

統合実習に対する看護教員の認識と運営実態

—教育課程別の比較—

三谷理恵¹, 關戸啓子², 澁谷幸³, 香川秀太⁴

¹兵庫医療大学看護学部, ²京都府立医科大学医学部看護学科, ³神戸市看護大学, ⁴青山学院大学社会情報学部
キーワード: 統合実習、看護教員、実態把握

Nursing teachers' perceptions of the integrated nursing clinical practicum: comparing three- and four-year training courses.

Rie Mitani¹, Keiko Sekido², Miyuki Shibutani³, Shuta Kagawa⁴

Hyogo University of Health Sciences¹, Kyoto Prefectural University of Medicine², Kobe City Collage of Nursing³,
Aoyama Gakuin University⁴

Key Words: integrated nursing practicum, nursing teacher, understanding the actual situation

要旨

本調査は、統合実習に対する看護教員の認識と運営実態を明らかにすること目的とした。

2017年3月～4月に全国の看護師養成所等機関198校818名の看護教員を対象に、無記名自記式調査（郵送法）を実施した。調査項目の基本統計量を算出し、教育課程別の群間比較には χ^2 乗検定またはFisherの正確確率検定を用いた。看護教員が認識した統合実習で学生が得ていると考える学び・意義について因子分析（最尤法、プロマックス回転）を行い、因子得点の平均値の群間比較はt検定を用いた。回答者は194名（回収率23.7%）、有効回答者186名（有効回答率95.9%）であった。

実習目標で回答の多い共通目標は「既習の学習体験を踏まえ自己の課題を明確にする」80.3%、「医療チームの一員として責任のある行動を取る」74.2%、「看護チームの一員として、チーム活動の中で看護を展開する」71.9%であった。教育年限別比較で有意差を認めた共通目標は9項目で優先順位の判断や、多重課題の対応等の実践的目標であり、3年制課程が目標設定をしている割合は高かった。看護教員が認識した統合実習で学生が得ている学び・意義は、「F1看護チームの一員として実践する視点を学ぶ」、「F2看護職としての将来像を描く」、「F3組織的な看護活動への理解が深まる」、「F4連携・協働的な看護活動への理解が深まる」の4因子となった。F1は3年制（0.172±0.778）の方が、4年制（-0.348±1.156）よりも高く有意差が認められた。F4は、4年制（0.415±0.961）の方が、3年制（-0.206±0.729）よりも高く有意差が認められた。

3年制では、実践的な目標設定がなされる傾向にあり、4年制では、外来や地域への継続看護の視点や多職種協働の視点の理解につながる目標設定が多い傾向が示唆された。看護教員が認識する統合実習の意義には、日常の看護師の実際的な看護を学ぶことに加えキャリア教育の一端を担う可能性が示唆された。

Abstract

The purpose of this survey is to understand the current status of the integrated nursing practice program in three- and four-year training courses as seen by nursing teachers, the extent to which the goals of the integrated nursing practice are achieved, and the effectiveness of the program.

An anonymous self-administered survey was conducted by post with 818 nursing teachers at 198 nurse training schools across Japan between March and April 2017. The total number of responses was 194 (response rate 23.7%), of which 186 were valid and complete (valid response rate 95.9%). The survey gathered information on nursing teachers' perceptions of practical training objectives, practical training methods, and student learning in integrated practical training in three- and four-year training courses. The responses were analyzed, and a χ^2 -square test or Fisher's exact test used to compare the three- and four-year groups. Factor analysis was performed to identify the effects of the integrated nursing practice (maximum likelihood method, promax rotation), and the factor score was calculated. Group means were compared by t-test.

The most common responses regarding the practicum goals were "clarify their tasks based on previous learning experiences" (80.3%), "take responsible actions as a member of the medical team" (74.2%), and "as a member of a nursing team, develop nursing in team activities" (71.9%). Nine goals showed a significant difference when three- and four-year groups were compared, such as priority judgment and handling of multiple tasks, and the percentage of three-year courses that set goals was high. The effects of integrated nursing practice were identified as four factors: "F1 - learning the perspective of practicing as a member of the nursing team," "F2 - imagining the future of the nursing profession," "F3 - deepening the understanding of organized nursing activities," and "F4 - deepening the understanding of collaborative nursing activities." F1 was significantly higher in the three-year (0.172±0.778) than the four-year system (-0.348±1.156), and F4 was significantly higher in the four-year (0.415±0.961) than the three-year system (-0.206±0.729).

In the three-year system, there was a tendency to focus on practicing as a member of the nursing team, while in the four-year system there was a tendency to concentrate on deepening the understanding of collaborative nursing activities. Moreover, it was suggested that nursing teachers recognize that integrated nursing practice not only enables the nursing students to learn practical nursing in the field but also plays a role in career education.

I. 緒言

2008年保健師助産師看護師学校養成所指定規則改正において、統合分野が設置され、「看護の統合と実践」実習(2単位)(以下、統合実習とする)が開始された。この実習は、学生が、卒業後臨床現場にスムーズに適応するために、医療現場の現実を理解することを目的の一つとしている(厚生労働省, 2007)。文部科学省(2007)、厚生労働省(2007)は、多重課題への対応、複数患者の受け持ち、夜間勤務帯の実習、あるいは、在宅療養や、外来診療など入院前後の患者の理解等、看護学生が学生時代に学んだ知識と技術を統合し、実践的な学習に発展していくための実習形態を提示している。しかし、統合実習の「統合」をどのように解釈するのかが教育機関によって異なるため、目標、実習方法や実習場所は、教育機関により多様である。大学または看護専門学校を対象とした調査報告では、統合実習での工夫や運営の課題等提示されている(日本看護学校協議会, 2016; 日本看護系大学協議会, 2016)。しかし、どのような実習目標が設定され、どのような方法で実習が展開されているのか、さらに看護教員は本実習の学生への学習効果や意義をどのように認識しているのか、実習運営上の課題についても十分に示されていない。加えて、教育課程によって運営方法や教員の認識に相違があるのかも明確ではない。

