

基礎看護学実習 I におけるコミュニケーション能力育成に向けた ルーブリックの使用による学習活動と学びの内容

Learning Activities Using Rubric and Their Learning Contents in Upbringing of
Communication Abilities in the First Clinical Training of Basic Nursing

小林 菜穂子¹⁾*, 西山 ゆかり¹⁾, 高島 留美¹⁾
Nahoko Kobayashi, Yukari Nishiyama, Rumi Takashima

キーワード 基礎看護学実習 I, コミュニケーション能力, ルーブリック, 学習活動

Key words first clinical training of basic nursing, rubric evaluation communication ability, learning activities

抄 録

目的 本研究の目的は、基礎看護学実習 I において、コミュニケーション能力の育成に特化したルーブリックを用いたことによる学生の学習活動や学びを明らかにすることである。

方法 看護学生 1 年生 10 名に、ルーブリックを用いた振り返りの実際や振り返りの際に抱いた気持ちや行動について半構造化面接を実施し、質的帰納的に分析した。

結果 ルーブリックを使用した学生の語りは、〈患者中心のコミュニケーションにしたい思い〉や〈自己対話による課題の認識〉〈落胆の感情〉〈困難感〉〈前向きな思考〉〈成し遂げた満足感〉〈看護学生としての自覚の高まり〉等 16 のカテゴリーで構成された。

考察 学生は、ルーブリックにより到達度を評価し、自らのコミュニケーション上の課題を捉えて目標を設定し、課題解決に向けた方法を模索しながら、能動的な学習をしていることが分かった。

Abstract

Purpose This study aims to clarify students' learning activities and what they have learned by using rubric evaluation table specialized for the upbringing of the communication ability in the first clinical training in basic nursing.

Method Semi-structured interviews were conducted with 10 first-year nursing students about their actual reflections using a rubric evaluation table and their feelings and behaviors during the reflections, which were analyzed qualitatively and inductively.

Results The interview revealed 16 categories including "importance of patient-centered communication," "recognition of problems in communication by self-dialogue using the rubric table," "feelings of disappointment," "sense of difficulty," "positive feelings," "satisfaction with an accomplishment," "awakening feelings of being a nursing student."

Discussion It was found that the students were able to evaluate their communication using the rubric evaluation table, grasp their own communication problems, and establish personal goals. Students were also actively learning while searching methods to solve communication problems and adjusting their behavior.

1) 聖泉大学看護学部看護学科 Faculty of Nursing, Seisen University

* E-Mail kobaya-n@seisen.ac.jp

I. はじめに

看護実践能力の育成に向けて、コミュニケーション能力は、学士課程終了時に修得すべきコアとなる能力とされ、学修内容や方法、評価の在り方が課題となっている（文部科学省，2011）。看護学教育モデル・コア・カリキュラムでは、対人関係形成能力の基礎となる自らをよく知り、自己を深く振り返る内省、自己洞察力の強化ができる教育が求められている（文部科学省，2017）。看護系大学で現在取り組まれているコミュニケーションに関する教育方法としては、プロセスレコードによる振り返り、シミュレーションや模擬患者を導入した演習の効果（出原ら，2006；梶谷，2011）、協同学習による報告（本田，2018）など学内演習に関する報告が多くみられる。臨地実習では、2年次は緊張や不安から患者との関わりは消極的で、相手を思いやることは難しいが、3年次になると「思いを引き出すような話し方をする」など実習体験を経て手応えを感じている（今留ら，2018）。しかし、1年次では患者の反応の「解読」ができず、対応に戸惑い「ネガティブ情動」も強く「困難度」は高いとされている（阿部，2013）。このように臨地実習での経験は、学生のコミュニケーション技術の成長に繋がっているが、特に低学年では困難感を伴っており、臨地実習において、コミュニケーション能力を確実に育てる教育方法が必要である。

2040年に向けた高等教育のグランドデザインでは、個々人の可能性を伸長する教育に転換するため、学修の達成状況がより可視化される評価の必要性を指摘している（中央教育審議会答申，2018）。学修の達成状況を可視化させる方法としては、近年ルーブリックが用いられている。ルーブリックは、より幅広い学力について客観的な尺度と照らし合わせた評価が可能となり、学習者の習熟度に応じてワンランク上を目指すことができるため、到達目標を明確に設定しつつ、個人内評価を織り込むことができる（西岡，2009）。このルーブリックの利点を活かし、個人内評価を促進させることで、自らのコミュニケーション状況を把握できる道具となり、自己成長を促す教育方法になると考えた。看護系大学の基礎看護学実習において、ルーブリックを使用した教育方法の報告（岡山ら，2014；杉浦ら，2019）はみられるが、コミュ

ニケーションに特化した活用報告は見当たらない。

そこで、本研究の目的は、基礎看護学実習 I において、コミュニケーション能力の育成に特化したルーブリックを用いたことによる、学生の学習活動や学びを明らかにすることである。本研究の成果が明らかとなれば、学生自らがコミュニケーション能力を高める為の教育方法の一つとして貢献できると考える。

【用語の定義】

1. コミュニケーション能力

コミュニケーション技能とは、看護師が、患者や患者のケアに関係している人々に伝えたいと望む考えや感情を表現する力量とされている（Wiedenbach, 1964）。また、看護師における患者とのコミュニケーションスキルは、対人関係を円滑にし、看護に必要な情報を収集するための能動的な技術、言語的コミュニケーション能力と非言語的コミュニケーション能力を含むものとしている（上野，2005）。これらの定義から本研究では、コミュニケーション能力を、「学生と患者を含む他者へ伝えたいと望む考えや感情を表現する力量」とし、言語的・非言語的コミュニケーションスキルはその力量に含まれるものとする。

II. 研究方法

1. 研究デザイン：質的記述的研究

作成したルーブリックを使用した振り返りの実際から、学生の思考や感情、行為の現象を記述することで、臨地実習での学習活動や学びについて、語られた言葉から離れず、その特徴を理解できると考え用いた。

