

## 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」の自己評価の理由

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

### The reason for the self-evaluation of “Intrinsic motivation for patient’s care of students” and “Teaching-learning activities from view point of students” in “Experience based Nursing Practice Education” of psychiatric and mental health nursing

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

#### Abstract

**Purpose:** The purpose of this study was to clarify the self-evaluation and their reasons of “Intrinsic motivation for patient's care of students's care” and “Teaching- Learning activities from view point of students” in “Experience-Based Nursing Practice Education” of psychiatric and mental health nursing .

**Methods:** A questionnaire was distributed to nursing students of A university. Data analyzed by Content Analysis of Funashima.

**Results:** The response rate was 41 percent (number of 34). Nine categories extracted from data of “student’s intrinsic motivation for patient's care”. : 【Recognition of Necessity of Caring】, 【Motivation for Caring】, 【Responsive Dedication】, 【Ethics of Caring】, 【Personal beliefs】, 【Expectations for Effect of Caring】, 【Formation of Bonds】, 【Interest based on myself】, 【Neutral impression on patient】. Six categories extracted from data of “Teaching-learning activities of viewpoint of student”.: 【Teaching activities recognized by students】, 【Lack of teaching activities recognized by students】, 【Learning activities】, 【Lack of learning activities】, 【Effects of teaching-learning activities】, 【Limited effect of teaching-learning activities】.

**Discussion:** Teachers need to help students so that they could discover meanings of their negative experiences. To that end, teachers need to have face-to-face communication with the students as much as possible. It is also important for the teacher to develop a clinically “learning climate” that makes it possible.

**Key words:** Caring, Commitment, Teaching-Learning Activities, Psychiatric Nursing, Experience-Based Nursing Practice Education

#### 要 約

**目的：**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」の自己評価と、その理由を明らかにすることであった。

**方法：**A大学の看護学生83名に質問紙を配布した。データは舟島の内容分析で分析した。

**結果：**回収率は41% (34部)。学生の「患者ケアへの内発的動機付け」の理由のデータからは、9つのカテゴリーが抽出された。【ケアの必要性の認識】、【ケアへの動機づけ】、【応答の献身】、【ケアの倫理】、【個人的な信念】、【ケアの効果への期待】、【絆の形成】、【自分を起点とした関心】、【患者への中立的な印象】である。

「学生から見た教授－学習活動」の理由のデータからは、6カテゴリーが抽出された。【学生が認知した教授活動】、【学生が認知した教授活動の不足】、【学習活動】、【学習活動の不足】、【教授－学習活動の効果】、【教授－学習活動の限定的効果】である。

**考察：**教師は学生が否定的な経験の中にも意味を見出せるよう援助する必要がある。そのためには学生とできるだけ直接対話することが必要である。またそれを可能にする臨床での「学習的雰囲気」の醸成を教師は行うことが重要である。

**キーワード：**ケアリング、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

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

\*\*\*元福岡県立大学  
Former Fukuoka-Prefectural 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@fukuoka-pu.ac.jp  
研究室内線番号 2529

## 緒言

看護学実習での学生の学びを支える教師の教授活動については、精神科の臨床指導者の視点から、「学生への支援の構造とプロセスを明らかにした研究<sup>1)</sup>があり、「“目標到達の支援プロセス”の相」「“学習軌道に導く”支援の相」「“実習の場全体を心理的にサポート”する相」の3相が明らかになっている。しかし、この研究は臨床指導者を対象にした研究であるため、行った指導に対して学生がどのように感じたり考えたりしながら、患者の援助にコミットしたのかについては明らかにはなっていない。また、学生の視点から効果的な実習指導の方法を明らかにした研究<sup>2)3)</sup>では、臨床指導者の教育者としての姿勢に関すること、患者との円滑なコミュニケーションを促進するような関り、メンタルヘルスへの支援、スタッフや教員等の人的資源の有効活用に関すること、看護の魅力伝える指導に対して、学生は自己のモデルにしたいと考えていた。しかしそれらの指導が、学生の学習活動にどのように影響したのかについては明らかではなく、精神看護学実習に特化した研究ではない。佐藤らは、「【意欲を高める言葉と態度】、【思考と実践を高める教授技術】」<sup>4)</sup>が学生の成長につながると述べているが、学習活動にどのように影響しているかは明らかではない。更に、学生の視点から臨床指導者との連携の実態とあり方を明らかにした研究<sup>5)</sup>では、臨床指導者以外のスタッフも学生に教育的なアプローチをしていることが明らかになっている。精神看護学実習での臨床指導者との連携を教師の立場から明らかにした研究では、学生へのモデリング、学生指導、患者の理解、看護観や教育観の共有、などによる連携が明らかになっている<sup>6)</sup>。しかし、これらは、研究対象者が学生又は、教師という違いはあるものの、教授活動のみに焦点がおかれた研究である。

