

【その他】

分割型実習で学生が看護過程を展開するための教育方略

檜原 理恵 鶴田 恵子 新實 夕香理 炭谷 正太郎
佐久間 佐織 水野 美香 柴田 めぐみ

聖隷クリストファー大学 看護学部

Educational Strategy for Students to Develop Nursing Process in Uncontinued-Type Clinical Practice

Rie Kashihara, Keiko Tsuruta, Yukari Niimi, Syotaro Sumitani,
Saori Sakuma, Mika Mizuno, Megumi Shibata

School of Nursing, Seirei Christopher University

《抄録》

看護学教育の基礎教育課程では、学生が看護を学問として初めて学修し、看護専門職者を目指すものとして知識、態度を育成することが求められる。看護過程を展開する技術は看護実践能力の基盤となる技術として位置づけられ、根拠のある看護実践の基本として修得すべき技術である。2017年度基礎看護学領域において、ディプロマポリシーを踏まえ科目概要を見直すこととなった。そこで、基礎看護学実習Ⅱでは、学生が対象を受け持ち、対象の療養生活を理解し、対象に必要な日常生活援助のための計画を立案することに目標を変更した。学生の学修目標達成のため、教育方略を検討し、実習施設との調整を経て教育方略を変更した経緯を報告する。

《キーワード》

看護過程、基礎看護学実習、教育方略

I. はじめに

「看護学教育モデル・コア・カリキュラム『学士課程においてコアとなる看護実践能力』の修得を目指した学修目標」において、実習場の確保、根拠に基づいた看護実践能力の開発などが今後の課題として挙げられている。社会から求められる看護の役割が拡大する中、各大学においては、学生が学士課程修了時まで身に付けておくべき看護実践能力についての質保証が求められている（文部科学省、2017）。

看護学教育では、看護を学修する学生に対し、講義、演習、実習をとおり看護学を体系的に教授する。看護学教育の中でも、看護学に初めて触れる基礎看護学領域では、学生自身の看護職としての責務や役割を学修しながら、看護職への態度を育成することが求められる（西谷、2012）。加えて、対象となる人々を理解するための基礎科目群の修学状況に合わせ、対象となる人々への興味関心を抱かせるとともに理解を深める必要がある。看護過程を展開する技術は看護実践能力の基盤となる技術として位置づけられ、根拠のある看護実践の基本として修得すべき技術である。

2017年度に、基礎看護領域教員間で看護基礎教育や大学の示すカリキュラムポリシー、ディプロマポリシーに基づき基礎看護学実習Ⅱで学生が修得すべき学修目標について見直した。それに伴い、学生への教授内容、実習記録用紙、実習日程を領域内で検討し、実習施設との調整を経て教育方略を変更した経緯を報告する。

II. 用語の説明

分割型実習：連続した日程で行わない臨地での実習とする

実習指導責任者：実習施設に所属する看護師で、大学教員と学生の指導について協議し、実習計画・指導方針を看護単位に説明し、学修環境を整備する役割を担う者とする。

臨地実習指導担当者：実習施設の看護師で、実習計画・指導方針を理解し、学生が安全かつ確実な看護援助に参加あるいは、実施できるように直接指導する役割を担う者とする。

III. 学修目標と教育方略の検討

1. 学修目標の検討

2017年度の科目の位置づけを見直すにあたり基礎看護学領域内で、ディプロマポリシーに則り、本学での基礎看護学実習Ⅱの教育目的、目標を検討した。2011年度カリキュラムでは、基礎看護学実習Ⅱのねらいは「看護問題の予防・緩和・解決とニーズを充足する過程で行われる看護技術と臨床判断に必要とされる看護技術を学修するために、看護師の行う実践活動に参加する」としていた。そのため、学生は2週間毎に1日臨地実習に赴き、受け持ち患者を持つことなく、看護師のシャドーイングを主とした実習を行っていた。

