

資料

“ペア受持ち制”小児看護学実習における 臨床実習指導者の認識

The Nursing Instructor's Recognition of Clinical Lecturers in “Pair Nursing” Pediatric Clinical Practicum

佐藤朝美¹⁾ 小村三千代²⁾ 堀田昇吾³⁾
Tomomi Sato Michiyo Komura Shogo Horita

キーワード：ペア受持ち制、ピア・ラーニング、小児看護学実習、実習指導者、認識

Key words : Pair Nursing, Peer-learning, Pediatric Clinical Practicum, Nursing instructor, Recognition

要旨

本研究は、ピア・ラーニングを活用した“ペア受持ち制”小児看護学実習に対する臨床実習指導者の認識を明らかにすることを目的に、臨床実習指導者4名を対象に非構造化面接を実施し質的帰納的に分析した。その結果、臨床実習指導者の“ペア受持ち制”への認識として、1.【子どもとの関わりに困難を感じてもペア学生となら取り組むことができる】、2.【ペア学生と学習を相互補完しながら深められる】、3.【ペア学生には状況説明やケアを通した気づきや学びがある】、4.【個別の理解度や学習の方向性を把握して2名1組として指導するのが難しい】の4カテゴリーが抽出された。本研究の臨床実習指導者は“ペア受け持ち制”小児看護学実習のメリットを認識しており、指導時の状況説明はペア学生の疑似体験を促し、学びを深めることが示唆された。また、臨床実習指導者が認識する「指導の困難性」には教員が指導方針を明示する必要性が示唆された。

I. 緒言

文部科学省(2017)は、看護学教育モデル・コア・カリキュラムとして「専門職として能力開発に努め、あらゆる場で、あらゆる健康レベルのニーズに対応し、保健・医療・福祉などに貢献できる応用力のある人材」を目指すことを明示し、実践能力に関する学修目標を提示した。一方、近年の小児看護学教育においては、少子化の影響を受け、病院小児科の縮小や患児数の減少により小児看護学実習が制約されている現状にある(大見・片川・宮城島他、2007)。具体的には、小児看護学実習環

境として実習施設の確保が難しく、日本看護系大学協議会(2016)の調査では47.3%(n=61)の大学が、保育園、クリニック、重症心身障害児者施設など小児病棟以外の実習施設を併用する現状にあり、小児看護学の修学目標を達成するためには実習方法を検討することが重要な課題となっている。さらに在院日数の短縮化、高度医療化など小児医療現場の現状から、小児病棟で実習が出来たとしても、小児の受持ち患児が変更になり学生が1人の子どもで学習を完結できない事や、受持ち対象となる子どもの人数が少なく実習が成立しないと

1) 横浜市立大学 Yokohama City University

2) 鳥取看護大学 Tottori College of Nursing

3) 東京医療保健大学 Tokyo Healthcare University

の問題が指摘され、やむなく複数の学生で 1 人を受持つ実習の検討がされている（平山・市川・長田、2012；二宮、2014；林・斉藤・石井・川口・西田、2018）。

そこで、このような実習状況を鑑み、学生同士が協働学習を進めながら関わる「ピア・ラーニング」の学習理論を活用し 2 名 1 組のペア受持ち制で行う実習（以下、「ペア受持ち制」）を検討した。本学習方法は、国外で小児看護学実習への実践報告があり（Roberts, 2008；Patrycja, Jenniler & Buck, 2010；Hellström, Mårtensson & Kristoffeison, 2012）、本邦でも佐藤・小村・堀田（2018）による実践の報告がある。そこでは、学生の体験として、ペア学生と協働しながら子どものケアを検討しより良いケアの追究、子どもの多角的理解、関係性構築への相互学習などの効果を示す学生の語りが得られた一方で、ペア学生とのダイナミクスの維持方法や個別の学習評価に対する平等性など指導に関する学生のニーズが抽出された（佐藤ら、2018）。しかしそれを指導する臨床実習指導者（以下、実習指導者）の立場からみた実習への評価や指導方法に関する研究は見当たらない。そこで本研究では、まず、本邦でほとんど取り組まれていないピア・ラーニングを活用した“ペア受持ち制”小児看護学実習の指導を担当した実習指導者が、実習をどのように認識していたのかを明らかにすることを目的とした。

