

原 著

模擬患者 (SP) を導入した看護面接教育の取り組みとその課題

竹田恵子*1 太湯好子*2 谷坂佳苗*1

要 約

本研究では、SP (simulated patient) を導入した看護面接演習を通して得た学生の学びの内容から、学生の学習の成果および看護面接教育の意義と課題について考察した。対象は、本学の保健看護学科2年次生118人(平成14年度66人,平成15年度52人)である。分析は、演習後に実施した質問紙への回答をもとに、14年度生と15年度生に分けて検討した。その結果、以下のことが明らかになった。SPを導入した看護面接演習は、14年度生、15年度生ともに有意義なコミュニケーション学習となった。学生はSPと真剣に向き合い、体感的に学ぶことで学習を深めた。また、コミュニケーションの難しさに出会い、かわりの手がかりを得ると共に、コミュニケーションの深さや、看護職に求められるコミュニケーション、看護の難しさ等のコミュニケーション学習における今後の課題に気づき、学習を発展させたいと考えた。一方、教育の視点からとらえると、SPと学生と教師との共同学習は、リアリティが高く、実感を伴う考える学習となった。考える学習は、学生に自己理解や患者理解の深まりをもたらし、新たな発見や実習前の事前学習など次の学習へのステップとなることが示された。教師は、学習環境の調整と演習の進行というファシリテーターとしての役割や看護職者である教師としての役割を通して、学生の学習を促進し、支え、深めていたことが示された。SPを導入した看護面接演習は、有効な看護面接教育の方法である。しかし、14年度生と15年度生の学びの深さに違いがみられたことから、演習の構成やSPの教材化が今後問われる課題である。また、SPの導入にあたってはその利点と限界を理解して演習を組み立てる必要があることが示された。

はじめに

看護は健康問題に対する人間の反応を診断し、看護的治療を提供することを目標にした活動である。また、良いコミュニケーションがないところに、良い看護はありえないというように、コミュニケーションは看護の基本といえるものである¹⁾。そして、良いコミュニケーションができるためには、看護者は適切な言葉づかいや態度を身につけることと同時に、人間理解や看護観、人間観を育てる必要がある²⁾。看護を実践する上で不可欠となるコミュニケーション能力は、一朝一夕に育つものではなく、看護基礎教育の中で、講義、学内演習、臨地実習を通して育んでいくものである。また、コミュニケーション能力の育成は、基礎看護学に独自に位置づけられるものではなく、各々の専門領域の範疇でも取り扱われている³⁾。そしてコミュニケーション能力は、看護面接を通して磨かれるものであり、看護者である限り高め続けていく必要のあるものである。

藤崎⁴⁾は医療面接教育における教育目標は知識だけではなく、技術や価値観・態度の領域にこそ重点があるものであり、必然的に教育形態も実習を含めた多様な形態を取らざるを得ないと述べているが、看護面接教育においても同様のことが言える。看護面接教育の土台となるコミュニケーション教育は、コミュニケーション「スキル」といった「精神運動領域」の教育であり、これまでロールプレイなどのシミュレーションを取り入れた教育が試みられてきた。さらに最近では、医学教育の領域で始まった模擬患者 (simulated patient : 以下SPとする) を活用したコミュニケーション能力の教育法⁴⁾が、看護教育にも次々に取り入れられるようになってきた。そして、SPを活用した教育プログラムの紹介やそのプログラムの教育効果についての研究が行われ、コミュニケーション能力を高める教育法として有効であることが報告されてきた⁵⁻¹²⁾。しかし、事例の精選や十分な養成を受けたSPの活用については、それに伴うコストの問題等、簡単には導入できない⁷⁾

*1 川崎医療福祉大学 医療福祉学部 保健看護学科 *2 岡山県立大学 保健福祉学部 看護学科
(連絡先) 竹田恵子 〒701-0193 倉敷市松島288 川崎医療福祉大学

ことが指摘されている。また、ファシリテーターの役割の重要性^{6,13)} やカリキュラム全体の中での継続的な教育の必要性⁶⁾ も指摘されているが、そこに焦点をあてた研究はみられない。

筆者らは、平成14年度より SP を導入した看護面接演習を、さまざまな専門領域を担当する教師が協力し、展開している¹²⁾。これは、コミュニケーション学習を、基礎看護学から専門領域の看護学の学習までステップアップさせていくことの試みの第一段階でもある。そして筆者らは、SP を導入した本演習が、学生に考える学習となり、コミュニケーション学習を深め、発展させていくことへの動機づけとなっていることを実感している。さらに、演習を重ねることで SP と教師がよき協力者となって学習環境を整えることができ、そのことが学生の学習成果へ影響しているのではないかという手ごたえを感じている。

本研究の目的は、学生と SP と教師が共に作り上げていく共同学習としての看護面接演習の意義と課題を、学生の学び¹¹⁾ の視点から分析し、コミュニケーション学習のステップアップ構造とファシリテーターとしての教師の役割を明らかにすることである。

演習の概要

1. 演習の位置づけ

平成14年度は、1 年秋期の看護ケア方法論と 2 年春期での対人関係援助論の学習、および臨地において初めて対象者とふれあう援助を体験するふれあい援助実習が終了した 2 年秋期に、対人関係援助論の一環として計画し、看護の専門領域の学習や実習が始まる前の橋渡しとして位置づけた。そして平成15年度は、看護ケア方法論の中に位置づけ、成人看護学、老年看護学、在宅看護学等の各看護領域に共通する看護面接が共感的にできるための基本を身につけるための演習とし、ふれあい援助実習の開始前に取り入れた。

2. 演習のねらい

平成14年度は、対人関係援助論での学習を生かして、より臨地に近い状況の中から、患者・クライアントとの看護場面での対人援助の実際について体験的に学習することを演習のねらいとした。具体的ねらいとして以下の 3 点を設定した。①相手の立場から考える。②看護場面で必要となる「観る」、「聴く」、「伝える」が、場面状況に合わせてできる。③看護職として必要な態度がとれる。平成15年度は、ふれ

あい援助実習前の体験として、看護ケア方法論や対人関係援助論の学習を生かして、患者・クライアントとの看護場面を SP との看護面接を通して体験的に学習することをねらいとした。具体的には、14年度の反省を基に以下の 3 点を設定した。①相手の立場から共感的にコミュニケーションができる。②看護場面で必要となる「観る」、「聴く」、「伝える」が場面状況に合わせてできる。③看護職として必要な基本的な態度がとれる。



図1 看護面接場面(看護場面2)

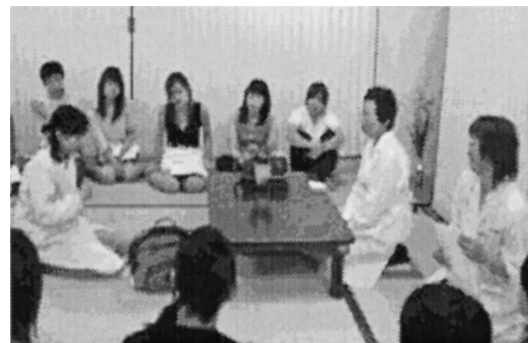


図2 グループ討議場面(看護場面3)

3. 演習の展開

平成14年度：演習時間は180分×2回。1グループの人数を14人とし、5つの看護場面をグループ毎にローテーションし、体験する。1つの看護場面には必ず SP と教師が1人ずつ入り、看護師役は予め教師が指定した学生があたる。看護師役の学生は SP を相手に 8~10分の看護面接を 1~2人が順次体験し、それをもとに20分間のグループ討議をする(図1, 図2)。グループ討議では教師が司会をし、体験をフィードバックする。学生はワークシートに、事前に自らが予測する各看護場面での態度を記入し、体験の後でそれを再考する。2日目の演習の最後に SP 5人をシンポジストにシンポジウム「看護面接：看護職に期待するもの」を組み、各看護場面の SP と学生と教師の体験を討議により共有する。また、

