

[原著論文]

医療系総合大学の多職種連携教育が看護学生の多職種連携コンピテンシーに及ぼす効果

川添 恵理子¹⁾, 安部 博史²⁾, 三国 久美¹⁾, 山田 律子¹⁾, 石角 鈴華¹⁾

1) 北海道医療大学看護福祉学部看護学科

2) 北海道医療大学心理科学部・大学教育開発センター

要旨

本研究の目的は、A医療系総合大学の多職種連携教育（IPE）が看護学生の多職種連携コンピテンシーに及ぼす効果を明らかにすることである。3年次に在籍する看護学生を対象に、IPE科目の開始前と終了後に自記式質問紙調査を実施し、IPE科目の履修群（n=20）と非履修群（n=83）の計103名から有効回答を得た。学生向け多職種連携学習尺度（UIPLS）を用いて多職種連携コンピテンシーを測定したところ、UIPLS総得点と「態度」「知識」得点は、両群ともに上昇し、IPE科目終了後の得点は非履修群よりも履修群のほうが高かった。「リフレクション」得点は、非履修群では変化はみられず、履修群では上昇した。「技能」得点は、両群ともに上昇した。これらの結果から、A大学の3年次の看護学生は、通常の科目履修により多職種連携コンピテンシーを高めていたことが推察された。それに加え、当該IPE科目の履修により、「態度」や「知識」を含む多職種連携コンピテンシーを獲得していることが示唆された。

キーワード

看護学生, 多職種連携教育, 多職種連携コンピテンシー

I. はじめに

超高齢社会が進む我が国の喫緊の課題である地域包括ケアシステムの構築において、チーム医療や多職種連携が医療のあり方を変え得るkeywordとして注目を集めている。

このような状況に対応するため、保健福祉医療領域の専門職を養成する教育機関では多職種連携教育（Interprofessional Education：IPE）に取り組むようになった。IPEとは、「複数の領域の専門職が連携及びケアの質を改善するために、同じ場所でもに学び、お互いから学び合いながら、お互いのことを学ぶこと」である（CAIPE, 2002）。看護師養成教育においても、患者中心の医療の実現に向けて、チーム医療や多職種連携の一員としての役割を果たすことのできる能力を備えた人材養成が求められている。2017年に策定された看護学教育モデル・コア・カリキュラム（大学における看護系人材養成の在り方に関する検討会, 2017）では、学士課程においてコアとなる看護実践能力とその習得を目指した学修目標が示された。その中には「保健・医療・福祉チームにおける連携と協働」ができる看護実践能力を修得するため、8つの学修目標が明記され、IPEをカリキュラムに組み込む必

要性が高まっている。

日本におけるIPEの取り組みとして、教育プログラムの開発と実施についての報告がある。医療の現場から抽出された課題をもとに、複数の異なる学部にも所属する教員の協働によって作成した医薬看護学生用教育シナリオを用いて、ワークショップを実施し、参加した医師、看護師、薬剤師などを含む多職種の専門職者に評価を求めたところ、IPEに対する満足度が得られていた（安井・野呂瀬・網岡・櫻井・青松・阿部・平川・植村, 2013）。医学部を設置していない大学におけるIPEの取り組みの報告では、医学生が参加することで、病気や予後、予防の視点について学びが深まっていた（大塚, 2014）。事例を用いたインタープロフェッショナル演習（IP演習）を行い、その効果を調べた研究では、学科演習よりも「対象の理解」「問題点の抽出」「問題解決の方策を考える」「専門職の役割の理解」「チームに対する考え」「連携協働の理解」においてより高い学修効果が明らかになっている（大塚・丸山・新井・平田・朝日・新村・萱場・寫末・小川・島崎・田口・原・松尾・鈴木・磯崎・大嶋・五條・渡部・三浦, 2005）。

医療系総合大学であるA大学では、学生がIPEを履修することにより多職種と連携できる実践能力（多職種連携コンピテンシー）を身につけることを期待し、2015年度からリハビリテーション科学部と看護福祉学部が合同で実施するIPE科目を3年次に位置づけた。前述したIPEの取り組みに関する先行研究では、医師、

