

研究報告

精神看護学実習における実習指導準備の検討

川村道子

【要旨】

本研究の目的は、精神看護学実習で学生の学びの発展を支えるために必要な実習指導の準備とは何かを明らかにすることである。精神看護学実習で長期入院生活を余儀なくされている患者を学生が担当してよい変化が見られた事例を振り返り看護教員の実習前の準備を検討した。研究対象は、学生の臨地実習（精神）開始前に筆者が実習病棟で行った統合失調症の患者A氏との看護過程である。まず、臨地実習（精神）開始前に看護教員のA氏とのかかわりの状況をフィールドノートに記述した。実習開始後6名の学生が3週間ごとに入れ替わってA氏を順次担当し、学生実習終了時点で、看護教員がかかわり始めた時からのA氏の変化を捉えた。次に、看護教員のフィールドノートより、A氏の良い状態を醸成するために必要であったと考えられるかかわりの場面を選択し、プロセスレコードに再構成した。場面ごとの看護教員の患者にとってのかかわりの意味を捉え、全場面からかかわりの構造を捉えて精神看護学実習で学生の学びの発展を支えるために必要な実習指導の準備を検討した。その結果、看護教員は学生の学びの発展を支えることを使命として実習前に直接患者への看護を試み、まずは看護教員自身がかかわりを体験して、看護の見通しを立てて学生が自ら実習をおこなえるようにすることが必要であることがわかった。看護教員は患者へのかかわりのプロセスで、患者自身が他者から認められて自分に関心を寄せる他者の存在があることを体験できるように、まともな関心を注いでくれた人間が困っていることを知り、その人を助けることによって感謝された、という体験ができるよう看護教員と患者間の看護過程を成立させておく必要があることが明らかになった。このことは、精神の病の成り立ちの根底に〈他者との関係性の中で生きることの苦勞の積み重ねの体験〉があることを考えると、精神看護学実習で担当する対象誰にでも適用されるものである。

【キーワード】 精神看護学実習、実習指導の準備

I. 序論

1. はじめに

宮崎県立看護大学はナイチンゲール看護論を土台に据えた教育を行っており¹⁾、学生が『対象に三重の関心を注ぎ、必要な看護を提供する実践方法論』²⁾を用いて実習できるよう指導している。精神看護学実習では、精神に障害をもつ患者の生命力が看護・医療により守られ、法によって人権が守られていること、患者の生命力が適切な看護により高められる

こと、患者の立場に立ち、その心に働きかけること、患者と家族に適切に働きかけセルフケア能力が高まることを学ぶ、と実習目標を置いている。学生は統合失調症の患者を受け持つことが多く、精神の健康に障害のある人に第一の関心を注いで対象特性を押さえ、第二の関心を注いで個別な対象の内的世界を体験しつつ、第三の関心を注いでその人の健康の回復に必要な看護とは、を考えながら実習していくのである。しかし、患者の不可解な言動に接したり、

日常は体験しないような状況に出会うと、第一の関心、第二の関心をうまく注ぐことが出来ずに、学生自身が困惑し、看護するに至らないことも多くみられる。

学生は、学内の講義で精神を病む患者について、「心を閉ざして他者とのかかわりを持つとしない人は、生まれ育ってきたそれまでの生活の中で、よい家族関係や友人関係に恵まれなかったために精神発達に歪みが生じたり、他人とのかかわりの中で心が傷つき、他人を避けたほうが安全だという学びをしてきている³⁾と、病みの方向に追い込まれた生活過程の特性を学んでいる。また、日常の出来事のような普通の刺激を受け取っても、その人の認識内部では自己流の像が結ばれ、その像によって日常的ではない言動となり、社会的に適応できなくなっている、といった対象の特性を学んでいる。しかしながら、日常体験したことのない患者の反応に接すると、明確な像を描くことができず、不安に陥り感情が乱れて、それ以上のかかわりが出来なくなる。不可解だと感じる患者の言動が、他者との関係の中で発生したことであっても、その関係性が見えず不可解な言動が突然現れたと感じてしまい、戸惑ったままの状態が続くと思われる。学生の感情が乱れた状態では、自分の位置のままに留まって看護にとって最も大事な、患者の立場へ移ってその人の心の様子を思い描こうとする働きができなくなってしまう、不十分なままかかわりを続けることになる。それは、患者にとっては生命力の消耗となり、看護とは逆方向に向かうことになる。学生が精神を病む人に関心を注ぎ、看護を実践できるように促す指導とは、が常に問われている。

学生が患者の行動や言葉の意味を考えられるようになるための指導について検討された報告^{4) 5)}をみると、学生の揺れる感情を整えつつ学生の自尊心を支え、学生の関心が患者に向かい、患者理解が進むようにサポートすることの重要性が示されている。しかし、これらの文献でみられる指導の“方法”ではなく、看護教員がどのような判断規準をもって学生にかかわることが学生の患者への関わりが停滞せず、

健康回復を促すための看護実践力を高めることができるのかを明らかにしたものは見出せなかった。学生の患者へのかかわりが発展した筆者自身の臨地実習指導過程を分析し⁶⁾、学生が患者のこれまでの生活体験を患者の位置で辿りつつ、患者の表現の元にある認識に関心を注ぎ、実体と認識と行動のつながりをもって患者を見つめることができるように促すことが重要になることを明らかにしたが、それを実習指導に活用しても学生の学びが発展するとは限らなかった。

そこで、学生が患者の生命力が適切な看護により高められること、患者の立場に立ち、その心に働きかけること、患者と家族に適切に働きかけセルフケア能力が高まることを学ぶという実習目標に向かうことができる精神看護学実習指導について再考する必要があると考えた。臨地実習指導者の役割の第一義は、患者にマイナスを負わせないように、「初心者の能力を読みとって患者を守ること⁷⁾であり、看護教員が患者への看護を確実にこなえることが実習指導の大前提にある。看護教員が学生の担当する患者への看護を行っている流れの中で学生が患者を受け持って実習する状況にすることにより、学生の学びを発展させることができると考えた。つまり、臨床の場にこのような学びの土壌を作っておくことが必要である。今回、精神看護学実習で長期入院生活を余儀なくされている患者を学生が担当してよい変化が見られた事例を振り返り、実習指導の準備について検討することとした。