表1 設定した看護場面と各看護場面の学習の意図

	看護場面	各看護場面の学習課題
看護場面1	65歳の実母の病状について心配している娘との面接。 母は脳梗塞で、1ヶ月前に倒れ、肺炎を併発したようで呼吸困難が起こる。娘として、母のことが心配で、看護師に回復の見通しについて尋ねたいと思っている。 娘は35歳で、5歳の息子と3歳の娘がいる。現在、実母は娘の家族と同居中。 椅子に座って面接。	<ul style="list-style-type: none"> ・家族の不安な気持ちの理解をする。 ・不安な娘の気持ちをうけとめる。 ・回復の見通しについてなぜ尋ねたいんだらうかと考えられる。 ①本当に回復の見通しを知りたいと考えている。 ②不安な気持ちを回復の見通しを尋ねるといった内容で表出している。 今回の場面は①にウエイトをおいた患者設定とした。
看護場面2	肺がんと宣告された45歳の壮年期の女性患者との面接場面。 家族は夫と20歳と16歳の娘の4人家。「もうすぐ死ぬんでしょか」と尋ねられる場面。家族には予後が1ヶ月以内と宣告されているが本人には予後についてはハッキリと告げられてはいない。 ベッドの上に座ってパジャマで。	<ul style="list-style-type: none"> ・予後に対する不安を理解する。 ・残された家族ややり残したことの整理をしていきたいという願いについての理解をする。 ・予後告知を本人にされていないときのナースの大変さの理解ができる。 ・傾聴が最良のケアである。(理解的態度ができる)
看護場面3	98歳の義父の看病を自宅でし、くたくたになっている嫁75歳の愚痴を聞く場面。 夫75歳は介護を妻に任せきりで、あまり協力的ではない。ここ2、3日風邪気味で気持ちがめいっている。義父と夫と自分の3人家族。 在宅で玄関から訪問する場面。	<ul style="list-style-type: none"> ・家族介護の大変さの理解ができる。 ・嫁の立場で舅の看病をする時、夫の協力の大切さが分かる。 ①夫の協力が無い時には不満が夫に向く。(不満の表出ができる) ・「愚痴を」聞くことの大切さを知る。愚痴を聞かせていただくことが家族介護の支えとなることを知る。
看護場面4	胃痛と嘔気のためご入院し、検査段階である。60歳の女性。入院時の診断名は急性胃炎。念のため検査をしましょうとすすめられている。 家族は62歳の夫との2人暮らし。夫は1年前、定年退職し毎日家にいる。 入院2日目の夜間に、突然胃痛が起こり、ナースコールが押されて、訪室した場面。 ベッド臥床、パジャマで。	<ul style="list-style-type: none"> ・突然の胃痛の訴えに対応できる。 ①胃痛の状態の判断：痛みの部位の観察(視診、触診)、他の随伴症状の把握 ②「胃の痛みを分かかってほしい」と言う患者の気持ちを理解する。 ・夫等の家族問題を表出したいという気持ちを理解し思いやれる。
看護場面5	慢性肝炎で3ヶ月の見通しで入院。安静が必要であるにもかかわらず落ち着かない様子で廊下を歩き回っておられる45歳の女性患者。 会社では係長で責任のある立場にある。家族は大学2年生の息子とリストラにあい、現在無職の夫と3人家族。 ベッドサイドで検温時に話題をきりだす。 落ち着かない様子で廊下を歩いているところからはじめる。	<ul style="list-style-type: none"> ・ノンコンプライアンスの状態の患者への対応について考える。 ・安静が守れない。 ・落ち着かない気持ちを聞いてほしいがはぐらかして本当の気持ちがなかなか出せない。なかなか本筋に入らない人を想定してみる。 ・相手の言い分をうけとめ、相手が納得できることの大切さの理解をする。

学生が学習の意図に沿って学べるように、各看護場面の学習の意図について、SPと教師は事前に打ち合わせをし、SPにはその意図に従って患者役を演じることを依頼する。学生には「各看護場面の学習課題」としてシンポジウム開始前に配布する。設定した看護場面と学習の意図は表1に示すとおりである。

平成15年度：演習の展開は平成14年度と同様であるが、1グループの人数は15~16人であった。また、オリエンテーション時に「各看護場面の学習課題」を学生に配布するとともに、2日目の演習最後のシ

ンポジウムを「看護面接：看護職の役割と課題(演習を通しての学び)」についてのグループワークと発表に変更した。なお、各場面のSPと教師の組み合わせは14年度と15年度で同一とした。

研究方法

1. 対象

対象は、平成14年度および15年度に看護面接演習を行った本学の保健看護学科2年次生146人(平成

表2 看護面接に関するアンケート

問1. 今回の看護面接でSPを導入したことはあなたにとっていかがでしたか。
問2. あなたにとってこの看護面接はどのような体験になりましたか。
問3. 今回の看護面接で取り上げた、それぞれ5つの看護場面での学習は、あなたにとっていかがでしたか。
問4. 今回の看護面接で示した講義のねらいについて、あなた自身の学びはどのようにになりましたか。 1. 相手の立場から共感的にコミュニケーションができる。 2. 看護場面で必要となる「観る」が、場面状況に合わせてできる。 3. 看護場面で必要となる「聴く」が、場面状況に合わせてできる。 4. 看護場面で必要となる「伝える」が、場面状況に合わせてできる。 5. 看護職として必要な基本的な態度がとれる。
問5. 全体のグループ発表(シンポジウム)はいかがでしたか。
問6. SPとの看護面接の演習を通して、一番印象に残ったことは何ですか。
問7. 演習の展開(自分の考えのまとめ→実際→ディスカッション→まとめ)はいかがでしたか。
問8. 演習の時間配分はいかがでしたか。
問9. 教師の役割はいかがでしたか。
問10. 看護面接の演習体験を、今後どのように活かしていきたいと思いますか。

14年度70人、平成15年度76人)のうち、『看護面接に関するアンケート』に回答のあった118人(平成14年度66人、平成15年度52人)である。

2. 調査方法

演習終了後に、講義・演習改善に向けた授業評価の目的で作成した『看護面接に関するアンケート』を実施した。これは表2に示す内容の質問紙であり、学生自身が本演習のねらいに沿って自己の学びを振り返ることも意図して作成した。なお学生には、質問紙の配布時に、本調査結果を研究的に整理すること、および質問紙への回答の有無と内容が演習の評価には関係しないことを説明した。質問紙の回収は、平成14年度は演習最終日当日に、平成15年度は演習最終日の翌日に行った。

3. 分析方法

SPを導入した看護面接演習を通して学生が得た学びの内容から、学生の学習の成果および看護面接教育の意義と課題について、ふれあい援助実習後に試行的に演習を実施した平成14年度生(以下、14年度生)とふれあい援助実習直前に実施した平成15年度生(以下、15年度生)に分けて検討した。自由記述された内容に関しては、研究者3名で協議し、コード化、カテゴリー化を行い、合意を得た段階でデータとして用いた。

