

〈研究報告〉

地域生活志向の精神看護学実習における学びの構造 ～ 3年次・4年次の学びから～

Learning Structure in Community-life-Oriented Clinical Practice in Psychiatric
Nursing: A Comparison between 3rd and 4th Year Students

林世津子¹ 新榮こゆき¹ 浅沼瞳² 秋山美紀¹ 廣島 麻揚¹

1 東京医療保健大学 医療保健学部 看護学科

2 昭和大学 保健医療学部 看護学科

Setsuko HAYASHI¹, Koyuki SHINE¹, Hitomi ASANUMA², Miki AKIYAMA¹, Mayo HIROSHIMA¹

1 Division of Nursing, Faculty of Healthcare, Tokyo Healthcare University

2 Department of Nursing, School of Nursing and Rehabilitation Sciences, Showa University

要 旨：研究目的は、地域生活志向の精神看護学実習における学びの構造の検討であった。履修者110名から同意を得て提出された「実習で学んだこと（以下ラベル）」をKJ法で分析した。回収ラベルは計138枚（42.6%）、3年次の学びは【精神障害を持つその人に関心を向けること】【現実に生きる精神障害を持つ人々の理解】【精神障害を持つ対象と関わる方法の理解】【精神障害を持つ対象に対する看護・支援】【精神障害を持つ人のリカバリー支援に必要な要素の認識】、4年次は【精神障害を持つ人々の客観的・共感的理解】【看護する自分自身を知りその人に関わること】【精神障害を持つ人に対する看護・支援目標の理解】【精神障害者を持つ人に対する看護・支援方法の理解】【力を借りて生きる生き方の受容】であった。比較統合から、学生は対話を通し精神障害を持つ人々の深い理解と多様な看護を学び、リカバリーの知識と経験を統合させ成長する構造が考えられた。

キーワード：地域生活志向、精神看護学実習、看護学生

Keywords：community-life-oriented, clinical practice in psychiatric nursing, nursing students

I. 背景

精神保健医療福祉分野において、一層の病院ケアから地域ケアへの移行が推進されている。平成29年の「これからの精神保健医療福祉のあり方に関する検討会」報告書が示すように、地域移行の加速化実現には、病院の構造改革とともに、精神障害にも対応した地域包括ケアシステムを構築することであり、地域ケアを担える人材育成が必要である。2017年文部科学省策定の「看護学教育モデル・コア・カリキュラム」においても、地域包括ケアシステムの構築、多職種連携・チーム医療における役割発揮など、社会の変遷に対応できる質の高い人材育成が必要と述べられている。これからの看護基礎教育は、精神障害者も当たり前でケアされるように、地域生活の場で発揮される看護実践能力の育成が強く要請されている。

そこでA大学では、2017年度より精神科病棟実習に加え、精神科デイケアと障害者就労継続支援B型事業所（以下作業所）における実習を拡充した精神看護学実習を展開する。この実習は、地域生活を目指す入院患者と地域生活を実現している人々の姿を通して、精神障害者の地域生活実現と継続を目指す看護を学ぶことから、以下、地域生活志向の精神看護学実習とし、実習の目的・目標・構成は表1に示した。

また、実習施設の複数化が精神看護学実習の学びに広がりを与える。鎌田由美子（2015）は、精神看護学実習にデイケアとグループホーム実習を取り入れたことで、精神障害者の社会復帰に向けた多職種連携と看護の役割に関する学びが引き出されたと報告する。柿澤美奈子ほか（2015）は、デイケア・作業所における

実習は、精神障害者の地域生活を支援する力を培うために有意義と述べる。川村道子ほか（2015）は病棟・デイケア連動型実習プログラムによる学びを分析し、デイケア実習が受け持ち患者の将来像を考え、持つ力を発揮できるように関わることを学んだと報告する。しかし、異なる3か所の実習施設における実習経験から生み出された学生の学びを扱う研究はなく、地域生活志向の精神看護学実習が生み出す学びは明らかではない。

