

【学術論文】

精神看護実習におけるスタッフナースの学習支援の構造 第1報  
—— インタビューを行った1事例から ——

The Structure of the Study Support Provided by Staff Nurses  
in the Psychiatric Nursing Practicum: Report 1  
—— One Case in which an Interview was Conducted ——

平上久美子, 鈴木 啓子, 鬼頭 和子

要旨

精神看護実習では実習指導者が、看護学生が先入観を脱して患者との関係を形成し、治療共同体で主体的に実践できる学習支援をしていることが明らかにされている(平上ら 2011)。今回は、実習指導者以外のスタッフナースの学習支援を明らかにすることを目的にインタビューを行った1事例の分析結果を報告する。

看護実習を受け入れている精神科病棟に勤務する看護師を参加者として、実習生や実習指導への思いや考えを中心に半構造化面接で語ってもらい、質的帰納的に分析をした。その結果、スタッフナースの学習支援は61サブカテゴリー、25カテゴリーから、10大カテゴリーが抽出された。大カテゴリーは、【精神科看護実践に必要なもの】・【実習指導者からスタッフナースへのはたらきかけ】・【実習生の立場や思いに対する理解】・【実習生が病棟に入るメリット】・【学習支援環境としての治療共同体】・【実習生や実習指導に対する自分の思いや考え】・【直接指導と支援者役割意識】・【アクシデントのあった実習生への配慮と対応】・【学習支援者としてのスタッフナース活用の要望】・【学生の成長を実感するよろこび】であった。スタッフナースは看護学生が病棟に入るメリットを実感しつつ治療共同体を活かした学習支援をし、学生の成長を喜び、もっと支援したいと思い、実習の学習支援に役割意識を持ちながら関わっていることが明らかになった。

キーワード：精神看護実習、スタッフナース、学習支援

I はじめに

医療の高度化、患者の安全の確保や権利意識の向上、疾病構造の変化などから、看護職は多様化する国民のニーズに対する、これまで以上に幅広い役割が求められる。このため、看護学生は、高度なコミュニケーション能力や主体的に学ぶ能力・創造的及び批判的思考力・協働と連携の能力・生涯にわたり学ぶ能力などを修得する必要性が示されている(厚生労働省 2008, 文部科学省 2011)とともに、今後の変化にも応じられる高い看護臨床能力が求められる(藤岡ら 2002)。

しかし、看護学生に関しては、多くが精神的健康に大きく影響するアイデンティティの確立段階にあり、周囲との関係性の中で揺らぎやすく(服部 2004, 舟島 2005)、そのうえ希薄な関係で内面の開示を避け、互い

を傷つけ合わないよう気遣うなどのコミュニケーション傾向や精神的健康の課題(岡田 1993, 岡田 2011, 廣實 2002, 白井 2006)が指摘されている。また形式的・表面的な対人関係以上に関係が深まると不安を生じること(伊藤 2008, 石原 2009)などとともに、自尊感情や自己効力感の低さ(窪田 2009, 小川ら 2011)・大学生の学習意欲の低下(溝上 1996)・現代青少年の試行錯誤に取り組む意欲の減退(文部科学省 2007)などが報告されている。

さらに看護学生の95%以上が何らかのストレスを感じ、その内訳として実習を含む学業に関するものが最も多いことが報告されている(保坂 2006, 小倉 2007)。中でも臨地実習は、看護学生の看護実践能力や看護観を育み自己効力感を高める場である反面(安藤ら 2007)、精神的緊張の高いことが報告され(毛利ら 2008)、ひい

ては就職にも影響する体験である。とくに精神看護実習は、不安や恐怖・心理的ストレスが強い実習であることや、その反面、学生の精神障害者や精神科病院に対するイメージや思いが、実習を通して肯定的に大きく変化することが多く報告されている(佐藤 2005, 佐藤 2007, 真野 2007, 関井 2008, 京谷 2009)。しかし、臨地実習は1人の教員が多くの学生を担当する指導体制であるため、実習指導者も学習支援の中心とならざるを得ない。その実習指導者は学習支援に不安や自信のなさ、ジレンマを抱えていることが多く報告されている(佐藤他 2004, 福井 2005, 男鹿 2008, 中村ら 2013)。

以上のような背景のなか、学習の成立や支援過程など学習支援の構造を明らかにした研究はみあたらない。平上(2011)は実習指導者に焦点化し、看護学生が先入観を脱して患者との関係を形成し、治療共同体で主体的に実践できる支援をしていることを明らかにした。しかし、臨地実習においては実習指導者だけでなくスタッフナースも学習成果に影響を与えることが報告されている(Tanda & Denham, 2009)。具体的には、学生にとって学習しやすい環境やロールモデルの提供(渡辺 2003, 隅田 2013)や、スタッフ全員で学習支援をすることで指導者の不安等の軽減になること(中村ら 2013)、スタッフ自身の看護などの振り返りの機会になること(渡辺 2003, 渡辺 2012)などである。つまり、指導者以外のスタッフナースが実習に関わることの意義は大きいことが予測される。しかし、精神看護実習において、実習指導者以外のスタッフナースに焦点化して学習支援を明らかにした報告はみあたらない。

そこで本研究では、精神科において実習指導に携わっている実習指導者以外のスタッフナースに焦点を絞り、精神看護実習における学習支援の構造を明らかにすることを目的とする。このことを明らかにすることは、スタッフナースの学習支援者としての役割の明確化になり、現状の捉えなおしと課題の抽出、効果的な実習指導のあり方に示唆を与えるものと考えられる。なお、本報告では、実習指導者以外のスタッフナースの学習支援を明らかにするためにインタビューを行った1事例の分析結果を報告する。

