

資 料

助産師教育における臨床客観的能力試験 (OSCE) の 取り組みに関する文献検討

—OSCE導入に向けての課題—

Literature review of Objective Structured Clinical Examination (OSCE) performance in midwifery education
— Agenda for OSCE implementation —

山崎 晶子*¹, 川田美由紀*¹, 川崎 千春*¹

要約: 近年, 周産期医療の高度化・複雑化とともに産婦や家族のケアニーズは多様化し, 助産師にはより専門性の高い実践能力が求められる。助産師教育においては, 臨床推論能力や助産実践能力の強化が課題であり, 客観的臨床能力試験 (以下 OSCE) が導入されるようになった。そこで, 本学の助産師教育において次年度より分娩期の演習で OSCE の導入を検討している。本研究では OSCE 実施後の助産学生 (以下学生) のとらえる課題について文献検討により明らかにし, 学生にとって効果的な OSCE の導入に向けての課題について示唆を得ることを目的とした。

文献検索は, 「客観的臨床能力試験 (OSCE)」「助産」「評価」をキーワードとし, 医学中央雑誌 Web 版 (Ver.5) と CiNii を用いて行った。その結果, 本研究対象文献は 6 件であった。OSCE 実施後の学生の課題について分析した結果, 【課題が詳細でないイメージが困難】【OSCE に対する疑問】【課題遂行と時間のせめぎ合い】【実力が思うように発揮できない】【振り返りの必要性】の 5 カテゴリー, 13 サブカテゴリー, 51 コードであった。

OSCE を実施する際は, 助産師教育課程を考慮し, 学生のこれまでの経験と知識や技術をどの段階まで修得しているか, 学生の学習準備性を把握する。OSCE 実施時期が講義の単位の中であるか, 臨地実習開始前後か課程修了前かにより, 技術レベルが基礎的な段階あるいは探究する段階であるかを考慮した場面を設定することが必要である。そして, 事前に OSCE とは何か, OSCE を用いる目的, 評価内容や方法, 課題の詳細な提示を行い, 時間制限や場面を設定し, 学生が役割を十分に果たせるように, 行動や態度に関する注意事項も含めた詳細な説明が求められる。OSCE 実施後は学生の経験的拡がりとなるように, 学習意欲の向上につながる振り返りをすることが重要であり, そして学生に不利益とならないよう配慮をすることである。

Key Words: 客観的臨床能力試験 (OSCE), 助産師教育, 助産学生

I. 緒言

助産師養成機関は平成 30 年 5 月には 208 校¹⁾ を数えるまでに増加したが, 少子化や周産期医療の集約化のなかで分娩を取り扱う施設は年々減少しており, 実習施設の確保も厳しい現状がある。一方で, 高齢出産や合併症妊娠などのハイリスク妊娠が増加し, 周産期医療の高度化・複雑化とともに産婦や家族を中心としたケアニーズは多様化し, 助産師にはより専門性の高い実践能力が求められる。助産師課程卒業時の実践能力として, 助産師

の診断能力や異常の予測判断などの臨床推論能力の育成が現在の助産師教育における重要な課題である。平成 30 年 9 月の厚生労働省医政局看護課における「看護基礎教育検討会における検討状況報告」²⁾ では, 教育方法の工夫点として「対象の力を引き出すコミュニケーション能力を身につける演習の充実」, 「実習場面を想定した場やシミュレーション教育等の工夫及び活用」, 「アクティブラーニング等の教育方法の工夫及び活用」, 「ICT の活用」が挙げられ, より実践的な教育方法の活用や学生の主体的な学びを引き出す教育方法の検討が示されている。

近年では, 助産師教育においても客観的臨床能力試験 (Objective Structured Clinical Examination: 以下

2019 年 12 月 3 日受付 / 2020 年 1 月 23 日受理

*¹ Akiko YAMASAKI
Miyuki KAWATA
Chiharu KAWASAKI
関西福祉大学 看護学部

OSCE) を取り入れ, より実践的な状況における臨床推論能力の評価を実施している. 奥山ら³⁾は, OSCEは臨床に近いパフォーマンスや振り返りにより学生自身が自分の臨床能力の到達度を振り返り把握することに役立つことや専門家としての態度を意識づけられ, 効果と課題の確認ができる助産師としての臨床能力を図るため課題として適切であることを報告している. このように, 助産師課程において卒業までに修得すべき能力として, 妊娠から産褥期における正常と正常からの逸脱, 異常を予測するアセスメントや診断の臨床推論能力や状況に応じて臨機応変に対応できる助産実践能力を強化するとともに, コミュニケーション能力を向上させる教育方法として, 今後 OSCE の導入は有用であると考え.

