

原 著

実習指導を自己評価するための指針

—基礎看護学実習の振り返りにおける指導より—

坂井 謙次, 新田なつ子

【要旨】

本研究の目的は、基礎看護学実習の振り返り授業における学生への指導から、実習指導を自己評価する認識の特徴を明らかにし、実習指導を自己評価するための指針を得ることである。

研究対象は、基礎看護学実習の振り返りにおいて、直接実習指導を担当した学生への指導場面における教員の認識である。

実習終了時の記録に学生が実習5日目の到達度を自力で看護できなかったと自己評価し、かつ、振り返りの指導を経て再度実習5日目の到達度を評価したときに、学生の自己評価が高まり、教員の評価と一致したと思われる振り返りの指導4事例5場面において、教員の認識に着目し、実習指導の特徴（自己評価）を浮き彫りにした。実習指導を自己評価した過程から、実習指導を自己評価する認識の特徴として11項目を抽出し、それらを薄井の実践方法論に即して類別することで、看護過程の3つの局面に整理された。考察を経て、実習指導を自己評価するためには、教員自身の看護者としての実力を自問し訓練し続ける必要性、学生の表現から学生の認識を読み取る努力を行っているかと自己に問いかける必要性、学生の位置へ立場の変換を行なうことの必要性が明らかとなり、教員の指導力向上との関連が明確となった。

以上から、実習指導を自己評価する認識の特徴を、実習指導を自己評価するための指針として活用できることが示唆された。

【キーワード】 実習指導, 基礎看護学実習, 指導過程, 指導者の認識, 自己評価

I. 序論

1. はじめに

基礎看護学実習は、初めて一人の患者を受持ち、これまで学内で修得してきた知識や看護技術を駆使して、その人の生活過程をととのえる実習である。実習中の学生は、受持患者への看護に精一杯であり、自己の看護実践を客観的に捉え、患者の位置から意味づけることが難しい。そのため、本学では自己の看護実践を振り返り、患者の位置から意味づけること、つまり自己の看護実践を自己評価する授業を設けて

いる。学生は自己の看護体験を記述し、客観的に自己の看護実践を意味づけることを通し、自己の看護者としての特徴や課題を自覚する。そして、それを念頭に次なる実習へと向かう。この振り返り授業の中で学生が記述した看護体験をみると、実習中に教員が指導したことや看護として重要であったと捉えた学生の体験と、学生の印象に残っていた体験は、必ずしも一致するとは限らない。この不一致があったとき、教員は学生の表現を手がかりに実習中の指導を振り返り、どのような実習指導の結果なのかと

自己の実習指導を自己評価する。このことにより、教員は指導者としての特徴を自覚し、次の実習へ活かすことでより良い指導につながることを実感してきた。つまり、振り返り授業には、学生が実習での看護体験を手がかりに自己の看護実践を自己評価する側面だけでなく、教員が学生の表現を手がかりに自己の指導を自己評価する側面があるといえる。

したがって、振り返り授業における学生の表現を手がかりに、自己の実習指導を自己評価していると思われる教員の認識に着目し、その特徴を明らかにし、実習指導を自己評価するための指針を得ることで、指導力の向上につながると考えた。

実習指導の自己評価に関する先行研究において、中山らは看護学実習における教員の行動を参加観察し、教員の行動を実習目標達成という視点から概念化し、それをもとに作成した教員の行動を問う質問項目を用いた調査研究から、『教授活動自己評価尺度—看護学実習用—』¹⁾を作成している。石本はその『教授活動自己評価尺度—看護学実習用—』¹⁾を用い、自己の過去と現在の実習指導を自己評価し比較検討することで、「今後の自己課題として、病棟スタッフと連携を取りながら実習を進めていくことと学生の到達度の把握が明らかになった」²⁾と述べている。つまり、上記の尺度は実習中の教員の行動を自己評価することを促すために有効であることが明らかになっている。しかし、実習指導において教員は、患者や学生の様子から指導上の問題を判断したり指導の方向性や手段を定めたりしており、その結果が教員の行動として表れる。したがって、実習指導を自己評価するためには行動を決める教員の認識も含めて自己評価することが、必要となるのではないかと考えた。そこで、実習指導を自己評価している教員の認識に着目し、その特徴を明らかにする必要があると考え、さらに文献検討を進めたが、このような研究は見出すことはできなかった。

以上より、実習の振り返り授業における学生への指導から、実習指導を自己評価していると思われる教員の認識に着目し、実習指導を自己評価する認識

の特徴を明らかにすることは、看護学上意義があると考え、本研究に着手した。

2. 研究目的

基礎看護学実習の振り返り授業における学生への指導から、実習指導を自己評価する認識の特徴を明らかにし、実習指導を自己評価するための指針を得る。

3. 理論的基盤および主な用語の概念規定

1) 理論的基盤

本研究における理論的基盤は、「看護とは、生命力の消耗を最小にするよう生活過程をととのえること」とするF.ナイチンゲール看護論を継承・発展させた薄井の『科学的看護論』³⁾である。また、本研究における「実践方法論」とは、薄井の『科学的看護論』³⁾で示された実践方法論⁴⁾をさす。これを表象化し、看護過程展開モデル(図1)として示されている。

2) 用語の概念規定

実習指導：指導者に「学生と患者の状況が見えて、学生のかかわり方や学生の頭の中が見える。それを看護師である自分が患者とかかわる意味とつき合わせてみる。そして学生により変化をつくり出し、それを患者の変化へとつないでゆく」一連のプロセス⁵⁾。学生と教員との関係は、対象に向かい合う看護師同士として、看護観とその表現技術についてつきあわせを行う⁶⁾(図2)。このとき、教員は、学生の行為が対象にとって看護となることを目的とし、実習目標に到達するよう指導する。本研究における基礎看護学実習の目標⁷⁾は、以下のとおりである。

- ①確かな情報をもとに看護の視点に沿って対象を全人的に把握し、その人の実像に近づけるよう、たえず全体像を描きなおしながら看護を実践する。
- ②受持患者の位置から日常生活のしかたをイメージし個別的な反応にそって看護を実践する。
- ③基本技術のポイントをおさえながら受持患者と自然な人間関係を成立させ、良い看護実践へと発展させる。
- ④自己の看護実践を振り返って看護過程展開の技術の修得

状況を確認し、看護者として自己を成長させるための学習課題を明確にする。

実習指導の自己評価：学生の行為が対象にとって看護となることを実習指導の目的とし、その目的に照

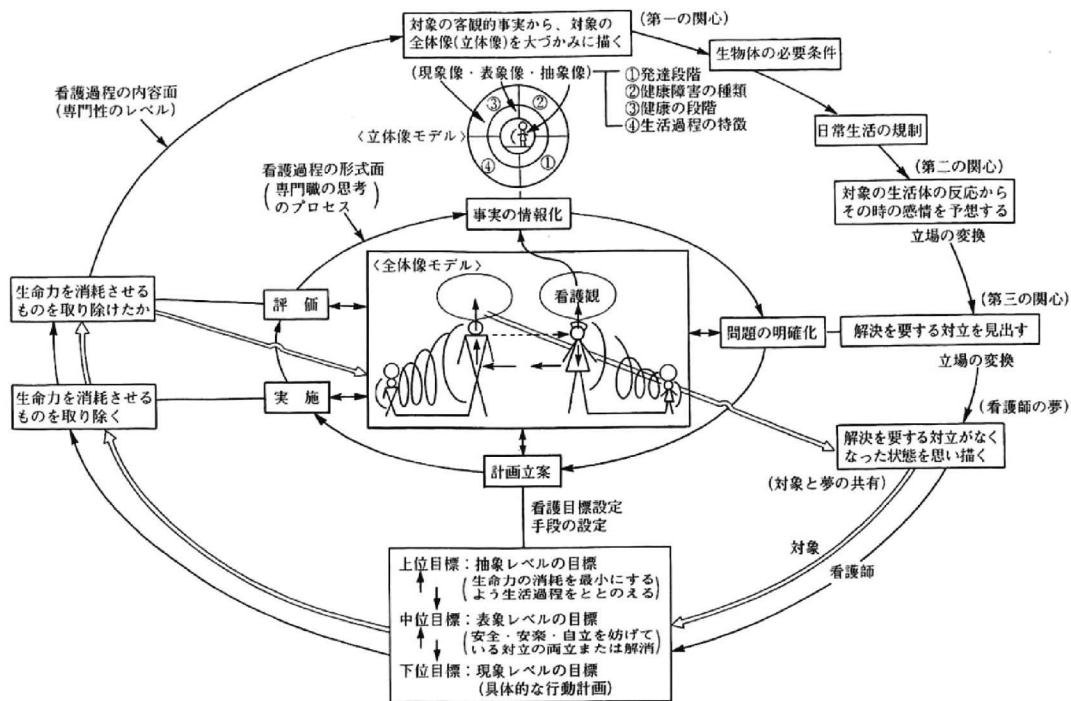


図1 看護過程展開モデル

(出典：薄井坦子, 科学的看護論 第3版, 110, 日本看護協会出版会, 2011)

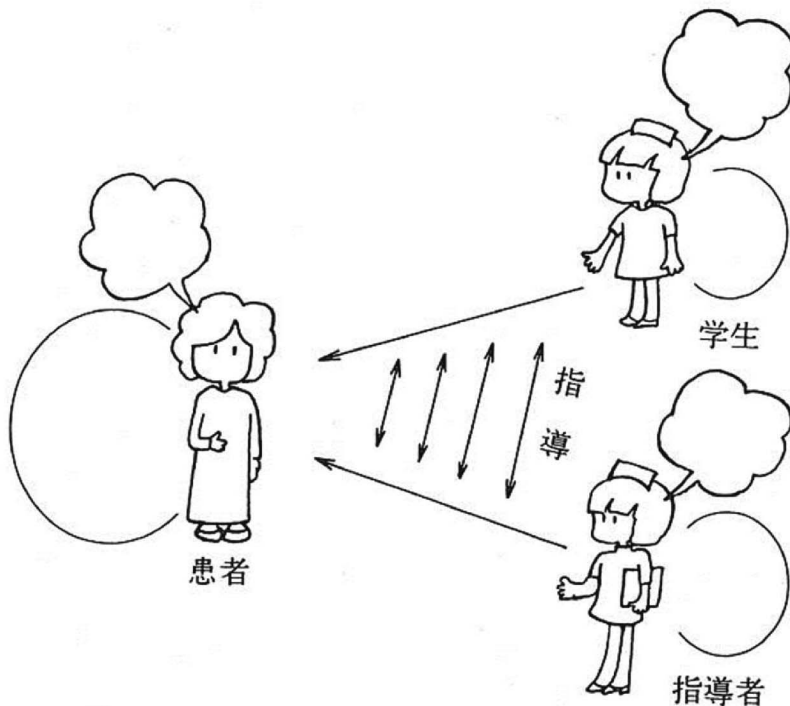


図2 臨地実習の学習過程

(出典：薄井坦子監修, Module方式による看護方法実習書<第3版>, 1-12, 現代社, 2007)