## II 用語の定義

本研究において実習指導者とは、「精神科病院に5年以上勤務し、勤務病棟において実習指導として任命されている看護師」とし、スタッフナースとは「実習指導者以外の実習病棟の看護師」、学習支援とは「学生の実習経験が学習につながる指導者のもつ雰囲気や思いなども含めた関わり・介入であり、言動だけでなく、臨地で学

習が成立するために実践されるあらゆる活動」、学習支援の構造とは「支援によって学習が到達される指導者の活動を、学習が到達するまでの過程において構成される様相とその関係」、治療共同体とは「病棟を1つのコミュニティとみなし、患者とスタッフがすべて対等な立場で話し合い協力して治療と組織運営にあたる治療的アプローチ」とした。

## III 研究目的

精神看護実習における、実習指導者以外のスタッフナースの学習支援を明らかにすることを目的とする。このことが明らかになることで、精神看護実習における学習支援の構造がさらに明確化されるとともに、スタッフナースの役割の明確化になり、現状の捉えなおしと課題の抽出・効果的な実習指導のあり方に示唆を与えるものと考えられる。

## IV 研究方法

### 1 研究デザイン

質的記述的研究である。

### 2 対象とデータ収集

対象は、看護実習生を受け入れている精神科病院の病棟において、実習指導者に任命されていない看護師で、研究参加に同意の得られた3名に対して半構造化面接を行った。なお、対象についてはデータのバリエーションを持たせるため、精神科看護師経験や年齢、性別を考慮し、理論的サンプリングを行った。

面接は研究者インタビューガイドに基づき実習生や実習指導への思いや考えを中心に、1人1回60～90分行った。対象者が自由に語れるように配慮し、語りの流れに沿って対応する。インタビュー内容は対象者の許可を得た場合は、ICレコーダーに録音し、それを逐語化したものをデータとし、インタビュー後には気づきや印象等、ノートに詳細にメモした。なお、本研究では約70分のインタビューの語りをデータとした1事例の分析結果をまとめた。

### 3 分析方法

はじめにデータを丁寧に読み込み、実習生や実習指導への思いや考えについての語りに着目してコード化、スタッフナースに焦点化し、どのように学習支援になっているのか、解釈の多様性、オープン化のために専門家らと何度も検討し、現象の幅や深さを意識しながら解釈し、最終的に研究者の最も納得のいく解釈案を選択し、他の類似例や対極例を視野にいれながら他のデータと比較し、命名するサブカテゴリー化作業を行った。分析過程では、

常に分析テーマと照らし合わせ、データに立ち戻りながら確認し、学習支援と、精神科看護の場の特性や実習の場の広がりをつまみながら文脈を解釈し整理した。サブカテゴリー間の関係を見つつ、カテゴリー生成を行い、さらに意味内容を比較検討しながら大カテゴリー化した。分析段階では質的研究や精神看護、看護教育の専門家である研究者間で検討を繰り返し、最も妥当と判断したものを結果とした。

#### 4 倫理的配慮

対象となるスタッフナースに対して、研究の協力に対して研究協力依頼書を用いて文書と口頭で、「研究参加においては、研究目的・研究方法・研究への協力及び参加は自由意思であり、拒否（途中の拒否も含む）しても不利益を生じないこと、個人が特定されないことを説明する。得られたデータは研究目的以外に使用しないこと、個人のプライバシーの保護、匿名性の確保、守秘義務に努めること、研究終了後に電子媒体、紙媒体は適切に処理すること」を説明し、同意書への署名をもって研究協力の同意とした。また、スタッフナースの所属機関の長

と看護部長にも同様に説明し、了解を得たうえで、研究協力を依頼した。

なお、本研究は名桜大学人間健康学部倫理審査委員会における倫理審査を受け、研究倫理に関する承認を得てから研究に着手した。

## V 結果

研究参加者は、単科の精神科病院の女性閉鎖病棟の実習指導者経験のあるスタッフナースで、精神科勤務経験30年の男性看護師A氏であった。

以下の記述については、大カテゴリーを【 】, カテゴリーを《 》,サブカテゴリーを〈 〉,コードを『 』,語りは「 」で表記する。文中の（ ）は語りの流れを補う場合に研究者が付け加えたものである。

分析の結果、スタッフナースの学習支援は87コード、61サブカテゴリー、25カテゴリーから10大カテゴリーが抽出された。表1に示す。

表1 精神看護実習におけるスタッフナースの学習支援の構成要素

	大カテゴリー	カテゴリー
(1)	精神科看護実践に必要なもの	患者に対する気づきと思いやり、ADL 援助と対話が精神科では必要 精神科では必要な隔離処遇
(2)	実習生の立場や思いに対する理解	実習生は精神科に対する怖いイメージや不安、ナースへの近づきにくさなどを抱いている コミュニケーションの持ち方や話のあわない人への対応などがわかり自信になるなど 実習の意味は大きい
(3)	実習生が病棟に入るメリット	限られた病棟空間に実習生が来ることは患者の欲求やスタッフナースの初心を引き出す契機となり良い刺激である 患者の呼び方や言葉遣いなどで悪い点は話合いや研究など自分たちでも改善に取り組み意識するが実習生からの指摘もいいと思っている
(4)	実習指導者からスタッフナースへのはたらきかけ	指導者はスタッフナースに対して提案的な話し方を勧めたりすごく配慮をしている
(5)	学習支援環境としての治療共同体	実習生だけでなく患者も実習生に気を遣っていることを感じ取ってほしいし、実習生の理解を聞いてみたい 実習生は患者を受け持たないと学習にならないがスタッフナースは様子を判断したり主治医にも相談しながら患者をみている 実習生が来たら良いところ見せるわけではなく普段通りの病棟の流れ 実習生を委縮させず怒らず伸ばすための受け入れ態勢や支援方法を事前にカンファレンス スタッフナースから指導者への実習指導に関する意見や要望
(6)	実習生や実習指導に対する自分の思いや考え	実習で教えるべきなのはいかにしてプロフェッショナルになるかということ 間違いや注意点など実習は実践を通して学生自身が考え学ぶもの 実習生自身が考えすすめるための支援をする必要がある スタッフナースは嫌がらないし実習生の取り組みを止めることもないので大いに活用しもっと積極的に実習に取り組んでほしい 研修はなくても経験的に関わり方がわかったので実習生対応は困らない 自分の学生時代は計画をやり直し実習させてもらえない厳しい指導もあったが今の学生には適さない 看護計画もアクシデントも具体的な振り返りで実習生は伸びる 実習生は2週目に伸びる

