

【研究報告】

総合看護実習におけるルーブリック導入による 学習効果と課題

宗 内 桂^{*1}, 村 田 由 香^{*1}, 藤 井 知 美^{*2}, 渡 邊 智 恵^{*1}

【要 旨】

A大学の総合看護実習は、学生が事前に自己の実習目標と計画を立案し、実習中に実習指導者と計画内容を調整しながら主体的に実習目標到達に向けて取り組むことが求められる。総合看護実習の課題として、①経験のない実習方法に学生が戸惑うこと、②学生が求められる学習内容を理解して実習に臨めないこと、③実習目標に対する具体的な評価指標がないことがあった。そこで、平成29年度より実習目標の評価基準を具体的に示したルーブリックを導入し、学生と教員が認識した学習効果と課題を2年間継続して明らかにした。その結果、《自発的学習課題への動機づけ》《根拠に基づく自己評価の実践》などの学習効果が得られ、ルーブリックが実習課題を解決するための有用なツールであることが示された。一方、ルーブリック導入による課題は、《評価基準と実習内容との相違》《不十分な理解による不適切な自己評価》などがあり、改善に向けた対応の必要性が示された。

【キーワード】 実習ルーブリック、ルーブリック導入による学習効果、ルーブリック導入による課題

第Ⅰ章 序 論

1. 背景

次代を生き抜く力を確実に身に付けるための大学教育改革には、学士課程教育の質的転換が必要不可欠といわれており、そのための方策として、大学の教育課程において育成する能力を学生に対して明示することや、学びの質の評価によって学修成果を把握することなどが求められている（文部科学省、2012）。ルーブリックは、2002年ごろから絶対評価の手立てとして学びの質を評価する方法として注目され（安藤、2008, p.1）、評価の公平性、客観性、厳密性を増大させるだけでなく、学習者への事前提示やフィードバックを通して形成的評価や協働学習支援に有効であるといわれている（沖、2014）。

A大学の総合看護実習は、4年次学生を対象とした看護基礎教育における最後の統合実習であり、中四国地方にある16か所の実習施設に分かれて2週間実施する。総合看護実習の目的は、「看護職の一員であることの責務を自覚しながら、スタッフの連携・協働によるケア実践に参加し、リーダーシップやマネジメントの視点でチーム医療について理解する」であり、学生は、実習前に自己の実習目標を設定し、2週間の実習計画を立案した事前実習計画書を作成

する。学生は、実習中に実習指導者（以下、指導者）と計画内容を調整しながら主体的に実習目標到達に向けて取り組むことが求められる。4年次学生は、約半年後には臨床現場に入り、組織の一員として役割を果たすことが求められる。そのため総合看護実習では、実習目標達成に向けて学生が自ら立案した実習計画をもとに、看護師長や指導者に働きかけ主体的に行動できるようになることをねらいとしている。3年次後期から4年次前期までの領域別看護学実習では、各実習グループに固定した担当教員が毎日実習場に赴き、終日指導する体制であるが、本実習の場合は、2週間の実習期間中に、担当教員が臨床で直接指導をする機会は2日間のみに限定している。2日間のうち1日は、実習1週目に担当教員が実習場へ赴き学生と対面して指導を行う。その際、学生の実習目標に対する到達度や実習記録を確認し、残された実習期間中の行動計画への助言を行い、最終報告会に向けた記録内容等の相談に応じる。もう1日は、実習2週目に担当教員が実習の最終報告会に参加し、学生の学びに対する気づきをフィードバックする。実習場に担当教員が不在の期間は、実習部署の看護師長や指導者、またはスタッフが学生を指導している。学生はこのような、担当教員が実

*1 日本赤十字広島看護大学

*2 前日本赤十字広島看護大学

習場に同行せず、各自の実習計画に沿って実習をするという実習方法に対して戸惑い、実習前のオリエンテーションで説明を受けてもイメージ化できず、実習目的・目標で求められている学習内容を理解しないまま実習に臨んでいるという課題があった。さらに、実習中は担当教員から実習部署でのフィードバックを日々受けることができないため、学生自身が形成的評価を行いながら実習を進めていく必要があるが、そのための具体的な評価指標がないという課題もあった。具体的な評価指標がないことは、実習を担当する複数の教員が、統一した評価基準によって評価することを困難にしており、客観性や公平性を保障する評価の可視化が必要であった。

これらの総合看護実習における課題を解決するために、学生および担当教員が実習目的・目標に対して行動レベルで共通の認識を持ち、学生が主体的に実習に取り組めるように平成29年度からルーブリック（表1）を導入した。本研究では、総合看護実習にルーブリックを導入したことによる学習効果と課題を2年間継続して明らかにし、総合看護実習における課題への影響を検討することとした。

2. 目的

本研究は、総合看護実習に新たにルーブリックを導入することによって得られる学習効果と課題を2年間継続して調査し明らかにすることを目的とし

た。ルーブリック導入による学習効果と課題が、現存する総合看護実習の課題である、①経験のない実習方法への学生の戸惑い、②学生に求められる学習内容の理解不足、③実習目標に対する具体的な評価指標がないことにどのように影響したのかについて検討することとした。調査1年目（平成29年度）は、総合看護実習におけるルーブリック導入による学習効果と課題を、学生に対するフォーカスグループインタビューと学生が作成した事前実習計画書および教員に対する質問紙調査から明らかにした。調査2年目（平成30年度）は、1年目の結果を基に改訂したルーブリックを用いて総合看護実習を行い、1年目と同様の方法でルーブリック導入による学習効果と課題を明らかにした。

