

【研究報告】

小児看護学実習における教員の指導とその影響 ～看護学生が教員に望むサポート～

菅原 美保

北海道文教大学医療保健科学部看護学科

要旨

本研究の目的は、小児看護学実習で学生から見た教員の指導を明らかにし、指導がもたらす学生の影響から学生が望むサポートを見出すことである。受け持ち患児に母親が付き添う事例を受け持っていた学生9名を対象に半構造的面接を行った結果、【知識や思考過程の教示】【患児と母親への看護援助の指南】【教員の支持で得る自信】【教員のサポートでできること】【教員は学生と母親、患児の関係性の調整者】【教員の指導による学生の学習への関心や自信への影響】の6カテゴリが生成された。学生は教員から知識や技術の両側面から指導を受け、患児や母親との関わり方やコミュニケーションに変化がみられた。学生が教員に望むサポートは、教員が学生一人ひとりの状況を察したうえで学生を承認し指導を行うことだと見出した。学生の心理的なサポートや承認で、学生の自信や成長を促すことができるということが示唆された。

キーワード

小児看護学実習, 看護学生, 教員の指導

I. はじめに

小児期にある子どもの入院は、小児の健全な成長・発達や母子関係の視点から、主な養育者である母親と共に母子同室入院をしていることが多い。入院を余儀なくされた患児は、慣れない環境の中で様々な反応を示す。特に乳幼児の場合は体調不良のために、不機嫌で啼泣していることが多い。また、子どもの入院に付き添う母親は疲労し、病気の子どもへの不安や心配な想いを抱えている心理状態にある。

厚生労働省の保健師助産師看護師学校養成所指定規則（厚生労働省, 2019）で、小児看護学の臨地実習時間は2単位90時間と定められている。そのため学生は施設での実習を約2週間行うが、この期間に病院で1名の患児を受け持てることが望ましい。しかし、小児人口の減少や予防接種が増えたことによる入院を必要とする患児の減少や、在院日数の短縮化の影響で、学生が臨地実習で患児を受け持たずとも、数日しか受け持てない現状がある。

小児看護の対象は患児とその家族であるため、学生の関わりが母子関係に影響を与える（菅原, 2017）。そのため学生は、臨地実習の限られた時間のなかで母子ともに良好な関わりを構築することが求められる。小児看護学実習における学生と患児、母親の関係性に関する先行研究では、啼泣する患児の対応の困難さ（上村・重松・藤田他, 2007）や乳児の言語コミュニケー

ションの取りにくさ、また母親の育児方針があるための遠慮や委縮（佐藤, 2008）、母親の存在に重圧を感じながら患児に援助する（菅原, 2017）という学生の困難が多く報告されている。また少子化や核家族化という家族構成の変化の中で育ってきた現代の学生は、これまでの生活の中で子どもと接する機会が少なく、子どもを理解するためのイメージが付かない学生が増加している。そのため、学生が患児とその母親と関係構築をするのは、極めて困難であるため小児看護学実習を進めるうえで教員のサポートは欠かせない。教員の指導の現状に関する先行研究では、子どもの急性期の特徴を伝える（山村・竹倉・水兼他, 2019）、教員と共に母親とコミュニケーションをとり、介入方法を提示する（関・菅谷・宮口他, 2004）などの教員の指導の現状が報告されている。

看護教育の中で臨地実習は、実践教育として教育の中心となるものである。教員が学生に対して一方的に指示する指導では学生の理解が得られないと考える。そのため、指導する教員の立場の視点だけではなく、学生からの客観的な視点を取り入れることが、今後の小児看護学実習指導の改善の一助になると考える。しかし、指導を受ける立場である学生の視点で、教員の指導を分析されたものは見当たらない。そこで、本研究では、学生から見た教員の指導を明らかにし、指導がもたらす学生への影響から学生が望むサポートを見出し、今後の小児看護学実習の指導を効果的に行える示唆を得たい。

II. 目的

本研究では、学生から見た教員の指導を明らかにし、

<連絡先>

菅原 美保

北海道文教大学医療保健科学部看護学科

指導がもたらす学生への影響から学生が望むサポートを見出すことを目的とする。

III. A看護師養成所の小児看護学実習の概要

A看護師養成所の看護学科の学生定員数は80名であり、小児看護学実習は4年次前期に開講する。保育園実習5日間（最終日は学内実習）、病院実習5日間（最終日は学内実習）で構成されている。病院実習施設は5施設あり、4名の教員で1クール2～4名の学生を担当した。