	大カテゴリー	カテゴリー
(7)	直接指導と 支援者役割意識	実習生の質問に対して誠実に対応する役割意識
		時間を調整して実習生に声をかけたり、実習生への直接指導
		移動してきたばかりのスタッフナース以外はみんな同じように実習生に答えることが出来る
(8)	アクシデントのあった実習生への配慮と対応	アクシデントは怒らず必要な対処はスタッフナースがすることを伝えて実習生に安心感を与え、誠意をもった謝罪の必要性和師長への報告の義務を指導し、一緒に行こうかと意思をたずねる
		実習生のアクシデント報告は学生の力量や能力を勘案し判断しながら聞く
(9)	学習支援者としてのスタッフナース活用の要望	スタッフナースを活用するメリット
		スタッフナースを活用する具体的方法
		スタッフナースを活用する患者側のメリット
(10)	学生の成長を実感するよろこび	学生が伸びてほしい思いがあるので、実習するにつれて伸びることを聞くとうれしく安心する

### 1 精神看護実習における学習支援の構造

スタッフナースは《患者に対する気づきと思いやり、ADL援助と対話が精神科では必要》など、精神科看護における実践経験から体得している【精神科看護実践に必要なもの】を明確に持ち、実習生を迎える環境であった。実習生に対しては《実習生は精神科に対する怖いイメージや不安、ナースへの近づきにくさなどを抱いている》など【実習生の立場や思いに対する理解】や、《限られた病棟空間に実習生が来ることは患者の欲求やスタッフナースの初心を引き出す契機となり良い刺激である》ことなど【実習生が病棟に入るメリット】を実感として持っており、実習開始前の頃合いを見計らった具体的な【実習指導者からスタッフナースへのはたらきかけ】によってスタッフナースの受け入れ準備が整っていく様子があった。《実習生がいても普段通り》でありながらも、実習生の受け入れについては実習中だけでなく、実習前後も含めて、患者の状態を患者本人や医師と相談したり、スタッフ間では患者のことだけでなく学習支援に関するカンファレンスを持ったりして、スタッフナースとしての意見を出すなど【学習支援環境としての治療共同体】の一員として実習生に関わっていることもわかった。また、実習においては、《実習で教えるべきなのはかかにしてプロフェッショナルになるかということ》という核となる考えを中心に《実践による間違いや注意点の習得など実習は学生自身が考え学ぶもの》・《研修はなくても経験的に関わり方がわかったので実習生対応は困らない》・《看護計画もアクシデントも具体的な振り返りで実習生は伸びる》など【実習生や実習指導に対する自分の思いや考え】を持っており、これを基盤にした【直接指導と支援者役割意識】があることがわかった。実習中にはちょっとしたアクシデントもあるが、【アクシデントのあった実習生への配慮と対応】は原則に基づき、実習生をチームの一員として扱う現実的なものであった。以

上のように、一連の学習支援に関わる中で、もっと積極的に実習できるためにもっと支援したい思いの【学習支援者としてのスタッフナース活用の要望】があることも明らかになった。今回のインタビューの中で【実習生の成長を実感するよろこび】が語られ、このことが次の実習生の受け入れにつながっていることがわかった。

### 2 学習支援における各カテゴリーについて

#### (1) 精神科看護実践に必要なもの

《患者さんは自分で気づかず風呂も入らないままで、便も分からなくなったりするので、精神科では気づきと思いやりが必要》・《精神科はADLの援助が大事で関わることは対話のひとつでもある》など4サブカテゴリーからなる《患者に対する気づきと思いやり、ADL援助と対話が精神科では必要》、《どうしようもないときに、患者を刺激から遮断するタイムアウト的に使う隔離は精神科では必要》からなる《精神科では必要な隔離処遇》、の2カテゴリーで構成されており、経験と実践に裏打ちされたゆるぎないスタッフナースの看護観が反映されたものである。

#### (2) 実習生の立場や思いに対する理解

《実習生は初め精神科に怖いイメージをもち、実習1週目でも不安を持っている》などの3サブカテゴリーからなる《実習生は精神科に対する怖いイメージや不安、ナースへの近づきにくさなどを抱いている》と、《コミュニケーションの持ち方や話のあわない人への対応などがわかり自信になるなど実習の意味は大きい》の2カテゴリーで構成されていた。実習は実習生にとって緊張や不安などがある反面、得るものも多いことを理解している、支援の在りように影響するものである。「学生が(スタッフに)聞きにくいのもわかる」という語りから、学生に積極的になってほしいという思いの反面、学生が行動に移すことの難しさにも気づいていることもわかった。

