

# 母性看護学実習において学生が抱く実習前の不安感、実習中の困難感、実習後の成長感と事前学習課題の理解度および有効性から考察した効果的な学習支援

費 育 子

**Effective learning support studied from the feeling of anxiety before the practicum, the difficulty feeling during practicum, the growth feeling after practicum in maternal nursing practicum, understanding and effectiveness of the pre-learning task.**

**Ikuko NIE**

キーワード：母性看護学 実習前の不安感 実習中の困難感 実習後の成長感 学習支援

**Key words** : maternal nursing, feelings of anxiety before the practicum, the difficulty feeling during the practicum, feelings of growth after the practicum, learning support

### 諸 言

看護基礎教育において臨地実習は、知識と実践の統合を図る「臨床の知(屋宜, 2014)」を学ぶ機会である。カリキュラム上、臨地実習は必修科目とされているが、数多くの学びが得られる反面、心身の負担を感じる学生が多い。荒川ら(2010)は、「記録」「自己の能力不足」「カンファレンス」「満員電車」「患者との関係」「教員との関係」「人間関係」「睡眠不足と早起き」「物理的な実習環境」が実習のストレスとなっていると報告している。

母性看護学実習では、周産期にある女性および新生児が健康な生活を送るための支援を中心に学習する。母児を一組として受け持ち、相互に影響し合う存在として関わると同時に、父親を含めた新たな家族の形成過程にあるとら

え、家族の健やかな発達を支援する。しかし、核家族化が進行する現代社会では、日常生活において妊産褥婦や乳幼児に関わる機会が減少している学生が多く、対象者をイメージすることの難しさから、既習の知識が実践に結びつかず、苦手意識をもつ学生が多い(若井ら, 2010)。

母性看護学実習における学生のストレスとして、「報告に関連した未熟さ・不安・緊張」「看護実践能力不足に伴う焦り・不安・緊張」「看護援助・観察に伴う時間調整の難しさ」「男子学生の看護援助に伴う遠慮・疎外感」「教員と臨床指導者との指導方針のズレに対する戸惑い」「スタッフとの関係で感じる不安・緊張」「記録物の多さや体調管理・早起き・通学により生じる苦勞」(中島ら, 2014)が報告されている。これらのストレスを減少し、効果的な学

びの機会となるよう事前学習課題を提示し、それに対する学習ファイルを作成して実習に臨んでいる。母性看護学実習では、知識や技術の習得のみならず、学生のライフコースや母性意識に対する影響がみられ（石松，2002；藤井ら，2015）、学生の親準備性に対して寄与していることが示唆されている（贄ら，2016）。さらに、自己受容性が高まる（神林ら，2000）という報告もあり、実習での体験を通して学生個々の感性を豊かに伸ばし、人間性あふれる看護師としてのあり方を考える力や個々の学生の自己成長を促すことに重点を置いた教育方法の工夫（中島ら，2003）が求められる。

近年の社会構造の変化に伴い、看護基礎教育における母性および小児看護学領域の実習施設の確保は困難な状況が続いている。これに対し2015年9月に厚生労働省から、学内実習を臨地での学習ととらえる通達が出されている。一方、「保健師助産師看護師国家試験出題基準平成30年版」では、母性看護学分野の追加項目が最も多く近年の社会背景をふまえた大幅な具体化が施され、リプロダクティブ・ヘルスに関する幅広い知識の習得が求められている。母性看護学担当者は、周産期看護を中心に教授している現状の母性看護学からの転換を図るべく、リプロダクティブ・ヘルスの視点に立脚し、実習施設の確保が難しい現状を勘案して、効果的な実習のあり方および実習につながる講義・演習のあり方を考える必要がある。

母性看護学実習に対する実習前のイメージ、実習中感じたこと、実習後の思いを分析した先行研究(Nie, et al., 2015)において、学生は、実習前は不安、実習中は思うように実習ができないことによって生じるネガティブな感情、実習後は自分自身の成長を感じており、その内容には性差がみられた。そこで、母性看護学実習において学生が抱く、実習前の不安感、実習中の困難感、実習後の成長感を男女別に検討し、事前学習課題の理解度および有効性を照合して、効果的な学習支援を考察した。

## I. 研究目的

本研究は、母性看護学実習において学生が抱く、実習前の不安感、実習中の困難感、実習後の成長感を男女別に検討し、事前学習課題の理解度および有効性を照合して、今後の母性看護学教育における実習や講義・演習のあり方に示唆を得ることを目的とする。

