

聖マリアンナ医科大学 看護専門学校紀要 Vol.18 2025

【研究・報告】

成人老年看護学実習Ⅰにおいて看護学生に生じる感情や心理 林沙紀子 島田麻央	1
臨地実習における パートナーシップの取り組み 山下佳織 清水泰子 伊藤美穂 田中久仁子 田代佐知子 児玉宜子 小陽慶子 平林貴子 山下淳也 田中良和 朝倉万紀子 青野美穂 朝日香怜 廣井実位子 林沙紀子 仙井勇三子 残間佳代 島田麻央 鈴木昌子	11
新カリキュラムでの基礎看護学実習における段階的な学習についての報告 田中良和 田代佐知子	17
～実践報告～ 2024年成人老年看護学実習Ⅲの取り組みと課題 青野美穂 小陽慶子	24
2024年度小児看護学実習の教員指導と実習評価の考察 短期間化した小児病棟実習での目標達成に向けて 廣井実位子 残間佳代	29
2024年度 母性看護学実習の取り組みとその課題 仙井勇三子 児玉宜子	34
2024年度精神看護学実習の取り組みとその課題 田中久仁子 朝日香怜	41
【実践報告】2024年度地域・在宅看護論実習の取り組みと今後の課題 山下淳也 伊藤美穂 平林貴子	46
2024年度教員業績一覧(2024年4月～2025年3月)	51
聖マリアンナ医科大学看護専門学校紀要投稿規程	53

聖マリアンナ医科大学看護専門学校紀要

第 18 巻 第 1 号

2025 年 10 月

目次

成人老年看護学実習Ⅰにおいて看護学生に生じる感情や心理

林沙紀子 島田麻央 1

臨地実習における パートナーシップの取り組み

山下佳織 清水泰子 伊藤美穂 田中久仁子 田代佐知子
児玉宜子 小陽慶子 平林貴子 山下淳也 田中良和
朝倉万紀子 青野美穂 朝日香怜 廣井実位子 林沙紀子
仙井勇三子 残間佳代 島田麻央 鈴木昌子 11

新カリキュラムでの基礎看護学実習における段階的な学習についての報告

田中良和 田代佐知子 17

～実践報告～ 2024 年成人老年看護学実習Ⅲの取り組みと課題

青野美穂 小陽慶子 24

2024 年度小児看護学実習の教員指導と実習評価の考察

短期間化した小児病棟実習での目標達成に向けて

廣井実位子 残間佳代 29

2024 年度 母性看護学実習の取り組みとその課題

仙井勇三子 児玉宜子 34

2024 年度精神看護学実習の取り組みとその課題

田中久仁子 朝日香怜 41

【実践報告】2024 年度地域・在宅看護論実習の取り組みと今後の課題

山下淳也 伊藤美穂 平林貴子 46

2024 年度教員業績一覧（2024 年 4 月～2025 年 3 月）

. 51

聖マリアンナ医科大学看護専門学校紀要投稿規定

. 53

巻頭言

聖マリアンナ医科大学看護専門学校
校長 鈴木 昌子

団塊の世代が 75 歳を迎えた 2025 年、医療看護は 2040 年を目途とした新たな段階に入りました。日本の社会とそれに伴う看護の姿を展望したあるべき姿を「看護の将来ビジョン 2040」と称し、日本看護協会が「2040 年に向けて看護がめざすもの」として 3 つの柱を立てています。「その人らしさを尊重する生涯を通じた支援」「専門職として自律した判断と実践」「キーパーソンとして多職種との協働」の 3 項目です。中でも「専門職としての自律した判断と実践」は看護師に求められる必須の能力であり、基盤であると考えます。看護師として自律した行動がとれるためには専門的な知識・技術の修得が必須です。それに加え人間対人間が相対する不安定で不確実な医療の場の特徴をふまえると、自分自身を常に省察し行動を客観視する能力が求められます。「看護の将来ビジョン 2040」に掲げる課題を達成するには、その基盤を育むために看護基礎教育がその使命を果たしていくことが必要と考えます。

2022 年度から第 5 次カリキュラムがスタートし、4 年目に入りました。このカリキュラムは 10 年後を一つの目安として構築されています。つまり 2040 年に医療看護を支える人材を育てるための教育ということです。そこで本年度の紀要は、未来を見据えたカリキュラムのめざすところに到達しているかどうか確認する内容を中心に構成しています。本校紀要は 2008 年、第 1 巻の発刊に始まり今年で第 18 巻を数え、投稿論文・報告数は今年度掲載の 8 題を加え 138 題になりました。構成は臨地実習に臨む学生の心理に焦点を当てた研究が 1 題、第 5 次カリキュラム改正に伴い新たに構築した内容の成果や課題を専門領域ごとにまとめたものが 6 題、臨地実習における信頼性の高い評価の実施と質の高い教育を目指し導入したパートナーシップの取り組みについて、その効果と課題について 1 題掲載しています。

このたび掲載した内容はいずれも本校の課題に根差したものになります。2040 年にはどのような看護師が育ち活躍しているか、その基盤として看護基礎教育が担っているものは大きいと考えます。だからこそ日々の教育内容を丁寧に評価し、必要時修正を図りながら未来につないでいく必要があります。社会の求める看護基礎教育の役割を果たせるよう、学生一人ひとりに寄り添い大切に育ていくことを本校の使命とし、今後も不断の努力を続けたいと思います。

今年度の紀要では本校の達成すべき課題を中心に掲載しています。今後も本校の課題と向き合い、さらに自己研鑽し得た実績を研究として掲載していきたいと考えます。

最後にこの紀要の編集・発刊に尽力いただいた紀要編集担当の皆様へ感謝いたします。

成人老年看護学実習Ⅰにおいて看護学生に生じる感情や心理

林 沙紀子 島田麻央

要旨

成人老年看護学実習Ⅰにおいて、介護老人保健施設もしくは介護老人福祉施設に入所している後期高齢者を3日間受け持ち実習展開していく。対象者の多くは、認知症をかかえる高齢者であり、学生たちは困難感をはじめとして多くの感情や心理が生じる可能性があると考えた。その中で、施設実習前と実習中の感情の種類と感情の対象や心理、実習施設における感情の相違の有無が明らかになった。また、施設実習前の学内実習のあり方、実習中の指導方略や実習施設との連携、リフレクションの必要性、実習後の老年看護学の授業内容とのつながりを意識した講義内容の検討などの指導上の示唆が明らかになった。

Key words : 高齢者看護 実習 感情 心理

はじめに

第5次カリキュラム改正に伴い、成人老年看護学実習Ⅰは、2年次後期の履修から1年次後期の履修に変更している。また、当該実習は『対象の加齢による問題やその方らしさを把握し日常生活に必要なかわりを知る』ことを実習目的とし、介護老人保健施設もしくは介護老人福祉施設に入所している75歳以上の後期高齢者（以下対象者と略す）を受け持ち、実習展開するが、対象者の多くは認知症をかかえる方である。

しかしながら、実習開始前の学習状況として、老年看護学Ⅰ『高齢者の健康と生活』・老年看護学Ⅱ『高齢者と社会』を講義にて科目履修しており、認知症をはじめとする加齢に伴う健康障害は、履修しない状態で実習に臨んでいる。当該実習は、生活者としての視点をもち、対象者の理解やかかわりを考えるが、多くの対象者は、何らかの健康障害をかかえており、日常生活に必要なかわりを知るためには、健康障害についての理解が必須になってくると考える。そのこ

とより、学生は大きな困難感を抱くことが予想される。

実際に過去の当該実習後のレポートや発言には、困難や悩んだ経緯などの否定的な感情や心理が記されている一方で、肯定的な感情を記している学生もおり、施設実習前・中で様々な感情や心理が生じていることが予測されている。

大谷らは「看護者のもつ老人イメージは看護に取り組む姿勢を形成する源となり、看護の質・内容に影響を及ぼすものと考えられる」¹⁾と述べている。さらに高野らは「認知症高齢者との関わり時に抱く気持ちのありようからイメージや認知症高齢者観に影響し、援助の形成や看護実践の質に関連する」²⁾と述べている。そのことより、老年看護の科目としての初めての实習である当該実習で学生が抱く感情や生じる心理は、今後の学習や実習での対象者とのかわりに大きな影響を与えると考える。

よって、当該実習の施設実習前・中に学生に生じる感情や心理を明らかにし今後の老

年看護学の実習内容や教育内容などの指導上の示唆を得たいと考えた。

I. 研究目的

成人老年看護学実習Ⅰの施設実習前・中で学生に生じる感情や心理と、実習施設により生じる感情や心理の相違を明らかにし、今後の老年看護学の実習内容や教育内容などの指導上の示唆を得る

II. 研究方法

1. 研究デザイン

質問紙法による質的記述的研究

2. 研究期間

2025年3月～8月

3. 対象者

2025年に成人老年看護学実習Ⅰを履修した1年次の学生68名のうち本研究に同意を得られた学生

4. データ収集方法

成人老年看護学実習Ⅰが終了し、成績が開示された後に、研究目的・方法・質問紙の内容を口頭で説明し、質問紙を配布する。質問紙の回収場所は、1階事務室前の鍵のかかるロッカーとし、研究協力者自身で投函してもらう。データ収集期間は、該当科目の成績開示が終了した時期、質問紙の配布後の登校日を鑑み2025年3月6日から2025年3月13日の10日間とする。

学生の中で生じている多くの感情や心理を収集することを目的とし、質問紙の質問内容を抽象的にする。

5. 用語の定義

1) 感情：原因が明らかで、身体的変化を伴うもの。プルチックが情動としてあげている「怒り」「憎悪」「悲嘆」「驚嘆」「恐怖」「受容」「歓喜」「期待」の8種類に該当するもの

2) 心理：事実や現象の有無にかかわらず、どのような気持ちになっているかの様子

6. 分析方法

質問紙を回収した後、介護老人保健施設・介護老人福祉施設の実習施設別に回答内容の整理・集計する。その後、データをコード化、カテゴリー化し抽象度を高め分析する。分析過程において、研究者2名で実施し、妥当性を検討するとともに、精度を高める。

7. 結果の公表予定

2025年度 当校 紀要投稿

III. 倫理的配慮

本調査は、当校の研究倫理審査委員会の審査・承諾を受けている。

実習に関する研究であり、研究協力に強制力が働かないようにするために、当該科目の成績が学生に開示された後に、研究の説明と質問紙の配布をする。

研究者が、研究の目的、方法、期待される結果と対象者にとっての研究協力に関する利益、不利益、質問紙は無記名とし匿名性の保障を文書と口頭で説明する。参加にあたっては自由意志であり、質問紙の記載と提出をもって同意とすること、データは研究目的以外での使用はしないことを明記する。提出にあたって、投函場所が人目に付くことから、研究の協力に同意しない場合には白紙での提出も可能である。また、一度同意した場合にも、データ分析を開始するまでに同意撤回書に必要事項を記入し提出することで撤回することが可能である。撤回した場合においても、研究協力者に一切の不利益が生じないことを保障する。本研究の質問紙は無記名であり、同意撤回を申し出た研究協力者のデータを完全に削除するために、あらかじめ質問紙に通し番号をつけ、

配布時には番号がランダムになるようにする。

収集場所の確認は学生の登校日ではない日かつ下校時間以降にすること、研究協力の有無や回答内容は成績には一切関係がないこと、データは研究以外では使用しない。

実習施設の選択および感情や心理が生じた場面を回答することで学生が特定されることを避けるため、実習担当教員への場面の確認および記録物の確認は一切しない。

回収した質問紙は研究者のみが使用し、職場の鍵のかかる場所に保管する。データは研究者が責任を持って厳重に保管・管理する。研究参加者の疑問等に対応することを目的とし、研究結果公表後、3年間経過したのちに、研究者の責任により消去・破棄する。

IV. 成人老年看護学実習 I の概要

1. 実習目的

対象者の加齢による問題やその方らしさを把握し日常生活に必要なかわりを知る。

2. 実習目標

- 1) 加齢に伴う変化(身体的・精神的・社会的特徴)が個人によって異なることを理解する。
- 2) 対象者の生活史を理解し、日常生活行動・生活背景・生活習慣との関連性を把握する。
- 3) 対象者の健康障害の特徴を知り、残存機能や強み、持てる力について考えることができる。
- 4) 老人保健・福祉の関連職種との連携と看護の役割を知る。
- 5) 対象者に対し、生命の尊厳と尊敬の念を持ち行動できる能力と態度を養う。

3. 実習方法

施設を利用する老年期(おおむね 75 歳以上の後期高齢者)の対象者を 1 名受け持つ

4. 実習スケジュール

実習前	実習オリエンテーション
1 日目	学内実習：高齢者理解、認知症・認知症ケアについての講義・VTR 学習
2 日目	施設実習
3 日目	施設実習
4 日目	施設実習
5 日目	学内報告会
6 日目	学内実習：VTR 学習、ワーク

V. 結果

研究対象者 68 名中のうち研究に同意を得られたのは 21 名であり、有効回答率は 31%であった。そのうち、介護老人保健施設で実習した学生が 13 名、介護老人福祉施設で実習した学生が 7 名、不明が 1 名であった。施設実習前・実習中の感情の種類を具体的場面からコード化し、プルチックの感情の輪に照らして、サブカテゴリー化、カテゴリー化をした。カテゴリーを【 】, サブカテゴリーをく>, コードを『 』で示す。

1. 施設実習前の感情の種類

1) 介護老人保健施設 (表 1)

介護老人保健施設で実習した学生からは 3 つのカテゴリーと 6 つのサブカテゴリーが抽出された。【憎悪】では『メディアで認知症の悪い側面ばかりみてきた』『身内が入所していた時の対応から嫌悪感がある』『実習施設が遠い』という〈嫌悪〉が抽出され、感情の対象は対象者、実習施設であった。

【恐怖】が最も多く、『認知症の方とうまくコミュニケーションがとれるか』『受け持ち対象者さんの症状』を

表 1 実習前 感情《介護老人保健施設》

カテゴリー	サブカテゴリー	コード
憎悪	嫌悪	メディアで認知症の悪い側面ばかり見てきたため恐れがある 身内が入所していた時の対応から嫌悪感がある
	倦怠	実習施設が遠い。自宅から一番近い実習先に他の人がいき、不満
恐怖	不安	認知症の方とうまくコミュニケーションがとれるか不安 認知症の人とかかわりががないため接し方がわからない (2) 受け持ち対象者さんの症状や人柄に対する不安 (2)
	恐れ	事前学習を通して認知症の方とはじめてかかわるため恐れがある (2) 身内の認知症の症状の経験から恐れがある メディアで認知症の悪い側面ばかり見てきたため恐れがある 急に行動されたときの対処がわからずこわい
期待	予期期待	対象者が穏やかで優しい方がいい
	関心	役割を知れることへの期待 実際にお会いしたら一個人として接しようと思う 身内が入所していた時より施設はよい環境になっている期待した

表 2 実習前 感情《介護老人福祉施設》

カテゴリー	サブカテゴリー	コード
恐怖	不安	認知症の方とうまく接することができるか不安 認知症の方とどのように関わればいいのか不安 話しかけ方や表情も難しい印象があり不安 認知症の方と関わったことがないのでどうしていいかわからない
	恐れ	認知症の方は忘れっぽいから大変そう 暴力をふるわれたらどうしよう
受容	信頼	認知症の方と実習に行くまでに関わりがあった
期待	予期期待	色々な方と関わるができる期待
	関心	認知症の方も同じ人であると再確認した 実際にお会いしたら一個人として接しよう

はじめとした〈不安〉『事前学習を通して認知症の方とはじめてかかわるため恐れがある』『急に行動されたときの対処がわからずこわい』をはじめとした〈恐れ〉が抽出され、感情の対象は全て対象者であった。

【期待】では『対象者が穏やかで優しい方がいい』という〈予期期待〉、『役割を知ることへの期待』『身内が入所していた時より施設は良い環境になっている』をはじめとした〈関心〉が抽出さ

れ、感情の対象者は実習施設であった。

2) 介護老人福祉施設 (表 2)

介護老人保健施設で実習した学生からは 3 つのカテゴリーと 5 つのサブカテゴリーが抽出された。

【恐怖】が最も多く、『認知症の方とうまく接することができるか』『話しかけ方や表情も難しい印象がある』をはじめとした〈不安〉、『暴力をふるわれたらどうしよう』という〈恐れ〉が抽出され、感情の対象は全て対象者であった。

表 3 実習中 感情《介護老人保健施設》

カテゴリー	サブカテゴリー	コード
怒り	イライラ	利用者さんへの対応に対して怒りを感じた
憎悪	嫌悪	入浴時に何人も上半身が裸で待機させられていた状況に嫌悪を感じた スタッフの対応に疑問を感じたのに何もできない自分に嫌悪を感じた
	倦怠	自分のできないことが多すぎて自信をなくした いきなり対象の方と話すように言われて戸惑った
悲嘆	悲しみ	利用者とスタッフとの会話の中で、スタッフが会話の内容を否定したことへの悲しみ 入浴介助の際に、利用者さんの訴えに対してスタッフが「気のせい」と言ったことへの悲しみ
	感傷的	対象の方に「帰っていいです。いらないです。」と言われたことで悲しみを感じた
驚嘆	驚き	とても明るいと感じた
	動揺	話し方や態度は身近な高齢者と変わらないが認知症の症状をもつことへの戸惑い 入浴時に何人も上半身が裸で待機させられていた状況に驚いた どこまで手伝っていいのか迷った
		入浴介助の際に、利用者さんの訴えに対してスタッフが「気のせい」と言ったことへの驚き
恐怖	不安	認知症の方とうまくコミュニケーションがとれるか不安 利用者さんと思疎通が困難であったことに対する不安 対象者から学生自身が存在を否定され、実習にいくことが不安になった
	恐れ	認知症の利用者との会話の難しさ 機械浴の際に利用者さんの顔が水面に触れているのに声かけだけで対応しなかったことへのおそれ
歓喜	喜び	利用者さんとコミュニケーションをとれた嬉しさ センサーの反応に対して笑顔で対応するスタッフへ喜びを感じた 認知症が悪い側面だけではないことが分かり喜びへ変化した
	平穏	認知症の方とのかかわりを考える中で多くの学びを得られた
期待	予期期待	これからの対象の方との関わりに幅が広がると期待した
	関心	認知症が悪い側面だけではないことが分かり期待へ変化した

【受容】では『認知症の方と実習に行くまでに関わりがあった』という〈信頼〉が抽出された。

【期待】では『いろいろな方と関わることができる』という〈予期期待〉、『認知症の方も同じ人であると再確認』、『実際にお会いしたら一個人として接しよう』という〈関心〉が抽出され、感情の対象は対象者であった。

2. 実習中の感情の種類と場面

1) 介護老人保健施設（表 3）

介護老人保健施設で実習した学生からは7つのカテゴリーと13つのサブカテゴリーが抽出された。

【怒り】では『利用者さんへの対応に対して怒りを感じた』という〈イライラ〉が抽出され、感情の対象は実習施設スタッフであった。

【憎悪】では『入浴時に何人も上半身

が裸で待機させられていた』『スタッフの対応に疑問を感じたのに何もできない自分』という〈嫌悪〉、『自分のできないことが多すぎた』『いきなり対象の方と話すように言われた』という〈倦怠〉が抽出され、感情の対象は学生自身や実習施設スタッフであった。