他方、精神看護学実習における学生の学習活動に関する研究は、多数行われているが、学生の患者ケアへの内発的動機付けに焦点を当てた研究は少ない。伊藤らは学生の主体性を引き出す教師の関りの一つとして「内発的動機づけへの刺激」<sup>7)</sup>というカテゴリーを見出しているが、教師の立場からの研究である。松枝ら<sup>8)</sup>は、学生を対象に、精神看護学実習の「経験型実習教育」<sup>9)</sup>で「学生の患者ケアへの内発的動機付けが高まる要因」<sup>8)</sup>を明らかにしている。この研究では、学生の患者への見方が肯定的に変化することと、

患者を含めて臨床で出会う全ての人々が、学生に援助を提供してくれるという「援助的学習環境」の中で、学生は「心から受け持ち患者に看護したい」という気持ちを持つことが明らかになっている<sup>8)</sup>。しかし、この研究では、学生が誰との対話が患者のケアに役立ったと感じたのかの自己評価とその理由は明らかになっていない。このことを明らかにすることは、具体的に実習教育のあり方を考えていく時に意義があると考えられる。そのため本研究では、学生が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、先行する量的研究で相関があった、「学生の観点から見た教授—学習活動」の自己評価とその理由を明らかにし、精神看護学実習教育のあり方を考察することを目的とした。

## 方法

### 1. 研究デザイン

量的研究と質的記述的研究を組み合わせたMix法による仮説検証型研究。本報は質的研究を中心に結果を示し、量的及び質的研究から明らかになったことを考察する。

### 2. 用語の操作的定義

#### 1) 患者ケアへの内発的動機づけ

Deci<sup>7)</sup>の内発的動機づけの定義を参考にした松枝ら<sup>8)</sup>の定義に依拠し、**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**ことと定義した。

#### 2) 教授—学習活動

安酸の「教授＝学習過程」<sup>9)</sup>の考え方に全面的に依拠し、**精神看護学実習で看護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**と定義する。

#### 3) 経験型実習教育

安酸の定義に依拠し、**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**<sup>9)</sup>と定義する。

### 3. データ収集期間

平成25年5月～平成26年2月

### 4. 研究協力者

A大学の精神看護学実習を履修した3年生83名中、研究協力に同意した34名を対象にした。

本研究での分析の対象は、先行する量的研究における、「精神看護への内発的動機づけ」に関する質問紙の、「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、「学生から見た教授－学習活動」に関する質問紙の、「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」、「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」、「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」の4項目に回答した学生の自由記述データとした。

### 5. データ収集方法

#### 1) 質問紙の内容

自記式7件法の構成的質問項目とその理由を問う自由記述欄からなる「A. 精神看護への内発的動機づけ」に関する質問紙<sup>10)</sup> (8項目)と「B. 学生から見た教授－学習活動」に関する質問紙<sup>10)</sup> (8項目)を用いた。

### 6. データ分析方法

舟島<sup>11)</sup>の内容分析を参考に、次のような手順で各質問項目の量データの順位ごとに自由記述の質データを分析した。

- 1) 分析の対象は先行する量的研究において、「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」と直接的に相関した4項目(4. 研究協力者の項目に前述)に回答した学生の自由記述データを、7段階評価の数値毎に分類した。
- 2) データを熟読し、意味に注目して切片化し、初期の記録単位とした。
- 3) 初期の記録単位同士を比較し、意味の類似した初期の記録単位を集めて記録単位とした。
- 4) 記録単位同士を比較して、意味の類似した記録単位を集めてカテゴリとし、記録単位数を数えた。
- 5) 先行する量的研究から導かれた分析結果と、本研究の質的データの分析結果を合わせて意味を解釈した。

### 7. 真実性の確保

研究者1名が分析した結果を共同研究者に見てもらい、意見の一致を見たものを採用した。

### 8. 倫理的配慮

- 1) 福岡県立大学研究倫理委員会の承認を得て研究を開始した。
- 2) A大学の看護学部長に、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文書と口頭で説明し、学生を対象に研究を行うことの承諾を文書で得た。
- 3) 研究対象候補者に、研究目的、意義、研究方法の概要、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文書と口頭で説明し、協力する場合は説明場所とは異なる場所に設置した鍵のかかる回収箱に、4日以内に提出してもらった。
- 4) 研究協力の可否に対する質問で可とした学生を研究に同意したとみなした。
- 5) 自由記述データは、実習を直接担当していない教員がデジタルデータに変換した。
- 6) 紙データは施錠した場所で保管し、研究終了後シュレッダーで処分する。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。
- 7) パソコンのウイルス対策ソフトは常に最新に保ち、インターネットからのデータ流出を防ぐ。

## 結 果

### 1. 回収率

質問紙は83部配布し、34部(回収率は41%)回収し、各質問項目で理由を記述した人のデータを分析の対象にした。

### 2. 質データの分析結果

7件法(7:全くそう思う、6:そう思う、5:ややそう思う、4:どちらでもない、3:あまりそう思わない、2:そう思わない、1:全くそう思わない)で選択した自己評価理由の分析結果は、表1から表5に示した。以下、質問内容は〔 〕、カテゴリは【 】で表す。