2. 研究目的

精神看護学実習で学生の学びの発展を支えるために必要な実習指導の準備とは何かを明らかにする。

3. 主な用語の定義

三重の関心を注ぐ：看護過程の展開において、対象に第一の関心（知的な関心）、第二の関心（心のこもった人間的関心）、第三の関心（実践的・技術的関心）を注ぎ、対象の持てる力を最大限に働かせる

方向でケア手段を具体化すること⁸⁾

実習指導：患者にとって学生の行為が看護になるように、指導者は看護者の位置、患者の位置や学生の位置に自在に立場の変換を行ないながら、学生と指導者の〈看護観と表現技術〉とを突き合せ、学生が自己の行為を患者の位置から意味付けし、看護の自己評価ができるようにかかわる過程⁹⁾

統合失調症：全ての人間に備わっている“もう一人の自分”を作り出す能力が十分に育まれなかったか何らかの理由でその働きがおさえられたために、人間社会のなかで生活することが困難になった状態¹⁰⁾

II. 対象と方法

1. 研究期間

- 1) データ収集期間 201X年8月～201Y年2月
- 2) 分析期間 2017年4月～2018年11月

2. 研究対象

学生の臨地実習（精神）開始前に看護教員である筆者が実習病棟で行った患者A氏との看護過程

〔患者A氏〕

統合失調症 老年期 男性 40歳代の頃、山中で倒れているところを発見され、救急搬送、左足の膝関節レベル以下の凍傷のため切断（その後義足使用）。出身地や現住所を尋ねると「住所はお城の天守閣」と答え、名前は「天皇の子孫である」を言うなど意味不明な言動がみられたため精神科病院に転院、統合失調症の診断を受ける。現在、転院した精神科病院に数十年の入院を継続している。入院当初は他患者への暴力などがあり閉鎖病棟に入院していたが、現在は開放病棟での生活。他患者と交流することはほとんどなく、日中は病棟の玄関外に座ってブツブツと呟いている。数年入浴をしておらず、清拭や更衣を促すと大声で怒り出す。食事は食堂に出てきて一人で摂取するが、毎食主食のみで副食はほとんど残している。今回、当該病棟管理の立場にある看護師より、40年来変化しないA氏を看護学生の受け持ちとしてはどうかと推薦があった。A氏が生活して

いる病棟では、これまでも他校の看護学生の実習が行なわれていたが、A氏が看護学生の受け持ちとなったことはなかった。看護教員は、「新しい刺激があれば健康な力を発揮するかもしれない、学生の学びもあるはず。看護師も応援してくれるので看護学生の受け持ちにさせていただこう」と考えた。

3. 研究方法

- 1) 臨地実習（精神）開始前に看護教員がA氏とかわり、かわりの状況をフィールドノートに記述する。
 - 2) 学生実習開始後3週間ごとに学生が入れ替わってA氏を順次担当し、学生実習終了時点で、看護教員がかかわり始めた時からのA氏の変化を捉える。
 - 3) 1) のフィールドノートより、A氏の良い状態を醸成するために必要であったと考えられるかわりの場面を選択する。選択に際して、統合失調症の定義で示した内容より、A氏が少しずつ社会性を拡大させていく様子を捉えた上で、社会性が拡大していく状態を醸成するために必要であったと判断できることを基準とした。
 - 4) 選定した場面について、〈対象の言動〉〈看護教員の感じたこと・思ったこと〉〈看護教員の言動〉に分けて記述し、看護過程として再構成し研究素材とする。
 - 5) 研究素材を精読して、1つの意味内容をもつまとまりに分け、まとまり毎に看護場面の意味を読み取る。
 - 6) 5) をもとに、場面ごとの看護教員の患者にとってのかわりの意味を捉える。
 - 7) 全場面から看護教員の患者へのかわりの構造を捉える。
 - 8) 7) を踏まえ、精神看護学実習で学生の学びの発展を支えるために必要な実習指導の準備、という観点で考察を行う。
- 尚、分析に際しては、この研究手法に精通している研究者にスーパーバイズを受けた。

4. 倫理的配慮

実習施設に本研究の趣旨を文書で説明した後、患者と医療従事者および施設のプライバシーを保護することを条件に結果の公表について、当該施設の倫理委員会の役目を取る看護情報検討委員会の承認を得た。実習指導の対象となった学生には研究の主旨を口頭で説明し、研究結果の公表について実習成績開示後に同意を得た。研究結果公表の同意についてはいかなる意思表示がなされても不利益を被ることはないことを保証する旨を伝えた。研究で作成した研究素材について、研究期間中は施錠できる保管庫での管理を行い、分析終了時点で裁断処理をした。

III. 結果

1. 臨地実習（精神）開始前の看護教員によるA氏へのかかわり

学生の実習開始前に看護教員が担当病棟に出向いてA氏とのかかわった。期間は3週間であった。はじめてA氏を目にした時には、険しい表情でブツブツと呟いている姿であったため声もかけられなかったが、2回目に病棟に行った際によりやく挨拶を行うことが出来た。回を重ねるうちに徐々に会話ができるようになり、A氏からこれまでの生活での苦労話などが語られ、3週間後には看護教員が患者への目標像を描くことが出来た。毎回のA氏とのかかわりをフィールドノートに記述した。

2. 学生実習の実際とA氏の変化

臨地実習（精神）の学生実習が始まり、学生6名がA氏を3週間ごとに順次担当していった。学生は男子2名、女子4名であった。看護教員は、一番目に担当した女子学生に対して、「日頃から物静かな佇まいで、自分本位な振る舞いをするのではない学生、第一の関心をうまく注げるように指導していけば、A氏の心の様子を感じ取り、決して脅かすことなく関わるができる」と学生の特徴を踏まえ、A氏には「学生とのかかわりを重ねる中で、自分は価値ある人間であると思ってくれたらいい」と願い、「今日から私の学生がお世話になります。私にいろいろ

教えて下さったように、この学生にもお願いしますね」と伝え、実習がスタートした。その後、男子学生が担当する際には、「同性同士なので、苦労しながら生き抜いてきたA氏を男性の人生の大先輩として敬い、加えて身体的なケアにも踏み込んで関わって欲しい」と考えた。A氏には「学生とのかかわりの中で、敬われている自分を自覚しつつ、そのような自分の身体にも関心を注ぎ、身体を労わる考えになって欲しい」と願い、「若い男性ですが、Aさんに預けますので何かとよろしくお願いします」と伝えた。2人目の学生以降、看護教員が学生を紹介すると「おー、また来たか」と新しい出会いを拒絶することなく、迎え入れてくれた。

