

# 看護学生のコミュニケーション教育における 心理劇的ロールプレイ導入の効果

石川 須美子

## 【要 旨】

本研究では、看護師養成プログラムのコミュニケーション教育に心理劇的ロールプレイを導入し、その効果を検討した。心理劇的ロールプレイの導入は、初対面の人にかかわるスキルや対人関係における葛藤や摩擦場面に対応するスキルの向上に効果があることが示された。さらに、心理劇的ロールプレイに没入し、役割演技を通して視点の広がりを経験することによって、看護学生のコミュニケーション能力が向上することが示唆された。

## 【キーワード】

心理劇的ロールプレイ、コミュニケーション教育、看護師養成プログラム

## はじめに

心理劇は、モレノ（Moreno, J.L. 1892-1974）によって始められた集団心理療法である。心理劇は一種の即興劇であり、複数の参加者が提示した心理的・社会的問題に対し、問題場面が求める諸役割を参加者自身が演じること＝ロールプレイングによって自己や他人への理解を深め、関係に気づき、自発性・創造性を促そうとする集団活動である（台, 1991）。ロール・プレイングは心理劇の実践活動の中で「役割演技」と訳され、単に所与の役割をとるだけでなく、自発性と創造性をもって役割を演じることを示す。しかし、一般的にはロール・プレイングはそれ自体が一つの教育手法という位置づけで誰もが使用することが可能なツールとして市民権を獲得しており、例えば大学のカウンセリング講義では、きわめてふつうにその手法が授業の一貫として活用されていることは、周知のとおりである（高良, 2010）。一般的に理解されているロール・プレイングと心理劇の違いの一つは、その技法を用いる目的にあると考える。高良（2010）は、心理劇の目的は「学ぶ」「気づく」「治す」こと、ロール・プレイングの目的は「学ぶ」ことであると述べている。台（2003）は練習の役割演技と区別して特に心理劇を基盤にする総合的ロールプレイを心理劇的ロールプレイと呼ぶ方が妥当であろうと指摘している。そこで、他者と関わる能力をスキルとして学習するだけでなく、自己や他者、その関係性に対しての気づきも重要視した、心理劇的な要素を取り入れたロール・プレイングを心理劇的ロールプレイとして捉えることができる。

ロール・プレイングは他者との関わり方を「学ぶ」練習の場として、対人援助職の養成プログラムなどにも幅広く用いられている。小林(2010)は、看護教育では古くから患者-看護師の役割演習としてロール・プレイングが用いられているとし、看護教育のコミュニケーション領域におけるロール・プレイングの報告が多いことを示している。長田(2006)は、看護にとってコミュニケーションは非常に重要な技術であり、患者に適した看護の実施は、コミュニケーション技術に左右されると言っても過言ではないと述べており、看護師においてコミュニケーション能力は非常に重要な能力の一つであることを指摘している。また、厚生労働省が2011年に提出した「看護教育の内容と方法に関する検討会報告書」のなかで、保健師・助産師・看護師教育において今後強化すべき教育内容の一つに、「コミュニケーション能力、対人関係能力の育成につながるような教育」を掲げている。これらのことから、看護師養成のプログラムの中で、コミュニケーション教育の重要性が非常に高まっているといえる。

コミュニケーション教育の強化が求められる中で、コミュニケーション教育の在り方についても検討が続けられている。そのなかで、従来行われてきた、看護教育におけるロール・プレイングの限界を指摘する先行研究も散見される。井原ら(2006)はロール・プレイングを取り入れた演習はコミュニケーション能力を培うと共に、人間関係についての新しい見方を得ることができるため、効果的な学習方法であると述べながらも、学生同士でペアを組み、患者役、看護師役を体験するロール・プレイングでは臨場感にかけるほか、主題となるメッセージや感情の伝達という点で適切なフィードバックを得ることが難しいため、コミュニケーション能力を高める学習方法としては不十分であることを指摘し、模擬患者を導入したロール・プレイングを実施して効果を示している。また、奈良(2009)は、大学の看護学科においてコミュニケーション技術の向上をめざし、コミュニケーションに関する講義とロール・プレイングを用いた演習、早期体験実習を実施し、その効果を検討している。その結果、コミュニケーション技術に関する項目は、ロール・プレイングよりも早期体験実習後に有意に上昇し、ロール・プレイングよりも実際の患者に接することができる臨地実習の重要性を指摘している。看護師養成プログラムに導入されている多くのロール・プレイングは、看護師役と患者役でのロール・プレイングが中心となっている。看護学生たちは与えられた役割に没入できず臨場感にける茶番のロール・プレイングになってしまい、他者との関わりを学ぶ機能が十分に発揮されていない可能性があると考えられる。