総合看護実習に新たに導入したルーブリックによる学習効果と課題を明らかにすることによってルーブリックを精練していくことができれば、学生にとっては、総合看護実習において修得すべき能力が具体的に理解でき、目標達成に向けて主体的に取り組むことが期待できる。また、評価基準の可視化は、複数の教員によって実習評価を実施する場合であっても統一した評価を可能とし、評価の客観性、公平性を保障することに繋がると考える。また、ルーブリックによる評価基準の明確化は、大学と実習施設との実習目的・目標の共通理解を促進し、実習目標達成に向けた効果的な学生指導に繋がることが期待

表1 平成29年度総合看護実習 学習評価基準表（ルーブリック）一部抜粋

実習目標1. 看護の質向上・医療安全・継続看護の視点を踏まえ、複数対象者に必要な看護について優先順位を決定し、実践することができる。			
1) 複数対象者の夜間を含めた療養生活を理解し、優先順位を判断して看護上の問題を特定し、必要な看護を述べる。			
到達レベルC	到達レベルB	到達レベルA	到達レベルS
複数対象者の夜間を含めた療養生活を理解し、健康状態をアセスメントした結果から看護上の問題もしくは必要な看護を述べることができるが、優先順位の判断ができない。	複数対象者の夜間を含めた療養生活を理解し、健康状態をアセスメントした結果から、優先順位を判断して看護上の問題を特定し、必要な看護を述べることができる。	複数対象者の夜間を含めた療養生活を理解し、健康状態をアセスメントした結果から、根拠に基づき優先順位を判断して看護上の問題を特定し、必要な看護を述べることができる。	複数対象者の夜間を含めた療養生活を理解し、健康状態をアセスメントした結果から、根拠に基づき優先順位を判断して看護上の問題を特定し、複数の問題に対して必要な看護を述べることができる。
2) 看護の質向上・医療安全・継続看護の視点を持ち、優先順位を踏まえて複数対象者の看護を実践する。			
到達レベルC	到達レベルB	到達レベルA	到達レベルS
複数対象者の看護に参加できるが、看護の質向上・医療安全・継続看護のいずれの視点も持つことができず、優先順位も踏まえられない。	看護の質向上・医療安全・継続看護いずれかの視点を持ち、優先順位を踏まえて複数対象者の看護を実践することができる。	看護の質向上・医療安全・継続看護の視点を持ち、優先順位を踏まえて複数対象者の看護を実践することができる。	看護の質・医療安全・継続看護の視点を持ち、優先順位を踏まえて複数対象者の看護を実践し、自己の優先順位の判断やタイムマネジメントを評価できる。

できる。

第Ⅱ章 方 法

1. 研究デザイン

本研究は、①総合看護実習履修生を対象にしたフォーカスグループインタビューによる質的記述的研究、②事前実習計画書の内容分析、③実習担当教員に対する無記名自記式質問紙の内容分析とした。

A大学の総合看護実習は、①経験のない実習方法に学生が戸惑うこと、②求められる学習内容に対して学生の理解が不足していること、③実習目標に対する具体的な評価指標がないことが課題であった。ループリックを導入したことで得られた学習効果や課題を明らかにして、これらの実習課題にどのような影響を及ぼしたのかを検討するためには、ループリックを使用する学生と、ループリックを用いて学生指導に当たる担当教員を対象に調査する必要があると考えた。看護学実習にループリックを導入したことに関連する学生を対象とした先行研究では、学生がどのような学習効果を感じているのかをインタビューによって明らかにした報告は少なく、学生の語りから豊富なデータが得られると考えた。フォーカスグループインタビューは、複数の人から同時に豊富なデータが得られ、グループダイナミクスにより1人では気が付かない発想がでることもあるため、個別インタビューではなくグループインタビューを選択した。また、学生が事前実習計画書を作成する際にループリックが有用であったかを明らかにするためには事前実習計画書も確認する必要があると考え調査対象とした。担当教員は、対象者が10人以下であるためフォーカスグループインタビューは難しく、無記名自記式質問紙調査を実施した。

2. 研究対象者

1) 学生のフォーカスグループインタビュー

フォーカスグループインタビューの対象者は、平成29年度総合看護実習履修生145人および平成30年度総合看護実習履修生136人のうち、研究協力への同意が得られた者とした。

2) 事前実習計画書調査

事前実習計画書調査の対象者は、平成29年度総合看護実習履修生145人および平成30年度総合看護実習履修生136人のうち、研究協力への同意が得られた者とした。

3) 担当教員の無記名自記式質問紙調査

無記名自記式質問紙調査の対象者は、研究者を除く平成29年度総合看護実習担当教員8人および平成30年度総合看護実習担当教員10人のうち、研究協力

への同意が得られた者とした。

3. 調査期間

調査の全期間は、平成29年12月から平成31年3月31日とした。調査ごとのデータ収集時期は以下のとおり設定した。

1) 学生のフォーカスグループインタビュー

フォーカスグループインタビューのデータ収集時期は、調査1年目は平成30年2月、2年目は平成31年3月とした。

2) 事前実習計画書調査

事前実習計画書調査のデータ収集時期は、調査1年目は平成29年12月から平成30年2月、2年目は平成30年12月から平成31年3月とした。

3) 担当教員の無記名自記式質問紙調査

無記名自記式質問紙調査のデータ収集時期は、調査1年目は平成29年12月から平成30年3月、2年目は平成30年12月から平成31年3月とした。

4. 調査項目

1) 学生のフォーカスグループインタビュー

総合看護実習にループリックを導入したことによる学習効果と課題を明らかにするために、学生に対して、「総合看護実習の事前実習計画立案から実習中、実習終了後の自己評価まで、ループリックをどのように活用したか」について質問した。インタビューの途中で、ループリックの活用が難しかったこと、活用して役立ったことを具体的に確認した。