1. 実習目的

小児看護学の対象である小児とその家族のニーズや健康問題を理解し、健康の保持・増進、健康回復をはかるために必要な看護を計画・実践・評価し、看護の実際を学ぶ。

2. 実習目標

- 1) 小児とその家族の健康状態を看護の視点から総合的に理解できる。
- 2) 小児とその家族の健康問題を軽減・解決するために必要な援助を実践できる。
- 3) 対象との基本的な人間関係を築くために主体的に取り組むことができる。

なお、本研究は病院実習に言及しているため、保育園実習の目的・目標については割愛する。

IV. 研究方法

1. 研究デザイン

本研究の目的は、学生から見た教員の指導を明らかにし、指導がもたらす学生への影響から学生が望むサポートを見出すことである。学生の視点で教員から受けた指導や求めるサポートに関する研究は、いまだ十分な記述がされていない。そこで、学生から見た教員の指導をありのままに捉えるために質的帰納的デザインを用いた。

2. 研究参加者

研究参加者は、看護師養成所の看護学科に在籍中の小児看護学実習を終了した学生で、受け持ち患児に母親が付き添っていた事例を受け持ち、本研究に承諾が得られた学生9名が対象であった。

参加者の実習背景は、2・3年次に基礎看護学実習と成人・老年・精神看護学実習の各論を修了し、4年次の小児看護学実習を終えた者であった。

3. データ収集方法

看護師養成所施設の責任者に研究の主旨を説明し、承諾を得たのちに、学生に研究協力の説明を口頭と書面で行い同意を得られた学生を対象とした。本研究は

半構造的面接法とし、1人あたりに付き1時間程度実施した。場所は学生のプライバシーが確保できる場所で行った。

4. インタビュー内容

- 1) 受け持ち患児の情報
- 2) 実習期間
- 3) 患児とその母親との関係構築において印象に残った場面
- 4) 3)の場面において学生の対応
- 5) 3)の場面において、教員の介入や指示または助言
- 6) 学生が教員の介入や助言に対して感じたこと、また教員に望むこと

5. 分析方法

研究参加者のインタビューをICレコーダーに録音し、データを逐語録として起こし、逐語録を繰り返し精読する。学生が患児とその母親との関係構築の過程で得た教員の指導と学生への影響、および求めるサポートの内容を表している部分の語りについて類似した意味内容をコード化しサブカテゴリー、カテゴリー化して質的に分析する。分析の過程において質的研究の経験者よりスーパーバイズを受け、真実性、厳密性を確保した。

6. 倫理的配慮

本研究は日本医療大学の倫理審査委員会の承認を得て実施した。研究の実施にあたり対象者には文書及び口頭で、研究の目的・方法・研究への参加の自由・辞退の権利・個人情報保護・対象者の成績に影響しないことについて説明し研究協力への同意を確認した。

なお本研究における利益相反は存在しない。

V. 結果

学生の受け持ち患児は、乳児2名、幼児3名、学童4名で9割が急性期疾患だった。小児看護学実習で学生から見た教員の指導と望むサポートを分析した結果、6のカテゴリーと13のサブカテゴリーを抽出した。（表1）

以下カテゴリーは【】、サブカテゴリーは<>、コードを<>学生の言葉を「」で示す。

1. 【知識や思考過程の教示】

このカテゴリーは<<教員が学生と共に知識や技術の問題解決ができるように考えること>>の1つのサブカテゴリーから構成されていた。このカテゴリーは患児の疾患の学習や学生が見学や実施した看護援助の根拠や意味づけといった学生の知識や考え方を導く教員の能動的な指導内容を表している。

「先生に病気のことを教えてもらってやっと分かった。」「記録で子どもの発達のこととか、観察することとかコメントがあると助かる。」「子どものバイタルをやったんだけど、部屋を出てすぐに上手く測る工夫を

教えてくれて良かった。」というように「教員が学生と共に知識や技術の問題解決ができるように考えること」を行うことで学生は知識や技術の確認を行い、理解を促進していたことが分かった。

