

実践報告

小児看護学実習の再実習において 学生が患児との関係構築困難を乗り越えていくプロセス

——学生の気持ちの変化に焦点をあてて——

岩瀬 貴美子¹⁾・大見 サキエ²⁾

The Process of Overcoming Difficulties with Construct Relationships between a Student and a Child Patient while Retrying Pediatric Nursing Practicum

——Focusing on Changes in the Student's Feelings——

IWASE Kimiko and OMI Sakie

Abstract : We experienced retraining a student who had difficulties of construct relationships with a child patient during pediatric nursing practicum. The student experienced fulfilling nursing process with greater interest toward the patient and family members, which led to her passing the course.

The purpose of this study is to clarify the process of the student's changing feelings about interest toward the patient/family members and conducting effective practice and obtain suggestions for guidelines to achieve her goal.

We interviewed her feelings about retrying the practicum and analyzed the process of achieving the goal referring to the "The Process by Which Students can Learn How to Provide Nursing Care from the Children's Point of View" by Takahashi et al.

Before retraining, the student showed increased anxiety to make contact with the patient from her experience of not being well engaged with the previous patient. In retraining, she showed an increase of interest in the young patient becoming able to read the child's expression and obtaining mutual feeling through her nursing practice with individual contact and confirming her relationship with the child. After retraining, she talked about her recognition of learning and self-growth. Although the student entered retraining with higher anxiety, she obtained tips on how to get involved with patients while keeping a proper distance from the patient and a deeper understanding of him. It was suggested that the instructor's helping verbalizing the student's realization of accelerated expressing her feelings and an increase understanding the subject led the student to conduct a more effective practice and goal achievement.

Key Words : feelings, process, construct relationship, retrying, pediatric nursing practicum

抄録 : 小児看護学実習における患児との関係構築を課題にもつ学生 1 名の再実習指導を経験した。実習体験の言語化を強化した結果、学生は患児・家族への関心を高め、看護過程の展開も充実し合格となった。そこで本研究では、学生がどのように対象への関心を高め効果的な実践に至ったのか、気持ちの変化のプロセスを明らかにし課題達成へ導く指導指針への示唆を得ることを目的として、半構成的面接にて再実習前後の気持ちを調査した。データの意味内容を表現、分類し、高橋らの「学生が子どもの立場に立った看護が実践できるようになるプロセス」を参考に、課題達成へのプロセスを分析

¹⁾甲南女子大学看護リハビリテーション学部看護学科

²⁾天理医療大学医療学部看護学科

した。再実習前は、本実習での患児とのかみ合わない経験から子どもと接する不安の高まりがみられたが、再実習では受持ち患児の表情を読み取り子どもとの通じた感覚を得ていた。学生は個別性ある実践や子どもとの関係性を確信するなど患児に対する関心の高まりを語り、再実習後には、学びと自己成長の認識を表現していた。学生は、不安を高めて再実習に臨んだが、援助を通して接近距離の匙加減を図りながら関わり方のコツを掴み、子ども理解を深めていた。再実習中の体験直後の言語化は、学生の気持ちの表出と対象理解を促進し、効果的な実践、課題達成へと導くことが示唆された。

キーワード：気持ち、プロセス、関係構築、再実習、小児看護学実習

I. はじめに

実習指導において、学生の看護者としての関心を育み、未熟なコミュニケーション力の発展に向けて関係構築を支援、個々のレディネスに応じたきめ細やかな連続的指導を行うことは重要である。しかし、小児看護学実習の環境は、少子化に伴う入院施設の減少傾向、入院の短期化による受持ち患児選定の厳しさ、実習施設の状況によっては継続的な指導者配置が叶わない現状があり、患者・学生関係構築を支援する個別のかつ連続的な指導体制の整備には限界がある。このような現状がある中、小児看護学実習の対象となる子どもは、成長・発達の途上にあるため言語的コミュニケーションが未熟であり、その代替手段である「泣く」・「不機嫌」等の情緒表現の意味を読み取ることが、子どもと接する生活体験の乏しい近年の学生には困難と指摘されている¹⁻⁶⁾。

西田は、小児看護学実習において学生が抱く困難感として、それまでの「子どもイメージの違い」、子どもとの接触体験の少なさにより生じる戸惑いから「見知らぬ対象」と捉えること、「拒否が怖い」等の関係づくりへの不安があると報告している¹⁾。学生が困惑する要因としては、子どもが「泣く」こと、「期待はずれの患児の反応」、患児への「説明の方法」などが指摘され²⁾、実際例には、「子どもの感情のままの行動」や処置等への全身での抵抗、臥床など患児の協力が必要な状況でどうすれば理解できるのかの迷い等がある²⁾⁶⁾。

