

〔資料〕

精神障害をもちながらピアサポート活動を行う当事者による授業の学習上の意義

葛谷 玲子 石川 かおり 高橋 未来

Educational Significance of a Lecture on People with Psychiatric Disabilities Provided with Peer Support

Reiko Kuzuya, Kaori Ishikawa and Miku Takahashi

I. はじめに

日本の精神保健医療福祉の改革ビジョン（厚生労働省，2004）では、入院医療中心から地域生活中心へという方策を推し進めていくことが示され、精神保健医療体系の再構築や地域生活支援体制の強化が図られている。このような状況において、主観的な回復を意味するリカバリー志向のサービスへの転換が期待され、本人・家族の視点に立った支援の充実に向けて、政策検討への精神障害者の参画やピアサポートが推進されている。そのため、精神障害をもつ当事者の視点や体験についての学習を看護基礎教育のなかに積極的に取り入れる重要性が高まってきている。このような流れのなか、筆者らの所属大学においても、リカバリー概念やピアサポートに関する講義に加えて、2015年度から精神障害をもつ当事者を講師とした授業を開始することとした。

学生が当事者の視点や体験を十分に理解し、リカバリー志向の支援や当事者の視点から必要な支援について検討するためには、ピアサポート活動の一環で自身の体験をリカバリーストーリーとして様々な場で語る経験を有し、わかりやすく自身の体験を他者に伝えることができる当事者を講師とすることが適任であると考え。しかし、授業実施前の過去5年分（2010～2015年）の精神障害をもつ当事者を講師とした授業に関する文献を概観したところ、その当事者は地域活動支援センターの通所者（小坂ら，2014）、作業所の通所者（江藤ら，2012）、デイケアの通所者（渥美，2011）、自助グループメンバー（篠原ら，2012；徳永ら，2011）等であり、ピアサポート活動を行う当事者を

講師とした授業に関する実践報告や学習成果についての研究は見当たらなかった。そのため、ピアサポート活動を行う当事者を講師とした授業の方法や内容について新たに構築し、学習の成果についても十分に検討する必要がある。

精神障害をもつ当事者を講師とした授業の評価に関しては、授業後に学生が記載したレポート等から学生が理解したことについて明らかにした研究において、対象理解の深まりや看護のあり方に関する気づき、価値観の変化などが報告されていた（渥美，2011；伊礼ら，2011；樋渡ら，2011；江藤ら，2012；篠原ら，2012；小坂ら，2014）。さらに、学生と当事者双方への調査から学習成果を検討した研究では、「当事者が看護者や社会に期待すること」等の項目において当事者が学生に伝えたいことと学生が学んだことが一致しておらず、学生が当事者の内面をより深く理解する必要性が示唆されていた（徳永ら，2011）。以上のことから、学生が当事者の視点や体験について十分に学ぶことができているか、当事者の視点に立った支援を考えることができているかを検討するには、学生側の評価と共に講師である当事者による評価も必要だと考える。

II. 目的

本研究は、精神障害をもちながらピアサポート活動を行う当事者（以下、当事者とする）の授業（以下、本授業とする）によって学生が学んだ内容を明らかにすること、および当事者の視点からの授業の振り返りの内容を明らかにすることにより、当事者を講師とした授業の学習上の意義について検討することを目的とする。

Ⅲ. 研究方法

1. 本授業の概要

2015年度に1年次後期の精神看護学方法に関する授業(90分×15回・1単位)のうちの1回で本授業を実施し、受講した学生は80名であった。本授業の概要を表1に示す。

本授業の前に精神看護担当の教員3名で、文献検討で得た知見を基に本授業の目的や進め方等の授業計画を立てた。そして、ピアサポート活動を行うグループがある福祉施設の施設長を含む精神保健福祉士(以下、PSWとする)2名に授業計画を提示し、その内容について合意を得た。講師については、PSWと当事者が話し合っ決定し、当事者4名とPSW2名(内、1名は施設長)が講師を担った。