【悲嘆】では『利用者とスタッフの会話でスタッフが会話の内容を否定した』『利用者さんの訴えに対してスタッフが気のせいと言ったこと』をはじめとした〈悲しみ〉、『対象の方に帰っていいです。いらないです。と言われた』という〈感傷的〉が抽出され、感情の対象は、実習施設スタッフ、対象者であった。

【驚嘆】では、『とても明るい』という〈驚き〉、『入浴時に何人も上半身が裸で待機させられていた』『話し方や態度は身近な高齢者と変わらないが認知症

の症状をもつことへの戸惑い』をはじめとした〈動揺〉が抽出され、感情の対象は実習施設、実習施設スタッフ、対象者であった。

【恐怖】では、『利用者さんと意思疎通が困難であったこと』『対象者から学生自身が存在を否定された』をはじめとした〈不安〉、『認知症の利用者との会話の難しさ』『機械浴の際に利用者さんの顔が水面に触れているのに声かけだけで対応しなかった』をはじめとした〈恐れ〉が抽出され、感情の対象は対象者、実習施設スタッフであった。

【歓喜】では、『利用者さんとコミュニケーションがとれた』『センサーの反応に対して笑顔で対応するスタッフ』をはじめとした〈喜び〉、『認知症の方とのかかわりを考える中で多くの学びを得られた』という〈平穏〉が抽出され、感情の対象は対象者、実習施設スタッフ、学生自身であった。

【期待】では『これからの対象の方との関わりに幅が広がる』という〈予定期

待〉、『認知症が悪い側面だけでないことが分かった』という〈関心〉が抽出され、感情の対象は対象者、学生自身であった。

2) 介護老人福祉施設（表 4）

介護老人保健施設で実習した学生に加えて実習施設不明の学生の回答を合わせて表示する。これらの学生の回答からは 6 つのカテゴリーと 10 つのサブカテゴリーが抽出された。

【憎悪】では『長生きしたくないと感じた』という〈嫌悪〉が抽出され、感情の対象は対象者であった。

【悲嘆】では『2 日目の挨拶時に自分のことを覚えていなかった』という〈悲しみ〉、『帰りたいと訴える対象者』『排泄の場面を学生に見られたくないという利用者への申し訳なさ』という〈感傷的〉が抽出され、感情の対象は対象者や学生自身であった。

【驚嘆】では、『1 人 1 人がよりよく前向きに生活できるような援助がされている』という〈驚き〉が抽出され、感情

表 4 実習中 感情《介護老人福祉施設》

カテゴリー	サブカテゴリー	コード
憎悪	嫌悪	長生きしたくないと感じた
悲嘆	悲しみ	2 日目挨拶時に自分のことを覚えていなかったことへの悲しみ
	感傷的	帰りたいと訴える対象者に対して悲しみを感じた 排泄の場面を学生に見られたくない利用者へ申し訳ないと感じた
驚嘆	驚き	1 人 1 人がよりよく前向きに生活できるような援助がされていて驚いた
恐怖	不安	自分の対応が正しいのか、不快にさせていないか不安に感じた 認知症の方とどのように関わればいいのか不安
	恐れ	認知症の方は忘れっぽいから大変そう
		認知症の方と関わったことがないのでどうしていいか分からない
歓喜	喜び	利用者の表情や言動によって嬉しくなる場面があった 色々な方と接することが楽しかった 自分が予想していなかった返答や反応に対しても楽しさがあった 笑顔がみられてとても嬉しい
	平穏	かかわりを通して、その方の特性を知ることの大切さを知った
期待	予定期待	認知症があってもその方の本質や生活は変わらない
	関心	認知症の方も同じ人であると再確認した
※施設の分類不明		

の対象は実習施設、実習施設スタッフであった。

【恐怖】では、『自分の対応が正しいのか』『不快にさせていないか』をはじめとした〈不安〉、『認知症の方は忘れっぽいから大変そう』『認知症の方と関わったことがないのでどうしていいか』をという〈恐れ〉が抽出され、感情の対象は対象者、学生自身であった。

【歓喜】では、『利用者の表情や言動によって嬉しくなる』『いろいろな方と接することが楽しかった』をはじめとした〈喜び〉、『かわりを通して、その方の特性を知ることの大切さ』という〈平穏〉が抽出され、感情の対象は対象者、学生自身であった。

【期待】では、『認知症があってもその方の本質や生活はかわらない』という〈予期期待〉、『認知症の方も同じ人であると再確認した』という〈関心〉が抽出され、感情の対象は対象者であった。

3. 施設実習前・実習中の心理の種類

1) 介護老人保健施設

実習前では『緊張』を1名、『不安』を3名記載している。

実習中では『楽しい』『迷い』『もどかしさ』『戸惑い』をそれぞれ1名記載している。

2) 介護老人福祉施設

実習前では『大変そう』、実習中では『申し訳ない』とそれぞれ1名記載している

VI. 考察

1. 施設実習前の感情

感情の多くは〈不安〉と〈恐れ〉であり、感情の対象は対象者である。

その要因として、いくつか考えられるが、まず一つ目は知識不足が挙げられる。

認知症という健康障害を学習する前の実習であることが大きいのではないかと。数名の学生が事前学習をしたことが契機となり〈不安〉や〈恐れ〉を抱いている。事前学習では認知症の種類や症状から看護に至るまでの学習を学生に課題として課している。症状や特性を中心に学習することによって、認知症は対象者にとっての一側面でしかないが、対象の全てに捉えやすいと考える。事前学習において知識はつくものの各学生の学習に委ねることで、学生間でも知識の差やイメージ化が図れず〈不安〉や〈恐れ〉につながっていると考えられる。また、認知症の症状の理解を促進する目的でドキュメンタリーや認知症高齢者の生活を映像で学習している。初学者によっては症状だけがクローズアップされ、〈不安〉や〈恐れ〉を助長している可能性も否めない。

二つ目に経験不足が挙げられる。高齢者とのかわりが希薄化していることが挙げられる。令和4年国民生活基礎調査によると三世帯世帯は3.8³⁾と年々低下傾向を示している。本実習の1年次には加齢による生理的变化を老年看護学Ⅰで学習し、同科目内にて老人いこいの家や老人福祉センターを訪問し、高齢者とかかわる機会をつくっているが数時間のかかりであり、健康な高齢者とのかわりである。体験した健康な高齢者と今回の疾病を持つ高齢者のギャップが大きいのではないかと考える。さらに認知症をかかえる方と接する機会がないことが予測でき、未体験によるものが、感情に影響を及ぼしていると考えられる。

三つ目は先入観による影響が考えられる。『メディアで認知症の悪い側面ばかり見てきた』と記載があることから、高齢者に対するスティグマやエイジズムが生

じている可能性が考えられる。近年高齢者による運転事故の報道や、認知症の高齢者が全国的に増えていることから、マスメディアを通して知識を得ることも多いと考える。

一方で〈予期期待〉や〈関心〉という肯定的な感情もあることがわかった。『身内が入所していた時より施設はよい環境になっている』など学生自身の経験による影響も大きいと考える。また、『役割を知れる』など学習目的や目標を理解し、自己の成長につなげたいという考えがそのような期待につながっていると考える。

学生の各自の事前学習や経験により感情に差異がある。また、近村らの研究で「実習前に不安を感じていた実習ストレスナーに対し、実習中にそれらのストレスナーに直面することで、よりストレスと感じている」⁴⁾ことが明らかになっている。施設実習前の不安は実習中の学習や高齢者観、しいては今後の高齢者看護に大きな影響を与えることが予測でき、実習前の不安は最小限にする対策が求められると考える。学生の実習前の感情は〈不安〉や〈恐れ〉であり、その多くはコミュニケーションに寄与するものである。先にも述べた経験不足を考慮すると、施設実習前のコミュニケーション演習の導入を検討する必要がある。

2. 施設実習中の感情

実習中の感情は、実習前の感情に比べて多くのカテゴリーが抽出できている。

また、感情の対象は対象者だけでなく実習施設や実習施設スタッフ、自分自身など多岐にわたった。さらに、『入浴時に何人も上半身が裸で待機させられていた』というエピソードをはじめとし、一つの出来事に対して〈イライラ〉〈嫌悪〉〈動揺〉という複数の感情が動くことも明らかに

なった。

〈嫌悪〉〈悲しみ〉〈動揺〉〈恐れ〉が抽出された出来事として、実習施設スタッフの対象者への看護や介護場面から生じている。初学者として、目の前に起きている現象を捉えることはできるが、看護師や介護士という専門職業人が、どのような思考や判断から導き出された対応なのかを考察する力や、そのための知識は少ない。結果として、現象のみを捉えて負の感情につながっているのではないかと考える。齋藤は「教員と学生は看護職を目指す共通の目標に向かい、学内の教室で学んだ普遍的な科学の知を実習においては、かけがえのない人生を生きる人々をとおして臨床の知を獲得してくのである」⁵⁾と述べている。教員には学生が臨床において、捉えた現象に対して、省察し意味づけしていけるような教育活動が求められる。しかしながら、本実習は常に教員がいるわけではないこと、時間数の関係上リフレクションする時間がないことから、学生の体験した現象や感情を共有や学生自身が自覚できるような時間を確保する機会が少ない。また、中村らは「看護学生は、自己の様々な感情を抱きながらも対象者を尊重し、擁護するための倫理観の構築が必要である。したがって教員としては、その看護学生の自己の感情の揺れを自覚できるよう支援することが重要である」⁶⁾と述べており、学生が抱く感情を把握することは極めて重要であると考ええる。以上より学生の捉えた現象や感じたことを整理や意味付けできるように、指導者との連携や指導体制の工夫、感情を書き出せるような記録用紙の工夫、リフレクションの実施の検討が必要になってくると考える。

一方で〈喜び〉や〈平穏〉なども抽出さ

れている。これらは、対象者とのかかわりの中で援助実践がうまくいったことを感じていることが影響していると考ええる。本実習の目的・目標と照らし合わせたときに、実践を目指しているわけではないことから、成功体験を得づらいことも想像できる。しかしながら、時間の共有など対象者や対象者の生活を知るための行動も看護につながることを学生自身が自覚できるような指導も必要であると考ええる。

さらに、中村らは「模擬患者を導入する演習や認知症高齢者の生活を迫ったドキュメンタリー視聴などは講義演習前と比べて認知症高齢者に対するイメージが肯定した研究結果もある」⁶⁾と述べており、本実習履修後の2年次の講義や演習内のつながりなど教授内容や方略の工夫の必要性も示唆された。

3. 施設実習前と実習中の心理

心理に関しては、感情と類似しているワードもある。

1年次の実習であること、実習の目的・目標からも実践を重要視しているわけではないこと、単独での看護技術の実施や対象者の訴えから行動することに制約があることに生じていると考ええる。実践に至らなくとも、考えることの重要性を学生に伝えること、学生が考えた看護援助を教員や実習施設スタッフが実践することで看護実践の評価や、よりよい方法の探求ができれば『迷い』や『もどかしさ』の軽減につながると考える。

4. 実習施設による感情や心理の相違

実習施設による感情や心理の相違は認められなかった。

施設の役割や入所する高齢者の条件は異なるものの実習目的・目標が達成される患者選定の依頼や学生の実習目標や実習計画に対して指導者や施設スタッフから

アドバイスや指導をしていただけるように連携をとっていることで、学生の体験や経験に大きな差異を生じさせることもなく、感情にも差異がうまれなかったのではないかと考える。

また、施設ごとだけでなく、介護老人保健施設・介護老人福祉施設で実習した学生を均等にし学内報告会をしていることが感情に相違が生じなかった可能性が高いのではないかと考える。役割が異なる施設での実習においても学習の深化ができるように学生同士の経験や体験を共有することは重要であると考ええる。

VI. 結論

1. 施設実習前の感情の多くは〈不安〉や〈恐れ〉であり感情の対象は対象者である
2. 施設実習中の感情は、実習前に比べ多くの感情が抽出され、感情の対象も対象者、実習施設、実習施設スタッフと多岐にわたる
3. 施設実習前と実習中の心理は感情と類似している内容や学生自身が看護実践できる内容や制約が影響している
4. 実習施設による感情の種類の相違はない
5. 施設実習前や実習中の指導体制の工夫や実習内容の変更、実習後のリフレクションの必要性が示唆された
6. 施設実習後の老年看護の授業において実習との関連付けた学習内容や方略の必要性が示唆された。

VII. 研究の限界

今回、複数の学年ではなく研究実施年の学生にしか調査協力を要請していないこと、サンプル数が少ないことで、全ての感情を引き出せているわけではない。

今後、本研究で得られた研究結果を基によりよい実習方法や指導、老年看護学の授業展開を考えていきたい。また、学生の中で起きている感情を把握することが学生のレディネスを把握することにもつながると考え、学生の施設実習前や実習中の感情や心理にも着目していきたい。

おわりに

成人老年看護学実習Ⅰにおいて、学生の施設実習前と実習中に生じる感情と心理を知ることができた。結果と考察を踏まえ、今後の成人老年看護学実習Ⅰの実習展開の見直しや老年看護学の授業展開への活用をしていきたいと考える。

最後に今回の研究とは直接的な関係はないが、全てのアンケート内に対象者を示す言葉に「高齢者の方」や「その方」、「対象の方」など相手を敬う気持ちが表現されていた。老年看護学では、自分たちが体験したことない発達段階を生きている方々に対しての尊敬と畏敬の念をこめて、「その人らしさ」と同じ意味で「その方らしさ」と表現し、その表現の意味も学生に伝えている。今回の調査表のように評価と無関係の場でも

その意味を理解し自然に使用していることを嬉しく思う。教員・学生共に体験したことのない老年期を生きる方々に対して、尊敬と畏敬の念を忘れずにかかわることができるよう老年看護学の教員として意識し、教授していきたいと考える。

文献

- 1) 大谷英子ら. 老人イメージと形成要因に関する調査研究(1)大学生の老人イメージと生活経験の関連. 日本看護研究学会雑誌 1995, 18 (4), p. 25-38.
- 2) 高野真由美ら. 老年看護学実習Ⅰで看護学生が認知症高齢者との関わりの時に抱いた気持ち. 川崎市立看護短期大学紀要. 2016, 21 (1), p. 31-38.
- 3) 厚生労働統計協会. 国民衛生の動向. 一般財団法人厚生労働統計協会. 2024. P421.
- 4) 近村千穂ら. 看護臨床実習におけるストレス状況と性格の関連. 人間と科学: 県立広島大学保健福祉学部誌. 2007. 7 (1). 187-196.
- 5) 齋藤茂子ら. 看護学実習指導ガイドブック. 一般社団法人日本看護学校協議会共済会. 2021.
- 6) 中村勝喜ら. 看護学生の認知症高齢者に対するイメージと影響要因の文献検討. 聖徳大学研究紀要. 2015. 26. P93-99.

臨地実習における パートナーシップの取り組み

山下佳織 清水泰子 伊藤美穂 田中久仁子 田代佐知子 児玉宜子 小陽慶子
平林貴子 山下淳也 田中良和 朝倉万紀子 青野美穂 朝日香怜
廣井実位子 林沙紀子 仙井勇三子 残間佳代 島田麻央 鈴木昌子

要旨

看護実習を行うのは、看護学生である。教員は何をすべきかを考えた行動が必要とされている。学ぶ機会を提供できることが看護実践者を育成するためには必要であり、学習者はその主体性を発揮すべく、自ら考えた行動をとることができる必要がある。学ぶことを中心とした指導体制とはどのようなものかをパートナーシップ導入を通して考えていきたい。

Key words : 臨地実習 パートナーシップ 心理的安全性

はじめに

看護学生が看護師としてそのライセンスを獲得していくためには、科目としての実習は欠かせない。実習の科目は看護の実践の場として広く深く看護学生に浸透していくものであり、またそのようであることが望まれる。

学習はその目標を達成しているかの評価が必要とされ、単位の認定がなされる必要がある。

看護教員には、実習の科目を修得する学生にとって適切な学習が進むことを支援するためのファシリテートすることが求められ、各科目の目標に到達するようその役割は重要である。

しかし、実践の場においては、看護学生の緊張は高まり教員の支援をスムーズに受け入れることが困難となる場合もある。当校では、このような看護学生にとって、効果的な支援を行うためにその支援方法の検討を行ってきた。

看護学生が対象の異なる患者とのかかわりの中で、看護を展開させていく過程でのファシリテーターとしてのかかわりは、慎重でなければならない。看護学生の「学び

たい」と、支援する者の「学ばせたい」という思いの齟齬が生じた場合、適切な評価としてその結果を看護学生が受け取ることは困難となる。また、看護教員としてののかかわりでは、今の方法が対象の看護学生にとって適切なのか、どのような方法が学生に必要なのか、その時のその場での対応が重要な支援なのか、時を待つのか、その判断と実行が重要な要素となる。教員は、自分自身の指導について適切なのか、だったのかを他の教員と共有するとき、その時に支援した内容について、時と場所を別にして、その時の看護学生と看護教員との間の空気感や両者の思いは他者には伝わりにくく、指導の適性の判断が難しくなる。

一方で、看護学生と該当教員の双方のとらえ方とは異なる他の教員の視点がその同空間においてあった場合、二者間から多者間に状況を見る視点が変わるによって、支援対応の多様性が効果的な要素となることがある。

今回は、看護学生と看護教員の在り方を工夫することによって、より豊かな学習が展開できるのではないかという視座に立ち、当校の学習支援を考えてみたい。

I. 実習の指導および評価の状況

当校では、臨地実習として病棟実習を行う実習科目に応じて、科目履修者を12グループにわけ、一つのグループに対し一人の教員が科目を担当するというシステムを使用している。

1人の教員は、実習期間中に各学生の学習内容を確認し、実践の場に立ち会い一緒にケアを実践し、振り返りを行う。また、日々の学習において、学生の学びを記録や対話を通して確認し、看護の実践に向けた指導を行う。また、実習の評価として、実習最終日に学生とリフレクションを行い、実習の科目において何を学び、目標達成したのか、課題となることは何かを明確にしている。

当校では、看護の専門科目を講義担当として分けし担当している。加えて専門科目の実習マネジメントも講義担当がおこなっているが、実習科目の担当は他の看護領域講義科目を担当している教員も実施する。例) 1グループ(6名～8名の科目履修学生)に対し教員1名が1つの病棟を使用し学習を展開させる。

II. 支援体制の課題

1人の教員が実習で指導を行う限界について、1日の実習で複数の学生全員のケアを一緒に行うことや、実践の場に立ち会うことが必ずしもできるわけではない。教員は、実習に専念できる環境下にあるわけではなく、学内での講義や学生の指導、学校運営にかかわる業務も担っており、刻々と変化する臨地現場で起こっている学生の学習過程に常に付き添うことが困難でもある。

対象となる患者の状況に応じケアを行う必要性から、同時刻にケアを行う必要もある。また、指導場面によっては、教員側の指導姿勢や指導を受ける学生の姿勢もその場

面やその時によって、様々な要件が異なり学生の学習支援として効果的に行われていないと感じることもある。

学生も教員も、同じ場面にいながら同じ時間を過ごしていても、学生の学習がうまくいっていないと感じられるときがある。

学生も教員も、その場面ではないときに他者から伝えられる状況や指導助言に賛同できないこともある。

実習は一人の教員の教育観や看護観が影響することもあり、学生の学習を見る視点が一教員の方向性に偏ってしまうのではないかとの懸念もある。

また、講義担当領域の教員と講義担当領域外の教員の実習指導が行われ、講義担当外の実習を担当した場合、講義担当領域の講義と実習の調整が難しく、実習スケジュールの内容を調整する必要がある。

