Journal of Saniku Gakuin College

Contents

Vol.7 No.1 2015

Original Articles

Recognition and the Structure of the Social Exclusion
－Homeless Image and Acceptance of Nursing Students－
Sugao SHINOHARA …… 1

The Effective Factors for Successful Coordination between Public Health Nurses at Public Health Centers and Municipality at the Time of Disaster
Kumiko URAHASHI, Natsumi NAKAHARA, Sumiko SAITO, Yuko SHIROKI, Atsuko MATSUMOTO, Mitori NAGAI, Takae SUZUKI, Reiko SHIMODA, Michie OZAKI ……11

Research Reports

Demonology in Qumran
Katsumi SATOUCHI ……19

A Study Evaluating the Practical Usage of English Communication Skills by Nursing Students during Fourth Year Nursing Clinical Training
Samuel Osei KORANTENG……25

Students' Learning Achievements in the Palliative Care Unit Training
－Analysis from Training Records－
Mitsuyo ICHIKAWA, Yuko IWASAKI ……31

The Life Style and Mental Independency of the Elderly Population in A-Town
Shoko TSURUOKA, Sugao SHINOHARA, Nobue YASUGAHIRA, Kumiko URAHASHI, Manami SEKIMOTO, Yuko IWASAKI, Kiyomi WATANABE, Kaori YOSHIDA ……41

A Literature Review of Active Learning
－Toward Effective Utilization in Maternal Nursing Fields－
Yoshiko SHINOHARA……51

The Significance of Working in Shopping Mall Home Delivery Services for Persons with Mental Disabilities －With Focus on "Changing Perceptions of Human Relations"－
Hiroyuki MATSUMOTO, Takahiro OKAMOTO ……59

A Case Study of Japanese College EFL Students Learning to Retell Narrative Stories through Guided Instruction
Norie NIIZUMA ……65

Activity Reports

The Nursing Education Saniku Gakuin College is Aming for
－by Reflecting the Nursing Dedication Service of 2014－
Kaori KONDO, Michiko YAMAGUCHI, Manami SEKIMOTO ……75

An Interim Report of the Learning Center in Saniku Gakuin College
Yuji MORI, Norie NIIZUMA, Shinobu MATSUDA ……79

A Report on the Work Program: the Result of the Questionnaire Survey in 2013
Yuji MORI, Katsuyuki TAKEGAMI, Koji TANAHASHI……85

Special Article

Translation for Pastor Kwangeui Hong's Sermon at Osaka Tobu Church, Feb 15 2014
Shinobu MATSUDA ……91

三育学院大学紀要　第七巻　第一号　二〇一五年

ISSN 1883-3039

三育学院大学紀要
Journal of Saniku Gakuin College

第７巻　第１号
2015年

原著

社会的排除の認識と構造―看護大学生のホームレスに対するイメージと受容度―
……篠原清夫

災害時活動において保健所保健師と市町村保健師が効果的な連携をするための要因
……浦橋久美子・中原夏美・齋藤澄子・白木裕子・松本敦子
永井美登利・鈴木貴恵・下田礼子・尾崎道江

研究報告

クムランの悪魔論―サタンを中心として―
……里内勝己

A Study Evaluating the Practical Usage of English Communication Skills by Nursing Students during Fourth Year Nursing Clinical Training
……Samuel Osei KORANTENG

緩和ケア病棟実習における学生の学びの成果―実習記録からの分析―
……市川光代・岩崎裕子

A 町における高齢者の生活実態と精神的自立性
……鶴岡章子・篠原清夫・安ケ平伸枝・浦橋久美子
関本真奈美・岩崎裕子・渡辺清美・吉田香里

アクティブ・ラーニングに関する文献的考察―母性看護学領域における効果的活用に向けて―
……篠原良子

精神障害者が商店街宅配サービスで働くことの意味―「人間関係の認識の変化」に焦点をあてて―
……松本浩幸・岡本隆寛

A Case Study of Japanese College EFL Students Learning to Retell Narrative Stories through Guided Instruction
……新妻規恵

活動報告

三育学院大学看護学部が目指してきた看護とは―2014年度看護誓詞宣誓式の振り返りを通して―
……近藤かおり・山口道子・関本真奈美

学修センター開設初年度の中間報告
……森祐二・新妻規恵・松田忍

2013年度１年生労作アンケート結果報告
……森祐二・竹上克行・棚橋浩史

特別記事

洪光義牧師講演会翻訳（2014年２月15日大阪東部教会）
……松田忍

Saniku Gakuin College

目　次

原著

社会的排除の認識と構造―看護大学生のホームレスに対するイメージと受容度―
篠原清夫……1

災害時活動において保健所保健師と市町村保健師が効果的な連携をするための要因
浦橋久美子・中原夏美・齋藤澄子・白木裕子・松本敦子
永井美登利・鈴木貴恵・下田礼子・尾崎道江……11

研究報告

クムランの悪魔論―サタンを中心として―
里内勝己……19

A Study Evaluating the Practical Usage of English Communication Skills by Nursing Students during Fourth Year Nursing Clinical Training
Samuel Osei KORANTENG……25

緩和ケア病棟実習における学生の学びの成果―実習記録からの分析―
市川光代・岩崎裕子……31

A 町における高齢者の生活実態と精神的自立性
鶴岡章子・篠原清夫・安ケ平伸枝・浦橋久美子・関本真奈美
岩崎裕子・渡辺清美・吉田香里……41

アクティブ・ラーニングに関する文献的考察―母性看護学領域における効果的活用に向けて―
篠原良子……51

精神障害者が商店街宅配サービスで働くことの意味―「人間関係の認識の変化」に焦点をあてて―
松本浩幸・岡本隆寛……59

A Case Study of Japanese College EFL Students Learning to Retell Narrative Stories through Guided Instruction
新妻規恵……65

活動報告

三育学院大学看護学部が目指してきた看護とは―2014 年度看護誓詞宣誓式の振り返りを通して―
近藤かおり・山口道子・関本真奈美……75

学修センター開設初年度の中間報告
森祐二・新妻規恵・松田忍……79

2013 年度 1 年生労作アンケート結果報告
森祐二・竹上克行・棚橋浩史……85

特別記事

洪光義牧師講演会翻訳（2014 年 2 月 15 日大阪東部教会）
松田忍……91

三育学院大学紀要投稿規程……97

三育学院大学紀要･投稿原稿表紙……100

原　著

社会的排除の認識と構造
―看護大学生のホームレスに対するイメージと受容度―

篠原清夫[1]

要旨：本研究の目的は、看護大学生のホームレスに対するイメージ、受容度、社会的考慮から、社会的排除の認識と構造を明らかにすることであった。84名のデータを用いてホームレスに対するイメージについてクラスタ分析した結果、「楽観的肯定型」「現実直視肯定型」「否定型」「寄生認識型」のパターンがあることが明らかになった。「楽観的肯定型」「現実直視肯定型」はホームレスに対する受容度が高く、「否定型」は低いことがわかった。また「現実直視肯定型」は社会考慮が高く、「楽観的肯定型」は低かった。多重コレスポンデンス分析により、4つの型はそれぞれ異なった特性を有しており、社会的排除の問題を考えていく際、「否定型」「寄生認識型」はもとより、「楽観的肯定型」も問題を抱えていることが明らかになった。

キーワード：社会的排除、ホームレス、認識、看護大学生

Recognition and the Structure of the Social Exclusion
―Homeless Image and Acceptance of Nursing Students―

Sugao SHINOHARA[1]

Abstract：The purposes of this study were to clarify the recognition and the structure of social exclusion from the homeless image of nursing students, the degree of acceptance and social consideration. As a result of conducting the cluster analysis about homeless image using 84 students' data, we found four patterns of the "optimistic affirmation type", the "reality-accepting affirmation type", the "denial type", and the "parasitism recognition type". "Optimistic affirmation type" and "reality-accepting affirmation type" had the high degree of acceptance to homeless people, and the "negative type" had low degree. Moreover, "reality-accepting affirmation type" had high social consideration, and the "optimistic affirmation type" had low. Multi-correspondence analysis showed that four image types had different characteristic. When considering the problem of social exclusion, it showed that "denial type" and “parasitism recognition type" had the socially vulnerable problem. And "optimistic affirmation type" had same problem, too.

Key words：social exclusion, homeless, recognition, nursing student

1　三育学院大学 看護学部
School of Nursing, Saniku Gakuin College

「喜ぶ人と共に喜び、泣く人と共に泣きなさい。互いに思いを一つにし、高ぶらず、身分の低い人々と交わりなさい。」（日本聖書協会『新共同訳　新約聖書』ローマの信徒への手紙 12 章 15-16 節）

Ⅰ．問題設定

我々の周りには多くの社会的弱者問題が存在する。そのような人々を排除してしまう問題について、できるだけ距離をとったり考えたりしないようにしてしまうことは日常生活の中で当たり前のようにされている。社会的排除や差別を「どこかで起こっている出来事」として我々は理解しようとし、「自分の暮らしのなかでは、できるなら起こってほしくないこと、起こるはずのないこと」と考え、時として我々はこのような問題から距離をとる傾向があることが指摘されている（好井 ,2007:17）。

社会的排除（social exclusion）とは、「社会の仕組みから逸脱し、人間関係から遠ざかり、自尊心が失われ、徐々に社会から切り離されていくこと」である（阿部 ,2011:6）。差別が個人間の心理現象を対象化する概念であるのに対し、排除は階層など構造の生産・再生産の局面に焦点化したもので（西澤 ,2012）、社会システムあるいは集団の視点から考察する概念である。「排除されていない者は包括されている。」これは社会学者 G. ジンメル（Simmel,1908:109）の言葉である。社会的弱者に対して差別や偏見を有する人だけでなく、関心のない人、考えようとしない人も排除する側の集団に属しているということをジンメルは指摘している。

社会的排除に関連する研究として、社会的弱者に対する認識についてはこれまでに精神障害者を中心に多くの研究がなされており、近年も継続されている（石毛・林 ,2000、中村 ,2001、中村・川野 ,2002、太田ら ,2002・2004、四本ら ,2006、上山・竹田 ,2009、木浪・小川 ,2010、黒髪ら ,2010、篠原・松本 ,2014）。これらの研究成果から、精神障害者に対する認識は、学習体験や接触体験、彼らに対する興味関心が影響を与えていることを示している。これらの研究は精神障害者に特化した研究成果ではあるが、社会的排除に関連する社会的弱者への否定的な認識は、学習・接触体験、興味関心により変化することが示唆されている。ここで問題として取り上げるのは、社会的弱者との接触体験等が彼らに対する認識に後に影響を与えるとしても、その前段階で人それぞれ社会的弱者に対する認識が異なっているのではないだろうかという点である。社会的弱者に対する認識はどのように異なっており、その認識はどのような構造をしているのかということに筆者は疑問を持った。

社会的弱者の一例としてホームレスについてみると、ホームレスがそのような状況に至る原因については自己責任で片づけられる傾向がある。そのため、これまでの研究によれば精神障害者と比較するとより否定的なイメージを持たれており、受容される程度も低いことが明らかにされている（占部ら ,2006、篠原・松本 ,2014）。ホームレスに対する認識のこのような特性から、社会的排除問題を考慮していく上でホームレスに対する認識を分析することは、社会的排除の構造をみていく上で典型的であると考えた。そこで本研究では、看護大学生に対する調査を事例とし、ホームレスに対するイメージ、受容度、社会について考える態度を分析することにより、社会的排除の認識と構造の一端を明らかにすることを試みた。

Ⅱ．データ

１．調査対象と回収数

調査対象は A 大学看護学部看護学科 1 年生 51 名、2 年生 53 名の計 104 名、調査時期は 2012 年 10 月であった。回収数は 1 年生 45 名、2 年生 48 名の計 93 名で、回収率は 89.4％であった。回答者の性別は男子 12.9%、女子 79.6%（NA7.5%）であった。

２．調査方法と倫理的配慮

調査票調査（自記式）で、調査票は研究者以外の教員に依頼し、授業終了後に依頼書・回収用封筒を配布していただき、口頭で簡単な説明をしてもらった。次いで調査票に記入後、無記名で封筒に入れ設置された回収箱に投函してもらった。データはすべて統計的に処理し個人が特定されることはない等、守秘義務を厳守することを約束した。調査は A 大学研究倫理審査委員会で 2012 年 10 月に承認を受けた上で実施した。

Ⅲ．分析対象者の絞り込みと分類

本研究では、なるべくホームレスとの接触経験が影響していないと考えられる学生のデータを用いて分析することを試みることにする。その理由は、既に接触経験により大きな影響を受けている学生は、イメージや受容度にその影響が出る可能性があるためである。本研究では、なるべく同様の条件下の学生を分析対象とすることで、基本的な認識の構造を把握しようと考える。そのため、以下の手続きに基づき分析対象となる対象者を絞り込み、その後分析を進める。

①各個人のホームレスに対する受容度を計算。
②受容度の得点を「ホームレスの避難施設などの訪問」「ホームレス向けのボランティア・クラブ活動」「近所にホームレスが在住」別に比較する。
③有意差があった場合、その経験を有する対象者をデータから除く。
④受容度がホームレスとの接触経験が影響していないと考えられる対象者のデータを用いて、ホームレスの受容度とイメージから回答者を分類する。

１．ホームレスに対する受容度の算出

「あなたは『ホームレスの人』に対してどのように思

いますか」と質問し、以下の 12 項目について「そう思う」から「全くそう思わない」までの 7 つの選択肢の中から選んでもらった。質問項目は、浅井（1999）により用いられた精神障害者受容度測定項目の中から、ホームレスにも使用できる 10 項目と筆者が新たな 2 項目を追加して作成したものである。項目は、①一緒の席に座ることができる、②一緒に食事ができる、③友だちになることができる、④同じ社会で生活できない *、⑤恋愛することができる、⑥行動を共にすることができる、⑦近所に住むのは避けたい *、⑧結婚することができる、⑨なるべくそばに行かない *、⑩なるべく世話をしたい、⑪普通の人ではない *、⑫ホームレスの人と話をしたい、以上の 12 項目である。

それぞれの回答に「全くそう思わない」1 点～「そう思う」7 点（逆転項目 * は逆）を与え得点化し、これらの得点を合計した結果、平均値は 47.4(s.d.12.8)であった。

これらのホームレスに対する受容度尺度について信頼性と妥当性を検討するため、信頼性係数を算出した。その結果、クロンバックの α 係数は α =.880 と高い値であったので、受容度を測定する項目の内的整合性があると考えられる。また本調査では、「あなたは『ホームレス』に対して、どの程度親近感を持っていますか。『とても親近感を持っている』を 10 点満点とし、『全く親近感を持っていない』を 0 点とした場合、あなたの場合、何点になりますか」と社会的弱者に対する親近感を得点で尋ねている。その親近感得点と受容度合計得点との Pearson の積率相関係数を算出した結果、相関係数は r=.661(p=.000) で有意な相関がみられ、これらの項目はホームレスの受容度を測定する尺度として一定の妥当性があり、受容度得点が高いほどホームレスに対する受容度が高いと解釈できる。

2. 接触経験と受容度との関連

「ホームレスの避難施設などの訪問」の経験がある学生は回答者の 4.3%（4 名）で、経験のある学生の受容度平均 64.0、経験のない学生 47.2 で統計学的に有意差が見られ、経験のある学生は受容度が高かった（p=.009）。

「ホームレス向けのボランティア・クラブ活動」の経験がある学生は回答者の 5.4%（5 名）で、経験のある学生の受容度平均 57.2、経験のない学生 47.5 で、経験のある学生の方がやや高い傾向が見えるが、有意差はなかった。

「近所にホームレスが在住」と回答したのは 21.5%（20 名）で、あてはまると回答した学生の受容度平均 46.7、あてはまらない学生 48.4 でこれに関しても有意差はみられなかった（表 1）。

この結果から、「ホームレスの避難施設などの訪問」経験は受容度との関連があると考えられるため、この経験がある学生 4 名、この項目に無回答の学生 4 名、受容度のデータが不完全な学生 1 名の計 9 名を除外した 84 名のデータを用いて分析を行っていくことにする。84 名の受容度の平均は 47.2（s.d.12.3）であった。

表 1．接触経験別受容度の平均値

	ある	(s.d.)	ない	(s.d.)	t	d.f.	p
避難施設訪問	64.0	(11.9)	47.2	(12.3)	2.66	86	0.009
ボランティア・クラブ	57.2	(19.8)	47.5	(12.1)	1.68	86	0.097
近所に在住	46.7	(13.4)	48.4	(12.6)	0.54	86	0.593

t 検定結果

3. 属性と受容度との関連

ホームレスに対する受容度を性別に見た結果、統計的有意差は見られなかった。また、学年による有意差もなく、信仰の有無による違いも見られなかった（表 2）。

4. ホームレス受容度からの回答者分類

ホームレスに対する受容度が高い学生とそうでない学生を分類するため、ホームレスに対する受容度を変数としたクラスタ分析を実施した。図中の F は女子、M は男子、N は性別不明者である。Ward 法によるクラスタ

表 2．属性別受容度の平均値

項目	mean	s.d.	n	d.f.	t	p
男子	48.64	9.69	11	80	0.45	0.653
女子	46.82	12.77	71			
1 年	45.63	12.36	41	82	1.17	0.247
2 年	48.77	12.26	43			
信仰あり	46.14	11.79	35	81	0.571	0.570
信仰なし	47.71	12.72	48			

t 検定結果

分析を行った結果、デンドログラムのクラスタ結合10から判断すると大きな3つのクラスタに分類できることが明らかになった（図1）。

上部のF29からF05のクラスタは18名で構成され、各学生の受容度データを確認すると受容度が低いグループであることがわかった。F10からF55までのクラスタは10名で受容度が高いグループ、F63からF12のクラスタは56名で最も多く、受容度が中程度のグループであることが示された。

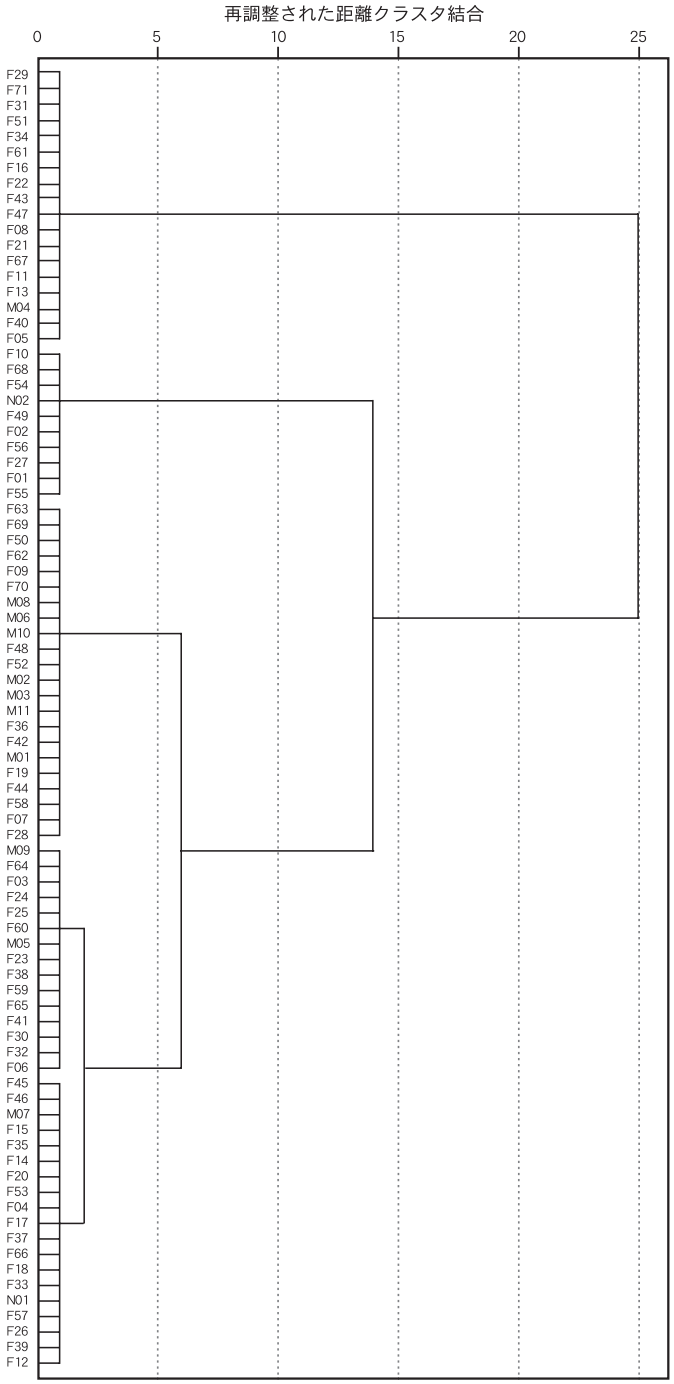


図1．ホームレス受容度のデンドログラム

これら3つのグループの平均値を比較した結果、統計的有意差が見られた（表3）。

表3．ホームレス受容度の平均値

受容度	mean	s.d.	n	d.f.	F	p
受容度高（63～80）	69.2	5.8	10			
受容度中（39～60）	48.7	6.0	56	2, 81	158.3	0.000
受容度低（22～36）	30.4	4.3	18			
合計	47.2	12.3	84	一元配置分散分析結果		

これらグループの平均値には直線的な差異が見受けられ、受容度を3グループに分けて比較するのに適していると考えられる（図2）。

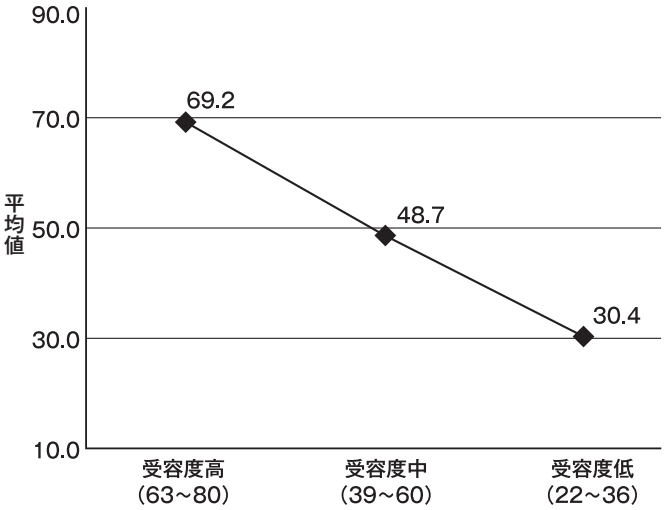


図2．ホームレス受容度の平均値

Ⅳ．ホームレスに対するイメージの構造

1．イメージの因子分析

先行研究でホームレスに対するイメージ調査で用いられた項目（篠原ら,2009）を用い、「あなたは『ホームレス』はどのような人たちであると感じていますか」と質問し、「非常にあてはまる」(5点)から「全くあてはまらない」(1点）の5件法で回答してもらった。項目は、①つらい人生を送っている、②自分の力では何もできない、③嫌悪感がする、④世間に受け入れられている、⑤尊敬に値しない人たちである、⑥正直である、⑦良い感じの人たちである、⑧自分で自分のことを決定できる、⑨学歴がある、⑩社会に寄生している、⑪私たちと全く違う種類の人間である、⑫無責任な人たちである、⑬不潔である、⑭無害である、⑮善良な市民である、⑯臭い、⑰十分に食事をとっている、⑱なまけものである、⑲法を守っている、以上の19項目である。

ホームレスに対するイメージの構造を探るため、因子抽出法は最尤法、回転はプロマックス法を用いて因子分析を行った。その結果6因子が抽出された（表4）。

因子を構成する項目から、第1因子を「否定的イメージ」因子、第2因子を「衛生問題」因子、第3因子を「性格好感」因子、第4因子を「無自立」因子、第5因子を「日常生活無問題」因子、第6因子を「高学歴パラサイト」因子と名付けた。

各因子間の相関を見ると、第1「否定的イメージ」因

表４　イメージの因子分析結果

項目	第１因子	第２因子	第３因子	第４因子	第５因子	第６因子
尊敬できない	0.781	-0.004	0.089	0.097	0.148	-0.198
無責任	0.753	0.101	0.079	-0.107	0.137	-0.220
嫌悪感	0.712	0.052	0.124	0.218	-0.055	0.208
なまけもの	0.481	0.235	-0.149	0.084	0.265	0.077
善良な市民	-0.479	0.049	0.035	0.241	0.208	-0.072
無害	-0.395	0.313	0.142	0.066	0.007	-0.359
不潔	0.076	0.979	0.026	0.014	-0.177	0.130
臭い	0.106	0.792	-0.092	-0.126	0.030	0.048
世間に受容	-0.024	-0.274	0.257	0.081	0.041	-0.066
正直	0.191	-0.010	1.065	-0.131	-0.064	0.072
良い感じ	-0.179	-0.170	0.357	-0.001	0.207	-0.028
自力でできない	0.105	-0.103	-0.107	0.980	-0.171	0.008
つらい人生	-0.077	0.012	0.146	0.363	-0.522	0.106
十分な食事	0.307	-0.190	-0.021	0.010	0.501	0.122
自己決定できる	-0.015	-0.016	0.076	-0.215	0.463	0.114
法を守る	-0.029	0.052	0.233	0.130	0.447	0.035
学歴がある	-0.255	0.055	0.057	-0.063	-0.039	0.667
社会に寄生	0.084	0.178	0.020	0.100	0.166	0.484
違う種類の人間	0.363	0.004	-0.017	0.019	-0.355	-0.408
寄与率	21.9%	10.4%	9.9%	8.9%	7.4%	5.9%

因子抽出法：最尤法
回転法：Kaiser の正規化を伴うプロマックス法

子と第３「性格好感」因子には弱い負の相関が見られ（r=-.336）、第１「否定的イメージ」因子と第５「日常生活無問題」因子にも弱い負の相関が見られた（r=-.395）（表５）。ホームレスに対して否定的イメージを持つ学生は、ホームレスに対して性格的、食事、自己決定、遵法に問題を抱えていると考える傾向があった。

表５．因子間の相関係数

	第１因子	第２因子	第３因子	第４因子	第５因子	第６因子
第１因子						
第２因子	0.193					
第３因子	-0.336	-0.017				
第４因子	0.037	0.149	0.082			
第５因子	-0.395	-0.036	0.383	0.034		
第６因子	-0.026	-0.261	0.010	-0.215	0.000	

第３「性格好感」因子と第５「日常生活無問題」因子には弱い正の相関がみられ（r=.383）、ホームレスに対して性格的な好感を有している学生は、ホームレスは性格的、食事、自己決定、遵法に問題が少ないと思う傾向があることがわかった。

２．受容度とイメージとの関連

ホームレスに対するイメージの因子分析結果を用いて、各個人の６つの因子得点（全体 mean=.000）を求め、ホームレス受容度と各イメージ因子との関連をみるため、平均値の比較を行った（表６）。

表６．イメージ因子得点と受容度の関連

因子		mean	s.d.	d.f.	F	p
否定的イメージ因子 **	受容度高	-0.92	0.62	2, 80	17.798	0.000
	受容度中	-0.10	0.82			
	受容度低	0.83	0.70			
衛生問題因子 *	受容度高	-0.58	1.50	2, 80	3.927	0.024
	受容度中	-0.04	0.89			
	受容度低	0.45	0.78			
性格的好感因子	受容度高	0.42	0.85	2, 80	3.12	0.050
	受容度中	0.07	1.05			
	受容度低	-0.46	0.70			
無自立因子	受容度高	0.03	1.23	2, 80	0.048	0.953
	受容度中	0.02	0.95			
	受容度低	-0.06	1.02			
日常生活無問題因子 **	受容度高	0.45	1.00	2, 80	5.843	0.004
	受容度中	0.09	0.81			
	受容度低	-0.52	0.57			
高学歴パラサイト因子	受容度高	0.10	1.18	2, 80	0.769	0.467
	受容度中	0.05	0.77			
	受容度低	-0.21	0.81			

一元配置分散分析結果　*p<.05　**p<.01

その結果、「否定的イメージ」因子で得点に有意差が見られ、ホームレス受容度が高い学生の否定的イメージ因子は低いこと（mean-.92）が明らかになった。また「衛生問題」因子においても有意差が見られ、受容度の高い学生は、不潔・臭いというイメージが低いこと（-.58）がわかった。「日常生活無問題」因子については、受容度の高い学生は、十分な食事をとっており、自己決定ができ、法を守っているというイメージが有意に高い（.45）ことがわかった。

この分析結果から、ホームレスに対する受容度とイメージに関しては、受容度が高いほど良好なイメージを持つ傾向があるという、ごく常識的な結果が導き出された。ただし、ここで考えなくてはならないのは、各個人がホームレスに対して抱くイメージはもう少し複雑で、たとえば「ホームレスはかわいそうな気もするけれど、自分たちの努力が足りないのでは？」など、肯定的・否定的両面を持ちながら認識している可能性があるということである。それによっても受容度に違いがあるかもしれない。そのため、次にホームレスに対するイメージのパターンを明らかにし、受容度との関連をみていく。

Ⅴ．ホームレスに対するイメージ・パターン

1．ホームレスに対するイメージの類型化

ホームレスに対するイメージの持ち方のパターンを明らかするため、6つの因子得点を変数としたクラスタ分析を実施した。Ward法によるクラスタ分析を行った結果、デンドログラムのクラスタ結合10から判断すると大きな4つのクラスタに分類できることがわかった（図3）。

図中下のF09からF01のクラスタ1は13名で、各因子得点の平均値を見ると、「否定的イメージ」（mean-.978）「衛生問題」（-1.507）ともに最低で、「日常生活無問題」（.585）が最高のグループである。F06からF63のクラスタ2は17名で、「否定的イメージ」（-.595）がクラスタ1に次いで低く、「性格好感」（.968）「衛生問題」（.569）が最高のグループである。最上部に位置するM10からF23のクラスタ3は最多の33名で、「否定的イメージ」（.669）「無自立」（.429）が最高で、「性格好感」（-.644）「日常生活無問題」（.-375）が最低のグループである。M06からF70のクラスタ4は20名で、「無自立」（-1.05）が最低である一方、「高学歴パラサイト」（.338）が最高、それ以外の因子得点は全体の平均値に近いグループである。なおデータが不完全なため1名は判別不能であった。

これらの傾向から、ホームレスに対するイメージには、クラスタ1のような「楽観的肯定型」、クラスタ2のような「現実直視肯定型」、クラスタ3のような「否定型」、クラスタ4のような「寄生認識型」のパターンがあることが明らかになった。「楽観的肯定型」はホームレスの現実をあまり直視していないが、ホームレスに対して肯定的に思っているグループである。「現実直視肯定型」はホームレスに比較的肯定的イメージを持っている

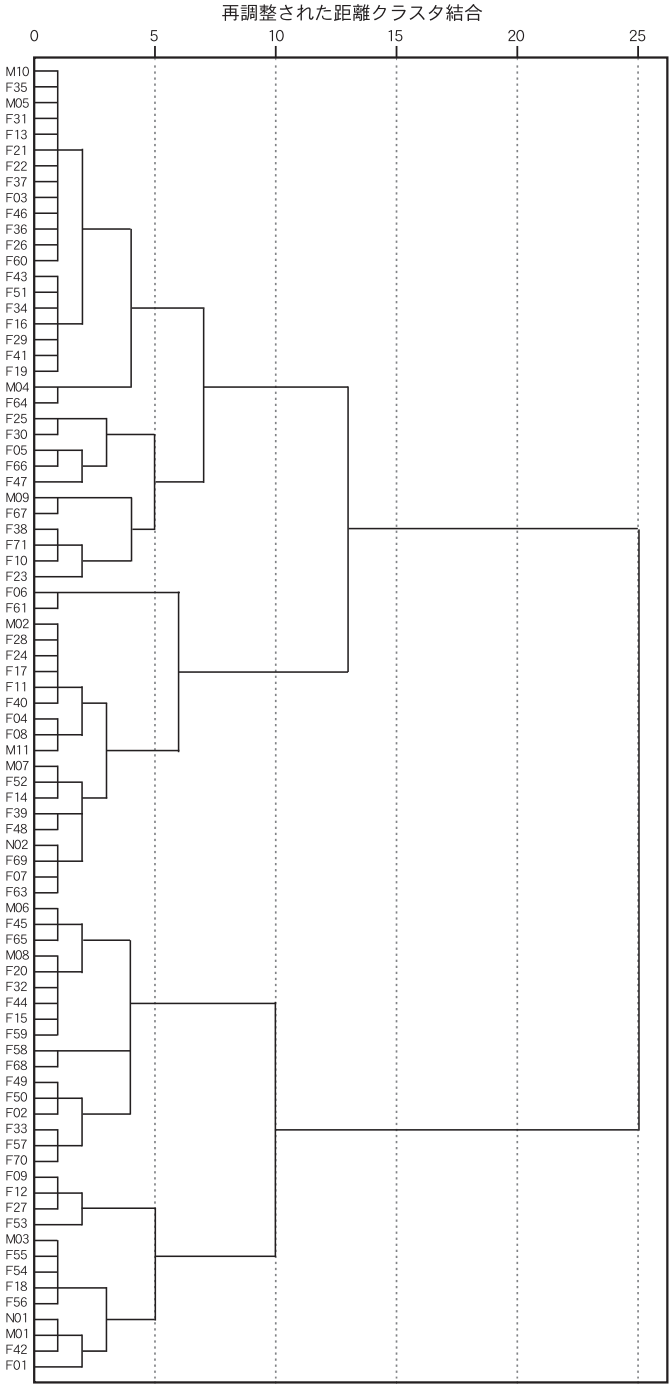


図3．ホームレス・イメージのデンドログラム

が、衛生面が気になるグループである。「否定型」はホームレスに対して全般的に否定的イメージを持っているグループである。「寄生認識型」は否定でも肯定でもないが、ホームレスは自立できるが寄生していると考えているグループである。83名の類型別割合は「楽観的肯定型」15.7%（13）、「現実直視肯定型」20.5%（17）、「否定型」39.8%（33）、「寄生認識型」24.1%（20）であった。

2．イメージ類型と受容度

イメージ類型別にホームレスに対する受容度の程度を見るためクロス集計を行った結果、受容度が高い学生は「楽観的肯定型」（38.5%）が最も多く、次いで「現実直視肯定型」（17.6%）が多かった。一方、「否定型」は

受容度が低い学生が最も多くなっていた（42.4%）。「寄生認識型」は受容度が中程度の学生が最も多い（75.0%）結果となった（表7）。

表7. イメージ類型と受容度

イメージ類型	受容度高	受容度中	受容度低	合計
楽観的肯定型 (n=13)	38.5%	61.5%	0.0%	100.0%
現実直視肯定型 (n=17)	17.6%	82.4%	0.0%	100.0%
否定型 (n=33)	3.0%	54.5%	42.4%	100.0%
寄生認識型 (n=20)	5.0%	75.0%	20.0%	100.0%
計	12.0%	66.3%	21.7%	100.0%

x^2=25.7　d.f.=6　p=.000

受容度が高い学生は「楽観的肯定型」と「現実直視肯定型」で相対的に多かったが、「現実直視肯定型」より「楽観的肯定型」のほうの割合が多かった。ホームレスの現実的な状況を考えていないほうが、受容度が高い傾向にあるということは注目すべき点である。あまりホームレスの現実問題を考えず受容度の高い学生は、ホームレスの人たちを支援する活動機会が訪れた場合、実際とのギャップのため受容する態度が低下する可能性があるのではないかということが危惧される。そう考えると、ホームレスに対する受容度が単に高いということが本当に良いことかどうか疑問が残る。

Ⅵ. 社会考慮と受容度・イメージとの関連

本調査では社会に対する関心を測定するため、尺度の信頼性・妥当性が確認されている社会考慮尺度を用いて社会考慮得点を求めた。社会考慮尺度とは、「個人の生活空間を『社会』として意識している程度、または複数の個人からなる社会というものを考えようとする態度」（斎藤 ,1999）、「社会の成り立ちを考えたり、自分の行動が社会に与える影響を意識したりする程度」（吉田ら ,1999）を測定する尺度である。

ホームレスとの接触経験が影響していないと考えられるデータを用いて、社会考慮得点とホームレスに対する受容度との関連をみた結果、両得点の Pearson の積率相関係数 r=.235（p=.036）で弱い正の相関がみられた。社会考慮とホームレスに対する受容度には、強くはないが一定の関連性があることが示された。これまでの研究でも、社会を考慮する人は他者への配慮をする傾向があることが知られている（斎藤 ,1999）。本研究はホームレスに対する認識に焦点化した分析ではあるが、社会について考えようとする態度は社会的弱者に対する受容度と弱いながらも正の相関関係があり、社会的包摂に関する認識が比較的高いことが示唆された。

これまでの研究において社会考慮得点はホームレスに対する一部のイメージと関連があることが明らかにされている。ホームレスは「つらい人生を送っている」「学歴がある」という項目について社会考慮得点との有意な相関が見られ、社会考慮得点が高い学生はそれに対して同意する傾向が見られた。しかしその相関は弱く、全体として社会考慮得点とホームレスに対する個々のイメージとの関連が見られる項目は少なかった（篠原・松本 ,2014）。

しかし本研究では、更に総合的にイメージ構造と社会に対する関心との関連をみるため、イメージ類型別の社会考慮尺度合計得点の平均値を求めた。その結果、「現実直視肯定型」（46.6）が最も高く、他の類型「楽観的肯定型」（39.0）「否定型」（41.8）「寄生認識型」（40.9）の得点はほとんど差がみられなかった（表8）。「楽観的肯定型」と「現実直視肯定型」の2つのタイプに着目すると、両タイプともホームレスに対する受容度が高いグループである。しかし両タイプの社会考慮得点を比較した結果、「現実直視肯定型」の得点が有意に高く、「楽観的肯定型」は低かった。この2つのタイプの学生は社会に対する関心が異なっていることが明らかになった。

表8. 社会考慮尺度合計得点

イメージ類型	mean	s.d.	n	d.f.	t	p
楽観的肯定型	39.0	10.4	13	17.68	2.36	0.030
現実直視肯定型	46.6	5.7	16			
否定型	41.8	8.8	32			t 検定結果
寄生認識型	40.9	7.4	20			
合計	42.0	8.4	81			

これらホームレスに対するイメージ分類、受容度、社会考慮の3つの観点を取り入れ総合的にみるため、多重コレスポンデンス分析を実施した。分析の際、イメージ分類と受容度に関してはこれまで用いた分類を使用し、社会考慮得点に関しては平均と標準偏差 41.98 ± 8.44 から、33 点以下を低、34 ～ 50 を中、51 以上を高として分析を行った。

その結果、「現実直視肯定型」は最も社会考慮が高い場所に近い位置にあり、受容度も高い場所に近いことが分かった（図4）。「楽観的肯定型」は他のグループと比

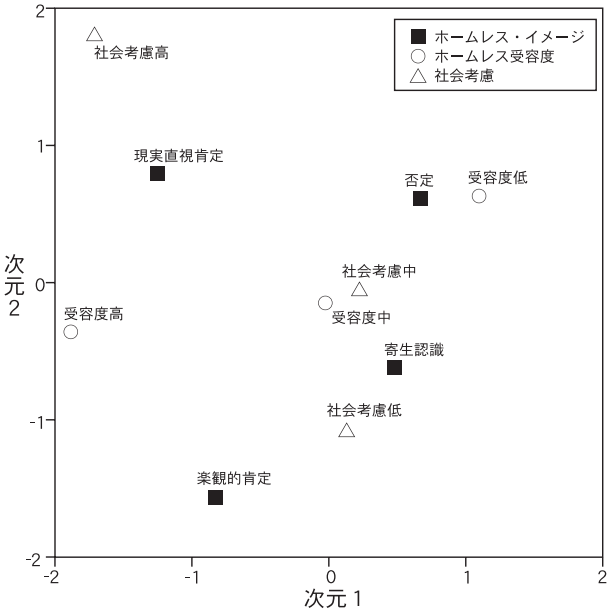


図4. 多重コレスポンデンス分析結果

較すると受容度が高い位置にあるが、社会考慮が低い場所に近く、ホームレスに対する受容度では「現実直視肯定型」と似た傾向を示しているが、特徴が異なったグループであることがわかった。「否定型」は受容度が低い位置に最も近接しており、「寄生認識型」は受容度が中程度に近く、社会考慮は低い位置に最も近いことが明らかになった。

前述したように「楽観的肯定型」はホームレスの現実をあまり直視していないが、ホームレスに対して肯定的に思っており、「現実直視肯定型」はホームレスの衛生問題が気になりながらも比較的肯定しているグループである。「楽観的肯定型」は社会問題として社会的弱者を捉えているのではなく、理念的あるいは名目的、建前として社会的弱者を受容する傾向がある一方、「現実直視肯定型」は社会問題として社会的弱者と向き合う準備があることが推測される。単に社会的弱者を受容すれば良いというわけでなく、社会という観点から社会的排除の問題を考えていくと予想されるのが「現実直視肯定型」である。

社会的弱者一人ひとりを社会の構成員として取り込み、包み込もうとする社会的包摂（social inclusion）の観点から見れば、単に社会的弱者を受容するようになれば良いというのではなく、社会的弱者に関わる否定的な側面も含めてその事象を社会の問題として見るまなざしが重要であると考えられる。スローガンとして社会的弱者に対する「偏見をなくそう」「差別はやめよう」などの言葉には、主語がないことが問題だと指摘されているが（好井 ,1999,p.47）、社会の問題あるいは我々の問題としての視点が社会的弱者を社会的包摂へと結びつけていくのではないかと思われる。

これまでの分析結果から社会的排除の構造をモデルで考えてみよう（図 5）。我々は幼い時から家庭、学校、地域社会などで先ほど述べた「偏見をなくそう」「差別はやめよう」などの社会的包摂に関する理念を耳にしている。これらの理念に対しての影響を強く受ける者もいれば、あまり影響を受けない者も存在しよう。社会的包摂に関する理念が内面化される者は、社会的弱者に対して受容度が高くなり、そうでない者は低くなると考えられる。

ただしそれらの理念を建前または名目として受け取るか、社会の現実問題として受け取るかによってそのタイプは異なる。現実を直視して社会的弱者の問題を考えようとする「現実直視肯定型」は、社会的包摂について考え、理解を示すようになると推測される。一方、社会的弱者を受容するが社会についてあまり考えない「楽観的肯定型」は、一部は社会的包摂の側になるが、現実を目の当たりにして排除する側になる可能性もあると思われる。ホームレスは社会に寄生していると認識している「寄生認識型」は、受容度は中程度だが社会考慮は低く、あまり関心を持たないタイプで、ジンメルが言うところの「排除されていない者は包括されている」グループであり、排除する側になる可能性が高い。社会的弱者に対し否定的なイメージを有しているタイプは、もちろん排除する側になるであろうと予想される。

Ⅶ. 要約と結論

本研究の目的は、看護大学生をサンプルとし、ホームレスに対するイメージ、受容度、社会的考慮を中心に、社会的排除の認識と構造の一端を明らかにすることであった。ホームレスに対するイメージを分析した結果、「楽観的肯定型」「現実直視肯定型」「否定型」「寄生認識型」のパターンがあることが明らかになった。「現実直視肯定型」は社会考慮、受容度が高く、「楽観的肯定型」の受容度は高いが、社会考慮が低いことがわかった。ホー

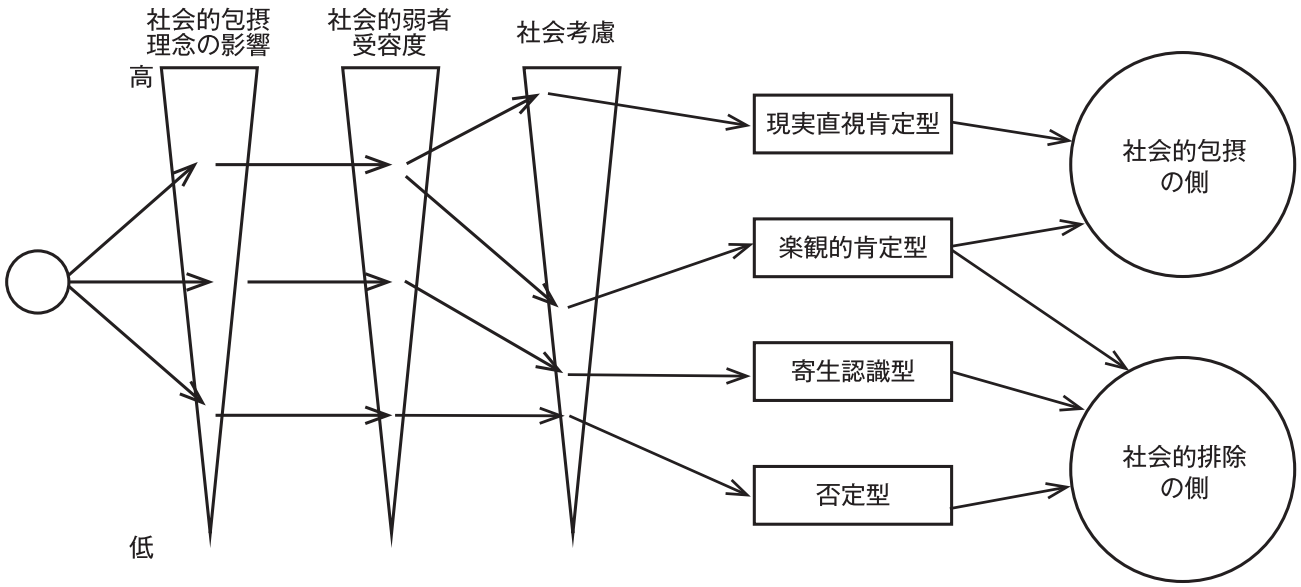


図 5. 社会的排除の構造モデル

ムレスに対する受容度では２つのグループは似た傾向を示しているが、「楽観的肯定型」は深く社会的排除問題を考えていないことが示唆された。

社会的排除の認識と構造について考える上で、この調査データの分析では不十分であることは言うまでもない。ただし、これらのデータから示唆された点としては、社会的弱者に対する認識には彼らを受容する・排除する、肯定する・否定するといった単純な構造があるのではなく、「楽観的肯定型」のように無条件に肯定し受容するグループ、「現実直視肯定型」のように社会について考慮する観点を持ちながら肯定し受容するグループ、「否定型」のように否定し排除するグループ、「寄生認識型」のように受容するでもしないでもなく、あまり社会に対する関心がないグループというように多様な認識を有する集団が存在するということである。今回の調査結果では、「否定型」33 名、「寄生認識型」20 名であり、計 63.9% が排除する側になる可能性が示唆された。「楽観的肯定型」13 名、「現実直視肯定型」17 名で肯定側は計 36.1% であるが、「楽観的肯定型」は理念的・名目的に社会的弱者を受容しようとしている。前述したように社会的排除の問題は個人ではなく、社会システムあるいは集団の視点から考える必要性がある概念である。「楽観的肯定型」は社会的弱者を最も受容している人々であるが、現実に向きあった時に社会問題として社会的弱者について考えることができるかどうか、それによって社会的排除の側になるか、社会的包摂の側になるか、別れていくという問題を抱えていると考えられる。

本研究における分析は一看護大学の大学生のホームレスに対するイメージ類型、受容度、社会考慮との関連から考察した結果であって、パイロット調査のため限界があり、社会的排除の認識と構造については更に検証していかなくてはならないだろう。

「進んで行う気持ちがあれば、持たないものではなく、持っているものに応じて、神に受け入れられるのです。他の人々には楽をさせて、あなたがたに苦労をかけるということではなく、釣り合いがとれるようにするわけです。あなたがたの現在にゆとりが彼らの欠乏を補えば、いつか彼らのゆとりもあなたがたの欠乏を補うことになり、こうして釣り合いがとれるのです。」（日本聖書協会『新共同訳　新約聖書』コリントの信徒への手紙Ⅱ 8 章 12-14 節）

■引用文献

浅井暢子：精神障害者に対する意識と受容，日本心理学会第 40 回大会論文集，pp.234-235，1999.

