

研究報告

# 周手術期看護の臨地実習への準備性を促進する 学内実習の展開

前田 隆子 桑原 美弥子 西田 三十一 榎本 麻里

## The teaching process of on-campus practicum aimed to facilitate readiness for clinical practicum of perioperative nursing

Takako Maeda, Miyako Kuwahara, Mitoi Nishida, Mari Enomoto

所属：聖徳大学看護学部看護学科

Affiliation: Seitoku University, Faculty of Nursing

キーワード：周手術期看護実習 学内実習 準備性

Key Words: perioperative nursing practicum, on-campus practicum, readiness

### 要 旨

周手術期看護実習では、学生が授業で学んだことが実習にうまく活用できない現象がしばしば観察されている。本研究の目的は、20XX年度に開講された周手術期看護実習の事前課題と学内実習が、学生の臨地実習への準備を促進することができたかどうかを検討することである。事前課題は、学生が実習する予定の病棟に対応した周手術期事例の看護過程を実施、学内実習では、知識確認テストの実施と振り返り、看護過程のグループワーク、術後の観察実習を実施した。担当教員は、学内実習時の学生の反応や学習の様子を観察、記述し、課題のねらいについて達成状況を協議した。実習終了時には、学内実習により臨地実習への準備性が促進したか、学生に無記名のアンケートを実施した。

本研究は、学生が任意提出した授業評価アンケートと、学内実習中の学生の様子の記述を、研究データとして2次利用したものである。研究者は、対象学生に対して、本研究について文書と口頭で説明し、協力を依頼した。また、所属機関の倫理審査で承認を受けた。分析の結果、事前課題や知識確認テストでは、事例や周手術期看護のポイントの理解が十分でない学生が多かった。しかし、実習を進めていく中で、学生は看護過程のグループワークや術後の観察演習を積極的に実施し、周手術期にみられる看護問題とその根拠について、知識が整理できた。アンケートの結果でも、ほとんどの学生の回答は、教員の協議内容と一致した。一方、「事前課題は実習への準備を促進した」と考える学生は、ほかの項目に比べて少なく、事前課題の単独の実施では、準備性が促進するという実感が乏しいことが明らかになった。学生は、学内実習のすべての課題を通して、知識や技術が向上し、臨地実習への準備性が促進され、学んだことをスムーズに臨地実習に活かすことができた。周手術期看護実習の学内実習は、学生の臨地実習への準備性を促進する上で有用であった。

## 1. はじめに

看護教育現場では、「学内授業で教えられ学んできたことが、臨地実習でうまく活用できない」現象<sup>1)</sup>が報告されている。「成人看護学実習Ⅰ（3年次秋学期開講）」は、「成人看護学援助論Ⅰ（2年次秋学期開講）」の知識を活用して、急性状況下の状態にある患者とその家族の看護を学ぶ実習科目であり、特に周手術期に焦点を当てている（以下、周手術期看護実習とする）。手術を受けた患者の状態は、学生には想像しがたく、しばしば前述の現象が観察される。周手術期看護実習は、臨地実習の中でも特に学生にとって困難の多い実習である<sup>2)</sup>と言われ、急激に変化する患者の状態に、多くの学生は混乱する。患者の変化をタイムリーにとらえ、必要な援助を考えることができるためには、臨地実習に入る前の段階でいかに準備性を高められるかが重要であることは言うまでもない。

そのため、臨地実習前に様々な演習を行い、その教育効果を評価した報告は、比較的多くみられる。中山ら<sup>3)</sup>は、学生が複数の看護技術演習の中から自分で計画を立て実施し、その内容、時期、頻度、実習に有用であったかを調査している。坂本ら<sup>4)</sup>は、実習前1週間に、実習領域別や周手術期の課題の自己学習、講義、技術演習、DVD学習、テストなど複数の演習を組み合わせ実施し、それに対する学生の評価を報告した。近年は、シミュレーション学習による準備教育<sup>5)</sup>や授業で行ったシミュレーション教育が実習に活かされたか<sup>2)</sup>、客観的臨床能力試験（OSCE）による実技試験とe-ラーニングの実施<sup>6)</sup>などの報告もみられる。これらの報告からは、実施した演習は概ね有用であるという結果が示されているが、多くは学生の主観的評価に依ったものである。

また、これらはレトロスペクティブな研究であり、演習を実施している時点の学生の反応や取り組み方については、情報が乏しい。さらに演習に先立ち、知識面の準備性は整っていたかという点についても明らかでない。