2. 研究対象者

対象者は、A 大学看護学部において基礎看護学実習 I に参加した看護学生とし、所属大学の学長宛てに本研究の目的・方法、自由意思による同意がなされた場合に協力を得ることについて明示した依頼文を作成し、学生募集の許可を得た。研究依頼は、基礎看護学実習 I の成績認定後とし、A 大学の掲示板と学内メールにて学生募集を行い、本人と保護者から研究参加に同意が得られた 1 年生 10 名を対象者とした。

[本学の基礎看護学実習 I について]

1年次の前期科目（1単位45時間）として、病院の機能や役割を知り、看護の対象である人々はどうのような療養生活をしているかを理解するために、患者とのコミュニケーションを通して看護の対象について理解したことを述べられるなど6つの目標を設定している。期間は学内実習が2日間、臨地実習は3日間とし、地域の中核病院で行なった。コミュニケーションの対象者は、指導担当看護師の受け持ち患者から1名を選定してもらい、時間は患者が疲れないよう15分～30分程度とした。会話内容は限定せず、対象理解を深めるために事前に考えていた内容や患者とのコミュニケーションをとる中で自由な会話とした。

3. 調査期間

2019年11月～2020年3月

4. 調査方法

研究対象者は学生であることから、調査の実施時期は成績評価が終了した時期に行い、研究の同意書の提出後に学生個々と実施時期を調整し、個別にインタビューを行った。実施時は、インタビューガイドに基づき半構造化面接で行い、その発話内容を対象者に許可を得てICレコーダーに録音した。インタビューでは、基本属性である年齢や過去のルーブリック使用経験など聴取し、その後、ルーブリックを用いた振り返りの実際や目指したいコミュニケーション、振り返りをした際に抱いた気持ちについて自由に語ってもらった。

【本研究で作成したルーブリック評価表（表1）】

本研究でコミュニケーションに特化したルーブリックは、学生にとってコミュニケーション能力に関する自己評価表であることが分かるように、「基礎看護学実習I コミュニケーション版のルーブリック評価表」と表記した。ルーブリックの種類は、課題ルーブリックとし、その構成は、臨地実習全体の目的や目標と基礎看護学実習Iでの目標、コミュニケーションに関する既習知識の内容から検討した。能力観点は「関心・意欲・態度」、「思考・判断」、「技能・表現」の3つの観点とし、評価規準の設定では大きく2つとした。1つ目は対人関係発展の基礎力として、身だしなみや挨拶など計4つの規準を設けた。2つ目は援助者に求められるコミュニケーションスキルとして、傾聴・質問・承認の規準を設け、傾聴では2

つの規準、質問と承認は各々1つの規準とした。評価規準ではABCDの4段階とした原案を作成し、振り返り時に自己評価した内容を記入できるように自己評価コメント欄を設けた。原案のルーブリックは基礎看護学実習Iに参加する学生全員に対して、教育の一環としてオリエンテーション時に配布し、特に4段階の規準について学生から改善内容などの意見を取り入れ、修正したものを実習初日に配布した。

【ルーブリックの使用方法についての説明】

初めての臨地実習でコミュニケーションを行う際に、学内で学んだ知識・技術を活用し、対象者との関係性を築くための拠り所にしてほしいことを伝え、見たいタイミングで眺められるように目の留まりやすい位置にファイリングをするよう伝えた。記入方法は、コミュニケーションの初回と2回目に、基準内で示している文章上に直接○印をマークし、2回目は色を変えて記入すること、マークした際には、自己評価コメント欄にその基準にした理由を簡潔に記載することを伝えた。

5. 分析方法

インタビュー内容を逐語録に起こし、文脈の流れを把握して特定のセグメントの位置づけを確認する為に、SCAT (Steps for Coding and Theorization) の手法を用いた紙媒体による分析を行い、コードを抽出した。SCATは、ケーススタディやアンケートの自由記載など小規模のデータにも適用できるとされており4つのステップを踏みコーディングを行うものである(大谷, 2008a)。分析時はセグメントの切片に、ひとつのトピックスが入るようにし、ルーブリックの振り返りの実際、抱いた感情や行動についての記述内容を精読しながら行った。その後、質的データ分析用ソフトウェア(MAXQDA)を用いて、元の文脈を参照しながら、階層構造を整理し、サブカテゴリー、カテゴリーを生成した。MAXQDAは、コードとコードが振られたデータ部分、そして元データファイルを常に紐づけして管理しているソフトで、コード間の共通点に基づきコードをまとめて階層構造を作る機能や複数のコードを原因や対立といった関係性を示す図を作成する機能がある(佐藤, 2008)。

