

精神看護実習におけるインストラクターの支援

—対人関係理論を基盤にした学びの展開—

長谷川博亮¹⁾、伊藤幹佳¹⁾、伊藤ひろ子¹⁾

キーワード：看護学生、インストラクター(教員)、対人関係理論、精神看護実習、自己表現
要 旨

本研究は精神看護実習において学生が主体的な動きができるインストラクターの介入を学生の視点から明らかにし、実習の体験を学びへと導くインストラクターの支援を考察した。精神看護実習を行った学生46名を対象に質問紙調査をし、データの内容分析をおこなった。その結果、学生が主体的な動きができるインストラクターの介入として、6のカテゴリーと26のサブカテゴリーに分類され、その内容として、1.【安全感の保障】、2.【具体的な動き方の提示】、3.【対象者理解】、4.【自己理解】、5.【ロールモデル】、6.【受容的・共感的態度】が示された。実習の体験を学びへと導くインストラクターの支援として、学生がありのままの自分で良いと思えるような関係づくりと、自己表現することの安全感を与えていくことの重要性が明らかになった。さらに、自己表現されたことを基に学生自身がそれをうまく活用できるよう支援することがインストラクターに求められるとの示唆が得られた。

A study of instructor's support in psychiatric and mental health nursing practicum

— Deployment of learning based on a interpersonal relation theory —

Hiroaki Hasegawa¹⁾, Mikika Ito¹⁾, Hiroko Ito¹⁾

Key Words : student of nurse, instructor, interpersonal relation theory, psychiatric and mental health nursing practicum, self-expression

Abstract

We studied intervention of the instructor who makes student do an active motion in mental health nursing practicum from student's viewpoint, and clarified support of the instructor who leads experience in nursing practicum to learning. The data was collected by questionnaire from 46 students on the final day of nursing practicum and was analyzed using the technique of content analysis. 6 categories and 26 sub-categories were derived as intervention of instructor. Of these, 6 categories were; 1) security of a safe feeling; 2) presentation of the concrete way of moving; 3) understanding of a patient; 4) self understanding; 5) role model; 6) receptive and empathetic-attitude. As support of the instructor who leads experience of nursing practicum to learning, it developed that production of a relation which they regard as it really is self, and instructor gave the safe feeling of carrying out self-expression. Additionally, it was suggested that instructor is expected to support so that the student itself can utilize based on self-expression having been carried out.

1) 宮城大学看護学部

School of Nursing, Miyagi University

I はじめに

精神看護実習は、学生が実際に精神疾患患者（以下、対象者とする）に自分が見聞きしたこと・感じたことを伝え、その後の対象者の反応を見届けるという体験を通して学びを深めることを目指している。精神看護は看護師－患者関係（以下、対象者関係とする）を鍵概念にするものが多く認められ¹⁾²⁾³⁾、対象大学でも E.Peplau の対人関係理論を重視した精神看護実習の展開がされている。E.Peplau は、看護は治療的な、対人的なプロセス⁴⁾と位置づけており、看護師に生ずる感情、感受性を活用しながら対象者を理解することを大切にしている。このような看護師に生ずる関心は対象者との相互作用やケアの質にも大きく影響する。そのため看護師一人一人の存在がケアに発揮されることにもなる。

その反面、学生は P.Benner の示すところによる初心者 (Novice) の段階⁵⁾である。これまで対象者に直面するような状況や経験がないために対処方法が限定され、不安と緊張が強く柔軟性もないという状況にあり、学生自身の力だけでは体験と学びを統合することが困難な立場にある。そこで学生が不安や緊張を軽減し、自然な動きがとれるようにする、つまり学生の効果的な学びを支援する臨床指導者や看護教員（以下、インストラクターとする）は臨地実習になくしてはならない存在と言える。

対象大学の精神看護実習を担当するインストラクターは、精神看護を専門とする者で構成され、実習期間を通して学生と同じ時間を実習病棟に入り指導にあっている。開学当初から現在まで、講義内容を含め、実習を通して学生が学びを深められるよう実習環境の整備に努めている。インストラクターは精神看護を展開する力を高めるために、実習期間以外に病院の協力のもとで、担当する実習病院の臨床研修を定期的に行っている。また、精神看護の事例検討会等にも参加し対象者を理解するために重要な視点を明確にし、自己理解にも努めている。さらに精神看護学関連の講義では対人関係理論が学問的基盤として位置づけられ、その視点に基づいた対象者理解の仕方、疾患や症状のとらえ方を教授している。講義には必ずイン