しかしながら、実践を通じた学習であるからこそ、困難感を乗り越えての学生の成長も実現する。実習進行と共に対象理解が深まれば、子どもに対する看護実践を「試行錯誤しながら自分自身で工夫」し、「周囲の援護を支援に実施」する対処行動をとることができるのである。その対処行動の要因として、子どもと関

わって引き起こされる感情が挙げられている。即ち、他者からの子どもの変化に関するフィードバックを得て子どもの変化を肯定的に受け入れるとともに、喜びを実感する体験である³⁾。また、学生は、実習初期の「病児との対面の脅威」や、それまでの実習で実施できた技術を子どもに拒否され「援助技術未遂行による落胆」といった困難感を感じながらも、指導者のアドバイスや学生同士の励ましを得て根気よく関わることを繰り返し、困難感を克服しているとのプロセスも報告されている⁴⁾。更に、困難への対処だけでなく、学生が子どもの立場に立った看護が実践できるようになるまでのプロセスについて、高橋らは3つの段階、「Ⅰ 先行き不安の段階」、「Ⅱ 粘り強く踏みとどまり子ども目線にシフトする段階」、「Ⅲ 子どもの必要に応える看護実践の段階」で説明している。Ⅱ段階において、子どもに拒否されながらも「接近距離の匙加減」を図り、子どもへの理解が進むことで生じる「援助欲求」により「子ども目線にシフト」するプロセス、「子どもと通じた感」を持てることでⅢ段階に進むことができ、学生は達成感を持つことが可能となると述べている⁷⁾。学生の子ども理解が進み、子どもの立場に立った看護実践ができるまでには、このように学生の感情を揺さぶり、達成感のある体験を経て課題達成となる、プロセスを迫った支援が重要である。そのためにも、学生個々のレディネス、対象となる子どもや家族の特性・状況に応じた、様々で柔軟な教育的支援が求められている。

筆者は、本実習の課題を達成できず不合格となった学生の指導を担当した。当該学生は本実習において、受持ち患児との関係構築ができず、指導者や教員、他の学生からのサポートも効果的に働かず、取り組み姿勢が消極的となっていた。その結果、対象理解と看護過程の展開において十分な合格ラインに到達せず、再実習の対象となった。再実習前の学生の面接では、患児との関係構築が困難であったために、対象

理解と看護過程の展開が達成できなかったことが課題であるとの共通認識を得た。筆者は、この課題達成に向けて実習方法や指導方針を見直し、再実習を行った。その結果、学生は本実習と異なり意欲的となり、患児・家族との関係も良く看護援助内容をより個性のあるケアへと発展させることができた。看護過程も充実し、最終的には評価基準を満たし合格となった。その背景には、学生の明らかな気持ちの変化が関与していると推測された。

そこで本研究では、再実習における学生自身の気持ちの変化に焦点を当て、学生が子どもへの関心を高めてどのように課題達成に至ったのか、その心理のプロセスを明らかにし、そのプロセスにおける指導の在り方について検討する。このことによって、今回の事例のような再実習という心理的ダメージを受けやすい状況にもかかわらず、課題達成に至ったプロセスから、様々な実習環境の課題がある中でも効果的な看護実践を導く実習指導指針の示唆を得る意義があると考えられる。

II. 研究目的

小児看護学実習の再実習を受けた学生が課題達成に向けてどのような心理のプロセスをたどったのか、その変化を明らかにする。これにより、学生が課題を達成していくプロセスにおける効果的な実習指導の示唆を得る。

III. 用語の操作的定義

小児看護学実習：病棟に入院している子どもと家族に対する看護援助実習

本実習：正規期間に開講された実習

再実習：正規期間の実習が不合格であるために、単位取得を目的に再度行われる実習

患児：入院している子ども

IV. 実習の概要と再実習の指導方針

再実習の指導方針：学生の動機付けを高めるため、各実習目標の達成に向けた具体的な取り組み姿勢について記述することを課し、実習開始時の提出を求めた。受持ち患児の選定は、学生と患児の性格特性を考慮した上で、課題の取り組みに適した患児とした。再実習開始前日に患児の氏名、発達段階、病名、治療の経過概要を伝え、事前学習状況を詳細に確認した。記録様式は、本実習の様式を一部修正し、学生の毎日の目標が日々の看護目標、ケア実践と連動して明確に設定しやすい形とした。指導方針は、学生の課題に応え、実践を言語化できるような働きかけとして、実習時間内に実践の振り返り時間を適宜設け、記録の整理をその都度行い援助の方向性を確認し、学生の思考の拡大・修正に向けた指導を行った。教員の指導記録には、学生の言動・行動・表情、患児の反応、カンファ

