

## 看護基本技術の修得初期段階における初学者の自己評価の特徴

津田智子\*, 山岸仁美\*\*

### Characteristics of beginner's self-evaluation during the early stages of nursing skill acquisition

Tomoko TSUDA, Hitomi YAMAGISHI

#### Abstract

**Objective:** The present study aimed to clarify the characteristics of beginner's self-evaluation during the early stage of nursing skill acquisition, and to investigate effective educational methods for improving self-evaluation ability.

**Methods:** The state of the nursing skills of 9 first-year nursing students and the content of their self-evaluations before and after individual tutorials were analyzed. Self-evaluation characteristics were extracted using qualitative induction.

**Results:** The characteristic "Despite self-awareness of the lack of skill acquisition during implementation practice from the dual perspectives of recognition and behavior, only partial self-evaluation was possible due to lack of clarity regarding the aim, significance and points of behavior (subcategory, 4 items) was extracted from the self-evaluations of beginner students before individual tutorials. Conversely, the characteristic "By experiencing an actual sense of skill acquisition, self-evaluation perspectives were determined and the quality and validity of self-evaluations were increased through the process of reviewing the personal skill acquisition process, thereby revealing individually relevant study issues" (subcategory, 5 items) was extracted after individual tutorials.

**Discussion:** The present findings indicate that conscious sharing points during nursing skill acquisition between instructors and students from an early stage can contribute to improvement in self-evaluation ability.

**Key words:** Nursing skills, Self-evaluation, Self-evaluation ability, Individual tutorials, Acquisition process

#### 要 旨

**目的:** 本研究は、看護基本技術の修得初期段階における初学者の自己評価の特徴を明らかにし、学生の自己評価力を高める教育方法について検討することを目的とした。

**方法:** 看護学部1年生9名が実施した看護技術の実施状況とその自己評価内容を個別指導前後で分析し、学生の自己評価の特徴を質的帰納的に抽出した。

**結果:** 初学者の個別指導前の自力での自己評価は『実施体験を契機に認識と行動の両面から修得できていないことの自覚はするが、看護技術の目的・意味・行為のポイントが不明確で部分評価に留まる』(小項目4項目)という特徴が抽出された。個別指導後は『修得が実感できた体験を契機に自己評価の視点が定まり、自己の修得過程を振り返る過程で自己評価の質や妥当性が高まり自己にあわせた学習課題を見出す』(小項目5項目)という特徴が抽出された。

**考察:** 指導者は初期から看護技術の修得上のポイントを学生が意識化できるよう関わることで、学生の自己評価力を高める上で重要と考えられた。

**キーワード:** 看護技術, 自己評価, 自己評価力, 個別指導, 修得過程

\* 福岡県立大学  
Faculty of Nursing, Fukuoka Prefectural University  
\*\* 宮崎県立看護大学  
Miyazaki Prefectural Nursing University

連絡先: 〒825-8585 福岡県田川市伊田4395番地  
福岡県立大学看護学部基盤看護学系  
津田智子  
E-mail: tsuda@fukuoka-pu.ac.jp

## 緒 言

近年では、リスクマネジメントの観点から実習で実施できる看護技術が制約されつつあることも加わり、学内での確実な看護基本技術の修得が一層求められている。看護技術を効果的に修得していくためには、学生が自己の修得状況を客観的に自己評価しつつ修得プロセスを歩むことが不可欠となるが、学生の自己評価は客観的評価とのズレが指摘されている(青山, 伊藤, 三毛, 須藤, 林, 2007)(高原ほか, 2005)。学生は自己の誤った行為に気付かず繰り返し、誤った行為として定着してしまったり、目的や根拠が曖昧なまま見よう見まねで繰り返し、状況に適用できないレベルで留まる等、逆効果ともいえる練習を繰り返している場合も少なくない。一旦、誤った行為として定着するとその修正は難しく、時間も要す。殊に、看護の基本技術は看護技術の基盤となることから、確実に身につけておくことが重要となる。

看護技術は、①行動だけでなく行動を導く認識との両者を、②有機的つながりとして、③客観的に、自己評価するところにその難しさがある。殊に看護観の形成途上にある初学者は何をどのように自己評価すればよいのか、その規準から学び始める段階にあるため、客観的に評価することが難しい。青年期に位置する学生は自分自身の行動や思考を手がかりに自己をとらえる傾向があり(加藤, 高木, 1997)、学習状況を客観的に評価することが困難(杉森, 舟島, 2012)であることも指摘されている。このような初学者にとって、自己の実施した看護技術を客観的に自己評価する力は一朝一夕に身につくものではないため、初期段階から意識的かつ段階的に育成していくことが重要となる。学生が実施した看護技術を客観的に自己評価できれば、課題解決への主体的かつ目的意識的な取り組みにつながり、早期からの目的意識的な修得過程の積み重ねは修得レベルの向上、ひいては看護実践力の向上が期待できる。

従来から学生の自己評価力を高めるために行為の手順を示した技術チェック表や視聴覚教材の活用、リフレクションの実施など多方面からの取り組みがなされ、その教育効果が確認されてきた(渋谷, 2001)(田村, 中田, 澁谷, 石川, 津田, 2004)(小野寺, 嘉手苺, 山岸, 木内, 薄井, 1989)(栗原, 2012)。近年では、看護技術の学習活動を自己評価する尺度や、演習で看護実践能力を全般的に自己評価する規準が作成されるなど、自己評価の規準を明確にする

