

【原著】

実習指導者の小児看護学実習における 学生への指導の現状と課題

山 村 美 枝^{*1}, 竹 倉 晶 子^{*1}, 水 兼 香 与^{*1}, 柳 澤 優^{*2}

【要 旨】

本研究は、看護系大学の小児看護学実習生を実習指導者が指導する際、困難と感ずることと、その困難に対する指導の現状から課題を明らかにすることを目的とした。対象は小児看護学実習指導者8名であり、インタビューを実施し、質的帰納的に分析を行った。結果、実習指導者が困難ととらえたこととして8つのカテゴリ、実習指導者が実施している指導の現状について8つのカテゴリが抽出された。これらより、小児看護学実習の指導者は、学生に疾患の理解やケアの意味など時間をかけて思考を深めてもらうため待つ必要性があると考えていた。しかし、急性期疾患の展開の速さと実習期間の短さに学生の指導を対応させるため、受け持ちが決定した時点から子どもの回復状況や退院のことを予測したかわりを意識して、指導を実践していたことが明らかとなった。今後は、小児病棟の特性を踏まえた大学の実習体制のあり方を検討する必要性が見いだされた。

【キーワード】 小児看護学実習, 実習指導者, 困難

第Ⅰ章 序 論

1. 研究の背景

看護基礎教育は時代の変化にあわせて変わっていくことが求められる。社会保障制度改革を踏まえ、今後益々急性期患者への対応、在院日数の短縮化など看護も変わっていくことが予測される。特に小児患者への看護は、子どもの成長・発達、疾患の状態にあわせて、医療の高度化、疾患の複雑化などにより多様化している。さらに、そのような状況の中で実習を行う学生にとっては、子どもや親とのかかわりに困難さを感じていることも多く、現場での実習指導者による指導が重要となっている。

しかし、その実習指導者も入院している子どもや家族への対応に困難さを感じていたり（片山, 竹中, 清水, 2003, p.23）、実習学生への指導について戸惑いや困難さを感じていたりしている（片山, 上山, 2011, p.201）。大学教員もまた実習指導への困難さを感じている（山村, 2007, p.52）。このような状況のままでは、学生にとって実習における効果的な学びが損なわれるおそれもある。それに対応するためには、教育と臨床の現場が協働して、実習指導の問題点を改善していく必要があると考える。

教育と臨床との相互の交流や連携を深め、協働することにより看護実践および教育の質の向上を図る

取り組みとして看護連携型ユニフィケーションという考え方が導入され、成果について報告がされている（市村, 旭, 高村, 吉川, 2011, p.44; 吉川ら, 2013, p.99）。このように、教育の場にいる大学の教員と臨床の現場にいる実習指導者とが協働することにより、実習指導の改善が期待されるが、小児看護学実習の特性を踏まえた実習指導の改善までは明らかにされてはいない。

そこで、小児看護学実習の特性や実習指導の現状を明らかにすることが必要となるため、今回は、実習指導者が看護系大学の小児看護学実習生を指導する際、困難と感ずることを明らかにし、小児看護学実習および実習指導における課題を明らかにすることを目的とする。

2. 目 的

実習指導者が看護系大学の小児看護学実習生を指導する際、困難と感ずることとその困難に対する指導の現状を明らかにすることで、今後の実習や指導における課題を見出すことを目的とする。

第Ⅱ章 方 法

1. 研究デザイン

質的記述的研究デザイン

* 1 日本赤十字広島看護大学

* 2 前日本赤十字広島看護大学

2. 研究対象者

中国・四国地方で看護系大学の小児看護学実習を受け入れている施設に所属している小児病棟の看護師である実習指導者8名であった。実習指導の経験者であれば語ることが可能と考えたため、今回は実習指導者の実習指導の経験年数については限定しなかった。

3. データ収集期間

平成29年8月～12月

4. データ収集方法

1) 方法

インタビューによるデータ収集を実施した。インタビューは対象者の同意が得られたのち開始した。インタビューは、作成したインタビューガイドに基づき、実習指導について振り返ってもらい、指導における困難と覚えることとその理由などについて尋ねた。

2) インタビューガイドのインタビュー項目

基本属性については、看護師の経験年数、小児看護の経験年数、実習指導の経験年数、実習指導者講習会等への参加の有無、勤務している小児病棟における実習指導体制(病棟の概要、実習指導者数など)、小児看護学実習の受け入れ体制(実習グループの学年、人数、1グループの学生数、実習時期、担当教員の有無など)、実習指導に関する内容については、小児看護学実習の指導において、学生・大学の教員・大学の小児看護学実習の目的や目標・病院や病棟体制の4つの視点から「実習指導するうえで困難と覚えることとその理由」と「実習指導するうえで改善したほうがよいと思うこととその理由」に関して尋ねた。

3) インタビュー時間

インタビューの時間は、平均47.4分だった。

5. データ分析方法

ICレコーダーにて録音の許可が得られたデータから逐語録を作成し、質的帰納的に分析した。分析は、データを繰り返し読み、そこに含まれる意味を見出し、意味の解釈が妥当かどうかを研究代表者、研究分担者で検討した。データから類型化を行い、コードを見だし、それらを抽象化するカテゴリを抽出した。

