

小児看護学演習における赤ちゃん先生プログラム導入の試み

吉川未桜*, 青野広子*, 田中美樹*, 宮城由美子*

Incorporating “The Akachan Sensei Program” in Child Health Nursing Practice

Mio YOSHIKAWA, Hiroko AONO, Miki TANAKA, Yumiko MIYAGI

Abstract

The purpose of this study was to examine the effect of incorporating “The Akachan Sensei Program”, though which students were expected to be able to learn how to communicate with children as well as their mothers. The students answered semi-structured questionnaires after the program and the end of the semester respectively. As a result, the students felt difficulty that children were crying, moving and fretting unlike a doll. On the other hand, most students had satisfaction of the program by being able to experience and learn about how to care children depending on changes in their developmental task. Thus, it seemed that the program was effective on the students to understand caring children with suitable ways for their development.

Key words: Child Health Nursing Practice, Akachan Sensei Project, Akachan Sensei program, Experiential Learning

要 旨

本研究の目的は、普段子どもとの接触体験の少ない学生が、子どもの成長発達や生活状況を具体的にイメージでき、状況に応じた実践的な関わりを学べるように導入した赤ちゃん先生プロジェクト（NPO 法人ママの働き方応援隊，神戸）を取り入れた演習プログラム（以下、赤ちゃん先生プログラム）の効果を検討することである。演習終了直後と前期終了時の2回、学生アンケートを実施した。結果、学生は子どもが人形と違い、泣くこと、動くこと、そしてぐずることに戸惑い、対応に難しさを感じていた。一方、ほとんどの学生が、発達段階の違いによる子どもへのケアの実際を学べたことに満足できていた。本プログラムの導入は、学生の子どもの発達段階に合ったケアの理解のため、効果的であった。

キーワード：小児看護学演習，赤ちゃん先生プロジェクト，赤ちゃん先生プログラム，体験学習

緒 言

近年の学生は、子どもとの接触体験が少なく、生活体験も乏しいことから、子どもの成長発達や生活状況を具体的にイメージできず、実習において不安や困難を生じやすいことが指摘されている（上村，重松，藤田，小野，2007，野口，佐野，服部，山口，2007，児玉，納富，藤丸，2009，松井，2010，花房，小泉，草柳，草場，2014）。小児看護実習では病児を対象とするため，幼少児の場合は特に機嫌が悪いことが多い。学生が感じる困難は、「啼泣す

る患児への対応」や「期待外れの患児の反応への対応」（上村ら，2007），言語的コミュニケーションが取れない場合や，患児からの拒否反応（西田，北島，2005）等，子どもへの対応と看護技術であったことが報告されている。

そのため，実習前の学内演習において学生の準備性を高めることが重要となっている。学生が子どもや子どもへのケア場面をイメージできるよう，小児看護学演習では乳幼児モデル人形，ロールプレイ，シミュレーション，模擬患者など様々な演習が実践

* 福岡県立大学看護学部
Faculty of Nursing, Fukuoka Prefectural University

連絡先：〒825-8585 田川市伊田4395番地
福岡県立大学看護学部臨床看護学系
吉川未桜
E-mail: yosikawa@fukuoka-pu.ac.jp

されてきた。人形モデルを用いた技術演習は子どものイメージ化を図る有効な教授方法である（糠塚，平元，2004）。しかし，動いたり泣いたりしない人形はリアリティに欠け（布施，古谷，服部，2001，糠塚，平元，2004，児玉ほか，2009），協力を得にくい子どもの反応や動きを予測した行動をとることが難しい（野口ほか，2007）との指摘がある。多くの教員は，小児看護技術演習における困難さに「動かない人形で技術演習を行うことの限界」を挙げている（倉田，2004）。ロールプレイでは，実習で子どもとのコミュニケーションにつながったり（松井，2010），効果的なプレパレーションの工夫や配慮を学べる（生田，宮里，2013）一方，イメージ化が難しく現実性に乏しいなど子どもに接した経験の少ない学生が子どもを演じる限界（谷口ほか，2010）も挙げられている。高機能シミュレータを活用した演習（松澤，津田，藤村，2013）では，学生の興味をひきつけ，学生の到達度の向上につながる一方で，「機械音・操作音により聴取する音を聞き取りにくい」といった機械の限界も指摘されている。厚生労働省（2011）は，シミュレータを活用する学習は技術の獲得に効果があるが，コミュニケーション能力を伸ばすには限界があるため，コミュニケーション能力を補完する模擬患者などの教育方法と組み合わせる必要性を指摘している。

