

The Trial for Development of Humancere Mind  
Using a Procedure of "Nursing Communication  
Seminar" : The Analysis for Gaining of Nursing  
Communication in Students by Topic Reports(1)

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2021-09-02 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 中澤, 明美, 菅沼, 澄江, 西田, 陽子, 葛西, 朱美, 鶴田, 晴美, 森谷, 美智子, 山名, 敏子, 鈴木, 正子, Nakazawa, Akemi, Suganuma, Sumie, Nishida, Yoko, Kasai, Akemi, Tsuruta, Haremi, Moriya, Michiko, Yamana, Toshiko, Suzuki, Masako メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.50818/00000079">https://doi.org/10.50818/00000079</a>

原著論文

ヒューマンケアの心を育む「看護コミュニケーション演習」の試み  
—課題レポートの分析にみる学生の獲得— (第1報)

The Trial for Development of Humancare Mind Using a Procedure of “Nursing Communication Seminar” —The Analysis for Gaining of Nursing Communication in Students by Topic Reports—(1)

中澤 明美<sup>1)</sup>, 菅沼 澄江<sup>1)</sup>, 西田 陽子<sup>1)</sup>, 葛西 朱美<sup>1)</sup>, 鶴田 晴美<sup>1)</sup>, 森谷美智子<sup>1)</sup>,  
山名 敏子<sup>1)</sup>, 鈴木 正子<sup>1)</sup>

Akemi Nakazawa, Sumie Suganuma, Yoko Nishida, Akemi Kasai, Haremi Tsuruta,  
Michiko Moriya, Toshiko Yamana, Masako Suzuki

要 旨

本研究の目的は、8名の看護系教員によって約4ヵ月間に渡り行われた「看護コミュニケーション演習」の授業終了後に学生が提出した課題レポートの「自分自身の自己理解」「他の人との人間関係」の部分に記述された内容から学生が得たものは何か、その内容を明らかにするとともに、ヒューマンケアの心を育む演習科目としての教育効果について考察することである。分析は、内容をコード化し質的帰納的に分析しカテゴリー化した。研究対象者は、「看護コミュニケーション演習」レポート提出者106名中、分析に同意の得られた学生96名である。学生が「看護コミュニケーション演習」を通して獲得したものは、【人間関係形成力】【人を思う力】と【人間的成長】の3つのコアカテゴリーで構成された。これら3つのコアカテゴリーは互いに影響し関連しあいながら存在している。これらは、本学が目指すヒューマンケア教育の基盤となる力であり、演習科目としての教育成果を明らかにすることができた。

[キーワード]

ヒューマンケア教育 コミュニケーション演習 学生の獲得 質的分析

I. 研究の背景・目的

本学は、ヒューマンケアの理念に基づき教育カリキュラムを構成し、1年次に「ヒューマンケア入門」「看護入門演習」「看護コミュニケーション演習」2年次には「ヒューマンケア各論」「看護倫理演習」「ヒューマンケア総合演習」をカリキュラムの中核に置いている。

Watson, J. は、「ケア (Carative)」という言葉は、ラテン語の「カリタス (Caritas)」と深い関係があるとし、10のケア因子を言語化した。その1番目は「人間性利他主義 (Humanistic-Altruistic values)」2番目は「信頼と希望 (Faith and Hope)」とし、この二つは看護師が専門的な仕事をする際の価値観を表すと述べている (Watson, J. 2005)。また、佐藤らは、わが国のケ

アリングに関する研究を分析し看護におけるケアリングの概念を検討している。ケアリングの定義には、自己実現や成長という目標となるキーワードと、共感や気遣いや思いやりなど看護師の心情・態度を表す大きく2種類のキーワードに分類されていると、述べている (佐藤ら, 2004)。この様に、ヒューマンケア教育の第一歩は、他者と関わり、他者に関心を寄せ、思いやる心を持ち、その人の存在と命を大切に思う心を育むことから始まると、言える。

開学1年目であり第1期生である学生は、1年次の演習科目である「看護コミュニケーション演習」の授業を通し、どのような言葉や態度、価値観を獲得し学びを得たのだろうか。また、この授業は、ヒューマンケアの心を育む科目としてど

