

A大学看護学部基礎看護実習における学生ペア体制の相互サポートの経験

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2021-03-22 キーワード (Ja): キーワード (En): basic nursing practice, student pair system, mutual support 作成者: 大武, 久美子, 藤尾, 麻衣子, 安藤, 幸枝, 志賀, 由美, 香春, 知永, 藤谷, 章恵 メールアドレス: 所属:
URL	https://mu.repo.nii.ac.jp/records/1429

A 大学看護学部基礎看護実習における 学生ペア体制の相互サポートの経験

University of A School of Nursing's Experience of Mutual Support
of Student Pair System in Basic Nursing Practice

大 武 久美子¹ 藤 尾 麻衣子² 安 藤 幸 枝²
Kumiko Otake Maiko Fujio Yukie Andou

志 賀 由 美¹ 香 春 知 永¹ 藤 谷 章 恵³
Yumi Shiga Chie Kaharu Akie Fujiya

要 旨

目的：A 大学看護学部で実施している学生 2 名で患者 1 名を受け持つ基礎看護実習における学生ペア体制の相互サポートの経験を明らかにする。

方法：A 大学看護学部の基礎看護実習を終了した 3 年生 18 名を対象に半構造化面接を実施して質的記述的に分析した。

結果：分析の結果、【ペアとふたりで看護を実践するための具体的行動】【ペアとふたりで協同するための話し合い】【距離感や関係性がつかめないことによるペアへの遠慮と自己抑制】【ペアと自分の間に生じたずれ・期待はずれへの戸惑いやもどかしさ】【自分とは違う部分を持つペアへの敬意やイメージの変化】【ペアと理解し合いたいという思いの高まり】【実習前からの親密さによるペアへの構え方の違い】【どんな子かわからない存在であるペアについての探り合い】【ペアと関係が形成できなかったことによるチームとしての一体感のなさ】【ペアと関係が形成できたことによるチームとして一体感】【それぞれの思いや価値観のぶつけ合いがもたらした患者理解の深まり】【ペアの言動を見聞きしたことによる自己省察】の 12 カテゴリーが明らかになった。

考察：学生ペア体制における相互サポートの経験には、2 名で看護を実践するための思いや価値観のぶつけ合いや目標達成に向けた話し合いなどがある一方、ペアと距離を置くというサポートもあり、こうした相互サポートのとり方がペアとの関係構築や患者理解・自己省察の深まりに影響していることが示唆された。

キーワード：基礎看護学実習、学生ペア体制、相互サポート

Abstract

OBJECTIVE : To determine the experience of mutual support of a student pair system in a basic nursing practice with two students in charge of one patient at the University of A School of Nursing.

METHOD : A qualitative descriptive analysis was conducted through semi-structured interviews with 18 third-grade students who had completed a basic nursing practice at the University of A School of Nursing.

RESULTS : As a result of the analysis, the following 12 categories were identified: "specific behaviors for practicing nursing with the pair," "discussions to work together with the pair," "refraining from and self-control of the pair due to the inability to grasp the mind distance and relationship," "confusion and frustration on the discrepancy and disappointment between the pair and themselves," "frustration with the pair having

1 武蔵野大学看護学部 Musashino University, Faculty of Nursing

2 前武蔵野大学看護学部 Former Musashino University, Faculty of Nursing

3 淑徳大学看護栄養学部 Shukutoku University, School of Nursing and Nutrition

different characteristics from themselves,” “changes in respect and image,” “increased desire to understand each other in pairs,” “differences in the way pairs were prepared for each other due to their intimacy before the practice,” “exploration of each pair’s intention about what kind patient children,” “lack of sense of unity as a team due to the failure to form a relationship with the pair,” “sense of unity as a team due to the formation of a relationship with the pair,” “deepened understanding of the patient due to the clash of each person’s thoughts and values,” and “self-reflection due to watching and listening to the words and actions of the pair.”

Discussion : In the experience of mutual support in the student-pair system, the students discussed their thoughts and values in order to practice nursing together and to achieve their goals, while at the same time, they supported each other by distancing themselves from the pair, suggesting that this type of mutual support had an impact on the development of the relationship with the pair and the deepening of understanding patient and self-reflection.

Keywords : basic nursing practice, student pair system, mutual support

I. はじめに

我が国の大学生の友人関係の取り方は深化を避ける傾向があり、友人との付き合いに対する意識が希薄化している(鈴木, 長江, 2012; 岡田, 2012)。看護基礎教育においても、対人関係の希薄化が課題となっており、コミュニケーション能力向上のための教育の強化が求められている(看護基礎教育検討会報告書, 2019)。

看護基礎教育で行われている臨地実習において、学生は患者と看護専門職者としての関係を構築することを学ぶが、患者とのコミュニケーションに緊張と戸惑いを抱き、双方向性のコミュニケーションに困難を抱えている(阿部, 工藤, 渡部, 後藤, 2017)。また、学生は患者の他に教員、実習指導者を中心とした病院スタッフ、グループの学生との対人関係を築きながら学習を進めていく時、それらの関係構築にも困難や不安を抱えていることが明らかになっている(荒川, 佐藤, 佐久間, 佐藤, 2010; 山田, 小田, 松本, 處, 2016; 藤尾, 藤谷, 大武, 香春, 2018)。筆者の経験でも、学生は患者との関係を構築する以前に、グループメンバーや教員、指導者との関係に苦慮し、看護の対象である患者に関心を向けられない学生もいた。