本授業の目的として、「地域で生活する精神障害をもつ人の体験が理解できる」「精神障害をもつ人々が地域で安心して生活するために必要な支援について考えることができる」の2つを設定し、到達目標や態度目標等も設定した。本授業の約1ヵ月前に、本授業の目的やすすめ方等について学生に説明し、講師への質問を記載する課題を出した。学生からの質問は重複する内容が複数あったため、質問用紙80名分のコピーと質問を抜粋して整理した資料を本授業の約2週間前に福祉施設へ送付し、講師が事前に質問内容を確認できるようにした。

本授業では、学生と講師との物理的距離が近くなるよう、机は撤去して学生は椅子のみを使用した。また、当事者の緊張緩和のために進行は福祉施設の施設長が行った。まず、施設長から精神障害者を取り巻く社会の状況の概説と福祉

施設の紹介をし、次に当事者2名からリカバリーストーリーを発表した。そして、施設長が当事者4名に質問を投げかける形で、生活の様子や精神症状、支援者との関わり等について話をした。その後、PSWから当事者との関わりについて紹介し、最後に質疑応答の時間を設けた。

本授業終了後、学生には「地域で生活する精神障害をもつ人の体験として理解したことおよびその体験や専門職者の話から考えた精神障害をもつ人々が地域で安心して生活するために必要な支援」についてのレポートを課した。

2. 学生が学んだ内容を明らかにする方法

1) データ収集方法

本授業を受講した80名のうち、研究協力に同意した学生55名の授業後のレポートの記述内容を対象とした。そして、学生が学んだ内容の記述を一意味一記述として抽出しデータ化した。

2) データ分析方法

データを同質性と異質性の観点から比較検討し、類似するデータを集約し、サブカテゴリ名をつけた。次に、サブカテゴリをその意味内容から「当事者の体験の語りから理解したこと」と「精神障害者の地域生活支援として必要だと考えたこと」の2つに分類した。そして、類似するサブカテゴリを集約し、カテゴリ名をつけ、類似するカテゴリを集約してテーマをつけた。なお、類似するサブカテゴリがない場合には、無理に集約せず、1つのサブカテゴリをそのままカテゴリとした。さらに、類似したカテゴリがない場合には、テーマをつけなかった。データの解釈の妥当性の確保については、3名の研究者で確認しながら行った。

表1 本授業の概要

| | |
|--------|---|
| 本授業の目的 | <1>地域で生活する精神障害をもつ人の体験が理解できる <2>精神障害をもつ人々が地域で安心して生活するために必要な支援について考えることができる |
| 到達目標 | ①精神障害をもつ人が地域で生活するなかでの様々な体験について理解できる ②精神障害をもつ人が必要だと考える地域で生活を送るための支援について理解できる ③ピアサポーターとしての体験を理解できる ④専門職者であるPSWの支援の実際を理解できる ⑤当事者の体験、専門職者の話を踏まえて、精神障害をもつ人々が地域で安心して生活するために必要な支援について考えることができる |
| 態度目標 | ・当事者と専門職者の話を聴くことができる貴重な時間であるため、講師の方々に感謝の気持ちをもって積極的に授業に臨む ・準備をして参加する、積極的に話を聴く、積極的に発言する |
| 事前課題 | ・本授業の約1ヵ月前に講師への質問を指定の用紙に記載して提出 |
| すすめ方 | 1. 本授業の目的の確認と講師の紹介(5分) 2. 施設長からの精神障害者を取り巻く社会の状況の概説と福祉施設の紹介(20分) 3. 当事者2名のリカバリーストーリー(体験談)の発表(15分) 4. 当事者4名から普段の生活の様子や精神症状等についての紹介(20分) 5. PSWからのピアサポーターとの関わりの実際についての紹介(5分) 6. 質疑応答(20分) 7. 連絡事項等(5分) |
| 事後課題 | ・レポート作成、A4用紙1~2枚 ・レポートのテーマ:地域で生活する精神障害をもつ人の体験として理解したことおよびその体験や専門職者の話から考えた精神障害をもつ人々が地域で安心して生活するために必要な支援 |

