

原 著

## 初期看護学実習における情意領域の教育評価

浜端賢次<sup>\*1</sup> 山道弘子<sup>\*2</sup> 藏野ともみ<sup>\*3</sup> 山崎雅代<sup>\*1</sup>

### 要 約

本研究は、学生が学んだことを通して初期看護学実習における情意領域の教育効果を評価することを目的とした。初期看護学実習は、看護学生が入学後初めて体験する臨地実習である。

K大学看護学生69名は、実習終了後に心に最も残った実習内容を書いたプロセスレコードを提出した。このレコードから抽出した項目を、Bloomらの教育目標分類に基づいて初期看護学実習の教育評価を行った。

その結果、以下の内容が明らかになった。

- 1) 学生は、対象者とのコミュニケーションの在り方について再構成する機会を得た。
- 2) 約8割の学生はプロセスレコードで情意領域について報告していたことから、初期看護学実習での情意領域の教育は学生の内省的理解を深めるために有効であったと判断した。
- 3) 今回のプロセスレコードに基づいた初期看護学実習における教育評価は効果的な方法であることが示唆された。

### はじめに

看護職はあらゆる状況下にある人々を対象にして、生活過程や診断治療過程において必要な援助を行う専門職であり、看護が実践される場面は広範囲にわたっている。医療に携わる専門職には知識・技術・態度が要求され、このことから理解されるように看護学は実践を伴う学問である。従って、看護教育の場面では看護に必要な理論と知識、そして看護技術を基盤とした看護実践を教授しなければならない。多くの看護学生に看護学を教授する場合、大学をはじめとした看護師養成機関では「保健師助産師看護師学校養成所指定規則」に従って講義・演習・実験・実習・実技が展開されている。このような背景のもと、看護学実習そのものも授業の一つとして位置づけられ、杉森<sup>1)</sup>は「看護学実習とは、看護学生自身が、クライアントあるいは患者と呼ばれる状態に置かれた、看護の対象としての人間に対して、既に学習した知識・技能を用いながら、その人々が生活する生きた環境において看護を実践し、そこで現実の諸現象や諸過程を探求し、調査・研究し、看護学理論に統合・深化しつつ、看護行動のもつ社会的価値を検証する様々な学習活動の総体をいう」と定義している。

平成12年6月に文部省高等教育局は「大学における学生生活の充実方策について」の報告書<sup>2)</sup>をまとめ、現代の学生の実態を「目的意識を持たず自分さがしをするために入学する学生の増加、人との関わりや実体験の機会の乏しさ、心の問題を抱えている学生の増加」と報告している。このような状況を踏まえると、看護を学ぶ現代の学生をより一層成人学習者の特徴<sup>3)</sup>から捉えることが重要となる。成人学習者では、「経験」が自他の豊かな学習資源となり、生活課題や生活問題というキーワードから「生活の経験」への参加が可能となり学習は発達する。Jean Lave<sup>4)</sup>らは「学習とは実践(の)共同体への参加であり、学びの実践共同体は社会や文化の中にある。そして、教材や教師の役割がそこにあるとすれば、それは教師が学習者にホンモノの世界(円熟した実践の場)をかいま見させ、そこへの参加の軌道を構造化することである」と指摘している。

看護に必要な知識や技術、そして態度を教授しようとするとき、いわゆる生活体験や社会参加の機会が少ない現在の学生に<sup>5)</sup>どのように臨場感を持たせ、関心を引き起こしながら学習活動を展開するかは大きな課題である。そこで、本研究では看護学生が初めて看護の現場での実践を通して行う学習活動、

\*1 川崎医療福祉大学 医療福祉学部 保健看護学科 \*2 前広島大学大学院 保健学研究科 博士課程後期

\*3 大妻女子大学 人間関係学部 人間福祉学科

(連絡先) 浜端賢次 〒701-0193 倉敷市松島288 川崎医療福祉大学

すなわち，初期看護学実習に焦点を当て，そこでの学生自身の学びの評価・分析を通して，情意領域の教育効果を評価することを目的とする。

## 研究方法

### 1. 研究対象となる初期看護学実習の概要

実習時期は2年次春学期，8月で，実習場所は重度心身障害児および高齢者関連諸施設である。対象者の特性は，言葉での会話が可能な人から難しい人まで幅があり，日常生活も自立から全介助まで多様であった。