2) 事前実習計画書調査

事前実習計画書調査は、ループリックの内容に該当する項目を抽出した。

事前実習計画書は、総合看護実習の実習目標達成に向けて、学生が自らの実習目標や日々の行動計画を考え、どのような方法で何を学びたいかを記述したものである。この計画書を実習開始前に実習施設に提出し、実習施設側に関連部署との調整を依頼する。事前実習計画書は、学生が実習期間中、実習計画に沿って主体的に行動できるように、また、学生の実習目標、行動計画、学ぶ目的を、学生、教員、実習施設と共有するために作成している。

3) 担当教員の無記名自記式質問紙調査

担当教員に対して、無記名自記式質問紙を用いて、基本属性（調査年度を含む総合看護実習担当年数、ループリックを用いた評価経験の有無）および、教員のループリックの活用について（教員がループリックを実習指導にどのように活用したか、学生の学習効果が上がるためのループリック活用の工夫、ループリックの改善点）を調査した。

調査2年目は、1年目の結果をもとに改訂した

ループリックを用いて実習を行い、1年目と同様の項目を調査した。

5. データ収集方法

1) 学生のフォーカスグループインタビュー

学生を対象としたフォーカスグループインタビューは、インタビューガイドを用いて実施した。グループインタビュー導入時に、研究テーマ、グループインタビューの目的および方法（ルール・留意点）を説明し、参加者全員の許可を得てICレコーダーに録音した。インタビューの所要時間は約60分間とした。

2) 事前実習計画書調査

研究協力同意書とともに提出された事前実習計画書はコピーをとり、原本は参加者に返却した。コピーした事前実習計画書の学籍番号および学生氏名が記載されている部分と計画内容を切り離し、匿名化された計画内容からループリックの内容が記述されている部分をデータとして抽出した。

3) 担当教員の無記名自記式質問紙調査

無記名自記式質問紙調査は、研究者が作成した質問紙を用いて実施した。質問紙の回答に要する時間は約25分間とした。

6. 分析方法

1) 学生のフォーカスグループインタビュー

フォーカスグループインタビューで得られたデータは、次の手順で質的帰納的に分析した。まず、録音した音声から逐語録を作成し、記載したデータを繰り返し読み全体像を把握した。次に、逐語録からループリックを導入したことによる学習効果とループリックを活用した上での課題を抽出しコード化した。類似する意味内容をもつコードを集めて分類しサブカテゴリとした。そしてサブカテゴリの内容を相違点、共通点について比較し、さらに抽象度を上げカテゴリ化した。研究代表者と共同研究者が分析を繰り返し、解釈が妥当かどうかを検討した。

2) 事前実習計画書調査

事前実習計画書は、ループリックの内容が記述されている部分を抽出し、実習目標ごとに分類した。

3) 担当教員の無記名自記式質問紙調査

無記名自記式質問紙から得られたデータは、質問ごとに記述内容を入力し全体像を把握した。次に、ループリックを導入したことによる学習効果とループリックを活用した上での課題を抽出しコード化した。類似する意味内容をもつコードを集めて分類しサブカテゴリとした。サブカテゴリの内容を相違点、共通点について比較し、さらに抽象度を上げカテゴリ化した。研究代表者と共同研究者が分析を繰り返し、解釈が妥当かどうかを検討した。

7. 倫理的配慮

本研究は、研究者が所属する施設の研究倫理審査委員会の承認を得て実施した（No.1709）。研究対象者へは、研究目的、意義、方法、研究協力の任意性、同意取消の自由性、結果の公表、守秘義務、倫理的配慮が記載された研究依頼書を用いて説明し同意を得た。特に総合看護実習履修生へは実習評価が終了し、評価対象となる記録物を返却したのちに、強制力がかからないよう個別ではなく研究対象者全体に向けて協力を依頼し、研究協力の有無により学業成績への影響はないことを強調した。担当教員へは質問紙への回答をもって研究協力の同意を得たこととすること、同意取消はできないことを併せて記載した。

第Ⅲ章 結 果

1. 参加者概要

調査1年目の参加者は、総合看護実習履修生が8人、事前実習計画書の協力が13人、実習担当教員が4人であった。調査2年目の参加者は、総合看護実習履修生が4人、事前実習計画書の協力が14人、実習担当教員が5人であった。参加者概要を表2に示す。

表2 参加者概要

参加者	項目	1年目（平成29年度）	2年目（平成30年度）
履修生	グループインタビュー	8人（5.5%）/グループ 所要時間 約55分間	4人（2.9%）/グループ 所要時間 約60分間
	事前実習計画書	13人（回収率 8.9%）	14人（回収率10.3%）
	質問紙回答	4人（回答率50%）	5人（回答率50%）
実習担当教員	調査年度を含む総合看護実習担当年数	4～10年（平均約6年）	1～6年（平均約4年） （無回答1）
	ループリックを用いた評価経験の有無	有3人 無1人	有3人 無1人 （無回答1）

2. 総合看護実習におけるルーブリック導入による学習効果と課題（1年目）

A大学の総合看護実習におけるルーブリック導入による1年目の学習効果は、学生の認識として4つのカテゴリ、担当教員の認識として3つのカテゴリが抽出された。同様に課題は、学生の認識として4つのカテゴリ、担当教員の認識として3つのカテゴリが抽出された。以下、カテゴリを《 》，サブカテゴリを〈 〉，参加者の語りを‘ ’で表す。