以上のプロセスから生成されたカテゴリーを構造化するため、最終的に実習開始から終了時にお

表 1 基礎看護学実習 I ルーブリック評価表「コミュニケーション能力」

学習活動：基礎看護学実習において、対人関係発展（信頼関係形成）の基礎となるコミュニケーションのほかり方を学ぶ（要項参照）

評価規準とは：評価観点によって示された学習者につけたい力を、より具体的な成長の姿として文章表記したもの。（到達目標）

評価基準とは：評価規準で示されたつけたい力の習得状況の程度を示すための指標

学籍番号： _____

氏名： _____

自己評価コメント欄（鉛筆書きで可）

観点（つけたい力）	評価規準	評価資料	評価基準 A	B	C	D	コミュニケーションの初回：基準には青でマーク コミュニケーションの最終日：基準には赤でマーク
1：対人関係発展の基礎力	1-1 対人好意度が増すような態度（身だしなみや言葉遣い）で、自分から挨拶や関心を示す言葉がけをしている。 【関心・意欲・態度】	・患者、家族との対話場面 ・記録内容 ・カンファレンスでの発言	言葉遣いや身だしなみが整っており、自分から挨拶や関心を示す言葉を積極的に行っている。	挨拶や関心を示す言葉がけはできるが、言葉遣いや身だしなみが整っていない。	言葉遣いや身だしなみが整っており、挨拶や関心を示す言葉がけが適切。	言葉遣いや身だしなみが整っており、挨拶や関心を示す言葉がけが適切。	言葉遣いや身だしなみが整っており、挨拶や関心を示す言葉がけが適切。
	1-2 相手の話を最後まで聴き、対象者の身体動作（視線・表情・ジェスチャー）のメッセージに気づいている。 【技能・表現、思考・判断】	・患者、家族との対話場面 ・記録内容 ・カンファレンスでの発言	相手の話を最後まで聴き、対象者の身体動作（視線・表情・ジェスチャー）のメッセージを捉えている。	相手の話を最後まで聴き、対象者の身体動作（視線・表情・ジェスチャー）のメッセージに気づいていない。	相手の話を最後まで聴き、対象者の身体動作（視線・表情・ジェスチャー）のメッセージを捉えている。	相手の話を最後まで聴き、対象者の身体動作（視線・表情・ジェスチャー）のメッセージを捉えている。	相手の話を最後まで聴き、対象者の身体動作（視線・表情・ジェスチャー）のメッセージを捉えている。
	1-3 言語的メッセージと非言語的メッセージの一致状況から、対象者の考えや感情について考えている。 【思考・判断】	・患者、家族との対話場面 ・記録内容 ・カンファレンスでの発言	コミュニケーション時に、言語的メッセージと非言語的メッセージを結びつけて、対象者の考えや感情について考えている。	コミュニケーション時に、言語的メッセージと非言語的メッセージを結びつけていない。	コミュニケーション時に、言語的メッセージと非言語的メッセージを結びつけている。	コミュニケーション時に、言語的メッセージと非言語的メッセージを結びつけている。	コミュニケーション時に、言語的メッセージと非言語的メッセージを結びつけている。
	1-4 対象者の感情表出やボディランゲージを考へ、環境的配慮（場所、距離、角度、声の大きさ）の全てを実施している。 【技能・表現】	・患者、家族との対話場面 ・記録内容 ・カンファレンスでの発言	対象者の感情表出やボディランゲージを考へ、環境的配慮（場所、距離、角度、声の大きさ）の全てを実施している。	対象者の感情表出やボディランゲージを考へ、環境的配慮（場所、距離、角度、声の大きさ）の3つの配慮を考へ、環境的配慮（場所、距離、角度、声の大きさ）の3つの配慮を実施している。もしくは、*（ ）の3つの配慮を実施している。	対象者の感情表出やボディランゲージを考へ、環境的配慮（場所、距離、角度、声の大きさ）の2つの配慮を実施している。もしくは、*（ ）の2つの配慮を実施している。	対象者の感情表出やボディランゲージを考へ、環境的配慮（場所、距離、角度、声の大きさ）の全てを実施している。	対象者の感情表出やボディランゲージを考へ、環境的配慮（場所、距離、角度、声の大きさ）の全てを実施している。
2：援助者に求められるコミュニケーションスキル（傾聴）	2-1 相手に対して意識を集中して心と目を傾け聴き（傾聴）、対象者の考えや、価値観、人生観を大切にしたい気持ちを持つ。 【関心・意欲・態度】	・患者、家族との対話場面 ・記録内容 ・カンファレンスでの発言	相手に対して意識を集中して心と目を傾け聴き、自分の価値観ではなく、対象者の考えや、価値観、人生観を大切にしようという気持ちを持つ。	相手に対して意識を集中して聴き、自分の考えや価値観から切り離して、対象者の考えや、価値観、人生観を大切にしようという気持ちを持つ。	相手に対して意識を集中して聴き、自分の考えや価値観を否定しがちな。	相手に対して意識を集中して聴くことができません。対象者の考えや、価値観、人生観を大切にしたい気持ちがない。	相手に対して意識を集中して聴くことができません。対象者の考えや、価値観、人生観を大切にしたい気持ちがない。
	2-2 うなずきやアイコンタクトをして話を受け止め、コミュニケーション内容の中心を相手に確認している。 【技能・表現】	・患者、家族との対話場面 ・記録内容 ・カンファレンスでの発言	うなずきやアイコンタクトをして話を受け止め、コミュニケーション内容の中心を相手に確認している。	うなずきやアイコンタクトをして話を受け止めるが、コミュニケーション内容の中心を相手に確認していない。	うなずきやアイコンタクトをして話を受け止めるが、コミュニケーション内容の中心を相手に確認していない。	うなずきやアイコンタクトをして話を聞かない。	うなずきやアイコンタクトをして話を聞かない。
3：援助者に求められるコミュニケーションスキル（質問）	3-1 コミュニケーションの目的から、質問方法を考へ、その目的が達成できる尋ね方をしている。 【技能・表現】	・患者、家族との対話場面 ・記録内容 ・カンファレンスでの発言	コミュニケーションの目的から、質問方法を考へ、その目的が達成できる尋ね方をしている。	コミュニケーションの目的から、質問方法を考へ、その目的が達成できる尋ね方をしている。	コミュニケーションの目的から、質問方法を考へ、その目的が達成できる尋ね方をしている。	コミュニケーションの目的から、質問方法を考へ、その目的が達成できる尋ね方をしている。	コミュニケーションの目的から、質問方法を考へ、その目的が達成できる尋ね方をしている。
4：援助者に求められるコミュニケーションスキル（承認）	4-1 事実と認められる言葉がけや対象者から与えられている肯定的な感覚をフィードバックしている。 【技能・表現】	・患者、家族との対話場面 ・記録内容 ・カンファレンスでの発言	事実と認められる言葉がけや対象者から与えられている肯定的な感覚をフィードバックしている。	事実と認められる言葉がけや対象者から与えられている肯定的な感覚をフィードバックしている。	事実と認められる言葉がけは、しているが、対象者から与えられた肯定的な感覚をフィードバックすることはない。	事実と認められる言葉がけがなく、安易に助けており、対象者から与えられている肯定的な感覚をフィードバックしていない。	事実と認められる言葉がけがなく、安易に助けており、対象者から与えられている肯定的な感覚をフィードバックしていない。