しかし，小児看護においては，実際の子どもの対象とした演習は難しく（池田，鎌田，亀田，2014），本物の子どもと関わる演習は島田，北川（2005）の報告のみであり，模擬患者（Simulated Patient：以下 SP）を導入した演習は児玉ほか（2009）の親役の SP を導入した報告があるのみである。このように様々な演習の工夫が行われているが，それぞれに限界がある状況である。さらに，これらの限界に対して先行文献では子どもらしさの臨場感に欠け学びが深まらないので工夫が必要である，と述べるにとどまっている（花房ほか，2014）。その上，学生が学内演習で子どもの拒否的な反応の予想を行い，子どもへの接し方や看護技術の提供方法を理解・習得できたとしても，結局実習で泣いたり動いたりする子どもの反応に対してのとまどいは大きく対処がうまくできないとの指摘（倉田，2004，西田，北島，2005，野口ほか，2007）もある。

学生が子どもや家族との関わりに困惑せず，子どもと家族の特性を理解し状況に合った適切な看護を

考え実践するためには，できる限り学内での学びと臨床とのギャップを埋め，子どもの理解や状況のイメージ化を促進し（長谷川，三宅，串橋，2014），子どもの反応に対応できるような実践的な関わりを学べる技術演習が必要である。厚生労働省（2011）は，看護師に求められる実践能力に育成には，実践と思考を連動させて学べるよう臨地実習に向けてさらなる学内演習の工夫や強化を求めている。また，文部科学省（2013）も学生が看護実践能力を修得できるよう，各大学において学生の学修準備状況に合わせた効果的なカリキュラムや教授方法を開発・実施する取組を求めている。

そこで，新カリキュラムとして平成26年度に開講した小児看護学演習 I の初回の生活援助技術演習に，赤ちゃん先生プロジェクトを活用した演習プログラム（以下，赤ちゃん先生プログラム）を導入した。生活援助技術（更衣・移動・排泄・コミュニケーションなど）は，発達段階に応じて援助の必要性が高く，教員や看護師の助言・指導により学生が単独で実施できる水準 1 に設定されており（厚生労働省，2003），事前に実践可能なレベルまで技術を習得させておく必要がある。本物の赤ちゃんや母親と触れ合う体験により，学生の子どもの理解促進・実践能力の向上が期待される。そこで，赤ちゃん先生プログラム導入の効果を学生のアンケートから明らかにし，今後の教育活動の示唆を得ることを目的に本研究を実施した。

方 法

1. 演習方法

本演習の位置づけ：本学の小児看護学領域では，2年次前期の小児看護学概論，後期の小児看護学の講義の後，3年次前期に本演習を含む小児看護学演習 I が開講される。小児看護学演習 I では，様々な状況にある子どもと家族に対する援助の技術演習を行う（演習内容：表 1）。3年次後期からは，小児看護学演習 II の後に小児看護学実習が続く。

赤ちゃん先生プロジェクトの概要：NPO 法人ママの働き方応援隊（神戸）の主催で，乳幼児が日本一小さな先生として，母親であるママ講師と共に学校や高齢者施設を訪れ，学びや癒しの時間を提供する事業。母親の社会参加にもつながるとして近年注目されている。

演習目標：本演習の学生の目標を以下のように掲

表1 小児看護学演習 I (3年次前期) の演習内容

| 回 | 授業内容 |
|-------|---------------------------------------|
| 1・2 | 子どもの生活援助 (赤ちゃん先生プログラム) |
| 3 | 絵本の読み聞かせ |
| 4・5 | 小児の看護技術① (安全・計測・フィジカルアセスメント・プレパレーション) |
| 6 | 先天性心疾患をもつ子どもと家族の看護 |
| 7・8 | 小児の看護技術② (計測・フィジカルアセスメント) |
| 9・10 | 小児の看護技術③ (子どもの栄養: 調乳・授乳・経管栄養) |
| 11・12 | 小児の看護技術④ (プレパレーションツールグループ発表) |
| 13・14 | 小児の看護技術⑤ 血液疾患をもつ子どもと家族の看護 |
| 15 | 災害時の子どもの看護 |

表2 演習日程および参加者

| | 4月14日 (月) 1・2限 | 4月21日 (月) 1・2限 | 合計 |
|---------------|---|---|--|
| 学生 | 36人 (Aクラス) | 37人 (Bクラス) | 73人 |
| 赤ちゃん先生 | 5人 | 5人 | 10人 |
| ママ講師 | 5人 | 5人 | 10人 |
| インストラクター | 数人 | 数人 | 数人 |
| 赤ちゃん先生の月年齢・性別 | 9か月 (女) 9か月 (男) 1歳6か月 (女) 1歳7か月 (男) 2歳2か月 (女) | 7か月 (女) 7か月 (男) 1歳4か月 (女) 1歳9か月 (男) 1歳9か月 (女) | 0歳児 (7~9か月) 4人 1歳児 (1歳4か月~1歳9か月) 5人 2歳児 (2歳2か月) 1人 |

げ, 学生および赤ちゃん先生プログラム事務局に提示した。

- 1) 赤ちゃん先生との関わりを通して, 実際の乳幼児の成長発達を確認できる。
- 2) 乳幼児への生活援助技術 (コミュニケーション・抱っこ・ベビーカー等による移動・おむつ交換・更衣など) を体験し, そのコツを知ることができる。
- 3) 乳幼児を持つ母親とコミュニケーションを取ることができる。
- 4) 母親から子育てについてのリアルな話を聴くことで, 子育ての課題や子育て支援の必要性を考えることができる。

