

【研究報告】

精神看護学実習における自己理解や他者理解を促進する教育についての国内文献検討
— 学生のメンタライジングに焦点をあてた教育方法への示唆 —

佐藤智美* 吉谷優子* 石崎智子*

【要 旨】

2021年までに国内で報告された看護文献から、精神看護学実習における学生の自己理解や他者理解を促進する指導方法や学生への関わりを述べた45文献を分析した。実習指導では、82.2%で複数のツールが活用された。最も多く使用されたプロセスレコードは、カンファレンスやロールプレイとも併用されていた。精神看護学実習では、学生に自己理解や他者理解への気づきをもたらすプロセスレコード、ロールプレイ、カンファレンスの併用と、教員による学生の感情表出と学生同士の支え合いを支援する関わりが、学生のメンタライズ力を促すとの示唆を得た。

【キーワード】 精神看護学実習, 自己理解, 他者理解, メンタライジング, 教育

I. 序論

大学における看護系人材養成の在り方に関する検討会は、2017年に看護学教育モデル・コア・カリキュラムを策定した。このなかには、看護系人材（看護職）として求められる基本的な資質・能力を念頭に置いた看護実践能力の修得に必要な学修目標が示された。学修目標を構成する大項目には臨地実習（以下実習）が含まれ、実習では「知識・技術の統合を図り、看護の受け手との関係形成やチーム医療において必要な対人関係能力と倫理観を養い、看護専門職としての自己の在り方を省察する能力を身に付ける」ことがねらいと定められた（文部科学省，2017）。

近年では、地域共生社会の実現に向け、高齢者のみならず、精神障害者にも対応した地域包括ケアシステムが推進され、看護が必要とされる場も多様化している。そのため、患者・家族を共に支援する他職種、他機関、地域社会との協力、連携が必要であり、看護師として、他者との関係を形成、維持、調整する能力が今後一層求められる。

看護基礎教育課程における実習は、看護師として必要な知識技術を統合させるだけでなく、患者・家族、看護師、他職種と直接関わることができる点で意義深いものである。実習で他者と関わり、関係を

形成する過程において、他者に興味・関心を向けて相手を理解しようとすることや相手の反応から自己を見つめることで、他者理解とともに自己理解が進み、対人関係能力が養われると考える。ただ、学生の多くが青年期の発達課題である自我同一性の確立と拡散の危機の間で揺らいでいる時期でもある。自己肯定感の低さや精神的ストレスへの脆弱さ、自分のことを考えるだけで精一杯で他者や周囲の状況にまで気持ちが及ばない余裕のなさを抱えている。また、精神的な未熟さゆえ、自己を見つめることへの防衛反応が強くみられ、短期間の実習の中では患者との関係を深められないといったこともある。

筆者らは、看護系大学で精神看護学を担当しているが、上述した状況に加え、患者の言動の意味や背景、置かれた立場、今後どうなっていくのか、といった患者の心情や状況に対する学生の想像力が弱くなっているようにも感じられる。学生からは、「精神の実習は難しい。これで合ってますか。」「キツイ。寝られない。」との声があり、患者を知ることよりもケアの方向性を定め、看護計画を立案することに関心が向きがちで心身や時間の余裕もないと感じる。しかし、患者の背景から心情を思いやり、患者の思いに触れる経験ができた学生は、自己の感情や思いを重ね合わせて「いい実習ができた。」と語っている。

* 日本赤十字北海道看護大学

自己中心的な考えが先行し、他者に対する想像力が及ばなくなる背景としては、他世代との交流機会の減少によるコミュニケーションへの戸惑いのほか、ネット上での交流や SNS による発信の日常化により、内面を語らずとも表面的なやり取りで関係を継続できるなど、対人関係が変化している影響もあると考える。リアルな人間同士のやり取りは、自分と他者の精神状態に注意を向け、相手の反応を受け取り、自分の反応を投げ返すといった相互のやり取りが必要になる。この一連の過程で行われる自己および他者の「行動を内的な精神状態と結びついているものとして、想像力を働かせて捉えること、あるいは解釈すること」は、メンタライジングと呼ばれる (Allen, Fonagy, & Bateman, 2008/2014, p. 4)。多くの人は、意識することなく自分自身や他者の思いを考え、想像することができる。これは、メンタライジングに必要な能力 (以下メンタライズ力) が成長過程で育まれるからである。養育者との安定的な愛着関係がメンタライズ力の促進に大きく影響する (上地, 2015, pp. 132-138) といわれ、こうした力に乏しい対象 (境界性パーソナリティ障害や虐待などによる愛着障害の患者) に対する治療エビデンスもすでにある (Bateman, & Fonagy, 1999, 2001)。また、メンタライズ力は適度な緊張で最も発揮され、ストレスによる脳の緊張が過度に高まると本能的防衛反応が優位になるため、メンタライジングにおける機能不全がおり、その力が低下する (崔, 2016, pp. 47-49)。メンタライズ力が乏しい場合や十分な力がありながらも発揮できない場合は、実習の中で患者と過ごし、その思いに触れ、自己を省みることが難しくなる。しかし、これらの知見からメンタライズ力の促しを意識した教育的関わりによって、学生の自己理解や他者理解を促進させる可能性は十分にあると考えられる。

平川, 木下, 岡須 (2011, pp. 89-96) は、1997年から2009年に国内で報告された実習での指導方法や関わりについて報告している。そのなかで、指導者は、効果的な実習を促すために、「精神疾患に対する不安や緊張の軽減に重点を置いた実習指導」と、「自己の体験の振り返りと体験を意味づける表現場面での指導方法」を検討していた。だが、自己理解や他者理解を促進する教育方法や関わりに焦点化し、検討されたものではなかった。

よって、本研究では、精神看護学実習における学生の自己理解や他者理解を促進する指導方法や学生

への関わりについて、国内文献での知見を整理し、メンタライズ力を促す教員の関わりや指導への示唆を得る。

II. 研究方法

1. 検索方法および対象文献

JDeam III、CiNii Articles、医学中央雑誌 Web 版 ver. 5.0 (以下医中誌と略) のデータベースを使用し、開始期間は定めず、2021年までに国内で報告された看護文献を検索した。キーワードは、「精神看護学実習」に「教育方法」、「指導方法」、「自己理解」、「他者理解」、「対象理解」をそれぞれ組み合わせた。

検索による文献数は270件あり、一次スクリーニングで120件の重複文献を除外した。二次スクリーニングにて、精神看護学実習と無関係なもの、学生の自己理解や他者理解に関する教育方法や関わりについての記述がないもの、教員が関わっていないもの、原著論文以外、レビュー報告の53件を除外した。そのうえで、精神看護学実習における学生の自己理解や他者理解につながる「指導方法」もしくは「関わり」について言及がなかった19件を除き、78件を対象文献とした (図1、論文末に掲載、図に関して以下同じ)。

対象文献は、A「研究目的に学生の自己理解、他者理解が含まれている」、B「研究目的の中に対象理解、または患者理解が含まれている」、C「研究目的の中にA、Bを含まないが、自己もしくは他者理解には触れている」の視点で分類した。Cに分類されたものについては、理解に触れる過程での学生への関わりの有無を基準にさらに細分化した。最終的にA、B、およびCのうち学生への関わりの記載があると判断した文献45件を分析対象とした (図2)。

2. 分析方法

分析対象である45文献の概要について、報告年度、学校種別、実習場所、実習における受け持ち患者の有無、実習期間、自己理解や他者理解のために活用したツールや工夫、教員の関わりの内容、学生への効果および課題を文献ごとに抽出し、表に整理した (表1、論文末に掲載、表に関して以下同じ)。

3. 用語の定義

教育方法：あらかじめ定めた教育目標に到達させるためにとられるやり方、手段。

メンタライズ力：顕在化された行動の背景にある他者や自分の心の有りようを想像し、解釈できる力。

プロセスレコード：他者との関わりを振り返るためのツールで、看護場面の再構成法と同義として扱う。

ロールプレイ：役割演技を指すロールプレイングと同義として扱う。

Ⅲ. 結果

1. 精神看護学実習における学生の自己理解や他者理解を促進する研究の概要

分析対象となった45件の文献は、1999年から2020年までに報告された。報告件数が最も多かったのは2003年の6件で、2012年から2015年では毎年4～5件の報告があった。報告のなかった2000年・2002年・2007年を除き、概ね1～2件以上の報告があった(表1)。

読み取りが可能な範囲で文献の特徴を概観すると、学校種別は、大学15件(専門学校との重複1件)、2年制・3年制の専門学校15件(2年制で准看護師免許を持つ学生を対象1件、2年制と3年制の両方を対象1件、専門学校であること以外の詳細が不明1件、大学との重複1件、短大との重複1件)、3年制短大10件(専門学校との重複1件)であった。実習の場は、病棟が21件(重複あり)と最も多く、デイケア2件、社会復帰施設2件、訪問看護ステーション2件、地域1件、学内1件と続いた。また実習における受け持ち患者の有無については、22文献で患者を受け持ったことが読み取れた(表1)。