3. 本授業の評価の内容を整理する方法

1) データ収集方法

本授業直後に当事者4名とPSW2名、教員2名が集まり、授業中の学生の様子や講師の語りやすさ等の感想を自由に出し合う形で本授業の振り返りを行った。また、本授業から約2か月半後に、学生による授業評価および授業後のレポートの記述内容を整理した資料を基に当事者4名とPSW2名、教員1名による本授業の振り返りを行った。この振り返りでは、本授業の目的が達成できているかの確認や今後の授業方法の検討を行った。各振り返りで話された内容の要点を教員がその場でノートに記録し、記録から当事者が話した箇所を一意味一記述として抽出してデータとした。

2) データ分析方法

本授業直後の振り返りと約2か月半後の振り返りの内容は分けて分析し、データの内容が類似するものを集めて分類して整理した。データ分類の妥当性の確保については、3名の研究者で確認しながら行った。

4. 倫理的配慮

本研究は、岐阜県立看護大学研究倫理審査部会の承認を得て、実施した（平成28年3月、承認番号0149）。

学生に対しては、研究協力を依頼する際に研究目的および方法、研究協力による利益・不利益、研究の公表やデータの取り扱いについて文書と口頭で説明した。また、研究

協力の依頼は該当授業の成績確定後に行った。その際、レポートのコピー（学籍番号と氏名は切り取った）を返却し、研究協力の意思がある場合のみコピーを指定のボックスに提出してもらった。コピーからは個人を特定できないことからコピー提出後に研究協力の撤回ができないことを事前に十分説明した。

講師に対しては、研究の目的と方法、研究協力による利益と不利益、協力者の権利（自己決定、プライバシー、途中での拒否と拒否の申し出が可能な期日）、研究の公表やデータの取り扱いについて文書と口頭で説明した。また、個人データは削除、記号化し匿名性の保護を厳守した。協力について検討する時間を1週間程度設けることを勧めたが、当事者とPSWの意思により研究依頼の当日に書面での同意を得た。

IV. 結果

1. 本授業から学生が学んだ内容

1) 当事者の体験の語りから理解したこと

分析の結果、抽出した109のサブカテゴリのうち55のサブカテゴリは、「当事者の体験の語りから理解したこと（表2）」に分類した。そして、55のサブカテゴリから、21の〔カテゴリ〕、6つの<テーマ>を抽出した。

まず、当事者の体験として、学生は、「精神障害は慢性化するため継続的な治療が必要である」〔精神症状は家族

表2 当事者の体験の語りから理解したこと

| テーマ | カテゴリ（カテゴリに含まれるサブカテゴリ数、データ数） |
|-----------------------------------|---|
| 精神障害の特徴 | 精神障害は慢性化するため継続的な治療が必要である (2, 6) |
| | 精神症状は家族との関係や生活と関連する (2, 5) |
| | 精神障害は思いがけず発症する (1, 2) |
| 精神障害者の捉え方のギャップ | 当事者は健常者と見た目や行動が変わらない (5, 18) |
| | 社会において精神障害をもつ人への先入観や偏見、差別がある (3, 5) |
| | 精神障害があったとしても症状や入院体験、性格などひとりひとり違う (1, 3) |
| 生きづらさや苦悩 | 精神障害をもつ人は孤独や恥・後悔の気持ちをもっている (2, 6) |
| | 家族の理解不足や受け入れの難しさにより当事者は負担や悲しみを抱えている (2, 7) |
| | 当事者は無理解・差別・偏見により苦労や生きづらさを抱えている (8, 27) |
| ストレングス | 当事者は目標や将来に向けて努力している (3, 10) |
| | 当事者は自身の障害を理解し向き合っている (3, 7) |
| 地域生活で関わる人々の理解やサポートと肯定的感情 | 地域生活において福祉や保健の専門職者の訪問や住まいの確保などの支援がある (2, 6) |
| | 地域生活において専門職者でない人たちの理解やサポートがある (2, 4) |
| | ピアサポート活動を通して当事者同士が支え合っている (1, 7) |
| | 当事者は支援者や付き合いのある人たちに対して喜びや感謝の気持ちをもっている (2, 7) |
| 地域生活やピアサポート活動を通して得た社会的責任・役割や自己肯定感 | 地域生活支援体制の整備の遅れがある (1, 4) |
| | 地域生活では責任が生じる一方で喜びや自信が得られる (3, 8) |
| | 当事者は自分達だからこそできることとして志をもってピアサポート活動をしている (6, 35) |
| | リカバリーストーリーを話すことは勇気がいるが当事者が自分を見つめ直し受け入れることができる (3, 19) |
| | ピアサポート活動は当事者自身の自信や成長につながる (2, 7) |
| | ピアサポート活動は他の当事者の希望となる (1, 1) |