II. 研究目的

ピア・ラーニングを活用した“ペア受持ち制”小児看護学実習に対する実習指導者の認識を明らかにする。

III. 用語の定義

ピア・ラーニングとは、「同じような立場の仲間（ピア）とともに支えあい、ともに関わりを持ちながら知識やスキルを身につけていく学習方法（中谷・伊藤、2013 a, p2）とする。

ペア受持ち制とは、「小児看護学実習において、2 名 1 組のペアで 1 名の患児を受持つ実習体制」

とする。

IV. ピア・ラーニングを活用した“ペア受持ち制”実習方法

A 大学では、小児看護学実習（2 単位 90 時間）を看護学科 3 年次生に教授している。実習方法は学生が 2 名 1 組となり 1 名の子どもの受け持つ“ペア受持ち制”であり、学習方法としてピア・ラーニングを参考に計画し 2013 年 1 月～同年 12 月まで実施した

実習ではピア・ラーニングの特性である、同じような立場の仲間とともに支え合い、ともに関わりを持ちながら、知識やスキルを身につけていくことができるよう、同学年の学生同士が 2 名 1 組でペアを組み 1 名の子どもの受け持つことを計画した。また、ピア・ラーニングを用いた学習では、お互いに恵を与え合う「互恵性」、同じ仲間として関わる「対等性」、自分たちで考えを出し合い問題解決を進める「自発性」が必要となる（中谷・伊藤、2013 a, p2-5.）。そのため、実習においてそれらが自然になされるよう、表 1 に示した【看護過程におけるピア・ラーニング】、【実習展開におけるピア・ラーニングの指導】、【ピア・ラーニングにおける実習評価】を実習の進め方のポイント（佐藤ら、2018）を実習指導者に示し実習をすすめた。

V. 研究方法

1. 研究デザイン

非構造化面接による、質的記述的研究である。

2. 研究参加者

A 大学小児看護学実習においてピア・ラーニングを活用した“ペア受持ち制”小児看護学実習を指導した B 病院実習指導者 6 名に依頼し、研究参加に興味を示した 4 名に説明し同意を得た。

3. データ収集

データ収集は 2014 年 1～3 月に非構造化面接を行った。インタビュー内容は、「これまでの小児看護学実習と比較して、ピア・ラーニングを活用し

表 1 ペア・ラーニングを活用した“ペア受持ち制”小児看護学実習の展開

<p>【看護過程におけるペア・ラーニング】</p> <p>① 情報収集</p> <ul style="list-style-type: none"> 看護過程の展開記録は、所定記録用紙に各自 1 部を作成する。 情報収集および情報収集に関する記録は 2 名 1 組で実施する。 <p>② アセスメント</p> <ul style="list-style-type: none"> アセスメントの展開は、まず個別に学習する。翌日以降、不明点を共に調べる、教え合う、などの協働学習を行う。 各自で看護問題、看護目標、看護計画の立案を記す。 <p>③ 計画立案</p> <ul style="list-style-type: none"> 各自が立案した看護計画について、ペア学生と共有する。 ペア学生と同じ看護計画については、問題・目標とその根拠を共有し、ディスカッションをとおして子どもにどのようにアプローチをするか話し合う。出来るだけ 2 名が同じ意識で看護問題・目標を共有し、計画を調整する。 <p>④ ケアの実施</p> <ul style="list-style-type: none"> 経験するケアについては、交互、または、分担する。 異なる視点の看護計画を立案する場合でも、上記のプロセスを辿り、ケア場面では子どもの問題、目標、計画の意図を共有した上で、ペア学生は観察または主学生の補助を行い、目標達成を目指す。 <p>⑤ 評価・修正</p> <ul style="list-style-type: none"> 計画の評価・修正は、毎日の行動計画用紙を用いてペア学生と実施・記録し、本日の評価をもとにして、翌日のケアを話し合う。 翌日のケア計画は学生 2 名で方針を決め、各自担当部分を詳細に計画してくる。
<p>【実習展開におけるペア・ラーニングの指導】</p> <ul style="list-style-type: none"> 受持ち制の学生ペアは、受け持ちたい患児の希望に関する学生の話し合いによって決定する。 看護過程の記録は、毎日教員に提出し、教員または実習指導者から指導を受ける。 朝の行動計画発表では、2 名 1 組で本日の目標や計画を発表してもらい、受持ち患児の看護過程に対する知識、考えを把握する。 理解度に差がある場合は、理解していない学生にあわせて発問し、ペア学生に解説してもらうように展開する。 実習の展開は、子どもの理解をディスカッションで深めながら、発想豊かな学生に計画立案をリードしてもらうなど、学生がお互いに強みを発揮しながら学習し相互作用を深められるように、教員と指導者で関わる。 ひとりの学生だけが計画を実施するということがないように、2 名で計画を考え、2 名でケアを実施するように工夫する。 実施したケア場面は実施後の学生と指導者（または教員）とディスカッションをとおして振り返り、子どもの反応や行ったケアから目標の達成度やケアの改善点を話し合い、ケアプランを修正して実践するように指導する。 指導者と教員は、1 日の終わりに受持ち患児や学生の情報を交換し指導の方向性を統一する。
<p>【ペア・ラーニングにおける実習評価】</p> <ul style="list-style-type: none"> 実習評価は、目標達成度について自己評価表・実習記録・最終面接から評価を行う。 プロセス評価として、実習中に、ペア学生と学習したプロセスが述べられる、ペア学生と相談したり考えを述べるなどが出来るなど、2 名 1 組のペア・ラーニングの参加度・目標達成度を評価する。 評価表は自己採点を行い、記録物と評価表をもとに最終評価面接を学生 1 名と実習担当教員で実施し、最終評価とする。 <p style="text-align: right;"><small>(佐藤ら、2018 をもとに作成)</small></p>

