

原 著

「その人に最善のケア」を創造するために基本的なこと：
看護の判断に迷った臨地実習中の看護学生への指導の
一経験を質的に分析する

正村啓子

山口大学大学院医学系研究科基礎看護学分野(基礎看護学) 宇部市南小串1丁目1-1 (〒755-8505)

Key words : 最善のケア, 創造, 基本, 看護学生, 臨地実習指導

和文抄録

本研究の目的は、看護学生への臨地実習指導の一経験をj用いて、「その人に最善のケア」を創造するために基本的なことを明らかにすることである。

看護学生は、患者に求められたケアの実施に迷っていた。この学生への臨地実習指導者による指導の具体的な記述を、解釈的現象学により、著者が先行研究において開発した「卓越した看護実践への道のモデル (The Pathways to Excellent Nursing Practice model)」を用いて、視覚化して分析した。

その結果は次の通りであった。本研究の成果の「基本的な学生・指導者相互関係のサイクル」は学生の看護師としての成長を助ける。このサイクルを繰り返しながら、学生の持つニード・問題を明確にし、学生が自分で判断し実施できるように助言する。学生への助言は、指導者が学生と同じ状況で看護師として実施する看護を基に見つけることができる。

これらの成果は、「その人に最善のケア」を創造し提供するための基本的なこととして確認された。実践に活用しながら、さらに洗練する必要がある。

はじめに

看護職は、常に最善のケアを提供できるように、

看護基礎教育を基盤に、継続学習により、看護師としての能力の維持・開発に努めなければならない¹⁾。このことから、日本看護協会は、看護職が一定水準以上の継続教育を受けることができるように継続教育の基準を見直し、それらを提示して¹⁾、その学習環境を整える取り組みを行っている。このような状況を背景に、「最善のケア」とはどのようなケアであろうか、どのようにして創造されるのか、また、「最善のケア」を創造し提供できるようになるためにはどのような学びのステップがあるのだろうか。これらのことを、実践事例の具体的な記述を基に視覚化してイメージできるように示すことができれば、看護基礎教育の充実とともに、卒業後も継続して自ら学び「最善のケア」を創造し提供できる看護職者へと成長することに貢献できるだろう。

著者は、先行研究において、卓越した看護実践のための重要な要素について、著者が開発した人間相互理解モデル (Human Being Mutual Understanding Model : HBMUM) を用いて質的に探求した³⁾。その結果、「“倫理”すなわち、日常の人間相互の関係において患者(その人)を尊重すること」は、卓越した看護実践の基盤であり、「患者への専心」、「人間相互の関係(理解)」、「ニーズの充足・問題解決」は、それらの中心に「倫理」を据えながら一体となって実践へと統合されていることを明らかにした。これらの研究成果を実践に活用するために、人間相互理解モデル (HBMUM) に、

実行のプロセスを加えた、卓越した看護実践への道のモデル (The model of Pathways to Excellent Nursing Practice: PENPモデル)⁴⁾を開発し、「卓越した看護実践への一つの道」⁴⁾、卓越した看護実践の重要な基盤である「患者(その人)を大切に看護するとはどういうことか」⁵⁾、そして、「その人に最善のケア」を創造するプロセス⁶⁾について、実践事例を用いて視覚化して示した。そこで、本研究では、「その人に最善のケア」を創造するための基本的なことを明らかにすることを目的として研究に取り組んだ。メイヤロフは、著書「ケアの本質」の冒頭で、「他の人をケアすることとは、その人が成長し自己実現することを助けることである」⁷⁾と述べ、ケアには様々な関係があるが、そこにどのような重要な違いがあろうとも共通したパターンがあると述べている⁷⁾。

本研究では、臨地実習中の看護学生-指導者の指導の関係をj用いて、「その人に最善のケア」を創造するための基本的なことを明らかにすることにした。著者自身の教員、そして、実習指導者としての成長に重要な影響を与えた、著者自身の臨地実習指導初期の経験^{8, 9)}を、著者が先行研究において開発した、PENPモデルを用いて視覚化して、「その人に最善のケア」を創造するための基本的なことについて分析し検討した。

研究目的

看護学生への臨地実習指導の一経験を、PENPモデルを用いて視覚化して質的に分析し、「その人に最善のケア」を創造するために基本的なことを明らかにする。

研究方法

1. 研究デザイン

解釈的現象学により、PENPモデルを用いて視覚化して分析した。

解釈的現象学とは、人々がどのようにして自分たちの生活を解釈し、経験を意味づけするのかを探究する時に役に立つ研究方法である¹⁰⁾。本研究では、看護学生への臨地実習指導の一経験についての指導者の記述をもとに、指導者と学生のどのような相互

作用が「その人に最善のケア」の創造を導いたのか、その基本的な考え方を探求するために解釈的現象学を用いた。

PENPモデルは、その人を理解し実行するという、人間相互の関係の基本的な構造を視覚化していることから、本研究にj用いた。

2. 「卓越した看護実践への道」のモデル (PENPモデル) の概要

PENPモデルは、看護師が、看護を提供している時の対象者への具体的ななかかわりの状況を視覚化するために、卓越した看護実践に関する研究の成果³⁾を基に、著者が開発したものである⁴⁾。以下にその概要を示す。

1) その人を理解するための3つの世界

私たちは、他の人々を理解するためには、私たちの3つの世界について学ばなければならない³⁾。私たちの世界は、「外界」と「内界」に分けられる。外界は、声や振舞い、表情のような「表現」を包含する。内界は「記憶」を包含し、記憶はさらに、「知覚」、「思考」、「感情」を含む「心の世界」と、現在および過去の経験を含む「経験の世界」を包含する。私たちは、「表現」、「心の世界」、「経験の世界」の3つの世界を通して、他の人を理解することができる(図1)。

2) その人の全世界、「理解」と「実行」

他者理解の後に生じる「実行」のプロセスを、他者理解のための3つの世界に追加した。実行のプロセスは、実践でよく用いられている、「目標」、「計画」、「実施」を要素とした。「実施」は外界に包含され、「目標」、「計画」は内界に包含された。理解