筆者らは、これまでの数年間、周手術期看護実習の準備学習として、看護学科3年生に「大腸がん患者の周手術期事例ワークブック」を配布し、周手術期の知識の整理と事例の看護過程の展開を夏季休暇中の課題としていた。そして、夏季休暇後の実習開始直前に、グループワークで関連図を整理し直し、看護問題を抽出したり、実習の初日に術後の観察演習を実施していた。しかし、ほとんどの学生は受動的で、与えられた課題をこなすだけの作業になっているような様子もあり、効果的な学習になっているかについて疑問を持っていた。また、事前学習で扱うのはひとつの代表的な疾患の事例であるが、診療科が異なる部署での臨地実習では、学生は、学習した知識を基盤として応用して考えることが困難であるという課題もあった。そこで、当該年度の実習では、これらの課題に対応すべく、教員間で協議し、3週間の周手術期看護実習の1週目に3日間の学内実習期間を設けた。実習2日目に臨地実習を実施し、学生が習得すべき看護について具体的なイメージを持てるようにし、課題を明確にした上で、その後の学内実習を2日間行った。その中で周手術期の知識の整理や術直後の患者と必要な看護の理解が深まるよう、複数の課題を実施し、2週目以降の臨地実習へのスムーズな移行を目指した。

本研究の目的は、周手術期看護実習の事前課題と学内実習が、学生の臨地実習への準備を促進することができたかどうかを検討することである。

表1 成人看護学実習Ⅰの目的・目標

<p><b>【実習目的】</b> 急性状況下にある成人期の患者およびその家族への看護を実践するための能力を養う。</p> <p><b>【実習目標】</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 急性状況下にある患者および家族との援助的な人間関係を築くことができる。</li> <li>2. 急性状況下にある患者や家族の全体像をとらえることができる。</li> <li>3. 急性状況下にある患者の個性をふまえた看護援助を実践できる。</li> <li>4. 手術室および集中治療室における看護の役割を理解し、術後の看護を考察することができる。</li> <li>5. 専門職を目指す者として適切な態度で実習に臨むことができる。</li> </ol>
---

## II. 事前学習、学内実習の実際

大学教育には、経済産業省の「社会人基礎力」<sup>7)</sup>や中央教育審議会の「学士力」<sup>8)</sup>を構成する「主体性」「課題発見力」「問題解決力」等の習得が期待されている。

20XX 年度の実習指導計画にあたり、従前の実習においてみられた学生の受動的な学習姿勢と学習効果への疑問、学生の学習意欲を高め興味を触発するとされるアクティブラーニングの学習効果<sup>9)</sup>をふまえ、より能動的な学習になるよう「自分で考え課題を解決する」ことを大事にする学内実習とした。教員は、グループワークを見守りつつ、適宜説明や助言を加

え、表 1 に示す実習目的と実習目標を達成するための十分な準備ができるよう計画した。学内実習スケジュール、課題内容とねらいを表 2 に示す。

学内実習に先立ち、教員は、周手術期看護の総論の知識と病棟実習で受け持つ頻度の高い 5 分野の事例（脳神経系、呼吸器系、消化器系、筋骨格系、泌尿器系）のワークブックを作成した。作成にあたり、前年度までの学生の実習状況をふまえ、受け持つ頻度の高い疾患の病態、検査、術式を選択し、学生がつまづきやすかった内容を考慮した。術後の合併症や観察の視点について、共通する事項は全ての事例に共通の情報を提示し、疾患による特徴的な部分が目立つよう、データの提示を工夫した。

表 2 事前学習、学内実習スケジュール、課題内容とねらい

課題（時期・場所）	課題内容	ねらい
周手術期看護の総論の知識と病棟実習で受け持つ頻度の高い 5 分野のうちの 1 事例のワークブック学習 (夏季休暇終了時、事前学習提出・学内)	周手術期看護の総論の知識と病棟実習で受け持つ頻度の高い 5 分野の事例（脳神経系、呼吸器系、消化器系、筋骨格系、泌尿器系）を示したワークブックの中から、学生が実習する予定の部署（診療科）に対応した事例を配布し、事前学習を実施する。夏休み終了時を課題提出期限とする。実習開始時に知識確認テストを実施することを告知しておく。	事例を通して、与えられた情報（術直後から術後 1 時間の観察項目と観察結果）から、観察を必要とする項目とその根拠の学習を行い、看護過程を展開（アセスメント、関連図による問題の統合、看護問題の抽出）し、実習にむけて知識を整理する。
知識確認テストと振り返り（個人） (実習 1 日目・学内)	知識確認テスト（総論と学習事例内容）を実施する。 知識確認テストの内容を個人で復習する。	事前学習を通して、学生個々の知識は、実習を開始できる準備状態にあるか、学習が必要な領域と程度を把握し、自己学習への準備状態を整える。
専門職学生実習 (実習 1 日目・学内)	学生が遭遇することが多い倫理的ジレンマが起こる事例を提示し、グループで話し合う（実習目標 5 に対応）。	専門職を目指す学生として、倫理原則を根拠として期待される行動・態度を考え、学生間で共有する。
術後患者をケアする看護師のシャドウイング カンファレンス (実習 2 日目・臨地)	看護師に同行し、看護師が実践している周手術期看護を観察する。 カンファレンスを実施する。	術後患者を中心にシャドウイングを実施し、周術期看護の具体的なイメージを持つ。また、看護を実践するために必要な知識、技術等を再確認し、それをふまえ臨地実習への準備状況として学生個々が持つ課題をカンファレンスで共有する。
知識確認テスト振り返り（グループ） (実習 3 日目・学内)	知識確認テストについて、個人で復習した内容をグループワークで共有する。	実習 1 日目に実施した学生個々での振り返りをグループで共有し、周手術期の実習に必要な知識を整理する。
看護過程実習 (実習 3 日目・学内)	事例の関連図を完成させ、看護問題を抽出する（グループワーク）。	事前学習ワークブックで学生個々が描いた関連図を基に、グループワークで関連図を完成させ、看護問題を抽出し、周手術期にみられる看護問題とその根拠について知識を共有する。
術後の観察実習 (実習 4 日目・学内)	抽出された看護問題につき、観察項目を整理し、共通性を発見する。 モデル人形で術後観察の実習を行う。	ひとつの観察項目に複数の目的があることを認識する。 実際に術後の患者をどのように観察するのか、結果をどう報告するか、具体的なイメージを持つ。
臨地実習 (実習 5 日目以降)	臨地実習 患者の受け持ちを開始する。	