らして自己の実習指導を客観的に振り返り、学生の位置から指導を意味づけ、自己の実習指導の特徴を捉え、より良い実践となるよう課題を見出すこととする。

II. 対象と方法

1. 研究対象および研究方法選択の根拠

1) 実習および振り返り授業の概要

学生は、基礎看護学実習において学内での学習を駆使して、実践方法論を適用させ初めて受持つ患者へ看護過程を展開し、5日間の看護体験を積み重ねていく。そして、教員は同じ実践方法論に照らしながら、学生のかかわりが患者にとって看護となるよう指導していく。学生は、振り返り授業において、実習での看護体験をもとに自己の看護過程を振り返り、実践方法論に照らして看護実践能力の修得状況を自己評価し学習課題を定めていく。教員は、学生と同じく実践方法論に照らして学生の看護過程を他者評価し、それを学生の記録とつきあわせて学生の自己

評価を促すよう指導していく。実習および振り返り授業において、学生も教員も同じ「基礎実習評価規準」⁸⁾を用いて評価している。この実習指導とその振り返りの指導の関係性を、図3に示す。

2) 研究対象および研究方法の選択

実習と振り返り授業のつながりから、振り返り授業における学生の表現は、実習での指導を反映していると捉えられる。したがって、教員は学生の振り返りでの表現を通して、学生の看護実践能力の修得状況を捉えるとともに、自己の実習指導を振り返っていることになる。そして、実習指導全体の部分として実習中の日々の指導を位置づけることで、自己の実習指導の特徴を捉えやすくなると考える。つまり、振り返り授業において、学生が自己の看護過程を自己評価するように、教員も自己の実習指導を自己評価していると考えられる。

したがって、振り返り授業での学生への指導場面における教員の認識の特徴を明らかにすることで、実習指導を自己評価する認識の特徴を明らかにする

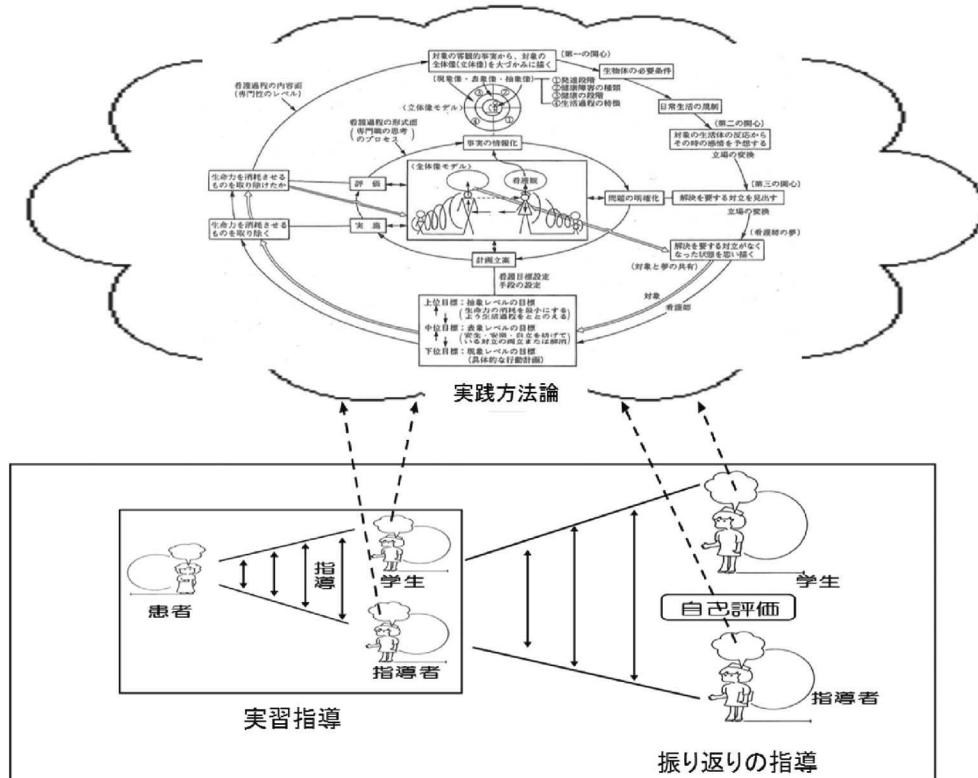


図3 実習指導と振り返りの指導の関係性
(授業資料を一部改編)

という本研究の目的を達成できると考える。

研究対象の事例としては、実習中に自力で看護できなかつたと自己評価している学生への振り返りの指導を経て、学生の自己評価が高まったと思われる事例を選択する。その根拠は、実習中に自力で看護できなかつたと自己評価している学生は、教員にとっては指導の必要性が高かつた学生への実習指導でありながら、指導上の問題があつた実習指導であつたと捉えるからである。実習中には当然、指導を自己評価し次の指導につなげているはずであるが、指導の自己評価が不十分であつたために指導の不足があつたと捉えるからである。実習の振り返り授業において、教員も自己の実習指導を自己評価していると考えれば、実習指導を自己評価する認識の特徴が振り返りの指導場面における教員の認識に含まれていると考えるからである。

また、振り返りの指導場面において、教員は学生の表現を手がかりに実習指導を自己評価するため、指導場面对象－認識－表現の過程的構造に沿つて事実的に捉えることが必要となる。

以上の理由から、研究対象および研究方法を決定した。

2. 研究対象

研究対象は、基礎看護学実習の振り返り授業において、直接実習指導を担当した学生への指導場面における教員の認識である。

3. 倫理的配慮

学生に対して、振り返り授業終了後、本研究の目的および方法を、文書と口頭にて説明した。研究への協力は自由意思であり、成績には全く影響しないこと、研究結果から個人が特定されることがないように配慮すること、研究成果の公表について説明し、指導を担当した学生全員から承諾を得た。

また、実習で学生が受け持った患者については、研究に必要な最低限の情報のみを用い、個人が特定できないように配慮した。実習施設長および看護部

長に、研究目的および方法について文書にて説明し、研究および研究成果の公表について許可を得た。

なお、宮崎県立看護大学研究倫理委員会の承認を得た。

4. 研究方法

1) 研究資料の作成

- (1) 基礎看護学実習で直接指導を担当した学生13名への振り返り授業における指導から、実習終了時に提出された記録で、学生が実習5日目の到達度を「教員に手伝ってもらつてできた」もしくは「看護できなかつたが、なぜできなかつたかはわかる」とし、かつ、振り返りの指導を経て再度実習5日目の到達度を評価したときに、学生の自己評価が高まり、教員の評価と一致したと思われる学生との振り返りの指導を選択する。
- (2) (1)において、振り返り授業における学生の記録をもとに、教員と学生とで対象の捉えが異なっていると判断し指導した場面を選択する。
- (3) (2)において、学生が振り返り時に受持患者をどのように捉えているかを把握するための規準として、振り返り時に教員が捉えなおした患者紹介と対象特性を記述する。
- (4) 選択した指導場面を、＜教員が着目した学生の表現＞、＜教員の認識＞、＜教員の表現＞の枠に沿つて、対象－認識－表現の過程的構造に則して記入して再構成したものを作成し、教員がどのような指導の必要性を感じたかを再構成した場面の冒頭に記述する。
- (5) (2)と(3)を一組として、研究資料とする。

2) 研究素材の作成

- (1) 研究資料を精読し、その指導場面が、学生にとってどのような指導であつたかを読み取り、【指導場面の意味】として記述する。
- (2) 教員が振り返りにおいて、実習指導をどのように自己評価しているかを浮き彫りにするために、研究資料中の＜教員の認識＞の記述で実習指導を思い返していると思われる部分に下線を引く。

(3) (1)と(2)を一組として、研究素材とする。

3) 分析方法

(1) 研究素材の下線を引いた部分に着目し、振り返りの指導場面において、教員が、実習指導をどのように自己評価しているかを捉え返し、振り返りにおける教員の認識の特徴を抽出し、【振り返りにおける教員の認識の特徴】として記述する。

(2) 看護の実践方法論に照らして、導き出された【指導場面の意味】と【振り返りにおける教員の認識の特徴】から、学生の看護実践能力の修得状況と振り返りにおける教員の認識の特徴を明らかにする。そして、それらを実習指導の目的に照らして、実習指導の特徴を浮き彫りにし、【実習指導の特徴（自己評価）】として記述する。

(3) 以上から、実習指導の特徴が浮き彫りとなった過程における認識の特徴を、実習指導の目的に照らして導き出し、【実習指導を自己評価する認識の特徴】として記述する。

(4) 分析結果全体を概観するために、【気になった学生の表現】、【指導場面の意味】、【振り返りにおける教員の認識の特徴】、【実習指導の特徴（自己評価）】、【実習指導を自己評価する認識の特徴】を一覧できる表を作成し、薄井の実践方法論に則して、抽出された実習指導を自己評価する認識の特徴の関連性を明らかにする。

(5) 実習指導を自己評価するための指針を得るために、分析過程をもとに実習指導を自己評価することと指導力の向上との関連について考察する。

なお、研究素材の作成および分析の過程においては、研究者間で吟味した上で、本研究方法のエキスパートおよびトレーニングを受けている研究者よりスーパービジョンを受け、研究結果の信頼性、妥当性の確保に努めた。

III. 研究結果

1. 研究資料の作成

1) 基礎看護学実習で直接指導を担当した学生13名への振り返り授業における指導から、学生の自己評価が高まり、教員の評価と一致したと思われる4事例を選択した。

2) 選択した事例において、振り返り授業での学生の記録から、教員が学生と対象の捉えが異なっていると判断し指導した場面を選択した。該当する場面は、4事例5場面であった。対象となった学生とその受持患者紹介および指導場面の概要を【表1 受持患者紹介および指導場面の概要一覧】として示した。

3) 選択した4事例5場面において、振り返り時に教員が捉えなおした患者紹介と対象特性を記述し、【表2：患者紹介および対象特性】に示した。

4) 選択した場面を再構成し、場面毎に、教員がどのような指導の必要性を感じたかを再構成した場面の冒頭に記述し、研究資料とした。

2. 研究素材の作成

1) 研究資料を精読し、その振り返りの指導場面が学生にとってどのような指導であったかを読み取り、再構成した場面のあとに【指導場面の意味】として記述した。

2) 研究資料中の＜教員の認識＞の記述で、実習指導を思い返していると思われる部分に下線を引き、研究素材とした。研究素材の一例を【表3：場面B】として示した。

3. 分析経緯と結果

1) 【実習指導を自己評価する認識の特徴】を導き出す

分析過程を、場面Bを例に挙げて、以下に述べる。場面Bを【表3：場面B】として示す。

場面Bは、教員が実習中に最も良いかわりとなったと捉えていた場面が記述されておらず、学生が自己の良いかわりを評価できていないと気になり、かわった指導場面である。つまり、看護の評価に課題があると予想して指導が始まった場面である。

