

精神看護学の「経験型実習教育」における「学生の患者ケアへの内発的動機付け」と「学生の観点から見た教授－学習活動」との相関

松枝美智子* 坂田志保路** 宮崎 初* 安藤 愛*** 安永薫梨* 宮野香里**

The Study of the correlation between the degree to which ‘Intrinsic motivation for patient’s care of students’ and ‘teaching-learning activities viewed from students’ in “Experience-Based Nursing Practice Education” of psychiatric and mental health nursing

Michiko MATSUEDA Sihoji SAKATA Hajime MIYAZAKI Ai ANDO Kaori YASUNAGA Kaori MIYANO

Abstract

Purpose: The purpose of this study was to make the hypotheses that there was a correlation between ‘Intrinsic motivation for patient’s care of students’ and ‘Teaching- Learning activities viewed from students’ in “Experience-Based Nursing Practice Education” of psychiatric and mental health nursing.

Methods: Tow original questionnaires were distributed to 83 university nursing students. Data were analyzed descriptive statistics and Spearman’s correlation coefficient.

Results: The response rate was 41 percent (number of 34). Teaching - Learning activities directly correlated with students’ desire to care for their patients real mind: Dialogue with; 1. Clinical supervisors; 2. Staff including the responsible nurses; 3. University teachers and clinical supervisor through record mediation; 4. University teachers, in order of stronger correlation. Dialogue with university teachers were most strongly correlated with a positive change in the view of the student to the patient and indirectly correlated with the desire to care for the patient real mind.

Discussion: Part of the hypothesis was supported. We consider that university teachers and clinical teachers are playing important educational functions for students. This study suggested the need to further promote team teaching.

Key words: intrinsic motivation, Commitment, Teaching-Learning Activities, Psychiatric Nursing, Experience- Based Nursing Practice Education

要 旨

目的：精神看護学実習の経験型実習教育において、「学生の患者ケアへの内発的動機付け」と、「学生の観点から見た教授－学習活動」との間には相関があるという仮説を立て検証した。

方法：83名の学生に独自に作成した2種類の質問紙を配布。データは記述統計とSpearmanの順位相関係数で分析した。

結果：回収率は41%（34部）であった。学生が患者を心から援助したいと思ったことに直接的に相関した教授－学習活動は対話であり、対話の相手は1. 臨床指導者、2. 受け持ち看護師をはじめとするスタッフ、3. 記録を媒介にした大学の教師や臨床指導者、4. 大学の教師、の順で相関が強かった。大学の教師との対話は、学生の患者への見方が肯定的に変化することに最も強く相関し、患者を心から援助したいことに間接的にも相関していた。

考察：仮説の一部は支持された。大学の教師、臨床教師は其々に学生に対して重要な教育的機能を果たしていたと考える。本研究によりチーム・ティーチングをより一層推進する必要性が示唆された。

キーワード：内発的動機付け、専心、教授－学習活動、精神看護学、経験型実習教育

*福岡県立大学
Fukuoka-Prefectural University

**元福岡県立大学
Former Fukuoka-Prefectural University

***西南女学院大学
Seinan Jo Gakuin University

連絡先：福岡県田川市日の出町7-14 グレイスマンション701号室
松枝美智子
メールアドレス matsueda@fukuoa-pu.ac.jp
研究室内線番号 2529

緒言

精神看護学実習で学生が看護に内発的に動機付けられることを阻害する因子として、精神疾患患者への否定的な見方が関与していると言われている¹⁾²⁾。また、松枝らは学生の患者への見方が肯定的に変化するとケアに内発的に動機付けられると述べている²⁾。そのため、教師は、実習初期には学生の患者への否定的な見方が肯定的に変化するように援助する必要がある²⁾。ヒューマンケアリングの体験を支える教授活動には、初期計画へのアドバイスの仕方³⁾、教員や臨床指導者のモデリング³⁾⁴⁾、学生への信頼とケアリングの意思を持った教師との対話と、意味づけを促進する経験型実習教育⁵⁾がある。そして、その基盤としてのケアリング文化の醸成と伝承⁵⁾が必要だと言われている。また、経験型実習教育の文脈で、臨床と大学が「チーム・ティーチング」⁴⁾⁶⁾体制を構築し、連携協働する中で学生の学習が進展すると言われている。更に、教師、臨床指導者、看護スタッフ、患者からも支えられる「援助的学習環境」²⁾があることが、学生の「患者ケアへの内発的動機付け」²⁾の向上に関係していることが質的研究で明らかになっている。以上のように、質的研究では患者ケアへの内発的動機付けと教授－学習活動との関係は明らかになっている。しかし、経験型実習教育の文脈で、学生の「患者ケアへの内発的動機付け」²⁾と「学生から見た教授－学習活動」²⁾との相関を、量的研究で実証した研究は少ない。そのため本研究では、「患者ケアへの内発的動機付け」²⁾と「学生から見た教授－学習活動」²⁾の間には相関があるという仮説を立て検証することにより、今後の精神看護学実習における教育のあり方を考察することを目的とする。

方法

1. 研究デザイン

研究全体は量的研究と質的記述的研究を組み合わせた混合研究法で、本報は仮説検証型の量的研究である。

2. 用語の操作的定義

1) 精神看護学実習

精神疾患を持つ人とその家族に、学生が問題解決型の看護過程と対人関係に基づく看護過程を布の縦糸と横糸のように織りなしながら展開する臨床での精神看護学の授業である、と独自に定義した。

2) 教師

学習が必要な事象に関して他者に教示や示唆を与え、他者が自分の経験を振り返ることができるように発問し、必要な時には他者に手本を示し、最終的には他者が自分で考えたり行動したりしながら学び方を学ぶのを見守り育てる人のこと、と独自に定義した。

3) 患者ケアへの内発的動機付け²⁾

松枝²⁾の定義を参考に、精神看護学実習で受け持った患者を心から援助したいという衝動に突き動かされて患者を援助することで、援助そのものに意義や面白さを感じて更に援助に専心することにより、自己の有能性や自律性を感じることに定義した。