### III. 方法

1. 研究時期：20XX年8月1日～20XX+1年8月31日

2. 対象：20XX年度成人看護学実習Ⅰ（周手術期看護実習）受講生

#### 3. 方法

##### 1) データ収集

(1) 実習期間中を通して、学生の反応や学習の様子を4名の科目担当教員が観察し、それぞれノートに記述した。そして、各課題のねらいに沿って事前に観察の視点を設定し、その視点に沿ってノートを参照しながら振り返り、記述内容を再構成した（表4）。

(2) 事前学習および学内実習の内容について、臨地実習への準備が促進されたか、自己学習の不足する点が明らかになったか、学習を深められたか等を問う7項目（表3）のアンケート（配点：とてもそう思う；4点、そう思う；3点、あまりそう思わない；2点、思わない；1点）を作成し、担当教員の協議により、内容の妥当性を確認した。対象者に対し、実習終了時に授業評価として記入するよう依頼した。

##### 2) 分析方法

(1) 各課題のねらいに沿って学生の様子や反応を観察し、ねらいが達成されているかを教員間で協議し、整理した。

(2) 授業（実習）評価アンケートの単純集計を行った。

### IV. 倫理的配慮

本研究では、授業評価として実習後にとった任意

提出の授業アンケートと、学内学習中の学生の様子を記録したものを研究として2次利用した。対象者に対して、学内の連絡ツールを使用し事前に連絡の上、Microsoft Teams上に集合してもらい、授業評価アンケート、および学習の様子を研究目的で使用する事への協力依頼について、文書と口頭で説明した。アンケートは無記名であり、学習の様子も集団を対象としているため個人情報に含まれず、プライバシーは保護されること、研究目的使用について疑問があれば質問を受け付けること、学業上の不利益は起こらないことを説明した。欠席者14名に対しては、メールを送り、掲示した文書を確認してもらうよう連絡した。質問対応は1週間の期間を設けたが、対象者からの質問や連絡はなかった。また、説明を行った時点で、科目の成績発表は済んでいた。学生の様子や反応に関する記述内容を整理する際には、4名の教員で繰り返し協議し、著しい意見の偏りがなことを確認した。本研究は、所属機関の倫理審査で承認を受けている（承認番号聖大総第300号）。

### V. 結果

周手術期看護の臨地実習への準備性を促進するために事前学習と学内実習を実施した。課題ごとにねらい（表2）と、ねらいに沿った観察の視点を設定し、その視点に沿った学生の反応や学習の様子を教員間で協議しながら記述した（表4）。また、実習終了時に授業評価アンケートを実施し、結果を単純集計した（図1）。

まず、事前学習では、夏季休暇中の課題として、ワークブック（周手術期看護の総論の知識と病棟実習で

表3 学生へのアンケート内容

- |   |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <u>事前課題</u>によって、実習への準備が促進されたと思いますか。</li> <li>2. 実習初日の<u>知識確認テスト</u>によって、自己の学習の不足している点が明らかになりましたか。</li> <li>3. <u>知識確認テスト</u>によって、病棟実習への準備が促進されたと思いますか。</li> <li>4. 知識確認テスト後の<u>振り返りの時間</u>によって、学習を深めることができましたか。</li> <li>5. <u>専門職学生実習</u>は、看護学生として患者に向き合う態度を深める機会となりましたか。</li> <li>6. 1週目の<u>術後の観察実習</u>によって、病棟実習への準備が促進されたと思いますか。</li> <li>7. <u>周手術期看護実習</u>によって、急性状況下にある患者への看護を実践する力を高めることができましたか。</li> </ol> |
|---|

受け持つ頻度の高い5分野のうち学生が実習予定の診療科1事例)による学習を実施した。課題のねらいは、「与えられた情報(術直後から術後1時間の観察項目と観察結果)から、観察を必要とする項目とその根拠の学習を行い、看護過程を展開(アセスメント、関連図による問題の統合、看護問題の抽出)し、実習にむけて知識を整理する」ことであった(表2)。この課題は、夏季休業終了時に提出期限を設けており、ほとんどの学生は提出期限にワークブックを提出した。しかし、多くは情報の整理が不十分で、アセスメントの妥当性に欠け、関連図にみる因果が不十分で、看護問題の妥当性に欠けていた。教員が内容の不備を指摘すると、多くの学生から「とにかく期日までに課題を終わらせようと思った」「とりあえず空欄を埋めなければと思った」という発言がみられた(表4)。

