

原著

## 臨地実習において看護学生の自己評価に対して 個別に支援を要するときの看護教員の関わり

### Involvement of Nursing Teachers When Individual Support is Needed for Nursing Students' Self-Evaluation in Clinical Practice

相場百合<sup>1)</sup>\*, 白水真理子<sup>2)</sup>, 宮芝智子<sup>2)</sup>

1) 神奈川県立精神医療センター

2) 神奈川県立保健福祉大学

Yuri Aiba<sup>1)</sup>, Mariko Shiramizu<sup>2)</sup>, Tomoko Miyashiba<sup>2)</sup>

1) Kanagawa Psychiatric Medical Center

2) Kanagawa University of Human Services

#### 抄 録

【目的】臨地実習において、看護学生の自己評価に対して個別に支援を要するときの看護教員の関わりを明らかにし、学生の実習目標の達成や自己評価能力の向上をめざした教授活動の示唆を得る。

【方法】看護基礎教育機関において5年以上の実習指導経験を有する教員6名を対象に、半構造化面接を行った。実習において学生の自己評価に対して個別に支援を要するときの看護教員の関わりについて、質的記述的に分析した。

【結果】看護教員の関わりとして【実習中の学生の言動に違和感を持つ】【自己の課題と向き合える土壌づくりをする】【多様な方法で振り返り自己認知を促す】【働きかけの効果と残された課題を見極める】の4カテゴリが明らかになった。

【考察】実習において学生の自己評価に対して個別に支援を要すると教員が判断するときの特徴は、看護過程の展開能力への注目とヒューマンケアの基本的能力の査定、実習場面における学生の自己評価能力の見極めであった。また、適正な自己評価へと導く上で、教員が学生の自己認知を促すことは中核的な関わりと考えられ、学生の状況を把握する能力と他者から客観的な意見を得る必要性が示唆された。

キーワード：看護学生、自己評価、看護教員の関わり、臨地実習

Key Words : Nursing Student, Self-Evaluation, Nursing Teachers' Involvement, Clinical Practice

#### はじめに

自己評価は、自分で自分の学業、行動、性格、態

著者連絡先：\*相場百合

神奈川県立精神医療センター

E-mail : aiba.21005@kanagawa-pho.jp

(受付 2021.8.29 / 受理 2021.11.23)

度などを評価し、それによって得た知見によって自分を確認し、自分の今後の学習や行動を改善・調整する、という一連の行動であると定義されている(橋本, 1983)。さらに梶田(2010)は、自己評価の意義を「設定された項目や視点に沿って自分自身を振り返ってみることによって、自分のあり方を分析的に吟味し、これまで意識していなかった面に新たに気づき、またそこに潜む問題点があれば、そこをはっ

きりさせることができる」と述べている。

看護基礎教育においても自己評価は講義、演習、臨地実習（以下、実習）など一連の授業で積極的に取り入れられており、看護学生（以下、学生）が自発的・自律的に自己を見つめる機会となっている。学生は初めて実習に臨んだときから自己評価を開始し、学年の進行を通して、またその後、専門職としての実践を継続する中で自己評価能力を高めていく（Oermann & Gaberson, 2001）。一方、自己評価には内的基準が影響するため、過大評価や過小評価を生み出しやすく（グレッグ、池西、2018, p.237）、学生が自己評価から今後の学習の方向性を見いだすには、看護教員（以下、教員）の支援が必要となる。

実習は、不確定要素の多い患者の状況や教科書の記述に合致しない特異的な事例に取り組む経験である（Oermann et al, 2001）。看護の初学者である学生は、患者の状態のアセスメントや看護に対する患者の反応を正確に知覚する能力が未熟であり、実習中の学習状況の客観的評価が困難である（杉森、2021）。実習目標に対する学生の「自己評価」と教員や実習指導者の「他者評価」の差異を扱った研究では、学生の「自己評価」が教員や実習指導者の「他者評価」よりも高い場合（大津、倉ヶ市、山本、雀部、藤田ら、2002；相撲、石田、山田、2015）や、低い場合（近藤、川上、小林、2008；村上、2008）があった。また実習中の学生の学習活動を評価した研究（山下、玉川、山田、安井、2010）では、学生の自己評価が教員の評価を上回っていた。以上、実習中の実習目標や学習活動に対する学生の「自己評価」と教員や実習指導者の「他者評価」は差異を示すことが多く、実習中の学生は、自己の客観的評価が困難になる傾向をもつと言える。前川、山下、松田、服部（2017）は実習中の学生の自己評価を支援する教員の行動として、学生の実習目標の達成度に基づいた助言および指摘や、自らが必要な学習に取り組む今後の学習方針を検討し表明できるような支援、学習環境や指導環境の調整などを述べており、実習期間を通して教員が学生の自己評価に継続的に関わる必要性を示唆している。

しかし、実習での学生の自己評価に対して、教員が個別に支援が必要であると感じているときの学生への関わりについての研究はみられない。田中

（2008）は、『自己評価の確かな形成のためには、教授者の「外的な評価」と学習者の「内的な評価」の双方向からなる関係性を創り出すことが大切であり、「外的な評価」は「内的な評価」をくぐり、「内的な評価」は「外的な評価」に照らし出されることが必要である。』と述べており、学習者の「自己評価」と教授者の「他者評価」の相互作用の重要性を指摘している。看護教育において、実習中の学生が自己評価を適切に行えないことは、自己の課題を明確にできない、対象に必要な看護を見いだせない、安全安楽な看護実践を保証できない等、実習目標の達成に影響を及ぼす。