表1 本実習と再実習の概要

	本実習	再実習
実習期間	大学3学年後期に6日間	大学3年後期の履修科目終了後に6日間
実習施設	小児病棟	本実習と同じ小児病棟
実習目標	1. 成長発達過程に応じた関わりの理解 2. 入院による患児と家族への影響とその援助についての理解 3. 患児と家族へのケアプランの立案・実施・評価 4. 小児看護技術の特殊性の理解 5. 患児の安全・安楽な環境の理解 6. 小児看護者の倫理的態度の理解 7. 医療チームの連携、社会資源の活用の理解	再実習では、本実習の全7項目のうち1, 3を重視する。
実習方法	患児と家族1組を受持ち看護過程の展開をしながらケアを実践する。6名の学生と教員で毎日カンファレンスを実施し実践を振り返る。	患児と家族1組を受持ち看護過程の展開をしながらケアを実践する。カンファレンスは学生1名と教員で毎日実施する。
受持ち患児	頭部腫瘍で治療中の思春期男児A君。 日常生活行動は自立、院内学級へ通級中。	血液腫瘍で治療中の幼児後期男児B君。 母親が付き添う。
指導体制	教員2名、臨床指導者1名(6日間継続)	教員2名、臨床指導者1名(B君の日々の担当看護師)

レンス内容等を記載して、指導効果や方向性の確認に努めた。

V. 研究方法

1. 研究デザイン

質的帰納的研究

2. 対象

小児看護学実習について再実習を受けた Z 大学 4 年生 1 名

3. 調査期間

200 X 年 3 月 (再実習を行った 1 年後)

4. 調査方法

半構成的面接調査

5. 調査手続き及び調査内容

対象者には、再実習での成長を承認した上で研究の趣旨を文書と口頭にて説明し、同意書への署名を求めた。同意を得た後、日程を調整し、面接場所には、学生が出向きやすく緊張の少ない使い慣れた大学内の一室を設定した。面接の質問項目は、①再実習前の気持ち (期待すること、希望、不安や心配)、②再実習中の気持ち (再実習段階になって新たに抱いた不安や心配、困ったこと、辛かったこと、楽しかったこと、期待、希望など)、③再実習後の気持ち (役に立ったこと、学んだこと、心残り、実習に対する満足感や達成感など)、④終了後に振り返っての気持ち (役に立ったこと、その後の実習への影響、今後看護師として働くにあたっての気持ち) を中心として自由に語る形とし、これらを文書でも配付した。面接内容は承諾を得て録音した。学生の気持ちの変化に関連する体験を把握するために、教員の実習指導記録、及び学生の本実習と再実習の全ての記録を参照した。実習記録は了解を得て複写した。

6. 分析方法

分析は、高橋ら (2012) の「学生が子どもの立場に立った看護が実践できるようになるプロセス」を参考にした。録音した面接内容は逐語録を作成した。逐語録から学生が気持ちを語っていると思われる文脈を抽出し、再実習までの実習体験とその捉え方、再実習前、再実習中、再実習後の内容に一次的に分類した。

さらに抽出した文脈を熟読し、意味内容を端的に表す概念的な表現として、再実習の経過に沿った 3 段階、①再実習前段階、②再実習段階、③再実習後段階に再度分類した。分析過程は研究者間で検討を重ねて妥当性の確保に努めた。

VI. 倫理的配慮

本研究の対象者は再実習という限られた学習経験をもつため、対象者個人が特定されないよう、個人名、大学名、実習施設名、実習年度と調査年は全て記号化し、対象者に協力を依頼した。依頼の際は、研究への参加、中断、拒否は自由で不利益は生じないこと、成績確定後の調査であり成績には影響がないこと、研究結果を学会等で公表することを説明し、同意書の署名を持って承諾を得た。面接場所には部外者が立ち入らないよう配慮した。また、録音した面接内容と複写した記録用紙、データ保存メディアの取り扱いについては、漏洩防止のため、研究者以外の目に触れないよう施錠可能な場所に保管するなど厳重に管理した。全ての研究プロセスは、Z 大学の倫理審査承認後に開始した。

VII. 結 果

面接時間は 65 分であった。インタビューデータを再実習の経過に沿った 3 段階に分類し、学生の気持ちの変化を読み取った。尚、学生の語りは「」に、記録の記載内容は〈〉、教員の言動は『』、指導記録内容は《》にて示す。

1. 再実習前段階；再実習が始まるまでの時期

この段階に分類された内容には、本実習を含めたこれまでの実習体験と学生が抱いていた実習のイメージ、自身の特性や行動、子どものイメージによる、再実習直前の不安な気持ちが語られていた。