結 果

1. 看護面接演習による学生の学習の成果

1.1 学生にとっての看護面接体験の意義

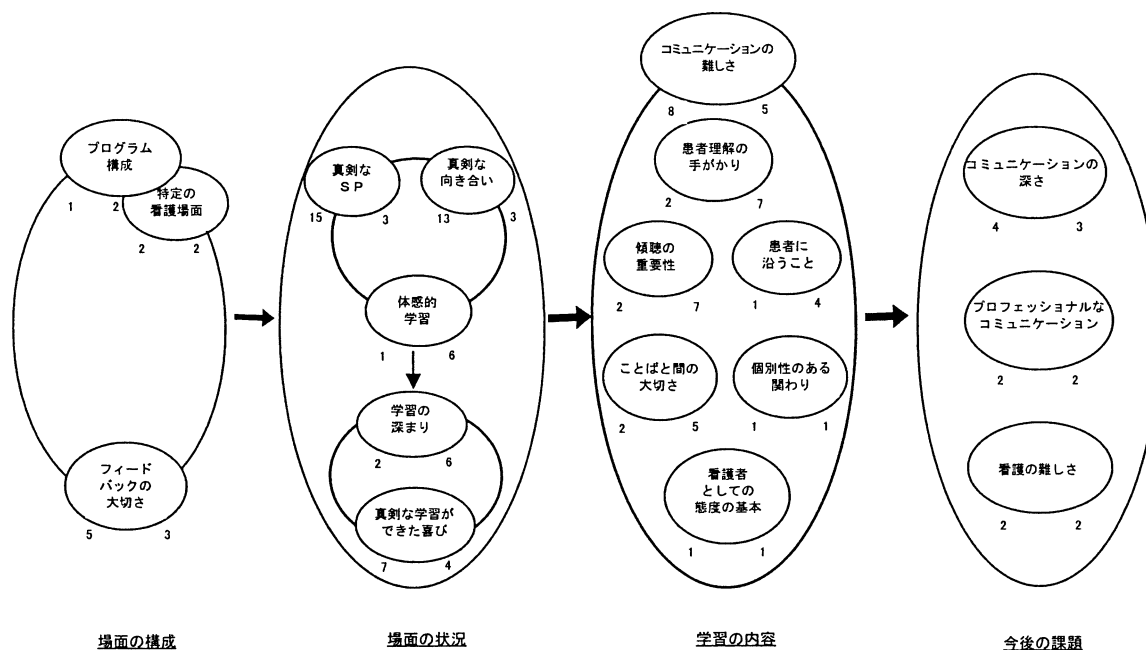
学生にとって今回の看護面接がどのような体験と

なったかを尋ねたところ、14年度生では「とても有意義だった」が44人(66.7%)、「有意義だった」が21人(31.8%)、無回答が1人(1.5%)であった。15年度生は「とても有意義だった」が45人(86.5%)、「有意義だった」が7人(13.5%)であり、14年度生、15年度生ともほぼ全員が有意義な体験となっていた。

1.2 看護面接演習を通して最も印象に残ったことからみる学びとその構造

SPとの看護面接の演習を通して一番印象に残ったことについて、自由記述で回答を求めた。その結果、14年度生では71コード18カテゴリーが、15年度生では77コード28カテゴリーが抽出された。また、得られたカテゴリーは、その内容と関係性から図3のように整理された。以下、『』は学生の記述内容を、<>はカテゴリーを示した。

14年度生は、看護面接にSPを取り入れることにより、『SPさんの演技が素晴らしい。どこまでが演技なのだろうとどの場面でも思った。』のように<真剣なSP>と出会い、『一番印象に残ったことは、2場面での沈黙や、やっと泣けたという重みのある言葉です。』といった<真剣な向き合い>をしていた。これらは、『場面2で「死にたい」と言われた時、自分はどうするかすごく悩んだし、泣きそうになるのをこらえました。しかし、泣いてもいいのですよと言われた時は、泣いてもいいんだと思った。』という<体感的学習>につながっていた。そして、『あまり私が「笑う」ということを意識していなかったけれど、いつのまにか笑っていた自分に気づかされた。SPさんの「やっと泣けた」という言葉がすごく心に残った。』という<学習の深まり>につながり、学生は『どの場面でも臨床に近いということもあって、とても緊張感があったことがよかった。色々考えさせられた。』といった<真剣な学習ができた喜び>を感じ



注1) 14年度、15年度を含めて、2コード以上あるカテゴリーを示した。
 注2) 図内の数字は、各々のカテゴリーに含まれるコード数（左側が14年度生、右側が15年度生）を示す。

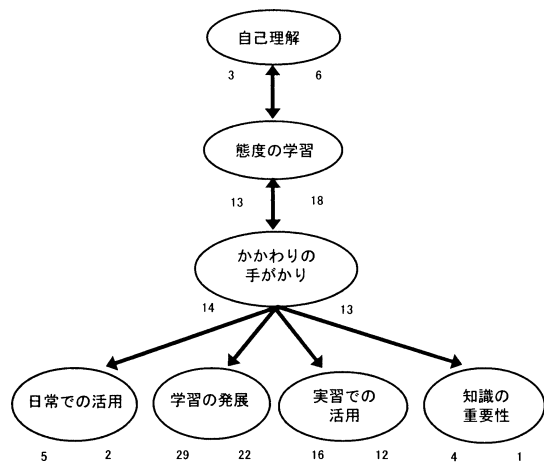
図3 最も印象に残ったことからみる学びとその構造

じていた。以上、5つのカテゴリーは演習の「場面の状況」と捉えることができる。学生はこれらの演習場面を通して、『相手の立場に立ったアプローチ、相手を受け入れることの難しさを感じた。』といった＜コミュニケーションの難しさ＞を体験するとともに、コミュニケーションに関する手がかりを得ていた。即ち、『自分の一生懸命さが伝われば相手も心をひらいてくれる。』のような＜患者理解の手がかり＞であり、＜傾聴の重要性＞や＜患者に沿うこと＞＜ことばと間の大切さ＞＜看護者としての態度の基本＞＜個性のある関わり＞についてであった。これら7つのカテゴリーは、面接場面での「学習の内容」と捉えることができる。さらにこの学びは、『看護者の一言一言でその場の展開がわかり、その場の状況が良くも、悪くも変化することがわかった。』といった＜コミュニケーションの深さ＞や『一定の知識や準備がないと面接はうまく進まない。』のような＜看護職に求められるコミュニケーション＞、＜看護の難しさ＞など、コミュニケーション学習における「今後の課題」へと発展していた。このような学生の学びを支えているのは、『本当の場面のようにどの場面も体験することができた。感情が入って、実践的なものだった。』という＜プログラム構成＞であり、『面接場面を見て、良かった点、悪かった点をグループで話し合うことができ、それが実際に自分が看護師となった時に、とても参考になると思いました。』のような＜フィードバックの大切さ＞

であった。また『場面2の終末期の場面で、終末期看護の難しさを感じた。』のように、＜特定の看護場面＞が最も印象に残ったこととしてあげられていた。これら3カテゴリーは「場面の構成」と捉えることができる。

一方、15年度生においても14年度生と同様の過程を経て学びを深めていた。＜真剣なSP＞と出会って＜真剣な向き合い＞をすることで、『場面2では肌から伝わる気持ちや沈黙の効果がとても心に残った。』のように＜体感的学習＞をし、『各場面でのフィードバックやSPさんからの的確なアドバイスをいただけたこと。』など＜学習の深まり＞とともに『こちら本気で、まさに臨床にいる場面のように臨むことができる。患者の声としてSPさんからの声はとても重要なものでした。』のように＜真剣な学習ができた喜び＞を感じていた。このような演習場面の状況から学生は、『聴くこと、伝えること、理解すること、全てにおいての難しさです。頭で理解してもうまくいかないもどかしさが悔しかったです。』などの＜コミュニケーションの難しさ＞や＜聞くことの難しさ＞を実感するとともに、『人は誰でも悩みを持っていて、その悩みを傾聴したり、共感したりすることで、上手く引き出していけるということを学びました。』といった＜患者理解の手がかり＞を得ていた。また、『どのSPさんも聴いてもらえることが嬉しいと聞いていたことに驚いた。傾聴の重要性がとてもよく分かった。』などの＜傾聴の重要性＞、＜患者に沿うこ

