

コロナ禍の統合実習の代替実習における社会人基礎力の変化

－ 2つの実習形態による学生の自己評価の違い －

Changes in Fundamental Competencies for Working Persons That Took Alternative Training Program in Place of Integrated Nursing Practice During the COVID-19 Pandemic

－ Differences in self-evaluation of the students between the two nursing practice formats －

遠藤 美穂子 ・ 竹田 理恵 ・ 伊藤 茉莉子
ENDO Mihoko, TAKEDA Rie, ITO Mariko

小倉 真紀 ・ 高橋 由美
OGURA Maki, TAKAHASHI Yumi

キーワード：社会人基礎力 統合実習 実習形態 代替実習

Key words : Fundamental Competencies for Working Persons, Integrated Nursing Practice, Training Format, Alternative Practice

要 旨

コロナ禍における統合実習の実習施設の受け入れ状況の違いにより、代替実習として2つの実習形態を設定した。本研究は、統合実習の代替実習における実習形態の違いによる学生の社会人基礎力の変化を明らかにし、今後の社会人基礎力育成にむけた実習指導の示唆を得ることを目的とした。実習前後の社会人基礎力の調査を行った結果、実習後の総合得点は臨地群、学内群とも有意に上昇していた。一方、『倫理』の能力は臨地群のみ上昇していた。また、社会人基礎力自己評価の自由記載内容の計量テキスト分析では、臨地群は【組織の中での役割と責任】【看護援助前に患者への説明と同意】などの6つのサブグラフが、学内群は【患者中心の看護実践】【看護技術習得に関する課題】などの6つのサブグラフが示された。今後、学内で展開する実習において、『倫理』を考慮する場面の設定やシミュレーション教育を取入れることにより社会人基礎力が育成される可能性が示唆された。

Abstract

Due to the difference in acceptance status of the facility to conduct integrated nursing practice during the COVID-19 pandemic, two alternative training programs were set up. The purpose of this research is to clarify the changes in fundamental competencies of the students as working persons due to the differences of format in alternative training programs. Another aspect was on gaining advice towards developing the fundamental competencies for working persons in the future. As a result of the survey on fundamental competencies for working persons before and after nursing practice, the total score after the practice increased significantly among both clinical and on-campus subjects. On the other hand, the ability of “ethics” only increased among the clinical subjects. Additionally, upon quantitatively analyzing the text of free-form written portion of self-evaluation (for working persons’ fundamental competencies), six subgraphs such as “roles and responsibilities within an organization” and “explanation and consent to patients before nursing assistance” showed up for the clinical subjects, whereas six subgraphs such as “patient-centered nursing practice” and “issues related to the acquisition of nursing skills” showed up for the campus subjects. These results suggest that the fundamental competencies for working persons may be fostered by setting up situations for thinking about the “ethics” and incorporating simulation education for nursing practice taught on campus in the future.

I. はじめに

「大学における看護実践能力の育成の充実に向けて」のなかで臨地実習の意義について、「看護の臨地実習は、看護職者が行う実践の中に学生が身を置き、看護職者の立場でケアを行うことである。この学習過程では、学内で学んだ知識・技術・態度の統合を図りつつ、看護方法を習得する。学生は、対象者に向けて看護行為を行い、その過程で、学内で学んだものを自ら実地に検証し、より一層理解を深める。」としている [1]。2000年以降の新卒看護師の離職率が問題となる中、2009年度実施のカリキュラムで新たに統合分野が設けられ、統合実習が位置付けられた [2]。統合実習は基礎教育終了時点の能力と看護現場で求める能力とのギャップを埋める取組みの必要性から、それまでの実習とは異なる複数患者受持ちやチームの一員として責任のある行動などを学ぶ実習課題がある。A短期大学では、統合実習をこれまでに履修した知識と技術を統合し、看護実践能力を高める集大成の実習として位置づけ、すべての領域

別看護学実習（以下、領域実習）が終了した最終学年の11月に実施している。

若者のソーシャルスキルの不足が社会的問題となり、2006年に経済産業省より「職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎的な力」である社会人基礎力が提唱された [3]。社会人基礎力の指標は、「前に踏み出す力（主体性、働きかけ力、実行力）」「考え抜く力（課題発見力、計画力、創造力）」「チームで働く力（発信力、傾聴力、柔軟性、状況把握力、規律性、ストレスコントロール力）」の3つの能力と12の能力要素から構成されている。対象者が社会人基礎力の能力および能力要素の自己評価を通じて、自己の特性に気づき、自己の成長を実感できることが期待されている。

社会人基礎力の育成は社会人となる前の看護学生にとっても必要であり、看護学生の時から社会人基礎力を育成して学校と職場のギャップを最小限にすることが看護師への役割移行と社会化を支え、職場への適応につながる [4]。社会人基礎力は臨地実習により育成されることが報告されてい

る [5, 6]. 中でも統合実習について, 山本らは, 在宅看護学領域における統合看護学実習を通して, 前に踏み出す力, 考え抜く力, チームで働く力, 倫理の4つの能力が実習終了後に上昇したと報告している [7].

2020年度以降, 新型コロナウイルス感染症の影響により臨地施設の実習受け入れ中止または制限されている状況下, 文部科学省・厚生労働省より出された通達において, 実習など弾力的な対応・運用をして差し支えないことが示された. A短期大学においても新型コロナウイルス感染症の影響により領域実習は同一学年, 同一科目であっても実習場が臨地, 学内, 遠隔と異なる実習形態をとることを余儀なくされた. いかなる実習形態においても, 臨地実習と同様の学修が可能となるように紙上事例の受持ち患者の看護援助, シミュレーターの活用, オンラインカンファレンスの実施などの配慮や工夫を行っているが, それでも何らかの差異が生じることは否定できない. 中でも, 臨地実習の経験を通して育成される社会人基礎力は, 実習形態の違いによる差異が生じることが考えられた. しかし, 現時点で実習形態の異なる同一科目の社会人基礎力に関する研究報告は見あたらない.

そこで, 今回, 統合実習の代替実習において, 実習形態の異なる学生の社会人基礎力の変化を明らかにすることを目的とし, 質問紙調査を行った. 本研究結果は, 代替実習時における学生の社会人基礎力の育成に関する貴重な資料となり得る.

II. 目的

本研究は, コロナ禍における統合実習の代替実習の実習形態の違いによる学生の社会人基礎力の変化を明らかにし, 今後の社会人基礎力育成にむけた実習指導の示唆を得ることを目的とした.

III. 方法

1. 本研究の用語の定義

1) 実習形態に関する定義

コロナ禍により本来の統合実習が実施できな

かったため, 代替実習として実習施設の受け入れ状況により2つの実習形態を設定した. いずれも, 一部遠隔実習を含む.

