

実践報告

## 認知症高齢者を受け持った学生に対する実習指導の検討 —学生が感じた気がかりの分析を通して—

神谷智子<sup>1</sup> 小林尚司<sup>1</sup> 西片久美子<sup>1</sup>

### 要 旨

老年看護学実習で認知症高齢者を受け持った学生の中に、実習中に感じた違和感を解決できず、終了後に気がかりを残した学生がいた。そこで、よりよい実習指導への示唆を得ることを目的に、2名の学生が記載した自己の看護を振り返るレポートと実習記録、および教員の指導記録から気がかりを感じた経緯を読み取った。その結果、2名の学生共に納得のいかなさを持ったまま実習を終えたことが気がかりとなったと考えられた。指導者は学生の気持ちの動きを敏感に感じ取り、実習期間中に解決できるよう、早期に支援することが重要であると示唆を得た。

キーワード：認知症高齢者、看護学生、実習指導、気がかり

### I. はじめに

老年看護学実習では、学生が2週間一人の高齢者を受け持ち看護展開している。その中で、認知症高齢者を受け持った学生が、実習期間中に感じた違和感を解消することができず、実習終了後に気がかりとなって残るといった状況がみられた。気がかりとして残っていることには必ず意味があり、その意味を明らかにしていくことで新たな看護の側面が見え、看護をよりよいものにしていくのではないかと考える。麻柄<sup>1)</sup>は、学習者が学習内容に違和感をいだくことにより、その違和感を解消しようとして活発な学習活動が生起することが期待できると述べている。このことから、違和感は学習の重要な契機と位置づけられよう。気がかりが生じた経緯を明らかにすることで、学生が気がかりを残すような実習中の戸惑いの要因を明らかにすることができ、このことは、今後の実習指導方法に役立つと考える。

先行研究では、認知症高齢者と接することに困難感を生じる学生が多いと報告されている<sup>2)3)4)</sup>。また、日川ら<sup>5)</sup>

は、認知症の看護に困難を感じた学生のレポート分析結果から、認知症症状の理解が十分でない学生は混乱に陥ると述べている。

実習指導方法について、日川ら<sup>6)</sup>は、実習に関するレポートを振り返った結果から、認知症症状は生活背景を基盤に現れることを指導し、生活歴と症状を照合させることで行動の意味が理解できると述べ、認知症高齢者に対する効果的な指導方法を報告している。また、鳴海ら<sup>7)</sup>は、学生へのアンケート調査の結果から、認知症高齢者との関係形成に悩む学生への指導として、学生と教員で検討する機会を多くし、学生の気持ちに耳を傾けサポートすることの重要性を示唆している。しかし、老年看護学実習において認知症高齢者を受け持った学生の気がかりに焦点をあてた研究は見当たらない。

そこで、本研究では、認知症高齢者を受け持ち実習後に気がかりを残した学生の実習経過を振り返り、気がかりが生じた経緯を明らかにすることで、実習指導をする際に、何を視点として学生をとらえればよりよい指導につながるのかを検討する。

<sup>1</sup> 日本赤十字豊田看護大学 老年看護学

## Ⅱ. 方法

### 1. 対象

3年次から4年次にかけての実習終了後に記載する自己の看護を振り返るレポートで、その内容に気がかりを残していると判断できた女子学生2名を対象とした。

### 2. 分析方法

研究者3名で、実習記録と自己の振り返りレポートおよび教員の指導記録の内容を繰り返し読み、学生の実習の経過と気がかりが生じた経緯と気がかりにしていたことを抽出し、気がかりの要因になっていることを読み取った。

### 3. 倫理的配慮

学生が記入した実習記録やケースレポートからの抜粋は、学生および受け持ち高齢者の個人の匿名性を確保して行った。実習施設に関しても、施設名が特定されないように万全の配慮をした。学生には別紙の説明書を渡し、研究目的、自由参加・個人情報保護について、口頭および書面で説明した。また、この研究は実習の再評価ではないこと、研究参加を拒否しても実習評価に影響しないことを合わせて説明し、同意書により承諾を得た。

### 4. 用語の定義

本研究における気がかりとは、実習終了後に残るすっきりしないという感覚とする。

### 5. 老年看護学実習の内容

3年次から4年次にかけての老年看護学実習では、健康障害を有する高齢者とその家族を理解し、適切な看護を実施するための基礎的能力を習得することを目的に老人保健施設または療養病床で2週間の実習を行っている。

