

# 幼児との継続交流を組み合わせた 体験型コミュニケーション教育 (第四報 継続交流の意義) ～7回以上が望ましい～

山田 進一<sup>1</sup> 寺島 吉保<sup>2</sup> 長宗 雅美<sup>2</sup> 安井 夏生<sup>2</sup> 山本 真由美<sup>3</sup> 高塚 人志<sup>4</sup>

1.徳島健生病院 2.徳島大学ヘルスバイオサイエンス研究部 医療教育開発センター  
3.徳島大学総合科学部 4.鳥取大学医学部 総合医学教育センター

## 1. 背景

・我々は、平成18年後期から幼児との継続交流を組み合わせた体験型コミュニケーション教育『**ヒューマン・コミュニケーション授業**』を行い、これまでのコミュニケーション教育にない効果が期待できると考察している。これまでの体験学習とこの取り組みの違いの一つに、継続して交流することがある。

・徳島大学総合科学部山本らによる振り返りレポートのテキストマイニング分析結果から、学生は3-5回目の交流で自己に対する評価が低く、その後評価が上がる事が報告された。

### テキストマイニング分析要約：ハンドアウト資料

**対象** 2007年度前期に授業を履修した医学生45名(男19名 女16名)

**分析対象資料** 毎回実習後に提出する自由記述レポートのうち、「交流を通して自分について気づいたこと・理解できたこと」を分析対象とし、自己への気づきについての分析を行った。

**分析方法** TRUSTIA Mining Assistant(Justsystem. Co)を用いて分析を行った。自分についての意識、対象者である子どもへの意識がどのように変化しているかを係り受け形容詞を基に分析した。文章から好評・不評の表現を見つけ出し、そのレベルをアフェクト度と表した。