取り組みも始まっている(宮芝, 舟島, 2011)(水戸ほか, 2010)。

一方、学生の自己評価の実像により迫った教育を行うためには、学生の自己評価の質的特徴をふまえた教育が重要になるが、修得の主体である学生自身が実施した看護技術を具体的にどのようにとらえ、どのように自己評価しているのか、その質的特徴については十分に解明されているとは言い難い。学生の自己評価の質に関する研究は、学生の自己評価内容を社会的相互作用や問題解決方法といった学習方法の観点から分析した研究(渋谷, 2001)(池西, 2001)や、実践状況を三方向から客観視できる視聴覚システムを開発しその有用性を学生の自己評価内容から明らかにした研究(栗原, 2012)に限定されていた。修得の主体である学生自身が、実施した看護技術を具体的にどのようにとらえ、どのように自己評価しているのか、その妥当性も含めて自己評価の質的特徴を明らかにした研究は見出せなかった。学生の自己評価の特徴が浮き彫りになれば、学生の自己評価の実態に即した教育方法を導くことが可能になる。

本研究では、学生の具体的な看護技術の実施場面をもとに、学生の自己評価の特徴を明らかにし、学生の自己評価力を高める教育方法について検討する。

## 目 的

看護技術の修得初期段階における学生の自己評価の様相から自己評価の特徴を明らかにし、学生の自己評価力を高める教育方法について検討する。

## 用語の概念規定

1. 看護：生命力の消耗を最小にするよう生活過程を整えること(薄井, 1978)
2. 看護技術：看護観の表現(薄井, 1978)
3. 看護技術の自己評価：対象の変化における自己の認識と行動を看護の目的に照らして事理的・論理的に意味づけ、今後の課題を見出すこと。

## 方 法

1. 対象者：A大学看護学部1年生9名
2. データ収集期間：2009年10月～2010年2月
3. データ収集方法
  - 1) 対象者は、授業時間外に既習の看護技術を実施し(1項目/回, 計4回)、実施直後に自己評価シートを記載した。

・対象者が実施する技術項目は授業進度や技術の特徴を考慮し、実技試験項目を除外した4項目（滅菌手袋の装着、無菌操作、便器挿入、車椅子移動：実施順）とした。患者役が必要な便器挿入、車椅子移動は、学生の修得状況を客観的に判断するために研究者が患者役となった。対象者は各看護技術を授業後約1～2週間後を目安に実施した。尚、今回用いた自己評価シートは先行研究（斉藤，1999）を参考に研究者が作成した。シートは対象者の自己評価の質的特徴を浮き彫りにするために記述式とし、自己評価内容が具体的に表出されるよう5項目の質問項目を設けた。質問項目は「実施後の感想」「実施上の困難点とその解決方法」「修得できた点」「自己の特徴として気付いた点」とし、個別指導前は「自己評価の基準とした内容」、個別指導後は「自己評価の困難点」を加えた。学生の修得状況を客観的に判断するための評価規準を表1に示す。

- 2) 研究者が対象者の修得状況と自己評価内容にあわせ、実践的な個別指導を行った。
- 3) 対象者は再び自己評価シートを記載した。

尚、対象者の修得状況の客観性を確保するために、対象者の実施場面と個別指導場面はビデオに記録した。

#### 4. 分析方法

- 1) 各学生の各看護技術の実施状況と自己評価内容を、自己評価シート、ビデオ記録を基に記述し、研究素材を作成した。
- 2) 研究素材を精読し、「学生は実施した看護技術をどのように自己評価しているといえるか」という観点から意味内容を分析し、各学生の各看護技術ごとに自己評価の特徴を抽出した。
- 3) すべての学生の各看護技術の自己評価の特徴から共通性を検討し、個別指導前後における学生の

自己評価の特徴を抽出した。

尚、本研究では学生の認識に迫るため、科学的認識論（三浦，1967）を分析の基盤とした。分析にあたっては、信頼性・妥当性を確保するために、本研究方法および看護技術教育に精通した共同研究者と分析内容を検討した。

#### 5. 倫理的配慮

看護技術の授業を学ぶ1年生全員に研究の目的・方法、秘密厳守、研究に伴う利益・不利益、研究協力が成績や教育評価に一切影響しないこと、研究協力の拒否の自由と途中撤回の自由を口頭と文書で授業時間外に説明した。希望者は全員を研究対象者とした。プライバシー保護のため得られたデータはすべて匿名化することを説明し成果公表の同意も得た。尚、本研究はA大学の研究倫理委員会の承認を得て実施した。

#### 結果

分析のプロセスと結果を学生Aを例に述べる。以下、[ ]は学生の実施状況、*斜体*は学生の記述内容を示す。

学生Aの個別指導前の滅菌手袋装着技術の実施状況は、[①滅菌手袋の上に顔がかぶる、②清潔な左手袋横の台紙上で右手袋を装着する、③素手で触れた部分を清潔な左手で触る]つまり、清潔部分と不潔部分との接触、落下菌汚染により安全が確保できず、滅菌手袋の目的が果たせていない状況であった（表2）。この場面を学生自身は「覚えている部分もあるけど忘れていた部分も多い・覚えていてもきちんとできているのか自信がなかった」と自己の意識の曖昧さに気付いている。また「*手首の部分*がくるくるなったり上手く指が入らなかった」と優先度の低い部分行動を困難点とし、「*たくさん練習*していくしかない」と繰り返しの練習の必要性を実感するが、技術の目的（清潔、安全）に照らした評価については

表1 学生の修得状況の評価規準

1. 認識面	2. 協応性	3. 行動面
<ul style="list-style-type: none"> <li>・その看護技術の目的を理解・意識できているか</li> <li>・安全・安楽・自立（持てる力）への意識はあるか</li> <li>・行為のポイントへの意識はあるか</li> <li>・行為の根拠の意識はあるか</li> <li>・全体の流れがイメージできているか 等</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ポイントを意識し行動に移せたか（頭と体の協応性はスムーズか）</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・各看護技術の行為のポイント（詳細は略）に沿って行動できたか</li> <li>・患者の安全・安楽・自立（持てる力）を確保できたか</li> <li>・力加減は適切か</li> <li>・患者の立場から行動できたか</li> <li>・動きに無駄がなかったか</li> <li>・不手際があってもカバーできたか 等</li> </ul>

