

# 精神看護学実習に学生が抱く不安や偏見についての文献検討

田中俊明／松嶋秀明

人間文化学研究所生活文化学専攻博士課程／滋賀県立人間文化学部生活文化学科教授

## 要旨

本研究の目的は、精神看護学実習において看護学生がもつ不安や偏見の特徴と、それを指導教員や実習現場の対応を含めてどのように取り扱っているのかを知ることであった。2001年から2015年の間で、医中誌・CiNii・など主要な検索サイトによって抽出された精神看護学実習における学生の不安などについての先行研究111件のなかで「不安」「偏見」のキーワードに焦点をあてた35件の論文を抽出し、そこから重複を除いた21論文について、文献検討を行なった。その結果A【学生個人要因】、B【大学教員要因】、C【社会的環境要因】の3要因へとまとめることができた。Aは、学生が精神看護学実習において、学びの対象となる精神障がい者に不安や偏見をいだく背景にある、未来への過剰な懸念や、精神障がい者についての情報不足、あるいは精神障がい者とのコミュニケーションが不足していることといった、個人が備えている属性についてのものである。次にBは、そうした学生の指導にあたる側である大学教員に関わるものである。すなわち、現在の大学のなかではマンパワーが不足するため、実習指導の役割を十分に果たすことができない現状がある。Cは学生が精神障がい者に対するイメージを形成するにあたって、それを阻害する社会的要因についてである。学生の身の回りにおける友人及び家庭環境においては、まだまだ健全な認識に至ることが難しいことがあげられた。

実際の論文記述に即して詳細に分析した結果、これら3要因は相互に関連しあっていることが明らかとなった。こうした要因間の関係について考察したことによって、今後の精神看護学実習において不安や、偏見をもつ学生に対して、より効果的な実習指導をおこなうための一助にする知見がえられたと思われる。

## I. 問題及び目的

一般に「看護学実習」とは、看護師の養成課程において、学生と看護職者が行う実践のなかに身をおき、看護職者の立場でケアをおこなうことである。

学生はそれまでの学校で学んだ知識・技術・態度の統合をはかりつつ、看護方法を習得する。波多野(2002)<sup>4)</sup>は、「実践に不可欠な援助の人間関係を形成する能力や、専門職としての役割や責務を果たす能力は、看護サービスを受ける対象者と相対し、緊張しながらも看護行為を行う過程で生まれていくもの」と言っている。つまり、波多野の言う講義において知識を得ることや、実践的な演習授業のなかで患者について考えていくこととは違い、臨床の場での患者と直接に相対する看護学実習において最も培われることが期待される実践的能力といえる。また、学生にとってはこれまで受けてきた教育の集大成の意味合いもあり、看護師を目指すものとして大きく成長する場でもあると考えられる。

このように看護実践能力を高めるうえで重要な意味をもつ看護学実習であるが、その完遂には多大なる困難が待ち受けているものでもある。逸話的には、看護学実習を実践するうえで、学生がストレスや不安などの困難をかかえ、時に実習を遂行できない事態に陥ることは、看護師教育に関わるものであればほとんどが耳にすることである。具体的な文献のなかでも千田・堀越(2011)<sup>29)</sup>は、成人看護学実習における看護学生の抱える困難感を分析するなかで「学生は、多大なるストレスや不安等の困難感を抱えながら実習に取り組んでいる」と言っている。実習の場は、どの領域においても学生にとって慣れない環境であることから、実習全般に関して高い緊張感をもつこともあるだろうし、実習に望むにあたって習得しておくべき知識の不足を改めて感じることもあるだろう。また、なによりこれまで理論的、あるいは抽象的なかたちで学んできた患者の病理像と、実際の現場において直面する現実をどのように結びつけたらよいのかという戸惑い、すなわち看護のリアリティを体験することによるショックが大きな意味をもつことが推測される。

このような看護学実習全般に対して指摘される事柄は、そのまま精神看護学実習においても同様にあてはまる。文部科学省看護基礎教育における看護教育が、定めたとおころによれば精神看護学も、他の主

要領域と同じく2単位(90時間)が割り当てられており、この領域を専門とする看護師を目指すうえでかなりのウェイトをしめるものである。その一方で、精神科看護学領域は、他の領域とは異なり、精神科に入院する患者が呈している病状が、一見してわかりにくいものであることが、その特徴としてあげられる。そもそも、精神看護学の歴史自体、比較的浅い。それまでは成人看護学の一部として捉えられてきたが、精神障がい者の自立と社会参加の促進をうたった「精神保健福祉法」が1995年に制定され、入院医療中心から、地域におけるケア中心へと実践の位置づけが変更されたことともなって1997年に独立したという経緯をもつ(東中須, 2009)<sup>13)</sup>。わが国の精神医療や福祉の支援施策は、国民の偏見や誤解の中で、他科と比べると遅れていた。2004年の「精神保健医療福祉改革ビジョン」の中では、「精神疾患を正しく理解、国民意識の改革」のために指針が示されてきたが、いまだに、誤解や無理解に基づく社会的偏見は、根強い。このことは障がい者看護の援助を目指す看護学生にとっても例外ではない。したがって、杉森・舟島(2001)<sup>27)</sup>が提言する「精神に障がいをもつ人とその家族を理解し、看護の必要性を学び、人間を尊重する態度を養う」という目標を達成することは、例えば、他の領域の代表的看護領域である成人看護学領域と比べても、看護学生自身がその大変さを実感しにくかったり、反対に過度に否定的な感情を抱いてしまったりすることが生じるという意味でも、難しく感じるだろう。