1) ルーブリック導入による1年目の学習効果（表3, 4）

学生が認識した1年目の学習効果は、《自発的学習活動への動機づけ》《指導者との目標達成に向けた協同》《学びの視野の拡大》《根拠に基づく評価の実践》であった。教員が認識した1年目の学習効果は、《自発的学習活動への動機づけ》《形成的評価の実践》《根拠に基づく評価の実践》であった。

ルーブリック導入1年目の学習効果である《自発的学習活動への動機づけ》は、学生と担当教員の両者が認識していた。学生は、‘総合実習は何をするのかよく分からない’という思いがあったが、ルーブリックがあったことで、その目標を達成できるよ

うに事前に目標を設定したり、日々の行動計画を立てることにつながることができた’と感じていた。そして《実習目標達成に向けた事前計画を立てられた》というように、実習に求められる学習内容を理解し主体的な学習行動へ繋がったことを表していた。また、学生と担当教員の両者が認識した《根拠に基づく評価の実践》は、学生が、《実践と評価基準を意味づけて記録した》ことで根拠のある自己評価ができたことや、担当教員が《到達レベルを判断する根拠を学生と教員で共有できた》ことなどを表していた。

学生のみが認識した1年目の学習効果である《指導者との目標達成に向けた協同》は、学生が、ルーブリックを用いることで実習の目的や学びたい内容を指導者に伝えやすいと感じており、《指導者と共有し目標達成に繋がった》ことを表していた。さらに、学生が認識した学習効果の《学びの視野の拡大》は、《高い到達レベルを目指して行動計画を立てた》など、実習目標の高い到達レベルに到達するために行動計画を考えられていたことを表していた。

担当教員のみが認識した1年目の学習効果である《形成的評価の実践》は、教員がラウンドした際に、‘実習計画の達成状況を確認し、できていない

表3 学生が認識するルーブリック導入による学習効果（1年目）

カテゴリ	サブカテゴリ
自発的学習活動への動機づけ	ルーブリックの評価内容を事前の自己学習に活用した
	実習目標達成に向けた日々の目標を設定した
	実習目標達成に向けた事前計画を立てられた
	教員に働きかけて事前に情報収集をした
	計画変更の指標として活用した
指導者との目標達成に向けた協同	指導者と評価基準を共有し目標達成に繋がった
学びの視野の拡大	評価基準を指標に学習の視野が広がった
	高い到達レベルを目指して行動計画を立てた
根拠に基づく評価の実践	実践と評価基準を意味づけて記録した
	根拠を考えて自己評価した

表4 教員が認識するルーブリック導入による学習効果（1年目）

カテゴリ	サブカテゴリ
自発的学習活動への動機づけ	実習目標や計画立案について主体的に考えられた
	学生が取り組むべきことが明確になった
	目標達成に向けて動機づけになった
形成的評価の実践	教員の助言のもと形成的評価ができた
根拠に基づく評価の実践	到達レベルを判断する根拠を学生と教員で共有できた
	学習目標の理解を理解して自己評価することができた

点があればルーブリックをみながら行動・計画の修正をするように助言しました」と述べており、＜教員の助言のもと形成的評価ができた＞ことを表していた。

2) ルーブリック導入による1年目の課題

(表5, 6)

学生が認識した1年目の課題は、＜評価基準にとらわれた学びの硬直化＞＜評価基準と実習内容との相違＞＜評価基準の曖昧さ＞＜不慣れな評価方法による不十分な活用＞であった。担当教員が認識した1年目の課題は、＜評価基準と実習内容との相違＞＜評価基準の曖昧さ＞＜不十分な理解による不適切な自己評価＞であった。

学生が認識した課題の＜評価基準にとらわれた学びの硬直化＞は、＜評価基準以外の目標を立てられなかった＞などのサブカテゴリで構成され、ルーブリックで示される評価内容以外の学びに視点が向かなかったことを表していた。また、学生が認識した課題の＜評価基準と実習内容との相違＞は、担当教員と共通する認識であった。学生は、‘病棟によっては複数対象者を持たせることができない、他職種の話し合いの場に行くことはできても発言するのは難しいため、到達レベルがあってもそれを達成することが難しかった’と感じており、＜評価基準に示す実習ができない場合があった＞ことを表していた。担当教員も同様に＜評価基準と実習内容との相違＞を課題として認識しており、大学側が求める実習内容を臨床現場で実践できなかった現状を表して

いた。

学生が認識した課題の＜評価基準の曖昧さ＞もまた、担当教員が認識した課題と共通していた。学生は、‘優先順位の判断はできていたからSをつけてもいいのか、正解じゃなかったからAにするべきなのか一番悩んだ’というように、＜自己評価の判断に迷う表現があった＞ことを表していた。また、担当教員は、評価基準に示される＜到達レベルの違いが曖昧であった＞と感じており、＜評価基準の曖昧さ＞を認識していた。

学生が認識した課題の＜不慣れな評価方法による不十分な活用＞は、＜ルーブリック評価の活用方法がわからなかった＞＜ルーブリックの評価内容の意図が理解できなかった＞ことを表していた。教員が認識した課題の＜不十分な理解による不適切な自己評価＞は、＜ルーブリックの内容さえ記録していれば良いという認識があった＞というように、学生が、評価の根拠となる実習記録には評価基準に則した学びの具体的内容を記述する必要があることを理解しておらず、表面的な記録でも高い到達レベルに到達できていると自己評価していたことを表していた。