表2 研究素材 (学生A:滅菌手袋装着)

	個別指導 (前)	個別指導 (後)
実施状況	滅菌手袋の期限確認が抜け、手袋の上に顔がかぶる。清潔な左手袋横の台紙上で右手袋を装着する。左手袋装着後の左手で既に素手で触れた部分に触る。手袋を外す時に手袋表面に素手が接触。 *下線部: 修得できていない行為。	期限確認後、内袋開封。台紙上に身体がかぶらないよう腰を落として台紙を開封。右手袋を無菌的に装着後、一步下がり左手袋を無菌的に装着。手首に滅菌部分が触れないよう手袋を折り返す。無菌的に手袋を外す。 *無菌的に手袋装着・取り外しを行う。
自己評価内容	自己評価基準/汚染された所に装着した手袋が触れないようにする。 感想/覚えている部分もあるけど忘れていた部分も多い、覚えていてもきちんとできているのか自信がなかった、滅菌手袋を装着している時に思い出すのに時間がかかったり途中手が止まったりして自信のなさを感じた、もっと練習したら上手く入るんだろうな。 困難点/手首の部分がくるくるなったりうまく指が入らなかった、手袋のとりはずし方を忘れていた。 解決方法/たくさん練習していくしかない。 修得できた点/手袋を取り出し右手にはめるまで。 自己の特徴/丁寧にしたいがやり方が分からないと難くなる。	感想/実施中やシート記入時に思い出すことが一杯あり意外と頭には入っている、実践で何回もしていないからせっかく覚えていたのに忘れていたんだ。無意識に滅菌手袋で汚染された所を触ってしまったりまだまだ意識できていない所もたくさんあって後から気付く、理屈を考えていくと意識できるようになった。 困難点/空間確保が意識になかった。 解決方法/経験したことのない形 (異なるタイプの手袋) だったから難しかったが向きとかがどうすれば滅菌の状態を取り出せるのかを考えながらするといい。 修得できた点/滅菌、汚染を考えながらできるようになった。 自己の特徴/先生のデモをイメージしながらやったり理由を考えたり疑問をもつことが多い。 自己評価困難点/できているつもりでも無意識な部分があるので自分で判断できない所もある。

\*「実施状況」はビデオから抽出し、「自己評価内容」は自己評価シートからキーセンテンスを抽出した。太字は自己評価項目を示す。

言及されておらず「汚染された所に装着した手袋が触れないようにする」という自己評価の規準は頭にあってもそのポイントが一部であるため、「滅菌手袋を取り出し右手にはめるまで」は修得できたと自己評価している。自己の行為が接触や落下菌によって安全を脅かしていたことには気付いていない。つまり、学生の自力での自己評価は一部の行動 (現象) レベルの部分評価であり、修得レベルを客観的に判断できていないといえる。

以上から学生Aの自己評価の特徴を、《既習技術の実施体験を契機に自己の意識の曖昧さに気付く。繰り返しの練習の必要性は実感するが、看護技術の目的に照らした自己評価の像は不明確で修得レベルを客観的に判断できず、修得レベルの判断が行動 (現象) レベルの部分評価に留まる》と抽出した。同様にして全学生の個別指導前後での各看護技術における自己評価の特徴を抽出した。その一部を表3に示す。

次に、抽出された全学生の各技術の自己評価の特徴から、個別指導前後での共通性を検討した結果、個別指導前の特徴として4項目、個別指導後の特徴として5項目が抽出された (表4)。

1. 初学者の個別指導前の自力での自己評価の特徴

**【特徴①】既習技術の実施体験を契機に現実の自己の修得状況に直面し、自己の意識の曖昧さ、意識しても行動に移す難しさ、行動の不具合を実感し、既習技術が身につけていないことを自覚する**

学生はすべての技術において、既習技術が身につけていないことを自覚していた。例えば滅菌手袋の装着では、学生A「覚えている部分もあるけど忘れ

ている部分も多い」と自己の意識の曖昧さを実感していた。

**【特徴②】自己の修得状況を認識と行動の両面から自己評価する**

例えば、学生D (便器挿入) は「いつも何気なくしている体位変換が上手くできなかつたりよく分かっていないため、何度も体位変換をさせてしまった」と認識・行動の両面から学習内容を自己評価していた。

**【特徴③】看護技術の〈目的・意味・行為のポイント〉が不明確で、学生が気になった行為に着目し部分評価となる**

例えば、学生F (滅菌手袋装着) の実施状況は、「椅子に座って実施。右手袋を清潔な左手袋がある台紙上で装着。手袋を手首まで装着する際、清潔部分と手首が接近する」という状況であったが、学生自身は「順序を分かておらず手を入れる時手袋の形や状態を意識できていなかった・手をスムーズに入れる点、滅菌部分に触れず手首までもっていくのが困難」と自己評価していた。学生は「滅菌部分に触れず」と、接触という清潔操作の一部のポイントについては自己評価しているが、落下菌への意識や落下菌による汚染行為については言及されておらず、滅菌手袋装着の〈目的・意味・行為のポイント〉が不明確で事実が一部しか反映されず、現象の意味づけが部分に留まっていた。

**【特徴④】今後の学習の方向性を描くが、具体的な方法は部分的な像に留まる**

例えば、学生E (車椅子移動) は学習済みのポイントを意識化することが必要なケースにも関わらず、

「ポイントを探していく」という方向性を描いていた。

以上、見出された4項目の自己評価の特徴から、初學者の自力での自己評価は、『既習技術の実施体験を契機に認識と行動の両面から修得できていないことの自覚はするが、看護技術の〈目的・意味・行為のポイント〉が不明確で部分評価に留まる』といえた。

## 2. 個別指導後の学生の自己評価の特徴

【特徴①】失敗体験、成功体験、患者体験から看護技術の〈目的・意味・行為のポイント〉が実感をもってつながり、それを意識することの重要性や意識し行動に移すことの重要性に気付く