4) ケアリング

ケアリングの中核的な概念は、「動機の転移」と「専心」である。本研究では、ケアリングの「専心」の部分、つまり、学生が受け持ち患者を心から看護したいと思うこと、と定義した。

5) 教授－学習活動

安酸⁵⁾の「教授－学習過程」の定義を参考に、精神看護学実習で学生が受け持ち患者に看護を行う中で経験したことを明らかにし、その経験に意味づけできるように教師が対話を通して援助する教授活動と、学生が自己の経験を表出し、教師の援助を受けながら経験に意味づけをする学習活動の相互作用によって成立する教育的な営みと定義した。

6) 経験型実習教育⁵⁾

安酸⁵⁾の定義に依拠し、学生のレディネスへの理解を前提に、学生の経験を大切に、学生が自分の経験を看護学的に意味づけることを援ける学習援助型の実習教育と定義した。

3. A大学の精神看護学の概要

精神看護学実習を行う前に、精神看護学の概論と方法論の授業を行った後に、次の1) 2) の演習を行う。

1) 対人関係論に基づく看護過程の演習

経験型実習教育の研修プログラム：事例ビデオ教材(精神看護学編)⁷⁾を用いたロールプレイング演習を実習施設の臨床指導者の参加を得て実施する。

2) 問題解決型の看護過程の演習

- (1) オレム－アンダーウッドモデル⁸⁾⁹⁾¹⁰⁾、家族看護エンパワメントモデル¹¹⁾を用いた看護過程のグループワークを実施する。
- (2) 学生は自己の課題を明確にし、精神看護学実

習における自分の目標を決める。

(3) 精神看護学実習の学内でのオリエンテーション

「学内の演習では協力して学習ができるグループに、実習場では看護を協力してできるグループに成長してほしい」という教師の願いを伝える。

3) 精神看護学実習の概要

(1) 実習目的

「精神に障害をもつ人とその家族との援助的人間関係を築き発展させ、一日も早くその人らしい生活を取り戻せるようセルフケアを援助する為の臨床の知識、技術、態度を自己の経験の振り返りを通して実践的に修得する。またそれらの人々との関係を通して援助の担い手としての自己を見つめる能力を養う」¹²⁾

(2) 実習のスケジュールと学習内容

- a. 看護管理者や臨床指導者からのオリエンテーションを受け、学生が実習施設に受け入れてもらっているという感覚を持てるようにする。
- b. 受け持ち候補の患者との対話を通して、受け持つことの契約を行う。
- c. 2週目の初日に看護計画の発表会を行い参加者からの意見を参考に修正し、翌日からは計画に基づく看護を展開する。
- d. 「毎日の記録」を媒介に臨床と大学の教師が学生と対話する。
- e. 毎日1時間程度のリフレクション・カンファレンスを行い、学生が経験を振り返って意味づけ、次の課題を明確にする。
- f. 1週目と2週目に1回ずつ「看護上の出来事の再構成」¹³⁾を記録する。
- g. 臨地での最終日に1人30分程度、リフレクション・カンファレンスを行う。
- h. 実習の最終日にはグループで1～2事例、学びをまとめ、臨床指導者と教員の参加のもと、発表する。

(3) 臨床と大学のチーム・ティーチング体制の推進

臨床教授制、全領域の大学と臨床の教師による連絡会議、大学と臨床の教師が共に学び合う研修等、大学としての教育体制を基盤に、精神看護学実習では、次の通り、精神看護学領域と実習病院とのチーム・ティーチング体制を推進してきた。

- a. 各病院との実習調整会議で精神看護学実習の全

体像を説明し、意見交換を行う。

- b. 実習前に担当教師が病棟で研修し、場や人になじみ教師自身が安心して臨床で教育が行えるための基盤を作る。学生や患者の情報も必要な範囲で共有する。
- c. 実習初日には看護部長（施設によっては病院長も含む）に実習開始の挨拶をし、学生が組織に受け入れてもらっているという安心感を持てるようにする。
- d. 病院オリエンテーションと病院内ツアーを行い、実習をする病棟では看護管理者、臨床指導者からのオリエンテーションを受け、患者ケアの前提をつくる。
- e. 毎朝臨床指導者もしくは看護チームにその日の患者と学生の目標を発表し、意見をもらう。
- f. 日々の学生の相談や生起する問題に対しては、教師と臨床指導者が話し合い、情報の共有と教育的介入の役割分担を行い、介入後は情報を共有し、その後の方針を立てる。
- g. 毎日のリフレクション・カンファレンス、中間カンファレンス、最終カンファレンスには、臨床指導者にも参加していただき、臨床ならではの実践的な助言をもらう。
- h. 1週間に1回学生が提出する「看護上の出来事の再構成」¹³⁾を媒介に臨床と大学の教師が協力して面接し、記録に表れていない学生の思考や感情を明確化し、学生の自己理解、患者理解を援けると共に学生の相談にも応じる。
- i. 1週目までには学生を受け持ち患者のプライマリナーズと引き合わせ、学生が患者の情報や受け持ち患者に有効な看護の経験知を共有できるようにする。
- j. 最終日の学びの発表会には、臨床指導者にも参加してもらい、患者からのフィードバックを伝えてもらったり、意見をもらったりする。
- k. 記録を見て気になること、学生が自発的に相談したことについて、直接的対話で経験に意味づけし、学習を援助する。
- l. 大学のスーパーバイザーは、初日、計画発表会、最終日に臨地で指導し、実習場からの意見を聞いて対処したり、学生教育で気になることは教師や臨床指導者、場合によっては、看護管理者と話し合い、より良い実習になるように調整する。
- m. 教師と臨床指導者が一緒に学生の成績評価を行