いての振り返りの内容を時系列に眺め、全体像の再構成を共同研究者と行った。研究の質の確保としては、カテゴリー抽出にあたり紙媒体とソフトウェアによる方法を取り入れたこと、分析の過程においては共同研究者2名と確認を行い、分析結果の真実性を確保するよう努めた。なお、研究参加者によるメンバーチェックは参加者が学生となり、依頼者となる教員からの強制力がかかる可能性があるため実施していない。

6. 倫理的配慮

研究対象者に本研究の学術的意義を説明し、本研究の目的や方法、自由意思に基づく任意協力であること、匿名性の保護に努め、成績に影響しないこと、調査実施時期は、成績評価が終了した時期であること、個人情報保護やデータの取り扱い、結果の公表について口頭と文書で説明した。研究対象者には、この説明内容を理解した上で、研究参加に同意する場合、自らの自由意思に基づき同意書に自署したものを提出してもらった。また、インタビュー実施時には、研究協力の意思を再確認し、インタビューでの発言は、個人の自発性を尊重し、研究への協力はどの時点でも拒否でき、不利益が生じないことを説明して実施した。なお、本研究は、研究者が所属する聖泉大学人を対象とする研究倫理委員会の承認を受けて実施した。(承認番号:019-007, 承認日2020年9月30日)

III. 研究結果

1. 研究対象者の概要および、ルーブリックを見たタイミングと理由(表2)

2019年度の基礎看護学実習Iの履修者から、研究参加の同意が得られた10名の看護学生を対象とした。対象者の性別は、男性1名、女性9名であり、年齢は18歳~19歳であった。いずれもルーブリックの使用経験はなかった。臨地実習中にルーブリックをみたタイミングとその理由については表2に示すとおりである。また、インタビューの所要時間は平均37.6分(32分~48分)であった。

2. 基礎看護学実習Iにおけるルーブリックを用いた学習活動と学びの内容(表3)

研究対象者から得られたインタビュー内容を分析した結果、抽出されたコードの総数は102, 30のサブカテゴリー, 16のカテゴリーが生成された。さらに、生成されたカテゴリーを、実習開始から終了時において時系列に眺め、再構成を行い、1) 目指したいコミュニケーションを具体的に意識する, 2) 自己対話を行いながら課題把握と課題実施後の評価活動を行う, 3) 評価に伴う感情と共に課題に取り組む, 4) 関係構築を深めるための関わりを見いだす, の4つの構造に分類した。以下に、カテゴリーを《 》, サブカテゴリーを< >とし、コードは[], 学生の語りは「 」で示していく。

表2 対象者別ルーブリックをみたタイミングとその理由

対象者	ルーブリックをみたタイミング	その理由
A	実習初日の朝, 実習終了後	実習中に取り組み内容や今日の自分はどうか確認するため。最終日は記録を記入するため。
B	患者と1回目のコミュニケーション	基準を到達するために足りていない内容を考える
C	実習日の朝, 患者と関わる前	基準を確認するため。Aになるにはどうすればよいか 一番良い評価がつくよう見ている。
D	患者と話す機会がある時, レポート記入時	今の自分を基準で評価するため。改善点のアドバイスをもらうため。 教員も忙しい時は自分でこうしたらよいと思わせるから。
E	実習日の朝, 昼や途中の休憩時, 実習終了時	コミュニケーションで最低限の内容があるので参考にするため。 足りていない内容を確認するため。
F	実習日の朝, 患者と関わる前, 実習終了後	自分の感覚で話をしていたので、他に気をつけることを考えるため。
G	実習初日の夜, 実習最終日	記録で振り返りをするため。初めて患者と話すため看護学生として基本的なことを再確認するため。
H	実習初日の夜, 実習最終日	初回と最終日に振り返りを書くため。
I	実習2日目, 3日目の昼の記録記入時, 患者と関わる前, 指導者を待っている時	明日の注意点を確認するため。患者とのコミュニケーション前に確認するため。
K	実習中, 患者と接する前後	コミュニケーションがうまくとれず、何故かと思った時に参考にした。

表3 基礎看護学実習Iにおけるルーブリックを用いた学習活動と学びの内容

分類	カテゴリー	サブカテゴリー
目指したいコミュニケーションを具体的に意識する	患者中心のコミュニケーションにしたい思い	尊重した態度でコミュニケーションに臨みたい 患者が中心となり話せるコミュニケーションが理想 コミュニケーション時に患者に与える影響・効果を意識したい
	自己課題意識から注目したコミュニケーションを实践したい思い	非言語的コミュニケーションに注目する 自己課題からフィードバックと環境設定に注目する 自己の傾向から共感性に注目する
自己対話を行いながら課題把握と課題実施後の評価活動を行う	自己対話による課題の認識	一方的な会話を考え直さないといけないと認識する 自己をみつめ課題を考える 相手の立場から課題を考える 自己の傾向から課題を考える 課題は改善策に設定する
	到達度判断のための取り組み	規準と基準を眺め到達度を一つずつ評価する 相手の反応に基づいた基準の到達度を判断する
	規準と基準の包括的評価	変化していない基準の原因追求のために規準全体を確認する
	評価への納得感	基準到達度に対しての納得感がある
	課題実施後の再評価活動	改善策実施に伴う良い変化を患者から受ける 課題実施後の到達度を再度評価する
評価に伴う感情と共に課題に取り組む	前向きな思考	課題は伸ばすというプラス思考
	成し遂げた満足感	目指した基準に達成した気持ち
	困難感	初めての臨地実習に伴う緊張や戸惑いの気持ち 相手の価値観への理解が分からない思いや自分に経験のないことを会話することは困難や難しいと感じる気持ち
	落胆の感情	自分のコミュニケーション能力に対して落ち込む気持ち
	看護学生としての自覚の高まり	看護学生として自覚を高めた気持ち 課題解決に向けた行動と実施（本・相談・看護師の模範）
	心配のない気持ち	落ち込みはない 困ったことはない
関係構築を深めるための関わりを見いだす	その人に合わせた多様なコミュニケーションへの視野の広がり	多様なコミュニケーションがあつてよい気づき
	コミュニケーションの受け手、送り手として関係構築に必要な関わりを整理する	コミュニケーションを深めるための必要な関わりを整理する 共感することの意味の体験とその重要性を実感する
	コミュニケーションを通して対象理解を深める体験を得る	コミュニケーションを通して患者の抱えている病状や生活について知る体験をもつ