A 大学看護学部では、2010年の基礎看護実習より学生2名で患者1名を受け持つ学生ペア体制の実習を導入している。これは、複雑な臨床における学生の不安を軽減し、学生が相互サポートし合うことで成熟した関係を発達させる Dual Assignment (de Tornyay & Thompson, 1982; Gotschall & Thompson, 1990) をモデルとしており、初めての臨地実習の不安を軽減するとともに、ペアと協同し看護過程を展開して対象を理解することや看護専門職者としての態度を養うことで、看護実践能力の基盤となる対人関係構築の能力育成をねらいとしている。A 大学看護学部で行われているペア体制の実習は、学生2名がケア責任者とケア補助者の役割を交代しながら1名の患者に看護

を実践する。学生は各自の役割をふまえて行動計画を立案し、その計画に基づいてペアと協同して援助を実施する。

看護基礎教育におけるペア体制の実習に関する研究報告として、在院日数の短縮化(平山, 市川, 長田, 押領, 2012; 二宮, 2014)、分娩数の減少(荒木, 島田, 市田, 2006)、実習施設の確保困難(林, 齋藤, 石井, 川口, 西田, 2018)など臨地実習の環境変化への対応としてペア体制を取り入れた研究報告があった。これらの先行研究では、学生ペア体制の実習をとおして、ペア学生との関係が実習の満足度に影響すること(平山ら, 2012)や、ペアとの連携が図れることにより学習が深まること(二宮, 2014)が明らかになっている。また、ペアとの不足部分の補い合いや対象とのコミュニケーションの取りやすさ(荒木ら, 2006)、ケアの質向上や対象理解の深まり(林ら, 2018)などの利点も報告されている。その一方で、ペア学生との関係構築の難しさ(二宮, 2014)、ペアとの調整の難しさやペアへの依存(荒木ら, 2006)、情報共有の困難やペアとの比較に対するプレッシャー(林ら, 2018)などの欠点も明らかになっている。このように臨地実習における環境変化に伴い行われたペア体制の実習に関する先行研究から、ペア体制の利点や欠点は明らかになっているが、基礎看護実習においてペアがどのように協同しているのか具体的に明らかにした研究は見当たらなかった。よって、学生ペア体制における相互サポートの経験を明らかにすることは、学生がペアとどのように対人関係を構築しながら患者への看護を実践しているのかを具体的に把握することに繋がり、今後の臨地実習をより効果的に進めていくための教育的示唆が得られると考える。

II. 研究目的

A 大学看護学部で実施している学生2名で患者1名を受け持つ基礎看護実習における学生ペア体制の相互サポートの経験を明らかにする。

Ⅲ. 用語の定義

学生ペア体制：実習中に学生2名で患者1名を受け持つて行う実習体制のこと。

相互サポート：実習中に実習目標達成のために、ペアの学生に対して協力したこと、協力されたこと。

Ⅳ. A 大学看護学部の基礎看護実習の概要

A 大学看護学部の基礎看護実習（3単位）は、2年次の9月～11月に2週間の病棟実習とその前後の学内実習で展開している。学生は6名程度のグループでひとつの病棟に配置される。ペアは学内オリエンテーションで発表し、学生2名で患者1名を受け持つ。学生は、実習目標の構成要素である①対象理解、②看護過程の展開、③看護専門職種・チームの一員としての態度や行動、④自己の課題の4つの目標達成にむけて、役割Aと役割Bを交代しながら自分の役割に責任を持ち、協同しながら看護ケアを実施する。役割Aは、ケアの責任者として1日の行動計画を立案し、役割Bは、ケアの補助や観察を行う。具体的には、ふたりでの事前打ち合わせをふまえて、役割Aは、患者へ実施するケアの目的、根拠、留意点、方法を含めた行動計画を立案する。役割Bは、補助者として役割Aのサポートや患者の観察をするための視点での目的、根拠、留意点、方法を含めた行動計画を立案し、その計画に沿って協同して看護を実践する。グループおよびペアの選定は、学習状況や態度などを考慮して複数の教員で決定する。

Ⅴ. 研究方法

1. 研究デザイン

本研究は、半構造化面接による質的記述的研究デザインとした。

2. 研究参加者

研究参加者は、A 大学看護学部で平成27年度と平成28年度（2年次）に基礎看護実習の単位取得後、研究参加協力の承諾が得られた4年制大学の3年生18名とした。

3. データ収集期間

平成27年度に基礎看護実習の単位を取得した学生は、平成28年4月～7月、平成28年度に基礎看護実習の単位を取得した学生は、平成29年4月～5月にデータ収集した。

4. データ収集方法

半構造化面接法を用い、実習目標達成にむけてペアに協力したこと、協力されたことについて質問した。面接は、プライバシーが確保できる個室にて1対1で行った。面接回数は1名1回、時間は60分程度とした。面接内容は参加者の同意を得てICレコーダーに録音した。

