

Journal of Saniku Gakuin College

Contents

Vol.15 No.1 2023

Original Articles

Educational Support for Staff Nurses Provided by Operating Room Head Nurses
KURAHASHI, Mayumi, SUZUKI, Miwa1

Self-Directed Learning of Proficient Nurses Working at Hospitals :
Relationship between Japanese-SDLRS and the Attributes
KAWABATA, Miki, SUZUKI, Miwa15

Research Reports

The Role and Function of a Prophet: A Comparative Study of Ellen G. White and Joseph Smith
HASEGAWA, Une31

Sociological Analyses of the Gaze toward *Yogo* Teachers (School Nurse-Teachers) in *Manga* :
Gender and Sexuality in Schools
SHINOHARA , Sugao.....39

A Literature Review on the State of In-Service Training in Light of the Introduction of
English as a Subject in Primary Schools
NIIZUMA, Norie.....49

Report on Voluntary Workshop

A Discussion with Professor Emeritus Yoshiko Ohtake on the Past Development,
Current Situation and Future Prospects for Nursing Education in Saniku Gakuin College
TEZUKA, Sanae, ENDA, Kiyomi, URAHASHI, Kumiko,
SATO, Toshiko63

ISSN 1883-3039

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

第 15 巻 第 1 号
2023 年

原著

手術室看護師長が行うスタッフ看護師への教育的支援
.....倉橋万裕美・鈴木美和

病院に就業する中堅看護師の自己教育力に関する研究
－日本語版 SDLRS 得点の実態と関係する因子の探索－
.....川端美紀・鈴木美和

研究報告

預言者の役割と機能
－エレン G. ホワイトとジョセフ・スミスの比較研究－
.....長谷川うね

マンガに描かれる養護教諭へのまなざしに関する社会学的分析
－学校におけるジェンダーとセクシュアリティ－
.....篠原清夫

小学校英語教科化を踏まえた教員研修の在り方に関する文献検討
.....新妻規恵

自主研修会報告

三育学院短期大学 名誉教授 大竹芳子先生を囲んで
－三育学院の看護教育の過去・現在・未来：三育学院大学における看護教育の展望－
.....手塚早苗・遠田きよみ・浦橋久美子・佐藤壽子

Saniku Gakuin College

三育学院大学

紀要

第十五巻

第一号

二〇二三年

目 次

原著

手術室看護師長が行うスタッフ看護師への教育的支援 倉橋万裕美・鈴木美和	1
病院に就業する中堅看護師の自己教育力に関する研究 －日本語版 SDLRS 得点の実態と関係する因子の探索－ 川端美紀・鈴木美和	15

研究報告

預言者の役割と機能 －エレン G. ホワイトとジョセフ・スミスの比較研究－ 長谷川うね	31
マンガに描かれる養護教諭へのまなざしに関する社会学的分析 －学校におけるジェンダーとセクシュアリティ－ 篠原清夫	39
小学校英語教科化を踏まえた教員研修の在り方に関する文献検討 新妻規恵	49

自主研修会報告

三育学院短期大学 名誉教授 大竹芳子先生を囲んで －三育学院の看護教育の過去・現在・未来：三育学院大学における看護教育の展望－ 手塚早苗・遠田きよみ・浦橋久美子・佐藤壽子	63
三育学院大学紀要投稿規程	69
三育学院大学紀要・投稿原稿表紙	73

手術室看護師長が行うスタッフ看護師への教育的支援

倉橋万裕美¹ 鈴木美和²

要旨：【目的】手術室看護師長が、スタッフ看護師にどのような教育的支援を行っているのか、その実際を明らかにし、教育的支援の特徴を考察する。【方法】手術室看護師長として3年以上の勤務経験を有する看護師5名を対象とした。半構造化面接によりデータを収集し、質的帰納的に分析した。【結果】手術室看護師長の教育的支援を表す10カテゴリは、【1. 説明・助言・演示によって、手術看護に有益な知識・技術を提供する】【2. 必要な予算を確保して年間の学習会を企画するとともに多様な学習機会を提案する】【3. 看護の質向上を目指し、スタッフ看護師個々の発達につながる教育計画を立案し実施する】【4. スタッフ看護師個々の看護実践・目標達成度を評価し適材適所に配置する】【5. スタッフ看護師育成の長期計画を立案するとともに評価指標導入を計画する】【6. 常に患者中心の看護を念頭に置きスタッフ看護師と他の職種との関係を良好に保つ】【7. 手術看護の安全性を保障するために、些細な情報も共有できる組織風土を醸成する】【8. スタッフ看護師の仕事へのモチベーションを維持するためにSNSや写真を活用しコミュニケーションを図る】【9. 手術看護の質を維持するために人材確保計画を遂行しチームを編成して新人を指導する】【10. 手術室看護チームの一員として一般社会人としての行動も修得する機会を提供する】であった。【考察】手術室看護師長の教育的支援は、[知識・技術修得のために基本的な教育活動を展開する][手術看護の質向上を目指すとともにその背景にあるチームワークの円滑化を図る][看護の専門性獲得と個人としての社会性獲得に向けた教育的支援を実施する]といった特徴を有することを示唆した。

キーワード：手術室看護師長 スタッフ看護師 教育的支援

Educational Support for Staff Nurses Provided by Operating Room Head Nurses

KURAHASHI, Mayumi¹ SUZUKI, Miwa²

Abstract : [Purpose] Identify the type of educational support which operating room head nurse are offering to Staff nurse in their actual work scene and explore the characteristics in those support. [Methods] The subjects of this research were the head nurse in the operating room and five nurses who had more than 3years of work experiences at the time of observation. We have collected data by executing the semi-structured interview and analyzed the data based on the qualitative-inductive analysis method. [Results] The educational support that are given by operating room head nurse are classified into the following 10 main categories. 1. Transfer useful knowledge and skills of surgical nursing through explanations, advice, and demonstrations. 2. Secure the necessary budget for annual study opportunities, and propose study sessions in various other themes. 3. Aiming at improvement of quality in nursing, devise and implement an education plan that can contribute to the development of individual staff nurses. 4. Evaluate the status of actual practice and degree of objective achievement of individual staff nurses to place the right person in the right place. 5. Propose a long-term plan for nurse training and formulate a plan to introduce an education index. 6. Keep patient-centric in mind at all times while attending patients and maintain good relationships between staff nurses and other occupations. 7. To ensure a safety of surgical nursing, foster an organizational culture where even trivial information can be shared. 8. Promote a utilization of SNS or photos for communications among staff nurses with an aim to maintain their motivations toward work. 9. To maintain the quality of surgical nursing, carry out a strategic human capital recruitment plan and form a dedicated team who will guide newly recruited nurses. 10. Provide an opportunity where nurse can learn and cultivate the certain behavior as a member of operating room nursing team as well as a general member of society. [Discussion] The educational support given by the operating room head nurses other basic training activities for staff nurses to obtain knowledge and skills they need. While aiming at improvement of quality in surgical nursing, facilitate a team work which plays a significant role behind their work setting. Our observation suggests that characteristics in which staff nurses are educated to gain their expertise and grow themselves in society are seen in our educational support.

Keywords: Operating Room, Head Nurse, Operating Room Nurse, Educational Support

1 神戸アドベンチスト病院
Kobe Adventist Hospital

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

I. 緒言

近年、急速な少子高齢化の進行、医療技術の飛躍的進歩、国民の医療に対する意識の変化など、医療を取り巻く環境は著しく変化している（厚生労働統計協会, 186, 2019）。特に手術の質向上に向け「治療室内における次世代デジタル治療システム」と保健・医療のICT利活用について検討が進められている（青木, 2017）。このように進歩する医療技術に柔軟に対応していくためには、手術室看護師個々が、知識、技術の向上に努めていく必要がある。

現代日本の手術看護のはじまりは、1955年の手術室の中央化に伴う専従看護師の配置からであり、初期は、技術を優先する診療の補助としての意味合いが強かった（石橋ら, 2016）。その後、1979年にAORN（アメリカ手術看護婦協会, 現アメリカ周術期看護学会）の手術看護師の組織化に影響を受け、手術看護研究会が発足した。また、この研究会は、16年の歳月を経て、1995年に日本手術看護学会に名称を変更し、手術看護の専門性確立の必要性とともに手術看護教育を検討した。しかし、手術看護は、看護基礎教育のカリキュラムのうち成人看護学のなかの急性期看護の一部となり、手術室独自の実習時間は減少した。また、手術看護を学習する機会はその特殊性から現任教育へと移行する傾向を示した（土蔵, 2006）、（西田, 2006）、（中村, 2006）。そのため、手術室配属の新人看護師の多くは、手術室の業務や看護に初めて接し、そこから基礎看護技術に加え無菌法など基本的な知識や技術、各科の術式や手術手技など多岐にわたって手術室特有の知識や技術を修得する必要がある（大鐘, 2015）。

手術室看護師は、常に最新の知識および技術、そして最新の機器の操作など正確かつ豊富な知識をもとに円滑に手術看護を実践する必要がある、上述したように手術室に配属になって初めて特有の知識および技術を修得することになる。そのため、手術室看護師は、自立して看護を実践できるようになるまで一定の時間を要する。また、手術看護を推進する重要な役割の1つである器械出しは、手術の術式により、使用する器械や器材が全く異なるため、それを担当する看護師の修得する必要がある知識や技術は膨大な量となる。そのため、一通りの器械出しが出来るようになるためには、2から3年程度の時間が必要であると言われている（佐藤, 2000）。また、手術看護のもう1つの重要な役割として、外回り業務がある。外回りを担当する看護師は、手術の円滑な進行を目指すとともに、患者の安全確保を原則にチーム全体の調整をするなど多岐にわたる役割を担う。外回りを担当する看護師が、この役割を果たせるようになるためには、おおよそ5年以上の経験が必要であると言われている（佐藤, 2000）。これらは、手術室看護師が、自立して器械出し業務、外回り業務を実践していくためには、目安として5年以上の実践経験が必要であることを示す。

しかし、手術室看護師の実態として、「手術室看護以外の経験を積みたい」「若いうちに異動したい」「手術看護に価値を見出せない」などの理由から、他領域への異動を意思決定したり（井尻, 2016）、一人前になった頃にローテーションになり、中堅以上の指導的立場の看護師が定着しなかったりする（大西, 2009）現状がある。このような現状は、手術室看護師の発達を阻み、結果として看護の質に影響を与えるという課題の存在を意味する。さらに、手術室看護師が、仕事にやりがいを見出すまでに平均5.9年、継続意思を持つまでに平均6.0年の経験年数が必要であることが明らかになっており（深澤, 2010）、手術室看護師として一人前から中堅に移行する際にモチベーションを維持できるように働きかける重要性が指摘されている。すなわち、これらの研究結果は、手術看護の質維持・向上を図るためには、手術室看護師が中堅看護師になるための教育的支援とモチベーション維持の働き掛けが必要であることを示唆する。

モチベーション維持の働き掛けを含む手術室看護師への教育的支援に関わる先行研究を概観すると、人材育成をキーワードとしたプリセプターによる新人教育（天羽, 2009）、相互学習（新田, 2012）、「褒めて育てる」方法の導入（藤間, 2004）や教育成果としての器械出し技術の獲得過程（太田, 2007）などが明らかになっている。また、手術室業務の円滑化に関する研究（田中, 2019）、患者の安全確保に向けた手術時の体位固定に関するマニュアル作成や学習会に関する研究（堀, 2016）（葩島, 2018）も行われている。さらに、手術室看護師のリーダー業務（佐藤, 2018）、手術室看護師の発達（乾, 2020）、自己教育力（安部, 2019）、手術室看護認定看護師の思考過程（竹村, 2016）とやりがい（藤田, 2016）、病棟看護師との自律性の比較（保里, 2017）などの研究が行われている。

以上のように、手術室看護師への教育的支援に関わる研究は、多様な側面から進展している。しかし、手術室のスタッフ看護師の人材育成に責任を持つ手術室看護師長が、スタッフ看護師にどのような教育的支援を行っているかは明らかになっていなかった。

そこで、本研究は、手術室看護師長が、人材育成という観点から手術室看護師への教育的支援を明らかにすることを試みる。手術室看護師長のスタッフ看護師への教育的支援が明らかになることによって、その実際と課題の明確化および改善の検討につながり、スタッフ看護師の発達ひいては手術看護の質向上を実現する。

II. 研究目的

手術室看護師長が、手術看護の質向上を目指し、人材育成という観点からスタッフ看護師にどのような教育的支援を行っているのか、その実際を明らかにし、教育的支援の特徴を考察する。

Ⅲ. 用語の定義

1. 手術室看護師長

看護部組織の中で、手術室の看護単位において、医療安全、他部門連携、教育担当など、組織横断的に活動し、管理運営する任にあたる者である（古橋,2017）。

2. 教育的支援

教育的支援とは、看護師の成長に必要な所属看護単位に応じた専門的看護知識・技術の修得を支援し、看護を実践する能力を育成することである（杉森,2018）。これを前提として本研究は、教育的支援をスタッフ看護師の成長に必要な専門的知識・技術の修得を支援し、看護実践能力の育成に向けた手術室看護師長の行動やモチベーション維持への働きかけと定義する。

3. スタッフ看護師

スタッフ看護師とは、周術期にある患者が安全安楽に手術に臨めるよう患者の立場に立った介入を行い、手術が円滑に遂行するよう手術室内外で介助を行う手術室看護師を総称する。この手術室看護師は、主任や看護師長といった役職を持たず、手術室看護師として一人前、中堅、達人と発達し質の高い看護の提供を目指す。

Ⅳ. 研究方法

1. 研究デザイン

研究結果の応用を目指し、手術室という外部からはみえにくい特異的な部署に勤務する看護師長が行う実際の教育的支援の内容や働きかけ、その行動を具体的に記述することに適した「質的記述的研究デザイン」を採用した。

2. 研究対象者

手術室看護師が一通りのことができるようになるためには、器械出し看護師として3年の経験年数が必要であり、外回り看護師として5年の経験年数が必要とされている（佐藤,2000）。これを前提とし、研究対象者を手術室看護師長として少なくとも3年以上の経験を有する者とした。手術室看護師長は、病棟等の看護師長の経験を有していることが推察され、一人前の手術室看護師長は、手術室の業務全体に精通し、全体的な活動ができると判断した。

また、研究対象者の勤務する施設としては、北海道から関東地方、近畿地方、中国地方に位置する一般病院とし、病床数は問わないこととした。ただし、手術室が部門として独立している医療機関とし、対象者の年齢、性別は問わないとし、研究協力に同意したものとした。

手術室看護師長を探索する方法は、ネットワークサンプリングとした。具体的には、研究対象者の条件に合致する手術室看護師長の所属する一般病院に該当者の紹

介を依頼し、その後推薦を受けた対象者と対象者が所属する病院の看護管理責任者へ書面により研究協力を依頼し、承諾を得た。なお、研究対象者の条件に合致する手術室看護師長の推薦は42名となり、最終的に研究協力への同意が得られた手術室看護師長は5名であった。

3. データ収集方法

インタビューガイドを用いた半構成的インタビュー法によりデータ収集を行った。対面インタビューまたはオンラインインタビューを実施する日時、場所は研究対象者の希望に合わせた。オンラインインタビューは双方向テレビ通話システム（Zoom）を用いた。

面接時間は、60分以内とした。インタビューの内容は、「プロフィールに関する質問（手術室看護師等の経験年数、手術部所属年数、他部署の師長経験の有無、年間の手術件数、手術室数）」、「教育的支援に関する質問（手術室看護師長としてスタッフ看護師が知識、技術、態度を得るために、どのように教育的な支援を行ってきたか）、（スタッフ看護師のモチベーション維持への働きかけ）」とし、同意を得てICレコーダーに録音した。

データ収集期間は、2021年6月26日から2022年3月17日であった。

4. データ分析方法

「日常の言葉で包括的に要約される推論の少ない解釈であり、率直な記述が求められる時に選択される方法である」（谷津,2017）を参考に、質的帰納的分析を行った。データ分析にあたっては、データのコード化の一貫性を保つために分析フォーム（表1）を作成し、使用した。分析フォームは、「インタビューデータ」「洗い出し段階コード」「テーマ対応コード」の欄から構成される。データのコード化、カテゴリ化は次のように行った。

まず、録音した音声データから逐語録を作成し、分析フォームのインタビューデータの欄に転記した。逐語録は、質問項目「手術室看護師長としてスタッフ看護師が知識、技術、態度を得るために、どのように教育的な支援を行ってきたか」、「スタッフ看護師のモチベーション維持への働きかけ」等への回答であり、対象者が語った全ての内容を示す。

次に、逐語録を転記した「インタビューデータ」から、手術室看護師長の教育的支援である可能性の高い内容を抽出し、「洗い出し段階コード」を作成した。

さらに、分析のテーマを「手術室看護師長は、スタッフ看護師が発達するためにどのような教育的支援を行っているのか」とし、「洗い出し段階コード」をこの視点から見直した。テーマと照合し「洗い出し段階コード」の意味内容が類似しているコードを集め統合し、同一の原因や同一の内容は、その表現の一貫性を図りながら「洗い出し段階コード」を洗練させて「テーマ対応コード」とした。

加えて、作成した「テーマ対応コード」の類似性に注

目し、統合し、共通する意味に命名し「サブカテゴリ」を形成した。さらに、サブカテゴリが示している意味やそれぞれの整合性を考慮しながら「カテゴリ」を形成した。

表1 分析フォーム

研究対象者：	インタビュー日時：	
インタビューデータ	洗い出し段階コード	テーマ対応コード

5. 質的データ分析の信用性の確保

研究の信頼性は、質的データ分析における研究の信用性に置き換えることができ、この信用性を高めるために、インタビューを開始する前に、プレインタビューを2名の看護師を対象にインタビューガイドを用いて実施した。インタビューに要した時間は、それぞれ60分であった。プレインタビューの結果、インタビューガイドが適切に機能し、研究目的に対応したデータ収集が出来ると判断した。

また、分析過程においては、一貫性を確保するために、統一した様式を用いて経過を記録し、分析過程をたどれるようにした。

さらに、分析過程の客観性を保つために、質的研究に

精通した看護学研究者である教員2名からスーパーバイズを受けるとともに、分析過程及び結果の解釈について偏りがないよう討議を重ねた。

V. 倫理的配慮

本研究は、三育学院大学研究倫理審査委員会の承認を得て（承認番号：2021-02）、対象者へ研究目的・方法、研究協力の任意性と撤回の自由、一切の不利益は生じないことを説明し、調査で得られたデータおよび個人情報について厳重に管理し、調査終了後は消去及び破棄することについて文章・口頭で説明し、署名により同意を得た。オンラインによるインタビューを実施する日時は、研究者の希望に合わせた。オンラインインタビューには研究者・対象者共にプライバシーが保たれる環境で行った。

VI. 結果

1. 研究対象者の概要（表2）

研究への協力が得られた5名の手術室看護師長は、手術室勤務経験年数6年から35年の範囲であり、平均18.8年であった。手術室看護師長の経験年数は、3年から22年の範囲であり、平均7.2年であった。

表2 研究対象者の概要

	A	B	C	D	E
設置主体	私立	公立	私立	市立	私立
手術室看護師長の経験年数	22年	5年	3年	3年4か月	3年
手術室所属年数	35年	18年	23年	12年	6年（他の病院）
他部署での師長経験年数	なし	10年	なし	なし	2年
師長経験のある病棟その他	なし	内科、外科、透析室、外来	なし	なし	療養病棟
年間の手術件数	約1500件	1600件から2000件	900件	4000件	133件
手術を行う科の数	外科、整形外科、形成外科、産科、婦人科、泌尿器科	外科、整形外科、眼科、耳鼻咽喉科、皮膚科、泌尿器科、脳神経外科、婦人科、口腔外科、腎臓内科、循環器内科	眼科、整形外科、外科、循環器内科	消化器外科、整形外科、乳腺外科、形成外科、脳神経外科、心臓血管外科、眼科、耳鼻咽喉科、歯科口腔外科、泌尿器科、産婦人科、循環器内科	外科、心臓血管外科、皮膚科
手術室数	3部屋	7部屋	2部屋	13部屋	2部屋
副師長・主任・係長数	2名	1名	なし	3名	1名
手術室認定看護師	なし	なし	なし	なし	なし
手術室看護師（准看護師）勤務人数	13名	18名	5名	32名	17名（7名）

2. 手術室看護師長が行うスタッフ看護師への教育的支援

手術室看護師長が、スタッフ看護師に対して実践している教育的支援は、逐語記録から作成した175コードを元に、42サブカテゴリ、10カテゴリが形成された(表3)。以下、カテゴリは【】、サブカテゴリは《》を用いて表記する。

1) 【説明・助言・演示によって、手術看護に有益な知識・技術を提供する】

このカテゴリは、手術室看護師長が、説明したり、助言したり、実際に演示することを通して、スタッフ看護師に手術看護に必要な知識や技術を提供していることを表す。

手術室看護師長は、患者の負担を最小限にすることを念頭に《器械出しの際に有益となる自己の経験を話す》、《手術看護から得た経験知の有益性を話す》など、自分自身の実践経験を話していた。

また、手術室看護師長は、《新人指導方法の話し合いに同席しプリセプターと主任それぞれに助言する》など器械出しを指導するプリセプターや先輩看護師の様子を観察し、両者を指導する立場にある主任にも助言していた。

さらに、手術室看護師長は、スタッフ看護師の技術修得に向け、必要な場合は、直接医師に器械出しの技術を尋ねることを助言し、スタッフ看護師が、自ら主体的に学習することを勧めていた。

加えて、手術室看護師長は、《器械出し業務を担当するスタッフ看護師に器械の使用方法を演示する》、《患者の安全を第一に考え、疑問を必ず発言するように助言し、自ら手本を示す》など、手術看護に有益な知識・技術を提供しながら提供していた。

2) 【必要な予算を確保して年間の学習会を企画するとともに多様な学習機会を提案する】

このカテゴリは、手術室看護師長が、スタッフ看護師の役割遂行に必要な知識・技術の修得に向け、年間の学習会を企画し、それに必要な予算を確保するとともに、学習会、研修会、学会等の多様な学習機会をスタッフ看護師に提案していることを表す。

手術室看護師長は、《手術室の知識・技術を修得するために研修会、学会参加を奨励し、そのための予算を確保する》という教育的支援を行っていた。

また、手術室看護師長は、《知識不足を補うための学習会を提供する》、《主任会を中心に年間の学習会を計画するように提案する》など、スタッフ看護師の知識不足の補完や日々進歩する術式に対応することを目的として、継続的に学習会を開催できるよう年間計画の立案を提案していた。

さらに、手術室看護師長は、スタッフ看護師がプリセプター役割を担うために必要な学習の機会を提供すると

ともに、学習した知識を部署内にて活かす機会を設けるなど《割り当てられた役割遂行に向け学習機会を提供する》、《スタッフ看護師が学習した内容を他のスタッフ看護師に伝達する機会を設ける》取り組みをしていた。

加えて、手術室看護師長は、手術室経験のみのスタッフ看護師や手術室勤務継続に懊悩するスタッフ看護師に《他部署の看護実践を経験する機会を提供する》教育的支援を行っていた。そして、《手術看護の知識・技術を修得するためにスタッフ看護師と共に他病院の手術室を見学する》、《多様な状況下で他病院看護師と協働して手術看護を実践するために海外ボランティア参加の機会を提供する》など、スタッフ看護師が、自施設では体験できないことを経験し、特殊性を学ぶことを通して手術看護への関心を高めることを意図し、多様な学習機会を提供していた。

3) 【看護の質向上を目指し、スタッフ看護師個々の発達につながる教育計画を立案し実施する】

このカテゴリは、手術室看護師長が、スタッフ看護師の気持ちを尊重しながら、中長期的な成長を視野に入れ、目指す目標を共に考えその管理を行うなど個別的な教育計画を立案しそれを実施していることを表す。

手術室看護師長は、《中長期的なスタッフ育成を視野に入れ、スタッフ看護師個々人に合わせた教育計画を示す》、《経験年数や自立度に応じて新人指導の役割を担うなど実践出来る教育計画を実施する》などスタッフ看護師の育成を目指し、キャリアビジョンを尋ねるとともに、修得すべき必要な技術を個別的に明確にして教育計画に反映し、実施していた。

また、手術室看護師長は、《スタッフ看護師の意見を尊重しながら長期的な具体的目標を決定する》、《手術看護の実践の質向上に向け、本人のキャリアアップも含めて資格取得や大学進学を推奨する》などスタッフ看護師の看護観などを聴取し、キャリアビジョンおよび具体的な目標の明確化、視覚化を図っていた。

4) 【スタッフ看護師個々の看護実践・目標到達度を評価し適材適所に配置する】

このカテゴリは、手術室看護師長が、スタッフ看護師の年代や経験、個人特性といった個別性と看護実践能力を評価し、それに基づきプリセプター役割を割り当てたり、看護師個々が手術中に担う役割を果たせるように適切な場所に配置したりすることを表している。

手術室看護師長は、《スタッフ看護師の看護実践・目標到達度を評価し適正な役割を割り当てる》という教育的支援を行っていた。

また、手術室看護師長は、《本人からの意見聴取と観察によりスタッフ看護師の器械出しの自立度を評価する》とともに、《スタッフ看護師の自立度を評価し個々に応じた勤務配置を工夫する》、《スタッフ看護師の心情に配慮し、好機を見計らい情報を伝達し、担当する手術

業務の分担を調整する》ことも行っていた。

さらに、幅広い年齢層の看護師の勤務を可能とする労働環境の実現を図ろうとして、《スタッフ看護師個々人の特性に応じて業務遂行が出来るように環境を整える》取り組みをしていた。

5) 【スタッフ看護師育成の長期計画を立案するとともに評価指標導入を計画する】

このカテゴリは、手術室看護師長が、スタッフ看護師の手術看護の専門性獲得に向け、時間をかけてスタッフ看護師を育成するという長期計画を立案するとともに、手術看護の質向上に向け、手術看護ラダーや評価指標の導入を計画していることを表す。

手術室看護師長は、専門性の高い手術看護の知識・技術を修得するためには、ある程度の時間が必要であることを前提とし、長期的な計画を立てながらスタッフ看護師育成を推進していた。

また、手術室看護師長は、スタッフ看護師の実践の質向上に向けて、その実践を評価し、改善し、向上させるために有用な手術看護ラダーの導入を計画していた。

さらに、手術室看護師長は、手術看護を客観的に評価するために、評価指標の活用を看護部に相談しようと計画していた。

6) 【常に患者中心の看護を念頭に置きスタッフ看護師と他の職種との関係を良好に保つ】

このカテゴリは、手術室看護師長が、常に患者中心の看護を念頭に置き、手術看護に必要なチームワークを重視し、相互に協力して仕事が出来人間関係を維持するために、スタッフ看護師の健康状態を把握し、言葉を掛けて気持ちを推察していることを表す。

手術室看護師長は、《チームワークを重視する手術室の一員としてスタッフ看護師に労いの言葉をかけるとともに健康状態や関係性を把握する》、《チームワークを重視する手術室の一員としてスタッフ看護師間の良好な関係を保つ》取り組みをしていた。

また、手術室看護師長は、スタッフ看護師が手術室のチームメンバーとして留まり続けるように、メンバー同士の関係を良好に保つことができるよう調整していた。

さらに、手術室看護師長は、《常に患者のことを念頭に置き、患者と医師の関係性を重要視し、状況に応じて医師に調子を合わせる》取り組みをしていた。

7) 【手術看護の安全性を保障するために、些細な情報も共有できる組織風土を醸成する】

このカテゴリは、手術室看護師長が、手術看護の安全性を保障するために、手術室看護チームとして、立場に関わらず率直に発言できる距離を維持し、スタッフ看護師からの手術中の報告はいかなる些細な内容でも受け入れることを表す。

手術室看護師長は、《手術室看護師同士がいつでも誤

りを指摘し合える距離感を保つ》取り組みをしていた。

また、手術室看護師長は、《スタッフ看護師から些細な報告も受ける》取り組みをしていた。

8) 【スタッフ看護師の仕事へのモチベーションを維持するためにSNS（Social Networking Service）や写真を活用しコミュニケーションを図る】

このカテゴリは、手術室看護師長が、スタッフ看護師の仕事へのモチベーションを維持するために、多様な方法を用いてコミュニケーションを図り、褒めるなどの対応を試みて士気を高めていることを表す。

手術室看護師長は、《スタッフ看護師のモチベーションを維持するために出来たことを褒め意見を採用し、良い組織風土を醸成する》取り組みをしていた。

また、手術室看護師長は、《SNSや働いている姿の写真を活用しコミュニケーションを図るとともに仕事への価値づけを強化する》取り組みをしていた。

9) 【手術看護の質を維持するために人材確保計画を遂行しチームを編成して新人を指導する】

このカテゴリは、手術室看護師長が、経験のある一人のスタッフ看護師に責任が偏らないようにチームを編成し新人看護師を指導するとともに、実践能力の高いスタッフ看護師の確保など人材育成や業務改善を長期計画として立案し、それを遂行していることを表す。

手術室看護師長は、《一人のスタッフに負担が偏らないように新人指導チームを編成する》取り組みをしていた。

また、手術室看護師長は、《手術看護の質を維持できるように人材確保計画を遂行する》取り組みをしていた。

さらに、看護師長は、《患者の安全を第一に考え短時間終了に向けスタッフ看護師個々人が担当している役割を実践する有用性を伝える》取り組みをしていた。

加えて、手術室看護師長は、《スタッフ看護師の器械出しや麻酔介助業務を補助する》取り組みをしていた。

10) 【手術室看護チームの一員として一般社会人としての行動も修得する機会を提供する】

このカテゴリは、手術室看護師長が、手術室看護チームの一員としてスタッフ看護師の自立を重要視するとともに、一般社会人として、その基礎力を伸ばすために手術室看護チームの交流の機会を提供していることを表す。

手術室看護師長は、《社会人として自立した行動を取ることを重要視し、業務外の交流機会設定をスタッフ看護師に依頼する》取り組みをしていた。

また、手術室看護師長は、《チームワークを重視する手術室の一員として個々の不足知識・技術を全員で補完する信念を示す》取り組みをしていた。

表 3 手術室看護師長が行うスタッフ看護師への教育的支援

カテゴリ	サブカテゴリ
1 説明・助言・演示によって、手術看護に有益な知識・技術を提供する	器械出しの際に有益となる自己の経験を話す
	手術看護から得た経験知の有益性を話す
	スタッフ看護師に技術の根拠の重要性を伝える
	自立して器械出しが可能となるまで技術修得に取り組むよう助言する
	自立して器械出しを実践するために医師・先輩看護師から助力を得るように助言する
	患者の状況を考え先を見越した援助の必要性を助言する
	新人指導方法の話し合いに同席しプリセプターと主任にそれぞれ助言する
	器械出し業務を担当するスタッフ看護師に器械の使用方を演示する
	患者の安全を第一に考え、疑問を必ず発言するように助言し、自ら手本を示す
2 必要な予算を確保して年間の学習会を企画するとともに多様な学習機会を提案する	手術室の知識技術を修得するために研修会、学会参加を推奨し、そのための予算を確保する
	主任を中心に年間学習会を計画するように提案する
	知識不足を補うため学習会を開催する
	割り当てられた役割遂行に向け学習機会を提供する
	スタッフ看護師が学習した内容を他のスタッフ看護師に伝達する機会を設ける
	他部署の看護実践を経験する機会を提供する
3 看護の質向上を目指し、スタッフ看護師個々の発達につながる教育計画を立案し実施する	手術看護の知識技術を修得するためにスタッフ看護師と共に他病院の手術室を見学する
	多様な状況下で他病院看護師と協働して手術看護を実践するために海外ボランティア参加の機会を提供する
	中長期的なスタッフ看護師育成を視野に入れ、スタッフ看護師個々人に合わせた教育計画を示す
	経験年数や自立度に応じて新人指導の役割を担うなど実践できる教育計画を実施する
4 スタッフ看護師個々の看護実践・目標到達度を評価し適材適所に配置する	スタッフ看護師の意見を尊重しながら長期的な具体的目標を決定する
	手術看護の実践の質向上に向け、本人のキャリアアップも含めて資格取得や大学進学を推奨する
	スタッフ看護師個々の看護実践・目標到達度を評価し適正な役割を割り当てる
	本人からの意見聴取と観察によりスタッフ看護師の器械出しの自立度を評価する
	スタッフ看護師個々人の特性に応じて業務遂行ができるように環境を整える
5 スタッフ看護師育成の長期計画を立案するとともに評価指標導入を計画する	スタッフ看護師の自立度を評価し、個々に応じた勤務配置を工夫する
	スタッフ看護師の心情に配慮し、好機を見計らい情報を伝達し、担当する手術業務の業務分担を調整する
	手術看護に必要な専門性を修得できるようにスタッフ看護師育成のための時間を確保する
6 常に患者中心の看護を念頭に置きスタッフ看護師と他の職種との関係を良好に保つ	手術看護の実践の質向上に向けて手術看護ラダーの導入を計画する
	手術看護を客観的に評価するために、評価指標活用について計画する
	チームワークを重視する手術室の一員としてスタッフ看護師に労いの言葉をかけるとともに健康状態や関係性を把握する
7 手術看護の安全性を保障するために、些細な情報も共有できる組織風土を醸成する	チームワークを重視する手術室の一員としてスタッフ看護師間の良好な関係を保つ
	常に患者のことを念頭に置き、患者と医師の関係性を重要視し、状況に応じて医師に調子を合わせる
8 スタッフ看護師の仕事へのモチベーションを維持するためにSNSや写真を活用しコミュニケーションを図る	手術室看護師同士がいつでも誤りを指摘し合える距離感を保つ
	スタッフ看護師から些細な報告も受ける
9 手術看護の質を維持するために人材確保計画を遂行しチームを編成して新人を指導する	スタッフ看護師のモチベーションを維持するために出来たことを褒め意見を採用し、良い組織風土を醸成する
	SNSや働いている姿の写真を活用しコミュニケーションを図るとともに仕事への価値づけを強化する
	手術看護の質を維持できるように人材確保の計画を遂行する
10 手術室看護チームの一員として一般社会人としての行動も修得する機会を提供する	一人のスタッフ看護師に負担が偏らないように新人指導チームを編成する
	患者の安全を第一に考え短時間終了に向けスタッフ看護師個々人が担当している役割を実践する有用性を伝える
	スタッフ看護師の器械出しや麻酔介助業務を補助する
	社会人として自立した行動を取ることを重要視し、業務外の交流機会設定をスタッフ看護師に依頼する
	チームワークを重視する手術室の一員として個々の不足知識・技術を全員で補完する信念を示す

Ⅶ. 考察

本研究は、手術室看護師長が、手術看護の質向上を目指し、人材育成という観点からスタッフ看護師にどのような教育的支援を行っているのか、その実際を明らかにし、教育的支援の特徴を考察することを目的としている。

本項においては、手術室看護師長が実践するスタッフ看護師への教育的支援を表す10カテゴリを確認し、その特徴を考察する。

1. 知識・技術修得のために基本的な教育活動を展開する

この特徴は、【1. 説明・助言・演示によって、手術看護に有益な知識・技術を提供する】【2. 必要な予算を確保して年間の学習会を企画するとともに多様な学習機会を提案する】【3. 看護の質向上を目指し、スタッフ看護師個々の発達につながる教育計画を立案し実施する】から見出された。

まず、【1. 説明・助言・演示によって、手術看護に有益な知識・技術を提供する】の手術室看護師長が説明したり、話したりしていた内容は、手術の器械出しの際に有益となる自己の経験であったり、手術に関する良かった経験、良くなかった経験であった。このように説明された看護師長の経験は、決して活字化されない看護実践の経験知であった。経験とは、主体としての人間関わった過去の事実を主体の側から見た内容(見田,1988.)であり、人間と環境との関連の仕方やその成果の総体(下中,1997)を意味する。また、長年培われた看護師の経験知は、予測と即座の処置を可能にし、生命を救う限られた特異的な知識である(P.Benner, 2012)。これらは、経験知が、極めて個人的な内容である一方、熟練した看護師の経験知は、予測と即座の処置を可能にし、生命をも救う知識となり、手術看護にとって、非常に重要であることを示す。また、「看護師は患者との相互作用によってさまざまなことを経験し、そこで得たことを実践の知として蓄積し、看護師が理論的に学んだ知識は実践を通して内面化し看護ケアとして患者に提供される」(中山,2004)。このことは、手術看護にとっての実践知が、理論的知識の内在化を進める重要な要素となる可能性を示す。

さらに、手術室看護師長は、説明、助言、演示によってスタッフ看護師、プリセプター、主任、指導者などに知識、技術を提供していた。これらの説明、助言、演示は、一般的教授技術(舟島,2015)に含まれる活動である。教授者は、教育目標を達成するために、多様な技術を用いており、本研究の対象者が用いていた技術は、教育目標を達成するための教授技術に該当する。このことは、手術室看護師長が、スタッフ看護師、プリセプター、主任、指導者などに知識、技術を提供する際に、達成すべき目標を設定し、その達成に向けて教授技術を駆使して

いることを示す。

次に、【2. 必要な予算を確保して年間の学習会を企画するとともに多様な学習機会を提案する】は、手術室看護師長が、スタッフ看護師の役割遂行に必要な知識・技術の修得に向け、年間の学習会を企画し、必要な予算を確保するとともに、学習会、研修会、学会等の多様な学習機会をスタッフ看護師に提案していることを表す。

2010年4月に施行された「保健師助産師看護師法及び看護師等の人材確保の促進に関する法律」では、「病院等の開設者が、新人看護職員研修の実施や、看護職員が研修を受ける機会の確保のため、必要な配慮を行うよう努めなければならないこと」が明記された。継続教育に必要な予算を申請することは、法に準じた設置主体としての事業を行う財源の獲得であり、必要不可欠な活動である(日本看護協会,2012「継続教育の基準 ver.2」)。

また、手術看護の技術修得の期間として、一通りの器械出しが出来るようになるためには2から3年(佐藤,2000)、外回り看護ができるようになるためには5年以上の経験が必要であることが指摘されている(佐藤,2000)。同時に、手術室看護師として勤務を継続していく意志を固める背景には、患者と接することを通して得られるやりがい感が必要であることが明らかになっており(井尻ら,2016)、スタッフ看護師が、手術室への勤務を継続し、手術看護の知識や技術を修得していくためには、手術看護にやりがいを感じられるような学習機会を提供する必要性を示唆する。