6. 倫理的配慮

本研究は、日本赤十字広島看護大学研究倫理・審査委員会の承認(承認番号:1612)を得て実施した。研究対象者が所属している施設長あるいは看護部長に研究の承諾を得たのち、研究対象者には、研究協力依頼書、研究説明書を用いて研究目的、意義、方法、倫理的配慮について説明し、同意を得てから実施した。研究対象者には、協力の有無は自由意思に基づくものであり、拒否をしても業務に支障がないことや業務評価ではないことなどを伝えた。また、研究へ協力してもらう場合はプライバシーに配慮し、インタビューで得られた施設名や個人名は匿名化を行い、個人情報漏洩しないようデータの保管に留意する。データの保管期間終了後は録音データやUSBメモリ媒体に保存した分析データなどはすべて消去する。

7. 利益相反について

利益相反はない。

第Ⅲ章 結 果

研究対象者の概要(表1)は、8名すべて女性であり、小児看護経験年数は平均9.9年、小児看護学実習の指導年数は平均2.9年だった。実習指導者は、実習指導のみを専任として担当する場合(以下、専任)と実習指導以外の業務も行いながら実習指導を担当する場合(以下、兼任)があり、その内訳は、

表1 研究対象者の概要

	小児看護 経験年数	小児看護学実習の 指導年数	実習指導者の 専任・兼任	入院している子どもの疾患
A	9	7	専任	感染症、小児外科、耳鼻科
B	11	1	専任	感染症、小児外科
C	8	2	専任	急性呼吸器疾患、小児外科
D	1	1	兼任	急性呼吸器疾患、感染症、小児内科
E	15	5	専任	急性呼吸器疾患、小児内科
F	15	2	専任	急性呼吸器疾患、感染症、小児内科、小児外科
G	15	3	専任	急性呼吸器疾患、感染症、小児内科、小児外科
H	5	2	専任	急性呼吸器疾患、感染症、小児内科、小児外科
平均	9.9年	2.9年		

専任が7名、兼任が1名だった。入院している子どもの疾患は、呼吸器疾患や感染症など急性期疾患、小児内科系疾患、小児外科系疾患などであった。

実習指導者には、学生・教員・大学の実習体制・自身の指導の4つの視点についてインタビューを行った。その結果、「実習指導者が学生に指導を行う際に困難と感ずること」について、それぞれ2つのカテゴリが見いだされ、計8つのカテゴリが抽出された。「実習指導者が困難と感ずていることに対する指導者の現状」について、それぞれ2つのカテゴリが見いだされ、8つのカテゴリが抽出された。データについては、カテゴリは【】、コードは「」で示す。

1. 実習指導者が学生に指導を行う際に困難と感ずること (表2)

1) 学生

実習指導者は、小児看護学実習の学生に、基礎看護学実習で成人とのコミュニケーションを実践してきたので、それを「積み重ねて」子どもとコミュニケーションをとってほしいと思っていた。しかし、学生は、子どもが「泣いている」状態だと途端に近づくことができないでいた。また、今回の対象施設では入院している子どもの疾患が急性期の状態で受け持つことが多かった。小児の場合、2～3日で症状の回復が見られるため「コミュニケーションだけで一日が終わる」や「そのペースで大丈夫なのか」「情報が拾えていない」など、子どもの状態の変化に学生の勉強のスピードと知識の深まり、子どもへの対応が追いつけないでいると指導者はとらえていた。

(1) 【泣いている子どもとコミュニケーションがとれない】

「小さい泣く子を目の前にして戸惑いがあるのはわかるが、大人ではコミュニケーションとれるのに子どもではとれない」(E)、「泣いている子、小児が全く別個ではなく積み重ねなのにできない」(F)、「泣いている子どもへ戸惑っている。近づけない」(G, H)

(2) 【急性期の展開についていけない】

「コミュニケーションだけで一日が終わる。フィジカルアセスメントができない。それだと急性期の展開についていけなくて追いつかない」(E)、「急性期は3日くらいなので、そのペースで大丈夫なのかと思う」(F)、「情報が拾えていないし、拾おうとしてもしていない」(F)、「学習が追いついていない、足りていない」(B, F)、「どこまで理解しているのか、急性期疾患の理解に時間がかかっている」(B)

2) 教員

実習指導者は、実習を担当する教員が代わると学生への指導内容が異なることなどがあり、教員によって指導内容の違いを感じていた。また、指導内容において教員が学生に求めていることと実習指導者が学生に求めることに違いを感じていた。

(1) 【教員によって指導内容に違いがある】

「教員によって事前学習の内容が異なる」(H)、「実習目標の立て方(の指導)がまちまち」(C, E, F)、「教員によって学生への指導や記録の書き方などが違う」(A, B)

(2) 【教員と指導者との間には指導内容の違いがある】

「教員は学生一人で患児のそばに行かせたいが、指導者は安全の確保ができず危険だから一人で行かせたくない」(H)、「短期間では終わらない(達成できない)実習目標(を大学は設定している)」(D)

3) 大学の实習体制

大学の実習体制は月～金曜日の5日間のうち、中日(水曜日)は大学での学習日(以下、帰校日)が1日、あるいは、土曜日が挟まることにより、子どもの受け持ち期間は連続しても2日間であった。大学の実習日程や病棟実習日のパターンが、子どもが入院している急性期の期間と都合よく合わないことに対して、受け持ちが分断するような大学の実習体制に疑問を持っていた。

(1) 【1人の患児を受け持つ期間が短い】

「急性期疾患が多いので受け持ちが代わる」(G)、「土日が挟まると退院してしまう」(A)