阿部彩：弱者の居場所がない社会，p.6，講談社，2011.

石毛奈緒子・林直樹：看護学生の「精神障害者」に対するイメージ　精神保健の講義による変化，日本社会精神医学会雑誌，9(1)，pp.11-21，2000.

占部尊士・大西良・辻丸秀策・福山裕夫：福祉学生の対象者別イメージ比較―ホームレスと精神障害者のイメージから―，久留米大学文学部紀要（社会福祉学科編），6，pp.107-114，2006.

太田薫里・小橋元・長野俊輔・木佐健悟・福地保馬：ホームレス者に対する認識と受容度に関する意識調査，社会医学研究，20，pp.23-31，2002.

Ohta,Kaori, Kobashi, G., Yamada, H., Minakami, H.,& Fukuchi, Y.: Common：Conceptions and Acceptance of Homeless People: A Questionnaire Study of the Citizens of Sapporo, Japan，社会医学研究，22，pp.29-33，2004.

上山祐司・竹田里江：精神障害者に対する偏見を形成する要因の検討－性格と接触体験の影響－，北海道作業療法，26(3)，pp.121-129，2009.

木浪冨美子・小川徳子：大学生における精神障害のとらえ方－精神保健福祉援助実習による変化－，関西福祉大学社会福祉学部研究紀要，13，pp.49-57，2010.

黒髪恵・石飛マリコ・焼山和憲：講義および実習前後の看護学生の精神障がい者に対する認識の変化，日本精神科看護学会誌，53(2)，pp.208-212，2010.

斎藤和志：社会的迷惑行為と社会を考慮するということ，愛知淑徳大学論集，24，pp.67-77，1999.

篠原清夫：郵送調査と電話調査の回答傾向，人間科学の継承と発展，上見幸司先生追悼論文集，pp.109-121，2009.

篠原清夫・松本浩幸：A 看護大学生の精神障害者とホームレスに対するイメージの比較，三育学院大学紀要，6，pp.63-72，2014.

Simmel,G. 居安正訳：秘密の社会学，世界思想社，1979.（Georg Simmel,“Soziologie”Dunker & Humblot, 1908.）

中村真：精神障害者に対する否定的態度に関する研究の動向（Ⅰ），川村学園女子大学研究紀要，12(1)，pp.199-212，2001.

中村真・川野健治：精神障害者に対する偏見に関する研究―女子大学生を対象にした実態調査をもとに―，川村学園女子大学研究紀要，13(1)，pp.137-149，2002.

西澤晃彦：社会的排除，見田宗介，現代社会学事典，p.602，弘文堂，2012.

四本かやの・永井栄一・長尾徹・野田和恵：精神障害者の学内実習参画による学生の臨床における技能・態度についての自己認識と精神障害者に対するイメージの変化，神戸大学医学部保健学科紀要，21，pp.109-119，2006.

好井裕明：差別原論，平凡社新書，p.17，2007.
吉田俊和・安藤直樹・元吉忠寛・藤田達雄・廣岡秀一・斎藤和志・森久美子・石田靖彦・北折充隆：社会的迷惑行為に関する研究 (1), 名古屋大学教育学部紀要（心理学），46，pp.53-73，1999.

■附記

本研究は、2012 年度三育学院大学共同研究費の助成を受けて行われた研究の一部である。本調査にご協力いただいた学生の皆様に感謝いたします。

原　著

災害時活動において保健所保健師と市町村保健師が効果的な連携をするための要因

浦橋久美子[1]　中原夏美[2]　齋藤澄子[3]　白木裕子[4]　松本敦子[5]
永井美登利[6]　鈴木貴恵[7]　下田礼子[8]　尾崎道江[4]

要旨：本研究の目的は、災害時の保健師の活動の実際から保健所保健師と市町村保健師が効果的な連携をするための要因を明らかにすることである。東日本大震災時に活動したA県の保健所および市町村の統括的立場にある保健師９名を対象に、半構成的インタビューをおこない、質的記述的方法で分析した。その結果、平常時には【行政組織内で活動が評価される】【一緒に活動できる関係をつくる】、災害時には【自ら行動し、お互いにアプローチする】【補完し合い、活動する】の４つのカテゴリが明らかになった。連携がうまくいくためには、平常時に行政組織内での保健師の活動を浸透させていく必要性、組織をこえての関係性の構築のあり方、そして、災害時に積極的に取り組む姿勢で活動していく重要性が示唆された。

キーワード：保健所、市町村、統括保健師、災害、連携要因

The Effective Factors for Successful Coordination between Public Health Nurses at Public Health Centers and Municipality at the Time of Disaster

Kumiko URAHASHI[1], Natsumi NAKAHARA[2], Sumiko SAITO[3], Yuko SHIROKI[4],
Atsuko MATSUMOTO[5], Mitori NAGAI[6], Takae SUZUKI[7], Reiko SHIMODA[8], Michie OZAKI[4]

Abstract：The purpose of this study is to reveal the factors to achieve successful coordination between public health nurses at public health center and municipality, given the past and current facts regarding public health nursing activities at the time of disaster. The subjects of this study were 9 public health nursing directors in the public health center and the municipality, who participated in the nursing activities at the time of the Great East Japan Earthquake Disaster. A semi-constructive interview was conducted with the subjects, and data was analyzed by a qualitative-descriptive method. As a result of this study, 4 categories were emerged from the data: “Public health nursing activities are evaluated within administrative organization” and “to build a relationship to play an active role together”, for the non-disaster period, and “approaching each other as well as taking an initiative to act” and “to perform and complement each other”, for the disaster period. The result of this study suggested the necessity to infiltrate public health nursing activities within administrative organization, how to build a trans-organizational relationship and how it should be in nomal, and the importance of taking a positive attitude and actions at the time of disaster, in order to achieve successful coordination.

Key words：Public Health Center, Municipality, Public health nursing director, Disaster, Coordination factors

1　三育学院大学看護学部　School of Nursing, Saniku Gakuin College
2　北茨城市役所　Kitaibaraki City Government Office
3　前茨城キリスト教大学　Previous Ibaraki Christian University
4　茨城キリスト教大学看護学部　College of Nursing, Ibaraki Christian University
5　茨城県筑西保健所　Ibaraki Prefecture Chikusei Public Health Center
6　茨城県ひたちなか保健所　Ibaraki Prefecture Hitachinaka Public Health Center
7　水戸市保健センター　Mito City Health Center
8　日立市保健センター　Hitachi City Health Center

Ⅰ．はじめに

東日本大震災はかつてない大規模災害であり、本来なら住民の健康と生活を第一線で守るはずの市町村も甚大な被害を受け、そこで活動する市町村保健師自身も被災者であった。そのような状況のなか市町村保健師は、保健所や県そして県外からの派遣保健師など外部からの支援を受けながら災害支援活動を行った。

その中でも保健所と市町村の連携した活動に注目すると、必ずしも連携が効果的にいったとは限らないことが明らかになっている。齋藤らの調査では、「保健所と市町村との調整」がうまくいったと答えたのは、保健所が70.0％、市町村は52.2％と両者に差がみられたことから連携システムの構築の必要性を指摘している[1)]。そして、実際、市町村と保健所の支援を妨げた要因を宮崎[2)]が、連携を困難にした要因を中原ら[3)]が明らかにしている。

このような東日本大震災時の保健活動の教訓から、全国保健師長会では、被災地市町村は、保健所と密接な連携が必要であることを大規模災害における保健師活動マニュアルで提示している[4)]。

そして、厚生労働省は、災害時には保健所は市町村の被災者健康管理等に関する支援・調整を行うこと、市町村には平常時から保健所との連携のもと、適切な対応を行うことを地域における保健師の保健活動に関する指針で方向づけている[5)]。さらに、茨城県における災害時の保健師活動の体制の構築に関する研究会では、保健所と市町村の役割からどのような内容を連携していくかを明確にし、災害時に備えていくことを提案している[6)]。

このように、連携の必要性と連携する内容については検討されてきているが、連携に支障があったにも関わらず、どうすれば効果的な連携ができるのか明らかにされていない現状である。そこで、本研究では災害時に保健所保健師と市町村保健師が効果的な連携をするための要因について検証を行ったので報告する。

Ⅱ．目的

東日本大震災時にＡ県保健所と市町村の保健師の連携の実際から、効果的な連携をするための要因を明らかにする。

Ⅲ．用語の定義

「効果的な連携」とは、保健所と市町村が連携をすることで住民への支援の目的が達成されたことをいう。達成されたかどうかは保健師の判断に委ねた。

「統括的保健師」とは、東日本大震災時における保健師の活動で、保健所内あるいは市町村内の保健師をまとめ、組織内での調整および保健所あるいは市町村と調整の役割を担った保健師とした。

Ⅳ．研究方法

１．研究デザイン

災害時には保健所保健師と市町村保健師の連携の必要性は指摘されているが、効果的な連携に関する要因については明らかにされていないため、その要因を明らかにし理解することが重要である。そこで、ある現象についてほとんどわかっていない場合に、その現象を記述し理解することを目的とした研究方法である[7)]質的記述的研究を用いた。

２．対象

Ａ県内の東日本大震災時に被害が大きかった市町村の統括的立場にある保健師とその市町村を管轄している保健所の統括的立場にある保健師９名

３．調査期間

2012 年 10 ～ 11 月

４．データ収集方法

インタビューガイドを作成し、半構成的インタビューを実施した。インタビューはプライバシーが確保できる場所でひとりずつ行い、ひとり１時間程度とした。対象者の同意を得て、IC レコーダーにインタビュー内容を録音した。

インタビューでは、東日本大震災時の活動の実際から連携した内容を確認し、なぜ連携ができたか、連携には何が必要と考えるかについて自由に語ってもらった。

５．分析方法

インタビューによって語られた内容を逐語録にまとめ精読した。連携が効果的に行われた要因や必要と思われる要因が語られた部分を抽出し、語りの趣旨を損なわないように文章を整え「コード」とした。内容の類似性に基づいてコードを集約し「サブカテゴリ」を作成した。さらにサブカテゴリ間の意味内容や関係性を検討し、最終的に「カテゴリ」を抽出した。

分析結果の厳密性を確保するため、逐語録をインタビュー対象者にフィードバックし、データはインタビューに基づき妥当であるかなどのメンバーチェッキングをし、さらに共同研究者間で検討を重ねた後、災害時保健活動の経験がある公衆衛生看護学の研究者にスーパービジョンを受けた。

６．倫理的配慮

研究の目的、研究参加への自由意志の尊重、協力拒否による不利益の回避、匿名性の保証、データの保管、結果の公表予定などについて説明した。IC レコーダーへインタビューを録音することの必要性について説明し、同意を得た。インタビューは、プライバシーが確保できる場所で行った。語る内容に心理的負担がある場合には

語らなくても良いことや途中で中断してよいことを説明し、心理的ストレスが生じた場合は、研究者所属機関のカウンセリング研究所の協力が得られるよう対策を講じた。データは鍵のかかる研究室内で保管し、研究終了時には速やかに電子データを消去、および紙媒体のデータはシュレッダーにかけ破棄した。本研究は茨城キリスト教大学倫理審査委員会の承認（受付番号 12-08）を得て実施した。

Ⅴ．結果

1．対象者の属性（表１）

対象者は東日本大震災時に保健活動を実施したＡ県の保健師９名であった。保健所保健師が４名で平均年齢 58.5 歳、保健師経験平均年数 36.0 年、過去に災害保健活動を経験していたのは２名、市町村保健師が５名で平均年齢 55.8 歳、保健師経験平均年数 32.8 年、過去に災害保健活動を経験していたのは３名であった。

表１．対象の属性

n＝9

項目		全体	内訳	
			保健所	市町村
平均年齢		57.0 歳	58.5 歳	55.8 歳
平均経験年数		34.2 年	36.0 年	32.8 年
自然災害活動の経験	有	５人	２人	３人
	無	４人	２人	２人
活動形態	業務分担	４人	４人	
	地区分担・業務分担併用	５人		５人

* 業務分担とはライフステージや疾患・障害別に規定された事業ごとの業務を受持ち活動する形態を示す。地区分担とは、一定の地区を受持ちその地区に住む住民の健康問題・課題の解決・改善に向けて取り組む活動形態を示す。地区分担・業務分担併用とは、地区活動をしながら、保健活動の一部の業務を担当する活動形態を示す。

2．効果的な連携をするための要因

保健所と市町村の保健師が効果的な連携をするための要因として、平常時には市町村保健師に【行政組織内で活動が評価される】ことが求められ、そして、保健所保健師と市町村保健師との間に【一緒に活動できる関係をつくる】ことであった。災害時には、【自ら行動し、お互いにアプローチする】なかで、【補完し合い、活動する】ことであった（表２）。これらは、図１に示すように連携がうまくいくための構成として図式化された。

文中の【　】はカテゴリ、＜＞はサブカテゴリを示す。斜体文字「　」は研究参加者が語ったデータであり、個人が特定されないよう一部を省略し、わかりにくいところには意味を変えずに（　）の中に言葉を補った。

1）平常時における活動

保健所保健師にとって、保健所という組織の枠をこえて市町村保健師と連携するためには、市町村という【行政組織内で活動が評価される】ことが連携する前の段階で重要であった。そして保健所保健師と市町村保健師が【一緒に活動できる関係をつくる】ことが、保健師同士の連携には必要なことであった。

表２．災害時活動における保健所保健師と市町村保健師の効果的な連携に関するカテゴリとサブカテゴリ

	カテゴリ	サブカテゴリ
平常時における活動	行政組織内で活動が評価される	保健師の活動をアピールする
		組織内で発言できる職位を獲得する
	一緒に活動できる関係をつくる	顔の見える関係をつくる
		組織をこえて活動する
		災害を想定した活動をする
災害時における活動	自ら行動し、お互いにアプローチする	現地に足を運ぶ
		自ら応援を求める
	補完し合い、活動する	それぞれの強みを活かした活動をする
		おなじ職種ゆえにまかせられる
		遠慮しないで活動する

（1）行政組織内で活動が評価される

保健所保健師が市町村保健師と連携するためには、市町村災害対策本部（以下、対策本部）の了解をとる必要があった。対策本部が保健所の応援を受け入れるか否かは、日頃から市町村保健師の活動がその市町村の【行政組織内で活動が評価される】ことに影響されていた。保健活動に理解がある行政職が対策本部にいた場合、保健所の応援したいという申し出を受け入れていた。日頃から〈保健師の活動をアピールする〉ことで、保健活動への理解が得られ、保健師への信頼となり、対策本部での保健師の発言が尊重されることにつながっていた。さらに保健師が対策本部に配置されていたことにより、必要な活動の提案を可能にしていたと同時に対策本部の方針も保健所と市町村の保健師間で共有しながら活動ができた。このように保健師が平常時に〈組織内で発言できる職位を獲得する〉ことで対策本部にも保健師の配置を可能にしていた。

「日ごろから、（事務職の）上司にも保健師活動っていうものをすべて伝え、上司もよく理解されていましたので、（保健所から）応援したいという申し出を受け入れてくれました。このような状況にない市町村からは、（保健所の）応援を断られたというふうに思います。」

「（対策本部にいた保健師は）もともといろいろな立場で頑張っている人で、市の（事務職の）課長さんも認めているから、彼女がやることは任せられるという思いがあったんでしょう。そういう立場が必要でしょうね。」

「保健所へ非常によく応援を求めてきた市町村は、課長が保健師で、災害対策会議の中で発言ができる立場にあった。」

「市町村の保健師に課長クラスがいて、こっち（保健所）の活動も（市の）保健師の活動も対策本部に伝え、（対策本部での）情報もその課長から保健師に情報提供があって、その辺のところは非常によく共有できた。」

（２）一緒に活動できる関係をつくる

日頃から、保健所と市町村の保健師が【一緒に活動できる関係をつくる】ことは、災害が発生していざというときに保健所と市町村の接点を持ちやすくしていた。保健所と市町村の保健活動が役割分担されている中での関係の構築は、それぞれの保健師が同じ会議や研修会に参加することをとおして＜顔の見える関係をつくる＞ことから始まっていた。さらに保健所と市町村の〈組織をこえて活動する〉ことで関係性を強めていた。一緒に活動することは、防災訓練へ参加したり、災害時のマニュアル作成という＜災害を想定した活動をする＞ことでもあった。

「（保健所・市町村）業務研究会があるっていうのも強みになります。何かあったときに、やっぱり顔見知りというか、しゃべったことがあるっていうのは強いのかなと思いますね。」

「日ごろから業務研究会とか、厚労省の保健室だよりを転送したりとか、人材育成関係などは保健所を経由して県に報告するようになっているので、報告物を通して市町村へどうですかっていうこともお話できたりする。本当はもっと、（市町村に）出かければいいのかもしれませんけれども、通常の中で接点を見つけることが大事なのかなと思います。」

「日ごろの業務の中でも、（保健所と）DOTS（結核患者を対象とした直接服薬確認）での協力や精神の訪問での協力があったり・・・。そういうのをしているということが大きかったと思いますね。」

「市町村も入って、近隣の保健所と、年に１回　一緒に訓練はやっておりました。」

「管内の市町村と一緒に防災マニュアルをつくったのを市町村がちゃんと冊子にまとめて、上の人たちに見せていたっていうことで、頭の中に、（連携を）こうするんだっていうことはあったと思う。」

２）災害時における活動

（１）自ら行動し、お互いにアプローチする

災害時の連携は、【自ら行動し、お互いにアプローチする】ことから始まった。保健所保健師は実際〈現地に足を運ぶ〉ことで市町村の状況把握をし、ニーズを掘り起こし、市町村保健師とともに汗水流しながら活動した。市町村保健師は今までに経験のない事態について保健所保健師へ＜自ら応援を求める＞ことで活動体制を整えていた。このように、どちらからということではなく、お互いにアプローチすることから始まった。

「どこにどれだけの避難所があるのかは、保健所では連絡網を使って把握することは（ライフラインが寸断されていたなか）無理な話でした。だから、保健センターまで行って、どこに避難所があって、どのぐらい避難者がいるのか把握した。（避難所へ）昼間行っただけでは分からないんです。昼間は自分のうちの後始末とか、様子見に行っているので、昼間の避難所の人口と、夜の人口は大きく違うという状況も知りました。そういうなか一緒に必要なことを考えていきました。」

「保健所も市町村に何か情報提供とか、困っていることがあれば支援しようということで、震災があった日か翌日かに回ってきてくれました。そのときに、『こういうことはどうなのか』というような問い合わせをしていただきました。」

「平常時から、保健所の役割と市町村の役割が理解できていて、まずは保健所に相談をして、体制を整えていきました。」

（２）補完し合い、活動する

【補完し合い、活動する】とは、保健所、市町村の役割が分担される中で培われた専門性を発揮し、〈それぞれの強みを生かした活動をする〉ことであり、活動は、保健師という〈同じ職種ゆえにまかせられる〉という信頼関係で結ばれていた。同時に、組織の違う保健師が連携していくには、些細なことでもきめ細かく報告や連絡をするなど〈遠慮しないで活動する〉ことであった。

「（保健所と市町村では災害に関する）基礎的な知識の差が非常に出たなと。保健所と連携するのはそこであって、（市町村が）気付かなくても、保健所の保健師がここはこうしたほうがいいって言ったら、災害のときは動くんですよね。誰かリーダーシップ取れて、きちんと理解している人が、こうするって言ったら、あと、できるんですね。市町村がそういうふうにできないところは、保健所にサポートしてもらうような、そういうふうな連携体制が取れていれば、市町村は安全ですね。」

「避難者を避難所に向けたり、そこでの生活、健康相談とか、（避難所への）受け入れについては、市で行いました。」

「これとこれとっていうふうな形で頼むよって言わなくても仕事は知っているわけで、これを任せるって言ったら、そこは任せられるというところはありがたかった。」

「お互いに、（住民から）問い合わせがあったときに、知らないで済まされないので、何かでかかわったときにはこういうことがありましたという報告だけは、お互いにしておかないと思ってます。大したことじゃなくても連絡することが大事ですね、煩わしいと思われるんだろうなと思うけれども・・・。」

Ⅵ. 考察

1．職場内での保健師活動の可視化の推進と保健師の職位の獲得

保健所にとって対策本部は連携のスタートラインであり、ここでゴーサインがだされなければ連携が始まらないという非常に重要な地点でもある。対策本部には保健師が配置されていることが少なく[8]、それゆえに対策本部のメンバーがどれだけ保健活動を理解しているかが大きく影響することは言うまでもない。本調査から、市町村という「行政組織内で活動が評価される」ことで効果的な連携へと導いていたことが明らかになった。多くの市町村保健師は市町村保健センターを拠点として活動しているために、本庁などに所属する事務職には保健活動の理解が得にくい状況である[9]ことが指摘されている現状では、一層の保健活動の可視化が求められる。活動が評価されるためには、保健活動の意義や内容について事務職に理解されることから始まる。理解されるためには、保健師が日頃から機会あるたびに保健活動の内容と成果を事務職へアプローチしていくことが重要で、特に中堅期以上の保健師に期待するところが大きい。中堅期では、行政組織内での総合職としての連携や組織管理・運営が求められる[10]。そして、管理期には行政組織の他部局とのコーディネーションが期待されている[11]。このように、中堅期および管理期にある保健師は事務職や他職種との接点も多くあり、保健活動の理解を得る機会となりうる。

また、本調査では、保健師が対策本部に配置されていた場合、連携がうまくいったと評価された。対策本部へ配置されることは､連携の必要性を自ら説明できること、そして、保健所・市町村両者の保健師へ対策本部の方針をタイムリーに提供しながら活動できるというメリットがあった。対策本部への配置の必要性は、東日本大震災時に保健活動を実践した保健師や研究者が指摘している[12][13]。保健師が対策本部に配置されるためには、日頃から、組織内で発言できる課長以上の職位の獲得が保健師に必要となってくる。そして、組織内で発言できる職位を獲得することは、保健活動を一般職および他職種へアピールする機会ともなり、保健活動の可視化の推進へもつながる。

以上のことから、市町村保健師の活動がその行政組織内で評価されることは、職位の獲得や保健活動の可視化につながり、災害時に、保健師は事務職や他職種の職員の理解のもと活動ができ、保健所保健師との連携に大きな影響を与えることにもなる。

2．平常時から組織をこえて保健所と市町村の保健師が一緒に活動する意義

連携するためにはお互いの専門性を尊重することはもちろんであるが、人間関係の構築の重要性をあらためて確認できた｡保健師の業務の複雑化および多様化に伴い、保健師の配置の分散化が進んでいる状況で、保健所管内業務研究会などが縮小されている傾向がある。しかし、管内業務研究会で顔の見える関係ができたことで災害時に声がかけやすかったことが明らかになった。管内業務研究会の本来の目的である保健師のスキルアップや情報交換の機会にとどまることなく、管内業務検討会の有用性が災害時に発揮されたといえる。このようなことを鑑み、管内業務検討会など保健所と市町村の保健師が一同に会する機会を定例的につくっていく必要がある。

そして、平常時から保健所・市町村という組織をこえて一緒の活動 - たとえば、精神障害者宅を両者が訪問する - などを通してお互いの強みを発見あるいは確認することができていたから、災害時にお互いの不足・弱いところを補完し合い、活動することを可能にしたと推察する。また、災害時のマニュアル作成や防災訓練など災害時に直接的に影響をおよぼす活動を平常時から一緒に活動することは、災害時の連携を一層効果的なものにしていた。

リンダ・グラットンは、人間がどれだけ価値を見出せるかは、他者との関係がどれだけ強くて深いかによって大きく変化するとしている[14]。これは、保健所と市町村の保健師が平常時からどれだけ一緒に活動できるかによって、災害時の連携のあり方が変わってくると言い換えることができるであろう。このように、平常時から保健所・市町村という組織をこえて一緒に活動することの意義は極めて大きいと言える。

3．災害時に求められる保健師の姿勢

東日本大震災ではライフラインの寸断、ガソリン不足による車の活用が困難で現地に行くことは厳しかったが、だからこそ、現地に足を運ぶことの意味が確認された｡保健所が市町村へ出向き汗水流して活動することで、市町村は「回ってきてくれた」と感謝をしていた。また市町村も保健所保健師からのアプローチを待つばかりでなく､「まずは保健所へ相談」と自ら応援を求めた。このように両者が、自ら行動し、お互いにアプローチすることが重要であった。宮崎は市町村が保健所に期待していた役割は、困難な状況にともに取り組む者同士としての立ち位置である[15]ことを指摘している。本調査から、同士としての立ち位置は、市町村では保健所保健師が来るのを待つ、あるいは保健所保健師が市町村からの問い合わせを待つということではなく、お互いが自ら求め、あるいははたらきかけるという積極的な姿勢で取り組むことで生まれてくるということが明らかになった。その結果、平常時に確認できている保健所保健師や市町村保健師のそれぞれの強みを生かしながら活動をすることにつながっていく。そしてそこには、公衆衛生看護学というバックグランドがある同職種ゆえに（活動を）まかせられる関係で活動ができると同時にお互い遠慮しないで活動することを可能にしている。

Ⅶ．結論

１．市町村保健師の活動が行政組織内で評価されることの重要性

保健所保健師から、災害対策本部のメンバーに保健活動が理解されることや対策本部に保健師を位置づけることの重要性が指摘された。そのためには、日頃から行政職に保健活動をアピールし評価されることや、発言できる保健師の職位の確保の必要性が示唆された。

２．平常時から組織をこえて一緒に活動できる関係をつくることの必要性

管内業務研究会などで顔を知っていたから、災害時には声がかけやすかったことが明らかになり、管内業務研究会など保健所と市町村の保健師が一同に会する機会を定例的につくっていく必要がある。そして、組織を超えて一緒に活動することはお互いに強みや災害マニュアル作成など直接的にも影響をもたらしていたことより、一緒に活動することの意義をとらえなおすことが求められた。

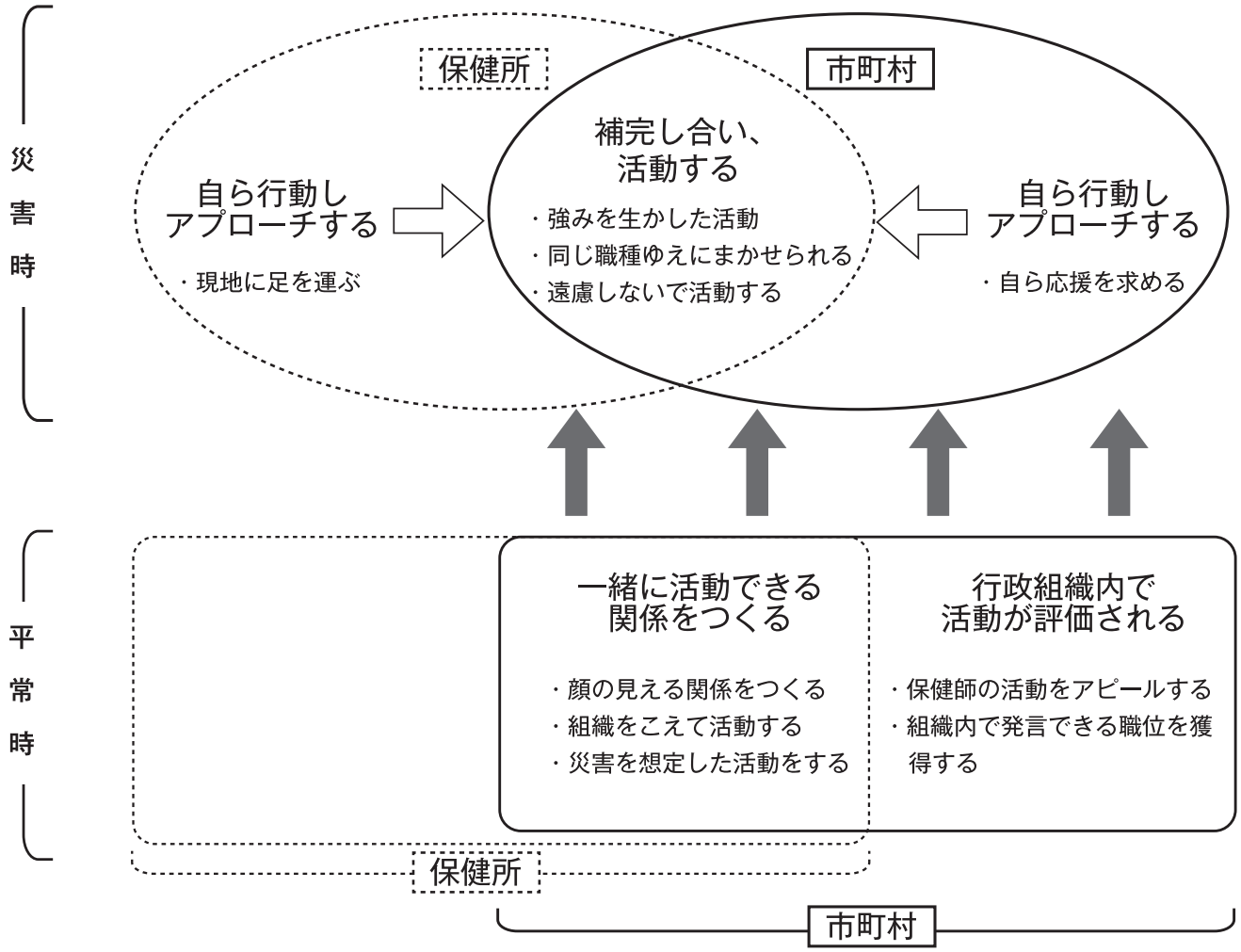
３．災害時に自ら行動し、お互いにアプローチする姿勢と補完し合い、活動する重要性

保健所保健師がまずは市町村に足を運ぶこと、市町村保健師自ら保健所へ相談というように、お互いが自ら求め、あるいははたらきかけるという積極的な姿勢で取り組むことが重要であった。保健所保健師や市町村保健師に求められる役割を尊重し､それぞれが専門性を発揮し、強みを活かし、補完しながら活動することが重要であった。活動は、保健師という同じ職種ゆえにまかせられたが、同時に、連携していくには、些細なことでもきめ細かく報告するなど遠慮しないで活動することが求められた。

■謝辞

お忙しい中、調査にご協力いただきました保健師の皆様に心よりお礼申し上げます。

本研究は、「2012 年度茨城キリスト教大学研究」の助成を受けて実施しました。



図．災害時における保健所保健師と市町村保健師の連携がうまくいくための構造

■引用文献

1）齋藤澄子，浦橋久美子，白木裕子他：A県保健所および市町村における災害時保健師活動の実態と課題―東日本大震災後の調査から―，茨城キリスト教大学紀要，５（１），20，2013.

2）宮崎美砂子：大災害時における市町村保健師の公衆衛生看護活動，保健医療科学，62（4），416，2013

3）中原夏美，浦橋久美子，松本敦子他：自然災害時の保健活動における保健所保健師と市町村保健師の連携の困難，日本公衆衛生雑誌，60（10），521，2013

4）全国保健師長会編：平成 24 年度地域保健総合事業「大規模災害における保健師の活動マニュアル」，日本公衆衛生協会 , 26，2013.

5）厚生労働省健康局長：地域における保健師の活動，厚生労働省，2013.

6）浦橋久美子，永井美登利，松本敦子他：2011 年度日本公衆衛生学会東日本大震災公衆衛生プロジェクト活動助成研究・2012 年度茨城キリスト教大学研究助成研究「茨城県における災害時の保健師活動の体制の構築に関する研究会」報告書，44-56，2014.

7）グレッグ美鈴，麻原きよみ，横山美江編著：よくわかる質的研究の進め方・まとめ方 看護研究のエキスパートをめざして，56-57，医歯薬出版株式会社，2014.

8）村嶋幸代 , 鈴木るり子 , 岡本玲子他：大槌町 保健師による全戸家庭訪問と被災地復興 , 204，明石書店 , 2012.

9）浦橋久美子，齋藤澄子，白木裕子他：東日本大震災時における保健所および市町村保健センター保健師の活動の困難 , 保健師ジャーナル ,70（9），808，2014. 人材育成に関する調査研究報告書 , 3-10，財団法人日本公衆衛生協会 , 2012.

10）永江尚美：中堅期保健師の人材育成に関するガイドラインおよび中堅期保健師の人材育成に関する調査研究報告書 , 3-10，財団法人日本公衆衛生協会 , 2012.

11）工藤啓，佐々木裕子，荒井由美子：管理職としての保健師の組織運営･管理論とは，保健師ジャーナル，67（6），480，2011.

12）前掲書８）204

13）浦橋久美子，齋藤澄子，白木裕子他：東日本大震災時の保健師活動の実態と保健師経験期間の関連，茨城キリスト教大学紀要、５（１），30，2013.

14）Lynda Gratton，吉田晋治訳，未来企業 - レジエンスの経営とリーダーシップ - ，37，プレジデント社，2014.

15）宮崎美砂子 : 被災地の保健活動における組織体制のあり方への提言 , 保健師ジャーナル ,70（3），212，2014.

原　著

クムランの悪魔論
―サタンを中心として―

里内勝己[1]

要旨：クムラン文書の黙示思想の中で善と悪の戦いは大きなウエイトを占めていると思われる。それはクムラン共同体そのものが自らを善に属する共同体と理解し、その他を悪に属すると考える強烈な二元論を構成するからである[1)]。しかしクムランの文書の中ではキリスト教やラビ・ユダヤ教で知られている悪魔論とは微妙に異なった理解を持っている。例えば、キリスト教やラビ・ユダヤ教では創世記の３章の堕落論は蛇を悪魔もしくはサタン[2)]と見做すのだが、クムランの文献にはそのような物語は全く登場しない[3)]。むしろ堕落はエノク書で知られる堕落天使の物語である。天の御使いたちが道を踏みはずし、人間の女たちを妊娠させ、彼らと彼らの子孫 - 巨人 - は人間社会に超自然的な要素である悪をもたらしたと言うものである[4)]。しかし今回この限られた報告書ではそれらを扱わない。むしろユダヤ・キリスト教における、サタンという語がクムランでどのように扱われ、理解されていたかを見、第二神殿時代の悪魔論の変遷を概観したいと思う。

Demonology in Qumran

Katsumi SATOUCHI[1]

Abstract：The battle between good and evil seem to occupy a big portion in the apocalyptic thought of the Qumran, because the Qumran community understood that their community belonged to good itself. Therefore, in the light of dualism they considered others as belonging to evil. However, the Qumran text has a subtly different understanding of Demonology in comparison to Christianity and Rabbinic Judaism. For example, regarding the depravity in chapter 3 of Genesis, the snake is regarded as Satan or the devil in Rabbinic Judaism and Christianity, but such a story does not appear at all in the text of Qumran. Rather, the depravity arises from the story of fallen angels found in the Book of Enoch. It tells of angels from heaven impregnating women of the human race, their descendants who were giants brought evil to human society. However, this limited report doesn't investigate this topic. Rather, this report looks at how the word Satan is used in the Qumran, how it was understood and shows an overview of the evolution of Demonology in the Second Temple period.

1　三育学院短期大学　英語コミュニケーション学科
Department of English Communication, Saniku Gakuin Junior College

Ⅰ．70 人訳聖書におけるサタン

聖書の古代訳は聖書解釈の変遷を見るための資料でもある。とくに死海文書の成立と時間的に重なる 70 人訳聖書は注目に値すると思われる。以下の聖句はヘブライ語聖書において、天上の存在としてサタンが用いられている箇所である。歴上 21：1、ヨブ 1 章、2 章、ゼカ 3：1、2[5]。これらを古代訳聖書で見てみよう。

歴上 21：1 この聖句はヘブライ語聖書には定冠詞の無いשטן が現れるが、ただの人間の敵なのか霊的な存在なのか判別しにくい。しかしペシッタ[6]、タルグム[7] やウルガタ[8] はサタンと固有名詞のように訳している。さらにペシッタは𐡎𐡀𐡕𐡀タルグムはסטנאと記され定冠詞付のようにみえるが、最後のאは必ずしも定冠詞を意味しない[9]。だが、ペシタやタルグムが古い翻訳伝承を持っていたにせよ、שטן を敵や訴える者として理解しているのなら、בעלדבבやאכלקרצא と訳したはずである。つまりペシタやタルグムはサタンが固有名詞として理解された時代の翻訳と見ることができる。従って、ここで重要な意味を持つのは 70 人訳聖書[10] の翻訳である。70 人訳はשטן に διάβολος を充てている。A Greek-English Lexicon of the Septuagint の著者 村岡崇光によれば、「ある者の安寧および利益を傷つけることに余念がないもの」と説明していて、参照箇所が歴代誌のこの場所とエステル記 8：1 の悪しきハマンとなっている[11]。新約聖書では悪魔を意味する語であるが、70 人訳では必ずしもそれを意味していない。むしろ正確なשטן の訳となっているのである。よって次のように試訳してみた。

歴上 21：1
καὶ ἔστη **διάβολος** ἐν τῷ Ισραηλ καὶ ἐπέσεισεν τὸν Δαυιδ τοῦ ἀριθμῆσαι τὸν Ισραηλ

そして、**ある敵**がイスラエルにおいて立ち、ダビデを駆り立てイスラエルを数えさせた。

70 人訳の歴上 21：1 は必ずしも名詞のサタンと訳す必要は無い。

ヘブライ語聖書においてヨブ記 1、2 章には、ヨブに関して神とサタンの賭けが記されている。そしてこのサタンには定冠詞のついたהשטן が使用されている。ペシッタは𐡎𐡀𐡕𐡀タルグム[12] はסטנא。ウルガタは Satan。しかしこの場合にも 70 人訳には ὁ Σατανᾶς サタンは登場せず、代わりに ὁ διάβολος「かの敵」が登場する。

ヘブライ語聖書のヨブ記にはここ以外に 7、8、9、12、2：1、2、3、4、6、7 にサタンが登場するが、70 人訳にはいずれも ὁ διάβολος が使用されている。

ヨブ 1：6
καὶ ὡς ἐγένετο ἡ ἡμέρα αὕτη καὶ ἰδοὺ ἦλθον οἱ ἄγγελοι τοῦ θεοῦ παραστῆναι ἐνώπιον τοῦ κυρίου καὶ ὁ διάβολος ἦλθεν μετ᾽ αὐτῶν

そしてある日のこと。見よ、神の天使たちが主の御前に立った。また、かの敵も彼らと共にやって来た。

ゼカ 3：1、2 において大祭司ヨシュアを訴えるためにサタンが登場する。ヘブライ語聖書においてはヨブ記と同じくהשטן が使用されている。ペシッタは𐡎𐡀𐡕𐡀、ウルガタは Satan でサタンと固有名詞として訳しているが、タルグム[13] はחטאで誘惑者としている。タルグムは様々な翻訳経緯をもっているので、訳に統一性はない。だが、השטן をユダヤ・キリスト教伝統の誘惑者と見なしていることに違いはない。70 人訳聖書もトーラー意外はタルグムと同じく様々な翻訳経緯を持っているのであるが、このהשטן に関しては訳に統一性が見られる。ここもヨブ記と同じく ὁ διάβολος が充てられているのである。

ゼカ 3：1
καὶ ἔδειξέν μοι Ἰησοῦν τὸν ἱερέα τὸν μέγαν ἑστῶτα πρὸ προσώπου ἀγγέλου κυρίου καὶ ὁ διάβολος εἱστήκει ἐκ δεξιῶν αὐτοῦ τοῦ ἀντικεῖσθαι αὐτῷ

また私に大祭司イエスース（ヨシュア）が主の使いの前に立っているのが示された。そしてかの敵は、彼に敵対するため、その右に立っていた。

70 人訳は歴上 21：1 のשטן には、διάβολος を、ヨブ記 1 章、2 章、ゼカ 3：1、2 のהשטן には ὁ διάβολος を充てている。村岡の辞書からすると、正確なヘブル語の訳となっているのが見て取れる。70 人訳の訳はשטן がまだユダヤ・キリスト教のように名詞で悪魔サタンになる前の訳であると言えよう。

次に死海文書におけるשטן サタンを見てみよう。クムランの思想を読み解くために、特に Non Biblical Text から見てゆく。

Ⅱ．死海文書におけるサタン[14]

1QSb I：8

[　　]ודש יר[ק　　]ל שטן[　　] 8
8[　　]敵　[　　聖]所？　[　　]

ダメージが大きすぎてこのテクストのשטן が何を意味していたのか決定するのは非常に難しいと思うが、この句が祭儀用のテクストで、前の 6―7 節に

[היה]תֹ[צמאים ואתה ל]עצור מים חיים יֹ[מקו]ר עולם ולוא]ס[6
]יפ[לטכה מכול [　　שנאתה אין ש[ארית] 7

6[　　] 永遠の泉 [から]、渇く者の [ために命の水を止められ] ることがないように。[あなたは .... なる。]

7 [彼が、] すべての [　　] 憎むものからあなたを逃れさせてくださるように [さもなくば残りの者] は無い。

とあり、7 節の憎むものは 8 節のשטן とのつながりの可能性が高い。またこのテクストには善悪の戦いのような描写がないということから、このשטן を悪魔サタンと見ることは難しい。

1QH-a 4：6

6]תג״ר בכול שטן משחית ומר[

] あなたは、破滅させるあらゆる敵を叱責されます。そして [

このテクストのほとんどが感謝の詩編の復元されたものである。前後関係から言ってもこのשטן は、おそらく続く 8 節の「彼らによって契約の人々は騙された」とある、彼らと同定される。これはクムランの人々が敵と見なす者から騙されると言う実際の経験を歌った可能性があるので、必ずしも悪魔サタンと見なすことはできない。

1QH-a 45：3、4

3]◦ם כול שטן ומשחית[

4] בגו׳ש<ע>תם ולשלחם גוי בָ[

3] すべての敵と破壊者 [

4] 彼らの悪において、諸国民は追い払われる。[

この 3 節のשטן と 4 節のגוי は同一のものについて述べている。よってこのשטן は明らかに悪魔サタンでは無い。

2Q20(2QJub-b) 1：2,3

2 כול[ואין שטן ואין כול רעה][2]

י[מ]י חיי יוסף א[שר חיה אחרי]

3 [אביהו יעקוב

3] 彼の父ヤコブの後、ヨセフの生きたすべて [の] 命の日 [々において]、2 [敵も無くすべての悪も無かった。]

この箇所のשטן は欠落部分の復元されたものである。ヨセフの生涯の回顧である。2 節の「敵も無く、すべての悪も無かった」は列王記上 5：18 を引用し改訂したものである。

וְעַתָּה הֵנִיחַ יְהוָה אֱלֹהַי לִי מִסָּבִיב אֵין שָׂטָן וְאֵין פֶּגַע רָע׃

しかし今、主なる我が神は周囲から私を休ませ、敵もなく、悪しきこともありません。

この聖句はソロモンがティルスの王ヒラムに自分の成功を物語っているもので、悪魔サタンから守られたことを言っているのでは無い。同様に 2Q20 のヨセフの生涯回顧も一般論を言っているのであり、ことさらサタンから守られたと言っているとは考えられない。

4Q504 4QDibHam-a XVII：13

13 ציון עיר קודשכה ובית תפארתכה ואין שטן

14 ופג״ע רע כיאם שלום וברכה מ[ ]

13 シオン、あなたの聖なる都そしてあなたの栄光の神殿、敵も無く

14 災いも無い。むしろ平和と祝福 [ ]

この聖句もואין שטן ופגע רע の部分に上記の列王記上 5：18 が引用されているのであるが、ランゲはこの 4Q504 をソロモンの支配の至福を終末的希望へと昇華したものと理解し、שטן を固有名詞ではなく、終末論的敵で、ここのテクストの指し示す未来において、存在しなくなった悪鬼の種類としている [15]。だが 14 節の שלום וברכה 平和と祝福は前のשטן ופגע רע 敵と災いの反対語になっているので、筆者はこのשטן を悪魔と理解することに反対である。

さて以下の 3 つのテクストこそ、クムランでサタンを悪霊の一派と理解している可能性のあるものである。2 つは外典詩編もう 1 つはレビの遺訓である。

11Q5 11QPs-aXIX：14-16

14 וטהרני מעווני רוח אמונה ודעת חוננני אל אתקלה

15 בעווה אל תשלט בי שטן ורוח טמאה מכאוב ויצר

16 רע אל ירשו בעצמי כי אתה [illegible] שבחי ולכה קויתי

14 私を不正から清めて下さい。真実と知識の霊で私を憐れみ、滅び [15] により私を辱めず、

15 サタンと穢れた霊に私を支配させないでください。痛みと

16 悪しき衝動 [15] を私の体に受け継がせないでください。なぜならあなたは主。私の賛美です。あなたに、私は望みを置きます。

11Q6 (11QPs-b)4–5：16

16 אל][תשלט בי שטן ורוח טמאה]מ̇כ̇אֹ[וב ויצר רע אל ירשו

16 サタンと穢れた霊に私を支配させ [ないでください [15]]。痛 [みと悪しき衝動を受け継がせないでください]。

4Q213a (4QLevi-b ar)1：17、18

17 [10]ו]אל תשלט בי כל שטן

18 [11] ע]לי מ̇ו̇י̇ וקרבני למהוא לכה

17 また、] すべてのサタンに私を支配させないでください。

18 わが主よ。私の [上] に…。そしてあなたにあるために、私を近づけてください。

11Q 6は11Q5と同一の文章であるが、復元されたもので、実際に存在するテクストではない。4Q213aは17節が11Q5の15節と同様でאל תשלט בי כל שטן は4Q213aがアラム語の賛歌であるのに対して、この17はヘブル語テクストの引用である。11Q5と11Q6のאל תשלט בי שטן ורוח טמאהもそうであるが、これらは、ランゲの主張[16]どおり、詩編119：133の変形である。

וְאַל־תַּשְׁלֵט־בִּי כָּל־אָוֶן׃

私の内ですべての不義が支配しないようにしてください。

つまりこれら三つのテクストは、この詩編をאוֹן をשטן と変えて使う慣習がクムランあったことを示唆する。

11Q5のרוח טמאה は、11Q6が復元されたものであるとすると、現存するテクストではこの11Q5のみに登場する。またヘブル語聖書でもרוח טמאה はゼカリヤ書13：2に１度しか登場しない。

וְהָיָה בַּיּוֹם הַהוּא נְאֻם יְהוָה צְבָאוֹת אַכְרִית אֶת־שֵׁמוֹת
הָעֲצַבִּים מִן־הָאָרֶץ וְלֹא יִזָּכְרוּ עוֹד וְגַם אֶת־הַנְּבִיאִים
וְאֶת־רוּחַ הַטֻּמְאָה אַעֲבִיר מִן־הָאָרֶץ׃

その日に、――万軍の主の御告げ。――私は、諸々の偶像の名をこの地から絶つ。その名はもう覚えられない。私はまた、その預言者たちと穢れた霊をもこの地から除く。

この穢れた霊はあきらかに偶像礼拝を推し進めた偽預言者との兼ね合いで語られている。少なくとも70人訳はヘブル語聖書でהנביאים その預言者たちとしか記していないところをψευδοπροφήτας偽預言者と訳している。主の霊でなく穢れた霊によって預言したと。３節以下に、主の御名によって偽りを預言したと書かれているので証左となろう。ゼカリヤ13：2は穢れた霊を受けた偽預言者が偶像礼拝を推し進めた、という文脈で書いていると言える。

また70人訳はרוח הטמאה をτὸ πνεῦμα τὸ ἀκάθαρτον と訳している。ゼカリヤ書がギリシャ語に翻訳された時代[17]、穢れた霊が悪霊を意味していたかどうかに関して、村岡崇光はunclean sprit と訳しながら、animating principle or religious propensity に分類している[18]。然しながら、この語はマルコ１：26の穢れた霊という語と同じである。マルコ福音書の著者は紀元70年代[19]に悪霊のごとくこの語を使ったのである[20]。

マルコ１：26
καὶ σπαράξαν αὐτὸν τὸ πνεῦμα τὸ ἀκάθαρτον καὶ φωνήσαν φωνῇ μεγάλῃ ἐξῆλθεν ἐξ αὐτοῦ.
そして、穢れた霊は彼を引きつけさせ、大声で叫んで、彼から出て行った。

また11Q5と11Q6にはשטן とרוח טמאה穢れた霊が対で現れることが重要である。第二神殿時代に穢れた霊が悪霊のごとく理解されているとしたら、ここに出てくるשטן は単なる敵では無い。むしろある種の悪霊の一種と考えるべきであろう。ゲザ・ベルメシュは11Q5 のשטן をBelialと訳している[21]。ベリアルはクムランの文書の中で、天使長に敵対して人間を罪に導き、終末時の善悪の戦いで滅ぼされる悪魔の頭目である[22]。11Q131 Q Melchizedekでは天使長メルキゼデクとベリアルは敵対関係にある。ここでのメルキゼデクはミカエルと同一と考えることができる[23]。

11Q13 11QMelch II (1, 2i, 3i, 4)：13

13 ומלכי צדק יקום נקֹם משפֹטי אל[ובי]ום ההואה יצי[ל מ]ה מיד [בליעל ומיד כול
רוחי גורלו]

13 そして、メルキゼデクは[神]の裁きの復讐を行うため立ち上がる。また、[その日]、彼はベリアルの手から、そして、すべての彼の運命の霊の[手から彼らを救]う。

ベルメシュは11Q5 のשטן を上記の悪魔の頭目と同定したので、Belialと翻訳したと考えられる。だがここのשטן を穢れた霊や悪霊との関係で理解することは可能だが、クムランの文書に登場するベリアルと同定はできないと思う。先ずこの箇所に現れるのはשטן であってהשטן では無い。先に示した天上の存在としてのサタンで、明らかな天の法廷での検察の役割をするサタンには定冠詞が付いている。（ヨブ１章、２章　ゼカ３章）しかしこの11Q5や11Q6のサタンには定冠詞が付いていない。つまり歴上21：1と同じである。それにクムランの文書中１度もベリアルとサタンが併記されている箇所が無い。よって11Q 5、11Q6及び4Q213aのשטן を悪魔や悪霊の一種と見ることができても、悪魔サタンや魔王の意味で理解することは難しい。

これまで見てきたように死海文書のサタンは多くの場合、ヘブル語聖書と同じように、敵の意味で使われたと考えられる。だが11Q 5、11Q6及び4Q213aにおいては、サタンは固有名詞ではないものの、悪魔の一種と理解されるようになったのである。

■注

１）James Vabderkam *the Dead Sea Scrolls Today Second Edition,* Michgan : Wm. B. Eerdmans Publishing Co 2010 138-140p

２）黙示録12：9、20：2にはサタン、悪魔が創世記３章の蛇と結びつけられ、（小河陽訳　新約聖書　ヨハネの黙示録　新約聖書翻訳委員会訳　岩波書店2004年。注参照。）ラビ文献のピルケ・デ・ラビ・エリエゼル13章にはサマエルと言う大天使がアダムとエバを誘惑し堕落させたことになっている。

1982 פרקי רבי אליעזר שע אשכולピルケ・デ・ラビ・エリエゼルは伝承では最も古いミドラッシュとされ、聖書の編纂後に出された最初のミドラッシュと考えられている。しかし実際は中世（8世紀前半に編纂されたと言われている）のアガダー的ミドラッシュに属する。Pirkei De-Rabbi Eliezer,” *Encyclopedia Judaica,* ed. Cecil Roth　Jerusalem, Israel : Keter Publishing House Ltd. 1973,13:558-560

3）古代世界におけるモーセ五書の伝承　秦剛平／守屋彰夫編　9章　ジョン・J・コリンズ　死海文書における創世記解釈　京都大学学術出版会2011年。254p参照

4）the Dead Sea Scrolls *Today Second Edition,* 139p

5）*The Eerdmans Dictionary of Early Judaism* . ed. John J. Collins and Daniel C. Harlow Michgan : Wm. B. Eerdmans Publishing Co 2010 s.v. “Satan and Related Figure” ここには民数記22章22節、32節　も含まれていたが、預言者バラムがモアブ王バラクの要請をイスラエルを呪うため出立しようとしている時、主の使いがバラムの出立を妨害するため、22節בדרך לשטן その道に対して立った。あるいは、23節יצאתי לשטן私は敵対するために出てきた、と言う語法でשטן が使用されているだけなので、ここでは引用しなかった。

6）以下引用は特に表記の無い限りは *Aramaic Old Testament “ Commonly known as the Peshitta Tanakh”* Eugen Oregon: Wipf and Stock Publishers, 2003 Previously published by Trinitarian Bible Society 1954

7）*The Bible in Aramaic The Hagiographa Transition from Translation to Midrash, ed.* Alexander Sperber Vol. 4. Leiden, The Netherlands : E.J.Brill. 1992

8）以下引用は特に表記の無い限りは *Bibla Sacra Vulgata,* Stuttgarut : Deutsche Bibelstiftung, 1983.