2. 学生の自己理解や他者理解を促進する指導方法

精神看護学実習における学生の自己理解や他者理解を促進する指導には、82.2%(37件/45件)で複数のツールが活用された。この中で最も多く活用されたツールがプロセスレコードの70.3%(26件/37件)であった。プロセスレコードは、単独で用いられるほかにも、カンファレンスなどのグループ討議(13件)やロールプレイ(4件)との組み合わせで用いられた。このほか、ロールプレイ単独8.1%(3件/37件)、ナラティブ・アプローチ8.1%(3件/37件)、実習レポートなどでの振り返り8.1%(3件/37件)、マインドシークエンスなどを取り入れた実習記録5.4%(2件/37件)が用いられた(表1・図3)。

ツールの活用以外の方法としては、当事者との交

流などの実習前準備50.0%(4件/8件)、受け持ち患者選定における工夫25.0%(2件/8件)、情報収集にあたっての工夫12.5%(1件/8件)、教員の指導力強化と指導方法の改善12.5%(1件/8件)が行われた(表1・図3)。

3. 精神看護学実習における学生の自己理解や他者理解を促進する指導内容と学生への効果

精神看護学実習における学生の自己理解や他者理解を促進する教員の指導内容、学生への効果および課題、示唆、指導や関わりの内容について表1の文献番号を用いて当節で説明する。

1) 指導におけるツールの活用

分析対象の文献では、教員が行った指導の大半でプロセスレコードが活用された。教員は、学生がプロセスレコードで再構成した場面を通して、患者との関わりを振り返り、患者の言動、学生自身の言動や感情、患者と学生との関係を考えられるように助言を行った。

プロセスレコードとカンファレンスなどのグループ討議を組み合わせた指導(文献1、4、10、15、18、28、29、30、32、33、36、43、45)では、患者と接したときの学生の気持ちや感じ方、距離感や雰囲気、患者の反応に対して抱いた思いを伝えられたか、などについて、学生同士の意見交換を教員が促した。学生は、カンファレンスでの意見交換や情報共有、助言によって、自己理解や患者理解、関係について考えるだけでなく、患者対応における具体的なアドバイスを得ることで不安や緊張が和らいだ。プロセスレコードとロールプレイを併用した指導(文献1、10、18、23)では、客観的な視点で患者―学生関係について考え、コミュニケーションの特徴や問題解決への手立てに学生が気づけるように助言した。このような指導の結果、プロセスレコードでは表現できない距離感や姿勢、声のトーン、目線などの情報も表現され、患者の心情や反応を想像することや学生が自らのコミュニケーションの特徴を自覚しやすくなった。プロセスレコードを活用したロールプレイを実施し、撮影したものを視聴してディスカッションを行うといった指導では、患者の立場に立つことで、患者自身の心情や反応を想像し、対人関係における距離に気づくことができた。

ツールの併用について文献には記載のなかったロールプレイでの指導(文献5、9、14)では、学生に患者役と学生役を演じる体験や観察者の視点での

参加、ロールプレイの演者に対してポジティブフィードバックを取り入れるといった指導が行われた。この結果、学生は自己の感情の振り返りや患者の立場に身を置くことでの理解、患者中心ではなく学生本位の実習展開、コミュニケーション技術（学生と患者の思いの不一致、共に行動すること、距離感）への気づきを得た。

ナラティブ・アプローチを活用した指導（文献38、41、42）では、学生自身が語り、語られたことを聞き合うほか、語りを聞いた学生が語り手の学生に感想を書いて渡すといった指導が行われ、学生の自己理解が深まった。

ナラティブ・アプローチの3件中1件に、プロセスレコードを使用した記述はあるが、プロセスレコードをどのように使用したのかが読み取れなかった（文献42）。

振り返りについて（文献19、27、31）は、学生自身が実習を通して感じたことや学んだことを語る、記述する、学生同士で共有することを促し、整理するといった指導で、ラベルワーク・振り返りトークン・実習レポートが用いられ、自己理解、他者理解、関係の構築についての振り返りが行われた。

実習記録の工夫（文献3、16）ではマインドシークエンスを実習記録に取り入れることで、学生は目視可能な記録を介して患者と関わることができ、患者理解や自己開示がしやすくなるという結果を得た。また、実習目標に沿った振り返りの枠組みを提示した指導では、学生自身の到達度や課題が明らかになり、自己理解につながった。

2) 指導におけるツールの活用以外の工夫

ツールの活用以外にも、様々な工夫で学生の自己理解と他者理解を促進する指導が行われた。

実習準備として行われたのは（文献2、7、21、40）、学生の準備性の向上のほか、患者側の準備性を高め、教員の指導力を強化する内容であった。教員は、学生の準備性を高めるために精神障害を持つ当事者の体験を聞き、ふれあう機会を作ることや社会生活技能訓練（SST）の導入を行った。これらにより、学生の不安や緊張の緩和、学生のコミュニケーション力の強化が図られた。また、実習前に教員が患者を理解し、関係を深めることで、患者の準備性を整え、教員自身の指導力を強化するという工夫もあった。

受け持ち患者選定の工夫（文献35、44）では、複数の実習場所での実習を取り入れることで、病院や

地域で過ごす患者の理解につながった。

情報収集における工夫（文献24）では、実習初日のカルテ閲覧をせず、まずは患者と直接関わるように指導したことで、学生は患者への先入観を抱かず積極的に患者を理解しようと関心を向けることができた。

教員の指導における工夫（文献12）では、学生のわかった、納得した、という感触を引き出す先輩教員の指導を観察して得た気づきにより、患者に起きている事実に対して、病的体験の意味や背景に関するアセスメントを丁寧に指導する必要があること、教員自身の患者理解が不可欠であるといった教員の指導力の強化や指導内容の改善につながる示唆を得ることができた。

3) 教員の指導や関わりへの課題と示唆

分析対象の文献で述べられた課題や示唆は、学習に関する支援、自己理解や他者理解における気づきに関する支援、学生の感情表出に関する支援があった。

学習に関する支援では、患者に起きている事実や学生の体験についての意味づけやアセスメントを丁寧に指導すること（文献13）、受け持つ前の患者の背景や身体的（文献37）、社会的側面にも目を向けられるようにすること（文献12、24）、患者の潜在能力にも着目できるようにすること（文献16）、コミュニケーション技術の継続的な活用やロールプレイ観察の視点を学生に示すこと（文献9、34）があげられた。

学生の自己理解、他者理解、気づきに関する支援では、学生の感性を大切にしながらどのように対象理解をしているか自己洞察を深められるようにすること（文献9、22）、自己の傾向が他者理解に影響し関係することを学生が理解できるようにすること（文献14）、対象理解を促し学生に自分の感情や考えを気づかせること（文献36）、学生自身が気づいた自己のマイナス面や自己中心性においてマイナス面を助長しないような支援（文献31）があげられた。

学生の感情表出に関する支援では、学生がありのままに自分をみつめ、自己認識や自己表現ができるような促しと環境の準備（文献8、11、42）、感情表出の促しと感情の共有（文献28）、教員がカウンセリングモデルを示すことや学生同士のピアサポートの育成を支援すること（文献32、29）があげられた。

IV. 考察

1. 限られた実習時間で自己理解や他者理解の学びを深める関わりと工夫

2016年に報告された日本看護系大学協議会が実施した「看護系大学学士課程における臨地実習の現状並びに課題に関する調査研究」では、回答の得られた169校のうち94%が2単位90時間で精神看護学実習を行っていた。精神看護学実習は、病棟実習のほかに訪問看護やデイケア、社会復帰施設などを複数組み合わせで行う場合もある(表1)。病棟実習では、受け持ち患者への看護展開の中で自己理解や他者理解の学びを深めることができる。しかし、患者宅を訪問する看護師に同行してケアを学ぶ訪問看護、学生が集団活動の場に入って行うデイケアや社会復帰施設の実習では、自分自身や患者とじっくり向き合うことは難しい。そのため、限られた病棟実習時間で自己理解や他者理解を深められる教育方法と指導が求められる。

分析対象の文献では、自己理解や他者理解を促進する教育方法の多くでツールの活用があった。プロセスレコードや実習レポートなどによる振り返り、マインドシークエンスなどを取り入れた実習記録は、学生の思考過程を導く助けになる。また、ロールプレイやナラティブ・アプローチ、グループ討議は、学生に具体的な行動の枠組みを示すことができ、学生同士の相互作用による学習効果も期待できる。さらに、こうしたツールを用いた教育方法は、指導の枠組みと方法が明確になるため、教員は学生の指導がしやすくなる。したがって、ツールの活用は、限られた実習時間の中で、学生への学習効果や指導のしやすさという点で利点があると考えられる。