そこで, 本学の助産師教育において次年度より分娩期の演習で OSCE の導入を検討している. 本研究では OSCE 実施後の助産学生 (以下学生) のとらえる課題について文献検討により明らかにし, 学生にとって効果的な OSCE の導入に向けての課題について示唆を得ることを目的とした.

II. 研究方法

1. 検索方法

本研究の対象文献抽出までのフローチャートを示した (図1). 医学中央雑誌 Web 版 (Ver.5) と CiNii を用い, 2004 ~ 2019 年で「客観的臨床能力試験(OSCE)」and「助産」and「評価」のキーワードの組み合わせで検索を行った (検索日 2019 年 11 月 22 日). 医学中央雑誌 Web

版 (Ver.5) では原著論文に絞り, 12 件の文献が得られた.そして, 対象が助産師・看護師・看護学生であった 7 件を除外し, 助産学生を対象にした文献 5 件を選定した. また CiNii では 14 件の文献が得られ, 対象が助産師・看護師・看護学生や学会抄録であった 10 件を除外し, 助産学生を対象とした 4 件を選択した. そのうち 3 件は, 医学中央雑誌 Web 版 (Ver.5) で検索された文献と重複し, 計 6 件を分析対象とした.

助産学生を対象としたのは, 妊娠・分娩・産褥・新生児期を対象とした健康教育や分娩介助を含む演習や助産実習に取り組むため, 周産期にある対象の情報収集やアセスメント, 助産診断技術能力や助産ケア実践能力等に関し, 助産師に必須の能力の修得において, 学生にとって必要な視点があること, そして本学の助産師教育において OSCE の導入を検討しているためである.

2. 分析方法

分析対象文献を精読し, OSCE を用いた評価で学生のとらえる課題と考えられる記述について, 学生アンケート結果及び本文中より抽出した. 含まれる意味内容を簡潔に表現してコード化し, コードのそれぞれの意味内容を同類性により分類し, サブカテゴリー, カテゴリーとした.

III. 結果

1. 分析対象文献の概要

発行年は 2008 年 ~ 2019 年であった. OSCE の実施時期は, 助産師教育において課程修了前が 3 件, 臨地実習

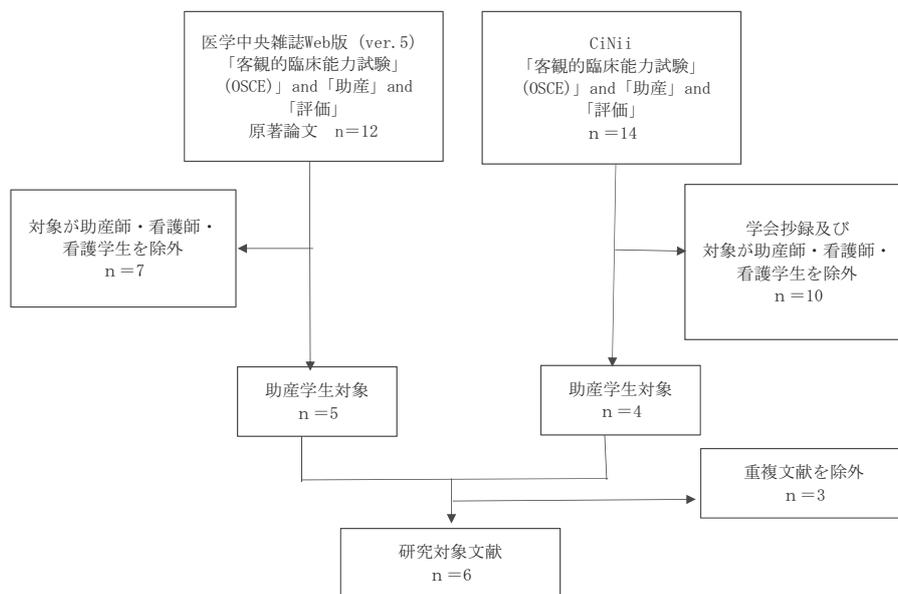


図1 対象文献抽出までのフローチャート

開始前が2件、演習科目の単元終了時が1件であった。OSCE 目的は、講義の形成的評価、助産技術能力の修得、臨床への適応を円滑にすること、演習科目の単元終了時の助産診断と援助技術の評価であった。設定場面は、分娩期4件で、そのうち新生児期を含むものが1件、妊娠期、分娩期、新生児期を含めたものは2件であった。助産師教育課程は、大学院1件、大学専攻科2件、大学別科2件、専修学校1件であった（表1）。