学生は、本実習の前までは、実習を苦手と捉えつつも、小児看護学実習に対しては、子どもと遊んだ過去の経験から楽しみに思っていた。本実習で受持った A 君とは話題がかみ合わない経験をし、自己の性格特性による苦手意識から関わる難しさを感じていた。実習だからたくさん関わろうと思っていたが、A 君が学生を鬱陶しがるとの思いをスタッフから伝えられると、一方的にならないような関わり方を再考しようとしていた。教員や他の学生から、学生が持っている

表2 子どもと接する不安の高まり

学生の語り・本実習の記録内容	学生の気持ち
「小児実習は、高校時代に幼稚園に行った時のように子どもと遊べるという気楽に思っていた。子どもと遊ぶことが好きだった。それまでの実習で感じた‘嫌だなあ’という気持ちやプレッシャーはほとんどなくてどちらかという楽しみだった。」	本実習への期待
「実習だからコミュニケーション取ってたくさん情報を得たい、たくさん関わらないといけない。」	実習で患児と関わることへのこだわり
「私のことを邪魔って言うかうるさいって言ってたって聞いたんですよ。(中略)患者さんのリズムを知って一方的にならないように、気持ちを抑えないといけないと思った。」 (カンファレンスより、性別、年齢、性格、環境を考えてどのように接していけばいいか考えなければいけないと分かった。)	関わり方の再考
「自分はこんなに一生懸命関わっているのにうるさいといわれたらどうすればいいんだ。」	途方に暮れる
「思春期の男の子は難しいと感じていた。より好みしてはいけないけど(中略)他の患者さんが良いなという気持ちはあった。」	苦手意識
「上手くコミュニケーションが取れないので患者さんと顔を合わせるのを避けてしまう。(中略)楽しければ考えようとして案も出てくるが、本当にどうしていいかが分からないと思ってしまう、近くに行ってもボーっとしているだけになっちゃうっていうか、関われないって。」	患者との関わりからの逃避
「他の学生という時は、みんなは分かっているんじゃないか、今頃こんなことを質問して逆に注意されるんじゃないかって、なかなか聞くことができなかった。」	劣等感からの自己防衛
「実習をすることで、子どもと接しにくいという逆のイメージに変わってしまった。」	子どもに対するマイナスイメージへの変化
「1回目の実習の前より、再実習の前の方が“もう1回小さい子と接しなければいけない”、“上手く接していけるのか”って、より、不安が強くなった。」	接近不安の強まり

A君の好みや性格の情報を生かした関わりについて助言を得たが、学生はA君との距離感を捉えられず途方に暮れていた。やがてA君と接することから足が遠のき、諦めの行動になっていった。

また、他の学生と自身を比較して劣等感を抱いており、質問することができなかつたと、自己防衛の意識が働いていた。さらに、再実習が決まると、本実習での体験から子どもに接することへの不安を高めていた(表2)。

以上より、学生の気持ちは、本実習の体験、自身の対人関係への先入観、劣等感による自己防衛が働いたことで、子どもと接することへの楽しみから不安の高まりへと変化していた。再実習前段階は「子どもと接する不安の高まり」の段階であった。

2. 再実習段階；再実習が開始されてから終了までの6日間

学生は、B君に接して人懐こさを感じ、実習へ行くことが楽しみになった。場面に応じたコミュニケーションの難しさを語っていたが、B君の不安や家族の戸惑いにも思いを巡らせ、B君や母親の気持ちに気付くようになっていった。B君の表情を見て通じた感覚をも実感し、子どもと接する不安は軽減していた。

実習3日目頃より看護計画は、母親の治療に対する認識や理解を促すこと、母親の疲労に注目する内容になっていった。具体的には、記録のアセスメントに、〈母の患児に対する心配の増強が患児の自立を促す行動を妨げ、母親の負担感が大きくなる〉と記述してい

た。この記述に対し、実習中の記録指導の際に教員に『それがあなたのアセスメントよ。』と言われると、学生の表情はハッと明るくなり嬉しそうな様子であった。入浴援助後の振り返りでは、B君の清潔行為に過干渉になりがちな母親に対し、B君のペースで行わせる必要性に気づき、自立に向けた援助欲求を語っていた。後に母親の行動変容も見られ、実践においても課題達成に向かう具体的で効果的な内容となっていった。

その一方、学習行動について本実習よりも質問しやすい雰囲気を感じながら、実践に向かうときの嫌な気持ちが続いていたと相反する思いが語られ、実習に対する学生の気持ちにも変化が起こっていた。それでもB君の関心を惹く遊びを工夫した技術実践に取り組み、実施後には緊張から解放され、自分にもできたと克服感を実感できていた。