1) 目指したいコミュニケーションを具体的に意識する

この分類は、学生がルーブリックを眺め、臨地実習中のコミュニケーションについて、特に目指したいコミュニケーションを表したものである。学生の語りから「患者中心のコミュニケーションにしたい思い」と「自己課題意識から注目したコミュニケーションを实践したい思い」の2カテゴリーが構成され、6サブカテゴリーが含まれた。

「患者中心のコミュニケーションにしたい思い」では、「尊重した態度でコミュニケーションに臨みたい」「患者が中心となり話せるコミュニケーションが理想」「コミュニケーション時に患

者に与える影響・効果を意識したい」の3サブカテゴリーが含まれた。

「尊重した態度で臨みたい」では、学生は「次の会話を考えたりして自分勝手と思った時に傾聴とかできていないと思った」や「自分の考えは言っているが、向こうの考え方を尊重とか考慮しようとか全然考えられなかった。これを読んで2日目、3日目はちゃんとしようと思った」等の語りがあり、[誠実に話を聴く姿勢の意識][患者と真摯に向きあい自己の感情を伝えるコミュニケーション]等のコードが含まれた。「患者が中心となり話せるコミュニケーションが理想」では、「ルーブリックをみて一番思ったことは、患者さんが『は

い]しか答えられないような、そればかりをつかっていた。患者さんが自由に答えられるコミュニケーションをとりたと思った」等が語られ、[誠実に話を聴く姿勢の意識][患者と真摯に向きあい自己の感情を伝えるコミュニケーション]のコードが含まれた。さらに<コミュニケーション時に患者に与える・効果を意識したい>では、[患者に与える影響]や[笑顔(満足感)につながるコミュニケーション]のコードが含まれた。

《自己課題意識から注目したコミュニケーションを実践したい思い》では、<非言語的コミュニケーションに注目する><自己課題からフィードバックと環境設定に注目する><自己の傾向から共感性に注目する>の3サブカテゴリーが含まれた。学生は「コミュニケーションをとると言われたら、話せばいいとなるけど、ここまで詳しく書いてあるから、言葉だけでなくジャスチャーも加えた方がいいとか、非言語的メッセージと書いてあり、言葉だけで成立させようと思わず、コミュニケーションをとろうと思った」など、[言葉だけでコミュニケーションを成立させようと思わない][自己の表情を意識したコミュニケーション]等のコードが含まれた。さらに、「自分は相手にフィードバックをすることがこれを見て、できていないと思った。それを積極的にすると相手とよいコミュニケーションができると思って意識した」や「椅子の置く角度とか意識したかったができなかったので、最終日は意識して話そうと思った」という語りがあり、[患者の状況を踏まえフィードバックを意識したい]や[コミュニケーションにおける課題の意識：会話時の環境設定]等、フィードバックのスキルや会話時の環境に注目した語りが見られた。

2) 自己対話を行いながら課題把握と課題実施後の評価活動を行う

この分類は、ルーブリックによる振り返りの内容から、自己対話を行いながらの課題把握と課題実施の評価活動の実際を表したものである。《自己対話による課題の認識》《到達度判断のための取り組み》《規準と基準の包括的評価》《評価への納得感》《課題実施後の再評価活動》の5カテゴリーが構成され、10サブカテゴリーが含まれた。

《自己対話による課題の認識》は、4サブカテゴリーが含まれた。<一方的な会話を考え直さないといけないと認識する>では、「相手の話を最

後まで聴くところ(規準1-2)は自分ばかりが話していた。」や「相手の話の内容を中心的に考えずに話をしていたので、考え直さないといけない」等の思いが語られ、[相手の話の内容を考えない自分を省みる][相手の表情をみていない自分を省みる]等のコードが含まれた。<自己をみつめ課題を考える>では、「普段から溜口で話をしてしまうから気をつけていた。」「聞きたいことや興味あることについて、全然掘り下げて聞けなかった」などの語りがあり[自分の傾向から課題を意識]や[会話を深めることが課題]等のコードが含まれた。さらに<相手の立場から課題を考える>では、[共感への模索と相手の立場からの改善策への意識]等のコードが含まれた。<課題は改善策に設定>では、「相手の視線、表情とかの非言語的コミュニケーションが初日あまりできなかったので、3日目に気をつけたいと思っていた。」という語りがあり、[3日後のゴール(課題)を設定する]のコードが含まれた。

《到達度判断のための取り組み》では、<規準と基準を眺め到達度を一つずつ評価する><相手の反応に基づいた基準の到達度を判断する>の2サブカテゴリーが含まれた。<規準と基準を眺め到達度を一つずつ評価する>では、「基準の相手の話を最後まで聞き、対象者の身体動作のメッセージのところで、実際に自分が患者と話す時にできていたのか、ひとつひとつ振り返るようにした。」という語りから、[ルーブリックの規準と基準を眺めた一つずつの到達度評価]のコードが含まれた。<相手の反応に基づいた基準の到達度を判断する>では、「患者さんから、かけられる言葉とこれを照らし合わせて、できていたと思っていた。」等の語りがあり、[相手の反応や事実を踏まえた振り返り][事実を踏まえた判断]などのコードが含まれた。《規準と基準の包括的評価》は、<変化していない基準の原因追求のために規準全体を確認する>の1サブカテゴリーが含まれた。「もうちょっと、共感だけでなく距離とかも考える必要があった。1つのことができて、全部ができた方がいいから、まだそこがよくなかったというのを振り返っていた」という語りから[変化していない基準の原因追及][規準間の比較・分析と改善点の整理]のコードが含まれた。《評価への納得感》では、<基準到達度に対しての納得感がある>の1サブカテゴリーが含まれた。学