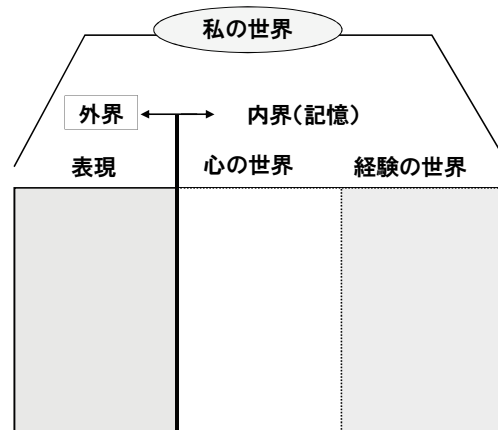


図1 その人を理解するための3つの世界³⁾

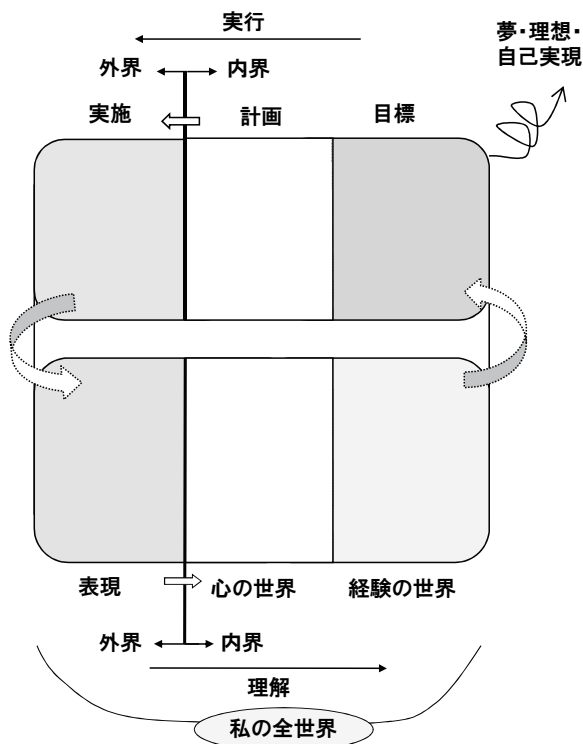


図2 私の全世界, 6つの世界「理解」と「実行」

と実行により成る私の全世界は、「表現」, 「心の世界」, 「経験の世界」, 「目標」, 「計画」, 「実施」の6つの世界で構成した。私たちはこの6つの世界を繰り返しながら、夢・理想・自己実現へと向かっていく(図2)。

3) PENPモデルの開発

1), 2) の考え方を基に, 看護の実践を視覚化するPENPモデルを開発した(図3)⁴⁾。PENPモデルは, 看護師及び看護の対象者(患者)ともに, 理解と実行の6つの世界で構成した。著者自身の研究成果³⁾を基に, 卓越した看護実践の4つの構成要素である「倫理」すなわち日常の看護において患者(その人)を大切にすること, 「専心」, 「人間相互の関係」, 「ニーズの充足・問題解決」等を記載した。

3. 研究対象

臨地実習において, 患者に求められたケアの実施に迷っていた看護学生が, 指導者の助言によって自分で判断し主体的に実施した, 著者自身の実習指導の経験の記述^{8, 9)}を研究対象とした。

この事例を研究対象としたのは, 著者自身が教育

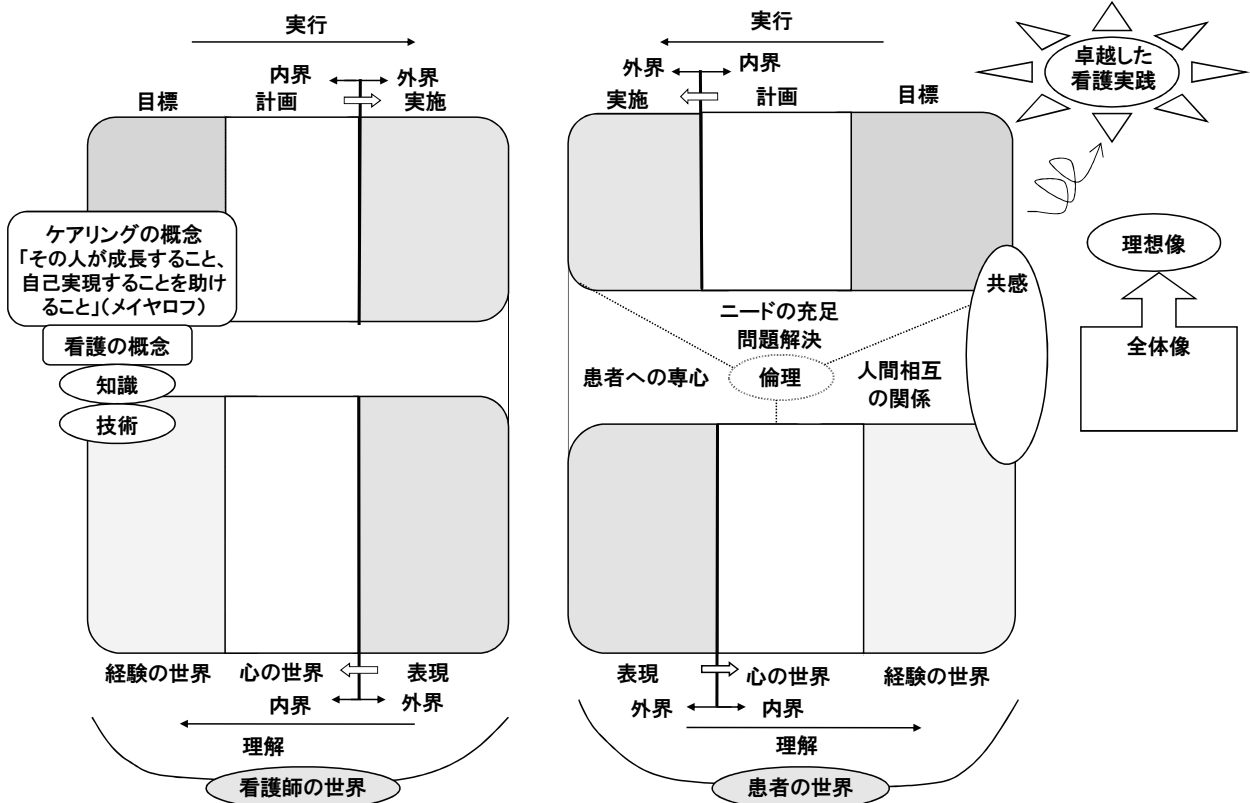


図3 卓越した看護実践への道 (PENP) モデル⁴⁾

者として、また臨地実習指導者として成長する上で重要な影響を与えたからである。

4. データの分析

本事例は、解釈的現象学により、指導者と学生のどのような相互作用が「その人に最善のケア」の創造を導いたのか、その基本的な考え方について、PENPモデルを用いて視覚化して分析した。

- 1) 実践者は、学生への指導の状況をプロセスレコードに、具体的にありのままに記述した。
- 2) 研究者は、1) をPENPモデルに記入した(分析ステップ1)。
- 3) 研究者は、2) をもとに場面に分け、指導者と学生のどのような相互作用が「その人に最善のケア」の創造を導いたのかについて分析した(分析ステップ2)。
- 4) 研究者は、「その人に最善のケア」を創造するための基本的なことについて検討した。

研究結果

患者に求められたケアの実施の判断に迷っていた看護学生が、自分で判断し主体的に実施した臨地実習指導の一事例を解釈的現象学により、指導者と学生のどのような相互作用が「その人に最善のケア」の創造を導いたのか、その基本的な考え方について、PENPモデルを用いて視覚化して分析した。