ストラクターも参加し、学生がどのような知識を得て実習に臨むのか把握する。また、講義の科目担当教員はインストラクターの実習経験を参考にしながら次年度の講義内容を組み立てる等、講義と実習との関連が強化されるような努力が成されている。

しかし、そうしたインストラクターの努力が実習にどう活かされているか、学生にどう理解されているかは把握し難い。そこで本研究では精神看護実習において学生が主体的な動きができるインストラクターの介入を学生の視点から明らかにし、実習での体験を学びへと導くインストラクターの支援について考察した。

II 用語の操作上の定義

本研究では「主体的な動き」を、学生自身が見聞きし・感じたことをもとに対象者とかわると定義する。何故、「主体的な動き」を重視するのか、このような操作的定義を用いるのかについて、E.Peplau の看護の概念枠組み⁴⁾⁶⁾を用い、それらに基づき「主体的な動き」の位置づけを明らかにした説明を加える (図1)。

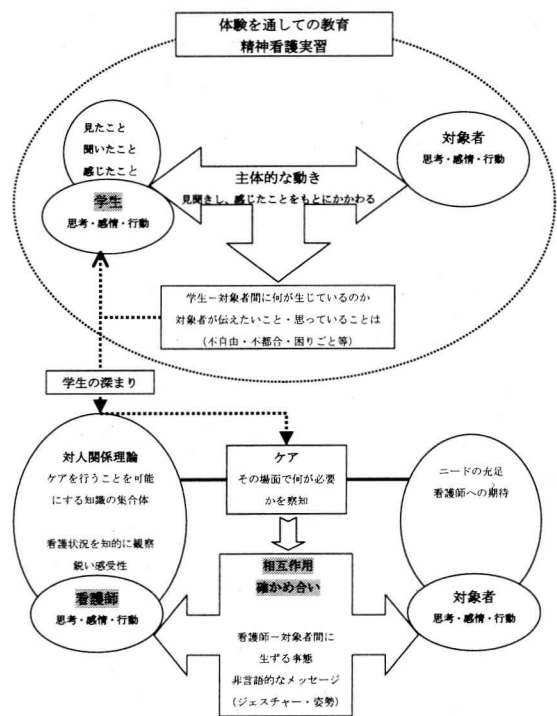


図1. E.Peplau の看護の概念枠組みと「主体的な動き」の位置づけ

E.Peplau は看護を、有意義な、対人的プロセスであると示している。つまり、看護師と対象者の間に相互作用が生じること、そのことが看護なのである。ここで対人関係理論の重要性が出てくる。対人関係理論は、看護師が、看護状況をより知的に観察し、より鋭い感受性をもってケアを行うことを可能にする知識の集合体のことである。看護師-対象者間に生ずる事態（思考・感情・行動が相互に関わり合って生じた結果）を捉え、対象者からの非言語的メッセージを看護師が察知することで、その場面における対象者のニーズを満たすようなケアへと発展する。さらに E.Peplau は、看護師が、その感情、思考、直接的行動を通じて伝達したり、相互作用を行ったりできるのは、看護師が実際に知っていること、あるいは気づいていることに関してだけである。体験を通しての教育は、この気づきと自己認識の明確化および拡大を可能にするとも示している。

このように看護師が事態を的確に捉え感受性を活用するためには、対象者から見聞きし・感じたことについて、対象者との相互関係を通して確かめ合っていく過程で必要とするケアが明らかになり、看護師と対象者の協同関係が成立する。その成立する過程で対象者も看護師に対して何を期待してよいのか知ることになる。この過程を経て相互作用は単なるかかわりではなく、看護として機能する。

学生が「主体的な動き」ができるということ、つまり、学生自身が見聞きし・感じたことをもとに対象者とかかわることは、学生-対象者間に生じている事態を把握し、対象者の言葉にならない不自由・不都合・困りごと等を察知するための過程であること、さらにケアを生みだすために重要な過程と位置づけられる。