さらに、学生のレディネス・実習経験の違いなどの影響を受け、履修年次別の学びに多少の違いを感じるが、その実態は明確ではない。精神看護学実習の到達度評価とは別に、履修年次による学びの特性を確認することが重要である。

地域生活志向の精神看護学実習は学生自身で看護実践する機会が少ない。一方で、対話を積極的に行う実習であり、どのような学びが生み出されるのか、検討することが必要であり、履修年次別に把握する必要性もある。これらを明らかにできれば、より効果的な教育支援に示唆を与えるだろう。さらに、精神障害を持つ人々が住みたい場所で安心して暮らすための地域包括ケアシステムの構築につながり、地域共生社会の実現に寄与すると考えられる。

II. 目的

本研究は、地域生活志向の精神看護学実習が生み出す学びの構造を明らかにすることを目的とした。合わせて、履修年次による学びの特性を確認することとした。

表1 A大学 地域生活志向の精神看護学実習の概要（3単位135時間）

実習目的	精神保健医療福祉領域における看護の役割・機能を理解し、地域生活支援の在り方を知り、精神疾患を持つ人とその家族に対する看護実践に必要な基礎的知識と技術を習得することである。
実習目標	<ol style="list-style-type: none"> 1. 精神の疾病を持つ人を、生物・心理・社会的な側面、およびストレスの視点をを用いて全人的に理解する。 2. 精神疾患を持つ人と、リハビリの過程に応じた治療的対人関係を構築し、その人らしさを支える援助方法を理解する。 3. 精神科医療及び精神保健医療福祉システムの現状と課題を理解する。 4. 精神疾患を持つ人がその人らしく地域で生活するための看護の役割について考察する。
実習構成と概要	<p>臨地・精神科病棟 5日間～入院患者を一人受け持ち、セルフケアとストレスの視点からアセスメントし看護を実践する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・精神科デイケア 2日間～治療プログラムに参加し、メンバーと交流・対話する。グループの治療効果および看護の役割を考える。 ・作業所 3日間～就労継続支援B型事業所で作業を共にし、メンバーと交流・対話する。エコマップを作成し、看護の役割を考える。 <p>校内・学びの導入 2日間～オリエンテーション、コミュニケーション演習など</p> <ul style="list-style-type: none"> ・振り返り＋統合 3日間～受け持ち患者の看護の振り返り、治療的環境の討論、精神保健医療福祉システムの課題と看護の役割の討論、「実習で学んだこと」の共有

※臨地の順序は学生により異なる

Ⅲ. 研究方法

1) 研究対象者

A大学に在籍し、2018年10月～2019年7月に地域生活志向の精神看護学実習を履修した4年生110名である。

2) データの収集時期および収集方法

本研究のデータは、実習最終日に実習記録を見返しながら学生個々が「実習で学んだこと」として文章化したものである。同時期に履修した学生（約15名）同士で学びを共有するために書き出したもので、平等に発表できるよう「実習で学んだこと」は3点とされていた（文字数20～40字程度）。

データ収集は、2019年12月、地域生活志向の精神看護学実習の単位認定後である。実習最終日に記入した「実習で学んだこと」3点（以下；ラベル）を、履修年次のみ把握できる一覧で提示し、研究の主旨に賛同し同意した場合、一覧の中から学生自身が記入したラベルに○をつけ、無記名で、指定のボックスに提出するよう依頼した。

3) 分析方法

本研究は、学びの内容だけでなく学びの構造を検討することを目的とする。よって、図解化及び叙述化を行うKJ法を採用することとし、履修年次による学びの内容を照らし合わせることにした。