〈事例〉

学生は、3年制看護短期大学の3年生、看護学臨地実習の後半であった。

学生の受持ち患者は、40歳代の女性、胃癌で胃全摘術後4日目であった。

学生は、術後の3日間は、指導者とともに排液交換を実施した。術後4日目の今日初めて自立して排液交換を実施した。学生はステーションで排液量を記録していた。指導者が排液交換の実施状況を問うと、学生はその他のことを質問してきた。

1. 指導の状況

指導者は、『排液交換は終わったようだな。一人でやっただうだったかな?』と思いながら、「どうだった? バッチリだったでしょう、今日は」と問うと、学生は、「包布は定期以外には換えてはいけなんでしょうかね」と質問してきた。指導者は、『あら! どうしてこんなことを聞くの? 当然なのに』

と思いながら、「どうして?」と問うと、「Aさんの包布が点滴で汚れているんですが、(定期以外では)交換してはいけないのかと思って」と言った。指導者は『定期の意味が分かっていないな? どうしてこんなことで迷っているの?』と思いながら、「いや、必要あれば換えていいですよ」と答えると、学生は「換えてはよいと思ったんですけど、また包布代がかかるとかって」と言った。指導者は、『学生は包布代を気にしている。もっと大切なことがあるのに…。看護の本質と結びつけて考えてほしい。この疑問が解ければ解決するのかしら。質問にだけ答えて、判断は学生に任せてみよう』と思った。そして、「代金は要りません。必要なら換えて下さい」と答えると、学生は、「はい、換えてきます」と言うが視線を下に向けて立っていた。

指導者は学生の様子から、『学生は、すっきりしないようだ。よくわかっていないな。何か指導の手がかりはないかしら』と思いながら、黙って学生の気持ちを伺っていた。すると、学生は、「家族が、患者が換えてもらいたいようで、“定期的だ”と言ったら、“自分で洗ってもよいか?”と言われたのでビックリして」と、質問の背景に生じている問題を表現した。指導者は、『“定期的”とってしまったのか…。私は、患者に与える影響を考慮し“定期的”とは言わない。患者や家族の反応に何も感じなかったのかしら? 患者はよほど換えて欲しかったのだろう。私だったら患者への影響を考慮して交換する』と思いながら、「そんなに言ったということは、患者さんはどんな気持ちだったと思う?」と学生に問うと、学生は黙って立っていた。指導者は、『学生は答えられない。患者のとても換えたい気持ちを気付かせなくては』と思って、「そのことが余程気になっていたんでしょ。お金を出してでも換えたかったかもしれないね」と、経済的負担を上回る交換したい気持ちを予想し表現して見せた。学生は、「あー、そうですね」と視線をやや下に向けて立っていた。

指導者は、『代金の問題が解決しても、交換したい気持ちを表現してみせても、ピンとこないようだ。学生の疑問を否定してまずかったかな。看護とは? と結びつけなくては!』と思って、「じゃ、このまま交換しなかったらどうなる?」とケアを実施しない場合の患者への影響を質問した。学生は、「気持

ちの悪いのを我慢して…精神的にもよくない」と答えた。指導者は、『学生は、精神面への影響を捉えた。もう少し考えさせたいが、無理かな。後はこちらで看護の本質と結びつけよう』と考え、「そうでしょ。我慢していると気分も落ち着かず、 unnecessary 消耗をすることになる。“看護とは”から考えるとどうしたらよいか、判断できるね」と、学生が捉えた精神面への影響を看護の本質と繋げて説明し、看護の本質に照らして判断するように助言した。学生は、「あー、そうですね」と言い、すぐに包布交換に出かけ実施した。

(学生の記録より) この後、私はすぐリネン室から包布を取り出し、「これを持って行くと患者は喜ぶだろうな、でも当然のことだから何気なく持って行こう」と考えながら訪室した。そして、「包布を換えましょうね。汚れていたら、気持ち悪いですもんね」と言うと、患者は「あ、そうですか。えー、ほんとに」と答えた。午後になって、患者は37.9℃に熱が上昇して寒さを訴えて毛布ですっぽり体を包んでいた。この時、もし、汚れたままの包布だったら、気持ち悪くて精神的に負担になっただろう。朝、交換していてよかった、と思った。

2. 分析の結果

実践者（指導者）が記述した学生への指導の状況（1. 指導の状況）をPENPモデルに記入し（分析ステップ1）、これを基に4つの場面に分け、指導者と学生のどのような相互作用が「その人に最善のケア」の創造を導いたのか、その基本的な考え方について分析した（分析ステップ2）。その結果は、指導者と学生のどのような相互作用が「その人に最善のケア」の創造を導いたのか（図4）として、場面ごとに図示した（図4-1, 2, 3, 4）。

1) 指導者は学生の質問に答えるだけにして学生の反応をみた

学生が、包布は「定期以外に変えてよいのか」とケアの実施において危惧していることを質問した時（学生：表現）、指導者は、『あら！どうしてこんなことを聞くの？（学生の心の世界を予想）、当然なのに（指導者としての考え）』と考え（指導者：心の世界）、さらに学生の表現を通して、『“定期”の意味が分かっていないな？』と学生の心の世界を予想し、『どうしてこんなことで迷っているのかしら？』と学生の質問の背景を理解できないまま、「必要あれば換えていいですよ」と学生の質問に答