表1 受持患者紹介および指導場面の概要一覧

	受持患者紹介	指導場面の概要
学生 A	V氏（1週目）：80歳代後半 女性 腎盂腎炎 DIC 高脂血症 左肋骨骨折	場面A-1：学生の第1回目の患者紹介の記述が入院時から始まっていることが気になり、学生に入院前の情報を持っていないのか確認したくなった場面。 つまり、第一の関心の注ぎ方に課題があると予想して指導が始まった場面。
		場面A-2：学生は患者紹介に浮腫について『下肢に浮腫あり』とだけ記述しており、実習中に事実をキャッチしていなかったのかと気になり確認したくなった場面。 つまり、第一の関心の注ぎ方に課題があると予想して指導が始まった場面。
学生 B	U氏（1週目）：70歳代後半 男性 脊柱管狭窄症 廃用性症候群 化膿性脊椎炎 多発性膿瘍 敗血症 急性腎不全 誤嚥性肺炎	場面B：教員が最も良いかわりとなったと捉えていた場面が記述されておらず、学生が自己の良いかわりを評価できていないと気になり、かかわった場面。 つまり、看護の評価に課題があると予想して指導が始まった場面。
学生 C	Y氏（2週目）：80歳代後半 女性 身長150cm 体重50kg 右脛骨近位端骨折 変形性膝関節症 糖尿病 耳下腺炎	場面C：学生が記述した5日間の看護過程の記述がA4用紙に5ページにわたって記述されており、自己評価の焦点が当たっていないのではないかと気になった場面。 つまり、第二の関心の注ぎ方と看護の評価に課題があると予想して指導が始まった場面。
学生 D	V氏（3週目）：80歳代後半 女性 腎盂腎炎 DIC 高脂血症 左肋骨骨折椎間板炎 腸腰筋膿瘍	場面D：学生が記述した健康障害の種類には、腎臓は改善傾向とだけ書かれており、腎盂腎炎や敗血症が起こった患者の体の中をどのように描いていたのか気になった場面。 つまり、第一の関心の注ぎ方に課題があると予想して指導が始まった場面。

※太線で囲んだ箇所は、本文で取り上げる事例を示す

表2 患者紹介および対象特性

<p>学生Bの受持患者紹介：U氏 継続事例の1週目 70歳代後半 男性 身長165cm 体重50kg 脊柱管狭窄症 廃用性症候群 化膿性脊椎炎 多発性膿瘍 敗血症 急性腎不全 誤嚥性肺炎 4年前より脊柱管狭窄症にて近医でブロック注射施行されている。約4か月前に化膿性脊椎炎にて近医入院するが、全身状態の悪化あり、大学病院へ緊急搬送。多発性膿瘍、敗血症ショックにより人工呼吸器装着、持続血液透析、輸血施行。人工呼吸器離脱し食事開始となるが、誤嚥性肺炎となり気管切開し再び人工呼吸器管理となる。約1か月後、人工呼吸器離脱しリハビリ目的にて転院。体位変換は全介助。テレビのリモコンやナースコールは指先で操作可能。理学療法と作業療法を1日1回ずつ実施。リハビリがない時間は寝ているかテレビを観て過ごしている。嚥下評価には問題なく、流動食開始となるが食後嘔気・嘔吐あり。制吐剤内服となり嘔気消失。食事摂取は全介助。排泄はオムツ使用。入院前は妻と二人暮らし。自営業だったが、入院を機に閉店。妻は病院近くの息子宅に移り住み、ほぼ毎日面会に来る。現在4人部屋。 転院の約1週間後から受持つこととなる。</p>
<p>振り返りのときに教員が捉えなおした対象特性 老年期。本来であれば現役交代をして自分の生きたいように生きられる時期を迎えているが、自営業を営み、社会的な役割は大きい。身体的な衰えが顕著となったり、変化への対応力は小さくなったりするが、これまでの生活で培ってきた知恵を働かせて、自分らしく生きる時期。関節の集まりで柔軟な動きをつくりだしつつ姿勢を保つ役割のある脊椎が使い過ぎで衰え、部分的な炎症を医療の力でごまかしていたが、そのために異物が侵入した。局所から脊椎全体に感染が拡大し、さらに全身へと異物が巡り、命が危ぶまれたが、高度な医療により救命される。しかし、呼吸器官からの異物の侵入により再び生命を器械に委ねなければならなくなる。長い時間をかけて、自力で生命維持が可能となるが、絶対安静を強いられ、生活する力が極端に小さくなってしまった。現在は、持てる力が最大限に活用されるよう訓練している段階。入院を契機に稼業はやめることとなったが、家族の協力が得られており、支える力は大きいケース。</p>

表3 場面B

5日間の看護過程の振り返りで、5日目の食事介助で学生と患者と息が合い、患者が学生とのかかわりを喜んでおり、教員が最も良いかかわりとなったと捉えていた場面が記述されておらず、学生が自己の良いかかわりを評価できていないと気になり、客観視がすすむよう指導しようとかかわった場面。つまり、看護の評価に課題があると予想して指導が始まった場面。

下線部は、実習中の指導過程を思い返していると思われる部分を表す

教員が着目した学生の表現	教員の認識	教員の表現
<p>1) 5日目の食事介助についての記述がないことが目に留まる</p>	<p>2) <u>あれ？ どうしてあのかかわりがいいんだろう。とっても良いかかわりだと思っていたのに。食事介助も息が合っていたし、患者さんも喜んでくれたのに。学生の変化がかかわりの変化を起こして、患者さんも食事量が増えて変化したし。それまではあんまり自分からは話かけないし、会話は続かないし。食事介助も「次はどれを食べますか」ばかり。食事らしい雰囲気はつくれていなくて、かなり心配だった。このままじゃ患者さんに悪いなと思って、楽しく食事をしていただいて、つらいリハビリを頑張っているUさんがころもからだもホッとするような時間を持てるように、店主として接客していたこの人が生きている心地を人とかかわりの中で感じられるようにと思って学生の食事介助中にお邪魔したんだ。Uさんの言った言葉を受けてUさんが詳しく話題を振ったり、生き甲斐だっただろう仕事に関する話題を振ってみたりして。そしたら、会話中に「言葉のキャッチボールができて嬉しい」と涙を流してくださった。学生は、今、Uさんがリハビリを頑張っていることはわかっていて、効果を上げたいと考えて循環を良くしようと黙々とマッサージをしていた。けれど、この日のカンファレンスで、この人がどうやって命を救われて今ようやくリハビリを頑張れるところまでこぎつけたかを一緒に辿って、「言葉のキャッチボールができて嬉しい」というUさんの発言の意味がわかって、この学生、自分がUさんの人生を描けていなかったって涙まで流したんだけど。</u> あの日朝はご自分で全量食べられていたのに、わざわざ学生に介助をお願いしたな。きっと学生に学ばせたいという心遣いだったんだろうな。そんな風には思っていないんだろうな。あの食事介助について、どう思っているんだろう</p>	<p>3) 「5日目の食事介助については書かれていないけれど、どうして？」</p>
<p>4) 「あ、あれですね。ほんとだ。書いてない。」と言い、日々の記録をめくる。日々の記録にも書かれていない</p>	<p>5) <u>意識できていないんだ。日々の記録にも書かれてなかったんだ。最終日だったから記録はよく見ていなかった。あのかかわりのことをどう思っているんだろう？</u></p>	<p>6) 「ほんとだって、あなた。5日目の食事介助は、前の日までと違ったんじゃない？」</p>
<p>7) 「違いましたね」</p>	<p>8) <u>違ったとは感じていたんだ。なにかかかわりが変化するきっかけがあったと自覚しているかな。4日目のカンファレンスがきっかけだったと思うんだけど</u></p>	<p>9) 「違ったんだ。何が違った？ あなたのかわりかわりが変わるようなきっかけはなかった？例えば、4日目のカンファレンスとか」</p>

教員が着目した学生の表現	教員の認識	教員の表現
10) 「あ、ありましたね。4日目のカンファレンスで、患者さんがICUでどう過ごしていて、今の状態がそのころに比べてどうなんだろうとかを全く考えられていなかったことに気づきました」	11) それはよく覚えているんだ。で、それでの後のかかわりはどう変わったの？	12) 「そう。4日目のカンファレンスと一緒にUさんがどうやって今に至るかを辿ったよね。で、それがかかわりがどう変わったの？」
13) 「うーん。なんだか、自然に会話ができるようになって」	14) 自然に会話？それをかかわりと言っているんだね。食事介助についてどのような変化があったかを聞きたいんだけど、まあ、いいか。会話の中身はどんな内容？	15) 「どんな内容？」
16) 「昔、仕事で運転して遠くまで行ったとか、若いころはこうだったとか」	17) うんうん。そうか。現役バリバリのころの話聞かせて頂いたんだね。貴重な話。Uさんも話せて懐かしかっただろうな。食事中はそんな話はなかったのかな？食事介助自体に変化はなかったのかな？	18) 「へえ、会話が弾んだんだね。貴重なお話をして頂いたね。じゃあ、食事介助のときは？違いはなかったの？」
19) 「食事介助は、何だか、息が合ったというか。ゼリー食に形態が変わったというのもあるけど、食べやすかったということもあるけど。それに、今日は朝もご自分で食べられていたし、お昼も自分で食べてもらおうと思っていただけ、患者さんが学生にお願いしたいと言われて、介助したんですよ」	20) そうか。Uさんのところが学生に何かを教えたいと動いたことはキャッチしていたんだ。それって、この人の持てる力なんだけどな。そういう力を発揮させたのは、学生のかかわりが変化したからなんだけど。朝もUさんが「自分で食べられました」と言ったときに実習中これまででないほど心がこもった「やりましたね」って言っていたんだけどな。介助では息が合ったのか。すごいことなんだけど。介助で食べていても自分で食べているように患者が感じられるって、食事らしさが満たされることにつながるんだけどな。この日のUさんの表情はとってもよかった。会話も弾んでいた。いい食事だったよな。息が合ったってことは、それまでの違いがあるはずなんだけどな。4日目のカンファレンスのあと、この学生はUさんの人生を思い描いたはず。ひとさじひとさじに患者への思いがこもっていたはずなんだけど。自覚がないのか	21) 「そうか。息が合ったんだね。すごい。変化だね。どうしてそんな変化が起こったんだろうね」
22) 「さあ。なんでですかね。でも、介助しているときは、これまで呼吸器をつけていたり、やっと外れて食事が始まったかと思ったら気管切開をしてまた呼吸器をつけなきゃいけなくなったり。声も出せなくなったり。今、食べるのがやっと始まったんだと思ったら、よかったあとと思いました。今朝はご自分で食べていらしたんですよ。うれしかったです。介助しながらUさんを見てると、一口一口をかみしめているなと思いました」	23) うんうん。なんでですかねって返事にちょっと心配したけれど、やっぱりUさんの人生を辿ったことが、学生のところを動かしたんだな。その学生のところの変化をUさんは感じ取ってくださったんだな	24) 「そうか。Uさんの人生を辿ってみたら、Uさんの気持ちを感じ取ろうとし始めた。それが介助に変化を起こしたってことかな」
25) 「はい。そんな感じですかね」	26) 学生も自分の変化に気づいてはいる。でも、 <u>大事なこととして記述されていないってことは、この変化の患者にとっての意味づけができていないってことか？最終日だったから、一緒に喜ぶことはできたけれど、意味まで押さえられていなかったもんな</u>	27) 「うん。じゃあさ、どうして書いてないんだろうね。この5日目の食事介助って、患者さんにとってどんな意味があると考えている？」