3. ルーブリック導入による課題に依拠したルーブリックの改訂

1年目の調査で明らかになった、総合看護実習におけるルーブリック導入による課題のうち、ルーブリックの改訂が必要であった課題は、学生と担当教員の両者が認識した＜評価基準と実習内容との相違＞＜評価基準の曖昧さ＞であった。課題の1つ

表5 学生が認識するルーブリック導入による課題（1年目）

カテゴリ	サブカテゴリ
評価基準にとらわれた学びの硬直化	評価基準以外の目標を立てられなかった 到達レベルSを目指すことにとらわれていた
評価基準と実習内容との相違	評価基準に示す実習ができない場合があった
評価基準の曖昧さ	自己評価の判断に迷う表現があった 学生と教員間で評価の根拠に対する判断が異なった
不慣れな評価方法による不十分な活用	ルーブリック評価の活用方法がわからなかった ルーブリックの評価内容の意図が理解できなかった

表6 教員が認識するルーブリック導入による課題（1年目）

カテゴリ	サブカテゴリ
評価基準と実習内容との相違	評価基準に示す実習ができない場合があった
評価基準の曖昧さ	評価の判断に迷う表現があった 到達レベルの違いが曖昧であった
不十分な理解による不適切な自己評価	ルーブリックの内容さえ記録していれば良いという認識があった

表7 ルーブリック導入2年目の評価基準改訂例

実習目標1. 看護の質向上・医療安全・継続看護の視点を踏まえ、複数対象者に必要な看護について優先順位を決定し、実践することができる。			
1) 複数対象者の夜間を含めた療養生活を理解し、優先順位を判断して看護上の問題を特定し、必要な看護を述べる。			
到達レベルC	到達レベルB	到達レベルA	到達レベルS
複数対象者の夜間を含めた療養生活を理解し、健康状態をアセスメントした結果から看護上の問題もしくは必要な看護を述べるができるが、優先順位の判断ができない。	複数対象者の夜間を含めた療養生活を理解し、健康状態をアセスメントした結果から、優先順位を判断して看護上の問題を特定し、必要な看護を述べるができるが、 <u>根拠が曖昧または判断に誤りがある。</u>	複数対象者の夜間を含めた療養生活を理解し、健康状態をアセスメントした結果から、根拠に基づき優先順位を判断して看護上の問題を特定し、必要な看護を述べることができる。	複数対象者の夜間を含めた療養生活を理解し、健康状態をアセスメントした結果から、根拠に基づき優先順位を判断して看護上の問題を特定し、複数の問題に対して必要な看護を述べることができる。

である《評価基準と実習内容との相違》は、例えば、総合看護実習では、「優先順位を踏まえて複数対象者の看護を実践する」ことを評価基準に入れていたが（表1下段参照）、実習部署によっては、学生が主体となり複数対象者を受け持つことが難しい場合があった。したがって、2年目のルーブリックは、「優先順位を踏まえて複数対象者の看護をスタッフと共に実践する」という評価基準に改訂した。

また、もう一方の課題である《評価基準の曖昧さ》は、例えば、表7に示す実習目標の到達レベルAとBの差が曖昧であることを指摘していた。到達レベルAとBの評価基準は、「優先順位を判断する」際に、「根拠に基づいて」いるかないかということに差があった。しかし、優先順位を判断する場合は何らかの根拠が存在することが考えられ、到達レベルBであっても「根拠に基づく判断」をしているのではないかという担当教員からの意見があった。さらに学生は、根拠が誤っている場合でも評価点が変わらないことに戸惑い、到達レベルAと評価しても良いか判断に迷うという意見があった。そのため、表7の到達レベルBの下線部に示すとおり、根拠が

曖昧、または判断に誤りがある場合は到達レベルBになるように評価基準を改訂した。

4. 総合看護実習におけるルーブリック導入による学習効果と課題（2年目）

1年目の調査後に改訂したルーブリックを用いて総合看護実習を実施した結果、2年目に学生と担当教員が認識した学習効果として、それぞれ3つのカテゴリが抽出された。同様に学生と担当教員が認識した課題として、それぞれ2つのカテゴリが抽出された。

1) ルーブリック導入による2年目の学習効果（表8, 9）

学生が認識した2年目の学習効果は、《自発的学習活動への動機づけ》《学びの視野の拡大》《根拠に基づく評価の実践》であった。この3つのカテゴリは、ルーブリック導入1年目に学生が認識した学習効果と共通していたが、1年目に抽出された学習効果の《指導者との目標達成に向けた協同》は、2年目では抽出されなかった。

担当教員が認識した2年目の学習効果である《形成的評価の実践》と《根拠に基づく評価の実践》は

表8 学生が認識するルーブリック導入による学習効果（2年目）

カテゴリ	サブカテゴリ
自発的学習活動への動機づけ	事前の自己学習に活用した
	実習目標達成に向けて日々の目標を設定した
	実習目標達成に向けた事前計画を立てられた
学びの視野の拡大	高い到達レベルを目指して行動計画を立てた
	評価基準を指標に、学習の視野が広がった
根拠に基づく評価の実践	具体的基準をもとに自己評価ができた
	学生間で他者評価に活用した
	教員間の評価の差がなくなる

