

【研究報告】

小児看護学実習における学内演習効果の検討

井上 由紀子 堀口 亜矢

【要 旨】

本研究の目的は、小児看護学実習における学内演習効果を明らかにすることである。研究対象は、学内演習を受講し小児看護学実習を終了した学生105名である。方法は、臨地実習における学内演習効果を問う質問紙調査を実習終了時に実施した。その結果、学生は看護過程では、情報収集・整理、分析、問題の明確化に至るアセスメントが最も困難であり、それ故に学内演習事例のアセスメントモデルを記載方法の参考として役立てていた。一方で受け持ち患児の年齢や発達段階の理解、個別性に応じた看護実践へ役立てていた。看護技術では、実習における体験の有無が役立ったか否かに大きく影響し、体験が多かったバイタルサイン測定と身体計測は、事前学習とともに受け持ち患児の安全性や年齢に応じたケアに役立てていた。吸入療法や輸液療法などは、受け持ち患児の状況から自己評価に相違があった。しかし、体験の有無に関わらず今後の臨床への必要性を認識し、学内演習で行ったという安心感や自信が学生の実習に臨む気持ちのコントロールに効果を与えていた。

【キーワード】 小児看護学実習 学内演習効果 看護過程 看護技術

I. はじめに

現在、核家族化、少子化が進むなかで、多くの学生が日常生活で子どもと関わる機会が減少していることは否めない。一方、小児医療の現場では、高度医療の発展により子どもの疾患は複雑化し、長期入院を余儀なくされる子どもがいる反面、外来治療や在宅医療への移行が進む疾患をもつ子どもの入院は、短期化するという二極化の傾向がある^{1), 2)}。さらに、少子化に伴い小児病棟が統廃合するなど子どもを取り巻く健康問題と環境が大きく変化している³⁾。これらの社会の変化に対応した小児看護学教育の検討は急務であり、特に統合の場である臨地実習（以下、実習とする）が学生にとって効果的に実施するための工夫が求められている^{4), 5), 6)}。

短い実習期間では、学内で学習してきた知識、技術さらに倫理的態度を基盤として、各成長・発達段階の特徴を踏まえて目の前の子どもに必要な看護を実践していくことは非常に難しい。しかし、情報収集、アセ

スメントと問題の明確化、看護計画の立案、実施、評価といった一連の看護過程を展開する能力は、短期間の実習においても必要である。また看護実践では、成人とは異なる小児特有の看護技術の修得が求められ、臨床の場で看護過程を実践できる学習方法の工夫が必要である。

これらの問題を少しでも解決する方法として、対象理解からはじまる看護の一連のプロセス（看護過程）と看護技術を分離して教授するのではなく、“思考と実践のプロセス”を連動させた教授方法を試みた⁷⁾。つまり、①小児看護学原論では、看護の対象である子どもとその家族を理解するための基本的知識や倫理的態度を学習し、②小児看護学方法論では、紙上事例を用いた看護過程による問題解決思考から看護計画を立案し、③小児看護学演習では、計画立案した看護援助を対象者（事例＝モデル人形）に安全、安楽に成長・発達を考慮して実践するという展開である。学内演習を明確に実習準備として位置づけ、知識、技術、態度の統合

を意図し、実習がより効果的になることを目的とした。

今回、小児看護学実習における学内演習の学習効果を明らかにすることを目的に、実習終了後、学生から提出された質問紙調査から分析、考察したので報告する。

II. 研究方法

1. 研究方法および分析

1) 調査対象者：平成17年～18年に小児看護学原論、小児看護方法論、小児看護学演習を受講し、平成18年10月～平成19年7月に小児看護学実習を終了した3年～4年生、105名である。

2) データ収集方法：実習終了時に、学内演習が実習に役立ったか否かを自己評価する質問紙を配布した。

3) 質問紙内容：実習において学内の看護過程演習が役立ったか否かを看護過程に沿って6項目を3段階、看護技術演習に関しては、学内で演習した看護技術内容11項目に関して実習での体験の有無と3段階で自己評価しそれぞれ理由を自由記載とした。また、学内演習の実習への学習効果についても自由記載とした。

4) データ分析方法：看護過程演習および看護技術演習が実習に役立ったかどうかの自己評価は、それぞれの項目3段階を単純集計した。自由記載内容は、内容分析を参考に1学生の文章全体を1文脈とし、さらに意味内容を示す1文を1記録単位としてデータ化した。文章の意味内容の類似性から分類整理した。

5) 倫理的配慮：質問紙は無記名とし、成績にはいっさい関係がないこと、個人が特定されることはないこと、拒否してもよいこと、今後の教育方法検討への評価の一環として役立てたいことを説明した。

2. 日本赤十字北海道看護大学の小児看護学実習概要

1) 小児看護学実習の目的

①小児とその家族の健康状態を明らかにし、発達段階に応じた生活支援および健康の回復、維持・増進を図るための看護援助の実際を学ぶ。

②小児の特徴と成長・発達について理解を深める。

上記の学習において、小児看護学領域の科目に限らず、既習の専門科目、専門基礎科目および基礎科目の学習を統合し、看護専門職に求められる基本的な知識技術、態度を習得する。

2) 小児看護学実習の目標

小児看護学実習の目標は、上記した目的を達成するために保育園実習、小児科外来実習およびNICU見学実習、小児病棟実習における一般目標、行動目標を示している⁸⁾。

3) 小児看護学実習の方法および内容

小児看護学実習は、135時間3単位で構成され、3週間10～11名の学生が、配置計画に沿って実習する⁹⁾。1週目は保育園実習、2週目3週目は、2グループ5～6名に分かれ、小児科外来実習およびNICU見学実習と小児病棟実習を行う。

保育園実習は、7施設のA市立保育園で行われ、学生は、健康な子どもとの関わりから小児の成長・発達の特徴、遊びの意義、生活支援、保育園の役割を学習する。日頃、子どもと関わる機会が少ない学生にとっては、保育園実習での子ども達との関わりは貴重な体験となり、子どもの理解と小児看護への動機付けとなっている。

病院実習では、小児病棟は小児科33床、成人形成外科15床、皮膚科4床の混合病棟である。少子化傾向、季節により入院患児数が限られることから学生の受け入れは、最大限1週間5～6名となっている。小児科外来実習は午前、午後と学生2～3名ずつ実習を行い、NICU施設は、オリエンテーションを含めた見学実習としている。