教員が着目した学生の表現	教員の認識	教員の表現
28) 「意味？」沈黙	29) 難しいよね。患者の様子を思い返してもらえばいいか？	30) 「食事介助中、どんな会話をしたの？表情は？」
31) 「たくさんお話をしました。人生についてとか仕事についてとか。すごく勉強になりました。それに、笑顔が増えて。すごく楽しそう。自分も楽しくなりました」	32) やっぱり、よく見れている。ほんと、楽しくなったよね。食事介助をすることではなくて、 <u>しっかり患者に関心が向けられていたんだな。</u> これまでの食事とどう違うって考えているんだろう？	33) 「そうそう。こっちも楽しくなったよね。これまでの食事とどう違う？」
34) 「なんだか、食事らしくなったというか。それまでは、食事の自立に向けてかかわろうとしたりとか、バランスよく食べてほしいとかを優先していた」	35) そうだね。食事の自立もバランスも大事だけど、 <u>食事らしくなってすごく満足げだったね。</u> それって、この患者の健康にとってどうなんだろう？	36) 「そうだね。すごく食事らしくなった。これまでと比べて雲泥の差だよ！そんな食事の場面をつくりだしたのは、あなたですよ。この食事の場面は、じさんにとってどんな意味があるだろうね。ここは満足していそう。じゃあ、からだにとっては？」
37) 「からだにとっては、食事量も増えたし、楽しく食べてもらって副交感神経も優位になって、消化吸収にもいい」	38) そうそう。こことからだはつながっている。それって、あなたが考えた生物体の必要条件を満たすことにつながらない？	39) 「そうそう。こことからだはつながっている。それって、あなたが考えていた生物体の必要条件とつながらない？」
40) 「はっ！そうだ。そうか。そういうことか。最後の日はできていたんですね。」笑顔	41) 自分がやったことの意味はわかったかな。あとは、どうしてそういう変化が起こったのかを書けるといい	42) 「自分がやったことの意味がわかったかな。あなたの変化が患者によい変化を起こした。その過程がどうだったかをよく思い返して、大事な事実を書いていこう」
43) 「はい。」うなづく		

【指導場面の意味】

教員は、教員が良いかかわりであったと評価していた場面が学生の記述にないことから、実習中の学生と患者の様子を想起し、それぞれの変化の過程を辿り、学生に場面が記述されていない理由を尋ねた。すると学生は、記述がないことに初めて気づいた。教員にかかわりが変化したきっかけについて問われると、学生はそのかかわりの前に患者の経過を描きなおしたことに思い当たった。教員は学生が、患者のこれまでの一進一退の回復過程に着目したり、第二の人生を生き生きと過ごしていた患者の姿を患者とのかかわりから知ったことで、学生の食事介助が患者と息の合った介助に変化し、患者の食事がより食事らしくなったことを想起し、その変化のきっかけを予測しながら、学生に変化のきっかけを尋ねた。すると学生は、実習中の患者への思いの変化を想起しながら、患者が回復と悪化を繰り返しながら、ようやく現在に至った経過を辿りなおすことで、患者の食事中の様子を患者の位置から感じられるようになったことを客観視した。さらに、学生は教員にかかわりの変化の前後の比較をするよう刺激され、患者にとって食の実体面だけではなく精神面が同時に満たされたという意味づけ、生物体の必要条件とのつながりを教員に問われたことで、自己のかかわりを患者の位置から意味づけることができた。

【振り返りにおける教員の認識の特徴】

教員が、患者と学生が心を通い合わせ、良い看護となったと評価している場面について学生の記述がないことから、5日間の患者と学生のかかわりの様子と患者と教員のかかわりの様子を想起し、さらに、学生と患者の人生を一緒に辿り患者の回復を実感できた指導を想起し、かかわりの変化の根拠を予想して、学生が場面をどのように評価しているか、かかわりが変化するきっかけを自覚しているか気になり、確認している。そして、学生がかかわりの変化の根拠への自覚がないと予想し、実習中に患者にとってのかかわりの意味を意味づけられていなかったことに気づいている。教員は、学生の表現から予想していた学生のかかわりの変化の根拠に確信を持ちつつも、最終日のかかわりの場面であったため、それまで食事らしい雰囲気をつくりだせなかった学生の良い変化を共に喜ぶことはできたが、かかわりの意味づけまではできていなかったと指導を自己評価している。そして、学生が自己のかかわりを看護として位置づけられるように、4日目までの食事介助での患者の様子と比較させつつ、実習中の学生が現象としてはキャッチできていたことを振り返っている。さらに、教員は学生に自己のかかわりが変化した根拠を自覚させるよう刺激している。

つまり、教員は、教員が良い看護であったと評価していた場面の記述がないことから、実習中の患者と学生の変化と患者のその人らしさを想起し、学生の表現を手がかりに、学生にかかわりの変化の根拠を自覚させられていなかったこと、かかわりを意味づけることができていなかったことに気づいている。

この場面で、教員は、学生の表現から、学生が自身のかかわりに良い変化が起きたと自覚できていないことに気づいている。さらに、学生の体験を看護として位置づけることよりも、看護できたことを実感した体験として残すことを優先していたことに気づいている。

つまり、教員は、学生のかかわりが変化するまでの過程と、学生にとって看護できたことを実感した体験として残るよう実習中に後押ししていたことから、変化のきっかけは学生の印象に強く残っているはずであると判断していたことに気づいている。

【実習指導の特徴（自己評価）】

学生は、かかわりの意味を捉えるところに指導を要す修得状況であると捉えられた。また、自分自身の変化を客観視するところに指導を要す修得状況であることも捉えられた。

教員は、学生のかかわりが患者にとって良いかかわりとなるように、患者の人生を学生と一緒に辿って患者の回復を実感できるよう刺激することで、学生のかかわりが良いかかわりになるという変化を起こしている。しかし、教員は、食事らしい雰囲気をつくりだせなかった学生が5日目のかかわりでやっと上手くいったことを、学生に良い体験として残すことは意識していたが、患者の位置から良い看護であったと学生に思わせられずに実習を終えている。つまり、教員は、学生が患者の回復を患者の位置から実感できていないところに指導の必要性を見出し指導しているが、良い変化が起こったあとは、かかわりの結果だけに着目させ、そのかかわりの意味と変化の根拠に着目させられていないことに気づいた。

すなわち、教員は、学生が患者の位置で回復を実感し、学生のかかわりに良い変化を起こす指導はできていたが、変化が起きた後はかかわりの結果にのみ着目させており、そのかかわりを患者の位置から意味づけられ、かかわりが変化した根拠を学生が自覚できるような指導がなかったことに気づいた。

【実習指導を自己評価する認識の特徴】

- ・ 学生のかかわりがその人らしさに合ったかかわりに変化したと教員が感じたときは、そのかかわりにおける患者の変化を看護に照らして意味づけているかと自問している
- ・ 学生のかかわりがその人らしさに合ったかかわりに変化したと教員が感じたときは、学生の感情に働きかけるだけでなく、根拠を持ってかかわりの変化を実感できるよう刺激する必要性を捉えている
- ・ 学生のかかわりがその人らしさに合ったかかわりに変化したと教員が感じたときは、学生にかかわりの変化を客観視させ、変化のきっかけを学生が自覚しているかどうかを確認する必要性を捉えている

この【指導場面の意味】を、【教員は、教員が良いかかわりであったと評価していた場面が学生の記述にないことから、実習中の学生と患者の様子を想起し、それぞれの変化の過程を辿り、学生に場面が記述されていない理由を尋ねた。すると学生は、記述がないことに初めて気づいた。教員にかかわりが変化したきっかけについて問われると、学生はそのかかわりの前に患者の経過を描きなおしたことに思い当たった。教員は学生が、患者のこれまでの一進一退の回復過程に着目したり、第二の人生を生き生きと過ごしていた患者の姿を患者とのかかわりから知ったことで、学生の食事介助が患者と息の合った介助に変化し、患者の食事がより食事らしくなったことを想起し、その変化のきっかけを予測しながら、学生に変化のきっかけを尋ねた。すると学生は、実習中の患者への思いの変化を想起しながら、患者が

回復と悪化を繰り返しながら、ようやく現在に至った経過を辿りなおすことで、患者の食事の様子を患者の位置から感じられるようになったことを客観視した。さらに、学生は教員にかかわりの変化の前後の比較をするよう刺激され、患者にとって食の実体面だけではなく精神面が同時に満たされたという意味づけ、生物体の必要条件とのつながりを教員に問われたことで、自己のかかわりを患者の位置から意味づけることができた】と取り出し、【表3：場面B】の場面の次に記述した。

分析過程は、まず、場面の下線部に着目し、振り返りの指導場面において、教員が実習指導をどのように自己評価しているかを捉え返し、【振り返りにおける教員の認識の特徴】を抽出した。以下にその過程を示す。なお、記述中の数字は、再構成した場面中の数字を表す。また、場面中の教員の認識をゴ

シック体で示す。

場面の2)で、教員は学生の記述に5日目の食事介助についての記述がないことに気づき、「あれ？どうしてあのかかわりがないんだろう。とっても良いかかわりだと思っていたのに。」と、教員が学生の食事介助が食事らしい雰囲気あり、患者にとって看護となったと評価していた最終日の場面の記述がないことに驚いている。そして、「食事らしい雰囲気はつくりださなくて、(中略)このままじゃ患者さんに悪い(中略)つらいリハビリを頑張っている患者さんがこころもからだもホッとするような時間を持てるように、店主として接客していたこの人が生きている心地を人とかかわりの中で感じられるように(中略)会話中に『会話のキャッチボールができて嬉しい』と涙(中略)学生はリハビリの効果を上げたいと考えて循環を良くしようと黙々とマッサージ(中略)カンファレンスでこの人がどうやって命を救われて今ようやくリハビリを頑張れるところまでこぎつけたかを一緒に辿って(中略)患者さんの発言の意味がわかって患者さんの人生を描けていなかったって涙を流した。(中略)朝は自分で全量食べられていたのに、わざと学生に介助をお願いしたな。きっと学生に学ばせたいという心遣いだったのだろう。(中略)あの食事介助について、どう思っているのだろう」と、5日目までの実習中の患者と学生の様子とその変化を大づかみに想起し、学生に学ばせようとする患者の思いをその人生から想像し、教員が看護となったと捉えている場面を学生はどのように捉えているのかと疑問に思っている。そして、4)の「ほんとだ。書いてない。」という学生の表現を受け、5)で教員は、「意識できていないんだな」と思いながら、6)で学生に「5日目の食事介助は前の日までと違ったのでは？」と問いかけると、7)で学生は「違いました。」と発言している。教員は、8)で学生がかかわりの変化を自覚していたことがわかり、変化のきっかけに自覚があるかと、次の問いが湧いている。そして、19)の「食事介助は、何だか、息が合ったというか。」という学生の表現から、