(3) 実習生が病棟に入るメリット

〈新鮮な目で見る実習生の気づきは自分たちも初心に  
返りやる気を喚起される〉など2サブカテゴリーからなる  
《限られた病棟空間に実習生が来ることは患者の欲求  
やスタッフナースの初心を引き出す契機となり良い刺激  
である》、〈患者を呼び捨てにしたり…一番悪い点だから  
実習生から言ってもらっても良い〉など5サブカテゴリー  
からなる《患者の呼び方や言葉遣いなどで自分たちの  
悪い点は話し合いや研究など自分たちでも改善に取り  
組み意識するが実習生からの指摘も良いと思っている》の  
2カテゴリーで構成されていた。

(4) 実習指導者からスタッフナースへのはたらきかけ

〈指導者はスタッフナースに、こういうふうにやりな  
さいじゃなくて実習生を伸ばすためにこういうほうが  
いいですよという言い方をする〉など2サブカテゴリー  
からなる《指導者はスタッフナースに対して提案的な話  
方を勧めたりすごく配慮をしている》から構成されて  
いた。

(5) 学習支援環境としての治療共同体

〈実習生は自分たちだけが患者を気にしていると思  
うのではなく患者も実習生に気を遣っていることを接し  
ながら感じ取ってほしいし、そのことをわかっているか  
聞いてみたい〉など3サブカテゴリーからなる《実習生  
だけでなく患者も実習生に気を遣っていることを感じ  
取ってほしいし、実習生の理解を聞いてみたい》、〈自分  
たちも状態を見ながらやっているが、実習後に患者が  
気疲れすると主治医と相談したり薬を調整したり、  
受け持ち対象から外したりすることもある〉など2サブ  
カテゴリーからなる《実習生は患者を受け持たないと  
学習にならないがスタッフナースは様子を判断したり  
主治医にも相談しながら患者をみている》、〈実習生  
を委縮させたらいけない、受け入れやすい体制、怒ら  
ないで伸ばすためにはどうしたらいいか、などカンファ  
レンスをもちみんなで行っている〉からなる《実習生  
を委縮させず怒らず伸ばすための受け入れ態勢や支援  
方法を事前にカンファレンス》、〈実習生は褒める  
だけじゃなく今できてない部分は何か、どう指導する  
かを指導しないと伸びないことをスタッフナースから  
指導者に言う〉など2サブカテゴリーからなる《スタッ  
フナースから指導者への実習指導に関する意見や要望  
》、《実習生が来たら良いところ見せるわけではなく  
普段通り》の5カテゴリーから構成されていた。

(6) 実習生や実習指導に対する自分の思いや考え

《実習で教えるべきなのはいかにしてプロフェッ  
ショナルになるかということ》、〈実習は自分で考  
えてやるもので実習生次第〉など3サブカテゴリー  
からなる《間違いや注意点など実習は実践を通して  
学生自身が考え学ぶ

もの》、〈ダメな点を指摘するのではなく受持ち患  
者にできるように学生自身が考えて進めるように…不  
明確な点などを投げかけるのが伸びる方法…〉など3  
サブカテゴリーからなる《実習生自身が考えすす  
めるための支援をする必要がある》、〈アクシデ  
ントも含めて実習生に“するな”というようなこと  
はない、どんどんやってほしい〉など3サブカテ  
グリーからなる《スタッフナースは嫌がらないし  
実習生の取り組みを止めることもないので大いに  
活用しもっと積極的に実習に取り組んでほしい》、  
〈研修などはなく4年目くらいから指導者をして  
きた経験の中で実習生との関わり方がわかって  
きた〉など2サブカテゴリーからなる《研修はな  
くても経験的に関わり方がわかったので実習生  
対応は困らない》、《自分の学生時代は計画を  
やり直し実習させてもらえない厳しい指導も  
あったが今の学生には適さない》、〈爪切り  
によるケガなどなぜそうなったかの振り返りが  
伸びる要素と考えている〉など2サブカテ  
グリーからなる《看護計画もアクシデントも  
具体的な振り返りで実習生は伸びる》、《実  
習生は2週目に伸びる》の8カテゴリーから  
構成されていた。

(7) 直接指導と支援者役割意識

〈精神科のナースは聞かれたら調べたり人に聞  
く対応で答えるのは当然だとみんな思っている  
と思う〉など2サブカテゴリーからなる《実習  
生の質問に対して誠実に対応する役割意識》、  
〈自分が可能な範囲で実習生に対応したりあ  
いてる時間に自分から声をかけたりする〉  
など2サブカテゴリーからなる《時間を調整  
して実習生に声をかけたり、実習生への直  
接指導》、《移動してきたばかりのスタッ  
フナース以外はみんな同じように実習生に  
応えることが出来る》の3カテゴリーから  
構成されていた。

(8) アクシデントのあった実習生への配慮と対応

《アクシデントは怒らず必要な対処はスタッ  
フナースがすることを伝えて実習生に安心感  
を与え、誠意を持った謝罪の必要性和師長  
への報告の義務を指導し、一緒に行こうか  
と意思をたずねる》、〈患者の出血につ  
いての報告を聞き実習生が何らかの対  
処をしていることを考え、実習生が大  
げがを患者にさせるわけではないとい  
う考えがあった〉など2サブカテ  
グリーからなる《実習生のアクシ  
デント報告は学生の力量や能力を  
勘案し判断しながら聞く》の2  
カテゴリーから構成されていた。

(9) 学習支援者としてのスタッフナース活用の要望

〈大変でもスタッフナースに聞きながらの2  
週間のほうが実習生はすごく伸びる  
という実感がある〉、〈スタッフナ  
ースにどんどん聞くことで実習生  
はチームに溶け込みやすくなる〉  
など3サブカテゴリーからなる  
《スタッフナースを活用するメリ  
ット》、〈看護師に患者のところに  
一緒に行ってもらえないかとい  
うのも良い〉、〈自分