そこで、本研究では、統合実習がどのような目標のもとに、どのように実施されているかその運営実態及び看護教員の本実習に対する認識を明らかにする。また実習の運営は教育課程により異なる可能性もあるため、教育課程別の比較を通じ、統合実習教育の現状を把握する。本結果は、統合実習の運営の現状を把握するとともに今後のカリキュラム検討の資料になると考える。

II. 研究方法

1. 研究デザイン

量的記述研究デザイン

2. 研究対象者

全国の看護師等学校養成所をリスト化(2016年時点)し、無作為に選出した大学56校、短期大学7校、看護専門学校135校に所属する統合実習担当教員818名を本調査の対象とした。

3. 調査方法

無記名自記式質問紙を作成し、郵送法にて調査を行った。質問紙は、先行研究やWeb公開シラバスを参照し、看護専門学校、大学教員への聞き取り、その後、研究者間で検討して調査項目を設定した。看護教員16名に予備調査を実施し、表現の適切性、回答の困難さを確認した。

統合実習の運営実態として、統合実習の目標26項目、実習方法4項目を設定した。統合実習は、学内で統一した共通の目標を設定している場合と、領域・分野毎の目標を設定している場合がある。そのため、学内で統一した目標は「共通目標」、領域・分野単位での目標は「分野別目標」とし、所属教育機関もしくは領域・分野での目標設定の有無を尋ねた。学内統一の目標と領域・分野別の目標の両方を設定している場合には、「共通目標」と「分野別目標」の両方に回答してもらった。統合実習の方法は該当項目の選択を求めた。加えて、看護教員の統合実習に対する認識を明らかにするため、看護教員が認識した統合実習における学生の学び・意義16項目、統合実習における課題11項目を設定した。いずれも、「とてもそう思う」～「全く思わない」4段階リッカートと「わからない」の選択肢を設定した。

4. 調査期間

2017年3月～4月に実施した。

5. 分析方法

対象者の属性と各調査項目の基本統計量を算出した。統合実習の目標、実習方法、看護教員が認識した統合実習における学生の学び・意義、統合実習の課題は教育課程別群間比較に、 χ^2 二乗検定またはフィッシャーの正確確率検定を用いた。看護教員が認識した統合実習における学生の学び・意義、統合実習の課題は、「わからない」と無回答を除外し解析した。さらに、看護教員が認識した統合実習における学生の学び・意義の構造を検討するため、「とてもそう思う」～「全く思わない」の回答に4～1点を配点し、探索的因子分析(最尤法、プロマックス回転)を行った。因子得点の平均値の群間比較にt検定を用いた。統計的検定の有意水準は0.05%未満とした。

6. 倫理的配慮

研究参加は自由意思に基づくもので参加の可否による不利益は一切生じないこと、本調査は無記名自記式調査の

ため提出によって同意となり、提出後の同意撤回はできないことを明記し調査を行った。神戸大学大学院保健学研究科倫理委員会の承認を得て実施した（承認番号 570 号）。

Ⅲ．結果

1. 対象者の背景（表 1）

本調査の回収数は 194（回収率 23.7%）、有効回答 186（有効回答率 95.9%）であった。所属教育機関は、教育年限 3 年の教育課程（以下、3 年制課程）は 121 名、4 年の教育課程（以下、4 年制課程）65 名であった。

表 1 回答者の背景

	n=186	
	n	%
年齢		
・30～39 歳	12	6.5
・40～49 歳	59	31.7
・50～59 歳	94	50.5
・60 歳以上	12	6.5
・無回答	9	4.8
看護教員経験年数		
・5 年未満	29	15.6
・5～9 年	38	20.4
・10～19 年	70	37.6
・20～29 年	38	20.4
・30 年以上	2	1.1
・無回答	9	4.8
担当分野（複数回答あり）		
・基礎	20	
・成人	40	
・母性	10	
・小児	14	
・老年	20	
・精神	12	
・地域	6	
・在宅	16	
・その他	7	
教育課程		
3 年制課程		
・全日制看護専門学校（3 年制）	110	59.1
・短期大学	10	5.4
・大学	1	0.5
4 年制課程		
・全日制看護専門学校（4 年制）	0	0.0
・大学	65	34.9
統合看護実習の単位数		
1 単位	2	1.1
2 単位	150	80.6
3 単位	20	10.8
4 単位	7	3.8
無回答	7	3.8
附属病院の有無		
有り	108	58.1
無し	76	40.9
1 学年の学生定員数（平均 ±SD）	67.1±29.1（20～150）	
統合実習担当教員数（平均 ±SD）	12.4±9.0（1～40）	

2. 統合実習における実習目標（表 2）

共通目標のみへの回答は 100 名（3 年制 75 名、4 年制 25 名）、分野別目標のみの回答は 8 名（3 年制 3 名、4 年制 5 名）、両方への回答は 78 名（3 年制 43 名、4 年制 35 名）であった。

共通目標回答者のうち、回答の上位項目は「1. 既習の学習体験を踏まえ自己の課題を明確にする」80.3%、「26. 医療チームの一員として責任のある行動を取る」74.2%、「12. 看護チームの一員として、チーム活動の中で看護を展開する」71.9%であった。一方、回答が最も少ない目標は「19. 災害時における看護職の役割を理解する」16.1%であった。教育課程別に有意差がある項目は 9 項目（項目 8,9,10,11,12,22,23,24,26）であった。

分野別目標回答者で回答が最も多い項目は「23. 看護チーム内のリーダー役割を理解することができる」64%であり、最も回答が少ない項目は「3. 卒業後も自分のキャリア開発に向けたビジョンを描くことができる」23.3%、「5. 卒業後も主体的に看護者としての自己研鑽に努める姿勢を身につけることができる」23.3%であった。教育課程別で有意差がある項目は 13 項目で、そのうち、共通目標で有意差のある項目と重複した項目が 5 項目（項目 8,9,10,22,26）、分野別目標のみで有意差を認めた項目が 8 項目（項目 7,13,16,17,19,20,21,24）であった。

3. 統合実習の方法（表 3, 表 4）

実習内容と評価方法は、教育課程別の比較で、いずれも有意差を認めた。3 年制課程では「全学生が同じ実習内容に取り組む」が、4 年制課程では「各分野が設定した実習内容に取り組む」が最も多い回答であった。評価基準は、ともに「全教員が同じ評価基準で評価する」が最も多い回答であるが、割合は 3 年制課程 93 名（76.9%）、4 年制課程 30 名（46.2%）であった（表 3）。