20)で「これまでにないほど心がこもった『やりましたね』って言っていた。介助では息が合ったのか。すごい。」と、実習中の学生の表現から学生の認識の変化を確信し、「食事らしさが満たされることにつながる。(中略)いい食事だった。(中略)4日目のカンファレンスのあと、この学生は患者さんの人生を思い描いたはず。自覚がないのか。」と、患者にとってのかかわりの意味を捉え、学生が変化したきっかけを自覚する必要性を捉え、21)で学生に「どうしてそんな変化が起こったのか」と問いかけている。22)で「さあ。なんでですかね。でも、介助しているときは、これまで呼吸器をつけていたり(中略)今、食べるのがやっと始まったんだと思ったら、よかったあと思いました。(中略)患者さんをみていると一口一口をかみしめているなと思いました。」と学生は表現し、教員は23)で「やっぱり患者さんの人生を辿ったことが学生のこころを動かしたんだな」と学生の変化のきっかけとなった局面を定めている。そして、24)で教員は学生に「患者さんの人生を辿ってみたら、気持ちを感じ取ろうとし始めた。それが介助に変化を起こしたのかな」と問いかけると、学生は「そんな感じですかね。」と答えている。26)で「この変化の患者にとっての意味づけができていないのか？」と、教員は学生の問題がかかわりの意味づけができていないことであると捉えられ、35)で「食事の自立もバランスも大事だけど、食事らしくなってすごく満足げだった。それはこの患者の健康にとってどうなのだろう。」と、かかわりの患者にとっての意味を学生に問いかけようとしており、実習中に意味づけまで行なえていなかったことを振り返っている。つまり、【振り返りにおける教員の認識の特徴】は、【教員が良い看護であったと評価していた場面の記述がないことから、実習中の患者と学生の変化と患者のその人らしさを想起し、学生の表現を手がかりに、学生にかかわりの変化の根拠を自覚させられていなかったことと、かかわりを意味づけることができていなかったことに気づいている】と捉えられた。

また、教員は、26)で、「最終日だったから、一緒に喜ぶことはできたけれど、意味まで押さえられていなかった」と、学生の体験を看護として位置づけることよりも、学生にとって看護できたことを実感した体験として印象づけることを優先していたことに気づいている。つまり、【振り返りにおける教員の認識の特徴】は、【教員は、学生のかかわりが変化するまでの過程と、学生にとって看護できたことを実感した体験として残るよう実習中に後押ししていたことから、変化のきっかけが学生の印象に強く残っているはずであると判断していたことに気づいている】と捉えられた。

以上のように明らかになった【振り返りにおける教員の認識の特徴】を、【表3：場面B】の【指導場面の意味】の次に記述した。

次に、看護の実践方法論に照らして、導き出された【指導場面の意味】と【振り返りにおける教員の認識の特徴】から、学生の看護実践能力の修得情況が【学生は、患者にとってのかかわりの意味を捉えるところに指導を要す修得情況であると捉えられた。また、自分自身の変化を客観視するところに指導を要す修得情況である】と捉えられた。それを踏まえ、これまでの【振り返りにおける教員の認識の特徴】が明らかとなっていた過程から、【実習指導の特徴（自己評価）】として、【教員は、学生が患者の位置で回復を実感し学生のかかわりに良い変化を起こす指導はできていたが、変化が起きた後はかかわりの結果にのみ着目させており、そのかかわりを患者の位置から看護として意味づけられておらず、かかわりが変化した根拠を学生が自覚できるような指導がなかったことに気づいた】という特徴が浮き彫りとなった。浮き彫りとなった【実習指導の特徴（自己評価）】を、【表3：場面B】の【振り返りにおける教員の認識の特徴】の次に記述した。

このように実習指導の特徴が浮き彫りとなった過程における認識の特徴を、実習指導の目的から捉えると、以下のような特徴が明らかとなった。

学生も教員も、実習中に患者のその人らしさに合

ったかわりになったことを喜んでいたが、振り返りの指導において両者のかかわりの意味づけが異なっていることに気づいた。学生は、「なんだか息が合った」と、かかわりの患者にとっての意味が不明確であった。一方、教員は、「介助で食べていても自分で食べているように患者が感じられるのは、食事らしさが満たされることにつながる。」、「食事の自立もバランスも大事だけど、食事らしくなっすぎて満足げだった。それはこの患者の健康にとってどうなのだろう」と、息が合った食事介助で食事を食べることができた患者の位置から、そのかかわりを意味づけようとしている。つまり、看護者としてかかわりを意味づける思考が、学生と教員とでは異なっていると捉えられる。しかし、教員は、実習4日目のカンファレンス時に、学生が自己のかかわりを失敗と捉え感情を乱していた様子と比較したときに、5日目のかかわりが見事であり、教員は学生の変化に感動し、その人らしさに合ったかかわりに変化したことを学生とともに喜ぶところで実習を終えている。かかわりの意味づけがなされなかった結果、5日間の学生のかかわりの中で最も良いかかわりとなったと思われる場面についての印象の残り方が、学生と教員とで異なっていることに振り返りで気づいている。このことから、教員は、学生の変化を捉え、かかわった後の患者の変化も捉えているが、学生がそれらの変化をどのように捉えているかについての関心が低いことがわかる。つまり、学生のかかわりがその人らしさに合ったかかわりへと変化したときに、学習途上の段階にありつつ目の前の患者に必死にかかわろうとしている学生と、看護者として判断しながら客観的に日々のつながりで患者と学生の変化を捉えている教員とでは、患者および学生の変化の意味づけが異なってくることをわきまえた指導となっていないと捉えられ、実習指導を自己評価することができた。

以上から、場面Bの【実習指導を自己評価する認識の特徴】を、【学生のかかわりがその人らしさに合ったかかわりに変化したと教員が感じたときは、

そのかわりにおける患者の変化を看護一般論に照らして意味づけているかと自問している】、【学生のかかわりがその人らしさに合ったかわりに変化したと教員が感じたときは、学生の感情に働きかけるだけでなく、根拠を持ってかわりの変化を実感できるよう刺激する必要性を捉えている】、【学生のかかわりがその人らしさに合ったかわりに変化したと教員が感じたときは、学生にかわりの変化を客観視させ、変化のきっかけを学生が自覚しているかどうかを確認する必要性を捉えている】と抽出した。抽出した【実習指導を自己評価する認識の特徴】を、【表3：場面B】の【実習指導の特徴（自己評価）】の次に記述した。

同様に、他の場面についても分析し、【指導場面の意味】、【振り返りにおける教員の認識の特徴】、【実習指導の特徴（自己評価）】を捉え、【実習指導を自己評価する認識の特徴】を抽出した。

＜場面A-1の【実習指導を自己評価する認識の特徴】＞

- ① 教員が患者の全体像を描いたときは、健康一般と病気一般に照らして患者の健康な状態から病に至る生活過程の事実に着目しているかと自問している
- ② 教員が描いた患者の全体像が学生のもものと異なっていると気づいたときは、患者の全体像を学生とともに辿り、学生が患者の生活過程に着目できるよう刺激する必要性を捉えている

＜場面A-2の【実習指導を自己評価する認識の特徴】＞

- ① 学生とともに患者に直接かわりながら観察する機会をつくりだしたときは、学生にとっては初めての体験で教員とは感じ方が異なることを承知した上で、五感を通して共有したことを患者の身体内部の状態とつなげられるよう刺激する必要性を捉えている
- ② 学生とともに患者に直接かわりながら観察する機会をつくりだしたときは、学生と教員では感じ方が異なることを承知した上で、患者の身体内部の状態とつなげてから、そのよ

うな状態にある患者の感覚を学生が自己のからだにつくりだせるよう刺激する必要性を捉えている

＜場面Cの【実習指導を自己評価する認識の特徴】＞

- ① 学生が患者の位置からかわることができいと判断したときは、患者が置かれている今の状況を事実をもとに描かせ、自己のかわりを客観視させるように刺激する必要性を捉えている
- ② 学生が患者の位置からかわれるようになったと判断したときは、患者の変化に学生が着目できるように刺激する必要性を捉えている

＜場面Dの【実習指導を自己評価する認識の特徴】＞

- ① 学生が看護の必要性を見出してきたときは、教員が捉えた看護の原則に照らして、学生がどの部分に着目しているのかと自問し、学生の看護実践能力の修得状況に合わせて刺激する必要性を捉えている
- ② 学生のかかわりが看護となるようにと支援しているときは、学生が患者の看護の必要性のどの部分に着目してかわろうとしているかを知ろうとしている

以上の分析結果を、【表4】研究結果一覧に示した。

2) 分析結果全体を概観し、実践方法論に則して実習指導を自己評価する認識の特徴の関連性を捉える

次に、【表4】をもとに、分析結果全体を実践方法論に則して概観した。抽出した実習指導を自己評価する認識の特徴を、実践方法論に則して類別すると、＜事実の情報化から問題の明確化まで＞、＜問題の明確化から計画を立案し実施するまで＞、＜実施してからその評価まで＞の3つの局面に整理された。