III 方法

1. 研究対象

M大学看護学部の3年生で精神看護学実習を行った学生89名を対象に質問紙を配布、回答のあった46名(回収率51.7%)を調査対象とした。

なお、M大学の精神看護実習の展開を表1に示した。

表1. 精神看護実習の展開

実習目標			
心を病む人(以下、対象者とする)とのかかわりを通して、その人なりの生き方や生活様式を把握し、心の病みが対人関係や日常生活にどのように影響しているのかについて理解を深める。また、ペロウの対人関係論を基礎に自己理解を深めるとともに、対象者が自立・成長への課題を克服していくために必要な援助について学ぶ。さらに、医療チームの一員として看護職の役割を自覚しつつ、対象者を取り巻く様々な人々と協働できる能力を養う。			
実習目的(大項目を抜粋)			
(1)対象者との関わりの中で、自尊の気持ちの回復と人権擁護を目指す看護師-患者関係を考察できる。			
(2)様々な立場の人との関わりにおいて生じる自分の気持ちを吟味しつつ、自己活用についての理解を深める。			
(3)対象者が抱えている自立・成長への課題とともに明らかにしていくことの重要性を考察できる。			
実習形態			
実習期間中、学生を19グループに分けた。実習は3週間×7クールで行われた。1グループ3~5人の学生で構成され、1クールあたり3グループがそれぞれ3病棟に分かれ病棟で過ごした。各病棟には必ず1名のインストラクター(3名)終日入り学生の支援をおこなった。さらに病棟にも臨床指導者をつける協力してくれた。			
単位認定教員は、1つの病棟はインストラクターが兼任、他2つの病棟は単位認定教員が1クール1回程度、学生カンファレンス、全体カンファレンスに参加し支援をおこなった。			
実習病院			
単科精神科病院2施設、及び総合病院内精神科病棟1施設。病棟は閉鎖、開放病棟を使用し、学生は3週間同じ病棟で過ごす。学生は病院・病棟の選択ができず、全てインストラクターが学生の配置を決めた。			
実習スケジュール			
	午前	午後	
第1週目	月	学内オリエンテーション	事前学習
	火	病棟・病棟オリエンテーション	カンファレンス
	水		カンファレンス
	木	社会復帰関連施設の見学実習	カンファレンス
第2週目	月		カンファレンス
	火		カンファレンス
	水	演習(グループワーク)	自己学習
	木		カンファレンス
第3週目	月		カンファレンス
	火		カンファレンス
	水		カンファレンス
	木	全体オリエンテーション	個別面接(実習の振り返り)
実習記録のまとめ			

※ ■病棟実習を示す。

※ 記録の振り返り：主にプロセスレコードを使い、インストラクターは学生と15~20分程度振り返りをおこなう。

※ カンファレンスは病棟実習では毎日15:00~16:00の時間帯におこなわれる。

2. 研究期間

データの収集期間は、平成15年10月から平成16年3月であった。

3. 調査方法

精神看護実習の最終日の実習記録提出時に、学生に研究の趣旨を説明し、研究者の作成した無記名による自由回答式質問紙を配布した。質問内容は、精神看護実習で主体的に動くことが出来たか、インストラクターのかかわりで主体的な動きができるために役に立った場面と他に役に立ったものについて尋ね、記入してもらった。回収ボックスを用意し、質問紙の回収を行った。

4. 分析方法

回答された内容を研究者1名が、学生の表現している語彙を大切にしながら内容分析をし、「学生の行き詰まり」、「インストラクターの介入」、「学生の変化」の3項目を抽出した。次に3項目の関連性を踏まえながら「インストラク

ターの介入」について表現されている介入の意味について検討し、内容の類似性によりカテゴリー化した。カテゴリー化に関しては、2名の研究者の判断を比較検討し一致度（一致した項目の数/一致した項目の数+一致しなかった項目の数）を算出した。