実習目標は，1) 対象者とふれあうことにより，コミュニケーションについて理解する，2) 対象者とのふれあいやコミュニケーションを通して関わった対象者の生活と健康について知る，であった。

### 2. 研究対象

研究対象は，K大学看護学生69名の初期看護学実習後に最も心に残った一場面について提出したプロセスレコードである。研究の倫理的配慮としては，個人が特定されることがないことを説明し研究の主旨に同意が得られた学生の記録物を分析の対象とした。なおデータはIDナンバーで処理し，個人情報が出ないように留意した。

プロセスレコードを研究対象に選択した根拠は，自分の行為（言語的および非言語的）を再構成することにより，得られた自己洞察から自己理解を深めることが可能だからである。プロセスレコードには，①学生が印象に残った場面，②場面選定理由<なぜこの出来事（場面）を再構成しようと思ったのか>，③再構成内容（知覚したこと，考えたり感じたりしたこと，言ったり行ったりしたこと），④考察（再構成で振り返ることにより，どんな自己洞察が得られたのか），を記述している。本研究では，以上の記述内容を初期看護学実習における学生の情意領域の学習を探る手がかりとして位置づけ，分析した。

### 3. 分析方法

本研究では，教育目標の広範な分類学を開発したBloomらの教育目標分類を教育評価の分析に活用した。分析は出来るだけ客観的評価となるように，共同研究者が個々に学生の記述内容を分析し，それを協議し最終的判断をした。

以下にその具体的な分析方法を示す。

1) 学生が最も心に残った一場面及びその理由を分類し，カテゴリー化した。

2) 再構成内容と考察の記述内容を分類する基準は，Bloomらが開発した教育目標分類を参考とし，

その分類基準を表-1<sup>6)</sup>にまとめた。分類基準は3領域から構成されており，「認知（認識）領域」6項目，「情意領域」5項目，そして「精神運動領域」5項目である。再構成から考察に至るまでの学生の記述内容を，分類基準と照らし合わせながら，表-1に示している「認知（認識）領域」，「情意領域」，「精神運動領域」において，どの領域の学びに属しているかを分類した。

## 結果

### 1. 学生がプロセスレコードに記述した場面

学生が最も心に残った一場面を分類し，その結果を表-2にまとめた。分類された6項目のカテゴリーのうち，最も多かった項目は「コミュニケーション場面」25件（36.2%）であった。次に多かった項目は，「食事介助場面」で22件（31.9%），「移動介助場面」10件（14.5%），「排泄介助場面」8件（11.6%）であった。「寝衣交換場面」と「その他（症状に伴う行動等）」は，共に2件（2.9%）であった。「その他（症状に伴う行動等）」とは，「床に自分の頭を打ちつけたため，どう対応したら良いのか困惑した」場面であった。

表2 学生がプロセスレコードに記述した場面

| 場面              | 合計 |       |
|-----------------|----|-------|
|                 | 件数 | %     |
| A コミュニケーション     | 25 | 36.2  |
| B 食事介助          | 22 | 31.9  |
| C 移動介助          | 10 | 14.5  |
| D 排泄介助          | 8  | 11.6  |
| E 寝衣交換          | 2  | 2.9   |
| F その他（症状に伴う行動等） | 2  | 2.9   |
| 合計              | 69 | 100.0 |

### 2. プロセスレコード場面の選択理由

最も心に残った一場面を選択した理由を分類し，その結果を表-3にまとめた。分類された3カテゴリーのうち，最も多かったカテゴリーは「対応に困った・困惑した」34件（49.3%）であった。場面で分析すると「食事介助場面」の11件（32.4%）が最も多く，次いで「コミュニケーション場面」9件（26.5%），「移動介助場面」7件（20.6%），「排泄介助場面」5件（14.7%）であった。例をあげると「食事介助場面」では「食事介助をどうすれば良いか困り，一番考えた場面だったから」，また「コミュニケーション場面」では「実習1日目はそばにいて対象者がいつも笑顔になられたのに，2日目は笑わずに目線も合わせてもらえなかったから」，「移動介助場面」では「自分なりに誘導しようと努力したがうまくいかなかったから」などであった。