看護師が患者と良好なコミュニケーションをはかるためには、自己の特性を理解したうえで対象の理解につとめながら、対象との関係を築かなければならない(井原ら, 2006)。看護師としてのコミュニケーション能力を向上させるためには、自己理解・他者理解は欠くことの出来ない要素である。そこで、自己理解・他者理解の促進を目的にした心理劇や心理劇的ロールプレイが、看護教育のみならず幅広い対人援助職養成のプログラムや事例検討会等に導入されてきている(重橋・岡嶋, 2006、高原, 2007, 2010、渡邊, 2007、石橋ら, 2008、小野ら, 2010など)。石橋ら(2008)は精神看護学演習に心理劇を導入し、学生たちが「余剰現実」のなかで、自己の感情や内面の感覚の変化に気づき、他者へ関心を志向させ、共感、他者理解へと意識が深化していく様子が見られたことを報告している。また、重橋・岡嶋(2006)は保育士の対人援助養成のプログラムに心理劇の役割交換技法を導入し、自己・他者の理解につながる心理劇の効果を検討している。その結果、1)参加者の体験から離れた多様な役割を役割交換法により体験することで自己の再認識が進むこと、2)相手を理解する視点の広がり、ターゲットとなる役割を演じて初めて得られること、3)ウォーミングアップが十分にできていない場合、茶番のようなドラマが展開され、表面的なやり取りだけが行われ、自発性・創造性が発現されず、自他理解を進まないことを指摘している。さらに、高原(2010)は事例検討会に心理劇を用いる意義として、対象

者としての言動からその思いを推察し、彼らの人格を尊重した支援法を考えることは、支援者としての自分を磨くためにも大変有効であると述べている。これらのことから、対人援助職の養成プログラムにおいて心理劇や心理劇的ロールプレイが自己や他者への洞察を深め、被援助者との良好な関係を形成するために有効な方法であると考えられる。

菅ら（2005）は「看護の現場に出た場合、主観によって影響されることのない、情報・知識の正確な伝達能力が何よりも重視される。それと同時に、患者や家族との人間関係においては、言語化されるか否かを問わず、相手の微妙な感情を読み取り、それに即応した反応をする共感能力が不可欠となってくる。わが国の文化においては、この「雰囲気を読む」「行間を読む」ということが自明のこととして求められているといえよう。この、いささか趣の違うコミュニケーション能力を両方とも十分に兼ね備え、使い分けることが、看護職を目指す学生には求められているのである」と述べている。看護師養成プログラムにおけるコミュニケーション教育では、自己や他者への洞察を深め、「適切に伝えること」「聴くこと」「察すること」を基本としたコミュニケーション能力を向上させることが求められると考える。そこで、筆者は看護師養成プログラムにおける「コミュニケーション論」の講義において上記のことを目的とし、心理劇的ロールプレイを導入した。

先述してきたように、心理劇的ロールプレイは対人援助職養成のプログラムにおいて有効な方法であり、多くの現場に導入されてきている。しかし、心理劇的ロールプレイにおけるコミュニケーション能力への効果は実証的に充分検討されていない。そこで、本研究では看護師養成プログラムに心理劇的ロールプレイを導入し、コミュニケーション教育への効果を実証的に検討することを目的とする。

## 方法

### 1. 対象者

X年に看護専門学校において開講された「コミュニケーション論」は、1年生42名（男性10名、女性32名）が受講した。なお、質問紙に記入漏れがあった3名を除外した39名（男性10名、女性29名）を分析の対象とした。分析対象学生の平均年齢は23.78歳（SD：5.49）である。対象者は准看護師の資格をすでに取得しており、多くの学生が准看護師として勤務している。

### 2. 講義の形式・期間

筆者は非常勤講師として本講義を担当し、講義は2日間（X年9月）の集中形式で実施した。

### 3. 講義の目的

自己や他者への洞察を深め、「適切に伝えること」「聴くこと」「察すること」を基本としたコミュニケーション能力を育てること。

### 4. 講義の内容

講義の概要と各コマの目的については、Table 1に示した通りである。講義の内容は、重橋・岡嶋（2006）、菅ら（2005）の先行研究を参考に設定している。なお、講義の前半では、学生たちが自己表現しやすい安心できる安全な集団を形成するように心がけた。また、初対面の筆者と学生との関係性を形成するように努めた。2日目からの心理劇的ロールプレイでは、体験した気持ちや感想を他者と共有するために、ペア・全体でのシェアリングの機会を多く設定している。