加えて、【3. 看護の質向上を目指し、スタッフ看護師個々の発達につながる教育計画を立案し実施する】は、手術室看護師長が取り組む必要のある内容であり、日本手術看護学会は、手術室看護師人材育成成長過程としての5段階のクリニカルラダーを設定している(日本手術看護学会,2020)。また、一通りの器械出しができ、外回り看護ができるようになるためには5年以上の経験が必要であることが指摘されており(佐藤,2000)、手術室看護師として1人前レベルに到達するためには、少なくとも5年の経験を必要とすることを示す。それとともに、スタッフ看護師の成長には時間を要し、1人前レベルに到達するまでの個別的な教育計画の必要性を示す。さらに、「それぞれの個性に合った動機づけがあることを前提にしないとその人を資源として有効に活用できない」(田尾,2008)という指摘もあるように、手術室看護師長は、スタッフ看護師の個性を把握し、教育計画を立案する必要がある。

以上【1.】【2.】【3.】の3カテゴリは、手術室看護師長のスタッフへの教育的支援の中に、「知識・技術修得のために基本的な教育活動を展開する」という特徴があることを示唆した。

2. 手術看護の質向上を目指すとともにその背景にあるチームワークの円滑化を図る

この特徴は、【4. スタッフ看護師個々の看護実践・目

標達成度を評価し適材適所に配置する】【5. スタッフ看護師育成の長期計画を立案するとともに評価指標導入を計画する】【9. 手術看護の質を維持するために人材確保計画を遂行しチームを編成して新人を指導する】【8. スタッフ看護師の仕事へのモチベーションを維持するために SNS や写真を活用しコミュニケーションを図る】から見出された。

まず、【4. スタッフ看護師個々の看護実践・目的達成度を評価し適材適所に配置する】は、手術室看護師長が、スタッフ看護師の年代や経験、個人特性といった個性と看護実践能力を評価し、それに基づきプリセプター役割を割り当てたり、看護師個々が手術中に担う役割を果たせるように適切な場所に配置したりすることを表している。

看護師長は、施設内の所属部署外に一定期間集合して行う教育、いわゆる Off JT (Off the Job Training) と所属部署における機会教育、いわゆる OJT (On the Job Training) の両者を担当する (川口, 2006)。本研究の対象者が実践していたスタッフ看護師の評価と役割の割り当ては、OJT に該当し、これは、手術室看護師長が、手術室スタッフ看護師に対し、所属部署における機会教育を実施していることを表す。

また、看護師長は、スタッフ看護師の心情に配慮しながら評価結果を本人に伝えたり、適正な役割分担を実施したりしていた。病棟看護師長の役割認識に関する研究 (平田ら, 2013) は、日本看護協会認定看護管理者制度のファーストレベル修了者である看護師長が、スタッフの勤務管理、スタッフの健康管理、業務量・資格に見合った適正人員配置を「人的資源管理」と認識し、人的資源管理行動を取っていることを明らかにした。これは、本研究の対象者である手術室看護師長が、手術室において、病棟看護師長と同様の人的資源管理行動を取っていることを意味する。

また、看護師長のコンピテンシーに関する研究は (大重, 2019)、看護師長としての経験年数が長くなるに伴い問題解決の役割行動が取れるようになり、複数の役割を同時に遂行するという多重課題を解決できるようになるためには、ある程度の経験年数が必要であることを示した。本研究の対象者は、看護師長としての経験年数を3年以上と設定した。このことは、手術室看護師長としての経験年数としては、今後の継続を通して、積み重ねていく必要性を示す。また、看護師長が役割遂行を自己確認するためには (加賀, 2021)、スタッフと職場環境の変化を感じ、他者からの評価を受けるとともに、割り切った自分なりの管理方法を獲得し、自己の成長を感じることを手がかりとしていることを明らかにした。このことは、手術室看護師長が、複数の役割を担い、それを遂行していく過程において、観察力、他者評価を生かすとともに、自己評価を行う必要性を示している。

次に、【5. スタッフ看護師育成の長期計画を立案するとともに評価指標導入を計画する】は、手術室看護師長

が、スタッフ看護師の手術看護の専門性獲得に向け、時間をかけてスタッフ看護師を育成するという長期計画を立案するとともに、手術看護の質向上に向け、手術看護クリニカルラダーや評価指標の導入を計画していることを表す。

看護師長は、専門性の高い手術看護の知識・技術を修得するためには、ある程度の時間が必要であることを前提とし、長期的な計画を立てながらスタッフ看護師育成を推進していた。また、看護師長は、スタッフ看護師の実践の質向上に向けて、その実践を評価し、改善し、向上させるために有用な手術看護クリニカルラダーの導入を計画していた。

日本手術看護学会は、「医療の高度化・複雑化により手術室看護師はこれまで以上に高い能力が求められている」と捉え、手術看護に携わる看護師の臨床実践能力をレベル毎に積み重ねて、看護の質向上や質の担保を図るための「手術室看護師の『臨床実践能力の習熟度段階』(クリニカルラダー) 2020 年改訂版」を示した。これは、手術看護の実践能力の習熟度を評価する指標であるとともに、看護師として必要な看護実践能力を反映した指標であり、このクリニカルラダーのレベルを積み重ねていくことにより、ジェネラリストとしての能力と手術看護に携わる看護師としての能力を獲得し、その実践の質を向上させることに繋がる。このクリニカルラダーは、手術看護の質を担保し、保証するうえで、全国標準指標として位置づけられている。手術室看護師長が、手術看護クリニカルラダーの導入を計画していたことは、このクリニカルラダーの有用性を理解し、手術室看護師に対し、その能力を伸ばすために活用するとともに、クリニカルラダーを自己評価活動に有用な測定用具として捉えていたことを示す。

自己評価とは、自分で自分の学業、行動、性格、態度などを査定し、それによって得た情報に基づき自分を確認し、自分の今後の学習や行動を改善するという一連の行動である (舟島, 2015)。看護職者は、実現可能な目標となる質問項目を備えた測定用具を活用することにより、自己の職業活動を着実に改善していくことができる。看護職者が、自己の看護実践を客観的に評価できる指標を導入することは、看護の質維持・向上に必要不可欠であり、本研究の対象者が、評価指標導入を検討したことは、必然であったと推察できる。また、看護は、自律性の高い専門職であり、自分で自分の学業、行動、性格、態度などを査定し、その後の行動の改善に活かす自己評価活動が不可欠であり、評価指標の活用は、自己評価活動の促進も実現する。さらに、手術室看護師長は、長期的な計画を立てながらスタッフ看護師育成を推進していた。

日本看護協会が示す看護職の倫理綱領は、「看護職は、より質の高い看護を行うために、自らの職務に関する行動基準を設定し、それに基づき行動する。」「看護職は、常に、個人の責任として継続学習による能力の開発・維

持・向上に努める。」ことを明示している。本研究の対象者が、長期的な計画を立案し、スタッフ看護師育成を推進していた行動は、前述した自己評価活動の促進に加え、行動基準の設定と活用、継続学習による能力開発・維持・向上を実現する環境を整えていたことを表す。すなわち、手術室看護師長が実施していたスタッフ看護師育成を推進する活動は、看護職の倫理綱領に則った行動であることを示唆する。

また、【9. 手術看護の質を維持するために人材確保計画を遂行しチームを編成して新人を指導する】は、手術室看護師長が、経験のある一人のスタッフ看護師に責任が偏らないようにチームを編成し新人看護師を指導するとともに、実践能力の高いスタッフ看護師の確保など人材育成や業務改善を長期計画として立案し、それを遂行していることを表す。

手術室看護師長は、新人看護師を指導するスタッフ看護師の負担が一人に偏ることがないように工夫し、編成した新人看護師指導チームに対して、大いに期待しているという思いを伝えていた。

新人看護師の適応状況に関する研究（高谷,2008）は、看護師長が新人看護師の実践現場への円滑な適応を図るために、プリセプターを病棟全体で支援するフォロー体制を整え、新人看護師を専門職として育成するチームの組み方の工夫をしていることを明らかにした。このことは、本研究の対象者が、他部署と同様に手術室の看護チームにおいても、新人看護師指導チームを編成し、新人看護師の職場への適応を図っていることを表す。また、新人看護師を指導するプリセプターに関する研究（吉富,2008）は、プリセプターが、新人を指導する過程において、他看護師からの協力が得られなかったり、精神的・身体的な負担を感じていたりするという問題に直面していることを明らかにした。このことは、新人看護師指導を進めるにあたり、その指導にあたるプリセプター看護師への支援が必要であることを表し、本研究の対象者が、新人看護師指導チームを編成して指導を進めていたことは、このようなプリセプター看護師の問題直面を回避し、精神的・身体的な負担を軽減していることを意味する。

また、手術室看護師長は、自身の役割遂行と手術看護の質維持・向上に向けて、自分に不足している手術室看護に必要な能力を有する看護師に対して、病棟からの異動を要請したり、人材確保の計画を長期的に考えたりしていた。さらに、看護師長は、患者の安全を第一に考え、手術を短時間のうちに終了させるために、手術進行に必要な看護技術の要点をスタッフ看護師と共有していた。

看護師長の役割遂行に関する研究（加賀,2021）は、看護師長が、スタッフの自律と業務参入への度合いを考えながら、直接看護実践を遂行したり、スタッフ看護師が働きやすいように調整したりすることを自分の役割であると知覚していることを明らかにした。本研究の対象者が、自分に不足している手術看護の実践力を他のス

タッフ看護師の実践力を借りることによって補い、手術が円滑に進むように看護技術を伝えていたことは、先行研究が明らかにした役割遂行状況と一致する。すなわち、手術室看護師長は、常に手術看護の質の維持を念頭におき、自己の役割を遂行し、スタッフ看護師やチームメンバーの精神的・身体的負担に配慮する活動を展開していることが示唆された。

さらに、【8. スタッフ看護師の仕事へのモチベーションを維持するためにSNSや写真を活用しコミュニケーションを図る】は、手術室看護師長が、スタッフ看護師の仕事へのモチベーションを維持するために、多様な方法を用いてコミュニケーションを図り、褒めるなどの対応を試みて士気を高めていることを表す。

手術室看護師長は、スタッフ看護師個々が、勉強会や研修により学んだことから、良いと考えたことを手術室看護業務に取り入れ、成功したことに関しては積極的に褒めるとともに承認していた。また、看護師長は、スタッフ看護師の考えを理解するためにSNSを活用してコミュニケーションを取ったり、働いているスタッフ看護師の姿を写真に撮影したりしながら、スタッフ看護師との距離を縮め、仕事への価値づけを強化していた。

看護師が知覚する職場の「働きやすさ」に関する研究（鹿島ら,2016）は、スタッフ看護師が、「固有の能力発揮機会の有無」、「快く相談を受け入れる職員の有無」、「職務に対する適切な評価の有無」をその決定要因として回答したことを明らかにした。これらの「働きやすさ」を決定づける要因は、本研究の対象者が、スタッフ看護師の提供する修得知識を取り入れたり、承認したりしたことと合致し、手術室看護師長が、日々の職業活動を通して働きやすい職場づくりを実践していることを示す。

また、手術室看護師長は、SNSや写真撮影など様々な手段を用いて、スタッフ看護師とコミュニケーションを取っていた。

周術期管理チーム医療の現状に関する研究（長瀬,2019）は、国立大学病院の手術部が、周術期管理チーム内の多職種連携を通して、医療の質向上を目指したい、多職種協働により医療安全や医療過誤防止に役立てたい、職種間のコミュニケーションを図りたいと回答したことを明らかにした。周術期管理チームは、手術中のみならず、その前後の期間も含めて看護師、薬剤師、臨床工学技士からなる多職種が患者の管理を行うチームを指す。これは、周術期管理チームにとって、多職種間の連携、協働が非常に重要であり、その目的が、医療の質向上、医療安全や医療過誤防止に有用であることを示す。また、そのためのコミュニケーションも必要不可欠な要素であることを示す。さらに、本研究の対象者は、コミュニケーションを取る際に、SNSや写真撮影という工夫を凝らしていたことは、この多職種連携や多職種との協働を円滑にしている可能性が高い。

加えて、手術室看護師長は、積極的にコミュニケーションを取ることを通して、ストレスを軽減し、仕事へのモ

モチベーションを高めようとしていた可能性もある。手術室看護師のストレスとモチベーションに関する研究（須藤,2016）は、手術室看護師のストレスが高い場合、モチベーションが低いという関係性を明らかにした。また、手術室看護師の役割とやりがいに関する研究（大西,2009）は、手術室看護師が、他者から評価を得ることを通して、モチベーションを高めていることを明らかにした。これらの結果は、看護師長がスタッフ看護師と積極的にコミュニケーションをとり、適正な評価を返すことを通して、手術室看護師のストレスを軽減し、モチベーションを高め、手術室勤務継続に結びつけられる可能性を示唆する。

以上【4.】【5.】【9.】【8.】の4カテゴリは、手術室看護師長のスタッフへの教育的支援の中に、「手術看護の質向上を目指すとともにその背景にあるチームワークの円滑化を図る」という共通性を持つという特徴があることを示唆した。

3. 看護の専門性獲得と個人としての社会性獲得に向けた教育的支援を実施する

この特徴は、【6. 常に患者中心の看護を念頭に置きスタッフ看護師と他の職種との関係を良好に保つ】【7. 手術看護の安全性を保障するために、些細な情報も共有できる組織風土を醸成する】【10. 手術室看護チームの一員として一般社会人としての行動も修得する機会を提供する】から見出された。

まず、【6. 常に患者中心の看護を念頭に置きスタッフ看護師と他の職種との関係を良好に保つ】は、手術室看護師長が、常に患者中心の看護を念頭に置き、手術看護に必要なチームワークを重視し、相互に協力して仕事が出来人間関係を維持するために、スタッフ看護師の健康状態を把握し、言葉を掛けて気持ちを推察していることを表す。

看護師長は、スタッフ看護師の健康状態を把握し、労いや感謝の気持ちを言葉にし、手術の開始時および終了時には必ず挨拶し、関係性を維持する必要性を伝えていた。また、看護師長は、スタッフ看護師が手術室のチームメンバーとして留まり続けるように、メンバー同士の関係を良好に保つことができるよう調整していた。

中小規模病院の看護管理者に求められる能力・役割を明らかにするための調査結果は、人材育成のために必要な看護師長の能力として、効果的なスタッフ配置方略、人材定着、スタッフの人材開発方略、面接技術等を上位に位置づけていることを明らかにした（平成 26・27 年度 厚生労働科学研究費補助金 地域医療基盤開発推進研究事業、中小規模病院の看護管理能力向上を支援するガイド）。また、総合的な能力として、効果的なコミュニケーション、意思決定、戦略的計画、多職種間の調整なども上位に位置づけていることを明らかにした。本研究の対象者が、スタッフ看護師の健康状態を把握し、関係性を維持するとともに、看護師が手術室のチームメンバーとして

留まり続けるように働きかけていたことは、スタッフ看護師間の関係性を調整し、管理者として求められる人材定着を促進する能力を発揮していたことを表す。

また、看護師長は、医師と患者との関係性、医師とスタッフ看護師との関係性に配慮し、時には、「おべっか」を使うなどして手術室内の雰囲気を鎮静化するという活動をしていた。

周術期看護における患者・家族への手術室看護師の認識に関する研究は、看護師が術前から術後の経過の中で常に「患者の安全・安楽を保証する」「意識の有無に限らず大切な人として接する」という認識を持って看護を実践していることを明らかにした（三澤,2014）。また、円滑かつ的確な器械出しは感染・出血を減らすことにつながり、手術によっては執刀医が手術のリズムを崩さないように器具の手わたしを担当する看護師に熟練者を配置する必要性を示している（南淵（編）,2012）。実際に急性期病院手術における医師の看護師との協働・連携の経験に関する研究（村松ら,2017）は、執刀医が余裕のない姿を見せイライラすると周囲の緊張度が高まるため、プレッシャーを与えない方が良くと学んだことを示し、医師－看護間の関係性維持と看護師の感情の安定とプレッシャー回避の必要性を示唆した。これらは、手術における患者の安全・安楽を保証するためには、看護師間の関係を保つとともに、看護師と医師との関係を良好に保つ必要性を示している。また、本研究の対象者は、その雰囲気づくりとして、医師とのコミュニケーションを通して、その場を和やかにするという役割を果たしていたことを示す。

次に【7. 手術看護の安全性を保障するために、些細な情報も共有できる組織風土を醸成する】は、手術室看護師長が、手術看護の安全性を保障するために、手術室看護チームとして、立場に関わらず率直に発言できる距離を維持し、スタッフ看護師からの手術中の報告はいかなる些細な内容でも受け入れることを表す。

看護師長は、笑顔があふれる手術室を目指し、自分を始めとして、主任、スタッフ看護師が、立場に関わらず、率直に発言できる距離感を保ち、自分自身の誤りを遠慮なく指摘するようスタッフ看護師に要請していた。また、看護師長は、スタッフ看護師からの手術中の報告にはいかなる些細な内容でも聞き入れ、常に手術看護の安全性を保障するために情報を落とさないという体制を整えていた。

看護師長としての望ましい行動を明らかにした研究（森山,2015）は、看護師長が、笑顔を絶やさず、沈着冷静に職務を遂行する、スタッフの話を聞くために時間を捻出する行動を望ましいと知覚していることを明らかにした。また、相手の職種・職位・経験年数に影響されことなく信念に基づき意見を述べる行動も望ましいと知覚していた。これらは、本研究の対象者が実践していた立場に関わらず率直に発言できる距離感を保つという行動が、先行研究が示す看護師長の望ましい行動と合致し

ていることを表す。さらに、このように看護師長とスタッフ看護師がコミュニケーションを取りながら、情報交換、情報共有することは、医療事故防止にも必要不可欠な活動である。

看護師長が講じている医療事故防止対策に関する研究(上國料ら,2019)は、看護師長が自身の勤務状況に影響を受けることなく適切な手段と人脈を活用し、必要情報の収集と提供を実現したり、スタッフの情報を収集し、業務への支障を来たす問題が懸念されるスタッフに言葉をかけたりするという行動を取っていることを明らかにした。これらの看護師長の行動は、本研究の対象者が実践していたスタッフ看護師との発言しやすい距離感の確保と情報を落とさない体制づくりに合致しており、手術室看護師長が、スタッフ看護師との必要な情報交換を通して手術室の医療事故防止に取り組んでいたことを示唆する。

さらに、【10.手術室看護チームの一員として一般社会人としての行動も修得する機会を提供する】は、手術室看護師長が、手術室看護チームの一員としてスタッフ看護師の自立を重要視するとともに、一般社会人として、その基礎力を伸ばすために手術室看護チームの交流の機会を提供していることを表す。

手術室看護師長は、スタッフ看護師に自分が置かれている場所で自立することの重要性、目の前にあることを完遂する重要性を伝えていた。また、社会人としての自立も視野に入れ、手術室看護チームの業務外の交流機会設定をスタッフ看護師に依頼していた。

看護師が知覚する看護師のロールモデル行動に関する研究は、看護師があのようにになりたいと思う看護師の行動が、成熟度の高い社会性を示しながら職業活動を展開するという特徴を有することを明らかにした(舟島ら,2005)。このことは、看護師が、社会人として自立した行動をロールモデル行動として知覚し、あのようにになりたいと感じていることを表す。本研究の対象者が、社会人としての自立を視野に入れ、業務外の活動を推奨したことは、看護師のロールモデル行動と類似し、成熟度の高い社会性を示すことを重要視していた可能性を示す。

手術室看護師長は、スタッフ看護師が、看護部の中の手術室という小規模な看護単位の中で仕事をしており、他の看護単位と比較して患者との関りが少ない現状を理解している。そのため、少ない患者との関わりの中でも、社会一般の考えを持ちながら行動できるように教育する必要性を感じている可能性が高い。また、常識とは、一定の社会や集団において通用する一般的知識であり、良識は物事を正しく判断する能力である(日本大百科全書)。病院という組織に所属する看護職者にとって、組織的社会化と専門職としての社会化の双方が求められ(勝原,2005)、手術室看護師長は、このことを視野に入れ、看護師として、また社会人として対人関係を理解する機会を提供する必要性を重視していた可能性が高い。

以上【6.】【7.】【10.】の3カテゴリは、手術室看護師長のスタッフへの教育的支援の中に、「看護の専門性獲得と個人としての社会性獲得に向けた教育的支援を実施する」という共通性を持つという特徴があることを示唆した。

VIII. 結論

1. 手術室看護師長の教育的支援

本研究の結果は、手術室看護師長が【1. 説明・助言・演示によって、手術看護に有益な知識技術を提供する】【2. 必要な予算を確保して年間の学習会を企画するとともに多様な学習機会を提案する】【3. 看護の質向上を目指し、スタッフ看護師個々の発達につながる教育計画を立案し実施する】【4. スタッフ看護師個々の看護実践・目的達成度を評価し適材適所に配置する】【5. スタッフ看護師育成の長期計画を立案するとともに評価指標導入を計画する】【6. 常に患者中心の看護を念頭に置きスタッフ看護師と他の職種との関係を良好に保つ】【7. 手術看護の安全性を保障するために、些細な情報も共有できる組織風土を醸成する】【8. スタッフ看護師の仕事へのモチベーションを維持するためにSNSや写真を活用しコミュニケーションを図る】【9. 手術看護の質を維持するために人材確保計画を遂行しチームを編成して新人を指導する】【10. 手術室看護チームの一員として一般社会人としての行動も修得する機会を提供する】という10カテゴリにより表される教育的支援を行っていることを明らかにした。

2. 手術室看護師長の教育的支援の特徴

手術室看護師長の教育的支援の特徴は、次の3点である。

- 1) 知識・技術修得のために基本的な教育活動を展開する。
- 2) 手術看護の質向上を目指すとともにその背景にあるチームワークの円滑化を図る。
- 3) 看護の専門性獲得と個人としての社会性獲得に向けた教育的支援を実施する。

IX. 研究の限界と課題

本研究の結果は、手術室看護師長が、スタッフ看護師に10種類のカテゴリにより表すことのできる教育的支援を実践していることを明らかにした。また、手術室看護師長が、手術看護に必要な不可欠な知識・技術を教授するとともに、活字化されていない看護の実践知を提供しており、この実践知が、理論的知識の内在化を進める可能性を含んでいることを明示できたことは、実践知の重要性を示すことに繋がった。

一方、本研究の対象者は、3年以上の手術室看護師長の経験を持つ5名の看護師であり、これら5名からの

データを分析した本研究の結果は、豊富なデータに基づくデータ分析という観点からは限界がある。今後の課題は、本研究の適用範囲を拡大し、活用可能性を高めるために、対象者を増やすとともに、看護師長経験が3年未満の看護師との比較、設置主体や診療科数の相違による教育的支援を明らかにすることである。

利益相反の有無

本研究における開示すべき利益相反は存在しない。

謝辞

新型コロナウイルス感染症対応によるご多忙にも関わらず、研究への参加を快く承諾し貴重なデータとなるお話をお聞かせいただきました手術室看護師長の皆様、ならびに所属長の皆様に、御礼申し上げます。また、研究の過程において多くのご指導、ご助言を賜りました鈴木純恵教授に感謝の意を表します。最後に、このような研究の機会を与えていただきました、神戸アドベンチスト病院前看護部長と現看護部長ならびに看護師長と手術室スタッフの皆様に感謝いたします。

付記

本研究は、三育学院大学大学院看護学研究科修士論文の一部に加筆・修正したものである。また内容の一部は第53回日本看護学会学術集会（2022年9月1日-2日：札幌コンベンションセンター）において発表した。

■引用文献

- 安部洋美, 脇幸子.(2019).A 病院における手術室看護師の自己教育力の変化. 日本看護学会論文集:看護管理,49,191-194.
- 天羽由佳, 白田久美子.(2009). 周手術期看護場面で新人看護師に求められる看護技術. 大阪市立大学看護学雑誌,5,23-30.
- 青木一雄.(2017). 保健・医療分野における ICT 利活用の将来像. 国際 ICT 利用研究学会論文誌,1(1),85-101.
- 藤間和香, 村上素子, 森山比路美.(2004). 手術における教育方法の検討. 日本手術医学会誌,25(1),79-81.
- 藤田安沙貴, 師岡友紀, 梅下浩司.(2016). 手術看護認定看護師の考える手術看護のやりがいについて. 日本手術医学会誌,37(3),216-218.
- 深澤佳代子.(2010).A 県下における手術室配属状況とモチベーションの関係. 日本手術医学会誌,31(3),208-212.
- 舟島なをみ他.(2005). 看護師が知覚する看護師のロールモデル行動. 日本看護学誌,14(2),40-50.
- 舟島なをみ(監修).(2015). 院内教育プログラムの立案・実施・評価 第2版 (p.33). 医学書院.
- 舟島なをみ(監修).(2015). 看護実践・教育のための測定用具ファイル第3版 (p.24). 医学書院.
- 古橋洋子(編).(2017). 看護師長ハンドブック (pp.23-38).

医学書院.

- 葩島友美, 田中章敬, 金剛寺朋子, 他4名.(2018). 腹腔鏡下肝切除術におけるトラブルシューティング 緊急開腹コンバートへの対応に向けての取り組み. 日本手術医学会誌,39(1),25-29.
- 平田明美, 戸梶亜紀彦.(2013). 病棟看護師長の役割認識に関する研究. 日本医療・病院管理学会誌,275,15-24.
- 堀彩香, 高野美希, 赤坂匡哉, 他8名.(2016). 腹腔鏡下肝切除術の手術室セッティング 筑波大学附属病院における機器の配置・器械出しの現状と問題点. 日本手術医学会誌,37(4),287-292.
- 保里史子, 島智代, 脇坂敦美, 他5名.(2017). 病棟看護師と手術室看護師の看護実践と自律性との関連 歩行入室導入後の看護の変化. 富山県立中央病院医学雑誌,40(12),30-33.
- 井尻弓子, 深堀浩樹.(2016). 経験を重ねた手術室看護師の継続と他領域への異動の意思決定のプロセス. 日本手術看護学会誌,12(1),3-13.
- 乾美由紀, 宮林郁子, 浦綾子, 岩永和代.(2020). 手術室看護師の専門性獲得プロセス. 福岡大学医学紀要,47(1),1-10.
- 石橋まゆみ, 久保田由美子, 土蔵愛子, 宮原多枝子.(2016). 手術看護の歴史 - 専門性を求めつづけた歩み - (pp.139-141). 東京医学社.
- 加賀有未, 畑野相子, 蓑原文子.(2021). 看護師長が役割遂行を自己確認する手がかり. 敦賀市立看護大学ジャーナル,5,20-30.
- 上國料美香, 舟島なをみ.(2019). 看護師長が講じている医療事故防止対策. 千葉看護学会会誌,24(2),85-93.
- 鹿島嘉佐音, 舟島なをみ, 中山登志子.(2016). 看護師が知覚する「働きやすさ」を決定づける基準の解明 病院に就業するスタッフ看護師に焦点を当てて. 看護教育学研究,25(1),7-20.
- 勝原裕美子, ウィリアムソン彰子, 尾形真実哉.(2005). 新人看護師のリアリティ・ショックの実態と類型化の試み - 看護学生から看護師への移行プロセスにおける二時点調査から -. 日本看護管理会誌,9(1),30-37.
- 川口整他.(2006). 看護師長の仕事 (p.167). ばる出版.
- 公益社団法人日本看護協会(編).(2021). 看護職の倫理綱領 (p.5). 日本看護協会.
- 厚生労働統計協会.(2019). 国民衛生の動向 (p.186). 厚生労働統計協会.
- 三澤佳菜, 大木友美, 吉原祥子.(2014). 周手術期看護における患者・家族への手術室看護師の認識と看護援助. 昭和大学保健医療学雑誌,12,37-44.
- 見田宗介, 他.(1988). 社会学辞典 (p.245). 弘文堂.
- 森山美香, 舟島なをみ.(2015). 看護師長として望ましい行動 - 看護師長の知覚を通して -. 看護教育学研究,24(1),57-68.
- 村松理恵子, 巽あさみ.(2017). 急性期病院手術室における医師の看護師との協働・連携の経験. 日本産業看護

- 学会誌,4(1),1-7.
- 南淵明弘(編集).(2012).手術看護 - 手術室のプロをめざす(動画でわかるシリーズ)(p.197).中山書店.
- 長瀬清,高橋典彦,江島豊,他2名.(2019).国立大学病院における人材育成や業務改善を目的とした手術部看護師による他施設見学の現状調査.日本手術医学会誌,40(2),107-112.
- 中村裕美,佐藤紀子,土蔵愛子,他1名.(2006).看護基礎教育における手術室実習の現状と課題(その3).日本手術看護学会誌,2(2),186.
- 中山洋子.(2004).看護の“知”の水脈を探る.聖路加看護学会誌,8(1),44-49.
- 日本大百科全書(ジャポニカ) <https://kotobank.jp/word/> 常識,(検索日2021年12月18日).
- 日本看護協会.(2012).継続教育の基準 ver.2. 継続教育の基準.日本看護協会.nurse.or.jp,(検索日2021年12月21日).
- 日本手術看護学会手術看護基準・手順委員会.(2017).手術看護業務基準,第8章周術期継続看護基準用語解説(p.75).日本手術看護学会.
- 日本手術看護学会:第6回日本手術看護学会会員実態調査結果.
<https://service.kktcs.co.jp/smms2/core/LoginMember.htm>,(検索日2020年10月30日).
- 日本手術看護学会(監修).(2020).手術室看護師の「臨床実践能力の習熟度段階」(クリニカルラダー)2020年改訂版.日本手術看護学会・クリニカルラダープロジェクト(編),(pp.1-3).日本手術看護学会.
- 西田由美子,佐藤仁美,内田舞,他1名.(2006).看護基礎教育における手術室実習の現状と課題(その2).日本手術看護学会誌,2(2),187.
- 新田尚美,森由紀,松井三輪,他1名.(2012).手術室看護師の教育におけるチェックリストの有用性 麻酔看護のチェックリストを作成して.尾道市立病院医学雑誌,27(2),39-43.
- 大西敏美,名越民江,南妙子.(2009).手術室看護師が定着するまでのプロセスに関する研究.香川大学看護学雑誌,13(1),1-12.
- 大重育美,塩水絹子,坪井幸代,他1名.(2019).看護師長の経験年数別によるコンピテンシーの比較.日本看護管理学会誌,23(1),177-185.
- 太田充美,浦辺憲一.(2007).器械出し看護師の手術進行状況に応じた行動とその獲得過程.日本手術看護学会誌,3(1),46-49.
- 大鐘隆宏,木村三香,石原百合子,他2名.(2015).第5回日本手術看護学会会員実態調査結果とその分析(解説).日本手術看護学会誌,11(1),48-51.
- P.Benner.(2011/2012).井上智子(監訳).ベナー看護ケアの臨床知 第2版(pp.119-121),医学書院.
- 佐藤香菜,村上美恵,佐藤美紀.(2018).婦人科開腹手術の見学研修を受けた看護師体験 リーダー業務開始前に研修を受けた看護師のインタビューを基に.日本看護学会論文集:看護教育,48,126-129.
- 佐藤紀子,若狭紅子,土蔵愛子,佐藤あゆみ,西田文子,遠藤和子.(2000).手術室看護の専門性とその獲得過程に関する研究.東京女子医科大学看護学部紀要,3,19-26.
- 下中弘(編).(1997).哲学辞典(p.391).平凡社.
- 杉森みどり,舟島なをみ.(2018).看護教育学 第6版(pp.331-338).医学書院.
- 須藤絢子.(2016).手術室看護師のストレスとモチベーションの関連:国立大学病院と公立大学病院の比較.北海学園大学大学院経営学研究科研究論集,14,29-39.
- 高谷嘉枝.(2008).看護師長がとらえた新人看護師の適応状況と看護師長の対応に関する質的分析.UH CNAS,RINCPC Bulletin,15,29-41.
- 竹村幸子,中村裕美,村瀬智子.(2016).手術看護認定看護師の周術期看護における思考過程の特徴.日本赤十字豊田看護大学紀要,11(1),47-62.
- 田中裕樹.(2019).手術室看護師が用いる「手術看護手順」を最新に保つ要素.藍野大学紀要,31,63-71.
- 田尾雅夫.(2008).モチベーション入門.日本経済新聞出版社(p.69).日経文庫.
- 土蔵愛子,佐藤紀子,中村裕美,他1名.(2006).手術基礎教育における手術室実習の現状 課題(その1).日本手術看護学会誌,2(2),186.
- 谷津裕子.(2017).Start Up 質的看護研究〔第2版〕(pp.4-15,pp.103-143).学研.
- 吉富美佐江,舟島なをみ,三浦弘恵.(2008).プリセプターの役割遂行状況-初回経験者と複数回経験者の差異に焦点を当てて-.日本看護科学学会学術集会講演集,28回,243.

病院に就業する中堅看護師の自己教育力に関する研究 －日本語版 SDLRS 得点の実態と関係する因子の探索－

川端美紀¹ 鈴木美和²

要旨：本研究は、病院に就業する中堅看護師の自己教育力の実態と自己教育力に関係する因子を探索し、看護師長が行う教育的支援を考察することを目的とした。無作為抽出した全国の一般病院に勤務する中堅看護師 1,219 名を対象に、日本語版 SDLRS、賞賛獲得欲求・拒否回避欲求尺度、自作質問紙を用いて質問紙調査を行い、有効回答 559 部を分析した。その結果、自己教育力得点と関係する因子は、日常生活における自己管理、性別、看護基礎教育課程、看護師になった動機、仕事意欲、看護職継続意思、看護実践能力、重要他者の存在、ロールモデルの有無、看護への価値づけ、自律的学習姿勢、学習ニーズの有無、研修参加の有無、承認欲求、外的動機の合計 15 因子であった。そのうち、最も影響していた因子は、学習ニーズの有無であった。以上の結果から、自己教育力の高い中堅看護師の特性が示唆された。また、ワーク・ライフ・バランスを保持できる職場環境の構築、学習機会奨励などの必要性が示唆された。

キーワード：自己教育力 中堅看護師 看護師長 日本語版 SDLRS

Self-Directed Learning of Proficient Nurses Working at Hospitals : Relationship between Japanese-SDLRS and the Attributes

KAWABATA, Miki¹ SUZUKI, Miwa²

Abstract : The purpose of this study was to explore the factors related to the self-education ability of proficient nurses working in hospitals and to examine the educational support provided by the head nurse. A questionnaire survey was conducted on 1,219 proficient nurses working at general hospitals nationwide who were randomly selected, using the Japanese version of the SDLRS, the Need for Admiration/Rejection and Avoidance Scale, and a self-made questionnaire. Of those collected, 559 valid responses were analyzed.

As a result, the factors related to the self-education ability score were self-management in daily life, gender, basic nursing education course, motivation to become a nurse, work ethic, willingness to continue the nursing profession, nursing practice skills, and existence of important others, availability of role model, valuing nursing, autonomous learning attitude, learning need, training participation, desire for approval, and external motivation. Among them, the most influential factor was the learning need. These results suggest the characteristics of proficient nurses with high self-education ability. In addition, it is implied the necessity to create a work environment that can maintain work-life balance and to encourage learning opportunities.