2. OSCE 実施後の学生の課題

OSCE 実施後の学生の課題について分析した結果、【課題が詳細でないとイメージが困難】【OSCE に対する疑問】【課題遂行と時間のせめぎ合い】【実力が思うように発揮できない】【振り返りの必要性】の5カテゴリー、13サブカテゴリー、51コードであった。以下、カテゴリーを【 】, サブカテゴリーを《 》, コードを〈 〉で表記した（表2）。

1) 【課題が詳細でないとイメージが困難】

《イメージがわからない》《個性のある場面の設定》《行動の詳細な設定》の3サブカテゴリーから構成された。

《イメージがわからない》は、OSCE の実施の際には〈実習に関連付けてイメージが分からない〉ことがあり、〈動画や写真を使った説明があればイメージしやすい〉、〈OSCE は勝手に時間が進むからリアル感がない〉等あり、OSCE の練習も含めて、具体的な進め方や展開がどのようなものであるか演習とは異なり場面のイメージがつかめていなかった。《個性のある場面の設定》では、〈似たような事例には当たったが思い出さなかつた〉り、〈実習でほとんど経験しなかつた〉場面では、〈課題の理解が不十分で課題の主旨から外れていた〉ことなどが生じており、〈分娩室入室のタイミングはファントムでの分娩介助となる〉場面ばかりでなく、〈個性を入れた場面を切り取る〉ように設定をする必要があった。

《行動の詳細な設定》は、〈変則的な指示でない〉こと、〈やらなくて良いことも書いておく〉ことが必要である。模擬患者とのかかわりについては、〈産婦シミュレーターではなく模擬患者だったら声掛けした〉り、〈話しかけながら実施とあれば人形であっても話しかけた〉とあり、詳細な指示があれば実施できた。また、配役の役割を〈間接介助の助産師役や医師役は相談役とは捉えていない〉場合もあり、〈コミュニケーション技術や説明・同意を得ずに行動しようとする看護者としての態度〉を課題としてとらえ、助産師役としての態度を含めて、〈もっと詳しい方がよい〉と考えていた。

2) 【OSCE に対する疑問】

《評価項目の判定が不明瞭》《実習評価を優先》《OSCE でなくてよい》の3サブカテゴリーで構成された。

《評価項目の判定が不明瞭》は、OSCE では〈何をすれば評価項目の能力か分からない〉と捉えたり、〈最低限の助言で自分の考えだけで試されるので実習と感じた〉ことから、OSCE の評価方法や評価内容が学生には不明確であった。そして〈OSCE でなくても10例の中で経験して判断できるようになればよい〉や、〈試験だと緊張するので普段の実習場面を見てもらう方がよい〉と考えていたことから、OSCE による評価よりは経験を積み重ねてきた《実習評価を優先》していた。加えて、実習終了後に OSCE を用いて到達度評価をする場合には、〈実習後だと施設によってやり方が違うので混乱する〉学生もあり、〈OSCE はない方がよい〉ととらえており、実習後の評価は《OSCE でなくてよい》と考えていた。

3) 【課題遂行と時間のせめぎ合い】

《課題遂行が時間制限によりできない》《課題遂行に時間がかかった》の2カテゴリーで構成された。

OSCE は決められた時間で進行していくため、《課題遂行が時間制限によりできない》が生じていた。〈時間の制限により分娩室移室に気を取られ、コミュニケーションを図る意識が欠けた〉り、〈時間の制限により気をとられ、おろそかになった産痛緩和〉や〈時間をかけて関わりたい気持ちと計画を遂行したい気持ちで揺れ動き、十分ではなかつたケア〉があるなど、課題内容の実施すべきケアが時間制限により思うようにできていない状況があった。《課題遂行に時間がかかった》原因は、〈伝える項目が多かつた〉こと、〈時間を気にせず指導し説明が長かつた〉り、〈優先順位を決めず指導した〉こと、丁寧に〈安全面に配慮し考えながら行った〉ことで、時間を要していた。また課題内容に〈戸惑い、すぐに処置やケアに入れなかつた〉〈観察項目を思い出すのに時間がかかった〉〈課題内容を忘れた〉〈肛門保護に迷い準備が間に合わなかつた〉など、場面での咄嗟の状況に臨機応変に対応できずできなかつた。