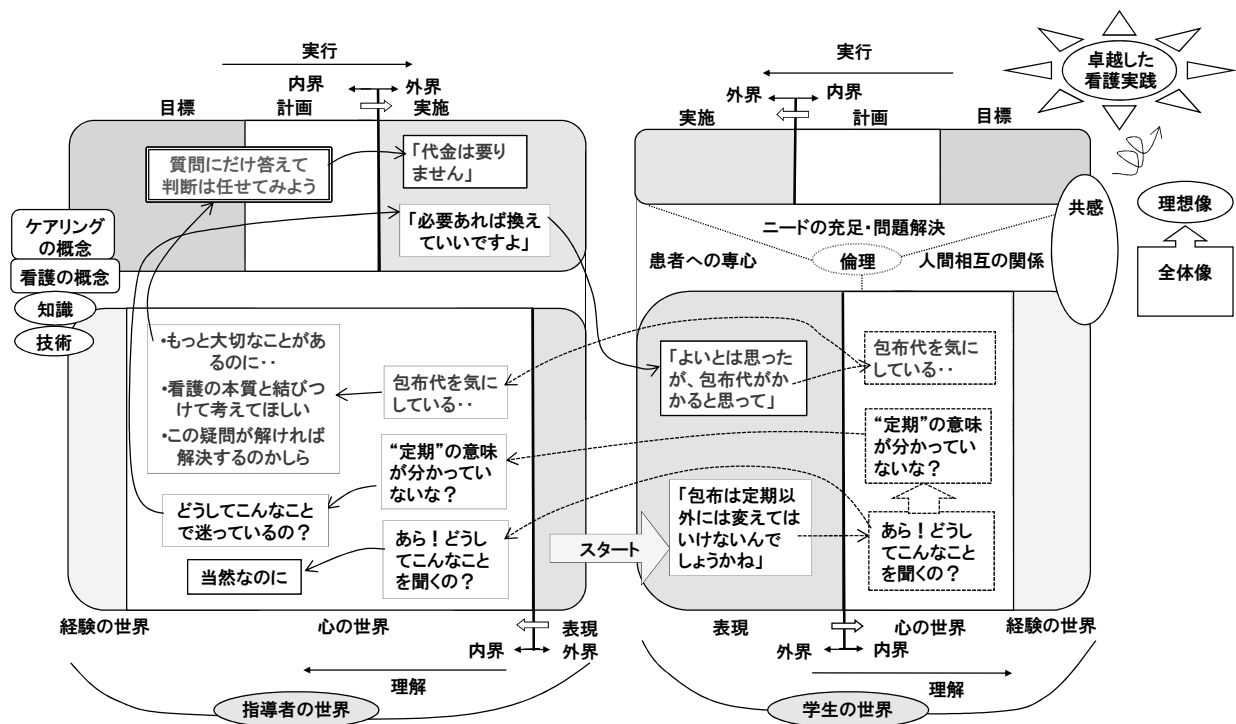


図4 指導者と学生のどのような相互作用が「その人に最善のケア」の創造を導いたのか
図4-1 指導者は学生の質問に答えるだけにして反応をみた

えている（指導者：実施）。すると、学生は、「換えてはよいと思ったんですけど、また包布代がかかると思って」と言った（学生：表現（反応））。このことから、指導者は、学生は、『包布代を気にしている』と学生の表現（反応）から学生の心の世界を予想し、『もっと大切なことがあるのに…。看護の本質と結びつけて考えてほしい。この疑問が解決すれば解決するのかしら』と指導者として考えている（指導者：心の世界）。そして、『質問に答えるだけにして判断は学生に任せてみよう』と考え（指導者：目標・計画）、学生に「代金は要りません。必要なら換えて下さい」と答えて学生の反応を見た（指導者：実施）。（図4-1）

ここでは、学生がケアの実施において危惧していることを質問した時（学生：表現）、指導者は、学生がわかっているはずの質問をするその背景（心の世界、経験世界）が理解できなかった。指導者は、「看護の本質」から考えてほしいと考えたが、学生の質問の背景が見えないので、学生が質問したことだけに答えて学生の反応をみている。

- 2) 学生は自ら質問の背景にある問題を表現した
学生は、ケアの実施に伴う危惧について解消する

回答を指導者から得て、「はい、換えてきます」と言うが、視線を下に向けて立ったままで（学生の表現（反応））、ケアの実施に移らなかった。指導者は、学生のその表現（反応）を通して、『すっきりしないようだ』と学生の心の世界を予想し、『学生はよくわかっていない』と指導者として考えた（指導者：心の世界）。そして、『何か指導の手がかりはないか』（指導者：目標・計画）、黙って学生の気持ちを伺い、学生の心の世界の表出を待っていた（指導者：実施）。すると、学生は、「家族が、患者が包布を換えてもらいたいようで、包布交換は“定期的だ”と言ったら、“自分で洗ってもよいか？”と言われたのでビックリして…」と、学生の質問の背景に生じている問題、すなわち経験の世界を学生自ら表現した（学生の表現（反応））。（図4-2）

このように、学生の表現（反応）から学生はよく理解していない、と学生の心の世界を予想した指導者は、指導の手がかりを得ようと（指導者：目標、計画）、黙って学生の気持ちを伺っていると（指導者：実施）、学生は自ら質問の背景に生じている問題を表現した（学生：表現（反応））。

- 3) 指導者はその学生に必要な助言を予測し助言した

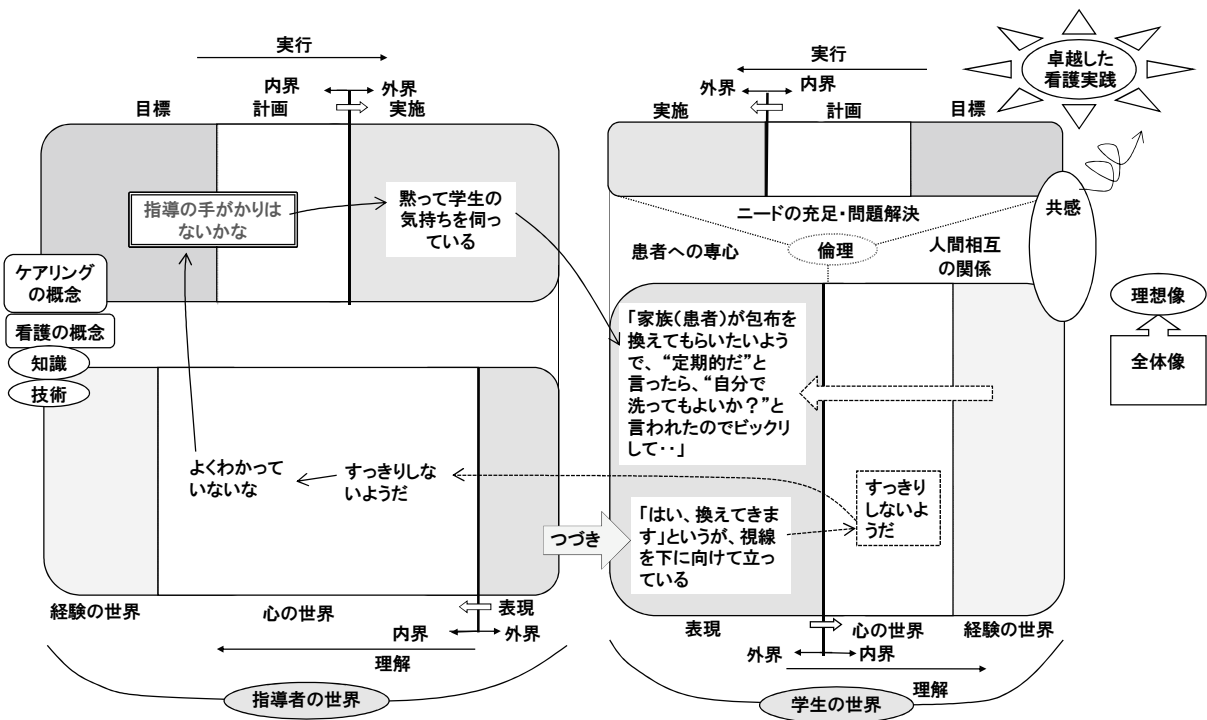


図4 指導者と学生のどのような相互作用が「その人に最善のケア」の創造を導いたのか
図4-2 学生は自ら質問の背景にある問題を表現した

学生が自ら表現した、学生の質問の背景に生じている家族及び患者との問題について、指導者は、『(学生は)“定期的”と言ってしまったのか…』と考えているが、これは、そのような表現をした学生の心の世界を予想すると同時に、そのように指導者が考えた背景には、指導者自身は患者に与える影響を考慮して“定期的”とは言わない、という指導者の看護の本質に基づく看護師としての考えがあった(指導者：心の世界)。また、指導者は、『学生は家族の反応に何も感じなかったのかしら?』と学生の心の世界を予想している。この背景には、指導者自身は、家族に「自分で洗ってもよいか?」と言われたとしたら、『よほど換えて欲しいのだろう』と患者の気持ちを考え、 unnecessaryな消耗をさせないように包布交換を実施する、という指導者自身の看護の本質に基づく看護師としての考えがあった(指導者：心の世界)。しかし、学生の表現した家族との問題の状況からは、学生は驚いていて患者や家族の気持ちを感じ取る余裕はなかったことが予測された。以