5. データ分析方法

録音した面接内容を逐語録にした。逐語録から実習目標達成にむけてペアに協力したこと、協力されたことの語りを意識しながら意味内容のまとまりを抽出し、コード化した。次に、研究参加者ごとに、コードを実習目標と時間軸を意識しながら整理して、類似性に基づき抽象化しサブカテゴリー化した。そして、研究参加者全員のすべてのサブカテゴリーをまとめて、同じように実習目標と時間軸を意識しながら再度整理した後に、サブカテゴリーの抽象度を上げてカテゴリー化した。その後、生成したカテゴリーについて学生の経験の意味を検討していく中でペア体制における相互サポートの経験には3つの大きなまとまりがあることが現れてきたため、そのまとまりに沿って分類した。なお、研究の全過程においてメンバーで検討を重ね解釈の妥当性を高めた。

6. 倫理的配慮

大学の学部長と学科長に研究内容を説明し、研究協力の了承を得た。研究参加対象になる学生全員に対して、研究の趣旨、方法、自由意思に基づく参加、辞退可能であること、成績には影響しないこと等、倫理的配慮について口頭および書面で説明した。参加の意思がある場合は、学生から研究者に直接連絡をもらい強制力が働かないようにした。研究参加者には、研究者から個々に連絡を取り面接日程を調整し、再度倫理的配慮について口頭および書面で説明し、同意書に署名を得た。なお、面接者は、研究参加者の実習担当教員以外の者とした。

本研究は武蔵野大学看護学部研究倫理審査委員会（2716-2）の承認を得た。

Ⅵ. 結果

1. 研究参加者の概要

研究参加者は、平成27年度と28年度に基礎看護実習の単位を取得した学生18名（女性16名、男性2名）であった。面接回数は1回、面接の平均時間は50分（最大68分、最小35分）であった。

2. 基礎看護実習における学生ペア体制の 相互サポートの経験

データ分析の結果、基礎看護実習における学生ペア体制の相互サポートの経験として、653コードが抽出され、44サブカテゴリと12カテゴリが生成された(表1)。相互サポートの経験は、患者への看護を実践するための相互

サポート、ペアと関係を構築するための相互サポートとその基盤となるもの、相互サポートの経験から得られたものに分類された。以下にこの3つの分類で結果を示した。

カテゴリを【 】, サブカテゴリを〈 〉, コードを「 」で示す。なお, () は, 研究者の補足とした。

表1 A 大学看護学部 基礎看護実習の学生ペア体制における相互サポートの経験

カテゴリ (12)	サブカテゴリ (44)	コード数 (653)
1) 患者への看護を実践するための相互サポート		
	情報収集・計画立案・準備・実施における役割分担	68
	お互いの行動計画と看護目標を頭に入れた一緒の行動	14
【ペアとふたりで看護を実践するための具体的行動】	ペアの円滑な援助のために行った不足部分の補足と同調	19
	お互いの円滑な援助のために行った手伝いと後押し	32
	役割意識に捉われずにお互いのやるべきことがわかる感覚	10
	ずれや難しさを抱えながらペアと行う情報収集・計画立案・実施	31
	お互いに気づいた情報や看護目標の共有	33
【ペアとふたりで協同するための話し合い】	患者情報やふたりで実施することの確認・調整	85
	患者情報の解釈と実施したケアの評価・修正のための意見交換	54
	お互いの情緒面をフォローするための励まし・指摘・声かけ	64
2) ペアと関係を構築するための相互サポートとその基盤となるもの		
【距離感や関係性がかめられないことによるペアへの遠慮と自己抑制】	ペアとの距離感や関係性がかめられないことによる遠慮	8
	ペアに意見や手出ししたくなる思いの自己抑制	14
	ペアの言動への不安や違和感に対する否定しない態度	5
【ペアと自分の間に生じたずれ・期待はずれへの戸惑いやもどかしさ】	ペアの性格・行動の傾向から抱いた勝手なイメージの形成	9
	役割意識に捉われることで生じた葛藤や依存	9
	お互いの気持ちや考え方のずれから生じた言い合い	4
	自分の期待と異なるペアの行動に対する戸惑いやもどかしさ	4
【自分とは違う部分を持つペアへの敬意やイメージの変化】	自分とは異なる部分を持つペアに対するイメージの肯定的変化	12
	ペアが持っている知識・技術・視点の違いの取り込み	13
	ペアからの承認で生じた自分への自信	6
【ペアと理解し合いたいという思いの高まり】	ペアを理解するための問いかけや話し合い	5
	自分を理解してもらうためのペアへの伝達	3
	お互いの考えや意見の相違に対する意思表示	7
	自己の意思表示がもたらしたペアの変化と躊躇ない言い合い	8
【実習前からの親密さによるペアへの構え方の違い】	どんな人かわからないペアに対する不安	6
	仲が良くないペアへの気疲れによる話しづらさ	5
	気心が知れているペアに対する話しやすさ	3
【どんな人かわからない存在であるペアについての探り合い】	どんな人かわからないペアに対する探り合い	13
	ペアの性格・行動の傾向・学力に対する想像	7
3) 相互サポートの経験から得られたもの		
【ペアと関係が形成できなかったことによるチームとしての一体感のなさ】	手助けを求めてきたペアへの手助けの躊躇	5
	教員の評価を気にして行ったペアに対する一応の協力	3
	自分本位な行動によるペアへのストレスの誘発	3
	能力不足や強がりから生じたペアを補う難しさ	3
	ペアからサポートがもらえない辛さに関するグループメンバーへの相談	2
【ペアと関係が形成できたことによるチームとしての一体感】	実習終了後に生じた自分の思いを基にふたりで行った振り返り	5
	実習中の自分の傾向を踏まえたことによるペアへの関わり方の反省	8
	ペアの気持ちを考えながら行動したことによる辛さや嬉しさの共有	5
	言わなくてもケアがうまく進むことで自分のできる以上の看護ができた実感	6
	次第に連帯感が生じたことによる同志のような気持ち	9
【それぞれの思いや価値観のぶつけ合いがもたらした患者理解の深まり】	お互いの思いや価値観をぶつけ合いながら患者を理解しようとする努力	11
	患者の状況や関わり方に関するペアとの相談	15
	ふたりで患者理解を深めたことによる患者の変化の誘発	3
【ペアの言動を見聞きしたことによる自己省察】	ペアの言動による自己の客観視	19
	ペアの実践を見ることがもたらした自己の課題への気づき	5