2. 自己理解や他者理解におけるメンタライズ力

看護分野では、看護師が患者とのやり取りを振り返り、患者との望ましい対人関係を学ぶための方法としてプロセスレコードが考案され(Peplau, 1952/1973, p. 323)、1960年代後半に日本で紹介された。その後、プロセスレコードは、オーランドによる看護師の内面に生じた感情の記述、ウィーデンバックによる自己評価項目の追加(宮本, 1995, pp. 2-13)を経て、現在では看護師と患者の相互作用の特徴を吟味するための項目が追加された「看護場面の再構成法」(宮本, 2003, pp. 17-18)が臨床や教育場面で活用されている。

実習記録にプロセスレコードを取り入れることで、印象的な場面や困った場面を客観的に振り返ることができ、患者や自分自身の言動の意味、互いが影響し合っている関係などを考えることができる。一方で、プロセスレコードの不明瞭な記述により、十分に看護場面が再構成されていない場合や学生の思考、感情の表現が少なく、自己の振り返りが困難な場合は、これらを明確化し、学生自身で気づけるような指導的関わりが求められる。プロセスレコードを効果的に活用するためには、学生との対話の中で不明瞭な場面の詳細を想起し、再構成した場面を共有することや学生に生じた感情を支持しながら気づきを促すといった指導的関わりが必要となる。こうしたプロセスレコードを介した学生との対話の中で教員が共感的理解に基づいた関わりをしながら、その場面における自分や他者はどう思ったのか、考えたのかを丁寧に投げ返しをすることが、学生のメンタライズを助け、学生の気づきを促す。つまり、プロセスレコードを介して教員が学生をメンタライズしながら、学生のメンタライズ力に働きかけることになる。その結果、学生の患者への興味関心が高まり、共感的理解に基づく対象理解ができたなら、それは学生のメンタライズ力が発揮された成果と判断できる。

次にメンタライズ力を育むという視点からロールプレイとカンファレンスについて検討したい。

ロールプレイは、集団精神療法の一つであるサイコドラマ(心理劇)の中で用いられている方法である(高良, 2013, pp. 14-29)。結果3の1)で示したプロセスレコードとロールプレイを併用した指導でも、ロールプレイを取り入れたことで、学生が自己の感情を振り返り、患者の立場や気持ちを想像しやすくなったという指導例があった。プロセスレコードによる自己理解や他者理解には、対話による丁寧な場面の振り返りのほかに、他者の状況を思考できる学生の想像力が必要とされる。しかし、ロールプレイでは実際に他者を演じるという体験によって自分と距離を置き、想像することが難しい学生であっても、演じた他者の立場になって起こった出来事を感じ、他者の心情に近づくことができる。また、演じた者同士の相互作用から感情が動かされることもあり、学生のメンタライズを助ける気づきをもたらすと考えられる。ただ、他者の心情により近づくためには、他者への共感と感情移入は必要と考える。

ロールプレイには演じる以外にも、観察者という

第三者的な立場で場面をとらえることができる。分析対象の文献でも、観察者として、あるいは実際に演じた場面を撮影して視聴するといった指導がされており、学生に様々な気づきをもたらされた。教員から教えられるのではなく、学生自身が場の状況や他者のやり取りを見て気づきを得ることは、メタ認知を用いて自らを客観視する力や他者を理解する力を育むことにつながると考える。

カンファレンスは、学生や指導者、教員の様々な意見や気づきを共有でき、自己の考えを振り返り、他者の考えを聞くことで学生の学びを深めることが期待できる。

以上のことから、精神看護学実習において、プロセスレコード、ロールプレイ、カンファレンスの3要素を組み合わせることで、個人、グループを問わず、学生の気づきとメンタライズ力の促進を意識した実習指導ができると考える。

3. 学生のメンタライズ力を促す教員の関わりや指導

精神看護学教育では、精神障害を抱える患者と学生との関わりが少ないことを考慮し、患者の理解や関わりが想像しやすい教材の活用や教育方法の工夫が試みられている。例として、講義や演習における当事者やその家族の参加、闘病記や紙上事例、動画などの多様な教材の活用（吉野，池邊，2019, pp. 119-129）、さらには学生が具体的に考え、行動するシミュレーション教育（河村，町田，岩本，2019, pp. 119-129；守村，伊東，野呂田，2020, pp. 1-8.）の報告がある。

そして、大半の学生は精神科病棟で実習することになる。特に閉鎖病棟での実習は、恐怖感や閉塞感から、学生の不安や緊張が高まる可能性がある。また、実習中も看護展開と記録に追われ、余裕のない状態に陥る学生から「合っていますか。」との確認がよくある。

実習環境のなかで、序論で述べたメンタライズ力の発揮に影響する脳の緊張が起こるのは、上述した不安や緊張、余裕のない状態にある時と考えられる。よって、学生のメンタライズ力を促すには、学生の不安や緊張を緩和し余裕を取り戻す教員の関わりや指導が求められる。

分析対象の文献から抽出された課題や示唆の中には、感情表出に関する支援があった。学生の不安や緊張を緩和するには、学生が安心して感情表出でき

るように「学生があるままに自分を見つめ、自己認識や自己表現ができる促しと環境の準備」、「感情表出の促しと感情の共有」が必要と考える。また、学生が余裕を取り戻すには、患者理解が深まることと余裕のない自分に気づくことが必要である。本研究の結果でも、カンファレンスやロールプレイといったグループの力の活用が多数あり、学生に多くの学びや気づきをもたらしていた。学生同士の支え合いは、学生の考えや学びの共有だけでなく、不安や緊張の緩和、学習意欲の維持にも役立つものである。こうしたグループがもたらす力を発揮するには、教員が学生個人を指導する力とともに集団力動を考慮してグループを扱う力を高めることが必要と考える。学生がメンタライズ力を発揮し、自己理解や他者理解が深められるような具体的な指導方法の検討と実践が今後の課題である。

V. 結論

1. 精神看護学実習における学生の自己理解や他者理解を促進する指導には、82.2%で複数のツールが活用された。
2. 実習指導に最も多く活用されたツールはプロセスレコードであり、カンファレンスやロールプレイを組み合わせ用いられた。
3. プロセスレコード、ロールプレイ、カンファレンスの3要素を組み合わせることで、学生の気づきとメンタライズ力の促進を意識した実習指導ができる。
4. 実習において、学生の不安や緊張の緩和、余裕を取り戻すための感情表出と学生同士の支え合いを支援することが学生のメンタライズ力の促しにつながる。

VI. 引用文献

- Allen, J., Fonagy, P., & Bateman, A. (2008/2014). 狩野力八郎 (監修), 上地雄一郎, 林創, 大澤多美子, 鈴木康之 (訳), *メンタライジングの理論と臨床* (第1版). 北大路書房, 4.
- 安藤 暢洋, 飛田 昌子, 藤原 禎子 (2009). 学生の自己表現を支える教材化を目指して プロセスレコードを用いた指導方法の検討. *中国四国地区国立病院機構・国立療養所看護研究学会誌*, 5, 324-327.