1) 東都医療大学

のような教育的効果があったのだろうか。看護教育において「コミュニケーション」教育は、ロールレタリング(関戸, 2007)ロールプレイ(松崎ら, 2007)、模擬患者の導入(吉川, 2007; 肥後, 2006; 渋谷, 2005) と様々な工夫がされ、その効果について報告されている。また、「人間関係論」における教育方法の開発や工夫もあるが(布施, 2008; 足立ら, 2008)、看護系教員が、少人数の学生を受け持ち文献を読み、ロールプレイを取り入れながら対人関係と、一部接遇について学ぶ演習後に、学生が何を獲得し変容しようとしているのかを質的に明らかにした研究報告はあまりみられない。

そこで、本研究の目的は、「看護コミュニケーション演習」の授業終了後に学生が提出した課題レポートの「自分自身の自己理解」「他の人との人間関係」の部分に記述された学びの内容を質的帰納的に分析し、「看護コミュニケーション演習」後に学生が得たものは何かを明らかにするとともに、ヒューマンケアの心を育む演習科目としての教育効果について考察することである。

1年次に配当されたヒューマンケア教育科目において「ヒューマンケア入門」は人間理解を主軸とした一斉講義形式の授業であり、「看護入門演習」はナイチンゲールを中心とした文献抄読による理解が主たる学習目標である。しかし、「看護コミュニケーション演習」は、個人の体験を基に考えを深め、事例の中から看護のあるべき姿を読み取るなど自己の体験を表現することを学ぶ演習であるためこの授業を分析対象とした。

## II. 研究方法

### 1. 「看護コミュニケーション演習」の科目概要と演習内容

「看護コミュニケーション演習」(1単位30時間)は、1年次後期に実施される。ロールプレイやグループでの話し合いを通して、多くの人々との多様な考え方や自分の中に起こってくる感情や反応を知り、ヒューマンケアを実践する看護師等としてのことばや態度を学ぶことを目的とし、看護系教員による少人数のゼミ形式を採用し授業を展開している。

演習前半は、各グループ(15名程度)で事例検討や抄読会、実際の看護場面を想定したロールプレイなどを実施。演習中盤には、共通事例を用いた事例の読み取りについての全体講義を実施。演習終盤には、「看護における接遇とマナー」の講義と演習を実施し、最終課題レポートをまとめる。以上の内容により構成されている。毎回の演習内容と到達目標は、担当教員が独自に設定し全体の規制は設けていない。これは、大学教育の本質は教員のたゆまぬ研究と学生と共に創造し新たな知が生み出されることを包含するものであることから、各教員の持ち味を生かし臨床の知を伝えることにあるとの考えからである。

なお、共通テキストとして「仲間とみがく看護のコミュニケーション・センス」(大下静香: 医歯薬出版株式会社) 共通事例として「逐語記録による事例研究『慢性腎不全患者M氏の場合』によせて」(見藤隆子: 人を育てる看護教育p260～p283 医学書院) を用いた。

### 2. 研究デザイン: 質的帰納的研究

### 3. 研究対象者

A大学ヒューマンケア学部看護学科1年次生106名のうちレポート分析に承諾の得られた学生96名

### 4. データ収集

「看護コミュニケーション演習」の授業終了後に演習を通して感じたこと、学んだことを 問1)「自分自身の自己理解」 問2)「他の人との人間関係」 問3)「基本事例を通して」 問4)「演習ワークから」の4つの視点で記述する課題レポートの提出を求めた。

問いの意図は、相手の要求に応じた人間関係の形成ができるためには、まず自分が他者とどのような人間関係を形成しているかが見えなければならぬ。そのための自己理解であり他者理解である(問1.2) 演習がある程度共通基盤に立てるために、基本事例を示し検討することが一つの柱として計画されている。その基本事例への理解が、問3)である。最後にこの「看護コミュニケーション

ン演習」は、コミュニケーション概念の理解といった観念の学習にとどまるものではない。実際にグループメンバーと対話実践し、一斉講義ではない動きの中で学習するところに特徴がある。問4)は、この動きの中で見たもの、得たもの、学習したものを捉えさせることがねらいである。

