

## 研究報告

# 小児看護学実習における受持ち児の家族と学生の心理的距離の変化

## Changes of the Psychological Distances between Pediatric Nursing Students and Children's Families

藤田 千春<sup>1)</sup>  
Chiharu Fujita

永田 真弓<sup>1)</sup>  
Mayumi Nagata

廣瀬 幸美<sup>1)</sup>  
Yukimi Hirose

キーワード：小児看護学実習、家族、心理的距離、教育的支援

Key Words : pediatric nursing practice, family, psychological distance, educational support

本研究は小児看護学実習において、学生が関わった受持ち児の家族との心理的距離の変化とその関連要因を明らかにすることを目的に、質問紙調査を実施した。受持ち児の家族と関わる経験が得られたA大学4年次生55名を対象に分析した。受持ち児の家族との心理的距離が変化した学生は55名中39名(70.9%)であり、その全ての学生が接近したと回答した。また、学生の心理的距離の接近と家族、学生の特徴との関連を検討したところ、受持ち児の家族との心理的距離が接近した学生は家族との関わり時間が長く( $p < 0.05$ )、家族は付き添い入院をしており( $p < 0.05$ )、楽しく実習に取り組める傾向にあった。さらに学生のポジティブな自己主張(Positive Assertiveness)と受持ち児の家族との心理的距離の変化に相関がみられた。このことから、受持ち児の選定の際には家族の状況に配慮し、臨床指導者・病棟スタッフと連携しながら受持ち児の家族と学生との関わりを促進し、関わりを多く持てるように働きかける教育的支援の必要性が示唆された。

### Abstract

The purpose of this study was to gain changes in the psychological distance between pediatric nursing students undergoing field training and the families of the children that they are in charge of. To do this, we conducted an analysis of 55 fourth-year students at University A who had experience with those families. Of these 55 students, 39 (70.9%) experienced changes in the psychological distance between themselves and those families, and all 39 of those students reported that they felt closer to those families. Students who felt closer to the families of the children they were in charge of spent more time interacting with the families ( $p < 0.05$ ); the families stayed at the hospital to be with the children ( $p < 0.05$ ), and there was a tendency for the students to enjoy their practical training activities. A correlation could also be seen between the students' positive Assertiveness and the changes in the psychological distance with the children's families. These results indicate a need to take these factors into account when selecting the children that the students will be in charge of, to promote relationships between the students and the children's families, and to encourage the students to spend more time interacting with the families.

Received : November. 30, 2009

Accepted : March. 3, 2010

1) 横浜市立大学医学部看護学科小児看護学

## I はじめに

小児看護学の対象である子どもと家族の対象理解を深め、個別性の高い適切な看護援助の立案をするためには、学生が子どもと家族にコミュニケーションをはかっていくことが重要である。そのため本学の小児看護学臨地実習では対象のケアに繋がる子どもと家族とのコミュニケーションの重要性を理解することや、人間関係を築くことを教育目標に挙げている。しかしながら、最近の学生は核家族や少子化の希薄な人間関係の中で生活しているために、子どもとその家族とコミュニケーションをとることが難しく<sup>1)</sup>、実習において子どもの反応を捉えることや、母親を始めとする家族との人間関係を築いていく体験に困難を生じている<sup>2)</sup>。これらより、学生が子どもと家族との人間関係を形成させていくには、子どもや家族との実際的な関わりが必要とされ、そのための教育的支援を進めていかなければならない。学生と子どもとの人間関係の形成支援においては、病棟実習前に保育園等で健康な子どもと関わる機会を作ること<sup>3)</sup>や、学生が病児との人間関係の構築に向けて一歩踏み出すための支援を行うこと<sup>4)</sup>、成長発達の学習の確認から病児理解を促進させ、病児の反応の意味づけを助言すること<sup>5)</sup>など病棟実習履修前から実習中までの系統的で具体的な教育方法が明らかになっている。