実習方法では、勤務開始時の申し送りから次勤務者への申し送りを含む日勤帯全ての勤務の体験が最も多く、複数患者受け持ち、看護管理者への随行、早出・遅出・夜勤など日勤帯以外の勤務体験は、実施割合が 50%以上であった。指導体制は、「教員が 1 日 1 回以上巡回指導」が半数を占めており、「臨床の指導者が指導」が最も少なかった（表 4）。

表2 統合実習の目標設定の有無

質問項目	共通目標への回答								分野目標への回答							
	全体 n=178		3年制課程 n=118		4年制課程 n=60		p	全体 n=86		3年制課程 n=46		4年制課程 n=40		p		
	n	%	n	%	n	%		n	%	n	%	n	%			
1 既習の学習体験を踏まえ、自己の課題を明確にすることができる	あり	143	80.3	91	77.1	52	86.7	0.130	22	25.6	9	19.6	13	32.5	0.170	
	なし	35	19.7	27	22.9	8	13.3		64	74.4	37	80.4	27	67.5		
2 自己の課題にあわせた実習計画を立て、自ら主体的に実施できる	あり	107	60.1	65	55.1	42	70.0	0.055	28	32.6	11	23.9	17	42.5	0.067	
	なし	71	39.9	53	44.9	18	30.0		58	67.4	35	76.1	23	57.5		
3 卒業後も自分のキャリア開発に向けたビジョンを描くことができる	あり	63	35.4	37	31.4	26	43.3	0.114	20	23.3	11	23.9	9	22.5	0.877	
	なし	115	64.6	81	68.6	34	56.7		66	76.7	35	76.1	31	77.5		
4 自己の看護に対する考えを深め、看護観を持つことができる	あり	127	71.3	84	71.2	43	71.7	0.947	27	31.4	11	23.9	16	40.0	0.109	
	なし	51	28.7	34	28.8	17	28.3		59	68.6	35	76.1	24	60.0		
5 卒業後も主体的に看護者として自己研鑽に務める姿勢を身につけることができる	あり	89	50.0	60	50.8	29	48.3	0.751	20	23.3	12	26.1	8	20.0	0.505	
	なし	89	50.0	58	49.2	31	51.7		66	76.7	34	73.9	32	80.0		
6 文献や先行研究を適切に活用し、科学的根拠に基づく個別の看護を展開できる	あり	65	36.5	43	36.4	22	36.7	0.976	22	25.6	8	17.4	14	35.0	0.062	
	なし	113	63.5	75	63.6	38	63.3		64	74.4	38	82.6	26	65.0		
7 看護の対象となるひと・地域を深く理解し、科学的根拠に基づく個別の看護を展開できる	あり	58	32.6	38	32.2	20	33.3	0.879	39	45.3	16	34.8	23	57.5	0.035	
	なし	120	67.4	80	67.8	40	66.7		47	54.7	30	65.2	17	42.5		
8 複数名の患者を受け持ち、優先順位を踏まえて看護を展開できる	あり	105	59.0	79	66.9	26	43.3	0.002	50	58.1	35	76.1	15	37.5	0.000	
	なし	73	41.0	39	33.1	34	56.7		36	41.9	11	23.9	25	62.5		
9 多重課題に対応し、看護を展開することができる	あり	88	49.4	68	57.6	20	33.3	0.002	48	55.8	33	71.7	15	37.5	0.001	
	なし	90	50.6	50	42.4	40	66.7		38	44.2	13	28.3	25	62.5		
10 限られた時間内で効率的に看護を展開することができる	あり	76	42.7	63	53.4	13	21.7	0.000	37	43.0	26	56.5	11	27.5	0.007	
	なし	102	57.3	55	46.6	47	78.3		49	57.0	20	43.5	29	72.5		
11 夜勤帯・早朝など含めて24時間継続する看護の展開を理解することができる	あり	64	36.0	50	42.4	14	23.3	0.012	42	48.8	27	58.7	15	37.5	0.050	
	なし	114	64.0	68	57.6	46	76.7		44	51.2	19	41.3	25	62.5		
12 看護チームの一員として、チーム活動の中で看護を展開することができる	あり	128	71.9	91	77.1	37	61.7	0.030	40	46.5	21	45.7	19	47.5	0.864	
	なし	50	28.1	27	22.9	23	38.3		46	53.5	25	54.3	21	52.5		
13 病棟から外来、地域在宅へと継続する看護の視点を学ぶことができる	あり	53	29.8	35	29.7	18	30.0	0.963	40	46.5	13	28.3	27	67.5	0.000	
	なし	125	70.2	83	70.3	42	70.0		46	53.5	33	71.7	13	32.5		
14 医療安全の確保をするための看護職の役割を理解できる	あり	103	57.9	73	61.9	30	50.0	0.130	32	37.2	16	34.8	16	40.0	0.618	
	なし	75	42.1	45	38.1	30	50.0		54	62.8	30	65.2	24	60.0		
15 保健・医療・福祉チームの一員として、多職種と効果的なコミュニケーションがとれる。	あり	97	54.5	64	54.2	33	55.0	0.923	34	39.5	14	30.4	20	50.0	0.064	
	なし	81	45.5	54	45.8	27	45.0		52	60.5	32	69.6	20	50.0		
16 保健・医療・福祉チームの一員として、多職種と協働し看護を展開する視点を理解できる	あり	115	64.6	72	61.0	43	71.7	0.160	39	45.3	16	34.8	23	57.5	0.035	
	なし	63	35.4	46	39.0	17	28.3		47	54.7	30	65.2	17	42.5		
17 保健・医療・福祉チームでの協働における看護の役割と機能を理解できる	あり	125	70.2	80	67.8	45	75.0	0.320	39	45.3	14	30.4	25	62.5	0.003	
	なし	53	29.8	38	32.2	15	25.0		47	54.7	32	69.6	15	37.5		
18 他職種・他機関との連携・協働の視点を理解できる	あり	99	55.6	68	57.6	31	51.7	0.449	39	45.3	17	37.0	22	55.0	0.094	
	なし	79	44.4	50	42.4	29	48.3		47	54.7	29	63.0	18	45.0		
19 災害時における看護職の役割を理解できる	あり	30	16.9	23	19.5	7	11.7	0.187	29	33.7	20	43.5	9	22.5	0.040	
	なし	148	83.1	95	80.5	53	88.3		57	66.3	26	56.5	31	77.5		
20 病院組織における看護部門の役割と機能を理解することができる	あり	81	45.5	56	47.5	25	41.7	0.463	42	48.8	31	67.4	11	27.5	0.000	
	なし	97	54.5	62	52.5	35	58.3		44	51.2	15	32.6	29	72.5		
21 看護部長・看護副部長が行う看護管理の実際を理解することができる	あり	52	29.2	38	32.2	14	23.3	0.219	37	43.0	25	54.3	12	30.0	0.023	
	なし	126	70.8	80	67.8	46	76.7		49	57.0	21	45.7	28	70.0		
22 看護師長が行う看護管理の実際を理解することができる	あり	98	55.1	74	62.7	24	40.0	0.004	50	58.1	34	73.9	16	40.0	0.001	
	なし	80	44.9	44	37.3	36	60.0		36	41.9	12	26.1	24	60.0		
23 看護チーム内のリーダーの役割を理解することができる	あり	108	60.7	78	66.1	30	50.0	0.038	55	64.0	33	71.7	22	55.0	0.107	
	なし	70	39.3	40	33.9	30	50.0		31	36.0	13	28.3	18	45.0		
24 看護チーム内におけるメンバーの役割を理解することができる	あり	122	68.5	87	73.7	35	58.3	0.037	52	60.5	31	67.4	21	52.5	0.159	
	なし	56	31.5	31	26.3	25	41.7		34	39.5	15	32.6	19	47.5		
25 看護専門職者としての責任と倫理を考えることができる	あり	121	68.0	81	68.6	40	66.7	0.789	27	31.4	10	21.7	17	42.5	0.039	
	なし	57	32.0	37	31.4	20	33.3		59	68.6	36	78.3	23	57.5		
26 医療チームの一員として責任のある行動をとる事ができる	あり	132	74.2	95	80.5	37	61.7	0.007	36	41.9	13	28.3	23	57.5	0.006	
	なし	46	25.8	23	19.5	23	38.3		50	58.1	33	71.7	17	42.5		

