

## 実践報告

### 全日程学内で実施した基礎看護学実習の試み —自作の映像教材を用いた看護過程展開—

#### Fully On-Campus Fundamental Clinical Nursing Training Conducted on a Trial Basis: Using Original Video Teaching Materials for Nursing Process Implementation

武田智美 <sup>1)</sup>	瀧田咲枝 <sup>2)</sup>	李秀訂 <sup>3)</sup>	奥野友紀 <sup>4)</sup>	高植幸子 <sup>2)</sup>
Tomomi Takeda	Sakie Takita	Sujeong Lee	Yuki Okuno	Sachiko Takaue
	井野恭子 <sup>2)</sup>	寺西美佐絵 <sup>2)</sup>	前田節子 <sup>2)</sup>	
	Kyoko Ino	Misae Teranishi	Setsuko Maeda	

キーワード：学内実習、映像教材、学修環境

Key words : On-campus training, Video teaching materials, Learning environment

#### 要旨

自作映像教材を用いて全日程学内で看護過程を展開する基礎看護学実習を開講した。基礎看護学実習を受講した2年生の看護学生104名を対象者とし実習目的の達成や実習での自己成長についてオンラインでアンケート調査を実施した。結果、51名(回収率49.0%、有効回答率100%)から回答を得た。実習目的の達成感は98%であった。看護過程展開に対しては、回答した全員学生が成長感を抱いていた。看護過程についての学生の学びは、【紙面と映像情報を補完し合い患者の理解を深める】【患者の状態の変化に応じた看護計画・援助を思考する】【計画と援助の実践体験を通して看護過程のプロセスを知る】の3つに集約された。さらに、全日程対面型の学修環境について学生は、【看護過程を丁寧に学ぶ】【学生間で相互し看護過程の理解を深める】【個別指導が得られる空間】として捉えていた。しかし、【臨地実習への期待と不安が交差する】と学内実習の限界も示された。

#### I. はじめに

2020年、新型コロナウイルス感染 CoronaVirus Disease 2019 以下：COVID-19 とする) による世界的なパンデミックの影響によって、全国の看護系大学は、看護教育の軸ともいえる臨地実習の中止、短縮、延期を余儀なくされた(日本看護系大学協議会、2020)。その代替えとして、オンラインや通常の実習、あるいはその両方を組み合わせ

た方法(坪井・秋定・石橋・西村、2020; 益田・小田嶋、2020)などが報告されている。

A 大学における1-2年次の実習構成は、1年次に「早期体験実習」を1単位(1週間)、2年次は「基礎看護学実習」を2単位(2週間)開講している。当該実習において学生は、初めて患者を受け持ち、入院生活を送っている患者との関わりの中で看護過程を展開する。COVID-19 禍にあった

1) 日本赤十字豊田看護大学看護学部 Faculty of Nursing, Japanese Red Cross Toyota College of Nursing, Aichi, Japan

2) 椋山女学園大学看護学部 Faculty of Nursing, Sugiyama Jogakuen University, Aichi, Japan

3) 金城学院大学看護学部看護学科 Faculty of Nursing, Kinjo Gakuin University, Aichi, Japan

4) 元名古屋学芸大学看護学部 School of Nursing, Ex-Nagoya University of Arts and Sciences, Aichi, Japan

2020年度は、臨地での実習を断念し全日程学内での対面型実習に変更した。実習内容は、教育の質を担保するため、事例患者の25シーンに及ぶ自作の映像や実習室での日常生活援助技術の演習など取り入れた。

岸本・平栗(2022)らの全日程を学内実習とした報告はあるものの、一部リモート実習を取り入れた実習内容であり、全日程対面型で実施した学内実習の研究報告は少ない。現在、COVID-19が5類感染症に分類され、概ね流行する前の状況に戻りつつあるが、COVID-19に伴う看護学実習への影響調査に回答した大学関係者は、With コロナ、Post コロナの中での新しい実習体系の模索の必要性を認識している(日本看護系大学協議会, 2021)。映像を中心とした自作教材を用いた全日程学内対面型実習の試みは、今後の実習の在り方を検討する一助になると考える。

## II. 研究目的

本研究の目的は、映像を中心とした自作教材による看護過程の展開および全日程学内・対面型実習の学修効果を、学生の視点から明らかにすることである。

## III. 研究方法

### 1. 対象者

A 大学看護学部看護学科2年次基礎看護学実習を履修した学生104名とした。

## 2. 科目「基礎看護学実習」の位置づけ

対象の学生は、1年次に「看護学概論」「基礎看護技術演習Ⅰ(共通の技術)、Ⅱ(日常生活援助技術)」「早期体験実習(見学実習)」を経て、2年次前期には、「看護過程展開方法論」「基礎看護技術演習Ⅲ(診療の補助技術、フィジカルアセスメント演習)、後期に「看護過程展開論演習(事例展開)」を経て、当該実習に臨む。当該実習は、基礎看護学で学んだ内容を活用し、対象を一人の人間(統合された全体)として理解するとともに、看護過程を展開することを目的としている。

## 3. 2020年度基礎看護学実習の概要

実習期間は、2020年11月30日～12月11日(土日を除き、10日間)である。COVID-19禍において学内実習を意識して目的と目標を一部変更した。実習目的、実習目標、実習内容、実習教材、事例紹介は、表1に示した。学内実習の形態であっても、当該実習の目的と目標の到達を目指し、紙面上の事例情報に加えて自作の映像教材を用いて、学生個々が学生の目線で経時的に回復過程を捉えられるようにし、かつ、臨地実習で体験する実習指導者とのやり取りや患者と学生のやりとり