Table1 講義の概要

1日目	内容	目的
1限目	コミュニケーションに関する講義	<ul style="list-style-type: none"> <li>・コミュニケーションにおける知識を学ぶ</li> <li>・自分のコミュニケーションを意識する</li> </ul>
2限目	Kiss-18・エゴグラムの実施	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の特徴を理解する</li> </ul>
3限目	エゴグラムについてのグループワークとグループ発表	<ul style="list-style-type: none"> <li>・他者との関わりの中で、自己と他者への理解を深める</li> </ul>
4限目	言語と非言語での伝言ゲーム  振り返りシート	<ul style="list-style-type: none"> <li>・的確な情報伝達の難しさを意識し、伝え方を工夫する</li> <li>・非言語コミュニケーションで生じるズレを意識し、伝え方を工夫する</li> <li>・振り返り</li> </ul>
2日目	内容	目的
1限目	ウォーミングアップ① (集団での関わり)  <ul style="list-style-type: none"> <li>・マッピング</li> <li>・なんでもバスケット</li> <li>・進化じゃんけん</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・心理劇的ロールプレイにおけるウォーミングアップ (安心して自己表現できる集団を形成し、自発性・創造性を高める)</li> <li>・お互いを理解しながら、様々な人と多様なコミュニケーションを行う</li> </ul>
2限目	ウォーミングアップ② (「身をゆだねる」「支持する」などの役割での関わり)  <ul style="list-style-type: none"> <li>・目を閉じた状態で、手を合わせて一緒に動かす</li> <li>・相手に身をゆだねて後傾する人をもう1人の人が支える</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・心理劇的ロールプレイにおけるウォーミングアップ (非言語的な活動の中で、他者との関わりで生じる気持ちを体験する)</li> <li>・相手の気持ちを察する、合わせる、合わせてもらう体験する</li> <li>・相手に任せることへの不安、一貫した援助の大切さなどを体験する</li> </ul>
3限目	劇化 <ul style="list-style-type: none"> <li>・多様な役割演技を行う (説得・諭す・気持ちを伝える場面)</li> <li>・看護師役と患者役でのロールプレイ               <ol style="list-style-type: none"> <li>1) 様々な位置関係や聴く姿勢でのロールプレイ</li> <li>2) 場面設定をしてのロールプレイ                   <ul style="list-style-type: none"> <li>場面① ルールを守らない入院患者との会話</li> <li>場面② 手術への不安を訴える患者との会話</li> </ul> </li> </ol> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・様々な役割を体験し、他者とかかわる時の自身の特徴を理解する</li> <li>・患者役での体験を重視し、看護師としてのかかわり方を考える</li> <li>・看護師の関わり方によって異なる、患者の気持ちを体験する</li> <li>・患者役での体験を大切にしながら、看護師としての関わり方を考える</li> </ul>
4限目	振り返りシート Kiss-18・役割演技体験尺度の実施試験	振り返り

## 5. 質問紙

受講学生のコミュニケーション能力の変化を検討するために、Kiss-18を講義の前半と後半で実施した。Kiss-18は社会的スキルを測定することを目的に菊池 (1988) によって作成された測定度である。この質問紙には①初歩的スキル、②高度のスキル、③感情処理のスキル、④攻撃に代わるスキル、⑤ストレスを処理するスキル、⑥計画のスキルの6種類のスキルが含まれている。Kiss-18で測定される社会的スキルには、看護師に求められるコミュニケーション能力が含まれている。

また、心理劇的ロールプレイを導入した講義におけるどのような体験が、よりコミュニケー

ション能力の向上に効果的なのかを検討するために、講義終了時に役割演技体験尺度（岡嶋，2002）を実施した。役割演技体験尺度（岡嶋，2002）は、＜自己の再確認＞因子、＜視点の広がり＞因子、＜即興劇への没入感＞因子から成り立っている。なお、＜即興劇への没入感＞因子の項目には「観劇」「劇」という表現がある。本研究では、即興劇だけでなく、ウォーミングアップなどを含む講義全体に対する没入感も捉えたいと考え、「観劇」「劇」などの表記の部分に「活動」という言葉を併記し、講義全体への没入感を捉える＜没入感＞因子とした。