χ²乗検定 (p<0.05)

表3 実習内容と評価方法

項目	全体 (n=186)	3年制課程 (n=121)		4年制課程 (n=65)		p値	
	n	n	%	n	%		
実習内容	全学生が同じ実習内容に取り組む	136	113	93.4	23	35.4	0.000
	各分野が設定した実習内容に取り組む	43	7	5.8	36	55.4	
	その他	7	1	0.8	6	9.2	
評価方法	全教員が同じ評価基準で評価する	123	93	76.9	30	46.2	0.000
	分野単位で統一された基準で評価する	40	14	11.6	26	40	
	担当教員の裁量で評価する	14	7	5.8	7	10.8	
	その他	9	7	5.8	2	3.1	

フィッシャーの正確確率検定 (p<0.05)

表4 実習方法 (複数回答あり)

項目	n=186		
	n	%	
実習場所	病棟	175	94.1
	外来	31	16.7
	地域連携部門	22	11.8
	I C U	20	10.8
	医療機関 救急部	16	8.6
	手術室	12	6.5
	周産期部門	11	5.9
	検査部門	4	2.2
	その他 (自由記述)	7	3.8
	訪問看護ステーション	17	9.1
	保健所・保健センター	9	4.8
	医療機関以外 老人保健施設ほか	5	2.7
	学校・特別支援学校ほか	2	1.1
その他 (自由記述)	16	8.6	
具体的方法	日勤帯全ての勤務の体験	149	80.1
	複数患者受け持ち	146	78.5
	看護管理者への随伴	118	63.4
	日勤以外の勤務体験	110	59.5
	1名の患者受け持ち	40	21.5
	専門看護師・認定看護師への随伴	20	10.8
	看護職のいない部門見学	12	6.5
	その他 (自由記述)	24	12.9
	教員が1日1回以上巡回指導	94	50.5
	教員が終日直接指導	68	36.6
指導体制	教員が巡回するが指導は現場の指導者が実施	60	32.3
	臨床の指導者が指導	21	11.3
	その他 (自由記述)	22	11.8

4. 看護教員が認識した統合実習における学生の学び・意義 (表5, 表6, 表7)

設定した16項目のうち、「とてもそう思う」「少しそう思う」の回答が50%未満の項目は、「11 災害看護の理解が深まる」のみであった。教育課程別で有意差を認めた項目は7項目(2,3,4,6,7,8,9)あった(表5)。

看護教員が認識した統合実習における学生の学び・意義の構造を把握するため、探索的因子分析を実施した。固有値1以上、スクリープロットの結果から因子数4とし検定した結果、因子負荷量0.4未満の1項目(項目1)を削除し、15項目4因子構造を確認した。各因子を「I 看護チームの一員として実践する視点を学ぶ」「II 看護職としての将来像を描く」「III 組織的な看護活動への理解が深まる」「IV 連携・協働的な看護活動への理解が深まる」とした(表6)。

因子得点の平均値は、第1因子は3年制課程(0.172±0.778)の方が4年制課程(-0.348±1.156)よりも高く有意差が認められた。第4因子は、4年制課程(0.415±0.961)の方が、3年制課程(-0.206±0.729)よりも高く有意差が認められた(表7)。

5. 看護教員が認識した統合実習における課題(表8)

設定した11項目のうち、「とてもそう思う」「少しそう思う」の回答が50%を超えたものはなかった。また、3年制課程と4年制課程で回答割合に有意差がある項目は2項目で「各分野に実習運営が任せられ、学校全体で実習目標が共有できていない」、「統合実習の目的を実習施設に理解してもらうことが難しい」であった。

