評価	4 この授業はよく準備されていましたか？	4.71
	5 この授業全体（授業内容・課題も含む）を通して、能動的に学習する機会がありましたか？	4.75
	6 授業で出された予習課題・宿題の指示は適切でしたか？	4.47
	7 シラバスに授業の到達目標や授業計画は具体的に示されていましたか？	4.75
	8 シラバスに成績評価基準と評価方法は具体的に示されていましたか？	4.65

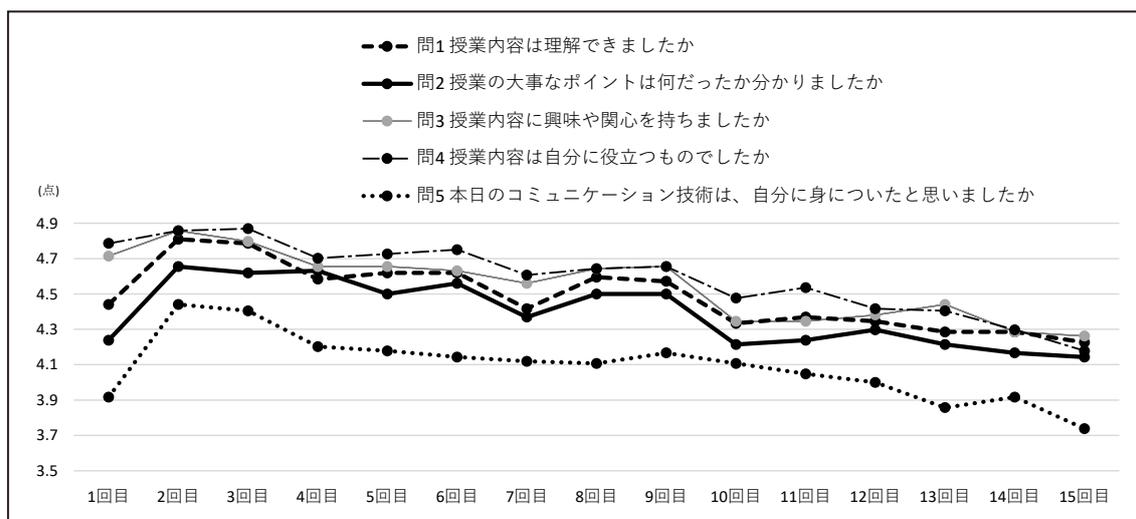


図1 授業の理解度・関心度の変化(点)

指示の適切性 4.47 点、授業の到達目標および授業計画の具体的明示 4.75 点、成績評価基準と評価方法の具体的明示 4.65 点であった。

#### 4. コミュニケーション能力の変化

##### 1) コミュニケーション得点の変化

表3の通り、コミュニケーション得点は、授業開始時  $2.6 \pm 1.03$  点、授業終了時  $3.0 \pm 0.93$  点と有意 ( $P < 0.05$ ) に上昇した。基礎 I 後は  $3.3 \pm 0.81$  点となり、授業開始時 ( $P < 0.01$ ) と授業終了時 ( $P < 0.05$ ) より有意に上昇した。基礎 II 後は  $3.1 \pm 0.85$  点とやや低下したが基礎 I 後の得点と有意差は無かった。

##### 2) コミュニケーションの各カテゴリー得点の変化

表4の通り、コミュニケーションの各カテゴリー得点変化は、授業前から基礎 I 後にかけて全てのカテゴリー得点が上昇し、特に「コミュニケーション基本技術」の得点上昇が大きかった ( $P < 0.01$ )。また「クライアントの感情の明確化」と「非言語的コミュニケーション基本技術」も授業前に比べて基礎 I 後に得点が上昇した ( $P < 0.05$ )。

一方で、基礎 II 後には基礎 I 後に比べ、全てのカテゴリーにおいて得点上昇は無かった。

表3. 授業前後および基礎看護学実習 I と II 後のコミュニケーション技術評価スケール得点

n	授業前	授業後	基礎 I 実習後	基礎 II 実習後	有意差			
	n=84	n=82	n=62	n=53	授業前-後	授業後-基礎 I 実習後	授業前-基礎 I 実習後	基礎 I 実習後-基礎 II 実習後
平均値	2.6	3.0	3.3	3.1	*	*	**	n.s.
標準偏差	1.03	0.93	0.81	0.85				

