

## 精神看護学の授業教材に関する研究

### Literature Review for Teaching Materials on lecture of Mental Health Nursing.

吉野 由美子・池邊 敏子

Yumiko YOSHINO and Toshiko IKEBE

**目的：**精神看護学教育の立場から授業教材の活用に焦点をあて、どのような教材が活用され、教員がそれらの教材を活用することによってどのように精神看護学の学習を促進しているのかを明らかにする。

**方法：**医学中央雑誌を使用し、1996年から2018年までの期間、キーワードを「精神看護学」と「授業」、「講義」、「教材」を組み合わせて、詳細設定として「原著論文」、「看護文献」を設定して抽出した。文献の記述内容を読み取り、その共通性や相違性から精神看護学教育における教材の特徴を検討した。

**結果：**研究対象となった文献は、64件であった。教材の種類と件数は、複数回答で74件、当事者（精神障害者の家族を含む）16件、闘病記やペーパーペーシエント、新聞記事などを含む文字情報13件、ロールプレイング7件、動画6件、心理療法5件、シミュレーテッド・ペーシエント5件、プロセスレコード5件、社会生活技能訓練4件などであった。

**結論：**精神看護学の守備範囲を明確にし、教材を複合的に組み合わせることで、看護基礎教育における精神看護学の学習を効果的に進めることができる。教材をどのように活用したら学習効果をより高めることができるか、授業設計の段階で、学習目標と照らしながら、教材の活用方法を吟味し、授業展開に当たっては、対象学生に応じて工夫をすることが必要である。また、経済性や安全性の観点からも教材を検討する必要がある。

#### 1. はじめに

看護系大学は、2003年に100校、2017年には250校を超え、看護師国家試験合格者の3割が学士課程修了者となった。さらに大学全入時代に突入し、2006年の教育基本法改正により、大学教員は、より質の高い教育を目指すことを求められ、2011年「私立大学教員の授業改善白書」<sup>1)</sup>では、情報通信技術の効果的な活用の必要性が示唆されている。そのような中で、大学における教育の質の保証・向上は重要なテーマである。

精神看護学は、1996年の『保健師助産師看護師学校

養成所指定規則』改正に伴い、看護基礎教育に位置づけられた看護学の中では比較的新しいものである。そして、精神看護学の学習内容は、「精神の健康の保持増進と精神障害時の看護を統合的に学習できるような内容とする」と定められている。

わが国では、1980年代以降いじめの問題が注目されるようになった。また、1995年の阪神淡路大震災以後度重なる災害により心のケアへの関心が高まり、ストレス・災害時こころの情報支援センター<sup>2)</sup>や災害派遣精神医療チーム(DPAT)<sup>3)</sup>が活動している。そして、1998年には自殺者数が年間3万人を超え、その後14年間にわたり年間3万人を超え続け2006年には自殺対策基本法が施行された。さらに、2000年には21世紀における国民健康づくり運動(健康日本21)<sup>4)</sup>において、『休養・心の健康』が位置づけられている。また、厚生労働省はそれまで精神保健福祉、児童福祉、ニート対

連絡先：吉野由美子 yyoshino@cis.ac.jp

千葉科学大学看護学部看護学科

Department of Nursing, Faculty of Nursing, Chiba Institute of Science

(2018年10月2日受付, 2018年12月13日受理)

策等で行っていた引きこもりに対する取り組みをもとに2009年にひきこもり対策推進事業<sup>5)</sup>を創設した。

このように心の健康問題への関心が年々高まり、精神看護学は、精神障害時のみならず、心の健康も守備範囲とし、社会の期待に応えることが求められている。

人間の心、つまり、精神は、「実体をもたない働きであるうえに、二度と現出できない性質をもつ」<sup>6)</sup>ものであり、目に見えにくく、他者からは理解しがたい。

学生は、これまでの生活体験の中で精神の健康問題に対するイメージを個別に描いており、そのイメージは否定的なものであることが多く<sup>7)-9)</sup>、看護の対象としてとらえるためにはイメージの是正が必要である。

以上のような精神看護学教育を取り巻く教育的背景、社会的背景、学習者の実態を踏まえ、看護基礎教育において精神看護学は、学生が、看護するという目的に沿って精神看護の対象を理解することができるよう、教育を行う必要がある。しかし、精神看護学の授業に関する先行研究では、教材を試行錯誤し、一つ一つの教材の効果や精神看護学教育に果たす役割は吟味されているものの、それらを統合して、精神看護学の授業教材に共通の要素を見出そうとする研究はみられなかった。

そこで、精神看護学教育の立場から授業教材の活用に焦点をあて、どのような教材が活用され、教員がそれらの教材を活用することによってどのように精神看護学の学習を促進しているのかを明らかにすることを目的に、文献検討を試みた。

精神看護学が看護基礎教育に位置づけられ20年を過ぎた今、これまでの取り組みを整理し統合することは、今後の精神看護学の発展の方向に寄与するものと考えられる。

## 2. 方法

### 2.1 研究対象の選定

データベースは、医学中央雑誌（2018年8月22日検索実施）を使用した。対象期間は、看護基礎教育に精神看護学が位置づけられた1996年以降2018年までの期間とした。

研究目的に沿う精神看護学における授業教材に焦点化するため、キーワードは「精神看護学」と「授業」、「講義」、「教材」を組み合わせ、詳細設定として「原著論文」、「看護文献」を設定した。重複する文献を除き、条件に該当する文献を収集して内容を確認した。精神看護学の講義・演習に直接関連のないもの、使用した教材の記述のないもの、学習効果に関する記述のないもの、学生個別に臨地で教育を展開する精神看護学実習に関するものは除外した。

### 2.2 分析方法

年度毎の発表件数と記述教材の頻度を調査する。教材は、教材の種類が学習者の学習経験の質に影響を与えるという考えから教育メディアを分類したデールの学習経験の分類図『経験の円錐』<sup>10)</sup>に基づき分類する。

なお、1文献中に複数の教材の記述および効果の検討がされている場合、1教材毎に1件と数える。

次に、各文献の記述内容から、①教材、②授業の進め方、③教材のねらい④当該教材を使用したことによる学習効果を読み取り、その共通性や相違性から精神看護学教育における教材の特徴を検討する。