III. 学びの主体は科目履修する学生

「学ぶのはだれか」これが命題である。

教員は、学ぶ主体が学習の目標を定め取り組むことができるようにファシリテーターである必要がある。

つまり、学びの主体は学生であることが重要であり、教授することは必要だが、教えることをやめることが肝要ではないかと考える。

したがって、看護を学ぶ主体に対し、教員はその学生の力を引き出すことに注視したかかわりができる必要がある。

IV. 主体的に学習する姿勢を支えるパートナーシップの導入(図1)

一人の教員が1つのグループを指導するという視点の変容。

1. 2つの実習グループに対し、担当教員を二名とする。

2. 担当教員は2つの実習グループを担

当する。

3. 教員が担当する学生は、12－16名となるが、主に1つのグループを担当し窓口となる。
4. 教員は看護を実践するプロフェッショナルでありジェネラリストとして、基礎看護教育者の視座に立ち、あらゆる領域の実習を担当する。
5. 教員側からの考え方として、一チームを二人教員二グループとする。
6. 二グループを二人の教員が同時に同場所において指導する。
7. 二グループを二人の教員が個別に指導する。
8. 「7.」のグループと教員をクロスさせる。
9. 一人の教員が二グループを同時に指導する。

V. パートナースHIP導入によるメリット・デメリットを考える

これらの実践を行うにあたって、どのようなメリット・デメリットが予測されるか、また、そのデメリットは学生の主体性を伸ばすことに邪魔となるのか。

メリット

- ① 学生にとって教員の窓口が増える
- ② 学生は複数の視点から指導を受けることができる
- ③ 学生は公平に指導を受けることが可能となる
- ④ 安全に指導を受けることができる
- ⑤ 学生は複数の視点による指導によって、今の自分の学習状況に応じた指導を選択することが可能となる
- ⑥ 教員は指導の公平さを保つことができる

デメリット

- ① 教員の窓口が増えることで学生が誰

に操舵するのか迷う

- ② 指導方法が異なることで混乱する
- ③ 複数の同様の指導を受けることで学生の緊張度が高まる
- ④ 二人の教員の担当学生数の増加
- ⑤ 一人の教員に指導が偏る場合がある
- ⑥ 三年次の領域実習では、指導教員の重複が生じる
- ⑦ 講義担当外の教員が担当することによる弊害

VI. 実習指導の共有

これまでの実習では、他の講義領域の実習を行う機会はなく、一時的なリリーフとしての役割であったが、実習の指導教員として、領域の指導方針を確認し目標達成に向かう準備を整える。また、教員の指導経験年数を踏まえ、実習の配置を考慮する。

VII. 実践後の教員の反応 図2

4つの視点において、教員に対し状況についてアンケート調査を行った。その結果、教員から出された内容をテキストマイニングにて分析し、内容を整理した。

1. パートナースHIPを使用する目的

1) 協働の利点

教員同士が協力することで、学生の情報共有や困難な場面での相談が可能になり、役割を変えて学生にアプローチできるようになった。

2) 教員の学び

教員の考え方や学生への見方が異なるため、他の教員とのかかわりを通じて自身の学びが多く得られた。

3) 実習開始時の確認

パートナースHIPの方法を実習開始時に確認し、途中で修正しながら進んできたことが有効だった。

4) 学生の力の発揮

教員一人のかかわりではなく、他の教員の関与が学生の本来の力を引き出す助けになると感じている。

5) 不在時の活用

教員が病棟に不在の際に、他の教員の視点から学生の状況を把握し、指導方法を相談することができた。

2. パートナーシップによる利点

1) 協働の利点

教員同士が協力することで、学生の情報共有や困難な場面の相談が可能になり、役割を変えてアプローチすることができる。これにより、教員のスキル向上や学生の安心感が得られる。

2) 多面的な指導

2人の教員が関与することで、学生の実習状況を多角的に確認でき、指導が効果的になる。特に、他の教員の介入によって成功したケースもある。

3) 相談のしやすさ

パートナーシップが確立されていることで、教員同士が相談しやすく、学生も話しやすい環境が整う。これにより、指導方法の違いから学ぶ機会も増える。

4) 業務の調整

教員が病棟に不在の際でも、パートナー教員が学生の状況を把握し、フォローができるため、円滑な実習指導が可能になる。

5) 視点の拡大

複数の教員が関与することで、学生の学習や教員の指導・評価の視点が広がり、より良い指導が実現する可能性がある。このように、教員の協働は学生にとっても教員にとっても多くの利点をもたらす。

3. パートナーシップによる欠点・課題

1) プレッシャーと慣れ

初めての实習では「12人みなきやいけない」というプレッシャーを感じたが、経験を重ねることでコツをつかむようになった。

2) パートナーシップの多様性

実習ごとにパートナーシップの考え方や方法が異なるため、臨機応変な対応が求められるが、教員の自由な捉え方は本当に効果的か評価が難しい。

3) 情報共有の困難

大人数の学生を指導する中で、教員同士の情報共有が難しく、指導のずれが生じることがある。特に、パートナー教員との意見の不一致が対立を生む可能性がある。

4) 業務分担の難しさ

教員の認識の違いから、実習指導の業務分担が難しく、責任の所在が不明瞭になることがある。パートナーシップが業務負担を増加させることもある。

5) 介入の迷い

どこまで介入すべきか迷うことがあり、パートナー教員によって介入の考え方が異なるため、学生が混乱することもある。

4. パートナーシップ継続に向けて

1) 教員間の協働の重要性

教員同士が報告や相談をしやすいうえを組むことで、心理的負担が軽減され、指導が行いやすくなる。

2) パートナーシップの評価と開示

各教員がどのようにパートナーシップを展開しているかを評価し、共有する必要がある。「それぞれの領域でどのようなパートナーシップをとり実習を展開していたのか、領域としてパートナーシップをどのように展開していく必要があるのかを開示し評価をする必要がある」。

3) 認識の統一と心理的安全性

パートナーシップの方法についての認識が異なるため、再確認が必要であり、心理的安全性を確保することが重要。

4) 負担の軽減と役割分担

教員が全ての学生を受け持つことは負担となるため、担当グループを決めて相談相手を持つ方が良い。

5) 具体的な方法の明確化

打ち合わせをしておく内容や項目を明確に挙げて、その内容を打ち合わせしておくとともに効果的である。

重要である看護教育において、パートナーシップの在り方は有用性が高いと考えられる。複数の教員によって、学生自身が学ぶ力を発揮できるという大きなメリットを今後も継続していく必要性はある。

また、多面的な学生のとらえ方をすることが可能となった教員の学生へのかかわりは、学生の視点を広げる大きな力となるに違いない。

おわりに

学生が看護とは何かを考え、自分の持つ力を発揮しその成果を得た時、真にその実習の目的を越えた学習目標を達成することができると思っています。

VIII. これからの実習への取り組み

学生にとって何が必要かを考えることが

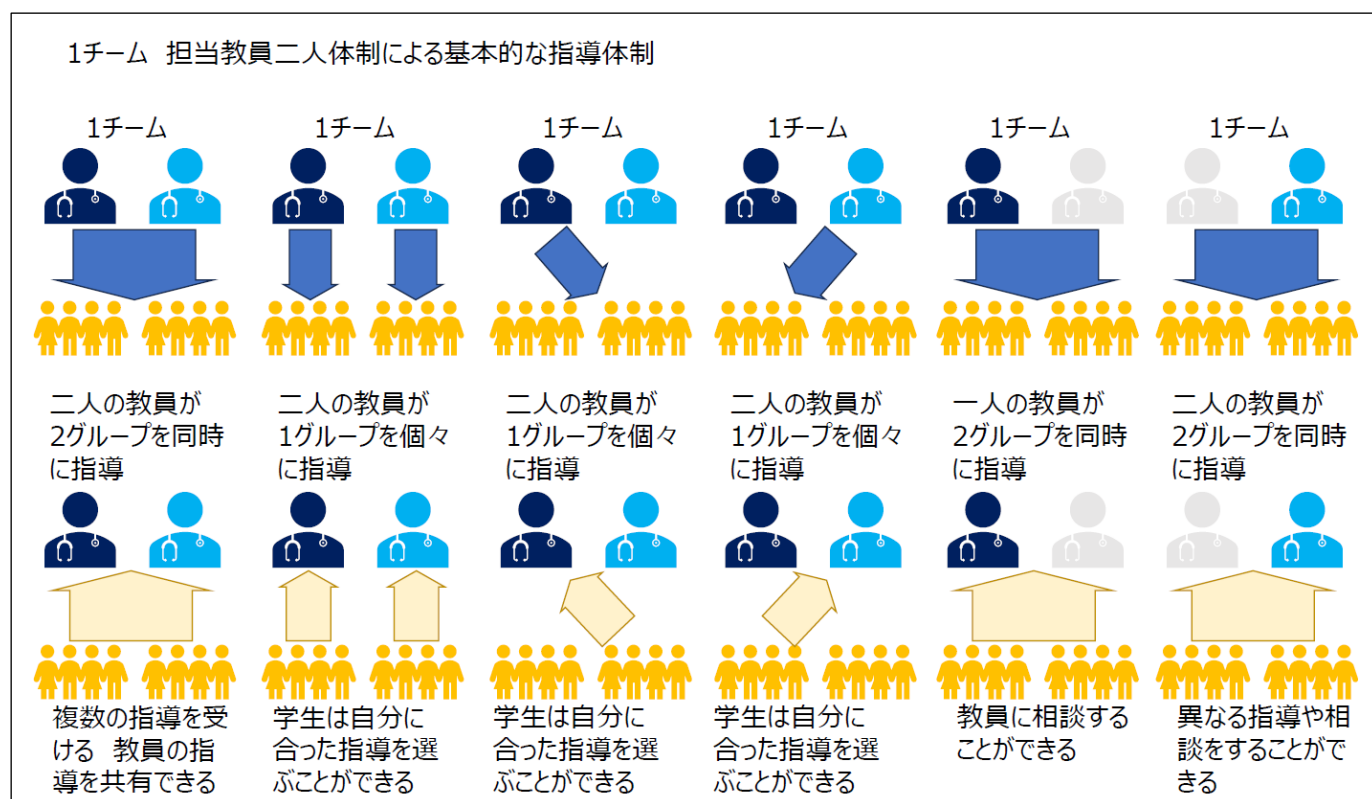


図1 パートナーシップの指導体制

新カリキュラムでの基礎看護学実習における段階的な学習についての報告

田中良和 田代佐知子

要旨

これまで当校では基礎看護学での実習は基礎看護学実習Ⅰ・Ⅱの2つの実習で構成されていたが、看護師養成所のカリキュラム改正に伴い、看護を学ぶ初学者のレディネスや他の講義との関連性を踏まえて看護を展開する能力を段階的に育むことを目的として実習内容を検討し、基礎看護学実習Ⅰ・Ⅱ・Ⅲの3つの実習構成へと変更した。新たに基礎看護学実習Ⅲを新設してから3年が経過しており、基礎看護学における実習での学習内容とその結果をここに報告する。

Key words : 基礎看護学 新カリキュラム 実習 段階的学習

はじめに

新カリキュラムでの基礎看護学の実習は3つの実習で段階的に看護を展開する能力を習得していく(図1)。1年次6月に履修する基礎看護学実習Ⅰでは「療養環境や療養生活および看護の実際を知り、対象と関わる能力を養う」ことを目的として、関連施設のオリエンテーションや看護師のシャドウイングを通して看護の実際を学び、入院患者とのコミュニケーションを通して看護者として対象と関わる能力を身につけていく。

1年次12月に履修する基礎看護学実習Ⅱでは「対象の全体像を捉えて看護上の問題を明確にし、必要な生活上の看護援助について個別手順を考える」ことを目的として、必要な情報を意図的かつ系統的に収集し、それらの情報をアセスメントして対象の全体像を捉え、対象の看護上の問題を明確にしていく。また、対象に必要な援助について個別性を踏まえた内容で実施するために、その手順を具体的に考える能力を身につけていく。2年次7月に履修する基礎看護学

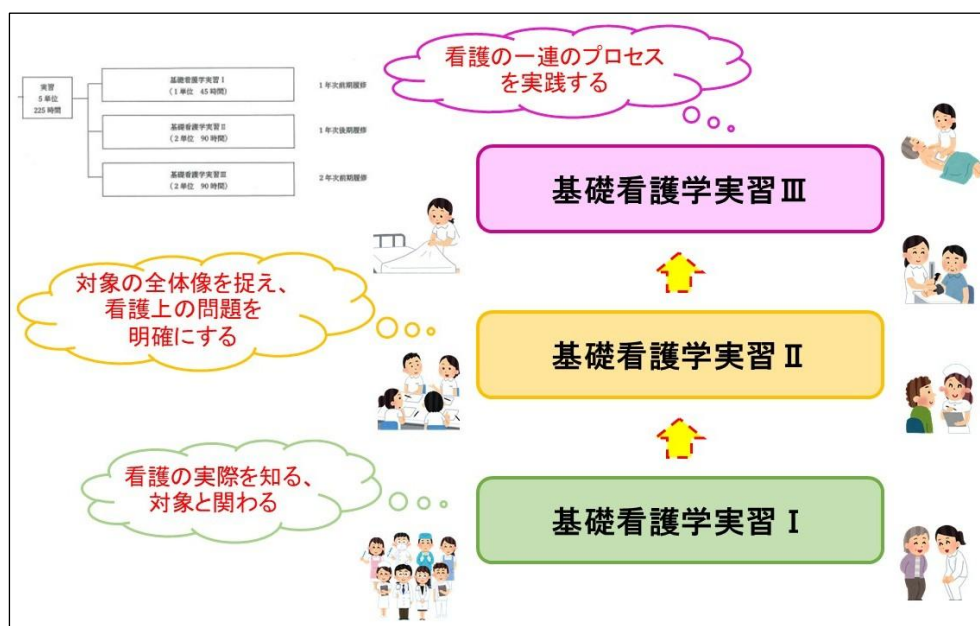


図1 基礎看護学実習の構造

実習Ⅲでは「対象の全体像を捉えて看護上の問題を明確にし、必要な看護援助を計画・実施・評価・修正する」ことを目的として、基礎看護学実習Ⅱで習得した力をもとに、対象に必要な看護を実際に実施し、実施した看護について評価をするという、一連の看護を展開していく能力を身につけていく。これら基礎看護学での3つの実習を通して、看護を展開していくために基盤となる看護過程を展開する能力を育むことができているかを振り返り、ここに報告する。

I. 基礎看護学実習Ⅰの実際

1. 実習目的

療養環境や療養生活および看護の実際を知り、対象と関わる能力を養う。

2. 実習目標

- 1) 病院の機能・役割を知る
- 2) 入院生活の実際を知る
- 3) 対象にとっての入院生活を知る
- 4) 対象と適切なコミュニケーションがとれる
- 5) 看護活動の実際を知る
- 6) 専門職者としての役割・責任を学ぶ

3. 実施結果

本実習は1年次6月に実施した。実習初日に病院各部署の写真や動画を用いてそれぞれの機能・役割について教員が講義形式で説明する形で関連施設オリエンテーションを実施した。学生たちは真剣にメモを取る姿があり、記録にも学んだ内容を表現できていた。病棟実習では、まずは看護師のシャドーイングをさせていただき、看護活動の実際について学んだ。看護師が患者に関わる際に心がけていること等について聞かせていただく機会もあった。日々の記録やカンファレン

スにおいて、看護師の仕事の内容やその意義、看護師としての責任について表現されていた。次に、一人の患者を受け持たせていただき、入院患者の生活に同行し入院生活の実際に触れ、コミュニケーションを通して患者の想いに触れた。学内演習で学んだコミュニケーション技法を活用しながら、コミュニケーションを図るタイミングや場面、対象に合わせたコミュニケーションについて考えながら実践していた。看護師のシャドーイングや受け持ち患者との関わりを通して、看護者としてのコミュニケーションや関わり方、看護者としての責任について考え、日々の記録やカンファレンスで表現されていた。

看護技術については本実習前に学内演習が済んでいる技術は「コミュニケーション」「ボディメカニクス」「感染予防」「ベッドメイキング」「臥床患者のリネン交換」「車椅子・ストレッチャー移乗、移送」であり、実施項目としてはそれらの技術が多い結果であった。また、本実習では学生単独で実施できる技術は限られており、ほとんどの技術は看護師の援助の見学もしくは看護師・教員が実施する援助に一部参加するといった形での実践であった。実際の看護援助を間近で見学・一部参加することにより、安全で安楽な看護技術を身につける必要性の理解や、確実な看護技術を習得する必要があるといった学びや気づきがカンファレンスでの発表や記録で表現されていた。

II. 基礎看護学実習Ⅱの実際

1. 実習目的

対象の全体像を捉えて看護上の問題を明確にし、必要な生活上の看護援助について個別手順を考える。

2. 實習目標

- 1) 必要な情報を意図的かつ系統的に収集できる
- 2) 収集した情報をアセスメントガイドに沿って整理できる
- 3) 整理した情報を解釈・分析し、基本的ニーズの充足・未充足を判断できる
- 4) 対象の全体像を捉え、看護上の問題を明らかにすることができる
- 5) 対象の看護上の問題について優先順位を判断することができる
- 6) 焦点アセスメントができる
- 7) 対象に必要な生活上の看護援助について考え、個別性のある援助の手順を考察することができる

3. 実施結果

本実習は1年次12月に実施した。実習の前半は病棟実習で患者の情報収集、第一段階アセスメント（系統的アセスメント）を行い、実習の後半は学内実習で関連図の作成・優先順位の決定・第二段階アセスメント（焦点アセスメント）を行い、看護診断の確定までを実施した。病棟実習前半に学内で受け持ち患者の疾患や必要な看護について深く学習をする時間を設け、アセ

メントに必要な情報を事前に考えて、その後の病棟実習では意図的に情報収集することができていた。第一段階アセスメントはヘンダーソンの基本的欲求 14 項目に 3 項目を追加して当校で作成した 17 項目のアセスメントの枠組みでのアセスメントシート（図 2）を用いて系統的に情報収集とアセスメントを行っていった。不足する情報はあるものの、実習指導者および教員からの示唆や学生カンファレンスでグループメンバーからの意見をもらいながらアセスメントの枠組みに沿って系統的に情報を収集し、その意味を分析することができていた。後半の学内実習で関連図を作成し、学生・教員とのカンファレンスを通して、「病棟でとるべきであった情報」があることに気付く学生は多かったが、取れた情報の中で最大限アセスメントをし、患者の全体像を捉えることができていた。また、患者の日常生活の視点に合わせて、焦点アセスメントを行い、学内実習でじっくりと情報を整理する時間、アセスメントをする時間を設けることができたため、1 つ 1 つの情報を深くアセスメントすることができていた。その結果、対象に応じた患者

[illegible]

図2 基礎看護学実習Ⅱ アセスメントシート (17項目より一部抜粋)