《実習指導を自己評価する認識の特徴》

I. <事実の情報化から問題の明確化まで>

- － 1) 教員が患者の全体像を描いたときは、健康一般と病気一般に照らして、健康な状態から病に至る患者の生活過程の事実に着目し

表4 研究結果一覧①

事例	A-1 (実習1週目)	A-2 (実習1週目)	B (実習2週目)
学生になった表現	<p>異物との戦いに敗れて局所から全身に感染が拡大し命が危ぶまれる状態にまで至った患者であると教員は捉えているが、学生の第1回目の患者紹介の記述が入院時から始まっている。</p> <p>つまり、第一の関心の注ぎ方に課題があると予想。</p>	<p>実習中の患者を観察すると、浮腫が体幹にまで起きており、教員は患者の体の状態をかなり悪化した腎機能が回復している途中の段階であり、倦怠感も強いだろうと捉え、学生と一緒に患者の体に触れて浮腫を確認し、その倦怠感を想像させていた。しかし、実習の振り返りの指導のときには、学生は患者紹介に浮腫について『下肢に浮腫あり』とだけ記述されている。</p> <p>つまり、第一の関心の注ぎ方に課題があると予想。</p>	<p>5日間の看護過程の振り返りで、5日目の食事介助で、学生と患者と息が合い、患者が学生とのかかわりを喜んでおり、教員が最も良いかかわりとなったと捉えていた場面が記述されていない</p> <p>つまり、看護の評価に課題があると予想。</p>
指導場面の意味	<p>患者の病気が悪化した結果に着目していた学生が、この患者の健康障害の本質を捉えるうえで重要であると教員が考えている事実に着目できていないと捉えた教員に、入院までの過程を問われた。すると、学生は、少ない表現でその過程を表現した。教員は、その表現から学生が手掛かりを持っていると思い、実習中の学生の表現とをつなげ、学生が患者紹介を表現するためのコツを掴めるように、学生にキーワードを記述するよう伝え、記述する理由づけとなる患者のキーワードを伝えた。すると、学生は患者が入院に至るまでの過程を思い出し、記述する意思を表現した。</p>	<p>入院中の患者の健康状態の変化の事実記載が不足している学生が、学生と教員が描く患者の身体内部の状態が異なっていると感じた教員から、実習中に触れた患者の体の様子および治療の意味と、実習中に確認した障害されている器官の働きについて、どのように捉えているか問われた。学生は部分的な知識を表現し、その表現を、教員は、学生が知覚した情報と患者の身体内部の状態や治療の意味とのつながりが明確ではないと捉え、患者の身体内部の状態を描くために必要な情報は何かと問うた。すると、学生は患者の健康状態を描くための事実の記述に取り組む意思を表現した。</p>	<p>教員は、教員が良いかかわりであったと評価していた場面が学生の記述にないことから、実習中の学生と患者の様子を想起し、それぞれの変化の過程を辿り、学生に場面が記述されていない理由を尋ねた。すると学生は、記述がないことに初めて気づいた。学生は、教員にかかわりが変化しきつかけについて問われると、患者の経過を描きなおしたことに思い当たった。教員は学生が、患者のこれまでの一進一退の回復過程に着目したり、第二の人生を生きてきと過ぎていた患者の姿を患者とのかかわりから知ったことで、学生の食事介助が患者と息の合った介助に変化し、患者の食事がより食事らしくなったことを想起し、その変化のきっかけを予測しながら、学生に変化のきっかけを尋ねた。すると学生は、実習中の患者への思いの変化を想起しながら、患者が回復と悪化を繰り返しながら現在に至った経過を辿りなおすことで、患者の食事の様子を患者の位置から感じられるようになったことを客観視した。さらに、学生は教員にかかわりの変化の前後の比較をするよう刺激され、患者にとって食の実体面だけではなく精神面が同時に満たされたという意味づけ、生物体の必要条件とのつながりを教員に問われたことで、自己のかかわりを患者の位置から意味づけることができた。</p>
振り返りにおける教員の認識の特徴	<p>教員は、自身の描いていた患者の特徴と振り返りでの学生の表現を比較しつつ、実習中の学生の表現を想起し、学生が自力で気づくことに賭けている。</p> <p>教員は患者が入院に至るまでの経過の発端に着目していない。</p>	<p>教員は、学生との事実の捉えが異なっていることに気づき、教員自身が描く患者の身体内部の状態と学生の表現を比べ、事実の意味が押さえられていないことに気づいている。</p> <p>教員は、学生が患者に直接触れてキャッチした情報と患者の身体内部の状態を結び付けるのではなく、知識不足だと学生を評価し、医学的知識に着目させて患者の身体内部の状態を描くように刺激している。</p>	<p>教員は、教員が良い看護であったと評価していた場面の記述がないことから、実習中の患者と学生の変化と患者のその人らしさを想起し、学生の表現を手がかりに、学生にかかわりの変化の根拠を自覚させられていなかったこと、かかわりを意味づけることができていなかったことに気づいている。</p> <p>教員は、学生のかかわりが変化するまでの過程と学生にとって看護できたことを実感した体験として残るよう実習中に後押ししていたことから、変化のきっかけは学生の印象に強く残っているはずであると判断していたことに気づいている。</p>
実習指導の特徴(自己評価)	<p>学生は、患者の命が脅かされるころまで追い込まれた過程に着目できていない修得状況であると捉えられた。</p> <p>教員は、実習中は、教員は学生に患者の健康状態がどのように悪化へと追い込まれていったのかを確認していたが、その指導は部分に着目させる指導であり、対象の生活過程を健康に照らして見つめるように対象を捉える思考を、学生に定着させられていなかったことに気づいた。</p>	<p>学生は、患者から直接得られた情報や知識を、患者の身体内部の状態や治療の意味とのつながりがつけられていない修得状況であると捉えられた。</p> <p>教員は、患者の身体内部の状態がわかる事実と患者の感情を学生と共有できたと判断したところで安心し、事実と患者の身体内部の状態とのつながりが描けるような指導が不足していたと気づいた。</p>	<p>学生は、かかわりの意味を捉えるところに指導を要す修得状況であると捉えられた。また、自分自身の変化を客観視するところに指導を要す修得状況であることも捉えられた。</p> <p>教員は、学生が患者の位置で回復を実感し、学生のかかわりに良い変化を起こす指導はできていたが、変化が起きた後はかかわりの結果にのみ着目させており、そのかかわりを患者の位置から意味づけられ、かかわりが変化した根拠を学生が自覚できるような指導がなかったことに気づいた。</p>
実習指導を自己評価する認識の特徴	<p>① 教員が患者の全体像を描いたときは、健康一般と病気一般に照らして患者の健康な状態から病に至る生活過程の事実に着目しているかと自問している</p> <p>② 教員が描いた患者の全体像が学生のもとは異なっていると気づいたときは、患者の全体像を学生とともに辿り、学生が患者の生活過程に着目できるよう刺激する必要性を捉えている</p>	<p>① 学生とともに患者に直接かかわりながら観察する機会をつくりだしたときは、学生にとっては初めての体験で教員とは感じ方が異なることを承知した上で、五感を通して共有したことを患者の身体内部の状態とつなげられるよう刺激する必要性を捉えている</p> <p>② 学生とともに患者に直接かかわりながら観察する機会をつくりだしたときは、学生と教員では感じ方が異なることを承知した上で、患者の身体内部の状態とつなげてから、そのような状態にある患者の感覚を学生が自己のからだにつくりだせるよう刺激する必要性を捉えている</p>	<p>① 学生のかかわりがその人らしさに合ったかかわりに変化したと教員が感じたときは、そのかかわりにおける患者の変化を看護に照らして意味づけているかと自問している</p> <p>② 学生のかかわりがその人らしさに合ったかかわりに変化したと教員が感じたときは、学生の感情に働きかけるだけでなく、根拠を持ってかかわりの変化を実感できるように刺激する必要性を捉えている</p> <p>③ 学生のかかわりがその人らしさに合ったかかわりに変化したと教員が感じたときは、学生にかかわりの変化を客観視させ、変化のきっかけを学生が自覚しているかどうかを確認する必要性を捉えている</p>

表4 研究結果一覧②

事例	C (実習3週目)	D (実習3週目)
学生になった表現	<p>4日目のかかわりで押しつけではなく患者のニードに合わせてお茶や食事を勧めた場面があったと教員は捉えていたが、学生の記述した5日間の看護過程の記述がA4用紙に5ページにわたって記述されている。</p> <p>つまり、第二の関心の注ぎ方と看護の評価に課題があると予想。</p>	<p>異物との戦いに敗れて局所から全身に感染が拡大し命が危ぶまれる状態にまで至り、治療によりやっと命が救われたケースであると教員は捉えているが、学生の健康障害の種類には、腎臓は改善傾向とだけ書かれている。</p> <p>つまり、第一の関心の注ぎ方に課題があると予想。</p>
指導場面の意味	<p>5日間の看護過程の記述が非常に長かった学生が、実習中に疲労や苦痛が高まってきていた患者に対し、一方的なかかわりから対象のニードに合わせたかかわりができるようになった学生の変化を想起し、学生の自己評価と教員の評価に相異を感じた教員に、看護を実感した場面について問われた。すると、学生は、看護できていなかったことを現象的に表現した。教員は、実習中の学生の表現を手掛かりに、学生が対象への看護の必要性をもとに看護計画を立てていたことを想起した。そして、看護の手ごたえを実感しにくい対象であったことを認めつつ、学生が対象の位置からかかわりの意味を見出せていないことを確信し、学生が見ていた患者の様子を思い出させ、実習中に学生がそれをどう判断してかかわっていったのかを予測し、再度実習中のかかわりを迎らせるよう刺激した。すると、学生は、患者の置かれた状況と様子を思い返し、判断過程を思い出し始めた。教員は、学生のかかわりの良いところを後押しし、自信につながるよう自力で患者の立場から自己のかかわりを評価できるようにと課題を出すと、学生は取り組む意思を表現した。</p>	<p>入院の契機となった健康障害についての意味を記述していなかった学生が、その記述から、学生が対象の健康が脅かされた始まりから今にかけての健康状態の変化を描けていないのではないかと捉えた教員に、障害されていた器官の働きについて問われた。すると、学生はそれについて部分的に答える。その答えを受けて、教員は学生が実習中に障害された器官の働きの特徴を描けていなかったと捉えた。そして、教員は実習中に学生がなにに着目していたのかが気になり問うと、学生は患者の思いに着目していたことを表現する。教員は、実習中の学生と患者のかかわりの様子を思い浮かべ、学生が患者の今の状態にのみ着目していたと気づき、学生に図を用いて学生の思考の特徴を説明すると、学生も自身の特徴を客観視した。教員は学生の対象の捉えがまとまっていないと考え、患者の回復の様子を表す表現の根拠となるデータに着目させようとした。すると、学生は患者の訴えに関係すると考えた身体内部の状態を描くための事実のみに着目していたことに気づいた。</p>
振り返りにおける教員の認識の特徴	<p>教員は、学生の記述を見て、再度実習中の学生の看護過程を辿りながら、自己の指導も辿り直し、学生の自己評価との相異を予想しながら、自己の指導を偏りのある指導であったと自己評価し、振り返りにおける指導の方向性を判断している。</p> <p>教員は、学生が現象的に看護できていなかったと評価していることから、学生が対象の位置から自己評価できていないと判断し、再度実習中の対象の置かれた状況を事実をもとに描かせつつ、教員自身も患者の思いと学生が看護の必要性を判断していった過程を思い描き、学生の学習課題が達成できるようにと判断している。</p> <p>教員は、学生が看護の原基形態に沿って自己のかかわりを振り返れるように刺激していない。</p>	<p>教員は、学生が患者の今の状態への対応となってしまうのは、目の前の患者へのかかわりに必死になっているときの、学生が描く看護の必要性が、そのケースの看護の原則の部分として位置付けられているかに関心が注がれていなかったことに気づき、初めての实習に臨む学生の位置に行けていなかったからだとして指導を自己評価している。</p> <p>教員は、学生に患者の全身の回復過程を捉えさせようとしているが、結果は局所や医学的知識に着目させている。</p>
実習指導の特徴(自己評価)	<p>学生は、患者が今置かれている状況を患者の位置から想像して、患者にとってのかかわりの意味を捉えるところに指導を要す修得状況であると捉えられた。</p> <p>教員は、患者の位置からかかわれず自信を持ってないでいた学生の指導上の問題を見定め、かかわりが看護となるよう支援していたが、学生が患者の位置からかかわれるようになったと判断した後は、教員の意識は学生の感情が整うことに偏っており、学生が自己のかかわりが看護であったかと意味づけられるような指導に力が注がれていなかったと気づいた。</p>	<p>学生は、患者の今の状態に関心が引き寄せられており、どのような健康状態の変化が起こってきたケースであるのかに関心を寄せられていない修得状況であると捉えられた。</p> <p>教員は、初めての实習で目の前の患者に必死でかかわっている学生のかかわりが、看護として成立するようにと指導していたが、その学生が描いている看護の必要性が、そのケースの看護の原則の部分であることを承知した上での指導となっていなかったことに気づいた。</p>
実習指導を自己評価する認識の特徴	<p>① 学生が患者の位置からかかわることができていないと判断したときは、患者が置かれている今の状況を事実をもとに描かせ、自己のかかわりを客観視させるように刺激する必要性を捉えている</p> <p>② 学生が患者の位置からかかわれるようになったと判断したときは、患者の変化に学生が着目できるように刺激する必要性を捉えている</p>	<p>① 学生が看護の必要性を見出してきたときは、教員が捉えた看護の原則に照らして、学生がどの部分に着目しているのかと自問し、学生の看護実践能力の修得状況に合わせて刺激する必要性を捉えている</p> <p>② 学生のかかわりが看護となるようにと支援しているときは、学生が患者の看護の必要性のどの部分に着目してかかわろうとしているかを知ろうとしている</p>