一方で学生と家族との人間関係の形成においては、病棟実習中に学生が子どものケアの計画を母親と一緒に考えることや、教員が母親から得た情報を学生と共有していく必要性<sup>6)</sup>は示されているが、その前提として学生が家族のもとに行き、家族との人間関係を構築していけるための支援方法はまだ明らかになっていない。子どもの家族は、看護の対象に影響するものとして、また時には看護の対象となりうる存在である。家族は病気の子どもの抱えストレスフルな状況を呈してしまう<sup>7)</sup>ことや、生活援助に対する母親の考え方に学生が遠慮し介入に戸惑いを生じてしまうこと、母親に気を使われているのではと思うことから学生にとっては関わりづらく、訪室してもすぐ退室してしまう状況<sup>2)</sup>も見られている。このことから学生と家族との人間関係を構築し、促進できるよう学生を支援していくために学生と家族との人間関係の実態を検討していくことが必要と考えた。

人間関係の程度を知るひとつの指標として、心理的距離<sup>8)</sup>がある。人は、他の人に共感を覚え、その人を理解し受容するものとして認知し、相手に親近感を抱く程度の強弱を察知して、関わりに繋げている。心理的距離に関係する要因として、人が持つ感情や態度、価値観、あるいは各種体験の共有の程度が関与しているように、他者の理解や価値観、体験の共有が適切に進むと、それに従って、心理的距離が近づき、より円滑なコミュニケーションにつながると考える。

以上から、本研究では、学生と子どもの家族との人間関

係を構築していくための教育的支援のあり方を検討するため、小児看護学臨地実習において、学生が関わった受持ち児の家族との心理的距離の変化を把握するとともに、変化の関連要因について検討することを目的とした。なお、関連要因については、臨地実習において学生と子ども・家族との人間関係に影響するとされる受持ち児の属性<sup>9)</sup>、家族の面会形態<sup>10)11)</sup>、学生が受持ち児の家族と関わった時間<sup>9)</sup>、学生の実習前のレディネス<sup>3)</sup>と実習後の感想<sup>12)</sup>に加えて、自分や相手の気持ちも尊重することで相手との信頼関係を築き、よりニーズに即したケアに結びつく<sup>13)</sup>と言われるアサーティブ(自己主張)についての学生の傾向も検討した。

## II 用語の操作的定義

心理的距離：相手に共感を覚え、その人を理解し受容するものとして認知し、相手に親近感を抱く強弱の程度をさす<sup>8)</sup>。

## III 研究方法

### 1. 対象者

2009年5月～10月に小児看護学臨地実習を履修したA大学4年次生82名である。そのうち受持ち児の家族と関わる経験の得られた55名を分析対象とした。

### 2. 調査方法

小児看護学実習開始時に、対象者へ調査用紙を配布し、記入を依頼した。記入は調査協力への猶予時間の確保のために実習最終日、最終カンファレンス終了後とした。調査用紙の回収は回収ボックス又は、封筒に入れて実習担当教員への手渡しを学生に選択してもらい提出を依頼した。

### 3. 調査内容

調査は小児看護学臨地実習における学生と家族との関係やコミュニケーションに関連する先行研究<sup>3)9)-12)</sup>や文献等<sup>13)</sup>をもとに、本研究者が作成した以下の質問内容の回答を求めた。

1) 学生の受持ち児と家族の基本属性は性別、発達段階(乳児期、幼児期、学童期、思春期)と現在治療中の疾患および学生が関わった家族(受持ち児との続柄)と面会形態(面会、付き添い)とした。2) 受持ち児の家族と学生の関わり当初(以下、関わり前と略す)および、実習終了時(以下、関わり後と略す)に学生が感じた家族との心理的距離を「1:とても近い」から「10:遠い」の10段階のスケールで設定した。3) 学生の受持ち児の家族に対する関わりとしては家族との一日平均関わり時間(分単位)、関わり日数とし、4) 学生が実習前に子どもの世話をした経験の程度(回答は「よくある」～「ない」の4段階)、5) 実習前後の学生の気持ちとして受持ち児と関わる楽しみの程度(回答は