() 内の数字は、カテゴリ、サブカテゴリ、コード数の合計数を表す。

1) 患者への看護を実践するための相互サポート

この分類の相互サポートは、410 コード、10 サブカテゴリーで構成されており、【ペアとふたりで看護を実践するための具体的行動】【ペアとふたりで協同するための話し合い】の2つのカテゴリーが生成された。

【ペアとふたりで看護を実践するための具体的行動】では、学生は「電子カルテからの情報収集はBの役割だから依頼した」といった決められた役割分担や「ペアの得意分野を見つけて、AとB役割にこだわらずにペアにやってもらった」「ペアの身体的特徴を生かして役割を分けた」のようにお互いの特性に合わせて〈情報収集・計画立案・準備・実施における役割分担〉を行っていた。また、「ケア中は目で合図しながら、互いにA・Bの役割にとらわれずに行った」と〈お互いの行動計画と看護目標を頭に入れた一緒の行動〉をとっていたことも明らかになった。学生は2名で看護を実践する中で「ペアが患者にとって一番良いと思うケアをされるように関わった」と〈ペアの円滑な援助のために行った不足部分の補足と同調〉をしたり「（私が）ケアで躊躇すると、（ペアが）やった方がいいと（一声かけて）後押ししてくれてプランに入れられた」のように〈お互いの円滑な援助のために行った手伝いと後押し〉をし合っていた。また、「（実習が進むごとに）AとB（役割）がありながらも、ふたりの間で臨機応変な対応が分かった」と〈役割意識に捉われずにお互いのやるべきことがわかる感覚〉を経験していた。

その一方で「（ふたりで）患者の話を聞いて情報を合わせた時、ペアが一生懸命書いていることがずれていると思った」「言葉以外にどうすれば（ペアのケア実施への）不安がなくなるのか全然わからなかった」と〈ずれや難しさを抱えながらペアと行う情報収集・計画立案・実施〉も経験していた。

そして、【ペアとふたりで協同するための話し合い】では、学生は2名で看護実践するために役割分担したことで、「ふたりで分けて調べたことをお互いに話して共有した」と〈お互いに気づいた情報や看護目標の共有〉や「患者の回復をふたりで確認し、ケアの方法と実施を決定した」のように〈患者情報やふたりで実施することの確認・調整〉のための話し合いを行っていた。また、「次のケアに向けて、実施直後に意見交換した」といった〈患者情報の解釈と実施したケアの評価・修正のための意見交換〉や「自分が緊張して時間の感覚がないときに、ペアのひとことで冷静になれた」「自分からペアに助けを求めた」と〈お互いの情緒面をフォローするための励まし・指摘・声かけ〉を行っていた。

2) ペアと関係を構築するための相互サポートとその基盤となるもの

この分類は、ペアと関係を構築する相互サポートとその基盤となるものがあつた。関係構築の相互サポートは、107 コード、14 サブカテゴリーで構成されており【距離感や関係性がつかめないことによるペアへの遠慮と自己抑制】【ペアと自分の間に生じたずれ・期待はずれへの戸惑いやもどかしさ】【自分とは違う部分を持つペアへの敬意やイメージの変化】【ペアと理解し合いたいという思いの高まり】の4つのカテゴリーが生成された。