- (1) 「一部臨地実習」: 臨地実習と学内で展開する実習を組み合わせた代替実習である. 臨地実習はシャドウイングおよび受持ち患者(1名)の看護ケアを実施し, その後, 学内で展開する実習はシミュレーション教育を取入れ, 紙上事例による複数患者を受持ち看護ケアの実施を行う. 以下, 臨地群とする.
- (2) 「学内実習」: 統合実習の全期間を学内で展開する代替実習である. 学内で展開する実習はシミュレーション教育を取入れ, 紙上事例による複数患者を受持ち看護ケアの実施を行う. 以下, 学内群とする.

2) シミュレーション教育

「実際の患者に提供する医療を想定して学習者に教材を提供し, 医療者として必要なテクニカルおよびノンテクニカルな能力の向上を目指すもの」[8]

2. A短期大学における統合実習の概要

1) 統合実習の位置づけ

統合実習はこれまでに履修した知識と技術を統合し, 看護実践能力を高める集大成の実習として位置づけられており, 全ての領域実習および在宅看護論実習の単位を修得していることが履修要件となっている.

2) 実習目的・目標

〈実習目的〉

保健・医療・福祉チームにおける看護職能の役割を認識し, 看護マネジメント能力を養い, 3年間で学習した看護の知識・技術・態度を統合し, 看護実践能力を身につける.

〈実習目標〉

1. 保健・医療・福祉チームの中で連携・協働して行われている看護の役割と継続看護について理解できる.
2. 複数患者を受け持つことを通して, 患者の状況に応じた優先順位の判断や時間管理を

適切に行い、責任を持って受持ち患者への看護過程を展開できる。

3. 看護チームのリーダーシップ・メンバーシップを理解し、チームの一員として責任ある行動を学ぶ。
4. 看護部や実習病棟における看護管理の実際を学ぶ。
5. 災害時や医療事故の際の対応などを通し、医療現場における危機管理について学ぶ。
6. 日常生活援助技術や診療の補助技術を安全性・安楽性を考慮して実施できる。
7. 自己の看護技術の課題を明らかにし、看護技術の向上を図ることができる。
8. 看護倫理に則った看護、生涯にわたり学び続けることの重要性を学ぶ。
9. これまでの学習を振り返り、自己の看護観を深めることができる。

3) 学生配置および学生の実習状況

臨地群の学生は42名であり、3年次の領域実習はすべて学内または遠隔による代替実習であった学生を配置した。学内実習の学生は46名であ

り、3年次の領域実習において1回以上は臨地で実習を行った学生を配置した。

4) 統合実習の日程および内容

本来の統合実習は臨地での実習を中心に15日間(3週間)行っていたが、新型コロナウイルス感染症の拡大の影響および実習施設の受け入れ状況により、統合実習の方法を以下のように変更した(表1)。

臨地群は、臨地において4日間のリーダー・メンバーのシャドウイングおよび受持ち患者1例を受持ち、看護援助を行った。その後、学内で展開する実習としてシミュレーション教育を活用した複数患者受持ち実習を4日間行い、臨地実習でのシャドウイングに関するまとめと全体共有を行った。一方、学内群は2病院の協力を得てオンラインによる看護部オリエンテーションを受けた後、学内で展開する実習としてシミュレーション教育を活用した複数患者受持ち実習を5日間行った。その後、退院指導・継続看護に関するまとめと全体共有を行った。

表1 代替実習の日程および内容

週	曜日	【臨地群】 実習場所: 実習内容 午前/午後	【学内群】 実習場所: 実習内容 午前/午後
1週目	月	学内: 実習オリエンテーション/個別面談	学内: 実習オリエンテーション/個別面談
	火	臨地: 病院オリエンテーション/カンファレンス	学内: 病院オリエンテーション/カンファレンス
	水	臨地: シャドウイング・受け持ち実習/カンファレンス	学内: 事例による複数患者受け持ち実習/午前と同様
	木	臨地: シャドウイング・受け持ち実習/カンファレンス	学内: 事例による複数患者受け持ち実習/午前と同様
	金	臨地: シャドウイング・受け持ち実習/カンファレンス	学内: 事例による複数患者受け持ち実習/午前と同様
2週目	月	学内: 記録整理/退院支援・継続看護について考える	学内: 事例による複数患者受け持ち実習/午前と同様
	火	学内: 事例による複数患者受け持ち実習/午前と同様	学内: 事例による複数患者受け持ち実習/午前と同様
	水	学内: 事例による複数患者受け持ち実習/午前と同様	学内: 退院支援/継続看護
	木	学内: 事例による複数患者受け持ち実習/午前と同様	学内: 医療安全/感染対策
	金	学内: 事例による複数患者受け持ち実習/午前と同様	学内: 災害対策/課題学習
3週目	月	学内: グループワーク②/課題学習	学内: グループワーク①/課題学習
	火	学内: グループワーク①②の全体共有/課題学習	学内: グループワーク①②の全体共有/課題学習
	水	学内: グループワーク③/課題学習	学内: グループワーク③/課題学習
	木	学内: グループワーク③の全体共有/実習最終レポート作成	学内: グループワーク③の全体共有/実習最終レポート作成
	金	学内: 実習まとめ	学内: 実習まとめ

※グループワーク① 退院支援・継続看護に関する内容
 グループワーク② シャドウイングに関する内容
 グループワーク③ 学習成果に関する内容

5) 学内で展開する実習における事例設定と設定

(1) 事例の設定

成人期事例患者1名・老年期事例患者2名 (A, B) の計3名の患者を設定

(2) 複数患者設定

成人期事例患者および老年期事例患者を各1例ずつ、計2名の患者を受持ちとした。

(3) 多重課題の対応場面

成人期事例患者検査日の検査準備、病棟出棟、検査帰室後の観察援助と老年期事例患者の日常生活援助およびリハビリテーション室への送迎などを多重課題の対応場面として設定した。

(4) 看護援助の優先順位の判断

多重課題発生時および発生が予測される時点で優先順位について考え、判断、行動する場面を設定した。

6) 電子カルテ作成過程

事例の作成および電子カルテシステムは、福岡女学院看護大学が開発した「教育用電子カルテシステム」の既存事例の一部変更およびオリジナル事例を作成した。今回使用した電子カルテシステムは領域担当内の2名の教員が使用許諾手続きを行っている。学生への事例の提示は、実習室内に設置したパソコンにて行った。

7) 複数患者受持ち実習におけるシミュレーション学習

(1) 受持ち患者：老年期事例患者AまたはBを1事例目、2事例目として成人期事例患者を受持ち、複数患者の看護過程の展開を行う。

(2) 教員用指導ガイド：事例の説明、シミュレーション学習の場面、指導の統一を図るために「複数患者受持ちガイド」を作成し、教員に配布・共有を図った。記載内容は、朝の申し送り内容、患者の1日の予定、学生に学ばせたいことなどである。

(3) 教員の役割：実習担当グループの患者役およびモデル使用時は声を担当した。

3. データ収集期間

2020年11月～2021年1月

4. 対象者

2020年度にA短期大学に在籍し、統合実習を履修した学生88名

5. データ収集方法および内容

実習前後の社会人基礎力の変化を記入するための自記式質問紙シートを作成した(図1)。学生は実習開始前および実習終了後に質問紙に記入し、提出用封筒を用いて学内にある課題提出用BOXに投函した。