実習1日目は、知識確認テストと個人での振り返り、専門職学生実習を実施した。知識確認テストと振り返りのねらいは、事前学習を通して、学生個々の知識は、実習を開始できる準備状態にあるか、学習が必要な領域と程度を把握し、自己学習への準備状態を整えることであった(表2)。知識確認テストでは、平均得点率は50%程度で、テスト後の感想を問うと「本当にわかっていなかった」という学生の発言が多かった(表4)。

専門職学生実習では、学生が遭遇することが多い倫理的ジレンマが起こる事例を提示し、グループで話し合った。ねらいは、専門職を目指す学生として、倫理原則を根拠として期待される行動・態度を考え、学生間で共有するということにある(表2)。その結果、学生は、専門職を目指すものとしての規範ととるべき行動について意識し、グループごとに積極的に話し合い、倫理的な行動の決定について、考えを共有していた(表4)。

実習2日目は、臨地にて術後患者をケアする看護師のシャドーイングとカンファレンスを実施した。ねらいは、周手術期看護の具体的なイメージをもち、看護を実践するために必要な知識、技術等を再確認し、それをふまえ臨地実習への準備状況として、学生個々が持つ課題をカンファレンスで共有することであった(表2)。学生は、看護師に同行し積極的にシャドーイングを行い、看護の実際をみることで、術後の患

者の状態や看護の視点、看護師が話した内容を語るなど、周手術期看護の具体的なイメージを持っていた(表4)。

実習3日目には、知識確認テストのグループでの振り返りと看護過程実習を実施した。ねらいは、実習1日目に実施した学生個々での振り返りをグループで共有し、周手術期の実習に必要な知識を整理する。事前学習で学生個々が描いた関連図を基に、グループでのワークによる関連図の完成と看護問題を抽出し、周手術期にみられる看護問題とその根拠について知識を共有することである(表2)。結果は、学生主体での学習のみでは、何をどこまで学習すればよいかがあいまいで、ポイントを絞ることが難しかった。異常を示さないデータについて、「異常はない」ととらえると、観察の意味や目的に学習が広がらなかった。看護過程実習では、学生は能動的に教科書や図書をもて機序や問題の統合を考え、活発に意見を交換して関連図を完成させ、看護問題の抽出に至った(表4)。

実習4日目の術後の観察実習では、まず抽出された看護問題に対して、何をどう観察するか知識を整理し、その後、モデル人形にライン類を装着し、術後1時間の患者の状態を観察し、観察結果を報告した。ねらいは、ひとつの観察項目に複数の目的があることを認識することと、実際に術後の患者をどのように観察し、結果をどう報告するか、具体的なイメージを持つことであった(表2)。学生は、ひとつの観察項目が、複数の看護問題に共通する観察項目であることを見いだしていた。また、術後観察実習では、1名ずつ観察と報告することを繰り返し、術後観察のポイントをつかみ、臨地での実習をイメージしていた(表4)。

次に、学生の授業評価アンケート結果を図1に示した。アンケートは、85部配布し、83部が回収された(回収率97.6%)。

「事前課題によって、実習への準備が促進されたと思いますか」の問いに対して、「とてもそう思う」44.6%、「そう思う」44.6%、「あまりそう思わない」7.2%、「思わない」3.6%であった。「実習初日の知識確認テストによって、自己の学習の不足している点が明らかになりましたか」の問いに対して、「とてもそう思う」62.7%、「そう思う」36.1%、「あまりそう思わない」