例えば、学生H（車椅子移動）は「ちょっとしたことが大事・ちょっとしたことを意識するだけで患者さんの負担が減るし看護師自身の負担も減るんだ

表3 学生の自己評価の特徴（一部）

①は滅菌手袋装着，②は便器挿入の技術を示す

学生	個別指導（前）	個別指導（後）	個別指導の概要
A ①	既習技術の実施体験を契機に自己の意識の曖昧さに気付く。繰り返しの練習の必要性は実感するが看護技術の目的に照らした自己評価の像は不明確で修得レベルを客観的に判断できず修得レベルの判断が行動（現象）レベルの部分評価に留まる。	繰り返し練習していなかったため学習内容が定着していなかったことに気付く。理由を考慮することで意識できるようになった体験から、根拠を考えると意識することの重要性を実感し、取り組みの方向性が具体的に照らづく。自己の行為をその看護技術の目的に照らして振り返り、目的を意識しながら行動できるようにはなったが、まだ不十分な段階と自己評価する。	看護技術の目的を確認。学生が行為のポイントに沿って行動できていない時、ポイントの想起を促す（「何を意識？」）。行為の先に患者がいることを意識させ行為のポイント・根拠を共有。行為に夢中で気付かない行為は具体的にその行為を示す（「ここはどう？」）。技術修得上のポイントと共有。
B ①	授業では修得の実感があっても、時間とともに知識が曖昧になっていることに気づき、繰り返しの想起とイメージトレーニングが必要と自己評価。きちんと理解していくこと、慣れ、丁寧さを課題とする。優先度の低い行動に着目し、難しかったと自己評価。見ているようで見ていない、細部を見ていない、と演習の取り組みを自己評価する。	修得レベルの自己評価が高かったことに気づき、意識して行動することの重要性に気付く。自分で考えることで、行為の判断基準が身についたと自己評価。自分であまり考えていないと自己の特徴を客観視する。	学生が行為のポイントに沿って行動できていない時、ポイントや根拠を想起できるよう促す（「なぜそう思った？」）学生が無意識に行動していた時は行為の意味を問う。よくない行為は学生の判断過程を問い、清潔・不潔の観点から考えるよう刺激。
C ①	知識が曖昧で身につけていないことに気付く。順番や行動には意味がありそれを理解していないから身につかないと自己評価する。	不明瞭だった概念と方法とが根拠をもってつながり、認識面（行為の意味）に問題があったと自己評価。認識に導かれ行動することの困難さを実感するが、理解できると後は繰り返しの練習で身につけようと認識。これまで理解できていないまま放置していると自己評価。	重要なポイントは言語化を促す（「何を意識？」）。よくない行動例を示しつつ、よくない根拠を問う。現象にのみ着目し根拠が曖昧な時、清潔・不潔の観点から根拠を共有。清潔・不潔・境界域が曖昧だったことが分かると、学生の判断過程を確認。修得方法のポイント（根拠の理解）を共有。
D ①	意識し行動したが、他にも意識するポイントがあったことに気付く。困難な部分行動はよく観察しよく練習することで解決しようと自己評価する。注意力が足りないという自己の特徴を捉える。	修得レベルを行為のスムーズさから自己評価。患者を意識から落とさないことを困難点とし1つの行為に集中するのてなくすべてに意識を注ぐことの重要性に気付く。すべてに意識を注ぐことが苦手で、意識したつもりでも不十分な点があると自己の特徴を捉える。	重要なポイントは言語化を促し確認。ポイントが意識できても根拠が誤っている時、清潔の観点から根拠を確認。よくない行為は客観視を促し（「今どう？」）根拠を問う。きれいに装着する意識が強く安全の脅かしに気付かない時、行為の目的（清潔）を意識させる。できていても学生が気になっている行為は学生の思いを確認。解決法を共有。
E ②	イメージが描けていなかったことに気づき、練習量と学習からの時間経過が修得に影響すると認識。対象設定が変われば行動できなくなっていることに気付く。行為が作業になっていると自己評価する。	ポイントを意識せず力任せに行動し、患者、看護者の消耗につながったと振り返る。方法は1つでないことに気付く。患者、看護者にとってよい方法を考える重要性に気付く。状況にあわせて考える重要性に気付く。行為の力加減を困難とし自己の力加減の特徴を重ねて適切な力加減のイメージを描く。	患者役としての思いを伝え。学生が着目していなかった行為は学生に問い（「便器のあて方は？」）、ポイントを想起できるよう刺激（「便器をあてる基準は？」）。患者の安楽が妨げられた行為は患者体験を促し、患者の立場でポイントの重要性を確認。修得上のポイント（リアルなイメージを描く）を共有。
F ②	うまくいかなかった行為に着目し、自己の行為に夢中になっていたこと、本当の患者なら苦痛だろうと患者の位置から自己評価。順番をイメージしていなければ自分のことで一杯になると自己の特徴をとらえる。	患者体験からポイントの効果を実感し患者の気持ちで行動することが安楽への一歩と気付く。ポイントを意識し行動しても力加減が困難と振り返り、患者は皆同じではないこと、経験することで解決しようとする。理解していても行動時は緊張すると自己の特徴を捉える。	具体的なポイントを根拠とともに確認。リアルなイメージ（排泄物の種類や対象の心身の状況）を描かせポイントとつなげる。修得上のポイント（「頻繁に想起する」）を共有。患者の安楽が脅かされた行為は患者体験を促す。複数の体験でコツをつかめた学生に具体的な力加減の意識化を促す（「その力加減を意識」）。
G ②	知識が曖昧で行き当たりばったりで力づくの行動になり、患者に負担をかけたと自己評価。ポイントが想起できず力任せに行動したと自己評価し、改善するための部分行動は実施直後に気付く。	行為のポイントが分かればスムーズに行動できることに気付く。繰り返し実践しなければ身につけていないことに気付く。	対象の状況（腰が上げられない患者）を確認。抜けていた行為のポイントを確認後、学生に実施を促す。重要なポイントはその時の判断を確認。患者体験を促し具体的なポイントやコツを伝える。排泄助動を要する患者のリアルなイメージを共有しポイントとつなげる。
H ②	イメージが全く描けていなかったことに気づき、他者から教えてもらうことで解決しようとする。対象像を描くことの重要性に気付く。	イメージを描き直し、自己の行動がやや上達した実感は得るが、患者の安楽にはつながらなかったと自己評価。練習とコツをつかむことを課題と位置づける。	ポイントを想起できるよう刺激。行為時の思いを確認し、ポイントがポイントである意味を共有。スムーズにできた学生にポイントの意識化を促す（「今のコツ」）。学生の体の使い方の傾向を伝える（「浅めの傾向」）。患者の安楽が脅かされた行為は患者体験を促しポイントを確認。対象のリアルなイメージを共有しポイントとつなげる。
I ②	1つ1つの行動を出来た、できなかったレベルで振り返る。自己の特徴を順序が理解できていなかったと自己評価する。	患者にとっての安楽な方法と行為のポイントが理解できれば余裕をもって行動できると自己評価。上手くいかなかった行為は練習が必要と自己評価。	行為のポイントを確認後、学生に実施を促す。重要なポイントはその時の判断を確認。患者体験を促し具体的なポイントを確認。排泄状況のリアルなイメージを共有しポイントとつなげる。