「楽しみ」～「楽しみでない」の4段階)、家族に対する気持ち(自由記載)と病棟実習後の感想(「楽しかった」～「楽しくなかった」の4段階)とした。5) 学生の自己主張の傾向としては佐藤の自己主張尺度<sup>14)</sup>を用いた。これはPositive Assertiveness(他者に対する肯定的な感情や考えの表明)、Negative Assertiveness(他者に対する否定的な感情や考えの表明)、Self-Affirmation(自己肯定)の3つの下位カテゴリーからなる19項目の尺度である。回答は4段階評価法(1～4点)となっており、全項目の平均値が高いほど自己主張が高く、各下位カテゴリーの平均得点の高さで自己主張の傾向を示す。先行研究では大学生を対象にした調査が行われており、大学生に使用できる。

#### 4. 分析方法

受持ち児の属性と家族の概要、学生の世話経験の程度と、子どもに関わる前の気持ち、実習後の感想、家族との関わり平均時間と関わり日数の記述統計量を算出した。

心理的距離については、受持ち児の家族との関わり前後の心理的距離及び、関わり後の心理的距離から関わり前の心理的距離の差(以下、心理的距離変化と略す)について記述統計量を算出した。

家族との心理的距離変化と、受持ち児の性別や発達段階、子どもの世話経験、受持ち児との関わり前後の思い(児と関わる前の気持ちと実習後の感想)、受持ち児の面会形態、家族との一日平均関わり時間といった受持ち児、家族、学生の特徴との比較にはカイ二乗検定及びFisherの直接確率検定を用いた。

家族との心理的距離変化と、自己主張尺度の全項目平均、下位カテゴリー毎平均との比較にはt検定を用いた。さらに家族との心理的距離変化の有無と、自己主張尺度の全項目平均、下位カテゴリー毎平均の関係をみるために相関係数を算出した。各検定の有意水準は5%未満とした。ただし、5%以上10%未満であった場合にも関連が確認されたものとして表記することにした。統計解析にはPASW Statistics 18 (SPSS) for Windowsを使用した。実習前の家族に対する気持ちの自由記載については内容分析を行った。

なお、心理的距離変化は遠のく・近づくという変化と、心理的距離が遠いまま・近いままという不変化の4群に層別されることが想定されたが、今回は得られる層別対象者数に限界があると考えられたこと、心理的距離が遠のく変化を示した学生がいなかったことから、遠いまま・近いままの者を合わせて不変化群、近づく変化を示した者を接近群とする2群で検討した。

#### 5. 倫理的配慮

研究の主旨および研究以外での目的では使用しないこと、調査は自由意志による参加・同意とすること、個人が特定されないこと、得られたデータは漏洩がないように厳重に保管すること、成績評価、人物評価とは無関係である

ことを文書および口頭で説明し、研究協力を強制力が働かないように繰り返し説明した。調査用紙の提出をもって研究への同意とみなした。本研究は、横浜市立大学研究院医学倫理委員会の承認(受付番号A090326004)を得た。

## IV 実習の概要

小児看護学臨地実習は2週間の中で、保育園実習を経て病棟実習というスケジュール展開としている。学生が履修した期間は4年次の5月から8月、9月末から10月である。それぞれの施設での実習概要について述べる。

### 1. 保育園実習

2週間の実習の前半に設定しており、初日は学内で事前学習と学生個々が設定した課題の学びを発表し、実習後に意見交換する演習1.5日間と保育園での実習2日間を含めた3.5日間の実習である。保育園の各クラスに入り、保育士の指導のもとに子どもと関わり、発達に合わせたコミュニケーションや遊び、基本的生活習慣への具体的方法を学ぶ機会を設けている。この実習は疾患あるいは障害によって入院している患児と家族へのコミュニケーションや看護につながる学習としての位置づけがされている。今回実習した保育園は横浜市内の10施設の認可保育園である。1グループの学生数は2～3名である。

### 2. 病棟実習

実習目標は、1) 疾病あるいは障害を持つ子どもとその家族とのコミュニケーションの重要性を理解し、関係性を築くことができる。2) 子どもの成長・発達、健康状態、および家族の状況等について総合的にアセスメントし、子どもとその家族のニーズを明らかにすることができる。3) 健康障害のある子どもとその家族のニーズに応じた看護援助の実際について学ぶ。4) チームメンバーの一員としての責任を果たすとともに、チームにおける看護師の役割と連携について理解することができる。

