

大学の看護基礎教育における対人援助技術教育の評価に関する研究

軸 丸 清 子

医学部看護学科臨床看護学講座

Evaluation of Education in Interpersonal Support Skill in a College Course of Basic Nursing

Kiyoko JIKUMARU

Chair of Clinical Nursing, Department of Nursing, Kochi Medical School

Abstract: This study evaluated the effectiveness of education in interpersonal support skill for the promotion of personality maturation of the supported provided as a college class of basic nursing. A questionnaire based on a 110-item scale of the basic ability to form human relationships was performed before and after lectures and practical training in 65 third-year students. The answers of 52 students who responded to the questionnaire both before and after the lectures and practical training were analyzed.

Significant differences were observed in “communication ability”, “ability to honestly express oneself”, “consideration for others based on understanding” and “sensitivity to the feelings of others” concerning the lectures, “positive attitude toward involvement” concerning the practical training, and “belief in being able to understand each other”, “ability to harmonize oneself with others”, and “community consciousness” concerning both the lectures and practical training. These results suggest that different skills are developed through lectures and practical training and that some skills are developed only through both lectures and practical training.

緒 言

近年日本においては、犯罪の低年齢化、虐待、引きこもりなど精神（心）の健康問題が重大な社会的関心事となり、精神保健医療福祉領域への要請と期待がますます高まっている。精神医療においては、宇都宮事件（1984年、宇都宮市の精神病院における看護者による患者への傷害致死事件）を契機に、我が国の精神医療政策の貧困、精神障害者への人権侵害、不十分な精神科看護教育などが国内外から批判された。これを受けて1987年、精神衛生法が精神保健法へ、さらに1995年には精神保健福祉法（精神保健及び精神障害者福祉に関する法律）へと改められた。こうして1987年以降の法改正は、病院中心の施策の反省から、地域生活を基本とした人権擁護の確立と社会復帰の促進へと施策を転換させてきた。

一方世界においては、第52回 WHO (World Health Organization) 総会（1999年）に従来の健康の定義に *Spiritual* と *dynamic* という2つの語を新しく加え、新しい文章に改める案が提出され、今後見直しを継続していくことになった（大阪医科大：臼田寛ら報告）。

看護基礎教育においては、1996年にカリキュラムが大幅に改正され、看護学を学問として体系化し、現代の社会情勢に対応した教育が明確化された。精神に障害をもつ人への対応として精神看護学、高齢社会・超高齢社会への対応として老年看護学、在宅療養者の増加に備えて地域看護学が独

立した科目として新たに設置された。その目標は、①看護の対象となる人間を身体・心理・社会的に統合された存在として幅広く理解する能力、②人間の健康を自然・社会・文化的環境とのダイナミックな相互作用および心身相関の観点から理解する能力、③人々の多様な価値観を認識し、専門職者としての共感的態度及び倫理に基づいた行動ができる能力、④人々の健康上の問題を解決するため、科学的な根拠に基づいた看護を実践できる基礎的能力、⑤健康の保持増進、疾病予防と治療、リハビリテーション、ターミナルケアなど、保健・医療・福祉制度を総合的に理解し、それらを調整する能力等を養うとなっている。¹⁾

2001年(平成13)には、文部科学省による第一次「看護教育の在り方に関する検討会」が発足し、2003年(平成15)に第二次検討会がもたれ、2004年3月に「看護実践能力の充実に向けた大学卒業時の到達目標」が報告された。²⁾そこには、卒業時の看護実践能力をⅠ～Ⅴ群に区分し、19の項目とその細項目が示されている。Ⅰ群はヒューマンケアの基本に関する実践能力とされており、①人の尊敬の重視と人権の擁護を基本に据えた援助行動、②利用者の意思決定を支える援助、③多様な年代や立場の人との援助的人間関係の形成の3項目が挙げられている。これらの目標を達成するために、対象者である相手とうまくコミュニケーションができ、さらには相手の人格的成長を促進ないし自己実現を支援できるような専門的な援助的対人技能が求められている。

I. 研究目的

筆者は、2000年から大学看護学科で精神看護学を担当し、「コミュニケーション論」、「カウンセリング論」、「精神看護援助論」、「精神看護学実習」の授業を開講してきた。この精神看護学は、健康な人から心を病む人までの看護に必要な知識、技術、態度の育成にあるが、特に基礎的な援助的対人技能を身につけ、卒業時到達目標Ⅰ群のヒューマンケアの実践能力を養成することを主な目的としている。ヒューマンケアの実践能力を養成する方法の中でも、特にカウンセリングの基本的な態度・技術を身につけることが有効であると考え、力を注いできた。カウンセリングの基本的な態度・技術とは、狭義には、一般的にカウンセリングと称される人間の精神の健やかな成長・発達の促進、精神を病む人たちの健康回復及び保持増進を目標として行われる専門技術の基本を意味する。広義には、看護における日常生活援助、治療援助、教育、ケースワークなどの場面にカウンセリング的態度で対応し、対象者の精神的成長・発達、精神的健康の回復及び保持増進を支援する基本的な技術を意味する。これこそ、ヒューマンケアの実践能力を育成するのに最も相応しい方法であると考えている。