上のように、学生が表現した質問の背景にある患者及び家族との間に生じている問題の状況における学生の考えと、同じ状況にいた場合の指導者の看護師としての看護の本質に基づく考えから、学生は患者の気持ちを感じていないと予測し(指導者：心の世界)、指導者は学生に『患者の気持ちを感じ取ってほしい』と考えた(指導者：目標・計画)。

そして、まず、「そんなに言ったということは、患者さんはどんな気持ちだったと思う?」と学生の考えを質問した(指導者：実施)。学生は、黙って立っていた(学生：表現(反応))。指導者は、学生のその表現(反応)から、『学生は答えられない』と学生の心の世界を予想し、『患者のとても交換したい気持ちを気づかせなくては』と考え(指導者：目標・計画)、「そのこと(包布の汚れ)が余程気になっていたんでしょ。代金を払ってでも交換したかったかもしれないね」と、学生の質問した経済的負担(包布代)を上回る患者の交換したい気持ちを予想し、その時の患者の気持ちを学生がイメージしやすいよう

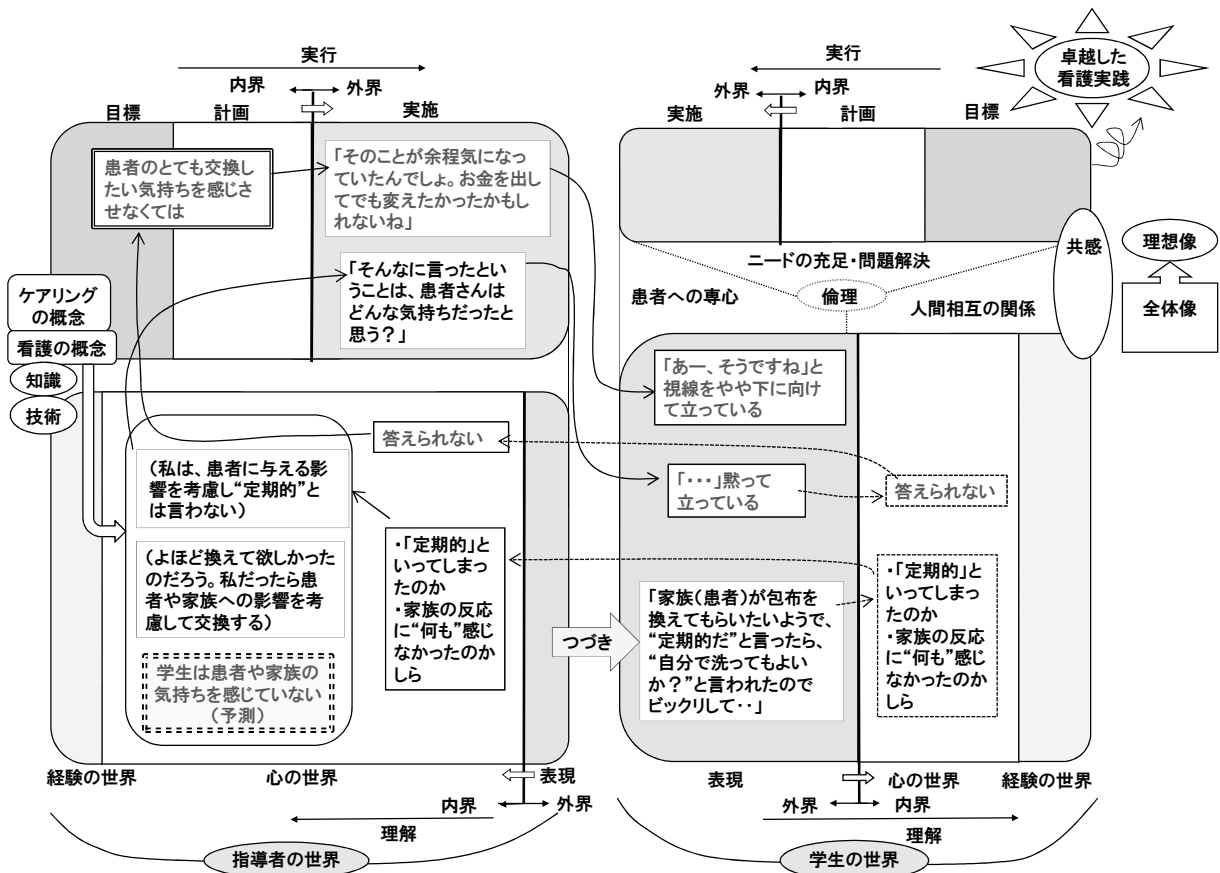


図4 指導者と学生のどのような相互作用が「その人に最善のケア」の創造を導いたのか
 図4-3 指導者はその学生に必要な助言を予測し助言した

に表現してみせた（指導者：実施）。学生は「あー、そうですね」と理解を示したが、視線を下に向けて立ったままでケアを実施しなかった（学生の表現（反応））。(図4-3)

ここでは、指導者は、学生の表現した患者及び家族との間に生じている問題の状況における学生の考えと、同じ状況に面した場合の指導者自身の看護師としての看護の本質に基づく考えから、その学生に必要な助言を予測し、まず、学生の考えを問い、次に、学生の表現を用いて学生が理解しイメージしやすいように助言していることがわかる。

4) 看護の本質から判断するように助言した

学生は、定期以外に包布を交換することによる代金の問題が解決しても、患者の包布を交換したい気持ちを表現してみせても、ケアを実施しない（学生の表現（反応））ことから、指導者は、『学生はピンとこないようだ』と学生の心の世界を予想し、また、『学生の疑問（包布交換の代金は要るのか）を否定してまずかったかな』と自分のかかわりを振り返った（指導者：心の世界）。そして、指導者は、看護とは？と結びつけて考えさせようと（指導者：目標・

