

精神看護学実習指導者の指導観を形成する要因

鈴木 みわの¹⁾・青木 実枝²⁾

Main Factors Comprising Psychiatric Nursing Instructor's Teaching Concepts

Miwano SUZUKI, Mie AOKI

Abstract : The purpose of this research is to clarify the elements comprising the teaching concepts of nursing instructors that have an impact on the quality of on-the-job training of nursing students. An open-response questionnaire survey was conducted by polling on-the-job training instructors who shoulder the responsibility of training psychiatric nursing trainees. This descriptive content was analyzed following the Berelson B. method of analysis. Ten categories of elements that make up teaching concepts were extracted from the results.

The ten categories are: those guidance attitudes that show encouragement for the formation of students' learning motivations [to place importance on having an attitude of respecting individual student] [to be an instructor who thinks and learns collaboratively with the students], those showing support for the hearts and minds of students [to conduct training in such a way that gives students enough leeway so that they can grow] [to keep a vigilant watch on the student-patient relationship, based on the premise that psychiatric patients are not really good at communicating], those who show concrete instructing methods that stimulate the creation of meaningfulness of experience [to lend a helping hand so that students can delve deeply into studies] [to conduct training in such a way that students are able to take a long look at themselves and reflect on their training], those that show the substance of what it is that we hope for the students to learn [to conduct training in such a way that relates to respect for the patient as a human being] [concerning the relationship with patients, to make the students learn about the patients' pain and anguish suffered by the patients and what sort of care is being extended to them], and those that are founded upon the experience of the instructor herself/himself [to conduct training in such a way that makes use of what has been learned by the instructor herself/himself as a student, and from her/his experience as an instructor] [to receive training in instruction, and reflect upon one's self while instructing]

Keyword : psychiatric nursing, training, teaching concepts, psychiatry, Berelson.B

1) 公立学校共済組合東北中央病院
〒990-8510 山形市和合町 3-2-5
Tohoku Central Hospital of the Mutual Aid Association
of Public School Teachers
3-2-5 Wago, Yamagata 990-8515, Japan

2) 山形県立保健医療大学 保健医療学部 看護学科
〒990-2212 山形県山形市上柳 260
Yamagata Prefectural University of Health Sciences
260 Kamiyanagi, Yamagata 990-2212, Japan

緒 言

看護学が人間にかかわる実践の科学であることから、看護基礎教育の中に特徴的に位置づけられているのが臨地実習であり、実習そのものが“授業”として位置づけられている¹⁾。講義と演習で得た必要な知識・技術・態度を実際の看護現象のなかに適用することにより、これらの深化、統合、検証を目的とし、各教科のまとめとして臨地実習があるのである²⁾。

平成9年(1997年)から適用されているカリキュラムにおいても、一貫して重視していることは①看護の対象を全人的に把握できること、②さまざまな対象に対応できる状況判断能力を身につけること、③看護の理論に裏づけられた実践方法を習得することで、看護実践の基礎能力を養うとともに、学生の指導過程と主体性を育てることに重点を置いている³⁾。このような技能や態度を学生が身につけるかどうかは、看護教育に携わる者の能力や関与の仕方が大きく影響すると考えられる。

実習期間中は、学生にとってもっとも身近な存在は臨地実習指導者であり、指導者の関わり方が学生の学習意欲の形成に影響すると報告されている³⁾。しかし、筆者自身も実習期間中は多くの臨地実習指導者と出会い、その考え方が指導者により様々であると感じた。そこで、様々な領域の臨地実習において学生の学びの質に大きく関与している臨地実習指導者の指導観の要因を明らかにしたいと考えた。

研究目的

精神科領域の臨地実習指導者の指導観を形成する要因は何かを明らかにする。

用語の定義

本研究における指導観とは、佐藤⁴⁾が述べている指導観をもとに、「教材観、学生観を基盤にし、指導面で特に意図することや、その指導の価値についての考え方」とした。

研究方法

1. 調査対象

本研究の目的は実習指導者の指導観を形成する要因を明らかにすることにある。従って、調査の

対象者は実習の受け入れ体制作りや指導計画等に対して主体的に関わる立場にある実習病院で任命された実習指導者とした(以下、臨地実習指導者とする)。

単科の精神病院2施設の臨地実習指導者14名のうち、研究協力が得られた13名を対象とした。対象者は、男性7名、女性6名である。平均年齢は45.3(±7.3)歳であった。平均従事経験年数は21.7(±6.9)年であった。精神科における平均臨地実習指導経験年数は8.5(±5.1)年であった。

2. 調査期間

平成16年10月6日～平成16年10月25日

3. データ収集方法

自由記述式の自記式質問紙を用いた。質問内容は、①学生指導する上で大切にしていること、②学生指導する上で工夫していること、③学生指導に対する自分の考えに強く影響を受けたこと、の3項目である。

各病院の看護部長に研究の主旨を説明し、承諾が得られた後に、臨地実習指導者に研究協力の依頼をした。質問紙は返却用の封筒と共に直接指導者に配布した。回答後の質問紙は対象者自身が封をして各病院の看護部に留め置き後に研究者が回収した。