## 5. データ分析方法

- 1) 「看護コミュニケーション演習」の授業終了後に学生が提出した課題レポートについて研究同意の得られた学生のレポートの学籍番号、名前を削除して1～96のID番号を付けた記述データとした。学生の匿名性を確保することで、研究者個人がもっている学生個人々のイメージによる分析上のバイアスの影響を排除した。
- 2) 「自分自身の自己理解」「他の人との人間関係」の記述データの中から学生が成長や自己変容の認識を表現している部分、何がそのような変化や成長を促したのか、またコミュニケーションや人間関係の本質について表現している文章に着眼し意味ある文脈を切り取りコード化した。コード名の命名には、学生自身が記述していた言葉を用いた“in vivo” codeにより命名した。
- 3) 抽出したコードの類似性・相違性を検討しながらサブカテゴリーを生成し、さらに抽象度をあげてカテゴリー化を進めた。
- 4) 学生の獲得の様相を構造化し構造図を作成した。
- 5) 文章の読み取りコード化においては、質的研究の経験がある研究者4名で検討を重ねコード名の生成やカテゴリーの妥当性と精度を保つようにした。また、分析過程においては、個人の意見が突出しないよう研究者全員の合意形成を図りながら進め、データの信憑性を保った。

## 6. 研究期間

平成22年4月～10月まで

## 7. 倫理的配慮

研究者の所属する大学の研究倫理委員会の承認を受け着手した。全学生に研究の目的、研究協力は自由であること、不参加の場合も不利益を得ることはないこと、成績評価には一切関係がないこと（評価はすでに終了している）匿名性、厳重なデータの管理と終了後の処理、結果の公表について文書と口頭で説明し同意書を得た。研究同意書は、大学に提出用と自己管理用とに分けて作成し、同意を得た。

## III. 結果

学生の記述量は、「自分自身の自己理解」「他の人との人間関係」の一つの項目において多い学生は約1000字、少ない学生は250字程度でありばらつきがみられた。

二つの項目の記述データの中から学生が成長や自己変容の認識を表現している部分、何がそのような変化や成長を促したのか、またコミュニケーションや人間関係の本質について表現している文章に着眼し意味ある文脈を切り取りコード化した。コード数は実際には、300を超え、大きく《看護師としてのコミュニケーションのあり方に関するもの》《コミュニケーションスキルに関するもの》《人間関係に関するもの》《自己成長に関するもの》などに分類された。今回は、この中から《人間関係に関するもの》《自己成長に関するもの》のみを分析対象とし156のコードを使用した。

この156コードを詳細に検討した結果、30項目のサブカテゴリーと7項目のカテゴリー さらに、3項目のコアカテゴリーが生成された。(表1)

以下に、コアカテゴリー【 】 カテゴリー< > サブカテゴリー[ ] コード「 」を示し説明する。

### 1. 全体のストーリーライン（構造図の説明）

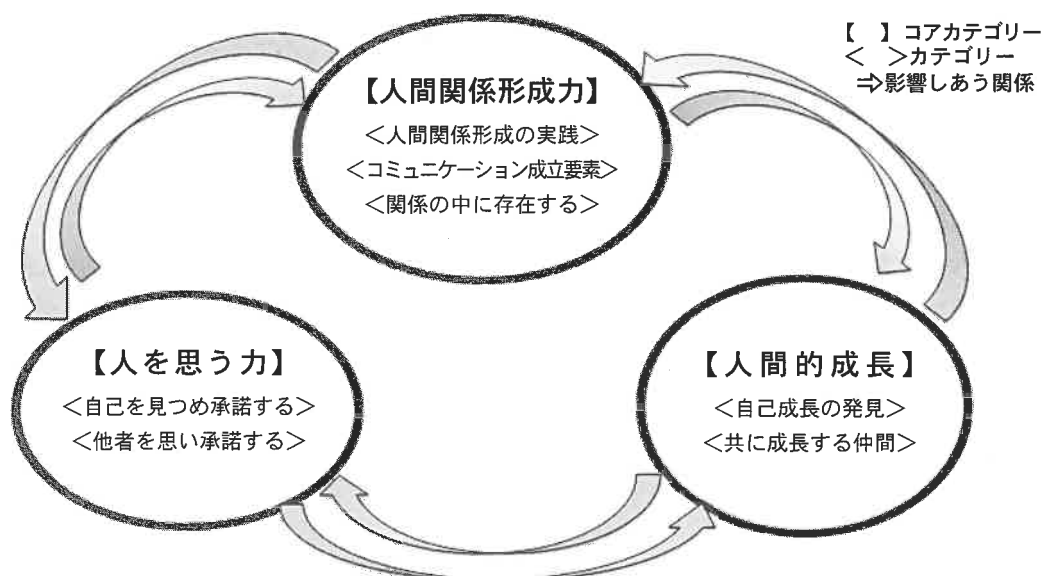
学生が「看護コミュニケーション演習」を通して獲得したものは、【人間関係形成力】【人を思う力】と【人間的成長】の3つのコアカテゴリーで構成された。