### 2.3 倫理的配慮

一般公開されている文献を対象とする。分析した文献の著作権を侵害しないよう、出典を明示するとともに、引用を成立させる。

## 2.4 用語の定義

### 2.4.1 精神看護学

「人間の精神に関わる看護を対象とし、あらゆる人々の心の健康を目指す看護実践を導く知識と技術の学問体系」<sup>11)</sup>を本研究では採用する。また、「精神看護」も同義として扱う。

### 2.4.2 授業

教師、教材、学習者の3つの要素から構成され、それら3つが相互に作用しあい、教育の目的を実現する場<sup>12)</sup>であり、講義、演習、実習の三つの形式がある。尚、本研究においては、看護学の臨地実習を除く講義・演習とする。

教員は精神看護学の授業において精神看護学を学生が統合的に学習するという目的のもと、それぞれの授業における目標を定め、学習者の特徴や学習環境・条件を分析し、教材と教授方略を吟味していく。教員は教師、学生は学習者と同義語としてあつかう。

### 2.4.3 教材

一定の教育目的を達成するための教授内容（価値・事実・法則・概念など「教える事柄」の全体）を、教授－学習過程において、児童・生徒の学習課題として提供する際の素材<sup>13)</sup>。物的手段、環境、人的なものも含む。学習材も本研究では同義語として扱う。

教材は教員が教育活動において、その教材を通して学習者が精神看護学を統合的に学習できるように教員が意図を持ち活用するものであり、教員自ら主体的に創造し、教材を最大限に活かしながら授業展開を通じて学習者に関わり、学習者の学びにつなげる。

### 3. 結果

研究対象となった文献は、「精神看護学」と「教材」では20件、「精神看護学」と「講義」では58件「精神看護学」と「授業」では140件、重複する文献を除くと、184件であった。そのうち、本研究対象の条件を満たしたものは64件であった。

年度別の文献数は、多い順に2013年が9件、2012年が7件、2005年が6件であった(図1)。

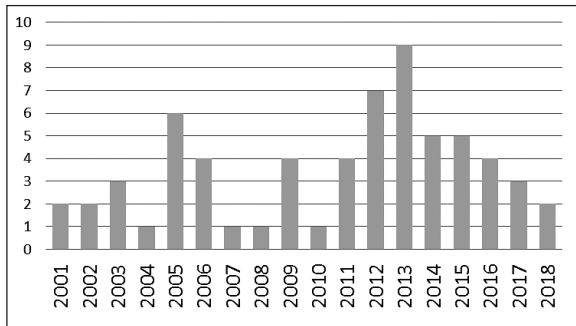


図1 年度別文献件数 n=64

教材の種類と件数は、複数回答で74件、多い順に当事者(精神障害者の家族を含む)16件、闘病記やペーパーシェントなどを含む文字情報13件、ロールプレイング(以下RP)7件、動画6件、心理療法5件、シミュレーション・ペーパーシェント(以下SP)5件、プロセスレコード5件、心理療法5件、社会生活技能訓練(以下SST)4件などであった。教材の種類については、デールの学習経験の分類図『経験の円錐』に照らし、作表した(表1)。

表1 教材の種類 n=74(複数回答)

	デールの経験の円錐	教材	件数
↑ 抽象的	言語的象徴	文字情報	13
		プロセスレコード	5
	視覚的象徴		
	レコードラジオ写真	画像	2
	映画	動画	6
	テレビ		
	展示		
	実地見学	施設見学	2
	演示 (デモンストレーション)		
	劇化体験	健康教育	2
↓ 現実・ 具体的		心理療法	5
		身体的拘束体験	1
	ひながた経験	SP	5
		バーチャル ハルシネーション	2
		SST	4
		RP	7
		CVPPP	2
		リラクゼーション	2
	直接的・目的的经验	当事者	16
		合計	74

### 3. 1 教材別の特徴と成果

各教材を用いた授業の実践から、教材を活用するねらい、準備からまとめを含めた講義・演習の内容と方法、教員の役割、教材を活かすための工夫、教材を活用したことによる学生の学びの内容を読み取り、分析し、その特徴と成果を整理した。

#### 3. 1. 1 当事者を教材とした授業の特徴と成果

当事者を教材としていたのは、分析対象の文献[1]-[16]の16件であった。

当事者を活用するねらいは、精神障害者のイメージの改善、当事者の立場に立った対象理解などであった。

当事者とは、当事者および精神障害者をもつ家族であった。精神障害の種類は、統合失調症、アルコール依存症、摂食障害、気分障害などであり、デイケアに通所していたり、福祉施設に通所しながら当事者活動等をしていたりする対象であった。講義を導入する時期は、精神看護学の学習の導入時期から講義・演習の最終段階、臨地実習前まで様々であった。講義の依頼においては、当事者が所属する施設を通じて募集をするなどの方法で当事者にアクセスしていた。講義内容については、半構造的にガイドを設定して依頼する場合と、当事者に内容を一任している場合があった。教員は、司会進行を行い、当事者が所属する施設のスタッフのサポートを得ながら講義を進めていた。講義の形式は、一斉に行う場合と、一斉に講義をしたのち学生グループに当事者が入り直接対話する場面を設ける工夫などがみられた。あわせて、教室環境を工夫したり、講義開始時にはアイスブレイキングを取り入れたりしていた。講義後には学生個人にテーマを定める、あるいは、定めずにレポートや感想を記述させたり、グループディスカッションを行ったり、グループで学びをKJ法によりまとめて全体で共有したり、教員がまとめを行ったりしていた。

当事者を教材とすることにより、精神障害者に対する偏見や否定的なイメージが払拭される一方、臨地実習で精神科病棟に入院する患者と接する際には学びが行かされていないという報告もみられた。

#### 3. 1. 2 文字情報を教材とした授業の特徴と成果

文字情報を教材としていたのは、分析対象の文献[17]-[29]の13件であった。

文字情報を教材とするねらいは、思考力や事例のアセスメント力の育成などであった。闘病記の活用においては、心の健康のとらえ方を考える機会とするものであったり、当事者を教材とした授業と同様に精神障害者に対するイメージの改善をしたりすることをねらいとしていた。

文字情報を教材とした授業は、ペーパーペーパー

ト、闘病記、精神医療に関する書籍等であった。講義の準備においては、事前学習課題として教材を提示するなどしていた。

講義内容については、教材を活用する単元は多岐にわたり、精神医療の歴史の理解、精神保健及び精神障害者福祉にする法律（以下、精神保健福祉法）の理解、精神看護の対象理解、ペーパーペーシェントを用いた看護過程の展開などであった。

