
原 著

小児看護学実習における学生の「わかった！」というアハ体験 —学びへの転換—

川名 るり^{1,2}, 江本 リナ³, 吉田 玲子², 山内 朋子³,
鈴木 健太³, 楠田 智子⁴, 筒井真優美⁵

“Aha!” Moment of Undergraduate Students in Pediatric Clinical Nursing Practice: The Turning Point of Learning

Ruri Kawana, Rina Emoto, Reiko Yoshida, Tomoko Yamauchi,
Kenta Suzuki, Tomoko Kusuda, Mayumi Tsutsui

キーワード：学びへの転換, 小児看護学実習, 「わかった」体験, 学生

key words : turning point of learning, pediatric clinical nursing practice, “Aha!” moment, undergraduate student

Abstract

【Purpose】 The purpose of this research was to describe the student’s “Aha!” moment from the student’s view point that occurred during the pediatric clinical nursing practice.

【Methods】 Participants were those who had experienced the “Aha!” moment during the pediatric clinical nursing practice at a nursing college and still belong to the college. An interview was conducted with three participants based on the narrative approach.

【Results】 Student’s experience by their narrative were as follows: (1) Experience of deep understanding when she matched the family in front of me with the family in chronologically; (2) Experience of “Oh, really it was” when she noticed building relationship with a child and myself; (3) Experience of realizing that she could hear child’s voice.

【Discussions】 Student’s experiences were “Aha!” moment that accompanied the insight when their concerns, anxiety, and difficulties they had during pediatric clinical nursing practice turned to deep learning.

受付日：2019年11月25日 受理日：2020年8月5日

1. 神奈川県立保健福祉大学 Kanagawa University fo Human Services
2. 前日本赤十字看護大学 Former faculty, Japanese Red Cross College of Nursing
3. 日本赤十字看護大学 Japanese Red Cross College of Nursing
4. 日本赤十字看護大学大学院博士後期課程 Doctoral program, Japanese Red Cross College of Nursing
5. 日本赤十字看護大学名誉教授 Emeritus Professor of Japanese Red Cross College of Nursing

要 旨

【目的】本研究の目的は小児看護学実習における「わかった」というアハ体験を学生の視点から明らかにすることであった。

【方法】看護系大学の小児看護学実習で子どもと家族について「わかった」という実感を得た経験のある学生3名にナラティブアプローチに基づくインタビュー調査を行った。

【結果】学生らのナラティブから、1. 家族の時間軸が目の前で合致する「本当にわかった」体験、2. 子どもとの関係構築に「ハッ、そうだったんだ」と気づく体験、3. 子どもの声が聴こえた手応えで見方が「丸ごと変わる」体験が明らかになった。

【考察】研究者らがアハ体験と捉えていた学生の「わかった」という体験は、共通して、小児看護学実習当初に抱いていた各々の悩みや戸惑いが劇的に変化する、学生にとっての学びへの転換であったことが明らかになった。

I. 序論

近年、日本の看護系大学における小児看護学の実習環境は大きく変容してきた。小児病棟や小児科外来などの閉鎖や縮小、小児入院患者数の減少、平均在院日数の短縮化など、小児医療事情が変化している。他方、看護基礎教育では実習時間短縮に加えて看護系大学が急速に増加し続けており（日本看護系大学協議会, 2019）、実習場の確保そのものが難しくなっている。

その状況下において、各大学では小児看護学実習でどのように学生の学びを達成させることができるかが課題となっている。子どもやその家族と接した経験の無い学生が増加する中で、実習前演習を充実させるなどの対策も取られているが、学生同士のロールプレイやモデル人形では子どものリアルな反応を理解することが難しい。そのため、限られた実習期間や場であっても、実際の現場で子どもと家族のリアルな反応を実際に見て感じることが出来る実習は、学生にとって貴重な学びの機会であると言える。

これまでに小児看護学実習を通して私たちは、学生が単なる学びとは異なる腑に落ちる手ごたえを感じて、実感を込めて閃きのように「わかった」と表現し、緊張が解けるような喜びを示すのを見聞きしてきた。それを背景に、私たちはそのような体験をアハ体験と呼び、実習指導経験のある小児看護専門看護師への調査を行ったところ、研究協力者となった小児看護専門看護師らもまた、実習における学生のアハ体験は学生の子どもと家族への関心や思考への変化をもたらし、看護援助を発展させる重要な第一歩であると考えていたことが明らかになった（川名・筒井・江本他, 2017）。アハ体験は学習の成立に伴った快と驚きの情動反応である（牧野, 2018）と言われるように、単なる体験や学びとは区別される。小児看護学実習において単なる学びとは区別される、学生の「わかった」というアハ体験が学びとして重要な意味を持つな

らば、そのような体験が得られるように学生を意図的に支援することが望まれる。

しかし、小児看護学実習での学生の学びを明らかにした先行研究では、学びを実習記録やアンケート、技術項目の到達度でみているものが多い（川名・筒井・江本他, 2017）。私たちがアハ体験と呼ぶ学生の「わかった」という体験とは、学生にとってどのようなものか、実習状況でのどのような人々との関係性やかかわりの中で得られるのかは明らかにされていない。