## II. 用語の定義

本研究において、困難感は「難しい、快くない、辛い等のネガティブな感情」と定義する。

## III. 研究方法

### 1. 調査期間

平成25年8月から平成26年3月。

### 2. 調査対象

A大学看護学科3年次の女子学生92名と男子学生24名を対象とした。

### 3. 調査内容

無記名自記式調査法を用い、実習初日に事前学習課題に対する理解度を5段階評価で回答を求め、実習に対する不安については自由記載とした。また、実習最終日の記録提出後に、事前学習課題の有効性を5段階評価で回答を求め、実習中に難しい、快くないと感じたことおよび実習を終了して成長したと感じたことについては自由記載とした。

### 4. 調査方法

実習前のオリエンテーションにおいて、依頼文書を用いて口頭で説明し、同意を得られた学生に実習初日のオリエンテーション終了後および実習最終日の記録提出後に上記調査用紙封筒に入れて配布した。回答後の調査用紙は再び封筒に入れ厳封後、施錠可能なレポート提出用BOXへ投函とした。なお、提出期限は1週間以内としたが、成績評価への影響を避けるため、レポート提出用BOXからの調査用紙回収は、全学生の成績評価提出後とした。

### 5. 分析方法

実習前の不安、実習中に難しい、快くないと

感じたこと、実習後に成長したと感じたことについては、Text Mining Studio4.2を使用し、頻度分析として名詞・動詞・形容詞の上位20件の出現回数をカウントする単語頻度解析と文章中に現れる係り受けの回数をカウントすることにより、テキストの意味的な把握が可能となる係り受け頻度解析を行った。事前学習課題に対する5段階評価はExcelによる単純集計を行った。

## 6. 倫理的配慮

対象者に研究目的、意義、内容(方法)、自由参加と中断の権利、参加・不参加いずれの場合においても成績評価等において一切の不利益を被らないこと、プライバシー保護の権利が保証されること等を明記した依頼文書を提示し、同意書を用いて同意を得た。本研究は研究者所属機関の研究倫理審査委員会の承認を得て実施した(承認番号：第1308号)。

## 7. A大学における母性看護学実習

### 1) 母性看護学実習の目的・目標

#### (1) 目的

女性の特性とヘルスケアニーズを理解し、リプロダクティブ・ヘルスの視点から必要な援助ができる基礎的能力を養う。特にマタニティサイクルにある対象および家族へ、適切な援助ができるための基本的な実践能力を養う。

#### (2) 目標

- ① 妊産褥婦および新生児の特徴を理解し、根拠に基づいた看護が実践できる。
- ② 対象の多様な価値観を意識し、意思決定を尊重した看護が実践できる。
- ③ 妊産褥婦および新生児の看護を通じて、チームの一員として看護の立場から行動できる。
- ④ 対象の看護を通じて家族や親子の絆に触れ、自己の母性・父性観を発展させる。
- ⑤ 人間的成長や看護実践を発展させるために、自己の看護を振り返り考察できる。

### 2) 実習方法

2～6名の学生を1グループとして、女子学

生は2週間の病棟実習、男子学生は1週間の病棟実習と地域のオープンスペースで実施されている子育て支援センター実習と外来実習(パパママ教室)を1週間(各2日間)行った。病棟実習では、母児を受け持ち、その看護を実践したが、複数の医療施設での実習展開となっているため、学生が経験する項目には差異がある。特に、分娩の立ち会いについては、その差が顕著であった。しかし、妊産褥婦と新生児の看護展開は全員が行い、授乳や新生児のケア等を経験している。

### 3) 指導体制

グループごとに1名の教員が担当し実習指導を行ったが、子育て支援センター実習については学生のみで実習を行った。

### 4) 事前学習課題

妊娠期10項目、分娩期11項目、産褥期9項目、新生児期10項目、その他3項目、合計43項目を夏休み中の課題として、前期の講義中に提示した。夏休み終了時に提出を促し、学習の不足している学生には具体的な追加内容を明示して返却した。

## IV. 研究結果

### 1. 実習前の不安感

単語頻度解析の結果、女性学生では、「不安」「記録」「新生児」「知識不足」「実習」等(表1)、男子学生では、「関わり」「新生児」「不安」「関わる+ない」「記録」等(表1)が抽出された。係り受け頻度解析の結果、女性学生では、「他領域-違う」「質問-回答」「看護過程-展開」等(表2)、男子学生では、「新生児-関わる+ない」「イメージ-つく+ない」「他領域-違う」等(表2)が抽出された。

### 2. 実習中の困難感

単語頻度解析の結果、女子学生では、「記録」「無い」「かかる」「指導者」「睡眠不足」等(表1)、男子学生では、「対象者」「褥婦」「無い」「多い」「関わり」等(表1)が抽出された。係り受け頻度解析の結果、女子学生では、「記録-かかる」「指

表 1 単語頻度解析結果 抽出された単語(度数)