演習の流れ: 演習は, 2クラス (Aクラス36人/Bクラス37人) 1日ずつに分かれ, 各日赤ちゃん先生 (以下, 赤ちゃん) とママ講師 (以下, 母親) 5組が参加して実施した (表2)。学生6~7人のグループに1組の赤ちゃんと母親を配置した。赤ちゃんの月年齢は7か月から2歳2か月であった。約1時間ずつの3部構成で実施し (図1), プログラム前後の時間は, 赤ちゃんがリラックスできるようにゆっくり遊べる別室で過ごしてもらった。

ワークシート: 学生の思考の可視化・整理のために, 自作のワークシートを演習時に用いた (図2)。



*OR: オリエンテーション

図1 小児看護学演習 I (赤ちゃん先生プログラム) の流れ

赤ちゃん先生の月年齢の発達・自立度から, 日常生活の援助方法・注意・工夫を考え, 人形で練習してみよう!

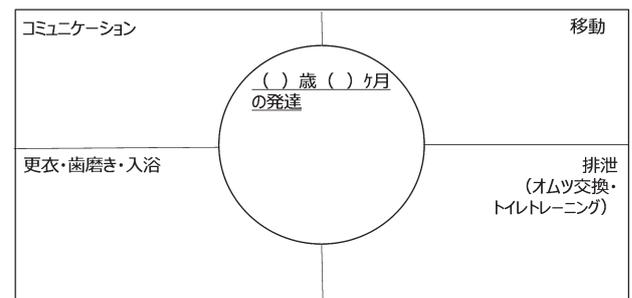


図2 演習時のワークシート

担当する赤ちゃんの月年齢の発達予測を中心円に記載し、コミュニケーション・移動・清潔・排泄の生活援助の方法と注意点を書き込むように指示した。プログラム終了後に、赤ちゃんの実際の発達と援助についてグループで検討し、発表資料とした。

演習の実際：最初の1時間は、教員がファシリテーターを務めた。実際の子どもは動いたり泣いたり嫌がったりすることを忘れ人形への技術練習を進めてしまう学生の状況や指導が必要な場面をとらえ、学生自身が学習のポイントを思い出して判断できるよう問いかけながら演習した。赤ちゃんと母親が入場後の進行は、赤ちゃん先生プロジェクトのトレーナーを務めた。学生は緊張しながらも事前に考えた方法を用いて笑顔でコミュニケーションを試み、赤ちゃんをあやしたり、抱っこしたりした。更衣やおむつ交換では、学生は盛んに動く赤ちゃんに苦戦していた。最後は、歌を歌い、手を振ってお別れをした。終わりの1時間は、再度教員がファシリテーターとなり、グループ討議や発表を通して、体験を教材化・意味づけし、学びを共有・統合できるよう関わった。

2. 研究方法

対象者：A 大学看護学部3年生73名。

調査・分析方法：学生に対するアンケートを演習終了直後および前期の演習最終日（7月末）の2回実施。アンケートは、満足度（100点満点）、選択式（3件法）、自由記述で構成した。満足度は平均値を計算し、クラス間の差はt検定（SPSSver. 17）を行った。選択式の回答は単純集計し、自由記述の分析は意味内容の類似性によって分類・整理した。

倫理的配慮：学生には口頭・文面で研究協力は任意であること、無記名であり成績には無関係なこと、協力を拒否しても不利益は一切ないこと等を説明した。教員の眼の届かないボックスへの提出をもって同意を得たとした。また、赤ちゃんと母親の身体・心理面の負担を最小限にするため時間の調整や安心できる環境作りなどを行った。SPに対する先行研究では、2割のSPが学生の技術不足からくる苦痛などから学生の援助技術に不快感を持っていたとの指摘がある（渡邊，中村，吉川，2011）。そのため、学生が事前に発達予測に基づいた赤ちゃんへの関わり方・生活援助技術の人形での練習などを十分行えるように時間配分を行った。

表3 2クラスの満足度の平均の差（t検定） $n=70$

| | Aクラス | Bクラス |
|------|------------------|-------|
| 人数 | 34(2名は無回答) | 36 |
| 平均値 | 80.16 | 86.22 |
| 標準偏差 | 9.024 | 9.937 |
| 検定結果 | F値3.224 有意確率.077 | |

結果

アンケート回収率は、当日終了直後95.9%（70名）であった。演習満足度の平均は、83.9点（±9.9、最低65点、最高100点）であり、A・Bクラス間に有意差はなかった（表3）。満足度の高さの理由として、多くの学生が、貴重な経験により発達や関わりの理解が深まったことを挙げていた。一方、満足度が平均点より低かった学生は「泣いて抱っこなどができなかった」「もっと赤ちゃんに触れ合いたかった」「小さい子が苦手であまり関わらなかった」「思ったより赤ちゃんとうまくコミュニケーションをとればいいかが分からなかった」「学生に対して赤ちゃんの数が少ない」などを記載していた。