4. 倫理的配慮

本研究の目的とプライバシーの保護、研究協力は任意であり、分析に際して個人名は特定しないこと、および研究結果は公表することを明記した文章を用いて各病院の看護部長に説明し研究協力を依頼した。研究対象者には、看護部長の了解が得られた後に、看護部長と同様の文書を用いて研究協力の依頼を行い、承諾を得た。

質問紙は研究対象者個々で封ができるように封筒と共に直接配布した。回答後の質問紙は対象者自身が封をして各病院の看護部に留め置き後に研究者が回収した。

5. 分析方法

Berelson.B.^{5,6)}の内容分析の方法に従って、質問紙に記述された内容が、項目で記述されている場合は記述単位、文章の場合は文脈単位に分割し、

それらを意味内容の類似性に基づいてカテゴリ分類しカテゴリネームをつけた。各カテゴリに抱合された記録単位の出現頻度を数量化し、カテゴリ毎に集計した。

これらの過程は、精神看護学を専門とする教員を含め複数で行い信頼性を高める努力をした。さらに、カテゴリ分類した内容は研究対象者の確認を得た。

結 果

回答された記述内容は 176 記録単位に分割できた。記述内容の類似性に基づき分析した結果、実習指導者の指導観を形成する 5 つの要因が抽出できた。それは学生の学習意欲形成を促す指導態度、学生の心のサポート、体験の意味づけを促す具体的指導方法、学生に学んでほしい内容、指導者の経験の 5 つである。この 5 つの要因は 10 カテゴリ、46 中カテゴリ、98 小カテゴリから形成された(表 1)。以後、【 】はカテゴリ、《 》は中カテゴリ、〈 〉は小カテゴリと表記することとする。また、具体的な記述内容は“ ”で表記する。

1. 学生の学習意欲形成を促す指導態度

この要因は【学生一人一人を尊重する姿勢を大切にしている】、【学生と共に考え、学んでいける指導者であるようにしている】という 2 つの指導態度に関連する大カテゴリから形成された。

1 つ目は、学生自身の考え方や個性を理解し尊重したいという指導者の考えを読み取り、【学生一人一人を尊重する姿勢を大切にしている】とネー

ミングした。これを形成した記述は 38 記録単位(21.6%)であった。《学生の思いを理解しようとする姿勢を大切にしている》《学生が持っている個性を生かした指導ができるようにしている》等計 13 個の中カテゴリと、〈学生時代に出会った、自分を理解しようとしてくれなかった指導者を反面教師としている〉〈学生の考えを認め、大切にする姿勢でいるようにしている〉〈学生とお互いの考えをわかり合えるようにしている〉等計 26 個の小カテゴリがあった。具体的な記述は、“(学生時代)指導者に自分の思っていることを聞いてもらえなかった”“いくら間違ったことでも学生の話聞くように心がけている”“学生の主体性を尊重している”等であった(表 2)。

2 つ目は学生を指導するだけでなく、指導者自身も共に学んでいこうという考えを読み取り、【学生と共に考え、学んでいける指導者であるようにしている】とネーミングした。これを形成した記述は 10 記録単位(5.7%)であった。《同じ看護を学んでいる者として学生と接している》等計 2 個の中カテゴリと、〈学生と同じ立場で学ぶ姿勢を大切にしている〉〈常に学ぶ向上心を持っている〉等計 5 個の小カテゴリがあった。具体的な記述は、“学生と一緒に勉強していく気持ちを忘れない”“指導者としてより看護の先輩として指導ができるよう考えている”等であった(表 3)。

注) () 内は筆者補足

2. 学生の心のサポート

この要因は、【学生が心にゆとりを持って、のび

表 1 指導観を形成する 5 つの要因とカテゴリ

要 因	カ テ ゴ リ	記録単位数 (%)
学生の学習意欲形成を促す態度	学生一人一人を尊重する姿勢を大切にしている	38(21.6)
	学生と共に考え、学んでいける指導者であるようにしている	10(5.7)
学生の心のサポート	学生が心にゆとりを持って、のびのび実習できるようにしている	25(14.2)
	精神科の患者はコミュニケーションを苦手としていることをふまえ、学生-患者関係に気を配っている	6(3.4)
体験の意味づけを促す具体的指導方法	学生が学びを深める手助けができるようにしている	20(11.4)
	学生が自己を見つめ、振り返りができる実習になるようにしている	5(2.8)
学生に学んで欲しい内容	対象を人として尊重した関わりをするよう指導している	27(15.3)
	対象と関わることで、対象が持つ苦しみや、それに対してどのようなケアが行われているのか、学んでもらう	18(10.2)
指導者の経験	指導者自身がこれまで学生として、また指導者として経験し、学んできたことを生かして指導している	20(11.4)
	実習指導に関する研修を受け、自己を振り返りながら指導している	7(4.0)