看護の領域における援助的対人技能に関する研究は、これまでもいくつかなされており、医学中央雑誌からの文献検索によると、たとえば原田³⁾の研究では、基礎看護学概論の授業に学生のライフサイクルをライフライン(1本の線)で描かせるというエクササイズを実施し、自分を知る機会になったと報告している。また、村上⁴⁾の研究では、コミュニケーション・カウンセリングの授業を学生に評価票を用いて評価させ、学生の理解度や疑問点を把握し、講義を検討する資料になったと報告している。しかし、いずれも学生に対する援助的対人技能教育の効果を客観的に評価したものではない。さらに、高島ら⁵⁾は各論実習前後におけるコミュニケーション技能に対する学生の自己認識の変化について、学生の自己評価によるアンケート調査を行い、各論実習後の学生のコミュニケーション技能に対する認識が、感受性、受容、自己信頼、表出、判断の5つの要因と24の項目で構成されていたことを報告している。しかし、意図的に授業内容を吟味、計画し、その効果を測定したものではない。

本研究は、ヒューマンケアの実践能力養成教育のなかでも、相手の人格的成長を促進する援助的

対人技能の開発を目指して、意図的に授業内容を組織し、計画した教育の効果を明らかにすると共に、授業内容と開発された対人技能との関係を検討することを目的とする。

II. 研究方法

1. 授業内容

筆者が担当する精神看護学で本研究に関係する科目は、コミュニケーション論（30時間）、カウンセリング論（30時間）、精神看護援助論（60時間）、精神看護学実習（90時間）で組織されている。その内容は表1、2、3、4の通りである。コミュニケーション論は、前半の14時間は特に看護活動と関係の深いパーソナル・コミュニケーションについて、コミュニケーションの基本概念及び機能、発展的あるいは破壊的コミュニケーションのプロセス、コミュニケーションのコンピテンス等の講義を行った。後半以降は、講義で得た知識を体験的に理解するために、6時間は、絵画や楽器を用いた非言語的コミュニケーションの体験授業を行った。残りの9時間は6時間と3時間の2回にわけて、グループダイナミクスを導入した授業と筆記試験を行った。内容は、「いろいろな自分を知ろう」という命題で、いろいろなものの見え方の実験、変法エゴグラム（他者から見た自己のエゴグラム作成）、「効果的な話し合いをするには」という命題でNASAゲーム、「一番悪いのは誰か？」についての話し合い等のグループ学習とした。残りの3時間はグループダイナミクスの授業を振り返り、気づいたこと、学んだことについてのレポート作成、3ヶ月後の自分への手紙（80円切手を貼ったものを3ヶ月後に教員が投函）とし、30分は筆記試験にあてた。なお、楽器を用いたコミュニケーションについては、英国公認音楽療法士のライセンスを持っている音楽専門の大学教員に、グループダイナミクスにおける効果的な話し合いと協力のトレーニングについては、臨床心理士に非常勤講師として依頼した。

カウンセリング論は、前半の8時間は臨床心理学の観点から人間の心理や行動の理解とカウンセリングの基本的な技術に関する講義、後半の16時間は前半の講義で学習した知識を体験的に理解を深め技術として身につけるためのエクササイズを行った。ただし、「HIV/AIDS カウンセリング」の講義2時間はエクササイズの前に配置する予定であったが、非常勤講師の都合でエクササイズの途中に行った。後半の3時間は、スーパービジョンについての講義、1時間は筆記試験を行った。

表1 コミュニケーション論の授業内容

回数	内容	授業形態
1	コミュニケーションの基本概念	講義
2	コミュニケーションの機能と過程、意志決定	講義
3	シンボル作用としてのコミュニケーション	講義
4	コミュニケーションの意味・特性・類型	講義
5	対人関係とコミュニケーション・「ジョハリの窓」	講義・演習
6	コミュニケーションのプロセス/対人コミュニケーション・コンピテンス	講義
7	説得のコミュニケーション・コンピテンス	講義
8	絵画を用いたコミュニケーション	演習
9・10	楽器を用いたコミュニケーション	講義・演習
11・12・13	グループ・ダイナミクス	講義・演習
14・15	1. いろいろな自分を知ろう 1) 「ものの見え方」の実験 2) 変法エゴグラム（5人の他者から見た自己のエゴグラム） 2. 効果的な話し合いをするためには 1) グループでの話し合い実習：「一番悪いのは誰か？」 2) 個人、集団を尊重するとは？：「NASAゲーム」 3. 3ヶ月後の自分への手紙 試験	演習

なお、HIV/AIDS カウンセリングについては、自治体派遣 AIDS カウンセラーの臨床心理士に非常勤講師として依頼した。

精神看護援助論は、前半12時間に精神看護学の概論、中半12時間は精神障害と治療の理解、16時間は精神障害を持つ人の看護の講義、2時間は音楽療法の実際を行った。後半12時間は事例を用いて看護過程の展開を情報収集から看護計画まで、6人一組でグループ及び個人学習、1時間は筆記試験を行った。なお、精神医療の歴史と変遷、精神障害の理解と治療は精神科医師、音楽療法の実際はコミュニケーション論の「楽器を用いてのコミュニケーション」の単元と同一の英国公認音楽療法士のライセンスを持っている音楽専門の非常勤講師に依頼した。

精神看護学実習は、前半の1週間は主に患者との治療的人間関係の樹立の試みと情報収集、後半の1週間は患者の欠乏欲求をアセスメントし、それを満たすための看護を計画・実施・評価・修正という看護の実際を展開した。また、実習第一週目と二週目の水曜日にはプロセスレコード⁶⁾で自分の患者への対応を振り返り、患者の気持ちの理解と対応の改善策を考え、代替え案を出すという課題を出した。筆者が考案し、使用しているプロセスレコードを図1に示した。

2. 調査対象

被験者は3年生で、2003年4月～7月まで4ヶ月間学内授業を履習し、2003年11月末月から2004年7月までの8ヶ月間実習を履習した。学習進度は、看護に必要な教養基礎科目と基礎看護学I・小児・母性・成人・老人看護学の専門科目が2年生で終わっている。3年生では、専門基礎科目として病態と治療、臨床心理学、情報科学、生活生物論（選択）、専門科目として精神看護学、地域・在宅看護学、基礎看護学II（看護管理）、を終えている。