Kruskal-Wallis rank test, \*\*:  $P < 0.01$ , \*:  $P < 0.05$ , n.s.: 有意差なし

表4. カテゴリーごとの授業前後・基礎 I 実習後と基礎 II 実習後のコミュニケーション技術評価スケール得点

カテゴリー番号	カテゴリー名	授業前		授業後		基礎 I 実習後		基礎 II 実習後		有意差			
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	授業前-後	授業後-基礎 I 実習後	授業前-基礎 I 実習後	基礎 I 実習後-基礎 II 実習後
1	コミュニケーション基本技術	2.5	0.91	3.0	0.83	3.3	0.75	3.1	0.85	n.s.	n.s.	**	n.s.
2	非言語的コミュニケーション基本技術	2.3	1.04	2.9	0.94	3.2	0.78	3.2	0.80	n.s.	n.s.	*	n.s.
3	コミュニケーションによる自己成長についての理解	2.8	0.87	3.2	0.75	3.4	0.68	3.2	0.82	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
4	クライアントの感情の明確化	2.1	1.01	2.5	0.97	2.7	0.95	2.7	0.95	n.s.	n.s.	*	n.s.
5	コミュニケーションに関する人間観の理解	3.2	0.85	3.4	0.70	3.7	0.48	3.6	0.61	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
6	その他	2.6	0.91	3.0	0.90	3.3	0.71	3.2	0.77	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.

Kruskal-Wallis rank test, \*\*:  $P < 0.01$ , \*:  $P < 0.05$ , n.s.: 有意差なし

### 5. 基礎 I 後の学びや課題

図2に基礎 I での学びと課題について示した。カテゴリー数 16、サブカテゴリー数 46、ラベル数 136、コード数 136 が抽出された。

図2の通り、学生は受け持ち患者とのコミュニケーションにおいて、【自己理解】を深めつつ、【傾聴】や【相手のペースに合わせる】かわりを行い、【楽しい話題と笑顔】を体験するが、徐々に【非言語コミュニケーション】の重要性への気づきや【沈黙】を通して、【コミュニケーションスキルの活用】や【質問の仕方】を工夫し、あらためて【自分の気持ちを伝えること】がコミュニケーションでは大事だと理解していた。

さらに、図2の通り【医療者・看護師のコミュニケーションスキル】について、患者と医療者・看護師のコミュニケーション場面から学び、【コミュニケーションの目的・目標】を念頭においたコミュニケーションの必要性を認識していた。

学生は患者との【信頼関係の構築】の深まりに、【感謝と喜び】を感じていたが、一方で、【自己の課題】として、[緊張や戸惑い]があり、患者の[感情の明確化]ができず、患者の[気持ちを理解する難しさ]も感じていた。そして、【今後の取り組み】に<成長を目指した努力>や[生活で多くの人と話すこと]を挙げ、<自分の看護師像>を描いていた。