表 2 学生一人一人を尊重する姿勢を大切にしている

中カテゴリ	記録単位数(%)	小カテゴリ	記録単位数(%)
学生の思いを理解しようとする姿勢を大切にしている	7(4.0)	学生時代に出会った, 自分の思いを理解しようとしてくれなかった指導者を反面教師としている	4(2.3)
		とにかく学生の話をも最後まで聞く	3(1.7)
自分が学生だったらどう指導されたいか, と考えながら指導している	1(0.6)	学生の立場に立って指導するようにしている	1(0.6)
学生が自分の考えを持って, 実習できるようにしている	3(1.7)	学生の主体性を尊重している	1(0.6)
		学生が何を学びたいと思っているのか, その気持ちを重視している	1(0.6)
		どんな場面でも学生が自分の考えを持つよう指導している	1(0.6)
学生の立てた看護計画も取り入れるようにしている	1(0.6)	学生が計画してきたことにも従う	1(0.6)
学生が勉強や看護に対して意欲を持って取り組んでいけるよう意識して指導している	2(1.1)	学生が勉強や看護に対して意欲を持って取り組んでいけるよう意識して指導している	2(1.1)
学生が持っている個性を活かした指導ができるようにしている	5(2.8)	学生の個性も大事に考える	1(0.6)
		学生の短所を見るよりも, 長所を見つけようとしている	2(1.1)
		学生の長所を生かしながら指導しようと考えている	1(0.6)
		学生が持っている特性を活かせるよう指導している	1(0.6)
学生一人一人の個性を理解できるよう努めている	7(4.0)	学生を理解できるよう努めている	1(0.6)
		学生の考えを認め, 大切にしている姿勢でいるようにしている	1(0.6)
		学生の持つスキル・感性を知るようにしている	2(1.1)
		学生一人一人に対して, その個性はどのようなものか考えている	1(0.6)
		学生の持つスキル・感性を活用するようにしている	2(1.1)
学生の気質・行動を理解する	3(1.7)	学生が備えている基本的な性質を知る	2(1.1)
		学生のとった行動のわけや意味まで理解する	1(0.6)
学生の行動を認め, 後押しするような助言ができるよう努力している	2(1.1)	学生の行動を認め, 後押しするような助言ができるよう努力している	2(1.1)
学生と指導者がお互いを理解し合えるようにしている	2(1.1)	学生とたくさんコミュニケーションをとるようにしている	1(0.6)
		学生とお互いの考えをわかりあえるようにしている	1(0.6)
学生一人一人の個性を考え, やる気が出るような言葉がけをするようにしている	2(1.1)	学生一人一人の個性に合わせて, 言葉を選ぶようにしている	1(0.6)
		どんな言葉がけが学生をやる気にさせるのか, 指導者間で考えている	1(0.6)
実習中に起こった出来事を学生がどのように感じたか伝え合ってもらっている	2(1.1)	カンファレンスで一日を振り返り, 学生がうれしく思ったことを伝えてもらっている	1(0.6)
		実習場面を通し, その中で学生同士お互いに「良かったところ」を伝え合ってもらっている	1(0.6)
学生の看護師になりたいという気持ちを伸ばせるようにしている	1(0.6)	実習を通して学生が看護職として働いていきたいという希望を持てるようにしている	1(0.6)
	38(21.6)		38(21.6)

表 3 学生と共に考え, 学んでいける指導者であるようにしている

中カテゴリ	記録単位数(%)	小カテゴリ	記録単位数(%)
同じ看護を学んでいる者として, 学生と接している	5(2.8)	学生と同じ立場で学ぶ姿勢を大切にしている	4(2.3)
		看護の先輩として接している	1(0.6)
指導者自身も学ぶ姿勢でいる	5(2.8)	指導者自身が学生と共に学ぶ姿勢を大切にしている	2(1.1)
		常に学ぶ向上心を持っている	2(1.1)
		学生と一緒に頑張っていきたい	1(0.6)
	10(5.7)		10(5.7)

のび実習できるようにしている】、【精神科の患者はコミュニケーションを苦手としていることをふまえ、学生－患者関係に気を配っている】という2つの大カテゴリから形成された。

1つ目は学生が緊張しながら実習していることに配慮しようという考えを読み取り、【学生が心にゆとりを持って、のびのび実習できるようにしている】とネーミングした。これを形成した記述は25記録単位(14.2%)であった。《学生が指導者と話をしやすい雰囲気を作る》《学生が不安や悩みを一人で抱え込まないように声がけしている》等計6個の中カテゴリと、《学生が精神科実習において初めのうち恐怖心を抱いていることが多いことへの配慮をしている》等計13個の小カテゴリがあっ

た。具体的な記述は、“友好的な雰囲気を作る”“学生の緊張を和らげる”“精神科実習では恐怖が他科と比べてより大きいと思う”等であった(表4)。

2つ目は、精神科患者の特性を配慮していることを読み取り、【精神科の患者はコミュニケーションを苦手としていることをふまえ、学生－患者関係に気を配っている】とネーミングした。これを形成した記述は6記録単位(3.4%)であった。《学生が患者とのコミュニケーションで困らないよう気を配っている》等計2個の中カテゴリと、《精神科はコミュニケーションをとりにくい患者が多いことを考慮している》等計4個であった。具体的な記述は、“学生がコミュニケーションで困らない