たちは学生なので分からないことがあれば何でも聞いていいですか」とはじめに挨拶しておく…)など3サブカテゴリーからなる《スタッフナースを活用する具体的方法》、〈患者は実習生に気を遣いはじめは戸惑うのでスタッフナースが入った方がやりやすい〉、〈最初は対応の仕方が分からないなりに自分でやってみるのも勉強だと思ふ〉からなる《スタッフナースを活用する患者側のメリット》の3カテゴリーから構成されていた。

#### (10) 学生の成長を実感するよろこび

《学生が伸びてほしい思いがあるので、実習するにつれて伸びることを聞くとうれしく安心する》から構成されていた。

## VI 考 察

### 1 精神看護実習におけるスタッフナースの学習支援の構造について

精神看護実習におけるスタッフナースの学習支援の構造は、精神科看護実践で培ってきた明確な自身の精神科看護観と看護実践を基盤にしたものであった。スタッフナースは、実習生が病棟に入るメリットを確信したうえで自らも一員である治療共同体を活かした学習支援をし、その成長を喜び、もっと支援したいという思いとともに、指導者を中心とした学習支援に役割意識を持ち、直接的間接的に実習生に関わっていた。これは、対象を自律・自立支援すること、意思決定を促すこと、患者が自ら出した判断に向き合い、ともに取り組むなど、精神科看護師としてのあり様が反映されたものといえる。このことについて、以下に詳細に考察する。

A氏はこれまでの精神科における看護経験で培ってきた【精神科看護に必要なもの】を内在化しつつ日々の看護実践を行っていると考えられる。つまりスタッフナースの実習生の受け入れの基盤は、日々看護実践を行っている看護師としての自分自身であるといえる。このことは、実習生に精神科における看護師ロールモデルとして、具体的な言動を提示し、実習生自身が現実的に考える間を与え、主体性を引き出すことにもつながる。正村ら(2013)は、学生は教員や指導者にロールモデル行動を求めていることを明らかにしたうえで、“手取り足取りの指導ではなく、学生が状況に即して応用する過程を妨げない距離感を保持して行うロールモデル行動の必要性”を、松井ら(2000)はロールモデルの存在が学生の行動変容につながり自己効力感を高めることを指摘し、さらに“支援者やロールモデルとしての看護師の存在が困難な実習を乗り越えるレジリエンスの要素である”ことが隅田ら(2013)によって明らかにされている。

スタッフナースは【実習生の立場や思いに対する理

解】があり、自らの学生時代と比較して《自分の学生時代は計画をやり直し実習させてもらえない厳しい指導もあったが今の学生には適さない》など、現代学生に対する効果的な指導や関わり方を再構成し、実習生の不安やスタッフへの近づくにくさも踏まえた受け入れ姿勢があった。自らの実習体験をもって考えることは、実習生の立場で物事を見て感じ、考え、動くことにも通じ(河津1988)、また、精神科や精神患者に対する実習前の不安や緊張だけでなく、実際に学生は(指導者らに)否定されたらどうしよう、という気持ちを持っていることが報告されており(正村ら2013)、本研究結果と一致する。小山ら(2008)が、実習につまずき途中でやめることにならないよう、“いまどきの学生”を理解し、委縮せず伸び伸びと実習できる環境を整え、丁寧に関わることで看護の魅力を感じ、精神科に興味を持てる実習になることの大切さを報告していることも、本研究に通ずる。そして、【実習生が病棟に入るメリット】は患者だけでなく、スタッフも刺激を受け自らの看護の振り返りの契機になるなどの考えがあり、出会う前から理解的な姿勢で現代の学生を迎えていた。つまり、スタッフナースは実習生と出会う前から実習生に安心を与え、効果的な学習の支援しようというレディネスを整えていることがわかり、実習生の緊張が早期に軽減し安心できる環境を提供しているといえる。特に実習中に【アクシデントのあった実習生への配慮と対応】としては、実習生の報告から細やかに内容の程度や対応の必要性をアセスメントしながら学生を安心させるために自分の反応にも注意したうえで、実際の報告経路や患者も含めた対応をシンプルにはっきりと伝え、さらに「一緒に行こうか」と声かけまでしていた。学生を脅かさない配慮や安心の提供は、平上(2011)の報告とも一致するものであり、精神科看護師が実際に患者と関わる際に大切にしている特徴の表れと考える。

このスタッフナースの【実習生や実習指導に対する自分の思いや考え】は、《…実習は実践を通して学生自身が考え学ぶもの》、《実習生自身が考えすすめるための支援をする必要がある》、《…具体的な振り返りで実習生は伸びる》など、学生の主体性を尊重し、学生自身の考えに基づいた実践経験をもとに、ともに考え振り返ることを重視するものであった。これは安酸(2005)の提唱する“学生の経験を指導者と学生が共に考え意味づけ、直接的経験を反省的経験に発展させる”経験型実習にあたる。浅井(2007)は、“実習での体験がどんなに豊かであっても、その体験の認識が学生の意識化に至らなければ、主観的な体験で終わってしまう”と警鐘を鳴らしており、藤岡(2004)は“体験のプロセスを振り返ることは、学生が経験から学ぶ意味を確かめることになり、学生の

経験を中心にした効果的実習指導につながる“と述べている。経験型実習は自己効力感理論や成人教育理論を基盤にされていることから、これに通ずるスタッフナースの考えは看護を学ぶ学生に適しているといえ、さらに実習において実習生自身が興味関心のある自由な経験を保証されていることや、その意味づけを専門家とともに探究していることなど、効果的な学習支援を受けているといえる。