9）Theodore H. Robinson, Paradigms and Exersises in Syriac Grammar Oxford, Great Britain: The Clarendon　Press, 1962, 21. 及び WM.B. Stevenson, D.Litt, *Grammar of Palestinian Jewish Aramic* Oxford, Great Britain: The Clarendon　Press, 1987, 22-23.

10）以下引用は特に表記の無い限りは *Septuaginta Editio altera Revised Edition, ed.* Alfred Rahlfs. Stuttgarut : Deutsche Bibelstiftung, 2006.

11）*A Greek-English Lexicon of the Septuagint* Takamitsu Muraoka Leuven, Belgium : Peters, 2009 s.v. “διάβολος”

12）タルグムの複雑な成立のためSperberのThe Bible in Aramaicにはヨブ記は無い。よって、
מקראות גדולות המאור מנביאים וכתובים איוב מהוצאת מכון המאו"ר
2001 הרב דניאל ביטחון ראש מכון המאו"ר ירושלים による。

13）*The Bible in Aramaic The Latter Prophets According to Targum Jonathan,* ed. Alexander Sperber　Vol. 3. Leiden, The Netherlands : E.J.Brill. 1992

14）以下すべての死海文書の引用は *The Dead Sea Scrolls Electronic Library, Revised Edition* Emanuel Tov ed. Brigham Young University and Brill, 2006による。

15）*Revue de Qumran Armin Lange, Satanic verse The Adversary in the Qumran Manuscript and Elsewhere,* PENDE, Édtions Letouzey et Ané ,2009 39p

16）Ibid

17）少なくとも紀元1世紀半ばの12小預言書巻物の本文があるので、それ以前には翻訳されているはずである。旧約聖書の本門研究ビブリア・ヘブライカ入門　エルンスト・ヴュルトヴァイン 鍋谷堯爾・本間敏雄訳 日本基督教団出版局1997年。100p参照

18）*A Greek-English Lexicon of the Septuagint,* sv “πνεῦμα”

19）新約聖書Ⅰマルコによる福音書 マタイによる福音書 佐藤 研訳 岩波書店１９９５年231p-232p

20）1：34ではキリストが追い出しているものを悪霊どもδαιμόνιαと呼んでいて、マルコ1：26の並行記事であるルカ4：35はτὸ δαιμόνιον悪霊となっている。

21）*The Complete Dead Sea Scrolls in English Revised Edition* Translated with an introduction by Geza Vermes London Penguin Classics , 2011

22）*古典ユダヤ教事典*　長窪専三　教文館2008年”ベリアル”445p

23）Otherworldly and Eschatological Priesthood in the Dead Scrolls Joseph L. Angel, Leiden. Boston BRILL 2010 155-156p参照。

研究報告

A Study Evaluating the Practical Usage of English Communication Skills by Nursing Students during Fourth Year Nursing Clinical Training

Samuel Osei KORANTENG[1]

要旨：：教育の重要な目的の一つは学生が社会に貢献できるようにすることである。世界共通語である英語は看護学生に様々な背景を持つ人と交わり、助けることができるようにする。本研究では、51 名の看護学科 4 年生の隣地実習中における英会話スキルの活用状況を調べた。51 名中 44 名（86.3%）がアンケートのすべて項目に回答した。結果、70% 以上の学生が実習中、一度も英語を使ったことがないことわかった。これは英語で挨拶した、病状を英語で患者や家族に話したかどうかを含む。また、全学生（100.0%）が実習レポート作成時に一度も英語を使ったことがなかった。一方、45.4%の学生が余暇の時間帯では英語で会話をしたことがあると答えている。さらに驚くべきことに 77%以上の学生は、英語で映画を観たり、英語の音楽を聞いたりしていると答えた。

従って、調査の結果、実際の看護に役立つ内容である看護英語を履修してはいるが、学生のほとんどにとっては普段の生活で英語を使う機会のほうが多いことがわかった。また、50%を少し超える学生が英語を学ぶことは有用であると考えており、さらに 90%以上が英語の実力をつけることに関心を持っていた。よって、調査の結果から、現在の実習病院では、英語を使って実習をする機会がなく、英語の実力をつける環境にないこと、学生たちは、病院以外の場所で英語を使っていることが明らかになった。従って、学生の多くが英語に関心を持っていることを考慮すると、看護学科カリキュラムの中の英語教育を止める必要はないことが示された。

A Study Evaluating the Practical Usage of English Communication Skills by Nursing Students during Fourth Year Nursing Clinical Training

Samuel Osei KORANTENG[1]

Abstract: As fourth year nursing students training to be professional nurses, it would be expected that they would use all the knowledge and skills acquired in the classroom during their clinical training and English is no exception. This paper evaluates the practical application of English conversational skills during nursing clinical training by 51 fourth year nursing students. Out of the 51 students, 44 (86.3%) students full completed a questionnaire style survey. The results clearly indicate that over 70% of the students never had an opportunity to use English during their clinical training. Opportunities such as greeting someone in English or explaining a medical condition to a patient or someone related to a patient. Also, 100% of the students never had the opportunity to explain nor used a word or an expression in English when writing their daily reports. In contrast 45.4% of the students spoke to someone in English during a casual conversation after work. Even more astonishing is the fact that over 77% of the students either watched a movie in English or listened to English songs.

The result therefore seems to suggest that though students are required to take English classes designed to enhance their professional skills, on the contrary, their use of English is more related to social activities rather than activities relating to their future profession. The result also indicated that slightly above 50% of students felt learning English has been useful to them, while over 90% of students were interested in improving their English skills. From this I concluded that the hospital environment does not provide the needed support for students to develop and improve their English skills. Consequently, students used more English outside of the hospital than they did in the hospitals environment during clinical training. However, in spite of the results we need not abandon English education considering the number of students interested in improving their English.

Key words: English communication skill, nursing students, nursing clinical training

1　三育学院短期大学 英語コミュニケーション学科
Department of English Communication, Saniku Gakuin Junior College

1. Introduction

An important goal of education is to prepare students to be of service to the community. English as a global language offers a much wider field for nursing students to interact and assist people of different walks of life. Having access to a community or social situation where the target language is in frequent use is known to decrease the social and psychological distances between the learner and the target language (Kohn, 1980). Therefore, acquiring a second language without the appropriate supporting environment may proof futile. Ultimately if the English students learn in the classroom have no practical application in their field of work, then it begs the question; what is the point of learning English? In a study conducted by Leiske (2007) of Japanese nursing college students, over 80% of the respondents indicated that they did not try to speak English outside of the classroom even though many had indicated they enjoyed speaking English. Many people believe that learning another language is merely a matter of translating from the target language or learning grammar rules or new vocabulary (Mustapha, 2006).

Language learning extends beyond the classroom. The students leave the classroom to face the challenge of integrating everyday experiences with what they have learned in the classroom (Kohn, 1980). These experiences and challenges offer a learning opportunity for students. It is generally known that the frequent use of a target language outside of the classroom rapidly improve the rate of acquisition (Kohn, 1980). Thus, immersion into the target language is the most effective means of perfecting proficiency. Therefore, classroom language learning must be equally supported by an out of the classroom application.

Students must be encouraged not only to learn English but also to use the language skills they have acquire in the classroom during clinical training and hopefully in their future work places.

> If the student chooses to maintain his dignity and pride, refusing to talk until he can do so without error, he is not likely to learn to talk well. If, on the other hand, he chooses to ignore his embarrassment and to talk in spite of feeling foolish, he will unusually find that people are genuinely sympathetic and helpful although they are amused by his mistakes (Stern, 1980)

Without encouraging students and providing the appropriate environment, the goals of our English education would never be attained.

1.2 Aim of this paper

English education is an integral part of college nursing education in Japan. All fourth year students aiming to complete the nursing program at this particular college used for this research would have taken at least two years of compulsory English conversation classes besides other English related classes. The goal of this study is to evaluate the practical application of their English conversational skills developed after these two years of compulsory English conversation classes. The study focuses on how well they have been able to consciously apply their English conversational skills during their approximately six months of clinical training as much as they have been applying other skills they have acquired during the same period. The study concentrates on the frequency of English usage and exposure during nursing clinical training to ascertain how conducive the hospital environment is to their use of English.

Also, this study looks at aspects of the daily lives of students wherein opportunities to practice their English language skills are available. Furthermore, the study aims to examine the general perception of students toward learning English and their future interest in learning and using the language.

1.3 Method of data collection

This study was a quantitative research which collected data from a selected group of nursing students, specifically fourth year nursing students comprising of 51 students (6 male, 45 female). A questionnaire was administered to the students after the completion of their clinical training. Out of this number, 48 students participated in the survey. However, four respondents failed to fully complete the questionnaire, thus making their responses invalid. Consequently, 44 (86.3%) respondents fully completed their questionnaire which was used for this paper. The questions on the questioner were carefully translated into Japanese and thoroughly checked to avoid any mistranslations or ambiguities. Thus, the questioner was administered to the participant in Japanese.

1.4 Ethical considerations

Data collection was done anonymously. A box was placed in the room where the questionnaire was administered giving students the liberty of leaving their response in the box in a sealed envelope at any time of their choosing without the knowledge of the researcher or anyone else. A period of one week

was allowed for students to submit their responses in sealed envelopes. No personal information such as name, date of birth, and other personal related information was collected. Participants were given the option to participate or withdraw from the research. Therefore, their willingness to answer the questioner implied the student's consent to participate in this research.

2. Data Analysis

Table 1 shows data relating to the use of English by student within the hospital environment and in relation to their clinical training.

Table 1

Question 1. I met English speakers during my clinical training at the hospital.

	Number of students	Percentage
Once	11	25.0%
Twice	1	2.3%
Three or more times	1	2.3%
Never	31	70.4%
Total	44	100.0%

Question 2. I greeted someone in English at the hospital.

Once	8	18.2%
Twice	1	2.3%
Three or more times	0	0.0%
Never	35	79.5%
Total	44	100.0%

Question 3. I explained a medical condition to a patient in English.

Once	0	0.0%
Twice	0	0.0%
Three or more times	0	0.0%
Never	44	100.0%
Total	44	100.0%

Question 4. I explained a medical condition in English to a family member or friend of a patient.

Once	0	0.0%
Twice	0	0.0%
Three or more times	1	2.3%
Never	43	97.7%
Total	44	100.0%

Question 5. I translated medical terminologies from Japanese to English.

Once	5	11.4%
Twice	0	0.0%
Three or more times	3	6.8%
Never	36	81.8%
Total	44	100.0%

Question 6. I translated medical terminologies from English to Japanese.

Once	4	9.1%
Twice	2	4.5%
Three or more times	7	15.9%
Never	31	70.5%
Total	44	100.0%

Question 7. I sometimes used English words or expressions when writing my daily reports during my clinical training.

Once	0	0.0%
Twice	0	0.0%
Three or more times	0	0.0%
Never	44	100.0%
Total	44	100.0%

Question 8. I read English books/articles for information during my clinical training.

Once	1	2.3%
Twice	0	0%
Three or more times	1	2.3%
Never	42	95.4%
Total	44	100.0%

Question 1.

I met English speakers during my clinical training at the hospital.

The above result on Table 1 indicates that very few students had any opportunity of meeting English speaking people thereby limiting their chance of speaking English. In other words, 70.4% of the students never came in contact with English speaking people. Perhaps, suggesting that hospital provide very few opportunities for nursing students to either apply the English language skills they have acquired or improve their skills.

Question 2.

I greeted someone in English at the hospital.

Although 13 (29.6%) students responded they had met an English speaking person during their clinical training, from the previous question, only 9 (20.5%) of the students had the opportunity to communicate as indicated on Table 1. On the other hand, the 79.5% who never greeted someone in English may further suggest the inadequate opportunities available in the hospital for the use of English.

Question 3.

I explained a medical condition to a patient in English.

The above data suggests that there was not an

occasion that required students to use any of the medical expression they learned in class to explain a medical condition to patients.

Question 4.

I explained a medical condition in English to a family member or friend of a patient.

From Table 1, the 2.3% of students who responded positively to this question may have been the luckiest students amongst the lot to have had this unique opportunity to explain a medical condition in English to a friend or family member of a patient.

Question 5.

I translated medical terminologies from Japanese to English.

Question 6.

I translated medical terminologies from English to Japanese.

The response to both questions 5 and 6 indicate that 81.8% of students never translated medical terminologies from Japanese to English, while 70.5% of students never translated medical terminologies from English to Japanese. This result may need further investigation since it could either be said that the majority who didn't need translation for either situations had adequate vocabulary to understand or they were never exposed to a situation that demanded translation.

Question 7.

I sometimes used English words or expressions when writing my daily reports during my clinical training.

Question 8.

I read English books or articles for information during my clinical training.

The results of question 7 and 8 again as seen from Table 1 compared with the results from the other previous questions further exposes the grim conditions facing nursing students as they try to apply their English language skills. A total of 100% of respondents answered "Never" to Question 7. Meanwhile, the response to Question 8 indicates that as many as 95.4% of nursing students never tapped into the vast medical resources available in English.

Table 2 Table 2 indicates results of the use of English in the daily lives of students.

Table 2

Question 9. I spoke with someone in English in a casual conversation after work.

Once	4	9.1%
Twice	3	6.8%
Three or more times	13	29.5%
Never	24	54.5%
Total	44	99.9%

Question 10. I watched a movie in English during my clinical training at my free time.

Once	6	13.6%
Twice	3	6.8%
Three or more times	25	56.8%
Never	10	22.7%
Total	44	99.9%

Question 11. I listened to English songs during the time of my clinical training.

Once	4	9.1%
Twice	1	2.0%
Three or more times	32	73.0%
Never	7	16.0%
Total	44	100.0%

Question 9.

I spoke with someone in English in a casual conversation after work.

Question 10.

I watched a movie in English during my clinical training at my free time.

Question 11.

I listened to English songs during the time of my clinical training.

The result of questions 9, 10 and 11 as seen on Table 2 are in sharp contrast to the other results earlier discussed. Unlike the results relating to the use of English during clinical training, these results rather suggest that a greater percentage of students are using English outside of their working environment, for social and recreational peruses. Furthermore, the results indicate a high frequency of these activities. The results from these questions clearly give us a hint as to what the nursing students are using their English language skills for.

Table 3 presents an overall assessment of how students perceive their English learning experience and whether they find English relevant or not and if

they are interested to further learn English.

Table 3

Question 1. Leaning English has been useful to me as a nursing students.

Yes	23	52.3%
No	5	11.4%
To some extent	16	36.4%
Total	44	100.1%

Question 2. I would like to improve my English skills.

Yes	38	86.4%
No	2	4.5%
To some extent	4	9.1%
Total	44	100.0%

Question 3. I feel confident about my English ability to assist patients when I start work.

Yes	7	15.9%
No	33	75.0%
To some extent	4	9.1%
Total	44	100.0%

Question 1.

Leaning English has been useful to me as a nursing student.

The above results on Table 3 shows that 88.7% of the students found English to be a useful language for them to learn. This means that a vast majority view their knowledge of English language is useful somehow to them.

Question 2.

I would like to improve my English skills.

An overwhelming majority of 95.5% are positive about learning English. This demonstrates the level of interest students have in learning the English language.

Question 3

I feel confident about my English ability to assist patients when I start work.

The result from this question was rather interesting since 7 or 15.9% of the students expressed confidence in their English ability.

3. Discussions

Considering the foreign population in Japan as at 2011 which stood at 2,078,508 (1.6%) according to Statistics Bureau (1996), compared to the population of Japan which stood 128,057,352, it's no surprise that only 29.6% of students met English speaking people. Furthermore, considering the fact that not all of the foreigners coming to Japan are from English speaking countries or speak English, further illustrates the limited opportunities available to students desiring to communicate in English. It might then be useful to better understand the working conditions in Japanese hospitals and perhaps explore ways in which to improve the situation for students to have greater opportunities to use English.

One would assume that since students are using less English relating to their profession it is highly likely they would be less interested in learning English. However, the results from this study shows the contrary. This may call for further investigation to deepen our understanding of how students perceive the importance of English learning. Perhaps the results from Table 2 may be a starting point for this discussion. Based on this level of interest, it's necessary to ascertain the language needs of students in order to provide them the needed support for a productive English language learning experience (Matsuoka, n. d.). Therefore, the level of interest and usage could increase further if the specific language needs of students are well addressed. Perhaps an area of study that could be explored in connection with this would be ESP (English for Specific Purpose) defined as an approach to language teaching in which all decisions as to content and method are based on the learner's reason for learning (Miyake & Tremarco, 2005). This approach may help to address the language needs of students and further boost confidence and use of the language skills they acquire.

4. Conclusion

From the above results, one thing was obvious and that was, the hospital environment does not provide the needed support for the students to develop and improve their English skills. As a result, students were found to have used more English outside of the hospital than they did within the hospitals environment during clinical training. However, in spite of some grim aspects the results, we need not rush to abandon English education considering the number of students who are interested in improving their English. Besides, an overwhelming majority enjoyed social activities that involved English although they could not use it professionally. This paper is the first of two papers to be publish on this subject. Therefore, a full conclusion would be reached after the last data has been collected in 2019. Data would be collected over a period of five

years to enable a comparative study of the different batch of fourth year nursing students. The results would hopefully give more factual evidence of the needs and use of English by nursing students including a clear picture of the hospital environment.

■ References

Kohn, J. J. (1980). What ESL teachers need to know about sociolinguistics. In Kenneth C. (Ed.). Readings on English as a Second Language. (2nd ed.). Massachusetts: Winthrop Publishing.

Lieske, C. (2007). Japanese Nursing College Students: Use of English Outside of the Classroom. The Asian ESP Journal vol. 3. Issue 2. Retrieved from http://asian-esp-journal.com/images/pdf/November_2007_E_book.pdf

Matsuoka, R. (n.d.). Willingness to communicate among Japanese college students. Retrieved from http://www.paaljapan.org/resources/proceedings/PAAL10/pdfs/matsuoka.pdf

Miyake, M. & Tremarco J. (2005). Needs analysis for nursing students utilizing questionnaires and interviews. Kawasaki Journal of Medical Welfare. vol. 1, 23-34, Retrieved from http://www.kawasaki-m.ac.jp/soc/mw/journal/en/2005-e11-1/03_miyake.pdf

Mustapha, X. A. (2006). Beliefs about language learning of foreign language-major university students. Australian Journal of Teaching Education, vol. 31. Retrieved from http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1316&context=ajte

Statistics Bureau. (1996). Retrieved from http://www.stat.go.jp/english/index.htm

Stern, H.H. (1980). What can we learn from the good language learner. In Kenneth C. (Ed.). Readings on English as a Second Language, 2nd ed., Massachusetts: Winthrop Publishing.

Teodorescu, A. (2010). Teaching English for specific purposes. Petroleum-gas university of Ploiesti bulletin, philology series, Retrieved from http://www.ceeol.com/aspx/issuedetails.aspx?issueid=adc1abd1-9461-4c12-bec5-d12edafbe059&articleId=1af03b5e-99bb-44d8-9d55-8ace57800afc

研究報告

緩和ケア病棟実習における学生の学びの成果
―実習記録からの分析―

市川光代[1]　岩崎裕子[1]

要旨：本研究の目的は、緩和ケア病棟実習を終了したＡ大学４年生を対象に、実習１日目と５日目の実習記録内容を分析し、５日間の看護師同行実習における学びの成果を明らかにすることである。学びの成果として、1）学生は、看護師に同行し終末期患者への看護の実際を観察することによって、自己を中心とした看護から患者中心の看護を学んでいた。2）学生は、自己の無力感を自覚することから患者の立場に立つという看護の基本を学んでいた。3）学生は、終末期患者の、身体的・心理的・社会的・霊的側面の４側面を丁寧に看ることによって、全人的看護の意味を学んでいた。4）緩和ケア病棟での実習は、学生が生と死を考える機会となり、看護学生としての成長の一助となっていた。これらのことから、学生の学びの成果が明らかとなり、今後の実習指導のあり方や授業との連携が示唆された。

キーワード：緩和ケア病棟、看護学実習、実習記録、学びの成果

Students' Learning Achievements in the Palliative Care Unit Training
—Analysis from Training Records—

Mitsuyo ICHIKAWA[1],　Yuko IWASAKI[1]

Abstract: This study's purpose is, targeting A University's senior students who have finished the palliative care unit training, to analyze the training records from the first and fifth date and clarify the learning achievements from the five days nurse companied training. As the learning achievements, 1) Students being accompanied by nurses and looking after terminal stage patients had learned from self-centered nursing to patient-centered nursing. 2) Students becoming aware of their powerlessness had learned the basis of nursing about looking from the viewpoint of patients. 3) Students had learned the meaning of all-round nursing by looking after terminal stage patients' body・mental・society・spiritual aspects. 4) Training at the palliative care unit had become an opportunity for students to think about life and death, and a help for the growth of nursing students. Based on these factors, students' learning achievements became clear, and ideal methods of future training guidance and cooperation with classes were suggested.

Key words: palliative care unit, nursing science training, training records, learning achievements

1　三育学院大学 看護学部　School of Nursing, Saniku Gakuin College

Ⅰ．はじめに

日本の高齢化率は25.1％（平成25年）であり、今後、「団塊の世代」が75 歳以上となる平成37年には高齢化率が30.3％になると推計されている[1)]。世界でも類を見ない高齢社会を経験している日本では、高齢者に関する看護のあり方と看護学生への老年看護学教育の重要性が高まり、将来看護職を担う看護学生には幅広い活躍が期待されている。

Ａ大学看護学部看護学科（以下、Ａ大学）では、卒業要件単位数131単位中、老年看護学は７単位を位置づけている[2)]。実習では、「高齢者の終末期を含む発達段階や健康レベル、個別的特性や環境要因などから高齢者を総合的に理解し、個別性や状況に応じた看護ニーズを考え、高齢者への援助のあり方を学ぶ」を目的に、老人福祉施設２単位（2週間）、緩和ケア病棟１単位（1週間）を老年看護学実習としている[3)]。その中で、系列病院（以下Ａ病院）の緩和ケア病棟（以下Ａ病棟）において、「終末期にある高齢者と家族が残された時間をより良く生きるための支援方法を学ぶ」「看護観・高齢者観・死生観について思索を深める」を目標に、５日間看護師に付いて実習（以下同行実習）を行っている。

そこで、同行実習５日間のなかで、学生がどれだけの学びができているのか、学びの成果を明らかにすることは、今後の実習指導のあり方や授業との連携に示唆を得られるのではないかと考える。

Ⅱ．研究目的

緩和ケア病棟実習を終了したＡ大学４年生を対象に、実習１日目と５日目の実習記録内容を分析し、５日間の看護師同行実習における学びの成果を明らかにすることで、今後の実習指導のあり方や授業との連携に示唆を得ることを目的とする。

Ⅲ．用語の定義

１．Ａ病棟

Ａ病棟とは、Ａ大学と同系列の病院内に設置され、がん終末期の患者が緩和医療およびケアを目的として入院している緩和ケア病棟のことであり、Ａ大学の学生が老年看護学領域の中で終末期医療及び緩和ケアの実際を学んでいるところである。

２．緩和ケア

緩和ケアとは[4)]、生命を脅かす疾患による問題に直面している患者とその家族に対して、痛みやその他の身体的問題、心理社会的問題、スピリチュアルな問題を早期に発見し、的確なアセスメントと対処（治療・処置）を行うことによって、苦しみを予防し、和らげることで、クオリティ・オブ・ライフを改善するアプローチである。

３．学び

本研究でいう学びとは、Ａ大学の看護学生が老年看護学領域実習において、Ａ病棟での終末期医療および緩和ケアの看護の実際を通して得た学習内容のことをいう。

４．全人的看護

全人的とは、身体や精神などの一側面からのみ見るのではなく、人格や社会的立場なども含めた総合的な観点から取り扱うことである[5)]。本研究でいう全人的看護とは、看護学実習における対象者を身体的・精神的・社会的・霊的（スピリチュアル）な４つの側面から包括的に捉えた看護またはケアのことをいう。

５．霊的苦痛（スピリチュアルペイン）

村田[6)]の定義を引用し、霊的苦痛（スピリチュアルペイン）とは、生の無意味、無価値、虚無、孤独と不安、疎外、コントロール感の喪失、周囲への依存や負担など、多様な苦痛であるとする。

Ⅳ．研究方法

１．研究対象者

Ａ大学の学生で、2013年９月から2014年５月までの老年看護学領域実習において、Ａ病棟実習５日間を終了した４年次の学生21名とした。

２．データ収集

実習５日間あるうちの、実習第１日目の実習記録用紙と、５日間の実習終了後に提出された５日目の記録をデータとした。

３．分析方法

記録データの分析は、Berelson,B.の内容分析の手法に準じて行った。この手法は「表明されたコミュニケーション」を研究対象とすることを明言しており、その行間を読むといった複雑な要素を持たないだけに、そこに何が書いてあるのかを知ることを目的とした研究に使いやすい[7)]ということである。また、分析対象とする記述から傾向を明らかにしたり、変化を跡づけしたり、記述内容と目標を対照したりすることに活用できるということでもある。したがって、この研究目的とする１日目と５日目の学びの内容を明らかにし、それぞれの学びを比較・対照しながら考察するための参考になると考え、この分析手法を活用した。分析の手順として、実習第１日目の実習記録の内容から、「学んだこと・考えたこと・感じたこと」などの意味内容を示している単文を抽出し１記録単位とした。次いで、記述された意味内容の類似性に従って分類し、記録単位数を算出した。また、分類したひとまとまりごとにカテゴリ名をつけ、カテゴリ名の信頼性と妥当性については研究者間で繰り返し検討を

行った。実習5日目の分析も1日目の分析と同様に行い、実習1日目と5日目のカテゴリ表を作成した。次いで、2枚のカテゴリ表を比較分析するとともに、実習目標とも照らし合わせながら考察を加えた。

4. 倫理的配慮

本研究を実施するにあたり、三育学院大学倫理審査委員会の承認（審査番号14001）を得た。研究対象者には、領域実習終了後の実習成績評価が終了した時点で研究の趣旨と目的を口頭と文章で説明し研究協力の依頼をした。研究に関する同意は任意であること、拒否権があり拒否をしても成績や今後の学生生活に影響がないこと、匿名化でのデータ処理であることなども口頭と文章で説明し、同意書を専用回収ボックスに投函するよう依頼した。

Ⅴ．老年看護学実習の概要

1. 実習方法

A大学の領域別実習は3年次の9月から翌4年次の5月まで実施している。

老年看護学実習は3単位が位置づけられており、介護老人福祉施設で2単位(2週間)、緩和ケア病棟で1単位(1週間）として臨地での実習を行っている。緩和ケア実習はA看護大学の系列病院A病棟において、1単位（月～金曜日・5日間）の看護師同行実習を行っている[8]。

A病棟に入院中の患者の多くは、がん終末期で全身衰弱が進んでおり、日常の看護場面における小さな刺激によっても身体的苦痛を強いることが予想される。また、患者の意識状態は低下していても聴覚は最期まで保たれていることが多く、心身ともに衰弱した状況にある患者を不安にさせないよう、声掛けの仕方や会話ひとつにも細心の注意を払う必要がある。そのような状況にある患者の安全・安楽を考慮し、学生による単独介入はせず、すべての場面において病棟看護師に付いて実習を行っている。

2. 実習目的

高齢者の終末期を含む発達段階や健康レベル、個別的特性や環境要因などから高齢者を総合的に理解し、個別性や状況に応じた看護ニーズを考え、高齢者への援助のあり方を学ぶ。

3. 実習目標

1）終末期にある高齢者と家族が残された時間をより良く生きるための支援方法を学ぶ。
2）全人的な対象理解に基づき、援助の必要性がわかり看護の目標を明確にできる。
3）看護観・高齢者観・死生観について思索を深める。

4. A病棟実習における行動目標

1）対象者の年齢や疾患による身体的変化や身体的苦痛が説明できる。
2）対象者の心理的・社会的・霊的な側面を説明することができる。
3）対象者の身体的変化や苦痛が、日常生活に影響を及ぼすことについて説明できる。
4）対象者の日常生活を整えることの意味とその方法が説明できる。
5）対象者とその家族の全人的痛みと希望・ありたい姿について考え、述べることができる。
6）終末期にある対象者の希望を尊重するための援助の意味とその方法を説明できる。
7）自らの死生観について考え、述べることができる。
8）緩和医療に携わる他職種と看護の連携の意義について説明することができる。

5. A病院・A病棟（緩和ケア病棟）の方針

「A病棟で実習する看護学生へ」の文中から抜粋

1）痛みやその他の苦痛となる症状を緩和し、QOLを高めて、基本的ニーズを満たすケアを行う。
2）人が生きることを尊重し、「死への過程」に敬意をはらう。
3）無理な延命や意図的に死を招くことをしない。
4）最期まで患者様がその人らしく生きてゆけるように支える。
5）患者様、ご家族が持つ身体的・精神的・社会的・スピリチュアルなニーズに確実に対応する。
6）患者様が療養しているときから死別後に至るまで、ご家族がさまざまな困難に対応できるように支える。

Ⅵ．結　果

1. 研究同意書の提出があった学生は51名中43名であったが、その中から実習記録1日目と5日目の記録ともに研究目的に沿ったデータとして活用できると研究者ふたりが判断した21名分を分析データとして活用した。

2. 実習記録1日目と5日目の21名分の記録内容から、学生が学んだこと・考えたこと・感じたこととして記述している単文をすべて切り取り、1単文を1記録単位として抽出した。

3. 1日目の記録からは162記録単位が抽出され、162の記録内容を研究者間で検討しあいながら、意味内容を同じくする記録を分類した結果29のサブカテゴリが形成された。更に29のサブカテゴリの意味内容を同じくするものを分類した結果6つのカテゴリが形成された。（表1.参照）また、5日目の記録も1日目と同様に分析した結果、301記録単位が抽出され、33のサブカテゴ

リと６つのカテゴリが形成された。（表 2. 参照）

4. 1 日目の結果（表．1）に基づいて、カテゴリを【　】で、サブカテゴリを〔　〕で、カテゴリ数の多い順に文章で示す。また、各サブカテゴリを代表する最小記録単位の中から代表例を１例ずつ挙げて＜　＞で示す。

【1. 終末期ケアの実際】

このカテゴリ内では８つのサブカテゴリが形成された〔①患者の主体性を尊重する〕では、＜不安や痛みを聞き出すのではなく自ら表出するまで見守っていた＞〔②疼痛コントロールの仕方〕では、＜下腹部の痛みに対して、看護師は本人が薬を必要と感じるときを見計らって

表１．緩和ケア病棟　実習１日目の学生の学び

カテゴリ	サブカテゴリ	記録単位数
1. 終末期ケアの実際	①患者の主体性を尊重する	21
	②疼痛コントロールの仕方	20
	③症状別に応じた安楽の工夫	10
	④その人らしい生き方を支える	8
	⑤死生を意識した関わり	5
	⑥患者の残された時間への気づき	5
	⑦エンゼルケアへの気づき	4
	⑧チーム医療を知る	4
2. 観察の重要性	①身体的側面の観察の方法	20
	②基礎学習の必要性	5
	③薬の知識を持って観察	3
	④適切な観察とケア	3
	⑤患者の表情や環境を観察することの重要性	2
	⑥症状の具現化には知識が必要	1
	⑦患者の発言だけでは十分観察できない	1
3. 終末期における家族ケア	①家族と患者は同じ位置づけ	11
	②家族の心中を察する	5
	③家族から情報を得ることの重要性	2
	④家族の納得	1
	⑤家族が心の中で求めているもの	1
4. 終末期患者の身体症状	①終末期の身体的疼痛	4
	②経口摂取できない状況	3
	③意識レベルの低下	2
	④全身衰弱に伴う倦怠感	2
	⑤加齢に伴う身体機能低下	2
	⑥全身衰弱に伴う身体機能低下	1
5. 終末期患者の心理的側面	①心理的側面の把握とケア	6
	②心理的側面と身体的側面の関連	4
6. 看護の原点に立つ	①看護の原点への気づき	6
6	29	162

薬を勧めていた＞〔③症状別に応じた安楽の工夫〕では＜全身掻痒感の訴えがあるたびに念入りに軟膏を塗布し苦痛を緩和していた＞〔④その人らしい生き方を支える〕では、＜体力的に入浴が無理と思っても、患者が希望し満足が得られるのであれば安楽な体位で入浴をさせていた＞〔⑤死生を意識した関わり〕では、＜生や死について自分自身の考えを持った上でＡ病棟の実習に望むことが必要であると思った＞〔⑥患者の残された時間への気づき〕では、＜食事時間は決められた時間内ではなく、患者が起きたとき、食べられると思ったときに患者自身で決めていた＞〔⑦エンゼルケアへの気づき〕では、＜病棟にエンゼルケアの道具が置いてあった。患者にできる最後のケアがエンゼルケアであると思った＞〔⑧チーム医療を知る〕では、＜Ａ病棟では、看護師や医師、歯科医師、栄養士、ソーシャルワーカーやチャプレンなどがチームとして患者や家族に関わっていることを知った＞などの記述があった。

【2. 観察の重要性】

このカテゴリ内では７つのサブカテゴリが形成された。〔①身体的側面の観察の方法〕では、＜患者は痛みを我慢する性格だと分かったので、言葉や表情、動きを観察する必要があると思った＞〔②基礎学習の必要性〕では、＜患者に今何がおこっているのか知るためにも解剖生理・病態生理の学習や疾患の基礎知識が必要であると思った＞〔③薬の知識を持って観察〕では、＜薬の副作用が患者の日常生活にどのように影響しているのか観察する必要がある＞〔④適切な観察とケア〕では、＜適切な観察ができなければ、患者が必要としているケアは提供できない＞〔⑤患者の表情や環境を観察することの重要性〕では、＜患者の表情や生活している病室の環境を観察することからも重要な気づきがある＞〔⑥症状を具現化するには知識が必要〕では、＜衰弱するということは具体的にどういうことなのか知識がなかったので、衰弱に関して十分な観察ができていなかった＞〔⑦患者の発言だけでは十分観察できない〕では、＜患者の発言から症状を知ることができると思っていたが本当のことを知ることができなかった＞などの記述があった。

【3. 終末期における家族ケア】

このカテゴリ内では５つのサブカテゴリが形成された。〔①患者と家族は同じ位置づけ〕では、＜Ａ病棟では患者だけでなく、家族も含めて一単位として考えての対応や休養する環境を用意していた＞〔②家族の心中を察する〕では、＜衰弱によって患者の外見が変容していく姿を見た家族は悲しむだろう＞〔③家族から情報を得ることの重要性〕では、＜患者の食事が進むように家族から好みや味付けを聞いていた＞〔④家族の納得〕では、＜患者の最期は患者と家族が納得できるような方法を提供することが重要である＞〔⑤家族が心の中で求めていること〕では＜家族が必要としていることは何なのか、心の奥ではどう思っているのかと考えた上で関わっていくことが必要である＞などの記述があった。

【4. 終末期患者の身体症状】

このカテゴリでは６つのサブカテゴリが形成された。〔①終末期の身体的苦痛〕では＜患者は、がんそのものの痛みに神経障害性の痛みが加わり、焼けるような痛みがあると訴えていた＞〔②経口摂取できない状況〕では、＜がんによる全身衰弱が進んで経口摂取が困難となっていた＞〔③意識レベルの低下〕では、＜傾眠傾向で会話はできず意識レベルも低下していた＞〔④全身衰弱に伴う倦怠感〕では、＜終末期の患者は、挨拶をしたが言葉を発することも辛そうだった＞〔⑤加齢に伴う身体機能低下〕では、＜がん疾患による動きの悪さだけでなく、老化による身体機能の低下も視野に入れるように指導看護師から言われた＞〔⑥全身衰弱に伴う身体機能低下〕では、＜がん末期の全身衰弱が進み、身動きができない状態であった＞などの記述があった。

【5. 終末期患者の心理面側面】

このカテゴリでは２つのサブカテゴリが形成された。〔①心理的側面の把握とケア〕では、＜患者は、身体的苦痛は緩和されても多くの心理的苦痛を伴っているため、患者の思いを汲み取って関わっていかなければならない＞〔②心理的側面と身体的側面の関連〕では、＜身体的痛みがあると表情や気分も暗くなり、身体的痛みが緩和されると安心し表情も穏やかになるなど身体的側面と心理的側面は関係していることがＡ病棟の実習でわかった＞などの記述があった。

【6. 看護の原点に立つ】

このカテゴリではサブカテゴリも１つであった。〔①看護の原点への気づき〕では、＜患者に何かケアをしなくてはならないという自分中心の看護ではなく、看護は患者が中心でなければいけないということに気づいた＞などの記述があった。

5. 5日目の結果（表.2）に基づいて、カテゴリを【　】で、サブカテゴリを〔　〕で、カテゴリ数の多い順に文章で示す。また、各サブカテゴリを代表する最小記録単位の中から代表例を１例ずつ挙げて＜　＞で示す。

【1. 終末期ケアの実際】

このカテゴリでは５つのサブカテゴリが形成された。〔①患者と家族の思いを尊重する〕では、＜積極的治療は行わず、患者と家族が望んでいる最期を迎えられるように、両者の思いを聞き最期まで“生”に焦点を当ててケアをしていた＞〔②患者のペースに合わせる〕では、＜患者にとってＡ病棟は最期の住処である。起きたいときに起きて食べたいときに食べるというスタンスをとっていた。患者にとって時間の拘束は心身の負担であると思った＞〔③傾聴し患者に寄り添う〕では、＜看護師は患者の手をとって話を聞いていた。また、必要時患者の体を支えられるように寄り添っていた＞〔④環境を整える〕では、＜看護師は退室するとき、明るすぎないか、寒くはないかと聞きながら部屋の環境を見渡してから退室していた＞〔⑤他職種と連携し患者家族を支える〕

表２．緩和ケア病棟　実習５日目の学生の学び

カテゴリ	サブカテゴリ	記録単位数
1．終末期ケアの実際	①患者と家族の思いを尊重する	40
	②患者のペースに合わせる	30
	③傾聴し患者に寄り添う	23
	④環境を整える	3
	⑤他職種と連携し患者家族を支える	2
2．“看護とは”を考える	①全人的看護の理解	29
	②相手の立場を尊重する	20
	③無力な自分を知る	10
	④看護とはしてあげる事ではない	9
	⑤基礎学習の必要性	6
	⑥看護の目的を持つ	4
	⑦看護観を振り返る	3
3．終末期患者の身体症状	①倦怠感と疼痛	16
	②バイタルサインと身体全体の観察	12
	③呼吸困難	6
	④衰弱とボディイメージの変化	4
	⑤苦痛と笑顔	4
	⑥意識レベルの低下	3
	⑦嚥下困難	2
	⑧急変時の対応	2
	⑨便秘時の対応	1
4．患者の思いを知る	①患者の望むケア	16
	②元気になりたい	7
	③学生に配慮する患者	4
	④食べる事への思い	4
	⑤他人に迷惑をかけたくない	4
	⑥生活上の不安	3
	⑦死への意識	2
5．死を見つめる	①患者の死をとおして考える死生観	19
	②霊的苦痛	4
	③患者の死	1
6．終末期患者の社会的苦痛	①役割を遂行できない苦痛	7
	②孤立	1
6	33	301

では、＜緩和ケア病棟では医師、看護師だけでなく他の職種との連携を常にとりながら患者と家族が望む支援を行っていた＞などの記述があった。

【2.“看護とは”を考える】

このカテゴリでは７つのサブカテゴリが形成された。〔①全人的看護の理解〕では、＜Ａ病棟での実習をとおして、身体だけでなく心理的・社会的・霊的側面を統合して患者を看ることを学んだ＞〔②相手の立場を尊重する〕では、＜意識レベルが低下していてコミュニケーションをとることができなくとも、看護師は患者に対してやさしく声をかけていた。患者を一人の人として尊重することなのだと思った＞〔③無力な自分を知る〕では、＜Ａ病棟の医師から、患者に対して無力である自分を知り、患者のことを思っていろいろ考えることも看護につながるのだと教えていただいた＞〔④看護とは、してあげる事ではない〕では、＜今までは患者に上手くケアができたことで満足していたが、それは自分中心の看護であることに気がついた＞〔⑤基礎学習の必要性〕では、＜解剖生理と病態生理が理解できていなかったため、納得のいく実習ができなかったが、しっかり復習したことで患者におこっている状況を繋げて考えることができた＞〔⑥看護の目的を持つ〕では、＜Ａ病棟の実習では内科や外科との看護の違いに疑問を感じたが、看護師からそれぞれの病棟で目的があって行っていることだから、この病棟での実習の意味を考えるように言われた＞〔⑦看護観を振り返る〕では、＜今までの実習では看護というとケアをすることだと考えていたが、この実習で自分自身の看護に対する考えや姿勢などを振り返ることができた＞などの記述があった。

【3.終末期患者の身体症状】

このカテゴリでは９つのサブカテゴリが形成された。〔①倦怠感と疼痛〕では、＜患者は重篤な胆管癌を患い慢性疼痛と全身倦怠感を訴えていた＞〔②バイタルサインと身体全体の観察〕では、＜患者の身体的苦痛を知るにはバイタルサインや表情の変化、冷汗の有無など身体全体の観察が重要である＞〔③呼吸困難〕では、＜今までの実習では回復に向かう患者ばかりを看てきたが、Ａ病棟では全身衰弱が顕著に現れている人が多く呼吸困難を訴えていた＞〔④衰弱とボディイメージの変化〕では、＜患者は、徐々に体が衰弱していくことでボディイメージの変化を感じているようだった＞〔⑤苦痛と笑顔〕では、＜身体的苦痛があっても薬でコントロールできているのか、看護師と笑顔で話しをし「ありがとう」といつも回りに気を遣っていた＞〔⑥意識レベルの低下〕では、＜実習初日は動作も機敏で意識レベルもはっきりしていたが、３日目には話もできず食事も摂取できない状態になっていた＞〔⑦嚥下困難〕では、＜口の締りが悪いと訴えており、いつもより飲み込みに時間がかかっていて食べこぼしやむせが生じていた＞〔⑧急変時の対応〕では、＜看護師と一緒に患者をストレッチャーからベッドに移動させた際、プレショックが起きてしまい患者は急変した。看護師は迅速に対応していたが私は頭の中がパニックになった＞〔⑨便秘時の対応〕では、＜身体的不安の訴えでは便秘があったが下剤の服用には慎重であった。慎重になる背景には下剤を服用して下痢をした経験があるからなのだと知った＞などの記述があった。