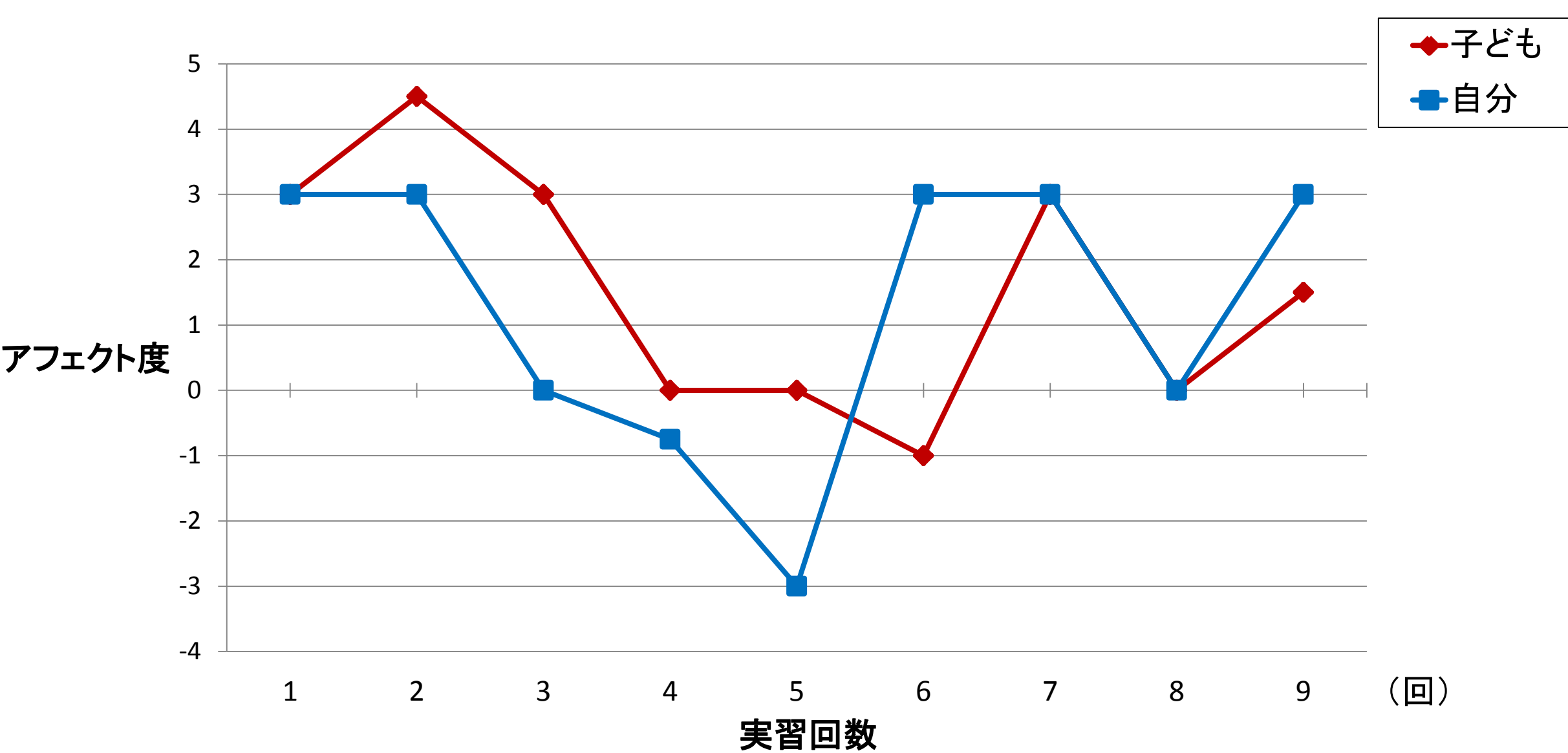


図1. 実習回数とアフェクト度の推移

### 結果 アフェクト度の推移について

「自分」については初回と第2回目は高く、5回目で低くなり、6回目、7回目で再度高くなっている。「子ども」については初回と第2回目で高く、その後徐々に低下し、6回目が最も低くなっている。その後、再び上昇している。以上より、実習3-6回目で学生と子どもとの関わりに変化があると考えられた。

## 2. 目的

個々の学生のレポートから見られる学生の実習に関する意識の経時変化を調べ、テキストマイニングから得られたデータと比較するとともに、継続的に交流することの意義について検討する。

## 3. 対象と方法

**対象** 平成19年度前期医学部医学科学生45名

**方法** 毎回実習後に提出する自由記述レポートを対象に、自分自身、もしくはパートナーとの関係について、否定的または消極的な振り返りがされているかどうかを、学生ごとに各回のレポートを経時的に検討した。

## 4. 結果

学生ごとに経時的にレポートを検討したところ、以下の5群に分類された。

表1. 実習経過のタイプ分け

タイプ	特徴	人数
順調タイプ	交流期間中、否定的、消極的な振り返りがなく、順調に関係が深くなっていると考えられたタイプ	16人
つまづきタイプ	交流開始後しばらく順調に関係が深くなるが、途中でつまづき、否定的、消極的な振り返りが現れる。しかし、その後回復するタイプ	16人
後半浮上タイプ	交流開始後、パートナーとの関係に進展があまり見られず、否定的、消極的な振り返りが見られるが、途中から関係が改善し、否定的、消極的な振り返りが消失するタイプ	9人
一進一退タイプ	交流期間中を通じて、パートナーとの関係がうまく結ばなかったと考えられ、交流中、繰り返し否定的、消極的な振り返りが見られるタイプ	3人
低空飛行タイプ	交流期間中を通じて、パートナーとの関係がうまく結ばなかったと考えられ、交流中ずっと否定的、消極的な振り返りが見られるタイプ	1人

実習期間を通じ、交流実習に関して否定的・消極的な振り返りを認めない順調タイプが16人35%認められた。実習期間中に否定的・消極的な振り返りが最後まで消失しなかったタイプが4人9%認められた。残りの25人56%は実習期間に否定的・消極的な振り返りが認められるが、交流の最後には消失した。

表2. つまづきタイプと後半浮上タイプの転換ポイント

つまづきタイプ つまづいた回	人数	後半浮上タイプ 浮上した回	人数
3-5回目	3名	3回目	1名
4回目	1名	5回目	2名
4-6回目	3名	6回目	3名
5回目	2名	7回目	2名
5-6回目	1名	8回目	1名
5-7回目	1名		
5-8回目	2名		
6回目	2名		
6-8回目	1名		