## Ⅲ. 実習経過と気がかりが生じた経緯

### 1. 学生Aの場合

#### 1) 実習経過

学生Aは、4年次の各論実習最後に実習を行った学生である。受け持った高齢者は80歳代後半の男性で、改

訂長谷川式簡易知能評価スケール（以下、HDS-Rとする）は10点であった。「家に帰る」「お腹空いた、何か食べたい」などと言い、常に車椅子で徘徊している状況であった。

実習初日、スタッフに「受け持ち高齢者から目を離さないように」と言われたため、常に高齢者について回っていた。すると、その様子を見たスタッフから「それでは高齢者にストレスがたまるので少し離れて気を配るように」と指導を受けた。このことで学生は自分がどう行動すればよいのかわからなくなり、混乱し激しい不安を感じた。その日のカンファレンスでこのことを議題に提案し討論した結果、高齢者が家に帰りたと思う理由を考えることが重要だということに気づくことができた。そして、高齢者の行動の理由を考えるためには、認知症の学習を深める必要があり、自分にはそれが不足しているため、学習しなければという気持ちを高めていた。

実習2日目以降の高齢者への対応は、スタッフの対応を真似て、「家に帰る」「お腹空いた」と訴える高齢者に対して、帰宅できない理由を説明し、納得してもらうという関わりをしていた。実際に、数日間はこの対応で高齢者の周辺症状は落ち着いており、学生は「高齢者への関わり方がわかった。自分は良い関わりができています」と思い、ひとまず安心していった。この安心感が認知症の学習への意識を薄くさせていた。

実習最終日に突然、高齢者の口調が荒くなり「家に帰る」「お腹空いた」と強く訴えるようになった。今までと同様に、帰宅できない理由について説明するという対応をしても高齢者には効果がなかった。学生は自分の援助が通用しないことで、不安を感じた。「自分の関わりが間違っていたのではないかと、学習すれば、もっと良い関わりができたかもしれない」と、学習したい気持ちを強くしたが、この気持ちを解決しきれないまま実習を終えた。

#### 2) 気がかりが生じた経緯

学生Aの自己の振り返りレポートには「認知症の対応はこれで良いのかという疑問を持った」「行動の意味がわからず対応に難しさを感じた」「実習中はこのことについて深く考えることができなかった」という記述があった。学生Aの気がかりが生じた経緯は『高齢者に対して納得のいく看護ができず、不十分さを感じ、そのことが気がかりとなって残った』と読み取った。

### 3) 教員の指導

実習当初は高齢者の言動の意味を考えるよう学生に伝えていた。学生が側に寄り添い理由を説明することで高齢者の言動が落ち着いたことから、受け持ち高齢者は認知症があっても丁寧に説明することでその時は理解することが可能な人であり、言動は寂しさを意味するのだと教員は考えていた。その考えを学生に伝えたが、学生の理解を問うことはしなかった。学生も教員と同じ認識でいると判断していた。最終日の出来事については、学生が感じた不安感に対し、受け持ち高齢者の言動の意味を考えるよう投げかけたが、その結果を確認することなく実習を終えた。

## 2. 学生Bの場合

### 1) 実習経過

学生Bは、3年次の実習が始まって間もない時期で、成人看護学慢性期の実習を終えた後に実習を行った学生である。受け持った高齢者は、70歳代後半の女性である。HDS-Rは12点。大腿骨頸部骨折の既往があった。以前に転倒した経験があるため、見守りが無い状態では一人で車椅子を動かして移動することが禁止されていたが、リハビリテーションでは車椅子を自分で動かす練習をしていた。

実習のはじめに、高齢者から「看護師さんは忙しくて、待つことが多い」と聞き、自分にだけ思いをうちあけてくれていると思っていた。自分と高齢者は信頼関係が築かれていると感じていた。高齢者に以前転倒した時のことを尋ねたところ、高齢者の発言から、看護師が近くにいなかったことが原因で転倒したと学生は認識していた。

看護師からは学生が一緒であれば散歩をしても良いという許可を得ていたが、このことを学生は、「看護師がしないのに、実習期間中だけ学生が散歩しても意味がない」ととらえていた。そこで、病棟内で車椅子を自分で動かすことが禁止されているのは、「看護師の都合で行動が制限されている」「これは高齢者の思いに沿っていない」と感じ、リハビリテーションで練習しているように自分が一緒の時は高齢者に自分で車椅子を動かしてもらおうという看護計画を立案した。この時学生は、「自分は高齢者のニーズに応える看護をしている」「病棟の看護師の関わりよりも自分は正しい」と思っていた。