#### 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〕の評価理由(表1)

7を選択した理由では、【ケアの必要性の認識】、【ケアへの動機づけ】、【応答の献身】、【ケアの倫理】、【個人的な信念】、【ケアの効果への期待】、【絆の形成】が抽出された。6を選択した理由では、【自分を

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] の評価理由の分析結果

選択した数値	選択した理由の初期の記録単位	記録単位(記録単位数)	カテゴリー(記録単位数)
7	患者の優しさに触れることでのもっと知りたい欲求	患者の応答による関心の高まり(3)	応答的献身(7)
	多く対話することでのもっと知りたい欲求		
	心を開いてくれたことで良く知りたい欲求		
	関わりで芽生えた患者からの信頼に一生懸命関わりたい	患者の応答に全力で応えたい思い(4)	
	患者の受け入れに尽くしたい思い		
	大変な中受け持たせていただいたことに全力でこたえたい思い		
	受け持たせてくれたことに応えたい思い		
	患者の求める看護をしたい思い	患者のニーズに応えたい(3)	ケアへの動機づけ(5)
	患者のためになりたい思い		
	少しでも患者の力になりたい思い	患者の自己実現を支えたい(2)	
	患者の希望を知りサポートしたい		
	患者の願いを叶えたい思い	苦痛から楽しさへの変化(1)	絆の形成(3)
	時間経過に伴う患者と会う苦痛から楽しさへの変化		
	情報収集や対話を通じた愛着の芽生え	愛着の芽生え(1)	
	情報収集や対話を通じた信頼関係の芽生え	信頼関係の芽生え(1)	
	悪化の認識	患者のニーズへの気づき(3)	ケアの必要性の認識(3)
	看護の不足の認識		
患者のニーズの察知			
精神看護の治療的効果を感じる気持ち	精神看護の治療効果の確信(1)	ケアの効果への期待(3)	
精神に障害のある方のケアは初めてだが看護でわずかでも良い影響を与えたい思い	看護の効果への期待(2)		
看護で変化の力になりたい思い	立場の変換の努力(1)	ケアの倫理(2)	
患者の生活史や現状の理解による立場の変換の努力			
ストレスを与えたことへの申し訳なさ	申し訳なさ(1)	個人的な信念(1)	
一期一会の関係だとの思い	一期一会の関係(1)		
6	自分の過去との類似による関心	自分を基点とした患者への関心(2)	自分を起点とした関心(3)
	初から気になる存在		
	人の心に寄り添うことが好き	関係性の形成(1)	絆の形成(2)
	毎日の対話による関係性の構築		
時間の経過によるそばにいたいとの思い	愛着の形成(1)		
5	対話を通して患者に悪いイメージはもたなかった	患者への中立的な印象の形成(1)	患者への中立的な印象(1)
	患者のために何かしたい	患者の力になりたい(1)	応答的献身(2)
	求められているニーズをもっと知りたい	関心の高まり(1)	

※選択した数値は、7：全くそう思う、6：そう思う、5：ややそう思う、4：どちらでもない、3：あまりそう思わない、2：そう思わない、1：全くそう思わない、のいずれかに対応する

表2. [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] の評価理由の分析結果

選択した数値	選択した理由の初期の記録単位	記録単位(記録単位数)	カテゴリー(記録単位数)
7	個別性のある指導(がありがたかった)	個別性のある指導(1)	学生が認知した教授活動(6)
	的確さにとても援けられた	的確な指導に援けられた(1)	
	存在の大きさ	存在の大きさ(1)	
	心の底からそう思う、助けてくれた	助けてくれた(1)	
	とても分かりやすい助言	助言(2)	
	助言(による看護の効果の高まり)		
	ひとりではムリ	限界の自覚(1)	学習活動(4)
	関わりのヒント	取り入れ活用する(1)	
	詳細な患者の話を書くことでの(学びの深化)	対話(2)	
	病院に関する話を聞くことでの(学びの深化)		
	(詳細な患者の話を書くことでの)学びの深化	学びの深化(2)	教授-学習活動の効果(4)
(病院に関する話を聞くことでの)学びの深化			
(助言による)看護の効果の高まり	看護の効果の高まり(1)		
(個別性のある指導が)ありがたかった	感謝の念(1)		

※選択した数値は、7：全くそう思う、6：そう思う、5：ややそう思う、4：どちらでもない、3：あまりそう思わない、2：そう思わない、1：全くそう思わない、のいずれかに対応する

起点とした関心】、【患者への中立的な印象】、【絆の形成】が抽出された。5 を選択した理由では、【応答的献身】が抽出された。

2)【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】の評価理由(表2)

7 を選択した理由では、【学生が認知した教授活動】、【学習活動】、【教授－学習活動の効果】が抽出された。

3)【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】の評価理由(表3)

7 を選択した理由では、【学生が認知した教授活動】、【学習活動】、【教授－学習活動の効果】が抽出された。6 を選択した理由では、【学生が認知した教授活動】、【学習活動】が抽出された。4 を選択した