- 安藤 暢洋, 福田 明美 (2015). 精神看護学実習におけるプロセスレコードを用いた学内演習の教育効果. 中国四国地区国立病院機構・国立療養所看護研究学会誌, 10, 5-8.
- 青木薫, 西嶋宣雄 (2006). ナラティブ・アプローチを用いた学生カンファレンスの試み—体験を活かした精神看護学実習を目指して—. 神奈川県立よこはま看護専門学校紀要, 3, 42-51.
- Bateman, A., Fonagy, P. (1999). Effectiveness of Partial Hospitalization in the Treatment of Borderline Personality Disorder: A Randomized Controlled Trial, *Am J Psychiatry*, 156:10, 1563-1569.
- Bateman, A., Fonagy, P. (2001). Treatment of Borderline Personality Disorder With Psychoanalytically Oriented Partial Hospitalization: An 18-Month Follow-Up, *Am J Psychiatry*, 158:1, 36-42.
- 崔炯仁 (2016). メンタライゼーションでガイドする外傷的育ちの克服. 星和書店, 47-49.
- 堂下 陽子, 中村 真理子 (2012). 精神看護学実習におけるプロセスレコードを活用した学生の学習内容と教育上の課題. 長崎県看護学会誌, 8 (1), 1-8.
- 林 真由美, 岩井 恵子 (2003). 精神看護学実習における情報収集のための効果的な指導方法. 日本精神科看護学会誌, 46 (1), 373-376.
- 濱島 宮子, 岡崎 美智子 (2013). 精神看護学実習に導入した「振り返りトーク」にみる感情体験の意味づけ. 日本看護福祉学会誌, 19 (1), 49-61.
- 長谷川 雅美, 永石 喜代子 (2001). プロセスレコードの再構成における学生の気づきの評価. 三重看護学誌, 4 (1), 5-9.
- 橋本 忍, 山下 久美子 (2010). 精神看護学実習における関係形成に関する学生の学び—実習終了後の学生のレポートからの分析—. 中国四国地区国立病院附属看護学校紀要, 6, 40-46.
- 畠 菜冬, 美濃 由紀子, 高濱 圭子, 田上 美千佳, 宮本 真巳 (2016). 看護場面の再構成による臨床指導—看護学生の精神看護学実習における自己への理解と活用—. 精神科看護, 43 (11), 067-075.
- 平川 幹子, 木下 八重子, 岡須美恵 (2011). 精神看護学実習指導の国内文献検討. 看護・保健科学雑誌, 11 (1), 89-96.
- 樋渡明美, 名倉順子 (2003). 実習指導の経験交流—神奈川県立平塚看護専門学校 精神看護学実習における対象理解に必要な視点—心の健康な側面に注目することで深まる対象理解. 看護展望, 28 (13), 1482-1488.
- 伊吹 はまよ, 原田 一美, 甘佐 京子, 杉江 直子 (2005). プロセスレコードの集団検討における教員の役割—精神看護学実習での検討場面の分析—. 日本看護学会論文集: 看護教育, 36, 248-250.
- 石橋佳子, 金木美保, 中村美智子 (2017). 精神看護学実習のレポート分析により明らかになった学生の学び. 日本看護学会論文集: 精神看護, 47, 163-166.
- 上地雄一郎 (2015). メンタライジング・アプローチ入門. 北大路書房, 132-138.
- 神谷 道代, 迎 千香子 (2012). 精神看護学実習におけるプロセスレコードからの学び—看護学科3年課程と2年課程のレディネスの違いによる学びの特徴—. 日本精神科看護学術集会誌, 55 (2), 15-19.
- 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—3名の看護学生の患者理解を中心とした実習のプロセスと実習指導の振り返り—. 日本赤十字愛知短期大学紀要, 10, 123-140.
- 片岡三佳, 須藤葵, 瀧川薫 (2003). 精神看護学実習においてプロセスレコードに取り上げられたテーマと学習内容. 滋賀医科大学看護学ジャーナル, 1 (1), 56-66.
- 加藤 重子 (2003). ラベルワークで学ぶ「患者-看護者関係」—学生の成長から見たラベル技法の効果—. 日本看護福祉学会誌, 9 (1), 37-38.
- 川村 道子 (2019). 精神看護学実習における実習指導準備の検討. 宮崎県立看護大学研究紀要, 19 (1), 1-13.
- 河村奈美子, 町田佳世子, 岩本祐一 (2019). 精神看護学におけるシミュレーション演習による看護学生の学びの広がり—テキストマイニングを用いた学生のメモの計量的分析から—. 滋賀医科大学雑誌, 32 (2), 119-129.
- 小坂 やす子, 文 鐘聲 (2013). 精神看護学実習における学生の自己理解、他者理解—ロールプレイを体験して、患者役、実習生役の立場から—. 日本看護学会論文集: 看護教育, 43, 46-49.
- 小坂 やす子, 文 鐘聲 (2014). 精神看護学実習に

- におけるロールプレイでの観察者としての体験学習の影響. 日本看護学会論文集：看護教育, 44, 106-109.
- 日下 知子, 曾谷 貴子 (2012). 精神看護学実習におけるポートフォリオ導入の試み 実習振り返りシートの枠組み作成による援助関係を展開する能力の特徴. 川崎医療短期大学紀要, 32, 1-6.
- 桑原 和恵, 山田 恵利子 (2006). 精神看護学実習のカンファレンスにロールプレイを取り入れた学習効果. 日本看護学会論文集：精神看護, 37, 21-23.
- 正村 帆南, 渡邊 敦子, 宮本 真巳 (2013). 看護場面の再構成による臨床指導 学生が精神看護学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, 40 (4), 060-067.
- 舞弓 京子 (2012). 精神看護学実習における看護学生の感情の活用と援助関係形成. お茶の水医学雑誌, 60 (1), 65-81.
- 宮本真巳 (1995). 感性を磨く技法 I -看護場面の再構成. 日本看護協会出版会, 2-13.
- 宮本真巳 (編). (2003). 援助技法としてのプロセスレコード 自己一致からエンパワーメントへ. 精神看護出版, 17-18.
- 水越 スミコ, 木下 八重子, 池田 石雄, 森下 浩子, 藤田 美香 (2016). 精神看護学実習でプロセスレコードを用いたカンファレンスの効果. キャリアと看護研究, 6 (1), 80-87.
- 守村洋, 伊東健太郎, 野呂田美菜子 (2020). 札幌市立大学における精神看護学シミュレーション教育の成果検証と今後の方向性 -学生への教育効果と模擬患者の育成教育の視点から-. 日本シミュレーション医療教育学会雑誌, 第8巻, 1-8.
- 文部科学省 (2017). 看護学教育モデル・コア・カリキュラム ～「学士課程においてコアとなる看護実践能力」の修得を目指した学修目標～. https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2017/10/31/1217788_3.pdf (2021-7-27閲覧)
- 迎 千香子, 橋本 登喜子, 殿川 賢太郎 (2015). 精神看護学実習を終えての学び 実習目標の達成度と今後の課題による分析. 日本精神科看護学術集会誌, 58 (3), 254-257.
- 永石喜代子 (2004). プロセスレコード演習における自己理解の効果. 鈴鹿国際大学短期大学部紀要, 24, 51-62.
- 中本 健一郎, 應戸 麻美, 寺岡 征太郎 (2014). 精神看護学実習で実施したロールプレイングにおける学生の気づき ロールプレイング後のディスカッション内容の分析から. 日本看護学会論文集：精神看護, 44, 189-192.
- 中野 あずさ, 益子 育代, 田村 文子 (2006). 精神看護学実習の「患者-学生」関係における困惑を改善するための指導方法の研究. 群馬県立県民健康科学大学紀要, 1, 51-62.
- 日本看護系大学協議会 (2016). 平成26年度文部科学省 大学における医療人養成推進等委託事業 看護系大学学士課程における臨地実習の現状並びに課題に関する調査研究. <https://www.n.chiba-u.jp/center/ststic/pdf/trainig/work2JANPU.pdf> (2022-9-21閲覧)
- 大平 幸子, 奥村 太志, 杉浦 浩子 (2012). 新人教員が体験した精神看護学実習における教育的介入患者の現状に即したアセスメント. 日本精神科看護学術集会誌, 55 (2), 40-44.
- 御家 茄奈美, 佐々木 主一 (2020). 精神看護学実習における患者-学生関係の理解 ロールプレイング法を用いて. 日本精神科看護学術集会誌, 62 (2), 230-234.
- 乙黒 仁美, 藤村 弥生 (2014). 学生への患者疾病特性行動理解の期待が伝わらず混乱に陥った指導者. 日本適応看護理論研究会学術論文集, 10 (1), X III-1- X III-30.
- Peplau, E. (1952/1973). 稲田八重子, 小林富美栄, 武山満智子, 都留信子, 外間邦江 (訳), 人間関係の看護論. 医学書院.
- 澤田 由美, 中山 亜弓 (2013). 精神看護学実習における学生の学びに関する研究 (第1報) 閉鎖病棟における学びの分析. International Nursing Care Research, 12 (1), 145-152.
- 椎野 雅代, 江藤 和子 (2015). 看護学生の精神看護学実習後における SST の学習効果 会話技能技術と対人関係技術の検討. 日本精神科看護学術集会誌, 58 (2), 215-219.
- 島途 漠, 石岡 桂子, 伊藤 ひろ子 (2018). 精神看護学実習における学生の内的体験についての調査報告 プロセスレコードを用いた質的分析により. 青森中央学院大学研究紀要, 29, 57-62.
- 白石寿美子, 中尾真由美, 木越トヨ子 (2003). 精神看護学実習における「精神障害者の全人的理解」