表1 基礎看護学実習の概要

<b>I. 実習目的</b>
基礎看護学で学んだ内容を活用し、対象を一人の人間(統合された全体)として理解するとともに、看護過程を展開する。 <b>⇒2020年度:基礎看護学で学んだ内容を活用し、対象を一人の人間(統合された全体)として理解するとともに、グループワークを効果的に行った上で、一人ひとりが看護過程を展開する。</b>
<b>II. 実習目標</b>
1) 事例患者の看護過程を、指導を受けながら展開できる。 2) 対象に適した状態観察、日常生活援助を安全・安楽・自立・動作経済性、および倫理面を考慮して実施できる。 <b>⇒2020年度:事例患者の安全・安楽・自立・動作経済性、および倫理面を考慮して日常生活援助の一部を実施できる。</b> 3) 家族と円滑な人間関係を築くことができる。 4) 保健医療福祉チームの一員としての責任のある行動ができる。
<b>III. 実習内容</b>
学生の視線で模擬患者の状態を観察し、視覚からリアルな実習が体験できるようにした。
<b>IV. 実習教材 事例紹介</b>
受持ち患者(以後患者):細菌性肺炎 70代 女性 準備した資料: 1) バイタルサイン測定値・排泄・食事量などは1日2回(午前/午後)に分けて追加情報として資料提示をした 2) 受け持ち5日目の追加情報提示:血液検査・レントゲン結果(病状回復)に伴う治療方針等を提示した。 3) 視覚資料として、患者の入院時の状態～回復過程を自作で映像教材を準備した。 実際に学生が臨む実習に即すように学生役を投じリアルな教材とした。

表 2 基礎看護学実習スケジュール

看護過程展開 スケジュール	紙面情報	映像教材内容
	午前/午後	
1日目 病棟オリエンテーション 患者紹介 情報収集・情報の再分類		<ul style="list-style-type: none"> <li>・病棟スタッフへ学生が挨拶するシーン</li> <li>・指導者より病棟オリエンテーションを学生が受けるシーン</li> <li>・指導者より患者の病名や治療方針や身体状態を説明されるシーン</li> <li>・指導者とともに学生が患者の病室をはじめて訪室し挨拶するシーン</li> <li>・指導者とともに学生が呼吸困難感のある患者とコミュニケーションを取るシーン</li> <li>・患者へ昼食を指導者が配膳するシーン</li> <li>・患者の昼食の食事摂取状況を学生が指導者に報告するシーン</li> </ul>
2日目 アセスメント 情報収集 情報の分類・分析 関連図(統合)作成開始 看護診断の確定		<ul style="list-style-type: none"> <li>・指導者とともに学生が肩呼吸をする患者の呼吸音を聴取するシーン</li> <li>・指導者が発熱や呼吸困難感のある患者への清拭の援助し、その援助に学生が見学するシーン</li> <li>・患者がベッドサイドでの排泄に躊躇するシーン</li> <li>・患者の呼吸状態に合わせて指導者と学生が車椅子への移乗を介助するシーン</li> <li>・患者はトイレまで車椅子で移動後、指導者が患者の排泄の介助をするシーン</li> </ul>
3日目 情報の分類・分析 関連図(統合)作成 (指導者に確認を受ける) 看護診断の確定 優先順位の決定 プロブレムリストの作成	追加情報 検査データ 今後の治療方針	<ul style="list-style-type: none"> <li>・患者へ指導者が昼食事を配膳するシーン</li> <li>・指導者が発熱や呼吸困難感ある患者に安楽な体位を保持し、その援助に学生が見学するシーン</li> <li>・食事を促しながら学生は昼食に同席するシーン</li> <li>・患者の昼食の摂取量を学生が確認するシーン</li> </ul>
4日目 関連図完成 看護目標設定 計画立案		
5日目 立案した看護計画について 指導を受け、修正後、 援助計画に基づき実施・評価 ルーブリックを活用した 形成評価 中間カンファレンス		<p>実習室を使用し 立案した看護計画の一部(日常生活援助)を学生間で実施した</p>
6日目	追加情報 検査データ 今後の治療方針	
7日目 看護計画に基づく 看護援助の実施と評価・記録 実習室での 実践と動画の視聴から提示 SOAP記載		<ul style="list-style-type: none"> <li>・患者が呼吸困難感が軽減し苦痛なく食事を摂取できるなど体調が回復してきたシーン</li> <li>・医師の指示により持続点滴が中止されるシーン</li> <li>・指導者と学生がとともに患者に清拭の援助をするシーン</li> </ul>
8日目		<ul style="list-style-type: none"> <li>・指導者と学生がともに足浴の援助をするシーン</li> <li>・足浴後、患者が足浴に対する爽快感や満足感を伝えるシーン</li> </ul>
9日目		<ul style="list-style-type: none"> <li>・指導者と学生がともに洗髪を促すシーン</li> <li>・洗髪後、患者が爽快感と満足感を伝えるシーン</li> <li>・患者は体調が回復し廊下の手すりをもち自立して歩行するシーン</li> <li>・患者の歩行中・歩行後の呼吸状態を指導者と学生が観察するシーン</li> </ul>
10日目 最終実習記録まとめ 個人面談		