【4.患者の思いを知る】

このカテゴリでは７つのサブカテゴリが形成された。〔①患者の望むケア〕では、＜患者の発する言葉ひとつひとつには患者の思いや感じていることが含まれているため、それらの思いを汲み取ってケアすることが大切である＞〔②元気になりたい〕では、＜患者は廊下を歩きながら、「これくらいで疲れていたら退院できないな」と話した。患者は少しでも元気になって退院したいと思っており、病気を受け入れられない様子であった＞〔③学生に配慮する患者〕では、＜痰の吸引が終わったばかりで苦しかっただろう状況で、学生の挨拶に明るく笑いながら答えてくれた。おそらく学生に気を遣ってくれたのではないかと感じた＞〔④食べる事への思い〕では、＜「食べられないのよ、どうしよう、食べないとお腹に力がはいらないのよ」と、食欲がなく食べられない状況でもなぜ食べようとするのか気になった＞〔⑤他人に迷惑をかけたくない〕では、＜患者は我慢強く弱音を吐かない方だった。自尊心が強くなるべく人の手を借りたくない様子だった＞〔⑥生活上の不安〕では、＜患者は独身で今まで一人で生きてきており、生活や病気すべてを自分で管理してきたが、今後は入院費の支払いや郵便局への振込みなどができないことを気にしていた＞〔⑦死への意識〕では、＜「みんなと話すのが楽しくて天国に行きたくないの。みんな誰しも死ぬのだからいいの」という発言から、死に近づいていることを認識しており死の受容過程であるように感じた＞などの記述があった。

【5.死を見つめる】

このカテゴリでは３つのサブカテゴリが形成された。〔①患者の死を通して考える死生観〕では、＜患者が亡くなってしまうことは患者にとって終わりであるが、家族の中で生き続ける。家族は患者を亡くした日から生きていかなければならない。人の死は終わりであると同時に始まりであると思った＞〔②霊的苦痛〕では、＜患者は孤独を感じ、自分の存在意義や生きる意味を失っていくなかで霊的苦痛を感じているのではないだろうか＞〔③患者の死〕では、＜日々衰弱が進んではいたがまだ大丈夫と思っていた。しかし翌日の朝、名前がなかった。緩和病棟では常に死が隣り合わせである＞などの記述があった。

【6.終末期患者の社会的苦痛】

このカテゴリでは２つのサブカテゴリが形成された。〔①役割を遂行できない苦痛〕では、＜患者は、家族のこと、仕事のこと、経済的なことなど役割の遂行が困難になるなど、大きな社会的苦痛を抱えていた＞〔②孤立〕では、＜患者は、人生の終末期であることを受け入れ、社会からの孤立を感じているのではないだろうか＞など

の記述があった。

Ⅶ. 考　察

１日目の結果（表1）と、５日目の結果（表2）を比較対照するとともに、実習目標も参考に加えながら考察を行った。

１．終末期ケアの実際を観察することによって学んだ患者を中心とした看護

表１・２で示すように実習１日目と５日目の記録単位数ともに【終末期ケアの実際】に属する記録が１番多く抽出された。実習１日目、A 病棟の看護師に同行し、緩和に視点を当てた〔疼痛コントロールの仕方〕や〔症状別に応じた安楽の工夫〕が挙がった。実習５日目では、〔患者と家族の思いを尊重する〕というカテゴリが１番多く挙がっている。緩和ケア病棟の実習における看護学生の学習内容の分析を行った他の研究でも、患者・家族を中心としたケアや、患者・家族の希望を尊重するケアに関する記述が多いことが述べられている[9～11]。また、本研究の１日目の〔患者の残された時間への気づき〕と、５日目の〔患者のペースに合わせる〕というサブカテゴリに着目した。この具体例を見ると、＜患者にとって A 病棟は最期の住処である。起きたいときに起きて食べたいときに食べるというスタンスをとっていた。患者にとって時間の拘束は心身の負担である＞と記述している。決められた時間内に食事介助を終えて食事量を観察し、下膳をするといった時間枠の中での入院生活は、終末期患者にとって負担である。時間枠の中で食事を終わらせなくてはならない、それは一体誰の思いであるかと考えたときに、介助する側の思いやペースになっていなかっただろうか。A 病棟の患者には残された時間は少なく、その時間がいかに貴重なものであるか、その貴重な時間は患者が主体でなければならないということに気づいたと考える。この気づきに関しては、名倉ら[12]の研究でも、学生が患者の残された時間に気づいたとき学生の姿勢は変化し、自己を中心として考えていた実習から患者へと視点を転換させたと考察している。このように患者を中心とした看護の視点は、緩和ケアだけでなく、人生の終末期を生きる療養型病床や介護施設の高齢者ケアにも共通する重要な視点である。学生のこの「自己を中心として考えていた実習から患者へと視点を転換させた」という貴重な学びを、A 大学の学生も実習をとおして体験できたことは非常に価値のあることとして評価して良いのではないだろうか。従って、今後の授業や実習指導の中で効果的に活用していくことが重要であると考える。

２．学生は自己の無力感を自覚することから看護の基本を学ぶ

【観察の重要性】〔症状を具現化するには知識が必要〕＜衰弱するということは具体的にどういうことなのか知識がなかったので、衰弱に関して十分な観察ができていなかった＞〔適切な観察とケア〕では、＜適切な観察ができなければ、患者が必要としているケアは提供できない＞など、実習１日目では【観察の重要性】に属するサブカテゴリが２番目に多く挙げられたが、５日目の記録には観察に関するカテゴリはなく、身体症状の中の観察として１部含まれるようになっていた。その代わりに【“看護とは”を考える】のカテゴリが多く挙げられていた。学生は実習１日目には看護の基本である“観察する”ことに重点をおいたが、知識不足から十分な観察ができず、適切な観察ができなければ適切なケアができないことを自覚した。そして実習は看護師同行であり、自ら積極的にケアを実践できないことからも、〔無力である自分を知る〕として無力感を表出している。＜今までは患者に上手くケアができたことで満足していたが、それは自分中心の看護であることに気がついた＞＜今までの実習では看護というとケアをすることだと考えていたが、A 病棟の実習で自分自身の看護に対する考えや姿勢などを振り返ることができた＞。看護とは、〔してあげることではない〕と気づくのである。このことに類似した分析内容としては「することだけがケアではない」として、沼沢ら[13]の終末期患者を受け持った看護学生の研究でも示されている。先に実習の概要でも述べたが、A 病棟の実習は、積極的にケアの介入ができないことから、主体的にケアの介入ができなくて看護の実習になるのだろうかと、疑問を表出する学生もいる。また、看護の基本である観察の未熟さや知識不足を自覚しいろいろな形で無力さを感じる学生もいる。しかし、そのケアのできない虚無感や無力感を体験することで、がんで衰弱し自分では何もかもできなくなった患者の苦しみに近づくことができ、学生は患者の立場に立つという看護の基本を振り返る機会になったと考える。

３．身体的・心理的・社会的・霊的側面の４側面を丁寧に看ることによって理解する全人的看護の意味

A 病棟実習における行動目標には、1）対象者の年齢や疾患による身体的変化や身体的苦痛が説明できる。2）対象者の心理的・社会的・霊的な側面を説明することができると挙げている。患者は身体的苦痛があるから緩和医療を求めて A 病棟へ入院してくるのである。必然的に身体的苦痛の緩和に関した記録数も多く抽出されていた。高橋ら[14]のターミナルケア実習での学生の学びでは、がん性疼痛など患者の身体的苦痛やその管理についての学びが弱かったとあるが、本研究では、がん終末期の身体的苦痛とさまざまな症状緩和の対処法の学びの記録が１日目と５日目の記録共に多く抽出されていた。これは、前述した行動目標 1）にある、対象者の身体的変化や苦痛が説明できるという目標に照らして、学生らが意識して目標に挙げて学ぼうとしている結果であると推測できる。加えて学生は、＜患者は、身体的苦痛は薬により緩和されても多くの心理的苦痛を伴っているため、

患者の思いを汲み取って関わっていかなければならない＞。〔心理的側面と身体的側面の関連〕では、＜身体的痛みがあると表情や気分も暗くなり、身体的痛みが緩和されると安心し表情も穏やかになるなど、身体的側面と心理的側面は深く関係していることがＡ病棟の実習でわかった＞と、心理面と身体面との関連性にも視点を広げていることが分かる。そして、心理的側面を理解するには患者の思いを知らなければならないと考えている。5日目の記録では【患者の思い】というカテゴリの記録単位数が多く、具体的な患者の思いを捉えた記述があった。また、【終末期患者の社会的苦痛】として、〔役割を遂行できない苦痛〕＜患者は、家族のこと、仕事のこと、経済的なことなど役割の遂行が困難になるなど、多くの社会的苦痛を抱えていた＞＜患者は、人生の終末期であることを受け入れ社会的孤立を感じているのではないだろうか＞などの記述からは、社会から孤立し、最期はひとりで逝かなければならない淋しさや悲しみは、心理面にも大きく作用することを感じ取っている。そして、4つ目の霊的側面は、どのように把握したら良いのか分からないという学生が多いが、【死を見つめる】カテゴリで、＜患者は孤独を感じ、自分の存在意義や生きる意味を失っていくなかで霊的苦痛（スピリチュアルペイン）を感じているのではないだろうか＞と記述している。学生はがんの痛みや呼吸苦に耐えながら死と向き合う患者の姿を目の当たりにし、その痛みや苦しさを学生なりに追体験し、そのような状況のときにどういうことを思うのか、という自分自身への問いかけの中に霊的苦痛を見出したのではないかと考える。本郷らは[15]、スピリチュアルケアの授業を終了した後に提出した学生のレポート内容を分析し、スピリチュアルケアの授業が実習する学生の思考の中で統合され、痛みの共感や命への感性を高めることに結び付けていってほしいと述べている。今回の研究では、身体的・心理的・社会的側面は、それぞれ受け持ち患者をとおして学生自身の思考の中で追体験しながら考えていることが記録から見て取れたが、捉えようのない霊的（スピリチュアル）側面についての理解は学生にとって特に難しいと考えられる。従って、霊的側面の看かたを学生に示していくには、指導する側の感性や内面的な資質に加えて、霊的な部分を語れるように専門知識の強化が必要ではないかと考える。

４．患者の死をとおして意識する死生観と看護学生としての成長

実習１日目の記録では、【緩和ケアの実際】の中で〔患者の残された時間への気づき〕と〔エンゼルケアへの気づき〕として挙がっていたが、5日目の記録では、【死を見つめる】として大きくカテゴリ化され、〔患者の死をとおして考える死生観〕＜患者が亡くなってしまうことは患者にとって終わりであるが、家族の中で生き続ける。家族は患者を亡くした日から生きていかなければならない。人の死は終わりであると同時に始まりであると思った＞と記述されていた。また、受けもった患者が亡くなったことを知った学生は、＜日々衰弱が進んではいたがまだ大丈夫と思っていた。しかし翌日の朝、受け持ち患者の名前がなかった。Ａ病棟では常に死が隣り合わせである＞と、死は遠いものと思っていた学生が、死を身近に感じた瞬間であると感じ取れる記述である。学生は死に逝く患者を眼の前にして、患者と家族の気持ちを追体験して泣き、昨日まで話をしていた患者が突然亡くなってしまうという辛さから泣くこともある。そのような体験をとおして、命の尊さを知り、悲嘆を表出している患者の家族と自分の家族を重ねながら自らの“生”を大切にすることを自覚し、他者への思いやりや慈しみの心を養うと考える。花子ら[16]は、緩和ケア病棟実習前後の学生の死生観の変化を学生の語りから分析しており、実習前は、「死に対して想像がつかない、考えることができない、怖いという感覚的なイメージで捉えていたが、実習後は、「死ぬということに対して考えるようになった、生きていることに感謝している、人との関わり一つひとつに感謝できるようになった、生と死はつながっているなどと、死に対する辛さや恐怖以外のことが感じられるようになっていたと述べている。その他にも緩和ケア病棟実習を行う学生の死生観に関する実態調査は数多くなされている[17～20]が、石田[21]は、看護学生の死生観構築を目指した教育方法の研究で、学生が臨床に従事したときに患者の死と向き合える看護力を身につけることができるように、教員は看護活動の礎を築く役割があるとも述べている。臨床現場で看取りを経験した看護師やホスピスに従事する看護師の悲嘆とその関連要因を調査した研究でも、心身ともに疲れ果てて仕事に対する意欲を喪失しているところに断続的に訪れる患者の死は、より強いストレスを看護師に与え、強い悲嘆反応を喚起するのだと述べている[22]。これらのことからも、Ａ病棟での体験から得た学生の学びを学習の成果として発展させていくためには、「その現象から何を学んだのか」という肯定的な意味づけや看護学生としての成長を促せるような方向づけが大切ではないかと考える。

Ⅶ．結　語

Ａ病棟で実習した学生の実習第１日目の記録と５日目の記録を分析した結果、学びの内容として以下の４項目の学習内容が明らかになった。

1. 学生は、Ａ病棟の実習で終末期患者への看護を実際に観察することによって、自己を中心とした看護から患者中心の看護を学んでいた。
2. 学生は、自己の無力感を自覚することで患者の立場に立つという看護の基本を学んでいた。
3. 学生は、終末期患者の、身体的・心理的・社会的・霊的側面の４側面を丁寧に看ることによって、全人的看護の意味を学んでいた。
4. Ａ病棟での実習は、学生が生と死を見つめる機会と

なり、看護学生としての成長の一助となっていた。

以上のことから、A 病棟での同行実習における学びの内容が明らかとなり、今後の実習指導のあり方や授業との関連に示唆を得ることができたのではないかと考える。

Ⅷ．本研究の限界と課題

A 病棟で実習した学生の学びの内容を明らかにした結果、今後の実習指導のあり方と老年看護学の授業展開について示唆を得ることができたと考えるが、今回は 21 名という対象数の少ない分析であった。今後は、対象数を増やし同様の研究を重ねる必要があるとともに、同行実習でもこのような学習成果が明らかになったということは、実際の指導にあたってくれる A 病棟看護師たちの指導力と大いに関係しているのではないかと考える。従って、今後は病棟看護師たちが、どのような視点で学生の実習指導にあたっているのか明らかにしていきたい。

■謝　辞

本研究を行うにあたり、ご協力いただいた A 大学 4 年生の皆さまに感謝申し上げます。また、病棟での日々の看護業務に加え、学生の実習指導をしてくださった A 病棟師長をはじめ、臨床指導者や看護師の方々にも深く感謝いたします。

■引用文献

１）内閣府：平成 25 年版，高齢社会白書，第 1 章 , 高齢化の状況 , 第 1 節高齢化の状況 .http://www8.cao.go.jp/kourei/whitepaper/w2014/gaiyou/s1_1.html.2014/12/6.
２）A 大学履修要項 ,P15,2014.
３）前掲書 2),P218-219.
４）厚生労働省ホームページ ,WHO（世界保健機関）, 緩和の定義 2002. http://www.hpcj.org/what/definition.html/2014/12/14.
５）全人的ケア http://terminalcare.kenkou-bank.com/2014/12/14.
６）村田久行：終末期がん患者のスピリチュアルペインとそのケア－アセスメントとケアのための概念的枠組みの構築 , 緩和医療学 5(3),157-169,2003.
７）舟島なをみ:質的研究への挑戦 , 第 2 版第 3 刷 ,40-80, 医学書院 ,2012.
８）前掲書 2),P218-219.
９）山手美和：緩和ケア実習を行った看護学生の“緩和ケア”に対する捉え方の変化，国立看護大学校研究紀要 , 第 13 巻 , 第 1 号 ,37-44,2013.
10）内海文子，松本幸子，片穂野邦子他：ホスピス病棟見学実習における看護学生の学習内容―実習記録の内容分析から―, 長崎県立大学長崎シーボルト大学, 看護栄養学部紀要，第 7 巻 ,45-52,2006.
11）松本幸子，内海文子，高比良祥子他：成人看護実習に「臨死期のケア」討議を取り入れた学習方法からの学び―実習記録内容の分析から―，県立長崎シーボルト大学，看護栄養学部紀要，第 6 巻，35-42,2005.
12）名倉真砂美，森　京子：緩和ケア実習における学生の学びに関する研究，三重県立看護大学紀要 ,Vol,13, 47-52,2009.
13）沼沢さとみ，小林美名子，藤田あけみ他：終末期にある患者を受け持った看護学生の学習成果，山形保健医療研究，第 6 号，55-62,2003.
14）高橋圭子，荒木美和：ホスピス・緩和ケア病棟におけるターミナルケア実習での学生の学び―看護の原点や本質をつかんだと総括された基となる日々の実習記録の分析―，愛知医科大学看護学部紀要，第 3 号 ,19-31,2004.
15）本郷久美子，後藤佳子，遠田きよみ，山口道子：学生が学んだスピリチュアルケアの要素―科目「スピリチュアルケア」の学生レポートの分析から―, 三育学院大学看護学部紀要 , 第 4 巻 , 第 1 号 ,31-39,2012.
16）花子紀子，隈部直子，梶原身和子他：緩和ケア実習前後の看護学生の死生観の変化―看護学生の語りの分析―，日本看護学論文集，看護教育 , 第 42 回 ,42-45,2012.
17）瀬川睦子，原頼子：終末期看護実習における死生観構築と共感性育成の効果的指導川崎医療福祉学会誌，Vol.15,No15,141-147,2005.
18）石田順子，石田和子：看護学生の死生観に関する研究，桐生短期大学紀要，第 8 号 ,109-15,2007.
19）園田真利子，上原充世：ターミナルケアの授業における学生の死生観に関する検討，鹿児島純心女子大学看護栄養学部紀要，Vol.11,21-35,2007.
20）上田雅代子，上田伊津代，畑野富美他：看護学生の緩和ケア病棟における実習での学び―死生観・看護観のレポートからの分析―，関西医療大学紀要 ,Vol.6,51-58,2012.
21）石田美和：看護学生の死生観構築を目指した教育方法及び内容の検討，日本看護医療学会誌 ,Vol.10,No.2,20-28,2008.
22）藤枝政継，松島英介，上木正人他：ホスピスに従事する看護師の悲嘆とその関連要因―バーンアウトとソーシャル・サポートに着目して―，緩和医療学，Vol.9,No.4,59-67,2007.

■参考文献

１）A 大学領域別看護実習要項

研究報告

A 町における高齢者の生活実態と精神的自立性

鶴岡章子[1]　篠原清夫[1]　安ケ平伸枝[1]　浦橋久美子[1]
関本真奈美[1]　岩崎裕子[1]　渡辺清美[1]　吉田香里[2]

要旨：本研究の目的は、A 町（高齢化率 33.3%）高齢者の生活実態と精神的自立を調査し、地域包括ケアシステムを検討するための示唆を得ることであった。調査票調査（2,346 名）の結果、以下の点が明らかになった。1）後期高齢者が多いが、要支援・要介護認定者が少なかった。しかし非認定高齢者の 36.1% は二次予防対象者であった。2）二次予防対象者の生活機能は要支援・要介護者に近い傾向を示していた。またうつ予防リスクを抱える高齢者が多かった。3）一般高齢者の老研式活動能力指標（IADL）は加齢とともに緩やかに低下し、二次予防対象者は急激に低下した。4）A 町の高齢者は高血圧が多く、要介護認定者は認知症が多かった。5）二次予防対象者の精神的自立性は、要支援認定者に近い傾向を示していた。精神的自立性は、経済的ゆとり、友人・知人に会うこと、趣味や生きがい、グループ参加活動により違いが生じていた。以上の点から、A 町においては、高血圧、うつ予防、二次予防対象者問題に関する地域包括ケアシステムを構築していく必要があると考える。

キーワード：高齢者、生活機能、精神的自立性、地域包括ケアシステム

The Life Style and Mental Independency of the Elderly Population in A-Town

Shoko TSURUOKA[1], Sugao SHINOHARA[1], Nobue YASUGAHIRA[1], Kumiko URAHASHI[1],
Manami SEKIMOTO[1], Yuko IWASAKI[1], Kiyomi WATANABE[1], Kaori YOSHIDA[2]

Abstract：The main objective of the present study is to gain a useful perspective and ideas for promoting an inclusive community health care system in A-town through the research on the elderly population in the town, studying their life style and mental independency.

We conducted a questionnaire style survey (2,346 responses), and its analysis showed the following findings; (1) considering the large number of the elderly population in the town, the number of people who hold the certificate of the governmental long-term care program is comparatively small. However, 36.1% of the people who do not hold the certificate are the people eligible for the secondary level of the prevention program. (2) the life style of the “secondary level” people have similar tendencies as those of who hold the certificate. And there are many in the “secondary level” people who carry the risk for depression. (3) the instrumental activities of daily living (IADL) of the general population of the elderly in the town gradually went down due to aging, and for the “secondary level” people, they rapidly went down. (4) many of the elderly in town have high blood pressure problems, and among the people who hold the certificate of the governmental long-term care program, there are many who are diagnosed with dementia. (5) the mental independency among the “secondary level” people show similar tendencies as those of the certified people. The level of the mental independency varies according to their financial situation, number of times they see their friends and acquaintances, their hobbies or things they enjoyed doing and participation in the group activities in the community.

Having considered these findings, we concluded that in the A-town, there is a specific need for high blood pressure and depression-prevention, and the secondary level people to construct an inclusive care system.

Key words：elderly population, life style, mental independency, inclusive community health care system

1　三育学院大学 看護学部　School of Nursing, Saniku Gakuin College
2　千葉県大多喜町保健福祉課　Health and Welfare Section, Ohtaki Town Government Office

Ⅰ．研究の背景

わが国の高齢化率は24.1％（2012）に上昇し、今後総人口は減少する一方、高齢者人口は着実に増加すると予測されている[1)]。

本研究対象地域は関東地方Ｂ県にあるＡ町で、人口約１万人の中山間地域に位置する町である。Ａ町のような地方の規模が小さい自治体の多くでは過疎化問題を抱えているが、Ａ町も同様に過疎化が進行しており、Ａ町の高齢化率はすでに33.3％（2012）に達し[2)]、国より約20年も早く超高齢化社会に突入している。また、Ａ町では国と同様に核家族化が進行し（平均世帯人員2.62：2012）、今後家族内におけるケア力の減少がうかがわれる。さらに、国民健康保険加入者における医療費がＢ県内においても上位にあること[3)]や、2012年より町内医療機関の閉院から無医地区をかかえていることなどにより、Ａ町のニーズに合致した高齢者の健康づくりと介護予防対策の促進が喫緊の課題となっている。

わが国の高齢化率が30％に達するといわれている2025年を目標とした地域包括ケアシステムの実現に向け、厚生労働省は2008年に地域包括ケア研究会を設置した。地域包括ケア研究会による報告書のなかに、「地域包括ケアシステムは、高齢者が介護を必要とする状態となっても、その人らしい生活を自分の意志で生活できるように高齢者の尊厳を支え、できる限り住み慣れた地域で在宅を基本とした生活の継続を支援することを目指している。そして、そのシステムを提供するために必要なことの一つが、自助・互助・共助・公助の役割分担の確立と強化である。」[4) 5) 6)]と述べている。自助とは自らの選択に基づき自分らしく生きるためのセルフケアの取り組みであり、互助とは家族や親戚・近隣住民などとの助け合いによる住民主体のサービスやボランティア活動である。そして、介護保険サービス等の共助と、保健医療サービスの公助がある。このように地域には多くの資源が存在するが、これらの多くが断片化していることが課題となっている。今後、自助や互助は、共助や公助の公的なサポートを補完するものではなく、自助と互助を含め有機的に連動して提供されるようなケアシステムを構築することが求められている[4) 5) 6)]。

Ａ町は「第６期介護保険事業計画」の策定に向け、2014年２月に65歳以上高齢者を対象とした「日常生活圏域高齢者ニーズ調査」を実施した。この調査は厚生労働省がモデル事業として開始したもので、生活圏域にある介護保険被保険者の実態・課題・ニーズを把握し、不足している施策やサービス等を分析し疾病予防や介護予防の視点も含めた各種の政策提案、そして実行につなげていくことが目的となっている[7)]。住み慣れた地域で安心して暮らすことを実現するための地域づくりやまちづくりの施策を地域住民に対する公共のサービスと結びつけていくためには、画一的なシステムづくりではなく、その地域の自主性・主体性が求められ、そして地域特性や地域の状況に応じて優先的に取り組む事項を明らかにする必要がある。さらに、地域包括ケアシステムの構築において最も根底となる住民の自助能力と住民間の互助を明らかにすることも必要である。

高齢者の自助を高齢者の自立と捉えるならば、高齢者の自立には、「生活的自立」「経済的自立」「精神的自立」の３つの側面がある。高齢者の自立を「生活的自立」「経済的自立」の側面から捉えると、年齢と共に身体的な衰えを伴い退職する高齢者の自立は困難である。しかし、高齢者が身体的な衰えを受容し、積極的に他者の援助を得ることで適応できると判断した場合、「生きがい」をもち自分らしく生きる（自己実現）ことを追求することが可能となり、高齢者の自立には「精神的自立」は必要不可欠な課題であると考える。

以上より、Ａ町における高齢者の自助および互助の特徴を、精神的自立による分析から捉えることが可能であると考えた。そして、Ａ町の「日常生活圏域高齢者ニーズ調査」を本学が共同で実施することにより、得られたデータを高齢者の視点から分析し、Ａ町のニーズを踏まえた地域包括ケアシステムを検討するための基礎資料を得ることを目的として本研究に取り組む。

Ⅱ．研究目的

Ａ町に居住する65歳以上の高齢者を対象に行う「日常生活圏域ニーズ調査」をとおして、高齢者の生活実態と精神的自立を明らかにすることにより、Ａ町における地域包括ケアシステムを検討するための示唆を得る。

Ⅲ．用語の説明

精神的自立性

精神的な健康の一側面と考えられる精神的自立性について鈴木ら[8)]は、自分の生き方や目標が明確になっており（目的指向性）、その目標に向かって生きていくことが精神的自立を保証する要件であると述べ、精神的自立性の構成概念は目的指向性と自己責任性を下位概念とする構造であり、精神的自立性を測定する尺度は、目的指向性と自己責任性を測定することが求められるとし、検討した結果「精神的自立性尺度」を開発している。精神的自立は、自分自身が物事を判断し決定する責任を持つ自己責任性と、自分の生き方や目標を明確に持つ目的指向性を求める。精神的自立性尺度は８項目からなり、「そう思う」～「そう思わない」の４段階で回答を求め測定する。

Ⅳ．研究方法

１．研究対象

Ａ町に居住する65歳以上の高齢者3,491名であり、住民基本台帳より抽出する。

２．調査期間

2014 年 2 月 10 日～ 24 日

３．調査方法

記名式調査票を用いた郵送調査を行った。A 町が第 6 期介護保険事業計画の策定を目的に実施する「日常生活圏域ニーズ調査」の調査項目に、「高齢者の精神的自立性」に関する調査項目を加えた調査票を作成した。調査の目的や趣旨、調査方法、および町と本学による共同研究であることの説明・依頼文を添付し、A 町役場より対象者個人へ返信用封筒とともに郵送した。調査期間は約２週間であった。

なお、厚生労働省が正確なデータを収集する目的で作成した記名式調査票を推奨しているため[7]、A 町も記名式で調査を行った。

４．調査内容

B 県 A 町が実施する日常生活圏域ニーズ調査

本調査は、主に厚生労働省が作成した質問を用いる[7]。

調査項目は以下のとおりである。

【属性】

【運動・閉じこもりについて】

普段の運動や外出の状況に関する項目

【転倒予防について】

転倒の可能性に関する項目

【口腔・栄養について】

身長・体重、嚥下、歯の状態やケアに関する項目

【物忘れについて】

物忘れの状態に関する項目

【日常生活について】

日常生活動作（ADL）の状態に関する項目

【社会参加について】

友人・知人とのつながりや地域活動への参加等に関する項目

【健康について】

心身の健康状態や受診状況に関する項目

【精神的自立性】

精神的自立尺度より以下の 8 項目

「趣味・楽しみの有無」「人生の目標の有無」「夢中になれることの有無」「人のためになることをしたいか否か」「自分で判断しての行動をとる」「他人の意見に流されない」「自分の意見や行動に責任を持つ」「自分の考えに自信を持っている」

５．分析方法

A 町における「日常生活圏域ニーズ調査」に関する基本的情報を、記述統計、クロス集計により分析する。また精神的自立に関しては以下の方法を用いて分析する。なお収集したデータは、IBM SPSS ver.22 を用いて解析する。

(1)「精神的自立性尺度」得点の妥当性と信頼性

精神的自立性尺度は 18 歳から 79 歳までの調査が開発者によって実施されており[8) 9)]、信頼性、妥当性が検証されているが、それ以上の年齢を含むデータにおいても信頼性、妥当性があるかについて明らかにするため、探索的因子分析により構成概念の妥当性、クロンバックの α 係数により信頼性（内定整合性）を確認し、得点化を行う。

(2)「精神的自立性尺度」と属性との関連性

「精神的自立性尺度」と属性との関連を見るため、性別、年代、経済状況別の平均値を t 検定、一元配置分散分析により比較する。

(3)「精神的自立性尺度」とネットワークとの関連性

「精神的自立性尺度」とネットワークの関連の強さを見るため、性別、年代、経済状況別の平均値を t 検定、一元配置分散分析により比較する。

(4)「精神的自立性尺度」と社会的信頼、グループ活動参加との関連性

「精神的自立性尺度」と社会的信頼、グループ活動との関連の強さを見るため、社会的信頼得点、グループ活動参加と精神的自立尺度得点との Pearson の積率相関係数（r）、Spearman の順位相関係数（ρ）を求める。

Ⅴ．倫理的配慮

本調査は A 町が「第 6 期介護保険事業計画」の策定に向け、65 歳以上高齢者を対象とした「日常生活圏域ニーズ調査」の一環として実施する。そのため、調査の趣旨や目的は A 町が作成し対象へ送付する説明・依頼文により説明され、本学と共同して行う調査であることを加筆した。対象者が 65 歳以上の高齢者であることを踏まえ、説明・依頼文の内容は簡潔にした。

調査への協力は任意であり、調査票の提出をもって研究協力への同意を得たものとする。

厚生労働省の推奨している記名式調査票を用いてデータ収集を行うが、得られたデータは A 町の個人情報保護条例に基づき適正に取り扱う。

本学が分析する項目においても、データはすべて統計的に処理し、個人が特定されることはないなど、守秘義務を厳守する。調査で得たデータは研究以外には使用しない。研究結果は学会への発表や本学紀要への投稿を予定しているが、その際も個人が特定されることはないことを文書で説明する。

本学がデータを分析する際は、電子データを教員の各研究室（鍵のかかる保管場所）で、研究終了時まで保管する。研究終了後には、再生できない形でデータを破棄する。

A 町が実施する「日常生活圏域ニーズ調査」に、本学が調査項目を追加した。対象者が 65 歳以上の高齢者であることを考え、追加項目は最小限にとどめ対象者への負担を考慮した。

なお本研究は、本学倫理審査委員会による承認を受け実施された（三育学院大学倫理審査委員会 2014 年 1 月承認）。

Ⅵ．結果

１．回収率と属性

配付数は 3,491、回収数 2,346 で、回収率 67.2％であった。調査票への記入者は、本人が原則であったが、家族 18.2％（427 名）、その他 0.8％（18 名）が存在した。

対象者の平均年齢は 78.4 歳（65 ～ 106 歳 s.d.=8.1）、男性 43.3％（1,015 名）、女性 56.7％（1,331 名）であった（図 1）。

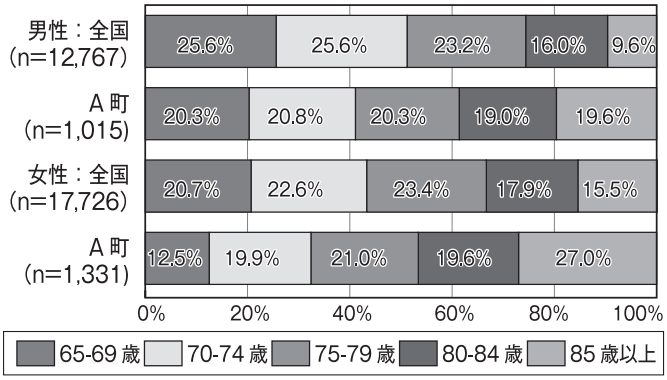


図１．年齢構成

現在の介護認定状況は「要支援」10.8％（19 名）、「要支援」21.8％（43 名）、「要介護」12.5％（58 名）、「要介護」22.6％（62 名）、「要介護」31.4％（32 名）、「要介護」41.1％（25 名）、「要介護」51.0％（24 名）で、回答者全体の 11.2％（263 名）が介護保険を利用していた（図 2）。

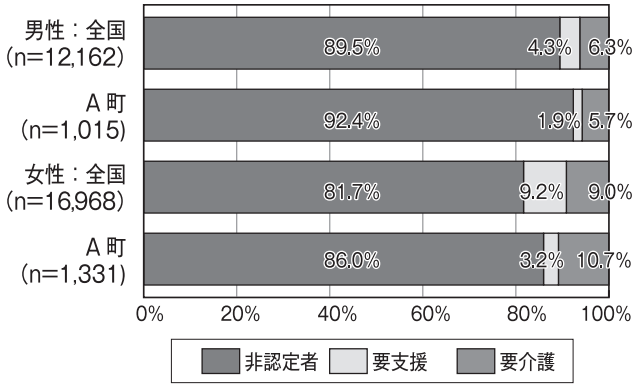


図２．介護認定状況

世帯構成は「一人暮らし」12.8％（300 名）、「2 人暮らし」27.5％（644 名）、「3 人以上」42.5％（998 名）、「その他」2.6％（62 名）、「無回答」14.6％（342 名）であった（図 3）。

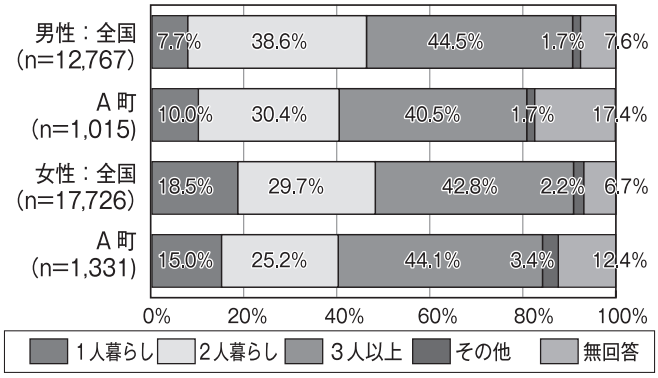


図３．世帯構成

２．生活機能評価

厚生労働省による調査項目に基づき、A 町高齢者の生活機能について、運動器リスク・閉じこもり予防リスク・転倒リスク・栄養リスク・口腔リスク・認知症予防リスク・認知機能障害・うつ予防リスク・虚弱リスクの非該当者（＝リスクなし）の割合をみた。

その結果、各リスクの非該当の割合を全体的にみると一般高齢者が最も高く、次いで二次予防対象者、要支援認定者、要介護認定者の順になっており、それぞれの認定レベルを反映した結果となっていた（図 4）。栄養リスクなしの割合は一般高齢者 100％（1,215 名）、二次予防対象者 85.9％（590 名）、要支援認定者 75.8％（47 名）、要介護認定者 71.6％（144 名）で全体的に高く、問題を抱える高齢者は少なかった。一方、うつ予防リスクなしは一般高齢者 66.2％（804 名）、二次予防対象者 28.8％（198 名）、要支援認定者 19.4％（12 名）、要介護認定者 14.9％（30 名）で全体的に低く、相対的に問題を抱える高齢者が多かった。運動器リスクなしは一般高齢者 100.0％（1,215 名）、二次予防対象者 31.6％（217 名）、要支援認定者 22.6％（14 名）、要介護認定者 8.5％（17 名）、転倒リスクなしは一般高齢者 83.0％（1,008 名）、二次予防対象者 35.5％（244 名）、要支援認定者 12.9％（8 名）、要介護認定者 19.9％（40 名）で、一般高齢者とそれ以外の高齢者の差が大きかった。全般的に一般高齢者と比べ、それ以外はリスクを抱える高齢者が多いことがわかった。

また二次予防対象者は一般高齢者と比べると、全ての生活機能リスクなしが減っており、リスクの状況は一般より要支援・要介護高齢者に近い傾向を示していることが図 4 からわかる。

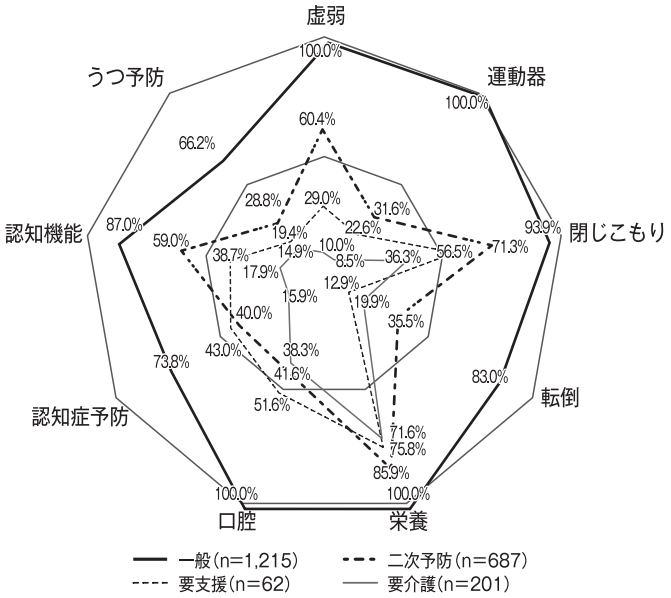


図４．生活機能（非該当・リスクなしの割合）

手段的自立・知的能動性・社会的役割からより高次の生活機能の評価を行なうことを目的とした老研式活動能力指標（IADL: Instrumental Activity of Daily Living 手段的日常生活動作能力）により得点を求めた。その

結果を年代別みると、一般高齢者は 70-74 歳が最高で 12.1、85 歳以上が最低で 11.2 であった。二次予防対象者も 70-74 歳が最高で 10.9、85 歳以上が最低で 8.1 であった。要支援認定者も 70-74 歳が最高で 9.5、85 歳以上が最低で 6.2 であった。要介護認定者は 65-69 歳が最高で 8.0、85 歳以上が最低で 2.6 であった。以上の結果を見ると、加齢とともに得点が下がる傾向があった（図 5）。ただし、一般高齢者は年齢とともに活動能力が急激に低下するわけではないこと、それに対し二次予防対象者は一般と比べ加齢とともに活動能力が急激に低下することが年齢別にプロットされた図より示唆された。

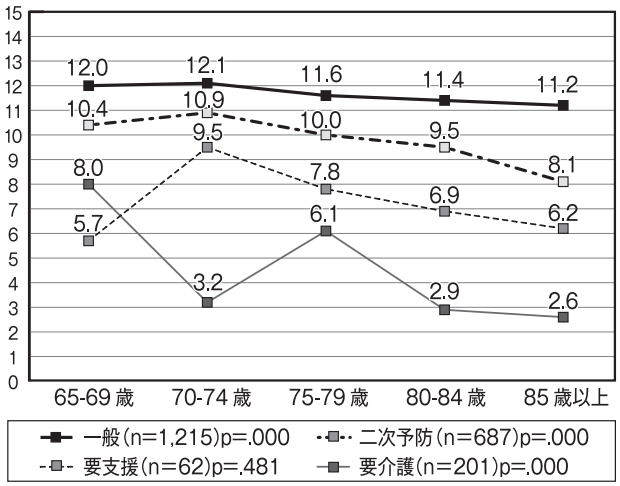


図 5. 老研式活動能力指標（IADL）(p は分散分析結果)

3．治療中・後遺症のある病気

A 町高齢者に対し、「現在治療中、または後遺症のある病気はありますか」と尋ねた結果、高血圧が最も多く、一般高齢者 42.9%（521 名）、二次予防対象者 47.2%（324 名）、要支援認定者 56.5%（35 名）、要介護認定者 37.8%（76 名）であった。目の病気も相対的に多く、一般高齢者 10.6%（129 名）、二次予防対象者 21.3%（146 名）、要支援認定者 32.3%（20 名）、要介護認定者 15.9%（32 名）であった。筋骨格の病気（骨粗しょう症、関節症等）も多い傾向にあり、一般高齢者 10.5%（127 名）、二次予防対象者 23.0%（158 名）、要支援認定者 25.8%（16 名）、要介護認定者 19.9%（40 名）であった（図 6）。

全般的にみると一般高齢者は、二次予防対象者や要支援・要介護認定者と比べると、病気を抱えるとした人は少ないことが改めて明確になった。ただし認定状況にかかわらず、全体として高血圧が多いこと、要介護認定を受けている高齢者は認知症の問題を抱える人が多く 22.9%（46 名）存在することもわかった。

認定状況別にみると、一般高齢者では高血圧が最も多く 42.9%（324 名）、次いで多い順に糖尿病 12.2%（148 名）、目の病気 10.6%（129 名）、筋骨格の病気 10.5%（127 名）、脂質異常症 7.7%（94 名）であった。

二次予防対象者は、多い順に高血圧 47.2%（324 名）、筋骨格の病気 23.0%（158 名）、目の病気 21.3%（146 名）、心臓病 15.9%（109 名）、糖尿病 11.6%（80 名）であった。要支援認定者は、高血圧 56.5％（35 名）、目の病気 32.3％（20 名）、筋骨格の病気 25.8%（16 名）、心臓病 22.6%（14 名）、腎臓・前立腺の病気 17.7%（11 名）であった。

要介護認定者は、高血圧 37.8%（76 名）、認知症 22.9%（46 名）、筋骨格の病気 19.9%（40 名）、心臓病 16.9%（34 名）、目の病気 15.9%（32 名）であった。

高血圧の割合に男女差はみられず、年代別にみると 80-84 歳（57.2%[231名]）で最も多く、65-69 歳（35.8%[125 名]）で有意に少なかった（χ^2=42.69 d.f.=4 p=.000）。

4．精神的自立性

高齢者においても本尺度が使用可能かどうか構成概念の妥当性を確認するため因子分析を行った。因子抽出法は最尤法、因子の回転としてプロマックス法を用いて分析を行った結果、2 因子が抽出され、先行研究と同様に「目的指向性」と「自己責任性」の因子が見出された（表 1）。またクロンバックの α 係数により信頼性（内定整合

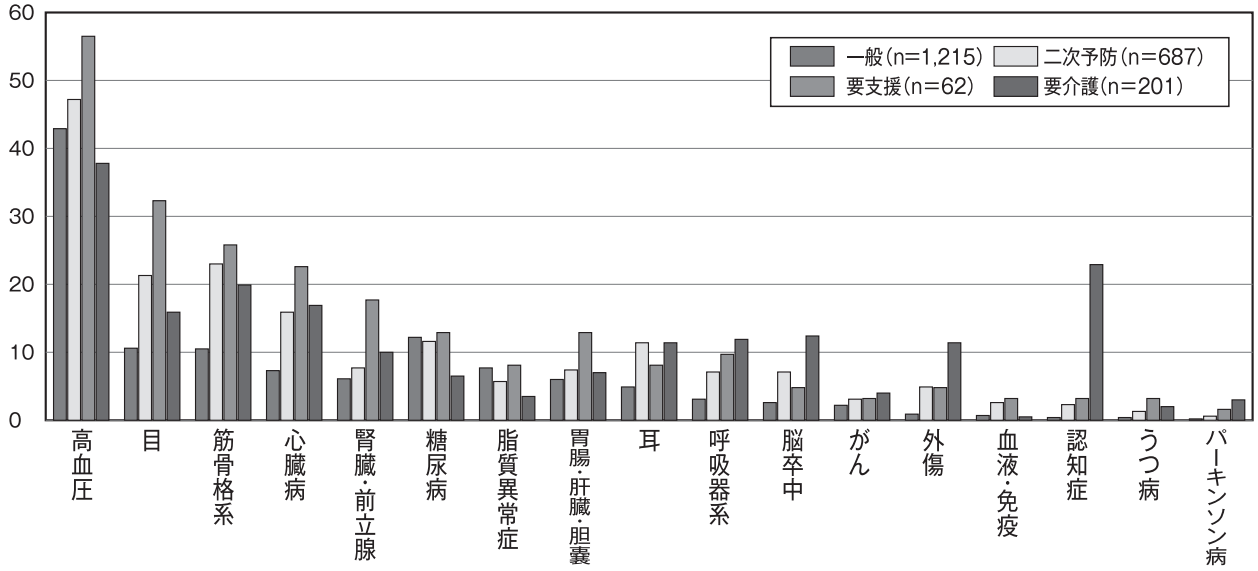


図 6. 治療中・後遺症のある病気

性）を確認したところ、α =.870 であったので、本研究においても精神的自立性尺度は使用可能と判断した。

表１．精神的自立性項目の因子分析結果（因子負荷量）

項目	第1因子	第2因子
①趣味や楽しみ、好きでやることをもっている	0.779	0.005
②これからの人生に目的をもっている	0.719	0.085
③何か夢中になれることがある	0.907	-0.096
④何か人のためになることがしたい	0.568	0.150
⑤人から指図されるよりは自分で判断して行動する方だ	0.093	0.612
⑥状況や他人の意見に流されない方だ	-0.004	0.654
⑦自分の意見や行動には責任をもっている	0.049	0.803
⑧自分の考えに自信をもっている	-0.049	0.825
寄与率	52.8%	15.1%

因子抽出法：最尤法
回転法：Kaiser の正規化を伴うプロマックス法

A 町高齢者の精神的自立性得点の平均値を求めた結果、全体平均 24.71（s.d.=7.17）、男性 25.31（s.d.=5.00）、女性 24.21（s.d.=5.26）であった。性別得点を比較するため t 検定を実施した結果、男性の精神的自立性得点が有意に高かった（表 2）。

年代別に見た結果、65-69 歳 25.89、85 歳以上 22.54 で、一元配置分散分析に結果、年齢が若いほど有意に高かった。また介護等の認定状況別では、一般者 26.06、要介護 18.74 で、認定を受けている高齢者ほど低く、一般者が最も高かったが、二次予防対象者 23.66 と要支援 23.09 との間には、Tukey の HSD 検定の結果、統計的有意差は見られなかった。

「現在の暮らしの状況を経済的にみてどう感じていますか」と尋ねた結果別に、精神的自立性得点を見た結果、「ゆとりがある」27.10 で最も高く、「苦しい」23.73 で最も低く、一元配置分散分析に結果、経済状況による違いが見られた。

ネットワークとしての友人・知人に関して、「友人・知人と会う頻度はどれくらいですか」と質問した結果と精神的自立性得点の関連を見たところ、「週 4 回以上」の高齢者は 26.78 で有意に得点が高く、会う回数が少なくなるほど精神的自立性の得点が低くなっていた。会う回数だけでなく、「この 1 ヶ月間、何人の友人・知人に会いましたか」という人数の回答別に得点を見た結果、「10 人以上」26.68 で最も高く、会う人数が少なくなる