と>、<信頼関係が作れることの大切さ>、『切り替えが必要。ことばの大切さとことばのない間の大切さ。面と向かうことの大切さと1対1の関係の大切さ。』等の<ことばと間の大切さ>、<看護者としての態度の基本>、<個性のある関わり>、<ぬくもりのあるコミュニケーション>、<人間の用き^{†2)}>、<安心を与えるタッチ>、<不安を和らげる方法>に気づくことができていた。そして、『肺癌と宣告された患者様の場面で本当に言葉に困って、話せなくなる時の沈黙や、その効果などが心に残った。励ますことより、語りかけることより、ただ同調し、傾聴するだけで、相手の心のスペースにゆとりを与える事もできるのだと学べた。』という<コミュニケーションの深さ>や、『人として患者さんに接することの大切さということでもあるが、看護師として接することが大切でその折り合いが難しいと思った。』という<看護職に求められるコミュニケーション>、『第3場面で、看護とは直接関係していないことでも気を配らなければならないということにショックを受けました。』といった<看護の難しさ>へと発展していた。そしてこれらの学びは、14年度生と同様に、『患者の声としてSPさんからの声はとても貴重なものでした。』という<フィードバックの大切さ>や『設定が思ったより深かったので驚いた。』という<プログラム構成>により支えられていた。



注1) 14年度、15年度を含めて、2コード以上あるカテゴリーを示した。
注2) 図内の数字は、各々のカテゴリーに含まれるコード数（左側が14年度生、右側が15年度生）を示す。

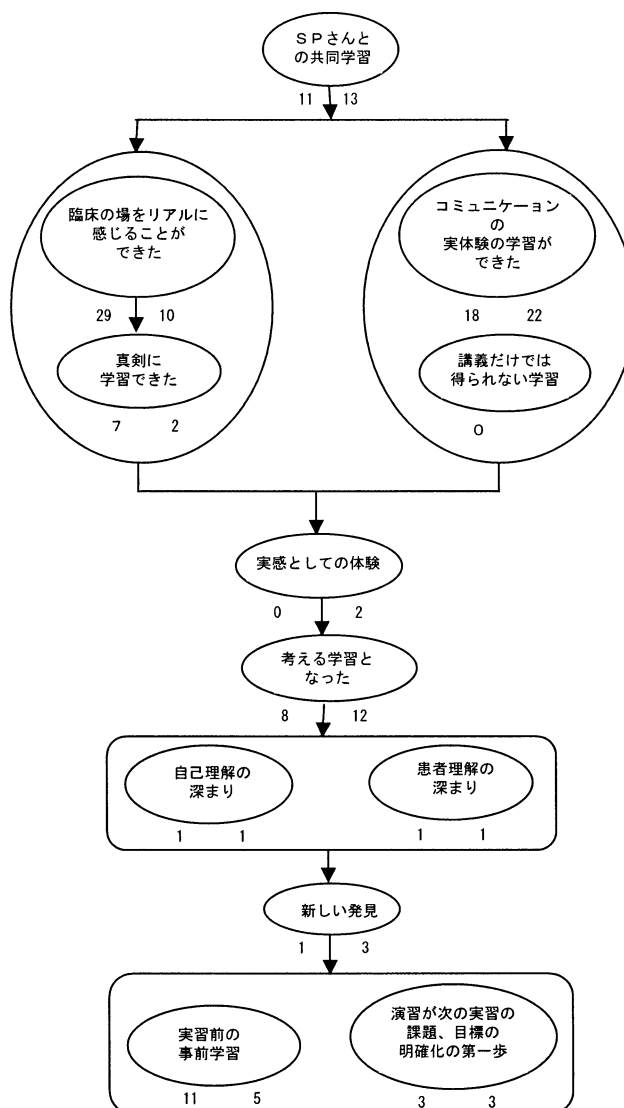
図4 看護面接体験の今後への展開

1.3 看護面接体験の今後への展開

今回の看護面接の演習体験を、今後どのように生かしていきたいと思うかについて、自由記述で回答を求めた。その結果、14年度生では86コード 7カテゴリーが、15年度生では74コード 7カテゴリーが抽出され、その関係性から図4のように示された。学

生は、<自己理解>と<態度の学習>、<態度の学習>と<かかわりの手がかかり>が相互に影響しあうことで学びを深め、<学習の発展>や<実習での活用>、<日常での活用>、<知識の重要性>へと演習での体験を展開していかうとしていた。以下に、各々のカテゴリーに含まれるコードの例を示す。

<自己理解>では、『日頃から、会話のやりとりを聞くことが私にもっとも欠けているところ。』（14年度生）や、『相手とのコミュニケーションが苦手な自分に気づいて、この経験をきっかけに、夏の実習（ふれあい援助実習）を頑張って行こうと思う。』（15年度生）といった内容が含まれた。<態度の学習>は、『患者さん一人一人と向き合って、相手の立場から物事を考えることの大切さ、また患者が訴えようとするのを傾聴し理解することが重要であると学べたので、これに技術や知識をプラスして今後に生かしていきたい。』（14年度生）や、『これからもっとコミュニケーションについて勉強していかなければならないと思う。相手の話を聴くということは思っていたよりずっと難しいということがわかったので、「聴く」という体験を重ねながら習得し、患者の立場にたつて、一緒に悩みなどを共有できる看護師を目指していきたい。』（15年度生）という内容であった。また、<かかわりの手がかかり>は、『ふれあい援助実習の時は何もわからないまま行っただけで、困乱することが多くて、どう接していいのかわからなかったけど、この体験を通して、臨床にでて、うまくコミュニケーションをとれるような気がしました。』（14年度生）、『状況に合わせたコミュニケーションが大切。傾聴がいつでも最良のケアだと分かり、今後心がけていきたい。』（15年度生）等であった。最もコード数の多かった<学習の発展>では、『患者の訴えに対し今は全く答えることができていないので、今回の演習をふまえ、これからも学習していきたい。』この体験に満足するだけでなく、もっと学んでいきたい。』（14年度生）や、『本当に相手の気持ちになり、相手に寄り添ってもらえる自分になりたいと思った。そして、傾聴だ、態度だなどと頭の中で学習することに精一杯にならず、自然に表情にあらわれ、ことばが出るようになっていきたいと思った。』（15年度生）等の内容であった。また<実習での活用>は、『ふれあい援助実習後に演習を実施した14年度生では、『3年次での実習に生かしたい』等、ふれあい援助実習の直前に実施した15年度生では『ふれあい援助実習で活かしていきたい。患者さんと共感しあい、ことばだけでなく態度などでコミュニケーションがとれるように活かしていきたい。』等の内容がみられた。<日常での活用>は、『日々の生活の中で、自然に考えられる人間になりたいです。』（14年度生）、『日常生活のなかでも友達、家族とのコミュニケーションの中でどんな人でも相手を受け入れ、傾聴することの実践をしていきたい。』（15年度



注1)14年度、15年度を含めて、2コード以上あるカテゴリーを示した。
注2) 図内の数字は、各々のカテゴリーに含まれるコード数（左側が14年度生、右側が15年度生）を示す。

図5 学生がとらえた演習の成果

生)等であった。<知識の重要性>は、『看護師として、場面においての対応と相手の気持ちの理解、専門家としての知識の重要性を感じました。』（14年度生）、『私はコミュニケーション不足だと感じた。相手に話しかけてもすぐに終わる会話しかできない。ネタにできる情報を日頃から集めておこうと思う。疾患についてもっと勉強が必要と思った。』（15年度生）等であった。