そこで、本研究は、教員の立場から実習中の学生の自己評価に個別に支援を要するときの関わりを明らかにし、学生が学習状況を適時に適切に振り返り、実習目標の達成や学習活動の手がかりを得ることに資する教授活動を探求する。

## I. 研究目的

実習において学生の自己評価に対して個別に支援を要するときの教員の関わりを明らかにし、実習における学生の実習目標の達成や自己評価能力の向上をめざした教授活動の示唆を得る。

## II. 用語の定義

**自己評価**：学生が実習において対象の看護、自らの学習活動や行動特性、実習態度などを振り返り、自己の課題を明らかにし、実習中の学習や行動を改善・調整する一連の過程とする。

**看護教員の関わり**：実習の開始から終了の期間において、学生の自己評価に対して個別に支援が必要であると判断し、学生の効果的な学習や自己評価能力の向上をめざす教員の直接的・間接的な働きかけとする。働きかけには、本人のみでなく、実習指導者やスタッフ、グループメンバーなど周囲の人的学習資源の活用を含む。

**看護教員の評価**：実習における学生の学習活動、対象の看護を含む実習中の行動、態度に関する教員による査定であり、学習効果に対する判断行為一般をさし、学習活動の改善を目指す行為とする。評価表

のみによる評価に限定されるものではない。

### Ⅲ. 研究方法

#### 1. 研究参加者

関東近郊の看護基礎教育機関に所属し、5年以上の教育経験を有する教員とした。教員として実習指導に5年以上携わり、学生の自己評価に対して個別に支援を要するときに、教員の立場で関わった経験がある者6名を研究参加者とした。リクルート方法は機縁法であり、研究者の知人や教育機関の管理者に研究の趣旨および内容を記した研究協力依頼書を用いて説明し、候補者の選定を依頼した。その後研究参加の意思が確認できた候補者から、同意書と連絡先を受けとり、記載されている連絡先に連絡を取り、面接日時の調整を行った。研究協力者には、候補者の研究参加の諾否については伝えていない。

#### 2. 調査方法

研究デザインは質的記述的研究であり、1名につき60分程度の半構造化面接を行った。研究参加者が経験を語るための準備として、事前に質問紙への回答を求めた。

質問紙の内容は、教員の基本属性および実習において学生の自己評価に対して個別に支援を要すると教員が判断したときの場面とその理由、教員の関わりとした。面接内容は、質問紙への回答を基に学生に自己評価を促した場面と関わりの詳細、意図、留意点、実習指導者や実習グループの学生の活用、関わった後の学生の状況、効果的であったと感じた関わり、課題が残った時の対処とした。面接内容は、対象者の承諾を得てICレコーダーに録音した。調査期間は2019年6月から9月であった。

#### 3. データ分析方法

分析はグレッグ、麻原、横山(2007)を参考にし、質的記述的に分析した。面接の録音データから逐語録を作成し、逐語録を繰り返し読み、「学生の自己評価とその支援に関する教員の判断や行動」について語られている部分を抽出した。次に「学生の自己評価に対して個別に支援が必要であると判断し、働きかけたこと」を表す部分の意味内容に忠実にコー

ドをつけた。その後コードについて相違点、共通点を比較することによって分類し、分類したコードの特徴を示す名前をつけ、サブカテゴリ化を行った。同様の作業をサブカテゴリについても行い、抽象度をあげながらその特徴を示す名前をつけ、カテゴリ化を行った。

#### 4. 研究の厳密性の確保

**適用性：**データ源となる研究参加者の背景は多様な看護基礎教育機関とし、専門領域に偏りのない研究参加者を選出した。

**一貫性：**分析様式は統一したものを用い、分析過程を辿ることができるようにした。

**確証性：**調査開始前に予備面接を実施した上で調査を始めた。さらに研究の全過程における分析のプロセスを記述し、質的研究の経験が豊富な研究者を含む共同研究者間で解釈の偏りがないうよう討議しながら分析を進めた。

#### 5. 倫理的配慮

研究参加者には、研究の趣旨、研究方法、研究参加は自由意思であり同意撤回書による辞退が可能であること、個人情報の取扱い等について書面と口頭で説明し、書面にて同意を得た。本研究は、神奈川県立保健福祉大学研究倫理審査委員会の承認(保大第17-9)を得て実施した。

### Ⅳ. 結果

#### 1. 研究参加者の概要

研究参加者は6名であり全員が女性、所属の内訳は、大学、短期大学、専門学校が各2名であった。担当領域は基礎看護学2名、成人看護学1名、老年看護学1名、小児看護学2名であった。年齢は40歳代2名、50歳代3名、60歳代1名、臨床経験年数は7から18年、教員経験年数は10から23年、実習指導経験年数は10から20年であり、全員が専任教員養成講習会を受講していた(表1)。

#### 2. 看護学生の自己評価に対して個別に支援を要するときの看護教員の関わり

研究参加者6名より語られた「学生の自己評価に

表1 研究参加者の概要

研究参加者	年齢／性別	教員経験年数	実習指導経験年数	臨床経験年数	担当領域	教育機関の種類	教育背景
A氏	50歳代／女性	20年	20年	9年	基礎看護学	専門学校	専門学校卒業
B氏	50歳代／女性	10年	10年	15年	老年看護学	専門学校	大学院卒業 (修士取得)
C氏	40歳代／女性	12年	12年	7年	基礎看護学	短期大学	大学院卒業 (修士取得)
D氏	50歳代／女性	14年	14年	10年	成人看護学	短期大学	大学院卒業 (修士取得)
E氏	60歳代／女性	23年	17年	18年	小児看護学	大学	大学院卒業 (修士取得)
F氏	40歳代／女性	12年	12年	7年	小児看護学	大学	大学院卒業 (修士取得)