小児病棟実習では、1週間に1名の学生が1名の患児を受け持ち最も優先度の高い看護問題について看護展開する。それは、はじめに述べたように入院が長期化する子どもの多くは、慢性疾患あるいは先天的な疾患により出生時から治療を受けている場合が多く、病態の変化や治療の変遷に注意が向き、それらを追うだけで実習が終了してしまう状況を回避するためである。反面、短期入院の子どもを受け持つ場合は、実習期間中に複数の子どもの受け持つ状況も生じる。いずれの状況においても学生には、「今、〇〇ちゃんは、何が一番辛いのか?」、「今、この子どもに必要なケアは何か?」という視点で、受け持ち患児と関わり、観察、コミュニケーションから援助を導き出すことの重要性を指導している。学生は、保護者と受け持ち患児の同意のうえ、臨床指導者と共に看護援助を行うが、対象

患児の安全性、安楽性から学生の実施が困難なものが増えている。しかし、学生は、看護技術を体験することが目的で実習しているのではなく、患児とその家族にケアを提供しているということを学生自身が自覚できるように指導している。見学の場合であっても物品準備や後始末、介助、ディストラクションを担当することでケアの一部を担えるようにしている。

小児科外来実習では、午前実習は主に日常的な急性期疾患の患児を受け持ち、午後実習では慢性疾患、乳児健診、予防接種などの受診目的の患児を受け持ち、受診終了まで担当し外来看護の一連の過程からその役割を学んでいる。

1週間の実習終了時には、合同カンファレンスを開き、小児病棟実習を終了した学生が受け持ち患児の看護について発表して学びを共有している。

III. 結 果

質問紙の回収は105名、回収率は100%であった。自由記載は、看護過程演習が実習に役立ったか否かの理由を示す総記録単位数335、看護技術演習が実習に役立ったか否かの理由を示す総記録単位数416であった。また、学内演習の実習への学習効果に関する内容は、総記録単位数は78であった。さらに、それぞれ目的に沿って内容分析した結果、内容の類似性から表2、表4、表5の意味内容が抽出された。

質問紙の項目内容に沿って以下の3点について結果を述べる。看護過程演習に関しては、看護過程の6項目を〈 〉で示し、自由記載の内容分析から抽出された意味内容を≪ 〉で示す。同様に、看護技術演習に関しては、看護技術の項目は【 】で示し、自由記載の意味内容は、〔 〕で示す。学内演習効果に関しての自由記載の意味内容は、『 』で示す。また、学生の自由記載内容は、" "で示す。

1. 看護過程演習が実習に役立ったか否かの自己評価

看護過程演習が実習に役立ったか否かの自己評価は、表1に示すように、〈①情報の収集・整理〉は、「役立った」が91名(86.6%)と看護過程の全項目では最も高く、「少しは役立った」は13名(12.4%)、「全く役に立たなかった」は1名(1.0%)であった。〈②情報の

分析・解釈〉は、「役立った」が88名(83.8%)と①情報の収集・整理の次に高く、「少しは役立った」は14名(13.3%)、「全く役に立たなかった」は2名(1.9%)であった。〈③不足情報の明確化〉は、「役立った」が62名(59.0%)、「少し役立った」は32名(30.5%)、「全く役に立たなかった」は11名(10.5%)で、看護過程の全項目では最も低かった。〈④全体像を描く〉は、「役立った」が64名(60.9%)、「少し役立った」は36名(34.3%)、「全く役に立たなかった」は5名(4.8%)であった。〈⑤看護問題の明確化〉は、「役立った」が60名(57.1%)、「少し役立った」は37名(35.2%)、「全く役に立たなかった」は7名(6.7%)であった。〈⑥看護計画立案〉は、「役立った」が68名(64.8%)、「少し役立った」が25名(23.8%)、「全く役に立たなかった」10名(9.5%)であった。

表1 看護過程演習が実習に役立ったか否か

(n=105)

	役立った	少しは役立った	全く役に立たなかった	無回答
情報の収集・整理	91名 (86.6%)	13名 (12.4%)	1名 (1.0%)	0名 (0%)
情報の分析・解釈	88名 (83.8%)	14名 (13.3%)	2名 (1.9%)	1名 (1.0%)
不足情報の明確化	62名 (59.0%)	32名 (30.5%)	11名 (10.5%)	0名 (0%)
全体像を描く	64名 (60.9%)	36名 (34.3%)	5名 (4.8%)	0名 (0%)
看護問題の明確化	60名 (57.1%)	37名 (35.2%)	7名 (6.7%)	1名 (1.0%)
看護計画立案	68名 (64.8%)	25名 (23.8%)	10名 (9.5%)	2名 (1.9%)

看護過程演習が「役立ったか」、「役に立たなかったか」その理由の自由記載は、総記録単位数335であった。内容の類似性から表2に分類した。〈①情報の収集・整理〉では、「役立った」理由として5つの意味内容が抽出され最も多かったのは、≪情報の分類・整理の仕方に役立った≫であり、「自分の得た情報をどこに分類整理したら良いのか参考になった」、「情報収集した後で、その情報をどのように整理すればよいか判断できた」、「手本を見ながらSとOに分けることができた」などであった。次に多かったのは、≪アセスメントの視点・方法に役立った≫であり、「患児の状態をアセスメントするのに必要な情報項目について模範を見ながら情報収集に活かすことできた」、「児に起こりうる危険