3. 調査時期と手続き

調査期間は、2003年4月第1回目の授業前と2003年7月最終回の授業終了後、2003年11月から2004年7月にかけての精神看護学実習（1グループ5～6人で2週間）の終了後に随時授業前と同じ質問紙を配布し、回答を回収した。手続きとしては、調査前に研究の目的と研究への参加は自由であること、不参加でも成績には一切関係しないことを口頭で説明するとともに、同意書に明記した。研究への参加者は同意書と共に質問紙を提出することを説明した後、同意書と質問紙を配布した。授業前と後は65名中65名回収したが、1名は同意書に名前が記されていなかった。実習後は実習対象になっていない編入生10名を除いた55名中53名を回収した。授業前に回答は得られたが同意書に名前が明記されていなかった1名を除外し、授業前、授業後、実習後の3回ともに回答の得られた52名を研究対象とした。有効回答率は80.0%であった。

それぞれ授業（授業前～後）、実習（授業後～実習後）、授業と実習（授業前～実習後）によって開発された対人技能を測定する方法としては、質問紙A)対話的対人関係形成技能の尺度と質問紙B)基本的対人関係形成能力の尺度を使用する。第1回目の授業開始前に配布し、各人の普段の人間関係におけるコミュニケーションの状態を思い浮かべてもらった上で、1. まったくない、2. ほとんどない、3. めったにないが、ときどきある、4. かなりよくある、5. いつもそうだの5段階評定法で自己評価を求め、授業最終回と各グループの実習最終日に授業前と同じ質問紙を用いて回答を得る。質問紙全ての項目について、授業（授業前～後）、実習（授業後～実習後）、授業と実習（授業前～実習後）についてそれぞれ対応ある差のt検定を行い、10%水準で有意差のある項目を採用して、因子分析を行う。授業（授業前～後）、実習（授業後～実習後）について、それぞれの因子に属する項目の総得点の平均値と標準偏差を求め、授業前及び実習前の態度・技術得点として採用する。授業、実習、授業と実習の効果を因子ごとに検討するために、授業前と後（授業）、

クライアントの氏名:		記録年月日		年 月 日 学年氏名		
<p>クライアントの氏名:</p> <p>姓 氏・女</p> <p>取りあげた場面の様子(場所・時刻・人・音・光・雰囲気・服装・相手との位置関係等)</p>	<p>診断名:</p> <p>この場を取りあげた理由・目的(この場を取り上げてほしいのか)</p>	<p>クライアントの肉体的世界の運轉(クライアントは全体として何をどのように体験(知覚)し、どのような気持ちなのか)</p> <p>援助方針:</p>	<p>《振り返りの視点》</p> <ul style="list-style-type: none"> 相手に対する先入観や偏見はないか 相手に積極的に関心を寄せているか 指摘や批判をせずに肯定的に聴いているか 相手の気持ちを推し量ろうと努力しているか 自分が理解した気持ちを相手に伝えていくか 相手の気持ちの流れてきたような感情を知覚しているか 自分は相手にどの様な感情を抱いているか 相手は自分にどの様な感情を抱いているか 自分の気持ちに偽りがなく純粋か 	<p>私の言動(反応)</p> <p>(言語・態度・行動)</p>	<p>相手の肉体的体験、気持ちの運轉</p> <p>(相手は何をどのように体験(知覚)しているのか、どのような気持ちなのか)</p>	<p>私の対応の振り返り</p> <p>(上記の視点から、どのように援助的、非援助的であったか、改善を要する点などどのような対応(言動)が望ましいか(代筆不要))</p>
<p>私が認識し知覚したこと</p> <p>(相手の言動・態度・声の大きさ・速さ・感情・身振り手振り・視線等)</p>	<p>私の思ったこと・考えたこと</p>	<p>.....</p>	<p>.....</p>	<p>.....</p>	<p>.....</p>	<p>.....</p>
<p>学んだこと: 自己のコミュニケーションを振り返り、気づいたこと(自己の気持ちや思考パターン/反応・対応パターン)、改善案</p>						

図1 クライアントと私のコミュニケーション Process Record

授業後と実習後（実習）、授業前と実習後（授業と実習）について、各因子の項目合計得点の平均値と標準偏差値の差のt検定を行う。さらに授業前と後（授業）、授業後と実習後（実習）、授業前と実習後（授業と実習）について、全因子の項目合計得点の平均値と標準偏差値の差のt検定を行う。

4. 援助的対人技能と基本的対人技能の測定のための質問紙の作成

菊池(1988)の「Kiss-18(Kikuchi's Social Skill Scale・18項目版)」⁷⁾、加藤・高木(1980)⁸⁾の「情動的共感性尺度」⁹⁾、柿本(1995)¹⁰⁾の「間人度尺度」、辻(1993)¹¹⁾の「他者意識尺度」、Devis(1983)¹²⁾の「多次元共感測定尺度」、星野¹³⁾の「自分の話し方、きき方の検討」の質問紙、中村¹⁴⁾の「共通感覚論」に基づき作成した福井(2002)の「Q. S. C (Questioner for sensus communis)」から選択した60項目を参考に作成した質問紙A「対話的対人関係形成技能の尺度」と、菊池(2002)¹⁵⁾の「人あたりの良さ尺度(HIT-44)」、菊池(1988)¹⁶⁾の「向社会的行動尺度(大学生版)」、岩淵・田中・中里(1982)¹⁷⁾の「セルフ・モニタリング尺度」から選択した50項目を参考に作成した質問紙B「基本的対人関係形成能力の尺度」からなる計110項目の質問紙を作成した。