対して個別に支援を要すると教員が判断した事例」を(表2)に示す。事例は単独または複数、学年は2から4年次であり、社会人経験者も含まれていた。教員の語った事例は、すべてが看護過程を展開する実習であった。その概要は、基礎知識に課題があり病態生理と対象の状態が繋がらない、対象のアセスメントが不足している、自己評価が過大評価あるいは過小評価である、コミュニケーションに課題がある、場面の健忘があるため振り返りに難航する等であった。

学生の自己評価への支援についての教員の判断や行動として、128コード、20サブカテゴリ、4カテゴリが抽出された(表3)。以下、カテゴリは【 】、サブカテゴリは《 》、研究参加者の語りは「斜体」を用いて表記する。

(1) 【実習中の学生の言動に違和感を持つ】

このカテゴリは、学生が対象に関心を向けていない、現状認識が難しく対象に合わせたケアになっていない等、学生の実習に対する取り組みや学習活動が、通常の実習状況を逸脱しているのではと教員が危惧し、学生の自己評価能力に課題を感じていることを示す。

「ベッド(に移乗)っていう(介助が必要な)患者さんが…学生が来たときに『ちょっとこれ(オーバーテーブル)外して、ベッドに戻るからさ。』と(患者さんに)言われて、そのまま外しちゃったんです

ね、学生が。そしたら患者さんおもむろに立ち上がって…(C氏)」のように学生が対象の状況を把握することが難しい様子から、教員は《患者の安全に配慮できない様子に危機感を持つ》ち、学生の看護実践が対象の安全安楽を保障できないことを憂慮していた。また、教員は、急性期から回復期に移行している対象への「(学生の)声かけに…ちょっと支配的(な声かけ)というか…(患者さんが)一所懸命歩いてたっていうのもあるんですが、笑顔とかもなくなっていたし、私にはその(学生の)声かけが患者さんには合っていないように思われ…(D氏)」のように、《患者への関わりから患者に合わせたケアができない状況をキャッチ(する)》していた。さらに教員は、学生の言動や実習記録の内容から《患者の体験世界に関心を向けていない状況を捉え(る)》たり《学生の自己評価と教員の評価に差があることを実感(する)》したりしていた。また、学生が対象に合わないケアをしていることに気付いていない様子に違和感を抱き、学生の日々の看護過程への取り組みを評価し、ケースによっては《情報の統合が困難なため看護過程の展開が厳しいと危惧する》等、実習目標に到達できるかの見極めを開始していた。

(2) 【自己の課題と向き合える土壌づくりをする】

このカテゴリは、教員が腰を据えて学生に関わるために、学生と行動を共にしたり、学習内容を絞り

表2 看護学生の自己評価に対して個別に支援を要すると看護教員が判断した事例

研究参加者	学年	実習領域	学生の事例
A氏	2年次	老年看護学	科目の未履修があり基礎知識に課題があった。病態生理と対象の状態が繋がらず看護の必要性の理解が困難であり、自力では自己の課題を明らかにし学習を進めることができなかった。
	3年次	成人・老年看護学	病態生理などの基礎知識はあったが、対象の状況をふまえたアセスメントに不足があった。過大評価であった。
B氏	2年次	老年看護学	日常生活援助のスキルは優れていたがアセスメントが不足していたため、対象の看護を振り返るまでには至っていなかった。
	3年次	老年看護学	対象からの会話に応じることはできるが、自ら発信することが苦手であるという認識があった。ケアの場を振り返っても、感想を語るのみでケアの振り返りができなかった。
C氏	2年次	基礎看護学	コミュニケーションに課題があるために再履修となり、実習前より個別の支援が必要だと判断されていた。
	3年次	成人看護学	実習前半は急性期の対象に合った看護ができていたが、中盤になり対象の状況にあわせずにリハビリテーションを進めようとしていた。過大評価であった。
D氏	3年次	3年次	術後の看護の振り返りで、対象に必要な観察ができていたにもかかわらず、できていたことを認められずに過小評価となっていた。
	3年次	統合実習	臨床スタッフや教員と共にケアを実施し振り返りをしたが場面の健忘があり、看護として必要な振り返りが十分にできなかった。しかし自分ではできていたと話し、過大評価であった。
E氏	4年次	小児看護学	実習前よりコミュニケーションに気になる点があった。自分中心になる傾向があり自己を語ることや自分の行った看護について表現が困難であった。
	4年次	小児看護学	教員の他者評価を受け入れなかった。
	4年次	小児看護学	対象の安全確保や倫理的配慮が難しかったため、学習活動の改善が必要であった。
F氏	4年次	小児看護学	何を看護と捉えるのかが曖昧であり、看護の意味付けや振り返りには至っていなかった。
	4年次	小児看護学	急性期や終末期にある対象を受け持ち、学生としてできることを行なっていたが「何もできなかった」と過小評価であった。