2つ目のカテゴリーは「対象との関係に手応えを感じた」21件（30.4%）であった。場面を分析すると

表1 プロセスレコード記述内容の分類基準

|                  |               |  |
|------------------|---------------|--|
| 認知<br>(認識)<br>領域 | 知識            | 定義・反復・記憶・記録・想起リスト・名前・関連づけ・分類                                   |
|                  | 理解            | 言い換え・解釈・例を示す   |
|                  | 応用            | 翻訳・応用・採用・使用・実践・展示・スケッチ解釈・操作<br>脚色・計画・明示・証明                     |
|                  | 分析            | 試験・議論・質問・解決・評価・分析・見積もり・実験・計算<br>比較・検出・検討・関連づけ・一覧表・差別化・区別       |
|                  | 合成            | 構成・計画・提案・デザイン・公式化・配列・組み立て・収集<br>創造・提起・編成・取り扱い・準備・分類・修正・再構成・体系化 |
|                  | 評価            | 判断・見積もり・評価・等級分け・比較・高く評価・採点・選択<br>選ぶ・査定・概算・測定・予測・批評・検証          |
| 情意<br>領域         | 受容            | 認める・分かち合う・気づきを示す   |
|                  | 対応            | 進んで行動する・実践する・対応する・進んで討議する・聞く<br>機会を探す・興味を示す・選択する・進んで支持する・満足を表す |
|                  | 尊重            | 認める・賞賛する・同意する・助力する・助ける・尊重する<br>支援する・協力する・責任を取る・参加する            |
|                  | 価値の構成         | 論争する・議論する・宣言する・防衛する<br>位置を作る・態度を明確にする・一致する                     |
|                  | 価値による<br>特徴付け | 一貫した行動をとる・支持する・責任を負う   |
| 精神<br>領域<br>運動   | 模倣            | 例に従う・リードに従う  |
|                  | 操作            | 手順に従って実行する・手順に従う・実践する  |
|                  | 正確さ           | 上手に使用できることを示す  |
|                  | 明確化           | 実行する・使用する・上手に使用する  |
|                  | 順応            | 有能である・実行する・上手である   |

(Marcia A. Petrini : 看護学教育における評価, Quality Nursing, 7(4), 9, 2001)を著者一部加筆修正

表3 プロセスレコード場面の選択理由

| 場面               | 理由 | N=69            |                    |                   | 合計         |
|------------------|----|-----------------|--------------------|-------------------|------------|
|                  |    | 対応に困った・<br>困惑した | 対象との関係に<br>手応えを感じた | 新しい発見や気<br>付きがあった |            |
| A コミュニケーション      |    | 9               | 8                  | 8                 | 25         |
| B 食事介助           |    | 11              | 6                  | 5                 | 22         |
| C 移動介助           |    | 7               | 3                  | 0                 | 10         |
| D 排泄介助           |    | 5               | 3                  | 0                 | 8          |
| E 寝衣交換           |    | 1               | 1                  | 0                 | 2          |
| F その他 (症状に伴う行動等) |    | 1               | 0                  | 1                 | 2          |
| 合計(%)            |    | 34 (49.3)       | 21 (30.4)          | 14 (20.3)         | 69 (100.0) |

最も多かった場面は「コミュニケーション場面」8件(38.1%),次いで「食事介助場面」6件(28.6%),「移動介助場面」と「排泄介助場面」3件(14.3%)であった。例をあげると「コミュニケーション場面」では「言葉が話せない対象者と初めて自然にノンバーバルコミュニケーションが成立したから」、また「食事介助場面」では「食事介助をしてもなかなか食べてもらえなかったが、食べてもらえるようになってきたから」などであった。