講義の形式は、文字情報を教材として講義を教員が一方的に進めるのではなく、教材を用いてグループワークを行ったりすることにより、他の学生の思考を共有するなどの進め方の工夫がみられた。グループワークにおいては、各グループに実習指導者が入るなどしてきめ細かな指導ができる体制の工夫がみられた。

文字情報として闘病記を教材とすることにより、当事者を教材とした授業と同様に、精神障害者に対する偏見や否定的なイメージが払拭されるという報告がみられた。文字情報としてペーパーペーシェントを教材とし、グループワークを組み合わせることにより、アセスメント力や思考力の向上、視野の広がりにつながるという報告がみられた。

### 3. 1. 3 RPを教材とした授業の特徴と成果

RPを教材としていたのは、分析対象の文献[17]と[30]-[35]の7件であった。

RPを活用するねらいは、臨床場面を想定し役割を演じることで、精神症状の理解や対象が置かれている状況の理解など対象理解に関するものと、演じることを通して学生が自分自身の関わりを振り返ることに活用することなどであった。

RPを教材とした授業は、臨床実習で遭遇することが予測される場面や、精神症状に対応する場面等であった。プロセスレコードと組み合わせ、患者役と看護者役を交代しながら体験し、双方の立場から考えられるようにするなどされていた。また、振り返りは、RPを動画撮影したものの視聴や、グループで検討などがされていた。

### 3. 1. 4 動画を教材とした授業の特徴と成果

動画を教材としていたのは、分析対象の文献[36]-[41]の6件であった。

動画を活用するねらいは、言語による説明では困難なことに対する理解や気づきを促すことであった。

動画を教材とした授業は、映画や教材として製作された動画、教員の自作によるもの等であった。

講義内容については、精神症状の理解や対象が置かれている状況の理解など対象理解に関するものと、演習場面を撮影し振り返りに活用するなどされていた。

動画を選定あるいは、教員が作成することにより、意図する学習目的につながっていた。動画は、教員が自作することで、コスト削減や教員が把握している学生の特徴に応じた教材を実現しているものもあった。

動画を教材とすることにより、イメージ化や理解のしやすさにつながり、学習の動機づけにもなること、シナリオ型の動画は、観察したり考えたり、経過を理解することにつながるという報告があった。

### 3. 1. 5 SPを教材とした授業の特徴と成果

SPを教材としていたのは、分析対象の文献[40]と[42]-[45]の5件であった。

SPを活用するねらいは、対象および臨床場面のイメージ化、援助技法を学ぶことなどであった。

SPは、他校の教員や精神科病床における看護実践のある看護者等であった。SPとしての訓練の有無については記載がなかった。複数のSPを導入する場合には、ガイドラインを定める場合と、SPに一任する場合があった。授業展開では、SPを用いて学生がロールプレイングを体験し、その場面をVTRにより撮影したりプロセスレコードを記述することと組み合わせたりすることで、演習を振り返る機会が設けられていた。

SPを教材とすることにより、イメージ化、コミュニケーション技法や観察、情報収集の学びにつながるという報告がみられた。一方で、イメージができていても即時的に行動の変化につながるわけではないこと、ロールプレイングは繰り返さなければ、学びの定着、深化が起こらないこと、教材を効果的な学びにするためには目的・方法・振り返りのポイントを明確化するなどの課題が挙げられていた。

### 3. 1. 6 プロセスレコードを教材とした授業の特徴と成果

プロセスレコードを教材としていたのは、分析対象の文献[23][25][32][35][46]の5件であった。

プロセスレコードを活用するねらいは、援助場面における自己を理解すること、対人援助技術を高めることなどであった。

プロセスレコードを教材とした授業は、臨地実習で遭遇が予想される対応困難場面などであった。ロールプレイングやグループワークと組み合わせ、事例を用いて看護場面のプロセスレコードを提示した後にグループワークにより望ましい関わりを検討する、学生がロールプレイングを体験した後に体験した場面をプロセスレコードに記述する等の活用方法がとられていた。

学生が体験した場面のプロセスレコードを検討する際は、グループ内で心理的安全が保たれるよう教員を配置することや、望ましい対応を考えられても実践力には直

結しないこともあるため、学びを臨地実習で活かす臨床との連携の必要性が課題として挙げられていた。

プロセスレコードを教材とすることにより、援助関係において対象と学生との距離観を形成することの重要性に気づいたり、学生が援助者としての自己のあり方を振り返る機会となったりするという報告があった。

### 3. 1. 7 SSTを教材とした授業の特徴と成果

SSTを教材としていたのは、分析対象の文献[31][47]-[49]の4件であった。

SSTを活用するねらいは、精神看護における治療的技法としてのSSTの修得や学生自身の対人関係技術・社会生活技能を高めることなどであった。

治療的技法としてSSTを行ったものでは、慢性期にある事例の相談場面を取り上げ、学生自身の社会生活技能を高めるためにSSTを行ったものでは、看護者、患者、観察者すべての役割を体験できるようにしていた。

SSTを教材とすることにより、学生は、自己の社会生活技能のつよみと課題を明確にできたという効果の報告や臨地実習でSSTでの学びを活かした関わりができたという報告がみられた。一方で、SSTを治療的技法として学習しても、臨地実習で患者に対してSSTを実践するというには至らなかったという報告があり、意図的な学習スタイル、ロールプレイング、フィードバックを講義形式に取り入れる工夫をすることが課題とされていた。

### 3. 1. 8 画像を教材とした授業の特徴と成果

画像を教材としていたのは、分析対象の文献[50][51]の2件であった。

教材として活用された画像は、精神保健福祉法の学習に関連する身体的拘束の写真や、絵本などであった。活用のねらいは、イメージ化と感性の刺激であった。

教材の効果を高めるために、その他の教材と合わせて使用していた。

画像を教材とすることにより、イメージが促進されたり、想像力をかきたて感情が呼び起こされたりするという報告がみられた。

### 3. 1. 9 施設見学を教材とした授業の特徴と成果

施設見学を教材としていたのは、分析対象の文献[52][53]の2件であった。

施設見学をするねらいは、精神看護の対象や環境をイメージすることであった。

施設見学は、指示を与え自己学習として学生自身に見学先の施設との調整から見学までをさせレポートを記述させる場合と、教員が引率し見学後にはまとめの時間を設けている報告があった。学生自身に施設との調整から