表２　精神的自立性得点の比較

独立変数	項目	n	mean	s.d.	t	F	d.f.	p
性別	男性	778	25.31	5.00	4.36		1693	0.000
	女性	917	24.21	5.26				
年代	65-69 歳	331	25.89	4.21		25.72	4, 1690	0.000
	70-74 歳	413	25.69	4.04				
	75-79 歳	371	25.05	4.78				
	80-84 歳	258	23.86	5.96				
	85 歳以上	322	22.54	6.25				
認定状況	一般者	982	26.06	4.00		22.346	3, 1620	0.000
	二次予防対象者	473	23.66	5.37				
	要支援	43	23.09	5.94				
	要介護	126	18.74	6.60				
経済状況	苦しい	309	23.74	6.01		14.85	3, 1614	0.000
	やや苦しい	657	24.25	4.95				
	ややゆとりがある	569	25.49	4.86				
	ゆとりがある	70	27.10	4.69				
友人・知人と会う頻度	会っていない	159	20.23	6.63		36.56	5, 1640	0.000
	年に数回	306	24.21	4.71				
	月１～３回	412	24.82	4.87				
	週１回	199	25.32	4.78				
	週２～３回	356	25.42	4.78				
	週４回以上	214	26.78	4.08				
会った友人・知人数	０人	176	20.76	6.84		57.80	4, 1627	0.000
	１～２人	363	23.22	5.27				
	３～５人	449	24.96	4.58				
	６～９人	220	25.73	4.29				
	10 人以上	424	26.68	4.01				
家族・友人の相談にのる	はい	1326	25.82	4.22	432.64		15.13	0.000
	いいえ	347	20.47	6.23				
若い人に話しかける	はい	1366	25.64	4.41	13.49		388.29	0.000
	いいえ	314	20.64	6.22				
趣味	あり	1305	26.08	4.09	19.38		469.91	0.000
	なし	364	19.85	5.75				
生きがい	あり	1416	25.71	4.32	16.51		270.52	0.000
	なし	232	18.85	6.08				
うつ予防判定	注意	670	22.38	5.74	15.51		1120.34	0.000
	非該当	936	26.37	4.01				

t 検定は対応のない両側検定

ほど有意に得点は低くなっていた。

精神的自立性得点は、趣味がある人（26.08）、生きがいがある人（25.71）、うつ予防判定で非該当の人（26.37）は高く、そうでない人は低いことが t 検定の結果、明らかになった。

本調査では、社会的信頼性をみるため、「一般的に人は信頼できると思いますか。それとも注意するに越したことはないと思いますか」（社会的信頼 [一般]）、「あなたの生活する地域の人は信頼できると思いますか。それとも注意するに越したことはないと思いますか」（社会的信頼 [地域]）と質問し、「ほとんどの人は信頼できる」（9 点）～「注意するに越したことはない」（1 点）で回答してもらった。その結果、「社会的信頼（一般）」の平均値は 5.07（s.d.=2.58）、「社会的信頼（地域）」の平均値は 5.83（s.d.=2.56）で、一般的な信頼より、地域の人たちの信頼のほうが高かった。なお、これらの得点を地域別に見た結果、統計的有意差は見られなかった。

この社会的信頼得点と精神的自立性尺度得点との相関係数（r）を計算した結果、統計的に有意な相関は見られたが、r=.090 というきわめて弱い相関しか見られないことが明らかになった（表 3）。

表 3　社会的信頼と精神的自立性との相関
Pearson の積率相関係数（r）

	精神的自立性	社会的信頼（一般）	社会的信頼（地域）
精神的自立性		.090**	.090**
社会的信頼（一般）			.686**
社会的信頼（地域）			

**p<.01

またグループ活動への参加と精神的自立性の相関を求めた。「地域の会やグループに、どのくらいの頻度で参加していますか」と質問し、「週 4 回以上」「週 2 ～ 3 回」「週 1 回」「月 1 ～ 3 回」「年に数回」「参加していない」の 6 つの選択肢から回答してもらった結果にそれぞれ 6 点から 1 点を与えた。これらの選択肢の間隔が一定ではないため、スピアマンの順位相関係数（ρ）を求めた結果、全ての活動において精神的自立性尺度得点との有意な相関がみられた。相関が高い順にあげると、「趣味関係のグループ」（ρ =.299）、「ボランティア」（.228）、「スポーツ関係」（.222）、「町内会・自治会」（.221）、「学習・教養サークル」（.208）であった。「老人クラブ」（.090）は有意な相関ではあったが、その相関は弱かった（表 4）。

Ⅶ. 考察

本調査対象者の年齢構成は、厚労省によって行われた全国調査[7] と比べると、A 町のほうが男女ともに 65 ～ 69 歳が少なく、75 歳以上の後期高齢者が多い特徴が見られ、特に 85 歳以上では男女ともに 10 ポイント以上多く（図 1）、世帯構成は全国調査と比べると、A 町男性はやや一人暮らしが多く、女性は少ない傾向があった（図 3）。

介護認定状況では、全国調査と比較して要支援・要介護認定されている者が少なく、性別では男性は要支援が少なく、女性も要支援が少ないが要介護がやや多くなっていた（図 2）。都市部と異なり、A 町は農業を中心とする生産活動に携わっている高齢者が多く、支援・介護を必要としない高齢者が比較的多いためと推測されるが、その要因は明らかではない。ただし A 町では要支援・要介護認定されていない高齢者が多いから健康状態が良いかといえば必ずしもそうとは言えず、認定を受けていない高齢者の 36.1%（687 名）は要支援・要介護の二次予防対象者であることから、要支援・要介護に陥る可能性が高いことが明らかになった。

また A 町を老研式活動能力指標（IADL）から見ると、全国調査と同様に加齢とともに得点が下がる傾向があるが（図 5）、これらのデータから見いだせることは、年齢とともに急激に低下するのではなく認定状況により大きく異なることである。つまり、年齢とともに IADL は低下していくが、一般高齢者の IADL は急激には低くはならないので、二次予防対象者や要介護・支援認定を受けるような状態にならないように健康を維持していく事業を実施していくことが、A 町高齢者の IADL を保つためには必要であることが示唆された。さらに A 町の二次予防対象者のうつ予防リスクの非該当をみると、全国 45.0% であるのに対し、28.8%（198 名）であり、二次予防対象者のうつ予防に関するリスクを抱える高齢者が多い傾向にあることがわかった（図 7）。

表 4　グループ活動と精神的自立性との相関
Spearman の順位相関係数（ρ）

	精神的自立性	ボランティア	スポーツ関係	趣味関係	老人クラブ	町内会・自治会	学習・教養
精神的自立性		.228**	.222**	.299**	.090**	.221**	.208**
ボランティア			.364**	.404**	.239**	.314**	.384**
スポーツ関係				.495**	.350**	.269**	.281**
趣味関係					.242**	.243**	.410**
老人クラブ						.186**	.135**
町内会・自治会							.225**
学習・教養							

** P<.01

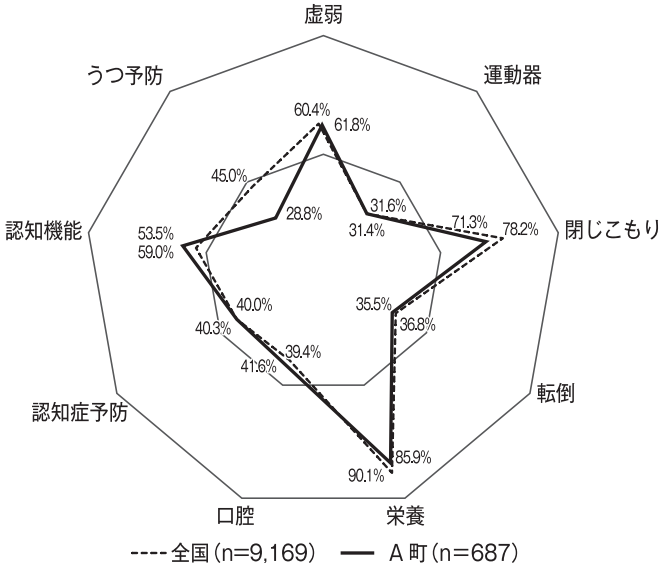


図７　二次予防対象者の生活機能全国との比較
（非該当・リスクなしの割合）

A町高齢者の治療中あるいは後遺症のある病気については、認定状況にかかわらず全体として高血圧が多く、要介護認定を受けている高齢者は認知症の問題を抱える人が多く22.9%（46名）存在することもわかった（図6）。さらに一般高齢者だけを取り出して全国調査の一般高齢者の高血圧と比較すると、全国調査37.5%に対して、A町42.9%（521名）であり高血圧が多いことがわかった（図8）。また糖尿病も若干多かった（全国10.1%、A町12.2%[148名]）。しかし、目の病気10.6%（129名）、胃腸・肝臓・胆嚢の病気6.0%（73名）、呼吸器系3.1%（38名）、がん2.2%（27名）はA町のほうが少なかった。都市部と比べて地方で高血圧の問題を抱える患者が多いのは一般的に知られており、しょう油、味噌、塩などの塩分を多く使う地域でその傾向が見られるとされているが、本調査では食事内容に関するデータを取っていないので、その関連性については明確にはできない。

精神的な健康の一側面と考えられる精神的自立性については、精神的自立性尺度の得点が高いほど自立性があるとされ、鈴木・崎原[8]による調査の60～69歳の平均得点は男性24.98（s.d.=3.85 n=212）、女性23.92（s.d.=4.13 n=202）であった。A町においては、男性（mean=25.31）、若年層（65-69歳25.89）、非介護認定者（一般高齢者26.06）の自立性が有意に高いことが明らかになった（表2）。ただし二次予防対象者と要支援対象者との間の精神的自立性には有意差は見られず、ここでも二次予防対象者は一般高齢者よりも要支援認定者に近い傾向を示すことが明らかになった。

また経済状況ゆとり、ネットワークとしての友人・知人、趣味や生きがい、うつ予防リスクの有無により精神的自立性は違いが生じていた。鈴木は[10]、精神的自立性が高齢者の生活満足度を高めることを明らかにしており、その意味で経済的支援、地域の人々とのネットワークの構築、趣味や生きがいの場の提供をどのようにして行ったら良いか検討する必要性が示唆された。

社会的信頼性得点と精神的自立性尺度得点との間には有意ではあったが、きわめて弱い相関しか見られず、大きな関連はなかった。グループ活動への参加と精神的自立性尺度得点との相関を求めた結果、有意な相関がみられ、「趣味関係のグループ」「ボランティア」「スポーツ関係」「町内会・自治会」「学習・教養サークル」に弱い相関が認められた。周りの人達を信頼するかどうかという認識は精神的自立性とはあまり関連はなく、グループ活動という実際の活動と相関があったことから、グループ活動の機会を紹介・提供することで、精神的自立性を高めることに援助できる可能性があることが示唆された。さらにうつ予防リスクの有無は精神的自立性との関連が示唆されたことから、精神的自立性を高める活動はうつ予防にも繋がることが期待される。

以上のことから、A町の地域包括ケアシステムの計

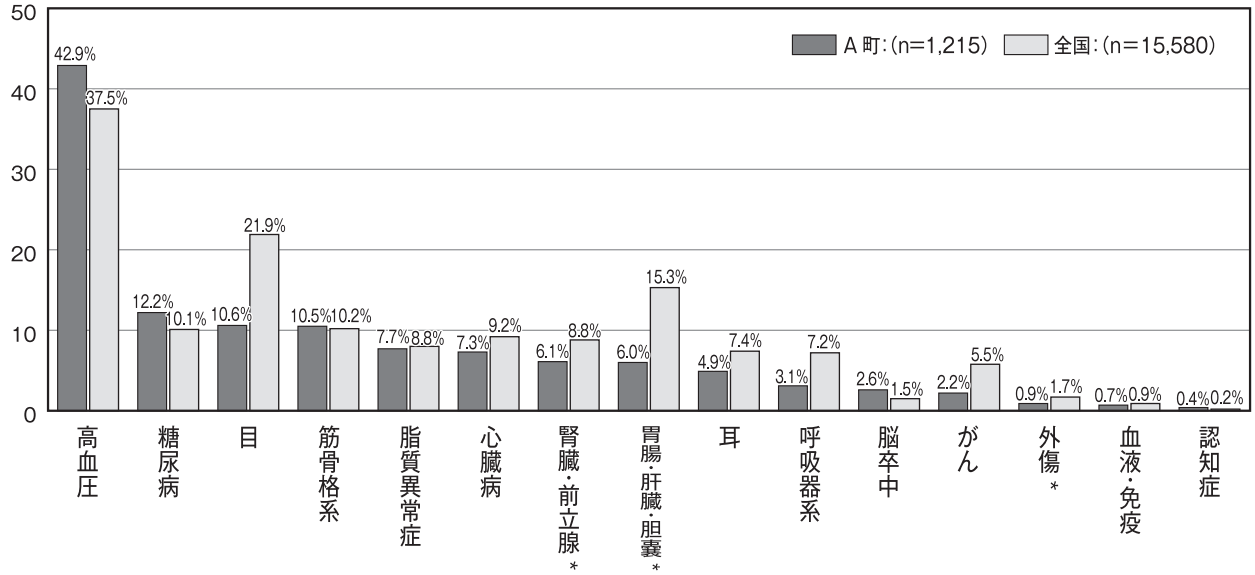


図８　治療中・後遺症のある病気（一般者のみ）
* は全国調査とやや内容が異なる

画に際しては、高齢者が住み慣れた自宅や地域で暮らし続けられるように、支援・介護認定を受ける高齢者やその家族が生活しやすい援助を考えていくことはもちろん必要である。しかし全国と比べると A 町は高齢化が進んでいるものの要支援・要介護認定者は比較的少ないので、介護を受けずになるべく自立した活動ができるような支援を、また精神的自立性を高めるような支援を地域の高齢者の希望（ニーズ）を基に構築していくことが重要であると考える。

Ⅷ. 結論

本研究は、過疎化が進行し高齢者が 3 分の 1 を占める B 県 A 町に居住する 65 歳以上の高齢者を対象に実施された「日常生活圏域ニーズ調査」をとおして、高齢者の生活実態と精神的自立性を明らかにすることであった。その結果、以下の点が明らかになった。

1) A 町調査の年齢構成は全国調査と比べると後期高齢者が多いが、要支援・要介護認定者が少なかった。ただし認定を受けていない高齢者の 36.1% は二次予防対象者で問題を抱える高齢者は少なくない。
2) 二次予防対象者の生活機能全般は要支援・要介護者に近い傾向を示していた。このことから二次予防対象者が要支援・要介護認定者にならないよう、一般高齢者に近づける方策を試みる必要が示唆された。
3) 二次予防対象者の中でうつ予防リスクを抱える高齢者が多く、今後要因を探るとともに、うつ予防リスクの有無は精神的自立性との関連が示唆されたことから、精神的自立性を高める活動を考慮することが重要であることが明らかになった。
4) 老研式活動能力指標（IADL）を年代別にみると、一般高齢者は加齢とともに急激に低下するわけではないこと、二次予防対象者は急激に低下することが示唆された。
5) A 町高齢者は全国調査と比較して高血圧が多いことが明らかになり、その要因を探るとともに、現状を町民に理解してもらい、減塩など食事指導を含めた指導の機会を設け予防対策を行っていく必要があることが示唆された。
6) 要介護認定者は認知症が多いことがわかった。
7) 男性、若年層、非介護認定者の精神的自立性尺度得点が高く、二次予防対象者の精神的自立性は要支援認定者に近い傾向を示していた。経済状況ゆとり、友人・知人に会う頻度・人数、趣味や生きがい、グループ参加活動により精神的自立性は違いが生じていたが、社会的信頼性得点と精神的自立性尺度得点との間には弱い相関しか見られなかった。

前述したように地域包括ケアシステムは住み慣れた地域で在宅での生活を支援することを目標とするが、当然のことながら在宅で生活を継続していくためには一定の健康状態を保持していくことが必要である。それを考慮した場合、全国と比べ A 町では高血圧とうつ予防に問題を抱える高齢者が多いことから、この二つに関して特に対策を講じる必要があると考えられる。また A 町の二次予防対象者の生活機能全般は要支援・要介護者に近い傾向を示すことから、自宅で自立した活動が継続できるように一般高齢者に近づける方策を試みる対策が急務であることが示唆された。自立に不可欠な課題の一つである高齢者の精神的自立性は、友人・知人との接触、趣味や生きがい、グループ参加活動の影響が示唆されたため、町内での高齢者の活動の場を広げる施策を計画することの必要性もうかがわれた。このような活動はうつ予防対策にも効果を及ぼすかもしれない。

今回の分析による地域包括ケアシステムへの示唆はごく一部であるが、今後詳細な分析を進めるとともに、A 町での踏査により実態把握することで、さらに A 町特有の地域包括ケアシステムのありかたを検討していくことが課題となる。

■引用・参考文献

1）内閣府：H25 年版高齢社会白書，2013. http://www8.cao.go.jp/kourei/whitepaper/w-2013/zenbun/25pdf_index.html
2）B 県 A 町：平成 24 年度健康増進事業報告，2013.
3）B 県健康福祉部保険指導課：平成 24 年度国民健康保険病類別疾病統計表，2013.
4）地域包括ケア研究会：地域包括ケア研究会　報告書－今後の検討のための論点整理－，三菱リサーチ＆コンサルティング，2008.
5）地域包括ケア研究会：地域包括ケア研究会　報告書，三菱 UFJ リサーチ＆コンサルティング，2010.
6）筒井孝子：日本の地域包括ケアシステムにおけるサービス提供の考え方，社会保障研究，47(4)，2012.
7）厚生労働省：日常生活圏域高齢者ニーズ調査報告書，2010. http://www.mhlw.go.jp/topics/kaigo/needs/2010/dl/2010d_0002.pdf
8）鈴木征男・崎原盛造：精神的自立尺度の作成－その構成概念の妥当性と信頼性の検討－，民族衛生，69（2），47-56,2003.
9）鈴木征男：中高年期における目的指向性の重要性－目的指向性と対人ネットワークの関連性－，ライフデザインレポート，1-2，16-23，2006.
10）鈴木征男：沖縄高齢者のサクセスフル・エイジングの心理的側面，沖縄における長寿とサクセスフル・エイジングに関する研究―平成 13 ～ 15 年度総合研究報告書（厚生労働研究補助金），181-188，2004.

■付記

本調査は B 県 A 町健康福祉課と三育学院大学 COC 委員会との共同研究による成果の一部である。なお本研

究の分析は三育学院大学共同研究費（2014 年度）による助成を受けて進められた。調査にご協力いただいたＡ町の皆様に感謝いたします。

研究報告

アクティブ・ラーニングに関する文献的考察
―母性看護学領域における効果的活用に向けて―

篠原 良子[1]

要旨：本研究の目的は、既存の文献レビューにより、アクティブ・ラーニングの実際、効果、課題を明らかにし、母性看護学領域の学内授業における教授方法への示唆を得ることである。分析対象文献は、アクティブ・ラーニングの実際及び効果について言及された9文献である。その結果、アクティブ・ラーニングは多種多様の方法で行われていることが分かった。アクティブ・ラーニングの効果としては、1)【授業に対する満足感】、2)【知識の習得】、3)【知識の活用】、4)【コミュニケーション能力】という4つのコア・カテゴリーが得られた。そして、アクティブ・ラーニングは、これら4側面が相互に関係していることが示唆された。同時に、アクティブ・ラーニングの課題として、教員の課題、システム及び設備面に加え、客観的データ不足が明らかとなった。これらのことから、母性看護学領域においてアクティブ・ラーニングを活用していく有効性が検証された。加えて、客観的データの蓄積及びそれに基づく授業展開の必要性が示唆された。

キーワード：アクティブ・ラーニング、授業、教授方法、母性看護学、看護教育

A Literature Review of Active Learning
―Toward Effective Utilization in Maternal Nursing Fields―

Yoshiko SHINOHARA[1]

Abstract: In this study, the literature on active learning was reviewed in order to clarify its current state, its effects, and its issues and to develop suggestions regarding teaching methods for higher education in fields related to maternal nursing. We analyzed nine studies related to the state and effects of active learning, and find that active learning is applied in various ways. We find four core categories of active learning effects: satisfaction with courses, knowledge acquisition, knowledge implementation, and communication ability. We also found that these four aspects are interrelated. The identified issues facing active learning are issues related to educators, as well as systems and equipment, and a lack of objective data. On this basis, we investigated the efficacy of applying active learning in maternal nursing fields. The necessity of accumulating objective data and developing courses based on those data is shown.

Key words: active learning, courses, teaching methods, maternal nursing, nursing education

1　三育学院大学 看護学部　School of Nursing, Saniku Gakuin College

Ⅰ．はじめに

2008年の中央教育審議会の答申「学位課程教育の構築に向けて」において、大学教育の質保証の観点から「学士力」という表現が使われるようになった。また、2012年の中央教育審議会の答申では、「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて―生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ―」がまとめられた。答申では、「アクティブ・ラーニング」をキーワードとして、より具体的な形で大学教育の質的転換が唱えられた。この答申について中山[1]は、知識伝達型の講義が明示的に否定され、双方向の講義、演習、実験等の授業形態への転換を推奨していると述べている。大獄ら[2]は、学士力の育成には、単に教室で行う講義中心の授業だけでは育成しにくい面があることを指摘した上で、企業や社会との連携でのPBL（Project-Based Learing）教育（課題解決型学習または問題解決型学習）、アクティブ・ラーニング、校外実習等と連動させていくことで効果を発揮すると述べている。同時に、通常の講義・演習科目においても「学士力」育成を念頭に置く必要があるとしている。つまり近年、大学教育における授業形態の改善が求められているといえる。杉山ら[3]は、このような授業形態の改善が求められる背景には、大学をとりまく社会情勢の変化があると述べている。社会の急速な発展や情報社会化の結果、「実践知」「活用知」の獲得という側面が重視されるようになったこと。加えて、大学に入学する学生が多様化した結果、旧来の教育方法に順応できない学生が増加したことや、産業界が大学教育に対しコミュニケーション能力や主体性といった基礎的人間力の養成を求めることになったことも一因であるとしている。したがって、社会が生涯学び続ける力と主体的に考える力を持った人材の育成を大学教育において求めているといえる。

アクティブ・ラーニングが推奨される理由について、中山[4]は2つあげている。1つ目は、前述したように生涯学び続け主体的に考える力をもった学生を育成することである。そして2つ目は、学習効果の高さである。学習に関する心理的な研究は、能動的学修を行うことが深く定着のよい学びにつながることを一貫して示してきた[5]、[6]。

筆者は、母性看護学領域の教員である。母性看護学は、看護の対象である人間を母性の側面から捉え、リプロダクションの営みに焦点をあて看護を追及する学問[7]である。しかし、少産少子化の現在、看護学生（以下、学生）が、母性看護学における主な対象である妊産褥婦及び新生児に接する機会は少ない。そのような学生が、母性看護学の講義、演習を経て臨地実習時、初めて妊産褥婦及び新生児に接し、看護を実践することを求められる。学生にとって臨地実習は、学内の授業で学んだ知識・技術を土台に、看護師に必要な知識や考え方、技術、態度を獲得していく学習の場である。それに関して、その臨地実習と実習に伴うストレスについての研究がいくつかなされている[8]～[11]。つまり、学生にとって臨地実習は、授業とは異なるストレスを感じるということである。また、池田ら[12]が、母性看護学実習に対する不安には、新生児に触れるのが初めてなので怖いなど対象者との関係があることを指摘しているとおり、学生にとって妊産褥婦及び新生児は、他の領域にはない特異性のある存在であるといえる。こうしたことからも、母性看護学において、臨地実習前の講義、演習における妊産褥婦及び新生児の理解を深めるためのさまざまな教授方法が模索されている[13]～[16]。しかし、これらの研究は、演習と臨地実習との連動に視点をおくことに留まっている。そのうえ、2008年の中央教育審議会の答申以降の研究の蓄積がほとんどされていない。大学教育における、通常の講義・演習科目においても「学士力」育成が求められ、授業形態の転換を推奨されている現在、講義の視点も含めて考えることは必要である。そして、アクティブ・ラーニングの取組みを包括的に概観することは、母性看護学領域における教授方法を検討する一助になると考える。

したがって、本研究では、既存の文献レビューにより、アクティブ・ラーニングの実際、効果、課題を明らかにしていく。更に、母性看護学領域における効果的活用について考察していく。

Ⅱ．研究目的

既存の文献レビューにより、アクティブ・ラーニングの実際、効果、課題を明らかにする。これにより、母性看護学領域における学内授業での教授方法への示唆を得る。

Ⅲ．用語の操作的定義

1．アクティブ・ラーニング

溝上[17]によると、「アクティブ・ラーニング」とは、「能動的な学習」のことで、授業者が一方的に学生に知識伝達する講義スタイルではなく、課題研究やPBL、ディスカッション、プレゼンテーションなど、学生が能動的な学習に取り組んだ授業の総称である。

2．アクティブ・ラーニングを取り入れた様々な授業形態[18]

1）学生参加型授業

例：コメント・質問を書かせる／フィードバック、理解度を確認
クリッカー／レスポンス・アナライザー／授業の最後または最初に小テスト
ミニレポート　など

2）各種の共同学習を取り入れた授業

例：協働学習／協同学習

3）各種の学習形態を取り入れた授業

例：課題解決学習／課題探究学習／問題解決学習／問題発見学習

4）PBL を取り入れた授業

例：Problem-Based Learning ／ Project-Based Learing

Ⅳ．A 学院の母性看護学領域の科目について

A 学院における母性看護学領域には、母性看護学概論、母性看護方法論Ⅰ及びⅡ、母性看護学実習の 4 科目がある。

母性看護学概論では、母性の概念を把握し、母性の対象及び特徴を理解するとともに、母性看護の意義とその役割を学ぶことを目的としている。目標としては、1）母性看護の機能及び役割について理解する、2）リプロダクティブヘルス / ライツについての認識の向上、3）現代社会における男女の生き方について考えることの 3 つを掲げている。

母性看護方法論Ⅰでは、ライフサイクルに応じた女性及び周産期における母子への健全な適応を促す看護者の役割とともに、周産期における女性及び新生児とその家族の特徴並びに、正常な経過を理解することを目的としている。目標としては、1）ライフサイクルに応じた女性の健康問題について理解する、2）周産期における女性及び新生児への基本的な看護技術の習得の 2 つを掲げている。

母性看護方法論Ⅱでは、周産期における女性及び新生児の健康問題を理解するとともに、その問題を解決するための看護援助を学ぶことを目的としている。目標としては、1）周産期における女性及び新生児の主な健康逸脱の病態、原因、診断と治療について理解する、2）健康逸脱のある女性及び新生児の看護ニーズを知り、その看護援助について考えることができる、3）周産期における正常な女性及び新生児を対象とした基本的な看護過程について理解することの 3 つを掲げている。

母性看護学実習では、母性看護学概論、母性看護方法論Ⅰ及びⅡで学んだ知識・技術を土台として、周産期にある母子と家族への適切な看護援助ができるよう、母性看護学の基本的な実践能力を養うことを目的としている。

Ⅴ．研究方法

1．研究対象

「アクティブ・ラーニング」をキーワードに、医中誌 Web Ver.6（ヒットした文献数:7 件）、Cinii(同:362 件)、Google Scholar（同：538 件）を用いて検索した。データ収集は 2014 年 8 月 5 日及び 8 月 11 日に行った。検索された文献から、文献レビュー、総説及び解説は除外した。次に、論文を概観し、研究目的や方法の記述が不明な研究、内容が重複して学会抄録集に掲載されているものを除外した。そのようにして得られた論文サンプルから、アクティブ・ラーニングの実際及び効果について言及された論文を今回の分析対象文献とした。

なお、本研究ではアクティブ・ラーニングの取組みを包括的に概観することを目的としているため、文献データベースによる検索で「看護」という絞り込みは行わなかった。また、アクティブ・ラーニングという語句が浸透した時期を考慮し、収載誌発行年の期間の限定も行わなかった。

2．分析方法

抽出した文献を精読し、その研究内容についてアクティブ・ラーニングの実際と効果について記述されている部分を抽出した。

Ⅵ．結果

1．分析対象文献

本研究の分析対象文献は、9 件である。

分析対象文献から著者、発表年、雑誌名、雑誌分野、調査対象者を抽出した結果を表 1 に示す。収録雑誌は、医学、看護、理学、医療、教育にわたり、様々な方面からアプローチされ、多くの関心が集まっていることが示

表 1　分析対象文献

文献番号	著　者	発表年	雑誌名 , 巻（号）, ページ	雑誌分野	調査対象者
1	田中光郎・柿崎寛	2008	日本歯科医学教育学会雑誌 , 24(3),366-369	医学･教育	歯学部の学生
2	山田雅子・吉田千文・長江弘子 , 他	2010	聖路加看護大学紀要 ,36,55-58	看護	看護師の資格を持っている受講者
3	菊地紀子	2012	帝京短期大学紀要 ,7-12	教育	通信教育課程の学生
4	大溝文清	2013	弘前医療福祉大学短期大学部紀要 1(1), 45-52	医療	看護学科生、作業療法学専攻の学生、言語聴覚学専攻の学生
5	千葉一雄	2013	大阪府理学療法士会誌 ,41,8-13	理学	理学療法専攻の学生
6	吉田香奈・小澤孝一郎・於保幸正 , 他	2013	京都大学高等教育研究 ,19,25-36	教育	大学生（医学部、歯学部、薬学部、生物生産学部、総合科学部）
7	猫田泰敏	2012	日本看護研究学会雑誌 , 35(1),137-143	看護	看護学生
8	中尾優子・森藤香奈子・荒木美幸 , 他	2014	保健学研究 ,26,47-51	医療 (看護)	看護学生
9	道廣睦子・中桐佐智子・小林廣美 , 他	2014	インターナショナル Nursing Care Research,13(1),1-11	看護	看護学生

された。また、年代推移を概観すると、2012 年の中央教育審議会答申後の 2013 年以降に文献数が増えていることがわかる。

2. アクティブ・ラーニングの実際（表２）

アクティブ・ラーニングの形態については、様々なものがあった。グループという形式をとっていたものが５件（文献 2、3、4、5、9）であり、うち１件（文献 3）はグループをチームとして、各チームが競うというものであった。また、討論という方法を用いているものが５件（文献 2、3、6、8、9）、観察をする行為を用いているものが１件（文献 5）であった。加えて、媒体としてクリッカーを利用したものが２件（文献 1、7）、ゲーム感覚でできる教材を利用したものが１件（文献 5）であった。

表２　アクティブ・ラーニングの実際と効果、課題

文献番号	実　際 （アクティブ・ラーニングの形態）	効　果	課　題
1	クリッカーの利用 （リモコン式の数字入力システム）	1）学生の理解度をリアルタイムで把握しうる。 2）学生が眠くなりにくい。 3）学生にとって、より考える授業となった。	・記載なし。
2	1）グループ討議 2）シミュレーション 3）ロールプレイ	1）受講者の満足度を高められる。 2）個人の課題を明確化し、今後の学習意欲につなげられる。	・記載なし。
3	チーム基盤型学習 （グループをチームにしていく）	1）個人の努力と責任感がチームへの貢献につながる。 2）チーム間で競わせることにより、相乗効果を生む。 3）コミュニケーションの機会となる。 4）積極的に授業に参加するようになる。	・記載なし。
4	共同制作 （アート教育）	1）知識の共有と相互の能力の比較と受容を図ることができる。 2）他者との関係を調整しつつ、相互のコミュニケーション能力の重要性を意識させることができる（他職種とのコミュニケーション）。 3）リーダーシップの意識を引き出すことができる。 4）チームの構成員として自己存在の確立や役割を体験できる。	・記載なし。
5	1）OSCE （客観的臨床能力試験） 2）Step 教材（ステップ毎のチェックリスト）の活用 3）学内治療観察	1）コミュニケーション能力の育成（挨拶、態度、距離、視線や口調などの会話、観察力）ができる。 2）動きを伴うことをやって理論を理解できる。段階的に学ぶことにより、自己学習による新たな課題に取り組み、できた満足感と次の行動への触発を促すことができる。 3）治療場面の観察をする機会を増やし、思考の幅を持たせることができる。	・教授者の経験不足や教授範囲まで終えるかは難しい。
6	PBL	1）より高い討論力を身につけることができる。 2）多面的視点をもつことができる。 3）課題を発見する力が向上する。	1）PBL を組織的に展開する学部を増やしていくこと。 2）ファシリテータ養成ワークショップの参加者を増やすこと。 3）シナリオ教材を充実させること。
7	クリッカーの利用	1）クラスメンバーの理解度がわかる。 2）（学生が）自分の授業内容の理解度がすぐわかる。 3）気軽に教員に自分たちの理解度を伝えることができる。 4）教員が自分たちの理解度により、追加説明が可能である。 5）押すのが楽しい。	・クリッカーの効果についての追跡調査（クリッカーの使用の有無の点だけが異なる比較研究の実施）が必要である。
8	ディベート学習 （グループ討議）	1）講義の参加満足度が高い。 2）事前学習の負担感はディベート実施前とは差がみられなかったが、事前学習時間は有意に長くなっている。 3）学生が事前学習や論証していく能力の必要性を強く感じることができる。	1）ディベートによる学習効果について客観的データを示す必要がある。 2）学生の準備性を配慮し、成功体験の機会を重ねることが必要である。
9	グループ学習	・探究心や創造的・柔軟な思考、自己開示スキルが磨かれる。	・ラーニングコスモンズ等の設備の充実が必要である。

3. アクティブ・ラーニングの効果

アクティブ・ラーニングの効果に関する内容という視点で整理、分析した。

なお、以下の記述中における【　】はコア・カテゴリー、［　］はカテゴリー、＜　＞はサブ・カテゴリー、「　」はデータを示す。

アクティブ・ラーニングの効果に関する内容として、1)【授業に対する満足感】、2)【知識の習得】、3)【知識の活用】、4)【コミュニケーション能力】という4つのコア・カテゴリーが得られた。

1)【授業に対する満足感】

＜授業に対する満足度を高められる＞、＜学生の理解度を把握しやすい＞というサブ・カテゴリーから［授業に対する満足度が高まる］というカテゴリーが得られた。ここでは、「講義の参加満足度が高い。」や「気軽に教員に自分たちの理解度を伝えることができる。」「教員が自分たちの理解度により、追加説明が可能である。」「教員が学生の理解度をリアルタイムで把握しうる。」等の記述がみられ、学生自身の感想に加え、教員自身が授業を展開する上での効果について述べられていた。

2)【知識の習得】

＜授業に対し関心を持つことができる＞、＜学習意欲が高まる＞というサブ・カテゴリーから［主体的な学習行動］というカテゴリーが得られた。ここでは、「学生が眠くなりにくい。」や「積極的に授業に参加するようになる。」「個人の努力と責任感がチームへの貢献につながる。」等の記述がみられ、学生自身が自分の意志や判断に基づいて行動する内容が述べられていた。

3)【知識の活用】

＜他者に自分の考えを伝える＞、＜他者と討議する＞というサブ・カテゴリーから［知識を他者に伝える］、[知識を共有する] というカテゴリーが得られた。

これらのデータでは、「知識の共有と相互の能力の比較と受容を図ることができる。」「学生が事前学習や論証していく能力の必要性を強く感じることができる。」「探究心や創造的・柔軟な思考、自己開示スキルが磨かれる。」のように、知識を共有するために自分の知識を開示すること、そしてその知識を開示するために事前学習の必要性を学生自身が認識していることが述べられていた。同時に、多角的視点や柔軟な思考の必要性が記述されていた。

4)【コミュニケーション能力】

[他者とのコミュニケーション] というカテゴリーが得られた。ここでは、「コミュニケーションの機会となる。」「コミュニケーション能力の育成ができる。」「他者との関係を調整しつつ、相互のコミュニケーション能力の重要性を意識させることができる。」のように、授業がコミュニケーションの場となり、コミュニケーション能力を育成する機会になると共に、その重要性を知ることにつながっていることが述べられていた。

4. アクティブ・ラーニングの課題

ここでは、教員の課題、システム及び設備の課題、客観的なデータ不足について述べられていた。教員の課題としては、経験や人員不足、時間配分・調整の難しさ、教材の充実という内容が記述されていた。また、システム及び設備の課題については、大学組織としてのアクティブ・ラーニングの充実やラーニングコスモンズ等の自主学習のための環境整備があげられていた。

Ⅶ. 考察

結果をふまえ、アクティブ・ラーニングの実情と母性看護学領域の学内授業における活用の視点から考察する。

1. アクティブ・ラーニングの実情

アクティブ・ラーニングが学習したことを記憶するうえで効果的であることは、ラーニングピラミッドでも明らかになっている。これは、米国の National Training Laboratory が授業から6ケ月後の記憶について学習形態によって分類比較したものである。この調査によると、記憶されている学習内容は、講義では5%しかなく、読書では10%、視聴覚では20%、デモンストレーションでは30%、グループ討議では50%、自ら体験することにより75%、人に教えると90%となっている。臨地実習では、視聴覚及び自ら体験する機会が多い。しかし、臨地実習の位置づけを、授業で学んだ知識・技術を土台とするのであれば、学習内容が記憶されていることが望ましいといえる。そこで、学内における授業においても、記憶される割合が高いグループ討議、自らの体験、人に教えるという学習形態を取り入れることは可能であると考える。

中尾[19]の小児看護学におけるディベート学習（グループ討議）についての研究によると、事前学習や論証していく能力の必要性を強く感じ、ディベート学習を肯定的に受け止めている。このことから、グループ内での学習を通し、主体的な学習行動をすることができているといえる。そしてこの学習形態は、グループ内でのテーマと主張を深めていくための討議能力、自分の考えに言語表現能力が求められている[20)、21)]ということができる。また、アクティブ・ラーニングの大きな特徴として、言語または伝達をこえる内容があることが指摘されている[22)]。ここでは、一つの問題発見・解決型の授業を想定するならば、その授業で行われていることは、問題を発見し、それに関して調査し、思惟を巡らし、筋道を立て、他者と討論し、まとめ、プレゼンテーションの準備をし、それを実践するということになると述べている。加えて、

杉山ら[23]は、授業内容への高い関心が授業外学習への動機づけ効果を持つことを示唆している。つまり、アクティブ・ラーニングは、コア・カテゴリーの【授業に対する満足感】、【知識の習得】、【知識の活用】、【コミュニケーション能力】の4側面が相互に関係しているといえる。更に、アクティブ・ラーニングの特徴を強化するためには、グループ討議の際に他者に教えるという行為を加え、コミュニケーション能力の向上を図るなどの相乗効果を意図的に得ることも必要であると考える。

2. 母性看護学領域における活用

A学院においては、現在、母性看護学領域における学内での授業は、母性看護学概論、母性看護方法論Ⅰ及びⅡである。

これら3科目のうち筆者が担当している授業において、学生に授業終了間際にコメント・質問を書かせ、次の授業の冒頭で、教員がコメントをフィードバックし、更に、いくつかの質問を取り上げて解説を行っている。このように、授業で学生からのコメントや感想へフィードバックする取組みは、10年以上前から取り組まれている[24]。溝上[25]は、この学習の質を高める工夫として、他者の視点をより豊かに導入して自分の思考を相対比させる「他者の視点強化」としてまとめている。つまり、他者の学生のコメントや質問を見ることができることは、学習の質を高める工夫であるとしている。A学院の学生は、1学年50名前後であり、大多数の看護系大学と比較すると少人数である。したがって、この少人数であることは、コメントや感想の内容を学生に対して高い割合でフィードバックすることが可能であるといえる。少人数であることを強みとし、この取組みについては、引き続き行っていきたい。

母性看護学領域の授業では、クリッカー（A学院では、リモコン式のアルファベット入力システム）を用いた授業を導入している。猫田[26]は、クリッカー使用と成績向上との関連について、学生を無作為に複数の群に割り付けて一定期間の授業を行うことが実験上困難なため、ほぼすべての研究は準実験的方法で行われていることを指摘している。そのうえで、自身の研究において、学生が全般的にクリッカーの授業への導入に対して好意的であったことをあげ、教授方法の改善に資することに意義があるとしている。つまり、クリッカーを用いることにより、教員の教授方法への意識改革を促すと同時に、学生の関心と学習意欲につながるといえる。そしてその結果として、学生の授業に対する満足感となると考えられる。加えて、学生の関心と学習意欲は、教員の教授方法へのフィードバックの必要性と意欲にもつながりPDCAサイクル（plan〔立案・計画〕、do〔実施〕、check〔検証・評価〕、action〔改善〕）の取組みを促進させ、相乗効果をもたらす可能性があると考える。

グループ学習について千葉[27]は、学生自身が学び合い、助け合いながら、協同で知識を構成していく学びの形態であるとしている。そして、メンバー構成について佐藤[28]は、男女混合の4人が好ましいとしている。また、終了時には学習の到達評価を行い、グループがどの程度よく機能したかを教員及び学生の双方が評価する必要があると述べている。A学院では学生の男女比の関係上、すべてのグループを男女混合とすることは不可能であるが、人数構成と合わせて可能な限り対応することにより、効果的なグループ学習になるといえる。また、学習後の教員及び学生によるグループとしての機能評価については、実施を検討したい。更に、学習した内容の記憶維持期間という側面から、グループ学習の中で人に教えるという形態について意図的に取り入れることを今後の課題としていく。

蒋[29]は、クリッカーとグループ学習を組み合わせたピア・インストラクション（以下、PI）について、学生の授業外学習をベースにConcep Test（概念を測定する質問）とピア・ディスカッション（学生同士のディスカッション）を用いることに特徴があり、大人数でも実施可能であると述べている。同時にPIは、内容への学生の深い理解、問題解決能力、授業満足度、授業出席率などの改善に役立つとしている。したがって、この方法についても取り入れていきたい。

菊池[30]は、アクティブ・ラーニングについて、ある授業には有効で、別の授業には効果がないということではないのではないかと述べている。このことは、教員自身が学生の学びの質を高めるために、自らの授業の改善を行っていくことが求められているといえる。そして、授業改善のためには、客観的データの蓄積及びそれに基づく授業展開の必要性を示唆している。

Ⅷ. 結論

アクティブ・ラーニングの文献レビューにより、以下のことが明らかになった。

1）アクティブ・ラーニングは多種多様の方法で行われている。

2）アクティブ・ラーニングの効果に関する内容としては、以下の構成要素が抽出された。
　⑴ 授業に対する満足感として、授業に対する満足度が高まるという内容が明らかとなった。
　⑵ 知識の習得として、主体的な学習行動という内容が明らかとなった。
　⑶ 知識の活用として、知識を他者に伝える、知識を共有するという内容が明らかとなった。
　⑷ コミュニケーション能力として、他者とのコミュニケーションという内容が明らかとなった。

3）アクティブ・ラーニングの課題として、教員の課題、システム及び設備面に加え、客観的データ不足について述べられていた。

4）アクティブ・ラーニングは、授業に対する満足感、知識の習得、知識の活用、コミュニケーション能力

の4側面が相互に関係しているといえる。

これらのことから、母性看護学領域においてアクティブ・ラーニングを活用していく有効性が検証された。加えて、客観的データの蓄積及びそれに基づく授業展開の必要性が示唆された。

Ⅸ．本研究の限界と今後の課題

本研究によりアクティブ・ラーニングに関する研究について概観することができたと考えるが、分析対象の文献件数が少ないことや「アクティブ・ラーニング」というキーワードにヒットしない文献も存在している可能性がある。今後は分析対象を増やし、分析及び結果の信頼性を高める必要がある。

今後の課題は、本研究で得られた内容をもとに、学生の学習意欲の向上につながる授業を展開していくことである。

■分析対象文献

1．田中光郎・柿崎寛：クリッカーを用いた授業におけるリアルタイムフィードバックの有効性，日本歯科医学教育学会雑誌，24(3)，366-369，2008.
2．山田雅子・吉田千文・長江弘子 , 他：退院調整看護師の能力向上を目指した教育プログラムの開発，聖路加看護大学紀要，36，55-58，2010.
3．菊地紀子：アクティブ・ラーニングによる授業改善 1，帝京短期大学紀要，7-12，2012.
4．大溝文清：看護・医療系学生の共同制作における、チームコミュニケーション向上のためのアート教育，弘前医療福祉大学短期大学部紀要 , 1(1) , 45-52，2013.
5．千葉一雄：理学療法卒前授業の潮流, 大阪府理学療法士学会誌，41，8-13，2013.
6．吉田香奈・小澤孝一郎・於保幸正 , 他：学生の主体的学びの確立に向けた授業方法の改善―教養ゼミへの PBL の導入―，京都大学高等教育研究 ,19,25-36, 2013.
7．猫田泰敏：疫学講義におけるクリッカーの使用と学生の反応，日本看護研究学会雑誌，35(1)，137-143，2012.
8．中尾優子・森藤香奈子・荒木美幸，他：小児看護学におけるディベート学習の導入とその評価，保健学研究，26，47-51，2014.
9．道廣睦子・中桐佐智子・小林廣美 , 他：看護大学生のグループワーク達成感と批判的思考態度・社会的スキルとの関連，インターナショナル Nursing Care Research，13(1)，1-11，2014.

■引用文献

1）中山留美子：アクティブ・ラーナーを育てる能動的学修の推進における PBL 教育の意義と導入の工夫，21 世紀教育フォーラム，8，13-21，2013.
2）大獄さと子・神崎奈奈・嶋口裕基，他：大学における効果的な授業法の研究―「学士力」育成のための教育方法の検討―，総合科学研究，8（8），70，2014.
3）杉山成・辻義人：アクティブラーニングの学習効果に関する検証―グループワーク中心クラスと講義中心クラスの比較による―, 小樽商科大学人文研究，127，61-74，2014.
4）前掲書　1）13-21
5）豊田弘司：偶発学習に及ぼす自伝的精緻化の効果，教育心理研究，37，234-242，1989.
6）伊藤崇達：ICT を活用した自己調整学習方略と動機づけ 動機づけ予測 学業成績との関連，神戸常盤短期大学紀要，26，9-13，2004.
7）山田里津監修:最新看護教育ガイダンス 臨地実習編，219，医歯薬出版，1996.
8）加島亜由美：臨地実習におけるストレッサ―とその対処法，九州看護福祉大学紀要，7(1)，5-13，2005.
9）正村啓子・岩本美江子・市原清志，他：臨床実習中の看護学生のストレス認知とそれを規定する日常生活関連因子の検討，山口医学，52（1・2合併号），13-21，2003.
10）近村志穂・小林敏生，石崎文子，他：看護臨床実習におけるストレスとコーピングおよび性格との関連, 人間と科学 県立広島大学保健福祉学部誌, 7(1)，187-196，2007.
11）近村志穂・小林敏生，石崎文子，他：看護臨床実習におけるストレス状況と性格との関連，広島大学保健学ジャーナル，7(1)，15-22，2007.
12）池田かよ子・小林正子：母性看護実習の不安とその対処行動，看護教育，47(4)，356-359，2006.
13）古畑真希子・久米美代子・安東良恵：母性看護学学内演習効果（第3報），ペリネイタルケア，19(14)，87-92，2000.
14）榮玲子・野口純子・植村裕子，他：母性看護学における演習の学習効果，母性衛生，44(1)，93-97，2003.
15）大槻優子・東亜紀：母性看護学におけるシミュレーションに関する教育研究の分析，日本看護学会論文集看護教育，36，314-316，2005.
16）山下貴美子・伏見正江・森越美香，他：母性看護学実習ストラテジーに向けた教授方法の工夫，山梨県立看護大学短期大学部紀要，19(14)，87-92，2006.
17）溝上慎一：アクティブ・ラーニング導入の実践的課題，名古屋高等教育研究，7，269-287，2007.
18）前掲書　17）269-287
19）中尾優子・森藤香奈子・荒木美幸，他：小児看護学におけるディベート学習の導入とその評価，保健学研究，26，47-51，2014.