2.SPを導入した看護面接の演習プログラムに対する学生の評価

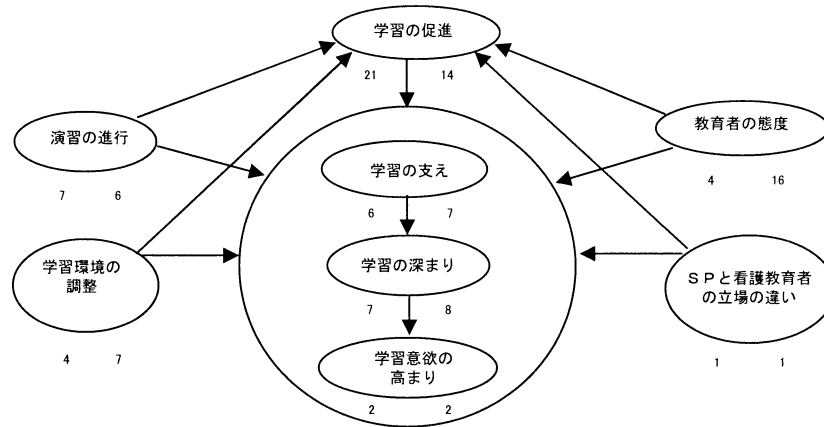
2.1 学生がとらえた演習の成果

看護面接演習にSPを導入したことがよかったかどうかを尋ねたところ、14年度生では「とてもよかった」が55人(83.3%)、「よかった」が10人(15.2%)、

無回答が1人(1.5%)、15年度生では「とてもよかった」が49人(94.2%)、「よかった」が3人(5.8%)と、全員がよかったと回答した。

学生がとらえた演習の成果は、よかった理由として記述された内容から、14年度生では90コード10カテゴリー、15年度生では87コード21カテゴリーが抽出された。カテゴリーは内容とその関連性から図5のように整理された。

<SPさんとの共同学習>は<臨床の場をリアルに感じることができた>ことで<真剣な学習ができた>といったリアリティのある学習につながり、さらに<コミュニケーションの実体験の学習ができた><講義だけでは得られない学習>といった体感的学習につながっていた。そしてそれらから<実感



注1)14年度, 15年度を含めて, 2コード以上あるカテゴリーを示した。

注2) 図内の数字は, 各々のカテゴリーに含まれるコード数 (左側が14年度生, 右側が15年度生) を示す。

図6 看護面接の演習における教師の役割

としての体験>を通して<考える学習となった>に至っていた。『実際にありそうな場面を体感できたため, 考えさせられることが多かった。』や『頭の中で考える看護と比べものにならないほど, いろいろの角度から看護について考えられた。』といった<考える学習となった>は, 『自分の未熟さがとてもよく分かった。これからもやっていただきたいです。』や『自分に何が足りないか, できないかが分かった。』といった<自己理解の深まり>, 『患者が望んでいることを知ることは何よりだった。』という<患者理解の深まり>をもたらすことで, 『いきなり実習に行きそこで悩み考えるより, こうして考える場があることによって, みんなすごく成長したし, 新しい発見ができた。』といった<新しい発見>につながり, <実習前の事前学習>や<演習が次の実習の課題, 目標の明確化の第一歩>という次の学習へのステップとなっていた。

以上のように示されるカテゴリー間の関係は, 14年度生, 15年度生に共通してみられた。この他に, 15年度生にのみあるカテゴリーが5つあった。それらは, 『看護師として, 看護技術も大切だが, 人間を相手にすることとして, マニュアル通りには進まない人間性の授業であった。』という<人間を相手にする生の学び>を感じると同時に, 『演習だと実習に行き行う緊張感がなくなる, 患者さんとのコミュニケーションをとる方法が分かっているにもかかわらず実際にコミュニケーションがとれるかどうか分からないから。』という<演習学習の限界>についての指摘であった。また, 『実際にあのような場面に立たされたら, パニックになってなにもできない。』と演習で<パニック体験>を経験しながらも, 『不安を覚えたとしてもそこが学習ポイントであり, 学びを得ることが多い。』と<不安の体験と学びの多さ>となり, <考える学習となった>に発展していた。

2.2 学生からみた教師の役割

演習における教師の役割について, 「とてもよかった」から「全くよくなかった」までの4段階で尋ねた。その結果, 14年度生では「とてもよかった」が23人(34.8%), 「よかった」が39人(59.2%), 「よくなかった」と無回答がそれぞれ2人(3.0%)であった。「よくなかった」理由として, 『カメラで撮影されることで, 失敗したら一生残るんだと思うとうまく動けなかった。』という意見が聞かれた。15年度生では, 「とてもよかった」が29人(55.8%), 「よかった」が22人(42.3%)であった。「よくなかった」と回答した1人(1.9%)は, 『同じことを質問されまくり, 同じことしか答えられなかった。』ことを理由としてあげていた。

学生が捉えた教師の役割機能について, 役割の良否を評価した理由についての自由記載内容から分析した。その結果, 14年度生では8カテゴリー53コードが, 15年度生では8カテゴリー61コードが抽出された。これらはカテゴリー間の関係性から図6のように整理された。即ち, 教師には<学習環境の調整>と<演習の進行>というファシリテーターとしての役割, および<教育者の態度>と<SPと看護教育者の立場の違い>という看護職者である教師ならではの役割がみられた。そして, 学生の<学習を促進>すると同時に<学習の支え><学習の深まり><学習意欲の高まり>という一連の流れを支えていく役割を果たしていくことが示された。以下, それぞれのカテゴリーに含まれるコードを示す。

<学習環境の調整>は, 『ディスカッションしやすい状況に誘導してくれた。』(14年度生)や, 『考えを深めるために皆に様々な質問を与えてくれ, 自分の意見を言える場をくれた。』(15年度生)というポジティブな内

容が多くみられた。しかし一方で、15年度生において、『まだ続けて欲しいな、というところで止められた。先生の判断なのだが、先が見たいと思った場面があった』や『顔も知らない先生のところがあつたので、少しぎこちなく、本来の自分が出せないところもありました』、『ある程度の補足説明を実際に体験する前に行ってくれたが、もう少し欲しかった。どのような場面かの予想ができなかった』といった意見も聞かれた。〈演習の進行〉では、『言ったことをうまくまとめてくれた。スムーズにいくようにしてくれた』(14年度生)や、『面接の場に立会い、グループの意見の出し合いの中心となっていたのでポイントを押さえることができたし、グループ内の意見の出し合いやSPさんとの話が円滑に進んだ』や『一人ひとりの意見を大切に、演習がスムーズに進んだ』(15年度生)といった意見が見られた。〈学習の促進〉は、最もコード数の多いカテゴリーであった。14年度生では、『言おうとしていることを引き出してくれたり、話をまとめたり、アドバイスをくれたり、この面接を行ううえでとても助かった』や『私たちの気づいていないことや私たちの意見をまとめてくださることで、新たな考えが出てきたり、自分の意見をまとめることができた』、『学生に話を聞いて、SPさんにも話を聞いて、これからどうすべきかという方向性を出してくれた』等の意見がみられた。15年度生では、『SPと学生の考えをそれぞれ受け止めた上で説明してくれた』や『学生の意見がよくまとまらない場合は、違う言葉にして他の人にわかるようにまとめてくれた』、『場面ごとに先生がついておられ、ディスカッションで行き詰ったりした時、助けていただけた』といった内容であった。〈学習の支え〉は、14年度生では、『学生の意見をフィードバックしてくれた』や『きちんとフォローしてもらえた』が、15年度生では、『私たちが自分で大切なところまで気づけるように、必要なときにはさりげなく助けてくれて、あくまでも私たちが主体として取り組むことができた』や『自分の考えたこと、思ったことを話す時や、SPさんの話の仲介役に入って下さって、先生がいることで頭の中を整理しやすくなった。また、初めSPさんによる演習が不安だったが、先生がいることで安心感があった』、『ナース役の人がうまくできなくても、教師がフォローしてくれた』等の意見が見られた。〈学習の深まり〉は、14年度生では、『先生の言葉から、もっと深く考えるヒントをもらった』や『自分のよい所も、悪い所も言ってくれた』が、15年度生では、『SPさんのフィードバックに先生方の経験などがプラスアルファされて、学習することが倍に広がった』や『自分たちではわからないことに対してアドバイスがもらえることによって、よりよい演習ができたと思った』等の意見があった。〈学習意欲の高まり〉では、『もう少し時間があるともっと学べた』