調査内容は、社会人基礎力の自己評価および自己評価の根拠・場面である。社会人基礎力の自己評価は、経済産業省の社会人基礎力の3つの能力と12の能力要素に、倫理性を加えた4つの能力と13の能力要素で作成された(岐阜大学, 2009) [9] を基に独自に作成した。以下、能力を『 』, 能力要素を「 」に示す。『前に踏み出す力』は「主体性」「働きかけ力」「実行力」, 『考え抜く力』は「課題発見力」「計画力」「創造力」, 『チームで働く力』は「発信力」「傾聴力」「柔軟性」「状況把握力」「規律性」「ストレスコントロール力」, 『倫理』は「倫理性」で構成されている。評価基準は能力要素ごとに、「5点：行動が十分にできた」～「1点：行動がほとんど発揮できない」の5段階とした。総合得点の得点範囲は13-65点であり、得点が高いほど社会人基礎力が高いことを示す。本研究における内的整合性を示すCronbach 'α は0.847であった。

また、各能力に対する自己評価の根拠・場面については自由記述とした。

6. データ分析方法

社会人基礎力総合得点、能力別得点、能力要素別得点の記述統計量を算出した。本研究では集団全体の社会人基礎力の変化の分析を目的として、各変数の得点分布は非正規分布であったことから、以下の検定を行った。実習開始前の臨地群と

社会人基礎力チェックシート N3統合実習			学籍番号	統合実習前		統合実習後	
能力	能力要素	定義	評価	評価	自己評価の根拠・場面		
前に踏み出す力	主体性	物事に進んで取り組む力／指示待ちではなく自らやるべきことをみつける力					
	働きかけ	他人に働きかけ、巻き込む力／やろうと呼びかけ目的に向かう力					
	実行力	目的を設定し確実に行動する力／失敗を恐れず行動に移し粘り強い					
考え抜く力	課題発見力	現状を分析し、目的や課題を明らかにする力					
	計画力	課題の解決に向けたプロセスを明らかにし、準備する力					
	創造力	新しい価値を生み出す力／既存の発想にとらわれない					
チームで働く力	発信力	自分の意思をわかりやすく伝える力					
	傾聴力	相手の意見を丁寧に聞く力					
	柔軟性	意見の違いや立場の違いを理解する力／自分のルールややり方を固執しないで相手を尊重する力					
	状況把握力	自分の周囲の人々や物事との関係性を理解する力					
	規律性	社会のルールや人との約束を守る力					
	ロールプレイング力	ストレスの発生源に対応する力／ポジティブにとらえて肩の力を抜く					
倫理	倫理性	絶えず相手の立場にたって対象に不利益や苦痛が生じないように、意思決定や権利を遵守し、自己批判を繰り返しながら行動できる力					
評価基準			総合得点	総合得点			

- 5: 行動が十分にできた (発揮度100～80%)
- 4: 行動がおおむね発揮できた (発揮度79～60%)
- 3: 行動が発揮できる時とできないときがある (発揮度59～40%)
- 2: 行動が部分的にしか発揮できない (発揮度39～20%)
- 1: 行動がほとんど発揮できない (発揮度19%以下)

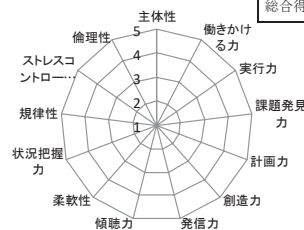


図1 社会人基礎力チェックシート

学内群の均質性を確認するために、実習開始前の社会人基礎力について Mann-Whitney の U 検定を行った。次いで、臨地群および学内実習のそれぞれの社会人基礎力の実習前後の差をみるために Wilcoxon の符合順位検定を行った。各群間の差異の大きさを検討するために効果量を算出した。効果量 (r) は、効果量小 = 0.10, 効果量中 = 0.30, 効果量大 = 0.50 とした [10]。有意水準は 5% 未満とし、統計処理は IBM SPSS Statistics version 24.0 を用いた。

自己評価の根拠・場面の自由記述内容はテキストマイニングソフト「KH Coder」を用いて分析

を行った。この分析方法は質的データを数値化することで計量的に分析する方法であり、信頼性・客観性を向上させる利点がある [11, 12]。臨地群、学内群ごとに記述内容をそれぞれ1つのエクセルファイルにまとめ、データベースを作成し、KH Coder の分析を開始した。はじめに、用いられている語を抽出し、その後、文章内の語と語のつながりをみるために共起ネットワーク分析を行った。共起ネットワークは文章中の出現パターンの似通った語（共起）を線で結んだネットワークであり、比較的強く結びついている語の自動グループ分けを行うサブグラフ検出を用いた。サブグラ

フごとにクイックコンコードダンス(原文参照機能)から、どのように語が用いられているか文脈を確認し、それぞれの特徴や主題を捉えてサブグラフに命名した。共起ネットワーク図の円の大きさは語の出現回数に比例している [13]。なお、研究者の4名はKH Coderの研修を受講している。

IV. 倫理的配慮

対象者に対し、研究内容および方法、研究参加の可否は学校生活への影響はまったくないこと、統合実習の評価返却後から情報の取り扱いを行うこと、同意撤回可能であること、得られたデータは本研究以外で使用しないこと、本研究の結果は学会での発表や学術誌への公表にあたっては個人が特定されないような表記を行うことを文書および口頭で説明し、同意書の提出をもって研究参加の意思を確認した。本研究は仙台青葉学院短期大学研究倫理審査委員会の承認を得て実施した(承認番号0216)。

V. 結果

1. 対象者の概要

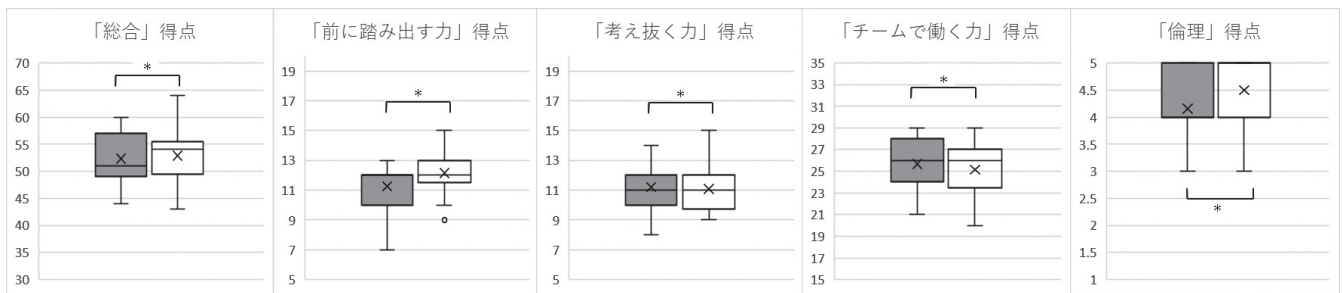
本調査の調査に同意を得られた37名のうち、社会人基礎力のデータ欠損のある4名を除外した33名のデータを分析対象とした(回収率42.0%, 有効回答率37.5%)。分析対象は臨地群19名、学内群14名であった。