理由では、【学習活動の不足】が抽出された。3 を選択した理由では、【学生が認知した教授活動の不足】が抽出された。

4)【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】の評価理由(表4)

7 を選択した理由では、【学生が認知した教授活動】、【学生が認知した教授活動の不足】、【学習活動】、【教授－学習活動の効果】が抽出された。6 を選択した理由では、【学生が認知した教授活動】、【学習活動】、【教授－学習活動の効果】が抽出された。

5)【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】の評価理由(表5)

7 を選択した理由では、【学生が認知した教授活動】、【学習活動】、【教授－学習活動の効果】が抽出され

表3. 【受け持ち看護師をはじめとするスタッフとの対話が援助に役立った】の評価理由の分析結果

選択した数値	選択した理由の初期の記録単位	記録単位(記録単位数)	カテゴリー(記録単位数)
7	存在が大きくなった	存在の大きさ(1)	学生が認知した教授活動(5)
	とても分かりやすいアドバイス	助言(3)	
	アドバイスで(看護の効果が高まった)		
	助言あったから(乗り切ることができた)		
	ひとりひとりに個別性のある指導がとてもありがたかった	個別性のある指導(1)	教授-学習活動の効果(5)
	患者に対しまっすぐなスタッフとの対話(がとても役立った)	尊敬できるスタッフとの対話(1)	
	方向性やなにがその方に必要な理解が深まり勉強になった	学びの深化(1)	
	(患者に対しまっすぐなスタッフとの対話)がとても役立った	看護の効果の高まり(2)	
	(アドバイスで)看護の効果が高まった		
	(助言あったから)乗り切ることができた		
(ひとりひとりに個別性のある指導が)とてもありがたかった	乗り切れた(1)		
(ひとりひとりに個別性のある指導が)とてもありがたかった	感謝の念(1)		
6	患者についての多様な助言(からのヒント)	多様な助言(2)	学生が認知した教授活動(7)
	学生についての多様な助言(からのヒント)		
	学生がやりやすいような様々な工夫	学生中心の調整(1)	
	知らない情報の教示	情報の教示(1)	
	本当に助かる面の多さ	とても援けられた(1)	
	学生についての多様な助言からのヒント	取り入れ活用する(2)	学習活動(2)
患者についての多様な助言からのヒント			
4	あまり対話していない	対話の不足(1)	学習活動の不足(1)
3	受け持ちナースと会う機会の少なさ	学習資源との出会いの不足(1)	学生が認知した教授活動の不足(1)

※選択した数値は、7：全くそう思う、6：そう思う、5：ややそう思う、4：どちらでもない、3：あまりそう思わない、2：そう思わない、1：全くそう思わない、のいずれかに対応する

た。6 を選択した理由では、【学生が認知した教授活動】、【学習活動】、【教授－学習活動の効果】が抽出された。5 を選択した理由では、【教授－学習活動の限定的効果】が抽出された。

考 察

以下、質問内容は〔 〕、〈 〉は記録単位、カテゴリーは【 】で表す。

1. 学生が精神看護学実習で心から患者を援助したと思った理由

〔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〕で、7 又は6 を選択した学生の理由から抽出された【応答的献身】は、ケアリングの中

核的概念であるメイヤロフが言う「専心没頭」や「動機の転移」<sup>12)</sup>と共通すると考える。ケアリングは相互的なものであり、学生が患者の反応に応答して献身する気持ちになったことは、学生と患者の間に真のケアリングが成立していたことを示していると考ええる。また、ワトソンの「自己と他者に対して感受性を持つ、エゴの自己を超えて、トランスパーソナルな存在になる」<sup>12)</sup>こと、ノディングスが言う「自分自身の個人的な準拠枠を踏み越えて、他の人の準拠枠に踏み込むこと」<sup>13)14)</sup>とも共通していると考ええる。