\*映像教材は繰り返し視聴できるようにした。

\*実習グループの担当教員は、2年次後期の看護過程展開論演習で担当した教員とした。

\*援助計画とは、看護計画の一部を実施(日常生活援助など)する時の具体的な計画を指す。

をイメージできるようにした。実習全体のスケジュールは、表 2 に示した。

実習場所は、400 名収容する大教室など 3 つの教室を使用し、実習全体が同時に進行できるように教室間を中継した。また、看護過程の展開の学びを学生間で共有できるように日々のカンファレンスを実施した。映像教材は、実習初日より導入し、3 つの教室をオンラインでつなぎ一斉に視聴した。映像教材の中には、看護学生役を投げ、学生が実習施設のスタッフへ挨拶をするシーンなど、視覚を通して学生が臨地実習に臨んでいる感覚が得られる内容とした。紙面情報は、タイトルサイ

ン測定値、症状の経過・排泄・食事量等は 1 日 2 回(午前/午後)に分け、実習 3・6 日目は患者の回復過程がわかるように、また回復している情報を看護展開に反映できるように追加情報を提示した。実習 5 日目は、実習室を使用し学生間で学生役と事例患者役となり、各自が事例患者に立案した看護計画の一部(日常生活援助)を実施した。実施後は、立案した看護計画について学生は教員から指導を受け、看護計画の追加、修正を行った。実習 6~8 日目は、事例患者の紙面情報および映像教材の情報から、学生個々が立案した看護計画に対する評価(SOAP)を行った。

#### 4. データ収集方法

当該実習の履修者に成績評価終了後、本研究のト調査を実施した。アンケート調査への参加は自由意思とし、回答と送信をもって研究への同意を得たこととした。

#### 5. 調査内容

自作の映像教材等や全日程学内実習の効果を測る指標として以下を調査した。

設問項目 1) 実習に対する達成度と実習を経ての自己の成長について、以下の2項目を設問した。

- (1) 実習目的が達成できましたか。
- (2) 看護過程展開において実習前と比較して成長はできましたか。

上記の(1)(2)の回答方法は、「とてもそう思う」、「そう思う」、「そう思わない」の3段階法とした。設問項目 2) 看護過程を展開する上で理解につながった教材について、以下の5項目を設問した。

- (1) 実習初日の挨拶映像・患者を紹介する映像教材
- (2) 実習指導者の看護援助を学生が見学する映像教材
- (3) 日々、患者の状態が変化する映像教材
- (4) 1日2回(午前/午後)に分けた患者の紙面情報の提示教材
- (5) 紙面による患者の追加情報の提示教材(3・6日目は、検査データ、今後の治療方針)

上記の(1)～(5)の回答方法は、「とてもそう思う」、「そう思う」、「そう思わない」、「全くそう思わない」の4段階法とした。

設問項目 3) 全日程を学内で実習したことに対してどのように思ったかを自由記載で回答を求めた。

#### 6. データ収集期間

2021年3月26日～2021年4月30日

#### 7. 分析方法

設問項目 1) 2) については、記述統計を行った。3) については、自由記載の記述内容を熟読し、「紙面情報と自作映像教材を用いた看護過程

概要を説明し、その後以下の調査内容について Google forms による無記名のオンラインアンケート展開」の学びおよび「全日程学内・対面型の学修環境」に着目した。内容が一文一義である意味を損なわない範囲内で区切り、抽出しコード化した。コード化した意味内容の類似性と相違性を比較しながら類型化し、意味内容が類似するものをまとめてサブカテゴリー化し、さらに抽象度を高めカテゴリー化し、名称を付与した。この間の作業は、研究者間で繰り返し確認、協議し決定した。

#### 8. 倫理的配慮

本研究は、研究者が所属する大学の研究倫理審査委員会の承認を受けて実施した(承認番号200)。研究参加者には、研究の目的、意義、方法、研究参加の任意性と中断の自由、匿名性の維持と個人情報保護への配慮、研究参加により期待される利益・不利益および配慮について文書と口頭で説明した。調査への同意の有無は、オンライン上のアンケート調査への参加をもって研究への同意を得たこととした。調査への同意の有無は、対象者の成績評価終了後に行った。

### IV. 結果

#### 1. 回答数および回収率

104名に配布し51名の回答が得られ、回収率は、49.0%であった。有効回答率は100%であった。

#### 2. 実習の達成度

設問項目 1)-(1) 実習目的の達成度は、「とてもそう思う」「そう思う」と回答した学生は、50名(98.0%)であった。「そう思わない」と回答した学生は、1名(2.0%)であった。

設問項目 1)-(2) 実習前と比較した看護過程展開における成長は、「とてもそう思う」、「そう思う」と回答した学生は、51名(100%)であった。

#### 3. 看護過程展開の理解に役立つ教材

設問項目 2)-(1) 実習1日目の挨拶映像・患者を

紹介する映像は、「とてもそう思う」、「そう思う」と回答した学生は、49 名 (96.1%)、「そう思わない」と回答した学生は、2 名 (3.9%) であった。

設問項目 2)-(2) 実習指導者の看護援助を学生が見学する映像は、「とてもそう思う」、「そう思う」と回答した学生は、50 名 (98.0%)、「そう思わない」と回答した学生は、1 名 (2.0%) であった。

設問項目 2)-(3) 日々、患者の状態が変化する映像は、「とてもそう思う」、「そう思う」と回答した学生は、49 名 (96.1%) であった。「そう思わない」と回答した学生は、2 名 (3.9%) であった。

設問項目 2)-(4) 午前/午後に分けた患者の紙面情報の提示は、「とてもそう思う」、「そう思う」と回答した学生は、51 名 (100.0%) であった。

設問項目 2)-(5) 紙面情報による患者の追加情

報の提示 (3・6 日目、検査データ、今後の治療方針) は、「とてもそう思う」、「そう思う」と回答した学生は、50 名 (98.0%) であった。「そう思わない」と回答した学生は、1 名 (2.0%) であった。