(2) 【受け持ち期間が分断する】

「2日実習したら帰校日が入る」「実習のパターンが、月火実習、水が帰校日、木金実習。続けてほしい」(F, H)、「患者さんを見れる時期が長くても2日間」(C, G)、「帰校日のときに見せたいケアがある」(B)、「連日続けてみるといいなと思う症例が、大事なポイントがぼんと抜けてしまう」「肝心なところが抜けてしまう」(F)、「水曜日(帰校日)の休みがネック。1日休むだけ(帰校日)で(子ども)全然違う」(G)、「急性期の過程が切れてしまっで見えない」(H)、「水曜日が帰校日だと、月曜日入院、火曜日手術、水曜日が術後で退院となる。2泊3日の手術だと、(疾患の時期と)学生さんの学びたいところと合わなくて、達成感はもしかしたら出せないかも」(F)、「(学生の立案した)計画が途中で終わってしまう」(E, G)

4) 自身の指導

実習指導者は、「成人と小児の違い」や子どもの

表2 1. 実習指導者が学生に指導を行う際に困難と感ずること

カテゴリ		コード
学生	【泣いている子どもとコミュニケーションがとれない】	「小さい泣く子を目の前にして戸惑いがあるのはわかるが、大人ではコミュニケーションとれるのに子どもではとれない」E 「泣いている子、小児が全く別個ではなく積み重ねなのにできない」F 「泣いている子どもへ戸惑っている。近づけない」G,H
	【急性期の展開についていけない】	「コミュニケーションだけで一日が終わる。フィジカルアセスメントができない。それだと急性期の展開についていけなくて追いつかない。」E 「急性期は3日くらいなので、そのペースで大丈夫なのかと思う」F 「情報が拾えていないし、拾おうともしていない」F 「学習が追いついていない、足りていない」B,F 「どこまで理解しているのか、急性期疾患の理解に時間がかかっている」B
教員	【教員によって指導内容に違いがある】	「教員によって事前学習の内容が異なる」H 「実習目標の立て方（の指導）がまちまち」C,E,F 「教員によって学生への指導や記録の書き方などが違う」A,B
	【教員と指導者との間には指導内容の違いがある】	「教員は学生一人で患児のそばに行かせたいが、指導者は安全の確保ができず危険だから一人で行かせたくない」H 「短期間では終わらない（達成できない）実習目標（を大学は設定している）」D
大学の 実習体制	【1人の患児を受け持つ期間が短い】	「急性期疾患が多いので受け持ちが代わる」G 「土日が挟まると退院してしまう」A
	【受け持ち期間が分断する】	「2日実習したら帰校日が入る」「実習のパターンが、月火実習、水が帰校日、木金の実習。続けてきてほしい」F,H 「患者さんを見れる時期が長くても2日間」C,G 「帰校日のときに見せたいケアがある」B 「連日続けてみるといいなと思う症例が、大事なポイントがほんと抜けてしまう」「肝心なところが抜けてしまう」F 「水曜日（帰校日）の休みがネック。1日休むだけ（帰校日）で（子ども）全然違う」G 「急性期の過程が切れてしまっ見えな」H 「水曜日が帰校日だと、月曜日入院、火曜日手術、水曜日が術後で退院となる。2泊3日の手術だと、（疾患の時期と）学生さんの学びたいところと合わなくて、達成感もしかしたら出せないかも」F 「（学生の立案した）計画が途中で終わってしまう」E,G
自身の 指導	【子どものとらえ方を伝えるのが難しく、学生がどこまで理解できているのか不安がある】	「大人と子どもの違い、親と子どもはセットと伝えているがどう受け止めているのかわからない」D 「大人の（看護）技術との違い、小児の技術・ケアの方法を細かく教えている」A,G 「（小児の）テキストには載っていないケアの方法を教える」A 「子どもが泣いていても情報はとれると伝えているがそれが難しいみたい」E 「五感を使えば捉えられると伝えているが、なかなか難しいみたい」E 「学生がどこまで（学びを）得てくれているのか不安」B,G
	【待つ指導が難しい】	「考える間がない、待てない」B 「どこまで待とうか見極めるのが難しい」F 「つい、答えを教えてしまう」B,F 「患児のことがなかなかでてこないから、口や手が出てしまう」E

特徴などを踏まえて学生へ指導しているが、それが学生に「伝わっているのか」と不安に思っていた。さらに、指導の際、急性期疾患の子どもを受け持っているため、状態の変化に追いつけるように質問を促すが、学生の返答を待ってられない自分がいることにも気づいていた。

(1) 【子どものとらえ方を伝えるのが難しく、学生がどこまで理解できているのか不安がある】

「大人と子どもの違い、親と子どもはセットと伝えているがどう受け止めているのかわからない」(D), 「大人の(看護)技術との違い、小児の技術・ケアの方法を細かく教えている」(A, G), 「(小児の)テキストには載っていないケアの方法を教える」(A), 「子どもが泣いていても情報はとれると伝えているがそれが難しいみたい」(E), 「五感を使えば捉えられると伝えているが、なかなか難しいみたい」(E), 「学生がどこまで(学びを)得てくれているのか不安」(B, G)

(2) 【待つ指導が難しい】

「考える間がない、待てない」(B), 「どこまで待とうか見極めるのが難しい」(F), 「つい、答えを教えてしまう」(B, F), 「患児のことがなかなかでこないから、口や手が出てしまう」(E)