との関係や生活と関連する]などの<精神障害の特徴>を捉えていた。また、[当事者は健常者と見た目や行動が変わらない]が、[社会において精神障害をもつ人への先入観や偏見、差別がある]といった<精神障害者の捉え方のギャップ>が存在することを認識していた。そこから、[精神障害をもつ人は孤独や恥・後悔の気持ちをもっている][当事者は無理解・差別・偏見により苦労や生きづらさを抱えている]などの<生きづらさや苦悩>があることを理解していた。

また、[地域生活支援体制の整備の遅れがある]ものの[地域生活において福祉や保健の専門職者の訪問や住まいの確保などの支援がある]ことなどから[当事者は支援者や付き合いのある人たちに対して感謝の気持ちをもっている]という<地域生活で関わる人々の理解やサポートと肯定的感情>を捉えていた。

そして、[当事者は目標や将来に向けて努力している]ことや[当事者は自身の障害を理解し向き合っている]といった<ストレングス>をもっていることを知り、[地域生活では責任が生じる一方で喜びや自信が得られる][当事者は自分達だからこそできることとして志をもってピアサポート活動をしている][ピアサポート活動は当事者自身の自信や成長につながる]など<地域生活やピアサポート活動を通して得た社会的責任・役割や自己肯定感>を捉えていた。

2) 精神障害者の地域生活支援として必要だと考えたこと

分析の結果、抽出した109のサブカテゴリのうち54のサブカテゴリは、「精神障害者の地域生活支援として必要

だと考えたこと(表3)」に分類した。そして、54のサブカテゴリから、17の<カテゴリ>、7の<テーマ>を抽出した。

学生は、精神障害者の地域生活支援として<当事者に寄り添い話を聴く><当事者のニーズや困りごとなどを捉える>といった<当事者についての理解と傾聴>、<専門職や周りの人が継続的かつ緊急時に関わり再燃を防ぐ><身体的健康を守るための保健活動を行う>という<身体的・精神的な健康の維持>が必要だと考えていた。そして、<家族の不安や負担、抵抗感を和らげる>などの<家族を含めたサポート>が必要だと考えていた。また、<社会資源の活用につなぐ><様々な支援者が関わる>などの<社会資源・人的資源の活用>も必要だと考えていた。

また、学生は、当事者や家族に対する支援だけでなく、<当事者が働きやすい職場をつくる><当事者同士で交流し助け合える機会や場をつくる>といった<当事者が力を発揮できる機会や場の創造>や<地域住民が精神障害について知り理解する機会をつくる><地域住民同士で助け合える関係をつくる>などの<社会における精神障害の理解と助け合いの促進>が必要だと考えていた。