計画）、「このまま交換しなかったらどうなる？」と、ケアを実施しない場合の患者への影響を質問した（指導者：実施）。学生は、患者は「気持ちの悪いのを我慢して…精神的にもよくない」と、患者の精神面への悪い影響を表現した（学生の表現（反応））。

指導者は、学生がケアを実施しない場合、精神面への悪い影響があることを表現したことから、『精神面への影響を捉えた』と学生の心の世界を予想し、『もう少し考えさせたいが、無理かな』と考え（指導者：心の世界）、『あとはこちらで看護の本質と結びつけよう』と判断した（指導者：目標・計画）。そして、「そうですね。我慢していると気分も落ち着かず、 unnecessary 消耗をすることになる。看護とは（生命力の消耗を最小にするようすべて、新鮮な空気、光、暖かさなどを整えること¹¹⁾）から考えるとどうしたらよいか、判断できるね」と、学生の表現した患者の精神面への悪い影響を看護の本質と結びつけて、ケア実施の意義（プラス面）をイメージできるように説明した。そして、さらに、「看護の本質」に照らして判断するように助言した（指導者：実施）。その結果、学生は、ケアの実施を判断し、

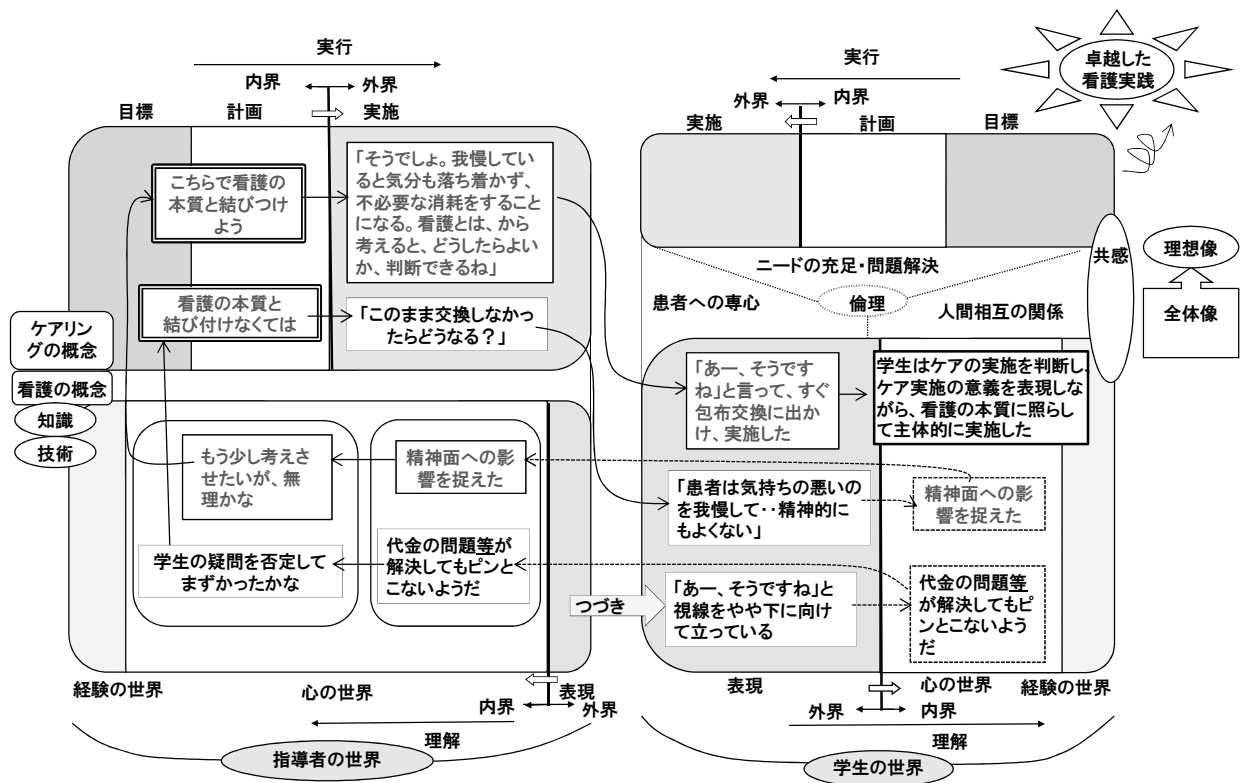


図4 指導者と学生のどのような相互作用が「その人に最善のケア」の創造を導いたのか
 図4-4 看護の本質から判断するように助言した

自らすぐに実施した。学生は患者に「汚れていたら、気持ち悪いですもんね」と交換したい患者のきもちを表現しながら実施し、また、『交換していなかったら精神的に負担になっただろう。交換していてよかった』と看護の本質に照らして評価していた（学生の表現（反応））。（図4-4）

ここでは、指導者は、看護の本質と結びつけて考えさせようと（指導者：目標、計画）、ケアを実施しない場合の患者への影響を質問し、学生の表現した患者の精神面への悪い影響を看護の本質と結びつけて、ケア実施の意義をイメージできるように説明し、それから、看護の本質に照らして判断するように助言した（指導者：実施）。その結果、学生はケアの実施を判断し、看護の本質に照らして主体的に実施した（学生：表現（反応））。

指導者と学生のどのような相互作用が「その人に最善のケア」の創造を導いたのか、その基本的な考え方について分析した結果をまとめると次の通りであった。

指導者は、この指導プロセスの全過程を通して、「学生の表現」を把握し、その表現を通して「学生の心の世界」を予想し、この予想した学生の心の世界と、その表現に対する「指導者の指導者あるいは看護師としての考え」とを考慮して、その学生に必要な助言を予測した。助言する時には、学生の考えを問い、学生の表現したことを用いながら、学生が理解しイメージしやすいように助言し、その効果は、学生の表現（反応）を通して、学生の心の世界を予想し、学生の問題が解決したかどうかを判断していた。問題が解決していない場合は、学生のその表現（反応）を通して再び学生の心の世界を予想する…、というように、この一連のサイクルを繰り返し実践していた（図1~4）。

この一連のサイクルを繰り返しながら、指導者は、学生の持つニーズ・問題を明確にして学生が自分で判断し実施できるように助言していた。また、その学生が看護師として成長するうえで必要な助言は、指導者が学生と同じ状況で看護師として実施する看護の本質に基づく看護に照らして見出していた。学生の危惧を解消しても、患者の精神面への影響を表現して見せても、学生がケアを実施しない時、最終的には、看護の本質に照らして判断することを助言しており、このことによって、学生は判断でき主体的に実施した。

考 察

看護学臨地実習指導において、ケアの実施に迷っていた学生を、自分で判断し主体的な実施へと導いた指導者の一経験から、「その人に最善のケア」を創造するための基本的なこととして、次のことを確認した。