実際のところ蘓原(2014)<sup>28)</sup>は「2008年秋葉原無差別殺傷事件以後、実習前の予備調査として、看護学生に調査した結果約7割以上の回答に、事件後危害を加えられそうなイメージが強くなった多くの学生がいる」と言っている。一般に看護学生は、看護教育のなかで得た知識をたよりに、何らかのイメージ作りをするが、精神看護学領域の場合は、これに新聞、テレビなどのマスコミでの報道による影響や、家族や近親者からの偏見に基づく意見や噂話によって得る影響も少なくない。平成28年に、津久井やまゆり園でおこった大量殺人事件においても、その犯人とされる人物がなんらかの精神疾患を抱えており、措置入院を経験していたことが大きく報道されていた。報道の内容としても、措置入院を解除した医師の判断の妥当性を批判的に検証するものが多かった。これらは精神障がい者が社会的に害悪を

及ぼしうる人物であり、社会防衛の観点から強制的に医療施設に隔離すべきだという世間一般の認識を反映したものである。こうした意見については、精神障がい者の支援にかかわる多方面からの反論が相次いでおり、精神障がい者が危険なものであるというイメージは必ずしも実態に即したものではない。とはいえ、日常生活のなかで精神障がい者との接点の少ない学生にしてみれば、こうした報道からの負のイメージが先行してしまうことは無理からぬことである。

では、精神障がい者に対して偏見による不安をもつ学生に対して、教員はどのように関わっていけばよいのだろうか。齊二・石田(2006)<sup>26)</sup>は、「精神看護臨地実習前後の意識は、実習1週目では、恐怖は肯定から否定へ、親近感是否定から肯定へと変化するために、教員はタイムリーな指導の工夫が必要である」と言っている。どのようなものがより効果的であるのか、現状ではまだまだ明らかとなっていない。そこで本稿では、精神看護学実習におけるイメージに関する先行研究を検討することを通して、精神看護学実習に学生が抱く不安と偏見をもつ特徴を知ることにしたい。そのことは、学生が精神看護学実習に対してどのようなレディネスをもっており、それがいかに維持・増強されているのか、或いは、緩和されているのかを知るにつながるだろう。学生は、不安や偏見をどう捉えて現在に至っているのか、また、精神看護学実習では、どの様な思いになっているのかを知ることが大事である。

そこで本研究では、実習をより効果的なものにしていくことを目標としてさだめたうえで国内誌を対象とした文献レビューをおこなうこととする。まず、実習に臨む学生が、精神科に入院する患者に対してどのような偏見をもち、どのように実習への不安を感じているのかを明らかにする。続いて、実習地となる病院における指導者の関わりを含めた実習環境の現状、そして、看護大学教員の関わり方の現状について明らかにする。

## II. 方法

1. 研究期間：2015年9月～2016年2月
2. 研究対象：国内のデータベース(CiNii・医中誌Web版 Ver.5.J-dream III)において、2001年から2015年「精神看護実習」に関する先行文献111編中、「不安」「偏見」をキーワードとしてヒットした

原著・報告・資料は35編あった。そこから重複しているものを除いた21編が検討対象となった(表1)。

3. 分析方法：以下の手順に沿って分析した。

1) 対象論文は「論文テーマ」をもとに整理し、発行年順に並び替えた。また、文献番号は引用文献における番号と同一とした(表1)。

2) 対象論文に含まれる内容を概観し、記述されている意味内容の共通性・相違性を検討しながらカテゴリー化した。

4. 分析方法の信憑性

カテゴリー化においては、逐一当該論文の文脈に戻って、分類と分析を丁寧に繰り返すことで、分析の信憑性の確保に努めた。

5. 倫理的配慮：倫理的配慮に関しては、Green Book「科学の健全な発展のために」に基づき実施した。

### Ⅲ. 結果と考察

分析対象となった21件(表：1)の論文を、内容に応じて分類、整理した結果、A【学生個人要因】、B【大学教員要因】、C【社会的環境要因】の3つのカテゴリーにわけることができた(図1)。以下では、それぞれについて詳述する。