Keywords : Self-Directed Learning, Proficient Nurse, Head Nurse, Japanese-SDLRS

1 東京衛生アドベンチスト病院
Tokyo Adventist Hospital

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

I . はじめに

医療の現場は、少子超高齢社会の進展とそれに伴う診療報酬の改定など医療・介護提供体制が変化しており（厚生労働白書,2018）、看護職者が人々のいのち・暮らし・尊厳をまもり支える専門職としての役割を発揮していくためには、それに見合う専門的な能力と自律性の確保が不可欠である（日本看護協会,2015）。また、進展し続ける医療と社会のニーズに対応するために、看護職者は、常に、個人の責任として継続学習による能力の維持・開発に努める必要がある（日本看護協会,2003）。

看護職者個々が職業活動の継続に必要な内容を必要な時に学習する方法として、自己学習が最適かつ必要不可欠である（杉森,2020）。また、看護職者は、成人学習者に位置付き、主体的に学習を進めていく存在であるとともに、内面的なニーズにより学習へと動機づけられる存在であり（杉森,2020）、アンドラゴジーの理論を背景とした自己主導型学習を推進できる（Knowls,1980）。さらに、看護職者は、成人学習者として、自分の経験を批判的に振り返り、総合的に理解し、洞察から考えるという段階へと変化させ、その変化によって新しい一歩を踏み出すことができる（Mezirow,1991）。このように主体的に自己学習を進め、自分の経験を批判的に振り返り発達するプロセスは、学習者が自分で自分を教育するという自覚をもち自己を成長させる力、すなわち自己教育力と置き換えることができる。これは看護職者にとって必要な能力である。

自己教育力は、文部省中央教育審議会（1987）の定義をもとに、青木ら（1988）が、「自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力」として定義した。また、自分自身を成長させるために学び続ける力としても定義され、看護師に必要な能力のひとつであり（中島ら,2003）、自己教育力の向上は、看護実践の質向上につながる事が指摘されている（工藤,2009）。さらに、「自己を知り、他者理解を深め、自己の知識を整理する思考過程をたどり、その経験からの学びや自分自身を向上させる力、教育する自分、自分が自分で自分を教育することである」と定義している文献もある（森,佐藤,森下ら,1992）。

以上のことは、看護師が成人学習者および看護専門職として看護学の専門的知識・技術を学び続け、看護実践そして看護の質向上を実現するために、自らを成長させる自己教育力を高める必要性を示唆する。

看護学分野における自己教育力に関する先行研究のうち、自己教育力測定尺度（梶田,1985）（西村ら,1995）を用いて実施した調査の結果は、自己教育力と「学習の技能と基盤」の間に相関があり、学習技能に対する支援の必要性を示した（西村ら,2002）（山根,2009）。また、自己教育力と看護実践能力の間に関連があることを明らかにした（大崎ら,2002）（橋本ら,2009）（丸橋ら,2017）。これらのことは、看護学分野において、自己教育力に関

する研究が進められ、自己教育力の向上に関心が高いことを示している。しかし、看護師は、昼夜を問わず心身の苦痛を持つ患者と向き合い、日々の看護に奔走し、自己教育力を高める時間を捻出することが困難である可能性が高い。このような状況の中、看護師の自己教育力を高めるために、その職場環境に着目することも一方策である。

看護師を取り巻く職場環境は、ハード面、ソフト面の両者から整備する必要がある。ソフト面のなかでも職場の人間関係は重要であり、特に看護師長の教育的な関わりは、注目すべき要素である。それは、看護師の職務満足度に影響する要因として、人間関係が挙がっており、看護師長や上司などとの人間関係が、看護師の仕事に対する意欲や内発的動機づけに影響することが明らかになっているためである（長谷川ら,2003）（齋藤,2003）（佐々ら,2016）。また同時に、看護師は、自分を認めて欲しいという承認欲求が強く、気持ちの揺れを察知し、仕事の成果や成功体験を共有する重要他者を必要としていることが明らかになっており、情緒的支援の必要性が示唆されている（岡田,2006）（山内,2019）。承認欲求とは、他人が自分を認め、あるいは自分の考えや態度を受け入れ同意してくれることを求め期待する社会的欲求の一つであり、自分自身についての評価が不確かで不安定感が強くなると承認欲求が強くなる（外林ら,1998）。

以上は、看護師の自己教育力の向上には主体性や自ら学ぶという意欲が必要であり、その意欲を高めるためには、内発的動機づけに影響する承認欲求の充足が必要となることを示唆する。また、この承認欲求は、他者評価、すなわち外発的動機によって影響を受け、促進される（小島ら,2003）という特徴を持つ。

そこで、看護師の承認欲求充足に関わる可能性の高い看護師長は、スタッフ看護師の自己教育力向上のためにどのような支援を提供しているのか、看護師長と自己教育力に関する先行研究を概観すると、看護師の自己教育力の支援の在り方（能見ら,2018）や看護師長などからの支援の有効性が明らかになっている（阿部,2002）。また、看護師の自己教育力は20代後半の低下が認められており（太田ら,2019）、これらの年代の看護師は、類似の科で3から5年勤務した中堅レベル（Benner,1984）の看護師に該当することが推測できる。同時に、就業している看護師の年齢層は、20歳代から40歳代までの看護師が全体の約5割（厚生労働省,2019）を占めている。また、看護師の約5割を占める中堅レベルの看護師は、看護の環境に大きく影響を与え（相場,2001）、その成長が看護の質を左右する（土佐ら,2002）可能性が高い。特に中堅看護師の臨床実践の能力が病院の看護の質を左右し、看護師の育成や職場環境に大きく影響していることが示唆されている（辻ら,2007）。そのため、看護の現場において、中心的な役割や活躍が期待されている中堅レベルの看護師の自己教育力向上に向け、看護師長が積極的な支援を行うことは、看護師個々の看護の専門性や

自律性を高めることにつながる可能性が高い。しかし、中堅看護師の自己教育力の実態とそれに関係する因子との関連は、明らかにされていなかった。

以上を背景として、本研究は、中堅看護師の自己教育力の実態と自己教育力に関係する因子を探索し、看護師長が行う中堅看護師の自己教育力の向上に必要な教育的支援を考察する。その成果は、看護実践の現場において、中堅看護師の自己教育力の向上に活用できる可能性が高い。また、中堅看護師の自己教育力に最も強く影響する因子を解明することは、効果的かつ効率的に自己教育力向上を図る看護継続教育につながる。

Ⅱ．研究目的

病院に就業する中堅看護師の自己教育力の実態と自己教育力に関係する因子を探索し、看護師長が行う中堅看護師の自己教育力の向上に必要な教育的支援を考察することを目的とする。

Ⅲ．用語の操作的定義

1. 自己教育力：「自らが主体的に学び続ける能力」とする。「自己を知り、他者理解を深め、自己の知識を整理する思考過程をたどり、その経験からの学びや自分自身を向上させる力、教育する自分、自分が自分で自分を教育すること」である（森，佐藤，森下ら，1992）。

本研究においては、日本語版 SDLRS「自己決定型学習レディネス尺度」（松浦ら，2003）に対する回答から算出される得点とし、得点が高いほど自己教育力が高いことを示す。

2. 中堅看護師：看護師とは、わが国の保健師助産師看護師法の規定により免許を受けている者であり、本研究における中堅看護師とは、病院に就業し、患者への看護を提供する者であり、看護師としての経験を3から10年累積した者とし、また、役職をもたない者とする。

Ⅳ．概念枠組み

本研究の概念枠組みは、文献検討により抽出した自己教育力に関係する可能性のある変数により構成される（図1）。文献検討の結果、中堅看護師の個人特性に関わる7変数（「日常生活における自己管理」、「婚姻状況」、「子どもの有無」、「介護の有無」、「育児・介護へのサポートの有無」、「年齢」、「性別」）、看護職者特性に関わる4変数（「看護研究の経験」、「臨床経験年数」、「卒業した看護基礎教育課程」、「看護実践能力」）、環境特性に関わる3変数（「重要他者の存在」、「ロールモデルの有無」、「メンターの有無」）、内的動機に関わる7変数（「学習ニーズ（自己学習）の有無」、「自律的に学習に取り組む姿勢」、「看護職者としての仕事への意欲」、「看護への位置づけ」、「看護師になった動機」、「看護職継続意思」、「研修参加の有無」）、外的動機に関わる3変数（「承認欲求」、「組織での役割の有無」、「外的動機（推進・必要性：他者のすすめによるチャレンジ）」）から構成される。

Ⅴ．研究方法

1. 研究対象

本研究の対象は、全国の100床以上を有する医療機関に勤務する中堅看護師1,219名であった。これらの対象に研究協力を依頼した経緯は次のとおりである。

まず、全国の厚生労働省福祉保健局、地域局に公的医療保険一般診療として届出のある保険医療機関・保険薬局の施設基準の届出受理状況及び保険外併用療養費医療機関一覧名簿93,145件（2021年5月現在）から、100床以上を保有している病院（一般床を保有しない療養型病院、精神科病院を除く）を選定した。その結果、2,598件が該当した。

次に、選定した病院2,598件から200件の病院を層化無作為抽出法により抽出し、母集団の代表性を確保した。この200件のうち研究協力への承諾が得られた病院は、85施設であった。

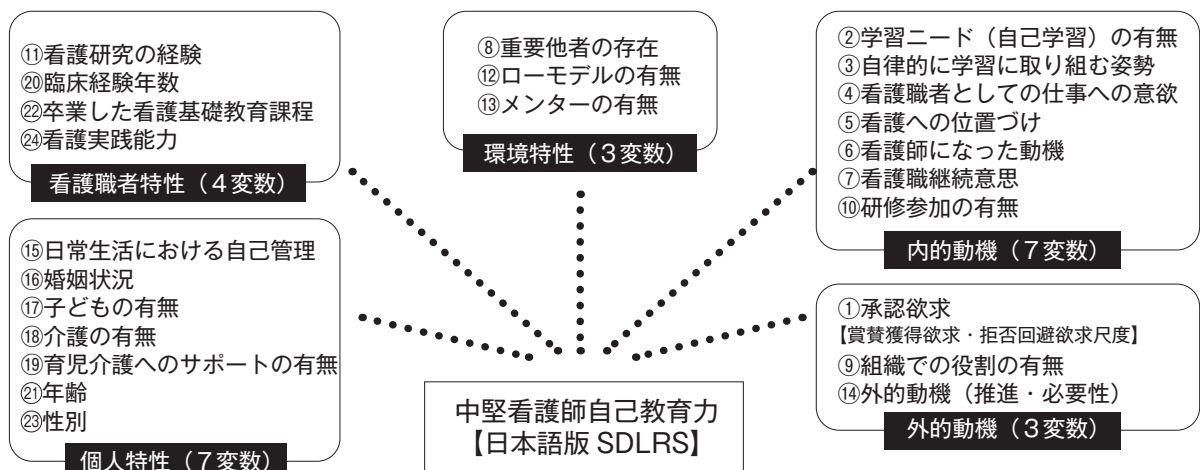


図1 本研究の概念枠組み

さらに、新型コロナウイルス感染症蔓延に伴う社会・医療背景を踏まえ、データ収集の難航を予測し、前述の方法と同様の方法により150施設を選定し、研究協力を依頼した。その結果、61施設から承諾を得た。

加えて、便宜的サンプリングとしての4施設への研究協力依頼を行った。

以上の経過を経て、合計354施設に研究協力を依頼し、承諾が得られた150施設に所属する中堅看護師1,219名に質問紙を送付した。

2. 測定用具

本研究の目的を達成するために、次の3種類の測定用具を用いた。

1) 日本語版 SDLRS「自己決定型学習レディネス尺度」

Guglielmino(1998)が開発し、松浦ら(2003)が翻訳した日本語版 SDLRS「自己決定型学習レディネス尺度」を用いた(以下、日本語版 SDLRS とする)。尺度は、58項目(17項目が反転項目)から構成され、基準関連妥当性、構成概念妥当性を確保している。また、「全くあてはまらない(1点)」から「いつでもあてはまる(5点)」までの5段階評定とし、得点範囲は、58点から290点であり、得点が高いほど自己決定型学習に対するレディネスが高く、自己教育力が高いと評価される。SDLRS 原版の開発者であり著作権を持つ開発者 Guglielmino 氏、日本語版 SDLRS の開発者松浦和代氏の承諾を得て使用した。

2) 賞賛獲得欲求・拒否回避欲求尺度

「賞賛獲得欲求・拒否回避欲求尺度」は、賞賛獲得欲求と拒否回避欲求を独立した因子として位置づけ、各9項目、合計18項目から構成されている。2つの欲求尺度は信頼性、妥当性を確保している。「全くあてはまらない(1点)」から「いつでもあてはまる(5点)」までの5段階評定とし、得点が高いほど賞賛獲得欲求・拒否回避欲求が高いと評価する。「賞賛獲得欲求・拒否回避欲求尺度」の開発者である小島氏(2003)に承諾を得て使用した。

3) 特性調査紙

中堅看護師の特性は、個人特性(7変数)、看護職者特性(4変数)、環境特性(3変数)、内的動機(7変数)、外的動機(承認欲求を含む3変数)の5側面24変数から構成した。特性調査紙の内容的妥当性は、測定用具開発の経験をもつ看護学研究者との検討を通して修正し、本研究の対象と類似した集団の中から、20名の看護師を選定し、パイロットスタディを行い検討した。パイロットスタディにおいて指摘された質問表現と回答方法を修正し、内容の妥当性を確保した。

3. データ収集

無作為抽出した全国の100床以上を有する病院350件の看護管理責任者宛に、往復はがきを用い、研究協力を

依頼した。また、依頼先が希望した場合は、研究協力依頼状と研究概要、返信用はがきを送付した。研究協力の承諾が得られた病院の看護管理責任者宛に、測定用具一式と返信用封筒、調査依頼状を同封し、送付した。配布方法は、看護管理責任者に委譲した。質問紙回収方法は郵送法とし、対象者には無記名、自記式質問紙へ回答後、封をして個別に返送するように依頼した。本研究への参加は、対象看護師個々の自発的、かつ任意によるものとした。パイロットスタディのデータ収集期間は、2021年5月10日から2021年5月31日、本調査のデータ収集期間は、2021年6月24日から8月20日であった。

4. 分析方法

統計解析プログラム SPSS(24.0J for windows)を用い各質問項目への回答に関し、記述統計値(度数、平均、百分率、標準偏差)を算出した。次に、日本語版 SDLRS 尺度の総得点と24変数の関係を確認するために、相関係数の算出、t検定、一元配置分散分析を実施した。有意水準は5%とした。この結果を基に、日本語版 SDLRS 尺度の総得点と関係が認められた変数を説明変数とし、重回帰分析を実施した。

5. 倫理的配慮

研究対象者には、研究の主旨、匿名性が完全に確保されること、データ処理は統計的手法により行うこと、参加は自由意思であり、不参加による不利益が全くないこと、調査後のデータは鍵のかかる場所で保管すること、研究終了後は速やかにデータを破棄すること、質問紙は無記名であることを書面により説明した。また、質問紙の返送により調査への同意とする旨を説明した。なお、本研究は、三育学院大学院看護学研究科倫理委員会の承認を得て実施した(承認番号:2021-05)。

VI. 結果

郵送した1,219部のうち、返送された質問紙は626部であった(回収率51.4%)。そのうち、研究対象年齢不適合、無効回答、回答に著しく偏りがある質問紙、特異的パターンを示す不適合回答の総数67部を除外し、559部を分析対象とした。

1. 対象の背景

対象者は、女性485名(86.8%)、男性74名(13.2%)、年齢は23歳から55歳の範囲であり(平均30.73歳,SD=5.91)、臨床経験年数は3年から14年(平均6.69年,SD=2.65)であった。卒業した看護基礎教育課程の種類は、専門学校卒(3年課程)284名(50.8%)が最も多く、次いで大学卒145名(25.9%)であった。勤務病院の所在地は、北海道48名(8.6%)、東北40名(7.2%)、東京76名(13.6%)、関東・甲信越128名(22.9%)、東海・北陸48名(8.6%)、近畿91名(16.3%)、中国・四国28名(5.0%)、

九州 97 名 (17.4%)、沖縄 3 名 (0.5%) であった (表 1)。

2. 中堅看護師の日本語版 SDLRS「自己決定型学習レディネス尺度」得点状況

中堅看護師の日本語版 SDLRS「自己決定型学習レディネス尺度」得点 (以下 SDLRS-J 得点とする) は、

116.0 点から 247.0 点の範囲であり、平均は 183.57 点、標準偏差は、23.49 であった。本研究のデータである SDLRS-J 得点の分布状況が、正規確率紙によるデータ分布、歪度・尖度、平均値と標準偏差を活用した面積の確認から、正規分布にほぼ一致することを示した。また、SDLRS-J 得点全 58 項目の 1 項目あたりの得点は平均

表 1 対象の特性

対象特性項目	範囲	平均値	標準偏差
性別	女性	485 名 (86.8%)	
	男性	74 名 (13.2%)	
年齢	23 歳～ 55 歳	30.73 歳	5.91
臨床経験年数	3 年～ 14 年	6.69 年	2.65
婚姻状況	未婚 317 名 (56.7%)	既婚 215 名 (38.5%)	離死別 27 名 (4.8%)
子どもの有無	あり	165 名 (29.5%)	なし
	1 人	67 名 (12.0%)	4 名 (0.7%)
	2 人	69 名 (12.3%)	394 名 (70.5%)
	3 人	25 名 (4.5%)	
介護者の有無	いる	43 名 (7.7%)	いない
卒業した看護基礎教育課程の種類	高等学校専攻科	38 名 (6.8%)	短期大学 (3 年課程)
	専門学校 (2 年課程)	60 名 (10.7%)	大学
	専門学校 (3 年課程)	284 名 (50.8%)	その他
	短期大学 (2 年課程)	4 名 (0.7%)	13 名 (2.3%)
勤務病院の所在地	北海道	48 名 (8.6%)	近畿
	東北	40 名 (7.2%)	中国・四国
	東京	76 名 (13.6%)	九州
	関東・甲信越	128 名 (22.9%)	沖縄
	東海・北陸	48 名 (8.6%)	3 名 (0.5%)
勤務病院の設置主体	国 (文部科学省)	12 名 (2.1%)	厚生団・船員保険会・国保組合
	国 (厚生労働省)	14 名 (2.5%)	共済組合法会・全国社会保険連合会
	国 (その他)	18 名 (3.2%)	32 名 (5.7%)
	都道府県	31 名 (5.5%)	医療法人・その他の法人・会社
	市町村	64 名 (11.4%)	325 名 (58.1%)
	日赤	11 名 (2.0%)	個人
	厚生連・北海道社会事業協会		3 名 (0.5%)
	国保連合会・済生会		7 名 (1.3%)
勤務病院の種類		42 名 (7.5%)	
	総合病院	291 名 (52.1%)	老人病院
	一般病院	220 名 (39.4%)	その他
	大学病院	24 名 (4.3%)	14 名 (2.5%)
所属部署の種類	集中治療室・救急救命	24 名 (4.3%)	ホスピス・緩和ケア分野
	急性期分野	261 名 (46.7%)	訪問看護
	慢性期分野	119 名 (21.3%)	外来
	産科病棟	21 名 (3.8%)	高齢者施設
	小児科病棟	11 名 (2.0%)	その他
	精神科病棟	4 名 (0.7%)	72 名 (12.9%)
勤務病院の病床数	100～199	212 名 (37.9%)	600～699
	200～299	138 名 (24.7%)	700～799
	300～399	87 名 (15.6%)	800～899
	400～499	75 名 (13.4%)	900 以上
	500～599	24 名 (4.3%)	12 名 (2.1%)

3.16 点 (SD=0.40) であった。

3. 日本語版 SDLRS「自己決定型学習レディネス尺度」 全 58 項目において獲得した高得点・低得点項目

SDLRS-J 得点全 58 項目のうち、高得点を獲得した項目、低得点を獲得した項目を明らかにするため、平均値と標準偏差を用いて項目を確認した。高得点項目とは、〔項目平均得点 + 1 標準偏差 (3.56 点)〕を超えた項目であり、低得点項目とは〔項目平均得点 - 1 標準偏差 (2.76 点)〕未満の項目とした。高得点項目 10 項目、低得点項目 10 項目を次に示す (*印は逆転項目を示す)。

高得点項目は、< 24. 常に新しいことを学んでいる人達を、とてもすばらしいと思う。>、< 25. 新しい話題について学ぶには、いろいろな方法があると思う。>、< * 20. もし、私が学習しなくても、自分のせいではない。>、< * 56. 学習は、人生にそれほど変化をもたらさない。>、< 50. 自分の学習に責任を負うのは、自分であり他人ではない。>、< * 23. 図書館は退屈な場所だと思う。>、< * 35. その分野の知識がある人達に、誤りを指摘されるのを私は好まない。>、< 15. 自分が学ぶことについて責任を負うのは、自分以外の何者でもない。>、< * 3. わからないことがある時には、それを避ける。>、< * 53. 常に学習するのは退屈だ。>であった。

低得点項目は、< 8.「自分とは誰であり、どこから来て、そしてどこへ去っていくのか」について考えること

が、すべての人の教育の中心であるべきだと思う。>、< 36. 私は、何をするにもユニークな方法を考え出すのが得意だ。>、< * 7. 教師は、教室ではいつも学生全員に何をするのかを的確に伝えてほしい。>、< 42. グループで学習する時、リーダーになる。>、< 11. 他の多くの人達よりもうまく自己学習ができる。>、< 38. 自分が知るべきことをみつけようとする点で、すぐれている。>、< * 6. 私は、新しい学習課題にとりかかるには、少し時間がかかる。>、< 10. ある情報を知る必要があれば、私はその情報をどこまで得られるのかわかる。>、< 47. 学習は楽しい。>、< 43. 考えを討論するのは楽しい。>であった (表 2)。

4. 日本語版 SDLRS「自己決定型学習レディネス尺度」 得点との間に統計学的に有意な関係を認めた変数

概念枠組みを構成する 24 変数のうち、SDLRS-J 得点と統計学的に有意な関係があった中堅看護師の特性は 15 変数であった (表 3)。

1) 日本語版 SDLRS「自己決定型学習レディネス尺度」 得点と個人特性

個人特性 (7 変数) のうち、自己教育力得点と有意な関係があった変数は、「日常生活における自己管理」、「性別」の 2 変数であった。

表 2 日本語版 SDLRS「自己決定型学習レディネス尺度」全 58 項目において
獲得した高得点項目・低得点項目

	質問項目 (*は逆転項目)	1 項目 平均得点
高得点 項目	24. 常に新しいことを学んでいる人達を、とてもすばらしいと思う。	4.50
	25. 新しい話題について学ぶには、いろいろな方法があると思う。	4.26
	* 20. もし、私が学習しなくても、自分のせいではない。	4.26
	* 56. 学習は、人生にそれほど変化をもたらさない。	4.13
	50. 自分の学習に責任を負うのは、自分であり他人ではない。	4.04
	* 23. 図書館は退屈な場所だと思う。	4.01
	* 35. その分野の知識がある人達に、誤りを指摘されるのを私は好まない。	3.99
	15. 自分が学ぶことについて責任を負うのは、自分以外の何者でもない。	3.87
	* 3. わからないことがある時には、それを避ける。	3.64
	* 53. 常に学習するのは退屈だ。	3.60
低得点 項目	8. 「自分とは誰であり、どこから来て、そしてどこへ去っていくのか」について考えることが、すべての人の教育の中心であるべきだと思う。	2.21
	36. 私は、何をするにもユニークな方法を考え出すのが得意だ。	2.25
	* 7. 教師は、教室ではいつも学生全員に何をするのかを的確に伝えてほしい。	2.29
	42. グループで学習する時、リーダーになる。	2.29
	11. 他の多くの人達よりもうまく自己学習ができる。	2.34
	38. 自分が知るべきことをみつけようとする点で、すぐれている。	2.43
	* 6. 私は、新しい学習課題にとりかかるには、少し時間がかかる。	2.48
	10. ある情報を知る必要があれば、私はその情報をどこまで得られるのかわかる。	2.65
	47. 学習は楽しい。	2.70
	43. 考えを討論するのは楽しい。	2.71

表 3 看護職者の特性と日本語版 SDLRS「自己決定型学習レディネス尺度」総得点

特性			N	自己教育力総得点 M (SD)	検定統計量	
【個人特性】						
1. 年齢	平均 30.73 歳 (SD=5.91)		559	ピアソンの積率相関係数	r=0.060**	
2. 性別	女性		485	182.35 (SD=23.16)	t=-3.155*	
	男性		74	191.53 (SD=24.24)		
3. 婚姻状況	未婚		317	182.38 (SD=23.23)	F=1.062	
	既婚		215	185.39 (SD=24.42)		
	離死別		27	183.00 (SD=18.15)		
4. 子どもの有無	いる		165	183.52 (SD=21.38)	t=-0.030	
	いない		394	183.59 (SD=24.34)		
5. 介護の有無	いる		43	184.95 (SD=24.49)	t=0.403	
	いない		516	183.45 (SD=23.42)		
6. 育児・介護への サポート	いる		277	185.88 (SD=22.44)	F=2.822	
	いない		47	179.60 (SD=23.64)		
	育児や介護の状況にない		235	181.64 (SD=24.47)		
7. 日常生活における 自己管理	過ごせている		422	185.15 (SD=23.74)	t=2.821*	
	過ごせていない		137	178.68 (SD=23.04)		
【看護師特性】						
8. 臨床経験年数	平均 6.69 年 (SD=2.65)		559	ピアソンの積率相関係数	r=0.009	
9. 卒業した看護 基礎教育課程	高等学校専攻科		38	175.76 (SD=25.51)	F=3.696 多重比較検定 (Tukey)	
	専門学校 (2 年課程)		60			
	専門学校 (3 年課程)		284	182.06 (SD=22.67)		
	短期大学 (2 年課程)		4			
	短期大学 (3 年課程)		15	192.37 (SD=22.66)		
	大学		145	188.33 (SD=24.45)		
	その他		13	180.23 (SD=18.80)		
10. 看護研究の経験	取り組んだことがある		403	184.63 (SD=23.34)	t=1.727	
	取り組んだことがない		156	180.81 (SD=23.73)		
11. 看護実践能力	高い		32	204.28 (SD=28.51)	F=16.353 * * * *	
	ふつう		418	184.26 (SD=22.29)		
	やや低い		99	176.43 (SD=21.98)		
	低い		10	159.00 (SD=18.43)		
【環境特性】						
12. 重要他者の存在	いる		526	184.17 (SD=23.15)	t=2.423 *	
	いない		33	174.00 (SD=26.98)		
13. ロールモデルの有無	いる		383	185.44 (SD=22.80)	t=2.800 *	
	いない		176	179.49 (SD=24.50)		
14. メンターの有無	いる		462	184.19 (SD=23.56)	t=1.380	
	いない		97	180.58 (SD=23.03)		
【内的動機】						
15. 学習ニード (自己課題) の有無	学びたい課題がある		452	188.32 (SD=22.02)	t=12.076 *	
	学びたい課題がない		107	163.48 (SD=18.39)		
16. 自律的に取り組む 姿勢	いつもしている		21	188.06(SD=23.79)	t=9.906 *	
	時々している		231			
	たまにしている		167	170.12(SD=16.43)		
	あまりしていない		127			
	まったくしていない		13			
17. 看護職者としての 仕事への意欲	非常にそう思う		43	185.18 (SD=22.82)	t=5.368 *	
	まあそう思う		297			
	どちらかというと思う		170			166.78 (SD=24.02)
	あまり思わない		49			
18. 看護への価値づけ	非常にそう思う		55	185.83 (SD=22.64)	t=6.514 *	
	まあそう思う		279			
	どちらかというと思う		160	166.35 (SD=22.82)		
	あまり思わない		59			
	まったく思わない		6			
19. 看護師になった 動機	自分で選択した		314	189.18 (SD=23.41)	F=11.759 * * * *	
	他者からの勧め		107	174.41 (SD=20.19)		
	資格取得ができる		92	179.60 (SD=21.56)		
	経済的理由		41	174.61 (SD=24.11)		
	その他		5	173.60 (SD=29.64)		
20. 看護職継続意志	今後も仕事を続けたい		495	184.61 (SD=23.08)	t=2.928 *	
	今後も仕事を続けない		64	175.53 (SD=25.19)		
21. 研修会参加の有無	参加した		343	186.04 (SD=23.55)	t=3.163 *	
	参加しない		216	179.64 (SD=22.90)		
【外的動機】						
22. 承認欲求	賞賛獲得欲求	平均 21.65 点 (SD=6.40)	559	ピアソンの積率相関係数	r=0.232 **	
	拒否回避欲求	平均 31.51 点 (SD=7.44)	559	ピアソンの積率相関係数	r=-0.189 **	
23. 組織での役割の有無	経験したことがある		469	183.99 (SD=23.60)	t=0.960	
	経験したことがない		90	181.39 (SD=22.90)		
24. 外的動機	チャレンジする		350	188.92 (SD=23.13)	t=7.291 *	
	チャレンジしない		209	174.60 (SD=21.30)		

(1) 日常生活における自己管理

ワーク・ライフ・バランスを保ちながら充実した日常生活を過ごせていると答えた者は422名(75.5%)、充実した日常生活を過ごせていないと答えた者は137名(24.5%)であった。この日常生活充実群別の自己教育力得点には有意差があり($t=2.821, p<0.005$)、充実した日常生活を過ごせていると知覚している者のSDLRS-J得点平均値(185.15点)は、充実した日常生活を過ごせていないと知覚している者(178.08点)よりも有意に高かった。この結果は、充実した日常生活を過ごせていると知覚している者の方が、充実した日常生活を過ごせていないと知覚している者よりも、自己教育力が高いことを示す。

(2) 性別

女性は485名(86.8%)、男性は74名(13.2%)であった。この性別の2群間の自己教育力得点には有意差があり($t=-3.155, p=0.002$)、男性のSDLRS-J得点平均値(191.53点)は、女性(182.35点)よりも有意に高かった。この結果は、男性の方が、女性よりも、自己教育力が高いことを示す。

2) 日本語版 SDLRS「自己決定型学習レディネス尺度」得点と看護職者特性

看護職者特性(4変数)のうち、自己教育力得点と有意な関係があった変数は、「卒業した看護基礎教育課程」、「看護実践能力」の2変数であった。

(1) 看護基礎教育課程

卒業した看護基礎教育課程のうち高等学校専攻科は38名(6.8%)、専門学校(2年課程)は60名(10.7%)、専門学校(3年課程)は284名(50.8%)、短期大学(2年課程)は4名(0.7%)、短期大学(3年課程)は15名(2.7%)、大学は145名(25.9%)、その他は13名(2.3%)であった。また、卒業した看護基礎教育課程を高等学校専攻科、専門学校、短期大学、大学、その他に分け検定を行った。卒業した看護基礎教育課程の5群間には有意差があり($F(4,554)=3.696, p=0.006$)、大学卒業者のSDLRS-J得点平均値(188.33点)は、高等学校専攻科卒業者(175.76点)よりも有意に高かった。この結果は、大学の看護基礎教育課程を卒業した者の方が、高等学校専攻科の看護基礎教育課程を卒業した者よりも、自己教育力が高いことを示す。

(2) 看護実践能力

看護実践能力に関する自己評価は、非常に高いと評価する者はいなかった。高いと答えた者は32名(5.7%)、ふつうと答えた者は418名(74.8%)、やや低いと答えた者は99名(17.7%)、低いと答えた者は10名(1.8%)であった。看護実践能力に関する自己評価の4群間の自己教育力得点の平均値には有意差があり($F(3,555)=16.353, p=0.000$)、看護実践能力が高いと自己評価した者のSDLRS-J得点平均値(204.28点)は、看護実践能力ふつう群(184.26点)、やや低い群(176.43点)、

低い群(159.0点)よりも有意に高かった。この結果は、看護実践能力を高いと自己評価した者の方が、ふつう、やや低い、低いと自己評価した者よりも、自己教育力が高いことを示す。

3) 日本語版 SDLRS「自己決定型学習レディネス尺度」得点と環境の特性

環境特性(3変数)のうち、自己教育力得点と有意な関係があった変数は、「重要他者の有無」、「ロールモデルの有無」の2変数であった。

(1) 重要他者の有無

頼れる存在がいると答えた者は526名(94.1%)、頼れる存在がいなくて答えた者は33名(5.9%)であった。重要他者の有無の2群間の自己教育力得点の平均値には有意差があり($t=2.423, p=0.016$)、重要他者有り群のSDLRS-J得点平均値(184.17点)は重要他者無し群(174.00点)よりも有意に高かった。この結果は、重要他者となる頼れる存在がいる者の方が、頼れる存在がいなくて答えた者よりも、自己教育力が高いことを示す。

(2) ロールモデルの有無

ロールモデルがいると答えた者は383名(68.5%)、いないと答えた者は176名(31.5%)であった。ロールモデルの有無の2群間の自己教育力得点の平均値には有意差があり($t=2.800, p=0.005$)、ロールモデル有り群のSDLRS-J得点平均値(185.44点)はロールモデル無し群(179.49点)よりも有意に高かった。この結果は、ロールモデルがいる者の方が、ロールモデルがいなくて答えた者よりも、自己教育力が高いことを示す。

4) 日本語版 SDLRS「自己決定型学習レディネス尺度」得点と内的動機

内的動機(7変数)のうち、自己教育力得点と有意な関係があった変数は、「学習ニード(自己課題)の有無」、「自律的に学習に取り組む姿勢」、「看護職者としての仕事への意欲」、「看護への価値づけ」、「看護師になった動機」、「看護職継続意志」、「研修参加の有無」の7変数であった。

(1) 学習ニード(自己課題)の有無

学習に対する興味や関心、学びたい課題があると答えた者は452名(80.9%)、学びたい課題がないと答えた者は107名(19.1%)であった。学習ニード(自己課題)の有無の2群間の自己教育力得点の平均値には有意差があり($t=12.076, p=0.000$)、学習ニード有り群のSDLRS-J得点平均値(188.32点)は、学習ニード無し群(163.48点)よりも有意に高かった。この結果は、学習に対する興味や関心、学びたい課題がある者の方が、学習に対する興味や関心、学びたい課題がない者よりも、自己教育力が高いことを示す。

(2) 自律的に学習に取り組む姿勢

自律的に学習に取り組む姿勢として、自己学習の時間的程度量(頻度)(織田,1970)を尋ねる質問項目を設定

した。具体的な質問項目は、「あなたは自ら時間をつくって自己学習をしていますか。」であり、その回答の選択肢は「いつもしている」「時々している」「たまにしている」「あまりしていない」「まったくしていない」の5段階とした。また分析の過程を通して、「いつもしている」「時々している」「たまにしている」の回答を中程度以上の学習者（自己学習をしている者とする）、「あまりしていない」「まったくしていない」の回答を低頻度以下の学習者（自己学習をしていない者）として区別し、検定を行った。

自己学習をしている者は419名（75.0%）、自己学習をしていない者は140名（25.0%）であった。自律的に取り組む姿勢の2群間の自己教育力得点の平均値には有意差があり（ $t=9.906, p=0.000$ ）、自己学習有り群のSDLRS-J得点平均値（188.06点）は自己学習無し群（170.12点）よりも有意に高かった。この結果は、自ら時間をつくって自己学習をしている者の方が、自己学習をしていない者よりも、自己教育力が高いことを示す。

(3) 看護職者としての仕事への意欲

看護の仕事に積極的に取り組んでいる者は510名（91.2%）、取り組んでいない者は49名（8.8%）であった。仕事への意欲の2群間の自己教育力得点の平均値には有意差があり（ $t=5.368, p=0.000$ ）、積極的に取り組んでいる群のSDLRS-J得点平均値（185.18点）は、積極的に取り組んでいない群（166.78点）よりも有意に高かった。この結果は、看護職者としての仕事への意欲があり看護の仕事に積極的に取り組んでいる者の方が、積極的に取り組んでいない者よりも、自己教育力が高いことを示す。

(4) 看護への価値づけ

看護の仕事に価値を見いだしている者は494名（88.4%）、価値を見いだしていない者は65名（11.6%）であった。看護への価値づけの2群間の自己教育力得点の平均値には有意差があり（ $t=6.514, p=0.000$ ）、看護の仕事に価値を見いだしている群のSDLRS-J得点平均値（185.83点）は、看護の仕事に価値を見いだしていない群（166.35点）よりも有意に高かった。この結果は、看護の仕事に価値を見いだしている者の方が、価値を見いだしていない者よりも、自己教育力が高いことを示す。

(5) 看護師になった動機

自分で看護師を選択したと答えた者は314名（56.2%）、他者からの勧めと答えた者は107名（19.1%）、資格取得ができると答えた者は92名（16.5%）、経済的理由と答えた者は41名（7.3%）、その他と答えた者は5名（0.9%）であった。看護師になった動機の5群間の自己教育力得点の平均値には有意差があり（ $F(4,554)=11.759, p=0.000$ ）、自分で選択した群のSDLRS-J得点平均値（189.18点）は、他者からの勧め群（174.41点）、資格取得群（179.60点）、経済的理由群（174.61点）、その他群（173.60点）よりも有意に高かった。この結果は、看護師を自ら選択した動機の者の方が、他者からの勧め、資格取得、経済的理由、その他の動機の者よりも、自己教育力が高いことを

示す。

(6) 看護職継続意志

今後も看護師として仕事を続けていきたいと回答した者は495名（88.6%）、続けないと回答した者は64名（11.4%）であった。看護職継続意志の2群間と自己教育力得点との平均値には有意差があり（ $t=2.928, p=0.004$ ）、仕事継続意志有り群のSDLRS-J得点平均値（184.61点）は、仕事継続意志無し群（175.53点）よりも有意に高かった。この結果は、今後も看護師として仕事を続けていきたい者の方が、続けないと回答した者よりも、自己教育力が高いことを示す。

(7) 研修参加の有無

この2年の間に看護系学会や研修会などに参加したと答えた者は343名（61.4%）、参加しなかったと答えた者は216名（38.6%）であった。研修参加有無の2群間と自己教育力得点の平均値には有意差があり（ $t=3.163, p=0.002$ ）、研修会参加有り群のSDLRS-J得点平均値（186.04点）は、参加無し群（179.64点）よりも有意に高かった。この結果は、看護系の学会や研修会などに参加している者の方が、参加していない者よりも、自己教育力が高いことを示す。

5) 日本語版 SDLRS 「自己決定型学習レディネス尺度」得点と外的動機

外的動機（3変数）のうち、自己教育力得点と有意な関係があった変数は、「承認欲求の賞賛獲得欲求」、「外的動機」の2変数であった。

(1) 承認欲求の賞賛獲得欲求

承認欲求は、賞賛獲得欲求・拒否回避欲求尺度により測定した。9項目からなる賞賛獲得欲求尺度の合計得点は、10.0点から44.0点の範囲であり、平均値は21.65点（ $SD=6.40$ ）、1項目あたりの平均値は2.41点（ $SD=0.71$ ）であった。また、9項目からなる拒否回避欲求尺度の合計得点は、9.0点から45点の範囲であり、平均値は31.51点（ $SD=7.44$ ）、1項目あたりの平均値は3.50点（ $SD=0.83$ ）であった。賞賛獲得欲求尺度得点および拒否回避欲求尺度得点と自己教育力得点との関係を探した結果、賞賛獲得欲求尺度得点と自己教育力得点との間に弱い正の相関が認められた（ $r=0.232, p=0.000$ ）。この結果は、賞賛獲得欲求が高いほど自己教育力が高い傾向にあることを示す。

(2) 外的動機（推進・必要性：他者のすすめによるチャレンジ）

職場の上司や他者からすすめられれば進学や資格獲得にチャレンジすると答えた者は350名（62.6%）、チャレンジしないと答えた者は209名（37.4%）であった。外的動機の有無の2群間の自己教育力得点の平均値には有意差があり（ $t=7.291, p=0.000$ ）、チャレンジ群のSDLRS-J得点平均値（188.92点）は非チャレンジ群（174.60点）よりも有意に高かった。この結果は、すすめられれば進学や資格にチャレンジする者の方が、チャレンジしない

者よりも、自己教育力が高いことを示す。

6) 看護職者の特性と変数との関係

概念枠組みに示した看護職者に関する24変数のうち15変数が、中堅看護師の自己教育力に関係していることが明らかになった。この15変数とは、個人特性としての「日常生活における自己管理」、「性別」、看護職者特性としての「卒業した看護基礎教育課程」、「看護実践能力」、環境特性としての「重要他者の存在」、「ロールモデルの有無」、内的動機としての「学習ニーズ（自己課題）の有無」、「自律的に学習に取り組む姿勢」、「看護職者としての仕事への意欲」、「看護への価値づけ」、「看護師になった動機」、「看護職継続意志」、「研修参加の有無」、外的動機としての「承認欲求（賞賛獲得欲求）」、「外的動機（推進・必要性：他者のすすめによるチャレンジ）」であった。

また、これらの15変数を説明変数、中堅看護師の自己教育力を従属変数とするステップワイズ法による重回帰分析を行った。その結果、15変数のうち、「学習ニーズ（自己課題）の有無」、「看護実践能力」、「自律的に学習に取り組む姿勢」、「外的動機（推進・必要性：他者からの勧めによるチャレンジ）」、「承認欲求（賞賛獲得欲求）」、「看護師になった動機」の6変数が影響し、標準偏回帰係数 β が0.2以上を示した変数は、「学習ニーズ（自己課題）の有無」（ $\beta = 0.339, p < 0.001$ ）、「看護実践能力」（ $\beta = 0.212, p < 0.001$ ）、「自律的に学習に取り組む姿勢」（ $\beta = 0.213, p < 0.001$ ）であった。そのうち、「学習ニーズ（自己課題）の有無」が最も強く影響していることを示した。決定係数 R^2 は0.268（調整済み $R^2 = 0.264$ ）であった（表4）。

Ⅶ. 考察

1. わが国の中堅看護師の自己教育力の特徴

本研究は、わが国の中堅看護師の自己教育力の実態を明らかにするために、日本語版SDLRS「自己決定型学習レディネス尺度」（以下、SDLRS-Jとする）を用いた。調査の結果、SDLRS-Jの総得点は、116.0点から247.0点の範囲であり、平均は183.57点（SD=23.49）であった。本研究の結果と先行研究（Confessore, 1991）（松浦ら, 2003）の結果を比較し、本研究の結果が次のような特徴を有することを確認した。

Confessore（1991）は、原版SDLRSを用いて成人を

対象とした調査を行った。原版SDLRSの総得点の平均は214.0点（SD=25.56）であった。また、松浦ら（2003）は、SDLRS-Jを用いて18から25歳の学生を対象とした調査を行った。SDLRS-Jの総得点は、88.0点から264.0点の範囲であり、平均が187.30点（SD=23.66）であった。これらの結果と本研究の結果を比較すると、総得点の最低得点は先行研究よりも28.0点高く、最高得点は先行研究よりも17.0点低く、平均得点はいずれの調査結果の平均よりも低く、その範囲は、3.7点から9.7点であった。