学生実習の実際を表1に示した。場面①から⑦は時系列に沿ってナンバリングした。場面⑤、⑥は男子学生とのかかわりの場面、場面⑦はこれまで担当した学生の複数が同時にかかわった場面である。学生とのかかわりを重ねていくうちに、場面①と③に見られるように、長年主食しか摂取しないという食生活であったA氏が副食も食べはじめ、さらに多くの人と共に食事を楽しむように変化している。また、場面②では、弱い者や困っている他者を助けたり、エールを送ったりする行動を起こすようになった。場面④でも、集団の中で自身の身体を使って役割を果たし、場面⑤や⑥では、看護師の誘導により自身の身体の手入れをするに至っていた。そのことで、新たな健康障害が見つかることになったが、弱った自分を他者が心配して行動を起こして励まされたり応援されたりする場面を体験する中で、生命体としての終わりを迎えた。人生の最期に身内ではなかったが、その時期に出会った学生を含めて病院スタッフから看取られ、天寿を全うすることになった。一連の場面をみていくと、妄想や独語等のいわゆる病的症状はなく、身近な周囲の人々と現実的に社会関係が結ばれ、その中でまともな認識の交流が成立していると捉えられた。

3. 看護教員のA氏へのかかわりの場面

看護教員のフィールドノートより、看護教員がは

表1 A氏と実習学生のかかわりの場面

場面	場面の概要	場面の実際
①	主食のみの摂取から副食摂取へと食事量の拡大につながった場面	食事の摂り方がまずいから何とか全部食べてほしいと思った学生が「今日もおかゆさんだけ食べられて、おかずは全部残されていましたね」と言うと、無言で立ち去って行った。どうしたらよいかと悩んでいた。前日に、長年入浴できていないAさん入浴を勧めると「俺を殺す気か！脳溢血で倒れたらどうするんだ！」と学生に怒鳴ったことを思い出し、身体を心配されていて、特に脳溢血と言われたので、血管の話であれば聞いてくれるのではないかと考えた。そこで、看護師と栄養士に相談より来週のAさんの食事箋を借用して話をしようと考えた。学生は図書館で借りたイラストが入った栄養学の本と食事箋をA氏に見せ、「これは今日の食事のことが書いてある紙です」と見せると、「ほ～、これは俺のだね。〇って書いてある」と興味深そうに処方箋を見た。献立にある食材の血管に対する働きを説明したところ、じつと話をよく聞いていた。ちょうどお昼の時間になり、一緒に配膳されたものを見ながら、「さっきの話のこれ太刀魚ですね、たんぱく質だから血管そのものの材料です。このようなものをしっかり食べると血管が丈夫になりますね」というと、A氏は「ほ～」言いながら、おかずにも手を出した。
②	A氏が女性患者を殴打した場面	エレベータにA氏と学生が乗り込んだ際、エレベータ内にいた女性患者が学生に「学生は階段を利用しなさい」と注意した。学生はびびり固まったが、A氏がいきなり女性患者の顔面を殴打し、女性患者は「何をやるか！！警察に訴えてやる！」と怒鳴った。その後、パトカーが来て二人の患者に事情聴取が行われた。学生がA氏に謝罪したいと申し出たため、病棟部長から許可を得てA氏の元に会いに行き、「警察が来て大変でしたね。ご迷惑をおかけしました」と伝えた。A氏は「刑事が来たよ。俺の顔写真を2～3枚撮っていたよ」と穏やかに発言すると、学生が泣き出し、看護教員が「Aさんは、学生を助けてくれたのですよね。教員の私からお礼を言わなくちゃと思って。ありがとうございました」と伝えた。すると「たいしたことはない。学生さんはしっかり勉強して、頑張ってください」とエールを送った。
③	他の病棟患者も集うカフェテリアで食事できるようになった場面	食事の量がなかなか増加しないA氏に対して、いつも怖い表情で過ごしており交感神経が高い状態なので、副交感神経を優位にして消化器の働きを良くして食事が進むようにと考え、学生がお弁当を持参してA氏と一緒に食べることを計画した。学生は「Aさんの食事量が少なく心配だから、私も一緒にお弁当を食べようと思って、看護師さんにも相談して許可をもらいました」と提案すると、穏やかな表情で「そうかい、一緒に食べようか」と承諾された。学生は自分のお弁当を見せながら、A氏のおかずと1品ずつ交換したり等、和やかに食事時間を過ごした。次の日、A氏が他の学生に「君たちもお弁当をもってくればいい」と提案し、他の学生の受け持ち患者も入り、車座になって昼の食事となった。食事中A氏が離席したが、早足で戻ってきて「これを君たちにあげるよ、さあみんな分けて食べな」と一口ふりかけの袋をたくさん持ってきた。その後、A氏は大勢の方々と一緒の場所で食事をするカフェテリアで食事を摂るようになった。
④	作業療法プログラム(野球)に参加した場面	病棟で毎日行われている作業療法プログラムには一切参加せず1人で過ごすA氏に学生が野球活動に誘ってみた際「野球はしないよ。ここで勉強しとくよ。」と言い、その後「天皇、お城、国会・・・」等ブツブツと独語し始めたA氏に対して、『たった一人ぼっちで生きてきた人、他者から感謝されたり、大切にされたりする体験が少なかった？だからこそ尊敬される存在でありたい？そのような自分であらねば、この世で生きている価値が見いだせないだろう。そんなこと考えないで、学生はAさんのこと大好きなのに』と考えた。再度A氏のそばに行き、「Aさんは、皆から頼りにされているから、きっとAさんがベンチにいと一致団結して勝てそうな気がします。監督席に座ってもらえませんか？」と言うと、グラウンドに行き、キャッチボールを始め、その後バッターボックスに立ってヒットを打った。
⑤	数年ぶりに入浴した場面	A氏は入浴や清拭の提案に対して「俺を殺す気か」と怒鳴り出すためケアに苦慮していたが、食事の前にホットタオルを手渡す、手浴や足浴など部分保清を提案するなどしていくと、「余計なことするな」と怒るときとそうでないときがあることが分かった。看護師と協力して、大浴場にA氏だけが入浴できるように調整し、看護師と学生が介助する体勢であることとすべてが準備されていることを伝えて浴室に誘導すると、A氏は自ら服を脱ぎ、義足を外した。浴室内では、介護椅子に座って頂き、男子学生が「男同士だから、僕に背中を流させて下さい」と言って必要最低限の介助を行った。脱衣室から出てきたA氏は教員に近づき「先生、ありがとう。お風呂良かったよ。良かったよ」と握手を求めてきた。それを見ていた学生は泣き出した。看護教員も涙をこらえて、笑顔を作った。
⑥	身体疾患が見つかった場面	看護師と協力してA氏が提案を受け入れた時だけ入浴を行う等を継続し、他の病棟に設置されているユニットバス(1人用)の見学を提案した。当初は見学の必要はないと発言したが、将来のために知っているだけでもよいのでは、というところに応じた。見学しながら、この場所であれが椅子があったほうが良いかと看護師が尋ねると、「あったほうがいいね」と言ったので、急いで学生が椅子を準備して浴室内に設置し「こんな感じかしら」と看護師がA氏に尋ねると、「うん、これならいい」と言われ、そっと服を脱ぐように介助していくと抵抗なく、全裸になった。A氏はシャワーで体を流した後、自ら浴槽に入り、しばらく気持ちよさそうに過ごしていた。学生の介助で洗髪も行い、服を着用する段になって、A氏の全身に皮膚の黄染があることに気がついた。その後、検査を行い肝臓がステージIVであることが判明した。
⑦	身体疾患の精査のために総合病院への転院となった場面	総合病院で対症療法を行うA氏のお見舞いに行きたいと申し出た学生数名が入院先の病棟に行くと、A氏は4人部屋のベッドに臥床していた。点滴や膀胱内留置カテーテルなどが挿入されているA氏を見た学生らは、孫たちがおじいちゃんを心配してお見舞いに来たようにベッドを取り囲み「お見舞いに来ました」と伝えた。A氏は穏やかな表情で「みんな来てくれたのか、ありがとう。でも、どうしてここが分かったのかね」と不思議そうな顔で尋ねた。「病棟に行ったらAさんがいないから、看護師さんに尋ねました。この病院で治療していると聞いて、そのまま急いでここにきました。だから今日はお見舞いの品も何もなくて、手ぶらです。すみません」といった。A氏は「そうか、そうか」と笑顔でうなずいていた。「今度来たときには、お見舞いを持ってきます。何がいいですか」「雪の宿(やわらかいおせんべい)とクロ棒かね」と、通りかかった医者に聞こえないようにと気づかしながら小さい声で言った。学生もA氏もみんな笑顔で話をこらえていた。A氏は「そういえば、みんなは試験に通ったのかね」と、真剣な表情で尋ねるA氏に「試験は来年です。しっかり頑張ります」と答えた。その数か月後、A氏は静かに息を引き取り、学生数名が遺骨になったA氏の元に線香を手向けお別れをした。