- ているかと自問している (場面A-1-①)
- － 2) 教員が描いた患者の全体像が学生のもとは異なっていると気づいたときは、患者の全体像を学生とともに辿り、学生が患者の生活過程に着目できるよう刺激する必要性を捉えている (場面A-1-②)
- － 3) 学生とともに患者に直接かかわりながら観察する機会をつくりだしたときは、学生にとっては初めての体験で、教員とは感じ方が異なることを承知した上で、

- ① 五感を通して共有したことを患者の身体内部の状態とつなげられるよう刺激する必要性を捉えている (場面A-2-①)
- ② 患者の身体内部の状態とつなげてから、そのような状態にある患者の感覚を学生が自己のからだにつくりだせるよう刺激する必要性を捉えている (場面A-2-②)
- － 4) 学生が看護の必要性を見出してきたときは、教員が捉えた看護の原則に照らして、学生がどの部分に着目しているのかと自問し、

学生の看護実践能力の修得状況に合わせて刺激する必要性を捉えている（場面D-①）

II. <問題の明確化から計画を立案し実施するまで>

- － 1) 学生が患者の立場からかかわることができていないと判断したときは、患者が置かれている今の状況を事実をもとに描かせ、自己のかかわりを客観視させるように刺激する必要性を捉えている（場面C-①）
- － 2) 学生のかかわりが看護となるようにと支援しているときは、学生が患者の看護の必要性のどの部分に着目してかかわろうとしているかを知ろうとしている（場面D-②）

III. <実施してからその評価まで>

- － 1) 学生が患者の位置からかかわれるようになったと判断したときは、患者の変化に学生が着目できるように刺激する必要性を捉えている（場面C-②）
- － 2) 学生のかかわりがその人らしさに合ったかわりに変化したと教員が感じたときは、
 - ① そのかわりにおける患者の変化を看護に照らして意味づけているかと自問している（場面B-①）
 - ② 学生の感情に働きかけるだけでなく、根拠を持ってかわりの変化を実感できるように刺激する必要性を捉えている（場面B-②）
 - ③ 学生にかかわりの変化を客観視させ、変化のきっかけを学生が自覚しているかどうかを確認する必要性を捉えている（場面B-③）

IV. 考察

以上のように、実習指導を自己評価する認識の特徴を明らかにし、実習指導を自己評価するための指針を得ることを目的とし、基礎看護学実習の振り返りにおいて、直接実習指導を担当した学生への指導およびそのときの教員の認識を分析した。分析の結果、実習指導の特徴（自己評価）が浮き彫りとなり、実

習指導を自己評価した過程から、実習指導を自己評価する認識の特徴として11項目を抽出した。さらに、抽出した認識の特徴の全体を、実践方法論に則して類別することで、看護過程の3つの局面に整理された。

そこで、実習指導を自己評価するための指針を得るために、分析過程をもとに実習指導を自己評価することと指導力の向上との関連性について、以下の観点から考察する。

1. 実習指導を自己評価する認識の特徴から捉えられた自己の課題

<事実の情報化から問題の明確化まで>の局面における、実習指導を自己評価する認識の特徴から捉えられた自己の課題について述べる。

いずれの特徴も、教員は実習中に学生と患者の全体像を捉えるために必要であると教員が判断した事実を確認し、患者の事実を身体内部の状態とつなげて学生が描けるようにと、教員と学生の対象把握について確認していたと捉えていた。しかし、振り返りでの学生の表現から、教員自身の対象把握に課題があったことや、学生は部分的な捉えで判断したり行動したりする特徴があるという、学生の学習状況を踏まえた指導となっていなかったことに気づいた。つまり、教員が学生の位置へ立場の変換が行なえていなかったことに課題があることと、教員自身の看護者としての実力に課題があることが、実習指導の自己評価において捉えられた。

次に、<問題の明確化から計画を立案し実施するまで>の局面における、実習指導を自己評価する認識の特徴から捉えられた自己の課題について述べる。

いずれの特徴も、教員は実習中に学生の言動から指導の必要性を見出している。しかし、振り返りでの学生の表現から、学生が患者の感情をどのように観念的に追体験し、どのような看護上の判断をもとに患者にかかわろうとしていたかについての教員の関心の注ぎ方に課題があることが、実習指導の自己評価において捉えられた。

最後に、<実施してからその評価まで>の局面に

おける、実習指導を自己評価する認識の特徴から捉えられた自己の課題について述べる。

いずれの特徴も、教員は実習中に学生のかかわりに良い変化があったことを捉えている。しかし、振り返りでの学生の表現から、学生に良い変化が起こった後にそのかかわりが患者にとってどのような意味があるか、なぜそのような変化が起きたのかについて、学生が自己客観視し、より学生の看護実践能力が発展するようという意識の注ぎ方に課題があることが、実習指導の自己評価において捉えられた。

2. 基礎看護学実習における実習指導の特徴

臨地実習に臨む学生は、学内での学習を実習での体験を通して統合していくこととなる。しかし、学生は学習の途上の段階である。まして、基礎看護学実習に臨む学生は、初めて一人の患者へ看護を展開するという状況に置かれる。学生にとって、体験から得られた事実を、看護を展開するために意味づけていくには、教員の指導が必要となる。

青木は、学生の表現を手がかりに、指導者は学生や患者の位置に立場の変換を行いながら、学生が描いている患者の対象特性、技術選択の判断過程などを読み取ること、そして、指導者が表現したことを学生がどう受け止めたのかを予測し、確認していくプロセスを通して両者の認識に描かれた像を近似的に描いていくことの重要性を明らかにしている⁹⁾。では、学生の位置に立場の変換を行なうとはどうすることであろうか。実習指導において、学生と指導者が同じ現象を共有している場合でも、必ずしも同じように反映しているとは限らない。さらに、同じように反映したとしてもその看護上の判断は必ずしも一致しない。

「人間は、客観的に存在している現実の世界のあり方を、それぞれの感覚器官をとおして脳細胞で受けとめるのであるから、一人ひとりの身体や精神の発達段階や育ってきた生活過程に規定されてきた有限な認識しかもつことはできない。」¹⁰⁾ という立場で、人間の頭脳活動を捉えたときに、庄司は「認識（知識）

が言語表現や映像表現などという形、すなわち、表現されたものとして存在しているのである」¹¹⁾ と述べ、

「われわれは何らかの表現（言語・映像など）を通して、相手がそこでいわんとしていること、伝えたいことをキャッチするのである。すなわち、表現はイコール認識ではないからである。」¹²⁾ と述べている。つまり、「表現はかなり制限された産物」¹³⁾ となる。しかし、実践の対象が人間である場合、「われわれはそれを通してしか他人の認識を手に入れる道はない」¹⁴⁾ ことを自覚し、対象の認識を知るには表現を手がかりとするしかない。そのため、その表現は対象の認識の全てが表現しつくされているものではないことをわきまえ、人間の頭脳活動としての、対象と認識、認識と表現のつながりを常に意識しておくことが必要である。

以上から、学生の学習状況を踏まえ、学生の表現から学生が患者の何をどのように感じているのかと、学生の認識を読み取る努力を意識的に行なっているかと自己に問いかけることが、学生の位置へ立場の変換を行ない、個別な学生への指導を可能にし得るといえる。学生にとって多くのことが初めての体験となる基礎看護学実習においては、このことは特に重要であると考えられる。

3. 実習指導を自己評価することの意味

本研究において、振り返りにおける指導者の認識の特徴として、個々の学生の看護実践能力の修得状況を捉えていることがわかる。それらの修得状況について4事例全体を通してみると、対象を把握するところ、把握した対象の看護の必要性を見出すところ、患者の位置に立場を変換してかかわるところ、かかわりを評価するところというように、看護過程展開の要所において指導が必要と判断される修得状況であったことがわかる。一方で、【指導者の実習指導の特徴】として、形式面では学生の看護過程展開の要所において指導していることになる。しかし、内容面において、教員が患者のどの事実をどのように捉えていたのか（場面A-1, A-2, D）、学生の発展

過程をどのように捉えていたのか（場面B, C）, 学生のかかわりによる患者の反応や変化の意味をどのように捉えていたのか（場面B, C）などの、看護者としての判断を、学生と共有し得ていないことが明らかとなった。

さらに、【振り返りにおける教員の認識の特徴】から、教員自身の認識と表現が一致していないことが多いことにも気づいた。例えば、場面Bで、学生が19)で食事介助の状況を表現したあと、20)で教員は「Uさんのところが学生に何かを教えたいと動いたことはキャッチ。それは、この人の持てる力。（中略）息が合ったということは、それまでとの違いがあるはず。（中略）自覚がないのか」と思い、21)で「どうしてそんな変化が起こったのか」と表現している。つまり、教員は、患者と学生の間でどのように患者の健康な面が引き出されたのかと学生のかかわりを評価しているが、教員の表現は学生の看護実践能力の修得状況として、教員が気になっているところについて学生に確認している指導方法の特徴に気づいた。

実習指導において、教員が学生に指導するときの判断規準は、教員が対象をどのように捉えているのか、学生のかかわりは患者にとってどのような意味があるのかという、看護者としての判断である。そうはいうものの、例えば、部分的な事実から描いた対象像をもとにしていたり、診断・治療の意味を捉える上で医学的知識に偏り、患者の生活に着目できていなかったり（場面A-1, A-2, D）と、教員が対象を全体として捉えられていない場合もあり得る。また、学生が患者の位置からかかわれるようになったと判断した後、学生の感情が整うことに偏っていたり（場面B, C）, 学生が患者への看護の必要性のどの部分に着目しているかに関心が注がれていなかったり（場面D）と、教員が学生のかかわりで患者の健康な面が引き出された看護上の意味を捉えたとしても、教員が学生の看護実践能力の修得状況として気になっていることについて確認したい思いのほう前面に出て表現される場合もあり得る。

このように指導の特徴に気づくことができたのは、実習の振り返りにおいての学生の表現があったからである。前述したように、表現は認識を知るための手がかりに過ぎない。つまり、相手の認識を知るためには、相手からの何らかの表現を、受け手が受け取ることが必要である。学生からの表現が限られていれば、あるいは学生の表現を教員が受け取ることができていなければ、教員は学生の認識を思い込み、現象だけからその指導を感覚的に評価することに陥る可能性がある。それを避けるために、教員は学生の認識をわかろうとして、その手がかりが引き出されるようにかかわっていく。また、なぜそのような指導が必要であると考えたのか、教員の看護者としての判断を表現しない限り、学生も教員の認識を知る手がかりが得られないことになる。つまり、学生と教員とのあいだで、互いの看護観や人間観、健康観、生活観など、看護者として対象の事実を見たときの判断規準となるものを互いの表現から読み取り、確認しあいながら、受持患者への看護が成立するように実習を展開していることが確認できた。