そこで、本研究では小児看護学実習において私たちがこれまで見聞きしてきたような「わかった」というアハ体験は学生にとってどのようなものかを、学生の個別事例の経験を深く掘り下げて明らかにすることを目的とした。

II. 用語の定義

本研究では佐伯（2004）の議論を参考に、次のように用語を定義した。

「わかった」: 自らが実感として「なるほど」と納得すること。

学び: 自らの納得を経由している営みであり、考えを広げ深めること。

体験: 身をもって経験すること。ここでは経験に対する意味づけも含むものとし、アハ体験を、小児看護への関心や思考の深まりがおとずれる類いの、閃きのような腑に落ちる「わかった」体験とした。

III. 方法

研究デザイン: ナラティブアプローチを参考にした。ナラティブアプローチでは、人は常に人との関係性の中で経験を得、その経験はその人の物語として位置づけられている。そして、ナラティブによってこの物語としての経験に意味づけされた世界を捉える（Clandinin & Connelly, 2000）。そこで、個別事例の「わ

かった」というアハ体験へアプローチするのに妥当であると考えた。

研究参加者：承諾が得られたA大学看護学部の学生3名。A大学の小児看護学実習では病棟実習を4日間で展開しているため、現代の短い実習期間の実情に即した知見を得ることが期待できると考えた。参加条件は小児看護学実習で「わかった」というアハ体験をしていること（定義を提示）、小児看護学に関連する実習や授業と、全ての成績評価を終えた学部4年生である。参加希望の申し出のあった3名を研究参加者として研究を実施した。

データ収集期間：2015年11月から2016年8月であった。

データ収集：ナラティブインタビューを実施した。ここで言うナラティブとは、ある時点での感情や意見を表明した言葉が、具体的な出来事の展開とセットで語られるもの（野口，2005）と考え、具体的な出来事の展開が語られることを目指した。個別に一人2回、計約80分、小児看護学実習での「あなたにとって『わかった』という体験はどのようなものでしたか」という大きな問いを投げかけて、印象に残っていることを中心に自由に語ってもらった。本人の理解を得て録音し、逐語録を作成した。

分析方法：分析はシークエンスを重視して、語られた内容に分析の主眼を置いた。特に、過去と現在だけでなく、自分の展望という未来の時制を含むものとして個別の主観的意味世界の理解を目指し、Holloway & Wheeler(2000/2006)による手順を参考に分析した。個別のデータの中にある要素から一貫性のある新しい記述を生み出すことができるように、①逐語録を精読し、語りを意味の区切りごとに要約した。②「わかった」という体験に注目して、出来事、そのときの思いや考え、思いや考えが変化したときには何がどのように関係したのかななどを考慮しながら類似する内容をまとめ、まとまりごとにテーマをつけた。③テーマを比較しながら各学生の視点で時系列に並べ、ストーリーを再構成した。④ストーリー全体を構成する体験の意味を解釈した。

分析は共同研究者間で繰り返し検討し解釈の妥当性を高めるとともに、研究参加者には語りの内容および解釈に誤りがないか確認し信憑性を確保した。

倫理的配慮：所属大学の研究倫理審査委員会の承認を得て実施した（承認番号：2015-96）。研究の主旨、

参加条件、方法、倫理的配慮、連絡先を記入したポスターをA大学内で掲示して学生の参加を募った。連絡をくれた方に改めて研究参加への自由意思の保障、途中中断が可能であること、個人情報保護策、公表可能性、個人を批評することはないことなどを書面と口頭で説明し、書面にて同意を得た。なお、これらの説明と面接は直接指導的立場でかかわった経験がない研究分担者か研究協力者が行い、自由な語りを確保できるよう努めた。

IV. 結果

研究参加者（表1）の個別のストーリーを以下に記述する。ゴシック体のタイトルは「わかった」という各学生のアハ体験を示し、【 】は各学生のストーリーを構成するテーマを示した。特徴ある語りは「 」, 特に重要と思われる語りはゴシック体で文脈的に記述し“ ”は一度引用されたデータを強調する際に用いた。

A. 家族の時間軸が目前で合致する「本当にわかった」体験；A学生

【実習前に「漠然」とした思いを抱く】

子どもは年齢によって食行動や排泄行動が変化し、変化に合わせてかかわり方も違うことを小児看護学の授業で知り、そのかかわり方の違いがなんとなく面白そうに思えた。しかし、これまでに子どもとかかわった経験がほとんどなかったため、実習で実際に自分が子どもにかかわることを考えると、大人とは違い、「今からバイタル測ります、看護学生です、と言っても通用しない」、また、家族も近くにいるのでかかわり方のイメージがつかなかった。自分のこのような子どもと家族へのかかわり方への戸惑いは、「不安というより、どうなんだろう」と、「ほんやりとした漠然とした思い」になっていた。

