

# 研究報告

## 小児看護学実習における看護学生の子どもの関係形成の過程

### Process of Nursing Students' Relationship Formation with Children during Pediatric Nursing Training

中島登美子<sup>1)</sup>      本田真也<sup>1)</sup>      横山利枝<sup>1)</sup>  
Tomiko Nakajima      Shinya Honda      Toshie Yokoyama

キーワード：看護学生、関係形成、子ども

Key words : nursing student, relationships, children

#### 要旨

本研究は、小児看護学実習において看護学生が子どもとの関係をどのように築くのか、その過程について明らかにすることを目的とした。小児看護学実習を終えた看護系大学3年生10名に半構成式面接を用い、比較分析を行った結果、看護学生と子どもとの関係性は【混沌としたゆらぎ】として表れ、自らに問いかけながら【子どもと向き合う】ことで、子どもに関心を向けて反応を捉えられるようになっていた。さらに子どもと家族に【関わる方向性を持つ】ようになり、やりがいや達成感という【関わりの手応え】を得て、自己に向き合いながら子どもを理解し子どもとの関係を築いていた。これらから看護学生が子どもを理解し関係を築くということは、ケア対象である子どもを理解すること以上に、学生自身が自己に向き合うことがあって成り立っているといえる。

#### I. はじめに

臨地実習では常に変化する受け持ち児との関係性の中で学びが生じ、看護学生(以下、学生)は援助者としての自己のあり方を見出していく。学生が卒業までに習得する主な能力には、人との関係性の上に築かれるヒューマンケアの基本的能力、および根拠に基づく実践等があり(大学における看護系人材養成の在り方に関する検討会、2011)、これらは臨地実習において体験化され看護実践の礎となる。

小児看護学実習(以下、実習)において、学生は受け持つ子ども(以下、子ども)を理解し関係を築く学修課題を持つ。子ども、特に乳幼児は馴染みのない人に拒否的反応を示すことが多く、実習初期の学生は子どもとの関わりに戸惑い、関係形成

の課題として表れることがある。

学生が子どもをどのように理解しているかは、子ども観および子どもとの関係性から調査されてきた。学生の子どもの観は、保育園実習後にはかわいい等のポジティブな捉え方であること(遠藤・後藤、2004)、また好意的関係性であるという(矢田・笠柄・吉田、2007)。一方、病院実習ではネガティブな捉え方で(市川・細野、2011)、子どもと家族への対応に困惑することが多く、状況認識や判断に迷いがあるという(上村・重松・藤田・小野、2007)。

これらは健康な子どもは好奇心いっぱい学生を受け入れるのに対し、入院中の子どもは見知らぬ人に警戒心を抱き、泣く等の情緒的反応を示すという相違がある。学生は子どもに受け入れられると関わりやすいが、泣く等の反応が強いと受け

1) 関西国際大学保健医療学部 Kansai University of International Studies, School of Health Science

入れを拒否されているように感じ苦手意識につながることもある。このように学生が子どもとの関係を築くには、子どもの反応を読み取って理解することが必要となる。実習初期の学生は子どもの反応に戸惑い、関わる難しさを抱えることがあるものの、子どもの反応を読み取れるようになると、子どもの捉え方や関係性が変化してくる。臨地実習体験を通して捉え方が変化する過程について、柴(2005)は融和への道筋における視点の転換、高橋・大見・宮城島(2012)は子ども目線にシフトと表している。

融和への道筋における視点の転換は、戸惑っている子どもとの関わりに助言をもらうことで視点の転換が生じ、子どもとの関係に変化が表れるという。子ども目線にシフトは、子どもの反応に手を焼きながらも自らの関わりを振り返り、子どもの立場に立って子どもを捉えることができるという。

このように実習初期において、学生は子どもとの関係形成に戸惑いやゆらぎを伴うことがあり、関わる確かさを持たずに立ち止まることもあるといえる。また、子どもの捉え方が変化することで子どもとの関係性が変化するといえるが、学生自身に生じていた変化は簡潔に表されている。

河内・濱田(2004)は、子どもとの関係性を学生の内面の変化から捉えている。学生はコミュニケーションのとれない子どもと接して戸惑い、既修得知識をもとに理解する限界があることを悟ると、子どもの反応を捉えられるようになり、実習生としてあるべき姿を求めるとらわれから解放されるという。

吉田・藤田(2020)は、学生が築く子どもとの関係について、子どもとの関係を自己洞察することにより援助の姿勢が変化するという。

これらは子どもとの関係を築く過程において、援助者としての自己を見つめ直すことが生じていると考える。しかし、実習を通し学生はどのように子どもと向き合い、援助者としての手がかりを見出すのか未解明である。これらをふまえ、本研究は学生が子どもとの関係をどのように築くのか、