実習期間は病院オリエンテーション、患児選定0.5日を含む5.5日である。初日のケア見学や患児との遊びに入りながら、患児やその家族と関係性を築き対象の理解を深め、必要な情報収集から個別性のあるケアの立案・実施に繋げていく実習を展開する。実習先の病院は2大学病院と1総合病院であり、いずれかの小児病棟で患児を受持ち実習する。1グループの学生数は5～6名である。

## V 結果

### 1. 対象者数

65名から回答を得た。回収率は79%であった。このうち実習期間中に家族と関わる機会のなかった10名を除いた55名を分析対象とした。



## 2. 受持ち児の概要

受持ち児の性別は女兒が55%、発達段階は幼児期が63%と半数以上を占めた。疾患は血液腫瘍疾患が30%で、次いで免疫・アレルギー疾患が15%と多かった(表1)。

表1 受持ち児の属性

|      |          | n=55 |    |
|------|----------|------|----|
| 項目   |          | 人数   | %  |
| 性別   | 男        | 25   | 45 |
|      | 女        | 30   | 55 |
| 発達段階 | 乳児期      | 11   | 20 |
|      | 幼児期      | 35   | 63 |
|      | 学童期      | 8    | 15 |
|      | 思春期      | 1    | 2  |
| 疾患   | 血液・腫瘍    | 17   | 30 |
|      | 免疫・アレルギー | 8    | 15 |
|      | 形成       | 5    | 9  |
|      | 神経       | 5    | 9  |
|      | 呼吸器      | 4    | 7  |
|      | 感染       | 4    | 7  |
|      | 腎・泌尿器    | 4    | 7  |
|      | 循環器      | 2    | 4  |
|      | 整形       | 2    | 4  |
|      | 耳鼻       | 1    | 2  |
|      | 消化器      | 1    | 2  |
|      | 記載なし     | 2    | 4  |

## 3. 家族との関わり概要

関わった家族の続柄は51名(92%)が母親であり、面会形態は一人入院での面会が42名(76%)と多くを占めた。学生が家族と関わった時間は1~300分で、20分以上100分未満が20名(36%)と多く、平均値±SDは68±82分であった。関わり日数は1~5日間のうち3~4日が29名(53%)と多く、平均値±SDは3.6±1.1日であった(表2)。

表2 関わった家族の概要

|       |             |    |    | n=55    |
|-------|-------------|----|----|---------|
| 項目    |             | 人数 | %  | 平均値±SD  |
| 続柄    | 母           | 51 | 92 |         |
|       | 父           | 2  | 4  |         |
|       | 祖母          | 2  | 4  |         |
| 面会形態  | 面会          | 42 | 76 |         |
|       | 付き添い        | 11 | 20 |         |
|       | 記載なし        | 2  | 4  |         |
| 関わり時間 | 20分未満       | 21 | 39 |         |
|       | 20分以上100分未満 | 20 | 36 | 68±82   |
|       | 100分以上      | 14 | 25 |         |
| 関わり日数 | 1~2日        | 10 | 18 |         |
|       | 3~4日        | 29 | 53 | 3.6±1.1 |
|       | 5日          | 16 | 29 |         |

## 4. 学生の世界経験と受持ち児と家族に対する気持ち

実習前の世界経験は、実習前に子どもの世話をした経験が“よくある”と回答した学生は22名(40%)、“まあある”の回答が25名(45.5%)、“あまりない~ない”の回答は8名(14.5%)と8割以上が子どもの世話をした経験を持っていた。実習前に受持ち児と関わることの楽しみな気持ちは、“楽しみ”と回答した学生は32名(58.2%)、“まあ楽しみ”の回答が7名(12.7%)、“あまり楽しみでない~楽しみでない”の回答が15名(27.3%)というように7割以上が楽しみに思っていた。実習前の家族に対する気持ちでは“不安や心配を抱えている”と55名中31名が思っていた。また母親は“大変そう・辛そう”と55名中14名が思っていた。少数に“学生がつくのを嫌がられそう”という回答があった。実習後の感想は、“楽しかった~まあ楽しかった”との回答が51名(92.7%)、“あまり楽しくない~楽しくなかった”の回答が4名(7.3%)と9割以上が楽しく実習ができていた。