学習とは自らの経験から生まれるものであり (Dewey 1938)、実際の看護の臨床という状況のなかに入り込んでいることでそれが非常にリアリティを持った経験として実習生の中に流れ込んでくる。その経験を自分で考えたり悩んだりするのが本当の意味での学びであり (藤岡 2002)、本研究結果を裏付けるものである。この振り返りにおいて、“学生のできている部分を認め、次にどうしたらよいかを学生とともに考えながら具体的に助言する (正村 2013)”ことが大切であり、どう考えたのかどう感じたのかを聴き、受け止めてくれる存在が、実習生が自らの経験を客観化してゆく助けとなる。A氏は「学生は褒めるだけじゃ伸びない」、〈今できてない部分は何なのか、どう指導するかなど…指導しないと伸びない〉と学習支援の要点を押さえていることを語っており、《時間を調整して実習生に声をかけたりし、実習生への直接指導》もするなど、スタッフナースの立場で効果的学習支援をしているといえる。新井 (2010) は、実習指導者の不安などの軽減に対するスタッフ全体の理解を得るなど体制上の支援として、指導者とは違う対場で指導者に協力して1つの指導チームとして学生指導に関わる必要性を指摘している。スタッフナースは、実習指導者を信頼し尊重しながらも、実習指導に関する意見も言い、医師などと連携するなど【学習支援環境としての治療共同体】の一員としても学習支援に関わり、実習指導者のサポートも行っており、スタッフナースのあり様は指導者にとっても意義があるといえる。

このような実習生の学習支援に関わることについては、「学生は実習するうちにどんどん伸びるっていうことを今聞かれてすごい安心感っていうか、やっぱり学生さんが伸びるっていうのはうれしいっていうのか、伸びてほしい…」と【学生の成長を実感するよろこび】として語っており、渡辺ら (2012) の述べる、“(指導者は) 学生の新鮮な発言にハッとしたり、学生の持つ情報に感心したり、指導による学生の変化が純粹にうれしかったり…”することに一致する。さらに渡辺ら (2012) は“実習指導は大変そうでもやってみみたいスタッフが多い”ことも報告している。A氏も多少のインシデントも含んで実習生の取り組みを引き受け、スタッフナースとして可能な限り実習生に関わろうとする能動的な思いや、実

習生のほうからもスタッフナースに近づいてほしい思いが、スタッフナース活用のメリットや具体的活用方法の語りとともに、【学習支援者としてのスタッフナース活用の要望】に表れているものと考えられる。これについては、A氏の過去の実習指導者経験がポジティブに意味づけられている可能性もあり、実習生の考えや実践を想定したうえで、自分たちが引き受けるからもっと何でも積極的に挑戦したらいい、という実習生へのエールとなって、次に出会う実習生への思いやあり様につながっていることも示唆された。ただし、A氏が「学生が (スタッフに) 聞きにくいのもわかる」と語っていた通り、学生にとって実習指導者よりも遠い位置にいるスタッフナースに近づくことは困難であると考えられ、スタッフナースの思いが学習支援に活かされるよう、教員が橋渡し役をとるなどの取り組みによって、さらに学習支援に参画してもらえる可能性が示唆された。

以上のことから、スタッフナースは実習生を学習者として尊重し、学生理解に則って緊張や不安に配慮しながら、より効果的な学習になるための具体的支援を念頭において、常に実習生を気にかけて、治療共同体の一員として関わっている現状がわかった。これは実習指導者のあり様 (平上 2011) に沿ったものであることが示唆された。

## 2 実習指導者とスタッフナースの学習支援の比較

著者は先の研究で実習指導者に焦点化して、精神看護実習における学習支援の構造を明らかにしたが、これとの比較を表2に示し、以下に述べる。

本研究結果において抽出された学習支援の要素としての大カテゴリーは、実習指導者を対象にした研究結果で抽出されたカテゴリーにそれぞれ対応する結果であった。実習生に関わる立場は違っても、介入点や実習生との教育的相互作用点が同じである可能性が示唆されたことは興味深い点であり、さらに他の学習支援者とも比較、探究することで、今後の実習指導や教員との協働のあり方・実習生-実習施設スタッフ双方に効果的なあり様など新たなモデルへの発展も期待できると考える。

また、【学習支援者としてのスタッフナース活用の要望】は、スタッフナースだけに抽出されたものであり、もっと実習生に関わりたい思いの表れであり、実習指導者の役割と棲み分けをしつつ、スタッフナースの病棟における役割を妨げない範囲で実習に参画してもらうほうが良いことを示唆している。このためには実習指導者を中心とした病棟での話し合いや担当教員とも何でも言い合える関係のなかで、よりよいスタイルを見出すことが必要であると考えられる。

表2 スタッフナースと実習指導者の学習支援の要素の比較

スタッフナース 大カテゴリー	実習指導者(平上 2011)	
	相	カテゴリー
【実習生の立場や思いに対する理解】	目標到達の支援 プロセス	過去をふまえ未来を見据えた 学生との出あい
【実習生が病棟に入るメリット】【学習支援環境としての治療共同体】 【経験に基づく実習生や実習指導に対する思いや考え】		精神障害者へのバリアを乗り越えるサポート
【実習生が病棟に入るメリット】【直接指導と支援者役割意識】 【経験に基づく実習生や実習指導に対する思いや考え】		治療共同体に巻き込み主体的 実践を支援する
【実習生が病棟に入るメリット】【実習生の成長を実感するよろこび】		“治療的”患者-学生関係の 深化を促す
【実習指導者からスタッフナースへのはたらきかけ】	学習軌道に導く	逸脱を防ぎ患者の世界へ誘う
【アクシデントのあった実習生への配慮と対応】	実習の場のサ ポート	学生を脅かさない
【学習支援者としてのスタッフナース活用の要望】		