Ⅲ. 結 果

1. 質問項目の因子分析

授業前と後（授業）、授業後と実習後（実習）、授業前と実習後（授業と実習）に実施した質問紙A) 60項目及びB) 50項目の得点に基づき、それぞれ別個に項目別の対応のある平均値の差のt検定を行い、10%水準で差が認められた項目を採用した。授業（授業前－後）での得点に差が認められたのは、A) 11項目とB) 5項目の合計16項目、実習（授業後－実習後）での得点に差が認められたのは、A) 3項目とB) 3項目の合計6項目、授業と実習（授業前－実習後）での得点に差が認められたのは、A) 12項目とB) 12項目の合計24項目であった。それぞれ16項目、6項目、24項目について因子分析をし、固有値が1を越えるのが、授業は5因子、実習は3因子、授業と実習は5因子であるので、各項目のうち0.34以下の負荷を示す項目は削除しながら5因子については、5～3因子指定で、3因子については3～1因子指定で主因子法、バリマックス回転を行った。その結果、授業（授業前－後）、授業と実習（授業前－実習後）は4因子構造が最も適切であると判断した。実習（授業後－実習後）は2因子構造が最も適切であると判断した。授業（授業前－後）、実習（授業後－実習後）、授業と実習（授業前－実習後）の各項目の因子負荷量と各因子の項目を表5、6、7に示した。

表5 授業（授業前－後）で開発された対人技能

※=逆転項目	第1因子	第2因子	第3因子	第4因子	共通性
	疎通性	素直な自己表現力	他者への理解的配慮	気配り	
第1因子：疎通性					
a60 ※人と話しているとき、言いたいことがうまく言葉になって出て来ない	0.594	0.326	-0.120	0.134	0.491
a59 ※人から非難されると、そのことが気になって仕方がない	0.572	-0.235	0.062	0.098	0.396
a18 ※周囲の人の思いがはっきりしなくて、その場にいたたまれなくなることがある	0.566	0.179	0.148	0.033	0.375
a17 ※人と共同作業をしていても自分が人から浮いているような気がする	0.545	0.298	0.067	0.386	0.539
b27 身振りや手振りをまじえ、表情豊かに話ができる	0.416	0.362	0.227	-0.133	0.373
第2因子：素直な自己表現力					
b50 さりげなく相手と意見の異なることを示すことができる	0.071	0.623	0.218	0.190	0.476
b18 ※友人からレポート作成や宿題を手伝って欲しいと言われても、ことわる	-0.088	-0.618	0.178	0.227	0.473
a45 自分の感情や気持ちを、素直に表現する	0.241	0.584	0.153	0.319	0.525
第3因子：他者への理解的配慮					
a57 人の心の動きを分析し、理解しようと試みている	-0.227	0.247	0.719	-0.072	0.634
b36 雨降りのとき、あまり親しくない友人でも傘に入れてあげる	0.138	-0.058	0.664	0.037	0.465
a23 なにかを決定するときには、自分と反対の意見をもつ人たちの立場にたって考えようとする	0.182	0.025	0.397	-0.096	0.200
第4因子：気配り					
a39 ※他人が話しているところに、気軽に参加できない	0.188	0.132	0.101	0.650	0.485
b6 授業を休んだ友人のために、プリントなどを貰っておいてあげる	0.088	-0.106	0.198	-0.570	0.383
a19 自分の声の調子が、相手にどのように影響を与えているかに気づいている	-0.126	0.205	0.071	-0.418	0.238
因子寄与	1.704	1.660	1.368	1.322	
因子寄与率(%)	12.168	11.859	9.768	9.446	
累積寄与率(%)	12.168	24.027	33.795	43.241	

表6 実習(授業後-実習後)で開発された対人技能

※=逆転項目	第1因子 積極的関 りの態度	第2因子 良識性	共通性
第1因子：積極的関りの態度			
b40 他人に対して壁を作らない	0.638	0.004	0.407
a20 ※知らない人とは、すぐに会話が始められない	0.634	-0.059	0.405
b17 いろんな場面でどう振る舞っていいかわからないとき、他の人の行動を見てヒントにする	0.383	0.279	0.225
第2因子：良識性			
a5 人との交際には、守るべき暗黙のルールがあると気づく	-0.298	0.851	0.813
b50 さりげなく相手と意見の異なることを示すことができる	0.267	0.413	0.242
因子寄与	1.115	0.977	
因子寄与率(%)	22.305	19.538	
累積寄与率(%)	22.305	41.842	