じめてA氏を目にした時には、険しい表情でブツブツと呟いている姿であったが、その後挨拶を行うことが出来、かかわりを重ねるうちに徐々に会話ができるようになり、A氏からこれまでの生活での苦労話などが語られたことから、少しずつ社会性を拡大させていく様に変化したと捉えられた。このように社会性が拡大していく状態を醸成するために必要であったと考えられたのは6つの場面であった。6つの場面の概要を表2に示す。表2の場面6は学生実習が始まった直後であるが、A氏の変化を作り出すことに意味ある場面であると判断したため追加することとした。場面は全て、〈対象の言動〉〈看護教員の感じたこと・思ったこと〉〈看護教員の言動〉に分けて記述し、看護過程として再構成し研究素材とした。その例として場面1, 3, 5を表3, 表4, 表5に示した。

4. 各看護場面の患者にとっての看護教員のかかわりの意味

研究素材を精読し、看護場面の意味を読み取り、その上で場面ごとに患者にとっての看護教員のかかわりの意味を捉えた。

表2に示した場面1では、前回同様の姿でうつむいて座っている患者を見た看護師が、警戒されないように、怖がらせないように気遣いながら、挨拶と共に自己紹介を行い、さらに来院した目的を告げると、患者は一度看護者に視線を移した。患者はその後独語し始め、看護教員が耳を傾けると、「この病院を経営している病院長」と聞こえ、これが患者の仕事であり役割だと思っているのだと感じた場面である。この場面は、うつむいて独語する患者に対して、他者を脅威と感じないように看護教員が配慮しながらも、初対面で普通に行われるであろう自己紹介を行うと、患者もブツブツを小声ではあったが自分の仕事を伝えた場面となっていることから、看護場面の意味を「今日も前回同様の態度で座っている病棟看護師に推薦された患者を認めた看護教員が思い切って声をかけると、看護教員を一別して独語し始めたので、患者が脅威を感じないように配慮しながら自己紹介して挨拶をした。すると、患者はまたこちらを見て独語

を発したので、よろしくと挨拶をして離れた」とした。患者にとっての看護教員のかかわりの意味は「外来者である看護教員が患者を認めてまともな挨拶をしたことによって、わずかながら患者が外来者に自己主張した場面」とした。同様にして、6つの場面の看護現象の意味と患者にとっての看護教員のかかわりの意味を捉え、表6に示した。

5. 看護場面全体のかかわりの構造

6つの場面は看護教員が初めてかかわりを持った時から3週間の間の出来事で、場面1から順に場面6まで進んでいったが、全体の構造を以下のように捉えた。

初対面となる場面1では、病棟裏玄関でうつむいてブツブツと独語している状況が続いている患者に対して看護教員が、決して脅かしを感じないようにと配慮しながら挨拶して自己紹介すると看護教員を一別してうつむいてしまうが、独語のような言葉の中に患者が自己の存在を伝えようとしていることが窺われる言葉をつぶやいていた。このことから、患者にとっては外来者が自分を認めてまともな挨拶をしてくれたため、面と向かうことはできなかったが、自己の存在やその意義を主張したと捉えられる。この場面ではまともに関心を注がれたと感じた患者が、外来者である看護教員にわずかながらも自己主張した。つまり、患者は、自身に関心を注いでくれた他者と関係を持つ兆しを見せたといえる。