7 又は6 を選択した学生の理由からは、【絆の形成】というカテゴリーが抽出された。これは、ワトソンのカリタス・プロセスの「愛、信頼に基づくケアリ

表4. 〔記録を媒介にした臨床指導者や大学の教師との対話は援助に役立った〕の評価理由の分析結果

選択した数値	選択した理由の初期の記録単位	記録単位(記録単位数)	カテゴリー(記録単位数)
7	アドバイスをもたらえた	アドバイス(2)	学生が認知した教授活動(5)
	良いアドバイス		
	教師や指導者からの支え	支え(1)	
	個別性のある指導への感謝	個別性のある指導(1)	
	気づかなかった点の指摘	新たな視点の提供(1)	
	教師から求めるものが得られない体験	教師から求めるものが得られない体験(1)	学生が認知した教授活動の不足(1)
	一人では無理だった	限界の自覚(1)	学習活動(3)
	振り返り(による自分と患者の理解のきっかけ)	省察(1)	
	文章にする(ことでの気持ちの整理)	言語化(1)	
	(気づかなかった点の指摘)による学びは大きかった	視野の拡がり(2)	教授-学習活動の効果(4)
一言でキリが晴れた	自己理解・患者理解(1)		
(振り返りによる)自分と患者の理解のきっかけ			
(文章にすることでの)気持ちの整理	気持ちの整理(1)	学生が認知した教授活動(6)	
とても優しくかったので質問しやすかった	優しく質問しやすい(1)		
指導者や教師のアドバイス(による理解の深まり)	直接のアドバイス(3)		
助言(や考え方の提供を改めてみることで考え方が深まった)			
教師からの助言(による学びの深まり)	記録を通したアドバイス(1)		
記録を通したアドバイス(による学びの整理)			
(助言や)考え方の提供(を改めてみることで考え方が深まった)	考え方の提供(1)		
指導者や教師への相談による(個別性が高まった)	相談(1)		学習活動(2)
(助言や考え方の提供を)改めてみる(ことでの考え方が深まった)	再考(1)		教授-学習活動の効果(5)
(記録を通したアドバイスによる)学びの整理	学びの整理(1)		
(教師からの助言による)学びの深まり	思考の深化(3)		
(指導者や教師のアドバイス)による理解の深まり			
(助言や考え方の提供を改めてみることで)考え方が深まった			
(指導者や教師への相談による)個別性が高まった	個別性の高まり(1)		

※選択した数値は、7：全くそう思う、6：そう思う、5：ややそう思う、4：どちらでもない、3：あまりそう思わない、2：そう思わない、1：全くそう思わない、のいずれかに対応する

表5. [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] の評価理由の分析結果

選択した数値	選択した理由の初期の記録単位	記録単位(記録単位数)	カテゴリー(記録単位数)
7	良いアドバイスももらえたから	効果的助言 (2)	学生が認知した教授活動(4)
	アドバイス(で看護の効果が高まった)		
	本当に存在が大きかった	存在の大きさ (1)	
	一人ひとりに個別性のある指導(がとてもありがたかった)	個別性のある指導 (1)	
	ひとりではムリでした	限界の自覚 (1)	学習活動(3)
	先生と対話することで(頭の中を整理し方向も明確化された。)	教師との対話 (1)	
	関わるヒントとした	取り入れ (1)	
	(アドバイス)で看護の効果が高まった	看護の効果の高まり (1)	教授-学習活動の効果(3)
	(先生と対話することで)頭の中を整理し方向も明確化された。	思考の整理による方向性の明確化 (1)	
	(一人ひとりに個別性のある指導)がとてもありがたかった	感謝の念(1)	
6	先生の分かりやすいアドバイスがいただけ	分かりやすいアドバイス (1)	学生が認知した教授活動(3)
	自分自身を見直すきっかけをいただいたから	自己理解のきっかけをいただいた (1)	
	ほめてくれたり、(学生の自信につながったから、援助への意欲にもつながった)	賞賛 (1)	
	話さないで解決しませんでした。	限界の自覚 (1)	学習活動(1)
	考え方や捉え方など理解しやすくなった	理解の促進 (2)	教授-学習活動の効果(5)
	自分の中でとても納得できました	助かった (1)	
	本当に助かる面がたくさんあった	自信につながった (1)	
	(ほめてくれたり、)学生の自信につながったから	援助意欲につながった (1)	
5	とまどう面もあった	とまどう面 (1)	教授-学習活動の限定的効果(2)
	役立つ、わかりやすい部分もあった	部分的な理解と役立ち (1)	

※選択した数値は、7：全くそう思う、6：そう思う、5：ややそう思う、4：どちらでもない、3：あまりそう思わない、2：そう思わない、1：全くそう思わない、のいずれかに対応する

ングの関係を築き、維持する」<sup>11)</sup>や、内海ら<sup>14)</sup>が看護学生のケアリングの実践として抽出した、「援助を行う中で信頼を築き関係を深めていく」と共通するカテゴリーだと考える。

7を選択した学生の理由からは、【ケアの必要性の認識】【ケアへの動機づけ】【ケアの効果への期待】というカテゴリーが抽出された。学生は、初学者ではあるが、患者のニーズを捉えることによりケアに動機づけられ、誠心誠意ケアを行いたいという意思を持ったことが見て取れる。教師には、学生が患者のニーズを理解できるような働きかけや、其々の学

生のケアへの動機づけを把握した働きかけ、エビデンスレベルの高いケアの提示などの教育的なアプローチが求められると考える。

7を選択した学生のデータから抽出された、【個人的な信念】、6を選択した学生のデータから抽出された、【自分を起点とした関心】というカテゴリーは、患者も看護師も其々の個人史と背景とを携えて出会うことから出てきたカテゴリーだと考える。また、【自分を起点とした関心】は、ケアリングが全ての人間に共通する存在様式<sup>14)</sup>であるため、自分と過去の経験が似ていることや、元々人と接することが好