実習前の不安感		実習中の不快感		実習後の成長感	
女子学生	男子学生	女子学生	男子学生	女子学生	男子学生
不安(13)	関わり(6)	記録(16)	対象者(6)	新生児(26)	新生児(12)
記録(11)	新生児(6)	無い(10)	褥婦(6)	理解+できる(23)	理解+できる(6)
新生児(9)	不安(6)	かかる(8)	無い(5)	対象者(21)	ケア(4)
知識不足(7)	関わる+ない(4)	指導者(8)	多い(4)	母親(19)	考える+できる(4)
実習(6)	記録(4)	睡眠不足(8)	関わり(3)	コミュニケーション(16)	母親(4)
違う(5)	イメージ(2)	実習(7)	知識不足(3)	褥婦(16)	褥婦(4)
看護過程(5)	コミュニケーション(2)	違う(5)	男性(3)	感じる(15)	コミュニケーション(3)
関わり(5)	つく+ない(2)	褥婦(5)	いる+ない(2)	自分(15)	愛情(3)
他領域(5)	わかる+ない(2)	アセスメント(4)	コミュニケーション(2)	観察(14)	関わる(3)
知識(5)	違う(2)	イヤ(4)	スタッフ(2)	関わる(12)	考える(3)
ケア(4)	看護(2)	新生児(4)	記録(2)	不安(11)	生理的变化(3)
回答(4)	看護過程(2)	早い(4)	見学(2)	気持ち(10)	対象者(3)
技術(4)	観察+できる(2)	知識不足(4)	実習(2)	思い(10)	感動(2)
質問(4)	観察項目(2)	難しい(4)	受け持つ(2)	ケア(9)	看護(2)
書き方(4)	実習全て(2)	コミュニケーション(3)	授乳見学(2)	自然(8)	観察項目(2)
必要(4)	書き方(2)	関わる+できない(3)	新生児(2)	実施+できる(8)	関わり(2)
母児(4)	上手い+できる(2)	緊張(3)	忙しい(2)	必要(8)	嬉しい(2)
アセスメント(3)	他領域(2)	自分(3)	いる+？(1)	スムーズ(7)	泣きやむ(2)
コミュニケーション(3)	対象者(2)	質問(3)	かかる(1)	育児(7)	最初(2)
母親(3)	知識(2)	書き方(3)	ケア+できない(1)	視点(7)	事前学習(2)

表 2 係り受け頻度解析結果 抽出された係り受け関係(度数)

実習前の不安感		実習中の不快感		実習後の成長感	
女子学生	男子学生	女子学生	男子学生	女子学生	男子学生
他領域-違う(5)	新生児-関わる+ない(4)	記録-かかる(3)	スタッフ-忙しい(2)	新生児-関わる(6)	観察項目-理解+できる(2)
質問-回答(4)	他領域-違う(2)	指導者-質問(2)	記録-睡眠不足(2)	コミュニケーション-とる(4)	新生児-関わる(2)
看護過程-展開(2)	イメージ-つく+ない(2)	指導者-多忙(2)	コミュニケーション-とる(1)	スムーズ-実施+できる(4)	ウェルネス-理解+できる(1)
観察項目-観察+できる(2)	看護-イメージ(2)	対象者-深い(2)	コミュニケーション-とれる+ない(1)	対象者-関わる(4)	ケア-考える+できる(1)
実施-不安(2)	関わり-記録(2)	病棟スタッフ-多忙(2)	パスワード-かかる(1)	褥婦-受け持つ(4)	ケア-実施(1)
実習全て-不安(2)	実習全て-不安(2)	量-違う(2)	パスワード-解除(1)	イメージ-変わる(3)	ケア-実施+できる(1)
知識不足-不安(2)	看護過程-展開+できる？(2)	1日-受け持つ(1)	愛着形成-観察+できない(1)	バイタルサイン-測定(3)	ケア-理解+できる(1)
アセスメント-解釈+できる(1)	書き方-わかる+ない(2)	アセスメント-かかる(1)	依頼-申し訳+ない(1)	育児技術-上達(3)	コミュニケーション-とる+できる(1)
アセスメント-行動+できる(1)	観察+できる-展開+できる？(2)	アセスメント-できない(1)	解除-依頼(1)	自然-会話(3)	コミュニケーション-学ぶ+できる(1)
アセスメント-不安(1)	観察項目-観察+できる(2)	アセスメント-浅い(1)	外陰部消毒-見学(1)	新生児-触れる(3)	コミュニケーション-考える+できる(1)
アセスメント+できる-乗り換える？(1)	適切-観察+できる(2)	アセスメント-表現(1)	観点-わかる(1)	生理的变化-理解+できる(3)	つながり-深める+できる(1)
イメージ-つく+ない(1)	コミュニケーション-不安(2)	アセスメントカー-不足(1)	関わり-できない(1)	母親-偉大さ(3)	ペーパーペーシエント-異なる(1)
イメージ+できない(1)	関わり-上手い+できる(2)	あたりまえ+できない-実習(1)	関わり-観察+できない(1)	理解-深まる(3)	愛情-感じる(1)
イメージ+できない-不安(1)	-	イヤ-思い出す+できない(1)	関わり-主(1)	沐浴-実施+できる(3)	愛情-感動(1)
ケア-つなげる(1)	-	カンファレンス-緊張(1)	関わり-難しい(1)	ケア-考える(2)	安心-眠る(1)
ケア-実施(1)	-	グループ-違う(1)	気-遣う(1)	ケア-行う(2)	育児-不安(1)
ケア-不安(1)	-	グループ-発揮(1)	気軽-質問+できる(1)	コミュニケーション-とれる(2)	影響-与える(1)
コミュニケーション-とる+したい？(1)	-	グループメンバー-イヤ(1)	記録-終わり+ない(1)	スムーズ-できる(2)	学び-深める+できる(1)
コミュニケーション(1)-疲れる	-	ケア-実施+できる(1)	空気感-苦痛(1)	たいせつさ-感じる(2)	感謝-与える+できる(1)