【母親の「子どもを思う気持ち」を知る】

すでに乳幼児健診や予防接種の見学実習で、子どものことを医療者に一生懸命に質問したり、子どもの僅かな体重増加を喜んだりする母親の「子どもを思う強い親の気持ち」を目の当たりにしていた。そのため、24時間付き添う母親は、「家に帰らないほど」子どもを大事に思っている母親だと想像した。

病室での母親は子どものベッドと一緒に寝て、授乳や食事を与え、術後管理にも慣れているように見えた

表1. 研究参加者

	A学生	B学生	C学生
受け持ち児	乳児	乳児	学童
家族の付き添い	先天性疾患術後	先天性疾患	血液疾患
病棟実習日数	24時間付き添い有 4日間	付き添いなし 4日間	24時間付き添い有 3日間

ので、「完璧な母親」のように思えた。その母親を前にして、瞬く間に何をすればいいのかわらなくなったが、漠然と体験していた家族へのかかわり方への戸惑いに並行して、子どもを思う母親の気持ちが気になる自身の変化を自覚した。

【大人と子どもとの違いを実感する】

実習初日のバイタル測定において、「大人の患者は普通に手を出してくれ、おなかの音を聞かせてくださいと言えば聞かせてくれた」が、子どもの場合はその方法が通用しなかった。そのため、どうしたらいいかわからず不安が募った。

しかし、教員が子どもの関心をそらせたり手を握ったりしている間に測定してうまくいく瞬間もできた。次第に、「自分や子どもについて少し距離を置いて見つめることができるようになった」、「子どもの処置やケアには時間がかかるものだと理解できた」と、客観視しながら状況を理解していた。

2日後に予定していたMRI検査では、薬剤による鎮静の指示が出ていたものの増量しても効かず、座薬を追加しても便と一緒に出てしまい検査を始めることができなかった。これ以上鎮静薬を増量すると呼吸抑制の危険があるということで、医師と看護師は焦っているようにみえた。その後、何とか子どもは眠り検査を実施できたが、移動中も検査中も呼吸抑制がないことの観察が必要となり、自分もモニターやアラームに細心の注意を払った。この一件で、「大人であれば今から行きますね、動かないで下さいと言えば守れる」が、子どもは同じようにはいかないため、短時間で負担なく安全に検査が終わることが重要だとつくづく思った。

自分自身、その都度できることや気づきが少し増えているには感じていたけれど、この時点では、まだ学びを実感する感覚は持てなかった。

【母親の気持ちを「そのとき本当に」理解する】

実習最終日になると、ほとんどの時間を母親、祖母とともに病室内で過ごすようになった。その日、ほんの少し母親が病室を離れた合間に、医師が退院の説明のために訪室し、その場にいた祖母に退院のことを告げて出ていくのを見た。病室に戻った母親は祖母から退院の話を伝え聞き、すぐに血相を変えて病室から出て行った。「も、すごい、すごい勢いで外に出て行ったんです、タッタターと走って、看護師さん捕まえて、『さっきの先生、もう一回来てくれますか』って焦って聞いていた」ことに本当に驚き、びっくりした。

完璧だと思っていた母親の慌てた姿に子どもを思う母親の強い気持ちが現れていると感じ、このとき、子どもを思う気持ちが「本当にやっとわかった」と、単にわかったのではなく、「本当にわかったことが実感できた。この出来事を実習終了直後のケースカンファ

レンスで話したところ、実習指導者から入院当初の母親の様子について情報提供された。家族は子どもの病状について、生死にはかかわらないが良性腫瘍があることを出生直後から知らされていたこと、当時の母親は授乳も抱っこもできないほど子どもへ触れることに緊張し、添い寝もどうすればいいのかわからずいつもビクビクしていたことなどを教えてもらった。その話を聞いて、目が覚めるようにはっと気づいた。

自分は一場面しか知らなかったけどお母さんには過程があった。だからお父さんとの一瞬一瞬を大切にしていたって思った。退院はお母さんと子どもにとって初めてのことで、だからお母さん勢いよく出て行って…。心の片隅にいつも不安があったと思った。家族にとって退院して終わりじゃない。家族は子どもの成長発達と一緒に不安ともつきあっていく。指導者さんに話を聞いて看護師さんたちは子どもが大きくなってかわり変わっていく中で、今は見守るかわり、時間軸に沿ったケアをしていたんだと思った。・・・印象に残ったんじゃないで、自分で間近で見て、強く思った。

自分が捉えていた母親の“完璧”な姿は、実習時間の中で見ていた範囲での一時点での姿でしかなかったことにはっと気づいた。これまでの過程があったの今であること、家族には“退院して終わりじゃない”ことをそのとき本当に理解できた。そして、これまでの過程とこれからを理解し成長発達していく子どもだからこそ、家族の時間軸に沿ってケアをする必要性が、単に“印象に残ったんじゃないで、間近で見て”、「ああ、そういうことか」とそのとき本当に実感した。