実習5日目の夜間に転倒が発生した。この出来事につ

いて学生は「自分のいない時の計画を立てるべきだ」と述べたことから、教員には立案した看護計画の不十分さを自覚したように見えた。しかし、実習記録には「自分のいる時には転倒は発生していない」「自分は間違っていない」と記載し、自分の看護の正当性を一層主張していた。さらに「看護師がついていれば転倒しなかった」と、看護師を非難する気持ちを強くしていた。

実習も終わりに近づいた頃、昼食後に移動する場面で、高齢者に車椅子を動かしてもらおうと考えながらも、自分で高齢者に促すことはしないで、看護師が移送してくれるまで待っていた。この行動の背景には、「自分の看護が看護師によって制限され、自分の考えた計画と看護チームの計画は違う」という認識があり、看護チームへの非難の気持ちを持ったまま実習を終えた。

### 2) 気がかりが生じた経緯

学生Bの自己の振り返りレポートには「高齢者の持っている力があるのに、行動を制限することに対して納得がいかない」と気がかりに関する記述があった。学生Bの気がかりが生じた経緯は『高齢者の行動が制限される意味が理解できず、看護チームの方針に納得がいかないことが気がかりとなって残った』と読み取った。

### 3) 教員の指導

指導の多くは看護問題の抽出や具体的な計画立案など、看護過程に重きが置かれていた。どういう時に高齢者の行動が制限されているのか、またそれはどうしてかを考えることや認知症高齢者に転倒事故が起き易い理由の学習をさせる指導が不十分であった。学生が納得のいかなさを感じていたことに注目せず、行動制限の意味について共に話し合う機会を持たないまま、実習を終えた。

## IV. 考察

### 1. 気がかりが生じた経緯に関する検討

学生Aは、実習初日に自分がどう行動すべきかわからず混乱し、激しい不安を感じたが、スタッフを真似た対応で高齢者の落ち着きを得ることができ、自分も安心して実習することができていた。この安心感が認知症の学習を深めることや高齢者の言動の理由を考えることへの意識を薄れさせ、気がかりを残す要因のひとつになっていると考える。

堀口<sup>2)</sup>は、「困難と感じた状況が解決されなくても、

その状況の解決に向けて方向性が定まったり、次回策が見出せると、困難感はなくなる。しかし、困難と感じた状況が処理されることが必ずしも認知症高齢者を共感的に理解する方向に向かうとは限らず、吟味が必要であり、そうでないと単に援助者の自己満足に陥る危険をはらむ」と述べている。学生Aは自分に生じた不安感の方法を真似るだけの対応では解決されず、認知症高齢者を理解しなければ解消されないことに、この時点では気づくことができなかった。

レポートの気がかりに関連する記載にあるように、認知症高齢者の言動の意味を考えることの大切さは学生の中に存在し続けていた。最終日に突然、高齢者の言動の意味を考えなければならない状況を突きつけられ、今までの自分の看護を振り返りたい思いがわいてきたが、実習期間中には解決しきれず、寂然としないまま実習を終えてしまった。自分の看護の不十分さを痛感し、高齢者に対して納得のいく対応ができず、それが気がかりとなって残ったと考える。

学生Bの例では、学生は看護師の都合で、高齢者の行動が制限されているととらえていた。受け持ち高齢者は認知機能の低下があり、転倒の危険性を説明されて、その時は理解できても記憶を維持することが難しいため、一人での移動が制限されていた。しかし、見守りがあれば一人で車椅子を動かして移動しても良かったが、学生はこれらの理由が十分に理解できていなかった。なぜ行動制限が必要なのか、どうすれば移動が可能であるのかなどの理解が不十分であったと考える。その背景には高齢者の認知機能の理解不足があり、加えて、学生も看護チームの一員であることの自覚が薄かったことが原因としてあるのではないだろうか。学生は高齢者が行動制限されることに視点が集中し、これは高齢者の思いに添っていないと認識していた。

前野ら<sup>8)</sup>は、「学生の「したい看護」と患者の「のぞむ看護」は時に一致するときがあり、そこには感情の交換りが生まれる」と述べている。しかし、日川ら<sup>5)</sup>は、「対象高齢者の認知症による記憶障害や知的能力障害、心理状態等を分析できなければ看護を考えることは難しく、看護の必要性に気づくことはできない」と述べている。学生Bの看護計画は、日川らが述べる、これらの受け持ち高齢者の認知機能をアセスメントした結果で導かれたものではなかった。そのため、高齢者の行動が制限される意味が理解できず、看護チームの方針を非難す