当日のアンケートの結果（表4）では、学生の78.6%（55名）が演習前の不安が「とてもあった」「あった」と回答したが、100%（70名）全員が演習への期待が「とてもあった」「あった」と回答していた。また、95.7%（67名）が事前学習をして演習に臨んでいた。実際のプログラムでは、子どもに対して「とても緊張した」学生は12.9%（9名）、母親に対しては4.3%（3名）いた。逆に「リラックスできた」と回答した学生は子どもに対して21.4%（15名）、母親に対して31.4%（22名）いた。子どもと母親いずれも88.6%（62名）の学生が、関わり楽しかったと回答した。子どもとコミュニケーションを「十分とれた」「とれた」者が70%（49名）、母親とコミュニケーションを「十分とれた」「とれた」者が98.6%（69名）であった。発達の実際の理解では、「理解できた」「一部理解できた」者が、100%（70名）、発達に伴う危険についても「理解できた」「一部理解できた」者が、100%（70名）であった。生活援助の体験は、「体験できた」「一部体験できた」を合わせて95.7%（67名）であり、発達に応じた生活援助の実際を「よく学べた」「学べた」者は97.1%（68名）であった。母親との関わりに自信が付いた学生が27.1%（19名）いたが、自信がないままの学生も7.1%（5名）存在した。

表4 当日の学生アンケートの結果

n = 70

| 項目 | 内訳 | | |
|------------|----------------|------------|------------|
| | とてもあった | あった | なかった |
| 演習前の不安 | 10 (14.3%) | 45 (64.3%) | 15 (21.4%) |
| 演習前の期待 | 60 (85.7%) | 10 (14.3%) | 0 (0.0%) |
| 演習前の事前学習 | 12 (17.1%) | 55 (78.6%) | 3 (4.3%) |
| コミュニケーション | 十分とれた | とれた | とれなかった |
| | (子) 14 (20.0%) | 35 (50.0%) | 21 (30.0%) |
| | (母) 40 (57.1%) | 29 (41.4%) | 1 (1.4%) |
| 発達の実際の理解 | 理解できた | 一部理解できた | 理解できなかった |
| | 35 (50.0%) | 35 (50.0%) | 0 (0.0%) |
| 発達に伴う危険の理解 | 理解できた | 一部理解できた | 理解できなかった |
| | 37 (52.9%) | 33 (47.1%) | 0 (0.0%) |
| 発達に応じた生活援助 | よく学べた | 学べた | 学べなかった |
| | 23 (32.9%) | 45 (64.3%) | 2 (2.9%) |
| 生活援助の体験 | 体験できた | 一部できた | できなかった |
| | 28 (40.0%) | 39 (55.7%) | 3 (4.3%) |
| 緊張 | とても緊張した | 普通 | リラックスできた |
| | (子) 9 (12.9%) | 46 (65.7%) | 15 (21.4%) |
| | (母) 3 (4.3%) | 45 (64.3%) | 22 (31.4%) |
| 関わりの楽しさ | 楽しかった | 普通 | 楽しくなかった |
| | (子) 62 (88.6%) | 7 (10.0%) | 1 (1.4%) |
| | (母) 62 (88.6%) | 6 (8.6%) | 2 (2.9%) |
| 母親との関わりの自信 | 自信がついた | 普通 | 自信はないまま |
| | 19 (27.1%) | 46 (65.7%) | 5 (7.1%) |