<連絡先>

川添 恵理子

北海道医療大学看護福祉学部看護学科

E-mail: e-kawa@hoku-iryo-u.ac.jp

表1 A大学の3年次に開講されているIPE科目の授業の概要

回	授業の概要
1・2	多職種連携が求められる背景とその必要性
3・4	医療・福祉領域における各職種の役割の理解
5・6	多職種で行うディスカッションを円滑に進めていくためのファシリテーターの役割
7・8	多職種が連携することで生じる問題とその解決策
9～14	事例に基づく演習 <ul style="list-style-type: none"> ・問題点の整理と共有 ・ケア目標の設定と目標達成のためにそれぞれが担う役割の共有
15	演習でまとめた内容のプレゼンテーション

看護師、薬剤師など多様な養成課程の学生を対象とした取り組みを報告しているが、看護師に加え、社会福祉士、理学療法士、作業療法士、言語聴覚士の5つの教育課程の学生に開講しているIPE科目を履修した看護学生を対象に学修効果を検証した研究は見当たらない。

そこで、A大学で5つの専門領域の教育課程に在籍する学生が共に学ぶIPE科目を履修した看護学生と、履修しなかった看護学生の多職種連携コンピテンシーを比較し、IPEが看護学生の多職種連携コンピテンシーに及ぼす効果を明らかにすることを本研究の目的とした。本研究で得られた結果により、A大学で実施しているIPE科目の効果的な運営を考える資料として役立たいと考えた。

II. A大学で3年次に開講されているIPE科目の概要

A大学において3年前期に2学部合同で開講されているIPE科目（以下、「A大学のIPE科目」とする）は、リハビリテーション科学部（理学療法学科、作業療法学科、言語聴覚療法学科）では必修科目、看護福祉学部（看護学科、臨床福祉学科）では選択科目に位置付けられている。このIPE科目の学習目標は、医療や福祉の現場で他の専門職種と連携するために、必要な知識や態度、コミュニケーション技術を身につけることである。

A大学のIPE科目の授業の概要を表1に示した。授業は、各学科の学生が最低でも1名が含まれる15～17人のグループワーク形式で行われる。毎回の授業終了時に学生は、①本日行ったこと、②気づいたことや学んだこと、③自己の目標達成度、④次回チャレンジしたいこと、⑤感想について記載するリフレクションシートを提出する。また、反転授業やミックスグループ学習などを含むアクティブラーニングの手法を取り入れている。

III. 研究方法

1. 研究デザイン

A大学のIPE科目の履修群（介入群）と非履修群（比較群）のプレポストデザイン

2. 対象者

A大学の看護学科3年次に在籍する学生計117名を対象者とした。

3. データ収集方法

A大学のIPE科目の授業日ではない講義開始前（2017年4月上旬）および終了後（同年7月下旬）の2時点で、対象者に研究の主旨や倫理的配慮について口頭及び書面にて説明したのち、自記式質問紙を配布し、回収箱にて回収した。

4. データ収集項目

1) 対象者の属性

性別、年齢を尋ねた。

2) 多職種連携コンピテンシー

IPEの教育効果については、知識を問う試験などで評価できる性質のものではないため、学習プロセスそのものを評価することが必要である（朝比奈, 2011）。学生の多職種連携コンピテンシーを測定する尺度は少なく、本研究では、大学生のIPEの教育効果を測るために安部（2017）が開発した学生向け多職種連携学習尺度（UIPLS; Undergraduate version of Interprofessional Learning Scale）を用いた。この尺度は、「態度」（「私は、グループで作業するときは、他のメンバーに自分の事を知ってもらおうようにする」「私は、グループで作業するとき、他のメンバーを尊重し、信頼するようにしている」等の5項目）、「リフレクション」（「私は、グループ活動において、他のメンバーの感情、思考、言動がどのように推移していたのかを振り返って考えることがある」「私は、グループ活動において、自分の思考、言動がどのように推移していったのかを考えることがある」等の4項目）、「知識」（「私は、自分が目指す職業の特徴や役割を理解し、他人に説明することができる」「私は、保健・医療・福祉にかかわる様々な職業の共通点と相違点を知っている」等の5項目）、「技能」（「話し合いで、自分の意見を言うことができる」「グループ活動において、皆の意見を率先

してまとめようとするほうだ」等の4項目)の4下位尺度計18項目で構成された6段階のリッカート尺度であり、高得点は多職種連携コンピテンシーが高いことを示す。なお、本研究における下位尺度別のCronbachの α 係数を算出したところ、「態度」は.807,「リフレクション」は.812,「知識」は.811,「技能」は.640であった。