実習終盤の採血場面では、B君の立場に立ち思いを代弁するような声かけが見受けられた。それまでの関わりには見られなかった学生の行動であった。母親に対しては《母親のもつ病気への悪いイメージと不安をなくしたい》との援助欲求も抱いて教員に打ち明け、医師の説明により母親が治療のイメージを持てたことに〈安心した〉と記録するなど、学生自身のB君への関心がより高まっている様子であった。インタビューの語りからは、B君への愛着や思いやり、回復を心から願う言葉が語られていた。実習における出会いを振り返り、それまでにない別れのさみしさの感情にも気づいていた(表3)。

表3 患児への人としての関心の高まり

学生の語り・再実習の記録・教員の指導記録	学生の気持ち
「再実習は患者さんが人懐っこいっていうこともあり、次の日に実習に行くのが楽しみだった。」	子どもとの接近容易安堵感
《点滴穿刺時に「頑張ってるよ」「えらいね」と声かけている。処置が長引いてB君が「終わった?」と聞くと看護師は「休憩!」と。この対応を“嫌な時間が増えずに良い方法”と答える。B君は先が見えずに「終わった?」と聞いているのでは?と投げかける。》 〈なるべく悪い思いをしないように心がけました。泣き出してしまった時に注意をひくのが難しかったです。自分が何をされるか分からない不安から泣いている場合もあるので。(1日目)》	B君の反応のアセスメント
「子どもとの接し方は難しいと分かっているけど、自分なりに知恵を絞って試行錯誤してやっていこうっていう気持ちになった。」	向き合う覚悟で根気比べ
「行動に移す時はすごく『嫌だ嫌だ嫌だ』というのがあって、すごく不安。」	実践前の不安, 逃避
「やり始めて1回やっちゃうと気が楽になって、思ってたほど出来なくななんだ、それなりにやってきたことだから(中略)それまでは失敗したら『やらない方がよかった』と思う方が多かった。」	実施後の緊張からの解放・安堵感 自己効力感
〈バイタル測定時にじっとしてしてくれなかった。B君の好きなことや興味を持っていることを利用しながら行っていきたい。(1日目)》 〈うまく脈拍を測ることができなく、看護師さんに心拍を測るようにといわれて、その通りにやってみたらすごくわかりやすかった。(2日目)》 〈バイタル測定前に折り紙することを交換条件にしたらうまく測定できた。(3日目)》	技術実践の成功体験
「子どもは特に機嫌の変化が激しく、気持ちがわかりやすいけど難しかった。(中略)でも通じた時は表情でわかったし、話に乗ってきてくれてることで通じてるってわかった。」	子どもと通じた感覚の実感
《学生は“入浴時に自分で洗っていたが遊び始めてしまい、母親は風邪をひかせたくないからと手伝ってしまった。”と話す。教員から“まだ幼児、遊びたい時もある。一緒に遊んであげればいい。それが子どものペースに合わせるということ”とコメント。学生は“風邪を気にしなくていいようなお風呂の環境づくりをしたい”と意見する。(2日目カンファレンス)》 〈うがい、手洗い、口腔ケアについては促せば自分で行うことができ、母親も手を出さずに自分のペースで行わせることができたことから、これ続けていくことで児の自立に繋がり母親の負担も軽減すると考える。(3日目)》	B君の自立と母親の負担軽減への援助欲求
《採血時に「がんばったよ。頑張ってるの分かるよ。えらかったねー」と声かけ盛ん。(5日目)》	B君の気持ちの代弁
「終わって自分なりに上手く接することもできた面もあったので。」	子どもと関わるコツの獲得
「子どもと接することに不安はあるけど少し怖くなりました。」	恐怖感の低下
「嬉しかったのは、受け持たせてもらった患者さんにとっては、自分の実習は入院生活のほんの数日じゃないですか。多分長い入院だと思うので、色々な学生が関わっていたと思うんですよ。その中の学生の1人。もしかししたら自分のことは忘れちゃってるかもしれないんですけど、最後の日、手紙をあげたんですよ。その時に喜んで受け取ってくれて。お別れするのが名残惜しかったですよ。また患者さんもそういうそぶりを見せてくれたんですよ。」	子どもへの愛おしさ 患児が示す愛着から確信できた関係性
「それまでの実習も思わなかったわけじゃないんですけど、この実習では、この後も頑張って本当に病気が治って欲しいって気持ちが強かった。」	心の底からの回復への願い

表4 学びと自己成長の認識

学生の語り・記録内容	学生の気持ち
「自分が上手く関わられたかどうかは分からなかったけど、でも周りの医師や看護師さんが、お母さんが上手くやってくれるように工夫しているところを見れて、それまでは自分のことではいっばい見れてなかったことが見れて、改めてしっかり考えることができたと感じました。」	自分の余裕のなさへの気づき モデルからの学び
「自分のやるべきことが記録によってある程度定まってきたので、他に目を向けることができたと思う。それまでの実習だと記録がままならず、あちこちになっちゃうので、頭の整理ができなくて周りに目を向けられてなかったなと思う。」	記録による思考の整理

