

精神保健看護実習における緊張緩和と相互理解の試みの評価

－学生の感想から－

大川嶺子 1) 石川幸代 1) 大島泰子 1) 慶田須意子 2) 魚住明香 2)

1) 沖縄県立看護大学 2) 元沖縄県立看護大学

【目的】実習初期に導入したグループワーク(以下「GW」)の緊張緩和と相互理解につながる効果を学生の感想から評価したので報告し、精神保健看護実習でのGWの今後の活用について検討する。

【方法】本学2年次の精神保健看護実習に参加した学生80人を対象に、自己開示を容易にするコミュニケーションツールである“Bears Card(以下Bカード)”と“Strength Card(以下Sカード)”を用いてGWを行い、実習終了後に面談により学生の感想を把握した。

【結果】面談結果の使用に同意の得られた77名を分析した。Aカードでは76.6%、Bカードでは67.5%が緊張緩和に効果があったとしていた。両カードとも「メンバーをより理解できた」は9割近くであった。効果の理由では、Bカードで【自分の気持ちに気づき、伝え、わかってもらえた】などの10カテゴリー、Sカードでは【メンバーに自分のSをわかってもらえて自信がついた】など10カテゴリーが導かれた。

【考察】両カードを用いたGWは自己開示を容易にし、緊張緩和および、自己理解、相互理解に効果があると評価できた。また、グループづくりおよび実習への効果の語りからも実習初期段階での両カードの活用は、緊張緩和と相互理解につながる効果があることが確認できた。

【今後の課題】GWを本実習の方法のひとつとして定着させる事である。方法論上の課題としては、よりバイアスのかからない方法で評価を行うことである。

キーワード：精神保健看護実習、緊張緩和、相互理解、自己開示、コミュニケーションツール

I. はじめに

看護教育方法は臨地実習の占める割合が多く、本学では卒業単位の約20%を占める。看護学生のストレスとして、馴染みのない実習環境があげられ(西出他, 2000; 加島

他, 2005)、看護実習は緊張の中で行われている実態がある。

本学の看護実習は数人のグループ単位で実習場を移しながら長期間行われることが多い。そのため、グループ内での共感やスム

ーズな情報交換、協力体制などのグループメンバー（以下、「メンバー」とする）間の関係性が重要となっている。メンバー間の関係性は、ストレス関連要因としても、逆に実習への適応を支える要因としても報告されており（加島他, 2005 ; 隅田他, 2013）、メンバー関係のストレス（緊張）の緩和が重要と考えられる。

看護実習におけるメンバー間の関係性に関する先行研究では、関係性づくりの試みとして、実習前に課題を与えてその解決のためのグループワーク（以下「GW」）を行わせる（尾山他, 2001）、人間関係について導入教育を行う（伊藤, 1992）、実習初期に人間関係構築を目的に教員が関わる（鎌田他, 1991; 斉藤他, 1992）などが報告されている。

特に精神看護実習では、精神障害者に対する偏見に加え、コミュニケーションの取りづらい対象特性や他科とは異なった実習環境の中で、看護学生は対象者の言動によって感情を揺さぶられる不安や自分自身の言動が対象者に影響を与える不安を感じ緊張している（岩崎他, 2014）。本学においても、緊張が表出できない学生、緊張緩和に時間を要する学生、メンバーに馴染めず実習対象に集中できない学生など、精神看護実習特有の課題がある。このような学生の緊張を早期に緩和し、相互理解によりメンバーが互いに協力できる関係性を構築するこ

と（グループづくり）は、学生が実習対象に向きあい、実習に集中することを可能にする意味において重要であると考えられる。

ところで、弓場ら（1997）、および前田ら（1997）は、メンバー間の関係性は相互理解の深まりによって構築されると報告しており、また谷口ら（1997）、武田ら（2012）は相互理解がメンバー個々の自己開示によって可能になることを報告している。このように、メンバー相互の自己開示は、実習における学生の緊張緩和と相互理解に影響していると考えられる。

丹羽ら（2010）は Altman&Taylor（1973）の理論を元に自己開示を 4 つの深さのレベルで捉え、最も浅い「レベル I」を趣味・趣向、一般的な自分の好みについての情報としている。つまり、関係性の浅い人に対しても安心して開示できるレベルがレベル I といえる。

関係性の浅い人に対する自己開示を容易にするコミュニケーションツールとして、オーストラリアのセント・ルークス社が開発した、“Bears Card”（以下、「B カード」とする）および“Strength Card”（以下、「S カード」とする）がある。両カードは、現在、カウンセリングや学校教育、職場での活用が進められている（竹田他, 2012 ; 平尾他, 2014）。