つまづきタイプのレポートでは、否定的・消極的な振り返りが3-8回目で認められた。後半浮上タイプのレポートでは、否定的・消極的な振り返りが見られなくなるのは3回目から8回目であった。

否定的・消極的な振り返りが見られなかったレポートを提出した人数と否定的・消極的な振り返りがあるレポートを提出した人数を比較したところ、図2のようになった。

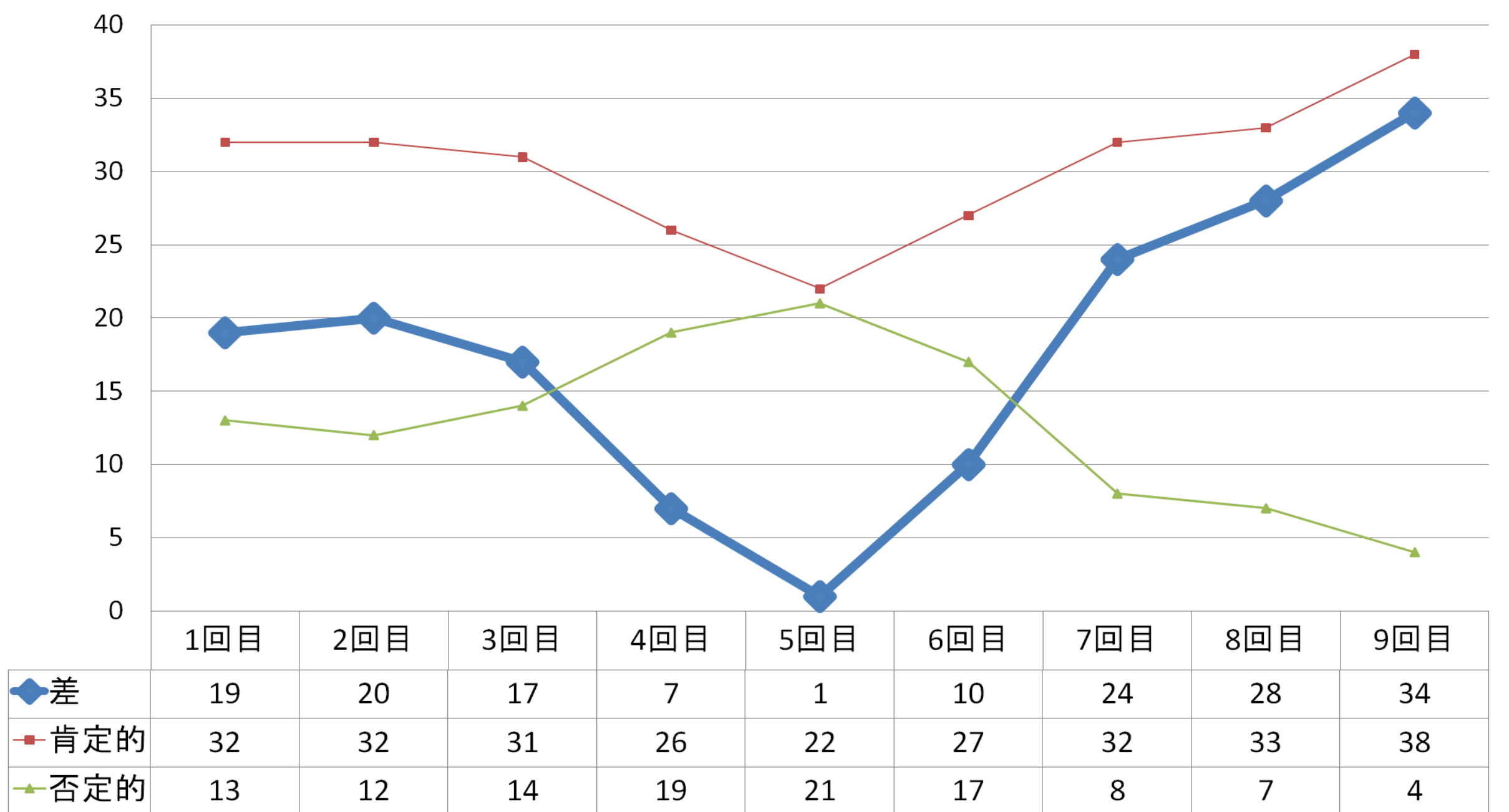


図2. 否定的・消極的な振り返りなしとありレポート人数の差

## 5. 考察

我々は、『ヒューマン・コミュニケーション授業』のコアを以下のように考えている。

- ★ 事前に学内演習 → 「気づきの体験学習」でコミュニケーションの基礎を身に付け、意義を理解して実習準備。
- ★ 非日常の空間(現場) → インパクト&緊迫感
- ★ 1対1交流 → 逃げ場のない人間関係を体験。責任感。
- ★ 長期継続的な交流 → 毎週3時間を3ヶ月弱の期間
- ★ 教員が現場で観察 → 学生・園児・保母・保護者への目配り 安全確保
- ★ 教員からのFeedback
- ★ 省察の機会
  1. 毎週に実習前後のミーティング 教員・保母の語りと学生の発表
  2. 毎週のレポート : 毎回の気づきや園児との関係をレポートに記載させ、省察を促すと共に、読む人を意識した「書くコミュニケーション力」のアップをはかる
  3. 振り返りの会(実習の中間と最終日) : 交流での学びを「もう一人の私」から自分自身に向けて、励ましの手紙を書き、仲間の前で学生ひとり一人が読む。
  4. 仲間へのプレゼントシートを書く
  5. 保護者へのお礼の手紙
- ★ 手紙・プレゼント作成 → 交流への動機付けして、実習を円滑にする

以上のような要因が関連して、大きな効果が出ていると考えている。今回の検討により、長期継続的な交流(7回以上)に意義があるという結果を得た。

3回目までの交流では、つまづきタイプでは自分のコミュニケーション力に課題があることに気づく機会を失うことになり、後半浮上タイプでは、交流実習からの学びの機会が否定的な経験のみで成功体験なく終了してしまう可能性がある。