表4 各課題のねらい(表2)に沿った観察の視点と観察された学生の反応・学習の様子

課題(時期・場所)	ねらいに沿った観察の視点	観察された学生の反応・学習の様子
周手術期看護の総論の知識と学生が実習する予定の部署(診療科)に対応した事例ワークブックの実施(夏季休暇終了時、事前学習提出・学内)	看護過程の展開(アセスメント、関連図による問題の統合、看護問題の抽出)が適切に行え、実習にむけて知識が整理できたか。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ほとんどの学生は提出期限にワークブックを提出した。多くは、情報の整理、特にデータ類の整理が不十分で、アセスメントの妥当性に欠け、関連図にみる因果の不十分さ、看護問題の妥当性に欠ける不十分さが目立った。全身麻酔の影響や手術によって特徴的な合併症について整理していなかった。</li> <li>・一部の学生を除き、ワークブックを返却する際に、教員が内容の不備を指摘すると、多くの学生から「とにかく期日までに課題を終わらせようと思った」「とりあえず空欄を埋めなければと思った」という発言がみられた。</li> </ul>
知識確認テストと振り返り(個人)(実習1日目・学内)	事例の疾患に関する解剖整理、全身麻酔や術式によって起こり得る合併症、観察項目とその根拠、合併症予防のための看護のポイントが理解できているか。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・平均得点率は50%程度、全般的に理解が不十分だった。疾患の理解、周手術期看護のポイントである全身麻酔の影響、術後合併症、術後の観察項目と観察の目的、根拠について、十分理解できていない学生が多かった。</li> <li>・夏休み前の課題では、教員のねらいとした学習は行えていなかった。</li> <li>・「学習はした」と言うが、テスト後の感想を問うと「本当にわかっていなかった」と自覚する学生が多かった。</li> <li>・個人の振り返りでは、ポイントを押さえるというより、周手術期看護全般の復習をしていた。</li> </ul>
専門職学生実習(実習1日目・学内)	学生が遭遇することが多い倫理的ジレンマの事例に、倫理原則に基づいて行動の決定ができ、考えを共有できるか。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・臨地実習において、学生の立場、関係する人たちに起こりうる事態を考えて、専門職を目指す学生としての規範と、とるべき行動を意識していた。</li> <li>・グループごとに積極的に話し合えることができ、倫理的な行動の決定について、考えを共有していた。</li> </ul>
術後患者をケアする看護師のシャドーイングカンファレンス(実習2日目・臨地)	周手術期看護の具体的なイメージをもつことができるか。看護実践のために必要な知識と技術の再確認、学生個々が持つ準備状況の課題を共有できるか。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・知識確認テストと振り返りによる動機づけや観察の視点をもってシャドーイングに臨んでいた。</li> <li>・看護師に同行し積極的にシャドーイングを行い、看護の実践をみることで、術後の患者の状態や看護の視点、看護師が話した内容を語るなど、周手術期看護の具体的なイメージを持っていた。</li> <li>・カンファレンスでは、学んだことや自分の課題について共有し、実際に患者を受け持った時に何が必要か、自分は何のような準備しておく必要があるか、自己の学習課題を見つけ共有した。</li> </ul>
知識確認テスト振り返り(グループ)(実習3日目・学内)	実習1日目に個人で行った知識確認テストの振り返りをグループで共有し、学びを深めることができるか。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・比較的積極的に取り組んでいたが、解剖生理の理解に時間がかかり、疾患や看護までの知識の共有に至らないグループがあった。</li> <li>・学生主体での学習のみでは、何をどこまで学習すればよいかがいまいで、ポイントが絞れなかった。教員が積極的に介入し、知識の整理を援助することで、学生の「わかった」「なるほど」という言動が増えた。</li> <li>・事例に示した観察項目(e.g.「左腸骨部に発赤(-)」や「下肢のしびれ(-)」等)の情報や、「異常はない」ととらえ、観察の意味、目的に学習を広げて実施していなかった。</li> </ul>
看護過程実習(実習3日目・学内)	事例の関連図を完成できるか。看護問題を抽出することができるか(グループワーク)。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・事前学習で学生個々が描いた関連図の不十分さを自覚し、グループワークで活発に話し合いながら関連図を完成させ、看護問題の抽出に至った。ホワイトボードを用い、各自が考えを出し合った。学生は能動的に教科書や図書をみて機序や問題の統合を考え、活発に意見を言っていた。</li> <li>・知識だけを学習するより、原因⇒結果などの関連づけて考えるほうが、意見交換が活発で、関連図の完成度から理解が進んでいることが観察できた。</li> </ul>
術後の観察実習(実習4日目・学内)	抽出された看護問題につき、観察項目を整理し、共通性の発見ができるか(グループワーク)。モデル人形に事例同様、ラインやドレーン類を装着し、目的が説明できるか。術後観察と報告が適切にできるか。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・抽出された看護問題に対して、何をどう観察するか、ひとつの観察項目が、複数の看護問題に共通する観察項目であるという共通性をグループワークと教員の問いかけにより、見いだした。</li> <li>・学生がモデル人形にライン類を装着し、教員とともにそれぞれの部位、目的の確認を行った。</li> <li>・学生は1名ずつ、術後1時間の患者の状態を観察し、観察結果を教員に報告した。実際に動きながら学習すること、教員に繰り返し問われることに答えようとしていたり、同様のことをグループメンバーが繰り返し実施するのを観察し、報告をまでを実施するなかで、術後観察のポイントをつかみ、臨地での実施をイメージしていた。</li> <li>・病棟でのシャドーイングで術後の観察を見学した学生は、そのイメージを持ちながら実習をしていた。</li> </ul>
臨地実習(実習5日目以降)	学内実習で実施したことが、臨床実習の準備性を促進できたか。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学内実習で実施したことを臨地実習で活かしたかを問うと「学内で学習していなかったら、絶対ついていけなかった」「1週目にしっかりと準備することができたから、患者への看護を考えることができた」との発言が聞かれた。多くの学生が学内実習で学んだことをスムーズに実習に活かしていた。</li> </ul>