2. 統合実習前の社会人基礎力の均質性の確認(図2)

実習前における社会人基礎力の総合得点は、臨地群では中央値51[最小44-最大60]点、学内群は54[43-64]点であり、両者に有意差は認められなかった($p=.872$)。また、能力『前に踏み出す力』は臨地群12[7-13]点、学内群12[9-15]点、($p=.091$)、『考え抜く力』11[8-14]点、11[9-15]点、($p=.872$)、『チームで働く力』26[21-29]点、26[20-29]点、($p=.602$)、『倫理』4[3-5]点、5[3-5]点、($p=.240$)であり、両者に有意差は認められなかった。さらに、各能力を構成する13の能力要素得点についても両者に有意差は認められなかった。

3. 社会人基礎力の実習前後の変化(表2)

臨地群の実習前の社会人基礎力の統合得点は中央値51[最小44-最大60]点、実習後は59[52-64]点と有意に上昇していた($p<.000$, $r=.88$)。能力得点は、『前に踏み出す力』($p<.000$, $r=.77$)、『考え抜く力』($p=.001$, $r=.66$)、『チームで働く力』($p<.000$, $r=.84$)、『倫理』($p=.021$, $r=.53$)であり社会人基礎力を構成する全ての能力において実習後は有意に上昇していた。実習前より実習後に有意に上昇した能力要素で効果量が大きかった($r \geq .50$)項目は、「主体性」($r=.80$)、「働きかけ力」($r=.57$)、「実行力」($r=.62$)、「課題発見力」($r=.65$)、「創造力」($r=.70$)、「発信力」($r=.70$)、「傾聴力」($r=.65$)、「柔軟性」($r=.61$)、



凡例: □ 臨地群、□ 学内群 縦軸: 得点
Mann-WhitneyのU検定
*: n.s.

図2 統合実習前の臨地群・学内群の社会人基礎力とその比較

表2 社会人基礎力の実習前後の変化

能力 / 能力要素	臨地群 (n=19)				学内群 (n=14)							
	実習前		実習後		p	効果量	実習前		実習後		p	効果量
	中央値	[最小-最大]	中央値	[最小-最大]			中央値	[最小-最大]	中央値	[最小-最大]		
総合得点	51	[44-60]	59	[52-64]	.000	.88	54	[43-64]	58.5	[47-65]	.002	.82
『前に踏み出す力』	12	[7-13]	13	[10-15]	.000	.77	12	[9-15]	14	[10-15]	.006	.73
「主体性」	4	[3-4]	4	[3-5]	.001	.80	4	[3-5]	5	[3-5]	.059	
「働きかけ力」	4	[2-5]	4	[3-5]	.013	.57	4	[3-5]	4	[3-5]	.102	
「実行力」	4	[2-5]	4	[4-5]	.007	.62	4	[3-5]	5	[4-5]	.020	.62
『考え抜く力』	11	[8-14]	12	[11-14]	.001	.66	11	[9-15]	12.5	[11-15]	.003	.80
「課題発見力」	4	[3-5]	4	[4-5]	.005	.65	4	[3-5]	4	[4-5]	.007	.73
「計画力」	4	[3-5]	4	[2-5]	.059		3.5	[3-5]	4	[4-5]	.004	.77
「創造力」	3	[2-5]	4	[3-5]	.002	.70	4	[3-5]	4	[3-5]	.180	
『チームで働く力』	26	[21-29]	28	[24-30]	.000	.84	26	[20-29]	27	[21-30]	.002	.83
「発信力」	4	[3-5]	5	[3-5]	.002	.70	4	[2-4]	4.5	[3-5]	.002	.84
「傾聴力」	4	[3-5]	5	[4-5]	.005	.65	4	[4-5]	4	[4-5]	1.000	
「柔軟性」	4	[3-5]	5	[4-5]	.008	.61	4	[4-5]	5	[4-5]	.046	.54
「状況把握力」	4	[3-5]	5	[4-5]	.014	.56	4	[3-5]	4	[3-5]	.083	
「規律性」	5	[4-5]	5	[4-5]	.046	.46	5	[4-5]	5	[4-5]	1.000	
「ストレスコントロール力」	4	[3-5]	4	[3-5]	.102		4	[3-5]	4	[3-5]	.083	
『倫理』 / 「倫理性」	4	[3-5]	5	[4-5]	.021	.53	5	[3-5]	5	[3-5]	.317	

Wilcoxon の符号付順位検定

「状況把握力」(r=.56), 「倫理性」(r=.53) の10能力要素であった。

一方、学内群の実習前の社会人基礎力の総合得点は中央値54 [最小43-最大64]点、実習後58.5 [47-65]点と有意に上昇していた(p=.002, r=.82)。能力得点は、『前に踏み出す力』(p=.006, r=.73), 『考え抜く力』(p=.003, r=.80), 『チームで働く力』(p<.002, r=.83)であり実習後は有意に上昇していた。また、実習前より実習後の有意に上昇した能力要素で効果量が大きかった項目は、「実行力」(r=.62), 「課題発見力」(r=.73), 「計画力」(r=.77), 「発信力」(r=.84), 「柔軟性」(r=.54)の5能力要素であった。

4. 自己評価の根拠・場面の記述内容の分析

1) データの全体像と抽出語

臨地群の総抽出語数は503語、異なり語数は185語であった。一方、学内群の総抽出語数は455語、異なり語数は175語であった。出現回数が2回以上の抽出語は臨地群、学内群とも30語であった(表3)。以下、抽出語を〈 〉で示す。双方の共通していた抽出語は〈メンバー〉〈行う〉

などの11語であった。臨地群のみ抽出された語は、〈病院〉〈チーム〉などの9語であった。一方、学内群のみ抽出された語は、〈患者〉〈考える〉などの9語であった。

2) 共起ネットワーク分析

臨地群と学内群の共起ネットワーク図を図3、4に示す。サブグラフごとに点線で囲み、サブグラフ名を【 】, 抽出語を〈 〉, 記述内容の抜粋を《 》で示した。

臨地群の共起ネットワーク図では6つのカテゴリーが描画された。【看護援助前の患者への説明と同意】は〈実施〉〈看護〉〈行う〉〈過程〉〈展開〉の5語のまとまりであった。《検温やケア実施前には、事前に説明を行い、同意を得てから実施した》などの記述があり、看護過程の展開に伴う看護援助の実施前の患者への説明と同意を得る行動が含まれていた。【時間管理と行動・課題の明確化】は〈自分〉〈明確〉〈病院〉〈行動〉〈時間〉〈多く〉〈課題〉〈必要〉の8語のまとまりであった。《病院実習では限られた時間で、多くの課題をこなす必要があったため、自分でやるべきことや、わからないことを常に明確にして行動した》などの記