表9 教員が認識するルーブリック導入による学習効果（2年目）

カテゴリ	サブカテゴリ
学生と教育者間の実習目標の共通理解	学生と教員間の学習内容の受け止め方の相違が縮まった 学生および指導者と実習目標の共有ができた
形成的評価の実践	学生と共に形成的評価ができた
根拠に基づく評価の実践	到達レベルを判断する根拠を学生と教員で共有することができた

1年目と共通しており、《学生と教育者間の実習目標の共通理解》は2年目で新たに抽出された。担当教員が認識した《学生と教育者間の実習目標の共通理解》という学習効果は、＜学生と教員間の学習内容の受け止め方の相違が縮まった＞ことを表していた。

2年間変わらず学生と担当教員の両者が認識した唯一の学習効果は、《根拠に基づく評価の実践》であった。

2) ルーブリック導入による2年目の課題 (表10, 11)

学生が認識したルーブリック導入2年目の課題は、《評価基準と実習内容との相違》《不慣れな評価方法による不十分な活用》で、どちらも1年目の結果と共通していた。担当教員が認識したルーブリック導入2年目の課題は、《評価基準と実習内容との相違》《不十分な理解による不適切な自己評価》で、どちらも1年目の結果と共通していた。

調査2年目は、1年目の調査後に改訂したルーブリックを用いて総合看護実習を行ったが、学生と担当教員の両者が1年目に認識した《評価基準と実習内容との相違》という課題に変化はなく、2年目も《評価基準に示す実習ができない場合があった》ということを表していた。また、学生の認識した《不慣れな評価方法による不十分な活用》という課題

や、担当教員の認識した《不十分な理解による不適切な自己評価》という課題も、2年目も同様に抽出された。一方で、学生と担当教員の共通した認識であった《評価基準の曖昧さ》は、2年目の課題として抽出されなかった。また、1年目に学生のみが認識した課題の《評価基準にとらわれた学びの硬直化》も2年目は抽出されなかった。

5. 事前実習計画書におけるルーブリックの記述内容

学生が実習前に作成する事前実習計画書に記載された自己の実習目標および実習計画から、ルーブリックの内容が記述されている部分を抽出し、実習目標に沿って分類した(表12)。表12で示す実習目標3には、「チーム医療に必要な多職種と行う報告・連絡・相談の場に参加し、自己の考えをアサーティブに提案することができる。」という評価基準があるが、その内容に関する学生の目標や実習計画はなかった。

第IV章 考 察

平成29年度より、A大学総合看護実習にルーブリックを導入したことによって、学生と担当教員が認識した学習効果と課題を2年間調査した結果から、総合看護実習の課題である、①経験のない実習方法への学生の戸惑い、②学生に求められる学習内容の理解不足、③実習目標に対する具体的な評価指

表10 学生が認識するルーブリック導入による課題（2年目）

カテゴリ	サブカテゴリ
評価基準と実習内容との相違	評価基準に示す実習ができない場合があった
不慣れな評価方法による不十分な活用	実習で求められることが想像できなかった 評価内容の意図が理解できなかった 実習指導者と共有できなかった

表11 教員が認識するルーブリック導入による課題（2年目）

カテゴリ	サブカテゴリ
評価基準と実習内容との相違	評価基準に示す実習ができない場合があった
不十分な理解による不適切な自己評価	ルーブリックの項目を記録すればS評価であると認識していた

表12 ルーブリックに関連する事前実習計画内容（1，2年目）

実習目標	評価基準を表す事前実習計画内容
1. 看護の質向上・医療安全・継続看護の視点を踏まえ、複数対象者に必要な看護について優先順位を決定し、実践することができる	「優先順位の判断の実践と根拠の理解」「看護の実践」 「看護の質向上・医療安全のための方策の理解」 「継続看護の実際の理解」
2. 自己の着目した看護活動をヒューマンケアリングの視点で検討し、組織の一員としての自己の取り組み課題を明示することができる	「看護活動の組織的分析」 「ヒューマンケアリングの考察」 「自己課題の明確化」
3. 保健医療福祉チームの一員として連携・協働するための看護の役割を述べるができる	「多職種連携の実際の理解」 「チーム医療における看護の役割の理解」 「多職種間の情報伝達方法の理解」
4. 看護職の責務を自覚し、主体的に倫理的行動をとることができる	「組織における倫理綱領の理解」 「倫理的課題と組織的改善策の提案」 「組織の一員としての行動の実践」

標がないことに与えた影響と、今後の総合看護実習における改善への取り組みについて考察する。

1. ルーブリック導入による学習効果と総合看護実習における課題への影響

1) 学習効果《自発的学習活動への動機づけ》《形成的評価の実践》《学びの視野の拡大》と実習課題への影響

ルーブリック導入1年目から、学生はルーブリックを参考にして事前計画を立案し、期待される学習内容を自己の実習計画に反映させ、事前学習に取り組んでおり、学生と教員の両者が《自発的学習活動への動機づけ》という学習効果を認識していた。また、学生は、ルーブリック導入1年目の実習中もルーブリックを活用して形成的評価をしており、その結果をもとに日々の実習計画を変更したり、より高い到達レベルを目指して翌日の計画を立てたりしたことから、ルーブリックを導入したことによって学生は《学びの視野の拡大》という学習効果を認識し、教員は《形成的評価の実践》という学習効果を認識していた。このことは、ルーブリックによる評価基準の可視化によって、総合看護実習に求められる学習内容を行動レベルで理解することに繋がったことを示していると考えられる。学習内容を行動レベルで理解できたことで、総合看護実習の課題である、①経験のない実習方法への戸惑いや、②求められる学習内容の理解不足を解決する一助になったと考える。また、糸賀、元田、西岡（2017）は、学生にとってのルーブリックの目的を「自ら学び、自ら考え行動する力を育成することを目指した評価」（p.96）であると述べており、今回導入したルーブリックも、これらの目的を達成した内容であったと評価できる。