に配慮しながら必要な援助は何か根拠立てて考えることができたため"などがあつた。次いで、《情報収集の視点が明確になった》、《受け持ち患児が演習事例と同じ疾患で役立った》、《成人と異なるので役立った》であつた。「役に立たなかつた」理由の意味内容は表2に示す3つで、いずれも1記録数であつた。〈②情報の分析・解釈〉では、「役立った」理由は、《演習事例のアセスメントモデルが参考になった》が最も多く、「どのように分析・解釈していくのか参考になった」、「模範があることで参考にしながら自分の情報を分析できた」などであつた。《年齢・発達段階を考慮する上で役立った》では、「小児の成長・発達を踏まえた視点が大切だと意識して行えたため」、「年齢を踏まえて考えることができた」などであつた。《看護の具体性につながつた》では、「疾患理解や看護の具体性につながつた」、「解釈していく順序や情報を看護の視点と照らし合わせて確認することができたため」であつた。また、《同じ疾患、症状の解釈に参考になった》であつた。「役に立たなかつた」理由は、《受け持ち患児が演習事例と異なる疾患のため参考にならなかつた》、《どこまで病態の内容が必要かわからなかつた》、《自分なりに解釈し参考にしなかつた》であつた。〈③不足情報の明確化〉では、「役立った」理由は、《アセスメントモデルを見て参考になった》が最も多く、「自分は何の情報を得たらよいかの指標となつた」などであり、《不足情報の明確化の根拠性がわかつた》では、「不足情報を明らかにすることで何がわかるのかわかつた」などであつた。他に《不足情報を明確にするためコミュニケーションに目的をもてた》があつた。「役に立たなかつた」理由は、《参考にしなかつた》、《不足情報の明確化までいかなかつた》であつた。〈④全体像を描く〉では、「役立った」理由は、《アセスメントモデルを見て描き方などがわかつた》が最も多く、「全体像を描くのが難しかったが見て役立った」、「書き方の参考になつた」などであつた。《他の領域と描き方が違うので役立った》では、「全体像の描き方は各々の実習先で違うので参考になつた」で、他に《全体像と問題の明確化を結びつけて考えられた》であつた。「役に立たなかつた」理由は、《難しくて描き方に困つた》、《参考にしなかつた》であつた。〈⑤看護問題の明確化

〉では、「役立った」理由の意味内容は、《アセスメントモデルを見て参考になつた》が最も多く、「問題の書き方もわからなかつたので参考になつた」、「看護問題を診断名であげるのではなかつたので役立った」などであつた。《受け持ち患児の問題を具体的に考えら

表2 看護過程演習が実習に役立ったか否かの理由

総記録単位数：335=100%

	意味内容	記録単位数 (%)
① 情報の収集・整理	情報の分類・整理の仕方に役立った	20(5.9)
	アセスメントの視点・方法に役立った	19(5.7)
	情報収集の視点が明確になつた	17(5.1)
	受け持ち患児が演習事例と同じ疾患で役立った	9(2.7)
	成人と異なるので役立った	4(1.2)
	受け持ち患児の入院日数が長く戸惑つた	1(0.3)
	受け持ち患児が演習事例と異なる疾患のため参考にならなかつた	1(0.3)
	今まで通りやつたので演習は反映されなかつた	1(0.3)
	合計	72(21.5)
② 情報の分析・解釈	演習事例のアセスメントモデルが参考になつた	39(11.6)
	年齢や発達段階を考慮する上で役立った	8(2.4)
	看護の具体性につながつた	4(1.2)
	同じ疾患、症状の解釈に参考になつた	3(0.9)
	受け持ち患児が演習事例と異なる疾患のため参考にならなかつた	6(1.8)
	どこまで病態の内容が必要かわからなかつた	1(0.3)
	自分なりに解釈し参考にしなかつた	1(0.3)
	合計	62(18.5)
③ 不足情報の明確化	アセスメントモデルを見て参考になつた	29(8.6)
	不足情報の明確化の根拠性がわかつた	13(3.9)
	不足情報を明確にするためコミュニケーションに目的をもてた	2(0.6)
	参考にしなかつた	5(1.5)
	不足情報の明確化までいかなかつた	5(1.5)
	合計	54(16.1)
④ 全体像を描く	アセスメントモデルを見て描き方などがわかつた	38(11.3)
	他の領域と描き方が違うので役立った	5(1.5)
	全体像と問題の明確化を結びつけて考えられた	1(0.3)
	難しくて描き方に困つた	7(2.1)
	参考にしなかつた	3(0.9)
	合計	54(16.1)
⑤ 看護問題の明確化	アセスメントモデルを見て参考になつた	18(5.3)
	受け持ち患児の問題を具体的に考えられた	9(2.7)
	アセスメントから問題を明確化できた	4(1.2)
	問題は日々の関わりで見出した	5(1.5)
	参考にしなかつた	5(1.5)
	時間の余裕が無かつた	2(0.6)
	教科書を活用した	1(0.3)
	難しかった	1(0.3)
	合計	45(13.4)
⑥ 看護計画立案	書き方の参考になつた	24(7.1)
	発達段階を考慮し個別性を意識できた	7(2.1)
	看護する上での行動レベル(OP,TPなど)の理解ができた	4(1.2)
	自分が行つた看護を振り返りながら計画した	5(1.5)
	参考にしなかつた	5(1.5)
	難しかった	2(0.6)
	1週間では大変だつた	1(0.3)
	合計	48(14.3)

*.....の上は役立った理由を示す意味内容
の下は役に立たなかつた理由を示す意味内容

れた》では、「参考にして自分の受け持ち患児の問題をあげることができた」、「問題をより具体的に考えるこ

とができた"などであった。他に、「《アセスメントから問題を明確化できた》があった。「役に立たなかった」理由は、「問題は日々の関わりで見出した》、「時間の余裕が無かった》などであった。〈⑥看護計画立案〉では、「役立った」理由は、「書き方の参考になった》が最も多く、「疾患は違ったが立案の仕方や組み立て方法が参考になった」、「考え方や書き方などわかりやすかった」であった。《発達段階を考慮し個別性を意識できた》では、「子どもの発達や個別性にあった計画を立案する上で視点の持ち方ポイントがわかった」、「発達段階を考慮し個別性を重視していくことを意識した」などであった。《看護する上での行動レベルの理解ができた》では、「呼吸困難時には、どんなことを観察していけばいいのか OP を書くときなどわかった」などであった。「役に立たなかった」理由は、「自分が行った看護を振り返りながら計画した》、「1週間では大変だった》などであった。

2. 看護技術演習が実習に役立ったか否かの自己評価

看護技術演習が実習に役立ったか否かの自己評価は表3に示すように、【バイタルサインの測定】は、「役立った」が62名(59.0%)と全技術内容の中で最も高く、「少し役立った」が22名(21.0%)、「全く役に立たなかった」が8名(7.6%)であった。体験の有無においても、「体験した」が全技術内容の中で最も多く96名(91.4%)、「体験しなかった」8名(7.6%)であった。【身体計測】は、「役立った」が41名(39.0%)とバイタルサイン測定の次に高く、「少し役立った」は24名(22.9%)、「全く役に立たなかった」は7名(6.7%)であった。「体験した」は58名(55.2%)とバイタルサインの測定の次に高く、「体験しなかった」は46名(43.8%)であった。【輸液療法】、【与薬】、【吸入療法】、【プレパレーション】、【採尿パック貼付】、【臀部洗浄】、【心肺蘇生法】、【吸引療法】については、表2に示す通りである。【経管栄養法】は、「役立った」が15名(14.3%)と全技術内容の中で最も低かった。「少し役立った」は、12名(11.4%)、「全く役に立たなかった」は25名(23.8%)であった。体験の有無においても「体験した」は、3名(2.9%)、「体験しなかった」101名(96.2%)と最も低かった。