これら3つのコアカテゴリーの関係について構造図(図1)を基に説明する。

表1 「看護コミュニケーション演習」における学生の獲得

【コアカテゴリー】	<カテゴリー>	[サブカテゴリー]
人を思う力	自己を見つめ承諾する	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 自己に対する誠実さ</li> <li>* 他者に写る自分を思う</li> <li>* 自分を受け入れる</li> <li>* 自己理解の促進</li> <li>* 自分らしさの発見</li> </ul>
	他者を思い承諾する	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 人の個性、多様性を認める</li> <li>* 他者に対する誠実さ</li> <li>* 他者への関心</li> </ul>
人間関係形成力	人間関係形成の実践	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 相互理解</li> <li>* 関係づくりの相互作用</li> <li>* 関係づくりのスキル</li> <li>* 真の人間関係</li> <li>* 関係形成の困難感</li> </ul>
	コミュニケーション成立要素	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 関係を築くことば力</li> <li>* コミュニケーションパワーの可能性</li> <li>* コミュニケーションの基盤を知る</li> <li>* ノンバーバルコミュニケーションの重要性</li> <li>* コミュニケーションスキルの習得</li> <li>* 「聴くこと」の重要性</li> </ul>
	関係の中に存在する	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 関係の中で視野を広げる</li> <li>* 関わりの中で生きている</li> </ul>
人間的成長	自己成長の発見	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 変わる自分</li> <li>* 自信をつける自分</li> <li>* 苦手を克服した自分</li> <li>* 引き出されたパワー</li> <li>* 変化した自分を認める</li> <li>* 自己分析能力の獲得</li> </ul>
	共に成長する仲間	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 分かち合う仲間の存在</li> <li>* 仲間から学ぶ</li> <li>* 他者からの助言</li> </ul>

図1 「看護コミュニケーション演習」における学生の獲得の構造



【人を思う力】を得たことは【人間的成長】とも言え人間的に成長したことで【人間関係形成力】を獲得していったともいえる。また、【人を思う力】は【人間関係形成力】の根底をなすものであり、人間関係形成能力を得ることで【人間的成長】へと向かっていけるが、一方ではさらに、【人間的成長】により【人間関係形成力】が身に付き人間関係形成力を得たことで【人を思う力】の獲得に繋がったともいえる。このように【人を思う力】【人間関係形成力】と【人間的成長】の3つのコアカテゴリーは、どれかが突出していたり時間的経過のなかで順番に身に付けていくものではなく、3つは同じ大きさで相互に影響し関連しながら構成されている。

## 2. 人を思う力

【人を思う力】は、2つの<カテゴリー>と8つの[サブカテゴリー]から構成された。

学生は、演習を通して「自分に誠実に正直になる」こと「素直な態度を示すこと」など[自己に対する誠実さ]の重要性に気づいていた。また、「自分は無意識に相手に嫌な態度をとっているかもしれない」「自分に悪意がなくても他者はどう捉えているかわからない」など[他者に写る自己を思う]気遣いの気持ちを養っていた。同時に[自分を受け入れ][自分らしさの発見]をして[自己理解を促進]するという過程を通して<自己を見つめ承諾>していた。一方で、「人は十人十色」「一人ひとり個性がある」と[人の個性多様性を認め]ながら、「相手の存在に興味関心をもつ」「相手のサインを見逃さない」と[他者への関心]を示すことの重要性に気づいていた。「相手に対しては誠実でありたい」「共感することの大切さを知った」「相手の気持ちを汲み取りながら生活すれば自然と優しい言葉、笑顔が生まれる」と[他者に対して誠実]でありたい自分を発見し<他者を思い承諾>する態度を養っていた。このように自分を見つめ自己理解を促進しながら自己を肯定的に受け入れる自分(人)を思う力を養うと同時に、他者に関心を寄せ思いやる力、すなわち【人を思う力】を獲得していた。