表3 臨地群および学内群の抽出語リスト

臨地群		学内群	
抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
看護	8	看護	7
行動	5	行動	7
行う	4	メンバー	5
自分	4	患者	4
実施	4	実施	4
病院	4	計画	3
グループ	3	向ける	3
チーム	3	考える	3
課題	3	必要	3
伝える	3	優先	3
発表	3	話し合う	3
メンバー	2	カンファレンス	2
安全	2	グループ	2
意見	2	コミュニケーション	2
一員	2	意見	2
過程	2	演習	2
学び	2	課題	2
管理	2	学ぶ	2
教員	2	学生	2
時間	2	技術	2
少し	2	教員	2
組織	2	業務	2
多く	2	行う	2
展開	2	自身	2
得る	2	順位	2
日々	2	相談	2
必要	2	多重	2
聞く	2	内容	2
方向	2	判断	2
明確	2	聞く	2

■ 臨地群および学内群に共通する抽出語

述があり、病院実習における時間調整、行動や課題を明確にする行動が含まれていた。【組織の中での役割と責任】は〈学び〉〈組織〉〈一員〉〈得る〉の4語のまとまりであった。《病院実習に行き、組織の中で自分の役割を明確化し、責任のある行動をとっている臨床スタッフから、たくさんの学びを得て自分も他者の見本となるように働きたい》などの記述があり、病棟スタッフの行動から組織の一員としての看護師の役割や責任のある行動について学び、社会人としてのロールモデルを見出していた内容が含まれていた。【話し合いによる新たな視点の獲得】は〈方向〉〈グループ〉〈メンバー〉の3語のまとまりであった。《グループメンバーとのカンファレンスなどを通し、多く

の方向から見方があったと学んだ》などの記述があり、メンバーとの話し合いで新たな視点を見出していた内容が含まれていた。【相手にわかりやすく伝える技術】は〈聞く〉〈意見〉〈教員〉〈日々〉〈少し〉〈伝える〉の6語のまとまりであった。《自分の意見をわかりやすく伝えることが少しずつできた》などの記述があり、教員の助言を受けながら自分の意見を伝えられるように変化した内容が含まれていた。【臨地実習での学びの共有と発表】は〈チーム〉〈発表〉〈安全〉の3語のまとまりであった。《シャドウイングでの学びや医療安全についての学びをチームで共有統合して、全体に発表することができた》などの記述があり、臨地実習の学びをチームで共有し全体発表についての内