導者－質問」「指導者－多忙」等(表2)、男子学生では、「スタッフ－忙しい」「記録－睡眠不足」「コミュニケーション－とる」等(表2)が抽出された。

### 3. 実習後の成長感

単語頻度解析の結果、女子学生では「新生児」「理解+できる」「対象者」「母親」「コミュニケーション」等(表1)、男子学生では「新生児」「考える」「理解+できる」「ケア」「母親」等(表1)が抽出された。係り受け頻度解析の結果、女子学生では、「新生児－関わる」「コミュニケーション－とる」「スムーズ－実施+できる」等(表2)、男子学生では、「観察項目－理解+できる」「新生児－関わる」「ウエルネス－理解+できる」等(表2)が抽出された。

### 4. 事前学習課題の理解度(表3)

妊娠期の学習課題の平均は3.00 (SD 0.82)で、「レオポルド触診法」「子宮底・腹囲測定」「仰臥位低血圧症候群」「妊娠による生理的変化」の順に平均ポイント以上であった。分娩期の学習課題の平均は2.88 (SD 0.85)で、「分娩の3要素」「陣痛の緩和方法及び促進方法」「ビショップスコア」の順に平均ポイント以上であった。産褥期の学習課題の平均は3.17 (SD 0.77)で、「退行性変化」「進行性変化」「母子同室」の順に平均ポイント以上であった。新生児期の学習課題の平均は3.06 (SD 0.81)で、「生理的体重減少」「バイタルサインの測定・身体計測」「栄養・ビタミンK投与」の順に平均ポイント以上であった。その他の学習課題の平均は2.81 (SD 0.82)で、「流産・早産・正期産の定義」のみが平均ポイント以上であった。

### 5. 事前学習課題の有効性(表3)

妊娠期の学習課題の平均は3.41 (SD 1.15)で、「妊娠による生理的変化」「妊娠期の異常」「胎児のwell-beingの判定」「子宮底・腹囲測定」「胎児の発育」「妊娠期の感染症」の順に平均ポイント以上であった。分娩期の学習課題の平均は3.71 (SD 1.07)で、「分娩各期の定義とケア」「分娩機序」「胎盤計測」「破水・羊水混濁」「分