の看護上の問題を的確に導き出し、看護診断を決定することができていた。

日常生活援助に関しては、看護師の技術を実際に見学することができ、学生が自ら病棟実習期間内に患者へ技術を提供できるように計画を立てる学生も多くみられた。自分が「したい」技術を提供するのではなく、患者のニーズに沿った個別性のある援助であるのかをしっかりと指導者や教員と確認をした上で技術を提供していくように助言・指導をした。学内実習で、日常生活の視点であげた看護診断に対する個別性のある援助を考察し、受け持ち患者に必要な日常生活援助をピックアップし、個別手順書を作成することを通じて個別性のある手順についての学習を実施した。その立案した個別手順を基に学生が患者役となり代表者 1 名が実習室で援助を行い、実施したことに対してのデブリーフィングを行った。実施後には実施者・患者役・観察者それぞれの視点で援助について振り返り、個別性について追求することができていた。

看護技術については本実習までには全ての日常生活援助の演習が終了しており、実習中に実施している技術項目も多岐に及んでいる。実施している割合としては「感染予防技術」が最も多く、続いて「活動と休息」「清潔・衣生活援助技術」「症状・生体機能管理技術」「環境整備技術」の技術の順で実施できている学生が多かった。

Ⅲ. 基礎看護学実習Ⅲの実際

1. 実習目的

対象の全体像を捉えて看護上の問題を明確にし、必要な看護援助を計画・実施・評価・修正する。

2. 実習目標

- 1) 必要な情報を意図的かつ系統的に収集できる
- 2) 整理した情報をアセスメントガイドに沿って整理できる
- 3) 整理した情報を解釈・分析し、基本的ニーズの充足・未充足を判断できる
- 4) 対象の全体像を捉え、看護上の問題を明らかにすることができる。
- 5) 対象の看護上の問題について優先順位を判断することができる
- 6) 焦点アセスメントができる
- 7) 看護目標の設定ができる
- 8) 看護上の問題を解決するための看護計画の立案ができる
- 9) 対象に必要な看護を実施できる
- 10) 実施した看護について評価・修正ができる

3. 実施・結果

本実習は 2 年次 7 月に実施した。この実習は基礎看護学における最後の実習であり、看護過程の展開の全過程を実施する実習である。基礎看護学実習Ⅱで実施した情報収集、第一段階アセスメント(系統的アセスメント)・優先順位の決定・第二段階アセスメント(焦点アセスメント)での看護診断の確定に加え、看護目標の設定・看護計画の立案・看護の実施・評価までを展開した。基礎看護学実習Ⅱと同様にヘンダーソンの基本的欲求 14 項目に 3 項目を追加した 17 項目で系統的アセスメントを行ったが、入院期間が短縮化されている現状と学生の学習の進度を鑑み、関連図を作成しなくても情報どうしの関連性を可視化して全体像を捉えることができるアセスメントシートを作成し使用した(図 3)。対象の全体像を捉えて看護診断を確定するプロセスにおいては、基礎看護学実習Ⅱでの経験を生かし、実習指導者や教員の示唆を受けながら対象

[illegible]

図 3 基礎看護学実習Ⅲ アセスメントシート

に応じた看護診断を導き出すことができていた。看護目標の設定・看護計画の立案・看護の実施・評価については本実習で初めて展開するため、実習中盤に学内実習を設けて 1 年次に学習した看護過程の展開の学習内容を想起できるよう、学内講義を実施した。看護目標の設定・看護計画の立案では、患者のニーズに合わせた目標設定・計画立案に困難感を感じる学生が多かったが、実習指導者や教員からのアドバイスを受けることで看護目標を患者のニーズに近づけていくことができ、看護計画においても充実させていくことができていた。また、看護の評価のなかで目標設定・看護計画の妥当性や修正案について表現することができていた学生も少なからずいた。

看護技術については 1 年次に学んだ基本的な日常生活援助技術について個別手

順を作成し、対象の個別性を踏まえたうえで援助を実施することができていた。実施している割合としては「感染予防技術」が最も多く、続いて「清潔・衣生活援助技術」「活動と休息」「症状・生体機能管理技術」「環境整備技術」「安楽確保の技術」「安全管理の技術」の技術の順で実施できている学生が多かった。

IV. 評価と課題

当校における基礎看護学での実習は、段階的に学習を積み上げられるように 3 つの実習を通して看護過程を展開する力を育む構成となっている。

基礎看護学実習Ⅰでは看護の実際と患者の療養生活の実際を知り、看護の役割について理解を促す学習内容であったものと考ええる。また、看護学校へ入学後はじめての臨地実習であり、看護を学習するにあたっての

動機づけへとつながっているのではないかと考える。

基礎看護学実習Ⅱでは、前半を病棟実習、後半を学内実習としているが、これは初学者のレディネスを考慮しての実習形態である。系統的な情報収集は前半の病棟実習で実際の患者から実施し、看護上の問題を明らかにするプロセスにおいては後半の学内実習でじっくりと時間をかけて展開したことは、学習 PDCA サイクルを効果的に回すことにつながったものと考ええる。学内実習になってから系統的アセスメントを実施するために不足している情報に気づく学生もいたものの、その点については次回の実習では早い段階から収集することが必要であるとの気づきへと繋がっているものと考ええる。

基礎看護学実習Ⅲでは実習期間内で看護過程の全プロセスを実施する必要があるため、既習事項を踏まえてより効率的に患者の全体像を捉えて看護上の問題を明確にできるようフォーマットを工夫したが、看護過程のプロセス自体は同様のことを展開しているもののフォーマットが変更となることで戸惑う学生もいたものと推測される。事前のオリエンテーション等でさらに詳しい説明が必要であり、改善の余地があることが示唆された。また、基礎看護学実習Ⅲで看護過程の一連のプロセスを経験したことで、患者のニーズを捉えそのニーズに沿った看護を考え実践する素地は養われたものと考ええる。今後の領域それぞれの特徴に応じた看護の実践へとつながることを期待する。

看護技術についても、看護学生が看護技術を習得していくプロセスについては数多くの先行研究で取り上げられている。看護基礎教育機関での看護技術教育は看護実践能力の向上の主要な構成要素であると位置づけられており、当校においても課題のひ

とつである。

また先行研究によると、基礎看護学実習において学内で学習した看護技術を初めて患者に実施する際、使用物品や手順が異なっていたり、患者の健康レベルが様々であったりするため、学生は多くの困難に直面するとされている。そこで、当校の基礎看護学での実習では、まず基礎看護学実習Ⅰで臨床での看護師が行う技術の実際やその根拠を看護師からの語りを通して学び、学校での演習で学んでいる基本的な看護技術を対象に合わせてどのように応用していくかといった視点について学んだ。そして基礎看護学実習Ⅱでは、学内実習でじっくりと時間をかけて個別性を踏まえた看護援助の手順を自分たちで考察し、学生間で看護師役・患者役・観察者の役割での技術の実施を通してその手順や根拠を振り返ることにより検討していき、さらに基礎看護学実習Ⅲでは、実際の患者へ個別性のある看護技術を提供するというように、3つの実習を通して段階的に個別性を踏まえた看護技術を習得していった。看護技術の手順を追うだけでは看護は成立しえず、判断を伴ってこそ看護は成立するものであり、基礎看護学でのこれらの3つの実習を通して、この判断能力も段階的に育むことができていないのではないかと考える。

V. おわりに

基礎看護学での実習を通して科学的根拠に基づいた看護を実践するための看護過程を展開していく能力を身につけられるよう指導していく必要がある。カリキュラム改正時に当校の基礎看護学実習の構造も見直し現在の形態で実施し3年が経過しているが、今回改めて評価することで課題もみえてきた。今後も学生がひとつひとつの学習を積み上げながら段階的に学習できるよう、

実習方法についてさらなる検討を重ねていきたい。

引用・参考文献

- 1) 青木光子ら(2008). 基礎看護学実習における看護技術実施時の学生の困難と対処方法. 愛媛県立医療技術大学紀要, 第5巻, 第1号, 57-64
- 2) 有田清子ら(2023). 系統看護学講座 専門分野 基

礎看護学技術Ⅱ. 医学書院, 2-8

- 3) 佐々木重徳ら(2023). 新カリキュラムで行った基礎看護学実習Ⅰの実践報告. 仙台青葉学院短期大学紀要, 55-61
- 4) 浅野美知恵(2020). 看護基礎教育におけるトランスレーショナル教育の試み. 東邦大学健康科学ジャーナル, 3-12

～実践報告～ 2024 年成人老年看護学実習Ⅲの取り組みと課題

青野美穂 小陽慶子

要旨

成人老年看護学実習Ⅲは 3 年次に急性期・周術期にある患者を対象としており、手術室見学・救命センター見学・病棟で実習を行っている。学生の学びとして、術前から術後の影響を考へることや早期離床の重要性、セルフケアを確立できる看護を提供する重要性、手術室見学・救命センター見学では患者の安全を守ることや多職種連携の重要性であった。看護技術に関しては、受け持つ患者の自立度により、体験できることに個人差があった。また急性期・周術期にある患者を受け持てない学生もあり、2025 年度より全員が周術期を体験できる実習方法へ変更することとなった。

Key words : 成人看護学実習 周術期実習 クリティカルケア 課題

はじめに

当校では 2 年次に成人老年看護学実習Ⅱで慢性期・回復期の看護を学び、3 年次に成人老年看護学実習Ⅲで急性期・周術期の看護を学んでいる。急性期病院で実習を行っているため入院期間が短く、学生の受け持ち患者は 2～3 人と変わることもある。慢性期・回復期にある患者と比べて、急性期・周術期は患者の状態が変わりやすい。そのため学生からは患者の状態が捉えきれない、援助するタイミングを逃してしまったなどの声がきかれた。その一方で、術後の患者を捉えることができ、タイムリーに援助を行うことができた学生もいる。実習後のアンケートと反省会の資料から学生の学びの内容、受け持ち患者の状況、今後の課題が明らかになったため、ここに報告する。

I. 成人老年看護学実習Ⅲの概要

1. 対象学生

3 年生 70 名

2. 実習目的

成人期・老年期のクリティカルケアを必要とする対象を総合的に理解し、必要とされ

る看護援助を行うための能力を習得する。

3. 実習目標

- 1) クリティカルケアを必要とする健康状態が、成人期・老年期の対象およびその家族に及ぼす影響について理解できる。
- 2) 成人期・老年期のクリティカルケアを必要とする対象を理解し、看護上の問題を判断して個別的な解決方法を計画し、実施・評価できる。
- 3) 成人期・老年期のクリティカルケアを必要とする対象およびその家族との人間関係を成立させ、援助的な関りができる。
- 4) 継続看護の必要性和その実際が理解できる。
- 5) 保健医療福祉チームの一員としての看護者の役割が理解できる。

4. 実習単位・時間

2 単位 (90 時間)

5. 実習方法

1) 2 年生春季休暇中課題

- ①手術療法および重症集中治療をうける対象・環境・治療・看護の特徴について理解を深める。

課題>

手術療法および重症集中治療を受ける対象・環境・治療・看護の特徴について理解を深める

1) 救命センター

- ①生命が危機的状況にある患者の特徴
- ②重症集中治療における看護の役割(救命センター看護師の役割を含む)
- ③重症集中治療を受ける前の看護
- ④重症集中治療中の看護(呼吸、循環、栄養、不安・苦痛による消耗の軽減、安全な環境の維持・管理)
- ⑤救命センター・ICUの管理・運営

書式：①～⑤の内容について教科書・参考書を熟読後A3用紙1枚に要約する

2) 手術室

- ①手術室の安全管理
- ②入室前の準備
- ③入室時の看護
- ④麻酔導入時の看護
- ⑤手術体位とその影響
- ⑥機械出し看護師、外回り看護師の役割
- ⑦手術中の看護(呼吸、循環、体温を整える)
- ⑧手術終了時の看護
- ⑨手術室の環境管理

書式：①～⑨の内容について教科書・参考書を熟読後A3用紙1枚に要約する

点滴滴下手順書のうち、基本手順、例題1、例題2の()に適切な内容を記載する。

※基本手順内に記載の「点滴滴下法(例題)」で考える

※受け持ち患者の欄は実際に成人老年看護学実習Ⅲで受け持った患者に使用する

②点滴滴下手順書のうち、基本手順、例題1、例題2の()に適切な内容を記載する

点滴滴下手順書(点滴滴下法と点滴滴下中の確認)

基本手順	例題1: 14:00点滴滴下開始時の確認	例題2: 14:00点滴滴下開始時の確認	受け持ち患者(実習中の確認)
1. 点滴滴下内容を確認する 1) 点滴滴下内容を確認する。薬名、用量、投与回数を確認する。 2) 点滴滴下内容を確認する。薬名、用量、投与回数を確認する。 3) 点滴滴下内容を確認する。薬名、用量、投与回数を確認する。 4) 点滴滴下内容を確認する。薬名、用量、投与回数を確認する。	1. 点滴滴下内容を確認する 1) 点滴滴下内容を確認する。薬名、用量、投与回数を確認する。 2) 点滴滴下内容を確認する。薬名、用量、投与回数を確認する。 3) 点滴滴下内容を確認する。薬名、用量、投与回数を確認する。 4) 点滴滴下内容を確認する。薬名、用量、投与回数を確認する。	1. 点滴滴下内容を確認する(例題1と同一) 1) 点滴滴下内容を確認する。薬名、用量、投与回数を確認する。 2) 点滴滴下内容を確認する。薬名、用量、投与回数を確認する。 3) 点滴滴下内容を確認する。薬名、用量、投与回数を確認する。 4) 点滴滴下内容を確認する。薬名、用量、投与回数を確認する。	1. 点滴滴下内容を確認する 1) 点滴滴下内容を確認する。薬名、用量、投与回数を確認する。 2) 点滴滴下内容を確認する。薬名、用量、投与回数を確認する。 3) 点滴滴下内容を確認する。薬名、用量、投与回数を確認する。 4) 点滴滴下内容を確認する。薬名、用量、投与回数を確認する。
2. 1分間の点滴滴下計算する 計算式: 成人用 1ml/20滴(20滴/1ml) × 100 = 2000 1分間の点滴滴下計算する 計算式: 成人用 1ml/20滴(20滴/1ml) × 100 = 2000	2. 1分間の点滴滴下計算する 計算式: 成人用 1ml/20滴(20滴/1ml) × 100 = 2000 1分間の点滴滴下計算する 計算式: 成人用 1ml/20滴(20滴/1ml) × 100 = 2000	2. 1分間の点滴滴下計算する 計算式: 成人用 1ml/20滴(20滴/1ml) × 100 = 2000 1分間の点滴滴下計算する 計算式: 成人用 1ml/20滴(20滴/1ml) × 100 = 2000	2. 1分間の点滴滴下計算する 計算式: 成人用 1ml/20滴(20滴/1ml) × 100 = 2000 1分間の点滴滴下計算する 計算式: 成人用 1ml/20滴(20滴/1ml) × 100 = 2000

3. の点滴滴下法を確認する(点滴滴下法と点滴滴下中の確認) 1) 点滴滴下法を確認する 点滴滴下法を確認する(点滴滴下法と点滴滴下中の確認) 2) 点滴滴下法を確認する 点滴滴下法を確認する(点滴滴下法と点滴滴下中の確認) 3) 点滴滴下法を確認する 点滴滴下法を確認する(点滴滴下法と点滴滴下中の確認) 4) 点滴滴下法を確認する 点滴滴下法を確認する(点滴滴下法と点滴滴下中の確認) 5) 点滴滴下法を確認する 点滴滴下法を確認する(点滴滴下法と点滴滴下中の確認) 6) 点滴滴下法を確認する 点滴滴下法を確認する(点滴滴下法と点滴滴下中の確認) 7) 点滴滴下法を確認する 点滴滴下法を確認する(点滴滴下法と点滴滴下中の確認) 8) 点滴滴下法を確認する 点滴滴下法を確認する(点滴滴下法と点滴滴下中の確認) 9) 点滴滴下法を確認する 点滴滴下法を確認する(点滴滴下法と点滴滴下中の確認) 10) 点滴滴下法を確認する 点滴滴下法を確認する(点滴滴下法と点滴滴下中の確認)	3. の点滴滴下法を確認する(点滴滴下法と点滴滴下中の確認) 1) 点滴滴下法を確認する 点滴滴下法を確認する(点滴滴下法と点滴滴下中の確認) 2) 点滴滴下法を確認する 点滴滴下法を確認する(点滴滴下法と点滴滴下中の確認) 3) 点滴滴下法を確認する 点滴滴下法を確認する(点滴滴下法と点滴滴下中の確認) 4) 点滴滴下法を確認する 点滴滴下法を確認する(点滴滴下法と点滴滴下中の確認) 5) 点滴滴下法を確認する 点滴滴下法を確認する(点滴滴下法と点滴滴下中の確認) 6) 点滴滴下法を確認する 点滴滴下法を確認する(点滴滴下法と点滴滴下中の確認) 7) 点滴滴下法を確認する 点滴滴下法を確認する(点滴滴下法と点滴滴下中の確認) 8) 点滴滴下法を確認する 点滴滴下法を確認する(点滴滴下法と点滴滴下中の確認) 9) 点滴滴下法を確認する 点滴滴下法を確認する(点滴滴下法と点滴滴下中の確認) 10) 点滴滴下法を確認する 点滴滴下法を確認する(点滴滴下法と点滴滴下中の確認)	3. の点滴滴下法を確認する(点滴滴下法と点滴滴下中の確認) 1) 点滴滴下法を確認する 点滴滴下法を確認する(点滴滴下法と点滴滴下中の確認) 2) 点滴滴下法を確認する 点滴滴下法を確認する(点滴滴下法と点滴滴下中の確認) 3) 点滴滴下法を確認する 点滴滴下法を確認する(点滴滴下法と点滴滴下中の確認) 4) 点滴滴下法を確認する 点滴滴下法を確認する(点滴滴下法と点滴滴下中の確認) 5) 点滴滴下法を確認する 点滴滴下法を確認する(点滴滴下法と点滴滴下中の確認) 6) 点滴滴下法を確認する 点滴滴下法を確認する(点滴滴下法と点滴滴下中の確認) 7) 点滴滴下法を確認する 点滴滴下法を確認する(点滴滴下法と点滴滴下中の確認) 8) 点滴滴下法を確認する 点滴滴下法を確認する(点滴滴下法と点滴滴下中の確認) 9) 点滴滴下法を確認する 点滴滴下法を確認する(点滴滴下法と点滴滴下中の確認) 10) 点滴滴下法を確認する 点滴滴下法を確認する(点滴滴下法と点滴滴下中の確認)	3. の点滴滴下法を確認する(点滴滴下法と点滴滴下中の確認) 1) 点滴滴下法を確認する 点滴滴下法を確認する(点滴滴下法と点滴滴下中の確認) 2) 点滴滴下法を確認する 点滴滴下法を確認する(点滴滴下法と点滴滴下中の確認) 3) 点滴滴下法を確認する 点滴滴下法を確認する(点滴滴下法と点滴滴下中の確認) 4) 点滴滴下法を確認する 点滴滴下法を確認する(点滴滴下法と点滴滴下中の確認) 5) 点滴滴下法を確認する 点滴滴下法を確認する(点滴滴下法と点滴滴下中の確認) 6) 点滴滴下法を確認する 点滴滴下法を確認する(点滴滴下法と点滴滴下中の確認) 7) 点滴滴下法を確認する 点滴滴下法を確認する(点滴滴下法と点滴滴下中の確認) 8) 点滴滴下法を確認する 点滴滴下法を確認する(点滴滴下法と点滴滴下中の確認) 9) 点滴滴下法を確認する 点滴滴下法を確認する(点滴滴下法と点滴滴下中の確認) 10) 点滴滴下法を確認する 点滴滴下法を確認する(点滴滴下法と点滴滴下中の確認)
--	--	--	--