## 3. 人間関係形成力

【人間関係形成力】は、3つの<カテゴリー>と13の[サブカテゴリー]から構成された。

学生は、演習を通して「他者とのコミュニケーションがあるから自分は存在できる」「人間は一人では生きていけない」「人は『一人が好き』といいながらどこかでコミュニケーションを必要としている」と[関わりの中で生きている]ことを実感しながら、「メンバーが自分で気づかないよい面を見つけさせてくれた」「自分が無意識にやっている良い面を指摘されて気づいた」「自分の考えだけでは視野が狭く限界がある」と、[関係の中で視野を広げ]て<関係の中に存在する>自分を認識していた。また、「人間関係を生むものとして“言葉”がある」「適切に自分を表現し相手に伝える」という[関係を築くことば力]に気づくと同時に「看護におけるコミュニケーションは医学的治療と同じくらい、患者に安心や癒しを与える」「後ろ向きの気持ちを前向きにしたり言葉は魔法だ」「コミュニケーションにより相手の不安、悩み、本音を理解できる」と[コミュニケーションパワーの可能性]を実感し[「聴くこと」の重要性]と[ノンバーバルコミュニケーションの重要性]を理解し<コミュニケーション成立要素>を学んでいた。さらに、「人間関係は鏡のように相手の態度は自分の相手への態度そのもの」「相手がプラスに向かえるよう支えることは自分の成長にも繋がる」「相手がメッセージをどのように受け止め理解したかまで考える」など[関係づくりの相互作用]や[相互理解]の重要性を知り、「人間関係は単に親しくなることではない」「表面上の関係でなく信頼という深い関係が大切だ」「事務的な情報伝達はパソコンでできるが対人関係とは意味が違う」「私は仲間のことも自分と同じくらい大切にしたい」と[真の人間関係]とは何かを思い[関係づくりのスキル]も磨いていた。反面、[関係形成の困難感]も感じながら<人間関係形成の実践>を通して【人間関係形成力】を獲得していた。

## 4. 人間的成長

【人間的成長】は、2つの<カテゴリー>と9

つの[サブカテゴリー]から構成された。

学生は、演習を通して「自分が変わろうとしなければということを感じた」「自分は他者と触れ合い変われると信じている」と[変わる自分]や「勇気をもって話すことで自信がもてるようになった」「できないことも努力することでできるようになるとわかった」と[自信をつける自分]と「人前で意見を述べることに抵抗がなくなった」「皆が意見を聞いてくれ話すことが苦痛でなくなった」「顔が赤くならなかった」など[苦手を克服した自分]に出会った。また、「やる気が出た」「自分の奥底の気持ちが導き出された」「知らなかった自分が引き出された」と[引き出されたパワー]に気づき「他者との意見の違いに恐れるだけでなく“なぜ違うのか”を考えたい」「私はなぜあがってしまうのか分析した、それは人前で失敗したくないからだ」「これまで私は人に嫌われないように好かれようと必死だった」と[自己分析能力を獲得し[変化した自分を認め]ながら自己成長の発見]をしていた。

自己成長の発見に多大な影響を与えたものが[分かち合う仲間]の存在であり[他者からの助言]と[仲間から学ぶ]という<共に成長する仲間>があり学生一人一人の【人間的成長】を支えていた。

#### IV. 考 察

##### 1. 学生が演習で獲得した関わる力

学生にとって、他者に関心を寄せ、【人を思う力】と【人間関係形成力】を獲得したことは、大きな【人間的成長】の実感へと繋がっていた。この成長に多大な影響を与えたものが、皆で協力し乗り越え、自分一人では気づかなかったことを教えてくれた[分かち合う仲間]の存在と[仲間から学ぶ]という<共に成長する仲間>の存在だった。酒井は、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を質的に明らかにしている。ここでは、ネガティブな過去の体験が劣等感、コミュニケーションの苦手意識を生み、自己に対する否定感と他者へのマイナス意識により対人関係における苦手意識を形成していた(酒井, 2010)。今回の演習を通して学生は、酒井の報告とは逆の体験をしていたともいえる。他者(学びを同じくする