6回目と7回目の間に中間振り返りのための学内演習を行っていることも、省察の機会を得て7回目以降の交流に気持ちを切り替えて取り組むことができ、さらに良い結果に結びついている可能性も考えられる。

今後の課題として、同じ集団に対してテキストマイニング及び、学びの深さの検討を行い、さらに要因の分析を進める予定である。

## 6. まとめ

1. 今回のレポート分析の経時的分析から、交流中のパートナーとの関係は、35%の学生では実習期間を通じて、否定的・消極的な振り返りを認めなかったが、残りの学生では否定的・消極的な振り返りが認められた。
2. 3回目までは70%程度の学生が交流実習に関して、否定的・消極的な振り返りを認めなかったが、4回から6回までには40~50%の学生が否定的・消極的な振り返りをしている。一度否定的・消極的な振り返りをした後も、交流を続けることで最終的に9割の学生が否定的・消極的な振り返りをしていないかった。
3. レポート分析結果はテキストマイニングによるアフェクト値の分析結果とほぼ同等であり、テキストマイニングによるアフェクト値分析も妥当性のある分析方法であると考えられた。



# 幼児との継続交流を組み合わせた 体験型コミュニケーション教育 (第三報 効果) ～深い振り返り～

山田 進一<sup>1</sup> 寺島 吉保<sup>2</sup> 長宗 雅美<sup>2</sup> 高井 恵美<sup>2</sup> 安井 夏生<sup>2</sup> 高塚 人志<sup>3</sup>

1. 徳島健生病院 2. 徳島大学ヘルスバイオサイエンス研究部 医療教育開発センター  
3. 鳥取大学医学部 総合医学教育センター

## ～はじめに～

これまで我々は、様々な医療コミュニケーションの授業を行ってきた。平成17年からは1年生から授業を行なったが、学生の行動変容に結びつくような授業効果を得られなかった。

学生自らがコミュニケーション力の不足に気づき、自ら学ぶモチベーションを高められる取組として、鳥取大学における高塚氏らの『ヒューマン・コミュニケーション』授業を視察し、その有用性を感じ、徳島大学での『ヒューマン・コミュニケーション授業』を企画した。