そこで我々は、メンバー相互の自己開示を促進することによって実習によい影響を

与えることを期待して、BカードとSカードを用いたGWを実習初期に導入した。

今回、緊張緩和と相互理解につながる効果を学生の感想から評価したので報告し、精神保健看護実習でのGWの今後の活用について検討する。

II. 本精神保健看護実習の位置づけ、および概要

1. 実習の位置づけ

本学では2年次前期に各看護領域の概論を行い、精神領域では主に精神保健を中心に講義を行っている。2年次後期には、学生にとって初めてのローテーション実習が6週間にわたって行われる。実習は5教科(基礎看護、精神看護、小児看護、成人看護、母性看護)であり、基礎看護は10日、それ以外は5日間で行われている。この時期の実習のねらいは、「保健医療福祉の行われる多様な場での、発達段階に応じた対象の病気の予防、健康の維持増進に向けた生活支援の方法を学ぶ」である。(以下、「本精神保健看護実習」を「本実習」とする)。

2. 実習の概要

本実習ではメンタルヘルスの場と対象の特徴から、「病気の予防、健康の維持増進」という一次予防を「精神保健上の問題を抱えて地域で生活している」精神障害者の三次予防と位置づけ、就労支援事業所やグル

ープホームなどでの実習を行っている。本実習は学生にとって、精神障害を全く学ばない段階で精神障害者に接する体験となっている。

実習場所は4カ所で、指導体制は、教員1人がひとつの実習場所を担当する。学生は受け持ち対象者を定めずに4日間実習し、5日目には学内で実習の振り返りを行っている。1グループの学生数は6~8人、実習参加学生の総数は80人であり、実習期間は平成25年9月29日から11月7日であった。筆者は、本実習の科目責任者であり、実習指導は担当していなかった。

III. 方法

1. BカードおよびSカードについて

BカードとSカードは、各48枚からなる動物の絵が描かれたカードである。

Bカードは、表情や動作の異なる熊のイラストが描かれたカードから気持ちを表すものを選ぶことによって内面の表現を容易にするものであり、緊張を含む様々な気持の表出を容易にするツールとして用いられている。

Sカードは、「責任感がある」「楽観的である」などの文字と共にウサギ、亀、鶴など動物のイラストが描かれたカードからストレングス(趣味、好み、態度など。以下「S」とする。)を選ぶことによって自己表現するものであり、自己肯定感の上昇や自己決定

の促進などが可能になるとされている。

2. GWの実施方法

筆者は、実習前に実習を担当する実習指導教員とともに両カードを用いたワークを行い、各実習場を担当する実習指導教員が、実習初日または2日目に実習現場の控え室で学生にGWを行った。

1) Bカードを使用したGW(所要時間20～30分程度)

- a. 48枚のBカード全てをを広げ、「今の気持ちを表すカード」を学生及び教員が1枚ずつ選んだ。
- b. 教員が、選んだカードを示しながら実習初日の気持ちを話した。
- c. 学生が、教員を見本にして選んだカードを示しながら順番に気持ちを話した。
- d. 選ぶカードが重なる場合は、一人の自己紹介後に次の希望者にカードを渡して使用してもらった。

2) Sカードを使用したGW(所要時間40～50分程度)

- a. 48枚のSカード全てをを広げ、学生及び教員が「自分のSだと思うカード」を5枚ずつ選び、記録した。
- b. ペアをつくり、「ペア学生のSだと思うカード」を3枚選び、記録した。
- c. 教員が、選んだカードを示して自分のSについてエピソードを交えて説明した。
- d. 学生が、選んだカードを示して自分のS

を説明した。

- e. ペアのSについてカードを示しながら説明した。

3. 学生感想の聴取方法(資料)

実習終了後面談の一環として、各実習指導教員が学生の感想を聴取した。聴取方法は、面談記録用紙に沿って、両カード使用による緊張緩和、相互理解、グループづくり、実習への効果を、「効果があった」、「効果がなかった」、「わからない」に該当する選択肢を示して回答を求めた。相互理解についてはメンバーの理解、メンバーによる理解の両面で回答してもらった。その後、その選択肢を選んだ理由について学生一人あたり約15分の面談を行った。