1) その人を中心に据えた「基本的な学生・指導者相互関係のサイクル」は、その人の成長を助ける

患者に求められたケアを実施することに迷っていた臨地実習中の看護学生への指導において、指導者は、「学生の表現（質問）」を把握する→「学生の表現（質問）」を通して学生の「心の世界」を予想する→この予想と、指導者の指導者あるいは看護師としての「学生の表現」に対する考えとを考慮して、その学生に必要な助言を予測する（指導者：目標・計画）→予測に基づいて学生の考えを尊重して助言する（指導者：実施）→「学生の表現（反応）」を把握する→「学生の表現（反応）」から学生の心の世界を予想して学生の問題が解決したかどうかを判断する→問題が解決していない場合は、その表現を通して予想した学生の心の世界と、指導者の指導者あるいは看護師としての「学生の表現（反応）」に対する考えとを考慮して、その学生に必要な助言を予測する（指導者：目標・計画）…というように、この一連のサイクルを繰り返しながら、学生の持つ問題を明確にして助言し、その結果、学生はケアの実施を自分で判断し主体的に実施した。

学生がケアの実施において危惧していること（定期以外に包布を交換してよいか、包布代は要らないのか：ケア実施のマイナス面）を質問した時、指導者は「看護の本質」から考えてほしいと、ケア実施の意義、すなわちプラス面を考えていた。しかし、この一連のその人（学生）に最善のケアを創造するための学生・指導者相互関係のサイクルを実践していたことによって、指導者は、学生がケアの実施において危惧していること（マイナス面）を、指導者自身の考え（「看護の本質」から考える、プラス面）で否定しなかった。むしろ、指導者は、そのような表現（質問）をする学生の背景（心の世界、経験世界）が気になった（『（実習も後半というのに）どうしてこんなことを聞くの？』、『どうしてこんなことで迷っているの？』）。そして、まず、学生の質問に

向き合い答えて学生の危惧を解消した (図4-1)。それから、この一連のサイクルを実践しながら、指導者は、学生に、「看護の本質」と関連付けた判断の仕方の助言が必要になった時に、「看護の本質」と結びつけた判断の仕方を助言した。その結果、学生は、自分で判断し、ケア実施の意義を患者の視点から表現しながら (「汚れていたら、気持ち悪いですもんね」)、看護の本質に照らして主体的に実施したのである (図4-4)。

この繰り返された、一連の学生・指導者相互関係のサイクルは、その人に最善のケアを創造するための一つの基本的なことといえよう。この基本的なサイクルを、その人に最善のケアを創造するための「基本的な学生・指導者相互関係のサイクル」として図5に示した。

2) その学生の持つニード・問題を明確にし、学生が自分で判断できるように助言する

指導者は、この臨地実習指導において、前述したその人に最善のケアを創造するための「基本的な学生・指導者相互関係のサイクル」を繰り返しながら、学生の判断を助ける助言をした。まず、指導者は、学生がケアの実施において危惧していることを質問したのに対して、「看護の本質」から考えて欲しいと考えた。「看護の本質」から考えて欲しい」というのは指導者自身の視点である。しかし、指導者は、学生の表現 (質問) の背景 (心の世界、経験世界) が見えないので、「看護の本質」から考えて欲しい、という自分の考えはひとまずおいて、学生と向き合い、学生の質

問に答えて学生の危惧を解消し、判断は学生に委ねている。この時点では、指導者の意識は、看護の本質から考えてほしいという自分自身の視点から、学生の持つ問題を解決し学生が判断できるように助言するという、学生の視点に立った指導の姿勢へと変化している。その後、指導者は、学生の表現 (質問) の背景にある心の世界、経験の世界の表出を図り、学生が表現した患者及び家族との間に生じている問題の状況における学生の考えと、指導者がその問題の状況にいた場合の看護師としての看護の本質に基づく考えとを照らし合わせて、その学生に必要な助言、すなわち、患者のとても交換したい気持ちを感じさせる必要があることを予測している。このようにして、自分の視点にいた指導者は学生の視点へと移り、その学生のニード・問題を明確にしている。

その助言を学生にするために、まず、学生の考えを質問し (そんなに言ったということは、患者はどんな気持ちだったと思う?)、その後、学生が理解できるように、学生がそれまでに表現したことを活用して患者の気持ちを予想し表現させている (そのことが余程気になっていたんでしょ。お金を出してでも換えたかったかもしれないね)。そして、さらに、学生が看護の本質から判断する必要性ができた時にも、まず、ケアを実施しない場合の患者への影響を学生に問い (このまま交換しなかったらどうなる?)、学生の表現した患者への悪い影響 (気持ちの悪いのを我慢して…精神的にもよくない) を看護の本質と結び付けて、ケアを実施することの

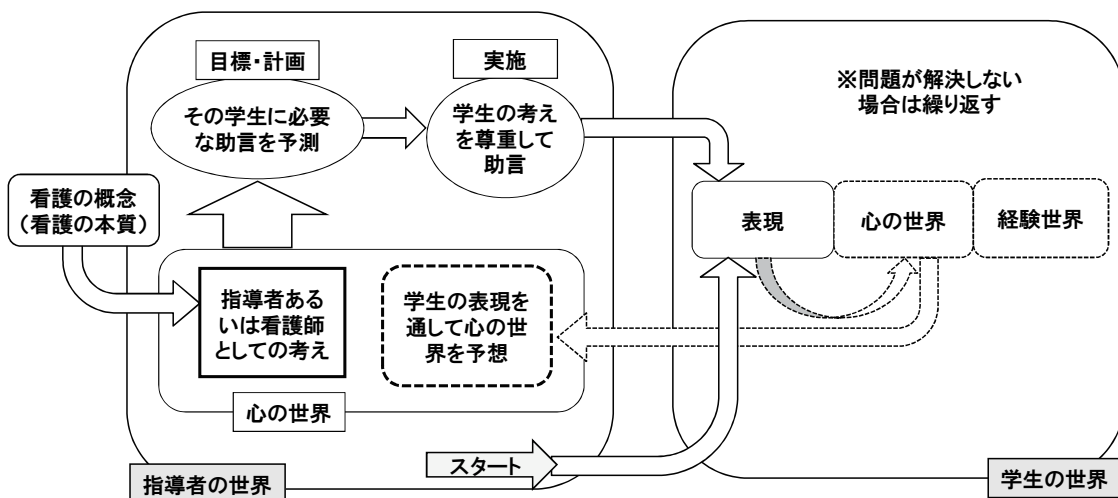


図5 その人に最善のケアを創造するための「基本的な学生・指導者相互関係のサイクル」

意義すなわちプラス面を、学生がイメージしやすいように指導者が表現して見せ（そうでしょ。我慢していると気分も落ち着かず、 unnecessary 消耗をすることになる）、それから、看護の本質から判断するように助言した（看護とは、から考えると、どうしたらよいか、判断できるね）。