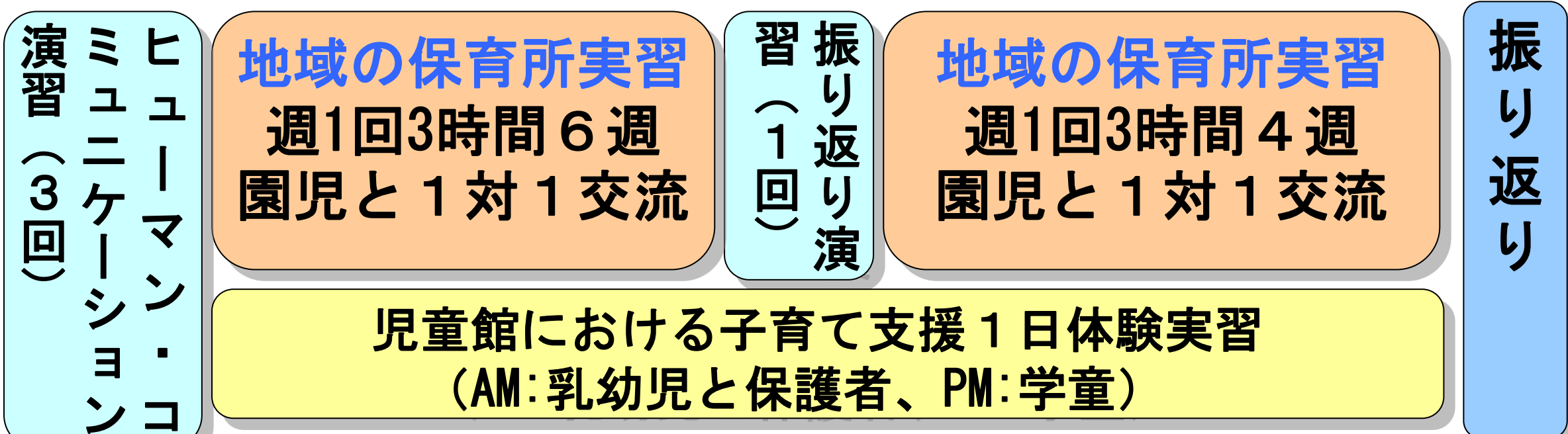
本取組では子育て支援による地域貢献を通じて医療系学生における人間性教育の改善を行ない、人間力を向上させることを目的とし、文部科学省平成18年度大学改革推進事業「現代的教育ニーズ取組支援プログラム(現代GP)」の補助金を受け、平成18年度後期から、地域の保育所における交流実習を実施している。

## 1. 目的

体験学習により学生が、表面的行動のみならず、内面的な変化を起こしていることが期待される。今回、人格の成熟を目標とするカウンセラー教育で開発された小林らの方法を利用し、学生レポートの分析を行い、この体験学習の効果について評価を試みたので報告する。

## 2. 対象と方法

実習:平成19年度は、毎週木曜日1回3時間の1対1の保育所実習を10回体験している。実習前に鳥取大学医学部の高塚先生の講義を引き続き、徳島大学医学部教員による学内演習を行う。実習中間期に振り返りの学内演習を行い、実習後に振り返りを行った。



【対象】平成19年度後期に授業を履修した医学生50名(男34名 女16名)を分析対象とした。

【方法】実習の最後に振り返りするためのレポートとして、自分に宛てた手紙(自分への励ましの手紙)を課している。その手紙の文章について、小林ら<sup>1)</sup>の方法に基づきレポートの分析を行った。なおレポートの分析に関しては、中村ら<sup>2)</sup>の報告にある分析表を参考に、学生が関与した対象(A:「自分」B[他人]C出来事や理論など「その他」の三つの対象)と関与ステージ(心理的不自由・知的・抽象的から心理的自由・体験的・具体的レベルへ1～4段階)について分類した。関与対象が「自分」関与ステージが「1」であればA1とし、以下C4までとする。山田・長宗・高井各々が上記方法で分類した後に、互いにその結果を比較し、討議の上最終的な分類を決定した。