表7 授業と実習(授業前-実習後)で開発された対人技能

※=逆転項目	第1因子 理解し合 える信念	第2因子 融和性	第3因子 自己コン トロール	第4因子 共同体 意識	共通性
第1因子：理解し合える信念					
b34 だれとでも、気軽にあいさつする	0.728	0.196	-0.177	-0.050	0.602
a15 どんな人とも誠意をもって接すれば通じ合えるものだと信じる	0.716	0.152	-0.054	-0.204	0.580
a9 共同生活を成り立たせるために、親身になって助け合おうとする	0.547	0.285	0.138	0.263	0.469
a23 なにかを決定するときには、自分と反対の意見をもつ人たちの立場にたって考えようとする	0.544	0.063	0.081	0.380	0.451
a18 ※周囲の人の思いがはっきりしなくて、その場にいたたまれなくなることがある	0.354	0.088	0.010	0.013	0.133
第2因子：融和性					
a39 ※他人が話しているところに、気軽に参加できない	0.009	0.810	-0.235	0.027	0.712
b16 相手とすぐ打ち解けることができる	0.504	0.612	0.261	-0.117	0.709
b23 人前できまりが悪くても、おもいきって自分のことが言える	0.239	0.604	-0.049	0.245	0.484
a20 ※知らない人とは、すぐに会話が始められない	0.211	0.601	0.131	-0.215	0.469
b40 他人に対して壁を作らない	0.523	0.548	0.097	-0.039	0.585
b46 やわらかく、愛想のある話し方ができる	0.247	0.402	0.393	0.295	0.464
第3因子：自己コントロール					
b8 余計なことをいわない	0.037	0.034	0.689	0.022	0.478
b10 自分の悪いところを隠してつきあえる	0.038	-0.132	0.677	-0.107	0.488
b3 相手に不快な感じを持って、それを表に出さない	0.392	-0.084	0.461	0.248	0.435
b18 ※友人からレポート作成や宿題を手伝って欲しいと言われても、ことわられる	-0.183	0.092	0.421	0.011	0.220
第4因子：共同体意識					
a3 自分一人のことより、皆とどう生きるかを大切にしている	-0.013	-0.055	-0.106	0.739	0.561
a40 大勢の人の中で一人ぼっちにいる人を見るとかわいそうになる	-0.006	-0.083	-0.301	0.548	0.398
b32 相手の立場をよく考えて行動する	0.274	0.174	0.334	0.527	0.495
a36 ※自分の判断が正しいと思うときには、他の人の意見を聞かない	-0.065	0.040	0.183	0.444	0.237
因子寄与	2.723	2.448	1.937	1.862	
因子寄与率(%)	14.331	12.884	10.193	9.802	
累積寄与率(%)	14.331	27.215	37.408	47.210	

授業(授業前-後)の第1因子は5項目で「疎通性」、第2因子は重複負荷するものを含めて4項目で「素直な自己表現力」、第3因子は3項目で「他者への理解的配慮」、第4因子は重複負荷するものを含めて4項目で「気配り」と命名した。また、実習(授業後-実習後)の第1因子は3項目で「積極的関りの態度」、第2因子は2項目で「良識性」と命名した。さらに、授業と実習(授業前-実習後)の第1因子は重複負荷するものを含めて7項目で「理解し合える信念」、第2因子は6項目で「融和性」、第3因子は重複負荷するものを含めて5項目で「自己コントロール」、第4因子は重複負荷するものを含めて5項目で「共同体意識」と命名した。

2. 各因子別の授業効果

授業(授業前-後)、実習(授業後-実習後)、授業と実習(授業前-実習後)の因子分析によって得られた各4因子、2因子、4因子について、それぞれに属する項目の前と後の得点により各因子の前と後の対応ある平均値の差のt検定を行った。その結果、授業(授業前-後)で得られた因子について、授業(授業前-後)では、4因子全て(第1因子：疎通性、第2因子：素直な自己表現力、第3因子：他者への理解的配慮、第4因子：気配り)に $P < 0.001$ から $P < 0.05$ で有意差が認められた。また、4因子合計得点に $P < 0.001$ で有意差が認められた。しかし、実習(授業後-実習後)では有意差は認められなかった。授業と実習(授業前-実習後)では、第1因子(疎通性)と第3因子(他者への理解的配慮)、第4因子(気配り)に $P < 0.01$ から $P < 0.05$ で有意差が認め

られた。因子合計得点に $P < 0.01$ で有意差が認められた。

実習 (授業後-実習後) で得られた因子について、実習 (授業後-実習後) では、第1因子 (積極的関りの態度) に $P < 0.01$ で有意差が認められた。また、2因子合計得点に有意差は認められなかった。授業 (授業前-後) では、第1因子 (積極的関りの態度)、2因子合計ともに有意差が認められなかった。授業と実習 (授業前-実習後) では、第1因子 (積極的関りの態度) に $P < 0.01$ で有意差が認められた。2因子合計得点には有意差は認められなかった。

授業と実習 (授業前-実習後) で得られた因子について、授業と実習 (授業前-実習後) では、第1因子 (理解し合える信念)、第2因子 (融和性)、第4因子 (共同体意識) に $P < 0.001$ から $P < 0.05$ で有意差が認められた。また、4因子合計得点に $P < 0.001$ で有意差が認められた。しかし、授業 (授業前-後)、実習 (授業後-実習後) では、4因子ともに有意差が認められなかった。いずれも差の方向は後が前より高かった。結果を表8 (表8-1, 表8-2, 表8-3) に示した。

表8 開発された対人技能の授業及び実習における変化

表8-1 授業 (授業前-後) において開発された対人技能

授業 (授業前-後)

	授業前 (n=52)		授業後 (n=52)		t 値	有意水準
	平均	標準偏差	平均	標準偏差		
第1因子 疎通性	2.73	0.56	3.11	0.48	4.23	***
第2因子 素直な自己表現力	3.28	0.41	3.64	0.53	4.06	***
第3因子 他者への理解的配慮	3.28	0.62	3.59	0.53	2.73	***
第4因子 気配り	3.29	0.38	3.56	0.44	3.55	***
4因子合計	3.14	0.35	3.47	0.35	5.23	***

*** $P < 0.001$

実習 (授業後-実習後)

	授業後 (n=52)		実習後 (n=52)		t 値	有意水準
	平均	標準偏差	平均	標準偏差		
第1因子 疎通性	3.11	0.48	2.92	0.49	-2.27	n.s
第2因子 素直な自己表現力	3.64	0.53	3.25	0.40	-4.51	n.s
第3因子 他者への理解的配慮	3.59	0.53	3.47	0.34	-1.34	n.s
第4因子 気配り	3.56	0.44	3.48	0.44	-1.04	n.s
4因子合計	3.47	0.35	3.48	0.35	-3.34	n.s