さらに、<支援者が当事者のもつ力や可能性を信じる><支援者は当事者の考えや希望を尊重する>などの<支援者のリカバリー志向>が必要だと考えていた。

2. 本授業の振り返り

1) 本授業直後の振り返り

本授業直後の振り返りで話された内容を表4に示した。

[]は、当事者の発言の要点を示す。

表3 学生が精神障害者の地域生活支援として必要だと考えたこと

| テーマ | カテゴリ (カテゴリに含まれるサブカテゴリ数、データ数) |
|-----------------------|---|
| 当事者についての理解と傾聴 | 当事者のニーズや困りごとなどを捉える (4, 10) 当事者に寄り添い話を聴く (4, 14) |
| 身体的・精神的な健康の維持 | 身体的健康を守るための保健活動を行う (1, 1) 専門職や周りの人が継続的かつ緊急時に関わり再燃を防ぐ (3, 4) |
| 家族を含めたサポート | 家族の不安や負担、抵抗感を和らげる (4, 14) 家族からの協力を得る (3, 13) |
| 社会資源・人的資源の活用 | 社会資源の活用につなぐ (4, 16) 地域で生活するための社会資源の充実を図る (1, 7) 様々な支援者が関わる (3, 7) |
| 当事者が力を発揮できる機会や場の創造 | 当事者同士で交流し助け合える機会や場をつくる (2, 15) 当事者が働きやすい職場をつくる (4, 13) |
| 社会における精神障害の理解と助け合いの促進 | 地域住民が精神障害について知り理解する機会をつくる (7, 50) 地域住民同士で助け合える関係をつくる (2, 9) 障害者の地域生活や理解の促進のために学生としてできることをする (3, 9) 支援者が当事者のもつ力や可能性を信じる (4, 18) |
| 支援者のリカバリー志向 | 支援者は当事者の考えや希望を尊重する (3, 21) 支援者が精神障害をもっている人ひとりひとりを尊重し理解する (2, 11) |

当事者からは、[椅子だけの配置がよかった] など講義室の環境についての意見、[学生話を聴く姿勢がよかった] など学生の態度についての意見、[学生が緊張しているようだったのでグループワークの方が良いかもしれない] という授業形態についての意見等があった。

また、学生からの事前の質問内容に対して、当事者が答えを準備していたが授業の中で伝えられなかった内容として、薬の値段やグループホームの家賃補助、住居や年金など治療や生活に関わる経済的支援や助け合いの実際について話があった。これらについては、次の回の授業の中で教員から学生に伝えることとした。

2) 授業評価およびレポート内容を基にした授業後の振り返り

本授業の約2か月半後に行った振り返りで話された内容を表5に示した。[]は、当事者の発言の要点を示す。

授業直後と同様の内容の他、当事者からは「資料を見させてもらって自分たちが思っていることが学んだこととして出ていた。障害者も一般の人、学生さんと同じということである」[(資料の)1ページ目にあること(自分たちと変わらない、当事者に力があるなど)は自分が思っている

ことと同じで嬉しいし、するどい。1年生の早いうちに気づけてよかった][わかってもらえた、知ってもらえたということが大きい]などの学生が学んだ内容への感想があった。また、次年度の授業に向けて、「机があった方がよいのではないか」[メモがしやすいようにクリップボードを大学が準備したらどうか]などの意見があった。

V. 考察

本授業の目的である「地域で生活する精神障害をもつ人の体験が理解できる」、「精神障害をもつ人々が地域で安心して生活するために必要な支援について考えることができる」の2点については、結果1より多様な内容を理解し、多面的に必要な支援を考えることができたことと評価できる。本研究では、ピアサポート活動を行う当事者を講師とした授業の学習上の意義を中心に考察する。

1. ピアサポート活動を行う当事者を講師とした授業の学習上の意義

1) 当事者のもつストレングスについての理解

学生は、「当事者は無理解・差別・偏見により苦勞や生きづらさを抱えている」ことを知り、また、「当事者は健

表4 本授業直後の振り返りで当事者が話した内容

| 分類 | 当事者が話した内容 |
|------------------------|---|
| 講義室の環境 | ・椅子だけの配置がよかった。学生と近い距離でよかった。 ・〇〇様という用紙が机の前に貼ってあったのがよかった。 |
| 学生の態度 | ・学生話を聴く姿勢がよかった。 ・学生が質問をもって参加していたのがよかった。 |
| 授業形態 | ・学生が緊張しているようだったのでグループワークの方が良いかもしれない。 |
| 体験談の内容 | ・学生が今、若いので思春期の頃どうだったかという話をもう少しの方がよかったかもしれない。 |
| 治療や生活に関わる経済的支援や助け合いの実際 | ・学生の事前の質問用紙に薬の値段のことがあったので調べてきた。(薬の種類の数、1日にかかる値段、自己負担額など) ・年金を月に〇円もらっており、グループホームの家賃として市から補助がある。 ・手帳を使ってバスが半額になって有難いが申し訳ない気持ちもある。 ・民間のアパートの隣同士で住んでいて、調子が悪い時は助け合っている。 |