ペアと関係を構築するためには相手のことを把握する必要がある。そのため、実習の初期段階には関係を構築するための基盤となるものがあり、この基盤の上に関係構築のための相互サポートが行われていた。基盤となるものは、34 コード、5 サブカテゴリーで構成されており【実習前からの親密さによるペアへの構え方の違い】【どんな子かわからない存在であるペアについての探り合い】の2つのカテゴリーが生成された。

【距離感や関係性がつかめないことによるペアへの遠慮と自己抑制】では、学生は「話したことがないペアとの関係性が形成されておらず、（やって欲しいことを）やると言えなかった」一方で「元々仲がよく、お互いに遠慮があつた」と、〈ペアとの距離感や関係性がつかめないことによる遠慮〉を経験していた。また、「ペアが追い詰められているという状況を察して自分を抑えた」といった〈ペアに意見や手出ししたくなる思いの自己抑制〉や、「A（役割のペア）が理由をもってケアしたいといった事に対して、自分が不安に思っても否定的意見を言わない」のように、〈ペアの言動への不安や違和感に対する否定しない態度〉をとっていた。その中で、学生は【ペアと自分の間に生じたずれ・期待はずれへの戸惑いやもどかしさ】を経験しており「（ペアが）落ち込んでしまうタイプと知っていたため、ガツと言わないよう気を遣っていた」と、〈ペアの性格・行動の傾向から抱いた勝手なイメージの形成〉をしたり、「AかBかという肩書にとらわれ過ぎてBのときは、Aに任せ過ぎた」と、〈役割意識に捉われることで生じた葛藤や依存〉が生じていた。その結果「相手が期待したケアをしてくれないことで、ケアをどうするかなどのけんかが生じた」ように〈お互いの気持ちや考え方のずれから生じた言い合い〉や、「（シャワー浴）のチャンスに（役割Aの）ペアが見ているだけだったので、自分は手を出したかったが出せなかったため、悔しさやもどかしさを感じた」と〈自分の期待と異なるペアの行動に対する戸惑いやもどかしさ〉を抱いていた。

そして、【自分とは違う部分を持つペアへの敬意やイメージの変化】では、互いに意見が言い合えるようになった

アは「お互いに持っていないところを持っているペアへの認識が変わってきた」と〈自分とは異なる部分を持つペアに対するイメージの肯定的変化〉を感じ、「(ペアと自分の技術面を比較し) ペアの方がうまくできる技術について、やり方や考え方を聞いて教えてもらった」のように〈ペアが持っている知識・技術・視点の違いの取り込み〉を行っていた。また、「ペアが自分のよい所や理由を認めてくれたのが、自分を支えてくれていると感じた」と〈ペアからの承認で生じた自分への自信〉をもつことが出来ていた。

さらに、【ペアと理解し合いたいという思いの高まり】では、実習が進むにつれ「ペアがどういう人なのか知りたいと思って接した」と〈ペアを理解するための問いかけや話し合い〉をしたり、「日々の役割分担と動き方についてペアにどうして欲しかったか伝えた」と〈自分を理解してもらうためのペアへの伝達〉をしていた。また、「お互いに違うと思ったことは言えるようになった」と〈お互いの考えや意見の相違に対する意思表示〉ができたことで、「それぞれの視点を持つことがよいとわかり、お互いに言えるようになった」と、〈自己の意思表示がもたらしたペアの変化と躊躇ない言い合い〉ができる関係を築いていた。

ペアとの関係を構築する基盤である【実習前からの親密さによるペアへの構え方の違い】では、学生は実習オリエンテーションでペアが発表された時から「ペアとは実習で初めて話をしたため、(大丈夫かという)不安があった」のように〈どんなかわからないペアに対する不安〉を抱き、〈仲が良くないペアへの気疲れによる話しづらさ〉を経験していた。その一方で、「普段から話をしている相手だったので良かった」と〈気心が知れているペアに対する話しやすさ〉といった、それまでの親密さによるペアに対する構え方の違いがあった。そして、【どんなかわからない存在であるペアについての探り合い】では、実習で初めてペアと話をした学生は、「直接しゃべったことがなかったため、どういう子だろうと考えた」や「どんなかわからない相手だったので、なぜこんなに慌てているんだろうと思いつつ見ている」のように、〈どんなかわからないペアに対する探り合い〉や、〈ペアの性格・行動の傾向・学力に対する想像〉を巡らせていた。

3) 相互サポートの経験から得られたもの

この分類の相互サポートは、102コード、15サブカテゴリーで構成されており、【ペアと関係が形成できなかったことによるチームとしての一体感のなさ】【ペアと関係が形成できたことによるチームとしての一体感】【それぞれの思いや価値観のぶつけ合いがもたらした患者理解の深まり】【ペアの言動を見聞きしたことによる自己省察】の4つのカテゴリーが生成された。