2. 実習指導者が困難と感じていることに対する指導の現状(表3)

1) 学生

【泣いている子どもとコミュニケーションがとれない】学生に対して実習指導者は、【きっかけの一步を作る】ような指導をしていた。学生は子どもが泣いている状態を見て立ち止まっているので、実習指導者は少しでも子どもに近づいてもらえるような配慮を行っていた。また、【急性期の展開についていけない】学生に対して実習指導者は、学生の【できているところを見つけて伝える】という指導をしていた。

(1) 【きっかけの一步を作る】

「まず行かないと始まらないから、自信なくさないようになんとか(促す)」(E), 「話のきっかけ、話しやすい雰囲気を作る」(A, H), 「仲をとりもつ」(H), 「ヒントを与える」(A, B), 「ちょっと促す」「少し情報提供をする」(F), 「声をかけて一緒に行く」(H), 「見て(観察), 聞いて(泣く), 触ることをして見て」(F), 「ケアの手を伸ばす」(F), 「子どもの泣きを悪くとらえないでと伝える」(E)

(2) 【できているところを見つけて伝える】

「これまでの(成人実習の)積み重ねがあるから

できるよと伝える」(E, G), 「伸びしろを見つけて、それを伝える」(B, E)

2) 教員

【教員によって指導内容に違いがある】ととらえていた実習指導者は、指導内容を【教員と共有する】ことを心掛けて指導に活かしていた。また、【教員と指導者との間には指導内容の違いがある】ととらえていた実習指導者は、学生が行う子どもへのケアの方法について【要望の調整をする】ことで指導に活かしていた。

(1) 【教員と共有する】

「小児の急性期の特徴をふまえた指導の共有」(A), 「学生の学修状況, 学生の情報の共有」(A), 「実習目標, ケアの内容の確認」(E), 「教員は(学生の)思考の整理, 指導者は実技を一緒にする, 役割分担」(A)

(2) 【要望の調整をする】

「子どもの安全が確保できるように調整する」(F), 「学生の緊張の緩和の調整をする」(H), 「学生の成功体験の積み重ねができるようにする, やり続ける必要性」(E)

3) 大学の実習体制

【1人の患児を受け持つ期間が短い】ととらえていた実習指導者は、【子どもの急性期の特徴を伝える】ことで学生の理解を促そうとしていた。さらに、【受け持ち期間が分断する】ととらえていた実習指導者は、【積極的にかかわる】ことで学生の理解を促すとともに学生の行動が変化するようにかかわっていた。

(1) 【子どもの急性期の特徴を伝える】

「ケアがすぐにできるようまず実習目標を一緒に確認する」(A), 「受け持ったときに退院日を伝えておく」(D, E), 「急性期病院の中でどう学生に実習をさせるか, 受け持ち患者の選択を考える。(患児は) 3, 4日で退院していくので」(D)

(2) 【積極的にかかわる】

「学べそうなことをプッシュする」(F), 「見れる, やれることはある。今日中にできることを探す」(G), 「見て勉強できることはある。指導者のケアを見せる」(G)

4) 自身の指導

【子どものとらえ方を伝えるのが難しく、学生がどこまで理解できているのか不安がある】ととらえていた実習指導者は、短い実習期間だからこそ【明日につなげてほしい】との思いから、一日一日の実習指導を丁寧に実践していた。さらに、【待つ指導が難しい】ととらえていた実習指導者は、小児看護

表3 2. 実習指導者が困難と感じていることに対する指導の現状

カテゴリ	コード
学生	<p>【きっかけの一步を作る】</p> <p>「まず行かないと始まらないから、自信なくさないようになんとか（促す）」E 「話のきっかけ、話しやすい雰囲気を作る」A, H 「仲をとりもつ」H 「ヒントを与える」A, B 「ちょっと促す」「少し情報提供をする」F 「声をかけて一緒に行く」H 「見て（観察）、聞いて（泣く）、触ることを試みて」F 「ケアの手を伸ばす」F 「子どもの泣きを悪くとはえないでと伝える」E</p>
	<p>【できているところを見つけて伝える】</p> <p>「これまでの（成人実習の）積み重ねがあるからできるよと伝える」E, G 「伸びしろを見つけて、それを伝える」B, E</p>
教員	<p>【教員と共有する】</p> <p>「小児の急性期の特徴をふまえた指導の共有」A 「学生の学修状況、学生の情報の共有」A 「実習目標、ケアの内容の確認」E 「教員は（学生の）思考の整理、指導者は実技を一緒にする、役割分担」A</p>
	<p>【要望の調整をする】</p> <p>「子どもの安全が確保できるように調整する」F 「学生の緊張の緩和の調整をする」H 「学生の成功体験の積み重ねができるようにする、やり続ける必要性」E</p>
大学の 実習体制	<p>【子どもの急性期の特徴を伝える】</p> <p>「ケアがすぐにできるようまず実習目標と一緒に確認する」A 「受け持ったときに退院日を伝えておく」D, E 「急性期病院の中でどう学生に実習をさせるか、受け持ち患者の選択を考える。（患児は）3, 4日で退院していくので」D</p>
	<p>【積極的にかかわる】</p> <p>「学べそうなことをプッシュする」F 「見れる、やれることはある。今日中にできることを探す」G 「見て勉強できることはある。指導者のケアを見せる」G</p>
自身の 指導	<p>【明日につなげてほしい】</p> <p>「明日につなげてほしいから（学生に）気づいてもらうための回答みたいなことを言って促す」B, F 「学生のやる気を見つけて、声をかける」B, E 「五感、フィジカル、情報を活用しないと小児看護は成り立たないので、できなくても（子どものそばに）行ってほしい」E, F 「学びを一つでもいいから持って帰ってほしい」B, E, G</p>
	<p>【意味を考えてほしい】</p> <p>「子どもの泣く意味を考えてほしい」E, G 「小児ならではの難しさ、子どもが何故泣くのかなどを知ってもらうために、学生が考えられるように投げかけをする」H 「どういう意味でケアをしようと思うのか、ケアの意味を考えてほしい」B, G 「ケアを見て勉強してもらう、それだけでいい。勉強すること、意味を考えることが必要」G 「（子ども）一人の人としての扱いを知ってほしい。子どものバイタルサインの測り方、アセスメント、言葉で伝えられない子どもの観察などの難しさを知ってほしい」H 「（指導者の私が）言わないと伝わらない。それでも（学生に）考えてほしい」B</p>