た小児看護学実習指導をどのように感じましたか」と 1 名の学生が 1 名の子どもを受け持ち看護過程を展開する実習とを比較し、実習指導者の認識を質問した。インタビューは分析を踏まえて再インタビューの機会を依頼することの承諾を得た。

4. データ分析

インタビュー内容から逐語録を作成し、逐語録のデータを、参加者の意図が損なわれないように“ペア受持ち制”の指導を経験し実習方法としてどのように感じたかという「認識」に関する文脈をコード化した。次に、コードの類似性・相違性を比較検討してサブカテゴリーとして統合し、カテ

ゴリーの比較検討、再編を経てカテゴリー化した。分析の質の担保について、小児看護学研究者、質的看護研究者から成る研究チーム 3 名の合議にて分析を検討し厳密性の確保に努めた。

VI. 倫理的配慮

本研究は、所属機関の研究倫理審査会の承認(承認番号 13-1-024)を得た。研究参加者には、研究目的、研究方法、参加の自由意志、協力の辞退や中止について文書と口頭で説明した。また、研究参加の意思表示は部署内にボックスを設け、参加不参加を問わず返信するものとした。また、研究参加については他者に口外する事はなく、また不

参加であっても不利益がないことや面接内容の録音、話したくないことを無理に話す必要はないことやプライバシーの厳守、結果は学会等で公表する旨を伝えた。

Ⅶ. 結果

A大学のピア・ラーニングを活用した“ペア受持ち制”小児看護学実習を実施した病棟は2次救急後方病棟であるため、受け持ち患児は、喘息、肺炎、急性胃腸炎、川崎病、交通外傷など疾患、年齢共に幅広い背景を持っていた。また、担当した実習指導者4名は、小児看護臨床経験5～8年であり、実習指導者講習会を修了し、実習指導経験が2～6年目であった。

A大学におけるピア・ラーニングを活用した“ペア受持ち制”小児看護学実習を担当した実習指導者4名の面接を分析した結果、336コードから、8サブカテゴリー、4カテゴリーが抽出された。“ペア受持ち制”小児看護学実習の実習指導者の認識は、1.【子どもの関わりに困難を感じてもペア学生となら取り組むことができる】、2.【ペア学生と学習を相互補完しながら深められる】、3.【ペア学生には状況説明やケアを通した気づきや学びがある】、4.【個別の理解度や学習の方向性を把握して2名1組として指導するのが難しい】の4カテゴリーとして抽出された(表2)。以下、カテゴリー【 】、サブカテゴリー《 》で示した。