レポート記述までをさせる方法では、見学体験を学生同士が共有する機会を設けることが課題とされていた。

施設見学を教材とすることにより、患者との接し方やコミュニケーションに対する不安が軽減されるという報告や、精神障害者や施設に対する否定的な感情から肯定的あるいは中立的な感情が増えるという報告があった。

### 3. 1. 10 健康教育を教材とした授業の特徴と成果

健康教育を教材としていたのは、分析対象の文献[38][54]の2件であった。

健康教育を教材とした授業は、禁煙教育と自殺予防教育であった。健康教育を活用するねらいは、禁煙教育では、学生自身の健康保持と医療系学生として患者のモデル的存在として喫煙行動の修正であった。自殺予防教育のねらいは、学生自身と学生の周囲の青少年の自殺予防であった。

自殺予防教育では、取り扱うテーマについての心理的動揺を防ぐために事前の説明を行ったり、動揺が起きた場合のフォロー体制を整えたり学生にフォロー体制について説明したりするという配慮がされていた。

健康教育を教材とすることにより、自分自身の健康を振り返る効果があったという報告がみられた。一方で、喫煙している学生が禁煙の必要性を理解しつつも禁煙につなげられないといった行動変容が起きないことも明らかにされていた。

### 3. 1. 11 バーチャルハルシネーション（以下VH）を教材とした授業の特徴と成果

VHを教材としていたのは、分析対象の文献[55][56]の2件であった。

VHを活用するねらいは、擬似体験による幻覚状態のイメージと理解、偏見の解消などであった。

VHは、個別に体験をするという特徴から、個別に部屋を用意し、教員が付き添いながら体験できるようにするなどしていた。事前に幻覚状態に関する知識面の講義を行ったり、器具の説明をしたりしてから体験させていた。また、待機する時間には課題を提示するなどしていた。体験は、希望者に限定して任意性を保持していた。しかし、体験しなかった場合の代替する学習方法についての記述はなかった。

VHを教材とすることにより、対象のつらさを感じ取る、対象の言動が理解できるようになる、どのような看護が必要なのかを考えるといった効果の報告がみられた。一方で、体験に対する恐怖や不安の反応に関する報告もみられた。

### 3. 1. 12 CVPPP（包括的暴力防止プログラム）を教材とした授業の特徴と成果

CVPPPを教材としていたのは、分析対象の文献[57][58]の2件であった。

CVPPPを活用するねらいは、暴力に対するイメージの変化、暴力に遭遇した際のバーンアウトや心的外傷後ストレス障害の予防などであった。CVPPPは、講義形式で教授する場合と、CVPPPトレーナー資格を有する者が演習形式で行っていた。CVPPPを教材とする際、学生の反応を予測し、プログラムの中でも学生が学びやすい内容を選定し、トレーナー資格を有する教員のほか複数の教員を配置し、安心・安全に学習することを保証する配慮がみられた。

CVPPPを教材とすることにより、暴力への介入技術の修得は上昇したという報告がみられた。一方で、性差があり、男性は、ボディメカニクスの活用よりも筋力に頼っている可能性があり、女性は、理解度は高いものの対応の自信とCVPPP活用の意思が低く、実践につながるためには指導方法の工夫が課題とされていた。

### 3. 1. 13 リラクゼーションを教材とした授業の特徴と成果

リラクゼーションを教材としていたのは、分析対象の文献[59][60]の2件であった。

リラクゼーションを活用するねらいは、安楽や緊張緩和の技術の修得などであった。実際に演習形式で、学生同士が患者役、看護者役を交代するなど体験的に学習させていた。また、リラクゼーションの効果を妨げないよう、演習環境に配慮するといった工夫がされていた。

リラクゼーションを教材とすることにより、学生自身がその効果を実感し、看護者自身のストレスマネジメントに活用できる可能性に気づいたり、不快感や抵抗感を持ちリラックスできないという体験から自分自身の傾向を知ったりすることにつながることで、援助技術として不安や緊張、疼痛などがある患者への活用の可能性を考えることにつながったという報告がみられた。一方で自律訓練法などは手技が難しく、修得には時間をかける必要があること、精神の健康障害時における身体ケアとしての適切性を判断することを含めて学習するには、学内演習は限界があるとされていた。

### 3. 1. 14 その他の教材を活用した授業の特徴と成果

その他の教材は、心理療法に関するもので、分析対象の文献[50][61]-[64]の5件と、身体的拘束に関するもので分析対象の文献[51]の1件であった。

心理療法は、エゴグラム、構成的エンカウンター、コラージュ等を学生が受けることを通して、自分への気づきや自己を見つめなおすことをねらいとしていた。心理

療法を教材とすることにより、学生の感性を刺激したり、心理テストを用いて自己理解を深めたりすることにつながるという報告があった。

身体的拘束は、精神医療の場では、精神保健福祉法に基づく行動制限の一つである。講義、写真を見る、見学する、拘束帯に触れてみる、そして、希望者のみが身体的拘束を体験するというように学習段階を踏んでいた。身体的拘束を教材とすることにより、専門職としての視点、行動制限を受ける患者への共感的理解、倫理観の育成につながるという報告があった。一方で、体験学習が学生の心理的侵襲につながる可能性があることが課題とされていた。

## 4. 考察

精神看護学における教材の種類は、デーの『経験の円錐』による分類でも、現実的・具体的な教材から抽象的な教材まで多様である。

テキストを読んだり、講義を聞いたりといった抽象的な経験よりも、直接的で目的的な経験は、学習者が主体的・能動的に学習の場に参加することで多くのことを学ぶ、あるいは、それらを組み合わせることで、より学びを深めることが可能となる。また、直接的で目的的な経験は、振り返りなどを加えることにより、その具体的な学びを抽象的な学びへと変換することも必要である。実際に教材は、複数のものを組み合わせて活用されており、学習経験を学びに変換する工夫がされているといえる。経験を学びに変える際、看護学においては、知識のみならず看護実践能力として修得できるような教育が必要となる。