学実習のさまざまな視点から【意味を考えてほしい】
との思いを込めて学生へ対応していた。

(1) 【明日につなげてほしい】

「明日につなげてほしいから（学生に）気づいてもらうための回答みたいなことを言って促す」（B, F）, 「学生のやる気を見つけて、声をかける」（B, E）, 「五感、フィジカル、情報を活用しないと小児看護は成り立たないので、できなくても（子どものそばに）行ってほしい」（E, F）, 「学びを一つでもいいから持って帰ってほしい」（B, E, G）

(2) 【意味を考えてほしい】

「子どもの泣く意味を考えてほしい」（E, G）, 「小児ならではの難しさ、子どもが何故泣くのかなどを知ってもらうために、学生が考えられるように投げかけをする」（H）, 「どういう意味でケアをしようと思うのか、ケアの意味を考えてほしい」（B, G）, 「ケアを見て勉強してもらう、それだけでいい。勉強すること、意味を考えることが必要」（G）, 「（子ども）一人のひととしての扱いを知ってほしい。子どものバイタルサインの測り方、アセスメント、言葉で伝えられない子どもの観察などの難しさを知ってほしい」（H）, 「（指導者の私が）言わないと伝わらない。それでも（学生に）考えてほしい」（B）

第Ⅳ章 考 察

結果から、実習指導者が学生に指導を行う際に困難ととらえたこと、その困難に対して実習指導者が実施している指導の現状について明らかとなった。これより、1. 相反する気持ちを抱えながらの実習指導、2. 教員の指導力の違いによる実習指導者の戸惑い、3. 今後の小児看護学実習および実習指導における課題の視点で述べる。

1. 相反する気持ちを抱えながらの実習指導

実習指導者は【泣いている子どもとコミュニケーションがとれない】【急性期の展開についていけない】学生に、【きっかけの一步を作る】【できているところを見つけて伝える】など、学生が子どもと近づけるように、また、コミュニケーションのきっかけがつかめるような指導を実践していた。また、【1人の患児を受け持つ期間が短い】【受け持ち期間が分断する】のような状況の中で実習指導をしなければならず、【子どもの急性期の特徴を伝える】【積極的にかかわる】など、短期間の実習の中でも、学生が子どもの状態を把握できるように今日できることを伝えたり、あるいは、学生ができていることを見出し言語化したりして、実習指導を実践していた。

このように、実習指導者は学生へ工夫をしながら

指導をしているが、学生への指導では【子どものとらえ方を伝えるのが難しく、学生がどこまで理解できているのか不安がある】【待つ指導が難しい】ととらえていた。一方で、学生には、実習を【明日につなげてほしい】、小児看護の難しさを考えてほしい、学生自身で考えてケアに活かしてほしいなどのように【意味を考えてほしい】と実習指導者は思っていた。

小児看護学実習の指導者は、学生に疾患の理解やケアの意味など時間をかけて思考を深めてもらいたいため、自分が出した問いかけに対して学生の返答を待つ必要があると思う反面、学生が受け持っている急性期疾患の子どもの症状の展開は速く、学生の考えを待つことができないでいた。小児の特性を踏まえた実習指導を行いたいと思いながら、それに見合うような指導ができていたのだろうかと不安になっていた。また、学生に対して待つ指導をしたいという思いと待てない指導をしているのではないかという思いの相反する感情が生じていた。つまり、実習指導者は学生の指導においてアンビバレンス（両価性）が生じたことにより、指導に対する不安や戸惑いがうかがわれた。

今回の対象者である実習指導者がアンビバレンスを引き起こす環境として、次のことが考えられる。実習指導者が所属している施設の病棟は、急性期の子どもが多く入院しており、入院期間は2～3日だったことと、小児看護学の実習期間は2週間であるが、土・日曜日や帰校日が挟まることで連続して受け持つことができる期間が2日となっていたことだった。

この環境で実習指導をしている指導者は、学生の指導をしているが、その指導は十分できていないという思い、学生に対して待つ指導をしたいと思っている反面、待てない指導をしているというように常にアンビバレントな状態であったことが明らかとなった。