#### 4. 紙面情報と自作映像教材を用いた看護過程展開 (表 3)

紙面情報と自作映像教材を用いた看護過程展開からの学生の学びを表 3 に示した。カテゴリは【 】、サブカテゴリは< >、コード化は「 」で記した。「コード」化した内容は、一部抜粋とし ( ) の数値は回答数を表す。紙面情報と自作映像教材を用いた看護過程展開は、46 の「コード」が抽出され、9 つの<サブカテゴリ>、【紙面と映像情報を補完し合い患者の理解を深める】、【患者の状態に応じた看護計画・援助を思考する】、【計画と援助の実践体験を通して看護過程

表 3 紙面情報と自作映像教材を用いた看護過程展開

カテゴリ (回答数)	サブカテゴリ (回答数)	コード 自由記述内容*一部を抜粋した
紙面と映像情報を補完し合い 患者の理解を深める (23)	文字情報から 詳細に情報収集をする (5)	細かく患者さんの言動や様子が示されていて何に注目すべきかがわかった 丁寧に患者さんの状態が表してあったので理解がしやすかった 患者さんの状況を自分で観察することができた
	映像から 動きを読み取り 情報収集をする (3)	患者さんの様子がわかる映像であった 映像から患者さんの毎日の変化が理解できた 映像から患者さんの毎日の身体状況が理解できた
	文字情報と映像から 情報を合わせて 情報収集する (3)	文字だけの患者情報ではなく、映像の状況を合わせて情報収集できた 患者さんの状況に文字と映像から合わせて考えられた 文字だけの患者情報ではなく、映像の状況を合わせて患者さんの変化を把握できた
	映像の変化と追加情報から 患者の変化に気づく (7)	今の患者の状況を知ることができた 患者さんの状態の変化を把握することができた 映像から看護学生の視点で患者さんの状態や状況を観察することができた 追加される情報から、考えることができた
	患者の経時的な変化に 注視する (5)	日々の状態の変化から患者自身の状態の変化に気づけた 患者さんに起きている変化に気づけた 患者さんの変化を映像から実感し観察した
患者の状態の変化に応じた 看護計画・援助を思考する (8)	患者の変化に応じた アセスメントを行う (4)	患者さんの状況に文字と動画から合わせてアセスメントを考えられた 患者さんの状況を観察する大切さを知った
	患者の変化に応じた 計画・援助を考える (4)	患者さんの状況に合わせて必要な援助方法を考えた 午前午後で患者の状態の変化に応じた看護計画の変更を考えた 現在の状態に合わせた看護計画の修正ができた
計画と援助の実践体験を 通して看護過程のプロセスを知る (15)	看護計画や援助方法 について見直す (12)	実際に計画した援助方法を実践できてよかった 自身で考えた援助を実践でき患者さんの状態をより想像しやすくなった 実際にやってみたらこそ様々な改善点に気づいた 患者さんにとってより良い援助方法を再検討することができた 実際にやってみると上手くいかない事も多いことに気づいた 自身で考えた援助を実践しSOAPを書く際に役立った
	患者の退院後の 生活支援について気づく (3)	患者さんの退院後の生活イメージすることが必要と知った

のプロセスを知る】3つの【カテゴリー】から構成された。

学生は、事例患者の紙面情報から「細かく患者さんの言動や様子が示されていて何に注目すべきかがわかった」など<文字情報から詳細に情報収集をする>、映像教材からは「映像から患者さんの毎日の変化が理解できた/身体状況が理解できた」など<映像から読み取り情報収集をする>ことや、「患者さんの状況に文字と映像から合わせて考えられた」などの<文字情報と映像から情報を合わせて情報収集する>行動をとっていた。さらに、適時提示された映像と追加情報からは「映像から看護学生の視点で患者さんの状態や状況を観察することができた」など<映像の変化と追加情報から患者の変化に気づく>、「患者さんの変化を映像から実感し観察(した)」することから、<患者の経時的な変化に注視(する)>【紙面と映像情報を補完し合い患者の理解を深める】ことが抽出された。

学生は、「患者さんの状況を観察する大切さを知った」「患者さんの状況に文字と動画から合わせてアセスメントを考えられた」など<患者の変化に応じたアセスメントを行う>ことや「患者さんの状況に合わせて必要な援助方法を考えた」、「午前午後で患者の状態の変化に応じた看護計画の変更を考えた」など繰り返し<患者の変化に応じた計画・援助を考え(る)>、【患者の状態に応じた看護計画・援助を思考する】ことが抽出された。

学生は、「自身で考えた援助を実践でき患者さんの状態をより想像しやすくなった」、「患者さんにとってより良い援助方法を再検討することができた」<看護計画や援助方法について見直す>ことから、「患者さんの退院後の生活イメージすることが必要と知った」など<患者の退院後の生活支援について気づく>、【計画と援助の実践体験を通して看護過程のプロセスを知る】ことが抽出された。

## 5. 全日程学内・対面型の学修環境(表4)

全日程学内・対面型の学修環境についての学生の捉え方を表4に示した。カテゴリー、サブカテゴリー、コード化は表3に準じた。対面型学内実習についての効果は、77の「コード」が抽出され、10の<サブカテゴリー>、【看護過程を丁寧に学ぶ】、【学生間で相互し看護過程の理解を深める】、【個別指導が得られる空間】、【臨地実習への期待と不安が交差する】といった4つの【カテゴリー】から構成された。