5. 分析方法

UIPLS総得点および「態度」「リフレクション」「知識」「技能」の4つの下位尺度における得点について、「履修」の有無(履修群,非履修群)と回答した「時間」(開始前,終了後)を要因とする反復測定2要因分散分析を行った。それぞれの要因の主効果について検討したほか、「履修」と「時間」の交互作用が有意であった場合には、それぞれの要因において単純主効果検定を実施した(Bonferroni法による調整)。なお、統計処理には統計解析ソフトIBM® SPSS® Statistics Ver.22 for Windows®を用いた。 $p < .05$ を有意差あり, $p < .10$ を有意な傾向ありとした。

IV. 倫理的配慮

北海道医療大学看護福祉学部・看護福祉学研究科倫理審査委員会の承認を得た(承認番号16No39038)。対象者に、研究の主旨、研究への協力依頼について文書と口頭で説明し、調査用紙の回収をもって対象者の同意を得たものと見なした。調査への協力は自由意思であり拒否権が保障されること、得られたデータは個人名が明かされることのないよう厳密に処理・管理されること、対象者の成績評価とは無関係であり、回答してもしなくても成績にはいっさい影響はないこと、研究結果を論文や学会等にて発表することがあること、研究結果を研究以外の目的に使用しないことを書面により説明した。

なお、本研究では2回の調査データを連結するために、記名式ではなく、対象者が忘れない任意の数値を記載する方法を採用し、個人が特定できないよう配慮した。

V. 結果

1. 対象者の基本属性と多職種連携コンピテンシー得点

対象者117名のうち、調査への協力が得られたのはA大学のIPE科目開始前114名、終了後110名であった。2時点で調査に協力が得られ、データの連結が可能だった103名を分析対象者とした。性別では女性が92名(89.3%)、年齢は20~21歳が62名(88.6%)だった。なお、103名のうち、IPE科目の履修者は20名、非履修者は83名であり、履修の有無で基本属性の差はみられなかった。

表2にIPE科目の開始前と終了後のUIPLSの平均得点を示した。

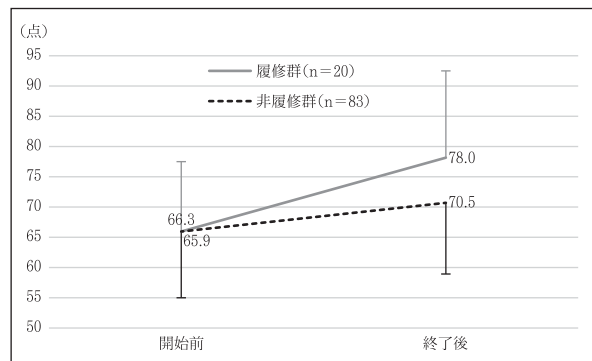


図1 学生向け多職種連携学習尺度の総得点

反復測定2要因分散分析

- “時間”の主効果 $F(1,101)=37.84, p < .001$
- “履修”の主効果 $F(1,101)=2.43, p = .122$
- “履修”と“時間”の交互作用効果 $F(1,101)=7.00, p = .009$

単純主効果 (Bonferroni法)

- 履修群: 授業科目の開始前と終了後の比較 $p < .001$
 - 非履修群: 授業科目の開始前と終了後の比較 $p < .001$
 - 開始前: 履修群と非履修群の比較 $p = .871$
 - 終了後: 履修群と非履修群の比較 $p = .015$
- 誤差線は標準偏差を示す。

表2 IPE科目の開始前と終了後の学生向け多職種連携学習尺度 (UIPLS) 得点

N=103

	開始前 (点)		終了後 (点)	
	mean	SD	mean	SD
総得点 (18項目)	66.0	10.8	72.0	12.4
態度 (5項目)	19.9	3.6	21.2	4.0
リフレクション (4項目)	15.8	3.3	16.3	3.4
知識 (5項目)	17.0	3.5	19.7	3.7
技能 (4項目)	13.2	3.7	14.7	4.0