2. 【患児と母親への看護援助の指南】

このカテゴリは「教員の知識や行動変容への働き掛け」「教員の看護技術や遊びの援助への同行」の2つのサブカテゴリから構成されていた。このカテゴリは教員の学生に対する看護実践の指導を表している。

学生は「先生が部屋に行く前にバイタルを測るポイントの質問をしてくれた。」「遊びの工夫の相談をしたら、子どもが好きなおもちゃは何か？てヒントをくれた。」「子どもがバイタルの時にすごい泣いて…どうしていいのかわかんなくて…先生が『泣いてる理由』とか『泣いてるときにおもちゃ使ったら？』って教えてくれて…」「先生にお母さんは何をしているんだろうね？って言われて子どものことしか考えてなかったなって思った。」と看護実践に必要な発問という「教員の知識や行動変容への働き掛け」が実施されていた。また「昨日部屋に行ったときに（患児に）『もう遊ばない』と言われて…どうしていいのかわかんなくて…先生に言ったら一緒に部屋に行ってくれた。」というように「教員は学生の看護技術や遊びの援助への同行」し、学生と一緒に看護援助を行っていた。

3. 【教員の支持で得る自信】

このカテゴリは「教員の支持は学生の自信になる」「教員の指導・助言がプラスに働く」の2つのサブカテゴリから構成されていた。このカテゴリは、学生が教員から受ける指導の過程で、学生の成果が認められ自信が持てるようになる過程や承認欲求を表している。

学生は「子どもと遊んだりしてたけど…これでいいのかわかんなくて…でも先生に『ちゃんと関わってる』って言ってくれてこれで良かったんだって思った。」「おしっこの量を測ることを（先生に）相談したら『昨日はそこ（尿測）に気づいていなかったのに、（計画に）出てきたね。』と言われて…自分が変化したんだって…」というように「学生は教員に自分の関わりを認められて自信につながる」体験をしていた。また「先生に自分はこう思う、という事を言って…先生も『そう思うよ。』て自分の考えが合ってたんだって分かって…正解だったんだなって、やったー！て…」というように、学生は教員との関わりの中で自分の言動を確認し「自分の判断が正しいことがわかると嬉しい」というように「教員の支持は学生の自信になる」ポジティブな感情に繋がる経験をしていた。

学生は「たくさん記録に赤ペンがあると、ワッと思うけどそこが大事なところだから…調べると勉強しやすい」「赤ペンチェックが減ってきたら、自分が分かってきたなって思って嬉しい」「先生の（記録）書き込みが無かったら良いか悪いかわかんない」のように学

表1. 小児看護学実習で学生から見た教員の指導と学生への影響

カテゴリ	サブカテゴリ	コード
知識や思考過程の教示	教員が学生と共に知識や技術の問題解決ができるように考えること	教員は学生と援助後の振り返りをした
		教員の記録チェックは道しるべ
		教員は記録のチェックや疾患の学習を一緒にした
患児と母親への看護援助の指南	教員の知識や行動変容への働き掛け	教員が能動的に学生に発問をする
	教員の看護技術や遊びの援助への同行	教員は学生に積極的に訪室するように促した 教員は学生の看護技術や遊びの援助に同行した
教員の支持で得る自信	教員の支持は学生の自信になる	学生は教員に認められて自信に繋がる 学生は自分の判断が正しいことがわかると嬉しい
	教員の指導・助言がプラスに働く	学生は教員が具体的な提示の指導をされた方が嬉しい 学生が気付いてない所を助言されるとありがたい
教員のサポートでできること	教員の働きかけによる援助の変化	教員からの質問で気付けたので援助ができた 教員の促しで母親に積極的に関わった
	患児への援助後の助言による思考の整理	教員と援助後の振り返りをして思考整理された 学生は患児の援助後すぐに助言がもらえたので分かりやすかった
	教員から得る関わり方のヒント	学生は教員の患児への関わりを見て気付いて感じ取った 教員の子どもの関わりを真似ると患児と遊べた
教員は学生と母親、患児の関係性の調整者	教員が学生と母親、患児の緩衝剤になる	教員は学生と患児、母親の3者の場を和ませる 教員がいると安心する
教員の指導による学生の学習への関心や自信への影響	教員の指導のタイミングが大事	指導や助言は早く言って欲しい 指導が丁寧なのはよし悪しだ
	教員との関係性を考える	学生は教員の雰囲気や環境で質問しやすさを判断する
	教員の助言を実践できない	学生は訪室の必要性をわかってても行けない
	他学生を配慮して指導を受ける	教員は1人しかいないので独占できない