4. 倫理的配慮

学生の無用な緊張を避けるために実習前にはあえて本試みについて説明せず、実習指導教員が実習の一環として全学生にGWを実施した。

実習報告会終了後に筆者が口頭および文書で、実習中のGWが実習における緊張緩和と相互理解の試みであると説明した。実習終了後の個別面談で感想を尋ねる事を説明してその結果を提供することへの協力を依頼し、面談結果は成績評価とは無関係であること、個人が特定できないようにして整理することを説明した。

学生の承諾は文書で得ており、承諾の得られなかった学生の面談記録は除去し、承諾の得られた学生の結果のみを使用した。面談は個別に行い、他の学生及び教員に面談内容が聞かれないように配慮した。面談時間は15分程度とし、学生に負担がかからないようにした。面談記録用紙には学生名を記載せず番号をつけた。実習を担当した教員が面談を行う事でバイアスがかかるとおそれはあると考えたが、初めての試みであるので学生の緊張を避けるために、実習で学生が慣れている実習指導教員が面談を行う事とした。

IV. 結果

実習参加学生80名中、面談で得た学生の評価を使用することへ承諾の得られた77名の結果を整理した。学生の反応については各実習指導教員の報告を総合した。選択肢については数的に集計し、選択理由については類似のものをまとめてサブカテゴリー化、カテゴリー化して整理した。

1. GW時の学生の反応

両カードとも笑いのある和やかな雰囲気で行われ、GW終了後もカードが話題になるなど、GWを楽しんでいることが明らかであった。

Bカードは原則として実習初日に行った。思いがけなくかわいい熊の絵が書かれた

カードでの演習となったので、緊張した面持ちから笑顔に変わった学生がほとんどであった。GWの始めはどのように話をすれば良いか戸惑った様子であったが、教員が最初にBカードを示しながら、教員なりの緊張感、責任感、これから実習する学生に対する思いを伝えたためか、学生も素直に実習に対する緊張や、精神疾患を持つ人に対する緊張などを表現していた。

Sカードは実習初日の午後、または2日目に行った。「好きなことがある」の文字と共に捻りはちまきで勉強するウサギのイラストなどに笑いが起こっていた。まず教員が、過去の体験や現在の生活を例にして自分のSカードの説明を行うと、どの学生も興味深げに聞いていた。その後各自が自分のSカードを紹介し、全員終了した後にペア学生のSカードを紹介した。自己のSを人前でアピールすることは全学生が初めてであり、Sの説明自体には緊張したようであったが、報告に対してメンバーが「そうだよね」など同意したり、頷いたりすることで照れながらも笑顔で説明を続け、最後には拍手をもらって満足げであった。また、ペア学生が自分のSを説明する際には「恥ずかしい」というつぶやきが頻繁に聞かれて照れた様子であったが、嬉しそうな笑顔を見せていた。

和やかな楽しい雰囲気の中でGWが行われ、グループ内の緊張した空気が変化した

と感じた。

2. 数値でみる評価（表 1、2）

Bカードの数値でみる評価は、「メンバーをより理解できた」69名（89.6%）、「緊張が緩和した」59名（76.6%）であった。Sカードでは、「メンバーをより理解できた」63名（81.8%）、「メンバーにより理解してもらえた」59人（76.6%）であった。Bカード、Sカードともに「メンバーをより理解できた」が最も高くなっていた。

カードを用いたGW導入の最終目標である「実習を進める上で良い影響があった」は、それぞれ、51名（66.2%）、53名（68.8%）とほぼ同じ割合であり、7割弱が両カードには実習へのポジティブな影響があると回答していた。

Bカード使用の効果	人数 (%)
緊張が緩和した	59 (76.6)
メンバーをより理解できた	69 (89.6)
メンバーにより理解してもらえた	47 (61.0)
グループづくりに役立った	42 (54.5)
実習を進める上で良い影響があった	51 (66.2)

Sカード使用の効果	人数 (%)
緊張が緩和した	52 (67.5)
メンバーをより理解できた	67 (87.0)
メンバーにより理解してもらえた	59 (76.6)
グループづくりに役立った	63 (81.8)
実習を進める上で良い影響があった	53 (68.8)

3. 理由でみる評価

1) Bカード（表 3）

緊張緩和への効果では、【楽しく話す機会になった】、【自分の気持ちに気づき、伝え、わかってもらえた】、【メンバーの気持ちが共有できた】の3つのカテゴリーが抽出された。

楽しいGWで自分やメンバーの気持ちに気づき、気持ちが共有できたことが緊張緩和につながっていた。

メンバー理解への効果では、【メンバーの気持ちや考えを知ることができた】、【メンバーと不安・緊張を共有した】【自分とは異なる気持ちのメンバーがいることがわかった】【メンバーの多様な気持ちや考えを受け入れた】の4つのカテゴリーが抽出された。メンバーの気持ちを知ることに加えてメンバーの気持ちを考える機会となったことが、メンバー理解につながっていた。