表3 母性看護学実習 事前学習課題の理解度および有効性

学習項目	実習前の理解度		実習後の有効性	
	平均	SD	平均	SD
妊娠による生理的変化	3.26	0.92	3.73	1.00
母子健康手帳の活用	2.87	0.84	2.88	1.06
レオポルド触診法	3.67	0.80	2.99	1.36
子宮底・腹囲測定	3.51	0.81	3.52	1.41
妊娠期の異常(血圧・尿糖・貧血)	2.92	0.79	3.71	1.05
胎児の発育	2.92	0.82	3.51	1.15
胎児のwell-beingの判定	2.51	0.82	3.71	1.11
仰臥位低血圧症候群	3.34	0.88	3.37	1.12
超音波診断と用語	2.20	0.70	3.17	1.11
妊娠期の感染症	2.83	0.78	3.48	1.08
妊娠期合計	3.00	0.82	3.41	1.15
分娩の3要素	3.83	0.81	3.81	1.11
ビショップスコア	2.91	0.87	3.37	1.20
分娩各期の定義とケア	3.29	0.88	4.46	0.80
分娩の機序	3.00	0.89	4.13	1.05
胎児機能不全	2.45	0.70	3.27	1.10
弛緩出血	2.42	0.80	3.19	0.96
破水・羊水混濁	2.85	0.84	3.93	0.89
前置胎盤・常位胎盤早期剥離	2.73	0.94	3.45	1.02
陣痛の緩和方法及び促進方法	3.08	0.88	3.72	1.27
帝王切開	2.54	0.86	3.48	1.31
胎盤計測	2.59	0.84	3.97	1.06
分娩期合計	2.88	0.85	3.71	1.07
退行性変化	3.51	0.78	4.77	0.67
進行性変化	3.52	0.76	4.76	0.70
褥婦の心理的変化	3.13	0.79	4.19	0.96
家族の心理的変化	3.08	0.81	3.78	1.10
ソーシャルサポート	2.67	0.77	3.28	1.02
乳房・乳頭トラブル	3.20	0.76	4.55	0.80
血栓症	2.84	0.83	3.36	0.99
母子同室	3.48	0.76	4.45	0.84
身体機能の回復	3.11	0.70	4.30	0.92
産褥期合計	3.17	0.77	4.16	0.89
新生児の循環	2.89	0.90	4.09	0.93
出生直後の看護	3.03	0.81	4.20	1.04
生理的黄疸と病的黄疸	3.04	0.82	4.53	0.73
生理的体重減少	3.40	0.80	4.59	0.74
バイタルサインの測定・身体計測	3.38	0.78	4.57	0.71
新生児に実施される検査	2.74	0.78	4.26	0.94
新生児の栄養・ビタミンK投与	3.15	0.84	4.31	0.94
哺乳状態	3.10	0.78	4.50	0.90
新生児の消化と吸収	2.82	0.76	4.11	1.08
熱産生と体温低下	3.02	0.83	4.13	0.97
新生児期合計	3.06	0.81	4.33	0.90
母性保護に関する法律	2.46	0.80	2.63	1.01
流産・早産・正期産の定義	3.38	0.91	3.81	1.07
保健指導	2.58	0.73	3.44	0.99
その他合計	2.81	0.82	3.29	1.02

娩の3要素」の順に平均ポイント以上であった。産褥期の学習課題の平均は4.16 (SD 0.89) で、「退行性変化」「進行性変化」「乳房・乳頭トラブル」「母児同室」「身体機能の回復」の順に平均ポイント以上であった。新生児期の学習課題の平均は4.33 (SD 0.90) で、「生理的体重減少」「バイタルサインの測定・身体計測」「生理的黄疸」「哺乳状態」「栄養・ビタミンK投与」の順に平均ポイント以上であった。その他の学習課題の平均は3.29 (SD 1.02) で、「流産・早産・正期産の定義」「保健指導」の順位に平均ポイント以上であった。

## V. 考察

### 1. 実習前の不安感

女子学生では「記録」「新生児」「知識不足」「他領域-違う」「質問-回答」の頻度が高いことから、健康な女性や新生児に対するケアが中心となる母性看護学の特異性が、女子学生の不安要因の一つとなっている。一方、男子学生では「関わり」「新生児」「記録」「新生児-関わる+ない」の頻度が高く、新生児との関わりに対する不安を有している。母性看護学においては、特殊な領域である印象等の「特別な内容」、新生児との関わり方がわからない等の「実際の経験がない」という思いが学生の苦手意識を形成していると報告(山口, 2013)されており、これが学生の不安を助長しているといえる。特に男子学生は、女性を主な対象とする母性看護学実習に行くことがストレスとなっており(三浦ら, 2009)、性差に付随する社会通念の存在から実習に消極的になりやすく(川上ら, 2010)、制約なく関わる事が可能な新生児に対する不安を有していると考えられる。

また、女子学生では知識不足による不安もみられており、知識の統合を目的として実習に臨むにもかかわらず、知識不足の状況は好ましいことではなく、質問に対する回答への不安にも繋がる。自己学習の不足は日々変化していく対象についていくことができず、学習の大変さだ