表4 学生が心にゆとりを持って、のびのび実習できるようにしている

中カテゴリ	記録単位数(%)	小カテゴリ	記録単位数(%)
学生がのびのびと実習できる環境を整えようとしている	4(2.3)	学生の緊張を和らげる	2(1.1)
		実習は明るく楽しい雰囲気の中でできるようにしている	2(1.1)
学生が精神科実習において、初めのうち恐怖心を抱いていることが多いことへの配慮	1(0.6)	学生が精神科実習において、初めのうち恐怖心を抱いていることが多いことへの配慮	1(0.6)
リラックスした楽しい実習は学びが多いということを最初に学生につたえている	2(1.1)	リラックスした楽しい実習は学びが多いということを最初に学生につたえている	2(1.1)
学生が指導者と話をしやすい雰囲気を作る	8(4.5)	学生と話をする時、実習に関すること以外のことも話題にする	1(0.6)
		指導者も自己開示し、学生時代や家族のことを話題にする	1(0.6)
		学生とふれあい、親しい話しやすい雰囲気を作る	3(1.7)
		学生と接する時、笑顔でいるように心がけている	1(0.6)
精神科実習では、学生が他科に対するものより大きな恐怖・不安・緊張を持っていることを配慮する	5(2.8)	普段関わる機会のない精神科実習では、学生の恐怖心が他科の実習と比べて大きいことを配慮している	3(1.7)
		精神科実習では学生が抱く不安・緊張が他科に対するものより大きいことを配慮している	2(1.1)
学生が不安や悩みを一人で抱え込まないために、声がけしている	4(2.3)	対象とのかかわりに関する不安や悩みを、学生が一人で抱え込まず、看護師に相談するよう声がけしている	4(2.3)
成功だけを望むのではなく、時にはまわり道も必要だ	1(0.6)	成功だけを望むのではなく、時にはまわり道も必要だ	1(0.6)
	25(14.2)		25(14.2)

表5 精神科の患者はコミュニケーションを苦手としていることをふまえ、学生－患者関係に気を配っている

中カテゴリ	記録単位数(%)	小カテゴリ	記録単位数(%)
学生が患者とのコミュニケーションで困らないよう気を配っている	5(2.8)	学生と患者とのコミュニケーションへの気配り	2(1.1)
		精神科はコミュニケーションをとりにくい患者が多いことを考慮している	2(1.1)
		精神科看護では、患者とコミュニケーションをとることだけが全てではないことを学生に伝える	1(0.6)
精神科はコミュニケーションが一番大切であることを伝える	1(0.6)	精神科はコミュニケーションが一番大切であることを伝える	1(0.6)
	6(3.4)		6(3.4)

よう、気を配るようにしている”“精神科のためコミュニケーションが一番大切である”等であった(表 5)。

3. 体験の意味づけを促す具体的指導方法

この要因は【学生が学びを深める手助けができるようにしている】、【学生が自己を見つめ振り返りができる実習になるようにしている】という 2 つの大カテゴリから形成された。

1 つ目は学生が実習で学びやすいよう指導者自身が工夫していることを読み取り、【学生が学びを深める手助けができるようにしている】とネーミングした。これを形成した記述は 20 記録単位 (11.4%) であった。《学生の自己学習を促している》《指導者同士で学生に関する情報を共有している》等計 6 個の中カテゴリと、《学生にレポートを提出してもらう》《実習目標に沿った看護展開ができるような受け持ち患者選びを心がけている》等計 10 個の小カテゴリがあった。具体的な記述は、“わからない点は学生自身で調べてみるようお願いしている”“指導する内容を事前に資料にまとめ

ておく”“言葉で説明するだけでなく、実際に一緒にやってみる”等であった(表 6)。

2 つ目は学生が経験したことについて考え、その後の看護に活かしてほしいという考えを読み取り、【学生が自己を見つめ、振り返りができる実習になるようにしている】とネーミングした。これを形成した記述は 5 記録単位 (2.8%) であった。《学生が自分を振り返ることのできる実習になるようにしている》等計 2 個の中カテゴリと、《学生が自分の行動・人間性を振り返ることができる実習にするようにしている》等 3 個の小カテゴリがあった。具体的な記述は、“自分がとった行動で相手がどのように感じたかを客観的に見ることができているかを学生に問いかけている”等であった(表 7)。

4. 学生に学んでほしい内容

この要因は【対象を人として尊重した関わりをするように指導している】、【対象と関わることで、対象がもつ苦しみや、それに対してどのようなケアが行なわれているのか学んでもらう】という 2

表 6 学生が学びを深める手助けができるようにしている

中カテゴリ	記録単位数(%)	小カテゴリ	記録単位数(%)
学生の自己学習を促している	4(2.3)	わからない点はまず自分で調べてみるよう話をしている	1(0.6)
		調べてもわからなかった点は質問するよう話している	1(0.6)
		学生にレポートを提出してもらう	2(1.1)
言葉での説明に加え、一緒に実践することで学生の理解を深めている	3(1.7)	いろいろ説明ばかりするよりも、実際にそれを見せて指導するほうが効果があると考えている	1(0.6)
		言葉での説明に加え、学生と一緒に実践して指導するようにしている	2(1.1)
学生が理解しにくい点、気づきにくい点に重点を置いた資料を事前に作っておく	3(1.7)	学生が理解しにくい点、気づきにくい点に重点を置いた資料を事前に作っておく	3(1.7)
受け持ち患者選びを工夫している	4(2.3)	実習目標に沿った看護展開ができるような患者選びを心がけている	2(1.1)
		短期間の実習であることを考慮して、受け持ち患者を選出している	2(1.1)
指導者同士で学生に関する情報を共有している	5(2.8)	複数の指導者があるため、その間で連絡を取り合い、各学生の実習の進行状況など情報を共有するようにしている	5(2.8)
理論に基づいた指導をしたい	1(0.6)	理論に基づいた指導をしたい	1(0.6)
	20(11.4)		20(11.4)