### 3 研究の限界と課題

本研究では一定数の実習生を受けている精神科病棟において、実習指導者以外のスタッフナース1事例のインタビューを分析した結果であり、一般化とはいえない。実習指導経験がない・新人・性別・年齢など、対象にバリエーションを持たせてゆく必要がある。また精神看護実習は物理的・人的・社会的な環境全体の中における相互行為をひもとく作業であり(實田 2003)、精神看護実習全体の学習支援構造は今後もその対象を他職種・学生・患者と広げて継続研究に取り組み、多面的結果を統合してゆく必要がある。

## VII まとめ

精神科病棟の実習指導者以外のスタッフナースであるA氏が語った精神看護実習における学習支援の構造は10大カテゴリー、25カテゴリー、61サブカテゴリー、87コードで構成され、以下にまとめを述べる。

- 1 精神看護実習におけるスタッフナースの学習支援の構造は、精神科看護実践で培ってきた明確な自身の精神科看護観と看護実践を基盤に精神科看護師としてのあり様が反映された構造であった。スタッフナースは、実習生が病棟に入るメリットを確信したうえで自らも一員である治療共同体を活かし、実習生もその一員として学習支援をし、実習での成長を喜びもっと支援したいという思いとともに、指導者を中心とした学習支援に役割意識を持ち、直接的間接的に実習生に関わっていた。
- 2 もっと実習生に活用してもらってよいという思いのあるスタッフナースと、緊張で近づきにくい実習生の

橋渡しを教員がとるなどすることで、さらにスタッフナースは学習支援に参画してもらえる可能性が示唆された。これにより、実習生だけでなく、実習指導者・患者・スタッフナース自身にもメリット生まれる可能性が示唆された。

- 3 教員は以上のようなことをふまえて、スタッフナースともさらに密に関わりその思いを聞きながら、実習に関わるすべての人にとってより良い実習環境を整えていく必要がある。

## 文 献

- 安藤詩乃・加世田有季・中越登子・中野正博(2007)「臨地実習前後における看護観の変化:看護学生の患者の捉え方に対する考え方の比較」、『バイオメディカル・ファジィ・システム学会誌』, Vol 10, No2, pp1-7.
- 新井恵津子・大平志津・岡崎廣子他(2010)「臨地実習指導者の在り方-臨地実習指導の困難感から考える」、『第37回日本看護学会論文集 看護教育』, pp.188-190.
- 浅井直美・小林瑞枝・荒井真紀子・齋藤やよい(2007)「看護早期体験実習における学生の意味化した経験の構造」、『The KITAKANTO medical journal』, No57, No1, pp17-27.
- 福井美貴・末安民生・野末聖香(2005)「精神看護学における臨床実習指導者の抱える困難-大学教育に焦点を当てて-」、『日本精神保健看護学会誌』, Vol 14, No1, pp88-97.
- 舟島なをみ(2005)『看護のための人間発達学 第3版』, 医学書院.
- 服部祥子(2004)『人を育む人間関係論 援助専門職と