その過程を明らかにすることを目的とし、実習指導への関わりの示唆を得ることとする。

## II. 用語の定義

関係形成とは、看護学生が援助を行うために子どもや家族との関係を築くことをいう。

## III. 研究方法

### 1. 研究対象者

対象者は看護系大学3年次の小児看護学実習を終了した10名の学生。実習の構成は、保育園2日間、統合保育園2日間、病院実習5日間、学内1日の計2週間である。

### 2. 研究方法

質的帰納的研究方法を用いた。データ収集期間は2019年7月にフォーカス・グループインタビューを用いて、研究者1名が実習終了後1週間以内に行った。1グループ3～4名の構成から成る3グループ、面接時間は50～70分、平均60分であった。インタビューは子ども達と接して印象に残っていることから始め、子ども達に関わった思い等を自然に話し合えるようにした。インタビューガイドは、実習での受け持ち児との関わりで印象に残っていること、受け持ち児や付き添う家族との関わりにおける学生の思い等である。

分析方法は比較分析を用い、子どもとの関わりを通した学生の体験が明らかになるよう分析した。逐語録をもとに文章および文節毎に記述内容の意味を読み取り、意味のまとまり毎にコードを抽出し、類似点と相違点を比較し、抽出された内容の関係を検討しカテゴリー化を行った。

### 3. 倫理的配慮:

実習開始前に学年全員に対して本研究について書面を示し、実習終了後に面接日程のあう一部の方に依頼する可能性のあることを説明した。依頼グループの選定は、実習配置をもとに研究者と対象の面接日程があうこととした。対象への研究案内は実習最終日にグループに対して簡潔に行い、

関心を示した学生に後日集まってもらい、口頭と書面で研究の説明を行い、同意を得た方を対象とした。研究協力者に行った主な説明は、研究の概要、同意の任意性、同意撤回の任意性および撤回による不利益を被らないこと、個人情報保護、成績への影響はないこと等であり、承諾の得られた者を対象とした。面接データの分析は、成績評価に影響しないよう実習評価後に行った。本研究は、所属大学の研究倫理委員会の承認を受けて実施した。(承認番号 H30-36)

#### IV. 結果

学生の体験は混沌としたゆらぎとして表れ、内省を通じ自己と向き合っていた。学生は実習初期の子どもの関わりによって戸惑いながら受け持つ子どもに焦点が当たり、子どもとの関わりの中から関わる方向を見出していた。本文における表記は、カテゴリー【 】、サブカテゴリー「 」<sub>1</sub>、コード< >を示し、具体例は表1に記載する。

##### 1. 【混沌としたゆらぎ】

受け持つ子どもが示す反応の意味が読み取れずに戸惑い、ゆらぎながら自分に何ができるのかを問いかけていた。関係性のとれなさから派生したゆらぎは、自らを省みてできることの限度を感じていた。【混沌としたゆらぎ】は、「子どもの反応に戸惑う」「自らの力の程度を知る」「家族の負担を気遣う気の重さ」から構成されていた。

###### 1) 「子どもの反応に戸惑う」

泣いて抵抗したり、言葉が乏しい子どもの反応が意味するものを読み取れずに戸惑い、構えていた関わりでは対応がうまくいかずにゆらいでいた。

###### (1) <読み取れずに戸惑う>

言葉で伝えることがおぼつかない子どもと接し、子どもの反応が意味するものを読み取れずに戸惑っていた。戸惑いは予期しなかった子どもの反応に接して生じており、自らが援助者として歩みだすことへの戸惑いを反映していた。

###### (2) <汲み取るしか手がかりがない>

障害が重い子どもの意思表示を理解する手がかりがなく、汲み取るしかコミュニケーションの手がかりがなかった。言葉に表すことができない子どもの意思を汲み取ろうとすることは、子どもの僅かな手がかりに意味をもたらすことでもあった。

###### (3) <合っているのか不確か>

言語的表出のない子どもの意思を確認する手段がなく、自分が捉えたことと合っているのか不確かで、子どもを傷つけていないか気になった。自分が合っているのか確認したくなるのは、自分を確かにする手立てがなく、身近な周囲の支持を得ることで安心を求めている。

##### 2) 「自らの力の程度を知る」

馴染みのない入院環境にとまどい反応する子どもに対し、何もしてあげられないもどかしさがあり、学生としてできることに限度を感じ無念さを抱いていた。

###### (1) <何もできないもどかしさ>

子どもの日常生活が満ち足りていないことを憂い、学生として子どものために何もできないことにもどかしさをもっていた。もどかしさは、自分にできることを模索し歯がゆさを感じているが、必要とすることが何かを探していることでもある。