## 5. 家族との心理的距離

### 1) 関わり前後の心理的距離

55名全体の関わり前の心理的距離の平均値±SDは5.96±2.13であった。最小値は「2」の2名(3.6%)、最大値は「10」の4名(7.3%)で、最頻値は「5」と「7」の各10名(各18.1%)であった。また関わり後の心理的距離の平均値±SDは4.24±2.38で、最小値は「1」の5名(9.1%)、最大値は「10」の1名(1.8%)で、最頻値は「3」の13名(23.6%)であった。

### 2) 心理的距離の変化

55名全体の心理的距離変化の平均値±SDは-1.95±1.66であった。心理的距離変化の有無で分類したところ、心理的距離の変化があったのは39名(70.9%)であり、関わり前の心理的距離の平均値±SDは5.8±2.0、関わり後の平均値±SDは3.1±1.5で、心理的距離変化の平均値±SDは-2.74±1.29と2~3段階接近したものが多く見られたため以下“心理的距離接近群”とした。一方、心理的距離の変化が無かったのは16名(29.1%)で関わり前後ともに心理的距離の平均値±SDは6.13±2.7であり、以下“心理的距離不変群”とした。

## 6. 家族との心理的距離変化に関連する要因

学生・受持ち児とその家族の特徴について先に分類した2群間の比較を受持ち児について行なった。その結果、受持ち児の家族の面会形態、家族と1日に関わった時間に有意差が見られ( $p<0.05$ )、実習後の感想に有意傾向が見られた( $p<0.1$ )。心理的距離が接近した学生は不変の学生に比べ、受持ち児の家族が付き添いしているものが多く、家族との関わり時間も長く、また実習後に楽しかったという感想を持つことが明らかになった(表3)。

表3 学生・受持ち児とその家族の特徴と心理的距離接近との関連

|                   |                        | 心理的距離接近 (n=39)                   |        | 心理的距離不変化 (n=16) |        | p 値       |         |
|-------------------|------------------------|----------------------------------|--------|-----------------|--------|-----------|---------|
|                   |                        | n                                | %      | n               | %      |           |         |
| 受持ち児              | 受持ち児の性別                | 男児                               | 20     | 51.3            | 5      | 31.3      | n.s     |
|                   |                        | 女児                               | 19     | 48.7            | 11     | 68.8      |         |
|                   | 受持ち児の発達段階              | 乳児期                              | 10     | 25.6            | 1      | 6.3       | n.s     |
|                   |                        | 幼児期                              | 21     | 53.8            | 13     | 81.3      |         |
|                   | 学童・思春期                 | 8                                | 20.5   | 2               | 12.5   |           |         |
| 家族                | 受持ち児の家族の<br>面会形態       | (n=38)                           |        | (n=15)          |        | 0.016 * a |         |
|                   |                        | 面会                               | 27     | 71.1            | 15     |           | 100     |
|                   |                        | 付き添い                             | 11     | 28.9            | 0      |           | 0       |
|                   | 受持ち児の家族と<br>1日に関わった時間  | 20分未満                            | 10     | 25.6            | 11     | 68.8      | 0.011 * |
|                   |                        | 20分以上100分未満                      | 17     | 43.6            | 3      | 18.8      |         |
|                   | 100分以上                 | 12                               | 30.8   | 2               | 12.5   |           |         |
| 子どもの世話経験          | あり                     | 17                               | 43.6   | 5               | 31.3   | n.s       |         |
|                   | なし                     | 22                               | 56.4   | 11              | 68.8   |           |         |
| 受持ち児と関わる前<br>の気持ち |                        |                                  | (n=38) |                 | (n=16) |           | n.s     |
|                   |                        | 楽しみ                              | 21     | 55.3            | 11     | 68.8      |         |
|                   |                        | まあ楽しみ                            | 6      | 15.8            | 1      | 6.3       |         |
|                   |                        | あまり楽しみでない                        | 11     | 28.9            | 4      | 25        |         |
| 実習後の感想            | 楽しかった                  | 38                               | 97.4   | 13              | 81.3   | 0.069 † a |         |
|                   | 楽しくなかった                | 1                                | 2.6    | 3               | 18.8   |           |         |
| 学生                | 自己主張尺度                 | 平均±SD                            |        | 平均±SD           |        | n.s       |         |
|                   | 全項目                    | 2.67±0.40<br>(Min.1.95,Max.3.89) |        | 2.62±0.34       |        |           |         |
|                   | Positive Assertiveness | 3.42±0.43<br>(Min.2,Max.3.30)    |        | 3.56±0.43       |        |           |         |
|                   | Negative Assertiveness | 2.59±0.47<br>(Min.1.20,Max.4)    |        | 2.49±0.53       |        |           |         |
|                   | Self-Affirmation       | 2.26±0.58<br>(Min.1,Max.3.80)    |        | 2.30±0.49       |        |           |         |