本研究の対象となった中堅看護師のSDLRS-J総得点の平均得点、および最高得点が低いという結果は、中堅看護師が、自己の知識を整理する思考過程をたどり、その経験からの学びや自分自身を向上させる力を低いと知覚し、教育する自分、自分で自分を教育する活動が停滞している可能性を示す。

また、日本語版SDLRS「自己決定型学習レディネス尺度」を構成する全58質問項目のうち、高得点を獲得した10項目、低得点を獲得した10質問項目が明らかになった。そこで、これらの項目がどのような意味を持つのか、先行研究が明らかにしたSDLRS-Jの7因子構造に基づき検討した。

阿部ら（2001）は、SDLRS-Jを用いて行った調査によって得られたデータに対し因子分析を実施し、SDLRS-Jの質問項目が7因子構造を持つことを明らかにした。その7因子とは、【学習への愛着】【基礎学習技法の活用能力】【学習に対する自己責任の受容】【探求心】【学習における主体性】【エネルギー的な自己イメージ】【将来に対する前向きな姿勢】である。

本研究の対象者が高得点を獲得した質問項目のうち、＜* 20. もし、私が学習しなくても、自分のせいではない＞、＜* 56. 学習は、人生にそれほど変化をもたらさない＞、＜ 50. 自分の学習に責任を負うのは、自分であり他人ではない＞、＜* 35. その分野の知識がある人達に、誤りを指摘されるのを私は好まない＞、＜ 15. 自分が学ぶことについて責任を負うのは、自分以外の何者でもない＞の5質問項目は【学習に対する自己責任の受容】、＜* 3. わからないことがある時には、それを避ける＞の1質問項目は【探求心】、＜* 53. 常に学習するのは退屈だ＞の1質問項目は【学習への愛着】に含まれていた。すなわち、中堅看護師の自己教育力は、【学習に対する自己責任の受容】、【探求心】、【学習への愛着】の側面において高いことを示す。また、残る3質問項目

表4 重回帰分析結果（従属変数：中堅看護師の自己教育力）

独立変数（ $\beta \geq 0.2$ の変数）	B	SE β	95%CI	β	t	p	R^2 （調整済み R^2 ）	ΔR^2
「学習ニーズ（自己課題）の有無」	20.235	0.05	[15.802, 24.667]	0.339*	8.967	<0.001	0.268(0.264)	0.041
「看護実践能力」	9.371	0.05	[6.190, 12.553]	0.212*	5.787	<0.001		
「自律的に学習に取り組む姿勢」	11.527	0.05	[7.490, 15.564]	0.213*	5.609	<0.001		
n=559				*p<0.001	CI= Bの信頼区間			

は、先行研究（松浦ら,2003）と同様に因子構造には属さなかった。

一方、低得点を獲得した7質問項目のうち<11.他の多くの人達よりもうまく自己学習ができる>、<*6.私は、新しい学習課題にとりかかるには、少し時間がかかる>、<10.ある情報を知る必要があれば、私はその情報をどこまで得られるのかわかる>の3質問項目は【基礎学習技法の活用能力】、<47.学習は楽しい>、<43.考えを討論するのは楽しい>の2質問項目は【学習への愛着】、<36.私は、何をするにもユニークな方法を考え出すのが得意だ>の1質問項目は【エネルギー自己イメージ】に、<38.自分が知るべきことをみつけようとする点で、すぐれている>の1質問項目は【将来に対する前向きな姿勢】に含まれていた。すなわち、中堅看護師の自己教育力は、【基礎学習技法の活用能力】、【学習への愛着】、【エネルギー自己イメージ】、【将来に対する前向きな姿勢】の側面において低いことを示す。また、残る3質問項目は、高得点を獲得した質問項目と同様に、因子構造には属さなかった。

以上は、わが国の中堅看護師の自己教育力が、次の特徴を持つことを示した。それは、学習における責任を受け入れ、その成果に関する責任は自らが負うべきであるという自覚や自尊心を持つという点である。また、中堅看護師が探究心や知的欲求を持ち、学習を好み、生涯にわたって学び続けたいという個人の好みや熱意などを自分の責任であると捉えている点である。

一方、快活さや個性となる自己のイメージ、未来へのポジティブな思考や方向づけに必要な能力と創造性が低いという特徴を持つ。

すなわち、わが国の中堅看護師の自己教育力が、学習を好み生涯にわたって学び続けたいという個人の好みや熱意を示す反面、ポジティブな思考や方向づけに必要な能力と創造性が低い側面を持っていることを示した。

このような結果に基づき、中堅看護師の自己教育力向上に向けては、所属看護単位に責任を持つ看護師長が、中堅看護師個々の学習ニーズ、教育ニーズを見極め、学習活動を支援することが有効である可能性が高い。また、看護師長が、職場の環境や教育体制を整え、中堅看護師個々に寄り添いながら、看護職者として共に発達していくことのできる教育活動を展開する必要性を示唆した。

2. 中堅看護師の自己教育力に関係する因子

本研究の結果は、中堅看護師の自己教育力が、概念枠組みに示した24変数のうち、15変数に関係することを明らかにした。それらは、個人特性としての「日常生活における自己管理」、「性別」、看護職者特性としての「卒業した看護基礎教育課程」、「看護実践能力」、環境特性としての「重要他者の存在」、「ロールモデルの有無」、内的動機としての「学習ニーズ（自己課題）の有無」、「自律的に学習に取り組む姿勢」、「看護職者としての仕事への意欲」、「看護への価値づけ」、「看護師になっ

た動機」、「看護職継続意志」、「研修参加の有無」、外的動機としての「承認欲求（賞賛獲得欲求）」、「外的動機」であった。

本研究は、病院に就業する中堅看護師の自己教育力の実態と自己教育力に関係する因子を探索し、看護師長が行う中堅看護師の自己教育力の向上に必要な教育的支援を考察することを目的とする。以下、個人特性、看護職者特性、環境特性、内的動機、外的動機の5側面から考察を進め、中堅看護師の自己教育力の向上に必要な看護師長の教育的支援を検討する。

1) 自己教育力と個人特性

SDLRS-J得点と個人特性2変数（「日常生活における自己管理」、「性別」）との有意な関係は、ワーク・ライフ・バランスを保ちながら充実した日常生活を過ごしている看護師、男性である看護師の自己教育力が高いことを示した。

看護職のワーク・ライフ・バランスは、経営戦略としても位置づけられており、その実現は、仕事への満足度の向上、組織へのコミットメントの強化、継続性・生産性への貢献、優秀な人材の確保、組織力のアップ、患者ケアの向上にもつながる（日本看護協会,2007）。すなわち、看護の質向上に向けては、看護師一人一人が仕事と生活の調和が図れるように自己管理を行うとともに、職場組織としても多様な働き方を導入するなどワーク・ライフ・バランスが保持できるように体制を整える必要がある。また、我が国の男性看護師の割合は徐々に増加し、看護の役割や活躍する場が拡大しており、今後も更なる増加が予測されている（厚生労働省,2019）。しかし、看護師全体に占める男性看護師の割合は1割未満（7.8%）であり、圧倒的多数は、女性看護師が占めている。そのため、職場の看護の質向上に向けては、少数派である男性看護師、多数派である女性看護師といった性別に関わらず、自己教育力の向上を目指すことが必要である。

以上は、中堅看護師の自己教育力向上に向け、看護単位の責任者としての看護師長が、看護師のワーク・ライフ・バランスを保持できる勤務体制や職場環境の調整を工夫し、職場の規定に働きかけていく必要性を示す。

2) 自己教育力と看護職者特性

SDLRS-J得点と看護職者特性2変数（「卒業した看護基礎教育課程」、「看護実践能力」）との有意な関係は、大学を卒業している看護師、看護実践能力を高いと自己評価している看護師の自己教育力が高いことを示した。

厚生労働省「看護基礎教育検討会」（2018年から2019年）は、将来を担う看護師の強化を要する能力とそれを踏まえた教育内容を検討した。また、保健師助産師看護師学校養成所指定規則および「看護師等養成所の運営に関する指導ガイドライン」の一部改正の後、2022年度から改正カリキュラムが適用されることとなった。多様化、複雑化する医療および看護に対応していくためには、

看護基礎教育の内容の刷新、単位数の増加、教育期間の延長が必要であり、大学を卒業している看護師の自己教育力が、他の教育課程を卒業した看護師よりも高いという結果は、このことを反映している可能性が高い。

また、本研究の対象となった中堅看護師のうち、看護実践能力を高いと自己評価している看護師の自己教育力が高かった。先行研究（中島ら,2003）（吉田,2015）（大岡ら,2019）は、看護実践能力の向上が自己教育力向上に繋がることを明らかにしており、その基盤として、看護学の知識と技術の修得および学習の継続が必要であることを示した。すなわち、看護実践能力の向上と自己教育力の向上には、看護専門職者としての生涯学び続ける姿勢が必要であり、本研究の対象となった中堅看護師が、その姿勢を備えていたことを示唆する。さらに、生涯学習を継続することは、看護職の倫理綱領にも示されており、看護専門職者として必要不可欠な行動である。

以上は、中堅看護師の自己教育力向上に向け、看護単位の責任者としての看護師長が、看護師個々の課題を提示し、自己学習や研修を奨励していく必要性を示す。

3) 自己教育力と環境特性

SDLRS-J得点と環境特性2変数（「重要他者の存在」、「ロールモデルの有無」）との有意な関係は、職場に頼れる存在がいる、ロールモデルがいると知覚している看護師の自己教育力が高いことを示した。

中堅看護師の身近に存在する頼れる存在やロールモデルとなりうる看護師の存在は、中堅看護師の行動や情緒面に影響を与える可能性があることが明らかになっている（阿部,2002）（岡田,2006）（新山ら,2010）（柏谷ら,2020）。また、ロールモデルとは、見習いたいと知覚する行動や態度を示す人物であり、人間は、ロールモデルが示す行動に共感し同一化を試みながら、職業活動をはじめとする社会的活動に必要な行動や態度を修得する（杉森ら,2020）。「いったん修得したロールモデル行動の効果は、恒久的であり、ロールモデル行動の教育的活用は、特に専門職教育に向け、重要な機能を果たす」（杉森ら,2020）ことが、指摘されている。このことは、中堅看護師の自己教育力向上に向け、中堅看護師が職場にロールモデルを見いだせること、中堅看護師にロールモデル行動を示すことのできる看護師の存在が重要であることを示唆する。

以上は、中堅看護師の自己教育力向上に向け、看護単位の責任者としての看護師長が、看護師長の自分を含め中堅看護師に影響を与える立場にある看護師の行動をロールモデル行動という視点から評価し、その質の向上を図っていく必要性を示す。

4) 自己教育力と内的動機

SDLRS-J得点と内的動機7変数（「学習ニーズ（自己課題）の有無」、「自律的に学習に取り組む姿勢」、「看護職者としての仕事への意欲」、「研修参加の有無」、「看護

への価値づけ」、「看護師になった動機」、「看護職継続意志」）との有意な関係は、学習に対する興味や関心および学びたい課題がある看護師、自ら時間をつくり自己学習を行っている看護師、積極的に看護系学会や研修会などに参加している看護師、看護の仕事に積極的に取り組んでいる看護師、看護師になりたいと自ら選択した動機を持つ看護師、看護の仕事に価値を見いだしている看護師、看護師として今後も仕事を続けていく意志がある看護師の自己教育力が高いことを示した。

これらの内的動機のうち、「学習に対する興味・関心、学びたい課題、自己学習、学会・研修会への参加」は、中堅看護師の自発的・能動的に学習しようとする欲求・意思であり、「学習意欲」（東ら,1988）と置き換えることができる。また、「看護師になりたいと自ら選択した動機をもつ、仕事に価値を見いだしている、今後も仕事を続けていく意志がある」は、中堅看護師の働きたいと思う気持ちであり、「ワーク・モチベーション」（西村ら,2018）と置き換えることができる。すなわち、中堅看護師の自己教育力を高めるためには、「学習意欲」、「ワーク・モチベーション」を高め、維持していくことが必要である。

一方、中堅看護師は、日常の業務や生活に追われ、「学習意欲や積極的な姿勢を持続させることを課題」としてとらえており（矢野ら,2019）、役割の負担も影響していることが明らかになっている（野寄ら,2020）。このことは、中堅看護師の担う業務量、役割負担、ワーク・ライフ・バランスの調整が必要であることを示唆する。

また、中堅看護師が、どのような学習ニーズをどの程度有しているのかアセスメントし、希望に沿った学習内容を提供することが効果的な学習を進めるために必要である（三浦ら,2002）。さらに、看護師のワーク・モチベーションに関する研究（田根ら,2021）は、他者から良い評価を得られたときや学習意欲が湧いたときに、ワーク・モチベーションが高いことを示した。このことは、中堅看護師のワーク・モチベーションを高めるためには、良い評価の提供とともに学習意欲を刺激するような働きかけが必要であることを示唆する。

以上は、中堅看護師の自己教育力向上に向け、看護単位の責任者としての看護師長が、中堅看護師の業務量、役割負担、ワーク・ライフ・バランスを考慮しつつ、学習意欲を刺激するような働きかけを行っていく必要性を示す。

5) 自己教育力と外的動機

SDLRS-J得点と外的動機2変数（「承認欲求（賞賛獲得欲求）」、「外的動機（推進・必要性：他者のすすめによるチャレンジ）」）との有意な関係は、承認欲求の側面である賞賛獲得欲求が高い傾向の看護師、職場の上司や他者からすすめられれば進学や資格にチャレンジする看護師の自己教育力が高いことを示した。

外的動機は、学習目標を人の外に設定し、外からの統

制によって学習を進めさせる（杉森ら,2020）。外からの統制とは、成績、規則などへの賞罰があり、それらを利用することによって学習者を学習へと駆り立てていく。本研究の結果が示す自己教育力の高い中堅看護師の特性として、賞賛獲得欲求が高かったという事実は、自己教育力の高い中堅看護師に外からの統制が働いており、それが賞賛獲得欲求であることを示した。すなわち、中堅看護師の自己教育力向上に向けては、賞賛獲得欲求を充足する働き掛けが必要であることを示唆する。

賞賛獲得欲求・拒否回避欲求尺度を作成した研究（小島ら,2003）は、大学・短期大学生を対象とした調査を行い、自分の意見に対して肯定的フィードバックを得た学生の満足度と賞賛獲得欲求得点に強い正の相関が認められたことを明らかにした。このことは、中堅看護師の賞賛獲得欲求を充足するためには、中堅看護師の意見に対して肯定的フィードバックを行い、満足度を高める必要があることを示唆する。また、「職場の上司や他者から勧められれば進学や資格にチャレンジする」という行動の「職場の上司や他者からの勧め」や「進学や資格」は、上述した外からの統制であるとともに、他者からの肯定的評価にも該当する。すなわち、中堅看護師の自己教育力を高めるためには、肯定的フィードバックを提示するとともに看護師自身が賞賛を得ていると知覚できるような学習機会を推奨していくことが必要である。

以上は、中堅看護師の自己教育力向上に向け、看護単位の責任者としての看護師長が、中堅看護師の賞賛獲得欲求の程度をアセスメントし、肯定的フィードバックを行い、満足度を高めていく必要性を示す。

6) 中堅看護師の自己教育力に最も影響している因子

重回帰分析の結果、中堅看護師の自己教育力に強く影響する因子は、「学習ニーズ（自己課題）の有無」、続いて、「看護実践能力」、次に、「自律的に学習に取り組む姿勢」であった。

これら3因子は、中堅看護師の自己教育力に最も影響している因子であると推察でき、看護単位の責任者としての看護師長が、中堅看護師の自己教育力向上に向け、学習ニーズ（自己課題）を把握し、それに応じた学習機会を提供する必要性を示唆する。また、看護師として必要不可欠な看護実践能力の向上を図るための学習機会を提供するとともに、自律的に学習に取り組む姿勢も高められるように働きかけていく必要性を示す。これらは、中堅看護師の「知識」を査定し、「技術」修得を支援し、「態度」の育成を推進することを表し、看護師長が、中堅看護師の発達を支援するために、「知識」、「技能」、「態度」の3側面にアプローチする必要性を示唆する。

VII. 結論

1. わが国の中堅看護師の自己教育力に関する日本語版 SDLRS「自己決定型学習レディネス尺度」得点は、

116.0 点から 247.0 点までの範囲であり、平均 183.57 点であった。また、1 質問項目あたりの平均得点は 3.16 点であった。

2. 自己教育力に関する日本語版 SDLRS「自己決定型学習レディネス尺度」得点のうち、高得点を獲得した項目、低得点を獲得した項目が明らかになった。

3. わが国の中堅看護師の自己教育力は、個人特性としての「日常生活における自己管理」、「性別」、看護職者特性としての「看護基礎教育課程」、「看護実践能力」、環境特性としての「重要他者の存在」、「ロールモデルの有無」、内的動機としての「学習ニーズ（自己課題）の有無」、「自律的に学習に取り組む姿勢」、「看護職者としての仕事への意欲」、「看護への価値づけ」、「看護師になった動機」、「看護職継続意思」、「研修参加の有無」、外的動機としての「承認欲求（賞賛獲得欲求）」、「外的動機（推進・必要性：他者のすすめによるチャレンジ）」の合計 15 因子に関係する。

4. 中堅看護師の自己教育力に関係する 15 因子のうち、「学習ニーズ（自己課題）の有無」、「看護実践能力」、「自律的に学習に取り組む姿勢」の3因子が、最も影響している因子であることが明らかになった。看護師長は、中堅看護師の発達を支援するために、「知識」、「技能」、「態度」からアプローチする必要性を示唆した。

謝辞

本研究の実施にあたり、研究の主旨をご理解頂き、ご協力頂いた全国の中堅看護師の皆様にご心より感謝いたします。また、論文作成の過程において、多くのご指導、ご助言を賜りました鈴木純恵教授、奥宮暁子教授、村上寛教授に感謝申し上げます。

付記

本研究は、2022 年 3 月、三育学院大学大学院看護学研究科に提出した修士論文に加筆・修正を加えたものである。また、本研究の内容の一部は、日本看護学会第 35 回学術集会（2022 年 9 月 1 日：札幌コンベンションセンター（北海道））において発表した。なお、本研究における利益相反はない。

■引用文献

- 阿部ケエ子.(2002). 中堅看護婦の自己教育力と管理者からの支援との関係. 神奈川県看護教育大学校看護教育研究集録, 27, 244-251.
- 阿部典子, 松浦和代, 良村貞子.(2001). 日本語版 SDLRS の開発と看護教育への応用. 平成 11・12 年度科学研究費補助金 基盤研究 (C) (2) 研究成果報告書, pp.16-18.
- 青木一, 大槻健, 小川利夫他編.(1988). 現代教育学辞典 (p.347). 労働旬報社.
- Benner P. 井部俊子他 (訳).(1992). ベナー看護理論 - 達人ナースの卓越性とパワー - (pp.16-23). 医学書院.
- Confessore, G.J (1991). Human behavior as a construct

- for assessing Guglielmino's Self-Directed Learning Readiness Scale:Pragmatism revised.In Long and Associates(Eds.), Self-Directed Learning,140-146,Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education of the University of Oklahoma.
- Guglielmino, L. M. (1978). Development of the Self-Directed Learning Readiness Scale. (Doctoral dissertation, University of Georgia, 1977).
- 長谷川真美, 横山恵子, 兼宗美幸, 他.(2003). 看護師の学習動機づけと支援に関する検討. 日本看護学会論文集, 看護管理, 34,371-373.
- 橋本智裕, 金子智子, 岸本照美.(2009). 中堅看護師の自己教育力と仕事意欲の関連性-5年目から9年目の中堅看護師を対象として-. 日本看護学会論文集, 看護管理, 40,162-164.
- Jack Mezirow.(1991).Transformative Dimensions of Adult Learning,(p.115). Jossey-Bass Publishers.
- 東洋, 梅本堯夫, 芝涌祐順, 他.(1988). 現代教育評価辞典. (p.66). 金子書房.
- 梶田穀一.(1985).自己教育への教育(pp.50-56).明治図書.
- 粕谷愛, 野路由佳利, 廣瀬絵里, 他.(2020). 中堅看護師が認識している職場における人的支援に関する文献検討. 日本看護学会論文集, 看護管理, 50,191-194.
- 小島弥生, 太田恵子, 菅原健介.(2003). 賞賛獲得欲求・拒否回避欲求尺度作成の試み. 性格心理学研究, 11(2),86-98.
- 厚生労働省.(2018). 厚生労働白書. https://www.mhlw.go.jp/toukei_hakusho/hakusho/ (検索日 2021 年 11 月 27 日)
- 厚生労働省.(2019). 平成 30 年衛生行政報告例(就業医療関係者)の概況, 結果概要. 就業保健師・助産師・看護師・准看護師就業保健師等の年次推移(pp.2-6) <https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/eisei/18/> (検索日 2021 年 11 月 27 日)
- 厚生労働省.(2019). 「看護基礎教育検討会」. https://www.mhlw.go.jp/stf/shingi/other-isei_544319.html (検索 2021 年 11 月 27 日)
- 工藤一子.(2009). 看護職者の自己教育力と看護実践の関連-A 県の 11 病院における質問紙調査から-. 日本看護管理学会誌, 13(1),76-83.
- Malcolm S.Knowles.(1980).The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy (pp.40-42). Association prees.
- 丸橋里枝, 藤村敏子, 田戸朝美.(2017). 看護職の自己教育力, 職場満足度および看護実践能力に関する一考察. 日本看護学会論文集, 看護教育, 47,183-186.
- 松浦和代, 阿部典子, 良村貞子, 他.(2003). 日本語版 SDLRS の開発 - 信頼性と妥当性の検討 -. 日本看護研究学会雑誌, 26(1),45-53.
- 三浦弘恵, 亀岡智美, 定廣和香子, 他.(2002). 看護職者の学習ニーズに関する研究 - 病院に就業する看護職者に焦点を当てて -. 看護教育学研究, 11(1),40-53.
- 森千鶴, 佐藤みつ子, 森下節子, 他.(1992). 看護職者の態度教育看護態度を支える自己評価 (2) 自己評価から芽生える自己教育力. 看護展望, 17(7),69-74.
- 中島博美, 岩崎智子, 彌永文江, 他.(2003). 中堅看護師の臨床実践力を高めるために - 自己教育力の低い看護師の様相 -. 日本看護学会論文集, 看護管理, 34,207-209.
- 日本看護協会.(2021). 看護職の倫理綱領. 日本看護協会.
- 日本看護協会.(2007). 平成 19 年度看護職の多様な勤務形態による就業促進事業報告.
- https://www.nurse-center.net/nccs/scontents/sm01/SM010801_S1901.html (検索日 2021 年 11 月 27 日)
- 日本看護協会.(2015).2025 年に向けた看護の挑戦 看護の将来ビジョン ~いのち・暮らし・尊厳をまもり支える看護~. 公益社団法人, 日本看護協会.
- 新山正及, 母壁由美姫, 岸まゆみ.(2010). 承認欲求の充足はモチベーションアップにつながるか - レーダーチャートでみるモチベーションの変化 -. 日本看護学会論文集, 看護総合, 41,248-250.
- 西村正子, 田中紀美子.(2002). 国立大学病院における看護職者の生涯学習 - 勤務における疲労感と自己教育力 -. 岐阜大医紀要, 50,41-45.
- 西村夏代, 井出涼介, 山本智恵子, 他.(2018). 看護師におけるワーク・モチベーションと職務態度の関連性. 社会医学研究, 35(1),45-54.
- 野奇亜矢子, 清水佐知子.(2020). 急性期病院に勤務する中堅看護師の自ら学ぶ意欲に関連する要因の検討. 武庫川女子大学看護学ジャーナル, 5,33-41.
- 能見清子, 吉本照子, 杉田由加里.(2018). 病棟看護管理者による中堅看護師の自己教育を促す目標設定に関する支援行動指標の作成と内容妥当性の検証. 千葉看護誌, 24,43-52.
- 織田揮準.(1970). 日本語の程度量表現用語に関する研究. 教育心理学研究, 18(3),166-176.
- 岡田陽子.(2006). 中堅看護師の自己教育力 - 自己抑制型行動特性および情緒的支援の関係 -. 神奈川県立保健福祉大学実践教育センター看護教育研究集録, 31,1-8.
- 大岡智美, 千村貴美子, 平内恵子, 他.(2019). 中堅看護師のキャリア開発ラダー取得に向けた看護係長の支援の在り方. 日本看護学会論文集, 看護管理, 49,183-186.
- 大崎妙子, 川村敬子, 京盛弘子, 他.(2002). 当院における自己教育力と臨床実践能力との関係. 日本看護学会論文集, 看護管理, 33,164-166.
- 太田敏江, 角智美, 國谷美香, 他.(2019). 臨床看護師の年代による自己教育力の変化. 日本看護学会論文集, 看護管理, 49,207-210.
- Rosemary S.Cafarella,Sharan B.Meliam.(2005). 成人期の学習 - 理論と実践 -(pp.374-391). 鳳書房.
- 文部省臨時教育審議.(1987). 教育改革に関する第 4 次答申. 文部時報, 1327,8-49.

- 齋藤礼夏.(2003). 中堅看護師の自己教育力の育成 - 成長欲求と動機づけ要因の分析 -. 神奈川県立教育大学校看護管理学科集録 ,14,94-99.
- 佐々信子, 竹内朋子, 佐々木美奈子.(2016). 中堅看護師の職務満足感と臨床実践力及び他者からの承認との関連性. 東京医療保健大学紀要 ,1,25-31.
- 島美佐子.(2019).M. ノールズの成人教育理論に関する考察 - 理想的な成人教育者像に焦点をあてて -. 早稲田大学大学院教育学研究科紀要 ,26(2),45-54.
- 外林大作, 辻正三, 島津一夫, 他.(1998). 心理学辞典 (p.225). 誠信書房.
- 相場一二三.(2001). 中堅看護師の潜在能力を引き出す研修 - 研修のプロセスを重視した病棟間留学の導入, 看護管理 ,11(12),280-284.
- 杉森みど里, 舟島なをみ.(2020). 看護教育学第6版 (p.211). 医学書院.
- 杉森みど里, 舟島なをみ.(2020). 看護教育学第6版 (pp.331-332). 医学書院.
- 杉森みど里, 舟島なをみ.(2020). 看護教育学第6版 (pp.354-355). 医学書院.
- 田根綾香, 高橋望.(2021). 救急看護師のワーク・モチベーションと良いストレスの関係. 島根県立中央病院医学雑誌 ,45,39-43.
- 土佐千栄子, 出口昌子, 上野貴子他.(2002). 経験3年以上の看護婦・看護師の臨床実践能力の特徴. 第1報 -3病院 574名の看護婦・看護師を対象に -, 日本看護管理学会誌 ,5(2),55-63.
- 辻ちえ, 小笠原知枝, 竹田千佐子. 他 (2007). 中堅看護師の看護実践能力の発達過程におけるプラトー現象とその要因. 日本看護研究学会雑誌 ,30(5),31-38.
- 山根美智子.(2009). 精神科看護師の自己教育力と看護実践および学習ニーズの関連. 獨協医科大学看護学部紀要 ,3,11-22.
- 山内彩香.(2019). 中堅看護師が捉える他者からの承認が中堅看護師の認識と看護実践に及ぼす影響. 大阪医科大学看護研究雑誌 ,9,13-25.
- 矢野裕美子, 樋之津淳子, 藤井瑞穂, 他.(2019). 札幌市の病院における研修実施状況と中堅看護師の受講実態 - 看護コンソーシアムにおける中堅看護師の支援に向けて -. 札幌市立 大学研究論文集 ,13(1),27-36.
- 吉田礼子.(2015). 中堅看護師の臨床実践能力と成長に関する文献検討. 東海大学医療技術短期大学総合看護研究施設論文集 ,24,39-48.

預言者の役割と機能 －エレン G. ホワイトとジョセフ・スミスの比較研究－

長谷川うね¹

要旨：米国において創設された宗教運動の観察者には、末日聖徒運動の創設者であるジョセフ・スミス・ジュニアとセブンスデー・アドベンチスト教会の創設者の一人であるエレン G. ホワイトとの間には、紛れもない類似性があると主張する者がいる。しかし、この主張には慎重な分析が必要である。この二人の宗教家が、それぞれの信仰共同体において同等の役割・機能を持っていたと主張することは正当なのだろうか。本論文では、ジョセフ・スミスとエレン・ホワイトの役割・機能の類似点と相違点を定義し、記述することを試みる。まず、両者の共通点と類似点を明らかにするために、彼らの歴史的背景と個人的な経験について概観する。次に、現代の預言者の役割・機能についての彼らの自己理解と、現代預言と聖書正典の関係の二点について論じる。結論として、両者の類似点は相違点に比べて表面的なものでしかなく、両者の宗教指導者が同じ役割・機能を有するという主張が擁護されないことが証明される。

キーワード：セブンスデー・アドベンチスト教会 モルモン主義 エレン・ホワイト ジョセフ・スミス 預言

The Role and Function of a Prophet: A Comparative Study of Ellen G. White and Joseph Smith

HASEGAWA, Une¹

Abstract : Several observers of American home-grown religions claim that there are unmistakable parallels between Joseph Smith, Jr., founder of Mormonism and the Latter-Day Saint movement, and Ellen G. White, one of the founders of the Seventh-day Adventist Church, a claim which should be carefully analyzed. Is it justifiable to claim that these two religious authors had the same role and function to their respective faith communities? This paper will attempt to define and describe similarities and differences between the role and function of Joseph Smith and Ellen White. First, in an attempt to identify the similarities and parallels between Joseph Smith and Ellen White, it will give an overview of their historical background and personal experience. The following sections deal with two aspects that must be taken into account when discussing the role of Joseph Smith and Ellen White: their self-understanding of the role and function of a modern-day prophet; and the relationship between modern prophecy and the biblical canon. In the conclusion it will argue that since the similarities are minor and superficial compared to their differences, characterizing the two religious leaders as having the same role and function is indefensible.

Keywords : Seventh-day Adventist Church, Mormonism, Ellen G. White, Joseph Smith, Prophet

¹ 三育学院大学 看護学部（非常勤講師）
School of Nursing, Saniku Gakuin College (Adjunct Instructor)

Introduction

Several observers of American home-grown religions claim that there are unmistakable similarities and parallels between Ellen G. White, one of the founders of the Seventh-day Adventist Church, and Joseph Smith, Jr., founder of Mormonism and the Latter-Day Saint movement. In an Adventist Today article, James Walters introduces the work of Phyllis Watson, who analyzed and compared the personal experiences and literary features of Joseph Smith and Ellen White and created a 300-page manuscript identifying the parallels (Walters, 1996). Former Adventist minister Dale Ratzlaff is adamant that the parallels between Joseph Smith and Ellen White are obvious (Ratzlaff, 2015). Adventist Historian George R. Knight admits that the two religious leaders share many things in common: for both, the year 1844 was significant, and they both were concerned with the soon return of Jesus (Knight, 1997). But when Catherine L. Albanese, Professor of Religious Studies at the University of California Santa Barbara, argues that the function of Ellen White as God's mouthpiece is similar to that of Joseph Smith, a careful examination is called for (2012): is it justifiable to claim that these two religious authors had the same role and function to their respective faith communities?

In this paper, writer will attempt to define and describe similarities and differences between the role and function of Joseph Smith and Ellen White. First, in an attempt to identify the similarities and parallels between Joseph Smith and Ellen White, writer will give an overview of their historical background and personal experience. The following two sections deal with aspects that must be taken into account when discussing the role of Joseph Smith and Ellen White: the understanding of the role and function of a modern-day prophet, and the relationship between modern prophecy and the biblical canon. The writer will argue that since the similarities are minor and superficial compared to their differences, characterizing the two religious leaders as having the same role and function is indefensible.

Similarities and Parallels between Joseph Smith and Ellen White

This section will analyze the similarities between the historical background and personal experience of Joseph Smith and that of Ellen White. The United States had its greatest religious revival between 1800

and 1850. The number of Christian believers increased dramatically and America became a Christian nation (Knight, 1998). Many new Christian movements occurred during this period. The Seventh-day Adventist Church and the Church of Jesus Christ of Latter-day Saints also organized during this period.

Joseph Smith, Jr. was born in Sharon, Vermont in 1805. When Smith was eleven years old, his family moved to Palmyra, New York. Around this time, there were great religious revivals in the New York area and young Joseph attended some of the camp meetings held in his small town. He saw many people being moved by the sermons and joining the Methodist, Presbyterian, and Baptist churches (Hughes, 1990). Even though he wanted to know God's truths, his heart was not yet moved by the sermons. He began to think about his sins and the sins of this world. He was also not sure which church to join or whether he should even join a church. Being a sincere boy, he eventually started to study the Bible by himself and one day read the passage in the New Testament book of James which said "If any of you lack wisdom, let him ask of God, that giveth to all men liberally and upbraideth not; and it shall be given him" (1:5). After reading this scripture, he determined to ask God directly regarding his questions.

In the spring of 1820, Joseph received from the Lord answering his questions. According to Joseph, the Son of God told him that "he should join no church, for the churches of the world had become corrupt." (Hughes, 1990, p.6). Smith recounts that the Son of God said that the churches of the world drew near to him with their lips, but their hearts were far from him, and they "teach for doctrines the commandments of men, having a form of godliness, but they deny the power thereof." (Hughes, 1990, p.7). Joseph was only fourteen years old when he received these answers from the Lord. Three years later, on September 21, 1823, an angel dressed in a white robe named Moroni appeared to Joseph and told him about the book of "gold plates" and told him that the book was "an account of a people who had formerly lived on the American continent. It was also a record of scripture, containing the 'fullness of the everlasting gospel.'" (Hughes, 1990, p.8). Moroni instructed Joseph that he needed to work on translating the gold plates with the help of "seer stones" which he received with the gold plates. In 1830 Joseph completed translating the gold plates and published the Book of Mormon when he was twenty-four. Up to when he started writing the Book of Mormon, Joseph Smith's life had four stages as seen

so far: (1) he encountered the revival movement that occurred during the 19th century in New England (2) he desired to be closer to God and know his will (3) he received a vision from God as a youth, and (4) he wrote down the contents of the divine message that would later be regarded as a significant source of God's revelation. Those who study the early life of Ellen White will discover that young Ellen also went through these stages.

Ellen Harmon, later Ellen Gould White, was born in Gorham, Maine, on November 26, 1827. When Ellen was 9 years old, she was injured when her face was hit by a rock thrown by one of her classmates. Because of her resulting poor health, it was hard for her to continue receiving an education. Young Ellen was sensitive and thoughtful. This personality appears in her relationship with others and with God (Knight, 1996). Ellen's struggle was twofold: first, she felt that God would only accept perfection; second, she expected a genuine experience of salvation to be accompanied by feelings of spiritual ecstasy. However, her struggles started to disappear when Ellen attended the Methodist camp meeting at Buxton, Maine in 1841. There, she understood that "it is only by connecting with Jesus through faith that the sinner becomes a hopeful, believing child of God" (Knight, 1996, p.15). After the camp meeting, she was baptized and joined the Methodist church. Soon after, she heard a sermon from William Miller about the Second Coming of Jesus Christ, which Miller said would happen around the year of 1843. Miller explained Daniel 8:14 ("unto two thousand and three hundred days; then shall the sanctuary be cleansed") and "interpreted the sanctuary to be the earth and the church, the cleansing to be the purification by fire at the second coming of Jesus" (Knight, 1996, p.15). After the Millerites, including young Ellen, were disappointed when Jesus did not appear by the expected time (an event known now as the Great Disappointment), in December 1844, Ellen received her first vision while she was praying. Ellen recalled that she experienced the power of God like she had never felt before. Her first vision was to encourage the Millerite Adventists after the Great Disappointment. She wrote many books, manuscripts, letters, and published writings from then on (Knight, 1996). This brief summary of Ellen White's early life has revealed that she, too, went through the personal religious stages that are quite similar to those of Joseph Smith: she encountered the revival movement that occurred during the 19th century; she desired to be closer to God; she received a vision from God

while still young, and; she wrote down the contents of the divine message that would later be regarded as a significant source of God's revelation.

This point is further endorsed by the research done by Phyllis Watson, who compared the writings of Ellen White and Joseph Smith. Watson, though reluctantly as an Adventist, identifies the similar use of words and expressions (Walter, 1996). For instance, they both recounted a time of lying helpless and strength. Joseph Smith wrote: "When I came to myself again, I found myself lying on my back, looking up into heaven. When the light departed I had no strength: But recovering in some degree I went home..."; and Ellen White described her own experience as follows: "While I was lying helpless there, scenes of beauty and glory passed before me, and I seemed to have reached the safety and peace of heaven. At last my strength returned and I arose..." (Walter, 1996, p.11). Other parallels that Watson points out include: they both were told by others that their visions were of the devil; they both in confusion went to the woods and prayed vocally, and so on.

As examined thus far, there are undeniable parallels between the personal religious experience of Joseph Smith and that of Ellen White and they shared a great amount of historical and geographical background. But such similarities do not necessarily establish the case that they played the same or similar function as religious leaders. The following two sections will scrutinize the differences that exist between Smith and White.

The Understanding of the Role and Function of a Modern-day Prophet

Terryl L. Givens points out that Mormons (The Church of Jesus Christ of Latter-day Saints) believe that God reveals his message through the prophets like Moses or Abraham in the Old Testament. They claim, according to Givens, that each prophet had different commissions or keys from God. In the Mormon version of the religious history, "Moses, for instance, holds the keys of the gathering of Israel. Elijah, as suggested by Malachi's words, hold the keys of sealing families within and across generations" (Givens, 2004, p.98). Joseph Smith described himself "seer, a translator, a prophet," and claimed authority among men "to receive commandments and revelations" and "the keys of the mysteries and the revelations which are sealed" (Givens, 2004, p.98). Richard Lyman Bushman notes that Smith is the prophet who

prepared his people to a “new right way” to perform the God’s work (Bushman,2019, p.110). Smith said God would reestablish “the true religion” through him (Bushman,2019, p.110). According to Joseph Smith, God told him to organize the “one true church” since the existing churches were false and corrupt. The Mormons’ view of salvation presupposes that “human destiny is to evolve into Godhood through obedience to the laws and ordinances of the Utah church” (Knight, 1998, p.60). Joseph Smith added his writings to the scriptural canon as words that are to be revered and followed.

The Seventh-day Adventist position of a prophet is quite different from the stance of the Church of Jesus Christ of Latter-day Saints. Jiří Moskala states that “biblical prophets are always very closely associated with the law of God” and all Bible prophets were “deeply rooted in the Torah” (Moskala,2015, p.21). The Old Testament prophets delivered God’s word to the people, which “pointed back to the law of God” (Moskala,2015, p.21).