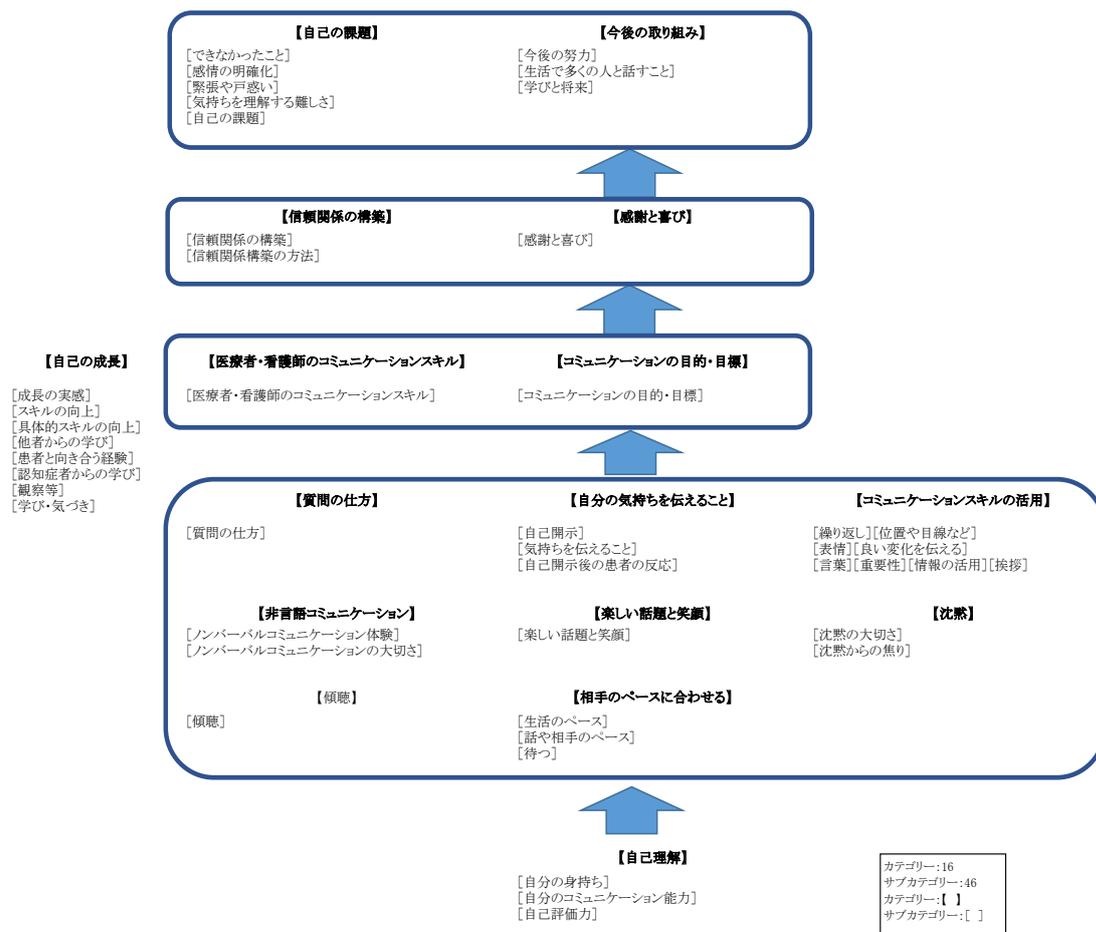


図2 基礎看護学実習 I 後の学びと課題についてのカテゴリー関連図

コミュニケーションの各カテゴリー得点の変化に関連するものとしては、【自己の課題】の「感情の明確化」の中に「できない感情の明確化」<課題である明確化>があり、【非言語コミュニケーション】の「感情への気づき」の中にも、「感情の読み取り」や「背後にある言葉への気づき」があった。また【沈黙】には「沈黙の大切さ」を感じる一方で、「沈黙からの焦り」もあった。さらに、【コミュニケーションスキルの活用】として「表情への注意」や「難しい表情変化の気づき」など「表情」に関連したコミュニケーションの学びがあった。

#### IV. 考察

##### 1. 授業の理解度および関心度について

授業第1回目のオリエンテーションで、受講への関心意欲が高まり、第2回目の授業に臨んでいると考えられるが、その後、5つの質問項目全てにおいて、授業が進むにつれて授業の理解度および関心度の得点は、高い評価を保っているものの低下した。ただ、学習意欲の「満足感」や「注意」は高い状態で推移し、一方で自分自身との「関連性」（「コミュニケーション技術は自分に身についた」）に関する学習意欲は低い状態で推移していた。これらつまり、学生同士のロールプレイングや看護場面事例では、看護の対象である患者とのコミュニケーションの実際を想起することが難しく、現実的に捉え難いものと考えられ、またこれは、第10回目の入院患者と看護師のロールプレイングを行った回に得点低下が大きかったことから推察される。

また、全15回のうち9回は演習を行い、グループでの振り返りを行うなど、能動的な学習形態を取っているが、理解度・関心度が授業進行に応じ

て低下したことは、授業内容よりも毎回の評価や振り返りを行うことによって、受講者が自己の課題に多く気づいたためであり、むしろ具体的なディスカッションが進んだためと考えられる（九津見ら, 2012）。