生は教員の記録へのコメントを頼りに「教員の記録チェックは道しるべ」と感じ学習のポイントとしていた。また学生は「(教員に)『声掛けしてみた?』じゃなくて『こういうこと聞いてみた?』という方がそうだなって納得できた」「『自分で考えて』という見放す言い方じゃなくて『こういう考え方はどう?』で提案してくれる教え方だったから嬉しい」というように「教員の指導・助言がプラスに働く」関わりを受けていた。「先生が私の受け持っている患児に『ご飯前に手を洗ったの?』で聞いていて…それ見て…あ、感染予防だ、て気が付いて…先生が(患児に)言ってくれてありがたいって思った」と教員の行動を見て学習し「先生が自分の気が付かないことを言ってくれれば考え方も変わるし行動につながる」というように「学生が気付いてない所を助言されるとありがたい」と、教員の指導を前向きに捉える学生の感情があった。

4. 【教員のサポートでできること】

このカテゴリは「教員の働きかけによる援助の変化」→「患児への援助後の助言による思考の整理」→「教員から得る関わりのヒント」の3つのサブカテゴリから構成されていた。このカテゴリは学生が教員の指導を受けることによる行動の変化を表していた。

「先生に…『お母さんのことを考えてる?』って言われて、あ、て思ってお母さんに話しかけてみた」「先生の言うようにやって(バイタルサイン測定)みたら…ちょっと(患児が)泣いたけど…できたんですよ」のように「教員の働きかけによる援助の変化」があった。また「先生は子どもが好きそうな物を話題に出して…子どもも嬉しそうにして…真似して子どもが興味のあるものを探そうと思った」というように学生は教員の関わりを観察し、目線や会話の内容から「教員から得る関わりのヒント」を得て「先生が子どもと同じ目線で遊んで…同じことをしたら(患児が)一緒に遊んでくれた」と「教員の関わり方を真似ると患児と遊べた」という成功体験を得ていた。

「受け持った子の採血が衝撃的で…ホント患児が大暴れで看護師さんも2人がかりで大変で…終わった後に先生と話して、看護師さんのやっていたことが分かった。」「採血の時に部屋で待っていたお母さんの気持ちは先生に言われるまで考えてなかった。」「なんか(援助)やった後に先生から指導されると、どうすれば良かったのが分かる」というように、教員が学生の看護援助後のタイミングで助言をすると看護援助の意味づけや母親の気持ちに気づくことができ「患児への援助後の助言による思考の整理」がされていた。

5. 【教員は学生と母親、患児の関係性の調整者】

このカテゴリは「教員が学生と母親、患児の緩衝剤になる」の1つのサブカテゴリから構成されていた。

このカテゴリは学生と患児、その母親の3者関係に教員の存在が学生に与える効果を表していた。

「お母さんがいると緊張するので、先生がいてくれると安心」「なんか子どもの機嫌が悪くて冷たくされちゃうから…先生と一緒に(部屋に)行ってきて心強かった」というように、学生は不機嫌な患児や患児に付き添う母親がいるだけで緊張状態にある。その中で「教員がいると安心する」と感じていた。

「先生と一緒にいてくれると、子どもとお母さん(と自分)の間を繋いでくれるような感じ」「後から先生が部屋に来てくれたんですけど…先生が私の会話を広げてくれて…暖かい雰囲気になって…助けられた!と思った」のように教員が学生と患児、母親でのコミュニケーション場面に入ることによって教員は「教員が学生と母親、患児の緩衝剤になる」効果があつた。

6. 【教員の指導による学生の学習への関心や自信への影響】

このカテゴリは「教員の指導のタイミングが大事」→「教員との関係性を考える」→「教員の助言を実践できない」→「他学生を配慮して指導を受ける」の4つのサブカテゴリから構成されていた。このカテゴリは学生自身の事情や状況に配慮して関心を寄せて欲しいという学生の承認欲求を表している。