多職種連携学習尺度 (UIPLS) 得点は、高得点ほど高いコンピテンシーを示す

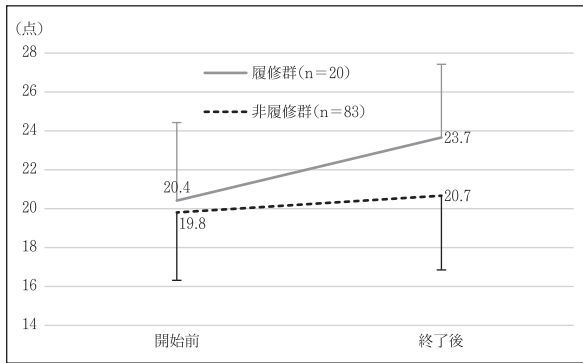


図2 学生向け多職種連携学習尺度の「態度」得点
反復測定2要因分散分析

“時間”の主効果 $F(1,101)=18.72, p<.001$
 “履修”の主効果 $F(1,101)=5.26, p=.024$
 “履修”と“時間”の交互作用効果 $F(1,101)=6.17, p=.015$

単純主効果 (Bonferroni法)

履修群：授業科目の開始前と終了後の比較 $p<.001$
 非履修群：授業科目の開始前と終了後の比較 $p=.039$
 開始前：履修群と非履修群の比較 $p=.492$
 終了後：履修群と非履修群の比較 $p=.002$
 誤差線は標準偏差を示す。

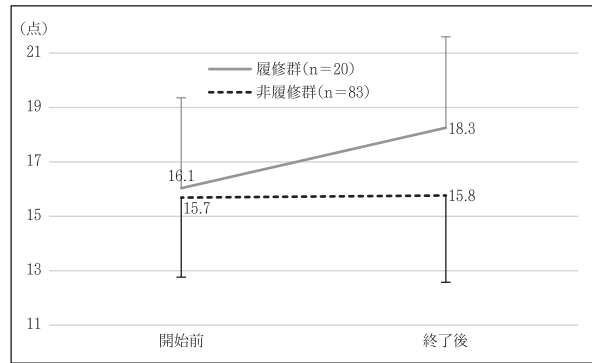


図3 学生向け多職種連携学習尺度の「リフレクション」得点
反復測定2要因分散分析

“時間”の主効果 $F(1,101)=7.91, p<.006$
 “履修”の主効果 $F(1,101)=3.86, p=.052$
 “履修”と“時間”の交互作用効果 $F(1,101)=6.45, p=.013$

単純主効果 (Bonferroni法)

履修群：授業科目の開始前と終了後の比較 $p<.004$
 非履修群：授業科目の開始前と終了後の比較 $p=.758$
 開始前：履修群と非履修群の比較 $p=.681$
 終了後：履修群と非履修群の比較 $p=.003$
 誤差線は標準偏差を示す。

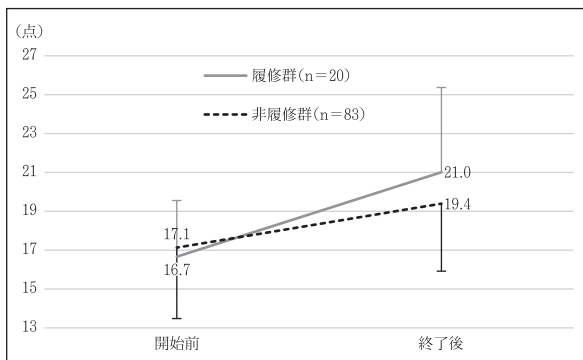


図4 学生向け多職種連携学習尺度の「知識」得点
反復測定2要因分散分析

“時間”の主効果 $F(1,101)=59.60, p<.001$
 “履修”の主効果 $F(1,101)=.61, p=.439$
 “履修”と“時間”の交互作用効果 $F(1,101)=6.14, p<.015$

単純主効果 (Bonferroni法)

履修群：授業科目の開始前と終了後の比較 $p<.001$
 非履修群：授業科目の開始前と終了後の比較 $p<.001$
 開始前：履修群と非履修群の比較 $p=.594$
 終了後：履修群と非履修群の比較 $p=.066$
 誤差線は標準偏差を示す。