授業と実習 (授業前-実習後)

	授業前 (n=52)		実習後 (n=52)		t 値	有意水準
	平均	標準偏差	平均	標準偏差		
第1因子 疎通性	2.73	0.56	2.92	0.49	2.83	**
第2因子 素直な自己表現力	3.28	0.41	3.25	0.40	-0.41	n.s
第3因子 他者への理解的配慮	3.28	0.62	3.47	0.34	2.17	*
第4因子 気配り	3.29	0.38	3.48	0.44	2.72	**
4因子合計	3.14	0.35	3.48	0.35	3.31	**

* $P < 0.5$ ** $P < 0.01$

表8-2 実習(授業後-実習後)において開発された対人技能

授業(授業前-後)

	授業前 (n=52)		授業後 (n=52)		t 値	有意水準
	平均	標準偏差	平均	標準偏差		
第1因子 積極的関りの態度	3.13	0.69	3.11	0.68	-0.31	n.s
第2因子 良識性	3.70	0.51	3.87	0.56	1.88	n.s
2因子合計	3.42	0.48	3.49	0.46	0.85	n.s

実習(授業後-実習後)

	授業後 (n=52)		実習後 (n=52)		t 値	有意水準
	平均	標準偏差	平均	標準偏差		
第1因子 積極的関りの態度	3.11	0.68	3.41	0.62	2.87	**
第2因子 良識性	3.87	0.56	3.62	0.56	-2.55	n.s
2因子合計	3.49	0.46	3.51	0.47	0.30	n.s

** P < 0.01

授業と実習(授業前-実習後)

	授業前 (n=52)		実習後 (n=52)		t 値	有意水準
	平均	標準偏差	平均	標準偏差		
第1因子 積極的関りの態度	3.13	0.69	3.41	0.62	2.67	**
第2因子 良識性	3.70	0.51	3.62	0.56	-0.90	n.s
2因子合計	3.42	0.48	3.51	0.47	1.21	n.s

** P < 0.01

IV. 考 察

1. 有意に開発された対人技能と授業形態について

質問項目は、全て10%水準で差があったものを採用し、因子分析したので、それぞれ授業(授業前と後)では「疎通性」、「素直な自己表現力」、「他者への理解的配慮」、「気配り」の技能が、実習(授業後と実習後)では「積極的関りの態度」、「良識性」の技能が、授業と実習(授業前と実習後)では「理解し合える信念」、「融和性」、「自己コントロール」、「共同体意識」の対人技能が開発されたと言う可能性をもっている。

中でも特に、授業では、「疎通性」、「素直な自己表現」、「他者への理解的配慮」、「気配り」の因子に0.1~5%水準で有意差が認められており、これらの技能が有意に開発されたと言える。しかし、実習ではこれら4つの因子に有意差は認められておらず、これらの技能は授業独自で開発された技能であると言える。また、実習と授業を通しては「疎通性」、「他者への理解的配慮」、「気配り」に有意差が認められており、「疎通性」、「他者への理解的配慮」、「気配り」の技能は授業で開発された後も実習を通して時間をかけて開発された技能であると言える。しかし、「素直な自己表現力」は、実習ばかりか、授業と実習を通して認められていないことから、授業のみで開発された技能であると言える。

実習では、「積極的関りの態度」に1%水準で有意差が認められており、実習でこの技能が有意に開発されたと言える。また、この因子は授業では有意差が認められていないが、授業と実習を通

表 8-3 実習と授業（授業前－実習後）において開発された対人技能
授業（授業前－後）

	授業前 (n=52)		授業後 (n=52)		t 値	有意水準
	平均	標準偏差	平均	標準偏差		
第1因子 理解し合える信念	3.26	0.84	3.43	0.06	1.68	n.s
第2因子 融和性	2.96	0.09	3.03	0.09	0.57	n.s
第3因子 自己コントロール	3.24	0.78	3.40	0.06	1.60	n.s
第4因子 共同体意識	3.41	0.07	3.52	0.53	1.22	n.s
4因子合計	3.21	0.59	3.34	0.05	1.77	n.s

実習（授業後－実習後）

	授業後 (n=52)		実習後 (n=52)		t 値	有意水準
	平均	標準偏差	平均	標準偏差		
第1因子 理解し合える信念	3.43	0.06	3.55	0.05	1.60	n.s
第2因子 融和性	3.03	0.09	3.23	0.08	1.86	n.s
第3因子 自己コントロール	3.40	0.06	3.36	0.05	-0.59	n.s
第4因子 共同体意識	3.52	0.53	3.55	0.05	0.51	n.s
4因子合計	3.34	0.05	3.42	0.35	1.59	n.s

授業と実習（授業前－実習後）

	授業前 (n=52)		実習後 (n=52)		t 値	有意水準
	平均	標準偏差	平均	標準偏差		
第1因子 理解し合える信念	3.26	0.84	3.5549	0.05	4.46	***
第2因子 融和性	2.96	0.09	3.2255	0.08	3.20	**
第3因子 自己コントロール	3.24	0.78	3.3608	0.05	1.49	n.s
第4因子 共同体意識	3.41	0.07	3.55	0.05	2.17	*
4因子合計	3.21	0.59	3.42	0.35	3.95	***

* P < 0.5 ** P < 0.01 *** P < 0.001

して認められていることから、授業での学習がレディネスとなって、実習で開発、発現した技能であると言える。

授業と実習では、「理解し合える信念」、「融和性」、「共同体意識」に0.1～5%水準で有意差が認められており、授業と実習を通してこれらの技能が有意に開発されたと言える。しかし、授業、実習独自では有意差が認められていないことから、「理解し合える信念」、「融和性」、「共同体意識」の技能は、授業と実習の両方を通してはじめて開発された技能であるといえる。