2年次に開講する基礎看護学実習Ⅱでは、1年次の学修を基盤に専門基礎科目の知識をさらに発展させること、看護の基礎となる科目の学修、実習体験をとおして基礎看護技術を修得すること、対象となる人々の尊厳を重視できるような到達目標が必要と考えられた。

1年次に開講している基礎看護学実習Ⅰでは、初学者が看護学を意欲的・継続的に学修するための動機づけとなるように位置付けている。そのため、看護の対象となる人々の施設における生活環境の実際を知ると共に、看護の役割について考え、看護職に必要な基本的態度を学ぶこ

とを目標としている。2年次に開講する基礎看護学実習Ⅱでは、学生が更に主体的に学修する態度を獲得するためにも、対象を受け持つことで対象への理解を深め、対象に対し関心を払い看護過程を展開することを目標とすることが必要であると判断した。そこで、基礎看護学実習Ⅱの到達目標は、「学生が対象への看護実践活動を通し、受け持ち患者の療養生活を理解し、援助のための基本的な看護技術と看護過程の基礎を学修すること」「対象者に必要な日常生活援助のための計画を立案すること」とした。

2. 実習日程の検討

対象を受け持ち、看護過程を展開するためには、学生は連続した日程で臨地実習を行うことが必要であると考えられた。しかし、本学は保健医療福祉の総合大学であり、他学部との共通科目があること、全ての実習施設との日程調整が困難であったことなどから、連続した日程で行うための実習日の確保は実現するに至らなかった。

分割型実習の日程を保持したまま、学生が対象を受け持ち、看護過程を展開し、立案した看護ケアを実践するための検討を行った。対象と連続した日程でかかわることはできないが、2週間に1日臨地に赴く日程でなく、 Semester 開講の期間中で、臨地実習の日程を前半と後半に分けることで実習日の調整を行った。週に1日しか臨地実習に行けない日程はシャドーイング実習を主に、週に2日臨地実習に行ける日程では対象を受け持つ実習とすることとした。

分割型実習のため、学生は、2年次春Semesterに開講される他の科目と並行して基礎看護学実習Ⅱの履修が必要となる。履修形態として、実習曜日に1学年が2つのクラスに分かれ、臨地実習に赴くクラスと学内で基礎看護技術演習

Ⅱを学修するクラスができる。そのため、基礎看護技術論Ⅱ・基礎看護技術演習Ⅱで獲得すべき内容を確認し、講義と演習内容について、学生の学修進度がクラスによって異なるように授業日程も調整することとした。

3. 教育方略の検討

基礎看護学実習Ⅱの教授内容、教育方略を見直すにあたり、看護基礎教育の中で基礎看護学領域として学生に教授すべき内容、および2年次開講科目の到達目標、教育方略について複数回に亘り検討した。

基礎看護学実習Ⅱでは、学生が対象に提供する看護技術の根拠を理解し、安全・安楽に提供するための基本的な方法に加え、対象に合わせた技術が必要であることを確認した。また、実習での主体的な学修のため、実習前に自己の課題と学修目標を記載し、提出を求めることとした。また、実習日の行動目標、実習中の行動、実習での体験について記載できる記録用紙を準備した。

曜日	月	火		水	木	金
I	共通科目	Aクラス	Bクラス	病理病態	公衆衛生学	基礎看護技術論
II	共通科目			公衆衛生看護学概論	生化学	小児看護学概論
III	共通科目					
IV	共通科目			共通科目	健康障害論	老年看護学概論
V	共通科目			共通科目	精神看護学概論	母性看護学概論
VI	共通科目			共通科目	共通科目	成人看護学概論

図1. 2年次生の1週間の時間割例

対象を理解するために必要な看護過程を修得するために、講義だけでなく演習を行うことで必要な知識、思考過程を教授できるように変更

した。学生の主体的な学びが継続・促進されるよう、演習だけでなく講義にもグループワークを取り入れた。学生が看護過程を展開するための記録用紙として、情報収集用紙、アセスメント用紙、看護ケア計画用紙を準備した。講義では模擬事例を示し、事前学修を進めるよう働きかけ、グループワークでのディスカッションの活性化を目指した。グループワークでは、学生の思考過程の言語化を促し、学生間での意見交換ができるよう教員が関わることとした。