IV. 考察

1. 統合実習の運営実態

統合実習の共通目標と分野別目標の設定の有無において、3年制課程は「共通目標」のみへの回答数が半数以上であったが、4年制課程は、「共通目標と分野別目標」の両方への回答が半数以上であった。実習内容、評価方法においても、3年制課程は同一内容の実習、同一基準の評価を大半が選択しており、3年制課程の多くは全学生が同じ実習内容に取り組む評価も統一される傾向にあることが明らかとなった。一方、4年制課程では、各分野の実習内容を設定している場合が半数を占めていた。大学にお

表5 看護教員が認識した統合実習における学生の学び・意義

質問項目		全体		3年制課程		4年制課程		p値
		n	%	n	%	n	%	
1 患者の状況や個性にあわせた看護を展開する能力が身につく	とてもそう思う	62	33.5	40	33.3	22	33.8	0.982
	少しそう思う	94	50.8	60	50.0	34	52.3	
	余り思わない	25	13.5	17	14.2	8	12.3	
	全く思わない	4	2.2	3	2.5	1	1.5	
2 臨床現場で求められる優先順位の判断が理解できる	とてもそう思う	102	55.4	78	64.5	24	38.1	0.001
	少しそう思う	70	38.0	38	31.4	32	50.8	
	余り思わない	10	5.4	5	4.1	5	7.9	
	全く思わない	2	1.1	0	0.0	2	3.2	
3 臨床現場で求められる時間管理の視点が理解できる	とてもそう思う	93	51.1	71	59.7	22	34.9	0.000
	少しそう思う	70	38.5	44	37.0	26	41.3	
	余り思わない	13	7.1	3	2.5	10	15.9	
	全く思わない	6	3.3	1	0.8	5	7.9	
4 日勤帯から夜勤帯へと24時間継続する看護を展開するための視点が理解できる	とてもそう思う	54	30.2	41	34.7	13	21.3	0.001
	少しそう思う	78	43.6	56	47.5	22	36.1	
	余り思わない	34	19.0	18	15.3	16	26.2	
	全く思わない	13	7.3	3	2.5	10	16.4	
5 看護チームの中でメンバーとして他者と連携して活動するための視点が得られる	とてもそう思う	128	68.8	86	71.1	42	64.6	0.171
	少しそう思う	49	26.3	32	26.4	17	26.2	
	余り思わない	8	4.3	3	2.5	5	7.7	
	全く思わない	1	0.5	0	0.0	1	1.5	
6 看護チームにおけるリーダーシップ・メンバーシップに対する理解が深まる	とてもそう思う	120	64.9	84	69.4	36	56.3	0.025
	少しそう思う	54	29.2	34	28.1	20	31.3	
	余り思わない	10	5.4	3	2.5	7	10.9	
	全く思わない	1	0.5	0	0.0	1	1.6	
7 病院・地域との継続看護の理解が深まる	とてもそう思う	34	19.1	13	11.2	21	33.9	0.000
	少しそう思う	69	38.8	42	36.2	27	43.5	
	余り思わない	65	36.5	52	44.8	13	21.0	
	全く思わない	10	5.6	9	7.8	1	1.6	
8 組織における看護管理の理解が深まる	とてもそう思う	62	34.1	41	34.2	21	33.9	0.000
	少しそう思う	94	51.6	71	59.2	23	37.1	
	余り思わない	21	11.5	7	5.8	14	22.6	
	全く思わない	5	2.7	1	0.8	4	6.5	
9 看護職以外の他職種との連携への理解が深まる	とてもそう思う	61	33.0	26	21.7	35	53.8	0.000
	少しそう思う	97	52.4	73	60.8	24	36.9	
	余り思わない	25	13.5	21	17.5	4	6.2	
	全く思わない	2	1.1	0	0.0	2	3.1	
10 医療安全・リスクマネジメントの理解が深まる	とてもそう思う	52	29.1	33	28.2	19	30.6	0.555
	少しそう思う	98	54.7	64	54.7	34	54.8	
	余り思わない	28	15.6	20	17.1	8	12.9	
	全く思わない	1	0.6	0	0.0	1	1.6	
11 災害看護の理解が深まる	とてもそう思う	8	4.9	6	5.6	2	3.6	0.438
	少しそう思う	37	22.7	25	23.1	12	21.8	
	余り思わない	77	47.2	54	50.0	23	41.8	
	全く思わない	41	25.2	23	21.3	18	32.7	
12 臨床現場で現実に求められる看護実践を具体的にイメージできる	とてもそう思う	89	48.4	58	47.9	31	49.1	0.303
	少しそう思う	84	45.7	57	47.1	27	42.9	
	余り思わない	9	4.9	6	5.0	3	4.8	
	全く思わない	2	1.1	0	0.0	2	3.2	
13 就業後の看護師としての自分の活動を具体的にイメージできる	とてもそう思う	85	46.7	56	47.5	29	45.3	0.489
	少しそう思う	83	45.6	55	46.6	28	43.8	
	余り思わない	13	7.1	7	5.9	6	9.4	
	全く思わない	1	0.5	0	0.0	1	1.6	
14 自分の目指す看護師像・キャリアの方向性が明確になる	とてもそう思う	45	25.3	28	24.3	17	27.0	0.711
	少しそう思う	93	52.2	58	50.4	35	55.6	
	余り思わない	37	20.8	27	23.5	10	15.9	
	全く思わない	3	1.7	2	1.7	1	1.6	
15 看護師に必要な責任を自覚できる	とてもそう思う	96	52.2	67	55.8	29	45.3	0.362
	少しそう思う	79	42.9	47	39.2	32	50.0	
	余り思わない	9	4.9	6	5.0	3	4.7	
	全く思わない	0	0.0	0	0.0	0	0.0	
16 看護師になる者として、自己を振り返ることができる	とてもそう思う	93	50.8	62	52.1	31	48.4	0.521
	少しそう思う	78	42.6	51	42.9	27	42.2	
	余り思わない	12	6.6	6	5.0	6	9.4	
	全く思わない	0	0.0	0	0.0	0	0.0	

項目 4,7,11,15,16 は χ^2 乗検定、項目 1,2,3,5,6,8,9,10,12,13,14 はフィッシャーの正確確率検定を実施 ($p < 0.05$)