(14年度生)や、『モチベーションをより高めてもらえた』(15年度生)という意見が見られた。〈教育者の態度〉は、14年度生では、『学生から出た意見を否定することなく受け入れてくれたから』や『一つ一つの意見を大事にし、まとめてわかりやすくみんなに説明してくれると同時に、一人ひとりの意見を受け止めてくれた』、『意見をまとめてくれた。一緒に問題を考えてくれた』等の意見が見られた。15年度生では、『学生の言わんとすることを分かりやすく噛み砕いて言い換えてくれたり、先生自体が人の話をきくときに、口を挟んだりせず、最後まで一生懸命聞いてくださっている姿を見て、「傾聴」ということか!! という姿を示してくださった』や『最初から「あれをしなさい」など、強制的な役割ではなく、援助的な見方だった』という肯定的な意見が多く聞かれた。しかし、『先生によってはフォローというより、そこで授業をしているようだった。「～しなくてはならない」と言われているように感じたり、意見を言いにくい雰囲気になってしまった』や『学生に考えさせるためか、アドバイス程度にとどまっていた』という意見も聞かれた。このカテゴリーは、14年度生の4コードに比べて15年度生では16コードと最も多いカテゴリーであった。〈SPと看護教育者の立場の違い〉は、『一つ一つの場面で気になったことを言って下さるなど、SPさんとは違った見方で言って下さった』(14年度生)や、『SPさんは患者の立場のプロだけど、先生は看護のプロとして助言して下さったのがとても心強くて、いて下さって嬉しかったです』(15年度生)という意見が見られた。

考 察

1. SPを導入した看護面接演習による学生の学習の成果

本研究において、SPを導入した看護面接演習は、14年度生、15年度生ともに全員が有意義な体験となっていた。そして、SPとの看護面接演習で最も印象に残ったことからみた学生の学習の成果は、図3のように「場面の構成」、「場面の状況」、「学習の内容」、「今後の課題」の4つのまとまりから成ることが示された。学生の学習の深まりを支える「場面の構成」には、〈プログラム構成〉、〈フィードバックの大切さ〉、〈特定の看護場面〉の3つのカテゴリーが含まれた。本演習では、演習の概要に示す3つの「ねらい」の学習に向けて5つの看護場面を設定した。看護の各専門領域への橋渡しとして、また各領域に共通する学びに向けて、実際にありそうな場面を設定したことで、学生は演習への関心を向けやすかったと考える。また学生は、SPから患者役を演じた体験を通して感じた心情についてのフィー

ドバックを得ることで、その時その場で展開された看護面接時の（模擬）患者の心情に近づくことができている。この学びは実際の患者との面接からは得ることのできないものであり、強い刺激となって「フィードバックの大切さ」を実感していた。また、「特定の看護場面」に強力に引き付けられた学生もあった。これは具体的には看護場面2の肺がんと宣告された45歳の壮年期の女性患者との面接場面を指している。このような場面状況は、看護者が患者に向かいにくさを感じる設定である。それにもかかわらず学生が強く引き付けられたのは、演習を通して患者から逃げることなく向かい合い、共感する体験ができたことに関係するのではないだろうか。

次に「場面の状況」では、学生は、迫真ある「真剣なSP」の演技に引き込まれ、看護師役として患者と「真剣な向き合い」をしていた。そして学生は、真剣に向き合うことで「体感的に学習」し、「学習の深まり」と「真剣な学習ができた喜び」を得ていた。このことはSPを導入した看護面接演習が、シミュレーション学習で大切な「リアリティ」という性格をもつことで、学生の情意、認知、技能のすべてが統合される学習の状況をつくりだし、「臨床知」の形成を促している¹⁴⁾ ことによると考えられる。

この「学習の深まり」と「真剣な学習ができた喜び」は、「コミュニケーションの難しさ」との出会いやコミュニケーションに関する手がかりを得るといった「学習の内容」につながっていた。すなわち学生は、「患者理解の手がかり」を得ると同時に、「傾聴の重要性」や「患者に沿うこと」、「ことばと間の大切さ」、「看護者としての態度の基本」、「個性のある関わり」、「信頼関係が作れることの大切さ」、「ぬくもりのあるコミュニケーション」、「人間の働き」、「安心を与えるタッチ」、「不安を和らげる方法」など、患者を理解する上で重要な多くのことに気づくことが出来ていた。コミュニケーションが看護実践としての看護介入の手段になるためには、コミュニケーション能力を高めていく必要がある。本研究において学生は、看護面接演習を通して「コミュニケーションの深さ」、「看護職に求められるコミュニケーション」、「看護の難しさ」など、今後のコミュニケーション学習における課題に気づくことが出来ていた。白浜ら⁶⁾ が指摘するように、患者の思いを知ることの難しさ、コミュニケーションの難しさや大切さを体験できたということに、看護面接演習にSPを導入することの目的をおくならば、本研究においてもその目的は達成できたと評価できそうである。さらに、演習のねらいも達成できたといえる。

また今回の看護面接体験は、学生にとってコミュニケーション学習を深めていくことへの動機づけとなっていた。すなわち、演習を通して、「自己理解」や「態度の学習」、「かわりの手がかり」を得て、「学習の発展」につなげていこうとしていた。さらに、今回の学びを「実習での活用」、「日常生活での活用」につなげていくと共に看護職に求められるコミュニケーションに高めていくための課題として、「知識の重要性」について述べていた。この一連の流れは、学生がコミュニケーション学習を深めていく際のステップアップ構造の一部と考えることができる。学生は、この流れをさまざまな場面、さまざまな専門領域の学習において繰り返し体験することで、コミュニケーション能力を積み上げ、高めていくことができるのではないだろうか。

2. SPを導入した看護面接教育の意義と課題

次に、教育の視点から、看護面接教育として演習にSPを導入することの意義と課題について考察する。

2.1 学生がとらえた演習の成果からみた看護面接教育の意義と課題

看護面接の演習プログラムに対する学生の評価は、「ほぼ全員が「よかった」と回答していた。図5に示すように、学生は演習の成果を以下のようにとらえていることが明らかになった。即ち、「SPさんとの共同学習」は、「臨床の場をリアルに感じる事ができた」、「真剣な学習ができた」といったリアリティのある学習となり、さらに「コミュニケーションの実体験の学習ができた」、「講義だけでは得られない学習」といった体感的学習ができることで、「実感としての体験」を通して「考える学習となった」という成果が得られていた。そして、「考える学習となった」は、「自己理解の深まり」や「患者理解の深まり」をもたらすことで、「新しい発見」につながり、「実習前の事前学習」や「演習が次の実習の課題、目標の明確化の第一歩」という次の学習へのステップにつながる事が示された。このように、教育の視点からみても看護面接演習にはコミュニケーション学習のステップアップ構造があるといえそうである。