う。病棟からの意見を聴取し、次の実習に活かす。
また大学の教師も気になっていることや要望を臨床に伝える。

4. データ収集期間

平成25年5月～平成26年2月

5. 研究対象者

A大学の精神看護学実習を履修した3年生83名のうち、倫理的に配慮した説明をして研究に同意した34名。

6. データ収集方法

1) 質問紙

松枝らの先行研究²⁾を基に独自に作成した「精神看護への内発的動機付け」に関する質問紙¹⁾と、「学生の観点から見た教授－学習活動」に関する質問紙¹⁴⁾を使用した。質問紙は無記名自記式、7件法である。前者は、【精神看護への内発的動機付け強化因子】、【精神看護への手ごたえ因子】の2因子構造(8項目)で信頼係数は0.6前後、後者は、【教師との対話の患者ケアへの役立ち実感因子】、【事前学習の患者ケアへの役立ち実感因子】の2因子構造(8項目)で信頼係数は0.7以上である¹⁴⁾。表面妥当性は検証されている¹⁴⁾。

2) データ収集手順

- (1) 精神看護学実習の最終日に、研究対象候補者に研究への協力依頼の文書と調査票を配付し、文書と口頭で研究協力を依頼した。
- (2) 質問紙は、研究依頼とは別の場所に、4日以内に提出してもらった。

7. データ分析方法

- 1) SPSS.J Base 16.0を用いた。
- 2) Kolmogorov-Smirnovの正規性の検定を行った。
- 3) いずれも正規性がなかったため、Spearmanの順位相関係数を求めた。
- 4) [今回の実習で私は受け持ち患者を心から援助したいと思った]に直接関連している項目と間接的に関連している項目の全体像を図式化した。
- 5) [今回の実習で私は受け持ち患者を心から援助したいと思った]に直接的に関連している項目のみを図式化した。

8. 信頼性、妥当性の確保

松枝らの先行研究²⁾から項目を収集して作成した質問紙を使用した。また、本質問紙の因子分析から、部分的に信頼性が検証されている¹⁴⁾。また、表面妥当性は確保されている¹⁴⁾。

9. 倫理的配慮

- 1) 福岡県立大学研究倫理委員会の承認を得た後に研究を開始した。
- 2) A大学の看護学部長に、文書と口頭で、研究目的、意義、研究方法の概要、研究に協力しないことでの不利益は一切ないことを説明し、学生を対象に研究を行うことの承諾を文書で得た。
- 3) 学生に文書と口頭で、研究目的、意義、研究方との概要、調査票は無記名で匿名性が確保されること、研究に協力しないことでの不利益は一切ないことを説明し、協力する場合は研究者の目の届かない場所に設置した鍵のかかる回収箱に提出を求めた。
- 4) 質問紙の冒頭で研究協力の可否を問い、可とした学生を研究に同意とみなした。
- 5) 質問紙は無記名とした。
- 6) 論文の作成にあたっては、大学が特定されないように、質問紙で使用した科目名は使用せず、授業の内容を表す表現に修正した。
- 7) 紙データは鍵のかかる場所で保管し、研究終了後シュレッダーにかけて処分する。デジタルデータは電子媒体とコンピューター上から削除する。

結果

1. 回収率

質問紙は83部配布した。研究協力を同意したのは34部(41%)であった。

2. Spearmanの順位相関係数

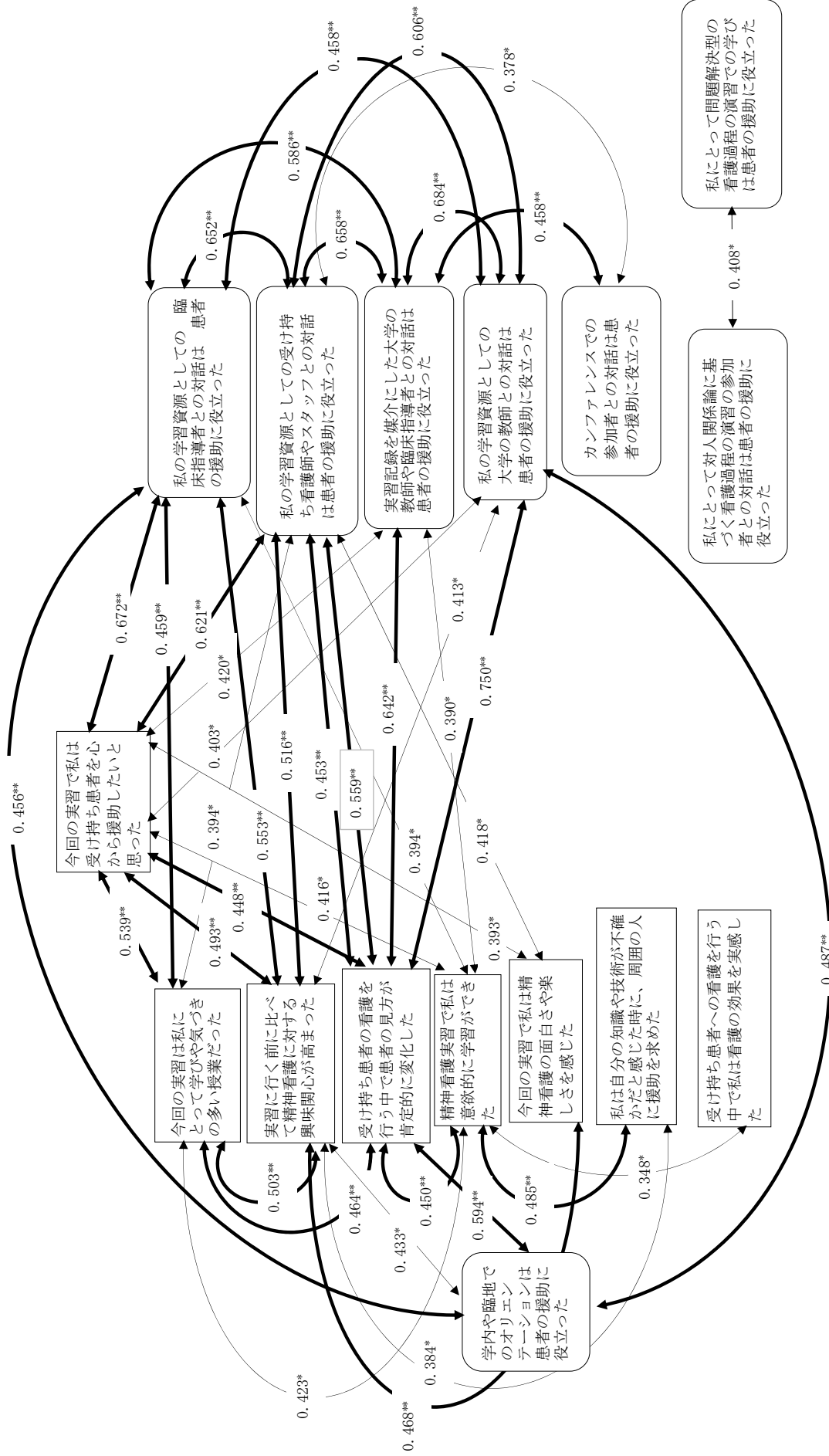
ここでは、1) 2つの質問紙の項目間相関の全体像、2) 「精神看護への内発的動機付け」に関する質問紙内での相関、3) 「学生の観点から見た教授－学習活動」¹⁴⁾に関する質問項目との相関、の順でSpearmanの相関分析の結果を示す。