※「わからない・無回答」の回答者は除いているため、項目ごとにn数は異なる。

表6 統合実習の学び・意義の構造

因子名		質問項目	F1	F2	F3	F4
【第1因子】 看護チームの一員として実践する視点を学ぶ	3	臨床現場で求められる時間管理の視点が理解できる	0.855			
	2	臨床現場で求められる優先順位の判断が理解できる	0.794			
	5	看護チームの中でメンバーとして他者と連携して活動するための視点が得られる	0.779			
	6	看護チームにおけるリーダーシップ・メンバーシップに対する理解が深まる	0.705			
	4	日勤帯から夜勤帯へと24時間継続する看護を展開するための視点が理解できる	0.515			
【第2因子】 看護職としての将来像を描く	13	就業後の看護師としての自分の活動を具体的にイメージできる		0.752		
	16	看護師になる者として、自己を振り返ることができる		0.809		
	15	看護師に必要な責任を自覚できる		0.757		
	14	自分の目指す看護師像・キャリアの方向性が明確になる		0.673		
	12	臨床現場で現実求められる看護実践を具体的にイメージできる		0.479		
【第3因子】 組織的な看護活動への理解が深まる	11	災害看護の理解が深まる			0.688	
	10	医療安全・リスクマネジメントの理解が深まる			0.639	
【第4因子】 連携・協働的な看護活動への理解が深まる	8	組織における看護管理の理解が深まる			0.523	
	9	看護職以外の他職種との連携への理解が深まる				0.719
	7	病院・地域との継続看護の理解が深まる				0.559
Cronbach α				0.864		
最尤法,Kaiserの正規化を伴うプロマックス法						

表7 教育課程別因子得点の平均値の差

教育課程	第1因子	第2因子	第3因子	第4因子
3年制課程 (n=101)	0.172±0.778	0.020±0.906	0.072±0.776	-0.206±0.729
4年制課程 (n=50)	-0.348±1.156	-0.041±0.994	-0.145±1.041	0.415±0.961
p値	0.005	0.708	0.197	0.000

t検定 (p<0.05)

表8 統合実習における課題

質問項目	選択肢	全体		3年制課程		4年制課程		p値
		n	%	n	%	n	%	
1 統合実習と領域別実習の位置づけが区別されていない	とてもそう思う	4	2.2	2	1.7	2	3.1	0.089
	少しそう思う	19	10.4	8	6.8	11	16.9	
	余り思わない	71	39.0	51	43.6	20	30.8	
	全く思わない	88	48.4	56	47.9	32	49.2	
2 各分野に実習運営が任せられ、学校全体で実習目標が共有できていない	とてもそう思う	11	6.1	5	4.3	6	9.4	0.001
	少しそう思う	18	10.1	6	5.2	12	18.8	
	余り思わない	60	33.5	35	30.4	25	39.1	
	全く思わない	90	50.3	69	60.0	21	32.8	
3 統合実習の目的を実習施設に理解してもらうことが難しい	とてもそう思う	13	7.1	6	5.0	7	10.9	0.007
	少しそう思う	46	25.1	39	32.8	7	10.9	
	余り思わない	69	37.7	39	32.8	30	46.9	
	全く思わない	55	30.1	35	29.4	20	31.3	
4 統合実習の目的を担当教員が共通して理解することが難しい	とてもそう思う	13	7.1	7	5.8	6	9.4	0.172
	少しそう思う	26	14.1	13	10.8	13	20.3	
	余り思わない	76	41.3	50	41.7	26	40.6	
	全く思わない	69	37.5	50	41.7	19	29.7	
5 統合実習での実習方法を担当教員が共通して理解して実践することが難しい	とてもそう思う	13	7.1	8	6.8	5	7.8	0.165
	少しそう思う	38	20.9	19	16.1	19	29.7	
	余り思わない	72	39.6	51	43.2	21	32.8	
	全く思わない	59	32.4	40	33.9	19	29.7	
6 学生の目標到達が不十分である	とてもそう思う	7	3.9	6	5.1	1	1.6	0.585
	少しそう思う	55	30.4	37	31.4	18	28.6	
	余り思わない	90	49.7	55	46.6	35	55.6	
	全く思わない	29	16.0	20	16.9	9	14.3	
7 統合実習の実習効果が判断できない	とてもそう思う	4	2.2	3	2.5	1	1.6	0.610
	少しそう思う	50	27.6	36	30.5	14	22.2	
	余り思わない	92	50.8	56	47.5	36	57.1	
	全く思わない	35	19.3	23	19.5	12	19.0	
8 統合実習の実習評価基準が曖昧である	とてもそう思う	6	3.3	3	2.5	3	4.7	0.163
	少しそう思う	61	33.3	43	36.1	18	28.1	
	余り思わない	83	45.4	48	40.3	35	54.7	
	全く思わない	33	18.0	25	21.0	8	12.5	
9 複数患者を確保することが難しい	とてもそう思う	19	11.4	13	11.2	6	11.8	0.800
	少しそう思う	50	29.9	34	29.3	16	31.4	
	余り思わない	64	38.3	43	37.1	21	41.2	
	全く思わない	34	20.4	26	22.4	8	15.7	
10 夜間帯の実習を行うことが難しい	とてもそう思う	44	30.1	28	26.4	16	40.0	0.108
	少しそう思う	27	18.5	17	16.0	10	25.0	
	余り思わない	44	30.1	35	33.0	9	22.5	
	全く思わない	31	21.2	26	24.5	5	12.5	
11 適切な実習施設・場所の確保が難しい	とてもそう思う	19	10.6	9	7.6	10	16.1	0.236
	少しそう思う	38	21.1	23	19.5	15	24.2	
	余り思わない	70	38.9	49	41.5	21	33.9	
	全く思わない	53	29.4	37	31.4	16	25.8	

項目2,3,4,5,9,10,11は χ^2 乗検定、項目1,6,7,8はフィッシャーの正確確率検定を実施 (p<0.05)

※「わからない・無回答」の回答者は除いているため、項目ごとにn数は異なる。

ける統合実習での工夫として、学生の関心領域を尊重しながら4年間の実習の統合を意識した取り組み（日本看護系大学協議会,2016）が挙げられているように、3年制課程に比べると4年制課程では学生の希望や関心に沿って、分野別の多様な場での実習がなされている様子が推察された。