#### 1) A【学生個人要因】<sup>14・12・15・38・9・11・39</sup> (文献番号)

看護学実習終了の学生は、実習期間中の経験を振り返り、学生自身が直面する看護援助状況に疑問や不安を持ちつつも、自らなしたことについて意味づけを行っていくことが求められる。教員には、学生のもつ能力を認め、支えつつも、同時に看護理論に基づいて、意味づけていくなどのケア援助に伴う計画立案などの看護展開ができ、また、学生の学びと自己の気づきができる教員のセンスが求められる。

水溪(2001)<sup>20</sup>は、「実習体験をする中で不安は軽減している」と報告している。そのために学生は、患者に関心を持ち、教員との関係を構築することで、実習に対する目的・目標が、一致をする学生・教員双方の関係構築が、実習体験をする中で不安は軽減するのであろう。

また教員は、患者と看護師との関係性のモデルとなる必要がある。学生にとっての看護師モデルとなる教員の姿が、安心を与える意味でも重要である。守屋(2009)<sup>21</sup>・結城(2009)<sup>38</sup>は、「精神障がい者に対しての認識は、実習などの体験を通して疾患理解

はしているが、イメージの変化はいまだにネガティブなイメージの学生が多い」と報告している。

学生は、発達段階に位置づければ、青年期であり、迷いや不安は、決してネガティブな意味だけを持っている訳ではない。学生にとってネガティブなイメージは、いたずらに回避させたり、悩みを解消させたりするのではなく、むしろそれらに直面して、自らの道を切り拓く姿勢を貫けるように、環境を与えるのも教員の役割であろう。青年期についてエリクソン(Erickson, 1968)<sup>11</sup>は、「青年たちが心を奪われるのは、自分が感じる姿よりは、他人の目に映る自分の姿である」と述べている。つまり、青年にとって重要なのは、自分が他者からみてどのように評価されるのかということであり、そこで他者として目に映される人物の中に、存在の大きい教員の姿勢が重要視されることは必然的である。

一方で、小平(2011)<sup>9</sup>は、精神障がい者家族によって作成された闘病記の形式をもつコミックエッセイ(漫画)の精神障がい者への偏見低減効果を明らかにする研究をしている。看護系大学生に漫画を読書前後に精神障がい者に対する能動尺度(ADM尺度)を用いアンケート調査比較後、下位尺度である社会的距離では、偏見低減がみられたと報告している。患者家族の様子が漫画化されることで、学生は精神障がい者家族の生活をより明確に理解することができるわけである。

学生は、問題が明確に形になることにより、精神障がい者の看護援助に関心が向きやすくなり、援助方法が示しやすくなると考えられる。なぜなら、精神看護学において重要なものは、目に見える技術的なものというよりも、むしろ、対象者とのコミュニケーションを行うプロセスの中に存在し、それだけに評価もしづらい。学生にとっては、自分が何も援助をしていないのではないかと不安を感じ、戸惑うことになりやすいからだ。

武井(2005)<sup>34</sup>は、「学生がよく口にする無力感とは、万能感の裏返しである」と言っている。すなわち学生は、熱心に看護援助すれば、患者は良くなるという認識を持つ傾向があるが、精神症状をもつ患者の多くは、長期入院による陰性症状を持つことは少なくない。つまり、武井が言う現状の中で、2週間という短期間の精神看護学実習では、看護学生が手ごたえを感じられるような変化がない。また、受け持ち患者に対しても何もすることがないと感じて



しまうこともある。

柳川(1998)<sup>37)</sup>も「学生が他科における看護過程と同様な展開を考えて精神看護学実習に望むならば、場合によっては患者との溝を深めてしまうことになりかねない」と指摘している。

精神障がい者の援助には、疾患だけに焦点をあてるのではなく、生活場での患者視点で捉え、生活上の困難さ、しづらさをどのように補うかを患者と一緒に考えていくプロセスが重要である。鼓,辻,西井,他(2012)<sup>32)</sup>は、「従来とは異なり未治療であっても、人生を回復し、社会に貢献できる役割をもち、その人らしく生活ができることを支援する視点が重要である」と言っている。しかし、不安が強く表面的なコミュニケーションに終始する実習では、学生は、患者のことを理解しないままとなり、学生にとって実習の理想と現実における乖離を生みやすく、看護展開する上での何もすることがないという無力感が、学生と患者との間に溝をうむ結果となる恐れがある。

さらに、小坂・文(2013)<sup>10)</sup>は「精神看護学実習前の偏見と特性不安との関連において特性不安の高い学生は高い傾向がある」と言っている。小坂・文が示す特定不安とは、その人の性格などに由来する不安になりやすい傾向のことを指す。そのため特性不安は、比較的安定しており、また個人差によっても変化する特徴がある。つまり、ここでの学生が感じる「不安」とは、その裏に未来への過剰な懸念、情報不足・コミュニケーション不足などの不健全な心理的防衛が働いているとも考えられる。

## 2)B【大学教員要因】 23-35-30-19-8(文献番号)

谷本(2013)<sup>33)</sup>は、現在の大学教員の人数不足によって、会議及び講義の担当が重複する業務過多が生じて、指導者任せの臨地実習になると予測する」と言っている。