学生は、ペアとの看護実践や関係構築のための相互サポートの経験をとおして、【ペアと関係が形成できなかったことによるチームとしての一体感のなさ】を経験していた。「自分の記録を(ペアに)写してもいいかと聞かれ、どうしていいかわからなかった」と〈手助けを求めてきたペアへの手助けの躊躇〉をしたり、「ペア同士の連携が取れていないと教員に思われると思い、見栄を張ってペアに一応調べたからと言って記録を見せた」と、〈教員の評価を気にして行ったペアに対する一応の協力〉といったサポートをとっていた。また、「自分の関わり方がペアにストレスを与えていると周囲から聞こえてきたため、つらかった」のように〈自分本位な行動によるペアへのストレスの誘発〉をしていたことも明らかになった。そして、「ケア時は、ふたりとも不足する部分がありすぎて、自分にはないものを補うだけの能力がないため、お互いに解決しなかった」と〈能力不足や強がりから生じたペアを補う難しさ〉を経験しており、「ペアからのサポートがもらえないときに辛くてグループに相談した」と〈ペアからサポートがもらえない辛さに関するグループメンバーへの相談〉といった、ペア以外の学生にサポートを求めていた。

その一方で、【ペアと関係が形成できたことによるチームとしての一体感】を経験した学生は「実習後に、ペアへの希望や自分が大事に思うことについてふたりで振り返りをした」と〈実習終了後に生じた自分の思いを基にふたりで行った振り返り〉や、「最初の頃に抱いていた自分で出来るという思いがペアに伝わっていないか、ペアが辛いと思う対応になっていなかったか、すごく不安だった」と〈実習中の自分の傾向を踏まえたことによるペアへの関わり方の反省〉をしていた。また、〈ペアの気持ちを考えながら行動したことによる辛さや嬉しさの共有〉では「実習で自分も相手の気持ちを考えながら動けるという自信になった」経験をしていた。そして、「お互いが言わなくても、相手を見たり、助言したり、できていたことが多かった」「次第に心が開かれて砕けた感じとなり、連帯感が生まれて同志のような気持ちになった」と〈言わなくてもケアがうまく進むことで自分のできる以上の看護ができた実感〉や〈次第に連帯感が生じたことによる同志のような気持ち〉を抱いていた。

さらに、【それぞれの思いや価値観のぶつけ合いがもたらした患者理解の深まり】では、ペアと関係が形成できた学生は「患者が怒ってしまったことについて話し合い、理解を深めた」「患者の反応からふたりで考え、患者が辛そうなのは自分たちが原因かもしれないと推測をした」のように〈お互いの思いや価値観をぶつけ合いながら患者を理解しようとする努力〉や〈患者の状況や関わり方に関するペアとの相談〉をすることで、「2週目の後半で、やっと

いい感じにケアがかみ合い、その時に患者がたくさん話をしてくれた」と〈ふたりで患者理解を深めたことによる患者の変化の誘発〉を経験していた。

【ペアの言動を見聞きしたことによる自己省察】では、「患者の発言を深く考えるペアの様子をみて、自分は本当の意味で理解できていなかったと気づかされた」のように、〈ペアの言動による自己の客観視〉ができ、〈ペアの実践を見ることがもたらした自己の課題への気づき〉を得ていた。

VII. 考察

1. ペア体制の実習における相互サポートの経験の特徴

A 大学看護学部の基礎看護実習で実施している学生2名で患者1名を受け持つ学生ペア体制の相互サポートの経験の語りを質的記述的に分析した。その結果、学生は、実習開始時より患者への看護を実践するために【ペアとふたりで看護を実践するための具体的行動】【ペアとふたりで協同するための話し合い】の相互サポートを経験していたことが明らかになった。実習開始間もない頃の学生は【実習前からの親密さによるペアへの構え方の違い】があるふたりで協同して患者への看護を実践することが求められる。看護実践については、実習要項に実習の進め方ならびに各々の役割が明記されているため、ペアとの関係が構築されていなくても役割分担などの具体的行動がとりやすかったと考える。そして、各々の役割分担をしながらもふたりで協同するために、情報などの共有や確認・調整のための話し合いが繰り返し行われていたことが推測された。

また、学生は看護の実践のためだけでなく、ペアとの関係を構築するための様々な相互サポートも経験していた。学生はよく知らないペアを知るために【どんな子かわからない存在であるペアについての探り合い】を経て【距離感や関係性がかめないことによるペアへの遠慮と自己抑制】といったペアと距離をとったサポートを行っていた。そして、それにより【ペアと自分の間に生じたずれ・期待はずれへの戸惑いやもどかしさ】も経験していた。大学生の友人関係の特徴として、表面的な関係性から抜け出せない距離のとり方や互いの領域を守る距離のとり方（藤井, 2001）がある。また、岡田（2012）は、お互いを傷つけあうことを避ける傾向からお互いの距離を保つと述べている。本研究でも、学生はペアと互いに傷つかずに意見を交わすためにペアへの遠慮と自己抑制を行っていたと推測され、学生の友人関係の取り方の特徴が如実に現れていたと考える。このことから、学生の実習における対人関係の取り方は看護専門職者としての対人関係構築に友人関係の取り方が影響し【ペアと関係が形成できなかったことによ