The Seventh-day Adventist church’s official position accepts Ellen White’s visions as a “gift of the spirit” and as the Lord’s messages. However, Ellen White herself never claimed the title of prophet and her visions always supported the scriptural canon. Ellen White never claimed authority as she said: “my work has covered so many lines that I cannot call myself other than a messenger, sent to bear a message from the Lord to His people, and to take up work in any line that he points out” (White,2006, p.34). Holland observes that for those who followed White, her visions had “strengthened the weak, encouraged the feeble, raised up the despondent” (Holland,2011, p.165). He also points out that “the Seventh-day Adventists emphasized White’s experiences as a ‘gift of the spirit’ …the official organs of the church spared no ink in insisting that the Bible was the foundation of their faith” (Holland,2011, p.165).

The contrast here is clear: while Joseph Smith considered his role as a prophet to provide new light that the corrupt Christian churches were never able to receive, Ellen White regarded her message to be a reminder of God’s revelation that had already been given through the biblical canon.

The Relationship between Modern Prophecy and the Biblical Canon

Protestants believe that the Bible is the only and complete book for the Christian life. According to

Maffly-Kipp, Protestants identify “the Bible to be the complete and final record of divine intervention in the world” (Maffly-Kipp,2019, p.122), and they conduct their lives based on the Old and New Testaments. This section will discuss how Joseph Smith and Ellen White, as modern-day prophets who claimed to have received visions from the God of the Old and New Testaments, viewed the relationship between their writings and the biblical canon.

The Book of Mormon is subtitled “*Another Testament of Jesus Christ*.” Joseph Smith claimed that “he had been called by God to communicate this *additional revelation* and to begin to restore all of the truths of the Bible to human life, many of which they asserted had been lost or misapprehended by generations of Christians” (Maffly-Kipp,2019, p.122). Smith said that the Book of Mormon is “the most correct of any book on earth, and the keystone of our religion, and a man would get nearer to God by abiding by its precepts, than any other book,” which includes the Christian Scripture (Rhodes &Strobel,2013, p.60). Mormons believe “the Book of Mormon to be the word of God” and that the Bible is not their only source of divine authority. They view The Book of Mormon, The Doctrine and Covenants, and The Pearl of Great Price as authoritative and inspired scripture just like the Bible (Rhodes &Strobel,2013). Joseph Smith and his followers claimed that the Book of Mormon had equal authority to the Old and New Testaments and “the Book of Mormon was proclaimed by believers to be a long-lost, third installment of the word of God, and it was always regarded as a complete, coherent revelation” (Hardy,2019, p.135). Smith proclaimed that the Book of Mormon is the New Scriptures which is “translated correctly” since “the bible today is corrupt” (Rhodes &Strobel,2013, p.61).

Maffly-Kipp claims that the Bible is incomplete because large portions of the Bible were lost over generations. Mormons believe that God communicated with Smith directly so that Joseph Smith “translated correctly.” Thus, “the Bible is not their sole source of divine authority, its power is, for practical purposes, diminished” (Maffly-Kipp,2019, p.123). He continues to say that, in contrast to the Protestant Christian belief in the sufficiency of Scripture, Mormon tradition teaches that the Bible is insufficient as a guide for the Christian life. He then adds, “It must be supplemented by the use of other sacred records,” which include the Book of Mormon and the Doctrine and Covenants, and “interpreted with the help of church leadership and individual discernment” (Maffly-Kipp,2019, p.130).

In contrast, Ellen White always points out that the Bible should be the center of our life. Her writings always lead people to the Bible. Ellen White repeatedly emphasized in her writings the need to prepare people for Jesus second coming. All of her writings not emphasize God's love towards us, but also lead us to the Bible. Ellen White states:

The Word of God is the great detector of error; to it we believe everything must be brought. The Bible must be our standard for every doctrine and practice...We are to receive no one's opinion without comparing it with the Scriptures. Here is divine authority, which is supreme in matters of faith. It is the word of the living God that is to decide all controversies (White,2020, p.38-45).

Ellen White believed that the Bible is the only and complete book for Christians. Knight says that for Ellen White the 66 book biblical canon was closed and the Bible is the "only rule of faith and doctrine" (Knight,1998, p.61). Knight rightly notes that "one of the most important things we can know about the writings of Ellen White is that they are in no way to take the place of the Bible" (Knight,1997, p.16). In *The Great Controversy*, Ellen White wrote:

God has committed to men the knowledge necessary for salvation. The Holy Scriptures are to be accepted as an authoritative, infallible revelation of His will. They are the standard of character, the revealer of doctrines, and the test of experience ...The Spirit was not given-nor can it ever be bestowed-to supersede the Bible; for the Scriptures explicitly state that the word of God is the standard by which all teaching and experience must be tested (White,1911).

Unlike Joseph Smith who considered his writing as "another testament," Ellen White clearly stated that her writings were to lead people "back to the word that they have neglected to follow" (White,1946, p.257). She claims that her writings are "a lesser light to lead men and women to the greater light [the Bible]" (Knight, 1998, p.61). Knight correctly notes that Ellen White never claimed her writings as "an equal authority to the Bible or even as having any authority independent of Scripture" (Knight, 1997, p.17). Her purpose of writing is to guide people to understand the teachings of the Bible and help apply them in their Christian life. One of the goals that Ellen White always

kept in mind was to practically apply biblical principles to a contemporary everyday life setting (Knight, 1997, p.19).

In a diametrical contrast to Joseph Smith, Ellen White never wanted people to regard her as authoritative. In 1894, she wrote, "our position and faith is in the Bible" (White,1946, p.256). She then added, "never do we want any soul to bring in the Testimonies ahead of the Bible" (White,1946, p.256). She clearly stated her position in one of her letters to a church leader:

Do not quote my words again as long as you live until you can obey the Bible. When you make the Bible your food, your meat, and your drink, when you make its principles the elements of your character, you will know better how to receive counsel from God. I exalt the precious Word before you today. Do not repeat what I have said, saying, 'Sister White said this,' and 'Sister White said that.' Find out what the Lord God of Israel says, and then do what He commands" (White,2006, p.33).

David Holland in his *Sacred Borders: Continuing Revelation and Canonical Restraint in Early America*, explores the issue of the boundaries of the biblical canon as understood and practiced by prominent religious leaders in early America. Holland says that the Seventh-day Adventist foundation is in the Bible and their faith remained by the Bible. He also acknowledges that unlike the Mormon leader, Ellen White never put herself in an authoritative position in the church. Holland maintains that Ellen White "had it on the authority of scripture that visions and prophecies prepared the way for the earthly advents of the Lord" (Holland,2011, p.163). Ellen White's visions have helped people to navigate to the Bible and the Bible is always their sole guide. Holland observes that "what is remarkable, in the midst of so many conflicting factors, is not that Ellen White's prophetic role has proved so perplexing, but that she managed to define it and maintain it as well as she did. She took up residence on the canonical borderlands and resolutely stayed there the rest of her life" (Holland,2011, p.168).

Conclusion

It is clear from the examination above that there do exist some similarities between the backgrounds and experiences of Joseph Smith and Ellen White. It is also true that they both claimed that they

received God's message in the form of visions and played significant roles in the embryonic stages of the religious movements they belonged to. Nevertheless, if one takes a closer look at their claims and objectives as God's messengers, one will immediately notice that those similarities are superficial and not significant at all: Joseph Smith considered himself as a provider of a new revelation; Ellen White regarded herself as a reminder of the old truth that was already given. Joseph Smith thought the Christian Bible to be insufficient; Ellen White viewed it as the only and sufficient revelation of truth. Because of the leadership of Ellen White, as Holland correctly observes, "much more than either the Shakers or the Mormons, Seventh-day Adventists struggled mightily to retain the Bible as their sovereign standard of faith" (Holland, 2011, p.165). Therefore, Albanese's claim that the *function* of Ellen White as God's messenger is similar to the role of Joseph Smith does not reflect the reality and is therefore indefensible.

This conclusion also establishes a helpful guideline in interpreting and applying Ellen White's writings. Readers need to understand that Ellen White herself claimed her writing as the "lesser light" that brings the audience to the greater light, the Bible. Any proposition deriving from the examination of her writing has to be tested in the light of the Scripture. Whether it is interpreted or applied to everyday life, the guide (Ellen White) should not take over the object of its guidance (the Bible) and be kept within the "sacred boundary."

References

- Albanese, C. L. (2012). *America: Religions and Religion, 5th Edition* (5th ed.). Wadsworth.
- Bushman, R. L. (2019). *Joseph Smith and His Visions*. In Givens, T. L., & Barlow, P. L. (Eds.), *The Oxford Handbook of Mormonism (Oxford Handbooks)* (pp.109-120). Oxford University Press.
- Fortin, D., & Moon, J. (2014). *The Ellen G. White Encyclopedia*. Review & Herald Publishing.
- Givens, T. (2004). *The Latter-day Saint Experience in America*. Amsterdam University Press.
- Hardy, G. (2019). *The Book of Mormon*. In Givens, T. L., & Barlow, P. L. (Eds.), *The Oxford Handbook of Mormonism (Oxford Handbooks)* (pp.134-148). Oxford University Press.
- Hartman, D. (2014). *Joseph Smith's Tritheism: The Prophet's Theology in Historical Context, Critiqued from a Nicene Perspective*. Wipf and Stock.
- Holland, D. (2019). *Revelation and the Open Canon in Mormonism*. In Givens, T. L., & Barlow, P. L. (Eds.), *The Oxford Handbook of Mormonism (Oxford Handbooks)* (pp.149-163). Oxford University Press.
- Holland, D. (2011). *Sacred Borders: Continuing Revelation and Canonical Restraint in Early America (Religion in America)* (1st ed.). Oxford University Press.
- Hughes, D. (1990). *Mormon Church: A Basic History* (First Edition). Deseret Book Co.
- Holland, D. (2011). *Sacred Borders: Continuing Revelation and Canonical Restraint in Early America (Religion in America)* (1st ed.). Oxford University Press.
- Hughes, D. (1990). *Mormon Church: A Basic History* (First Edition). Deseret Book Co.
- Knight, G. R. *Joseph Smith, Ellen White, and the Great Gulf* (1997). *Record*, 9.
- Knight, G. R. (1996). *Meeting Ellen White: A fresh look at her life, writings, and major themes*. Review & Herald.
- Knight, G. R. (1998). *Ellen White's World: A Fascinating Look at the Times in Which She Lived*. Review & Herald Pub Assn.
- Knight, G. R. (1997). *Reading Ellen White: How to Understand and Apply Her Writings*. Review & Herald Publishing.
- Maffly-Kipp, L. F. (2019). *Mormons and the Bible*. In Givens, T. L., & Barlow, P. L. (Eds.), *The Oxford Handbook of Mormonism (Oxford Handbooks)* (pp.121-133). Oxford University Press.
- Millet, R. L. (2010). *By What Authority?: The Vital Questions of Religious Authority in Christianity*. Mercer University Press.
- Moskala, J. (2015). *The Prophetic Voice in the Old Testament: An Overview*. In Timm, A. R., & Esmond, D. N. (Eds.), *The Gift of Prophecy in Scripture and History* (pp.13-45). Review and Herald Association.
- Ratzlaff, D. (2015). The Mormon Connection: Did Ellen White Copy from Joseph Smith? *Proclamation*.
- Rhodes, R. (2013). *The Challenge of the Cults and New Religions: The Essential Guide to Their History, Their Doctrine, and Our Response*. Zondervan.
- Walters, J. (1996). Parallels in Ellen White's and Joseph Smith's Writings: Both Part of New England 'Visionary Culture'? *Adventist Today*.
- White, E. G. (1911). *The Great Controversy Between Christ and Satan*. Pacific Press.
- White, E. G. (1946). *Evangelism*. Review and Herald.
- White, E. G. (2000). *Early Writings of Ellen G. White*. Review and Herald.

White, E. G. (2020). *1888 Materials Volume 1: (1888 Message, Country living, Final time events quotes, Justification by Faith according to the Third Angels Message) (1888 Materials of Ellen White)* (Large type / Large print). Indy Pub.

White, E. G. (2006). *Selected Messages Volume I and Volume II and Volume III (Christian Home Library series)*. Review & Herald Pub Assn.

マンガに描かれる養護教諭へのまなざしに関する社会学的分析 －学校におけるジェンダーとセクシュアリティ－

篠原清夫¹

要旨:本研究は、日本特有の職種である養護教諭のジェンダーやセクシュアリティに関する内容をマンガから抽出し、作品に描かれた養護教諭に対するまなざしについて考察することを目的とした。養護教諭を描いた2015年以降のマンガ20作品を分析した結果、男性養護教諭は45%の作品で扱われており、男性が極めて少ない現実と大きく異なっていた。ジェンダーの観点から男性養護教諭が周囲から違和感を持たれる作品もあるが、職務上の能力により児童生徒・同僚教師から受容されていくことが示されていた。セクシュアリティの観点から分析した結果、養護教諭と生徒・教師との恋愛感情は75%の作品で描かれていた。マンガ作品に描かれる女性養護教諭は若く独身で、男子生徒のセクシュアリティの対象と見なされる傾向があった。男性養護教諭の作品では半数以上がホモセクシュアリティを題材としていた。養護教諭の作品でセクシュアリティに関する内容が描かれやすい要因は、養護教諭には密室性のある空間としての保健室が存在すること、養護教諭は児童生徒と1対1の相談がしやすい状況があることであると考えられる。マンガ作品では女性養護教諭に対するステレオタイプがある一方、セクシュアリティの多様性と許容されている社会状況が描き出されていた。

キーワード: 養護教諭 マンガ ジェンダー セクシュアリティ

Sociological Analyses of the Gaze toward *Yogo* Teachers (School Nurse-Teachers) in *Manga* : Gender and Sexuality in Schools

SHINOHARA, Sugao¹

Abstract: The purpose of this study was to extract situations related to gender and sexuality of *Yogo* teachers (school nurse-teachers) from manga works and to discuss the gaze to *Yogo* teachers. Analyses of 20 manga works since 2015 depicting *Yogo* teachers showed that male *Yogo* teachers were dealt with in 45% of the works, which is very different from the reality where men are extremely rare. Although male *Yogo* teachers were sometimes perceived as uncomfortable by students and fellow teachers from the perspective of gender, they were accepted by them due to teachers' professional and competent abilities. Analyses from the perspective of sexuality revealed that romantic feelings between *Yogo* teachers and students/teachers were depicted in 75% of the works. Female *Yogo* teachers tended to be young and unmarried, and viewed as sexual objects of male students. More than half of the works depicting male *Yogo* teachers dealt with the subject of homosexuality. Manga works with *Yogo* teachers as the key characters are easily depicted with sexual tone due to the two reasons. First, infirmaries are in most cases an isolated space. Second, *Yogo* teachers are often in one-on-one setting with students, which create an environment to talk comfortably. While there were stereotypes about female *Yogo* teachers in manga works, it also portrayed diverse and acceptable social contexts for sexuality.

Keywords : *Yogo* Teacher (School Nurse-Teacher), Manga, Gender, Sexuality

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

I. 課題の設定

海外のスクールナースは基本的に保健医療従事職員として位置づけられているが（岡田 1998）、養護教諭は教育職員免許法第二条により教育職員として規定される日本独自の職種である。養護教諭は全国各学校で4万人弱存在するが、99.8%が女性であり男性は0.2%にすぎないというジェンダー的特徴を持つ（表1）。かつて女性の職業と見なされた看護師も近年は男性が増加し、2020年には8.1%（厚生労働省 2022,p.2 より算出）存在することと比べると、養護教諭はジェンダーによる偏在が色濃く残る職業と言える。またフルタイムの全教員数に占める養護教諭の割合は3.3%のため、養護教諭に関する研究は教師研究の中でも蓄積が少なく（池上 2006）、養護教諭に関するこれまでの調査研究のレビューからも、さらなる研究の進展が望まれる分野とされている（篠原 2021）。

表 1. 養護教諭数（人）

学校種別	国立	公立	私立	計	うち男性	男性割合
幼稚園	41	167	76	284	0	0.0%
認定こども	0	42	195	237	4	1.7%
小学校	69	19,164	213	19,446	23	0.1%
中学校	70	9,146	417	9,633	8	0.1%
義務教育学	4	239	—	243	2	0.8%
高等学校	19	4,682	1380	6,081	16	0.3%
中等教育学	8	54	19	81	0	0.0%
特別支援学	49	1,773	12	1,834	22	1.2%
	260	35,267	2,312	37,839	75	0.2%

（本務者のみ：令和3年度学校基本調査より）

養護教諭をジェンダーの観点から論じた池上（2018）は、女性で職務が保健室に限定された「保健室のオバサン・学校のお母さん」とする人々のまなざしがあることを示している。「まなざし」については社会学における明確な定義はないが、見田（1979）の『まなざしの地獄』や内田（2009）の『「児童虐待」へのまなざし』において人々がどのように見ているのかという意味で用いられている。子どもへのまなざしを検討している山本（2003:109）は「社会・大人の子どもへの関心や視線」としてしており、これを参考に今回は「人々の養護教諭への関心や視線」の意味として用いることにする。

養護教諭に対するまなざしについての研究として蓮池・高木（2013）の調査研究があり、小中学生が求める養護教諭像を調査した結果、優しい・明るい・頼れる・話しやすいなどの認識があることが示されている。また後藤ら（2011）の養護教諭志望学生が自由記述した養護教諭のイメージ調査結果では受容・優しい・癒す・叱る・相談・女性などがあることが明らかにされている。以上のような養護教諭のイメージに関する研究はあるが、養護教諭に関わるジェンダーやセクシュアリティの観点か

ら考察された研究は少ない。そこで養護教諭のジェンダーやセクシュアリティに関わるまなざしをマンガ作品から示唆を得ようと考えた。

II. マンガ作品分析の意義

社会調査においてドキュメントとは記録のことを指し、それを素材として社会的事実を読み取り、社会について考える方法がドキュメント分析（document analysis）である。ドキュメントの素材は手紙、自伝、雑誌・新聞記事、会議録、絵画、写真、流行歌などだけでなく、小説、映画、テレビドラマなどのフィクションも素材となり得る（木下 2013:294-295）。ここで検討しなくてはならないのは、事実あるいは事実に近い内容のドキュメントでなく、フィクションであるドキュメントを素材として分析することの意義である。フィクションから社会的事実を読み取り考察を進める分析は、社会学分野において見田（1967）による流行歌を用いた日本人の心情変遷に関する分析、プラース（1985）による小説を使つての日本人の老年期の特徴を描き出す作業、山田（2004）による教師マンガを用いた子どもの持つ教師像・職業的特徴の分析などが行われてきた。この3人のフィクションを分析することに対する考え方を見ていく。

流行歌の歌詞を用い日本人の心情と推移についてドキュメント分析を行った見田（1967）は以下のように述べている。「時代の心情の記号には二つの系列がある。一つは投書・投稿や、手紙や日記や生活記録など、民衆自身の手によって書かれたドキュメントであり、他の一つは流行歌をはじめ、舞台芸能・大衆文学・映画などの各種大衆芸術である。前者すなわち、民衆自身の手によって残されたドキュメントの方が、いっそう直接に時代の民衆の心情を表現するように見えるけれども、事実それほど単純でない。第一にこれらの記録は『書く』能力と心の用意を前提としている以上、それは多くの時代においては、現実の生活者大衆からなれば上昇した知的大衆の心情を表現するにすぎない。」（再録 p.7）と、必ずしもノンフィクションのドキュメントのほうが一般の人々の意識を反映するとは限らないことを示している。さらに「大衆芸術は、それを享受する時代の民衆の精神の何らかの側面に共鳴盤を見出さなければ成功を望みえないから、結果からみて成功した大衆芸術（『ヒットソング』、『人気番組』、『ベストセラー小説』等々）は、その時代の民衆の中の、少なくともある一定の社会層の、ある一定の心情の側面を反映しているとみることができる。」（再録 p.8）と述べ、ドキュメントとしての手紙・日記などより、場合によってはフィクションと言える歌謡曲・TV番組・小説のほうが一般の人々の心情の側面を反映している可能性があることを指摘している。

日本人の成熟について文学作品である小説を用いて社会的分析を行ったプラース（1980）は、「人物や事件を写實的に描いたものであるかぎり、そしてとくに異常な

人物や事件を取り扱った作品でないかぎり、小説を事例記録と同列に扱ってはいけないという理由はない。」(p.25)とし小説を一種の事例として扱った。「レトリックは、社会の多くの人びとにとって共通の意味をもつシンボルやイメージによって伝達されなければ作用しえない。私たちは、これらのシンボルとその可能な組み合わせについて、『生きられた』物語を通してだけでなく、『仮構の』物語を通して学ぶことができる。」(p.25)と述べている。つまり小説は仮構ではあるが、多くの人びとの共通のシンボルやイメージを表現することがあることを示唆している。

マンガ作品を通して教師像を分析した山田(2004)は、「中学生や高校生を対象に望ましい教師像を聞くアンケートやインタビューをすると、そこに現れるのは決まって非常に伝統的な熱血教師タイプの教師像である。(中略) アンケート調査結果などの結果をすべて否定するわけではないが、そこには大きな限界も存在している。それは、アンケートやインタビューの結果も、調査者や調査対象者を取り巻く社会的枠組み、つまり教師イメージを形成する伝統的な物語によって規定されている可能性があるということである。」(pp. iv - v) と量的調査方法による教師像に関する研究には限界があることを述べている。「その(教師像を明らかにする：筆者注)方法として有効なものの一つだと考えて選んだのがマンガの分析であった。マンガを選んだ理由は、なによりもマンガが読者層である青少年の意識を強く反映しているからである。(中略) マンガに描かれた教師像が子どもに受け入れられないものならば、そのマンガは早期に打ち切られたり、人物設定を変えざるを得なくなったりする。したがって、マンガには子どものもつ教師像が明確に表現されていることになる。」(p. vi) と考え、調査票調査の結果は社会の伝統的価値観の影響を受けるが、マンガは青少年の意識を強く反映しているため、教師像を知る手掛かりとなる可能性を見出している。

マンガは戦後、社会的観点・論点を発信する存在となり人間や社会を観察・表現する力量の点で文学を凌駕しだしたと評されている(澤村 2020)。マンガはフィクションではあるが、その中には人々のイメージや意識を反映するものがあると考えられる。そこで本研究は、日本特有の職種である養護教諭のジェンダーやセクシュアリティに関するまなざしについてマンガ作品から抽出し分析することを試みる。なお「セクシュアリティ(sexuality)」という用語は広義・狭義さまざまな意味があるが(赤川 2012)、ここでは狭義の性的指向の意味で用いる。

Ⅲ. 目 的

本研究は、日本特有の職種である養護教諭のジェンダーやセクシュアリティに関する内容をマンガから抽出し、作品に描かれる養護教諭に対するまなざしについて

考察することを目的とする。

Ⅳ. 方 法

1. 分析対象

今回の分析対象とするマンガは2015年以降に出版あるいは2015年まで継続されている養護教諭がメインに描かれる作品で、一般に読まれる可能性が高いことを想定し紙媒体で出版され、成人向けではないものとする。紙媒体マンガのほとんどは電子化されているが、逆に電子書籍のマンガは紙で出版されていない作品も多い。そのため電子媒体のみで販売されている作品は扱わず、1冊の単行本として出版されているものを扱うことを原則とする。ただし単行本1冊中に複数の作品が収録されることがあり、1冊の3分の1以上のページが割かれている作品、マンガ単行本は160ページ程度が多いので概ね60ページ以上の作品は短編ではないと考え分析対象として扱うことにする。また内容から養護教諭を描いていると思われるが、「保健医」という架空の職種で示されている作品は分析対象から除外する。

2015年以降の作品とした第1の理由は、養護教諭を描いたマンガを全て収集すると膨大な数になり網羅することが現実的に困難であること、また絶版で入手困難なマンガが多数あったためである。第2の理由は、中央教育審議会答申(2015:15, 28-30)において養護教諭などの少数職種がチームの一員として活躍する期待や複数配置の検討が示され、養護教諭への注目が高まった時期と考えられるからである。

2. 分析方法

質的データの標準的な分析方法は確立されていないが(佐藤 2008:23)、アプローチの観点からみると、データそのものから浮かび上がるコードを使う帰納的アプローチと、既存の理論的枠組みや概念から導かれるコードを使用する演繹的アプローチがある(同上:91-108)。本研究はジェンダーとセクシュアリティという概念に焦点化するので、これらのキーワードを概念的カテゴリとしコーディングを行う演繹的アプローチに近い方法をとる。具体的にはジェンダーやセクシュアリティに関連する内容を作品から抽出しながらコード化し、そこから養護教諭へのまなざしについて考察する方法で分析を行う。

Ⅴ. 結 果

山田(2004)がかつて分析した一般教師マンガは150作品を超え、教師をメインにしたマンガ作品は昔から多く存在している。2015年以降2年以上にわたり出版されている一般教師マンガ作品を見ていくと、『三神先生の愛し方』(相川ヒロ 2015-2020, 講談社)、『いいよね! 米澤先生』(地獄のミサワ 2015-2017, 集英社)、『浅見先

生の秘密』(チカ 2015-2016, 講談社)、『中学聖日記』(かわかみじゅんこ 2016-, 祥伝社)、『ここは今から倫理です。』(雨瀬シオリ 2017-, 集英社)、『放課後せんせいと。』(松月凜 2017-2018, 白泉社)、『1年A組のモンスター』(英貴 2018-, 一迅社)、『墜落JKと廃人教師』(sora2018-, 白泉社)、『ホームルーム』(千代 2018-2020, 講談社)、『シンマイ新田イズム』(ひらけい画・上野祥吾原作 2018-2019, 集英社)、『先生、好きです。』(三浦桃 2018, 講談社)、『先生は恋を教えられない』(源素水 2019-2022, 小学館)、『中禅寺先生怪講義録 先生が謎を解いてしまうから。』(志水アキ 2020-, 講談社)、『クラスにいじめはありません』(永瀬ようすけ 2020-2021, 新潮社)、『女の園の星』(和山わか 2020-, 祥伝社)などが挙げられる。ここに挙げた作品はタイトルで教師マンガと推測しやすいが、タイトルではわからない作品もあり、これ以外にも数多く出版されている。

養護教諭がメインとなっている作品も一定数出版されており、2015年以降の作品を前述の方法で選別した結果、『放課後カルテ』(日生マユ 2012-2018, 講談社)は保健室に勤務しているが医師と示されているため除外、『センセイ!恋の病です』(桃井すみれ 2015, 小学館)、『イジメて!保健室』(一堂ヒカル 2016, 小学館)、『イブのおくすり』(FRLWERCHILD 2019, 少年画報社)、『夜型保健医の化野先生』(宝生奈々 2019-, 白泉社)の4作品は内容から養護教諭と推測されるが「保健医」とされているため除外、『ねこ色保健室』(松本ひで吉 2017-2019, 講談社)は保健室において養護教諭らしき働きはしているが、養護教諭と示されていないため分析対象から除外した。

以上の選別作業の結果、分析対象マンガ20作品が抽出された。その中でジェンダーやセクシュアリティに関する内容が含まれていたのは、『ほけんのせんせい』『第13保健室』『三十路とレディ』『淵底の蛇』『ぱんすと。』『とある保健室の恋』『イロコイは保健室で 婚約者から略奪されちゃう!』『保健室の先生と数学の先生のとある秘密』『保健室は立ち入り禁止』『保健室のおじさん、爽やか高校生におそわれました』『保健室のせんせい。』『保健室のおたくおねえさんは好きですか?』『青春ピース』『安城さんの学校の保健室の小牧先生』『先生で○○しちゃいけません!』の15作品で、全体の75%であった(表2)。

今回の分析対象マンガ20作品の内容を簡単に説明しておく。No.1『ほけんのせんせい』(2011-2015)は新卒の男性養護教諭が成長していく姿を描いた恋愛コメディ作品である。主人公・佐倉木和紗は男性で、名前から女性と間違われ母校の中学校養護教諭に採用されるが、女性教師から「私は反対です(中略)いくら共学といえど多感な女生徒もいるわけですから…」(1巻 pp.11-12)と反対される。当初女子生徒からは変質者扱いされ「保健の先生だってエロ目的かもしれないし 反対」(p.21)、「…先生でもないくせに…」(p.30)、「男の保健の先生な

んで…」(p.39)と言われる。しかし生理に関する適切な指導などにより徐々に生徒に受け入れられていき、他教師もその様子を見て「ま うちも養護教諭が必要ですよ」(p.33)と容認されていく姿が描かれている。裏表紙には「性教育ラブコメディ」と書かれており、作品中にしばしば性教育に関する科学的な内容が出てくる。

No.2『第13保健室』(2014-2016)は小中高一貫マンモス校の養護教諭として採用された女性養護教諭・南園若葉の物語で、児童生徒数が非常に多いため養護教諭の複数配置で13の保健室がある。お嬢様、アイドル、女王様など個性あふれるさまざまな養護教諭がおり、「年間を通してどれだけの生徒に支持されたのか?それによって保健室の…養護教諭の席次が決められる」(1巻 p.148)学校が描かれているコメディ作品である。

No.3『ヒトミ先生の保健室』(2014-)の女性養護教諭・ヒトミ(一美)は人型をしているが一つ目で、人間以外のキャラクターを描くモンスターものの作品である。ヒトミは目以外人間と変わりがなく、学校の様子も一般的と考えられるので分析対象に含めた。身体の特徴などに悩みを抱えた生徒に、「独りで苦しまないで辛くて痛い時はいらっしやい 保健室はいつでも開いているから」(1巻 p.27)と伝え、長舌系女子、ゾンビ系女子、透明系女子など人と違う苦しみを持つ生徒を救うため活動する姿が描かれている。

No.4『三十路とレディ』(2015-2017)は重い生理痛に悩む女子高生と、三十路の独身男性養護教諭の関係を描いた恋愛コメディ作品である。女子高生・椿井硝華が生理痛のため保健室に来るが緊張する顔を見た男性養護教諭・喜多川理雄は「養護教諭が男だったら生理痛ですなんて言いづらいよな」と配慮する(1巻 p.21)。実は主人公は女性の生理が好きである性質を持つ。性的な対象ではないものに魅力を感じるフェティシズム(fetishism: 穴見 2014: 138)が描かれており、それを知りながら2人は恋愛感情を持ち結婚するまでの物語である。他の生徒や教師との関係の場面が少なく、ほぼ2人のやりとりが中心で主人公に対する周りの評価情報もないが、養護教諭として問題がある点は描かれていない。

No.5『保健室のつむりさん』(2016-2017)は『笑って!外村さん』(水森みなも 2010-2017, 芳文社)のスピノフ(派生作品)で、手のかかる女性養護教諭・つむりが主人公の4コマ・コメディ作品である。生徒たちが保健室に行くと「いつも通り寝てるよ」「頼りないなあ」「でも保健室の居心地はいいんだよな」(p.8)と、つむりはベッドを私的に占領したり、生徒にけがの手当てをしてもらったり、校内で迷子になったりなど手のかかる養護教諭で、弟や他の生徒に庇護されながら教師生活を送っている様子がコミカルに描かれている。

No.6『先生!休ませてください!』(2016-2019)は、保健室に入り浸る女子高校生たちと男性養護教諭(氏名不明・生徒も知らず)との関係が描かれた4コマ・コメディ作品である。保健室に来ることを警戒する生徒を安

表 2. 養護教諭マンガ作品（2015-2021）に描かれたジェンダー・セクシュアリティ

文献 No.	作品名（作者）	出版年	養護教諭 性別	勤務校	内容	ジェンダー	セクシュアリティ	恋愛感情 (→方向・↔双方向)
1	ほけんのせんせい (谷村まりか)	2011- 2015	男性	中学校	恋愛コメディ 性教育	女性と間違われ 養護教諭に採用	女子生徒のセクシュアリティの対象	女子生徒 →男性養護教諭
2	第 13 保健室 (あおやぎ孝夫)	2014- 2016	女性	小中高一貫校 (養護教諭 複数配置)	コメディ	13 人全て女性 養護教諭	—	男子生徒 →女性養護教諭
3	ヒトミ先生の保健室 (鮭夫)	2014-	女性 (一つ目)	中学校	コメディ 相談活動	—	—	—
4	三十路とレディ (りべるむ)	2015- 2017	男性	高校	恋愛コメディ 性癖	生理の扱いに関 する男性養護教 諭の困難性	フェティシズム（生理） 生徒との恋愛・結婚	男性養護教諭 ↔女子生徒
5	保健室のつむりさん (水森みなも)	2016- 2017	女性	高校	コメディ (4 コマ)	—	—	—
6	先生！休ませてください！ (吉田あくる)	2016- 2019	男性	高校	コメディ (4 コマ)	—	—	—
7	淵底の蛇 (理原)	2016	男性	高校	ボーイズ ラブ	—	ホモセクシュアリティ（ゲイ） ヘテロセクシズム	男子生徒 ↔男性養護教諭
8	ばんすと。 (岡田和人)	2017-	女性	高校	恋愛 コメディ	—	フェティシズム（ストッキング） 男子生徒のセクシュアリティの対象	男子生徒（複数） →女性養護教諭
9	とある保健室の恋 (水名瀬雅良)	2017	男性	高校 (男子校)	ボーイズ ラブ	新任養護教諭が 女性でないこと に生徒が落胆	ホモセクシュアリティ（ゲイ） セクシュアルフルイディティ	男性養護教諭 ↔男性教諭
10	イロコイは保健室で婚約 者から略奪されちゃう！ (みなみ唯)	2017	女性	高校	ティーン ズラブ	—	男子生徒のセクシュアリティの対象	男子生徒 →女性養護教諭
11	保健室の先生と数学の先 生のとある秘密 (桃子すいか)	2017	男性	中学校	ボーイズ ラブ	—	ホモセクシュアリティ（ゲイ）	男性養護教諭 ↔男性教諭
12	保健室は立ち入り禁止 (秋葉東子)	2018	男性	高校 (男子校)	ボーイズ ラブ	—	ホモセクシュアリティ（ゲイ）	男子生徒 →男性養護教諭
13	みゃーこせんせえ (阿部かなり)	2018- 2019	女性	中学校 (女子校)	コメディ (4 コマ)	—	—	—
14	保健室のおじさん、爽やか 生徒会長におそわれました (小島晶)	2018	男性	高校 (男子校)	ボーイズ ラブ	—	ホモセクシュアリティ（ゲイ）	男子生徒 →男性養護教諭
15	保健室のせんせい。(水 島ライカ)	2018- 2020	男性	小学校	養護教諭の 仕事	男性養護教諭 の悩み	—	—
16	保健室のおたくおねえさん は好きですか？ (川端新)	2019	女性	中学校	恋愛コメディ オタク	—	男子生徒のセクシュアリティの対象	男子生徒 →女性養護教諭
17	青春ピース (はやかわともこ)	2019- 2020	女性	高校	恋愛コメディ	—	男子生徒のセクシュアリティの対象	男子生徒→女性養 護教諭→男性校長
18	安城さんの学校の保健室 の小牧先生 (加藤雄一作・彩杉つばき画)	2020- 2021	女性	高校	恋愛コメディ 相談活動	—	男子生徒のセクシュアリティの対象	男子生徒（複数） →女性養護教諭
19	先生で〇〇しちゃいけません！ (武者サブ)	2020-	女性	高校	恋愛コメディ 性教育	—	男子生徒のセクシュアリティの対象	男子生徒（複数） →女性養護教諭
20	スクールカウンセラーう さみ先生の悩み相談室 (庄司七)	2021	女性（うさぎ） スクールカウ ンセラー兼務	中学校	コメディ (4 コマ) 相談活動	—	—	—

心させるため「俺は女子が好きだが それは小○生ま
でだ だから安心しなさい 君は俺の守備範囲外だから！」(p.9) と不思議な説得をする養護教諭だが、情眠・
読書・おやつ目当てに来る生徒たちの悩みを聞きながら、
成長をあたたく見守る様子が描かれている。

No.7『淵底の蛇』は『濡れねずみたちの恋』（2016）
に収録されている全 2 話中 69 ページの作品である。新
任男性養護教諭・浦川朔巳と男子高校生・吉井直樹と
のボーイズラブ（BL：男性同性愛に特化したジャンル）
が中心の作品で性的描写が多く、養護教諭の職務につ
いてはあまり描かれていない。生徒の吉井は「綺麗で優
しくて気さく」（p.10）な養護教諭の浦川に恋をするが、

同級生の菅尾悠司から「お前があの人と幸せにはなれる
ことは絶対はない 目を覚ませ 生徒と教師で 男同士
でどうしたら上手くいくなんて思える？」(p.27) と忠
告される。それは浦川と菅尾が交際しているからであ
った。この作品は男性の恋愛三角関係が保健室を中心
に描かれている。

No.8『ばんすと。』（2017-）は 6 年程度勤めている女性
養護教諭を描いた恋愛コメディ作品である。生徒に冷や
やかな対応をみせる女性養護教諭・加具矢雫であるが、
「ボクだけが知っている保健室の密かな楽しみ…」(1 巻
p.4) を持つ男子高校生・小玉大地は保健室によく顔を
出す。小玉はパンティストッキングに対するフェティシ

ズムを持つことを養護教諭から看過され、性的な悩みについて相談することになる。

No.9『とある保健室の恋』(2017)はボーイズラブ作品で、男子高校の新任男性養護教諭・財前篤弘は男性数学教師の脇坂圭が苦手であったが、脇坂の捻挫をきっかけに急接近する。前養護教諭が退任した際に生徒たちは「お婆ちゃん先生いなくなったけど 次は若い先生がいいなあ」「俺は色っぽい先生がいい!」と話していたが、財前の新任挨拶を見て「全校生徒の期待を裏切って若いイケメンの先生だった」(p.11)と落胆する。財前に告白され脇坂は「でも私は男で…っ」と戸惑うが、「同性はダメですか?」と言われ「嫌じゃないかも…」(p.40)と付き合うことになり、「世界がキラキラしてる」(p.60)とを感じるようになる。ここには性的指向が流動的であるセクシュアル・フルイディティ (sexual fluidity) が描かれている。

No.10『イロコイは保健室で 婚約者から略奪されちゃう!』(2017)の女性養護教諭・高宮桜は、婚約者で数学教師との情事を男子高校生・朝倉聖に目撃されてしまう。以前から高宮に恋愛感情を抱いていた朝倉は、数学教師が浮気をしているのを知り「アンタはそんなんでいいのかよ! そんなんで結婚して上手くいくのかよ!!」(p.22)と言い、高宮を助けながらアプローチする内容が描かれている。ティーンズラブ (TL: 女性向けで性的な表現に特化したジャンル) に分類される作品である。