2) 実習スケジュール

手術室見学: 実習初日(1日)。

救命センター見学: 実習11日目(月曜

始まり)か実習2日目(木曜始まり)の午後。

それ以外は病棟実習で手術前後の患者1名を受け持ち、看護過程を展開する。

パターン①(月曜始まり)

実習前	日程	実習時間	午前	午後
1週目	1日目	8	手術室見学	手術室見学
	2日目	8	病棟実習	病棟実習
	3日目	4	病棟実習	自己学習
	4日目	8	病棟実習	病棟実習
	5日目	8	病棟実習	病棟実習
2週目	1日目	8	病棟実習	病棟実習
	2日目	8	病棟実習	病棟実習
	3日目	4	病棟実習	自己学習
	4日目	8	病棟実習	病棟実習
	5日目	8	病棟実習	病棟実習
3週目	1日目	8	学内学習	救命センター見学
	2日目	8	朝代会	リフレクション

パターン②(木曜始まり)

実習前	日程	実習時間	午前	午後
1週目	1日目	8	手術室見学	手術室見学
	2日目	4	自己学習	救命センター見学
2週目	1日目	8	病棟実習	病棟実習
	2日目	8	病棟実習	病棟実習
	3日目	4	病棟実習	自己学習
	4日目	8	病棟実習	病棟実習
	5日目	8	病棟実習	病棟実習
3週目	1日目	8	病棟実習	病棟実習
	2日目	8	病棟実習	病棟実習
	3日目	8	病棟実習	病棟実習
	4日目	8	病棟実習	学内学習
	5日目	8	朝代会	リフレクション

II. 結果

1. 実習アンケートの結果

回答数 39 件 (全体の 55.7%)

ポータルサイトの成人看護学の領域のページに Google フォームを添付し回収した。アンケートは個人を特定されるものではなく、実習の成績に影響しないこと、実習に役立てるために活用することを説明し、了承を得た学生が回答している。

1) 受け持ち患者人数

平均 1.2 名

1 名 84.6%

2 名 12.8%

3 名 2.6%

2) 平均受け持ち日数(土日含む)

13.2 日

3) 看護過程展開できた患者の健康レベル

周術期急性期のみ 7.7%

周術期回復期のみ 2.6%

周術期急性期～回復期 53.8%

周術期以外の急性期のみ 5.1%

周術期以外の回復期のみ 7.7%

周術期以外の急性期～回復期 7.7% その他 15.4%(慢性期、終末期)

2. 実習の実施内容

アンケート結果と反省会資料から、ほとんどの学生がクリティカルケアを必要とする患者を受け持ち、看護実践できていた。急性期においては「手術後の影響を術前からアセスメントし対応していく必要がある」「今後の経過を予測し、回復過程として正常か異常かを判断していくことが大切」「早期離床を促すことが、術後合併症の予防・創部の回復に重要である」と述べている。回復期においては「一緒にこれからの生活を考えて、支援していくことが回復の手助けになる」「退院時、私服に着替えた患者をみて、地域で暮らす人でもあることを忘れてはいけないと感じた」と述べている。

手術室見学では、患者の安全を守るために確認することの重要性や医師が手術をしやすいように環境を整えること、冷静に臨機応変な対応ができることが大切であると述べていた。

救命センター見学においては、常に患者の状態を把握し異常の早期発見に努めることや緊急性が高い場面での情報共有・多職種連携の重要性、緊急性が高い時期だからこそ患者・家族への精神的サポートが求められると述べている。そして、それぞれの部署での実習を通して、患者の

安全を確保することや精神的サポート・多職種連携の重要性など共通点を見出している学生も多かった。転棟時の申し送りの場面を見学したことから、継続看護の重要性について述べている学生もいた。

ほとんどの学生がクリティカルケアを必要とする患者を受け持っていたが、入院患者の状況によっては慢性期や終末期にある患者を受け持つこともあった。GHCU や GICU で実習できた学生もあり、受け持つ患者により学びに差異がみられている。

3. 看護技術の実施内容

成人老年看護学実習Ⅲにおいては、術後のフィジカルアセスメント(呼吸音・腸蠕動音の聴診)・点滴の滴下調整の技術を必須としている。フィジカルアセスメントについてはほとんどの学生が実施できていたが、できなかった理由として「看護師の聴取場面に立ち会えなかった」「観察する必要性がなかった」とあった。点滴の滴下調整は実施できていない学生が多く、理由として輸液ポンプ使用中や実施時間が実習時間と合わなかった、受け持ち開始時点で点滴が終了していたなどがあった。

ベッドメイキング、環境整備、バイタルサイン測定はほとんどの学生が実施できていた。それ以外に、全身清拭、陰部洗浄、車椅子移乗・移送、歩行介助、血糖測定などが実施できていた。しかし、受け持ち患者の回復状況やADLが自立していたことにより、日常生活援助を必要としないこともあった。

Ⅲ. 考察

結果からほとんどの学生は成人老年看護学実習Ⅲの目的・目標を達成できていた。術前から術後の影響を考える必要があることや回復過程が正常か異常か判断していくことから、術後合併症の予防・回復支援のために、

術前からアセスメントすることや術後の侵襲・身体状況を理解したうえで判断すること、早期離床の重要性を学ぶことができていた。回復期については、患者とこれからのことを一緒に考えていくことや地域で暮らす人であることを忘れてはいけないとのことから、退院したら終了ではなく、退院後の生活を患者と共に考え、セルフケア行動が確立できる看護を提供することの必要性を学んでいた。手術室見学や救命センター見学では、患者の安全を守るために確認することの重要性や環境を整えること、多職種連携や情報共有の重要性に気づくことができていた。また緊急時だからこそ精神的なサポートの重要性を学んでいた。これらのことから、病院実習での体験や見学から、2 年次までの学習と結び付けて自らの学びとしていることが分かった。

看護技術の実践に関しては、ほとんどの学生がフィジカルアセスメントを実施できていたが、一部できていない学生もいた。理由としては、看護師が行っている場面に立ち会えなかったことや観察する必要性がなかった、とあった。学生がタイミングを逃している可能性もあるが、患者の術後経過によっては学生が援助を提案しても看護師が必要ないと判断したことも考えられた。点滴の滴下調整については、受け持った時点で点滴が終了していたことや輸液ポンプを使用していたことがあり、実施することが難しい状況もあった。点滴の滴下調整を必須としていたが、現状を踏まえて変更していくことが必要である。それ以外の援助に関して、ベッドメイキング・バイタルサイン・環境整備はほとんどの学生が実施できていたが、受け持ち患者の回復状況や ADL が自立していたことにより、日常生活援助を必要としないこともあった。ADL が自立している患者しか受け持ったことがない学生もあり、看護技術の習得は個人差がみられていた。

受け持ち患者の人数については 1 名が多かったが、在院日数が短縮されている影響で 2 人以上の患者を受け持つ学生もいた。学生との関わりを通して、急性期・周術期と患者の変化が著しいなか、患者の状態を捉えることに困難感を抱えている様子が見られた。佐藤は、「患者の状態が複雑かつ急激に変化する周術期においては、いくら事前学習をしても患者の状態変化を理解し対応するのは難しいことが分かった」¹⁾と述べている。学生は手術療法および重症集中治療をうける対象・環境・治療・看護の特徴について事前に学習したうえで実習にのぞんでいるが、実際に体験・見学したことを学生のなかで消化することが精一杯で、その状況下では患者の状態を捉えることは困難であると言える。高比良らは、「手術直後患者の観察における困難感を踏まえ、学生が看護師をモデルとした観察学習を行ったうえで、それ以降の実践に生かす指導の工夫が必要と考える。そのため、看護師が看護実践のロールモデルとなるよう、教員は看護師との学習環境を調整する必要がある」²⁾と述べている。これらのことから、急性期・周術期実習においては、教員が示唆することを前提とし、看護師がロールモデルとなれるように実習内容を検討していく必要がある。

IV. 今後に向けた課題

実習に行った時期により急性期・周術期の患者を受け持てない学生もいたことや、患者の病状により GICU・GHCU の看護を見学できた学生もあり、学生間で体験できたことの差があった。また看護技術についても受け持つ患者によって体験できることの差があった。これらのことを踏まえ、学生が体験できることにできるだけ差がでないように、2025 年度より周術期が学べる実習方法へ変更する。

引用・参考文献

- 1) 佐藤由美子：成人看護学実習における看護学の困難に関する国内文献検討一周術期にある患者への実習に焦点をあてて一、看護教育研究学会誌第 12 巻 1 号、2020、P69～76
- 2) 高比良祥子、吉田恵理子、片穂野邦子他。：看護学生が抱く手術直後の観察における困難感と対処、日本看護研究学会誌 Vol.39 No.4、2016、P115～124
- 3) 野口英子、當目雅代、小笠原美春他。：成人急性期看護実習生の実習前技術演習における術後管
- 理技術の習得とその実践についての研究、日本看護学教育学会誌
J.Jpn.Acad.Nurs.Ed.Vol.25,No.1.July.2015、
P69～79
- 4) 高橋甲枝、相野さとし、村山由起子他。：成人看護学急性期実習における看護技術の実施状況と課題、西南女学院大学紀要 Vol 18、2014、P55～62
- 5) 重岡秀子、池本かづみ、石崎文子他。：成人看護学実習前・後における学生が感じるストレス感情と不安状態の実態、健康科学と人間形成 Vol.2 No.1、2016、P17～26

2024 年度小児看護学実習の教員指導と実習評価の考察 短期間化した小児病棟実習での目標達成に向けて

廣井実位子 残間佳代

要旨

小児看護学実習のうち、小児病棟実習は 5 日間という短期間で子どもや家族との関係形成と、看護過程の展開まで実施する。今回、小児病棟実習の目標達成状況に着目し、2024 年度の教員指導と実習評価の見直しを行った。その中で、教員が高く評価する目標と、低く評価する目標の教員指導と学生の実習内容を考察することで、学生が自己の成長過程を認識できるよう継続的に関わることが、実習目標達成に必要なことを理解した。

Key words : 小児看護学実習 実習評価 自己評価

はじめに

1997 年に公布された「保健婦助産婦看護婦学校養成所指定規則」の一部改正により、看護基礎教育における小児看護学実習の時間数は 90 時間に短縮された。また、近年の医療技術の進歩と高度化により、入院する子どもの減少や在院日数の短縮化が生じ、看護学生（以下学生と称す）が小児病棟実習で子どもを受け持ち、看護展開する期間は短くなっている。このような状況であっても、看護師等養成所での臨地実習は、学生の臨床判断能力を育成するためにも必修科目となっており、限られた時間の中で小児看護学実習の目的・目標を達成できるよう、指導方法と内容の見直し・対策を検討していく必要がある。

当校では、小児看護学実習の目的を「小児を取り巻く背景（健康段階・成長発達段階・環境）を総合的に把握し、必要とされる看護を実施するための基礎的能力を養う」とし、6 つの目標を掲げている。目標を達成するための実習環境とその期間として、小児病棟実習 5 日間、小児科外来実習 2 時間、NICU 実習 1 日間、保育園実習 2 日間、カン

ファレンスを含む学内実習 2 日間半で実施している。小児看護学実習 6 つの目標のうち、小児病棟実習を評価する項目は、目標 1～4（表 1）を設定している。

今回、5 日間という短期間で、子どもや家族との関係形成と、看護過程の展開まで実施する小児病棟実習の目標達成状況に着目し、2024 年度の教員指導と実習評価の見直しを行った。その中で、教員が学生より高く評価する目標と、低く評価する目標がみられた。この結果と教員の実習指導、学生の実習内容から、今後の小児病棟実習の目標達成へ向けた指導課題を考察したため、報告する。

Ⅱ. 目的

2024 年度小児病棟実習の実習評価と教員の実習指導、学生の実習内容から、小児病棟実習の目標達成へ向けた指導課題を考察する。

Ⅲ. 方法

1. 対象者

2024 年度小児看護学実習を実施した学

生 70 名。

2. データ収集期間

2024 年 5 月～10 月

3. データ収集方法

対象学生 70 名の小児看護学実習評価表の、目標 1～4 の項目の教員評価と学生評価をランダムに Excel 入力する。

4. データ分析方法

教員が学生より高く評価した実習目標と、低く評価した実習目標に分け、小児看護学実習の特徴と教員の指導内容、学生の実習状況から、今後の実習目標達成へ向けた指導課題を考察する。

表 1 小児病棟実習目標と具体的評価基準

小児病棟実習目標	具体的評価基準
1. 対象およびその家族との関係を形成することができる。	1-1：児・家族との人間関係を成立させることができる。
	1-2：児の発達課題や発達段階に関する情報を収集できる。
	1-3：児や家族の意思を尊重し、発達段階や理解力に応じた説明ができる。
2. 対象の健康段階・成長発達段階・環境に応じた看護過程を展開することができる。	2-1：入院および疾患や病態・治療が、児や家族に及ぼす影響を考え、全体像を捉えることができる。
	2-2：児の健康段階、発達段階、入院環境を総合的に考え、必要な看護を考えることができる。
3. 対象の特性を考慮した援助を実施できる。	児の発達課題や発達段階を踏まえ、成長発達の促進に向けた日常生活援助ができる。
4. 小児の安全を守るために必要な援助を実施できる。	児に必要なとされる危険因子および危険防止策を考えることができる。かつ危険防止策を実践することができる。

IV. 結果・考察

1. 教員が高く評価した実習目標と教員指導、学生の実習内容からの考察

小児病棟実習目標 1. 対象およびその家族との関係を形成することができる。

(具体的評価基準 1-1、1-2、1-3)

小児看護学実習では、対象が主に乳児期から学童期であり、学生が受け持った子どもと人間関係を形成するためには、その子どもの発達段階に合った言葉や表情、態度での関わりが求められる。特に子どもは、成長・発達の特徴から言葉での理解が難しく、初対面の人に対して不安や恐怖心を抱きやすい。そのため、子どもへの心理的配慮の仕方を理解したうえで関わる必要がある。

しかし、現代の学生は、核家族化や少子化などから子どもと関わる機会が少なく、子どもを理解するのに困難な状況となっている。実際、小児病棟実習初日、学

生へ子どもの印象や思いを質問すると、「子どもと関わったことがほとんどない」や「子どもはかわいいが、対応がわからないから不安」などの表現が多く聞かれる。

合田ら¹⁾は「看護学生が患児と関わる方法を見出すためには、臨床指導者や教員の効果的な指導が不可欠である」と述べている。今回教員は、学生が子どもを理解することからはじめられるよう、実習初日から子どものベッドサイドへ出向き、傍にいた時間を多くつくるよう指導した。そして、実習指導者や受け持ち看護師、保育士、教員が、子どもの発達段階の特徴を踏まえた関わり方を示し、学生が子どもとの接し方を具体的にイメージできるようにした。その結果、ほとんどの学生がベッドサイドへよく出向き、子どもの表情や言動・反応から成長発達や個性の情報を得て、遊びを踏まえ寄り添っ

た関わりが行えていた。

また、子どもの重要他者となる家族と接することは、受け持った子どもの個別性や発達段階を理解するうえで重要となる。学生が家族と関わることでできているか、情報が取れているかを教員が確認し、必要時実習指導者と連携を取り、学生が家族と対面、または看護師の家族への指導の実際に介入できるよう調整を行った。そのことで、学生は子どもと家族を1単位と捉え、家族へも積極的に声をかけるなど意識的に関係形成ができていた。つまり、教員の学生への具体的指導は、子どもや家族との関係形成するうえで適切であったといえる。

そのような実習状況であったにもかかわらず、学生は実習目標に対し、教員よりも低く評価をしていた。坂野²⁾は「小児看護学実習において学生は、①未知なる子どもと未知なる病児への当惑、②病児との対面の脅威、がある」と述べている。実際、短い実習期間で子どもの心理的变化を捉え、理解し始めた頃、病棟実習は終了する。また、子どもの精神状態は日々で異なり、想定外な反応を示すことは多く、学生が戸惑う光景は度々目にする。家族に対しては、子どもと家族の時間を大切にすぎること、訪室を躊躇する場合も多い。これらから、学生自身、評価を低くした可能性が考えられる。

今回、教員が高く評価した理由として、学生はできる限りの時間を子どもと過ごすことで、子どもの理解と関係形成ができていたことにある。小児病棟実習が他領域と異なる点は、子どもへ関われば関わるほど言葉では表現できない子どもの訴えや気持ちを捉えられ、関係形成につながる。バンデュエラ(1997)は「自己効力感はある行動を確実に遂行し、望まし

い結果を得ようとする信念であり、将来の行動の改善を予測する重要な因子」²⁾と述べている。教員は、学生の低い評価に対しできたことを認め、自己効力感を得られるような振り返りを実施することで、その後、学生自身で具体的に行動を考え、実践できるようつなげることが必要であると考えた。

2. 教員が低く評価した実習目標と教員指導、学生の実習内容からの考察

小児病棟実習目標 2. 対象の健康段階・成長発達段階・環境に応じた看護過程を展開することができる。(具体的評価基準 2-1、2-2)

当校の小児病棟実習の期間は5日間と短い。その限られた時間の中で、子どもとの関係を形成し、発達段階と疾病の病態・治療を学習して看護過程を展開することは、学生にとって多大な努力を要する。また、他領域とは様々な面で異なる環境と、子どもから正確な意思を得られない状況は、学生のストレスを大きくさせると考える。

そのような状況の中、学生は先の教員指導のもと、可能な限りの時間を活用し、日々得た情報を既習資料や教科書等から学習して、子どもの発達段階や疾病の状況を加味した観察や援助を含めた行動計画を立案していた。日常生活のほぼ全てをゆだねる子どもに対し、学生は実習時間のほとんどを子どもの傍で過ごし、発達の維持・促進へ向けた遊びや、日常生活援助を積極的に実践していた。高橋³⁾は小児看護学実習において、「受け持ち患児への実際のケアと看護の展開」の因子が、学生の実習満足度と強い相関を示すことを報告している。多くの援助を実践することは、学生にとって子どもに何かを実施できた意識をもたらし、自己評価を高

める要因といえる。

小児病棟実習目標 2. は、子どもの看護過程を展開したうえで看護実践することである。看護過程は、疾病の症状・治療と発達段階を踏まえ、情報収集とアセスメント、全体像を把握し、先々を想定したうえで看護実践する思考が必要不可欠である。そのため、実習の記録用紙は、2年次までの約 2 週間実習で用いた看護過程同様の用紙を活用している。しかし、小児病棟実習期間の 5 日間で、全ての実習記録を記載できる学生は半数以下に留まった。結果、日々の行動計画と振り返りに加え、看護過程記録の充実を願う教員の評価は低くなったと捉える。

実習記録は、学生の学びを把握し指導するうえで必要なツールである。学生の看護実践が、健康障害や治療、子どもの発達段階を理解したうえで実施されたのか、日々の看護の振り返りから子どもの個別性を踏まえた看護過程を展開できているのか、教員は把握し指導できる。しかし、短縮化した小児病棟実習期間内で全ての記録を課すことは、学習や子どもと接する時間の制約となる可能性もある。吉田ら⁴⁾は、短期間化した小児看護学実習について「目指すものは、講義や演習では実感できない子どもの特徴や体験の理解であり、学生自身の体験や実感を取り上げた実習指導や教育評価を行っていく必要性」を示唆している。また、小笠原⁵⁾は「実習評価の意義は、実習目標の達成度の判定よりも、学生の意欲や関心、知識や理解度、表現力、思考力、判断力などを高めることにあることを認識すること」と述べている。学生が子どもの反応の実感と体験を通して、学生自身の学びを振り返ることが重要であると考ええる。