つまり、谷本が言う要因には、「実習に関しては、実習先が複数個所に分散し、遠方である現状が一要因である。また、講義・会議等などと、学内業務等の両立が困難な状況に関連したアンケート調査では、53%以上の教員が業務過多」「会議及び講義等の学内行事などの両立は、マンパワー的にも困難」と報告している(谷本,2013)<sup>33)</sup>。

谷本が言う、マンパワー不足の現状であれば、十分な看護学の実習指導は不可能であり、指導者任せ

になるのは必然的である。

また、教員が指導者任せになることで、指導を十分に受けることのできない学生が、患者対応に戸惑っていても直ぐに対処できず、教員は、現状に無力感を抱くことも少なくないであろう。

教員は忙しいために、看護学実習が煩雑となることが予測され、安易な説明や指導となる危険性がある。煩雑となった実習環境での学生は、不安と戸惑いを感じる実習環境となっているだろう。

谷本(2013)<sup>33)</sup>は「教員から精神看護学実習中の体験への意味づけの難しさがあり、戸惑いを感じることもある」と言っている。つまり谷本が言う、精神看護学は、他の領域と比べ遅れて科目として独立したために、教員不足と臨床経験不足の教員が多いことの要因が大きい。

看護学実習において、学生と教員が観察する事実は、多種多様であり、様々な現象の中から本質と相関的な関係がある現象を選択し、本質の原理・原則の理解に向けた看護展開をすることが、精神看護学における学びと言える。

日本看護系大学協議会事業活動報告(2011)<sup>17)</sup>によれば、1992年以降看護系大学が急激に増えたことにより、看護系大学全体で教員が不足している」と報告している。

精神看護学について田中(1998)<sup>31)</sup>は、「精神看護学は、科目として独立して日が浅いために他領域に比べて一層教員不足が深刻である」と言っている。

つまり、田中が言う現状に対して、厚労省や看護系協議会は、教員不足という構造的な問題を認識しながらも具体的な解決策をとるには至っていない。

今後、国は看護系大学の新設を許可する前には、何らかの教員養成システムを充実させる政策となることであろう。

また、ネガティブイメージに関して学生が抱く、偏見の低減に関して、中島(2007)<sup>15)</sup>は、「もっとも効果的なのは、偏見の対象になっている集団成員と密接な個人的体験することであり、対象者と実際に接するポジティブな面に出会うからである」と言っている。また、柳川(1998)<sup>37)</sup>の不安・偏見の軽減調査によると「実習前に比べて、実習後の学生は、患者と関わりを通して患者理解が深まった」と報告している。しかし、普段関わりの少ない学生が、精神障がい者に対して、学生に偏見を軽減させることは、難しいだろう。だが、綿密な個々の接触体験を

学生に行うことが、精神障がい者に対し、好意的な方向へと変化することが可能となることが推測できる。もっとも、これには条件があり、教員が手本となることで、学生に安心を与えることができ、綿密な患者との接触体験を得られるようにした場合である。

谷本(2013)<sup>33)</sup>は、「精神医療が病院中心から地域生活支援にシフトしていく中で精神看護においても地域看護や在宅看護の視点が重要になってくることから、統合実習において精神看護の果たす役割は大きい」という。教員が精神科の臨床経験が少ないうえに、教員不足という現状を考えるならば、満足な統合実習の役割を果たすには、今後も精査を続けていく努力が必要であるといえる。

さらに、服部(2000)<sup>3)</sup>は、「自尊心が低く、自信のない学生は過敏に反応するとも考えられ、自尊心は親や教師や年上の人の励ましや承認を受けることにより獲得される」と言っている。つまり、服部が言う教員などの年上の関わりが、自尊心の獲得を得ることにしても重要である。看護教育にとって、看護学実習における教員の役割が重要であり、教員不足による指導者任せの看護実習では、学生の些細な反応を見逃すことであろう。

学生が教員に、安心出来る実習環境を提供されることにより、学生が安心して患者と関わることが、看護学実習の意義でもある。

### 3)C【社会的環境要因】 22-23-5-16-7-6-36-18-10(文献番号)

看護実習において学生は、患者とよりよい人間関係もつために、意思疎通を図る努力をはらうことが、期待される。

しかし、先入観をもつ学生にとってこのことは、難しいことが予測される患者の価値観や個性を重視した看護実践が重要となる。この様な実践を行なっていくうえでも、学生が安心できる環境を提供することが教員には求められる。

また、東中須(2009)<sup>13)</sup>においては、「学生が看護者として成長していくためには、看護の体験を体験で終わらせるのではなく、学生自身が理解し自分自身の経験を積み重ねていくことが大切である」と言っているが、コミュニケーションを通して、対象者と関わる体験も学生にとって必要である。このことを進めるためには、条件がある。それには、教員が密に関わり、タイムリーな教育的助言ができる環