表5 自由記述の内容

記述数: 261

| | カテゴリー | 記述内容の要約例 | 数 |
|------------|----------------|--|----|
| 演習前 | 接する機会がない | ・身近に赤ちゃんがいない ・赤ちゃんに関わる機会が殆どなかった | 11 |
| | 緊張・不安 | ・泣くのではと心配だった ・とても緊張し、不安もいっぱいだった | 4 |
| | 関わるのは簡単だと楽観 | ・あやせば笑うと思っていた ・友好的なコミュニケーションが簡単にできると考えていた | 4 |
| 赤ちゃん先生と接して | 発達の実際・個人差 | ・触れ合うことで発達も理解しやすかった ・発達は個人々人で違う ・事前の発達の予測と実際の子どもは全然違った | 21 |
| | 母子の関係は特別 | ・赤ちゃんは本当にお母さんが大好き ・母親の抱っこで泣き止む ・赤ちゃんはママじゃないとダメ ・母子の間の眼差しが素敵だった | 17 |
| | 泣く | ・理由もなく泣く ・母親から離れると泣く ・あやしても泣き止まない | 17 |
| | 動く・嫌がる | ・活発 ・想像よりも暴れる ・寝返りをうったり動き回る ・動きの速さに驚いた ・何をしても「イヤ!」と拒否的 | 16 |
| | 実際の援助の難しさ・大変さ | ・教科書通りにはいかない ・人形では簡単なことが難しい ・予想以上に思い通りにいかない ・大変さを実感できた | 33 |
| | 接してみたの戸惑い | ・泣かれたことにおどおどしてしまった ・接し方が分からず困った | 6 |
| | 赤ちゃんの持っている力を知る | ・音楽が鳴ったり、歌を歌ったりすると泣き止む ・泣いていても「足あげて」と声をかけると、協力してくれる | 6 |
| | 母親の関わりから学ぶ | ・母親は赤ちゃんの表情やイヤという言葉に「いやね」と同意 ・赤ちゃんのあやし方などいろいろなことが学べた | 6 |
| | 看護の工夫 | ・泣きや表情・行動から赤ちゃんの意思を読み取る ・声をかけて協力してもらおう ・すばやく着替えさせ、ぬいぐるみなどで気を引く ・お母さんと離さないように援助しなければいけない | 22 |
| | 子育てのリアルな話を聞いた | ・母親は発達の差が不安で、小児科で相談したと言っていた ・育児の大変さ・楽しさをよく知ることができた | 33 |
| | 母親に対する援助の必要性 | ・母親の負担の理解と軽減を考えたい ・町で見かけたら声をかけたい ・母親の安心感を得ることが小児看護にとって大切 | 7 |
| | 今後の自己学習への意欲 | ・実習までに1人でできるようにしたい ・対応できるようになりたい ・泣いても状況に応じて工夫ができるようになりたい | 7 |
| | 満足 | ・貴重な時間・勉強になった・楽しかった・とにかく可愛かった・有意義 | 50 |
| | 不満 | ・実際に話したりは、緊張でできなかったのが残念だった | 1 |

表6 前期終了時のアンケート結果

n=49

| 項目 | 内訳 | | | |
|-----------------------|-----------|-----------|------------|-----------|
| | かなり記憶 | まあ記憶 | あまり記憶していない | 全く記憶していない |
| 演習の記憶 | 38(77.6%) | 11(22.4%) | 0(0.0%) | 0(0.0%) |
| 赤ちゃん先生での 学びの継続的な想起 | 1(2.0%) | 43(87.8%) | 5(10.2%) | 0(0.0%) |
| プログラムは学習に 効果的か | 30(61.2%) | 19(38.8%) | 0(0.0%) | 0(0.0%) |

自由記述では、261の記述内容、17のカテゴリーが抽出された(表5)。演習前の状況については、学生は普段赤ちゃんと【接する機会がない】状況を最も多く記載していた。【緊張や不安】がある反面、赤ちゃんと【関わるのは簡単だと楽観】していたことも記載されていた。実際に赤ちゃん先生と接した後では、【実際の援助の難しさ・大変さ】と【子育てのリアルな話を聞いた】ことに関する記述が同数で最も多く、次いで【看護の工夫】【発達の実際・個人差】、乳幼児期の【母子の関係は特別】であることや、【赤ちゃんは泣く】、【動く・嫌がる】現実を知ったことについての記載が多かった。さらに、赤ちゃんと【接してみても戸惑い】がある一方で【赤ちゃんの持っている力を知り】、【母親の関わりから学ぶ】こと、【母親に対する援助の必要性】も感じており、【今後の自己学習への意欲】についても記載していた。貴重な時間だった・勉強になったなど【満足】した記載も多く、【不満】の記載は1件だった。

前期終了時の回収率は67.1%(49名)で、100%(49名)が演習を「かなり記憶」「まあ記憶」と回答した。また、89.8%(44名)の学生が、2回目以降の演習でも赤ちゃん・母親との関わりや学びを想起しながら参加することがあったと回答し、100%(49名)の学生が赤ちゃん先生プログラムによる学習は効果的と回答していた(表6)。

考 察

学生の演習満足度は80点以上と高く、学びを想起できる記憶が半期間継続し、全学生が赤ちゃん先生プログラムによる学習は効果的であると回答していた。そこで、赤ちゃん先生プログラム導入による効果と要因・課題について考察する。

1. 赤ちゃん先生プログラム導入の効果

1) 現実の子どもの発達と援助の大変さについてのリアルな理解を促進する

演習後、全ての学生が発達の実際や個人差と発達に伴う危険について理解できたと回答していた。佐伯(1975)は、覚えたことは忘れるが、分かったことは忘れないと述べている。演習前には「覚えている」だけだった知識が、目の前の子どもの実際の発達の様子と比較できたことで「分かる」につながり、記憶の薄れない学びになったと考える。

また、当初学生は、赤ちゃんと【関わるのは簡単だと楽観】するなど子どもについて自分の都合のよいイメージをもっていた。しかし、学生は演習で赤ちゃんが【泣く・嫌がる・動く】現実に直面したことで【実際の援助の難しさ・大変さ】を知り、人形の演習では分からなかったリアルな子どもの理解につながったと考えられる。