IV 研究の倫理的配慮

研究の趣旨、収集したデータの処理方法、実習の評価をするものではないこと、拒否する権利があることについて口頭で説明した上で、同じ内容を記した書面を提示した。質問紙の記載項目に関しては実習が小人数のグループ単位なので匿名性を最大限考慮した。本研究の結果が歪められないように質問内容を研究者間で検討し、性別や実習病棟、年齢等、個人が特定できる可能性のある項目は削除した。

V 結果

1. カテゴリー分類

学生46名中、精神看護実習で「主体的に動くことができた」ものが32名（72.7%）、「少し主体的に動くことができた」ものが11名（23.9%）、「あまり主体的に動けなかった」ものが2名（4.3%）、「主体的に動けなかった」ものが1名（2.2%）であった。

意味内容を分析したところ69記録単位に分類され、一致度は74.2%であった。一致しなかった記録単位について再検討したところ3記録単位が除外された。最終的に記述内容が明確な66記録単位について「インストラクターの介入」の分析をした。その結果、6のカテゴリー、1.【安全感の保障】、2.【具体的な動き方の提示】、3.【対象者理解】、4.【自己理解】、5.【ロールモデル】、6.【受容的・共感的態度】と、26のサブカテゴリーに分類された（表2）。カテゴリー全体で割合の最も高かったのが【安全感の保障】で33.3%、次いで【具体的な動き方の提示】で25.8%であった（図2）。

2. 安全感の保障

さらに9のサブカテゴリーに分類された。記述された内容として〔学生の行動に対する承認〕

表2. 主体的な動きができるきっかけとなったインストラクターの介入

カテゴリー	サブカテゴリー
安全感の保障	学生の行動に対する承認(4) 学生の行動に対する見守り(2) 学生の限界の保障(1) 学生の相談を受け入れる姿勢(2) かかわりのきっかけづくり(2) インストラクターの非脅威的存在感(4) 自由な動きへの保障(5) 励まし(1) 不安感の軽減(1)
具体的な動き方の提示	助言(1) 患者の言動に戸惑った時の動き方を提示(7) 学生の考えたかかわり方に対する支持(3) 学生の考えを整理し動きをつくる(5) 学生がかかわるタイミングを伝える(1)
対象者理解	インストラクター-対象者関係を通しての理解(3) 学生の気づかない視点を与え、学生の見え方を深める(2)
自己理解	自分に生ずる感情への気づき(1) 自分の思考・行動特徴への気づき(1) 自分に不足している部分への気づき(3) 自分の根拠への気づき(1)
ロールモデル	インストラクターの実習体験の開示(1) インストラクターと患者のかかわり(3)
受容的・共感的態度	学生の個性の理解(2) インストラクターの意見を強要しない(3) 学生への受容(5) 学生への共感(2)

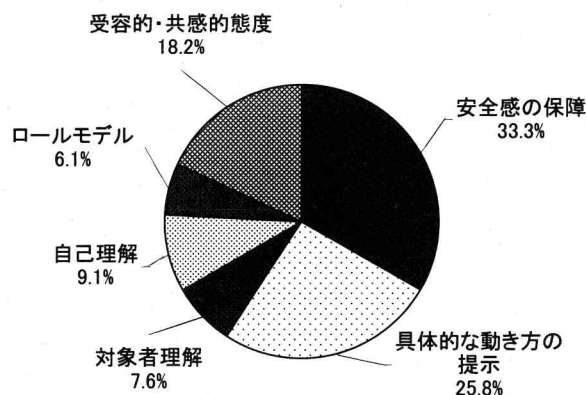


図2. 6 カテゴリーの割合

では「感性でいいんだよとアドバイスをもらった」、「自分の思ったようにして良いといつも言ってくれた」等が見られた。〔学生の限界の保障〕では「無理はしなくていい」、〔学生の相談を受け入れる姿勢〕では「必要な時、助言が欲しい時にしてくれた」等が見られた。〔インストラクターの非脅威的存在感〕では「監視されているという感じは受けない」、「先生がずっと見ていないわけではないので監視されている感じがしない」等、インストラクターに対し監視という表現がされているのが特徴的だった。〔自由な動きへの保障〕では「自由に行動していいよという言葉」、「私のやりたい通りにやらせてくれた」等が見られた。