境が整備されていることではないだろうか。

しかし、学生が、精神障がい者に対して、社会的偏見による不安と緊張が高い環境であれば、学生の感情を素直に表現することに抵抗を感じるだろう。

このような状況であれば学生は、コミュニケーションを通して患者の心理的な理解や入院前の背景と、そこから見えてくる病状や家族関係などを全人的な理解と学びは少ないと示唆される。

石川(2007)<sup>7)</sup>は、「バッチャルな体験や実習体験者からの調査では、精神障がい者に対して共感ではきたが、偏見は残る」と報告している。

また、野中(2010)<sup>18)</sup>も実習前と後のアンケート調査により分析し、実習後は偏見に対しては減少したが、対応に困り、嫌な印象が残る」と報告があるなど、体験を通して理解し、共感できる部分では、減少するが、偏見やネガティブな感情は、全ての人の感情のなかで、持つことはいけないと思いつつ、それとは反対のネガティブなイメージが、賦活される結果との思いのなかで、揺らぎが生じることであろう。

鈴木(2002)<sup>25)</sup>は、「学生への教育で大事なことは、自分の感じたことと、言いたいことを素直に相手に伝えることが言える環境は、建設的な方向で話し合える能力を育てることでもある」と言っている。まさに、精神看護学実習の場では、人的な環境要因と大きく関係している。これは、看護学実習における学びに、大きく左右する要因であることが伺える。

教員は、看護を対象とする看護観、学生に対する教育観を教材となる患者を通して培っていることが前提になる。また、教員が介入し、間接的な関わりの中で、精神障がい者に対して関心が持てる環境調整が必要となるだろう。

中村・川野(2002)<sup>14)</sup>は、「精神障がい者に対する態度は必ずしも直接的な接触によって肯定的に変容するわけでもなく、むしろ間接的な精神障がい者に対する接触思考や関心の高さが拒否的な態度の軽減につながる」と言っている。

学生は、精神看護援助論を始めとする講義を2回生で学び、専門領域に関する実習は、1年後の3回生である。この1年の経過過程で、本来存在しているネガティブイメージに加えて、外部情報が加わることにより精神看護実習の不安感は増強するだろう。中島・梅津(2010)<sup>16)</sup>は、「学生の思いには根深

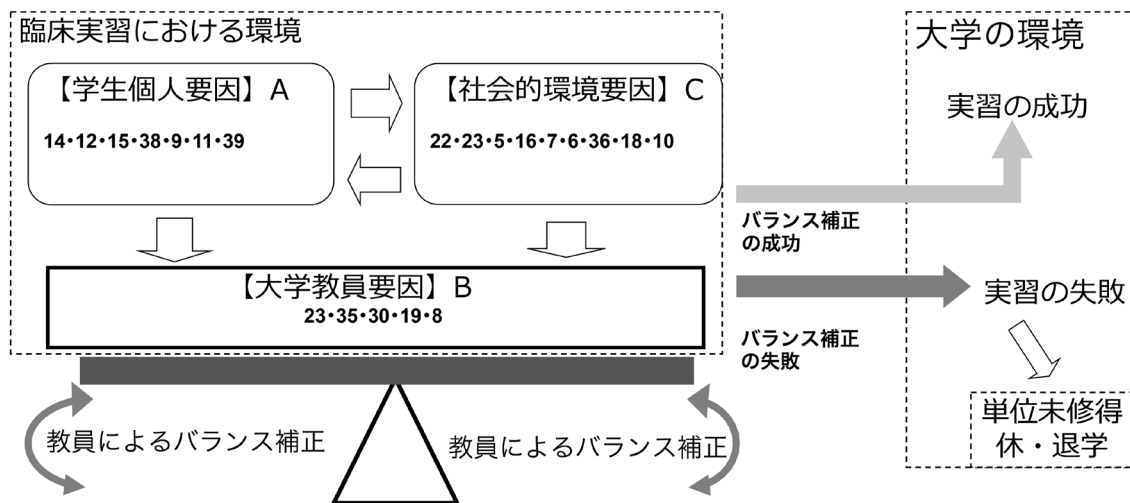


図1：看護実習を構成する3要因の相互関係と学生の実習成功／失敗  
 \* 図内の番号は文献番号をあらわす。

くまだ、対応によっては、被害感を持たれる感じがある」「予測不能な思いがあるので心配」「自分の世界をもっていそうな感じがする」などの不安の思いがあると言っている。

つまり中島・梅津が言う、精神障がい者の社会的要因によるイメージには、健康的な認識は、残念ながら、まだまだ少なくないのが現状である。

中島・山川(2007)<sup>15)</sup>は、看護学生の精神障がい者への偏見と対人不安の関連を明らかにした報告によると、「危険である・関わりたくない・対人不安に対する緊張がある・対象者を解ろうとするが、コミュニケーションがとれない・怖いなど対人面で消極的行動傾向にある学生は、対人不安傾向にあるなどと、社会的な不安な要因が学生には、まだまだ残っている」と言っている。