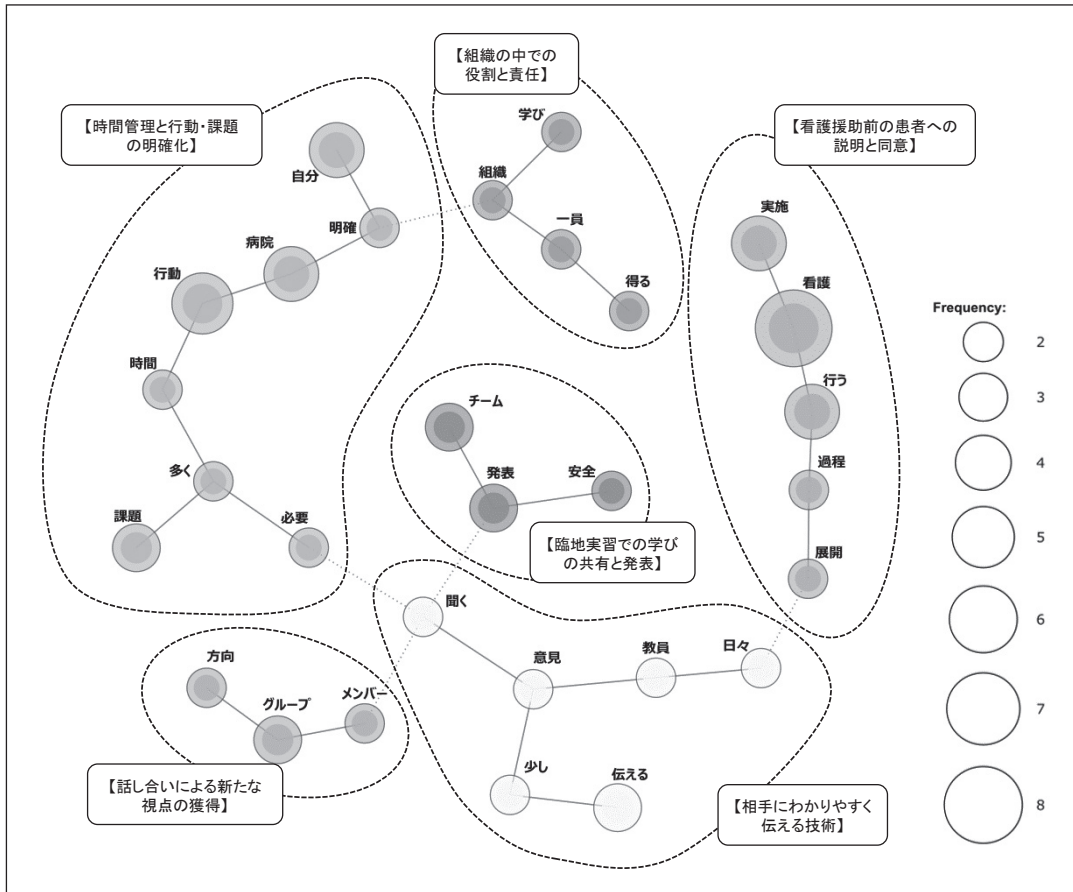


図3 臨地群 共起ネットワーク図

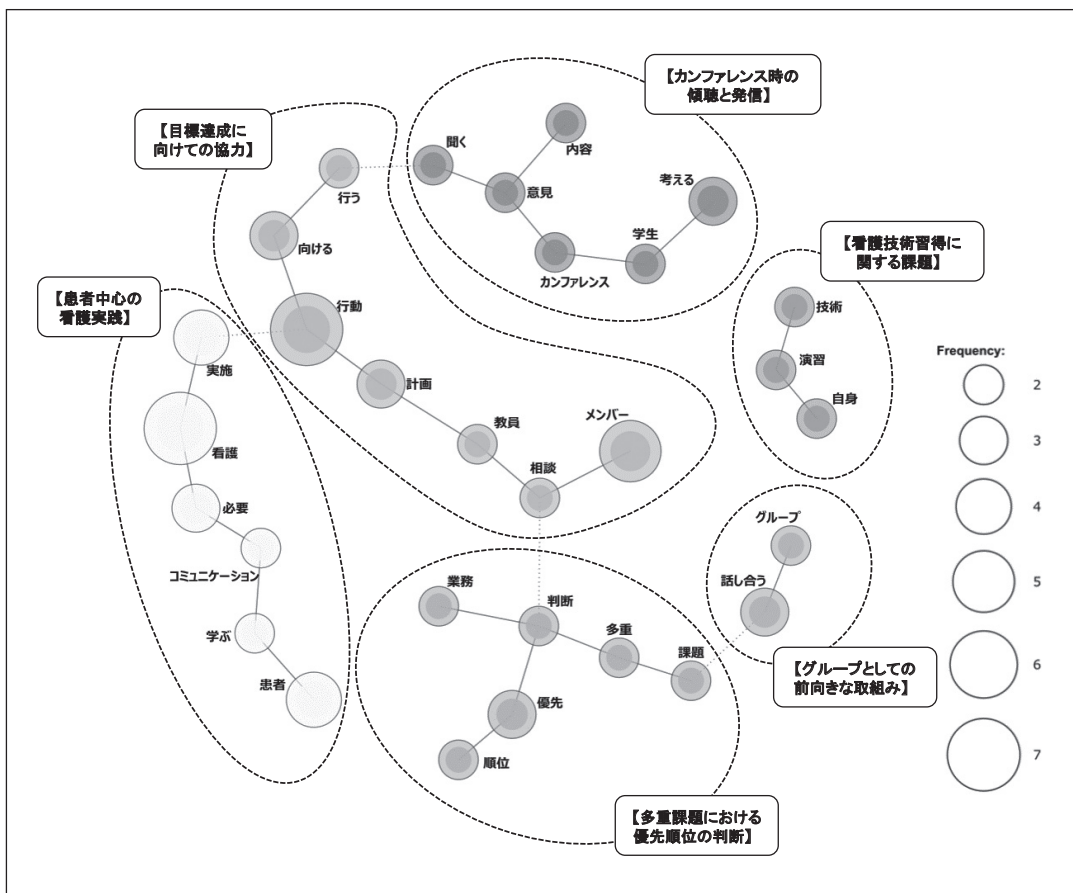


図4 学内群 共起ネットワーク図

容が含まれていた。

一方、学内群の共起ネットワーク図では6つのサブグラフが描画された。【目標達成に向けての協力】は〈行く〉〈向ける〉〈行動〉〈計画〉〈教員〉〈相談〉〈メンバー〉の7語のまとまりであった。《メンバー同士で協力し、目標に向けて行動することができた》などの記述があり、目標達成に向けてメンバー全員で協力して実習に取り組んでいた内容が含まれていた。【患者中心の看護実践】は〈実施〉〈看護〉〈必要〉〈コミュニケーション〉〈学ぶ〉〈患者〉の6語のまとまりであった。《患者の望むものの傾聴をし、共に考えて看護を実施できた》などの記述があり、看護を実施するうえで患者の思いを傾聴し、患者中心の看護が実施できた内容が含まれていた。【多重課題における優先順位の判断】は〈業務〉〈判断〉〈多重〉〈課題〉〈優先〉〈順位〉の6語のまとまりであった。《多重課題の中で、業務の優先度を判断しながら業務の調整ができた》などの記述があり、統合実習の実習課題の一つである多重課題と優先順位の判断に関する行動が含まれていた。【カンファレンス時の傾聴と発信】は〈聞く〉〈意見〉〈内容〉〈カンファレンス〉〈学生〉〈考える〉の6語のまとまりであった。《カンファレンス中、他メンバーの意見を聞き、その内容に対する私の考えの発信を行うよう努めた》などの記述があり、他者の意見を傾聴することの必要性和自分の意見を伝えることに関する行動が含まれていた。【看護技術習得に関する課題】は〈技術〉〈演習〉〈自身〉の3語のまとまりであった。《演習を通して自身の技術の習熟度や不足している点を学べた》などの記述があり、技術習得に関する自己の習熟度と課題を再認識した内容が含まれていた。【グループとしての前向きな取組み】は〈グループ〉〈話し合う〉の2語のまとまりであった。《自ら率先して行動に移したり、グループとして話し合ったり、全体でがんばることができた》などの記述があり、主体的に実習に取組み、グループとして前向きな取組みに関する内容が含まれていた。

VI. 考察

1. 統合実習前の臨地群と学内群の社会人基礎力について

今回、統合実習前の臨地群と学内群の社会人基礎力得点は違いが認められなかった。これは、臨地実習後に社会人基礎力が向上するという先行研究[5,6]とは異なる結果だった。その理由として、社会人基礎力は臨地実習だけではなく、実習を伴わない授業[14]や課外活動[15,16]などの様々な要因での変化が報告されており、本研究対象者も統合実習前の時点では種々の要因により社会人基礎力が育まれていたことである。以上より、対象者の社会人基礎力に影響する要因までは把握できていないが、調査時点において臨地群と学内群の実習前の社会人基礎力は同質であるとみなした。

2. 臨地群における実習前後の社会人基礎力の変化について

臨地群における実習後の社会人基礎力は、総合得点および『前に踏み出す力』『考え抜く力』『チームで働く力』『倫理』のすべての能力が、実習前に比べて向上していた。これは、臨地実習の経験が社会人基礎力を育成する機会となっているという先行研究[6,17]を支持する結果であった。

『前に踏み出す力』では、「主体性」「働きかけ力」「実行力」のすべての能力要素が向上していた。学生は実習を進める中で、《病院実習の限られた時間内に多くの課題を達成する必要性を理解し、自分の状況を把握し行動した》などの【時間管理と行動・課題の明確化】の経験をしていた。この経験が物事に進んで取組む力などの「主体性」、目的を設定し確実に行動する力などの「実行力」の向上につながったと考える。

『考え抜く力』では、「課題発見力」「創造力」の能力要素が向上していた。「課題発見力」は現状を分析し、目的や課題を明らかにする力である。臨地実習で学生は【時間管理と行動・課題の明確化】として、患者に必要な援助の実施、患者を把

握するための情報収集，自己の学習課題などを見出すことを通して，「課題発見力」を育てていたと考える。「創造力」は，新しい価値を生み出す力/既存の発想にとらわれないことである。学生は，毎日のカンファレンスでの意見交換を通して【話し合いによる新たな視点の獲得】をしていた。また，臨地実習後，学内にて《シャドウイングでの学びや医療安全についての学びをグループで共有統合して，全体に発表できた》など【臨地実習での学びの共有と発表】の経験をしていた。これらの経験を通して，「創造力」が向上したと考える。

『チームで働く力』では，「発信力」「傾聴力」「柔軟性」「状況把握力」「規律性」の能力要素が向上していた。学生はカンファレンスで自分の意見を伝える経験や臨床指導者への報告，そして報告に関する助言指導を日々受けて自己の伝える技術を振り返り，次回に活かしていた。学生はその経験を通して【相手にわかりやすく伝える技術】が高まったことを自覚していた。その過程において，相手の意見を丁寧に聞く力である「傾聴力」，自分の意見をわかりやすく伝える力である「発信力」，意見の違いや立場の違いを理解する力である「柔軟性」が向上したと考える。社会のルールや人との約束を守る力である「規律性」は，実習後に向上していた。これは，実習後に「規律性」が低下したという先行研究とは異なる結果であった。山本ら [7] の統合看護学実習（在宅）前後の社会人基礎力の調査では「規律性」が低下し，その理由として学生はあらゆる実習場面での調整時に責任のある規範となる行動をとることの困難さを感じたためと報告している。今回，「規律性」が上昇した理由として，学生は《病院実習に行き，組織の中で自分の役割を明確化し，責任のある行動をとっている臨床スタッフから，たくさんの学びを得て自分も他者の見本となるように働きたい》など【組織の中での役割と責任】について学んでいた。そして，学生自身が臨床スタッフをロールモデルにしながら，自己の役割を果たせるように行動できていたためと推察する。さらに，「チームの一員として責任ある行動を学ぶ」こと