学生は「子どもの注射の時に、先生が隣にいて実況中継みたいにしてくれたら良かったのに…」や「先生に『この情報(電子カルテ)見たの?』って言われて…見てなかった自分も悪いんだけど…早く言ってくれてたら、子どもと早く関われたのにな…」と学生は「指導や助言は早く言って欲しい」というように「教員の指導のタイミングが大事」と考えていた。また「初対面の先生だったけど…先生の出してる雰囲気が、話しやすそうで…なんでも聞いていいかなって思えた」と「教員の雰囲気ですぐにやすさを判断」して「教員との関係性を考える」判断材料にしたり「先生は…いっぱいやる事(処置)ある人に付いて行っちゃうから、話しかけるタイミングが無いって言うか…」と「教員は1人しかいないので独占できない」と感じていた。学生は教員の状況や雰囲気を察し、話しかけるタイミングや距離感を図りながら「他学生を配慮して指導を受ける」行動をしていた。

その一方で、学生は「先生が『積極的に訪室した方がいい』と言う気持ちもわかるんだけど…お母さんの疲れてる顔を思うと、(教員の促しが)分かっているんだけど…(病室へ)行けないって気持ちになった」「先生に部屋に行くように言われて行ってみただけど…入れなくて…でもすぐに戻れないから部屋の前をウロウロしてた…」というように、「学生は訪室の必要性をわかっているけど行けない」という実践できない学生の気持ちを表していた。

VI. 考察

1. 学生から見た教員の指導

臨地実習は学校で得た知識を統合し、看護の対象である患児とその母親に、より良い看護を提供するための実践の場である。本研究では臨地実習において【知識や思考過程の教示】【患児と母親への看護援助の指南】のように、学生は教員から疾患や子どもの成長発達などの知識、看護実践の両側面から指導を受けたことを語っていた。先行研究においても、既習学習を用いて、判断の根拠の問い直しや学習内容の提示をする(増尾・泊・竹村他, 2016)、子どもの急性期の特徴を伝える(山村・竹倉・水兼他, 2019)というように、学生が積み上げてきた学習を想起させ、疾患の特徴や看護援助の根拠を問う指導の現状が報告されている。更に、きっかけの一步を作る(山村・竹倉・水兼他, 2019)、学生が体験できることを増やし、難しい場合は見せて記憶に残す(太田・川名・吉田他, 2017)という学生の援助技術への指導実践も報告されている。この先行研究において教員が学生に指導した内容と本研究の学生が教員から受けた指導結果は一致しており、小児看護学実習において学生は、知識と看護技術の両側面から指導されていたことが明らかになった。

2. 教員の指導がもたらす学生の変化

看護援助を対象者に提供するには、対象者の情報の整理と分類・アセスメント、問題の明確化、看護計画立案、看護実践、評価、の看護過程の思考に沿って考える必要がある。小児看護では、子どもの身体的特徴や特有の疾患に対する知識に加え、年齢に合わせた発達段階の知識もベースに考えていく必要がある。教員は、患児の疾患や発達段階について学生と共に学び【知識や思考過程の教示】を行っていた。学生は受け持ち患児の情報を得るために、コミュニケーションを試みるが、患児に泣かれたり、母親の重圧を受ける(菅原, 2017)ために計画通りにいかず、緊張を強いられる実践場面になっていたと考える。先行研究においても、小児看護学実習が患者とのコミュニケーションが最も困難である実習(阿部, 2013)と報告されている。学生は、過去の看護学実習で成人患者とのコミュニケーションを実践しているが、子どもへの理解が乏しいため、コミュニケーション方法に大きなギャップや戸惑いを感じる要因だったと考える。《教員の看護技術や遊びの援助への同行》は、このような学生の状況を察知しての教員の行動であった。学生に積極的に訪室するように促したり《教員が学生と共に知識や技術の問題解決ができるように考えること》の過程で、【患児と母親への看護援助の指南】を受け、学生は知識や技術の向上が得られたと考える。さらに継続した《教員の知識や行動変容への働き掛け》があり、《患児への援助後の助言による思考の整理》や促しで母親に積極

的に関わる、といった《教員の働きかけによる援助の変化》がみられていた。このように学生自身も【教員のサポートでできること】という教員の指導による自分自身の変化を感じていた。また学生の体験として、看護実践が積み重ねられたことで、看護援助の質も向上したと考える。