さらに大島(1992)<sup>24)</sup>は、「主体的な接触体験が、社会的距離を縮小させ、外的な接触体験は社会的距離に影響しない」とも言っている。

つまり大島が言う、学生の意思によって、積極的に精神障がい者と関わることが、精神障がい者に対するネガティブなイメージの抑止になると考えられる。しかし、環境が増悪すればやがて中島が言う、対人面で消極的行動傾向にある学生は、対人不安のために、慣れない指導者・患者の「人的環境」と病院実習という「物理的要因」と重なり、実習に行け

ない状況に学生が陥ることになる。

精神障がい者に対する社会的要因で、中村・川野(2002)<sup>14)</sup>は、「影響力を示す要因は、精神障がい者に関するマスコミ報道に関心をもって見分すること、精神障がい者に対する積極的な関心の高さが、通院治療・生活可能な因子の高さに関連し、隔離・蔑視因子と異質感・接触不安の低さにも関連している」と言っている。

つまり中村・川野が言う、精神障がい者に対する態度は、必ずしも直接的な接触経験によって肯定するものではない。むしろ間接的であっても、学生らの積極性・能動的な関心の高さが、精神障がい者に対する否定的な態度を改善することにつながり、結果的に、安心感ともなることであろう。

### 5) A,B,C,のカテゴリーの関連から

今回の文献検討では、看護学実習に望む学生が、現状において、精神科を受診する患者に対してどのような偏見をもち、そこからどのように実習への不安を感じているかの学生個人要因、実習地の病院における指導者を含めた実習環境要因、さらに、看護大学教員要因といった3要因が明らかとなった。この3要因は、精神看護学実習における学生が抱く不安と偏見が、【学生個人要因】、【大学教員要因】、【社会的環境要因】から構成された人的環境の中でうみ

だされていることがわかった。学生個人の要因が前面に出過ぎないように適宜指導し、精神看護実習の環境が、学生にとっては特殊な環境であり、不安な気持ちに揺らいでいることを理解しながら、この環境にうまく適応できるように環境側にも働きかけるなど、両者のバランスをとれるよう調整することが実習担当となる教員の重要な責務であることがわかる。

このことは、教員がうまく学生のバランス補正ができなければ、実習環境が増悪し、実習の失敗につながりやすいことを示唆している。このような環境であれば学生は実習に行けなくなることは必然であり、単位未習得となり、やがて休学や退学と発展することが予測されるのである。

#### IV. 結論

柳川(1998)<sup>37)</sup>は、「学生は、不安・偏見が大きい場合、対象者と向き合う姿勢が消極的となり、看護計画に創意・工夫や自己決定ができる働き掛けできない傾向がある」と言っている。そして、対象者にネガティブイメージを持った学生は、関わりを持つことで背一杯であると推測する。このような時期には、学生は実習のなかでの気づきや、自らの気持ちに耳をかたむけていくことが変化をうむことにつながる。また、そのプロセスを教員が理解し、理解しているという姿を学生に示すことが重要である。このことからすれば、学生への指導を、現場の指導者任せにすることは、学生が患者への全人的理解が深まらないまま実習を終えることにつながると考えることができる。学生は、安全に気持ちを語り、議論する教育的介入を教員に求めており、精神看護学実習での教員に求められる責務である。このことから、教員不足などハード面の問題に取り組み専門性のもつ教員の充実した体制の構築が重要なことは言うまでもない。

また、杉森・船島(2016)<sup>27)</sup>は、「教員が、学生の実習目標達成とその効率化と学生の受け持ち患者の安全性・安楽の確保、学生の実習による病棟業務、治療停滞の防止、学生円滑な指導者の受け入れ調整という役割遂行が重要である」と言っている。つまり、杉森・船島が言う、役割を遂行するには、看護学実習に携わる教員が、変化する対象者(患者)の状態を把握し、状況に応じた対応を教員には求められることである。つまり、教員がうまく学生周囲の環境をバランス良く補正ができれば、実習環境を改

善することになり、実習の成否にも影響を及ぼすだろう。

#### V. 本研究の限界

今回の文献検討では、実習に望む学生が、現状において、精神科に入院する患者に対してどのように、不安や偏見をもつのかに焦点をあてた。今回の研究方法である文献検討の結果、学生が実習への不安を感じる環境要因が示唆された。しかし、文献検討ではこれ以上の示唆を得ることは限界であった。

今後は、さらに幅広く看護学実習に対応できない学生への理解を深める工夫が必要であろう。例えば、近年看護系大学での教育現場では、コミュニケーションの未熟な学生が多いと言われている。その要因には、発達での凸凹した癖と言われてきた要因と障がいとの関連性が明確となりつつあり、教育現場での指導が難しくなっている現状がある。今後、教員の在り方として、学生の特性をふまえながら、さらなる工夫が教員には不可欠となり、今後も精査していきたい。