表5 授業評価およびレポート内容を基にした授業後の振り返りで当事者が話した内容

| 分類 | 当事者が話した内容 |
|--------------|---|
| 講義室の環境 | ・細長い教室を横に使って、我々が真ん中に座る形でよかった。 ・名札(講師の名前を示す用紙を机の前に貼った)が初めてでうれしかった。 |
| 学生の態度 | ・学生の態度は非常に真面目であった。 ・学生の聞く態度がよかった。 |
| 学生が学んだ内容への感想 | ・資料を見させてもらって自分たちが思っていることが学んだこととして出ていた。障害者も一般の人、学生さんと同じということである。(当事者が)どういう風に思っているか、生活するうえで考えていることなどよく皆捉えている。 ・教科書で学んでいたのと違いがあったかな。実際会ってみて普通だったとか。 ・1ページ目にあること(自分たちと変わらない、当事者に力があるなど)は自分が思っていることと同じで嬉しいし、するどい。1年生の早いうちに気づけてよかった。 ・わかってもらえた、知ってもらえたということが大きい。 ・地域生活と資料に書いてあるが、地域を(自分が)どう捉えていいか難しかった。 |
| 今後への期待 | ・学生が先生になったり、社会に出て芽づる式に理解を広めていってくれば大きな力になる。各施設に行って広まっていくように地道に活動していかないといけない。 |
| 次年度の授業に向けた検討 | ・また次も(授業を)引き受けましょう。 ・学生がメモが取りづらそうなのが気になった。机があった方がよいのではないか。メモをするために下を向いていることが申し訳なさそうに思っている感じもした。 ・机はない方がよいのではないか。 ・(机を使わないとしたら)クリップボードを学生のために大学が準備したらどうか。 |

常者と見た目や行動が変わらない] ことがわかり、学生自身の内にある偏見や先入観に気づくことができていた。それだけでなく、[当事者は目標や将来に向けて努力している] ことや [当事者は自身の障害を理解し向き合っている] ことを知り、<ストレングス>をもつ人として捉えることもできていた。これらの内容は、当事者は辛い体験をしている (小坂ら, 2014)、障害者も自分たちと変わらない面がある (伊礼ら, 2011)、当事者の持つ強さ・すごさ (樋渡ら, 2011) など先行研究で明らかとなった学生が理解したことの内容と類似していた。

また、これらの学生が学んだ内容については、本授業後の振り返りから当事者自身が学んでほしいと思っていたことと一致していることが確認でき、ピアサポート活動を行う当事者のリカバリーストーリーを聴くという体験を通して得られた本授業の学習成果として評価できると考える。

2) リカバリーの過程における地域生活とピアサポート活動の重要性

学生は、[当事者は目標や将来に向けて努力している] こと、[地域生活では責任が生じる一方で喜びや自信が得られる] ことを捉えていた。このように、当事者が将来への希望を抱き、責任をもち、自信を得ていることは、マーク・レーガン (2002/2005, pp. 28-29) の示すリカバリーの4つの段階である「希望」「エンパワメント」「自己責任」「生活のなかの有意義な役割」に含まれるものである。特に、病院のなかで何か事故が起きれば医療者の責任や問題になりうるが、地域での生活は自己決定するがゆえに自己責任が生じるものであり、これがリカバリーの過程では重要な意味をもつ。また、リカバリーは、家族や仲間と共に暮らす過程で起こるものであり、精神科病院では起こらないものである (三品, 2015)。学生は、<地域生活やピアサポート活動を通して得た社会的責任・役割や自己肯定感>を捉えており、リカバリーにおける地域生活の意義についても理解することができたと考える。