アンビバレンスは、ものごとに対して肯定・否定の相対する両価性の認知を持つ場合に精神的な負担が生じる状況である（下川、片山、2015, p.248）と述べられているように、今回の対象者である実習指導者は、実習期間が制限されている状況のなかでも、小児看護学実習における学びを深めてもらいたいという思いを持ちながら学生への指導を実践していた。このようなアンビバレントな状態が持続することは、実習指導者にとっては精神的負担にもなりかねない。

アンビバレンスを引き起こす環境と実習指導者の

役割について再度考えてみる。今回の対象者である実習指導者は、実習指導を専任で担当しているのは9割だった。実習指導者の多くが学生への指導時「答えを言ってしまった」「ヒントを与えてしまった」と語っていた。学生に答え、あるいは、ヒントを伝えることを罪悪感としてとらえている表現だった。実習指導者は実習期間中に学生には多くの学びをしてもらいたいと思っても、答えを言ってしまった自分、学生の思考を中断させてしまった自分という思いを抱え、自分の指導に不安をもったまま学生と接していたと考えられる。実習指導者の役割としては、実習指導者は観察のポイントを学生に明示する必要がある（野本、舟島、杉森、1997、p.14）と述べられている。矢野（2012）も実習指導者の役割には、看護実践の役割モデルを示す、学生の看護行為が適切かどうか判断し助言もしくは援助を行う、学生の看護実践の場面で気づいたこと、感じたこと、判断したことを学生に伝え、学生が実践の根拠を明らかにすることを助けるなどがあると述べている（矢野、2012、p.14）。戸惑っている学生には、実習指導者が的確な観察ポイントについて指導することは学生の考えを中断させるのではなく、むしろ学生の思考を活性化させ、前向きな指導となっていると思われる。特に、小児看護学実習においては、子どもの特徴や小児看護の特性などを受け持ち患児とのかかわりを通して学ぶことが求められている。今回の結果からも、実習指導者は、大人と子どもの違いとして看護技術のことや親と子どもを一単位として接することの必要性を伝えていた。さらには、小児看護学のテキストには掲載されていないような具体的な子どもへのケアの方法や子どもが啼泣している状況下での情報の取り方など、実習指導者が実践者として獲得している技術を学生に伝えることで、小児看護学実習における学生の学びを深めるための指導をしていたことが明らかとなった。吉田ら（2016）は、小児看護学実習で学生が大学での講義や演習では実感できない子どもの特徴や体験を理解することが重要であり、学生自身の体験や実感を取り上げた実習指導や教育評価を行っていく必要があると述べている（吉田ら、2016、p.58）。今回の対象者である実習指導者も同様に、実習でしか学べないものがあるから、ヒントを与えてでもその場で学生に小児看護の特性を考えてもらい、ケアを体験してもらおうと指導していたのだと思われる。このような実習指導者自身の看護師としての経験から得られたことを学生への実習指導に活かしていたのではないと思われる。

これらのように、実習指導者としての役割を遂行しようと努力しているもののアンビバレンスを引き起こす環境におかれているために困難を生じていたと考えられる。

また、実習施設の特徴を踏まえた学生への指導も求められる。今回の対象者である実習指導者の場合、急性期疾患の子どもの入院が多い施設や入院期間が2～3日と短期間である施設など、小児病棟の特徴、入院している子どもの特性にあわせた指導が必要であった。実習指導者は、急性期疾患の展開の速さと実習期間の短さに学生の指導を対応させるため、受け持ちが決定した時点から子どもの回復状況や退院のことを予測したかわりを意識して、指導を実践していたことが明らかとなった。

これらより、実習指導者は学生の指導においてアンビバレンスを生じるとともに、看護師としての自分と教育者としての自分の立場で指導していた。教育者としての指導においては、大学の実習体制や指導体制の調整も必要となり、それには、教員が実習施設や実習指導者といかに調整ができるかという課題が見いだされた。

2. 教員の指導力の違いによる実習指導者の戸惑い

実習指導者は、【教員によって指導内容に違いがある】【教員と指導者との間には指導内容の違いがある】と指導内容に関する違いを感じていた。その違いを確認するため学生への指導について【教員と共有する】【要望の調整をする】ことを行っていた。また、実習指導者は「学生がどこまで（学びを）得てくれているのか不安」という語りがあるように、実習指導の成果に確証がもてていないような発言もあった。

実習指導者は、実習を担当する教員が代わるたびに学生への指導内容が違うことにより、その都度、教員と実習指導者との間において学生への指導内容にずれが生じていることが、実習指導するうえで戸惑うもととなっていた。教員が交代することで指導内容の違いを感じ、また、教員が交代するたびに指導内容やケアの方法を確認しなくてはならず、これまで実習指導者なりに築き上げてきた学生への指導について、その都度、教員と共有したり調整したりする必要が生じていた。本来、教員が交代しても、実習目標や実習内容が変更することはなく、学生に実習で学んでほしい内容が変更するわけではない。つまり、実習指導者は、教員が交代することによって教員の指導内容に対する考え方を毎回確認する必要が生じ、そのことで、学生への指導にどこまでかわればよいのか戸惑っているのだと思われる。