- に関する成果と課題—実習終了後のレポート分析—
慶応義塾看護短期大学紀要, 13, 111-122.
- 高尾 良子, 越智 百枝, 酒井 由紀子, 栗原 琴乃
(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),
77-83.
- 高良聖 (2013). サイコドラマの技法. 岩崎学術出
版社, 14-29.
- 竹下 美恵子, 山本 典子, 渡辺 弥生, 伊藤 豊美,
魚住 郁子, 北原 佳子, 寺田 美恵子, 今井 範子
(2003). 精神看護学実習における自己理解に関す
る研究. 日本看護学会論文集: 看護教育, 34,
67-69.
- 戸田 由美子 (2001). 精神看護学実習 II の学び 患
者 - 看護学生関係の発展段階を中心に. 香川医科
大学看護学雑誌, 5 (1), 185-197.
- 内田 桃子, 森岡 優子 (2011). 精神看護学実習に
おける学びの分析 実習後課題レポートを通して.
湘南短期大学紀要, 22, 31-37.
- 魚住郁子, 渡辺弥生, 山本典子, 今井範子 (2006).
精神看護学実習における学生へのナラティブアプ
ローチを考察する. 日本看護学会論文集: 精神看
護, 36, 261-263.
- 渡邊 知美, 木村 俊一, 藤井 直行, 曳地 洋祐 (2015).
精神看護学実習における学生カンファレンスの活
性化の検討 社会生活技能訓練 (SST) ロールプ
レイを用いて. 日本看護学会論文集: 精神看護,
45, 235-237.
- 渡辺弥生, 魚住郁子, 寺田美恵子 (2008). 精神看
護学実習が看護学生にもたらす心理的变化 -- ア
イデンティティ尺度を活用して. 日本看護学会論
文集: 精神看護, 39, 44-46.
- 矢野 貴恵, 奥野 修一, 松岡 義明 (2018). 精神看
護学実習における対象理解 マインドシークエン
スからの学び. 日本精神科看護学術集会誌, 60
(2), 210-214.
- 矢野 優, 田中 千絵, 三品 弘司 (2014). 精神障が
い者の学内演習参画が看護学生に及ぼす影響 実
習前のイメージと実習中のかかわりの変化. 日本
精神科看護学術集会誌, 57 (2), 83-87.
- 吉野由美子, 池邊敏子 (2019). 精神看護学の授業
教材に関する研究. 千葉科学大学紀要, 12, 119-
129.