1) 学生・受持ち児とその家族の特徴と家族との心理的距離の接近において $\chi^2$ 検定を行った † :  $P < 0.1$  \* :  $P < 0.05$

2) 自己主張尺度(全項目、下位カテゴリー)と家族との心理的距離の接近においてt検定を行った

3) a : 期待度数20%を超えたためFisherの直接法で算出

55名全体の自己主張尺度全項目の平均値±SDは2.66±0.379であった。下位カテゴリーでのPositive Assertivenessの平均値±SDは3.40±0.426、Negative Assertivenessの平均値±SDは2.56±0.482、Self-Affirmationの平均値±SDが2.26±0.554であり、学生の自己主張は、相手へのポジティブな表明が高いことが示された。心理的距離変化と自己主張の相関関係は、自己主張尺度全項目平均が $\gamma = -0.092$ 、Positive Assertiveness平均が $\gamma = -0.279$ 、Negative Assertiveness平均が $\gamma = -0.096$ 、Self-Affirmation平均が $\gamma = 0.061$ であった。これらのうちPositive Assertiveness平均のみ弱い相関が見られた( $p < 0.05$ )。

## VI 考察

今回の調査結果から、学生が関わった受持ち児の家族に感じた心理的距離の変化や思いが明らかになり、また人間関係の構築を促進する要因が明らかになった。その結果から学生の傾向をふまえた実習準備と実習中の支援について考察する。

### 1. 実習指導の準備

学生55名中の約7割に心理的距離の接近が見られていた。受持ち児の家族との心理的距離を接近変化させる要因

として関連していたのは、家族との関わり時間の長さや付き添い入院であった。母親の付き添いがあると受持ち児の関心が学生に向かず、子どもとの関係の発展を実感できないことがある<sup>11)</sup>と言われていたが、家族の場合においては付き添いであることが、学生と家族との人間関係を構築させる要因になっていた。また関わり時間については、家族の面会時間の長さが学生と家族の関係を良好にする<sup>9)</sup>という報告と一致した。これらのことから学生と家族との人間関係構築には家族と長く関わる必要性が見出された。そのため学生が受持ち児の家族との心理的距離を接近させるには、できるだけ受持ち児の家族と積極的に関わる時間を増やすことが大切である。受持ち児選定の際には家族が付き添っている場合や、面会でも家族が長い時間面会に来ているかなどを考慮していくように、臨床側と調整していくことが望ましいと考える。学生が受持ち児とその家族との関わり始めには、日頃関わる機会の少ない子どもと家族であることから、受持ち児の接し方や家族との人間関係の難しさが生じている<sup>10)</sup>。したがって教員や臨床指導者はあらかじめ受持ち児と家族にコミュニケーションを取り、学生が受持ち児と家族に関われるよう支援していく必要がある。また受持ち児のケアに臨床指導者や病棟スタッフと入る機会を作り、家族との関わり方のモデルを見せてもらえるように連携を取っていくことが重要である。一方で、単に学生が受持ち児の家族と長く関わることにとどまらず、学生が受持ち児の家族と人間関係が構築できる関わりのプロセスについても今後検討していく必要性が考えられた。