コード化した内容は、一部抜粋とし( ) 数値は回答数を表す。

学生は、「学内実習だったからこそ座学が多く、看護過程にじっくり取り組むことができた」、「実習前は看護過程はよく理解していなかったがじっくり最初から最後まで考えることができた」など<看護過程に落ち着いて向き合う>、「実習のイメージをもち看護過程を行った」、「実習先で自分がすべきこともなんとなく想像できた」など、<臨地実習を想像し学内実習の臨む>、「患者さんに合わせた援助方法や看護過程の重要性を感じた」、「自分の看護観を見つめ直すきっかけになった」など、<看護観と向き合い新たな気づきを得る>、【看護過程を丁寧に学ぶ】抽出された。

「実習中みんなと話し合いながら進められて楽しかった」、「聞くだけではなくて自分の意見も伝える機会が多かった」、「オンラインには変えられない経験ができ力がついたと思う」など、<学生間での意見の交流を体験する>、「他の学生の計画や技術を見れてよかった、学びが深まった」、「学生同士、看護に対する考え方を体験できた」など、<援助の実際から学生間で学び合う>、「グループ内で多くの意見を共有することができて考えが深まった」、「カンファレンスや他者の意見交換から個々の考え方の違いに気づいた」など、<討議からよりよい看護を思考する>対面型の実習は【学生間で相互し看護過程の理解を深める】が抽出された。

表4 全日程学内・対面型の学修環境

カテゴリー (回答数)	サブカテゴリー (回答数)	コード 自由記述内容*一部を抜粋した
看護過程を丁寧に学ぶ (26)	看護過程に落ち着いて向き合う (11)	学内実習だったからこそ座学が多く、看護過程にじっくり取り組むことができた 看護過程を丁寧にやれたことでより理解することができた 実習前よりじっくり看護過程に向き合いかなり自信がついた 実習前は分からないところも曖昧であったが、自分から質問を重ねていけるようになった 実習前は看護過程はよく理解していなかったがじっくり最初から最後まで考えることができた 実習前より自信が持てるようになった
	臨地実習を想像し学内実習の臨む (9)	実習のイメージをもち看護過程を行った 臨地実習に近い形での学内実習であった 1人の患者さんを2週間観察して経過をイメージすることができた 現場に近づけた学内実習だった 実習先で自分がすべきこともなんとなく想像できた 本来の病棟における実習にも近い形であると感じた 本当の患者で看護過程を展開したいと思えるようになった、臨地実習につながった
	自身に必要な看護を問う (6)	患者さんに合わせた援助方法や看護過程の重要性を感じた 自分の看護観を見つめ直すきっかけになった 他者の意見を聴きながら看護を展開していくことで自分にプラスになった 学内実習を通して自分の弱点に気づくことができた
学生間で相互し看護過程の理解を深める (28)	学生間での意見の交流を体験する (11)	実習中みんなと話し合いながら進められて楽しかった オンラインで質問すると本当に伝えたいことが伝わらない友達に相談出来るととても良かった 遠隔で行うよりも質問やグループでの話し合いしやすい 聞くだけではなく自分の意見も伝える機会が多かった 対面実習はオンラインより伝える力も養われた オンラインには変えられない経験ができ力がついたと思う 自分以外の学生の看護に対する考え方を知ることができた
	援助の実際から学生間で学び合う (5)	他の学生の計画や技術を見てよかった、学びが深まった 学生同士、看護に対する考え方を体験できた 援助計画と実際に患者さんに行うのとは緊張感が違うことが分かった グループ内で多くの意見を共有することができて考えが深まった 対面でカンファレンスを行うことでチーム内で意見の共有が行えた
	討議からよりよい看護を思考する (12)	カンファレンスや他者の意見交換から個々の考え方の違いに気づいた 自身の疑問をディスカッションする中でより良い看護計画の立案に役立った 他の人の展開のやり方（関連図の書き方など）を知ることができた グループの中で考えを深めることができた チームのみならずコミュニケーションをとることができた
個別指導が得られる空間 (15)	タイムリーな個別指導を受ける (10)	分からないところがあったが担当教員からのアドバイスで分かるようになった 先生は一人一人平等に時間を取って下さり質問したりアドバイスを受けた 自分の理解できていない部分や足りない部分を先生方の指導によって明確にすることができた 事例の患者ではあるものの自分で看護過程を展開できるような指導をしてもらったことができた 看護過程展開の仕方が座学時よりも更に理解することができた 先生と近い距離で指導してもらったことで学びが沢山あった 学内実習だからこそ先生にすぐに聞ける環境があり、心強かった
臨地実習への期待と不安が交差する (8)	学びの段階に合わせた指導を受ける (5)	間違っていることや見なければならぬこと丁寧に指導してもらった 考えるべきことを丁寧に指導してもらい実践的な看護過程の展開ができた 学生のやり方を褒めつつきちんと指摘もされ、担当教員の指導がいちばん大きいと感じた
	臨地実習の未経験に伴う心配が生じる (3)	学内でできたことはよかった、コロナ禍の中で病院に行くことは不安が大きかった 2年生で受け持ちができなかったのは不安 実際の病院の緊張感や患者との関わりができなかったため今後の実習が不安 数日でも病院に行けたらよかった
	今後の課題を見出す (5)	看護過程を学ぶいい機会ではあったが臨地実習のイメージが湧きにくかった 非言語的コミュニケーションが分からなかった

「分からないところがあったが担当教員からのアドバイスで分かるようになった」、「学内実習だからこそ先生にすぐに聞ける環境があり、心強かった」など、〈タイムリーな個別指導を受ける〉、