文献検索

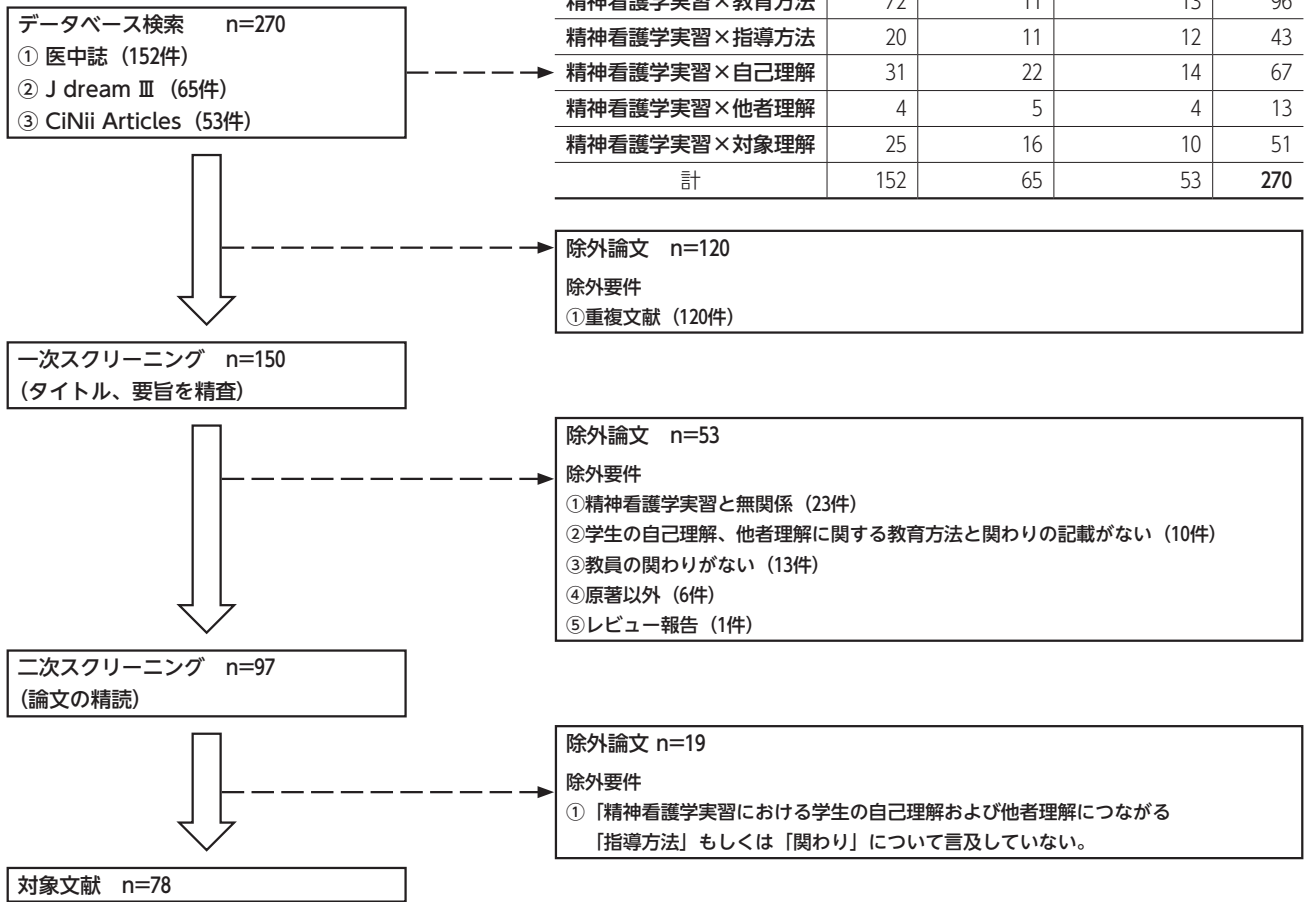


図1 対象文献選定過程

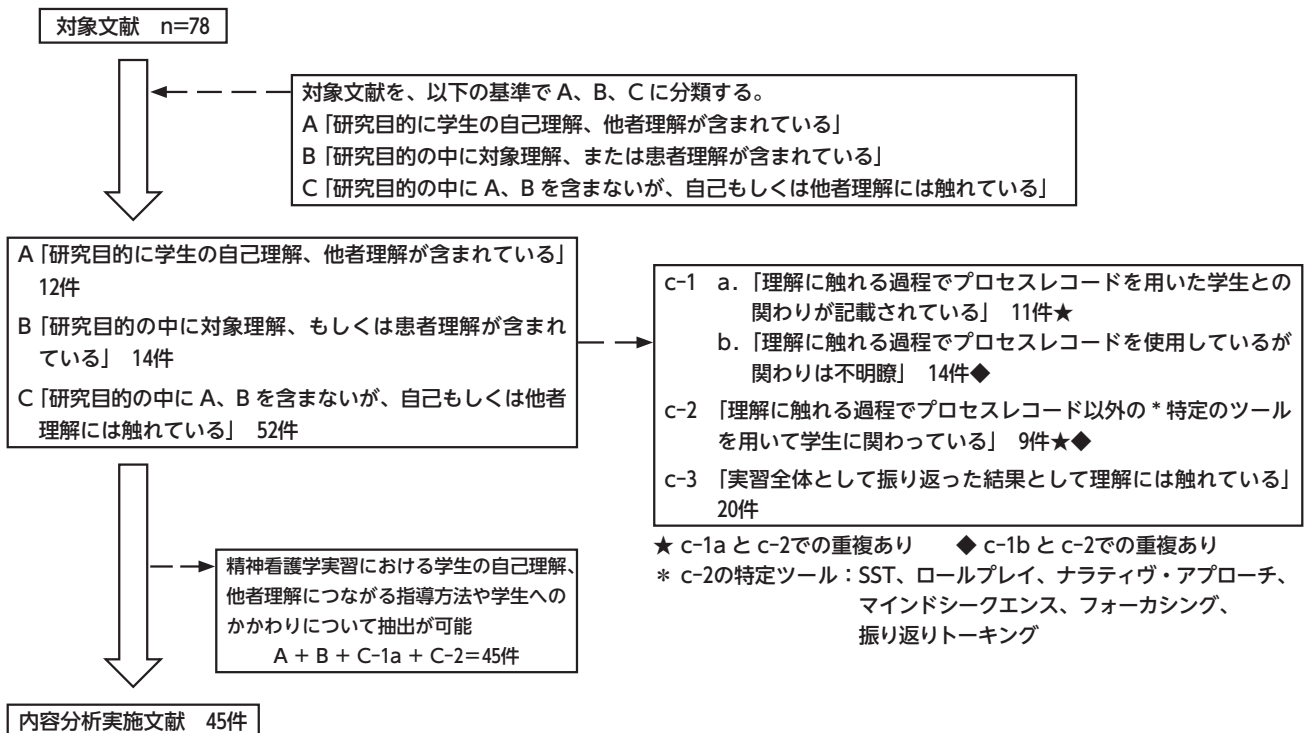


図2 対象文献における分析過程

表1 精神看護学実習における学生の自己理解や他者理解を促進する指導方法や学生への関わり及び文献ごとの概要

文献No.	ツール活用○×	①自己理解、他者理解につながる指導方法や関わりの内容 ②結果/課題	著者年度	学校種別	実習場所	受け持ち患者	期間
1	○ プロセスレコード ロールプレイ カンファレンス	①プロセスレコードを用い、30分のカンファレンス時間内でロールプレイを実施。ロールプレイ後のカンファレンスで学生に「接している際の感じ方」「距離感」「雰囲気」「自己の気持ち」「相手に思いを伝えられているか」「対象の反応について確認できているか」を確認する。 ②患者の思いに気づくことの重要性、意識化していない自己の傾向に気づき患者への影響を考えると、場面の再構成により実際の距離感をつかむことができた。	御家2020	/	/	/	/
2	×	①実習中に教員が患者と関係を築き、その患者を学生が継続して受け持った。 ②学生の関わりによって患者のセルフケア能力が向上した(長年主食しか食べていなかった患者が副食を食べ、食事を楽しむようになった。長年しなかった清潔ケアも再開し、看取りまでケアした)。	川村2019	/	病棟	○	3週間
3	○ 実習記録の工夫	①研究者ら考案のマインドシークエンス(心のあり様を目視可能な関連図に書き起こしたもの)を実習記録として使用。 ②マインドシークエンスは、「コミュニケーションツール」、「本人からの情報収集」、「共同作業を通して空間や時間を共有」、「学生自身の情報整理と理解」、「看護計画への活用」、「学生の自己紹介」に活用することができた。マインドシークエンスを活用することで、患者を知り、全体を把握し、患者の背景や対人関係、強み、目標や希望といった患者の見えない部分の理解につながった。	矢野2018	大学	/	/	90時間
4	○ プロセスレコード カンファレンス	①実習2日目のプロセスレコードを用いたカンファレンスを実習3日目に実施する。 ②実習開始2日目と早い時期にプロセスレコードの記載をさせると、不安が強く患者と距離を詰められない学生も患者と向き合うことができた。カンファレンスでの意見交換や情報共有、助言による振り返りを促すことで、学生は早い段階で患者への具体的な対応のアドバイスを得られ、不安緊張が早期にやわらいた。	水越2016	大学	病院	○	/
5	○ ロールプレイ	①実習2週目につまづきの場面をあげてもらい、正のフィードバックを取り入れたロールプレイを実施した。 ②患者との関わりを実際に演じて、距離感や姿勢、声のトーン、目線など紙面上のプロセスレコードで表現されていない情報も表現された。実習場面の再現によって学生の気づきを促し、ロールプレイ後のカンファレンスでは関わりの中の良かった視点が評価された。	渡邊2015	専門	病棟	/	/
6	○ プロセスレコード	①実習中にプロセスレコードを記載してもらい、実習後にアンケートを実施。 ②受け持ち患者との関係が浅い段階での記述は、対象理解が深まっていない。指導方法、記載日に課題がある。	安藤2015	専門2年制	/	○	/
7	×	①実習前に当事者参加型授業による精神障害をもつ当事者の講演と交流会(90分)を導入。ピアサポーターに精神障害に至った経緯や入院の体験、看護師とのかかわりで印象に残っている場面、地域での生活状況、看護師を目指す学生への要望を話してもらった後に交流会を実施した ②偏見や抵抗感が薄れ、実習に対するスムーズな導入がはかられた。精神看護への興味関心の高まりやスムーズなコミュニケーション、相手の思いを踏まえたかかわり、回復過程を踏まえた対象理解と看護の提供につながった。	矢野2014	短大	/	/	/
8	○ プロセスレコード	①精神看護学実習での学生指導について教員自身が振り返る。 ②教員が学生の言動に戸惑った要因は、看護理論の理解不足と異和感の対自化ができていなかったことであった。異和感の軽減方法が今後の課題。	乙黒2014	短大	/	/	/
9	○ ロールプレイ	①実習最終日にロールプレイをした学生に、観察者として参加して分かったことと、その後の実習において患者との関係で変化したことを記載してもらった。 ②ロールプレイ観察者として学生は、教わるのではなく、自分で気づき学んでいた。気づきの内容は、患者中心ではない学生本位の実習展開への気づき、コミュニケーション技術への気づき(学生と患者の思いの不一致、患者に考えを伝え共に行動すること、患者との距離感)があった。ロールプレイ観察の視点を学生に示す必要が今後の課題。	小坂2014	大学	/	有	/
10	○ プロセスレコード ロールプレイ カンファレンス	①実習中に、学生が気になった場面を取り上げ、看護場面の再構成を記載し、ロールプレイを実施、撮影した。撮影されたロールプレイを視聴し、ディスカッションを行った。事例提供者は患者を演じた。 ②ロールプレイ後の気づきとして、患者の立場からの学生への気遣いや期待を抱いたり、患者自身の心情や反応を想像するなど、学生が患者へ寄り添おうとする姿勢がみられた。また、対人関係や距離についても気づくことができた。一方で患者の非言語的なメッセージに目を向け、期待にこたえなくてはいけないと考えながらも、患者に対するネガティブな感情にも気づいた。	中本2014	専門3年制	/	/	7日以上
11	○ プロセスレコード	①プロセスレコードを用いた場面の再構成。 ②患者との関わり場面を再構成し、自己の傾向を受け止める力が自己理解を深めるうえで重要であることを学んでいた。自己の感情の動きを客観的に学ぶことができる実習にするために、学生が安心して自分自身を見極めることを実習の中心に据える教育方法の検討が課題。	澤田2013	短大	病棟(閉鎖)	/	/
12	×	①自らの指導に生かすため、学生に対する先輩教員の指導を観察し記録した。 ②学生の「わかった、納得した」という感触があった。患者が行動できないという事実に対し、看護介入の前に病的体験の意味や背景のアセスメントを丁寧に指導する必要がある。教員自身の患者理解が不可欠。	大平2012	大学	/	○	/
13	○ プロセスレコード	①精神看護学実習中にプロセスレコードを記載、それについてのアンケートを実施。 ②記載前のイメージで、2年課程の学生はロールプレイに対しポジティブな印象が多く、3年課程の学生はネガティブな印象が多い。記載後アンケートでは、自己を道具として活用することの気づき、援助関係につながる学び、看護に必要なコミュニケーション技術としての学び、看護記録としてのしんどさが抽出された。課題は、学生にとって実習記録としての負担感は伴うが、記述内容を支持し、体験を意味づけていくことが必要。	神谷2012	専門2年制	/	/	/