表 7 学生が自己を見つめ、振り返りができる実習になるようにしている

中カテゴリ	記録単位数(%)	小カテゴリ	記録単位数(%)
学生が自分を振り返ることのできる実習になるようにしている	4(2.3)	自己の気づき、振り返りができることが大切であると学生に伝えている	2(1.1)
		学生が自分の行動・人間性を振り返ることができる実習にするようにしている	2(1.1)
自分の行動を相手がどのように感じたか、客観視するよう指導している	1(0.6)	自分の行動を相手がどのように感じたか、客観視するよう指導している	1(0.6)
	5(2.8)		5(2.8)

つの大カテゴリから形成された。

1つ目は精神疾患を持った患者と丁寧に関わってほしいという考えを読み取り、【対象を人として尊重した関わりをするように指導している】とネーミングした。これを形成した記述は27記録単位(15.3%)であった。《対象の健康部分を伸ばすような関わりをするよう指導している》《しっかりと対象を見て、個別性を大切にしながら看護を行うことの大切さを伝えている》等計5個の中カテゴリと、〈対象を丁寧に理解するように指導している〉〈看護は対象の持つ問題の解決を目的にしてし

まいやすいことを理解してもらっている〉等計14個の小カテゴリがあった。具体的な記述は、“病人をみる前に一人の人間としてみることができるよう話をしている”“(患者に対して)先入観を持たないよう指導している”等であった(表8)。

2つ目は精神患者および精神科看護について学んでほしいという考えを読み取り、【対象と関わることで、対象がもつ苦しみや、それに対してどのようなケアが行なわれているのか学んでもらう】とネーミングした。これを形成した記述は18記録単位(10.2%)であった。《精神科の患者が持つ背

表8 対象を人として尊重した関わりをするよう指導している

中カテゴリ	記録単位数(%)	小カテゴリ	記録単位数(%)
対象に先入観を持たず、一人の人間として関わるよう指導する	2(1.1)	対象をまず一人の人間としてみることができるよう話をしている	1(0.6)
		精神科の患者に先入観を持たないよう指導している	1(0.6)
対象を丁寧にアセスメントし、その障害されている部分を補う方法を実践するよう指導している	5(2.8)	対象を丁寧に理解するように指導している	2(1.1)
		対象の持つ看護問題の優先順位を考えるよう指導している	3(1.7)
対象の健康部分を伸ばすような関わりをするよう指導している	13(7.4)	患者の健康部分に目を向けてもらう	2(1.1)
		対象の健康部分に働きかけていくよう、学生に話しをしている	3(1.7)
		対象の障害されている部分だけでなく、健康的な側面にも目を向けて対応するよう指導している	2(1.1)
		自分の価値観や一般常識による偏見を持たずに対象をみるように指導している	3(1.7)
		看護は対象の持つ問題の解決を目的にしてしまいやすいことを理解してもらっている	1(0.6)
		看護は対象の病的側面を補い、健康的な側面を伸ばせることを理解してもらっている	1(0.6)
しっかりと対象を見て、個性を大切にしながら看護を行うことの大切さを伝えている	4(2.3)	病気だけでなく、その人自身をみていくことが、その人のニーズに合った看護につながる	2(1.1)
		対象を中心に置いて考え、看護を行うこと	2(1.1)
人間は非常に精密で複雑にできている、という考え方	3(1.7)	人間は非常に精密で複雑にできている、という考え方	3(1.7)
	27(15.3)		27(15.3)

表9 対象と関わることで、対象が持つ苦しみや、それに対してどのようなケアが行われているのか、学んでもらう

中カテゴリ	記録単位数(%)	小カテゴリ	記録単位数(%)
実際に患者と関わることでしか学べないことを学んでもらう	4(2.3)	多くの患者と接してもらう	2(1.1)
		実習でしか学べないことを学んでもらう	1(0.6)
		実習が疾患に関する知識を習得するだけの場にならないようにしている	1(0.6)
精神科の患者が持つ背景や苦しみを理解してもらう	9(5.1)	精神医療の歴史について理解してもらう	2(1.1)
		患者は精神医療が展開してきた歴史の中で生きてきたことを理解してもらう	3(1.7)
		患者は精神科独自の症状の中で苦しんでいることを理解してもらう	4(2.3)
精神科の患者、患者に対してどのようなことが行われているのかを理解してもらう	4(2.3)	様々な活動の実習を通して、精神科の患者とはどのようなものなのかを理解してもらっている	2(1.1)
		様々な活動の実習を通して、精神科ではどのようなことが行われているのかを理解してもらっている	2(1.1)
精神科のイメージが変化することを期待している	1(0.6)	精神科のイメージが変化することを期待している	1(0.6)
	18(10.2)		18(10.2)