表4 学生の自己評価の特徴

	自己評価の特徴	具体例 (一例)
個別指導前	【特徴①】 既習技術の実施体験を契機に現実の自己の修得状況に直面し、自己の意識の曖昧さ、意識しても行動に移す難しさ、行動の不具合を実感し、既習技術が身につけていないことを自覚する。	A①:「覚えている部分もあるけど忘れてる部分も多い」、B①:「シミュレーションでは何となくこうなあって思ってたけどいざやってみるとあれっ?!ってなった」
	【特徴②】 自己の修得状況を認識と行動の両面から自己評価する。	D②:「・・・体位変換が上手くできなかったりよく分かっていない・・・何度も体位変換をさせてしまった」、E②:「少ししか練習してなかったし・・・やり方を覚えられていなかった」
	【特徴③】 看護技術の(目的・意味・行為のポイント)が不明確で、学生が気になった行為に着目し部分評価となる。	F①:「順序を分かっただけで手を入れる時手袋の形や状態を意識できていなかった・・・手をスムーズに入れる点、滅菌部分に触れず手首までもっていきのが困難」、①:「手首の所をきれいに伸ばせない」
	【特徴④】 今後の学習の方向性を描くが、具体的な方法は部分的な像に留まる。	A①:「たくさん練習していくしかない」、B④:「ポイントを探していく」
個別指導後	【特徴①】 失敗体験、成功体験、患者体験から看護技術の(目的・意味・行為のポイント)が実感をもってつながり、それを意識することの重要性や意識し行動に移すことの重要性に気付く。	A③:「ちょっとした工夫・コツであんなに楽に寝衣を着脱したり便器をあてたりびっくり。失敗しないと分からないこと、患者になってみないと分からないことがたくさんある」、H④:「ちょっとしたことを意識するだけで患者さんの負担が減るし看護師自身の負担も減る」
	【特徴②】 自己評価のズレに気付く。	C②:「無菌操作をやっているのに意識できていなかった」、G②:「鑷子でガーゼを渡す時はガーゼを上にするという勘違いをしていた。うろ覚えが原因」
	【特徴③】 意識し行動するが複数のポイントを同時に意識し行動することは困難な段階と自己評価する。	D②:「1つのことをやり終えてから次の操作に移らないと注意力が欠ける」、I②:「ポイントをすべてきちんとやるのができなかった」
	【特徴④】 具体的で個別な自己の認識・行動特徴に気付く。	E③:「患者に不快に思われるかもしれないと思って(便器の)つまみが浅くなり、便器を押し込む力が弱い。思ったより力を入れてしっかり押し込む」、D④:「腰をあまり低く落としていない」
	【特徴⑤】 これまでの修得過程を振り返り、学習方法、学習姿勢の観点から学習課題が具体的に定まる。	B③:「ポイントはメモをするけど細かい所は普通にできると思ってメモをしないからメモをする!」、B②:「曖昧なまま覚えて聞きもせずこんなもんかな?とって思っていた」

A～Iは学生を示し、①～④は技術項目を示す(①滅菌手袋、②無菌操作、③便器挿入、④車椅子移動)

な」と意識することの重要性を失敗体験後の成功体験から実感していた。

【特徴②】 自己評価のズレに気付く

学生は、実践を介した個別指導過程で看護技術の(目的・意味・行為のポイント)が描けるに伴い、個別指導前の自己評価は客観的評価とズレていたことに気付き、自己評価の質も発展していた。例えば、学生C(無菌操作)は「無菌操作をやっているのに全然それを意識できていなかった」と当初の自己評価にズレがあったことに気付き、目的に照らして新たに自己評価しなおし、妥当な判断を下していた。

【特徴③】 意識し行動するが複数のポイントを同時に意識し行動することは困難な段階と自己評価する

例えば、学生D(無菌操作)は「1つのことをやり終えてから次の操作に移らないと、どうしても注意力が欠けてしまう」と、次の行為への移行時、自己の行為が安全を脅かしていたことに指導者から指摘されて気付く体験から、複数のポイントを同時に意識し行動することの困難さを実感していた。

【特徴④】 具体的で個別な自己の認識・行動特徴に気付く

例えば学生E(便器挿入)は、「患者に不快に思われるかもしれないと思って(便器の)つまみが浅くなり、便器を押し込む力が弱い。思ったより力を入れてしっかり押し込むとよい」と演示との比較を通して自己の力加減という行動特徴を捉えていた。