優先度を決定したりして、学生が自己の課題と向き合えるよう準備し、そのことを学生に伝えることを示す。

教員は、学生の実習状況を十分に把握するために、「なるべく(学生と)振り返りとか自己評価する時は、やっぱり(同じ場面を)見てないと(振り返りは)できないので、もうとにかく(学生と)一緒に行って…その(学生と同じ)場(面)には…いるようにしています。(F氏)」のように「できるだけ学生と共に行動する」ことを心がけ、学生に関わる覚悟を決めていた。さらに教員は、学生が対象理解を十分にできず、対象に合わせたケア方法に難渋する様子を把握し、対象に必要な看護を選択できるよう支援の必要性を感じていた。例えば「今回の実習は2型糖尿病だったので、…指導者さんと相談し、学生本人が一番気にして毎日(行動計画に)あげてくる中の易感染(の健康問題)を繋げ…病棟側と共通の(指導上の)到達ラインは決めたつもりです(A氏)。」等、「学生(の)状況を判断し学習内容に優先度をつける」等、学生が複数の学習課題を課せられることで混乱をきたさないように課題を絞っていた。

一方、教員が個別に学生を指導する際は、学習目

標を定め、学生が教員の指導内容の意図を理解できるよう事前の面接や、学生の自己効力感を高めるための声掛け等、指導上の配慮をしていた。そして学生の成長を期待し、自己評価の意味を伝えて「自己の傾向と向き合う準備をする」ことができるよう関わっていた。

### (3)【多様な方法で振り返り自己認知を促す】

このカテゴリは、学生の看護の捉え方や実習中の学習活動、および学生の特性について、教員と他者の見解が学生に伝わる場を設定し、リフレクションを促すことを示す。

教員は、学生が対象の安全に配慮できないときや倫理面で課題と感じたときは、「看護場面を振り返り学生の患者の捉え方やケアの意図を確認する」ことを心がけ、学生の対象理解が進むよう自身の描いた関連図等「実習記録を活用し患者の状況に照らした理解を促(す)」していた。また、教員は学生の負担を考慮しつつ「ここは、プロセスレコードまで書かせず、でもやっぱりプロセスレコードの枠組みに沿って振り返った方がいいなと思って、『この(場面の)時患者さんがこう言って、あなたはこういっ