講義・演習では模擬事例に対し看護過程を展開するため、対象の観察や言動への配慮ができず、追加情報を得るための方法を獲得することが困難であることが予測された。そのため、実習では記録用紙を追加することとした。追加した記録用紙は、対象を受け持たないシャドローイング実習でも、看護師が実践した看護場面を取りあげることができるようにした。この記録用紙は、臨地実習日には必ず記入することとし、学生の看護の思考を言語化することを狙いとした。教員は、面談時に学生が観察した場面の記述について問いかけや助言を行うことで看護に必要な思考を醸成するよう関わることとした。

また、学生は看護専門職に必要な他者の意見を聞き、自己の意見を述べることが求められるため学生カンファレンスを充実するための方略を検討した。臨地実習日のまとめの時間には、各施設でカンファレンス時間を設定しグループメンバーから出された課題、疑問など問題解決が必要なテーマについて解決に向けて話し合うこととした。2年次生は、看護の初学者であり、看護実践場面を適切に言語化できないことが予測されるため、教員は、カンファレンスが効果的に進められるよう学生の意見や思考を補完するよう関わることとした。

実習前の教員の事前準備として、履修予定学

生全体のレディネスの把握、担当する学生の看護過程講義の受講態度や演習への参加状況の把握、臨地実習開始までに担当学生との集団あるいは個別面接を実施することとした。

教員間での協議の結果、学生の学修状況は、面談、個人ワーク、グループワークでの発言や記録物から得ることとした。教員は担当学生について、学生個々の学修状況、学修状況に合わせた目標設定を記録することとした。日々の面談の状況や、学生の対象との関わり方などを記録することで、他教員との情報共有に活用できるようにした。また、教員間で定期的に情報共有するための時間を設定し、学生が抱える困難や課題を見出し、学生への面談を実施することとした。実習中、実習後には複数回、担当学生と個別に面談時間を設定することを確認した。教員間での面談時間に大きな差を生じさせないために、個別、集団で面談し、実際の所要時間を記録し、他教員と面談回数や時間の乖離が少なくなるよう努めることとした。

実習終了後には評価表に基づく学生の自己評価を基に、学生と教員で実習を振り返り、最終評価面談を実施することとした。

IV. 実習施設との調整

分割型実習の日程を保持したまま、学生が対象を受け持ち、看護過程が展開できる実習となるように5施設の看護部長や実習指導責任者と調整を行った。

1. 対象の選定について

学生は実習期間中に連続した日程で実習を行わないため、受け持ち患者の選定についても実習施設との協議を行った。実習施設では在院日数の短縮もあり、継続して患者を受け持つこと

ができないことを前提に対象の選定を依頼した。また、対象となる患者に言語コミュニケーション能力や認知機能に障がいがあっても、患者本人または家族から学生が受け持つことに対し了承が得られる場合には、学修の機会を得るために受け持たせていただきたいことを各施設の実習指導責任者に依頼した。

2. 対象の情報収集について

学生は、連続する日程の実習ではないため、対象とかかわる時間が限られる。このため、学生は電子カルテの閲覧による情報収集は最小限にとどめ、患者及び家族との会話や観察から得た情報、担当看護師からの情報を基に看護過程を展開する予定であることを提案し、確認した。加えて、学生が立案した看護過程の学修状況、学生の科目評価については教員が責任をもつことを明確にした。実習指導責任者からは、学生が看護師と共に電子カルテを閲覧する機会を得るだけで患者情報を収集し、看護過程が展開できるか、との不安の声も聞かれた。

3. 看護ケアの実施について

学生は教員から助言、指導を受け、看護ケア計画について実施許可を得たことを臨地実習指導担当者に伝えることとした。臨地実習指導担当者には、その内容について実施前に確認していただけるよう依頼した。臨地実習指導担当者が、学生が立案した看護ケア計画が対象患者に実施可能であると判断した場合は、ケア方法や内容について直接指導できる体制をとっていただけよう依頼した。