4) 【実力が思うように発揮できない】

《気になる評価者》《試験と思う緊張感》《いつもと違う環境》《思考と行動が結びつかない》の4サブカテゴリーで構成された。

OSCE では、《気になる評価者》の存在があった。〈視界の中で評価者がペンを動かすのが気になつた〉り、〈注

表1 分析対象文献の概要

著者名	発行年	タイトル	OSCE 実施時期	OSCE の目的	設定場面	教育課程	掲載誌
上原明子	2019	助産学実習前客観的臨床能力試験 (Objective Structured Clinical Examination) の有用性と今後の課題 - 実習後の学習者によるアンケート調査から -	実習開始前	講義の形成的評価の1つとする	分娩期	大学別科	佐久大学看護研究雑誌, 11(1), 73-81.
奥山葉子, 伊藤美栄, 船木淳, 他.	2019	臨床推論を組み込んだ分娩期 OSCE の視点から - 課程修了時の学生の視点から -	課程修了前	分娩期ケア到達度の評価	分娩期	専修学校	神戸市看護大学紀要, 23, 13-21.
長岡由紀子, 島田智織, 西出弘美.	2018	助産学専攻科における客観的臨床能力試験の評価 - 助産師教育 - 学生からの振り返りをもとに -	実習開始前	分娩期と新生児ケアの能力評価	分娩期・新生児期	大学専攻科	茨木県立医療大学紀要, 23, 51-62.
岡山真理, 森兼真理, 山名香奈美, 他.	2015	修士課程における助産師教育での修了前客観的臨床能力試験 (OSCE) を受験する学生の行動に影響を与える要因と効果的な修了前 OSCE の検討	課程修了前	臨床への適応を円滑にする	分娩期	大学院	奈良県立医科大学医学部看護学科紀要, 11, 67-76.
山本真由美, 渡邊由加利, 山内まゆみ, 他.	2013	助産学の客観的臨床能力試験を受験した助産学専攻科生の評価	課程修了前	助産技術能力の正確な修得	妊娠期・分娩期・新生児期	大学専攻科	SCU Journal of Design & Nursing, 7(1), 61-66.
玉城清子, 賀数いづみ, 井上松代, 他.	2008	助産技術教育へ OSCE (客観的臨床能力試験) の導入	演習科目の単元終了時の助産診断と援助技術の評価	助産学生の臨床能力向上のため単元終了時の評価	妊娠期・分娩期・新生児期	大学別科	沖縄県立看護大学紀要, 9, 21-27.