学生の実習指導においては、実習指導者と教員の役割がそれぞれ異なるため、役割や指導の違いは生じる。実習指導者には、専門性が高く多様な能力が求められ、大学の教員には講義から実習指導まで担当できる能力のある専任教員が必要である(流石ら, 2017, p.46)と述べられているように、実習施設の指導者と大学の教員がそれぞれの役割を担いながら協働していけるような体制作りが不可欠である。そのような体制作りには、まず、教員は、学生への直接的な指導、つまり、実習内容や実習方法について実習指導者と調整することが必要となる。さらに、直接的指導だけでなく、学生の実習環境を調整していくことも必要となる。

教員によって指導力の違いが生じる理由には、看護系大学数の増加により、教員の需要が増え、看護教育者としての教育が整っていないことも一つの要因となっていると思われる。実習指導において、教員は学生への指導を行える力を備えておくことが必要であるが、その指導力が不足していることにより、実習指導者との協働を困難にさせていた。実習において看護教育者に求められるのは、講義という学校の中だけの学びだけでなく、実習の中の1つの場面などから学習可能な内容を洗い出し学生の学びとどのように結びつけることができるかを判断する力である(藤岡, 目黒, 2004, p.138)と述べられているように、実習での現象を教員がいかにポイントをとらえて学生に伝えることができるか、学生への直接的な指導となるように内容を伝えることができる指導力が求められる。

また、教員は、実習指導者と指導内容について調整する力も必要となってくる。小児看護学実習の施設は複数の看護大学や看護専門学校の実習を受け入れていることが多いため、実習指導者は、各校に合わせた指導が求められる。そのためには、臨床側に戸惑いが生じないよう毎日の実習終了後に実習指導者と大学教員とで話し合いを行い、実習指導の客観化をし、互いの指導にずれがないかの確認を行うことが必要であると述べている(大原, 荒木, 津田, 2006, p.19)。実習指導者が学生に伝えたい大事なことや実習指導者なりに築き上げてきた学生への指導方法などがあると思われるため、教員はそのことも踏まえて、実習指導者と学生への直接的な指導の内容を確認し、実習指導の調整をしていくことが求められる。

実習指導体制は、学生の臨地実習の成果を高めるために実習指導体制を充実させることが重要であり、教育上の責任は教員側、ケア上の責任は実習指

導者がその責任を担い、実習指導者と教員は協働することが求められている(矢野, 2012, p.14)が、まずは、教員が学生への直接的な指導について実習指導者と調整することができるような体制作りが必要であることが課題として見いだされた。

また、実習指導者は、実習施設の特性から2日のような短期間の実習であっても、実習期間中にできることは何か、機会があったら実施できそう、あるいは見学ができそうなケアを見つけている。教員は、実習施設の特性を踏まえた小児看護学実習の実習体制、具体的には帰校日の時期と必要性の検討などを再考する必要がある、学生の学修状況を実習指導者と共有する方法などを検討することも必要になってくる。教員は、学生の講義における知識と実習における実践から得た学びを統合できるような教育をしていく必要があるため、実習施設の特性を踏まえつつ、かつ実習で求められる目標が達成できるように実習環境となるように人的、物的等を調整していくことが求められる。

そのためには、教員の学生への直接的な指導について実習指導者と調整する力、さらに、学生が実習する環境を調整していく力を育成する方法を検討する必要があることが見いだされた。

3. 今後の小児看護学実習および実習指導における課題

1) 小児看護学実習における学生への指導では、実習指導者はアンビバレントな状態が生じていた。また、実習指導者は、急性期病棟における指導や大学の実習体制の制限の中で指導することへの困難が生じていた。今後は、実習体制や指導体制などの調整を検討していくことが課題である。

2) 実習指導者は、小児看護学実習でしか学べないことを実習期間中に学んでもらおうと指導していた。具体的には、実習指導者は、急性期疾患の展開の速さと実習期間の短さに学生の指導を対応させるため、受け持ちが決定した時点から子どもの回復状況や退院のことを予測したかわかりを意識して、指導を実践していたことが明らかとなった。子どもの入院期間は短縮傾向にあり、今後もこのような状況は生じるため、大学の講義や演習で教授できることと実習でしか学べないことを明確にすることが課題である。

3) 実習指導者は、教員が交代することによって指導内容について毎回確認する必要性が生じ、そのことで、学生への指導にどこまでかわればよいのか戸惑っていた。これは、教員によって直接的な指導内容を調整する力と環境調整する力が及んでいない

ことにより生じるものだと考えられる。教員によって実習指導者の戸惑いが軽減できるように、今後は、小児看護学実習の特性を踏まえた指導ができる教員の看護教育者としての教育の環境づくりが課題である。

第V章 結 論

本研究は、看護系大学の小児看護学実習生を実習指導者が指導する際、困難と感ずること、その困難に対する指導の現状から課題を明らかにすることを目的とした。実習指導者が困難ととらえたこととして8つのカテゴリ、実習指導者が実施している指導の現状について8つのカテゴリが抽出された。「実習指導者が学生に指導を行う際に困難と感ずること」については、【泣いている子どもとコミュニケーションがとれない】学生や【急性期の展開についていけない】学生がおり、教員には【教員によって指導内容の違いがある】や【教員と指導者との間には指導内容の違いがある】と感じていた。大学の実習体制については【1人の患児を受け持つ期間が短い】や【受け持ち期間が分断する】があり、自身の指導については【子どものとらえ方を伝えるのが難しく、学生がどこまで理解できているのか不安がある】や【待つ指導が難しい】と感じていた。「実習指導者が困難と感ずていることに対する指導者の現状」については、学生には【きっかけの一步を作る】や【できているところを見つけて伝える】を行い、教員とは【教員と共有する】や【要望の調整をする】を行っていた。大学の実習体制においては【子どもの急性期の特徴を伝える】や【積極的にかかわる】ことを行い、自身の指導では学生に【明日につなげてほしい】や【意味を考えてほしい】と思って指導していた。