1日目と2日目の最後に、振り返りシートを実施している。振り返りシートは「自分について、感じたことや気づいたこと」「他の人について、感じたことや気づいたこと」「感想」の3項目について、自由記述で答える形式となっている。学生には振り返りシートの記述は評価の対象にはしないことを伝えている。

## 結果

### 1. 講義前後の社会的スキル得点の変化について

講義前後の社会的スキルの得点に差があるかどうかを検証するために、独立変数を講義前後、従属変数を社会的スキルの合計得点と下位分類の6種類のスキル得点とし、それぞれ対応のある1要因の分散分析を行った。その結果、講義前よりも講義後のほうが、社会的スキルの合計得点（ $F(1, 38) = 14.92, p < .001$ ）、感情処理スキル（ $F(1, 38) = 25.17, p < .001$ ）、攻撃に代わるスキル（ $F(1, 38) = 17.84, p < .001$ ）、初歩的スキル（ $F(1, 38) = 6.84, p < .05$ ）、ストレスを処理するスキル（ $F(1, 38) = 4.76, p < .05$ ）が有意に向上した（Table 2）。

Table2 講義前後における社会的スキル得点の比較

	講義前		講義後		F 値
	M	S D	M	S D	
初歩的なスキル	8.95	2.57	9.79	2.75	6.84 *
高度のスキル	10.00	1.93	10.38	1.97	2.30 n.s.
感情処理のスキル	8.85	1.77	10.18	1.83	25.17 ***
攻撃に代わるスキル	8.82	1.47	9.74	1.93	17.84 ***
ストレスを処理するスキル	9.59	1.25	10.26	1.92	4.76 *
計画のスキル	9.72	2.08	10.13	2.00	1.90 n.s.
社会的スキル合計	55.92	8.72	60.49	9.67	14.92 ***

\* $p < .05$  \*\* $< .01$  \*\*\* $p < .001$

### 2. 講義での「役割演技体験」がコミュニケーション能力に与える効果について

役割演技体験尺度の各因子において中央値を算出し、因子ごとに中央値より高い得点を示した群を高群、中央値より低い得点を示したものを低群に群わけを行った。なお、各因子の高群と低群の平均値を比較するために  $t$  検定を行ったところ、自己の再確認（ $t(27) 8.57 =, p < .001$ ）、視点の広がり（ $t(31) 6.73 =, p < .001$ ）、没入感（ $t(30) 7.52 =, p < .001$ ）のすべての因子の高群と低群の間に有意差が認められた（Table 3）。

Table3 心理劇体験尺度各因子の高群・低群の平均値とSDおよびt検定の結果

	高群			低群			t 値
	N	M	SD	N	M	SD	
自己再確認	19	28.11	2.33	10	35.40	1.84	8.56 ***
視点の広がり	18	32.55	3.25	15	39.00	1.97	6.73 ***
没入感	21	17.14	2.39	11	23.09	1.44	8.74 ***

\*\*\* $p < .001$

1) <自己の再確認>因子の高・低群における講義前後の社会的スキル得点の変化

<自己の再確認>因子の高群と低群および講義実施前後によって社会的スキル得点に差があるかどうかを検証するために、独立変数を<自己の再確認>因子の各群と講義の前後、従属変数を社会的スキル得点とする混合計画の2要因の分散分析を行った。その結果、社会的スキル得点の主効果のみ有意であった ( $F(1, 27) = 7.77, p < .05$ )。講義前後において社会的スキル得点が有意に高くなっていることが示された (Table 4)。

Table4 自己の再確認による講義前後の社会的スキルの変化

自己再確認	高群 (N=10)		低群 (N=19)		検定結果		
	前	後	前	後	自己再確認 の主効果	心理劇の 主効果	交互作用
M	53.20	59.70	56.68	58.11	F=0.10n.s.	F=7.76*	F=3.19n.s.
S D	9.81	9.43	7.43	8.17		前<後	