3. 学生が教員に望むサポート

学生の多くの語りは、教員の指導に対し肯定的な内容だった。学生は、看護記録の指導を受け《教員の指導・助言がプラスに働く》と感じていた。また《患児への援助後の助言による思考の整理》という結果は、子どもをトータルして結び付けられるようなフィードバックが学生の学びを広げる(太田・川名・吉田他, 2017)という報告と同様で、学生が教員の指導によって看護援助の意味付けや子どもへの理解が促進された結果と考える。

吉田・藤田(2020)は、看護学生は子どもの援助実践に向けて教員に相談し、解決する姿勢を示し助言を求めていたと報告している。《教員の指導・助言がプラスに働く》という結果は先行研究を支持するものであり、教員の専門的な指導を学生が望んだための行動と考える。その一方で、教員の指導に対し《教員の指導のタイミングが大事》という否定的な感情もあった。だが、学生は指導内容そのものを否定しているのではなく、指導のタイミングに問題があることを述べていた。《患児への援助後の助言による思考の整理》は学生の援助後のタイミングに合致していたからであり、逆に上手く合わない《助言を実践することができない》というように学生に負の感情が生じる結果になる。馬場・中島(2020)が学生のレディネスに合わせた指導の重要性を指摘しているように、学生のタイミングとは、実践前後などの時間的なタイミングだけではなく、学生自身の学習進度や心理状態も含めてのタイミングだと考える。澤海(2022)は、学生は立場上、教員に対して自由に意見を表明することは難しいと述べている。このことは、本研究結果の《教員との関係性を考える》という、学生が教員との間に感じる心理的距離感という共通点があると考えられる。また《他学生を配慮して指導を受ける》というように、学生もまた教員のタイミングをはかっていた。教育は、教員と学生が互いに影響し合い学習効果を向上させるプロセスであると考えられる。学生は教員からの指導やサポートを活用することで、学習の成果や学習意欲を高めることができる。【教員の指導による学生の学習への関心や自信への影響】は大きいですが、学生一人ひとりの個性や学習進度、臨地実習での経験は異なる。教員には、このような学生の想いや背景を判断し、察する能力が必要だと考える。

《教員の看護技術や遊びの援助への同行》は【教員

は学生と母親、患児の関係性の調整者】として、学生に安心感を与えると同時に「教員から得る関わり方のヒント」として学生が患児や母親との関係構築を見学する機会となっていた。学生の緊張や不安な気持ちを教員が察し、学生と一緒に「教員が知識や技術の問題解決ができるように考えること」を繰り返すことで、学生は「教員の働きかけによる援助の変化」がみられていた。この変化は「できた」という成功体験であり、学生の自信に繋がっていたと考える。山本・上山(2018)は、学生の能力に合わせた関わりによって学生自らの気づきを促し、成功体験を増やすことの必要性を指摘している。本研究でも【教員の支持で得る自信】という結果が得られ、教員の承認の重要性を示していた。また、日下・池田(2016)は、教員からの問いかけがあるリフレクションでは、看護に対する意味づけ、自己肯定感が得られていたと報告している。これらのことから、教員は学生の学習や看護実践で得た気づきや理解を促進させ、学生を認めることが必要と考える。教員は常に学生のレディネスを把握し、【教員の指導による学生の学習への関心や自信への影響】があることを理解し、認めることで、学生は自信をもって看護ができるものとする。自信は人間の行動や思考を良い方向に導く相乗効果を生む。その自信を高めるためには、学生に責任を持つ教員からの承認が必要だと考える。

本研究の場合も、学生が教員の承認によって得た自信は、その後の看護援助や思考過程をより良い看護に導く相乗効果を生んだものとする。このように教員からの指導や承認は、学生の看護実践における成長と自信に大きく影響していた。教員からの指導や承認の全てが、必ずしも学生が望むサポートと一致するとは言いがたいが、結果で示される学生の言葉のほとんどは教員の指導に対して好意や感謝を表すものであった。学生にとって好ましい状況は維持されるべきであると考え、教員の承認は学生が望むサポートと捉えることができると考える。また、小児看護学実習という教育の現場における教員の役割とその影響力を理解するうえで有用な知見を得られたものとする。