1. 【子どもとの関わりに困難を感じてもペア学生となら取り組むことができる】

実習指導者は、子どもの急性期に家族が神経質になっていて子どもに関わるのが難しい場面や、学生が子どもとのコミュニケーションに難しさを感じているような時でも、2名で励まし合って関わることができ、その場面でのお互いの気づきを活かしあうなど《子どもとの関わりに困難を感じても、ペア学生と一緒にならば取り組める》と感じていた。

また、血圧測定のように時間が取られ子どもが

負担を感じるような難しいケアでも、1人があやして子どもが飽きないように工夫をすることや、子どものケアを学生2人で熱心に検討して幅広いアプローチが可能になることで子どもが受け入れ易くなったり、子どもにも変化をもたらすことがある、と語った。また、いつもは実習指導者が子どもの安全を考え学生のケアを補助していても、本実習は学生2人で補い合っていることに達成感を感じているようだ、と話し《子どものケアが困難でも2名で工夫してできることに達成感がある》と認識していた。

2. 【ペア学生と学習を相互補完しながら深められる】

実習指導者は、学生2名で共通の目標をもち刺激を与え合う中で、一緒に資料を共有したり、疑問を2名で調べて確認することで学習が進みやすいことや、分からない点をもう1名が教えるなどの学習の補完が出来る、と話した。また、学生2名で子どもの好みを見出してケアを考えたり、2名で計画を立てることで、子どもとのやり取りの場面でひとりの学生が行き詰ったときに、ペア学生が助け舟を出せるなど、《2名で補い合う中で学習がすすむ》と語った。

また、実習指導者は、特に子どもへの指導や記録について考える際は学生2名で行うことが良いと話し、ペア学生と考えることがグループカンファレンスのようになり、ケア終了直後にペア学生と相談や意見交換ができ学習が膨らむことから、《ペア学生と相談する中で学びが深まる》と認識していた。

3. 【ペア学生には状況説明やケアを通した気づきや学びがある】

“ペア受持ち制”の場合、学生の行ったケアの振り返りや指導時には、ペア学生にも場面が分かるような状況説明を行うことになる。実習指導者は、ペア学生も状況説明を聞く事で学生のケアプロセスが明確になり気づきが促される、と語った。ま