No.11『保健室の先生と数学の先生のとある秘密』(2017)は仲の悪い養護教諭と数学教諭の中身が入れ替わったことを描くボーイズラブ作品である。教育困難中学校に勤務する男性養護教諭・花園満は同期の数学教諭・市井新との関係が悪く、他の教師からも「ハブとマンガースって感じですよ」(p.11)と言われる仲である。作品中に養護教諭の職務は生徒のけがの救急処置 (pp.14-16) 程度でそれ例外はあまり描かれていないが、重要な職務として考えているのは「(生徒が: 筆者注) 苛々した時とかも (中略) 話をしてもらって またおいでって返すんです それが僕の仕事 素敵でしょう」(p.78) と、心のケアに重要性を見出している。雷に打たれたことで2人の身体が入れ替わり、そのことを契機に徐々にたがいに好意を持つ関係が描かれている。

No.12『保健室は立ち入り禁止』(2018)は男子高校に勤務する男性養護教諭・白石が、かつて家庭教師をしていた生徒の男子高校生・鳴上諒一から告白をされることを描いたボーイズラブ作品である。白石は「男同士のほうが都合がいい時もあるだろ 女性には相談できないこととかな」(p.37)と生徒に話し、男子校における男性養護教諭の役割を前向きにとらえている。この作品では保健医と養護教諭の表記のぶれがあるが、本人が「25歳 男性 養護教諭 小学生だった教え子に 高校入学式の日 求愛された」(p.44)と言っており、教育学部出身 (p.103) であることが明かされているので分析対

象として扱う。

No.13『みゃーこせんせえ』(2018-2019)は女性養護教諭・みゃーこ (鹿島美夜子) と女子中学生との関係を描く4コマ・コメディである。普段は口調がお淑やかだが、学校ではコスプレをしテンションをあげ言動はがさつになる。「粗暴なところもあるが純粋に人を癒したいという気持ちは本物」(1巻 p.6)で、そのため薬品を作ったり奇妙な行動をするため空回りすることが多い。みゃーこは海外の医大を卒業しており (1巻 p.6: どのように教員免許を取得したのか不明)、「私がこの保健室の保健医 (ヒーラー) みゃーこ (H.N) ですっ」(p.9)という表現が出てくるが、生徒は「あのふざけた格好の養護教諭を肅清するのです!!」「乱れ養護教諭って響きエロベタくない?」(p.45)など周りは養護教諭と捉えていることから本作品も分析対象として扱う。

No.14『保健室のおじさん、爽やか生徒会長におそわれました』(2018)は全3話中の73ページのボーイズラブ作品である。同性愛者であることを隠す男子高校養護教諭 (学校医を兼務) の内田和人は、生徒に「ゲイとかばれたくなくて常に無表情で接する」(p.6)が、生徒会長の中谷に勘づかれ恋愛関係になる物語である。男性養護教諭であることに対する職務上の問題は描かれていない。

No.15『保健室のせんせい。』(2018-2020)は新任男性養護教諭・保坂健輔が小学校児童の悩みに立ち向かう教師としての成長を描いた作品である。「生徒のためを思う気持ちに 性別なんて関係ないですよ 僕も福井先生も」(1巻 p.26)と同僚に前向きに話し、児童のマスク依存、第二次性徴への戸惑い、不登校児童対応などさまざまな業務に携わっていく。本作品は男性養護教諭友の会 (2019) により「男性養護教諭がわかる2冊」の中の一つとして紹介され、「養護教諭の仕事を正しく理解していただけるものとなっている」(p.146)と評価されている。

No.16『保健室のおたくおねえさんは好きですか?』(2019)は新任女性養護教諭と男子中学生との交流を描いた恋愛コメディ作品である。「生徒も先生もみんな、“美人が来た”って騒いでいる」(1巻 p.8)容姿の新任養護教諭・桃山虹子であるが、男子学生・栗田保は保健委員になったことで彼女が隠れアニメ・オタクであることに気づくとともに、会う機会が多くなり惹かれていく姿が描かれている。

No.17『青春ピース』(2019-2020)の女性養護教諭・順藤櫻子は元ヤンキーで、「ああ今日もステキです校長先生 生まれて初めて本物の『紳士』を見ました」(1巻 p.14)と校長に憧れを持っているが、周りから王子様と見られている男子生徒・賢木春から恋愛感情を抱かれている。またやんちゃだった過去を隠す元後輩の同僚教師・仁科珠月との関係などが中心に描かれる恋愛コメディ作品である。

No.18『安城さんの学校の保健室の小牧先生』(2020-

2021)は『やんちゃギャルの安城さん』(加藤雄一, 2018-、少年画報社)のスピノフで、セクシーな高校養護教諭と生徒との交流を描いたコメディ作品である。本作品は「小牧先生が生徒の悩みを聞く話」(p.3)で、女性養護教諭・小牧先生が男女を問わず身体・性・友人関係などのさまざまな悩みを聞き、生徒へ解決の方向を示唆する内容が描かれている。

No.19『先生で〇〇しちゃいけません!』(2020-)は新任女性養護教諭の由井ちゃん先生が性教育の授業を行ったり、男女さまざまな生徒の性に関する悩みなどの相談にのったりする「とってもHでとってもマジメな性教育エロコメディ」(1巻裏表紙)である。男子生徒や教師が養護教諭に対して恋愛感情を持つようになるが、性や栄養など科学的な内容も含まれており、現役の養護教諭が監修協力をしている作品である。

No.20『スクールカウンセラーうさみ先生の悩み相談室』(2021)は、ウサギの姿をしている養護教諭兼スクールカウンセラー・うさみ(女性)が、生徒の悩み相談にのる4コマ・コメディ作品である。毛深いことで悩んでいる女子生徒には「毛深いことに何か問題があるのかしら? 殆どの哺乳類には毛が生えているし それは必要があって生えているものなのよ 先生をご覧ください 全身毛むくじゃらよ? でもこれは身を守るため生きるために大事なものの」(1巻p.5)など時折うさぎである特徴を活かしたアドバイスをする様子をコミカルに描いている。

表2で抽出したマンガ20作品の養護教諭の勤務校をみると小学校1作品、中学校6作品、高校12作品、小中高一貫1作品であった。養護教諭の性別をみると、11作品が女性養護教諭、9作品が男性養護教諭を主人公として描いていた。男性養護教諭9作品中2作品に男性としての業務上の悩みが表現されており、5作品は男性同性愛が物語の中心となっていた。女性養護教諭を主人公とした作品は年齢が若く独身であると考えられる作品がほとんどであった。また女性養護教諭11作品中7作品が男子生徒から恋愛対象と見なされていた。

VI. 考 察

2015年以降のマンガで養護教諭がメインと考えられる作品を抽出する過程で、保健室において働く教師が「保健医」と4作品で表記されていることがわかった。保健医という職種は現実には存在せず、池上(2018:182)が指摘するように養護教諭と学校医を混同しているものと考えられる。マンガ作品中にこの表記が見られるのは、保健室の先生が養護教諭であるという認識が出版編集者を含め一般においても不十分であることの証左と言える。

全国で働く養護教諭の人数は、小学校が最も多く半数以上を占める。しかし表2に示すようにマンガ作品の勤務校をみると小学校5%(1作品)、中学校30%(6作品)、

高校60%(12作品)、その他5%(1作品)で、中学校・高校が多く、高校は全体の半数以上になっていた。高校を舞台とする作品が多数あるのは、物語中に恋愛関係が描かれることが多く、青年期である高校生の恋愛や性的な悩みなどを描きやすいためと考えられる。養護教諭と生徒・教師との恋愛感情(一方的な恋愛感情を含む)は14作品70%(14/20作品)で描かれており、人間でない主人公の2作品(『ヒトミ先生の保健室』『スクールカウンセラーうさみ先生の悩み相談室』)を除いた場合には78%(14/18作品)で養護教諭との恋愛関係を描いた場面が出てくる。

養護教諭をジェンダーの観点から見ると、学校関係者・教員養成関係者のあいだで養護教諭は女性であることを念頭とした発言が見られることがこれまでも明らかにされている(すぎむら2014:150-152)。養護教諭は「これまで女性限定職のように思われ、学校文化・教師文化のなかで周辺部に追いやられてきた。それはあたかも男性中心の社会で女性のみが担っている職種が日陰へと追いやられている構図に似ており、表向き男女平等とされる教師の世界も実際にはそうではないことの象徴のひとつである」(池上2018:174)と、現実もほとんどが女性で、職業上のジェンダー問題を抱えていることが指摘されている。一方、男性養護教諭からも「周囲の大人から強い風当たりがあったり、言われのない勘違いに困ったり」(川又2016:8)する状況がある。養護教諭は女性であるのが当たり前という学校関係者・一般のまなざしの中で、男性養護教諭は極めて少数でジェンダーによる偏在があるにもかかわらず、マンガ作品をみると45%(9/20作品)が男性養護教諭を主人公としていた。マンガの世界において養護教諭は女性限定職、女性のみが担っている職種ではない状況が見られ、「養護教諭=女性」というラベリングは希薄であることがわかった。

ただし男性養護教諭を描いた9作品中の2作品で男性であることの懸念というジェンダー問題が描かれていた。『ほけんのせんせい』の佐倉木和紗と『保健室のせんせい』の保坂健輔である。『ほけんのせんせい』は前述したように女性と間違え採用されたことから、本来は女性養護教諭を希望していた学校の意図が読み取れる。それは女子生徒の対応への懸念のためであるが、主人公は「資格や勉強はしっかりやってきたつもりです!それに法律的にも男性は問題なくて…」(1巻p.12)と述べ、女子生徒に対応する姿を見て周りから容認されるようになる様子が描かれている。『保健室のせんせい。』では「保健室の先生が男だから嫌ってまた言われた(中略)まあ…実習の時から子どもには断然女の先生のほうが人気だったし わかってはいたが」(同p.5-6)と男性のため児童が保健室に来たがらない状況に当初悩んでいた。しかし心理的に常時マスクを外せない女児への対応を担任教師が見て、「よく考えたら男の先生だから不安って俺も勝手に決めつけていたかも」(同p.17)と職務能力ではなく性別によって判断していた自身のジェン

ダー・バイアスに気づく。ここにも養護教諭は女性社会であるという暗黙のまなざしがみられ、職務能力ではなくジェンダーによって判断されがちな状況が描かれていた。この2作品から児童生徒や同僚教師からも当初男性養護教諭は違和感を持たれ、女性が普通というジェンダー観の学校文化がみられるが、一方その仕事ぶりから男性養護教諭が次第に受け入れられていく過程も示されていた。

男性養護教諭であることの懸念というジェンダー問題があまり描かれていない7作品については、女子生徒との恋愛関係が中心の『三十路とレディ』の男性養護教諭・喜多川理雄は女子生徒に生理について聞くことの困難性を感じてはいるが、他の場面で男性養護教諭としての職務問題は描かれていなかった。『先生！休ませてください』における男性養護教諭の場合は初対面のみ女子から警戒されたが、複数の生徒が保健室に入り浸るようになり心のオアシスとなるような場所を提供していた。『淵底の蛇』『とある保健室の恋』『保健室の先生と数学の先生のとある秘密』『保健室は立ち入り禁止』『保健室のおじさん、爽やか高校生におそわれました』の5作品はホモセクシュアリティが物語の中心のため、男性養護教諭としての学校内での困惑について描かれておらず、むしろ自然に学校に溶け込んでいる雰囲気が作品から感じられた。

セクシュアリティの観点から男性養護教諭をみると9作品中56% (5/9作品) が男性同士のホモセクシュアリティ、つまりゲイが描かれている特徴がみられた。養護教諭は学校内で保健室というある意味密室の管理を任され、その中での恋愛関係の物語を作りやすい環境があるためと考えられる。また大橋 (2018) が指摘するように「BLがジェンダー構造を利用しながらジェンダー構造を攪乱し得る機能を持っている」(p.94) ことを考えれば、固定化したジェンダー構造を攪乱するボーイズラブを描くことにより、職業としてジェンダーが固定化された養護教諭への人々の意識も攪乱する機能があるのかもしれない。

女性養護教諭が主人公の11作品において作品中に年齢が示されていないものが多いが (『みゃーこせんせえ』23歳・『イロコイは保健室で 婚約者から略奪されちゃう!』27歳の2作品は明示あり)、人型をしていない『スクールカウンセラーうさみ先生の悩み相談室』を除き、人型ではあるが人間でない『ヒトミ先生の保健室』も含め絵柄・内容から判断し年齢が若く独身であると推測できる女性が全てであった。養護教諭のことを一般に表すときに散見される表現「保健室のオバサン」(池上2018:177) とするまなざしは、分析対象マンガ作品では基本的にみられなかった。かつては『名探偵保健室のオバさん』(宮脇明子, 1991-1998, 集英社) や『保健室の春ちゃん』(穂実あゆこ, 1998, ぶんか社, 短編) など中高年の女性養護教諭が主人公として描かれることがあったが、近年の作品では見られなかった。なお『ばん

すと。』の女性養護教諭・加具矢雫は男子生徒から「怖いオバさん」「保健室のオツボネ」(1巻 p.3-4) と言われていることがあるが、雫が厳しい対応をするための言葉であり絵柄・内容から判断すると中高年ではないと推測される。以上のように、マンガの中の女性養護教諭は若く独身であるためセクシュアリティの対象と見られる傾向があり、女性養護教諭11作品中7作品(64%)、『第13保健室』『ばんすと。』『イロコイは保健室で 婚約者から略奪されちゃう!』『保健室のおたくおねえさんは好きですか?』『青春ピース』『安城さんの学校の保健室の小牧先生』『先生で〇〇しちゃいけません!』で男子生徒からの恋愛感情が描かれていた。

以上から「養護教諭=恋愛・性」とする観点で描かれる傾向があり、養護教諭のマンガ作品にはセクシュアリティとの親和性が見られた。養護教諭がメインとなる作品では、セクシュアリティに関する内容が描かれやすい要因が2つあると考えられる。1つは養護教諭には学校内の数少ない密室性のある空間としての保健室という他の教師とは異なる環境があるということである。マンガ作品では保健室での関係性から発展した恋愛関係が描かれることが多い。もう1つの要因として養護教諭は他の教師と異なり成績評価を行わないという職務上の特性があげられる。一般教師は学業・行動さまざまな側面を評価し、通知する業務を行う。しかし養護教諭は児童生徒に対する個別の評価は原則的に行わないため、児童生徒はプライベートな相談がしやすいと考えられる。1対1の面談が行われても職務上周りから不自然に思われない保健室の状況が、恋愛事情を描くのに適しているため、多くの作品でセクシュアリティに関する内容が描かれていると考えられる。

また養護教諭のマンガ作品では、SOGI (Sexual Orientation, Gender Identity: どの性を好きになるか、どのように自分の性を認識しているか) に関する内容や、セクシュアル・フルイディティ、フェティシズムなどが描かれ、セクシュアリティに関する多様性が許容されてきている状況が示されていることがわかった。

Ⅶ. 結 論

2015年以降の20作品のマンガに描かれた養護教諭をジェンダーの側面から分析した結果、男性養護教諭は極めて少数である現実があるにもかかわらずマンガ作品の45%に男性養護教諭が描かれ、現実と大きく異なることが明らかになった。このことからマンガの世界においては「養護教諭=女性」というラベリングは希薄であることが示唆された。男性養護教諭は学校内で違和感を持たれることを描いた作品もあるが、養護教諭としての職務上の能力により児童生徒・同僚教師から受容されていくことも示されていた。

セクシュアリティの側面から分析した結果、「養護教諭=恋愛・性」に関連する内容が多く、保健室という環

境と職務上の特性からセクシュアリティと関わる内容が頻繁に扱われていた。またマンガの中の女性養護教諭は若く独身というステレオタイプで描かれており、セクシュアリティの対象と見られる傾向があった。その一方、マンガの中ではセクシュアリティに関する多様性も示され、それが許容されてきている状況が描かれていた。

今回は養護教諭のマンガ作品をジェンダーとセクシュアリティに焦点化して分析を行ったが、マンガの中での養護教諭の仕事の描かれ方を抽出することにより、職業観というまなざしからの分析も可能と考えられる。また見田 (1967)・プラス (1980)・山田 (2004) によれば、その時代を描いた作品はある一定の社会層の心情の側面を反映している可能性があるとしてされているが、ドキュメントとしての仮構のマンガ作品が人々のまなざしや隠された意識などを分析することに有用性があるのか否かについての大きな課題は、今後も理論的検討を重ねなくてはならないだろう。

付 記

本研究は日本学校教育学会第 35 回研究大会 (2022 年 8 月 6 日：日本大学：オンライン開催) での発表内容に加筆・修正したものである。なお日本学術振興会 (JSPS) 科学研究費補助金 (20K02566 代表者：篠原清夫) の助成を受けた研究成果の一部である。

分析対象マンガ作品

1. 谷村まりか, 2011-2015, 『ほけんのせんせい』ワニブックス.
2. あおやぎ孝夫, 2014-2016, 『第 13 保健室』小学館.
3. 鮭夫, 2014, 『ヒトミ先生の保健室』徳間書店.
4. りべるむ, 2015-2017, 『三十路とレディ』一迅社.
5. 水森みなも, 2016, 『保健室のつむりさん』芳文社.
6. 吉辺あくろ, 2016-2019, 『先生！休ませてください！』KADOKAWA.
7. 理原, 2016, 「淵底の蛇」『濡れねずみたちの恋』Jパブリッシング：3-71.
8. 岡田和人, 2017-, 『ばんすと。』秋田書店.
9. 水名瀬雅良, 2017, 『とある保健室の恋』KADOKAWA.
10. みなみ唯, 2017, 『イロコイは保健室で 婚約者から略奪されちゃう！』オークラ出版.
11. 桃子すいか, 2017, 『保健室の先生と数学の先生のとある秘密』KADOKAWA.
12. 秋葉東子, 2018, 『保健室は立ち入り禁止』徳間書店.
13. 阿部かなり, 2018-2019, 『みゃーこせんせえ』芳文社.
14. 小島晶, 2018, 「保健室のおじさん、爽やか生徒会長におそわれました」『保健室のおじさん、爽やか生徒会長におそわれました』大都社：3-73.
15. 水島ライカ, 2018-2020, 『保健室のせんせい。』KADOKAWA.
16. 川端新, 2019, 『保健室のおたくおねえさんは好きですか？』小学館.

17. はやかわともこ, 2019-2020, 『青春ピース』小学館.
18. 加藤雄一作・彩杉つばき画, 2020-2021, 『安城さんの学校の保健室の小牧先生』少年画報社.
19. 武者サブ, 2020-, 『先生で〇〇しちゃいけません！』小学館.
20. 庄司七, 2021, 『スクールカウンセラーうさみ先生の悩み相談室』芳文社.

文 献

- 赤川学, 2012, 「セクシュアリティ」見田宗介編集顧問『現代社会学辞典』弘文堂, 783-786.
- 穴見慎一, 2014, 「『自然科学と人間』の射程－〈現代フェミニズム〉批判」『立教女学院短期大学紀要』46：133-142.
- 池上徹, 2006, 「養護教諭養成研究の辺境性と可能性」『関西福祉科学大学紀要』10：19-29.
- 池上徹, 2018, 「教員世界とジェンダー：養護教諭」『教育社会とジェンダー (新版)』学文社, 174-183.
- 内田良, 2009, 「『児童虐待』へのまなざし－社会現象はどう語られるのか」世界思想社.
- 大橋稔, 2018, 「ボーイズラブによって攪乱／固定化されるジェンダー構造－フェミニズムの視点から考えるボーイズラブの可能性」『城西人文研究』33：69-100.
- 岡田加奈子, 1998, 「比較養護教育論－養護教諭とアメリカのスクールナースの保健医療的視点からの検討」『日本保健医療行動科学学会年報』13：239-255.
- 蒲池千草・高木香奈, 2013, 「子どもの求める保健室像, 養護教諭像についての調査研究」『九州女子大学紀要』49(2)：109-125.
- 川又俊則・市川恭平, 2016, 『男性養護教諭がいる学校－ひらかれた保健室をめざして』かもがわ出版.
- 木下栄二, 2013, 「質的調査の実際」大谷信介・木下栄二・後藤憲章・小松洋編著『新・社会調査へのアプローチ』ミネルヴァ書房, 268-312.
- 厚生労働省, 2022, 「令和 2 年衛生行政報告例 (就業医療関係者) の概況」, (2022 年 9 月 13 日取得, <https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/eisei/20/dl/gaikyo.pdf>).
- 後藤多知子・萩原琴弥・後藤和史, 2011, 「養護教諭志望学生における養護教諭に対するイメージの変容」『瀬木学園紀要』5：32-37.
- 佐藤郁哉, 2008, 『質的データ分析法－原理・方法・実践』新曜社.
- 澤村修治, 2020, 『日本マンガ全史－「鳥獣戯画」から「鬼滅の刃」まで』平凡社新書.
- 篠原清夫, 2021, 「養護教諭の職業的社会化研究の課題と方向性」『三育学院大学紀要』13(1)：63-71.
- すぎむらなおみ, 2014, 『養護教諭の社会学』名古屋大学出版会.
- 中央教育審議会, 2015, 「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について (答申)」, (2022 年 9 月 13 日取得, https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/)

chukyo/chukyo0/toushin/___icsFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657_00.pdf).

Plath, David W., 1980, *Long Engagements: Maturity in Modern Japanese*, Stanford University Press. (= 1985, 井上俊・杉野目康子訳『日本人の生き方』岩波書店.)

見田宗介, 1967, 『近代日本の心情の歴史』講談社. (再録: 2012, 『近代日本の心情の歴史 (定本 見田宗介著作集Ⅳ)』岩波書店.)

見田宗介, 1979, 「まなざしの地獄」『現代社会の社会意識』弘文堂. (再録: 2008, 『まなざしの地獄－尽きなく生きることの社会学』岩波書店.)

山田浩之, 2004, 『マンガが語る教師像－教育社会学が読み解く熱血のゆくえ』昭和堂.

山本清洋, 2003, 「子ども論の現状と課題－『まなざし』『子どもの文化』を中心に」『鹿児島大学教育学部教育実践紀要』13, 107-129.

小学校英語教科化を踏まえた教員研修の在り方に関する文献検討

新妻規恵¹

要旨：【背景】2017年に告示された新しい小学校学習指導要領が2020年度から全面実施となり、外国語活動が教科化および低学年化し指導内容が高度化した。これを担当する小学校教員の不安感が大きいことが多くの研究で報告されている。その不安の解消の場として、教員研修が全国各地で実施されている。【目的】文献検討により、小学校教員を対象とした効果的な英語教育の教員研修の実際を概観し、現時点での研修の方向性について示唆を得ることを目的とする。【方法】文献はGoogle Scholarを用いて検索し、精選した結果、10文献を対象とした。対象文献から「教員の不安」「必要とされる研修内容」、「効果的な研修体制」についての記述を質的帰納的に分析した。また、「効果的な開催形態」については、教員の不安軽減につながった要因や傾向の記述内容を析出し分析を行った。【結果】教科化後の研修内容として「英語指導技術」「英語運用能力」に加えて新たに「評価」が加わり、これらに焦点化した研修が求められていることが示された。研修形態は、系統性、持続性を持ったボトムアップ型の研修システムが構築されるべきであることが示された。

キーワード：小学校英語教育 教科化 教員研修 不安

A Literature Review on the State of In-Service Training in Light of the Introduction of English as a Subject in Primary Schools

NIIZUMA, Norie¹

Abstract： [Background] The new Courses of Study for Elementary Schools announced in 2017 have been fully implemented from 2020. Students learn English as English activities starting in third grade and English as a subject starting in fifth grade. The content of instruction has become more sophisticated. Many studies have reported the anxiety among primary school teachers in charge of these activities. In-service teacher training has been conducted in many parts of the country as a place to alleviate this anxiety. [Research Objectives] The aim of this study is to review the actual situation of effective teacher training in English language education for primary school teachers through a literature review, and to obtain suggestions on the direction of training at present. [Methods] The literature was searched using Google Scholar and, after careful selection, ten articles were selected. Descriptions of 'teachers' concerns', 'training content needed' and 'effective forms of training' from the target literature were analyzed qualitatively inductively. The description of factors and trends that led to the reduction of teachers' anxiety were extracted and analyzed with regard to the 'effective forms of holding the training'. [Results] It became clear that, in addition to 'English teaching skills' and 'English operational skills', a new focus on 'evaluation' was added to the training content that is now required. The training format indicated that a bottom-up training system with systematics and sustainability should be established.

Keywords： Primary School English Education, the Introduction of English as a Subject, In-Service Teacher Training, Anxiety

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

I. はじめに

小学校英語教育は、2020年に5・6年生の外国語活動が「外国語科」という教科として「教科化」し授業時数が2倍に増加した。また、外国語活動は3・4年生へと移り「低学年化」が完全実施され、新しい小学校英語の時代をむかえている。小学校の英語教育^{注1)}は約30年の過去をたどると、学習指導要領の変遷とともに大きな変容を遂げてきた。

Honda et al. (2017) は、日本の小学校英語教育の過去の経緯を4段階に分けている。研究開発校での英語教育を行ってきた第1段階(1992-2001年)、「総合的な学習の時間」の中での英語教育を行ってきた第2段階(2002-2010年)、「外国語活動」導入による英語教育を行ってきた第3段階(2011-2019年)、そして2017年3月に公示された新学習指導要領における「小学校外国語科と外国語活動」(2020年-)の第4段階である。このような段階を経て、小学校での外国語活動が本格化するにつれ、これを担当する小学校教員の不安感が大きいことが多くの研究(町田, 内田, 2015; 米崎, 多良, 佃, 2016; 池田, 今井, 竹内, 2017)や調査(ベネッセ教育総合研究所, 2011)によって示されている。2011年に外国語活動が必修化されるまで小学校の教員は、総合的な学習の時間など特別な場合を除き、英語を指導することはほとんどなく(町田, 内田, 2015)、大学の教員養成課程で英語教授法などを勉強した経験のある者も非常に少なかった(Machida, 2011)ため、英語指導に関する知識や指導経験の少なさから、7割近い教員が外国語活動の指導に自信を持っていない(ベネッセ教育総合研究所, 2011)ことが指摘されている。2011年の必修化以降、「外国語不安」から高学年の担任を敬遠し、いまだに外国語活動の指導経験が無い教員も存在していることが報告されており(町田, 内田, 2015)、英語指導法や自身の英語力などに対し小学校教員が不安を抱えている実態が明らかとなっている(e.g. 及川, 2019; 角谷, 前田, 2020; 山内, 作井, 2020; 佐藤, 2021; 國分, 2022)。教員(英語を母語としない英語担当教員)および英語学習者全般の英語に対する不安のことを指して「外国語不安」と呼ばれ(Horwitz, 1996)、「外国語不安」を扱った研究は英語教育領域の研究テーマとして認知されている。教員の指導力は学習者の学習効果に影響することから、小学校教員の英語指導への不安を解消し、指導力の高い教員を養成するための体制整備は急務であると考えられる。

教育現場では、教員が感じるこのような英語指導への不安に対処すべく、様々な試みが行われてきた。この試みの中で、もっとも広く導入されているのが教員研修である。教員は、校内研修、校外研修など様々な研修の機会を活用したり自主的な学習を積み重ねたりしながら、組織的、協働的に自校の諸課題の解決のために取り組む力を育成していくことが求められる(文部科学省, 2015)。これを踏まえて、民間、市町村、国レベルまで、様々

な形態での小学校英語教育に関する研修が行われている(池田, 今井, 竹内, 2017; 黒澤, 2013)。2014年度から2018年度の5年間に渡り文部科学省が実施した英語指導力向上事業「英語教育推進リーダー中央研修」では、英語教育推進リーダーは中央研修後、当該教育委員会や勤務校と連携し中核となる小学校教員への研修を行い、そして中核教員は各学校へ持ち帰り校内研修を行うという、どちらかというと文部科学省が指示したことを伝えていくトップダウン色が強い教員研修であった(米崎, 多良, 佃, 2016)。しかし、その成果は限定的にしか普及しておらず、より効果的な研修の在り方が模索されている(池田, 今井, 竹内, 2017)。この中でも特に注目を集めているのが、自校内で開催される校内研修の重要性である(池田, 2012; 町田, 内田, 2015)。

小学校英語については地域によって英語教育の実践が大きく異なる(山内, 2014)。それには、教育における国の役割は目標を示すことであり、その実施は学校や市町村に委ねられている(文部科学省, 2013, p.13)ことが関係している。そして、その地域が持つ人的・物的な資源の状況が、英語教育の取り組みに直接反映されている。そのため、校内研修の内容や実施状況も地域差・学校差が大きいものとなっている。

池田, 今井, 竹内(2017)は、「校内研修では、様々なトピックを網羅的に学ぶのではなく、それぞれの学校が抱える喫緊の課題に焦点をあて、その解決を図り、この過程を通して不安の軽減を図ること」がメリットの一つであると述べている。また、自校内において研修を実施するため、多忙をきわめる小学校教員にとって自由度が高いものとなり、さらには同僚教員間での問題の共有や一体感の醸成も視野に入れて実施することができる。一方で、その効果的な方法が確立しておらず、また適切なアドバイスが得られない場合は、自己満足のな状態に陥る危険性もある。加えて、系統性を創り出すことが困難になるため、「どうしても散発的に行われる傾向が強い」と指摘されている(池田, 今井, 竹内, 2017)。この研修の系統性の創出および散発的な実施形態の傾向は、筆者が2016年以降、公立小学校の英語教育の教員研修に参加した経験からも感じていたことであった。

筆者が所属する大学の地域には公立小学校が2つある。その2校には、大学で雇用したALT(Assistant Language Teacherの略, 以下ALT)3名を派遣している。2016年以降、毎学期終了時(年3回)に教育委員会が主催する両小学校教員対象の合同の「小学校外国語教育研修会」を実施している。その研修会には小学校管理職、教育委員会が委嘱している英語教育アドバイザー、ALTや筆者を含む大学教員も参加している。2020年から新学習指導要領が実施され、2021年度は定例の外国語研修会の他に、低学年(1・2年生)、中学年(3・4年生)、高学年(5・6年生)ごと、さらに学校ごとに実施される英語の授業参観、参観後の授業を行った学級担任との協議・助言の時間に筆者は参加している。研修内容や実施

日程については教育委員会が主となって運営を行っているが、研修内容や研修方法について系統性を担保できているのか課題があると感じている。

先述の通り、各自治体における英語教育の教員研修には地域差、学校差があり、研修内容は一律化されていない。同時に、研修方法の自由度が高ければ地域の実態に合わせた研修が可能となるという側面も持ち合わせている。冒頭でも述べた通り、小学校英語教育をめぐる動向はここ 30 年間で大きく 4 段階に分けられるほどに変遷しており、教員研修の内容や実施方法については、今一度、現状認識と課題の再考が必要だと思われる。そこで、外国語活動の教科化・低学年化が導入されたことに伴い、指導内容が質・量ともに高度化した現状を踏まえた現時点において、効果的な教員研修の在り方を確認しておくことは意義があると考ええる。そのため、本研究においては小学校英語教育の教員研修に関する近年の文献から共通する要素・要因を抽出し分析することで、効果的な研修の在り方について検討する基礎資料としたい。

Ⅱ．研究目的

文献検討により、小学校英語活動教科化後および低学年化後の教員研修の実際の傾向を整理して俯瞰することで、現在必要とされる研修内容を明らかにし、今後の研修の在り方について示唆を得ることを目的とする。

上記の研究目的を明らかにするために、以下にリサーチクエスチョンを示す。

- Q.1 英語の教科化・低学年化に際して、小学校教員はどのような不安感を抱いているのか。
- Q.2 英語の教科化・低学年化に際して、必要とされる研修内容はどのようなものか。
- Q.3 英語の教科化・低学年化に際して、どのような研修体制が効果的なのか。

Ⅲ．用語の定義

1. 教員研修

教員の外国語不安および英語科教育法を学んだ経験がないことからくる英語指導法への不安を解消し、英語基礎力や指導力を充実させることを目的とした教員研修のことを指し、本稿における主な呼称として使用する。教育委員会主催の研修会、学会や民間主催の研修会、そして校内・校外研修など様々な形態や方法で全国的に実施されている。対象者は現職教員である。

2. 校内研修

教員研修のうち、現職教員を対象とした学校内で実施する研修を指して用いる。本稿では、引用文献の記載にある場合に限り、この表現を使用することとする。

3. 「低学年化」と「教科化」

2020 年度の小学校学習指導要領全面実施に伴い、5、6 年生を対象に年間 35 時間実施されていた外国語活動が 3、4 年生に移り（低学年化）、5、6 年生は外国語科という教科として（教科化）年間 70 時間を学ぶことになる（授業時数増加）こと。

Ⅳ．研究方法

1. 文献の収集・選定方法

国内において英語教育系文献の適当なデータベースが存在しないことと、小学校英語の研究に初めて取り組むことから、Google Scholar を用いて該当論文に辿り着く手がかりを得ることとした。Google Scholar の検索結果は、検索上位の論文ほど、被引用数が多く、評価が高い論文であること、そして関連性の高い論文もリンク表示されるため、研究テーマについてのコア論文を把握することができる可能性が高いと考えた。「小学校英語」「教員研修」「教科化」「ニーズ」「不安」「支援」をキーワードとし、これらのキーワードを掛け合わせて絞り込みを行い、期間を限定せずに検索した。キーワードのうち「小学校英語」と「教員研修」はフレーズ検索（” で囲む）をした。期間を限定しなかった理由は「教科化」というキーワードを含むため、自ずと 2018 年度と 2019 年度の移行期を経て 2020 年度からの小学校学習指導要領の完全実施を踏まえている論文、つまり最新の論文に絞られるためであった。その結果、50 件が抽出された。

次に、それらの文献の内容を精読し、研究目的に合致すると思われる論文を選んだ。それらのほとんどが、検索上位の論文であった。さらに、選んだ論文の妥当性を確認するために、検索結果の本文の抜粋の下に表示されている「関連記事」および「引用元」のリンクをたどると関連性の高い論文として、選んだ論文と重複する論文が複数表示された。また、研究目的に合致すると思われる論文の参考文献からも、重複する論文があったため、これらを研究目的に合致する妥当な論文と判断し、対象文献として採用した。

なお、学問的意義・実践的な意義のある論文を選択するにあたって設定した条件および抽出の視点を以下に示す。

まず以下の 4 つの条件を満たした論文とした。

- 1) 主に小学校英語の「教科化」を踏まえて検討している 2011 年以降の論文
- 2) 大学生・大学院生のみを対象とせず、現職教員を主な対象とした論文
- 3) 検証や試行の結果、成果があった研修内容や形態について扱っている研究
- 4) ボトムアップ型の研修を扱った論文（トップダウン型の研修では、教員のニーズが顕在化しないまま実施側の視点や思いに隔たる傾向があり、効果的な研修成果が生まれない可能性があるため）

また、特定の項目（英語の発音等）に絞った研修についてではなく、学校や教員のニーズを広く拾い上げたものを基に論じている論文を選んだ。なるべく汎用性の高い分析結果とするため、日本国内の様々な研究対象地域、リサーチタイプの文献を選定するようにも配慮した。

以上のプロセスを経て選択された文献を精読し、10文献を本稿の分析対象文献として選定した。

上記1)については、先述の Honda et al. (2017) が示した小学校英語教育の歴史の4段階のうち、第2段階の外国語活動が必修化される前の2008年から小学校英語教育に関する論文数が増加していることが本田ら(2020)の研究から明らかにされており(図1)、この分野の研究に対する関心が深まってきたと考えられる。その中でも、今回検討するのは小学校英語の「教科化」を踏まえた論文であるため、外国語活動が必修化された2011年以降の文献が必要となる。よって本稿では、研究目的と小学校における英語教育をめぐる状況のめまぐるしい変化をふまえて、現段階における英語教育の教員研修の在り方を見るため、2011年から文献を収集することとした。加えて、既存の英語教育に関する文部科学省の発表資料や Benesse の実態調査のデータといった

全国調査の結果と照らし合わせて、小学校英語教員の校内研修の在り方を捉える試みを行う。

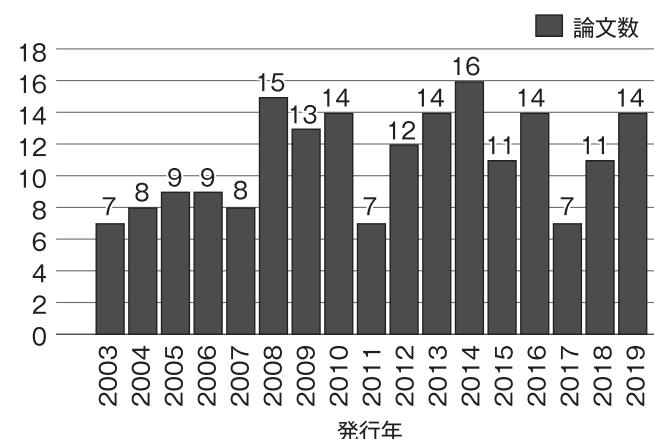


図1 小学校英語教育学会誌（JES Journal）に掲載されている「小学校英語論文」の変遷（対象論文数：189）

表1. 対象文献一覧

文献番号	発表年	著者	タイトル	論文種類 / 量・質的研究	提案型 / 成果検証型	目的	対象	効果的な研修内容と方法	研修に関わる課題
1	2013	山森直人	外国語活動に求められる教師の教室英語力の枠組みと教員研修プログラムの開発—理論と現状をふまえて—(科研費)	理論研究 / 量的研究	提案型	外国語活動を担当する教師に必要な教室英語力の枠組みと、その教員研修の内容を検討する。	外国語活動において主体的役割を果たした56名の教師の英語使用実態調査データが対象	教室英語力の育成には、教員経験に応じた段階的な研修内容を扱うことが提案された。	・提案した段階的内容をもとに、より具体的な研修プログラム開発の詳細をデザインする必要がある。 ・開発した教師に求められる教室英語力の枠組み(小学校外国語活動用 FORCE)の妥当性を高めていく必要がある。
2	2015	町田智久、内田浩樹	教師の外国語不安の軽減を目指した教員研修プログラムの開発(科研費)	実践研究 / 量的研究	成果検証型	大学と県教育委員会と協働して、外国語不安の軽減を目指した小学校の教員研修の開発・実施を行う。研修参加者の外国語不安の変化を分析する。	・秋田県内の公立小学校に勤務し外国語活動を指導する教員39名 ・事前・事後アンケート及び外国語不安尺度結果の統計ソフトによる分析データ	・5日間、全14回の夏季集中研修として国際教養大学を会場に実施 ・研修の目的とスケジュールの明確化 ・研修の4つの柱(①不安に対するサポート、②実践的な指導技術、③コミュニケーションの成功体験、④チームティーチングの模擬授業) ・全14回のワークショップに①②③④それぞれの要素を分散した。	2020年小学校英語教科化を見据えたさらなる教員研修の必要がある。 ・小学校教員の不安を取り除く視点が重要。 ・今後は大規模な研修を想定し、本研修の良さを生かした形での校内研修の研究・開発する必要がある。
3	2016	米崎里、多良静也、佃由紀子	小学校外国語活動の教科化・低学年化に対する小学校教員の不安—その構造と変遷—	課題研究 / 量的研究	提案型	小学校外国語活動の教科化および低学年化に対して、小学校教員が現在抱えている不安、およびその不安は過去の教員の意識調査で明らかになった不安とどのように異なるのかを明らかにし、教員研修のあり方について提案する。	・執筆者の知り合いの小学校教員174名(管理職、特別支援担当員は含まない) ・アンケート結果の計量テキスト分析によるデータ	教員の不安払拭に資する「地域」の「双方向性」の要素がある研修。 ・同一区内にある「小学校」「中学校」「地域の大学」「教育委員会・教育センター」との心理的・空間的距離を確保できる規模のネットワークの構築が重要。	・【教員の英語力・指導力】に関する不安は20年前と変化なし。 ・新たな不安に【評価】【国語科・他教科とのバランス】【児童の負担】などが加わる。
4	2017	池田真生子、今井裕之、竹内理	持続可能な校内教員研修システムの構築—小学校での外国語(英語)活動における不安軽減に焦点をあてて—(科研費)	実践報告 / 量・質的研究	成果検証型	外国語(英語)活動の効果的指導につながる持続可能な校内研修システムを構築、成果検証を通して、より良い研修モデルの1形態を提案する。	・小学校3校の教員42名および支援員の大学院生7名 ・教員は、集団討論会と事後アンケートでデータを収集	効果的な校内研修システムの構築原則: 1) 持続性 2) 教員自ら問題意識をもつ 3) 次の世代の育成 4) 効果の検証の仕組みを取り入れる ・計6回程度(5ヶ月間、毎回約50分) ・3校それぞれの教員間での協議を基にしたニーズ分析の結果、1) 教室英語の活用、2) 活動案の作成法、を研修内容とした。 ・(研修内容について) 教員間で議論の場を持つことの有効性が示された。	・本試行では、結果に学校間の実情の差が顕著で、それが研修の社会環境となった。 ・「教員集団の意志の統一」の事前整備が必要。 ・限られた時間での、限られた項目に関する校内研修に対して低評価。 ・管理職教員の姿勢がきわめて重要。