表2 OSCE実施後の学生の課題

カテゴリ	サブカテゴリ	コード	
【課題が詳細でないとイメージが困難】	《イメージがわからない》	〈実習に関連付けてイメージが分からない〉	
		〈動画や写真を使った説明があればイメージしやすい〉	
		〈OSCEは勝手に時間が進むからリアル感がない〉	
	《個性のある場面の設定》	〈個性を入れた場面を切り取る〉	
		〈分娩室入室のタイミングはファントムでの分娩介助となる〉	
		〈似たような事例には当たったが思い出さなかった〉	
		〈実習でほとんど経験しなかった〉	
	《行動の詳細な設定》	〈課題の理解が不十分で課題の主旨から外れていた〉	
		〈もっと詳しい方がよい〉	
		〈やらなくて良いことも書いておく〉	
〈話しかけながら実施とあれば人形であっても話しかけた〉			
〈変則的な指示でない〉			
【OSCEに対する疑問】	《評価項目の判定が不明瞭》	〈何をすれば評価項目の能力が分からない〉	
		〈最低限の助言で自分の考えだけで試されるので実習と感じた〉	
	《実習評価を優先》	〈OSCEでなくても10例の中で経験して判断できるようにすればよい〉	
		〈試験だと緊張するので普段の実習場面を見てもらう方がよい〉	
	《OSCEでなくてよい》	〈OSCEはない方がよい〉	
		〈実習後だと施設によってやり方が違うので混乱する〉	
	【課題遂行と時間のせめぎ合い】	《課題遂行が時間制限によりできない》	〈時間の制限により分娩室移室に気を取られ、コミュニケーションを図る意識が欠けた〉
			〈時間の制限に気をとられ、おろそかになった産痛緩和〉
			〈時間をかけて関わりたい気持ちと計画を遂行したい気持ちで揺れ動き、十分ではなかったケア〉
		《課題遂行に時間がかかった》	〈伝える項目が多かった〉
〈時間を気にせず指導し説明が長かった〉			
〈優先順位を決めず指導した〉			
〈安全面に配慮し考えながら行った〉			
〈戸惑い、すぐに処置やケアに入れなかった〉			
〈観察項目を思い出すのに時間がかかった〉			
〈肛門保護に迷い準備が間に合わなかった〉			
〈課題内容を忘れた〉			
【実力が思うように発揮できない】	《気になる評価者》	〈評価者の反応が気になった〉	
		〈評価者が気になりいつもできることをミスした〉	
		〈視界の中で評価者がペンを動かすのが気になった〉	
	《試験と思う緊張感》	〈注意点を理解していることを実技で発揮できなかったときの緊迫した教員の反応〉	
		〈実践では普段勉強していることでも頭から抜けて配慮できていない〉	
		〈緊張してしまうと頭が真っ白になる〉	
		〈不合格でも救済処置や再テストがあれば気持ちが楽〉	
		〈可否に対するプレッシャー感〉	
	《いつもと違う環境》	〈自信のないところは緊張しているとできない〉	
		〈頑張っただけでできるようになった実技を教員の前で発揮できなかった悔しさ〉	
〈いつもと違うカルテ、環境で緊張してできにくい〉			
〈初めて見るカルテに慣れず、文字が入って来ずに焦った〉			
〈モデルは授業内演習では使用しなかったものだったので驚いた〉			
《思考と行動が結びつかない》	〈アセスメントや行動を遂行することに気を取られ見落とされた観察とケア〉		
	〈アセスメントや行動を遂行することに気を取られ見落とされた診断・アセスメント〉		
	〈分娩介助演習のようなものだという認識が事前の計画遂行に気を取られ、観察やアセスメントがおろそかになった〉		
	〈分娩介助実技テストの意識が強く、正常にいくものだという思い込みから必要な観察ができなかった〉		
【振り返りの必要性】	《振り返りの必要性》	〈振り返りができないと意味がない〉	
		〈振り返りは時間を多くとってでもすぐに行った方がよい〉	

意点を理解していることを実技で発揮できなかったときの緊迫した教員の反応)等、(評価者の反応が気になった)ことで、(評価者が気になりいつもできることをミスした)。自分がどのように評価されているのか、評価者の振る舞いが視野に入り、気にしながら OSCE を行っており、OSCE は評価者に気を取られて集中できない状況があった。

《試験と思う緊張感》は、(実践では普段勉強していることでも頭から抜けて配慮できていない) (緊張してしまうと頭が真っ白になる) ことがあり、(自信のないところは緊張しているとできない) ことなど OSCE の(合否に対するプレッシャー感)を持っていた。自分が思うようにできなかった場合には、(頑張ってもできなかった実技を教員の前で発揮できなかった悔しさ)があり、(不合格でも救済処置や再テストがあれば気持ち楽)であると思っていた。《いつもと違う環境》は、(初めて見るカルテに慣れず、文字が入って来ずに焦った) (いつもと違うカルテ、環境で緊張してできにくい) (モデルは授業内演習では使用しなかったものだったので驚いた)とあり、演習で使用した物品と異なる場合には、OSCE に戸惑いを生じていた。《思考と行動が結びつかない》は、(アセスメントや行動を遂行することに気を取られ見落とされた観察とケア) (アセスメントや行動を遂行することに気を取られ見落とされた診断・アセスメント)があり、思考したことを同時に行動に結びつけて表現する難しさがあった。さらに、(分娩介助演習のようなものだという認識が事前の計画遂行に気を取られ、観察やアセスメントがおろそかになった)り、(分娩介助実技テストの意識が強く、正常にいくものだという思い込みから必要な観察ができなかった)ことは、課題の計画や役割遂行に気を取られることや思い込みが、思考と行動を結びつける妨げとなっていた。