その3日後の場面2では、いつもの病棟裏玄関ではなく喫煙エリアという人が集まる場所にいた患者に、看護教員がそばに留まってよいか尋ね、前回同様自己紹介して立場を示したうえで困っていることを表現すると、「あんたは先生かい？」と看護師の立場を確認している。つまり、前回の看護教員のかかわりは患者に通じており、患者が脅威を感じるのではないよう配慮しながら患者に関心を注ぎ続けると、患者は他者の困っている様子を受け取ることができたといえる。

場面4では、看護教員が患者の提案通りにノートを持って行ったところ戦争体験を語り始めたが、戦

表2 研究対象とした場面の概要

場面番号	概 要
1	〔初対面より1週間後〕 前回と同じ場所でうつむいていたがチャンスがあれば何とか挨拶して関わってみたいと考えて「〇〇から来た者です。学生が勉強しに来るので、皆さんにあいさつに回っています」声をかけたが、こちらを見てすぐにうつむき小さな声で独語をはじめた。
2	〔場面1より3日後〕 他者とのくらかかわる力があるのか、他者にどのような応答をされるのかと考え、「〇〇から来ている者です。これから学生が勉強しに来るので、その前に私が勉強させていただいています」「わからない事ばかりで」と声を掛けると、顔をあげて「あんたは先生かい」と発言した。
3	〔場面2より3日後〕 「今日も勉強に来ました」とあいさつをすると、「俺が何でも教えてあげるから、ノートを持ってくるといい」「事務長だから何でも知っている」と発言した。
4	〔場面3より7日後〕 「今日はノート持って来ました」と傍に寄ると、「持ってきたか」と言っただけ無言となり、発言を待っていると戦争体験を語り始めた。その後は独語となったため、そとそばを離れた。
5	〔場面4より4日後〕 他者とのかかわりが心地よくなったと思えるようにしたい、さらにAさんがどのようなところでどのような生活をしてきた人なのかもっと知りたいと思い、出生地を尋ねると土地名に加えて「一面雪で真っ白だった」と発言した。
6	〔実習学生の受け持ち患者となった直後〕 A氏が自分のことを価値ある存在だと自身で思ってくれたらいいなと考え、「学生がお世話になっています。いつも助かります」と言うと表情がやわらかかったので、出生地の話題から会話を進め「一番のご苦労？」と尋ねると「学校に行っていない。喘息で一年半休んで、学校行ってもいじめられ、山で弁当食べてた…学校やめた」と語った。

表3 場面1の再構成

病棟看護師から40年来変化しない患者を学生の受け持ちとして推薦されていた患者が、病棟裏玄関の外でうつむいて座っていたが、近づいてみると表情が険しくブツブツと独語しており、今は他者との関係を持つのは難しいと考え、声をかけずにいた。1週間後の朝、前回同様の場所でうつむいて座っていたが、思い切って声をかけた場面。		
対象の言動	看護師（教員）の感じ・思い	看護師（教員）の言動
1. 病院裏玄関外でうつむいて座っている。	2. やっぱり日中はここが定位置なんだ。これではいつまでたっても声がかけれない。今日は挨拶できそうかな。難しいか？思い切って声を掛けてみよう。	3. 少し躊躇しながらそばに行き、「すみません」と声をかける。
4. 険しい表情でこちらを見たが、また下を向いてブツブツと何か言っている。	5. こちらを見てくれた。警戒されないように、怖がらせないように。一応挨拶してみよう。	6. 「こんにちは。私は看護の大学から来た者です。これから学生が勉強しに来るので、皆さんにあいさつに回っています」
7. こちらを見て、小さな声でブツブツ言う。「ピョウイン・・・ケイエイ・・・ピョウインチョウ」	8. 聞き取れない暗い小さな声だけど、私に何か言ったな。たぶん「この病院を経営している病院長だ」みたいに言った。表情が険しい。私が安全な人間だと思ってくれるようにだけして、今日はここまでしよう。	9. 「よろしくお願ひします。また」と言い、頭を下げて離れる。
10. すぐにうつむいて、ブツブツと独語を始める。	11.なるほど、病院長か。玄関裏にずっと座っているということは、病院をまもっている役割を担っていると思っているのかもしれない。これがこの方の仕事なのか。	

表4 場面3の再構成

場面2より3日後、A氏が他者とどのくらいかかわる力があるのか、健康な力を知りたくてかかわった場面。		
対象の言動	看護師の感じ・思い	看護師の言動
1. 喫煙エリアに一人で座っている	2. 煙草終わったのかな。終わってもそこに留まっている。他者と関わる余裕があるのか、そばに行ってみよう。Aさんのこと、もっとわかりたい。	3. 「看護大学の川村です。今日も勉強に来ました」
4. 目が合う。「そうかい。俺が何でも教えてあげるから、ノートを持ってくるといい」	5. 表情が柔らかい。人とかかわる力がある。Aさんは何か教える立場であれば関係できるのか。そうしたいんだな。	6. 「え～そうですか。嬉しい。何でも？教えてくださるのですね」
7. 「この病院の事務長だから何でも知っている」	8. 少し小さい声になった。私を先生として認識して抵抗したい気持ちもあるかもしれないけど、Aさんなりに私に付き合おうとしてくれる気持ちがあるのかな。頼りにしていることを伝えよう。	9. 「この病院に来てからわからないことだらけなので助かります。次に来たときにノートを持ってきますのでお願いしますね」
10. 「おう、持ってくるといい」	11. 次につながった。もっともっとAさんのことをわかりたい。	12. 「ありがとうございます。ではまた今度」