20）服部裕：ディベートによる学生参加授業の試み―「総合的学習」におけるディベートの可能性―，秋田大学教育文化部教育実践研究紀要，25，133-143，2003.
21）煙山晶子・小笠原サキ子：老年看護学における教育効果の検討―ディベートの教育効果について―，秋田大学医学部保健学科紀要，13(2)，50-57，2005.
22）大学におけるアクティブラーニング調査報告，www.sanno.ac.jp/exam/career/pdf（閲覧年月日：2014 年 9 月 26 日）
23）前掲書　3）61-74
24）前掲書　17）269-287
25）前掲書　17）269-287
26）猫田泰敏：疫学講義におけるクリッカーの使用と学生の反応，日本看護研究学会雑誌 ,35(1),137-143，2012.
27）千葉一雄：理学療法卒前授業の潮流，大阪府理学療法士学会誌，41，8-13，2013.
28）佐藤学：学校への挑戦―学びの共同体を創る―，小学館，2006.
29）蒋妍：大規模講義で行うアクティブラーニング ピア・インストラクション，看護教育，55(5)，398-404，2014.
30）菊地紀子：アクティブ・ラーニングによる授業改善 1，帝京短期大学紀要，7-12，2012.

研究報告

精神障害者が商店街宅配サービスで働くことの意味
―「人間関係の認識の変化」に焦点をあてて―

松本浩幸[1]　岡本隆寛[2]

要旨：就労継続支援Ｂ型事業所で行われている宅配サービスで働く精神障害者のメンバー７名のインタビューから、地域の商店街やその顧客のところに出向いて働く精神障害者の「人間関係の認識の変化」について調査・分析した結果、宅配サービスで働く場には〈支えあえる仲間の存在〉、〈自分の体験を語れる場〉、〈病気と折り合いをつける体験〉があり、《あるがままの自分でいられる》という主体性の回復に繋がっていた。また、宅配のサービスで、商店主や顧客に自分の顔を知ってもらえ、存在が認められて〈街に受け入れられている安心感〉や〈地域住民の役に立っているという充実感〉が得られ、《社会に受け入れられているという実感》に繋がっていた。さらに、責任と役割を持って仕事をすることが精神障害者のメンバーの〈宅配の経験による自信〉となり、〈豊かな人間関係〉が形成され、それらが《新たな対人関係の獲得》に繋がっていた。

キーワード：精神障害者、宅配サービス、働くこと

The Significance of Working in Shopping Mall Home Delivery Services for Persons with Mental Disabilities
― With Focus on “Changing Perceptions of Human Relations” ―

Hiroyuki MATSUMOTO[1], Takahiro OKAMOTO[2]

Abstract: Interviews conducted with seven persons who have mental disabilities and who work in home delivery services provided by Type B continued employment support businesses were surveyed and analyzed. The aim in doing so was to identify “changing perceptions of human relations” among persons with mental disabilities who work in local shopping malls and go out to their customers. As a result, working in home delivery services was found to offer “the presence of others in the same situation who can support each other”, “the opportunity to talk about one’s own experiences” and “an experience that helps in coming to terms with one’s illness”, leading to a recovery of independence such that they “can just be themselves”. Working in home delivery services enabled the respondents to make themselves known to store owners and their customers, and to be accepted by them. This gave “a sense of reassurance of being accepted by the community” and “a sense of fulfillment in being useful to local residents”, leading to “a feeling of being accepted by society”. Moreover, working with responsibility and an assigned role gave persons with mental disabilities “confidence derived from the experience of home delivery”, “rich human relations” were formed, and this led to “the acquisition of new interpersonal relationships”.

Key words: Persons with mental disabilities / home delivery services / working

1　三育学院大学 看護学部　School of Nursing, Saniku Gakuin College
2　順天堂大学 医療看護学部　School of Health Care and Nursing, Juntendo University

Ⅰ．はじめに

入院中心であった精神障害者への支援が地域中心にシフトしつつある。厚生労働省精神健福祉対策本部による平成16年の「精神保健医療福祉の改革ビジョン」では、「国民意識の変革」、「精神医療体系の再編」、「地域生活支援体系の再編」、「精神保健医療福祉施策の基盤強化」という柱が掲げられ、「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る。精神障害者の地域生活に関する調査では、「全国の精神科通院患者約270万人のうち、外来ニート（六ヵ月以上就労・就学・通所・主な家事をしていない、六十五歳未満）の人は約40万人である。」[1)]と報告され地域生活の質が問われている。

これまで、著者らは精神障害者が社会に貢献し地域を支える存在ととらえ研究[2)]を行い、精神障害者が労働力として地域を支える人材としての可能性があり、障害をオープンにして働くことが精神障害者のリカバリーにつながるという示唆を得た。一方、地域で働くことが精神障害者にとってどのような意味があるのかについては、就労が「生きがい」[3)]や「個性の発揮，自己実現自己効力感、病気の軽減や認知機能の改善、社会参加やスティグマの軽減」[4)]につながるとされている。しかし、精神障害者は「症状により、対人関係を避け、孤独に生きようとしている人が多い」[5)]ため人間関係を回復していくことが大切である。そこで、今回はシャッター通り化が進む東北地方のＡ市地域商店街にて宅配サービスを展開している就労継続支援Ｂ型事業所（以下、SNとする）の精神障害者のメンバーに焦点を当て、地域の商店街やその顧客のところに出向いて働く精神障害者の「人間関係の認識の変化」について明らかにしたのでここに報告する。

Ⅱ．用語の定義

1.精神障害者；統合失調症、精神作用物質による急性中毒又はその依存症、知的障害、精神病質その他の精神疾患を有する者。（精神保健及び精神障害者福祉に関する法律第５条）

2.就労継続支援Ｂ型事業所；通常の事業所に雇用されることが困難な就労経験のある障害のある方に対し、生産活動などの機会の提供、知識および能力の向上のために必要な訓練などを行う施設[6)]。

Ⅱ．SNにおける宅配サービス事業の概要

SNは、Ａ市街地商店街の中心に設置される就労継続支援Ｂ型事業所である。精神障害者は、地域社会から支援される存在だけではなく支援する存在として、地元商店街の活性化や地域住民に貢献したいという願いから2000年12月より買い物宅配サービスが開始された。事業内容は、買い物客から依頼のあった荷物を各店から集荷し、自宅へ配達をするというサービスで、重い物、持ち帰りづらい荷物等、分量に関係なく１回300円で請け負っている。集荷、配達に際しては、SNの精神障害者のメンバーと車の運転や宅配を請け負うスタッフがペアーとなって実施している。

Ⅲ．研究目的

宅配サービスの事業を展開しているSNのメンバーに焦点を当て、地域の商店街やその顧客のところに出向いて宅配サービスで働く精神障害者の人間関係の認識の変化について明らかにする。

Ⅳ．研究方法

１．研究デザイン

インタビューによる質的帰納研究である。

２．データ収集期間及び研究参加者

データ収集期間は2012年８月の２日間であった。研究参加者はデータ収集期間中にＡ市地域商店街でSNの宅配サービスを実施している精神障害者のメンバー７名を対象に宅配サービスに参加する全員から研究参加の同意を得た。

３．データ収集方法

インタビューガイドを作成し、半構造化面接をした。インタビュー内容はSNの利用期間、職歴、年齢、病気の発症の時期、SNでの人間関係の変化、社会参加することへの意識についてである。所要時間はおよそ30-60分（１回）とし、研究参加者の同意の上ICレコーダーに録音し、逐語録を作成した。また、データの信頼性を高めるために、表情の変化や語りの特徴など観察データとして収集し、フィールドノートを作成し、記載した。

４．データ分析方法

各インタビュー内容を逐語録に起こし記述資料とした。研究者間で逐語録の熟読と意味内容について以下の手順で進めた。SNを利用しながら宅配サービスに参加しているメンバーの人間関係の認識の変化に焦点を当て、類似する内容ごとにネーミングをつけカテゴリーとした。次にカテゴリーの関連性及び意味内容について研究者間で検討し、核となる中心的意味を抽出した。

５．倫理的配慮

１）インタビュー前に、書面と口頭で説明し、書面で同意を得た。

２）研究参加者の不利益にならないよう、調査への同意をしても後から研究同意の撤回をすることが出来ることを書面と口頭で説明した。

３）インタビューは、個室で行い、プライバシーを確保した。

4）日時や場所は、研究参加者への負担を考慮し、原則として希望に添って設定した。
5）データは、研究終了時点で、電子データの消去あるいはシュレッターにかけた。
6）調査に際しては、研究者が所属する大学研究等倫理委員会にて申請許可を得た。

Ⅴ．結果

1．研究参加者の概要

SN 宅配サービスの利用状況は１年未満が２名、２年目が２名、３年目が１名、４年目が１名、６年目が１名であった。病歴は10年以上が6名、3年未満が１名であった。年齢は 20 代から 30 代であった。性別は男性が６名、女性が１名で、就労経験者は４名、就労未経験者は３名であった（表１）。

表１　研究参加者の概要

	性別	職歴	年齢	病歴	宅配サービス	SN 利用期間	インタビュー時間
A氏	女	有り	30歳代	10年以上	６年目	６年目	35分
B氏	男	無し	20歳代	10年以上	１年未満	１年未満	30分
C氏	男	有り	30歳代	10年以上	２年目	２年目	35分
D氏	男	無し	20歳代	10年以上	３年目	５年目	30分
E氏	男	有り	30歳代	10年以上	２年目	４年目	45分
F氏	男	無し	30歳代	３年未満	１年未満	１年目	40分
G氏	男	有り	30歳代	10年以上	４年目	４年目	35分

2．逐語録の分類と中心的意味

逐語録は〈支えあえる仲間の存在〉、〈自分の体験を語れる場〉、〈病気と折り合いをつける体験〉、〈街に受け入れられている安心感〉、〈地域住民の役に立っているという充実感〉、〈宅配の経験による自信〉、〈豊かな人間関係〉の７カテゴリーに分類された。それらから《あるがままの自分でいられる》、《社会に受け入れられているという実感》、《新たな対人関係の獲得》の３つの中心的意味を抽出した（表２）。

以下、《　》は中心的意味、〈　〉はカテゴリー、「　」はインタビュー内容、(　　)はメンバーとして記載した。

表２　抽出された中心的意味とカテゴリー

中心的意味	カテゴリー
1《あるがままの自分でいられる》	1〈支えあえる仲間の存在〉 2〈自分の体験を語れる場〉 3〈病気と折り合いをつける体験〉
2《社会に受け入れられているという実感》	4〈街に受け入れられている安心感〉 5〈地域住民の役に立っているという充実感〉
3《新たな対人関係の獲得》	6〈宅配の経験による自信〉 7〈豊かな人間関係〉

1）中心的意味１《あるがままの自分でいられる》

カテゴリー①〈支えあえる仲間の存在〉

逐語録からは、「状態の悪い時もなんか、世話してくれて電話にもでてくれて。そういう話をしてくれる人ができて。ここに来ることが生きがいだったりするから。迷惑はかけるけど本当にありがたいです。」(E)、「病気の人とじゃなくて、俺と付き合ってくれている感じがありますね。どうしようもない奴だけど俺と付き合ってくれていると感じます。私にとっては救いの場所、大切な場所です。」(E)、「メンバーの M 氏との出会い。そこから広がっている。自分の中に、宝を築き上がることができた。ここにきて、感謝している。人間関係の質が違う。」(E)、「人との出会いがぬくもりです。」(C)、「仲間の関係が大きい。同じ苦しみで通っている。」(F) があげられた。以上の逐語録より、メンバーの状態が悪いときは別のメンバーが連絡をしたり、仲間の関係が大きいことが伺えることからカテゴリー①を〈支えあえる仲間の存在〉とした。

カテゴリー②〈自分の体験を語れる場〉

逐語録からは、「生きづらさの解決のためには、自分の苦しさを語る場、会話する場が大切なんだと思います。」(F)、「みんなで丸くなってこういうことで悩んでます。とか、こういうことがありましたということを語り合って、みんなで共有しあってわかちあう。それで居心地がいい。」(E)、「自由に話せる。SN は治療の場であり茶の間。」(E)、「病気を理解できる場が少ない。病気をぶっちゃける場がなかった。」(A)、「病気に触れずに生活していた。以前、グループホームの認知症の場で働いていたが周りが偏見のまなざしで話す人がいなかった。オープンにしていれば首になっていたかも。自分の中で自分に偏見を持っていた。SN で自分の病気を理解できたことが一番。」(A) があげられた。以上の逐語録より、メンバー自らの体験を語る場の重要性が伺えることからカテゴリー②を〈自分の体験を語れる場〉とした。

カテゴリー③〈病気と折り合いをつける体験〉

逐語録からは、「自分の病気を恥じなくなったから、恥じていない。だからコミュニケーションが取れるようになった。」(E)、「病気になったことは案外いかったかなあと。お金だったら普通の会社がいいだろうけど、質とか中身とかいう意味、人間関係はこれでよかったかなと。病気に感謝まではいかないけど満足していますね。」(B)、「病気にならなかったら、なんでもない会話とか、そういうつながりとかが、なんか、こう深く実感するっていうか、そういうことがあると思うんですよ。」(A) があげられた。以上の逐語録より、メンバーが病気である自分自身を認められるようになっていることから③を〈病気と折り合いをつける体験〉とした。

2）中心的意味 2《社会に受け入れられているという実感》

カテゴリー④〈街に受け入れられている安心感〉

逐語録からは、「何かをやっているという安心感と街中

でやっているというのが、すごく楽しい」(D)、「まったく知らない人が声をかけてくれる。ご苦労さまとか言われると、ぐぐってきますね。」(C)、「SNに来る前は散歩していてよその人と話すようなことはなかった。○町みたいなところを盛り上げていきたい。」(D)、「店員さんに大丈夫と声をかけてもらって、顔を知ってくれ、話しかけれたりして、自分も社会の一員とまではいかないかも知れないけれども、役立ってコミュニケーションできてるんだなという実感がわく。」(G) があげられた。以上の逐語録より、商店街の人々や顧客から励ましの声をかけられ、地域の一員である実感を得ていることからカテゴリー④を〈街に受け入れられている安心感〉とした。

カテゴリー⑤〈地域住民の役に立っているという充実感〉

逐語録からは、「ありがとうとか言われることは、頼りにされているんだなっていうのは感じて嬉しくなりますね。役にたっているという感じですね。」(F)、「(お客さんが) 重い荷物を持ってお店から帰るのは大変なんだろうなとかって思う時がありますね。それで自分たちがやっていること (宅配) は必要なんだろうなって思います。」(D)、「ありがとうと言われ、栄養ドリンクをくれてうれしい。」(E)、「薬を届ける仕事は命をつないでいる。」(E)、「お客がお礼をいってくれるとうれしい」(G) があげられた。以上の逐語録より、宅配サービスを通して地域から感謝され必要とされている満足感からカテゴリー⑤を〈地域住民の役に立っているという充実感〉とした。

3）中心的意味３《新たな対人関係の獲得》

カテゴリー⑥〈宅配の経験による自信〉

逐語録からは、「だんだんいろんなとこに行くと自信がついてくるのがいいですね。」(D)、「絶対働くことは無理だと思っていたんで。だから、今は街中で宅配をしている。想像もしていなかったことを今している。おもしろいですし、やっぱり自信ですね。」(B)、「一番苦しかったのが対人恐怖症だったのが、宅配をしていると、変わったんですよね。人と関わるのが嫌だったんだけど、やっぱり、気持ちが変わってきましたね。」(B)、「はじめいろいろな人にぶつかっていた。ここ一年で劇的に広がりができていた。」(E)、「ありがとうの声をかけてもらったり、あたたかい交わりがある。」(E)、「お客から声をかけてもらうことがあり、自分の中に変化を感じる」(G) があげられた。以上の逐語録より、宅配サービスを体験する中で、気持ちが変化し、自信につながっているとのことばからカテゴリー⑥を〈宅配の経験による自信〉とした。

カテゴリー⑦〈豊かな人間関係〉

逐語録からは、「引きこもっていたけど、宅配でいろいろな人に接することで自信になっている。」(B)、「宅配をはじめてお客さんと接することで、前よりも気持ちが優しくなりましたね。だから、ありがとうございましたていう意味が分かるんですよ。」(C)、「商売っていうか、人間関係がつながっていくんだな。人に対する優しさっていう気持ちが前よりもまして大きくなりましたね。」(C)、「人間関係が豊富で、いろいろな人とつながりあって、貧乏なのは貧乏なんだけど、なんかこっちの方が豊かだなって思えてきて。」(E) があげられた。以上の逐語録より、SNのメンバーだけではなく商店街の人々や顧客との人間関係が広がり気持ちにもゆとりが見られるようになったことからカテゴリー⑦を〈豊かな人間関係〉とした。

Ⅵ. 考察

1．中心的意味１《あるがままの自分でいられる》

精神障害者の対人関係について向谷地は「関係に挫折し自信を失ってきた一人ひとりが、持てる力を発揮するためには、『関係』において回復し、関係のなかで自信をとりもどしていくしかない。」[7] としている。

精神障害者のメンバーは宅配という一つの目標を共有することにより、メンバー間、メンバーとスタッフ間にはピア意識が芽生え、安心して語れる関係と語りの場が自然発生しているものと考えられる。これは人間関係の回復の場として宅配サービスが機能し、更に商店街店員、買い物客とその家族との関係性を築く機会ともなっていると考えられる。

宅配サービスは、〈支えあえる仲間の存在〉を見出す機会であり、〈自分の体験を語れる場〉が形成され、安心して自由に語るという作業から〈病気と折り合いをつける体験〉につながっている。それは、病気と自分を切り離した主体性の回復であり、《あるがままの自分でいられる》という中心的意味となっている。

2．中心的意味２《社会に受け入れられているという実感》

SNの宅配サービスは、地域の商店街のニーズがあり、宅配のサービスを提供することにより、商店主や顧客に自分の顔を知ってもらえることで存在が認められ〈街に受け入れられている安心感〉が得られ、「ありがとう」などの感謝の言葉を得られることで〈地域住民の役に立っているという充実感〉を経験していると考えられる。

奥野は「精神障害者への偏見はいまだにぬぐい去られていない。また社会が偏見を持っている」[9] と紹介しており、精神障害者は地域社会から偏見をもたれているという感覚を抱き人目を避けて生活してきた存在ともいえる。そのような精神障害者の生活の中の有意義な役割についてレーガンは、「より大きな地域社会に参加していき、精神の病と関係のない人びとと関わっていくことが大事です。有意義な役割を果たしていくことが孤独を終わらせることになり、精神の病を持つ人びとを立ち直らせ、『生きがいがある』感じが強くなっていきます。」[8] と紹介している。中心的意味の《社会に受け入れられているという実感》は、SNの宅配サービスを通して、地域経済活動に参加し有意義な役割を持つこと、商店街の店員や顧

客に自分の顔を知ってもらえることで存在が認められという体験が地域との繋がりとなり、リカバリーの機会となっているものと考えられる。

３．中心的意味３《新たな対人関係の獲得》

宅配サービスは、障害者としてヘルプされる存在から、障害があっても社会をヘルプしていく存在としての側面がある。地域の商店街のニーズに対して、メンバーとそのスタッフがセットになってサービスを提供している。SN の宅配サービスは、精神障害者が社会の一員として、商店街の依頼を受け責任と役割を持って仕事をする。そのことがメンバーの〈宅配の経験による自信〉となり、〈豊かな人間関係〉に繋がっている。SN の宅配サービスは社会のなかで他のためにする達成感、生きる希望と価値を見出すという中心的意味の《新たな対人関係の獲得》となっている。支援者の姿勢としてはメンバーに肯定的にあるだけではなく、「リカバリーの可能性を信じて」[10] 支援していく必要がある。

Ⅶ．研究の限界

本研究は、宅配サービスの事業を展開している SN のメンバーに焦点を当て、地域の商店街やその顧客のところに出向いて宅配サービスで働く精神障害者の人間関係の認識の変化について明らかにすることを目的とした。

その結果、宅配サービスに取り組む精神障害者メンバーの人間関係の質は明らかに豊かなものに変化していた。しかし、全国的にも地域社会や住民に対して精神障害者が貢献していくという取り組みは稀有であり、調査対象者が少ないことから結論の一般化には限界がある。今後、ＳＮにおいて宅配サービスに取り組む精神障害者メンバーのインタビューを追加しながら継続的に検討していく必要がある。

Ⅷ．結論

SN の宅配サービスで働くメンバーのインタビューから、地域の商店街やその顧客のところに出向いて SN の宅配サービスで働く精神障害者の「生活と人間関係の質の変化」について以下のことが示唆された。

1．SN の宅配サービスで働く場には〈支えあえる仲間の存在〉、〈自分の体験を語れる場〉、〈病気と折り合いをつける体験〉があり、《あるがままの自分でいられる》という主体性の回復に繋がっていた。
2．SN の宅配サービスで、商店主や顧客に自分の顔を知ってもらうことで〈街に受け入れられている安心感〉、感謝のことばをかけられることで〈地域住民の役に立っているという充実感〉が得られていた。それらが《社会に受け入れられているという実感》に繋がっていた。
3．SN の宅配サービスで責任と役割を持って仕事をする。そのことがメンバーの〈宅配の経験による自信〉、となり、〈豊かな人間関係〉がおき、《新たな対人関係の獲得》に繋がっていた。

■引用文献

1）平川博之：日精診の活動　改革ビジョンの「地域生活中心」実現のため、今こそ、精神科診療所を地域資源として有効に活用すべきである , 現代のエスプリ ,10 月号 , 至文堂 ,158,2011.
2）岡本隆寛・松本浩幸・折原澄子 : 精神障害者の人材としての可能性についての一考察 - 精神障害者の雇用主へのインタビューを通して , 平成 22 年度　順天堂医学研究所紀要 ,86-91,2011.
3）早野禎二：精神障害者における就労の意義と就労支援の課題 , 東海学園大学研究紀要 , 第 10 号 ,43,2005.
4）田中英樹：社会で働くことの意義はどこにあるのか , Schizophrenia　Frontier,vol.10　No.4, 10(254),2009
5）奥野ひろみ:対象別地域看護活動,116,医学書院,2012.
6）wam net(独立行政法人福祉医療機構): 就労継続支援 B 型（非雇用型）, 制度解説 , http://www.wam.go.jp/content/wamnet/pcpub/syogai/handbook/service/c078-p02-02-Shogai-22.html 2014/12/1.
7）浦河べてるの家:べてるの家の「非」援助論（初版）, 94, 医学書院, 2002.
8）マーク・レーガン著　前田ケイ監訳：ビレッジから学ぶ　リカバリーへの道 , 30, 金剛出版 , 2005.
9）奥野ひろみ:対象別地域看護活動,122,医学書院,2012.
10）野中猛：図説リカバリー, 49, 中央法規, 2011.

研究報告

A Case Study of Japanese College EFL Students Learning to Retell Narrative Stories through Guided Instruction

新妻規恵 1

要旨：本研究では、民族学的ケーススタディの手法を用いて、日本人大学生が英文の物語文の再話のスキルを、その前後に行う要約タスク、再話タスクを録音後に書き起こすタスクなど様々な予備タスクを遂行することによって、身につけていく過程を質的に明らかにすることが目的である。具体的には、(a) 教師、仲間の助けを得ながら種々のタスクをこなすことを通して、学習者が発揮していく主体性と協働的な活動が果たす役割を見た。また (b) 教室という社会的教育的な文脈の中で、学習が生じる機会を明らかにすることを試みた。社会文化理論に基づいた分析の結果、学習者は様々なタスクを遂行するために、教師や仲間から種々な助け（以下、scaffoldings）を得ながら協同的に、また主体的にタスクに取り組んでいるということがわかった。さらに、先に与えるタスクが次のタスクの導入となり、最終的には再話タスクへの scaffoldings となるようにタスクの与え方に配慮した授業デザイン、また種々のタスク活動とそのパフォーマンスそのものが、学習者に豊かな再話スキルの学習機会を与えていることがわかった。

A Case Study of Japanese College EFL Students Learning to Retell Narrative Stories through Guided Instruction

Norie NIIZUMA[1]

Abstract: The purpose of the study was, by using an ethnographic case study approach, (a) to examine the role of personal agency and interpersonal collaboration in students' learning through teacher / peer scaffoldings, pair tasks, and (b) to uncover the learning opportunities that made available for them in formal socio-educational contexts. Informed by sociocultural theories, data analysis suggested that the students were provided by their teacher with various kinds of help for undertaking of tasks. In particular, the teacher organized the course in such a way that earlier tasks would serve as scaffolds for the students' participation in subsequent ones. The analysis also indicated that students' task-preparatory activities as well as task performances were rich contexts for learning and socialization. The students engaged in task-related activities by negotiating teacher expectations, task definitions and goals, roles and identities through interaction among peers. Moreover, as the number of turn taking increases, students' agency was exercised and promoted.

Key words: ethnographic case study, sociocultural theories, agency, collaborative learning, retelling

1　三育学院短期大学 英語コミュニケーション学科
Department of English Communication, Saniku Gakuin Junior College

1. Background

Society, in general, places great emphasis and importance on the ability to convey organized ideas and thoughts. For language teachers, one instructional strategy that is believed to enhance the ability to think and communicate in the second language (L2) classroom is (a) to have learners reconstruct a story that they have comprehended and (b) to reproduce it for others (Gambrell, Kapinus, & Koskinen, 1991; Muranoi, 2007). That is, retelling the content of a story and explaining it to others is an effective methodology for developing the learners' abilities to think about and express what they have understood (Chi, de Leeuw, Chiu, LaVancher, 1994; Gambrell, Pffeiffer, & Wilson. 1985; Shiraishi,1999). Retelling the content of a story is a simple, straightforward process in which students read a passage and reproduce it orally as fully as possible either by themselves, to a partner, or to a teacher (Kissner, 2007). Retelling enhances not only communication skills, but also language skills, process thinking, critical-and analytical-thinking skills and also independent learning skills (Brown & Cambourne, 1990).

Within the cognitive-interaction framework, Long (1983) examined the learning process of L2 learners and argued that second language learning can occur through in-class interaction and oral communication. According to Long, second language learners are more likely to achieve better levels of comprehension of the new input in their effort to communicate through interaction (Ellis 1997; Long 1996).

In a different vein of research focusing on the social aspect of interaction, stemming from the application of Vygotsky's (1978, 1987) idea of sociocultural theory to L2 learning, it has been suggested that collaborative assistance between an expert and a novice, or among peers, can create opportunities for L2 learning (Mitchell and Myles 2004; Lantolf and Appel 1994). Vygotsky (1978, 1987) wrote that the source of learning and development is found in social interaction rather than solely in the mind of an individual. The most basic concept of Vygotsky's work would be the individual cannot be studied or understood in isolation but only as part of a history, of a culture and of a society. Sociocultural theory maintains that language functions not only as a communicative tool but also as a psychological tool and mediates meaning between individuals and their linguistic goals thereby assisting the cognitive development process (Donato and McCormick 1994; Lantolf 2006; Swain and Lapkin 1998). It follows that, providing there is a link between higher levels of comprehension and collaborative assistance which benefit learners' awareness with regard to improving their own learning, retelling is an instructional approach that engages learners to be achieved better levels of comprehension in their effort to communicate through collaborative assistance. Given these benefits, numerous studies on retelling have been done in the first language reading area (Amato & Ziegler 1973; Bowman 1981; Morrow, 1985; Spiegel & Whaley 1980); however, there has been relatively little research done in the area of second language reading.

To address this lack, the present study comprises an exploration into how retelling tasks in the second language classroom is undertaken while promoting social interaction.

2. Review of the Literature

2.1. Regulation, Scaffolding

The mature, skilled individual learners are able to learn by themselves. This autonomous functioning is called self-regulation, which is the ultimate goal of learning and teaching. However, the child or the unskilled individual learns by carrying out tasks and activities under the assistance of other more skilled individuals such as teachers, initially through a process of other-regulation, typically mediated through language (Mitchel & Myers, 2004). So, successful learning involves a shift from collaborative inter-mental activity to autonomous intra-mental activity (Mitchel & Myers, 2004). The process of supportive dialogue which directs the attention of the learner to key features of the environment, and which prompts them through successive steps of a problem, has come to be known as scaffolding (Wood et al., 1976).

2.2. Agency in the Classroom

The main principle of the agency is that learning depends on the activity and the initiative of the learner, more so than on any 'input' that is transmitted to the learner by a teacher or a textbook (van Lier, 2008). Agency can be defined in a 'bare bones' way as "the socioculturally mediated capacity to act" (Ahearn, 2001, p.112). Like Lantolf and Thorne (ibid.) point out, in a classroom under study, agency could be seen by individuals as well as by classroom communities.

2.3 Retelling Research

Vygotsky's (1978) social developmental theory is

integral to Benson and Cummins' s (2000) retelling model for teaching comprehension (Macgee, 2010). According to Benson and Cummins (2000), retelling is the ability to construct meaning from the text you just read. Previous research has indicated, during the task of retelling to another person information read from text, the act of estimating the listeners state of understanding of the subject matter promotes the monitoring of one' s own state of understanding while simultaneously deepening that understanding through the adjustment for differences in what is being expressed by the one retelling and what the one retelling has understood (Grambrell, Pfeiffer & Wilson, 1985; Shiraishi, 1999; Uchida, 1990) . Additionally, activities such as summarizing text in one' s own words, or analyzing information read from each paragraph of text with one' s previous knowledge, led to higher scores on reading comprehension tests (Wittrock & Alesandrini, 1990) .

3. Research Questions

How do the mediations with others, themselves and teacher-instruction function in the metacognition of their own created learning? Since the full study from which this paper is drawn is quite extensive in the scope of its findings, I will have to limit my analysis here to only some of the data as illustrated above.

3.1 Research Methodology

The present study integrates an ethnographic approach with a qualitative case study.

3.2 Research Site and Context

The study was conducted from April to July 2012 at Saniku Gakuin Junior College.

3.3 Participants

The participants were seven Japanese EFL students, who were considered as an intermediate and a high-intermediate learners of English (CASEC mean: 644, equivalent to a TOEIC score of 618), and their teacher as a participant-observer. The students (4 males and 3 females) were college sophomores ranging in age from 17 to 23, and one older female, age 74. (second-year students) in the English Communication department of Saniku Gakuin Junior College.

3.4 Data Collection

Data includes over 450 hours of classroom and non-classroom observations of the retelling task and its related activities, audio and video recordings of their interactions, audio-recordings of pre- and post- retelling tests, self-retelling and its transcription assignment, questionnaires on English learning motivation, and reading habits. Data also included the course content and students' own performance in their current courses, semi-structured interviews with students, learning logs kept by students, e-mail exchanges with students, the researcher' s field notes, and a collection of relevant documents such as course outlines, class handouts, and PowerPoint slides. To yield a holistic understanding of students' learning and socialization, these data were used to gain students' perspectives and to strengthen the trustworthiness (Lincoln & Guba, 1985; Merriam, 1998) of the present study.

3.5 Data Analysis

Data analysis was conducted in parallel with data collection. Transcription of audio-recorded discourse began when it became available. Data, including interview transcripts, students' learning logs, and students' audio-recordings of the classroom were reviewed as they were collected. Transcripts were reviewed over and over again and marked to unitize the data. This was followed by further data collection and analysis.

More transcription and detailed analysis followed once all data were collected. All of the audio-recordings which demonstrated critical were transcribed adapting the conventions presented by Duff (1995, 2000, cited from Kobayashi, 2004).

4. Result -Student Agency And Collaboration

The students' collaborative work during the task of retelling and its related activities will be summarized as follows. In particular, it will be examined how the key students and their partners worked together and their collaborative work affected individual' s engagement in their performance. This engagement promoted their understanding of the task. To gain one aspect of L2 task development, the three different groups' activities were documented. In the Excerpt 5.1, 5.2 and 5.3 we will examine the retelling performances of the following two pairs, student A and B, and student C and D. It is important to note that, these classes was given at an early phase of the course, so the students were not yet accustomed to the tasks. For this reason, they frequently referred to the task definitions and requirements. Furthermore, to see the influence of the relationship between interlocutors on

individual's commitment in the performance, the closeness of the relationship will be brought up. In the next Excerpt 5.4, the discussion activities of student A, E and F will be examined and compared with regard to each other in terms of agency (van Lier, 2008, p.164). It is also important to note that this section of the class was given at later phases of the course, students then already had a good knowledge of the task and what was expected of them in the activities. Thus, they were able to engage in deep discussion such as the following: they frequently referred to each other's performances and own strategies. Additionally, there were differences among members in the way in which agency was expressed according to their degree of commitment to the task. The degree of agency then was affected by who the partner was. How the students scaffolded tasks for each other will be discussed below.

Excerpt 5.1

1 *A: For now, just (say) what you remember, (tell) the stories in order. Um, ok, do you remember when we first recorded (referring to the first instance of recording the retelling performance in class 1)?*

2 ***B: I remember, but…=***

3 *A: = That time, we retold everything what was written in order from the top.*

4 ***B: Yes, I remember…=***

5 *A: =That's it (what we are doing now).*

6 ***B: Ehh?! ((As if saying, "I can't do that", or "That's really difficult".))***

7 *A: Ok.*

8 ***A: (The) first (thing that happened was), Shiro went missing.=***

9 **B:= Shiro went missing… Mr. Nakamura, maybe, after his wife looked for Shiro, and called "Shiro! ,Shiro!" They couldn't find him in the… island. Maybe, the island is the..Aka, desu-yo-ne [Is this correct]? a:nd, one day, Shiro came back, and he was wet..ah..one day, one, one afternoon, ka [right], evening, night, yeah, morning, at morning,(xxx) he was wet and shivered a:nd several times this things happened a:nd Mr. Nakamura has surprised he always disappeared and appeared wet in morning. So one day, he tried to follow him.**

10 ***A: Un un. [Yeah yeah.]***

11 B: Un. [Yeah.] a:nd he was swimming to a, jumped into the sea, start to swimming a:nd as taking rest, and finally reached at Aka, Aka, right? no no no no no, Zamami, Zamami, ne [right]? , ah: actually the Nakamura and the Shiro was living there, ne [right]?

12 ***A: Un. [Yeah.].***

13 B: ok, they moved Zamami to Aka-jima, ano [well], perhaps it had something to do with Mr. Nakamura's work.

14 ***A: Un. [Yeah]***

15 B: So then, Shiro had the girlfriend, Marilyn there, a:nd but anyway, maybe Shiro moved -moved Aka, Nakamura-san- with Nakamura's …. **but, because Shiro liked Marilyn, (so) he wanted to visit her.**

16 ***A: Un, un, un. [Yeah, yeah, yeah]***

17 B: and tried to swim to Aka to Zamami. And…(May 11, 2012)

The focus of this section is to examine how they worked together with the activities and helped each other to perform the task. After the teacher had provided an instruction to retell everything they could remember from reading the text "Puppy Love", A and B engaged in the retelling task, starting the conversation with L1 Japanese.

In Lines 2, 4 and 6, B is having difficulty in understanding the task procedure, and is wondering what she should say, and starts to formulate an L2 utterance in line 9, which is interjected by A's utterance by telling, in L1 Japanese, how she should start in line 8. In line 9, B builds on A's utterance in Japanese by formulating an L2 utterance. At this point, B, who had already done summarizing task as an assignment, was prepared to formulate an L2 utterance. Thus, A's utterance scaffolded the moment B was trying to say what she was struggling to say. Note that in B's retelling, she attempted to regulate her performance by using Japanese words, such as "ne" or "de su yo ne?" Also, A continues to display her attentiveness to B's utterances by the use of back channels (van Lier, 1998a) in Lines 10, 12, 14 and 16.

In summary, what A and B did here was that they had negotiated the meaning of the nature of retelling-task because B did not have full understanding of the task procedure, and so she co-constructed an L2 utterance with A's scaffolding. Thus, by working together with A, B was able to promote her understanding of the task nature.

Excerpt 5.2

18 ***A: See, before, the first time was (we were***

supposed to retell) everything we could remember. It's not the same (this time). Just pick up the key words (written on the blackboard) and briefly summarize (the story to retell).

19 *B: Oh. So this time is just the key words?*

20 *A: You can do that or, use what (keywords) you picked up…*

21 B: (If I do it) that way it looks like it might get a little long. If I combine the two (both of the keywords picked-up by B and the instructor), it would get long like a (original) story.

22 A: Yeah, it might.

((silence)) (10.5)

((B's second retelling with the keywords as follows)) (2" 20)

23 B: Uh:…, uh:,…Small island, uh, Shiro,….The Nakamura's has dog called Shiro,…..uh, Shiro sometimes disappeared, and Mr. Nakamura. Uh…, they looked for Shiro,

24 A: Un . [Yeah.]

25 B: but they couldn't find Shiro and one day Shiro appeared when an,,,Shiro happened (xxx),

26 A: Un, un, un, un, un. [yeah, yeah, yeah, yeah, yeah]

27 B: Mr. Nakamura had followed Shiro, -one day followed Shiro. He-the Shiro jumped into the sea and so started to swim, and, anyways, he reached at Aka, no no no no no, Za:ma:, Zamami island. An.. **the place was they used to live,** and Shiro had a girlfriend called Marilyn, and un, mmm, Shiro and Marilyn had a nice time and he came back to Aka, and…because the distance is two miles and a half? About…

28 A: It's ok if you look that (the PowerPoint slides) up.

29 B: Hahaha (laughing), two and half miles and take long…(xxx) ((reading what is on the PowerPoint, and not speaking into the recorder, so it is hard to hear)). The ocean was very rough. So Shiro become very famous (May 11, 2012).

Following Excerpt 5.1, Excerpt 5.2 took place after the instructor's whole class instruction about the retelling. During this time, the students 1. are given the chance to pick up keywords from the text, 2. compare their keywords with sample keywords written by the teacher on the PowerPoint slides and then 3. combine the keywords that they feel are necessary to complete the retelling. In line 18, A explains the task content to B, because B does not yet understand the nature of the task. This outcome results in a substantial lengthening of her work for which she begins to show concern.

Here, to compare and contrast your own work with your teacher's, peer's and your previous work enhances noticing and thinking power. It makes it possible to lead to a higher mental process. Here, according to B's learning log, by comparing her first retelling with the second one, she created the task nature in her own way as "I found the first retelling task, is easier to retell because I got input in English and then just output in English." That is, by comparing her own works, she became metacognitively aware of the nature of the task. Therefore, B's attempts to comprehend the definition of the task was mediated by both of A's scaffolding and her own. Meanwhile, the instructor is introducing one of the skill's involved in the retelling task, finding keywords from the text. Thus, the task of retelling is facilitated in a stepwise manner by asking students to go through such steps.

Line 21 is followed by her second retelling, interjected by A's back channels and comments in line 22, B continues her retelling in line 23, 25 and 27. This time her retelling gets much shorter than the first occasion. She introduced an idea different to the one she did not include in her first retelling. In line 27, she adds explanation about Zamami as "the place was they used to live", and paraphrases the part "because Shiro liked Marilyn, (so) he wanted to visit her" in line 15 as "Shiro and Marilyn had a nice time and he came back to Aka," in line 27. What is happening here was, even though she thinks retelling with the keywords was restricted in comparison to retelling everything she remembered, her manner became clearer using concise sentences. This shows there is sometimes a gap between student's understanding and teacher's intention. It should be also noted that, A's back channels in line 22, 24 and 26 and her comments in line 28 were A's scaffolding for B's task accomplishments.

Excerpt 5.3

1 *C: This story,*

2 *D: ((laughs))*

3 *C: Well, the story starts with a dog named Shiro, it starts and, at the beginning there was the Nakamura family, and those people used to live on Zamami Oshima,*

4 *D: Oshima?*

5 *C: Huh? …So, when they lived there, there was a, um, a dog name Marilyn and they were really good friends. Maybe, best friends.*

6 *D: N-not his girlfriend?*

7 *C: At first he wasn' t interested, but then they became best friends.*
8 *D: Yeah?*
9 *C: And then, because of certain circumstances, the Nakamuras left Zamami Island and moved to Aka Island. And what's more, the distance was all of …. (4.0) two miles.*
10 *D: Huh? Two miles?*
11 *C: Two miles. They were going to a place two miles away, and shiro=*
12 *D: =No, 12 kilos.*
13 *C: 12 kilos away, really? Eh (huh)? Well at that time Shiro,*
14 *C: Two miles?*
15 *C: Yeah, two miles.*
16 *D: Really?*
17 *C: Yeah. Two miles. It says* "about two miles". *He swims about 2 kilos. So, then, uh, Shiro made the ultimate decision of whether he would choose Mr. Nakamura or Marilyn, ((xxx) thinking lightly of it) and maybe he took Mr. Nakamura, ha ha ha ha ha, or something. (Class 3, May 11, 2012)*

In this Excerpt 5.3, the nature of the relationship between the two interlocutors may influence each individual' s agency. Here, C and D are a close friend from high school. When interlocutors have a close relationship, the frequency of utterances is increased. In contrast, a distant relationship decreases the frequency of turn-takings. Another point to note is, even though C' s utterances had many unnecessary utterances and self-corrections, his attempt to complete the task indicated his self-regulation within his own ZPD. Here, this commitment to the task is where C' s agency was expressed. According to van Lier (2008), "learners who make an effort, however small and seemingly insignificant, to be original, and to say something new and different, set off in an unpredicted direction. Within sociocultural theory and Bruner's original notion of scaffolding, this departure, called initiative-taking, is a pedagogical moment, a teaching opportunity and a learning promise".

Excerpt 5.4

[Sharing the difference of the task nature between summary and retelling (transcription) work]

1 ***A: I am not really sure, but the summary is written down, and not for a retelling (a recall to tell),*** *so, I guess, when you write a summary you use the original text…, When I heard the teacher' s explanation I thought maybe that was the difference.*
2 ***E: You think when you write the summary, because you organize the information for the retelling.***
3 *A: =Right, right.*
4 *E: I want to be thorough so my transcription is always much longer.*
5 *A: You know what?=*
6 *F: =When I do the transcription (retelling), I check the text right before, so when I do the retelling, what I remember after checking that' s not written in the summary comes out, so it becomes really different from the summary.*
7 *A: I know, right? Un (yeah). Right.* ***I don' t really think the summary is like my own writing. It' s not organizing your own opinion, but a summary of someone else' s writing, so it doesn' t have as much of your own individuality.***
8 *F: I see.*
9 ***A: Because it' s what you pick up (from the text). When writing the transcription, it shows your own writing style. The phrases I often use I see a lot (in my transcription) =***
10 *E: =Right, right.*
11 ***A: Only the vocabulary words I use are in the transcription. For the summary, you use text that has been written by someone else so the writing has a completely different feel.***
12 ***Instructor (Me): I' m going to join your conversation. I feel like in the transcription you can see mostly vocabulary and expressions that have been mastered by the person writing.***
13 *A: (Yeah) like habits.*
14 *E: Yeah, so the talking becomes too wordy.* ***With tests like the TOEFL, you have to organize all the information very quickly and start speaking right away, so it is difficult. So sometimes I start saying things that don' t really matter. I don' t (always) know what I am saying.***
15 *A: Right, that' s true.*
16 *F: Because you' re just saying what is in your head, and while you are saying that, trying to think of the next thing to say.*
17 *A: Yeah.*
18 *E: When summarizing you (think quite a bit before) organizing everything and writing. With this (retelling) you also spend a lot of time thinking and speaking,* ***but maybe if you are able to form the same thoughts in a shorter amount of time then you will be able to speak (do the retelling)***

I think. *(June 8, Class 6)*

This group' s discussion is characterized by their high levels of interaction. The trun-taking of the conversation flow among these three students were very fast and natural. Most notably, as the conversation progressed, they had produced many critical comments and defined the nature and the difference of the task of retelling (transcription) and summary more clearly without the assistance of the instructor. A, E and F' s group' s collaborative dialogue will be explained below.

Like in line 1, A opened the conversation by saying "I am not really sure, but the summary is written down, and not for a retelling (a recall to tell)", which was a simple and rough translation of the difference of the retelling and summary. Interestingly, in line 1, A' s utterance "and not for a retelling (a recall to tell)" was building on the instructor' s explanation in the previous class. The teacher explained as follows, "There are two kinds of recall tasks, one is an oral task and the other is a written task." Thus, A incorporated these ideas into A' s own discourse.

In line 2, E assisted and gave a meaningful response to A' s utterance. In line 6, F then offered F' s own strategy for the retelling and gave A and E F' s specific reason for why F' s retelling and summary were very different in F' s own way. In line 7, A introduced a different approach to F and referred to the nature of the summary as it doesn' t have as much of your own individuality, which led to the comments like in line 9, in which, by comparing the summary with the retelling, A continued to explore the nature of the transcription of the retelling work. With E' s positive feedback as in line 10, this time A identified the nature of the retelling more clearly as in line 11. In line 12, the instructor interjected their discussion since I felt A raised the valid point of the difference of the summary and retelling, so I paraphrased her utterance so as to emphasize the significance. It is important to note that, according to Bandura (2000, 2001), the essence of collective agency is that people share the belief that by working together, they can produce desired effects.

In line 18, E was creating his own hypothesis as to how one can be able to skillfully complete the retelling activity. As E wanted to continue on to study medicine in the United States after graduating, he was interested in raising his own TOEFL score, so he was creating a strategy that he could use to improve his test scores. What the excerpt illustrated then was that E was planning, hypothesizing, and self-evaluating. Here, another point to note is that, according to social cultural theory (Vygotsky, 1978, 1987), social foundations of higher mental functions include planning, problem-solving, and logical thinking. Lantolf (2000a) demonstrated that the central and distinguishing concept of sociocultural theory is that higher forms of human mental activity are mediated. From the sociocultural point of view, learning is also a mediated process. Importantly, learning is also seen as socially mediated, that is, it is dependent on face-to-face interaction and shared processes, such as joint problem solving and discussion (Mitchel & Myers, 2004). In the present study, this joint problem solving in small group / pair work discussion could be viewed as shared processes.

5. Summary of the Result

In the present chapter, the link between agency and collaboration has been examined. Like collaborative dialogue in Excerpt 5.1, 5.2, 5.3 and 5.4, people as active agents acted together intentionally to accomplish a common task, and that these actions were shaped by the norms and conventions of the community of which they were a part (Harre, 1993). Likewise, Bruner (1996) develops a link between agency and collaboration, saying that an active agentive mind "seeks out dialogue and discourse with other active minds" and that it is through this dialogic and discursive process that people come to know others and their points of view."

6. Discussion

In the present study I firstly examined the task environment as mediation in which agency was exercised and promoted. Secondly, I explored how the mediation functions in student learning. Student agency was observed in the following context:

- When students were interacting collaboratively in discussions
- When students carried out the task after understanding its purpose clearly
- When students had gained confidence in the task procedure through the repetition of the cycle of the related tasks (written summary → retelling → transcribing)

For 1, like Excerpt 5.1 and 5.2, B, at the beginning, didn' t have a confidence in her performance in L2 English before her peer interlocutor A, but when

being scaffolded by A' s back channels and comments, B was trying to formulate the utterance in L2 English. In Excerpt 5.2 and 5.4, B as well as A referred to the point what the instructor said in the previous lesson, that demonstrated A' s correct understanding in learning content and active involvement of the ongoing task. In van Lier' s classroom-interaction study (1998), initiative was induced in four areas: 1) Topic work, 2) Selection to speak, 3) Allocation of speaker(s) or activity, 4) Sequencing the talk or activity. As suggested in the following discussion, initiative or agency was encouraged also in these categories in the present class under study: students were allowed to talk freely in different groups and pairs in group work. For 2, since B did not fully understand the task purpose, her performance had negative effect on the accomplishment. However, once B understood the task purpose clearly, which allowed B to carry out the task properly. For 3, like Excerpt 5.4, since A, E and F' s interactions had been done at the later phases of the course, they got used to the task procedure and understood the purpose of the task through the repetition of the cycle of the related tasks. As informed by van Lier (1998), the students could produce meaningful interactions through sequencing the talk or activity. As suggested previously, I attempted to design and sequence the tasks carefully so that I could hand over increasingly more responsibilities to students over time.