「間違っていることや見なければならぬこと丁寧に指導してもらった」、「学生のやり方を褒めつつきちんと指摘もされ、担当教員の指導がいちばん大きいと感じた」など、＜学びの段階に合わせた指導を受ける＞環境から【個別指導が得られる空間】が抽出された。

しかしその一方で学生は、「学内でできたことはよかった、COVID-19 禍の中で病院に行くことは不安が大きかった」、「数日でも病院に行けたらよかった」、「2年生で受け持ちができなかったのは不安」など、＜臨地実習の未経験に伴う心配が生じる＞、「看護過程を学ぶいい機会ではあったが臨地実習のイメージが湧きにくかった」、「非言語的コミュニケーションが分からなかった」など、＜今後の課題を見出す＞考えもあり、【臨地実習への期待と不安が交差する】が抽出された。

## V. 考察

COVID-19 禍における臨地実習の代替措置として取り組んだ全日程対面での学内実習の効果を、学生のアンケート調査から検討した。その結果、回復過程を紙面情報のみでなく映像で提供したこと、個々でまたはグループ討議しながら実習を展開した体験が看護過程の理解を促した状況がうかがえた。今後の実習のあり方や教授方略を検討する資料になりうることが示唆された。紙面情報と自作映像教材の学修効果および全日程対面型の学修環境について、以下に考察する。

### 1. 紙面情報と自作映像教材を活用した学修効果

臨地実習での患者やその家族、さらには病棟スタッフとの複雑な看護場面を通じて、学生は自らの体験を意味づけし成長していく（渡辺・垣内・嶋崎・百瀬・横山、2014）。さらに実際の臨床現場では、患者の状態が著しく変化することや、五感で得られる膨大なデータから患者の状態を分析し患者の問題点に着目する。また患者の表情や言語の強弱、身動きからキャッチする心理面のデータを収集する能力を養うことができるが、ペーパーペイシエントの場合は患者アセスメントに限界がある（清沢・塩澤・佐藤・笠原・渡辺、2018）。

今回用いた教材は、学内であっても実習へのイメージ化が図れるように、実習初日から学生が病棟で挨拶するシーンや学生と患者が対面する場面を映像化した。学生は、「実習初日の挨拶映像・患者を紹介する映像」、「実習指導者の看護援助を学生が見学する映像」、「日々、患者の状態が変化する映像」について、看護過程の展開する上で理解に役立ったとほぼ全員が回答した。臨地実習をイメージ化することから、当該実習への関心を高めることに役立ち、学生として実習に臨む自覚も高められたのではないかと考える。また「午前/午後に分けた患者の紙面情報の提示」、「紙面による患者の追加情報の提示」については、映像教材と同様に理解に役立ったと回答した。表4からも、事例患者の情報収集について＜文字情報と映像から情報を合わせて情報収集＞するなどデータを補完し合い患者の理解を深め、経時的に提示した情報から＜映像の変化と追加情報から患者の変化に気づく＞、＜患者の経時的な変化に注視する＞ことの重要性を感じた様子がうかがえた。看護実践のリアリティのある学びを促進する工夫として、模擬患者への看護師の関わり方やヘルスアセスメント方法をシャドーイングし、実際の関わり方の工夫点やヘルスアセスメント方法を考え検討する機会を設けると報告している（縄ら、2020）。当該実習において「実習指導者の看護援助を見学する」シーンを、学生の目線で複数設けたことや、「日々、患者の状態が変化する映像」と同時に、実習指導者の患者の状況に合わせた声掛け、意図的な観察方法、状態に合わせた看護を映像化して視聴できるようにした。学生は視覚と音声から、映像の中の実習指導者の動きをシャドーイングしつつ、患者の反応を読み取り【紙面と映像情報を補完し合い患者の理解を深める】情報収集の方法に気づいたと考える。また、学生は「午前午後で患者の状態の変化に応じた看護計画の変更を考えた」、「患者さんの状況を観察する大切さを知った」と記述しており、患者の変化に応じ情報を整理し、既存の知識を活かし、アセスメントを繰り返すことから【患者の状態に応じた看護計画・援助を思

考する】力が養われていたと考える。池西・石束・藤江(2023)は、「学生の学びの過程について集中力を妨げる外乱がない、対象にのみ集中できる＝没入感が必要である」、さらに広瀬ら(2022)は、映像教材について、「文字情報からはイメージのつきにくい空間の理解が促進される」と述べている。映像教材から得られる没入感は、学生にとっては単なる視聴ではなく感情を伴う体験となり、より学修に集中できたのではないかと考える。当該実習において紙面情報と回復過程を示したストーリー性のある映像教材を用いたことは、対象(患者)の全体像や、一連の看護過程のプロセスの理解を促したと推測する。

## 2. 全日程学内・対面型の学修環境

学生の実習目的の達成感は98%、看護過程展開に対する成長感は100%であった。教育は、目的性、計画的な営みであり、教育の計画、実施、評価に向けて教育目的・目標を適切に設定する必要がある(舟島, 2013)。当該実習への学生の肯定的な回答の背景には、COVID-19禍の限られた学修環境の中でも実習目的や実習目標を意識できたと考える。実習スケジュールは、何をどこまで進め、何をいつまでに達成するのかを学生自身が考え、意思のある学びと計画的な行動を促したのではないかと推測する。