表5 場面5の再構成

場面4より4日後、他者とのかかわりが心地よくなったと思えるようにしたい、さらにA氏がどのようなところでどのような生活をしてきた人なのかもっと知りたい、と思いかかわった場面		
対象の言動	看護教員の感じ・思い	看護教員の言動
1. 喫煙エリアに一人で座っている。たばこは吸っていない。	2. 今日はどうだろう？少し話が出来たらいいな。この前は落ち込んだかな？覚えていないかな？	3. 「Aさん、こんにちは」斜め前に座る。「今日も勉強に来ました」
4. 「そうかい」	5. 話ができそう。表情がきつくない。Aさんのことを知りたい、どこで生活していたのかを尋ねてみたい・カルテには住まいも家族も名前さえも分からないと書いてある。	6. 「Aさん、生まれはどこなのですか」
7. 「北海道だよ」	8. えーそうなんだ。即答だった。表情もよいからこれは本当だろう。続けてみよう。	9. 「そうなんですか。北海道か～、寒いところですね。この土地は暖かいから、こちらの生活に慣れるのは大変だったのではないですか」
10. 「そうだな。一面雪で真っ白だべ。冬はうさぎを捕まえて食べたもんだよ。先生はうさぎをどうやって捕まえるかわかるかい？うさぎはな、後ろには下がれないんだよ。だから走って逃げるにも前にしか進まないから、前にまわれば捕まえられる」	11. うさぎ、かわいい。それを話してくれるAさんの顔も優しい顔だし、自慢気な顔。こんな優しい表情が見れて嬉しい。	12. 「そんな話を私の学生にもして上げてくださいよ。この地方は雪降らないから、きつとびっくりするはずですよ」
13. 「あー、何でも教えてやるよ」	14. これでいい。	15. 「うれしい」

表6 各場面の意味と患者にとっての看護教員のかかわりの意味

場面番号	場面の意味	患者にとっての看護教員のかかわりの意味
1	今日も前回同様の態度で座っている病棟看護師に推薦された患者を認めた看護教員は、思い切って声をかけると、看護教員を一別して独語し始めたので、看護教員は自己紹介して挨拶をした。すると、患者はまたこちらを見て独語を発したので、よろしくと挨拶をして離れた。	外来者である看護教員が患者を認めてまともな挨拶をしたことによって、わずかながら患者が外来者に自己主張した場面
2	人々が集まる場所に1人である患者を認めた看護教員がそばに留まってよいか尋ねるとなずいたので、看護教員は前回同様自己紹介をしたうえで自分の不安をつぶやくと、患者は看護教員の立場を確認した。看護教員は挨拶が届いていたとおどろきながら同意したところ患者が黙り込んだので、挨拶をして離れて自分の立場を説明し、自身の困惑の気持ちを表現すると、患者は看護教員の職種を尋ねた。看護教員が職種を答えたがその後の発言がなかったので、患者が看護教員からの脅かしを感じるのになように、挨拶をして離れた。場面1のやりとりが届いていたことを知るが、その後うつむいたのでその場を切り上げた。	看護教員が患者にそばに留まってよいか尋ね、自己紹介した上で困っていることを表現したことによって、患者が相手の立場を確認した場面
3	人の集まる場所に一人である患者を認めた看護教員が自己紹介すると、患者が看護教員の困りごとに対して応援することを提案した。患者の他者とかがわる力を確認した看護教員は、次回提案されたことを実行するからよろしくと挨拶すると、患者は助けるから準備して来いと言った。	看護教員が困りごとを具体的に表現したことによって相手の困りごとを助ける具体的な提案をした場面
4	看護教員が前回の患者の提案に従ってノートを持参したことを伝え患者の言葉を待つと、患者は戦争で訪れた土地名を語った後独り始めたので、看護教員は患者に対して申し訳なく思い、御礼を告げて離れた。	看護教員が患者に関心を注ぎ続けてたことで患者が過去の体験を語りはじめた場面
5	今日も一人で過ごしている患者に看護者の立場を伝えて声をかけると返答があったため、看護者の知りたいことを尋ねると具体的に語りはじめた。看護者は患者の自慢気で優しい表情を認めると、嬉しい気持ちになり、学生にも語ってほしいと希望すると、患者は了承した。	看護教員が患者に対して知りたいことを示したところ、優しい表情で具体的に語った場面
6	看護教員が患者に御礼を伝えると表情がよくなったため続けて、前回同様患者のこれまでの生活について尋ねたところ、患者は具体的に答えはじめた。患者から学童期に他者から排除された体験が語られ、看護教員は患者が寂しい気持ちをしなくて済むように、と患者への目標像を描いた。	看護教員が患者に感謝の気持ちを伝え、さらに前回看護教員に語ってくれた話題に関連して知りたいことを明示することにより、患者は過去苦労した体験を具体的に語った場面

争体験のない看護教員の反応から、患者はうつむいて独語を始めた。つまり、自己に関心を注ぎ続けていた看護教員に自分という人間をわかって欲しいと自分についての説明を始めたが、通じそうにないとあきらめた、ととらえられる。これまで、病棟に実習に来ていた沢山の学生の様子を見ていたであろう患者が、今度は自分が学生を担当することになるので、自分のことを語ることに役目であると考えた、とと

らえられる。

場面5では、看護教員から「生まれはどこですか」と、知りたいことが伝えられると、優しい表情で語り始め、互いの認識がまともに交流している、ととらえられる。

場面6は、看護教員が、患者に助けてもらっていると感謝の気持ちを伝え、さらに前回看護教員に語ってくれた話題に関連して知りたいことを明示すると、

患者は過去苦勞した体験を具体的に語った。つまり、ここでも、患者は看護教員が自己に関心を向けた内容に応じており、認識の交流が成立しているといえる。

場面を時系列に沿ってみていくと、他者との関係を絶って一人で独語している状況にあった患者が、まともに関心を注がれたと感じると、自身に関心を注いでくれた他者と関係を持ち始め、他者からの脅威を感じる事のない状況にあると、関心を注いでくれた他者の困っている認識に自己の認識を重ね、自ら他者を助ける提案をした。自分という人間をわかって欲しいと自らの体験や感情をも発信し、優しい表情で他者と語り合うという発展がみられまともな認識の交流が成立するに至っていた。

以上のように、『外来者が自分を認めて挨拶したことを契機に、その外来者の困っている様子が見えると、その人の困っている状況に見合った助けを提案し、自分に関心を寄せる他者に対して自分を知ってもらおうと自らの過去の体験を語り、自分に対して知りたいことがその人からさらに示されると、優しい表情で具体的に語る』という患者の変化が見られたことが確認された。現実的な社会関係の中でまともな認識の交流が成立するに至ったのは、一連の場面の中に、①自分が認められまともな挨拶を受け、その後のかかわりの中で、自分に関心を寄せる他者の存在があることを確認できた ②まともな関心を注いでくれた人間が困っていることを知り、その人を助けることによって感謝された、という体験が内包されている。患者にとってこのような体験がなされるような看護教員のかかわりがあったことがわかった。学生が実習で担当する患者に対して、看護教員が学生実習の前にこのようなかかわりを行って準備しており、学生が実習で担当してかかわると、患者の妄想や独語等のいわゆる病的症状が減少し、身近な周囲の人々と現実的に社会関係が結ばれるように変化、学生やその他の人々とまともな認識の交流が成立するに至った。これより、精神看護学実習で学生の学びの発展を支えるために必要な実習準備とは、看護教員は実習の前に学生が担当する患者が現実的