2. 統合実習の目標設定と看護教員が認識した統合実習における学生の学び・意義

共通目標をみると、教育課程にかかわらず、多くの教育機関で、専門職チームあるいは看護チームの一員として他者と協働しながら看護職の役割を実践的に理解することが目指されていることが明らかとなった。さらに、既習学習内容を踏まえ、自己の課題の明確化、看護観の醸成を目指していくことで、看護の統合を図ることが意図されていた。また看護教員が認識した統合実習における学生の学び・意義として、第1因子「看護チームの一員として実践する視点を学ぶ」第3因子「組織的な看護活動への理解が深まる」第4因子「連携・協働的な看護活動への理解が深まる」が明らかとなり、学生が就職し看護組織の一員として看護活動を実践するために必要な要素がより明確に示された。さらに、因子分析での削除項目は、患者一看護師1対1の関係性での看護の理解を深める内容であり、専門領域別実習での重点課題である。即ち、看護教員は専門領域別実習と統合実習における学び・意義は異なると認識していると言えよう。厚生労働省（2007）は、統合実習の設置背景の一つとして、卒業後、臨床現場へのスムーズな適応を挙げている。先行研究では、複数患者の受け持ち（三ツ井,2018;別所,2012）や多重課題への取り組み（岡田,2018）、看護管理者への随行（岩坂,2017）から、学生は、優先順位の判断やタイムマネジメントの必要性、看護師間の関係性等を学習していることが示されてきた。本調査結果からも同様に学生が日常の看護実践に近い体験を通して、看護チーム内での役割や、他者との連携・協働といったより幅広い視点から看護活動への理解を深め、新たな看護実践の視点を学び得ていると担当教員が認識していることが明らかとなった。

さらに、第2因子「看護職としての将来像を描く」から、統合実習は、看護職としてのキャリア教育の側面も担っていると看護教員に認識されていることが新たに示唆された。統合実習の学びとキャリアビジョンに着目した学生への

面接調査（小野,2014）では、学生が統合実習を経て看護師としての理想像を考えはじめ、将来像や方向性を定めることや、職業的アイデンティティの形成に影響する可能性が示唆されている。本調査から、学生だけでなく、看護教員も統合実習が看護職としての将来像を描く機会と認識していることが明らかとなった。今後は、統合実習の学習が、卒業直後の学生から新人看護師への移行期における影響だけでなく、看護職としての中長期にわたる影響についても検討していく必要があると考える。

3. 教育課程別の運営実態と看護教員の認識の比較

教育課程別に目標設定を比較した結果、共通目標で有意差を認めた9項目は、優先順位の判断や、多重課題への対応など日常の看護師の実践活動に近づくための実践的目標であった。

加えて因子得点の平均値の比較からも、3年制課程では第1因子「看護チームの一員として実践する視点を学ぶ」の平均値が高く、卒業後の看護職へのスムーズな移行に対する学習効果が高いと捉えていた。看護専門学校を対象とした調査では、第4次カリキュラム改正後学生の看護実践能力向上への貢献度として、「統合分野の創設」が最も高いと回答されており（日本看護学校協議会,2016）、本調査結果からも、3年制課程の看護教員は、本実習での実践的体験を通して、学生の看護実践能力の向上に対する効果を実感していることが推察された。

分野別目標で有意差を認めた13項目のうち、4年制課程の回答割合が高い項目は6項目で、病棟から地域への継続看護、保健・医療・福祉チームでの協働における看護の役割、チームの一員としての責任ある行動や看護者としての責任と倫理であった。文部科学省が示した統合実習の具体例には病棟での実習以外に、外来や中央検査部などでの治療に至るまでの過程や、在宅療養、リハビリテーションなどの治療を終えた後の過程における人々の生活に即した支援を体験できるような実習が挙げられている（文部科学省,2007）。4年制課程では、これを参考に、地域への継続看護や多職種協働の視点の理解について取り組む実習が行われている傾向がより強いことが示された。また因子分析の結果からも、4年制課程では第4因子「連携・協働的な看護活動への理解が深まる」の平均値が3年制課程に比べ高く、領域別実習では学習しにくい多職種との連携、協働の実際を理解する効果をより高く

捉えていた。

以上から、看護教員は、3年制課程では、学生が卒業後、スムーズに看護実践現場に移行することを志向した実習、4年制課程では、継続看護やチームでの連携を志向した実習により重点をおいて展開している傾向が明らかとなった。

4. 看護教員が認識する統合実習における課題

設定した11課題のうち、回答者の半数以上が課題と認識した項目はなかった。調査時点で指定規則改正後8年が経過しており、すでに各教育機関で統合実習の意義や課題が検討され、改善への取り組みが行われているからではないかと考えられた。しかしながら、課題がなくなったわけではなく、4年制課程では教育機関内の目標共有の課題、3年制課程は実習施設との実習目的の共有の困難さをもつ傾向が示された。臨地実習教育では、指導教員間で実習の目的・目標の十分な共有がなされ、かつ、教育機関と実習施設の連携・協働がなされることは不可欠である。また、実習指導者と教員の実習目的の共有は、学習の方向性の共有につながる重要点である。統合実習への教員と指導者の認識は一致しているという報告（伊藤,2014）がある一方で、複数患者受け持ち実習導入時の実習環境整備不足（近藤,2017）、看護管理実習時の教員と臨床の連携不足の指摘（小野,2012）、教員と指導者の連携改善に向けた取り組み（志賀,2016）が報告されている。つまり、教育機関と実習施設の連携協働の在り方は未だ試行錯誤の段階といえる。特に統合実習は、目標や実習方法が多様に設定されることや、指導体制も、教員は巡回指導を行う傾向があることから、教員間、あるいは教育機関と実習機関間での目標共有は重要であり、学生の学習状況の共有方法にも工夫が必要となるだろう。今後学生への効果的な学習につながる実習環境の調整、連携について検討していく必要性が示唆された。