1) 2つの質問紙の項目間相関の全体像

今回使用した2つの質問紙の多数の質問項目間で、有意水準1%～5%の相関がみられた(表1、図1)。図1は、有意な相関があった質問項目のみ選択して図式化した相関図である。[今回の実習で私は心から受け持ち患者を援助したいと思った]とは、直接的に相関している項目と、間接的に相関している項目があった(図1)。図2は、[今回の実習で私は受け持ち患者を心から援助したいと思った]と直接的に相関していた項目を図式化した図である。

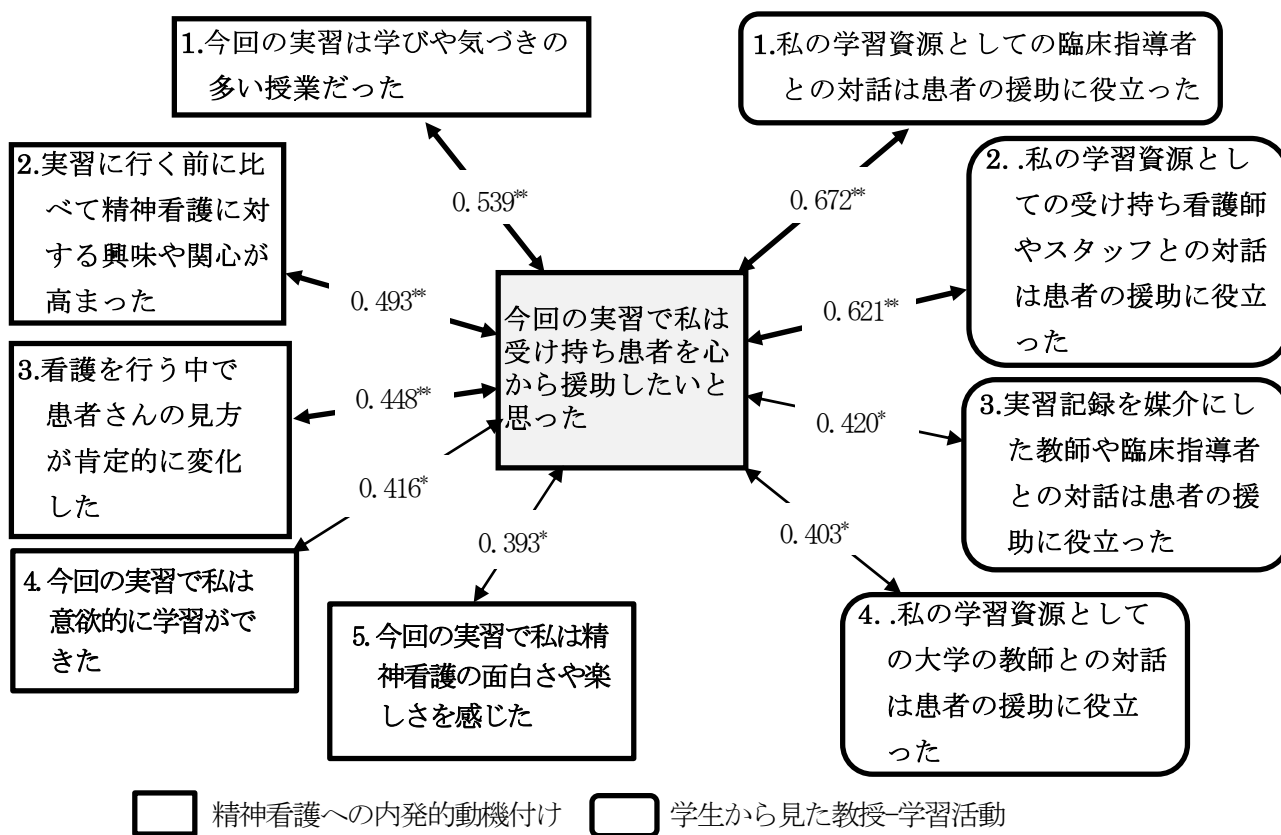
表1. [今回の実習で私は受け持ち患者を心から援助したいと思った] と他の変数間のSpearmanの順位相係数 (n=34) **は1%水準で有意(両側) *は5%水準で有意(両側)