大森⁶⁾は「実習の満足感と看護過程の

自己評価とは相関がみられた。特に『患者への理解を深め、個別性を考えながら実習ができた』と強い相関があった」と述べている。教員が高く評価した「子どもと家族との関係形成」の学生自身の達成感を高め、教員が低く評価した「看護過程の展開」へつなげることが小児病棟実習の目標達成にもなるといえる。教員は、学生が子どもと家族との関わりを肯定的に捉えられる振り返りの実施から、看護過程の展開の学習意欲へつなげ、自己評価を高める支援を継続的に実施していくことが、実習目標達成に必要であると考ええる。

V. まとめ

今回、小児病棟実習の教員と学生の評価を比較し、小児看護学実習の特徴と教員の指導内容、学生の自己評価の理由・要因から、実習目標達成の課題を検討することができた。実習評価において、教員は実習目標の達成にこだわり過ぎず、学生が体験・学習していることを振り返り、学生自身の学びや成長過程を認識できるよう意識して関わる必要があるといえる。しかし、学生の自己評価は、レディネスや気質など学生個々での基準が異なるだけでなく、受け持った対象の状況が影響する。学生の個別性と実習状況から、学習環境や指導環境の調整を行い、学生が自己効力感や実習目標の達成感を得られるよう、継続的に関わられるようにしていきたい。

引用・参考文献

- 1) 合田友美, 三浦浩美, 舟越和代. 小児看護学実習における看護学生の自己効力感と実習指導評価との関連 香川県立保健医療大学雑誌 第 6 巻, p15-22, 2015
- 2) 坂野雄二, 前田基成. セルフエフィカシーの臨

- 床心理学, 初版, 北大路書房, 京都, 2-9, 2002.
- 3) 高橋恵美子. 小児看護実習における看護学生の満足度とその要因 島根県立看護短期大学紀要 p61-68, 2003.
- 4) 吉田玲子, 川名るり他. 小児看護専門看護師が考える小児看護実習でめざす学生の学び 日本小児看護学会誌 Vol. 25 No. 2 p53-60, 2016
- 5) 小笠原知枝. 看護学生の臨地実習と実習評価 関西看護医療大学紀要第6巻第1号 (2014)
- 6) 大森裕子. 小児看護学実習における学生の満足度に及ぼす要因 大阪府立看護大学医療技術短期大学部紀要 Vol. 8 p73-77, 2002
- 7) 梶田叡一. 教育評価 (第2版補訂2版). 186, 東京: 有斐閣
- 8) 前川貴子, 山下暢子, 松田安弘, 服部美香. 看護学実習中の学生の自己評価を支援する教員行動の概念化 日本看護学教育学会誌, 27 (1), p11-23.
- 9) 橋本重治. 指導と評価, 教育評価基本用語解説, 自己評価の項, 日本教育評価研究会誌臨時増刊号, 29 (8), 38.
- 10) 河合富美子, 草川好子他. 基礎看護学実習における学生自己評価と教員評価の比較検討 三重県立看護大学紀要, 3, p143-148. 1999.
- 11) 山本裕子, 上山和子. 小児看護学実習の困難とその対策に関する文献検討 新見公立大学紀要第39巻 p163-169, 2018
- 12) 相場百合, 白水真理子, 宮芝智子. 臨地実習において看護学生の自己評価に対して個別に支援を要するときの看護教員の関わり 神奈川県立保健福祉大学誌 第19巻第1号(2022年)p61-71

2024 年度 母性看護学実習の取り組みとその課題

仙井勇三子 児玉宜子

要旨

少子化や多様な背景を持つ妊産婦の増加に対応するため、実習形態や内容を調整し、実践的な看護能力の向上と学習機会の構築を図った。具体的には、周産期にある母子と家族への看護実践機会の増加、ウェルネス思考に基づいた看護過程の展開、文献を活用した看護の実践、退院後を見据えた支援の重視、および産科外来実習と助産院実習に加え、生殖医療外来における実習を新たに追加した。これらの取り組みを通じて、学生は看護実践能力、生命の尊厳への理解、自己の看護観の深化を深めた。しかし、退院後の生活を見据えた支援や社会資源の活用、自己課題の解決に向けた取り組みには更なる支援が必要である。今後の課題として、退院を見据えた学習支援の継続、地域連携を意識した学習の強化、自己課題解決能力の育成が挙げられた。2024 年度の母性看護学実習における取り組みと課題について報告する。

Key words : 母性看護学実習 退院後への支援 地域連携 母性看護観

はじめに

母性看護学実習において、対象の生活する環境を捉え、周産期にある母子および家族に必要な看護を学ぶことを臨地実習の学習目的とし、マタニティサイクルにある対象者の生理的・心理的・社会的特徴を捉え、成長発達を促し対象者のセルフケア能力を高められる看護実践ができることを目標としている。しかし、近年、日本では少子化が深刻化しており、母性看護学実習においてもその影響として分娩数の減少や産褥期の在院日数の短縮化、分娩・産褥期における対象のニーズの多様化が見られている。¹⁾ 臨地実習において学生が受け持つ妊産婦や新生児の数も減少傾向にあり、看護実践の機会が減少している。その結果、十分な経験と効果的な学習を得ることが困難になっているため、2022 年度より実習配置およびスケジュールの調整を実施している。これらの取り組みにより、実習期間内に対象を受け持つことで看護実

践の機会を確保し、効果的な学習を可能としている。

また、近年の社会的変化から、高齢出産や不妊治療、ハイリスク妊娠など、多様な背景を持つ妊産婦が増加傾向にある。これに伴い、母性看護学実習で社会背景や家庭環境が複雑な妊産婦を受け持つ学生も増加している。このような対象の様々なニーズに応じた看護実践へと繋げるため、短期間の実習で対象理解および看護過程の学習支援に一層注力している。

母性看護はライフサイクルのあらゆる段階にある女性を主たる対象とする²⁾とされており、妊娠・分娩・産褥期にある母子を通したマタニティサイクルにある対象の周産期看護だけでなく、女性のライフサイクルに沿った健康への理解が深められる学習も必要である。こうした背景から、2024 年度より生殖医療外来の実習を開始し、「人の性と生殖の意義」に関する理解を深められるよう実習調整を行った。本稿

では、2024 年度の母性看護学実習の取り組みとその課題について報告する。

I. 実施の概要

1. 学習目的: 対象の生活する環境を捉え、周産期にある母子および家族に必要な看護を学ぶ

周産期にある母子とその家族への看護をより実践的かつ総合的に学ぶことを目的として、2022 年度より病棟実習期間に対象者を受け持つことができるように実習形態の変更を実施している。病棟実習で対象者を受け持つことにより看護実践の機会が得られ、妊娠から出産、産後の回復、そして育児へと続く一連の周産期の母子および家族に必要な看護展開を実践することができている。

2. 学習目標 1: マタニティサイクルにある対象者の生理的・心理的・社会的特徴を捉え、成長発達を促し対象者のセルフケア能力を高められる看護実践ができる

実習において受け持った母子と家族の特徴を捉え、日々生じる生理的・心理的状态の変化に応じた看護援助を考察し実践できるよう実習指導を実施した。対象者へ肯定的な関りが実践できるように、対象の強みを理解、そして現在の状態からより良い方向へ向かうためのセルフケア能力を高めるための看護について考察できるよう指導を重ね、ウェルネスの視点で対象者の日々の変化を捉えられるよう支援した。

具体的な実習指導として、妊娠期の対象においては、妊娠各期に応じた必要な看護援助や保健指導を考えられるよう助言し、妊娠期の対象へのインタビューや必要な看護技術の実践を支援、分娩期の対象においては、安楽な体位や苦痛の

緩和などの精神的安寧のケア、陣痛の促進などの看護実践ができるような支援、産褥期の対象においては、対象に日々生じる心身の変化を捉えることができるよう看護過程の思考を修正しながら、看護実践に繋がるよう支援した。また、産褥期の過程と新生児期の過程を関連させて母子相互作用や母親役割獲得について考察し、看護実践に結び付けられるような支援をした。さらに、退院後の生活をイメージしたセルフケア能力の維持・向上に向けた保健指導の実践ができるよう、学生の思考過程を確認しながら、対象に必要な保健指導は何かを考察できるよう助言し、保健指導が実践できるよう指導した。

母性看護における看護過程の学習を円滑に図るため、学生は春季休暇課題および事前学習において、褥婦と新生児の事例をもとにした経膈分娩と帝王切開分娩の2つの事例を通じた看護について学習し、病棟実習の母子とその家族への看護展開に繋げている。さらに事前学習として、実習における基本的な周産期看護技術の練習を課題とすることで、実習前に看護技術を習得し、学生の自信形成に寄与している。周産期における看護技術の課題が可視化されることにより、自分の課題を客観的に把握し、具体的な改善策を立てて実習に臨むことができ、対象者への看護実践につながっている。

3. 学習目標 2: 対象者へ看護を実践するために、研究成果としての文献を活用した看護実践ができる

学生が対象の母親役割獲得やセルフケア能力を高められるよう、文献を活用することで根拠に基づいた看護を実践できるとともに、実習で得られた経験や学びを深めることができるよう支援し

ている。学内実習にて、文献を用いて周産期に必要な看護を考察する時間を設け、対象に必要な看護に意味づけができるように実習を編成している。また、学内の母性看護学最終報告会の報告内容を看護実践の内容（文献結果を活用した実施の考察）とし、実習中に学生が実践した看護と文献結果を照らし合わせて看護の実践を考察しており、効果的に文献活用が図られている。

4. 学習目標 3: マタニティサイクルにある対象者の健康問題を捉え、看護学生としての役割・責務を自覚し、看護職者および連携機関との調整について考えることができる

指導においては、現在の対象の健康問題が退院後に与える影響、および今後起こり得る健康問題にも焦点を当て、入院中の看護実践や保健指導を学生が考察できるよう支援した。しかし、学生は日々の学びの中で対象者の入院中の健康問題を捉えることはできるものの、対象者とその家族に対し、退院後の健康問題が退院後の生活に与える影響を具体的に捉えることに課題を抱えていた。そのため、退院後も続く育児に対して、母子とその家族が退院後も安心して過ごせるよう、退院後の継続支援について考察できるよう、入院期間中に退院へ向けた支援としてどのようなことが必要になるか指導を実施した。また、地域社会を含めた連携機関との調整が必要か否かを考察できるよう、助産院の産後ケアや地域包括看護実習の地域子育て支援センターでの実習を想起させ、様々な機関や専門職が連携して行う包括的なサポートについて指導を行った。

5. 学習目標 4: 母子看護の実践を通して、具体的な看護・学習についての自己課題

を見出し、課題に対する具体的方法を明確にできる

母性看護学実習を通して、妊娠・出産・育児に至るまでの母子のライフサイクルを支援するためには、看護実践を通じて学生それぞれが自己課題を見出し、その課題に対する具体的な解決策を考察し、解決に向けた取り組みが不可欠である。そのため、病棟報告会および学内最終報告会において、実習で得た経験や学びを他の学生と共有する場を設けている。学生は実習を通じて具体的な看護援助から自己の課題を明確にするとともに、自己の成長を振り返る機会となっている。さらに、報告会を通じて他の学生の学びから新たな看護の視点や学びを得ることにより、自己の看護観を深める機会となっている。

また、実習を通じて具体的な看護援助から自己の課題を明確にできるよう、日々の看護場面において、学生が実践した看護をその都度振り返えられるよう指導を行った。

6. 学習目標 5: 命の尊厳、母性・父性・育児性について考察し、母性看護に対する自己の看護観を述べることができる

分娩期の看護実践や分娩に立ち会いを通じて、命の誕生という貴重な体験から生命の尊さを実感できるよう、可能な限り経膣分娩または帝王切開分娩の見学ができるよう、病棟と調整を行なっている。また、分娩に立ち会えない学生も、産褥期の対象者との関りやバースレビューから命の誕生について考察する機会を得ており、それぞれの生命観に大きく影響を与え、情意面での深い学びとなっている。

さらに、今年度から生殖医療外来での実習を開始し、妊娠前からの女性・家族

への支援について学ぶことで、生命倫理について考察する機会となっている。現代社会における社会環境や女性を取り巻く環境から命を育むことについて考察し、性と生殖に関する自己の母性看護観を培うことに繋がっている。

学内最終報告会では、母性看護学実習を通しての学び、命の尊厳、母性・父性・育児性への考え、および自己の母性看護観について学生がまとめ、学生間で共有し合うことで、自己の看護観を見出す学習に繋がっている。学生が実習で感じ取ったことを自分の言葉で表現することで、学生個々の母性看護観の構築に至っている。これは、机上学習や文献からは得られない実習体験からの学習成果が現れている。学生間での学びの共有から、実習で学んだことや感じたことの意味付けがなされ、自己の看護観へと繋がられている。

II. 実施内容の結果

1. 学習目的

対象者を受け持つことで看護実践の機会が得られ、直接的な母子との関わりと触れ合いを通じて、母子の退院を見据えた今後の生活環境を整えることができていた。これにより、母子および家族にとって何が必要なのかを個別性を重視しながら考察し実践できていた。母子との日々の関わりの中で、知識や看護技術を習得するだけでなく、ウェルネスの視点で対象に合わせた看護展開を図ることで、周産期にある母子とその家族の強みを見出し、対象の本来持っている力を引き出し、セルフケア能力の維持・向上に繋がる看護が展開されていた。

2024 度の母性看護学実習における全体的な傾向として、実習の平均点は91点

であり、例年よりは上昇していたものの、2023 年度と比較すると有意な変化は認められなかった。

2. 学習目標 1

実習編成により学生が対象者を受け持つことで、日々の母子への看護技術が実践可能となり、対象者のセルフケア能力を高める看護実践に繋がっていた。また、ウェルネス思考に基づいた看護展開により、対象者へ肯定的な関わりを行い、対象に必要な看護を考察し日々看護実践ができていた。

病棟実習期間中に対象を受け持つ機会が増え、対象者を2人で受け持つ学生は2023 年度より減少しており、母子への看護実践の機会が増えることで退院後の生活を見据えた看護援助や保健指導に結びついていた。退院後の生活をイメージした対象者に合わせた保健指導を実践できた学生は全体の46%であり、2023 年度の34%より上昇した。学生2～3人に対して対象1人を受け持つ場合もあったが、少ない機会の中でも学生間での調整を図りながら対象者に必要な看護技術を選択し、看護実践や保健指導を実施できていた。

3. 学習目標 2

学内実習では、文献の内容から受け持ち対象者の看護に繋げて考察することで、病棟で受け持った対象に必要な看護に意味付けを行うことができていた。文献を活用することで理論と実践を結び付け、自身が実践した看護が根拠に基づいた実践であったと振り返ることができていた。より質の高い看護を提供するためにはエビデンスに基づいた看護が必要であるという点を、文献活用を通じて学習できていた。中には、対象に必要な看護を考察し、看護実践に先行して文

献を調べ、母親役割獲得やセルフケア能力を高めるための文献を活用した看護実践ができていた学生も見られた。

4. 学習目標 3

学生は対象者の入院中の健康問題を捉え、退院後の生活や子育てなど退院へ向けた視点を持って対象者と関わり、社会資源の活用に着目できていた。しかし、退院後の健康問題が退院後の生活に与える影響を具体的に捉えること、および地域社会を含めた連携機関との調整について考察することが困難な学生も見られた。

5. 学習目標 4

病棟報告会および学内最終報告会において、学生は実習を通して自身が実践した具体的な看護場面を想起し、言語化することで自己の課題を明確にすることができていた。しかし、具体的な看護援助に基づく課題に対する具体的な解決策の考案と、その解決に向けた取り組みにおいては、達成できた学生とそうでない学生が混在していた。同様に、自己の課題達成度を適切に評価できた学生がいる一方で、評価が困難であった学生も見受けられた。

6. 学習目標 5

分娩期の看護実践や分娩への立ち会い、および産褥期の対象者との関わりを通じて、学生は生命の誕生と命を育むことについて考察し、自分の言葉で言語化することで、病棟報告会や最終報告会にて命の尊厳に関する自己の考えを述べることができていた。また、生殖医療外来での実習では生命倫理について考察し、現代日本における社会環境や女性を取り巻く環境を、関わりのあった対象を通じて自己の考えとして導き出し、レポートに記述することができていた。

学内最終報告会では、学生が母性看護に対する自己の看護観を述べることで、実習を通して得られた学びが学生個々の母性看護観の構築に寄与していた。加えて、実習2施設での合同報告会を通じて、学生間でのそれぞれの学びを共有し、周囲の意見を取り入れて学習を統合し、母性看護を言語化することが可能となっていた。学生個々が実習で学んだことや感じたことの意味付けを行い、自己の母性看護観へと繋げることができていた。

Ⅲ. 考察

1. 看護実践能力の向上と学習機会の創出

母性看護学実習の目的・目標を達成するためには、周産期にある母子および家族との関わりの中で、学内での学習内容を再認識し、母性看護に必要な専門的な知識、技術、そして態度を習得することが不可欠であると考え。そのためには、臨地実習で母子とその家族に直接関わり、ウェルネスの視点で対象に必要な看護を考察し、看護過程を展開することで対象の健康問題を捉え、退院を見据えたセルフケア能力を高める看護実践・保健指導へと繋がると考える。先行研究においても、臨地実習により母子とその家族と実際に関わることで理解し、看護援助を考えることのできる重要な機会となり、看護実践能力の育成に役立っている³⁾と述べられていることから、本学が実習形態を変更し、対象を受け持てる機会を増やしたことが学生の看護実践能力向上につながっていると考える。

また、産褥早期の褥婦と新生児は経過が早いことや、正常な経過をたどる母子の場合、問題解決思考だけでは看護問題

を見出すことが難しい⁴⁾とされており、この課題に対応するため、ウェルネス思考に基づいた母性看護における看護過程の学習を円滑に進められるよう、学内での事例展開の見直しを事前学習に取り入れるだけでなく、褥婦と新生児の事例をもとにした経膈分娩と帝王切開分娩の2つの事例について学習し、病棟実習における母子とその家族への看護展開に繋げることができている。

2. 多角的な視点と地域連携の重要性

母性看護学実習においては、対象やその家族の健康問題だけでなく、その背景にある地域社会や、対象を取り巻く様々な連携機関との関わりを関連付けて考察することも重要である。産科医療施設以外での実習でも学生の学びの効果が大きく、場の違いによる様々な看護方法や母子を取り巻く現状や課題を妊娠期から出産、子育てまで継続・包括的にとらえていくことが重要である⁵⁾と示されている。この視点に基づき、本学では学生が病棟実習で退院を見据えた看護実践や保健指導を考察するだけでなく、助産院実習で産後ケアを見学することで、母性看護を多角的に捉えることを可能としている。地域連携機関との調整が必要であるという視点は、母子とその家族にとってより包括的で継続的な看護を提供するうえで不可欠であると結び付けられ、母性看護が地域と連携しながら支援を継続していくことが求められる分野であると学生が学ぶことができている。

3. 生命の尊厳と自己の看護観の深化

母性看護学実習における分娩見学は学生にとって多くの学びを得ることや学習意欲を高め、分娩に対するイメージの肯定的な変化、出産・育児に関する考

え方の変化、親への感謝、生命誕生の感動など、看護職としての自己の在り方を考える機会となる⁶⁾とされており、これらの要素から、学生の学びは単なる母性看護学の知識や技術の習得に留まらず、生命の誕生と人を育むという人生の重要なライフイベントを支えることの尊さ、ならびに生命の尊厳について深く学ぶことができている。

4. 生殖医療における倫理的視点の獲得と看護観の形成

「健やか親子21」において、妊娠・出産に関する安全性と快適さの確保と不妊への支援が取り組みとして明記され、生殖医療技術の進歩によりそれを希望する女性はいるが、利益だけではなく精神的な負担があることも予測される¹⁾とあり、この現代的な課題に対応するため、母性看護学では、生殖医療を受ける対象に対し、専門的な知識と倫理的な視点を持って、身体的・心理的・社会的な側面から包括的なケアを提供することが重要である。今年度から生殖医療外来での実習を開始したことで、学生は生殖補助医療に関する専門的な知識を学習するだけでなく、看護師の共感的な関わりから生殖医療を受ける対象への看護、情報提供の必要性、倫理的配慮について学ぶことが可能となった。さらには、性と生殖について考察する機会となり、自己の母性看護観を培うことに繋がっていると考える。

IV. 課題

1. 学生が対象者のセルフケア能力を高められるよう、退院後を見据えた看護実践に繋がる学習支援の継続が求められる。
2. 助産院実習での産後ケアや地域包括

看護実習での地域子育て支援センターと関連付けて考察できるよう、対象者の退院後の生活をイメージした社会資源活用に向けた関わりを支援する必要がある。

3. 母子看護実践を通して具体的な自己課題を見出し、その課題に対する具体的な解決策を考察できるよう、自己の課題解決に向けた取り組みを促進していく必要がある。

引用文献

- 1) 山下貴美子，他：リプロダクティブ・ヘルス/ライツ（性と生殖に関する健康と権利）に向けてー母性看護学臨地実習の現状と課題，山梨県立看護大学短期大学部紀要，Vol .8，No1，2002
- 2) 森恵美：系統看護学講座，専門分野，母性看護学概論，母性看護学 1，医学書院，2024
- 3) 北林ちなみ 中山美香：母性看護学実習における学びの評価とそれに関連する因子，飯田女子短期大学紀要，第 28 集，59－70，2011
- 4) 谷口通英，他：母性看護の看護過程の展開に必要な学習プロセスと臨地実習との関連，岐阜県立看護大学紀要，7（2），19-24，2007
- 5) 高島葉子，他：子育て期まで切れ目ない母子支援の学びを取り入れた母性看護学実習報告，長岡崇徳大学研究紀要，第 3 号，2022
- 6) 飯島亜樹、宮澤純子：分娩見学が看護学部学生に与える影響ー早期体験学習としての分娩見学ー，城西国際大学紀要，2016，31-43.