3つ目のカテゴリーは「新しい発見や気づきがあった」14件(20.3%)であった。場面を分析する

と、最も多かった場面は「コミュニケーション場面」8件(57.1%),次いで「食事介助場面」5件(35.7%)であった。例をあげると「コミュニケーション場面」では「何度も何度も訴えてくる。はじめはただ痛いだけかと思っていたが、その訴えの裏には別の気持ちもあるのではないかと思ったから」、「食事介助場面」では「食事介助を通して、人には人のペースがあることに気づいたから」などであった。

### 3. 教育目標分類からみた3領域の分布

学生の再構成から考察までの記述内容を分類し、

その結果を表-4にまとめた。分類した3領域で最も多かった領域は「情意領域」52件(75.4%)、次いで「認知(認識)領域」15件(21.7%)、「精神運動領域」2件(2.9%)であった。

「情意領域」に分類された場面をみると、「食事介助場面」18件(34.6%)、次いで「コミュニケーション場面」17件(32.7%)、「移動介助場面」7件(13.5%)、「排泄介助場面」7件(13.5%)、「寝衣交換場面」1件(1.9%)、「その他(症状に伴う行動等)」2件(3.8%)であった。

「認知(認識)領域」に分類された場面では、「コミュニケーション場面」8件(53.3%)が最も多く、次いで「食事介助場面」3件(20.0%)、「移動介助場面」3件(20.0%)であり、「精神運動領域」に分類された場面では、「食事介助場面」と「排泄介助場面」が1件ずつであった。

#### 4. 情意領域における学びの内容

情意領域における学びの内容を分類し、その結果を表-5にまとめた。分類した項目で最も多かった項目は、受容26件(50.0%)、対応16件(30.7%)、尊重9件(17.3%)、価値の構成1件(2.0%)であった。

「受容」の具体的内容を例示すると、「コミュニケーション場面」では「私の声かけにK氏は笑ってくださったのだと感じたが、実はそうではなくK氏が私に笑顔を与えてくれたのだと思う。私は笑ってもらう事ばかりを求めている、K氏を理解しようとする姿勢が不足していたのではないかと思う」という記述が見られた。

「対応」の具体的内容を例示すると、「食事介助場

面」において「スプーンを入れた時にスプーンにのっている食物を上唇と舌ですべらす感じで自分の口の中に入れようとしたので、それに合わせてスプーンを抜いてみた。また咀嚼の時はただ見ているだけではなく、一緒になって口を動かすことで一生懸命口を動かしている様子がみられた」などの記述が見られた。

「尊重」の具体的内容を例示すると、「コミュニケーション場面」で「彼の話を繰り返して言うことによって、あなたの話を聞いているよということをお伝えしたかった。しかし、それは自己中心的な押しつけになっていたかも知れないと思った」などの記述が見られた。

「価値の構成」の具体的内容を例示すると、「コミュニケーション場面」において「私達が本当にすべきことは、どの子どもにも平等に接するという事なので、自分から近寄って来れない子どもたちほど私達から行ってあげるべきだった。これからは、この経験を活かしてたくさん子ども達に目を向けて行くようにしたいと思う」という記述が見られた。

#### 考 察

##### 1. 学生がプロセスレコードに記述した場面と選択理由

学生がプロセスレコードに記述した場面(表-2)を分類すると、最も多かった場面は「コミュニケーション場面」であり、その他としては日常生活援助場面を取り上げていた。コミュニケーション場面が最も多かったのは、学生が実習目標の中でコミュニ

表4 教育目標分類からみた3領域の傾向

| 場面              | 分類 | 認知(認識)    | 精神運動    | 情意        | 合計         |
|-----------------|----|-----------|---------|-----------|------------|
| A コミュニケーション     |    | 8         | 0       | 17        | 25         |
| B 食事介助          |    | 3         | 1       | 18        | 22         |
| C 移動介助          |    | 3         | 0       | 7         | 10         |
| D 排泄介助          |    | 0         | 1       | 7         | 8          |
| E 寝衣交換          |    | 1         | 0       | 1         | 2          |
| F その他(症状に伴う行動等) |    | 0         | 0       | 2         | 2          |
| 合計(%)           |    | 15 (21.7) | 2 (2.9) | 52 (75.4) | 69 (100.0) |