表 2 “ペア受持ち制” 小児看護学実習における実習指導者の認識

カテゴリー	サブカテゴリー	主要コード
1.子どもとの関わり 困難を感じても ペア学生となら 取り組むことができる	子どもとの関わり 困難を感じても、 ペア学生と一緒に 取り組める	<ul style="list-style-type: none"> ・ 母親が神経質になっている場合は学生1名だと足も遠のくが、2名ならば病室に行くことができる。 ・ 子どもとのコミュニケーションが難しくても、2名ならば支えあい頑張ることができている。 ・ 子どもから拒否されたと思っても、2名で励ましつつアプローチを行い、気づき合っている。
	子どものケアが困難で も2名で工夫できること に達成感がある	<ul style="list-style-type: none"> ・ 時間がとられ負担になる処置も、1名があやして、1名が実施することで、子どもが飽きないように協力して工夫ができた。 ・ 子どもは気分により同じボタンでのケアや遊びを嫌がるため、2名いることでケアの幅が広がり子どもが受け入れ易くなる。 ・ スタッフも困難だったかわりを、学生が2名で検討して幅広いアプローチをすることで子どもが変わっていった。 ・ 子どもとのコミュニケーションは難しいが、学生2名で考えて熱心に取り組んだことが子どもに伝わり子どもが変化した。 ・ 学生ひとりでは指導者が補助するケアを、学生が補い合っているところに行くと達成感がある。
2.ペア学生と学習を 相互補完 しながら深められる	2名で補い合う中で 学習がすすむ	<ul style="list-style-type: none"> ・ 2名で共通の目標にむけて頑張り、刺激を与えながら実習している。 ・ 2名一緒に資料を共有し、質問には2名で調べてさらに確認するので学習が進みやすい。 ・ 2名での相乗効果は大きく、勉強が行き届かない部分を、もう1名が教えるというような補完ができている。 ・ 2名で子どもの好みを見出し、2名でケアを考えられる。 ・ 2名の実習は、一緒に相談して計画などを立てられて、煮詰まったときに助け船を出し合えるので良い。
	ペア学生と相談する中 で学びが深まる	<ul style="list-style-type: none"> ・ 指導や記録で考えることに関しては2名がすごく良い。2名で足して「2」以上になるときもある。 ・ 2名で色々考えることが、グループカンファレンスのようになり気づきが2倍になる。 ・ ペア学生がいることで、カンファレンスまで待たなくても確実に相談ができる。 ・ 2名の意見により学習が膨らむ。
3.ペア学生には 状況説明や ケアを通した気づきや 学びがある	ケアの状況説明から、 ペア学生にも行われた ケアに対する気づきが 促される	<ul style="list-style-type: none"> ・ ペア学生も分かるように状況説明をすることで、ケアのプロセスが明確になり、そこから学生の気づきが促される。 ・ 指導者がケア評価をすると学生はショックを受けるが、ペア学生が子どもの反応を説明する事で学生自身の気づきにつながる。 ・ ケアの評価時にケアの状況説明をする事で、指導者も学生も冷静に状況をみつめ問題をとらえなおすことができる。 ・ ペア学生から良い点を指摘されることで、より良いケアの新たな気づきがある。
	学生の実践から 共にケアを考え、 実践を観ることで 学びを共有できる	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学生の気づきから共にケアを考え実施するため、ペア学生が学生の実践したケアが何故良かったのかを考えて疑似体験ができる。 ・ 学生の気づきをもとに行った実践への子どもの反応をペア学生と考え、子どもの特性を共有出来る。 ・ 学生の気づきから行った看護を共に振り返り、学びを共有できる。
4.個別の理解度や 学習の方向性を把握 して2名1組として 指導するのが難しい	2名1組の個別の理解 度を把握するのが 難しい	<ul style="list-style-type: none"> ・ 出来る学生の計画に沿うと実施出来るが、質問をするとペア学生が分かってないことがある。 ・ ひとりの学生の学習が進んでいると、もう1名も実践できていることになる。 ・ 2名1組でも一人ひとりに対応して指導しなければならない。 ・ 行動計画発表では1名が発表するので、各個人がどこまで理解できているのかわかりにくい。 ・ 個別の理解度がつかみにくく、何処までが共有学習の成果なのか分かりにくい。 ・ 一緒に調べて実践し同じように学んでいるように思っても、自宅学習で行う疾患の理解には学生差が生じる。
	2名1組は、学生の学び たい方向性を踏まえ指 導するのが難しい	<ul style="list-style-type: none"> ・ 2名の捉え方が違うので戸惑った。 ・ レディネスの違い、進み具合や方向性の違いを踏まえて教えることが難しい。 ・ 学生2名の方向性が違う時にどうするかを悩みながら行っていた。 ・ 学生2名の意見が一致した場合、それが正解だと思いこみ修正するのが大変だった。

た、ペア学生が子どもの反応を学生の実践したケアに沿って実況中継のように伝える事で、学生がうまく行かなかった理由に気づく場合もあり、実習指導者が指摘するよりもショックを受けずに受け止めることができると話した。さらには、状況

説明を行う中で、学生2名と実習指導者が共にその状況を冷静に見つめなおして問題を捉えなおすことや、ペア学生が良かった点を指摘する事で学生により良いケアへの気づきをもたらされるなど、《ケアの状況説明から、ペア学生にも行なわれたケ

アに対する気づきが促される》と語った。

また実習指導者は、“ペア受持ち制”では、気づきをもとに学生2名でケアを考え実践するため、ペア学生も学生と同じ視点でケアの良否の理由を考えて学生のケアを観ることができ、ペア学生はケアの疑似体験ができる、と話した。さらに学生の実践に対する子どもの反応をペア学生も一緒に考える中で、子どもの特性を共有出来たり、行った看護を振り返り学びを共有できるなど、《学生の実践から共にケアを考え、実践を観ることでペア学生も学びを共有できる》と認識していた。