1.2%であった。「知識確認テストによって、病棟実習への準備が促進されたと思いますか」の問いに対して、「とてもそう思う」56.6%、「そう思う」39.8%、「あまりそう思わない」3.6%であった。「知識確認テスト後の振り返りの時間によって、学習を深めることができましたか」の問いに対して、「とてもそう思う」47%、「そう思う」48.2%、「あまりそう思わない」4.8%であった。「専門職学生実習は、看護学生として患者に向き合う態度を深める機会となりましたか」の問いに対して、「とてもそう思う」42.2%、「そう思う」54.2%、「あまりそう思わない」3.6%であった。「術後の観察実習によって、病棟実習への準備が促進されたと思いますか」の問いに対して、「とてもそう思う」60.2%、「そう思う」37.4%、「あまりそう思わない」2.4%であった。「周手術期看護実習によって、急性状況下にある患者への看護を実践する力を高めることができましたか」の問いに対して、「とてもそう思う」68.7%、「そう思う」30.1%、「あまりそう思わない」1.2%であった。

## VI. 考察

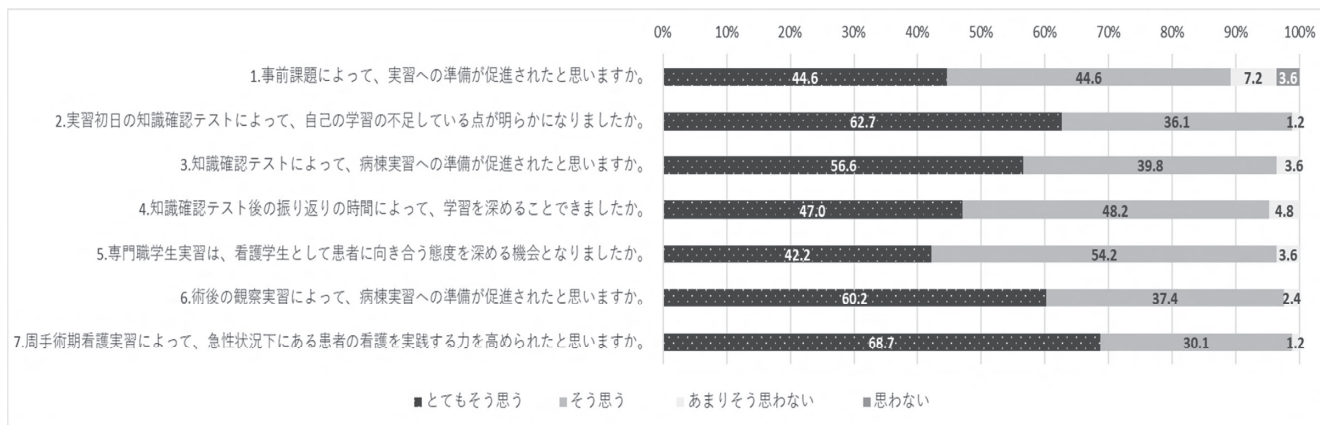
20XX年度の成人看護学実習Ⅰ（周手術期看護実習）では、事前学習内容を変更（代表的疾患1事例から実習病棟毎の対象疾患5事例へ）し、学内実習の内容と方法を従前から大きく変更し（表2）、臨地実習につなげていった。今回の事前学習、学内実習が臨地実習への準備性を促進するうえで有用であったかどうか、学生のアンケート結果および教員が観察した学生の様子をふまえて考察する。

学生アンケートの結果、学内実習により学習を深めたり、臨地実習への準備が促進されたかを問う質問2から質問6では、95%～99%の学生が「とてもそう思う」「そう思う」と回答しており、ほとんどの学生は、学内実習の結果を肯定的にとらえていた。

一方、質問1の「事前課題により、実習の準備が促進されたか」という問いへの回答に、約11%は「そう思わない」としていた。それでも約89%は、準備が促進されたとしている。一方、教員は、提出物の多くは不十分であったり、実習初日の知識確認テストの得点が伸びなかったりと、実習が開始となる時点で多くの学生は、周手術期実習のポイントを押さえられていないととらえている。学生の感覚と教員の評価にはギャップがみられる。その理由として、多くの学生は、とにかく期日までに課題を終わらせることを考えるため、空欄はほとんど埋められていたが、教員の求める内容には達していないことが多い、ということがある。柴田ら<sup>10)</sup>は、事前学習に対する学生の課題意識のレポートを分析し、「事前学習はやつつけ仕事になっていた」や「仕方なく取り組んだ」「させられていた感じ」など消極的な取り組み姿勢を示す記述が多かったことを報告している。ねらいを達成するためには、課題を与えて自己学習を促すのみでは不十分であり、理解度を確認する機会を持つことが重要である。

知識確認テストでは、平均得点率が50%程度であり、99%の学生が「自分の学習の不足している点が明らかになった」とし、「本当にわかっていなかった」という発言もみられたことから、学習したつもりでもポイントが押さえられていないという学習面の準

図1 学内実習の効果、周手術期看護実習での学びについての学生の自己評価



備の不十分さを、学生が改めて自覚する機会となっていた。

実習2日目に実施した臨地でのシャドーイングでは、学生は、周手術期看護の知識確認テストの結果とその振り返りから、自分の現状を確認でき、動機づけられたことにより、観察の視点を意識して実施し、術後の看護のイメージを具体的に持つことができた。さらに、カンファレンスを通して、シャドーイングで得た学びや明らかになった自己の課題を他の学生と共有できていた。それは、その後の学内実習や実際に患者を受け持つ臨地実習への導入として、看護実践に必要なことや自分の準備状況の自覚を持つなど、教員が設定したねらい通りになった。