るチームとしての一体感のなさ】になっていたと推測された。

その一方で【自分とは違う部分を持つペアへの敬意やイメージの変化】【ペアと理解し合いたいという思いの高まり】を経験した学生もいた。これは、よく知らないペアを探りながら【ペアとふたりで看護を実践するための具体的行動】【ペアとふたりで協同するための話し合い】を繰り返す中で、次第にペアに関心を向けられ相手をもっと知りたい、自分のことも知って欲しいといった思いの高まりから自己開示が出来る関係になっていたと考える。山本ら（2003）は、課題達成に向けて自己抑制しながらも話し合いの内容や結論を確認できることや相手の立場を考えられることで関係が促進すると述べている。また、藤尾ら（2018）も、臨地実習において学生同士が互いに及ぼす影響の方向性が相互に向かうと互いを尊重しながら意見交換ができることを明らかにしていることから、本研究でも学生が自己開示できるようになり、相互性が深まったことで対人関係が発展し【ペアと関係が形成できたことによるチームとしての一体感】を得ていたことが推測された。

このように、学生ふたりで看護実践するために行われる具体的行動や話し合いが表面的接触で留まるか相互性を深められ自己開示できるかが対人理解に差を生じ、対人関係の発展に影響していたことが示唆された。

2. 相互サポートの経験から得られたものと今後の看護教育への示唆

学生は、相互サポートの経験をとおして【それぞれの思いや価値観のぶつけ合いがもたらした患者理解の深まり】【ペアの言動を見聞きしたことによる自己省察】を経験していた。このように、思いや価値観のぶつけ合いが出来たことは、学生がお互いに自己開示をして対人関係が発展したことで、関心の対象がペアから患者へ向けられたと考える。この関心の方向が患者に向いたことで患者の反応をより多く捉えることにつながり、患者理解が深まったと推測された。林ら（2018）はペア実習において、ケアをフォローする学生は状況を俯瞰的に見ることで対象者が表現したことに気づきやすく、その気づきをケア実施者の学生と意見交換することで対象を深く理解できると述べている。本研究でもケアを補助する役割Bの学生は、役割Aの学生と患者の状況を俯瞰したことで得られた客観的情報を基に意見交換や励まし・指摘・声かけを行っていたと考えられた。

また、志賀ら（2015）古谷ら（2019）は、学びを分け合い、ペアと補い合うことで学習や看護が深まると述べており、本研究でも〈お互いの円滑な援助のために行った手伝いと後押し〉〈ペアが持っている知識・技術・視点の違い

の取り込み」といった補い合いや学びの分け合いが出来たことも患者理解の深まりに寄与していたと考える。

そして、学生が【ペアの言動を見聞きしたことによる自己省察】を深めていたことは、藤尾ら(2018)が、学生は他学生から影響を受けて自分自身をみつめることが出来るように、本研究も、初めての実習で患者とのコミュニケーションやケアを実践することに必死になっていた学生は、同じ場面を共有したペア学生の存在があることでその時々々の状況を省察し自己を客観的に捉える機会を得ていたと考える。そして、省察的思考の深まりにより自己の傾向に気づけたことが、自己開示やペアと学びの補い合いにつながっていたと考える。

このように学生は相互サポートの経験を通して、患者理解の深まりと自己省察を得ていた。その背景にはペアとの関係構築によるチームとしての一体感の有無が影響していたことが考えられた。藤尾ら(2018)は、学生は実習においてペアに敬意を抱き信頼できる関係性があると良好な関係が構築でき、さらに自己を開示することで結束力が高まることを報告している。また、中村ら(2015)は、新人看護師はリフレクションにより自己の強みや弱みを含む自己の傾向に気づき、自己をエンパワメントする力を獲得することで自己を他者へ開放できるようになり、支援を求める力や他者から学ぶ力を獲得すると述べている。本研究も、学生は〈自分を理解してもらうためのペアへの伝達〉〈お互いの考えや意見の相違に対する意思表示〉が出来たことで〈自己の意思表示がもたらしたペアの変化と躊躇ない言い合い〉をしていた。このことから、ペア体制の実習において学生が看護実践能力の基盤となる対人関係構築の能力を向上させ、ペアとしてのチームを形成するには、互いに敬意を抱き信頼できる関係に加えて、学生が互いに自己開示できる関係構築に向けた教育的支援の必要性が示唆された。

VIII. おわりに

学生2名で患者1名を受け持つ基礎看護実習における学生ペア体制の相互サポートの経験について、学生18名に面接し質的記述的に分析した結果、653コード、44サブカテゴリーから、【ペアとふたりで看護を実践するための具体的な行動】【ペアとふたりで協同するための話し合い】【距離感や関係性につかめないことによるペアへの遠慮と自己抑制】【ペアと自分の間に生じたずれ・期待はずれへの戸惑いやもどかしさ】【自分とは違う部分を持つペアへの敬意やイメージの変化】【ペアと理解し合いたいという思いの高まり】【実習前からの親密さによるペアへの構え方の違い】【どんな子かわからない存在であるペアについての探り合い】【ペアと関係が形成できなかったことによるチームとしての一体感