以上のように、指導者は、最善のケアを創造するための「基本的な学生・指導者相互関係のサイクル」を繰り返しながら、その人（学生）を尊重することを基盤に据え、その人が判断できるように、その人のもつニード・問題を明確にして、助言する時には、まず、学生の考えを聞き、その学生の考えを尊重して、その学生に合わせてステップを踏んで助言していた。すなわち、指導者は、学生の持つニード・問題を明確にし、その人の考え方を尊重し、その人が自分で判断し実施できるように助言することを基本として指導していた、といえる。

3) その学生に必要な助言は、指導者が看護師として、その学生と同じ状況で実施する看護の本質に基づいた看護をもとに見つける

本事例において、指導者は、学生が「包布は定期以外に交換してよいのか」、「料金は要るのか」と質問した時に、まず、「看護の本質と結び付けて考えて欲しい」と考えている。これは学生の質問についての指導者の看護師としての考え方である。そして、最終的には、学生に「看護の本質」から判断するように助言したことによって、学生はケアの実施を判断し主体的に実施した。

学生が「包布交換は定期的だ」と言ったら、家族が「自分で洗ってもよいか？」と言ったことについて、指導者は、『(学生は)“定期的”とってしまったのか…』と考えている。この表現には、そのような表現をした学生の心の世界を予想していると同時に、指導者自身は、患者や家族に与える影響を考慮し、すなわち、看護の本質（看護とは生命力の消耗を最小にするようすべてを…整えること¹⁰⁾）に照らして考えて、「定期的」とは表現しない、交換することを考える、ということが含まれていた。

また、指導者は、『家族の反応に学生は何も感じなかったのかしら？』と考えているが、この『何も感じない』という表現の背景には、指導者自身が、家族に「自分で洗ってもよいか？」と言われたとしたら、『よほど換えて欲しいのだろう』と患者の気

持ちを感じ取り、 unnecessary 消耗をさせないように、すなわち、看護の本質に照らして、実施することを考えること、が含まれていた。しかし、この時の学生は、学生の表現によると（家族が、患者が換えてもらいたいようで、「定期的だ」と言ったら、「自分で洗ってもよいか？」と言われたのでビックリして）、家族の反応に驚き、患者や家族の気持ちを感じ取る余裕のない状況にあったことが予想された。

以上のように、指導者は、学生の看護の実践を、指導者が看護師として、学生と同じ状況におかれた時に実施する看護の本質に基づいた看護の実践とを考え合わせて、その学生が看護師として成長する上で必要な助言を判断していた。そして、最終的には、「看護の本質」に照らして判断するように助言したことによって、学生はケアの実施を自分で判断し主体的に実施した。

従って、その学生が看護師として成長する上で必要な助言を判断できるためには、指導者には、看護の本質に照らした質の高い看護を実践する能力が求められる。

本研究の成果は、看護学生への臨地実習指導の一実践の分析に基づくものである。今後事例数を増やすとともに、看護学生の臨地実習指導や、様々な関係のケアの実践に活用しながら、さらに洗練する必要がある。

結 論

本研究では、「その人に最善のケア」を創造するための基本的なことを明らかにするために、看護学臨地実習指導の一経験を解釈的現象学により、PENPモデルを用いて視覚化して分析した。その結果、次のことを明らかにすることができた。

1. 本研究で開発した、その人に最善のケアを創造するための「基本的な学生・指導者相互関係のサイクル」(図5)は、その人の成長を助ける。
2. 1のサイクルを繰り返しながら、その学生の持つニード・問題を明確にし、その学生が自分で判断し実施できるように助言する。
3. 1のサイクルを繰り返しながら、その学生に必要な助言は、指導者が看護師として、その学生と同じ状況で実施する、看護の本質に基づいた看護をもとに見つける。

引用文献

- 1) 日本看護協会. 継続教育の基本. Ver.2 2012 : 4.
http://www.nurse.or.jp/nursing/education/
keizoku/pdf/keizoku-ver2.pdf#search='%E7
%B6%99%E7%B6%9A%E6%95%99%E8%82%B
2%E3%81%AE%E5%9F%BA%E6%BA%96'
(参照2014-9-11)
- 2) 日本看護協会監修. 新版 看護者の基本的責務.
日本看護協会出版会. 2009 ; 43.
- 3) Masamura K. Essential elements for
excellence in nursing practice : Reflection
and analyses of Japanese nursing students'
experiences during provision of care using
the Human Being Mutual Understanding
Model. *Med Biol* 2010 ; 154 (4) : 152-184.
- 4) Masamura K. A pathway to excellent nursing
practice, analyses of a Japanese nursing
student's experience of care using the model
of "Pathways to Excellent Nursing Practice"
(PENP). *Med Biol* 2013 ; 157 (4) : 417-423.
- 5) 正村啓子. 卓越した看護実践の基盤としての
"倫理" : 患者を大切に看護するとはどういう
ことか. *医と生物* 2013 ; 157 (6) : 1207-
1219.
- 6) 正村啓子. 「その人に最善のケア」の創造に関
する質的研, 育児の一実践を用いてそのプロセ
スを視覚化する. *山口医学* 2014 ; 63 (2) :
398-403.
- 7) Mayeroff M. On caring. Harper Collins, New
York. 1971 ; 1-2.
- 8) 正村啓子. 個別な対象の問題解決の過程に潜む
論理, 看護者が問題を解決し得た5事例の分析
(1). *看護望* 1999 ; 24 (11) : 99-104.
- 9) 正村啓子. 個別な対象の問題解決の過程に潜む
論理, 看護者が問題を解決し得た5事例の分析
(2). *看護望* 1999 ; 24 (12) : 89-95.
- 10) Cohen MZ, Kahn DL, et al. Hermeneutic
phenomenological research, A practical guide
for nurse researchers. Sage Publications,
Thousand Oaks, 2000 ; 5.
- 11) Florence Nightingale. Notes on Nursing.
Dover Publications, New York. 1969 ; 8.

Basic Principles to Create "the Best Care for the Person" : Qualitative Analysis of a Single Teaching Experience of a Nurse Instructor to a Student Nurse Exhibiting Indecision

Keiko MASAMURA

Department of Fundamental Nursing (Fundamental Nursing), Yamaguchi University Graduate School of Medicine, 1-1-1 Minami Kogushi, Ube, Yamaguchi 755-8505, Japan

SUMMARY

The purpose of this study was to clarify basic principles that create "the best care for the person" using the mentor relationship between an instructor and a nursing student during clinical practice.

A student nurse exhibited indecision with regard to a request from a patient. This episode was visually analyzed by interpretive phenomenology using the Pathways to Excellent Nursing Practice model that was developed by the author in a previous study.

The results generated the following findings. The basic student-instructor relationship cycle that was developed in this study contributed to the student's growth as a nurse. While repeating the cycle, the issues of the student who exhibited indecision should be identified, and then the student should be advised how to decide for herself. The advice to the student should be found by explaining the nursing care the instructor would perform in the same situation.

These findings were identified as basic principles to create the best care for the person. Furthermore, these should be refined while being utilized in practice.