【特徴⑤】 これまでの修得過程を振り返り、学習方法、学習姿勢の観点から学習課題が具体的に定まる

例えば学生B(便器挿入)は「ポイントはメモをするけど細かい所は普通にできると思ってメモをしないからメモをするようにする!」という学習方法の観点から、また、無菌操作では、「授業では曖昧なまま覚えて聞きもせずこんなもんかな?とって思っていた」という学習姿勢の観点から具体的課題を定めていた。

以上、見出された5項目の自己評価の特徴から、個別指導後の学生の自己評価は、『修得が実感できた体験を契機に看護技術修得上のポイントとその意味を実感することで自己評価の視点が定まる。自己の取り組みを修得過程として振り返る過程で自己評価の質や妥当性が高まり、自己にあわせた学習課題を見出す』といえた。

考 察

1. 初学者の自力での自己評価の特徴

今回、学生は既習技術の実施体験を通して、他者から指摘されるまでもなく自己の意識の曖昧さ、意識しても行動に移す難しさ、行動の不具合に気付く、既習技術が身につけていないことを自覚していた(特徴①)。実際にやってみる体験は主体的な客観視を可能にする1つのチャンスでもある。今回、実際に体を動かす体験そのものが刺激となり、まさに学

生の認識と身体に問いを与え、自ずと内発的な自己評価が始まっていたと考える。主体的な自己評価は他者から促されたものに比べて高い動機づけとなり、その後の学習活動にもプラスの効果が期待できる。このチャンスをいかに意識的に作り出せるかが1つの教育ポイントと考える。また、学生が不具合を実感していた、意識の曖昧さ、意識しても行動に移す難しさ、行動の不具合、つまり、認識面、認識と行動の協応性、行動面(加藤、嘉手苅、小野寺、木内、薄井、1992)という3要素は、どれも欠けても修得に結びつかない修得上の不可欠要素である。学生は初学者であってもこれらの要素を体験から感じ取っていたといえる。

さらに、学生は個別指導の有無に関わらず、自力で自己の認識と行動の両面から自己をみつめ、部分的ながらも自己評価しようとしていた(特徴②)。初学者は単に「できた、できなかった」という行動の結果評価に偏りがちであるが、今回、学生は行動面だけでなく認識面にも着目していたことは、看護技術が頭脳に導かれた実践(F. ナイチンゲール、1974)であるという専門技術としての見方が初期から位置づいていたとみることができる。

とはいえ、1つ1つの看護技術の判断規準から学び始める初学者にとって、自己の認識と行動の質的ありようを自身で問うことは容易ではない。今回の結果でも、学生は看護技術の〈目的・意味・行為のポイント〉が不明確なため修得レベルを客観的に判断できない段階にあった(特徴③)。初期は特に自己評価のズレは大きいと推察される。曖昧で部分的な像のまま自己の誤った姿に気付かず練習を重ねた結果、歪んだ技術として定着する恐れもある。ひとつ身につけた技術のモデルチェンジはむずかしい(薄井、1997)ため、自己評価を自然発生的に学生の認識だけに委ねるのでなく、指導者が早期から自己評価の意識をもって学生に関わることが重要といえる。特に初期は学生が自己の個別な認識・行動特徴や歪みを早期に自覚できる点で有意義である。

今回学生は、実践を通して他者から指摘される前に自分なりに自己の特徴に気づき、学習の方向性を描いていた(特徴④)。学生は自ら気付いた内容については方向性を描くことができる。しかし、初期段階では自己評価が部分的でもあるため、学生の描いた方向性には限界もある。それを効果的に促すのが指導者の関わりにかかっているといえよう。実践を

介した指導は、指導者にとっては学生の修得状況が具体的、客観的に把握でき個々の修得レベルに応じた指導につながる点で効果的と考える。学生にとっては主体的な問いへの契機となる。一方、実践を介した指導は時に時間や場所に制約を伴うため、状況にあわせた判断、工夫も必要となろう。

## 2. 個別指導後の自己評価の特徴

今回、学生は指導者との相互作用を通して看護技術の〈目的・意味・行為のポイント〉を再び頭脳に描き直し、自己評価の質を高めていた。その1つの契機が、失敗体験、成功体験、患者体験であった(特徴①)。これらは看護技術が実践であること、他者への援助、人間への援助であるという特性をふまえると、看護技術独自の特性をいかに指導に盛り込むかがポイントともいえよう。今回学生は看護技術の〈目的・意味・行為のポイント〉が単に知識としてだけでなく実感を伴いながら位置づき、意識することや意識し行動に移すことの重要性への気づきともなっていた。感情を伴った学びは学生の中に深く位置づき、像の定着につながりやすい。山岸(2000)は、学生に生じた感情を契機に看護技術の〈目的・意味・行為のポイント〉が広がりそれに照らして自己評価する、という学生の認識の発展過程の構造を明らかにしており、本研究からも同様の結果が得られた。学生がポイントをポイントとして実感できるよう、感情が動くように関わることが自己評価を促すポイントともいえる。また、今回学生は技術の〈目的・意味・行為のポイント〉が不明確であったにも関わらず、比較的容易にこれらを想起することが可能でもあった。看護技術を実施する機会を意識的に多く持つこと(登喜ほか、2009)も像を定着させる上で重要といえよう。

学生は看護技術の〈目的・意味・行為のポイント〉が描けるに伴い、自己評価のズレにも気付けるようになっていた(特徴②)。梶田(2009)は「さまざまの形で外的客観的な視点を自己イメージ、自己概念の中に絶えず組み入れていくことによってはじめて、自己評価が単に独善を強化するものになってしまうことを防げる」と述べており、客観的な判断規準を頭脳に明確に描くことの重要性を指摘している。そうすることで初めて、客観的な自己評価となりうるのである。学生の頭脳に看護技術の〈目的・意味・行為のポイント〉をいかに明確に描かせるかは、看護技術を修得する上でも自己評価の質を高める上で