###### (2) <違いに対応する難しさ>

子どもと接することを心づもりしていたが、構えていた関わりでは通じず、個別性のある子どもに圧倒され難しさを感じていた。難しさは事前に準備した構えでは、対応できないことを表し限界を感じていたことでもあった。

###### (3) <できることに限度を置く>

子どものためにできることを探すものの、看護師であればもっとできるはずと対比し、学生として出来ることに限度を感じていた。限度を置くということは、自分を納得させることでもあり、子どものためと言いながら、

視点は自分に向いていて、何かをすることが関わることでないと自らの安心を求めていた。

### 3) 「家族の負担を気遣う気の重さ」

疲れがみえる家族に接しづらさを感じ、学生が受け持つことによる家族への負担を気遣いながら、気の重さを感じていた。

#### (1) <家族を訪室する行きづらさ>

受持ちとなった子どもと家族を訪室しても、初対面で受け入れられた感触がなく訪室する行きづらさを感じていた。初対面の家族に受け入れられているかを気にするという事は、受け身で傷つきやすさを併せ持っていた。

#### (2) <家族の負担を気遣う>

家族は入院という負荷が加わっていることに加え、学生が受け持つことでさらに負担をかけることを気遣い、気の重さがあった。

## 2. 【子どもと向き合う】

自分に向いていた意識は子どもと家族に移行し始め、子どもの反応が意味することや家族の背景を理解しようとしていた。自分に向いていた意識から解放され、その子どもにあった関わりを模索する過程では、しんどさが生じていた。【子どもと向き合う】は、「子どもに関心を向ける」「関わり方を模索する」「その家族を知る」から構成されていた。

### 1) 「子どもに関心を向ける」

その子どもが体験していることを理解しようとし、自らの子どもの頃を振り返ってその子どもをわかってあげたいと思っていた。自分に向いていた関心は、徐々に子どもへと広がり始めていた。

#### (1) <子どもの頃に戻って遊ぶ>

自らの子どもの頃を振り返り、自分もそうであったと類推しながらその子どものことを理解しようとしていた。

#### (2) <その子をわかりたい>

受け持った子どもが学生を受け入れている

からこそ、その子どもをもっとわかりたいと思っていた。子どもの姿に励まされながら、自らの援助者としての姿勢に手がかりを見出そうとしていた。

### (3) <病院で生活する子どもの寂しさ>

病院での子どもの生活に、遊び場がない等の子どもらしい生活環境がないことに寂しさを抱いていた。

### 2) 「関わり方を模索する」

子どもとの関わりを模索し、手がかりを見出すしんどさはあったが、ユーモアを交えるゆとりもあった。

#### (1) <より良い遊びを模索する>

子どもに必要なことは遊びの要素を含んだ関わりと思いつき、その子どもに合った遊びを模索していた。模索する過程では、既修得知識をその子どもに合ったものへと適用していく思考の柔軟性を必要としていた。

#### (2) <ユーモアを交えるゆとり>

戸惑いながらも子どもの捉え方にユーモアが交り、ゆとりをもって捉えていた。看護師の白衣は子どもの泣きを誘発し緊張をもたらすが、ユニフォームが異なる学生の関わりで泣かなかったことは、学生は看護師と思われていないことでもあると、視点を切り替えて子どもの反応をみるゆとりがあった。

### 3) 「その家族を知る」

家族がどのような人なのかを理解しようと、家族の立場に自分を置き換え、家族の背景を推し量っていた。

#### (1) <その家族に関心を向ける>

家族に関心を向けることで、その家族がどのような人かが理解できてきた。家族に関心が向くということは、自らに向いていた視点から離れて家族がどのような人かが理解できるようになり、視野が広がったことを示す。

#### (2) <家族の立場に自分を置き換え気遣う>

戸惑いながらも、自分を家族の立場に置き

換えて、家族の今を思いやり家族を気遣っていた。

### 3. 【関わる方向性を持つ】

子どもの意思を読み取り、子どもの一歩を待ち、怯えている子どもが安心できるようにと関わる方向性をもっていった。子どもの一歩を待てることは、自律した存在として子どもを捉えており、同時に家族とも向き合い、関わる方向性を見出していた。

【関わる方向性を持つ】は、「子どもの自律を見守る」「子どもの納得を支える」「家族に向き合う」から構成されていた。

#### 1) 「子どもの自律を見守る」

子どもが伝えようとしていることが分かるようになり、見立て遊びを通して時を共有し、子どもが一歩踏み出すまで待ち、子どもの自律を見守っていた。

##### (1) <何らかの形で表現している子ども達>

共に時を過ごすことで、子どもが周りのことを理解し、何かしらの表現をしていることがわかるようになっていた。わかるということは、共にあることを通して子どもの体験していることが読み取れるようになることを示していた。