な社会関係の中でまともな認識の交流が成立できるようなかかわりを行っておく、ということが浮かび上がった。そのためには、患者自身が他者から認められて自分に関心を寄せる他者の存在があることを体験できるように、まともな関心を注いでくれた人間が困っていることを知り、その人を助けることによって感謝された、という体験ができるよう看護教員と患者間の看護過程を成立させておく必要があることが明らかになった。

III. 考察

初学者である学生が精神を病む人へ自然なかかわりが出来ず看護実践に苦勞するが、今回、40年来変化の見られなかった患者が、学生とのかかわりを重ねていくうちに、徐々に他者とまともな認識の交流をおこなえるように変化した。このことから、学生は実習を行う過程で患者を変化させるだけの学びの発展があったと考えられる。看護教員は学生の学びの発展を支えることを使命として実習前に直接患者への看護を試み、まずは看護教員自身がかかわりを体験して、看護の見通しを立てて学生が自ら実習をおこなえるようにしている。看護教員は患者へのかかわりのプロセスで「患者が現実的な社会関係の中でまともな認識の交流をおこなうことができるよう、患者自身が他者から認められて自分に関心を寄せる他者の存在があることを体験し、まともな関心を注いでくれた人間が困っていることを察し、その人を助けることによって感謝された」という体験をさせていた。

このことが、なぜ精神看護学実習で学生の学びの発展を支えるために必要な実習指導の準備であるのかを検討した。

1. 学生実習の前に患者が他者からまともな関心を注がれていると感じ取るように看護教員がかかわっておくことの意味

精神を病む患者の中でも心を閉ざして他者とのかかわりを持とうとしない人は「生まれ育ってきたそれまでの生活の中で、よい家族関係や友人関係に恵

まれなかったために精神発達に歪みが生じたり、他人とのかかわりの中で心が傷つき、他人を避けたほうが安全だという学びをしてきている¹¹⁾と、病みの方向に追い込まれた生活過程の特性がある。看護教員が患者に行っていたことは、他人を避けたほうが安全だという学びとは逆の方向の体験、つまり「他者との関係を持つことが自分にとって得である」と認識できる体験を積みかさねられるようにしたことである。初対面の人間からまともな挨拶を受け、その後もまともな挨拶と自己紹介を受ける刺激が繰り返されることにより、これまでの人間社会によって他人を避けた方が安全だとつくられてきた認識を逆方向につくりかえる契機になった。長い時間をかけてつくりつくられた他者像を逆方向につくりかえていくためには、他者から脅かしを感じない体験を積み重ねていく必要があるが、看護教員によってその入り口が開かれていれば、学生が積み重ねていき、その道を作っていくことが可能となる。その後は学生が道を作っていくかを看護教員がモニターし、学生が自己評価できるようにという指導の方向性が定まっているため、学生の学びの発展を促す指導を効果的に行うことが出来る。

2. 学生実習の前に、患者が自分自身の存在価値を認めることが出来るように看護教員がかかわっておくことの意味

学生は、患者の言動の中に日常的ではない現象に目が奪われると、感情が乱れ、これまでの体験や学習してきた像を重ねたり、観念的な追体験をして描いた像を重ねてさらに対象に問いかけるという自然なかかわりが出来なくなる¹²⁾。例えば、患者から事実とは異なる「この病院を経営している病院長だ」などの発言が聞かれたときに、病状としての妄想発言だと捉えてしまい、困惑して感情を乱してしまうと手詰まりとなる。「私たちにとって不思議と思われる他者の行動の接した場合には、どのような育ちをした人なのかを思い描いてみる事が極めて重要¹³⁾であり、働き盛りの第2の人生の時期にまるまる精神科病院での生活を余儀なくされていた人間にと

って、自分の社会的な価値を確認することができにくくなるため、自己の存在そのものに疑いを持つことになる。周囲の人々から存在を承認されていると感じることが人間社会で生きる力の根源である。「この病院を経営している病院長だ」と事実とは異なる発言は、その人が自己流に作り上げた社会的立場の表現であり、その像が自己流に強化されて、像の歪みが修正されることなく社会的に適応できなくなった状態と言える¹⁴⁾。その発言のタイミングは、看護教員が自身の社会的立場を伝えた後であったことから、社会的に承認されたいがそうっていないという対立を自ら解決する手段としての発言であると考えられる。そのように感じ取れたら、事実に患者を承認していけばよいのであり、その後のかかわりで実際に起こった出来事に対して患者に感謝や御礼を伝えることを繰り返している。この場合も看護教員が、自己流に作り上げたどのような像が自己流に強化されて、像の歪みが修正されることなくどのように社会的に適応できなくなった状態かを描くことによって、その像の歪みを修正するための有効な個別なかかわりを掴んでおくことで、学生の学びの発展を促す指導を効率よく行うことが出来る。

3. 学生実習の前に、看護教員が患者とのかかわりの中で、互いに助け助けられる体験をつくりだしておくことの意味

脳は、全身を統括する生理機能と、感じる心や考える力を個別に分化させていく精神機能とをあわせもっている¹⁵⁾ため、脳の状態が脅かされるということは、個人の存在感そのものが脅かされるということがいえる。社会の中で、人々がうまく生活できるためには、生理機能が健康に保たれていることのみならず、自己の存在感を自覚できることが必要である。自己の存在感を実感できる最たることは、利他的行動をとることによって他者から感謝されるということではないだろうか。困っている他者に自分の力を差し出し、感謝されるという関係をつくることで、社会の中で役に立つ自己を自覚でき、現実社会に生きることを許すことができる。今回は、看