表3 看護学生の自己評価に対して個別に支援を要するときの看護教員の関わり

カテゴリ	サブカテゴリ	代表的なコード
実習中の学生の言動に違和感を持つ	患者の安全に配慮できない様子を危機感を持つ	看護師等の立ち合いが必要な患者の移乗が、報告なく終了していたことに危機感を覚える 体位変換の方法が適切でなくても、その自覚がない様子を危機感を持つ 教員に報告する段階になっても、危険な対応であったことを察知していないことを確認する
	患者への関わりから患者に合わせたケアができない状況をキャッチする	リハビリテーション期にある患者への関わりが、患者に合っていないのでは、と疑問を持つ 患者の発した言葉を冗談に変えたため、患者が口を閉ざす場面をキャッチする 意図的に場面を共有し、声かけが患者に合っていないことをキャッチする
	看護場面で現状認識できないことをキャッチする	急性状況にある患者に、自ら手を出せない状況でも「怖くない」と話す学生に違和感を抱く 場面の振り返りの段階でも、患者への行動が唐突であったことに気付いていないことを認識する 困ったときに相談できない状況と、説明したことを覚えていない状況をキャッチする
	患者の体験世界に関心を向けていない状況を捉える	患者との一方的な会話の様子から、患者の体験世界に関心を向けていない様子を認識する 患者の言葉の意味や状況を捉えずに、対応していることを認識する 実習記録の対象の捉え方が学生中心であるため、指導の必要性を認識する
	看護場面や自分の行動を十分に言語化できない状況を把握する	行動計画の言語化を求めても、説明が困難な様子を捉える 看護場면을振り返っても、具体的な話にならない様子を捉える ケア後の振り返り時、手順に沿って場면을想起できない状況を捉える
	情報の統合が困難なため看護過程の展開が厳しいと危惧する	実習中盤になっても、対象の全体像を捉えていないことを認識する 学生が書いた一般的な関連図と実際の患者の状態を、上手く関連付けられていない、と判断する 情報と情報が関連付けられないために、看護過程の展開が困難であると認識する
	学生の自己評価と教員の評価に差があることを実感する	バイタルサイン測定の振り返りで、できていたことを認めず「何もできなかった」と泣く学生を目の当たりにする 実習記録で自分の関わりを過大評価していることに気が付く 前回の実習より頑張った、という理由で自己評価を過度に高くつける状況を捉える
自己の課題と向き合える土壌づくりをする	できるだけ学生と共に行動する	過去の実習担当教員からの情報を参考に、できるだけ学生と共に行動する 患者への関わりに積極性や意欲を感じられないときは、教員が共に行動する 安全確保のため振り返りを要する、と肌で感じる学生の臨床場面には教員が指導者が立ち会う
	学生の状況を判断し学習内容に優先度をつける	最も影響力の高い自己中心的思考から介入すると決める 指導者と相談し、学生が注目している1つの現象に絞り、看護過程の到達ラインを決める 看護過程の指導を環境整備だけに絞り、患者にとっての援助の必要性を学生と共に整理する
	自己の傾向と向き合う準備をする	自分が見えてきた時に、自分のことを評価する幅が広がる、と面接時に伝える 患者と関わるときにどんな自分がいたのかをまとめることを勧める 早い時期に面接し、学生の躓きの理由を確認する
多様な方法で振り返り自己認知を促す	看護場면을振り返り学生の患者の捉え方やケアの意図を確認する	現状の患者に困難な趣味を勧めた場面の意図を聞くために、共に振り返る 学生の関わりが看護になっていない、と判断したときは場면을振り返り、必要な看護は何かを問いかける 患者の安全性について正しく捉えられない時は、安全と安楽の両方の視点から思考を揺さぶる
	看護場面に共に振り返ることで自己認知を促す	通常臨床側に任せる振り返りを教員があえて行う 振り返りでバイタルサイン測定ができなかった、と感じた理由を確認する 自己評価が難しい学生には、教員の目で行ったことをSOAPで書くことを指導する
	実習記録を活用し患者の状況に照らした理解を促す	学生の関連図と患者のデータを照合し、実際に起きていることと起きていないことを確認する 実習記録をもとに、患者の状況から既習の知識を使ってアセスメントするように学生に指導する 患者のデータをもとに関連図を書くことを提案し、アセスメント不足の認識を促す
	プロセスレコードを活用し患者との関わり方の自覚を促す	ケアに立ち合い、学生と二人でプロセスレコードを用いて関わりを振り返る プロセスレコードで、学生の患者への声かけの意図や、ケア時の患者の表情を確認する ケア後の振り返りで学生の評価とずれる時は、プロセスレコードを活用する
	中間評価や実習評価表・自己評価表を活用し自己認知を促す	実習評価表について、学生と共有した場面を通してお互いの評価の違いを確認する 指導が入っていないと感じる学生には、中盤で実習評価表に沿って自己評価をしてみるよう促す 中間評価で自己評価が適正にできないと感じた時は、評価基準を確認しながら共に評価の付け方を振り返る
	複数のリソースを活用し客観的な意見を得る	患者の安全面の捉え方について、カンファレンスで他学生の意見を求めるよう促す 振り返りで安全や倫理面の理解が難しいときは、スタッフにも介入を依頼する 自己評価が高いと認識した学生には、ベテラン教員にカンファレンスへの参加を依頼し評価に関わるよう調整する
	教員の見立てを伝え自己の傾向の意識化を促す	行動が気になったときには、教員の見立てを伝えることを繰り返し、自己の傾向の意識化を促す 患者との距離感を掴めない、という以前の実習で指摘された傾向が出ていることを伝える 自己評価が低いと認識したときは、まず本人の思いを聞き、具体的な場面を取りあげてきていたことを認める
働きかけの効果と残された課題を見極める	課題認識したことを学生の言動や記録物から捉える	学生の日々の実習記録から、自己中心的な場面の分析は改善されていると評価する 上手くいかなかった場面の分析が、患者の要因から学生の要因となったことを確認する 少しずつ自分の課題を認識している様子を肌で感じる
	課題認識が混沌としたまま終えたことを認識する	最終面接の反応から、教員の注目点を学生が課題として受け止めたかは不明と感じる 現実に目を向ける発言に乏しく、教員の評価を受け入れたかどうか物足りなさを感じる この実習で見た課題が、学生にどう残っているかを判断できずに終わる
	残される課題の支援を検討する	自己評価を促しても課題の自覚がない場合は、ベテラン教員に支援を依頼する 他の教員と学生の課題を共有し、今後の指導方針を検討する 課題が残った場合は、次の実習を担当する教員に引き継ぎ、指導の方向性を示す

たよね… “考えたり感じたところ” は面接しながら (教員がプロセスレコードの形式で) 書いていく…。 (C氏)」等、《プロセスレコードを活用し患者との関わり方を促 (す)》していた。一方、教員が学生の術後のバイタルサイン測定の自己評価を過小評価であると捉えたときには、学生と《看護場面を共に振り返ることで自己認知を促 (す)》せるようその場面における教員の見立てを伝え、学生の看護ケアを承認していた。

さらに教員は、学生に自己評価表をつけるよう促し、必要に応じて客観的評価を伝える等、《中間評価や実習評価表・自己評価表を活用し自己認知を促す》関わりをしていた。また、教員からの直接的な働きかけのみならずカンファレンスを有効に活用し、「カンファレンスは勿論指導者さんが入ってくるので、その (学生が受け持っている) 患者さんの情報も、沢山持っているんで、…いろいろ (学生に) 助言をくれる。そうすると彼女 (学生) も…『こういう視点が足りてなかったな』っていうのが明確になる。(B氏)」等、《複数のリソースを活用し客観的な意見を得る》ことで、学生の自己認知を刺激していた。このリソースには、実習指導者のみならず他の教員や実習グループの学生も含まれていた。尚、学生との振り返りは、患者の眼前ではなく事後に設け、配慮をもって《教員の見立てを伝え自己の傾向の意識化を促 (す)》していた。

#### (4) 【働きかけの効果と残される課題を見極める】

このカテゴリは、教員が実習中の学生の学習や行動がその後改善されたのか、あるいは学生が自分の課題を認識できたのかを評価し、残される課題を査定することを示す。

教員は、学生が自分のコミュニケーションに課題があることに納得したことを、学生の言動やその場の雰囲気から見定めていた。「(振り返りの場面で学生は) 『ああ、そうか』って言っていました。なんかその時は言葉数が少なかったんですね。(C氏)」等、教員は《課題認識したことを学生の言動や記録物から捉え (る)》ていた。一方、教員の働きかけの結果、「学生自身の課題を、学生自身がわからなかった感じ、ですね。最後の面接の時に…自覚できたかという、なんかちょっとそれは (よくわからず) 疑