景や苦しみを理解してもらおう》《精神科のイメージが変化することを期待している》等計 4 個の中カテゴリと、〈実習でしか学べないことを学んでもらう〉〈精神医療の歴史について理解してもらおう〉等計 9 個の小カテゴリがあった。具体的な記述は、“受け持ち患者を中心に多くの方と接してもらおう” “入院している患者一人一人にさまざまな背景があることを理解してもらっている” “少しでも多くの活動を通して精神科の内容を理解してもらっている” 等であった (表 9)。

5. 指導者の経験

この要因は【指導者自身がこれまで学生として、また指導者として経験し、学んだことを生かして指導している】、【実習指導に関する研修を受け、自己を振り返りながら指導している】という 2 つの大カテゴリから形成された。

1 つ目は指導者自身の学生時代および指導者としての経験が指導に活かされていることを読み取り、【指導者自身がこれまで学生として、また指導者として経験し、学んだことを生かして指導して

いる】とネーミングした。これを形成した記述は 20 記録単位 (11.4%) であった。《指導者自身の学生時代を思い出し、考えたことを生かして指導している》《精神科領域で働いてきた中で学んだことを指導に生かしている》等計 4 個の中カテゴリと、〈指導者自身が精神科デイケアで学んだことを学生に伝えている〉〈指導者自身の入院体験をもとにして、治療・看護を受ける立場に立って学生に話をしている〉等計 10 個の小カテゴリがあった。具体的な記述は、“私にとって精神看護そのものが影響を与えている” “今の自分であればそんなに落ち込んでいないようなことで (学生時代は) 実習意欲をなくしてしまったことがある” 等であった (表 10)。

2 つ目は行った指導を振り返りながら指導していることを読み取り、【実習指導に関する研修を受け、自己を振り返りながら指導している】とネーミングした。これを形成した記述は 7 記録単位 (4.0%) であった。《研修を受けて、自分のそれまでの指導や指導者の役割を考えた上で指導している》等計 2 個の中カテゴリと、〈伝達講習を受けて、実習指導者の役割に対する認識を新たにすること

表 10 指導者自身がこれまで学生として、また指導者として経験し、学んできたことを生かして指導している

中カテゴリ	記録単位数 (%)	小カテゴリ	記録単位数 (%)
精神科領域で働いてきた中で学んだことを指導に生かしている	5 (2.8)	精神科看護をしてきた中で学んできたことを指導に生かしている	1 (0.6)
		学生と同年代の患者と話す時に学んだ技術が学生と話す時に生かされている	1 (0.6)
		精神科デイケアでリハビリの仕事をし、看護の弱い面に気づいたことを指導に生かしている	2 (1.1)
		指導者自身が精神科デイケアで学んだことを学生に伝えている	1 (0.6)
指導者自身の入院経験により、感じたことを生かして指導している	3 (1.7)	指導者自身の入院体験をもとにして、治療・看護を受ける立場に立って学生に話をしている	3 (1.7)
実習指導したことにより、指導者自身が受けた影響を指導に生かしている	3 (1.7)	実習指導している中で聞かれる、学生の意見に耳を傾けている	1 (0.6)
		自分の行ってきた看護を振り返って反省し、初心にかえることができた	2 (1.1)
指導者自身の学生時代を思い出し、考えたことを生かして指導している	9 (5.1)	指導者自身が学生時代の実習で経験したこと・感じたことを思い出している	3 (1.7)
		今考えるとささいなことで学生時代は落ち込み、意欲をなくしてしまった経験を思い出しながら指導している	3 (1.7)
		学生時代は (今よりももっと?) 対象に思いやりを持って接していたと感じている	3 (1.7)
	20 (11.4)		20 (11.4)

表 11 実習指導に関する研修を受け、自己を振り返りながら指導している

中カテゴリ	記録単位数 (%)	小カテゴリ	記録単位数 (%)
実習指導に関する研修	4 (2.3)	実習指導者研修会	3 (1.7)
		実習指導者研修会に参加した先輩看護師からの伝達講習	1 (0.6)
研修を受けて、自分のそれまでの指導や指導者の役割について考えた上で指導している	3 (1.7)	実習指導者研修会を受けて自分の行ってた指導を振り返り、反省するようになっている	2 (1.1)
		伝達講習を受けて、実習指導者の役割に対する認識を新たにすることができた	1 (0.6)
	7 (4.0)		7 (4.0)

ができた)等計4個の小カテゴリーがあった。具体的な記述は、“実習指導者研修会に参加した先輩看護師から伝達講習を受けた”“各々の指導者研修を省みながらその時々で反省している”等であった(表11)。

注) ()内は筆者補足

考 察

1. 学生の学習意欲形成を促す指導態度

指導者自身が学生時代に否定的な臨地実習指導を受けた体験を持っている。この体験は20年以上経過してもなお辛い体験として指導者達の記憶に残っている。そして、学生時代に出会った指導者達を反面教師として活用し、学生の話に耳を傾け、学生を理解し、学生の個性を大事にする姿勢が生まれている。指導者が学生へ肯定的な関心を示す態度は、学生の実習における自信を高める。その結果、学生は吉川³⁾が述べる「自己に肯定的期待を持ち、指導者の期待に合った行動をしようとして学習意欲を形成する」ことが可能となる。指導者は学生に関心を示すことによって学生の学習意欲が変化することを経験をしているから、学生を理解し尊重する態度をとっていると考えられる。