以上みてきたように、学生とSPと教師との共同学習として展開した看護面接演習は、看護面接教育として意義深いことが明らかになった。また演習は、「パニック体験」や「不安の体験となることもあるが」、「不安の体験と学びの多さ」にみるように、演習を展開する中でその体験はマイナス体験としてではなく「考える学習となった」に発展していたことも示された。しかし一方で、14年度生と15年度生はほぼ同様のプログラムで演習を展開したにもかかわらず、

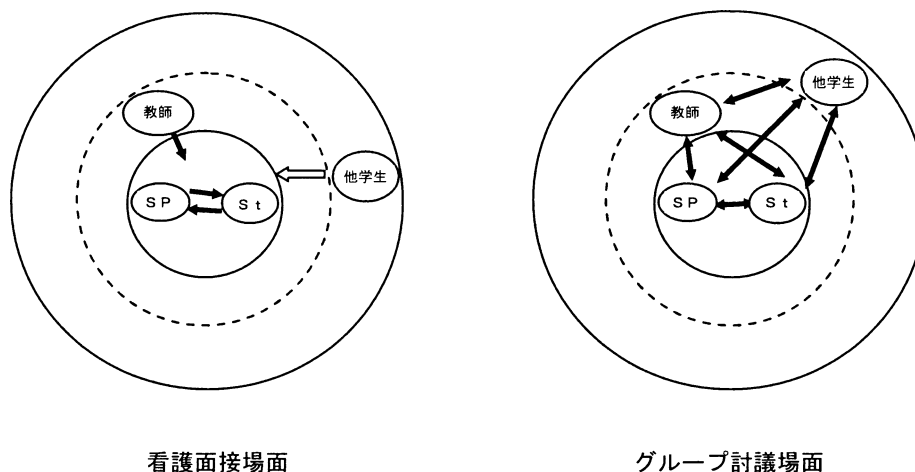


図7 演習における学生とSPと教師の関係

カテゴリーとコードの数およびその内容から、14年度生がやや表面的な傾向があるのに比して、15年度生では対人関係の深さに出合っている等、学生の学びの内容と深さに差が認められた。さらに、いくらSPを相手としたリアリティの高い演習であっても演習にしか過ぎないという「演習学習の限界」についての指摘があった。これらの結果は、SPという生きた教材をどのように活用するかという課題を含めて、演習プログラムをどのように用意し、展開するかという、ファシリテーターとしての教師の役割を問われていることでもあると考える。そこで、教師の役割に注目して、看護面接教育の課題について考察していきたい。

2.2 SPを導入した看護面接教育における教師の役割と課題

SPを導入した看護面接演習は、学生とSPと教師が共同して作り上げる学習である。図7は、その看護面接場面およびグループ討議場面における看護師役の学生、SP、他学生、教師の場面への参加の仕方を示したものである。左の図は看護面接場面における4者の関係を示す。ここでは看護師役の学生とSPが、提示された場面設定の中で看護面接を展開する。教師は演習に先立ち、同じ看護場面を担当するSPと学習の意図と進め方について確認しあった。さらに教師は演習開始前に、臨場感がもてるように演習室を設営し、また看護面接の開始時に紙面に示された看護場面の補足説明をし、場面状況の共有化を4者間で図った。さらに看護面接の展開状況を見ながら、その中から学生に何を学ばせるかという教材化を企て、面接場面からグループ討議への展開のタイミングを図った。このように教師は、看護面接それ自体には参加しないが、中心円の中の2人と共に看護面接に参加したといえる。また、SPは看護

面接場面において、学習の意図に沿って患者役になりきることで、リアリティのある場面づくりをした。一方、他学生は直接には発言をすることはないが、同じ空間にいて、看護面接の展開を観察することを通じて参加していた。

図7の右側の図はグループ討議場面において、看護師役の学生、SP、他学生、教師がそれぞれに双方向の学びをしていることを示している。最外円の実線、中心と中の円の破線は、看護面接場面からグループ討議場面に移行することで、4者が同じ空間の中に位置し、ダイナミックな学び合いを展開していることを示す。SPは、看護師役の学生との面接場面や学生の振り返りに対して、患者役としてのフィードバックを送った。このフィードバックは、場を共有していることから同時に他の学生や教師に対してもフィードバックを送ったことになる。一方教師は、グループ討議において、グループの全学生の学習を促進するために、全学生に対して他者のことばを聴いて、考えて、発言する機会を設ける。また、学生に看護教育者としてのフィードバックを送る、SPに対してSPのフィードバックを引き出す、といった役割を果たした。

以上のことは、学生がとらえた教師の役割機能として明らかになった「学習環境の調整」と「演習の進行」というファシリテーターとしての役割、「教育者の態度」と「SPと看護教育者の立場の違い」という看護職者である教師としての役割、演習を展開し「学習を促進」する役割に一致すると考えられる。さらに学生がとらえた「学習の支え」、「学習の深まり」、「学習意欲の高まり」を支えるという役割は、上述した役割を遂行した結果得られた役割機能と考えられる。これらの教師の役割が有効に機能したことが、殆どの学生が教師の役割を「とても

よかった」または「よかった」と評価し、その理由についても肯定的な記述が多かったことから推察される。

ところでほぼ同じプログラムでありながら14年度生に比して15年度生において、より対人関係の深さに出会った傾向にあったが、このことは次の2点が関係していると考えられる。1点目は、14年度生では演習後に行った学習の意図についての説明を、15年度生では演習のオリエンテーション時に行ったことである。事前にねらいを知ることで、ねらいに沿った学びをしやすかったのではないだろうか。2点目は、14年度生に比して15年度生において「教育者の態度」というコードが多くみられていたことである。即ち、教師が、学生が理解を促進しやすい環境を整えると同時に看護面接をする看護者のロールモデルともなっていたことが推察される。さらに「教育者の態度」が15年度に多くみられたのは、同じ看護場面を同じSPと共に担当することで教師は、1年目の体験を活かして演習展開が出来たことによると考える。

しかし学生の記述の中には、それまでにかかわりのない教師が演習を担当することや場面設定の提示、教師の発問やフィードバックの仕方等に関する意見が投げかけられており、今後検討し、改善すべき課題である。

SPを導入した看護面接演習が、ロールプレイと大きく異なる点は、訓練されたSPが患者役をすることである。それによって、「リアリティ」が高まり、学生同士または教師と看護面接を展開する場合よりも、より真剣に取り組めるという利点がある。さらに、SPが患者としての役割を演じた体験を通しての患者の心情について、SPからフィードバックが得られることによって、より患者に近い心情に触れることができる。このようにより実際の看護場面に近い状況の中で看護面接の擬似体験ができるが、あくまでも実際の看護の場面とは異なる。だが看護の場面においても、看護面接は常に一回性という性質をもっている。この点において看護面接の学習は、常に、今、ここでの学習という特徴を持っている。一度の体験が全ての看護面接の場面に再現されるという思い込みから、わかった気になりやすい¹³⁾ことを、参加者全員が念頭においておく必要があると考える。また、看護面接の学習では、ロールプレイのように学生が患者の擬似体験をすることによって患者の視点を直接体験することから得られる学びも貴重である。SPを導入した看護面接演習では、間接的に患者の視点に立つことは可能であるが、学習者が実体験として患者の視点を直接体験できない¹³⁾