一方、実習3日目に実施した知識確認テストのグループでの振り返りでは、学生は、まだ十分に学習のポイントを押さえられておらず、教員の積極的な介入を要した。学生は、観察をする項目を挙げることは自己の学習で押さえられるものの、何のためにその観察を行うのか、という目的や根拠と関連づけた学習の仕方が身につけていなかった。例えば、作成したワークブックには、周手術期事例に対して、術直後の観察結果として、「左腸骨部に発赤(-)」や「下肢のしびれ(-)」などを示している。そこには、術中体位による皮膚障害の有無を確認する目的や術中体位による神経圧迫を原因とした麻痺症状の有無を確認する目的がある、という視点を学習してもらいたい教員のねらいがある。しかし、学生は「異常は起こっていない」という事実のみに注目し、観察の目的を意識的に考えるところまで学習が行われず、結果的に課題の理解が不十分となっていた。知識確認テストと振り返りの中で、この傾向が明らかになったのは、意義がある。ワークブック課題を学生に課す際に、教員が作成したねらい、つまり何を学習してほしいと思っているのかを明確に説明しておく必要がある。

関連図作成のグループワークでは、知識が整理されポイントが押さえられたこともあり、学生同士で積極的に話し合ったり、教科書や参考書を調べたりと能動的に学習する様子が見られた。これについては、アンケートに項目がなかったため、学生の主観的な評価を得ることができなかったが、学生は、能動的に学習し、理解が進んできた内容を関連づけて

考えることに積極的であった。また、関連図の完成度からは、個人では不十分だった知識の理解が進んでいることが観察できた。さらに、臨地で患者を受け持つ際に、学習したことを活用できていたことから、この学習は臨地実習への準備性を促進する上で有用であったことが示唆された。

実習4日目に実施した術後の観察実習では、関連図から抽出された看護問題について、観察項目を整理し、実際に術後の状態にみたてたモデル人形で観察を実施した。学生は、ドレーンの部位や目的など、教員に繰り返し問われるなかで、特徴をふまえた観察や報告ができるようになり、臨地実習で患者を受け持ち、術後観察を行う際に、目的を意識しながら実施することができた。学生の97%がこれにより臨地実習への準備性が促進されたと回答し、そのうち60%以上は、「とても」促進されたと評価していた。アメリカ国立訓練研究所が提唱するラーニングピラミッドにおいて「自ら体験する」という学習方法は、知識の定着率が75%と極めて高いとされる<sup>11)</sup>。体験を伴う学習は、学生が術後観察と報告のポイントを押さえ、臨地で活用できる知識技術を体得する上で有用であった。

実習初日に実施した専門職学生実習では、学生が実習中に遭遇することが多い倫理的ジレンマが起こる事例を提示し、グループで話し合いを行った。学生は、専門職を目指す学生としての規範と、とるべき行動を意識し、倫理的な行動の決定について考えや価値観を共有していた。「専門職学生実習は、看護学生として患者に向き合う態度を深める機会となったか」という問いに対して、「とてもそう思う」とした学生の評価は、最も少なかったが、考えられる理由として、この実習は、生体侵襲や身体的な変化に焦点をあてた周手術期看護と視点の異なる実習であったため、学生には実施の意図が十分に伝わらなかったり、関心が乏しかったりした可能性がある。しかしながら、従来、オリエンテーションのみで実施していた内容を、学生同士が主体的に話し合うことで、実習に伴って発生しうる倫理的課題を意識づけるきっかけは与えられた。

実習の総括的質問となる、「周手術期看護実習を通して急性状況下にある患者の看護の実践力が促進されたか」を問う質問で、ほとんどの学生は「そう思う」、



特に約70%の学生は「とてもそう思う」と考えていた。その多くは、臨地実習で受け持ち患者の看護を通しての経験と学びと考えられるが、一方、学内実習で実施したことを臨地実習で活かしたかを学生に問うと、「1週目にしっかりと準備することができたから、患者への看護を考えることができた」等の発言が複数みられており、学内実習が受け持ち患者の看護を考える上で有用であったことが示唆された。

学内実習において、事例をもとに看護過程の連続性を意識した一連の課題を実施したことは、周手術期にある受け持ち患者のたどる経過をイメージする上で効果的であった。

今回の学内実習は、これまでの実習においてみられた学生の受動的な学習姿勢への疑問、学習意欲の向上と興味の触発というアクティブラーニングの学習効果<sup>9)</sup>をふまえ、より能動的な学習になるよう計画し実施した。学生のエンゲージメント、特にディスカッションへの参加や教員への質問などに代表される能動的学習は、「コミュニケーションスキル」「数量的スキル」「情報リテラシー」「論理的思考力」「問題解決力」<sup>8)</sup>などの汎用性技能形成を高めるとされ、学問的知識形成にも重要な影響を及ぼす<sup>12)</sup>とされている。これらは、看護活動においても例外なく重要なスキルであり、看護の知識、技術と並行して習得することが期待される。本研究は、これらのアウトカムを評価できるものではないが、今後の教育方法を検討するにあたり、これらの視点を含め、意識して取り組む必要がある。