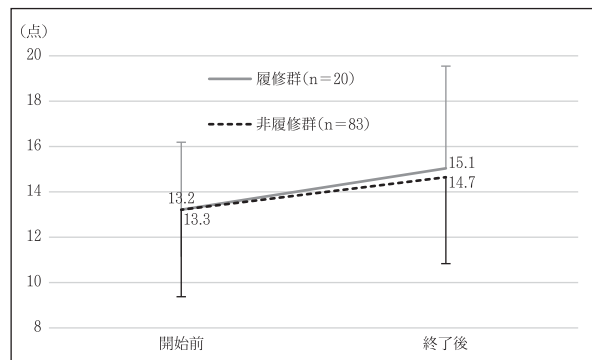


図5 学生向け多職種連携学習尺度の「技能」得点
反復測定2要因分散分析

“時間”の主効果 $F(1,101)=18.51, p<.001$
 “履修”の主効果 $F(1,101)=.04, p=.849$
 “履修”と“時間”の交互作用効果 $F(1,101)=.34, p=.562$

単純主効果 (Bonferroni法)

履修群：授業科目の開始前と終了後の比較 $p=.008$
 非履修群：授業科目の開始前と終了後の比較 $p<.001$
 開始前：履修群と非履修群の比較 $p=.954$
 終了後：履修群と非履修群の比較 $p=.694$
 誤差線は標準偏差を示す。

2. IPE科目の履修の有無とUIPLS総得点および下位尺度得点の変化

履修群および非履修群が、IPE科目開始前と終了後に回答したUIPLS総得点について (図1), “履修”×“時間”を要因とする反復測定2要因分散分析を実施したところ、時間の主効果及び履修×時間の交互作用

が有意であり、履修の主効果は有意でなかった [履修： $F(1,101)=2.43, n.s.$, 時間： $F(1,101)=37.84, p<.001$, 交互作用： $F(1,101)=7.00, p<.01$]. そこで、履修の各群における単純主効果の検定を行ったところ、両群において時間の主効果が有意であった [履修群： $F(1,101)=24.01, p<.001$, 非履修群： $F(1,101)=15.82,$

$p<.001$]. また、それぞれの時間における単純主効果検定の結果、終了後の主効果のみ有意であった [開始前： $F(1,101)=.03$, $n.s.$, 終了後 $F(1,101)=6.10$, $p<.05$]. すなわち、開始前の時点では両群の得点に有意な差はみられなかったものの、両群とも終了時には開始前の得点より有意に上昇しており、かつ終了後では非履修群の 70.5 ± 11.6 (平均値 \pm 標準偏差) 点よりも履修群の得点 (78.0 ± 14.3 点) が有意に高くなっていることが明らかになった。

下位尺度のうち、態度 (図2) の得点についても、総得点と同様の分析を行ったところ、履修の主効果、時間の主効果、及び履修 \times 時間の交互作用が有意であった [履修： $F(1,101)=5.26$, $p<.05$, 時間： $F(1,101)=18.72$, $p<.001$, 交互作用： $F(1,101)=6.17$, $p<.05$]. 履修の各群における単純主効果の検定を行ったところ、両群において時間の主効果が有意であった [履修群： $F(1,101)=14.39$ $p<.001$, 非履修群： $F(1,101)=4.37$, $p<.05$]. また、それぞれの時間における単純主効果検定の結果、終了後の主効果のみ有意であった [開始前： $F(1,101)=.48$, $n.s.$, 終了後 $F(1,101)=10.03$, $p<.005$]. すなわち、総得点と同様に、開始前の時点では両群の得点に有意な差はみられなかったものの、両群とも終了時には開始前の得点より有意に上昇しており、かつ終了後では非履修群の 20.7 ± 3.8 点よりも履修群の得点 (23.7 ± 3.8 点) が有意に高くなっていることが明らかになった。

リフレクション (図3) においては、時間の主効果及び履修 \times 時間の交互作用が有意、履修の主効果は有意傾向であった [履修： $F(1,101)=3.86$, $p<.10$, 時間： $F(1,101)=7.91$, $p<.01$, 交互作用： $F(1,101)=6.45$, $p<.05$]. 履修の各群における単純主効果の検定を行ったところ、履修群においてのみ、時間の主効果が有意であった [履修群： $F(1,101)=8.89$ $p<.005$, 非履修群： $F(1,101)=.10$, $n.s.$]. また、それぞれの時間における単純主効果検定の結果、終了後の主効果のみ有意であった [開始前： $F(1,101)=.17$, $n.s.$, 終了後 $F(1,101)=9.02$, $p<.005$]. すなわち、開始前の時点では両群の得点に有意な差はみられなかったものの、履修群の得点のみが終了後には有意に上昇し (18.3 ± 3.4 点), かつ非履修群の得点 (15.8 ± 3.2 点) よりも有意に高くなっていることが明らかになった。