##### (2) <子どもの一歩を待つ>

何かをしてあげることよりも、子どもの潜在能力を信じて、子どもが自分から一歩踏み出すことを待つことに意味があることを見出していた。待つことができるということは、子どもを信じていることでもあった。

##### (3) <共に遊び見立てる>

子どもの自由な発想のもと、子どもと共に遊び、見立て遊びをしながら時を共有していた。見立て遊びの共有は、共にいることで子どもが安心感を得ていることを表していた。

#### 2) 「子どもの納得を支える」

子どもの苦痛緩和をめざす先には子どもの笑顔があり、子どもに行われることは子どもが理解し納得して臨むことを目指していた。子ども

の納得は努力して得られるものではなく、子どもが安心して信頼のうえに成り立つことを表していた。

##### (1) <子どもの笑顔をめざす>

医療器具に怯えて泣く子どもの様子に苦痛を感じ取り、怖くないことを分かってほしいと玩具を作成して関わり、子どもに笑顔が戻ることを目指していた。

##### (2) <子どもの“いいよ”を得る>

言葉で伝えて分からなくとも、子どもに行われることは子どもの納得を得てから行うことが、子どもと関わるうえで大切ということが気づいていた。子どもは納得する力があることを信じ、その力は関わりの中から育てていくことができることを意味していた。

##### (3) <全部みてあげることの大切さ>

言葉で自分の意思を伝えられない子どもを理解するには、子どもをよく見て、子どもの全てを理解することが大切ということに気づいていた。よく見るとは、言葉に頼らない理解の仕方を模索していた。

#### 3) 「家族に向き合う」

家族に自然に入れるような関わり方を見出し、家族間の役割調整に思いを馳せながら、家族に向き合っていた。

##### (1) <共有できる話題から入る>

家族との会話が一方通行にならないよう、話しやすく共有できる話題を見つけようとしていた。

##### (2) <母親の協力を得る>

子どもが嫌がるバイタル測定は、母親の関わりがないと安全に行えず、母親の協力が不可欠と気づいていた。身近な協力を得る必要を悟ることは、自分の力量の限界を知ることでもあった。

##### (3) <役割を補い合う家族へ思いを馳せる>

子どもが入院し母親が付き添うことで、家庭での役割を誰かが補い合うことの大変さを思っていた。思いを馳せるは、一人の入院に

よる家族への影響を思い描くことができる程、身近なこととして捉えていた。

#### 4. 【関わりの手応え】

子どもと家族に関わる手応えを得て、自らの頑張りを認めていた。手応えは達成感ややりがいとなり、看護としての原点を意識していた。【関わりの手応え】は、「子どもに関わる手応え」「自分の頑張りを認める」「子どもと家族に溶け込む」から構成されていた。

##### 1) 「子どもに関わる手応え」

子どもの回復や退院を共に喜び、関わる度に新たな発見があり、関わる手ごたえを得ていた。また、子どもから認められた嬉しさからくる喜びがあった。

##### (1) <子どもが回復し退院する嬉しさ>

子どもの回復力の速さに驚き、元気になって退院する嬉しさを共に喜んでいた。子どもの回復力への新鮮さと、その嬉しさを共有できる純粋さを表していた。

##### (2) <新たな発見の面白さ>

子どもの反応が日々変化し、関わる度に子どもの新たな発見があることに面白さを感じていた。次々に新たな発見が表れる程新鮮さを感じるということは、考え方が新たになっていることを表していた。

##### 2) 「自分の頑張りを認める」

子どもが示す笑顔に、関わって良かったという達成感を持ち、しんどさを上回るやりがいを感じながら頑張った自分を認めていた。

##### (1) <達成感からの喜び>

試行錯誤しながらも、子どもに沿った計画を立てて認められ、達成できた喜びがあった。達成感は、自ら悩みながら考えて得られた証でもあった。

##### (2) <子どもの笑顔が示すやりがい>

日々関わった成果を子どもの笑顔から読み取り、やりがいを感じていた。やりがいは日々の関わりの中にあり、子どもの笑顔が後押し

してくれた。

##### (3) <一筋縄ではいかないやりがい>

子どもと家族に関わることは、一筋縄ではいかない難しさはあるが、同時にやりがいもあった。やりがいは、難しさを伴いながらも関わった手応えがあることを示していた。

##### 3) 「子どもと家族に溶け込む」

家族に受け入れられる嬉しさや、入院を機に家族が向き合う大切さを感じながら、子どもと家族に溶け込んでいた。

##### (1) <家族に受け入れられる嬉しさ>

学生が子どもと家族の中に受け入れられ、子どもや家族と共に交流する嬉しさがあった。嬉しさは、輪の中に入ることで、学生としての垣根を越えた交流に対する肯定的な感情であった。