文献 No.	ツール活用○×	①自己理解、他者理解につながる指導方法や関わりの内容 ②結果 / 課題	著者 年度	学校 種別	実習 場所	受け 持ち 患者	期間
14	○ ロールプレイ	①実習最終日にロールプレイした学生に、分かったことと、その後の実習で患者との関係で変化したことを記載してもらう。ロールプレイは、学生に困りごとを提示してもらい、ボードに記載して皆で共有。役割は学生が決定。 ②【他者理解】患者理解の難しさ、患者の立場で考えることで理解ができた、感じたことを患者に伝える、患者に合わせて話をし、沈黙になってもそばにいても良いことを学んだ。【自己理解】焦って身を引いてしまう、自己の感じ方や行動が分かったことを学んだ。その後の実習では患者と学生関係の発展があった。自己の傾向が他者理解する際に影響し関係するという学びは認められなかったことが課題。	小坂 2013	大学	/	/	/
15	○ プロセスレコード カンファレンス	①実習中の体験について記載したプロセスレコードについて意見交換。 ②結果は、学生は自己一致に取り組んでいる。患者からの期待外れの反応について、プロセスレコードで理由を探ることで、患者の精神機能障害が分かる。学生は患者からの期待外れの反応について自信を失いがちだが、患者理解を深める機会でもある。プロセスレコードのカンファレンスでは、学生は未熟さを暴露されたと感じがち。学生はモデルを示してほしいと思っているが、モデル通りにはいかないとも気付いている。相談が苦手な学生への個別フォローが不足であった。	正村 2013	大学	病棟 地域	/	2週間
16	○ 実習記録の工夫	①ポートフォリオを導入する前段階として、精神看護学実習の目標に沿った振り返りシートを枠組みを作成し用いた。実習初日までに実習目標を学生に設定してもらう。1週目終了の中間評価で自己の振り返りと教員の面接を行い、後半の実習目標を再設定してもらう。実習最終日にカンファレンスを通じたメンバー間評価を行ったうえで、教員と最終面接し、自己の学びと課題の明確化、次の実習に向けたフィードバックを行った。 ②他者理解の深まりはあったが、自己理解の視点や患者の潜在能力に着目する視点で教育を強化することが課題。	日下 2012	短大	病棟	○	90時間
17	○ プロセスレコード	①プロセスレコードの活用と助言。 ②プロセスレコードの活用は、学生自身が先入観を持って接している自分、相手を人間として尊重することの重要性について強く学ぶ機会となった。主体的なコミュニケーションが取れない学生には個別性に応じた指導案の作成支援方略の検討、困難場面だけでなく、適切な関係が築けた背景にあるものにも目を向けられる指導が課題となった。	内田 2011	/	病棟	○	8日間
18	○ プロセスレコード ロールプレイ カンファレンス	①2週間の実習で週に1度ずつカンファレンスの時間にロールプレイを導入した。ロールプレイは、プロセスレコードをとった場面、とらなくても学生が悩み、グループで話し合いたい場面をグループで選択してもらった。 ②患者の立場にたった患者理解ができた。自己を振り返り自分自身の理解に繋がられた。	桑原 2006	/	病棟	○	2週間
19	○ 振り返り	①ラベルワークを行い、学びのプロセスを振り返った。 ②学生が自分の気づけなかった部分、足りない部分を知ることができ自己理解を深めることができた。	加藤 2003	専門 不明瞭	病棟 訪問看護 デイケア	/	2週間
20	○ プロセスレコード	①プロセスレコードの活用と助言 ②学生の認識として、病気を抱える人を理解する大切さや自己理解の重要性について、学びも課題も認識していた。	迎 2015	専門 3年制	病棟	○	12日
21	× 実習準備	①精神看護学の授業3コマ(90分×3)にSSTを導入(研究では実習での学習効果の般化を確認) ②SST講義前後と実習後の学生の自己評価得点を比較するとコミュニケーションにおける基礎的技能、会話技能のすべての項目で有意に上昇し、会話技能技術の向上が見られた。精神看護学実習後の対人関係技術に関して、50%以上の学生ができてと回答したものは、患者の主体性・自主性を尊重した関わりの項目であった。	椎野 2015	短大	/	○	90時間
22	○ プロセスレコード	①患者学生間のプロセスレコード。 ②学生の自己表現を支える必要がある。課題は、学生が技法を学ぶだけでなく学生の感性を大切にしながら対象(患者)をどのように理解しているかを深く自己洞察できるように指導方法を工夫すること。	安藤 2009	/	/	/	/
23	○ プロセスレコード ロールプレイ	①実習3日以内に生じた困難場面を再構成したプロセスレコードをもとにロールプレイを実施し、学生のコミュニケーションの特徴、問題解決の手立てに気づけるような指導を行った。まず、ロールプレイ後の学生の感想から気持ちのずれを確認し、コミュニケーションの有効性を評価した。その後、プロセスレコードの縦読みから患者の傾向と学生の対応傾向を分析し、横読みから思いと言動の一致や発言による相手への影響を分析した。分析結果をもとに改善策を学生が考え、ロールプレイを行い演じた学生間で気持ちのずれがないか確認した。 ②学生は自分のコミュニケーション傾向を容易に自覚し、問題意識を持つことができた。実習中に実行力のある改善策を見出し、その後の患者—学生関係に発展していった。	中野 2006	短大	/	/	2週 以上
24	× 情報収集における 工夫	①実習記録内容を変更し、学生が見落としやすい項目をあげた。実習初日はカルテを見ずに、直接患者からの情報収集を指導した。 ②学生は先入観を持つことなく積極的に患者から情報収集する意識が生まれた。記録内容の項目変更により、関心に向けて意識的に情報収集ができた。課題としては、身体の状態、治療の内容・方向性、受け持つ前まで心理、身体、社会面での情報収集が不足であった。	林 2003	短大	閉鎖病棟	○	/
25	○ プロセスレコード	①実習にプロセスレコードを用いた。 ②患者への先入観・決め付け(不安、消極性、わからなさ)、と学生の自己理解(安心、存在、意識的行動)への気づきがあった。課題は、プロセスレコードで患者のどこを見るか、何に学生は関心があるかを明確にして関わる必要がある。	島途 2018	/	/	/	/
26	○ プロセスレコード	①実習における自己理解のきっかけ等記載を求めた。 ②自己理解を深めるために必要なことは、実習記録の活用、色々な人とのかわりに目を向ける。自己理解を深めるために必要な指導は、学生が自己に目を向けるような指導(学生の強みにも)、自己理解やその援助への活用ができたときの肯定的フィードバック。今後の課題は、客観的情報偏重のアセスメントにとどまらないプロセスレコードでの相互性に根差す援助の発展を目指すこと。	島 2016	大学	/	/	/

文献No.	ツール活用○×	①自己理解、他者理解につながる指導方法や関わりの内容 ②結果/課題	著者年度	学校種別	実習場所	受け持ち患者	期間
27	○ 振り返り	①精神看護学実習の最終日に学生が自己の体験を振り返り自由に語る集団の場「振り返りトーク」を設けた。 ②学生は、患者との関わりで生じた、否定的・肯定的感情を表出し、感情体験を語り、内省することで、自己理解が深まった。さらに他の学生の体験を聞くことで自己の体験を客観視し、意味づけることができた。	濱島 2013	専門 大学	/	○	/
28	○ プロセスレコード カンファレンス	①プロセスレコードを活用したカンファレンス、さらにカンファレンス後に考察を提出。 ②学生はプロセスレコード記載とカンファレンスによる学びについて、コミュニケーション技法に関する気づき、関わり方、自己理解、患者看護師関係、対象理解をあげた。 課題は、患者と出会う初期の場面を取り上げることが多いが、学生は反省のみで気づきが少ない。考察が深まらない学生は「記載した理由」が曖昧であった。先に教員が助言すると学生は知識を得るにとどまるので、教員は学生の感情表出を促し、感情を共有する必要がある。	堂下 2012	大学	/	/	90時間
29	○ プロセスレコード カンファレンス	①実習1週目は看護計画立案、2週目にプロセスレコードの再構成とグループディスカッションを実施（研究では実習後に学生のプロセスレコードを研究者と振り返り、学生の感じたことや考えたことの語りを分析）。 ②学生が自分の感情を直視し、それを吟味できる学習が必要であり、自分の感情体験への注目と、客観的に感情をとらえるために感情表現できるようになることが重要。自己の内面に関心を向けるための「フォーカシング」、患者との関係で生じる感情に注目する姿勢を形成するための「プロセスレコードと異和感の対自化を適切に組み合わせる用いること」を提案している。また教員の学習支援として、カウンセリングモデルを示す学習支援や学生によるピアサポートの育成を支援することが必要。	舞弓 2012	大学	病棟	○	90時間
30	○ プロセス レコード カンファレンス	①プロセスレコードを実習中に記載し、教員は読んだ後に助言を記載した。対応が困難な場面のプロセスレコードについて心理療法士に同席してもらいカンファレンスを実施した。 ②心理療法士参加により学生が不安を表出できた、自己理解が促進された。	加藤 2005	短大	病棟 社会復帰 施設	○	90時間 社会復 帰施設 1日
31	○ 振り返り	①実習終了時にレポートを記載する。 ②実習において、自己のマイナス面への気づき、自己開示・自己中心性に気づきがある。否定的な側面だけが助長されないような支援が必要。	竹下 2003	専門 3年制	/	/	/
32	○ プロセスレコード カンファレンス	①プロセスレコードとその自己評価をグループ演習で発表する。教員は学生同士のディスカッションに入り、ケースの最後に質問と評価をする。 ②他学生からの質問で、見落としていた患者の反応に気付く。学生の一方的な解釈で場をつなごうとしている傾向に、学生は自己洞察で気づいていた。課題は、グループワークでの精神力動の活用。	長谷川 2001	/	/	/	/
33	○ プロセスレコード カンファレンス	①実習中は病棟内で病棟スタッフも交えてカンファレンスを実施した。 ②実習前は、コミュニケーションがとれるか、拒否されないか、信頼関係が築けるか、巻き込まれないかが不安。実習終了時点では、自分の対人傾向への気づき、コミュニケーションの取り方、関係の築き方を学んだ。実習の自己評価が高いのは、情報源が言語的（患者から、カルテ、病棟スタッフから）なもの、実習の自己評価が低いのは間接的長期的（多職種と看護師の役割関係の理解、予後像）のものであった。学生患者関係形成における「探り合い」と「認め合い」の間に大きな認知の転換点があった。	戸田 2001	大学	病棟	○	9.5日
34	○ プロセスレコード	①実習中にプロセスレコードを用いた指導をしている。 ②患者-看護者関係形成に関する学び、精神看護に関する学びが得られている。関係形成初期から自己の対人関係や看護の傾向を知ることができ、沈黙の大切さにも気付いている。学生が自己洞察し行動変容している。関係を形成して看護を提供できていた。課題は、学んだコミュニケーション技術を学生が継続的に生かすことである。	橋本 2010	専門 3年制	/	○	/
35	× 受け持ち患者選定の 工夫	①病棟実習、社会復帰施設実習共に1名の対象を受け持ち、実習目標に沿った指導を行った。 ②病棟実習では、疾患・治療などの視点や日常生活行動面の視点からの対象理解、社会復帰施設実習では、生活者としてのとしての対象理解という特徴があった。実習施設に応じて不足しがちな視点に学生の目が向けられる学習支援が必要。	高尾 2008	大学	病棟 社会復帰 施設	○	/
36	○ プロセスレコード カンファレンス	①看護学校、看護短期大学の学生とプロセスレコードの集団検討を行った。 ②プロセスレコードの集団検討における教員の役割が5点分かった。事例提供者とメンバーの感情への共感、検討内容を抽象化し、関わり方の示唆を提供、場の活性化を促すことで、意見を活性化させるような介入、対象理解を促し事例提供者の自己評価を助ける、対象との関係で自己評価が低下した場合、自己の感情や考えに気づかせ、メンバーにも共感を促す。	伊吹 2005	専門 短大	/	/	/
37	○ プロセス レコード	①実習中にプロセスレコードを用いて指導をしている。 ②学生の関心が患者に向かうための援助、医学的側面からみた患者理解への援助、患者の全体像を膨らませるための援助、学生の感性を大切に、学生の体験を的確に捉え、患者理解に反映する援助の重要性を示唆している。	片岡 1999	大学	病棟	○	8日間
38	○ ナラティブ・ アプローチ	①実習最終日に病棟毎に学生5～6名、実習指導者1名、担当教員1名が弧を描くように椅子に座り、1時間から1.5時間をかけて、学生が各々語り、学びと体験を全員で共有した。 ②患者との関わりで自己の傾向に気づいた。自己理解では、自信がない弱い自分に気づいている。一方で他者からの発言から、思いやりや責任感のある自己を発見できている。患者理解に関しては、一人のひととして自分の目で確信できたことを尊敬できていた。実習最終日だけでなく、実習の半ばでも試みるとよいのではないかと。	魚住 2006	専門 3年制	病棟	/	/
39	○ プロセス レコード	①プロセスレコードを用いて指導している。 ②実習前半は、自己の振り返りについて取り上げられていた。他の領域での実習経験をしてきた学生の方が、自己洞察はできていた。課題は、自己洞察を深めるための介入が不可欠。	片岡 2003	大学	病棟	○	8日間