本研究は、以下の課題を残している。

実習は、臨地でなければ学べないことを学ぶ貴重な機会であり、経験しなければわからない、経験してみても初めて分かることも多い。学内実習で時間をかけて知識・技術を整理させることで、学生は臨地での学習機会が少なくなり、「患者を通して学ぶ」経験が少なくなるという問題がある。他方、準備状況が整わない中で臨地実習が始まったとき、学生は急性状況下にある患者の変化の速さに困惑し、タイムリーに患者ケアができない、学習が追いつかず夜眠れない等、心身ともにストレスを高める事態になる。

学内実習と臨地実習の比重は、対象学生の特徴によって必要性が異なると考えられ、それをふまえて、実習目標が達成できるよう学習方法の選択をするこ

とが必要である。

## VII. 研究の限界と今後の課題

本研究で使用したアンケートは、授業評価を目的として実施したものであり、実習前後の測定結果を比較して、効果を測定したものではない。本研究の結果は、限られた対象に対する研究結果として、注意深く解釈をする必要がある。

本研究では、周手術期看護実習を学内実習と臨地実習で構成し、学内実習が学生の臨地実習への準備性を促進したかどうかについて、学生の反応をもとに振り返った。本来は、実習が始まる時点で知識・技術面の準備状態が整っているのがあるべき姿である。しかし、そのために学生に課した事前学習が、有効に活用できていると言えない状況が明らかになり、教員の意図が伝わるのは難しいことを改めて実感した。この課題を解決するには、「事前学習をいかに効果的に実施するか」のみの検討では限界があり、広くそれまでの学修過程を振り返る必要がある。学生がどのように学習に取り組んできたか、いかに学習活動に主体的にエンゲージメントしてきたかという視点を含めたさまざまな検討が必要である。

## VIII. 結論

20XX年度の周手術期看護実習において、事前課題と学内実習が、学生の臨地実習への準備を促進することができたかを検討するために、授業評価アンケートと学生の学内実習の様子をもとに分析を行った。その結果、学内実習ですべての課題を実施することで、学生の知識や技術は向上し、臨地実習への準備性が促進され、学んだことをスムーズに臨地実習に活かしていた。周手術期看護実習の学内実習は、学生の臨地実習への準備性を促進する上で有用であった。

## 謝辞

本研究にご協力いただきました学生の皆様に心から感謝します。

## 利益相反

本論文において、利益相反は存在しない。

## 文献

- 1) 香川秀太, 櫻井利江: 学内から臨地実習へのプロセスにおける看護学生の学習の変化: 状況論における「移動」概念の視点から, 日本看護研究学会雑誌, 30 (5), p39-51, 2007.
- 2) 高比良祥子, 片穂野邦子 他: 実習前準備教育としてのシミュレーション学習における学生の学び, 県立長崎シーボルト大学看護栄養学部紀要, 12, p41-52, 2014.
- 3) 中山亜弓: 成人看護学実習に向けての事前学習および学内演習の効果, 新見公立大学紀要, 31, p139-145, 2010.
- 4) 坂本弘子, 市川裕美子 他: 成人看護実習前準備教育の学生評価報告, 八戸学院短大紀要 43, p25-33, 2016.
- 5) 中村裕美, 神谷潤子: 急性期看護学におけるシミュレーション教育プログラムの作成, 日本赤十字豊田看護学部紀要, 10 (1), p177-181, 2015.
- 6) 佐藤亜紀, 永松有紀 他: 看護教育における臨地実習前の成人看護学(急性期)客観的臨床能力試験(OSCE)の実際と課題, 産業医科大学雑誌, 40 (3), p267-274, 2018.
- 7) 経産省ホームページ: 社会人基礎力, 2017, <https://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/> 閲覧日 2020/3/15.
- 8) 文科省ホームページ: 学士課程教育の構築に向けて, 2008. [https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afiedfile/2008/12/26/1217067\\_001.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiedfile/2008/12/26/1217067_001.pdf), 閲覧日 2020/3/15.
- 9) 前田隆子, 市村久美子 他: 周手術期看護の演習におけるアクティブラーニングとその評価 - 学習効果および自己学習の動機づけとその達成感に焦点をあてて -, 茨城県立医療大学紀要, 20, p13-24, 2015.
- 10) 柴田和恵, 北林司 他: 成人看護学実習前の課題意識を構成する要素, 群馬パース大学紀要, 1, p35-41, 2005.
- 11) 河合塾: 「深い学び」につながるアクティブラーニング - 全国大学の学科調査報告とカリキュラム設計の課題, 東信堂, 2013.
- 12) 小方直幸: 学生のエンゲージメントと大学教育のアウトカム, 高等教育研究, 11, p45-64, 2008.