調整の結果5つの実習施設において、学生の学修の責任は教員が持ち、対象患者へのケアの責任は臨地実習指導担当者が持つことについて了承された。

V. 実習展開と指導の実際

1. 学生配置と教員配置

履修者は156名であった。5施設25病棟を実習病棟とし、1病棟あたり2名から4名の学生を配置した。実習施設は急性期医療を主とする4施設、リハビリテーション医療を主とする1施設であった。教員は1施設当たり1名を配置した。教員経験3年未満の教員には、科目責任者ならびに准教授が支援体制を取ることにした。

2. シャドーイング実習

シャドーイング実習では、対象の療養生活における基本的な援助技術を理解し、看護技術を実践することを学生の到達目標とした。

教員は、学生の行動目標を病棟に行く前に確認し、看護師の看護実践場面の見学、あるいは看護実践場面に一緒に参加できるように促した。また、臨地実習指導担当者の助言や、対象との直接的なかわりから実習している病棟の対象像を把握できるよう実習待機室内や病棟内で助言、指導した。教員が実際の看護実践場面に常に参加することは困難であるため、記録に記述している場面、面談時に学生が語った内容について詳細を尋ね発言を促し、学生の思考を言語化するように努めた。また、対象の反応や看護として必要な観察項目、提供していた看護技術の個別性を捉えた工夫についてなど、視点を養うように助言、指導した。

3. 看護過程展開実習

看護過程展開実習では、受け持った対象の情報を整理統合し、療養生活の日常生活の援助を中心とした看護ケア計画を立案することを学生の到達目標にした。学生は対象を受け持ってい

たが、連続していない実習日程の中で看護過程を展開した。教員は、学生が収集した情報の不足を補い、観察すべき項目や患者情報から学生が予測できない今後の治療経過について助言、指導を行った。また、臨地実習担当者から、対象の状況変化について確認しながら、学生の看護過程の展開に必要な情報を把握するように努めた。学生は、対象や家族との対話、臨地実習指導担当者からの助言、看護師との電子カルテ閲覧から得られた情報を基に、情報を整理・統合し、既習知識を活用し対象のニーズの把握に努めた。実習施設によっては、長期入院患者を選定し、実習初期から学生と患者を引き合わせることもあった。全ての学生は実習期間中に1～2名の患者を受け持ち、情報収集用紙、アセスメント用紙、ケア計画用紙を記入することができた。実習記録を記述するだけでなく、臨地実習指導担当者の助言を受け、立案した看護ケアを実践できた学生もいた。

4. 学生カンファレンス

学生は基礎看護学実習で初めてカンファレンスを体験する。シャドーイング実習では、病棟実習終了時に学生自身の学びの言語化と学生間での情報共有、学修内容の共有を図った。

看護過程展開実習では、対象を受け持つことで表出した課題を見出し、カンファレンステーマを決定し、課題解決に向けて話し合いを持つよう設定した。その結果、学生らは自己学修の必要性、コミュニケーションの困難さなどのテーマについて話合っていた。教員は学生の言語化を促し、グループダイナミクスが滞ることがないか確認しながら助言、指導を行った。病棟でのカンファレンスでは、学生は自ら立案した看護計画を発表する機会を得て、実習指導責任者や臨地実習指導担当者から講評を得ること

で学びを深化させていた。

実習のまとめとして、事例検討を行う学内カンファレンスを実施した。学生それぞれが受け持った対象について看護過程、実施した看護ケア、病棟で得た助言を基に資料を作成し、グループメンバーに対して発表を行った。発表された事例について質疑応答の後、自分たちの今後の学修に向けた課題を見出し、カンファレンスを行った。カンファレンステーマは「患者が継続したセルフケアを実施できるための説明」「状況の変化に適応できない患者に対する精神的サポート」「整理した情報を関連付けて思考するために」など多岐に渡っていた。基礎看護学領域の全教員がかかわり、学生の実習における体験の言語化と、既習知識との統合・整理を促した。