各教材を用いた授業の特徴と成果から、精神看護学における教材の特徴、教材の効果を引き出すための授業展開方法の工夫、教材の汎用性について考察する。

### 4. 1 精神看護学における教材の特徴

#### 4. 1. 1 精神看護学の対象理解の促進

多くの教材に共通するねらいは、精神看護の対象や場のイメージ化や理解を促進するということであった。精神看護の主な対象である精神の健康障害をもつ対象を、当事者、手記、VH、動画などによりリアルにイメージすることと、精神看護の臨床場面をSSTやSPなどによりリアルにイメージすることである。特に精神看護の対象の中核をなす精神の健康障害時の対象と対象の生活の場である臨床現場は、学生がそれまでの生活経験の中で接触する機会も少なく、はじめにも述べたように、ネガティブなイメージも多い。このようなイメージは、対象の立場から必要な看護を考えることを困難にしており、イメージを作り替え、学生が、看護の対象として手を差し伸べたいと思えるようにする必要があると精神看護

学を担う教員が考えているものと推察する。

精神障害者に対するネガティブなイメージを持つ学生が、対象の立場から精神の健康障害を抱えつつ生活する苦悩やリカバリーのプロセスを知ることや、VHのように対象の立場に接近することにつながるような教材を活用することで、精神障害時の症状や状態、精神障害の回復過程を具体的にイメージし、イメージしたことから対象の立場に立って何が必要かを考える、つまり、追体験を可能とし、知識面の理解のみならず、心情面の理解を促進することができる。心情面の理解を促進することは、対象に看護者として手を差し伸べたいという動機につながるものと考えられる。

看護実践能力の基盤として日本看護系大学協議会の「看護学士課程教育におけるコアコンピテンシーと卒業時到達目標」報告書<sup>14)</sup>では、『対象となる人を全人的に捉える基本的能力』をコアコンピテンシーのI群として追加した。精神看護学教育においては、精神看護の対象となる人を全人的に捉える基礎的能力の修得を促進するような教材の検討がなされているといえる。しかし、精神看護の対象や場の理解、イメージ化の促進というねらいは、精神の健康障害時に焦点化して具体的な教材が用いられていることが多かった。精神看護学の守備範囲は精神障害時だけではなく、精神の健康の保持増進も含まれる。中核的な精神の健康障害時の対象と看護の場だけではなく、精神の健康を保持増進するということも対象としてイメージする必要がある。精神の健康の保持増進という観点からは、健康教育としての禁煙教育や自殺予防教育、リラクゼーション等の教材は、精神の健康を理解するために重要な教材であり、今後このような精神の健康を理解するための教材の充実を図っていく必要があると考える。

当事者については先行研究<sup>16) 17)</sup>でも文献研究の成果がまとめられており、精神看護学教育における教材としての成果がまとまりつつある。しかし、どのように当事者を選定し、どのような内容の講義を依頼するのか、教育目的に即した教材の選定や当事者から何を学ぶのか、その学びを実現するためにはどのような準備性と授業展開をすることが必要なのか、授業設計と授業展開の内部構造に踏み込み検討を進めていく段階にあると考える。

#### 4. 1. 2 精神看護学の具体的援助技術の修得

精神看護学に特徴的な援助技術について、本研究の対象となった文献でもSST、身体的拘束、CVPPP、リラクゼーション法等の教材の効果について検討されていた。しかし、SSTは臨床で実践するためには研修を受講していることが必要なこと、身体的拘束は精神保健福祉法に基づく行動制限であり精神保健指定医の指示のもとに行うものであること、CVPPPも技術の修得にはトレーニ

ングが必要であることから、実践可能な援助技術として修得するには難易度が高く、看護基礎教育段階において学生がどこまで学習すればよいか、吟味する必要があると考える。例えば、身体的拘束は、授業を通してその方法論を修得することは困難であったとしても、看護学士課程教育におけるコアコンピテンシー<sup>15)</sup>にもある『看護の対象となる人々の尊厳と権利を擁護する』ための基礎的な考え方を学習するという点からは、非常に重要な意味をもつ教材と位置付けることが可能である。

次に、対人関係は精神看護学独自のものではなく、あらゆる看護の場において基本的な技術である。看護場面は、その時その場の再現性がなく、個別性、状況性が高いこと、精神機能の障害は、生物学的な検査結果よりも日常生活行動や対人関係など生活場面での把握を必要とする。そのため、看護者は、自分自身のものの見方考え方、感じ方の特徴を知り、適切な援助をするために自己研鑽する必要がある。自分自身の特徴を理解し、自分自身を道具的に活用する、つまり、援助者としての自己理解に基づく自己活用について学習をするための教材として、プロセスレコードやSP、RPを用いられている。これらの教材は、精神機能の理解を踏まえた精神看護学の独自性のある自己理解と自己活用につながられており、教材の活用の仕方、具体的な教材を選定することにより、精神看護学の特徴を学ばせることができると考える。さらに、複数の教材の組み合わせや、グループワークやVTRを活用するなどの方法の工夫がなされていたことから、教材は、ひとつに偏ることなく、複合的に組み合わせることで、看護基礎教育における精神看護学の学習を効果的に進めることを可能にするものと考えられる。しかし、結果にも取り上げたように看護実践能力につながるためには、講義・演習の時間と場の限界があるという指摘もあり、知識として理解することと、看護実践能力を身につけることは、講義、演習、実習という授業方法それぞれの特徴を活かし、連携と統合を図ることが必要と考える。

#### 4. 2 教材の効果を引き出すための授業展開方法の工夫

授業は、教育目標を達成するための教員の意図的な働きかけであり、教材はこれを使えばこういう学びが可能であるという単純なものでも、教材だけで学習効果をもたらすものでもない。教員がどのように活用するのか、教材によって学生がどのように学習内容を受け止めるのかということを含む複雑な構造がある。そのため、授業展開方法には様々な工夫が必要である。

学生個々の学びにグループワークを重ねる、リフレクション等により振り返りの機会をもうける等の教育方法を重ねることは、学びの深化拡大につながるものであり、演習形式で活用する教材による学びを記述や映像化

することは、演習を客観視する工夫といえる。

また、その教材を学習過程の中でいつ活用するか、タイミングの工夫も必要である。教材による刺激を学習の早期に受けることは、受けた刺激をその後の学習過程で生かしながら学ぶことを可能にするであろうし、学習の晩期に教材による刺激を受けることは、これまで学生が修得したと照らし合わせながら学ぶことにつなげることができるであろう。いずれの時期が効果的であるか検討し時期を選定することも必要である。