表5 情意領域における学びの内容

| 場面              | 内容 | 受容        | 対応        | 尊重       | 価値の構成   | 合計         |
|-----------------|----|-----------|-----------|----------|---------|------------|
| A コミュニケーション     |    | 8         | 5         | 3        | 1       | 17         |
| B 食事介助          |    | 8         | 6         | 4        | 0       | 18         |
| C 移動介助          |    | 2         | 3         | 2        | 0       | 7          |
| D 排泄介助          |    | 0         | 1         | 0        | 0       | 1          |
| E 寝衣交換          |    | 6         | 1         | 0        | 0       | 7          |
| F その他(症状に伴う行動等) |    | 2         | 0         | 0        | 0       | 2          |
| 合計(%)           |    | 26 (50.0) | 16 (30.7) | 9 (17.3) | 1 (2.0) | 52 (100.0) |

ケーションに重点を置いて実習し自己評価したためと推察される。また、今回の初期看護学実習では、対象が言語的コミュニケーション（バーバルコミュニケーション）が可能な対象者から非言語的コミュニケーション（ノンバーバルコミュニケーション）の必要な対象者まで様々であり、そのことがコミュニケーション場面を取り上げる根拠になったと推測できる。現代の学生は、携帯電話やコンピューターなどの視覚によるコミュニケーションは増えたが、一方で直接人と会って対話する機会は減っていると考えられる。コミュニケーションを成立させるためには、実際には言語だけでは不自由な事が多く、考えていることを相手に伝えようとすると実は言葉だけでは伝わらないことが多い。特に学生の記録からは、対象者とのコミュニケーションをはかる上で相手の話しを聞くだけでは不十分なことが多く、表情や姿勢などを観察する必要があることを痛感したものが多かった。看護は健康・不健康を問わず人に関わりながら援助を提供する専門職である。看護学生はただ単に会話ができれば良いのではなく、対象者の全体から発信されるメッセージを把握できる観察力と理解力を培わなければならない。

「プロセスレコード場面の選択理由」（表-3）を見ると、「対応に困った・困惑した」という理由が34件（49.3%）と約半数を示しており、場面別にみると食事介助場面が最も多かった。大学の講義・演習でも、幾つかの食事困難状況を設定し、学生同士ではあるが食事介助の演習を展開している。しかしながら、初めての臨地実習において、実際の食事介助場面では緊張してしまい、頭の中が真っ白になり上手く実施できなかったことが場面選択理由の一つと考えられる。

次に、「対象との関係に手応えを感じた」と「新しい発見や気づきがあった」という理由では、「コミュニケーション場面」が共通して多く取り上げられていた。学生は対象者と関わる場面で、はじめは、対象者にどう関わったらよいのか、自分は対象者に一体何ができるのだろうと戸惑っていた。しかしながら、相手が何を望んでいるのか、そして何を援助して欲しいのかを対象者の側で考えることにより、少しずつ新しい発見や気づきが生じたものと考えられる。そして、この体験を得た学生が、その後の自分の行動や行為を繰り返すなかで何らかの手応えを感じたものと思われる。中村<sup>7)</sup>は「臨床の知は直感と経験と類推の積み重ねから成り立っている。ひとが<経験によって学ぶ>のは、ただ何かを体験するからではなく、むしろそこにおいて否応なしに被る<受動>や<受苦>によってである」と述べている。学生は、対象者とかかわる場面において、この受動や受苦という経験