看護技術演習が実習に「役立ったか」、「役に立たなかったか」その理由の自由記載は、総記録単位数416であった。内容の類似性から表4に分類した。【バイタルサインの測定】では、「役立った」理由の意味内容は3つ抽出され、〔実際の測定時、順番や注意事項が役立

表3 看護技術演習が実習に役立ったか否か

(n=105)

	体験した	体験しなかった	無回答	学生の評価	
				役立った	少しは役立った
バイタルサインの測定	96名 (91.4%)	8名 (7.6%)	1名 (1.0%)	役立った 62名 (59.0%)	少しは役立った 22名 (21.0%)
				全く役に立たなかった 8名 (7.6%)	無回答 13名 (12.4%)
身体計測	58名 (55.2%)	46名 (43.8%)	1名 (1.0%)	役立った 41名 (39.0%)	少しは役立った 24名 (22.9%)
				全く役に立たなかった 7名 (6.7%)	無回答 33名 (31.4%)
輸液療法	49名 (46.7%)	53名 (50.5%)	3名 (2.8%)	役立った 39名 (37.1%)	少しは役立った 20名 (19.0%)
				全く役に立たなかった 7名 (6.7%)	無回答 39名 (37.2%)
与薬 (経口薬・坐薬)	36名 (34.3%)	67名 (63.8%)	2名 (1.9%)	役立った 28名 (26.7%)	少しは役立った 25名 (23.8%)
				全く役に立たなかった 11名 (10.5%)	無回答 41名 (39.0%)
吸入療法	34名 (32.4%)	69名 (65.7%)	2名 (1.9%)	役立った 24名 (22.9%)	少しは役立った 24名 (22.9%)
				全く役に立たなかった 19名 (18.1%)	無回答 38名 (36.1%)
プレパレーション	19名 (18.1%)	84名 (80.0%)	2名 (1.9%)	役立った 26名 (24.8%)	少しは役立った 20名 (19.0%)
				全く役に立たなかった 16名 (15.2%)	無回答 43名 (41.0%)
採尿パック貼付	18名 (17.1%)	86名 (81.9%)	1名 (1.0%)	役立った 18名 (17.1%)	少しは役立った 19名 (18.1%)
				全く役に立たなかった 22名 (21.0%)	無回答 46名 (43.8%)
臀部洗浄	13名 (12.4%)	90名 (85.7%)	2名 (1.9%)	役立った 21名 (20.0%)	少しは役立った 17名 (16.2%)
				全く役に立たなかった 20名 (19.0%)	無回答 47名 (44.8%)
心肺蘇生法	5名 (4.8%)	98名 (93.3%)	2名 (1.9%)	役立った 16名 (15.2%)	少しは役立った 10名 (9.5%)
				全く役に立たなかった 26名 (24.8%)	無回答 53名 (50.5%)
吸引療法	4名 (3.8%)	99名 (94.3%)	2名 (1.9%)	役立った 15名 (14.3%)	少しは役立った 11名 (10.5%)
				全く役に立たなかった 26名 (24.8%)	無回答 53名 (50.4%)
経管栄養法	3名 (2.9%)	101名 (96.2%)	1名 (1.0%)	役立った 15名 (14.3%)	少しは役立った 12名 (11.4%)
				全く役に立たなかった 25名 (23.8%)	無回答 53名 (50.5%)

った)が最も多く、「測定時の順番やコツが役立った」、「どのような順番で行うか留意点など確認するのに役立った」などであった。〔小児と成人では測定方法が違うので役立った〕では、「発達段階に合わせた方法を考えて行えた」、「子どもは成人と違うので役立った」などであった。他に〔マンシートの幅や長さの選択に役立った〕であった。「役に立たなかった」理由の意味内容は

7つでいずれも少数単位数であるが、〔演習の人形と実際の子どもは違った〕では"人形だし小さい子だけしかやっていなかったため"、"演習は意味があったが、小児特に乳幼児はバイタル測定の時に嫌がり動くので人形ではあまり役立たなかった"などであった。【身体計測】では、「役立った」理由は、〔外来実習の健診時に役立った〕が最も多く、"3ヶ月健診を実際に行ったので役立った"などであり、次に〔注意事項や測定方法がわかった〕では、「転倒に気をつけることがわかったから」、"参考にしてしっかりと注意事項を頭に入れて計測できた"であった。また、〔体験できなかったが小児特有の技術で必要〕であった。「役に立たなかった」理由は、〔体験しなかった〕、〔人形と人間は違い難しかった〕、〔演習を覚えていない〕であった。【輸液療法】では、「役立った」理由は、〔シーネ固定など受け持ち患児のケアに役立った〕が最も多く"シーネの固定方法など実際に大切だった"、"輸液をしていた患児を受け持ったので役立った"であり、次に〔見学時、注意点や観察点が明確にできた〕では、「ルートや閉塞、ねじれ、抜去などの観察をすることができた」であった。他に〔体験できなかったが臨床では必要〕であった。「役に立たなかった」理由では、少数であるが、〔演習を覚えていない〕、〔体験しなかった〕、〔教科書を見た〕、〔計算の方法も書いてほしかった〕であった。【与薬】では、「役立った」理由は、〔見学や実践の際、注意点など役立った〕が最も多く、"飲ませ方が小児特有だったりで役立った"、"演習したのでその分安心して臨めた"などあり、次いで〔基本を学んだので受け持ち患児にあった方法が考えられた〕では、「苦みや痛みなど苦痛を伴うと子どもが飲んでくれないから参考になった」であった。また、1記録数であるが〔話を聞く視点になった〕であった。「役に立たなかった」理由は、〔体験しなかった〕、〔自分で考えた〕、〔演習を覚えていない〕であった。【吸入療法】では、「役立った」理由は、〔予習に役立ちイメージできた〕、〔受け持ち患児のケアに役立った〕で、「外来時、気管支喘息の患児を受け持ったときに役立った"、"その子に合った方法を考えるのに困った時役立った"であった。他に〔体験しなかったが他児を見て演習を振り返った〕であった。「役に立たなかった」理由は、〔体験しなかった〕が多く、他