【子どもと家族への見方が変わる】

実習を終えた今、「今まで（の見方）とは違う」と自分自身で思う。子どもと家族の時間軸という見方を得たことによって、改めて、自分が実習で受け持っていた時期は、手を出して何かをやるのではなく、何も起こらないように見守る看護の時期だったということがわかった。だからこそ、何も起こらないよう、安全に終わるように負担にならないよう見守る、「バイタル測定、検査での観察、自分のかかわり一つ一つが全部大切だった」ことを実感できた。そして、実習で何かをやれたかを再び考えたとき、自分では迷わず、「すごいすごい学べた。子どもと家族に対する自分の見方、理解が深まった」と感じることもできた。だから、実習後、自分は小児看護の道を志すことを決めた。

B. 子どもとの関係構築に「ハッ、そうだったんだ」と気づく体験；B学生

【小児看護学実習前の「苦手」な思いと「不安」な気持ちを抱く】

小児看護学の授業で子どもが亡くなる映像を初めて

見たときに衝撃を受けた。発達過程で亡くなることは成人期や老年期と比べて迫るものがあり、「すごい世界だな、自分には絶対小児看護は無理」と思っていた。また、サークルの先輩からは小児看護学実習は子どものそばにいる親とも接しなくては行けないと聞いていた。そのため、これまで子どもとかかわった経験も少なく、子どもにも親にもどう接して良いかわからなかった自分には、実習前からすでに小児看護学実習は「苦手」で「不安」なものになっていた。

患者選定では、学童期の子どもとかかわりは難しいと思ったので、同じ疾患でお母さんも一緒に、学生二人で取り組みそうな、双子（同疾患）の乳児を受け持たないと考えた。そして、グループのもう一人の学生と相談して、一緒に双子を受け持って頑張ろうと決めた。

【不安を吐露したカンファレンスでかわりの方略を探る】

実習が始まり、B学生は子どものことは見た目がかわいいとは思ったが、全然かわり方がわからなかった。グループ内には子どもが苦手な感じの学生がおらず、自分だけが置いていかれそうな不安な気持ちになった。そこで、接し方がわからない、怖いと思っていることを、事ある毎に他の学生に伝え、初日のカンファレンスでもアピールしておこうと考えた。

カンファレンスで子どもが苦手であることをアピールすると、他の学生も実は子どもと接した経験があまりないので、どうかかわるか悩んでいたことがわかった。子どもとかかわり方について実習指導者には「『愛着をもって接することが大事』と言われた」が、意味がよくわからず、その後、学生同士で「例えば？という話になって、かわいいとか、何かいいなと思える点を見つけたらいいんじゃないか」と話し合った。

【とりあえず子どものそばにいる】

授乳やケアのときは実習指導者が一緒にいてくれたため、自分でもいろいろとやってみた。しかし、玩具を使って泣き止んでも、子どもはすぐに泣いてしまうのでどうしたらいいのかわからなくなった。その度に実習指導者に対応を聞いて、夢中であれもこれもやったりした。また、学生同士で話したことを思い出して、こういうときに笑う、ここがかわいいと思える視点を見つけようと、表情を見逃さないようずっと顔を見ているように努めた。子どもとかかわっているときは、「目の前のことしかもう考える余裕はなく」なっていた。

【子どもへの関心が広がる】

実習2～3日目、母親が面会に来た瞬間に子どもの泣き方が激しくなる姿や、近づいて手を伸ばす姿を見かけた。そこで初めて「子どもって来た瞬間にわかるんだ、すごいな」と、子どもの理解力に驚いた。一

方、言葉を話せる成人期や老年期の方とは違い、この子の場合は、「あーうーしか返ってこない」ので、「そばにいて、見て、探して発見しないと（思いが）わからない」と、ただ“わからない”と思っていた“わからない”という思いに、少し変化が起っていた。

記録に子どもがコップをつかめることを「チョロッと書いた」ら、教員や実習指導者からこれは大事と言われたので、発達の的にできることを記録するようにした。そうするうちに、子どもはこれからの可能性を秘めた存在なので、「今できていることが順調なのかが大きいんだ」と実感するようになった。

また、病棟内で他の学生が受け持ちの学童と過ごす様子を見たり、学生同士で互いに記録を見せ合ったりするうちに「(小学生と乳児では)自分とやっている清潔ケアや、全体像(記録)に書く子どもの絵や発達の状況、関連図の視点が全然違う」と感じ、「いろいろな子がいる」、「成長するって凄いな」と子ども一人一人の成長発達の違いや個性の違いに少し驚いた。

【子どもと自分との相互作用の変化に「ハッ」と気づく】

「とりあえずそばにいて、やっていく」ことを繰り返すうちに、徐々に子どもをかわいいと思うようになっていた。しかし、指導者の言う、愛着をもってやっているのかは、自分ではわからなかった。子どもとなんとなく目が合うようになったと感じるが、「正直、自分の実感としてはもてない」と、曖昧で表現しがたい感覚を抱きながら過ごしていた。