回収されたラベルを履修年次ごとに分けた。学生が

書いたラベルをじっくり読み意味内容を取りながら、近いと感じたラベルを集めて束ね表札をつける、さらに、表札をよく読み近いと感じた表札を束ね表札をつける、という作業を繰り返した。束が10前後に到達したところで図解化し、叙述化を行った。出来上がった3・4年次の学びを繰り返し見返すとともに、ラベルに戻りつつ、共通点と相違点を確認しながら、学びの構造を生成した。分析は研究者間で妥当性を確認しながら進行した。

4) 倫理的配慮

単位認定された対象者に対して、研究目的・方法、結果の公表、協力の有無が成績に一切影響がないこと、個人が特定されないこと、データの管理方法について文書と口頭で説明した。ラベル一覧の提出をもって研究に同意したものとし、期日を設けて提出ボックスを用意した。なお、研究者が在籍する東京医療保健大学ヒトに関する研究倫理委員会および共同研究者所属の倫理委員会の承認を得て実施した（教-31-20B/504）。

Ⅳ. 結果

同意が得られた学生は54名、回収されたラベルは、3年次57枚（回収率34.5%）、4年次78枚（回収率47.3%）であった。それぞれ12の束になったところで図解化したところ、5つの島が作られた（文中では、最終の島の表札を【】、その手前に位置する束の表札を「」で表記）。

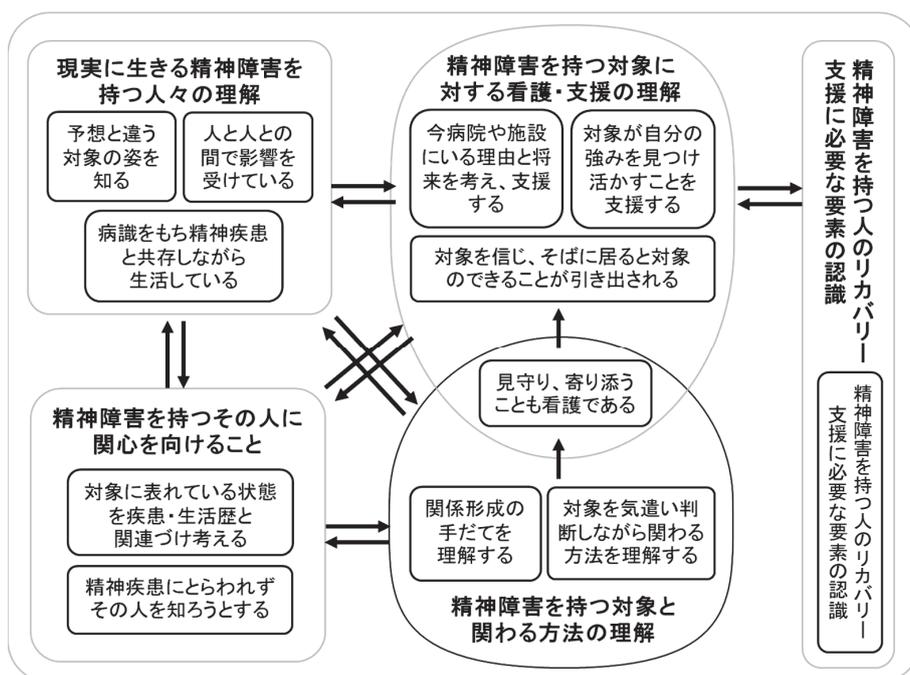


図1 地域生活志向の精神看護学実習における学び（3年次）

1. 3年次の学び

3年次履修者のラベルから抽出された5つの島を図解化した(図1)。「【精神障害を持つその人に関心を向けること】」を起点に、「【現実生きる精神障害を持つ人々の理解】」「【精神障害を持つ対象と関わる方法の理解】」を生み出していた。それらの理解が深まると、より「【精神障害を持つその人に関心を向けること】」になると説明された。「【精神障害を持つ対象と関わる方法の理解】」は「見守り、寄り添うことも看護である」との認識を通じて「【精神障害を持つ対象に対する看護・支援の理解】」へと発展すると説明される。「【精神障害を持つ対象に対する看護・支援の理解】」の深まりにより、「【現実生きる精神障害を持つ人々の理解】」を深め、さらに「【現実生きる精神障害を持つ人々の理解】」の深化をもたらすという相互強化の関係が考えられた。「【精神障害を持つ対象に対する看護・支援の理解】」は「【精神障害を持つ人のリハビリ支援に必要な要素の認識】」に進展させるとともに、「【精神障害を持つ対象に対する看護・支援の理解】」を深めると説明された。