表1. レポート分析内容の分析基準表

考えや感情	関与ステージ(心理的自由度)			
	ステージ1	ステージ2	ステージ3	ステージ4
	不自由←-----視点の移動-----→自由			
関与対象	頑固さ 抽象的、理論的表現	混乱と動揺 感情の動きがある	苦悶と閃き 実践してみる	柔軟さ 具体的、体験的表現
A自分	体験学習への期待 や不安 自己防衛	知的混乱、行き 詰まり	瞬間的気づき	新しく気づいた自分 について述べる 将来への積極 的態度
B他人	他人に対する判断	他人の言動感情 が理解できない 他の人の言動の 解釈	他人の言動、考 え方をそのまま 理解したいと思う 他人の感情をそ のまま理解した と思う	他人の生きている 世界をそのまま 認められる 他人に対する尊 敬と感謝
Cその他	プログラム、技法、 方法に対する批判 評価	理論、技法が理 解困難 自分の価値観に よる解釈	理論的理的理 解 自分の価値観へ の固執からの解 放	理論が技法では なく、人間中心で あることへの知 的気づき

(中村ら<sup>2)</sup>改変)

### 関与対象・関与ステージ別例題文

- A1もともと、私は子供が苦手だったので保育所の子供たちとうまくやっていたのか心配していましたね
- A2今までパートナーの子にあんまりなついてもらえなくて、けっこうしんどいことも多かった。
- A3園児と交流して気づいた事の1番大きいことは、僕の感情が意識しなくても顔や態度に出るということだったと思います。
- A4この交流を通して得たことは、実は案外当たり前のことで、別段すごいことではないかもしれない。でも確かに自分に欠けていたものを教えてくれ、〇〇という人間を良くしてくれたと思う。
- B1残り5回のパートナーの〇〇ちゃんも一筋縄ではいかないと感じた。
- B2はじめて会った時、なかなか活発そうに動いていたからすぐに仲良くなれるかなと思った
- B3最後の日には、「大好き」と言って駆け寄って来てくれて、ぎゅっとしてくれたり、本当にかわいくて愛おしかったです。
- B4そのスランプから抜け出せたのは先生がたのアドバイスや〇〇ちゃんのお母さんが心配してくれたからでもなによりも〇〇ちゃんのおかげだと思います
- C1 なし
- C2一度も遅刻無欠席もなかったし、頑張ったと思う。
- C3私と、〇〇ちゃんの写真を病院に貼ってくれて二人ともとても良い表情に見えたので、励みになりました
- C4園児たちにとっても、学生と交流できるという機会は、めったにあることではないのもっと他の学生と交流させてあげてもよかったかもしれませんね。