#### 4. 3 教材の汎用性

精神看護学に関する教材は、擬似体験や自己の振り返りを促すものが含まれ、それらは学生にとって苦痛や不快を伴ったり、不安や脅かしを受けるリスクをもつものもある。苦痛や不快を伴う可能性が高いものであれば、教材としては適切とは言えない。教材に対する学生の反応を予測し、安心・安全に学習することを保証する配慮をする必要がある。また、体験の意思を確認し体験の任意性を保持するとともに、体験しなかった場合の代替する学習方法についても準備しておく必要がある。看護技術教育において身体侵襲を伴う技術と同様に、精神的な侵襲の観点から教材の安全性や適切性を検討することが必要である。

2011年「私立大学教員の授業改善白書」<sup>18)</sup>では、情報通信技術の効果的な活用の必要性が示唆されており、初等・中等教育において情報教育の充実が図られ、その教育を受けた学生が高等教育に進んでいるという点からも、教員にはICTの効果的な活用が求められている。今後更に発展するICT技術の中で、有効な技術を積極的に取り入れることが求められる。具体的にはVR技術やオーグメンテッドリアリティ（AR）技術による教材開発により、危険が伴う状況を安全に理解したり、特殊な状況や希少な事柄を理解したり、再現性があることを活かして習熟に活用可能性があると考えられる。しかし、これらの技術を教材に活用するためには、経済面や機能設備の整備も必要となることを考慮しなければならない。

良質で汎用性が高い教材は、共有化が図られれば、精神看護学教育全体の質向上につながる可能性がある。この際、前述のように精神看護学の守備範囲と看護基礎教育において精神看護学が教育すべき内容を明確化することで、精神看護学の専門性がより明確化するものと考えられる。

初等中等教育機関等においては、教材開発や活用方法などの共有化を図る取り組みがなされている。平成24年「改正著作権法」が施行されていることから、著作者の財産権と人格権を侵害しないよう配慮しつつ、可能な範囲で共有化をはかり活用していくことも重要であると考えられる。

#### 4. 4 本研究の限界

本研究では、設定したキーワードをもとに抽出された文献に限定して精神看護学の教材の活用とその成果を検討したものであるため、精神看護学に活用されているすべての教材が網羅できているとは言えない。また、文献から成果などを読み取ったものであり、本研究を手掛かりとして、各教材を活用している教員へのアンケートやインタビュー調査などにより、活用方法とその成果をより具体的かつ詳細に調査することが必要である。

#### 5. まとめ

精神看護学における教材に関する研究成果の分析を行った結果、以下のことが明らかになった。

1. 教材の種類と件数は、複数回答で74件、当事者16件、文字情報13件、RP7件、動画6件、心理療法5件、SP5件、プロセスレコード5件、SST4件などであった。
2. 精神看護学における教材は、デーの『経験の円錐』による分類でも、現実的・具体的な教材から抽象的な教材まで多様である。
3. 精神の健康障害時に焦点化して看護の対象のイメージ化を促進するというねらいが多く教材に共通するという特徴があった。精神の健康も含めて対象を理解するための教材の充実を図る必要がある。
4. 精神看護学に特徴的な援助技術として、SST、身体的拘束、CVPPP、リラクゼーション法等の教材が用いられているが、看護基礎教育において教育すべき範囲を吟味する必要がある。
5. 対人関係は、精神看護学独自のものではないが、実習場面の想定やSPを用いることで、精神機能の理解を踏まえた精神看護学の独自性のある自己理解と自己活用につなげる教材とすることができる。
6. 当事者は、精神看護学教育における教材としての成果がまとまりつつあり、授業設計と授業展開の内部構造に踏み込み検討を進めていく段階にある。
7. 教材の汎用性について、安全性、経済性の観点から検討し、今後、VR技術やAR技術により教材開発が発展する可能性がある。
8. 精神看護学の守備範囲を明確にし、良質で汎用性が高い教材の開発をすすめ、共有化を図ることで、精神看護学教育全体の質向上につながる可能性がある。