5) 【振り返りの必要性】

OSCE 実施後は、(振り返りは時間を多くとってでもすぐに行った方がよい)と考えており、(振り返りができないと意味がない)と、振り返りの必要性を認識していた。

IV. 考察

1. OSCE 実施時における学生の学習準備性

本研究の対象文献の助産師の教育課程は、大学院1件、大学専攻科2件、大学別科2件、専修学校1件であった。日本における助産師教育課程は、2年課程の専門職大学

院、大学院、1年課程の大学専攻科及び大学別科、大学、短期大学専攻科、専修学校がある。大学は4年制学士課程において助産師教育を行っている。これらの教育課程で共通していることは、母性看護学を履修していることである。学士課程の場合は看護師免許を持たないまま助産学実習に入るが、学士課程以外の教育課程では看護師免許を取得している。しかしながら、臨床経験のない学生や、また看護師として産科やNICU等での勤務経験がある者、あるいは産科以外での臨床経験がある者など、学生の持つ経験は多様である。そのため、臨床経験がある学生においても、どのような経験を持っているか学生の学習準備性を把握しておくべきである。

OSCE 実施の際には、学生の臨床や実習における経験、必要な知識や技術をどの段階まで修得しているか学習準備性を把握し、特に臨床経験のない学生には課題を遂行するために詳細な提示が求められる。OSCE 実施時期が、助産技術の習得段階が基礎的な段階である講義の單元の中においてか、臨地実習開始前であるか、あるいは臨地実習終了後または課程修了前などの助産技術を探究する段階であるかにより、OSCE の場面を設定することが必要である。臨地実習開始前の学生は、(実習に関連付けてイメージが分からない) (動画や写真を使った説明があればイメージしやすい)とあり、《イメージがわからない》ため、(もっと詳しい方がよい) (やらなくてよいことも書いておく) (話しかけながら実施とあれば人形であっても話しかけた)など、《行動の詳細な設定》があれば、OSCE のイメージがしやすい。臨地実習を経験した後であっても、(実習でほとんど経験しなかった)場面や、(似たような事例には当たったが思い出さなかった)りするなど臨機応変な対応ができないことや、(課題の理解が不十分で課題の主旨から外れていた)対応があることから、《個別性のある場面の設定》が求められる。これらの詳細な課題の提示により、学生が主体的に OSCE に取り組むことができると考える。OSCE を臨場感のある場面にするために、具体的には動画の視聴や写真を取り入れたり、正常経過に限らず正常からの逸脱の事例展開を設定する。さらに、アセスメントや診断は基本的なものから多くの情報を統合し、個別的具体性のあるケアを導きだす場面の設定へと展開に変化を持たせ、学生の学習準備性に応じて探求心の喚起に繋げる。したがって、事前に OSCE とは何か、OSCE を用いる目的、評価内容や方法、時間制限や場面の設定などの説明を丁寧に行う。模擬患者役は十分なトレーニング

を行い、役割が十分に果たせるように、行動や態度に関しても注意事項も含めた説明が必要である。また、山田ら⁴⁾は大学院生と学部生の実習前後の妊娠経過の診断の自己評価の比較から、学部生は現状に関する「診断」はできるが、「予測」「援助」の習得は難しく自己評価を低下させていることより、「予測」「援助」の習得には事例数を要することを示唆している。大学院生は複数の妊婦に診察やコミュニケーションの経験を多く重ねていることが、自己評価を高めることに影響していると推察されることから、学士課程において臨地実習で経験が少ない妊婦の診察や援助を OSCE により繰り返し経験することは、臨地実習での経験を補い、学生の到達レベルを向上させることにつながると考える。

教員と学生の双方にとって、学生の学習意欲を捉える上で、ARCS モデルを活用することは有用である。ARCS モデルはジョン・ケラーが提唱したモデルであり、Attention（注意）、Relevance（関連性）、Confidence（自信）、Satisfaction（満足感）の側面からとらえ、学生自身が学習意欲と向き合うために役立つモデルである⁵⁾。そこで、【課題が詳細でないとイメージが困難】であることや【OSCE に対する疑問】があるため、学生の学習準備性に応じて、学生の場面設定や課題への注意を引き寄せるとともに、学習内容や実習内容との関連性を持たせるようにする。そして【課題遂行と時間のせめぎ合い】により【実力が発揮できない】ことは、学生の自信や満足感に影響を与えることにつながる。教員は、学生が経験した助産診断や助産技術から自己の課題と向き合うことができるように、学生と共に【振り返りの必要性】がある。振り返りでは、OSCE の経験で学生自身が学習意欲を高める関わりが求められる。