##### (2) <家族が向き合う大切さ>

ふだん心に留めていなかったが、家族一人一人が向き合う大切さに気づいていた。向き合うことは、普段、意識していない家族間の交流が意識化され意味づけられることであった。

表1 看護学生の子どもの関係形成の過程の具体例

カテゴリ	サブカテゴリ	コード	具体例
混沌としたゆらぎ	子どもの反応に戸惑う	読み取れずに戸惑う	0歳児, なんで泣いているのかわからない … 急に泣き出すから.
		汲み取るしか手がかりがない	動きや表情から, 今嫌がっているのかな, そういうところをくみ取るしか, コミュニケーションの手がかりがなかったから.
		合っているのか不確か	こっちがどう受け止めたかとその子が言っていることが合っているのか分からなくて, そういうのに慣れていないから, どういう風に接しているのか, 傷つけないで.
	自らの力の程度を知る	何もできないもどかしさ	疾患もって入院している子どもが家に帰りたいとか, 絶食でご飯食べれない, 外で遊べないということに対して, 何もできないというか, … もどかしい気持ちというのがありました.
		違いに対応する難しさ	全部違うからどう接していくのかが, 全部違うじゃないですか, それが難しかった.
		できることに限度を置く	何ができるのかなあって, 学生だからできることに限りがあるから, … 看護師やったら, もっといっぱいできることもあったやろうし, かかわれるし.
	家族の負担を気遣う気の重さ	家族を訪室する行きづらさ	最初, 訪室したときは二人共, お母さんも子どももこっちを向いてくれなくて, 受け入れてもらえないというか, … 行きづらいなと思ったんですけど.
		家族の負担を気遣う	病室行くのはすごい大切なことやと思うんですけど, そんなずっとおっついていいかなって. (中略) ずっと1日中ってなったらケアもバイタルしかできないし, そういう中ですごい病室に行くのが苦になるときがあった.
	子どもと向き合う	子どもに関心を向ける	子どもの頃に帰って遊ぶ
その子をわかりたい			受け入れてくれているからこそ, (中略)ちゃんと援助していく必要あるなと思って. その子の苦しみとかも, ちゃんとわかってあげたいなと思った.
病院で生活する子どもの寂しさ			病院では自分が持っている玩具だけやし, 友達がおらんから遊べる内容も変わってくるし, (中略) そういうところでちょっと病院ってさみしいなって.
関わり方を模索する		より良い遊びを模索する	どうしたらより良い遊びになるか考えていかないとけないしっていうのが, しんどかった.
		ユーモアを交えるゆとり	看護師さんがバイタルすると暴れてしまうから, で私が行って私の服やったら見て泣かんかった, 看護師と思われてなかった…色が違うから. だから私が行えるけど, 聴診器見たら泣くし, 手で押しみたいなの, だからどうやってやったらいいのかわかるか….
その家族を知る		その家族に関心を向ける	少しずつ行く機会が増えて, あ, こんな風に子どもに声かけてるんやとか, こっちの話に対してこんなふう聞いてるんやみたいなのが, ちょっとずつ分かってきて….
	家族の立場に自分を置き換え気遣う	僕の立場だったらしんどいやんみたいな感じになるので, それで結構気を遣ってましたね.	

(次頁につづく)

V. 考察

これらから、学生と子どもの関係性は【混沌としたゆらぎ】として表れ、子どもに関心を向けて反応を捉えられるようになり、自らに問いかけ

ながら【子どもと向き合う】ようになっていた。さらに子どもと家族に【関わる方向性を持つ】ことで、やりがいや達成感という【関わりの手応え】を得ていた。学生は子どもとの関係を築くことを