4. 【個別の理解度や学習の方向性を把握して2名1組として指導するのが難しい】

実習指導者は、ひとりの学生が行動計画に沿った実践が出来ていてもペア学生に質問すると分かっていないことや、1名の学生の学習が進んでいるとペア学生も実践できていると判断してしまう状況から、2名1組でも一人ひとりに指導し対応する必要性を感じた、と語った。しかし、行動計画発表時は1名が発表する事から個別の理解度を把握することが難しいことや、どこまでが個別の学習なのか分かりにくく《2名1組の個別の理解度を把握するのが難しい》と語った。

また、実習指導時に学生それぞれの捉え方が違うことや、ケアの方向性が異なる場合に教え方に困ること、2名が合致した方向性が誤っている場合の指導に悩むことを語り《2名1組は学生の学びたい方向性を踏まえ、指導するのが難しい》との認識を語った。

VIII. 考察

本研究では、4名の実習指導者にインタビューを行った結果、ピア・ラーニングを活用した“ペア受持ち制”小児看護学実習指導における実習指導者の認識として示された「実習のメリット」「指導の困難さ」について考察する。

1. 実習指導者が認識したピア・ラーニングを活用した“ペア受持ち制”小児看護学実習のメリット

本研究の実習指導者は、ピア・ラーニングを活用した“ペア受持ち制”小児看護学実習について【子どもとの関わりに困難を感じてもペア学生となら子どもとのケアに取り組むことができる】【ペア学生と学習を相互補完しながら深められる】【ペア学生には状況説明やケアを通した気づきや学びがある】と認識していたことが明らかになった。

先行研究では、国外であるがピア・ラーニングを活用した看護学実習の効果に関する実習指導者の認識について、ペア学生の存在が安心感となる事、ペア同士のディスカッションから学びが得られること、協力し合うことでケアを学生同士で出来る事などが明らかにされていた (Patrycja et al., 2010)。さらに、本研究の実習指導者の認識は、学生が語るピア・ラーニングを活用した小児看護学実習の効果と類似するものが見受けられ、たとえば、ペア学生の存在が安心感となる (Patrycja et al., 2010 ; 佐藤ら, 2018)、子どもとの関わりが苦手でも取り組む原動力になる (佐藤ら, 2018)、ペア学生と実習する事で子どもとの関係性が学べる、協力して良いケアを意欲的に追究できる、子どもを多角的に理解できるなど (Patrycja et al., 2010 ; 佐藤ら, 2108 ; Stenberg&Carlson, 2015)があり、本研究の実習指導者の実習への認識ともその効果が重なった。ピア・ラーニングは看護学実習において効果的な学習ツールである (Robyn, Simon and Robyn, 2013) ことを踏まえると、小児看護学実習においても、ピア・ラーニングを用いた“ペア受持ち制”実習は、学生・実習指導者の双方の視点から学習方法としてのメリットが認識されたと考えられた。

また、本研究結果の実習指導者の認識として、【ペア学生には状況説明やケアを通した気づきや学びがある】と実習指導者が2名の学生に行った「状況説明」は、ケアを見学したペア学生にも気づきをもたらすことが示された。この「状況説明」をもとに行う学習方法は、答えのない非定型的な

問題に適している方法といわれている。また、さまざまな知識を関連付けて多様に考える事を可能にすることが示されており、ひとりが能動的に聞く役割となるため説明が緻密化され、どちらの学生も個々の思考やその表現を緻密化することが出来るといわれている(藤村・橘, 2013)。その結果、説明された内容を問題解決状況として相対化することが可能となり、その後のモニタリングにもつながるとされている(藤村・橘, 2013)。すなわち、“ペア受け持ち制”における「状況説明」は、ケアを緻密に再現した上でアセスメントや問題の把握ができたため、目の前で展開される学生のケアのプロセスをモニタリングすることが可能となり、ペア学生が問題解決状況を捉えながらケアを観ることができたと考える。それ故、ペア学生も状況説明の振り返りに積極的に参加でき「疑似体験」の学びができたのではないかと考えられた。こうした学びの共有が“ペア受持ち制”のメリットとして指導者に認識されたと考える。実習指導時の「状況説明」が「疑似体験」としての学びにつながることは既存の研究では見当たらない事から新たな知見と考えられる。これまで“ペア受持ち制”実習では、実習体験において学生一人当たりのケアの回数が減り学びが薄くなるとの懸念もあった(林ら, 2018)が、本研究の実習指導者の認識からペア学生も疑似体験を通じた学びがあると考えられ、“ペア受持ち制”実習でのデメリットとされる経験機会の減少は「状況説明」を活かした指導により補える可能性が示唆された。