#### 引用文献

- 1) Erikson, E.H: Identity, youth and crisis. Newyork, W.W.Norton. (1968) エリクソン, E.H: 岩瀬庸理, 訳 (1973) —アイデンティティ青年と危機—, 金沢文庫.
- 2) 舟島なおみ (2001) 看護教育学研究の成果に見る看護実践の現状と課題. Quality Nursing, 7 (3) p6-14.
- 3) 服部祥子 (2000) 生涯人間発達論, 医学書院, p63.
- 4) 波多野梗子 (2002) これからの看護教育の課題—看護基礎教育の内容と方法を中心に—, 愛知県立看護大学紀要, (8) p1-6.
- 5) 原口健三 (2006) 精神障がい者に対する偏見・スティグマの研究, 精神科実習は精神障がい者に対する社会的距離を縮めるか?, The Journal of Japanese Occupational Therapy Association 25 (5), p, 439-448.
- 6) 平田直美 (2007) 当事者の「語り」を導入したアルコール依存症の講義の評価アディクション看護, 4 (1) p21-27.
- 7) 石川幸代 (2007) 統合失調症に対する偏見のためのバーチャルハルシネーションの効果, 共立女子



- 短大看護学科紀要, (2) p1-7.
- 8) 入江拓 (2014) 看護大学生の特徴をふまえた精神看護に必要な対人理解の素養の育成に関する研究, せいれい看護学会誌, 5 (1) p1-6.
- 9) 小平朋江 (2011) 統合失調症の家族の闘病記を教材とした精神障がい者への偏見低減の試み - 看護学教育における意義と一般大学生との比較 -, 日本看護学教育学会誌 20 (3) p 65-66.
- 10) 小坂やす子・文鐘聲 (2013) 精神看護学実習前後における学生の状態不安・特性不安と偏見との関連, 太成大学院紀要, 17 (14), p63-68.
- 11) 小坂やす子・文鐘聲 (2017), 精神看護学講義前における学生の精神障がい者観接触体験別の比較 太成大学院紀要, 17 (34), p139-144.
- 12) 河原淳子 (2005) 精神障がい者に対する偏見に関する研究, 看護学生の認知的煩雑性が対人認知に及ぼす影響について, 日本赤十字九州国際看護大学 intramural research report 3, p 134-146.
- 13) 東中須恵子 (2009) 看護学総合研究, 呉大学看護学部出版, (10) 2, p31-38. 14) 中村真・川野健治 (2002) 精神障がい者に対する偏見に関する研究 - 女子大生を対象とした実態調査を基に -, 川村学園女子大学研究紀要 (13) 1, p137-149.
- 15) 中島富有子・山川裕子・西田淳子 (2007) 看護学生の精神障がい者への偏見に関する研究 - 偏見と対人不安の関連 -, 日本看護学会論文集, 看護教育, (37) p170-172.
- 16) 中島充代・梅津郁美 (2010) 看護学生の障がい者に対するイメージと社会的距離の変化, - 精神科経験と講義・実習の影響 -, 大阪信愛女子学院短期大学紀要, (44), p13-18.
- 17) 日本看護系大学協議会事業活動報告書 (2011) 看護教員質向上委員会, p33-42.
- 18) 野中浩幸・島村沙也加 (2010) 精神科臨地実習における偏見に対するイメージの変化, 医療と生物学 (154) 5, p253-257.
- 19) 信里ユリエ (2011) 精神看護学実習における看護学生の倫理的体験, 中国四国地区国立病院機構, 国立療養所看護研究学会誌 7, p184-187.
- 20) 水溪雅子 (2001) 精神科看護実習への不安の測定と実習経過, 日本医療学会雑誌, 3, (1), p 49-53.
- 21) 守屋みゆき (2009) 看護学生の精神障がいに対する精神看護学実習前の意識 (第1報) 東京医科大学看護専門学校紀要, 20 (1), p33-43.
- 22) 村井里依子 (2001) 授業開始時における学生の精神障がい者及び精神疾患に対するイメージ, 長野県看護大学紀要, 3, p21-23.
- 23) 森川三郎他. (2005) 統合失調症「当事者参加授業」による看護学生の学び4側面の評価から「知識」「技術」「感情」「価値観」, 第36回精神看護, p.116・118.
- 24) 大島巖 (1992) 精神障がい者に対する一般住民の態度と社会的距離尺度 - 尺度の妥当性を中心に -, 精神保健研究, 38, p25-37.
- 25) 鈴木恵子, 渡辺暢子 (2002) 臨床経験のない教員にとっての実習指導のこつ, 看護教育, 43 (7) p527-531.
- 26) 斎二美子・石田真知子 (2006) 東北大学保健学科紀要, 15 (1) p43-56.
- 27) 杉森みどり・船島なおみ (2016) 看護教育学, 医学書院, (6) p271-282.
- 28) 蕪原孝枝 (2014) 精神看護学学習前の看護学生が精神障がい者像を抱くきっかけ (原因) となった事情 - 社会的事件を報じるマスメディアの分析を通して足利工業実践教育研究センター -, 看護学研究紀要, 2 (1) p21-31.
- 29) 千田寛子・堀越 (他) (2011) 成人看護学実習における看護学生の抱える困難感の分析, 群馬大学紀要 (32) p15-22.
- 30) 佐藤聡美 (2007) 看護学生における精神障がい者のイメージの変化について 秋田県看護教育研究会誌, 32, p19-23.
- 31) 田中隆志 (1998) 旧カリキュラムを引き継いだ精神看護の課題, 看護の展望, 23 (8) p43-47.
- 32) 鼓美紀・辻陽子・西井正樹・他 (2012) 文献研究から見る精神障がいの地域生活支援の課題に関する考察, 総合福祉科学研究, (3), p175-186.
- 33) 谷本千恵他 (2013) 精神看護教育に関する実態調査 (第一報) - 教員の実態ならび教育内容の変遷について -, 石川看護雑誌, (10) p103-110.
- 34) 武井麻子 (2005) 精神看護学ノート, 医学書院 (2) p173.
- 35) 津曲くみ (2004) 精神実習における実習前不安と実習評価の分析からみる実指導體制の検討 日本看護学会論文集, 看護管理 / 日本看護協会看護教育・研究センター学会部 編 35 p 330 - 332.
- 36) 高尾良子 (2008) 精神看護学実習における病棟と社会復帰施設での学びの特徴について (第1報)