上段： 相関係数	今回の実習で私は受け持ち患者を心から援助したいと思った	受け持ち患者の看護を行う中で患者の見方が肯定的に変化した	受け持ち患者への看護を行う中で私は看護の効果を感じた	今回の実習で私は精神看護の面白さや楽しさを感じた	今回の実習は私にとって学びや気づきの多い授業だった	今回の実習で私は意欲的に学習することができた	実習に行く前に比べて私の精神看護に対する興味や関心が高まった	私にとって問題解決型の看護過程の演習での学びは患者の援助に役立った	私にとって学内や臨地でのオリエンテーションは患者の援助に役立った	私にとって対人関係論に基づく看護過程の演習の参加者との対話は患者の援助に役立った	実習記録を媒介にした大学の教師や臨床指導者との対話は患者の援助に役立った	カンファレンスでの参加者との対話は患者の援助に役立った	私の学習資源としての大学の教師との対話は患者の援助に役立った	私の学習資源としての臨床指導者との対話は患者の援助に役立った	私の学習資源としての受け持ち看護師をはじめとするスタッフとの対話は患者の援助に役立った	私は自分の知識や技術が不確かだと感じた時に、周囲の人に援助を求めた
今回の実習で私は受け持ち患者を心から援助したいと思った	1.000	.448**	.147	.393*	.539**	.416*	.493**	.094	.339	-.125	.420*	.296	.403*	.672**	.621**	.151
受け持ち患者の看護を行う中で患者の見方が肯定的に変化した	.448**	1.000	.301	.242	.464**	.450**	.286	.231	.594**	.010	.642**	.105	.750**	.559**	.453**	.272
受け持ち患者への看護を行う中で私は看護の効果を感じた	.147	.301	1.000	-.081	.195	.348*	-.186	.330	.214	.267	.061	-.170	.243	.111	-.025	.164
今回の実習で私は精神看護の面白さや楽しさを感じた	.393*	.242	-.081	1.000	.328	.243	.468**	-.152	-.002	-.105	.232	.213	.301	.309	.418*	.286
今回の実習は私にとって学びや気づきの多い授業だった	.539**	.464**	.195	.328	1.000	.423*	.503**	.070	.234	.098	.401*	.266	.370*	.459**	.394*	.206
今回の実習で私は意欲的に学習することができた	.416*	.450**	.348*	.243	.423*	1.000	.148	.233	.200	.052	.390*	.130	.331	.394*	.307	.485**
実習に行く前に比べて私の精神看護に対する興味や関心が高まった	.493**	.286	-.186	.468**	.503**	.148	1.000	-.072	.433*	.072	.318	.231	.413*	.553**	.516**	.384*
私にとって問題解決型の看護過程の演習での学びは患者の援助に役立った	.094	.231	.330	-.152	.070	.233	-.072	1.000	.224	.408*	.041	.209	.270	.077	.038	-.017
私にとって学内や臨地でのオリエンテーションは患者の援助に役立った	.339	.594**	.214	-.002	.234	.200	.433*	.224	1.000	-.065	.340*	.186	.487**	.456**	.242	.319
私にとって対人関係論に基づく看護過程の演習の参加者との対話は患者の援助に役立った	-.125	.010	.267	-.105	.098	.052	.072	.408*	-.065	1.000	-.224	-.177	-.015	-.022	-.069	-.091
実習記録を媒介にした大学の教師や臨床指導者との対話は患者の援助に役立った	.420*	.642**	.061	.232	.401*	.390*	.318	.041	.340*	-.224	1.000	.458**	.684**	.586**	.658**	.264
カンファレンスでの参加者との対話は患者の援助に役立った	.296	.105	-.170	.213	.266	.130	.231	.209	.186	-.177	.458**	1.000	.256	.228	.378*	.037
私の学習資源としての大学の教師との対話は患者の援助に役立った	.403*	.750**	.243	.301	.370*	.331	.413*	.270	.487**	-.015	.684**	.256	1.000	.458**	.606**	.204
私の学習資源としての臨床指導者との対話は患者の援助に役立った	.672**	.559**	.111	.309	.459**	.394*	.553**	.077	.456**	-.022	.586**	.228	.458**	1.000	.652**	.303
私の学習資源としての受け持ち看護師をはじめとするスタッフとの対話は患者の援助に役立った	.621**	.453**	-.025	.418*	.394*	.307	.516**	.038	.242	-.069	.658**	.378*	.606**	.652**	1.000	.060
私は自分の知識や技術が不確かだと感じた時に、周囲の人に援助を求めた	.151	.272	.164	.286	.206	.485**	.384*	-.017	.319	-.091	.264	.037	.204	.303	.060	1.000
	.393	.120	.353	.101	.242	.004	.025	.922	.066	.608	.131	.835	.247	.082	.738	



太線と**：1%水準で有意 細線と*：5%水準で有意 数値はSpearmanの順位相関係数
 □ 精神看護への内発的動機付け □ 学生から見た教授-学習活動

図1. 学生が受け持ち患者を心から援助したいと思うことと、学生から見た教授-学習活動の全体像



太線と**：1%水準で有意 細線と*：5%水準で有意 数値はSpearmanの順位相関係数

図2. 「今回の実習で私は受け持ち患者を心から援助したいと思った」と有意に相関した項目 (Spearmanの順位相関係数)

2) 「精神看護への内発的動機付け」に関する質問紙内での相関

「今回の実習で私は受け持ち患者を心から援助したいと思った」と相関していたのは、相関が強い順に、「今回の実習は私にとって学びや気づきの多い授業だった」(p<0.01, rs=0.539)、「実習に行く前に比べて私の精神看護に対する興味や関心が高まった」(p<0.01, rs=0.493)、「受け持ち患者への看護を行う中で患者の見方が肯定的に変化した」(p<0.01, rs=0.448)、「今回の実習で私は意欲的に学習をすることができた」(p<0.05, rs=0.416)、「今回の実習で私は精神看護の面白さや楽しさを感じた」(p<0.05, rs=0.393)の5項目であった(図2)。

3) 「学生の観点から見た教授-学習活動」¹⁴⁾に関する質問項目との相関

「今回の実習で私は受け持ち患者を心から援助したいと思った」と相関していたのは、相関が強い順に、「私の学習資源としての臨床指導者との対話は患者の援助に役立った」(p<0.01, rs=0.672)、「私の学習資源としての受け持ち看護師やスタッフとの対話は患者の援助に役立った」(p<0.01, rs=0.621)、「実習記録を媒介にした教師や臨床指導者との対話は患者の援助に役立った」(p<0.05, rs=0.420)、「私の学習資源としての大学の教師との対話は患者の援助に役立った」(p<0.05, rs=0.403)の4項目であった(図2)。