さらに、学生は、[当事者は自分達だからこそできることとして志をもってピアサポート活動をしている] というように当事者がピアサポート活動について自分達だからこそできる固有の役割であると考えて活動し、そのことが自信に繋がっていることを捉えていた。上述の「生活のなかの有意義な役割」は、病気と関わりのない「普通」の役割である (マーク・レーガン, 2002/2005, pp. 29-30) と示

されており、ピアサポート活動は精神障害をもつ当事者としての役割という点で「有意義な役割」とは異なるものであるかもしれない。しかし、本授業を受けた学生のように精神障害をもつ人と関わる経験をもたない人々に対して、当事者が講師という立場で体験を語る大事な役割を担うことは、当事者のリカバリーを促進する可能性が推察される。

以上のように、学生が、リカバリーの過程にある当事者の姿を捉えることができたことは、先行研究で示された学習成果として確認できなかったものであった。リカバリーは明確な定義がなく、教科書的な説明だけでは本質的な理解が難しいと考えられるが、リカバリーの過程を歩む当事者から、リカバリーストーリーとしてその歩みを直接的に聴くことでその理解が深まったと考えられる。

3) 当事者の視点に立った支援の検討

学生は、<精神障害の特徴>や<生きづらさや苦悩>を当事者の語りから知ることができ、《当事者についての理解と傾聴》が必要だと考えることができていた。また、学生は[家族の理解不足や受け入れの難しさにより当事者は負担や悲しみを抱えている] ことや精神症状と家族関係との関連を捉え、《家族を含めたサポート》が必要だと考えることができた。このように、当事者について理解したことから当事者だけでなく家族も含めた支援を考えることに繋がったと考える。加えて、学生は、<地域生活で関わる人々の理解やサポートと肯定的感情>を捉えていたが、未だ[地域生活支援体制の整備の遅れがある] ことを踏まえて、社会資源や人的資源の活用を必要な支援として考えることができたと推察される。

また、[当事者は健常者と見た目や行動が変わらない] との捉え方がある一方で[社会において精神障害をもつ人への先入観や偏見、差別がある] といった<精神障害の捉え方のギャップ>の存在に気づき、この気づきが《社会における精神障害の理解と助け合いの促進》の必要性を考えることに至ったと思われる。さらに、当事者には<ストレングス>があり、社会的責任・役割や自己肯定感をもつ存在であることを理解することで、《当事者が力を発揮できる機会や場の創造》といった社会の側が変わる必要性を考え、《支援者のリカバリー志向》の必要性にも言及できたと考えられる。

以上のことから、学生は当事者の体験についての理解を

踏まえて必要な支援を検討するという思考プロセスを踏むことができていたと考えられる。当事者の視点に立った支援を考えるうえでは、まず当事者の体験を理解することが必要であるため、体験を語る経験が豊富なピアサポート活動を行う当事者が講師を担うことが重要であったと考えられる。

4) 医療者がリカバリー志向をもつ必要性の理解

学生は、当事者や家族に対する支援にとどまらず、〈支援者は当事者の考えや希望を尊重する〉ことや〈支援者が当事者のもつ力や可能性を信じる〉といった支援者の考え方や態度、姿勢のあり方について述べていた。相川(2013)は、支援にピアサポーターを導入する効果として、「固定化しがちな「してもらってあげる」関係からの脱却・反転」や「リカバリーの途を歩むピアサポーターによって「誰もがリカバリーの途を歩むことができる」という前提にたった支援文化、いわゆるリカバリー志向の文化が構築される」というような職員の意識や組織文化の変化を挙げている。本授業を受けた学生においても、リカバリーにおいて重要な要素であるストレングスに着目し、希望を尊重する必要性を捉え、看護職者の認識の変化が必要だと考えることができていた。このことは、ピアサポート活動を通してリカバリーの過程を歩む当事者による授業から得られる学習成果だと考えられる。

2. 今後の課題

学生は、医療者のリカバリー志向の必要性を理解するなど授業の目的以上のことを学ぶことができていた。先行研究においても、精神障害者についてや当事者の体験についての理解を授業目的として設定していても、患者に寄り添う看護師の将来像を描くことができる(伊礼ら, 2011)、当事者と向き合い理解を示すことの大切さを理解する(小坂ら, 2014)など設定した目的の枠を超えて多くのことを学生は考えることができることが示されている。これらは当事者の語りの影響力や当事者-学生間の相互作用によるものと考えられるため、当事者が十分に語るができ、相互作用が高められるような雰囲気づくりや場の設定が必要と示唆される。