- して、個人として』、医学書院。
- 平上久美子 (2011) 「精神看護実習における実習指導者の学習支援の構造」、『日本看護科学学会学術集会講演集31回』, pp475.
- 廣實優子 (2002) 「現代青年の交友関係に関連する心理的要因の展望」、『広島大学大学院教育学研究科紀要』, 第三部, No51, pp257-264.
- 保坂隆 (2006) 「特集3 看護学生のストレスチェック」、『プチナース』, Vol 15, No4, pp47-51.
- 藤岡完治・堀喜久子編 (2002) 『看護教育講座3 看護教育の方法』, 医学書院。
- 石原俊一 (2009) 「大学生におけるふれ合い恐怖症心性と心理的ストレス反応の関連性」、『人間科学研究』, No31, pp85-93.
- 伊藤亮・村瀬聡美・吉住隆弘・村上隆 (2008) 「現代青年における“ふれ合い恐怖症心性”と抑うつおよび自我同一性の関係」、『パーソナリティ研究』, Vol 16, No3, pp396-405.
- John Dewey (1938). 市村尚久訳 (2006) 「経験と教育」, 講談社。
- 紙屋克子・落合幸子 (2008) 「モデルとの出会いが看護学実習での学び内容に及ぼす影響」、『日本脳神経看護研究学会会誌』, Vol 30, No2, pp165-173.
- 河津雄介 (1988) 『教師性の創造 シュナイター教育と合流教育にもとづくいきいき授業学』, 学事出版。
- 厚生労働省「看護基礎教育のあり方に関する懇談会 論点整理」, (<http://www.mhlw.go.jp/shingi/2008/07/s0731-8.html>) 2008年, 検索日2013年11月30日。
- 小山均・吉村国広 (2008) 「かけがえのない臨地実習にするために いまどきの学生を理解する」、『精神科看護』, Vol 35, No5, pp32-36.
- 窪田辰政・辺見知代・樫健太郎他 (2009) 「失敗に弛まない学生を育む—自己効力感向上のための授業実践」、『メンタルヘルスの社会学』 No15, pp49-61.
- 京谷和哉・一ノ山隆司・舟崎起代子・明神一浩・上野栄一・川野雅資 (2009) 「精神看護実習前後における学生の不安・イメージに関する変化要因」、『日本看護学会論文集 看護教育』, No39, pp265-267.
- 真野祥子・加藤知可子・中平洋子 (2007) 「精神看護実習における学生の不安の軽減に関する検討 精神看護実習前後の不安とセルフエフィカシーとの関連」、『日本看護学会論文集 精神看護』 No38, pp162-163.
- 正村帆南・渡邊敦子・宮本真巳 (2013) 「学生が精神看護実習に求める教育方法の検討 学生グループによる意見交換を通して」、『精神科看護』, Vol 40, No4, pp60-67.
- 松井英俊・佐藤敦子 (2000) 「臨地実習でロールモデルとなる看護婦・看護師から影響を受けた学生の関心」, 『日本看護学会論文集 看護教育 31』, pp137-139.
- 溝上慎一 (1996) 「大学生の学習意欲」, 『京都大学高等教育研究』, No2, pp184-197.
- 文部科学省 中央審議会「次代を担う自立した青少年の育成に向けて (答申)」 ([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/07020115.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/07020115.htm)) 2007年, 検索日2013年11月30日。
- 文部科学省「大学における看護系人材養成の在り方に関する検討会最終報告書」 ([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/koutou/40/toushin/\\_icsFiles/afiedfile/2011/03/11/1302921\\_1\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/40/toushin/_icsFiles/afiedfile/2011/03/11/1302921_1_1.pdf)) 2011年, 検索日2013年11月30日。
- 毛利貴子・眞鍋えみ子 (2008) 「臨地実習中の看護学生におけるストレスコーピングと臨地実習自己効力感との関連」, 『京都府立医科大学看護学科紀要』, No 17, pp65-70.
- 中村博文・渡辺尚子 (2013) 「精神科における臨地実習指導者の不安・困難についての分析」, 『精神科看護』 Vol 40, No1, pp46-55.
- 小川春男・中根伸二 (2011) 「大学生のメンタルヘルス」, 『生存科学』, Vol 22, NoA, pp41-47.
- 小倉由香里 (2007) 「看護学生のストレスの実態と支援のあり方 対人ストレスコーピングとソーシャル・サポートの視点から」, 『神奈川県立保健福祉大学実践教育センター 看護教育研究集録』, 32, pp62-69.
- 岡田努 (1993) 「現代の大学生における「内省および友人関係のあり方」と「対人恐怖的心性」との関係」, 『発達心理学研究』, Vol 4, No2, pp162-170.
- 岡田努 (2011) 「現代青年の友人関係と自尊感情の関連について」, 『パーソナリティ研究』, Vol 20, No1, pp11-20.
- 男鹿麻里子 (2008) 「新人臨床実習指導者のサポートシステムの必要性を考える 精神看護実習における新人臨床実習指導者が抱える困難」, 『神奈川県立保健福祉大学実践教育センター看護教育研究集録』, Vol 33, pp163-170.
- 佐藤聡美・松本廣子・佐藤郁子 (2007) 「精神看護実習を通しての精神障害者に対するイメージの変化」, 『秋田県看護教育研究会誌』, No32, pp19-23.
- 佐藤ゆみ・増田信代 (2005) 「精神看護実習における対象像の広がり 病棟実習と地域実習の組合せによる実習効果」, 『日本看護学会論文集 看護教育』 No35, pp3-5.
- 佐藤好子・佐川朋美・後藤文子他 (2004) 「精神看護実習に対する臨床実習指導者の意識」, 『茨城県立病院医学雑誌』, Vol 22, No2, pp91-98.

- 関井愛紀子 (2008) 「精神看護実習における学生の不安とその変化」, 『新潟大学医学部保健学科紀要』 Vol 9, No1, pp21-29.
- 白井利明 (2006) 「現代青年のコミュニケーションからみた友人関係の特徴 変容確認法の開発に関する研究 (III)」, 『大阪教育大学紀要IV,教育科学』 Vol 54, No2, pp151-171.
- 隅田千絵・細田泰子・星和美 (2013) 「看護系大学生の臨地実習におけるレジリエンスの構成要素」, 『日本看護研究学会雑誌』, Vol 36, No.2, pp59-67.
- 實田穂 (2003) 「ダイナミックな学びの場としての実習環境 精神看護実習の一例から考える」, 『精神科看護』, Vol 30, No5, pp20-24.
- Tanda, R. & Denham, A.S. (2009) Clinical instruction and student outcomes. *Teaching and Learning in Nursing*, 4, pp139-147.
- 安酸史子 (2005) 「考え, 実践できる看護教育—経験型教育—」, 『看護』, Vol 57, No4, pp74-79.
- 渡辺純一・宮本教子 (2012) 「効果的な臨地実習のために病院のできること 井之頭病院実習指導者委員会の取り組み」, 『精神科看護』, Vol 39, No1, pp27-32.
- 渡辺高志 (2003) 「患者・スタッフが参加する実習環境」, 『精神科看護』, Vol 30, No5, pp25-29.

## The Structure of the Study Support Provided by Staff Nurses in the Psychiatric Nursing Practicum: Report 1

— One Case in which an Interview was Conducted —

HIRAKAMI Kumiko, SUZUKI Keiko, KITO Kazuko

### Abstract

The Psychiatric Nursing Practicum has revealed that the training leaders are offering study support to nursing students through which students established a relationship with patients and practiced their nursing skills in the medical treatment community on their own initiatives by getting rid of their prejudices (Hirakami, 2011). I conducted interviews in order to elucidate the staff nurses' study support in addition to training leaders. I report the analysis of the result as one example of the study support in this paper.

I conducted semi-structured interviews with the nurses who worked at the psychiatric ward where the nursing practicum students were accepted. I asked about their feelings and thoughts about the trainees and the study support, and analyzed the data qualitatively and inductively. As a result, 10 major categories of staff nurses' study support were extracted from 61 subcategories and 25 categories. The result showed that the staff nurses were offering study support while realizing the merit of the nursing practicum students being in the ward, making use of the medical treatment community, appreciating the students' growth, hoping to be able to give support, and being aware of their roles in the nursing practicum.

**Keywords:** Psychiatric Nursing Practicum, psychiatric nurses, study support