カテゴリー	サブカテゴリー	コード	具体例
関わる方向性を持つ	子どもの自律を見守る	何らかの形で表現している子ども達	年齢はまだ1歳にもなっていないけど、やっぱり自分達がわからないことを患児は何かしらの形で伝えようとしていて、
		子どもの一歩を待つ	実習に行って待つということがすごい子どもの成長に大事なことになって、
		共に遊び見立てる	シールも嬉しそうに貼ってくれて、空飛ぶ恐竜とかは上の方に貼って、”空飛んでる”って子どもが…。塗り絵しながら話を作ったり…
	子どもの納得を支える	子どもの笑顔をめざす	恐怖心をなくすために指人形を作って、その子が好きってお母さんが言っていた犬と猫の指人形を作って、それで遊んだら、(中略)遊びを取り入れて関わったことでその子が心を開いてくれたのかなって思います。
		子どもの“いいよ”を得る	なんで泣くんかなって自分の中で分かってなかったんですけど、何をされるか子どもは分かっていないっていうことを教えてもらって、それで泣いてたから(聴診器を)触らせて自分で納得してもらうことで子どもも分かっていくっていう。
		全部みてあげることの大切さ	小児で自分から伝えられないからこそ、観察することの大切さ、ちゃんと全部見てあげることの大切さが分かった。全部通して、やっと最後の最後に、あつ子どもとこうやって接していったらいいんやなって分かった。
	家族に向き合う	共有できる話題から入る	症状とか、発作がいつ起こりますかみたいなことを聞いたときは、結構しゃべってくれて、それから症状とか家のこととかしゃべってくれるようになった。
		母親の協力を得る	バイタルサインとかも結局最後は、体温とかはお母さんに測ってもらおう。じゃないと泣いちゃって正しい測定ができないとなったら、お母さんの力が絶対必要、大きい。
		役割を補い合う家族へ思いを馳せる	予想以上に、子どもが入院したら大変やなって思った。(中略)家でお母さんがいなくなった分誰かが家事をしないといけないし、(中略)一人抜けることで家族のバランスが変わって、やっぱり家庭では大変やなって思った。
関わりの手応え	子どもに関わる手応え	子どもが回復し退院する嬉しさ	受け持った子が退院、元気に退院したことがすごく嬉しくて。
		新たな発見の面白さ	自分が思っているのと違う反応が返ってくるっていうのが、すごい面白くなって思ったのと、展開が速いので、次何をすべきかっていうのが明確に見えてくるっていうか。
	自分の頑張りを認める	達成感からの喜び	達成感みたいのがあった。しんどくて、どうすれば…寝ようとしても夢に出て…レム睡眠状態みたいな。それで、遊びの援助計画をいろいろ立てたりして、それが認められた時の楽しい、これでよかったみたいな達成感からの喜びみたいのがあった。
		子どもの笑顔が示すやりがい	朝、おはようって言ったときにすごい笑ってくれた。…やりがいじゃないけど、(中略)1日目、2日目でちゃんと声かけたり、ちゃんと接してよかったなと思った。
		一筋縄ではいかないやりがい	バイタル一つでも工夫が必要やし…それって成人ではあまりないし、(中略)、小児は違う…家族さんと関われるから面白い。何が面白かったのか分からないけど…一筋縄ではいかないし…やりがいを感じた。
	子どもと家族に溶け込む	家族に受け入れられる嬉しさ	子どもになんかしながら、お母さんと話すみたいな…。
家族が向き合う大切さ		入院したことはいいことじゃないけど、普段関わる機会がないからこそ、やっぱりそういう機会は家族にとっては大切なかなって思ってる。	

通し、援助者としての方向性を見出していた。

【混沌としたゆらぎ】は、学生は子どもの反応を読み取れずに立ち止まり、学び思い描いたこととの相違に戸惑い、自らを振り返りながら目の前にいる子どもを捉え直すことへと移行していた。



「子どもの反応に戸惑う」は、学生は子どもの反応を意味づけられず、自分に関心が向いていた。初めて受け持つ子どもと接しながら、自分に関心が向くのは、子どもの反応から自分が受け入れられたとは思えず、その反応を導いたと思われる自身の関わり方を振り返っていることがある。学生の振り返りは、想定していた子どもとの相違に戸惑い、自らを振り返ることを通し、子どもを捉え直すことにつながっていたと考える。

尾崎(2003)は、ゆらぎは混乱をもたらす破綻に向かうこともあるが、ゆらぎに向き合うことにより視野を拓ける契機になるという。ゆらぎに向き合うということは、逃げずに共にあることを表すといえる。柏木(2003)は、ゆらいでいることを聴いてもらうことにより、ゆらいでいる自分の感情が受けとめられ、ゆらぎに向き合う契機になるという。

学生はカンファレンスを通し、自らの捉え方を他者に伝えたり、実習仲間との意見交換を通し、自身の課題と向き合う機会がある。また日々関わる教員に、はっきりと言葉で表せない胸の内を伝えることがある。これらは、自らの心のゆらぎに向き合うことが可能な環境にあるといえる。

広辞苑によると、内省は深く自己を省みるという意味がある。高坂(2009)は、青年期における内省は、自己のネガティブな側面を直視することにより、これまでの自己像が脅かされる不安を生じるが、自己のネガティブな側面を含めて深くみつめることは、自己を受け入れることに重要という。青年期は多感であるが、話すことを通して自らの考えを意識化し緩やかに自分らしさを形づくる柔軟性を併せ持つことを示唆する。

河内・濱田(2004)は、学生は子どもと接した初期には、目の前に存在する子どもに戸惑いを感じるが、子どもの僅かな反応を捉えることを通し、ありのままの子どもを理解し、それまで持っていた考えにとらわれることから解放されるという。