2) 乳幼児と家族への関わり方のコツの理解を促進し、実習への準備性を高める

学生は実際の赤ちゃんの【動く・泣く・嫌がる】という反応に【接してみても戸惑い】を感じ、発達に応じた【看護の工夫】を学んでいた。小児看護では、技術的には易しいことも子どもをその気にさせることができなければ援助できないため、動きを予測した物品の準備、子どもの気持ちや機嫌に配慮し、苦痛を最小限にする優先順位や方法を考慮した援助が必要である。学生は、単に手順通りに行うだけでは子どもへの看護技術提供は難しいことを体験したことで、看護技術の「型」を実践場面で応用しながら自分なりのものにしていく「型崩し」(新井, 荒川, 池西, 石東, 2013)を迫られ、技術の原理は守りつつも子どもの状況に合わせて技術を応用する援助のコツを学んだと考えられる。体験する演習

は、自分の体やこころ、知能や感覚など自分のすべてを駆使して学習することになり、“知る・分かる”レベルから“実感できる・実際に感じて理解できる”レベルに学生を到達させることができる(藤沼・田崎・佐藤, 2008)。赤ちゃん先生プログラムにより、学生は思考し状況に応じて行動するための知識や技術についても理解できると考える。

また、演習によって子どもの予想外の反応や援助ができない場合の援助のコツを学べたことや、学生の心理的重圧となる親の存在(小代, 植木野, 2010)を子どもとの関係形成を助けてくれる存在だと認識して関わりに自信を持てたことは、実習の準備性を高めることにもつながると考える。

3) 学生の主体的な学びを促進する

演習でのSPの活用は、学生が自己の課題を見出し、一生懸命練習する動機づけができ(渡邊ほか, 2011)、より真剣に取り組める(兒玉ほか, 2009)という報告がある。本演習でも多くの学生が演習への期待を持ち、ほとんどの学生が事前学習をしてきていた。赤ちゃん先生プログラムに参加することにより、学生の心理面や学習面での事前準備が促進されたと考える。さらに、実際の子どもへの援助がうまくいかず技術を応用する必要に迫られたことで、受け身の記憶学習ではなく知識構築のプロセスに学生自身が考え試行錯誤しながら参加する主体的な演習となり、【今後の自己学習への意欲】にもつながっていたと考える。

2. 赤ちゃん先生プログラムによる演習が学習効果を生み出す要因

1) 貴重な体験であること

新奇性は学習意欲を高め記憶を深める(道田, 1998)と言われている。普段赤ちゃんに関わる機会がない学生にとって、本物の赤ちゃんが先生という新奇的な体験は、興味関心が芽生え、自己学習能力も高まり、強く記憶に残る演習になったと考えられる。また、演習には、期待と不安が入り混じる状態で参加した学生が8割を占めたが、実際に赤ちゃんと接する時には、緊張よりもリラックスして臨めた学生の方が多く、赤ちゃん先生プログラムとの関わりが楽しかった学生は9割に上った。「可愛かった」などの記載もあるように「本物の赤ちゃん」がもつ力のおかげであると考えられる。学生は子どもへの苦手意識が低くなり、接触体験が増えるにつれ、子どものイメージを多方面からとらえられたとの報告もある

(河上, 藤原, 上野, 谷口, 2003)。赤ちゃんとの触れ合いにより学生が子どもに肯定的感情を持てる体験となったのではないかと考える。

2) SP 同様、学内にいながら臨場感のある演習であること

SPの導入は、再現可能かつリアリティに近い学習状況を創り出すため、患者に関わる以前の段階的かつ実践的学習を促す教育方法として期待されている(本田, 上村, 2009)。本演習で学生は、赤ちゃんの泣きや拒否などのリアルな反応や手順通りにできない援助の難しさに戸惑いを感じながらも、看護の工夫を具体的に理解し、今後の学習意欲の向上が見られた。SPによる演習でも同様に、学生がSPから反応を突きつけられる体験や思い通りにならない体験をすることで感情を揺さぶられ、多くの学生に多くの気づきや視野の広がり・学習意欲の向上という変化がみられたとの報告がある(小手川ほか, 2013)。SPが患者役で参加するのに対して、赤ちゃん先生プログラムは子どもと母親がありのままに参加するという違いはあるものの、SPのような今まで難しかった小児看護におけるリアリティを疑似体験する演習を実践できる方法として期待される。

3) 学生の学びを促進する演習の構成であること

本演習の構成は、看護技術における技術習得過程のモデル(図3)のように段階的な技術習得が可能な構造的な演習形態となっている。事前学習および人形での練習は、基礎となる知識の段階およびスタンダードな手技の獲得を目指し、赤ちゃん先生プログラムで次の段階である生体として想定される反応への対応と、一部子どもの個別性も含めた学びの段階となる。本演習は、無理なく学内演習と臨床のギャップを埋め、実習へスムーズにつなぐことが可能な演習であると考えられる。