ることに考えが向いてしまっていた。看護チームの方針と自分の考えた看護との違いに納得のいかなさを感じていた。この感情を持ったまま、実習を終えたことが気がかりとなって残ったと考える。

## 2. 実習指導方法に関する検討

今回の2名の学生は、実習中に納得のいかなさを感じ、それを持ったまま実習を終えた。実習中の納得のいかなさは、麻柄<sup>1)</sup>が「学習内容にいただいた違和感から、活発な学習が生起することが期待できる」と述べているように学習するための原動力になるといえる。

柿澤ら<sup>9)</sup>は、「適時的な評価は学生の学習行動の拡大・深化に大きな影響を与え、実習中に的確な課題が提示できれば実習の場を活用しながら学びを深めることができるが、的確な指導であっても実習終了後であっても、その場を再現することはできず、学生は学びを確認するに至らない」と述べている。学びの動機はその場で活用していくことがより効果的な学習に結びつくと考える。

今回教員は、実習中に学生に生じた感情や思いの変動に気づいていたが、そのことを学生に問い、確認する行動をとらなかった。指導の多くの時間を、看護問題の抽出や具体的な計画立案などの看護過程に費やしていたために、実習期間中に学生の感情や思いを確認するにいたらなかったのだと考える。学生自身も自分の感情や思いが何によって変化していったのか気づいていなかったのだと推察する。教員は、このような本人にも気づくことが困難な気がかりが生じる要因となる感情や思いの動きに視点を置き、見逃さず、その都度、学生とともに検討し確認していくことで、よりよい指導ができると考える。学習意欲につながるきっかけを見逃すことなく、タイムリーに支援することが実習指導の重要なポイントになると言える。

今回の学生は、認知症高齢者の理解力は感情や体調によって変動するという知識が不足していたために、高齢者の言動をみて混乱してしまっていた。認知症高齢者が表出する言動は様々であり、生活背景や病態、その時の体調から十分なアセスメントをしなければ、言動の意味を知ることができない。教員は学生が認知症に関する知識が不足していることをとらえていたが、学習を喚起させるような指導を十分に行わなかった。

以上のことから、教員は学生が認知症についてどのように理解しているのか把握すること、受け持ち高齢者に

対しどのような感情を抱いているのか知ること、これらの視点で学生をとらえ、タイムリーに学生に確認していくことで、よりよい指導につながる事が示唆された。

## V. おわりに

今回、学生に生じた気持ちは、認知症の知識不足を基盤とした納得のいかなさによるものであると考えた。これらを指導の視点として、タイムリーに学生に確認していくことがよりよい指導につながる事が示唆された。振り返るきっかけを与えてくれた2名の学生に深く感謝する。

## 文 献

- 1) 麻柄啓一：学習に影響する心理的要因，授業改革事典1 授業の理論. 125-128, 第一法規出版株式会社. 東京, 1982.
- 2) 堀口由美子：痴呆性老人に接するときを感じる困難の処理のされ方，老年看護学, 4(1), 88-97, 1999.
- 3) 松田千登勢，長畑多代：老年看護学実習における学生の痴呆性高齢者の理解のプロセス，大阪府立看護大学紀要, 10(1), 43-50, 2004.
- 4) 宮本美佐，伊藤まゆみ，小泉美佐子：看護学生が痴呆高齢者への対応で困難を感じる状況の分析，群馬保健学紀要, 22, 47-54, 2001.
- 5) 日川幸江，川崎裕美：痴呆症の看護に困難を感じる学生の指導方法の検討，看護展望, 26(12), 1392-1395, 2001.
- 6) 日川幸江，川崎裕美：痴呆症のある高齢者の看護を学ぶための効果的な実習指導の検討，広島県立保健福祉短期大学紀要, 5(1), 11-17, 2000.
- 7) 鳴海喜代子，片岡友里江：看護学生の受け持ち患者との関係形成について，看護展望, 27(9), 1048-1054, 2002.
- 8) 前野真由美，伊東志乃，長澤利枝：臨地実習における看護学生と患者の感情の変化，静岡県立大学短期大学部特別研究報告書, 18, 1-6, 2003.
- 9) 柿澤清美，中村圭子，荒井淑子：臨地実習におけるアセスメント指導に関する研究（その2），新潟青陵大学紀要, 7, 199-209, 2007.