きといった個人の特性が反映されたカテゴリーだと考える。また、患者と看護師の間の共感、双方が似ていることで成立しやすいともいわれているため、自分を起点にして学生が患者を理解し、ケアに踏み込んでいく出発点になり得るカテゴリーだと考える。しかし、学生の関心が自分にとどまる限りは、「トランス・パーソナルな存在になる」<sup>12)</sup>ことはできない。そのため教師は、「看護上の出来事の再構成」や、カンファレンスでの発言から、学生が心から援助したいと思っているかどうかや、その理由を把握する必要がある。その上で、学生が真に患者に関心を持つよう、援助することが重要である。

5 を選択した理由からは、【患者への中立的な印象】が抽出され、【ケアの倫理】は抽出されなかった。7 を選択した理由からは印象に関するカテゴリーは抽出されず、【ケアの倫理】が抽出された。この【ケアの倫理】が、精神障害をもつ人への印象からくる恐怖感や不安感を乗り越える一つの導きの糸になっている可能性があるが、本研究の結果だけからは明確なことは言えない為、そこに焦点を当てた研究が必要である。

## 2. 学生が感知した「援助的学習環境」<sup>7)</sup>と今後の実習教育の課題

本研究の【学生が認知した教授活動】は、Jokelainenら<sup>15)</sup>が明らかにした、“Creating a supportive learning environment”（支持的学習環境の創出）<sup>15)</sup>と共通する、学生の学びを促進する要素だと考える。そしてこれは、『教師の学習的雰囲気』（learning climate）<sup>8)</sup>とも相通ずると考える。また、本研究での【学生が認知した教授活動】の記録単位の〈個別性のある指導〉〈学生中心の調整〉は、“Enabling an individual Learning process”（個々人の学びの過程を可能にすること）<sup>15)</sup>の構成要素の、“Preparing clinical placement fitness for learning”（学習にあった臨床の場の準備）と“Organising (ママ) training in an interpersonal learning environment”（相互的学習環境の中でトレーニングを組織化する）<sup>15)</sup>や、藤野ら<sup>2)</sup>の研究結果と共通する学生中心の教授活動だと考える。つまり、看護が患者の個別性を重視し、患者中心の価値で行われて初めて看護たり得るのと同様に、実習教育が学生の個別性を重視し、学生中心の価値で行われてこそ教育たり得るのだと考える。しかし大学の教師や臨床教師は、多くの仕事を同時並行的に行いながら実習教育に従事している現状があり<sup>17)</sup>、学生のニー

ズにタイムリーに答えられないジレンマがある<sup>18)19)</sup>。特に助手・助教は膨大な実習時間以外にも研究や教育・研究補助活動などの多重課題の中でジレンマが多く<sup>18)</sup>、実に75%以上が精神的に不健康なリスク状態と述べられている<sup>20)</sup>。そのため「援助的学習環境」<sup>8)</sup>の創出には、教育機関や医療機関で実習教育に従事するマンパワーの、より一層の充実が欠かせないと考える。

## 3. 臨床教師に学生をつなぐ効果

精神看護学実習で、学生は様々な困難感を抱いており<sup>8)9)22)</sup>、困難感は学習や求援助行動の内発的動機付けにもつながることが明らかになっている<sup>9)</sup>。本研究でも質データから【学習活動】を構成する〈限界の自覚〉という記録単位が見出されており、自分一人では対応困難な状況におかれた学生にとって、教師の存在自体に価値があり、援けられ、支えられている実感は安心感を生み、患者に心から援助したいと思うことや、【教授—学習活動の効果】につながっていたと考える。

中村ら<sup>5)</sup>は、大学の教師や臨床指導者だけでなく、その日の部屋担当のスタッフなどが助言や温かな声掛けをしてくれることが、学生の受け入れられている感じにつながっていることを明らかにしている。本研究では、中村ら<sup>5)</sup>の研究結果に加えて、受け持ち看護師をはじめとするスタッフが、【学生が認知した教授活動】の〈学生中心の調整〉や、〈個別性のある指導〉（表3）までしていることが明らかになり、いかに恵まれた学習環境の中で学生たちのケアリングが成立しているかが改めて認識できた。本研究結果だけからは結論付けることはできないが、このことには、(1) A大学の実習施設の看護スタッフの層の厚さ、(2) 臨床指導者のスタッフへの実習教育方法や内容の周知と調整の努力の成果、(3) 大学の教師のスタッフとの調整や、臨床指導者やスタッフとの人間関係の形成の努力、などの成果を示している可能性があると考えられる。

## 4. 臨床教師に学生をつなぐことにおける大学の教師の役割

〔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〕で、4や3を選択した学生は、【学生が認知した教授活動の不足】として〈対話の不足〉や〈会う機会の不足〉を訴えており、情報収集や看護計画立案時には受け持ち看護師と確実につながることが必要である。