メンバーによる理解への効果では【自分の気持ちや考えを伝えられた】、【自分がメンバーを理解できたので、自分もメンバーに理解してもらえたと思った】、【理解したという反応をしてくれた】の3つのカテゴリーが抽出された。自分を表現できたこと、およびSの報告時に何らかの形でフィードバックされたことによってメンバーにより理解してもらえたと感じていた。

グループづくりへの効果では、【互いに気持ちを伝え合い、理解し合えた】、【話題が増

表3. 理由で見る評価－Bカード

	サブカテゴリー	カテゴリー
緊張緩和への効果	ワイワイガヤガヤできた	楽しく話す機会になった
	話す機会になった	
	絵がかわいかった	
	楽しかった	
	ゲームのようだった	
	抵抗なかった	
	面白かった	自分の気持ちに気づき、伝え、わかってもらえた
	自分の気持ちに気づいた	
	自分の気持ちを整理できた	
	自分の気持ちに向き合った	
	自分の気持ちを伝えられた	
	自分の気持ちをわかってもらえた	
	メンバーも同じ気持ちとわかった	メンバーの気持ちが共有できた
メンバーの気持ちがわかった		
メンバー理解への効果	日頃話さない人と話せた	メンバーの気持ちや考えを知ることができた
	メンバーの気持ちや考えがわかりやすかった	メンバーと不安・緊張を共有した
	自分と同じようにメンバーも不安だとわかった	
	自分と同じようにメンバーも緊張しているとわかった	
	自分と同じようにメンバーも不安・緊張があるとわかった	
	メンバーが自分と同じ気持ちだった	
	自分とは異なり不安なメンバーがいた	自分とは異なる気持ちのメンバーがいることがわかった
	自分とは異なり前向きなメンバーがいた	
	メンバーの気持ちが聞けた	メンバーの多様な気持ちや考えを受け入れた
	メンバーの気持ちがわかった	
	いろいろな気持ちがあった	
メンバーの考えがわかった		
多様な考え方があることがわかった		
自分とメンバーとの思いや考え方の違いを受け入れた		
メンバーへの効果による理解	気持ちを伝えられた	自分の気持ちや考えを伝えられた
	カードで気持ちがよりよく伝えられた	
	不安や緊張をわかってもらえた	
	考えをわかってもらえた	
	自分がメンバーを理解できたので、自分もメンバーに理解してもらえたと思った	自分がメンバーを理解できたので、自分もメンバーに理解してもらえたと思った
メンバーに気にかけてもらった	理解したという反応をしてくれた	
グループづくりへの効果	互いに思いがわかった	互いに気持ちを伝え合い、理解しあえた
	互いの気持ちを伝えあうことができた	
	自分とは異なる考え方を理解した	
	話す機会や話題が増えた	話題が増えて話しやすくなり、話す機会が増えた
	話しやすくなった	
	仲良くなれた	メンバーに積極的に関わられるようになった
	自分から話しかけられるようになった	
	メンバーの気持ちに配慮できる様になった	
	一体感が生まれた	
	仲間意識が高くなった	一体感が生まれ、共に実習をする仲間意識が高くなった
このグループでやっていく心構えができた		
実習で直面する課題について聞ける様になった		
実習への効果	対象に積極的に話しかけられた	対象との関わりが積極的になった
	安心して実習の対象とかかわることができた。	
	対象の心を開いてもらう関わりができた	メンバーと協力して実習ができた
	メンバー同士助け合えた	
	実習を頑張ろうと思えた	
楽しい気持ちを継続しようと思えた	実習を楽しく頑張ろうと思えた	

えて話しやすくなり、話す機会が増えた】
【メンバーに積極的に関われるようになった】、【一体感が生まれ、共に実習をする仲間意識が高くなった】の4つのカテゴリーが抽出された。GWでの気持ちの表現により相互理解が進んだ事によって、その後の会話が増えて関わりが積極的になった事が、グループづくりに影響していた。

実習への効果では、【対象との関わりが積極的になった】、【メンバーと協力して実習ができた】、【実習を楽しく頑張ろうと思えた】の3つのカテゴリーが抽出された。実習対象者との関わりへの積極性、メンバーとの協力、モチベーションの向上など実習への良い影響があった。