2) 学習効果《指導者との目標達成に向けた協同》《学生と教育者間の実習目標の共通理解》と実習課題への影響

A大学の総合看護実習は、実習場に教員が不在の期間、実習部署の看護師長や指導者、またはスタッフが学生指導を担当する。学生が実習を円滑に進めて実習目標を達成するためには、学生、臨床、担当教員間で総合看護実習の目的・目標を共有し、実習方法の共通認識をもつことが不可欠である。総合看護実習にルーブリックを導入したことで、学生は、ルーブリックを指導者と共有することができ、実習目的の共通理解を得やすくなった、助言をもらいやすくなったと感じており、ルーブリック導入1年目に、《指導者との目標達成に向けた協同》という学習効果を認識していた。実習目標の到達レベルが可視化されたルーブリックは、総合看護実習の課題である②学生に求められる学習内容の理解不足を補い、学生が指導者に働きかけて主体的に実習を進めるためのツールとして活用できたと考える。しかしながら、調査2年目は、学生が認識した学習効果として同様のカテゴリは抽出されなかったことから、学生の誰もがルーブリックを用いて実習目標達成に向けて指導者に働きかけられるとは言い難く、適切なタイミングで教員の助言が必要であるといえる。また、担当教員は、ルーブリック導入2年目に、《学生と教育者間の実習目標の共通理解》という学習効果を認識しており、このカテゴリは、担当教員が、＜学生と教員間の学習内容の受け止め方の相違が縮まった＞と感じていたことを表していた。ルーブリックを用いることで、学生が実習で求められる学習内容を理解し、担当教員との認識の差が少なくなれば、実習課題の②学生に求められる学習内容の

理解不足を補うことに繋がるだけでなく、実習評価においても学生の自己評価と担当教員の評価の差が縮まることが期待できる。

3) 学習効果《根拠に基づく評価の実践》と実習課題への影響

《根拠に基づく評価の実践》という学習効果は、唯一、ルーブリック導入1年目から2年目も継続して、学生と担当教員の両者が認識していた。学生は、ルーブリックによる評価基準があることで‘具体的な基準をもとに自己評価ができた’と感じており、教員は、＜到達レベルを判断する根拠を学生と教員で共有することができた＞と考えていた。ルーブリックは、パフォーマンス評価に適しており、評価の公平性、客観性が確保されることが利点といわれているように（森田，上田，2018，pp.10-12）、看護学実習にルーブリックを導入することで、学生と教員間の評価点の差が縮小したという報告もある（生田ら，2016，p.49）。A大学の総合看護実習は、担当教員が実習場に赴いて学生を指導する機会が限られているが、ルーブリックの導入により、学生と担当教員が評価基準について共通の認識を持つことができ、根拠に基づく客観的評価が実施できたと考える。このことは、③実習目標に対する具体的な評価指標がない、という総合看護実習の課題を解決する一助になったと考える。

2. ルーブリック導入による課題と総合看護実習における改善への取組み

1) 課題《評価基準にとらわれた学びの硬直化》

ルーブリック導入1年目に学生が認識した課題である、《評価基準にとらわれた学びの硬直化》は、＜評価基準以外の目標を立てられなかった＞というサブカテゴリが表すように、学生が、評価に係る内容以外の学びを得ようとする意欲や機会を逃していた可能性が示唆された。野田ら（2018）は、看護学実習において学習の促進につながるように、ルーブリックの到達レベル以上の学習成果を加算項目とし、学生の努力を評価できるようにする必要性を述べている（p.188）。このように、総合看護実習のねらいである主体性を促進するためにも、評価基準を超えた学生の学びをどのように評価に反映するかという評価方法の検討が必要である。

2) 課題《評価基準と実習内容との相違》《評価基準の曖昧さ》

ルーブリック導入1年目から学生と担当教員の両者が認識していた課題の《評価基準と実習内容との相違》は、ルーブリック改定後の2年目も課題として残された。このことは、大学が求める実習内容や方

法に対して、指導者の理解が得られていない可能性や、実習部署で実施可能な範囲に限界がある可能性を示唆していた。そのため、実習施設側と実習内容や方法について共通の理解が得られるように、担当教員は実習前からルーブリックを活用して指導者に説明すること、また、実習部署で実施可能な範囲を臨床と大学で検討してルーブリックを改訂していくことが必要である。

ルーブリック導入1年目に学生と担当教員の両者が認識した《評価基準の曖昧さ》という課題は、ルーブリック改訂後の2年目の調査では抽出されなかった。この結果は、ルーブリックの《評価基準の曖昧さ》がなくなったのではなく、調査への参加者が少ないことの影響を受けている可能性がある。したがって、総合看護実習の課題である③実習目標に対する具体的な評価指標がないことを解決していくためには、引き続き《評価基準の曖昧さ》という課題が残されていないかを評価し、ルーブリックを精練していく必要があるといえる。総合看護実習は複数の教員で担当するため《評価基準の曖昧さ》を明確にすることで、評価の客観性や公平性も保障できると考える。