大学の教師には、学生を単に受け持ち看護師とつなぐだけにとどまらず、その結果学生がどのような思いを抱いているか、何に困っているかを確認し、一緒に打開策を考えたり、更に必要な学習資源とつながれるよう援助する必要性が示唆された。そのため学生が経験していることを丁寧に引き出し、その経験に意味づけができるように、「教材化」<sup>9)</sup>や対話の技術を磨いていくことが必要である。

〔私の学習資源としての教師との対話は患者の援助に役立った〕で5を選択した学生は、【教授－学習活動の限定的な効果】として、〈部分的な理解と役立ち〉や〈戸惑う面〉を表明していた。紙面による記述のため内容は詳らかではないが、(1)学生が臨床教師と大学の教師の考え方の違いに直面したことによる戸惑い、(2)助手・助教など実習教育を担当する大学の教師は大学での教育内容は熟知しているが、臨床への気兼ねから適切な指導ができない、(3)実習教育を担当する助手や助教が、講義や演習を担当する大学の教師の教育内容の理解不足により、大学で学んだことと大学の教師が臨床で学生に求めたり伝えることに齟齬がある、これらのいずれかの要因が影響して学生の戸惑いが起こっている可能性は否定できない。また現在、精神医療は病院精神医療から地域包括ケアシステムへの大転換を求められている<sup>23)</sup>。石川ら<sup>24)</sup>は患者や家族だけでなく、看護スタッフにも変化に対する抵抗があることを明らかにしている。このような背景から、臨床教師から学生に伝えられることの全てが時代に合った適切な経験知だとは限らない。そのため、大学の教師には、学生の経験を手掛かりに、(1)アセスメントや看護の方向性を巡って臨床教師と話し合う、(2)学生自身が疑問を持った経験を手掛かりに臨床教師と話し合えるようにサポートする、(3)意見が一致しない場合には直接患者に接する機会を作り自分自身でアセスメントし、学生や臨床教師と話し合う、等の努力が求められていると考える。

#### 5. 実習記録を媒介にした対話における留意点

〔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〕で7と回答した学生の中には、教授活動の不足を感じた学生も存在したため、学生の努力に教師がタイムリーに的確に回答していくことが重要だと考える。また、学習の促進に有効なフィードバックは、「学習成果を認める」<sup>25)</sup>、視野の拡大を促す<sup>25)</sup>であると言われているが、本研究の

【学生が認知した教授活動】では、承認は見られなかった。承認は「自己効力感」<sup>26)</sup>につながり、精神看護のように、見えない人の心を相手にする難しさがあっても、あきらめずに最後まで取り組むことにつながる可能性が高い。そのため、記録を通じた対話時にはまずはできていることを承認することを心掛ける必要があると考える。また、記録によるフィードバック時にも、発問の技術<sup>9)</sup>を適宜用いることで、【教授－学習活動の効果】にみられる、学生自身が別の視点で考えたり、視点を転換するきっかけになり得る。そのため、記録を媒介にした発問の技術をもっと高める必要があると考える。しかし記録だけでは学生がどのようなフィードバックを求めているのかを推測することには限界があるため、時間が許す限り直接の対話もやはり必要だと考える。

#### 6. 本研究におけるMixed Methodの有用性

数量的なデータだけではどの段階にある学生が多いということはわかっていても、何故そうであるのかまでは不明である。本研究ではMixed Methodを用いたことで、数量的なデータの意味を質データが浮き彫りにした点で有用であったと考える。

#### 7. 本研究の限界と今後の課題

質データの量が少ないこと、記録物の分析であるため、学生の真意をとらえられていない可能性が否定できない。今後は個別面接やフォーカス・グループインタビューなど研究方法の検討が必要である。

#### 結 論

1. 先行する筆者らの研究で、学生が心から患者を援助したいと思うことに相関した、「学生から見た教授－学習活動」における自己評価の理由を質的記述的に分析した。
2. 7や6の理由から抽出された【応答的献身】【絆の形成】は諸学者が言う、ケアリングの概念と共通していた。【自分を起点にした患者への関心】は、人間に普遍的なケアリングを意味する可能性が示唆された。
3. 「学生から見た教授－学習活動」の全項目で、7を選択した理由は、【学生が認知した教授活動】、【学習活動】、【教授－学習活動の効果】は共通していた。しかし、記録を媒介にした対話では、7を選択した理由に【学生が認知した教授活動の不足】が含まれていた。
4. 臨床教師に学生をつなぐ必要性と、その時の留

意点が明らかになった。

5. 教師は学生の経験を重視してできるだけ直接の対話を学生と持つことが必要である。
6. 直接の対話を行うためには、大学、臨床を問わず、マンパワーの確保が必要である。
7. 記録によるフィードバックも、発問の技術を用いれば学生の視野を広げたり、視点を転換することができるため、上手に使い分けることが必要である。

### 謝 辞

本研究に御協力いただいたA大学看護学部と、看護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蔭であり、心より御礼申し上げます。