2. ピア・ラーニングを活用した“ペア受持ち制” 小児看護学実習の困難点

本研究の実習指導者は、【個別の理解度や学習の方向性を把握して2名1組として指導するのが難しい】と認識していたことが語りから明らかにされた。

本研究の実習指導者は、臨床指導者講習会を修了したメンバーで構成されており、これまで1名の学生で1名の患児を担当する実習では個別のレディネスの把握や指導の方向性を難しいと躊躇す

ることはなく、「2名1組」として展開した場合におこる難しさであることが推察された。ピア・ラーニングはお互いから学ぶだけでなく、各自が収集した情報をリソースとして学習するスタイルをとる(Nevill, 2008)。そのため、“ペア受持ち制”においては各学生が異なる対象理解やケアに対する考えを持っていることが前提となるため、実習指導者はケアを実施する学生だけにケアの方法や根拠を質問するだけでは、学生個別の理解度やどのような考えを持っているかの把握が難しいことが考えられた。また、学生それぞれが持つ異なる思考や方向性を把握できたとしても、1名の子どもへのケアとして統合できるよう指導を組み立てるのは、今までの実習指導形態にはない経験であると考えられ、それが指導の難しさとして実習指導者に認識されたのだと判断した。さらに、ピア・ラーニングを活用したペア受持ち制小児看護学実習では、「看護学実習の目標」「子どもの看護目標」「学生2名それぞれの学習目標」というように、目標の多重性も生じることから、指導の方向性が定めにくく困難性として認識されたと考えられた。通常は、ピア・ラーニングを活用した授業では定める授業目標は1つであり、教師の役割は「学習者に見合った課題設定を行う」「お互いに尊重し合える関係性を構築する」「グループにとっての課題解決に価値を持たせる」「学習モデルになる」「評価者になる」である(中谷・伊藤, 2013 b)。しかし“ペア受持ち制”の実習指導は、個々の学生の異なる学習状況を把握した上で、グループにとっての価値ある問題やケア目標や、各学生のケア目標や学習内容を把握したうえで指導内容を抽出することが求められフレキシブルなアレンジが必要とされる。本研究結果では実習指導者が2名の学生のケアの方向性を把握して2名1組として指導する難しさが認識として語られた。これらから、教員は、実習指導者が把握した学習状況を踏まえて指導方針を明示する必要があると考える。

平成29年に示された「看護教育モデル・コア・カリキュラム」の報告書では、臨床実習は看護職者が行う実践の中に学生が身をおき看護職者の立

場でケアを行うことであり、看護実践能力は看護サービスを受ける対象者と相対し、緊張しながら学生自らの看護行為を行うという過程で育むものと位置づけられ、その方法は各大学に委ねられることが明示された(文部科学省、2017)。本実習方法は、小児看護学実習の場が減少している状況にある中、“ペア受持ち制”小児看護学実習として2名1組の学生が子どもへの看護をペア学生との相互作用の中で学び合うという方法で行うことの可能性を指導者の認識から追究したものであり、今回は実習の「メリット」と「指導の困難さ」が示された。今後は、実習指導方法や、受け持たれた子どもや家族への調査が必要と考える。

IX. 研究の限界と課題

本研究で示した実習指導者の認識は1施設の4名の指導者から得た知見であるため、今後は実習環境の異なる複数施設で人数を増やすことや、受け持たれた子どもや家族の認識を調査する必要がある。

X. 結論

1. 実習指導者は、“ペア受持ち制”小児看護学実習について【子どもとの関わりに困難を感じてもペア学生となら取り組むことができる】、【ペア学生と学習を相互補完しながら深められる】【ペア学生には状況説明やケアを通した気づきや学びがある】をメリットとして認識しており、指導時の状況説明を通して疑似体験としての学びにつながることを示唆された。
2. 実習指導者は【個別の理解度や学習の方向性を把握して2名1組として指導するのが難しい】との指導の困難さを認識しており、実習指導者が把握した学習状況をふまえて教員が指導方針を明示する必要性が示唆された。