また、指導者自身も学生と共に学んでいこうという姿勢を保とうとしていることがわかった。指導者が自分自身も学ぶ姿勢を大切に指導することは、学生自身が学ぶための最も身近な存在であり、モデル⁷⁾となりえるため、学生の学習意欲形成はさらに促進される。これらのことから指導者は、学生の学習意欲形成に価値を置いて指導していると考えられた。このようなことを指導者自身が意識する、しないに関わらず、学生が学習意欲を形成するために過去の経験を活かしていると言える。

2. 学生の心のサポート

指導者は、学生自らが答えを導き出すプロセスを踏んで目標を達成するための“援助者”であり、学生の心のサポートをするのが指導者の役割である⁸⁾。精神科領域の指導者も、この役割を果たすために、学生の緊張を和らげたり、話しやすい雰囲気を作ることを大切にしている。さらに精神科領域の指導者は、学生が精神科に対して偏見や恐怖心を抱いているという考えに基づき、精神科以外の

指導者と共通するサポートに加え、学生-患者関係に対して特に気を配っている。安藤⁹⁾は精神科領域では実習当初、「患者とどのように接したらいいのかわからない」と戸惑う学生が多いと述べている。その要因としては、社会やマスコミが精神科患者を危険な存在とする見方からくる先入観や、健康部分をみる余裕のなさ、自己の言動によって患者の状態を悪化させるのではないかという不安などが挙げられている⁹⁾。故に、精神科領域の指導者が学生の学びを援助する場合は、まず精神科に対する偏見から起こる学生の過緊張を和らげ、さらに対象を一人の人間として理解できるようにサポートする為に、患者とのコミュニケーションについて配慮した指導に力を入れているものと思われる。

3. 体験の意味づけを促す具体的指導方法

指導者は、学生が自分自身を振り返り、考えるきっかけを与えることに価値を置き、それを意図した指導方法をとっていると考えられた。学生にとって大切なのは、まず体験し、その意味を追求し、意味づけを行うことである¹⁰⁾。筆者の経験では、実習によって学生は失敗や成功、うれしい、悔しいなどさまざまな“体験”をする。自らその体験を意味づけることは容易ではない。しかし、意味づけることができないと、“体験”を学びとして蓄積できず、学習意欲の低下、またそれを失うことにもつながる可能性がある。指導者は自身の経験からその危険性を意識し、体験を意味づけるような指導をしていると言える。

4. 学生に学んでほしい内容

指導者は学生に対して、多くの患者と接してもらい、精神科の実際を知ってほしい、対象の健康部分に目を向けてもらいたいという記述が多かった。これらの記述は「心のサポート」の項でも述べたように、指導者は学生が精神科に対して偏見を持っていると考えており、その偏見をなくしてほしいという思いが強いことが伺われる。つまり、患者を偏見の目でみるのではなく、1人の生活している人間としてみてほしいと強く願っているのである。これらの指導者の思いは、一般科の指導者を対象とした先行研究^{7,9)}では抽出されておらず、「心のサポート」の項で述べたことと並んで、精神

科領域の特徴であると考えられる。また精神疾患を有する対象者は時として予知不明な言動・反応を示すことがある¹¹⁾。学生の立場からすると、身体疾患であれば、その経過を予測することはある程度可能である。その点、精神疾患は目に見えないものであり、同じ疾患でも対象によってその経過は十人十色である。精神科領域の指導者は精神疾患の特徴を考慮し、精神疾患を有する対象者をステレオタイプに理解するのではなく、個々の対象者の個別性や個々の対象の苦悩を理解するために「対象をよく見てほしい」と考えていると思われる。

5. 指導者の経験

本研究では、吉野⁹⁾が報告した学生のレディネスや学校・教員との関係という因子は、精神科の指導者からは抽出されなかった。精神看護学は平成9年(1997年)のカリキュラム改正で初めて、1つの領域として確立した¹²⁾。同時に各看護学領域に専任の教員を配置することが規定された。つまり、改正前は精神科領域の実習指導を病院の実習指導者に全面的に委ねていたことになる。このような事情により、精神科領域の実習指導者は、教員と協働して学生を指導するという意識よりは、指導者自身が全責任を担って指導するという意識が強いと思われる。

教員と協働や意見交換が少ない状況で、指導者自身の指導観に大きく影響しているのは、指導者自身の経験であると考えられた。指導者自身の経験の1つ目は、指導者自身が学生時代に担当した患者への思いや、実習への戸惑い等、学生時代の経験である。2つ目は、指導者自身の精神障害者からの学びや、自らが蓄積したケア技術等、看護職としての経験である。3つ目は、研修に参加して得た知識や学生の反応等、学生指導に関わる中で得られた指導者としての経験である。学生時代の経験と看護職としての経験、指導者としての経験とが相互作用しながら、指導観が形成されると言える。さらに、指導者自身の経験が、1～4で述べてきた指導観の形成に基盤的に影響を与え、これらの5つの要因が互いに影響しあいながら、指導観が成熟していくものと考えられる。