### 1) 全日程学内で実施した学修環境

COVID-19禍の学内実習について、学生同士の積極的な意見交換の場や、落ち着いて考えられるよう環境と状況を設定することによる学習効果の向上が報告されている(田端・清水・竹村・小松, 2020)。表4より、「学内実習だったからこそ座学が多く、看護過程にじっくり取り組むことができた」、「実習前、看護過程はよく理解していなかったがじっくり最初から最後まで考えることができた」など、学生の思考を中断させず落ち着いて考えられる環境が確保できたことは先行研究と同じく学内実習の効果と考える。本来の臨地実習では、限られた時間内に電子カルテから情報収集と平行しながら患者ケアを実施するため、受け持ち患者

の情報を整理して実習記録に取り掛かるには時間を要する。看護学生は、情報収集したデータの中に埋もれてしまい膨大なデータから必要なデータを見極める困難さを感じる(齋藤・野崎, 2023)。表4より、学生は、「看護過程に落ち着いて向き合う」【看護過程を丁寧に学ぶ】中で事例患者の情報を適時整理、把握していたと考える。必要なデータや必要な看護を見極め、落ち着いて思考する学修環境が確保できたと考えられる。

実習5日目は、学生各自が事例患者に立案した看護計画の一部(日常生活援助)を、学生間で学生役と事例患者役になり実習室で援助を実施した。事例を用いた学内実習では、知識を深めることや疾患を理解するといった思考過程を育てることに十分な学習効果はあるが、実際の患者との関わりや、反応・観察・病棟スタッフとの関わり方を学生自身が経験し得られる「経験型学習」としては限界がある(岩佐, 2021)。しかし、学生は模擬患者であっても自身の思考した看護計画と援助計画を実践し表現できる場があった。また学生間でお互いの過不足を判断できる時間があったことから、表4より「看護観と向き合い新たな気づきを得る」経験や、表3より「患者さんの退院後の生活をイメージすることが必要と知った」など【計画と援助の実践体験を通して看護過程のプロセスを知る】体感できたのではないかと考える。表2に示した学生間で実践する経験型実習を含んだ看護過程展開スケジュールは、学生の実習目的への達成度や自身の成長を促し、肯定的な実習の評価につながったとも考える。

### 2) 全日程対面型で実施した学修環境

本来の臨地実習では、学生個々の受け持ち、患者の特徴による学習内容が異なるため、学生一人の体験を他者に伝え学びを共有するといった機会が得られる(和泉ら, 2013)。当該実習は全日程対面型とし、全員が同じ事例の患者を受け持つ形式をとったため、臨地実習のようにさまざまな年代や疾患を抱える患者の看護を学生間で共有することはできなかった。しかし表4より、学生は「オンラインで質問すると本当に伝えたいことが

伝わらない友達に相談出来てとても良かった」、「自分以外の学生の看護に対する考え方を知ることができた」など、全日程対面型で実施した学修環境はリアルに学生間で看護を伝え合う環境になっていたと考える。特に、学生は自分自身の看護と他の学生の看護違いを＜学生間での意見の交流を体験＞し、＜討議からよりよい看護を思考する＞様子がうかがえた。ディスカッションは、安心して意見を言える環境づくりと、自分と他人とは違うことを学生が自覚し自分の考えを明確にしていく学習過程が重要である（井上・大西・安波・山口、2011）。意味のある看護を見出すグループディスカッションを積み重ね【学生間で相互し看護過程の理解を深める】協同学習となる学修環境にあったと考える。また当該実習は、臨地の場での実習指導者も参加する緊張感のあるカンファレンスとは異なり、教員も含めた普段と同一の学修環境が、学生の心理的な安心材料となり活発な意見交換に発展したものと考える。

### 3) 全日程対面型で実施した実習指導環境

当該実習は、2年次後期の演習科目「看護過程展開論演習（事例展開）」で担当した教員が継続して実習指導したことにより、学生の看護過程展開における理解度や学生の特徴に応じた＜学びの段階に合わせた指導＞になっていた様子がうかがえる。表4より、学生は「先生と近い距離で指導してもらえたことで学びが沢山あった」、「学内実習だからこそ先生にすぐに聞ける環境があり、心強かった」などオンラインでの実習とは異なり＜タイムリーな個別指導を受ける＞ことができ、学生対教員の対話のある実習環境であったことがうかがえる。当該実習は、学生にとって【個別指導が得られる空間】になっていたと考える。

以上のことから、COVID-19禍において全日程学内・対面型の実習環境は、学生の視点から学修効果があったと考える。しかし表4より「実際の病院の緊張感や患者との関わりができなかったため今後の実習が不安」、＜臨地の未経験に伴う心配が生じる＞、「非言語的コミュニケーションが分からなかった」、「看護過程を学ぶいい機会では

あったが臨地実習のイメージが湧きにくかった」など学内実習のデメリットもあった。＜今後の課題を見出す＞とともに【臨地実習への期待と不安が交差する】といった学内実習の限界がうかがわれた。看護学生は実習に不安ばかりではなく「楽しみ」を少なからず持っている（大村・後藤・藤長・岡田、2020）ため、学内実習の限界を見据えた上で、実習に対する期待感を持てるような教授方略を考えていくことも示唆された。

## VI. 研究の限界と課題

本研究の結果からは、臨地実習の代替え措置として映像教材を活用して取り組んだ全日程対面での学内実習の効果は明らかになった。特に、患者と看護師、学生との関わりや回復過程を紙面情報のみでなく映像教材で提供し、実際の看護過程を個々にグループ討議を重ねながら展開した体験は、看護過程の理解につながったと考える。しかしながら、アンケートに回答した学生は、当該実習を受講した約半数であり、回答しなかった学生の意見が反映されていないことは、本研究の限界と考える。また、学内では限界である情報収集能力や観察能力、技術面の能力に対する不安の声も一部あった。調査を行った2021年と比べ、様々な場面で人々の行動が制約されることが緩和された現在でも、COVID-19は完全に治まることなく続いている。ポストコロナの中での、映像教育等、学内実習や臨地実習の利点を加味した双方を補完するような新しい実習体系の構築が必要である。