\*  $p < .05$

2) <視点の広がり>因子の高・低群における講義前後の社会的スキルの変化

<視点の広がり>因子の高群と低群および講義実施前後によって社会的スキル得点に差があるかどうかを検証するために、独立変数を<視点の広がり>因子の各群と講義の前後、従属変数を社会的スキル得点とする混合計画の2要因の分散分析を行った。その結果、社会的スキル得点の主効果 ( $F(1, 31) = 25.92, p < .05$ )、さらに交互作用 ( $F(1, 31) = 7.06, p < .05$ ) が認められた (Table 5)。<視点の広がり>因子得点の高群と低群における社会的スキル得点要因の単純主効果の検定を行ったところ、<視点の広がり>因子高群のみに有意な単純主効果が認められた ( $F(1, 31) = 27.51, p < .001$ )。<視点の広がり>因子低群は講義実施前後において社会的スキル得点の有意な変化は認められなかったが、<視点の広がり>因子高群は講義実施前に比べて講義実施後のほうが、有意に社会的スキル得点が上昇した。

Table5 視点の広がりによる心理劇前後の社会的スキルの変化

視点の広がり	高群 (N=15)		低群 (N=18)		検定結果		
	前	後	前	後	視点広がり の主効果	心理劇の 主効果	交互作用
M	55.00	63.13	56.06	58.61	F=0.30n.s.	F=25.91***	F=7.06*
S D	9.56	9.05	8.59	10.73		前<後	

\*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$  \*\*\*  $p < .001$

3) <没入感>因子の高・低群における講義前後の社会的スキルの変化

<没入感>因子の高群と低群および講義実施前後によって社会的スキル得点に差があるかどうかを検証するために、独立変数を<没入感>因子の各群と講義の前後、従属変数を社会的スキルの得点とする混合計画の2要因の分散分析を行った。その結果、社会的スキル得点の主効果 ( $F(1, 31) = 25.92, p < .05$ )、さらに交互作用 ( $F(1, 31) = 7.06, p < .05$ ) が認められた (Table 6)。<没入感>因子得点の高群と低群における社会的スキル要因の単純主効果の検定を行ったところ、<没入感>高群のみに有意な単純主効果が認められた ( $F(1, 31) = 27.51, p < .001$ )。<没入感>因子低群は講義実施前後において社会的スキル得点の有意な変化は認められなかったが、<没入感>因子高群は講義実施前に比べて講義実施後のほうが、有意に社会的スキル得点が上昇した。

Table6 没入感による心理劇前後の社会的スキルの変化

没入感	高群 (N=11)		低群 (N=21)		検定結果		
	前	後	前	後	没入感の 主効果	心理劇の 主効果	交互作用
M	58.09	66.82	55.14	57.52	F=3.49n.s.	F=19.26**	F=6.29*
S D	9.18	9.22	9.76	9.34		前<後	

\* p &lt; .05 \*\* p &lt; .01 \*\*\* p &lt; .001

### 3. 振り返りシートの検討

#### 1) 1日目の振り返りシートについて

エゴグラムの結果を振り返り「自分を知ることができた」「自分を客観的に見ることができた」「自分のことをあまりに知らないと思った」「ほかの人と自分の共通点を見つけられた」などの自己理解に関する記述が多く見られた。

伝言ゲームなどの体験からは、「相手に伝える難しさを痛感した」「気持ちを表情で伝えるのが苦手」「伝わるのが当たり前だと思わないようにしたい」「自分が思っている以上に相手には伝わっていないのだと思った」など、自身のコミュニケーションを振り返り、他者に伝えることの難しさや、自分が思っている以上に自身のメッセージが相手に伝わらないことを再確認する感想が多かった。

1日目の講義全体を通して、「多くコミュニケーションが取れた」「楽しかった」「一生懸命に伝えよう、解ろうとする姿がうれしかった」「クラスの人たちのことを知ることができてよかった」などの感想が見られており、他者とかわるグループワークに楽しみながら参加している様子が伺われた。

#### 2) 2日目の振り返りシートについて

心理劇的ロールプレイを振り返り、「お願いや要求することが苦手だと思った」「不安をぶつけられると、その人に感情移入してしまう自分がいることを改めて思った」「自分の苦手なことが分かり、考えるきっかけになった」「忙しさを理由に、患者さんの目を見て話すことを意識していなかったことに気付いた」などの自身のコミュニケーションを振り返るような記述が多くみられた。さらに、他者の役割演技に注目し、「(ほかの人は)自分が思いつかない様な説得の仕方がたくさん出てすごいと思った」「自分とは視点の違う人がいた」「参考になる人がたくさんいた」などのクラスメイトのコミュニケーションへの気づきもみられた。