本研究にご協力いただいた実習施設および実習指導者の皆様に深く感謝申し上げます。

本研究における利益相反は存在しない。

文献

- 藤村宣之, 橘春菜 (2013). 協同における問題解決過程. 中谷素之, 伊藤崇達編. *ピア・ラーニング* (pp. 123-138). 金子書房: 東京.
- 林亮, 斉藤麻子, 石井くみ子, 川口千鶴, 西田みゆき (2018). 小児看護学実習におけるペア学習に対する学生の評価. *順天堂大学保健看護学部順天堂保健看護研究*, 6, 34-41.
- Hellström, H. E., Mårtensson, G., & Kristoffeison, M.L. (2012). To take responsibility or to be an onlooker. Nursing students' experiences of two models of supervision. *Nurse Education Today*, 32(1), 105-109.
- 平山綾蘭, 市川英加, 長田貴子 (2012). ペア実習の人間関係と実習満足度との関係. *日本小児看護学会論文集 (看護教育)*. 42, 46-48.
- 文部科学省 (2017). 看護教育モデル・コア・カリキュラム. 大学における看護系人材のあり方に関する検討会. 2018年10月1日アクセス. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/078/gaiyou/_icsFiles/afieldfile/2017/10/31/1397885_1.pdf
- 中谷素之, 伊藤崇達 (2013 a). ピア・ラーニングとは. 中谷素之, 伊藤崇達編. *ピアラーニング* (pp. 1-9). 金子書房.
- 中谷素之, 伊藤崇達 (2013 b). ピア・ラーニングの展望. 中谷素之, 伊藤崇達編. *ピアラーニング* (pp. 221-231). 金子書房.
- Nevill, J. A. (2008). problem-based learning and medical education forty years on. A review of its effects on knowledge and clinical performance. *Medical Principles and Practice*. 18(1), 1-9.
- 日本看護系大学協議会 (2016). 看護系大学学士課程における隣地実習の現状並びに課題に関する調査研究報告書. *大学における医療人養成のあり方に関する調査研究委託事業*.
- 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, 174-176.
- 大見サキエ, 片川智子, 宮城島恭子, 金城やす子 (2007). 小児看護学領域における外来看護についての大学教育の現状. *看護研究*, 40 (4), 383-390.
- Patrycja, C., Jenniler, L., & Buck, M. (2010). Perceptions of a Peer Learning Approach to Pediatric Clinical Education. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 7(1), 1-14.
- Roberts, D. (2008). Learning in clinical practice: the importance of peers. *Nursing Standard*, 23(12), 35-41.
- Robyn, S., Simon, C., & Robyn, C. (2013). The Value of Peer Learning in Undergraduate Nursing Education: A Systematic Review. *ISRN nursing*, 1-10. <https://doi.org/10.1155/2013/930901>
- 佐藤朝美, 小村三千代, 堀田昇吾 (2018). ピア・ラーニングを活用した“ペア受持ち制”小児看護学実習における学生の体験. *日本小児看護学雑誌*, 27, 73-82.
- Stenberg, M., & Carlson, E. (2015). Swedish student nurses' perception of peer learning as an educational model during clinical practice in a hospital setting an evaluation study. *BMC Nursing*, 14-48.

Abstract

This study aimed to understand the method of “pair nursing” in pediatric clinical practice based on peer learning, in which nursing students learned with a partner.

Unsemi-structured interviews were conducted with 4 nurses and the interview data were analyzed using a qualitative-inductive method. Four categories emerged from the analysis: “tackling teaching practice though students had difficulty associating with children,” “deepening learning with their partner student through mutual support,” “noticing and learning from their partner student’s care and teachers’ explanation of the situation,” and “difficulty in grasping student’s aim of learning and degree of understanding even when in pairs.”

The practical instructor of this study suggested that the "explanation of the situation" during guidance encourages pair students' "simulated experiences" to deepen their learning by considering the merit of practical training in "paired care system" of pediatric nursing practice.

It was suggested that teachers need to clearly indicate guidance policy for “difficulty of guidance” felt by practical instructors.