仲間)とかかわり、他者から影響を受け、皆で成長していく実感を得ることでコミュニケーションの苦手意識と対人関係の苦手意識を克服していたと推察される。また、自分の無意識の言動に思いを馳せ他者を不快にさせていないか気遣うことの重要性を感じとっていた。この自分を見つめ直す作業は、他者に思いを傾けていく態度の第一歩といえるだろう。鈴木は、その著書「あるケアのかたち」の中で次のように述べている。メイヤロフはケアとほとんど同義語として専心(devotion)ということを繰り返し述べる。また、ナイチンゲールは「自分自身は決して感じたことのない他人の感情のただ中へ自己を投入する力をこれほど必要とする仕事はほかに存在しないのである。」と述べている。そして、ハイデガーは、人間の存在を世話するということは、相手を気遣い世話すること(顧慮)であり、他人の精神生活を了解するには感情移入は欠くことができないものであると述べる。このように、メイヤロフのいう(専心)の意味と、ナイチンゲールの言う(自己を投入する態度)と、ハイデガーの言う(顧慮)とは、それぞれ表現が異なっているが、いずれも自己という全存在をかけて相手にかかわるという点で共通であると、看護における専心する力の重要性を述べている(鈴木, 2006)。それは、単に「他者を思いやる」という言葉だけでは言い尽くせない。自己の全存在をかけて相手にかかわることである。他者へ関心を寄せることの大切さについては多くの記述がみられた。

##### 2. この授業から得たヒューマンケアの心

看護学教育の在り方に関する検討会(第6回)の資料によると(看護学教育の在り方に関する検討会, 2008)、「ヒューマンケアの基本に関する実践能力」として、「看護実践の過程では、人間と人間生活に深く関わる。特に健康障害を持つ時期の関わりでは、第一に、人の尊厳と人権の擁護の視点が重要である。また、看護職者の行動は、患者等看護サービス利用者の意思に基づくことが常に求められ、さらには、ケア実施に際しては、利用者側に十分了解されている状態をつくることが原則となる。そのため、看護実践の過程では、看

護職者が利用者と人間関係をつくりながら諸目的を達成し、実践を通して援助的人間関係へと発展させていく必要がある。したがって、看護実践の基本的能力として求められるのは、ヒューマンケアの基盤的能力であり、幅広い視野から人間と人間生活を理解し、確実な倫理観で行動する態度と姿勢である」と、記述されている。これは、まさに本学が目指すヒューマンケアの理念に基づく教育の目指すところを支持するものである。

治療を受ける人や家族と可能な限り人間的な関係を築き、治療を受ける人を個別の人格を持った個人として捉え、その人にふさわしい思いやりをもったケアすること、これは一般社会の社会的関係とはまったく異なる看護ケアにおける特殊な対人関係である。この看護師－患者(看護の対象者)関係を主たる看護ケアの基盤におく、そうした看護ケアを総称してヒューマンケアと称している。このヒューマンケアの心を育む教育効果の一端を今回の学生の記述から読み取ることができた。

### 3. 多くの教員が関わる演習の効果

この関わる力とヒューマンケアの心は、どのようにして育まれたのだろうか。本科目では、少人数(15名程度)の学生を看護系教員1名で受持ち、一斉講義ではない演習形式の授業を取り入れた。つまり動きの中で学習するところに特徴がある。学生は臨床の場面を想定したロールプレイを通して患者役、看護師役を体験し仲間からの意見や評価を得て気づいていくというプロセスを体験したこと、文献を読むだけでなく仲間とともに深く読み解く作業を経て理解を深めたこと、各教員がその臨床経験と教育経験から教材を工夫し学生に考えることと、感じることの体験を提供したこと、対人関係と一部接遇の側面から看護師のコミュニケーションの在り方を教授したことなどが学生の感性を揺さぶり【人を思う力】【人間関係形成力】【人間的成長】を育んだと推察される。

前述した看護学教育の在り方に関する検討会の資料には(看護学教育の在り方に関する検討会, 2008)、この能力(ヒューマンケアの基本に関する実践能力)は熟練度を問うものではない、初期から学習を開始することに格別の意義がある。こ