また、患者役での体験から、「相手の対応によって、患者側はこんな感情になるということを改めて知れた」「患者の気持ちに近づけたような気がする」「自分では気づかなかった感情や思いなどに気付かされた」など、患者の立場から新たな気づきを得ている感想も多く見られていた。

全体の活動を振り返っての感想は、1日目と同様に、「楽しかった」「クラスメイトとの距離が縮んだ」など、活動自体を楽しみながら、クラスメイトとの関係性の深まりを感じているようであった。2日目の感想の特徴として、「自分を出して話すのは意外と恥ずかしく感じたが、やってみると受け入れられやすく、もっと話していいんだと思った。」「自分がこんなに積極的に取り組むとは思わなかった。でも、真剣にすることで相手の立場に立てていろいろ考えることができた」「苦手意識が軽減できた」などの記述が散見され、活動を楽しむだけでなく、心理劇的ロールプレイに没入しながら、他者の気持ちを体験したり、自己の成長を感じているように思われた。

数名ではあったが、心理劇的ロールプレイの活動に没入できずに戸惑っているような、「(演じ

るのが) 白々しくなった。」「役に入り込むことがなかなか難しかったが、患者さんの気持ちに立ってワークを進めることができた。」などの記述があった。

## 考察

### 1. 講義前後の社会的スキル得点の変化について

講義前後において社会的スキル得点の差を検証した結果、講義前よりも後の方が、社会的スキル得点有意に上昇したことが認められた。この結果から、心理劇的ロールプレイを導入した本講義の形態が看護学生のコミュニケーション能力を向上させるために有効であることが示唆された。

本講義において、能力の向上が認められたスキルは、初歩的なスキル、感情処理のスキル、攻撃に代わるスキル、ストレスを処理するスキルであった。＜初歩的なスキル＞因子は、初対面の人も気軽にコミュニケーションができるかどうかを問う項目から成り立っている。振り返りシートでは「クラスの人たちのことを知ることでよかった」「クラスメイトとの距離が縮んだ」「楽しかった」などの記述が多く見られている。本講義では学生同士が多様なコミュニケーションをする機会を多く設定している。特に、心理劇的ロールプレイにおいては、ゲーム性のあるウォーミングアップを導入し、学生同士が楽しみながら自発的で多様なコミュニケーションを行えるようにした。小野ら(2010)は看護学校での教育の一環に心理劇的技法を導入することで、グループの安心感・安全感が高まることを示している。本講義で導入した心理劇的ロールプレイにおいても、グループが安心して自己表現できる場に成長したことで、学生の初歩的スキルに関するコミュニケーション能力を向上させることに繋がったと考える。

＜感情処理のスキル＞因子、＜攻撃に代わるスキル＞因子、＜ストレスを処理するスキル＞因子は、他者が怒っているときや困っているとき、他者から非難を受けたときなど、対人的な葛藤・摩擦場面に対応する能力を問う項目から成り立っている。心理劇的ロールプレイでは、前述したようなウォーミングアップで、学生たちの自発性・創造性を発揮しやすい集団の雰囲気を作成している。そして、「販売したいセールスマン役と購入を検討する主婦役の場面」「彼女の父親に結婚を申し込む男性役と彼女の父親役の場面」など、学生たちが心的距離をとることがきる葛藤・摩擦場面を設定し、役割交代を用いて相手役の立場を理解する機会を設けたり、葛藤場面を解決できたペアの紹介などを行いながら、様々な役割演技を繰り返し実施した。この繰り返しの役割演技のなかで、学生たちは相手の立場を経験しての気づきを得たり、他者の対応方法を学んだりしながら、葛藤・摩擦場面に落ち着いて柔軟に対応できる体験をしたと思われる。その結果、感情処理のスキル・攻撃に代わるスキル・ストレスを処理するスキルを向上させたと考えられる。

本講義の形態では＜高度のスキル＞因子、＜計画のスキル＞因子には効果が認められなかった。＜計画的スキル＞は、仕事を計画的に行うスキルである。本講義ではコミュニケーションに焦点を当てた内容であるため、このスキルは変化しなかったと思われる。＜高度のスキル＞因子は他者にうまく指示することができるかを問う項目を含むものである。振り返りシートで、「お願いや要求することが苦手だと思った」「説得は得意ではない」など記述が多くあり、振り返りシートでも同様のことが多く書かれていた。本講義の対象となった学生たちの多くは、相手に合わせるようなコミュニケーションは比較的抵抗なく取り組めるが、自ら主体的に他者をリードしたり、指示的に関わったりするコミュニケーションには抵抗を抱いているように思われた。心理劇的ロールプレイを通して、適切に指示したり・要求したりすることの苦手さについての自己理