その状態を一気に変える出来事が、教員からの何気ない一言によって起こった。実習最終日、教員が学生よりも先に子どもの病室に訪室しており、次いで学生が入ったその瞬間に、子どもが(自分の)顔を見て泣き出して、手を伸ばしてきた。その様子を見ていた教員から「(子どもが自分を)受け入れているのね、認識しているのね」と言われた。そのとき、「一気に、ハッとなった瞬間」が訪れた。

びっくりした。その一言で“ハッ”てなった。自分も慣れていっているのを感じていたけれど、子どもも慣れてくれていたんだっていうのが一気にわかって、そうだったんだねっていう気持ちが強くなって、愛着が一気に湧いて、すごく優しくしたいと思った。

これまで、自分は子どもと「余裕がなくてわからないまま接してて、かわるのが実習だからやらなきゃ」とも思っていた。しかし、その“ハッとなった”瞬間に、“目が合うようになった”かもしれないという曖昧だった感覚が、“そうだったんだね(目が合っていたことを子どもに投げかける)”という実感に変わった。そして、愛着が一気に湧き上がってくるような経験をした。

【子どもに興味を持ち「一気に変わる」】

その後、「子どもとかかわるのが実習だからやらなきゃ」という思いではなく、本当にかわいい、優しくしたいと思いつつ接するように気持ちが変化した。また、実習後には小児看護にも町中の子どもにも嘘のように興味を持てるようになり、一気に自分がかわったことを実感した。この実習体験をきっかけに小児病棟への配属希望を出すことを決めた。改めて今、「自分がかわったことがすごい」と自分の変化に驚いている。

C. 子どもの声が聴こえた手応えで見方が「丸ごと変わる」体験；C学生

【「一緒に生活していない他人」なので子どもと一線を引く】

自分自身の幼少期の入院経験を通して、子どもにとって医療者は、きちんとしたことを言わなくてはならない怖い存在であり、同時に、一緒に生活していない他人に過ぎない存在だと思っていた。そのため、海外でボランティア活動をした際にも、自分の身体が悪いという恐怖心なく走り回る子どもに対して、走ると危険だと注意することを躊躇した。子どもにとって親の言うことは絶大で、子どもに他人の言うことを受け入れてもらうのは難しいと思い、常に子どもとの間に一線を引いていた。

【ファーストコンタクトへの気がかりを持つ】

C学生は将来小児科に進みたいと思っていたため、小児看護学実習では学びを深めるために難しい病態の子どもを受け持ちを名乗り出た。成人看護学実習では「ファーストコンタクト」に失敗し、それ以降、「うまく相手の心に入れなくて」、「全くかかわることができ(ない)」ずに実習を終えた経験があった。「ファーストコンタクト」とは、教員やスタッフと挨拶に行った後に、再度一人で挨拶に行くことであり、小児看護学実習では親ではない他人である自分が、「子どもの心に入ること」はさらに難しいと考えていた。

実習初日、抗がん剤治療のために食事を取れずにいることをカルテから知り、理由が気になった。しかし、会った初日に他人に色々聞かれたら嫌ではないかと考え、まずは自分と子どもとの距離を縮めるために病室へ通うことにした。

病室では子どもに話しかけるタイミングを掴もうとしていた。しかし、上手く話せないまま、同室児と遊んでいるのを「外からみている感じ」でファーストコンタクトも実習初日も終わっていった。

【病室に通って子どもとの距離を縮める】

子どもの複雑な病態については教員に聞いた。病態と今の状態を結びつけて教えてもらい、母親が感染や出血傾向に対策していることを把握した。病態以外の生活の情報は指導者さんに聞いた。苦痛は今もあるが以前より軽減していること、長期入院中に幾度も他児

の退院を見送り、寂しそうにしていたことも教えて貰った。受け持った最初の頃は、母親が子どものそばにいて何でもやる様子を見て、自分は子どものそばにいないだろうと思っていたが、子どもの病態と過去の生活情報を知るうちに、「とにかくそばにいて」、子どもとの距離を縮めて、自分にもできることを探ってみようと自然に気持ちが奮い立った。

“外から見ている感じ”はその後も続いたが、病室に通って“とにかくそばで”見聞きすることを繰り返した。すると徐々に、今はご飯を食べたくない、病院食の匂いは苦手なことなど、子どもが母親にしか話さない情報をその場で知ることができるようになった。また、子どもが一人になるとたまに表情が暗くなる表情の変化を読み取れるようになり、他児の退院で一人残される孤独感が蘇ってしまったのではないかと察したりした。他にも、食事のとき、蓋を開けずに放置している姿から、蓋を開けられないほど匂いが気持ち悪いのかもしれないと考えるようになった。“とにかく(子どもの)そばにいた”ことによって、子どもの言動の意味がなんとなくわかるように変化した。

【子どもの言葉を聴くことができる】

一方で、子どもへのかかわりは依然スムーズにはいかなかった。実習指導者からは『きちんと約束すればこの子(受け持ち児)はケア(清潔ケア)の時間を守れる子』と聞いていたが、子どもと事前にケアの約束をしていてもいざ声をかけると同室児とトランプで遊び始めてしまいケアのできない状態は続いた。