## 分析対象の文献

- [1] 加藤伊千夫, 米澤美貴子: 自助グループ・当事者参加による授業の効果についての報告. 日本精神科看護学会誌, 45(1), 307-310, 2002.
- [2] 田中美恵子, 菅原とよ子, 若狭紅子他: 当事者による精神看護学の講義から学生は何を学んだか. 東京女子医科大学看護学部紀要, 5, 67-72, 2003.
- [3] 中谷千尋, 森川三郎, 野澤由美他: 精神障害当事者が参加する授業の成果. 山梨県立看護大学短期大学部紀要, 9(1), 49-60, 2004.
- [4] 森川三郎, 中谷千尋, 伏見正江他: 「当事者参加授業」の教育成果と概念モデルの検討. 山梨県立看護大学短期大学部紀要, 10(1), 17-30, 2005.
- [5] 大西香代子, 木立るり子, 石崎智子: 精神障害当事者の体験談を導入した教育方法(第1報). 日本看護学会論文集 看護教育, 35, 193-195, 2005.
- [6] 森川三郎, 中谷千尋, 上田康子他: 統合失調症「当事者参加授業」による看護学生の学び. 日本看護学会論文集 精神看護, 36, 116-118, 2006.
- [7] 藤井博英, 坂江千寿子, 清水健史他: 精神看護学における当事者参加型の授業効果. 看護教育, 48(4), 348-353, 2007.
- [8] 松下年子, 小倉邦子: 当事者家族による精神看護学授業の有用性. 埼玉医科大学看護学科紀要, 3(1), 31-38, 2010.
- [9] 樋渡明美, 関義和: 精神看護学に当事者体験の語りを導入して. 看護神奈川県立よこはま看護専門学校紀要, 7, 18-22, 2011.
- [10] 福永ひとみ, 佐々木三和, 那須実千代: 当事者参加授業を経て精神看護学実習を体験した学生の対象理解と学生への影響. 川崎市立看護短期大学紀要, 16(1), 107-114, 2011.
- [11] 江藤和子, 椎野雅代: 精神障がい者の体験談を導入した授業からの学び. 横浜創英短期大学紀要, 8, 35-40, 2012.
- [12] 篠原百合子, 山口恵: 当事者参加型講義の学習効果. 日本精神科看護学術集誌, 55(2), 197-200, 2012.
- [13] 小坂やす子, 文鐘聲: 精神障がい者当事者家族による参加授業の学習効果. 日本看護学会論文集 精神看護, 44, 185-188, 2014.
- [14] 田中千絵, 矢野優, 杉浦浩子: 当事者参加型授業の精神看護学実習における学びの活用状況. 日本看護学会論文集 精神看護, 47, 151-154, 2017.
- [15] 鈴木恵美子, 坂本成美, 宮尾裕子: 精神障がい者家族の当事者体験の有効性. 神奈川県立よこはま看護専門学校紀要, 10, 32-35, 2018.
- [16] 蔡小瑛: 看護学生が持つ精神障がい者に対するイメージの変容. 梅花女子大学看護保健学部紀要, 8, 1-10, 2018.
- [17] 谷口ひろ子, 深澤映子, 佐瀬美恵子: ロールプレイングによる患者-学生関係トレーニング. 看護展望, 26(1), 94-97, 2001.
- [18] 上平悦子: 精神看護学における精神医療の歴史の学びの内容. 日本看護学会論文集 看護教育, 34, 70-72, 2003.
- [19] 松田光信: 精神看護学の理解を助ける授業方法に対する学生による授業評価. 看護教育, 44(2), 162-166, 2003.
- [20] 前田由紀子, 増田安代: 精神看護学におけるグループワークの学習効果に関する検討. 九州看護福祉大学紀要, 8(1), 113-124, 2006.
- [21] 大西信行, 萩典子, 近藤信子: 精神看護学教育におけるケース・メソッド導入の試み. 四日市看護医療大学紀要, 1(1), 55-60, 2008.
- [22] 秋元園子: 看護基礎教育課程における学生の学習意欲に影響を及ぼす要因. 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, 34, 23-30, 2009.
- [23] 小野晴子, 住野好久: 精神看護学教育における「学びの三位一体論」の授業実践. 日本看護学会論文集 看護教育, 39, 9-11, 2009.
- [24] 西田幸典, 江藤和子, 椎野雅代: 精神看護学の講義における精神保健福祉法の教育方法. 日本精神科看護学術集誌, 55(2), 25-29, 2012.
- [25] 小野晴子, 住野好久, 土井英子他: 学生の「距離観」を形成する授業の研究. インターナショナルNursing Care Research, 8(1), 85-93, 2009.
- [26] 小平朋江, いとうたけひこ: ナラティブ教材を用いた精神看護学授業での統合失調症のイメージの変化. 日本精神保健看護学会誌, 22(2), 68-74, 2013.
- [27] 椎野雅代, 江藤和子: グループワークを取り入れた精神看護学看護過程演習の自己評価の比較. 日本看護学会論文集 精神看護, 43, 151-154, 2013.
- [28] 椎野雅代, 江藤和子: 精神看護学看護過程演習の自己評価の比較. 日本精神科看護学術集誌, 56(2), 226-230, 2013.
- [29] 清水恵子, 渥美一恵, 山田光子他: 精神保健論の授業にポートフォリオを導入した学習成果の検討. 山梨県立看護学部紀要, 16, 31-42, 2014.
- [30] 谷口ひろ子, 吉野淳一, 澤田いずみ: 対人関係技術に関するロールプレイ演習とその評価. 精神科看護, 29(5), 46-51, 2002.
- [31] 椎野雅代, 江藤和子: 精神看護学におけるロールプレイを用いた集団SSTの学習効果の検討. 横浜創英短期大学紀要, 8, 53-58, 2012.
- [32] 渥美一恵: 精神保健論コミュニケーション演習から看護学生が認識した自己理解. 日本精神科看護学術集誌, 56(2), 172-176, 2013.
- [33] 中山亜弓, 澤田由美: 精神看護学援助論における看護学生のコミュニケーション演習に関する研究. 新見公立大学紀要, 34, 75-78, 2013.
- [34] 入江拓, 清水隆裕: 予期的社会化プログラムを視野に入れ