2024 年度精神看護学実習の取り組みとその課題

田中久仁子 朝日香伶

要旨

2024 年度の看護専門学校 3 年次生精神看護学実習は、2022 年度看護師養成所指定規則変更を受け、約 2 週間（2 単位 90 時間）における学習内容・指導内容について検討した。精神科デイケア・精神レクリエーション・精神科作業療法の参加、ストレングスモデルを活用した看護過程の展開、プロセスレコードを活用した自己のコミュニケーションを振り返り、学内学習にて SST 体験学習・視聴覚教材による精神に障害のある人の人権の理解を柱として実習を展開した。その結果、学生が精神看護学実習に対する緊張と不安は大きく、約 2 週間の実習期間で学習内容が多岐に渡っており、実践の振り返りに十分な時間が確保できない状況があった。学生の思考や感情の整理・表出の場を作り、学習過程を尊重しながら学習を進められるような学習内容や学習環境を検討する必要がある。

Key words : 看護基礎教育 精神看護学 精神看護学実習 看護学生

I. 精神看護学実習内容の構築

厚生労働省による看護基礎教育検討会報告書(令和元年 10 月 15 日)¹⁾において、「少子高齢化が一層進む中で、地域医療構想の実現や地域包括ケアシステム構築の推進に向け、人口及び疾病構造の変化に応じた適切な医療提供体制の整備が必要である。(中略) 看護職員の就業場所は、医療機関に限らず在宅や施設等へ広がっており、多様な場において、多職種と連携して適切な保健・医療・福祉を提供することが期待されており、対象の多様性・複雑性に対応した看護を創造する能力が求められている」と記されている。また、同報告書では、「看護基礎教育をめぐる現状及び課題については、看護職員に対してコミュニケーション能力の不足があるとの指摘もあり、看護基礎教育においても、文章作成能力や読解力の向上とともに、コミュニケーション能力の向上のための教育の一層の強化が必要である」とも述べられ、人口および疾病構造の変化

に応じた適切な医療提供体制の整備・多様な場において、多職種と連携して適切な保健・医療・福祉を提供することへの期待・対象の多様性のあるコミュニケーション能力の向上のための教育の一層の強化が求められていることがわかる。また、入院期間の短縮化や、地域包括ケアシステム構築の推進等の中、療養する人々の生活の場は自宅や介護施設など多様化してきている。以上を踏まえて、令和 4 年(2022 年)度保健師助産師看護師学校養成所指定規則の改正案のもと、精神看護学(2 単位 90 時間)の実習内容を構築した。2024 年度 3 年次学生から改正案を反映する実習となり、実習内容の概要と結果について報告する。

II. 実施の概要

1. 実習目的

精神の健康問題を抱える人を理解し、自分を最大限に生かして看護することを学ぶ。

2. 実習目標

- 1) 対象の問題を解決、健康な部分を維持・向上するための、看護計画を立案し実施できる。
- 2) 患者－看護者関係の段階を理解し、関係を発展させる必要性がわかる。
- 3) 自己の内面の変化に気づき、自己洞察できる。

- 4) 治療の場における様々な活動(治療やレクリエーション)の意味を考え、積極的に参加する。
- 5) 精神の健康問題を抱えた人々を取り巻く社会福祉制度を理解する。
- 6) 保健医療福祉チームの一員としての自己の役割を果たす。

表 1 2024 年度精神看護学実習計画

	月	火	水	木	金
1				学内実習	
				実習オリエンテーション・SST 体験 DVD 学習	
2	病棟実習	病棟実習	病棟実習	病棟実習	病棟実習
	病棟オリエンテーション 患者決定	プロセスレコード カンファレンス	情報収集 精神機能アセスメント		ストレングスマッピングシート 作成
3	外来・デイケア見学	病棟実習	病棟実習	学内実習	
	精神科外来又は 精神科デイケア	精神科外来又は 精神科デイケア	看護計画実施	最終カンファレンス	実習リフレクション

3. 実習スケジュール

90 時間 1 年位の実習計画を示す。(表 1)

4. 実習内容

- 1) スtrenグスモデル²⁾を活用した看護過程の展開

精神科病棟において、1 人の患者を 7～8 日程度受け持つ。患者の言動が持つ意味を理解するために、その人が生きてきた背景を知りながら、精神機能のアセスメントを実施し全体像を把握する。患者は、症状により対人関係やセルフケアの低下が著しいことが多い。しかし、精神の疾患・障害ばかりに目を向けるのではなく、患者の健康的な面を大切にし、こころの健康を維持・増進するためにストレングスモデルに基

づいたストレングスマッピングシートを患者と作成し、計画立案と実施を行なった。その人らしく過ごせるよう患者の持てる力を引き出す関わりによって、“こころのリカバリー”に触れていくことができる。

- 2) プロセスレコードを活用したコミュニケーションの分析・考察

患者との関わりを通して、自分がその場で感じたことや考えたことを、患者とのコミュニケーションの手がかりとし役立たせてほしいと考えた。対人関係のもち方について丁寧に振り返り、患者－看護師関係の発展過程³⁾を意識しながらコミュニケーションを深めていくことは、全ての看護の基盤となる。

3) 精神障害をもつ人が日常生活や社会復帰を目指すための場への参加

精神科外来見学を通して、地域で暮らす精神に障害のある人の受診行動や入院に至る過程、当事者・同伴する家族の困りごとを知ることができる。また、精神科デイケア、精神科作業療法、精神科レクリエーションの参加を通して、精神に障害をもつ人の生活や治療の場を広く知る機会となる。また、看護師が多職種と連携をとっている場面の見学から、多職種連携についても学ぶことができると考えた。精神の健康問題を抱える人が地域で生活すること、他者や地域とのつながりを知ること、地域で生活していくうえでの対人関係や生活上の困難さなどを知り、社会資源の活用についても学ぶ機会になると考えた。

4) 学内実習

DVD 視聴と討議では、NHK ETV 特集「長すぎた入院 精神医療・知られざる実態」(2018 年)を活用した。人生の大半を病院で過ごした入院治療の必要がなかった患者たちの人生を追い、なぜこのような事態が生じてきたのかを探る内容である。精神障害のある患者の歴史的背景を理解し、精神医療が抱える問題への意識と看護の役割を理解するために実施する。

学生同士の Social Skills Training (以下、SST とする)体験は、患者との関わりに活かすことは勿論のこと、互いにフィードバックをしあうことで各々の変化に気づき関係が深まり、助け合う仲間作りができる一助とした。

5) 実習方法

① 学生のグループ構成と指導体制

6 名 1 グループとし、教員・臨地実習指導者・受け持ち患者の担当看

護師が指導を行う。

② 受け持ち患者の選定

学生は実習グループの学生が受け持つ全ての患者と対面する。初めて患者と出会ったときの自分の気持ちを大切に受け持ち患者を決定する。受け持ち患者に対し自分が責任をもって看護をする動機付けに繋がると考える。

③ 臨地実習指導者への依頼

学生が対人関係場面において不安や緊張、悩みを抱えているときは看護師の実際のかかわり方のモデルを示してもらうことを依頼した。実際のかかわりと患者の反応、患者との距離のとり方などの実際に触れることは、大切な学習の機会になると考えた。

III. 結果

1 クール約 2 週間の実習期間で、以下の学習をおこなった。

1. ストレングスモデルを活用した看護過程の展開

学生がこれまで学習した看護過程は問題解決モデルを基盤にしており、1.2 年次の実習においても問題解決モデルで看護過程を展開してきている。患者のストレングスに着目した看護計画・実施に対する学生の緊張や不安は大きいと感じた。そのため、“看護師の臨床判断からの学び”として、日々看護師から助言を受けること、実際に看護師が受け持ち患者とコミュニケーションなどで関わっている場面の見学・説明をもらうこと、を追加した。看護師がロールモデルとなることで関わりのヒントを得ることができたと考える。日々の指導・カンファレンス・プロセスレコードによる再構成を通してア

セスメントが深まり、ストレングスに着目した看護実践ができたと考える。

また、精神障害のある患者から語られる内容が患者理解につながるため、患者に接近できない場合の情報収集の難しさを感じる学生が多い。患者の個性・信念や今までの人生（成育歴）も含めて健康的側面を理解しながらアセスメントを行うことが求められる。症状の見えづらさの中で、精神機能の障害が患者の日常生活全般にどのように影響するのか、何に困っているのか、生きづらさは何なのかを観察や対話を通して理解を深め、病気の側面と健康的側面をそれぞれ理解し、そのうえでストレングスモデルに基づいて患者の看護計画を立案し一部実施することができた。

2. 患者－看護師の発展過程

自分と向き合うことに個人差はあるが、自己を振り返り、患者－看護者の関係構築に活かすという実習内容は人間関係の形成という目標を達成できていると考える。この学びは精神看護学実習に限らずどの場面でも必要になる。

コミュニケーションが看護技術の主を占め、コミュニケーションが看護となり、患者との関係性の中で学生自身が自分を最大限に生かして看護をするとはどのようなことなのかを模索しながら実習展開をした。患者受け持ち期間の、初日・最終日（終結場面）のコミュニケーションをプロセスレコードに起こし振り返り、実習の経過とともに変化するコミュニケーションに気づきながら自己洞察を行っている。これまでもコミュニケーションを行っているが、自己の傾向に向き合う場面は少ない。自分の言動が他者へ与える影響は勿論であるが、それ以前に患者とのコミュニケーション場面で何を感じそ

れをどう伝えているか場面の事実を意識し、患者と互いの思いを伝えあうことで患者自身が気持ちを表出することが看護になることも実感できている。実習指導者や実習グループメンバーからのフィードバックを得て、それ以降のコミュニケーションに活かしていくために、学生1名当たり1回の学生カンファレンスを開催した。

3. 精神障害をもつ人が日常生活や社会復帰を目指すための場への参加

病棟での入院患者の看護や日常生活の支援から社会復帰への支援の理解を深めるために外来見学・デイケア見学を実施し、患者を支援していくうえで看護者だけでなく、多職種と連携しながら支援をしている実際を学び、看護者の役割、職種の専門性を理解し、多職種連携の必要性を学ぶことができた。社会資源を活用しながら継続看護を展開し、健康維持・回復を促す過程も学ぶことができた。

4. 学内実習

病棟実習での学習に限界があるため、学生同士の SST 体験・DVD 学習による精神障害のある患者の背景を考えることができた。

IV. 課題

2 週間の実習期間で、対象に必要な計画・実施まで行い看護過程を展開した。

その期間の中で、患者－看護師関係の発展過程・自己洞察・デイケアや外来の見学など学習内容が多岐に渡っており、実践の振り返りに十分時間が確保できない状況もあったため、次年度の実習内容は再構築する必要がある。また、実習目的・目標達成に向けた患者選定が困難であった期間もあり、実習施設である 2 つの施設の特性も考慮して再構築する必要があると考える。また、

学生の精神看護学実習に対する緊張と不安は大きく、学習に対する緊張や不安を緩和しながら、思考や感情の整理・表出の場を作り、学習を進められるような学習内容や学習環境を検討する必要がある。

引用・参考文献

- 1) 厚生労働省看護基礎教育検討会報告書
<https://www.mhlw.go.jp/content/10805000/000557411.pdf> 令和元年 10 月 15 日
- 2) リカバリー・退院支援・地域連携のためのストレスモデル実践活用術 第 1 版：萱間真美，医学書院，東京，2016 年
- 3) 津田右子：患者-看護師関係と時間の概念，松本短期大学研究紀要，16 巻，229-236，2007 年
- 4) 榊恵子，細谷陽，阿保真由美：精神看護学実習の学生指導：指導内容、課題および示唆. 神奈川県立保健福祉大学誌. 第 17 巻第 1 号, 157-163, 2020 年
- 5) 厚生労働省看護基礎教育検討会報告書の概要
<https://www.mhlw.go.jp/content/10805000/000557242.pdf>
- 6) 文部科学省・厚生労働省令 第三号 保健師助産師看護師学校養成所指定規則
<https://elaws.e-gov.go.jp/document?lawid=326M50000180001>. 令和 2 年 10 月 30 日

【実践報告】2024 年度地域・在宅看護論実習の取り組みと今後の課題

山下淳也 伊藤美穂 平林貴子

要旨

現代の学生が抱える生活環境を踏まえると、「よそのお宅にお邪魔する」という経験を含む生活体験が乏しい状況にあると推測され、このような背景を持つ学生に対して生活の場の看護を授業する教員は苦慮している。そこで、保健師助産師看護師学校養成所指定規則の一部改訂後入学した学生が、3 年次に実習をした 2024 年度の取り組みを紹介するとともに、今後の課題を述べる。

訪問看護実習では、5 日間の実習の中で受け持ち療養者を担当し、他のお宅に同行訪問しながら受け持ち療養者の看護過程に取り組む。地域施設・多職種連携実習では、2 日間を通して、2 施設/人で実習に取り組む。それぞれの実習に関して、目標は達成されたが、今の医療現場の状況に合わせながら学生が学びやすい方法へ変えていく必要があることや学生の背景に合わせた実習方略の検討が今後の課題である。さらに、年々オリエンテーションで伝達する内容が増えおり、説明する側、説明を聞く側ともに 1 日で実習全体を説明する、そして、理解することが難しくなっている。そのため、オリエンテーションのあり方においても今後の課題である。

Key words : 地域・在宅看護論 臨地実習 取り組み 課題

はじめに

近年、我が国の高齢化率が上昇し、高齢者の健康予防と維持の強化、住み慣れた生活の場で療養しながら生活できるように対策が強化されている。また、高齢者だけではなく、医療的ケアが必要な子ども、継続的な加療が必要な成人期にある方々が住み慣れた場所で生活を継続しながら加療やケアを続けられるよう様々な施策が実施、検討されている。そのような世の中の動向を受け、看護師の働くフィールドは病院だけではなく、地域の中や生活の場と多様化している。

看護基礎教育の現場では、2022 年度に保健師助産師看護師学校養成所指定規則の一部が改訂され、対象者の療養生活の場が多様化している点や、地域包括ケアシステムにおける看護師の役割の重要性が増してい

る点が挙げられた（厚生労働省、2020）。

地域・在宅看護論は、在宅看護論に地域を付け加え、地域の中に生活の場があり、その生活の場で看護する看護師の役割を学習する位置付けと変更になった。実習においても、地域に暮らす人々の理解とそこで行われる看護について学ぶことを強化すること、地域における多様な場での実習や多職種連携に関する実習が促進されることが求められた（厚生労働省、2019）。

そのため、当校では訪問看護ステーションでの実習だけではなく、地域へ出かけるフィールドワークや区役所での母子保健事業や高齢者予防事業等への参加、障害児者の在宅支援・生活リハビリへの参加、病院と地域・生活の場をつないでいる入退院支援部門への実習を加え、これまでの実習内

容を評価修正し、訪問看護ステーションでの実習として訪問看護実習と、地域包括ケアシステムを考慮した地域施設・多職種連携実習の2本柱へ変更した。

講義・演習においても、生活の場での看護だけではなく、入退院支援看護、在宅移行に看護師と関わる入退院支援部門の看護師やメディカルソーシャルワーカー、かかりつけ医、ケアマネジャーからの講義と多職種連携についてと幅広く講義を展開している。

しかし、当校の学生の多くは病棟での看護や助産師や救命救急での看護に夢を抱き入学してくる。当校の調査では、身内で訪問看護を利用していると答えた学生は15%と地域で働く看護師は認知されていないのが現状であった。

さらに、近年核家族が進み、合計特殊出生率 1.15%と低下している（厚生労働省, 2024）。そして、地域のコミュニティが希薄化し、近隣同士の繋がりが難しい世の中において、親は子どもへ愛情深く持ち、習い事等に時間を費やし、自由に友達と遊ぶ時間が減少している（総務省, 2021）。これらから「よそのお宅にお邪魔する」という経験を含む生活体験が乏しい状況にあると推測され、このような背景を持つ学生に対して生活の場の看護を授業する教員は苦慮している。