2. 4年次の学び

4年次履修者のラベルから抽出された島5つを図解化した(図2)。「【精神障害を持つ人々の客観的・共感的理解】」と「【看護する自分自身を知りその人に関わること】」はどちらも学びの起点となり得て、相互に強化し合う関係を認めた。「【精神障害を持つ人々の客観的・共感的理解】」は「【精神障害を持つ人に対する看護・支

援目標の理解】」に向かい、それを熟考することで「【精神障害を持つ人々の客観的・共感的理解】」を深めると説明された。「【看護する自分自身を知りその人に関わること】」によって「【精神障害を持つ人に対する看護・支援方法の理解】」が引き出され、「【看護する自分自身を知りその人に関わること】」と「【精神障害を持つ人に対する看護・支援目標の理解】」の深まりにより、「【精神障害を持つ人に対する看護・支援方法の理解】」も深められると説明された。4つの学びは、「【力を借りて生きる生き方の受容】」へと到達すると説明された。

V. 考察

1. 履修年次別学びの特性

履修年次別学びの特性を確認するため、3年次と4年次の学びを比較検討した。その結果明らかとなった共通点は、精神障害を持つ人々の理解である。3年次の「【現実生きる精神障害を持つ人々の理解】」と4年次の「【精神障害を持つ人々の客観的・共感的理解】」というように、医療依存度の違う精神障害を持つ人々と共に行動し対話から得られる人間理解である。清原由奈ほか(2017)の報告は、精神障害に対する社会的態度の変容には、精神障害者と直接関わる機会、人柄を知り自分と同じように社会生活を営んでいることに気づくことの必要性を示唆する。地域包括ケアシステムに必要な人材育成として意義深い。

3年次と4年次の学びの大きな違いは、看護・支援

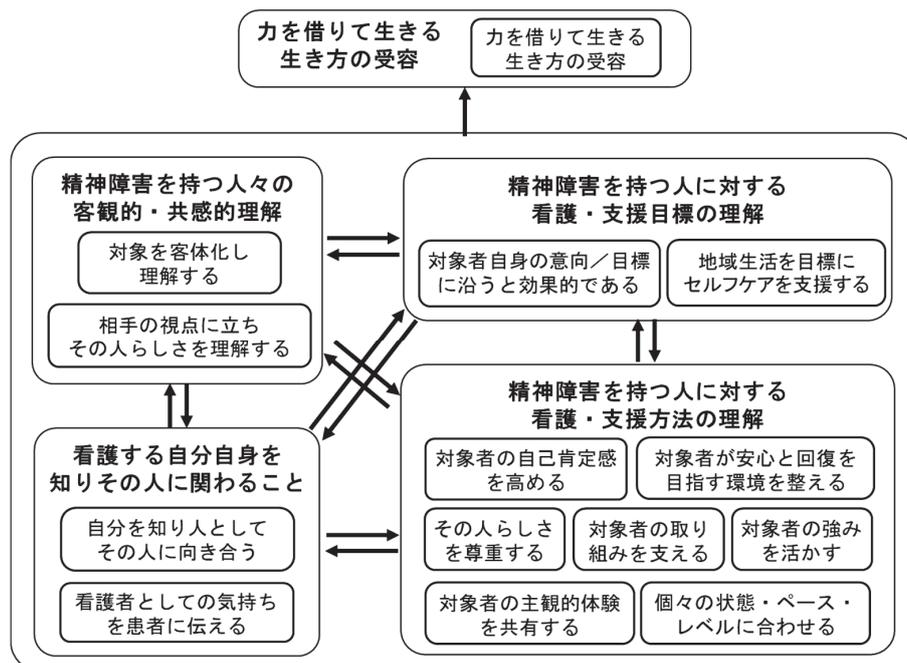


図2 地域生活志向の精神看護学実習における学び(4年次)