2. 有意に開発された対人技能と授業内容について

授業と「疎通性」「素直な自己表現」「他者への理解的配慮」「気配り」

授業で有意に開発された技能と授業内容との関係でみると、「疎通性」や「素直な自己表現」、「他者への理解的配慮」、「気配り」の技能は、コミュニケーション論の「楽器を用いたコミュニケーション」で、自己の内面に蠢く感情や気持ちを音で表現したり、相手の音（感情・気持ち）に配慮しながら共鳴し合ったりという体験¹⁸⁾や「グループダイナミックス」での『グループでの話し合い実

習：一番悪いのは誰?』や『個人を尊重するとは? : NASA ゲーム』¹⁹⁾等で、相手との価値観や考え方、意見の違いに気づいたり、自分と異なる相手の価値観や考え方を尊重しつつ、自己の考えや意見を適度に主張したり、合意点を見いだしていく体験²⁰⁾をしたり、『3ヶ月後の自分への手紙』、カウンセリング論での『援助を受けると言うこと：粘土作品の共同製作』²¹⁾の演習等で、相手の感情や気持ちを推し量ったり、自分について洞察を深めたりという体験を通して、開発されたのではないかと考える。²²⁾²³⁾特に「他者への理解的配慮」は、授業でロールプレイ、ミニカウンセリングを体験した上で、臨地実習で実際の患者との対話を体験するという段階的な学習を通して態度に統合されていったのではないかと考える。²⁴⁾また、そのプロセスと自分の対応を逐語録やプロセスレコードで振り返り、相手の気持ちの理解や自分の対応パターンへの洞察を深めるといった体験を通して、他者の気持ちの理解や配慮といった技能が開発されたのではないかと考える。²⁵⁾さらに、授業と実習を通して「素直な自己表現力」の因子に有意差が認められなかったことは、授業では素直に自分の意志や感情を表現することがよいことと捉えていたが、臨地へ実習に出て実際に患者に対応してみると、自己に開かれているということは重要ではあるが、それを相手に伝えるかどうかは制御する必要があると、考えるようになったのではないかと考えられる。²⁶⁾そのことは実習で「自己コントロール」という因子の項目に10%の水準で差が認められていることから察せられる。

実習と「積極的関りの態度」

実習で有意に開発された対人技能と授業・実習内容との関係でみると、「積極的関りの態度」は、『他人に対して壁を作らない』『知らない人とでもすぐに会話がはじめられる』『どう振る舞っているのか分からないとき、他の人の行動を見てヒントにする』という項目で構成されており、学生は、実習で臨床看護師の患者や学生自身への対応を具体的なモデルとすることで、相手の反応を敏感に感じ取ることができるようになって、防衛しなくても対応できるようになったのではないかと考えられる。²⁷⁾²⁸⁾これは、コミュニケーション論の「ジョハリの窓」²⁹⁾の演習や「グループダイナミックス」の『変法エゴグラム：他者から見たエゴグラム』が、他者から見た自分について知る機会になったり、³⁰⁾カウンセリング論の「傷ついた願望を満たす訓練：物との対話で物語り作り」で、物に投影された自己の願望や欲求の傷つきに気づいたり、³¹⁾カウンセリング論、実習での「プロセスレコードを用いての自己の対応の振り返り」、実習のレポートでの「自己の反応パターンについて気づいたこと」等の課題を通して、自己受容が促進され、自分に自信がついて、能動的に関れるようになったのではないかと考える。³²⁾また、授業と実習を通してこの因子に有意差が認められていることから、前述のコミュニケーション論やカウンセリング論、精神看護援助論での学習が基礎となって、実習で態度に統合されたものと考えられる。³³⁾

授業と実習と「理解し合える信念」、「融和性」、「共同体意識」

授業と実習を通して有意に開発された対人技能と授業と実習の内容との関係でみると、「理解し合える信念」、「融和性」、「共同体意識」は、授業や実習では有意差が認められていないことから、ただ単に授業と実習を合わせたような技能ではなく、授業での学習と実習での体験が複雑に絡み合い影響しあって開発された信念や意識であると考えられる。³⁴⁾

スピッツバークら (Spitzberg & Cupach, 1989) は、対人的コンピテンスに、①表に現れた行動 (言語的・非言語的コミュニケーションスキル)、②中範囲の能力概念 (例えば共感能力等)、③高次の抽象過程 (解釈から意志決定を経て記号化にいたる過程に関わるスキル) という3つのレベルがあることを指摘している。本授業と実習の教育において開発された技能については、授業では主に「疎通性」「素直な自己表現力」「他者への理解的配慮」「気配り」といった中範囲の能力、実習では「積極的関りの態度」といった表に現れた行動、授業と実習を通しては、「理解し合える信念」、「融和性」、「共同体意識」といった高次の抽象的過程に関わるスキルが開発されていたと言える。³⁵⁾

3. 質問紙の項目について

質問紙で得られた項目得点の前後差に10%水準で差の認められた項目は、授業（授業前～後）で16項目、実習（授業後～実習後）で6項目、授業と実習（授業前～実習後）で24項目であった。実習について差の得られた項目が極端に少なく、本質問紙では実習で開発された技能を十分に測定できているとは言い難い。今後、実習で開発される技能を測定できるような項目を検討、開発していく必要がある。

V. 結 論

1. 本授業において有意差の得られた技能（「疎通性」「素直な自己表現力」「他者への理解的配慮」「気配り」）でも、「素直な自己表現力」のように実習で有意差が得られなくなることがある。