問に思います。(D氏)」等、学生の言動から指導の効果を十分確認できず、学生の《課題認識が混沌としたまま終えたことを認識 (する)》して実習を終えることもあった。その後教員は、「課題のあった学生の報告書に書いて次の教員に引き継いでいく、…次のところではこういうところ (今回の課題) を見てほしいとか、… (E氏)」等、継続的に《残される課題の支援を検討 (する)》できる手立てを講じていた。

## V. 考察

### 1. 実習において学生の自己評価に対して個別に支援を要すると教員が判断するときの特徴

教員の《情報の統合が困難なため看護過程の展開が厳しいと危惧する》、《学生の状況を判断し学習内容に優先度をつける》働きかけは、学生の看護過程の展開能力に注目した働きかけであり、学生の自己評価に対して個別に支援を要すると教員が判断するときの第1の特徴であるといえる。また、《実習記録を活用し患者の状況に照らした理解を促す》では、関連図等を使った細やかな指導により、看護過程の展開という側面から自己認知を促していた。看護過程の展開は、広く看護基礎教育機関の実習で活用されており、学生には狭義の問題解決能力のみならず、対象と関わる能力や臨床判断能力、看護技術を提供する能力等が要求され、学生は日々評価を繰り返しながら学習を積み上げていく。従って、教員もその評価が妥当かどうかを注目することになり、看護過程の展開能力の査定や支援が結果として得られたと考える。前川ら (2017) の研究では、実習中の学生の自己評価への支援として教員が実習目標における達成度を査定しており、学生の自己評価を支援することは、すなわち実習目標を意識して関わることであるといえる。今回のように看護過程を展開する実習は、実習目標にその内容が掲げられている。本研究において看護過程の展開に言及した自己評価への支援が明らかになったことは、実習目標の達成度の査定は自己評価への支援であるとする前川らの研究成果を支持している。

しかし、本研究結果の【実習中の学生の言動に違和感を持つ】では、看護過程の展開以前に、対象へ

の関心が薄い、安全への配慮が乏しい等の状況が示された。これらは実習であるからこそ要求される「ヒューマンケアの基本的能力」（厚生労働省、2019）に課題を抱えている学生の状況を教員が査定し、「学生の自己評価に支援を要する」と判断していることを示している。これが第2の特徴であり前述の前川ら（2017）の研究には見当たらない新たな知見と言えよう。

第3の特徴は、日々の実習場面で教員が学生の自己評価の傾向を見極めている点であり、「学生の自己評価と教員の評価に差があることを実感する」、「自己の傾向と向き合う準備をする」がこれに該当する。佐々木（1998）の研究は、基礎看護学実習において教員が学生と患者の関わりを確認、判断して学生の内面に働きかけ、患者との関わりから自己を客観視し、そこから患者への関心を引き出すように働きかけていることを明らかにしている。本研究において教員は、学生の自己評価の傾向を判断しながら、対象の捉え方や看護場面を教材として自己の行動傾向を見つめることを促し、不足部分を伝えていた。これらはどちらも自己の客観視に看護場面を活用しているが、前研究では看護への動機づけを高めることを、本研究では学生のメタ認知を刺激することを意図している。メタ認知は、自分自身の認知の状態をモニターすることを通して自分が既有的知識や理解のレベル、思考過程等を監視し、コントロールすることであり、看護実践のすべての側面で機能していくことが求められる（グレッグら、2018, p.195）。学生の自己評価の傾向を見極めながらメタ認知を刺激する教員の関わりは、次の考察につながる重要な働きかけといえる。

## 2. 教員の関わりと指導力向上への課題

【多様な方法で振り返り自己認知を促す】は、学生の看護の捉え方や実習中の学習活動、および学生の行動特性について、客観的な見解が学生に伝わる場を設定することであり、実習中の学生の看護や対象のとらえ方、自己評価に揺さぶりを与える直接的な働きかけを示すカテゴリである。このカテゴリを構成する7サブカテゴリにおいて、学生の振り返りを促すために活用した資源として、実習記録、プロセスレコード、中間評価、実習評価表・自己評価表、

教員の見立て、実習指導者や実習グループメンバー等からの助言があり、それらを活用して教員と学生が看護場面の振り返りから学生の自己認知を促していた。

例えば、「患者の安全に配慮できない様子に危機感を持つ」時は、「看護場面を振り返り学生の患者の捉え方やケアの意図を確認する」ことで学生の行動の意図を聴き、「複数のリソースを活用し客観的な意見を得（る）」していた。また、学生が患者に合わせたケアができない時や患者の体験世界に関心を向けていない時、学生の自己評価と教員の他者評価に差がある時は、「プロセスレコードを活用し患者との関わり方の自覚を促（す）」し、「教員の見立てを伝え自己の傾向の意識化を促（す）」していた。さらに「看護場面で現状認識できないことをキャッチする」では、「看護場面を共に振り返ることで自己認知を促す」ことを心がけていた。これら教員の関わりは、学生の体験からその時々学生の意図や感情を引き出す手立てとしてプロセスレコードが活用されていた。「再構成とは、看護師が患者あるいは患者のケアに関連のある人とのかかわりあいなかでの体験を思い起こして再現するもので…（中略）看護の目的と照らし合わされ評価されるものとなる」（Wiedenbach, 1972）と述べられている。今回の結果から、教員が学生の対象との関わりに違和感や危機感を抱いた時にプロセスレコードを活用し、その看護場面における他者の視点や見解を伝えることは、学生が必要な看護に気づくこととなり、学生自身の自己評価を促すことにつながっていたと言える。