3. 演習の課題

演習の満足度が低かった学生の理由は、自分自身への不満のほか、赤ちゃんが泣いていて抱っこできなかったこと等への不満であった。未体験への不満を抱いた学生は、子どもの気持ちよりも自分の学習へ関心が優先していたのではないかと危惧する。子どもが泣いていることや母親から離れようとしないこと等について教員の意味づけが不足していたと考える。SPと同様、学生が参加している赤ちゃんを「ひと」ではなく「便利な道具」として見ることの

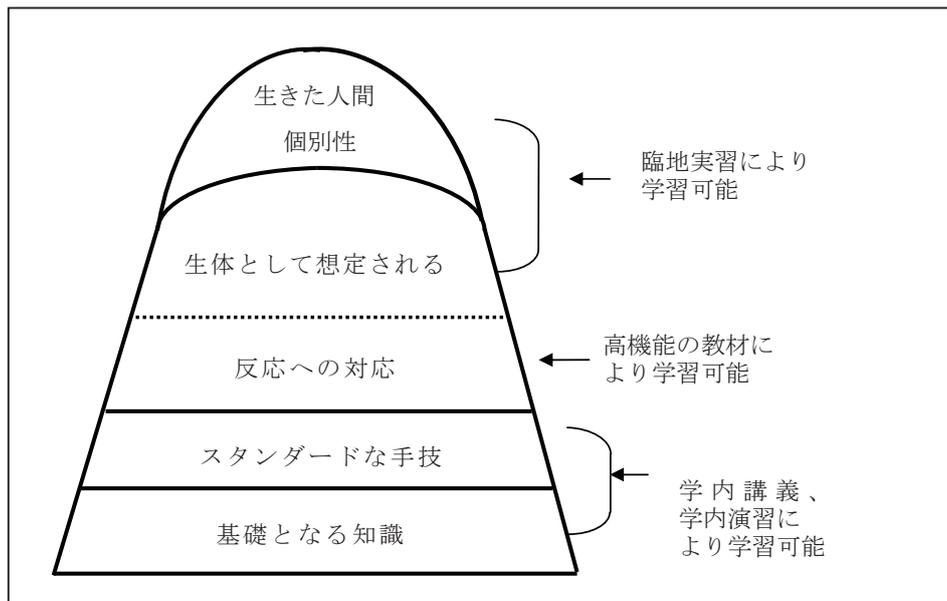


図3 看護における技術習得過程のモデル

(引用：日本看護系大学協議会：平成12年度事業活動報告書，P,12, 2001)

ないよう注意しなければならない。また、母親とのコミュニケーションは98.6% (69名)の学生が「とれた」としたが、子どもとのコミュニケーションは30% (21名)の学生が「とれなかった」と回答した。子どもの非言語的なサインに対応することもコミュニケーションであることについて、学生の気づきを促す関わりが必要であった。

赤ちゃんに対して非常に緊張した学生も1割程度存在した。児玉ほか(2009)の指摘同様、緊張の高い学生にとっては子どもとの関わりの苦手意識を喚起してしまい実習への不安を高める危険性もある。貴重な演習であるからこそ、今後演習時に緊張の強い学生に対しては、要因を探るとともに、緊張の元となると思われる子どもの泣きや関わり方などについて事前に丁寧に説明するなどの対応が必要と考えられる。

4. 研究の限界

今回は1校で1回だけの実施結果であるため一般化は限界がある。学生の援助技術の習得度・実践能力は未知であり、今後の継続調査が必要である。

結 論

1. 演習に対する学生の満足度は高く、学びの記憶が持続し、2回目以降の演習でも学びが想起されていた。
2. 学生は、発達の実際や子どもの特性を理解でき

ると同時に、生活援助の具体的方法を学んでいたと考えられる。

3. 学生は子どもの発達状況や泣きなどの反応・援助の難しさを体感することで、自ら様々な気づきを得ていたと思われる。
4. 体験学習により、学生は子どもの状況を適切にとらえ、どう対応すればよいか知識と技術と思考力を統合させる援助の実践的経験ができたと考えられる。
5. 体験学習であるため、学生の主体的な学びにつながっていたと考えられる。

これらから、赤ちゃん先生プログラムによる演習は、学生が子どもの特性を理解し、主体的に適切な援助技術を提供する能力の育成に効果があると考えられる。

なお、本稿は、第15回九州・沖縄小児看護教育研究会での発表内容をもとに論文としてまとめたものである。

謝 辞

演習および調査にご協力くださいました赤ちゃん先生プロジェクトの皆様、学生の皆様に深く感謝申し上げます。

文 献

新井英靖, 荒川真知子, 池西静江, 石東佳子.