のなさ】【ペアと関係が形成できたことによるチームとして一体感】【それぞれの思いや価値観のぶつけ合いがもたらした患者理解の深まり】【ペアの言動を見聞きしたことによる自己省察】の12カテゴリーが明らかになった。

学生ペア体制における相互サポートの経験として、ふたりに看護を実践するための思いや価値観のぶつけ合いや目標達成に向けた話し合いなどが行われる一方、ペアと距離を置くというサポートもあり、こうした相互サポートのとり方がペアとの関係構築や患者理解・自己省察の深まりに影響していることが示唆された。そして、ペアが関係を構築し協同して看護実践するためには、学生同士が互いを尊重し信頼できる関係に加えて、自己開示できる関係構築に向けた教育的支援の必要性が示唆された。

IX. 研究の限界と今後の課題

本研究は、一教育機関の基礎看護実習履修者を対象としたデータである。今後は対象を増やして検討する必要がある。また、学生ペア体制の実習を経験した学生が、進級後の臨地実習や新人看護師として臨地で看護実践するとき、学生ペア体制における相互サポートの経験が対人関係構築にどのように影響しているか探求していく必要がある。

謝辞

本研究に快くご協力いただいた学生の皆さまに深謝いたします。なお、本研究は、第38回日本看護科学学会学術集会に発表し、加筆・修正したものである。

付記

本研究は、平成28年度武蔵野大学学院特別研究の交付により実施した研究の成果である。

利益相反

本研究における利益相反は存在しない。

文献

- 阿部テル子, 工藤千賀子, 渡部菜穂子, 後藤美優子(2017). 基礎看護学実習における学生の対受持患者コミュニケーション展開—学生と患者の言語的・非言語的表現とその受け止め方の分析から—, 弘前学院大学看護紀要, 第12巻, 13-25.
- 荒川千秋, 佐藤亜月子, 佐久間夕美子, 佐藤千史(2010). 看護大学生における実習のストレスに関する研究, 目白大学健康科学研究, 3号, 61-66.

- 荒木こずえ，島田祥子，市田和子（2006）．母性看護実習における学生のチーム体制の評価．*川崎市立看護短期大学紀要*，11巻1号，69-74.
- de Tornnyay ,R.& Thompson, MA. (1982). *Strategies for teaching nursing*, NY: John Wiley and Sons, p.158.
- 藤井恭子（2001）．大学生の友人関係における心理的距離のとり方．*茨城県立医療大学紀要*，第6巻69-78.
- 藤尾麻衣子，藤谷章恵，大武久美子，香春知永（2018）．臨地実習において学生同士が互いに及ぼす影響に関する文献研究．*武蔵野大学看護学研究所紀要*，第12号，31-39.
- 古谷千晶，西田みゆき，川口千鶴（2019）．小児看護実習におけるペア実習について学生が認識した利点と欠点．*順天堂医療看護学部 医療看護研究* 23号，32-40.
- Gotschall, L.A.&Thompson,C. (1990). *Dual Assignments: An Effective Clinical Teaching Strategy. Nurse Educator*, Vol.15, No.6, p.6.
- 林亮，齋藤麻子，石井くみ子，川口千鶴，西田みゆき（2018）．小児看護実習におけるペア実習に対する学生の評価．*順天堂保健看護学部 順天堂保健看護研究*，6号，34-41.
- 平山綾蘭，市川英加，長田貴子，押領司民（2012）．ペア実習の人間関係と実習満足度の関係．*日本看護学会論文集：看護教育*，42号，46-48.
- 看護基礎教育検討会報告書（2019）．厚生労働省．<https://www.mhlw.go.jp/content/10805000/000557411.pdf>
- 中村美保子，東サトエ，津田紀子（2015）．新人看護師のリフレクションが専門職者としての成長に与える意味についての研究．*南九州看護研究誌*，VoL.12 No1 21-32.
- 二宮恵美（2014）．小児看護学実習においてペア実習を行った学生の思い プラスの思いとマイナスの思いについて．*日本看護学会論文集：小児看護*，44号，174-177.
- 岡田努（2012）．現代青年の友人関係に関する新たな尺度の作成 傷つけ合うことを回避する傾向を中心として．*金沢大学人間科学系研究紀要*，4号，19-34.
- 志賀加奈子，前田陽子（2015）．臨地実習における看護学生の学び獲得のプロセス—グループメンバーとの相互作用を通して—，*日本赤十字看護大学紀要*，第15巻，21-27.
- 鈴木貴美子，長江美代子（2012）．大学生の友人関係のありかたとアイデンティティの発達．*日本赤十字豊田看護大学紀要*，7巻1号，133-144.
- 山田亜美，小田朋子，松本文美，處千恵美（2016）．領域別看護学実習におけるグループ学習の形態が学生におよぼす影響について（第1報）固定グループで実習をした学生を対象に．*三育大学紀要*，8巻1号，35-38.
- 山本さつき，村上多美代，菊井友，伊藤由美子，小嶋智子，小椋伸子，…岡田由香（2003）．臨地実習における学生の「グループを動かす力」尺度の作成．*日本看護協会論文集：看護教育*，34号，17-19.