に〔演習を覚えていない〕、〔振り返る時間がなかった〕、〔教科書を見た〕であった。【プレパレーション】では、「役立った」理由は、〔受け持ち患児の指導、ケアの説明などに役立った〕が最も多く、"実際に患児の好きなキャラクターを作ってコミュニケーションをとった"、"対象の発達段階や理解度に応じてご飯を勧めたり、手洗いの重要性を伝えるのに役立った"などがあった。〔体験できなかったが参考になった〕では、「経験していると思えば心強かった"、"実際に看護師さんが行っているのを見て有効性など考えられた"などであった。他に〔受け持ち患児にあった説明がストレス軽減に必要だった〕があった。「役に立たなかった」理由は、〔体験しなかった〕、また、1記録数であるが〔演習がわからなかった〕、〔演習を覚えていない〕であった。【採尿パック貼付】では、「役立った」理由は、〔体験しなかったが臨床で必要〕、〔見学時、注意点や観察点が理解できた〕、〔受け持ち患児のケアに役立った〕で、「水腎症の患児を受け持ったときに役立ちました"、"外来で1歳児を受け持った際に使用し取り外すとき家族への呼びかけや注意が行えた"であった。「役に立たなかった」理由は、〔体験しなかった〕が多く、他に〔演習を覚えていない〕であった。【臀部洗浄】では、「役立った」理由は、〔オムツをしている患児のケアに役立った〕では"オムツをしている子が多く皮膚のびらん、発赤や感染予防に必要であることがわかった"などであった。〔体験しなかったが臨床で必要〕では、「小児の臨床では絶対必要なことだから」などであった。〔観察点や方法、ケアの根拠性が理解できた〕では、「外来で下痢の子どもを受け持ちたいと思っていたので事前学習には非常に役立った"、"観察ポイントや手順を確認できた"であった。「役に立たなかった」理由は、〔体験しなかった〕が多く、他に〔演習を覚えていない〕、〔人形と人間では違い難しかった〕、〔演習内容を確認しなかった〕であった。【心肺蘇生法】では、「役立った」という理由は1つで〔体験はできなかったがいざというときに必要〕であった。「役に立たなかった」理由は、〔演習を覚えていない〕、〔勉強しなかった〕であった。【吸引療法】では、「役立った」理由は、〔体験できなかったが今後の臨床へ役立った〕、〔体験できなかったが小児と成人の違いを学べた〕で、「カテーテルの

表4 看護技術演習が実習に役立ったか否かの理由

総記録単位数：416=100%

意味内容		記録単位数(%)	意味内容		記録単位数(%)	
バイタルサインの測定	実際の測定時、順番や注意事項が役立った	26(6.3)	ブレイバレーション	受け持ち患児の指導、ケアの説明などに役立った	17(4.1)	
	小児と成人では測定方法が違うので役立った	12(2.9)		体験できなかったが参考になった	8(1.9)	
	マンシエットの幅や長さの選択に役立った	7(1.7)		受け持ち患児にあった説明がストレス軽減に必要なだった	4(1.0)	
	演習の人形と実際の子どもは違った	9(2.2)		体験しなかった	8(1.9)	
	測定器や方法が違った	4(1.0)		演習がわからなかった	1(0.2)	
	異常呼吸音も聴ければ役立った	1(0.2)		演習を覚えていない	1(0.2)	
	体験しなかった	1(0.2)		合計	39(9.4)	
	演習を覚えていない	1(0.2)		採尿バック貼付	体験しなかったが臨床で必要	10(2.4)
	教科書を見た	1(0.2)			見学时、注意点や観察点が理解できた	7(1.7)
	自分の勉強不足	1(0.2)			受け持ち患児のケアに役立った	4(1.0)
合計	63(15.1)	体験しなかった	10(2.4)			
身体計測	外来実習の健診時に役立った	17(4.1)	腎部洗浄	演習を覚えていない	1(0.2)	
	注意事項や測定方法がわかった	9(2.2)		合計	32(7.7)	
	体験できなかったが小児特有の技術が必要	8(1.9)		オムツをしている患児のケアに役立った	7(1.7)	
	体験しなかった	8(1.9)		体験しなかったが臨床で必要	6(1.5)	
	人形と人間は違い難しかった	3(0.7)		観察点や方法、ケアの根拠性が理解できた	5(1.2)	
演習を覚えていない	1(0.2)	合計	12(2.9)			
輸液療法	合計	46(11.0)	心肺蘇生法	体験しなかった	2(0.5)	
	シーネ固定など受け持ち患児のケアに役立った	20(4.8)		人形と人間は違い難しかった	1(0.2)	
	見学时、注意点や観察点が明確にできた	12(2.9)		演習内容を確認しなかった	1(0.2)	
	体験できなかったが臨床では必要	6(1.5)		合計	34(8.2)	
	演習を覚えていない	3(0.7)		吸引療法	体験はできなかったがいざというときに必要	15(3.6)
	体験しなかった	2(0.5)			演習を覚えていない	2(0.5)
	教科書を見た	1(0.2)			勉強しなかった	2(0.5)
計算の方法も書いてほしかった	1(0.2)	合計	19(4.6)			
合計	45(10.8)	経管栄養法	体験できなかったが今後の臨床へ役立った		8(1.9)	
与薬(経口薬・坐薬)	見学や実践の際、注意点など役立った		20(4.8)	体験できなかったが小児と成人の違いを学べた	8(1.9)	
	基本を学んだので受け持ち患児にあった方法が考えられた		8(1.9)	体験しなかった	15(3.6)	
	話を聞く視点になった		1(0.2)	演習を覚えていない	2(0.5)	
	体験しなかった		6(1.5)	合計	33(7.9)	
	自分で考えた	2(0.5)	体験しなかったが技術として必要	8(1.9)		
演習を覚えていない	2(0.5)	見学して学べた	3(0.7)			
合計	39(9.4)	体験しなかった	13(3.1)			
吸入療法	予習に役立ちイメージできた	7(1.7)	演習を覚えていない	5(1.2)		
	受け持ち患児のケアに役立った	7(1.7)	合計	29(6.9)		
	体験しなかったが他児を見て演習を振り返った	5(1.2)	*-----の上は役立った理由を示す意味内容 -----の下は役に立たなかった理由を示す意味内容			
	体験しなかった	14(3.4)				
	演習を覚えていない	2(0.5)				
	振り返る時間がなかった	1(0.2)				
	教科書を見た	1(0.2)				
合計	37(8.9)					