VII. 結論

本研究で、教員は学生の知識や技術の両側面から学生に指導していることがわかった。学生は教員の看護技術や遊びの援助への同行や指南を受け、患児や母親との関わり方やコミュニケーションに変化がみられた。このような看護実践を積み重ねることで看護援助の質の向上だけでなく、学生の自信や主体性を高めることへ繋がっていた。この指導の過程において、学生の心理的なサポートや承認も重視することで、学生の成長を促すことができるとことが示唆された。よって小児看護学実習で学生が教員に望むことは、教

員が学生一人ひとりの想いや背景を察したうえで、学生を承認し指導を行うことだと考える。教員の承認で学生は自信を持ち、成功体験を積むことでより良い看護援助ができ、学生の成長につながるものとする。

VIII. 研究の限界と課題

本研究の結果は、一つの教育機関に所属する学生の体験であるため、学生の語りの対象となる指導教員は極少数数である。また、教育機関の実習期間や時期、または学生の受け持ち患児の条件によって結果に相違がみられる可能性がある。今後、学生の所属する教育施設や学生が受け持つ患児の年齢や疾患など対象を広げ、学生が教員に望むことを明らかにしていくことが課題である。

謝辞

本研究の研究参加者の皆様に心より感謝申し上げます。また、ご助言くださいました日本医療大学の草薙美穂教授に深謝いたします。

文献

- 阿部智美(2013). 患者とのコミュニケーション困難場面における学生の「解説、問題解決、感情」との関連, 日本看護研究学会雑誌, 36, 149-156.
- 馬場好恵, 中島真由美(2020). 看護系大学の臨地実習において実習指導者が実践している看護教員との連携, 聖泉看護学研究, 9, 11-18.
- 上村まや, 重松由佳子, 藤田稔子, 小野正子(2007). 小児看護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じて～. 西南女学院大学紀要, 11, 33-41.
- 厚生労働省(2019)【保健師助産師看護師学校養成所指定規則】1単位あたりの時間数の設定等に係る規定①. <https://www.mhlw.go.jp/content/10805000/000533549.pdf> (2024年1月17日).
- 日下菜摘, 池田智子(2016). 看護基礎教育学習者のリフレクションに関する文献レビュー, 日本医学看護学教育学会誌, 25-1, 8-14.
- 増尾美帆, 泊 裕子, 竹村淳子, 岩間 恵, 西園貞子, 山地亜希, 川島美保, 山田恵子, 神道那実, 野口賀乃子, 大西文子(2016). 小児看護学実習における看護実践と理論を結びつけるための指導方法の検討, 日本看護学教育学会誌, 26, 79-88.
- 太田智子, 川名るり, 吉田玲子, 江本リナ, 鈴木健太, 鈴木 翼, 山内朋子, 筒井真優美(2017). 小児看護専門看護師が考える小児看護学実習における学生への支援, 日本小児看護学会誌, 26, 38-44.
- 佐藤和津江(2008). 小児看護学実習において学生が体験する困惑とその対処について. 旭川研究年報, 39(1), 79-81.

- 関美知代, 菅谷千恵子, 宮口恵美子, 山本郁子, 山下容子, 小口多美子 (2004). 小児看護学実習において学生が直面する困難への対処方法. 日本看護学会論文集小児看護, 34, 56-58.
- 澤海崇文 (2022). 看護学校という特殊なダイバーシティ環境におけるコミュニケーション—異文化間コミュニケーションの観点から, 看護教育, 63, 592-597.
- 菅原美保 (2017). 小児看護学実習において学生が患児とその母親の3人で過ごす体験, 北海道医療大学看護福祉学部学会誌, 13, 21-26.
- 山本裕子, 上山和子 (2018). 小児看護学実習の困難とその対策に関する文献検討, 新見公立大学紀要, 39, 163-169.
- 山村美枝, 竹倉晶子, 水兼香与, 柳澤 優 (2019). 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, 日本赤十字広島看護大学紀要, 19, 1-12.
- 吉田裕子, 藤田千春 (2020). 小児看護学実習における看護学生と子どもとの援助関係の構築にかかわる自己洞察, 国際医療福祉大学学会誌, 25, 108-117.

受付：2023年11月15日

受理：2024年3月8日