尚、本研究は第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) 平上久美子. 精神看護学実習における実習指導者の学習支援の構造. 日本精神保健看護学会誌 2014 ; 23(2) ; 1-11.
- 2) 藤野光子. 高見知世子. 福井香代子. 他. 看護学生が看護モデルとして支持する看護学実習指導者の学習指導方法. 滋賀医科大学看護学ジャーナル 2014 ; 12(1) : 22-26.
- 3) 山田知子. 堀井道子. 近藤暁子. 他 : 看護学生の認知する臨地実習での効果的・非効果的な指導者の関わり. 生命健康科学研究所紀要 2011 ; 7 : 13-23.
- 4) 佐藤未和. 塚越聖子. 坂入和也. 他 : 精神看護学実習における学生実習満足度に関する研究. 第44回 (平成25年度) 日本看護学会論文集 2014 ; 精神看護 : 205-208.
- 5) 中村伸枝. 竹中沙織. 仲井あや. 他. 学生の看護実習を通じた学びの特徴と大学教員と臨床指導者の連携・協働のあり方. 千葉大学大学院看護学研究科紀要 2014 ; 36 : 21-26.
- 6) 清水小織. 原田慶子. 精神科看護実習指導における看護教員と臨地実習指導者との連携 : 看護教員が臨地実習指導者との連携で大切にしていること. 日本看護学会論文集(看護教育) 2014 ;

44 : 256-259.

- 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学生の主体的な動きへのインストラクターの介入:インストラクターの視点から. 宮城大学看護学部紀要 2005 ; 8(1) : 109-117.
- 8) 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づけが高まる要因. 福岡県立大学看護学部紀要 2008 ; 5(2) : 66-74.
- 9) 安酸史子編 : 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.
- 10) 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.
- 11) 舟島なをみ : 質的研究への挑戦第2版. 東京 : 医学書院. 2015.
- 12) Mayeroff Milton. 田村真. 向野宣之訳. (1971). ケアの本質 : 生きることの意味. 東京 : ゆみる出版. 1987.
- 13) Watson Jean. 伊藤いつ子訳. 理念・理論・倫理・専門実践モデル. 日本赤十字看護大学紀要 2013 ; 27 : 43-53.
- 14) 佐藤聖一. 看護におけるケアリングとは何か. 新潟青陵学会誌 2010 ; 3(1) : 11-20.
- 15) 永嶋みすえ. わが国の看護における「ケアリング」論の導入と研究の動向. 佛教大学教育学部学会紀要 2013 ; 12 : 99-111.
- 16) 内海千鶴. 掛橋千賀子. 藤野文代 : 臨地実習における看護学生の患者へのケアリングの実践. ヒューマンケア研究学会誌 2016 ; 7(2) : 19-25.
- 17) Roach Simone. 鈴木智之. 森岡崇. 操華子翻訳. アクト・オブ・ケアリング—ケアする存在としての人間. 東京 : ゆみる出版. 1996.
- 18) Jokelainen Merja. Turunen Hannele. Tossavainen Kerttu. et. al. A systematic review of mentoring nursing students in clinical placements. Journal of Clinical Nursing 2010 ; 20 : 2854-2867. doi: 10.1111/j.1365-2702.2010.03571.x (2016年12月15日アクセス)
- 19) 島田祥子. 真部昌子. 奥山貴弘. 他 : 看護系大学助手の職務内容とそのジレンマに関する実態

- 調査. 川崎市立看護短期大学紀要 2007;12(1): 1-8.
- 20) 片岡三佳, 岩満優美, 川上陽子, 他. 看護系大学に勤務する助手の精神的健康に関する研究: 職務状況とその満足感から. 滋賀医科大学看護学ジャーナル 2004; 2(1): 35-45.
- 21) 米田輝美, 前川直美, 沖野良枝, 他. 実習指導者講習会が指導者の役割遂行に及ぼした影響. 人間看護学研究 2008; 6: 77-90.
- 22) 岩崎優子, 山崎不二子, 堀内啓子. 精神看護学実習において看護学生が直面する困難感とその出現時期. 日本看護学教育学会誌 2014;24(2): 25-36.
- 23) 厚生労働省. 長期入院精神障害者の地域移行に向けた具体的方策の今後の方向性 (長期入院精神障害者の地域移行に向けた具体的方策に係る検討会取りまとめ). 2014.  
<http://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-12301000-Roukenkyoku-Soumuka/0000052710.pdf> (2015年12月15日アクセス)
- 24) 石川かおり, 葛谷玲子. 精神科ニューロングステイ患者を対象とした退院支援における看護師の困難. 岐阜県立看護大学紀要 2013:13(1); 55-66.
- 25) 高橋裕子, 松田安弘, 山下暢子, 他: 看護学教員による実習記録へのフィードバックに関する研究: 学生が学習活動の促進につながったと知覚する記述内容に焦点を当てて. 群馬県立県民健康科学大学紀要 2014; 9: 13-33.
- 26) Albert Bandura. 本明寛, 春木豊, 野口京子, 他訳: 激動社会の中の自己効力. 東京: 金子書房. 1997.
- 受付 2017. 10. 2  
採用 2018. 2. 16