## 3. 結果

レポートの総段落数は359段落。一人平均7.1段落(3-17)であった。

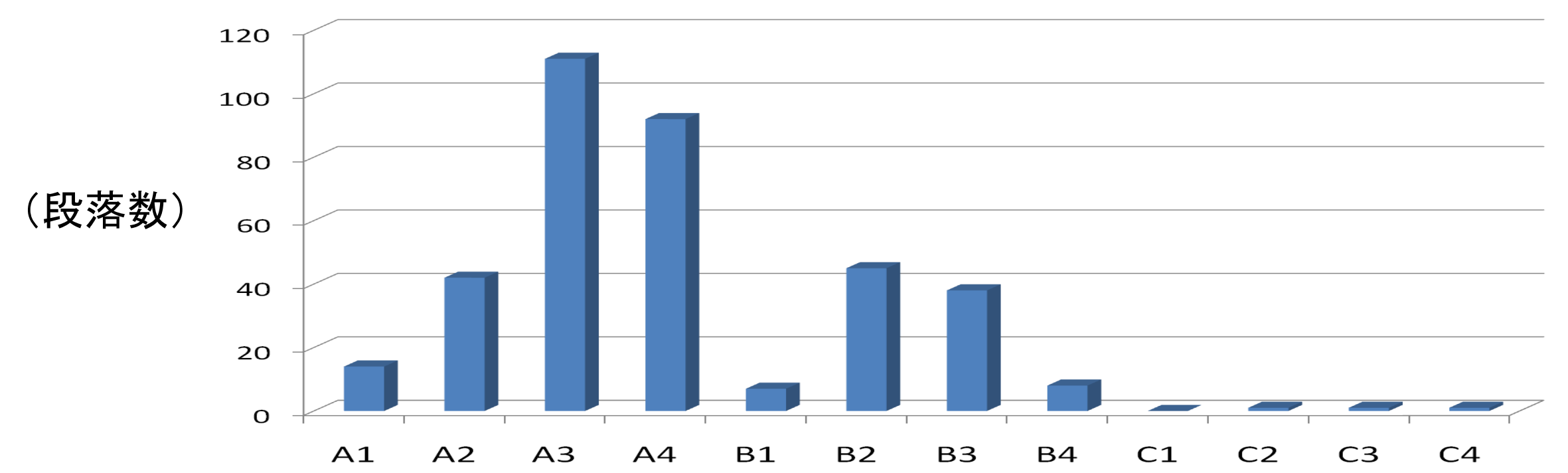


図1. 関与対象・関与ステージ別段落数

Aの段落が258、Bの段落が98、Cの段落が3であった。自分への手紙としたため、自分を対象とする段落が多くを占めた。Aのうち何らかの気づきを体験したと考えられるステージ3以上は79% Bでは多少なりとも他人をそのまま受け入れる体験をしたと考えられるステージ3以上が49%を占めていた。

次に、個人の関与対象別・ステージ別段落の中でもっとも心理的自由度の高いステージを個人の関与対象別の到達関与ステージとしてまとめた。(図2)

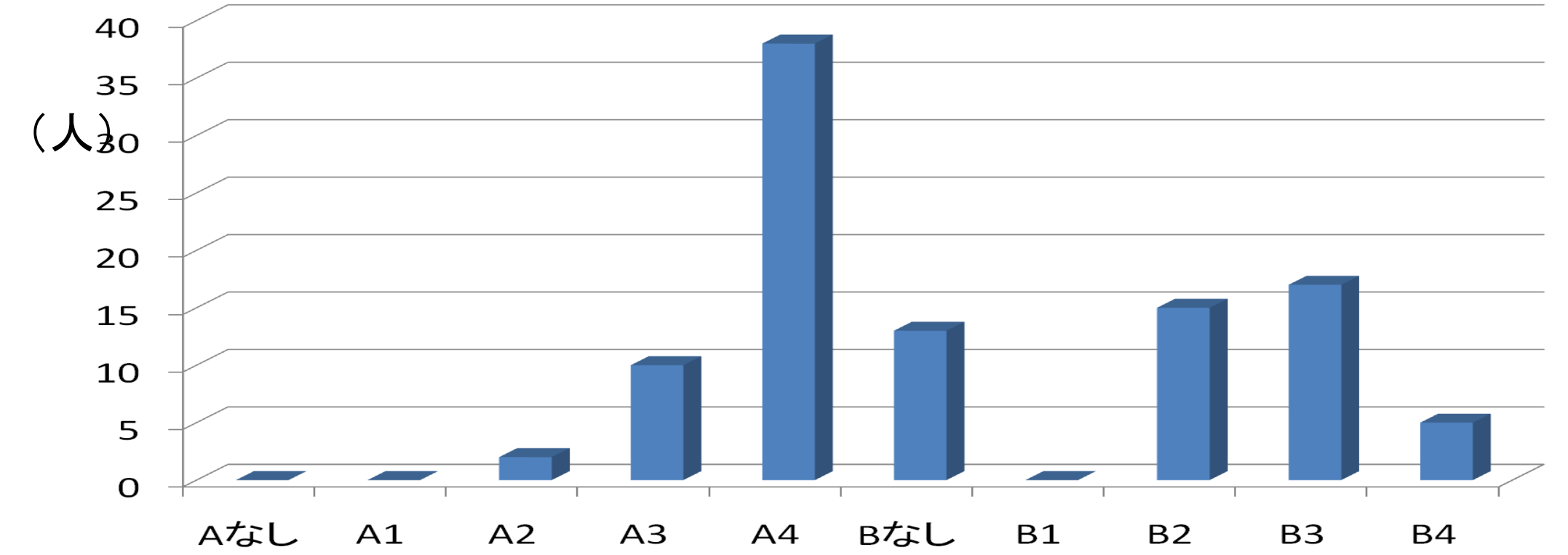


図2. 関与対象別の到達関与ステージ(人)

自分に関して全く触れていないレポートは認められず、それに対して他人に全く触れない学生が13名26%に認められた。自分に関するステージでは76%がステージ4に達しており、ステージ3を含めると、96%が気づきの体験に関する記載していた。