知識 (図4) においては、時間の主効果及び履修 \times 時間の交互作用が有意であり、履修の主効果は有意でなかった [履修： $F(1,101)=.61$, $n.s.$, 時間： $F(1,101)=59.60$, $p<.001$, 交互作用： $F(1,101)=6.14$, $p<.05$]. 履修の各群における単純主効果の検定を行ったところ、両群において時間の主効果が有意であった [履修群： $F(1,101)=32.26$, $p<.001$, 非履修群： $F(1,101)=35.40$, $p<.001$]. また、それぞれの時間における単純主効果検定の結果、終了後の主効果のみ有意傾向であった [開

始前： $F(1,101)=.29$, $n.s.$, 終了後 $F(1,101)=3.45$, $p<.10$]. すなわち、開始前の時点では両群の得点に有意な差はみられなかったものの、両群とも終了時には開始前の得点より有意に上昇しており、かつ終了後では非履修群の 19.4 ± 3.4 点よりも履修群の得点 (21.0 ± 4.4 点) が高くなる傾向 ($p<.10$) が明らかになった。

技能 (図5) においては、時間の主効果のみ有意であり、履修の主効果および履修 \times 時間の交互作用は有意でなかった [履修： $F(1,101)=.04$, $n.s.$, 時間： $F(1,101)=18.51$, $p<.001$, 交互作用： $F(1,101)=.34$, $n.s.$]. すなわち、両群とも開始前よりも終了時の得点が有意に上昇していたが、両群の間に有意な得点差はみられないことが明らかになった。

VI. 考察

A大学のIPE科目の開始前と終了後に、看護学生の多職種連携コンピテンシーについて、UIPLSを用いて測定したところ、総得点および「態度」と「知識」の2つの下位尺度において、履修群と非履修群のいずれにおいても、開始前に比較し終了後の得点が有意に上昇した。このことは、IPE科目の履修の有無にかかわらず、3年前期の期間内において、看護学生の多職種連携コンピテンシーが高まっていることを示す。さらに、両群の得点はIPE科目の開始前には差がみられなかったが、終了後には履修群の得点が非履修群よりも有意に高い傾向がみられた。このことから、IPE科目の履修が、看護学科の通常の専門科目の履修だけでは獲得できない「態度」と「知識」に関する多職種連携コンピテンシーを高める効果をもたらしたと考えられた。

「態度」の下位尺度は、グループで作業するとき「他のメンバーに自分のことを知ってもらおうと努力する」、「他のメンバーを尊重し、信頼するようにしている」などのグループワークにおける他のメンバーとの信頼関係の構築に向けた努力に関する内容が含まれている。大塚他 (2005) は、事例を用いたIP演習により、「自分の考えを他のメンバーに伝えるように話す」、「他のメンバーの意見に耳を傾けた」といった学生のグループワークへの参加態度が向上したことを明らかにしており、本研究と同様の結果が得られている。A大学のIPE科目では、各学科の学生からなる混成チームでグループワークを行っている。専門領域の異なる他学科の初対面の学生とのグループワークを体験することで、より一層、他のメンバーとの信頼関係の構築に向けた努力が必要となることから、IPE科目の履修により、「態度」の得点が高くなったと考えられた。

「知識」の下位尺度では、「自分が目指す職業の特徴や役割を他人に説明することができる」、「保健・医療・福祉に関わる様々な職業の共通点と相違点を知っている」などの項目が含まれ、学生自身が目指す専門