しかし、子どものそばに居続ける中で、他児との別れを繰り返してきたこの子どもにとっては、同室児と母親の存在が大きいこと、同室児と遊ぶ時間が心地よい時間になっていることを察することができるようになった。

そこで、自分も同室児とのゲームに参加して子どもと同じ時間の流れにのり、タイミングを見計らって、「これが終わったら」ケアすることを子どもと約束した。そして、事前に母親と打ち合わせた上で、“これ”が終わったときには母親を巻き込みながら一緒に再度子どもに声をかけ、ケアへの参加を促した。すると、これまで約束してもあと1回だけとゲームが延々と続いてできなかったケアが、初めてスムーズにうまくいった。

いつも(遊びが)止まらなくて、自分では何もできないって思った。でも、できた!周りの子と遊んでいる子だったから、周りを(ケアに)巻き込んで、お母さんも入れたらどうかと思ってやった。…毎日そばにいたから自分を怖い人じゃない、かかわってもいいって思って貰えたのかも。他人である自分の言うことを受け入れて貰えた!自分も同じ立場で子どもの言葉を聴くことができた!そういうかかわりを(自分が)できた!

これまでは、医療者はあくまでも他人であると思っていたので子どもとの間に一線を引いていた。しかし、他人である自分を受け入れて貰え、子どもの言葉を聴くことができる確かな手応えを得て、見方が丸ごと変わったのだ。

子どもっていろいろ抱えていてもうまく表現できないことがあると思った。大人なら考えて表現できても、子どもはうまく表現できず思ったことをそのまま言ったり嫌だったらもう嫌となる。でもそこを大切にしたい方がよいと思った。嫌と言った意味を考えて、どうかかわっていくかが重要だになって、実習で自分がすっごい丸ごと変わった。

そして、ケア時にいつも遊びが止まらなくなったのは子どもが抱えていた思いをうまく表現できない表れだったのではないかと、子ども側の理由について思いを寄せて考えるようになった。

【子どもの声を大切にすることが重要だと学ぶ】

実習を終えた今、改めて、子どもの「うまく言葉で表現できない声を自分は大切にすることができた」と実感している。それができたのは、子どもと同じ立場になり、距離を縮めることができたからではないかと考えている。「今までそういう（子どもに近づくことができるという）視点は持ってなかったけれど、今、話してもそう思った」と見方が丸ごと変わったことを、語ることで改めて実感していた。子どもと家族についての理解を本当に実感できた実習を終えた今、小児病棟への就職に向けた熱い思いを抱いている。

V. 考察

A. 「わかった」というアハ体験の特徴

西田・北島（2005）は、学生は小児看護学実習開始前からすでに、未知なる子どもと未知なる病児への当惑、対面の脅威を感じているが、その状況を乗り越えるために根気強くかわり続けたり、看護実践を模倣したり、学生同士励まし合うといった対処をしていることを明らかにしている。

本研究においても、研究参加者3名は小児看護学実習前から大人とは異なりコミュニケーションを取ることが難しい子どもと子どものそばにいる家族に対して、戸惑いや不安、苦手意識を抱いていた。それらは各々の学生の生活体験や子どもへのイメージ、これまでの実習体験などが関係するもので、実習が開始されるとさらに具体的な悩みへと変化することが明らかにされた。そしてさらに、本研究では学生が他者に相談する、根気強くそばにいるなど対処する過程で劇的な学びへの転換が起きていたことを明らかにした。つまり、本研究における「わかった」というアハ体験は学生なりに行動を起こした延長線上にあり、自分の気がかりが解消される瞬間に危機的な悩みや戸惑いが学び

へと劇的に転換する形で身をもって経験される。そして、この体験は子どもと家族への理解を実感し、なるほどと納得する形で語られることが新たに明らかにされた。

学びへの転換が起こったときの学生らは、子どものそばにいてあげたいという親の気持ちや、自分が患児の立場だったらという仮定の話を用いて、成り代わって語っていた。あるいは、これまでは自分と子どもの目が合っているのか不確かだった感覚について、自分と子どもとの境遇に一体感を得たような感覚として語っていた。この自分が成り代わって察した思いや自分と子どもの境遇に一体感を得たような感覚の語りからは、それらが子どもや家族への看護の理解を深め、学生の看護実践に効果的に利用されているように理解できる。

佐伯（2004）は「わかった」というわかり方における「文化的価値の受容と創出の同時的な発生」（p.9）の重要性を論じている。その文化の価値を自身の自発性の下に積極的に受け入れると同時に、新たな価値を産出するわかり方が重要であるとする。そして、そこで得た新たな視点を、対話を通してさらに広げ、高まりをもたせることができれば、その人は受け身で知識を得る学びとは異なる、与えられなくても自ら高め広げられる、高次の学びの段階に達するという（佐伯、1985）。結果で述べたように、研究参加者らは小児看護で大切にされる子どもと家族への関心の向け方や価値を、実際の現場で自らの気づきを通して受け入れ、本人なりの価値を新たに見出していた。つまり、研究参加者らの実際の現場での「わかった」というアハ体験は、未来との時制において高次の学びにつながる可能性が開かれている。短い実習期間であっても、そうしたわかり方を体験できると考察される。