文献 No.	ツール活用○×	①自己理解、他者理解につながる指導方法や関わりの内容 ②結果 / 課題	著者 年度	学校 種別	実習 場所	受け 持ち 患者	期間
40	× 実習準備	①精神障害者の看護の授業で「人間ひとりひとり」（ヴァン・デン・ベルグ著）をテキストに用い、[精神障害者の全人的理解と看護]について課題レポート提出後、2週間の実習をしている。 ②全人的理解の視点を活用した共感や非言語的コミュニケーションなどの方法を用いた患者との関わりから、学生自身の自己理解が深まり、精神障害者の捉え方も促進された。	白石 2003	短大	病棟 (開放)	○	90時間
41	○ ナラティブ・アプローチ	①ナラティブ・アプローチを用いた学生カンファレンスを導入した。語り手（学生）に困ったことや問題と感じていることについて10分間話してもらった後、話したことについて、紙に絵やネーミングを記載してもらった。次の10分で語り手が付けた物語のネーミングを呼び名として、語り手と聞き手が感じたことを話す。それぞれが振り返りシートに「感じたこと・思ったこと」を記載し、語り手の学生に渡す。 ②学生が自分の見方や価値観に気づき、対象理解や援助関係の捉え方の転換点となって、関わりの方角や具体的な援助方法の学びを得ていた。	青木 2006	専門 3年制	/	/	/
42	○ ナラティブ・アプローチ (プロセスレコード)	①教員がナラティブ・アプローチを指導やカンファレンスに用いる。 ②課題は、安心できる環境と、学生が自己をありのままに見つめ、自己の認識をし、自己表現を促す関わりが必要。	渡辺 2008	専門 3年制	/	/	/
43	○ プロセスレコードカンファレンス	①プロセスレコードを用いてカンファレンスをしている。 ②学生の自己理解において、プロセスレコードの記載では「現象的自己的捉え」レベルとその状況を理解する「知的レベル」が存在していた。その後のカンファレンスで「自己の統合化レベル」に達し、「自己変容の始まり」につながった。自分のことを見つめられて面白いと捉える学生とそこまで考えたくない、辛いから嫌だという学生がいた。	永石 2004	大学	/	/	/
44	× 受け持ち患者選定の工夫	①精神科病棟、精神科訪問看護、デイケア複数の場で実習を行っている。 ②学生は対象理解により精神障がい者に対する不安や偏見が減るという自己意識の変化に気づいた。	石橋 2017	専門 3年制	病棟 訪問看護 デイケア	○	90時間
45	○ プロセスレコードカンファレンス	①学生、指導者、教員が参加し、2回のプロセスレコード検討会を行う。1回目は受け持ち患者の限定はない、2回目は受け持ち患者との関わりを振り返る。 ②患者と向き合うときの学生の感情や自己の傾向に気づくことにつながった。	樋渡 2003	専門 3年制	病棟、 (閉鎖/開放)	○	90時間

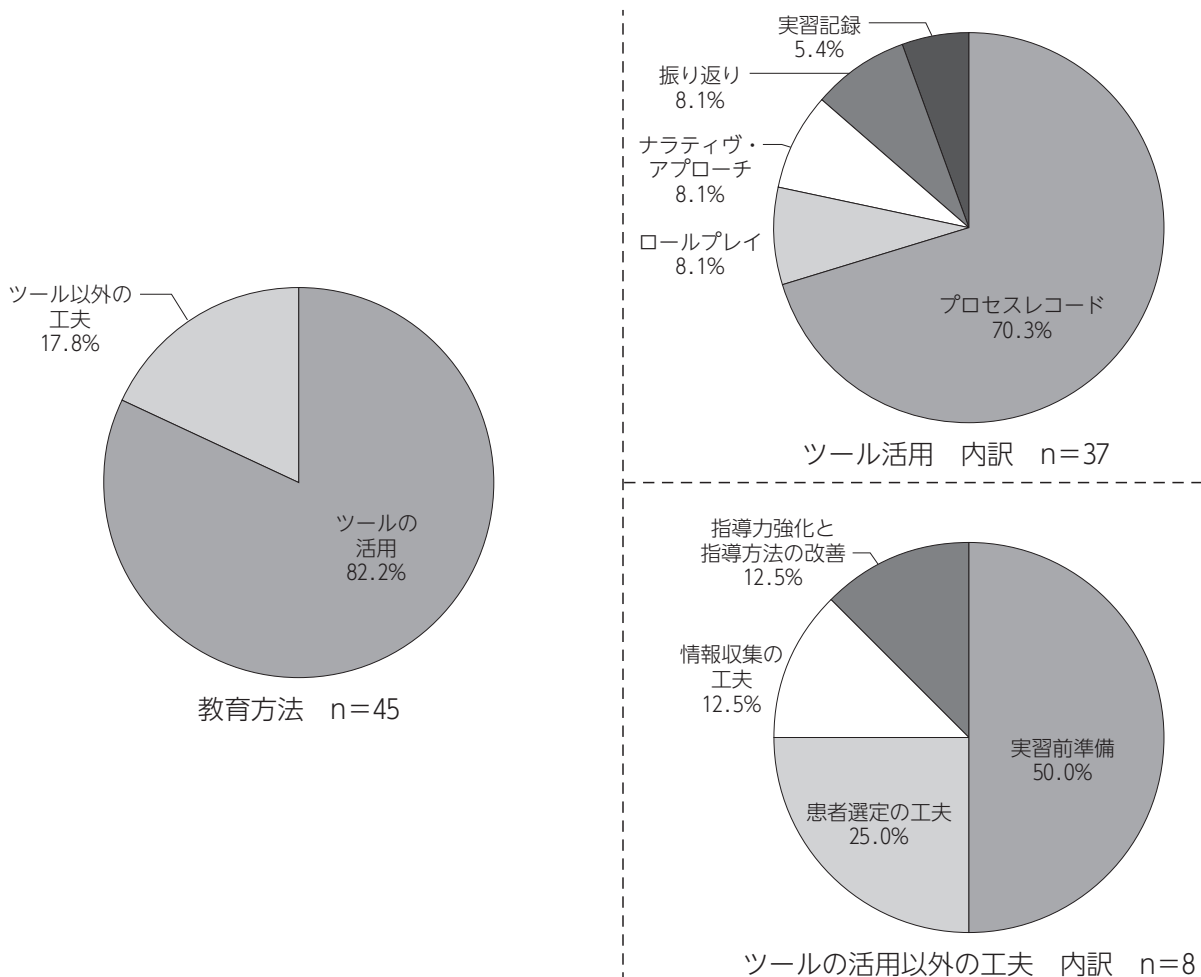


図3 教育方法におけるツールの活用