学生にフォーカスグループ調査を行った伊東ら（2010）によれば、看護学導入期の学生の困難さは、「グループワークという学習形態への不慣れ」「レポートの書き方がわからない」「科目の位置付けの認識不足」であった。よって、今回のグループワークが多い授業形態は、受講生にとって不慣れであり、困難なものであったと考えられる。特に、大学1年生にとっては、対人緊張が高くグループ活動に馴染みにくいことと、高校までと異なる大学での授業のあり方への抵抗感もあったのではないかと考えられる。

しかし、教師が一方向的に話すだけでは学生のコミュニケーション能力は上達しない。よって、「学生も話をし、その話が相手に通じたかどうかをその場で確かめ、通じなければ言い換えて、どうすれば通じるのかを学習していかなければならない。その意味でグループ学習は、学生同士のコミュニケーションが不可決の学習方法である。」（菱沼, 2012）とあるように、あえてグループ学習をすることで、コミュニケーション能力を育成することに意味があると考えられる。ただ、学生が伸び伸びと学習できるように、教師は脅かさぬ環境づくりが重要であり、例えばグループ学習導入時にはアイスブレイキングなどの楽しみながら相互理解できる取り組みを行うことが必要と考えられる。今回は、第2回目の授業で自らの強みについて自由に話すためのツールである「ストレングスカード」を用いたが、授業後調査での理解度・関心度が最も高かったため、学生にとってはリラックスして取り組めたと評価できる。

## 2. 授業後アンケートによる授業評価について

学生の振り返りのなかで最も低い評価項目が「授業外学習時間」2点台であり、週当たり30分から1時間以内の授業外学習時間だったと見なされる。文部科学省(2016)によれば、全国の大学・短期大学に在籍する「医・歯・薬」「看護・保健」分野の学生は、予習・復習時間が他分野よりも長いものの、1・2年生のみではいずれの分野でも最頻値が「1～5時間」だったため、本授業はそれらの結果を下回る時間である。また薬学部大学2年生に大学1年の時期を振り返ってもらった研究(佐口ら, 2019)では、反省点として勉強48%、テスト32%、予習復習26%という結果だったことから、大学1年生では勉強の取り組み方が課題であると考えられる。

また、到達目標の達成度に対する評価がやや低い3点台であった。本授業の到達目標が人間関係やコミュニケーションスキルの重要性を説明できるという目標だけでなく、自己理解や他者理解を深め、コミュニケーション技術を実施できることを目標にしていたため、評価としてはやや低くなったものと考えられる。これは、授業の理解度・関心度調査の中で、学習意欲の「関連性」にあたる「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いませんか」が低い評価だったことと関連していると考えられる。

現在、変化の激しい時代において、新たな価値を創造していく力を育成するために、高大接続改革が文部科学省(2017)主導で行われている。その主眼は、「主体的・対話的で深い学び」の視点に立った授業改善であり、本授業においても、主体的な学びのために授業初回に個人の学習目標を立て、途中で目標や取り組みの見直しを行い、授業最終回には個人目標と取り組み、自身の成長と今後の課題について、ピア活動、グループ活動で

振り返りを行っている。よってこれらの取り組みが、授業評価「能動的学習の機会」について5点満点中の4点台後半を得た背景だったと考える。予習課題や宿題の指示もおおむね適切と評価されているが、授業外学習時間が少ないということは、学習習慣の課題であると考えられる。

## 3. 授業と実習を通じたコミュニケーション能力の縦断的变化について

授業開始時から授業終了時にはコミュニケーション得点が上昇し、さらに、直後に行われる基礎Ⅰ後にも得点が増加していた。ただ、基礎Ⅱ実習の得点は、基礎Ⅰ後の得点と有意な差はなかった。これらから授業15回を通して、コミュニケーション能力の自己評価が高まり、それは基礎Ⅰ実習を通し、さらに高まると考えられる。ただ、コミュニケーション技術のカテゴリーごとに見ると、授業前から授業後、授業後から基礎Ⅰ後は、得点上昇はあるものの有意な得点上昇ではなかった。一方で、授業前から基礎Ⅰ後を比較すると「コミュニケーション基本技術」の高まりが最も大きいことが明らかだった。ただ、基礎Ⅰ後から基礎Ⅱ後に掛けては、どのカテゴリーにも変化はなかった。