そこで、保健師助産師看護師学校養成所指定規則の一部改訂後入学した学生が、3年次に実習をした 2024 年度の取り組みを紹介するとともに、今後の課題を述べる。

I. 当校の地域・在宅看護論実習の概要

1. 実習時間、単位数

90 時間、2 単位

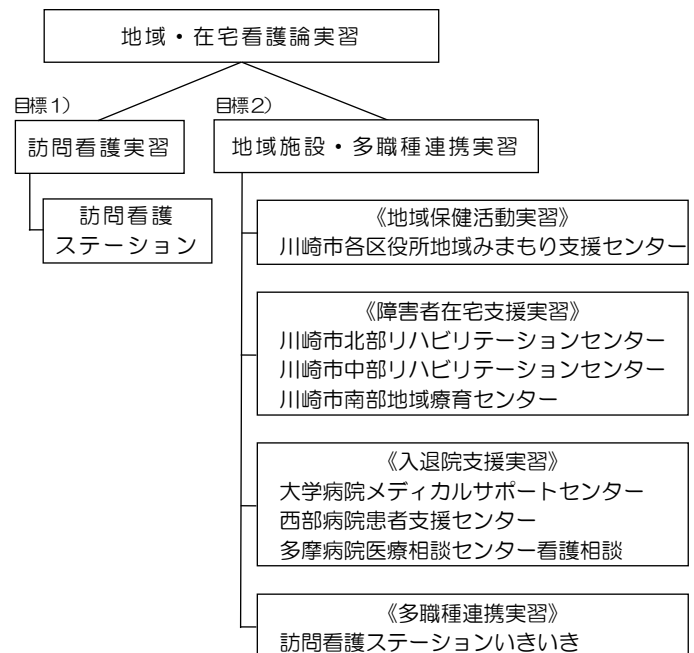
2. 内訳

訪問看護実習：40 時間

地域施設・多職種連携実習：24 時間

オリエンテーションや学内日：26 時間

【地域・在宅看護論実習】構成図



3. 実習の流れ（月曜日開始の1例）

1 日目	オリエンテーション①
2 日目	記録の説明、事前学習の時間
3 日目	自己学習
4 日目	訪問看護実習
5 日目	訪問看護実習
6 日目	地域施設・多職種連携実習
7 日目	地域施設・多職種連携実習
8 日目	学内日(中間まとめ・記録整理)
9 日目	訪問看護実習
10 日目	訪問看護実習
11 日目	訪問看護実習（反省会含む）
12 日目	学内日（最終まとめ）

※4 月に地域施設・多職種連携実習 8 時間を実施

4. 実習目標

- 1) 療養者および家族が望む QOL を維持・向上するための看護を理解できる
- 2) 地域で生活する人々、または障害を持ちながら生活する人々とその家族の生活を維持・獲得するための地域包括ケアシステムの必要性を理解できる

II. 訪問看護実習の取り組みと評価

地域・在宅看護論では、ICF の概念とストレンジモデルを活用した目標志向型と問題思考型の両方の視点を重点に置き、看護展開ではさらに療養者と家族の強みと弱みを抽出し、本人のニーズや家族の介護への思いを基盤に、強みを活かした看護と弱みをサポートする看護を考えていく。

訪問看護実習は、12 日間のうちの 5 日間の実習であり、5 日間のうち受け持ち療養者宅へ伺えた回数は概ね 2 回であった。また、受け持ち療養者宅への訪問以外は、訪問看護師について同行訪問をしながら、家族の在り方や個別性の看護の意味、多職種連携の必要性を学んでいく。

訪問看護実習では、受け持ち療養者宅への訪問を通して看護過程に取り組む一方で、受け持ち療養者宅以外の同行訪問を通して在宅看護に必要な学習進めていくため、学生が取り組むべき課題は他の領域と比較して多重となりやすいことが推測される。

そのため、教員は、学生が 1 回目の同行訪問から必要な情報収集を可能とするために、事前に受け持ち療養者が選定できるよう訪問看護ステーションと調整をし、実習初日のオリエンテーションまでに性別、疾患、主なケア、生活環境、訪問日などの受け持ち療養者候補の情報を確認している。

受け持ち療養者の選定においては、学生のレディネスを共有し、2 回の訪問で看護過程を進めることができるよう、療養者や家族の身体的・精神的・社会的側面の状況把握が難しいような事例は避けていただくよう調整している。

学生へは、オリエンテーション時に訪問看護ステーションから確認した受け持ち療養者候補の情報を伝え、学生が主体的に受け持ちを決定できるようにしている。しかし、訪問看護ステーションの状況によって

は、訪問看護ステーション側で決定をし、情報を得ることもあるが、概ねほとんどの訪問看護ステーションは受け持ち療養者の候補を挙げられるよう対応していただけている。

学生指導担当の訪問看護師へは、受け持ち療養者の候補の選定や 5 日間の同行訪問スケジュールの調整などをお願いし、学生の日々の記録や看護過程に関しては教員が確認するよう役割分担をしている。そのため、学生は訪問看護師から看護過程に関する指導を受ける機会が少ないため、訪問看護実習最終日に受け持ち療養者の全体像や看護方向性を発表し、訪問看護師に全体像や方向性に関して指導を受けられる機会を設けている。

以上の取り組みから実習評価としては、生活の場で実践している看護の実際を見学し、学生は訪問看護師の視野の広さ、的確な判断力、療養者・家族の言葉の意味を理解する力、対象者は家族・主介護者も対象となるため療養者と家族両者に関わることなど多くのことを学ぶことができた。さらに、これらは、療養者一人一人の生活に対するニーズをできる限りかなえるために、実践されていることも学んでいた。生活の場で療養者している一人一人の生き生きとした表情が、病棟での実習のその先の患者のイメージにつなげることができた。そのため、目標は達成されたとした。

III. 地域施設・多職種連携実習の取り組みと評価

地域・在宅看護論では、地域包括ケアシステムを基盤に、地域で生活している生活者が看護の対象であることを念頭に講義が構成されている。

そのため、実習においても健康な高齢者や妊産婦、障害児者を対象とした事業に参

加できる実習を構成している。また、地域住民と行政との会議の場やサービス担当者会議など多職種連携の場面、入退院支援の場面を見学し、在宅移行から安定した生活に向けた支援について学ぶことができるよう構成している。

地域施設・多職種連携実習は2日間を通して、2施設／人で実習をし、1日実習で多くが見学実習であるが、実習の打ち合わせの段階で、目標を説明し、目標が達成できるように施設との調整をしている。また、同日に3か所以上で実習が展開されているため、終了時の振り返りの時間には教員が同席できる時とできない時が生じている。だが、同席できない場合は事前に施設の学生指導担当へ連絡して、同席できない旨を伝え、事前のオリエンテーションで、振り返りの進め方について学生に説明し、教員が同席できなくとも学生自身で主体的に進められるよう指導している。

以上の取り組みから実習評価としては、地域保健活動実習では、地域で生活している方々の生活スタイルが多様化し、核家族が進み、地域での関係性も希薄化が問題化されている現状において、母子事業や高齢者事業、所内で行われている地域に関する会議に参加し、地域の生活者が抱く悩みがより個別的で複雑化していることを学んでいた。そういった問題を抱える生活者一人一人に寄り添いながら、必要時多職種へつなげ、様々な視点であらゆる可能性や手立てを検討している場面を見学することができたことで、地域の生活者の特徴を知ることや多職種の役割を知ることの大切さを学んでいた。そのため、目標は達成された。

次に、障害者在宅支援実習では、地域で生活している障害者がどのような生活を送っているのか知る機会がなかったため、今回の実習を通して、障害者だけではなく家

族も自分らしく生活できるように、地域の中での居場所作りや社会的な役割を持てるように、人とのつながりを持てるように支援しながら、一人一人に合わせた関わりの大切さを学ぶことができた。そのため、目標は達成された。

入退院支援実習では、実際の支援の場面を見学した学生は、入院時から支援が始まり、退院がゴールではなくその後の生活が安定できるよう、患者・家族の意向を確認しながら、病棟看護師をはじめとする多職種と連携し、支援を進めていくことが大切であると学んでいた。その中、入退院支援看護師として、専門的な知識と各職種の役割を統合させながら、適材適所に情報提供・情報共有することが大切であると学ぶことができた。そのため、目標は達成された。

最後に、多職種連携実習では、学生は、病棟での連携を見る機会があったとしても、地域の連携がどのように行われているかを実際の場面を見る機会はこの実習でしかない経験となる。その中で、生活の場に伺い、実際に目で確認し、正しい情報を多職種に伝えることの大切さや限られた時間でしか関われない分、他の職種が訪問に行った時の状況が重要な情報源となることの大切さを学んでいた。その中で、看護職の医療的視点と生活の視点を見ることができる特徴を生かし、療養者・家族の橋渡しをしながら、チームが同じ目標・同じ視点で関わられるよう調整する必要があると学ぶことができた。そのため、目標は達成された。

IV. 今後の課題

欧米では、在院日数の短縮化の影響を受け、実習において看護過程を展開することが難しい現状があり、看護過程を廃止する方へシフトしている。看護過程の代わりとして、欧米では1日の実習を通して、その

日起きた場面を抽出し、その場面について関連図を活用しながら整理させ、自分が実習で見学したこと、経験したことを意味付けるといふ思考のプロセスを重視している(岩間, 2023)。そして、デジタルネイティブ世代である学生の思考過程は、考えて答えを出すより正解を求めてしまう傾向で、近年自分の考えたことなどを文章で表現することが苦手で、結論だけを箇条書きで書きたいと要望する学生が増加している。

さらに、これまでの問題解決思考の看護過程の考え方から目標志向型と問題思考型の両方の側面を持つ当科目の考え方にシフトしなければならないという難しさが考えられる。

以上のように、今の医療現場の状況に合わせて学生が学びやすい方法へ変えていく必要がある。その一つとして、看護過程を実施するか否かの検討や、学生の思考過程に合わせた記録用紙への変更の検討が必要である。

また、この実習の特徴でもある様々な施設で実習を展開するため、学生が確実に理解できるよう年々オリエンテーションで伝達する内容が増えている。そのため、説明する側、説明を聞く側ともに1日で実習全体を説明する、そして、理解することが難しくなっている。実際に、実習場所や集合時間の間違い、実習着忘れなど生じている。さらに、訪問看護ステーションや訪問先での態度面に課題が残った。

そのため、今後は1日で実習全体を説明するのではなく、2日に分けてオリエンテ

ーションを実施する方が、説明する側、説明を聞く側とともに落ち着いて説明でき、聞くことができるのではないだろうか。だが、オリエンテーションに時間を費やしてしまうと、事前学習をする時間を確保することが難しくなる。

オリエンテーションで説明する内容の検討や伝え方が口頭だけで適切なのかどうかを検討する。そして、それを踏まえて実習初日と2日目の使い方は検討が必要である。

引用文献

- 1) 岩間 恵子. (2023). 臨床判断能力育成に向けた、実習と記録の関係を考える―「事前計画を書かない」米国での実習から. 看護教育, 63 (3), P288-295
- 2) 厚生労働省. (2024). 令和6年(2024)人口動態統計月報年計(概数)の概況,
<https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/jinkou/geppo/nengai24/dl/gaikyouR6.pdf> (最終確認:2025年6月)
- 3) 厚生労働省. (2020). 保健師助産師看護師学校養成所指定規則の一部を改正する省令の公布について,
https://www.mhlw.go.jp/web/t_doc?dataId=99tc5425&dataType=1&pageNo=1 (最終確認:2025年6月)
- 4) 厚生労働省. (2019). 看護基礎教育検討会報告書,
<https://www.mhlw.go.jp/content/19895999/999557411.pdf> (最終確認:2025年6月)
- 5) 総務省. (2021). 令和3年社会生活基本調査,
<https://www.stat.go.jp/data/shakai/2921/kekka.html> (最終確認:2025年6月)

2023 年度 教員業績一覧（2024 年 4 月～2025 年 3 月）

【共同著作】

清水 泰子：「第 114 回看護師国家試験 問題・解答」メヂカルフレンド社、2025 年 4 月

【研究・報告】

清水 泰子：「第 5 次カリキュラムの実施とカリキュラムマネジメント」聖マリアンナ医科大学看護専門学校紀要、vol. 17, 2024

山下 佳織：「第 5 次カリキュラムの実施とカリキュラムマネジメント」聖マリアンナ医科大学看護専門学校紀要、vol. 17, 2024

「～実践報告～ 4 年ぶりのキャンドルサービス実施」聖マリアンナ医科大学看護専門学校紀要、vol. 17, 2024

伊藤 美穂：「第 5 次カリキュラムの実施とカリキュラムマネジメント」聖マリアンナ医科大学看護専門学校紀要、vol. 17, 2024

田中久仁子：「第 5 次カリキュラムの実施とカリキュラムマネジメント」聖マリアンナ医科大学看護専門学校紀要、vol. 17, 2024

児玉 宜子：「母性看護学における実習配置調整」-実習配置調整による看護実践への影響-」聖マリアンナ医科大学看護専門学校紀要、vol. 17, 2024

田中 良和：「～実践報告～ 看護専門学校 1 年生への学生指導担当教員としての関わりー学校生活への適応と学業継続に向けた取り組みー」聖マリアンナ医科大学看護専門学校紀要、vol. 17, 2024

「看護学生の学習動機づけに関する研究ー看護学生特性と希望する授業方法に焦点を当ててー」日本看護学教育学会、第 34 回学術集会 口演

山下 淳也：「療養者宅で学生が主体的に学ぶことができるための実習方法の検討ー実習前後の不安要因の変化からー」第 56 回日本看護学会学術集会 示説

朝倉万紀子：「～実践報告～ 学生と教員の相互性ある発明ー思考学習授業の研究授業」聖マリアンナ医科大学看護専門学校紀要、vol. 17, 2024

「～実践報告～ 4 年ぶりのキャンドルサービス実施」聖マリアンナ医科大学看護専門学校紀要、vol. 17, 2024

仙井勇三子：「～実践報告～ 看護専門学校 1 年生への学生指導担当教員としての関わりー学校生活への適応と学業継続に向けた取り組みー」聖マリアンナ医科大学看護専門学校紀要、vol. 17, 2024

「母性看護学における実習配置調整ー実習配置調整による看護実践への影響ー」聖マリアンナ医科大学看護専門学校紀要、vol. 17, 2024

鈴木 昌子：「第 5 次カリキュラムの実施とカリキュラムマネジメント」聖マリアンナ医科大学看護専門学校紀要、vol. 17, 2024

【各種委員会】

鈴木 昌子：川崎市ナースिंगセンター運営委員会委員 神奈川県看護師等養成機関連絡協議会副会長

山下 佳織：神奈川県看護師等養成機関連絡協議会

山下 淳也：第 56 回日本看護学会抄録選考委員

【講師等派遣】

鈴木 昌子：川崎市ナースिंगセンター「看護職を目指す人への進路・進学相談」講師

山下 佳織：川崎市ナースिंगセンター「看護職を目指す人への進路・進学相談」講師

鈴木 昌子：聖マリアンナ医科大学 行動科学「医療現場のコミュニケーション」講師

聖マリアンナ医科大学看護専門学校紀要投稿規程

1. 投稿資格

- 1) 聖マリアンナ医科大学看護専門学校専任教員。

ただし、本学専任教員より特に推薦される者、あるいは共同研究者の場合はこの限りではない。

- 2) 本学が執筆を依頼した者。

2. 投稿条件

原稿は以下の条件を満たすものに限る。

- 1) 原稿は、学会・雑誌等において未発表であること。
- 2) 研究は倫理的に配慮された内容であり、その旨が本文中に明記されていること。
- 3) 本学倫理委員会の承認を得ること。

3. 投稿申し込み

- 1) 投稿予定者は、指定した日時までに投稿を申し出るものとする。

4. 書式・枚数

- 1) A4判 縦置き、横書き。19字×40行で二段組(袋とじ)、上25mm・下左右20mm程度の余白を空ける。
- 2) ワードプロセッサを使用する。字の大きさは、主題12ポイント、要旨10.5ポイント、本文11ポイント、引用参考文献は9ポイントの明朝体とし、数字・アルファベットは半角文字を用いる。

5. 表題、著者名の表記

- 1) 表題は冒頭中央に書く。
- 2) 表題の下には著者名を記す。連名で本学専任教員以外の著者がある場合は、その著者名の右肩に*印を付け、表題ページの脚注に所属を記す。
- 3) 要旨を200～300字、一段組で記す。
- 4) Key wordsを5個以内で記す。

6. 用語規定

- 1) 単位は、原則として国際単位系を用い、特殊な単位を用いる場合には、説明を加える。
- 2) 略語を用いる場合は、初出の際に省略しない語を記載し、括弧内に略語を示す。

7. 図・表・写真

- 1) 図の下側には、番号および表題を付ける。
- 2) 表の上側には、番号および表題を付ける。
- 3) 写真は、原則として鮮明な白黒写真とする。
- 4) 顔写真を使用する際は、本人に許可を得、許可を得たことを写真の説明の中に明記すること。

8. 文献の表記

- 1) 引用文献は、本文の引用箇所の肩に¹⁾²⁾のようにあらわす。文末に一括して引用順に番号をつける。

2) 参考文献は主要なもののみ限定する。

3) 文献の書き方は次の形式による。

①雑誌

※著者名：表題，雑誌名，巻(号)，始ページー終ページ，発行年※雑誌名にその雑誌指定の略名がある場合はそれを用いる。

※発行年は西暦を用いる。ページは通巻ページを用いる。

※著者名は、3名までは全員を記載する。4名以上の場合は最初の3名を記載し、「他。」あるいは外国語文献の場合は「et al.」を付する。

②書籍

著者名：書名(版数)，引用箇所の始ページー終ページ，出版社，出版地，発行年

③編集者

著者名：表題，編集者名(編)：書名，始ページー終ページ，出版社，出版地，発行年

④電子文献

書誌記述の詳細は、雑誌の引用方法に準ずる。

⑤Web サイト

著者名．“Web ページの題名”．Web サイトの名称(媒体)，入手先(参照日付)

9. 校正

1) 原則として校正は、著者自身が行う。校正は、誤植のみに留め、新たな加算・訂正はできない。

10. 規程の適用

この規程は、2007 年度より適応する。

11. 付 則

1) 平成 24 年 3 月 31 日 一部改正実施する。

編集後記

2025 年度は、記録的な猛暑となり、熱中症搬送の大幅な増加という事態に直面し、地域医療と予防の重要性を改めて痛感する年となりました。社会が抱える課題は、私たちが目指す看護のあり方を強く問いかけています。今年度は、第 5 次カリキュラム改正から新カリキュラムが実施されて 3 年目にあたります。紀要では、「どのように知識・技術を実践の場で活用していく力を育成できるのか」という喫緊の課題に焦点を当て、看護学教育・実習の評価をテーマとした 7 題の意欲的な論文が寄せられました。これらの論文は、カリキュラム改正の目的である臨床現場での実践能力と、社会の変化に対応できる幅広い知識のバランス良い育成が、どこまで実現できているのかを検証する貴重な機会となりました。投稿された教育実践の評価を深く受け止め、さらなる教育の質の向上を目指し、教職員一同、弛まぬ研鑽を積み重ねてまいります。

終わりに、本紀要の発行にあたり、多大なるご協力を賜りました関係各位に心より感謝申し上げます。

小陽 慶子

紀要編集担当

小陽 慶子

山下 淳也

残間 佳代

聖マリアンナ医科大学看護専門学校紀要

第 18 巻 第 1 号

発行日 2025 年 10 月 31 日

発行者 聖マリアンナ医科大学看護専門学校
〒216-8514 神奈川県川崎市宮前区菅生 2-16-1
電話 044 (977) 8111 (代表) 内線: 4707・4714

編集者 聖マリアンナ医科大学看護専門学校 紀要編集担当
小陽 慶子, 山下 淳也, 残間 佳代

編集協力 (株)教育広報社
〒130-0005 東京都墨田区東駒形 1-14-1
電話 03 (5637) 9926