生はルーブリックを眺め、「自分はやっぱり、ここか、なるほどと実感した」と「評価への納得：妥当な結果」のコードが含まれた。

《課題実施後の再評価活動》は、＜改善策実施に伴う良い変化を患者から受ける＞＜課題実施後の到達度を再度評価する＞の2サブカテゴリーが含まれた。学生は「具体的にどこが痛いか、いつ頃から痛いのかと聞いたら、はい・いいえではなくなった。本当はいつ頃から痛かったとか、聞き方を変えるだけで答え方も違ってくると思った」等の語りから、「課題実行後の評価と成果」[改善策の実施とよい変化への手ごたえ]のコードが含まれ、＜改善策実施に伴う良い変化からのフィードバック＞を受けていた。そして学生は＜課題実施後の到達度を再評価する＞様子がみられた。

3) 評価に伴う感情と共に課題に取り組む

この分類は、学習活動を行う際に抱いた気持ちを捉え、学生の感情面に焦点をおいて表したものである。カテゴリーは、＜前向きな思考＞＜成し遂げた満足感＞＜困難感＞＜落胆の感情＞＜看護学生としての自覚の高まり＞＜心配のない気持ち＞の6カテゴリーで構成され、9サブカテゴリーが含まれた。

＜前向きな思考＞では、＜課題は伸ばすというプラス思考＞の1サブカテゴリーが含まれた。学生は、「Cのところは悲しくなった。けど受け止められた。ここができていないと分かったから逆にプラス、ここを伸ばしたからいいという感じです。」等の語りがあり、「課題は伸ばすというプラス思考」[いい悲しい経験]等のコードが含まれた。＜成し遂げた満足感＞は、＜目指した基準に達成した気持ち＞の1サブカテゴリーが含まれた。学生の語りから、「良い手ごたえ」[達成感]等のコードが含まれた。＜困難感＞では、＜初めての臨地実習に伴う緊張や戸惑いの気持ち＞＜相手の価値観への理解が分からない思いや自分に経験のないことを会話することは困難や難しいと感じる気持ち＞の2カテゴリーが含まれた。学生は「事前に考えていたが、患者の前にいくと頭真っ白になって、どうしようと思った。」等の語りがあり、「頭が真っ白となり動揺する」[初めてのコミュニケーションは難しいと感じる]等のコードが含まれた。＜落胆の感情＞では、＜自分のコミュニケーション能力に対して落ち込む気持ち＞の1サブカテゴリーが含まれた。学生は「振り返った時に、でき

なすぎて沈んだ。」や「コミュニケーションはとれていると思っていたが、実際は患者さんがいっぱい話しかけてくれたからだった。できると思っていたが自分のコミュニケーション能力ではなかったのかなという思いがあった。」等の語りから、「自己嫌悪の感情」や「自己のコミュニケーション能力を疑う気持ち」[会話としての不成立感]等のコードが含まれた。＜看護学生としての自覚の高まり＞では、＜看護学生として自覚を高めたい気持ち＞＜課題解決に向けた行動と実施(本・相談・看護師の模範)＞の2サブカテゴリーが含まれた。＜看護学生として自覚を高めたい気持ち＞では、「振り返った時に聞き流した部分があって、患者さんも気遣って『自分は声をだしにくいから』と言われて、申し訳ないというか、ちゃんとコミュニケーションをとれるようにならないといけないと一番思った。」等の語りがあり、「看護学生としてきちんとしたい」[患者の変化を察知できるようになりたい]等のコードが含まれた。＜課題解決に向けた行動と実施(本・相談・看護師の模範)＞では、学生は「誘導的な質問をしたら、曖昧な答えしか返ってこないと書かれていた。まさにそうだと思って、そこから質問の仕方は自分なりに考えた。」等の語りがあり、「本による課題解決に向けた行動の実施する」や「他者への相談による課題解決に向けた行動を実施する」等のコードが含まれた。学生の中には、＜心配のない気持ち＞で実習を行っており、＜落ち込みはない＞＜困ったことはない＞のコードが生成された。

4) 関係構築を深めるための関わりを見いだす

この分類は、基礎看護学実習Iにおいて、最終的に関係構築のために学生が学んだ内容を表したものである。カテゴリーは、＜その人に合わせた多様なコミュニケーションへの視野の広がり＞＜コミュニケーションの受け手・送り手として関係構築に必要な関わりを整理する＞＜コミュニケーションを通して対象理解を深める体験を得る＞の3カテゴリーで構成され、4サブカテゴリーが含まれた。

＜その人に合わせた多様なコミュニケーションへの視野の広がり＞では、＜多様なコミュニケーションがあってよい気づき＞の1サブカテゴリーが含まれた。学生は「看護師さんから、『人それぞれだから、その人に合っていたらいいと。沈黙が苦痛でない人もいれば、沢山話すことが好きな

人もいる』と言われて、じゃ、私はこの患者さんにあったコミュニケーションをとろうと思えた。」等の語りから、[多様なコミュニケーションへの気づき・安堵感][見方を変えてコミュニケーションの在り方を考える]等のコードが含まれた。《コミュニケーションの受け手・送り手として関係構築に必要な関わりを整理する》では、<コミュニケーションを深めるための必要な関わりを整理する><共感することの意味の体験とその重要性を実感する>の2サブカテゴリーが含まれた。[学生は「もう少し患者さんが話しやすい環境につくれるか、自分の思いを素直に話してくれるかとか、それを聞く側にも問題があるし、それを考えながらコミュニケーションをとることが大事だと思った」等の語りから、[話しやすい雰囲気づくりが大切][共感を示す態度が重要との気づき]などのコードが含まれた。《コミュニケーションを通して対象理解を深める体験を得る》では、<コミュニケーションを通して患者の抱えている病状や生活について知る体験を持つ>の1サブカテゴリーが含まれた。学生は、「どれくらい歩くとしんどくなるのか、息苦しさとかを知りたいと思って聞いたら、トイレが近くにないと歩くと苦しくなる、自宅でもベッドの近くにトイレがあるみたいで、そういう情報を娘さんから聞いた。」等の語りがあり[患者の抱えている症状や生活について理解が進んだ体験]のコードが含まれた。