実習の感想では“楽しかった”と答えた学生は心理的距離が接近する傾向がみられた。実習が楽しみと思える実習指導の取り組み報告では、学生の緊張・不安を和らげる配慮や、学生が看護について様々な考えを聞けるような工夫<sup>15)</sup>がある。今回実習した施設もミーティングでスタッフの看護について聞ける機会があり、学生からの看護実施報告に対しても病棟スタッフが助言してくれていた。このような関わりやすい病棟の雰囲気や学生の報告に対する肯定的な助言について今後も継続されるように、臨床指導者・病棟スタッフと連携していく必要がある。

## 2. 実習中の教育支援

今回は人間関係能力を向上させる<sup>16)</sup>と言われる自己主張と距離感変化との関連について自己主張尺度を用いて検討した。自己主張尺度の総項目の平均点は2.66であった。佐藤が実施した大学生対象の調査の平均点は2.64<sup>14)</sup>であり、対象学生の結果と顕著な差が認められなかった。このことから看護を目指す大学生であっても、一般大学生と特性に差が無いことが明らかになった。また自己主張尺度の下位項目と心理的距離についても関連がなかった。しかし、自己主張尺度の下位項目であるPositive Assertiveness平均点数と心理的距離は弱い相関がみられた。このことから学生がポジティブな特性を持っている場合には受持ち児と家族

の関係形成の維持・促進がされるよう、ポジティブな考え方を支持していくことが必要である。今回、学生と家族との心理的距離の接近変化に関わり時間が関連していたことも踏まえ、付き添いはもちろんのこと、家族が面会という形態であっても長時間家族と関われる環境で実習できると、学生が家族に対して関わろうとする思いが高まる可能性が推測された。そのため、家族との人間関係形成の促進のためには実習準備で述べたような、家族と関われる環境作りを整えていく重要性が示唆された。

一方で、乳幼児期の子どもを受持つと学生の顔を見て泣かれることや、学生が声かけしたことに拒否的な言語表現をされると学生自身への拒否とネガティブに受け取ってしまい<sup>10)</sup>受持ち児のもとに行けなくなる恐れがある。そのことで受持ち児はもちろん、家族と関わる機会も減少してしまう可能性があるため、前向きな気持ちで受持ち児と家族のもとに行けるように臨床指導者・病棟スタッフに関わりのモデルとなって貰うことや、受持ち児が反応したことの意味を考えられるように促すなど、実際の場面から関わり方を学ばせることが大切であると考えられた。

学生の多くは家族に対する思いを“不安を抱えている”、“大変そう・辛そう”とっていたことから、学生にとって母親を始めとする家族を不安や負担感の援助が必要な存在と認識していながらも、実際には不安の援助の難しさを感じていることが推察された。したがって家族の不安の援助は子どもの疾患・治療に対する家族の受け止めや家族の言動など情報のアセスメントから進めていき<sup>17)</sup>、家族のニーズに合った具体的な支援策を考えられるよう指導していく必要がある。

## VII 研究の限界と今後の課題

本研究は学生自身が実習直後に振り返り記述した調査用紙をデータとしているため、子どもや家族との関わり経験や家族との心理的距離に対する個々の学生の捉え方に差を生じている可能性がある。実習時間中に家族と一度も関わる機会が無かった学生は分析対象からはずしており分析対象数が少なかったことから、一般化の面で限界がある。今後、さらに対象数を増やし、心理的距離変化を詳細に分析し関連要因との検討を進めていくことが必要とされる。また自己主張以外にも家族との関係形成が深まりやすい学生の特徴や受持ち児・家族の特性についての検討、受持ち児及び家族との関係形成への介入・検証を行っていく必要がある。