も要といえる。そこには指導者自身が看護技術の〈目的・意味・行為のポイント〉を個々の学生の修得レベルに応じてどのように適用するかが問われることになる。例えば、学生が現象（行動）レベルでしか着目できていない場合、目的や意味とのつながりを意識させるなど、指導者には学生の状況を見抜いた上での自在な認識の働きが求められるわけである。そうしたやりとりの中で、学生は修得レベルが例え低くても自己の姿が客観的に自己評価できれば、次なる取り組みにつながる事が期待できる。梶田（2009）は「自己評価を行うことによって自分自身を点検し、吟味し、認識する、という点ではよい効果があがったとしても、その段階で止まってしまうのでは必ずしも教育的とはいえない。…自己評価票の項目にチェックしてそれで終わりというのではなく、次にどうしたらよいか、どうするつもりか、を考える場がどうしても必要とされる」と指摘している。初期こそ学生の修得レベルの善し悪しだけを問題にするのではなく、学生の自己評価の質に着目した関わりが重要と考える。例えば、指導者が行為を単に指摘するのでなく、学生の中に問いがおこるような発問も効果的と考える。「問いかけ」は学生の自己評価の内容と方法をゆさぶり刺激してその能力を高める可能性をもつ（山下、湯浅、2005）。

学生は新たに描き直した〈目的・意味・行為のポイント〉に照らして自己評価するようになると新たな課題も見出していた。すなわち、複数のポイントを同時に意識し行動することである（特徴③）。修得の初期段階にある学生は、1つのポイントに夢中になるあまり複数のポイントを同時に意識することは困難である。今回学生はそのことを実感し、複数のポイントを意識することなしには対象の安全・安楽・自立を叶えることができないことに気付いたともいえるのではないだろうか。

学生は看護技術の〈目的・意味・行為のポイント〉や効果的に修得するためのポイントが明確になると、今まで気付かなかった自己の個別な認識や行動特徴にも気付けるようになっていた（特徴④）。これは視点が定まるとより具体的に自己の特徴がみえてきたことを意味する。それは時として指導者の捉えた学生の特徴に比べ、より個別な特徴を見出す場合さえある。例えば、学生E（無菌操作）が「綿球を膿盆に置く際に、何でも物を置く時には丁寧にしないといけないという気持ちが働いてしまい…」と自己の生活習慣と重ねて不潔な行為だったと自己評価していたり、学生C（滅菌手袋装着）「授業内容を理解できないまま放っている」など、学生は指導者が捉えていなかった特徴を捉えていた。これらは指導者が

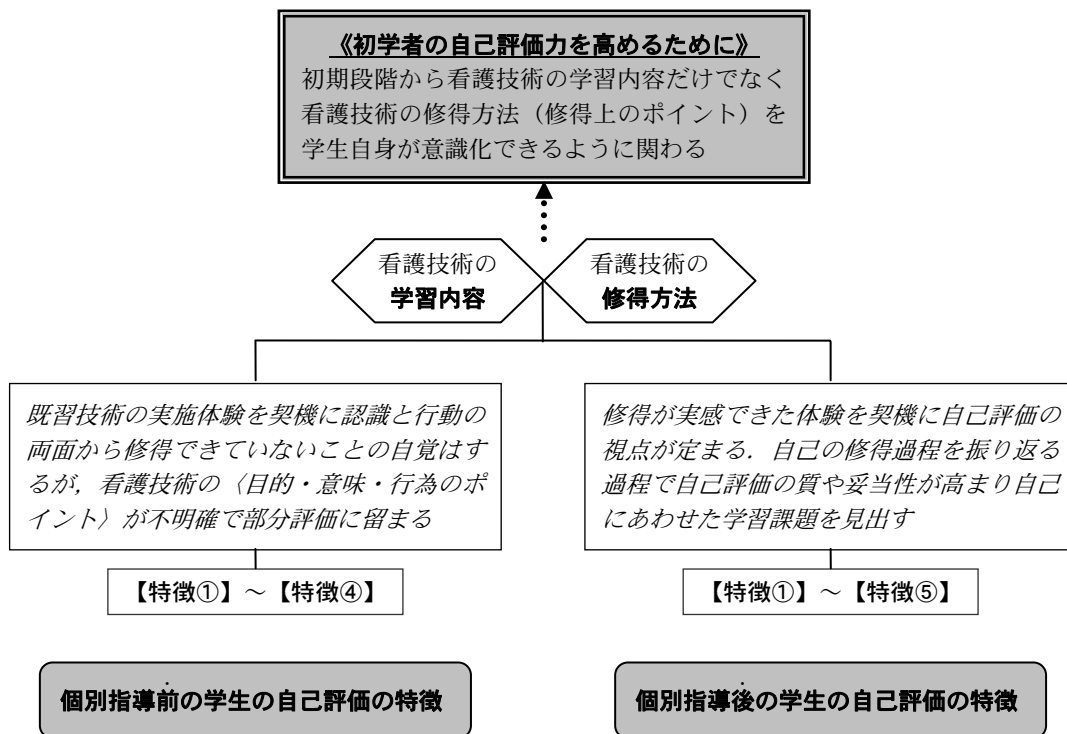


図1 初学者の自己評価の特徴と自己評価力を高める教育



意図的に促したものではなかったが、学生は「学習内容」だけでなく「学習方法」「学習姿勢」の観点からこれまでの修得プロセスを含めて振り返っており、学生自身が見出した主体的な課題といえた(特徴⑤)。

その他にも学生は修得できている点や自己の変化にも着目し自己評価していた。前者においては、設定した自己評価シートの項目が影響したとも考えられるが、学生が修得できている点に着目することは自己の持てる力を伸ばそうとする意思につながり、自己の変化をみつめる視点は成長への意欲につながる。自己評価では一般にうまくいかなかったことのみに着目する傾向にあるが、指導者は学生が自己の持てる力にも気付けるよう支援していくことが重要と考える。