IV. 考 察

1. 基礎看護学実習 I のルーブリックの使用状況

表2の対象者別ルーブリックをみたタイミングとその理由からは、患者とのコミュニケーションを行う際に参考になっている学生や、臨地実習での自分を振り返る中で基準を確認し、課題を考えるとより高次の基準を目指して取り組んでいたことが分かった。一部の学生は記録として義務づけられているという理由もあったが、学生の多くは個々の動機に伴い必要なタイミングで使用し、自らの学習活動を展開していたと推察できる。これは、ルーブリックのデザインの特徴として、コミュニケーションに求められる観点の全体像が把握しやすく、またパフォーマンスの質が段階的に示されることで、現状のレベルや課題を見つけや

すいこと、1ランク上の高次の基準が明示されていることで、目指す方向性が捉えやすいことから、個々の動機に伴い必要なタイミングで活用していたと考えられる。

2. 目指したいコミュニケーションを具体的に意識する

本研究では《患者中心のコミュニケーションにしたい思い》と《自己課題意識から注目したコミュニケーションを実践したい思い》の2カテゴリーが構成された。自己評価を促すツールとしてルーブリックを位置づけた研究では、自分自身の課題や学習方法の重要性を認識させ、目標を意識化させる効果がみられている(寺嶋, 林2006)。学生により具象レベルは異なるが、目指したいコミュニケーションを意識しているカテゴリーが抽出され、本研究においても目標を意識させる効果が得られたと考える。特に、《患者中心のコミュニケーションにしたい思い》では、[誠実に話を聴く姿勢の意識]等のコードが抽出され、患者にとってどのようなコミュニケーションがよいのか自己洞察を深めている様相が確認できた。これはルーブリックの評価規準2-1で示している、相手に対して意識を集中して心と耳を傾け聴き(傾聴)、対象者の考え方・価値観、人生観を大切にしたい気持ちが持てる【関心・意欲・態度】で示された規準と基準を眺め、初めて実際に患者とのコミュニケーションを行うという学習活動の中で目指したい目標を具体的に意識化することに繋がっていたと考える。さらに、表2のルーブリックをみた理由から、「看護学生として、何に注意する必要があるのかを確認するため」と言う語りからは、初めての臨地実習で看護学生としての役割を果たそうとする意識が内在化し、ルーブリックを真摯に眺めていたのではないかと推察された。また、評価規準4(承認)のフィードバックのスキルや評価規準1-4において、会話時の環境に注目した学生もみられ、ルーブリックの規準を眺めることで、より具現化して省察をしていたと言える。

3. 自己対話を行いながら課題把握と課題実施後の評価活動を行う

《到達度判断のための取り組み》《自己対話による課題の認識》《規準と基準の包括的評価》《

評価への納得感」《課題実施後の評価活動》の5カテゴリーが構成された。学生はルーブリックを眺め、到達度を判断しながら、[相手の話の内容を考えない自分を省みる][相手の表情をみていない自分を省みる]など自己対話による課題把握をしている様相が確認できた。特に評価規準3の質問のスキルでは、患者理解を深めようと質問方法を変えて実践し、その効果を確認している様相が伺えた。学生は臨地実習で遭遇する場面からルーブリックにより自己対話が深まることで動機づけが高まり、行動を変化させていたと考えられる。伊藤(2010)は、動機づけの4つの機能「行動喚起」「行動維持」「行動調整」「行動強化」について説明しており、“行動喚起機能”とは、人間の行動を開始する働きとし、“行動調整機能”では、目標を達成するにはさまざまな方法が考えられ、効果的な調整を行うこととしている。学生はルーブリックにより学習成果が可視化されることで、現状の基準を認識し、ワンランク向上させたい思いから行動喚起が生じ、解決方法を選択していたと考えられる。さらに、深い学びを促すルーブリックの活用について、安藤ら(2017)は、学びがどの程度できているのかを評価するだけでなく、明らかになった出来ない事柄に改善策を講じて出来るようにするという学習促進機能がルーブリックには備わっていると述べている。本研究においては、学生は、特に出来ていない事柄に対して改善してみたいと内発的動機づけが促進され、その結果、コミュニケーションの在り方を自ら追求するという深い学びを促すような学習活動が展開されていたと考える。

4. 評価に伴う感情と共に課題に取り組む

学生は振り返りに伴い、《前向きな思考》や《成し遂げた満足感》、《困難感》や《落胆の感情》、《心配のない気持ち》、《看護学生としての自覚の高まり》等の様々な感情を抱いていたが、[課題は伸ばすというプラス思考]で捉えていた。ルーブリックは、評価への理解と容易性を伴う為、到達度と課題の把握ができ自己の成長点や改善点について前向きな自己評価が行えると報告がある(小林ら, 2013)。本研究においても、ルーブリックにより自分自身のパフォーマンスレベルの判断時は、ネガティブな感情を有していても、より良いコミュニケーションに向け、課題はプラスとい

うように前向きな評価活動を行っていたと言える。また学生は、自ら進んで本を調べることや他者へ相談するなどして課題に取り組む様相がみられた。岡田(2012)は、自己調整学習の重要な特徴について他者からの働きかけや強制力によって学習するのではなく、自ら自律的に学習プロセスをコントロールするところにあるとしている。学生はルーブリックにより、課題解決のため、自分なりに方法を選択しながら実施するという自律的な学習を行っていたと考える。

5. 関係構築を深めるための関わりを見いだす

学生の語りから[多様なコミュニケーションへの気づき・安堵感]、[見方を変えてコミュニケーションの在り方を考える]、[話しやすい雰囲気づくりが大切]、[共感を示す態度が重要との気づき]等のコードがみられ、臨地実習での体験から学生はコミュニケーションの在り方を考えることの大切さや、コミュニケーションの多様性に気づく記述がみられた。そして、《コミュニケーションの受け手・送り手として関係構築に必要な関わりを整理する》ことの大切や、《コミュニケーションを通して対象理解を深める体験を得る》《その人に合わせた多様なコミュニケーションへの視野の広がり》が持てるなどの学びが得られた。特に多様なコミュニケーションがあつてよいという学びでは、臨地実習という現実場面を体験する中で、ルーブリックの使用により自らのパフォーマンスを振り返ることで、方法は一つではなく対象者に応じて様々であると柔軟な思考に変化していたと考えられる。これは深い省察が促された為であると推察され、コミュニケーションスキルとしては発達途上であるが、関係構築を深めるための関わりを学生個々が見いだしており、成長を遂げた成果を確認することができたと言える。