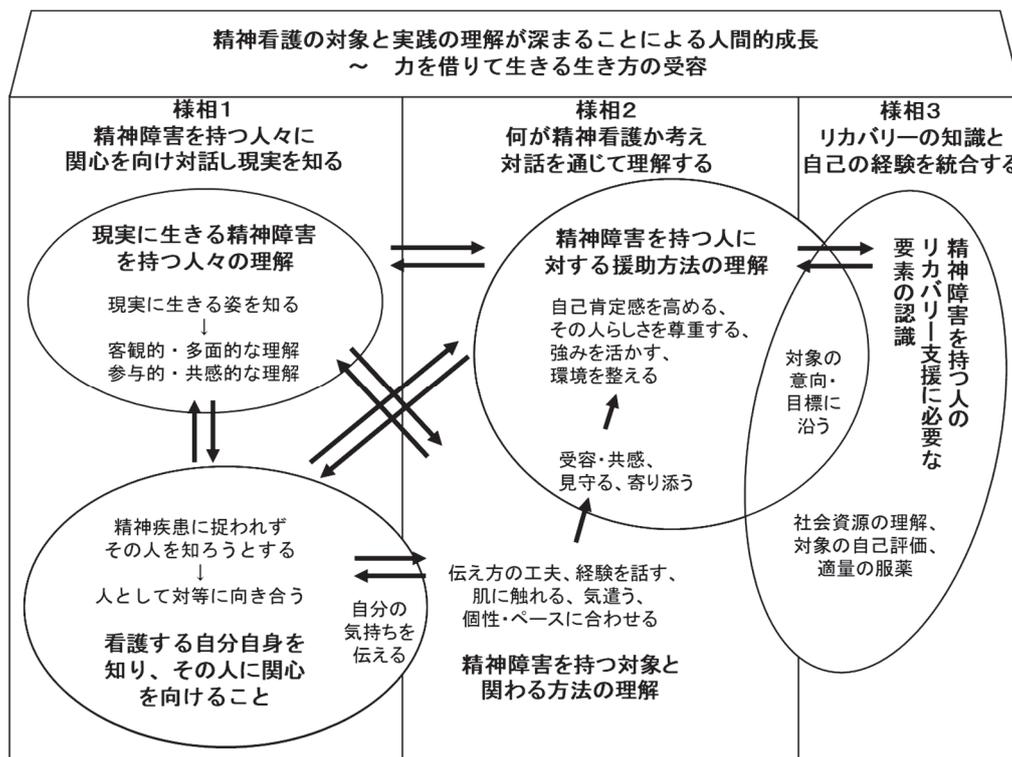


図3 地域生活志向の精神看護学実習における学びの構造

に関する学びのバリエーションであり、履修年次別の特性と言える。3年次は実習経験が少なく、【精神障害を持つ対象と関わる方法の理解】に必死になり、【精神障害を持つ人のリカバリー支援に必要な要素の認識】を得るが、看護・支援と統合できていない。一方4年次は、リカバリーの知識は看護・支援に統合され、「対象者自身の意向・目標に沿うと効果的である」「自己肯定感を高める」「安心と回復を目指す環境を整える」「対象者の取り組みを支える」など、精神障害を持つ人々のリカバリーを目指す多様な方略を学んだと考えられる。3年次の実習経験による多様な学びを活かして、知識を看護・支援に統合させ学ぶことが推測された。