2. OSCE 実施後の経験的拡がり

OSCE の課題を通して得た経験は、対象化された場面を振り返ることで学生の中で意識化され、自己の問いや発見が生まれる。それは、内発的動機付けとなり、学生の学習意欲の向上につながると予測される。学生は、〈振り返りは時間を多くとってでもすぐに行った方がよい〉と考えており、【振り返りの必要性】を理解しているが、〈何をすれば評価項目の能力か分からない〉と《評価項目の判定が不明瞭》となるため、OSCE で何が期待され、評価されるのか到達目標を学生に示すことが必要である。学生自らが達成できるという期待感を持つとともに、成功体験や達成感から自信を得られるようにする。OSCE の振り返りは、対象化された場面を再構成するこ

とで教員及び参加者と成果を客観的に受けとめ、相互作用を通して自己の意味づけを深化させる作業でもある。この思考の繰り返しが経験的拡がりとなる。この過程は、「経験の変容、成熟、発展の過程」⁶⁾であるにとらえることができる。教員は、学生が取り組もうとしたことや思考したことに焦点を当て承認し、これまで積み重ねてきた経験に価値を見出すような関わりが求められる。

3. 学生の不利益とならない配慮

OSCE では、〈評価者が気になりいつもできることをミスした〉り、〈評価者の反応が気になった〉りするなど《気になる評価者》の存在がある。また、〈合否に対するプレッシャー感〉や〈緊張してしまうと頭が真っ白になる〉など《試験とと思う緊張感》が【学生が実力を思うように発揮できない】状況を生じさせる。評価者の態度や振る舞いも学生の緊張感を増し、気を取られ集中できない要因となるため、評価者は学生の不利益とならない配慮が必要である。OSCE は、観察、アセスメント、診断、予測の臨床推論能力と同時に助産ケアの実施が求められるが、〈戸惑い、すぐに処置やケアに入れなかった〉り、〈時間をかけて関わりたい気持ちと計画を遂行したい気持ちで揺れ動き、十分ではなかったケア〉があるなど《課題遂行が時間制限によりできない》という困難を生じる。さらに、〈モデルは授業内演習では使用しなかったものだったので驚いた〉ことから、練習時間を確保し使用する物品や機器に慣れるようにするなど、学生の不利益とならない配慮が必要である。

V. 結論

1. OSCE 実施後の学生の課題は、【課題が詳細でないとイメージが困難】【OSCE に対する疑問】【課題遂行と時間のせめぎ合い】【実力が思うように発揮できない】【振り返りの必要性】の5カテゴリーであった。
2. 学生にとって効果的な OSCE につなげるために OSCE 導入に向けての課題は、OSCE を実施する際、学生の学習準備性を把握すること、そして OSCE 実施後は、学生の経験的拡がりとなるように、学習意欲の向上につながる振り返りが必要である。そして、学生の不利益とならないような配慮をすることである。

文献

- 1) 厚生労働省医政局看護課：厚生労働省第8回「看護基礎教育検討会」看護系大学に係る基礎データ, 2019.
- 2) 厚生労働省医政局看護課：厚生労働省第5回「看護基礎教育

検討会」における検討状況, 助産師ワーキンググループにおける検討事項, 15, 2018.

- 3) 奥山葉子, 伊藤美栄, 船木淳, 他: 臨床推論を組み込んだ分娩期 OSCE の評価 - 助産師教育課程修了時の学生の視点から -, 神戸市看護大学紀要, 23, 13-21, 2019.
- 4) 山田貴代, 松岡恵, 西川浩昭: 大学院教育と学部教育の妊婦健康診査実習前後の助産実践能力に対する自己評価の比較, Journal of Wellness and Health Care, Vol.41 (2), 139-150, 2017.
- 5) 鈴木克明, 美馬のゆり: 学習設計マニュアル「おとな」になるためのインストラクショナルデザイン, 116-120, 北大路書房, 京都, 2019.
- 6) 目黒 悟, 永井睦子: 看護の学びを支える授業デザインワークブック, メヂカルフレンド社, 12, 東京, 2015.