5. 評価面接

臨地実習終了後の評価面接は、評価表を基にした学生の実習に対する自己評価、振り返りを踏まえながら実施し、学生の今後に向けた課題等を明確にするよう努めた。

VI. 考察

基礎看護学領域は、看護学を目指す学生が最初に学ぶ領域であり、基礎看護学実習での経験は将来の看護実践に大きな影響を与える。基礎看護学領域内での教授内容の検討、実習施設での理解と指導体制の整備により、分割型実習でありながら、受け持ち対象に対し看護過程を展開する実習を行うことができた。限りある日程の中で、シャドーイング実習では、看護師の看護実践を通して看護に必要な技術や態度について学修する環境を整えることができた。また、看護過程展開実習では、連続した日程でなかったものの、学生は受け持つことができた対象に関

心を寄せ、対象のニーズを探ることができ、看護ケアを実践するに至った。

看護過程の講義、演習、シャドーイング実習、看護過程展開実習と段階を踏んだ教育方略により、限られた日程の中でも学生が到達目標に達成することができたと考える。また、教員が適時に面談を行うことで、学生が限られた時間の中で収集した情報の整理・統合、既習知識に結び付けられるような関わりも持つことが可能となっていた。

Ⅶ. まとめ

2017年度において、基礎看護学実習Ⅱでは分割型実習でも、学生が対象を受け持つことで、その対象に関心を寄せ看護過程を展開できるよう整備した。しかし、看護過程は連続した思考が必要であり、実習日程については今後も継続して検討していく必要がある。また、学生の卒業時の到達度や、看護師に求められる社会的役割の変化を見据えた看護基礎教育における、基礎看護学実習のあり方を検討していく必要もある。

文献

網木政江、久野暢子、藤澤怜子 (2017)：基礎看護技術教育での学生の学びの深まりを促す教育的介入策を探る－振り返り用紙の分析－、山口大学医学、66 (2)、113-122。
古都昌子 (2012)：看護基礎教育の臨床実習に関する過去5年間の研究タイプの概要、東京女子医科大学看護学会誌、7 (1)、33-38。
本田輝子、梶原江美、小野聡子他 (2016)：基礎看護学実習における臨地実習環境の実態、西南女学院大学紀要、20、1-7。
金子さゆり、椋野香苗 (2015)：基礎看護学実

習における看護学生のストレス因子構造と対処行動、名古屋市立大学看護学部紀要、14、51-59。

文部科学省 (2017)：看護学教育コアモデルコアカリキュラム 学士課程においてコアとなる看護実践能力の修得を目指した学修目標、http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/078/gaiyou/_icsFiles/afieldfile/2017/10/31/1397885_1.pdf (2017年12月25日アクセス)

中本明世、伊藤朗子、山本純子他 (2015)：臨地実習における学生の困難感の特徴と実習状況による困難感の比較－基礎看護学実習と成人看護学実習の比較を通して－、千里金蘭大学紀要、12、123-134。

西谷美幸 (2012)：‘看護者としての育ち’からみた基礎看護学実習の評価、富山大学看護学会誌、12(1)、11-35。

坂井謙次、新田なつ子 (2015)：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－、宮崎県立看護大学研究紀要、15 (1)、1-23。

実藤素子、植田美穂 (2013)：看護過程を初めて学ぶ学生に対する臨床看護事例を用いた教育方法の評価、日本赤十字広島看護大学紀要、13、59-68。

千田美紀子、今井恵、松永早苗他 (2015)：A看護大学の基礎看護学実習Ⅱにおける学生の学びの分析、聖泉看護学研究、4、47-54。

杉本幸枝、山本智恵子、木元歩美他 (2014)：基礎看護学実習Ⅱでの看護診断名の実態と看護過程演習教授方法の検討、新見公立大学紀要、35、13-16。

山下暢子、定廣和香子、舟島なをみ (2003)：看護学実習における学生行動の概念化、看護教育学研究、12 (1)、15-28。