看護教員が意図的に困っている状況を表現してみると、患者から応援する言葉があり、具体的に困っている看護教員に行動を指示し助ける行動を起こした。このとき、患者は目には見えない他者の心の様子を察し、その気持ちを整えるという利他的行動を自ら起こしたことになる。そのような行動がみられたときに看護教員がすかさず感謝の気持ちを表現することにより、患者は自己の存在意義を確認する。感謝され、お礼の言葉をうけることはうれしい感情が喚起されるため、他人を避けていた方が安全であるという考えから、他者とのかかわりは自分にとって得であるという考えに変化するきっかけとなる。看護教員が実習前準備の期間に、患者のこのような感情を立ち上げるかかわりを行っておくことで、学生に対しても助けようと行動をとることを可能にする。他者に対して現実の生活の中で自己の行為に対して感謝されるということに心地よさを感じる事が重ねられると、現実ではない考えによる言動によって他者に尊敬される必要もなくなる。ここでも、看護教員がその入り口をつくっており、その後の学生のかかわりによって、その考えを強化することとなった。学生への実習指導では、患者に他者を助ける力があるということに着目できるよう指導をすれば、その後看護教員は、学生が患者の力が発揮できる場面を作ることができるかとモニターし、学生自身が自己評価できるように指導することで、学生が患者の良い状態を作り出すよう自ら看護を行っていくことを支えることができる。

臨地実習指導を「指導者が自己の看護観に照らして、患者と学生のかかわりを見つめた時に、その看護者としての自己の判断のずれをキャッチし、指導の必要性を感じて、そのずれを埋めながら学生が患者により良い看護を提供していくのを助けるプロセスである(図1)」¹⁶⁾と考えると、精神看護学実習で学生が患者に良い変化を作り出すことができる指導を行うための実習準備で行っていたことは、患者と看護教員との看護過程の中身である。その中身は、考察で示した3点「学生が担当する患者が現実社会の

中で他者とまともな認識の交流を行うことができるよう、患者自身が自分に関心を寄せる他者の存在があると自覚できる体験をし、関心を寄せてくれた人間が困っていると察した場合には、その人を助け感謝されたという体験をしておく」ことであった。このことは、精神の病の成り立ちの根底に〈他者との関係性の中で生きることの苦労の積み重ねの体験〉があることを考えると、精神看護学実習で担当する対象誰にでも適用されるものである。

看護という仕事は、自分自身を映し出す仕事であるために、まずは看護教員が患者とのかかわりで見られた患者の反応を看護教員自身のかかわりの結果だと自覚しつつ、実習前の準備の期間に看護教員がこのような看護を学生に先行して行い、看護の見通しを立てて、学生が患者のどこに目をつけてどのようなかかわりをしようとしているか、それは看護たり得ていたのかを見抜いて指導していくことになる。そして、患者と対峙する学生も、看護は自分を映し出す仕事であることを自覚し、精神を病む患者の前に出る準備ができているかを見極めて指導していくことになる。

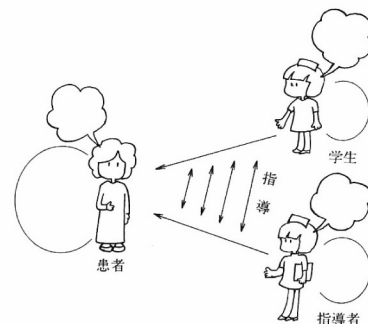


図1 臨地実習の学習過程

出典；薄井坦子(2004)：Module方式による看護方法実習書，3，1-12，現代社。

IV. 結論

精神看護学実習で学生の学びの発展を支えるために必要な実習指導の準備とは「学生が担当する患者が現実社会の中で他者とまともな認識の交流を行うことができるよう、患者自身が自分に関心を寄せる

他者の存在があると自覚できる体験をし、関心を寄せてくれた人間が困っていると察した場合には、その人を助け感謝されたという体験をしておく」ことであることが示唆された。

V. 本研究の限界と課題

精神看護学実習で長期入院生活を余儀なくされている患者を学生が担当してよい変化が見られた事例を振り返り看護教員の実習前の準備を検討した。精神の病の成り立ちの根底に〈他者との関係性の中で生きることの苦勞の積み重ねの体験〉があることを考えると、精神看護学実習で担当する対象誰にでも適用されるものであると考えられる。従って、今後も継続的な確認・検証を行っていききたい。今回は1事例の分析から検討したものであったが、他の複数の事例を検討した結果を集積することが系統立てることにつながる。今後も検討を重ねていきたい。

謝辞

精神看護学教員として精神看護実習の準備を行うために病棟での看護を行うことを快諾くださった看護部長及び看護スタッフの皆さまに御礼申し上げます。

引用文献

- 1) 薄井坦子 (1998) : ナイチンゲールの夢を宮崎に, 総合看護33 (2), 7, 現代社.
- 2) 薄井坦子 (1997) : 科学的看護論 第3版, 107-108, 日本看護協会出版会.
- 3) 薄井坦子 (1997) : ナースが視る人体, 52, 講談社.
- 4) 井上聡子, 松岡治子, 福山なおみ (2003) : 精神看護実習に求められる教授活動のあり方, 川崎市立看護短期大学紀要, 8(1), 11-20.
- 5) 片岡三佳 (1999) : 精神看護学実習における患者理解を深める実習指導の一考察, 日本赤十字短期大学紀要, 10, 123-140.
- 6) 川村道子, 小笠原広実, 阿部恵子 (2007) : 精神看護学実習における学生の認識の発展を促す指導に関する研究, 宮崎県立看護大学紀要, 7(1), 32-43.
- 7) 薄井坦子 (1993) : 看護の原点を求めて よりよい看護への道, 132日本看護協会出版社.
- 8) 前掲書2) : 107-108.
- 9) 栗原保子 (2001) : 臨床実習指導の構造に関する研究, 千葉看護学会誌, Vol.7 No1, 59-65.
- 10) 薄井坦子 (1998) : ナースが視る病気, 38, 講談社.
- 11) 前掲書3) : 52.
- 12) 前掲書6) : 39.
- 13) 薄井坦子, 竹中文良, 川島みどり (2002) : 疾病の成り立ちと回復過程, 放送大学教育振興会, 121.
- 14) 前掲書13) : 125.
- 15) 前掲書13) : 124.
- 16) 薄井坦子 (1998) : ナイチンゲール看護論の科学的実践 (第1集), 現代社, 86 - 87.

Research Report

Examining the preparation for practical training in psychiatric nursing

Michiko Kawamura

【Key words】 psychiatric nursing practicum, preparation for practical instruction