一方、学生の評価が過小であった時は、教員は学生の関わりが看護として成立していたことを承認しており、自己評価表をもとに看護場面の評価基準の妥当性を示しながら学生と確認し合い「中間評価や実習評価表・自己評価表を活用し自己認知を促（す）」していた。赤沢（2010）は、学習者による自己評価と教授者による他者評価の差異を指導に生かす方法として、「なぜ差異が生じたかを両者で検討し合う中で、学習の状況をより総合的に把握し、かつそこから今後の学習・指導の指針を活用するものでなければならない」と述べている。これは教員が「学生の自己評価と教員の評価に差があることを実

感する」ことをきっかけに、学生に【多様な方法で振り返り自己認知を促す】関わりであったと言える。教員は、プロセスレコードや実習評価表・自己評価表等を活用し、学生と看護場を振り返る機会を意図的に作っており、赤沢の述べる両者の差異を検討し合う中で自己を客観視し、学習状況を総合的に把握できるよう促すことで今後の学習の道標を示していた。以上より、学生の看護の捉え方や実習中の学習活動、および学生の行動特性について他者の見解が学生に伝わる場を設定し、リフレクションを促す【多様な方法で振り返り自己認知を促す】は、中核となる関わりであると考えられる。

教員は学生の自己評価を支援する際、学生を深く理解することは勿論のこと、教育的に見解の相違を伝える能力を有することが前提となる。Schon (2017) は、建築教育の初期の局面において、「指導者はおのこの学生への働きかけについて、それを行いながら同時に、学生がどのくらい理解しているか、そしてどのような問題に直面しているかをめぐる指導者自身の判断と、それに対する指導者としてのコミュニケーション戦略の効果について検証していくことになる。この意味で、指導者は行為の中で省察を行っている。」と述べている。看護基礎教育における実習指導場面においても同様に「行為中の省察」(Schon, 2017)が必要である。教員は実習において、一人で複数の学生を担当しており、限られた期間の中で個々の学生の学習目標を設定し、その目標を学生と共通認識するには実習指導者との連携が必須である。今回の研究で教員は実習指導者と連携し、学生に合わせた支援ができるよう関わっていた。教員が【実習中の学生の言動に違和感を持つ】場面を捉えたときは、「できるだけ学生と共に行動する」ことができるよう個別に時間をとり、学生と【自己の課題と向き合える土壌づくりをする】ことを心がけ、学生が自己の課題と向き合えるよう学生の自己効力感を高めることや、指導上の配慮をしており学生との信頼関係の構築に努めていた。山口、石川 (2012) は、教育評価に影響する歪みや、教員の判断ミスは避けられないことを述べたうえで、その歪みを減らすには「ラポール (信頼関係)」、「インフォームド・コンセント (同意)」、「フレーミング (枠組み作り)」という3つの枠組みが参考にな

ると述べている。本研究における学生との信頼関係の構築や、看護場面を共有した上での話し合いやリフレクション、実習評価表・自己評価表を用いた合意形成、他者の見解が伝わる場の設定はこの3つの枠組みの活用と言えよう。さらに学生を評価する教員もまた、自己認知を促すリソースとして、実習指導者や他の教員を活用しており、自己の限界を感じた時に他者の助言を受けることは、より学生にあった「フレーミング (枠組み作り)」となることが示唆された。

最後に、担当実習の最終段階で、教員は【働きかけの効果と残される課題を見極める】、学生の課題認識が不十分な場合は、他の教員に引き継ぎを行っていた。教員は、学生が実習を繰り返しながら自己の課題に継続して取り組むことで自己評価能力が向上できるよう、教員間で学生の課題を共有し、支援する必要がある。

## VI. 研究の限界と課題

今回の研究参加者は6名と限定されており、カテゴリの飽和は確認されていない。本研究での検討には、各看護基礎教育機関の実習評価の方法や実習指導体制が影響し、その点も含めた考察が必要となる。また参加者は臨床と教育経験が豊富な教員のみであり、学生の自己評価に対して個別に支援を要するときの教員の関わりの全体像が網羅されているとは言えない。今後は、教員や学生の経験、実習方法、実習指導体制もふまえた教員の関わりのプロセスや構造を明らかにしていくことが課題である。

## VII. 結論

1. 臨地実習において看護学生の自己評価に対して個別に支援を要するときの看護教員の関わりとして、【実習中の学生の言動に違和感を持つ】【自己の課題と向き合える土壌づくりをする】【多様な方法で振り返り自己認知を促す】【働きかけの効果と残された課題を見極める】の4カテゴリが抽出された。
2. 学生の自己評価への支援において、【多様な方法で振り返り自己認知を促す】は、教員が学生

の対象への看護、自らの学習活動や行動特性について教員と他者の見解が学生に伝わる場を設定することであり、中核となる関わりであることが示唆された。

3. 実習において看護学生の自己評価に対して個別に支援を要すると教員が判断するときの特徴は、看護過程の展開能力への注目とヒューマンケアの基本的能力の査定、実習場面における学生の自己評価能力の見極めであった。
4. 学生との振り返りが相互的なく行為中の省察>として成立するために、教員には学生の状況を把握する能力が必要となる。さらに学生を評価する教員も他者の助言を受けることで、より学生にあった支援となることが示唆された。