職および他の専門職の役割についての知識を測定している。長崎・竹中・直島・進藤・土屋（2015）は、「インタープロフェッション演習」の授業終了後に学生が記載したコメントシートの内容を分析し、「自らの専門職の理解が進む変化」と「他職種に対する理解が進む変化」があったことを明らかにしたうえで、この演習により自らの専門性について、これまで以上に意識するようになったことや、講義で聞いたことがある程度他の専門職の特徴や専門性について、より実際的な理解ができたことと考察している。また、IP演習の学習効果を明らかにした研究（大塚他，2005）においても、演習後に専門職の役割の理解が高まっており、他学科の学生と一緒に学ぶことで、その職種の役割を学び、理解を深めることができるIP演習の学習効果が顕著に示されたと考察している。A大学では、通常の専門科目において他職種の役割を学ぶ機会はあるが、IPE科目では、自分の専門分野以外の職種の役割を調べるといった課題が課され、3から4回目の授業時に学んだことをグループメンバー間で共有する。さらに、9から14回目の授業では、事例に基づく演習を行い、それぞれの専門分野の立場から事例を支援するうえで果たす役割を話し合う機会がある。このように通常の専門科目と比べ、より主体的に自他の職種の役割について学ぶ経験を継続することにより、先行研究と同様に、各専門職の役割の理解が深まり、非履修群よりも「知識」の得点が上昇したと考えられた。

下位尺度「リフレクション」においては、履修群のみ開始前に比較し終了後の得点が有意に上昇した。A大学のIPE科目では、毎回の授業終了時にリフレクションシートを用いた振り返りを実施している。リフレクションシートに記載される内容は、グループワークを通して得られた自分や他のメンバーの様々な言動からの気づきや学びである。朝比奈（2011）は、毎回の学びをリフレクションシートに記入し、ポートフォリオを作成し、自己評価をすることで学び続ける態度を修得することをIPEの効果として期待していると述べている。また、田村・津田（2008）は、看護職に必要な実践的思考能力はリフレクションによって育成されると述べ、日々の経験を記述や語りで表現する習慣を持つことの重要性を指摘している。本研究において、非履修群では、「リフレクション」の上昇はみられなかったことから、A大学のIPE科目を履修し、リフレクションシートの記載を継続した学生は、学科内の専門科目では獲得することのできない内省的な態度を身につけることができたと考えられる。

下位尺度「技能」では、履修群と非履修群のいずれも“時間”の効果がみられ、開始前と終了後の両群の得点に差はみられなかった。「技能」には、「話し合いで自分の意見を言うことができる」ことや「皆の意見を率先してまとめる」ことなど、グループメンバーが

他の学科の学生であるかどうかにかかわらずグループワークで必要となるコミュニケーション力が問われる内容である。3年次には複数の必修専門科目でグループワークによる演習が取り入れられていることから、これらの経験が両群の「技能」の上昇に影響したと考えられた。

いくつかの先行研究（Zanotti, Sartor, & Canova, 2015；山本・苗代・白鳥・相馬，2013；大塚他，2005；出原・後藤・吉田，2015）において、本研究と同様に履修前後のプレポストデザインによるIPEの効果が検証されている。しかし、これらの研究はいずれも比較群を持たないデザインをとっており、本研究で非履修群との比較においてIPE科目の履修による多職種連携コンピテンシーの修得に及ぼす効果を示したことは意義がある。

本研究により、多様な患者のニーズに応え、より質の高いケアを提供できる看護師を育成するための学士課程の教育において、IPE科目を位置づけることの重要性が示唆された。

VII. 本研究の限界と今後の課題

本研究では、IPE科目の履修前後における看護学生の多職種連携コンピテンシーの変化を調査し、多くの効果が示唆されたものの、長期的な効果を検証していない。今後は、IPE科目の履修が、卒業時もしくは卒業後の看護実践能力の獲得にどのような効果をもたらすのか検証する必要がある。また、職種間でコンフリクトが生じたときに解決できる力など、A大学で3年次に開講しているIPE科目でねらいとしている学修効果を網羅する内容を今回使用した尺度で十分に測定できていたか、検討することも課題である。さらに、本研究で用いた尺度は、学生の主観に基づく評価であることから、教員や他の学生などによる客観的な評価による効果の検証も必要である。

謝辞

本研究の実施にあたり、調査に協力頂きました学生の皆様に心より感謝申し上げます。

引用文献

- 安部博史，矢田浩紀，山本武志，相馬 仁（2017）.
北海道医療大学における初年次生を対象にした多職種連携教育（IPE）と評価尺度作成の試み。保健医療福祉連携：連携教育と連携実践，10(1)，69-70.
朝比奈真由美（2011）. プロフェッショナルへの初期教育の実践：専門職連携教育（IPE）—質の高い専門職連携（IPW）をめざす卒前教育—. 日本内科学会雑誌，100，3100-3105.
CAIPE：The Centre for the Advancement of Interprofessional Education

<https://www.caipe.org/about-us>.