廣田ら(2015)は、看護大学生1年生は「基本的態度」の成長発達を、2年生は「非言語コミュニケーション」の成長発達を評価していることを明らかにしている。つまり、学年が高くなるにつれ、学生は自己のコミュニケーションの基本的態度よりも、援助的人間関係への深まりに関心をもつため傾聴や患者の非言語に注目するように変化すると考えられる。

さらに、基礎Ⅱ実習は看護過程の展開を学習する実習であるため、問題解決へ向けたコミュニケーションが意識されたと考えられる。ただ、授

業前から基礎Ⅰ後にかけて有意に高まった「非言語的コミュニケーション基本技術」や「クライアントの感情の明確化」の得点は、基礎Ⅱ後にも低下せず保たれていたと考えられる。

基礎Ⅰ後に求めた自己の学びと課題からは、まずは、基本的態度として相手に合わせた質問の仕方を工夫するなど、話題づくりを行い、非言語コミュニケーションを活用して、傾聴や沈黙により、徐々に、医療者・看護師としてのコミュニケーションのあり方を深めていくプロセスが読み取れる。森谷ら(2011)は、看護系大学生が、対象者とのコミュニケーションを円滑に進めることには自己評価が高いものの、相手の背景に踏み込んだコミュニケーションや相手が会話の主導権をとることに困難を感じると論じている。今回も、「自分の気持ちを伝えること」「質問の仕方」を工夫し、対象者との関係を発展させる段階に進むことで、医療者・看護師としてのコミュニケーションとは何かを学んでいたと考えられる。

さらに学生は、基礎Ⅰ実習を体験し、対象者との信頼関係の構築や感謝や喜びを感じる一方で、自己の課題として対象者の「感情の明確化」や「気持ちを理解する難しさ」を感じていた。つまり、「クライアントの感情の明確化」が、基礎Ⅰ後に高まったとはいえ基礎Ⅱ後に維持されたことから、基礎Ⅱ後へ引き続き自己の課題として残るコミュニケーション技術であると考えられる。それは相手の気持ちを理解することの難しさとして今後の課題となり、大学生活の中で多くの人と話す取り組みへ向うと考えられた。

最後に、看護におけるコミュニケーション教育の課題には、コミュニケーションを苦手とする看護学生への教育支援がある。これら学生の特徴として酒井(2010)は、自己受容が低く対人関係への消極性を招くため、学生自らが対人関係の特徴

を自覚できるよう促し自己受容を進める心理的関わりが重要であると述べている。そして、発達障がいを持つ学生に対する取り組みとして鷹野(2017)は、臨地実習場面でコミュニケーション要素と問題解決能力要素について学生に合わせた指導を行うこと、精神看護学実習でのプロセスレコードを用いた教育を提案している。今回の授業においても、グループ学習に馴染み難い学生の存在を想定した工夫をしたが、今後は合理的配慮が必要とされる学生に対しては、丁寧に意向を聞く、事前の情報収集を行うなど学習環境を整える配慮を行っていきたい。

## V. 結論

看護学生のコミュニケーション能力の変化の特徴および学びの背景要因を明らかにし、授業および基礎看護学実習におけるコミュニケーション能力育成に役立つ資料とするために、1年生から2年生にわたる調査を行い、以下の結論を得た。

1. 1年生は自分のコミュニケーションにおける基本的態度への関心から、基本技術が向上するが、2年生では対象との関係性への関心から、非言語コミュニケーション力が向上する。
2. 1年生から2年生にかけて、感情の明確化や気持ちの理解を自身の課題と感ずるため、生活上で多くの人と話す取り組みを始める。
3. 1年生のコミュニケーション授業での能動的学習により、自分のコミュニケーション上の課題に気づき生まれ、結果として自己評価が低くなったと考えられる。
4. 1年生におけるグループ活動による学習は、対人緊張が生じやすいため、アイスブレイキングで緊張を和らげたり、メンバー構成を考慮するなどの配慮が必要である。