履修年次別学びの特性は、先行する実習経験に強く影響されていることを示す。教員はその特性という違いが生じることを認識し肯定的に捉えることが重要である。

2. 学びの構造

3・4年次の学び(図1・2)の共通点と相違点を検討しながら、学びの構造(図3)を生成した。学びは精神障害を持つ人々に関心に向け対話し現実を知る様相1に始まり、何が精神看護か考え対話を通じて理解する様相2、次にリカバリーの知識と自己の経験を統合する様相3へと進むと考えられた。精神障害を持つ人々と精神看護の理解が深まると、学生は人間的成長に達することが推測される。各様相について検討した。

長に達することが推測される。各様相について検討した。

1) 精神障害を持つ人々に関心に向け対話し現実を知る様相1

この様相は実習開始により生じ、精神障害を持つ人々の現実を知る段階であり、対象であるその人に関心に向け対話することで、客観的・多面的、参与的・共感的な理解が起きる様相である。地域生活志向の精神看護学実習では、場の違いに関わらず、精神障害を持つ人々に積極的に関わり、対話することから始まる。対話とは、向き合って話し合うダイアログであり、話し手と聞き手が交代するだけでなく、相手とのつながりが生まれることを意味する。近年注目のオープンダイアログ/未来語りのダイアログを紹介するJ.セイラック&T.K.アーンキル(2016)は、バフチンの「ダイアログの思想」(Holquist,1981)を実践にとり入れる。対話であれば「相手や社会的文脈に合わせながら、自分の周囲の社会という場に繋がっている」、「話し合いの中では言葉はいつも共同で作りあげられる」「そこに含意された無数の感情的要因が共有された対話をつくりあげている」と述べる。対話とは、話し手と聞き手の間に生まれ共有される関係であり、情緒的な一体感をもたらす。

本研究で認められた学生の深い人間理解は、多様な精神障害を持つ人と対話的關係を築いた結果と推察さ

れる。とりわけ、デイケアと障害者福祉施設では、病状が安定し自己開示ができる方も多く、それぞれの生活、当事者にしかわからない経験、障害との向き合い方の多様性も知ることにつながりやすいと考えられる。田島充士(2018)は、「バフチンのいうダイアローグは、異質な文化的背景を持つ他者同士のコミュニケーションを志向する概念」と述べる。対話は、見えにくい精神障害を持つ人々の理解の一助であることは間違いない。

2) 何が精神看護か考え対話を通じて理解する様相2

この様相2は様相1に導かれ生じ、精神障害を持つ人々と試行錯誤の対話を通して、精神看護とは何か考え理解する段階である。

しかし、精神科病棟において看護師や指導者の看護実践場面を直接見る機会は多くない。様々な業務を兼務するデイケアや障害者福祉施設の指導者・スタッフは、働きかけの意図をその都度説明することは難しい。東畑開人(2019)は、精神科デイケアではいつも同じメンバー・同じ活動が繰り返され、それでよいのか自問した経験を説明する。作業所も積極的な変化を求める介入はなく、一見何もしていないと錯覚してしまうことがある。同様に精神状態が安定している入院患者に対する看護ケアを初学者は理解しがたい。精神看護は、配慮・気遣いであるケアの占める割合が高く見えにくいと思われる。

このような見えにくい看護・支援の理解は、精神障害を持つ人々との対話的關係が助けたと考えられる。対話によって、精神障害を持つ人が自覚する看護・支援の場で得たよい変化を知り、場の価値が浮き彫りになるのを感じる。学生は、場に仕掛けられた仕組みが何か自分自身に問い推論し、精神障害を持つ人にも問うことで、そこにあるケア(看護・支援)を読み取るのではないだろうか。