布施は、教授－学習過程について「単に教師が学生に一方向的に知識を与えるというのではなく、教師が与えたものを学生がどのように受け止めたかを、その回ごとにレポートなどでチェックし、その中身を次の回の講義なりに生かす、すなわち学生が講義ごとに成長できるように教師が教え方を工夫することで、自らの教育者としての資質も高めていける」¹⁵⁾と述べている。さらに、わかるように指導することについて「相手の立場に下りながらわからせつつ、かつその相手を自分の立場に引き上げることであるが、（中略）相手がわからなければ相手がわかるように、自分ももっと対象（教える中身と教える相手のレベル）のあり方を究明しなければならないし、それは自分の頭のレベルを変えていながら、かつ自分の実力を上げていくという頭脳の二重構造の深まりを持つことにつながる。そこでは相手の実力の何倍もの実力をつけていくことが要請されることになる。」¹⁶⁾と述べている。つまり、学生と教員

の教授—学習過程は、互いに教えながら教えられるという関係があることが確認できた。これは、指導後に学生がどのように変化したかという結果から、教員は自己の指導を自己評価しているといえ、この過程が学生と教員が互いに看護実践能力の修得という目標に近づいていく道筋となると捉えられた。

本研究では、実習の振り返りでの指導の事実から、実習指導を自己評価するための指針を得ることが目的である。実習期間の短い基礎看護学実習において、実習中に学生に自己の看護実践を客観視させ、自己評価を求めることは難しい。したがって、時を置いて客観的に実習で体験したことを振り返ったときに、学生は自己の看護実践を客観視することになる。また、この振り返りにおいて、学生は実習での看護過程全体を振り返ることになる。一方、教員はその振り返りでの学生の表現から、実習体験を通して統合された学生の看護実践能力の修得状況を掴むことになる。そうして捉えられた学生の看護実践能力の修得状況を、教員は、実習指導全体の結果として捉え、部分的な指導をこの学生にとってどういう指導であったかと位置づけることができる。そして、実習の振り返りにおいて何をどのように押さえておけば、学生の看護実践能力の向上につながるかと、指導の方向性を思案するという過程を辿っている。したがって、教員も、その振り返りの指導を‘鏡’として、自己の指導の特徴に気づき、それを自覚し、次の実習での指導に生かせるようにという過程を辿っていると説明できる。すなわち、実習の振り返りにおいて、学生が実習での自己の看護実践の自己評価をすることと、教員が自己の実習指導を自己評価することは、同時に起こっているといえる。しかし、その実習指導の振り返り内容が、単に指導できなかつた点を浮き彫りにするだけでは、現象への対応となるだけである。丸茂らは、学生が行なった看護場面の自己評価に関する研究において、「自己評価の目的を、患者に提供される看護の質向上に向けた自己教育におくならば、行った看護を患者の健康状態の好転に寄与し得たかという観点から自己評価した上で、自己の看護実践能力修得上の課題や自己評価する上で

の課題を明らかにするという自己評価も必要ではないかと考える」¹⁷⁾と述べている。筆者は、教員が実習指導を自己評価する場合についても、同様のことが言えるのではないかと考える。「人間の行動は、すべてその人の脳が支配している」¹⁸⁾のであるから、患者も学生も日々変化していくなかで、その変化の意味を捉え、実習指導に反映できる自己評価となるように、直接学生を指導した教員の頭脳活動としての認識の特徴を、実習中の事実をもとに論理的に浮き彫りにする必要があることが示唆された。

以上の考察から、実習指導を自己評価するためには、学生との比較対象となる教員自身の看護者としての実力を自問し、訓練し続ける必要性が明らかとなった。そして、実習に臨む学生の学習状況を踏まえ、学生の表現から学生の認識を読み取る努力を意識的に行っているかと自己に問いかけ、学生の位置へ立場の変換を行なうことの必要性が明らかとなった。さらに、学生の表現をもとに教員の認識と表現の特徴を論理的に捉えられる力を鍛えていくことが必要であることが示唆された。

この示唆は、実習指導の目的に照らして自己の実習指導を客観的に振り返り、学生の位置から指導を意味づけ、自己の実習指導の特徴を捉えた結果から得られたものであり、より良い実践となるよう課題を見出すことにつながった。すなわち、今回の分析過程で明らかとなった実習指導を自己評価する認識の特徴と指導力の向上との関連が明らかとなり、自己評価指針として活用できることが示唆された。

V. 結論

本研究の目的は、基礎看護学実習の振り返り授業での学生への指導から、実習指導を自己評価する認識の特徴を明らかにし、実習指導を自己評価するための指針を得ることである。基礎看護学実習の振り返りにおいて、直接実習指導を担当した学生への指導およびそのときの教員の認識を研究対象とし、振り返りの指導4事例5場面について教員の認識に着目して分析した。分析の結果、実習指導の特徴（自己

評価)を浮き彫りにし、実習指導を自己評価した過程から、実習指導を自己評価する認識の特徴として11項目を抽出した。さらに、抽出した認識の特徴を、実践方法論に則して類別することで、看護過程の3つの局面に整理された。それらを考察し、実習指導を自己評価するためには、学生との比較対象となる教員自身の看護者としての実力と、学生の学習状況を踏まえた上で学生の表現から学生の認識を意識的に読み取ろうとする努力と、自己の指導の特徴を論理的に捉えられる力を、それぞれ鍛えていくことが必要であることが示唆され、指導力の向上との関連が明らかとなり、実習指導を自己評価するための指針を得た。

《実習指導を自己評価するための指針》

I. <事実の情報化から問題の明確化まで>

- 1) 教員が患者の全体像を描いたときは、健康一般と病気一般に照らして、健康な状態から病に至る患者の生活過程の事実に着目しているかと自問しているか
- 2) 教員が描いた患者の全体像が学生のもとは異なっていると気づいたときは、患者の全体像を学生とともに辿り、学生が患者の生活過程に着目できるよう刺激しているか
- 3) 学生とともに患者に直接かかわりながら観察する機会をつくりだしたときは、学生にとっては初めての体験で、教員とは感じ方が異なることを承知した上で、
 - ① 五感を通して共有したことを患者の身体内部の状態とつなげられるよう刺激しているか
 - ② 患者の身体内部の状態とつなげてから、そのような状態にある患者の感覚を学生が自己のからだにつくりだせるよう刺激しているか
- 4) 学生が看護の必要性を見出してきたときは、教員が捉えた看護の原則に照らして、学生がどの部分に着目しているのかと自問し、学生の看護実践能力の修得状況に合わせて

刺激しているか

II. <問題の明確化から計画を立案し実施するまで>

- 1) 学生が患者の立場からかかわることができていないと判断したときは、患者が置かれている今の状況を事実をもとに描かせ、自己のかかわりを客観視させるような刺激をしているか
- 2) 学生のかかわりが看護となるようにと支援しているときは、学生が患者の看護の必要性のどの部分に着目してかかわろうとしているかを知ろうとしているか

III. <実施してからその評価まで>

- 1) 学生が患者の位置からかかわれるようになったと判断したときは、患者の変化に学生が着目できるように刺激しているか
- 2) 学生のかかわりがその人らしさに合ったかわりに変化したと教員が感じたときは、
 - ① そのかわりにおける患者の変化を看護に照らして意味づけているかと自問しているか
 - ② 学生の感情に働きかけるだけでなく、根拠を持ってかわりの変化を実感できるよう刺激しているか
 - ③ 学生にかわりの変化を客観視させ、変化のきっかけを学生が自覚しているかどうかを確認しているか

VI. 本研究の意義と限界および今後の課題

本研究の意義は、直接実習指導を担当した学生への振り返り授業での指導場面そのものを研究素材とし、教員の認識に着目し、実習と振り返りのつながりから実習指導を自己評価する認識の特徴を明らかにしたことにある。そして、自己評価の過程と指導力の向上との関連を明らかにし、実習指導を自己評価するための指針を得たことにある。

しかし、この指針は一人の教員の認識から得られた仮説であり、今後、他の教員の自己評価との比較と実習指導中に適用できるかの吟味を繰り返し、指

指針の信頼性と妥当性を高めていくことが課題として残っている。今後、学生の受持患者への看護に学生とともに懸命に取り組みつつ、指針の検証を進め、実習指導力の向上を目指していくことを課題としたい。

謝辞

本研究を進めるにあたり、研究に協力して下さった学生の皆様、学生にも私にも多くの学びを与えて下さった患者様、また、研究とその結果の公表についての許可をくださいました実習施設長様および看護部長様に、こころより感謝いたします。

本論文は、宮崎県立看護大学大学院看護学研究科における修士論文の一部を加筆・修正したものである。

引用文献

- 1) 舟島なをみ 監修：看護実践・教育のための測定用具ファイル—開発過程から活用の実際まで—第2版一，医学書院，128，2009.
- 2) 石本陽子：基礎看護実習における実習指導の振り返り，インターナショナル Nursing Care Research, 9 (2), 155-164, 2010.
- 3) 薄井坦子：科学的看護論 第3版，日本看護協会出版会，2011.
- 4) 前掲書3), 107
- 5) 薄井坦子 編：ナイチンゲール看護論の科学的実践 (1) 看護科学研究会・事例検討集 第1集，現代社，87，1988.
- 6) 薄井坦子 監修：Module方式による看護方法実習書 第3版，現代社，1-12，2007.
- 7) 宮崎県立看護大学シラバス。
<http://www.mpu.ac.jp/mpnu/wp-content/uploads/2014/04/125-rinchijisshuuI.pdf> (2014.12.05)
- 8) 前掲書6), 10-12
- 9) 青木好美：臨地実習における指導者の認識と表現能力の構造，千葉看護学会会誌，5(2)，61-66，1999.
- 10) 前掲書3), 136
- 11) 庄司和晃：認識の三段階連関理論 増補版，季節社，16，2006.
- 12) 前掲書10), 16
- 13) 前掲書10), 16
- 14) 前掲書10), 16
- 15) 布施裕二：「看護人間学Ⅱ」（精神の内部構造）で何を教えるか—「認識とは何か」が五感情像としてわかるために—，総合看護33(3)，28，1998.
- 16) 布施裕二：精神医学とは何か—科学的精神医学の確立—(48)，総合看護，32(3)，31，1997.
- 17) 丸茂美智子，河部房子：実習体験に対して看護学生が行った看護場面の自己評価に関する研究—自己教育の観点からの検討—，千葉看護学会会誌，15(1)，25，2009.
- 18) 前掲書6), 1-5

Guidelines for Self-Evaluation of Instructional Processes in Nursing Practicums: Analysis of Instructional Processes during Tutoring Students' Reflections in Fundamental Nursing Practicum

Kenji Sakai, Natsuko Nitta

【Abstract】

The purpose of this study was to propose guidelines for self-evaluation of instructional process in clinical nursing practicums. Instructional processes for tutoring students' reflection and an instructors' recognition were analyzed in this study. Both students and the instructors selected scenes that were necessary for later reflections in the tutoring process. Five scenes of four students were finally selected.

First, the instructors' recognition about nursing processes were analyzed and the meanings of scenes were interpreted. Next, the features of the instructors' recognition were extracted by paying attention to instructors' recognition of the scenes. Finally, after analyzing the processes that made self-evaluation possible, 11 guidelines were consolidated that clarified features of recognition in the three phases of the nursing process.

【Key words】 clinical practice instruction, fundamental nursing practicum, instructional process, instructor's recognition, self-evaluation