長さなど成人と異なるので安全、安楽に実施するために基礎を学んでおく必要がある"などであった。「役に立たなかった」理由は、〔体験できなかった〕が多く、他に〔演習を覚えていない〕であった。【経管栄養法】では、「役立った」理由は、〔体験しなかったが技術として必要〕では"臨床で絶対必要だから"、"食事が食べられない苦しさを理解するから"などであった。他に〔見学して学べた〕であった。「役に立たなかった」理由は、〔体験しなかった〕が多く、他に〔演習を覚えていない〕であった。

3. 実習における学内演習効果

学内演習が実習に役立ったか否かの自由記載では、表5に示すように78記録単位、10の意味内容に分類さ

れた。最も多かったのは、『小児の特徴から対象理解ができケアにつながった』であり、「発達段階に応じた看護や遊びができたので発達段階の学習がとても役立った」、「小児は、下痢により容易に脱水になったりと、演習で習ったことがそのままだなぁと思ったし、小児の発達段階についてもまとめられていたので実習ですぐに確認できた」、「発達段階のポイントや形態機能を理解し、児に合わせたケアを考える際の資料として役立ちました」などであった。次に多かったのは、『アセスメントモデルが看護過程の展開に役立った』であり、「小児の特徴や発達段階を学習しておくことで対象者にあつた看護を提供することができて良かった」、「特にアセスメントが役立ちました。看護計画は外来時の観察に使用しました」、「アセスメントや援助の時に発

表5 実習における学内演習の効果に関する自由記載

総記録単位数：78=100%

意味内容	記録単位数(%)
小児の特徴から対象理解ができケアにつながった	24(30.8)
アセスメントモデルが看護過程の展開に役立った	16(20.5)
授業の資料(プリント)がわかりやすかった	11(14.1)
知識・技術の確認、習得ができた	7(9.0)
演習を思い出しながら実習でき、学習しやすかった	7(9.0)
子どもとの関わり方の心構えができた	3(3.8)
実習前の土台としての必要性に気付けた	1(1.3)
領域によって枠組みや記録様式が違い混乱した	5(6.4)
演習と実習の時間があきすぎて忘れていた	3(3.8)
技術が実施できず、実習では役立たなかった	1(1.3)
合計	78(100.0)

*-----の上は役立った理由を示す意味内容

-----の下は役に立たなかった理由を示す意味内容

達段階を踏まえながら考えることができた"などであった。『授業の資料がわかりやすかった』では、"資料がとてもわかりやすく実習でもとても役立った"、"方法論の講義やプリントが役に立った"、"アセスメントの書き方を学び実践できた"、"方法論の資料は本当に役立った。テキストを見る前に資料を活用することが多かった。演習の資料もわかりやすかった"などであった。『知識・技術の確認、習得ができた』では、"技術や観察を行う際にポイントなどの確認ができた"、"技術の根拠を理解することで観察点が明確になった"、"方法論で小児看護の知識や小児の特徴について知ることができ演習で技術の確認をするという流れがわかりやすかった"などであった。『演習を思い出しながら実習でき、学習しやすかった』では、"演習で物品を見ていたので実習で驚かずに使用できた"、"小児の特徴や看護技術など、学内で学んだことをアセスメントや技術(の見学)に反映することができた"、"バイタルサイン測定の手技では、異常音が聴取でき症状の判断に役立った"などであった。『子どもとの関わり方の心構えができた』では、3記録数であるが"小児との関わり方のイメージがつきやすかった"、"子どもってこういうものというのがわかっていると、実習で子どもの反応を見ても慌てずにすんだ"、"子どもとのとらえ方の心構えができた"などであった。他に『実習前の土台としての必要性に気付けた』であった。

一方、演習効果がなかった理由としては、5から1記録数で感想レベルであるが以下の内容があった。『領域によって枠組みや記録様式が違い混乱した』では、"領域毎に枠組みや記録様式が異なると混乱するし学びを深めにくいと思うので一定のものにしてほしい"、"松木になればゴードン。ゴードンになればオレム。ついていけない。記録様式が違うのも混乱します"、"領域毎に様式や枠組みがバラバラなので統一してほしい。1つの枠組みもうまく使いこなせないのだからこれ使うのはあまり良い方法ではないと思う"などであった。『演習と実習の時間があきすぎて忘れていた』では、"小児の演習をやった頃から大分時間があいてしまっていて忘れてしまっていたけど振り返ってみると実習で多い事例が多くて勉強しやすかった"、"演習を行った日と実習日の日にちがあきすぎて忘れることが多かった"であった。『技術が実施できず、実習では役立たなかった』では、"資料は役立ったが演習で行ったことは、ほとんど実習では実施できずいたため技術は役立っていない"であった。

IV. 考 察

学生は、実習で現実の子どもとその家族に直接関わることによって看護することを学ぶ。実習は、専門職的实践への準備として必要不可欠な学習ができる授業である¹⁰⁾といわれ、学生は、実習で看護の対象を理解する方法を学び、看護の思考過程を学び、さらにこの過程の中で自分自身と直面する¹¹⁾。また、学内での学習では解決不可能な事例や状況に遭遇することで、問題解決や批判的思考を学習する¹²⁾。このような貴重な実習の準備段階として学内演習があり、平成21年度適用のカリキュラム改正では、看護実践能力の強化という視点から学内演習の充実¹³⁾が位置づけられている。