3. 具体的な動き方の提示

さらに5のサブカテゴリーに分類された。記述された内容として〔患者の言動に戸惑った時の動き方を提示〕では「患者が苦しいということを訴えているときに自分も辛くなってしまった時、アドバイスしてもらえた」等、患者から性的な発言、怖い表情、独語など受けた時のアドバイスが見られた。〔学生の考えたかかわり方に対する支持〕では「これをそのまま返してみればいいんだよと言われた」等が、〔学生の考えを整理し動きをつくる〕では「どう声がけしていいかアドバイスをもらった」、「自分の立てた計画に対して自信がもてるような声がけをしてくれた」等が見られた。

4. 対象者理解

さらに2のサブカテゴリーに分類された。記述された内容として〔インストラクター-対象者関係を通しての理解〕では「先生も患者と接することで、先生の視点でとらえることができた患者についての情報を交換する」、「教員-患者のかかわりについても聞くこと」等が見られた。〔学生の気づかない視点を与え、学生の見え方を深める〕では「患者が私に対して向けた言葉へのうけとめ方を考え直させてくれた」、「自分とはちがった視点で、患者の言動についての考察を指摘」等が見られた。

5. 自己理解

さらに4のサブカテゴリーに分類された。記述された内容として〔自分に不足している部分への気づき〕では「自分では気づかなかった会話のすすめ方の問題点について指摘」、「自分のできないところを指摘された」等が見られた。また、【自己理解】については、インストラクターの直接的な介入ではなく、実習記録のプロセスレコードを使用しての介入が6記録単位中5見られたことが特徴的であった。

6. ロールモデル

さらに2のサブカテゴリーに分類された。記述された内容として〔インストラクターの実習体験の開示〕では「先生が自分の実習体験を話してくれた」、〔インストラクターと患者のかかわり〕では「教員と患者との会話を見て教員が

楽しそうにしているように見えた」、「先生が患者と触れ合っている」、「何気なく会話に混ざって一緒に話してくれたこと」等が見られた。

7. 受容的・共感的態度

さらに4のサブカテゴリーに分類された。記述された内容として〔学生の個別性の理解〕では「私の性格、メンバーの性格なども加味して個別性を考慮してかかわってくれた」等、〔インストラクターの意見を強要しない〕では「先生の意見のおしつけでなく私のことをしっかりみてくれていた」、「教員の意見や教員独自の価値観をそれが正しいと押しつけることなく」等が見られた。〔学生への受容〕では「自分の気持ちを整ったら患者と関わるようにしていいよと言われた」、「学生が言おうとしていることを待ちつづけてくれ、学生が言ったことに対して素直な思いや考えを「そういう考えもあるよ」という風に接してくれたこと」等が見られた。〔学生への共感〕では「聞いてくれて、共に悩んでくれた」、「さまざまな場面でセクハラ発言をとめてくれた、そういうことを先生はわかってくれた」等が見られた。

VI 考察

今回の研究は、インストラクターの介入を学生の視点から明らかにしたことが特徴的と言える。研究者らがインストラクターの視点で学生への介入を分析した研究⁷⁾では、【学生の自己理解の促進】、【学生-患者の信頼関係の構築】、【患者理解の促進】、【内発的動機づけへの刺激】、【実習のレディネスを整える】に分類された。中でも【学生の自己理解の促進】、【患者理解の促進】の介入が多かった。今回の結果ではそれに相当する【自己理解】、【対象者理解】の割合が全体の2割にも満たなく、【具体的な動き方の提示】、【安全感の保障】、【受容的・共感的態度】が全カテゴリーの7割以上を占めていた。そのことから、学生は実習する上でインストラクターが意識する以上に人的環境を含めた実習環境に不安を抱いていると考えられる。特にサブカテゴリーとして、「インストラクターの意見を強要しない」、「インストラクターの非脅威的存在感」が挙げられていることから、

学生は対象者と向き合うことよりも先にインストラクターの反応を気にしながら実習を進めていることが考えられる。そのためインストラクターは支援を考える時に、学生に向ける言動や自分の存在を学生はどのように受け止めているのか見極めていく必要があることの示唆を得た。