このように、小児看護学実習における学生の「わかった」というアハ体験は、先行研究（川名・筒井・江本他、2017）で小児看護専門看護師らが捉えていたように、小児看護への関心の変化や看護援助を発展させる重要な実習体験であり、特徴的な学びのあり方を示していることが示唆された。

B. 学びへの転換のタイミング

すでに述べたように、研究参加者らは小児看護学実習が開始されると、「わからない」という具体的な悩みを抱くようになった。彼らの語りにみられる「わからない」という悩みは、後に「わかった」へと見方が丸ごと変わるような印象ある学びへ転換された。その一連の流れにおける「わかった」体験への転機は、単にきっかけが与えられたり、教えてもらった指導により生じたのではなく、自分の行動（体験）と結びつけられて物語られている点に特徴がある。

例えば、C学生の場合、わからないと思っていた子どもの思いを理解できたという、自分の中で腑に落

ちる体験(印象ある学び)をしている。このC学生の学びへの転換は、自分が母親や周囲の人をケアに巻き込み、タイミングに合わせたという実際の自分の行動(体験)と結びついて語られている。同様に、A学生では母親が動揺した場面に自分も参加して、その様子を目の当たりにして驚いたという自分の行動とのつながりで語られている。また、B学生では子どもに自然に慣れてきた自分の行動とのつながりの中で、「わかった」という閃きのように腑に落ちる体験として語られている。このように学生にとって「わかった」という体験は、単にきっかけが与えられることで引き起こされるのではなく、あるタイミングにおいて自分の体験と結びつけられたことによって生じているのではないかと考えられる。そのため、支援を考えるには、このタイミングがいかにして訪れるかを知ることが重要になる。

しかし、現在の視点にいる学生の語りには、転換は悩みや困りの危機的な実習状況下の関係性の中で現れ、また情報や自分で悩む、行動する、人から与えてもらうといった出来事すべてが重層的に瞬時につながった重要なタイミングとして主観的に現れている。

この点について杉浦(2004)は転換の物語における今の自分は、過去のさまざまな出来事とのつながりの中で形作られた結果として理解されていると言う。本研究でも同様であり、それゆえに、学生の体験として結びつけられた出来事から一つを取り出し、それがあれば転換が訪れるとは言えない。「わかった」体験に先立つ時間の中での出来事すべてが、危機的な状況からの転換を迎えるきっかけとしてつながる事柄になり得ると解釈されるのである。

さらに、杉浦(2004)は生涯発達の視点から、自己を中心に物語の形で表される転換は成長の自己認識の手段になること、また、自己認識に伴い行動パターンの変化がもたらされることで客観的にも成長を見て取れるものにつながることを論じている。C学生の語りにみられるように、本研究において自分を中心に語られる実習体験を通して、自分なりの学びを見出し、学生は成長を自己認識していた。このように学生らは「わかった」という体験を語ることによってまた、子どもと家族への看護の理解を深めていくことが明らかにされた。

対話によりさらに高次の学びが開かれる(佐伯, 1985)ことを踏まえると、本研究で語られていた学生にとっての学びは段階的に発展している。学びへの転換のタイミングは危機的な実習状況の関係性の中で訪れ、本研究で体験を語る際にも訪れていたと理解できる。このタイミングが理解されうまく活かされたときに、学生の学びは広がり高次の学びへと高められる可能性が示唆された。

C. 小児看護学実習での学びへの転換のための支援

小児看護学実習での学生の困難感(子どもの反応への戸惑いに慣れた後)にも、次いで、援助技術で失敗することに落胆し、それを乗り越えても、子どもの疾患や発達段階を踏まえて個別性を重視した看護を展開することの壁に当たり、繰り返すとされている(西田・北島, 2006)。実習では子どもへかかわる機会を意図的に作り出すとともに(長谷川・齋藤, 2016; 清水, 2012)、その都度の壁を乗り越えるための教員や実習指導者の意図的なかかわりが求められている。

甲斐(2010)は、学生が小児看護学実習で初めて向き合う子どもの特徴を理解し、子どもの持つ力を実感するには、多くの場合、学生の力だけでは困難であり、指導する側が主導して介入する必要があると述べている。ところが、学生らのさまざまな困難を乗り越えて、学びが生じる過程を示す本研究の結果では、たとえ指導する側主導の意図的な指導があったとしても、学びを得た学生の捉えによれば学生主体で気づきを得た体験になっていることが示されている。