以上より、学生は、本実習において関われずに対象理解が深まらなかった状況から前進し、B君の人懐こさにも助けられて試行錯誤しながら関わることができた。母親の治療の理解とB君の自立を促すことで母親の負担軽減を図る援助を通して、人としての関心を寄せ、愛おしさの感情に変化し、やがて、援助者としてまた人として回復を願う気持ちとなった。再実習段階は「患児への人としての関心の高まり」の段階であった。

3. 再実習後段階；再実習の期間を終えてから面接実施までの期間

この段階では、本実習、再実習を含めたこれまでの実習体験を振り返り、再実習を改めて捉えなおしたことで学びを実感していた。そのひとつに、その場にに応じてコミュニケーションを取っていくことをあげ、患児を理解したうえでの関わりの重要性を、実践を通して学んでいた。また実践の直後に記録に記載していく時間を設けたことにより思考の整理ができ、周囲へ目を向けられたと語り、それまで自分自身しか視野にない実習行動だったことに気付く等、「学びと自己成長

の認識」の段階であった（表4）。

VIII. 考 察

今回対象となった学生は、子どもとの接近困難感や緊張感を強めて再実習に臨んだが、再実習では患児の性格から期待が高まり、実践への意欲や実施後の解放感、看護実践を経験したことで自己効力感を実感していた。患児や家族の変化した様子から対象への関心を高め、より効果的な看護実践を伴っていた。この過程において学生は、人としての愛おしさやより回復を願う気持ちを持つようにならなっていたことが、看護援助として行動にも表れ課題達成へと至ったと考える。このプロセスにおいて、学生の患児への関心を高めた指導的関わりを考察する。

1. 学生の患児への関心と援助欲求の変化

学生は、本実習開始までは子どもと関わることを楽しみに思っていたが、本実習での困難体験や、自身の対人特性、他の学生と比較しての劣等感から、実習での行動が消極的となり逃避の感情も抱いていた。子どもへの接近困難感、再実習決定によってさらにその不安を強めていた。このように、実習において子どもと接することへの困難は、学生自身のもつ対人特性とA君の特性の組み合わせが影響したことで、それを回避できるような受持ち患児の選定ではなかったことが要因となっていた。学生は本実習での行動において、たくさん関わろうとコミュニケーションを取り、固着した実習イメージを持っていた。それが一方的だったと気づいていたが、患児と“たくさん関わる”ではない別の行動をどのように取っていけばよいか、つかむことができなかった。周囲から、性格や好みを生かした接し方を提案されたが、A君の大人しい性格や反応の乏しさに対してどう関わっていいかわからないとの思いから発想の転換ができず、学生の消極性を動かす支援とはならなかった。A君の反応の意味するところを考えるには至らず、関わりにくさを感じてしまうと、接近困難感から離れることができなくなっていた。実習イメージへの固着と、患児への接近困難感、学生が患児との距離感を再考することから遠ざかっていった。

小児看護学において、子ども理解の困難さの要因として言語的表現の未熟性による反応の分かりにくさがあるが、今回の学生の困難さは思春期の患児を受持った場合に起こっており、言語的表現の未熟性による困

難と言うよりむしろ、受持ち患児の性格特性に加え、学生自身の性格特性、そして学生の劣等感により表現しにくい内的体験の共有・理解が十分に行われなかったことによると考える。高橋らはこのような子どもへの関わり方の困難や不安にある学生の状況を、提唱するプロセスの「I 先行き不安の段階」とし、患児と学生が安心して向き合える学習支援が必要であると述べている⁷⁾。受持ち患児選定には、現在の小児医療の縮小傾向にあって候補数は減少しており、限界がある。限られた実習環境においても、対象理解や関わりが促進されるためには、学生のレディネスを十分に把握したうえで、関わりに対する思いや困難を共有し、困難の要因となりやすい患児の反応の意味を共に解釈できるような機会を設け、学生が患児に安心して向き合える支援が必要である。

一方再実習では、患児との接近不安を高めて開始されたにもかかわらず、B君の人懐こさから接近容易な堵感を抱いていた。技術の実施がうまくいかなかった次回には興味をひく遊びを工夫し、処置場面で患児が泣く意味を不安の表現と解釈するなど、B君の反応から気持ちを推測していた。再実習の指導においては、学生の体験直後に言語化を図る機会を意図的に多く持った。具体的には、患児と関わりを持った場面、ケア実施場面の一つ一つに対し、その状況、感じたこと、考えたことを口頭で表し、看護過程の記録に記載する時間を設定することであった。再実習2日目までは、教員から学生に問いかけた場合に返答するという行動であり、実習記録にも技術の手技の難しさや声かけの難しさを反省する内容が多く、学生の気持ちを表現する言葉は見当たらない。ところが3日目以降は、学生自身から考えや気持ちを表現し、自分のアセスメントに気づくことが増えていった。