けが残る(徳田ら, 2007)と報告されており、記録に対する不安の増強と同時に、臨地での学習効果を低下させる。

### 2. 実習中の困難感

女子学生では「記録」「睡眠不足」「記録-かかる」、男子学生では「記録-睡眠不足」の頻度が高いことから、記録を負担に感じていると推察されるが、女子学生は「アセスメント」「指導者」「対象者」「病棟スタッフ」「グループ」の係り受け関係が多く抽出されており、記録の中でもアセスメントに苦慮している点および人的環境に対して、ネガティブな感情を有している点が特徴的といえる。病棟実習では、母児を1組として受け持つため1度に2名の看護展開を行うことになる。早期の褥婦や新生児は日々の変化が顕著で、正常な経過をたどる母子の場合、問題解決思考だけでは対象者の課題を見出すことが難しい(谷口ら, 2007)。入院期間も短く、短期間の受け持ちや複数の対象者を受け持つこと等、情報の分析が女子学生の負担を増大させている可能性がある。母性看護学実習において学生は、実習指導者、教員、グループメンバー、受け持ち対象者の4キーパーソンから影響を受け、実践能力を習得して(佐々木ら, 2007)おり、人的環境は実習中の学生にとって良い影響にも悪い影響にもなり得る。また、母性看護学実習では、1施設に配置可能な学生数が一定でない上、複数の施設で実習を行う場合もあり、他領域での実習グループとは異なるメンバーで実習をしているため、グループダイナミックスが働かず、グループ間の関係性がネガティブな感情の誘因となっていることがわかる。

一方、男子学生では「コミュニケーション」「関わり」「パスワード」の係り受け関係が抽出されており、男女の相違は異なる実習方法から生じていると考えられる。男子学生の病棟実習は1週間のみで、残りの1週間は子育て支援センター実習と外来実習(パパママ教室)を行っている。これらの実習では、看護過程の展開は行わず、対象者との関わりが中心となる。病棟実

習では女子学生とペアで実習を行い教員が同行するが、この1週間は男子学生のみで実習を行うため、慣れない環境での対象者との関わりの難しさを感じていると考えられる。また、男子学生は電子カルテのパスワード解除という物理的環境に難しさを感じている点も特徴的といえる。

母性看護学実習における学生のストレス要因は、人間関係、実習環境、知識、看護過程であったが、教員の「調整力」「技術指導」「相談しやすさ」が学生のストレスを緩和させる(本多ら, 2007)と報告されている。学生のストレスは学習に対するマイナス要因となり(寺田ら, 2011)、実習中の学習効果を低下させる要因の一つとなる(北林ら, 2011)。したがって、実習指導を担当する教員には、学生のレディネスや学習進度を見極めた対象者の選定等、適切な指導力や調整力が求められる。特に母性看護学実習における男子学生は、性差から生じるストレスを感じている(伊藤ら, 2008)ため、教育的配慮が不可欠となる。

### 3. 実習後の成長感

男女とも「新生児」「母親」「褥婦」「理解+できる」「新生児-関わる」の頻度が高いことや「ケア」に関する係り受け関係が抽出されていることから、対象者との関わりを通して、母性看護に必要とされる知識の理解とそれに基づいた技術の習得ができていくことがわかる。また、「母親-偉大さ」「愛情-感動」「感謝-与える+できる」の抽出から、実習による学生の人間的成長を窺い知ることができる。母性看護における新たな体験、母性看護特有の技術の成功体験、母親との一体感、人間の営みへの感動は、母性看護学実習で学生が感じる満足感・達成感の要素となる(神谷ら, 2007)と報告されており、今回の結果においても同様の傾向がみられた。

妊娠・分娩・産褥は生理的变化であり病気ではない。ゆえに、本来備わっている力を引き出し、生理的な現象(メカニズム)が順調に経過するためのケアが中心となる(太田, 2017)。問

題解決思考とは異なるウェルネスの視点は、看護師国家試験出題基準の新たな項目として追加されており、十分な理解が求められる。看護過程の演習では理解度が十分とはいえない状況であったが、対象者を通して学習することで理解が深まったと考えられる。

### 4. 事前学習課題の理解度および有効性

事前学習課題では、技術演習を実施した「レオポルド触診法」「子宮底・腹囲測定」「新生児のバイタルサイン測定・身体計測」、および、看護過程の展開を行う上で必須の知識である「退行性変化」「進行性変化」の理解度が高く、インプットした知識をアウトプットする学習によって知識の定着が図れた。

限られた時間の中で知識の習得と活用を促すためには、講義と演習の計画に対する熟考が必要であり、看護過程に関する授業計画は実習に臨む上で重要となる。過度の不安や緊張は学習に対する意欲だけでなく、自己に対する自信までも低下させる(神林ら, 2000)。知識を定着させる演習や既習の知識を確認する事前学習は、知識不足から生じる実習前の不安を軽減すると同時に実習に臨む上での自信にも繋がると考えられ、学生のレディネスをふまえた授業計画に基づく学習課題の提供が必要となる。

事前学習課題はファイルに綴じて活用し、学習を追加していくよう指導していたが、実習中はテキストや参考書を使用する学生が多く、事前学習ファイルの活用に至らなかった。しかし、事前学習課題の各項目とも実習後の平均値が上昇しており、その有効性が示されている。特に、実習中、産褥期にある母親と新生児を一組として受け持つため、産褥期と新生児期の有効性が高くなっている。特に、新生児は全ての学生が受け持ち、看護を展開しているため、事前学習の知識を活用し、学生の成長に繋がったものと推察される。一方、実習中、妊娠期や分娩期の対象者と関わる機会が少ないことから、この時期の学習項目は有効性が低かった。同様に、「母性保護に関する法律」についても実習において