3) 課題《不慣れな評価方法による不十分な活用》《不十分な理解による不適切な自己評価》

学生が認識した《不慣れな評価方法による不十分な活用》という課題は、ルーブリック導入1・2年目ともに抽出され、学生が、ルーブリックの評価内容の意図を理解できず、ルーブリックを十分に活用できなかったと感じていたことを表していた。また、教員が調査1・2年目ともに課題として認識した《不十分な理解による不適切な自己評価》は、学んだ内容が全く書かれていない実習記録の状態から、最も高い到達レベルに達していると自己評価するには根拠が不足していると教員が判断していたことを表していた。これらの課題から、評価基準が具体的に示されていても、学生がその意図を理解できなければ、学生の主体的な学びや自律した行動に繋がらない可能性が考えられる。また、学生が、実習での経験から学びを得ようとせず、学びの記録が適切に行えないことで実習目標達成に至らないことも懸念される。古城，木下（2013）は、看護学実習におけるルーブリック活用の効果として、実習のプロセスの中で繰り返し使用することで実習効果を高め、到達レベルの深度を深めることに繋がると述べている（p. 18）。総合看護実習においても、学生がルーブリックを十分に活用できるよう、担当教員は、評価

基準の意図や評価の根拠となる実習記録の記載方法を詳細に繰り返し説明するとともに、看護基礎教育においてルーブリックを用いた評価機会の拡大を図り、学生がルーブリックを用いた評価に対して不慣れな状態を緩和する必要がある。

第V章 結 論

総合看護実習にルーブリックを導入したことにより、学生は自発的学習活動への動機づけや根拠に基づく自己評価の実践という学習効果を認識していた。ルーブリックによって学生の目指すべき到達レベルが具体になり、学生が学ぶべきことを行動レベルで理解することに繋がった。このことは、学生が自己を客観的に評価することにも繋がり、総合看護実習の課題を解決する一助として有効であったことが示された。一方で、ルーブリック導入による課題として残された、評価基準と実習内容との相違やルーブリックに対する学生の不十分な理解は、総合看護実習における学生の学びを阻害し、学生の主体性や評価の厳密性に影響することが考えられる。今後は、ルーブリックを用いて実習前の学生へのオリエンテーションや実習部署との打合せを実施し、評価基準について理解してもらうことやルーブリックを用いた評価機会を拡大するなど、継続して課題に対応する必要がある。

本研究の限界として、本調査で明らかとなったルーブリック導入後の学習効果や課題は、参加者が少なかったことの影響を受けていると考えられる。そのため、今後も公平性、客観性が確保された評価基準になるようルーブリックの内容を継続して評価していく必要がある。

引用文献

安藤輝次 (2008). 一般的ルーブリックの必要性. 教育実践総合センター研究紀要, 17, 1-10.
生田宴里, 荒川千登世, 山根加奈子, 伊藤あゆみ, 中川美和, 横井和美, 糸島陽子 (2016). 本学の

成人クリティカルケア実習における教育的介入の手がかりについての検討—ルーブリックを用いた学生と教員の評価の分析から. 人間看護学研究, 14, 47-52.

糸賀暢子, 元田貴子, 西岡加名恵 (2017). 看護教育のためのパフォーマンス評価—ルーブリック作成からカリキュラム設計へ. 医学書院.

古城幸子, 木下香織 (2013). 老年看護学実習の教育評価にルーブリック評価表を導入して. 新見公立大学紀要, 34, 15-20.

文部科学省中央教育審議会 (2012/8/28). 新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～. http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf [2019/9/26閲覧]

森田敏子, 上田伊佐子 (2018). 看護教育に活かすルーブリック評価実践ガイド. メヂカルフレンド社.

野田義和, 城野美幸, 伊藤靖代, 福井郁子, 石渡智恵美, 岡潤子, 糸井和佳 (2018). FD 研修会報告—ルーブリック評価を取り入れた実習評価の提案—. 帝京科学大学紀要, 14, 183-189.

沖裕貴 (2014). 大学におけるルーブリック評価導入の実際—公平で客観的かつ厳格な成績評価を目指して—. 立命館高等教育研究, 14, 71-90.

謝 辞

本研究へのご協力を賜りました皆様に心より御礼申し上げます。本研究は、平成29年度日本赤十字広島看護大学共同・奨励研究費の助成を受けて実施致しました。本研究における開示すべき COI 関係にある企業・組織および団体等はありません。

著者資格

すべての著者は、最終原稿を読み承諾した。

Learning effects and challenges in introducing rubrics in comprehensive nursing practice

Kei SONAI^{*1}, Yuka MURATA^{*1}, Tomomi FUJII^{*2}, Tomoe WATANABE^{*1}

Abstract:

A comprehensive nursing practice at University A requires students to create their own training goals and plans in advance, and work independently to reach the training goals while adjusting the plan contents with the supervising nurses during the training. The challenges of comprehensive nursing practice are: (1) students lack of experience in practice methods, (2) students inability to understand the learning content required, and (3) lack of a specific evaluation index for the practice goals. Therefore, from 2017, we introduced a rubric that specifically showed the evaluation criteria for practical goals and over a period of two years, clarified the learning effects and issues recognized by students and teachers. As a result, learning effects such as «motivation to voluntarily learn tasks» «practice of self-evaluation based on evidence» were achieved, and it was shown that a rubric is a useful tool for solving practical tasks. However, the problems caused by the introduction of rubrics included << difference between evaluation criteria and training contents >> << inappropriate self-evaluation due to insufficient understanding >>, indicating the need for improvement.

Keywords:

comprehensive nursing practice rubric, the learning effects of rubrics, the challenges of rubrics

* 1 Japanese Red Cross Hiroshima College of Nursing * 2 Former Japanese Red Cross Hiroshima College of Nursing