解はできたが、苦手さの解消には至っていないと考えられる。今後、他者をリードするようなコミュニケーション能力を育てていくためのプログラムの検討が、必要と思われる。

## 2. 講義での「役割演技体験」がコミュニケーション能力に与える効果について

講義における体験を、＜自己の再確認＞因子、＜視点の広がり＞因子、＜没入感＞因子の3側面から捉え、社会的スキル得点の変容に及ぼす効果について検討を行った。その結果、＜自己の再確認＞体験はコミュニケーション能力の変容に効果を示しておらず (Table 4)、＜視点の広がり＞体験と＜没入感＞体験がコミュニケーション能力の変容に効果を示していた (Table 5、Table 6)。

台 (2006) は心理劇の設定について、「監督にとってまず大切なのは場面を半ば現実的に構成することである。あまり現実的だと動きは硬くなり、あまり非現実的だと茶番になったりして心理的に定着しない」と指摘している。心理劇では半ば現実的な場面設定を行い、参加者が役割演技に没入していくことで、その体験が心理的に定着すると考えられる。本講義における心理劇的ロールプレイでも、最初は学生たちが心的距離をとることができる非現実的な要素の強い役割演技場面を設定し、徐々に現実的な看護師役と患者役での役割演技場面を設定している。このような心理劇的ロールプレイの流れの中で、より活動に没入できた者にコミュニケーション能力の向上が認められたと考えられる。

振り返りシートにおいて、「自分がこんなに積極的に取り組むとは思わなかった。でも、真剣にすることで相手の立場に立てていろいろ考えることができた」などの記述があった。山本ら (2004) は、看護場面において、看護学生は患者の言動に注目し、自己の言動と内面を自覚しているが、患者の内面へはあまり注目していないことを指摘している。しかし、学生たちが心理劇的ロールプレイに没入して役割演技を行うことで、他者の立場に立った内面の理解が促進することが示唆された。先述したように、重橋・岡嶋 (2006) は、相手を理解する視点の広がりや、ターゲットとなる役割を演じて初めて得られることを明らかにしている。本講義で実施した心理劇的ロールプレイでは、様々な役割演技を行ったのち、患者をターゲットの役割として、患者役と看護師役での役割演技を行っている。振り返りシートでも「患者の気持ちに近づけたような気がする」など、患者の立場に立って気持ちを理解できたような記述がある。本講義に導入した心理劇的ロールプレイにおいても、先行研究と同様に、患者役の立場を体験することで＜視点の広がり＞が得られることが示された。さらに、視点が広がる体験を学生たちがすることで、コミュニケーション能力が向上することが明らかとなった。

＜没入感＞＜視点の広がり＞を体験することがコミュニケーション能力の向上に繋がることを示された一方で、＜自己の再確認＞体験はコミュニケーション能力を向上させる効果が示されなかった。出原ら (2006) は良好なコミュニケーションをはかるためには、自己の特性を理解したうえで対象の理解につとめながら、対象との関係をきづかなければならないと述べている。さらに山本ら (2004) は、看護場面における他者理解と自己理解との関連を検討し、看護学生の自己の内面に注目する度合いは、他者の内面に注目する度合いと関連することを明らかにしている。このことから、看護師として、患者を理解しながら良好なコミュニケーションを行うためには、自己理解は不可欠と思われる。台 (2006) は「心理劇では、行為は時間経過の中で前もって考えていた時とは異なる場に人を進め、「今・ここで」の新しい体験を与え、それが自己の中核にインパクトするとパーソナリティ全体を揺り動かして自己や他人への観方を全般的に変える。つまり従来の自己概念が転換するのである。動くことで環境 (人、物、事) への関係が変わり、そこからさらに関係が作り出されることで新たな自己と他人の発見につながるのである」と述べて