このように子どもに向き合うということは、子どもと共にあることで、自らに問いかけながら子どもを捉え直すことにつながる契機になっていた

と考える。

【子どもと向き合う】は、ゆらぐことによって「子どもに関心を向ける」ことで、子どもの反応が意味するものを理解しようとし、その子どもに合った関わりを模索していた。

また、学生は子どもの反応に戸惑い、学生自身の感情が強くゆらぎながらも、子どもを分かろうとすることで子どもに焦点が当たり始めていた。すなわち、学生は子どもを分かろうとする過程で、自身の戸惑いや感情とも向き合っていたと考える。類似する報告は、融和へのプロセス(柴、2005)、子ども目線にシフト(高橋・大見・宮城島、2012)、とらわれからの解放(河内・濱田、2004)にもみられ、子どもの反応から学生の感情が強くゆらぎ、子どもの捉え方が変わることにつながっていたと考えられる。

鯨岡(2006)は、子どもを分かるということは、分かろうとして分かるというよりも、自ずから分かってくるような感覚があり、共にあろうとすることで子どもが自律することを見守っているという。ゆらぎながらも子どもを見守るということは、どうしてよいか分からない心のゆらぎの中で、言葉で伝えられない子どもの思いに心を寄せながら、読み取れるものが浮き上がってくることを示唆する。

さらに、子どもと関わることは学生が援助者となることにどのような意味を与えていたのかを検討する。【関わる方向性を持つ】ことで、「子どもの笑顔をめざす」という関わる方向性を定め、「子どもの自律を見守る」という子どもの一歩を待つことができるようになっていた。幼い子どもを一人の存在として受けとめられることは、学生自身が子どもと向き合おうとしていることでもある。向き合うということは、自らの内なる声に耳を傾け、子どもに相對することを示していた。

【混沌としたゆらぎ】では学生は子どもの反応に戸惑い、受け入れられることを気にし、関係性のありようを相手に委ねて受け身であった。しかし、【関わる方向性を持つ】は援助者としての意識化があり、関係の対等性を保っていた。対等性は「子

どもの自律を見守る」に示されるように、一人の子どもとして捉えていることをいい、「子どもの納得を支える」という子どもを主体とする関わりを導いていた。

さらに【関わりの手応え】は、「子どもに関わる手応え」を得て「自分の頑張りを認める」という、やりがいや達成感を持つことへと移行していた。関わる手応えは、子どもと共にあること、および自身の努力を肯定的に認められることを通して得られていた。

学生が捉えた家族は、受持ち初期には「家族の負担を気遣う気の重さ」を感じていたが、徐々に子どもと家族に向き合い始め、「子どもと家族に溶け込む」関係性を築いていた。大見・川出・岩瀬・臼井・鍵小野(2005)は、学生の母親に対する思いは、受持ち当初は些細な事に敏感で不安のある学生もいたが、母親への理解が深まることで母親を肯定的に捉え関係を築いていたという。このことは、受持ち初期には子どもの捉え方に加え、学生が家族をどのように捉えているかを理解し、指導していく必要があると考える。

原田(2006)は、実習後の学生の達成感に影響するのは患者との関わりと学生自身の努力であったという。学生の成長に受け持つ子どもとの関係性が大きいことを示唆している。

やりがいや達成感は、子どもと接して向き合うことを通して育まれた関わりと関係性を意味しており、自らがこれらの努力を認めていることを示していると考えられる。これは、実習評価として受ける評価とは異なり、自らのあり方にじっくりとくものがあることを示している。この過程において、学生は子どもの見方と看護の捉え方が拡がり、援助者としてのあり方に手応えを得ていた。

畑中・伊藤(2016)は、体験に向き合うということは、ケアと看護に対する見方との関係を捉え直す必要に迫られるという。向き合うことは、自己の拠って立つ考えを意識化し捉え直すことに繋がるといえる。

これらから学生が子どもを理解し関係を築くということは、ケア対象である子どもを理解するこ

と以上に、学生自身が自己に向き合うことがあって成り立っていると考えられる。

すなわち、学生は受け持つ対象との関わりの中から実践することの意味と援助者としてのあり方を見出し、これらをもとに実践の礎が形づくられると考える。

## VI. 小児看護学実習指導への示唆

臨地実習の場では、学生は内的体験を言葉として表すことを控えていることが多い。学生自身が心のゆらぎに気づけるようになるには、周囲が関わることで意識化につながるということが可能と思われる。心のゆらぎを意識化することは、対象理解と共に援助者としてのあり方を見出すことにつながると考えられるため、特に実習初期の関わりを大切にしたい。