本授業では、学生への事前の授業目的等の説明、事前に質問を考えてもらうこと、当事者への質問内容の事前送付など学生と当事者双方の準備状況を整えた。また、学生と当事者の物理的な距離を近くしたこと、当事者の緊張緩和

のため施設長が司会をしたこと等が工夫点として挙げられる。当事者からは、環境や学生の態度について肯定的な評価があったため工夫点は有用であったと考える。しかし、当事者からの提案にあったように、今後は、学生の緊張緩和のために小グループに分かれて質疑応答を行う等の工夫をすると、学生・当事者ともに緊張が軽減し、相互作用が働きやすいのではないかと考える。

謝辞

快く講師を引き受けて下さり、貴重な体験を語っていただくだけでなく、本授業の準備から振り返りまで一緒に行ってくださったピアサポート活動を行う当事者4名の方々に深く感謝致します。同じくご協力いただいた福祉施設の施設長様、精神保健福祉士の方に深く感謝致します。また、研究に協力していただいた学生の皆様にも感謝致します。

利益相反

本研究における利益相反は存在しない。

文献

- 相川 章子. (2013). 地域移行支援・地域定着支援におけるピアサポーターの機能. 特定非営利活動法人全国精神障害者地域生活支援協議会(編), 障害者地域移行支援・地域定着支援ガイドブック(pp.18-20). 中央法規出版.
- 渥美一恵. (2011). 看護基礎教育における精神障害当事者参加授業の教育成果 ポートフォリオ「日々の授業記録」による検討. 日本看護学会論文集:看護教育, 41, 71-74.
- 江藤和子, 椎野雅代. (2012). 精神障がい者の体験談を導入した授業からの学び 学生のレポート分析から. 横浜創英短期大学紀要, 8, 35-40.
- 樋渡明美, 関義和. (2011). 精神看護学に当事者体験の語りを導入して 当事者体験を通して学ぶ看護. 神奈川県立よこはま看護専門学校紀要, 7, 18-22.
- 伊礼優, 鈴木啓子, 金城祥教. (2011). 精神の病を抱える当事者の授業参加による学習効果 学生レポートの内容分析を通して. 日本看護学会論文集:看護教育, 41, 119-122.
- 小坂やす子, 黒木雅美, 文鐘聲. (2014). 精神障がい者の理解を深める当事者参加授業の学習効果. 日本看護学会論文集:看護教育, 44, 46-49.
- 厚生労働省. (2004). 精神保健医療福祉の改革ビジョン. 2018-

7-27. <https://www.mhlw.go.jp/topics/2004/09/dl/tp0902-1a.pdf>

厚生労働省. (2014). 長期入院精神障害者の地域移行に向けた具体的方策の今後の方向性. 2018-7-27. <https://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-12201000-Shakaiengokyokushougai-hokenfukushibu-Kikakuka/0000051138.pdf>

マーク・レーガン. (2002)/(2005). 前田ケイ(訳), ビレッジから学ぶリカバリーの道 精神の病から立ち直ることを支援する. 金剛出版.

三品桂子. (2015). ストレングスモデル. 大島巖, 加藤大慈(監修), IMRブックレット1 IMR入門 (p.49). 特定非営利活動法人地域精神保健福祉機構.

篠原百合子, 山口恵. (2012). 当事者参加型講義の学習効果. 日本精神科看護学術集会誌, 55(2), 197-200.

徳永龍子, 前田則子, 久松美佐子. (2011). セルフヘルプグループメンバーが授業へ参加することの学習効果 セルフヘルプグループメンバーと学生の有用性の一致と不一致. 鹿児島純心女子大学看護栄養学部紀要, 15, 49-54.

(受稿日 平成30年8月27日)

(採用日 平成31年1月28日)