は，統合実習の実習目標の一つにあげられていることから，学生自身が意識しながら行動できていた可能性もある。これらのことから，「規律性」の向上にはロールモデルの存在と学生への意識づけが有効であることが示唆された。

『倫理』では，「倫理性」の能力要素が向上していた。臨地実習において患者はその日の検査や処置や休息，また病棟の日課により患者がいつも自室にいるとは限らない。したがって，学生は患者へ事前の説明をおこない同意を得ることが必要不可欠となる。学生は《検温やケア実施前には，事前に説明を行い，同意を得てから実施した》など【看護援助前の患者への説明と同意】の行動をとっていた。このことは，絶えず相手の立場に立って対象に不利益や苦痛が生じないようにする内容を含む「倫理性」の向上につながったと考えられる。

3. 学内群における実習前後の社会人基礎力の变化について

学内群の実習後の社会人基礎力は，総合得点および『前に踏み出す力』『考え抜く力』『チームで働く力』の能力が実習前に比べて有意に上昇していた。

『前に踏み出す力』では，「実行力」の能力要素が上昇していた。学生は《メンバー同士で協力し，目標に向けて行動することができた》など【目標達成に向けての協力】することができていた。また，実習グループは領域実習グループと同様のメンバーのため，学生間の人間関係も築かれ【グループとしての前向きな取り組み】ができたことにより「実行力」が向上したと考えられる。

『考え抜く力』では，「課題発見力」「計画力」の能力要素が向上していた。学内で展開する実習は5日間の複数患者受持ちを行い，老年期事例患者に対して退院支援と継続看護の視点を持ち，看護過程を展開した。看護過程の展開を行う上で，《患者の望むものの傾聴をし，共に考えて看護を実施できた》など【患者中心の看護実践】ができていた。看護を実施するうえで患者の思いを傾聴し，患者の抱える課題について考え，看護計画を

立てる過程を通して、「課題発見力」および課題の解決に向けたプロセスを明らかにし、準備する力である「計画力」が向上したと考えられる。また、学内で展開する実習は受持ち患者への看護援助は学生主体で実施するため、既習学習技術であっても対象に合わせて実施することの難しさを感じ【看護技術習得に関する課題】を見出したことも「課題発見力」につながったと推察する。

『チームで働く力』では、「発信力」「柔軟性」の能力要素が向上していた。学生は《カンファレンス中、他メンバーの意見を聞き、その内容に対する私の考えの発信を行うよう努めた》など【カンファレンス時の傾聴と発信】を意識的に行うことができていた。5日間の学内で展開する実習では、グループ全員が同一患者を受け持ったことにより、カンファレンスでは同じ状況下で意見交換できたことも「発信力」「柔軟性」を含む、『チームで働く力』の育成につながったと考えられる。

4. 実習形態の違いによる社会人基礎力の変化の共通点と差異

臨地群と学内群の社会人基礎力の変化の共通点は、『前に踏み出す力』『考え抜く力』『チームで働く力』の3つの能力が向上していることである。その要因として、学内で展開する実習において複数患者受持ち実習でシミュレーション教育を取入れたことが考えられる。シミュレーション教育はアクティブラーニング型授業の1つであり、学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る[18]ものである。伊藤ら[19]は看護系大学生を対象とした調査で、授業の中でロールプレイ、ディスカッションする学生はそうでないものより社会人基礎力が高かったと報告している。本研究の自己評価の根拠・場面の抽出語をみると、臨地群、学内群ともに、〈看護〉〈メンバー〉〈グループ〉〈意見〉〈聞く〉などがあり、シミュレーション教育を通じてこれまで得た知識・技術を活用して対象の状態を推察・判断し、看護を提供するという能動的な学修を経験してい

たことがわかった。また、実習方法の検討によりグループのディスカッションの時間を確保したこと、さらに、グループメンバーの受持ち患者を同一事例としたことでグループ全員が同じ状況設定の下で意見交換などを行うことが可能であった。市川は、学生の縦断的な社会人基礎力の結果から、「実習では患者への働きかけ力、患者や自分自身の課題発見力、看護援助を考える計画力、それを実行する主体性や実行力に加え、実習施設の看護師や多職種との関係、チームワークに含まれる要素が重要になる。看護過程を展開していく中でこれらの要素が培われていくと考えられる」と述べている[5]。今回の調査において、社会人基礎力の能力および能力要素に少なからず差異は認められるが、総合得点では双方とも実習後に有意に上昇し、効果量に大きな差がみられないことから、学内で展開する実習の実習方法としてシミュレーション教育を取入れることにより、社会人基礎力の向上が期待できることが示唆された。

一方、双方の大きな差異は、『倫理』能力の変化である。『倫理』得点は臨地群において実習前に比べて実習後は有意に上昇していたが、学内群では有意な変化は認められなかった。社会人基礎力における倫理は絶えず相手の立場にたち、対象の権利を遵守するよう行動できる力[20]とされている。大重らは、臨地実習前に比べて臨地実習後は、倫理的葛藤場面に気づく機会が増えて患者の意思を優先しやすい傾向にあることを示唆している[21]。臨地群では、学生は病棟スケジュールや受持ち患者の行動に合わせて、行動計画の変更や調整を行い実習している。そこでは、患者の状況を理解し、「自分だったらどうか」と自分の身に置き換えたうえで、看護としての行動や判断を学んでいく。しかし、今回の学内で展開する実習では倫理に係る場面設定を行っていなかった。例えば、学生の検温時は必ず患者はベッド上にいる、病状も順調に回復過程をたどっているなどである。学生は倫理について、戸惑ったり考えたりする中で学ぶ機会がなかったことが、学内群の『倫理』得点の上昇が認められなかった要因と

考えらえる。今後の課題として、事例設定や状況設定時に『倫理』の視点で何を学ばせるかを明確にした上で学生が経験できる機会（状況）を意図的に設定する必要があることが示唆された。他方、市川 [5] は社会人基礎力の縦断的な調査より実習後の時間の経過につれ社会人基礎力が低下するとしている一方、「倫理性」については調査ごとに上昇していたことを報告している。今回、臨地群と学内群の実習前の「倫理性」に有意差は見られなかったが、学内群の中央値が臨地群に比べ高い状況であった。これは、領域実習の積み重ねによる可能性も考えられる。しかし、この件については、今回の調査では明らかにすることはできなかった。