以上のことから、学生はルーブリックでコミュニケーションに関するパフォーマンスを評価することで、行動喚起機能や学習喚起機能が刺激され、動機づけを自ら高めていた。そして、目指したい自己像や自らの課題解決に取り組むという能動的で、深い学びに繋がるような学習活動を展開していたことが明らかとなった。今後はより確かな学びとなるよう、カンファレンスなどの場において、相談をする機会や省察した内容を共有する場を意

図的に設け、ルーブリックによる学習プロセスを支援することが必要である。

＜研究の限界と今後の課題＞

本研究では、看護大学1校に所属する10名の研究対象者からの語りであり、また、ルーブリックを実習中に活用している学生が多い傾向にあったことから、データの偏りがある可能性は否めない。また、コミュニケーション能力の評価として客観的にスケールなど用いた方法による検証を行うことが望ましく、今後の課題である。

VI. 結 論

基礎看護学実習Iにおけるルーブリックの使用による振り返りの内容から16のカテゴリーが抽出された。カテゴリーはさらに、実習開始から終了時において時系列に眺め、再構成を行った結果、1) 目指したいコミュニケーションを具体的に意識する、2) 自己対話を行いながら課題把握と課題実施後の評価活動を行う、3) 評価に伴う感情と共に課題に取り組む、4) 関係構築を深めるための関わりを見いだす、の4つの構造に分類された。

学生はルーブリックにより、基礎看護学実習Iにおけるコミュニケーションに関するパフォーマンスの質を自ら評価することで、動機づけを高めていた。そして、評価に伴う前向きな思考や落胆の感情を抱えながらも自らの目標や課題に対して、能動的で深い学習に繋がる学習活動を展開していたことが分かった。学習活動を通して学生は個々に関係構築を深める為の関わりを省察し、多様なコミュニケーションについて視野の広がりがみられた。

付 記

本論文は、聖泉大学看護フォーラム(2020)で発表した研究を発展させ、成果をまとめたものであり、一部は日本看護研究学会第34回近畿・北陸地方会学術集會にて発表した。

利益相反

本研究における利益相反は存在しない。

謝 辞

本研究を実施するあたり、ご協力頂きました看護学生の皆様に心よりお礼を申し上げます。また、研究を進めるにあたりご指導くださいました諸先生方に深く感謝致します。

文 献

- 阿部智美. (2013) : 患者とのコミュニケーション困難場面における看護学生の「解説, 問題解決, 感情」との関連, 日本看護研究学会雑誌, 36 (1), 149-156.
- 安藤輝次, 山本冬彦, 石井康博, 他. (2017) : 大学生に深い学びを促すルーブリックの活用, 關西大學文學論集, 66 (4), 1-20.
- 中央教育審議会 (2018) : 2040年に向けた高等教育のグランドデザイン (答申), http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afielddfile/2018/12/20/1411360_1_1_1.pdf [検索日2019年4月20日].
- 大学における看護系人材養成の在り方に関する検討会 (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 最終報告書, 文部科学省. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/40/toushin/__icsFiles/afielddfile/2011/03/11/1302921_1_1.pdf [検索日2019年4月18日].
- 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) : 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, 文部科学省. http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afielddfile/2017/10/31/1217788_3.pdf [検索日2019年4月20日].
- 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.
- E, Wiedenbach(1964/2019). 外口玉子, 池田明子(訳), 臨床看護の本質—患者援助の技術, 改訳第2版, 44-45. 現代社, 東京.
- 本田優子, 五十嵐愛子, 木村幸代, 他. (2018) : 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, 創価大学・創価短期大学, 学士課程教育機構研究誌, (7), 75-89.
- 伊藤崇達. (2010) : 第1節「やる気とは」伊藤崇達,

- 改正版 やる気を育む心理学, 10-11, 北樹出版, 東京.
- 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), 5-14.
- 梶谷麻由子, 松本玄智江, 吉川洋子, 他. (2011): 模擬患者 (SP) 参加型看護技術演習における学生の学びと課題, 鳥根県立大学短期大学部出雲キャンパス研究紀要, 6, 57-68.
- 小林菜穂子, 三井京香, 吉岡由喜子, 他. (2013): 看護学実習におけるポートフォリオとルーブリックの効果, 日本看護研究学会雑誌, 36 (3), 3-241.
- 西岡加名恵. (2009): 第4章教科教育と基準型ポートフォリオ, 西岡加名恵, 教科と総合に活かすポートフォリオ評価法, 146-147, 図書文化, 東京.
- 大谷尚. (2008a): 4ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案—着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き—, 名古屋大学大学院教育 発達科学研究科紀要 (教育科学), 54 (2), 2007. 27-44.
- 岡田涼. (2012): 自己調整学習 理論と実践の新たな展開へ, 自己調整学習研究会, 83-85, 北大路書房, 京都.
- 岡山加奈, 荻あや子, 高林範子, 他. (2014): 既存の基礎看護学実習評価表の課題とルーブリックを用いた評価表の提案, 岡山県立大学保健福祉学部紀要, 21 (1), 9-16.
- 佐藤郁哉. (2008): 第6章予備的分析, 質的データ分析法—原理・方法・実践, 65-74, 新曜社, 東京都.
- 杉浦美佐子, 前田範子, 高橋幸子, 他. (2019): 基礎看護学実習ルーブリック評価の開発と導入, 椋山女学園大学看護学研究, 11, 11-26.
- 寺嶋浩介, 林朋美, (2006): ルーブリックの構築により自己評価を促す問題解決学習の開発, 京都大学高等教育研究, 12, 63-71.
- 上野栄一. (2005): 看護師における患者とのコミュニケーションスキル測定尺度の開発, 看護学会誌, 25 (2), 47-55.