振り返りによる言語化の機会は、学生の戸惑いの大きかった患児の反応の意味と一緒に考える機会でもあり、学生の語りにも表れている思考の整理に役立っていただけでなく、この学生にとっては自己表現へのハードルを下げる手助けにもなっていたと考える。また、技術実施の際の関わり方の新たな方法を、スタッフのモデルから学び取り入れようとし、患児の機嫌の変化が激しいことに難しさを感じていても、その意味を患児の特徴や治療の影響と理解できるなど、対象理解が進むのと並行して、援助の方法を試行錯誤していた。このように、患児との関係を構築する早期の段階で体験直後の言語化を図ることは、学生の捉えた患児の反応への意味付けとなっていた。こうして対象理解

が徐々に深まることで、学生の気持ちに変化が起こり、学生自身も気持ちに気づく機会となった。看護者として人に関心を寄せる方向付けを支援していたと考える。

再実習3日目になると、実践に関して、接近困難を感じつつ「やっていこう」と前向きな気持ちを持ち、B君の清潔行動の自立を促す働きかけや、母親の過干渉による疲労を緩和するなど、効果的な実践が展開されるようになった。援助を実施した後は「終わって自分なりに上手く接することもできた面もあった」と達成感を持ち、「思ったほどできなくないんだ」と自己効力感も抱いていた。B君の人懐こさも、援助場面での拒否や受け入れ良好な反応も、すべて〈素直な表現の特徴〉と捉えて、距離感を図りながら関わることができ、実践への意欲を高めていた。高橋らの提唱するプロセスの「Ⅱ 粘り強く踏みとどまり子ども目線にシフトする段階」では、患児との距離感を図る行動について、「接近距離の匙加減」と表されている。子どもの拒否等の反応の意味を理解できるようになる「促進される子ども理解」と、行きつ戻りつを繰り返しながら、子どもを愛おしむ気持ちを抱き、「高まる援助欲求」の段階も経験することで、学生は「子ども目線にシフト」と述べている。このプロセスを「子どもと通じた感」とし、「学生が子どもの立場に立った看護を実践できるようになるプロセス」のコアの段階としている⁷⁾。今回の学生は、援助を通して子どもの反応の意味を読み取る、まさに接近距離の匙加減を図り関わり方のコツを掴んでいた。本実習において「Ⅰ 先行き不安の段階」にとどまっていたが、再実習の機会を得て、この「Ⅱ 粘り強く踏みとどまり子ども目線にシフトする段階」に進むことができていた。再実習終盤に抱いたB君との別れのさみしさや回復を願う学生の素直な気持ち、B君への愛おしさの感情の高まりも、子ども目線にシフトした学生の目線を表現している。

患児への関心の高まりは、B君の自立を促したい、母親の疲労緩和や病気理解を促したいとの援助欲求となり、看護者としての関心も養われていた。高橋らの示す「Ⅲ 子どもの必要に応える看護実践」への移行をも経験していたと考えられる。

2. 学生の体験の言語化と気持ちへの気づき

学生は、緊張を高めて臨んだ再実習において患児との関係を構築し、看護過程の展開が充実して課題を克服できていた。このプロセスには、患児との関係構築

の初期段階における体験の言語化により、子どもの反応を理解する助けになっていたためと考える。これにより、早期から関わり方の工夫の必要性を捉え、最終的にはコミュニケーションの学びを実感していた。実習中の体験の言語化は、学生の子どもに対する捉え方、思考の整理により、気持ちも整理していた。その結果、緊張を高めながらも実践に踏み出すことができたと考える。経験を通して学びに変えていく実習においては、この気持ちの変化が援助実践を後押しし、対象理解と関心の高まりにより、対象に適した援助を実感するプロセスとなると考える。

実習期間も6日間と決して長くはないなかで、課題達成に至った要因には、2回目の実習であり学生の課題も明確になっていた為ともいえる。しかし、通常、複数学生を1名の教員が担当し、同時にこのような綿密な学習支援を実現するには、事前の学生のレディネスの把握も十分に行う必要があり、学生個々の成長速度の違いや患児と学生双方の特性を踏まえた受持ち選定の厳しさなど調整困難な点も多い。コミュニケーションに不得手な学生、自己保身の傾向は珍しいことではない現代、看護教育における指導体制の強化をどのように進めていくかは重要かつ複雑な課題である。学生個々の幅広いレディネスに応じた学習効果を高める支援として、教員と臨床指導者の綿密な連携のもと体験の言語化を図ること、関係構築に向け、学生自身が対象への関心に気づき、高めていける指導が求められている。