実習の導入として位置づけた学内演習効果について、上記した結果に基づいて考察する。

1. 看護過程演習の学内演習効果について

実習における看護過程の学内演習効果について、看護過程の6項目の中で、学生が「役立った」と最も多く回答したものは、<①情報の収集・整理>、<②情報

の分析・解釈>であり、いずれも80%以上であった。

「役立った」理由の自由記載から抽出された意味内容では、《情報の分類・整理の仕方に役立った》、《アセスメントの視点・方法に役立った》、《情報収集の視点が明確になった》、《演習事例のアセスメントモデルが参考になった》が多く、学生は何の情報を得るのか、得た情報をどのように整理し、どのように表現するのか、さらにどのように解釈するのかに戸惑い、困難さを抱いている状況が明らかとなった。この点は、前回報告した学内での看護過程演習においても学生の自己評価の結果、情報の読み取りや分類方法がわからない、情報を関連づけて分析・解釈し記述することの困難さが明らかとなっており、困難であるが故に実習では演習のアセスメントモデルが役立っていると考えられた。現実、実習初日の状況からも、学生が受け持ち患児の情報を看護記録やカルテから必死にメモ帳に記載しているにも関わらず、翌日情報整理の記録用紙には記載がなかったり、「この情報って、どこに書くんですか？」という質問からも頷ける。その都度、「その情報は、何故必要なの？」、「何のために、何の情報が必要なのかな？」と本来のアセスメントの目的に立ち返ってもらっている。また、《受け持ち患児が演習事例と同じ疾患で役立った》、一方で《受け持ち患児が演習事例と異なる疾患のため役立たなかった》の回答から、短絡的に参考資料を転記していることも懸念された。このような学生の傾向を杉浦ら¹⁴⁾は、「アセスメントモデルを提示するときには、学生が画一的な思考に陥らないように留意する必要がある」と指摘し、「自己の看護の概念と看護過程には連続性があるので、提示したモデルが必ずしも適正とは限らないことに注意する」重要性が再確認された。反面、《年齢・発達段階を考慮する上で役立った》、《看護の具体性につながった》の回答からは、受け持ち患児との関わりから、その子の成長・発達段階や個別性に応じた看護へ役立っている状況も確認された。学生は、自分の目で観察し、手を使ってケアすることで子どもへの関心を強くもち援助を考えていく¹⁵⁾といわれるように、学生がベットサイドで自分の五感を使って観察し、言語的・非言語的コミュニケーションからその事実(情報)をアセスメントし、その子どもの状態から援助を導き出

すことができる指導がより重要である。<③不足情報の明確化>では、「役立った」理由として、《アセスメントモデルを見て参考になった》、《不足情報の明確化の根拠性がわかった》、《不足情報を明確にするためのコミュニケーションに目的がもてた》であった。この項目は、学内演習時に紙上事例の限界から、対象理解には不足情報を確認する重要性を伝え、1つの情報から短絡的に問題探しに陥る危険性を強調した効果と考えられ、実習を通して理解し行動につなげていることが確認された。しかし、少数ではあるが、《不足情報の明確化までいかなかった》と回答する学生もおり、短期間の実習では受け持ち患児の状況から、何が不足情報なのかも考えられず翻弄されている状況もうかがえた。<④全体像を描く>、<⑤看護問題の明確化>、<⑥看護計画の立案>においても、《アセスメントモデルを見て描き方などがわかった》、《アセスメントモデルを見て参考になった》、《書き方の参考になった》と回答しており前述した情報収集の整理や分析と同様に、初学者である学生にとって自分の思考過程の整理、また、それらを記述することに非常に難しさを抱いていることが確認された。実習の目的は、対象者にとっての正解の看護を学ぶことではなく、対象者にあった看護を見出す思考過程を学ぶ¹⁶⁾ことに意義があり、学生は、全体像や看護計画と実像とのズレに気づき修正していく過程を通して看護の視点や思考過程を学んでいく。教員は、学生の認識や判断を自分の言葉で表現するように促し、学生が自分の思考過程を明確にできるように関わることが、より一層必要であると考えられた。また、「役立った」理由の、《発達段階を考慮し個別性を意識できた》あるいは、「役に立たなかった」理由の、《問題は日々の関わりで見出した》、《自分が行った看護を振り返りながら計画した》に表現されるように、学生が対象者に目を向け、対象者の反応から日々の看護を深めている状況も確認された。

2. 看護技術演習の学内演習効果について

実習における看護技術の学内演習効果については、看護技術11項目いずれも、実習での体験の有無が、役立ったか否かに大きく影響していることが明らかになった。この点は、学生には小児の特徴から実施できる

看護技術には限界があることから、体験の有無に関わらず、小児看護として演習がどう役立ったか否かで回答してほしいことを説明したが、無回答も多いことから質問紙の意図が正確に伝わらなかったと反省する。

【バイタルサインの測定】、【身体計測】は、「役立った」と最も多く回答し、体験も多かった。バイタルサインの測定は、全学生が体験できる技術項目として位置づけているが、初学者である学生が実践する技術としては、対象者の年齢や発達段階、疾患に伴う苦痛症状も異なるため非常に難しい。今回、「役立った」理由として、〔実際の測定時、順番や注意事項が役立った〕、〔小児と成人では測定方法が違うので役立った〕、〔マンシェットの幅や長さの選択に役立った〕、〔外来実習の健診時に役立った〕など、事前学習とともに実際に自分の受け持ち患児へ実践する際に、対象者の安全性や年齢に合わせたケアとして役立っていた。反面、「役に立たなかった」理由として、〔演習の人形と実際の子どもは違った〕に表現されたように、うまくできなかったという自己評価と、役に立たなかったという自己評価が関連していることが推察された。この点は、小児看護学実習における自己評価分析を行った山中ら¹⁷⁾も、学生にとってバイタルサイン測定が実施できたことは、技術の自信につながり、満足のいく実習だったという自己評価につながるとしている。たとえ苦痛が伴わないケアであっても、子どもにとっては強く拒否する状況が生じ、学生が近づいただけで泣いてしまう場合もある。学生には、「〇〇さんだから泣いたのではないの」と子どもの状況から振り返るが、子どもや家族の協力が得られるように仲介やサポートがより必要であり、学生の視点に立った関わりが重要と考えられた。また、看護技術に限らず、学生がうまくいかなかった体験から学びを保証する教員の関わりの重要性¹⁸⁾を再認識した。【輸液療法】、【与薬】、【吸入療法】、【プレバレーション】、【臀部洗浄】では、いずれも受け持ち患児のケアに役立っていた。学生は、演習内容を想起すると同時に、資料を参考に自分の受け持ち患児の年齢や理解度、個別性を付与してケアに活かしていた。一方で、「役に立たなかった」理由として〔体験しなかった〕と回答する学生も多く、この点は、安田ら¹⁹⁾の報告と同様に、受け持ち患児によって学生が経