Next, the role of agency within the environment in which it is produced was shown to be the following.

- Producing a meaning making effort
- Setting an own goal of learning
- Finding a solution to the problems related to the task
- Exerting maximum effort in order to complete the goal of a task

Within the three context which agency was observed discussed above, learners tried to create agency to make their own task meaningful to accomplish their own goal as well as to complete the purpose of the task. Like E in Excerpt5.4, learners may have their own goal for learning. As E aimed at improving his own TOEFL score, he was planning for the own created strategy and trying to solve the problem in order to make his own learning meaningful in the given task. Thus, an active learner is trying set a personal goal within the official goal given by the instructor.

Giving students choice in collaborative work guided by the teacher is important in learning because it helps students develop the ability to think and act freely, which is the most important element of human agency (Linell, 1998). Language teachers' job is to create such an initiative-taking learning environment by giving students enough freedom or space to negotiate various things in carrying out a task.

Moreover, the present study has shown that to accomplish retelling tasks, students made use of a variety of learning strategies provided by their instructor, including summarizing in writing, self-reflection on their learning, transcribing works of their self-recordings, and exchanging each other' s ideas and knowledge about each task through small group discussions conducted in students' L1 Japanese.

This study is added, altered and tinkered with a research report submitted for MA in Graduate School of Language Sciences Kanda University of International Studies in March of 2014.

■ References

Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. Current Directions in Psychological Science, 9, 75–78.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. Annual review of psychology 52, 1–26.

Benson, V., & Cummins, C.(2000). The power of retelling: Developmental steps for building comprehension. Bothell, WA: McGraw-Hill.

Brown, H. & Cambourne, B. (1990). Read and retell: A strategy for the whole language / natural learning classroom. Portsmouth, NH: Heine-mann.

Chi, M. T.H., De Leeuw, N., Chiu, Mei-Hung and Lavancher, C. (1994) Eliciting Self-Explanations Improves Understanding. Cognitive Science, 18(3), 439–477.

Donato, R., & Mccormick, D.(1994). A Sociocultural Perspective on Language Learning Strategies: The Role of Mediation. Modern Language Journal 78: 453-463.

Duff, P. (1995). An ethnography of communication in immersion classrooms in Hungary. TESOL Quarterly, 29, 505-537.

Ellis, R. (1997). SLA research and language teaching. Oxford: Oxford University Press.

Gambrell, L. B., Kapinus,B.A., & Koskinen, P.S.(1991). Retelling and reading comprehension of proficient and less-proficient readers. Journal of Educational Research, 84, 356-62.

Gambrell, L. B., Pfeifer,W.R., & Wilson, R.M.(1985). The effects of retelling upon reading comprehension and

recall of text information. Journal of Educational Research, 78, 216-220.

Kissner, E. (2007). Retelling in science class. Science Scope, 37, 48-51.

Kobayashi, M. (2004). A Sociocultural Study of Second Language Tasks: Activity, Agency, and Language Socialization. Doctoral dissertation, UBC, Canada: Published Heritage Branch.

Lantolf, J.P., & Appel, G. (1994). Theoretical framework: An Vygotskian approaches to second language research. In J.P. Lantolf & G. Appel (Eds.), Vygotskinan approaches to second language research. Norwood, NJ: Ablex.

Lantolf, J.P.(2006). Re(de)finding language proficiency in light of the concept of languaculture. In H. Byrness(ed.) Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky 72-94. London:Continum Press.

Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (1985). Naturalistic inquiry. Beverly Hills, CA: Sage

Long, M. H. (1983) Native Speaker/ Non-native Speaker Conversation and the Negotiation of Comprehensible Input. Applied Linguistics 4, 126-141.

Long, M. (1996). The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition. In W.

Ritchie & T. Bhatia (eds), Handbook of Second Language Acquisition, 413-68. San Diego: Academic Press.

Mackey, A. (1999). Input, interaction and second language development: An empirical study of question formation in ESL

Merriam, S.B. (1998). Qualitative research and case study applications in education. San Francisco: Jossey-Bass.

Mitchell & Meyers. (2004). Second language learning theories (2nd edition). London: Arnold.

Morrow, L.M. (1985). Retelling stories: A strategy for improving young children’s comprehension, concepts of story structure, and oral language complexity. The Elementary School Journal, 85, 647-661.

Muranoi, H. (2007). Output practice in the L2 classroom. In DeKeyser, R.M.(Ed.), Practice in a Second language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology. (pp.51-84). Cambridge: Cambridge University Press.

Swain, M., & Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. Modern Language Journal, 82, 320-337.

van Lier. (1988). The classroom and the language learner: Ethnography and second-language classroom research. Harlow, UK: Longman.

van Lier (2008). Agency in the classroom. In Jams P Lantof and Matthew E. Poehner (ed.) sociocultural Theory and the Theaching of Second Languages. Equinox .163-186.

Vygotsky, L.S.(1978). Mind in society: The development of higher psychological processes (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.) Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky L.S. (1987). Thinking and speech. In R. Rieber & A.S. Carton (Eds.) & N. Minick (Trans.), The collection of L.S. Vygotsky: Vol. 1. Problem of general psychology. New York: Plenum Press.

Wood,D., Bruner, J.S., & Ross,G.(1976). The role of tutoring in problem solving. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17,89-100.

内田伸子 (1990). 子どもの文章―書くこと・考えること― 東京大学出版会

白石知代 (1999). 日本語記事文の読解における再話の効果―再話プロトコルの観察を通して―.

活動報告

三育学院大学看護学部が目指してきた看護とは
―2014年度看護誓詞宣誓式の振り返りを通して―

近藤かおり[1]　山口道子[1]　関本真奈美[1]

The Nursing Education Saniku Gakuin College is Aming for
―by Reflecting the Nursing Dedication Service of 2014―

Kaori KONDO[1], Michiko YAMAGUCHI[1], Manami SEKIMOTO[1],

Ⅰ．はじめに

三育学院大学看護学部看護学科（以下､三育学院大学）は､「前身の看護師養成所創立以来、80余年、一貫して全人的回復をめざす看護〔Wholistic Nursing Care(ホリスティック・ナーシングケア)〕を標榜し、神と人々に仕える看護職者の育成に努めることを建学の精神に掲げ現在に至っている。ホリスティック・ナーシングケアとは、看護を行う者とその看護を受ける対象が共に、人間の尊厳の回復と維持、ならびに心と体と霊の調和のとれた健康の保持増進を目指し」[1)]、常に「自分を愛するようにあなたの隣り人を愛せよ」との聖書の言葉を実践する看護である。

また､「神の愛を学ぶことを通して、自己と他者の価値を認めることのできる豊かな人間性の育成や、物事を論理的に考える思考力を育て、問題と主体的に取り組むことのできる看護専門職者の育成」[2)] を理念として掲げている。

看護は実践の科学と言われ、学問体系（知識）と実践体系（技術）の両面を持ち合わせており、知識と技術を統合し看護を展開するためには、実践現場で学習する臨床実習（以下、実習）が重要な意味を持っている。

実習において学生は、学内で学んだ知識と技術を統合し、人間関係を基盤に看護の対象と深くかかわり、対象の「全人的回復」を目的に看護を展開する。看護の対象が発する小さなサインにも気づき、見過ごすことなく観察し、考え判断し、看護の対象の思いに沿った看護実践を学ぶのが実習である。そこで求められるのは、対象に関心を寄せること、対象を理解する専門的知識、自分と世代や立場の異なる人々の思いや考えを理解する能力、円滑に意思疎通を図るコミュニケーション能力等であり、学生とはいえ、看護職者として基本的な態度を身につけ実習に臨む必要がある。

三育学院大学では、領域別実習（3年次後期から4年次前期）に臨むに当たり、「神に仕えるように人に仕える精神を持ち、喜びと意義ある天職として看護実践を行う看護職者を目指し、自らの看護への認識を深め、人々と神の前に決意を新たにする（誓いをする）」ことを目的に3年次前期に看護誓詞宣誓式（以下、宣誓式）を実施してきた。

しかし、近年宣誓式において“看護職者としての自分と真摯に向き合い､決意を新たにする”というよりは､“自分はここまで頑張ってきた”“頑張りへのお祝い”等の祝うといった要素が強くなってきていた。そこで、看護学部では数年前より、宣誓式本来の目的を保持し、これから実習に出る“学生の思いと誓い”を確認する場として、さらに、送り出す側の“祈りや思い”を伝えたいと考え、その形式について検討を重ねてきた。そして、新カリキュラム[注1)] の開始に合わせ2014年度より宣誓式の形式を変更することとした。

新しい形式の宣誓式を実施し、宣誓式の目的が達成されたかを振り返り報告する。

注1) 新カリキュラム

2012年度の入学者より導入されたカリキュラムで、文部科学省による保健師育成課程に関わる法改正に伴い､保健師課程は少人数制により実施されるようになり、単位取得数も23単位から28単位へと変更になった。保健師課程は選択性となったため、選択後の3年次前期に集中的に科目を入れることとなった。

Ⅱ．2014年度看護誓詞宣誓式の形式

宣誓式は、神と自分自身とに真摯に向き合う時となる

三育学院大学 看護学部 School of Nursing, Saniku Gakuin College

よう、三育学院の特徴である礼拝の流れに沿って実施した。式辞はクリスチャンナースとして経験豊かな学部長が、専門職者としてどうあるべきかの思いを学生に伝えた。その後、学生による誓いの言葉、国際看護誓詞宣誓、誓いの歌が献げられた。

宣誓式に臨むにあたり、ふさわしい服装や着用方法について学生・教員で話し合った結果、「実習に向けての決意なので、実習着を着用し決意を新たにしたい」、「親にもユニフォーム姿を見てもらいたい、そのことで親への感謝を表したい等、自己に目を向けるだけではなく他者に目を向け、感謝の気持ちを表す事を目的にユニフォームを着用することとした。また、現在は看護の現場で、清潔面や安全面などの理由から着用することが殆どなくなったナースキャップは着用せず、学生の呼名・キャンドルサービスは実施しないこととした。

Ⅲ．誓いの言葉

学生による誓いの言葉は、事前に小グループに分かれ、宣誓式の目的・国際看護誓詞を基に具体的に“自分たちの目指す看護とは”“看護職者として患者様の前に立つ（実習に向けての）心構え”“実習に向けてどのような準備をするべきか”などを話し合い、検討した結果をクラス全員の誓いの言葉として代表者が述べた。

1. 2014年度看護誓詞宣誓式での誓いの言葉

「あなたがわたしを選んだのではない。わたしがあなたがたを選んだ。」私たち、一人ひとりは神様に選ばれて今この場にいます。全国から集められ、全く違う環境で育ち、それぞれ異なる価値観をもった相手と学校生活、寮生活をしています。

寮生活では、たくさんの大切なことを得ました。人の立場に立って考えること、人に支えられ、また支えること。人のために働くこと、人のために祈ること。また、寮生活をして離れているからこそ、家族の大切さに気づきました。そして、友人たちからは辛い時にはそっとそばにいてくれる、悩みがある時には一緒に悩んでくれる、嬉しい時には一緒に喜んでくれたりと、人の温かさをたくさん感じてきました。

この三育学院で得たものを糧に私たちは、実習場へ向かいます。私たちが選ばれたように、神様はすでに私たちがそばにいかなければならない患者を用意されています。私たちを必要としている患者がいます。だからこそ、私たちは患者のそばに行き祈り、患者の立場に立って考え、神様に仕えるように人に仕える精神を持ち、信頼されるように愛を持って接します。

聖書に「人にしてもらいたいと思うことは何でも、あなたがたも人にしなさい。」とあります。友人たちからの人の温かさを感じたように、患者に温かい気持ちを持って接し、患者の心に触れる看護を提供します。また、私たちが家族を大切に思うように、患者にとっての大切な家族に最善の看護を提供することを誓います。

この場にいる者の中には実習に対する大きな不安を抱えている者もいます。しかし、私たちには、お互いに支え、祈りあえる仲間がいます。今まで辛いことや楽しいことを共にしてきた仲間がいます。そして、私たちは神様に頼ることを知っています。

神様に頼り、友人と支えあい、実習から、そして自分自身から逃げず、負けず、泣かずに笑顔で最後まで全力で実習に向かいます。

※引用するに当たり学生の許可を得た。

2. 誓いの言葉から明らかになった三育学院大学教育と学生の決意

誓いの言葉の中には、「人の立場に立って考えること」「人に支えられ、また支えること」「人のために働くこと」「人のために祈ること」等、入学してからこれまで（約2年半）の大学生活を通して得たことが挙げられていた。また、「辛い時にはそっとそばにいてくれる」「悩みがある時には一緒に悩んでくれる」「嬉しい時には一緒に喜んでくれる」など三育教育が学生達の中に浸透していることを示す内容だった。

今まで得たものを糧に、「患者のそばに行き祈り」、「患者の立場に立って考え」、「神様に仕えるように人に仕えるという精神を持ち」、「信頼されるように愛を持って接すること」、また、「友人たちから人の温かさを感じたように、看護の対象に温かい気持ちを持って接し、患者の心に触れる看護を提供する」等、実習場で患者様に接するにあたり、看護職者としての決意を表明していた。この決意の内容は、常に「自分を愛するようにあなたの隣り人を愛せよ」との聖書の言葉を実践する看護であり、三育学院大学が目指してきた看護 Wholistic Nursing Care（ホリスティック・ナーシングケア）そのものであることが確認できた。

Ⅳ．宣誓式についての学生の振り返り

宣誓式終了後に学生は、クラスの仲間が看護誓詞宣誓式をどのように捉えているかを把握する目的で、主体的にアンケートを実施した。アンケートは、①宣誓式の目的を果たせたと思うか、②宣誓式を終えて、式前に考えていたこととの変化、③宣誓式で良かった点、④宣誓式での改善点、⑤その他（教員に伝えたいことなど）の5項目で構成され、全ての質問は自由記載で回答してもらった。質問項目ごとに記載されている内容を1意味1文になるように分類し、同じ意味を示す内容をカテゴリー化し、そのまとまりが示している意味を考えラベル化した。なお、学生にはアンケートの結果を公表することについて同意を得ている。

1.回収状況

対象学生47名のうち、32名が回答した。(回答率：68.1%、有効回答率：68.1%)

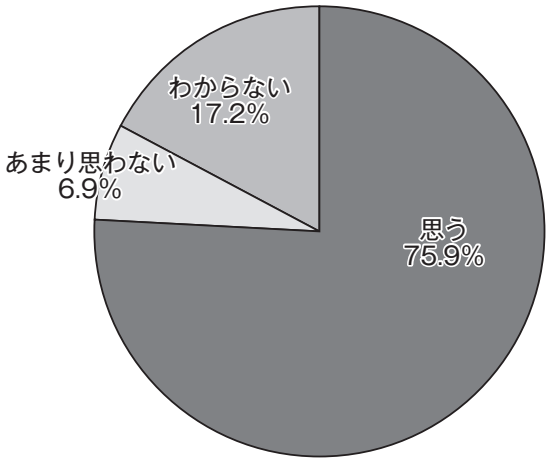


図　宣誓式の目的は果たせたと思うか？

表　宣誓式実施後のアンケート結果

質問項目	抽出ラベル	文数	%
2）宣誓式を終えて、式前に思っていたこととの変化	実習への決意	14	12.8
	心構え	10	9.2
	否定的な意見	1	0.9
	変化なし	8	7.4
3）宣誓式でよかった点	協力体制	9	8.2
	歌・誓いの言葉等	8	7.4
	主体的な行動	7	6.4
	シンプルであった	7	6.4
	内容への評価	7	6.4
	その他	1	0.9
4）宣誓式の改善点	シンプルすぎた	10	9.2
	準備段階での改善点	5	4.6
	協力体制の欠如	2	1.8
	教員との関係・施設の改善	2	1.8
5）その他	感謝の思い	8	7.4
	教員に伝えたい	6	5.5
	内容を改善	4	3.7
合計		109	100

2.アンケート結果と考察

宣誓式の目的を果たせたと思うか、の質問に「思う」と回答した学生は75.9%で、8割近くの学生が、宣誓式の目的を果たすことができたと考えており、実習に向かうに当たり、自ら看護への認識を深め、専門職者としての決意を新たにすることができたことが伺える。

宣誓式後の変化と捉えた回答内容は全体の22%であり、その内容として＜実習への決意12.8%＞＜心構え9.2%＞があげられた。さらに宣誓式で良かったと捉えた回答内容は全体の34.8%で、良かったこととして、＜協力体制8.2%＞＜歌・誓いの言葉等7.4%＞＜主体的な行動6.4%＞＜シンプルであった6.4%＞＜内容への評価6.4%＞などがあげられた。

大学に対する学生の要望は＜教員との関係・施設の改善＞＜教員に伝えたい＞としてあがり、7.3%であった。その具体的内容として「指導がもう少し欲しかった」「(形式変更に関する学生への）連絡をもっと前もってしてほしい」などの回答があった。宣誓式の内容を変更することについて学生への連絡が遅れてしまったことは大学側の反省点であり、この貴重な意見を真摯に受け止めた。今年変更した宣誓式に満足していない内容が13.8%であり、具体的な意見として、＜シンプルすぎた9.2%＞＜準備段階での改善点4.6%＞が挙げられた。

さらに三育学院大学の看護教育の特徴である「自分を愛するようにあなたの隣り人を愛せよ」との聖書の言葉を実践するうえで大切な＜感謝の思い7.4%＞など、他者への感謝を表す内容がみられた。

Ⅴ．宣誓式を終えて

2014年度の宣誓式を終え、学生の誓いの言葉やアンケートから、新しい形式での宣誓式は、目的を十分に果たすことができたことが示唆された。さらに、三育学院大学が目指す看護教育が学生にどの程度理解されているかを確認できた。

三育学院大学では、「対象者の『全人的回復』を願い、身体的・心理的・社会的・スピリチュアル（霊的）な側面において調和のとれた健康を目指し、キリスト教における愛と看護学における知識と技を用いて、個人･家族･地域・国際社会に働きかけることができる看護専門職を育成する。」[3] ことを教育目的に掲げ､患者のスピリチュアルな側面をもケアすることができる学生を育てていくことを大切にしている。

柏木[4] は「スピリチュアル『ペイン』(痛み)でなくても、スピリチュアル『イシュー』(課題)は人間誰もが持っている」と述べている。このようにスピリチュアルケアは、特殊な患者に対して行われる特別なケアではなく、普段のケアと連続性があるもので、すべての患者に対してケアの基本としてスピリチュアルに関わることが求められることがわかる。学生が誓いの言葉として述べた「友人達からの人の温かさを感じたように、患者に温かい気持ちを持って接し、患者の心に触れる看護を提供します」との言葉にあるように、スピリチュアルに関わっていく感性は、日頃の体験・実践から生まれるものではないかと考える。

また厚生労働省は、大学卒業時に求められる看護実践能力[5] として「ヒューマンケアの基本的な能力」について挙げており､「対象の理解」「倫理的な看護実践」「援助的関係の形成」を重要な要素として掲げている。看護師が人間を対象としてケアを実践するためには、対象者

の意思を尊重し、人としての尊厳を保ちながら、関係性を構築することが求められる。三育学院大学での看護教育はこのような能力を備えた看護実践の基盤となりうることが、学生の誓いの言葉から証明された。

Ⅵ. おわりに

三育学院大学が 86 年一貫して続けてきた教育は、対象者を全人的に捉え、対象の必要のために「人にしてもらいたいと思うことは何でも、あなたがたも人にしなさい」との聖書の言葉通り、相手の立場に立ち、他者へ貢献することである。宣誓式を通して、学生自身が実習を看護職者としての第一歩と捉え、患者の前に立つにあたり、決意を新たにすることができた。さらに、学生が本学の教えを理解し、看護職者として目指しているものを確認できる機会となった。

■引用文献

１）三育学院大学看護学部：三育学院大学履修要項 ,1,2014.
２）前掲書 1）1.
３）三育学院大学看護学部：学生ハンドブック ,3-4,2014.
４）柏木哲夫：週間医学界新聞 , 第 3081 号 , 医学書院 , 2014.
５）厚生労働省：看護教育の内容と方法に関する検討会報告書 ,3-4,2011.

活動報告

学修センター開設初年度の中間報告

森祐二[1]　新妻規恵[2]　松田忍[2]

An Interim Report of the Learning Center in Saniku Gakuin College

Yuji MORI[1], Norie NIIZUMA[2], Shinobu MATSUDA[2]

2014年4月に図書館及び一般教室を利用して学修センターを開設した。学修センター開設の理由と目的及び活動状況の中間報告を行う。

Ⅰ．学修センターの概要

写真１　大教室

2014年度から新たに開設された学修センターは、既存の図書館奥の小教室2室と昼間は授業に利用している大教室（60人収容）1室の合計3教室を利用している。それら3つの教室は連続しているので、学生は各々が希望する学修形態によって利用する教室を自由に選ぶことができる。主に、大教室はグループの協同学修やディスカッションに適しており、学修センターとして利用している夜間の時間帯は机の移動及び会話が許容されることを学生に案内している。また、20分程度のミニレクチャーや時間を設定した模擬試験もこの教室を利用して行った。2つの小教室には4人用の大型机がそれぞれ4台置かれており、2,3人の協同学修や個人学修に適したスペースとなっている。

写真２　小教室

写真３　机の上の小物

小教室の机の上には、学修環境を快適にする工夫としてカラーペンや時計、ノートパソコンを置く台、メモ用紙などの小物が用意されている。また、ひざ掛け用ブランケットが机の横に置かれていて自由に利用可能となっているが、学生にはなかなか好評である。

写真４　ブランケット

学修センターの利用時間は、月曜日から木曜日の午後7時40分から9時40分までで、この時間帯は概ね図書館の夜間開館時間と重なっている。

学修センタースタッフは、森、松田、新妻の3名でそれぞれカレッジや短期大学の教員が兼務している。

学修センターの活動内容の主なものは、学生へ快適な自己学修の場を提供することであるが、その他に、学修の意味を考える等のミニレクチャーを行ったり、看護師国家試験の過去問題を解く時間を設定したりと自己学修をサポートするプログラムを適宜実施してきた。活動内容については、学修センターの目的や今後の課題の項でも報告する。

Ⅱ．学修センター開設の理由

開設の理由として第一に挙げられるのは、2008年の中教審「学士課程教育の構築に向けて（答申）」による「単位制度の実質化」の提言から2012年3月26日の中教審「予測困難な時代において生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ（審議まとめ）」による「学修時間の増加」の提言まで、一貫して大学教育に求められている、いわゆる「主体的に考える力を持つ人材の育成」のための、本学の具体的な取り組みの一つであると

1　三育学院カレッジ キリスト教教育学科
Department of Christian Education, Saniku Gakuin College
2　三育学院短期大学 英語コミュニケーション学科
Department of English Communication, Saniku Gakuin Junior College

いうことである。

次の理由として挙げられるのは、キャンパス内での夜間における協同学修の場所と時間の確保である。本学は1年次全寮制を原則としているため、学修空間と生活空間が一体となってキャンパスを構成しているところが特色である。それは夜間であってもある程度制度化された主体的学修の場と時間を提供することが可能であって、更にそのことによって本学の特色を活かし強化できることを意味している。

第三の理由として挙げたいのは、夜間あるいは将来的には休日に利用できる学修センターを立ち上げることによって、学生が学修の本当の意味を経験的（実質的）に理解していけることを期待しているからである。大学教育における「学習」と「学修」の意味が明確に区別されたのは2012年の「審議まとめ」による。この中で、単位制に基づく学修時間は、授業と授業外の準備学修の時間を合わせて1単位45時間ということが改めて強調された。学修センターでは、この授業外の準備学修の時間を「自己学修の時間」と称して時間割に組まれた授業の学修時間と区別し、自主的な自己学修の時間を持つことが夜間の学修センターを快適に利用することで習慣化し、本学キャンパスに生活する学生の自然なライフスタイルとして定着することを期待している。

Ⅲ．学修センター開設の目的

学修センターの目的は本来的･総合的な意味において、本学の教育目的に示されている「神を全ての価値の源として真理を探究し、自己と他者の尊厳を重んじ、より良い社会の形成のために貢献できる」人物像を実現する一助となることであるが、それは、大学教育に求められる「主体的に考えることのできる」人物像を育成するという意味も包含している。

この本来の目的に向かって、開設初年度の目的と主体的に学ぶ学生の人物像を次のように提示した。

つまり、2014年度の学修センターの目的は、学生の主体的な学修をサポートすることであること、そして、主体的な学修ができる学生の姿は、第一に、授業学修では、個人的な関心と意欲を持って取り組める学生、第二に、授業外学修では、①学修課題を見つけられる学生、②自分にあった学修方法を知っている学生、③一定時間、学修に取り組むことができる学生、④計画的に学修時間を見つけることができる学生、である。

Ⅳ．学修センターの取り組み

初年度目的を達成するために行った取り組みとして、学修センターは全学年に向けて開かれたものであるものの、まず、1年生に週2日、月曜日と水曜日に学修センターにおいて自己学修を行うことを義務付け出席をとった。自主的な自己学修の定着を目指しながら義務付けることには矛盾もあるが、初めてこのキャンパスで生活を始める学生が、夜間に授業外学修の体験を2時間共有することの意義は大きいと考えた。

次に、この共有する2時間を「学修」についてのいくつかの基本的な考え方を説明するミニレクチャーの時間(20分程度)に利用した。基本的な考え方の第一は「学修」という言葉の意味の理解である。これは、大学での一単位の学修について、座学を例に授業時間の学修1時間に対して授業時間外の自己学修時間2時間が求められることを図式化してパワーポイントで説明した。

第二の基本的考えは「学修課題を自分で見つける」ことである。これは、シラバスと教科書（科目は自由）を持参させ、シラバスに明示されている「自己学修の課題」を読ませた後、課題に合う内容を教科書から見つける作業を行った。この作業は、同じ教科書を持ってきた人で数名ずつのグループを組ませて行った。協同学修の体験も兼ねることを意図したからである。

第三の基本的考えとして、学修センターの三つの教室配置に意味があることである。これは、グループ学修や個人学修に適した空間として3つの教室が用意されていることを説明し、ミニレクチャーの後は、自分の好きなスペースに移動して学修するように奨励した。

基本的な考え方の第四は、計画的に自己学修の時間を見つける工夫の大切さである。これは、上級生に「自分に合った学修方法」をテーマにミニレクチャーを依頼する方法をとった。ある上級生は自分の時間割のあるページを拡大して、時間割の空きコマや夜間の余白スペースに自己学修の予定を組んでいることを分かりやすく説明してくれた。

また、1年生以外にも学修センターを活用してもらうきっかけとして、看護師国家試験の過去問題を解く時間を設定した。参加は自由で学年も問わなかった。ここで留意した点は、「慣れる」ということであり、正答率を競ったり問題の中身を教えたりすることではない。慣れるために解答用紙を本物に似せてマークシート形式にし、解答時間を決めた。当初は、解答を2問選ぶ設問に対して1問しか解答を選ばないなど、不注意による解答ミスもあったが慣れるに従ってそのような不注意をするものは無くなった。また、個人の記録用紙を用意して毎回正答率を記入させることで、正答率を上げる個人的な動機付けとした。記録後は問題の解説を配布し分からない箇所は自分で勉強したり看護学部の教員に聞きに行ったりするなど自主的に学修に取り組むことを奨励した。

Ⅴ．開設１ヶ月後に見る学修センターの効果と課題

学修センター開設から１ヶ月が経過した５月７日に10の質問からなるアンケート調査を行った。アンケートの対象者は50名、回収数も50である。そこから見える､学修センターの効果と課題について以下に述べたい。

質問１「平日（月～木）の自己学修時間は平均何時間ですか。」

平日に２時間以上の学修時間を確保する学生は30.6％である。１日最低２時間の自己学修時間の確保には至っていない。（15/49、無回答１）

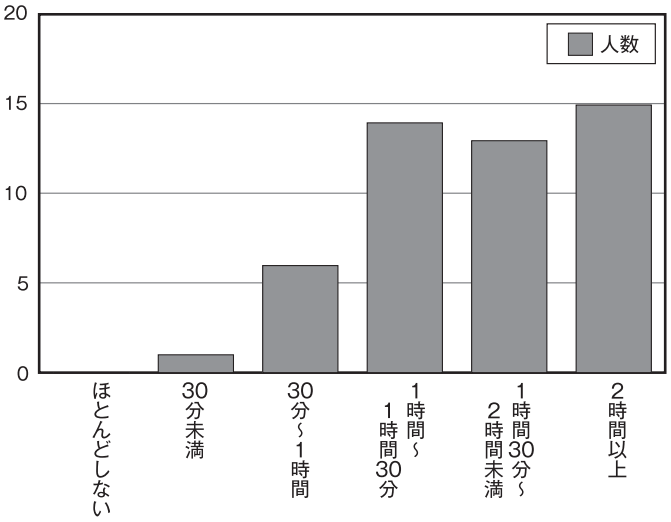


図１　平日の自己学修時間

質問２「週末（金から日）の自己学修は平均何時間ですか。」

週末に２時間以上の自己学修時間を確保する学生は18.0％である。まだ週末の自己学修が困難であることを示している。（9/50）

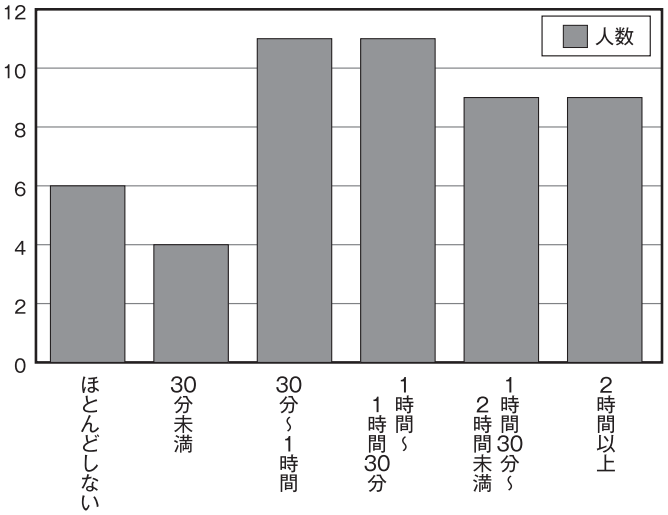


図２　週末の自己学修平均時間

質問３「高３（入学前年）の時に比べて入学後の学修時間はどのように変化しましたか。」

大学に入学して学修時間が増えた学生（やや増えたを含む）が全体の66％を占める。大学入学後に学修への意欲が増したことを示している。

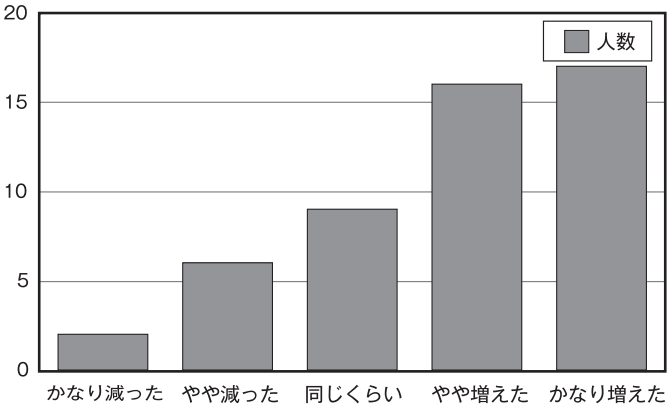


図３　高３時との学修時間比較

質問４「平日（月～木）で一番自己学修に取り組みやすい曜日は何曜日ですか。」

月、火、水は同数（15/54、複数回答４）であるが、木曜日は少ない。（9/54、複数回答４）

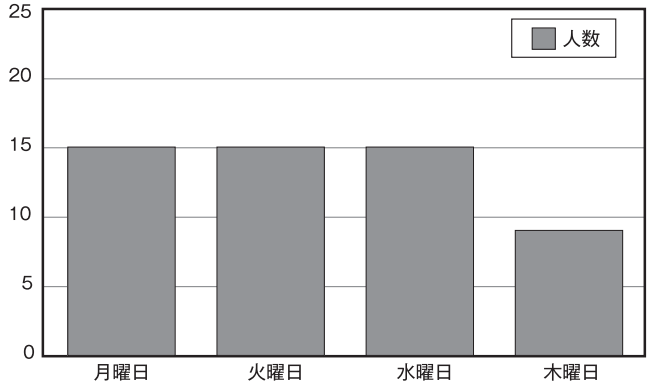


図４　平日自己学修できる曜日

質問５「平日（月～木）で一番自己学修に取り組めない曜日は何曜日ですか。」

質問４の回答と同様の傾向。木曜日に自己学修の時間が持ちにくい（20/52、複数回答２）生活パターンであることを示している。月曜日も自己学修に取り組みにくい。（16/54、複数回答４）

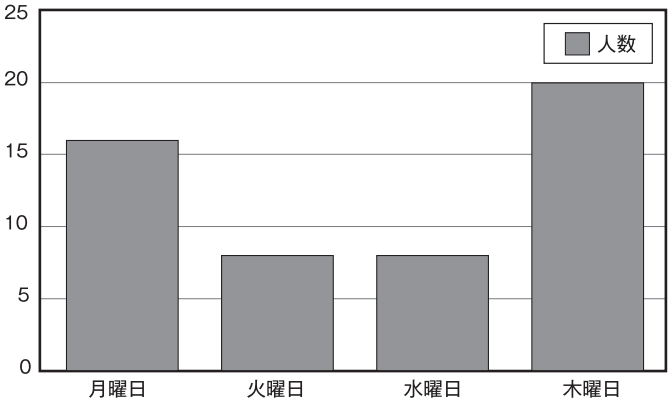


図５　平日自己学修ができない曜日

質問６「学修センターで最も取り組んでいる自己学修の内容は何ですか。」

自己学修で取り組んでいる内容は宿題・課題が圧倒的に多い。(44/51、複数回答１)

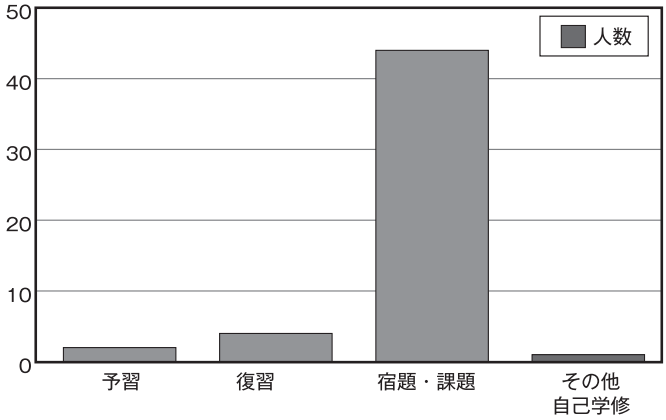


図６　学修センターで最も取り組んでいる学修

質問７「学修センターであなたが自己学修しやすい場所はどこですか。」

学修センター内ではグループ学修に適した３１１教室が最も好まれている。(17/50) また、隣接する図書館の個人ブースを好む学生が 18%存在した。(9/50)

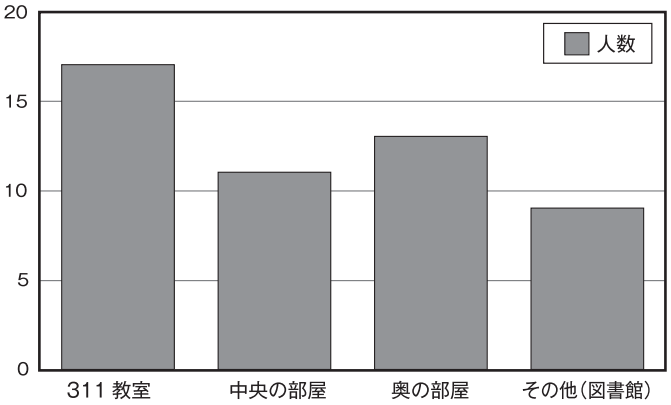


図７　あなたの好きな学修場所

質問８「校内（寮を含む）であなたが自己学修しやすい場所はどこですか。」

校内では寮及び自分の部屋が学修場所として最も好まれている。(31/53、複数回答３) 学修センターと回答したものは 7.5%にとどまった。(4/53) 集計結果を学生に報告した際に、理由を聞いたところ「夜間にわざわざ（特に雨天時）学修センターに行くのが大変」という理由が大半を占めた。

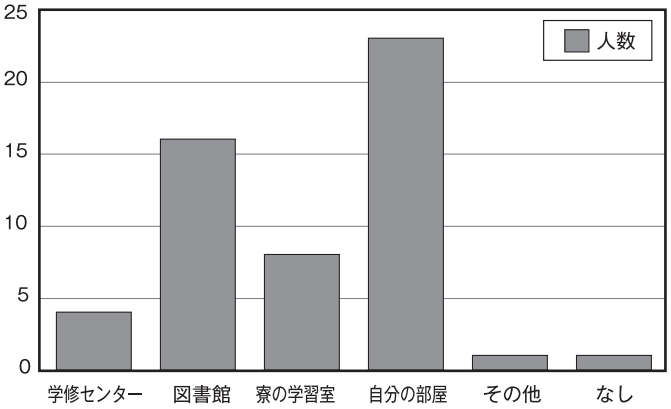


図８　校内で一番自己学修しやすい場所

質問９「学修習慣（毎日２時間以上の自己学修）が身についたと思いますか。」

身についたが（少しついた、かなりついた）46%で、身についていない（全くついていない、あまりついていない）22%を上回った。(23：11/50)

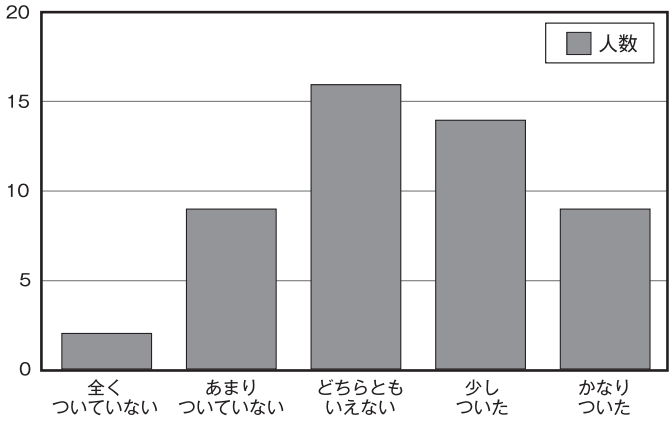


図９　学修習慣が身についてと思いますか

質問10「学修センターに来ることが授業に役立っていると思いますか。」

役立っている（やや役立っている、とても役立っている）が 39.2% (20/51、複数回答１) で、役立っていない（あまり役立っていない、全く役立っていない）の 17.6% (9/51、複数回答１) を上回っている。

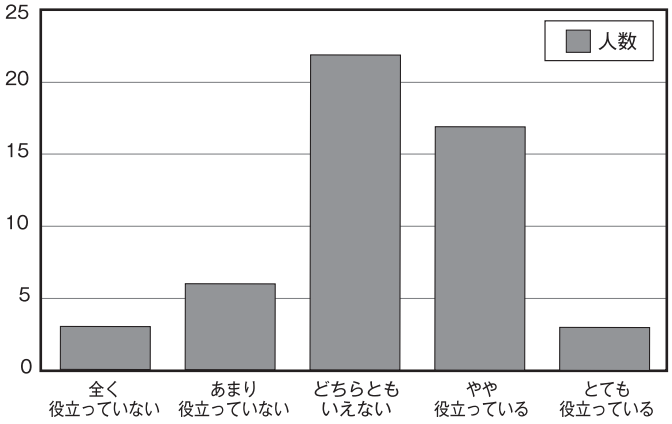


図 10　学修センターに来ることが授業に役立っていますか

以上のアンケート結果から、学修センターが学生の自己学修習慣形成にやや役立っていることが分かる。また、夜間に学修センターに来ることには否定的な気持ちが強いことが分かる。

アンケート結果から見えてきた課題としては、休日の自己学修習慣の形成に必要なサポートについて今後考え

ていかなくてはならない点と、学修内容が宿題・課題に偏っている部分を予習中心に転換させるにはどのような工夫が必要かという点である。休日の自己学修形成には、引き続き、自己学修は平日だけでなく休日も、とりわけ夏季休暇など長期休暇中も継続することが大切であることを繰り返し奨励していく必要があるだろう。また、自己学修の内容として宿題や課題だけでなく予習に力をいれることが、関心と意欲を持って授業に取り組む主体的な学びにつながっていくことを強調していきたい。加えて、科目シラバスの自己学修のポイント欄により具体的に予習課題を記載していくことが必要である。

また、7月からは月・水の出席義務曜日を取り払い、一週間のうち任意の2日に学修センターに出席する方法に切り替えた。この変更は、学生には概ね好評であったが学年別出席状況からみると出席率が下がってしまったことがわかる。

2014年度後期の取り組み計画としては、1年生対象アンケート第2回目を行って夏季休暇中の自己学修等について調査し今後のサポートに役立てたい。また、4年生が東京校舎から本校キャンパスに戻るため、看護師国家試験に向けての自己学修サポートプログラムを提供していく予定である。

活動報告

2013年度1年生労作アンケート結果報告

森祐二[1]　竹上克行[2]　棚橋浩史[3]

要旨：三育学院大学、三育学院短期大学、及び三育学院カレッジの3校が合同で組織する労作教育委員会は三育学院の特色的教育の一つである労作教育について、その意義と目的をより効果的に達成するために、2012年度から1年生の労作時間を時間割に2コマ組み入れ3校の全教員がこれに関わって指導することにした。この効果を検証するために2013年度1年生を対象に、1年間に行った労作教育の前後にアンケート調査を行ったので、その結果を報告する。

アンケート結果の比較では、1年間の労作教育によって「清掃のやり方がわかる」に明確な有意差がある等、学生が労作の方法や技術が身についたと感じていることがわかった。また、自然に対する考え方及び食堂労作に関する質問では全ての項目において労作体験後に同意が高くなっており、自然環境や食品を扱う上での衛生管理等についての理解が非常に深まったことがわかった。

それらの結果から、学生は労作教育を1年間体験したことで、その意義と目的を理解できたと考える。

キーワード：三育学院、労作教育

A Report on the Work Program: the Result of the Questionnaire Survey in 2013

Yuji MORI[1],　Katsuyuki TAKEGAMI[2],　Koji TANAHASHI[3]

Abstract：The Work Program committee, a joint committee comprising of the School of Nursing, English Communication department, Education department and Theology department has launched a new work curriculum for the first-year students since 2012, which is a two-hour/week program carried out by both students and faculty members. Pre and post questionnaire surveys were conducted to evaluate its educational contribution. A significant statistical difference was found in “learned how to clean”, which shows the students felt they had acquired necessary skills from the work program. As for the questions regarding ecological thinking and cafeteria work, students answered positively in all of the questions, which shows that their understanding of ecology and hygienic knowledge have deepened. From these results, I concluded that having experienced a yearlong work program, the students have positively understood the significance and educational purpose of the work program.