## 謝辞

本研究にご協力いただいた学生の皆様に心より感謝いたします。

## 利益相反

本研究において利益相反は存在しない。

## 文献

舟島なをみ（2013）. 看護学教育における授業展開 -質の高い講義・演習・実習の実現に向

- けて. 東京: 医学書院.
- 広瀬会里・入部百合絵・藤野あゆみ・横山加奈・石光芙美子・天木伸子・伊藤裕子・百瀬由美子 (2022). 看護学生のための映像を用いた空間アセスメントの学習教材の検討. 愛知県立大学看護学部紀要. 28, 97-106.
- 池西静江・石束佳子・藤江康彦 (2023). 学習指導案 ガイダンス 看護教育を深める授業づくりの基本伝授. 東京: 医学書院.
- 和泉明子・大沢たか子・矢野智恵・伊藤光代・三浦かず子・今村優子...山崎江里子 (2013). 臨地実習におけるカンファレンスの実態—教員のカンファレンス実施記録の分析を通して—. 高知学園短期大学紀要, 43, 47-57.
- 井上由紀子・大西斗江・安波茂子・山口佳子 (2011) 「看護学概論」の履修評価: 臨床ローテーション経験を振り返りながらグループワーク後の自己評価に着目. 日本赤十字北海道看護大学紀要, (11), 13-19.
- 岩佐有子 (2021). コロナ禍における小児看護学実習の成果と課題. 京都看護, 5, 67-75.
- 岸本智砂子・平栗智美 (2022). 新型コロナウイルス感染拡大に伴う成人看護学急性期領域の学内演習における試み. 看護教育研究学会誌, 14(1), 63-71.
- 清沢京子・塩澤実香・佐藤圭子・笠原潮美・渡辺千枝子 (2018). 臨床看護援助論IVにおける事例の看護過程演習と臨床看護学実習 I・II のアセスメントの評価における関連とその現状 (その 1). 松本短期大学研究紀要, 27, 3-9.
- 齋藤雪絵・野崎真奈美 (2023). 看護学生の看護過程におけるアセスメントの現状と困難—臨床推論としての考え方の特徴—. 医療看護研究, 20(1), 19-30
- 益田美津美・小田嶋裕輝 (2020). バーチャル・シュミレーションを用いたハイブリット型成人看護学実習の取り組み. 医学教育, 51(5), 557-560.
- 日本看護系大学協議会 (2020). 2020 年度看護系大学4年生の臨地実習科目 (必修) の実施状況調査結果報告書.  
<https://doi.org/10.32283/rep.598a3d11>  
2023/5/1 閲覧
- 日本看護系大学協議会 (2021). 2020 年度 COVID-19 に伴う看護学実習への影響調査 A 調査・B 調査報告書.  
<https://www.janpu.or.jp/wp/wp-content/uploads/2021/04/covid-19cyousaAB.pdf>  
2023/5/1 閲覧
- 縄秀志・加藤木真史・佐居由美・三浦友里子・鈴木彩加・田中加苗...小布施美桂 (2020). 学士編入統合カリキュラム (基礎看護学) の挑戦: ヘルスアセスメントの枠組みと事例を軸とした再統合. 聖路加国際大学紀要, 6, 113-118.
- 大村郁子・後藤理香・藤長すが子・岡田尚美 (2020). A 大学3年次看護学生が領域別実習前に抱える不安の実態. 日本医療大学紀要, 6, 165-172.
- 田端真・清水律子・竹村和誠・小松美砂 (2020). 新型コロナウイルス感染症により老年看護学実習を学内実習とした取り組みと学生アンケートからの考察. 三重県立看護大学紀要, 特別号, 72-80.
- 坪井桂子・秋定真有・石橋信江・西村康子 (2020). オンラインの特性を活かした老年看護学実習. 看護教育, 61(10), 医学書院, 940-947.  
<https://doi.org/10.11477/mf.1663201590>
- 渡辺千枝子・垣内いずみ・嶋崎昌子・百瀬ちどり・横山芳子 (2014). 看護学生が実習で感じる達成感と臨床実践に対する不安—最終実習の前後における期待と体験に焦点を当てて—. 松本短期大学研究紀要, 23, 77-8.

### Abstract

Original video teaching materials were used in fully on-campus fundamental clinical nursing training on implementing the nursing process. An online questionnaire regarding the achievement of training objectives and personal achievements during training was administered to 104 second-year nursing students who took the fundamental clinical nursing training course. There were 51 responses (response rate 49.0%, valid response rate 100%). The perceived achievement level of training objectives was 98% and all questionnaire respondents felt a feeling of accomplishment with regards to implementation of the nursing process. The learning of students regarding the nursing process was summarized into the following three points: “deepening understanding of patients through a combination of paper and video information”, “considering nursing planning and assistance according to changes in the state of patients”, and “understanding the nursing process through practical experience of planning and assistance”. Additionally, students’ perceptions of a fully in-person learning environment were as follows: “it is a way to thoroughly learn the nursing process”, and “it allows students to mutually increase understanding of the nursing process”, and “it was an opportunity to receive personalized instruction”. However, the limitation of on-campus training was also manifest, as reflected in the observation that “there was a conflict between expectations and anxiety towards on-site training”.