考察

考察は、1. 項目間相関の全体像からわかること、2. 学生の患者への見方の肯定的変化への貢献度の違いの意味、3. 患者を良く知る臨床教師との対話の有効性、4. 実習で「直接的知識」¹⁵⁾を得る機会の重要性、5. 直接的対話と記録を媒介にした対話の差と教師に求められる能力、6. 「援助的学習環境」²⁾の効果、7. 本研究の限界と今後の課題、の7つの観点で述べる。

1. 項目間相関の全体像からわかること (表1、図1~2)

表1、図1~2に示す通り、「学生が心から患者をケアしたいと思う」ことには、直接的に相関してい

る項目と、間接的に相関している項目があり、かなり複雑な構造であることが明らかになったと考える。学生が受け持ち患者を心から援助したいと思うことには、臨床指導者、受け持ち看護師やスタッフ、記録、大学の教師のいずれもが程度の差はあれ、何等かの形で寄与していたと考える。また、大学の教師（1%水準、 $r_s=0.750$ ）・記録（1%水準、 $r_s=0.642$ ）・受け持ち看護師やスタッフ（1%水準、 $r_s=0.559$ ）、との対話の役立ち感、患者の見方の肯定的変化に寄与し、更に患者の見方の肯定的変化は、学生が心から患者をケアしたいと思うことに相関（1%水準、 $r_s=0.448$ ）していた。以上のことから、仮説の一部は支持されたと考える。つまり、大学の教師、臨床指導者、受け持ち看護師をはじめとするスタッフが、協力して学生に教育することの重要性が示唆されたと考える。このようなチーム・ティーチングが効果を生むためには、大学の教師が果たす役割はとて大きいと考える。大学の教師が実習先の臨床教師たちと普段にコミュニケーションを図り、良好な関係性を保つ努力と、学生教育を巡る率直なコミュニケーションをとることが必要だと考える。

また、図2に示す通り、学生が心から患者をケアしたいと思うことに直接的に相関する項目は、大別して、「学生のケアへの内発的な動機付け」に関する事、「学生から見た教授-学習活動」に関する事、の2つに分類できた。そのため、大学の教師や臨床教師は、学生の患者へのケアリングや学習の進展には、本研究結果で示された様々な項目が相関していることを意識しながら、学生の内面世界を理解して教育的なアプローチを行う必要があると考える。

表1と図1に示すように、〔私にとって対人関係論に基づく看護過程の演習の参加者との対話は患者の援助に役立った〕と、〔私にとって問題解決型の看護過程の演習での学びは患者の援助に役立った〕の間には相関（5%水準、 $r_s=0.408$ ）がみられたが、他のどの項目とも相関がみられなかった。これは学内で行う授業は臨地での看護には役立ってはいるが、「精神看護への内発的動機付け」¹⁴⁾にはつながっていない可能性を示唆している。このことが何を意味するのかは、本研究結果からだけでは不明で、今後の課題である。

2. 学生の患者への見方の肯定的変化に対する貢献度の違いの意味

前述したように、学生の患者への見方が肯定的に

変わることに最も貢献していたのは、大学の教師であり、次いで、記録を媒介にした大学の教師と臨床指導者、臨床指導者、受け持ち看護師の順であった。大学の教師は、病棟の普段の集団力動に巻き込まれない立ち位置で、患者を臨床教師よりは客観的に理解することが可能なため、学生の患者への見方の肯定的変化に最も寄与しているのではないかと考える。受け持ち看護師は最も患者の身近にいるために、ある意味、患者に最も巻き込まれており、大学の教師や臨床指導者よりは、客観的に患者をとらえることがやや難しくなっている可能性があると考え。そのため、外部から、大学の教師が臨地に赴き学生に教育することは、学生にとっても、臨床看護の質の向上という意味でも意義のあることだと考える。

3. 患者を良く知る臨床教師との対話の有効性

図1に示す通り、〔私は実習で受け持ち患者を心から看護したいと思った〕と直接相関していたのは、臨床教師との直接の対話（1%水準で有意）で、記録を媒介にした対話や大学の教師との直接の対話（以上5%水準で有意）よりも相関が強かった。ケアリングにおいて「知識」¹⁵⁾は重要であり、「知識」には相互補完的な「一般的な知識と個別的な知識」¹⁵⁾がある。精神看護学実習では精神看護学に関する専門的な知識は「一般的な知識」¹⁵⁾であり、受け持ち患者が「どんな人なのか」「力や限界はどれくらいなのか」「求めていることは何か」¹⁵⁾という対象に関する知識は「個別的な知識」¹⁵⁾である。一般的に臨床で患者のことを良く知る人は患者の入院から退院までに責任を持って看護する受け持ち看護師であり、患者のケアに関する経験知の蓄積も多いはずである。その為、臨床指導者と並び、心から援助したいと学生が思う事と直接的に強い相関を示していたことは当然の結果だと考える。同様に臨床指導者も強い相関がみられていることは、実習指導を行うにあたり、学生が受け持つ予定の患者のことを理解する努力をされていて、その成果が出ていると考える。臨床教師ほどではないが、大学の教師も患者との直接的対話や記録からの情報を得て患者理解を深めていることが、今回の結果につながったと考える。

「知識」には「明確な知識と暗黙の知識」¹⁵⁾があるが、臨床でしか学べないのは後者である。「暗黙の知識」¹⁵⁾は普段は意識されない知識であり、学生が(1)看護上の経験を振り返り意味づけること⁵⁾、(2)受け持ち看護師や臨床指導者と対話すること、(3)大学や