また、「監視される」という表現からも、学生はインストラクターが自分の感じたことや考えたことを受けとめ考えてくれる存在として受けとれない状況にあることが伺える。武井⁸⁾は、「精神科実習は、具体的にやらなければならないことが少ないので、学生は技術でカヴァーするわけにもいかず、患者との関係で自分自身が評価されているように思ってしまう」という学生の陥りやすい心境に触れている。本研究では、「学生の行動に対する承認」、「学生の行動に対する見守り」、「学生の相談を受け入れる姿勢」、「自由な動きへの保障」、「学生の個別性の理解」、「学生への受容」というインストラクターに求められる介入が明らかになった。このことから、学生がありのままの自分で良いと思えるようなインストラクターとの関係づくり、さらにインストラクターと学生の間を見守りながら、学生が実習環境の中で学びたいと思えるような実習施設側のダイナミズムが求められる⁹⁾。しかし、看護教育と実習施設側では看護に対する考えや理念の違いも見られ、学生の不安を増大させることにもなり兼ねない。そのため、インストラクターは実習施設側と関係をつくっていくことも学生の体験を学びにするために重要と言える。これにより学生は、周囲の評価や見られ方に左右されず、対象者との関係に集中し関心が向けられること、さらには対象者理解に、自分自身の思考・感情等を活用するという方向性を見出せるものと考えられる。

さらに自己表現することが、体験の明確化を助け、あるいは予想しなかった体験の意味に気づくために重要になる。この学びは、学生が言語を通して自分に生じている状況や感情、困っていることなどをインストラクターに抵抗なく表現することから始まる。柳川ら¹⁰⁾は、精神科看護実習で有意義な実習ができなかった要因について、実習での悩みを学生担当者に相談できなかったこと、肯

定的な自己を受け入れ、それを表現することに抵抗がある学生が多かったことを示している。精神科では対象者から向けられる言動、そのイメージから学生自身が動揺するような状況もあり^{11) 12)}、ネガティブな感情も生ずる。ネガティブな感情が生じたことに罪悪感を抱き、自分の感情をさらに抑え込んでしまうと、精神看護実習の体験を学びにできなくなってしまうことが考えられる。そうしたことから、【安全感の保障】は、学生に自分を表現する勇気を与える介入になると言える。自己表現されたことを基に学生自身がそれをうまく活用できるように支援することがインストラクターに求められる。より具体的に示されたものに、【具体的な動き方への提示】、【自己理解】、【受容的・共感的態度】の介入がある。

【具体的な動き方への提示】は、サブカテゴリーの「患者の言動に戸惑った時の動き方を提示」、「学生の考えたかかわり方に対する支持」、「学生の考えを整理し動きをつくる」が挙げられたが、これらは学生の自己表現が前提となり、それを受け止めることでインストラクターは学生の個々の困りごと等に介入できるものが多く見られた。特に「患者の言動に戸惑った時の動き方を提示」では、性的な発言、怖い表情、独語など精神科に特徴的な対象者の表現に学生が困惑していることが改めて浮き彫りとなった。そのような状況に置かれていることを躊躇せず学生が表現してくれることから、インストラクターは学生の感情や対象者との関係等を考慮しながら具体的な動き方が提示できると考える。精神看護実習では、対象者からの性的な言動・暴力的な言動・拒絶的な言動等の表現があった時、また学生自身に怖い・辛い等の感情が生ずる場合は、インストラクターがいち早くその状況を察知すること、それを学生に気がかりとして伝えたり、話し合う機会を意図的にもつなどして学生の自己表現を速やかに促していくことが重要であると言えよう。このような場面においては、対象者にどのような対応をするのか明確しながら具体的な方法論を示していくことで学生の感情や行動に柔軟性を与えることができ、実習で主体的な動きつくる上で有効な支援になると考えられる。