を食事介助をはじめとした様々な臨床から学び、このことが情意領域の学習へとつながりその後の学生の行為や行動に影響を与えたものと考えられる。

## 2. 初期看護学実習における情意領域の教育効果

各看護系大学のカリキュラム構造では、看護学実習は初期の看護学実習から基礎看護学実習や各論実習へと発展していくプロセスを辿るのが一般的である。今回の初期看護学実習では、学生の記述内容の分析結果から、情意領域の学びが明らかとなった。特にこのことはコミュニケーション場面の振り返りで顕著であった。対象者とのコミュニケーションを考えることは、自己を振り返る機会となる。言い換えれば、自分の性格傾向や行動パターンなどを意識しなければ対象者とのコミュニケーションを図ることが難しいと気づくようになる。このことは同時にコミュニケーションを行う上で、自己を依存的なものから自己主導的なものへと変化させ、対象者を理解することへと発展する。例えば、「実習1日目は側にいるだけでも対象者に笑顔がみられたのに、2日目は目も合わせてくれなかった」という記述が見られた。これは、実習1日目は対象者が自分（学生）に対して笑ってくれていたのであり、学生が働きかけたから笑ってくれていたのではなかったのである。このとき学生は、自分が対象者に依存し求めていることに気づき、学生自身が主体的に働きかけていなかったことに気付くようになる。特に、バーバルコミュニケーションだけではなく、ノンバーバルコミュニケーションにより意思疎通ができた学生たちは、自己理解や内省的理解が深まっていた。

Bloomらの教育目標分類では、学習を「認知（認識）領域」「精神運動領域」「情意領域」の3つの領域で捉え、各領域の目標を設定し評価することが提唱されている。田島<sup>8)</sup>は「看護行為は認知・情意・精神運動領域の内容から成り立つ」と述べ、これを看護学における授業展開と照らし合わせると次のようになる。学内での講義・演習では認知（認識）領域としての知識などを教授し、また、教員のデモンストレーションなどはその後の看護技術修得のための模倣となり精神運動領域を教授する。この時、講義で獲得される認知（認識）領域と模倣から練習を重ねる精神運動領域には、当然のことながら人への配慮や態度そして関心などを育てる情意領域も教授される。しかし、そうはいうものの、学内での展開では教授方法に工夫を凝らしても、現代の学生に伝えることが難しい領域が情意領域なのである。学内での演習では、実際に人体に技術を実施することが難しいため人形を用いることが多い。そのため学生には人形と人間の違いを教



授しながら実施するが生身の人間の様に生きた存在を対象とするわけではないため、対象の反応をからだ全体で感じ取れる学習環境づくりは限界があり、学生の感性に訴えることは難しいのが現状である。

「医学・看護学の教育における評価(前編)」<sup>9)</sup>で「3つの領域のなかで一番難しいのが情意領域の教育と評価である」と植村は述べ、山内は「看護職は、医療職としては当然ですが、医師以上に情意能力が問われる者である」と説明している。また、田島<sup>10)</sup>は「情意領域は実践のなかで表出して初めて生きるものであり、単独で学修するものではなく、認知領域、精神運動領域の学修過程で組み入れる必要がある。その上に、学修(習)者の原動力、成就感などの育成が同時に必要となる」ことを示している。従って、情意領域の学習には、看護学実習という実際の臨地場面での学習がきわめて重要な意味を持つといえる。このことは、今回の結果で、「情意領域」52件(75.4%)、「認知(認識)領域」15件(21.7%)、「精神運動領域」2件(2.9%)の順で、約8割の学生が、情意領域の学習を報告していたことから明らかである。さらに情意領域の具体的内容は、受容26件(50.0%)、対応16件(30.7%)、尊重9件(17.3%)、価値の構成1件(2.0%)の順により高次となっていた。今回の初期看護学実習では、情意領域では受容レベルが最も多く、価値の構成までには至っていないが、学生が初めて臨床に身を置く初期看護学実習で、情意領域に訴える教育が展開できたことは意義がある。

初期看護学実習では、<受動>や<受苦>という人間としてもつ避けられない経験を通し、内発的な要因が学生の主体的な学習への動機づけとなる。言い換えれば、情意領域への働きかけが同時に認知(認識)領域、精神運動領域を刺激し看護への動機づけとなるとも言えよう。さらに加えて「専門化した知識・技術の修得が、自分の生き方、生活にとってど

んな意味をもっているかという認識および感性にひびく手ごたえが、人びとの内面ではっきりとした座をもちにくくなっているという現実もまちがいないある」<sup>11)</sup>。そのため、初期看護学実習で経験や主体的な学習への参加を促し情意領域を発達させることは、認知(認識)領域や精神運動領域への発展につながるという意味で重要となる。