カードの効果があったとする理由について事例を紹介する。学生の発言は「」、キーセンテンスは〈〉、サブカテゴリーは《》、カテゴリーは【】で示す。

<事例紹介 1>

学生 A は緊張緩和への効果として、「こどもみたいなことするんだ。クマの絵楽しそうと思った。(メンバーの気持ちを) 聞くのも楽しかった。今の自分の気持ちを見つめられて、やっている間は緊張を忘れていた。実習の中でも緊張は軽くなった。」と GW を楽しんだ事を語り、GW を〈楽しかった〉【楽しく話す機会になった】と振り返っていた。また、メンバー理解への効果として、「実習

は不安と思っていたが、メンバーが今の気持ちを発表して“がんばろう”のカードだったので、前向きな人だと気づいた。」と、メンバーが〈前向きな人だと気づ(いた)〉き、《自分とは異なり前向きなメンバーがいた》事を受け入れ、【メンバーの多様な気持ちや考えを聞き、自分との違いを理解した】と表現していた。

<事例紹介 2>

学生 B はメンバーによる理解への効果として、自分が気持ちを報告した時にメンバーが「うんうんとうなづいた」ことを、《理解したという反応をしてくれた》と受け止めていた。グループづくりへの効果としては、「前に比べて仲間意識が高くなった」事を感じ、メンバーに〈仲間意識が高くなった〉【一体感が生まれ、共に実習をする仲間意識が高くなった】と評価していた。実習への効果として、GW をすることにより「実習を頑張ろうという気持ちを持てた」【実習を楽しく頑張ろうと思えた】と表現していた。

2) S カード (表 4)

緊張緩和への効果では、【自分の S がわかった】、【メンバーに自分の S をわかってもらえて自信がついた】、【メンバーの S を知った】、【グループで楽しめて、共通の話題が出来た】の4つのカテゴリーが抽出された。自己の S に気づき、伝え、メンバーの S も知った事が緊張を緩和させ、GW 後に互いの S が共通の話題になった事で、緊張緩和の効

表4. 理由で見る評価－Sカード

	サブカテゴリー	カテゴリー	
緊張緩和への効果	自分のSがわかった	自分のSがわかった	
	自分のSに気付いた		
	自己理解できた	メンバーに自分のSをわかってもらえて自信がついた	
	自分のSを表現できた		
	弱点と思っていたことをSと言われた		
	メンバーが自分のSを知っていた		
	メンバーからどう思われているかわかった		
	Sを言ってもらって嬉しかった		
	Sを言ってもらって自信がついた		
	メンバーのSを探した		メンバーのSを知った
	メンバーのSを発見した		
	笑いがあった		グループで楽しめて、共通の話題が出来た
	気分転換になった		
	グループで楽しめた		
	ゲームの様だった		
互いのSを知った			
共通の話題が出来た			
メンバー理解への効果	メンバーのSを深く考えた	メンバーのSを深く考えて探した	
	メンバーのSを探した		
	メンバーのSを選んだ	知っているSが増えた	
	メンバーのSを知った		
	メンバーの新たなSを知った	メンバーのSを多面的に知った	
	気付かなかったメンバーのSが見えた		
	Sを絵で表現したのでわかりやすかった		
	メンバー自身が思っているSがわかった		
	本人の気づかないSもわかった		
	本人が捉えるSとメンバーが捉えるSの両方を知った		
	自分が思ったSと本人の選んだSが一致していた		
本人の捉えるSとメンバーの捉えるSが違った			
メンバーがグループ内でどう見られているかわかった			
自分とメンバーに共通のSがあった			
メンバーによる理解への効果	普段言えない自分のSを言えた	自分のSを伝えられた	
	自分のSを伝えられた		
	自分のSを言えた		
	自分を表現できた		
	自分を伝えた	メンバーが私の事を考えてSを選び、伝えてくれた	
	メンバーが私のSを考えて、見つけてくれた		
	メンバーに私のSを選んでもらった		
	メンバーが私のSを伝えてくれた		
	自分が気づかなかったSを言われた		
	自分では出来ないと思っていた事をSと言われた		
	私の思う私のSとメンバーが挙げたSとが一致した		
Sを伝えた時にメンバーが納得している反応をした	表現された私のSを受け入れてくれた		
Sを言ったときにメンバーが頷いた			
伝えたSを支持してくれた			
グループづくりへの効果	場を楽しめた	楽しい話題ができて話がしやすくなった	
	話題が出来て話がしやすくなった		
	Sを言われることで自信がついた	Sを言われることで自信がついた	
	自分を理解してもらえた	安心して自己表現できると思えた	
	安心して自己表現できると思えた		
	互いのSをみつけあった	互いのSを伝え合い、理解し、認め合えた	
	互いのSを伝え合った		
	互いのSを共有して嬉しかった		
	互いに褒め合ったので最初のイメージが良くなった		
	互いの新たな面を共有した		
	メンバーの知らない面を知った		
	メンバーの事を知った		
	他の人が捉えるメンバーのSがわかった		
	メンバーをより理解出来た		
	互いの理解が深まった		
	互いに認めあえた	メンバーとの関係性を大事にしたいと思った	
	メンバーに関心を寄せるようになった		
メンバーのSをもっと理解したいと思った			
メンバーをもっと好きになった			
メンバーを尊敬し思いやる気持ちになった			
メンバーのSを大切にしたいと思った			
メンバーのSを意識して行動するようになった			
お互いを尊重して配慮出来た			
実習への効果	うまくいかないときにSで自分を励まして頑張れた	自分のSを知った事で自信とモチベーションが高まった	
	Sを思い出して頑張れた		
	自分のSを知って実習へのモチベーションが上がった		
	モチベーションが上がった	自分のSやメンバーのSを活用して実習した	
	自分のSを見つけたので、自信をもって行動できた		
	Sを活かして対象とコミュニケーションした		
	Sを活かして対象と関わった		
	Sを意識して実習をした		
	メンバーのSを実習に取り入れた		
	協力してスムーズに実習出来た		
	楽しく実習出来た		
	コミュニケーションしやすくなった		メンバーとのコミュニケーションが良くなり、安心して実習に集中出来た
	気軽に意見や不安を言えるようになった		
メンバーと一緒に頑張れると思った			
安心して実習に集中出来た			
対象者のSを探した	対象者のSに意識が向いた		
対象者のSを見つげようと思った			
対象者のSが見えやすかった			
対象者のSに気づいた			