他方、学生は実習目標の達成に向け指導者・スタッフ・教員に質問するが、教員・指導者が一方的に説明することが多く、対話がおきているとは言い難い。「対話はアイデアを生む培地」(MMバフチン,1984,1985)であり、見過ごされやすい言動・行為を看護や支援として意味づける契機になると考える。学生と指導者・教員との応答が続けば、より多様な看護のかたち・在り方を見出す可能性があると考ええる。

3) リカバリーの知識と自己の経験を統合する様相3 および看護者としての成長

地域生活志向の精神看護学実習の終盤の学生同士の経験共有と討論による、リカバリーの知識と自己の経

験を統合する段階であり、様相1・2に導かれる様相である。同席する教員はファシリテートに徹し、学生は意見を対立させるのではなく経験の共有重視である対話が起きている可能性がある。J.セイラック&T.K.アーンキル(2016)は、応答が続く限り対話は続き、新しい考え・意味・理解が生まれると述べる。実習内の学生間討論で十分な対話が生じるなら、学生の大小関わらず様々な経験が一つのテーブルに並び、そこで意味が与えられ、深い学びへと統合されていくと考えられる。

学びの各様相は一方向に進むだけではない。学生は各様相を行きつ戻りつフレクションし、確かな学びにできると考えられる。さらに、学び全体を俯瞰することで、もう一段階学びが深められると推測する。今回、【力を借りて生きる生き方の受容】を具体と抽象の行き来により深められた学びとして位置づけた。障害者は力を借りて生きているという認識、かつ、学生自身無理せず人から助けられてもよいという気づきと読み取れるラベルである。1つに過ぎなかったが、低いラベル回収率のためと考えられ、現実には他にも新たな認識が生まれていた可能性が推測される。D.ボーム(1996)は、対話において人は一つの体、一つの心という感覚を得られ、個人的には賛成できない事実があっても、葛藤が生じないと述べる。対話が始まりやすい実習方法が、人々の多様性を受け入れ、看護者として成長をもたらすと考えられる。

3. 従来型と地域生活志向の精神看護学実習の比較

阿達瞳・近藤浩子ら(2014)は、入院患者を一人受け持つ従来型の精神看護学実習の学びの構造の報告において、学生は恐れず諦めない関わりから信頼関係を築き、患者理解を深めることで、学生自身成長することを学んだと述べる。本研究における学びの構造では、精神障害に対する恐れは目立たず、個ではない精神障害を持つ人々の理解が生み出されていた。精神障害を持つ人々と共に行動したことで得られた学びであり、従来型の精神看護学実習よりも、精神障害者との関係構築に苦労が少なく、より身近な存在として認識したと考えられた。また、本研究における学びの構造には、地域生活志向を直接反映する言葉が使われなかったが、具体的なラベルには散見されていた。3か所の実習を統合することで、学生が地域生活を目指しそれを継続できる精神看護を、スタンダードなものとして理解した可能性がある。

以上より、従来型よりも地域生活志向の精神看護学実習は、精神障害を持つ人との関係構築の苦労は少ないが、精神看護のハードルを下げ、地域包括ケアシス

テムの構築と地域共生社会の実現のために、適した実習と考えられる。

VI. 結論

地域生活志向の精神看護学実習の学びについて、履修年次別にKJ法を用いて構造化し、3年次・4年次それぞれ5つの学びが明らかになった。それらを比較統合し得た学びの構造は、精神障害を持つ人々に関心を向け対話し現実を知る様相から始まり、何が精神看護か考え対話を通じて理解する様相、リカバリーの知識と自己の経験を統合する様相に行きつ戻りつ移りながら、看護者として成長することが推測され、学生は、精神障害を持つ人々との対話的関係および学生間の討論を通して学ぶと考えられた。また、地域ケアが推進される社会において、スタンダードな精神看護学実習になる可能性が示唆された。