授業で開発された技能は、実習でも継続してさらに開発されていくものと実習を通して変容していくものがある。

2. 本実習において有意に開発される技能（「積極的関りの態度」）は、授業での学習がレディネスになって実習で発現する。

3. 本授業でも、実習でも有意に開発された技能として認められなくても、授業と実習を通してはじめて有意に開発される技能（「理解し合える信念」、「融和性」、「共同体意識」）がある。それらは、ただ単に授業と実習を合わせて開発されてくるものではなく、両者が複雑に影響しあって開発される。

4. 本実習で開発された技能は、本質問紙では十分に測れていない可能性がある。今後質問紙の検討が必要である。

おわりに

本授業で開発された対人技能をスピッツバーグらの研究による対人的コンピテンスのレベルという観点からみると、授業では中範囲の能力概念の対人技能として、「疎通性」、「素直な自己表現力」、「他者への理解的配慮」、「気配り」が、実習では表に現れた行動の対人技能として、「積極的関りの態度」が、実習と授業を通して高次の抽象過程にかかわる対人技能として、「理解し合える信念」、「融和性」、「共同体意識」が有意に開発されていることが分かった。しかし、有意差の得られた質問項目の数やバランスという点からは不十分であり、これら3つのレベルがバランスよく測定できるような質問紙の開発が必要である。特に実習については、表に現れた行動レベルの技能が反映されるような質問項目を考案する必要がある。

また、対人援助技術の育成を目標として実施した授業や実習で実際に開発されている技能と、看護に求められる対人援助技術との関係を明らかにしていく必要がある。今後、教育内容の検討と共にそれによって開発された技能が十分反映されるような質問紙の開発を進めていきたい。

本研究にご協力下さいました看護学科学生に深く感謝致します。

引用・参考文献

- 1) 平山朝子：看護学教育の在り方に関する検討会を終えて，大学と学生，通巻(453)，2-7，2002.
- 2) 宮地緑代表編著・松木光子監：看護学臨地実習ハンドブック．金芳堂，京都，7，1996.
- 3) 原田慶子・小坂信子：学生の成長を支援するカウンセリング教育の試みに関する一考—“ライ

- フライン”を描くことによって学生に起こっていること一, 秋田県看護教育研究会誌, 23-28, 2002.
- 4) 村上昭史: 看護学科におけるカウンセリング教育と学生による授業評価, 香川医科大学看護学雑誌, 5(1), 159-165, 2001.
 - 5) 高島真理子, 矢尾美規子, 笠井恭子, 他: コミュニケーション技術に対する学生の自己認識の変化一各論実習前後の学生の自己評価の分析一, 福井県立大学看護短期大学部論文集6号, 33-39, 1997.
 - 6) 坂本恵子編著: 看護実践に活かすプロセスレコード, 廣川書店, 東京, 1995.
 - 7) 堀洋道 (監), 吉田富二雄 (編): 心理測定尺度集Ⅱ, サイエンス社, 東京, 170-174, 2002.
 - 8) 前掲書4), 119-124.
 - 9) 前掲書4), 226-231.
 - 10) 前掲書4), 131-135.
 - 11) 前掲書4), 136-137.
 - 12) 星野欣生: 人間関係づくりトレーニング, 55-56, 金子書房, 東京, 2004.
 - 13) 中村雄二郎: 共通感覚論, 岩波現代文庫, 東京, 2003.
 - 14) 菊池章夫・堀毛一也編著: 社会的スキルの心理学, 24-37, 川島書店, 東京, 2002.
 - 15) 前掲書4), 178-182.
 - 16) 堀洋道 (監), 山本真理子 編: 心理測定尺度集Ⅰ, 271-275, サイエンス社, 東京, 2001.
 - 17) 津村俊充, 山口真人 編: 人間関係トレーニング, 113, ナカニシヤ出版, 京都, 1994.
 - 18) 稲田正美: ミュージックセラピー. 46-49, ミネルヴァ書房, 京都, 2003.
 - 19) 日本レクレーション協会 監: 新グループワーク・トレーニング, 95-102, 遊戯社, 東京, 1995.
 - 20) 前掲12), 56-57.
 - 21) 樋口和彦, 岡田康伸 編: ファンタジーグループ入門, 33-39, 創元社, 大阪, 2000.
 - 22) 前掲, 21), 5-16.
 - 23) 岸良範・佐藤俊一・平野かよ子: ケアへの出発, 112-113, 医学書院, 東京, 1995.
 - 24) 前掲, 12), 11-12.
 - 25) 前掲, 6), 4.
 - 26) 相川充 著: 人づきあいの技術, 83-87, サイエンス社, 東京, 2003.
 - 27) 杉田峰康 著: 臨床交流分析, 1-4, 医歯薬出版株式会社, 東京, 2000.
 - 28) 菊池章夫: また思いやりを科学する, 16, 川島書店, 東京, 1998.
 - 29) 宮原哲 著: 入門コミュニケーション論, 56-60, 松柏社, 東京, 2003.
 - 30) 白井幸子: 看護にいかす交流分析, 8-12, 医学書院, 東京, 1989.
 - 31) 倉光修: カウンセリングの心理学, 62-90, 岩波書店, 東京, 1999.
 - 32) Milton Mayeroff (1971), 田村真・向野寛之 訳: ケアの本質, 103-107, ゆるみ出版, 東京, 2001.
 - 33) 前掲, 12), 113-114.
 - 34) 前掲, 26), 110-136.
 - 35) 前掲, 14), 173.

平成16年 (2004) 12月17日受理

平成16年 (2004) 12月31日発行