対象理解に焦点を当てて香川大学看護学雑誌 12 (1), p85-93.

37) 柳川育子 (1998) 学生の精神障がい者における学生の意識変化をともした実習展開の検討, 看護教育 .39 (5) p380-385.

38) 結城佳子・鈴木敦子・太田知子(他) (2009) 精神障がい者社会復帰施設における精神看護実習の

学びの分析 - 地域看護学実習展開の可能性の検討 - 夕崙市立大学紀要, (3) p 15-22.

39) 山崎美晴 (2015) 精神看護学実習における看護学生のコミュニケーション・スキルの自信の変化スキルの自信の変化, 日本看護学会論文集, 看護教育, 日本看護学会 論文集, 看護教育 45, p154-157.

表1：本研究で対象とした先行研究のテーマ一覧

文献番号	テーマ	代表著者	発行年
22	授業開始時における学生の精神障がい者及び精神疾患に対するイメージ	村井里依子	2001
20	精神科看護実習への不安の測定と実習経過	水溪雅子	2001
12	精神障がい者に対する偏見に関する研究 - 看護学生の認知的煩雑性が対人認知に及ぼす影響について	川原淳子	2005
35	精神実習における実習前不安と実習評価の分析からみる実習指導体制の検討	津曲くみ	2004
23	統合失調症「当事者参加授業」による学生の学び: 学びの4側面の評価から「知識」「技術」「感情」「価値観」	森川三郎	2006
5	精神障がい者に対する偏見・ステイグマの研究: 精神科実習は精神障がい者に対する社会的距離を縮めるか?	原口健三	2006
15	看護学生の精神障がいへの偏見に関する研究: 偏見傾向の特徴	中島富有子	2007
16	看護学生の精神障がい者への偏見に関する研究: 偏見と対人不安の関連	中島富有子	2007
7	統合失調症患者に対する偏見軽減のためのバーチャルハルシネーション	石川幸代	2007
6	当事者の「語り」を導入したアルコール依存症の講義の評価	平田直美	2007
30	看護学生における精神障がい者のイメージの変化について	佐藤聡美	2007
36	精神看護学実習における病棟と社会復帰施設での学びの特徴について (第1報): 対象理解に焦点を当てて	高尾良子	2008
21	看護学生の精神障がいに対する精神看護学実習前の意識 (第1報)	守屋みゆき	2009
38	精神障害者社会復帰施設における精神看護実習の分析 - 地域看護学実習展開の可能性の検討	結城佳子	2009
18	精神科臨床実習における偏見に対するイメージの変化	野中浩幸	2010
9	統合失調症の家族の闘病記を教材とした精神障がい者への偏見低減の試み: 看護学教育における意義と一般大学生との比較	小平朋江	2011
19	精神看護学実習における看護学生の倫理的体験	信里ユリエ	2012
10	精神看護学実習前後における学生の不安・特性不安との関連	小阪やす子	2013
8	看護大学生の特徴をふまえた精神看護に必要な対人理解の素養の育成に関する研究	入江 拓	2014
11	精神看護学講義前における学生の精神障がい者観 - 接触体験別の比較	小坂やす子	2015
39	精神看護学実習における看護学生のコミュニケーション・スキルの自信の変化スキルの自信の変化	山崎美晴	2015

\* 文献番号は、引用文献の通し番号に対応している。