果が持続していた。

メンバー理解への効果では、【メンバーの S を深く考えて探した】、【知っている S が増えた】、【メンバーの S を多面的に知った】の 3 つのカテゴリーが抽出された。メンバーの S について考え、より多面的にメンバーを知ることで、メンバーをより理解出来ていた。

メンバーによる理解への効果では、【自分の S を伝えられた】、【メンバーが私の事を考えて S を選び、伝えてくれた】、【表現された私の S を受け入れてくれた】の 3 つのカテゴリーが抽出された。S を自身で伝えた事に加えて、メンバーが S を考え、伝え、他のメンバーがそれを受け入れてくれた事で、理解されたと感じていた。

グループづくりへの効果では、【楽しい話題ができて話がしやすくなった】、【S を言われることで自信がついた】、【安心して自己表現できると思えた】、【互いの S を伝え合い、理解し、認め合えた】、【メンバーとの関係性を大事にしたいと思った】の 5 つのカテゴリーが抽出された。メンバーから S を伝えられたことが自信になり、自己表現とメンバーを受け入れる気持ちが促進され、メンバーとの関係性を重視する気持ちにながっていた。

実習への効果では、【自分の S を知った事で自信とモチベーションが高まった】、【自分の S とメンバーの S を活用して実習した】、

【メンバーとのコミュニケーションが良くなり、安心して実習に集中出来た】、【対象者の S に意識が向いた】の 4 つのカテゴリーが抽出された。GW で表現された S は学生のモチベーションを高めて実習の中で意識して使われ、また、メンバー間の関係性が良くなることで実習への集中が可能となっていた。

<事例紹介 3>

学生 A は、S カードの緊張緩和への効果として、「ペアの人の S を探すのが楽しかったので緊張がほぐれた」と、〈メンバーの S を探すのが楽しかった〉ことを語り、《メンバーの S を探し (た)》【メンバーの S を知った】と語っていた。また、メンバー理解への効果として、「みんなが発表するペアの S を、自分だったらどの S と考えながら聞いていたので、一人一人のこを見つめ直して理解した」と S カードが〈メンバーのことを深く考え (た)〉る機会になったことを語り、【メンバーの S を深く考えて探し (た)】していた。メンバーによる理解への効果としては、「自分は自分のことをこう思っているんだと発信できたので理解してもらえたと思う」と、〈自分の思っている自分を発信できた〉【自分を伝えられた】と表現していた。グループづくりへの効果としては、「メンバーのいいところを知って、メンバーに対してすごいなという思いになったので、もっと相手を思いやる気持ちで接することがで