Keywords：Saniku Gakuin, work education

1　三育学院カレッジ キリスト教教育学科　Department of Christian Education, Saniku Gakuin College
2　三育学院 管理課　Facility Management, Saniku Gakuin
3　三育学院 食堂課　Food Services, Saniku Gakuin

Ⅰ．労作教育の概要

1．労作教育の意義と目的

三育学院は「労作教育要綱」を定めており、その中で意義と目的を次の４項目で示している。

(1) 労作教育の基本理念を学ぶ。
(2) 働くことの大切さについて体験的に理解する。
(3) 自らの生活空間は自らの手で整えることを学ぶ。
(4) 戸外作業を通して自然環境への関心を高める。

2．労作教育の時間と配置

労作教育の総時間は週２コマ（３時間）相当である。労作場所は、１年生は主に校舎内清掃５ヶ所、畑、花壇、厨房を約１ヶ月のローテーションで回って労作教育を行い、2、3年生は寮清掃（男子寮1、女子寮2)、食堂、図書館、及び校舎内清掃５ヶ所に分かれて労作教育を行った。労作教育は１年生から３年生前期まで通算５期に渡って行われる。

アンケート調査の対象である１年生の労作時間は、前期は火曜日５限（16:10 ～ 17:40）と金曜日３限（12:50 ～ 14:20)、後期は火曜日２限（10:30 ～ 12:00）と金曜日の３限の週２コマを時間割に組み入れた。

3．労作の指導担当と配置場所のローテーション

表１の通り、１年生はＡ班からＨ班の８班に分かれ、８つの労作場所を約１ヶ月でローテーションして労作を行った。労作教育の内容は、屋内作業である校舎内清掃（ハウスキーピング）と厨房は年間を通じて同じであったが、屋外作業である畑及び花壇は季節によって作業内容が異なった。

表１　2013年度１年労作班及びローテーション表

配置場所 班	ハウキー１ (1号館1F、本館) 勤労学生	畑、 職員	ハウキー２ (2号館、4号館) 大学教員	花壇、 短大教員、 ボランティア	ハウキー３ (1号館2F) 短大教員	厨房、 職員	ハウキー４ (3号館) 大学教員	ハウキー５ (大河平、グレンジャー一部) カレッジ教員
A	4月	5月	6月	7月	10月	11月	12月	1月，2月
B	5月	6月	7月	10月	11月	12月	1月，2月	4月
C	6月	7月	10月	11月	12月	1月，2月	4月	5月
D	7月	10月	11月	12月	1月，2月	4月	5月	6月
E	10月	11月	12月	1月，2月	4月	5月	6月	7月
F	11月	12月	1月，2月	4月	5月	6月	7月	10月
G	12月	1月，2月	4月	5月	6月	7月	10月	11月
H	1月，2月	4月	5月	6月	7月	10月	11月	12月

Ⅱ．労作教育アンケート概要

1．労作教育の意義と目的とアンケート項目の関連

表２の通り、アンケートは23項目の質問からなっており、Q1 ～ Q5の質問が労作教育要綱の中に示されている労作教育の意義と目的の（１）労作教育の基本理念を学ぶ、に関連した「労作に対する考え方」についての質問群となっている。次のQ6 ～ Q10の質問が（２）働くことの大切さについて体験的に理解する、に関連した「労作への取り組み方」についての質問群となっている。質問項目の番号が前後するがQ17 ～ Q19の質問が（３）自らの生活空間は自らの手で整えることを学ぶ、に関連した質問群になっており、Q11 ～ Q16が（４）戸外作業を通して自然環境への関心を高める、に関連した「自然に関する考え方」についての質問群になっている。最後のQ20 ～ Q23が､厨房労作に特化した｢食堂での労作｣についての質問項目群になっている。

2．アンケート結果と調査日

アンケートは各項目において「そう思う ･･･5点」から「そう思わない ･･･1点」の５段階評価法で回答する形式である。労作前のアンケート調査は2013年４月５日に実施した。この日は１年労作の最初の日である。労作後の調査は2014年４月10日に行った。2013年度最終労作日に調査が実施できなかったため、労作後調査は2014年度最初の全学集会後に２年生対象に「昨年度の１年労作を振り返って」という形で行った。

労作前と労作後のアンケート結果は表２の通りである。

表２　１年生労作教育アンケート

（「そう思う」５点～「そう思わない」１点）

	項　目	労作前平均	労作後平均
Q1	体を動かす仕事とデスクワークの仕事に貴賤の区別はない	3.51	3.64
Q2	労作は仕事に責任を持つなどの人生に必要な示唆を与える	4.28	4.30
Q3	労作はストレス解消など精神的な疲れを取るのに役立つ	3.60	3.67
Q4	労作は精神の鍛練に役立つ	4.31	3.88
Q5	本学が労作を特色ある教育の一つとしていることを理解	4.16	4.30
Q6	作業をするときには目標を設定する	4.00	3.88
Q7	作業をするときには前向きに取り組むことができる	4.28	4.00
Q8	作業を最善にやり遂げるために工夫することができる	3.90	4.08
Q9	指導者の説明をよく聞くことができる	4.14	4.08
Q10	仲間と協力して取り組むことができる	4.31	4.34
Q11	農業（野菜の栽培）が好きだし、興味がある	3.78	4.10
Q12	野菜の作り方がわかる	2.98	3.63
Q13	園芸（ガーデニング）が好きだし、興味がある	3.32	3.84
Q14	花の育て方がわかる	2.74	3.38
Q15	自然や植物が好きだし、興味がある	3.80	3.98
Q16	自然や植物に接すると元気になる	3.76	4.00
Q17	環境（身の回り）を清潔に美しく整えることは大事だ	4.61	4.50
Q18	環境（身の回り）が美しいと気持ちが良い	4.55	4.56
Q19	清掃のやり方がわかる	3.60	4.30
Q20	食堂の食事がどのように作られているかわかった	3.33	4.35
Q21	食品を扱う上での衛生管理について理解できた	3.28	4.33
Q22	野菜の切り方が身についた	3.69	4.37
Q23	配膳の作業を通して接客の心構えが身についた	3.41	4.22

Ⅲ．アンケート結果の分析

１．労作前アンケート結果から

⑴質問 Q1 ～ Q5

「（１）労作教育の基本理念を学ぶ」

評価点の平均値は、Q4「労作は精神の鍛錬に役立つ」の評価が最も高く 4.31、Q1 の「体を動かす仕事とデスクワークの仕事に貴賤の区別はない」が 3.51 と最も低くなっている。しかし、全体的に労作教育の基本理念を学ぼうという意欲が高い。

⑵質問 Q6 ～ Q10

「（２）働くことの大切さについて体験的に理解する」

質問項目を評価の高い順から見ると、Q10 → Q7 → Q9 → Q6 → Q8 になっており、評価点の最高点が 4.31 で、最低点が 3.90 で全体的に高い評価である。しかし、このような順番になったのは、これらの項目が「体験的に理解する」ことに関連した項目であったために、労作前ゆえに予想がし難い項目が下位にきたようである。

⑶質問 Q11 ～ Q16

「（４）戸外作業を通して自然環境への関心を高める」

評価の高い順に、Q15 → Q11 → Q16 → Q13 → Q12 → Q14 である。評価点は最高が 3.80 で最低が 2.74 である。興味があるかどうかを問う質問の評価が高めで、わかるかどうかを問う質問の評価が低めであるのは労作開始前で内容の予想がつけ難かったためと思われる。

⑷質問 Q17 ～ Q19

「（３）自らの生活空間は自らの手で整えることを学ぶ」

Q17 の評価点平均値が 4.61、Q18 が 4.55 でこれらは全質問項目の評価点の中でも第1位と第2位である。身の回りの清掃については、その内容や意義が予想しやすかったために高い意欲が表れたように思われる。

⑸質問 Q20 ～ Q23「厨房労作」

Q22「野菜の切り方が身についた」の評価点平均値が 3.69 で、Q21「食品を扱う上での衛生管理について理解できた」の評価点平均値が 3.28 であった。質問項目群の中で低めの評価点となった理由は、厨房仕事

内容の予想がし難かったことが原因と思われる。

2. 労作後アンケート結果から

⑴質問 Q1 ～ Q5

「（１）労作教育の基本理念を学ぶ」

評価点の平均値は、Q2「労作は仕事に責任を持つなどの人生に必要な示唆を与える」の評価が最も高く4.30、Q1 の「体を動かす仕事とデスクワークの仕事に貴賤の区別はない」は 3.64 で労作前調査と同じく最も低かった。労作前調査で最高評価であった Q4 は第３位に下がった。

⑵質問 Q6 ～ Q10

「（２）働くことの大切さについて体験的に理解する」

質問項目を評価の高い順から見ると Q10 → Q8 → Q9 → Q7 → Q6 となり、労作前調査時の Q10 → Q7 → Q9 → Q6 → Q8 の順に比べると、Q8「作業を最善にやり遂げるために工夫することができる」が最下位から２位に順位を上げた点が目を引く。作業を「体験的に理解」したことで工夫することの大切さが評価されたようである。

⑶質問 Q11 ～ Q16

「（４）戸外作業を通して自然環境への関心を高める」

評価の高い順に、Q11 → Q16 → Q15 → Q13 → Q12 → Q14 となった。労作前調査の Q15 → Q11 → Q16 → Q13 → Q12 → Q14 に比べて下位の変動はなく、上位３項目に変動があった。評価点は最高が 4.10 で最低が 3.38 となり、全体的に評価が非常に上がった点が注目される。労作を通して興味がますます引き出され、まだ戸外作業について知りたい（わかりたい）という意欲が感じられる。

⑷質問 Q17 ～ Q19

「（３）自らの生活空間は自らの手で整えることを学ぶ」

Q18「環境（身の回り）が美しいと気持ちが良い」の評価点平均値が 4.56 で１位となった。Q17「環境（身の回り）を清潔に美しく整えることは大事だ」も 4.50 で非常に高い評価である。身の回りの清掃については、労作前も労作後も高い評価が持続している。

⑸質問 Q20 ～ Q23

「厨房労作」

労作前調査に比べ全体の評価が飛躍的に向上した。例えば、労作前、労作後ともに最高評価の Q22「野菜の切り方が身についた」の評価点平均値が 3.69 から 4.37 となり、Q21「食品を扱う上での衛生管理について理解できた」の評価点平均値は 3.28 から 4.33 と１ポイント以上も上がっている。厨房仕事を体験したことで多くのことを学んでいる様子が伺える。

3. 労作前アンケート結果と労作後アンケート結果の比較

⑴労作教育の基本理念を学ぶ。（労作に対する考え方）

Q4「労作は精神の鍛錬に役立つ」のみ、その意識が労作後に有意に低下していた。その他の項目においては、労作後に意識の向上がみられるが有意な差はなかった。

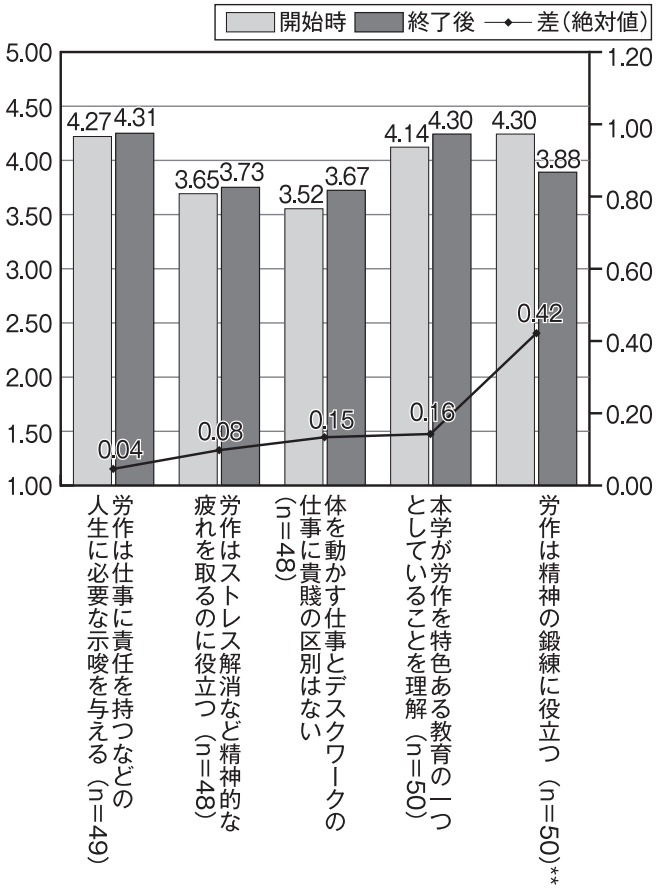


図１．労作に対する考え方
（対応のあるｔ検定 ** ｐ＜.01）

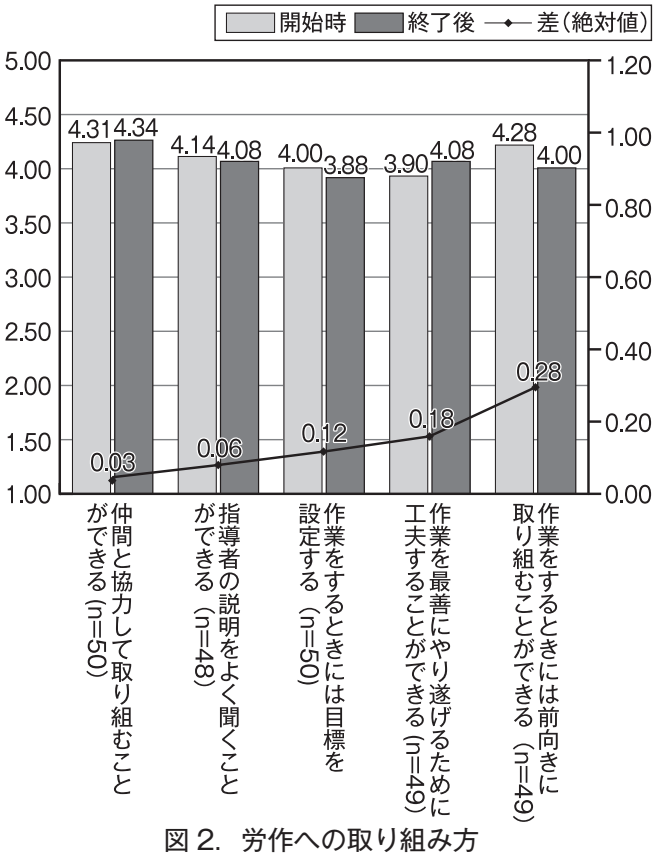


図２．労作への取り組み方

⑵働くことの大切さについて体験的に理解する。（労作への取り組み方）

労作前と労作後において有意差のある項目はなかった。

⑶自らの生活空間は自らの手で整えることを学ぶ。（環境・清掃について）

Q19「清掃のやり方がわかる」に明確な有意差があった。同意が高くなっている。一年間の労作教育を通じて労作の方法や技術が身についたと感じていることがわかる。

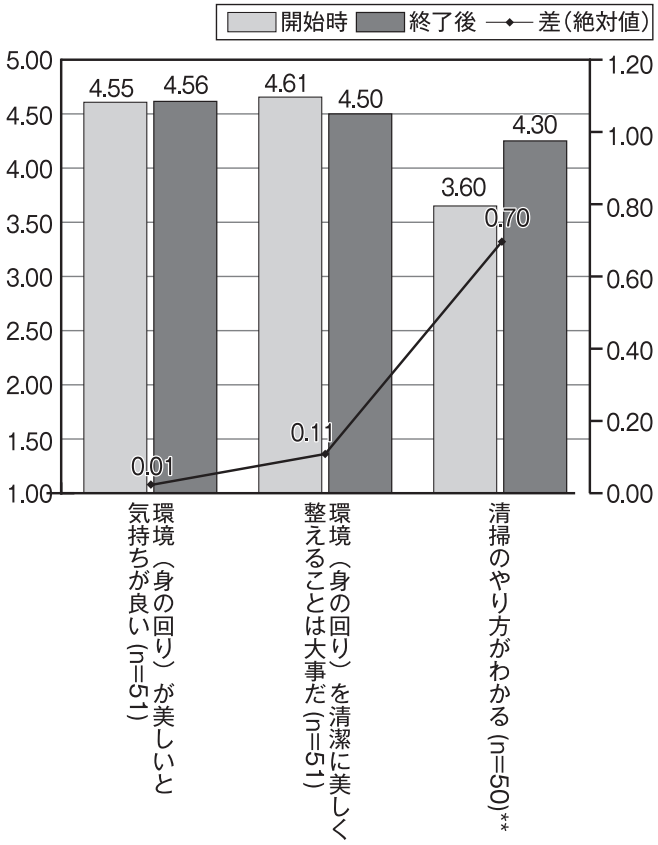


図 3．環境・清掃について
（対応のある t 検定 **p<.01）

⑷戸外作業を通して自然環境への関心を高める。（自然に対する考え方）

Q11、Q12、Q13、Q14 の 4 項目で有意差があった。いずれも労作後に同意が高くなっている。グラフが示すように自然に対する考え方は一年間の体験を通して意義と目的への理解度が高くなったことがわかる。

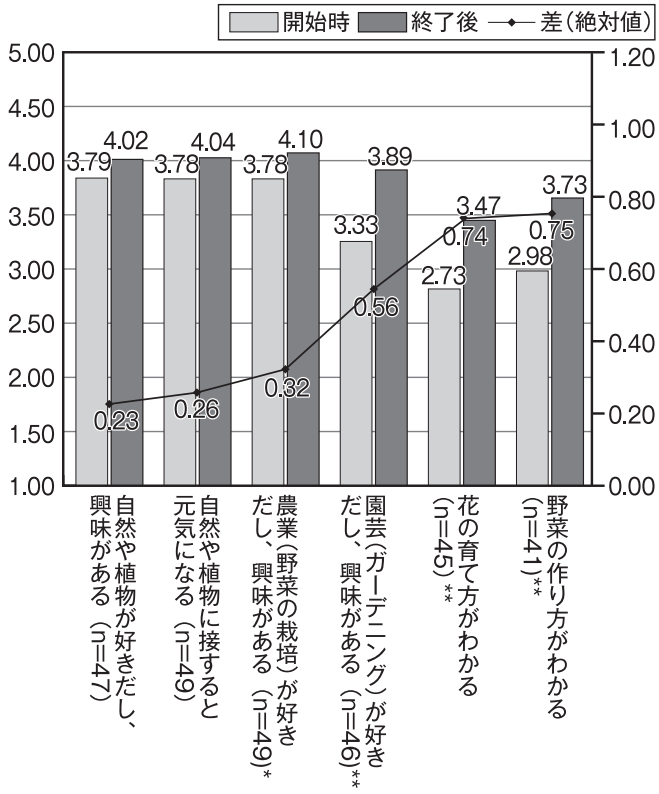


図 4．自然に対する考え方
（対応のある t 検定 *p<.05**p<.01）

⑸厨房労作に特化した質問項目群（食堂での労作）

Q21「食品を扱う上での衛生管理について理解できた」のみに有意差があり、労作後に同意が高くなっていた。グラフが示すように群全体として労作前の意識に比べ労作後の意識において全ての項目の同意が高くなっている。

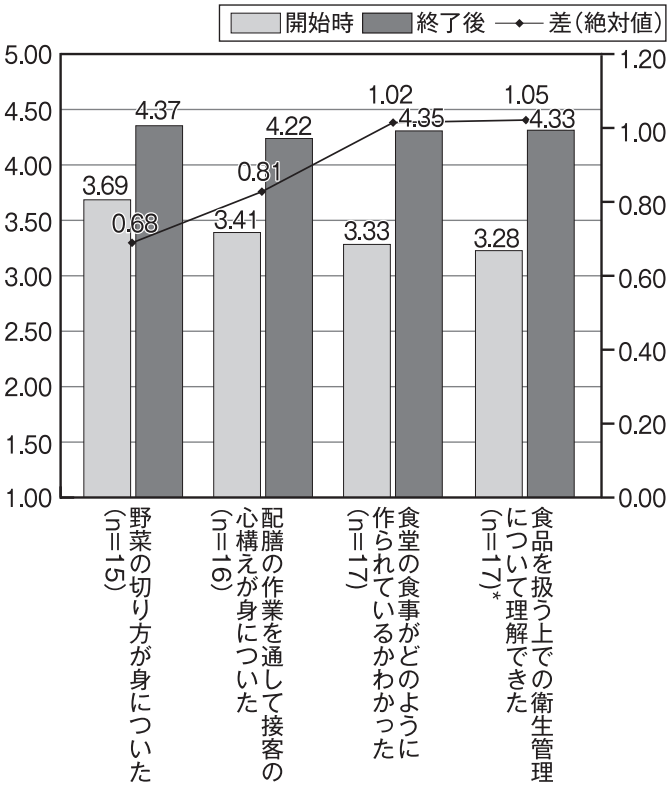


図 5．食堂での労作（対応のある t 検定 *p<.05）

Ⅳ．まとめ

前述のように、2013 年度１年生労作の労作前アンケート結果と労作後アンケート結果を分析した結果、１年間の労作教育を通して労作教育要綱に定めている労作教育の意義と目的は達成されたと考える。2014 年度１年生労作においても同様のアンケート調査を行い、労作教育の効果を検証したい。

■謝辞

アンケート結果の分析については、篠原清夫氏の全面的な御協力を得た。氏の御協力に心からの謝意を表する。

特別記事

洪光義牧師講演会翻訳
（2014 年 2 月 15 日大阪東部教会）

松田忍 [1]

Translation for Pastor Kwangeui Hong's Sermon at Osaka Tobu Church, Feb 15 2014

Shinobu MATSUDA[1]

本学の設置母体であるセブンスデー・アドベンチスト教団では、毎年韓国から頻繁に洪光義牧師（SDA 教団北太平洋支部牧師）を招き、日本各地で牧師・信徒を対象に講演会や研修会を開いている。その中のいくつかを韓国語から日本語へ通訳する機会があった。本稿はその中の一つの説教を文字におこしたものである。

「十字架と聖霊Ⅰ」
The cross and The Holy Spirit Ⅰ

ゼカリヤ書12:10のみ言葉をお読みしたいと思います。「わたしはダビデの家とエルサレムの住民に、憐れみと祈りの霊を注ぐ。彼らは、彼ら自らが刺し貫いた者であるわたしを見つめ、独り子を失ったように嘆き、初子の死を悲しむように悲しむ。」

今日は特に「十字架と聖霊」ということについて一緒に考えてみたいと思います。

まずこの聖句において神様の約束があらわされています。「わたしはダビデの家とエルサレムの住民に、憐れみと祈りの霊を注ぐ。」とこのように神様はおっしゃいました。そして聖霊が注がれた時に次に起こる現象が書かれています。「彼らは、彼ら自らが刺し貫いた者であるわたしを見つめ」と書かれています。日本語の聖書にはどう書かれているかわかりませんが、原語であるヘブル語の聖書は「彼らは刺されたわたしを見る」と書かれています。「彼らがわたしを刺した。わたしを刺したのは彼らだ」と彼らが気付くという書かれ方がしているのです。それは何を現しているかというと「頭」で、理解するのではなく、「心」で感じ経験することを言っているのです。聖書を見ると「サタンも神が生きていることを信じ恐れている。」と書いています。しかしこれは救いと関係のない信仰なのです。頭で知っている信仰は救いとは何の関係もないのです。今日、多くのクリスチャンが頭で知っている「信仰」を持っているのです。ゼカリヤ 12 章 10 節は「独り子を失ったように嘆き、初子の死を悲しむように悲しむ。と書いているので、これは頭で知る信仰ではなく、心で感じる信仰を言っているのです。もう一度、ここで強調したいことは神様の聖霊が注がれた後にこのようなことが起こるというのです。つまり神様の聖霊が注がれない限り、このようなことは起こりえないのです。「わたしが十字架にキリストをつけてしまった。わたしが十字架上でイエスを刺してしまった」という事実を知ったゆえに、「独り子を失ったように嘆き、初子の死を悲しむように悲しむ。」と聖書は書いているのです。

みなさんの中にもお子さんを亡くした方がいらっしゃるかもしれません。この世の中で一番の悲しみは自分の子を亡くす悲しみではないかと思います。そのような痛み、悲しみをイエス・キリストの十字架を見る時、イエス・キリストをわたしが刺して殺したということを知った時、そのような悲しみを感じると聖書は言っているのです。

みなさんは教会に通いながら、本当に自分の罪のゆえに、キリストが十字架で亡くなってくださったと嘆き悲しんだ方がいらっしゃいますでしょうか。それは頭ではなく、ただただ聖霊が注がれた時に経験するのです。このみ言葉をぜひ覚えていてください。これは神様のはっきりとした約束です。聖霊が注がれた時、十字架でわたくしどものために亡くなったキリストの愛に嘆き悲しむと書いているのです。みなさん、わたくしどもは神様が聖書に約束してくださったこのことがわたくしどもの人生の中で起こるように祈らねばなりません。ぜひお祈り

1　三育学院短期大学 英語コミュニケーション学科
Department of English Communication, Saniku Gakuin Junior College

していただきたいと思います。わたくしどもは祈らねばならないのです。

コリント第２の手紙 5:14 にはこのように書かれています。
「なぜなら、キリストの愛がわたしたちを駆り立てているからです。わたしたちはこう考えます。すなわち、一人の方がすべての人のために死んでくださった以上、すべての人も死んだことになります。」

聖書は「キリストの愛がわたしたちを駆り立てている」と書いています。初代教会の使徒パウロをはじめ弟子たちがなぜ福音を伝えたかというと、イエスの愛を経験し、イエスの愛を食べ、イエスの愛を飲み、感じたからそのような働きをしたのです。彼らは自分自身でやろうとして伝道したのではありません。イエス・キリストの愛が彼らをそのように作ったのです。もし子どもがご飯を食べたら、活発に動き始めますよね。動かない子どもは死んでいる子どもです。わたしがキリストの愛を伝えるというのは、キリストの愛がわたしを駆り立てているからなのです。

ローマ書 5:5
「希望はわたしたちを欺くことがありません。わたしたちに与えられた聖霊によって、神の愛がわたしたちの心に注がれているからです。」

聖霊が注がれる理由は何かといいますと、それは神の愛をわたしたちの心に注ぐためなのです。ここで言っている「注ぐ」という言葉は、使徒行伝 2:33 の「聖霊を受けた」と同じ言葉が使われています。聖霊を受けたというのは、神の愛を受けたということなのです。聖霊を受けたということを、病気を治す力を得たとか、異言を話す力を受けたと間違って解釈する人たちが教会の中にもいます。聖霊はある種の能力ではなく、三位一体の神の中のお一人、神様自身なのです。大阪にも聖霊を強調する教会があると思います。そのような教会に行けば、病気を治す力とか異言を語る力を受けるのが聖霊を受けることだというと思います。この世の中で一番聖霊を多く受けられた人は誰でしょうか。それはイエス・キリストです。イエス・キリストがこの世の中で一番聖霊を多く受けられた方でした。

ヨハネによる福音書 3:34
「神がお遣わしになった方は、神の言葉を話される。神が“霊”を限りなくお与えになるからである。」

神がお使わしになった方とは、イエス・キリストでした。神が「聖霊」を限りなく与えたと書いています。聖霊を限りなく受けた時に現れる現象とは何でしょうか。それはイエス・キリストと同じ生涯を送るようになるという現象が起きるのです。一瞬たりとも自分自身のことを考えずに、神様と他の人のことを考えて生きる人生が始まるのです。イエス・キリストはそのような人生を送られました。一瞬たりともご自分のために生きたことはありませんでした。私たちにご自分の全てを与えて下さいました。イエス・キリストは生まれてから十字架で亡くなられるまで、ご自分の財産を持ちませんでした。生まれたときに寝かされたベッドは、他の人が寝るベッドのようにホテルなどの良いベッドではなく、他の人に全てを与えたキリストは、地上に生まれた時にでさえ、馬小屋の飼い葉桶が初めてのベッドでした。イエス・キリストは全てを与えた生活をされました。

韓国に有名な一人のお坊さんがいました。彼もイエスさまと似たような生涯を送りました。ある人が彼に何百億というお金を与えました。寺を建てました。しかし自分の名前で寺を建てることをしませんでした。寺を建てる時に行って見ることもなく、自分の名前で寺を建てることもしませんでした。ただ彼が亡くなったとき、お葬式をそこで行っただけです。彼は自分の着ていた服一着だけを残して亡くなりました。しかしイエス様はこのお坊さんよりも、もっともっと与え続けて亡くなりました。イエス様が着ていた血潮のついた服。イエス様のその胸が裂けて出てきた、ご自分の血も水もわたしたちのために全て与えて下さったのです。わたしたちが本来、かけられるべきだった十字架もキリストが背負って歩かれたのです。わたしたちがかぶるべきだった茨の冠も決して脱ぎ捨てることなく、最後までかぶり続けました。十字架で流された血と水、十字架といばらの冠をわたしたちの代わりに、背負いかぶったのです。それがイエスさまの全財産でした。これこそが「聖霊」を限りなく受けられたイエス様の結ばれた実なのです。わたしたちがイエス様のように「聖霊」を受けることができたとしたら、わたしたちもイエス様と同じ生き方ができるのです。わたしにあるものはみな与え、他の人たちの罪と他の人たちが受けなければいけない苦痛、また死でさえ、わたしが代わりに背負っていこうと思うことができるのです。イエスさまはわたしたちを天に導き、わたしたちが受けねばならない永遠の死を選ばれました。まさにこれこそが「聖霊」を限りなく受けたイエス様の姿なのです。みなさんは今、神様と隣人のための何を与えているでしょうか。わたしたちは他の人のお金を自分のところに一生懸命集めようとする、これがわたしたちの人生ではないでしょうか。わたしは時々、家内と生活していてそのように感じることがあります。わたしが家内に何を与えることができるだろうか。でも実際のわたしは家内がおいしいご飯を作ってくれたらいいのにと求めてばかりいます。だからわたしは日々、悔い改めます。わたしはイエス様のように、家内に全てを与えることができるようにと、また心の奥底から愛することができるようにと祈ります。聖書は罪のことを利己心と言っています。わたしたちは徹底的に、自分を愛する存在なのです。神の

律法は「神と隣人を愛しなさい」と言っているのに、わたしたちはわたしたちを愛しているのです。わたしたちはわたしたちを愛しているが故に、生き、信仰生活を送っているのです。イエス・キリストはそのように生きませんでした。「聖霊」を限りなく受けたイエス様は、一生涯、そのように生きませんでした。自分のために死にませんでした。「神と人」のために、ご自分の永遠の命を捧げられたのです。

わたしは時として、誰かの親が亡くなったときに行う追悼礼拝に行くことがあります。あるとき、ある方の家に行きました。お父さんが亡くなったのです。何年か経った後に、追悼礼拝を行いました。礼拝中にそのお子さんたちに聞きました。上の息子さんに聞きました。お父さんのことで覚えていることなど思い出を話して下さいと。そのとき、上の息子さんが、自分のお父さんに関しての話しをし始めました。お父さんが子どもたちを愛していたという話しを始めたのです。最後まで話しを続けることはできませんでした。二番目の息子さんに聞きました。上のお嬢さんにも聞きました。上のお嬢さんは泣き始めました。お父さんを忘れることはできないと。二番目のお嬢さんにも、また子どもたちみんなに聞きました。最後に末っ子の息子さんに聞きました。お父さんに関することを聞かせてくれませんか。急に背を向け、話すことができませんでした。末の息子さんはお父さんが亡くなるとき、その場にいませんでした。彼はずっとお父さんを失望させてばかりいました。授業料を渡されても、学校にそれを入れず、だから学校も途中でやめてしまいました。またお金だけをねだって、風俗の女の人たちと遊び暮らしました。それでお父さんが亡くなった時もこの息子さんがどこにいるのか誰も知りませんでした。兄弟たちがこの末の息子さんを探しました。お父さんが亡くなりそうだから。しかし彼がどこにいるかわかりませんでした。その頃、彼は飲んだくれていたのです。お父さんが亡くなってかなり経ってから彼はお父さんが亡くなったことを知りました。このお父さんは亡くなるその時、末っ子を探していました。でもこの息子さんは帰って来ることはありませんでした。そのいまわの時、わたしが死んだら、せめてわたしの家だけでも末の息子にあげるようにと言いました。他の子どもたちは家があるじゃないか、彼は家もなくホームレスのように生活しているだろうから。この末の息子のために、心を非常に痛めながら、亡くなっていきました。末の息子に会いたくて、会いたくて、会いたい気持ちを抱えたまま亡くなってしまいました。お父さんが亡くなって、かなりの時が経って、お父さんが亡くなった知らせを聞いて家に帰ってきました。すでにお父さんはお墓に埋められていました。それで上の子たちがこの弟を連れて、お父さんのお墓の前に行きました。そこでお父さんの遺言を彼に見せました。お父さんは、お前を待って、待って、待って、そして死んでいった。そしてこの家をお前に残した。彼は堪えることができませんでした。わたしが末の息子さんにお父さんに対する思い出を話して下さいと言った時、彼は何も言えず、背を向けました。声を出すことさえもできませんでした。そして動くこともできませんでした。彼は後ろを向いて、身体を震わせ、泣いていました。死の間際にでさえ、自分を忘れることのないお父さんを。そのようなお父さんに対して、一体、何を言うことができたでしょうか。彼はお父さんのお墓の前に座り込み、お父さんを思い出していました。「愛」には、言葉が必要ないのです。この父親は、言葉なく彼にずっと語りかけていたのです。私は死んでもお前を忘れることはできない。そのお墓がそのように語りかけているかのようでした。

わたしたちが、イエス様が十字架に釘打たれた姿を見る度ごとに「わたしはたとえ死んでも、あたながたを忘れることができない。」という声が聞こえて来るのです。このお父さんが死んでいきながらも、自分の家を下の息子さんに残したように、イエスさまはわたしたちに、永遠の命と天国の家を与えられて亡くなりました。生まれてから死ぬまでの間、一生涯の間、放蕩息子そのもののように、罪しか犯すことのないわたしたちに永遠の命と永遠の御国の住まいを与えられたのです。

コリント第一の手紙 2:11 を見ますと「人の内にある霊以外に、いったいだれが、人のことを知るでしょうか。同じように、神の霊以外に神のことを知る者はいません。」と書かれています。

わたしたち夫婦には息子が一人います。わたしは自分の子を叩いたことはありません。もしわたしが叩いたとしたら、どこか大けがしたと思います。だから叩きたい時は、地面を棒で叩きました。息子の足が折れる代わりに、棒が折れました。でも家内はよく息子を細い棒で叩きました。息子が悪いことをしたら、家内は息子をトイレに連れて行って、ふくらはぎなどを叩いたわけです。わたしは外でその音を聞く度に心穏やかではありませんでした。「何であんなことができるんだろう。ひどい女だ。心穏やかでありませんでした。「あんな大きな音が聞こえてくるほど叩くことがどうしてできるのだろう。」息子は叩かれたところ、腫れているところを見て、また泣き続けるわけです。そして眠ります。ところが家内は叩いた後、寝床に入っても寝付けないのです。電気を消しなさいと言っても消しません。横になったまま目のところを抑えて、寝付けないでいます。翌朝、わたしが息子を呼びます。お母さんは昨日、お前を叩いた後、全然、眠れなかった。叩かれた息子より、叩いたお母さんの方が痛いのです。叩かれた息子は寝付けましたが、叩いたお母さんは寝付けないのです。このお母さんの胸の痛みを息子に伝えるのは、一緒に子どもを生み、育てたわたし以外にはいないのです。

神様の心のうち、神様の痛み、ひとり子であるイエス様をわたしたちのために犠牲にしたその心の痛みをわた

いのです。わたしたちが聖霊を受ける必要があるのは、神様の愛をもっと受けるためなのです。

ルカ 11:13「このように、あなたがたは悪い者でありながらも、自分の子供には良い物を与えることを知っている。まして天の父は求める者に聖霊を与えてくださる。」

わたしたちは堕落して悪い者であっても、自分の子どもにはどうにかして良いものを与えたいと思うわけです。わたしたちは、他の人を愛することはありません。わたしたちが他の人を愛しているというのは、自分の利益のために愛しているのです。自分の妻に「愛している」というのは、妻が自分においしい料理を作ってくれたり、良くしてくれることを期待して「愛している」というのです。わたしは食べ物の中で、冷麺が一番好きです。でも家内は冷麺がそんなに好きではありません。それで家内は、何がそんなに美味しいのと聞きます。わたしは冷麺の味、舌で冷麺を味わった瞬間、非常に幸せになります。冷麺が口の中に入ったら、舌が踊りだします。だから家内が冷麺を作りながら、わたしにこう言います。「器まで、食べちゃいそうだね」と。冷麺を作ってくれた日は、寝床で「愛しているよ」と言うわけです。普段はめったにそういうことは言いません。冷麺が口に入ると、舌が滑らかになって、自然に「愛している」というわけです。冷麺は偉大です。でも一度も、そう言った後、返事をもらったことがありません。10 年経って、家内がこう言いました。「信仰深い人だと思って結婚したのに、本性が現れている」と。「良い牧師になりなさい」と家内に小言を言われる時は、家内に「愛している」ということを言いません。小言を相当言われます。そう、小言を言われる時は「愛している」という言葉は出てきません。小言を言われ続けると、寝床で反対の方を向くわけです。でも冷麺を作ってくれた日には、自然に家内の方を向いて、自然に言葉が出てきます。家内はばかじゃないので、わたしの本性を知っているから、一度も答えたことがありません。「彼はわたしを愛しているのではなく、冷麺を愛している」。では冷麺を愛しているということは、どういうことでしょうか。それはわたしの好みの味を愛している。つまりのところ自分を愛していたのです。だから一度も返事をしてくれたことがありませんでした。わたしは牧師です。でも罪人のままなのです。なぜならわたしはわたしだけを愛しているのです。それで時として、その罪がイエスさまを十字架にかけ苦しませたという事実に気がつき嘆くのです。このわたしの利己心がイエス様の心臓を突き刺し、イエス様を殺したのです。これがわたしの罪です。神を愛しなさいという命令を捨て、自分を愛しているわたし。隣人を愛しなさいという教えを捨て、わたし自身を愛しているわたし。

韓国でこのような事件がありました。ある子どもが、お金を自分にくれないという理由で、お父さんを刺して殺してしまいました。その時、息子は顔を隠して、部屋に忍び込んできました。しかしお父さんは、すぐに自分の息子だと気付きました。お父さんは胸を刺されてしまいました。悲鳴が聞こえて、隣の部屋にいたお姉さんが飛んできました。お父さんは力つきながらこう言いました。「息子よ、お金がもっと必要なのか？　全部、あげるよ。」お父さんは、すでに自分の息子を赦し、死んでいったのです。もしこのお父さんが、死なずに一命を取り留めたなら、息子を絶対に牢屋に送ったりしなかったことでしょう。親というのは、たとえ子どもが自分を刺したとしても、赦すのが親なのです。

イエス様は、わたしたちがどんなにわたしたちの利己心で、イエス様の胸を刺したとしても、わたしたちを赦して亡くなって下さいました。

ルカ 23:34「そのとき、イエスは言われた。『父よ、彼らをお赦しください。自分が何をしているのか知らないのです。』」

イエス様は、わたしたちの利己心が、ご自分を刺し、殺そうとしていた時でさえ、わたしたちを赦してくださっていたのです。わたしたちは生まれてから死ぬ瞬間まで、自分のことを考えて生きています。その利己心が今もなおイエス様を刺し、十字架にかけ、殺しているのです。わたしたちは洋服一着を買うのも自分のため。履物を買うとしても自分のため。わたしたちはただ自分のために生きているのです。この自分のために生きようとしている利己心が、キリストを十字架につけたのです。でもわたしたちは、それが罪だということを知らずにいるのです。あるお金持ちの女執事が、自分の全財産をイエス様に捧げました。自分の家も全部神様に捧げました。そんな彼女に娘さんが一人いました。「この人との結婚を許してくれなければ薬を飲んで死ぬ。」というわけです。だから結婚を許しました。でも男の子が生まれた後、離婚すると言い出したのです。この男の人は非常にいい人です。お金も稼いでくれます。自分の奥さんに献身的な人でした。だからお母さんが「なんで離婚するんだ。離婚はダメだ。」と言うわけです。でもとにかく離婚すると言って聞きません。彼女は夜昼問わず、家出を繰り返すわけです。理由がわからない。あるとき、わたしのところにこの女執事から連絡がきました。話しの途中で、受話器の向こうで泣き出すわけです。お母さんが「なぜ離婚するんだ。」「ああいう人はいらない」「あなたが結婚したいって言ったんじゃない？」「とにかく離婚する」。その執事さんは言いました。「なんでこんな娘がわたしから生まれたのでしょうか？」。結局、離婚しました。そして今も娘さんはお母さんの家で生活しています。このお母さんが癌にかかってしまいました。この娘さんを見る度ごとに、孫を見る度ごとに、心を痛めたのです。だんだん病弱になってきました。そしてとうとう治すことのできない癌にかかってしまいました。わたし

はしばらく前にその執事さんを訪ねました。そして娘さんを座らせて話しました。誰のせいでお母さんがこんなふうになったか分かるか？何も言いません。お母さんはあまり長くはない。今からでも悔い改めて、ご主人のもとに帰りなさい。そしてお母さんを安心させてあげなさい。何も答えません。でもお母さんは娘を愛していました。「どうしてこの娘を捨てることができるでしょうか。」親戚の多くが、こんな娘、勘当しなさいと言いました。行くところがなくなれば、旦那のところに帰るでしょう」というわけです。でもお母さんは最後まで自分の娘を捨てることができませんでした。イエスさまは、わたしたちのわたしたち自身を愛するこの罪のために、十字架にかけられました。自分を愛するわたしたちの利己心が、イエス様の胸を刺し貫いて殺したとしても、わたしたちを愛し続けたのです。わたしたちを絶対に捨てることができません。

イザヤ 49:15
「女が自分の乳飲み子を忘れるであろうか。母親が自分の産んだ子を憐れまないであろうか。たとえ、女たちが忘れようとも／わたしがあなたを忘れることは決してない。」

聖霊がわたくしどもに来られ、わたくしどもが、イエス様を死に追いやった罪を悟る時に、そしてそのようなわたしを赦して下る愛を経験する時に、「独り子を失ったように嘆き、初子の死を悲しむように悲しむ。」のです。

みなさん、クリスチャンというのは、自分の罪のゆえに泣く人たちではありません。自分の利己心で凝り固まったマムシの子であるわたしをその胸に抱き、赦して下さったそのイエス様の愛のゆえに泣くのです。それは聖霊がくだった時に起こることなのです。その聖霊を求めようではありませんか。その愛を受け、わたしたちがイエス様のように、神様とわたしの代わりに死んで下さったイエス様のために、また隣人のためにイエス様のように生きようではありませんか。神様の聖霊がわたくしどもに豊かに降り注ぐことを願いたいと思います。

（2014 年 2 月 15 日 SDA 大阪東部教会にて）

三育学院大学紀要投稿規程

1. 投稿者の資格

投稿者は原則として三育学院大学の教育に携わる教員（非常勤講師を含む）とする。ただし、以下に掲げる物は投稿資格者とする。

1）三育学院短期大学・専門学校三育学院カレッジの教員（非常勤講師を含む）

2）セブンスデー・アドベンチスト（SDA）教団の関連機関で教育に携わっている者

3）その他、紀要委員長の承認が得られた者

2. 投稿原稿の種類

1）投稿原稿の種類とその内容は以下の通りである。

⑴研究論文

①原　　著：研究論文のうち、独創性が高く、新しい知見が論理的に示された論文。

②研究報告：内容・論文形式において原著論文には及ばないが、研究としての意義があり、発表の価値が認められる研究論文。実践および事例に関する研究も含む。

③短　　報：原著と同じく研究・調査などで得られた知見を速報的に書かれた論文。

④総　　説：特定の主題について、多面的に国内外の知見を収集し、当該主題について総合的に学問的状況を概説し考察した論文。

⑵その他

①活動報告：実践的な活動をまとめたもので、当該領域において参考になるような報告。教育実践の報告、研修報告など。

②寄稿・提言などの紀要委員会が適当と認めたもの。

2）原稿は未発表のものに限る。

3. 倫理的配慮

人および動物が対象である研究は、倫理的に配慮し、その旨を本文中に明記する。

（研究倫理審査の承認を受けた場合はその機関名と承認年月日を投稿原稿表紙および本文に記載する。）

4. 投稿手続き

投稿を希望する者は、紀要委員会が発表した期日までに提出するものとする。

一旦投稿した原稿は返却しない。

※提出するもの

1）投稿申込み：必要事項を記入した「投稿原稿表紙」

2）原稿提出：プリントアウトした原稿４部（正本１部、副本３部）および「投稿原稿表紙」
研究論文原稿の副本３部については受付番号を明記し、著者の氏名、所属、謝辞ほか、著者を特定できるような事項は削除する。

3）最終原稿提出時には、原稿１部および本文をワードファイルで保存した電子媒体（CD-ROM または USB メモリ）を提出する。電子媒体には氏名、論文タイトルを記す。電子媒体は入稿後著者に返却する。

4）提出先

〒 298-0297　千葉県夷隅郡大多喜町久我原 1500　℡：0470-84-0111　三育学院大学紀要委員長

５. 投稿原稿の採否

１）研究論文の採否は、査読を経て紀要委員会で審議し決定する。
　採用に際し、原稿の修正および論文の種類の変更を求めることがある。

２）「２－１）ー⑵その他」の投稿原稿の採否は、紀要委員会で審議し決定する。

６. 著者校正

著者校正は初校のみとする。校正時の大幅な加筆、修正は原則として認めない。

７. 原稿執筆の要領

１）原稿の構成と表記

⑴原稿はコンピュータを用い、本文は Microsoft 社の Word、図表は Microsoft 社の Excel で作成する。

⑵和文原稿はＡ４版横書きで、１行の文字数を全角で40字（英字・数字は半角）、１ページの行数を30行とする。文字のフォントは MS 明朝、11 ポイント、余白は上下左右 2㎝とする。本文にはページ数を付ける。

⑶英字原稿は、文字のフォントは Times New Roman、12 ポイント、ダブルスペース、１行の文字数を半角で 70 字、１ページの行数を 28 行、余白は上下左右を２㎝とする。本文にはページ数を付ける。

⑷専門用語または引用資料以外は、常用漢字、新カナ遣い、ひらがなを用い、文体は口語体とする。

⑸外国語はカタカナで、日本語訳が定着していない学術用語等は原則として活字体の原綴で書く。

⑹図、表および写真には、通し番号（図１、表１、写真１など）をつけて本文とは別に一括し、それぞれの挿入希望位置を本文右欄外に朱書きする。図、表、写真は白黒とする。図と写真のタイトルは下段、表のタイトルは上段とする。

⑺原稿には必要事項を記入した「投稿原稿表紙」を付して提出する。

⑻「研究論文」原稿には、和文原稿、外国語原稿にかかわらず、和文要旨（400 字程度）と、英文 abstract（250word 程度）をつける。和文要旨、英文 abstract ともに題、著者名、本文、キーワード（３～５語）の順に記載する。英文 abstract はダブルスペースで記載する。

⑼「２－１）ー⑵その他」の原稿については、和文要旨、英文 abstract・キーワードは省略することができる。

⑽外国語原稿ならびに英文 abstract は専門家によるチェックをうけること。

２）文献記載の様式は下記に従う。

⑴文献記載の様式は、場合によっては各専門分野の慣習に従うこともできる。

⑵引用文献は、文中に引用した順に番号を付け、文中の引用箇所の右肩に「[1]」のように番号をつける。
　文献は末尾に一括して引用番号順に掲げる。
　本文中で同一文献を二度以上引用する場合は、既出の番号を用い、最後に引用頁を示す。
　（例）　3）前掲書 1）23-24

⑶参考文献は、本文の最後に一括して筆頭著者名の五十音順または、アルファベット順に記載する。

⑷著者が３名までは全員、４名以上の場合は３名までを記載し、それ以上は日本語文献では「他」、外国文献では「…,et al.」と省略する

⑸雑誌名の略記については、医学中央雑誌、日本看護関係文献集、Index Medex、International Nursing Index に準ずる。

⑹引用・参考文献の記載方法、順序

【雑誌】文献番号）著者名：表題 , 雑誌名 , 巻（号）, 頁 - 頁 , 西暦発行年 .

（例）１）竹尾恵子：ヒューマンケアの看護実践への具現化 , 日本看護研究学会会誌 , 27(3) ,46 , 2004.

２）Burkhardt, M. A. : Spirituality : An analysis of the concept, Holistic Nursing Practice, 3(3), 69-77, 1989.

【単行本】文献番号）著者名：表題 , 出版社 , 巻（号）, 頁 - 頁 , 西暦発行年 .

（例）３）野口祐二：物語としてのケアーナラティブ・アプローチの世界へー , 56-57, 医学書院 , 2002.

４）Frankl, V.: Man's search for meaning, Washington square Press, 1984.

【編　集】文献番号）著者名：表題 , 編集者名（編）, 書名 , 頁 - 頁 , 出版社 , 西暦発行年 .

（例）５）渡辺順子：実験研究 ,　小笠原知枝・他編：これからの看護研究ー基礎と応用ー , 41-55, ヌーヴェルヒロカワ , 2000.

６）Gardner, D. : Presence, In G. Bulechek & J. McCloskey(Eds.), Nursing Interventions:Treatments for nursing diagnoses(2nd ed.), 316-324, Saunders, 1992.

【訳　本】文献番号）著者名 , 訳者名（訳）：書名 , 頁 - 頁 , 出版社 , 西暦発行年 .

（例）７）Taylor, E.J., 江本愛子・江本新監訳：スピリチュアルケアー看護のための理論・研究・実践ー , 50-52,　医学書院 ,　2008.

８）Anderson, B. & Funnel, M., 石井均監訳：糖尿病エンパワーメント ,　医歯薬出版 ,2001.

【電子文献】文献番号）著者名：表題 , サイト名 , アドレス

８. 著者が負担すべき費用

１）別刷料:別刷は１論文に付き 30 部が無料進呈される。30 部を越えて必要な場合は超過分を著者負担とする。（紀要は著者１人に付き１部無料進呈される）

２）図表など印刷上、特別な費用を必要とした場合は著者負担とする。

９. 著作権

掲載原稿の著作権は三育学院大学紀要委員会に帰属する。ただし、本誌に掲載された論文等の著者が掲載原稿を利用するに限りにおいては紀要委員会の許可を必要としないものとする。

附則　本規程の改正は 2012（平成 24）年２月 21 日より施行する。

三育学院大学紀要　投稿原稿表紙

投稿種別 （番号に○）	【研究論文】　1.原著　2.研究報告　3.短報　4.総説
	【その他】　1.活動報告（　　） 2.活動報告以外（　　）
原稿投稿年月日	年　　月　　日　（応募申込時はその日付）
和文題目	
英文題目	
キーワード（3～5語、日本語／英語）	
1.　　／　　2.　　／　　3.　　／ 4.　　／　　5.　　／	
[　]研究倫理審査：承認機関名（　　） 承認年月日（　　） [　]倫理審査不要　（当てはまるほう の[ ]に○）	
原稿枚数（本文：　　枚）（図：　　枚）（表：　　枚）（写真：　　枚）（原稿提出時に記入）	
著　　者	
氏名（日本語／ローマ字）	所属（日本語／英語）
連絡先住所・氏名	
住所：〒 氏名： 電話： Fax：　　E-mail：	

別刷希望部数	和文抄録文字数 （原稿提出時に記入）	英文抄録使用語数 （原稿提出時に記入）
部	字	語

※受付年月日：　　年　　月　　日　　受付番号：　（紀要委員会で記入）

紀要委員会
委 員 長　篠原　清夫
委　　員　市川　光代
浦橋　久美子
松本　浩幸
近藤　かおり

三育学院大学紀要　第７巻　第１号

2015 年 3 月 31 日発行
編　　集　三育学院大学紀要委員会
発 行 所　三育学院大学
〒 298-0297
千葉県夷隅郡大多喜町久我原 1500
℡ 0470-84-0111（代表）
印　　刷　デザインワークス
〒 299-4501
千葉県いすみ市岬町椎木 291-4
℡ 0470-62-6788（代表）

Edited, published, and distributed by Saniku Gakuin College,
1500 Kugahara, Otaki-machi, Chiba-ken, 298-0297 Japan