本研究の限界と課題は、ラベルの回収率が低く、学生の学び全体を表していないことである。3年次と4年次の学びから学びの構造の検討を試みたが、履修年次を分けず構造化を図ることも必要であった。ラベルという限られたデータに基づく学びの構造は、推論の域にあり、教員や指導者の指導による影響も否定はできない。学生が精神障害を持つ人々とのような対話をしているのか、学生間で対話が起きているのか、データを収集することが必要である。孫大輔(2019)は、対話が生活モデルを中心としたこれからの医療者に求められるコンピテンシーだと述べる。対話力を身につけた看護職を育成することも看護教育の役割だと考える。

謝辞

研究に賛同しデータ提供にご協力いただいた学生の皆様に心より感謝申し上げます。

文献

- Bakhtin. M. (1984). *Problems of Dostoevsky's Poetics. Theory and History of Literature, Vol.8.* Ed. And trans. Caryl Emerson. Minneapolis: University of Minneapolis Press.
- Bakhtin. M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays.* Trans. Vern W. McGee. Austin, TX: University of Texas Press.
- Bohm D. (1996). *On Dialogue*, ed. L. Nichol. London:

Routledge. (デイビッド・ボーム／金井真弓訳(2007). *ダイアローグー対立から共生へ議論から対話へ*, 英治出版,東京.)

Jaakko Seikkula & Tom Erik Arnkil (2006). *Dialogical Meetings in Social Networks.*

Karnac Books Ltd., London, England. (ヤーコ・セックラ,トム・エーリック・アーンキル／高木俊介,岡田愛訳(2016). *オープンダイアログ*,日本評論社,東京.)

Holquist, M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays by M. M. Bakhtin*, trans. C. Emerson & M. Holquist. Austin, TX: University of Texas Press.

阿達瞳,近藤浩子,秋山美紀,林世津子(2014). 学生が捉えた「精神看護学実習における学び」の構造, 日本看護科学学会学術集会講演集(34th-suppl): 244-244.

日野雅洋,石橋照子,大森眞澄,藤井明美(2018).精神科デイケア・障害者福祉サービス施設での看護学生の学び,鳥根県立大学出雲キャンパス紀要14,45-51.

柿澤美奈子,田中高政,塚田縫子(2015). 精神看護学実習における精神科デイケアおよび就労継続支援B型事業所での学生の学び, 佐久大学看護研究雑誌7(1), 25-34.

鎌田由美子(2015). デイケアおよびグループホーム実習を取り入れた精神看護学実習における学生の学習効果, 日本精神科看護学術集会, 58(2), 210-214.

川村道子,赤星誠,川崎誉一郎(2015).病棟 - デイケア運動型実習プログラムによる学生の学びの分析,日本精神科看護学術集会, 58(2), 201-205.

清原由奈,島谷まき子(2017).精神障がいに関する知識・経験が精神障害者に対する社会的態度に及ぼす影響—強制不安に着目して—,昭和女子大学生生活心理研究所紀要19,31-43.

厚生労働省(2017).これからの精神保健医療福祉のあり方に関する検討会報告書(平成29年2月8日), <https://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-12201000-Shakaiengokuyokushougaihokenfukushibu-Kikakuka/0000152026.pdf> (2020/5/3 14:44アクセス).

文部科学省(2017).看護学教育モデル・コア・カリキュラム～「学士課程においてコアとなる看護実践能力」の修得を目指した学修目標～(平成29年10月 大学における看護系人材養成の在り方に関する検討会), https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/078/gaiyou/_icsFiles/afieldfile/2017/10/31/1397885_1.pdf (2020/5/3 14:47アクセス).

孫大輔(2019).これからの時代に求められる患者 - 医療者関係「対話」の重要性,病院78(11), 816-819.

田島充士,古屋憲章(2018).教育実践を理解するためのバフ

チン・ダイアログ論 豊かな異文化交流の実現, 言語
文化教育研究, (16),260-278.

東畑開人(2019). 居るのはつらいよ ケアとセラピーについ
ての覚書, 医学書院, 東京.