という点についての認識も必要である。

医療面接教育に用いられるSP用シナリオの第一要件は、シナリオの課題や狙いが明確であることである⁴⁾。任¹⁵⁾はSPとしての経験から「生きた学習教材としてリアリティのある場面を提供するために、患者役になりきることがSPに要求される。そしてそのためにはシナリオの内容が一番重要になる。シナリオの開発の際には何度も開発者とSPが打ち合わせを行い、1人ひとりのSPに合わせてオーダーメイドのシナリオが作られる。」とシナリオの重要性を指摘している。筆者が行った看護面接演習のシナリオづくりにおいても、場面のねらいと5名のSPのパーソナリティや年齢、等をふまえてシナリオを作り、SPと打ち合わせを行った。また、セッションとセッションの間にSPと教員で簡単に場面を振り返り、狙いを再確認しあい微調整を加えることも行った。しかし、5つの看護場面におけるシナリオの適切性等について、学生の学びの内容分析やSPおよび教師による評価については実施できていない。この点が、本研究の限界の1つとしてあげられる。また、今回の分析では、ふれあい援助実習の前と後で学びの内容に違いがあるかどうかの検討には至らなかった。今後は、どの段階で、どのような場面設定で演習を展開し、臨地実習へつなげていくことが効果的な学習に発展していくのかという点を含めて検討を加え、看護面接教育を充実させていきたい。

ま と め

本研究では、学生の学びの内容を通して、SPを導入した看護面接演習の意義と課題について考察した。その結果、以下のことが明らかになった。

1. SPを導入した看護面接演習は、学生にとって有意義なコミュニケーション学習となった。
2. 看護面接演習によって学生は、「SPとの真剣な向き合い」を通して「体感的な学習」をし、学習を深めていた。さらに「コミュニケーションの難しさ」に出会い、「かかわりの手がかかり」を得ると共に、「コミュニケーションの深さ」や「看護職に求められるコミュニケーション」、「看護の難しさ」といったコミュニケーション学習における今後の課題に気づいた。このような学生の学びは、「プログラム構成」や「フィードバックの大切さ」によって支えられていた。
3. 学生は、「自己理解」と「態度の学習」、「態度の学習」と「かかわりの手がかかり」が相互

に影響しあうことで学びを深め、<学習の発展>や<実習での活用>、<日常での活用>、<知識の重要性>へと演習での体験を展開していこうとしていた。

4. <SPさんとの共同学習>は、リアリティのある学習が体感的にできることで、<実感としての体験>を通して<考える学習となった>という成果が得られた。そして、考える学習は、<自己理解の深まり>や<患者理解の深まり>をもたらすことで、<新しい発見>や<実習前の事前学習>、<演習が次の実習の課題、目標の明確化の第一歩>という次の学習へのステップにつながることを示された。
5. 教師には<学習環境の調整>と<演習の進行>というファシリテーターとしての役割、および<教育者の態度>と<SPと看護教育者の立場の違い>という看護職者である教

師としての役割がみられた。そして、学生の<学習を促進>すると同時に<学習の支え>、<学習の深まり>、<学習意欲の高まり>を支えていく役割を果たしていた。

6. SPを導入した看護面接演習は、有効な看護面接教育の方法である。しかし、SPをどのように教材化し、演習を充実させるかは、教師に問われる課題である。また、SPの導入にあたっては、その利点と限界を理解しておく必要がある。

稿を終えるにあたり、本調査に快くご協力頂いた学生のみなさん、岡山SP研究会の前田淳子さん、岩田利子さん、山本悦子さん、坂田真砂子さん、西谷りえ子さん、そして、一緒に演習指導を担当して下さいました兼光洋子先生、浜端賢次先生、三徳和子先生、中新美保子先生に深謝申し上げます。

注

- †1) 本研究でいう学びとは、演習を通して「知る」、「気づく」、「考える」ことから学生が学んだことを示す。学びの内容は、学んだことの質(深さ)と量(幅)によって規定される。学んだ内容の質(深さ)の度合いが進んでいる様を「深まり」ととらえる。
- †2) 仏教用語で「用」と書いて「はたらく」と読む。人間の「用き」とは、人間にすでに在る形のない真心が形を越えて伝わることをいう。

文 献

- 1) 太湯好子：患者の心に寄り添う聞き方・話し方 ケアに生かすコミュニケーション。第1版，メヂカルフレンド社，東京，7-8，2002。
- 2) 前掲書1)14
- 3) 木村美智子：戦後の基礎看護学におけるコミュニケーション教育の変遷。日本赤十字愛知短期大学紀要，10，15-24，1999。
- 4) 藤崎和彦：医療面接とコミュニケーション教育。現代医療，34(7)，1591-1596，2002。
- 5) 中村真澄：コミュニケーション・スキルの教育実践の試み ―シミュレーション(模擬患者=SP)を導入して―(第1報)。慶應義塾看護短期大学紀要，7，57-69，1997。
- 6) 白浜雅司，井上悦子：模擬患者(Simulated Patient)を用いたインタビュートレーニング。看護教育，37(4)，271-275，1996。
- 7) 鈴木玲子，高橋博美，常盤文枝，藤田智恵子，山田皓子：コミュニケーション学習にSP(Simulated Patient)を取り入れた教育技法の開発。埼玉県立大学紀要，4，19-26，2002。
- 8) 本田芳香，塚越フミエ：模擬患者導入による学習の有効性。東京女子医科大学看護学部紀要，4，33-38，2001。
- 9) 河合千恵子：模擬患者を利用した教育が学生の態度に与えた影響。Quality Nursing，7(7)，33-39，2001。
- 10) 豊田久美子，任和子：模擬患者を利用したリアリティある授業：患者教育プログラムの活用。Quality Nursing，7(7)，40-48，2001。
- 11) 豊田久美子，任和子：模擬患者を利用した授業：学生の評価から。Quality Nursing，7(7)，49-53，2001。
- 12) 太湯好子，竹田恵子，兼光洋子，三徳和子，中新美保子：SP(模擬患者)を利用した共感的コミュニケーション能力を高める看護教育の試み(第一報)。日本看護研究学会雑誌，26(3)，387，2003。
- 13) 藤崎和彦：模擬患者(SP)による医療者のコミュニケーション技能教育。日本看護研究学会雑誌，21(2)，68-71，1998。

- 14) 藤岡完治：序章 全体解説．藤岡完治，野村明美編，わかる授業をつくる看護教育技法3 シミュレーション・体験学習．第1版，医学書院，東京，6，2000．
- 15) 任和子：模擬患者の経験から．Quality Nursing，7(7)，28-32，2001．

(平成16年6月5日受理)

Nursing Interview Education Using Simulated Patients (SP) and Challenges

Keiko TAKEDA, Yoshiko FUTOUYU and Kanae TANISAKA

(Accepted Jun. 5, 2004)

Key words : simulated patient, student nurse, facilitator, communication, educational effect

Abstract

The present study investigated the results of using simulated patients (SP) on student learning of nursing interviews, and considered the significance and problems of nursing interview education. Second-year nursing students (n=118) were given a questionnaire survey in 2002 (n=66) and 2003 (n=52). The results showed that SP is an effective tool for developing the communication skills of nursing students. The students deepened their understanding of nursing interviews with practical experience. Students strengthened their desire for learning. From an educational viewpoint, students and teachers who collaborated on SP found themselves in a reality-live situation that allowed the students to learn in an almost real-time environment. Learning that involves thinking allows the students to deepen their understanding of themselves and patients, and to prepare for the next stage of learning. Teachers were supporting student learning as facilitators and professional nurses. The teaching of nursing interview techniques using SP is an effective method. However, since a difference in the level of learning was observed between 2002 and 2003, it will be necessary to develop the composition of the classes and SP as a learning tool. In addition, it is necessary to understand the advantages and limits of SP when designing a curriculum.

Correspondence to : Keiko TAKEDA

Department of Nursing, Faculty of Medical Welfare
Kawasaki University of Medical Welfare
Kurashiki, 701-0193, Japan

(Kawasaki Medical Welfare Journal Vol.14, No.1, 2004 27-40)