文献 番号	発表年	著者	タイトル	論文種類 ／ 量・質 的研究	提案型 ／ 成果 検証型	目的	対象	効果的な研修内容と方法	研修に関わる課題
5	2019	及川賢	小学校外国語に対する 教員の不安と今後の研 修内容へ向けての提言 —英語教育強化事業を 経験した地域でのアン ケートから	実践報告 ／ 量的 研究	提案型 ＋ 成果 検証型	英語教育の強化事業を通じ教科化、低学年化、授業時数増加を経験した小学校教員について、英語指導への不安を含む小学校英語教育の今後の課題の明確化を行う。	英語教育の強化事業を通じ教科化、低学年化、授業時数増加を経験した小学校教員のアンケート回答者 91 名	・「授業を見ること」が教員自身の指導への不安軽減に役立つ可能性が示唆される。 ・「指導法」「評価方法」「英語力向上」「連携」に関する研修の充実	・強化事業を通じた不安度の変化は、減少・増加のどちらも見られなかった。 ・教材の共有化（学校内や市内で）などの連携の必要性 ・専任教員の配置・増加」「授業以外の業務の減少」等の人的補助、予算や ICT 教材の充実等の物的補助の充実が求められる。
6	2020	角谷尚希、 前田康二	小学校教員の英語指導 力向上を目的とした研 修に関する事例研究— 同僚、メンターとの授 業研究に焦点を当てて	事例研究 ／ 質的 研究	成果検 証型	教員研修の内容・方法等効果的な在り方の示唆を得るため、同僚、メンターによる継続的な授業研究により、①自己評価の変化、②メンターの関わりや研修の在り方を検証する。	・公立小学校 6 年生の担任 4 名 ・事前と事後に行った J-POSTEL のアンケート調査及び聞き取り調査結果を検証	・授業研究として、英語指導経験豊富な同僚教員 1 名がメンターとなり、4 か月間、週 1 回程度、各学級 1 時間、継続的に実施。授業観察後、30 分程度の事後検討会を実施。 ・教員のニーズを踏まえた、継続的なメンタリングが指導力向上に有効であることが示唆された。 ・習得のしやすさで研修期間・方法を調整する。 ・メンターの協力を得て「授業実践」をしながら授業観察や授業研究をする自信が付きやすい [即効性]。 ・「教授法」「指導計画」等はロングスパンで力を養われる傾向がある [運動性]。	なし
7	2020	西村秀之	児童の資質・能力を育む 小学校外国語活動・外 国語科の授業づくりを 目指した校内研究にお ける教員の変容につ いて、	実践報告 ／ 質的 研究	成果検 証型	小学校での英語教育に関する教員研修に包括される校内研究の効果について、教員の人材育成に視点をあてて分析し、研修について検討する。	A 市立 B 小学校、教員 20 名 (学級担任、専科指導等の教員) を対象に、授業の分析材料と校内研究の協議会でし、研修について検討する。	授業づくりを持続可能なものとするために、 ・全教員（複数）で理解する場を設定する ・授業の実際を見る ・教員間で協議する ・ねらいや理論との価値づけを行う ・担任が授業を計画し、実践するという校内研究の形で研修を行うことで、教員の負担軽減となる。 これらの要素の統合により研修成果を創出。	なし
8	2020	山内啓子、 作井恵子	小学校英語担当教員の 研修に対する意識調査 (2017 年科研費助成)	実践研究 ／ 質的 研究	成果検 証型	小学校の教員による意識調査を行い、そのニーズ分析を行ってきたものの中から、特に研修に焦点を当て、さらに担任教員 (A)、英語担当非常勤教員 (B) の 2 名の個別インタビュー調査を通して教員研修に必要とされている課題を検討する。	担任教員 (A)、英語担当非常勤教員 (B) の 2 名	なし	2 名の教員に共通して ・より発展的な授業や即効力のある実践的な指導に関する研修 ・教員の英語力を底上げする研修 ・専任・非常勤共に任意に参加可能な研修 ・デジタル研修と参加型を組み合わせた研修 が求められた。
9	2021	佐藤裕子	学級担任の外国語指導 不安の軽減を目指した 校内研修体制：ボトム アップ型の校内体制に 着目して	記載なし 量的・ 質的 研究	成果検 証型	学級担任の不安軽減を図るための校内研修の実施を通じ、より良い校内研修体制のあり方を検証する。また、校内研修体制の構築にあたり、ボトムアップ型の体制作りを試みることその研修の効果を検証する。	筆者の勤務校の小学校学級担任 32 名を対象とした外国語授業内研修体制の構築にあたり、その変化と意識の変容における記録	・教員の課題に焦点を当てた研修内容 「英語の発音」「プラン作り」「英語指導法」	・校内体制および研修の検証の仕組みを取り入れ、常にシステムの改善を図ることが必要。 ・外国語教科化に対応して、すべての教員が研修の必要感を持ちつつ、英語を楽しむことができる研修内容の作成に配慮し不安軽減につなげる。 ・研修内容には「汎用性」が求められる。
10	2022	國分有穂	「外国語・外国語活動」 指導力・英語力育成の ための教員研修プログ ラム試案—小学校外国 語活動の教科化に対 する現職教員の意識調査	記載なし 量的 研究	提案型	英語の教科化実施直前と直後での英語力や英語指導に関する意識調査を実施し、その変化を検証する。その検証に基づいた英語教員養成・研修のパイロットモデルも提案する。	東京都内の国公立・私立の小学校現職教員のうち、調査回答者 195 名	【英語教員研修の指導体制パイロットモデル】 ・英語運用能力は、短期研修への参加や外部講師等からの指導を通じ、過年度のコミュニケーション能力育成を目指す。 ・英語指導力は、メンターによるコーチングを活用しながら学校独自のプログラムを作成し、集中講座を系統的に 3 年間ほど実施することを提案。	・若手教員、中堅教員共に、「児童の評価方法」に最も強い不安感あり。 若手に必要な研修内容：「リーディング、リスニング、スピーキング指導」 中堅に必要な研修内容：「子どもの第二言語習得理論」「教科横断的指導」「文法」 ・「ALT との連携や打ち合わせ時間の確保」 ・一過性でなく、系統的に「学び続ける」研修プログラムの構築が必要。 ・教員が課題を持ち寄り、共有し話し合いながら解決策を探る研修が求められる（双方向性）。

2. 分析方法

分析対象とした10文献について年代順に文献番号をふり、対象文献の結果および考察部分（対象文献10件中5件が結果と考察を同一の章に含めていた）より小学校教員の不安軽減につながる効果的な研修内容について記述されたと考えられる提案や事例を抽出し、意味内容が損なわれないように要約した。また、各文献の全容の適切な解釈に努めるため、対象文献の結論やまとめ部分から「研修に関わる今後の課題」に関わる内容について意味内容が損なわれないように要約した。これらを収集文献の概要として表に整理した（表1）。次に、リサーチクエスチョン1に答えるために、小学校教員の英語指導の不安について記述されたと考えられるもの全てをコードとして抽出し、類似した内容ごとに分類した（表2）。加えて、リサーチクエスチョン2や3に答えるべく、表1.対象文献一覧の「効果的な研修内容と方法」および「研修に関わる今後の課題」を基に、今必要とされる研修内容および研修を支える体制という視点から詳細に検討し、共通性と相違性に留意しながら整理・統合し、カテゴリー化を行った（表3）。

また、リサーチクエスチョン3について、効果的な研修体制の開催期間、開催頻度、具体的な開催形態等の詳細については、国の方針の下で各自治体や学校の状況に応じた取り組みが展開されており（文部科学省,2013,p.13）、その開催形態の多様さから系統性を見出すことが困難なため、帰納的な手法で概念化するのではなく、リサーチクエスチョンに基づいて研修の傾向や特徴を汲み取り、不安軽減につながった要因や傾向の記述内容を

析出し分析を行うことにする。

3. 倫理的配慮

本研究で扱った文献は、著作権法に基づき文献の複写を行い、本研究の作成にのみ活用した。内容を引用するにあたっては、原文に忠実であるように努め、引用方法に配慮して記述した。

V. 結果

1. 文献の概要

1) 論文の種類

分析対象とした10文献についてまずこれらの10文献を精読し、小学校英語の教員研修の内容についての提案のタイプを「提案型」と「成果検証型」の2つに大別した。提案型は、実証的データを基にした提案で、実践（研究）は伴わないもの、成果検証型は、実証的データを基にした提案であり、かつ実践とその評価が伴うもの（実践研究）、とした。実証的データとは、小学校教員の外国語活動指導に関する実態調査などを指す。論文の種類は、理論研究1件、実践研究2件、課題研究1件、実践報告3件、事例研究1件、記載なし2件となった、量的・質的研究の別では、量的研究が5件、質的研究が3件、量的・質的の併用研究が2件だった。

2) 研修内容

次に、どのような内容の教員研修を扱っているのかを概観する。まず文献1では、外国語活動に求められる教

表2. 小学校教員の英語指導不安

カテゴリー	サブカテゴリー	コード	文献番号
教員の不安	教員の英語力	教員の英語力や ALT との英語によるコミュニケーション	2・3・4・5・7・8・9・10
		英語発音力	3・9・10
		教室英語力	4
		（主に若手教員）リーディング,リスニング,スピーキング指導	10
	教員の指導力	（主に中堅教員）文法への不安	10
		専門性への自信のなさ	3・4・5・7・8・9・10
		活動案の作成方法	4・9
		授業運営（授業づくり）への不安	4・7
	評価方法	（主にベテラン教員）理論,他教科との連携	3・10
		（低学年化による）教材・教科書への不安	3
		（教科化との関連による）評価への不安	3・5・10
		（評価との関連で）専科教員の要請	3
	児童の混乱増加	（低学年化）による児童の学習負担増大	3
		苦手意識の早期化	3
		母語習得への影響	3
	体制	ALT との打ち合わせ時間の確保	10
		授業以外の業務の減少	5
		小学校英語教育の本質の理解	3
		教材の共有化（学校内や市内で）,ICT 教材の充実	5

表 3. 英語指導への不安軽減につながる研修内容および研修体制

カテゴリー	サブカテゴリー	コード	文献番号
英語指導技術	授業を見る	実際の授業参観	5・6・7
		ビデオ・DVD による授業観	2・5
		英語モデル授業	9
		動画サイトによる授業観察	5
	実践的な指導技術	授業の進め方や指導方法	3・5・7・8
		メンターによるコーチング	6・10
		チーム・ティーチング	2・6
		英語指導手順とその意味	2
		子どもの第二言語習得理論	10
		教科横断的指導	3・5・10
英語運用能力	活動案の作成法	活動案・指導案の作成	4・6・7・9
	英語に関する基礎的な知識	文法、音声（発音・リズム・イントネーション）、語彙、リーディング、リスニング、スピーキング	2・3・5・8・9・10
	教室英語力	初任教員（定型的な英語表現）と経験教員（即興的な英語使用方法）への段階的提供	1
		教室英語	4
	コミュニケーション能力	英語コミュニケーションの成功体験	2
		授業打ち合わせ及び運営に使う英語表現	2
		通年でのコミュニケーション能力育成	10
評価	評価方法	評価方法	3・5・10
外国語不安	外国語不安	外国語不安についての概観	2
研修体制	ボトムアップ型	全教員参加型のチーム体制（非常勤含む）	8・9・10
		ボトムアップ型の研修体制	3・9
	系統性・持続性	校内重点研究（校内研）、授業研究	6・7
		効果の検証と持続的なシステム	4・10
	連携体制	地域密着型（小・中・教育委員会・大学）ネットワークづくり	3・5
		小中の情報共有（教材・教具を含めた）	3
	ニーズのサポート	ALT/JC との打ち合わせ時間確保・定例化	9

師の教室英語力を育成するための教員研修、文献 2 では、外国語不安の軽減を目指した教員研修（①不安に対するサポート、②実践的な指導技術、③コミュニケーションの成功体験、④チーム・ティーチングの模擬授業の 4 テーマを中心に据えて構成）、文献 4 では、教員間での協議を基にニーズ分析を行い、1) 教室英語の効果的活用および 2) 活動案の作成法についての研修、文献 5 では、「指導法」「評価方法」「英語力向上」に関する研修と他者の英語の授業見学を行う研修、文献 6 では、メンタリングを活用した授業研究を核とした教員研修（教授法、指導計画、授業実践といった英語指導力の向上を目指す内容）、文献 8 では、授業や指導力を高めるための研修であった。

3) 研修形態

次に、文献 3、7、9、10 の 4 件は、研修形態について扱っている。具体的には、実施回数と頻度、校内研修システムの構築原則や指導体制のパイロットモデル、実施側と小学校教員による双方向型の研修、小学校教員が気軽にコミュニケーションを取ることができる地域密着型

のネットワークを活用した研修形態などが提案されている。

2. 小学校教員の英語指導不安

分析対象とした全 10 文献から、研究目的に照らして小学校教員の英語指導不安についての記述を抽出した結果、1つのカテゴリーと、5つのサブカテゴリー、19のコードが得られた（表 2）。（以下、カテゴリーを【 】、サブカテゴリーを[]、コードを< >で示す）

教員の不安に関して集約されたカテゴリーは 1つのみで、カテゴリー名は【教員の不安】とした。以下に形成されたサブカテゴリーごとに文章化し、以下に説明する。

【教員の不安】

【教員の英語力】では、英語指導実践を下支えする英語に関する基礎的な知識として必要となる<教員の英語力や ALT との英語によるコミュニケーション><英語発音力>といった力がコミュニケーション力や発音への不安感として示された。コロナ禍による ALT や英語専科教員の配置不足などの人材不足により、教師自身が実際に英語の授業を体験したことが、自身の英語の発音や

リズム、イントネーションへの気づきにつながったことも指摘されている(文献10)。こういった学級担任自身の基礎的な英語力に対する不安として5コードが示された。

〔教員の指導力〕では、小学校の現職教員の大多数が、英語科教育法や外国語(英語)の指導法や専門的事項(音声・語彙・文構造・文法など)に関して学んでいないため、＜専門性への自信のなさ＞＜活動案の作成方法＞＜授業運営への不安＞といった英語を指導すること全般において不安感を抱いていることが5コード示された。

〔評価方法〕では、2020年度より英語が教科化され、児童への評価が求められている中、明確な評価方法について十分な共通理解が得られていない状況で、＜(教科化との関連による)評価への不安＞＜(評価との関連で)専科教員への要請＞が強まっていることが2コード示された。

〔児童の混乱増加〕では、教員自身が英語力、指導方法に自信が持てない授業実践の中では、児童の＜苦手意識の早期化＞＜母語習得への影響＞などが教員自身の中で懸念されていることが3コード示された。

〔体制〕では、英語指導を円滑にまた適切に進めるための国・自治体・学校の管理体制に対する不安感として＜授業以外の業務の減少＞＜小学校英語教育の本質の理解＞＜教材の共有化(学校内や市内で)・ICT教材の充実＞＜ALTとの打ち合わせ時間の確保＞の4コード示された。

3. 英語指導への不安軽減につながる研修内容および研修体制

研究目的に照らして、今必要とされる研修内容および研修を支える体制という視点から詳細に検討し、カテゴリ化を行った結果、5つのカテゴリと、12のサブカテゴリ、26のコードが得られた。

1) 【英語指導技術】

このカテゴリ内では、〔授業を見る〕〔実践的な指導技術〕〔活動案の作成法〕の3つのサブカテゴリが形成された。

〔授業を見る〕では、＜実際の授業参観＞＜ビデオ・DVDによる授業観察＞といった他者の授業を実際に見たり、視聴したり、といった研修が不安軽減に役立ったというコードが4コード得られた。

〔実践的な指導技術〕では、指導技術全般に関わる＜授業の進め方や指導方法＞についての研修や、＜メンターによるコーチング＞により、教員個々のニーズに合致した研修、また基本的にひとりで全科目を教える小学校教員にとってALT等との連携は不慣れな指導形態であることを背景とした＜チーム・ティーチング＞に関する研修、また英語以外の他教科の指導技術には長けている教員にとっては＜教科横断的指導＞に関する研修といった研修内容にニーズがあり、効果的であることが、

6コード示された。

〔活動案の作成法〕では、具体的な英語授業の＜活動案・指導案の作成＞方法についての研修の要望や必要性が1コード示された。

2) 【英語運用能力】

このカテゴリ内では、〔英語に関する基礎的な知識〕〔教室英語力〕〔コミュニケーション能力〕の3つのサブカテゴリが形成された。

〔英語に関する基礎的な知識〕では、＜文法、音声(発音、リズム・イントネーション)、語彙、リーディング、リスニング、スピーキング＞といった英語を指導する上での下支えとなる教員自身の基礎・基本的な英語力向上に関する研修への要望が強く、1コード示された。

〔教室英語力〕では、教室で使われる英語表現をマスターすることへの必要性を教員は感じており、2コードが得られた。特に教員経験年数別に＜初任教員(定型的な英語表現)と経験教員(即興的な英語使用方法)への段階的提供＞研修内容を提供することが有効であることが示された。

〔コミュニケーション能力〕では、＜英語コミュニケーションの成功体験＞＜授業打ち合わせ及び運営に使う英語表現＞＜通年でのコミュニケーション能力育成＞といったコードが3コード示された。

3) 【評価】

このカテゴリでは、〔評価方法〕に関して1つのサブカテゴリ、そして1つのコードが示された。評価に対する教員の不安は強いことは先述の通りであるが、そのサポートとして、2020年から小学校高学年の英語の教科化が開始されている現段階においては、喫緊の研修内容としてその必要性が示された。

4) 【外国語不安】

このカテゴリでは、〔外国語不安〕に関して1つのサブカテゴリ、そして1つのコードが示された。＜外国語不安についての概観＞は、外国語不安についての概要説明や、不安を取り除くための方法、また教員自身の不安に対する理解を深めるといったことに関する研修の必要性が示された。

5) 【研修体制】

このカテゴリ内では、〔ボトムアップ型〕〔系統性・持続性〕〔連携体制〕〔ニーズのサポート〕といった4つのサブカテゴリが形成された。

〔ボトムアップ型〕では、教員の不安軽減につながる研修体制として、教員自ら主体的に課題を自覚し、共有し、解決の糸口を探る姿勢が有効であることから＜全教員のチーム体制(非常勤含む)＞＜ボトムアップ型の研修体制＞の2コードが示された。

〔系統性・持続性〕では、研修の効果を一過性のもの

に留めることなく＜校内重点研究（校内研）＞＜授業研究＞といった系統性のある研修体制や、＜効果の検証と持続的なシステム＞の構築といった持続性のある研修体制の必要性について、2コードが示された。

〔連携体制〕では、限られた英語指導の準備時間の中で、＜地域密着型（小・中・教育委員会・大学）ネットワークづくり＞＜小中の情報共有（教材・教具を含めた）＞といった自校外との連携体制整備の必要性について2コードが示された。

〔ニーズのサポート〕では、ALT等との打ち合わせ時間がないことへの懸念が強まる中、学校管理者が時間割を調整することで＜ALT/JC^{注2)}との打ち合わせ時間確保・定例化＞につながったとして、1コードが示された。

4. 効果的な研修形態

ここでは実施期間・回数・スケジュールといった研修形態の側面から、成果をあげた要因が何であるのかについて、これらの記載がある文献2、6および7に記述されている内容を精読し、教員の不安軽減につながった要因や傾向について析出を行なった結果を以下に記述する。

文献2では、5日間、全14回の夏季集中研修として国際教養大学を会場に実施している。全14回のワークショップの内容は、4つの柱を中心とした構成であり、これまでの様々な知見を基に綿密に開発された充実した研修環境が整えられていると言える。このような明確な研修目標・スケジュールのもとで研修参加者の学習の動機付けは促されるのではないかと推測される。また、夏季休業中は、教員は学校の業務に支障をきたさずに研修に参加できる点も注目すべき点であろう。

文献6では、4か月間、週1回程度、各学級1時間、同僚、メンターと共に継続的に授業研究を行い、さらに授業観察後に、30分程度の事後検討会を毎回実施した。結果、指導力全般、とりわけ授業実践に関して自己評価の向上が見られ、授業実践と協働省察の繰り返しが自信につながることで、また教員のニーズを踏まえた継続的なメンタリングによる研修が指導力向上に有効である可能性が示唆されている。この研修形態は、研究対象者が4名という少人数での実施のため、より個別化されたサポートが可能となっていることを考慮すべきである。

文献7では、「校内研究（以下、校内研）」が教員研修に包括されるものとして実施された。校内研の目的は、外国語教育のねらいに沿った児童の資質・能力を育む授業づくり、であった。これは外国語活動・外国語科の授業についての不安に焦点を当てたものではない。しかし「どのような授業をおこなえばよいのかを（教員が）知らない」ことへのサポートとして位置づけられていた。校内研は原則毎月実施され、校内研当日は、授業参観の実施、その後、協議会の実施という形で実施された。校内研での授業に先立ち、指導案検討が行われ、その検討の段階で、市の外国語教育担当指導主事が助言をするこ

ともあった。協議会では、授業者の自評、質疑応答、グループワーク（授業分析）、指導主事による指導助言という流れで行われ、年間を通じて扱われた。その結果、授業づくりについての知見を深め、見通しを持てたことが授業実践、検証、価値づけといった流れに上手く機能し、研修としての成果が出た。このように、教員が英語指導で具体のイメージを持ち、そして授業づくりの視点を持ったうえで、児童の学びに寄り添い、授業を展開することが不安軽減につながることを示される。

以上のように、研修の開催方法や期間・回数等々に関しては、短期集中型、長期分散型（短時間を分散させて継続的に長期間において実施する）という研修形態で、教員が負担なく参加できる点に研修成功の要因のひとつがあると考えられる。加えて、英語指導についての校内研や授業研究を教員研修として位置づけて、学校全体での取り組みとして系統立てられた運営を行っている点も重要である。ただし、これらの報告は、授業参観や、1対1の会話練習、ベテラン教員のメンタリングを伴った長期的な授業実践と協働省察の繰り返しといった研修形態であるため、少人数の参加者を想定したきめ細やかな研修形態として、参考にするべき事例であると考えられる。

VI. 考察

1. 小学校教員の英語指導不安の軽減につながる効果的な研修内容

分析対象文献の整理・分析の結果から考察したことについて以下に記述する。

必要とされる小学校教員の英語教育研修の内容として共通して示された研修項目は、【英語指導技術】および【英語運用能力】である。外国語活動の「教科化」「低学年化」で、これまで英語を指導する経験のなかった小学校教員が抱える代表的な不安として、教員自身の英語力、および活動案や指導計画書の作成方法（つまり指導法）等が挙げられることはごく自然なことだと考えられる。これらは、教室での授業実践に直接影響を与える要素である（文献6）ため、研修内容として最優先で取り扱うべき項目であると言える。バトラー（2005）や山森（2013）は、教員研修における「英語運用能力」養成の重要性を指摘している。文献4では、教室での指導やALTとのやり取りに必要な英語表現85を示し、ALT役の外国人留学生を活用した実践的な練習を取り入れることで、参加者の安心感につながった可能性について報告している。

また、授業の実際を見ることは有効であることが明らかとなった。文献6の授業者への聞き取り調査でメンターとしての役割を果たす研修実施者（研究実施者でもある）について、「実際に授業をやって見せてくれたのが良かった」「授業中にティーム・ティーチングをしてくれたのが良かった」のコメントにも表れている通り、適切なモデルの提示の効果は顕著であることが伺える。このことは松永（2012）が、研修に「実践練習」や「実演提示（デモンストレーショ

ン)」を組み込むことの有効性について述べていることとも整合する。文献6ではメンターの関わりが授業者に授業実践の自信を持たせたことが紹介されており、メンターの果たした役割の大きさにも意識を向けたい。

2020年に小学校英語は、高学年での教科化が全面実施となり、外国語科は成績をつけることが求められることになった。新たに抽出された不安として【評価方法】が挙げられており(文献3)、評価の仕方に不安を抱いていると考えられる教員の数は依然として多いと考えられる。外国語科必修化前の小学校高学年の意識調査で(e.g. 公益財団法人日本英語検定協会, 2014)、評価方法についての教員の不安はすでに指摘されていたが、小学校英語が全面実施となった現在においても、各教科書会社により評価が提示されたものの、評価基準が明確でないことに対して困難さが指摘されている(文献10)。評価に焦点を絞った研修はなされていない学校が多く(文献9)、全般的な研修項目の中では扱いが出遅れている印象が否めない。

特に英語の指導力や英語力に不安を抱えながら、スピーキングのテストを行うとなると、どのようにテストのための時間を確保し、どのような人員体制で行い、どのような観点で児童の英語活動の評価を行えば良いのか、戸惑いを覚える教員は多いと推察される。これは筆者が2016年から大学が所在する地域内の2つの小学校が参加する合同外国語教育研修に出向いた際に、今後の研修内容の要望として「評価」についての声が複数回あったこととも整合する。そのため今後の研修の方向性としては、具体的な評価に関する研修を含めた系統的な教員研修を通して、不安の軽減が図られることが急がれる。

また、対象文献では【外国語不安】を扱った文献は6つあった(文献2,3,4,5,6,9)。小学校英語教員の情意面でのサポートとして、小学校英語教員の外国語不安を研修で扱うことは有効であることが明らかになった。文献3では、教科化および低学年化で教員が抱えている不安と、過去の教員の意識調査で明らかになった不安とを比較した結果、英語力と指導力に関する不安感は20年前と変化がないことが報告されている。文献5においても、英語教育の強化事業を通じた不安度の変化は、減少と増加のどちらも見られなかったとしている。対象文献の各キーワードからも、「(英語力と指導力に関する)教師不安」と「研修」は共起して記載されている傾向が見られることから、この2つの関連性を認めることができる。したがって、日本の小学校英語教育改革は、いまだ教員の不安感を払しょくするには至っていない状況が顕在化された。文献3では、「不安に対するサポート」が効果をあげた教員研修の構成要素として挙げられており、外国語不安そのものに対する理解を深め、英語を使用することに対しての苦手意識を和らげることの重要性を指摘している。Horwitz (1996)によれば、外国語不安についての認識を深めることが不安軽減には欠かせないと提唱している。

以上、効果的な小学校英語教育の研修内容は、【英語指導技術】【英語運用能力】【評価方法】【外国語不安】としてまとめられた。なお、この4項目は、ベネッセ教育開発センター(2011)の調査や公益財団法人日本英語検定協会(2015)による調査で、教員が必要と感じる研修内容として報告されている研修項目ともほぼ一致している。

2. 効果的な小学校英語教育の研修体制および研修実施における留意点

ここでは、結果(表3)を踏まえ、効果的な研修体制づくりに影響したと考えられる共通要因を【 】内に記載し、それぞれについての考察を行う。

1) 効果的な研修体制

【指導経験の長短・免許の有無に応じた研修内容】

文献5は、教員歴、英語指導歴が少ない教員のほうが指導に関連する不安が大きい傾向があることを示した。また、中高の英語の教員免許を所有していない教員のほうが所有している教員より不安が大きいことも報告している。このことから、英語指導経験の長短で研修内容を変えることが有効であることが示唆される。例えば、表3【英語運用能力】の「教室英語力」では、外国語活動を担当する教師の教室英語力を育成するための教員研修プログラムにおいて、外国語活動の初任教員に対しては、教育機能A「英語使用の模範の提示」と教育機能B「授業運営、授業の雰囲気づくり」を、一方、外国語活動の経験教員に対しては、使用の難しい教育機能C「関係づくり」と教育機能D「関係の基盤づくり」を研修内容として段階的に扱うことを提案している。また、教育機能AとBは授業前の準備が比較的容易な教室英語であるため、初任教員が事前に準備できる教室英語として適切とし、それに対し、教育機能CとDは、児童の反応や状況に応じた即興的な英語使用が求められるため、外国語活動の経験のある程度積み、児童や活動の状況を理解している教師に求められる教室英語力だとしている(文献1)。同様に文献10でも、同様に若手教員と中堅教員で必要な研修内容が異なることを示している。

【系統性および持続性のある研修システム】

文献4、5、6、7、9、10では、いずれも持続性のある研修体制の重要性が指摘されている。文献4では、効果的な校内研修システムの構築原則を以下の通りに提示している。1) 持続性を持たせること、2) 受け身にならず、教員自ら問題意識を持ち、その解決を図ること、3) 次の世代の育成も同時に可能とすること、4) 効果の検証の仕組み、といった原則を取り入れて常にシステムの改善が図れる体制を整備することを指摘していた。特に校内研修システムの構築原則の2)は、文献3、9、10でも同様に示されている。つまり教員自身が主体的に取り組む姿勢が研修への動機付けとなり、研修継続の原動力となり得ることが示唆された。このことについては、次

の【ボトムアップ型の体制】で詳しく触れる。また、効果的な研修体制に不可欠な要素として、「教員の課題に焦点を当てる」ことが不安軽減に直結することが示唆された。つまり、比較的新しい教科である英語を教えることは、多くの小学校の教員にとって英語以外のどの教科を教えるよりも、負担感が強い。そのような現状を鑑みると、各学校の実情に即してピンポイントで不安軽減に資する研修内容を作成するのが喫緊の課題であると言える。中高英語免許状を所有している小学校教員は6%に満たない（文部科学省,2019,p.2）とされ、大学の教員養成課程で英語科教授法を学んでいない大部分の小学校教員に対しては、一過性のものではなく系統的に「学び続ける」ことが可能な持続性のある研修プログラム（文献10）の構築が急務であるということがわかった。そのためには定期開催であることが重要であることも示された。

【ボトムアップ型の体制】

文献9では、「ボトムアップ型の体制」を柱として、担任の外国語指導不安の軽減を目指した校内研修体制を整備し、成果をあげたことが報告されている。学校現場の校内研修は、一般的に研究対象教科を1つに定め、トップダウン形式でマニュアルに沿って1年間の研修が進められていく。しかし、学級担任が外国語指導への不安を軽減し、授業を主体的に進めていくために、まず組織として対応できる学校体制の整備が必要であると述べている。そのためには、学校内で管理職からの指示を待つ研修体制ではなく、教員自ら課題について話し合い、共同して解決していくボトムアップ型の研修体制が重要であり、そのためのチームワークの重要性を学校全体で確認すべきであることを指摘している。このように教員が主体となった研修の在り方については、児童の資質・能力を育む小学校の英語授業づくりを目指した校内研究における教員の変容について検討した文献7でも指摘されている。

【全教員が対象者】

文献4では、教員集団の意志の統一が効果的な研修体制の要因であることが示された。文献8では、研修対象者は専任教員だけでなく、非常勤教員も含めて参加可能な研修形態とするべきであると提案している。文献7、文献9によると、児童の資質・能力を育む授業づくりでは、全教員体制で課題の共通理解の場を設定することの重要性や、すべての教員が研修の必要感を持ち、教員自身が楽しめる研修内容の作成の重要性が指摘されている。教科化で高度化した指導内容に適切に対応するためには、教員ひとりひとりが各々課題の解決にあたるよりも、教員全員を対象とした研修体制の中で課題を解決していくスピード感も必要であることが示された。

小学校の英語教育を主に担う学級担任は、全ての教科をひとりで教えるのが一般的である。多忙な小学校教員が負担感を感じることなく参加可能な効率的・効果的な研修体制および形態を探ることは重要であると考えられる。

以上、効果的な研修体制として示された項目は、【指導経験の長短・免許の有無に応じた研修内容】【系統性および持続性のある研修システム】【ボトムアップ型の体制】【全教員が対象者】にまとめられた。

2) 研修実施上の留意点

続いて、研修実施にあたっての留意点について考察する。

【研修の位置づけの明確化】

まず研修の位置づけを明確化することは効果をあげるうえで不可欠であることが結果から示唆された。そのためには、自校の課題の現状把握、課題解決の必要感を共有し、そのうえで教員全体で研修目的を共有することが重要である。

【連携体制】

文献3では、小学校教員が「近隣の小学校」「中学校」「地域の大学」「教育委員会・教育センター」と気軽にコミュニケーションを取ることができる地域密着型のネットワークの構築が提案されている。小学校教員の希望する研修形態として、気兼ねなく、情報共有や教材・教具の共有ができるような雰囲気を求めている。また同じ地域の他の小学校の教員との情報共有や意見交換も有意義に感じていることが報告されている。文献4では、研修で「教員間で議論をする場が持てたこと」を評価しており、教員間の共通理解、意識の共有が研修の効果を高めた可能性が示唆される。研修を実施する側と小学校教員、そして教員間での連携を通してチームとして機能するように留意することが有効であることが示された。

【個別ニーズへの体系的なサポート体制】

文献9では、管理者によるサポートがある中で初めて研修環境が整えられ、系統立てられた実施が可能となることが示された。多忙さからALTやJCとの打ち合わせ時間がない問題を解決するために、管理者が時間割を調整することで打ち合わせ時間を確保および定例化した。また話すべき内容を予め決めておくことにより、10分間で打ち合わせが終了できるように調整できたことが、良い授業準備につながった好例として示された。またメンターを配置することによるメンタリングは、教員の個人的なニーズに焦点化したサポートが可能となる。個別のニーズに合致した適切なサポートは、授業実践を重ねる過程において教員のモチベーション維持につながり、繰り返し行われる協働省察によって英語指導の自信につながることが示された。

以上、成果をあげた研修形態として、【明確な研修の位置づけ】【研修目的の共有】【連携体制】【個別ニーズへの体系的なサポート体制】としてまとめられた。

3. 今後必要だと思われる小学校英語研修の在り方

Society 5.0の時代となり、新型コロナウイルス感染症パンデミックの状況の中、ICTを活用したコミュニケーションの利便性や有効性は広く認知されてきている。と

りわけ教員の ICT 機器の操作スキルは相対的に高まっていることが推測される。先行研究ではあまり検討されてこなかったが、そのような中で ICT を活用した研修の在り方についての議論も必要だと考える。動画を活用したり、自身の授業を撮影してその動画を教員間で共有したり、さらにオンライン会議システムを活用するといった研修のニーズも高まっていると推測される。「授業を見ること」の有効性は先述の通りである（文献1,7）が、ICT 機器を活用した研究授業の公開やメンタリングは、対面研修に代わる研修形態として有効であると考ええる。

VII. 結論

小学校英語教科化後の小学校教員の教員研修は、全国各地の都道府県レベル・市町村レベルの教育委員会を中心に展開されている中、教員研修がどのように体系づけられ、効果的に展開されているのかという研究動機を解決すべく、本文献検討を行った。その結果、以下のよう

1. 英語の教科化・低学年化に際して、小学校教員は、自身の英語力、英語指導力、評価方法、体制といったことに不安感を持っていることがわかった。教員研修は、これらの不安感の軽減という観点から実施すべきであることが示された。
2. 英語の教科化・低学年化に際して、今必要とされる研修内容として、まず外国語不安についての理解を図り、授業づくりの観点を持ちつつ、英語指導技術・英語運用能力の向上を目指す内容とすることが引き続き求められていることが示された。そのうえで新たに評価方法に関する研修内容が求められていることが示された。
3. 英語の教科化・低学年化に際して、効果的な研修体制は、系統性・持続性を持ち、教員の必要感に根差したボトムアップ型の研修システムが構築されることが重要であることが示された。また、そのシステムには汎用性があることが求められていた。加えて連携体制（小学校・中学校・教育委員会・大学）や、業務時間を考慮した体制といったことを原則とした体系的なサポート体制であるべきことが示された。研修実施にあたり留意すべき点としては、研修の位置づけの明確化と教員間における研修目的の共有のもと、系統立てられた研修手順、定期的・継続的な開催、といった要素が重要であることが示唆された。

■注

注1) 小学校での正式科目名は高学年の5・6年生が「外国語」、中学年の3・4年生が「外国語活動」であるが実質的には英語が指導されているので、便宜上本稿では総称して「英語」を使用する。

注2) 日本人コーディネーター Japanese Coordinator を JC と略。

■引用文献

- バトラー後藤裕子.(2005). 日本の小学校英語を考える：アジアの視点からの検証と提言，三省堂．
- ベネッセ教育総合研究所．(2011). 第2回小学校英語に関する基本調査（教員調査），Retrieved from http://berd.benesse.jp/berd/center/open/report/syo_eigo/2010/pdf/data_05.pdf, (検索日 2021 年 11 月 9 日)．
- Honda, K., Takeuchi, T., & Matsumiya, N. (2017). Pre-service teacher training practices for primary English education in Japan, *Journal of Elementary Education and Curriculum*, 5, 69-79.
- 本田勝久，田所貴大，星加真実，染谷藤重．(2020)．小学校英語における研究動向－JES Journal のシステムティックレビュー－．小学校英語教育学会誌, 20 (1), 351-366.
- Horwitz, E. K. (1996). Even teachers get the blues: Recognizing and alleviating language teachers' feelings of foreign language anxiety. *Foreign Language Annals*, 29, 365-372.
- 池田真生子.(2012). 教員研修の成果を定着させるためには？：小学校外国語活動でのケーススタディより．森住衛（監修），言語文化教育実践：言語文化観をいかに育むか．(pp.179-193). 金星堂．
- 黒澤純子.(2013). 小学校外国語活動の授業にむけての教員研修：教員免許状更新講習と校内研修．東邦学誌, 42(2).151-160.
- 公益財団法人日本英語検定協会．英語教育研究センター．(2014). 小学校の外国語活動及び英語活動等に関する現状調査：総合編（国・公・私立小学校対象）(p.21) , Retrieved from https://www.eiken.or.jp/eiken/group/result/pdf/sogo_2013_12.pdf, (検索日 2021 年 11 月 9 日)．
- 公益財団法人日本英語検定協会．英語教育研究センター．(2015). 小学校の外国語活動及び英語活動等に関する現状調査（国・公・私立小学校対象）報告書＜平成 27 年 12 月調査＞(p.4), Retrieved from https://www.eiken.or.jp/center_for_research/pdf/market/summary_2712.pdf, (検索日 2021 年 11 月 9 日)．
- Machida, T. (2011). *Teaching English for the first time: Anxiety among Japanese elementary-school teachers*. University of Illinois at Urbana-Champaign.
- 松永舞.(2012). 小学校における日本人英語指導者対象の研修内容の効果に関する実証的研究．科学研究費助成事業研究成果報告書 (2012),1-4.
- 文部科学省.(2013.5). 地方教育行政の現状等に関する資料．資料6(p.13). 参考資料1-(3) 教育行政における国・都道府県・市町村の役割分担（義務教育の例）. https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyol/

- gijiroku/_icsFiles/afieldfile/2013/05/28/1335357_6.pdf, (検索日 2022 年 12 月 12 日).
- 文部科学省.(2015.6). 教育課程企画特別部会(第10回)配布資料. 参考資料 3-2 これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について(中間まとめ骨子案). 2-2 これからの時代の教員に求められる資質能力.
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryo/attach/1361524.htm, (検索日 2021 年 11 月 8 日).
- 文部科学省.(2019.4). 平成 30 年度「英語教育実施状況調査(p.2)」. 小学校における英語教育担当者等の現状.
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2019/04/17/1415043_01_1.pdf, (検索日 2021 年 9 月 2 日).
- 山内啓子.(2014). 大学における小学校外国語活動指導者養成の試み—国際学校との連携を中心に—. 神戸英語教育学会, 29, 3-18.
- 山森直人.(2013). 外国語活動に求められる教師の教室英語力の枠組みと教員研修プログラムの開発: 理論と現状を踏まえて. 小学校英語教育学会誌, 13, 195-226.