今回の分析から、学生の自己評価の過程には、看護技術の学習内容だけでなく、看護技術をいかに効果的に修得していくかという修得方法に関する自己評価も含まれていた。つまり、学生は自己評価を行うプロセスで、修得過程の歩み方とその意味を体感・強化しながら修得過程を歩んでいるといえる。指導者は初期段階から看護技術の修得上のポイント、学生自身が意識化できるよう関わることは、学生の自己評価力を高め、修得レベルの向上につながると考える。

### 本研究の限界と今後の課題

本研究は、研究者1名の個別指導を対象としているため、研究結果は研究者の指導力に規定される。また、少数例からの分析結果であるため妥当性についてはさらに検証を重ねる必要がある。

### 結 論

1. 初学者の個別指導前の自己評価の特徴として4項目が抽出された。4項目とは①既習技術の実施体験を契機に現実の自己の修得状況に直面し、自己の意識の曖昧さ、意識しても行動に移す難しさ、行動の不具合を実感し、既習技術が身につけていないことを自覚する、②自己の修得状況を認識と行動の両面から自己評価する、③看護技術の〈目的・意味・行為のポイント〉が不明確で、学生が気になった行為に着目し部分評価となる、④今後の学習の方向性を描くが具体的な方法は部分的な像に留まる、である。
2. 個別指導後の自己評価の特徴として5項目が抽

出された。5項目とは①失敗体験、成功体験、患者体験から看護技術の〈目的・意味・行為のポイント〉が実感をもってつながり、それを意識することの重要性や意識し行動に移すことの重要性に気付く、②自己評価のズレに気付く、③意識し行動するが複数のポイントを同時に意識し行動することは困難な段階と自己評価する、④具体的で個別的な自己の認識・行動特徴に気付く、⑤これまでの修得過程を振り返り、学習方法、学習姿勢の観点から学習課題が具体的に定まる、である。

3. 指導者は初期から看護技術の修得上のポイントを学生が意識化できるよう関わることで、学生の自己評価力を高める上で重要と考える。

### 謝 辞

本研究に御協力下さった学生の皆様、ご支援下さいました永嶋由理子教授をはじめ基礎看護学領域の先生方に心より感謝申し上げます。

### 文 献

- 青山美智代, 伊藤明子, 三毛美恵子, 須藤聖子, 林有学. (2007). 看護技術の修得における確信度を用いた認知領域と精神運動領域の評価, *日本看護学教育学会誌*, 17(1), 1-10.
- Florence Nightingale. (1974). *ナイチンゲール著作集第2巻*(湯楨ます監修, 薄井坦子他監訳). 東京: 現代社.
- 池西悦子. (2001). 看護学生の知識と行動の統合に向けての反省的思考に関する研究. *Quality Nursing*, 7(8), 27-32.
- 梶田叡一. (2009). *教育評価*. 東京: 有斐閣.
- 加藤隆勝(編), 高木秀明(編). (1997). *青年心理学概論*. 東京: 誠信書房.
- 加藤仁美, 嘉手苺英子, 小野寺利江, 木内陽子, 薄井坦子. (1992). 看護基本技術の修得過程の効率化に関する研究. *日本看護科学学会誌*, 7(2), 137.
- 栗原保子. (2012). 看護学生の自己評価能力向上のためのネットワーク型CAI〈学習支援システム〉の開発に関する研究—自己評価能力向上支援システムの有用性—. *宮崎県立看護大学研究紀要*, 12(1), 7-25.
- 水戸優子, 登喜和江, 大石朋子, 牧野美幸, 坂上晶代, 加納佳代子, 小山真理子. (2010). 看護技術教育の評価規準(案)の学内演習での活用例. 看

護教育, 51(11), 990-996.

三浦つとむ. (1967). *認識と言語の理論*. 東京: 勁草書房.

宮芝智子, 舟島なをみ. (2011). 看護学生のための学習活動自己評価尺度－看護技術演習用－の開発. *千葉看護学会会誌*, 17(2), 31-38.

小野寺利江, 嘉手苺英子, 山岸仁美, 木内陽子, 薄井坦子. (1989). 看護技術の〈自己評価－チェックシステム〉にビデオチェック導入の試み－学生の自己評価能力に焦点をあてて－. *日本看護科学学会誌*, 9(3), 142-143.

斉藤しのぶ. (1999). 学内実習記録を読む時に‘3つの視点’を使って. *総合看護*, 29-36.

渋谷美香. (2001). 看護技術学習における学生の意味構成を支えるリフレクション. *Quality Nursing*, 7(8), 13-19.

杉森みど里, 舟島なをみ. (2012). *看護教育学*. 東京: 医学書院.

高原素子, 藤島和子, 白井恵美, 玉木ミヨ子, 綾瀬葉月, 蒲生澄美子, 関口恵子. (2005). 無菌操作技術の修得と自己評価能力の関係. *日本看護学教育学会誌*, 15, 142.

田村由美, 中田康夫, 澁谷幸, 石川雄一, 津田紀子. (2004). 科目「看護援助技術演習」における3つの教授－学習方法の導入. *日本看護学教育学会誌*, 14(1), 47-56.

登喜和江, 森下晶代, 川上由香, 吉田こずえ, 重松豊美, 江川幸二. (2009). 就職前看護技術トレーニングの試み. *日本看護学教育学会誌*, 19(2), 41-49.

薄井坦子. (1978). *改訂版科学的看護論*. 東京: 日本看護協会出版会.

薄井坦子. (1997). *系統看護学講座基礎看護学*. 東京: 医学書院.

山岸仁美. (2000). 看護基本技術の修得過程における学生の認識の発展過程の構造. *千葉看護学会会誌*, 6(1), 23-29.

山下政俊, 湯浅恭正. (2005). *教育の方法*. 東京: ミネルヴァ書房.

受付 2013. 6. 3

採用 2013. 9. 4