## 謝辞

本研究にご協力いただいた教育機関の関係者の皆様、及び研究参加者の皆様に深く感謝申し上げます。本論文は、神奈川県立保健福祉大学大学院保健福祉学研究科修士論文の一部を加筆・修正したものである。

## 文献

- グレッグ美鈴, 池西悦子. (2018). 看護教育学 (改訂第2版). 195, 237, 東京: 南江堂.
- グレッグ美鈴, 麻原きよみ, 横山美江. (2016). よくわかる質的研究の進め方・まとめ方. (第2版). 80-82, 東京: 医歯薬出版.
- 橋本重治. (1983). 指導と評価, 教育評価基本用語解説, 自己評価の項, *日本教育評価研究会誌臨時増刊号*, 29 (8), 38.
- 梶田穀一. (2010). 教育評価. (第2版補訂2版). 186, 東京: 有斐閣.
- 近藤裕子, 川上あずさ, 小林廣美. (2008). 実習における学生の自己評価と教員評価の比較. *日本看護学会論文集: 看護教育*, (3), 313-315.
- 厚生労働省. (2019). 看護基礎教育検討会報告書. [2021.8.15]  
<https://www.mhlw.go.jp/content/10805000/000557411.pdf>

- 前川貴子, 山下暢子, 松田安弘, 服部美香. (2017). 看護学実習中の学生の自己評価を支援する教員行動の概念化. *日本看護学教育学会誌*, 27 (1), 11-23.
- 村上敦子. (2008). 臨地実習における看護学生の自己評価と指導者評価の比較. *東京厚生年金看護専門学校紀要*, 10 (1), 29-34.
- Oermann, M. H. & Gaberson, K. B. (2001) 舟島なをみ (監訳). 看護学教育における講義・演習・実習の評価. 東京: 医学書院.
- 大津眞希枝, 倉ヶ市絵美佳, 山本容子, 雀部繭美, 藤田淳子, 堀井たづ子, 種池礼子. (2002). 臨地実習における看護学生の自己評価と看護師による学生評価. *京都府立医科大学看護学科紀要*, 12(1), 65-71.
- 佐々木幾美. (1998). 学生の行動変容から見た成長過程 基礎看護学実習における教員の評価より. *看護研究*, 31 (6), 53-62
- Schon, A. D. (1987/2017) 柳沢昌一, 村田晶子. (監訳). 省察的実践者の教育. 139-140, 東京: 鳳書房.
- 杉森みど里. (2021). 看護教育学. (第7版). 269, 東京: 医学書院.
- 相撲佐希子, 石田弘子, 山田葉子. (2015). 看護短期大学生の基礎看護学実習 I における実習態度と指導のあり方 臨地実習指導者の評価と学生の自己評価の比較から. *日本看護学会論文集. 看護教育*, 45, 122-125.
- 田中耕治 (2008). 教育評価. 129, 東京: 岩波書店.
- 赤沢早人. (2010). 子どもの自己評価をとりいれた通知表 田中耕治 (編). よくわかる教育評価 (第2版) 165, 京都: ミネルヴァ書房.
- Wiedenbach, E. (1964/1972) 都留信子, 武山満智子, 池田明子. (訳). 臨床実習の本質. 157, 東京: 現代社.
- 山口陽弘, 石川克博. (2012). 教育評価の理論と実践 真正の評価をめざして. *群馬大学教育実践研究*. 29, 187-200.
- 山下久美子, 玉川緑, 山田円, 安井良江. (2010). 看護学生の学習活動に関する自己評価と教員による他者評価との差異. *中国四国地区国立病院機構・国立療養所看護研究学会誌*, 6, 65-68.

## Involvement of Nursing Teachers When Individual Support is Needed for Nursing Students' Self-Evaluation in Clinical Practice

Yuri Aiba<sup>1)</sup>, Mariko Shiramizu<sup>2)</sup>, Tomoko Miyashiba<sup>2)</sup>

1) Kanagawa Psychiatric Medical Center

2) Kanagawa University of Human Services

### Abstract

The purpose of this study was to clarify the relationship between nursing teachers and nursing students in terms of individual support for students' self-evaluation in clinical practice, and to obtain suggestion for teaching activities aimed at achieving students' practice goals and improving their self-evaluation skills.

Semi-structured interviews were conducted with six nursing teachers who had >5 years of experience in teaching practical training at basic nursing education institutions. A qualitative descriptive analysis was conducted of the teachers' involvement when they determined that they needed individual support for students' self-evaluation in practical training.

The following four categories of support for students' self-evaluation by teachers were identified: "Feeling uncomfortable with students' words and actions during the training," "Creating an environment where students can face their own issues," "Encouraging self-awareness through various methods of reflection," and "Determining the effects of the work and remaining issues." When teachers determined that students needed individual support for their self-evaluation in practical training, the characteristics of the support were a focus on the ability to develop the nursing process and an assessment of basic human care skills and students' self-evaluation skills in practical training situations. Additionally, in guiding students to appropriate self-evaluation, faculty members' promotion of students' self-awareness was a core goal, suggesting the importance of understanding students' situations and the need to obtain objective opinions from others.

**Key Words** : Nursing Student, Self-Evaluation, Nursing Teachers' Involvement, Clinical Practice