【自己理解】では、プロセスレコードを学生とインストラクターが活用している傾向が見られた。対象大学のプロセスレコードは学生の感情（見聞きしたことから考えたこと・感じたこと）の記載を求めていることから、学生は、自分のありのままの感情や思考、対人関係の特徴に気づかされていく。その繰り返しをしながら対象者とかかわることで、思考・感情・行動が深められ、対象者への感受性が高められると考える。また、宮本¹³⁾は、相互作用を持続させるためには、看護師が自分の思いと一致する内容を率直に表現することを通じて、対象者の思いを引き出す必要性を示し、その思いと思いの連鎖反応が対人関係を発展させるとしている。ただし自己理解はインストラクターの介入によっては学生の自己受容にマイナスの影響を及ぼすこともあり、自己反省的となり、対象者に関心がもてなくなる状況を与える。井上ら¹⁴⁾は、プロセスレコードの検討場面で、学生が助言を負の評価ととらえると、自己否定的となること、自己防衛反応が強くなり自己表現することをさける傾向が強くなると指摘している。このように自己理解にかかわる介入は表裏一体の面があることを十分に意識しながら、学生が自己理解する意味を前向きに見出せるような支援が必要である。学生がどのような状況にあっても、いかなる感情が生じて、その時々自分の関心を活かしていきけるという自信や確信を与えていくことで、学生が対象者との関係から自分の何を活用していきけるのか明確化できる。つまり自己活用についての関心が深まり、そこからケアを考えていくことが期待できる。

【受容的・共感的態度】については学生が自分に生ずる感情を示すことで始めてインストラクターは介入できる場面が多く、サブカテゴリーの「学生への受容」、「学生への共感」では、インストラクターもこのような態度が形成されるには、学生に生ずる思いや感情を引き出していきける力量や何より関係性が求められる。感情の部分は表現することに躊躇いや抵抗をもっている学生もいるだろう。精神看護実習では、学生は対象者との関係において、感情や状態の起伏の激しさ、変化の乏しさ、対象者の不安や欲求の表現の仕方等を素直に受け

止めることができなかつたり、学生が築き上げてきたこれまでの価値観が実習での対人関係に反映されたりする等、実習目標に向かって必ずしも円滑に進まない状況があると考えられる。【具体的な動き方への提示】の支援とは違い、インストラクターはすぐに方向性を与え対処するのではなく、ありのままの学生の感情や考えを優先し受け止めていくことで、学生自らが状況を受け入れ乗り越える力を膨らませていけるように支援をすることが重要である。この体験を通して学生は対象者にも受容・共感することの意味を見出したり理解したりすることができると考えられる。

【対象者理解】、【ロールモデル】では、インストラクターが一方向的に学生に知識を与えたり対象者理解の視点を示すだけでなく、インストラクターも実際に対象者とかかわったり関係を築いたところからの介入を学生が求めていることが明確になった。鈴木¹⁵⁾も、患者が理解できる程度の関係づくりと看護の実践モデルを学生に示すというインストラクターの役割について触れている。学生の感受性を高めていくこと、また、対象者との間に生ずる事態を理解するには、インストラクターの言葉のみ助言等では具体的なイメージがつかめず、他者と自分のかかわりやその反応を比較することを通して、学生自身の対象者の捉え方、関係の進展について具体的に振り返ることができると思われる。また、精神看護は個別性が強く、その関係性やかかわる人によって表出されることも違い、特定の刺激に対して特定の反応が示されるとは限らない。学生の知識だけでは補いきれないもの、予測し難いことが多く存在する場面がある。そのためインストラクターと対象者の相互作用から対象者のもっている側面を引き出すことで、学生が対象者理解の視点を広げることや看護師の存在意義を膨らませることができると考える。

以上、学生の主体的な動きを支援するインストラクターの介入を挙げ、学びへの支援を考察した。そこで核となることとして、学生がありのままの自分で良いと思えるような関係づくりと、学生に自己表現することの安全感を与えていくことが明らかになった。これは対人関係理論の「看護師が実際に知っていること、あるいは気づいているこ

と」に基づいて、学生自身の関心を手がかりにして相互作用を成立させることに通ずる。そのためにインストラクターは何より学生が自己表現できることを顕在する能力として捉える必要がある。学生自身の行動を評価するのではなく、表現されたことを後押ししながら学生の潜在能力を引き出していけるような支援を意識しなければならない。また、そのような存在として学生を認められることも一つの力量と言えよう。見方を変えると、インストラクターは学生の小さな変化・息遣いを感じられる立場に常にあり、その時その場で介入できるという強みをもっている。特に対人関係理論に基づいた実習展開では、インストラクターが学生と時間を共有しながら関係をつくる過程そのものが支援となることが示唆される。