これらより、今後の小児看護学実習および実習指導における課題は、実習指導者が学生の指導を行う上で戸惑わないようにするためにも、教員は学生への直接的な指導について実習指導者と調整する力、学生が実習する環境を調整していく力をつける必要性である。

なお、本研究は、実習指導者からの語りより、指導における困難を明らかにすることが目的であったため、小児看護学実習における課題が明らかとなった。今後は、教員の指導力を育成する環境や方法について検討することと、実習施設の特徴が小児の急性期疾患が中心であったため、慢性期疾患等の施設の実習指導者の研究を行うことが課題である。

謝 辞

本研究に協力してくださいました実習指導者の方々に心より感謝申し上げます。なお、本研究は、日本赤十字広島看護大学の共同研究の助成を受けて実施した。

文 献

- 藤岡完治, 目黒悟 (2004). 第3部 1看護教育者育成の教育方法. 藤岡完治, 屋宜譜美子 (編), 看護教育講座6 看護教員と臨地実習指導者 (pp.133-150). 医学書院.
- 市村久美子, 旭佐記子, 高村祐子, 吉川三枝子 (2011). 茨城県立医療大学と付属病院のユニフィケーションの取り組み. Nursing BUSINESS, 5(6), 43-48.
- 片山美香, 竹中和子, 清水凡生 (2003). 小児病棟における看護者の困難場面への対処に関する検討. 看護学統合研究, 4(2), 21-26.
- 片山陽子, 上山和子 (2011). 看護系大学教育における小児看護学実習の動向と課題. 新見公立大学紀要, 32, 199-204.
- 野本百合子, 舟島なをみ, 杉森みどり (1997). 看護基礎教育課程における看護技術教育に関する研究－臨床ケア場面における看護技術提供の概念化をめざして－. 看護教育学研究, 6(1), 1-18.
- 大原美香, 荒木妙美, 津田茂子 (2006). 本学における小児看護学実習の現状と課題－その1 医療施設実習において－. 看護学統合研究, 7(2), 13-20.
- 流石ゆり子, 小山尚美, 渡邊裕子, 村松照美, 名取初美, 吉澤千登勢, 上條優子, 遠藤みどり, 伏見正江, 茂手木明美, 山本奈央, 高岸弘美, 植田美由紀, 飯野みゆき, 赤池ひさ子, 土肥良子 (2017). 教育と臨床の連携強化を図るための現状・課題と方策－大学教員および臨床看護師への調査から－. 山梨県立大学看護学部研究ジャーナル, 3, 45-58.
- 下川唯, 片山はるみ (2015). 中堅看護師の役割に対する「やりがい感」と「負担感」の同時認知と精神的健康や仕事意欲との関連. 日本看護科学会誌, 35, 247-256.
- 山村美枝 (2007). 小児看護学実習の教員のかかわりに関する文献検討. 日本小児看護学会誌, 16(2), 49-54.
- 矢野章永 (2012). 3 実習指導体制. 矢野章永 (編), 看護学教育 臨地実習指導者実践ガイド (pp.14-16). 医歯薬出版.
- 吉田玲子, 川名るり, 太田智子, 江本リナ, 鈴木健太, 鈴木翼, 山内朋子, 筒井真優美 (2016). 小児看護専門看護師が考える小児看護学実習でめざす

学生の学び. 日本小児看護学会誌, 25(2), 53-60.
吉川洋子, 石橋照子, 梶谷みゆき, 平野文子, 高橋
恵美子, 川田良子, 曾田教子, 狩野京子, 落合永

美, 伊藤千加子 (2013). 実習指導者－教員の協働
状況とユニフィケーション活動との関係. 島根県
立大学出雲キャンパス紀要, 8, 97-104.

Current state of and challenges in guidance provided to students by pediatric nursing practicum instructors

Mie YAMAMURA^{*1}, Akiko TAKEKURA^{*1}, Kayo MIZUKANE^{*1}, Yu YANAGISAWA^{*2}

Abstract:

This study was conducted to elucidate the difficulties perceived by instructors during guidance for nursing college students in a pediatric nursing practicum and the challenges faced by the instructors based on the current state of guidance relevant to these difficulties. The participants were eight instructors in a pediatric nursing practicum who were interviewed and whose interview data were qualitatively and inductively analyzed. The analysis revealed eight categories for difficulties perceived by instructors and eight categories for the current state of guidance provided by instructors. These categories showed that pediatric nursing practicum instructors believed it is necessary to wait for students to deepen over time their thinking of matters including their understanding of disease and the significance of care. However, in order to offer students guidance amidst the rapid development of acute diseases and the short practical training period, instructors were found to practice guidance with an awareness of a relational approach that anticipates the recovery status and discharge of pediatric patients from the point at which these patients are assigned to the students' care. The findings of this study identified a need to investigate the nature of practical training systems at universities with consideration to the characteristics of pediatric wards.

Keywords:

pediatric nursing practicum, instructor, difficulty

* 1 Japanese Red Cross Hiroshima College of Nursing * 2 former Japanese Red Cross Hiroshima College of Nursing