臨床の教師が体現しているケアをモデルとして意識することによって意識に浮かび上がってくる知識である。その為、大学の教師には、臨床教師と学生がつながるのを援ける役割、直接的経験の振り返りを単独で、又は臨床教師と協働して援助する役割、学生にロールモデルを示す役割があると考えられる。

4. 実習で「直接的知識」¹⁵⁾を得る機会の重要性

またMayeroff¹⁵⁾は、知識には「直接的知識と間接的知識」があり、前者にもっと注意を払う必要性を述べている。前者は学生が受け持ち患者を自分とは独立した一人の人格として出会う経験を通してその人を直接に知る¹⁵⁾ことであり、後者は受け持ち患者についての「情報を得ることである」¹⁵⁾。A大学の精神看護学実習では、前述した通り、学生が受け持ち候補の患者と直接出会いながら受け持つことを契約し、対話によって相互理解を深めていく方法をとっている。酒井、土肥¹⁶⁾は、カルテ情報の収集は、タイミングによっては先入観の強化により、偏見や不安の助長につながると述べている。A大学の精神看護学実習でも、酒井ら¹⁵⁾と同様の考えから、実習初期には患者との直接の対話を重視しているため、そのことが学生の患者ケアへの内発的動機付けにつながっている可能性がある。しかし、本研究だけから結論づけることはできない。

5. 直接的対話と記録を媒介にした対話の差と教師に求められる能力

教育におけるリフレクションに最初に言及したのはDeweyであり、後進のショーンをはじめとするリフレクションの理論家に大きな影響を与えた¹⁷⁾。「経験型実習教育」⁵⁾の理論的前提の一つはDeweyの学習理論であり、学生が経験したことを大事にし、その経験に学生自身が教師との対話を通して意味づけていく過程を大学や臨床の教師は援助する⁵⁾。しかし、学生が経験する全てのことを直接的対話によって「反省的経験」⁵⁾¹⁸⁾にできるよう援助することは、時間の制約上困難である。そのため教師は「直接的経験」⁵⁾¹⁸⁾を明らかにする方法として、学生の記録を媒介にした対話も活用している。McLeodら¹⁷⁾によれば、近年、記録よりも1対1やグループでの直接の対話によるリフレクションが有効なことが合意されつつある。本研究で「実習で受け持ち患者に心から看護したいと思った」と相関する4つの要素の中で、記録を媒介にした対話は第3位で1位と2位は臨床教師との直接の対話であったことは、学生の観点から

McLeodら¹⁷⁾の主張を裏付ける結果だと考える。記録やインターネットを活用した教育プログラムにおいても、教師からのフィードバックの重要性が示唆されている¹⁷⁾ため、時間が許す限り、学生との直接の対話や記録物を媒介にした対話が必要だと考える。また、安酸⁵⁾が述べるように「教育技法」⁵⁾としての「記録へのコメントの書き方」⁵⁾に、より習熟していく必要がある。

6. 「援助的学習環境」²⁾の効果

多くの研究で学生は、臨床指導者や教師との対話やモデリングを通してケアリングを体験していることが明らかになっている³⁾¹⁹⁾。横山、大澤、嶋井ら²⁰⁾は、「学生の経験の意味づけの深まりが、学生の自己効力感の促進と維持に関係するが、学習過程の基盤になったのは実習環境からの『肯定的な関わり』であった」と述べている。安酸⁵⁾²¹⁾²²⁾²³⁾²⁴⁾は「ケアリング・サイクル」という考え方を提唱しており、学生は教師や臨床指導者にケアされることによって、それがモデリングとなり患者や家族にケアを提供できるようになると述べ、教育現場や臨床現場でケアリング文化を醸成し、伝承していくことの重要性を述べている。また、安酸は「学習的雰囲気」の重要性を述べ⁵⁾、松枝ら²⁾の研究では専門職者だけでなく、患者を含めた「【援助的学習環境】」が学生の「【患者ケアへの内発的動機付け】」²⁾につながっていることが明らかになっている²⁾。しかし、これらの先行研究では、誰からの援助が最も学生のケアリングにつながるかは明らかではなかった。そのため本研究の新たな知見は、図2に示す通り、臨床指導者との対話の役立ち感、受け持ちの看護師をはじめとするスタッフとの対話の役立ち感の順で「患者を心から看護したいと思った」ことと相関が強いことが明らかになったことである。このことには、本論文のp.5で前述した、「A大学の精神看護学実習の概要」の「(3)連携、協働を基盤にした教育体制」に示したように、様々な形で大学と臨床が協力してチーム・ティーチング体制を確立してきた⁴⁾⁶⁾¹⁹⁾影響が大きいのではないかと考える。しかし、本研究で直接実証できたわけではないため、確かなことは言えない。

7. 本研究の限界と今後の課題

- 1) サンプル数が少ないこと、1か所の教育機関での便宜的サンプリングであること、経験型実習教育が前提にあるため一般化できないことである。
- 2) 調査票の回答時期に10カ月の幅があり、実習の

進展による専門性の獲得の影響が否定できない。

- 3) 今後サンプル数を増やして、共分散構造分析を使用することで、学生の患者ケアへの内発的動機付けが高まる要因を特定し、因果モデルを構築することが課題である。

結 論

1. 学生の患者ケアへの内発的動機付けには、9項目が直接的に相関し、他の多くの項目が間接的に相関しており、複雑な構造であった。
2. 「私は実習で受け持ち患者を心から看護したいと思った」と直接的に相関があった項目は、「精神看護への内発的動機付け」に関する質問紙では5項目、「学生から見た教授－学習活動」に関する質問紙では4項目であった。
3. 学生の患者ケアへの内発的動機付けには、大学の教師との対話より臨床教師との対話のほうが相関の程度が強かった。しかし、大学の教師との対話は学生の患者に対する見方が肯定的に変化することに強い相関があり、患者への見方の肯定的な変化は、患者ケアへの内発的動機付けと相関がみられたため、大学の教師との対話は間接的に寄与している可能性が示唆された。
4. 3より、大学の教師は、臨床教師との対話を学生ができるよう、臨床指導者、受け持ち看護師等の人的学習資源につなぐことが重要である。
5. 大学の教師は、記録を通しての対話の技術を高めると共に、時間が許す限り直接の対話を学生と行う必要がある。