活用する機会が少ないため、有効性が低かった。

近年の社会背景をふまえた国家試験出題基準の改定によって、母性看護学分野においては項目の追加と具体化が顕著であることから、これに対応した学習内容の検討が必要である。学生は臨地実習での経験率が高い項目を事前学習課題として希望する(緒方ら, 2007)が、実習中に経験の機会が少ない学習項目についても実習後は一定の有効性が得られている。したがって、事前学習は実習内容に偏らず、母性看護学に関する幅広い知識を習得する機会とする必要がある。しかし、過度の負担は効果的な実習につながらない(坂井ら, 2007)と報告されており、学習内容の厳選に加えて、学習を有効に活用できる実習内容の検討が不可欠である。実習施設によって対象者の特徴が異なるため、対象者を通して学習する機会が得られない場合は、カンファレンスや学内実習等における学習を工夫する必要がある。

母性看護学実習によって知識の統合を完成した後は、国家試験の学習まで母性看護学を学習する機会はない。したがって、実習での学びを国家試験につながる効果的な学習とすることに加えて、国家試験に臨むモチベーションとなるよう自己肯定感を育むことが実習の重要な役割の一つといえる。さらに、母性看護学実習では、学生自身が親になるイメージの形成にも影響し、将来像や人生観を構築する機会にもなり得ることから、学生の人間性を育む役割も有している。これらを念頭に置いた学習計画の構築が求められる。

## 結 語

実習前の学生は、母性看護学の特異性や知識不足から生じる不安を感じ、実習中は、記録が負担となり、女子学生はアセスメントに苦慮している。一方、男子学生は、対象者との関わりや実習環境にネガティブな感情を抱いている。しかし、実習後は、対象者との関わりを通して、母性看護に必要とされる知識の理解とそれに基

づいた技術の習得とともに、母親の偉大さや愛情を感じ人間的成長を遂げている。

実習前の自己学習の不足は、記録に対する不安の誘因となり、実習での学習効果を低下させると同時に実習の大変さだけが残り、学生の人間的成長の妨げともなり得る。実習までに習得すべきものとして、積極的な学習姿勢と確実な知識の習得(谷口ら, 2007)の2点が挙げられており、知識を定着させる演習や既習の知識を確認する事前学習課題の提供に加えて学習姿勢の涵養も求められている。

中央教育審議会の「大学教育の質的転換答申」において、「生涯に亘って学び続ける力、主体的に考える力を持った人材は、学生からみて受動的な教育の場では育成することができない。従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見出していく能動的学修(アクティブ・ラーニング)への転換が必要である」と進言されている。これは、教育手法の技術ではなく、学びの意味を学生に分かりやすく理解させた上で、教員と学生が相互に知性を高めていく学生主体型の学士課程教育に換えていく学習者中心主義に立脚したパラダイムの転換である。これによって、知識のみならず学習姿勢の習得も期待できる。

実習での学びは、それまでの準備状況が大きく影響するため、学生の主体的能動的な学習を可能とする講義・演習の授業計画が不可欠で、その一連の経過として厳選した内容を事前学習課題として提示しなければならない。また、アクティブ・ラーナーには、リーダーシップ最小3要素といわれる、目標設定(共有)、率先垂範、同僚支援(日向, 2016)が求められており、教員は、明確な目標の下、学生に範を示すことによって、学生の学習姿勢を育てるとともに教員も成長可能な存在であり続ける必要がある。

今回の研究において、演習で活用した学習内



容の理解度が高く、アウトプット型学習の有効性が示されたことから、知識詰め込み型中心の教育を再考し、講義・演習・実習の連続性をふまえた学生の主体的能動的学習を可能とする母性看護学教授の必要性が示唆された。

### 研究の限界と今後の課題

本研究は、1大学の1学年のみを対象者とし、研究者自身が科目を担当する教員として分析しているため一般化には至らない。実習施設の確保が難しい現状の中、新たに国家試験出題として追加された項目もふまえ、効果的な学習をめざして講義から実習までの授業計画を立案するために、毎年継続して振り返りを行っていく必要がある。

### 謝辞

本研究にご協力いただきました学生、実習をお引き受け下さいました実習施設の皆様、対象者の皆様に心より感謝いたします。

本研究は、第56回日本母性衛生学会学術集会において報告した内容を加筆修正したものである。

### 文献

荒川千秋, 佐藤亜月子, 佐久間夕美子, 他 (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, 61-66.