の到達度は、基本的態度または、態度の方向性として確実に獲得しているかどうかであると、記述されている。このことから、1年次にこの科目を配当し、学生が何を獲得して成長したかを明らかにしたことには、意味があったと考える。

國岡らは、「ヒューマン・ケアリング」教授－学習過程に関する研究において、看護学生のヒューマン・ケアリング能力は、看護教育者の意図的な教育方法と教育者の質に委ねられていると述べている(國岡ら, 1999)。今回明らかになった「看護コミュニケーション演習」における学生の獲得と成長の裏には各担当教員の教授法の工夫と学生への深い思いがあったことは否めない。今回の演習では、教員8名の持ち味を生かし各々の経験から臨床の知を伝えていった。学生の実際のレポートには、教員が〇〇と言っていたと、その言葉や看護理論家の言葉の引用や具体的演習から感じたことなどが記述されていた。学生の獲得の内容がどの演習から得たものであるかの詳細な検討はなされていないことは、本研究の限界であり今後の課題でもある。今後、長年の議論と実践を経て本学独自の教育内容と構成が形作られていくべきと考えるが、そのためにも学生の目線から獲得した内容を明らかにし積み重ねていくことが重要である。

今回、報告できなかった《看護師としてのコミュニケーションのあり方に関するもの》《コミュニケーションスキルに関するもの》などについては、今後詳細な分析を重ね発表したい。

## V. 結論

1. 1年次後期に配当された「看護コミュニケーション演習」終了後の学生の課題レポートを質的に分析した結果、156コードから30項目のサブカテゴリー、7項目のカテゴリーと3項目のコアカテゴリーが生成された。
2. 演習後に学生が獲得したものは【人間関係形成力】【人を思う力】【人間的成長】のコアカテゴリーから構成され、これらは、互いに影響しあい関連していた。
3. 3つのコアカテゴリーはヒューマンケアの基盤的能力と重なっていた。



4. 1年次後期に「看護コミュニケーション演習」を実施することは、ヒューマンケア教育として一定の効果があつたと推察された。

#### 謝辞

最後に貴重なレポートを提供してくれた学生の皆さんに感謝します。

#### 文 献

足立美和, 小笠原大輔, 松本佳子(2008) : 看護教育における「人間関係論」の教育方法—学生の学びを手がかりにして—, 川崎市立看護短期大学紀要, 13(1), 49～62,

肥後すみ子(2006) : SP導入によるコミュニケーション演習に基づく学習効果と教育技法の評価, 岡山県立大学保健福祉学部紀要, 12巻, 33～43,

布施明美(2008) : 人間関係論での学びと今後の課題, 神奈川県立よこはま看護専門学校紀要, 4号, 49～56,

國岡照子, 岡光京子, 八島妙子(1999) : 「ヒューマン・ケアリング」教授-学習過程に関する研究, 高知医科大学紀要, 第15号, 1～14,

看護学教育の在り方に関する検討会 (第6回)

(2010. 4)「配布資料2」

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/koutou/081/15/siryou](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/081/15/siryou)

松崎直子, 佐居由美, 桃井雅子(2007) : コミュニケーションスキルを磨こう, 看護展望, 32(8), 17～23,

佐藤幸子, 井上京子, 新野美紀 他(2004) : 看護におけるケアリング概念の検討—わが国におけるケアリングに関する研究の分析から—, 山形保健医療研究, 第7号, 41～48,

渋谷幸(2005) : 模擬患者を導入したコミュニケーション演習の意義 ; 学生の受け止め方に対する分析をとおして, 看護教育, 46(7), 574～579,

鈴木正子(2006) : 生きていく地平を開くケア。

あるケアのかたち-病むことの怒りと悲しみ—, すぴか書房, 141～142,

関戸啓子(2007) : コミュニケーション能力を高め

る教育—ロールレタリングを導入した演習の試み—, 看護展望, 32(11), 81～85,

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, 第5巻, 103～114,

Watson, J. (2005) : 実践に取り入れるガイドとしてのワトソンのヒューマン・ケアリング理論の概要:現場からの例, 日本赤十字看護大学紀要, 19巻, 65～77,

吉川洋子(2007) : 情報収集場面に模擬患者・役割モデルを導入した教育方法, 日本看護学会論文集, 37巻, 413～415,