謝 辞

本研究に御協力いただいたA大学看護学部と、学生の皆さんに深謝する。またA大学の精神看護学実習が経験型実習教育で行えているのは、精神看護学実習開講当時からお力添えくださっている防衛医科大学校の安酸史子教授のおかげである。心より御礼申し上げる。

尚、本論文は第34回日本看護科学学会学術集会で発表した原稿を加筆修正したものである。

文 献

- 1) 入江拓, 清水隆裕. 予期的社会化プログラムを視野に入れた精神看護学教材の作成と活用の検討: 看護大学生の特性と眺める対人状況の風景

の違いに焦点を当てて. 聖隷クリストファー大学看護学部紀要 2014; 22: 15-25.

- 2) 松枝美智子, 安永薫梨, 安田妙子, 他. 精神看護学実習で学生の患者ケアへの内発的動機付けが高まる要因. 福岡県立大学看護学部紀要 2008; 5(2): 66-74.
- 3) 木村美智子, 杉山敏宏: 臨地実習を通して体験したヒューマンケアリングと課題. ヒューマンケア研究学会誌 2012; 4(1): 9-15.
- 4) 安永薫梨, 松枝美智子, 安田妙子, 他. 経験型精神看護学実習教育ワークショップによる実習指導への効果と今後の課題 実習施設と大学協働の取り組み. 福岡県立大学看護学研究紀要 2007; 5(1): 19-27.
- 5) 安酸史子編著. 経験型実習教育: 看護師をはぐくむ理論と実践. 東京: 医学書院. 2015.
- 6) 安永薫梨, 松枝美智子, 安田妙子, 他. 経験型精神看護学実習におけるチーム・ティーチング体制の検討: 実習前後に行った事例検討会の成果について. 日本看護学会論文集: 看護教育 2007; 37: 96-98.
- 7) 安酸史子企画・著. 安酸史子, 松枝美智子監. 松枝美智子, 安永薫梨, 浅井初, 他: 経験型実習教育の研修プログラム: 事例ビデオ教材 (精神看護学編). 平成21~24年度文部科学省科学研究基盤B. 「経験型実習教育の研修プログラムの有効性に関する研究」(研究代表者: 安酸史子). 2012. <https://kaken.nii.ac.jp/ja/report/KAKENHI-PROJECT-21390571/> (2017. 12. 10アクセス)
- 8) 南裕子, 稲岡文昭監. 粕田孝行編. セルフケア概念と看護実践. 東京: へるす出版. 1968.
- 9) 宇佐美しおり, 鈴木啓子, Underwood P. オレム看護理論: 事例を用いた看護過程の展開. 第2版. 東京: ニューヴェルヒロカワ. 2003.
- 10) 川野雅編. 松枝美智子, 一の山隆司著. セルフケアの援助. 精神看護学Ⅱ精神臨床看護学. 第6版. 東京: ニューヴェルヒロカワ. 2016. 23-31.
- 11) 野嶋佐由美監. 中野綾美編: 家族エンパワメントをもたらす看護実践. 東京: へるす出版. 2006.
- 12) 松枝美智子, 安永薫梨, 宮崎初, 他: 平成25年度精神看護学実習要項. 福岡: 福岡県立大学看護学部. 2013.
- 13) Wiedenbach E. (1969). 都留信子, 武山満智子, 池田明子訳. 臨床実習指導の本質: 看護学生授

- 助の技術. 第1版. 東京:現代社. 1972.
- 14) 松枝美智子. 安藤愛. 宮崎初. 他. 精神看護学の経験型実習教育における「学生の患者ケアへの内発的動機付け」と「学生から見た教授－学習活動」との相関を測定する質問紙の信頼性の検証. 第2回臨床精神看護学研究会誌. 2017; 2: 102-116.
- 15) Mayeroff M. (1971). 田村真. 向野宣之訳. ケアの本質: 生きることの意味. 第1版. 東京: ゆみる出版. 1987.
- 16) 酒井美子. 土肥しげ子. 看護学生の精神看護学実習におけるカルテに頼らない情報収集の意義. 桐生短期大学紀要 2007; 18: 39-44.
- 17) McLeod G A. Barr J. Welch A: Best Practice for Teaching and Learning Strategies to Facilitate Student Reflection in Pre-Registration Health Professional Education: An Integrative Review. *Creative Education* 2015; 6: 440-454. doi.org/10.4236/ce.2015.64044
- 18) Dewey J. (1939). 中村久尚訳: 経験と教育. 第1版. 東京: 講談社. 2004.
- 19) 安永薫梨. 安田妙子. 松枝美智子. 他. 経験型精神看護学実習において、学生が臨床指導者や教員の患者への対応をロールモデルとした場面とその学び. *日本看護学会論文集 精神看護* 2008; 39: 47-49.
- 20) 横山孝子. 大澤早苗. 嶋井久美子. 他. 学習過程の分析からみた学生の主体性の形成に関する一考察. *保健科学研究誌* 2005; 2: 59-68.
- 21) 安酸史子: ケアリング・サイクルの形成に向けて. *日本看護科学会誌* 2009; 29(2): 38-44.
- 22) 安酸史子. ケアリングをいかにして教育するか. *看護研究* 2011; 44(2): 172-180.
- 23) 安酸史子. 第1回国際ケアリング学会教育講演－看護教育におけるケアリングと平和. *看護研究* 2012; 45(6): 565-572.
- 24) 安酸史子. 中野榮子. 永嶋由理子. 他. 経験型実習教育の研修プログラムの有効性に関する研究. 平成21～24年度文部科学省科学研究基盤B報告書 (研究代表者: 安酸史子) 2012.
- 受付 2017. 10. 2
採用 2018. 2. 16