5. 今後の統合実習教育への示唆

統合実習は、看護学の統合をどう捉えるのか一定のものが示されておらず（大島,2018）、それ故各教育機関が「統合」をどう捉えるのかにより、目標、実習方法は異なる。その多様性が学生の学びの広がりや支援する可能性がある一方で、複数の学習要素を組み込むことによって見学実習だけに留まることや、就職前研修となり学生の看護の統合に至らない可能性もある。先行研究は教育機関単位の

報告が多く、全国の看護師等養成所における取り組み内容状況を捉えることは困難であった。本調査では、教育課程による比較から目標設定の実際や、看護教員が捉える教育効果の特徴を明らかにすることができたといえる。したがって、本調査結果は、統合実習今後のカリキュラム検討の基礎的資料として活用できると考える。

本調査で明らかになった統合実習の方法や実習場所の多様さは、看護職の働く場や期待される役割の拡大にも影響されていると考える。現在、地域包括ケアシステムが推進されており、看護職は医療機関内にとどまらず、在宅、福祉施設など多様な場で、より多彩な多職種と協働しながら、看護の専門性を発揮していくことが期待されている。このような社会の要請も加味し、本調査結果を踏まえ、今後基礎教育課程において、どのような目標、内容を組み込むのか検討していく必要がある。

さらに、本調査では看護学生へのキャリア教育としての効果を看護教員が捉えていることが明らかとなった。本実習は看護学生の卒業直後への移行支援だけでなく、看護職としての中長期的なキャリア支援にどのような効果があるのかも検討の余地があると考えられる。

本実習が設置され10年が経過した。統合実習の内容、方法は多様であることを踏まえ、本実習を経験した看護師を対象に、統合実習での経験と新人看護師となってからの看護実践との関連や影響を検討し、学生から看護師への移行期支援教育、そして、その後の看護師としてのキャリア支援としての意義を検証していく必要がある。

VI 結論

本調査は、看護教員への調査から、統合実習に対する認識と運営実態を明らかにした。教育課程別の比較から、3年制課程は、卒業後臨床現場にスムーズに移行するために必要な実践的な目標設定がなされる傾向にあり、4年制課程は、外来や地域への継続看護の理解や多職種協働の視点の理解につながる目標設定が多い傾向にあった。

また、看護教員が認識する本実習の意義には、日常の看護師の実践活動に近づくための看護の実際を学ぶ以外に、看護職としての将来像を描くことが示され、本実習はキャリア教育の一端を担う可能性が示唆された。

今後、統合実習の教育を受けた新人看護師を対象に、統合実習の体験がどのように新人看護師への移行期やそ

の後のキャリアに影響があるのか質的・量的に調査し、統合実習の意義をさらに検証していく必要がある。

謝辞

本調査に回答いただきました看護教員の皆様に深謝申し上げます。本調査は、JSPS 科研 (16K11942) により実施した。本研究の一部は、第 29 回日本医学看護学教育学会学術集会、及び日本看護学教育学会第 29 回学術集会において報告を行った。

COI 報告

本研究に関し申告基準を満たすものはなかった。

文献リスト

別所史恵, 石橋鮎美, 坂根可奈子他 (2012). 複数の患者を受け持つ総合実習における看護学生の学び. 島根県立出雲キャンパス紀要 7 巻 . pp.56-69.

伊藤美幸 (2014). 統合実習における看護専門学校と臨床の連携に関する教員と指導者の認識. 名古屋市立大学看護学部紀要 .13 巻 .pp.43-51.

岩坂信子, 尾形裕子 (2017). 継続統合看護学実習におけるジョブシャドウイング導入による看護マネジメントに関する学生の学び. 北海道文教大学研究紀要 . 第 41 号 .pp.97-107.

近藤恵子, 小林たつ子 (2017). 複数患者受け持ちに関する学生の学びと困難をふまえた統合実習指導の課題. 長野県看護大学紀要 .19 巻 .pp.33-44.

厚生労働省 (2007). 看護基礎教育の充実に関する検討会報告書. 検索月日 2020 年 3 月 18 日. <https://www.mhlw.go.jp/shingi/2007/04/dl/s0420-13.pdf>

三ツ井圭子, 眞鍋知子, 藤井広美他 (2018). 学生が捉えた統合実習の「看護課題」の構造 - 看護チームで取り組む看護実践と複数患者受け持ちの学び - 了徳寺大学研究紀要 .12 巻 .pp.143-153.

文部科学省 (2007). 指定規則改正への対応を通して追究する大学・短期大学における看護学教育の発展. 検索月日 2020 年 3 月 18 日 .https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/031/toushin/07091402.htm.

日本看護学校協議会 (2016). 厚生労働省医政局看護課平成 27 年度看護職員確保対策特別事業看護師養成所における看護基礎教育に関する調査報告書. 東京. 一般社団法人日本看護学校協議会.

日本看護系大学協議会 (2016). 平成 27 年度文部科学省大学における医療人養成の在り方に関する調査研究いただく事業「看護系大学学士課程における臨地実習の現状並びに課題に関する調査研究」報告書. 検索月日: 2020 年 3 月 8 日. <https://www.janpu.or.jp/wp/wp-content/uploads/2015/12/H27MEXTProject.pdf>

岡田麻里, 今井多樹子, 井上誠ほか (2017). 既習の知識と技術を統合する多重課題演習とシャドウイング実習から得られた 3 年次看護学生の学び. 日本看護科学学会誌 .37 巻 .pp.446-455.

小野晴子, 川崎泰子, 掛谷純子他 (2012). 臨床実践能力の修得に向けた統合実習 B の達成度. 新見公立大学紀要 .33 巻 .pp.1-10.

小野麻由子 (2014). 看護基礎教育修了時のキャリアビジョンに影響する統合実習の学び. 日本赤十字秋田短期大学紀要 .19 巻 .pp.35-43.

大島弓子 (2018). 「統合実習」の内容と発展を振り返る. 看護教育 .59 巻 19 号 .pp.774-779.

志賀くに子, 大高恵美, 新田純子他 (2016). 統合実習研修会「教員と指導者の連携強化を目指して一実習指導の実態と課題から一」の報告. 日本赤十字秋田看護大学紀要・日本赤十字秋田短期大学紀要 .21 巻 .pp.31-37.