## VI. おわりに

本研究の限界は、入学時から同じ学生を2年生まで追跡し、コミュニケーション能力の変化を見たため、他の入学年度の学生については同様の知見が得られるとは限らない。また、今後、基礎Ⅱ後にも自由記述を問うことで量的調査の補完が可能になると考えられる。ただこれまで、縦断的調査研究は少ないため、貴重な研究資料に成り得ると考えている。今後も学生特性に応じた教育方法を検討して参りたい。

謝辞 調査にご協力いただいた看護学生の皆様  
心より感謝申し上げます。

本研究には、利益相反は存在しない。

### 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), pp.59-69.
- 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)
- 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), pp.35-45.
- 廣田美喜子, 和田恵美子, 竹見八代子 (2015) : 看護大学 1・2 年次生の実習終了後のコミュニケーション力の現状と課題, 第 45 回 (平成 25 年度) 日本看護学会論文集 看護教育, pp.146-149.
- 菱沼典子 (2012) : 学生がコミュニケーション能力を育成できる環境をつくる, 看護教育, 53 (10), pp.838-843.
- 今留忍, 横森久美子, 谷岸悦子, 他 (2018) : 臨地実習における看護学生のコミュニケーション能力の変化—縦断的調査による 2 年次と 3 年次との比較—, 東京家政大学研究紀要, 58 (2), pp.5-14.
- 伊東美奈子, 菱沼典子, 大久保暢子, 他 (2010) : 看護学導入期の学生の学習上の困難性軽減をはかった試み

- と評価, 日本看護科学学会学術集会講演集 30 回 p.371.
- 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, pp.93-100.
- 川喜田二郎 (1967) : 発想法—創造性開発のために, 東京 : 中公新書.
- John M. Keller (2010) : 学習意欲をデザインする ARCS モデルによるインストラクショナルデザイン, J. M. クラー著, 鈴木克明監訳, 京都 : 北大路書房.
- 九津見雅美, 新井祐恵, 森谷利香, 他 (2012) : 看護系大学生の学習意欲とコミュニケーション能力に関する研究 (第 1 報) 模擬患者役の違いによる比較, 日本看護科学学会学術集会講演集, 32, p.398.
- 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), pp.68-74.
- 文部科学省 (2016) : 大学生の学習実態に関する調査研究について (概要), 国立教育政策研究所.
- 文部科学省 (2017) 高大接続改革, [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/koudai/detail/1397727.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/koudai/detail/1397727.htm)
- 森谷利香, 九津見雅美, 池田七衣, 他 (2011) : 看護系大学生の学習意欲とコミュニケーション能力に関する研究, 千里金蘭大学紀要, 8, pp.191-199.
- 奈良知子, 渡辺蘭子, 上野玲子, 他 (2007) : 看護学生のコミュニケーション技術教育についてのリフレクション, 秋田県看護教育研究会誌, 32, pp.2-7.
- 奈良知子 (2010 : 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), pp.59-66.
- 奥山真由美, 肥後すみ子, 荻あや子, 他 (2007) : SP 導入によるコミュニケーション演習の授業改善がもたらす学習効果, 岡山県立大学保健福祉学部紀要, 14 (1), pp.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), pp.17-23.
- 佐口健一, 田中佐和子, 小林文, 他 (2019) : テキストマイニングの手法による昭和大学薬学部 1 年次の振り返りシート解析, 79 (1), pp.75-80.
- 酒井美子 (2010) : コミュニケーションが苦手な看護学生の対人関係の特性から教育的支援を考える, 群馬県立県民健康科学大学紀要, 5, pp.103-114.
- 鷹野朋美 (2017) : 看護学実習における“学生のコミュニケーション”に焦点をあてた文献を対象とした文献検討を行って, 日本精神科看護学術集会誌, 60 (2), pp.119-123.
- 辻幸代, 水田真由美, 上坂良子 (2004) : 基礎看護学実習Ⅱの現状と課題—学生の自己評価からの分析—, 和歌山県立医科大学看護短期大学部紀要, 7, pp.43-48.
- 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), pp.38-45.
- 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, pp.43-49.
- 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), pp.13-24.