きた」と〈メンバーを尊敬し思いやる気持ちになった〉【メンバーとの関係性を大事にしたいと思った】と自分の変化を述べていた。

V. 考察

1. 本試みによる緊張緩和と相互理解の効果

自己開示にはストレスが発散され気分が落ち着く機能 (Wood, 1982)、相手との共通点を見いだす機能 (坂下, 1998) が報告されている。本報告でも実習はじめに学生個々が自らの気持ちを表現し、自己開示したこと、メンバーの気持ちを考える機会となり気持ちが共有できたことで緊張緩和とメンバー理解に効果があったことが示された。

安藤 (1986) は、自己開示には自己を客観的に見る機能があるとしている。本報告においても自己開示により自己の S を自ら考え、メンバーからも提示されることで「自分で自分の良いところが見えた」と自己を客観的にみつめることが可能となったことが示され、それが自信となって緊張が緩和していた。また、坂下 (1998) は自己を受け入れることにより他人の異なる意見や考え方を受け止める事が可能になると自己開示の意義を述べているが、本報告においても、緊張緩和の効果で示された自己理解が深まることによる自信が、自己の受け入れと他者の受け入れにつながっていることが示唆された。さらに、越ら (2009) は、自己開示対象の共感性や知的態度は自己開示を促進す

る要因であると報告している。本報告においても自己開示に対して頷くなどの共感的反応が理解してもらえた感覚を強め、自己開示を促進し相互理解を深めていたことが推察された。

以上の学生の感想から、両カードを実習初期に用いた GW は自己開示を容易にし、緊張の早期緩和および相互理解を促進していた事が評価できた。

2. 精神保健看護実習におけるカード活用の可能性

精神保健看護実習における両カード導入の最終的な目標は、学生が実習目標到達へ向けて互いに協力できる関係性を構築すること (グループづくり) である。

B カードによるグループづくりへの効果では、GW での気持ちの表現により相互理解が進んだことによって、その後の会話が増えて関わりが積極的になった事が、グループづくりに影響していた。また、実習への効果では、実習対象者との関わりへの積極性、メンバーとの協力、モチベーションの向上など実習への良い影響があった。

S カードによる、グループづくりへの効果では、メンバーからストレングスを伝えられたことが自信になり、自己表現とメンバーを受け入れる気持ちが促進され、メンバーとの関係性を重視する気持ちにつながっていた。実習への効果では、GW で表現され

たストレングスは学生のモチベーションを高めて実習の中で意識して使われ、また、メンバー間の関係性が良くなることで実習への集中が可能となっていた。

学生は、今回のコミュニケーションツールの活用について、Bカード、Sカードともに約7割が「実習を進める上で良い影響があった」と回答していた。グループづくりへの効果及び実習への効果の語りからも精神保健看護実習における初期段階での両カードの活用は、緊張緩和と相互理解につながる効果があることが確認された。従って、両カードを継続して使用する事は、今後の精神保健看護実習の教育改善に役立つと考えられる。

VI. 今後の課題

今後の課題は、メンバー相互の自己開示を可能にするBカード、およびSカードによるGWを本実習の方法のひとつとして定着させる事である。方法論上の課題としては、よりバイアスのかからない方法で評価を行うことである。

文献

Aliman, I., & Taylor, D.A. (1973). Social penetration: The development of interpersonal relationships, Holt, Rinehart & Winston, New York.
安藤清志(1986). 対人関係における自己開

示の機能, 東京女子大学紀要論集, 36(2), 67-199.

越良子, 塚脇涼太, 平山菜央子(2009). 自己開示における被開示者の特徴—開示者の開示動機との関連から—, 上越教育大学研究紀要, 28, 29-39.

平尾渉, 山本眞利子, (2014). リワークプログラムにおけるストレングス TEEB カードを用いた認知行動療法的アプローチの実践的試み, 久留米大学心理学研究第13, 75-85.

伊藤好美, 近田敦子, 三浦昌子(1992). 初回病棟実習に向けての導入教育の検討—対人関係に視点をあてて—, 看護日本看護学会集録, 第23回看護教育, 48-50.

岩崎優子, 山崎不二子, 堀内啓子(2014). 精神看護学実習において看護学生が直面する困難感とその出現時期, 日本看護学教育学会誌, 24(2), 25-37.

加島亜由美, 樋口マキエ(2005). 臨地実習における看護学生のストレスとその対処法, 九州看護福祉大学紀要, 7(1), 5-13.

鎌田ミツ子, 斉藤久美子(1991). 臨床看護実習初期段階におけるグループダイナミックス, 弘前大学医療技術短期大学部紀要, 15, 11-16.