■参考文献

- 萬谷隆一, 堀田誠, 鈴木渉, 内野駿介.(2022). 小学校英語に関する先行研究の収集と統合. 小学校英語教育学会誌, 22, 200-215.

■分析対象文献

1. 山森直人.(2013). 外国語活動に求められる教師の教室英語力の枠組みと教員研修プログラムの開発—理論と現状をふまえて—. 小学校英語教育学会誌, 13, 195-210.
2. 町田智久, 内田浩樹.(2015). 教師の外国語不安の軽減を目指した教員研修の開発. 小学校英語教育学会誌, 15(1), 34-49.
3. 米崎里, 多良静也, 佃由紀子.(2016). 小学校外国語活動の教科化・低学年化に対する小学校教員の不安—その構造と変遷—. 小学校英語教育学会誌, 16(1), 132-146.
4. 池田真生子, 今井裕之, 竹内理.(2017). 持続可能な校内教員研修システムの構築—小学校での外国語(英語)活動における不安軽減に焦点をあてて—. 小学校英語教育学会誌, 17(1), 5-19.
5. 及川賢.(2019). 小学校外国語に対する教員の不安と今後の研修内容へ向けての提言 —英語教育強化事業を経験した地域でのアンケートから—. 埼玉大学紀要教育学部, 68(2), 465-485.
6. 角谷尚希, 前田康二.(2020). 小学校教員の英語指導力向上を目的とした研修に関する事例研究—同僚, メンターとの授業研究に焦点を当てて—. 次世代教員養成センター研究紀要, 6, 131-139.
7. 西村秀之.(2020). 児童の資質・能力を育む小学校

外国語活動・外国語科の授業づくりを目指した校内研究における教員の変容について. 玉川大学教師教育リサーチセンター年報, 11, 75-85.

8. 山内啓子, 作井恵子.(2020). 小学校英語担当教員の研修に対する意識調査. 神戸松蔭女子学院大学研究紀要, 1, 189-200.
9. 佐藤裕子.(2021). 学級担任の外国語指導不安の軽減を目指した校内研修体制: ボトムアップ型の校内体制に着目して. 学校教育学研究論集, 43, 91-100.
10. 國分有穂.(2022). 「外国語・外国語活動」指導力・英語力育成のための教員研修プログラム試案—小学校外国語活動の教科化に対する現職教員の意識調査. 昭和女子大学現代教育研究所紀要, 7, 13-25.

三育学院短期大学 名誉教授 大竹芳子先生を囲んで
－三育学院の看護教育の過去・現在・未来：三育学院大学における看護教育の展望－

手塚早苗¹ 遠田きよみ¹ 浦橋久美子¹ 佐藤壽子¹

A Discussion with Professor Emeritus Yoshiko Ohtake on the Past Development,
Current Situation and Future Prospects for Nursing Education
in Saniku Gakuin College

TEZUKA, Sanae¹ ENDA, Kiyomi¹ URAHASHI, Kumiko¹ SATO, Toshiko¹

I. はじめに

三育学院大学の看護教育は、本学の前身である東京衛生病院看護婦学校が杉並区天沼に開設（1928年）、その後、専門学校、短期大学（以下、短大）への改組、2004年には短大の専攻課程として地域看護学専攻科の設置、2008年に4年制大学として新たにスタートし、開学から94年の伝統がある。

しかし、2022年度の入学者が定員割れした私立大学は、全体の47.5%（284校）に達し、1999年度の調査開始以来最も多いという状況（日本私立学校振興・共済事業団）にあり、本学も厳しい状況に置かれている。このようなときだからこそ、三育学院看護教育の本質を確認し、本学が向かうべき未来についてヒントが得られる時間となることを期待し、講師として、長年、三育学院の看護教育を牽引されてこられた三育学院短期大学名誉教授である大竹芳子先生をお迎えし、自由研修会「三育学院の看護教育の過去・現在・未来」を開催した。

なお、倫理的配慮として、講師および研修参加者に、自由研修会の内容を紀要へ投稿する同意を得るとともに、講義内容や発言内容についても誤りなどがなければ確認した。

II. 研修方法

1. 研修会の目的

三育学院の看護教育で大切にしてきたことについて継承していく機会とするとともに、日頃の教育での戸惑いや疑問など、自由に語りあい、今後の三育看護教育の発展につなげていくことを目的とする。

〈大竹芳子先生のプロフィール〉

東京衛生病院看護婦学院卒業後、東京衛生病院にて看護

師として勤務。その後、助産師資格を取得して、三育学院専門学校・三育学院短期大学看護学科教員として活躍する。短大学科長時代に短大地域看護専攻科を設置後、看護大学設置準備室長および準備委員として本学の立ち上げに尽力する。2007年、これまでの業績が認められ、三育学院短期大学名誉教授の称号が授与される。

2. 開催日時

2022年6月5日（日）13:30～15:00

3. 内容

①大竹芳子先生による講話

テーマ「三育学院の看護教育で大事にしてきたもの、残したいもの」

②フリーディスカッションの2部構成とした。

4. 周知方法

ポスターを作成し大多喜キャンパス、東京校舎へ掲示、加えて、学部教授会メンバーにメールで周知した。

5. 参加方法

①対面、②Zoom、③希望者に動画を提供の3つの方法から参加ができるようにした。

III. 研修の実際

参加者の自己紹介を約20分、大竹芳子先生（以下、大竹先生）の講話を約30分、フリーディスカッションを約1時間40分で実施した。参加者は、13名（教員11名、チャプレン1名、職員1名）であった。

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

IV. 研修内容

研修内容の記述にあたり、大竹先生の講話内容に誤解が生じないように、大竹先生が実際に話された表現をできる限り使用するようにした。

1. 大竹先生の講話からの抜粋

三育学院大学は大学となって14年が過ぎたが、4年制大学化に向けて、他の先生方と不退転の決意で準備し、当時の短期大学の学長と（準備室長の）自分とで、各機関に大学設置の必要性の説明に伺ったりしたため、三育学院大学には深い思い入れがあります。テーマが「三育学院の看護教育で大事にしてきたこと、残したいもの」とありますが、「大事にしていっていただきたいということ」について、お話しします。以前、FD研修会（2015年3月19日実施 テーマ「三育学院看護教育の伝統を受け継ぐ」）で、本学の教育理念についてお話をさせていただきました。本日は、別の視点から4つのキーワード、1番目は「公義（公に果たすべき義務）」、2番目は「説明責任（英語ではアカウンタビリティ）」、3番目は「教育共同体としてのありかた」、4番目は「対話の必要性、重要性」についてお話しします。

1) 公義

2022年の本学のパンフレットの表紙に、「三育学院大学 看護学部」と書かれています。三育学院大学は大学で、看護という学問を学修すると公示しています。大学とは、学術の中心として、広く知識を授け、深く専門の学芸を教授、研究するための学校」とあります。では、大学とは、どういう学校で、その大学ではどういう教育をするのかという点について、最初に考えてみたいと思います。私は、「学生が自ら主体的に学修することを約束するところが大学であり、大学教育ではないか」と捉えてみました。教員は学生の主体性をどう育てるか、これが教授法においてくると思います。そのときに、「自由意志、選択の自由」と「主体性（自分の意思で行動する）」との関連という課題があると思います。まず、そのことが公に果たす義務です。大学教育とはどういうことかを教員が同じ認識を持つということと同時に、学生もそういう認識を持たなければなりません。

2) 説明責任（アカウンタビリティ）

教員は、学生に対して大学はこういう学校で、このように学修するところだと、まず、折にふれて学生の頭づくりをしていく必要があります。次に、三育学院は、ホリスティック・ナーシング（全人的看護）を大切にしているとあるが、ホリスティック・ナーシング（全人的看護）をどう捉えているのか、他の学校との違いは何かという点に関して、共通認識を持つことです。三育教育の知徳体について、特に徳育は社会一般の道徳、倫理教育に加えて、スピリチュアル（霊性）の育成、すなわち宗教（キ

リスト教）教育ですが、全人的回復を目指す看護は、身体的、精神的、社会的回復に加えて、聖書を土台にしたスピリチュアル的回復が重要になると思います。そういう本学の特徴というものをしっかりと、押さえていくことが大事だと思います。神の愛に基づいて、全人的に回復する（To make people whole through Christ Love）、それが、本学のキリストの教え（聖書）を土台にした教育です。人間は、神に完全に創造されたけれども、神から離れたために不完全な状態になった。神のみかたちに創造された人間の全人的回復に向かってケアをしていくというのが本学の重要な理念です。核となっているものは神の愛です。これらを、短大ではオリエンテーションゼミナールという形で、最初に頭づくりをしていました。その後で、具体的に、キリスト教の教え、聖書の教え、イエス様がなさった活動、癒しの人間回復に向けてのイエス様の働きなどを学んでいきました。教員も学生も同じ認識を持つということ、頭づくりができて行動できる、そういうことを大事にしていきたいと思います。

3) 教育共同体のありかた

三育学院では「教育共同体」という言葉は、短大のときから使われてきました。共同社会は、「有機的、統一体としての社会」です。多くの部分が集まって一つの全体を構成している有機体ということです。単なる寄せ集めではなくて、各部分が集まって、一つの全体を構成していく共同体としての学校としてのありかたを、大事にしていきたいと思います。共同体として、目指すものは、「良好な人間関係」と「他者への信頼と協力」です。三育学院は、すごく働きやすい、人間関係が良い、みんなが信頼しあって協力しあっている学校と言われました。それが教育共同体のあり方ではないかと思っています。

短大では、人間にとって最も大切なものの探求、それは、「信仰と希望と愛である。その中で最も大いなるものは愛である（コリント人への第一の手紙13:13)」、これが三育学院の教育の主眼ですと公示してきました。私は、共同体としての神に対する信仰、神から頂く希望とか、愛、これは私たちの人間関係の中でもお互いに信頼し合う、そして希望をもって前向きに前進していく、希望もないと思うときには、人間愛が最後に大きく働くということ、私はこれが共同体として、本当に大切なことではないかと思っています。そのことを、この教育共同体、ワンチームとして仕事をするにあたって、大切にしていきたいと思います。

4) 対話の必要性、重要性

大学の申請のときに、ちょっとの休憩でお茶を飲んだり、お昼にお弁当を食べたり、お互いのコミュニケーションができる場所を作りました。お互いに相手を知ることができて、お互いの考えを理解できる。難しい話じゃなくても良いと思うんです。「私は、こんなことを考えているんだけど」など、話しながら、「他者理解から自

己理解のため」に、「対話」は非常に大切ではないかと思っています。一方通行ではなく、双方のコミュニケーションは、共同体の目指す「良好な人間関係」と「他者への信頼と協力」という点からも、大事にしたいと思っています。

2. 「フリーディスカッション」からの抜粋

講話のあと、大竹先生を囲んで、フリーディスカッションを行った。フリーディスカッションで参加者から出された内容を「三育学院の看護教育で大事にしているものについての伝承」「祈るナース」「三育ナース」「対話」「会議の中の対話」「学生の成長を見ることが出来る喜び」「主体的な学修とその支援」「新任教員の悩み・とまどい」の8つにまとめた。

1) 三育学院の看護教育で大事にしているものについての伝承

「2020年度入学生からの新カリキュラムは、『三育の全人的看護と伝統』という科目を設定し、私たちが大事にしているものを学生に意識付けしている。ホリスティック・ナーシングの大きな柱であるスピリチュアルケアも、講義の他に必修科目の実習として設定し、展開できている部分もある」「短大のときは、オリゼミ（オリエンテーションゼミナール）と言って、泊りがけで学生を連れていき、学校の理念や、どういう教育をやっていくのか、学生へ説明していた。今は、学内でオリエンテーションを朝から晩まで行っているが、学生ハンドブックや履修要項がWEB版になってしまい、紙ではないため、学生たちが意識を持って調べないと目につかない。どうやって意識づけができるのか日々悩んでいる」という発言があった。大竹先生からは、「ペーパーも大事だと思う。学生ハンドブックや履修要項を見ると、他の先生方の授業とのつながりがわかる。キリスト教概論の1コマ目に、『三育学院の教育理念』とあった。どこと自分の授業科目が関連するか確認することができて、こういうことを習ったでしょと、学生に伝えられます。WEB版にしたのは予算の問題でしょうか。お金より大事なことってあると思います」という問いかけがあった。参加者からは、「今の時代の学生は、電子データをうまく駆使しているけれども、アクセスしたいときに自分がアクセスしたいようにしかなない。そのため、電子データのところで全体を見渡せるような仕組みづくりをしないといけない」「履修要項など、俯瞰して見た方が良いものがペーパーレスになって電子化になってしまっている。自分達（教職員）で印刷するなど工夫していけるのではないか」という意見が出された。

別の参加者から、「学生は、新しいカリキュラムの中で、キリスト教を聖書ⅠⅡⅢⅣの授業や、寮や礼拝などさまざまな場面で経験することからも体系的に整理し学んでいる。しかし、同時に体系的に整理して学ぶだけでは、人間は内側から変わることは難しく、出会いとか何か一つのインパクトのある経験などの関わりの中で、『あ

～、やっぱりそうだよね、これ大事だよね』と思う機会というのが大事だと思っている。自分としては、学生みなさんに関わることを通して、イエス・キリストを模範として生きるってこういうことだよと経験から知ってもらいたいところがある。三育教育の授業だけでなく、先生方との関りとか、いろいろな行事、宗教プログラムやボランティア活動、海外ボランティア活動のATI（アジアと共に生きる会）など、様々な経験が一つ一つ浸透していく、影響を受けていく、浴びるというのか、そういう機会が大事だと思う。祈ることの大切さ、イエスを模範とするということ、学生たちが考えるヒントになればよいと思って関わっている。今日、大竹先生のお話の中にあったように学生たちの心に入っていくような伝え方も一つの説明責任と考える」という意見が出された。

2) 祈るナース

大竹先生からは、（先生の）学生時代に受けていた教育から、「ホリスティック・ナーシング（全人的看護）の実践として、自分と他者のために祈ること、また、何かのときには必ず祈ることを大切にしていました。それから、態度教育（礼儀作法、身だしなみ、ことば使い）を徹底して訓練されましたが、礼儀作法は、私はこういう人間ですよと表現していることです。短大の教員になって自分が教育をする立場になってからも大事にしてきました。態度教育に関して、フランクルの3つの価値（創造価値、体験価値、態度価値）の中で、人間の価値を決めるもの、それは『与えられた状況に対してどのような態度をとることができるのか』という『態度価値』であり、態度価値を育てるのがスピリチュアル、宗教教育です。祈ることと態度について、自分の行動を振り返ることを非常に大事にしてきました」と語られた。

別の参加者からは、「牧師部演習（通称 牧師室実習）を担当されている指導者は、他の大学の学生とも関わっているが、『三育の学生が、他の大学の学生と決定的に違うところは、祈ることができ、患者への態度が全部違う』とおっしゃっていた。牧師先生から真摯に伝えられることを吸収できる年齢だと思う。三育の紀要に、看護学生が牧師部演習の中で、スピリチュアルペインを受け取るプロセスを、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（M-GTA）という方法で分析したが、学生たちは、患者さんのそばに行く前に祈っているということがわかった。インタビューに応じた学生たちは、必ずしもキリスト教の背景のある広島三育学院高校出身者ばかりでなく、一般の高校から来た学生もいた。牧師部演習にくる頃の学生は、誰が三育の高校から来たのか、教員も指導者もわからないくらい、同じ教育理念の中で学生一人ひとりが大事に育てられていると感じた。学生たちが、帰省した際に、高校の友達とか、他の看護学校に進学した友達と話す、『牧師部演習は、他の看護学校ではどこでもやっていない、三育学院の特色的な教育だ』と、ポジティブな感じでカンファレンスのときに発表し

ていた」と発言があった。

他の参加者からは「2014年ごろと比べると、今の学生は、祈ることや、聖書のこと、教員にクリスチャンナースとして経験したことを話してほしいという学生が多くなってきている。三育が大切にしないといけない看護教育とは何なのかを、学生から、ここ数年、経時的に教えられていると感じる。それは、祈ることとか、イエス・キリストを模範としてとか、三育ナースといったところを経験的にできるようにと、宗教教育の中で、教育共同体として教育に関わっている方たちの力だと感じている。宗教教育部の先生達とか寮の先生達に任せておけばよいということではなく、有機体として統一された社会という話があったが、私自身も統合された教育者として、そこの部分も全部担っていく必要がある」という意見が出された。

また、別の参加者から「祈るということに関して、自身はクリスチャンではなく、着任してチャプレンにお祈りの仕方についてお伺いしたときに、『例年は数名だが、今年は10名くらい、1年生のクリスチャンではない学生が患者さんのためにお祈りをしたいですと、お祈りの仕方を教えてくださいと自分のところに来て、うれしかった』というお話を聞いた。病院実習で、患者さんにお祈りをするという気持ちというのは、何かできる状況にない患者さんに対しても真摯に向き合うことができるので、そこが三育の看護の可能性、広がりだと思った」と語られた。

3) 三育ナース

「2015年以降、『三育ナース』と言う言葉を何年かかけて作ってきたんですが、現在、三育ナースと言う言葉を使うことがなくなってきたことが残念」という意見が出された。大竹先生からは、「学校案内パンフレットにある『三育スピリット』を訳すと、『三育精神』、『三育魂』なのか、それを持った看護者という部分では『三育ナース』につながっていると思います。私が『信仰と希望と愛』これが、使われなくなって残念だということと同じですね。使ったらよいと思います。『三育ナース』という言葉も。宗教教育（スピリチュアル教育）というのは、三育教育の中で要、核です。一つの側面ではなく、三つを統合した側面です」というお話があった。

別の参加者からは、「三育ナース」について「大学の中では三育ナースという言葉はとても良い言葉だと思うが、ひとたび臨床に出ると、三育のナースではない人たちが、一つの病院の理念に向かって働いているときに、三育のナースというグループがあるというのは、少し違和感があると三育の出身者が言っていた。もう一つは、三育学院の出身ではないが、SDA（セブンスデー・アドベンチスト）の信仰を持つ人たちが三育ナースと言われると、自分はそこに入るのか入らないのか、わからないと言っていた。三育ナースと言う言葉をどう継承するのかということ、もう少し、検討していけたら良いと

思った」という意見が出された。

「三育ナースの意味合いとしては、三育の卒業生としての誇りや、愛校心など、そういうものであっても良いのかなと思う。もう少し検討できれば良いと思う」「学生の中でも、新入生で広島三育学院高校の卒業生とそれ以外の学生が、三育学院大学で、なんか差別されているような感じを受けるようなときもあるという、アンケートの結果もある。学生はみんな一緒だということ、どういうふうにすればよいのかということにもつながると、聞いていた」という意見が出された。

三育ナースについて、あまり使われなくなったことに関して、大竹先生から「説明責任、説明する義務の自覚につながりますが、なぜ使われなくなったのかその経緯など質問しても良いと思います」という意見が出された。

4) 対話

対話ができている意見として、「先生が大多喜キャンパスの3階の研究室のところにコミュニケーションのできる場を作ってくださったときに、楕円形の机が置いてあるが、何人でもあの場に自由に入ることができるようにしたという、本当に細かいところまで考えて、一つ一つ意図を持ってくださっていたんだということを実感している。教職員たちは、月曜日にエレン・G・ホワイト(1973)の著書の『教育』を読む会を作り、あそこで、自由に読んだり、聖書のことを考えたり、学生に対する悩みなどをお互いに話し合える場になっている」という意見が報告された。

また、「対話」の難しさとして、「いろいろと忙しく、学生ハンドブックや履修要項などの各教科のつながりについて、教員間で、なかなか話し合えないのが悩みだ」という日頃の課題があがった。

5) 会議の中の対話

大竹先生から「会議の持ち方は、コミュニケーション、対話とちょっと違うかもしれませんが、議題に対して、あらかじめ、考えて参加して自分の意見を述べる。また、他者の発言をきちんと聞くということ、自分がそれに参加している聞き方を大切にしたいと思います」と発言があった。参加者からは、会議の持ち方に関して、「学部教授会の中で、対話があっても良いんじゃないか、プロセスを説明したり、自由な雰囲気や質問や答えができたりする会議が良い」「とても大事な考え方だと思う。内容によっては時間をしっかり取らなくちゃいけない。今、オンラインで全員参加できるのは良いかもしれないが、同じ場にはいないということでの当事者意識の薄さを感じ、うまく、意見を引き出すような進め方を考えなくてはいけない。顔は出しているが、どこまで気持ちが参加しているのかということがちょっとわからないことがある。場を一緒にしていれば、その場の空気感で感じることができるのである程度わかるが、オンラインの会議では難しさを感じる」という意見が出された。

6) 学生の成長を見ることができる喜び

「東京校舎の良いところは、卒業した後の学生たちに出会えるというか、見れるということが嬉しい。最近、実習指導で行った病棟は、本学の卒業生たちの割合が多く、そこで実習した学生たちが、他の病棟と雰囲気が違うという感じを受けていた。『すごく実習がやりやすかった、指導を受けられた』とコメントした学生もいた。学生時代、心配だった卒業生が、後輩の指導をしてくれている姿を見て、すごくうれしく感じた」「成長過程が見れることは、本当に教師冥利に尽きると思い、うらやましい。成長ができるような教育をしないといけないと思う」という発言が出された。

7) 主体的な学修とその支援

(1) 主体的な学修の難しさ

大竹先生の講話の中の「学生が自ら主体的に学修することを約束するところが、大学であり、大学教育ではないか」ということに関して、参加者からは、「本学の学生は、主体的な学びが弱いのではないか」という意見が出された。他の参加者からも「私たちが主体的というときには、学生が自分で何を勉強するか自分で考えることが主体的だと思う。主体的に学修できない学生が非常に多くなってきている。教えられることは、わずかであり、悩んでいる」という意見が出された。大竹先生からは、「失敗した学生の体験を聞かせることも必要。学生が自ら選んだことに対する責任を自覚させる」というお話があった。別の参加者からは、「自分の子供を見ていても、今の小学校は、あまり、責任を取らせるという教育をしていない。自分達のやったことに対しての責任というのがわかっていない。親としては、社会に出る前に厳しくやってほしいという思いがある」と発言があった。

大竹先生からは、「主体性として『社会人としての厳しさ』をどう育てていったらよいでしょう」と問いかけがあった。参加者からは、「一人の人として尊重して、子ども扱いしないということが、その主体性を育てる上で大事だと思っている」という意見が出された。別の参加者から「4年生になると主体的に学修できる学生とそうでない学生の差が出てくるが、どうやって引き上げたら良いのか」「人の命を預かる仕事であるナースに適性がないと思われる学生のことを送り出して良いんだろうかと思う。あるレベルを維持していくためには、留年もあり得るだろうし、ある一定のレベルに達していない学生は卒業延期にして、落ちているところを補講していく必要もあると思う」という意見が出された。大竹先生からは「入学のときに学力に格差があると思います。学年を追うごとにその差が縮まってくるとよいですね。そうでないならば、厳しいことを言って申し訳ないが、学生だけの責任じゃないという部分も考えなければならないでしょう」という示唆があった。

(2) 主体的な学修のための支援

①教育の順序性を重視する

「今年度から1学年で科目を落とした場合は、その学年に留まるというシステムが変わった。教育には順序性があること、積み上げて教育をやっていくということ、方向を変えている」「学生がきちんと育っているという学修の成果を、本人たちの成長もあるが、もう少し育っていない人をスクリーニングしてそこを補完していく、そういうシステムの構築が必要なのではないかと考えている。そういう面でDP（ディプロマ・ポリシー）、本学ではこういう資質を身につけた学生に学位を与える、その資質がきちんと育っているのか確認していく作業が、最後だけでなく途中でも必要と考えている」と報告された。

②対話をする

大竹先生から、「ちょっと問題だなと思う学生には、雑談でもよいので頻回に会って、声掛けをしたり、ちょっとおしゃべりしてみたりと、いろんなコミュニケーションを多くとっていったら前向きになる感じがします。学生の問題行動は何か求めているのではないかという気がします」という話題が提供された。参加者からは、「学生と定期的に関わっていくと、学生は安定して、やるべきことを素直にやって、少しでも伸びれば自信になっていくというところがある。人海戦術ではないが、学生と関わるには労力も時間がかかるけれども、それなしでは、なかなか難しいと実感している」「多く関わる時間を作るのが難しい」「このような学生には時間を作って、関わっていかないと育てる責任が果たせない。責任を果たすという意味は、ただ授業で教えればよいわけではなく、学生に関わる時間の確保が難しいところをどうにか打破しなければならない」などの意見が出された。

③学ぶことを楽しむことと、楽しく授業を行うこと

「主体的に動ける学生は、基礎学力があるということもあるが、看護が面白いと思えて、やったことに成果が出る、やったら伸びていくという体験があっただと思う。勉強が楽しいというか、学ぶことが楽しいと思ってもらうことが大事だと思う」という意見が出された。大竹先生からは、「本来、学ぶことは楽しいはず。今まで知らなかったことが新しい知識として入ってくるのですから」と話があり、参加者から「まず、教員も楽しいと思える、楽しめる授業を心がけていかないといけない」と意見が出された。

8) 新任教員の悩み・とまどい

「授業で学生の反応が全然ないという話を、上司の先生にした際に、『教育はその場で結果が出るものではなくて、後から振り返ってというのが大事じゃないか』という回答があった。自分が学生のときに、『看護とは何か、あなたたち考えなさい』と問いかけて、答えがない、そういう授業があった。今、自分は、つい答えを言いたくなくなってしまうが、教育は長い目で見るのが大切とい

うことを、今、学んでいる」という発言があった。大竹先生からは、「学生は4年間の中でいろいろと教えられた事を、人生の中で体験してわかる、そういうふうに後から考えられるということが大いにあると思います。例えば、全人的回復への看護も実現するのは、天国に行ってからです。人間は、そこを目指して歩いているだけで、なかなか完全になることは難しい。だから、一生かかって、成長する可能性を見ていく。もうこの学生はダメだというのはなくてね。成長の過程にあるというんでしょうね。そんな捉え方も必要ではないでしょうか」という助言があった。

また、別の参加者からは「自分が教える側に立ったときに難しさを感じているが、学業とかの答えがはっきりしているものは答えやすいが、患者さんを目の前にした学生が悩んでいるときに、教員として、どう答えてよいかわからないということが多い。そのときに、倫理を基本として考えて答えを出している。三育学院の教育は、そこに力をいれていて、宗教的なものから答えを導き出せるのが三育教育の強みだと思う」「昨年、ここの先生方が教育している生の姿を見て、先生になりたいと発言した学生がいたが、その先生の教育の仕方が学生に響いたんだと思う。自分が学生時代に先生が言っていた言葉とか、態度とか強烈に印象に残っている先生を思い出すので、今すぐ効果は表れなくても、学生が卒業して、何年かたって、あのとき、先生はこんな事を言っていたなと、『三育の魂、ソウル、スピリット』みたいなものを思い出してもらえたらよいと思った」という感想が出された。

V. まとめ

今回の研修会は、三育学院の看護教育について学ぶ貴重な機会となった。大竹先生が掲げた4つのキーワード「公義」「説明責任」「教育共同体のありかた」「対話」の重みを感じる研修会となった。日頃の活動そのものが教育共同体によるものであること、その中心は学生であり、教職員は教育理念を届ける使命、説明責任があるということ、それらには対話が重要かつ必要であり、すべては、大学として学生をどう育てるのかという公義が基盤となっていることが確認できた。

このキーワードを根底に、フリーディスカッションで出された課題をどのように考え、実践していくか、参加者一人ひとり自覚し、取り組む必要がある。

今回の自由研修会の講師を快く引き受けてくださいました大竹芳子先生、忌憚のない発言をしてくださいました参加された教職員のみなさま、Zoom等の機器を担当してくださいました八藤愛美様に心より感謝いたします。

■引用文献

エレン・G・ホワイト．(1973)．教育福音社．

日本私立学校振興・共済事業団．月報私学 2022 年 10 月号 (shigaku.go.jp) (検索日 2022 年 10 月 12 日)

三育学院大学紀要投稿規程内規

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、以下に掲げる者は投稿資格者とする。

- 1) 専門学校三育学院カレッジの教員（非常勤講師を含む）
- 2) その他、研究推進委員会委員長の承認が得られた者

2. 著者資格（Authorship）

- 1) 著者（Author）とは、投稿する論文を執筆するにあたり、知的および実質的貢献をした者で、論文の執筆に実質的に関与し、投稿原稿の最終確認および承認を行った者をいう。

著者は以下の①から④のすべてを満たしていなければならない。

- ① 研究（あるいは教育・実践活動）の構想およびデザイン、データ収集、データ分析・解釈のいずれかに十分に貢献した。
 - ② 論文の作成または重要な知的内容に関わる批判的校閲に関与した。
 - ③ 発表原稿の最終承認を行った。
 - ④ 研究（あるいは教育・実践活動）のあらゆる内容に対して、正確性や整合性に関する疑問が適切に調査され解決されることに責任をもつ、研究（あるいは教育・実践活動）のすべての面に対して説明責任があることに同意した。
- 2) 著者資格の基準を満たさない貢献者は、すべて「謝辞」の項に列挙する。貢献者には貢献内容を明示する。たとえば、「学術的助言者として貢献」「研究デザインの批判的校閲」「データ収集」「研究参加者の紹介ならびにケア」などのように貢献内容を付記することを推奨する。

3. 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。

(1)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。

(2)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・提言などの研究推進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。

4. 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。）

5. 投稿手続き

投稿を希望する者は、研究推進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：(1)研究論文：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、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。
(2)その他：プリントアウトした原稿2部（正本2部）および「投稿原稿表紙」
- 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、電子メールでの送付）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 Tel：0470-84-0111
三育学院大学研究推進委員会委員長

6. 投稿原稿の採否

- 1) 研究論文の採否は、査読を経て研究推進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) 「3-1) -(2)その他」の投稿原稿の採否は、研究推進委員会で審議し決定する。

7. 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。

8. 原稿執筆の要領

- 1) 原稿の構成と表記
 - (1)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。
 - (2)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2cmとする。本文にはページ数を付ける。
 - (3)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2cmとする。本文にはページ数を付ける。
 - (4)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。
 - (5)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。
 - (6)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。
 - (7)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。
 - (8)「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(250words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。
 - (9)「3-1) -(2)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。
タイトルは和文と英文でつける。
 - (10)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。

(1)文献記載の様式は以下の①、②いずれかの方法を用い、選択する様式を投稿原稿表紙に明記する。

(2)①原 則：看護・医療系：APA(American Psychological Association)方式(『APA 論文作成マニュアル第2版』[2011, 医学書院]・『APA に学ぶ看護系論文執筆のルール』[2013, 医学書院] 参照)

②選択可：人文・社会科学系：日本社会学会方式

(『社会学評論スタイルガイド第3版』 <https://jss-sociology.org/bulletin/guide/document/> 参照)

(3)引用・参考文献の記載方法例

①<看護・医療系：APA(American Psychological Association)方式>

文献リストの記載は下記の例に従い、数字、カッコ、コンマ、ピリオド、コロンのスペースは半角とする。

【雑誌】 著者名.(発行年).論文題名.雑誌名, 巻(号), 頁-頁.

(例)小日向真依,服部ユカリ.(2011).整形外科病棟における高齢者の術後せん妄予防的看護計画の効果.老年看護学,16(1),111-118.

【単行本】 著者名.(発行年).論文題名.編者名(編),書名(pp. 頁-頁).出版社名.

(例)渡部雅代.(2014).手術を受ける高齢者の看護.矢永勝彦,小路美喜子(編),臨床外科看護総論(pp.382-393). 医学書院.

【翻訳本】 著者名.(原書出版年/翻訳書出版年).訳者名(訳),書名(pp. 頁-頁),出版社名.

(例) Watson,J.(2003/2008).筒井真優美(訳).看護におけるケアリングの探求 手がかりとしての測定用具(pp.382-393),日本看護協会出版会.

【電子文献】 著者名. 題目. 入手先 URL(検索日年月日).

(例) 2016 キャリラブ (2015.3.31). 認知症看護で役立つ基礎知識. <https://careerlove.jp/dementia-nursing-803/> (検索日2016年5月6日).

②<人文・社会科学系：日本社会学会方式>

文献リストの記載は下記の例に従い、邦文文献の記載は出版年と巻号およびページの数字と一部のカッコ、コロンの記号以外は、カンマ、ピリオドも全角文字で入力する。欧文文献の記載はすべて半角とし、欧文文献の雑誌名、図書名はイタリック(斜体文字)とする。

【雑誌】 著者名, 出版年, 「論文のタイトル」『雑誌名』 巻(号): 頁-頁.

(例) 佐藤嘉倫, 1998, 「合理的選択理論批判の論理構造とその問題点」『社会学評論』 49(2): 188-205.

(例) Abbott, Andrew, 1995, "Things of Boundaries," *Social Research*, 62(4): 857-82.

【単行本】 著者名, 出版年, 『タイトル—サブタイトル』 出版社名.

(例) 宮島喬・梶田孝道・伊藤るり, 1985, 『先進社会のジレンマ』 有斐閣.

(例) Broadbent, Jeffrey, 1998, *Environmental Politics in Japan: Networks of Power and Protest*, New York: Cambridge University Press.

【編 集】 著者名, 出版年, 「論文のタイトル」編者名編『本のタイトル』 出版社名, 頁-頁.

(例) 船橋晴俊, 1998, 「環境問題の未来と社会変動——社会の自己破壊性と自己組織性」船橋晴俊・飯島伸子編『講座社会学 12 環境』 東京大学出版会, 191-224.

(例) Mayer, Margit and Poland Roth, 1995, "New Social Movements and the Transformation to Post-Fordist Society," Marcy Darnovsky, Barbara Epstein and Richard Flacks eds., *Cultural Politics and Social Movements*, Philadelphia: Temple University Press, 299-319.

【翻訳本】 原典の書誌情報.(訳者名訳, 翻訳の出版年, 「翻訳論文のタイトル」所収書の編者名編『所収書のタイトル』 出版社名, 頁-頁.)

(例) Fromm, Erich, 1941, *Escape from Freedom*, New York: Reinehart and Winston. (日高六郎訳, 1951, 『自由からの逃走』 東京創元社.)

(例) McCarthy, John M. and Mayer N. Zald, 1977, "Resource Mobilization and Social Movements: A Partial Theory," *American Journal of Sociology*, 82(6): 1212-41. (片桐新自訳, 1989, 「社会運動の合理的理論」塩原勉編『資源動員と組織戦略—運動論の新パラダイム』新曜社, 21-58.)

【電子文献】 著者名, 最終更新年, 「タイトル」, ウェブサイト名, (取得日, URL).

(例) 日本社会学会, 2006, 「日本社会学会倫理綱領にもとづく研究指針」, 日本社会学会ホームページ, (2020年3月26日取得, <http://jss-sociology.org/about/shishin.pdf>)

9. 著者が負担すべき費用

- 1) 別刷料: 別刷は1論文につき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。

10. 著作権

掲載原稿の著作権は三育学院大学研究推進委員会(旧紀要委員会)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限りにおいては研究推進委員会の許可を必要としないものとする。

11. 執筆および投稿に関する不正防止

投稿原稿中に示されたデータや調査結果等において、捏造、改ざん、盗用を行ってはならない。また、他の学術誌等に既発表または投稿中の論文と本質的に同じ論文を投稿(二重投稿)してはならない。投稿された原稿中にこれらの不正行為があると研究推進委員会で認められた場合、該当の原稿を本誌から取り下げる措置を行う。

附則 本内規の改正は、2022(令和4)年4月1日より施行する。

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・承認等：承認機関名 () 承認年月日 (年 月 日) ・承認番号 ()					
[] 倫理審査不要 (当てはまるほうの[]に○)					
文献表示方法 []①APA方式 []②日本社会学会方式 (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： (研究推進委員会で記入)					

注：原稿提出時に再度ご提出ください

研究推進委員会 紀要発行チーム

チームリーダー	篠原 清夫
メンバー	廣瀬 幸美
	今野 和穂
	新妻 規恵
	素村 知佳

三育学院大学紀要

第 15 巻 第 1 号

2023 年 3 月 31 日発行

編 集 三育学院大学研究推進委員会 紀要発行チーム

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

TEL 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

TEL 0470-62-6788（代表）

Edited, published, and distributed by Saniku Gakuin College,
1500 Kugahara, Otaki-machi, Chiba-ken, 298-0297 Japan