- た精神看護学教材の作成と活用の検討. 聖隷クリストファー大学看護学部紀要, 22, 15-25, 2014.
- [35] 丹治真紀, 風間眞理: 精神看護学実習中の困惑場面を用いたロールプレイからの学生の学び. 日本看護学会論文集 精神看護, 45, 67-70, 2015.
- [36] 川原淳子, 石橋通江, 河津ゆう子他: 看護学生の統合失調症患者に対するパーソナリティ認知の構造. 日本赤十字九州国際看護大学 Intramural Research Report, 4, 183-192, 2005.
- [37] 中村博文, 渡辺尚子: 上級生が下級生のグループワークに入る演習方法の試み. 精神科看護, 32(9), 52-57, 2005.
- [38] 山本明弘, 北村雄児, 柴田早苗: 看護学生における禁煙講義の効果. 明治国際医療大学誌, 6, 55-61, 2012.
- [39] 江藤和子, 椎野雅代, 宮原舞子他: 精神看護学における映像教材の有効性の検討. 日本精神科看護学術集会誌, 58(2), 244-248, 2015.
- [40] 天野志保, 安藤暢洋, 後藤尚子他: 精神障がい者の対象理解を深める授業方法. 中国四国地区国立病院機構・国立療養所看護研究学会誌, 11, 283-286, 2016.
- [41] 平井豊美, 幸島美絵, 神崎秀嗣: 看護学生が学ぶ自閉症の理解を深める教材についての検討. 大和大学研究紀要 (保健医療学部編), 3, 77-85, 2017.
- [42] 草地仁史, 山根俊恵, 磯村聡子他: 精神看護学演習における看護学生の学習内容の明確化. 日本看護学会論文集 精神看護, 42, 245-248, 2012.
- [43] 山根俊恵, 草地仁史, 磯村聡子他: 精神看護学演習におけるリフレクションの要素と構造. 日本看護学会論文集 精神看護, 42, 249-252, 2012.
- [44] 藤野ユリ子, 山崎不二子, 花田陽子: 精神看護援助論演習におけるシミュレーション教育の取り組み. インターナショナル Nursing Care Research, 15(4), 189-194, 2016.
- [45] 山下真裕子, 藪田歩, 伊関敏男: シミュレーション教育における精神障がい者のイメージへの影響. 神奈川県立保健福祉大学誌, 13(1), 71-81, 2016.
- [46] 椎野雅代, 江藤和子: 精神看護学演習におけるコミュニケーションに関する学びの検討. 横浜創英短期大学紀要, 5, 81-86, 2009.
- [47] 江藤和子, 椎野雅代: 精神看護学におけるSSTの学習効果の検討. 日本精神科看護学術集会誌, 56(2), 231-235, 2013.
- [48] 椎野雅代, 江藤和子: SSTの講義を受けた看護学生の精神看護学実習後学習効果と自己効力感の検討. 日本精神科看護学術集会誌, 58(3), 249-253, 2015.
- [49] 椎野雅代, 江藤和子: 看護学生の精神看護学実習後におけるSSTの学習効果. 日本精神科看護学術集会誌, 58(2), 215-219, 2015.
- [50] 東中須恵子: 看護学生の感性を刺激する精神看護学授業の工夫. 弘前学院大学看護紀要, 1, 91-98, 2006.
- [51] 佐藤美保, 田野将尊, 浅沼奈美: 行動制限の体験学習を通じた学生の学び. 杏林大学研究報告 (教養部門), 33, 9-19, 2016.
- [52] 山田浩雅, 永井優子, 菊池美智子他: 精神看護学「見学課題」における教育効果と方法に関する検討. 愛知県立看護大学紀要, 7, 37-45, 2001.
- [53] 澤田由美, 塚本千恵子: 精神看護学の授業展開. 新見公立短期大学紀要, 24, 83-91, 2003.
- [54] 清水恵子, 大塚ゆかり, 山中達也他: A大学看護学部生に実施した自殺予防教育とその成果. 山梨県立大学看護学部研究ジャーナル, 1, 1-16, 2015.
- [55] 茂木泰子: 精神看護学における対象理解のための体験学習. 高崎健康福祉大学紀要, 4, 105-111, 2005.
- [56] 白石壽美子, 星直子, 茂木泰子他: 精神看護学教材として「バーチャルハルシネーション」活用上の有効性と課題. 帝京大学医療技術学部看護学科紀要, 2, 51-62, 2011.
- [57] 向井京子, 日下和代: 看護系大学生の被暴力体験と包括的暴力防止プログラムによるイメージの変化. 日本精神科看護学術集会誌, 56(2), 236-240, 2013.
- [58] 川添郁夫, 則包和也, 倉内静香他: 看護学生に対する包括的暴力防止プログラム (CVPPP) の教育効果保健科学研究, 4, 1-9, 2014.
- [59] 那須実千代, 福永ひとみ, 佐々木三和: 精神看護学の授業におけるリラクゼーション技法を試みた学生の反応. 川崎市立看護短期大学紀要, 16(1), 121-127, 2011.
- [60] 児玉まゆみ, 冨喜田恵子, 大谷恵: 精神看護学教育において身体ケアを体験的に学ぶことの意義. 日本看護学教育学会誌, 26(3), 71-79, 2017.
- [61] 増田安代, 大山真弘: 看護基礎教育における記録内観の試み. 九州看護福祉大学紀要, 7(1), 59-65, 2005.
- [62] 増田安代: 精神看護学における記録内観の試みへの検討. 日本看護学会論文集 精神看護, 36, 258-260, 2006.
- [63] 仙田志津代: 「こころの絵」を描くことで自分自身を知る. つくば国際大学研究紀要, 15, 149-166, 2009.
- [64] 篠原百合子, 山口恵, 武政奈保子: コラージュとエゴグラムによる自己理解を目的とした精神看護学講義の評価. 日本精神科看護学術集会誌, 56(2), 182-186, 2013.

## 参考文献

- 1) 公益社団法人私立大学情報教育協会：私立大学教員の授業改善白書，2009. [http://www.juce.jp/LINK/journal/1704/pdf/05\\_01.pdf](http://www.juce.jp/LINK/journal/1704/pdf/05_01.pdf), (参照2018-10-01).
- 2) ストレス・災害時こころの情報支援センター：<https://saigai-kokoro.ncnp.go.jp/>, (参照2018-10-01).
- 3) 厚生労働省委託事業 DPAT事務局：災害派遣精神医療チーム (DPAT), <https://www.dpat.jp/dpat.php>, (参照2018-10-01).
- 4) 厚生労働省：国民健康づくり運動 (健康日本21), [https://www.mhlw.go.jp/www1/topics/kenko21\\_11/top.html](https://www.mhlw.go.jp/www1/topics/kenko21_11/top.html), (参照2018-10-01).
- 5) 厚生労働省：引きこもり対策推進事業, [https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/hukushi\\_kaigo/seikatsuhogo/hikikomori/index.html](https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/hukushi_kaigo/seikatsuhogo/hikikomori/index.html), (参照2018-10-01).
- 6) 薄井坦子：看護学原論講義. 改訂版, 現代社, 1994.
- 7) 蕪原孝枝：精神看護学学習前の看護学生が精神障害者を抱くきっかけ (原因) となった事象. 看護学研究紀要, 2(1), 21-31, 2014.
- 8) 小坂やす子, 文鐘聲：精神看護学実習前後における学生の偏見と精神障がい者観の変化. 日本看護学会論文集 看護教育, 46, 39-42, 2016.
- 9) 村井里依子, 岩崎みすず, 小林美子他：授業開始時における学生の精神障害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, 21-29, 2001.
- 10) Dale, Edger.: Audio-Visual Methods in Teaching. NY: Dryden Press, 1946.
- 11) 看護学大辞典, 第6版, メヂカルフレンド社, 2013.
- 12) 藤岡完治：看護教員のための授業設計ワークブック, 医学書院, 14, 1994.
- 13) 医学医療教育用語辞典, 照林社, 2003.
- 14) 日本看護系大学協議会：「看護学士課程教育におけるコアコンピテンシーと卒業時到達目標」報告書, <http://www.janpu.or.jp/file/corecompetency.pdf> (参照2018-10-01).
- 15) 前掲書, 14).
- 16) 中谷千尋, 森川三郎, 上田康子他：看護基礎教育における当事者参加授業の教育成果と課題. 目白大学健康科学研究, 1, 139-147, 2008.
- 17) 柴裕子, 宮良淳子：精神障がい者の対象理解の視点と方法の検討. 日本看護学教育学会誌, 27(2), 55-63, 2017.
- 18) 前掲書, 1).