VII 本研究の課題

本研究は、学生の主体的な動きに限定してインストラクターの介入を検討し考察した。そのため、結果から導き出された介入が精神看護の理解や実習目標達成にどの程度まで関与するのか明確にできない限界があった。また、結果として出されたカテゴリー間の関連性や独立性、学びへの影響度の検討までには至っていない。さらに、本研究の看護理論は E. Peplau の対人関係理論からのアプローチであり、精神看護実習に共通したインストラクターの支援を明らかにするには、他看護理論で実習を実践している研究報告等で比較検討する必要がある。しかし、精神看護学の歴史は浅く教育の整備が行われている段階¹⁶⁾であり、比較検討できるものが十分ではない。そのため、本研究は精神看護教育を今後に向け検討していく上での一助となると考える。

これら課題を補う研究方法として、データの精度が高められることを期待し、グラウンデッド・セオリーによるアプローチを分析方法の一つとして考える。実習のクール毎に面接調査・分析・理論の積み重ねをすること、そこからインストラクターの支援に関する理論の構築を考えていきたい。

文献

1) パトリシア・R・アンダーウッド著／南裕子

- 監／野嶋佐由美，勝原裕美子編：パトリシア・R・アンダーウッド論文集 看護理論の臨床活用. 99-110, 日本看護協会出版会, 2003
- 2) 外間邦江，外口玉子：精神科看護の展開 患者との接点をさぐる. 84-110, 医学書院, 1968
- 3) ジョイス・トラベルビー著／長谷川浩，藤枝知子訳：トラベルビー 人間対人間の看護. 3-66, 医学書院, 1974
- 4) ヒルデガード・ペプロウ著／稲田八重子，小林富美栄，武山満智子他：ペプロウ 人間関係の看護論. 9-75, 医学書院, 1973
- 5) パトリシア・ベナー著／井部俊子，井村真澄，上泉和子訳：看護論 達人ナースの卓越性とパワー. 10-27, 医学書院, 1992
- 6) ヒルデガード・ペプロウ著／アニタ W. オトゥール，シェイラ R. ウェルト編／池田明子，小口徹，川口優子他訳：ペプロウ看護論 看護実践における対人関係理論. 3-139, 医学書院, 1996
- 7) 伊藤幹佳，長谷川博亮，伊藤ひろ子：精神看護実習におけるインストラクターの役割—学生の主体的な動きへの支援—. 日本精神保健看護学会抄録集, 100-101, 2002
- 8) 武井麻子：グループという方法. 160, 医学書院, 2002
- 9) 渡辺高志：患者・スタッフが参加する実習環境 人的環境を整える実習指導者の役割. 精神科看護, 30(128), 28-29, 2003
- 10) 柳川育子，甲斐道子，錦志津子：精神科看護実習で「有意義な実習ができなかった」学生の要因分析とその対策. 看護展望, 26(4), 496-501, 2001
- 11) 木下八千代，松田光信：看護学生が描く「精神障害者像」の変化に関する研究—講義と実習の関連から探る—. 日本精神保健看護学会誌, 13(1), 117-122, 2004
- 12) 小林淳子，伊藤尚子，板垣恵子他：精神科臨床実習前から実習後までの精神障害者に対する看護学生の意識の変化. 東北大学短部紀要, 3(1), 63-72, 1994
- 13) 宮本真巳：援助技法としてのプロセスレコード 自己一致からエンパワメントへ. 14-15,

精神看護出版, 2003

- 14) 井上和也, 井樋三幸, 木村由美: プロセスレコード検討場面における参加者の関わりと学生の認識・学びとの関連性. 九州国立看護教育紀要, 5(1), 3-8, 2002
- 15) 鈴木啓子: とともに創り出す "患者さんの希望を支える実習" 臨床と教育の連携. 精神科看護, 28(101), 67, 2001
- 16) 荻野雅, 武井麻子, 稲岡文昭他: わが国の精神看護学教育の実態. 日本精神保健看護学会誌, 6(1), 12-25, 1997