改めて本研究での教員や実習指導者のかかわりに注目すると、学生が大人とは異なる子どもの実際の反応から子どもの特徴を理解したりバイタルサイン測定で成功体験を得たりする際、子どもの示す反応や行動を解説し、知識と実際をつなぎ合わせる教員や実習指導者が存在していたことが語られている。つまり、学生は子どもへのかかわりモデルとなる他者の手を借りて、自分の困難を乗り越えている。また、学生が「子どもの理解」から「この子の場合」へと視点をシフトさせる際や「わかった」と閃いた際も同様に、教員や実習指導者、あるいは仲間が子どもならではの行動やサインを解説し意味づけ、ときには学生の見聞きしたことを「これは大事」と承認する役割を担っていた。学生は教員や実習指導者たちの手を借りて子どもの治療経過や生活情報を統合させている。甲斐(2010)によれば、このような教員のかかわりは、常に学生の戸惑いに関心を向けていることによって成し得る意図的な指導であり、学生の学びを導く。本研究でも学生の戸惑いにタイムリーにかかわる教員や実習指導者の姿が垣間見られており、それらは意図的な指導であったことが推察される。

しかし、同時に、教員や実習指導者の行動に意図があったとしても、その行動は学生自身の「わかった」という気づきを得る副次的な視点として認識されるに過ぎなかったことが本研究の語りには示されている。よって、「わかった」という学びの学生主体の語りにおいては、教員や実習指導者は黒衣のように裏方の学習支援者として存在し、その認識において学生は「わかった」という劇的な感覚を自ら得た確かなものへ発展させていくように理解されるのである。

現在、短い実習期間で実施できるケアや処置が減少

し、一方でベッドサイドにいかない学生も増え、子どもや家族と接する機会が学びに生かしていない現状がある(川名・筒井・江本他, 2017)。しかし、本研究を通して「わかった」体験での学びには、限られた期間であっても実際の現場で子どもと家族のリアルな反応に直接触れることがいかに重要であるかを改めて考えさせられる。また、学生の戸惑いにタイムリーに対応でき、黒衣となって子どもの反応を解説し、手本を示し、学生を承認するといった学習支援者の存在が重要だと考えられる。学生の悩みや危機的状況は劇的な学びへの転換につながる種であることを学生、支援者ともに理解し、学生が仲間とともに具体的に行動できるよう支援することが、学生主体の学びの体験を生むことを可能にすると考えられた。

VI. 研究の限界と課題

本研究の結果は、あくまで研究者らがアハ体験と呼ぶ経験を手がかりに明らかにした学生の学びに限定される。また、学生の振り返りによる語りであり、当時の状況を十分に反映できていない可能性がある。しかし、学生には時間を経過した後でも記憶に残るほど印象的であったことが語られたと考えられる。劇的な学びへの転換が起こる学生側の主観的な体験を、その背後にある教員、学生同士、その他の人々や状況を含んだ経験として理解することができた。

今後の課題は、今回の成果を踏まえて具体的な実習支援へつなげることである。また、研究者らがアハ体験と呼ぶ経験だけでなく、学生が経験している学びそのものに焦点を当て、主観的体験とその意味を明らかにすることで、学生の学びを広く理解することが可能となるだろう。

付記

本研究は文科省科学研究費補助金基盤研究(c)課題番号(25463530)の助成を受け、第3回国際ケアリング学会学術集會にて発表した。

利益相反

本研究において開示すべき利益相反はない。

文献

- Clandinin, D. J., Connelly, F. M. (2000). *Narrative Inquiry*. CA; Jossey-Bass.
- 長谷川由香・齋藤啓子 (2016). 小児看護学実習におけるケア経験向上を目指した学内演習・実習指導の効果. *日本看護学教育学会誌*, 26(1), 89-96.
- Holloway, L., Wheeler, S. (2000) / 野口美和子監訳 (2006). ナースのための質的研究入門第2版. 東京: 医学書院.
- 甲斐鈴恵 (2010). 学生の認識の発展を促す実習指導に関する事例研究. *日本小児看護学会誌*, 19(3), 32-38.
- 川名るり・筒井真優美・江本リナ・太田智子・吉田玲子・山内朋子・鈴木健太 (2017). 看護系大学におけるコアカリキュラムに応じた小児看護学教育の実習コアモデルの開発. 平成25-28年度科学研究費補助金(基盤研究C)研究成果報告書.
- 牧野健一 (2018). ひらめきに付随する「アハ体験」とドパミンの神経相関. *ファルマシア*, 54(12), 1166.
- 日本看護系大学協議会 (2019). 平成30年度事業活動報告書. 日本看護系大学協議会.
- 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.
- 野口祐二 (2005). 研究方法としてのナラティブ・アプローチ. *日本保健医療行動科学学会年報*, 20, 1-6.
- 佐伯胖 (1985). 「学び」の構造. 東京: 東洋館出版社.
- 佐伯胖 (2004). 「わかり方」の探求. 東京: 小学館.
- 清水史恵 (2012). 小児病棟以外の場における小児看護学実習での学生の学びに関する国内文献の検討. *日本小児看護学会誌*, 21(3), 71-77.
- 杉浦健 (2004). 転機の心理学. 京都: ナカニシヤ出版.