さらに、初期看護学実習の教育評価にプロセスレコードを活用したことは学生の情意領域の学習を進展させたと思われる。これは、情意領域の学びを通して自己洞察を深めることを目標とする初期看護学実習に効果的といえよう。

## 結 論

本研究では、初期看護学実習における学生の学びを分析・考察し、情意領域の教育効果について考察した。初期看護学実習は、学生の学習への動機づけに影響を与えるという点では重要な授業に位置している。特に学生の情意領域を如何に発達させることができるかが、その後の学習への動機づけに影響を与える。

本研究で得られた知見は以下の1)~3)である。

- 1) 学生は、対象者とのコミュニケーションの在り方について再構成する機会を得た。
- 2) 約8割の学生はプロセスレコードで情意領域について報告していたことから、初期看護学実習での情意領域の教育は学生の内省的理解を深めるために有効であったと判断した。
- 3) 今回のプロセスレコードに基づいた初期看護学実習における教育評価は効果的な方法であることが示唆された。

稿を終えるにあたりご協力いただきました学生の皆様、そして関係者の方々に深謝致します。

## 文 献

- 1) 杉森みどり：看護教育学．第2版，増補版，医学書院，東京，202，1994．
- 2) 文部省(現：文部科学省)高等教育局，大学における学生生活の充実に関する調査研究会：大学における学生生活の充実方策について—学生の立場に立った大学づくりを目指して—(報告)，東京，52，2000．
- 3) 舟島なをみ，杉森みどり：看護学教育評価論—質の高い自己点検・評価の実現—．第1版，文光堂，東京，11-12，2000．
- 4) Jean Lave and Etienne Wenger：Situating Learning—Legitimate Peripheral Participation—，佐伯 胖 訳，状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加—．初版，産業図書株式会社，東京，1993．
- 5) 田島桂子：看護実践能力育成に向けた教育の基礎．第1版，医学書院，東京，35-36，2002．
- 6) Marcia A. Petrini：看護学教育における評価．Quality Nursing，7(4)，4-13，2001．
- 7) 中村雄二郎：臨床の知とは何か．初版，岩波書店，東京，136，1992．
- 8) 田島桂子：看護学教育カリキュラムにおける教育評価の位置付け．Quality Nursing，7(4)，14-19，2001．

- 9) 植村研一, 山内豊明: <対談> 医学・看護学の教育における評価(前編) —教育機関と教員の課題— . Quality Nursing , 7(4), 37-45, 2001 .
- 10) 前掲書 5) 135
- 11) 大田堯: 教育とは何か . 初版, 岩波書店, 東京, 79, 1990 .

(平成15年6月5日受理)

## Educational Evaluation of the Affective Domain in the First Stage of Practical Clinical Nursing

Kenji HAMABATA, Hiroko YAMAJI, Tomomi KURANO and Masayo YAMAZAKI

(Accepted Jun. 5, 2003)

Key words : FIRST STAGE OF PRACTICAL CLINICAL NURSING, AFFECTIVE DOMAIN, RECONSTRUCTION, TAXONOMY OF EDUCATIONAL OBJECTIVES

### Abstract

The purpose of this research is to focus on the educational effect of an affective domain upon the students who participate in a nursing practicum in a hospital. This nursing practicum is the first setting for a student program in the Department of Nursing. Sixty-nine students learning in the department submitted process records about the most impactful events on their caring of patients. The educational effect of this first nursing practicum on the students was evaluated on the basis of the process records according to the taxonomy of educational objectives by Bloom et al.

The following results became clear:

- 1) This nursing practicum program is a good opportunity for the students to reconsider how to communicate with patients.
- 2) The use of the affective domain as an educational tool for students in the nursing practicum is a valuable learning methods that students considered themselves, because about 80% of the students submitted the affective domain events on their process records.
- 3) It is suggested that nursing evaluation based on the process records is an effective method for the first stage in Practical Clinical Nursing.

Correspondence to : Kenji HAMABATA      Department of Nursing, Faculty of Medical Welfare  
Kawasaki University of Medical Welfare  
Kurashiki, 701-0193, Japan  
(Kawasaki Medical Welfare Journal Vol.13, No.1, 2003 47-53)