験する看護ケアに偏りがある現状がある。しかし、体験の有無にかかわらず、学生は、「演習したのでその分安心して臨めた」、「経験していると思えば心強かった」、「外来で下痢の子どもを受け持ちたいと思っていたので事前学習には非常に役立った」、と回答しており、事前に演習したことで安心して実習に臨むことができたり、学生自身の気持ちのコントロールにも役立っていた。安酸²⁰⁾は、自分がしようと思っていることについて根拠のある自信や意欲の効能が自己効力であり、学生の実習を遂行していく自己効力を高めることができれば、実習という授業に対する学習意欲も高まると考えている。布施²¹⁾は、臨床場面での学生の気持ちのコントロールは、学生の自己効力と置き換えることができる」と述べており、演習が学生の自己効力を高めるものとして影響していたと考えられた。【心肺蘇生法】、【吸引療法】、【採尿パック貼付】、【経管栄養法】の技術に関しては、実習において学生が体験する場面が少ない技術である。しかし、「役に立った」理由として、〔体験しなかったが臨床に必要〕と回答しており、学生は実習の様々な場面に遭遇し、これらのケアの必要性を実感している様子うかがえた。

3. 実習における学内演習効果の自由記載から

実習への学内演習効果としては、これまで述べた1と2の内容を網羅する意味内容が抽出され、特に小児看護学としてのキーワードである小児の成長・発達の理解に役立っていると考えられた。最も多かった『小児の特徴から対象理解ができケアにつながった』の意味内容では、成長・発達過程にある子どもを受け持ち、実際に自分の受け持ち患児への看護に役立っていることが確認された。また、前述したように『思い出しながら実習でき学習しやすかった』、『子どもとの関わりに心構えができた』と「演習で行った」という自信や安心感が、学生の実習へ臨む気持ちのコントロールに効果を与えていたといえる。一方で、看護技術演習が「役に立たなかった」理由として、少数ではあるが〔演習を覚えていない〕という回答があり、『演習と実習の時間があきすぎて忘れていた』ことから、今後は実習直前の学内演習の必要性を考える。また、対象理解の枠組みや記録様式などへの要望が出された。今回の演習効果の検

討は、小児看護学に限定されたものであるため、他領域の教育評価を含めた検討が重要である。

V. 研究の限界と今後の課題

前述したように看護技術については、実習で体験しなかった項目は、演習効果に対する無回答が多かった。今後は、学生が実習で受け持つ対象者の特徴を含めた看護技術内容の現状からの検討が必要である。

VI. おわりに

今回の結果から学内演習においては、紙上事例に取り組む前段階として、学生がアセスメントの目的や方法を理解する重要性が確認された。そのためには、子どもの言動を理解する子どもとのコミュニケーション、観察とフィジカルアセスメントがより具体的に習得される学内演習の工夫が必要である。また、看護過程の習得では、学生が日常生活で自分の思考方法を振り返り自分の言葉で表現してみる訓練を充分に行い、看護を実践する方法論としての看護過程学習につなげたい。看護基礎教育における看護過程や倫理的態度、意思決定は、一般的にはカリキュラムの水平軸に位置づけられ4年間で一貫して重要な内容²²⁾である。卒業時の教育目標との関連から領域を超えての検討が必要と考える。

VII. 引用文献

- 鈴木千衣：ようこそ小児看護へ；はじめて小児に携わる看護師のために、小児看護、Vol.30 No.4, 425、2007
- 西田志穂：子どもが減少するなか今後の臨地実習にどう挑むのか、看護学雑誌、Vol.71 No.5, 434-438、2007
- 三輪百合子：小児看護の未来はどうなる？、看護学雑誌、Vol.71 No.5, 416-423、2007
- 薬師神裕子、村上笑子、他：関連図を活用した小児看護学実習の学習効果、日本小児看護学会誌、Vol.15 No.2, 8-14、2006
- 野口明美、佐野明美、他：小児看護技術の効果的な演習プログラムの検討ーバイタルサイン測定場面のイメージ化をはかるー、日本小児看護学会誌、Vol.16 No.2, 24-32、2007
- 江本リナ、飯村直子、他：看護系大学における小児看護学実習の準備と実際、日本小児看護学会誌、Vol.10 No.1, 59-63、2001
- 井上由紀子、堀口亜矢、他：小児看護学実習における看護過程の教育評価ー紙上事例に基づいた看護過程演習と看護技術演習の試みからー、日本赤十字北海道看護大学紀要、Vol.7 No.3, 29-40、2007
- 平成17年度入学生領域別看護学実習要項、87-88 日本赤十字北海道看護大学
- 前掲書⁸⁾：89
- Schon, D. A. : Educating the reflective practitioner. Jossey-Bass, San Francisco, 1990
- 小田和美：経験型実習教育の適用と課題、Quality Nursing Vol.5 No.9, 36-44、2007
- 舟島なをみ監訳：看護学教育における講義・演習・実習の評価、医学書院、189、2000
- 小山真理子：新カリキュラムがめざすこと、看護教育、Vol.48 No.7, 555-562、2007
- 杉浦美佐子、築原綾子、他：小児看護学教育におけるアセスメントの指導、日本赤十字愛知女子短期大学紀要、Vol.5 No.1, 33-54、1996
- 前掲書²⁾：436
- 前掲書⁹⁾：36
- 山中久美子、吉川彰二、他：小児看護学実習における自己評価反応の分析、大阪府立看護大学紀要 Vol.10 No.1, 31-41、1999
- 安酸史子監訳：ケアリングカリキュラムー看護教育の新しいパラダイムー、医学書院、158-195、1999
- 安田恵美子、飯村直子、他：文献から見る小児看護学実習の現状と今後の課題、日本小児看護学会誌、Vol.8 No.2, 66-72、1999
- 安酸史子：学生とともにつくる臨地実習教育ー経験型実習教育の考え方と実際ー、看護教育、Vol.41 No.10, 814-825、2000
- 布施晴美、古谷佳由理、他：小児看護学実習に向けての小児看護技術教育のあり方、埼玉県立大短大部紀要、Vol.3, 41-49、1999
- 小山真理子：看護教育カリキュラム、44、医学書院、2003