前田勇子, 弓場紀子(1997). 臨床実習グループに対する学生の認識—実習経過に

- 伴うグループ評価に関わる要因一, 日本看護研究学会雑誌 20(3), 117.
- 西出りつこ, 土口克己, 大西和子(2000). 臨池実習における看護学生のストレス, 三重看護学誌, 2, 87-89.
- 尾山とし子, 千葉京子, 渡辺浪二, 大西潤子(2001). 看護学実習におけるグループの凝集性に影響する要因の検討ーコミュニケーションスキルの向上をめざしてー, 日本赤十字武蔵野短期大学紀要, 14, 85-91.
- 斉藤久美子, 鎌田ミツ子(1992). 臨床看護実習におけるグループダイナミックス, 弘前大学医療技術短期大学部紀要, 16, 28-31.
- 坂下千亜季(1998). 映画使用による英語教育への一提案: 自己開示と言語活動, 人間と環境ー人間環境学研究所研究報告 2, 71-80.
- 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, 36(2), 59-66.
- 武田裕子, 前田健一, 徳岡大, 石田弓(2012). 大学生の親密度の異なる友人への自己開示と親和動機の関係, 広島大学大学院心理臨床教育研究センター紀要, 11, 97-108.
- 竹田知子, 藤原美奈子(2012). 地域中核病院における家族の心の支援のあり方に関する研究: 会話ツールを使った気持ち調べの子ども抑うつ気分に対する効果, 子ども医療センター医学誌, 41(4), 212-214.
- 谷口敏代, 林幸子(1997). 臨床実習グループの人間関係に関する研究ー学生の自尊感情と実習関連要因との関連一, 日本看護学教育学会誌, 7(2), 98.
- 丹羽空, 丸野俊一(2010). 自己開示の深さを測定する尺度の開発, 日本パーソナリティ心理学会, 18(3), 196-209.
- Wood, Juria T. (1982). *Human Communication: A Symbolic Interactionist Perspective*, Holt, Rinehart and Winston, New York.
- 弓場紀子, 前田勇子(1997). 臨床実習におけるグループダイナミックスの検討ー達成関連動機尺度との関連から一, 日本看護研究学会雑誌, 20(4), 58.

ベアーズカード・ストレングスカードを使っでの感想

精神保健看護実習 I

1. 「ベアーズカード」を使って実習開始時の気持ちを話し合いました。

「ベアーズカード」を使うことで、実習の緊張感がほぐれましたか？

- ①かなりほぐれた ②ほぐれた ③変わらなかった ④かえって緊張した
⑤よくわからない ⑥その他

内容

2. 「ベアーズカード」を使うことで、グループメンバーをより理解できたと思いますか？

- ①理解できた ②変わらなかった ③かえって理解が難しくなった
④よくわからない ⑤その他

内容

3. 「ベアーズカード」を使うことで、グループメンバーに自分をより理解してもらえたと思いますか？

- ①理解してもらえた ②変わらなかった ③かえって理解してもらえなかった
④よくわからない ⑤その他

内容

4. 「ベアーズカード」を使ったことは、実習を進める上で影響はありましたか。

どのような影響でしたか。

- ①かなりあった ②あった ③なかった ④どちらともいえない

内容

5. 「ベアーズカード」は、グループの人間関係づくりに役だったと思いますか？

- ①かなり役に立った ②役に立った ③あまり役に立たなかった
④よくわからない ⑤その他

内容

6. 「ストレングスカード」を使って互いのストレングスを伝え合いました。

「ストレングスカード」を使うことによって実習の緊張がほぐれましたか？

- ①かなりほぐれた ②ほぐれた ③変わらなかった
④かえって緊張した ⑤よくわからない ⑥その他

内容

7. 「ストレングスカード」を使うことで、グループメンバーをより理解できたと思いますか？

- ①理解できた ②変わらなかった ③かえって理解困難になった
④よくわからない ⑤その他

内容

8. 「ストレングスカード」を使うことで、グループメンバーに自分をより理解してもらえたと思いますか？

- ①理解してもらえた ②変わらなかった ③かえって理解してもらえなかった
④よくわからない ⑤その他

内容

9. 「ストレングスカード」を使った事は、実習を進める上で影響はありましたか。どのような影響でしたか。

- ①かなりあった ②あった ③なかった ④どちらともいえない

内容

10. 「ストレングスカード」は、グループの人間関係づくりに役だったと思いますか？

- ①かなり役に立った ②役に立った ③あまり役に立たなかった
④どちらともいえない ⑤その他

内容