3. 学生の学びと成長の実感

学生は、再実習中の援助実践場面で、未知な経験へ向かう「嫌な」気持ちを実感しながらも援助実践に取り組んでいた。この点は本実習と大きく異なる点である。実施後の緊張からの解放感、「できた」との克服感も味わうことで、学生の自信にもつながっていた。実習中のこのような体験に対し、口頭での気持ちの表出を促し、それを教員が受け止めることで、承認されたとの安心感が生まれていたと考える。本実習での自己防衛からの大きな変換である。同時に、実施した技術の振り返りと患児の反応、様子を記録に詳細に記すことは協働でのアセスメント確認作業となり、子どもの反応を読み取る力を支え対象理解が深まったと推測される。再実習後に振り返り、学生は思考の整理によって看護師や医師の子どもへの関わり方の工夫が目にとまり、関わり方を学べたと語っていた。思考の整理は学生の心の整理をも助け、視野を広げることに繋

がっていたと言える。

以上のように、患児への接近に不安を抱く学生の気持ちや気づきについて、体験の直後に振り返り言語化による気持ちの表出を促すことは、学生と患児の反応の意味を確認する協働作業となり、学生が子どもに安心して向き合うことを助け、気持ちの整理ができていた。これによる子ども理解の促進が、子どもと通じた感をもたらし対象への関心を高め、効果的な援助実践に繋がっていた。実践を通して得られた克服感、自己効力感、援助欲求を高め、子どもを愛おしむ気持ちを育み、学びを実感できるより効果的な実践への好循環をもたらししていたと考える。

IX. 結 論

再実習前段階では、それまでの体験や学生の性格特性から接近困難や自己防衛を感じ子どもと接する不安の高まりを示した。再実習段階では、受け持ち患児の性格や関わりを通して接近容易安堵感と不安を行き来しながら接近距離の匙加減をし、子どもと通じた感覚を得ていた。これにより徐々に援助欲求が高まり実践に反映され、実施後は克服感を、終盤には患児との別れの淋しさを共有するなど患児に対する関心の高まりを示した。再実習後段階に自身を振り返り、モデルからの学びや記録による思考の整理の重要性など学びと自己成長の認識を示した。

子どもに関わった直後に体験を言語化することにより、学生の気持ちの表出を促すことは、気持ちや思考の整理ができ子ども理解の促進、そして対象への関心の高まりに繋がっていた。この変化により子どもと通じた感を得て、より援助欲求を高め、子どもを愛おしむ気持ちを育み、学びを実感できる実践への好循環をもたらししていた。この課題達成へのプロセスは、高橋らの「学生が子どもの立場に立った看護が実践できる

ようになるプロセス」と類似しており、実習における学生の理解や学習支援に有用であることが確認された。

X. 研究の限界と今後の課題

本研究は、再実習の1年後に気持ちを想起して得られたデータの分析によるものであり、一事例の結果に過ぎず、一般化には限界がある。また研究者2名での検討に偏りがあることも否めない。実習における学習支援の向上にむけ、より多くの事例検証が必要である。

引用文献

- 1) 西田みゆき：小児看護実習における学生の困難感. 順天堂医療短期大学紀要 2003; 14: 44-52
- 2) 上村まや, 重松由佳子, 藤田稔子他：小児看護学実習における困惑した場面の要因及び学びの分析～看護場面の再構成を通して～. 西南女学院大学紀要 2007; 11: 33-41
- 3) 笠井由美子, 小野敏子, 木村紀子：小児看護学実習における戸惑いに対する学生の対処行動とその要因－乳児および幼児期前期との関わりに焦点を当てて－. 日本小児看護学会誌 2011; 20(1): 148-154
- 4) 西田みゆき：小児看護学実習での学生の困難感のプロセスと学生自身の対処. 日本看護研究学会雑誌 2005; 28(2): 59-65
- 5) 門司真由美, 青木久恵：子どもへの意識が好意的に変化した体験が病児との関わりに及ぼす効果的な影響. 日本看護学会論文集 第36回 小児看護 2005; 336-338
- 6) 狩野由紀子：小児看護学実習で学生が体験する子どもの予想外の言動. 日本小児看護学会第22回学術集会講演集 2012; 109
- 7) 高橋由美子, 大見サキエ, 宮城島恭子：学生が子どもの立場に立った看護が実践できるようになるプロセス. 日本看護科学会誌 2012; 32(3): 35-44