- (2013). *考える看護学生を育む授業づくり*. メジカルフレンド社.
- 藤沼小智子, 田崎知恵子, 佐藤和子. (2008). 小児看護学演習における体験学習の効果—子どもの対象理解を深めるために—. *日本看護学会論文集 看護教育*, 39, 421-423.
- 布施晴美, 古谷佳由理, 服部満生子. (2001). 小児看護臨床実習に向けての小児看護技術教育のあり方. *埼玉県立大学短期大学部紀要*, 3, 41-49.
- 花房伊保里, 小泉 麗, 草柳浩子, 草場ヒフミ. (2014). 看護基礎教育課程における小児看護技術演習に関する現状と課題—2001年～2012年に発表された文献の分析—. *武蔵野大学看護学部紀要*, 8号, 41-50.
- 長谷川由香, 三宅靖子, 申橋裕子. (2014). 看護基礎教育課程における小児看護技術演習に関する研究の動向 : 2001年～2010年に発表された文献の分析. *日本小児看護学会誌*, 23(1), 36-43.
- 本田多美枝, 上村朋子. (2009). 看護基礎教育における模擬患者参加型教育方法の実態に関する文献的考察—教育の特徴および効果, 課題に着目して—. *日本赤十字大学 Intramural Research Report*, 7, 67-77.
- 池田友美, 鎌田佳奈美, 亀田直子. (2014). 小児看護学教育における演習の効果に関する文献検討. *摂南大学看護学研究*, 2(1), 39-44.
- 生田まちよ, 宮里邦子. (2013). 小児看護におけるシミュレーション方式プレパレーション演習の実際と看護学生の学び. *熊本大学医学部保健学科紀要*, 9, 73-81.
- 河上智香, 藤原千恵子, 上野恵美子, 谷口佳生理. (2003). 4年生看護系大学の学生がもつ子どものイメージの構造. *日本看護学会論文集 看護教育*, 34, 103-105.
- 小代仁美, 植木野裕美. (2010). 小児看護学実習において看護学生が子どもと関わることを躊躇させる影響要因. *日本看護研究学会雑誌*, 33(2), 69-76.
- 児玉尚子, 納富史恵, 藤丸千尋. (2009). 小児看護学における模擬患者を活用したコミュニケーション技術演習の検討. *日本小児看護学会誌*, 18(1), 79-84.
- 小手川良江, 阿部オリエ, 本田多美枝, 柳井圭子, 宇都宮真由子, 中平紗貴子, 田中千晴, 金丸多恵. (2013). 看護学実習前演習への模擬患者導入による学生の学びの実際—学生の体験, 気づきから生じた変化に着目して—. *日本赤十字九州国際看護大学紀要*, 12, 47-55.
- 厚生労働省. (2003). 看護基礎教育における技術教育の在り方に関する検討会報告書.
- 厚生労働省. (2011). 看護教育の内容と方法に関する検討会報告書.
- 倉田節子. (2004). 看護実践能力の育成を目指した小児看護技術演習における指導方法. *日本赤十字広島看護大学紀要*, 4, 19-27.
- 松井由美子. (2010). 小児看護学教育における技術演習の効果. *新潟医療福祉学会誌*, 9(2), 31-38.
- 松澤明美, 津田茂子, 藤村真弓. (2013). 看護基礎教育における高機能小児シミュレータを活用したヘルスアセスメント教育の効果. *日本小児看護学会誌*, 22(1), 95-101.
- 道田泰司. (1998). マンガを用いた授業実践の試みとその評価. *琉球大学教育学部紀要*, 53, 317-326.
- 文部科学省 HP. 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 (2013年3月11日) http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/40/
- 西田みゆき, 北島靖子. (2005). 小児看護学実習での学生の困難感のプロセスと学生自身の対処. *日本看護研究学会雑誌*, 28(2), 59-65.
- 野口明美, 佐野明美, 服部淳子, 山口桂子. (2007). 小児看護技術教育の効果的な演習プログラムの検討 : パイタルサイン測定場面のイメージ化をはかる. *日本小児看護学会誌*, 16(2), 24-32.
- 糠塚亜紀子, 平元 泉. (2004). 新生児, 乳児モデルを使用した小児看護学演習による対象理解の導入としての効果. *秋田大学医学部保健学科紀要*, 12(2), 145-151.
- 佐伯 胖. (1975). *学びの構造*. 東洋館出版社.
- 島田真由美, 北川悦子. (2005). 子どもと遊びの演習を通しての看護学生の学び—遊ぶ援助の体験から看護実践能力を育む—. *日本看護学会論文集 看護教育*, 36, 353-355.
- 谷口恵美子, 長谷川桂子, 石井康子, 窪田佐知子, 西田倫子, 泊祐子. (2010). 小児の与薬に関する技術演習での学生の学習成果. *岐阜県立看護大学紀要*, 10(2), 11-17.

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.

渡邊由香利, 中村恵子, 吉川由希子. (2011). 大学
において模擬患者をいかに活用するか—OSCEを
中心に (特集 模擬患者を取り入れた教育を見直

す (Part 2) 模擬患者をどのように活かすか). *看護教育*, 52(8), 586-592.

受付 2014. 10. 14

採用 2015. 1. 7