いる。つまり、心理劇で変容するのはパーソナリティ全体を揺り動かされて生じる自己の変容に基づいた他者との関わりであると考えられる。さらに、心理劇的ロールプレイによって向上する専門家の資質や対応技術について、針塚 (2010) は「ここでいう資質や対応の技術とは、単に相手との対応の仕方や接客のスキルを学習するというだけでなく、自分の役割の演じ方の違いによって相手も対応が変わってくる、反対に相手の演じ方の違いによって、自分の役割の演じ方が変わり感情体験も変わるなど、相互の役割演技の体験を通した相互の気持ちの理解とそれに基づく対応の技術といえよう」と述べている。本研究で用いたコミュニケーション能力の測度は、他者との対応の仕方のスキルの測定に留まっていると考えられる。自己を再確認する体験が及ぼす効果は、対応の仕方のスキルではなく、役割演技をとおして体験感情までも変化した、自己の変容に基づく他者への関わり方の変容である可能性が考えられる。そこで、今後、自己の再確認の体験が影響を与える他者との関わり方を測定するための方法について検討が必要である。さらに、自己の再体験については、今回実施したような短期集中形式での講義では十分な効果が得られにくいと考える。そこで、長期的な視点で、看護師養成プログラムにおけるコミュニケーション教育に心理劇的ロールプレイを導入していく必要があると思われる。

## 謝辞

本研究をまとめることを、快く承諾して下さった看護専門学校の学生の皆様に心より感謝申し上げます。また、本論文の執筆をご快諾いただき、ご助力下さいました、看護専門学校の校長先生をはじめ、教員の皆様にも深く感謝申し上げます。

## 文献

- 石橋通江, 川上晴美, 樋泉幸子 (2008) 精神看護学演習におけるサイコドラマの教育的効果— ド  
ラマ体験に見られた感情と気づきの形成— 日本赤十字九州国際看護大学 IRR, 6, 49-57
- 井原弥和, 辻川真弓, 本田育美, 高植幸子, 片岡智子, 今井奈妙 (2006) Simulated patient を  
導入したコミュニケーション演習評価 三重看護学誌, 8, 93-100
- 台利夫 (1991) 集団臨床心理学の視点—心理劇を軸にして 誠信書房
- 台利夫 (2003) 新訂 ロールプレイング 日本文化科学社
- 小野貴美子, 富田薫, 西村薫 (2010) 看護学生を対象にした研修型グループアプローチにおける  
心理劇的技法の活用 心理劇研究, 33, 1・2, 25-32
- 管佐和子, 宮島朝子, 若村智子 (2005) 看護学生のコミュニケーション能力の醸成を目指す授業  
の試み 京都大学医学部保健学科紀要健康科学, 2, 41-45
- 菊池章夫 (1988) 思いやりを科学する 川島書店
- 厚生労働省 (2011) 看護教育の内容と方法に関する事例検討会報告
- 小林奈美 (2010) 看護教育におけるロールプレイング 臨床心理学, 10, 3, 394-395
- 重橋のぞみ, 岡嶋一郎 (2006) 対人援助職養成における心理劇の役割交換技法に関する研究—保  
育学生の自己・人間関係に対する気づきを通して— 福岡女学院大学大学院紀要 臨床心理  
学, 3, 39-4
- 高原朗子 (2010) 発達障害児・者施設におけるロール・プレイング 臨床心理学, 10, 3, 359-364
- 高原朗子 (2007) 特別支援教育における心理劇—教員研修のためのワークショップでの感想文分  
析— 熊大学教育実践研究, 24, 27-35

- 武田かおり, 鉢呂美幸, 工藤恭子 (2012) 看護大学生の社会的スキルに関連する生活および実習体験, 寄市立大学 道北地域研究所年報, 3, 21-27
- 高良聖 (2010) ロール・プレイングと心理劇, その比較検討 臨床心理学, 10, 3号, 341-347
- 長田艶子 (2006) 成人看護実習におけるコミュニケーション技術—マルチベースラインによる自己評価導入の効果— 大阪府立大学看護学紀要, 12, 1号, 49-57
- 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 弘前医療福祉大学紀要, 1, 59-66
- 針塚進 (2010) 心理臨床におけるロール・プレイング 臨床心理学, 10, 3号, 335-340
- 山本勝則, 吉田一子, 内海滉 (2004) 看護場面における他者理解と自己理解との関連 保健科学研究誌, 1, 27-33
- 渡邊須美子, 古賀聡, 福間里美, 池永恵美 (2007) 発達障害児グループセラピーのカンファレンスへの心理劇導入について—役割演技における体験的現実性の視点からの報告— 心理劇研究, 30, 1・2, 49-59