本多洋子, 石沢敦子 (2007): 母性看護学実習における看護学生のストレスの緩和をはかる教員の指導要因についての検討, 桐生短期大学紀要, 18, 117-123.

日向野幹也 (2017年9月22日検索): 権限によらないリーダーシップ,  
[http://www.waseda.jp/inst/ches/assets/uploads/2016/08/160820\\_interview\\_JMAM\\_CTLT.pdf](http://www.waseda.jp/inst/ches/assets/uploads/2016/08/160820_interview_JMAM_CTLT.pdf).

藤井智恵美, 和田佳子, 川尻舞衣子, 他 (2015): 母性看護学実習における看護学生のライフ

コースに影響を与えた学び, 共立女子大学看護学雑誌, 2, 17-23.

石松直子 (2002): 看護学生のライフプランと母性意識－母性看護学実習前後の比較－日本赤十字九州国際看護大学 intramural research report, 1, 76-87.

伊藤千恵, 松井幸子, 大野絢子, 他 (2008): 男子学生の母性看護学実習における教育的配慮の考察, 群馬パース大学紀要, 6, 81-89.

神谷美樹, 高杢裕子, 小原まゆみ, 他 (2007): 母性看護学実習において看護学生が感じる満足感・達成感の分析, 九州国立看護教育紀要, 10 (1), 8-15.

神林玲子, 菅野美香, 西脇美春 (2000): 母性看護学実習における学生の不安と自己受容性に関する研究, 山梨医大紀要, 17, 80-83.

川上晶子, 金子直美, 森口祐子, 他 (2010): 母性看護学実習における指導者の役割(第二報)－男子学生の看護技術経験拡大への試み－, 日本看護学会論文集 母性看護, 41, 46-49.

北林ちなみ, 中山美香 (2011): 母性看護学実習における学びの評価とそれに関連する因子, 飯田女子短期大学紀要, 28, 59-70.

三宅順, 近藤大貴, 奥山真由美 (2009): 男子看護学生に特有の臨地実習におけるストレスサーと対処行動, 日本看護学会論文集 看護教育, 40, 30-32.

中島久美子, 土江田奈留美, 國清恭子, 他 (2003): 母性看護学実習体験から見た学習効果の分析, 群馬保健学紀要, 24, 31-42.

中島久美子, 早川有子 (2014): 母性看護学実習における学生のストレスと対処行動から捉えた実習指導の課題, 群馬パース大学紀要, 17, 17-27.

Ikuko Nie, Fumiko Murotsu (2015): Student's attitudes toward maternity nursing training – Changes prior to, during, and following training and gender differences -, Journal of Hiroshima Cosmopolitan University Health Sciences and Human Formation 1(1), 13-20.

- 贄育子, 中川名帆子(2016): 母性看護学実習における女子大学生の親準備性の変化に関する実態調査, ヒューマンケア研究学会誌, 7 (2), 55-60.
- 緒方妙子, 坂井邦子, 江島峰子, 他(2007): 母性看護実習を充実させるための効果的な事前準備に関する検討 第一報～実習終了後の四年生へのアンケートから～, 九州看護福祉大学紀要, 10 (1), 31-39.
- 太田操(2017): ウエルネス看護診断にもとづく母性看護過程(第3版), 15, 医歯薬出版, 東京.
- 坂井邦子, 緒方妙子, 原田美智, 他(2007): 母性看護実習を充実させるための効果的な事前準備に関する検討 第二報～三年次演習前・演習後・実習後アンケートの結果から～, 九州看護福祉大学紀要, 10 (1), 41-49.
- 佐々木睦子, 内藤直子, 藤井宏子(2007): 母性看護学実習における実践能力習得への4キーパーソンからの影響, 香川大学看護学雑誌, 11 (1), 17-27.
- 谷口通英, 服部律子, 布原佳奈, 他(2007): 母性看護の看護過程の展開に必要な学習プロセスと臨地実習との関連, 岐阜県立看護大学紀要, 7 (2), 19-24.
- 寺田裕樹, 成田有吾, 久田雅紀子, 他(2011): 看護学生におけるストレスによる学習への影響, 三重看護学誌, 13, 73-81.
- 徳田真理子, 甲斐寿美子(2007): 母性看護学実習後における学生の意識変化, 帝京平成看護短期大学紀要, 17, 21-25.
- 若井和子, 道廣睦子(2010): 母性看護学に対する看護学生の苦手意識の構造, インターナショナルNursing Care Research, 9 (4), 127-133.
- 屋宜譜美子, 目黒悟(2014): 教える人としての私を育てる, 25, 医学書院, 東京.
- 山口静江(2013): 母性看護学に対する苦手意識の形成要因と軽減要因, 日本看護学会論文集母性看護, 43, 84-87.