結 論

1. 指導観の形成の要因は5項目あり10カテゴリ

を抽出できた。

2. 指導観の形成要因の5項目10カテゴリは、「学生の学習意欲形成を促す指導態度」を示す【学生一人一人を尊重する姿勢を大切にしている】【学生と共に考え、学んでいける指導者であるようにしている】、「学生の心のサポート」を示す【学生が心にゆとりを持って、のびのび実習できるようにしている】【精神科の患者はコミュニケーションを苦手としていることをふまえ、学生-患者関係に気を配っている】、「体験の意味づけを促す具体的指導方法」を示す【学生が学びを深める手助けができるようにしている】【学生が自己を見つめ、振り返りができる実習になるようにしている】、「学生に学んでほしい内容」を示す【対象を人として尊重した関わりをするように指導している】【対象と関わることで、対象がもつ苦しみや、それに対してどのようなケアが行なわれているのか学んでもらう】、「指導者自身の経験」を示す【指導者自身が学生として、指導者として経験し、学んだことを生かして指導している】【実習指導に関する研修を受け、自己を振り返りながら指導している】であった。
3. 指導観を形成する5要因は、互いに影響し合い指導観を成熟させている。
4. 指導観を形成する要因には、指導者自身の経験が大きく影響している。

謝 辞

今回の研究を進めるにあたり、ご協力いただいた病院の実習指導者の方々に深く感謝申し上げます。

参考文献

- 1) 藤岡完治, 屋宜譜美子編: 看護教員と臨地実習指導者. 東京, 医学書院, 2004.
- 2) 杉森みどり: 看護教育学. 東京, 医学書院, 1995.
- 3) 吉川千鶴子, 小林昭代: 臨地実習指導者の関わりと学生の学習意欲の形成, 日本看護学会論文集. 看護教育, 32: 17-19, 2001.
- 4) 佐藤みつ子, 宇佐美千恵子, 青木康子: 看護教育における授業設計. 東京, 医学書院, 1999.
- 5) Berelson, B. (稲葉三千男, 金圭煥 訳): 社

- 会心理学講座Ⅶ 大衆とマス・コミュニケーション (3) 内容分析 (第1版). 東京, みすず書房, 1957.
- 6) 舟島なをみ: “各研究方法論の特徴と成果”. 質的研究への挑戦 (第1版), 舟島なをみ, 東京, 医学書院, pp.42-53, 1999.
- 7) 熊谷雅美, 大関ミヨ子: 実習指導者の実習指導における経験からみた実習指導者養成教育への示唆, 神奈川県立看護教育大学校紀要, 26: 26-35, 2003.
- 8) 吉野由美子: 実習指導者の実習指導観形成過程の検討 —一病院における実習指導者への面接を通して—, 看護管理, 7 (6): 444-450, 1997.
- 9) 安藤一博: 精神看護学実習における実習指導者の役割 —精神科患者の特徴から精神看護学実習指導の特殊性を考える—, 聖母女子短期大学紀要, 13: 69 - 76, 2000.
- 10) 森下路子: 看護学実習の意義と指導者のあり方に関する質的研究 —実習指導者講習会受講生のレポートの分析—, 日本看護教育学会誌, 11 (3): 1-16, 2002.
- 11) 藤岡完治: 臨地実習教育の授業としての成立, 看護教育, 37 (2): 94-101, 1996.
- 12) 山田里津監修: 最新看護教育学ガイダンス 臨地実習編. 東京, 医薬歯出版株式会社, 1999.
- 2007. 3. 7 受稿, 2007. 3. 29 受理 —

要 旨

本研究の目的は, 看護学生の臨地実習の質に影響する実習指導者の指導観を形成する要因を明らかにすることである。精神看護学実習の指導を担っている臨地実習指導者を対象に, 自由回答式質問紙による調査を行った。記述内容は Berelson.B. の内容分析の方法に倣って分析した。

その結果, 指導観を形成する要因は5項目あり, 10カテゴリーを抽出できた。これらの要因とカテゴリーは, 「学生の学習意欲形成を促す指導態度」を示す【学生一人一人を尊重する姿勢を大切にしている】【学生と共に考え, 学んでいける指導者であるようにしている】と, 「学生の心のサポート」を示す【学生が心にゆとりを持って, のびのび実習できるようにしている】【精神科の患者はコミュニケーションを苦手としていることをふまえ, 学生 - 患者関係に気を配っている】、【体験の意味づけを促す具体的指導方法】を示す【学生が学びを深める手助けができるようにしている】【学生が自己を見つめ, 振り返りができる実習になるようにしている】、【学生に学んでほしい内容】を示す【対象を人として尊重した関わりをするように指導している】【対象と関わることで, 対象がもつ苦しみや, それに対してどのようなケアが行なわれているのか学んでもらう】、【指導者自身の経験】が基盤となった【指導者自身が学生として, 指導者として経験し, 学んだことを生かして指導している】【実習指導に関する研修を受け, 自己を振り返りながら指導している】であった。

キーワード: 精神看護学, 実習, 指導観, 精神科, ベレルソン .B