5. 社会人基礎力から見た今後の実習指導への示唆

本研究において、統合実習の実習形態が異なっても社会人基礎力は向上していたことが明らかになった。同時に、実習形態の違いによって社会人基礎力を構成する能力や能力要素の変化に違いがあることも明らかになった。本研究の考察を踏まえ、社会人基礎力の育成に向けての学内で展開する実習の方法の1つとして、シミュレーション教育を活用した複数患者受持ち実習を行うことがあげられる。医療の現場で行われる臨地実習は患者・医療者に合わせての看護実践となるため、看護実践の根拠の確認や実践の振り返りをタイムリーに行うことは難しい状況が多い。しかし、学内で展開する実習は学生の学びが中心となるため、看護援助の根拠や援助後の振り返りをタイムリーに行えることが特徴である。その特徴を生かし、社会人基礎力の能力および能力要素が、バランスよく育成できるシミュレーション教育内容の検討も今後必要と考えられる。

また、社会人基礎力は人との関わりの中で育つとされている [22]。人との関わりという視点において、臨地実習では受持ち患者の医療ケアに携わる多職種との関わりの実際、およびスタッフが多職種と関わる場面を見学することが可能であっ

た。一方、学内で展開する実習では、患者役や実習指導者などの複数の役割を果たす教員のみであり、関わる人が限定されている状況である。学内で展開する実習形態の場合はより多くの人と関わる機会を設けるために、指導教員以外の模擬患者、模擬臨床指導者の実習参加が望ましいと考えられる。それに関して、本統合実習では遠隔による病院実習オリエンテーションを企画した。画面を通してではあるが、学生は多くの学びや刺激を受けていた。これらより、ICTを活用して学生と指導者が行動計画の調整、看護援助の実施および報告、そしてカンファレンスなどを双方向で行うことも、人と関わる1つの方法と考える。

6. 本研究の限界と今後の課題

本研究は実習形態の違いが部分的であり、対象者の人数も少ないことから、得られた知見は一般化までには至らない。また、今回の調査は学生の自己評価にとどまったが、その評価の客観性を高めるために、教員との対話を通しての他者評価を行うなど、包括的な社会人基礎力の把握が課題となる。

感染症拡大に伴う社会状況、実習施設の受け入れ状況により、今後、実習形態はさらに多岐にわたることも想定される。そのような中、学生の学修促進や看護実践能力の向上に向けて、臨地でしか学べないこと、学内でより学べること、臨地と学内ともに学べることなどを明確にするとともに、代替実習における学生の社会人基礎力の変化の把握と、育成のための教育方法について検討を続けていきたい。

VII. 結論

1. 臨地群、学内群のいずれにおいても、実習後の社会人基礎力の総合得点は上昇しており社会人基礎力は向上していた。
2. 臨地群は『前に踏みだす力』『考え抜く力』『チームで働く力』『倫理』を含む、すべての能力が実習後に上昇していた。
3. 学内群は『前に踏みだす力』『考え抜く力』

『チームで働く力』の能力が実習後に上昇していた。『倫理』の能力の上昇に向けて患者設定・場面設定時に倫理について考える機会を設ける必要性が示唆された。

4. 学内で展開する実習の実習方法として、シミュレーション教育を取入れることにより、社会人基礎力の向上が期待できることが示唆された。

本論文の内容の一部は、第52回日本看護学会学術集会において発表した。なお、本論文に関して、開示すべき利益相反関連事項はない。

謝辞

本研究を進めるにあたり、調査にご協力くださいました学生の皆様に深く感謝いたします。

引用文献

1. 文部科学省ホームページ 大学における看護実践能力の育成の充実に向けて：看護教育のあり方に関する検討会報告
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/018/gaiyou/020401.htm (2022年3月15日引用)
2. 厚生労働省ホームページ 看護基礎教育の充実に関する検討会報告書：平成19年4月16日
<https://www.mhlw.go.jp/shingi/2007/04/dl/s0420-13.pdf> (2022年3月15日引用)
3. 経済産業省ホームページ 社会人基礎力
<https://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/> (2022年4月7日閲覧)
4. 箕浦とき子, 高橋恵：看護職としての社会人基礎力の育て方 (2) 専門性の発揮を支える3つの能力・12の能力要素, 日本看護協会出版会, 東京, 2018, pp.10-11.
5. 市川裕美子：看護学生の実習前後における社会人基礎力の自己評価. 八戸学院短期大学研究紀要. 2015；41：39-49.
6. 山本幸子, 田中マキ子：看護学臨地実習が社会人基礎力に影響を及ぼす要因. 日本看護学

会論文集 (看護教育). 2019；49：67-70.

7. 山本十三代, 阪上由美, 田中結華, 他：在宅看護学領域における統合看護学実習前後の「社会人基礎力」の変化と実習場面との関連. 摂南大学看護学研究. 2017；5 (1)：27-36.
8. 阿部幸恵：看護基礎教育におけるシミュレーション教育の導入 基本的な考え方と事例 (1). 日本看護協会出版会. 東京. 2018. pp.15.
9. 前掲書4. pp.213-215.
10. 山田実：メディカルスタッフのためのひと目で選ぶ統計手法. 羊土社, 東京, 2018, pp.44-45.
11. 末吉美喜：テキストマイニング入門 ExcelとKH Coderでわかるデータ分析. オーム社, 東京, 2019, pp.18-40.
12. 樋口耕一：社会調査のための計量テキスト分析－内容分析の継承と発展を目指して (2). ナカニシヤ出版, 京都, 2020, pp.1-16.
13. 前掲書12. pp.182-189.
14. 新野由子, 糸井和佳, 清野純子, 他：看護学士課程1年生の社会人基礎力の変化 第1報－初年時教育の基礎ゼミを通して－. 帝京科学大学紀要. 2019；15：1-9.
15. 菅原尚美, 岡崎草代夏, 武田美奈子：看護学生の学園祭における社会人基礎力自己評価分析の報告. 研究紀要 青葉 Seiyō. 2019；7-15.
16. 鈴木良美, 平田松吾, 市山陽子, 他：「自然体験学習」は看護学部学生の社会人基礎力に及ぼす有効性の検証. 東邦看護学会誌. 2016；13：37-41.
17. 梅川奈々, 北尾良太, 新井祐恵, 他：成人看護学実習の前後で変化した看護学生の社会人基礎力. 日本看護学会論文集 (看護教育). 2015；45：98-101.
18. 文部科学省ホームページ 中央教育審議会 (2012), 新たな未来を築くための大学教育の質的変換に向けて (答申).
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_3.pdf

(2022年4月19日閲覧)

19. 伊藤耕嗣, 鄭住紅, 千葉武揚, 他: A 看護系大学生の社会人基礎力と日常生活経験との関連. 日本ヒューマンケア科学会誌. 2020; 13(1): 15-22.
20. 前掲書 4. pp.248-249.
21. 大重郁美, 福島綾子: 看護学生の実習前後における道徳的感受性と倫理的葛藤の比較. 日本赤十字九州国際看護大学紀要. 2021; 19: 7-15.
22. 前掲書 4. pp.4-9.