(2018年1月23日アクセス)

大学における看護系人材養成の在り方に関する検討会.
看護学教育モデル・コア・カリキュラム～「学士課程においてコアとなる看護実践能力」の修得を目指した学修目標～.

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/078/gaiyou/_icsFiles/afieldfile/2017/10/31/1397885_1.pdf.

(2017年11月30日アクセス)

出原弥和, 後藤道子, 吉田和枝 (2015). 5科6大学による多職種連携プロジェクトにおける教育効果—看護学生の学びを中心に—. 奈良学園大学紀要, 2, 1-9.

長崎和則, 竹中麻由美, 直島克樹, 進藤貴子, 土屋景子 (2015). 他職種及び多職種連携 (IPW) に関する学生の意識と理解の変化に関する研究: 演習授業コメントの質的分析を通して. 川崎医療福祉学会誌, 25(1), 49-61.

大塚真理子, 丸山 優, 新井利民, 平田美和, 朝日雅也, 新村洋未, 萱場一則, 畠末憲子, 小川孔美, 島崎美登里, 田口孝行, 原 和彦, 松尾彰久, 鈴木玲子, 磯崎弘司, 大嶋伸雄, 五條しおり, 渡部尚子, 三浦宜彦 (2005). 事例を用いたインタープロフェッショナル演習の学習効果: 実施前, 学科ごとの演習, インタープロフェッショナル演習の比較. 埼玉県立大学紀要, 7, 21-25.

大塚真理子 (2014). 医学部がない大学におけるIPEの取り組み～大学間連携によるIP演習の実現～. 医学教育, 45(3), 145-152.

田村由美, 津田紀子 (2008). リフレクションとは何か, その基本的概念と看護・看護研究における意義. 看護研究, 41(3), 171-181.

山本武志, 苗代康代, 白鳥正典, 相馬 仁 (2013). 大学入学早期からの多職種連携教育 (IPE) の評価: 地域基盤型医療実習の効果について. 京都大学高等教育研究, (19), 37-45.

安井浩樹, 野呂瀬崇彦, 網岡克雄, 櫻井しのぶ, 青松棟吉, 阿部恵子, 平川仁尚, 植村和正 (2013). 多学部教員協働による医薬看護学生教育用シナリオ開発のころみ. 医学教育, 44(4), 253-257.

Zanotti, R., Sartor, G., & Canova, C. (2015). Effectiveness of interprofessional education by on-field training for medical students, with a pre-post design. *Medical Education*, 15, 121.

受付: 2017年11月30日

受理: 2018年2月22日

The effect of the interprofessional education on the interprofessional working competency of nursing students

Eriko KAWAZOE¹⁾, Hiroshi ABE²⁾, Kumi MIKUNI¹⁾, Ritsuko YAMADA¹⁾, Reika ISHIZUMI¹⁾

1) Department of Nursing, School of Nursing & Social Services, Health Sciences University of Hokkaido

2) Department of Clinical Psychology, School of Psychological Science, Health Sciences University of Hokkaido

Summary

The purpose of this research is to clarify the effect of the interprofessional education (IPE) on the interprofessional working (IPW) competency of nursing students in University A. A self-administered questionnaire survey with the Undergraduate version of Interprofessional Learning Scale (UIPLS) was conducted before and after IPE course for third graders studying at nursing department. Effective responses were obtained from a total of 103 students (IPE course students: n= 20, non IPE course students: n=83). The IPW competency was measured by UIPLS total score and 4 subscale scores (attitude, knowledge, reflection, skill). The total score, “attitude”, and “knowledge” scores rose in both groups, and the scores after the IPE course was higher in the IPE course students than in the non IPE course students. The scores in “reflection” did not change in the non IPE course students but increased in the IPE course students. In both students, the scores of “skill” rose. These results suggested that the third year nursing students at University A could acquire some IPW competency even by taking courses which were not focused on acquiring the IPW competency. Moreover, it was also suggested that by taking the IPE course, students could acquire more of the IPW competency, including attitude and knowledge.

Key Words: nursing students, interprofessional education, interprofessional working competency,