他人に関するステージでは、他人をそのまま受け入れる体験に関する記載である、ステージ3が34%、ステージ4が10%と半数近くに認められた。

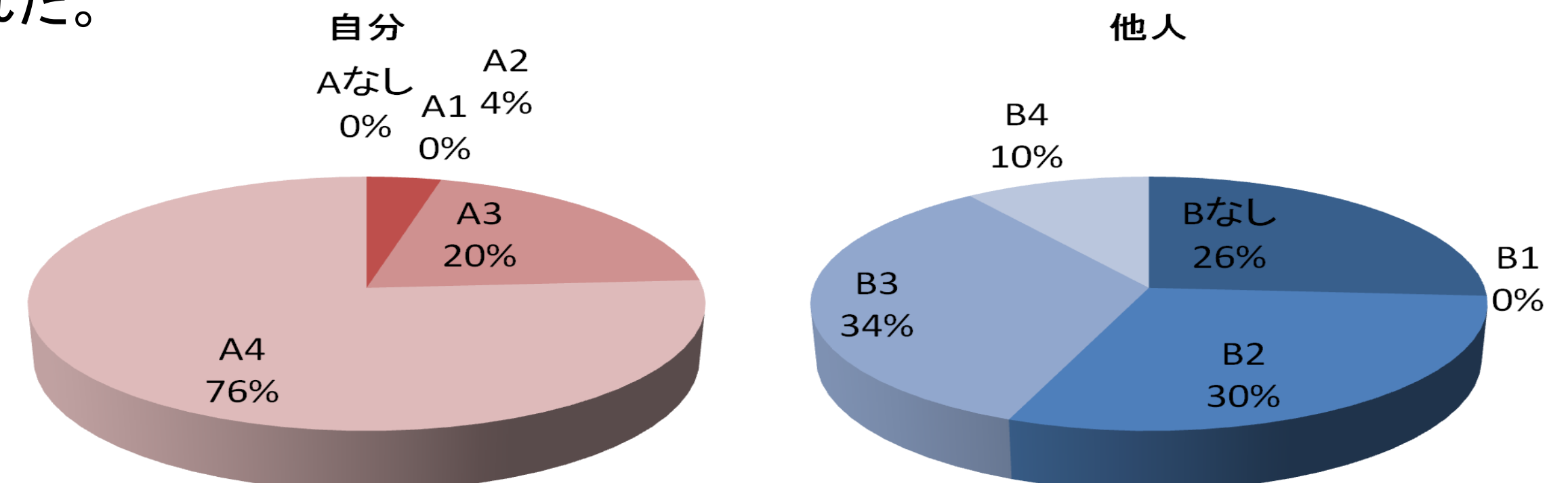


図3. 関与対象別の到達関与ステージ(%)

## 4. 考察

小林らは、人格の成熟、成長・発達には自分や他人などへのかかわりが心理的に自由な状態で深まることによって促されていくという理論から、レポートの内容を段落ごとに関与対象と関与ステージにつて分類し、体験学習で個人が自己を知るプロセスを明らかにすることを試みた。今回、我々は小林らの方法とそれを応用した中村らの方法を参考に、実習最終の自由記載のレポートを分析した。

今回資料としたものが、小林らと異なり、体験学習後に自宅で書かれたものであるということや、自由記載としながらも自分への励ましの手紙という主題を与えていることにより修飾を受ける可能性があり、その評価には限界があると考えられる。



## 5. まとめ

『ヒューマンコミュニケーション授業』を受けて、多くの学生がレポートの中で自分への気づきや他人への理解を記載しており、この授業が学生を揺さぶり、行動変容をもたらしている可能性を示唆した。これは、担当している我々も学生と接して感じるところであり、私たちが勇気づける結果であった。今後は、さらに例数を増やし、検討する予定である。

### 参考文献

- 小林純一ほか、マイクロ・ラバラトリートレーニングにおけるグループプロセスの分析研究、相談学研究1976-1978
- 中村千賀子ら、個人特性から見た「学外体験学習」の効果、東京医科歯科大学教養部研究紀要第27号1997年3月