また、実習での戸惑いをもたらす要因として、子どもと接する経験の乏しさがある。このことは、机上での既修得知識は経験を補えるものではないことを表している。そのため、保育所実習等で健康な子どもと接し成長発達に添った関わりを体験できる機会をもつこと、病院実習における子どもの反応の意味を理解できるよう指導すること等が必要になると考える。

## VII. 結論

看護学生の子どもとの関係性におけるゆらぎを通じた実習体験は【混沌としたゆらぎ】として表れ、子どもに焦点が当たり自己に向き合う【子どもと向き合う】を経て、【関わる方向性をもつ】こと、やりがいや達成感のある【関わりの手応え】へと移行し、子どもとの関わりの中から援助者としてのあり方を見出していた。

## VIII. 本研究の限界と今後の課題

本研究のデータは、対象10名の体験を振り返ることから得られた限界があり、今後は研究対象を広げて検討する必要があると考える。また、受け持つ対象との関係から生じる心のゆらぎは、看護職としての成り立ちにどのように影響するのか

等、検討する必要があると考える。

## 文献

大学における看護系人材養成の在り方に関する検討会(2011). 大学における看護系人材養成の在り方に関する検討会最終報告, Retrieved from: <https://www.mhlw.go.jp/stf/shingi/2r9852000001vb6stt/2r9852000001vbk2.pdf>. (閲覧日: 2022年5月10日)

遠藤芳子・後藤順子(2004). 小児看護学(幼稚園)実習の有効性の検討—実習前後の看護学生の子ども観と実習のとらえ方の変化から—. 山形保健医療研究, 7, 33-40.

原田秀子(2006). 臨地実習における学生の達成感に影響する要因の分析(第3報)—4年次学生に対する縦断調査を通して—. 山口県立大学看護学部紀要, 10, 29-37.

畑中純子・伊藤収(2016). 看護観が発展するまでの看護師の思考のプロセス. 日本看護科学会誌, 36, 163-171, doi:10.5630/jans.

市川正人・細野恵子(2011). 看護系大学生の乳幼児に対するイメージの変化(第2報): 保育系短大生との比較による学習効果の相対的特徴. 名寄市立大学紀要, 5, 27-33.

上村まや・重松由佳子・藤田稔子・小野正子(2007). 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, 11, 33-41.

柏木由美子(2003). 保健婦の成長と「ゆらぎ」の体験—「ゆらぎ」を受けとめ, 表現する力. 尾崎新(編), 「ゆらぎ」ことのできる力(pp. 127-150). 東京: 誠信書房.

河内しのぶ・濱田裕子(2004). コミュニケーションが困難な子どもとの相互作用における学生

の実習体験. 日本小児看護学会誌, 13(1), 11-17.

高坂康雅(2009). 青年期における内省への取り組み方の発達的变化と劣等感との関連. 青年心理学研究, 21, 83-94.

鯨岡峻(2006). ひとがひとをわかるということ 間主観性と相互主体性. 京都: ミネルヴァ書房.  
大見サキエ・川出富貴子・岩瀬貴美子・臼井徳子・鍵小野美和(2005). 看護学生が抱く入院患児の母親への「思い」. 日本小児看護学会誌, 14(2), 71-76.

尾崎新(2003). 「ゆらぎ」からの出発—「ゆらぎ」の定義, その意義と課題. 尾崎新(編)「ゆらぎ」ことのできる力(pp. 1-30). 東京: 誠信書房.

柴邦代(2005). 小児看護学実習における学生と受け持ち患児との関係形成プロセス. 看護研究, 38(5), 397-410.

野村幸子・河上智香・長谷典子・藤原千恵子(2007). 子どもとの接触体験からみた看護学生の子どもイメージ. 県立広島大学保健福祉学部誌, 7(1), 169-180.

高橋由美子・大見サキエ・宮城島恭子(2012). 学生の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, 32(3), 35-44.

矢田昭子・笠柄みどり・吉田由美(2007). 保育所実習が看護学生の子ども観に及ぼす影響. 島根大学医学部紀要, 30, 35-42.

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(1), 108-117.

**Abstract**

The purpose of this study was to clarify the process of nursing students' relationship formation with children during pediatric nursing training. A comparative analysis was performed using semi-structured interviews administered to 10 third-year nursing college students who had completed their pediatric nursing training. The relationship between students and children was expressed as a "chaotic fluctuation". At times, students' concentration wavered and they had to consciously look within themselves to "face the children". This allowed them to focus on the children and respond appropriately. In addition, students gained a sense of "directed involvement" with children and families and a sense of satisfaction and accomplishment through "the response of involvement". Results suggest that a combination of understanding and building relationships with children allows for nursing students to face themselves to a greater degree than solely an understanding of children who are recipients of care.