## VIII まとめ

1. 対象学生の7割は関わり前後で受持ち児の家族との心理的距離として、平均2段階の変化を感じており、その変化の方向は全てが接近の方向であった。

2. 学生の心理的距離変化と受持ち児の家族の面会形態 ( $p < 0.05$ ) や家族と1日に関わった時間 ( $p < 0.05$ ) に有意差が見られ、距離感が接近した学生は家族との関わり時間が長く、付き添い入院をしている家族と関わるが多かった。また実習後の感想には楽しいといった傾向が見られた。
3. 心理的距離変化と自己主張の下位項目平均の相関では、Positive Assertiveness平均に弱い相関が見られた ( $p < 0.05$ )。
4. 受持ち児の家族との心理的距離を接近させるには、できるだけ受持ち児の家族と積極的に関わる時間を増やすことが大切である。そのため受持ち児の選定の際には家族の状況に配慮し、臨床指導者・病棟スタッフと連携しながら受持ち児の家族と学生との関わりを促進し、関わりを多く持てるように働きかける必要性が示唆された。
5. 学生は家族を不安や負担を抱えている存在として認識していながらも、実際には不安の援助に難しさを感じていることが推察された。家族の不安の援助は家族のアセスメントから進め、ニーズに合った具体的な支援策を考えられるよう指導していく必要性が示唆された。

## 謝 辞

本研究にご協力いただきました学生の皆様に感謝申し上げます。

## 引用文献

- 1) 栗林浩子, 小村三千代, 福地麻貴子, 他: 大学と臨床との連携のあり方, *Quality Nursing*. 8 (10): 67-72, 2002.
- 2) 佐藤和津江: 小児看護学実習において、学生が体験する困惑とその対処について, *旭川荘研究年報*. 39 (1): 79-81, 2008.
- 3) 内田雅代, 池田佳由理, 兼松百合子, 他: 小児看護実習におけるこどものイメージの変化について, *千葉大学看護学部紀要*. 15: 35-43, 1993.
- 4) 小代仁美, 植木野裕美: 小児看護学実習において看護学生がこどもとの人間関係の形成に向けて一歩踏み出すために影響する要因, *日本小児看護学会誌*. 18 (2): 9-15, 2009.
- 5) 岡田玉子, 青木久恵, 土田美紀, 他: 病児とのコミュニケーションに対する不安が軽減した要因, *九州国立看護教育紀要*. 8 (1): 23-37, 2005.
- 6) 野村佳代: 小児看護学実習における学生と母親の信頼関係に及ぼす影響要因の検討—学生と母親の言動と実習記録の分析から—, *日本赤十字看護学会誌*. 4 (1): 106-114, 2004.
- 7) 長瀬玲子: 小児看護学実習を行う看護学生のストレスと児に付き添う母親のストレスとの関係—学生と母親への関わりに対する考察—, *日本小児看護学会第11回学術集会講演集*. 118-119, 1998.
- 8) 森岡清美, 塩原勉, 本間康平 (編): *新社会学辞典*. 有斐閣, 東京: 803, 2002.
- 9) 窪田マキ: 学生と患児に付き添う家族との関係及びその関係に影響する因子—小児看護学実習における自己評価の分析から—, *東京厚生年金看護専門学校紀要*. 4 (1): 28-32, 2002.
- 10) 大木伸子, 濱中喜代, 日沼千尋, 他: 小児看護学実習を問う—付き添いのいる病院での実習体験の記述から—, *小児看護*. 21 (12): 1650-1659, 1998.
- 11) 細谷京子, 渡辺美穂, 生須典子, 他: 小児看護学実習における学生の受け持ち患児および家族に及ぼす影響, *群馬県立医療短期大学紀要*. 11: 79-89, 2004.
- 12) 小川佳代, 三浦浩美, 船越和代: 小児看護学実習における「関係作り」に関する学生の自己評価と記述内容の分析, *香川県立医療短期大学紀要*. 4: 79-85, 2002.
- 13) 平木典子, 沢崎達夫, 野末聖香: ナースのためのアサーション. 金子書房, 東京: 17, 2002.
- 14) 佐藤淑子: 大学生の自己主張と自己の発達, *Human Developmental Research*. 19: 65-80, 2005.
- 15) 市川真理子, 小長井美和, 望月てい子, 他: 「実習が楽しみ」という学生の想いを継続できる実習指導, *看護教育の研究*. 19: 163-166, 1990.
- 16) 山名栄子, 飯盛美由紀: 職場における看護師間のアサーティブ学習会とその効果, *福岡県立大学看護学研究紀要*. 6 (1): 18-25, 2008.
- 17) 筒井真優美 (編): 小児看護学—子どもと家族の示す行動への判断とケア—第5版. 日総研, 東京: 19-20, 2007.